



Sciences Journal Of Physical Education

P-ISSN: 1992-0695, O-ISSN: 2312-3619

<https://joupress.uobabylon.edu.iq/>



Development of a Cognitive Distortions Scale Among Students of Colleges of Physical Education and Sports Sciences in Universities of the Kurdistan Region of Iraq

Assist. Lect. Driyaz Mohammed Tahir

Prof. Dr. Azeema Abbas Al-Sultani

College of Physical Education and Sports Sciences, University of Salahaddin-Erbil, Iraq

Submission Date: 13/11/2025

Publication Date: 28/6/2026

Abstract

The study adopted the descriptive survey method due to its suitability to the nature and problem of the research. The research sample consisted of (130) students from Colleges of Physical Education and Sports Sciences in the universities of the Kurdistan Region of Iraq, for the purpose of completing the procedures for constructing the scale and extracting the psychometric properties of the study variables. The research instrument was the construction of a Cognitive Distortions Scale. After completing the construction procedures, the study reached the following conclusions: the initial form of the scale consisted of (50) items, and after completing the construction procedures and extracting the psychometric properties, the final version of the scale consisted of (39) items distributed over five dimensions. The score range of the scale was determined between a minimum of (39) and a maximum of (195). The study recommended improving students' abilities to make sound decisions based on understanding and analysis to face the challenges of cognitive distortions, which enhances academic and personal success.

Keywords: Scale Development, Cognitive Distortions, Physical Education Students.

بناء مقياس التشوهات المعرفية لدى طلبة كليات التربية البدنية وعلوم الرياضة في جامعات إقليم كردستان العراق

م.م. درياز محمد طاهر ، أ.د. عزيمة عباس السلطاني

العراق. جامعة صلاح الدين- أربيل. كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة

تاريخ استلام البحث 2025/11/13 تاريخ نشر البحث 2026/6/28

الملخص

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي لملائمته لطبيعة ومشكلة البحث، وتم اختيار عينة البحث، والبالغ عددهم (130) منطلبة كليات التربية البدنية وعلوم الرياضة في جامعات إقليم كردستان العراق، وذلك لغرض إتمام اجراءات بناء المقياس واستخراج الخصائص السايكومترية لمتغيرات الدراسة، وتمثلت أداة البحث ببناء مقياس التشوهات المعرفية وبعد الانتهاء من اجراءات البناء توصلت الدراسة الى الاستنتاجات الاتية:

- تكون المقياس بصورته الاولى من (50) فقرة وبعد اتمام اجراءات البناء واستخراج الخصائص السايكومترية للمقياس أصبح المقياس بصورته النهائية مكون من (39) فقرة موزعة على خمسة ابعاد.
 - تحددت درجة المقياس بين (39) درجة كحد أدنى و(195) كحد أعلى للمقياس.
 - وأوصت الدراسة الى ضرورة تحسين قدرات الطلبة على اتخاذ قرارات سليمة مبنية على اساس التفهم والتحليل لمواجهة تحديات التشوهات المعرفية، مما يعزز من تحقيق النجاح على الصعيد الأكاديمي والشخصي.
- الكلمات المفتاحية: بناء مقياس، التشوهات المعرفية، طلبة كليات التربية البدنية وعلوم الرياضة.

1- المقدمة:

تعد التشوهات المعرفية بأنها نمط فكري مبالغ فيه لا يعتمد على الحقائق، ومن ثم يقود الانسان الى رؤية الاشياء بشكل سلبي اكثر مما هي عليه بالفعل بعبارة اخرى فان التشوهات المعرفية هي عقل الانسان الذي يقنعه بأنه يصدق الاشياء سلبية عن نفسه وعالمه اي انها ليس بالضرورة صحيحة، يقع الجميع في التشوهات المعرفية في بعض الاحيان وذلك لانه جزء من التجربة الانسانية، حيث يحدد هذا بشكل خاص عندما نشعر بالاحباط، ولكن اذا كان الفرد يشارك فيها كثيرا يمكن ان تتضرر صحته العقلية وتؤثر في الصحة النفسية حيث ان افكارنا لها تأثير كبير على ما نشعر به وكيف نتصرف فعندما نتعامل مع هذه الافكار السلبية على انها حقائق، فقد يرى الانسان نفسه يتصرف بطريقة تستند الى افتراضات خاطئة. ان النظرية المعرفية تعتمد في اساسها الافتراض القائل حول ان الافراد من مختلف صنوفهم لا يصيبهم الاضطراب بسبب الاحداث التي تحصل لهم لكن السبب الرئيسي هو تفسيرهم الخاطيء للاحداث والمعلومات الخاطئة التي سوف يستنتجونها عن تلكم الاحداث، ويرى (ألبرت اليس وارون بيك) بأن هذه الاضطرابات تعتمد وبشكل كبير على معتقدات فكرية خاطئة كونها الفرد عن نفسه وعن الاشخاص والعالم الذي يحيط به. (Al Sunaidi, 2013, p 24)

ويرى (Beck, 2006) بان الافكار الخاطئة والمشوهة والمعتقدات التي يحملها الفرد عن نفسه والعالم والمستقبل من الخبرات التي يمر بها الفرد وهذا الاعتقاد يؤدي الى تشويه إدراك الواقع بشكل سلبي من خلال المواقف المحايدة والغامضة والتي تكتسب دلالتها ومعناها من خلال مانعته عنها قدرتنا على مواجهتها.

(ابراهيم، 2011، 328)

ويؤكد (عادل، 2005) ان التشويه المعرفي هي افكار تؤثر سلبا في قدرات الفرد على مواجهة نفسه لذلك يميل الشخص الى تحريف المعلومات وتشويهها باتجاه لوم ذاته لذلك يكون ضحية لأفكاره السلبية وبالرغم من توفر الادلة للجوانب الايجابية في حياته بشكل عام الا ان النظام المعرفي السلبي المشوه الثابت نسبيا لديه يكون الاساس لتفسيرات الحاضر وتنبؤات المستقبل. (عادل، 2005، 69)

وتتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال انه يساعد العاملين في المجال التربوي وخصوصا الاساتذة في توفير أداة يمكن من خلالها التعرف على الطلاب الذين يعانون من تشوهات معرفية تتعلق بطبيعة تفكيرهم السلبي فيما يخص حياتهم ودراساتهم ومستقبلهم. إن الطلبة في كليات وأقسام التربية البدنية وعلوم الرياضة يتطلب منهم ان يقدموا جهدا عاليا في بعض المواد الدراسية وان يكونوا ملتزمين بتنفيذ بعض المهارات العملية والخططية التي تتطلبها تلك الالعب ولكنهم في نفس الوقت يعانون من التفكير فيما ينتظرهم من مستقبل يتعلق بطبيعة حياتهم المستقبلية وهل ان الدراسة الحالية توفر للطلبة رؤية واضحة للمستقبل الذي يشهدونه ام انها سوف لن تكون هي الاساس في تحقيق مايطمحون اليه من مستقبل ومكانة علمية واجتماعية ومادية ، وبالتالي فان هذا التفكير يؤدي الى توليد تشوهات معرفية تتمثل في اخطاء في معالجة المعلومات بسبب النظر الى احداث الحياة الضاغطة في اطار سلبي يؤدي الى مشاعر سلبية كالحزن والغضب واليأس وقلق المستقبل .لذا فان الطلبة الذين يحملون افكار خاطئة في معالجة المعلومات تساهم في استمرار المشاعر الانفعالية للطلاب واحداث التشوه المعرفي، لذا من هذا المنطلق رأت الباحثة من الضروري توفير أداة يمكن من خلالها التعرف على السلوكيات غير المرغوب فيها والتي يترتب عليها ابنية معرفية كامنة وعاجزة عن التكيف والسيطرة على الطالب بناء على ما يظهره من استجابات نابعة من افكار تلقائية سلبية تصاحب الطالب وتولد لديه مشاعر واحاسيس تميل الى تشوه المعارف والمعلومات المكتسبة. ومن هنا فان مشكلة البحث تتحدد في ان معرفة العادات والاساليب المعرفية التي يستخدمها الطلبة في معالجة المعلومات سوف تساعد في فهم الصعوبات الاكاديمية التي تواجههم. اعتمدت الباحثتان على المنهج تجاوزهها او تخفيفها، اضافة الى رصد الواقع السيكلوجي لطلبة كليات التربية البدنية وعلوم الرياضة في اقليم كردستان من خلال بناء مقياس التشوهات المعرفية.

ويهدف البحث الى:

1- بناء مقياس التشوهات المعرفية لدى طلبة الكلية التربية البدنية العلوم الرياضة في جامعات اقليم كردستان.

2- إجراءات البحث:

2-1 منهج البحث: استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي لملائمته لطبيعة ومشكلة البحث.

2-2 مجتمع البحث وعينه:

تمثل مجتمع البحث من طلبة كليات التربية البدنية في بعض جامعات إقليم كردستان والمتمثلة بالجامعات (صلاح الدين - دهوك - كوي - زاخو). وكما مبين في الجدول (1).

المرحلة	جامعة صلاح الدين		جامعة دهوك		جامعة كوي		جامعة زاخو		المجموع
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	
الثانية	158	42	69	34	20	9	27	15	374
الثالثة	62	20	70	28	38	8	27	14	267
الرابعة	81	25	81	32	28	9	18	16	290
المجموع	301	87	220	94	86	26	72	45	931
	388		314		112		117		
%	33.72%		41.68%		12.03%		12.57%		100%

الجدول (1) يبين مجتمع البحث

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث بلغ عدد العينة المختارة من كليات التربية البدنية المحددة في جامعات (صلاح الدين - دهوك - كوي - زاخو) (130) من الطلبة ونسبة بلغت (13.96%). وبواقع (100) طالبا مثلت عينة البناء لاعداد مقياس التشوهات المعرفية و(30) طالبا مثلت عينة التجارب الاستطلاعية.

2-3 أداة البحث:

مقياس التشوهات المعرفية: اشتملت عملية أعداد مقياس التشوهات المعرفية على عدة خطوات وكما يأتي:

أولاً: تحديد محاور المقياس

من خلال الرجوع الى الاطر النظرية والدراسات السابقة مثل دراسة (اسلام العصار، 2015) ودراسة (جوخة المسروية، 2022) ودراسة (احمد ملحم، 2022) ودراسة (رغد حسن، 2023)، وجدت الباحثتان انه هناك اتفاقاً على الأبعاد الرئيسية الاتية وهي:

- التفكير الثنائي (المثالي).
- التعميم الزائد.
- التفسيرات الشخصية.
- العجز.
- التفكير الكارثي.
- التجريد الانتقائي.
- التسمية او فقدان.
- التضخيم والتهوين.
- التفكير القائم على الاستنتاجات الانفعالية.
- الاستدلال الاعباطي.

وبعد عرض المحاور العشرة على (19) خبيراً في مجال علم النفس والقياس والتقويم (ملحق؟) لبيان صلاحيتها في قياس الهدف الذي وضعت من أجله وبعد تحليل استجاباتهم قد تبين أن المحاور الخمسة (التفكير الثنائي، التعميم الزائد، التفسيرات الشخصية، التفكير القائم على الاستنتاجات الانفعالية، الاستدلال الاعباطي) قد نالت

درجة القبول، إذ إن درجة القبول للمحور يجب أن تكون أكبر من (100) أو بنسبة (52.63%) وكما مبين في جدول (2).

قبول الترشيح		الاهمية النسبية	درجة الاهمية	المحاور
لا	نعم			
	✓	%86.31	164	التفكير الثنائي
	✓	%83.64	159	التعميم الزائد
	✓	%80.52	153	التفسيرات الشخصية
×		%44.21	84	العجز
×		%48.94	93	التفكير الكارثي
×		%37.89	72	التجريد الانتقائي
×		%46.84	89	التسمية او فقدان
×		%33.68	64	التضخيم والتهوين
	✓	%82.63	157	التفكير القائم على الاستنتاجات الانفعالية
	✓	%85.26	162	الاستدلال الاعباطي

الجدول (2) يبين درجة الاهمية والاهمية النسبية وقبول وترشيح محاور التشوهات المعرفي حسب رأي المختصين الخبراء

ثانيا: تحديد وصياغة فقرات المحاور:

بعد تحديد ابعاد مقياس التشوهات المعرفية تطلب اعداد الصيغة الاولى له، أذ تمت صياغة عدد من الفقرات على وفق تحليل محتوى مفهوم التشوهات المعرفية ، وبما يتلائم طبيعة عمل مجتمع البحث، واسترشادا بالبحوث والمصادر العلمية ذات العلاقة بابعاد البحوث والدراسات السابق ذكرها ، اشتمل المقياس بصورته الاولى على (50) فقرة موزعة على أبعاد قيد البحث وهي (التفكير الثنائي ، التعميم الزائد ، التفسيرات الشخصية ، التفكير القائم على الاستنتاجات الانفعالية ، الاستدلال الاعتبائي) وبواقع (10) فقرات لكل بعد من ابعاد التشوهات المعرفية وكما مبين في الملحق وقد تم مراعاة جوانب أساسية في صياغة الفقرات منها:

- أن يكون محتوى الفقرة واضحا وصريحا ومباشرا وتثير المجيب بحيث تدفعه الى الاجابة بشكل صريح.
- يفضل عدم استخدام الفقرات الطويلة، تجنب نفي النفي في الفقرات.
- ان تحتوي الفقرة على فكرة واحدة وأن تكون بدائل الفقرة قصيرة.

(الخطيب، والخطيب، 2011، 48)

ثالثا: تحديد صلاحية الفقرات لمقياس التشوهات المعرفية

عرضت الباحثتان المقياس المعد من قبلها على (20) من الخبراء والمختصين في مجال علم النفس وطرائق تدريس والقياس والتقويم لبيان صلاحية فقراته في قياس الهدف الذي وضعت من أجله وبعد تحليل استجاباتهم من خلال استخدام قانون كاي سكوير (χ^2) للمقارنة بين الموافقين وغير الموافقين والنسبة المئوية وقد تبين أن جميع الفقرات كانت صالحة وملائمة لعينة البحث باستثناء الفقرتين رقم (4 - 23 - 37) حصلت على نسبة اتفاق اقل من (75%) وبلغت قيمة كاي سكوير للفقرات وعلى التوالي (1.8 ، 0.8 ، 1.8) وباحتمالية بلغت (0.18 - 0.371 - 0.18) وهي اكبر من (0.05) مما يدل على عدم صلاحية الفقرات ، وكما مبين في الجدول (3) .

