جامعــة قاصدي مرباح – ورقلة

كليـة العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

التخصص: الإرشاد النفسي التربوي

العنوان:

فاعلية برنامج إرشادي قائم على النظرية الانفعالية العقلانية لتخفيف العجز المكتسب

" دراسة تجريبية على عينة من المعيدين في السنة الثالثة ثانوي بدائرة الحجيرة "

أطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة دكتوراه الطور الثالث

إعداد الطالبة: حنان قادري

إشراف: د. أحمد قندوز

لجنة المناقشة:

الرقم	الإسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
01	محمد الساسي الشايب	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيسا
02	أحمد قندوز	أستاذ محاضر –أ–	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
03	محمد عرفات جخراب	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مناقشا
04	عبد الرزاق بالموشي	أستاذ محاضر –أ–	جامعة الوادي	مناقشا
05	أمال بن عبد الرحمان	أستاذ محاضر –أ–	جامعة غرداية	مناقشا

الموسم الجامعي 2019/2018

جامعــة قاصدي مرباح – ورقلة

كليـة العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

التخصص: الإرشاد النفسي التربوي

العنوان:

فاعلية برنامج إرشادي قائم على النظرية الانفعالية العقلانية لتخفيف العجز المكتسب

" دراسة تجريبية على عينة من المعيدين في السنة الثالثة ثانوي بدائرة الحجيرة "

أطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة دكتوراه الطور الثالث

إعداد الطالبة: حنان قادري

إشراف: د. أحمد قندوز

لجنة المناقشة:

الرقم	الإسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
01	محمد الساسي الشايب	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيسا
02	أحمد قندوز	أستاذ محاضر –أ–	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
03	محمد عرفات جخراب	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مناقشا
04	عبد الرزاق بالموشي	أستاذ محاضر –أ–	جامعة الوادي	مناقشا
05	أمال بن عبد الرحمان	أستاذ محاضر –أ–	جامعة غرداية	مناقشا

الموسم الجامعي 2019/2018

شكــر وتقديــر

الشكر الأول و الأخير للجليل رب العالمين، العالم فوق كل عليم الذي مهد لنا السبيل وهدانا لما فيه الهدى و الخير العميم وفتح لنا الأذهان و العقول، فله الحمد حتى يرضى.

كذلك أشكر الذين كانوا سببا بعد المولى عز وجل في كل ما هو خير لي والدي أطال الله في عمره، وأمي رحمها الله.

كما أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ المشرف **أحمد قندوز** الذي كان خير موجه و مرشد بحيث لم يبخل علي بكل ما يملك من جهد و صبر ووقت لإتمام هذا العمل فله مني فائق الاحترام و التقدير، ولا يفوتني التنويه بالجهد الخاص الذي بذله **الأستاذ محمد الساسي شايب،** في التأسيس لهذه الدراسة.

كما لا أنسى كل الأساتذة الأكارم وبصفة خاصة الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة لقراءتهم وتقويمهم لهذا العمل.

ولا يسع حروفي إلا أن تمتزج لتُكون كلمات شكر ليس لأحد معين إنما لكل من ساعدني من قريب أو من بعيد للقيام بهذا البحث.

ملخص:

هدفت الدراسة، إلى معرفة فعالية برنامج إرشادي قائم على النظرية العقلانية الانفعالية للتخفيف من العجز المكتسب لدى عينة من التلاميذ المعيدين في السنة الثالثة ثانوي بدائرة الحجيرة.

تكوّنت عينة الدراسة من 30 تلميذ معيد ومعيدة في التخصصين (آداب وفلسفة / علوم تجريبية) بمنطقة الحجيرة، حيث طُبق البرنامج الإرشادي المُعد من طرف الطالبة، والمكون من (16 جلسة)، على العينة التجريبية والمكونة من 15 تلميذ معيد.

وبغية جمع بيانات الدراسة تم إستخدام مقياس العجز المكتسب الذي تبنته الطالبة لصاحبه أبو عليا (2000)، الذي تم التأكد من صلاحيته من حيث خصائصه السيكومترية.

ولمعالجة بيانات الدراسة فقد تم استعمال، إختبار ت لدلالة الفروق بين مجموعتين غير مرتبطتين، واختبار ت لدلالة الفروق داخل المجموعة الواحدة، وكذلك مربع إيتا، وتحليل التباين الثنائي.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العجز المكتسب لدى التلاميذ المعيدين في السنة الثالثة ثانوي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.
- عدم وجود تفاعل دال بين الجنس والتخصص في أداء العينة التجريبية على مقياس العجز المكتسب.
- عدم وجود فروق دالة في العجز المكتسب لدى التلاميذ المعيدين في السنة الثالثة ثانوي بين القياس البعدي والقياس التتبعي.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي، النظرية العقلانية الانفعالية، العجز المكتسب، التلاميذ المعيدون.

Summary:

Study objective was recognize the effectiveness of an advice program based on rational and emotional theory in order to reduce the learned helplessness at sample of repeated students in the third year of secondary school in El- Hedjira.

The study consisted from 30 repeated students sample from the two sexes (males/females) and in two specializations (literary/scientific) in the commune of El-Hedjira, which the advice program prepared was applied by the student, which it compose from 16 sessions at experimental sample and formed from15 repeated students.

And for collecting data study was used learned helplessness scale of Abou Alia (2000), which it was confirmed from their validity whence their psychometric characteristics.

In order to examine study hypothesizes, T test between two independent samples,T test paired samples, Eta-squared, and two way ANOVA were used.

The results revealed the following:

- The differences in learned helplessness between tribal and after measurement at the repeated students in the third year of secondary school.
- No effect of interaction between the sexes and the specialization in an execution experimental sample in learned helplessness scale.
- No differences in learned helplessness between after and follow up measurement at the repeated students in the third year of secondary school.

Key words: advice program, rational and emotional theory, learned helplessness, repeated students in the third year of secondary school.

فهرس المحتويات

المحتويات	الرقم
شكر و تقدير	أ
ملخص	ب
ملخص بالأجنبية	ج
فهرس المحتويات	د
فهرس الجداول	و
مقدمة	1
الفصل الأول : تقديم مشكلة الدراسة	
1- مشكلة الدراسة	4
2- فرضيات الدراسة	16
3- أهمية الدراسة	17
4- أهداف الدراسة	18
5- حدود الدراسة	18
6- التعريف الإجرائي لمتغير الدراسة	19
الفصل الثاني: الإطار النظري لمشكلة الدراسة	
تمهيد	21
1- تعريف العجز المكتسب	21
2- النظريات المفسرة للعجز المكتسب	22
2-1 نموذج سليجمان وزملاؤه	23
2-2 نموذج هايدر	24
2-3 نموذج كيلي	25
2-4 تفسير النظرية العقلانية الانفعالية	25
خلاصة	39

الفصل الثالث : الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	41
1- المنهج المستخدم في الدراسة	41
2- المجتمع الأصلي للدراسة	42
3- عينة الدراسة	42
4- أدوات الدراسة	45
5- إجراءات الدراسة	55
خلاصة	72
الفصل الرابع : عرض ومناقشة النتائج الدراسة	
تمهيد	74
1- عرض نتائج الدراسة	74
2- مناقشة نتائج الدراسة	78
خلاصة ومضامين	88
حدود الدراسة ومساراتها البحثية	89
قائمة المراجع	92
قائمة الملاحق	101

فهرس الجـــــــــــداول

رقم الجدول	عنوان الجـــــــــــــدول	الصفحة
01	يوضح تصميم المجموعة الضابطة حسب تخصيص عشوائي للأفراد و إختبارين قبلي وبعدي	41
02	يُوضح توزيع العينة الإستطلاعية	42
03	يبين قيمة ت لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس العجز المكتسب لاختبار التجانس	43
04	يبين المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري لمتغير جنس المجموعتين التجريبية والضابطة	44
05	يبين المتوسط الحسابي و الإنحراف لمتغير تخصص المجموعتين التجريبية والضابطة	45
06	يُوضح نتائج التحليل العاملي	51
07	يُبين صدق المقياس بطريقة الإتساق الداخلي	52
08	يوضح نتائج الصدق التميزي لبنود مقياس العجز المكتسب	53
09	يُوضح قيم معاملات الثبات لمقياس العجز المكتسب بطريقتي التجزئة النصفية وألفا كرونباخ	55
10	يُوضح ملخص تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي	71
11	يُوضح الفروق في متوسط درجات العجز المكتسب بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي	75
12	يُبين المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لكل من الجنس والتخصص لأفراد العينة التجريبية في القياس البعدي	76
13	يُوضح نتائج تحليل التباين الثنائي لإيجاد أثر التفاعل بين الجنس والتخصص في أداء العينة التجريبية على مقياس العجز المكتسب	76
14	يُوضح نتائج إختبار ت للمجموعة الواحدة لدلالة الفروق في متوسط درجات العينة التجريبية على مقياس العجز المكتسب بين القياس البعدي والقياس التتبعي	78

مقدمة:

تعتبر البرامج الإرشادية ركيزة من الركائز الأساسية، خاصة إذا صُممت بشكل خطوات علمية منظمة وذلك بهدف العلاج أو الوقاية لكثير من المشكلات النفسية.

ولعل مشكلة العجز المكتسب من المشكلات التي تحتاج إلى إعداد برنامج إرشادي وفق أسس علمية منظمة لتخفيف من هذه المشكلة والتي من الممكن أن نجدها لدى عامة الناس والتلاميذ بصفة خاصة، فالتلاميذ الذين سبق لهم و أن مروا بخبرات فشل سابقة كإعادة شهادة الباكالوريا، قد ينجر عن هذا الفشل مجموعة أفكار لاعقلانية حول ذواتهم وأنهم غير قادرين على فعل شيء يفضي إلى النجاح، وبذلك قد تُعمم النتائج في مختلف مجالات الحياة، فينتج عن ذلك تلميذ يميل إلى الكسل والخمول وتظهر عليه أعراض العجز المكتسب، وبما أن الخبرات التي تحتوي على أحداث لا يمكن التحكم بها والتعامل معها، تجعل التلميذ يقتنع بأنه غير قادر على السيطرة والمواجهة وبذلك فمن المحتمل أن يحدث إضطراب في الدافعية والانفعال والتعلم، وهذا ما يطلق عليه ظاهرة العجز المكتسب. (Cemaicilar, 2003, p 75)

بذلك يمكن أن تظهر هذه المشكلة نتيجة لأسباب ذاتية متعلقة بالتلميذ أو أسباب خارجية من البيئة التي ينتمي إليها، ولأن الصحة النفسية تعتبر من الأساسيات لتكوين تلميذ ناجح في حياته، فقد دعت الضرورة إعداد برنامج إرشادي قائم على النظرية العقلانية الانفعالية للتخفيف من العجز المكتسب لدى التلاميذ المعيدين في السنة الثالثة ثانوي، حيث تسعى هذه النظرية إلى تغيير المعارف لتعديل السلوك والتأثير على الانفعالات انطلاقا من الاعتقاد القوي بأن المعرفة تلعب دورا أساسيا في إحداث الاضطرابات الوجدانية وعلاجها.(مجلي، 2011، ص195)

ولتغطية الدراسة، فقد إحتوت على أربعة فصول،وهي كالآتي:

– **الفصل الأول:** وتضمن تحديد المشكلة الدارسة، وضبط الإشكالية التي تفرعت عنها ثلاث تساؤلات وثلاث فرضيات للدراسة، تمّ بعدها عرض أهمية الدارسة والتي اشتقت منها الأهداف التي نسعى لتحقيقها، ثم تحديد الإطار المكاني والزماني لهذه الدراسة، ومن ثم التعريف الإجرائي لمتغيرات حتى يسهل فهمها من طرف القارئ.

–أما **الفصل الثاني:** فقد تم تقديم المقاربة النظرية المعالجة لمشكلة العجز المكتسب.

– في حين تضمن **الفصل الثالث:** الإجراءات المنهجية للدراسة، حيث تمّ فيه وضع حدود للدراسة القائمة وذلك بتحديد المنهج المستخدم في الدراسة، وصف العينة، بالإضافة إلى أدوات الدراسة، كما تم التطرق إلى إجراءات تنفيذ الدراسة، لنصل في الأخيرإلى نتائج تُعرض وتُناقش في الفصل اللاحق.

– بينما تضمن **الفصل الرابع:** والأخير عرض ومناقشة النتائج المتوصل إليها في الدراسة، وذلك في ضوء الدارسات السابقة، وأرضية نظرية مسبقة، وثقافة المجتمع المحلي، وكذلك رأي الطالبة، كما أُدرجت بعض الاقتراحات التي قد تهّم الباحثين، قصد مواصلة البحث في الموضوع لتوسيع وتعميم نتائجه، وتفيد جهات أخرى معنية بالأمر مثل الأسر، المدرسين، مديرية التربية، وزارة التربية.

الفصل الأول:تقديم مشكلة الدراسة

1-مشكلة الدراسة.

2-فرضيات الدراسة.

3-أهمية الدراسة.

4-أهداف الدراسة.

5-حدود الدراسة.

6-التعريف الإجرائي لمتغير الدراسة.

1- مشكلة الدراسة:

للإرشاد النفسي دورفي تكوين شخصية التلميذ وتأهيله نفسيا، وذلك لمساعدته على تخطي ومواجهة الصعاب ومتطلبات الحياة الدراسية بطريقة عقلانية، ولدحض الأفكار اللاعقلانية التي قد يحملها حول نفسه، والتي بدورها قد تؤدي إلى مجموعة من المشكلات النفسية كالقلق، والإكتئاب، والعجز المكتسب وغيرها من المشكلات، ليأتي دور الإرشاد العقلاني الإنفعالي الذي يستخدم العقل لتعديل أفكار التلاميذ.

قد يكون من الطرق الملائمة للتفاهم مع التلميذ في مرحلة الثانوية، هو المنطق ومناقشة الأفكار الخاطئة، خاصة في ضل إنتشار الأفكار اللاعقلانية بين أوساط هذه الفئة، كما أكدت ذلك عدة دراسات من بينها (دراسة الريحاني 1987، ودراسة مزنوق 1996) التي توصلت إلى أن هناك إنتشار للأفكار اللاعقلانية بين أوساط التلاميذ، ومما قد يميز هذه المرحلة كثرة الاختلاط مع الزملاء ومع المحيط الاجتماعي، التي قد يكون الغرض منها إظهار النفس، ذلك لما تتطلبه إحتياجات النمو في هذه المرحلة العمرية، كما أنه قد يكون للبرامج الإعلامية وبعض الموضوعات التي قد تُطرح في النوادي الثقافية وغيرها، دور في نشر الأفكار الخاطئة، هذه الأخيرة قد تجعل التلميذ عرضة لمجموعة من المشكلات النفسية، وبذلك فإن البرامج الإرشادية التي يُعدها المختصين في الإرشاد أحد الطرق التي قد تؤدي إلى التخفيف أو معالجة هذه المشكلات للوصول بهم إلى تكوين بنية معرفية سليمة تؤهلهم للتوافق مع متطلبات الحياة والوصول بهم إلى التخلص من المشكلات النفسية وتحقيق حالة السواء النفسي.

ولعله من بين المشكلات التي قد تواجه التلميذ في مرحلة الثانوي هي مشكلة العجز المكتسب، بحيث تُعد المدرسة البيئة الثانية بعد الأسرة التي يواصل فيها التلاميذ نموهم النفسي، والاجتماعي، والإعداد للحياة المستقبلية، فلا يقتصر دورها فقط على التزويد بالمعارف والخبرات فحسب، إذ يعمل المعلم على تزويد

التلاميذ بمهارات التعامل مع الخبرات المكتسبة، كما أنه يعمل على تنمية القيم والمبادئ وتوجيه السلوكيات السليمة، يحدث كل ذلك في جو يسوده التفاعل والتفاهم والإنسجام، إلا انه من جهة أخرى قد يحدث المعلم سلوكات غير سوية تؤدي إلى ظهور مشكلة العجز، وبما أن نظام العقوبات المتبع مثل حرمان التلميذ من المشاركة في العملية التعليمية، ومنعه من المشاركة في إعداد الخطط الدراسية قد يجعل دوره سلبيا.(الفرحاتي، 2012، ص23)، وأكدت دراسة (Mikulincar 1994)، على أن العجز المكتسب ظاهرة سلبية لها إنعكاسات على التلميذ في مجالات مختلفة سواء منها الأكاديمية، أو الإنفعالية، أو السلوكية".

وقد ينشأ عن ذلك تلميذ يميل إلى التردد والتراجع وتوقع الفشل وتظهر لديه سلوكات غير سوية تؤثر في أدائه تفكك قواه وتكسبه معطيات العجز المكتسب، وهذا ما أكدته دراسة الأخرس(1991) " إن للمدرسة دورا كبيرا في إحداث العجز المكتسب،فقد يعود ذلك إلى طبيعة العلاقة بين المعلمين والمتعلمين خاصة ما إذا شهدت نوع من التوتر وعدم التوافق، حيث وفي ذات السياق توصلت دراسة الأخرس إلى نتيجة مفادها أن محاولات التلميذ غير الناجحة، التي يقوم بها لحل المشكلات والواجبات التي تُعرض عليه تجعله اقل قبولا لدى معلميه وحتى زملائه وهذا ما قد يكسبه سلوكيات العجز.

وقد أكدت دراسات أخرى أن العجز المكتسب قد يعوق عملية التعلم لدى التلميذ الذي عايش خبرات الفشل المستمرة ويقتنع أن ليس باستطاعته فعل أي شيء يفضي إلى النجاح، حيث توصلت دراسة (ALLEN,1993) إلى نتيجة مفادها أن تكرار مرات الفشل المدرسي يفضي بدوره إلى العجز المكتسب، وبالتالي يؤثر في الأداء اللاحق للمتعلم، وأكدت ذلك أيضا دراسة نويسر (1994) التي توصلت إلى" أن تكرار الفشل يؤدي إلى التخلي عن بذل الجهد مما يولد العجز المكتسب" (عبد العزيز، 2012، ص50)، وبذلك قد يتأثر ظهور مشكلة العجز المكتسب بمدى ثقة التلميذ بنفسه وفهم قدراته وإمكانية التحكم فيها، فكلما

انخفضت هذه العوامل الشخصية كلما عجل ذلك بظهور مشكلة العجز المكتسب، وهذا ما أشار إليه (Shields, 1997)، في دراسته أن الكفاءة والثقة بالنفس تنخفض في حالة العجز المكتسب.

هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن العلاقة بين المتعلمين والمعلمين هي الأخرى فمن الممكن أن يكون لها دور في بروز هذه المشكلة بشكل واضح، حيث وانه في حالة ما إذا كان المعلم يجهل أساسيات التعامل الصحيح والمتعلمين ويعاملهم بشكل غير سوي وينعته بألفاظ سيئة قد يؤدي ذلك إلى ظهور مشكلة العجز المكتسب، وهذا ما بينته دراسة مو (1992) أن السلوكيات والألفاظ السلبية التي يبديها المعلم تجاه التلاميذ يؤدي إلى شعور الطالب بالنقص.(عبد العزيز، 2012، ص50)

وهذا ما قد يجعل التلميذ يُفكر بطريقة غير عقلانية بأنه غير قادر على القيام بالمهام الموكلة إليه بالرغم من توفر المؤهلات الكافية والقدرات التي تمكنه من القيام بالواجبات والعمل المطلوب منه.

حيث يبدأ التلميذ في التفكير بالطرق السلبية تجاه قدراته وإمكاناته وتقييم نفسه بصورة خاطئة فتتولد لديه قناعة بأنه مهما حاول أن يغير في مواقف الفشل التي يتعرض لها لن تتغير، وأكدت ذلك دراسة (الريحاني، 1987، ص102)إلى أن التفكير غير المنطقي هو المسئول عن كل ما يحدث للتلميذ، كما انه يعتبر عائق للتلميذ عن أداء عمله، ولقد أشار إلى ذلك(Prihadi et al,2018) فيأن الأفراد الأقل فعالية هم الذين يتلقون تغذية راجعة سلبية تميل بهم إلى الشك بقدراتهم الذاتية أكثر من العادة، وتتكون لديهم أفكار غير العقلانية بكونهم ضعاف، وهذا ما يقودهم إلى التسويف الأكاديمي.

كما أن الأثار النفسية السلبية الناتجة عن رسوب التلميذ في شهادة الباكالوريا قد تولد لديه أفكارا خاطئة حول ذاته بأنه غير قادر على تحقيق النجاح فينتج عن ذلك ضعف لثقته بنفسه، وعدم قدرته على مواجهة المواقف الضاغطة والشعور بالإحباط وقلة الحيلة،أكد ذلك في قوله (Ellis, 2001, p1)، "أن توقع

التلميذ للفشل في أداء أعماله يعد مؤشرا للتفكير غير العقلاني"، وبذلك يمكن أن يستسلم هذا التلميذ لفكرة عدم قدرته على النجاح رغمتوفر الإمكانيات والقدرات العقلية المناسبة، وذلك ما يجعله يميل إلى الكسل ومنه إكتساب سلوكيات العجز المكتسب، وهذا ما بينه أيضا(Mikulincar,1994,p34)، حيث يرى أن العجز المكتسب هو حالة تنتاب التلميذ عند إدراكه بأن الأحداث التي يمر بها تجري بشكل إجباري، فمهما كان الجهد المبذول فالنتيجة مآلها الفشل، في حين بينت دراسة (Rokiwell,1999,p08)،أن الارتفاع في مستوى العجز المكتسب يرجع إلى تكرار الإخفاق الدراسي في الإمتحانات اللاحقة.

يمكن القول أن مشكلة العجز المكتسب التي قد تظهر لدى التلميذ المعيد، من المحتمل أنها ترجع إلى الطريقة التي يفسر بها الأحداث، فكلما كانت أفكاره وتفسيراته عقلانية، كلما شعر بالرضا والسعادة ووجد دافعا للنشاط، وعلى عكس ذلك كلما كانت معتقداته و أفكاره غير عقلانية كلما شعر بالتعاسة وعدم الرضا، وبالتالي التعرض لهذه المشكلة، وهذا ما أكده (Ellis) في نموذجه ABC حيث يمثل A الإحداث المؤلمة وخبرات الفشل، كفشل التلميذ في النجاح في شهادة الباكالوريا، بينما تمثل B مجموعة الأفكار الخاطئة والمعتقدات غير السليمة لدى التلميذ التي تؤدي إلى إثارة الاضطراب الانفعالي، في حين تمثل C النتيجة الانفعالية والاضطرابات الانفعالية لدى التلميذ التي ترتبط بنسق الأفكار ومنه إن هذه التراكمات المعرفية الخاطئة، التي كونها التلميذ عن نفسه ستؤدي إلى تكوين حالة إدراكية انفعالية، وبذلك تتشكل سلوكيات العجز المكتسب.

ويرى(Seligman,1975)، في نموذج العجز المكتسب، أن التلاميذ يتعلمون بشكل خاطئ وأنهم لا يستطيعون التحكم في النتائج السالبة في المستقبل، ونتيجة لذلك يشعرون بالعجز المكتسب، تبين ذلك في تجاربه التي قام بها، وتوصل فيها إلى نتيجة مفادها أن التلميذ الذي يتعرض للفشل أكثر من مرتين وثلاث واكتسب خبرات سالبة ترسخ في اعتقاده وفكره بأنه غير قادر على فعل أي شيء يفضي للنجاح.

ومن العوامل التي قد تؤثر في ظهور مشكلة العجز المكتسب هو جنس التلميذ المعيد، فقد يكون لتكرار مواقف الفشل لدى الإناث أو تعرضهم للأحداث غير السارة، تأثير على تكوينهن النفسي، فتجعل نظرتهن للأمور تشاؤمية، وفي مواجهتهم لموقف معين بتوتر وقلق،يجعل من فعاليتهم منخفضة، وبذلك فإن أفكار الإحباط والإنهزام قد تؤثر عليهن، كما قد يكون للبيئة المحلية دور في إحداث هذه المشكلة فبمجرد فشل التلميذات في المرة الأولى أو الثانية تبدأ الأسرة بوابل التهديد بالإيقاف عن الدراسة، و عدم تشجيع بناتهن على المواجهة، ويرى (وولفولك، 2001)، أن المجتمع المحلي يعمل على زرع الشك في ذوات الأبناء ويثبط من عزيمتهم لمواصلة الاجتهاد و من ثم عدم تكرار المحاولة، وفي نفس السياق أظهرت دراسة الدويك (1973) أن البنات ينظرن إلى حالة الفشل على أنها ثابتة وناتجة عن ضعف القدرة والكفاية.(الزاملي، 2001، ص48)

وقد نجد أيضا مشكلة العجز المكتسب لدى التلاميذ الذكور، بحيث يمكن أن تسيطر عليهم بعض الأفكار غير العقلانية، بأنهم غير قادرين على تحقيق النجاح مهما فعلوا، خاصة بعد إخفاقهم في الحصول على شهادة الباكالوريا، وبذلك قد يبدؤون في التفكير لتوجه إلى الحياة العملية، مما قد يعزز لديهم سلوك عدم المحاولة والتكرار للوصول إلى النجاح، وهذا ما أكدته دراسة أحمد (2014) أن العجز المكتسب كان لدى التلاميذ الذكور أعلى منه لدى الإناث.

في حين قد يكون للتخصص هو الآخر دورفي تعزيز ظهور مشكلة العجز المكتسب، فقد يشعر التلميذ في التخصص الأدبي، بأن هذا التخصص مهمش وليس له أهمية خاصة في ظل وجود أفكار لاعقلانية في البيئة المحلية بعدم جدوى هذا التخصص، وأن ليس له حظوظ في العمل،لذلك قد نجد التلميذ المنتمي لهذا التخصص يحمل نظرة سلبية نحوه وها ما قد يجعله يحمل مشاعر النفوراتجاهه، وبالتالي قد يعزز ذلك عدم المحاولة أو الاجتهاد في هذا التخصص، كما أن الأفكار التي قد يبثها الآخرون حول توجيه ضعاف المعدلات نحو هذا التخصص يجعل التلميذ يفقد ثقته بذاته وتكسبه الخمول والكسل والسلبية حول

الذات، حيث في ذات السياق توصلت إليه دراسة محمود (2004)، إلى أنه توجد فروق بين التخصصات الدراسية حيث يرتفع العجز المكتسب لدى طلاب التخصصات الأدبية ولدى منخفضي التحصيل الدراسي.

وهذا لا يعني أن التلميذ المتمدرس في التخصص العلمي، لا يتعرض لمثل هذه الصعوبات، فقد نجده هو الأخر يعاني مشكلة العجز المكتسب وذلك من خلال الأفكار التي يبثها الآخرون منهم المدرسون، مثل صعوبة التخصص وأنهم غير قادرين على تحقيق النجاح،كما أنه من الممكنأن تعاني فئة التلاميذ المعيدين التهميش من الطاقم التربوي والأسرة و قد يثبطونهم بعبارات سلبية،بأنهم مهما حاولوا فالنتيجة واحدة هي الإعادة، وذلك ما أكدته دراسة بخاري (2006)، التي هدفت إلى التعرف على الفروق بين طالبات جامعة أم القرى في العجز المكتسب تبعا للمستوى والتخصص والسن والحالة الاجتماعية، توصلت إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها وجود فروق بين التخصصات العلمية والأدبية كانت أعلى لدى التخصصات العلمية.

وتستند هذه الدراسة إلى مجموعة من المبررات من بينها توصيات مجموعة من الدراسات السابقة (كدراسة الرواد 2005، و دراسة الصباحين 2015، ودراسة شايع 2011، ودراسة عاشور 2014).

