

**فعالية العلاج الجدلي السلوكي في خفض الهزيمة النفسية وأثره على النهوض
الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان المتعثرين دراسياً**

أ.م.د / سارة عاصم رياض

أستاذ الصحة النفسية المساعد

كلية التربية - جامعة حلوان

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فعالية العلاج الجدلي السلوكي في خفض الهزيمة النفسية وأثره على النهوض الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان المتعثرين دراسياً، وتكونت عينة الدراسة التجريبية من (٣٤) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان المقيدون بشعبة (التربية الخاصة)، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٩-٢٠) سنة بمتوسط عمري (١٩,٥٣) سنة وانحراف معياري (٠,٥٠٧)، وأُستخدِمت الباحثة المنهج شبه التجريبي وهو المنهج الملائم لطبيعة الدراسة وقسمت العينة إلى مجموعتين هما: تجريبية (ن=١٧ طالباً وطالبة) وضابطة (ن=١٧ طالباً وطالبة)، وتم إعداد مقياس الهزيمة النفسية والنهوض الأكاديمي من قبل الباحثة من أجل إجراء الدراسة الحالية، كما قامت الباحثة بتصميم جلسات البرنامج القائم على العلاج الجدلي السلوكي لخفض الهزيمة النفسية لمعرفة أثره على النهوض الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان المتعثرين دراسياً على، والذي تكون من (٢٥) جلسة إرشادية قائمة على إستراتيجيات العلاج الجدلي السلوكي، وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس الهزيمة النفسية والنهوض الأكاديمي في القياس البعدي على في اتجاه المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الهزيمة النفسية والنهوض الأكاديمي في اتجاه القياس البعدي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي على مقياسي الهزيمة النفسية والنهوض الأكاديمي، وهذه النتائج أثبتت فعالية العلاج الجدلي السلوكي في خفض الهزيمة النفسية وأثره على النهوض الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان المتعثرين دراسياً وإستمرار فاعليته بعد مرور شهرين من التطبيق.

الكلمات المفتاحية : العلاج الجدلي السلوكي؛ الهزيمة النفسية؛ النهوض الأكاديمي؛ المتعثرين دراسياً.

Abstract:

The current study aimed at revealing the effectiveness of dialectical behavioral therapy in reducing psychological defeat and its impact on the academic advancement of the students of the Faculty of Education, Helwan University, who are struggling academically. Those whose ages ranged between (19-20) years, with an average age of (19.53) years, and a standard deviation of (0.507). The researcher divided this sample into two groups: experimental (n = 17 male and female students) and control (n = 17 male and female students). And the measures of psychological defeat and academic advancement were prepared by the researcher in order to conduct the current study, and the sessions of the program based on dialectical behavioral therapy were designed to reduce psychological defeat to know its effect on academic advancement among the students of the Faculty of Education, Helwan University, who are struggling academically, which consist of (25) A counseling session based on behavioral dialectical therapy strategies. The results of the study revealed that there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the mean scores of the control group on the psychological defeat and academic achievement scales. There are statistically significant differences between the mean ranks of the experimental group scores in the pre- and post-measurement on the scales of psychological defeat and academic advancement in the direction of the post-measurement, and the results indicated that there are no statistically significant differences between the mean ranks of the group scores. These results proved the effectiveness of dialectical behavioral therapy in reducing psychological defeat and its impact on the academic advancement of the students of the Faculty of Education, Helwan University, who are failing academically, and the continuity of its effectiveness after two months of application.

Keywords: Dialectical behavioral therapy; psychological defeat; Academic advancement; fail academically.

مقدمة

يواجه طلاب الجامعة تحديات أكاديمية بالغة، والصعوبات والشعور بالاجهاد كجزء لا يتجزأ من الحياة الدراسية اليومية، تتباين القدرات والطرق التكيفية التي تعكس قدرة الطلاب علي التكيف والاندماج في مواجهة التحديات والصعوبات الأكاديمية، ويلاحظ مؤخراً تطور كبير في أعداد الطلاب الملتحقين بالجامعة سنوياً، لكن يلاحظ أن بعضهم يكون مصيرهم التعثر الدراسي بسبب ضعف أدائهم الأكاديمي ومعايير القبول بالجامعات وتوزيعهم على التخصصات المختلفة دون مراعاة لرغبات وقدرات الطلاب فمجموع الكليات وتنسيق الجامعات هو المحك الاساسى في تزايد أعداد الطلاب المتعثرين أثناء مسيرتهم الجامعية.

ويذكر (Kahn, and Nauta, (2001, p,641 أن كثيراً من طلاب الجامعة لا يمتلكون المهارات الاجتماعية والوجدانية التي تساعدهم علي الاستفادة من معارفهم الأكاديمية مما يدفعهم للمزيد من التعثر، الأمر الذي يجعل من الأهمية أن تهتم المؤسسات الجامعية بجوانب الشخصية المعرفية، والاجتماعية والوجدانية لتقليل نسب التعثر ومساعدتهم على حل المشكلات التي تنتج عن التعثر الأكاديمي وتدفعهم للمزيد من التعثر.

ويعتبر التعثر من المشكلات الخطيرة التي تترك أثراً نفسياً ومعنوياً على الطالب الجامعي، حيث يسبب له الشعور بالإحباط والأكتئاب ويؤثر على تكيفه الإجتماعى وتكيفه النفسى مع ذاته والآخرين؛ وتعد مشاعر الهزيمة النفسية من أبرز الشعور النفسى الناتج عن التعثر، فأن تكرار الفشل والتعثرات وعدم تحقيق الأهداف مؤشرات على شعور الفرد بالهزيمة النفسية فهي حالة نفسية مناقضة يستشعر معها الشخص بعجزه عن إدارة حياته الشخصية مما يدفعه باتجاه الاستسلام للفشل، وبالتالي الوقوع في دائرة إحتقار وإهانة الذات وإنخفاض مكانته الاجتماعية بين الآخرين، كما وضع (Bloom، ٢٠٠٨) إلى أن الشعور بالهزيمة النفسية المكون الرئيس لحالة الاكتئاب واليأس والتشاؤم وفقدان الأمل الذى تنتاب الفرد؛ ومن الناحية النفسية نجد أن الهزيمة النفسية تجعل الفرد يفقد الكفاءة الشخصية والأكاديمية، يكون لديه انخفاض فعالية الذات وعدم القدرة على إنجاز المهام (Schunk، ١٩٨٩).

وعبر (Bloom، ٢٠٠٨) عن هذا المعنى بأثباته العلاقة بين الإحساس بالانكسار والشعور بالهزيمة النفسية والخواء النفسى فهي دلالة على إفتقاد الفرد الرغبة والمعنى في الحياة نتيجة فشلة الذى يعد دافعاً لفقدانه هذا المعنى، كما أن يشعر الفرد بالهزيمة النفسية عندما يتوقف الإنسان عن العطاء وتتوقف طاقته ويصعب عليه تحقيق أهدافه وطموحاته سواء على المستوى الشخصى أو المستوى الأكاديمي، مما يضع ذاته بين جوانب من

الخوف والترقب إلى ما يحدث في المستقبل، وهي حالة من الإنكسار الذاتي بما تحمله من مشاعر تفقده الثقة في الذات والدافعية للانجاز والميل إلى إهانة الذات وتحقيرها وعدم التوقف عن جلدتها عند الاخفاق.

وأوضح محمد (٢٠١٣) أن إهانة الذات وجلدها إحدى صور الهزيمة النفسية والأكثر شيوعاً فكثير من الأشخاص يتمتعون بجلد ذواتهم لدرجة تصل أحياناً إلى خلق أخطاء لم ترتكب فعلياً حتى يجدون مبرر لجد أنفسهم وتحقيرها، وغالباً ما يترتب الشعور بالهزيمة النفسية بمجموعة من التشوهات المعرفية التي تشكل فيما بينها متلازمة لتبرير الشعور بالعجز والفشل، وأن الأشخاص ذوي الهزيمة النفسية غير قادرين على النهوض بالعمل الجاد والنجاح الأكاديمي، فالشعور بالهزيمة يقود الفرد إلى والاستسلام لمشاعر الفشل والتعثر وفقدان الأمل والمعنى في الحياة مما يؤثر على نهوضه الدراسي (طرابيشي، ٢٠١٠).

ف، الأونه الأخيرة ركز على، النفس الإيجابي، على، تنمية القدرات الشخصية بدلاً من التركيز على، العيوب ونقاط الضعف، وظهر مفهوم النهوض الأكاديمي، حديثاً كأساس بناءً، يعكس المرونة في، المجال الدراسي، ويعبر عن مكان القوة لدى الطلاب التي، تمكنهم من التغلب على، المشكلات الأكاديمية، ويعد النهوض الأكاديمي، مكوناً رئيسياً للرفاهية الأكاديمية، حيث يعزز قدرة الطالب على مواجهة الضغوط والمشكلات الأكاديمية والتغلب على الملل والروتين الدراسي.