نجدول (3) يبين آراء الخبراء والمختصين وقيمة (كا2) والنسبة المئوية لفقرات المقياس

الابعاد	الفقرات في المقياس	الخبراء		نسبة الاتفاق	قيمة كا2	sig	الدلالة الإحصائية
		موافقون	غير موافقون				
التفكير الثنائي	10-9-8-7-6-5-3-2-1	19	صفر	%100	19	.000	معنوي
	4	12	7	63.15 %	1.316	.251	غير معنوي
التعميم الزائد	-16-15-14-13-12-11 20-19-18	19	صفر	%100	19	.000	معنوي
	17	17	2	89.47 %	11.82 1	.001	معنوي
التفسيرات الشخصية	-27-26-25-24-22-21 30-29-28	16	3	84.21 %	8.892	.003	معنوي
	23	14	6	73.68 %	3.200	.074	غير معنوي
التفكير القائم على الاستنتاجات الانفعالية	-36-35-34-33-32-31 40-39-38	18	1	94.73 %	15.21	.000	معنوي
	37	13	6	%68.4 2	2.579	.108	غير معنوي
الاستدلال الاعتبائي	-46-45-44-43-42-41 50-49-48-47	19	صفر	%100	19	.000	معنوي

رابعاً: أعداد تعليمات الإجابة عن المقياس (التشوهات المعرفية):

تم وضع التعليمات الخاصة لكيفية الاجالة عن المقياس وقد روعي فيها ما يأتي:

- الوضوح وسهولة الفهم ومناسبة لمستوى عينة البحث.
- إخفاء الغرض من المقياس وذلك من اجل الحصول على بيانات صادقة وغير مزيفة، إذ يشير كرونباخ إلى "إن التسمية الصحيحة لمثل هذه المقاييس قد تدفع المستجيب إلى تزيف الاجالة أو الامتناع.
- إيضاح للمستجيب بأنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة بل هي وجهات نظر.
- عدم ذكر الاسم .
- عرض نموذج للإجابة كمثال يقتدي فيه المستجيب في إجابته على المقياس.

- التجربة الاستطلاعية:

تم إجراء التجربة الاستطلاعية (وهي عبارة عن دراسة تجريبية أولية تقوم بها الباحثتان على عينة صغيرة قبل قيامها ببحثها بهدف اختيار أساليب البحث).

وذلك لغرض التحقق من وضوح تعليمات المقياس وفقراته ومدى استيعاب عينة البحث للمقياس لتشخيص الأخطاء مسبقاً قبل إجراء التجربة الأساس لتلافيها. وقد أجريت التجربة الاستطلاعية على عينة قوامها (10) من طلاب كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة في جامعة صلاح الدين، وقد اتضح من التجربة إن فقرات المقياس واضحة للعينة وبذلك أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق لغرض التحليل الإحصائي.

- موضوعية الاستجابة:

اتبعت الباحثتان طريقة تكرار صياغة بعض فقرات المقياس في حساب موضوعية الاستجابة لكون هذه الطريقة تعد من الطرق السهلة وشائعة الاستخدام في الكشف عن موضوعية الاستجابة عن فقرات المقياس، حيث قامت الباحثتان باختيار (5) فقرات من مقياس التشوهات المعرفية، بواقع فقرة واحدة لكل بعد، ثم قامت بصياغة (5) فقرات مشابهة لها والجدول (4) يبين تلك الفقرات.

الجدول (4) يبين الفقرات الاصلية والفقرات المكررة لمقياس التشوهات المعرفية

ت	الفقرة الاصلية	الفقرة المكررة	البعد
1	ارى ادائي في الدرس على انه ممتاز او سيئ للغاية دون ان اضع في الحسبان التحسن المستمر لخطوات ايجابية.	أشعر أن أدائي في الدرس يتراوح بين الجيد جدًا والسيء للغاية، دون أن ألاحظ التحسن المستمر في الجوانب الإيجابية	التفكير الثنائي
2	عندما ينتقد المدرس على اداء رياضي معين فاني اشعر ان المدرس لا يثق بقدراتي وامكانياتي ككل.	عندما ينتقد المعلم أدائي في رياضة معينة، أشعر بعدم ثقته في قدراتي وإمكاناتي بشكل عام.	التعميم الزائد
3	اعتبر عدم النجاح او الفشل جزءا طبيعيا من مرحلة التعلم أفسره كخطوة نحو تحسن الذات.	اعتبر أن عدم النجاح أو الفشل هو جزء طبيعي من عملية التعلم، فهو يمثل خطوة ضرورية نحو تحسين الذات وتطويرها.	التفسيرات الشخصية
4	عندما اشعر بالتوتر قبل الامتحان استنتج أنني سأفشل فيه بالرغم من أنني قد اكون قد استعددت جيدا.	على الرغم من استعدادي الجيد، إلا أنني أشعر وكأنني أفشل في الامتحان عندما يتسلل القلق إلي قبل أن أبدأ.	محور التفكير القائم على الاستنتاجات الانفعالية
5	اظن أنني إذا لم احقق أفضل اداء في كل تمرين فاني سافقد فرصي في التقدم في التعلم.	سأفقد فرصتي في التطور والتعلم إذا لم أبذل قصارى جهدي لتحقيق أفضل النتائج في التدريب والممارسة.	الاستدلال الاعتبائي

ولتحقيق موضوعية الاستجالة تم تطبيق الإجراءات الآتية:

- استخراج الفرق بين الدرجتين (الاصلية-المكررة) للفقرات المتشابهة في كل استمارة.
- استخراج الفروق المطلقة بين هذه الدرجات لكل فرد من أفراد العينة.
- استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الفر وق المطلقة.
- جمع المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لغرض إيجاد الدرجة المحكية التي تقبل عندها أو من دونها إجابات أي فرد من أفراد العينة.

ولكون عينة البناء تكونت من (100) استمارة وبتطبيق الإجراءات السابقة ظهر بان قيمة جمع الوسط الحسابي والانحراف المعياري بلغت (2.45) درجة وبمقارنتها مع الاستجابات على الاستمارات لم تظهر درجات الفروق المطلقة درجة أكبر من الدرجة المحكية لذا لم يتم استبعاد أي استمارة.

خامسا: تصحيح المقياس:

تم اعتماد أسلوب (ليكرت) خماسي الأبعاد في صياغة فقرات المقياس، والذي يقدم للمستجيب موقف ويطلب منه تحديد إجابته باختيار بديل من بين عدة بدائل لها أوزان مختلفة. حيث تكون من (50) فقرة وبدائل إجابة ثلاثية الأبعاد وبأوزان قدرها على التوالي (5-4-3-2-1) للفقرات الايجابية والعكس للفقرات السلبية.