كما يُلاحظ وجود فراغ في الدراسات السابقة، التي تناولت مشكلة العجز المكتسب والتي يمكن إستعراضها كما يلي:

دراسة الفرحاتي (1997)، والتي هدفت إلى بحث العلاقة بين ظاهرتي العجز المتعلم والتشوهات المعرفية، وأسفرت نتائج الدراسة على وجود علاقة دالة بين العجز المكتسب وأبعاد التشوهات المعرفية، ووجود علاقة دالة بين إدراك عينة الدراسة للبيئة التعليمية والعجز المتعلم بعد العزل الإحصائي لتأثير التشوهات المعرفية.

كما أجرى الفرحاتي (2002)، دراسة على فعالية برنامج إرشادي معرفي في خفض العجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد توصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها وجود ارتباطات متعددة بين أساليب عزو العجز المتعلم وكل من استراتجيات التحكم المدرك ومعارف العجز المكتسب.

وهدفت دراسة الرفاعي(2003)، إلى معرفة فعالية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تعديل سلوكيات العجز المكتسب، لدى طالبات كلية التربية للبنات بمكة، وتوصلت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لعينة طالبات العجز المتعلم، وعدم وجود فروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والمتابعة لعينة طالبات العجز المتعلم.

في حين هدفت دراسة باحكيم (2003)، ودراسة محمود (2004)، دراسة أبو الخير (2005)، ودراسة خلف (2006)، و دراسة (Scalia, 2008)، إلى إيجاد العلاقة بين بعض المتغيرات كتوقعات الفشل والنجاح وأساليب عزو العجز المكتسب، موقع الضبط، تقدير الذات، الاكتئاب، والعصابية، الانبساطية والذهانية توصلوا إلى مجموعة من النتائج كان أهمها: وجود علاقة ارتباطيه بين توقعات الفشل والنجاح والعجز المكتسب، عدم وجود فروق في العجز المتعلم بين طلاب المستوى الدراسي الثاني والسابع، بينما توجد فروق بين التخصصات الدراسية حيث يرتفع العجز المكتسب لدى طلاب التخصصات الأدبية ولدى منخفضي التحصيل الدراسي، ووجود علاقة بين العجز المكتسب والتحصيل الدراسي

وهدفت دراسة (Gill &Pierce, 2004) إلى بناء و تقييم فاعلية برنامج سلوكي معرفي في خفض العجز المكتسب وتحسين مستوى الدافعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في ضوء متغيري الجنس، المستوى الاجتماعي والاقتصادي، طبقت الدراسة على 27 تلميذ والذين تبين أن لهم مستوى مرتفع من العجز

المكتسب ونقص في الدافعية، أظهرت النتائج أن هناك فاعلية لتطبيق البرنامج في أداء الطلبة، كما أشارت أن الإناث أكثر إستفادة من الذكور.

في حين تناولت دراسة(Firmin, 2004)، أثر الفشل في الأداء على فقرات الاختبار في العجز المتعلم، حيث أكدت النتائج أن الطلبة الذين بدؤوا في فقرات الاختبار الصعبة أصابهم الإحباط والعجز بسرعة، وبالتالي لم يستطيعوا الإجابة عن الأسئلة السهلة مقارنة بالطلبة الذين بدؤوا بالفقرات السهلة الذين لم تظهر لديهم مؤشرات العجز.

بينما هدفت دراسة الرواد (2005)، إلى معرفة أثر برنامج إرشادي في معالجة العجز المكتسب لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، حيث توصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العجز المكتسب تعزى للبرنامج الإرشادي.

أما دراسة (Kim,2006)، فقد هدفت إلى اكتشاف العلاقة بين العجز والنجاح، حيث أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين العجز والنجاح الأكاديمي.

في حين هدفت دراسة بخاري (2006)، إلى التعرف على الفروق بين طالبات جامعة أم القرى في العجز المكتسب، تبعا للمستوى والتخصص والسن والحالة الاجتماعية، وتوصلت إلى أهم النتائج:وجود فروق بين التخصصات العلمية والأدبية كانت أعلى لدى التخصصات العلمية.

ودراسة (Ellis, 2007)، والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والدوافع التي يظهرها الأبناء، وعلاقة ذلك بتطور العجز المكتسب، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة تعزى لأساليب المعاملة الوالدية فيما يتعلق بما يظهره الطلبة من عجز مكتسب.

في حين هدفت دراسة فايد (2008)، إلى تقصي العلاقة بين بعض متغيرات الدافعية والعجز المكتسب،توصلت الدراسة إلى أهم النتائج أنه لم تكن هناك تأثيرات مباشرة للعجز المكتسب على التحصيل الدراسي.

بينما هدفت دراسة عبد العزيز (2012)، إلى العلاقة بين العجز المكتسب والفهم القرائي في اللغة الانجليزية لدى عينة من الطلبة في جامعة أم القرى، أسفرت الدراسة عدة نتائج كان أهمها: أنها لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في اللغة الانجليزية في العجز المكتسب.

في حين هدفت دراسة شادية (2013)، إلى الكشف عن أنماط العنف المدرسي وعلاقتها بسلوكيات العجز المكتسب، تم تطبيق هذه الدراسة على 715 طالبة من المرحلة الثانوية، ولقد توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين ممارسة أنماط العنف المدرسي وسلوكيات العجز المكتسب.

ولقد هدفت دراسة (Ulusoy, 2013)، إلى فحص أثر برنامج للتربية النفسية لخفض العجز المكتسب والمعتقدات اللاعقلانية لتلاميذ الدرجة الثانية من التعليم الإعدادي بتركيا، وبينت النتائج أن البرنامج كان فاعلا في تخفيض الأفكار اللاعقلانية وغير فاعل في تخفيض العجز المكتسب لدى المشاركين في البرنامج.

في حين هدفت دراسة عاشور (2014)، إلى التعرف على ظاهرة العجز المكتسب في علاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية والأكاديمية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوي بمدينة متليلي، أسفرت الدراسة على مجموعة من النتائج كان أهمها: وجود فروق دالة بين التلاميذ المعيدين وغير المعيدين في درجات العجز المكتسب، كما توجد فروق دالة بين التخصصات الدراسية في درجات العجز المكتسب لدى التلاميذ المعيدين.

كما تناولت دراسة أحمد ظاهر (2014)، العلاقة الإرتباطية بين السلوك البيئي وعلاقته بالعجز المكتسب ومهنة المستقبل، حيث توصلت إلى النتائج التالية إلى انه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد العينة على مقياس العجز وفقا لمتغير الجنس كانت أعلى لدى الذكور، وتوجد فروق في متوسط درجات الأفراد على مقياس العجز وفقا للتخصص.

في حين هدفت دراسة نبيل غصن (2017)،إلى التعرف على العلاقة الإرتباطية بين العجز المكتسب والأمن النفسي، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها وجود فروق دالة في متوسط درجات أفراد العينة على مقياس العجز المكتسب وفقا لمتغير السنة الدراسية كانت أعلى لدى طلبة سنة الرابعة، وتوجد فروق دالة في متوسط درجات أفراد العينة على مقياس العجز المكتسب وفقا لمتغير الجنس كانت أعلى لدى الذكور.

بينما هدفت دراسة (Prihadi et al,2018)،إلى التعرف على دور مركز الضبط على العجز المكتسب في أثره على التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعات، أظهرت نتائج الدراسة أن التنبؤ بالعجز المكتسب غير مهم عندما يتم التحكم بمركز السواء الداخلي، أي عندما يعتقد الطلاب أنهم يتحكمون في أحداثهم تقل إحتمالية أنهم يؤجلون أداء مهامهم بسبب الشعور بالعجز المكتسب، كما أن الأفراد الأقل فعالية هم الذين يتلقون تغذية راجعة سلبية تميل بهم إلى الشك بقدراتهم الذاتية أكثر من العادة، وتتكون لديهم أفكار غير العقلانية بكونهم ضعاف، وهذا ما يقودهم إلى التسويف الأكاديمي.

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يمكن ملاحظة أنّتلك الدراسات التي تناولت مشكلة العجز المكتسب، فإنّها تناولتها في بيئات غير البيئة التي تجري فيها الدراسة الحالية، وما يرتبط بها من عوامل ثقافية

واجتماعية قد تؤثّر في مشكلة الدراسة،كما اختلفت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة من حيث الهدف فهي تهدف إلى تصميم برنامج إرشادي قائم على النظرية العقلانية الانفعالية للتخفيف من العجز المكتسب.

ومن المبررات إجراء هذه الدراسة أيضا هي انخفاض نسبة النجاح في الباكلوريا في ثانويات دائرة الحجيرة وتذيلها قوائم نسب النجاح بالولاية، والذي قد يكون راجعا لمشكلة العجز المكتسب فمثلا ثانوية الشهيد بساسي الصغير بالعالية، فكانت نسبة النجاح في السنوات الدراسية من2015 إلى 2017 على التوالي 29.06%، 31.88 %، 29.65%.

كما أنهمن دواعي إجراء هذه الدراسة، أمكانية استفادة العديد من الجهات المعنية من نتائج هذه الدراسة من بينها، الأسربحيث يمكنهم تغيير سلوكاتهم نحو أبنائهم ومحاولة مساعدتهم على تحقيق النجاح،وكذلك يمكن للمدرسين الاستفادة من نتائج هذه الدراسة وذلك من خلال الحرص على تكوينهم حتى لا يكونوا سببا في حدوث العجز المكتسب، وذلك من خلال تغيير ممارستهم و نظرتهمالسلبية للتلاميذ والتي تساعد على فقدانهم الثقة بذاتهم، كما أن هناك جهات أخرى قد تساعدها نتائج هذه الدراسة كمديرية التربية، وزارة التربية بحيث تستفيد هذه الجهات من نتائج هذه الدراسة بضرورة تعميم البرنامج المصمم إذا توفرت شروط تطبيقه (خصائص العينة)، في باقي المؤسسات التي يُرجح سبب إنخفاض نتائجها لمشكلة العجز المكتسب.

وفي ضوء ما تقدم برزت الحاجة إلى تصميم برنامج إرشادي قائم على النظرية العقلانية الانفعالية يتضمن العديد من الفنيات، للتخفيف من مشكلة العجز المكتسب لدى التلاميذ المعيدين في السنة الثالثة ثانوي، ومن أجل بلورة مشكلة الدراسة يمكن أجرأتها في الأسئلة التالية:

- ما فاعلية برنامج إرشادي قائم على النظرية العقلانية الانفعالية للتخفيف من العجز المكتسب لدى التلاميذ المعيدين في السنة الثالثة ثانوي ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات العجز المكتسب للمجموعة التجريبية باختلاف كل من الجنس والتخصص والتفاعل بينهما ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات العجز المكتسب للمجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس التتبعي ؟

2- فرضيات الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العجز المكتسب لدى التلاميذ المعيدين في السنة الثالثة ثانوي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية تبعا للتفاعل بين الجنس والتخصص.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي .

3- أهمية الدراسة:

3-1الأهمية النظرية:

- أن المرحلة الثانوية تقابل في مراحل النمو مرحلة المراهقة التي تعد أهم مراحل النمو، لذا يظهر لنا أهمية التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي في الجوانب المختلفة (المعرفية، الاجتماعية، الانفعالية، الجسمية، الخلقية).
- إثراء التراث التربوي بالمزيد من المعلومات حول موضوع العجز المكتسب.
- نظرا لندرة الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع بوجه خاص في المجتمع الجزائري، فإننا نأمل أن تسهم هذه الدراسة للتزويد ببيانات مهمة حول الموضوع وبداية لمواضيع بحثية جديدة.

3-2. الأهمية التطبيقية:

- إعداد برنامج إرشادي مستند على أسس علمية نظرية لتخفيف من العجز المكتسب لدى التلاميذ المعيدين في السنة الثالثة ثانوي.
- إمكانية الاستفادة من هذا البرنامج ونتائجه مع بقية المؤسسات التعليمية .
- مساعدة التلاميذ المعيدين في السنة الثالثة ثانوي لتخلص من الأفكار اللاعقلانية وإرشادهم إلى ضرورة العمل والاجتهاد بهدف الوصول للنجاح.
- إبصار المعلمين وباقي الطاقم الإداري بضرورة التعامل الجيد مع هذه الفئة .

4- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

- معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العجز المكتسب لدى التلاميذ المعيدين في السنة الثالثة ثانوي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.
- معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات المجموعة التجريبية باختلاف كل من الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.
- معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي.

5- حدود الدراسة:

- يتحدد مجتمع الدراسة بالتلاميذ المعيدين في السنة الثالثة ثانوي.
- تقتصر الدراسة على التلاميذ المعيدين في السنة الثالثة ثانوي، المتمدرسين في ثانويتي طارق بن زياد وثانوية بساسي الصغير واللتان تقع ضمن تراب دائرة الحجيرة، في السنوات الدراسية 2016- 2017/ 2017-2018 .
- تقتصر الدراسة على متغيرات: البرنامج الإرشادي، الجنس (ذكور/ إناث)، التخصص (آداب وفلسفة، علوم تجريبية) كمتغيرات مستقلة، والعجز المكتسب كمتغير تابع.
- تقتصر الدراسة على استخدام برنامج مصمم من طرف الطالبة للتخفيف من حدة العجز المكتسب لهؤلاء التلاميذ، ومقياس العجز المكتسب لصاحبه أبو عليا 2000، للكشف عن التلاميذ الذين يعانون العجز المكتسب.

6- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

6-1 البرنامج الإرشادي:هو عملية منظمة ومخططة وفق أسس علمية، لتقديم خدمات إرشادية جماعيا للتلاميذ المعيدين في السنة الثالثة ثانوي من الجنسين (ذكور/ إناث)، وفي التخصصين (آداب وفلسفة، علوم تجريبية)، والذين ثبت وجود مشكلة العجز لديهم بهدف التخفيف من هذه المشكلة، وذلك من خلال تطبيق تقنيات وأساليب النظرية العقلانية الانفعالية، والمتمثلة في الشرح والمناقشة، المحاضرة، الجدل والحوار، الإقناع، الواجبات المنزلية، الإسترخاء، التخيل العقلاني الانفعالي، النمذجة، التدرب على حل المشكلات، في ستة عشر (16) جلسة إرشادية.

6-2 العجز المكتسب: هو إدراك التلميذ المعيد في السنة الثالثة ثانوي من الجنسين (ذكور/ إناث)، وفي التخصصين (آداب وفلسفة، علوم تجريبية)، عدم قدرته على انجاز المهام التعليمية، ويتجلى ذلك في المظاهر التالية توقع الفشل، عدم قدرته على تحقيق النجاح، عدم السرور في الحياة، عدم المشاركة في الأعمال الصفية، عدم حب المعلمين، عدم إنجاز الأمور الدراسية، التشاؤم، لوم الذات، إتخاذ القرارات الخاطئة.

و يقاس ذلك من خلال الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ المعيد، في مقياس العجز المكتسب لأبو عليا، بحيث يوصف التلميذ الذي حصل على الدرجة التي تساوي أو تفوق 36 بأن لديه عجزاً مكتسباً.

الفصل الثاني: الإطار النظري لمشكلة الدراسة

تمهيد.

1- تعريف العجز المكتسب.

2- النظريات المفسرة للعجز المكتسب.

2-1 نموذج سليجمان

2-2 نموذج هايدر

2-3 نموذج كيلي

2-4 تفسير النظرية العقلانية الانفعالية

خلاصة

تمهيد:

يتم في هذا الفصل تقديم تعريف مفهوم العجز المكتسب وأسبابه، وأعراضه، وتقديم المقاربة النظرية التي تُفسر العلاقة بين المتغير المستقل(البرنامج الإرشادي) و المتغير التابع (العجز المكتسب) لدى التلاميذ المعيدين في السنة الثالثة من التعليم الثانوي، في ضوء متغيرين وسيطيين هما جنس التلاميذ (ذكور/ إناث) وتخصّصهم(علمي/ أدبي).

1- تعريف العجز المكتسب:

عرّف سليجمان (seligman1976)، العجز المكتسب "انه عزوف الطالب عن أي محاولة أو بذل جهد حين تعرضه للمشاكل في موقف تعلم." ويرى (ميكولينسر 1994) **أنّ** العجز المكتسب يحدث عندما يدرك الشخص أنّ المواقف التي يمرّ بها تحدث بشكل إجباري فمهما بذل من جهد فإنّ النتيجة حتما تبوء بالفشل. ويقدّم ابرامسون وآخرون (Abramson, et al.1978.p 49) تفسير ذلك بانخفاض مستوى تقدير الذات، والسلبية في تفسير الإحداث.

بينما تعرف صباح الرفاعي (2011)العجز المكتسب على انه " اعتقاد عام لدى الفرد بان هناك انفصالا بين ما يبذله من جهد، وما يتمتع به من قدرة، وبين الحصول على النتيجة.(الرفاعي، 2011، ص16)، أي أنّه اعتقاد لدى الفرد بعدم وجود اقتران بين الأفعال والتصرفات والنتائج وهو ما يؤدي إلى الفشل، الذي يكون متوقعا بصورة سابقة لدى الفرد . (الفرحاتي، 2005، ص21)

ويعرف محمود (2004) العجز المكتسب بأنه " حالة من انخفاض المثابرة والاستسلام السريع في مواجهة المشكلات والموافق الضاغطة والاستجابة لتلك المواقف بمستوى أدنى مما تسمح به قدرات الفرد

وتتكون هذه الحالة من اعتقاد الفرد بضعف قدراته في السيطرة على تلك الموافق، أي انه محصلة خبرة سابقة ينتج عنها عدم القدرة على المواجهة وبالتالي الهروب من المواقف لتجنب الصدمات.

تعرّفه هانم أبو الخير (2005) بأنه حالة افتقار الفرد القدرة على التحكم في الإحداث المحيطة به، وانه لن يقدر مهما حاول، لان افتقاره هذا خارج عن قدرته.(أبو الخير، 2005، ص5).

في حين عرفت حنان أحمد ظاهر (2013، ص18) العجز المكتسب بأنه حالة من الاستسلام للإخفاقات الحياتية المتكررة، سببه إيمان الفرد بلا جدوى المحاولات، وبأن نتائج سلوكه لا تعتمد على جهده ومحاولاته التي يبذلها، لذا فإنه يعزو فشله إلى عوامل داخلية ثابتة لديه مثل (ضعف القدرة) ويعزو نجاحه إلى عوامل خارجية مثل (الحظ)، لاعتقاده بأن قدرته ضعيفة لا تمكنه من تحقيق تغيير الواقع أو تحقيق النجاح.

من خلال ما سبق يمكن أن نخلص إلى تعريف العجز المكتسب على انه حالة لا يمكن التحكم فيها بعد التعرض لسلسة من الصدمات وتكرار مواقف الفاشلة في مختلف مجالات حياته ، بحيث أن الفرد يكتسب خبرة مؤلمة تجعله لا يستطيع التحكم في الأحداث التي من حوله ، كما تجعله يتصرف بشكل سلبي تجاه المواقف المشابهة مما يؤدي إلى اعتقاده بأنه أي عمل سيقوم به حتما سيكون مصيره الفشل، حتى وإن نجح فيرجع ذلك إلى الصدفة والحظ.

2- النظريات المفسرة لأثر البرنامج الإرشادي في التخفيف من العجز المكتسب:

تم في هذه الدراسة التطرق لبعض النظريات المفسرة لمشكلة العجز المكتسب،وتم التركيز على النظرية العقلانية الانفعالية موضوع الدراسة ويمكن عرض هذه النظريات فيما يلي:

2-1 نموذج سيلجمان Seligman وزملاؤه:

تعود بدايات العجز المكتسب للعالم سليجمان في دراساته على الحيوانات، والتي خلصت إلى أن تعرض الحيوانات والكائنات الحية للصدمات الكهربائية في حال عدم وجود مهرب لها جعلها تكف عن القيام بمحاولات الهروب، مما جعلها تصبح مستسلمة وخاملة، وتتوقع أن الصدمات في المستقبل متشابهة ولا يمكنها فعل شيء فيتم تعميم عدم توقعها للتحكم في الصدمات اللاحقة، المستقبلية حتى ولو كان هناك أمل في التحكم فيها.

وقد استخدم سليجمان مفهوم العجز المكتسب في تجاربه منذ سبيعنيات القرن الماضي، وقد قام بهذه التجارب على مرحلتين هما:

أ- عدم الإقتران بين الإستجابات والنتائج.

ب-التوقع بان النتائج غير قابلة للتحكم ولا تعتمد على جهد الفرد وإستجاباته لأعراض العجز المكتسب المختلفة ، معرفيا ، إنفعاليا، سلوكيا.

ومنه نشأت مشكلتين وهما :

- عدم التمييز بين الحالات التي يعجز فيها كل الناس (العجز العام)، والتي يعجز فيها بعض الناس (عجز خاص)
- عدم التمييز متى يكون العجز شاملا ومتى يكون محدودا، ومتى يكون مستمرا ومتى يكون مؤقتا.

واستخلص من هذه التجارب أن التعرض لصدمة مؤلمة يؤدي إلى عائق في التعلم التالي لكيفية الهروب أو تجنب الصدمة، حيث جلس الكائن الحي ساكنا عند حدوث الصدمة، أي أن توقف الكائن الحي عن إصدار أي استجابة عرفها سليجمان بأنها حالة عجز مكتسب، لان الكائن الحي اعتقد وتوقع أن استجابته لن تؤثر في النتيجة.

يوضح هذا النموذج أن العجز المتعلم يبدأ من عدم الإقتران بين الإستجابة والنتائج مرارا بإدراك الفرد إستقلالية الإستجابة عن النتيجة مع الموقف، فيضع الفرد تفسيرا سببيا لحدوث هذه النتيجة، وبالتالي يؤثر هذا التفسير على توقع إستقلالية الإستجابة والنتيجة مع مواقف جديدة في الحياة، وفي الأخير يتحدد طبيعة ونوع سلوك العجز. (عاشور، 2014، ص 28)

2-2 نموذج هايدر Hieder :

يتجه هايدر في تفسيره للعجز المكتسب لدى الأفراد بأن سلوك العجز هو نتيجة للقوى الشخصية والقوى البيئية، أي أن التحكم في النتائج يعتمد على تفاعل قوتين هما القوى البيئية والقوى الشخصية، كما أن أسباب النجاح والفشل التي قدمها هايدر هي القدرة، وسهولة أو صعوبة المهمة، ويعد الحظ في كثير من الأحيان عامل للنجاح والفشل وهذا يعني أن إدراك التحكم في النتائج نابع من عوامل القدرة والجهد والحظ والمهمة.

تتمثل القوى الشخصية في القدرة و الذكاء، والقوى البيئية في المهمة والظروف المحيطة بها لإنجازها، فإذا كانت إحدى القوتين سواء الشخصية أو البيئية ضعيفة فالسلوك الذي يمكن حدوثه وتم إختزاله هو سلوك العجز.

ولذلك فإن تفسير هايدر لسلوكيات العجز المكتسب يرجعه إلى ضعف أو إنعدام إحدى القوى، كما يرجع ذوي العجز المكتسب أسباب النجاح والفشل إلى عوامل خارجية كالحظ مثلا.(عاشور، 2014، ص 28)

2-3 نموذج كيليKelley:

يفسر هذا النموذج العجز المكتسب من خلال التمييز بين الحالة التي يكون عليها الفرد والآخرون حين 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 بالعجز الشخصي وهذا ينطوي على مدى إتفاق الفرد والآخرين في نتائج الأحداث، فإذا إتفقت نتيجة الفرد في إنجاز مهمة ما مع نتائج الآخرين في نفس المهمة، ففي هذه الحالة نقول عجز عام ومعلومات الإتفاق مرتفعة، أما إذا إختلفت نتيجة الفرد مع الآخرين في إنجاز نفس المهمة فهو في هذه الحالة عجز شخصي ومعلومات الإتفاق مع الآخرين منخفضة.

(عاشور، 2014، ص 30)

2-4 تفسير النظرية العقلانية الإنفعالية:

أ- **إسمها ونشأتها:** تسمى بالعلاج العقلاني الانفعالي وتعتبر نظرية A.B.Cحيث يمثل A الأحداث المنشطة، بينما تمثل B مجموعة الأفكار الخاطئة والمعتقدات غير السليمة التي تؤدي إلى إثارة الاضطراب الانفعالي، في حين تمثل C النتيجة الانفعالية والاضطرابات الانفعالية.

إن جوهر هذا العلاج ينطلق من أن نظام التلميذ الذي يفسر به الأحداث والخبرات التي يمر بها هي المسؤولة عن إضطرابه وليس الحوادث ذاتها أو الخبرات ذاتها، ومن أشهر روادها ألبرت أليس، حيث بدأ أليس عمله في مجال الإرشاد الزواجي، حيث كان يعتقد أن المشكلات التي يعاني منها الأزواج هي نتيجة لعدم توافر المعلومات والمعرفة المناسبة ولكنه تنبه فيما بعد إلى أن المشكلات التي يعاني منها مرضاه ليست فقط نتيجة لنقص المعرفة لديهم ولكنهم أيضا يعانون من اضطرابات عاطفية وبعد ذلك لجا إلى نظرية التعلم الشرطية، وقد حاول استخدامها في إرشاد الحالات التي عالجها ووجهها نحو المزيد من الانغماس في أنشطة

مناسبة إلا انه لم يقتنع بهذا الأسلوب من العلاج وتحول سنة (1954) إلى الأسلوب العقلي الإنفعالي وبدا مقتنعا أن السلوك اللامنطقي المتعلم يستمر في الظهور حتى إذا لم يعزز، وذلك لان الأفراد يستمرون في تعزيز أنفسهم عن طريق إقناع أنفسهم ومقاومتهم للعلاج، لذا فقد كان يُعلم مرضاه كيف يغيرون تفكيرهم ليتفق مع الأسلوب العقلاني الإنفعالي في حل المشكلات وشعر بأن حوالي 90% من الذين عولجوا بهذه الطريقة أظهروا تحسنا ملموسا. (عبد الهادي، 1997، ص32)

وتقوم النظرية العقلانية الانفعالية على مجموعة الأسس وهي الأسس البيولوجية والأسس الاجتماعية والأسس السيكولوجية نستعرضها فيما يلي:

الأسس البيولوجية:

يرى أليس أن الكمال ورغبة الفرد في أن ينجز الأعمال عند أعلى مستوى من الإتقان تلك النزعة العامة التي تكاد توجد عند الجميع، ويوحي بان لهذه النزعة أساسا بيولوجيا فطريا، وفي الوقت الذي يحرص فيه كل الناس في البداية على انجاز الأعمال عند المستوى المثالي فان اغلب الناس تهجر هذا المدخل لعدم قدرتها على الالتزام به وللعوامل الكثيرة التي تقف حائلا دون ذلك على أن بعض الناس يبذلون مجهودا مستمرا لكي يلتزموا بهذا المستوى ويدفعون لذلك ثمنا باهظا وهم الذين يكونون أكثر عرضة من غيرهم للاضطراب بسبب عدم الرضا عن أدائهم و تقييمهم السلبي لذواتهم. (الكفافي، 1998، ص234).

