جامعة سوهاج
كلية التربية
المجلة التربوية

فعالية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي في خفض التشوهات المعرفية وتحسين الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة العريش

(دراسة سيكومترية- كلينيكية)

إعداد

د/ عزة حسن محمد رزق
مدرس بقسم الصحة النفسية
كلية التربية – جامعة العريش

تاريخ استلام البحث : ٩ يناير ٢٠٢٣م – تاريخ قبول النشر: ٣١ يناير ٢٠٢٣م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2023.

مستخلص البحث:

هدف البحث الحالي إلى التحقق من فعالية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي في خفض التشوهات المعرفية وتحسين الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة العريش، وتكونت عينة البحث الأساسية من (٣٤) طالبًا وطالبة قُسموا مناصفة بين مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، تتراوح أعمارهم بين (٢٣–٤١عامًا) بمتوسط عمر زمني قدره (٢٥.٤) سنة وانحراف معياري قدره (٢.١٦)، وتم استخدام مقياس التشوهات المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا (إعداد الباحثة)، ومقياس الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا (إعداد الباحثة)، والبرنامج الإرشادي (إعداد الباحثة)، واستمارة المقابلة الكلينيكية (إعداد الباحثة)، واختبار تفهم الموضوع للراشدين "T.A.T" (إعداد: بيللاك ليوبولد، ترجمة: محمد خطاب،٢٠١٢). وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التشوهات المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا في القياس البعدي(في الاتجاه الأفضل) لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التشوهات المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا(في الاتجاه الأفضل) لصالح القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياسي التشوهات المعرفية والصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا في القياسين البعدي والتتبعي، كما أسفرت نتائج الدراسة الكلينيكية عن وجود اختلافات في ديناميات الشخصية والبناء النفسي للحالتين الأعلى والأقل في التشوهات المعرفية من منظور المنهج الكلينيكي باستخدام اختبار تفهم الموضوع (T.A.T)، كما قدمت الباحثة في ضوء نتائج البحث عددًا من التوصيات والمقترحات البحثية.

الكلمات المفتاحية: الإرشاد الانتقائي التكاملي– التشوهات المعرفية– الصمود الأكاديمي– طلاب الدراسات العليا.

The effectiveness of a selective integrative counseling program in reducing cognitive distortions and improving academic resilience among postgraduate students at Al-Arish University. (clinical psychometric study)

Abstract:

The current research aimed to verify the effectiveness of a selective, integrative counseling program in reducing cognitive distortions and improving academic resilience among postgraduate students at the Faculty of Education, University of Arish. (clinical psychometric study), The main research sample consisted of (34) male and female students, who were divided equally between two groups, one experimental and the other control, between the ages of (23-41 years) With a mean age of (25.4) years and a standard deviation of (2.16). The current research used the scale of cognitive distortions among postgraduate students (prepared by the researcher), the scale of academic resilience among postgraduate students (prepared by the researcher), the counseling program (prepared by the researcher), the clinical interview form (prepared by the researcher), and the subject understanding test for adults "T.A.T" (T.A.T). Prepared by: Bellak Leopold, Translated by: Muhammad Khattab, 2012). The results of the research found that there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups on the scale of cognitive distortions among postgraduate students in the post-measurement (in the better direction) in favor of the experimental group, and there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the two pre-tests. There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups on the scale of academic resilience among postgraduate students in the post-measurement (in the better direction) in favor of the experimental group. And the presence of statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the pre and post measurements on the scale of academic resilience among postgraduate students (in the better direction) in favor of the post measurement, and the absence of statistically significant differences between the mean ranks of the experimental group on the scales of cognitive distortions and academic resilience Postgraduate students in the post and follow-up measurements, the researcher presented a number of recommendations and proposals research.

Key words: Integrated selective guidance - Cognitive Distortions - Academic resilience - Postgraduate Students.

أولًا – مقدمة البحث:

يُعد طلاب الدراسات العليا هم عصب الجامعات العظيمة لأنهم محركوا عجلة بحثها العلمي، وهم بذور أساتذتها الكبار لاحقًا، فحيث توجد الجامعات الأفضل يوجد اقتصاد معرفي، اقتصاد قائم على البحث والتطوير والمرونة والتوافق.

وقد يتعرض طلاب الدراسات العليا أثناء الإعداد والتأهيل التربوي لظروف وضغوط أكاديمية ونفسية واجتماعية عديدة، والتي بدورها تؤدي إلى فقدان الصمود النفسي بأشكاله. فالصمود النفسي من المتغيرات الإيجابية الدالة على مقاومة الضغوط والأزمات، حيث يعني القدرة على استعادة التوازن والخروج من الصعاب، وإدارة مواقف الحياة المؤلمة بكفاءة، وتحمل الضغوط المادية والنفسية دون التعرض لخلل في الوظائف أو عجز في الأداء (محمد زهران، ٢٠١٣، ٢٣).

وكنتيجة لأهمية الصمود النفسي في المجال التعليمي، أفرزت الدراسات والأدبيات النفسية شكلًا جديدًا من هذا الصمود أُطلق عليه مسمى الصمود الأكاديمي (Academic) Resilience والذي اعتبرته الكثير من الدراسات والأبحاث العلمية أحد أهم المشكلات النفسية الحديثة التي تعترض عمليات التوافق مع الحياة الأكاديمية، وتذكي المشاعر السلبية بجودة الحياة الدراسية، وتضعف من مستوى تقدير الذات الأكاديمية. ومن ثم فخلال العقد الماضي من الألفية الحالية، حظي هذا المتغير باهتمام الكثير من الباحثين خاصة في مجالات الصحة النفسية وعلم النفس التربوي. ويُعد الصمود الأكاديمي أحد المفاهيم الحديثة في مجال علم النفس الإيجابي positive psychology، الذي تهتم البحوث النفسية والتربوية بدراسته في بيئات ومواقف التعلم المختلفة؛ حيث يواجه طلاب الدراسات العليا كثيرًا من التحديات والصعاب الأكاديمية التي تتعلق بدراستهم وتعلمهم (Tudor & Spray, 2018, 44).

وتتطلب هذه التحديات والصعاب التي تواجه طلاب الدراسات العليا بعضًا من الصمود الأكاديمي الذي يساعدهم في التغلب على مثل هذه التحديات والصعاب؛ حيث يُمثل الصمود الأكاديمي العملية الدينامية التي تؤدي إلى التوافق الجيد، والمواجهة الإيجابية للشدائد والصدمات والأزمات النفسية التي قد يواجهها الفرد، سواءً أكانت مشكلات اجتماعية أو كوارث طبيعية أو أمراضًا مزمنة أو مشكلات أسرية أو غيرها من الصدمات العنيفة، كذلك ينطوي هذا

المفهوم على القدرة على التعافي من التأثيرات السلبية لهذه الشدائد والنكبات وتجاوزها بشكلٍ إيجابي، وأيضًا مواصلة الحياة بفاعلية واقتدار (William & Spencer, 2020, 17).

والصمود الأكاديمي هو القدرة على مواجهة العثرات والتحديات والضغوط والمشكلات الدراسية بوصفها جزءً من الحياة الأكاديمية، وهو أيضًا قدرة الطلاب على النجاح في التغلب على الصعاب والتحديات المتمثلة في ضعف الأداء الأكاديمي، وضغط الوقت، وصعوبة المهام التي تواجههم أثناء مسارهم التعليمي (Fallon, 2019, 5).

كما هناك العديد من الطلاب الذين كانوا من المتفوقين دراسيًا، وبدت عليهم مظاهر التوافق النفسي والاجتماعي في مراحل حياتهم في دراستهم الجامعية، وساءت أحوالهم وأصبح بعضهم على الأقل قاب قوسين أو أدنى من فقدان التوازن النفسي والانفعالي والاجتماعي والصحي بسبب تعرضهم للضغوط بأنواعها أحيانًا؛ ومن ثم تُعد مرحلة الدراسات العليا والتي تقابل مرحلة الرُشد في حياة الطلبة أشبه بعنق الزجاجة في حياة الفرد؛ فمن يمر منها بسلام عادة ما يستطيع أن يواجه أعباء الحياة الأكاديمية والمهنية والاجتماعية، مما قد ينتج عنه استقرارًا بحياته الأكاديمية والاجتماعية والأسرية والمهنية (Trujillo, 2021, 11).

وقد ظهرت انطلاقة الثورة الجديدة في علم النفس والتي أُطلق عليها "الثورة المعرفية "يتزعمها رواد المنظور المعرفي (جورج كيلي kelly ،أرون بيك beck ،ألبيرت أليس Elis) وغيرهم، حيث لقي هذا التيار المعرفي قدرًا كبيرًا من القوة الدافعة بفضل هؤلاء الرواد. فجوهر هذه الثورة قائم على أساس العلاقة الوثيقة بين المعرفة والانفعال والسلوك؛ فعندما يفكر الإنسان فإنه ينفعل وعندما ينفعل فهو يفكر ويسلُك (Choi, 2019, 110).

وقد ميَّز الله تعالى الانسان بالعقل الذي هو منبع التفكير ليدبر شئونه المختلفة ويدرك المواقف الحياتية المتعددة؛ هذا الإدراك الذي يعتمد على خبراته السابقة إما أن يكون منطقيًا وبالتالي يُبدي استجابات وأحكام منطقية، أو أن يكون مشوهًا فيعوقه في شتى مناحي حياته؛ ومن ثم يؤدي إلى أحكام يشوبها الخطأ وغير منطقية بل وأحكامًا سلبية؛ إذ تُعد التشوهات المعرفية من المتغيرات التي تؤثر في طريقة تفكير المرء وسلوكه، ويتعرض الشباب عامةً وشباب الجامعات من طلاب الدراسات العليا خاصةً للعديد من المشكلات والضغوط النفسية التي تجعلهم عُرضة لانتشار الأفكار غير المرغوب بها (محمد متولي، ٢٠١٩، ٢٦).

فالتشوهات المعرفية طريقةً يستخدمها العقل في خداعنا وإقناعنا بشيء ما ليس صحيحًا في الواقع، وعلى الرغم من شيوع الكثير من التشوهات المعرفية، إلا أن هناك بعض التشوهات التي تشير إلى حالةٍ أكثر خطورة تؤثر سلبًا على الصحة النفسية وتؤدي إلى ازدياد أعراض القلق والتوتر أو الاكتئاب (Gini & Pozzoli, 2018, 513).

كما أنها أحد مظاهر اضطراب التفكير تلك التي تبدو لدى الفرد في صعوبة التحكم في التداعيات، وإدراك الواقع بشكل خاطئ، وأيضًا الاعتقاد في وجود علاقات علّية بين أشياء لا يمكن أن تقوم بينها هذه العلاقات، وكذلك تبدو أيضًا في عدد من الأفكار الآلية السلبية حول الذات. إذ يُنظر إلى التشوهات المعرفية على أنها طريقة غير عقلانية أو غير منطقية في التفكير من خلال تشويه بعض الخبرات أو المواقف من أجل التكيف مع البنية المعرفية للفرد والتي يرى فيها جميع المشكلات وتشمل: (التجريد الانتقائي، التفكير الثنائي، التعميم المفرط، عبارات الوجوب، المبالغة والتقليل، والشخصنة). والتي تظهر أثناء الضغط النفسي والتي تؤدي بدورها إلى استنتاجات خاطئة في إدراك المواقف الواضحة والتي تؤثر سلبًا على قدرة الفرد على تفسير المواقف، والأحداث، والتجارب، ومواجهة ضغوط الحياة والتوافق النفسي والاجتماعي مع البيئة المحيطة (Wenzel et al., 2016, 8).

وقد أشار Beck (1995) في نظريته المعرفية إلى الأسباب التي تؤدي إلى التشوهات المعرفية وحددها بثلاثة عوامل تتمثل بما يحمله الفرد من نظرة سلبية إلى ذاته وقدراته وإلى حياته الحالية والمستقبلية، والتي تؤدي إلى الشعور بالنقص، كما أن نظرته السلبية لما يمر به من خبرات حياتية يومية وما يقوم به الآخرون من سلوكيات والتي يعتقد أنها موجها ضده وما يحمله من نظرة سلبية للمستقبل. وتميل الأفكار التي تعكس التشوهات المعرفية للظهور لدى المرء بسرعة، وبشكل تلقائي في المواقف الضاغطة، ولا تخضع لسيطرةٍ شعورية، ورغم ذلك تبدو للفرد على إنها أفكارًا منطقيةً ومعقولة، وتتصل هذه الأفكار في منظومة التواصل البينشخصي للفرد؛ فيظهر انخفاض تقدير الذات، لوم الذات، والتفسيرات السلبية (Aryssa, 2017, 14).

وهذا ما أكدته (Brent, 2017, 21) بأن التشوهات المعرفية التي يعاني منها الفرد تتمثل في استخدام مفاهيم سلبية حول الذات، وحول احترامها وتقديرها، والنظر إلى نفسه

على إنه إنسان غير كامل وليس له أي قيمة، وأنه السبب الرئيس للمشكلات التي يعاني منها على المستوى الفردي أو الجماعي أي تلك التي تحدث للأفراد من حوله.

أما (Tomlinson, 2019, 105) فينظر إلى التشوهات المعرفية على إنها أخطاء في التفكير وأساليب التفكير غير المنطقية وغير العقلانية التي تحدث نتيجة الأفكار السلبية التلقائية، فالتشوه المعرفي يؤثر في عملية معالجة المعلومات إذ يقوم الفرد بتزييف المعلومات وتوجيهها نحو لوم الذات والآخرين والعالم المحيط، واستمرار هذه التشوهات لدى الفرد ربما تؤثر على ذاته ومدى تقديره لها.

إن شخصية الانسان وما يصدر عنه من سلوكٍ ما هو إلا نتاج التفاعل بين أفكاره ومشاعره، ولعل استجابات الفرد هي نتاج معتقداته المعرفية، وما تشتمل عليه من أفكار وتقييمات للأحداث والمواقف؛ حيث تؤثر أنماط التفكير في إدراك الفرد وتفسيره لأحداث ومواقف الحياة، فكلما كان يتمتع الفرد بالتفكير الإيجابي كلما انعكس ذلك بشكل إيجابي على سلوكياته وانفعالاته، وعندما تتسم أنماط التفكير لديه بالتشوه والسلبية انعكس ذلك بشكلٍ سلبي على فاعليته في تقديره لذاته، وتفاعله مع أحداث الحياة من حوله. فعندما يسلك فرد ما نتيجة لمنبه خارجي فإن التفكير يتوسط بين ظهور هذا المنبه والاستجابة له، فالتفكير هنا يكون بمثابة همزة الوصل بين الاستجابة الانفعالية أو السلوكية والموقف الذي يسببها (Fischback, 2018, 3).

ولأننا في ظل عصر ثورة علمية فإن التصدي للاضطرابات والمشكلات بالعلم هو السبيل إلى التخفيف من حدتها والقضاء على آثارها ونتائجها على مستوى الفرد والجماعة والمجتمعات. ومن ثم جاءت فكرة هذه الدراسة لتشكل خطوة في الاتجاه العلمي لتناول متغيري التشوهات المعرفية والصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا تناولًا علميًا وبأسلوب جديد من خلال اتباع نظرية الإرشاد الانتقائي التكاملي. وهذا الاتجاه يُعد نوعًا من الإرشاد القائم على الانتقاء من مختلف النظريات الإرشادية، يتضمن التعامل مع الشخص كله عقله وجسمه وانفعالاته وعواطفه وروحه ومحيطه، فقد بدأ في عام ١٩٥٠م على يد فريدريك ثورن ثم محاولات دولارد وميلر، وفي عام ١٩٦٥ قدم لازاروس محاولة انتقائية لعلاج الإدمان، وهكذا بحلول منتصف السبعينات أصبح حوالي ٦٤% من العلماء انتقائيين (كمال بلان، ٢٠١٥، ١٩٢).

ويرجع تطوير النظرية الانتقائية إلى اهتمام ثورن بالشخصية والإرشاد وهو في عمر الخامسة عشر؛ نتيجة إصابته بالتأتأة ومن ثم اختار الدراسة الجامعية بقسم علم النفس بجامعة كولومبيا عام ١٩٢٦م، لكن نتيجة فشله في المعالجة الكلينيكية دخل كلية الطب، وقد أُعجب ثورن بالعلوم الطبية وتكاملها ونظامها الانتقائي القائم على الممارسة العلمية مقارنةً بالفوضى الفكرية للعلوم النفسية؛ لذا عزم العمل على جمْع وتوحيد مناهج الإرشاد والعلاج النفسي بأسلوب انتقائي تكاملي، وأن يقوم بعملية تكامل بين طرق إرشاد الشخصية والعلاج النفسي في أسلوب انتقائي يمكن أن يشكل أساسًا للممارسة المقننة (Gold & Strieke, 2016, 11).

ويشير (Pearson, 2015, 593) إلى أن الاتجاه الانتقائي يضم عديد من النظريات التي تشكل إجمالًا المدرسة والاتجاه الانتقائي مثل: نظرية ثورن الاختيارية، والنظرية متعددة الوسائل والتي تُعرف اختصارًا بالـ BASIC-ID المرتبطة باسم لازاروس، ونظرية هارت في العلاج الانتقائي الوظيفي؛ وهذه النظريات وغيرها من النماذج والاتجاهات الأخرى تشترك في مجموعة من المبادئ الرئيسة والأسس والخطوط العريضة التي تربط بينها حتى وإن تباينت واختلفت في بعض التفاصيل.

كما يرى (Sharma & Jagdev, 2017, 55) أن الإرشاد الانتقائي التكاملي ينتقي أفضل ما في كل نظرية، وهذا يتطلب من المرشد معرفة دقيقة بالنظريات النفسية الإرشادية، ومصدر قوة وضعف كل نظرية، وعناصر بناء النظرية الفعَّالة، وأن أفضل عمل إرشادي هو الذي يؤثر ويكون فعَّال وناجح، والإرشاد الانتقائي التكاملي اتجاه عملي بعيد كليًا عن النظرة الأحادية ويرفضها.

لذا فإن هذه الدراسة تتناول التشوهات المعرفية والصمود الأكاديمي بأسلوب إرشادي جديد مع فئة لها من الأهمية النفسية والانفعالية والاجتماعية والتربوية ما يجعلها جديرة بأن تكون موضع اهتمام الباحثين.

ثانيًا – مشكلة البحث:

تُعد الشخصية الإنسانية وحدة كاملة متكاملة تتجمع فيها السمات الجسمية والعقلية والاجتماعية والعاطفية كافةً، إذ تتشكل كل تلك السمات في صورة سلوكيات يتعامل بها الفرد مع العالم الخارجي، والبيئة والمجتمع من حوله، وعندما تصبح هذه السمات والصفات غير مرنة، وغير قادرة على التكيف، وعند عجز الفرد عن التفاعل مع الآخرين باتساق وتناسق، فإن ذلك سيؤدي إلى حدوث اضطراب، وسوء توافق مع الذات ومع الآخرين، وبالتالي نشوء اضطرابات في الشخصية.

ولعل واحدة من أبرز أنواع عدم الاتساق والتشوه في خصائص الشخصية لدى طلبة الجامعات هي التشوهات المعرفية، وتشكل التشوهات المعرفية خطورة كبيرة على الطلاب، حيث يترتب عليها العديد من المشاعر السلبية مثل لوم الذات والشعور بالعجز والنقص والفشل والإحباط واليأس، والتفكير في الانتحار (Svartdal & Finne, 2017, 46).

وبما أن التشوهات المعرفية تتميز بالسلبية في تفسير الأحداث والتي لا تستند على أساس واقعي فقد يكون لها تأثير سلبي قوي على عواطف وسلوك الفرد، كما تؤثر على صموده النفسي بكافة أشكاله وتكيفه بشكل سلبي. وإذ أن التشوه المعرفي يعوق الفرد في إدراكه فالفرد في هذه الحالة يحمل أحكامًا سلبية مسبقة عن الموقف ومعلومات مغلوطة لا يحكمها المنطق ودوافع سلبية داخلية تؤثر تباعًا على سلوكه؛ فقد ذكر بيك أن التصورات السلبية للفرد يمكن أن تعكس التشوهات المعرفية عن ذاته، وأن الشخصية وخبرات الماضي تُكون لديه المعتقدات الأساسية عن الثالوث المعرفي المتمثل في: الذات والعالم والمستقبل، ومن ثَم يمكن أن توجه الأحكام في المستقبل.

إلى أن التشوهات المعرفية تنعكس على حياة الطلبة في البيئة التعليمية، فهي تؤدي بهم إلى الاتجاه نحو السلبية، وانعدام النشاط، وتدني الفاعلية في التعليم، ويظهرون مستويات مرتفعة من الشعور

بالخوف والقلق عند تعرضهم للامتحانات والمواقف التعليمية، في حين يميل الطلبة ذوي التشوهات المعرفية المنخفضة إلى الإيجابية والنشاط والفاعلية في عمليات التعلم، والاستجابة بشكل جيد وإيجابي للامتحانات والمواقف التعليمية المختلفة (Debbarma, 2017, 568-569).

كما يُعد الصمود الأكاديمي من المتغيرات النفسية ذات التوجه الإيجابي والتي توجه إليها الاهتمام من قبل الباحثين والمهتمين بالدراسة والبحث إدراكًا بأهميته في توجيه حياة طلاب الجامعة وتأثيرها في التوجهات المستقبلية لهم.

وفي ظل تعرض طلاب الدراسات العليا للعديد من التحديات الحياتية بشكل عام والصعوبات والتحديات الأكاديمية بشكل خاص وكثير من المطالب في مناحي الحياة الأخرى نتيجة لتنوع الالتزامات والمسئوليات الشتى ما بين ارتباطات أسرية والتزامات عملية ومهنية تتطلب تحقيق قدر جيد من التكيف والتوافق معها؛ وذلك ناتج عن اختلاف طبيعة الدراسة في برامج الدراسات العليا عن الدراسة الجامعية، إذ يواجه الطلاب في مرحلة الدراسات العليا متطلبات أكاديمية أكبر تركز بشكل فاعل في اتمامها والوفاء بها على الطلاب؛ ولذلك قد يتولد لدى البعض منهم شعور باليأس والإحباط والفشل والقلق ووجود صعوبة في مواجهتها والصمود أمامها، ولعل ذلك يتفق مع ما أشار إليه (Cheung et al., 2018, 901) من أن الحياة الجامعية مليئة بالصعوبات والتحديات لكثير من الطلاب إذ تتطلب درجة كبيرة من المثابرة والإصرار والعزيمة والتخطيط والمراقبة والقدرة على مواجهة التحديات والصعوبات أمام ما يواجههم من أزمات؛ بما يدفعهم إلى الشعور باليأس والفشل والاحباط والقلق من عدم القدرة على تحقيق أهدافهم المستقبلية.

وقد لاحظت الباحثة من خلال تعاملها مع طلاب الدراسات العليا بالجامعة وجود بعض الأفكار السلبية لديهم والتي ترمي بظلالها على مستواهم الأكاديمي، إذ يرى بعض الطلاب في أنفسهم أنهم غير محبوبون من الآخرين، الأمر الذي يثير الوحدة والعزلة أو الانسحاب، في حين يرى البعض أنه يجب أن تسير الأمور كما يجب أو كما يريدون بالضبط أو خسارة كل شيء (الحياة إما أبيض أو أسود)، في حين يرى بعض الطلاب أنفسهم أن الفشل محيط بهم مهما بذلوا من جهد ولا فائدة من أي مجهود يُبذل، في حين يميل البعض منهم إلى عزو الأسباب أو الحوادث الخارجية إلى أنفسهم، حتى وإن لم يكن هناك أي أساس منطقي أو دليل لهذا العزو مما يشعرهم بالذنب ولوم الذات، كما أن هناك منهم من يضخم الأمور ويعطيها أكثر مما تستحق أو عدم الاهتمام والاكتراث لما حدث له أو ما قام به من فعل، ويرى البعض الآخر أن عدم حصولهم على تقديرات ممتازة في الاختبارات يقلل من تقديرهم وقيمتهم وسط أساتذتهم وزملائهم، ونجد البعض الآخر يقلل مما يملكه من إيجابيات ويركز على ما لديه من

سلبيات، وهناك منهم من يضع قانونًا ثابتًا لما يجب أن يكون عليه نفسه والآخرون، والعالم المحيط به من حوله، وذلك برفع مستوى التوقعات عن نفسه والآخرين والعالم المحيط به إلى مطالب مرتفعة وجامدة، وعندما لا يتم تحقيق هذه التوقعات يشعر بأنه يعاني من مشاعر الضغط النفسي، والمشاعر الاكتئابية، وبعضهم يستخلص قاعدة أو فكرة على أساس خبرة أو حادث معين وتعميمها على مواقف غير مُماثلة، كما لمست الباحثة أيضًا شكوى بعضهم من وجود بعض الصعوبات والتحديات التي قد تحتاج إلى قدرٍ من الصمود والقدرة على المواجهة وتفترض توفر قدر من التفكير بمنطقية ومعقولية لمستقبل مشوارهم الأكاديمي، ومن أشكال تلك الصعوبات التي قد يواجهها هؤلاء الطلاب صعوبات مع جهات عملهم أو صعوبات يوجهونها مع النظم واللوائح الجامعية وضرورة الوفاء بها وأيضًا الخوف من التعرض لبعض المواقف والتجارب الأكاديمية التي قد تولد لديهم الشعور بالخوف والقلق من استكمال دراساتهم الأكاديمية، كما نجد بعضهم يبحث عن فرصة عمل بعد الحصول على المؤهل العلمي وقد لا يجدها، أو الحصول على وظيفة قد لا تتوافق ومؤهله وقدراته. ولكي يتغلب الطلاب على مجمل تلك الظروف والتحديات لابد أن يتوافر لديهم قدرًا من الصمود الأكاديمي ما يمكِّنهم من مواجهة شتى المحن والتحديات والذي يعني القدرة على الارتفاع فوق مستوى المواقف الحياتية والأكاديمية الصعبة.

وبناءً عليه فإن التدخل الإرشادي والاهتمام بالجوانب النفسية لطلاب الدراسات العليا أصبح ضرورة حتمية، وعاملًا هامًا في بناء أي مجتمع يسعى لتحقيق التطور المتوازن البعيد عن الانحرافات المعرفية والنفسية والاجتماعية، فالفرد المضطرب لا يمكن أن يصبح عضوًا فاعلًا ومنتجًا في مجتمعه. ومن جانب آخر وعلى الرغم من وجود دراسات عربية وأجنبية تناولت العلاقة بين التشوهات المعرفية والصمود الأكاديمي كدراسة (Liao et al., 2020) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التشوهات المعرفية والصمود الأكاديمي؛ ودراسة (Rajan et al., 2017) والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الصمود الأكاديمي والأفكار التلقائية السلبية؛ كما توصلت دراسة (Hasking et al., 2022) إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة بين التشوهات المعرفية والصمود الأكاديمي؛ ودراسة (وفاء راوي، ٢٠٢١) والتي أشارت نتائجها لوجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التشوهات المعرفية والصمود الأكاديمي. لاحظت الباحثة– في حدود

علمها واطلاعها– ندرة الدراسات التي تدخلت باستخدام برامج إرشادية من أجل خفض التشوهات المعرفية وتحسين الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا؛ مما أثار دافعيتها للقيام بهذه الدراسة بهدف التحقق من فعالية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي في خفض التشوهات المعرفية وتحسين الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا.

ويأتي التدخل عن طريق الإرشاد الانتقائي التكاملي كأحد النماذج والمداخل الحديثة نسبيًا، والذي تم تطبيقه مع عدد من المشكلات والاضطرابات على فئات مختلفة.

وينظر(Raiskiali et al, 2018, 10) للإرشاد الانتقائي بأنه منظومة من الإجراءات التي تنتظم فيما بينها وتتضمن عددًا من الفنيات تنتمي كل منها إلى نظرية إرشادية علاجية معينة، ويتم اختيار هذه الفنيات بحيث تسهم كل منها في تنمية جانب ما من جوانب الشخصية الانسانية وفقًا لمنهج تكاملي.

ومن جانب آخر فإن الإرشاد الانتقائي التكاملي أثبت فعاليته في خفض بعض الاضطرابات والمشكلات النفسية كهوس السيلفي كما في دراسة (مي عبدالشافي، ٢٠٢٠)؛ والخوف وقلق المستقبل كما في دراسة (عبد العزيز عبد العزيز، ٢٠٢١)؛ وبعض المشكلات السلوكية كما في دراسة (سحر عبود ، ٢٠١٩)؛ وحدة اضطراب المسلك كما في دراسة (محمد شحاتة وآخرون، ٢٠٢٢)، والشعور بالوحدة النفسية كما في دراسة (أريج اليوبي، ٢٠٢٢)؛ والكمالية العُصابية كما جاء في دراسة (Lumby, 2017)؛ وخفض سلوك التنمر كما في دراسة (Destefano et al., 2020)، واضطراب الشخصية الحدية كما في دراسة (Gremp, 2021)؛ اللجلجة في الكلام كما في دراسة (Rodgers et al., 2020).

كما ثبت فعالية الإرشاد الانتقائي التكاملي في تنمية وتحسين بعض المتغيرات النفسية مثل: تحسين صورة الجسم كما في دراسة (هدى محمد ، ٢٠٢١)؛ والتوافق النفسي كما في دراسة (فيصل الزهراني، ٢٠١٧)؛ وتقدير الذات كما في دراسة (Longon, 2019)؛ وإدارة الوقت والتواصل الاجتماعي كما في دراسة (Weitzman, 2021)؛ وأبعاد الكفاءة الذاتية كما في دراسة (Muris, 2020) ؛ والتفكير الايجابي كما في دراسة (مجدة الكشكي، ٢٠١٨)؛ والذكاء الأخلاقي كما في دراسة (رشا خلف، ٢٠١٨)؛ والثبات الانفعالي كما في دراسة (معتز عبيد، ٢٠١٩)؛ وجودة الحياة كما في دراسة (عبد المنعم علي، ٢٠١٩).

إلا أن الباحثة لم تتمكن من الوصول لبعض الدراسات التي تناولت خفض التشوهات المعرفية وتحسين الصمود الأكاديمي لدى عينة البحث من طلاب الدراسات العليا. إذ أن هذا النموذج الإرشادي لديه من الأسس النظرية والتجريبية ما يجعله متكيفًا بشكل كبير مع أعراض التشوهات المعرفية. وبالتالي فإن إعداد برنامج يستهدف خفض التشوهات المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا قد يُلقي بآثاره الإيجابية على تحسين الصمود الأكاديمي وهو ما يحاول البحث الحالي التصدي له، ونظرًا لندرة الدراسات – في حدود علم وإطلاع الباحثة– التي اهتمت بإعداد برامج إرشادية قائمة على النظرية الانتقائية لخفض التشوهات المعرفية وتحسين الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا، فثمة هناك مبررًا لإجراء هذا البحث في محاولة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١– ما دلالة الفروق بين درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التشوهات المعرفية؟

٢– ما دلالة الفروق بين درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الصمود الأكاديمي؟

٣– ما دلالة الفروق بين درجات عينة البحث في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التشوهات المعرفية؟

٤– ما دلالة الفروق بين درجات عينة البحث في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الصمود الأكاديمي؟

٥– ما الديناميات الشخصية بين الحالات الطرفية الأكثر ارتفاعًا والأكثر انخفاضًا على مقياس التشوهات المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة العريش، كما يوضحها اختبار التات؟

ثالثًا – أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يأتي:

١– التحقق من فعالية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لخفض مستوى التشوهات المعرفية وتحسين الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا.

٢– الكشف عن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لدى أفراد البحث في كل من التشوهات المعرفية والصمود الأكاديمي.

٣– الكشف عن مدى استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي التكاملي في خفض مستوى التشوهات المعرفية وتحسين الصمود الأكاديمي من خلال الكشف عن الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد عينة البحث.

٤– الكشف عن مدى الاختلافات في ديناميات الشخصية بين الحالات الطرفية الأكثر ارتفاعًا والأكثر انخفاضًا على مقياس التشوهات المعرفية باستخدام اختبار تفهم الموضوع للراشدين (التات).

رابعًا – أهمية البحث:

يستمد البحث الحالي أهميته من خلال ما يأتي:

(أ) الأهمية النظرية:

- انبثقت أهمية البحث من أهمية الموضوع الذي يتناوله وهو التشوهات المعرفية وانعكاساتها على الصمود الأكاديمي، فانطلاقًا من أن أفكار الفرد المشوهة وتوقعاته وإدراكاته السلبية والخاطئة التي تُعد المسئولة عن الانفعالات غير الملائمة والأنماط السلوكية المختلة وظيفيًا لديه، وهي المعيار الأساسي الذي يتحدد في ضوئه مدى تمتع الفرد بالصحة النفسية أو الاضطراب والمرض النفسي؛ وعليه فإن الاضطرابات النفسية للفرد تعتمد إلى حد بعيد على وجود أفكار مشوهة واعتقادات خاطئة يكونها الفرد عن ذاته وعن الآخرين وعن العالم المحيط به؛ لذا يحاول هذا البحث إلقاء الضوء على المتغيرات والعوامل المسهمة في التشوهات المعرفية لتحديدها ومحاولة ووضع الطرق والأساليب والاستراتيجيات للتغلب عليها.
- ندرة الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع التشوهات المعرفية والصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا– في حدود ما اطلعت عليه الباحثة– حيث أن تناول مثل هذه المتغيرات والكشف عن أسبابها والدوافع المؤدية إليها يساعد في إمكانية وضع الاستراتيجيات المناسبة لعلاجها والتخلص منها، لفهم طريقة تفكير الطلاب وذلك لتعديل مسار حياتهم الأكاديمية. مما يسهم في فتح آفاق بحثية مستقبلية في هذا الموضوع سواءً كانت وصفية أو تجريبية.
- أهمية العينة والمرحلة العمرية التي يتناولها البحث وهم طلاب الدراسات العليا والذين يمثلون نسبة مرتفعة من المجتمع الجامعي.

- إمداد المكتبة النفسية بدراسة حول فعالية الإرشاد الانتقائي التكاملي في خفض التشوهات المعرفية– حيث أنه في حدود علم واطلاع الباحثة– لا توجد دراسة استخدمت نظرية الإرشاد الانتقائي التكاملي في خفض التشوهات المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا.
- الكشف عن مدى الاختلافات الدينامية في الشخصية لكلٍ من الحالات الطرفية (الأكثر والأقل) درجة على مقياسي التشوهات المعرفية والصمود الأكاديمي باستخدام اختبار تفهم الموضوع للراشدين (التات).

(ب) الأهمية التطبيقية:

- قد يسهم البرنامج المُقدم في الدراسة الحالية في خفض التشوهات المعرفية وتحسين الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا، وهو بمثابة خطوة على طريق التوافق النفسي والاجتماعي السليم لهم، وتدعيم لقدراتهم على مواجهة المواقف الحياتية الضاغطة وصعوباتها.
- في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن تقديم عدد من التوصيات يمكن الاستفادة منها في تخطيط برامج إرشادية وعلاجية في البيئة الجامعية لخفض المشكلات والاضطرابات النفسية التي يعاني منها طلاب الدراسات العليا.
- إعداد برنامج قائم على الارشاد الانتقائي التكاملي لخفض التشوهات المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا.
- إعداد مقياس التشوهات المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا.
- إعداد مقياس الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا.
- قد تسهم نتائج البحث الحالي في جذب انتباه القائمين على التدريس والتعليم بمرحلة التعليم الجامعي إلى الآثار السلبية للتشوهات المعرفية على شخصية الطالب في هذه المرحلة الدراسية؛ ومن ثم محاولة التصدي لها والتخفيف من تلك الآثار.
- الإفادة من النظريات والمفاهيم العلمية في بناء مقياس التشوهات المعرفية ومقياس الصمود الأكاديمي لطلاب الدراسات العليا وتقنينها على المجتمع المصري.

- قد تُسهم نتائج البحث في الإرشاد النفسي لطلاب الدراسات العليا لتحديد أسباب التشوهات المعرفية ومدى انتشارها؛ ومن ثم الوصول إلى بعض الحلول والمقترحات المناسبة للحد من انتشارها والتخفيف من آثارها.
- قد تُسهم نتائج هذا البحث في توجيه انتباه باحثين آخرين لإعداد دراسات وبرامج في مجال علم النفس الإرشادي لتحسين مستوى التفكير والصمود النفسي ووضع أسس حياة أكاديمية صحيحة.

خامسًا – مصطلحات البحث:

أ– الإرشاد الانتقائي التكاملي Integrated selective guidance

يمكن تعريف الإرشاد الانتقائي التكاملي إجرائيًا بأنه ممارسة إرشادية منظمة ومخططة قائمة على نظرية الإرشاد الانتقائي التكاملي في التعامل مع المشكلات والاضطرابات النفسية والسلوكية، بحيث تكون الممارسة الإرشادية قائمة على اختيار الفنيات والأساليب من أكثر من نظرية إرشادية وذلك بما يتناسب مع طبيعة وخصائص ومرحلة الفئة المستهدفة. ومن ثَم بناء جلسات البرنامج الارشادي الذي يناسب عينة الدراسة من طلاب الدراسات العليا؛ بهدف خفض التشوهات المعرفية وتحسين الصمود الأكاديمي وفق خطة منظمة ومحددة زمنيًا بجلسات وأنشطة يقوم بها المشاركون من خلال جلسات البرنامج.

ب– التشوهات المعرفية: Cognitive Distortions

يمكن تعريف التشوهات المعرفية إجرائيًا بأنها أنماط خاطئة من التفكير غير المنطقي، والمعتقدات السلبية التي تسيطر على الفرد عند تعرضه لضغوط نفسية، وينتج عنها ردود أفعال غير مناسبة، وأخطاء معرفية في معالجة المعلومات المتاحة، وتؤثر سلبًا على توافق الفرد نفسيًا واجتماعيًا ومن ثم تشوه إدراكه للواقع، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها طالب الدراسات العليا في مقياس التشوهات المعرفية (إعداد الباحثة) والمُستخدم في الدراسة الحالية بأبعاده: التجريد الانتقائي، التفكير الثنائي، التعميم المفرط، عبارات الوجوب، المبالغة والتقليل، والشخصنة.

ج– الصمود الأكاديمي: Academic resilience

يمكن تعريف الصمود الأكاديمي إجرائيًا بأنه مكون شخصي تتكامل فيه الجوانب المعرفية والدافعية والوجدانية والسلوكية، يعكس تكييف أساليب إيجابية في مواجهة وتذليل العقبات

الأكاديمية التي تمثل تهديدًا لنمو الطالب دراسيًا. ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها طالب الدراسات العليا في مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد الباحثة) والمُستخدم في الدراسة الحالية بأبعاده: المثابرة الأكاديمية، التخطيط الأكاديمي، والتأثيرات السلبية والاستجابة الانفعالية.

سادسًا – محددات البحث:

تحدد البحث الحالي بموضوعه الذي يتمثل في "فعالية الإرشاد الانتقائي التكاملي في خفض التشوهات المعرفية وتحسين الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة العريش"، وبمكانه في كلية التربية– جامعة العريش بمدينة العريش– محافظة شمال سيناء، وبزمانه في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م، وبأدواته المتمثلة في مقياس التشوهات المعرفية (إعداد الباحثة)، ومقياس الصمود الأكاديمي (إعداد الباحثة)، والبرنامج الإرشادي (إعداد الباحثة)، واستمارة المقابلة الكلينيكية (إعداد الباحثة)، واختبار تفهم الموضوع (TAT) إعداد: بيللاك ليوبولد (تعريب: محمد خطاب، ٢٠١٢)، كما يتحدد منهج البحث الحالي في المنهج التجريبي، والمنهج الكلينيكي.

الإطار النظري ودراسات سابقة:

أولًا: برنامج إرشادي انتقائي تكاملي: A program integrated selective guide

١– تعريف الإرشاد الانتقائي التكاملي:

يُعرف (John & Gary, 2022, 11) الإرشاد الانتقائي التكاملي بأنه ممارسة إرشادية منظمة، ومخطط لها قائمة على الأسلوب الإرشادي الانتقائي التكاملي في التعامل مع المشكلات والاضطرابات السلوكية، إذ تكون الممارسة الإرشادية قائمة على اختيار الفنيات والأساليب من أكثر من نظرية إرشادية، وذلك بما يتوافق مع طبيعة وخصائص ومرحلة الفئة المستهدفة.

ويعرفه (Kalkan & Ersanl, 2022, 978) بأنه الصورة الإرشادية الفعَّالة التي تحقق المرونة، الإيجابية، الاتزان والشمول، وتقوم على التنظيم والتنوع والاختيار، بأسلوب منسجم ومتناسق.