ويسهم النهوض الأكاديمي، في، وقاية الطالب من الفشل وتحفيز قدرات الطالب على، مواجهة التحديات والصعوبات الأكاديمية بطريقة بناءه والتعامل مع تلك الصعوبات بكفاءة وأكثر توافقاً، وبالتالي، أصبح النهوض الأكاديمي، من أبرز القضايا التي، تحتاج إلى، البحث والدراسة من قبل الباحثين والمتخصصين في، المجال النفسي، والتربوي، فالطلاب الذين يتمتعون بالنهوض الأكاديمي، المرتفع هما الأكثر قدرة على، التعامل مع الضغوط الأكاديمية ومواجهه مشكلات التعثر، بل أيضاً يستمتعون بالعملية التعليمية وهذا الاستمتاع يسهم في، استمرار الاهتمام بالعملية التعليمية، والشعور بالسعادة مما يؤثر بالإيجاب على العملية التعليمية والرغبة في ممارسة أنشطة التعلم بدافعية عالية (Lumby,2013,p247).

فالنهوض الأكاديمي، يدفع الطالب إلى، مزيد من الانتباه والتركيز في، أداء المهام الأكاديمية والاستمتاع بالتعلم، ويساعد على، التفاعل مع الأنشطة والأحاساس بالجدارية مما يدفع إلى، مزيد من التعلم الفعال لدى الطلاب وتحقيق التميز الأكاديمي، ويتضح مما سبق أن الاستمتاع بالتعلم إحدى الانفعالات الأكاديمية الإيجابية التي، ترتبط بمشاعر البهجة وبقدرة الطالب على التحدى وهذا بدوره يحسن من تحسن مهاراته وكفاءة المتعلم والعملية التعليمية .

وإن أحد أكبر التحديات التي تواجه التعليم الجامعي هو استحداث البرامج والاستراتيجيات التي تهدف إلى تعزيز قدرة الطالب على النهوض في مواجهة التعثر الدراسي لذا أنه ينبغي تقديم برامج إرشادية وعلاجية وتنموية لتعزيز نقاط القوة لدى الطلبة، مع تخفيف المخاطر النفسية والشخصية والاجتماعية التي تقود الى التعثر الأكاديمي والشعور بالهزيمة النفسية من أهم التوجهات الحديثة في العلاج النفسي وهو العلاج الجدلي السلوكي.

يعد العلاج الجدلي السلوكي (Dialectical Behavioral Therapy (DBT نوعاً من العلاجات النفسية الحديثة والفعالة، المشتقة من نظرية العلاج المعرفي والسلوكي Behavioral Therapy Cognitive (CBT والمستندة إلى مبادئها النظرية إلا أن قواعده ومبادئه تختلف، فالهدف من العلاج الجدلي السلوكي هو مساعدة الأفراد الذين يعانون بشدة من إدارة انفعالاتهم والاعتراف بها وقبولها، وتعلم كيف يتم تنظيمها؛ ليصبحوا أكثر قدرة على تغيير سلوكياتهم المعوقة للأداء، ويستخدم أساساً لعلاج المشكلات المرتبطة باضطراب الشخصية، كما تشير البحوث إلى دوره في تعزيز قدرة المرضى على التعامل مع الكرب والاضطرابات النفسية (McKay, Wood & Brantley, 2010, DiJK, 2012).

العلاج الجدلي السلوكي طريقة علاجية تجمع بين فنيات العلاج المعرفي السلوكي مثل الاسترخاء وتعزيز مهارات الوعي الذاتي، وفنيات المعالجة الأساسية كحل المشكلات، والتدريب على مهارات اليقظة العقلية والتنظيم الانفعالي، كما أنه شكل من العلاج الشامل يمزج العلاج المعرفي السلوكي بالمنهج القائم على القبول والممارسات التأملية، كما يساعد الأفراد على تعلم كيفية التعامل مع مشاعره بطريقة مختلفة بدلاً من تركيزه على سلوكيات إيذاء الذات وتدميرها، ويهدف إكساب الأفراد استراتيجيات تساعد الفرد على تعميم استخدامه مع مشاكل مماثلة حيث يوجد نمط من سلوكيات تدمير واحترار الذات لدى عينة الدراسة، كما اهتمت دراسات عدة لمعرفة تأثير العلاج الجدلي السلوكي، في خفض أعراض بعض الاضطرابات النفسية، مثل دراسة (Shenk & Iverson, ٢٠٠٩) التي هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج باستخدام العلاج الجدلي السلوكي في خفض أعراض الاكتئاب واليأس والكرب لدى عينات من المراهقين، وهذا ما دفع الباحثة إلى استخدامه في الدراسة الحالية لمعرفة مدى فاعليته في خفض الشعور بالهزيمة النفسية ومدى تناسب إستراتيجياته مع طبيعة متغيرات وعينة الدراسة .

مشكلة الدراسة

جاء الإحساس بمشكلة البحث من خلال ملاحظة الباحثة كعضو هيئة تدريس أن طلاب الجامعة يواجهون بشكل كبير نقص ملحوظ في دفاعيتهم للتعلم، ويواجهون

تحديات كبيرة تجاه المهام الدراسية وإنهاء التكاليف، مما يزيد عليهم من الأعباء في عملية التعلم، كما أن عليهم التفكير في تحديد مستقبلهم التعليمي والمهني، وكل هذه الضغوط تزيد لديهم الشعور بالعجز والقلق وعدد من المشكلات التي تؤدي إلى الأخفاق الأكاديمي.

حيث يمثل التعثر الأكاديمي إحدى عوامل الهدر التربوي، لذا فنحن في أشد الحاجة إلى معرفة أسبابه والمشكلات النفسية والاجتماعية الناتجة عنه في محاوله لإصلاح تلك العوامل لتقليل الهدر التربوي وتقديم المساعدة للطلاب لتجاوز المحن والصعوبات التي تواجههم في المؤسسات التعليمية، حيث أشارت الأدبيات النظرية أسباب التعثر منها ما يتعلق بعوامل اجتماعية وأكاديمية ونفسية وسمات شخصية، مما دفع بعض الباحثين الى تناول عملية التحصيل الدراسي نظرة تحليلية للوقوف على أسباب التعثر، وكيفيه مواجهه المشكلات الناتجة عنه حتى لا تؤثر سلباً على الأداء الأكاديمي، مما دفع المتخصصين في التوصية بإعداد برامج إرشادية وعلاجية لمواجهه المشكلات النفسية التي تزيد من التعثر وما ينتج عنها من آثار نفسية سلبية تعوق العملية التعليمية.

كما أشارت الإحصائيات التي أظهرتها دراسة (Bowen, 2009), Thelin, (2010), Chingos and McPherson, إلى انخفاض معدلات التخرج من الجامعات الحكومية، وأن عدد قليل من هذه الجامعات تخرج أكثر من 65% من الطلاب في غضون آخر خمس سنوات كما أن 30% طلاب الجامعات ينقطعون بعد السنة الأولى من دراستهم الجامعية كما أن 50% منهم لم يتخرجوا أبداً. (Carrington, 2013), As cited in (p29), ويذكر Kahn, and Nauta, (2001, p641) أن مشكلة انخفاض معدلات التخرج من الجامعات لا تؤثر فقط على الطلاب من حيث مستقبلهم المهني ورضاهم عن الحياة بل يتعدى ذلك للتأثير على المؤسسات التعليمية ومستوى النهوض الأكاديمي.

وفي ضوء إعتبار النهوض الأكاديمي بمثابة عامل وقائي من الفشل الدراسي وزيادة معدلات التعثر، وفي سبل البحث عن أهم المداخل التي يمكن من خلالها تنمية النهوض الأكاديمي.

كما قامت الباحثة بإجراء دراسة إستطلاعية للتحقق من مستوى متغيرات الدراسة لدى عينة البحث ومعرفة المشكلات ومستواها وجددت من خلال تحليل الدراسة الاستطلاعية إرتفاع شعورهم بالفشل والقلق والأكتئاب مما يدفعهم للشعور بالهزيمة مما دفع الباحثة إجراء الدراسة لمواجهة المشكلات التي يتعرضون لها. وأن الشعور بالهزيمة النفسية جزء لا يتجزأ من إستمرار النجاح في العملية التعليمية، كما أشارت نتائج بعض الدراسات مثل (Martin, Connolly and Maguire, (2013), Martin et al., 2010)، أن التوتر والقلق الدراسي، والاضطراب الانفعالي والأكتئاب، تؤثر سلباً على النهوض الدراسي وتزيد من معدل التعثر الأكاديمي، كما توصل (Fredrickson and Joiner, (2002, p. 173)

إلى أن استخدام العواطف الإيجابية المرتبطة بتوسيع التفكير يمكن أن تفيد الطلاب في زيادة ذخيرتهم في مهارات التكيف لمواجهة الشدائد والصعوبات المستقبلية.