الأسس الاجتماعية:

تتمثل الأسس الاجتماعية للاضطراب في العلاج العقلاني في التوازنية التي ينبغي أن يقيمها الفرد في علاقاته بالآخرين، فهو لا يستطيع أن يستغني عن الآخرين وعن التعاون معهم ولكن لابد أن تكون له شخصيته واستقلاله وقدرته على الاعتماد على نفسه، والفرد المضطرب أو المشرح للاضطراب هو الذي يهتم

بالآخرين وبآرائهم أكثر مما ينبغي، بحيث يفقد استقلاليته وشخصيته في سبيل الآخرين ومثله الشخص الذي يقف في الطرف الأخر ويقنع نفسه بان الآخرين أشرار وينبغي الابتعاد عنهم أو عدم الاهتمام بهم.

(الكفافي، 1998، ص234)

الأسس السيكولوجية :

إن الأحداث أو الخبرات المنشطة يرمز لها بالحرف A ، ونظام التفكير لدى الفرد يرمز له بالرمز B، أما الاضطراب الانفعالي الناشئ عن الحدث فيرمز له بالرمز C . ويرى أن الحدث الذي يقع لا ينشأ عنه الانفعال مباشرة ، إنما ينتج عن منظومة تفكير الفرد ، فإذا كان التفكير لا عقلاني وغير منطقي يصبح الانفعال مضطربا ومشوشا. (الشناوي، 1994، ص105).

ب-مسلمات النظرية العقلانية الانفعالية:

تنطلق النظرية العقلانية الانفعالية من مسلمات أهمها:

1. يولد التلميذ ولديه الإمكانات ليصبح عقلانياً واضح التفكير أو غير عقلاني مشوش التفكير، ولديه نزعة قوية للبقاء وتحقيق إمكاناته ولكنه قد يصبح مدمراً لذاته، يتهرب من المسؤولية، يكرر أخطاء هو يطمح في إجادة كل شيء إلى حد الكمال.
2. هناك علاقة متبادلة بين المعرفة والانفعال والسلوك، وحتى نفهم السلوك المدمر للذات فلابد أن نفهم كيف يدرك الإنسان وكيف يفكر ويشعر ويسلك.
3. يتأصل التفكير اللاعقلاني في التعلم المبكر غير العقلاني الذي يتلقاه التلميذ من والديه ومن الثقافة التي يعيش في إطارها.

4. أن التفكير يصاحب الانفعال والاضطراب الانفعالي يصاحب التفكير اللاعقلاني وما يميز التلاميذ المضطربين هم أنفسهم أنهم يسهمون في استمرار اضطرابهم وسلوكهم غير العقلاني عن طريق الأفكار الباطنة التي يريدونها لأنفسهم.
5. لا تؤدي الوقائع أو الظروف الخارجية إلى الاضطراب الانفعالي بل الاتجاه في هذه الأحداث وكيفية إدراكها، والتفكير بشأنهما هما اللذان يحددان هذا الاضطراب.
6. يمكن مهاجمة الأفكار والانفعالات السلبية والمدمرة للذات بإعادة تنظيم المدركات والأفكار بحيث يصبح التفكير أكثر منطقية وعقلانية. (إبراهيم، 1990 ، ص27)

ويمكن إسقاط هذه النظرية على مشكلة الدراسة لعلاج مشكلة العجز المكتسب لدى التلاميذ المعيدين في السنة الثالثة ثانوي:

يرى (Ellis, 2001) أن العلاج يعتمد على تعديل التفكير اللاعقلاني وعلى المرشد تصميم برنامج يقوم على افتراضات النظرية العقلانية الانفعالية، وأنه إذا ما بُني البرنامج بصورة علمية وفقا لخطط مُحكمة فإنه يمكن التخلص التدريجي من هذه الأفكار وبالتالي التخفيف من مشكلة العجز المكتسب، وينطلق من أن مشكلة العجز المكتسب التي قد تواجه التلميذ المعيد، ترجع بالأساس إلى الطريقة التي يفسر بها الأحداث من حوله، فكلما كانت أفكاره وتفسيراته عقلانية، كلما شعر بالرضا والسعادة بينما إذا كانت أفكاره غير منطقية شعر بالتعاسة وعدم الرضا، والميل إلى الكسل والخمول، وبالتالي التوقف عن المحاولات لتحقيق الهدف المراد الوصول إليه ألا وهو النجاح، وبذلك قد تتولد لديه مشكلة العجز.

ويؤكد (Ellis, 2004) على أنه وأثناء تصميم البرنامج الإرشادي، يركز المرشد من خلال الجلسات الإرشادية المبرمجة على إقناع التلميذ بضرورة الموافقة بين مطالبه وقدرته على تحقيق هذه المطالب بما

يتلاءم وإمكانياته الذاتية، وان لا تأخذ طابع ال (يجب)أي تحقيق النتيجة 100% والشروط اللازمة التي لا يمكن التنازل عنها، وهناك عدة عوامل تؤثر في تشكل الأفكار اللاعقلانية والتي تطرق إليها المحمدي (1424) منها ما هو متعلق بالفرد مثل أحب أن أتقن كل شيء، وإذا لم أفعل ذلك فانه أمر فظيع لا يمكن أن أتحمله ومنه ما هو متعلق بالأفراد المحيطين بالتلميذ(الأسرة والمدرسة) ودورهما في تعزيز وترسيخ هذه الأفكار اللاعقلانية أو حتى ظهورها عند التلميذ من خلال عبارتهم المحبطة وأسلوبهم الخاطئ يجعل من التلميذ يكتسب أفكار خاطئة حول ذاته مما يفقده الثقة بنفسه ويؤمن بأنه غير قادر على فعل شيء يفضي إلى النجاح وبالتالي قد ينتج عن ذلك مشكلة العجز المكتسب.

وعلى المرشد النفسي أيضا أن يركز أيضا في برنامجه الإرشادي العلاجي، على أن للظروف التي يمر بها الفرد اثر في تشكل هذه المعتقدات اللاعقلانية، كتكرار مرات الفشل الذي ربما يكون ناتج عن صعوبة المهمة، أو إنها غير مناسبة لقدراته، يجعله يعمم ذلك في مواقف مختلفة وتعميم هذا الفشل، قد ينتج عنه مشكلة العجز المتعلم.

إن البرنامج الإرشادي قد يكون فعالا إذا ما أُقترن بمعرفة مسببات العجز المكتسب والعمل على مساعدة التلاميذ في إيجاد الحلول لها، ومن منطلق أن مسببات مشكلة العجز المكتسب عادة ما يتسبب فيها اعتقاد التلميذ بأن استجابته غير فعالة ولا تؤثر في احتمالية النتائج، فمعرفة التلميذ بضعف قدراته في تحقيق النجاح خاصة وبعد أن عايش خبرة الفشل من قبل بعد إعادته للسنة الماضية.(أبو الخير، 2005، ص8)

وعلى المرشد النفسي أيضا أن يكون مطلعا بهذه الأسباب وعارفا بها، ويمكن طرح هذه المسببات في هذه النقاط المهمة، بالنسبة لأي مُعد للبرنامج الإرشادي والتي تساعده في معرفة الأسباب الكامنة وراء ظهور مشكلة العجز.

فلقد أشار ابرامسون وآخرون (Abramson, et al, 1978, p132-136) إلى أسباب ظاهرة العجز المكتسب كالأتي:

أسباب بيولوجية، فيرى أن العجز ربما ينتج بسبب حالة فسيولوجية في الجهاز العصبي المركزي تنشأ من الصدمة التي لا يمكن تفاديها، وقد ترجع مشكلة العجز لأسباب إجتماعية، حيث ترتبط مشكلة العجز المكتسب بالعديد من المشكلات الاجتماعية، كالبطالة والمشاكل الأسرية، والانحرافات وغيرهم، في حين أنه قد تعود هذه المشكلة لأسباب نفسية، بحيث أن استمرارية انطفاء الاستجابة وعدم تدعيمها – طبقا لنظرية بافلوف– هي أولى الخطوات العجز.

ومن خلال ما سبق فإنه إحتمالية حدوث العجز المكتسب قد ترجع إلى ثلاث أسباب، إما لأسباب فيزولوجية، أو أسباب اجتماعية، أو أنها ترجع لأسباب نفسية، في حين أنه قد تتفاعل هذه الجوانب الثلاثة لتشكل ظاهرة العجز المكتسب.

ولا يكتفي مُعد البرنامج الإرشادي القائم على النظرية العقلانية الإنفعالية لتخفيف العجز على معرفة الأسباب وفقط، بل يمكن أن يتجاوز ذلك لمعرفة مظاهر العجز المكتسب والتي حددها (Ellis) من خلال الأفكار اللامنطقية الأحد عشر وظهرت في كل من الفكرة الثانية المعنونة بابتغاء الكمال الشخصي حيث يرى التلميذ أن عليه أن يكون على درجة عالية من الكفاءة والمنافسة، وأن ينجز ما يمكنه إنجازه فقط دون المحاولة في المهمات التي قد يراها هو صعبة، وأن إخفاقه فيها يشعره بالنقص وخوفه الغير مبرر من الفشل وبالتالي ينجر عن ذلك العجز، بينما التلميذ العاقل فيجتهد ويعمل بجد لتحقيق الأفضل ويتفوق على زملائه لتحقيق ذاته أولا، ومشاهدة النتائج أو النجاح ثانيا.(عبد العزيز، 2001، ص35)

كما ظهرت مشكلة العجز في الفكرة الخامسة: حيث يُرجع التلميذ المصائب والتعاسة إلى الظروف الخارجية كالأسرة والمدرسة والبيئة المحلية وأنه لا يستطيع التحكم فيها، في حين يرى (Ellis) أنه في الحقيقة أن هذه الأحداث الخارجية قد تكون مؤذية أو مؤلمة، لكنها في العادة لا تكون في الجانب النفسي إلا إذا سمح التلميذ لنفسه أن يتأثر بهذه النتيجة، ويضخم الأمور في تصور الأحداث وهذا ما يولد الاضطراب الانفعالي وظهور مشكلة العجز. (عبد العزيز، 2001، ص35)

وفي الفكرة التاسعة ظهرت مشكلة العجز،في أنخبرات الفشل السابقة قد تؤدي بهذا التلميذ إلى تجنب السلوك كنوع من الهروب، أو التبرير،فقد يحمل التلميذ المعيد أفكارا خاطئة، من خلال خبرته السابقة حول إعادته للسنة رغم اجتهاده وعمله إلا أنه لم ينجح، وهذا قد يراه أنه راجعا لصعوبة التخصص الذي يدرسه وأنه لا يمكنه النجاح مهما حاول، في حين أن التلميذ العاقل هو الذي يعتبر أن الماضي بخبراته هو جزء مهم، عليه أن يستفيد من هذه الخبرات السابقة للتصحيح، والتعديل، كأن يغير طرق المراجعة أو يصحح بعض المفاهيم الخاطئة، أو يعيد النظر في مدى اجتهاده، بهدف الوصول إلى النجاح حيث قد يرون التلاميذ المعيدين بأنه لا يمكنهم النجاح بقدراتهم، وحتى إن حدث ونجحوا فأن ذلك راجع للحظ والصدفة، ويرى (Ellis) أن هذه الأفكار قد تكون نابعة من ذواتهم، أو من البيئة الحيطة بهم كالمدرسين مثلا. (عبد العزيز، 2001، ص35)

مما سبق يمكن القول أن مشكلة العجز المكتسب من منظور النظرية العقلانية هي مشكلة شائعة بين أوساط التلاميذ المعيدين، فالتلميذ المعيد في السنة الثالثة ثانوي يحتاج إلى برنامج إرشادي منظم وفقا لخطط علمية مسبقة، ومعرفة المرشد بالأسباب والمظاهر السابقة الذكر، ومعرفة تفاصيل التلاميذ المعيدين التي قد تؤثر هي الأخرى في ظهور مشكلة العجز المكتسب، فجنس التلاميذ قد يؤثر في ظهور مشكلة العجز، ومن منطلق توقعات الإناث للأحداث مسبقا بأنها ستكون ايجابية وأنهم يجب أن يحققوا النجاح، و لكن بمجرد

فشلهن وإعادتهن لشهادة الباكلوريا في المرة الأولى أو الثانية، فإن ذلك يؤثر على تكوينهن النفسي، وتتكون لهن أفكار لاعقلانية بأنهن غير قادرات على النجاح وبذلك فإن مواجهتهن للموقف تكون بتوتر، وقلق مما يجعلهن يفكرن بأفكار يغلب عليها الإحباط، والإنهزام، وتظهر لهن مشكلة العجز المكتسب.

وقد يحمل الذكور نفس الأفكار الانهزامية وأفكار الخاطئة حول أنفسهم خاصة و أنه غالبا ما يكون جنس الذكور لديهم عدم الصبر وميل إلى تحقيق متطلباتهم بصورة أسرع و ما إن يفشل فتبدأ بوادر مشكلة العجز بالظهور وتتكون لديهم أفكاراً لاعقلانية حول أنفسهم بأنه لا يمكنهم النجاح ويتوجب عليهم التوجه إلى الحياة العملية بشكل أسرع وتبدأ أفكار التخلي عن الدراسة، والذهاب إلى سوق العمل تسيطر عليهم مما قد يولد الكسل والخمول وكره الدراسة وعليه قد تظهر مشكلة العجز المكتسب.

كما أنه من بين المؤثرات التي يجب أن يكون المرشد النفسي عارفا بها، وأن يقوم عليها البرنامج الذي يُعده أنه من الممكن أن يكون للتخصص، هو الآخر دور في ظهور مشكلة العجز المكتسب، وانطلاقا من البيئة المحلية لدائرة الحجيرة فإن التلميذ المعيد في التخصص الأدبي قد يلقى تهميش من طرف المجتمع المحلي عامة، أو الأسرة، والمدرسين بصفة خاصة، وهذا ما قد يؤثر فيه ويجعله يحمل أفكار لاعقلانية حول هذا التخصص وأنه ليست له مآل عملية، فقد يجعله ذلك يُولد مشاعر النفور نحو هذا التخصص، وبالتالي فقد يميل إلى الكسل وعدم المحاولة، خاصة بعد فشله في المرة السابقة، هذا لا يعني أن التخصص العلمي لا يمكن أن يكون له تأثير في ظهور مشكلة العجز المكتسب بل نجد أن التلاميذ المتمدرسين في التخصص العلمي، قد يفكرون بطريقة خاطئة حول قدراتهم وعدم ملائمتها مع صعوبة هذا التخصص، وأنهم مهما حاولوا فإن مصيرهم الفشل، وبالتالي لا يمكن النجاح في شهادة الباكالوريا، حيث وفي هذا السياق يرى عبد العزيز (2001) إن إنتشار الأفكار اللاعقلانية بين التلاميذ المعيدين قد ينتج عنها مشكلة العجز المكتسب فهي غير مرتبطة بمجتمع معين أو شريحة معينة، لذلك قد يتعلم التلميذ منذ الصغر أساليب التفكير الخاطئة

وقد تنمو معه إلى مراحل أخرى من حياته، كما أنها غير مقتصرة على فئة معينة فقد نجدها عند الذكور كما نجدها عند الإناث . (عبدالعزيز،2001 ص52)

ومن هنا يمكن القول أنه قد يكون للبرامج الإرشادية القائمة على النظرية العقلانية الانفعالية، فعالية للتخفيف من مشكلة العجز المكتسب، ومن المحتمل أن تساعد التلاميذ على التخلص من الأفكار اللاعقلانية حول أنفسهم، وتخطي هذه المشكلة، لتحقيق النجاح في شهادة الباكلوريا، حيث يرى العنزي (2007) أن العلاج العقلاني الإنفعالي من أفضل أنواع العلاج، التي تفند الأفكار اللاعقلانية، وتُحل مكانها أفكار عقلانية تتلاءم مع مسلمات الحياة، وتتفق مع القيم الاجتماعية لتخفيف العديد من المشكلات النفسية.

(العنزي، 2007، ص88)

ومن هذا المنطلق فإن البرنامج الإرشادي الذي يُعده المرشد يمكنه أن يعتمد على مجموعة من الفنيات العلاجية والتي يجب على المرشد أن يتدرب عليها قبل تطبيقها حتى تحقق الغرض منها وتكون فعالة، وذلك لتخفيف مشكلة العجز المكتسب، خاصة و أنها تصلح مع الذكور كما مع الإناث، ويمكن تطبيقها جماعيا كما يمكن تطبيقها فرديا وهذه الفنيات أوردها (Ellis) كما يلي:

- **الفرض الأول :العلاج الموجه الفعال:**

يعتبر العلاج النشط الموجه فنية من فنيات العلاج العقلاني الانفعالي فالتلاميذ لديهم اتجاهات قوية فطرية أو مكتسبة تجعلهم مضطربين انفعاليا، ويعملون بصورة مختلة وظيفياً ولأنهم يفكرون ويشعرون ويسلكون بطرق تتسم بقهر الذات وبأسلوب انهزامي، فأنهم يتجهون إلى تلقى مزيد من المساعدة الفعالة من العلاج النشط الموجه ذو التوجه الإيجابي.

- **الفرض الثاني :الجدل والإقناع:**

يعتبر الدحض والحث فنية من فنيات العلاج العقلاني الانفعالي وتستخدم هذه الفنية مع التلاميذ الذين يتمسكون ببعض المعتقدات والأفكار غير العقلانية حيث ينتج عنها المشاعر الانهزامية والمدمرة للذات مما يجعلهم غير منسجمين مع الواقع .

ويعمل المرشد على أن يبين لهم كيف أن معتقداتهم غير العقلانية غير صادقة ويوضح لهم أن استمرارهم في التمسك بهذه اللاعقلانيات سوف يسبب لهم حتماً مزيداً من الآلام التي لا مبرر لها.

(عبدالهادي،1997، ص68)

- **الفرض الثالث :الواجبات المنزلية:**

هناك بعض التلاميذ الذين تعودوا على التفكير والانفعال بطرق معينة مختلة وظيفياً ويفرطون شعورياً أو لاشعورياً في ممارسة هذه السلوكيات عبر فترة من الزمن إلى أن يتحولوا إلى طبيعتهم ويقاوموا التغير بصعوبة بالغة وينبغي توجيههم نحو ممارسة فعالة ونشاط معين من أجل التخلص من هذه العادات المدمرة للذات، و الواجب المنزلي يستخدم في البرنامج بشكل إيجابي نشط حتى يتخلى التلميذ عن سلوكه المختل وظيفياً وذلك عن طريق بعض التمرينات المرتبطة بالتفكير والتخيل والتصور وتكرار بعض المعلومات وحل بعض التمرينات الهادفة إلى تنمية القدرة على التفكير العقلاني في مواقف الحياة المختلفة.

- **الفرض الرابع :الإهانة والقصد:**

تبسيط أثر الإهانة فنية من فنيات العلاج العقلاني الانفعالي، حيث يميل التلاميذ إلى أن يشعروا بمزيد من الاضطرابات وان يغيروا سلوكهم بصورة فعالة عندما يظنون أن الآخرين حاولوا أن يحطوا من

قدرهم أو يقللوا من أهميتهم وقيمهم وان إدراكاهم لنوايا الآخرين في إيذائهم أو الحط من قدرهم تميل إلي التأثير فيهم أكثر من إدراكاهم بالقدر الحقيقي الذي يسببه الآخرين لهم والعلاج العقلاني يتمثل في مساعدة التلاميذ على أن لا يأخذوا إهانات الآخرين بجدية مبالغ فيها ومساعدتهم على قبول الآخرين بطريقة إيجابية حتى لو كانوا هؤلاء الآخرين يفعلون ذلك.

- **الفرض الخامس:تفريغ الانفعالات المختّلة وظيفياً**

يرى أليس أن تفريغ وتنفيس الانفعالات يعد فنية من فنيات العلاج العقلاني الانفعالي وخاصة الانفعالات العدائية والغضب والاستياء حيث تعمل هذه الفنية على تخفيف هذه الانفعالات، ويعمل العلاج العقلاني الانفعالي على مساعدة التلاميذ على تنمية القدرة لضبط النفس والتحكم في الذات والتخلص من المشاعر التي قد تؤدي إلى الاستياء وإحلال أفكاراً أكثر عقلانية تجاه الذات وتجاه الآخرين مما يؤدي إلى تحسين الصحة النفسية والتقليل من درجة المشاعر الذاتية الانهزامية والتي تؤدي إلى الخمول والكسل والعجز. (عبدالهادي،1997، ص68)

- **الفرض السادس: اختيار الطرق الإيجابية لتعديل السلوك:**

يعد تعليم التلميذ أسلوب اختيار الطرق الإيجابية لتعديل السلوك بنفسه فنية من فنيات العلاج النفسي فعلى الرغم من عدم وجود الإرادة الحرة كما يبدو رغم أن سلوكه البشري قد هددته العوامل البيئة أو أسباب لا يستطيع التلميذ التحكم فيها، وعندما يتخلص التلميذ من الكتل الانفعالية فإنه يستطيع أيضاً أن يحول إمكاناته إلى حقيقة واقعية من أجل نمو للشخصية، وبذلك يعمل العلاج العقلاني على تنمية مهارات القدرة على انتقاء السلوك المرغوب فيه اجتماعياً وذلك بواسطة توجيه الرغبة والإرادة.

- **الفرض السابع: ضبط النفس**

حينما يدرك بعض التلاميذ أن سلوكهم أقل مما هو مرغوب فيه وعندما يشعرون بأنهم مضطربون انفعالياً، فان لديهم القدرة الكبيرة على التصميم بان يغيروا الأنواع المتعددة من ضبط النفس أو طرق التحكم في الذات لكي يصلوا إلى مثل هذا التغيير، فهم في الغالب يعدلون انفعالاتهم وسلوكهم بصورة أكبر عن طريق مبادئ ضبط النفس كما لو كان يسيطر عليهم الآخرون أويوجهونه، حيث تشمل عملية ضبط النفس على عوامل معرفية قوية، والعلاج النفسي الفعال يتكون من مساعدة التلاميذ على استخدام قدر ملائم من التحكم الذاتي المعرفي لضبط وإدارة الذات.

- **الفرض الثامن :تنمية مهارات التعامل مع مصادر التهديد:**

تتأثر قدرة التلاميذ على مواجهة الإجهاد النفسي والتهديد بدلالة إدراكاتهم عن كيف يستطيعون المواجهة في اعتقادهم وتعليمهم مهارات واستراتيجيات المواجهة خلال تفكيرهم ومفاهيمهم عن إمكانية المواجهة، حتى يستطيعوا التعامل مع الناس والأشياء بصورة أفضل، ومهمة المرشد تتمثل في مساعدة التلاميذ على تعليمهم مهارات واستراتيجيات فعالة للمواجهة رغم قوة الظروف وشدة التهديد مما يؤدي إلى التغيير.

(عبدالهادي،1997، ص68)

- **الفرض التاسع:التحول أو تشتت الفكر:**

تحويل الانتباه يعد فنية من فنيات العلاج العقلاني الانفعالي حيث يميل التلاميذ إلى التركيز أساساً على شيء واحد في وقت واحد حتى انه إذا أرادوا التوقف عن التركيز في مجموعة من الأفكار المضطربة مثل الفزع من الفشل والرفض أو الإحباط فإنهم يستطيعون أن يغيروا انفعالاتهم وسلوكياتهم مؤقتاً على الأقل

وذلك من خلال التركيز على معارف غير مسببة للاضطراب مثل(السرور – الاسترخاء– والأحاسيس البدنية) والعلاج النفسي الفعال يتمثل في مساعدة التلميذ لتعلم مهارات التحويل المعرفي أو تشتت الفكر.

(عبد الهادي،1997، ص69)

- **الفرض العاشر:التعليم والمعلومات:**

يعمل العلاج العقلاني على تعليم التلاميذ أساليب متنوعة من المعلومات والتعليمات التي تساعدهم على فهم ما فعلوه، لإزعاج أنفسهم والعمل على زيادة فهمهم لأنفسهم ولسلوكهم بواسطة طرق معرفية وسلوكية ملائمة، قد تسهم فيخفض اضطراباتهم الانفعالية.

- **الفرض الحادي عشر :الإيحاء والإيحاء المنوم:**

خفض قابلية التلميذ للاستشارة بإيحاءات من الآخرين فنية من فنيات العلاج العقلاني الانفعالي، فالتلاميذ يتصفون بالميل الشديد للتفكير والانفعال والسلوك حسب الإيحاءات القوية للآخرين وغالباً ما تؤدي تلك الإيحاءات إلى نتائج غير طيبة، للتلاميذ حيث أنهم يأخذون مثل الإيحاءات ويحولونها إلى إيحاءات قوية ذاتية، مما يؤثر على سلوكهم وانفعالاتهم، ويحاول العلاج العقلاني مساعدة التلاميذ لتحقيق درجة أقل من الإيحائية، وان يجعلوا لأنفسهم قدرة أكبر على التأثير بتفكيرهم القائم على أساس واقعي تجريبي، وأقل قدرة على التأثير بالإيحاء المطلق للآخرين.

- **الفرض الثاني عشر:صياغة النموذج والتقليد:**

تعليم التلميذ اختيار نماذج السلوك الإيجابية وتقليدها يعد فنية من فنيات العلاج العقلاني الانفعالي، ويقرر (Ellis)أن لدى التلاميذ اتجاهات فطرية ومكتسبة لتقليد الآخرين ومحاكاتهم في أفكارهم وانفعالاتهم

وتصرفاتهم، وذلك طبقاً لمدى إدراكهم لتلك النماذج وأسلوب تقليدها , فهم يغيرون انفعالاتهم وأعمالهم تمثلاً بهؤلاء الذين يدركون أنهم نماذج لهم، وقد يؤدي ذلك إلى خفض اضطرابهم الانفعالي بواسطة المحاكاة.

- **الفرض الثالث عشر : حل المشكلات:**

يعد أيضاً تعليم التلاميذ مهارات أسلوب حل المشكلات فنية من فنيات العلاج العقلاني الانفعالي، فمن خلال استخدام فنية حل المشكلات في مساعدة التلاميذ على التخلص من الاضطرابات الانفعالية والسلوك المختل وظيفياً، حيث يمتلك التلاميذ قدرات ومهارات لحل هذه المشكلات وهم بذلك يكونون أسرع فيخفض توترهم، عن من لديهم عجز في قدرات حل المشكلات بصورة فعالة.

- **الفرض الرابع عشر: لعب الدور والإلقاء السلوكي:**

إن لعب الدور يشمل عناصر معرفية متميزة، وهذه العناصر تساعد التلاميذ على أن يغيروا مشاعرهم المختلة وظيفياً وأعمالهم أيضاً، ويشمل لعب الدور تحليلاً معرفياً واضحاً تماما للمشاعر المثارة أثناء تمثيل الدور، وتلك العملية تشمل إعادة البناء المعرفي ومساعدتهم في اكتساب خبرات ومشاعر إيجابية عن تلك الأدوار، وخفض مستوى المعتقدات غير العقلانية.(عبد الهادي،1997، ص70)

وبذلك يمكن القول أن علاج التلاميذ كخطوة أولية هي التركيز على الجوانب الإيجابية التي يتمتعون بها، إضافة إلى إشراكهم بأنشطة مرغوبة تتناسب وقدراتهم، يحققون فيها نجاحات تجعلهم يسترجعون الثقة بأنفسهم، ومحاولة إقناعهم القيام بالأعمال الإنسانية التي تجعلهم يتفاعلون مع المحيط الخارجي وتصحح النظرة السلبية المتبادلة من الطرفين، والنظرة نحو الذات لا تتشكل من المحاولة الفاشلة الأولى أو الثانية فالتلميذ يحاول ويخطئ ويصيب، يحالفه النجاح حينا و يجانبه حينا أخر ليصعد في الأخير إلى سلم النجاح ويحقق أهدافه.