كما يعرفه (Levinsoni, 2021, 188) بأنه النموذج الإرشادي المتعدد، وتتركز مهمة المرشد في هذا النوع من الإرشاد في تحليل المشكلة والاضطراب إلى مستوياته

المختلفة (BASIC- ID) ثم اختيار الإجراءات المناسبة لكل مستوى، مع ضرورة الاتصاف بمرونة التفكير وسعة الأفق، مع تركيز الاهتمام على التخفيف من معاناة المرشد في أسرع وقت ممكن، دون الانحياز والتعصب لوجهة نظر معينة.

في حين يعرف (Smith & Gillian, 2020, 97) الاتجاه الانتقائي بأنه يمثل النضج الإرشادي والصورة المُثلى للممارسة الإرشادية المتخصصة، إذ تتكامل فيه الفنيات الإرشادية وتعمل على مواجهة الفروق والاختلافات والتغيرات في المواقف والحالات والمشكلات وأيضًا المسترشدين.

كما يعرفه (Theodorakis & Stamou, 2017, 236) بأنه منظومة ذات طابع متسق من الفنيات والاستراتيجيات الإرشادية والعلاجية تنتمي فيها كل فنية إلى نظرية علاجية خاصة بها؛ إلا أن عملية انتقاء هذه الفنيات تتم بشكل تكاملي بحيث تسهم كل منها في علاج أو خفض أو تعديل جانب من جوانب اضطراب شخصية المسترشد، ويتم انتقاء هذه الفنيات لتشكل منظومة تكاملية بالرجوع إلى التشخيص الدقيق لحالة المسترشد؛ لتحديد أفضل الفنيات ومدى ملائمتها للخطة الإرشادية ولطبيعة الاضطراب أو المشكلة السلوكية القائمة.

كما يعرفه (Keven & Akliman, 2017, 23) بأنه تنظيم سيكولوجي قائم على ممارسة إرشادية متناغمة ومنظمة تخطيطًا وتنفيذًا وتقييمًا، معتمدة على الاتجاه الانتقائي التكاملي لأساليب وفنيات إرشادية متنوعة، تم تنسيق مراحلها وإجراءاتها وأنشطتها وفقًا لجدول زمني متتابع، لتشكل منظومة تكاملية، تُقدم في صورة جلسات إرشادية جماعية، وكذلك في ضوء علاقة إرشادية وجو نفسي واجتماعي آمن، تتيح لأعضاء المجموعة الإرشادية المشاركة الإيجابية والتفاعل البناء المثمر.

ويعرف أيضًا (Siroky et al., 2017, 4) الانتقائية بأنها بناء نظري منظم، فهي الاختيار والدمج للملامح المتآلفة من المصادر المتعددة والمختلفة، وأحيانًا من النظريات والأنظمة غير المتآلفة، وهي الجهد المبذول من أجل العثور على عناصر صادقة في جميع التعاليم والنظريات ودمجها في كلٍ متناغم؛ والنظام الناتج عن ذلك مفتوح للمراجعة الدائمة، بما في ذلك محتواه الأساسي.

كما يعرف (Foster et al., 2015, 4) الإرشاد الانتقائي التكاملي بأنه يقوم على أساس التمييز والانتقاء والتجميع والتوفيق بين نظريات وأساليب وإجراءات الإرشاد النفسي

المختلفة بما يتناسب مع ظروف كل من المرشد والمسترشد والمشكلة أو الاضطراب والعملية الإرشادية بصفة عامة.

وترى الباحثة أن الانتقائية لم تعُد مجرد نظرية إرشادية في علم النفس، وإنما أصبحت اتجاهًا من الاتجاهات الرئيسة للإرشاد النفسي، فهو يضم العديد من النظريات والتي جاءت اعتمادًا على فكرة مفادها أنه لا يوجد اتجاهًا إرشاديًا أو نظرية إرشادية واحدة قادرة بمفردها على التعامل وحدها بنفس الدرجة من الكفاءة والفعالية مع الجوانب المختلفة والمتعددة لمشكلات المسترشدين وشخصياتهم.

٢– فلسفة النظرية الانتقائية:

حاول ثورن Thorn كما ذكر (Kurt, 2021, 25) أن يكون علميًا وانتقائيًا؛ إذ حدد في كتابه "الشخصية" بعضًا من صفات النظرية الانتقائية في قوله إن الاتجاه الانتقائي ليس ذلك الاتجاه الذي يكوّن خليطًا من الحقائق غير المرتبطة. وأن الاتجاه الانتقائي لا يرتبط باتجاه نظري واحد، والاتجاه الانتقائي لا تقوم دعائمه على نماذج فكرية ونظرية ثابتة، والاتجاه الانتقائي يُعد عبارة عن جهد منظم للاستفادة من مبادئ المدارس والنظريات المختلفة والتي يمكن ان توجد بين النظريات المختلفة؛ بقصد تكوين علاقات وثيقة متبادلة ومتكاملة بين الحقائق ذات العلاقة الوثيقة فيما بينها، مهما اختلفت الأصول النظرية لها؛ لذا فهو منهج استقرائي أكثر منه استدلالي. فبدلًا من البدء بأفكار قبلية أو تصورات نظرية، والتأكد من المدى لصلاحية الحقائق للنموذج الفكري المقترح، فالأخصائي النفسي يؤدي إجراءات استقرائية؛ فهو يجمع الحقائق ويحللها ثم يحاول إقامة بناء نظري لتفسير هذه الحقائق.

في حين يرى (Frewen et al., 2020, 17) أن الانتقائية تُعد اليوم اتجاهًا إرشاديًا من أهم وأكثر الاتجاهات النفسية حداثة، حتى أنه وصف الإرشاد الانتقائي بأنه إرشاد العصر، بقوله إن التطور الذي شمل النظريات الكلاسيكية القديمة مثل التحليلية على يد روادها الجدد، والسلوكية على يد سكنر وباندورا، وبزوغ الاتجاه الانساني، واعتباره بمثابة القوة الثالثة في علم النفس، والتطور الذي لحق بالدراسات النفسية عمومًا والممارسات الإرشادية العملية والتراكم البحثي في هذا الاتجاه خصوصًا، وبروز النظريات المعرفية كنظرية: بيك، إليس، ريمي، وما قدمه كل من ثورن ولازاروس ودولارد ميلر وهارت من

إسهامات جادة في هذا الاتجاه، كذلك الانفصال الذي قام به عدد من أبرز علماء الاتجاهات الرئيسة النفسية عن اتجاهاتهم الأم، وتبنيهم الاتجاه الانتقائي، ففي السبعينات فقط من القرن العشرين بلغ عدد العلماء الذين يتبنون الاتجاه الانتقائي ما بين ٤٠– ٦٤% بمختلف الإحصائيات.

واعتمادًا على ما سبق ترى الباحثة أن الإرشاد الانتقائي التكاملي يقوم على مبدأ الاختيار الواعي، التنظيم والتنوع، والممارسة المرنة التي تجعل العمل الإرشادي أكثر تأثيرًا وأقوى فعالية.

٣– أهداف الإرشاد الانتقائي التكاملي:

يشير لازاروس في (Keven & Akliman, 2017, 30) إلى أن هدف الإرشاد الانتقائي التكاملي هو خفض المعاناة النفسية، وتحسين النمو الشخصي بأقصى سرعة ممكنة؛ إذ أن الممارسين والمرشدين الذين يتبنون الإرشاد الانتقائي التكاملي يجنحون لتحليل الشخصية الإنسانية إلى أبعاد، ومن خلال تقييم كل فرد بواسطة كل نوع من هذه الأبعاد النوعية فالمرشد يكون قادرًا على الوصول إلى فهم كامل للفرد وبيئته الاجتماعية. كما يشير لازاروس إلى أنه من بين أهداف الإرشاد الانتقائي التكاملي الكشف عن بعض العوامل غير المنظورة (المرئية) التي تدخل ضمن نطاق تصنيف أو أكثر للصيغة BASIC- AD.

ويحدد (Russell et al., 2017, 275-276) أهداف الإرشاد الانتقائي التكاملي في العمل على تصحيح الأفكار الخاطئة والمشوهة، العمل على تغيير السلوك إلى سلوك إيجابي فاعل، العمل على تغيير الصورة السلبية للذات إلى صورة إيجابية، العمل على تغيير الجوانب المعرفية غير المنطقية إلى جوانب منطقية، مساعدة المسترشد على تحسين الجوانب الفسيولوجية، العمل على تغيير الأحاسيس والمشاعر السلبية إلى أخرى إيجابية، المساعدة في إكساب المسترشد مهارات الحياة الاجتماعية وإقامة علاقات طيبة مع الآخرين، التغيير الايجابي في الشخصية يظهر مع التركيز على مواطن القوة في النفس، إضافة لتحين وتطوير مواطن الضعف فيها، كما تتطلب اللياقة النفسية اتصالات واحتكاكات مع الناس الآخرين أي التكيف في الحياة الاجتماعية.

ومن ثَم تستخلص الباحثة أهم أهداف الإرشاد الانتقائي التكاملي في تركيزه على تنمية الاعتماد على النفس، وتحمل المسئولية لدى المسترشد من خلال جعله يتحمل مسئولية نفسه

وحياته، ومساعدته للوصول إلى أعلى مستويات الأداء الوظيفي وكل بحسب قدراته واستطاعته. كما أن على المرشد هنا العمل على مساعدة المسترشدين لتحقيق وإنجاز أهدافهم الشخصية، ومساعدتهم للتحرك من مستوى خبرتهم وأدائهم الراهن إلى مستوى أعلى منه، ونحو توفير المعلومات والمهارات اللازمة لهم كي يحافظوا على هذا المستوى. كما يهدف المرشدون النفسيون المتبعون للإرشاد الانتقائي إلى إحداث التكامل والتفاعل بين النظريات والأساليب والطرق المختلفة بل وإدماجها وتقليل عددها.

٤– مميزات نظرية الإرشاد الانتقائي التكاملي:

هناك العديد من المميزات والإيجابيات للإرشاد الانتقائي التكاملي وذلك في: أن أسلوب ثورن يُعد أشمل أساليب إرشاد الشخصية وعلى مختلف اضطراباتها النفسية، لأنه مبني على النسق الطبي الذي يَعتبر اضطرابات الشخصية شبيهًا للمرض الجسمي، كما تجنب ثورن أية محاولة للعرض النظري وهو يشعر أن كل النظريات الموجودة محدودة وغير كافية؛ ولهذا فضّل الاسلوب الانتقائي، كما تضمنت مناقشات ثورن للتشخيص والارشاد كل الأساليب الرئيسة للإرشاد والعلاج النفسي، إذ أن ثورن عرض أشمل تصنيف وأكثره تفصيلات، ويُعد عمل ثورن محاولة جريئة في علم النفس إذ كان هدفها تكامل كل المعرفة النفسية في نسق شامل، كما أن الحالات والظروف المختلفة تستدعي ألوانًا مختلفة من الإرشاد؛ إذ يعتمد ذلك على درجة طبيعتها وتطورها، كذلك طرق الإرشاد النفسي تتسم بالتنوع والتمايز في الفاعلية، كما تركز النظرية الانتقائية على التشخيص كأساس للإرشاد، ويهدف الإرشاد الانتقائي التكاملي إلى تحقيق أقصى حد ممكن من الفائدة الإرشادية وبأي طريقة، فالمهم هنا بالنسبة للمرشد هو تحقيق أكبر فائدة ممكنة للمسترشد بصرف النظر عن الانتماء النظري لتقنية معينة أو غيرها ما دامت ستحقق الهدف المنشود من الإرشاد، كما يجعل الإرشاد الانتقائي التكاملي يحترم كل طرق الإرشاد النفسي وأساليبه؛ والاستفادة الحقيقية منها تكون بأخذ كل ما هو ذو فائدة من كل نظرية وتجنب السلبيات في كل نظرية، كما يمكن للمرشد والإرشاد الانتقائي التكاملي تقديم خدمات إرشادية بطريقة أكثر فعالية حيث أن المرشد هنا لا تقيده مبادئ نظرية بعينها ولا حدود فكرية، فهو حر في اختيار الأنسب له وللمسترشد على حدٍ سواء (كمال بلان، ٢٠١٥، ٢١١)، (Keven & Akliman, 2017, 13).

٥– المبادئ والمفاهيم الأساسية في الإرشاد الانتقائي التكاملي:

يذكر (Taylor, 2020, 207) هذه المبادئ في النقاط الآتية: ١– تركز الانتقائية على التفرد الشخصي وأن لكل فرد شخصية تكون مختلفة عن الآخر.٢–هناك بدائل مختلفة ومتعددة لكل مشكلة، وحلول المشكلة لا تقتصر على بدائل معينة.٣– ليس هناك نظرية إرشادية هي الأفضل، بل تتعدد وتختلف الفنيات والطرق الإرشادية باختلاف النظرية. ٤– يمكن للمرشد الربط والدمج بين الفنيات والأساليب الإرشادية المختلفة؛ لتشكل منظومة متناسقة ومتكاملة.٥– المنهج العلمي Scientific Method قاعدة رئيسة في التصدي لدراسة كل المشكلات النفسية، والتخطيط اللازم في معالجتها، وكذلك تنفيذ الاستراتيجية التي ينتهي إليها ذلك التخطيط. ٦– يقوم الإرشاد الانتقائي التكاملي على أساس الاختلاف بين الأشخاص والتنوع في الظروف المحيطة بهم، والنظر إلى كل فرد في تفرده من حيث تكوينه وصفاته الشخصية وسلوكه، وحالة اضطرابه.٧– توجيه الإرشاد الانتقائي التكاملي نحو غرض محدد وواضح وهو تعديل السلوك للمسترشد تعديلًا يكفي في الحكم عليه بأنه تغلب على اضطرابه واتجه سلوكه نحو ما هو مناسب ومقبول.

ويمكن للباحثة استخلاص أهم المفاهيم الأساسية للإرشاد الانتقائي التكاملي وذلك تأسيسًا على ما سبق في: مفهوم الاختيار والتجريب: والذي يشير للاختيار الواعي من المرشد ذو التخصص لما يناسب المشكلة وصاحبها، ويقوم بدراستها وتجريبها وأيضًا مناقشتها. مفهوم التحديد: والذي يتم فيه تحديد أفضل ما هو موجود في كل نظرية ودمجها في كلٍ متناسق لتحقيق أهداف الإرشاد. مفهوم كل النظريات: وهذا المفهوم بدوره يؤكد على أن كل نظرية قد أسهمت بشكل ما في الإرشاد النفسي ومن ثم فإنه يمكن توظيف كل هذه النظريات. مفهوم مراعاة أحاسيس ومشاعر المسترشد: وذلك من أجل تحقيق أعلى مستوى ممكن من التكامل عبر التطور النمائي له.

٦– المراحل الرئيسة للإرشاد الانتقائي التكاملي:

اتفقت دراسات كل من (Raiskiali et al., 2018) و (Monson, 2019) على أن المراحل الرئيسة للإرشاد الانتقائي التكاملي تتمثل فيما يلي: المرحلة الأولى– مرحلة اكتشاف المشكلة: وهي التي تُسمى مرحلة تكوين العلاقة الإرشادية الايجابية التي تبث الثقة في نفس المسترشد، وتزيد من رغبته واستعداده للإرشاد، وتدعم وتعزز المسترشد لكي يتحدث بحرية

عن مشكلته، وذلك مع ضرورة الاهتمام بالسلوك اللفظي وغير اللفظي ليتم استكشاف معالم المشكلة، والإطار النظري في هذه المرحلة قد اخذ أفضل ما هو موجود من الإنسانية ووضعه في نظام جديد (الاستماع، الفاعلية، التعاطف). المرحلة الثانية– مرحلة تعريف المشكلة ثنائية الأبعاد: ويتم الاتفاق فيها على تحديد المشكلة وتحديد الجوانب المتعددة لها، وذلك باستخدام الفنيات المناسبة، ولتفعيل هذه المرحلة فإن الأساس النظري هنا مأخوذ من الإنسانية لـ روجرز **Rogers**. المرحلة الثالثة– مرحلة تحديد البدائل: وفيها تتم مساعدة المسترشد في اختيار ما يجده مناسبًا من البدائل الملائمة لحل مشكلته، والأساس النظري يكون هنا مأخوذ من الإرشاد الواقعي التحليلي والمعرفي والإنساني والسلوكي. المرحلة الرابعة– مرحلة التخطيط: وفيها يتم إعداد الخطة الإرشادية القابلة للتنفيذ، على أن تكون مقنعة للمسترشد نفسه من حيث واقعيتها وملائمتها له، وهي مرحلة تقييم للبدائل التي تم تحديدها، والأساس النظري هنا يكون واقعي تحليلي معرفي سلوكي إنساني. المرحلة الخامسة– مرحلة العمل والالتزام (المرحلة التنفيذية): وفي هذه المرحلة يلتزم ويتعهد المسترشد بالتنفيذ للخطوات الإرشادية، ويلعب هنا المرشد دورًا هامًا في تشجيعه وإقناعه بأهميتها وترابطها من خلال فنيات إرشادية فعالة، والأساس النظري يكون هنا واقعي تحليلي معرفي سلوكي إنساني. المرحلة السادسة– مرحلة التقييم والتغذية الراجعة: وفي هذه المرحلة تتم المراجعة والتقييم لما قد تحقق من أهداف أثناء العملية الإرشادية، وتلخيص المسترشد للتقدم الذي طرأ .

٧– التشخيص في الإرشاد الانتقائي التكاملي:

يشير ثورن **Thorn** إلى عدة أنماط مختلفة من التشخيص تتمثل في: التشخيص التباييني الفارقي: ويعني دراسة كافة الأسباب المحتملة لحالة نفسية ومشكلة نفسية، هو أن يسأل المسترشد (ماذا يفعل؟ ولماذا؟)، وفي حالة الفشل في الوصول لإجابات مباشرة نبحث عن أدلة غير مباشرة، تمكننا من الوصول إلى الإجابة. التشخيص الكلينيكي: وهو يعني التشخيص من لحظة إلى لحظة، ويتم خلال عملية تناول الحالة، وعلى أساس هذا التشخيص يتم اتخاذ كافة الأحكام الكلينيكية المتعلقة بالأعراض، ويُعد ثورن هذا النمط هو محور الاتجاه الانتقائي التكاملي. تشخيص المركز الوجودي: وهذا يهتم بدوره بالديناميات التكاملية للذات أثناء أدائها وظائفها، مع الانتباه إلى مفهوم الذات والاتصالات الواقعية، مع وضع

احتمالات النجاح والفشل. تشخيص إدارة الحياة: ويقصد به ثورن تقييم السلوك في ضوء متطلبات الوضع الاجتماعي؛ وذلك بقصد تحديد درجة التكيف أو الملائمة في المجالات الدراسية أو المهنية أو الزواجية أو المالية. التشخيص التنبؤي: يُعد سجل حياة الفرد هو أكثر المنبئات صلاحيةً لأدائه المستقبلي، وعلى المرشد هنا أن يأخذ في اعتباره العوامل الخارجة عندما يضع تنبؤاته، متنبهًا إلى استمرارية احتمال وجود عوامل الشدة والقهر (Theodorakis & Stamou, 2017, 236).

٨- خصائص الإرشاد الانتقائي التكاملي:

تتضح أهم خصائص النظرية الانتقائية في إنه اتجاه عملي أكثر منه نظرية؛ حيث يختار المرشد من كل اتجاه أو نظرية ما يناسب ويلائم وما ينطبق وما يؤثر، فالأسلوب الأمثل هو تطويع النظريات والطرق (التقنيات) لتتناسب مع الأفراد وليس العكس. أنه يتطلب التخفيف من حدة الاختلافات وعبور الحدود بين النظريات والطرق الإرشادية، إذ لابد ان يملك المرشد النفسي في هذه الحالة قدرًا كبيرًا من الدافعية، تمكنه من بذل المزيد من الجهد في عملية التوفيق والتركيب بين طرق الإرشاد المختلفة. أنه يركز على أوجه التشابه بين النظريات المختلفة، أكثر من التركيز على أوجه الاختلاف، لأن أوجه الاتفاق أكثر من اوجه الاختلاف بين هذه النظريات؛ فهي تتفق على العلاقة الإرشادية ومواقف التعلم وغيرها. أنه ظهر أساسًا من أجل التوفيق بين النظريات والطرق التي تأخذ المنحى الدينامي وبين تلك التي تأخذ منحى التعلم، وكذلك كما بين التحليل النفسي والعلاج السلوكي. أنه يتضمن الشمولي إذ يكون على المرشد الإلمام بأكبر قدر ممكن من الطرق الإرشادية من مختلف النظريات والمقاربات، وأن يسعى لأن يكون قادرًا على استخدامها، وأن يمتلك المهارة في الانتقال من إحداها إلى أخرى وكذلك التوفيق بينها قدر المُستطاع. يعتمد الإرشاد الانتقائي التكاملي على الانتقاء والتجميع بين نظريات وأساليب الإرشاد النفسي بما يتناسب مع ظروف المرشد والمسترشد والمشكلة والعملية الإرشادية بصفة عامة. إن أهم ما يميز الإرشاد الانتقائي التكاملي أنه يحقق فائدة وفعالية إرشادية أكبر، وينأى عن الجمود والتحيز، والتحلي بالموضوعية في التعامل مع كل النظريات(Bagur-Pons et al., 2021, 62).

٩– خصائص المرشد في الإرشاد الانتقائي التكاملي:

تتحدد أهم خصائص المرشد في الإرشاد الانتقائي التكاملي في: أن يهتم بسلوك المسترشد الراهن، وأن يجعل عملية الإرشاد كرحلة ممتعة للمسترشد في اكتشاف ذاته ومساعدته على تنمية ذاته وخبراته، وألاَّ يمارس المرشد دورًا سلطويًا للتأثير على المسترشد، وتأسيس علاقة تتسم بالإيجابية والانفتاح، وتتضمن الحضور والتقبل والاهتمام والعناية، وتنمية الثقة بالنفس للمسترشد، وأنه مفهوم وله قيمة وتقدير كبير، ويتحرى المرشد ألا يكون تدخله في شئون حياة المسترشد الخاصة إلا بالقدر الأدنى لحماية صحته ورفاهيته، وأن يكون المرشد ذو تأهيل كامل في المجال الإرشادي، وأن يكون مُلمًا بطرق الإرشاد والعلاج المختلفة بشكل جيد، وأن يستخدم المرشد المنهج العلمي في القياس، وتحليل المعلومات (Lindauer, 2017, 208).

١٠– مبررات الإرشاد الانتقائي التكاملي:

في تصورات لازاروس التي اشتهرت بنموذج BASIC- AD مبررات اختيار الإرشاد الانتقائي، وهي تتمثل في: نحن نكون مسئولون عن صحتنا، المرض يكون منبعث من داخلنا، الشفاء يكون منبعث من داخلنا، يستلزم الإرشاد التعامل مع كل من الجسم والعقل والروح والانفعال، المرشد خبير وموجه وناصح، الرعاية الشخصية والتعامل الايجابي والمشاركة الفعالة كلها عوامل مهمة لإحداث التغيير المنشود، البيئة بمكوناتها الطبيعية والاجتماعية التي يعيش فيها المرء تؤثر في صحته، التغذية السليمة والتمارين يُعدان حجر الزاوية للصحة الجيدة، ويتميز كل شخص بسمات وخصائص فردية؛ لذا فمن الضروري وضع خطة تلائم كل ذلك (Jumail et al., 2021, 14).

ثانيًا– التشوهات المعرفية: Cognitive Distortions

١– تعريف التشوهات المعرفية:

يعرف (Renée et al., 2022, 17) التشوهات المعرفية بأنها أساليب تفكير غير منطقية ومعارف أو معلومات مُحرفة ومغلوطة، قد تؤدي إلى معتقدات سلبية لم يجرِ التحقق من صحتها، وتسبب بدورها مشاعر سلبية، مما يساعد في ظهور نمط سلبي لاستجابات الفرد السلوكية.

كما يعرفها (Houseiny et al., 2021, 246) بأنها أحد انماط التفكير، يستخدم فيه الفرد تعبيرات مطلقة لا تتوافق مع الحقيقة والواقع للذات والآخرين، ويتجلى هنا التفكير في شعور الفرد بالقلق المبالغ فيه وسيلة إلى التعصب لآرائه الصارمة، وتجنب المشكلات، ورفض المسئوليات والابتعاد عن المجازفات، والسعي لاسترضاء الآخرين، وطلب التأثير والقبول منهم.

ويعرف إليس في (Usen et al., 2020, 26) بأنها تلك الأفكار غير المنطقية والخاطئة واللاواقعية حيث تتأثر بالأهواء الشخصية وتتسم بعدم الموضوعية، وتكون مبينة على توقعات وتعميمات خاطئة، أو مزيج من الظن والاحتمالية والتهويل والتضخيم، إذ لا تتفق مع قدرات الفرد وإمكانياته الواقعية.

في حين يعرفها (Torres, 2020, 24) بأنها مجموعة من الأخطاء المعرفية فيما يخص الذات والآخرين والأحداث، والتي تتكون لدى الفرد خلال عملية معالجته للمعلومات بطريقة غير صحيحة ومبالغ فيها.

كما يعرفها (Soojung & Eunjoo, 2020, 36) بأنها مصطلح يصف نمط التفكير التلقائي عن أحداث الحياة في إطار سلبي، تكون نتيجته العديد من المشاعر السلبية كاليأس والحزن وربما الغضب.

ويعرف (Brugman & Bink, 2020, 11) التشوهات المعرفية بأنها عبارة عن مجموعة الأفكار غير الصحيحة التي يستخدمها بعض الأفراد، لتعزيز الأفكار والانفعالات السلبية لديهم؛ مما يؤدي إلى شعور الفرد بالسوء تجاه نفسه.

وجاء (Nasir et al., 2020, 274) ليعرفها بأنها عملية معلومات مشوهة تؤدي إلى استجابات غير قادرة على التكيف مع المواقف العصيبة، وهي عامل خطر راسخ للتفكير والمحاولات الانتحارية، ينظر الأفراد عمومًا إلى مستقبلهم وعالمهم وأنفسهم بشكل أكثر سلبية، ويميلون إلى إظهار مستويات أعلى من الخصائص المعرفية المختلفة مثل اليأس، والمعتقدات غير المنطقية والعجز في حل المشكلات المعرفية.

في حين يعرفها (Acharia & Reloju, 2020, 11) بأنها تفكير أو استنتاج وهمي يؤدي إلى تطوير مدركات واحكام وعواطف وافتراضات سلبية في التعامل مع الآخرين والبيئة، وتؤثر على سلوكيات الفرد واتجاهاته.

ويعرفها (Tecuta et al., 2019, 121) بأنها النزعة الفردية لتفسير الأحداث الحياتية السلبية مع أنها سببًا للألم النفسي والجسمي، بدلًا من كونها أحد الخبرات الحياتية الإيجابية القادرة على المساعدة في تجاوز العقبات والمشكلات مستقبلًا.

كما يعرف (Brazao & Ramos, 2016, 218) التشوهات المعرفية بأنها تعمل على تحريف الفرد لواقعه والحقائق بناءً على مقدمات وافتراضات خاطئة تنشأ من تعلم خاطئ في إحدى مراحل النمو المعرفي للفرد.

ومن ثَم ترى الباحثة أن التشوهات المعرفية تعني مجموعة الأفكار غير الصحيحة والتلقائية التي يستخدمها بعض الأفراد، لتعزيز الأفكار والانفعالات السلبية لديهم؛ مما يؤدي إلى شعور الفرد بالسوء تجاه نفسه وتجاه الآخرين فالإنسان في هذه الحالة يحمل أحكامًا سلبية مسبقة عن المواقف، ولديه دوافع سلبية ذاتية دفينة، ومعلومات لا يحكمها العقل والمنطق، وتتمثل التشوهات المعرفية في (التجريد الانتقائي، التفكير الثنائي، المبالغة والتقليل، التعميم المفرط، عبارات الوجوب، الشخصنة).

٢– أسباب التشوهات المعرفية:

حاول العلماء تفسير الأسباب التي تقف خلف التشوهات المعرفية فمنهم من يرجعها إلى سببها الرئيس وهو التنبؤات السلبية والتفكير السلبي في التجارب السابقة والخبرات السابقة التي مر بها الإنسان؛ مما يجعله يضع تصورات لا أساس لها من الصحة والواقعية، بينما يرى آخرين أن نتيجة ما تعلمه الفرد من أفكار ومعتقدات غير عقلانية تتسبب في تشوهات غير معروفة لديه، كذلك المبالغة في لوم الذات مع ردود الفعل الانفعالية؛ مما يسبب الاضطرابات الذاتية والتشوهات المعرفية في ذهن الأشخاص، إذ أن التنشئة الاجتماعية للأفراد منذ مرحلة الطفولة هي السبب الرئيس والكامن وراء هذه الاضطرابات؛ مما يجعل الشخص يعتمدها بصفتها وسيلة حياة وتفكير في المستقبل لتفسير الأحداث المختلفة التي يمر بها (Klein et al., 2022, 45).

٣– خصائص التشوهات المعرفية:

يمكن تحديد هذه الخصائص في: إن التشوهات المعرفية قد تؤدي إلى مشاكل نفسية عديدة، كما يمكن أن تتشكل في سن مبكرة وتصبح مألوفة، ويُعبر عن التشوهات المعرفية عادة في قوالب جامدة، كما أنها تُعد حقائق مطلقة وجوهرية وأساسية. كذلك تُعد مُدعمة

للذات ومساعدة لاستمرارها، وبالتالي فهي مقاومة لأي تغيير يحدث للذات، كما أن الأحداث ذات الصلة بالفرد أي المؤثرة التي يمر بها الفرد في حياته هي التي تُنشط التشوهات المعرفية، كذلك خبرات وتجارب الفرد وحياته السابقة هي المسئولة عن تشكيل التشوهات المعرفية لديه (Grein, 2021, 16-17).

٤- مستويات التشوهات المعرفية:

اقترح بيك في (Wenzel et al., 2016, 17) نموذجًا معرفيًا مكونًا من أربعة مستويات للتشوهات المعرفية: المستوى الأول- المعتقدات المركزية: وهي توقعات سلبية، تؤثر في الاستنتاجات الانفعالية للفرد، وهذه المعتقدات تكون جامدة ومغلقة حول الذات والآخرين. المستوى الثاني- المعتقدات الوسيطة: وتتشكل من المواقف والاتجاهات والقواعد والافتراضات. المستوى الثالث- المخططات المعرفية: وتشمل المعلومات والأفكار التي يكتسبها المرء خلال مراحل النمو. المستوى الرابع- الأفكار التلقائية (الأتوماتيكية): وهذه الأفكار مؤثرة بشكل سلبي في قرارات الفرد لمواجهة أحداث الحياة الضاغطة، ومن ثم يؤثر في تحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي، وأن الفرد لا يشعر بهذه الأفكار ولا يستطيع تحديدها والتعامل معها.

٥- خصائص وسمات التشوهات المعرفية:

يمكن تحديد أهم خصائص التشوهات المعرفية في أن التشوهات المعرفية تحدث بمرحلة معالجة المعلومات وليس في مرحلة استقبال المعلومات. كما يمكن أن تصيب التشوهات المعرفية الأفراد العاديين والمثقفين، وحتى العلماء. ليس شرطًا حدوث خلل في الحواس، نتيجة التشوهات المعرفية. المخططات العقلية والافتراضات، والأفكار السابقة؛ هي المسئولة عن حدوث التشوهات المعرفية. يظن البعض أن التشوه المعرفي يُعد من الآليات الدفاعية التي تسهم في حفظ التوازن الحيوي. التشوه المعرفي هو تشوه في التفكير، وليس عيبًا أو نقصًا أو عجزًا فيه. التشوه المعرفي يُعد أساس بيولوجي في الجهاز العصبي الآتونومي التلقائي. الفرق بين التشوهات المعرفية والأفكار اللاعقلانية يكمن في أن الأولى ذو جانبان أحدهما: سلبي (والذي يشكل خطرًا على شخصية الفرد) والآخر: إيجابي (وهو الذي يستخدمه المعالجون في برامج العلاج المعرفي في تغيير المعتقدات لدى المدمنين

وغيرهم)، أما الأفكار اللاعقلانية: فهي تأخذ على الدوام المنحى السلبي وهي نتاج للتشويه المعرفي (Liam, 2018, 26) و (وفاء راوي، ٢٠٢١، ٤١٢).

٦- خصائص الأفراد المشوهين معرفيًا:

ويحدد كل من (Aryssa, 2017, 19)، (Booth et al., 2019, 6) هذه الخصائص في: أنه توجد لديهم انطباعات مُبالغ فيها فيما يخص الذات سواء بالإيجاب أو بالسلب، كأن يصف الفرد نفسه بالعبقري، والذي مستحيل أن يفشل أبدًا، أو الثرثار الفاشل الذي لا يمكنه النجاح بأنه مهم. أنهم يتسمون بأسلوب تفكير منغلق، وتقليدي غير قادر على التوافق مع مجريات الحياة المتلاحقة والمتنوعة. أنهم عادة يقعون في فخ مواقف من الإحراج والإرباك، فهم يضعون أنفسهم في مواقف يُخيل إليهم أنهم على دراية وخبرة كبيرة بها، وهم حقيقة على غير ذلك. أنهم يتصفون بضعف في الإحساس الوجداني نحو الأفراد الآخرين، فلا يتعاطفون مع أحد، وأحيانًا ما تصدر عنهم أفعالاً وأقوالًا جارحة نحو الآخرين. يتوقع الأفراد المشوهون معرفيًا الأسوأ دائمًا، ويركزون على جوانب القصور والفشل لديهم، وليس العكس. يتصف ذوي التشوهات المعرفية بالجمود الفكري، وكذلك الميل إلى المغالاة والحدة في تعاملاتهم، ورفض قبول الرأي الآخر.

٧- النظريات المفسرة للتشوهات المعرفية:

أ- النظرية المعرفية لـ آرون بيك (Beck): وترى هذه النظرية أن الأساليب المعرفية للفرد في إدراك خبراته هي من أخطاء التفكير، وأن التشوهات المعرفية هي ناتجة عن الإفراط في عملية التعميم وتسرع الأفراد لوضع النتائج، وعدم قدرة الفرد على فلترة المعلومات ومنطقيتها. كما تشير هذه النظرية إلى أن التشوهات المعرفية بمثابة مجموعة أفكار منحرفة تظهر عندما يتعرض الفرد إلى مواقف ضاغطة؛ حيث ترتبط هذه الأفكار اللامنطقية في البناء المعرفي والشخصي للفرد. وهذه التشوهات المعرفية يمكن إرجاعها إلى ثلاثة عوامل تتمثل في: نظرة الفرد السلبية إلى الذات، نظرة الفرد السلبية نحو العالم، ونظرته السلبية للمستقبل (Brent, 2017, 15).

ب- النظرية السلوكية العاطفية العقلانية لـ ألبرت إليس: وتشير هذه النظرية إلى أن التشوهات المعرفية ما هي إلا نتاج لمجموعة أفكار لاعقلانية؛ فعدم حصول الفرد على ما يريده من مطالب ورغبات يسبب له مجموعة من الاضطرابات الانفعالية، إذ تسيطر عليه

فكرة مفادها أن كل ما يريده يجب أن يتحقق له في الحال. أيضًا يشعر الفرد بقدرة منخفضة على ضبط الذات، وتحمل الإحباط، والشعور بعدم الثقة بالنفس، وتدني القيمة، وإرجاع سلوكياته وأفعاله الخاطئة إلى الآخرين، وتوجيه اللوم المستمر للذات والآخرين، مما يؤثر في الحالة الانفعالية والسلوكية لديه وإدراكه للأحداث الخارجية، وربما ما يتعرض له المرء من ضغوطٍ داخلية وخارجية من شأنه أن يؤدي إلى استمرار هذه الأفكار والتشوهات المعرفية لديه بشكل غير شعوري .(Jessen, 2018, 11)

ج– نظرية جورج كيلي: وترى هذه النظرية الإنسان باعتباره كائن عقلاني، يقرر مصيره من خلال تكوينات شخصية، ينظر من خلالها إلى العالم المحيط به، بناءً على ما يحمله من توقعات تحد اختياراته فيما يمارسه من سلوكيات أو ما يقوم به من أفعال، ووفقًا لنظرية كيلي فالفرد هنا لا يتقيد باختياراته خلال مراحل النمو الانساني المختلفة؛ حيث يعتمد الفرد فيما يمارسه من سلوكيات على ما يحمله من توقعات ذاتية معرفية فكرية كالتوقع والتنبؤ بحدوث أشياء بعينها، وأن الفرد يتصرف وفقًا لهذه التوقعات التي توجه سلوك الفرد، وذلك بالإضافة إلى اتجاهاته ومعتقداته وما يعانيه من اضطرابات انفعالية وما يعتقده من تنبؤات مشوهة ناتجة عن أخطاء في محتوى الأفكار وأيضًا المعتقدات الشخصية لدى الفرد .(Hernandez, 2017, 13)

د– النظرية التحليلية: ينظر فرويد مؤسس "النظرية التحليلية" في علم النفس إلى التشوهات المعرفية باعتبارها ميكانيزمات دفاعية تظهر عند الفشل في إشباع الحاجات الغريزية بينما يراها أدلر تنتج عن جانب النقص والعجز الذي يشعر به الفرد نتيجة فشله في الوصول إلى الكمال المنشود، كما يرى سوليفان أن التشوهات المعرفية ما هي إلا صور ذهنية حول النفس والآخرين، وهذه الصور تُعد كأي إدراك أو ملاحظة تتأثر بطبيعة نظام الذات للفرد؛ لذا ليس بالضرورة أن تتماثل بصورة صادقة (Ramsey, 2019, 12).

٨– أبعاد التشوهات المعرفية:

يمكن تحديد أهم أبعاد التشوهات المعرفية فيما يأتي (Segun, E.& Annelize, 2021, 293)، (Fang, 2018, 14)، (Kruger, 2019, 86) : ١- التفكير الثنائي (الكل أو لا شيء): في التفكير المستقطب تكون الأشياء إما بيضاء أو سوداء– الكل أو لا شيء، يجب أن نكون مثاليين أو فاشلين فشلًا ذريعًا– لا يوجد حل وسط، ويصنف الفرد ذو

التفكير المستقطب الأشخاص أو المواقف في فئات (إما/ أو) مع عدم وجود ظلال رمادية، الشخص ذو التفكير الأبيض والأسود يرى فقط الأشياء في أقصى الحدود.٢- التجريد الانتقائي: ويشير إلى التركيز على تفاصيل صغيرة أُخرجت من سياقها في حين تجاهل غيرها من المميزات البارزة في الموقف، وتصور التجربة برمتها على أساس هذا الجزء؛ أي أنها عزل الأشياء عن سياقها بالتركيز على التفاصيل السلبية وتجاهل باقي عناصر الموقف. ٣- الشخصنة: ويتمثل في ميل الفرد إلى عزو الأسباب أو الحوادث الخارجية إلى أنفسهم، حتى وإن لم يكن هناك أي أساس منطقي أو دليل لهذا العزو. وهذا النوع من التشويه يخلق مشاعر الذنب ولوم الذات.٤- المبالغة والتقليل: ويشير إلى أخطاء الفرد في تقييم حجم الحدث أو الفعل بحيث تسبب له الشعور بالإحباط والذنب أو عدم الاهتمام والاكتراث لما حدث له أو ما قام به من فعل، وفيها يأخذ الفرد التفاصيل السلبية ويضخمها أثناء تصفية جميع الجوانب الإيجابية للموقف، فمثلًا قد يختار الفرد تفصيلًا واحدًا غير سار، ويتعمق فيه حتى تصبح رؤيته للحقيقة وللواقع مظلمة أو بالأحرى مشوهة، كما يرى هذا الشخص السلبي فقط ويتجاهل أي شيء إيجابي.٥–عبارات الوجوب: يحدد الشخص قانون ثابت لما يجب أن يكون عليه نفسه والآخرون، والعالم المحيط به من حوله، حيث يقوم الشخص برفع مستوى التوقعات عن نفسه والآخرين والعالم المحيط به إلى مطالب مرتفعة وجامدة، وعندما لا يتم تحقيق هذه التوقعات، يشعر بأنه يعاني من مشاعر الضغط النفسي، والشعور بالذنب، والإحباط، والغضب والاستياء. ٦- التعميم المفرط: وهنا يتوصل الأفراد إلى نتيجة عامة بناءً على حادثة واحدة أو دليل واحد، وإذا حدث شيء سيء مرة واحدة فقط، فإنهم يتوقعون حدوثه مرارًا وتكرارًا، فمثلًا: إذا حصل طالب على درجة ضعيفة في ورقة واحدة في فصل دراسي واحد فإنه يستنتج أنه فاشل.