واستكمالاً لما سبق أشار (Strickland, 2015, p. 30) إلى أن من أهم الآثار المترتبة على نتائج البحوث في متغير النهوض الأكاديمي أنها تعد أكثر ملائمة بالنسبة للممارسين الذين يطورون تدخلات تهدف إلى رفع مستويات النهوض الأكاديمي للطلاب، كما أن التعرف على العوامل التي تشكل النهوض الأكاديمي يعد مفيداً للباحثين بهذا الارتباط بين النهوض الأكاديمي والإنجاز، ولذا أصبح من الواضح أنه يمكن البدء في التدخلات لتعزيز وتطوير سلوكيات أكثر نهوضاً عن طريق تثقيف الطلاب حول السلوكيات غير التكيفية التي تعيق نجاحهم والعمل على خفضها ومعالجتها، وتعليمهم السلوكيات الأكثر تكيفية والتي يمكن أن تؤدي إلى مساعدة الذات على مواجهه التعثرات الأكاديمية، كما أن نتائج الدراسات أثبتت أهمية تنمية النهوض الأكاديمي للطلاب على جميع المستويات الأكاديمية، ومن هنا جاء الاهتمام به لتحسين قدرة الطلاب على النهوض الأكاديمي.

واستناداً لما سبق يمكن القول بأن بيئات التعلم التي تهتم بالجوانب النفسية وتتميزها تعزز النهوض الأكاديمي لدى الطلاب المتعثرين أكاديمياً وتزيد من إحساسهم بالسيطرة على ما يواجهونه من تحديات وعقبات خلال حياتهم الدراسية، وعلى الرغم من إشارة العديد من الدراسات إلى أهمية التوجه نحو تنمية وتعزيز النهوض الأكاديمي لدى الطلاب وخفض المشاعر والانفعالات السلبية مثل الشعور بالكرب والحزن وتحقير الذات والشعور بالهزيمة النفسية، وبالرغم مما إنتهت إليه نتائج الدراسات إلا أنه لا توجد دراسات في حدود علم الباحثة استجابت لهذا التوجه تجريبياً سوى دراسة واحدة وهي دراسة خلاف (٢٠٢١) بعنوان فعالية برنامج إرشادي قائم على التقبل والالتزام لخفض الهزيمة النفسية لدى المراهقين المتلجلجين، كما هناك ندرة في الدراسات التي تناولت فعالية العلاج الجدلي السلوكي فمعظم الدراسات التي أثبتت فعالية العلاج الجدلي السلوكي في خفض الاضطرابات النفسية طبقت على عينات مختلفة وحالات مختلفة مثل دراسة أبو زيد (٢٠١٧) التعرف إلى فعالية التدريب على اليقظة الذهنية كمدخل سلوكي، جدلي، في خفض صعوبات التنظيم الانفعالي لدى الطالبات ذوات اضطرابات الشخصية الحدية وأثره على هذا الاضطراب، كما هدفت دراسة (Ziraki & Hassan, 2017) إلى التحقق من فعالية العلاج الجدلي السلوكي، في التحكم في الغضب والتنظيم الانفعالي للأطفال المتعثرين، كما هدفت دراسة العيان (20٢٠) إلى التعرف على فعالية برنامج سلوكي، جدلي، لعلاج أعراض الاندفاعية المؤدية لاحتمالات إيذاء الذات لدى عينة من مضطربي الشخصية الحدية، إتضح من العرض السابق أن الدراسات السابقة التي اعتمدت على تصميم برامج علاجية باستخدام العلاج الجدلي السلوكي لخفض أعراض بعض

الاضطرابات النفسية لدى عينات مختلفة نجحت في خفض العديد من الاضطرابات النفسية مما دفع الباحثة للتحقق من فعالية كتوجه حديث مستخدم لخفض بعض الاضطرابات النفسية بهدف خفض الشعور بالهزيمة النفسية التي تتناولها الدراسة الحالية وأثر ذلك على النهوض الأكاديمي لدى عينة الدراسة.

وتأسيساً على ما سبق ومحاولة للتصدي لتلك المشكلة قامت الباحثة بصياغة أسئلة الدراسة الحالية وتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي :-

ما مدى فعالية البرنامج القائم على العلاج الجدلي السلوكي في خفض الهزيمة النفسية وأثره على النهوض الأكاديمي لدى طلاب كلية تربية جامعة حلوان المتعثرين دراسياً؟

- ويتفرع من هذا السؤال مجموعة من الأسئلة الآتية :-

١. ما الاختلاف بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة من طلاب كلية التربية المتعثرين دراسياً على الهزيمة النفسية في إتجاه المجموعة التجريبية ؟
٢. ما الاختلاف بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية من طلاب كلية التربية المتعثرين دراسياً في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الهزيمة النفسية في إتجاه القياس البعدي ؟
٣. ما الاختلاف بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة من طلاب كلية التربية المتعثرين دراسياً على مقياس النهوض الأكاديمي في إتجاه المجموعة التجريبية ؟
٤. ما الاختلاف بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية من طلاب كلية التربية المتعثرين دراسياً في القياسين القبلي والبعدي على مقياس النهوض الأكاديمي في إتجاه القياس البعدي ؟
٥. ما الاختلاف بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية من طلاب كلية التربية المتعثرين دراسياً في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الهزيمة النفسية والنهوض الأكاديمي بعد إنتهاء شهرين من تطبيق البرنامج ؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية على إلقاء الضوء على العلاج الجدلي السلوكي، كأحد العلاجات التي أظهرت الأبحاث العلمية فعاليتها في علاج كثير من الاضطرابات

النفسية، بهدف معرفة مدى فعاليته في خفض الهزيمة النفسية ووأثره في تحسن مستوى
النهوض الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية المتعثرين دراسياً، ومدى إستمرار فاعليته بعد
إنتهاء التطبيق بشهرين.

الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة

ويمكن تحديد الأهمية النظرية والتطبيقية فيما يلي:-

أولاً: الأهمية النظرية:

-إلقاء الضوء على نوع من انواع العلاج النفسي الحديث لمعرفة مدى فاعليته في
تغيير الأنماط السلوكية المضطربة.

-كما ترجع أهمية البحث الحالي من خلال تعلم مهارات العلاج الجدلي السلوكي
للأفراد التي تساعدهم على التحكم في خفض إنفعالاتهم المؤلمة والتقليل من الصراعات
في علاقاتهم مع أنفسهم والآخرين.

-كما ترجع أهمية البحث الحالي إلى تناول فئة مهمة جداً من طلاب الجامعة وهما
الطلاب المتعثرين دراسياً حيث لم تحظى العديد من الدراسات بإلقاء الضوء على تلك
الفئة ومعالجة المشكلات التي تنتج عن كونهم متعثرين دراسياً.

-كما تكمن أهمية البحث من تناوله متغيرات هامة ومؤثرة في المجال النفسي وهما
الهزيمة النفسية والنهوض الأكاديمي.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

-إلقاء الضوء على العديد من فنيات ومهارات العلاج الجدلي السلوكي التي يمكن
توظيفها في برامج علاجية قد تسهم في خفض كثير من المشكلات والاضطرابات
النفسية.

-تزويد المرشدين والممارسين للعلاج النفسي بمهارات وفنيات ممارسة العلاج الجدلي
السلوكي بشكل إجرائي، الأمر الذي يدفعهم لتقديم خدمة أفضل للمسترشدين والمرضى.

-توجيه إهتمام المتخصصين لبناء برامج وقائية من خلال تنمية مهارات أساليب
المواجهة والتدريب على اليقظة الذهنية ومهارات زيادة القدرة على تحمل الألم الانفعالي،
والتنظيم والتحكم في الانفعالات.

-إثراء البيئة السيكومترية بمقياسين وهما مقياس الهزيمة النفسية والنهوض
الأكاديمي.

محددات الدراسة

تحدد الدراسة الحالية بالمحددات التالية: -

المحدد الموضوعي: تمثلت موضوعات الدراسة في البرنامج القائم على العلاج الجدلي السلوكي، والهزيمة النفسية، والنهوض الأكاديمي.

المحدد البشري: عينة من طلاب كلية التربية جامعة حماة المتعثرين دراسياً.

المحدد الزمني والمكاني: تم تطبيق أدوات الدراسة خلال العام الدراسي (٢٠٢٤) في كلية التربية جامعة حماة.

مصطلحات الدراسة

١ - العلاج الجدلي السلوكي

تعرفه الباحثة بأنه طريقة علاجية تجمع بين مبادئ الفلسفة الجدلية و فنيات العلاج المعرفي السلوكي المتمثلة في الاسترخاء والمهارات المساعدة، وتعزيز مهارات الوعي الذاتي، وفنيات المعالجة الأساسية كحل المشكلات، والتدريب على مهارات التعرض والتنظيم الانفعالي، وعرف الجدل على أنه أسلوب قائم على الاقتناع وإفتراضات الواقع، بهدف تدريب الأفراد على خفض أو تعديل الأنفعالات وخفض السلوك السلبي المرتبط بالانفعالات .

ويعرف إجرائياً بأنه أسلوب علاجي يهدف إلى خفض السلوك السلبي المرتبط بالانفعالات، والأفكار والسلوك، من خلال برنامج علاجي فردي أو جماعي يستخدم في جلساته مهارات: تجاوز المحنة واليقظة الذهنية وتنظيم الانفعال والعلاقات الفعالة البينشخصية، وتقبل الواقع، بإستخدام استراتيجياته التي شملت الاستراتيجية الجدلية، واستراتيجيات التحقق من الصحة، واستراتيجيات إدارة الحالات، وتقبل الواقع بمجموعة المهارات المستخدمة في جلسات البرنامج المقترح وتطبيقاتها وممارستها الفعلية من قبل عينة الدراسة.