وان الأفكار التي يحملونها على أنفسهم أفكار مشوهة عليهم تصحيحها فيستثمر الأفكار الصحيحة ويتخلى عن الخاطئة وذلك من خلال تدريب نفسه في المواقف التي يواجهها يتخلص من هذه الأفكار اللاعقلانية ويستبدلها بأخرى عقلانية ليشعر في الأخير بالسعادة والرضا ويتخلص بذلك من مشكلة العجز المكتسب.

خلاصة:

تم في هذا الفصل التطرق إلى مفهوم العجز المكتسب، كما تم التطرق إلى النظريات المفسرة للعجز المكتسب، ليتم بعدها التفصيل في النظرية المعتمدة لعلاج مشكلة العجز، وذلك من خلال معرفة مسبباتوأعراض، مشكلة العجز المكتسب، وبإستخدامالفنيات العلاجية للنظرية العقلانية الانفعالية لتعديل الأفكار اللاعقلانية، التي قد يحملها التلميذ المعيد في السنة الثالثة ثانوي لدحض هذه الأفكار، وتحقيق الرضا عن الذات، والعمل على تحقيق النجاح في شهادة الباكالوريا خاصة ومجالات الحياتية عامة.

الفصلالثالث: الإجراءات المنهجية لدراسة

تمهيد

1- المنهج المستخدم في الدراسة.
2- المجتمع الأصلي.
3- عينة الدراسة.
4- أدوات الدراسة.
5- إجراءات الدراسة.

خلاصة

تمهيد:

يتم التطرق في هذا الفصل إلى الإجراءات الميدانية للدراسة، بدءا بالمنهج المستخدم واختيار عينــة الدراسة الاستطلاعية للتحقق من صدق وثبات الأدوات وكذلك عينة الدراسة الأساسية، ثم التطرق لكل من البرنامج الإرشادي ومقياس العجز المكتسب لنصل في الأخيرإلى إجراءات تنفيذالدراسة.

1- المنهج المستخدم في الدراسة:

تم استخدام المنهج التجريبي ذا تصميم المجموعة الضابطة حسب التخصيص العشوائي للأفراد وإختبارين قبلي وبعدي، وذلك لتماشيه مع هدف الدراسة، والتي هدفت إلى معرفة مدى فاعلية برنامج إرشادي بإعتباره متغيراً مستقلاً للتخفيف من مستوى العجز المكتسب لدى التلاميذ المعيدين في السنة الثالثة ثانوي، والجدول التالي يظهر التصميم التجريبي لهذه الدراسة

الجدول رقم1: يوضح تصميم المجموعة الضابطة حسب التخصيص العشوائي للأفراد و إختبارين قبلي وبعدي:

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	الاختبار البعدي
المجموعة التجريبية	قياس قبلي	معالجة	قياس بعدي
المجموعة الضابطة	قياس قبلي	ـــ	قياس بعدي

(آري وآخرون، 2013، ص364)

2- عينة الدراسة:

2-1 عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (70) معيد ومعيدة، من تلاميذ المجتمع الأصلي للدراسة، وذلك تطبيقا لأحد الشروط الأساسية في تطبيق التحليل العاملي (عدد البنود ×5 = عدد أفراد العينة الاستطلاعية)، وسيتم التفصيل في ذلك، ضمن عنصر مقياس العجز المكتسب.

الجدول رقم2: يوضح توزيع العينة الاستطلاعية:

الجنس	العدد	التخصص	العدد
ذكور	35	**آداب وفلسفة**	33
إناث	35	**علوم تجريبية**	37
المجموع	70	**المجموع**	70

يظهر من الجدول أعلاه، أن عدد الذكور هو 35 تلميذ معيد، و أن عدد الإناث هو 35 تلميذة معيدة، بينما كان عدد التلاميذ المعيدين في التخصص الأدبي 33 معيد، في حين أن عدد التلاميذ المتمدرسين، في تخصص العلوم التجريبية 37 معيد، وقد مجموع التلاميذ 70 معيد.

2-2 عينة الدراسة الأساسية:

- تم تطبيق مقياس العجز المكتسب على جميع تلاميذ المجتمع الأصلي بإستثناء العينة الاستطلاعية، بعدما تم اختيار عينة الدراسة والتي تكونت من (30) تلميذا و الذين تحصلوا على درجات تجاوزت 36 درجة في مقياس العجز المكتسب.

- تم بعد ذلك إختيار العينة التجريبية والعينة الضابطة من خلال معاينةالتخصيص العشوائي،وذلك بإجراء ترتيب تنازلي لدرجات التلاميذ على مقياس العجز المكتسب، بحيث يكون التلاميذ الذين لديهم عدد فردي في المجموعة التجريبية، والتلاميذ الذين لديهم عدد زوجي في المجموعة الضابطة من أجل ضبط المتغير التابع، العجز المكتسب.
- تم مراعاة عامل التجانس فيما بين المجموعتين من حيث:شدة أعراض العجز المكتسب، الجنس، التخصص.
- قامت الطالبة بإجراء اختبار "ت"لدلالة الفروق بين عينتين غير مرتبطتين وذلك للتأكد من تجانس المجموعتين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من حيث شدة أعراض العجز المكتسب والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدولرقم3: يبين قيمة ت لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبيةوالضابطةعلى مقياس العجز المكتسب لاختبار التجانس:

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
العجز المكتسب	التجريبية	39.60	3.37	28	0.14	**0.33
	الضابطة	39.80	4.14			

يتبين من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية كان(39.60) في حين كان انحرافها المعياري (3.37)، ولقد كان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (39.80) في حين أن قيمة الانحراف المعياري كانت(4.14)، بدرجة حرية تساوي (28)، وقدرت قيمة ت ب (0.14)

** غير دالة إحصائيا

وبمستوى دلالة (0.33) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و هذاما قد يثبت عدموجود فروق دالة إحصائيا في العجز المكتسب بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة أي أن المجموعتين متجانستين من حيث شدة العرض (العجز المكتسب).

ومن أهم المقاييس التماثل والالتواء التي يرمز لها ب sk وهو معامل إرتباط بيرسون وصيغته كالأتي:**3 × (متوسط الحسابي – الوسيط) / الانحراف المعياري.**

وتتراوح قيمة التوزيع ما بين3– و 3+، بينما صفر فهي قيمة تطابق القيم.(البلداوي،2007، ص159).

وبتطبيق المعادلة السابقة كانت قيمة الإلتواء تساوي (0.46–) ومن النتيجة نستدل أن الالتواء سلبي بسيط يمكن التعبير عنه بأنه قريب للتماثل وبذلك يمكن القول أن التوزيع معتدلا إعتدالا طبيعيا.

الجدولرقم3: يبين المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لمتغير جنس المجموعتين التجريبية والضابطة :

الجنس	المجموعة التجريبية ن= 15		المجموعة الضابطةن=15	
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
ذكور	37.25	2.46	37	2.20
إناث	42	4.62	42	4.70

الجدولرقم4: يبين المتوسط الحسابي والإنحراف لمتغير تخصص المجموعتين التجريبية والضابطة

التخصص	المجموعة التجريبية ن= 15		المجموعة الضابطة ن= 15	
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
علوم تجريبية	37.75	2.22	36.95	2.13
آداب وفلسفة	42.29	4.37	40	4.57

يبين الجدولان رقم(04) ورقم (05) تجانس المجموعتين التجريبية و الضابطة من حيث الجنس والتخصص.

3-أدوات الدراسة:

3-1- البرنامج الإرشادي:

تم إعداد برنامج إرشادي قائم على النظرية العقلانية الانفعالية وذلك بهدف إستخدامه مع عينة من التلاميذ المعيدين في السنة الثالثة ثانوي الذين تبين أن لديهم مشكلة العجز المكتسب، ويرجع سبب إختيارنا لهذه النظرية إلى تنوع الأساليب والفنيات الإرشادية التي تستخدمها، والفاعلية التي تحققها للمستفيدين من هذا الإرشاد، كما تركز على المكونات الثلاث للشخصية معرفيا، وجدانيا وحتى سلوكيا.

وقد أكدت دراسات عديدة أن هذا النوع من الإرشاد مناسب لكثير من المشكلات النفسية مثل دراسة الشعرواي (2003)، دراسة حامد زهران (2003)، دراسة كامل (2005) دراسة الرواد (2005).

3-1-1 التخطيط للبرنامج:

مرت مرحلة التخطيط بالمراحل التالية:

-تحديد الأهداف العامة والإجرائية للبرنامج: يهدف هذا البرنامج إلى إرشاد التلاميذ المعيدين الذين يعانون من مشكلة العجز المكتسب في السنة الثالثة ثانوي إلى إتباع بعض فنيات النظرية العقلانية الانفعاليةللتخفيف من العجز المكتسب.

- أن يُتفق على آلية سير الجلسات مع تحديد وقت ومكان الجلسات.

- أن يعرف معنى الأفكار اللاعقلانية.
- أن يدرك مسببات التفكير السلبي ونتائجه.
- أن يعرف صفات الشخصية السلبية والصفات الشخصية الايجابية.
- أن يعرف التلميذ الأفكار غير منطقية التي تجول في خاطره.
- أن يعترف التلميذ بهذه الأفكار .
- أن يستطيع طرح هذه الأفكار الغير منطقية أمام زملائه.
- أن يعرف معنى العجز المكتسب.
- أن يدرك أسباب العجز المكتسب.
- أن يعرف أعراض العجز المكتسب.
- أن يدرك النتائج النفسية والاجتماعية والأكاديمية، المترتبة على العجز المكتسب.
- تدريب التلاميذ على القيام بتقنية الاسترخاء.
- تدريب التلاميذ على تبديل الأفكار الغير العقلانية عن طريق التخيل العقلاني الانفعالي.
- أن يحاكي التلميذ في البرنامج نماذج حية ومصورة.
- التدرب على حل بعض المشكلات التي قد يواجهها التلميذ.

-تحديد الأسس التي سيبنى عليها هذا البرنامج: تم الإعتماد على مجموعة من الأسس أثناء الإعداد للبرنامج الإرشادي تمثلت في الأسس العامة، الأسس الفلسفية، الأسس النفسية التربوية، والأسس الاجتماعية وهي كالأتي:

أ- **الأسس العامة:**

عملت الطالبة على تقديم خدمات إرشادية من خلال هذا البرنامج للتلاميذ الذين أعادوا سنة ثالثة ثانوي والذين يعانون العجز المكتسب، من منطلق أن لكل فرد الحق في التوجيه والإرشاد وبذلك تقبلهم الغير المشروط، أي كما هم بشخصياتهم وأفكارهم ودينهم وثقافتهم وقد أكدت على تنمية جميع الجوانب المكونة لشخصية التلميذ (معرفيا، وجدانيا، اجتماعيا، سلوكيا)، للوصول بهم إلى حالة من السواء والتكيف النفسي، وبما أن سلوكيات العجز المكتسب هي سلوكات مرنة وقابلة للتنبؤ وبالتالي إمكانية التغيير والتعديل فيها، و حرصت الطالبة على محاولة تشجيع التلاميذ على الاستمرار في حضور الجلسات والاستفادة منها قدر الإمكان.

ب- **الأسس الفلسفية:**

تنطلق أهداف البرنامج المُعد من منطلق تقبُل التلميذ المشارك في هذا البرنامج الإرشادي كما هو وإحترام انتمائه خاصة وإن منطقة الحجيرة يُشهد فيها نوع منالعروشية أو الإنتماءات المختلفة، والإهتمام بهذا التلميذ بهدف تحقيق حاجاته وتنمية خبراته وإعادة ثقته بنفسه.

ت- **الأسس النفسية التربوية:**

تعتبر المرحلة العمرية التي يمر بها التلاميذ المعيدين في السنة الثالثة ثانوي مرحلة مهمة جدا تحتاج إلى نوع من الرعاية خاصة وأنهم قد سبق لهم الشعور بالفشل ولذلك وجب علينا مساعدتهم على اجتياز تلك الفترة والتحفيز من جديد لزيادة الثقة بالنفس ورفع المعنويات، وبما أن هذه المرحلة مرحلة إنتقالية، وبخاصة إذا لم تُلبى متطلبات النمو لهذه المرحلة فإنه يمكن أن تتعرض لمجموعة من المشاكل النفسية ومن بينها مشكلة العجز المكتسب التي قد تُعرقل تحقيق أهدافهم، وبذلك فإن الطالبة شعرت بضرورة الإهتمام بالتلميذ المعيد في السنة الثالثة ثانوي كعضو في الجماعة المدرسية، وتُنمي ثقته بنفسه وتوضح

دوره والمهام المُكلف بها في البيئة المدرسية وبذلك يمكن أن يتكون تلميذ يتمتع بالصحة النفسية والعقلية والجسمية والاجتماعية، وما ينتج عنها من مساعدة للمؤسسة أو المجتمع عامة في تخطي عوائق كبيرة جراء الرسوب الدراسي، وبذلك فإنه يجب أن تتداخل أهداف البرنامج الإرشادي وأهداف العملية التربوية.

ث- **الأسس الإجتماعية:**

ومن منطلق أن التلميذ له دور كعضو داخل أي جماعة مدرسية كانت أو أسرية أو غيرها فإنه يتأثر بها ويؤثر فيها ولذلك وجب تكوين شخصية هذا التلميذ إجتماعيا وذلك من خلال خلق جو من التعاون والتعامل مع الآخرين وتحسين الاتصال بينه وبين الأعضاء المشاركين في البرنامج وتوثيق بعض الروابط مع تشجيعه على العمل والاجتهاد داخل الجماعة لتحقيق الأهداف المرجوة ألا وهي التخفيف من مشكلة العجز وهذا ما قد سينسحب إلى المجتمع الأكبر إذا ما تعوّد على ذلك أثناء سير الجلسات، كما أن التزامه بالأسس الجماعة الثقافية والاجتماعية المستمدة من البيئة الحجيرية قد يستطيع بها التكيف والتأقلم وعليه جاءت أهداف البرنامج مراعية لهذه الأسس.

- **تحديد المصادر التي تساعد على بناءالبرنامج:** من بينها الإطار النظري للمشكلة الدراسة، مقياس العجز المكتسب، الدراسات السابقة لبرامج إرشادية كدراسة أبو عليا محمد (2000)،الرواد (2005)، ودراسة الشعرواي (2003)، ودراسة زهران (2003)، الكتب والبرامج المتعلقة بالبرامج الإرشادية مثل مرجع كل من الهاشمي عبد الحميد محمد (1986)، التوجيه والإرشاد النفسي- زهران حامد عبد السلام (2002)، التوجيه والإرشاد النفسي- محمد محروس الشناوي(1996)، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي

- **تحديد وسائل تحقيق أهداف البرنامج** (أشرطة الفيديو، الأشخاص المعنيين بالاستدعاء أثناء سير الجلسات، المقياس).

- **تحديد الإمكانيات اللازمة والمتوفرة** (مثل جهاز العرض، الحاسوب، إقتراح بعض الأماكن الذي سيتم فيه إجراء الجلسات) .

- **تحديد الميزانية اللازمة** في حدود قدرة الطالبة (الأوراق، الأقلام، الهدايا).

- **تحديد عدد ومدة ومحتوى الجلسات** وفقا لما يتناسب والنظرية المستند عليها.

- **تحديد وقت تطبيق البرنامج** والتي تتناسب والظروف المدرسية المناسبة، مثل الاختبارات، العطل.

- **تحديد الفئة المستهدفة التي سيطبق عليها البرنامج:** التلاميذ المعيدين في السنة الثالثة ثانوي.

- **تحديد الإستراتيجية الإرشادية التي يستند إليها البرنامج الإرشادي:**وبعدما تحقق التجانس بين أفراد المجموعة من حيث شدة الأعراض والتخصص والجنس تم اختيار أسلوب الإرشاد الجمعي و المتناسب مع أهداف البرنامج الإرشادي.

- **تحديد الفنيات المستخدمة:**تم اختيار فنيات عديدة منها: المحاضرة، المناقشة، ،التخيل العقلاني الإنفعالي،الاسترخاء، النمذجة، التساؤل،التغذية الراجعة،الواجبات المنزلية، حل المشكلة.

- **إتخاذ الاحتياطات اللازمة لبعض الصعوبات التي يمكن أن تقع**مثل رفض المؤسسة المستقبلة أوإنسحاب المشاركين في البرنامج، إنقطاعات الكهرباء أثناء العرض، عدم توفر وسيلة التنقل في الأيام غير دراسية (يوم السبت).

- **تحديد زمن وكيفية التقييم والمتابعة.**

3-1-2 صدق البرنامج :

صدق المحتوى:

عُرض البرنامج الإرشادي في صورته الأولى على مجموعة من الأساتذة المتخصصين، (ملحق رقم 01) للإدلاء بآرائهم حول تصميم البرنامج من حيث الأهداف المرجو الوصول إليها، عدد الجلسات وزمنها، وكذلك محتوى الجلسات وترتيبها، وقد قُدمت مجموعة من الملاحظات كان أهمها، تغيير مدة الجلسات من 45 إلى 60 دقيقة وذلك لعدم تلاؤم الوقت المقترح (45 دقيقة) مع محتوى الجلسة، وكذلك تعديل في الجلسات الأولى الخاصة بالتعريف للمشكلة المدروسة، حيث تم إقتراح إضافة مطويات توضيحية تساعد على فهم المشكلة،ليتمبعدذلك إعادة النظر فيه و تعديل البرنامج بحسب اقتراحات الأساتذة، قبلتطبيقهعلىالمجموعةالتجريبية.

3-2 مقياس العجز المكتسب:

تبنّت الطالبة مقياس العجز المكتسب لصاحبه أبو عليا (2000)، الذي طبقه على تلاميذ الصف العاشر (ملحق رقم 02)، تكون المقياس من 14 بندا كل بند يحوي أربع عبارات فرعية رتبت وفقا لشدة الخاصية بدءا من عدم وجودها، وانتهاء بوجودها بدرجة حادة، وكانت درجات البنود على الترتيب (1-2-3-4) إذ أن الدرجة 1 تعبر عن عدم وجود الخاصية، في حين تعبر الدرجة 4 عن وجود الخاصية بشكل كبير، وتتراوح درجات الأفراد بين 14 درجة كأدنى درجة و 56 درجة كأعلى درجة، وقُسمت هذه الدرجات على فئات بوجود أو عدم وجود مشكلة العجز المكتسب كالتالي:

- من 14 إلى 25 لا يوجد عجز مكتسب.
- من 25 إلى 36 مؤشر على بداية العجز المكتسب.
- من 36 إلى 44 يوجد عجز مكتسب.
- من 44 إلى 56 يوجد عجز مكتسب حاد.

ونظرا لعدم ذكر الباحث للنتائج الرقمية لصدق وثبات المقياس واكتفائه بذكر صدقه وثباته لفظيا، وللتأكد من صدقه وثباته فإنه تم حسابهما على النحو التالي:

5-2-1 الصدق: لحساب صدق المقياس تم الاعتماد على طريقة:

أ- **الصدق العاملي:** يوضح الجدول التالي نتائج التحليل العاملي

الجدولرقم5: يوضح نتائج التحليل العاملي:

رقم البند	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث
1			0.535
2		0.799	
3	0.665		
4			0.517
5	0.663		
6		0.531	
7	0.887		
8	0.722		
9	0.715		
10		0.797	
11		0.653	
12			0.693
13			0.842
14		0.679	

أُستخدم أسلوب التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية قبل التدوير، اعتبرنا التشبع الملائم الذي يبلغ (0.3) وهذا حسب معايير جيلفورد، وتظهر النتائج السابقة تشبع كل بنود المقياس المُتبنى .

– بعد أجراء التحليل العاملي قبل التدوير و بعد التدوير لم يتم حذف أي بند من بنود المقياس وقد تم الحصول على ثلاثة أبعاد بحيث ضم:

البعد الأول:أسباب متعلقة بالآخرين البنود التالية: الثالث، الخامس، السابع، الثامن، التاسع.

البعد الثاني: أسباب متعلقة بالذات البنود التالية: الثاني، العاشر، الحادي عشر، الرابع عشر،السادس.

البعد الثالث:أسباب متعلقة بالبيئة البنود التالية: الأول، الرابع، الثاني عشر، الثالث عشر.

ب–**صدق الاتساق الداخلي:** تم القيام بحساب معامل الارتباط 'بيرسون' بين درجة كل عبارة من عبارات والدرجة الكلية للمقياسو الجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم6: يبين صدق مقياس العجز المكتسب بطريقة الاتساق الداخلي.

رقم البند	معامل الارتباط بيرسون R	القرار	رقم البند	معامل الارتباط بيرسون R	القرار
1	0.588**	دالة إحصائيا	8	0.761**	دالة إحصائيا
2	0.668**	دالة إحصائيا	9	0.750**	دالة إحصائيا
3	0.717**	دالة إحصائيا	10	0.651**	دالة إحصائيا
4	0.673**	دالة إحصائيا	11	0.631**	دالة إحصائيا
5	0.674**	دالة إحصائيا	12	0.618**	دالة إحصائيا
6	0.783**	دالة إحصائيا	13	0.769**	دالة إحصائيا
7	0.674**	دالة إحصائيا	14	0.727**	دالة إحصائيا

يتبن من الجدول أعلاه وجود إرتباط دال بين درجة كل بند و الدرجة الكلية للمقياس، وهذه الارتباطات تتراوح بين (0.58 و 0.78) وهي قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01.

ج– **الصدق التمييزي:**تم ترتيب درجات العينة الاستطلاعية على كل بند من بنود مقياس العجز المكتسب ترتيبا تنازليا، ثم تم أخذ نسبة 33% من طرفي التوزيع أي 23 تلميذ في كل مجموعة، وتطبيق إختبار ت للفروق بين مجموعتين غير مرتبطتين والجدول التالي يوضح ذلك:

** دالة عند 0.01

الجدول رقم7: يوضح نتائج الصدق التميزي لبنود مقياس العجز المكتسب:

رقم البند	الفئة الدنيا		الفئة العليا		درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
1	1	0	3	0.52	44	18.36	0 وهي دالة عند مستوى الدلالة 0.01
2	1.34	0.84	2.91	0.73	44	8.52	0.03 وهي دالة عند مستوى الدلالة 0.05
3	1.08	0.28	3.04	0.56	44	14.85	0.01 وهي دالة عند مستوى الدلالة 0.01
4	1.34	0.48	3.65	0.48	44	16.04	0.01 وهي دالة عند مستوى الدلالة 0.01
5	1	0	3	0.73	44	12.98	0 وهي دالة عند مستوى الدلالة 0.01
6	1	0	3	0.73	44	12.98	0 وهي دالة عند مستوى الدلالة 0.01
7	1.26	0.44	3.43	0.50	44	15.39	0.02 وهي دالة عند مستوى الدلالة 0.05
8	1.17	0.38	3.39	0.49	44	16.38	0 وهي دالة عند مستوى الدلالة 0.01
9	1.04	0.20	3.17	0.65	44	14.96	0 وهي دالة عند مستوى الدلالة 0.01
10	1	0	3.34	0.57	44	19.65	0 وهي دالة عند مستوى الدلالة 0.01
11	1.13	0.34	3.39	0.58	44	16.01	0 وهي دالة عند مستوى الدلالة 0.01

12	1.47	0.51	3	0.73	44	8.12	0.03 وهي دالة عند مستوى الدلالة 0.05
13	1.65	0.48	3.56	0.50	44	13.05	0.02 وهي دالة عند مستوى الدلالة 0.05
14	1.65	0.48	3.34	0.48	44	11.80	0.01 وهي دالة عند مستوى الدلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للفئة الدنيا كان يتراوح بين (1) و(1.65) بانحراف معياري تراوح بين (0) و (0.84) في حين كان المتوسط الحسابي للفئة العليايتراوح بين (3) و (3.65) بإنحراف معياريتراوح بين (0.48) و (0.3)، عند درجة الحرية 44،وتراوحت قيمة ت بين (19.65) و (8.12)، وبدلالة إحصائية تراوحت بين (0) و (0.03)وهي قيم دالة عند مستوى الدلالة 0.01 و 0.05، كانت لصالح الفئة العليا، وبذلك فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (الفئة الدنيا والفئة العليا)، مما يعني أن المقياس يميز بين من لديهم درجات عالية ومن لديهم درجات منخفضة.

4-2-2 الثبات: لقياس ثبات المقياس، تم الاعتماد على طريقتي التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم 8: يوضح قيم معاملات الثبات لمقياس العجز المكتسب بطريقتي: التجزئة النصفية وألفا كرونباخ:

عدد البنود			ثبات	الثبات بطريقة التجزئة النصفية				
الكلية	الجزء 1	الجزء 2	ألفا كرونباخ	ارتباط الجزأين	سبيرمان براون	جيثمان	ألفا كرونباخ	
							الجزء1	الجزء 2
14	07	07	0.85	0.69	0.81	0.80	0.75	0.70

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن عدد البنود كان (14) بندا تضمن الجزء الأول (7) بنود في حين تضمن الجزء الثاني (7) أيضا، وقدر معامل الثبات ألفا ب (0.85) في حين قدر معامل الارتباط بين الجزأين ب (0.69) وبعد التعديل بمعادلة سبيرمان براون تم الحصول على معامل الثبات (0.81) وبمعادلة جيثمان قُدر معامل الثبات (0.80)، وهي قيم دالة عند 0.05وهي معاملات ثبات مرتفعة تجيز لنا استخدام المقياس.

5-إجراءات الدراسة :

- أجريت الدراسة في الفترة الممتدة من 4 جانفي إلى12 أفريل2018 حيث كانت الإجراءاتكالأتي:
- التوجه إلى مدير ثانوية الشهيد بساسي الصغير بالعالية للقيام بكل الإجراءات اللازمة، والسماح بتطبيق البرنامج دخل المؤسسة، وطُلب منه توفير حجرة دراسية التي تمت فيها الجلساتبعيدة عن

الضوضاء والمؤثرات الخارجية، وقد تم إعلامه بعدد الجلسات (16 جلسة)، تكون في ثمانية أسابيع بواقع جلستين أُسبوعيا.

- تم توزيع المقياسبمساعدة من الأساتذة على العينة الأساسية (المجموعة الضابطة والتجريبية) من خلال القائمة المُعدة مسبقا بأسماء التلاميذ المعنيين، كان الهدف من ذلك تطبيق القياس القبلي.
- تحديد أول لقاء مبرمج كان يوم الأحد 7 جانفي 2018 من الساعة 11:00 إلى الساعة 12:00 صباحا.
- تم سير الجلسات كالتالي:

1- **الجلسات التمهيدية:**

الجلسة الأولى:التعارف والتعريف بالبرنامج

أهداف الجلسة:

- أن يندمج المشاركون مع الطالبة وتتكون علاقة طيبة بينها والمشاركين و المشاركين أنفسهم.
- أن يتفق على آلية العمل والتأكيد على ضرورة الحضور في الوقت والمكان المحدد.

الفنيات: الجدل والحوار.

مدة الجلسة:60 دقيقة

محتوى الجلسة:

تم في هذه الجلسة محاولة إزالة الحواجز بين الطالبة والتلاميذ، والتلاميذ أنفسهم، وذلك من خلال تعريف الطالبة بنفسها أمام التلاميذ، ومن ثمة طلبت منهم التعريف بأنفسهم كل واحد على حدا، وتقديم

معلومات أخرى على أنفسهم كهوياتهم، وأشياء يحبونها، كذلك تحصيلهم، والصعوبات التي يواجهونها، مع تحديد الوقت لكل مشارك يتوقف عن الحديث عند انتهاء الوقت المحدد.