ثالثًا– الصمود الأكاديمي: Academic Resilience

١– تعريفات الصمود الأكاديمي:

ويعرف (Yadgir & Kolahi, 2022, 281) الصمود الأكاديمي بأنه قدرة الفرد على التحصيل رغم وجود عوامل المخاطرة التي قد تؤدي إلى إعاقة أدائه الأكاديمي أو تؤدي إلى أداءٍ أكاديمي منخفض.

ويعرفه (Jordan et al., 2020,130) بأنه خاصية تميز الأفراد الذين يتمتعون بالقدرة على التوافق في أثناء المواقف الصعبة، والظروف الطارئة التي تجلب السعادة للفرد، وبذلك يُعد الصمود دالة للتوافق النفسي والأكاديمي وتماسك البينة الداخلية للفرد على المستوى الجسمي العقلي، الانفعالي، والاجتماعي.

كما يعرفه (Choi, 2019, 18) بأنه قدرة الفرد على التكيف ومقاومة الإجهاد، ومواصلة الكفاح والنجاح في أوقات الشدة، والتعافي والحفاظ على الهدوء أثناء مواجهة المشكلات والصعاب والقدرة على حلها وتجاوزها.

ويعرفه (Fallon, 2019, 13) بأنه قدرة الطالب على تحقيق النجاح الأكاديمي والاجتماعي بالعملية التعليمية، برغم التعرض للمحن الشخصية والبيئية، وهذا تعريف يتعلق بتوافق الفرد أو كفاءته رغم المحن.

ويرى (Tudor & Spray, 2018, 46) أن الصمود الأكاديمي يتضمن مفهومًا أساسيًا ألا وهو "الاعتقاد" Belief in Self والذي يتضمن ثقة الفرد بنفسه، قدرته على السيطرة الأكاديمية وانخفاض قلقه.

يعرف (Cheung et al., 2018, 897) بأنه أحد الجوانب الأساسية للتعلم؛ إذ يعبر عن قدرة الطلاب على التغلب على التحديات الأكاديمية ذات العلاقة بعملية التعلم، وأيضًا قدرتهم على تحقيق نواتج تعلم إيجابية رغم الظروف الأكاديمية الضاغطة.

ويعرفه (Jowkar et al., 2017, 89) بأنه الاستجابات المعرفية والسلوكية والعاطفية التكيفية للمحن والشدائد الأكاديمية، وكذلك القدرة على استعادة اللياقة مرة أخرى، من أجل التغلب على الصعاب والنجاح ا لأكاديمي على الرغم من وجود المحن والشدائد.

ويعرفه (Cassidy, 2016, 2) بأنه قدرة التغلب على المِحن والشدائد الدائمة والمؤقتة التي ينظر إليها باعتبارها تهديدًا كبيرًا للنمو الأكاديمي للطالب.

يعرف (Son & Kim, 2015, 23) الصمود الأكاديمي بأنه أحد عوامل طرق المواجهة الإيجابية لدى طلاب الجامعة، وهو يشير إلى قدرة الشخص لتحقيق الصحة النفسية في إطار الظروف الغامضة، واتباع معايير الجامعة بدافعية مرتفعة وإنجاز، وكذلك الاندماج في الحياة الجامعية حتى في ظل الظروف الضاغطة.

٢– أهمية الصمود الأكاديمي:

يرى (Coronado-Hijón, 2017, 596) الطلاب الذين يتسمون بالصمود الأكاديمي هم من يحققون مستويات عالية من التحصيل والأداء الأكاديمي، بالرغم من تعرضهم للعديد من العوائق والصعوبات. ومن ثم يكون الصمود الأكاديمي مُحصلة للتوافق الناجح رغم الظروف التي تمتلئ بالتحدي والتهديد. وأن مدى نجاح الطالب في مواجهته للمشكلات الأكاديمية تتوقف على ما يتمتع به من مرونة وقدرة على مواجهة تلك التحديات. إذ أن قدرة الطالب على تحقيق النجاح والإنجاز لا ترتبط بالكفاءة التحصيلية فحسب وإنما ترتبط كذلك بقدرته على مواجهة الضغوط والمشكلات الأكاديمية. كما أنه أحد أهم سمات الشخصية التي تمكن الفرد من التحمل في مواجهة الشدائد والمحن، وهو أيضًا خاصية متعددة الأبعاد تتنوع حسب السياق والعمر والوقت والنوع والثقافة ودخل الفرد الذي يتعرض لظروف الحياة المختلفة. وتختلف قدرة الطلاب في مواجهتهم لما يتعرضون له من مشكلات أكاديمية فنرى بعضًا منهم يثابر ويكافح ويصبر حتى يصل ويتجاوز هذه العوائق، وأن منهم من لا يستطيع ذلك فيصير ضحية للتوتر والإجهاد والإحباط واليأس والمشاعر السلبية نتيجة لصعوبة ما يواجهه من مهام، ومن ثم تظهر أهمية مفهوم الصمود الأكاديمي كونه يساعد ويمد الطالب بأهم الأساليب والوسائل التي تعينهم على توظيف إمكانياتهم وقدراتهم لتجاوز المحن الأكاديمية من خلال الوعي بالمشكلة وإعادة تفسيرها والتعامل معها.

٣– المكونات الأساسية للصمود الأكاديمي:

هناك مكونات أساسية للصمود الأكاديمي تتمثل في: التعاطف: أي قدرة الفرد على التفاعل الجيد مع أفكار ومشاعر وعواطف الآخرين؛ مما يتيح سهولة التعاون والثقة والاحترام بين الأفراد. التواصل: ومن خلاله يستطيع الفرد التعبير عن الأفكار والمشاعر الخاصة به بوضوح وتحديد أهدافه، والتوصل إلى حلول للمشكلات. التقبل: أي تقبل الفرد لذاته وللآخرين، وذلك عن طريق فهمه لأفكاره ومشاعره وآرائه، مما يتيح له التعبير عنها بشكل جيد (Gendera, 2022, 13).

٤– العوامل المؤثرة في الصمود الأكاديمي:

يذكر (Osborne, 2021, 5) أهم هذه العوامل في الثقة بالنفس: وهي ألَّا يقلل الفرد من شأن نفسه وقدرها وقيمتها، وأن لديه العديد من الصفات القيمة، واليقين بالقدرة

على امتلاك المهارات التي يحتاجها للوصول إلى ما يريد. الرغبة في المخاطرة: وتعني المحاولة مع الشيء الجديد، القلق الأقل يكون باتجاه الفشل، وأيضًا التركيز على الفوائد المحتملة لاستكشاف مجالات جديدة للدراسة. التفاؤل: ويُقصد به أن موقف الفرد يلعب دورًا كبيرًا في قدرته على التغلب على العقبات. وأن يتعلم أن يرى مواقف حياته من وجهة نظر إيجابية واستباقية، وكذلك البحث عن الخير وأن يتعامل بواقعية وصدق مع السلبيات. الاستعداد للتعلم من الأخطاء: وتعني ألا يدع الفرد خطأ ما يسيطر على تفكيره أو يعطل خططه الخاصة كلية. وأيضًا دراسة ما حدث، والعمل على إجراء تغييرات بناءً على ما كان قد لاحظه وتعلمه. القلق حول ما يمكن للفرد التحكم فيه: وليس ما لا يستطيع التحكم فيه، فلا يدع الظروف والأحداث والمواقف التي لا يمكن أن تتغير تستحوذ على تفكيره أكثر من اللازم، وبدلًا من ذلك يمكنه ان ينفق طاقته الخاصة في إجراء التغيرات التي تساعده على الوصول لأهداف.

٥– العوامل المدعمة للصمود الأكاديمي والعوامل المُعيقة له:

يوضح (Son et al., 2017) أهم العوامل التي تساعد الفرد على الصمود الأكاديمي، والعوامل التي تعيقه، وهذه العوامل موضحة كما يأتي في الجدول الآتي:

جدول (١)
العوامل المدعمة للصمود الأكاديمي والعوامل المعيقة له

	العوامل المدعمة للصمود الأكاديمي	العوامل المعيقة للصمود الأكاديمي
الفرد	نشِط وإيجابي- نسبة ذكاء أعلى- دمِث الخُلق- المهارات الاجتماعية- الوعي الشخصي- مشاركة المشاعر الوجدانية- موضوع الضبط الداخلي- الجاذبية- المرح.	العوامل الوراثية- صعوبة التعلم- التأخر في أحد مراحل النمو- المزاج السيء- مشكلات التواصل- الأمراض المزمنة- الأداء الدراسي الضعيف- تقدير الذات المتدني.
الأسرة	آباء محبون ومساندون- علاقات جيدة بين الفرد وأسرته-التناغم الوالدي- صداقة وثيقة- دور اجتماعي فعَّال.	مستوى مرتفع من الصراعات الأسرية- حدوث انفصال بين الوالدين- نقص الإرشاد الأسري- العداء بين أفراد الأسرة-سوء المعاملة-الاضطراب النفسي.
البيئة	أسرة ممتدة داعمة-خبرات دراسية ناجحة- شبكات صداقة دراسية- دور اجتماعي قيم ومؤثر(كالعمل التطوعي، مساعدة الجيران).	الفقر-المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض-التشرد - الأزمات التي يتم التنبؤ بها والتي لا يمكن السيطرة عليها.

٦- خصائص الطلاب مرتفعي الصمود الأكاديمي:

يحدد (Drosinos, 2019, 34) عددًا من الخصائص المميزة للطلاب مرتفعي الصمود الأكاديمي منها: مهارات حل المشكلات: وتتمثل في التفكير التجريدي، المرونة ونسبة الذكاء الأعلى، والقدرة على تجريب البدائل. الكفاءة الاجتماعية: وتتمثل في مهارات الاتصال والتواصل، والاستجابة الانفعالية والمشاركات الوجدانية، والتمتع بالمرح والسلوكيات المتناغمة مع الآخرين، مع انتباه نحو الآخرين وقدرة على استنباط استجابات تبادلية إيجابية من الآخرين. الاستقلال الذاتي: هذا فضلًا عن الوعي الذاتي والقدرة على العمل باستقلالية، مع اتصافهم بقدرتهم على ضبط البيئة الخارجية والفاعلية الذاتية، وكذلك الضبط الداخلي. الشعور بالهدف: وكذلك التوجه نحو الهدف ونحو المستقبل، والتخطيط الموجه نحو المستقبل، مع مهارات تحقيق الهدف، والتوجه نحو النجاح ودافعية التحصيل، مع الطموحات التعليمية والشعور بالهدف والمعنى في الحياة.

٧- أبعاد الصمود الأكاديمي:

يمكن تحديد أبعاد الصمود الأكاديمي في البحث الحالي في الأبعاد الآتية: (Osborne, 2021, 5) (Cassidy, 2016, 2)، (Choi, 2019, 18) ١- المثابرة الأكاديمية: وتشير إلى قدرة الطالب على إكمال المهام الأكاديمية والجامعية المُكلف بها مهما كانت درجة صعوبتها، مع بذل المزيد من الجهد للتغلب على التحديات الدراسية والعمل لفترات أطول دون الشعور بالتعب أو الملل.٢-التخطيط الأكاديمي: ويُقصد به أن يرى الطالب نفسه قادرًا على وضع خطط منظمة للمستقبل بشكل عام، سواءً كانت خططًا خاصة بمستقبله هو أو بالأهداف الدراسية التي يسعى جاهدًا لتحقيقها.٣- التأثيرات السلبية والاستجابة الانفعالية: ويتمثل هذا البعد في السمات والخصائص الشخصية للطالب، والتي تشمل ردود الأفعال السلبية مثل: القلق، ورد الفعل الكارثي، وقبول الاستجابات السلبية.

الدراسات السابقة:

المحور الأول: دراسات تناولت الارشاد الانتقائي التكاملي مع متغيرات نفسية أخرى:

هدفت دراسة زياد بركات (٢٠٢١) إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي في خفض الوساوس القهرية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، وأُستخدم المنهج شبه تجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالباً وطالبةً، وزعوا إلى مجموعتين(تجريبية،

وضابطة). وأظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج المستخدم في خفض الوساوس القهرية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين البعدي والتتبعي، مما يدلل ذلك على استقرار النتائج بعد التطبيق.

كما انصبت دراسة سهام عليوة (٢٠١٩) على إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي انتقائي لتحسين استراتيجيات تقديم الذات لدى طلاب الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالب وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية، وضابطة، واستخدم المنهج شبه التجريبي، كما استخدمت الدراسة الأدوات الآتية مقياس استراتيجيات تقديم الذات (إعداد الباحثة)، برنامج إرشادي انتقائي (إعداد الباحثة)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي لتحسين استراتيجيات تقديم الذات لدى طلاب الجامعة، واستمرار أثره بعد مرور شهرين من تطبيقه.

وبحثت دراسة حسين حج (٢٠١٩) فعالية برنامج إرشادي إنتقائي تكاملي في تعزيز قيم التسامح والتوجه نحو الحياة لدى عينة من الشباب الجامعي السوري، واستخدم الباحث مقياس قيم التسامح، مقياس التوجه نحو الحياة، والبرنامج الإرشادي الانتقائي التكاملي وكلهم (من إعداده)، وبلغت عينة الدراسة (٤٠) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة السوريين بمصر، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وتوصلت النتائج إلى فعالية البرنامج الارشادي الانتقائي التكاملي في تعزيز قيم التسامح وتحسين التوجه نحو الحياة، كما استمر احتفاظ المجموعة التجريبية بالمكتسبات الارشادية بعد فترة زمنية من القياس البعدي.

كذلك تناولت دراسة معتز عبيد (٢٠١٩) معرفة أثر برنامج إرشادي تكاملي لتحسين الثبات الانفعالي لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة عين شمس، وتكونت عينة الدراسة من(٢٠) طالبًا على مجموعتين تجريبية وضابطة، واستُخدم المنهج التجريبي، وتم استخدام مقياس الثبات الانفعالي والبرنامج الإرشادي التكاملي من (إعداد الباحث)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية الثبات الانفعالي لدى عينة الدراسة، كما استمر احتفاظ عينة الدراسة بالمكتسبات الارشادية كما أثبتها القياس التتبعي.

كما هدفت دراسة Hall et al (2016) للتعرف على مدى فعالية برنامج معالجة لتحسين السلوك الإيجابي للمعاقين بصريًا، وبلغت العينة (٦) بالغين تتراوح أعمارهم بين (١٧–٢٠) عامًا، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس السلوك الايجابي والبرنامج الإرشادي

الجمعي لتحسين السلوك الايجابي للمعاقين بصريًا، وأشارت النتائج إلى تحقق مدى فعالية البرنامج العلاجي لتحسين السلوك الإيجابي، وبقاء أثره حتى التطبيق التتبعي.

وكشفت دراسة Johan & Gary (2022) عن فعالية الإرشاد الانتقائي التكاملي في علاج اضطراب ما بعد الصدمات والتجارب المؤلمة لدى مرضى القلب، تكونت عينة البحث من (٤٣) مريضًا، وأشارت النتائج إلى فعالية الإرشاد الانتقائي التكاملي في خفض اضطراب ما بعد الصدمة لدى عينة البحث، وبقاء أثره حتى التطبيق التتبعي.

كما ركزت دراسة Aricak (2020) على التحقق من فعالية برنامج إرشادي انتقائي جمعي لتحسين تقدير الذات لدى طلاب الجامعة الأتراك، وكانت عينة الدراسة مكونة من (٢٢ طالبًا) تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة، واستخدم الباحث مقياس تقدير الذات، وبرنامج إرشادي من (إعداده)، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس تقدير الذات لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يدلل على فاعلية البرنامج المُستخدم في الدراسة في تحسين تقدير الذات لدى عينة البحث من طلاب الجامعة.

في حين كشفت دراسة Raiskila et al (2018) عن فعالية برنامج إرشادي انتقائي في خفض أعراض الاكتئاب لدى عينة من البالغين في فنلندا، وبلغت العينة (١٠) أفراد، واستخدم الباحثون قائمة بك Bek للاكتئاب، وقد أشارت النتائج لوجود فروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي مما يشير لفعالية برنامج الارشاد الانتقائي المستخدم في خفض أعراض الاكتئاب.

كما استهدفت دراسة هدى محمد (٢٠١٨) الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لتوكيد الذات لدى عينة من الأطفال ضحايا التنمر، وتكونت عينة الدراسة من(٣٠) طفل مُقسمين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدمت الباحثة مقياس توكيد الذات من إعدادها، ومقياس التعرض للتنمر من إعدادها، والبرنامج الإرشادي (إعداد الباحثة)؛ وقد أظهرت النتائج تحسن مستوى توكيد الذات لدى أطفال المجموعة التجريبية من الأطفال ضحايا التنمر بعد التعرض للبرنامج الإرشادي الانتقائي التكاملي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب المجموعة الضابطة قبل وبعد البرنامج، وعدم وجود فروق دالة

إحصائيًا بين متوسطات الرتب لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد البرنامج الإرشادي ومتابعته.

المحور الثاني: دراسات تناولت فعالية برامج في خفض التشوهات المعرفية:

هدفت دراسة Renée et al (2022) لفحص أثر برنامج تدريبي قائم على الواقع الافتراضي للمراهقين الذين يعانون من مشاكل السلوك التخريبي في خفض التشوهات المعرفية، وتكونت عينة البحث من (١٨) مراهقًا ومراهقة بولاية أريزونا بالولايات المتحدة قُسموا إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة، واستخدم البحث مقياس التشوهات المعرفية أرون بيك، ومقياس السلوك التخريبي، وبرنامج تدريبي قائم على الواقع الافتراضي، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي المُستخدم في خفض التشوهات المعرفية لدى أفراد المجموعة التجريبية. وقد استمر هذا الأثر الإيجابي للبرنامج حتى القياس التتبعي الذي تم إجراؤه بعد شهر ونصف من الانتهاء من البرنامج.

كما استهدفت دراسة انتصار شعبان (٢٠٢١) الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على القبول والالتزام للحد من التشوهات المعرفية لدى الأحداث الجانحين، وتكونت العينة من (٢٢) حدثًا جانحًا تراوحت أعمارهم ما بين (١٣–١٦) عامًا تم تقسيمهم لمجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدمت الباحثة مقياس التشوهات المعرفية وبرنامجًا تدريبيًا، واعتمد البحث على المنهج التجريبي، وأسفرت نتائج البحث عن فعالية برنامج تدريبي قائم على القبول والالتزام للحد من التشوهات المعرفية، كما استمرت فعالية البرنامج التدريبي لدى الأحداث الجانحين بعد انتهائه.

في حين قدمت سهام مختار (٢٠٢١) دراسة للتحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على النظرية المعرفية لـ بيك لتعديل التشوهات المعرفية لدى طالبات الجامعة لخفض قلق التصور المعرفي، وبلغت عينة البحث (١٠٠) طالبًا وطالبة بكلية البنات جامعة عين شمس، قُسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم الاستعانة بمقياس التشوهات المعرفية لدى طالبات الجامعة ، ومقياس قلق التصور المعرفي لدى طالبات الجامعة، وبرنامج تدريبي، وأظهرت النتائج فعالية البرنامج التدريبي في تعديل التشوهات المعرفية مما أدى إلى خفض قلق التصور المعرفي لدى طالبات الجامعة.

كما استهدفت دراسة صبحي الكفوري وآخرون (٢٠٢١) التعرف على فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض التشوهات المعرفية لدى المراهقين المعاقين بصريًا، والتأكد من استمرارية فعالية البرنامج على المجموعة التجريبية بعد فترة المتابعة والتي امتدت لشهر، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) مراهقًا مكفوفًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت النتائج إلى فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض التشوهات المعرفية لدى المراهقين المعاقين بصريًا، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسط درجاتهم في القياس التتبعي على مقياس التشوهات المعرفية.

كما سعت دراسة Soojung & Eunjoo (2020) للتحقق من فعالية برنامج معرفي سلوكي قائم على تعديل تشوهات التفكير في الحد من الاكتئاب وتحسين تقدير الذات لتعزيز الصحة العقلية لدى طلبة الجامعة، وتكونت العينة من (٣٦) طالبًا وطالبة بالجامعة بكوريا الجنوبية، وقُسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدم الباحثان مقياس بيك Beck للاكتئاب، ومقياس تقدير الذات (إعداد: روزنبرج)، وبرنامج تدريبي قائم على العلاج المعرفي السلوكي (إعداد الباحثان)، وأسفرت النتائج عن فعالية البرنامج التدريبي في الحد من الاكتئاب وتحسين تقدير الذات من خلال تغيير أنماط التفكير غير العقلاني.

كما أجرى كل من Brugman & Bink (2020) دراسة للتعرف على أثر برنامج تدخل الأقران في تحسين الخدمة الذاتية وخفض التشوهات المعرفية لدى عينة من المراهقين الذكور ضعاف البصر، وأسفرت النتائج انخفاضًا ملحوظًا في التشوهات المعرفية لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج؛ مما يؤكد على فعالية البرنامج المُستخدم في خفض التشوهات المعرفية.

كذلك تناولت دراسة محمد متولي (٢٠١٩) التعرف على أثر برنامج علاجي معرفي سلوكي قائم على تعديل التشوهات المعرفية في تحسين فعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة سطام ذوي التحصيل المنخفض، وبلغت عينة الدراسة (٢٠) طالبًا، واستخدم الباحث مقياس التشوهات المعرفية، ومقياس فعالية الذات الأكاديمية، وبرنامج علاجي معرفي سلوكي، وكشفت نتائج البحث عن أثر العلاج المعرفي السلوكي في تعديل

التشوهات المعرفية لتحسين فعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي التحصيل المنخفض، وكذلك استمرار أثر البرنامج كما جاء في نتائج التطبيق التتبعي.

كما سعت دراسة Vakili et al (2018) إلى مقارنة فعالية العلاج السلوكي المعرفي مع العلاج الذي يركز على العواطف في خفض التشوهات المعرفية لدى عينة من الأزواج، واستخدم الباحثون التصميم التجريبي ذي الثلاث مجموعات، وأكدت نتائج الدراسة أن كلًا من العلاج المعرفي السلوكي والعلاج الذي يركز على العاطفة يقللان من التشوهات المعرفية بين الأزواج، وأيضًا كان العلاج المعرفي السلوكي أكثر فعالية مقارنة بالعلاج الذي يركز على العواطف في خفض التشوهات المعرفية بين الأزواج.

كما تناولت دراسة Brazao & Ramos (2016) الكشف عن فعالية الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض التشوهات المعرفية لدى طلاب جامعة سيدني بأستراليا. وتكونت عينة الدراسة من (٤٨ طالبًا) من مرتفعي التشوهات المعرفية، قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وأظهرت النتائج فعالية البرنامج المستخدم في خفض التشوهات المعرفية لدى طلاب المجموعة التجريبية. وقد استمر هذا الأثر الايجابي للبرنامج حتى القياس التتبعي الذي تم إجراؤه بعد شهرين من الانتهاء من البرنامج.

المحور الثالث: دراسات تناولت فعالية برامج في تحسين الصمود الأكاديمي:

هدفت دراسة Kususanto & Cheow (2021) للتحقق من فعالية برنامج تدريبي مبني على تقدير الذات في تحسين الصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت العينة من (٦٠) طالبًا وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر دال إحصائيًا للتدريب على تقدير الذات واحترامها في تحسين الصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

كما بحثت دراسة أسامة عطا (٢٠٢١) التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على الذكاء الانفعالي في تنمية الصمود الأكاديمي والتوافق المهني لدى عينة من معلمي التربية الخاصة بمحافظتي البحر الأحمر والأقصر، وتم استخدام مقياس الصمود الأكاديمي من إعداد الباحث ومقياس التوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة من إعداد صلاح الدين فرج، وتم تطبيق تلك المقاييس على عينة قوامها (١٨٥) معلم ومعلمة، وتم استخدام المنهج شبه التجريبى ذو التصميم التجريبى المجموعة الواحدة، وأسفرت النتائج عن فعالية برنامج تدريبي

قائم على الذكاء الانفعالي في تنمية الصمود الأكاديمي لدى عينة من معلمي التربية الخاصة.

وتناولت دراسة رشا إبراهيم (٢٠٢١) الكشف عن فعالية برنامج إرشادي قائم على استراتيجيات اليقظة العقلية في تنمية الصمود الأكاديمي لدى طالبات الجامعة، تكونت عينة البحث من (٦٦) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين، تجريبية وأخرى ضابطة، وباستخدام استبيان الصمود الأكاديمي، والبرنامج الإرشادي (من إعداد الباحثة) أشارت النتائج إلى فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية الصمود الأكاديمي، وامتداد أثره بعد انتهاء تطبيقه.

كما سعت دراسة William & Spencer (2020) للتحقق من فعالية برنامج إرشادي قائم على مكونات الدافعية للإنجاز في تنمية الصمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة البحث من (٢٧٠) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية، واستخدم البحث مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد الباحثين)، وبرنامجًا إرشاديًا (إعداد الباحثين)، وتوصلت النتائج إلى فعالية برنامج إرشادي قائم على مكونات الدافعية للإنجاز في تنمية الصمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

واستهدفت دراسة إبراهيم عبد الواحد (٢٠٢٠) التحقق من أثر التدريب على بعض أبعاد الحكمة في الصمود الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الأزهر، وتم استخدام مقياسي الحكمة والصمود الأكاديمي (إعداد الباحث) وتطبيقهما على عينة بلغت (٩٥) طالبًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح علي المجموعة التجريبية، وتطبيق مقياسي البحث علي المجموعة التجريبية، أسفرت النتائج عن وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية علي مقياسي الصمود الأكاديمي لصالح القياس البعدي، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح لمجموعة التجريبية على مقياس الصمود الأكاديمي.

كما أجرى Hjeltnes & Marsh (2020) دراسة للتحقق من برنامج قائم على اليقظة العقلية لعينة مكونة من (٢٩) طالبًا بالجامعة في تنمية الصمود الأكاديمي، واستخدم البحث المنهج التجريبي، ومقياس الصمود الأكاديمي (إعداد الباحثين)، وقد أسفرت نتائج البحث عن فاعلية البرنامج القائم على اليقظة العقلية في تحسين الصمود الأكاديمي بأبعاده.

وتناولت دراسة محمود عكاشة وآخرون (٢٠٢٠) التحقق من فعالية برنامج تدريبي في ضوء أبعاد الشفقة بالذات في تحسين الانفعالات الأكاديمية والصمود الأكاديمي لدى عينة من الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل، وبلغت عينة الدراسة (٢٣) طالبة، واستخدم البحث برنامجًا تدريبيًا في ضوء أبعاد الشفقة بالذات، ومقياس الشفقة بالذات (إعداد: Neff, 2011)، ومقياس الانفعالات الأكاديمية، ومقياس الصمود الأكاديمي، وتوصلت النتائج إلى فعالية برنامج تدريبي في ضوء أبعاد الشفقة بالذات في تحسين الانفعالات الأكاديمية والصمود الأكاديمي لدى عينة من الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياسي الانفعالات الأكاديمية والصمود الأكاديمي.

في حين قدمت هناء زكي، وأمنية حلمي (٢٠١٩) دراسة لإعداد برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية لطلاب الجامعة، والكشف عن فعالية البرنامج المُقترح في تحسين أبعاد الصمود الأكاديمي لديه، وبلغت عينة البحث (٥٤) طالبًا وطالبة بكلية التربية بجامعة بنها، قسموا إلى مجموعتين تجريبية والأخرى ضابطة، واستخدم البحث مقياس اليقظة العقلية إعداد (Bear et al., 2006)، ومقياس الصمود الأكاديمي إعداد (Cassidy, 2016)، والبرنامج التدريبي المقترح، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تحسين الصمود الأكاديمي.

كما هدفت دراسة عبير أحمد (٢٠١٩) إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على المرونة العقلية في تنمية التفاؤل والصمود الأكاديمي لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية المتأخرات دراسيًا، وقد تكونت عينة البحث من(٣٩) طالبة بكلية البنات الإسلامية بأسيوط، وتم تقسيم العينة بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقامت الباحثة بإعداد مقياسي التفاؤل والصمود الأكاديمي بالإضافة إلى البرنامج التدريبي . وأظهرت النتائج وجود تحسن لكل من التفاؤل والصمود الأكاديمي في القياس البعدي على مقياسي التفاؤل والصمود الأكاديمي لصالح طالبات المجموعة التجريبية عند مقارنتهن بطالبات المجموعة الضابطة . وقد استمر الأثر الإيجابي للتدريب إلى القياس التتبعي للمجموعة التجريبية بعد مرور شهر من القياس البعدي.

كذلك قدم Le & Yeung (2019) دراسة للتحقق من فعالية برنامج لأساليب المعاملة الوالدية في تنمية الصمود الأكاديمي لدى عينة من الطلاب الريفيين في الصين، وتكونت العينة من (١٧٢٠) طالبًا، وتم استخدام استبيان الصمود الأكاديمي، وبرنامج إرشادي (من إعداد الباحثين)، وتوصلت النتائج إلى وجود أثر فعَّال لأسلوب المعاملة الوالدية على تنمية الصمود الأكاديمي لدى الطلاب.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح لنا من خلال عرض الدراسات السابقة خلال المحاور الثلاثة تباين الدراسات التي تم تناولها خلال كل محور من حيث الهدف والعينة، فبالنظر إلى الدراسات السابقة في محور الارشاد الانتقائي يُلاحظ وجود تشابهًا في أهدافها إلى حد كبير، إذ تناولت فعالية الارشاد الانتقائي التكاملي في خفض بعض المشكلات والاضطرابات مثل الوساوس القهرية كما في دراسة زياد بركات (٢٠٢١)، واضطراب ما بعد الصدمة كما في دراسة Johan & Gary (2022)، وخفض أعراض الاكتئاب كما في دراسة Raiskila et al (2018)، كما أسهم الارشاد الانتقائي التكاملي في تنمية وتحسين بعض الجوانب الايجابية في الشخصية مثل: قيم التسامح والتوجه نحو الحياة كما في دراسة حسين حج (٢٠١٩)، الثبات الانفعالي كما جاء في دراسة معتز عبيد (٢٠١٩)، السلوك الإيجابي كما جاء في دراسة Hall et al (2016)، وتقدير الذات كما في دراسة Aricak (2020). وقد تمت الاستفادة من دراسات هذا المحور في إعداد برنامج البحث الحالي من حيث المحتوى، وطبيعة الجلسات وأنشطتها وعدد جلسات البرنامج الإرشادي.

في حين قد تتفق بعض دراسات المحور الثاني في جزء من أهدافها وأدواتها التي تعتمد عليها في قياس التشوهات المعرفية، فنجد أن أغلب الدراسات التي تناولت التشوهات المعرفية مقاييس من إعداد أصحابها، أما عن محور دراسات الصمود الأكاديمي فنجد أن هناك شبه اتفاق بين دراسات ذلك المحور على أن عينة طلاب الجامعة يشعرون بانخفاض في الصمود الأكاديمي.

كما يُلاحظ أيضًا تباين العينات المستخدمة في الدراسات السابقة حيث تناولت بعض الدراسات طلاب الجامعة كدراسات: Aricak (2020)، ومعتز عبيد (٢٠١٩)، و Soojung & Eunjoo (2020)، كما اهتمت بعض الدراسات بأن تكون العينة من

الأطفال كدراسة هدى محمد (٢٠١٨)، أو البالغين كما في دراسة Raiskila et al (2018)، أو الأحداث الجانحين مثل دراسة انتصار شعبان (٢٠٢١)، أو المعاقين بصريًا مثل دراسة Hall et al (2016)، أو الفتيات المراهقات كما في دراسة Keven & Eryilmaz (2017).

كما يُلاحظ تنوع الدراسات فيما توصلت إليه من نتائج فمنها ما توصل إلى فاعلية البرامج التدريبية في خفض التشوهات المعرفية مثل دراسة عبد الرحمن محمد، وأحمد شاهين (٢٠٢١)، دراسة صبحي الكفوري وآخرون (٢٠٢١)، ودراسة Brazio et al (2016)، وفعالية البرامج التدريبية في خفض التشوهات المعرفية كما جاء في دراسة سهام مختار (٢٠٢١)، و Renée et al (2022) ، وانتصار شعبان (٢٠٢١).

كما تنوعت الدراسات فيما توصلت إليه من نتائج فمنها ما توصل إلى فاعلية البرامج التدريبية في تحسين الصمود الأكاديمي كدراسة إبراهيم عبد الواحد (٢٠٢٠)، ودراسة أسامة عطا (٢٠٢١)، وفعالية البرامج الإرشادية في تحسين الصمود الأكاديمي أو أحد أبعاده كما في دراسة Hjeltnes & Marsh (2020)، دراسة رشا إبراهيم (٢٠٢١)، ودراسة Le & Yeung (2019)، William & (2020).

أما عن أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة وأوجه الاختلاف:

فقد استفادت الباحثة من تناولها للدراسات السابقة في الدراسة الحالية عند تحديد مشكلة البحث، واختيار العينة؛ حيث جاءت من طلاب الدراسات العليا بالجامعة، كما ظهرت أوجه الاستفادة عند صياغة الباحثة للمفاهيم الإجرائية، وإثراء الإطار النظري للبحث، وأيضًا عند صياغة الفروض في ضوء ما أسفرت عنه الدراسات السابقة من نتائج، وكذلك في إعداد أدوات البحث وعند تصميم البرنامج الإرشادي، فضلًا عما يمكن استخلاصه من تعزيزات للنتائج عند مناقشتها لاحقًا، وأيضًا في طرح التوصيات والمقترحات. وتختلف الدراسة الحالية مع واقع الدراسات السابقة التي تم عرضها في تناولها واقع تجريبي حول بناء برنامج إرشادي انتقائي تكاملي في خفض مستوى التشوهات المعرفية وتحسين الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا، فضلًا عن ذلك فإن الدراسة الحالية تناولت عينة تكاد تتفق مع واقع الدراسات السابقة من حيث العمر وبعض الخصائص الديموغرافية، التي روعيت عند تكافؤ أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

أما عن الجديد الذي تضيفه الدراسة الحالية فتتمثل في:

أ- من حيث الموضوع: عدم وجود دراسات عربية تناولت اختبار فعالية برنامج ارشادي انتقائي تكاملي في خفض مستوى التشوهات المعرفية وتحسين الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا، وهو ما ستضيفه الدراسة الحالية للتراث السيكولوجي.

ب- من حيث العينة: عدم وجود دراسة عربية – في حدود علم واطلاع الباحثة- اهتمت بفعالية الارشاد الانتقائي التكاملي في خفض مستوى التشوهات المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا وتحسين الصمود الأكاديمي لديهم.

ج- من حيث الأدوات: في البحث الحالي تم إعداد مقاييس لتقدير كل من التشوهات المعرفية والصمود الأكاديمي بما يتفق وخصائص عينة البحث من طلاب الدراسات العليا، هذا فضلًا عن تصميم برنامج إرشادي انتقائي تكاملي في خفض مستوى التشوهات المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا وتحسين الصمود الأكاديمي لديهم.

ثامنًا - فروض البحث:

في ضوء ما تم عرضه بالإطار النظري والدراسات السابقة، وما أسفرت عنه الدراسات السابقة من نتائج؛ تم صياغة فروض البحث الحالي على النحو الآتي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التشوهات المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا في القياس البعدي (في الاتجاه الأفضل) لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التشوهات المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا(في الاتجاه الأفضل) لصالح القياس البعدي.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين-التجريبية والضابطة على مقياس الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا في القياس البعدي (في الاتجاه الأفضل) لصالح المجموعة التجريبية.

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا(في الاتجاه الأفضل) لصالح القياس البعدي.

٢– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية على مقياسي التشوهات المعرفية والصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا في القياسين البعدي والتتبعي.

٣– توجد اختلافات في ديناميات الشخصية بين الحالات الطرفية الأكثر ارتفاعًا والأكثر انخفاضًا على مقياس التشوهات المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة العريش، كما يوضحها اختبار التات.

إجراءات البحث وخطواته:

أولًا – منهج البحث:

تم استخدام المنهج التجريبي في البحث الحالي؛ وذلك للتحقق من فعالية البرنامج المُستخدم في خفض التشوهات المعرفية، وتحسين الصمود الأكاديمي لدى أفراد العينة. وتَمثل المتغير المستقل في (البرنامج الإرشادي الانتقائي التكاملي)، وتمثلت المتغيرات التابعة في كلٍ من (التشوهات المعرفية والصمود الأكاديمي). وتضمن التصميم التجريبي استخدام أسلوبي القياس القبلي والبعدي والمجموعتين التجريبية والضابطة، كما قامت الباحثة باستخدام المنهج الكلينيكي من خلال تطبيق دراسة كلينيكية على حالتين من مجموعة البحث (طلاب الدراسات العليا).

ثانيًا – مجتمع وعينة البحث:

أ– عينة البحث:

١– عينة تقنين أدوات البحث:

تألفت العينة الخاصة بتقنين أدوات البحث من (١٨٣) طالبًا وطالبة من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة العريش، ممن التحقوا ببرامج مختلفة من الدراسات العليا بداية من الدبلوم العام والدبلوم المهني إلى الدبلوم الخاص في التربية، ثم مستوى الماجستير والدكتوراه. تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٢٣–٤١عامًا)، بمتوسط عمر زمني قدره (٢٥.٤) سنة وانحراف معياري قدره (٢.١٦)، والجدول الآتي يوضح خصائص العينة:

جدول (٢) خصائص العينة

المتغير	العينة	العدد	النسبة المئوية
العمر الزمني	٢٣ ـ ٢٦	١٠٣	% ٥٦.٢٨
	٢٧ ـ ٣٠	٤٥	% ٢٤.٥٩
	٣١ ـ ٣٤	١٨	% ٩.٨٤
	٣٥ ـ ٣٨	١١	% ٦.٠١
	٣٩ ـ ٤١	٦	% ٣.٢٨
	العينة الكلية	١٨٣	% ١٠٠
النوع	ذكور	٣٧	% ٢٠.٢٢
	إناث	١٤٦	% ٧٩.٧٨
	العينة الكلية	١٨٣	%١٠٠
المرحلة الدراسية	دبلوم عام	٩٧	% ٥٣.٠١
	دبلوم مهني	٤١	%٢٢.٤٠
	دبلوم خاص	٢٢	% ١٢.٠٢
	ماجستير	١٦	% ٨.٧٤
	دكتوراه	٧	% ٣.٨٣
	العينة الكلية	١٨٣	% ١٠٠

٢- عينة البحث الأساسية:

تكونت عينة البحث الأساسية من (٣٤) طالبًا وطالبة من طلاب الدراسات العليا تراوحت أعمارهم بين (٢٣-٤١عامًا)، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما (مجموعة تجريبية=١٧ طالب بمتوسط عمري ٢٥.٦وانحراف معياري= ١.٩٤٧) والأخرى مجموعة ضابطة=١٧ طالب بمتوسط عمري ٢٦.٥وانحراف معياري= ٢.٠٤٥). وقد تم التأكد من التكافؤ بين أفراد المجموعتين من حيث العمر الزمني ومن حيث مستوى التشوهات المعرفية والصمود الأكاديمي في القياس القبلي للدراسة، كما يتضح في الجدول الآتي:

جدول (٣)
دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في متغيرات العمر الزمني والتشوهات المعرفية والصمود الأكاديمي (قبل تطبيق البرنامج)

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	١٧	١٦.٣٢	٢٧٧.٥٠	-٠.٦٩٦	غير دالة
	الضابطة	١٧	١٨.٦٨	٣١٧.٥٠		
التفكير الثنائي	التجريبية	١٧	١٧.٩١	٣٠٤.٥٠	-٠.٢٤٣	غير دالة
	الضابطة	١٧	١٧.٠٩	٢٩٠.٥٠		
التجريد الانتقائي	التجريبية	١٧	١٨.٦٢	٣١٦.٥٠	-٠.٦٦٦	غير دالة
	الضابطة	١٧	١٦.٣٨	٢٧٨.٥٠		
الشخصنة	التجريبية	١٧	١٦.٢١	٢٧٥.٥٠	-٠.٧٧٣	غير دالة
	الضابطة	١٧	١٨.٧٩	٣١٩.٥٠		
المبالغة والتقليل	التجريبية	١٧	١٨.٥٠	٣١٤.٥٠	-٠.٥٩٢	غير دالة
	الضابطة	١٧	١٦.٥٠	٢٨٠.٥٠		
عبارات الوجوب	التجريبية	١٧	١٦.٣٥	٢٧٨	-٠.٦٩٠	غير دالة
	الضابطة	١٧	١٨.٦٥	٣١٧		
التعميم المفرط	التجريبية	١٧	١٧.٦٨	٣٠٠.٥٠	-٠.١٠٤	غير دالة
	الضابطة	١٧	١٧.٣٢	٢٩٤.٥٠		
التشوهات المعرفية ككل	التجريبية	١٧	١٨.١٥	٣٠٨.٥٠	-٠.٣٨٠	غير دالة
	الضابطة	١٧	١٦.٨٥	٢٨٦.٥٠		
المثابرة الأكاديمية	التجريبية	١٧	١٨.٢٦	٣١٠.٥٠	-٠.٤٥٣	غير دالة
	الضابطة	١٧	١٦.٧٤	٢٨٤.٥٠		
التخطيط الأكاديمي	التجريبية	١٧	١٨.٨٥	٣٢٠.٥٠	-٠.٨٠٧	غير دالة
	الضابطة	١٧	١٦.١٥	٢٧٤.٥٠		
التأثيرات السلبية والاستجابة الانفعالية	التجريبية	١٧	١٨.٨٢	٣٢٠	-٠.٧٨٣	غير دالة
	الضابطة	١٧	١٦.١٨	٢٧٥		
الصمود الأكاديمي ككل	التجريبية	١٧	١٨.٢٤	٣١٠	-٠.٤٣٢	غير دالة
	الضابطة	١٧	١٦.٧٦	٢٨٥		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في متغيرات العمر الزمني وكل بُعد من أبعاد التشوهات المعرفية والتشوهات المعرفية ككل وكل بُعد من أبعاد الصمود الأكاديمي والصمود الأكاديمي ككل؛ حيث كانت قيمة Z تتراوح ما بين (٠.١٠٤) و (٠.٨٠٧)، وتلك فروق غير دالة إحصائيًا. وهي تشير إلى التكافؤ بين مجموعتي البرنامج التجريبية والضابطة.