٢-الهزيمة النفسية

وتعرفها الباحثة بأنها حالة من اليأس تتكون لدى الفرد نتيجة ردود الأفعال عند قدومه على عمل يمثل حاجة ضرورية له، وينتج عن هذا اليأس انفعالات سلبية تؤدي به إلى التفكير السلبي والتي تؤدي إلى الشعور بالهزيمة النفسية في مواجهة الأحداث الضاغطة، وتقاس إجرائياً من خلال الابعاد التالية:

أ-البعد الأول وهو فقدان الحيوية الذاتية: ويعرف بفقدان الطالب الطاقة التي تدفعه للإنجاز نتيجة الشعور بالاحباط وتوقع الفشل .

ب-البعد الثاني وهو جلد الذات: ويعرف بشعور الطالب بالذنب الدائم تجاه الاخطاء التي يرتكبها وأنه السبب في كل الاحداث السيئة التي يمر بها وهو سبب فشله .

ج-البعد الثالث وهو التشوهات المعرفية تجاه الحياة: ويعرف بشعور الطالب بأن الحياة ليس لها معنى وأن الحياه غير جديرة إنها تعاش .

د-البعد الرابع وهو الشعور بالخزي: ويعرف بالشعور الذى ينتاب الطالب بأن أى عمل يقوم به لا يستحق التقدير وتوقعه الدائم إنه غير قادر على إحراز النجاح .

٣-النهوض الأكاديمي

تعرفه الباحثة بأنه بناء نفسى تكفي يمكن الطالب من مواجهه الصعوبات والضغوطات والتحديات الأكاديمية التي تعيق مسيرة العملية التعليمية ويسهم في مقاومة مشاعر الإحباط والفشل وتحسن علاقته في بيئة التعلم .

ويقاس إجرائياً من خلال الابعاد التالية:

أ-البعد الأول مواجهة التحديات الأكاديمية: ويعرف بقدرة الطالب على مواجهه كافة الضغوطات والمعوقات التي تعوق نجاحه .

ب-البعد الثاني الاندماج الأكاديمي: ويعرف بقدرة الطالب على تكوين علاقات ناجحة مع زملائه ومع أعضاء هيئة التدريس وبيادر في مشاركة زملائه والتعاون لتحقيق النجاح.

ج-البعد الثالث فعالية الذات: وتعرف بشعور الطالب بقدرة على إحراز النجاح والشعور بالثقة في أدائه وأنه قادر على تحقيق أهدافه .

٤-المتعثرين دراسياً

تعرفه الباحثة بأنه حالة التدرج، فم، مستوى تحصيل الطلاب دون المستوى العادى لمادة دراسية أو أكثر نتيجة لأسباب نفسية واجتماعية رغم وجود قدرات عقلية تأهله للوصول إلى مستوى تحصيل مناسب في المقررات الدراسية.

أدبيات الدراسة والدراسات السابقة:

في هذا الجزء تركز الباحثة على إلقاء الضوء على مفاهيم متغيرات الدراسة الحالية وخلفيتها النظرية موضعاً فيما يلي:

أولاً- الهزيمة النفسية Psychological Defeatism

ينظر إلى مصطلح الانهزام النفسي إنه حالة من الانكسار واليأس، ويرتبط مصطلح الانهزام النفسي بمعنى إحتقار الذات وإهانتها، ويلعب مفهوم الذات دوراً محورياً في تشكيل

شخصية الفرد، حيث إن كل فرد منا يتصرف بالطريقة التي تتسق مع مفهومه لذاته، فإذا كانت فكرة الشخص عن ذاته بأنه غير مقبول اجتماعياً وعليه تجنب المواقف الاجتماعية وتجنب التفاعل بالآخرين وعدم الرغبة في العمل الجماعي، كما تسهم الخبرات التي يمر بها الفرد في تكوين فكرته عن ذاته وبناء شخصيته، سواء خبرات النجاح أو الفشل.

وعرف (Frank, 1999) الهزيمة النفسية بأنها " عاطفة قوية ملحة وغير سارة وهي حالة وجدانية تتضمن معاني لاشعورية ترجع للشعور بالذنب وترتبط بخبرات سابقة من الفشل المتكرر؛ فالفرد الذي يعاني من قلق النجاح قد لا يعيش خبرة الذنب الشعورية لكنه غالباً ما يعجز شعورياً عن إدراك أنه يعاقب نفسه من خلال إفساد محاولاته لأثبات النجاح أو الشعور بالسعادة".

وأشار إبراهيم (١٩٩٩) إلى مسمى الهزيمة النفسية في إطار ما أطلق عليه مثلث القهر والذي يقود الشخص إلى حالة الاستسلام والهزيمة ومخاصمة الفعل الإبداعي والركون إلى التقليد والترحيب بالمالوف والمعتاد وبالتالي الافتقاد إلى الإقدام على المخاطرة وفقدان الهمة والحيوية الذاتية.

ويشير العاسمي (٢٠١٢) إلى أنها "تفكير يدفع الأفراد إلى سلوك يسبب لهم الفشل والمتاعب أو الأذى وكأنه استراتيجية تعوق الذات، وتشعر الأفراد دائماً بخوف مستمر من عدم تحقيق النجاح والتوجه نحو الفشل".

عرفها أبو حلاوة (٢٠١٣) بأنها "حالة نفسية عامة تتضمن الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية تسيطر على صاحبها، وتتجسد في الشعور بالعجز وقلة الحيلة تجاه أحداث ووقائع الحياة المختلفة في الحاضر والمستقبل، وتقرن بمشاعر الكآبة واليأس والخزي، مع إفتقاد الشخص للفعالية والحيوية الذاتية مما يدفعه إلى الاستسلام والركون وتقبل واقعه الشخصي دون بذل أي مجهود لتغييره وتبعية تامة للآخر على مستوى التفكير والانفعال والفعل، والميل إلى استصغار الذات وإهانتها وتحقيرها واعتبارها شيئاً مادياً لا حياة فيه".

ويشير (Irani Williams et al., ٢٠١٣) إلى أن الهزيمة النفسية "بأنها السلوكيات التي تؤدي إلى نتائج عكسية وعدم تحقيق الهدف، والتي تجعل الشخص عند الانخراط في مثل هذه السلوكيات يعاني من الشعور بعدم السيطرة والفشل المتكرر ويتوقع مستقبلاً سلبياً وليس إيجابياً".

وعرفها (Callan et al., 2014) بأنها "تتمثل في أي سلوك واضح متعمد أو مقصود له آثار سلبية على الذات أو أنشطة الذات بعد تجربة غير ناجحة؛ حيث يشعر الأفراد بعد تجربة سوء الحظ بأنهم لا يستطيعون السيطرة على مثل هذه التجارب، ومثل هذه السلوكيات التي تهزم الذات بعد التجارب السلبية العشوائية تكون نتائجها السلبية غير

متوقعة أو لا يمكن السيطرة عليها، وبالتالي يجب على الناس عدم إدانة أنفسهم في
المواقف التي لا يتسببون فيها، أو العوامل التي تكون خارج سيطرتهم، وعموماً يجب
عليهم تقديم أنفسهم بصورة إيجابية قدر الإمكان".

وأوضح الشلبي (٢٠١٤) " بأنها شعور الشخص بالعجز والفشل وضعف الإرادة
والاستسلام والانكسار أمام ضغط الواقع المخالف للمبادئ التي يحملها والظلم الذي
يعيشه، مما يجعله يستسلم لأعدائه أو ينسحب من عمل الخير ويتعد عن تحمل
المسؤوليات، وقد يؤدي الأمر إلى التصالح مع الواقع والرضا به ومحاولة تجميل المواقف
الصعبة ليستطيع التعايش معها، بل قد يجعل من الواقع الجديد السقف الأعلى لطموحاته
وأماله وأحلامه في المستقبل ويحاول إقناع الآخرين به والتعايش معه، وهذه الحالة النفسية
المتريدة تصبح أكثر تعقيداً عندما تنتقل من مستوى الفرد لتصل إلى مستوى الجماعة
فتشمل شريحة اجتماعية كاملة تكتشف أن مصالحها المشتركة أصبحت مرتبطة بالواقع
الذي فرضته الهزيمة عليه".

وأشار (Campellone et al., 2016) إلى أن الهزيمة النفسية بأنها "الأفكار السلبية
حول قدرة الفرد على النجاح في تنفيذ السلوك الموجه نحو الهدف والتي يمكن أن تمنع
بدء السلوك والمشاركة".