كما تم في هذه الجلسة مناقشة الهدف العام من البرنامج، وما يمكن تحقيقه من البرنامج، بالإضافة إلى توضيح آلية العمل والتأكيد على ضرورة الالتزام بالحضور والمشاركة، وأداء الواجبات المنزلية التي تطلب منهم.

وقد تم الاتفاق مع التلاميذ على تحديد المواعيد القادمة ومكان إجرائها، مع مراعاة ظروفهم.

أكدت الطالبة على ضرورة حضور الجلسة القادمة، وخُتمت الجلسة.

الجلسة الثانية: تحديد القواعد والإجراءات اللازمة لسير الحصص

أهداف الجلسة:

-العمل على تنمية مشاعر ايجابية بين المشاركين كالثقة والاحترام والتعبير بحرية تامة.

- إيجاد جو من الانسجام والتوافق.

الفنيات: الجدل والحوار، الإقناع.

الوسائل : أقلام –أوراق– سبورة.

مدة الجلسة:60 دقيقة

محتوى الجلسة:

شكرت الطالبة التلاميذ على الحضور، ثم قامت بتحديد القواعد اللازمة لسير الجلسات بالمشاركة معهم وهي كالأتي :

- التأكيد على أهمية الالتزام والحضور للمواعيد المحددة للبرنامج.
- احترام الغير وعدم السخرية أو الاستهزاء بهم.
- الإنصات الجيد وعدم مقاطعة البعض والقيام بالأدوار المطلوبة منهم.
- التأكيد على تحضير الواجبات المنزلية المقدمة.
- البقاء في القاعة إلى نهاية الجلسة.
- التأكيد على أحقية كل عضو في التعبير عن رأيه وما يرغب في قوله.

ثم فُتح مجال للنقاش في هذه النقاط وإضافة نقاط أخرى.

لتقوم بعد ذلكبتقسيم التلاميذ إلى مجموعات، و تطرح بعض الأسئلة حول توقعاتهم من البرنامج، لتقوم كل مجموعة بكتابة توقعاتها من البرنامج ومناقشة ما توصلت إليه المجموعات بعد تعليق الأوراق على السبورة، مع تقديم التعزيز المناسب للتوقعات الصحيحة وتصحيح التوقعات الخاطئة، أبدّ التلاميذ نوع من التحفيز والتفاعل الايجابي مع الطالبة.

قدمت الطالبة بعد ذلك واجب منزلي عن الأسباب الرئيسية التي تسبب لهم الإخفاق في حياتهم اليومية، أُنهيت الجلسة وأكدت الطالبة على ضرورة حضور الجلسة القادمة.

2- جلسات تحديد المشكل:

الجلسة الثالثة: معنى الأفكار اللاعقلانية

أهداف الجلسة: تهدف هذه الجلسة إلى:

- أن يعرف معنى الأفكار اللاعقلانية .

الفنيات : الجدل– الحوار– الإقناع.

الوسائل:فيديوهات، وسيلة العرض الشفافية، السبورة.

مدة الجلسة: 60 دقيقة

محتوى الجلسة:

شكرت الطالبة التلاميذ على الحضور، ثم ناقشت وإياهم الواجب المنزلي السابق، ثم تطرقت بعد ذلك إلى طبيعة التفكير ووضحت لهم أن تفكير الفرد هو الذي يسبب السعادة أو التعاسة وليس المواقف، بحيث تركز على الأفكار الموجودة لدى المشاركين وتناقشها خاصة الأفكار الغير المنطقية منها، لتُعرف الطالبة الأفكار اللاعقلانية وتشرح بعد ذلكنظرية (A–B–C) بحيث توصلت إلى نتيجة أن معظم مشاكلنا هي نتاج لطريقة تفكيرنا الخاطئة.

قامت بالإجابة على أسئلة التلاميذ لتقدم بعد ذلك واجب منزلي حول مسببات التفكير اللاعقلاني، شكرت الطالبة التلاميذ في البرنامج على الحضور وأكدت على حضورهم في الحصص المقبلة.

الجلسة الرابعة: مسببات التفكير اللاعقلاني

أهداف الجلسة:

- أن يدرك مسببات التفكير السلبي ونتائجه.

الفنيات : الجدل– الحوار– الإقناع.

الوسائل:فيديوهات، وسيلة العرض الشفافية، السبورة.

مدة الجلسة: 60 دقيقة

محتوى الجلسة:

شكرت الطالبة الجميع على الحضور، ثم ناقشت معهم الواجب المنزلي السابق، ثم بدأت بعد ذلك بتقديم عرض عن مسببات التفكير اللاعقلاني والنتائج المترتبة عليه، التي قامت بتجهيزها مسبقا على جهاز العرض وعرضت فيديو لأشخاص يفكرون بطريقة غير سليمة ومعاناتهم اليومية.

وبعد إنتهاء العرض قدمت واجب منزلي حول نتائج التفكير اللاعقلاني التي يتوقعونها، ثم شكرت المشاركين في الأخير على الحضور، وأكدت حضورهم في الحصص المقبلة.

الجلسة الخامسة: مواصفات ونتائج التفكير اللاعقلاني

أهداف الجلسة:

- أن يعرف صفات الشخصية السلبية والصفات الشخصية الايجابية.
- أن يعرف نتائج التفكير اللاعقلاني.

الفنيات : الجدل– الحوار– الإقناع.

الوسائل:فيديوهات، وسيلة العرض الشفافية، السبورة.

مدة الجلسة: 60 دقيقة

شكرت الطالبة التلاميذ على الحضور وتمت مناقشة الواجب المنزلي السابق ثم بدأت في تقديم محاضرة لإبراهيم الفقي، وضحت فيها التفكير السلبي ونتائجه، كما تطرقت في هذه الجلسة إلى صفات

الشخصية السلبية والشخصية الايجابية، وبعد المناقشات إنتهت بعد ذلك المحاضرة، وقُدم الواجب المنزلي حيث طلبت فيه من التلاميذ طرح مجموعة من الأفكار التي يرون أنها سلبية و لاعقلانية.

كما طلبتمنهم محاولة تصنيف أنفسهم إلى أي الشخصيات التي ينتمون من خلال ما تم عرضه سابقا وتختم الطالبة الجلسة و تأكد على حضورهم في الحصة القادمة.

الجلسة السادسة: الإعتراف بالأفكار اللاعقلانية

أهداف الجلسة:

- أن يعرف المشارك الأفكار اللاعقلانية التي تجول في خاطره.
- أن يعترف المشارك بهذه الأفكار .
- أن يستطيع طرح هذه الأفكار اللاعقلانية أمام زملائه.

الفنيات: لعب الأدوار – الجدل – النقاش.

الوسائل: أوراق وأقلام، السبورة، مطويات.

المدة: 90 دقيقة

محتوى الجلسة:

تم شكر التلاميذ على الحضور وناقشت بعد ذلك معهم الواجب السابق، ثم بدأت الطالبة بسرد قصة لتلميذ توفي والده أثناء مزاولة دراسته لتطلب بعد ذلك من الأعضاء تخيل الموقف ومن ثمة كل تلميذ يطرح كيف يتعامل مع الموقف وكيف يؤثر ذلك على مساره الدراسي.

تم مناقشة رد فعل كل تلميذ على حدا واستخلاص نتائج في الأخير إلى انه علينا أن نُحوّل المواقف الصعبة إلى مصادر قوة للاستثمار في المعيقات.

ثم طلبت الطالبة من التلاميذ إختيار موقف من مواقف الواجب المنزلي السابق و تمثيلها أثناء الجلسة ويصمم سيناريو بالمشاركة مع التلاميذ المختارين لتمثيل موقف من بين هذه المواقف وقد تجاوز فيها الوقت من 60 د إلى 90 د لتقدم في الأخير الواجب المنزلي حيث طلبت منهم وضع جدول يحوي مواقف مروا بها وكيف تصرفوا معها ثم توزع مطويات ملخصة لما تم التطرق له سابقا.

الجلسة السابعة: معنى العجز المكتسب وأسبابه

أهداف الجلسة:

- أن يعرف معنى العجز المكتسب.
- أن يدرك أسباب العجز المكتسب.

الفنيات: الحوار والمناقشة، الشرح والتفسير.

الوسائل: جهاز العرض، السبورة، أوراق وأقلام.

المدة:60 دقيقة

محتوى الجلسة:

شكرت الطالبة الطلبة على الحضور وناقشت معهم الواجب المنزلي السابق، ثم بدأت بمعرفة المكتسبات القبلية للطلبة عن العجز المكتسب لنصل في الأخير إلى تعريف شامل للعجز المكتسب بالمشاركة مع أعضاء المجموعة.

ثم حاولت سؤال المجموعة على الأسباب الحقيقة للعجز المكتسب من وجهة نظرهم، لنلخص في الأخير إلى مجموعة من الأسباب الرئيسية مع التركيز على الأسباب المحضرة سابقا.

أنهت الطالبة الجلسة وطلبت منهم واجب منزلي حيث يقوموا بتدوين بعض الأسباب التي يرون أنها مسببة للعجز المكتسب.

الجلسة الثامنة: أعراض العجز المكتسب

أهداف الجلسة:

-أن يعرف أعراض العجز المكتسب.

الفنيات: الحوار والمناقشة، الشرح والتفسير.

الوسائل: جهاز العرض، السبورة، أوراق وأقلام.

المدة:60 دقيقة

محتوى الجلسة:

بعدما رحبت الطالبة بالتلاميذ وناقشت الواجب المنزلي السابق لتصل بهم إلى أعراض العجز المكتسب، التي حضرتها مسبقا والتي قدمتها على جهاز العرض.

ثم طلبت منهم كتابة الأعراض التي يعتقدون أنها موجودة لديهم، ثم تُناقش هذه الأعراض مع التلاميذ.

شكرت الطالبة التلاميذ على الحضور وختمت الجلسة.

الجلسة التاسعة: نتائج العجز المكتسب

أهداف الجلسة:

- أن يدرك النتائج النفسية والاجتماعية والأكاديمية، المترتبة على العجز المكتسب.

الفنيات: الحوار والمناقشة، الشرح والتفسير.

الوسائل: جهاز العرض، السبورة، أوراق وأقلام، مطويات.

المدة:60 دقيقة

محتوى الجلسة:

شكرت الطالبة التلاميذ، لتبدأ في عرض النتائج المترتبة عن العجز المكتسب من جميع النواحي نفسيا اجتماعيا، أكاديميا، في الأخير تلخص الطالبة ما تم عرضه في كل جلسة وتقديم مطوية حول العجز المكتسب.

3- جلسات إعادة البناء:

الجلسة العاشرة: الإسترخاء

أهداف الجلسة:

- تدريب المشاركين على القيام بفنية الاسترخاء.

الفنيات: التدريب على الاسترخاء، الشرح والتفسير.

الوسائل: عرض فيديوهات للاسترخاء،مطويات .

المدة:60 دقيقة

محتوى الجلسة

شكرت الطالبة التلاميذ على الحضور تم بعد ذلك ربط الجلسة بالجلسات السابقة وذلك بعد التحديد والتعرف على المشكل ،الآن لنحاول التخلص من هذا المشكل وأثناء ذلك عرضت الطالبة مجموعة من الشرائح عن أهمية الاسترخاء ثم تعرض فيديوهات لكيفية القيام بالاسترخاء حيث أبّدوا إعجابهم وتحفزهم للقيام بذلك لتوزع على الأعضاء مجموعة من الفيديوهات المعروضة والتي تعرض خطوات الاسترخاء خطوة بخطوة،لتطلب منهم بعد ذلك واجب منزلي وهو إعادة الاطلاع علي هذه الفيديوهات وتجربتها في المنزل كتدريب أولي ليتم إعادة تطبيقها جماعيا في الحصة القادمة، لتُختم في الأخير الجلسة، وتؤكد على الحضور في الحصة القادمة.

الجلسة الحادي عشر: الإسترخاء

أهداف الجلسة:

- تدريب المشاركين على القيام بفنية الاسترخاء.

الفنيات: التدريب على الاسترخاء، الشرح والتفسير.

المدة:60 دقيقة

محتوى الجلسة

شكرت الطالبة التلاميذ على الحضور وسألت فيما إذا قاموا بالواجب المنزلي أم لا وبالمشاركة معهم قامت الطالبة بخطوات الاسترخاء خطوة بخطوة ثم حاولت تقسيمهم إلى مجموعات كل مجموعة بتكليف أحد التلاميذ القيام بهذه الخطوات، أكدت الطالبة على القيام بهذه الخطوات خاصة إذا ما كانت هناك مواقف ضغط قد يتعرضون لها في مختلف مجالات الحياة، لتُنهي بعد ذلك الجلسة وتؤكد على الحضور في الحصص القادمة.

الجلسة الثانية عشر: التخيل العقلاني الانفعالي

أهداف الجلسة :

- تدريب أفراد العينة على تبديل الأفكار عن طريق التخيل العقلاني الانفعالي.

الفنيات: الشرح والمناقشة والحوار – تبديل الأفكار الغير العقلانية.

الوسائل: أوراق وأقلام – السبورة.

مدة الجلسة: 60 دقيقة

محتوى الجلسة:

شكرت الطالبة التلاميذ على الحضور، ثم نبهت إلى استخدام تقنية أخرى تساعدنا في التخلص من مشكلة العجز المكتسب، ثم بدأت في تطبيقها عمليا وكانت كالتالي:

أغمضوا أعينكم وتخيلوا بأقصى ما تستطيعون أسوا شيء يمكن أن يصيبك كعدم نجاحك في الباكالوريا، عدم قدرتك على تحقيق أحلامك وأحلام والديك، تناثرت كل أحلامك بدراستك لتخصصك المفضل والتخرج والالتحاق بوظيفتك المفضلة، تخيل الموقف تخيلا حيا، بعد مراقبة التلاميذ وظهور بوادر الانزعاج الغضب القلق الكآبة.

الآن بدل مشاعر القاسية هذه كالكآبة والإنزعاج إلى مشاعر مقبولة أقل حدة من سابقتها كالغضب من الموقف والبكاء.

ثم تم إعادة مواقف أخرى بهدف تدريب التلاميذ على كذا موقف لاكتساب الإستراتجية.

لتقدم في الأخير واجب منزلي: القيام بالإستراتجية في مواقف مماثلة في البيت، خُتمت الجلسة وأكدت الطالبة على الحضور في الحصص القادمة.

الجلسة الثالثة عشر: النمذجة المصورة

أهداف الجلسة:

- أن يحاكي التلميذ نماذج مصورة.

الفنيات: المحاكاة.

الوسائل: جهاز العرض، السبورة.

المدة: 60 دقيقة

محتوى الجلسة:

شكرت الطالبة المجموعة على الحضور وحاولت في هذه الجلسة إعطاء نماذج مصورة تُعرض على شكل فيديوهات لأشخاص مروا بتجارب فشل سببت لهم كثير من المتاعب والصعوبات واستطاعوا بكل عزيمة تخطيء هذه الصعوبات وتجاوز مواقف الفشل.

كما تم أيضا رواية قصص لبعض الأبطال العالميين وكيف أنهم تحدوا الكثير من الصعوبات للوصول إلى أهدافهم.

ثم ناقشت الطالبة و التلاميذ حول ما تم عرضه في الواجب المنزلي ليُطلب منهم عرض مواقف وتجارب سابقة فشلوا فيها وكيف تصرفوا معها، خُتمت الجلسة بعد ذلك.

الجلسة الرابعة عشر:النمذجة الحية

أهداف الجلسة:

- أن يحاكي التلميذ نماذج حية.

الفنيات: المحاكاة.

الوسائل:أوراق وأقلام، السبورة.

المدة: 60 دقيقة

محتوى الجلسة:

في هذه الجلسة قامت الطالبة باستدعاء نموذج حي لطالبة متفوقة جدا في دراستها كانت هي المسير للجلسة حيث حكت لهم ما مرت به من مصاعب و مواقف فشل استطاعت أن تتجاوز هذه الصعوبات بقوة ووصلت إلى تحقيق الأهداف التي كانت ترجو الوصول إليها لوحظ أن هناك تفاعل كبير مع الطالبة واستحسان للمبادرة هذه.

تم تكريمالطالبة التي تم دعوتهاوتُختم في الأخير الجلسة.

الجلسة الخامسة عشر: التدرب على حل المشكلات

أهداف الجلسة:

- تهدف هذه الجلسة إلى التدرب على حل بعض المشكلات التي قد يواجهها التلميذ.

الفنيات:الإقناع، الحوار.

الوسائل: جهاز العرض، السبورة.

مدة الجلسة:60 دقيقة.

محتوى الجلسة:

بعدما رحبت الطالبة بالتلاميذ،قامت بتقسيمهم إلى مجموعات ثم وزعت مجموعة من الأوراق والأقلام على المجموعات، لتطلب منهم إقتراح مشكلات حقيقية واقعية ترتبط بحياتهم الدراسية أو العامة

مع الأخذ بعين الإعتبار الإبتعاد عن المشكلات الأسرية أو العاطفية لما فيها من خصوصية، ليتم بعد ذلك طرح التعليمات على مسمع التلاميذ كالتالي:

- خطوة أولى تحديد المشكلة وذلك من خلال إتفاق التلاميذ على مشكلة واقعية مشتركة،
- الخطوة الثانية: تحديد مسببات المشكلة والأفكار التي يحملونها حولها والنتائج المتوقعة
- الخطوة الثالثة: إقتراح أكبر قدر من الحلول التي يرونها مناسبة.
- الخطوة الرابعة: يتم إختيار الحلول التي يرونها أكثر نجاعة للوصول إلى حل المشكلة.
- الخطوة الخامسة: تجريب الحلول ومعرفة مدى صلاحيتها مع التأكيد على ضرورة توقع النتائج الممكن التوصل إليها من هذه الحلول.
- الخطوة السادسة: مدى رضا المشاركين على هذه الحلول وإمكانية تعميمها على المواقف المماثلة.

وقد تم تدريب التلاميذ على كذا موقف لإكتساب الإستراتجية، ليتم بعد ذلك تقديم واجب منزلي طُلب فيه من التلاميذ التدرب على إستراتجية حل المشكلات في مواقف مختلفة، لتشكر الطالبة التلاميذ على حضورهم وتأكد على ضرورة الحضور للحصة القادمة و الأخيرة، وتُختم الجلسة بعد ذلك.

4- الجلسة النهائية:

الجلسة السادسة عشر: الإختتام والتقييم

وفي آخر حصة قامت الطالبة أولا بتلخيص ما سبق التطرق إليه في الجلسات السابقة، وتوزيع مقياس العجز المكتسب المُطبق سابقا بهدف القيام بالقياس البعدي لتقييم مدى إستفادتهم ومدى تحقق التحسن أو التخفيف منمشكلة العجز المكتسب.

وعملت الطالبة كذلك على تقييم البرنامج من خلال طرح مجموعة من الأسئلة، و الاستماع إلى آراء التلاميذ،ووجهات نظرهم ومدى إستفادتهم من البرنامج، لاحظت الطالبة عليهم الاستبشار والفرح

خاصة وإنها المبادرة لم يسبق والقيام بها معهم من جهات أخرى، وقد طلبوا منها المزيد من الحصص التي قد تفيدهم، كما طرحوا بعض الرسائل لمدرسيهم والتلاميذ غير المعنيين بِالبرنامج بأهمية القيام بحصص توجيهية لهم، خاصة في ضل عدم وجود مستشار توجيهي في المؤسسة، لتشكر الطالبة في الأخيرالتلاميذ على إلتزامهم وحرصهم أثناء سير الجلسات لينتهي اللقاء بتوزيع بعض الهدايا الرمزية.

ويمكن تلخيص ما سبق في ما يلي:

الجدول رقم 9: يوضح ملخص تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي:

نوع الجلسات	الهدف الإرشادي	محتوى الجلسة	عدد الجلسات	المدة
الجلسة التمهيدية	بناءالثقة بين الطالبةوالمجموعة التجريبية	لقاء تمهيدي للتعريف بالبرنامج وأهدافه	02	60 دقيقة لكل جلسة
تحديد المشكل	التعريف بالأفكارالاعقلانية	مناقشة محتوى الأفكار اللاعقلانية	04	60 دقيقة لكل جلسة
	التعريف بمتغير العجز المكتسب	مناقشة مفهوم العجز المكتسب أعراضه وأسبابه	03	
إعادة البناء	التدرب على مجموعة من المهارات	التدرب على الاسترخاء والتخيل الإنفعالي العقلاني، النمذجة و حل المشكلات	06	60 دقيقة لكل جلسة
الجلسة النهائية	تقويم البرنامج الإرشادي من أجل التعرف على مواطن القوة والضعف القيام بالقياس البعدي ومن ثمة إنهاء البرنامج	لقاء تقويمي نهائي	01	60 دقيقة

- إختتام الجلسات في يوم الأحد 11 مارس 2018 حددت الطالبة للمشاركين موعدا بعد حوالي شهر.

- في يوم الخميس 12 أفريل 2018 تواصلت الطالبة مع أعضاء المجموعتين بهدف تطبيق المقياس للقياس التتبعي ليبقى المشاركين في إتصال مع الطالبة لمعرفة نتائجهم في الشهادة الباكالوريا.

خلاصة:

تم في هذا الفصل عرضالمنهج المستخدم في الدراسة وتصميمه التجريبي،نوع المعاينة وكذا حجم العينة الأساسية، ثم تم التطرق إلى البرنامج الإرشادي المُطبقفي الدراسة ومقياس العجز المكتسب، وخصائصهما السيكومترية المتمثلة في صدقهما وثباتهما،مع عرض مفصللإجراءات تطبيق الدراسة.

الفصل الرابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض نتائج الدراسة

2- مناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:

يتِمُّ في هذا الفصل عرض نتائج الدراسة مُرَتَّبَة تباعا حسب ترتيب ورود فرضيات الدراسة، بحيث تُعرض نتيجة كل فرضية بعد تحويلها إلى فرضية صفرية، ثم يلي ذلك مناقشة نتيجة كل فرضية وذلك في ضوء، الدراسات السابقة، النظرية المستندة إليها في البرنامج، ورأي الطالبة .

1-عرض نتائج الدراسة:

1-1 عرض نتيجة الفرضية الأولى:

- و التي تنص على ما يلي: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات العجز المكتسب بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي.

وقد تم معالجة هذه الفرضية بالأسلوب الإحصائي (ت) لدلالة الفرق بين عينتين غير مرتبطتين، ومربع آيتا لقياس حجم الأثر من خلال المعادلة التالية:

مربع آيتا = T^2 / T^2 + df(أبو حطب، 1991، ص439)

الجدول رقم 10: يُوضح الفروق في متوسط درجات العجز المكتسب بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي:

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع آيتا
العجز المكتسب	التجريبية	21.46	4.25	28	13.67	**0.02	0.86
	الضابطة	38.92	2.23				

** دالة عند مستوى الدلالة 0.05

من خلال الجدول أعلاه يتبين أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية قدر ب (21.46) في حين أن الانحراف المعياري قدر ب(4.25) بينما كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (38.92) وبانحراف معياري قدره (2.23)، عند درجة الحرية (28)، وقد قدرت قيمة ت بـ (13.67) في حين أن مستوى الدلالة كان (0.02) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0.05،وقد بلغ حجم الأثر (0.86)، وهو حجم تأثير مرتفع.

مما يعني تحسن التلاميذ في المجموعة التجريبية وإنخفاض مستوى العجز لديهم، وبالتالي نرفض الفرض الصفري القائل بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات العجز المكتسب بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي، ونقبل الفرضية البديلة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات العجز المكتسب بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي.

1-2 عرض نتيجة الفرضية الثانية:

و التي تنص على ما يلي: " توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات العجز المكتسب لدى أفراد العينة التجريبية تبعا للتفاعل بين الجنس والتخصص ".

ولمعالجة هذه الفرضية إحصائيا يمكن تحويلها إلى الفرض الصفري "لا توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات العجز المكتسب لدى أفراد العينة التجريبية تبعا للتفاعل بين الجنس والتخصص ".

وقد تم معالجة هذه الفرضية بالإحصاء الوصفي وبحساب تحليل التباين الثنائي والجداول التالية توضح ذلك:

الجدول رقم 11: يبين المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لكل من التخصص والجنس لأفراد العينة التجريبية في القياس البعدي:

المتغير	الذكور		الإناث	
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
علوم	24.75	4.57	21	3.46
آداب	18	3.57	22	3.46

يتبين من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي للذكور العلميين كان(24.75) وبإنحراف معياري (4.57) في حين كان المتوسط الحسابي للذكور الأدبيين (18)بإنحراف معياري (3.57) ، بينما قدر المتوسط الحسابي للإناث العلميين ب (21) بإنحراف معياري (3.46) في حين كان المتوسط الحسابي للإناث الأدبيين (22)بينما قدر الانحراف المعياري ب (3.46) وهي نتائج متقاربة .

الجدول رقم12: يُوضح نتائج تحليل التباين الثنائي لإيجاد أثر التفاعل بين الجنس والتخصص في أداء العينة التجريبية على مقياس العجز المكتسب:

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.05	0.05	1	0.004	0.95 غ دالة
التخصص	30.51	30.51	1	2.08	0.17 غ دالة
التأثير المتبادل بين المتغيرين	55.44	55.44	1	3.79	0.07 غ دالة
الخطأ	160.75	14.61	11	/	/
المجموع	7166	/	15	/	/

من النظر إلى الجدول أعلاه يتبين أن مجموع المربعات لمتغير الجنس هو(0.05) وبمتوسط مربعات يساوي(0.05)، وبدرجة حرية تساوي الواحد، في حين قيمة ف كانت(0.004) و كانت قيمة الدلالة الإحصائية(0.95) وهي غير دالة عند (0.05) ويمكن القول بأنه لا يوجد تأثير لمتغير الجنس على متوسط أداء العينة التجريبية.

كما يوضح الجدول أعلاه أيضا مجموع مربعات لمتغير التخصص الذي كان (30.51)وبمتوسط مربعات يساوي (30.51)، بدرجة حرية تساوي (1) في حين قيمة ف (2.08)عند مستوى دلالة (0.17) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) وبذلك يمكن القول بأنه لا يوجد هناك تأثير للتخصص على متوسط أداء العينة التجريبية، في حين كان مجموع المربعات للتفاعل بين الجنس والتخصص يساوي (55.44) وبمتوسط مربعات يساوي (55.44)بدرجة حرية تساوي (1) وكانت قيمة ف تساوي (3.79)، بينما قدرت مستوى الدلالة بـ (0.07) وهي قيم غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05) ومما سبق فإننا نقبل الفرض الصفري القائل بعدم وجود فروق ذات دلالة في متوسط درجات العجز المكتسب للمجموعة التجريبية تبعا للتفاعل بين الجنس والتخصص.

3-1 عرض نتيجة الفرضية الثالثة:

و التي تنُص على ما يلي: "توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات العجز المكتسب لدى أفراد العينة التجريبية بين القياس البعدي والقياس التتبعي".

ولمعالجة هذه الفرضية إحصائيا يمكن تحويلها إلى الفرض الصفري "لا توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات العجز المكتسب لدى أفراد العينة التجريبية بين القياس البعدي والقياس التتبعي".