٣– عينة البحث الكلينيكية:

أما عينة الدراسة الكلينيكية فقد اختيرت حالتين من العينة الأساسية في الدراسة السيكومترية، وقد رُوعي أن تكون الحالة الأولى قد حصلت على أقل الدرجات في مقياس التشوهات المعرفية (تمثل الحالة الأقل) وعلى درجة أعلى في الصمود الأكاديمي، بينما حصلت الحالة الثانية على أعلى الدرجات في مقياس التشوهات المعرفية (تمثل الحالة الأعلى) وأقل درجة على مقياس الصمود الأكاديمي.

ثالثًا– أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث الحالي والتحقق من فروضه، قامت الباحثة بإعداد ما يأتي من أدوات:

(أ) أدوات الدراسة السيكومترية:

١– مقياس التشوهات المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا. (إعداد الباحثة)

٢– مقياس الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا. (إعداد الباحثة)

٣– برنامج الارشاد الانتقائي التكاملي. (إعداد الباحثة)

(ب) أدوات الدراسة الكلينيكية:

١– استمارة المقابلة الكلينيكية. (إعداد الباحثة)

٢– اختبار تفهم الموضوع للراشدين T.A.T إعداد: بيللاك ليوبولد ترجمة: (محمد خطاب، ٢٠١٢)

وفيما يأتي وصفًا تفصيليًا لهذه الأدوات:

(أ) أدوات الدراسة السيكومترية:

أ– مقياس التشوهات المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا (إعداد الباحثة)

تضمن إعداد المقياس الخطوات الآتية:

١– الهدف من المقياس:

يهدف المقياس الحالي إلى قياس مستوى التشوهات المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا، وتوفير أداة سيكومترية مقننة ومناسبة للبيئة المصرية ولأهداف البحث وعينته.

٢- مصادر إعداد المقياس:

(أ) قامت الباحثة بمراجعة محتوى الدراسات والبحوث السابقة والأطر النظرية (عربيًا وأجنبيًا) والتي تناولت مفهوم التشوهات المعرفية ومنها عبد الرحمن محمد، وأحمد شاهين (٢٠٢١)، صبحي الكفوري وآخرون (٢٠٢١)، انتصار شعبان (٢٠٢١)، سهام مختار (٢٠٢١)، Soojung & Eunjoo (2020)، Brugman & Bink (2020)، محمد متولي (٢٠١٩) ، Hicdurmaz et al (2018) ، (Vakili et al 2018)،Brazao & Ramos (2016).

(ب) تم الاطلاع على مجموعة من المقاييس والاختبارات التي تقيس التشوهات المعرفية ومنها: مقياس Renée et al (2022) ، ومقياس التشوهات المعرفية إعداد فاطمة الزهراء عبد الواحد، فاطمة الزهراء جاد (٢٠٢٢)، ومقياس التشوهات المعرفية إعداد محمد طه، أسماء علي (٢٠٢٢)، ومقياس التشوهات المعرفية إعداد نظمي حسين، عمر علي (٢٠٢١)، ومقياس التشوهات المعرفية إعداد وفاء راوي (٢٠٢١)، ومقياس التشوهات المعرفية إعداد هادي حسن، صفية محمد (٢٠٢١)، ومقياس التشوهات المعرفية إعداد سيد صميدة، رانيا سالم (٢٠٢١)، ومقياس إعداد Usen et al (2020)، Torres (2020)، ومقياس التشوهات المعرفية إعداد Yurica (2020)، ومقياس التشوهات المعرفية إعداد حسين كمال، معين سليم (٢٠٢٠)، ومقياس التشوهات المعرفية إعداد Tecuta et al (2019)، ومقياس التشوهات المعرفية إعداد Gini & Pozzoli (2018)، ومقياس التشوهات المعرفية إعداد Miller et al (2017).

٣- وصف المقياس:

وفي ضوء ذلك قامت الباحثة بتحديد أبعاد مقياس التشوهات المعرفية في ستة أبعاد هي: التفكير الثنائي (٨) عبارات، التجريد الانتقائي(٧) عبارات، الشخصنة (٧) عبارات، المبالغة والتقليل (٨) عبارات، عبارات الوجوب (٧) عبارات، والتعميم المفرط (٨) عبارات. وبذلك تضمن المقياس في صورته الأولية (٤٥) عبارة.

٤– الخصائص السيكومترية لمقياس التشوهات المعرفية:

قامت الباحثة بحساب صدق وثبات مقياس التشوهات المعرفية من خلال تطبيقه على عينة التقنين وقوامها (١٨٣) طالبًا وطالبة من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة العريش ممن تتراوح أعمارهم بين (٢٣– ٤١عامًا)، وتم استبعاد هذه العينة من العينة الكُلية التي أُختيرت منها عينة البحث الأساسية وفيما يأتي عرض لنتائج التقنين:

(أ) صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس بالطرق الآتية:

- **صدق المحكمين وصدق المحتوى بمعادلة Lawshe Content Validity Ratio (CVR):**

قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية المُكونة من (٤٥) عبارة على (١١) محكم من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس للحكم على المقياس، ومدى مناسبته لعينة البحث من طلاب الدراسات العليا، ومدى صلاحية العبارات ودقة صياغتها، ومدى انتماء كل عبارة إلى البعد الخاص بها، واقتراح التعديلات المناسبة، والملاحظات حوله. وتم حساب نسب اتفاق المحكمين على كل مفردة من مفردات المقياس: من حيث مدى تمثيل مفردات المقياس لقياس التشوهات المعرفية. وقد تضمن المقياس التعريف الإجرائي للتشوهات المعرفية ولكل بعد من أبعاده على حدة. وكذلك قامت الباحثة بحساب صدق المحتوى باستخدام معادلة Lawshe Content Validity Ratio (CVR) لكل مفردة من مفردات مقياس التشوهات المعرفية.

ويوضح الجدول الآتي نسب اتفاق السادة المحكمين ومعامل صدق لوش Lawshe لمفردات مقياس التشوهات المعرفية.

جدول (٤)

نسب اتفاق المحكمين ومعامل صدق لوش Lawshe لمفردات مقياس التشوهات المعرفية ن= (١١)

م	العدد الكلي للمحكمين	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق %	معامل صدق لوش CVR	القرار الخاص بالمفردة
١	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
٢	١١	٩	٢	٨١.٨٢	٠.٦٣٧	تُعدل وتُقبل
٣	١١	١٠	١	٩٠.٩٣	٠.٨١٩	تُعدل وتُقبل
٤	١١	٩	٢	٨١.٨٣	٠.٦٣٨	تُعدل وتُقبل
٥	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
٦	١١	٩	٢	٨١.٨٣	٠.٦٣٧	تُعدل وتقبل
٧	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تقبل
٨	١١	١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تقبل
٩	١١	١٠	١	٩٠.٩٢	٠.٨١٩	تُعدل وتقبل
١٠	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تقبل
١١	١١	١٠	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تقبل
١٢	١١	٨	٣	٧٢.٧٤	٠.٤٥٦	تُحذف
١٣	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
١٤	١١	٩	٢	٨١.٨٢	٠.٦٣٧	تقبل
١٥	١١	١٠	١	٩٠.٩٣	٠.٨١٩	تُعدل وتقبل
١٦	١١	٩	٢	٨١.٨٣	٠.٦٣٨	تقبل
١٧	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تقبل
١٨	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تقبل
١٩	١١	٨	٣	٧٣.٧٢	٠.٤٥٦	تُحذف
٢٠	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تقبل
٢١	١١	٩	٢	٨١.٨٤	٠.٦٣٧	تُعدل وتقبل
٢٢	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تقبل
٢٣	١١	١٠	١	٩١.٩٠	٠.٨١٧	تُعدل وتقبل
٢٤	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تقبل
٢٥	١١	١٠	١	٩٠.٩٢	٠.٨١٨	تُعدل وتقبل
٢٦	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تقبل
٢٧	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تقبل
٢٨	١١	٩	٢	٨١.٨٢	٠.٦٤٦	تُعدل وتقبل
٢٩	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تقبل
٣٠	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تقبل
٣١	١١	١٠	١	٩٠.٩٢	٠.٨١٨	تُعدل وتقبل
٣٢	١١	٩	٢	٨١.٨٤	٠.٦٣٧	تُعدل وتقبل
٣٣	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تقبل
٣٤	١١	٩	٢	٨٢.٨١	٠.٦٣٨	تُعدل وتقبل
٣٥	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تقبل
٣٦	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تقبل

م	العدد الكلي للمحكمين	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق %	معامل صدق لوش CVR	القرار الخاص بالمفردة
٣٧	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تقبل
٣٨	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تقبل
٣٩	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تقبل
٤٠	١١	١٠	١	٩١.٩٠	٠.٨١٩	تُعدل وتقبل
٤١	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تقبل
٤٢	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تقبل
٤٣	١١	١٠	١	٩١.٩٢	٠.٨١٩	تُعدل وتقبل
٤٤	١١	٨	٣	٧٢.٧٤	٠.٤٥٦	تحذف
٤٥	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تقبل
متوسط النسبة الكلية للاتفاق على المقياس					%٩٣.٥٤١	
متوسط نسبة صدق المحتوى بمعادلة لوش ككل					٠.٨٧٣	

يُلاحظ من الجدول السابق أن نسب اتفاق السادة المحكمين على مفردات مقياس التشوهات المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا تراوحت بين (٧٢.٧٤– ١٠٠%). كما اتضح اتفاق المحكمين على مفردات المقياس بنسبة اتفاق كلية بلغت (٩٣.٥٤١%). وعن نسبة صدق المحتوى بمعادلة لوش (CVR) اتضح أن جميع مفردات المقياس تمتعت بقيم صدق محتوى مقبولة. كما بلغ أيضًا متوسط نسبة صدق المحتوى للمقياس ككل (٠.٨٧٣)؛ وهي بذلك تُعد نسبة صدق مقبولة.

وفي ضوء توجيهات السادة المحكمين؛ قامت الباحثة بإعادة صياغة بعض عبارات المقياس، حذف بعض العبارات وعددها (٣) عبارات، ومن ثَم أصبح عدد العبارات في المقياس (٤٢) عبارة بدلًا من (٤٥) عبارة، نقل بعض العبارات من بعدٍ لآخر أكثر مناسبة لها. ثم رتبت الباحثة عبارات المقياس بعد إجراء جميع التعديلات، وكل عبارة لها اختيار من خمسة هي (دائمًا–غالبًا– أحيانًا– نادرًا– أبدًا)، لكل منها درجة معينة (١–٢–٣–٤–٥) وذلك بناءً على مفتاح التصحيح.

- **الصدق العاملي:**

إن التحليل العاملي يسعى الى الكشف عن عدد صغير نسبيًا من المتغيرات غير المشاهدة أو الكامنة (العوامل) وتحديدها والتي تمثل تمثيلًا كافيًا للعلاقات البينية بين عدد كبير من المتغيرات المقاسة أو المشاهدة بحيث أن كل متغير كامن يمثل مقدارًا من التباين أو المعلومات المشتركة بين عدد من المتغيرات المُقاسة. ويُستخدم التحليل العاملي للحد

من كثرة البيانات وتلخيصها لتحديد عدد قليل من العوامل التي تفسر التباين المُلاحظ في عدد أكبر بكثير من المتغيرات (SPSS Inc, 2014, 21). وقد استخدم البحث الحالي التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory factor Analysis بطريقة المكونات الأساسية Principal Components Method، مع تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimx Method، والجدول الآتي يوضح نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس التشوهات المعرفية.

جدول (٥)
نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس التشوهات المعرفية ن = (١٨٣)

الأبعاد	م	المفردات	التشبعات على العامل					
			الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
التفكير الثنائي	١	أرغب في تحقيق ما يصعب على غيري تحقيقه.	٠.٥١٢					
	٢	أعتقد أن من ليس معي فهو ضدي.	٠.٥٣٣					
	٣	أرى أن الأمور إما سوداء أو بيضاء، ولا يوجد رمادي.	٠.٤٢١					
	٤	أفضل عدم المحاولة إن لم أكن أنا الأفضل.	٠.٥٥٤					
	٥	إذا لم يتعامل معي الآخرون باحترام فالأفضل تركهم.	٠.٤٦١					
	٦	يجب أن يعمل الآخرون ما أطلبه أو لن يحصلوا على المعرفة.	٠.٤٩٧					
	٧	إذا لم اكن الأفضل؛ فالأولى لي ألا أحاول مطلقًا.	٠.٤٩٦					
	٨	أنا إما أن أحب الشخص أو أكرهه.	٠.٤٨٣					
٢- التجريد الانتقائي	١	أركز في حياتي على السلبيات أكثر من الإيجابيات.		٠.٥٤٤				
	٢	لن أقبل بأي خطأ يرتكبه الآخرون حتى ولو كان بسيطًا.		٠.٥٣٢				

الأبعاد	م	المفردات	التشبعات على العامل					
			الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
	٣	أسمح للأمور البسيطة بإزعاجي أكثر مما ينبغي.		٠.٥٣٠				
	٤	أعتقد أن حياتي كلها سوف تتأثر بقلة حظي.		٠.٥١٩				
		أرى أن السلبيات في مجتمعنا أكثر من الإيجابيات.		٠.٥٠٨				
	٥	أركز على الدرجات السيئة في الامتحانات وأتجاهل الدرجات الجيدة.		٠.٥٩٩				
	٦	أرفض القبول بأي خطأ في ملابسي حتى وإن كان بسيطًا.		٠.٤٨٧				
	٧	اعتقد أن السلبيات في المجتمع أكثر من الايجابيات.		٠.٤٧٦				
٣- الشخصنة	١	ألوم نفسي على أخطائي السابقة مهما كانت بسيطة.			٠.٥٣٩			
	٢	أنا المسئول عن كل ما أشعر به الآن.			٠.٥١٨			
	٣	ألوم نفسي على الأشياء التي تحدث دون إرادة مني.			٠٤.٣٠			
	٤	أشعر بالندم على الأمور التي لم أقم بها في حياتي.			٠.٤٣٣			
	٥	إنجازاتي دون المستوى ولا تستحق الإشادة.			٠.٦١١			
	٦	أعتقد أنني السبب الرئيسي في الكثير من المشكلات التي تواجهني في حياتي.			٠.٥٣٨			
	٧	كثيرًا ما أفكر في عيوبي، وأتجاهل مميزاتي.			٠.٥٢٦			

الأبعاد	م	المفردات	التشبعات على العامل					
			الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
٤- المبالغة والتقليل	١	أعطي الأمور أكثر من أهميتها الحقيقية في الحياة.				٠.٤٨٩		
	٢	يُطلق عليا مَنْ يعرفني مَثَل: "دا بيعمل من الحبة قُبة".				٠.٥٣٦		
	٣	أعتقد أن الأمور الصغيرة قد يكون لها نتائج كارثية.				٠.٥٣٠		
	٤	ثقتي الزائدة في نفسي هي سبب كل مشكلاتي.				٠.٤٧١		
	٥	أعتقد أنني مختلف عن الآخرين بطريقة تجعلني مميزًا.				٠.٤٧٦		
	٦	ترجع نجاحاتي لشخصيتي، أما نجاحات الآخرين ترجع إلى الحظ.				٠.٥٠٧		
	٧	مهما حاول الآخرون، لن يكونوا جيدين مثلي.				٠.٥٣٥		
	٨	يفتقد الآخرون القدرة على التغيير كما أفعل أنا.				٠.٥١٥		
٥- عبارات الوجوب	١	يجب عليَّ معرفة كل شيء يدور حولي.					٠.٥٠١	
	٢	ينبغي أن تكون جميع قراراتي حكيمة.					٠.٥٣٧	
	٣	أحفز نفسي وفقًا لما يجب أن أكون عليه.					٠.٥٠٧	
	٤	أشعر بالدونية حينما أخسر منافسة ما.					٠.٤٩٢	
	٥	أعتقد أنني خاسر في أي مقارنة بزملائي.					٠.٥٣٢	
	٦	يجب تنفيذ كل ما يُطلب مني بالشكل المطلوب.					٠.٤٩٩	
	٧	ينبغي أن أنجح في					٠.٥٦٦	

الأبعاد	م	المفردات	التشبعات على العامل				
			الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
		جميع أعمالي التي أقوم بها.						
٦- التعميم المفرط	١	ما يحدث معي حاليًا سيتكرر معي لاحقًا.						٠.٦١١
	٢	كل الناس بصراحة لا يمكن الوثوق بهم.						٠.٥٤٥
	٣	أفضل البقاء وحيدًا لأن كل الناس أصبحوا مؤذيين.						٠.٥٣٣
	٤	الفقراء حتمًا الحظ ليس معهم.						٠.٤٨٨
	٥	حتمًا من سيضحك اليوم سيبكي غدًا.						٠.٥٥٢
	٦	الدنيا يحكمها الأشرار أما الأخيار فلا مكان لهم.						٠.٤٩٥
	٧	كل المشكلات لها نفس الحل.						٠.٥٥٤
	٨	الناس في هذه الأيام أنانيون وجشعون.						٠.٥٦٧
الجذر الكامن			٩.٣١	٨.٠١	٥.٥١	٤.٧٩	٤.٦٦	١.٩٣
نسبة التباين			٢٣.٤١	١٥.٩٩	١٣.٢٤	١١.٥١	٨.٧٤	٤.٥٨
نسبة التباين التجميعي			٧٨.٤٨					

يتضح من جدول (٥) أن العامل الأول: تشبع عليه عدد (٨) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن (٩.٣١) وفسر نسبة (٢٣.٤١) من التباين في أداء العينة الاستطلاعية على المقياس. وتدل عباراته على أن الفرد يميل إلى تقييم الأشياء بشكل متطرف (أبيض أو أسود)، من خلال التفكير أن شيئًا ما يجب أن يكون بالضبط، وبهذا يريد الفرد الحصول على كل شيء أو خسارة كل شيء؛ ومن ثَم يمكن تسمية هذا العامل بـ "التفكير الثنائي". والعامل الثاني: وقد تشبع عليه عدد (٧) مفردات، وبلغت قيمة الجذر الكامن (٨.٠١)، وفسر نسبة (١٥.٩٩) من التباين في أداء العينة الاستطلاعية على المقياس. وتدل عباراته على التركيز على تفاصيل صغيرة أُخرجت من سياقها في حين تجاهل غيرها من المميزات البارزة في الموقف، وتصور التجربة برمتها على أساس هذا الجزء؛ ومن ثَم يمكن تسمية هذا العامل بـ "التجريد الانتقائي". والعامل الثالث: وقد تشبع عليه عدد (٧) مفردات، وبلغت قيمة الجذر

الكامن (٥.٥١)، وفسر نسبة (١٣.٢٤) من التباين في أداء العينة الاستطلاعية على المقياس. وتدل عباراته على ميل الفرد إلى عزو الأسباب أو الحوادث الخارجية إلى نفسه، حتى وإن لم يكن هناك أي أساس منطقي أو دليل لهذا العزو. وهذا النوع من التشويه يخلق مشاعر الذنب ولوم الذات؛ ومن ثَم يمكن تسمية هذا العامل بـ "الشخصنة". والعامل الرابع: وقد تشبع عليه عدد (٨) مفردات، وبلغت قيمة الجذر الكامن (٤.٧٩)، وفسر نسبة (١١.٥١) من التباين في أداء العينة الاستطلاعية على المقياس. وتدل عباراته على أخطاء الفرد في تقييم حجم الحدث أو الفعل بحيث تسبب له الشعور بالإحباط والذنب أو عدم الاهتمام والاكتراث لما حدث له أو ما قام به من فعل؛ ومن ثَم يمكن تسمية هذا العامل بـ "المبالغة والتقليل". والعامل الخامس: وقد تشبع عليه عدد (٧) مفردات، وبلغت قيمة الجذر الكامن (٤.٦٦)، وفسر نسبة (٨.٧٤) من التباين في أداء العينة الاستطلاعية على المقياس. وتدل عباراته على أن الفرد يحدد قانون ثابت لما يجب أن يكون عليه نفسه والآخرون، والعالم المحيط به من حوله، حيث يقوم الشخص برفع مستوى التوقعات عن نفسه والآخرين والعالم المحيط به إلى مطالب مرتفعة وجامدة، وعندما لا يتم تحقيق هذه التوقعات يشعر بأنه يعاني من مشاعر الضغط النفسي، والمشاعر الاكتئابية؛ ومن ثَم يمكن تسمية هذا العامل بـ "عبارات الوجوب". والعامل السادس: وقد تشبع عليه عدد (٨) مفردات، وبلغت قيمة الجذر الكامن (١.٩٣)، وفسر نسبة (٤.٥٨) من التباين في أداء العينة الاستطلاعية على المقياس. وتدل عباراته على أن الفرد يستخلص قاعدة أو فكرة على أساس خبرة أو حادث معين وتعميمها على مواقف غير مُماثلة؛ ومن ثَم يمكن تسمية هذا العامل بـ "التعميم المفرط".

والتشبع المقبول والدال إحصائيًا، يجب ألا يقل قيمته عن (٠.٣٠)؛ ومن ثَم يتضح من جدول (٥) أن مفردات مقياس التشوهات المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا، أظهرت تشبعات زادت قيمتها عن (٠.٣٠) على العوامل الستة؛ ولذا فهي تشبعات دالة إحصائيًا (صبحي الكفوري وآخرون، ٢٠٢١). وبحساب صدق مقياس التشوهات المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا من خلال صدق المحكمين، وصدق المحتوى باستخدام معادلة لوش Lawshe والصدق العاملي يتضح أن هذا المقياس يتمتع بمعامل صدق مقبول؛ يجعل الباحثة تطمئن لتطبيقه على عينة البحث الأساسية.

(ب) ثبات مقياس التشوهات المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا:

استخدمت الباحثة لحساب ثبات المقياس طريقة "ألفا كرونباخ" Cronbach's alpha لمفردات كل بُعد على حدة وللمقياس ككل، كما استخدمت طريقة "إعادة تطبيق الاختبار" Test- Retest لحساب ثبات المقياس بعد تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية (ن= ١٨٣) بفاصل زمني مقداره أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني للمقياس، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية في التطبيق الأول ودرجاتهم في التطبيق الثاني على المقياس ككل. ويوضح الجدول الآتي قيم معاملات الثبات بكلا الطريقتين:

جدول (٦)

قيم معاملات الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ) وطريقة إعادة التطبيق لمقياس التشوهات المعرفية

م	الأبعاد	ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق
١	التفكير الثنائي	٠.٨٠	٠.٨٢
٢	التجريد الانتقائي	٠.٨٣	٠.٨١
٣	الشخصنة	٠.٧٨	٠.٨٣
٤	المبالغة والتقليل	٠.٨٦	٠.٨٠
٥	عبارات الوجوب	٠.٧٢	٠.٨٢
٦	التعميم المفرط	٠.٨٢	٠.٨١
	المقياس ككل	٠.٨٤	٠.٨٢

يتضح من جدول (٦) أن جميع قيم معاملات الثبات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يجعل الباحثة تثق في ثبات هذا المقياس.

- **الصورة النهائية للمقياس وطريقة تصحيحه:**

يتكون المقياس في صورته النهائية من(٤٢) مفردة، ووُضع أمام كل مفردة خمسة بدائل للإجابة يختار الطالب فيما بينها وهي: (دائمًا– غالبًا– أحيانًا– نادرًا– أبدًا)، وعند التصحيح تُعطى خمس درجات للإجابة بـ دائمًا، وأربع درجات للإجابة بـ غالبًا، وثلاث درجات للإجابة بـ أحيانًا، ودرجتان للإجابة بـ نادرًا، ودرجة واحدة للإجابة بـ أبدًا وذلك بالنسبة للمفردات الموجبة (التي تعكس ارتفاع مستوى التشوهات المعرفية)، والمفردات السلبية (التي تعكس انخفاض مستوى التشوهات المعرفية) تُعكس فيها طريقة التصحيح، ومن ثَم تتراوح الدرجة الكُلية للمقياس بين (٤٢: ٢١٠) درجة، ويمكن معرفة مستوى التشوهات المعرفية الدُنيا والعُليا عن طريق جمع درجات المقياس لتعطي الدرجة الكلية للتشوهات المعرفية؛ فالدرجة العُليا تعني ارتفاع مستوى التشوهات المعرفية والدرجة الدُنيا تعني انخفاض مستوى

التشوهات المعرفية. والجدول الآتي يوضح توزيع عبارات مقياس التشوهات المعرفية وفقًا لأبعاده:

جدول (٧)
توزيع عبارات مقياس التشوهات المعرفية وفقًا لأبعاده

م	الأبعاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
١	التفكير الثنائي	(١، ٢، ١٠*، ١١، ١٦، ١٧*، ٢٤، ٢٥)	٨
٢	التجريد الانتقائي	(١٣، ١٤*، ٣٤، ٣٦*، ٣٧، ٣٨، ٣٥*)	٧
٣	الشخصنة	(٢٠*،٢١، ٢٦*، ٢٧*، ٢٩، ٤١)	٦
٤	المبالغة والتقليل	(٢٨،٣٠*،٣١، ٣٢*، ٣٥، ٤٢، ٤٣*)	٧
٥	عبارات الوجوب	(*١٣، ١٤، ٣٤، ٣٦*، ٣٧، ٣٨)	٦
٦	التعميم المفرط	(٤، ٥، ٦*، ٩، ١٥، ١٨*، ١٩، ٢٣)	٨
	إجمالي عدد عبارات المقياس		٤٢

- الأرقام التي أعلاها علامة * هي العبارات العكسية.

ب- مقياس الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا: (إعداد الباحثة)

تضمن إعداد المقياس الخطوات الآتية:

١- الهدف من المقياس:

يهدف المقياس الحالي إلى قياس مستوى الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا، وتوفير أداة سيكومترية مقننة ومناسبة للبيئة المصرية ولأهداف البحث وعينته.

٢- مصادر إعداد المقياس:

(أ) قامت الباحثة بمراجعة محتوى الدراسات والبحوث السابقة والأطر النظرية (عربيًا وأجنبيًا) والتي تناولت مفهوم الصمود الأكاديمي ومنها دراسات: Yadgir & Kolahi (2022)، Pauline et al (2022)، Hopkins (2022)، Henry (2021)، إيناس عبد الله، ومحمد محمد (٢٠٢١)، رشا عبد العزيز (٢٠٢١)، Reinert (2020) ، إبراهيم أحمد (٢٠٢٠).

(ب) تم الاطلاع على مجموعة من المقاييس والاختبارات التي تقيس الصمود الأكاديمي ومنها: مقياس الصمود الأكاديمي إعداد Romano et al (2021)، ومقياس الصمود الأكاديمي إعداد Trujillo (2021)، ومقياس الصمود الأكاديمي إعداد Francisco et al (2021)، ومقياس الصمود الأكاديمي إعداد Xie & Lung Kuo (2021) ، ومقياس الصمود الأكاديمي إعداد Osborne (2021)، ومقياس الصمود الأكاديمي

إعداد حسن عبده (٢٠٢١)، ومقياس الصمود الأكاديمي إعداد وفاء راوي (٢٠٢١)، ومقياس الصمود الأكاديمي إعداد رياض السيد (٢٠٢٠)، ومقياس الصمود الأكاديمي إعداد منى ربيع (٢٠٢٠)، ومقياس الصمود الأكاديمي إعداد يوسف شلبي وآخرون (٢٠٢٠)، ومقياس الصمود الأكاديمي إعداد عبد العزيز سليم (٢٠٢٠)، ومقياس الصمود الأكاديمي إعداد Wulandari & Istiani (2020)، ومقياس الصمود الأكاديمي إعداد Toprak (2020)، (٢٠٢٠)، ومقياس الصمود الأكاديمي إعداد محمد سيد، وليد عاشور (٢٠١٩)، ومقياس الصمود الأكاديمي إعداد cassidy (2016).

٣– وصف المقياس:

وفي ضوء ذلك قامت الباحثة بتحديد أبعاد مقياس الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا في ثلاثة أبعاد هي: المثابرة الأكاديمية (١٥)عبارة، التخطيط الأكاديمي(١٣) عبارة، التأثيرات السلبية والاستجابة الانفعالية (١٢) عبارة. وبذلك تضمن المقياس في صورته الأولية (٤٠) عبارة.

٤– الخصائص السيكومترية لمقياس الصمود الأكاديمي:

قامت الباحثة بحساب صدق وثبات مقياس الصمود الأكاديمي من خلال تطبيقه على عينة التقنين وقوامها(١٨٣) طالبًا وطالبة من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة العريش ممن تتراوح أعمارهم بين (٢٣– ٤١عامًا)، وتم استبعاد هذه العينة من العينة الكُلية التي أُختيرت منها عينة البحث الأساسية وفيما يأتي عرض لنتائج التقنين:

(ب)صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس بالطرق الآتية:

- صدق المحكمين وصدق المحتوى بمعادلة Lawshe Content Validity Ratio (CVR):

قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية المُكونة من (٤٠) عبارة على (١١) محكم من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس للحكم على المقياس، ومدى مناسبته لعينة البحث من طلاب الدراسات العليا، ومدى صلاحية العبارات ودقة صياغتها، ومدى انتماء كل عبارة إلى البعد الخاص بها، واقتراح التعديلات المناسبة، والملاحظات حوله. وتم حساب نسب اتفاق المحكمين على كل مفردة من مفردات المقياس: من حيث مدى تمثيل مفردات المقياس لقياس الصمود الأكاديمي. وقد تضمن المقياس التعريف الإجرائي للصمود الأكاديمي

ولكل بعد من أبعاده على حدة. وكذلك قامت الباحثة بحساب صدق المحتوى باستخدام معادلة Lawshe Content Validity Ratio (CVR) لكل مفردة من مفردات مقياس الصمود الأكاديمي. ويوضح جدول الجدول الآتي نسب اتفاق السادة المحكمين ومعامل صدق لوش Lawshe لمفردات مقياس الصمود الأكاديمي.

جدول (٨)

نسب اتفاق المحكمين ومعامل صدق لوش Lawshe لمفردات مقياس الصمود الأكاديمي ن= (١١)

م	العدد الكلي للمحكمين	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق %	معامل صدق لوش CVR	القرار الخاص بالمفردة
١	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
٢	١١	٩	٢	٨٢.٨١	٠.٦٣٧	تُعدل وتُقبل
٣	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُعدل وتُقبل
٤	١١	١٠	١	٩١.٩٠	٠.٦٣٨	تُعدل وتُقبل
٥	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
٦	١١	٨	٣	٧٢.٧٢	٠.٦٣٧	تُحذف
٧	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تقبل
٨	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تقبل
٩	١١	١٠	١	٩١.٩٠	٠.٨١٩	تُعدل وتُقبل
١٠	١١	١٠	١	٩١.٩٠	٠.٨١٩	تقبل
١١	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تقبل
١٢	١١	١٠	١	٩١.٩٠	٠.٤٥٦	تُقبل
١٣	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
١٤	١١	٩	٢	٨٢.٨١	٠.٦٣٧	تقبل
١٥	١١	٨	٣	٧٢.٧٢	٠.٨١٩	تُحذف
١٦	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	٠.٦٣٨	تقبل
١٧	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تقبل
١٨	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تقبل
١٩	١١	٨	٣	٧٢.٧٢	٠.٤٥٦	تُحذف
٢٠	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تقبل
٢١	١١	٩	٢	٨٢.٨١	٠.٦٣٧	تُعدل وتقبل
٢٢	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تقبل
٢٣	١١	٨	٣	٧٢.٧٢	٠.٨١٧	تُحذف
٢٤	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تقبل
٢٥	١١	١٠	١	٩١.٩٠	٠.٨١٨	تُعدل وتقبل
٢٦	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تقبل
٢٧	١١	١٠	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تقبل
٢٨	١١	٩	٢	٨١.٨٢	٠.٦٤٦	تُعدل وتقبل
٢٩	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تقبل
٣٠	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تقبل

م	العدد الكلي للمحكمين	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق %	معامل صدق لوش CVR	القرار الخاص بالمفردة
٣١	١١	١٠	١	٩١.٩٠	٠.٨١٨	تُعدل وتقبل
٣٢	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُعدل وتقبل
٣٣	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تقبل
٣٤	١١	٨	٣	٨٢.٧٢	٠.٦٣٨	تُحذف
٣٥	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تقبل
٣٦	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تقبل
٣٧	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تقبل
٣٨	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تقبل
٣٩	١١	١١	٠	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تقبل
٤٠	١١	١٠	١	٩١.٩٠	٠.٨١٩	تُعدل وتقبل
متوسط النسبة الكلية للاتفاق على المقياس					%٩٣.٥٤١	
متوسط نسبة صدق المحتوى بمعادلة لوش ككل					٠.٨٧٣	

يُلاحظ من جدول (٨) أن نسب اتفاق السادة المحكمين على مفردات مقياس الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا تراوحت بين (٧٢.٧٢– ١٠٠%). كما اتضح اتفاق المحكمين على مفردات المقياس بنسبة اتفاق كلية بلغت (٩٣.٥٤١%). وعن نسبة صدق المحتوى بمعادلة لوش (CVR) اتضح أن جميع مفردات المقياس تمتعت بقيم صدق محتوى مقبولة. كما بلغ أيضًا متوسط نسبة صدق المحتوى للمقياس ككل (٠.٨٧٣)؛ وهي بذلك تُعد نسبة صدق مقبولة.

وفي ضوء توجيهات السادة المحكمين؛ قامت الباحثة بإعادة صياغة بعض عبارات المقياس، وحذف بعض العبارات وعددها (٥) عبارات، ومن ثَم أصبح عدد العبارات في المقياس (٣٥) عبارة بدلًا من (٤٠) عبارة، ونقل بعض العبارات من بعدٍ لآخر أكثر مناسبة لها. ثم رتبت الباحثة عبارات المقياس بعد إجراء جميع التعديلات، وكل عبارة لها اختيار من خمسة هي (دائمًا–غالبًا– أحيانًا– نادرًا– أبدًا)، لكل منها درجة معينة (٥–٤–٣–٢–١) وذلك بناءً على مفتاح التصحيح.

- **الصدق العاملي:**

وقد استخدم البحث الحالي التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية Principal Components Method، مع تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimx Method، والجدول الآتي يوضح نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الصمود الأكاديمي.

جدول (٩)
نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الصمود الأكاديمي ن = (١٨٣)

الأبعاد	م	المفردات	التشبعات على العامل		
			الأول	الثاني	الثالث
المثابرة الأكاديمية	١	إذا بدأت في مذاكرة مادة ما فإنني أتحلى بالمثابرة حتى أنهاءها.	٠.٥٢٢		
	٢	المجازفة في الدراسة من سماتي الشخصية.	٠.٤٣٣		
	٣	عند وجود محاضرة أون لاين عبر الانترنت وحدث عُطل مفاجئ لدي فإنني أتجاهل البحث عن حلها.	٠.٤٢٨		
	٤	أرفض أن يفوتني قطار النجاح والتميز في دراستي.	٠.٥٦٤		
	٥	اليأس من الدراسة ليس من صفاتي .	٠.٥٢١		
	٦	ليس لدى خيار في هذه المرحلة التعليمية سوى النجاح.	٠.٥٨٢		
	٧	أسعى وراء تحقيق حلمي الدراسي مهما كلفني الأمر.	٠.٤٩٦		
	٨	قدراتي وإمكانياتي التعليمية ليس لها حدود.	٠.٥٧٧		
	٩	يفتقد صاحب الدراسات العليا التقدير في هذا المجتمع.	٠.٤٢٨		
	١٠	يسيطر عليّ الندم عند الاخفاق في أي اختبار.	٠.٤٥٥		
	١١	أشعر بالإحباط ممن هم حولي.	٠.٥٨٦		
	١٢	عندما أرى نتائج نجاحي في الاختبارات أنسى رعب الامتحانات.	٠.٤٧٩		
	١٣	أؤمن أنني أستطيع أن أفعلها وأحقق ذاتي في دراستي.	٠.٥٧٦		
	١٤	إذا بدأت في مذاكرة مادة ما، فإنني أثابر حتى أنهائها.	٠.٥٦٣		
	١٥	المجازفة في الدراسة من سماتي الشخصية.	٠.٤٧٢		
	١٦	استخدم كل الوسائل الممكنة بمرونة وتأتي من أجل نجاحي بالدراسات العليا.	٠.٥٤٩		
التخطيط الأكاديمية	١٧	يكمن التخطيط الأكاديمي في وضع رؤية لمستقبل القرارات الحالية.		٠.٥٩٠	
	١٨	الانسان من غير تخطيط يكن متخبطا وبعيدًا عن أي إنجاز أكاديمي في حياته.		٠.٤٨٧	
	١٩	أضع أهدافي الدراسية أمام عيني باستمرار وأسعى جاهدًا للوصول إليها.		٠.٥٨٦	
	٢٠	رغم وضعي خطة لنفسي مستقبلا إلا أن الفشل سيكون عنوان حياتي الأكاديمية.		٠.٥٩٠	
	٢١	إذا لم أضع خطة لنجاحي سأكون جزءًا من خطة نجاح أحدهم.		٠.٤٦٧	
	٢٢	يجب عليّ دراسة الماضي حتى أستطيع التخطيط لمستقبلي الأكاديمي.		٠.٥٨٩	
	٢٣	خطة نجاحي الأكاديمي تتوقف على مدى إيماني بذاتي وقدراتي.		٠.٤٦٥	
	٢٤	كل ساعة تُقضى في التخطيط الأكاديمي الجيد توفر نحو ثلاث أو أربع ساعات في التنفيذ.		٠.٥٩٩	
	٢٥	علمتني الحياة أن التخطيط للمستقبل مضيعة للوقت.		٠.٤٣٧	
	٢٦	ليس هناك من يخطط للفشل بالدراسة ولكن الكثير		٠.٤٩٦	

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

الأبعاد	م	المفردات	التشبعات على العامل		
			الأول	الثاني	الثالث
		يفشلون في التخطيط.			
	٢٧	أتوقع أن تخطيطي لمستقبلي الأكاديمي سيُكلل بالنجاح والإنجاز.		٠.٥٨٨	
	٢٨	أرفض مشاركة أحد التخطيط لنجاحي الأكاديمي.		٠.٥٧١	
	٢٩	عندما يوجه أستاذي سؤالًا شفويًا بالمحاضرة فإنني أفقد أعصابي.		٠.٥٦٩	
التأثيرات السلبية والاستجابة الانفعالية	٣٠	عندما أجد عدد أسئلة الاختبار كثيرة مقارنة بالوقت المُخصص للاختبار أنصرف وأترك اللجنة.			٠.٥٣٦
	٣١	عندما يطلب مني أستاذي إجابة سؤال معين في نهاية المحاضرة فإنني أشعر بالارتباك.			٠.٥٧٨
	٣٢	إذا حصلت على درجات منخفضة في اختبار ما فإنني أفقد الأمل في التفوق.			٠.٦٣٩
	٣٣	عندما أجد مادة صعبة يندر النجاح بها، فإنني أتجاهل مذاكرتها خشية الرسوب فيها.			٠.٥٧٥
	٣٤	إذا لم أحصل على درجات مرتفعة في الاختبارات فإنني أوجه اللوم إلى أستاذي.			٠.٥٦٨
	٣٥	سوف أكافئ نفسي عندما أنجح في الاختبارات الفصلية.			٠.٥٨٤
	٣٦	سوف يصيبني الاكتئاب إذا لم أحقق ما أرجوه من دراساتي العليا.			٠.٦٣٩
	٣٧	إذا قام أستاذي في بداية المحاضرة بعقد اختبار تحريري مفاجئ، فإنني أشعر بالإحباط.			٠.٥٨٧
	٣٨	عندما أقدم إجابة خطأ عن سؤال ما بالمحاضرة لا أحضر باقي المحاضرات.			٠.٥٢٢
	٣٩	قبل دخولي للجنة الاختبار أصاب ببعض التوتر وأفقد الثقة بنفسي.			٠.٦٨٠
	٤٠	أتردد في المشاركة بالمناقشة مع أستاذي أثناء المحاضرات.			٠.٥٣٣
الجذر الكامن			٤.٨٢	٥.٥١	١.٨٨
نسبة التباين			١٢.٦٤	٨.٨٦	٥.٧٣
نسبة التباين التجميعي			٧٥.٥٩		

يتضح من جدول (٩) أن العامل الأول: تشبع عليه عدد (١٥) مفردة وبلغت قيمة الجذر الكامن (٧.٥٢) وفسر نسبة (٢٦.٤٤) من التباين في أداء العينة الاستطلاعية على المقياس. وتدل عباراته على قدرة طالب الدراسات العليا على إكمال المهام الأكاديمية والجامعية المُكلف بها مهما كانت درجة صعوبتها، مع بذل المزيد من الجهد للتغلب على التحديات الدراسية والعمل لفترات أطول دون الشعور بالتعب أو الملل؛ ومن ثَم يمكن تسمية هذا العامل بـ "المثابرة الأكاديمية". والعامل الثاني: وقد تشبع عليه عدد (١٣) مفردة، وبلغت

قيمة الجذر الكامن (٦.٥١)، وفسر نسبة (١٦.٦٣) من التباين في أداء العينة الاستطلاعية على المقياس. وتدل عباراته على قدرة طالب الدراسات العليا على تحديد أهدافه الأكاديمية والمستقبلية، ووضع خطة لتحقيق هذه الأهداف مع قدرته على إدارة الوقت واستغلاله بما يساعده في تحقيق أهدافه بـ "التخطيط الأكاديمي". والعامل الثالث: وقد تشبع عليه عدد (١٢) مفردة، وبلغت قيمة الجذر الكامن (٤.٨٨)، وفسر نسبة (١١.٧٤) من التباين في أداء العينة الاستطلاعية على المقياس. وتدل عباراته على تلك السمات والخصائص الشخصية لطالب الدراسات العليا والتي تشمل ردود الأفعال السلبية مثل: القلق، رد الفعل الكارثي، وقبول الاستجابات السلبية؛ ومن ثَم يمكن تسمية هذا العامل بـ "التأثيرات السلبية والاستجابة الانفعالية ". والتشبع المقبول والدال إحصائيًا، يجب ألا يقل قيمته عن (٠.٣٠)؛ ومن ثَم يتضح من جدول (٩) أن مفردات مقياس الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا، أظهرت تشبعات زادت قيمتها عن (٠.٣٠) على العوامل الثلاثة؛ ولذا فهي تشبعات دالة إحصائيًا.