وأكد العطار في تعريفه (٢٠١٩) أن الهزيمة النفسية عبارة عن " حالة يهزم فيها الفرد
ذاته ويكون أخطر ما فيها أن الشخص عندما يهزم ذاته لا يحاول الدفاع عنها، بينما في
حالة محاولة الآخرين إلحاق الهزيمة به فإنه يعمل جاهداً على مقابلة ومواجهة محاولة
الآخرين إلحاق الهزيمة به، وبالتالي يكون الضرر الأكبر في حالة هزيمة الفرد لذاته".

وأوضح خلاف (٢٠٢١) أن الهزيمة النفسية هي " حالة نفسية عامة ذات مضامين
معرفية ووجدانية وسلوكية تسيطر على المراهق المتلجج وتتجسد في الشعور بالعجز وقله
الحيلة، وتقرن بمشاعر الكآبة والحزن مع إفتقاد الاشخاص معنى الحياة".

ويعرفها محمود (٢٠٢٠، ٣٠) " هي حالة نفسية تتجسد في انكسار إرادة النفس
وضعف شخصية الفرد أمام نفسه والآخرين وعدم قدرته على المواجهة للمشكلات ،والنفور
من أنشطة الحياة الحاضرة والمستقبلية ، وإجذاب الروح عما يسعدها ويطمئنها ويسكنها ،
والاعتقاد بالضياح الروحي مع الشعور بالدونية واحتقار واستصغار الذات ولوم الذات ."

من خلال ما تم عرضه من تعريفات سابقة يمكن للباحثة توضيح أهم ما توصل إليه
المفهوم إنه قد يكون سلوك متعمد ومقصود وقد يكون غير مقصود كأن يتعرض الفرد
للفشل المتكرر أو ضغوطات ومشاكل متعددة يعجز عن حل بعضها، فبشكل تلقائي يفكر
بأفكار سلبية، وتعد المعتقدات والأفكار اللاعقلانية هي البنية الأساسية لهزيمة الذات،
والاستمرار في ممارسة السلوكيات الانهزامية سيؤدي إلى هدم الذات بالكلية، وانحصار

الفرد بين صراعين أحدهما داخلي وهي أفكار ومشاعر الفرد والآخر خارجي وهي الأحداث الخارجية والعوامل المحيطة به.

ويتضح مما سبق أن هذه التعريفات تتفق فيما بينها على أن الذات تهزم نفسها بنفسها بناءً على مجموعة من المعتقدات الذاتية، وهذا هو مكن الخطورة، وترجع هذه المعتقدات التي تتسبب في هزيمة الذات إلى أنماط انفعالية سلبية مختلفة قد تكون غير مقصودة تتمثل في الشعور بعدم السيطرة وتنتج عندما يتكرر فشل الفرد في تحقيق أهدافه الخاصة وإشباع حاجاته الضرورية، ومن ثم تؤدي هذه الانفعالات إلى التفكير بأشياء تسبب له الإزعاج كاعتقاده أنه غير قادر أو أنه يعيش حالات من الأخطاء وخيبات الأمل المتلاحقة.

وأشار حلاوة (٢٠١٣) أن الشعور بالهزيمة النفسية يتضمن مظهرين رئيسيين هما:

الأول: الشعور بهزيمة الواقع: حيث يشعر الشخص أن ما يحمله من مبادئ فشلت أمام ضغط الواقع، إما بسبب عدم واقعية المبدأ أو لأن المبدأ يفتقد أدوات سليمة في التعامل مع الواقع، ومن صور هذا المبدأ: حينما تتحول المبادئ إلى شعارات لا محتوى لها، فإذا واجه أصحاب الواقع صاروا محتاجين لصيغ عملية من أجل تسيير الواقع لم يجدوا تلك الصيغ فيضطرون إلى التأويل في استخدام ما كانوا ينكرونه بالأمس.

الثاني: هزيمة الذات أمام المبدأ: حيث يكتشف صاحب المبدأ أن ضريبة المبدأ عالية وهو لا يستطيع الصبر عليها، إما لأن الضريبة تمنعه من بعض مصالحه وتحول بينه وبين طموحه، وإما لأنها تلحق به ضرراً في حياته، فيضطرب تبعاً لذلك إلى التنازل عن مبدئه والتأول، ترويحاً لما كان يعارضه بالأمس ودفاعاً عن خيارات اليوم (في: حلاوة، ٢٠١٣).

وتظهر دراسة (Skaalvik، ١٩٩٧) أن التأثيرات السلبية لما سمته قهر الأنا على البناء النفسي للإنسان، وتشير الدراسة إلى أن البحوث الحديثة في مجال الدافعية حددت نوعين رئيسيين لتوجهات الهدف الأول توجه نحو المهمة والثاني توجه نحو الأنا، وأجريت الدراسة بهدف الكشف عن العلاقات الارتباطية بين بعدين مختلفين من أبعاد توجهات الأنا، بعد قهر الأنا - self defeating، وبعد تقوية الأنا - self-enhancing، وكل من الإنجاز الدراسي ومفهوم الذات، وفعالية الذات، وتقدير الذات، والقلق، والدافعية الداخلية وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة بين توجه قهر الأنا وكل من التحصيل الدراسي، وإدراكات الذات، والدافعية الخارجية، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة بين توجهات تقوية الأنا وكل من التحصيل الدراسي والإدراكات الإيجابية للذات والدافعية الداخلية.

أبعاد الهزيمة النفسية

وتشتمل الهزيمة النفسية على عدة أبعاد كما حددها أبو حلاوة (٢٠١٣) وهي:

١ - **الشعور بالخزي**: وهو انفعال يمتلك صاحبه ويدفعه للشعور بالازدراء والاشمئزاز وعدم القبول من قبل الآخرين، كما يشعر الفرد بالذل والحرج واحمرار الوجه وبانه طفلي وانه مراقب من قبل الآخرين كما يدفعه للشعور بالدونية أو النقص غير المريح.

والحقارة وعدم الفائدة والرغبة في الاختفاء عن الآخرين والتصرف مع الناس وكأن لسان حاله يقول لا أريد أن يراني أحد.

٢ - **استصغار الذات**: وهو شعور الشخص بانعدام قيمة وقلة قدراته وإمكانياته مقارنة بالآخرين، مع الميل إلى التقليل من شأن الذات واستضاعفها .

٣ - **النشيو**: وهو حالة نفسية يفقد معها الشخص شعوره بهويته الشخصية وواقعه الذاتي، ويتعامل مع ذاته كشيء مادي لأحياة فيه، فضلاً عن ميله لتجريد الكائنات الحية من صفة الحياة.

٤ - **المدركات المعرفية**: وهي مجموعة الأفكار والاعتقادات المعرفية التي تنتفع الشخص للشعور بسيطرة جوانب الضعف والقصور عليه مع عززه عن مقاومة أو مواجهة أحداث الحياة ووقائعها، فضلاً عن تلون حياته الانفعالية باليأس والتشاؤم.

٥ - **الافتقاد الحيوية الذاتية**: وهي الشعور الإيجابي بالحياة والطاقة التي تعبر عن نفسها في صيغة الحماس والامتلاء بالحياة والإحساس بالقوة، ويعتقد بأنها تجسيد المشاعر الكفاءة والانتعاش وكون المرء فعالاً ومنتجاً ونشطاً في العالم"، وبالتالي فالافتقاد إلى الحيوية الذاتية يرتب شعوراً بالبلادة النفسية والسلوكية العامة والنفور من الحياة وعدم الترحيب بهاء.

٦ - **جلد الذات**: رهر طرة الشخص إلى أخطائه وكأنها لا تغتفر، مع توهم أن المحيطين به يعلمونها جيداً فتؤدي إلى تحقير الذات والتقليل من شأنها، والاشمئزاز منها وأحياناً إلى الإحباط التام والكآبة، فضلاً عن الاعتقاد بأن هذه الأخطاء نتيجة ضعف في الشخصية وقصور في التكوين النفسي العام مقارنة بالآخرين، كما يهدى في الكلام السلبي للذات (أبو حلاوة ، راشد، ٢٠١٣).

كما وقام عبد الصمد (٢٠١٣) بوضع أبعاد مختلفة للهزيمة النفسية وهي؛

و البعد الأول: ضعف الإرادة ، البعد الثاني: الفراغ الروحي، البعد الثالث: احتقار الذات.، البعد الرابع: الاستسلام للهزيمة.

البعد الخامس: الوهن النفسي، البعد السادس: القهر النفسى (عبد الصمد، ٢٠١٣)
وحدد سهيم (٢٠١٦) أبعاد مختلفه للهزيمة وهي: المجال الأول: الشعور بالذنب،
المجال الثاني: تنظيم الذات، المجال الثالث: الانسحاب، المجال الرابع: تدمير الذات،
المجال الخامس: العدوان، المجال السادس: الخوف من الفشل، المجال السابع: القلق.
المجال الثامن: تدني الذات، المجال التاسع: الاستبعاد الاجتماعي.

- مراحل الهزيمة النفسية

تحدث الهزيمة النفسية بشكل تدريجي في إطار من الشعور بعدم السيطرة والفشل
وعبر عدة مراحل كما وضحاها الشلبي (٢٠١٤، ١٢) كالتالي :-

أ-الشعور بالإحباط المصحوب بطاقة والتزام عاليين في البداية، وقد يطور الشخص
بعض الاتجاهات السلبية نحو العمل في هذه المرحلة.