سادسا: التحليل الإحصائي لمقياس التشوهات المعرفية:

اتبعت الباحثتان في عمليات التحليل الإحصائية الأساليب الآتية:

1- القوة التمييزية:

قامت الباحثتان بالتحقق من قدرة الفقرة على التمييز باستخدام المجموعتين الطرفيتين وذلك من خلال عينة التحليل الإحصائي والبالغ (100) من الطلبة ولغرض حساب القوة التمييزية للفقرات، واتبعت الباحثتان الخطوات الآتية:

أ- ترتيب الدرجات على المقياس من أعلى إلى أسفل.

ب- تعيين ما نسبته 27% من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا و27% من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا لأن هذه النسبة تحقق مجموعتين بأقل ما يمكن من حجم وتمايز، علماً أن عدد الاستمارات كانت (100) استمارة، ونسبة الـ 27% بلغت عند كل مجموعة عليا ودنيا (27) مفردة.

ج- التعرف على القدرة التمييزية لكل فقرة باستخدام الاختبار التائي (t) لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق بين درجات المجموعة العليا والدنيا في كل فقرة (لمقارنة الأوساط الحسابية للمجموعتين الطرفيتين عن كل فقرة. ومن هذا تبين إن الفقرات (12-14-17-27-39-41-46-50) كانت غير قادرة على التمييز بين المجموعتين الطرفيتين عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (52) حيث كانت قيمها الاحتمالية (sig) أكبر من (0.05) مما يدل على عدم قدرة الفقرات على التمييز بين المجموعتين الطرفيتين، والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5) يبين القوة التمييزية لفقرات مقياس التشوهات المعرفية

ت	المجموعة	العينة	س -	±ع	t. test	sig	الدلالة
1	عليا	27	3.6296	.49210	6.24	.000	معنوي
	دنيا	27	2.3333	.96077			
2	عليا	27	4.8148	.39585	6.11	.000	معنوي
	دنيا	27	3.6296	.92604			
3	عليا	27	5.000	0.0000	9.72	.000	معنوي
	دنيا	27	3.7407	1.05948			
4	حذفت من قبل الخبراء						
5	عليا	27	5.0000	0.0000	2.17	.034	معنوي
	دنيا	27	4.6296	.88353			
6	عليا	27	3.7778	.42366	6.31	.000	معنوي
	دنيا	27	2.7037	.77533			
7	عليا	27	4.9630	.19245	4.19	.000	معنوي
	دنيا	27	3.9259	1.26873			
8	عليا	27	5.0000	0.0000	8.53	.000	معنوي
	دنيا	27	3.5222	.89156			
9	عليا	27	4.9630	.18945	5.09	.000	معنوي
	دنيا	27	3.1111	.84732			
10	عليا	27	4.7037	.66880	7.82	.000	معنوي
	دنيا	27	2.8148	1.03912			

معنوي	.000	6.98	.00000	5.0000	27	عليا		11
			1.18514	4.1074	27	دنيا		
غير معنوي	.137	1.28	.26688	1.7259	27	عليا		12
			1.20894	1.6667	27	دنيا		
معنوي	.000	8.63	.26688	4.9259	27	عليا		13
			1.23113	2.8519	27	دنيا		
غير معنوي	.070	1.84	.60152	2.8519	27	عليا		14
			.97402	2.4444	27	دنيا		
معنوي	.000	5.84	.18845	3.9630	27	عليا		15
			1.20304	2.2963	27	دنيا		
معنوي	.000	4.38	.20245	2.9630	27	عليا		16
			1.03500	2.0741	27	دنيا		
غير معنوي	.149	1.06	.26688	2.9259	27	عليا		17
			.98421	2.8893	27	دنيا		
معنوي	.001	9.15	0.0000	5.000	27	عليا		18
			1.01274	3.1922	27	دنيا		
معنوي	.000	4.56	.00000	3.0000	27	عليا		19
			1.01274	2.1111	27	دنيا		
معنوي	.000	9.44	0.0000	5.0000	27	عليا		20
			.88353	3.3704	27	دنيا		
معنوي	.000	7.34	.26688	4.9259	27	عليا		21
			.91987	3.3333	27	دنيا		
معنوي	.000	5.44	.26688	4.9259	27	عليا		22
			1.0176	3.9259	27	دنيا		
حذفت من قبل الخبراء								23
معنوي	.000	10.71	0.0000	5.0000	27	عليا		24
			.853531	3.2704	27	دنيا		
معنوي	.000	8.39	1.06422	4.82410	27	عليا		25
			1.08604	2.4444	27	دنيا		
معنوي	.001	3.76	0.0000	5.0000	27	عليا		26
			1.02254	4.2593	27	دنيا		

غير معنوي	.109	1.52	1.3412	3.1655	27	عليا	41
			.82142	3.0370	27	دنيا	
معنوي	.002	3.41	.61305	4.6296	27	عليا	42
			1.1135	3.8148	27	دنيا	
معنوي	.000	4.39	.86124	4.5556	27	عليا	43
			1.2242	3.4074	27	دنيا	
معنوي	.001	3.48	.85153	4.6296	27	عليا	44
			1.15153	3.6296	27	دنيا	
معنوي	.000	4.81	.63555	4.5926	27	عليا	45
			1.06143	3.4444	27	دنيا	
غير معنوي	.135	1.31	1.34281	2.0124	27	عليا	46
			.83312	1.8970	27	دنيا	
معنوي	.000	8.46	0.0000	5.000	27	عليا	47
			1.32671	2.8519	27	دنيا	
معنوي	.001	3.63	1.13591	4.1852	27	عليا	48
			1.42223	3.1442	27	دنيا	
معنوي	.000	10.37	.981305	4.8519	27	عليا	49
			1.04212	1.8148	27	دنيا	
غير معنوي	.088	1.69	.84025	2.4074	27	عليا	50
			.83436	2.0351	27	دنيا	

2- الاتساق الداخلي:

- الاتساق: تم التأكد من الاتساق الداخلي من خلال حساب ما يأتي:

أ- علاقة الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس.

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس وقد تبين أن جميع فقرات المقياس ذات دلالة معنوية كون القيم الاحتمالية (sig) للعلاقات أصغر من (0.05)

عند درجة حرية (98) وهذا يدل على اتساق الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس التشوهات المعرفية، والجدول (6) يبين ذلك.