وقد تم معالجة هذه الفرضية بالأسلوب الإحصائي إختبار ت للمجموعة الواحدة والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم 13: يوضح نتائج إختبار ت للمجموعة الواحدة لإيجاد الفروق في متوسط درجات العينة التجريبية على مقياس العجز المكتسب بين القياس البعدي والقياس التتبعي:

نوع القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
القياس البعدي	21.46	4.25	14	1.41	0.18**
القياس التتبعي	20.33	2.58			

يتبين من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي كان (21.46)، في حين كان انحرافه المعياري (4.25)، وقد كان المتوسط الحسابي للقياس التتبعي(20.33)، في حين أن قيمة الانحراف المعياري كانت (2.58)، بدرجة حرية تساوي (14)، وقدرت قيمة ت بـ (1.41) وبمستوى دلالة قدره (0.18) وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وبذلك نقبل الفرض الصفري بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات العينة التجريبية على مقياس العجز المكتسب بين القياس البعدي والقياس التتبعي.

** غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05

2-مناقشة نتائج الدراسة:

2-1 مناقشة نتيجة الفرضية الأولى:

توصلت الدراسة إلى أن البرنامج الإرشادي القائم على النظرية العقلانية الانفعالية أدى للتخفيف من العجز المكتسب لدى التلاميذ المعيدين في السنة الثالثة ثانوي، إتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الرواد (2005)، والتي هدفت إلى معرفة أثر برنامج إرشادي في معالجة العجز المكتسب طُبقت الدراسة على (60) طالبا وطالبة من الصف العاشر بمدارس مدينة معان، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها أن هناك أثر ذو دلالة إحصائية للبرنامج الإرشادي لمعالجة العجز المكتسب، كما إتفقت أيضا مع دراسة سيميسلر وزملاؤه (2003) التي هدفت إلى معرفة تأثيرات أساليب العلاج المعرفي في إظهار العجز المكتسب وعلاجه طُبقت على عينة قوامها (92) طالب وطالبة بكالوريوس في إحدى الجامعات التركية توصلت إلى نتيجة مفادها نجاح أسلوب العلاج المعرفي في علاج مشكلة العجز المكتسب.

واتفقت هذه النتيجة أيضا مع دراسة (Gill & Pierce, 2004) والتي هدفت إلى بناء و تقييم فاعلية برنامج سلوكي معرفي في خفض العجز المكتسب وتحسين مستوى الدافعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في ضوء متغيري الجنس، المستوى الاجتماعي والاقتصادي، طبقت الدراسة على 27 تلميذ والذين تبين أن لهم مستوى مرتفع من العجز المكتسب ونقص في الدافعية، أظهرت النتائج أن هناك فاعلية لتطبيق البرنامج في أداء الطلبة.

في حين إختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (ULUSOY, 2013)، والتي بينت أن البرنامج القائم على التربية النفسية، كان فاعلا في تخفيض الأفكار اللاعقلانية وغير فاعل في تخفيض العجز المكتسب لدى المشاركين في البرنامج.

وقد يرجع تفسير النتيجة المتوصل إليها إلى عدم تلقي المجموعة الضابطة إلىأي برنامج أو أنشطة تساعد على التخفيف من العجز المكتسب أثناء السنة الدراسية **2018/2017** في حين أن المجموعة التجريبية تلقت البرنامج الإرشادي المعد من طرف الطالبة وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج في التخفيف من العجز المكتسب، مما قد يدل على أهمية و فعالية البرنامج القائم على النظرية العقلانية الانفعالية وأنشطته المختلفة، والذي عمل على تعديل بعض الأفكار الخاطئة وبالتالي أدى ذلك إلى زيادة التفاعل لدى أفراد العينة التجريبية وحرصهم على العمل والاجتهاد تولدت إليهم الإرادة للوصول إلى هدف معين يمكنه ذلك وبالرغم من الصعوبات التي قد يواجهها إلا أنه لن يجعلها تقف أمامه وتحقيق النجاح وإثبات عكس الصورة التي يحملونها عنه بأنه فاشل لا يستطيع القيام بأعمال تفضي إلى النجاح.

وهذا ما لُوحظ بعد مقارنة لإستجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد إنتهاء جلسات البرنامج الإرشادي، وبعد تطبيق مقياس العجز المكتسب للقياس البعدي وُجد أن إستجابات المجموعة التجريبية قد برزت فيها تيارات واضحة، وأن متوسط درجات العجز لديهم قد انخفضت وأن لديهم قابلية لاستخدام التفكير العقلاني، وتغيير طرق تفكيرهم الخاطئة، وذلك لمواجهة المواقف المختلفة، والتي بدورها قد تسبب العجز المكتسب، وتزيد من حدته واستمرار تأثيره وإنما التصدي لها وتحمُل جميع المتاعب والتأكيدعلى قدرتهم، بإنجاز المهمات المكلفين بها والنظرة الايجابية لذواتهم وهذا ماأكده(Ellis,2004)، في أن ما هو عقلاني يمكن أن يصبح انفعاليا، كما أن إنفعالات الفرد يمكن تحت أي ظرف أن تكون فكرا، وان الأفكار والانفعالات تتجسد في سلوكيات.(Ellis,2004,p10)

كما أن لديهم استعداد للقيام بجميع الأنشطة التي تم التدرب عليها خلال سير الجلسات في مواقف ضاغطة مماثلة كفنية الاسترخاء، النمذجة الحية والنمذجة المصورة، التخيل العقلاني الانفعالي، لعب الأدوار، الواجب المنزلي، وفنية حل المشكلات، وربطها بمشكلات التلاميذ وواقعهم المعاش، ولذلك شُهد

إستمتاعهم بها أثناء تطبيقها، ورغبتهم في التخلص من الأفكار الخاطئة التي تراودهم، والتخلص من سلوكيات العجز المكتسب، كالكسل والخمول وذلك من خلال تطبيق هذه الفنيات.

وقد كان لكل فنية، هي الأخرى أثر فعال في تعديل أفكارهم ومشاعرهم وسلوكياتهم، وذلك لزيادة الثقة بقدراتهم وإمكانياتهم والتأكيد على الإجتهاد والمثابرة والتغيير الجذري، للوصول الأهداف المرجوة، وأن الفشل غالبا ما يأتي بعد النجاح،حيث وفي هذا السياق ميز أليس بين نوعين من الأفكار وهي أفكار عقلانية تؤدي إلى السعادة وتساعده على تحقيق أهدافه، وأفكار لاعقلانية تؤدي إلى الاضطرابات الانفعالية.

وقد يكون للبرنامج الإرشادي المُطبق دور آخر في تدريب تلاميذ العينة التجريبية، على مواجهة الظروف البيئية المحيطة المثبطة لمجهوداتهم والمحفزة لمشكلة العجز،مثل دور المدرسين وكذلك الأسرة أو حتى المحيط البيئي بصفة عامة، في تكريس النظرة السلبية للتلاميذ المعيدين، وعدم قدرتهم على تحقيق النجاح، وخاصة بتكرار الفشل في مواقف الامتحان، وعلاج ذلك من خلال رفع ثقتهم بأنفسهم والعمل على تغيير هذه النظرة السلبية،وذلك من خلال الاجتهاد والمثابرة، وبالتالي تحقيق عكس توقعاتهم، مما قد يجعلهم يغيرون هذه النظرة السلبية في المواقف القادمة.

لذلك نجد أنه من المنطقي تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي، وانخفاض درجاتهم علىالمقياس المُطبق.

ولهذا يمكن القول أنه قد يكون لهذه النظرية، أثر فعال في إقناع التلاميذ لتعديل أفكارهم الخاطئة، إلى أفكار منطقية صحيحة، وبالتالي إحداث تغيير في المشاعر والسلوكات، وذلك بهدف التخفيف من مشكلة العجز المكتسب.

2-2 مناقشة نتيجة الفرضية الثانية:

نصت الفرضية على وجود تفاعل دال بين الجنس والتخصص في التأثير على أداء أفراد العينة التجريبية في مقياس العجز المكتسب،وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود أثر دال لكل من متغيري الجنس والتخصص على متوسط أداء أفراد العينة، كما لا يوجد أثر تفاعل دال بين الجنس والتخصص على متوسط درجات أفراد العينة التجريبية، وبذلك يمكن القول بأنه لا يوجد هناك تفاعل دال بين المتغيرين في التأثير على أداء العينة التجريبية على المقياس، في القياس البعدي، وتتفق هذه النتيجة ونتيجةنادية عاشور (2014)التي توصلت إلى عدم وجود تفاعل دال بين الجنس والحالة الاجتماعية في متغير العجز المكتسب، وكذلك عدم وجود تفاعل دال بين التخصص والمستوى الدراسي على متوسط أداء أفراد العينة.

في حين أن دراسة (Gill & Pierce, 2004) التي هدفت إلى بناء و تقييم فاعلية برنامج سلوكي معرفي في خفض العجز المكتسب، وتحسين مستوى الدافعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في ضوء متغيري الجنس، المستوى الاجتماعي والاقتصادي، طبقت الدراسة على 27 تلميذ والذين تبين أن لهم مستوى مرتفع من العجز المكتسب ونقص في الدافعية، أظهرت النتائج أن إستفادة الإناث من البرنامج أكثر من إستفادة الذكور.

بينما إختلفت أيضا مع دراسة حنان أحمد ظاهر (2014) حيث توصلت إلى النتائج التالية، إلى انه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد العينة على مقياس العجز وفقا لمتغير الجنس كانت أعلى لدى الذكور، كما توجد فروق في متوسط درجات الأفراد على مقياس العجز وفقا للتخصص.

وإختلفت أيضا مع دراسة محمود (2004)التي توصلت إلى وجود فروق بين التخصصات الدراسية، حيث يرتفع العجز المكتسب لدى طلاب التخصصات الأدبية ولدى منخفضي التحصيل الدراسي،

ولعل السبب في ذلك يعود إلى دور البرنامج الإرشادي المُطبق على التلاميذ، و أن كل طرف من الجنسين بعدما كانت لديه نظرة تشاؤمية وأنه أقل كفاءة نظرا لتعرضهم لمواقف الفشل المتكررة في حياتهم الدراسية، وعدم وجود برامج إرشادية علاجية تساعدهم في التخلص من هذه الأفكار الخاطئة، وبذلك تغيرت نظرتهم لأنفسهم الأمر الذي قد ساعد على التخفيف من مشكلة العجز المكتسب.

هذا من جهة ومن جهة أخرى إمكانية إقتناع التلاميذ بقدراتهم وإمكانياتهم وارتفاع ثقتهم بأنفسهم، جعلهم لا يولون إهتمام للعبارات المثبطة من المجتمع المحيط،مثل المدرسين والأسرة الذين ربما كانا سببا هما الآخران في ظهور مشكلة العجز لهذا التلميذ سواء كان ذكرا أو أنثى أدبيا أو علميا، وذلك بالضغط المستمر من الأسرة على التلميذ المعيد، خاصة وأنه سبق وأن فشل في تحقيق النجاح،فإنها قد تنعته بعبارات إحباطية تولد لديه أفكار وسلوكات خاطئة، مثل أنت تلميذ فاشل غير قادر على أداء أي مهمة، وهو ما قد يزيد من تثبيطه، أكدت ذلكدراسة شحاتة (2003) "حيث توصل إلى أن هناك العديد من المصادر التي يستمد منها التلميذ أفكاره سواء العقلانية واللاعقلانية منها الأسرة والمدرسة وزملاء المدرسة والعمل والجيران، ووسائل الإعلام (شحاتة، 2003، ص25).

ولُوحظ ذلك أيضا في بعض أراء أفراد المجموعة التجريبية أثناء سير الجلسات ومن خلال الواجبات المنزلية المقدمة، ولذلك فإن التلميذ يفقد الثقة بنفسه ويتوقف عن القيام بالمحاولات المتكررة وهو ما قد يؤدي إلى كسله في بقية أنشطته بمختلف المجالات الحياتية،حيث وفي ذات السياق أكدت دراسة الأنصاري (2007) بأنه لا يمكن إغفال مسؤولية الآباء عن نوعية الأفكار والمعتقدات التي يغرسونها في الأبناء وما يترتب عليها من أثار سلبية ولاسيما إن كانت أفكار لا عقلانية مثل استخدام الألفاظ المحبطة.

(الأنصاري، 2007، ص49)

وبذلك يمكن القول أن للبرنامج المُعد دور في دحضالتلاميذلبعض الأفكار الخاطئة وإقتناعهم من أن النظرة السلبية لهم من طرف الآخرين مجرد مواقف ستزيد من إصراره لتحقيق النجاح، على غرار جنسه أوتخصصه، والعمل على الشعور بالرضا نحو التخصص سواءً كان أدبياً أو علمياً، وهذا ما ركزت عليه الطالبة أثناء تنفيذها للبرنامج ألا وهو العمل على تحقيق الرضا نحو التخصص خاصة للأدبيين، وان لهم حظوظ للوصول إلى أسمى الأهداف، بعدما كانوا يعتقدون أنهم يشهدون تهميشا من معلمين أو مشرفين أو الأسرة أو المجتمع بصفة عامة، ونظرتهم السلبية إلى أن المُوجهين إلى هذا التخصص هم ضعاف المعدلات وان هذا التخصص ليس له حظوظ عملية.

كما أن تصريحات أفراد العينة التجريبية من التخصص العلمي وذلك أثناء سير الجلسات ومن خلال الواجبات المنزلية المقدمة فإن كلمات المشرفين والمعلمين بصعوبة التخصص وان ليس لديهم القدرة على المواصلة في هذا التخصص وان إمكانياتهم ضعيفة لا تسمح لهم بالنجاح في هذا التخصص وأن الأفكار اللاعقلانية تتشكل نتيجة تفاعل مجموعة من العوامل التي كان قد يكون لها تأثيرا كالعائلة ما أورده (زهران، 2001، ص 159)، أن الأسرة تلعب دور في إكتساب الفرد الأفكار اللاعقلانية، حيث تبين أن بعض المراهقين من الجنسين ممن يعيشون في جو أسري غير مناسب كانت لديهم أفكار لاعقلانية بدرجة مرتفعة ومصاحبة لها مشكلات نفسية أخرى،وأشار (الشربيني، 2005، ص535) إلى أن الأفكار العقلانية واللاعقلانية تمكن ورائها الأسرة، هذا من جهة ومن جهة أخربفكذلك يمكن أن يكون للمُدرسين بصفة خاصة والمدرسة بصفة عامة ومن خلال الممارسات الخاطئة أثر في إكتساب الأفكار اللاعقلانية التي قد تسبب عجزا مكتسبا للتلاميذ حيث أشارت إليه دراسة مو (1992) في أن السلوكيات والألفاظ السلبية التي يبديها المعلم تجاه التلاميذ يؤدي إلى شعور الطالب بالنقص وتكسبه أفكار خاطئة حول قدراته (عبد العزيز، 2011، ص50)، وبهذا عملت الطالبة على دحض هذه الأفكار وأنهم إذا ما أرادوا الوصول إلى هدف معين يمكنهم ذلك.

وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود تفاعل دال إحصائيا بين الجنس والتخصص، أي أنه ليس هناك تأثير لجنس التلميذ يعتمد على تخصصه، كما أنه هنا ليس هناك تأثير لتخصص التلميذ على جنسه، وأنه ليس هناك تفاعل بين المتغيرين في التأثير على أداء أفراد العينة التجريبية وانخفاض مستوى العجز المكتسب لديهم، وهذا ما قد يرجع للبرنامج الإرشادي في التخفيف من مشكلة العجز المكتسب، وتخلص التلاميذ من تصوراتهم الخاطئة حول أنفسهم و التي من الممكن أن تبعثها فيهم البيئة الثقافية والاجتماعية والتي قد يسلكها الآخرون تجاه أفراد العينة، من أساليب الإحباط وتعزيز الفشل وافتقارهم لأساسيات التعامل والأساليب الناجحة لتوجيه سلوكيات التلميذ، وإعادة بناء ثقته بنفسه وتقديم التعزيزات المناسبة لسنه لتشجيعه على العمل والمحاولات المتكررة رغم التعرضلمواقف الفشل في مختلف المجالات الحياتية.

وذلك ما أشار إليه أليس إلى أنه إذا كان أفراد الأسرة لا عقلانيين يعتقدون في الخرافات ويميلون إلى التعصب ويطالبون التلميذ بأهداف وطموحات لا تصل إليها إمكانياتهم فسوف يصبح التلميذ عاجزا.

(Ellis, 2004,p 12)

2-3 مناقشة الفرضية الثالثة:

أظهر القياس التتبعياستقراراً في نتائج الدراسة وإن كان هناك إزدياد أو نقصان غير دال في درجات المجموعة التجريبية في القياس التتبعي مقارنة بالقياس البعدي حيث تشير نتيجة هذه الفرضية إلى إستمرار فاعلية البرنامج الإرشادي ولقد إتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة صباح الرفاعي(2003) التي هدفت إلى معرفة فعالية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تعديل سلوكيات العجز المكتسب لدى طالبات كلية التربية للبنات بمكة، والتي توصلتإلى عدم وجود فروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والمتابعة

لعينة طالبات العجز المكتسب،كما إتفقت أيضا مع دراسة سيميسلر وزملاؤه (2003) والتي توصلت إلى استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي في علاج العجز المكتسب.

كما تتفق هذه النتيجة ودراسات إستمرار فاعلية البرنامج القائم على النظرية العقلانية الانفعالية بعد مرور شهر وشهرين من المتابعة عدة مشكلة نفسية ، مثل دراسة (Admeh, 2006) والتي توصلت إلى استمرارية فعالية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض الضغوط النفسية والاكتئاب لدى المجموعة التجريبية ودراسة الهيل أمينة (2002)، ودراسة صالح فؤاد (2001)، ودراسة العقاد (1991)، والتي توصلت جميعها إلى استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي.

وقد يرجع ذلك إلى كفاءة البرنامج المُقدم لأفراد العينة وكذلك رغبة التلاميذ في التخلص من هذه الأفكار الخاطئة التي سببت لهم مشكلة العجز، وبالتالي الوصول إلى الهدف الأسمى بالنسبة لهم آلا وهو النجاح في شهادة الباكلوريا ، وهو ما أدى إلى تعاونهم والتزامهم بالجلسات وكذلك التزامهم بالواجبات المنزلية ومواصلة استخدام الفنيات المتدرب عليها أثناء سير البرنامج وإستخدامها في مجالات حياتهم عامة والمجال الدراسي خاصة ، مما أدى إلى استمرار فعالية البرنامج .

كما عملوا بكل جد ومثابرة وذلك لتحقيق المفاجأة وعكس توقعات والنضرة السلبية التي ربما كانت موجهة لهم من طرف أسرهم ومدرسيهم، والتي من خلالها قد تتغير النظرة السلبية للتلميذ المعيد سواء في الأوساط الأسرية أو الوسط التربوي أو المجتمع المحلي عامة.

وقد ظل أفراد المجموعة التجريبية أكثر تفاؤلا من بعد انتهاء البرنامج وأثناء فترة المتابعة والعمل على تعديل أفكارهم اللاعقلانية بأفكار أخرى عقلانية خففت من مشكلة العجز لديهم، وقد يكون ذلك راجعاً إلى نتيجة البرنامج الإرشادي وأن إستمرارية التحسن لأفراد العينة التجريبية لم تكن وقتية.

وكانت النتائج الحسنة التي تحصل عليها التلاميذ في امتحانات الفصل الثالث بمثابة الدافع إلى استخدام وتعميم خبراته في مواقف أخرى مشابهة وهذا ما أكده التلاميذفي أنهم يطبقون ما تعلموه من مهارات وفنيات في مختلف المواقف الضاغطة التي يتعرضون لها وأنها قد كانت ناجحة في أغلب الأحيان.

وما لُوحظ أيضا بعد انتهاء البرنامج نجاح نسبة كبيرة من التلاميذ المشاركين في البرنامج في شهادة الباكلوريا، قد يكون ذلك راجعاً إلى البرنامج الإرشادي المُطبق ومن هنا يمكن القول أن للإرشاد النفسي دورا هاما في تخفيف من بعض المشكلات النفسية كمشكلة العجز المكتسب، كما يمكن القول بأن العلاج العقلاني الانفعالي من الأساليب الإرشادية التي قد يقل فيها حدوث الانتكاسات وقد يمتد أثره إلى فترة طويلة بعد انقضاء البرنامج، وأشار إلى ذلك العنزيفي قوله أن العلاج العقلاني الانفعالي من أفضل أنواع العلاج التي تفند الأفكار اللاعقلانية وإحلال مكانها أفكار عقلانية تتلاءم مع مسلمات الحياة وتتفق مع القيم والمبادئ الاجتماعية، ويفضل الباحث هذا النوع من العلاج.(العنزي، 2007، ص90)

خلاصة ومضامين:

توصلت الدراسة إلى مجموعة من نتائج كانت كالتالي: أن البرنامج الإرشادي القائم على النظرية العقلانية الانفعالية يؤدي إلى التخفيف من العجز المكتسب لدى التلاميذ المعيدين في السنة الثالثة ثانوي، كما توصلت أيضا إلى عدم وجود تفاعل دال إحصائيا بين الجنس والتخصص في متوسط درجات أفراد العينة التجريبية على مقياس العجز المكتسب، في حين أثبت البرنامج الإرشادي فعاليته في استمرار انخفاض درجات التلاميذ على مقياس العجز المكتسب حيث توصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات العجز المكتسب لدى أفراد العينة التجريبية بين القياس البعدي والقياس التتبعي.

ومن المضامين العملية فتظهر أهمية هذا البرنامج الإرشادي الذي تم بناؤه للتخفيف من العجز المكتسب لدى التلاميذ المعيدين في السنة الثالثة ثانوي، حيث يمكن الإستفادة من نتائجه لعدة جهات يهمها الأمر مثل وزارة التربية ومديرية التربية،المعلمين، الأسر، وكذلك التلاميذ، وذلك من خلال تعميم استخدامه في مؤسسات التعليم الثانوي الأخرى، كما أنه يدعو إلى أهمية تكوين المكونين (المدرسين) في مرحلة التعليم الثانوي حتى لا يكونوا سببا في حدوث العجز المكتسب أو تعزيزه بفعل علاقتهم بالتلاميذ وإدارتهم الصفية، وتغيير ممارستهم، وقد ينطبق ذلك على الأسرة، بحيث يمكن التواصل بين المختصين في الإرشاد والتوجيه وأسر التلاميذ إذا إتضح أن هناك أسباب أسرية كانت سببا في العجز المكتسب أو لها إسهام فيه.

ويمكن الذهاب إلى أبعد من ذلك بالإنتقال من عملية تفادي الممارسات التدريسية للمدرسين والممارسات الأسرية التي قد تسبب مشكلة العجز المكتسب إلى تبني برامج علم النفس الإيجابي في تكوين الأساتذة سواء في تكوينهم الأكاديمي أو تكوينهم أثناء الخدمة، والذي بدوره يؤدي إلى التربية الإيجابية بحيث تصبح النظرة

إيجابية للجنسين ذكرا كان أو أنثى وإلى مختلف التخصصات أدبية كانت أو علمية أي النظرة الإيجابية العامة للتلاميذ وبصورة تبعث فيهم الأمل وترفع ثقتهم بأنفسهم لتحقيق النجاح .

حدود الدراسة ومساراتها البحثية :

على الرغم من أهمية نتائج تطبيق البرنامج الإرشادي في التخفيف من العجز المكتسب لدى مجتمع الدراسة، إلا أنه للدراسة حدودا لتعميم نتائجها، فهي محدودة بمجتمع الدراسة إذ إقتصرت على التلاميذ المعيدين في السنة الثالثة ثانوي وتناولت متغيرين وسيطين هما الجنس (ذكر، أنثى)، والتخصص (أدبي، علمي).

كما أنها أجريت في منطقة الحجيرة والتي يمكن أن تتأثر بالعوامل الثقافية والإجتماعية الخاصة بهم.

ومن ناحية أخرى فإن البرنامج حاول التخفيف من مشكلة العجز المكتسب دون تشخيص الأسباب المؤدية إليه، وكذلك من الحدود المقيدة للدراسة إنطلاقها من وجود مشكلة العجز المكتسب والعمل على معالجته لنظرية محددة ألا وهي النظرية العقلانية الانفعالية.

وتتمثل هذه الحدود نقطة إنطلاق لإجراء المزيد من الدراسات التي تتناول التلاميذ بمختلف المراحل التعليمية، وبمتغيرات وسيطية أخرى مثل معرفة الأستاذ لعلم النفس الإيجابي وعلم النفس التربوي والنمو النفسي للمتعلمين وحالتهم الاجتماعية والأسرية وكذا الخصائص الوجدانية لهؤلاء المدرسين، كما يمكن القيام بدراسات تستخدم المنهج المختلط (الكمي والكيفي) لتشخيص الأسباب بصورة شاملة ودقيقة، ومن ثم إمكانية معالجتها من خلال برامج إرشادية.

كما أن الدراسة الحالية عالجت مشكلة العجز المكتسب باعتبارها مشكلة واقعة وموجودة، وهذا ما يدعو الباحثين إلى التفكير في إجراء دراسات للوقاية من العجز المكتسب، بإستخدام برامج إرشادية في علم النفس الإيجابي مع التلاميذ في المدرسة و الأسرة و الأوساط التربوية الأخرى التي تؤثر في التلميذ مثل المسجد، النوادي الثقافية والرياضية، ووسائل التواصل الإجتماعي.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

إبراهيم، محمد أحمد(1990). *دراسة التفكير اللاعقلاني من حيث علاقته بالقلق والتوحد الشخصي لدى عينة من الشباب الجامعي*، جامعة الزقازيق: القاهرة.

أبو الخير، هانم الشربيني (2005). العجز المتعلم وعلاقته بكل من اليأس والاكتئاب لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، *مجلة كلية التربية*، جامعة عين الشمس .

أبو حطب، فؤاد و الصادق، أمال (1991). *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية و الإجتماعية*، الإسكندرية: المكتبة الأنجلو المصرية.

أبو عليا، محمد مصطفى (2000).العجز المتعلم لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، *مؤتة للبحوث والدراسات*، (3) ، ص15.

أحمد التل، شادية و عبد الله الحربي، شمسية (2014). العنف المدرسي وعلاقته بسلوكيات العجز المكتسب لد طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، مجلة جامعة طيبة للعلم التربوية، 9، (1)، ص 48- 69.

أحمد ظاهر، حنان(2014)، *السلوك البيئي في مرحلة المراهقة وعلاقته بالعجز المتعلم ومهنة المستقبل لدى عينة من الطلبة في محافظة دمشق*، جامعة دمشق: دمشق.

الأنصاري، سامية و مرسي، جليلة (2007). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالسلوك العدواني في ضوء بعض أساليب المعاملة الوالدية في مرحلة الطفولة المتأخرة، *مجلة دراسات الطفولة*، (4).

باحكيم، شهرزاد (2003). *علاقة توقعات النجاح والفشل بأساليب عزو العجز المتعلم لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى في مدينة مكة المكرمة*،جامعة أم القرى: السعودية.

بخاري، نسيمة قاري (1427). *التفاؤل والتشاؤم وأساليب عز العجز المتعلم لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة*، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

البلدواي، عبد الحميد عبد المجيد (2007). أساليب البحث العلمي والتحليل الإحصائي، الطبعة الأولى، دار الشروق: عمان.

خلف، محمد (2006)، *العلاقة بين العجز المتعلم وقلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الصف التاسع في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق*، جامعة اليرموك: الأردن.