ب-سيطرة الشعور بالوهم على النواحي التالية: يتوهم الشخص نفاذ الصبر والتعب،
والتقييم السلبي لذاته، مما يسهل عليه الاستسلام للإحباط.

ج-إنخفاض الطاقة والالتزام بالعمل، وخاصة عند التعرض للضغوط والتدخلات
الخارجية في العمل، وفي هذه المرحلة يعاني الشخص من نقص في الشهية، وسلوكيات
انسحابية مثل تناول المهدئات الذي قد يتحول إلى إدمان.

د-فقدان الحماس والبدء بالسخرية من زملاء العمل، حيث يشعر الشخص بأن عمله
بلا هدف أو معنى إذا ما قورن بمهام حياته الأخرى، فيصبح العمل في أدنى سلم
أولوياته.

هـ-اليأس والاستسلام حيث يشعر الشخص في هذه المرحلة بالأعراض التالية:
شعور هائل بالفشل، والشك بالنفس، والفراغ، والرغبة في الهروب من العمل والانطواء
والعزلة، وينتج عن هذه الأعراض تأثيرات جسدية وانفعالية قد تتطور إلى عجز مزمن.

عوامل الهزيمة النفسية (السلوك الانهزامي)

الاضطرابات النفسية لدى الفرد تحدث نتيجة تفاعل عدة عوامل، منها ما يمثل
الاستعداد والأخرى تمثل العامل المفجر، وسلوكيات الهزيمة النفسية تنشأ من عوامل
داخلية والتي تتمثل في الاستعداد، وعوامل خارجية واجتماعية والتي تتمثل في العامل
المفجر للاستعداد (زكية؛علي، ٢٠٢٢، ٥٨).

وقد ذكر في بعض الدراسات بأن الشخصية المهزومة ذاتياً تنشأ بسبب تفاعل
العوامل النفسية والاجتماعية فيما بينها ومن أهم هذه العوامل:

- ١- تقدير الفرد لذاته.
- ٢- مدى فاعلية الذات.
- ٣- مستويات متعددة من الاكتئاب.
- ٤- الكرب الناتج عن العلاقات الشخصية بين الأفراد.

حيث لاحظ وجود ارتباط عال لهذه العوامل بسلوكيات الهزيمة النفسية.

أولاً: العوامل الداخلية " الاستعدادات النفسية "

تتعلق العوامل الداخلية بالبناء النفسي للشخص والذي يتسم عند الانهزامين بالهشاشة، فهو عامل يصدر من الشعور الشخصي للفرد ويكون في صورة ميكانيزم يعمل على التحول ضد الذات والعمل على هزمها (زكية ؛ علي، ٢٠٢٢، ٥٩).

ومن مظاهر الاستعدادات النفسية:

١. تجنب الرفض او الازلال من قبل الاشخاص الخجولين الأمر الذي يؤدي إلى الانسحاب من التفاعل الاجتماعي، ويؤكد Leary, (1986) على أن أهم ما يميز الأشخاص الخجولين العنصر العاطفي مثل القلق الاجتماعي، ومكون سلوكي مثل التحفظ في المواقف الاجتماعية، فالخوف من أن يترك انطباع سلبي أو غير مرغوب فيه لدى الآخرين يجعله يتبنى أسلوب سلوكي وقائي بدلاً من المواجهة الاجتماعية والمخاطرة بالرفض.
٢. ضعف الايمان واليقين بالله ، فالفرد يستطيع تخطي الأزمات والشدائد من خلال اللجوء إلى الله والانابة إليه، أما الابتعاد عن إشباع الجانب الروحي في هذه الأوقات هذا يؤدي إلى شعور الفرد بالضعف والعجز، الأمر الذي بدوره يؤدي إلى انهزام الفرد نفسياً (العاني، الدجيلي، ٢٠١٩).
٣. عدم التعود على تحمل المسؤولية والاعتماد على إتباع الآخرين وتنفيذ الاوامر، وعدم التعود على مواجهة الصعاب وعدم السعي نحو البحث عن حلول، فالفشل في بعض مراحل التغيير لأي سبب كان قد يؤدي بهم إلى الاحباط والهزيمة النفسية (مصطفى، ٢٠١٤، ١١).

٤. اسباب معرفية : تتمثل في المعتقدات الخاطئة عن الآخرين بأنهم لا يحبونهم أو رافضين لهم (انطباعات اجتماعية) ، تكوين علاقات اجتماعية غير صحية والتي تعبر عن عدم فاعلية الذات الاجتماعية ، وتنشأ هذه المعتقدات من التنشئة الاجتماعية والتي تلعب دور فعال في معرفة الفرد بقدرته على تكوين علاقات مع الآخرين والتعرف على العالم من حوله (جاسم ؛ حمزة ، ٢٠١٤ ، ٢٣١) .

٥. الشعور المتكرر بالإحباط واليأس والافتقار إلى السيطرة المرجوة وهذا بسبب عدم إشباع الحاجات صعبة المنال ، فمن المعلوم بأن الفشل في إشباع الحاجات الأساسية خاصة الحاجة إلى الحب ، الاحترام، الانتماء، القبول، التقدير فهذا يؤدي إلى مشاكل نفسية مختلفة منها القلق والاكتئاب والعزلة الاجتماعية وهذه جميعها أعراض محتملة لسوء الهزيمة النفسية (العاني ؛ الدجيلي ، ٢٠١٩) .

٦. الشعور بالوحدة النفسية ، وعقدة الذنب والتأنيب المستمر للذات ولومها .

خصائص الأفراد ذوي الهزيمة النفسية:

يشير Sherry et al., (2016) إلى أن أبرز خصائص الأفراد ذوي الهزيمة النفسية تتمثل فيما يلي:

أ-لا يهتمون بمهمتهم بعد بدئها، ويحدثون أنفسهم بعدم إتمام الإنجاز حتى وإن بدؤوا بالمهمة.

ب-يشعرون بالعجز ولديهم شعور بأن مهامهم شاقة، ويوجد عوائق أمام نشاطهم ومهامهم ويضعون أنفسهم بجانب الفشل فيصبون جهودهم بعيداً عن إنجاز الهدف وسرعان ما يجدون أن تحقيق تلك الأهداف شاق.

ج-يبتعدون عن أي موقف أو نشاط يسبب لهم الألم ويعوق إنجاز الأهداف ويحيد بهم عن النتائج المرغوبة.

د- حديث الذات السلبي، والذي ينبع من شعورهم أن المهام تفوق قدراتهم فيستخدمون عبارات تعبر عن هزيمة الذات مثل (أنا لا أستطيع عمل ذلك، هذا لا يعنيني، المهمة صعبة جداً، ستكون المهمة أعلى من إمكانياتي، سوف أنهي ذلك فيما بعد).

هـ-يميلون للتسويق والمماطلة عندما يبدوون بمهمة أو مشروع؛ فهم ينحون إلى عدم إكمال المشروع أو المهمة ويتركونها قبل إتمامها ويبدوون بأخرى، حيث يكون سلوك المماطلة سلوك معرفي تطور من الخوف بأن إنجاز الأهداف أو المهمة قد يؤدي إلى

مزيد من العمل الشاق، ويضعون أهدافاً لتوقعات عالية المستوى وفي ذات الوقت
يتوقعون عدم إتمام المهمات بطريقة بارعة، فالفشل هو الحقيقة الوحيدة المحققة لديهم.

و- الأداء الضعيف والسلبي في الحياة: وهذا يعود عليهم بسمعة سيئة في علاقاتهم
وفي حل مشكلاتهم، لذلك هم يتألمون بسبب سوء الإنجاز وبسبب سلوكهم السلبي في أداء
المهام.

ز- جلد الذات: يمارسون القسوة مع الذات فيلجؤون للعنف مع ذواتهم وعدم الشفقة
بذواتهم عند الخطأ في المواقف بما لا يتناسب مع خطئهم.

ومن الدراسات التي تناولت الهزيمة النفسية لدى الطلاب في ضوء متغيرات مختلفة،
دراسة (Ferrari, 1994) والتي هدفت إلى بحث العلاقة بين التسويف وتقدير الذات
والاعتماد على الآخرين وسلوكيات الهزيمة النفسية، وتوصلت إلى أن التسويف يرتبط
بشكل كبير بإنخفاض تقدير الذات والاعتماد على الآخرين وسلوكيات الهزيمة، ومن بين
السلوكيات المحددة للهزيمة النفسية المماثلة في إتخاذ القرارات وإنجاز المهام الحاسمة
والتحريض على الغضب من الآخرين ورفض الآخرين ذوي التفكير الجيد والشعور بالذنب
بعد الأحداث الإيجابية، ودراسة التميمي (٢٠١٣) والتي هدفت إلى قياس الشخصية
المهزومة ذاتياً لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص، وتوصلت الدراسة أن
طلبة الجامعة يتصفون بالشخصية المهزومة ذاتياً، وأنه لا يوجد فرق دال إحصائياً في
الشخصية المهزومة لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص، ودراسة
أبوحلاوة، ورزق (٢٠١٣) والتي هدفت إلى الكشف عن طبيعة البنية العاملية للهزيمة
النفسية، والتعرف على الكفاءة التمييزية لمقياس الهزيمة النفسية في ضوء بعض
المتغيرات المعرفية (الذكاء الوجداني وأسلوب حل المشكلات) وغير المعرفية (الرضا عن
الحياة)، وتوصلت الدراسة إلى أن مفهوم الهزيمة النفسية مفهوم متعدد الأبعاد، وكذلك
وجود فعالية تمييزية للهزيمة النفسية في ضوء الذكاء الوجداني، وأسلوب حل المشكلات،
والرضا عن الحياة.