ب- علاقة الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للأبعاد:

وهو أسلوب يقوم على أيجاد درجة ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للبعد وظهرت جميع الفقرات معنوية كون القيم الاحتمالية (sig) للعلاقات أصغر من (0.05) عند درجة حرية (98)، وهذا يدل على اتساق الفقرات بدرجة البعد الذي تنتمي اليه الفقرة وكما مبين في الجدول (6)

الجدول (6) يبين ارتباط درجات الفقرات بدرجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس

ابعد التشوهات المعرفية	الفقرة	ارتباط الفقرة بالمحور	sig	ارتباط الفقرة بالمقياس	sig
التفكير الثنائي	1	0.60	.000	0.45	.000
	2	0.71	.000	0.64	.000
	3	0.72	.000	0.58	.000
	4	حذفت من قبل الخبراء			
	5	0.39	.000	0.54	.000
	6	0.59	.000	0.31	.001
	7	0.66	.000	0.66	.000
	8	0.57	.000	0.47	.000
	9	0.64	.000	0.65	.000
	10	0.59	.000	0.47	.000
التعميم الزائد	11	0.80	.000	0.77	.000
	12	حذفت في التمييز			
	13	0.78	.000	0.68	.000
	14	حذفت في التمييز			

.000	0.79	.000	0.81	15	
.000	0.77	.000	0.84	16	
حذفت في التمييز				17	
.000	0.68	.000	0.76	18	
.000	0.61	.000	0.66	19	
.000	0.63	.000	0.62	20	
.000	0.62	.000	0.69	21	التفسيرات الشخصية
.000	0.52	.000	0.62	22	
حذفت من قبل الخبراء				23	
.000	0.62	.000	0.67	24	
.000	0.71	.000	0.81	25	
.000	0.65	.000	0.77	26	
حذفت في التمييز				27	
.000	0.68	.000	0.75	28	
.000	0.58	.000	0.59	29	
.000	0.59	.000	0.63	30	
.000	0.73	.000	0.78	31	التفكير القائم على الاستنتاجات الانفعالية
.000	0.80	.000	0.79	32	
.000	0.71	.000	0.79	33	
.000	0.45	.000	0.50	34	
.000	0.70	.000	0.84	35	
.000	0.50	.000	0.59	36	
حذفت من قبل الخبراء				37	
.000	0.49	.000	0.63	38	
حذفت في التمييز				39	
.000	0.43	.000	0.48	40	
حذفت في التمييز				41	
.000	0.50	.000	0.49	42	

.002	0.33	.000	0.52	43	الاستدلال الاعتباضي
.000	0.46	.000	0.61	44	
.001	0.37	.000	0.53	45	
حذفت في التمييز				46	
.000	0.59	.001	0.35	47	
.000	0.47	.000	0.44	48	
.000	0.61	.000	0.62	49	
حذفت في التمييز				50	

ج- علاقة ارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس:

كلما كانت قيم معاملات ارتباط درجات الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس عالية كان ذلك دليل على توفر الاتساق الداخلي للاختبار وقد بلغت جميع معاملات الارتباط للأبعاد (التفكير الثنائي، التعميم الزائد، التعميم الزائد التغيرات الشخصية التفكير القائم على الاستنتاجات الانفعالية، الاستدلال الاعتباضي) وعلى التوالي (0.812، 0.925، 0.893، 0.883، 0.794) وباحتماليات بلغت (0.000). وهي أصغر من (0.05) مما يدل على وجود علاقات ذات دلالة معنوية لأبعاد التشوهات المعرفية بالدرجة الكلية للمقياس. والجدول (7) أدناه يبين ذلك.

الجدول (7) يبين معامل ارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية لمقياس التشوهات المعرفية

الابعاد	التفكير الثنائي	التعميم الزائد	التفسيرات الشخصية	الاستنتاجات الانفعالية	الاستدلال الاعتباضي
معامل الارتباط	0.812	0.925	0.893	0.883	0.794
Sig	.000	.000	.000	.000	.000

سابعاً: الخصائص السايكومترية لمقياس التشوهات المعرفية.

1- صدق مقياس التشوهات المعرفية:

تحققت الباحثتان من صدق مقياس التشوهات المعرفية من خلال نوعين من الصدق وهما ما يأتي:

أ- صدق المحتوى:

تم اخذ آراء الخبراء والمختصين في مجال علم النفس والقياس والتقويم وطرائق التدريس لبيان مدى صلاحية فقرات مقياس التشوهات المعرفية، وتم التأكد من تحقيق صدق المحتوى لفقرات مقياس التشوهات المعرفية، والذي من خلاله تم حذف الفقرات (4 - 23 - 37).

ب- الصدق البنائي:

وتم التحقق من هذا الصدق في مقياس التشوهات المعرفية من خلال التحليل الإحصائي للفقرات، حيث شمل هذا النوع من الصدق (الصدق التمييزي وصدق الاتساق الداخلي). ومن خلالهما تم حذف الفقرات (12 - 14 - 17 - 27 - 39 - 41 - 46 - 50).

2- الثبات لمقياس التشوهات المعرفية:

اعتمدت الباحثتان على طريقتين في استخراج ثبات مقياس التشوهات المعرفية وهي كالآتي:

أ- معامل ألفا كرونباخ: بلغت قيمة ثبات بعد التفكير الثنائي (0.761)، في حين بلغت قيمة ثبات بعد التعميم الزائد (0.735)، وبلغت قيمة ثبات بعد التفسيرات الشخصية (0.833) اما قيمة ثبات التفكير القائم على الاستنتاجات الانفعالية فقد بلغت (0.802)، في حين بلغت قيمة ثبات بعد الاستدلال الاعباطي (0.731) اما قيمة ثبات المقياس الكلي فقد بلغت (0.85)، وهذه النسب تدل على ان مقياس التشوهات العقلية يتمتع بدرجة ثبات عالية، أذ يشير باهي والازهري الى انه كلما اقترب الثبات من الواحد الصحيح كان ذلك أفضل. (باهي والازهري، 2006، 127)

ب- الاختبار وإعادة الاختبار: تم تطبيق الاختبار على عينة من طلبة كلية التربية البدنية في جامعة صلاح الدين وهي غير عينة الدراسة وعددها (30) طالبا، وباستخدام تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بعد مرور (10) يوما من التطبيق الأول. وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين الاختبارين الأول والثاني، حيث بلغت قيمة ثبات بعد التفكير الثنائي (0.840)، في حين بلغت قيمة ثبات بعد التعميم الزائد (0.839)، وبلغت قيمة ثبات بعد التفسيرات الشخصية (0.751) اما قيمة ثبات التفكير القائم على الاستنتاجات الانفعالية فقد بلغت (0.860)، في حين بلغت قيمة ثبات بعد الاستدلال الاعباطي (0.792) اما قيمة ثبات المقياس الكلي فقد بلغت (0.89)، وهذه النسب تدل على ان مقياس التشوهات العقلية يتمتع بدرجة ثبات عالية. وبذلك بلغت عدد فقرات مقياس التشوهات العقلية بصورتها النهائية (39) فقرة موزعة على ابعاد المقياس وكما مبين في الجدول (8).

الجدول (8) يبين الثبات لمقياس التشوهات المعرفية

ابعد التشوهات العقلية	عدد الفقرات	Cronbach's Alpha	اعادة الاختبار
التفكير الثنائي	9	0.761	0.84
التعميم الزائد	7	0.735	0.839
التفسيرات الشخصية	8	0.833	0.7561
التفكير القائم على الاستنتاجات الانفعالية	8	0.802	0.86
الاستدلال الاعباطي	7	0.731	0.792
الدجة الكلية	39	0.85	0.89

2-4 الوسائل الاحصائية: تم معالجة نتائج البحث للوسائل الاحصائية التي تم ذكرها باستخدام البرنامج

الالكتروني الاحصائي SPSS VERSION 26

- الوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- معامل الالتواء.
- اختبار كاي سكوير.
- معامل الارتباط البسيط.