وبحساب صدق مقياس الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا من خلال صدق المحكمين، وصدق المحتوى باستخدام معادلة لوش **Lawshe** والصدق العاملي؛ يتضح أن هذا المقياس يتمتع بمعامل صدق مقبول؛ يجعل الباحثة تطمئن لتطبيقه على عينة البحث الأساسية.

(ب) ثبات مقياس الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا:

استخدمت الباحثة لحساب ثبات المقياس طريقة "ألفا كرونباخ" **Cronbach's alpha** لمفردات كل بُعد على حدة وللمقياس ككل، كما استخدمت الباحثة طريقة "إعادة تطبيق الاختبار" **Test- Retest** لحساب ثبات المقياس بعد تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية (ن= ١٨٣) بفاصل زمني مقداره أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني للمقياس، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية في التطبيق الأول ودرجاتهم في التطبيق الثاني على المقياس ككل. ويوضح الجدول الآتي قيم معاملات الثبات بكلا الطريقتين:

جدول (١٠)
قيم معاملات الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ) وطريقة إعادة التطبيق لمقياس الصمود الأكاديمي

م	الأبعاد	ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق
١	المثابرة الأكاديمية	٠.٨٤	٠.٨١
٢	التخطيط الأكاديمي	٠.٧٩	٠.٨٣
٣	التأثيرات السلبية والاستجابة الانفعالية	٠.٨٣	٠.٨٠
	المقياس ككل	٠.٨٤	٠.٨٢

يتضح من جدول (١٠) أن جميع قيم معاملات الثبات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يجعل الباحثة تثق في ثبات هذا المقياس.

- **الصورة النهائية للمقياس وطريقة تصحيحه:**

يتكون المقياس في صورته النهائية من(٣٥) مفردة، ووُضع أمام كل مفردة خمسة بدائل للإجابة يختار الطالب فيما بينها وهي: (دائمًا– غالبًا– أحيانًا– نادرًا– أبدًا)، وعند التصحيح تُعطى خمس درجات للإجابة بـ دائمًا، وأربع درجات للإجابة بـ غالبًا، وثلاث درجات للإجابة بـ أحيانًا، ودرجتان للإجابة بـ نادرًا، ودرجة واحدة للإجابة بـ أبدًا وذلك بالنسبة للمفردات الموجبة (التي تعكس ارتفاع مستوى الصمود الأكاديمي)، والمفردات السلبية (التي تعكس انخفاض مستوى الصمود الأكاديمي) تُعكس فيها طريقة التصحيح، ومن ثَم تتراوح الدرجة الكُلية للمقياس بين (٣٥: ١٧٥) درجة، ويمكن معرفة مستويات الصمود الأكاديمي الدُنيا والعُليا عن طريق جمع درجات المقياس لتعطي الدرجة الكلية للصمود الأكاديمي؛ فالدرجة العُليا تعني ارتفاع مستوى الصمود الأكاديمي والدرجة الدُنيا تعني انخفاض مستوى الصمود الأكاديمي. والجدول الآتي يوضح توزيع عبارات مقياس الصمود الأكاديمي وفقًا لأبعاده:

جدول (١١)
توزيع عبارات مقياس الصمود الأكاديمي وفقًا لأبعاده

م	الأبعاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
١	المثابرة الأكاديمية	(١، ٢، ٧*، ٨، ١١، ١٤*، ١٥، ١٦، ١٩*، ٢٠*، ٣٢*، ٣٣)	١٢
٢	التخطيط الأكاديمي	(٣، ٤، ٩، ١٢*، ١٣، ١٧، ١٨، ٢٣، ٢٤*، ٣١*، ٣٤، ٣٥)	١٢
٣	التأثيرات السلبية والاستجابة الانفعالية	(٥*، ٦*، ١٠*، ٢١*، ٢٢*، ٢٥، ٢٦*، ٢٧*، ٢٨، ٢٩*، ٣٠*)	١١
إجمالي عدد عبارات المقياس			٣٥

- الأرقام التي أعلاها علامة * هي العبارات العكسية.

ج– برنامج الإرشاد الانتقائي التكاملي (إعداد الباحثة)

أولًا– أهداف البرنامج:

١– الهدف العام للبرنامج: يهدف البرنامج الإرشادي الانتقائي التكاملي إلى خفض التشوهات المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة العريش، وتحسين الصمود الأكاديمي لديهم.

١– الأهداف الإجرائية للبرنامج:

- **خفض مستوى التشوهات المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا.**
- **تحديد العوامل المسببة للتشوهات المعرفية ووضع حلول لها ومواجهتها.**
- **تحسين بعض جوانب الصمود الأكاديمي (المثابرة الأكاديمية– التخطيط الأكاديمي– التأثيرات السلبية والاستجابة الانفعالية).**
- **الاستبصار بالواقع وتحديد أسباب التشوهات المعرفية وأخطاء التفكير وعلاقته بتحسين الصمود الأكاديمي.**
- **مناقشة الأساليب والطرق المناسبة لخفض التشوهات المعرفية.**
- **مناقشة الطرق والأساليب لتنمية الصمود الأكاديمي.**
- **التعرف على الأساليب والفنيات التي يمكن استخدامها لخفض مستوى التشوهات المعرفية وتحسين الصمود الأكاديمي مثل مهارات توكيد الذات وإقامة العلاقات الاجتماعية وتفنيد الأفكار اللاعقلانية وأخطاء التفكير، وتحفيز الذات، والتحصين ضد التوتر، وغيرها من الفنيات الإرشادية.**

- تعديل السلوكيات غير المرغوب فيها والتي من شأنها أن تتسبب في انخفاض مستوى الصمود الأكاديمي.
- توجيه انتباه طلاب الدراسات العليا إلى التحلي بالمرونة والبعد عن الجمود الفكري وتوجيه الانتباه للتفكير في حاضر ومستقبل دراساتهم.

ثانيًا– أهمية البرنامج:

تكمن أهمية البرنامج الحالي في مساعدة طلاب الدراسات العليا في خفض مستوى التشوهات المعرفية وتحسين الصمود الأكاديمي، والوصول إلى مرحلة من العقلانية والمرونة والتوافق الدراسي وبناء حياة أكاديمية سليمة قوامها التقبل والصمود وتحمل المسئولية وتفنيد الأفكار والمثابرة والتخطيط.

ثالثًا– مصادر إعداد البرنامج:

اعتمدت الباحثة في بناء البرنامج وإعداده على المصادر الآتية:

- اعتمدت الباحثة في بنائها للبرنامج واختيار فنياته وأساليبه على ما جاءت به نظرية الارشاد الانتقائي التكاملي والذي يقوم على أساس الانتقاء والتمييز والتجميع والتوفيق بين عدة نظريات وأساليب واجراءات الإرشاد النفسي المختلفة بما يتناسب مع ظروف المرشد والمسترشد والمشكلة والعملية الإرشادية بصفة عامة.
- الاعتماد على الإطار النظري للدراسة الحالية والذي تناول التشوهات المعرفية من حيث التعريف والأسباب والأنواع والأشكال والمستويات والنظريات المفسرة وخصائص الأفراد المشوهين معرفيًا، والمبادئ الأساسية للإرشاد الانتقائي التكاملي، وكذلك الصمود الأكاديمي من حيث التعريف والأهمية والعوامل المؤثرة والمكونات الأساسية له وخصائص الطلاب مرتفعي الصمود الأكاديمي.
- الاعتماد على الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت التشوهات المعرفية ووضع أدوات للقياس، ودراسة علاقتها بالعديد من المتغيرات النفسية الأخرى أو من حيث إعداد برامج إرشادية أو تدريبية لخفض التشوهات المعرفية مثل دراسات: سهام مختار (٢٠٢١)، عبد الرحمن محمود (٢٠٢١)، انتصار شعبان (٢٠٢١)، صبحي الكفوري وآخرون (٢٠٢١)، Houseiny et al (2021)، Acharia & Reloju (2020)، Nazir (2020)، Brugman & Bink (2020)، ومنى محمد (٢٠١٩)، كذلك الدراسات التي

تصدت لإعداد برامج قائمة على نظرية الارشاد الانتقائي التكاملي مثل: Kalkan & Ersanl (2022)، Cheng et al (2022) ، أريج اليوبي (٢٠٢٢) Levinsoni (2021) ، Kususanto & Cheow (2021)، Taylor (2020)، Aricak (2020)، Smith et al (2020)، مي عبد الشافي (٢٠٢٠)، سومة محمد (٢٠٢٠)، حسين حج (٢٠١٩)، Raiskila et al (2018)، فيصل الزهراني (٢٠١٧)، وكذلك الدراسات التي تناولت تحسين الصمود الأكاديمي مثل دراسات: Hjeltnes & Marsh (2020) ، Li & Yeung (2019).

رابعًا– الفئة المستهدفة من البرنامج:

يستهدف البرنامج طلاب الدراسات العليا ممن يعانون من التشوهات المعرفية وحصلوا على درجات عالية على مقياس التشوهات المعرفية، ودرجات منخفضة على مقياس الصمود الأكاديمي.

خامسًا– مخطط جلسات البرنامج:

اشتمل البرنامج الارشادي الانتقائي التكاملي لطلاب الدراسات العليا لخفض التشوهات المعرفية على (٢٢) جلسة، بمدة زمنية شهر ونصف، تم تطبيقها بصورة جماعية، واستغرقت كل جلسة زمن يتراوح قدره بين (٦٠–٩٠ دقيقة)، يبدأ فيها أفراد المجموعة التجريبية تنفيذ بعض الأنشطة الخاصة بالجلسة مثل التفكير في أساليب إبداعية للتغلب على التشوهات المعرفية، أو أساليب إبداعية لتنفيذ بعض أنشطة الجلسة قبل العودة مرة أخرى إلى إجراءات الجلسة بواقع ثلاث جلسات أسبوعيًا، ويوضح الجدول الآتي ملخص جلسات برنامج الارشاد الانتقائي التكاملي.

جدول (١٢)
ملخص جلسات برنامج الارشاد الانتقائي التكاملي

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	فنيات الجلسة	زمن الجلسة
الأولى	التعارف والتمهيد	▪ التعارف بين الباحثة وطلاب العينة الإرشادية المشاركين بالبرنامج، وإرساء علاقة طيبة معهم. ▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على أسباب وجودهم بالبرنامج. ▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية بالإطار العام للبرنامج ومناقشة المفاهيم الرئيسة للبرنامج. ▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على العلاقة بين الأفكار والمشاعر والسلوك. ▪ تحديد الأهداف التي يُتوقع تحقيقها من البرنامج الإرشادي. ▪ تطبيق مقياس التشوهات المعرفية، ومقياس الصمود الأكاديمي(القياس القبلي).	المحاضرة والحوار- طرح الأسئلة – المناقشة- العصف الذهني- الواجب المنزلي.	٩٠ دقيقة
الثانية	التشوهات المعرفية والصمود الأكاديمي	▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على ماهية التشوهات المعرفية. ▪ أن يتدرب أفراد العينة الإرشادية على تحديد الفكرة المشوهة. ▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على أسباب التشوهات المعرفية. ▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على أشكال التشوهات المعرفية. ▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على خصائص التشوهات المعرفية. ▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على مفهوم الصمود الأكاديمي. ▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على أسباب الصمود الأكاديمي. ▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على أبعاد الصمود الأكاديمي. ▪ أن يستخلص أفراد العينة الإرشادية خصائص ذوي الصمود الأكاديمي المرتفع. ▪ أن يستنتج أفراد العينة الإرشادية كيفية تعزيز الصمود الأكاديمي.	المحاضرة- الحوار والمناقشة- التغذية الراجعة- العصف الذهني- التعزيز- التقييم الذاتي- أسلوب التحليل العقلاني- الواجب المنزلي.	٩٠ دقيقة
الثالثة- الرابعة	الإرشاد الانتقائي التكاملي	▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على مفهوم الإرشاد الانتقائي التكاملي. ▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على أهداف الإرشاد الانتقائي التكاملي	المحاضرة- الحوار والمناقشة- التغذية الراجعة- التعزيز- الاسترخاء- الدكان	٦٠ دقيقة

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	فنيات الجلسة	زمن الجلسة
		وأهميته. ▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على الفنيات المستخدمة في البرنامج. ▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على دور وأهمية الإرشاد الانتقائي التكاملي في خفض التشوهات المعرفية.	السحري- الحوار السقراطي الموجه- الواجب المنزلي.	
الخامسة- السادسة	الأفكار التلقائية	▪أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على الأفكار التلقائية والمشاعر المترتبة عليها. ▪أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على مصادر الأفكار التلقائية. ▪أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على بعض الأمثلة للأفكار التلقائية. ▪أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على خصائص الأفكار التلقائية. ▪أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على سبب سيطرة الأفكار التلقائية بسهولة عليهم. ▪أن يتدرب أفراد العينة الإرشادية على تحديد الأفكار التلقائية، والمشاعر المترتبة عليها. ▪أن يتدرب أفراد العينة الإرشادية على تحديد الفكرة الساخنة (الأكثر شحنًا للعواطف والانفعالات). ▪أن يتدرب أفراد العينة الإرشادية على طرق التخلص من الأفكار التلقائية.	المحاضرة- العصف الذهني والمناقشة والحوار- تغذية راجعة- النمذجة بالمشاركة- فنية الضبط الذاتي- منهج القصة الرمزية – أسلوب السخرية والمرح- التفنيد والإقناع- لعب الأدوار- فنية وقف الأفكار- التقييم الذاتي- الواجب المنزلي.	٩٠ دقيقة

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	فنيات الجلسة	زمن الجلسة
السابعة- الثامنة	إيجاد الأدلة	▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على الأدلة المؤيدة والأدلة غير المؤيدة للأفكار التلقائية. ▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على أمثلة لإيجاد الأدلة على الفكرة التلقائية. ▪ أن يتدرب أفراد العينة الإرشادية على تحديد الأدلة المؤيدة، والأدلة غير المؤيدة للأفكار التلقائية الساخنة. ▪ أن يتدرب أفراد العينة الإرشادية على طرق تحويل الحوار الذاتي السلبي إلى حوار إيجابي.	المحاضرة- العصف الذهني والمناقشة والحوار- تغذية راجعة- المراقبة الذاتية- التخيل- فنية الاسترخاء- منهج القصة الرمزية - التفنيد والإقناع- لعب الأدوار- فنية وقف الأفكار- التقييم الذاتي- الواجب المنزلي.	٦٠ دقيقة
التاسعة- العاشرة	التجريد الانتقائي	▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على مفهوم التجريد الانتقائي وأسبابه. ▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على صفات الشخصية المتشائمة. ▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على الآثار السلبية للتجريد الانتقائي. ▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على كيفية التخلص من مشاعر التجريد الانتقائي. ▪ أن يتدرب أفراد العينة الإرشادية على كيفية إبراز الجوانب الإيجابية في المواقف والمشاعر والأفكار. ▪ أن يتدرب أفراد العينة الإرشادية على مهارة الحديث الإيجابي. ▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على مهارة التغذية الراجعة العقلية، الضبط الذاتي. ▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على مهارة المراقبة الذاتية للأفكار والمشاعر، ودحض التشوه المعرفي. ▪ أن يتدرب أفراد العينة الإرشادية على نموذج تدريبي (للمواجهة والتأقلم).	المحاضرة- العصف الذهني والمناقشة والحوار- تغذية راجعة- النمذجة بالمشاركة- فنية الضبط الذاتي- منهج القصة الرمزية – أسلوب السخرية والمرح- التفنيد والإقناع- لعب الأدوار- فنية وقف الأفكار- التقييم الذاتي- الواجب المنزلي.	٩٠ دقيقة

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	فنيات الجلسة	زمن الجلسة
الحادية عشر- الثانية عشر	التفكير الثنائي	▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على مفهوم التفكير الثنائي. ▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على أسباب التفكير الثنائي. ▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على أمثلة للتفكير الثنائي. ▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على كيفية أن يُدعم الفرد نفسه نمط التفكير الثنائي. ▪ ان يتدرب أفراد العينة الإرشادية على اختبار "هذه الفكرة بالواقع". ▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على طرق تجنب التفكير الثنائي. ▪ أن يتدرب أفراد العينة الإرشادية على بعض طرق التخلص من التفكير الثنائي.	إعادة البناء الموقفي- التشكيل- الحوار- المحاضرة والمناقشة والعصف الذهني- التغذية الراجعة- أسلوب التحليل العقلاني- الحوار السقراطي الموجه- فنية متناقضة السيطرة- منهج القصة الرمزية- تمرين ليلى وزوجها - التدعيم- التقييم الذاتي- الواجب المنزلي.	٩٠ دقيقة
الثالثة عشر- الرابعة عشر	التعميم المفرط	▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على مفهوم التعميم المفرط. ▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على أسباب التعميم المفرط. ▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على أمثلة للتعميم المفرط كأحد أنواع التشوهات المعرفية. ▪ أن يستنتج أفراد العينة الإرشادية النتائج السلبية للتعميم المفرط. ▪ أن يتدرب أفراد العينة الإرشادية على كيفية التخلي عن فكرة التعميم المفرط. ▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على محفزات اجترار الأفكار السلبية وأضرارها. ▪ أن يتدرب أفراد العينة الإرشادية على تدريب "اختبار الفكرة بالواقع".	الحوار والمناقشة- العصف الذهني- التغذية الراجعة- منهج القصة الرمزية- التشكيل- سجل الأفكار والمشاعر- الحوار السقراطي- إيقاف التفكير- التقييم الذاتي- الاسترخاء- الواجب المنزلي.	٩٠ دقيقة
الخامسة عشر- السادسة عشر	عبارات الوجوب	▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية مفهوم عبارات الوجوب كأحد التشوهات المعرفية. ▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية أمثلة للتشوه المعرفي "عبارات الوجوب". ▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية الآثار المترتبة على "عبارات الوجوب". ▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على أنواع " عبارات الوجوب". ▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية كيفية قيام الفرد نفسه بتعزيز "عبارات	المناقشة والحوار- العصف الذهني- إيقاف التفكير- عكس المشاعر- التشكيل- منهج القصة الرمزية- الحوار السقراطي- التغذية الراجعة- التقييم الذاتي-	٩٠ دقيقة

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	فنيات الجلسة	زمن الجلسة
		الوجوب". ▪ أن يتدرب أفراد العينة الإرشادية على كيفية التعامل مع "عبارات الوجوب". ▪ أن يتدرب أفراد العينة الإرشادية على "اختبار هذه الفكرة بالواقع".	الواجب المنزلي.	
السابعة عشر- الثامنة عشر	المبالغة والتقليل	▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على التشوه المعرفي "المبالغة والتقليل". ▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على أسباب التشوه المعرفي "المبالغة والتقليل". ▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على أمثلة على "المبالغة والتقليل". ▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على أنواع "المبالغة والتقليل". ▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على أعراض "المبالغة والتقليل". ▪ أن يمارس أفراد العينة الإرشادية على طرق التغلب على "المبالغة والتقليل". ▪ أن يستنتج أفراد العينة الإرشادية الآثار المترتبة على "المبالغة والتقليل". ▪ أن يتدرب أفراد العينة الإرشادية على اختبار هذه الفكرة بالواقع.	العصف الذهني- التغذية الراجعة- الحوار والمناقشة- المحاضرة- لعب الأدوار- منهج القصة الرمزية- التداعي الحر- التقييم الذاتي- الضبط الذاتي- التعزيز.	٩٠ دقيقة
التاسعة عشر- العشرون	الشخصنة	▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على مفهوم التشوه المعرفي "الشخصنة". ▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على أشكال التشوه المعرفي "الشخصنة". ▪ أن يتعرف أفراد العينة الإرشادية على أمثلة على التشوه المعرفي "الشخصنة". ▪ أن يستنتج أفراد العينة الإرشادية النتائج المترتبة على التشوه المعرفي "الشخصنة". ▪ أن يتدرب أفراد العينة الإرشادية على طرق التخلص من "الشخصنة". ▪ أن يمارس أفراد العينة الإرشادية بعض التمارين للتغلب على "الشخصنة". ▪ أن يتدرب أفراد العينة الإرشادية على "اختبار هذه الفكرة بالواقع".	التقييم الذاتي- إيقاف التفكير- العصف الذهني- المحاضرة- الحوار والمناقشة- منهج القصة الرمزية- التغذية الراجعة- النمذجة- إعادة البناء الموقفي- التعزيز.	٩٠ دقيقة
الحادية والعشرون	إنهاء وتقييم البرنامج	▪ عرْض ملخصًا لجلسات البرنامج مع الإجابة على استفسارات المشاركين. ▪ تقييم أفراد العينة الإرشادية المُطبق عليهم البرنامج، من خلال استمارة التقييم المُعدة لذلك.	المحاضرة- المناقشة والحوار- التعزيز.	٩٠ دقيقة

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	فنيات الجلسة	زمن الجلسة
		▪ تطبيق مقياس التشوهات المعرفية على أفراد العينة الإرشادية (القياس البعدي). ▪ تطبيق مقياس الصمود الأكاديمي على أفراد العينة الإرشادية (القياس البعدي). ▪ تحديد موعد جلسة (التطبيق التتبعي) مع أفراد المجموعة الإرشادية.		
الثانية والعشرون	متابعة وإغلاق الجلسات	▪ استرجاع النقاط والملاحظات المهمة في جلسات البرنامج السابقة. ▪ جمع آراء المشاركين حول مدى استفادتهم من البرنامج؛ وإغلاق الجلسات. ▪ التطبيق التتبعي لمقياسي الدراسة (التشوهات المعرفية، والصمود الأكاديمي).	المحاضرة- المناقشة الحرة- التغذية الراجعة- العصف الذهني- التعزيز.	٩٠ دقيقة

(ب) أدوات البحث الكلينيكية:

١- استمارة المقابلة الكلينيكية: (إعداد الباحثة)

أ- مصادر إعداد استمارة المقابلة الكلينيكية:

قامت الباحثة بإعداد استمارة المقابلة الكلينيكية وبمساعدة الاطلاع على المصادر الآتية:

١- استمارة المقابلة الكلينيكية لدراسة نمط إدراك الفشل وخواء المعنى لطلاب الجامعة (إعداد: حسام زكي، ٢٠٢٠)، ٢- استمارة المقابلة الكلينيكية لدراسة اضطراب الشخصية النرجسية وعلاقته بالطموح المهني لدى طلاب الجامعة (إعداد: فاطمة الزهراء زاهر،٢٠٢٠)، ٣- استمارة المقابلة الكلينيكية لدراسة تنظيم الانفعال وعلاقته بالألكسيثيميا لدى عينة من طلاب الجامعة (إعداد: مصطفى رمضان، ٢٠١٧). وبعد الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة وعلى تلك المصادر التي اعتمدت الباحثة في الحصول على المعلومات والبيانات التي سوف تساعدها في إعداد استمارة المقابلة الكلينيكية لتطبيق الاستمارة على حالتين من طلاب الدراسات العليا، ثم إعادة تطبيق نفس الاستمارة مرة أخرى على نفس الحالات بفارق زمني قدره أسبوعين، فكانت الاستمارة على درجة عالية من الثبات. ومن أجل التأكد من صدق هذه الأداة تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال الصحة النفسية والإرشاد النفسي والتربية الخاصة بالجامعات المختلفة وعددهم (١١) محكم،

وقد قام السادة المحكمون بإجراء بعض التعديلات المتعلقة بالصياغة لبعض أسئلة الاستمارة وتعديل نمط بعض الأسئلة وترتيبها واختصار بعضها، واقتراح بعض العبارات الجديدة والملائمة، وكانت محاور استمارة المقابلة الكلينيكية تشتمل على الآتي:

أولًا– البيانات الأولية: وتتضمن (الاسم، السن، مكان الميلاد، المؤهل الجامعي، الحالة المزاجية وقت إجراء المقابلة، الهوايات والنشاطات التي يمارسها).

ثانيًا– بيانات الأسرة: وتشمل (الوظيفة، الدخل الشهري، الحالة الاجتماعية، عدد الأبناء، أعمارهم، نوع العلاقة التي تربطه بشريك الحياة، المؤهل لشريك الحياة، عدد الأصدقاء، نوع العلاقة التي تربطه بالزملاء والأصدقاء داخل الجامعة وخارجها).

ثالثًا– الظروف المعيشية: وتتضمن بيانات عن نوع السكن، عدد الغرف، وعن مستوى أثاث المنزل، وهل راضٍ عن مكان سكنه.

رابعًا– التاريخ الصحي/ المرضي والحوادث: وتشمل التعرف على ما إذا كان المفحوص لديه أمراض عضوية ونوعها، وهل عانى من بعض المشكلات النفسية من قبل مثل (قلق– اكتئاب– اضطرابات في النوم– اضطرابات في الأكل– وسواس قهري– قلق..... إلخ، في حالة الإجابة بنعم يذكرها، وهل ذهب قبل ذلك إلى عيادة نفسية أو طبيب أو معالج نفسي، في حالة الإجابة بنعم يذكرها، هل تناول أية أدوية مهدئة أو منومة من قبل، ما هي الصدمات التي تعرض لها في حياته، وما كان تأثيرها عليه، هل سبق وأن أُصيب هو أو أحد أفراد أسرته في حادث ما أو بمرض جسمي أو نفسي ما. وهل لديه أية إعاقات جسمية.

خامسًا– التاريخ التعليمي: وتشمل التعرف على مدى حبه لفترة الدراسة بالجامعة، وما يحبه وما لا يروق له فيها مع معرفة أسباب ذلك، هل سبق وأن رسب بالدراسة من قبل، هل كان راضيًا عن طريقة من يحاضر له، هل كان متفاعلًا ومشاركًا إيجابيًا أثناء الدراسة، هل كان يشعر بقيمته في الجامعة، هل هو راضٍ عن مستواه الدراسي، هل كان يمكنه أخذ استشارة أو نصيحة أحد أساتذته، أن يصف بإيجاز طبيعة العلاقة بينه وبين أساتذته بالجامعة.

سادسًا– الجانب النفسي: ويشمل السؤال عن عدة جوانب منها: ما أكثر ما يحبه في شخصيته، ما أكثر ما يكرهه فيها، هل يرى نفسه سليمًا نفسيًا، هل يثق بنفسه، هل

هو صاحب شخصية قوية، هل هناك من يقود أموره وحياته، هل يرى الحياة أبيض أو أسود فقط، هل يؤمن بالتعميم، هل يشعر بالذنب على كل ما يقع من سوء له أو لغيره، هل يشعر بالوحدة، هل يشعر بأنه مُهمل وعديم القيمة، ماذا تعني المثابرة من وجهة نظره، هل يبالغ في تقديره لبعض الأمور.

سابعًا– المشكلات: ويشمل السؤال عن عدة جوانب منها: ما أكثر المشكلات التي تواجهه في الحياة، هل بإمكانه حل المشكلات التي تواجهه، هل هناك منْ يلجأ له ليساعده في حلها، كيف يرى المستقبل، ما أكثر المشكلات تكرارًا في حياته.

ثامنًا– النوم والأحلام: ويشمل السؤال عن عدة جوانب منها: هل ينام جيدًا، هل يحلم بكوابيس (أحلام مزعجة)، هل يشغله التفكير عن الاستغراق في النوم، هل هناك حلم يتكرر في منامه، وما هو، هل يأخذ القسط الكافي من النوم يوميًا، هل يراجع نفسه بخصوص ما دار بيومه قبل النوم، هل يهتم بتفسير الأحلام والرؤى التي تخصه.

تاسعًا– الطموحات: وتشمل ماهية طموحاته الدراسية والعملية والحياتية وهل فشل في تحقيق أحد طموحاته وما أسباب هذا الفشل من وجهة نظره.

عاشرًا– الهدف والمسئولية والمعنى في الحياة: ويشمل السؤال عن عدة جوانب منها: ما أهدافه في الحياة، ما رسالته التي يؤمن بها في الحياة من وجهة نظره، هل يرى أن حياته لها معنى، هل تبدو الحياة ممتعة من وجهة نظره، ما المعاني التي يفقدها في حياته، هل لديه مَثل أو قدوة في الحياة، ما قيمة العدل والخير والحب والتسامح في الحياة من وجهة نظره، هل يُقدر المسئولية ويتحملها بكل قوة، هل يشعر بالضياع والقلق، ولماذا.

٢– اختبار تفهم الموضوع التات (T.A.T): إعداد: بيللاك ليوبولد (تعريب: محمد خطاب، ٢٠١٢)

أ– الفكرة التي يقوم عليها الاختبار:

يُستخدم اختبار تفهم الموضوع (T. A.T) ***Thematic Apperception Test***على نطاق واسع في أعمال العيادات النفسية، وفي دراسة الشخصية، ويُفضل اختبار تفهم الموضوع في بيان ديناميات الشخصية مثل: (الحوافز، الحاجات، المشاعر، الصراعات، العقد النفسية والتخيلات). وقد أصبح اختبار "التات" يُستخدم بكثرة في تحديد جوانب معينة

من الشخصية مثل: الحاجة إلى الإنجاز، والتحصيل والمخاوف من الفشل، والعدوانية، والعلاقات بين الأشخاص والعلاقات بين الأشياء، كما يوضح التات أهم الطرق التي يستدمج بها الناس العلاقات مع الآخرين، كما قد أُجريت عليه دراسات كثيرة وشاملة ومستفيضة عن مدى صلاحيته سواء كانت هذه الدراسات بالعربية أو بالأجنبية؛ وهي تؤيد صلاحيته إلى حد كبير في الكشف عن دوافع الشخصية وديناميا‌تها (بيللاك ليوبولد، ترجمة: محمد خطاب، ٢٠١٢، ٧) ومن ثم فهو يصلح كأداة رئيسة في هذا البحث.

ب– الأسس التي يقوم عليها اختبار تفهم الموضوع (التات):

نزعة الفرد إلى تفسير موقف إنساني غامض في ضوء خبرات الماضي وحاجات الحاضر توفر هذه النزعة في الاستجابة للصور بالقصص التي تتمثل فيها خبرات المفحوص والتي يعبر فيها عن عواطفه وحاجاته سواءً كانت شعورية أو لا شعورية ويكشف المفحوص عن نفسه دون أن يدري عندما يشعر بالحاجة للدفاع عن ذاته ضد استفسارات الفاحص.

جـ– أهداف تطبيق اختبار تفهم الموضوع (التات) على الراشدين:

(١) إعادة التأهيل النفسي:

حيث إن الوضعية الإسقاطية وضعية استثارة نفسية وتستدعي استجابة تصبغها نوعية الاستثارات العاطفية لدى الفرد.

(٢) تقييم نوعية الخصوصيات النفسية لدى الراشد:

في إطار نموه النفسي العاطفي وهذا ما تسمح به طبيعة الإنتاج الاسقاطي لديه، حيث يهدف اختبار تفهم الموضوع إلى دراسة التوظيف النفسي الفردي في إطار دينامي.

(٣) هدف بناء نفسي مرضي:

والذي يسمح بتصنيف الاضطراب الذي يظهره الفرد وفق نظام تصنيفي معين مثل دليل تصنيف الاضطرابات العقلية عند الراشدين. كما أنه يسمح لنا بجمع معلومات عميقة يصعب الحصول عليها من خلال الملاحظة، ومن ثم فإن الاستعمال الحذر لاختبار التات يسمح بفهم عميق للتوظيف النفسي للفرد غير إنه وفي أي حال من الأحوال يمكن للاختبار أن يكون بديلًا عما يمتلكه الفرد عن نفسه من حقائق (Roman, 2006, 621).

و– مواد اختبار التات:

يشتمل اختبار تفهم الموضوع (T. A. T) على (٣١) إحدى وثلاثين بطاقة طُبع على كل منها صورة على ورق أبيض مقوى، عدا بطاقة واحدة تُركت بيضاء خالية من الصور، وقد أُعطيت كل بطاقة رمزًا ينتمي إلى إحدى الفئات الآتية: رقم في البطاقات التي يمكن استخدامها مع الجنسين ومع كل من الصغار (تحت سن ١٤) والراشدين (فوق سن ١٤) وعدد هذه البطاقات (١١)، بما فيها البطاقة البيضاء رقم ١٦، ورقم يتبعه الحرف B للأولاد (تحت سن ١٤)، ورقم يتبعه الحرف G للإناث (تحت سن ١٤) ورقم يتبعه الحرف M للذكور (فوق سن ١٤)، ورقم يتبعه الحرف F (للإناث فوق سن ١٤)، ورقم يتبعه الحرفان MF للذكور والإناث (فوق سن ١٤)، ورقم يتبعه الحرفان GF (للبنات والإناث الراشدات)، ورقم يتبعه الحرفان BM (للأولاد والذكور الراشدين).

ك– كيفية تطبيق الاختبار: يُطبق الاختبار كاملًا أي ٣١ بطاقة كاملة على مدى جلستين تستغرق الواحدة منها حوالي ساعة تقريبًا، أما في حالات اختصار عدد البطاقات فيُطبق في جلسة واحدة.

ك– طريقة تطبيق الاختبار:

وهنا يجلس المفحوص في مواجهة الفاحص، أو في وضع يمكن للفاحص ملاحظة المفحوص بسهولة حتى لا يتمكن المفحوص من رؤية وجه الفاحص لكي لا يتأثر بما قد يبدو عليه من دهشة أو من انفعالات مشتتة لانتباه المفحوص، ثم يقوم الفاحص بتوجيه التعليمات كالتالي:

- **سوف أعرض عليك الآن بعض البطاقات المطبوع عليها بعض الصور واحدة تلو الأخرى.**
- **وهناك طريقة أخرى مثل أن يقول الفاحص للمفحوص: إن هذا الاختبار للقدرة على التخيل، وسأعرض عليك الصور الواحدة تلو الأخرى، والمطلوب منك أن تكون قصة حول كل منها على حدة توضح فيها ما يحدث في كل صورة في هذه اللحظة، والأمور التي أدت إلى هذه الحالة وتصف ما يقع فيها، وماذا يشعر به الأفراد؟ وماذا يفكرون فيه؟ وماذا تكون عليه النتيجة في ختام القصة؟ أذكر الأفكار التي ترد إلى ذهنك كما هي، والمطلوب**

منك أن تكون قصة مؤثرة مليئة بالحياة لها بداية ولها نهاية، ولتشعر بالحرية المطلقة في ذكر أي قصة تريدها.

- وتُسجل كل قصة حرفيًا مع تسجيل الزمن الكلي للاستجابة على كل بطاقة ويطلب من المفحوص تذكر مصادر كل قصة: خبراته، أقاربه، معارفه والكتب والصحف والأفلام....إلخ (محمد خطاب، ٢٠١٢).

ل– طرق تفسير بطاقات اختبار التات:

بعد انتهاء المفحوص من سرد القصص التي عُرضت عليه جميعًا، وبعدما يكتسب المفحوص الخبرة في تفسير الاختبار وفي تحديد موضوعات الاستفسار، فقد يبرر الفاحص توجيه أسئلته للمفحوص بهدف أنه مهتم بدراسة العوامل الهامة في بناء القصص أو غير ذلك مما يمكن أن ييسر تعاون المفحوص في الاستفسار ويطلب من المفحوص أن يحاول تذكر مصادر كل قصة من قصصه: هل هي مستمدة من كتب أو أفلام سينمائية وقد يقرأ الفاحص له كل قصة ويشجعه على التداعي الحر للأماكن والتواريخ والشخصيات وأي أحداث أو معلومات أخرى معينة أو غير مألوفة إلى أن موراي يقرر إنه في أكثر من نصف الحالات التي يذكر المفحوص أنه قد استقى قصصه من صحف أو كتب أو أفلام فإن هذه القصص تشكل مقابلاً وموضوعية لذكريات أو مركبات لا شعورية في شخصياتهم.

و– ثبات وصدق اختبار التات:

يقرر "موراي" إنه نظرًا لأن استجابات اختبار تفهم الموضوع تعكس الحالة الانفعالية المتقلبة للمفحوص، كما تعكس مشكلاته الحاضرة، فإنه يجب ألا نتوقع ارتفاع معاملات ثبات الاختبار عن طريق إعادة تطبيقه. وقد استخدمت كثير من بحوث الشخصية اختبار تفهم الموضوع، واهتم الكثير منها بالتحقق من صدق الفروض المتضمنة في استخدام الاختبار مثل التوحد مع البطل، والدلالة الشخصية للاستجابات غير الشائعة، وكذلك التأكد من كل من الصدق التلازمي والتنبؤي للاختبار، وهي كلها تسهم في إثراء "صدق المحتوى" في تفسير الاختبار (محمد خطاب، ٢٠١٢).