والشخصية الإنهزامية كما أشار (Kordi, ٢٠١٢)، شخصية يسيطر عليها الشعور
بالإعياء والوهن النفسي العام، فضلاً عن إنهيار مقاومتها للمتاعب والمصاعب الحياتية
العادية مع الاتكالية والاعتماد على الآخرين والنظرة السلبية للذات والآخرين، وتوقع الشر
والخوف من المستقبل والتسويف الدائم للأمور، وقد ينتج عن التسويف توتر وشعور
بالذنب وحدوث بعض الأزمات النفسية التي تزيد من شعور الشخص بالهزيمة النفسية
(Fiore, 2022).

النظريات المفسرة للهزيمة النفسية

١- نظرية التحليل النفسي

يصف فرويد Freud السلوك الانهزامي بأنه آلية تسمى الانقلاب على الذات ويفترض فرويد أن مصدر هذا النوع هو مشاعر الذنب التي تأتي نتيجة كبت العداوة تجاه الوالدين في الطفولة ومشاعر الخوف من إظهارها لما سيترتب عليها من عقاب، ويزي فرويد أن الفرد المهزوم نفسياً هو فرد وقع فريسة لانفعال داخلي ذاتي أخفق في التعبير عنه، فانعكس إلى الداخل، ويرى فرويد أن الإنسان تحميه غزيرتان هما غزيره الحياه (حفظ الذات)، وغزيره الموت (انهزام الذات) ويرى أن غريزة الموت تستهدف ارجاع الكائن الحي الى العدم الى حالته التي تسبق والدته، ويقوم الليبدو أو الطاقة الحياتية عند الكائن بمعارضتها، ويتخلص منها بتحويل جزئها الأعظم إلى الخارج على شكل عدوان وتصبح آلية للسيطرة والقوه ومصدراً لخفض التوترات، وقد يكون تصريفها الى الداخل وتعتبر عن انهزام الذات (صالح ، ٢٠١٣).

اهتمت نظرية التحليل النفسي التي يمثلها النهج الفرويدي بالدور الذي تؤديه الصراعات والفعاليات الداخلية في تحديد السلوك، ووضع فرويد نظريته في التحليل النفسي التي تشرح السواء وعدم السواء النفسي وطرق، معالجته، كونه أنموذجاً مهماً من النماذج الطبية من التركيز على الحالة المرضية واهتمامها بالكشف عن الأسباب العضوية للمرض النفسي (فاضل، ٢٠٠٤).

٢- نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي

تشير تلك النظرية الى أن المشاكل النفسية وسلوكيات هزيمة الذات لا تسببها الأحداث الخارجية، ولكن من خلال المعتقدات والافكار غير العقلانية حول الأحداث والتصورات المشوهة لهذه الأحداث التي تؤدي بدورها لهذه الاضطرابات الانفعالية. (٣٠١٧، Petrides et al.، الهزيمة في المعجم العسكري: تعني خسارة معركة أو حرب، أي الفشل في البلوغ أهداف الأمن القومي المعلنه نتيجة لتدخل العدو، أو الفشل في حماية الأمن القومي في وجه أعمال العدو).

وقد يكون الشعور بالهزيمة النفسية داله لما يسميه (٢٠٠٤) Ellis، في نظريته عن العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي بسلوكيات قهر الذات Self defeating behaviors الناتجة عن سيطرة بعض الأفكار اللاعقلانية على الفرد خاصة الأفكار المتعلقة بالجداره الشخصية وإنعدام القيمة، وما يصاحبها من تعاسة وكآبة ترتبط النفس حالة من البلاء والجمود السلوكي وفقدان الفعالية والحيوية الذاتية، ويعرف (١٩٨٨) ، Baumeister & Schier سلولد قهر الذات بأنه اي سلوك عفوي أو مقصود يصدر من الشخص يرتب أو يمكن أن يرتب إيذاء للذات.

ويعالج إبراهيم (١٩٩٩) مسمى الهزيمة النفسية في إطار ما أطلق عليه مثلث القهر والذي يفضي بالشخص إلى حالة الاستسلام والهزيمة ومخاصمة الفعل الإبداعي والركون

إلى التقليد والترحيب بالمالوف والمعتاد وبالتالي الافتقاد إلى الإقدام على المخاطرة وفقدان
الهمة والحيوية الذاتية.

وتولد ثقافة القهر وممارساته، في داخل الإنسان المقهور، وشعوره بالدونية واحتقاره
للذات والقلق الوجودي والاغتراب وتنتج علاقات الإخضاع والقهر أنماطاً من الاستلاب
واضطراب الديمومة وعقد نقص في أعماقه و مواجهة هذا القهر والعنف السلطويين يلجا
الإنسان المقهور في الغالب إلى التماهي مع شخصية القاهر وأسلوب حياته، ويذهب إلى
توسل البطش والتسلط والتعالي والازدراء والتعسف (حجازي، ٢٠٠٥).

٣- النظرية الاجتماعية

(١٩٨٨) وأمیل دورکایم (Dumman, 2) 2003 يوضحها كل من

يرى دوركاييم أن الفرد من إنتاج المجتمع الذي يعيش فيه، أي أنه من إنتاج الظواهر
الاجتماعية التي تحيط به و أن هناك عاملين يؤثران على الفرد وهما:

١. التكامل الاجتماعي Social Integration

٢. التنظيم الاجتماعي Social Regulation

يشير التكامل الاجتماعي إلى درجة قبول الفرد للمعايير السائدة أو رفضها، بينما
يشير التنظيم الاجتماعي ، إلى شدة تحكم المعايير والمعتقدات على دوافع ومعتقدات
ومشاعر الفرد، الفرد الذي يتمتع بدرجة مناسبة من التكامل الاجتماعي والتنظيم
الاجتماعي هذا الأمر يجعل الفرد يشعر بالانتماء والهوية الجماعية ويوفر له إطار
مرجعي وضوابط اجتماعية يرجع إليها، اما اذا كان الفرد يعاني من ضعف في التكامل
الاجتماعي والتنظيم الاجتماعي فإن هذا يؤدي إلى شعور الفرد بالعزلة الاجتماعية
والانفصال والشعور بانعدام المعايير الاجتماعية والقيم التي تحكم سلوك الفرد.

كما أن دوركاييم نسب الانتحار جميع أنواعه إلى التأثير الاجتماعي، وقسم الانتحار
إلى ثلاث أنواع وهما: الانتحار الإيثاري والانتحار الأناني ، والانتحار اللامعاري،
فالانتحار الأناني ينشأ نتيجة ضعف الترابط والتكامل الاجتماعي للفرد بالمجتمع ويشعر
فيه الفرد بالعزلة والانفصال عن المجتمع، حيث تتحلل رابطة الفرد بالجماعة مما يشجعه
على الانتحار، أما الانتحار الإيثاري ينشأ هذا النوع من الانتحار عندما ترتفع درجة
التكامل والالتزام الاجتماعي للفرد، فجد أن الفرد يضحي بنفسه من أجل مصلحة
الجماعة، أما الانتحار اللامعاري يحدث هذا النوع خاصة في فترات الأزمات والتغيرات
الاجتماعية السريعة والجذرية في المجتمع فيشعر الفرد بالضيق والتيه نتيجة لانهايار
النظام الاجتماعي المألوف له.

وكما ذكر بأن دور كايم يرى أن الفرد يمثل وحدة بنائية في المجتمع، ويعيش في مناخ يسوده مجموعة من القيم والتقاليد والعادات ويتفاعل معها فبالنتالي الانفصال عن المجتمع وفقدان التنظيم والتكامل الاجتماعي يؤدي إلى شعور الفرد بالاغتراب والعجز النفسي الأمر الذي يؤدي بدوره إلى نشأة الهزيمة النفسية (Cutter, 1999, 2).