3- عرض نتائج مقياس الذات المدركة:

- بعد إتمام إجراءات بناء مقياس التشوهات المعرفية وإستخراج الخصائص السايكومترية للمقياس والمتمثلة بمؤشري الصدق والثبات أصبح المقياس بصورته النهائية كما يأتي:
- اشتمل المقياس بصورته الاولى على (50) فقرة وبعد عرضه على الخبراء والمختصين تم حذف ثلاث فقرات ليصبح المقياس مكون من (47) فقرة.
- بعد اجراء التحليل الاحصائي لفقرات المقياس، تم استخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس وقد تبين ان ثمانى فقرات لم تتوفر فيها شروط التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا، ليصبح عدد الفقرات بعد حذفها مكون من (39) فقرة، وتميزت الفقرات المتبقية بالاتساق والذي يمثل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.
- تم استخراج الخصائص السايكومترية للمقياس والمتمثلة بمؤشري الصدق والثبات وبعد التأكد من توفر المؤشرين للمقياس أصبح المقياس جاهزا للتطبيق بصورته النهائية والمكون من (39) فقرة.
- تكونت بدائل إجابات المقياس (خماسي الأبعاد) وهي (دائما - غالبا - احيانا - نادرا - أبدا) وبأوزان قدرها على التوالي (5-4-3-2-1) للفقرات الايجابية والعكس للفقرات السلبية.

4- الاستنتاجات والتوصيات:

4-1 الاستنتاجات:

- 1- تم بناء مقياس التشوهات المعرفية لطلبة كليات التربية البدنية وعلوم الرياضة.
- 2- تكون المقياس بصورته الاولى من (50) فقرة وبعد اتمام اجراءات البناء واستخراج الخصائص السايكومترية للمقياس أصبح المقياس بصورته النهائية مكون من (39) فقرة.
- 3- وزعت الفقرات النهائية على خمسة ابعاد (التفكير الثنائي تضمن تسع فقرات، التعميم الزائد تضمن سبع فقرات، التفسيرات الشخصية تضمن ثمان فقرات، التفكير القائم على استنتاجات انفعالية تضمن ثمان فقرات، الاستدلال الاعباطي تضمن سبع فقرات)
- 4- تحددت درجة المقياس بين (39) درجة كحد أدنى و(195) كحد أعلى للمقياس.

4-2 التوصيات:

- 1- ضرورة تطبيق المقياس على طلبة كليات التربية البدنية وعلوم الرياضة للتعرف على مستوى التشوهات المعرفية التي يشعر بها الطلبة.
- 2- تحسين قدرات الطلبة على اتخاذ قرارات سليمة مبنية على اساس التفهم والتحليل لمواجهة تحديات التشوهات المعرفية، مما يعزز من تحقيق النجاح على الصعيد الأكاديمي والشخصي.
- 3- العمل على بناء برامج ارشادية للتخفيف من أثر التشوهات المعرفية لدى طلبة كليات واقسام التربية البدنية وعلوم الرياضة.

المصادر

- ابراهيم عبد الستار (2011): العلاج النفسي الحديث قوة الانسان، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت.
- ابومغلي، سمير وسلامة، عبد الحافظ (2016): القياس والتشخيص في التربية الخاصة، دار اليازوري للطباعة والنشر، عمان الاردن.
- باهي مصطفى حسين، منى احمد (2006): أدوات التقويم في البحث العلمي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- الخطيب محمد والخطيب حامد (2011): الاختبارات والمقاييس النفسية، ط1، حامد للنشر، عمان، الاردن.
- رضوان محمد نصر الدين (2006): المدخل الى القياس والتقويم، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عادل، محمد عبد الله (2005): العلاج المعرفي السلوكي اسس وتطبيقات، دار الرشاد للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة مصر.
- عمر محمد اللهبي، وعدنان المهداوي (2020): بناء مقياس التشوهات المعرفية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، مجلة كلية التربية الاساسية، جامعة ديالى العدد الرابع والثمانون.
- ممدوح عبد المنعم الكتاني وعيسى عبد الله جابر (1999): القياس والتقويم النفسي والتربوي، بيروت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

- النبهان موسى (2004): أساسيات القياس في العلوم السلوكية، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ، دار الحامد للنشر spss - النجار نبيل جمعة صالح (2010): القياس والتقويم مع تطبيقات برمجية والتوزيع، عمان، الاردن.
- Allen¥, W.m(2001): Introducion to measurement brooks Cole, California.
- Al-Sindi, Khalid (2013): Cognitive distortions and their relationship with the phenomenon of extinctions and introversion among drug abusers and drug addicts, Naif Arab University for Security Sciences, Saudi Arabia.3013.
- Clemmer, Kate Cognitive Distortions (2009): Define, Discover & Disprove, The Center for Eating Disorders Blog.

الملحق (1)

مقياس التشوهات المعرفية بصورته الاولى

ت	محور التفكير الثنائي	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
1	في بعض الاحيان أفكر بطريقة كما ان انجح تماما او أفشل تماما في التمارين الرياضية دون اعتبار ان هناك مستويات متوسطة من الاداء يمكن ان تكون تقدما جيدا.					
2	ارى ادائي في الدرس على انه ممتاز او سيئ للغاية دون ان اضع في الحسبان التحسن المستمر لخطوات ايجابية.					
3	إذا لم احقق أفضل مستوى في الدرس اعتقد فورا بانني فاشل بدلا من النظر الى التحسينات الطفيفة كإنجازات.					
4	أفكر احيانا بأنني اما ان اكون رياضيا ناجحا او لا استحق ممارسة الرياضة على الاطلاق دون التفكير في ان النجاح يحتاج الى مراحل.					
5	ارى بان فريقي اثناء الدرس اما قويا ومؤهلا للفوز في جميع المنافسات او ضعيفا وغير قادر على التنافس دون التفكير في التحديات والصعوبات التي قد يواجهها.					
6	عندما يقوم المدرس بإعطائي الملاحظات اعتبرها اما اشادة كبيرة او انتقادا هادما دون التفكير في انها توجيهات بناءة لتحسين ادائي.					
7	اتعامل مع مجالي الأكاديمي في الرياضة اما ان انجح في تحقيق حلمي او أنى لن احقق شيء دون الاخذ بالاعتبار الخطوات الصغيرة التي تؤدي الى النجاح.					