ن– اختيار بطاقات "اختبار التات":

استخدم البحث الحالي (١٠) بطاقات من اختبار تفهم الموضوع للراشدين تأليف ليوبولد بيلاك وترجمة (محمد خطاب، ٢٠١٢)، وذلك في جلسة واحدة، وهذا ما يُعرف بالتطبيق المُختصر للاختبار. وفيما يأتي جدول يوضح البطاقات المُنتقاة ووصفها:

جدول (١٣)
أرقام بطاقات اختبار التات المُنتقاة ووصفها

رقم البطاقة	وصف الصورة المطبوعة على البطاقة
1	تظهر طفلاً ينظر إلى الأمام ويستند على المائدة التي أمامه ويوجد آلة جيتار وتثير هذه الصورة قصصًا حول القلق والتفكير في المخاوف.
4	تظهر امرأة تمسك بذراعي رجل يلتفت بوجهه بعيدًا عنها، وقد تثير هذه الصورة محاولات المرأة للحفاظ على الرجل من الاندفاع لأفكار بائسة أو أهداف سلبية.
10	تظهر منظرًا لرأس امرأة مستندة إلى كتف رجل، وتثير هذه الصورة قصصًا حول موضوع رحيل لحاجات عدوانية كامنة.
11	وتمثل صورة ظليلة لرجل في مواجهة نافذة وبقية الصورة معتمة تمامًا، وتثير هذه الصورة قصصًا تتناول اضطرابات التفكير أو الميل للانتحار.
6BM	وفيها امرأة عجوز تقف مُعطية ظهرها لشاب تبدو عليه الحيرة، وتثير هذه الصورة قصصًا حول العلاقة بين الأم والابن.
7BM	وفيها رجال يرقدون على العشب في استرخاء، وتثير هذه الصورة قصصًا عن العلاقات الاجتماعية.
8BM	وفيها شاب شارد الذهن مُعطيًا ظهره لخلفية بها طبيبان يحاولان إخراج الرصاص من جسم رجل آخر، وتثير هذه الصورة قصصًا حول اللامباراة.
9BM	وفيها رجل أشيب الشعر ينظر باتجاه شاب يبدو عليه التأمل وشرود الذهن، وتثير هذه الصورة قصصًا حول الأب والابن.
18BM	وتظهر رجلاً تُمسك به يدين وصاحب الأيدي لا يظهر في الصورة، وتثير هذه الصورة قصصًا تتناول أفكارًا عن القلق.
البطاقة البيضاء	ويكتب فيها المفحوص ما يشاء من قصصٍ من وحي خياله.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

تناول البحث الحالي برنامجًا إرشاديًا انتقائيًا تكامليًا لخفض التشوهات المعرفية وتحسين الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا، وفيما يأتي عرض تفصيلي لنتائج التحليلات الإحصائية للتحقق من صحة فروض البحث، ومدى تحقق أهدافه، وتفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

أولًا: نتائج الدراسة السيكومترية:

نتائج الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها:

الذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على التشوهات المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا في القياس البعدي(في الاتجاه الأفضل) لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار"مان ويتني" Man-Whitney للمجموعات الصغيرة المستقلة للكشف عن مدى دلالة الفروق بين المجموعتين والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (١٤)
دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التشوهات المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التفكير الثنائي	التجريبية	١٧	٩.١٢	١٥٥	٤.٩٢٣-	دالة عند ٠.٠١
	الضابطة	١٧	٢٥.٨٨	٤٤٠		
التجريد الانتقائي	التجريبية	١٧	٩.١٥	١٥٥.٥٠	٤.٩٠٩-	دالة عند ٠.٠١
	الضابطة	١٧	٢٥.٨٥	٤٣٩.٥٠		
الشخصنة	التجريبية	١٧	٩	١٥٣	٤.٩٩٢-	دالة عند ٠.٠١
	الضابطة	١٧	٢٦	٤٤٢		
المبالغة والتقليل	التجريبية	١٧	٩.٠٣	١٥٣.٥٠	٤.٩٦٣-	دالة عند ٠.٠١
	الضابطة	١٧	٢٥.٩٧	٤٤١.٥٠		
عبارات الوجوب	التجريبية	١٧	٩.٣٥	١٥٩	٤.٧٨٩-	دالة عند ٠.٠١
	الضابطة	١٧	٢٥.٦٥	٤٣٦		
التعميم المفرط	التجريبية	١٧	٩.٢٤	١٥٧	٤.٨٥٠-	دالة عند ٠.٠١
	الضابطة	١٧	٢٥.٧٦	٤٣٨		
التشوهات المعرفية ككل	التجريبية	١٧	٩	١٥٣	٤.٩٨١-	دالة عند ٠.٠١
	الضابطة	١٧	٢٦	٤٤٢		

يتضح من جدول (١٤) أن قيم Z للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة دالة عند مستوى ٠.٠١ في الدرجة الكلية لمقياس التشوهات المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا، وبالرجوع إلى متوسطات الدرجات المدرجة بالجدول يتضح أن هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة في مجملها تحقق صحة الفرض الأول.

وكشفت نتائج البحث عن فعالية البرنامج في خفض التشوهات المعرفية لدى أفراد المجموعة التجريبية من طلاب الدراسات العليا (عينة الدراسة)، واتضح ذلك من نتائج جدول (١٤)، فقد جاءت الفروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية في الاتجاه الأفضل وهو انخفاض التشوهات المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة عبد الرحمن محمد، وأحمد شاهين (٢٠٢١) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التشوهات المعرفية لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك كانت الفروق دالة أيضًا بين القياسين القبلي والبعدي على المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي؛ ودراسة Soojung & Eunjoo (2020) والتي أسفرت نتائجها عن فعالية البرنامج التدريبي المُستخدم في الحد من الاكتئاب وتحسين تقدير الذات من خلال تغيير أنماط التفكير غير العقلاني؛ ودراسة صبحي الكفوري وآخرون (٢٠٢١) والتي توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ورتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس التشوهات المعرفية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسط درجاته في القياس البعدي على مقياس التشوهات المعرفية لصالح القياس البعدي؛ ودراسة Renée et al (2022) والتي توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في اتجاه أفراد المجموعة التجريبية، ووجود فروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في اتجاه القياس البعدي؛ ودراسة Vakili et al (2018) والتي توصلت نتائجها إلى فعالية العلاج المعرفي السلوكي في خفض التشوهات المعرفية.

وتؤكد هذه النتيجة على الأثر الايجابي للبرنامج الإرشادي في خفض التشوهات المعرفية لدى طلاب المجموعة التجريبية، ويتجلى ذلك في الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للتشوهات المعرفية لصالح القياس البعدي. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن جلسات البرنامج ركزت بشكل أساسي على تعديل وخفض

الأفكار المشوهة في إطار استخدام استراتيجيات معرفية هادفة ومناسبة، كان من طبيعتها تغيير البناء المعرفي اللاتوافقي إلى بنية معرفية قوامها المنطق والعقلانية.

كما نجح البرنامج في تغيير منظور الطلاب نحو أنفسهم وواقعهم ومستقبلهم بصورة مختلفة تحسنت للأفضل، كما تطورت طريقة تفسيرهم ومعالجتهم لأمور حياتهم (الدراسية والشخصية) عما كانوا عليه قبل إجراء البرنامج، وقد جاء ذلك واضحًا في تصريحات مباشرة لمعظم الطلاب المشاركين بالبرنامج حيث صرحوا في نهاية البرنامج بالتحسن الذي طرأ عليهم؛ فقد أصبحوا يعالجون الأمور بموضوعية وإيجابية مع حيادية مدعومة بالبراهين والمنطقية بعيدًا عن التفسيرات الذاتية التي كان يغلفها التحيز والشخصنة.

كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الأثر الإيجابي الذي أحدثه التدخل والمعالجة الإرشادية المنظمة مما أدى إلى مساعدة طلاب المجموعة التجريبية على فهم جوهر وطبيعة التشوهات المعرفية والآثار السلبية التي يمكن أن تنتج عنها. هذا إضافة إلى تعدد الفنيات التي تم استخدامها في البرنامج والتي تُعد من أهمها فنية المحاضرة والمناقشة الجماعية والتي أسهمت بدورها في تبادل الآراء والمناقشات المنطقية العقلية القائمة على الإقناع؛ مما أسهم في إقبال طلاب المجموعة التجريبية على المشاركة الفعالة والتي عبروا من خلالها عن أنفسهم ومشكلاتهم وزادت من ثقتهم بأنفسهم. كما زاد انتمائهم للمجموعة التجريبية كما كان للمناقشات وتبادل الآراء داخل الجلسات آثارًا إيجابية في اكتساب معارف ومهارات واتجاهات ساهمت في تعديل بل خفض التشوهات المعرفية لدى طلاب المجموعة التجريبية وهو ما أشار إليه ( ) من أن المناقشات يمكن أن تؤدي إلى أفضل نتائج في تغيير اتجاهات وأفكار المسترشد ونظرته إلى طبيعة مشكلاته. كما عملت فنيتي التعزيز والتغذية الراجعة على تقوية بل وتدعيم وتثبيت الأفكار العقلانية الجديدة وإحلالها محل الأفكار اللاعقلانية التي كانت تقف وراء انخفاض مستوى الصمود الأكاديمي لديهم. كما يؤكد ( ) أنه عندما يتم استخدام فنية التعزيز بطريقة منظمة فإنه يمكن أن يصبح وسيلة فعالة في تعديل السلوك بل ومواجهة كثير من المشكلات النفسية بحلول إيجابية. كما ساهمت فنية الواجب المنزلي في نقل الأثر الإيجابي للممارسات الإيجابية التي تعلمها الطلاب وشاركوا فيها وتدربوا عليها خلال جلسات البرنامج الإرشادية إلى المواقف الحياتية. كما ساهمت في تحقيق مبدأ استمرارية العملية الإرشادية. كما كانت استمارات التقويم لكل من طلاب المجموعة التجريبية وللباحثة والتي

كانت تُوزع في نهاية كل جلسة وفي نهاية البرنامج ككل قد ساعدت في التعرف على مدى تحقق أهداف جلسات البرنامج الإرشادي، فقد عكست استجابات طلاب المجموعة التجريبية على تلك الاستمارات مدى استيعابهم لأهداف جلسات البرنامج، ومدى استفادتهم منها؛ حيث كانت الباحثة تقوم بتقديم التعزيز والتغذية الراجعة عقب جمع تلك الاستمارات للفائدة المرجوة منها؛ حيث تقديم الثناء والمدح على الطلاب الذين أظهروا استفادتهم من الجلسة وتحققت لديهم أهدافها، وتقديم التغذية الراجعة للطلاب الذين لا يزالوا بحاجة إلى المزيد؛ حتى يحققوا الأهداف المرجوة من الجلسة؛ ومن ثم فقد كان لكل هذه الممارسات أثر كبير في نجاح البرنامج الإرشادي.

كما ساعدت فنية التخيل في استحضار صور ذهنية لنماذج تتأنى ولا تتسرع في استنتاج الأحداث المستقبلية وصور ذهنية أخرى لنماذج ليست بالعقلانية إذ تتسرع في استنتاج الأحداث المستقبلية، وقد تمكن طلاب المجموعة التجريبية أن يستنتجوا الإيجابيات التي يمكن أن يحصل عليها الأفراد ذوي التأني وعدم التسرع في استنتاج الأحداث المستقبلية وكذلك أيضًا السلبيات التي يمكن أن يتعرض لها اللاعقلانيين الذين يتسموا بالتسرع في استنتاج الأحداث المستقبلية، بل وقيامهم بعمل مقارنة بينهما؛ ثم محاولة تمثل الصورة الذهنية الأولى بحياتهم بدلًا من الصورة الذهنية الأخرى.

كما استطاعت الباحثة ومن خلال فنية الضبط الذاتي أن تساعد طلاب المجموعة التجريبية في القيام بعملية المراقبة والضبط الذي ساعد في انخفاض معدل تكرار التسرع في استنتاج ما يفكر به الآخرون؛ وذلك من خلال قيامهم بتحديد المواقف التي يتأثرون فيها بالتشوه المعرفي ثم مناقشتهم في ملابسات تلك المواقف، وأيضًا كيفية تأثير هذه التشوهات المعرفية عليهم، وما ينتج عنها من تدني لمستوى الصمود الأكاديمي. ثم محاولة القيام بالضبط الذاتي حيث يقوم فيه الطالب بالتعامل بطريقة ايجابية مع المواقف التي يظهر فيها تأثير مبدأ التسرع في استنتاج ما يفكر فيه الأشخاص الآخرون عليه مع محاولة استبداله بمبدأ التأني وعدم التسرع في استنتاج ما يفكر به الآخرون. كما ركزت الباحثة على فنية الحوار السقراطي بشكل كبير، خاصة عند فحص مدى التسرع لدى طلاب المجموعة التجريبية في استنتاج ما يفكر به الآخرون، ومساعدتهم على استكشاف هذا النوع من التشوهات المعرفية. كما كان لفنية النمذجة دورًا بالغًا في توفير النماذج السلوكية لأفراد لديهم مبدأ

"التسرع في استنتاج الأحداث المستقبلية"، وآخرين لديهم مبدأ "التأني وعدم التسرع في استنتاج الأحداث المستقبلة"؛ مما أتاح لطلاب المجموعة التجريبية مجالًا مناسبًا للمشاهدة والاستماع والمشاركة، وبالتالي التعاطف مع النماذج الإيجابية والتأثر بها مع محاولة تمثلها، وإدراك النماذج السلبية ومحاولة التحرر من أفكارها. كما جاء التدريب على فنية حل المشكلات هامًا في تعريف طلاب المجموعة التجريبية بأهمية التفكير والتخطيط المسئول لحل المشكلات بشكل علمي بعيدًا عن التسرع في إطلاق الأحكام واتخاذ القرارات والذي لا يؤدي إلا إلى مزيدٍ من المشكلات. كما ساعدت فنية الحديث الذاتي الإيجابي بدورها أيضًا على الممارسة الذاتية الواعية لتحديد المواقف التي يركز فيها الفرد على التفاصيل السلبية وبعيدًا عن سياقها، والعمل على مساعدته رؤية الأفكار والتشوهات المعرفية المتراكمة، حيث تم تدريب أفراد المجموعة التجريبية على الاستجابات اللفظية التي يمكن أن يُحدِّث بها الفرد نفسه في أثناء المواقف المسببة للتشوهات المعرفية لديه، وكيف يمكن للفرد أن يؤدي هذه المواقف مستخدمًا الحديث الإيجابي للذات، والذي يساعده في تحسين الصمود الأكاديمي؛ حيث الاعتماد على الإلمام بالتفاصيل الكلية للموقف بدلًا من التركيز على التفاصيل السلبية وبعيدًا عن سياقها. كما كان لتكامل هذه الفنيات فيما بينها أثره في إحداث التغير الفعلي فقد خاطبت هذه الفنيات العقل، والوجدان، والسلوك؛ وهذا التضافر بين الفنيات حقق نجاح التغير على الأبعاد والدرجة الكلية.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

الذي ينص على أنه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التشوهات المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا(في الاتجاه الأفضل) لصالح القياس البعدي". وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار"ويلكوكسون" **Wilcoxon** وقيمة **Z** للكشف عن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة، وجدول ( ) يوضح ذلك.

جدول (١٥)
دلالة الفروق بين بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التشوهات المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا

الأبعاد	نوع القياس	توزيع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	الدلالة
التفكير الثنائي	قبلي – بعدي	الرتب السالبة	١٧	٩	١٥٣	-٣.٦٢٢	دالة عند ٠.٠١
		الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
		الرتب المتساوية	٠				
		المجموع	١٧				
التجريد الانتقائي	قبلي – بعدي	الرتب السالبة	١٧	٩	١٥٣	-٣.٦٢٣	دالة عند ٠.٠١
		الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
		الرتب المتساوية	٠				
		المجموع	١٧				
الشخصنة	قبلي – بعدي	الرتب السالبة	١٧	٩	١٥٣	-٣.٦٢٧	دالة عند ٠.٠١
		الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
		الرتب المتساوية	٠				
		المجموع	١٧				
المبالغة والتقليل	قبلي – بعدي	الرتب السالبة	١٧	٩	١٥٣	-٣.٦٢٦	دالة عند ٠.٠١
		الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
		الرتب المتساوية	٠				
		المجموع	١٧				
عبارات الوجوب	قبلي – بعدي	الرتب السالبة	١٧	٩	١٥٣	-٣.٦٢٦	دالة عند ٠.٠١
		الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
		الرتب المتساوية	٠				
		المجموع	١٧				
التعميم المفرط	قبلي – بعدي	الرتب السالبة	١٧	٩	١٥٣	-٣.٦٢٣	دالة عند ٠.٠١
		الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
		الرتب المتساوية	٠				
		المجموع	١٧				
التشوهات المعرفية ككل	قبلي – بعدي	الرتب السالبة	١٧	٩	١٥٣	-٣.٦٢٤	دالة عند ٠.٠١
		الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
		الرتب المتساوية	٠				
		المجموع	١٧				

يتضح من جدول (١٥) أن قيمة Z للفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ للدرجة الكلية لمقياس التشوهات المعرفية ولكل بُعد من أبعاده لدى طلاب الدراسات العليا. وبالرجوع إلى متوسطات الدرجات للقياسين يتضح أن هذه الفروق لصالح القياس البعدي، حيث

انخفضت درجة التشوهات المعرفية مقارنة بالقياس القبلي، وهذه النتيجة في مجملها تحقق صحة الفرض الثاني.

وقد جاءت نتائج الفرض الثاني جدول (١٥) لتؤكد فعالية البرنامج المستخدم في خفض التشوهات المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا، حيث كانت الفروق دالة لصالح القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي للمجموعة التجريبية.

وتبين نتائج جدول (١٥) أن الفروق تسير في الاتجاه السلبى لأن القياس البعدي أقل من القياس القبلي وكانت النتائج دالة عند مستوى (٠.٠١) وذلك في كافة الأبعاد وكذلك الدرجة الكلية للمقياس المُستخدم. وهذا يرجع إلى فعالية البرنامج المستخدم في خفض التشوهات المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Soojung & Eunjoo (2020) والتي أثبتت فعالية برنامج معرفي سلوكي قائم على تعديل تشوهات التفكير في الحد من الاكتئاب وتحسين تقدير الذات لتعزيز الصحة العقلية لدى طلبة الجامعة، ودراسة Hiçdurmaz & Öz (2018) والتي أشارت إلى فعالية برنامج معرفي سلوكي في تعديل أخطاء التفكير لدى طلبة الجامعة، ودراسة سهام مختار (٢٠٢١) والتي أثبتت فعالية برنامج تدريبي قائم على النظرية المعرفية لـ بيك في تعديل التشوهات المعرفية لدى طالبات الجامعة وخفض قلق التصور المعرفي، ودراسة صبحي الكفوري وآخرون (٢٠٢١) والتي أسفرت عن فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض التشوهات المعرفية لدى المراهقين المعاقين بصريًا، ودراسة Brazao & Ramos (2016) والتي كشفت عن فعالية الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض التشوهات المعرفية لدى طلاب الجامعة بـ أستراليا.

وتفسر الباحثة ظهور تحسن كبير في معتقدات وأفكار الطلاب نحو الحياة الدراسية بأنه يرجع إلى استراتيجيات وفنيات البرنامج الإرشادي الانتقائي حيث ساعد الطلاب على التركيز على الحاضر واستطلاع المستقبل، وأن يكونوا على وعي بحقوق ومسئوليات وواجبات الدراسة الأكاديمية مع توجيه انتباههم إلى ضورة القيام بتقويم سلوكهم واتقان مهارات حل المشكلات، وتجنب التفسير الخاطئ لبعض المواقف والأفكار ودفعهم إلى التغيير. كذلك من خلال تعليمهم مهارات التواصل وحل المشكلات من جانب، ومن جانب آخر تبصيرهم بمجموعة الأفكار والمعتقدات الخاطئة في الحياة الأكاديمية وتعديل الأفكار

السلبية وتبني أفكار جديدة من خلال التدريب على مهارات التقييم الذاتي والضبط الذاتي واستيعابها ومناقشتها، ووضع عدة بدائل لحل المشكلات المعرفية حتى تستقيم الحياة الأكاديمية وتزول الاضطرابات والتوترات التي تؤرقهم.

ويؤكد ذلك ما أشار إليه (Nasir et al., 2020) بأن التشوهات المعرفية عملية معلومات مشوهة تؤدي إلى استجابات غير قادرة على التكيف مع المواقف العصيبة، وهي عامل خطر راسخ للتفكير والمحاولات الانتحارية، فينظر الأفراد عمومًا إلى مستقبلهم وعالمهم وأنفسهم بشكل أكثر سلبية، ويميلون إلى إظهار مستويات أعلى من الخصائص المعرفية المختلفة مثل: اليأس، والمعتقدات غير المنطقية والعجز في حل المشكلات المعرفية.

كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ما تضمنه البرنامج الإرشادي من فنيات عدة نظريات نفسية مختلفة ومنها: فنية المتصل المعرفي، وقف الأفكار، اختبار البديل، فنيتي الأسئلة الخمسة والتوكيد، الحوار السقراطي الموجه، قائمة المزايا والعيوب والمقارنة بينهما، أسلوب التحليل العقلاني، إعادة البناء الموقفي، العصف الذهني والمناقشة والحوار، وفنية التداعي الحر؛ كان لها أثرًا كبيرًا في تغيير أفكار ومعتقدات ومفاهيم الطلاب المشوهة وتقييمها؛ مما ساعد في خفضها.

وفي ضوء تأثير الفنيات المستخدمة في البرنامج، والتي استندت على فنيات النظرية الانتقائية المساعدة على خفض التشوهات المعرفية، وما تضمنته جلسات البرنامج الـ (٢٢) من أنشطة وتطبيقات عملية ساعدت الطلاب على تحديد العلاقة بين الأفكار والسلوك والمشاعر وبالتالي تحديد ما لديهم من إطفاء التفكير اللامنطقي والعمل على دحضها.

كما يرجع ذلك إلى تأثير الأنشطة والألعاب المستخدمة بجميع جلسات البرنامج والتي تميزت بالتنوع والدقة، فقد رُوعي تضمين البرنامج تسلسلًا في عرض جلساته، وكذلك التسلسل في عرض كل جلسة؛ بجانب فنيات الاسترخاء وعكس المشاعر والتقييم الذاتي التي طلبت الباحثة من الطلاب استخدامها باستمرار. وتم تدريب الطلاب على كيفية استخدامها، كما تم تدريب طلاب الدراسات العليا على كيفية التعاون والمشاركة في المهام المطلوب منهم القيام بها، وتدريبهم على ضبط النفس والضبط الذاتي في حالة صدور أي تفكير منهم غير ملائم للموقف الذى يتعرضون له، فقد خصصت الباحثة جلسة أو أكثر لكل تشوه معرفي على حدة؛ إذ عرف الطلاب ذوي التشويه المعرفي نوع التشوه المعرفي ومن ثم

سلبيات هذا التشوه والنتائج المترتبة على من يحمله. وقد تم تدريب الطلاب على اختبار كل تشوه معرفي بالواقع من خلال مجموعة من الأمثلة الهادفة، والحوار السقراطي الموجه، وإعادة البناء المعرفي، وسجل الأفكار، وصولًا إلى تبني فكرة بديلة أكثر منطقية. مما ساعد على إكساب الطلاب التفكير العقلاني المنطقي، ومن ثم جعلهم يقيمون أفكارهم بموضوعية ومنطقية؛ وبالتالي ساعد ذلك في خفض التشوهات المعرفية الموجودة لديهم.

كما تعزو الباحثة هذا التحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى توفر جو من الثقة والألفة بين أفراد المجموعة التجريبية والباحثة، وكذلك شعور الطلاب بأهمية ما يتلقونه من تدريبات ومهارات خلال جلسات البرنامج في حياتهم الواقعية؛ الأمر الذي زاد من دافعية الطلاب للمشاركة الفاعلة خلال جلسات البرنامج، وقد لاحظت الباحثة ذلك من خلال حرص الطلاب على حضور الجلسات. كما تفسر الباحثة تلك النتيجة في ضوء التنوع في الوسائل وأسلوب التدريب؛ حيث تنوعت ما بين مجموعات العمل، وأوراق العمل الفردية، وعروض الفيديو، والعروض التقديمية البوربوينت، ومناقشات جماعية، والمحاضرة؛ حيث ساعد ذلك في كسر الروتين.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

وينص على أنه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا في القياس البعدي(في الاتجاه الأفضل) لصالح المجموعة التجريبية."

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار"مان ويتني" Man – Whitney للمجموعات الصغيرة المستقلة للكشف عن مدى دلالة الفروق بين المجموعتين، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (١٦)
دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المثابرة الأكاديمية	التجريبية	١٧	٢٥.٩٧	٤٤١.٥٠	٤.٩٧٢-	دالة عند ٠.٠١
	الضابطة	١٧	٩.٠٣	١٥٣.٥٠		
التخطيط الأكاديمي	التجريبية	١٧	٢٥.٩٤	٤٤١	٤.٩٥٦-	دالة عند ٠.٠١
	الضابطة	١٧	٩.٠٦	١٥٤		
التأثيرات السلبية والاستجابة الانفعالية	التجريبية	١٧	٢٥.٦٥	٤٣٦	٤.٧٨٧-	دالة عند ٠.٠١
	الضابطة	١٧	٩.٣٥	١٥٩		
الصمود الأكاديمي ككل	التجريبية	١٧	٢٦	٤٤٢	٤.٩٨٣-	دالة عند ٠.٠١
	الضابطة	١٧	٩	١٥٣		

يتضح من جدول(١٦) أن قيمة z للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة دالة عند مستوى ٠.٠١ في أبعاد مقياس الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا(المثابرة الأكاديمية، التخطيط الأكاديمي، التأثيرات السلبية والاستجابة الانفعالية) وأيضًا الدرجة الكلية للمقياس.

وبالرجوع إلى متوسطات الدرجات المدرجة بالجدول (١٦) يتضح أن هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، حيث زاد متوسط درجات أفرادها على الدرجة الكلية لمقياس الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا وأبعاده الفرعية، وهذه النتيجة في مجملها تحقق صحة الفرض الثالث. وجاءت نتائج جدول (١٦) لتؤكد فعالية البرنامج المستخدم في تحسين الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا، حيث كانت الفروق دالة لصالح القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي للمجموعة التجريبية. وبالتالي كشفت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج وبيان أثره على الصمود الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية من طلاب الدراسات العليا مقارنة بالمجموعة الضابطة.

ويُدعم هذه النتيجة ما أشارت إليه نتائج دراسات كل من: دراسة إبراهيم عبد الواحد (٢٠٢٠) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح لمجموعة التجريبية على مقياس الصمود الأكاديمي، ودراسة دراسة أسامة عطا (٢٠٢١)، التي أسفرت نتائجها عن فعالية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الانفعالي في تنمية الصمود الأكاديمي لدى عينة من معلمي التربية الخاصة، ودراسة

Hjeltnes & Marsh (2020) التي أسفرت نتائجها عن فاعلية البرنامج القائم على اليقظة العقلية في تحسين الصمود الأكاديمي بأبعاده، ودراسة Le & Yeung (2019) ، دراسة William & Spencer (2020)، دراسة Kususanto & Cheow (2021) والتي أشارت نتائجها إلىفعالية برنامج تدريبي مبني على تقدير الذات في تحسين الصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأنها ترجع إلى فعالية البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية والذي حقق قدرًا كبيرًا في مساعدة الطلاب من الانتقال من حالة اليأس والقنوط والإحباط والقلق إلى حالة من المثابرة والصبر والرضا والطمأنينة والتطلع بإيجابية للمستقبل، كونه يخاطب العقل الذي يُعد عاملًا مهمًا في حياة الإنسان النفسية وعنصرًا أساسيًا في نمو شخصيته فهو يوفر قاعدة معرفية وانفعالية تضمن الواقعية والمنطقية والحقيقة والاتزان الانفعالي والنفسي.

كما تعزو الباحثة التحسن لدى الطلاب إلى استخدام اختبار الدليل، وحصر المزايا والعيوب بقائمة والمقارنة بينهما حيث ساعد ذلك في تفنيد هذا البعد والاقتناع بعدم جدوى الأفكار المشوهة.

كما أن التدريب الخاص الذي تلقاه الطلاب أفراد المجموعة التجريبية على مدار (٢٢) جلسة إرشادية قد عزَّز لديهم التفكير العقلاني المنطقي، فقد ركز البرنامج على توضيح العلاقة بين الأفكار والمشاعر والسلوك وتأثيرها على الأفراد، كما أنه ركز على تعلم الفرد عملية تحديد الأفكار المشوهة واكتشافها وبالتالي مواجهتها ودحضها، كما كان للبرنامج فاعلية في العديد من المشكلات إذ تميز بالكثير من المميزات التي تتيح للطلاب التفاعل والتواصل مع بعضهم، كما أن المجموعة التجريبية تتيح للمشاركين فيها اكتساب العديد من الخبرات، وتبادل الخبرات والمواقف التي حصلت مسبقًا معهم مما يؤدي بالفرد إلى حالة من يشعر فيها بالاستبصار الذاتي والوعي يساعداه على تقييم سلوكه، وبالتالي العمل على حد المشكلات المشتركة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما كان لاستخدام فنية لعب الأدوار أثرًا بالغًا في فكرة سعي الفرد نحو المثالية وذلك لمساعدة الطلاب على اكتشاف ما عليه التشوهات المعرفية من سلبيات، كما استخدمت الباحثة فنية الحوار السقراطي واختبار البديل والتي تساعد في اكتشاف نمط التفكير الخاطئ

من خلال توجيه الأسئلة بطريقة سقراطية، إذ تُعد فنية اختبار البديل من الفنيات المساعدة في مواجهة الأفكار التلقائية الخاطئة لأنها تعتمد على مساعدة الطالب لاختبار فكرته المشوهة بصورة واقعية، فأهمية تلك الفنية تكمن في مساعدة الطالب على اكتشاف المنطق الخاطئ، والكامن وراء تفسيره ومعتقداته المشوهة.

كما كانت الباحثة تحث الطلاب على روح التعاون والعمل الجماعي للحصول على أفضل النتائج، كما كان لاستخدام فنية الواجبات المنزلية من قبل الطلاب لاستكشاف مهارات جديدة وممارسة استراتيجيات المواجهة وإعادة هيكلة المعتقدات المدمرة. حيث ثبت أن استخدام الواجبات المنزلية كعامل مساعد للمسترشد الذي يحدث خلال جلسة الإرشاد هو وسيلة فعَّالة لتعزيز التغيير الإرشادي في فترة زمنية قصيرة، وأن زيادة ملاءمة الواجبات المنزلية تزيد من احتمال الامتثال وفعالية المهام بين الجلسات، وأن الطلاب الذين يكملون باستمرار الواجبات المنزلية يميلون إلى الحصول على نتائج أفضل للصحة النفسية. ولتحسين جودة الواجب المنزلي قامت الباحثة بربط الواجبات المنزلية مباشرة بهدف محدد، وشرحت العملية بوضوح للطلاب، كما تم اختبار أسلوبها في الجلسة، وتم تحديد فرص ممارسة التفكير خارج الجلسة، مع أفكار حول كيفية القضاء على العقبات التي تحول دون الانتهاء من إتمام الواجب المنزلي.

ونتيجة لكل ذلك انخفض مستوى التشوهات المعرفية لدى الطلاب؛ فكان الطبيعي أن يتحقق معه مستوى مرتفع من الصمود الأكاديمي لدى الطلاب؛ فالمنطقية والموضوعية وإدراك المواقف على حقيقتها من أهم أسس الصمود الأكاديمي بما يتضمنه من مثابرة وتخطيط جيد وحُسن التعامل مع التأثيرات الانفعالية.

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها ومناقشتها:

والذي ينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا (في الاتجاه الأفضل) لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ويلكوكسون" Wilcoxon وقيمة Z للكشف عن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (١٧)
دلالة الفروق بين بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا

الأبعاد	نوع القياس	توزيع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	الدلالة
المثابرة الأكاديمية	قبلي – بعدي	الرتب السالبة	٠	٠	٠	-٣.٦٢٦	دالة عند ٠.٠١
		الرتب الموجبة	١٧	٩	١٥٣		
		الرتب المتساوية	٠				
		المجموع	١٧				
التخطيط الأكاديمي	قبلي – بعدي	الرتب السالبة	٠	٠	٠	-٣.٦٢٣	دالة عند ٠.٠١
		الرتب الموجبة	١٧	٩	١٥٣		
		الرتب المتساوية	٠				
		المجموع	١٧				
التأثيرات السلبية والاستجابة الانفعالية	قبلي – بعدي	الرتب السالبة	٠	٠	٠	-٣.٦٢٤	دالة عند ٠.٠١
		الرتب الموجبة	١٧	٩	١٥٣		
		الرتب المتساوية	٠				
		المجموع	١٧				
الصمود الأكاديمي ككل	قبلي – بعدي	الرتب السالبة	٠	٠	٠	-٣.٦٢٤	دالة عند ٠.٠١
		الرتب الموجبة	١٧	٩	١٥٣		
		الرتب المتساوية	٠				
		المجموع	١٧				

يتضح من جدول (١٧) أن قيمة Z للفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ في أبعاد مقياس الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا(المثابرة الأكاديمية، التخطيط الأكاديمي، التأثيرات السلبية والاستجابة الانفعالية) وأيضًا الدرجة الكلية للمقياس.

وبالرجوع إلى متوسطات الدرجات للقياسين يتضح أن هذه الفروق لصالح القياس البعدي، حيث ارتفعت درجة الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا وأبعادها مقارنة بالقياس القبلي، وهذه النتيجة في مجملها تحقق صحة الفرض الرابع.

جاءت نتائج الفرض الرابع لتؤكد نتائج الفرض الثالث وتوضح فعالية البرنامج المستخدم في بيان أثره على الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا، حيث كانت الفروق دالة لصالح القياس البعدى مقارنة بالقياس القبلى للمجموعة التجريبية. وتبين من نتائج جدول(١٧) أن اتجاه الفروق تسير فى الاتجاه الإيجابى لأن القياس البعدى أكبر من القياس القبلي وكانت النتائج دالة عند مستوى (٠.٠١) وذلك في كافة الأبعاد وهى: (المثابرة

الأكاديمية والتخطيط الأكاديمي التأثيرات السلبية والاستجابة الانفعالية)، والدرجة الكلية للمقياس المُستخدم. وهذا يرجع إلى فعالية البرنامج المستخدم في رفع مستوى الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا أثناء تدريبهم في جلسات البرنامج.

وتعزو الباحثة التحسن في أبعاد الصمود الأكاديمي إلى اختيار بعض الفنيات والأساليب التي تتناسب مع طلاب الدراسات العليا والتي تساعدهم على تحقيق التوافق الأكاديمي، وتدعيم العلاقات بين طلاب المجموعة التجريبية وتنمية الثقة بأنفسهم عن طريق إتاحة الفرصة لمعايشة النجاح ولتخفيف الشعور باليأس والعجز والفشل وعدم الثقة بالنفس. فمن الفنيات التي تضمنها البرنامج فنية مراقبة الذات والتي تساعد الطالب على ضبط النفس من خلال مراقبة الذات، والتحكم بالنفس؛ لأنها تساعده في التعرف على الإدراكات غير التوافقية من خلال مراقبة وتسجيل الأفكار والمشاعر السلبية. كما تم استخدام فنية المحاضرة والمناقشة حيث ساعدت الطلاب على وصف مشاعرهم وانفعالاتهم تجاه مواقف الحياة الدراسية مع تبصيرهم بالتغيرات الفسيولوجية والنفسية المصاحبة لمشاعرهم وانفعالاتهم السلبية ومن هذه المواقف الشعور بالنقص والفشل أمام الزملاء من تدني تقديراتهم مثلًا أو نظرة البعض لهم بالدونية لتكرار خبرات الفشل الدراسي أو لضعف القدرة على المشاركة والنقاش المثمر مع الأساتذة في المحاضرات مما يجعلهم يشعرون بمشاعر سلبية تعيق تفكيرهم وأدائهم وصمودهم الأكاديمي. كما تم استخدام فنية تحديد الأفكار التلقائية وهي مساعدة الطالب على إدراك الأفكار التلقائية التي تؤثر على تفكيره وسلوكه تأثيرًا سلبيًا، والتركيز على هذه الأفكار والتعرف عليها وتفهمها؛ لأن هذه الأفكار قد يكون لها دورًا بارزًا في شعور الطالب بالقلق والفشل والإحباط والتوتر، وقد يكون وجود هذه الأفكار في خيال الطالب لفترة قصيرة جدًا مما يجعله لا يدركها أو يتذكرها مثل الخوف من نقد أفراد آخرين، وهذه الهواجس المتعلقة بالمواقف تبعث بالضيق والانزعاج بل وتجعله يتجنبها، وقد كانت الباحثة تناقش الطلاب في تلك المواقف وتُصر على طرح الأسئلة حتى تستثير الأفكار التلقائية للتعرف على دقة الخيالات والأفكار ثم مساعدة الطالب على تصحيح تلك الأفكار، مُستخدمة في ذلك فنية لعب الأدوار.

وهذا يتفق مع ما أوضحه (محمود عكاشة وآخرون، ٢٠٢٠) أن الصمود الأكاديمي نتيجة محصلة التكيف الناجح رغم الظروف التي تتسم بالتحدي والتهديد، ومن الناحية

الأكاديمية يعتبر الصمود أساسًا قوًيا للنجاح في الحياة الدراسية وإنجازات أخرى في الحياة؛ رغم المِحن البيئية التي يتعرض لها الفرد نتيجة الخبرات السلبية المبكرة والتي تعرض لها عبر مراحل حياته المختلفة، فالطلبة الصامدون أكاديميًا هم الذين يدعمون المستويات العالية من دافعية التحصيل والأداء رغم وجود أحداث وظروف ضاغطة نفسيًا نتيجة تعرضهم لأخطار الأداء الضعيف مما يجعلهم يقدرون ذواتهم تقديرًا مرتفعًا لأنها ساعدتهم على الصمود رغم الصعوبات التي تواجههم. فيشير مفهوم الصمود الأكاديمي إلى وجود مصادر للقوة لدى الفرد تمكنه من إبرازها واستخدامها حين التعرض لمواقف صعبة وضاغطة، والتي قد تكون في بعض الأوقات سببًا مهددًا لحياة الفرد، فمصادر القوة قد تسهل على الفرد عملية الانتقال إلى مرحلة جديدة من التعايش الإيجابي مع هذه الظروف والبيئة المحيطة. فهو يمثل خاصية تدل على التماسك الداخلي للفرد؛ تجعله قادرًا على التوافق والتحصيل الأكاديمي المرتفع رغم وجود ظروف طارئة وعوامل المخاطرة التي تدل عادة على الأداء الأكاديمي المنخفض.