دونالد، آري (2013). *مقدمة للبحث في التربية*، ترجمة سعد الحسيني، الطبعة الأولى، الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

الرفاعي، صباح (2003).*فعالية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تعديل أساليب عزو العجز المتعلم لدى الطالبات كلية التربية للبنات بمكة المكرمة*، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

الرواد، حسان إبراهيم عباس(2005). *أثر برنامج إرشادي في معالجة العجز المتعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مدينة معان*، جامعة مؤتة:الأردن.

الريحاني، سليمان(1987). الأفكار اللاعقلانية عند طلبة الجامعة الأردنية وعلاقة الجنس والتخصص بالتفكير اللاعقلاني، *مجلة الدراسات*، عمان، 14، (5)، ص130- 145.

زهران، حامد (2002). *التوجيه والإرشاد النفسي*، الطبعة الثالثة، القاهرة: عالم الكتب.

ـــــــــــــــ (2003). *دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي*، الطبعة الأولى، القاهرة: عالم الكتب.

شايع،عبد الله مجلي(2011).الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة كلية التربية بصعدة، *مجلة جامعة دمشق*، 27، ملحق 2011، ص 193- 241.

شحاتة، حسن والنجار، زينب (2003). معجم المصطلحات التربوية النفسية، الطبعة الأولى، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشربيني، زكريا (2005). الأفكار اللاعقلانية وبعض مصادر إكتسابها دراسة على عينة من طلبة الجامعات، *مجلة الدراسات النفسية*، 15، (4)، ص 531- 567.

الشعراوي، صالح فؤاد (2001). فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في تحسين مستوى الاتزان الانفعالي لدى عينة من الشباب الجامعي، *مجلة الإرشاد النفسي*،(16)، ص61- 82.

الشناوي، محمد محروس(1994). *نظريات الإرشاد والعلاج النفسي*،القاهرة: دار غريب.

الصباحين، موسي علي (2015). برنامج إرشادي مقترح قائم على النظرية السلوكية المعرفية لتخفيض درجة العجز المتعلم لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 4، (5)، ص 87- 111.

عاشور، نادية (2014).*العجز المتعلم وعلاقته بالرسوب الدراسي دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة متليلي*، جامعة ورقلة: الجزائر.

عبدالعزيز، أشواق(2012). *علاقة العجز المتعلم وأساليب عزوه بمهارة الفهم القرائي في اللغة الانجليزية لدى عينة من طلاب وطالبات قسم اللغة الانجليزية بجامعة أم القرى*، جامعة أم القرى: السعودية.

عبدالعزيز، مفتاح(2001). *علمالنفسالعلاجياتجاهاتحديثة*،الطبعةالأولى، القاهرة: دارقباء.

عبد الهادي، عصام عبد اللطيف (1997). *أثر العلاج العقلاني الانفعالي في خفض العدوانية لدى المراهقين*، جامعة الزقازيق: مصر.

العقاد،عصام و قاعود، محمد (1991). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالسلوك الهازم للذات لدى عينة من المراهقين والمراهقات، *مجلة علم النفس*،جامعة حلوان،(3) .

العنزي، فهد بن حامد (2007). *علاقة القلق بالأفكار اللاعقلانية دراسة مقارنة بين الأحداث المنحرفين وغير المنحرفين في مدينة الرياض*، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: السعودية.

فايد، جمال (2008). تأثير دافعية تقرير الذات وفاعلية الذات وعزو العجز المكتسب في التحصيل الدراسي لتلاميذ الصم، *مجلة كلية التربية*– عين الشمس– مصر– (32) ج 2، ص131–220.

الفرحاتي، محمود السيد (2012). *علم النفس الإيجابي للطفل (تعلم العجز، تقدير الذات، الأمن النفسي، الثقة بالنفس، المهارات الاجتماعية)*،الإسكندرية:دار الجامعة الجديدة.

ـــــــــــــــ (2005).*سيكولوجية العجز المتعلم مفاهيم– نظريات– تطبيقات*، المنصورة: المكتب الجامعي الحديث.

ـــــــــــــــ(2002). *فعالية برنامج للإرشاد المعرفي في خفض العجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*، جامعة المنصورة: مصر.

ـــــــــــــــ(1997).دراسة تنبؤية للعجز المكتسب والتشوهات المعرفية في ضوء بعض عوامل البيئة التعليمية المدركة لدى طلاب المرحلة الثانوية، جامعة المنصورة: مصر.

الفقي، إبراهيم (2010). *دع القلق و إبدأ الحياة*، القاهرة: مكتبة الحياة للدعاية.

كامل، وحيد مصطفى (2005). فعالية برنامج عقلاني انفعالي في خفض الأحداث الضاغطة لدى عينة من طلبة الجامعة، دراسات نفسية، (15)، ص 529-598.

الكفافي، علاء الدين (1998). الإرشاد والعلاج النفسي الأسري- المنظور النسقي الإتصالي، القاهرة: دار النشر العربي.

المحمدي، مروان علي (1424). *الأفكار العقلانية وغير العقلانية وعلاقتها بوجهتي الضبط الداخلي والخارجي لدى عينة من الطلبة بمحافظة جدة*، جامعة أم القرى: السعودية.

محمود، عبد الله (2004). بعض المحددات النفسية للعجز المتعلم، *مجلة بحوث التربية النوعية*، مصر، (4)، ص 2- 52.

مزنوق، محمد صهيب (1996)*تنمية التفكير اللاعقلاني وأثره على الضغوط النفسية لدى المراهقين*، جامعة عين شمس: القاهرة .

معمرية، بشير(2009). *مصدر الضبط والصحة النفسية*، الطبعة الأولى، مصر: المكتبة المصرية.

المناوي، محمد عبد الرؤوف (1410). *التوقيف على المهمات*، بيروت: دار الفكر المعاصر.

نبيل غصن ، مريم و كابور، هند (2017). العجز المكتسب وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلبة رياض الأطفال ببرنامج التعليم المفتوح في كلية التربية بجامعة دمشق، *مجلة جامعة البعث*، 39، (66)، ص 43- 79.

الهاشمي، عبد الحميد محمد (1986). *التوجيه والإرشاد النفسي والصحة النفسية الوقائية*، الطبعة الأولى، جدة: دار الشروق.

الهيل، أمينة إبراهيم (2002). *دراسة فعالية برنامج للإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية*، جامعة عين الشمس: القاهرة.

وولفولك، أنيتا(2001).*علم النفس التربوي*، ترجمة: صلاح الدين محمود علام، الطبعة الأولى،عمّانالمملكة الأردنية الهاشمية:دار الفكر.

Abramson et Seligman (1978): Learned Helplessness in Humans:Critique and Reformulation , *Journal of Abnormal Psychologie*, Vol.87,No. 1.

Admeh, O (2006). Fostering emotional adjustment among Nigerian adolescents with rational emotive behavior therapy, *Educational consultancy and research Quarter*, 29 (3), pp.21-29.

Cemaicilar , Z,&Canbeyli , R, &Sunar, D.(2003). learned helplessnessTherapy, and personality Traits , An Experimental study, *Journal ofsocial psychology*; Feb 2003vol143 Issue1,p17, p65

Ellis, A(1993). First- order and second- order change in rational emotive therapy , a reply to by ldou, *journal of counseling and development* ,70, p p 449-451.

————————(2001).The "Cognitive Revolution" in Psychotherapy,*Romanian Journal of Cognitive and behavioral psychotherapies*. 1. (1) 7-16

————————(2004). *Rational emotive behavior therapy: It works for me, it can work for you*. London,Prometheus Books.

————————(2007).*Relationship between parenting styles and children's motivational style: the development of Learned Helplessness*, unpublished PHD dissertation, state university, U.S.A .

Firmin, M, & Hwang, C.E, & Copella, M, &, Clark, S. (2004). LearnedHelplessness,*The effect of failure on test-taking. Education*, summer 2004 vol. 124 Issue 4 , p6, p 688, chart1.

Gill, R &Pierce O (2004). Constructing and assessing the Effetiveness of behavioral and cognitive program and evaluate it in decreasing the

LearnedHelplessness and improving the motivation level among the primary students, *Child Abuse Review*, 13 (2), p 51-64.

Kim. (2006). Rebounding From Learned Helplessness a measure of academic resilience using anagrams, *UMI,(Number 3287166).*

Mikulincar (1994).*human learned helplessness coping perspective,* new York.

Prihadi,K&Christine,Y(2018). Mediation role of locus of control on the relationship of Learned Helplessness and Academic Procrastination, *IJERE*, VOL 17, No 2, pp.87-93.

Rockwell, S (1999): Ghost children Uncovering Distress andDepression in a typical middle school, *Reaching Today's youth* (4) n(1).

Seligman,M(1975):*helplessness on depression development and death*, Sanfrancisco.

Scalia. (2008). Homelessness and Helplessness Correlation Learned Helplessness, Locus ofcontrol, and perceived social support with chronic homelessness.*UMI Number.3310699*.

Shields (1997), the conflicts of learned helplessness in motivation, *journal of psychology.30,28-36.*

Ulusoy, Y &Duy, B (2013), Effetiveness of a Psycho – education Program on learned helplessness and irrational beliefs, Educational consultancy and research Quarter, 13 (3), pp1440-1446.

قائمة الملاحق

الملحق رقم (01) قائمة الأساتذة المحكمين:

المحكمون	الوظيفة	الجامعة
العاسمي رياض	أستاذ محاضر بكلية التربية	جامعة دمشق
شوشان عمار	أستاذ محاضر في الإدارة التربوية	جامعة باتنة
pطبشي بلخير	أستاذ محاضر في قسم علوم التربية	جامعة ورقلة
غزال نعيمة	أستاذ محاضر في قسم علوم التربية	جامعة ورقلة
محمدي فوزية	أستاذ محاضر في قسم علوم التربية	جامعة ورقلة

الملحق رقم (02) إستمارة تحكيم البرنامج:

إستمارة التحكيم

إلى الأستاذ (ة) الكريم (ة):.....

الدرجة العلمية:.....

التخصص:.....

الجامعة:.....

نضع بين أيديكم هذا البرنامج الإرشادي القائم على النظرية العقلانية الانفعالية للتخفيف من العجز المكتسب لدى التلاميذ المعيدين في السنة الثالثة الثانوي.

ونرجو منكم تقويم هذه الأداة، وتعديلها وذلك بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة من الجداول المرفقة مع إقتراح التعديل المناسب إذا لزم ذلك، والمحاور الأساسية لعملية التحكيم هي كالتالي:

- الأهداف المرجوة من الجلسات
- عدد وزمن الجلسات

- الوسائل والفنيات المستخدمة
- محتوى الجلسات وترتيبها.

ونحيطكم علما بأن التعريف الإجرائي لمتغير الدراسة هو:

العجز المكتسب: هو إدراك التلميذ المعيد في السنة الثالثة ثانوي لعدم قدرته على انجاز المهام التعليمية يتجلى ذلك في المظاهر التالية توقع الفشل، عدم قدرته على تحقيق النجاح، عدم السرور في الحياة، لوم الذات.

ويمكن قياس ذلك من خلال مقياس العجز المكتسبلأبو علياء (2000) الذي تبنته الطالبة ، بحيث يطلق على التلميذ الذي حصل على درجة تساوي أو تفوق 36 درجة بأن لديه عجز مكتسب .

تحكيم البرنامج من حيث الأهداف العامة:

	الأهداف	يقيس	لا يقيس	التعديل المقترح
الهدف العام	يهدف هذا البرنامج إلى مساعدة التلاميذ الذين أعادوا السنة الثالثة على إتباع بعض فنيات النظرية العقلانية الانفعالية للتخفيف من مشكلة العجز المكتسب.			

تحكيم البرنامج من حيث المدة الزمنية وعدد الجلسات:

مدة الجلسات وعددها	كاف	غير كاف	التعديل المقترح
المدة: 45 دقيقة في الجلسة			
العدد: 16 جلسة			

الجلسات:

الجلسة الأولى: التعارف والتعريف بالبرنامج

أهداف الجلسة:

- أن يندمج المشاركون مع الطالبة وتتكون علاقة طيبة بينها والمشاركين و المشاركين أنفسهم.
- أن يتفق على آلية العمل والتأكيد على ضرورة الحضور في الوقت والمكان المحدد.

التحكيم من حيث الهدف:

الهدف	يقيس	لا يقيس	التعديل المقترح
أن يندمج المشاركون مع الطالبة وتتكون علاقة طيبة بينها والمشاركين و المشاركين أنفسهم			
أن يتفق على آلية العمل والتأكيد على ضرورة الحضور في الوقت والمكان المحدد.			

الفنيات: الجدل والحوار.

تقيم الجلسة من حيث الفنيات:

الفنيات	مناسب	غير مناسب	التعديل المقترح
الجدل والحوار			

مدة الجلسة: من 45 دقيقة

محتوى الجلسة:

يتم في هذه الجلسة محاولة إزالة الحواجز بين الطالبة والتلاميذ المشاركين، والتلاميذ أنفسهم، وذلك من خلال تعريف الطالبة بنفسها أمام المشاركين، ومن ثمة تطلب من المشاركين التعريف بأنفسهم كل واحد على حدا، وتقديم معلومات أخرى على أنفسهم مثل هواياتهم، وأشياء يحبونها ، كذلك تحصيلهم، والصعوبات التي يواجهونها، مع تحديد الوقت لكل مشارك يتوقف عن الحديث عند انتهاء الوقت المحدد.

كما يتم في هذه الجلسة مناقشة الهدف العام من البرنامج، وما يمكن تحقيقه من البرنامج، بالإضافة إلى توضيح آلية العمل والتأكيد على ضرورة الالتزام بالحضور والمشاركة، وأداء الواجبات المنزلية التي تطلب منهم.

يتم الاتفاق مع المشاركين على تحديد المواعيد القادمة ومكان إجرائها، مع مراعاة ظروفهم.

تؤكد الطالبة على ضرورة حضور الجلسة القادمة، وتختم الجلسة.

تحكيم محتوى الجلسة

	مناسب	غير مناسب	التعديل المقترح
محتوى الجلسة			.....

الجلسة الثانية: الجلسة البنائية

أهداف الجلسة:

- العمل على تنمية مشاعر ايجابية بين المشاركين كالثقة والاحترام والتعبير بحرية تامة.
- إيجاد جو من الانسجام والتوافق.

تحكيم الجلسة من حيث الهدف:

الهدف	يقيس	لا يقيس	التعديل المقترح
العمل على تنمية مشاعر ايجابية بين المشاركين كالثقة والاحترام والتعبير بحرية تامة			
إيجاد جو من الانسجام والتوافق			

الفنيات: الجدل والحوار، الإقناع

الوسائل : أقلام –أوراق– سبورة.

الوسائل / التقنيات	مناسب	غير مناسب	التعديل المقترح
أقلام أوراق السبورة			
الجدل والحوار، الإقناع			

مدة الجلسة: 45 دقيقة

محتوى الجلسة:

تشكر الطالبة الأعضاء المشاركين على الحضور ،

تحدد الطالبة القواعد اللازمة لسير الجلسات بالمشاركة مع الأعضاء وهي كالأتي :

- التأكيد على أهمية الالتزام والحضور للمواعيد المحددة للبرنامج.
- احترام الغير وعدم السخرية أو الاستهزاء بهم.
- الإنصات الجيد وعدم مقاطعة البعض والقيام بالأدوار المطلوبة منهم.
- التأكيد على تحضير الواجبات المنزلية المقدمة.

- البقاء في القاعة إلى نهاية الجلسة.
- التأكيدعلى أحقية كل عضو في التعبير عن رأيه وما يرغب في قوله.

مع فتح مجال للنقاش في هذه النقاط وإضافة نقاط أخرى.

ثم تقوم بتقسيم الأعضاء إلى مجموعات ، و تطرح سؤال حول توقعاتهم حول البرنامج، حيث تقوم كل مجموعة بكتابة توقعاتها من البرنامج ومناقشة ما توصلت إليه المجموعات بعد تعليق الأوراق على السبورة، مع تقديم التعزيز المناسب للتوقعات الصحيحة وتصحيح التوقعات الخاطئة.

تقدم الطالبة واجب منزلي عن الأسباب الرئيسية التي تسبب لهم الإخفاق في حياتهم اليومية.

تنهي الباحثة الجلسة وتأكد على ضرورة حضور الجلسة القادمة.

	مناسب	غير مناسب	التعديل المقترح
محتوى الجلسة			.....

الجلسة الثالثة والرابعة والخامسة: الأفكار اللاعقلانية

أهداف الجلسة: تهدف هذه الجلسة إلى:

- أن يعرف معنى الأفكار اللاعقلانية
- أن يدرك مسببات التفكير السلبي ونتائجه
- أن يعرف صفات الشخصية السلبية والصفات الشخصية الايجابية

تحكيم الجلسة من حيث الأهداف:

الهدف	يقيس	لا يقيس	التعديل المقترح
أن يعرف معنى الأفكار اللاعقلانية			
أن يدرك مسببات التفكير السلبي ونتائجه			
أن يعرف صفات الشخصية السلبية والصفات الشخصية الايجابية			

الفنيات : الجدل– الحوار– الإقناع

الوسائل: فيديوهات، وسيلة العرض الشفافية، السبورة،

تحكيم الجلسة من حيث الفنيات والوسائل:

الفنيات الوسائل	مناسب	غير مناسب	التعديل المقترح
الجدل والحوار، الإقناع			
فيديوهات، وسيلة العرض الشفافية، السبورة،			

المدة: 45 د

محتوى الجلسة:

تشكر الطالبة المشاركين في البرنامج على الحضور، ثم تتناقش وإياهم على الواجب المنزلي السابق. ثم تتحدث عن طبيعة التفكير وتُوضح للأعضاء أن تفكير الفرد هو الذي يسبب السعادة أو التعاسة وليس المواقف، بحيث تركز على الأفكار الموجودة لدى المشاركين وتناقشها خاصة الأفكار الغير المنطقية منها.

ثم تعرف الطالبةالأفكار اللاعقلانية وتشرح الباحثة نظرية (A–B–C) بحيث تتوصل إلى نتيجة أن معظم مشاكلنا هي نتاج لطريقة تفكيرنا.

تشرح الطالبة مسببات التفكير اللاعقلاني والنتائج المترتبة عليه، وتعرض فيديو لأشخاص يفكرون بطريقة غير سليمة ومعاناتهم اليومية

تقدم محاضرة لإبراهيم الفقي توضح فيها التفكير السلبي ونتائجه،

كما تتطرق في هذه الجلسة إلى صفات الشخصية السلبية والشخصية الايجابية

الواجب المنزلي: يُطلب من الأعضاء طرح مجموعة من الأفكار التي يرون أنها سلبية و لاعقلانية

يطلب من الأعضاء محاولة تصنيف أنفسهم إلى أي شخصيات ينتمون من خلال ما تم عرضه سابقا.

	مناسب	غير مناسب	التعديل المقترح
محتوى الجلسات 3 – 4 –5			.....

الجلسة السادسة:

أهداف الجلسة:

- أن يعرف المشارك الأفكار الغير المنطقية التي تجول في خاطره
- أن يعترف المشارك بهذه الأفكار .
- أن يستطيع طرح هذه الأفكار الغير منطقية أمام زملائه

تحكيم الجلسة من حيث الأهداف:

الهدف	يقيس	لا يقيس	التعديل المقترح
أن يعرف المشارك الأفكارالغير المنطقية التي تجول في خاطره			

أن يعترف المشارك بهذه الأفكار			
أن يستطيع طرح هذه الأفكار الغير منطقية أمام زملائه			

الفنيات: لعب الأدوار – الجدل – النقاش

تحكيم الجلسة من حيث الفنيات .

الفنيات	مناسب	غير مناسب	التعديل المقترح
لعب الأدوار، الجدل والنقاش			

المدة: 45 دقيقة.

محتوى الجلسة:

تشكر الطالبة التلاميذ على الحضور

ثم تبدأ الطالبة بسرد قصة لتلميذ توفي والده أثناء مزاولة دراسته لتطلب من الأعضاء تخيل الموقف ومن ثمة كل عضو يطرح كيف يتعامل مع الموقف وكيف يؤثر ذلك على مساره الدراسي.

يتم مناقشة رد فعل كل عضو على حدا واستخلاص نتائج في الأخير إلى أنه علينا أن نحول المواقف الصعبة إلى مصادر قوة للاستثمار في المعيقات.

ثم يُطلب من الأعضاء طرح الأفكار التي طلبتها منهم في الواجب تختار مواقف منهم لتمثيلها أثناء الجلسة ويصمم سيناريو بالمشاركة مع الأعضاء المختارين لتمثيل الموقف

الواجب المنزلي:

يطلب من الأعضاء وضع مواقف مروا بها وكيف تصرفوا معها

الموقف	كيف تعامل معه	النتيجة الشعور بالسعادة/ الشقاء

تحكيم محتوى الجلسة:

	مناسب	غير مناسب	التعديل المقترح
محتوى الجلسة			.....

الجلسة السابعة والثامنة والتاسعة: العجز المكتسب

أهداف الجلسة:

- أن يعرف معنى العجز المكتسب
- أن يدرك أسباب العجز المكتسب
- أن يعرف أعراض العجز المكتسب
- أن يدرك النتائج النفسية والاجتماعية والأكاديمية، المترتبة على العجز المكتسب

تحكيم الجلسة من حيث الأهداف:

الهدف	يقيس	لا يقيس	التعديل المقترح
أن يعرف معنى العجز المكتسب			
أن يدرك أسباب العجز المكتسب			
أن يعرف أعراض العجز المكتسب			
أن يدرك النتائج النفسية والاجتماعية والأكاديمية، المترتبة على العجز المكتسب.			

الوسائل: جهاز العرض، السبورة، أوراق وأقلام.

الفنيات: الحوار والمناقشة، الشرح والتفسير

تحكيم الجلسة من حيث الفنيات والوسائل:

الوسائل / الفنيات	مناسب	غير مناسب	التعديل المقترح
أقلام أوراق السبورة، جهاز العرض			
الجدل والحوار، الإقناع			

المدة: 45 دقيقة

محتوى الجلسة:

تشكر الطالبة التلاميذ على الحضور، تناقش معهم الواجب المنزلي السابق، ثم تحاول في هذه الجلسات معرفة المكتسبات القبلية للطلبة عن العجز المكتسب لنصل في الأخير إلى تعريف شامل للعجز المكتسب بالمشاركة مع أعضاء المجموعة

ثم تحاول الطالبة سؤال المجموعة على الأسباب الحقيقية للعجز المكتسب، لتخلص في الأخير إلى مجموع الأسباب الرئيسية للمشكلة.

كما تحاول تعريف الأعضاء بأعراض العجز المكتسب، ثم تطلب من كل عضو كتابة الأعراض التي يعتقد أنها موجودة لديه دون كتابة الاسم لتفادي الإحراج، ثم نناقش هذه الأعراض.

تتناقشالطالبة مع أعضاء المجموعة حول النتائج المترتبة على العجز المكتسب من جميع النواحي نفسيا اجتماعيا، أكاديميا.

في الأخير تلخص الطالبة ما تم عرضه في كل جلسة وتقديم واجبات منزلية للبحث والتقصي على موضوع العجز المكتسب.

	مناسب	غير مناسب	التعديل المقترح
محتوى الجلسات 7+8+9			.....

الجلسة العاشرة و الحادية عشر: التدريب على الاسترخاء:

أهداف الجلسة:

- تدريب المشاركين على القيام بفنية الاسترخاء.
- تقدم الطالبة نموذجا عمليا باستخدام أعضاء جسده.

تحكيم الجلسة من حيث الأهداف:

الهدف	يقيس	لا يقيس	التعديل المقترح
تدريب المشاركين على القيام بفنية الاسترخاء			
تقدم الطالبة نموذجا عمليا باستخدام أعضاء جسده.			

الوسائل: عرض فيديوهات للاسترخاء ،تقديم مطويات ورقية حول الاسترخاء

الفنيات: التدريب على الاسترخاء، الشرح والتفسير

تحكيم الجلسة من حيث الفنيات والوسائل:

الوسائل / الفنيات	مناسب	غير مناسب	التعديل المقترح
عرض فيديوهات للاسترخاء تقديم مطويات ورقية حول الاسترخاء			
التدريب على فنيات الاسترخاء، الشرح والتفسير			

المدة: 45 دقيقة

محتوى الجلسة

تشكر الطالبة المشاركين على الحضور، تسأل عن الواجب المنزلي ويناقش في مدة 10- 15 دقيقة

تعرض الطالبة مجموعة من الشرائح عن أهمية الاسترخاء

تعرض فيديوهات لكيفية القيام بالاسترخاء

ثم وبالمشاركة مع الأعضاء تقوم بخطوات الاسترخاء خطوة بخطوة.

توزع الفيديوهات على الأعضاء تحمل أهم العناصر للاسترخاء.

وكواجب منزلي التدرب على خطوات الاسترخاء.

تحكيم محتوى الجلسة:

	مناسب	غير مناسب	التعديل المقترح
محتوى الجلسة 10+11			.....

الجلسة الثانية عشر: التخيل العقلاني الانفعالي

أهداف الجلسة : تدريب أفراد العينة على تبديل الأفكار عن طريق التخيل العقلاني الانفعالي

تحكيم الجلسة من حيث الأهداف:

الهدف	يقيس	لا يقيس	التعديل المقترح
تدريب إفراد العينة على تبديل الأفكار عن طريق التخيل العقلاني الانفعالي			

الوسائل: أوراق وأقلام – السبورة

الفنيات: الشرح والمناقشة والحوار – تبديل الأفكار الغير العقلانية

تحكيم وسائل وفنيات الجلسة:

الوسائل / الفنيات	مناسب	غير مناسب	التعديل المقترح
أوراق وأقلام – السبورة			
الشرح والمناقشة والحوار – تبديل الأفكار الغير العقلانية			

مدة الجلسة: 45 دقيقة

محتوى الجلسة:

تشكر الطالبة المشاركين على الحضور

تسأل عن الواجب المنزلي وتناقشهم في الواجب المنزلي.

ثم تنتقل إلى الموضوع الجديد حيث تطلب الطالبة من الأعضاء:

أغمضوا أعينكم وتخيلوا بأقصى ما تستطيعون من الواقع تخيل أسوا شيء يمكن أن يصيبك كعدم نجاحك في الباكلوريا، عدم قدرتك على تحقيق أحلامك وأحلام والديك ، تناثرت كل أحلامك بدراستك لتخصصك المفضل والتخرج والالتحاق بوظيفتك المفضلة.....تخيل الموقف تخيلا حيا.، بعد مراقبة الأعضاء وظهور بوادر الانزعاج الغضب القلق الكآبة

الآن بدل مشاعر القاسية هذه كالكآبة تحقير الذات الشعور بالذنب.

إلى مشاعر مقبولة انزعاج وغضب وخيبة أمل.

ثم يدرب الأعضاء على كذا موقف لإكتساب الإستراتجية.

واجب منزلي: القيام بالإستراتجية في مواقف مماثلة في البيت.

تحكيم محتوى الجلسة:

	مناسب	غير مناسب	التعديل المقترح
محتوى الجلسة			.....

الجلسة الثالثة عشر: المحاكاة

أهداف الجلسة: أن يحاكي التلميذ نماذج حية ومصورة.

تحكيم الجلسة من حيث الأهداف:

الهدف	يقيس	لا يقيس	التعديل المقترح
أن يحاكي المفحوص نماذج حية ومصورة			

الوسائل: جهاز العرض، السبورة.

الفنيات: المحاكاة.