8	في بعض الاحيان ارى ان حالتي البدنية على انها ممتازة او سيئة للغاية متجاهلا الفترات التي احتاج فيها الى الراحة والتعافي كجزء من العملية التعليمية.				
9	اعتقد انني إذا لم اتمكن من الفوز بجميع المنافسات التي اشارك فيها في الدرس فأني غير مؤهل رياضي متجاهلا ان الخسارة قد تكون جزءا طبيعيا من التعلم.				
10	اعتبر نفسي اما قائدا ممتازا لصفّي او قائدا فاشلا إذا لم اتمكن من توجيه الطلاب للتعلم متجاهلا اهمية التعلم من الاخطاء.				
ت	محور التعميم الزائد				
1	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
2	عندما أفشل في اداء احدى المهارات الرياضية في لعبة ما فأني اعتقد بأنني سأكون غير قادر على النجاح في تأدية اي مهارة رياضية اخرى.				
3	عندما اتعرض الى اصابة في احدى الدروس العملية فاني اظن بانني سأتعرض الى اصابات اخرى في الدروس العملية الاخرى.				
4	عندما ينتقد المدرس على اداء رياضي معين فاني اشعر ان المدرس لا يثق بقدراتي وامكانياتي ككل.				
5	عندما ارتكب خطأ ما أبدا في التفكير في أخطاء الآخرين				
6	عندما اتعرض الى خسارة في مباراة معينة مع فريق الشعبة فاني ارى ان الفريق غير مؤهل للتنافس على مستوى عال.				
7	عندما اشعر بالقلق قبل بدء المباراة فاني اظن بانني سأشعر بالقلق قبل بدء جميع المنافسات الرياضية.				
8	عندما اتعرض الى الارهاق في فترة معينة فاني اشعر بان لدي ضعف في اللياقة البدنية.				
9	عندما لاحق الدرجات المرجوة في احدى الدروس العملية فاني اعتقد بانني لن اكون قادرا على تحقيق درجات عالية في باقي الدروس العملية.				
10	عندا اواجه صعوبة في اداء تمرين ما في يوم معين فاني اشعر بانني سأواجه صعوبات جديدة في المستقبل.				
10	عندما لا انجح في تعلم مهارة رياضية جديدة بصورة سريعة فاني اشعر بانني غير موهوب رياضيا بشكل عام.				
ت	محور التفسيرات الشخصية				
1	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
1	اشعر ان الناس من حولي يقيمون ادائي بناء على معياري الخاص ولايقارنونني بالآخرين.				

2	عندما اواجه تحديات كبيرة في الدراسة احاول التفكير بطريقة ايجابية وتفسير الامور كغرض للتطور .					
3	اعتقد ان مستوى الاجهاد الذي اشعر به ناتج عن محاولتي تحقيق اهداف عالية وصفها المجتمع الأكاديمي.					
4	اشعر احيانا أنى أقسو على نفسي عندما لا احقق الدرجات التي اتوقعها.					
5	ارى ان عدم نجاحي او فشلي في بعض المواد احيانا هو نتيجة لضغوط خارجية أكثر من قدراتي الحقيقية.					
6	في بعض الاحيان اعطي تفسيراً شخصياً للحياة الجامعية بانها مرحلة للتعلم والنمو الشخصي أكثر من مجرد الحصول على الدرجات.					
7	احيانا اعتقد ان المخاوف في المستقبل تأتي من عدم وضوح الاهداف وعد اليقين بما اريد تحقيقه.					
8	اعتقد ان تفسير النجاح في حياتي الجامعية يعتمد على تحقيق التوازن بين الدراسة والحياة الاجتماعية.					
9	اشعر ان الانجاز الشخصي لا يقاس فقط بالدرجات العالية بل بما اتعلمه من مهارات تفيدني في الحياة العملية.					
10	اعتبر عدم النجاح او الفشل جزءاً طبيعياً من مرحلة التعلم أفسره كخطوة نحو تحسن الذات.					
ت	محور التفكير القائم على الاستنتاجات الانفعالية	دائماً	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
1	عندما اشعر بالتوتر قبل الامتحان استنتج أنى سأفشل فيه بالرغم من أنى قد اكون قد استعددت جيداً.					
2	إذا شعرت بالإحباط اثناء الدروس العملية اظن أنى لن اتحسن ابدا متجاهلاً ان اظن ان الشعور بالإحباط جزء طبيعي من العملية التعليمية.					
3	عندما اشعر بالتعب والارهاق بعد يوم طويل اعتقد أنى لا أستطيع الاستمرار في دراستي دون ان أفكر في ان الراحة قد تكون كل ما احتاجه.					
4	إذا شعرت بالغيرة من زملائي الذين يحققون نتائج أفضل مني استنتج انني لن اتمكن من الوصول الى مستواهم بالرغم من أنى املك امكانيات لتحسين ادائي.					
5	عندما اشعر بالقلق حيال مستقبلي المهني استنتج انني سأفشل في العثور على وظيفة جيدة رغم ان هذا الشعور قد يكون مؤقتاً ومرتبطة بالظروف الراهنة.					

6	إذا كنت متوترا خلال الدروس الرياضية استنتج أنى لن اتمكن من الاداء الجيد دون التفكير ان التوتر يمكن ان يقل مع مرور الوقت والممارسة.					
7	عندما اشعر بالخوف من تقديم عرض امام زملائي استنتج أنى غير قادر على التواصل بشكل جيد مع الاخرين بالرغم من أنى قد اكون بارعا في ذلك في مواقف اخرى.					
8	إذا شعرت بالاستياء من ادائي الأكاديمي في فصل معين فاعتقد أنى طالب سيئ بشكل عام دون الاخذ بالاعتبار أنى قد استمر في مواد اخرى.					
9	عندما اكون غاضبا من فشل مشروع جماعي اعتقد أنى لأستطيع العمل بفعالية في الفريق رغم ان المشاكل في المشروع قد تكون نتيجة لعوامل خارجية.					
10	إذا شعرت بالإحباط بسبب عدم تحقيق نتائج فورية في ادائي الرياضي استنتج أنى لن احقق اهدافي ابدا متجاهلا ان التحسن يتطلب وقتا وجهدا مستمرا.					
ت	محور الاستدلال الاعتباطي	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
1	في بعض الاحيان استنتج أنى إذا لم احقق اداء جيد في الدروس او التمرين فهذا يعني أنى لست مؤهلا لممارسة الرياضة بشكل احترافي.					
2	إذا لم انجح في تحقيق هدف شخصي في الدرس افترض فورا أنى غير قادر على النجاح في المجال الرياض عموما.					
3	عند اصابتي خلال التمرين اعتقد دائما أنى سوف اكون عرضة للاصابات ولن اتمكن من تحقيق مستويات عالية في الاداء.					
4	استدل بشكل خاطئ إذا لم أكن في أفضل حالاتي البدنية اليوم فلن اتمكن من الوصول الى القمة لاحقا.					
5	احيانا اعتقد ان اي فشل صغير في ادائي الرياضي يعني أنى لست موهوبا بالرغم من ان الفشل جزء من عملية التعلم والتطوير.					
6	إذا أخفق فريقنا في مباراة اثناء الدرس استنتج ان الفريق ضعيف ككل ولايمكنه التنافس في المباراة القادمة.					
7	اشعر ان اي انتقاد من المدرس يعني أنى لن اكون رياضيا ناجحا بالرغم من ان الانتقادات تهدف الى تحسين الاداء.					
8	اظن أنى إذا لم احقق أفضل اداء في كل تمرين فاني ساققد فرصتي في التقدم في التعلم.					
9	اعتقد أنى إذا لم ابدأ في تحقيق نجاحات رياضية منذ البداية فلن اتمكن ابدا من تحقيق شيء في المستقبل.					