كما تعزو الباحثة فاعلية البرنامج الارشادي الانتقائي التكاملي في تحسين الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا إلى ما تضمنه البرنامج من فنيات واستراتيجيات متعددة تنتمي لمدارس إرشادية مختلفة لتتناسب وجميع جوانب المشكلة، حيث ساهمت هذه الفنيات بشكل تكاملي في مساعدة هؤلاء الطلاب، فقد استهدف البرنامج تنمية بعض الجوانب السلوكية التي تؤثر على تقدير الذات، إلى جانب بعض الجوانب المعرفية حيث قد يكون وقوع الطلاب ضحايا للتشوهات المعرفية نتيجة معتقدات وأفكار سلبية خاطئة لا منطقية، تحتاج لفنيات معرفية لتدعيمها وإحلال أفكار إيجابية محلها، فتزداد قدرتهم على مواجهة المواقف الصعبة المحبطة والتي تدعو إلى اليأس والفشل وفقدان الأمل. كما استخدم البرنامج فنيتي التنفيس الانفعالي والاسترخاء التي ساعدتا الطلاب على تفريغ المشاعر المؤلمة خلال جلسات البرنامج والتخلص من الشعور بالقلق والتوتر واليأس فالاسترخاء والتنفيس الانفعالي يتيح الفرصة للطالب لاستخدام الحوار مع الذات فينمو وعيه واستبصاره بطريقة الحوار الذي يدور بداخله وينتج عنه أفكارًا سلبية تؤثر على تفاعله الاجتماعي وتزيد من ضعفه، كما يحسن الاسترخاء من قدرة الطالب على ضبط ذاته من خلال ما يحدثه الاسترخاء من تهدئة للجهاز العصبي فيتعلم كيف يبدل أفكاره وسلوكياته السلبية بأخرى إيجابية. وهذا ما أكدته

دراسة (Yadgir & Kolahi, 2022) والتي ذكرت أن الإدراك الهادئ للمواقف لا يأتي إلا من خلال جهاز عصبي هادئ والاسترخاء هو أحد الاستراتيجيات التي تعيد الاتزان.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة إبراهيم عبد الواحد (٢٠٢٠) والتي توصلت نتائجها عن وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية علي مقياسي الصمود الأكاديمي لصالح القياس البعدي، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح لمجموعة التجريبية على مقياس الصمود الأكاديمي؛ ودراسة أسامة عطا (٢٠٢١) والتي أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس الصمود الأكاديمي لصالح القياس البعدي؛ ودراسة Hjeltnes & Marsh (2020) والتي أسفرت نتائجها عن فاعلية البرنامج القائم على اليقظة العقلية في تحسين الصمود الأكاديمي بأبعاده؛ ودراسة Le & Yeung (2019) والتي توصلت نتائجها إلى وجود أثر فعال للبرنامج المُستخدم في تنمية الصمود الأكاديمي لدى الطلاب؛ ودراسة William & Spencer (2020) والتي توصلت نتائجها إلى فعالية برنامج إرشادي قائم على مكونات الدافعية للإنجاز في تنمية الصمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؛ ودراسة Cheow & Kususanto (2021) والتي أظهرت نتائجها فعالية برنامج تدريبي مبني على تقدير الذات في تحسين الصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ ودراسة عبير أحمد (٢٠١٩) والتي أسفرت نتائجها عن فعالية برنامج تدريبي قائم على المرونة العقلية في تنمية الصمود الأكاديمي لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية المتأخرات دراسيًا؛ ودراسة محمود عكاشة وآخرون (٢٠٢٠) والتي أثبتت فعالية برنامج تدريبي في ضوء أبعاد الشفقة بالذات في تحسين الصمود الأكاديمي لدى عينة من الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل؛ ودراسة رشا إبراهيم (٢٠٢١) التي أظهرت فعالية برنامج إرشادي قائم على استراتيجيات اليقظة العقلية في تنمية الصمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

نتائج الفرض الخامس وتفسيرها ومناقشتها:

وينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياسي التشوهات المعرفية والصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا في القياسين البعدي والتتبعي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار" ويلكوكسون" Wilcoxon وقيمة Z للكشف عن تلك الفروق، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (١٨)

دلالة الفروق بين بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياسي التشوهات المعرفية والصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا

الأبعاد	نوع القياس	توزيع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	الدلالة
التفكير الثنائي	بعدي – تتبعي	الرتب السالبة	٣	٤	١٢	-٠.٣٧٨	غير دالة
		الرتب الموجبة	٤	٤	١٦		
		الرتب المتساوية	١٠				
		المجموع	١٧				
التجريد الانتقائي	بعدي – تتبعي	الرتب السالبة	٤	٥	٢٠	-٠.٣٣٣	غير دالة
		الرتب الموجبة	٥	٥	٢٥		
		الرتب المتساوية	٨				
		المجموع	١٧				
الشخصنة	بعدي – تتبعي	الرتب السالبة	٥	٤.٥٠	٢٢.٥٠	-٠.٧٠٧	غير دالة
		الرتب الموجبة	٣	٤.٥٠	١٣.٥٠		
		الرتب المتساوية	٩				
		المجموع	١٧				
المبالغة والتقليل	بعدي – تتبعي	الرتب السالبة	٢	٣.٥٠	٧	-٠.٨١٦	غير دالة
		الرتب الموجبة	٤	٣.٥٠	١٤		
		الرتب المتساوية	١١				
		المجموع	١٧				
عبارات الوجوب	بعدي – تتبعي	الرتب السالبة	٥	٦	٣٠	-٠.٣٠٢	غير دالة
		الرتب الموجبة	٦	٦	.٣٠		
		الرتب المتساوية	٦				
		المجموع	١٧				
التعميم المفرط	بعدي – تتبعي	الرتب السالبة	٦	٦.٢٥	٣٧	-٠.٤١٨	غير دالة
		الرتب الموجبة	٥	٥.٧٠	٢٨		
		الرتب المتساوية	٦				
		المجموع	١٧				
التشوهات	بعدي – تتبعي	الرتب السالبة	٥	٩.٨٠	٤٩	-٠.٢٢٢	غير دالة
		الرتب الموجبة	٩	٦.٢٢	٥٦		

الأبعاد	نوع القياس	توزيع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	الدلالة
المعرفية ككل		الرتب المتساوية	٣				
		المجموع	١٧				
المثابرة الأكاديمية	بعدي – تتبعي	الرتب السالبة	٥	٦	٣٠	-٠.٣٠٢	غير دالة
		الرتب الموجبة	٦	٦	٣٦		
		الرتب المتساوية	٦				
		المجموع	١٧				
التخطيط الأكاديمي	بعدي – تتبعي	الرتب السالبة	٣	٤.٥٠	١٣.٥٠	-٠.٧٠٧	غير دالة
		الرتب الموجبة	٥	٤.٥٠	٢٢.٥٠		
		الرتب المتساوية	٩				
		المجموع	١٧				
التأثيرات السلبية والاستجابة الانفعالية	بعدي – تتبعي	الرتب السالبة	٤	٦	٢٤	-٠.٩٠٥	غير دالة
		الرتب الموجبة	٧	٦	٤٢		
		الرتب المتساوية	٦				
		المجموع	١٧				
الصمود الأكاديمي ككل	بعدي – تتبعي	الرتب السالبة	٥	٥.٥٠	٢٧.٥٠	-٠.٩٦٦	غير دالة
		الرتب الموجبة	٧	٧.٢١	٥٠.٥٠		
		الرتب المتساوية	٥				
		المجموع	١٧				

يتضح من جدول (١٨) أن قيمة Z للفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى، لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية سواءً على مقياس التشوهات المعرفية أو مقياس الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا وأبعاده والدرجة الكلية، وهذه النتيجة في مجملها تحقق صحة الفرض الخامس.

وقد كشفت نتائج الفرض الخامس عن عدم وجود فروق دالة بين القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية في كل من مقياس التشوهات المعرفية ومقياس الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بأبعاده الفرعية بعد شهر ونصف من انتهاء البرنامج مما يدل على امتداد فعالية البرنامج واستمراريته.

وتعزو الباحثة هذه النتائج من عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياسي التشوهات المعرفية والصمود الأكاديمي إلى استمرارية فعالية البرنامج المستخدم في البحث الحالي، وبقاء أثره على أفراد المجموعة التجريبية، ويمكن تفسير ذلك بأن التدريبات والفنيات المُقدمة من خلال جلسات البرنامج الإرشادي الانتقائي التكاملي قد

ساهمت في منع حدوث انتكاسة بعد انتهاء تطبيق البرنامج، واستمرار أثره خلال فترة المتابعة. فنموذج الإرشاد الانتقائي التكاملي الهدف الأساسي له كما يشير (Keven & Akliman, 2017, 30) خفض المعاناة النفسية، وتحسين النمو الشخصي بأقصى سرعة ممكنة؛ إذ أن المرشد الذي يتبنى الإرشاد الانتقائي التكاملي يجنح لتحليل الشخصية الانسانية إلى أبعادها، ومن خلال تقييم كل فرد بواسطة كل نوع من هذه الأبعاد النوعية يصبح المرشد قادرًا على الوصول إلى فهم كامل للفرد وبيئته الاجتماعية. كما أشار لازاروس إلى أنه من بين أهداف الإرشاد الانتقائي التكاملي الكشف عن بعض العوامل غير المنظورة (المرئية) التي تدخل ضمن نطاق تصنيف أو أكثر للصيغة BASIC- AD، والعمل على تصحيح الأفكار الخاطئة والمشوهة، العمل على تغيير السلوك إلى سلوك إيجابي فاعل، العمل على تغيير الصورة السلبية للذات إلى صورة إيجابية، العمل على تغيير الجوانب المعرفية غير المنطقية إلى جوانب منطقية، مساعدة المسترشد على تحسين الجوانب الفسيولوجية، العمل على تغيير الأحاسيس والمشاعر السلبية إلى أخرى إيجابية، المساعدة في إكساب المسترشد مهارات الحياة الاجتماعية وإقامة علاقات طيبة مع الآخرين، وجوب تغيير شخصية الفرد ونموها مع حياته، والتغيير الايجابي في الشخصية يظهر مع التركيز على مواطن القوة في النفس، إضافة لتحسين وتطوير مواطن الضعف فيها. وقد توفر ذلك من خلال التدريبات التي تضمنها البرنامج الإرشادي مثل تدريبات: اختبار الفكرة البديلة، الثقة بالنفس، اتخاذ القرارات، حل المشكلات، والتخطيط للمستقبل؛ فهذه تدريبات من شأنها المساعدة بشكل كبير على زيادة القدرة على تفنيد وتحديد الأفكار التلقائية؛ مما ساهم في خفض التشوهات المعرفية لدى عينة البرنامج الإرشادي.

كما أن من بين أهم أهداف الإرشاد الانتقائي التكاملي تركيزه على تنمية الاعتماد على النفس، وتحمل المسئولية من خلال جعل المسترشد يتحمل مسئولية نفسه وحياته، ومساعدته للوصول إلى أعلى مستويات الأداء الوظيفي كلٌ بحسب قدراته واستطاعته. كما كانت الباحثة تعمل على مساعدة أفراد المجموعة التجريبية لتحقيق وإنجاز أهدافهم الشخصية، ومساعدتهم للتحرك من مستوى خبرتهم وأدائهم الراهن إلى مستوى أعلى منه، ونحو توفير المعلومات والمهارات اللازمة لهم كي يحافظوا على هذا المستوى. كما يهدف برنامج البحث الحالي إلى إحداث التكامل والتفاعل بين النظريات والأساليب والطرق المختلفة بل وإدماجها وتقليل

عددها. وهذا ما أسهم بدوره في خفض التشوهات المعرفية وتحسين الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا.

كما تفسر الباحثة هذه النتائج في ضوء الأثر الإيجابي الذي أحدثه البرنامج في المجموعة التجريبية في مساعدتهم على التغلب على التشوهات المعرفية وإدراك حقيقتها، واستغلال ما لديهم من إمكانيات ذاتية وبيئية وتوظيفها لتحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي وتحقيق الأهداف والوصول لأفضل مستوى من الثقة بالنفس تجاه أنفسهم وتجاه الآخرين، وتبني لغة الحوار والمناقشة والاستمتاع والانصات، حيث لم تكن الفروق في مقياس التشوهات المعرفية والصمود الأكاديمي في القياسين البعدي والتتبعي ذات دلالة إحصائية؛ مما يدل علي استمرار البرنامج الإرشادي الانتقائي التكاملي في خفض التشوهات المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا حتي بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج بفترة تصل لشهر ونصف.

كما حدثت بعض التغييرات الكيفية التي طرأت على أفراد المجموعة التجريبية والتي ترجع من وجهة نظر الباحثة إلى عدة عوامل، منها:

- رغبة أفراد المجموعة التجريبية من طلاب الدراسات العليا في مواجهة الوضع الحالي للتغلب على التشوهات المعرفية لديهم، ومعرفة أن ما يقومون به يحوِّل حياتهم إلى الأسوأ على المدى البعيد وتبقيهم عالقين في دائرة الأفكار التلقائية السلبية، وتضيع وقتهم وتستنزف طاقاتهم، وتؤثر سلبًا على صحتهم النفسية والجسمية، وتعيق دراستهم وصمودهم الأكاديمي؛ مما يعمل على زيادة المشكلات التي يعانون منها.
- ساهمت الجلسات الجماعية في خلق تأثير إيجابي أثناء التعارف، وساعدت على خلق روح من الألفة والمودة والتعاون بين أفراد المجموعة التجريبية.

كما ترجع استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي التكاملي إلى زيادة اقتناع أفراد العينة العلاجية بالآثار السلبية للتشوهات المعرفية على الفرد، وذلك من خلال ما تم طرحه خلال جلسات البرنامج عن ذلك، وتفاعل أفراد المجموعة التجريبية مع أنشطة وتدريبات وفعاليات البرنامج المُقدم لهم، ذلك بالإضافة إلى المقالات والتي تمت قراءتها عليهم ومناقشتها، هذا بالإضافة إلى الواجبات المنزلية والتي كان لها عظيم الأثر في استمرارية وبقاء تأثير البرنامج؛ ومن ثَم ساعد ذلك في زيادة تمسك أفراد المجموعة التجريبية بمكتسبات البرنامج، وحرصهم على استمرارية التغيرات السلوكية والمعرفية بما يخدم قناعاتهم

وتوجهاتهم الجديدة؛ وقد ساهم كل ذلك في منع حدوث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج، واستمرار أثره خلال فترة المتابعة. كما يرجع الأثر القوي للبرنامج الإرشادي الانتقائي التكاملي إلى أن البرنامج كان يركز على تعديل علاقة الفرد بأفكاره أي بتعديل أفكاره بدلًا من تجنبها، وتحسين الاتصال بالذات وتعزيز الوعي.

كما استطاع البرنامج الحالي خفض التشوهات المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا من خلال مجموعة من الاجراءات هي:

- مساعدة أفراد المجموعة التجريبية أن يتعرفوا خبراتهم الخاصة التي تُحدِث التشوهات المعرفية.
- مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على عدم رؤية الأحداث المرتبطة بالتشوهات المعرفية على أنها تهديدًا أوليًا للفرد يجب التحكم فيه.
- مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على فهم أن محاولات التحكم في الأحداث المرتبطة بشعورهم بالتشوهات المعرفية تزيد من حدة الشعور بها.
- هذا بالإضافة إلى بطاقات تقييم الأهداف لجلسات البرنامج؛ حيث قامت الباحثة بتطبيقها على المشاركين بالبرنامج كاستمارة تقويم جلسات برنامج الإرشاد الانتقائي التكاملي "إعداد الباحثة"، وبطاقة تقويم البرنامج ككل لتحديد مدى رضا الأفراد المشاركين من خلال استجاباتهم عليها من حيث: أهداف البرنامج، محتوى البرنامج، مميزات البرنامج، أوجه القصور، ملخص مقترحات آراء أفراد المجموعة التجريبية، ويوضح الجدول الآتي ملخصًا لاستجابات المشاركين ببرنامج الإرشاد الانتقائي التكاملي على تلك الاستمارة بعد تحليل استجاباتهم.

جدول (١٩)
ملخص لاستجابات أفراد برنامج الإرشاد الانتقائي التكاملي على استمارة التقويم (ن=١٧)

عناصر التقويم	درجة الموافقة (النسبة المئوية)			ملخص مقترحات آراء أفراد المجموعة التجريبية
	الاستجابة	العدد	النسبة المئوية%	
أهداف البرنامج	موافق تمامًا	١٧	%١٠٠	– استمرار البرنامج لمدة أطول. – أن يحتوى البرنامج على جلسات فردية.
محتوى البرنامج	موافق تمامًا	١٥	%١٠٠	
مميزات البرنامج	موافق تمامًا	١٦	%١٠٠	
أوجه القصور	موافق تمامًا	١٤	%٨٠	
ملخص مقترحات آراء العينة العلاجية	موافق تمامًا	١٤	%٨٠	
محتوى البرنامج	التعرف على الإرشاد الانتقائي التكاملي وبعض فنياته، ومناقشة موضوعات عديدة ساعدت على التعرض لخبرات سابقة تسبب الضيق بشكل قاسى.			
مميزات البرنامج	ساعد البرنامج في تعلم أفراد المجموعة التجريبية أساليب لخفض التشوهات المعرفية، والمساهمة في حل المشكلات.			
أوجه القصور	زيادة وقت بعض الجلسات أحيانًا. كثافة الموضوعات في بعض الجلسات أحيانًا.			

يتضح من جدول (١٩) فعالية الإرشاد الانتقائي التكاملي في خفض التشوهات المعرفية وتحسين الصمود الأكاديمي، وهذا ما يتفق مع نتائج الدراسات المتعلقة بفعالية الإرشاد الانتقائي التكاملي وفنياته. والتي توصلت إلى استمرار فعالية الإرشاد الانتقائي التكاملي خلال فترة المتابعة ومنها: دراسة Keven & Eryilmaz (2021)؛ دراسة زياد بركات (٢٠٢١)؛ دراسة Johan & Gary (2022) ؛ دراسة Aricak (2020) دراسة سهام عليوة (٢٠١٩)؛ دراسة حسين حج (٢٠١٩)؛ دراسة معتز عبيد (٢٠١٩)؛ دراسة Raiskila et al (2018)؛ دراسة هدى محمد (٢٠١٨)؛ ودراسة Hall et al (2016).

تعقيب عام على نتائج الدراسة:

- **حقق البرنامج الإرشادي الانتقائي التكاملي دورًا فعالًا في التغلب على التشوهات المعرفية وتحسين الصمود الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية من طلاب الدراسات العليا، مما كان له عظيم الأثر في خفض درجة التشوهات المعرفية لديهم وتحسين الصمود الأكاديمي.**
- **كما تم التأكد من استمرارية فاعليته في التغلب على التشوهات المعرفية وتحسين الصمود الأكاديمي، واستمرارية تأثير ذلك في خفض درجة التشوهات المعرفية وتحسين الصمود الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية من طلاب الدراسات العليا حتى بعد انتهاء تطبيق البرنامج.**

ثانيًا– نتائج الدراسة الكلينيكية:

ينص الفرض الخامس للبحث على إنه "تختلف ديناميات الشخصية والبناء النفسي للحالتين الأعلى والأقل في التشوهات المعرفية من منظور المنهج الكلينيكي باستخدام اختبار تفهم الموضوع (T.A.T)". وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بدراسة كلينيكية على الحالة الأعلى في التشوهات المعرفية (الحالة التي حصلت على أعلى الدرجات في مقياس التشوهات المعرفية) والحالة الأقل في التشوهات المعرفية (الحالة التي حصلت على أقل الدرجات في مقياس التشوهات المعرفية) أي (الحالتين الطرفية)، وذلك من خلال الخطوات الآتية:

- **اختيار الحالتين، ثم البدء بعمل مقابلات طليقة مع كل حالة منهما على حدة لكسب ودهما، ولتشجيعهما على الاسترسال في الكتابة بصدق، وذلك قبل تطبيق البطاقات المُختارة من اختبار (T.A.T) وبعده أيضًا.**
- **تطبيق استمارة المقابلة الكلينيكية (إعداد الباحثة) على كلتا الحالتين على حدة.**
- **تطبيق بعض بطاقات اختبار تفهم الموضوع للراشدين (T.A.T) المُختارة والمرتبطة بموضوع البحث، والتي سبق ذكرها في أدوات البحث.**

حالتي الدراسة الكلينيكية:

١- الحالة الأولى: وهي الأقل والأدنى في التشوهات المعرفية؛ حيث حصلت على (٦١/ ٢١٠) في مقياس التشوهات المعرفية، أما مقياس الصمود الأكاديمي فقد حصلت فيه على (١٦٤/ ١٧٥).

أ- استمارة المقابلة الكلينيكية:

المفحوص ذكر يُدعى (أ.ع. س) طالب بمرحلة الدكتوراه، عمره ٣٧ حاصل على تقدير ممتاز في المؤهل الجامعي بكلية التربية، يمارس الرياضة بانتظام إلى حد ما، يحب القراءة والاطلاع في مجال علم النفس، يعمل معلم اللغة العربية بمدرسة العريش الثانوية بنات، متزوج ولديه طفلان، زوجته متعلمة وتعمل معلمة تاريخ بمدرسة السيدة خديجة الإعدادية بنات بالعريش، الأسلوب السائد في الأسرة التفاهم غالبًا ومحاولة غض البصر عن أخطاء الطرف الآخر، علاقته بزوجته طيبة يملأها التسامح والتعاطف والود رغم عدم خلوها من المشكلات العادية التي يمكن تخطيها، أكثر صفة يحبها في شريكة حياته هي الدعم والمساندة والتقدير، لديه ثلاثة أصدقاء مقربين ولديه غيرهم، كانت طبيعة العلاقة بينه وبين زملائه بالجامعة علاقة مودة وإيثار وتعاون وتنافس شريف، وتسكن الحالة في منزل مِلْك مكون من ثلاثة غرف وصالة قد ساعده والده قليلًا في الحصول عليه، راضٍ تمامًا عن مكان معيشته ولديه سيارة خاصة جيدة الحال، لم يعاني في حياته من أية اضطرابات نفسية حادة أو أية أمراض عضوية صعبة، ولم يسبق لأحد من أفراد أسرته المعاناة من أية اضطرابات نفسية إلا أن الأم تعاني من مرض القلب والضغط، وفيما يخص تاريخه التعليمي بالجامعة حاليًا فهو راضٍ تمامًا عن تعاون أساتذته معه في كافة مراحل إتمام رسالة الماجستير الخاصة به، وهو راضٍ أيضًا عن مستواه وأدائه الجامعي، ويسعى باستمرار لأخذ نصيحة كافة أساتذته ويعتبر نفسه ذو تقدير لدى زملائه وأساتذته، ولديه رغبة عارمة في التغيير للأفضل ويعلم جيدًا سبل تحقيق ذلك، يحب الدراسة بالجامعة ويستمتع بها، كما يحب ويفضل المحتوى الذي يتلقاه بالجامعة ويعشق تخصصه على حد قوله، أما ما لا يعجبه بالجامعة هو وجود بعض الزملاء الذين يحاولون التقليل من نتيجة ما يفعله ورغم ذلك فهو لا يصغِ إليهم، فقد كان تقديره ممتاز بالكلية أثناء مرحلة التعليم الجامعي، ولديه مفهوم ذات مرتفع، ويرى نفسه سويًا نفسيًا واجتماعيًا، ويتمتع بثقة عالية بالنفس وذو شخصية قوية قيادية، ويشعر

بتقدير المقربين ممن حوله لقدراته وإمكانياته وطموحاته، ويبتعد عن الشهرة حتى لا يفهمه الآخرون بشكل خاطئ، يهتم بمظهره وأناقته إلى حد ما، يتمتع بروح المرح والدعابة، لا يستسلم بسهولة أبدًا عند مواجهة أية مشكلة، وليس لديه ما يتشاءم منه، يتحلى دائمًا بالصدق مع الآخرين حتى لو اغضبهم ذلك، ولا يشعر بالوحدة ولانطوائية، لا يتهرب من أداء واجباته على كافة الأصعدة، في الأغلب يكون شخصية مرتبة ومنظمة، يحب في شخصيته الوضوح والصراحة والمثابرة والكفاح، وأكثر شيء يكرهه في شخصيته إنه حريص على نصح زملاؤه دائمًا وهذا يزعجهم بعض الشيء ويرون فيه نصاحة أكثر من اللازم على حد قوله، من أكثر المشكلات التي تواجهه في حياته هو بعض المشكلات المادية ويحاول التغلب عليها، ويعتمد على والده أكثر في طلب المشورة والنصيحة، الطموح والمثابرة هما أكثر ما يشغل تفكيره باستمرار إذ يريد الحصول على درجة الدكتوراه بأقصى سرعة ممكنة، ينام جيدًا ولا تلاحقه أية أحلام مزعجة، ولا يهتم بتفسير الأحلام والرؤى في منامه، وطموحاته بالحياة أن يرى أبنائه في المكانة التي يستحقونها، وطموحاته الدراسية والأكاديمية الحصول على درجة الدكتوراه في التربية، لم يسبق له الفشل في تحقيق أي أمنية تمناها أو هدف أراد الوصول إليه رغم اعتراضه بعض العقبات والصعوبات التي تغلب عليها لاحقًا، رسالته بالحياة أن يترك عملًا علميًا يستفيد به الآخرون فيما بعد وأن تستمر مسيرته العلمية والتدريسية كمعلم طوال العمر، يرى الحياة جميلة بناسها الأنقياء وبنزع البغض والحقد والكراهية من قلوب البشر، ويتمتع بمعاني الحب والتقدير والامتنان والمثابرة والتخطيط الجيد، ويرى في والده وأيضًا مشرفه على رسالة الدكتوراه قدوة ومثل له في العزيمة والإصرار.

ب– اختبار التات (T.A.T):

بعد تطبيق عشرة بطاقات من اختبار التات في جلسة واحدة بالجامعة التي تنتمي إليها هذه الحالة، يتم تفسير اختبار التات في ضوء تفسير(التحليل الحر للمضمون)، وكانت على النحو الآتي:

١– البطاقة (1): تكشف القصة عن حب المفحوص للإنجاز العلمي والطموح الأكاديمي (حيث أنه يرغب في الحصول على درجة الدكتوراه في التربية بأقرب وقت ممكن وذلك وفقًا لاستمارة المقابلة الشخصية)، بجانب سيادة علاقة الود والتعاطف

والوضوح بينه وبين زوجته وزملائه، بالإضافة إلى وجود روح تحدي وصمود نفسي وأكاديمي لديه.

٢- البطاقة (4): تكشف القصة عن العلاقة بينه وبين شريك حياته والتي تتسم بالود والتسامح والتفاهم، والتغاضي حيث يذكر أنها دائمة الزعل منه لأسباب تبدو بسيطة على حد قوله لكنه سرعان ما يبادر بصلحها حتى لا تتعقد الأمور، كما أنها أيضًا سرعة المسامحة والصفاء وذلك على حد قوله، ومن ثم تظهر هذه القصة مدى تمتعه بدرجة مرتفعة من التوافق النفسي والاجتماعي.

٣- البطاقة (10): تكشف القصة عن حب عميق لمهنة المفحوص فهو يعشق مهنته ويريد التطور والنمو من خلالها، فهو يتخطى كل الصعاب الممكنة والإحباطات من أجل الوصول إلى قمة أهداف.

٤- البطاقة (11): تكشف هذه القصة عن مدى قدرة المفحوص على تحديد خططه المستقبلية بوضوح واجتهاد منه حتى يبلغ أهدافه وأنه لا يعاني من أية اضطرابات تخص التفكير فيما يريد الوصول إليه.

٥- البطاقة (6BM): تكشف هذه القصة عن الاحساس القوي بتحقيق الذات والسعي إلى النجاح بكل عزيمة وإصرار؛ فالمفحوص على يقين تام من الوصول إلى مبتغاه، فهو اعتاد على تحقيق أهدافه وأمانيه على مدار عمره وإن اعترضته بعض الصعاب والعقبات، فهو لا يؤمن بالمستحيل وأن كل شيء ممكن بإرادة الإنسان بناءً على ما جاء باستمارة المقابلة الشخصية، كما تكشف القصة عن عدم الاستسلام وطموح عالي وإحساس بالهوية الشخصية.

٦- البطاقة (7BM): تكشف هذه القصة عن شعور بالرضا والرغبة في إصلاح وترميم الذات مما يجور عليها من تداعيات الزمن، فهو يحب الخير للجميع وذلك يتضح من ملازمته نصح زملائه وفقًا لما جاء باستمارة المقابلة الكلينيكية.

٧- البطاقة (8BM): تكشف هذه القصة عن مستوى طموح مرتفع وصمود أكاديمي عالي (حيث يرغب المفحوص في الحصول على درجة الدكتوراه في التربية بكل ما أُوتي من قوة وفقًا لما جاء باستمارة المقابلة الكلينيكية) فقد عبر المفحوص في

قصته عن فائدة الصبر والمثابرة والكفاح في الحياة حتى يرتاح الفرد فيما بعد ويفتخر بإنجازه الشخصي الذي حققه بجده واجتهاده ومثابرته.

٨- البطاقة (9BM): تكشف هذه القصة عن مدى حب المفحوص لأولاده وخاصة ابنه الأول حيث أنه يتمنى أن يصبح طبيب ويحصل على درجة الدكتوراه في الطب.

٩- البطاقة (18BM): تكشف هذه القصة عن مدى الثبات الانفعالي الذي يسيطر على المفحوص إذ يرى أن كل شيء في الحياة بالتخطيط الجيد والمثابرة والإصرار وأن التأني في اتخاذ القرارات هو أهم من القرار نفسه.

١٠- البطاقة البيضاء: تكشف القصة التي تخيلها المفحوص عن حلم جميل يتمنى تحقيقه وهو حصوله على درجة الدكتوراه، لأنه يستحق ذلك كتقديرًا لمسيرته التدريسية والتعليمية وأن ذلك سيعطيه حافزًا أكبر على العطاء والاستمرار فضلًا عن الشعور بتحقيق الذات.

ج- التفسير الشامل لـ (استمارة المقابلة الكلينيكية واختبار التات):

في ضوء استجابة المفحوص على استمارة المقابلة الكلينيكية واختبار التات، يتبين أنه يتسم بشخصية واعية تتمتع بسلوكيات يحكمها هدف محدد، وهي شخصية منظمة ومدركة لكل التفاصيل، ومستعدة لبذل الكثير من الوقت في التحضير لأعمالها، وتنجز مهامها على أكمل وجه، كما أنّ هذه الشخصية تقدّر كل ما هو مهم بالنسبة لها، كما أنه شخصية اجتماعية وتتميز هذه الشخصية بأنها تحب التعرف على الآخرين والتحدث معهم، كما أنها تتحدث كثيرًا، فهي تكون أنشط عندما تكون وسط الكثير من الناس، ولديها الكثير من الأصدقاء والمعارف، كما يمتلك المفحوص مستوى صمود أكاديمي مرتفع (حصل على١٧٥/١٦٤على مقياس الصمود الأكاديمي)، وقد تأكد ذلك في سياق القصص التي كتبها فهو شخصية تتحلى بالمثابرة الأكاديمية والتخطيط الجيد والتعامل بمرونة مع التأثيرات الانفعالية التي يتعرض لها، بالإضافة إلى أنه يتمتع بخصائص (ضعف سيطرة الأنا أثناء كتابة القصص، ومنبسط دون حذر غير متردد، وغير متحفظ، ويتمتع بمفهوم ذات مرتفع (بناءً على ما لاحظته الباحثة أثناء جلسة اختبار التات)، بالإضافة إلى تمتعه بثراء مرتفع من الطموح وحب الإنجاز في سرد قصصه وغزارة محصوله اللغوي فهو يمتلك مفردات غزيرة كما يتضح من قصصه، كما أن شخصيته تتمتع بالوضوح والتعمق والصلابة النفسية والتوافق

النفسي والاجتماعي، وبالثقة بالنفس واحترام الذات فمعرفة المرء الجيدة لنفسه، وبالتالي عدم الاهتمام بما يُقال عنه، والشعور بالحزن والأسى بسببه، إضافة للترفع وعدم الاكتراث لأحكام الآخرين على شخصيته، والتغاضي عن كلامهم المُزعج أو رفضهم لطبيعته المميزة. والاكتفاء الذاتي والشعور بالرضا والقناعة، إضافة لإدراكه حجم قدراته، وعدم التطلع للسيطرة، أو امتلاك ما ليس له، أو إنجاز ما ليس في حدود إمكانياته، بل الاجتهاد في العمل والبحث عن منافذ وفرص جديدة لتحقيق أهدافه. قوة الشخصيّة وعدم الخجل، والارتباك، أو الخوف من الوحدّة والاعتماد على الآخرين في إدارة عواطفه، والاستسلام لهم، بل الاستقلاليّة والاتزان، وعدم ترك عواطفه تتحكم به بشكلٍ سلبي أيضًا. كما يتحلى المفحوص بالقدرة الجيدة على التكيف ومواكبة التغيير، وإدارة المواقف الصعبة بطريقة إيجابية ومميزة، وعدم الاستسلام للواقع أو الخسارة، حيث يتمتع بثقة عالية في التعامل مع التغيرات الديناميكية، ورغم شعوره بالخوف إلا أنه لن يكون عائقًا أمامه أو سببًا للاستسلام، حيث يميل للتفكير بالالتفاف حول الحُفر والعثرات، بدلًا من السقوط بها، وتحدي الصعوبات والمخاوف، ومراحل انعدام الأمن واستغلالها للتقدم والتطور والوصول للنجاح، كما أنه شخص واقعي وغير عالق بالماضي، حيث إن عقله يؤهله للتصرف بإدراك ومنطق كبير بما يدور من حوله من خلال استخدام الملاحظة، والحدس الصحيح، والإدراك، والربط، والمقارنة، وتحليل الأمور، وعدم خداع نفسه، أو التنبؤ واستخدام الخيالات المستقبلية والتصورات التي تسبب له الخوف من القادم.

٢– الحالة الثانية: وهي الأكثر والأعلى في التشوهات المعرفية؛ حيث حصلت على (١٩٨/ ٢١٠) في مقياس التشوهات المعرفية، أما مقياس الصمود الأكاديمي فقد حصلت فيه على (٧٣/ ١٧٥).

أ– استمارة المقابلة الكلينيكية:

المفحوصة أنثى تُدعى (هـ. م. م) طالبة بالدبلوم الخاص بكلية التربية عمرها ٣٠ سنة حاصلة على تقدير جيد في المؤهل الجامعي بكلية التربية، ليس لديها هواية مُفضلة، أو نشاط مفضل تقوم به، لا تعمل بأية وظيفة، متزوجة ولديها ثلاثة أطفال، الأسلوب السائد في أسرتها هو الشجار والخلافات، والعلاقة التي تربطها بشريك الحياة فاترة وتتصف بالبرود العاطفي وذلك على حد قولها، من أكثر الصفات التي كانت تحبها في شريك حياتها هو الإصغاء، أما الآن فأكثر ما تكرهه من صفات فيه هو التقليل منها وعدم تقديرها وذلك على

حد قولها، زوجها يحمل مؤهلًا جامعيًا خريج كلية التربية ويعمل معلمًا لمادة الفلسفة، ليس لديها أصدقاء، وكانت طبيعة العلاقة بينها وبين زملائها بالجامعة قائمة على المنفعة ليس إلا ولم تكن تربطها أية علاقة عاطفية بأية زميلة لها، وتسكن الحالة في منزل بالإيجار يتكون من غرفتين وصالة وسعت كثيرًا من أجل الحصول على منزل ملك ولم تفلح جهودها، غير راضية عن مكان معيشتها ولا يمتلكون سيارة خاصة، عانت من الإصابة بالتهاب الأعصاب فترة طويلة ومن أملاح وصديد ونقص كالسيوم فترات أخرى، وقد تعرضت مرة واحدة للإجهاض في أول مرة حمل، وتعاني الحالة حاليًا من بعض حالات الاكتئاب والقلق واضطرابات في الأكل، وقد تناولت بعضًا من الأدوية المهدئة، ولم يسبق إصابة أحد من أسرتها بأية أمراض نفسية لكن الأب كان يعاني من مرض السكري، وفيما يخص تاريخها التعليمي بالجامعة حاليًا فهي غير راضية عن طريقة شرح أساتذتها لها بالجامعة ولا تربطها أية علاقة بهم، ولا تكون متفاعلة أو مشاركة مع أساتذتها، وغير راضية بالمرة عن مستواها الدراسي بالجامعة، وترفض أخذ نصيحة أحد، وتفتقد قيمتها بالجامعة، ولديها رغبة ضئيلة في التغيير للأفضل ولكن لا تعرف كيف يتحقق ذلك، تحب الدراسة بالجامعة ولكن غير مستمتعة بذلك، تحب المحتوى الذي تتلقاه بالجامعة لأنها تحب المواد التربوية والنفسية، أما ما لا يعجبها بالجامعة الروتين وضعف الدوافع، وقد سبق لها الرسوب بأول سنة لها بالدراسة بالجامعة، ومن حيث تقبلها لذاتها فهي لديها مفهوم ذات متدني، ولا ترى نفسها سليمة نفسيًا، ولا تثق بنفسها، وصاحبة شخصية ضعيفة، وترى أن الله لا يرضى عنها، ولا تشعر بتقدير من حولها لقدراتها وإمكاناتها، وترفض الشعور بالشهرة، ولا ترى مبررًا للاهتمام بالمظهر والأناقة، لديها روح دعابة ومرح من بعيد، تحاصرها الرغبة في البكاء مرارًا وتكرارًا، وقد تستسلم بسهولة عند مواجهة أية مشكلة، وتتشاءم من الغيوم ومن انقطاع التيار الكهربائي، طرأت على ذهنها فكرة الانتحار أكثر من مرة، أحيانًا تتحلى بالصدق مع الآخرين وأحيانًا لا، وتشعر بالوحدة والانطواء، تهرب أحيانًا من أداء واجباتها، تكون في بعض الأحيان شخصية مرتبة ومنظمة وأحيانًا كثيرة تكون عكس ذلك، تحب في شخصيتها العمق في التفكير، وأكثر ما تكرهه في شخصيتها هو التسرع في إصدار الأحكام على الأشخاص والمواقف، والمشكلات النفسية والدراسية هما أكثر المشكلات التي تواجهها، ولا تعرف كيفية التغلب عليهما، وليس لديها أحد محدد تلجأ له لطلب المشورة النصح، ويمثل المستقبل والخوف من المجهول أكبر المشكلات

التي تشغل تفكيرها دائمًا، لا تنام جيدًا، وتحلم بكوابيس مزعجة تتمثل في السقوط من أعلى مكان إلى الأرض والغرق في البحر، وكثيرًا ما تُصاب بالأرق ولا تستطيع الخلود إلى النوم، وتقوم بمراجعة ما دار باليوم قبل النوم، ولا تهتم بتفسير الأحلام والرؤى التي تخصها، وليس هناك ساعة محددة للذهاب إلى النوم، وطموحاتها بالحياة الحصول على وظيفة تتناسب مع مؤهلها الجامعي، وطموحاتها الدراسية والأكاديمية تتمثل في الحصول على وظيفة ما، وقد سبق لها الفشل في تحقيق أكثر من طموح على مدار حياتها، ومن أسباب هذا الفشل الاختيارات الخاطئة والسرعة في اتخاذ القرار والظن السيء في بعض الأوقات وذلك على حد قولها، ليس لديها رسالة بالحياة أو حتى معنى لوجودها، ولا تبدو الحياة جميلة من وجهة نظرها، وتشعر بالضياع بسبب تكرار خبرات الفشل واليأس التي تتعرض لها، وتفتقد معاني الحب والتقدير والأمان النفسي، وليس هناك نموذج محدد بمثابة قدوة لها.

ب– اختبار التات (T.A.T):

بعد تطبيق عشرة بطاقات من اختبار التات في جلسة واحدة بالجامعة التي تنتمي إليها هذه الحالة، يتم تفسير اختبار التات في ضوء تفسير (التحليل الحر للمضمون)، وكانت على النحو الآتي:

١– البطاقة (1): تكشف القصة عن قلق المفحوصة وتفكيرها في المخاوف من المستقبل ومن المجهول (حيث لا تستطيع تحديد ما تريده في الحياة بدقة بناءً على استمارة المقابلة الكلينيكية)، بجانب ميلها إلى الوحدة والعزلة (حيث لا تمتلك أية أصدقاء) كما لا تستطيع النوم بسبب ما يشغلها من تفكير في أمور حياتها ولا تدري ما السبب في ذلك.

٢– البطاقة (4): تكشف القصة عن العلاقة بينها وبين شريك حياتها والتي تتسم بالفتور والبرود العاطفي (وذلك بناءً على ما جاء في استمارة المقابلة الكلينيكية) فهي تحاول جاهدة تنبيهه لطبيعة هذه العلاقة التي تربطهما ولكنه يدير لها ظهره باستمرار، في حين تحاول هي تغيير الموقف ولكن يبدو ذلك دون جدوى (كما كشفت استمارة المقابلة الكلينيكية). مما يترتب عليه الاندفاع لأفكار بائسة أو أهداف ذات مغزي سلبي.

٣- البطاقة (10): تكشف القصة عن الحاجة الماسة إلى التفهم والاحتواء والاهتمام من جانب الطرف الآخر، وإلى طلب يد العون والمساندة حتى تستطيع استكمال مشوار حياتها الأكاديمية حيث تفتقد للتشجيع والتحفيز والمثابرة في حياتها الأكاديمية (كما جاء باستمارة المقابلة الكلينيكية)، فهي تحتاج لمن يأخذ بيدها حتى تحقق النجاح في كافة مجالات حياتها (الشخصية والأكاديمية)، وربما لا تجد ذلك في شريك حياتها التي يعاملها بإهمال على حد وصفها.

٤- البطاقة (11): تكشف هذه القصة عن اضطرابات التفكير (كما جاء باستمارة المقابلة الكلينيكية إذ تلجأ المفحوصة إلى تناول عددٍ من الأدوية المهدئة والعقاقير نتيجة مرورها بحالات اكتئاب)، كما تكشف القصة عن حبها للحياة ولكن لا ترى فيها من يشجعها على الاستمرار والتخلص من الأفكار السلبية التي تنغص عليها حياتها على حد وصفها ومن بينها التفكير في الميل للانتحار لفقدانها الأمل في أمكانية إصلاح العلاقات والأمور في حياتها.

٥- البطاقة (8BM): تكشف هذه القصة عن مستوى طموح متدني (حيث لا ترغب من دراستها الوصول لأي شيء سوى الحصول على وظيفة ما وفقًا لما جاء باستمارة المقابلة الكلينيكية) فقد عبرت المفحوصة في قصتها عن لا فائدة من الصبر والمثابرة والكفاح فالحياة لا تستحق العناء الذي تبذله.