تحكيم وسائل وفنيات الجلسة:

الوسائل / الفنيات	مناسب	غير مناسب	التعديل المقترح
جهاز العرض – السبورة			
المحاكاة			

المدة: 45 دقيقة

محتوى الجلسة:

تشكر الطالبة المجموعة على الحضور، تحاول الطالبة في هذه الجلسة إعطاء نماذج مصورة تعرض على شكل فيديوهات لأشخاص مروا بتجارب فشل سببت لهم كثير من المتاعب والصعوبات واستطاعوا بكل عزيمة تخطيء هذه الصعوبات وتجاوز مواقف الفشل

ثم تناقش الطالبة و أعضاء المجموعة حول ما تم عرضه.

في الواجب المنزلي يطلب من أعضاء المجموعة عرض مواقف وتجارب سابقة فشلوا فيها وكيف تصرفوا معها.

في الجلسة التي تليها ستأتي الطالبة بنموذج حي لطالبة متفوقة جدا في دراستها تحكي لهم ما مرت به من مصاعب و مواقف فشل استطاعت أن تتجاوز هذه الصعوبات بقوة ووصلت إلى تحقيق الأهداف التي كانت ترجو الوصول إليها.

	مناسب	غير مناسب	التعديل المقترح
محتوى الجلسة			.....

ملاحظة:ممكن تأخذ جلستين

الجلسة الرابعة عشر: إستراتجية حل المشكلة

تهدف هذه الجلسة إلى التدرب على حل بعض المشكلات التي قد يواجهها التلميذ.

الهدف	يقيس	لا يقيس	التعديل المقترح
التدرب على حل بعض المشكلات التي قد يواجهها التلميذ			

الوسائل: جهاز العرض، السبورة

الفنيات:الإقناع، الحوار.

تحكيم وسائل وفنيات الجلسة:

الوسائل / الفنيات	مناسب	غير مناسب	التعديل المقترح
جهاز العرض – السبورة			
الإقناع والحوار			

تشكر الطالبة المجموعة على الحضور، بعدما رحبت الطالبة بالمشاركين، عنونة الجلسة وقامت بتقسيم المشاركين إلى مجموعات ثم وزعت مجموعة من الأوراق والأقلام على المجموعات، لتطلب منهم إقتراح مشكلات حقيقية واقعية ترتبط بحياتهم الدراسية أو العامة مع الأخذ بعين الإعتبار الإبتعاد عن المشكلات الأسرية أو العاطفية لما فيها من خصوصية، ليتم بعد ذلك طرح التعليمات على مسمع التلاميذ كالتالي:

وكخطوة أولى تحديد المشكلة وذلك من خلال إتفاق أعضاء الجماعة على مشكلة واقعية مشتركة،

الخطوة الثانية: تحديد مسببات المشكلة والأفكار التي يحملونها حولها والنتائج المتوقعة

الخطوة الثالثة: إقتراح أكبر قدر من الحلول التي يرونها مناسبة.

الخطوة الرابعة: يتم إختيار الحلول التي يرونها أكثر نجاعة للوصول إلى حل المشكلة.

الخطوة الخامسة: تجريب الحلول ومعرفة مدى صلاحيتها مع التأكيد على ضرورة توقع النتائج الممكن التوصل إليها من هذه الحلول.

الخطوة السادسة: مدى رضا المشاركين على هذه الحلول وإمكانية تعميمها على المواقف المماثلة.

وقد تم تدريب المشاركين على كذا موقف لإكتساب الإستراتجية.

وكواجب منزلي طُلب من أعضاء المجموعة التدرب على إستراتجية حل المشكلات في مواقف مختلفة، لتشكر الطالبة المشاركين على حضورهم وتأكد على ضرورة الحضور للحصة القادمة و الأخيرة ، وتُختم الجلسة بعد ذلك.

	مناسب	غير مناسب	التعديل المقترح
محتوى الجلسة			.....

الجلسة السادسة عشر: الإختتامية

وفي أخر حصة تقوم الطالبة أولا بتلخيص ما سبق التطرق إليه في الجلسات السابقة، وتوزيع المقياس العجز المكتسب المُطبق سابقا بهدف القيام بالقياس البعدي لتقييم مدى إستفادتهم ومدى تحقق التحسن أو التخفيف من المشكلة المدروسة.

وتعمل الطالبة كذلك على تقييم البرنامج من خلال آراء المشاركين وذلك بالاستماع إلى وجهات نظرهم ومدى إستفادتهم من البرنامج، لتشكر الطالبة في الأخير المشاركين على إلتزامهم وحرصهم أثناء سير الجلسات لينتهي اللقاء بتوزيع بعض الهدايا الرمزية للمشاركين .

الملحق رقم (03) أداة العجز المكتسب قبل التعديل:

المجال الأول : الفقرة المتعلقة بتوقع الفشل في الدراسة.

1. نادرا ما أتوقع الفشل في دراستي.
2. غالبا ما أتوقع الفشل في دراستي.
3. غالبا أتوقع الفشل في الدراسة.
4. دائما أتوقع الفشل في الدراسة.

المجال الثاني :الفقرة المتعلقة بعدم تحقيق النجاح.

1. أشعر إنني طالب ناجح في دراستي.
2. يمكنني غالبا تحقيق النجاح في الدراسة.
3. يصعب تحقيقي للنجاح في الدراسة.
4. إنني لن أحقق النجاح في الدراسة.

المجال الثالث : الفقرة المتعلقة بعدم السرور.

1. انظر إلى الحياة نظرة متفائلة دائما.
2. في بعض الأوقات لا أرى أن في الحياة أشياء تسر البال .
3. غالبا لا أرى في الحياة أشياء تسر البال.
4. لا يوجد شئ مفرح ويسر البال في هذه الحياة.

المجال الرابع : الفقرة المتعلقة بعدم المشاركة في الأعمال الصفية.

1. يميل زملائي دائما إلى مشاركتي في الأعمال الصفية.
2. يميل زملائي غالبا إلى مشاركتي في الأعمال الصفية.
3. لا يميل زملائي غالبا إلى مشاركتي في الأعمال الصفية.

4. نادرا ما يميل زملائي إلى مشاركتي في الأعمال الصفية.

المجال الخامس : الفقرة المتعلقة بعدم حب المعلمين.

1. إنني محبوب من معلمي دائما.
2. غالبا ما أكون محبوب من معلمي.
3. إنني غالبا غير محبوب من معلمي.
4. إنني غير محبوب من معلمي على الإطلاق.

المجال السادس : الفقرة المتعلقة بالإنجاز الدراسي.

1. دائما يصفني الآخرون بأنني قادر على الإنجاز الدراسي.
2. غالبا يصفني الآخرون بأنني قادر على الإنجاز الدراسي.
3. غالبا يصفني الآخرون بأنني غير قادر على الإنجاز الدراسي.
4. دائما يصفني الآخرون بأنني غير قادر على الإنجاز الدراسي.

المجال السابع : الفقرة المتعلقة بالأمور الدراسية.

1. تسير أموري الدراسية بشكل جيد دائما.
2. كثيرا ما تسير أموري الدراسية على ما يرام.
3. اشعر غالبا بأن أموري الدراسية لا تسير على ما يرام .
4. لا أعتقد مطلقا أن أموري الدراسية تسير على ما يرام.

المجال الثامن : الفقرة المتعلقة بالتشاؤم.

1. أشعر بالتفاؤل دائما.
2. أشعر غالبا بالتفاؤل.
3. أشعر غالبا بالتشاؤم.

4. أشعر بالتشاؤم دائما.

المجال التاسع : الفقرة المتعلقة بالأهمية داخل الصف.

1. اعتقد أنني طالب مهم في الصف.
2. اعتقدغالباأننيطالبمهمفيالصف.
3. أشعر غالبا أن لا أهمية لي في الصف.
4. أشعر دائما أن لا أهمية لي في الصف.

المجال العاشر : في حالة رسوبي في الامتحان فإنني أشعر.

1. بالتوتر العادي لأنني لا أستطيع السيطرة وإعادة تنظيم جهودي للامتحان الثاني.
2. بتوتر أكثر من العادي لأنني لا أستطيع السيطرة وإعادة تنظيم جهودي للامتحان الثاني.
3. بتوتر شديد لأنني لا أستطيع السيطرة وإعادة تنظيم جهودي للامتحان الثاني.
4. بتوتر شديد جدا لأنني لا أستطيع السيطرة وإعادة تنظيم جهودي للامتحان الثاني.

المجال الحادي عشر : الفقرة المتعلقة بالسيطرة على أسباب الفشل.

1. أستطيع أن أسيطر تماما على أسباب فشلي في مجال الدراسة.
2. أستطيع السيطرة في أحيان كثيرة على أسباب فشلي في مجال الدراسة.
3. أنا غير قادر في الغالب السيطرة على أسباب فشلي في مجال الدراسة.
4. لا أستطيع دائما السيطرة على أسباب فشلي في مجال الدراسة.

المجال الثاني عشر : الفقرة المتعلقة بالعقاب بسبب تدني التحصيل.

1. لا اعتقد إطلاقا بأنني أستحق العقاب في حالة تدني تحصيلي.
2. اعتقد أحيانا أنني لا أستحق العقاب بسبب تدني تحصيلي الدراسي.
3. اعتقد غالبا أنني أستحق العقاب بسبب تدني تحصيلي الدراسي.

4. اعتقد دائما بأنني أستحق العقاب بسبب تدني تحصيلي الدراسي.

المجال الثالث عشر : الفقرة المتعلقة بلوم الذات.

1. لا ألوم نفسي أبدا عندما أقع في أخطاء دراسية.
2. أحيانا ألوم نفسي عندما أقع في أخطاء دراسية.
3. غالبا ألوم نفسي عندما أقع في أخطاء دراسية.
4. ألوم نفسي دائما عندما أقع في أخطاء دراسية.

المجال الرابع عشر : الفقرة المتعلقة باتخاذ القرارات الخاطئة.

1. اتخذ قرارات صائبة دائما.
2. غالبا ما أتخذ قرارات صائبة.
3. نادرا ما أتخذ قرارات صائبة.
4. اتخذ قرارات خاطئة دائما.

الملحق رقم (04) أداة العجز المكتسب بعد التعديل:

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة:

في إطار إعداد مذكرة التخرج المكملة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص إرشاد نفسي تربوي.

نضع بين أيديكم هذا الإستبيان المصمم لغرض البحث العلمي، يرجى منكم قراءة كل عبارة بعناية ثم وضع علامة (×) أمام العبارة المناسبة، مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة المهم أن تعبر عما بداخلك بصدق.

ونحيطكم علما بأن المعلومات التي تقدم لنا محاطة بالسرية التامة ولغرض البحث العلميفقط .

1 – الإسم واللقب: .....

2- **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

3- التخصص: آداب وفلسفة ☐ **علوم تجريبية** ☐

البعد الأول: أسباب متعلقة بالآخرين

الفقرة المتعلقة بعدم السرور:

1. انظر إلى الحياة نظرة متفائلة دائما.
2. في بعض الأوقات لا أرى أن في الحياة أشياء تسر البال .
3. غالبا لا أرى في الحياة أشياء تسر البال.
4. لا يوجد شيء مفرح و يسر البال في هذه الحياة.

الفقرة المتعلقة بعدم حب المعلمين:

1. إنني محبوب من معلمي دائما.
2. غالبا ما أكون محبوب من معلمي.
3. إنني غالبا غير محبوب من معلمي.
4. إنني غير محبوب من معلمي على الإطلاق.

الفقرة المتعلقة بالأمور الدراسية:

1. تسير أموري الدراسية بشكل جيد دائما.
2. كثيرا ما تسير أموري الدراسية على ما يرام.
3. اشعر غالبا بأن أموري الدراسية لا تسير على ما يرام .
4. لا أعتقد مطلقا أن أموري الدراسية تسير على ما يرام.

الفقرة المتعلقة بالتشاؤم:

1. أشعر بالتفاؤل دائما.
2. أشعر غالبا بالتفاؤل.
3. أشعر غالبا بالتشاؤم.

4. أشعر بالتشاؤم دائما.

الفقرة المتعلقة بالأهمية داخل الصف:

1. اعتقد أنني طالب مهم في الصف.
2. اعتقد غالبا أنني طالب مهم في الصف.
3. أشعر غالبا أن لا أهمية لي في الصف.
4. أشعر دائما أن لا أهمية لي في الصف.

البعد الثاني: أسباب متعلقة بالذات

الفقرة المتعلقة بعدم تحقيق النجاح:

1. أشعر إنني طالب ناجح في دراستي.
2. يمكنني غالبا تحقيق النجاح في الدراسة.
3. يصعب تحقيقي للنجاح في الدراسة.
4. إنني لن أحقق النجاح في الدراسة.

الفقرة المتعلقة بالإنجاز الدراسي:

1. دائما يصفني الآخرون بأنني قادر على الإنجاز الدراسي.
2. غالبا يصفني الآخرون بأنني قادر على الإنجاز الدراسي.
3. غالبا يصفني الآخرون بأنني غير قادر على الإنجاز الدراسي.
4. دائما يصفني الآخرون بأنني غير قادر على الإنجاز الدراسي.

في حالة رسوبي في الامتحان فإنني أشعر:

1. بالتوتر العادي لأنني لا أستطيع السيطرة وإعادة تنظيم جهودي للامتحان الثاني.

2. بتوتر أكثر من العادي لأنني لا أستطيع السيطرة وإعادة تنظيم جهودي للامتحان الثاني.

3. بتوتر شديد لأنني لا أستطيع السيطرة وإعادة تنظيم جهودي للامتحان الثاني.

4. بتوتر شديد جدا لأنني لا أستطيع السيطرة وإعادة تنظيم جهودي للامتحان الثاني.

الفقرة المتعلقة بالسيطرة على أسباب الفشل:

1. أستطيع أن أسيطر تماما على أسباب فشلي في مجال الدراسة.

2. أستطيع السيطرة في أحيان كثيرة على أسباب فشلي في مجال الدراسة.

3. أنا غير قادر في الغالب السيطرة على أسباب فشلي في مجال الدراسة.

4. لا أستطيع دائما السيطرة على أسباب فشلي في مجال الدراسة.

الفقرة المتعلقة باتخاذ القرارات الخاطئة:

1. اتخذ قرارات صائبة دائما.

2. غالبا ما أتخذ قرارات صائبة.

3. نادرا ما أتخذ قرارات صائبة.

4. اتخذ قرارات خاطئة دائما.

البعد الثالث:أسباب متعلقة بالبيئة

الفقرة المتعلقة بتوقع الفشل في الدراسة:

1. نادرا ما أتوقع الفشل في دراستي.

2. غالبا ما أتوقع الفشل في دراستي.

3. غالبا أتوقع الفشل في الدراسة.

4. دائما أتوقع الفشل في الدراسة.

الفقرة المتعلقة بعدم المشاركة في الأعمال الصفية:

1. يميل زملائي دائما إلى مشاركتي في الأعمال الصفية.
2. يميل زملائي غالبا إلى مشاركتي في الأعمال الصفية.
3. لا يميل زملائي غالبا إلى مشاركتي في الأعمال الصفية.
4. نادرا ما يميل زملائي إلى مشاركتي في الأعمال الصفية.

الفقرة المتعلقة بالعقاب بسبب تدني التحصيل:

1. لا اعتقد إطلاقا بأنني أستحق العقاب في حالة تدني تحصيلي.
2. اعتقد أحيانا أنني لا أستحق العقاب بسبب تدني تحصيلي الدراسي.
3. اعتقد غالبا أنني أستحق العقاب بسبب تدني تحصيلي الدراسي.
4. اعتقد دائما بأنني أستحق العقاب بسبب تدني تحصيلي الدراسي.

الفقرة المتعلقة بلوم الذات:

1. لا ألوم نفسي أبدا عندما أقع في أخطاء دراسية.
2. أحيانا ألوم نفسي عندما أقع في أخطاء دراسية.
3. غالبا ألوم نفسي عندما أقع في أخطاء دراسية.
4. ألوم نفسي دائما عندما أقع في أخطاء دراسية.

الملحق رقم (05) نتائج الدراسة:

1- نتائج التجانس:

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
VAR00001	1,00	15	39,6000	3,37639	,87178
	2,00	15	39,8000	4,14384	1,06994

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	MeanDifference	Std. ErrorDifference	Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	,981	,331	-,145	28	,886	-,20000	1,38013	-3,02707	2,62707
	Equal variances not assumed			-,145	26,902	,886	-,20000	1,38013	-3,03228	2,63228

2- نتائج صدق الاتساق الداخلي والصدق التمييزي:

أ- صدق الاتساق الداخلي:

Correlations

		total	x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7	x8	x9	x10	x11	x12	x13	x14
total	Pearson Correlation	1	,588**	,668**	,717**	,673**	,674**	,783**	,674**	,761**	,750**	,651**	,631**	,618**	,469**	,727**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
x1	Pearson Correlation	,588**	1	,622**	,537**	,362**	,375**	,452**	,439**	,355**	,445**	,419**	,347**	,311**	,229	,298*
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,002	,001	,000	,000	,003	,000	,000	,003	,009	,057	,012
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
x2	Pearson Correlation	,668**	,622**	1	,423**	,396**	,290*	,626**	,254*	,427**	,423**	,539**	,390**	,420**	,264*	,510**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,001	,015	,000	,034	,000	,000	,000	,001	,000	,027	,000
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
x3	Pearson Correlation	,717**	,537**	,423**	1	,465**	,425**	,490**	,616**	,540**	,535**	,345**	,353**	,440**	,310**	,395**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,003	,003	,000	,009	,001
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
x4	Pearson Correlation	,673**	,362**	,396**	,465**	1	,354**	,534**	,440**	,423**	,372**	,331**	,298*	,411**	,365**	,481**
	Sig. (2-tailed)	,000	,002	,001	,000		,003	,000	,000	,000	,002	,005	,012	,000	,002	,000
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
x5	Pearson Correlation	,674**	,375**	,290*	,425**	,354**	1	,563**	,478**	,524**	,619**	,356**	,330**	,352**	,277*	,334**
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,015	,000	,003		,000	,000	,000	,000	,002	,005	,003	,020	,005
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
x6	Pearson Correlation	,783**	,452**	,626**	,490**	,534**	,563**	1	,465**	,630**	,596**	,396**	,451**	,428**	,176	,543**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,001	,000	,000	,146	,000
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70

x7	Pearson Correlation	,674**	,439**	,254*	,616**	,440**	,478**	,465**	1	,623**	,556**	,233	,309**	,299*	,244*	,357**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,034	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,052	,009	,012	,042	,002
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
x8	Pearson Correlation	,761**	,355**	,427**	,540**	,423**	,524**	,630**	,623**	1	,597**	,421**	,442**	,427**	,061	,554**
	Sig. (2-tailed)	,000	,003	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,617	,000
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
x9	Pearson Correlation	,750**	,445**	,423**	,535**	,372**	,619**	,596**	,556**	,597**	1	,417**	,350**	,267*	,300*	,551**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,000		,000	,003	,026	,012	,000
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
x10	Pearson Correlation	,651**	,419**	,539**	,345**	,331**	,356**	,396**	,233	,421**	,417**	1	,513**	,331**	,251*	,556**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,003	,005	,002	,001	,052	,000	,000		,000	,005	,036	,000
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
x11	Pearson Correlation	,631**	,347**	,390**	,353**	,298*	,330**	,451**	,309**	,442**	,350**	,513**	1	,411**	,256*	,409**
	Sig. (2-tailed)	,000	,003	,001	,003	,012	,005	,000	,009	,000	,003	,000		,000	,033	,000
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
x12	Pearson Correlation	,618**	,311**	,420**	,440**	,411**	,352**	,428**	,299*	,427**	,267*	,331**	,411**	1	,328**	,430**
	Sig. (2-tailed)	,000	,009	,000	,000	,000	,003	,000	,012	,000	,026	,005	,000		,006	,000
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
x13	Pearson Correlation	,769**	,529	,664*	,510**	,565**	,677**	,476*	,244*	,061	,300*	,251*	,256*	,328**	1	,326**
	Sig. (2-tailed)	,000	,007	,027	,009	,002	,020	,146	,042	,617	,012	,036	,003	,006		,006
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70

x14	Pearson Correlation	,727**	,298*	,510**	,395**	,481**	,334**	,543**	,357**	,554**	,551**	,556**	,409**	,430**	,326**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,012	,000	,001	,000	,005	,000	,002	,000	,000	,000	,000	,000	,006	
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ب-التمييزي:

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
VAR00001	1,00	23	1,0000	,00000	,00000
	2,00	23	3,0000	,52223	,10889
VAR00003	1,00	23	1,3478	,48698	,10154
	2,00	23	2,9130	,73318	,15288
VAR00005	1,00	23	1,0870	,28810	,06007
	2,00	23	3,0435	,56232	,11725
VAR00006	1,00	23	1,3478	,48698	,10154
	2,00	23	3,6522	,48698	,10154
VAR00007	1,00	23	1,0000	,00000	,00000
	2,00	23	3,0000	,73855	,15400
VAR00008	1,00	23	1,0000	,00000	,00000
	2,00	23	3,0000	,73855	,15400
VAR00009	1,00	23	1,2609	,44898	,09362
	2,00	23	3,4348	,50687	,10569
VAR00010	1,00	23	1,1739	,38755	,08081

	2,00	23	3,3913	,49901	,10405
VAR00011	1,00	23	1,0435	,20851	,04348
	2,00	23	3,1739	,65033	,13560
1.111VAR000	1,00	23	1,0000	,00000	,00000
12	2,00	23	3,3478	,57277	,11943
VAR00013	1,00	23	1,1304	,34435	,07180
	2,00	23	3,3913	,58303	,12157
VAR00014	1,00	23	1,4783	,51075	,10650
	2,00	23	3,0000	,73855	,15400
VAR00015	1,00	23	1,6522	,48698	,10154
	2,00	23	3,5652	,50687	,10569
VAR00016	1,00	23	1,6522	,48698	,10154
	2,00	23	3,3478	,48698	,10154

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	MeanDifference	Std. ErrorDifference	Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	7,765	,004	-18,367	44	,000	-2,00000	,10889	-2,21946	-1,78054
	Equal variances not assumed			-18,367	22,000	,000	-2,00000	,10889	-2,22583	-1,77417
VAR00003	Equal variances assumed	1,013	,032	-8,528	44	,000	-1,56522	,18353	-1,93510	-1,19534

	Equal variances not assumed			-8,528	38,249	,000	-1,56522	,18353	-1,93667	-1,19376
VAR00005	Equal variances assumed	2,705	,010	-14,851	44	,000	-1,95652	,13175	-2,22204	-1,69101
	Equal variances not assumed			-14,851	32,805	,000	-1,95652	,13175	-2,22462	-1,68842
VAR00006	Equal variances assumed	1,000	, 010	-16,047	44	,000	-2,30435	,14360	-2,59376	-2,01493
	Equal variances not assumed			-16,047	44,000	,000	-2,30435	,14360	-2,59376	-2,01493
VAR00007	Equal variances assumed	24,000	,000	-12,987	44	,000	-2,00000	,15400	-2,31036	-1,68964
	Equal variances not assumed			-12,987	22,000	,000	-2,00000	,15400	-2,31937	-1,68063
VAR00008	Equal variances assumed	24,000	,000	-12,987	44	,000	-2,00000	,15400	-2,31036	-1,68964
	Equal variances not assumed			-12,987	22,000	,000	-2,00000	,15400	-2,31937	-1,68063
VAR00009	Equal variances assumed	5,106	,029	-15,397	44	,000	-2,17391	,14119	-2,45846	-1,88936
	Equal variances not assumed			-15,397	43,368	,000	-2,17391	,14119	-2,45858	-1,88925
VAR00010	Equal variances assumed	10,864	,002	-16,831	44	,000	-2,21739	,13175	-2,48291	-1,95188
	Equal variances not assumed			-16,831	41,460	,000	-2,21739	,13175	-2,48337	-1,95142

VAR00011	Equal variances assumed	20,790	,000	-14,961	44	,000	-2,13043	,14240	-2,41743	-1,84344
	Equal variances not assumed			-14,961	26,476	,000	-2,13043	,14240	-2,42289	-1,83798
VAR00012	Equal variances assumed	107,537	,000	-19,659	44	,000	-2,34783	,11943	-2,58852	-2,10713
	Equal variances not assumed			-19,659	22,000	,000	-2,34783	,11943	-2,59551	-2,10014
VAR00013	Equal variances assumed	18,818	,000	-16,013	44	,000	-2,26087	,14119	-2,54542	-1,97632
	Equal variances not assumed			-16,013	35,684	,000	-2,26087	,14119	-2,54730	-1,97443
VAR00014	Equal variances assumed	1,045	,032	-8,127	44	,000	-1,52174	,18724	-1,89909	-1,14439
	Equal variances not assumed			-8,127	39,126	,000	-1,52174	,18724	-1,90042	-1,14306
VAR00015	Equal variances assumed	1,248	, 027	-13,053	44	,000	-1,91304	,14657	-2,20843	-1,61766
	Equal variances not assumed			-13,053	43,930	,000	-1,91304	,14657	-2,20844	-1,61765
VAR00016	Equal variances assumed	1,000	, 010	-11,808	44	,000	-1,69565	,14360	-1,98507	-1,40624
	Equal variances not assumed			-11,808	44,000	,000	-1,69565	,14360	-1,98507	-1,40624

3- نتيجة الفرضية الأولى:

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
VAR00001	1,00	15	38,9286	2,23484	,59729
	2,00	15	21,4667	4,25721	1,09921

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	MeanDifference	Std. ErrorDifference	Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	5,472	,027	13,678	28	,000	17,46190	1,27665	14,84243	20,08138
	Equal variances not assumed			13,958	21,472	,000	17,46190	1,25100	14,86378	20,06003

4- نتيجة الفرضية الثانية:

Descriptive Statistics

Sex	spécialité	Mean	Std. Deviation	N
Garçon	Lettre	18,0000	3,55903	4
	science	24,7500	4,57347	4
	Total	21,3750	5,23552	8
Fille	Lettre	22,0000	3,46410	4
	science	21,0000	3,46410	3
	Total	21,5714	3,20713	7
Total	Lettre	20,0000	3,89138	8
	science	23,1429	4,29839	7
	Total	21,4667	4,25721	15

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	92,983[a]	3	30,994	2,121	,156
Intercept	6787,442	1	6787,442	464,460	,000
Sex	,058	1	,058	,004	,951
spécialité	30,519	1	30,519	2,088	,176
sex * spécialité	55,442	1	55,442	3,794	,077
Error	160,750	11	14,614		
Total	7166,000	15			
Corrected Total	253,733	14			

a. R Squared = ,366 (Adjusted R Squared = ,194)

Descriptive Statistics

Sex	spécialité	Mean	Std. Deviation	N
Garçon	Lettre	18,0000	3,55903	4
	science	24,7500	4,57347	4
	Total	21,3750	5,23552	8
Fille	Lettre	22,0000	3,46410	4
	science	21,0000	3,46410	3
	Total	21,5714	3,20713	7
Total	Lettre	20,0000	3,89138	8
	science	23,1429	4,29839	7

5- نتيجة الفرضية الثالثة:

PairedSamplesStatistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. ErrorMean
Pair 1	VAR00003	21,4667	15	4,25721	1,09921
	VAR00004	20,3333	15	2,58199	,66667

PairedSamplesCorrelations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	VAR00003 & VAR00004	15	,687	,005

PairedSamples Test

		PairedDifferences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	VAR00003 - VAR00004	1,13333	3,11372	,80396	-,59099	2,85765	1,410	14	,180