					إذا شعرت بالتعب والارهاق خلال الدرس استدل اني لن اتمكن من مواصلة الدرس والتحسن في المستقبل.	10
--	--	--	--	--	--	----

الملحق (2)

مقياس التشوهات المعرفية بصورته النهائية

ت	محور التفكير الثنائي	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
1	في بعض الاحيان أفكر بطريقة كما ان انجح تماما او أفشل تماما في التمارين الرياضية دون اعتبار ان هناك مستويات متوسطة من الاداء يمكن ان تكون تقدما جيدا.					
2	ارى ادائي في الدرس على انه ممتاز او سيئ للغاية دون ان اضع في الحسبان التحسن المستمر لخطوات ايجابية.					
3	إذا لم احقق أفضل مستوى في الدرس اعتقد فورا بانني فاشل بدلا من النظر الى التحسينات الطفيفية كإنجازات.					
4	ارى بان فريقي اثناء الدرس اما قويا ومؤهلا للفوز في جميع المنافسات او ضعيفا وغير قادر على التنافس دون التفكير في التحديات والصعوبات التي قد يواجهها.					
5	عندما يقوم المدرس باعطائي الملاحظات اعتبرها اما اشادة كبيرة او انتقادا هادما دون التفكير في انها توجيهات بناءة لتحسين ادائي.					

6	اتعامل مع مجالي الأكاديمي في الرياضة اما ان انجح في تحقيق حلمي او أنى لن احقق شيء دون الاخذ بالاعتبار الخطوات الصغيرة التي تؤدي الى النجاح.				
7	في بعض الاحيان ارى ان حالتي البدنية على انها ممتازة او سيئة للغاية متجاهلا الفترات التي احتاج فيها الى الراحة والتعافي كجزء من العملية التعليمية.				
8	اعتقد انني اذا لم اتمكن من الفوز بجميع المنافسات التي اشارك فيها في الدرس فانني غير مؤهل كرياضي متجاهلا ان الخسارة قد تكون جزءا طبيعيا من التعلم.				
9	اعتبر نفسي اما قائدا ممتازا لصفي او قائدا فاشلا إذا لم اتمكن من توجيه الطلاب للتعلم متجاهلا اهمية التعلم من الاخطاء.				
ت	محور التعميم الزائد				
1	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
2	عندما أفضل في اداء احدى المهارات الرياضية في لعبة ما فأنتني اعتقد بأنني سأكون غير قادر على النجاح في تادية اي مهارة رياضية اخرى.				
3	عندما ينتقد المدرس على اداء رياضي معين فاني اشعر ان المدرس لا يثق بقدراتي وامكانياتي ككل.				
4	عندما اتعرض الى خسارة في مباراة معينة مع فريق الشعبة فاني ارى ان الفريق غير مؤهل للتنافس على مستوى عال.				
5	عندما اشعر بالقلق قبل بدء المباراة فاني اظن بانني ساشعر بالقلق قبل بدء جميع المنافسات الرياضية.				
6	عندما لاحقق الدرجات المرجوة في احدى الدروس العملية فاني اعتقد بانني لن اكون قادرا على تحقيق درجات عالية في باقي الدروس العملية.				
7	عندا اواجه صعوبة في اداء تمرين ما في يوم معين فاني اشعر بانني ساواجه صعوبات جديدة في المستقبل.				
7	عندما لانجح في تعلم مهارة رياضية جديدة بصورة سريعة فاني اشعر بانني غير موهوب رياضيا بشكل عام.				
ت	محور التفسيرات الشخصية				
1	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
2	اشعر ان الناس من حولي يقيمون ادائي بناء على معياري الخاص ولا يقارنونني بالآخرين				
3	عندما اواجه تحديات كبيرة في الدراسة احاول التفكير بطريقة ايجابية وتفسير الامور كغرض للتطور.				
3	اشعر احيانا أنى أقسو على نفسي عندما لا احقق الدرجات التي اتوقعها.				

4	ارى ان عدم نجاحي او فشلي في بعض المواد احيانا هو نتيجة لضغوط خارجية أكثر من قدراتي الحقيقية.				
5	في بعض الاحيان اعطي تفسيراً شخصياً للحياة الجامعية بأنها مرحلة للتعليم والنمو الشخصي أكثر من مجرد الحصول على الدرجات.				
6	اعتقد ان تفسير النجاح في حياتي الجامعية يعتمد على تحقيق التوازن بين الدراسة والحياة الاجتماعية.				
7	اشعر ان الانجاز الشخصي لا يقياس فقط بالدرجات العالية بل بما اتعلمه من مهارات تفيدني في الحياة العملية.				
8	اعتبر عدم النجاح او الفشل جزءاً طبيعياً من مرحلة التعلم أفسره كخطوة نحو تحسن الذات.				
ت	محور التفكير القائم على الاستنتاجات الانفعالية	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
1	عندما اشعر بالتوتر قبل الامتحان استنتج أنني سأفشل فيه بالرغم من اني قد اكون قد استعددت جيداً.				
2	إذا شعرت بالإحباط أثناء الدروس العملية اظن أنني لن اتحسن ابدا متجاهلاً ان اظن ان الشعور بالإحباط جزء طبيعي من العملية التعليمية.				
3	عندما اشعر بالتعب والارهاق بعد يوم طويل اعتقد أنني لا أستطيع الاستمرار في دراستي دون ان أفكر في ان الراحة قد تكون كل ما احتاجه.				
4	إذا شعرت بالغيرة من زملائي الذين يحققون نتائج أفضل مني استنتج انني لن اتمكن من الوصول الى مستواهم بالرغم من أنني املك امكانيات لتحسين ادائي.				
5	عندما اشعر بالقلق حيال مستقبلي المهني استنتج انني سأفشل في العثور على وظيفة جيدة رغم ان هذا الشعور قد يكون مؤقتاً ومرتبطة بالظروف الراهنة.				
6	إذا كنت متوتراً خلال الدروس الرياضية استنتج أنني لن اتمكن من الاداء الجيد دون التفكير ان التوتر يمكن ان يقل مع مرور الوقت والممارسة.				
7	إذا شعرت بالاستياء من ادائي الأكاديمي في فصل معين فاعتقد أنني طالب سيئ بشكل عام دون الاخذ بالاعتبار اني قد استمر في مواد أخرى.				
8	إذا شعرت بالإحباط بسبب عدم تحقيق نتائج فورية في ادائي الرياضي استنتج اني لن احقق اهدافي ابدا متجاهلاً ان التحسن يتطلب وقتاً وجهداً مستمراً.				
ت	محور الاستدلال الاعتبائي	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
1	إذا لم انجح في تحقيق هدف شخصي في الدرس افترض فوراً أنني غير قادر على النجاح في المجال الرياضي عموماً.				

					2	عند اصابتي خلال التمرين اعتقد دائما اني سوف اكون عرضة للاصابات ولن اتمكن من تحقيق مستويات عالية في الاداء.
					3	استدل بشكل خاطئ إذا لم أكن في أفضل حالاتي البدنية اليوم فلن أتمكن من الوصول إلى القمة لاحقا.
					4	احيانا اعتقد ان اي فشل صغير في ادائي الرياضي يعني أنني لست موهوبا بالرغم من أن الفشل جزء من عملية التعلم والتطوير.
					5	اشعر ان اي انتقاد من المدرس يعني أنني لن اكون رياضيا ناجحا بالرغم من ان الانتقادات تهدف الى تحسين الاداء.
					6	اظن أنني إذا لم احقق أفضل اداء في كل تمرين فاني سافقد فرصتي في التقدم في التعلم.
					7	اعتقد أنني إذا لم ابدأ في تحقيق نجاحات رياضية منذ البداية فلن اتمكن ابدا من تحقيق شيء في المستقبل.