٦- البطاقة (6BM): تكشف هذه القصة عن الاحساس بالفشل الذي تشعر به المفحوصة فهي لا تستطيع النجاح في أي شيء وذلك على حد وصفها، فهي على مدار عمرها تحصل على القليل مما تريده وتحصل عليه بشق الأنفس، كما تكشف القصة عن الاستسلام وفقدان الهوية والمثابرة في الأداء للحصول على أفضل النتائج.

٧- البطاقة (7BM): تكشف هذه القصة عن الشعور بالذنب (حيث أن ابنائها ليسوا متفوقين بالدراسة ودرجاتهم متدنية بشكل متكرر) فهي تلوم نفسها وحدها على ذلك وترى أن مستقبلهم سيكون مظلمًا بسببها.

٨- البطاقة (9BM): تكشف هذه القصة عن مدى احتياج المفحوصة إلى الاسترخاء والراحة (فهي تريد السفر بعيدًا وعن الجميع) بحيث تظفر بقسط من الراحة بسبب المعاناة

التي تعيشها في حياتها، تريد هدنة من نفسها لتفريغ عقلها من الأفكار السلبية ومسح جميع الخبرات المؤلمة والحزينة من ذاكرتها.

٩- البطاقة (18BM): تكشف هذه القصة عن درجات من الخوف والقلق وعدم الرغبة في تحمل المسئولية (نتيجة تعنت في التفكير فهي ترى الحياة إما أسود أو أبيض ولا يوجد بينهما وسط) مما يُصّعب عليها الحياة أكثر وأكثر.

١٠- البطاقة البيضاء: تكشف القصة التي تخيلتها المفحوصة عن أنها مظلومة من الجميع ولا يوجد من يقدرها ويعطيها أهميتها التي تستحقها من وجهة نظرها، وأنها تلوم نفسها على الحالة التي وصلت إليها، فهي غير متفائلة ولا تمتلك أية مشاعر فيها أمل لتحسن أحوالها وأوضاعها.

ج- التفسير الشامل لـ (استمارة المقابلة الكلينيكية واختبار التات):

في ضوء استجابة المفحوصة على استمارة المقابلة الكلينيكية واختبار التات، يتبين أنها تتسم بشخصية غير سوية (تفتقد للتوافق النفسي والاجتماعي والدراسي) وتسيطر عليها التشوهات المعرفية فقد حصلت على ٢١٠/١٩٨ على مقياس التشوهات المعرفية)، وهي ذات مستوى صمود أكاديمي منخفض (حصلت المفحوصة على ٧٣/ ١٧٥ على مقياس الصمود الأكاديمي)، وقد تأكد ذلك في سياق القصص التي قامت بكتابتها، فهي تمتلك العديد من مشاعر القلق والخوف ولديها شعور بالذنب ولوم للذات مرتفع، كما أن تفكيرها مضطرب بشكل مستمر ولا تعرف تحديد الفكرة الصواب من الخطأ، تعاني الكثير من المشاعر السلبية تجاه شريك حياتها وزملائها وأساتذتها فهي شخصية معقدة ومركبة بين مزيج من محاولة الوقوف مجددًا على قدميها ولكن سرعان ما تعود وتسيطر عليها أفكارًا تلقائية سلبية ما بين الشخصنة ولوم الذات والتفكير الثنائي أي الأمور تراها (إما أبيض أو أسود)، والتجريد الانتقائي أي الحصول على الكل أو عدم الحصول على أي شيء، تمارس حياتها بروتين متكرر لا تسعى للتحسن لأن كل من حولها لا يعطوها التقدير والأهمية التي تقابل ما تستطيع تقديمه لمن حولها ولنفسها، تشعر بمفهوم ذات متدني رغم أنه كان لديها في السابق رغبة عالية في تحقيق الذات إلا أن الظروف منعتها ووقفت حائلًا بينها وبين تحقيق ذاتها. تطارد هذه الحالة الكوابيس والأحلام المزعجة مما يدل على انشغال العقل الباطن بأمور غاية في التعقيد لا ترحمها حتى في منامها الذي تلجأ له بصعوبة نتيجة كثرة الانشغال بالتفكير،

تحارب في عدة جبهات لكنها لا تصل إلى مستوى الرضا التام عن أدائها في معارك حياتها. كما تتسم هذه الحالة بالتهويل (المبالغة) وذلك بإعطاء قيمة أكبر نسبيًا لحالة الفشل أو الضعف أو التهديد المتصور، وكذلك تتسم بالتهوين (التقليل) وذلك بإعطاء قيمة أقل لحالة النجاح أو القوة أو الفرصة المتصورة، بحيث تختلف تلك القيمة عن تقييم الآخرين لهذا الحدث أو لهذه الحالة. كما يسيطر عليها التفكير المُعمم وذلك بوضع تعميم متحيز بناءً على خبرات أو أدلة غير كافية، وخلق استنتاج عريض على أساس حادثة واحدة أو دليل واحد باعتبار أنه إذا حدث شيء سيء مرة واحدة فقط، فمن المتوقع أن يحدث مرارًا وتكرارًا. كما تعاني المفحوصة كثرة التفكير والذي لا شك أنه أيضًا من سمات القلق، وحين تكثر عليها الأفكار وتتداخل وتتشتت يُعد هذا أيضًا سمة من سمات القلق؛ ولذا صرحت المفحوصة بالحاجة الملحة إلى الاسترخاء والتمتع بأخذ قسط من الراحة لأخذ هدنة مما تعانيه. كما أن المفحوصة تعطي أفكارها المشوهة التي تجول بخاطرها– قدرًا من الأهمية السلبية– والتي تُعد في نظري خاضعة فقط للتأثير الإيحائي الذي تفرضه شخصيتها على نفسها، ولا أعتقد أنها ذات علاقة بأي ظاهرة غريبة أو أي ظاهرة خارقة، وليس هنالك ما يجعلها تنقم على نفسها. هذه الشخصية كثيرة الحزن والغضب والقلق الدائم، ويمكن وصفها بالمزاجية فمشاعرها أبدًا لا تكون مستقرة. كما أنه من الصعب إرضاؤها ولا تشعر بالرضا عن حياتها وأعمالها اليومية كما أنها متشائمة وتأخذ موقف الدفاع بشكل دائم.

وفي ضوء ما سبق فقد تحقق صحة الفرض الكلينيكي بأنه: "توجد اختلافات في ديناميات الشخصية بين الحالات الطرفية الأكثر ارتفاعًا والأكثر انخفاضًا على مقياس التشوهات المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة العريش، كما يوضحها كل من استمارة المقابلة الكلينيكية واختبار التات".

توصيات البحث:

من خلال النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، يمكن التوصية بما يأتي:

١– الاهتمام بطلبة الدراسات العليا باعتبارها مرحلة ذات أهمية بالغة في ثراء العلم وما تحققه لأصحابها من تحسين الأمان الوظيفي وتحديث المعارف، وتلبية متطلبات وظائفهم الحالية، وتسريع المسيرة المهنية، وتطوير آفاق التوظيف.

٢– توظيف المداخل الحديثة القائمة على النظرية الانتقائية التكاملية في خفض التشوهات المعرفية وتحسين الصمود الأكاديمي لدى فئات أخرى من الطلاب.

٣– الاستفادة من البرنامج الحالي في عدد من المؤسسات العلاجية والتربوية، وذلك للتعامل مع عينات أخرى سواءً كلينيكية أو غير ذلك؛ للحد من الاضطرابات النفسية التي تواجههم.

٤– تكرار هذه الدراسة مع فئات أخرى من الطلاب تعاني من مشكلات واضطرابات نفسية؛ للتأكد من فعالية البرنامج.

٥– إجراء المزيد من الدراسات الارتباطية التي تتناول التشوهات المعرفية والاضطرابات النفسجسمية لدى فئات أخرى كالجانحين والأيتام والمدمنين والمرضى النفسيين مع الأخذ بالاعتبار متغيري الجنس والعمر.

٦– توجيه الأساتذة والمحاضرين بالآثار النفسية والجسمية والاجتماعية للتشوهات المعرفية في الجامعات، وذلك من خلال إعداد البرامج الإرشادية الوقائية.

٧– اهتمام الجامعات بإقامة ندوات ودورات وأنشطة يشارك فيها الطلاب من جميع الكليات لمناقشة النتائج السلبية والمشكلات التي تنجم عن التشوهات المعرفية، والعمل على التخلص منها.

٨– ضرورة اهتمام وسائل الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي بتقديم المحاضرات والدروس الخاصة بأساليب وطرق التحلي بالصمود الأكاديمي بشكل فعَّال.

٩– القيام بدراسات مسحية لتحديد المشكلات والاضطرابات السلوكية والنفسية التي يعاني منها طلاب الدراسات العليا وتصنيف هذه الاضطرابات بغية تقديم البرامج الوقائية والإرشادية التي تعمل على خفضها.

١٠– أهمية تخصيص قاعات للإرشاد الجامعي ومكاتب خاصة للمرشدين وتوفير كل الإمكانات والأدوات اللازمة لتنفيذ البرامج الإرشادية الجماعية بطرقها وأساليبها وفنياتها المتعددة.

١١– إجراء مزيد من الدراسات والبحوث التي تتناول فعالية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لخفض التشوهات المعرفية وتحسين الصمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة والمراهقين على أماكن أخرى متفرقة.

١٢- يمكن تعميم مثل هذه البرامج على جامعات مختلفة وأماكن أخرى من البلاد في المرحلة الجامعية وكذلك مرحلة التعليم المدرسي ومقارنتها بالبرامج الأخرى للوصول إلى أفضل البرامج وتطبيقها مع جميع المشكلات والاضطرابات النفسية التي يعاني منها الطلاب.

البحوث المُقترحة:

١- دراسة العلاقة بين التشوهات المعرفية وجودة الحياة النفسية لدى الطلاب.

٢- دراسة العلاقة بين التشوهات المعرفية والشفقة بالذات لدى الطلاب المراهقين.

٣- دراسة العلاقة بين الصمود الأكاديمي والكمالية العصابية لدى طلاب الجامعة المعاقين.

٤- دراسة العلاقة بين الصمود الأكاديمي وبعض السلوكيات اللاتوافقية.

٥- فعالية برنامج قائم على الإرشاد الانتقائي في تنمية السعادة والهناء النفسي لدى الطلاب.

٦- فعالية برنامج تدخل مبكر لخفض التشوهات المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا.

٧- إجراء دراسات مقارنة بين تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على النظرية الانتقائية التكاملية ومقارنته ببرامج ترتكز على أسس إرشادية أخرى كالإرشاد الواقعي والإرشاد بالمعنى وغيرهما.

المراجع

إبراهيم سيد عبد الواحد (٢٠٢٠). أثر برنامج تدريبي قائم على بعض أبعاد الحكمة في الصمود الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر. ***مجلة العلوم التربوية***. كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، ٢٨(٤).

أريج حامد محمد اليوبي (٢٠٢٢). فاعلية برنامج إرشادي تكاملي انتقائي لخفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من الموهوبات التابعات لإدارة الموهوبات في الإدارة العامة بتعليم جدة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ***رابطة التربويين العرب***. ع١٤٤.

أسامة أحمد عطا (٢٠٢١). أثر برنامج تدريبي على الصمود الأكاديمي والتوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية. جامعة عين شمس، كلية التربية. ٤٥(٢).

انتصار إبراهيم شعبان (٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبي قائم على القبول والالتزام للحد من التشوهات المعرفية لدى الأحداث الجانحين. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***. ٣١(١١٣).

إيناس محمد عبد الله، محمد عيسى محمد (٢٠٢١). تأثير موقع اليقظة العقلية والذكاء الوجداني في الصمود الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. ***المجلة التربوية***، كلية التربية، جامعة سوهاج. ٨٦(١).

حسام محمود زكي (٢٠٢٠). نمط إدراك الفشل وخواء المعنى لطلاب الجامعة: دراسة سيكومترية كلينيكية. ***دراسات تربوية ونفسية***، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ع١٠٩.

حسين أحمد حج (٢٠١٩). فعالية برنامج انتقائي تكاملي في تعزيز قيم التسامح لتحسين التوجه نحو الحياة لدى عينة من الشباب الجامعي السوري. ***المؤتمر الدولي السنوي الثالث لقطاع الدراسات العليا والبحوث : البحوث التكاملية..طريق التنمية***. جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. مج٢.

حسين كمال حسين، معين سلمان سليم (٢٠٢٠). التشوهات المعرفية وعلاقتها بقلق الامتحان والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***. المركز القومي للبحوث غزة. ٤(٧).

رشا أحمد خلف (٢٠١٨). فاعلية برنامج إرشادي إنتقائي تكاملي لتنمية الذكاء الأخلاقي في تخفيف مظاهر العنف وتحسين مظاهر التوافق النفسي لدى طالبات الجامعة. ***رسالة دكتوراه***، كلية الدراسات الانسانية، جامعة الأزهر.

رشا عادل عبدالعزيز (٢٠٢١). فعالية برنامج إرشادي قائم على استراتيجيات اليقظة العقلية في تنمية الصمود الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***. ٣١(١).

رياض سليمان السيد (٢٠٢٠). العلاقات السببية بين المساندة الاجتماعية وفعالية الذات والصمود الأكاديمي والتكيف الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب. مج ٣٠، ع١٠٩.

زياد بركات (٢٠٢١). فعالية برنامج ارشادي انتقائي تكاملي في خفض الوساوس القهرية لدى طلبة الجامعة. ***المجلة الجزائرية للتربية والصحة النفسية***.١٥(٢).

سهام عادل مختار (٢٠٢١). برنامج تدريبي قائم على النظرية المعرفية لـ بيك لتعديل التشوهات المعرفية لدى طالبات الجامعة لخفض قلق التصور المعرفي. ***مجلة بحوث جامعة عين شمس***، كلية البنات للعلوم والتربية. ٢(٦).

سهام علي عليوة (٢٠١٩). فعالية برنامج إرشادي إنتقائي لتحسين إستراتيجيات تقديم الذات لدى عينة من طلاب الجامعة. ***مجلة كلية التربية***، جامعة كفر الشيخ. ١٩(٢).

سومة أحمد محمد (٢٠٢٠). فاعلية برنامج إرشادي إنتقائي تكاملي لتخفيف مستوى الكدر الزواجي في تحسين الصحة النفسية لدى طالبات الجامعة المتزوجات حديثاً. ***مجلة كلية التربية***، جامعة الأزهر. ١٨٨(٣).

سيد محمدي صميدة (٢٠٢١). نمذجة العلاقات بين التشوهات المعرفية والإعاقة الذاتية والإرجاء الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة. ***مجلة كلية التربية***، جامعة بنها، ٣٢(١٢٨).

صبحي عبد الفتاح الكفوري، فريدة عبد الغني السماحي، نسمة علي البلتاجي (٢٠٢١). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض التشوهات المعرفية لدى المراهقين المعاقين بصريًا. ***مجلة كلية التربية***. جامعة كفر الشيخ، ع١٠٣.

عبد الرحمن طموني محمد (٢٠٢١). فاعلية برنامج إرشادي معرفي في خفض التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة. ***دراسات العلوم التربوية***، ٤٨(٤).

عبد العزيز إبراهيم سليم (٢٠٢٠). النمذجة السببية للعلاقات بين الكفاءة البحثية وفعالية الذات والصمود الأكاديمي والدعم الأكاديمي المدرك لدي طلبة الدراسات العليا بجامعة دمنهور. ***مجلة العلوم التربوية***، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، ٢٨(٣).

عبد العزيز محمود عبد العزيز (٢٠٢٢). فعالية برنامج إرشادي انتقائي لخفض كل من الخوف المرتبط بكورونا (كوفيد– ١٩) وقلق المستقبل لدى عينة من الراشدين. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، ٢(١١٤).

عبدالمنعم علي علي (٢٠١٩). فاعلية برنامج إرشادي تكاملي قائم على العلاج بالمعني وبعض قوى الشخصية في تحسين جودة الحياة لدى عينة من المراهقين. ***مجلة كلية التربية في العلوم النفسية***. كلية التربية جامعة عين شمس، ٤٣(٣).

عبير غانم أحمد (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي قائم على المرونة العقلية في تنمية التفاؤل والصمود الأكاديمي لدى طالبات جامعة الأزهر المتأخرات دراسيًا. ***مجلة كلية التربية***. جامعة بني سويف. الجزء ٢.

فاطمة الزهراء محمد جاد (٢٠٢٢). فعالية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي في تنمية كل من رأس المال النفسي والابتكارية الانفعالية لدى طالبات الجامعة الموهوبات. ***مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية***. كلية التربية، جامعة الفيوم، ١٦(٧).

فاطمة الزهراء محمد زاهر (٢٠٢٠). اضطراب الشخصية النرجسية وعلاقته بالطموح المهني لدى طلاب الجامعة: دراسة سيكومترية كلينيكية. ***مجلة كلية التربية***، جامعة بنها، ٣١(١٢٢).

فيصل بن صالح الزهراني (٢٠١٧). فعالية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي في تحسين التوافق النفسي وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية. ***مجلة الإرشاد النفسي***، كلية التربية، جامعة عين شمس. ع٤٩.

كمال يوسف بلان (٢٠١٥). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. ***دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع***، عمان: الأردن.

مجدة السيد الكشكي (٢٠١٨). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لتنمية التفكير الإيجابي كمدخل لتحسين تقدير الذات لدى عينة من طالبات الجامعة الكفيفات. ***مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية***، غزة، ٢٦(٦).

محمد إسماعيل سيد، وليد حسن عاشور (٢٠١٩). الصمود الأكاديمي وعلاقته بالتفاؤل والرجاء وفعالية الذات الأكاديمية ودافعية المثابرة لدي طلاب الجامعة: دراسة في نمذجة العلاقات. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٩(١٠٢).

محمد حامد زهران (٢٠١٣). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بكل من الصمود الأكاديمي والاستغراق الوظيفي لدى الطلاب الدراسات العليا العاملين بالتدريس. ***مجلة الإرشاد النفس***: كلية التربية، جامعة عين شمس، ع٣٦.

محمد عبد القادر متولي (٢٠١٩). أثر برنامج علاجي معرفي سلوكي قائم على تعديل التشوهات المعرفية في تحسين فعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب جامعة سطام ذوي التحصيل المنخفض. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، جامعة البحرين، مركز النشر العلمي، ٢٠(٣).

محمد علي شحاتة، محمود رامز، حسام عزب، إيمان شاهين (٢٠٢٢). استخدام العلاج التكاملي لخفض حدة اضطراب المسلك لدى عينة من الصم زارعي القوقعة. ***مجلة كلية التربية في العلوم النفسية***، جامعة عين شمس. ٤٦(١).

محمد مصطفى طه، أسماء محمد علي (٢٠٢٢). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض التشوهات المعرفية وأثره في اجترار الأفكار السلبية لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. ***مجلة كلية التربية***. جامعة بني سويف. ١٩(١١٣).

محمود فتحي عكاشة، عادل محمود الشناوي، وهبة سعد عمران (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي في ضوء أبعاد الشفقة بالذات في تحسين الانفعالات الأكاديمية والصمود الأكاديمي لدى عينة من الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي بالمرحلة الثانوية. ***مجلة الدراسات التربوية والانسانية***. كلية التربية. جامعة دمنهور. ١٢(٢).

مصطفى على رمضان (٢٠١٧). تنظيم الانفعال وعلاقته بالألكسيثيميا لدى عينة من طلاب الجامعة: دراسة سيكومترية كلينيكية. ***رابطة التربويين العرب***، ع٤٣.

معتز محمد عبيد (٢٠١٩). برنامج إرشادي تكاملي لتحسين الثبات الانفعالي لدى عينة من طلبة كلية التربية. ***مجلة كلية التربية***. جامعة عين شمس. ٤٣(٤).

منى جمال الدين ربيع (٢٠٢١). أنماط مركز التفكير وعلاقتها بالصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب. ع١٩.

مي السيد عبد الشافي خفاجة (٢٠٢٠). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لخفض حدة اضطراب هوس السيلفي وتحسين صورة الجسم لدى طلاب التعليم الفني. ***مجلة كلية التربية***، جامعة عين شمس، ٤٤(٤).

نظمي حسين المعلا، عمر عطا الله علي (٢٠٢١). القدرة التنبؤية للتشوهات المعرفية بإعاقة الذات لدى طلبة جامعة آل البيت. دراسات في التعليم العالي. جامعة أسيوط – ***مركز تطوير التعليم الجامعي***. ع١٩.

هادي بن ظافر حسن، صفية بنت أحمد محمد (٢٠٢١). التشوهات المعرفية وعلاقتها بإدمان الإنترنت في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. ***مجلة الإرشاد النفسي***. مركز الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس. ع ٦٥.

هدى جمال محمد (٢٠١٨). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لتوكيد الذات لدى عينة من الأطفال ضحايا التنمر. ***مجلة كلية دراسات الطفولة***،١٢(٤).

هناء محمد زكي، أمنية حسن حلمي(٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في تحسين الصمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***. ٢٩(١٠٤).

وفاء رشاد راوي (٢٠٢١). التشوهات المعرفية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي والهناء النفسي لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة. ***مجلة كلية رياض الأطفال***، جامعة بورسعيد، ع١٨.

يوسف محمد شلبي، صالحة بنت أحمد حسن، وسام حمدي عبد السميع (٢٠٢٠). النموذج البنائي للعلاقات المتبادلة بين الرفاهية الأكاديمية وكل من الكمالية والصمود الأكاديمي والتحصيل لدى طلبة الجامعة. ***مجلة كلية التربية***، جامعة سوهاج، ج٧٤.

Acharia, S & Reloju, S .(2020). The effectiveness of a training program to reduce cognitive distortions in Depressive Symptoms among Male Adolescents: A Randomized Crossover Trial. ***Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics***, 21 (1), 7-20.

Aryssa, Z.(2017). The Impact of Sex Offender Treatment in Reducing Cognitive Distortions, Anxiety, Hostility, and Depression. ***Ph.D*** ,Faculty of the School of Psychology & Counseling Regent University. U.K.

Bagur-Pons, S., Rosselló-Ramon, M.R., Paz-Lourido, B., & Verger, S. (2021). Integrative approach of mixed methodology in educational research. ***RELIEVE***, 27(1), art. 3.

Booth RW, Sharma D, Dawood F, Doğan M, Emam HMA, Go¨nenc¸ SS.(2019) A relationship between weak attentional control and cognitive distortions, explained by negative affect. ***PLoS ONE.*** 14(4).

Brazao, N & Ramos, H. (2016). Behavioral cognitive counseling and reduced cognitive distortions: Preliminary findings from a randomized trial with university students in Sydney. ***Cognitive Therapy and Research***, 40(5), 211-248.

Brent E.(2017). Proneness to boredom, time structure, and cognitive distortions in a chinese sample. ***Ph.D***. Faculty of the California, University Hong Kong.

Brugman, D. & Bink, M .(2020).Effects of the QVIP peer intervention program on self-serving cognitive distortions and recidivism among visually impaired male adolescents. ***Psychology***. 17(4).

Cassidy, S. (2016). The academic resilience scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure. ***Frontiers in Psychology***, 18.

Cheng , J., Chiu W., & Tzeng , G. (2022). The effect of Thorne's selective integrative counseling in reducing anxiety and depression in a sample of adults . ***Knowledge – Based Systems***. 40 , 123- 133 .

Cheung, K. C., Sit, P. S., Soh, K. C., Ieong, M. K., & Mak, S. K. (2018). Predicting academic resilience with Reading engagement and demographic variables. ***The Asia-Pacific Education Researcher***, 23(4).

Choi, Y.(2019). Pathways of Academic Resilience: Exploring the Multiple Developmental Trajectories of Low-Income Students during Early Education. ***PH.D***. University of Wisconsin-Madison. University of Wisconsin-Madison. U.S.A.

Coronado-Hijón, A. (2017). Academic resilience: A transcultural perspective. ***Procedia - Social and Behavioral Sciences***, 237(C).

Debbarma,R. (2017). Cognitive distortion among Annamalai University students. ***International Journal for Ininovative Research in Multisciplinary Field***,*3*(7),566- 586.

Destefano,T.; Mellott ,R &Peterson, J.(2020). The effect of selective counseling on reducing bullying behavior among a sample of university students .***Journal of college counseling*** ,8,103-117.

Drosinos, K .(2019). Investigating teacher perceptions of academic resilience in the elementary learning environment: identifying commonalities in beliefs and instructional practices. ***Ph.D***. Regent University. U.K.

Fallon, C. (2019). School Factors that promote academic resilience inurban Lation high school students. ***Ph.D***. Loyola University Chicago.

Fang, S .(2018). The Impact of Past Trauma on Psychological Distress among University Students: The Roles of Cognitive Distortion, Alexithymia, and Attachment. ***Ph.D***. The Chinese University of Hong Kong.

Fischback, J. (2018). Exploring the Moderating Effect of Cognitive Autonomy on the Relationship between Cognitive Distortions and Youth's Externalizing Behaviors. ***Master Thesis***, Utahstate University.

Foster, K., McCloughen, A., Delgado, C., Kefala, C & Harkness, E. (2015). Emotional intelligence education in pre-registration nursing programmes: An integrative review. ***European Review of Social Psychology***, 14(3), 1–36.

Francisco ,F., Fernandez-Alonso, R & Muñiz, J .(2021) Academic resilience in European countries: The role of teachers, families, and student profiles. ***PLoS ONE.*** 16(7).

Frewen, P., Mistry, D., Zhu, J & Jetly, R. (2020). Proof of Concept of an Eclectic, Integrative Therapeutic Approach to Mental Health and Well-Being Through Virtual Reality Technology. ***Frontiers in Psychology***, 11.

Gabriel, S. (2019)."The Relationship Between Cognitive Distortions, Self-compassion, and Insomnia Severity ".***PCOM Psychology Dissertations.https://digitalcommons.pcom.edu/psychology_dissertations/520.***

Gendera, A .(2022). Quantitative Analysis of Contributing Factors of Career Success and Overall and Academic Resilience in Higher Education: A Refinement of Tinto's Theory to Stop Latin Oppression. ***Ph.D*** .College of Education Eastern Michigan University. U.S.A.

Gini, G., & Pozzoli, T. (2018). Measuring self-serving cognitive distortions: A meta-analysis of the psychometric properties of the How I Think Questionnaire (HIT). ***European Journal of Developmental Psychology***, 10(4), 510–517.

Gold, J& Strieke, G. (2016). Introduction: An Overview of Psychotherapy Integration. In: 1st Ed., Washington, DC: ***American Psychological Association***.

Grein, K.(2021). Our home a refuge?: trauma-related cognitive distortions, community, and perceptions of asylum-seekers and migrants among u.s. military veterans***. Ph.D***. University of Notre Dame. U.S.A.

Gremp, M.(2021). The effect of using the theory of selective and integrative counseling in reducing borderline personality disorder in a sample of secondary school students. ***Ph.D***., Washington University in St. Louis.

Hasking, P., Whitlock, J., Voon, D., & Rose, A. (2022). Cognitive distortions and their relationship to academic resilience among university students recovering from the Corona virus. ***Cognition and Emotion journal***, 42(5), 150- 1563.

Henry, C. (2021). Academic resilience, student engagement, and academic achievement among black male undergraduates at predominantly white institutions. ***Ph.D.*** Western Michigan University. U.S.A.

Hernandez, C.(2017). Self-serving cognitive distortions, externalizing behaviors, and school exclusion among adolescents with emotional disturbance***. Ph.D***. Loyola University Chicago. U.S.A.

Hiçdurmaz, D. & Öz, F .(2018). Interpersonal sensitivity, coping ways and automatic thoughts of nursing students before and after a cognitivebehavioral group counseling program, ***Nurse Education Today 36,*** Available at :DOI:10.1016/j.nedt.2015.09.006

Hjeltnes, A. & Marsh, H. (2020), A program based on mental alertness in developing academic resilience among a sample of university students, ***European Journal of Psychological Assessment***, 35, 353-370.

Hopkins, J .(2022). Supporting Women of Color in STEM Doctoral Programs: The Association Between Academic Challenges and Symptoms of Distress and Possible Moderating Effects of Academic Resilience and Perceived Social Support. ***Degree Master***. Arizona state University. U.S.A.

Houseiny, S; Dusty, Y. & Bagher, S. (2021). Effectiveness of a realistic program to modify cognitive distortions in Female College Students. ***J Mazandaran Univ Med Sci***; 26 (142): 245-248.

Jessen, A.(2018). The role of authenticity and cognitive distortions in reducing workplace stress. ***Degree of Master***. Northern Arizona University.

Jiang, S. (2021). "When Paradigms Are Out of Place": Embracing Eclecticism in Legal Scholarship by Academic Turns. ***Laws*** 10: 79.

John, H & Gary, E. (2022). Clinical effectiveness of an integrative psychotherapy technique for the treatment of trauma: ***A phase I investigation of Heart Assisted Therapy***.

Jordan, R., Shah, S., Desai, H., Tripi, J & Worth, R. (2020). Variation of stress levels, burnout, and resilience throughout the academic year in first-year medical students. ***International Journal of u-and e-Service, Science and Technology*** .10(9), 127-265.

Jowkar, B., Kohoulat, N., & Zakeri, H. (2017). Family Communication patterns and academic resilierce. ***Journal of Procardia-Socail and Behavioral Seinees***,29,87-90.

Jumail, M., Noordin, N., Ibrahim, R., Mujastuti,L & Risanty, R. (2021). Eclectic approach as idea of e-educounseling preliminary system model. ***Journal of Physics: Conference Series***.

Kalkan, M.& Ersanl, E.(2022). The effectiveness of selective integrative counseling in reducing neurotic perfectionism among university students, ***Journal Educational Sciences: Theory and Practice***, V.(8), N.(3), 977-986.

Keven,A., Akliman,S.,Eryilmaz,M. (2017). The Effectiveness of Body Image Group Counseling Program on Adolescent Girls in High School ,***International Journal of Psychology and Educational Studies*** ,(4),(2),10-23.

Klein, R., Arne, P., Lindauer, R & van Dam, L.(2022). Metadata Correction: The Effects of a Virtual Reality–Based Training Program for Adolescents With Disruptive Behavior Problems on Cognitive Distortions and Treatment Motivation: ***Jmir Research Protocols***, 11(5).

Kruger, F. (2019).Homiletic contours for preaching to listeners who fear the disastrous consequences of corruption, with an emphasis on cognitive distortions***. Journal of Health Communication***, 19, 82-99.

Kurt, Y. (2021). Egocentric to ecocentric: An eco-integrative developmental framework for supporting holistic transformative growth of emerging adults. ***Ph.D***. University of West Georgia. U.S.A.

Kususanto ,M & Cheow, A.(2021). The effectiveness of a training program based on self-esteem in improving academic resilience, ***Indian Journal of Positive Psychology,*** 7(1) ,48-56.

Levinsoni, Y. (2021). The effect of selective integrative counseling to improve self-esteem of university students who are victims of bullying, ***ETC: A Review of General Semantics***. 63(2), 187- 199.

Li, H., & Yeung, W. (2019). Academic Resilience in Rural chinese children: Individual and contextual influences, ***Journal of Social Indicators Research***, 145(1),703-717.

Liam, J .(2018). Exploring the moderating effect of cognitive autonomy on the relationship between cognitive distortions and youth's externalizing behaviors. ***Degree of Master***, Utah state University.

Liao,Y.,Natalie,N.,Deng,Y.,Tang,J.,Riteesh,D.&Hao,T. (2020). Cognitive distortions and their relationship to the dimensions of psychological resilience .***Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*** ,45(10),963-971.

Lindauer, U., Gersons, H., Meijel, P., Blom, K. & Olff, F. (2017). Effects of brief selective psychotherapy in patients with posttraumatic stress disorder: Randomized Clinical Trial. **Journal of Traumatic Stress**, 11 (2), 205-212.

Longon, J. (2019). The effect of using the theory of selective and integrative counseling to develop self-esteem. ***Mental Retardation***, 33(2) .114 – 1138.

Lumby, J. (2017). The effectiveness of selective counseling in reducing neurotic perfectionism in adolescents. ***British Educational Research Journal***, 39, 201-228.

Miller, A., Williams, C & Esposito- Smythers, C. (2017). Effects of Cognitive Distortions on the Link Between Dating Violence Exposure and Substance Problems in Clinically Hospitalized Youth. ***Journal of Clinical Psychology***, 73 (6), 733–744

Monson, J. (2019). Effect of selective counseling program in decrease psychological loneliness for adolescents with PTSD. ***Journal of Traumatic Stress***, 21 (1), 519-526.

multi-case study of two principals' effort to promote academic resilience in early college high school. ***Ph.D***. U.S.A.

Muris, P. (2020). The effect of using the theory of selective and integrative counseling to improve the level of self-efficacy dimensions of gifted students. ***Journal of sychology and Behavioral Assessment***,27, 115.

Nasir, R., Zamani, Z. A., Yusooff, F., Khairudin, R. (2020). The effectiveness of a cognitive-behavioral program to reduce cognitive distortions among juvenile delinquent in Malaysia. ***Procedia Social and Behavioral Sciences*** , 5 Pp 272 – 276.

Osborne, T. (2021). Influential school leadership: a descriptive-embedded multi-case study of two principals' effort to promote academic resilience in early college high school. ***Ph.D***. U.S.A.

Pauline, M ., Scanes, E., Poronnik, H., Coates, A & Locke, W. (2022). Understanding STEM academics' responses and resilience to educational reform of academic roles in higher education. ***International Journal of STEM Education***. 9(11).

Pearson, J., Naselaris, T., Holmes, E. A., and Kosslyn, S. M. (2015). Mental imagery: ***functional mechanisms and clinical applications. Trends Cogn.*** Sci. 19, 590–602. doi: 10.1016/j.tics.2015.08.003

Raiskiali, J., Sequeiros, G., Kiuttu, O., Kauhanen, F. & Veijola, D. (2018). The impact of an early selected rehabilitative intervention on symptoms in first episode depression among adolescents. ***Depression Research and Treatment***, 10 (2), 1-12.

Rajan, S., Harifa, P. & Pienyu, R. (2017). Academic resilience, lous of control, academic engagement and self-efficacy among the school children**.** ***Indian Journal of Positive Psychology,*** **8 (4),** 507-511.

Rajan, S., Harifa, P., & Pienyu, R. (2017). Academic resilience, Negative automatic thoughts among the school students. ***Indian Journal of Positive Psychology,*** 9(2), 501-527.

Ramsey, J.(2019). Gratitude and forgiveness as moderators of depression, cognitive distortions, and perceived peer relationships in late adolescence. ***Ph.D***. Faculty of Trevecca Nazarene. U.S.A.

Reinert, J .(2020). Academic Resilience in an Academic Setting: A Case Study of the UNM German Summer School. ***PhD***. The University of New Mexico. U.S.A.

Renée, E .,Klein, S., Arne, P., Ramón, J., & Levi, V.(2022). The Effects of a Virtual Reality–Based Training Program for Adolescents With Disruptive Behavior Problems on Cognitive Distortions and Treatment Motivation Protocol for a Multiple Baseline: ***JMIR Res Protoc***. 11(5).

Rodgers, R.,Mclean, S., & Paxton, S. (2020). Longitudinal Relationships among Internalization of the Media Ideal ,Peer Social Comparison and Body Dissatisfaction :Implications for the Tripartite Influence Model. ***Journal of Developmental Psychology***,(51),(5),706-713.

Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P& Fiorilli, C. (2021). Academic Resilience and Engagement in High School Students: The Mediating Role of Perceived Teacher Emotional Support. J. ***Investig. Health Psychol. Educ***. 11, 334–344. https://doi.org/10.3390/

Russell, K. C., Gillis, H., & Kivlighan, D. (2017). Process factors explaining psycho-social outcomes in adventure. ***Psychotherapy*** 54, 273–280. doi: 10.1037/ pst0000131.

Segun, E.& Annelize, D. (2021). Self-Debasing Cognitive Distortions Restructuring Intervention Down Regulate Bystanders Emotional and Behavioral Reactions to Witnessing School Bullying. ***The Qualitative Report.*** 26(9), 292-294 .

Sharma, N. & Jagdev, L. (2017). Use of selective therapy for enhancing self-steem among academically stressed adolescents. ***Pakistan Journal of Psychological Research***, 15(2), 53-64.

Siroky, A., Carlson, J & Kotrba, A. (2017). Investigation of Integrated Behavior Therapy for Selective Mutism: A Replicated Single-Case Study Design. ***International Journal of Psychological Studies***, 9(2).

Smith,.R. & Gillian, J. Paley , S. (2020). The effectiveness of integrative selective counseling in adolescents' obsession with selfies, ***Journal of Personality and Social Psychology***, 77, No, 1 , 94-110.

Son, H., Lee, K. & Kim, N.(2015). Affecting factors on Academic Resilience of Nursing Students. ***International Journal of u-and e-Service, Science and Technology*** .8(11), 321-240.

Soojung, E & Eunjoo, Lee. (2020). Effects of Cognitive Behavioral Group Program for Mental Health Promotion of University Students, ***Int J Environ Res Public Health***. 17(10). 33-52.

Svartdal, F.& Finne, J.(2017).Social Perception Training Improving social competence by reducing cognitive distortions. ***International Journal of Emotional Education***, 9(2),44-58.

Taylor, S. (2020). The effectiveness of a selective integrative counseling program in alleviating post-traumatic stress disorder among orphaned students. ***Behavioral Assessment***, 14, 199-217.

Tecuta, L., Tomba, E., Lupetti, A. and DiGiuseppe, R.(2019). Irrational Beliefs, Cognitive Distortions, and Depressive Symptomatology in a College-Age Sample: A Mediational Analysis, ***Cognitive Psychotherapy***, 33 (2), 116-127

Theodorakis ,Y& Stamou ,E. (2017).The effect of self-take on the penalty execution in goalball. ***Britich journal of visual impairment*** ,25,233-247.

Tomlinson, M .(2019). The Role of Cognitive Distortions in the Longitudinal Relationship Between Problematic Drinking and Depressive Symptoms. ***Electronic Thesis and Dissertation Repository. The University of Western Ontario***.

Toprak, E .(2020). A Structural Equation Model on EFL Tertiary Level Students' Academic Buoyancy, Academic Resilience, Reconceptualized L2 Motivational Self System, and Their Academic Achievement. ***Master Degree,*** Ankara.

Torres, C. (2020). Early Maladaptive Schemas and Cognitive Distortions in Psychopathy and Narcissism. ***Ph.D.*** the Australian National University.

Trujillo, A (2021). Mindfulness, Personality, and Academic Resilience. ***degree of Master of Science***. Miami Shores, Florida. U.S.A.

Tudor, M. & Spray, A.(2018). Approaches to measuring academic resilience: A systematic review. ***International Journal of Research Studies in Education*** 7(4), 41-61

Usen, S., Eneh, G & Udom, I. (2020). Cognitive Distortion as Predictor of In-school Adolescents' Depressive Symptoms and Academic Performance in South-South, Nigeria. ***Int J Environ Res Public Health***., 7 (17): 23-28.

Vakili, M; Kimiaei, S; Mashhadi, E & Fatehizadeh, M. (2018). To compare the effectiveness of cognitive-behavioral couple therapy, emotion -focused couple therapy on interpersonal cognitive distortions of couples. ***International Journal of Philosophy and Social Psychological Sciences,*** 3.(2), 1-21**.**

Weitzman, G. (2021). The effect of using the theory of selective and integrative counseling on improving time management and social communication among university students. ***Dissertation Abstracts International***, 61, 09B, 5012.

Wenzel, A., Dobson, K., & Hays, P. (2016). Cognitive behavioral therapy techniques and strategies. ***American Psychological Association***.

William, A & Spencer, G.(2020). The effectiveness of a program based on achievement motivation components in improving the academic resilience of university students , ***American educational research journal*** , 44 (1) , 16-23.

Wulandari, S & Istiani, A. (2021). The effect of self-esteem and self-efficacy on the academic resilience of undergraduate students in Jakarta. ***International Conference on Biospheric Harmony Advanced Research. IOP Conf. Series: Earth and Environmental Science 729.***

Xie, Li & Lung Kuo, Yi. (2021). Role of Academic Emotions in the Relationship between Academic Achievement and Resilience among Eighth Graders. ***Educational Research and Development Journal***. 24 (1).

Yadgir, B& Kolahi, S. (2022). The Relationship between EFL Learners' L2 Motivational Self System and Academic Resilience. ***Research in English Language Pedagogy*** .10(2): 277-300.