٤- نظرية الإدراك والتغير السلوكي

مؤسس هذه النظرية Melton Rokeach، تتناول هذه النظرية نسق معتقدات الفرد عن نفسه أي تصوراتهِ وإدراكاته لذاته، وهذا النسق من الإدراكات والتصورات عن الذات هو الذي يقوم بتحديد عملية تقييم الفرد لذاته ومستوى هذا التقييم، كما تتناول مفهوم الفرد عن نفسه والذي يشمل على كل من الإدراك والشعور واللاشعور والصورة الجسمية والقدرات العقلية والنواحي الخلقية والوضع الاقتصادي والاجتماعي للفرد والهوية والقومية والعرق والدين والانتماء للأسرة، ويشير مفهوم الفرد الكلي عن نفسه إلى أنه تنظيم لجميع ادراكات الفرد السلبية عن ذاته والتي تجعله فرد ذو سلوك انهزامي، وتنظيم لجميع ادراكاته الايجابية عن ذاته والتي تجعله يشعر بتقدير وفاعلية ذاته ومن ثم يصل الفرد إلى مستوى جيد من تحقيق الذات، وتنظيم هذه الادراكات في مجال عام هو نسق من المعتقدات الذي يتحدد من خلاله فكرة الفرد عن ذاته ويتطور هذا النسق بمراحل العمر من خلال الخبرات التي يتعرض لها الفرد (Rokeach, 1972, 215).

كما أكدت نتائج دراسات كل من Gerard & Deutsch و festinger, (1954) و Thibout & Strickland et al., والتي ترى أن الفرد يشعر بمستوى مرتفع من تحقيق الذات إذا كان يشعر بالرضى عن نفسه والقبول لدى الآخرين وإذا كان كفاء ومبدع والعكس صحيح وفي هذه الحالة يتسم الفرد بالسلوك الانهزامي، ويحصل الفرد على هذه الادراكات عن طريق الموازنة الاجتماعية (Shaw & Costanzo, 1985, 262).

كما بين روكيش أن النتيجة النهائية لعملية الموازنة هو حصول حالة وجدانية لها نهايتان، في إحدى نهايتها تمتد على مدى متصل من الرضا عن النفس والشعور بتقدير الذات واحترامها وفي النهاية الأخرى إلى عدم الرضا عن النفس والشعور بانهزام الذات، بالإضافة إلى أن حالة الحصول على عدم الرضا عن الذات يؤدي إلى الهبوط في تقدير الذات الأمر الذي يؤدي إلى شخصية مهزومة ذاتياً، وبما أن الانسان يسعى دائماً أن يكون ناجحاً وماهراً ومبدعاً فإن هذه العملية تدفع الفرد نحو التغير، فتبدأ عملية مواجهة الذات بتحديد نقاط الضعف والتغلب عليها، فيحدث التغير الإدراكي والسلوكي لأزالتها حتى يدرك الفرد بأنه راض عن نفسه وهذا يختلف على حسن نوعية الأشخاص وتوجههم لذواتهم فأصحاب التوجه الداخلي ينقدون على مثل هذا التغير بدرجة أعلى من ذوي التوجه الخارجي (Rokeach, 1972, 361).

وأوضحت نهى عبود (١٩٩٤) أن الأفراد ذوي السلوك الانهزامي غالباً ما يستمرون في إدراك ذواتهم بشكل خاطئ فبالتالي يصعب حدوث عملية التغير لديهم بالاتجاه الإيجابي والوصول إلى حالة من الرضا عن الذات ويحدث هذا بسبب وجود نسق من المعتقدات والأفكار الخاطئة التي يحملها الفرد عن ذاته، فمثلاً مدمني المخدرات يقيمون ذواتهم بصورة خاطئة مقارنة بأفراد مجتمعهم ع في حين أن بعض منهم شفوا من الإدمان وهذا بسبب أنهم كانوا قادرين على إحداث التغير ومواجهة ذواتهم وتحديد مواطن الضعف لديهم ومن ثم شعورهم بقيمة ذواتهم بين أفراد المجتمع.

ومن خلال ما تم عرضه من نظريات ترى الباحثة بأن النظرية الاجتماعية لدور كايم تركز على أن السلوك الانهزامي يحدث نتيجة تفاعل الفرد مع المجتمع، حيث يرى أن الفرد يمثل وحدة بنائية في المجتمع، ويعيش في مناخ يسوده مجموعة من القيم والتقاليد والعادات ويتفاعل معها فبالتالي الانفصال عن المجتمع وفقدان التنظيم والتكامل الاجتماعي يؤدي إلى شعور الفرد بالاغتراب والعجز النفسي الأمر الذي يؤدي بدوره إلى نشأة الهزيمة النفسية، بينما نظرية التحليل النفسي لفرويد تركز على الدور الذي تؤديه الصراعات والفعاليات الداخلية في تحديد السلوك، وتقوم النظرية على مفهومين وهما غرائز الحياة وغرائز الموت ولا بد من حدوث توازن بينهما، وعند حدوث خلل في هذا التوازن؛ أما أن يقوم الفرد بتفريغ الشحنة أو المشاعر السلبية إلى الخارج أو يحدث الكبت فيتم تفريغها إلى الداخل في صورة انهزام للذات، كما أشار فرويد على أن عدم التوازن بين مكونات الشخصية الثلاثة هو والانا والانا الأعلى يؤدي بدوره إلى الهزيمة النفسية، كما أن الصدمات النفسية والخبرات السلبية وعملية التنشئة الأسرية الغير سوية يمكن أن تؤدي إلى نشوء ميكانيزم الانقلاب على الذات وظهور العدوان الموجه نحو الذات؛ بينما نظرية الارشاد العقلاني الانفعالي تركز على أن السلوك الانهزامي يحدث بسبب المعتقدات والأفكار غير العقلانية التي يحملها الفرد والتي تكونت نتيجة الخبرات الصادمة التي تعرض لها وسبل العقاب التي كان يواجهها في مرحلة الطفولة؛ بينما نظرية الإدراك والتغير السلوكي تركز على مفهوم الفرد عن نفسه والذي يشمل على كل من الإدراك والشعور واللا شعور والصورة الجسمية والقدرات العقلية والنواحي الخلقية والوضع الاقتصادي والاجتماعي للفرد والهوية القومية والعرق والدين والانتماء للأسرة، حيث أوضح عبود (١٩٩٤) أن الأفراد ذوي السلوك الانهزامي غالباً ما يستمرون في إدراك ذواتهم بشكل خاطئ فبالتالي يصعب حدوث عملية التغير لديهم بالاتجاه الإيجابي والوصول إلى حالة من الرضا عن الذات ويحدث هذا بسبب وجود نسق من المعتقدات والأفكار الخاطئة التي يحملها الفرد عن ذاته، وترى الباحثة بأن نظرية التحليل النفسي من أفضل النظريات التي فسرت الهزيمة النفسية حيث ان السلوك الانهزامي يحدث نتيجة عدة عوامل تتمثل فيه عوامل داخلية " الاستعدادات النفسية " وهي البناء النفسي للشخص

وعوامل خارجية وهي الضغوط الاجتماعية وأساليب التنشئة الاجتماعية والأسرية الغير سوية، حيث أوضحت نظرية التحليل النفسي بأن عدم التوازن بين مكونات الشخصية الثلاثة يؤدي إلى نشوء شخصية انهزامية، فمن المعلوم بأن الفشل في إشباع الحاجات الاساسية خاصة الحاجة إلى الحب، الاحترام، الانتماء، القبول ، التقدير فهذا يؤدي إلى مشاكل نفسية مختلفة منها القلق والاكتئاب والعزلة الاجتماعية وهذه جميعها أعراض محتملة لسلوك الهزيمة النفسية، كما أوضحت أن الصدمات النفسية والخبرات السلبية التي يتعرض لها الطفل ولا يستطيع التعامل معها بشكل صحيح فهذه يمكن ان تؤدي إلى الهزيمة النفسية بالإضافة إلى عملية التنشئة الأسرية الغير سوية حيث أشارت بعض الدراسات بأن الأسر التي تسود فيها النزاعات والخلافات وتبنى اساليب تربوية خاطئة تكون ابناءؤها أكثر عرضة للانخراط في سلوكيات الهزيمة النفسية، كما أن هناك بعض الممارسات التربوية للوالدين او احدهما تتم بشكل مقصود أو غير مقصود تؤثر سلباً على تكوين خبرات وسلوكيات الطفل ومنها سوء المعاملة وشعور الطفل بالخوف، فعنما يصدر الطفل أي سلوك خاطئ يتولد لديه الخوف ثم الشعور بالذنب ويبدأ في تعذيب نفسه من خلال اتهام ذاته والقاء اللوم عليها وهذا بدوره يؤدي إلى الهزيمة النفسية.

وتوضح دراسة (Skaalvik، ١٩٩٧) أن التأثيرات السلبية لما سمته قهر الأنا على البناء النفسي للإنسان، وتشير الدراسة إلى أن البحوث الحديثة في مجال الدافعية حددت نوعين رئيسيين لتوجهات الهدف الأول توجه نحو المهمة والثاني توجه نحو الأنا، وأجريت الدراسة بهدف الكشف عن العلاقات الارتباطية بين بعدين مختلفين من أبعاد توجهات الأنا، بعد قهر الأنا -self defeating، ويعد تقوية الأنا self-enhancing ، وكل من الإنجاز الدراسي ومفهوم الذات، وفعالية الذات، وتقدير الذات، والقلق، والدافعية الداخلية وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة بين توجه قهر الأنا وكل من التحصيل الدراسي، وإدراكات الذات، والدافعية الخارجية، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة بين توجهات تقوية الأنا وكل من التحصيل الدراسي والإدراكات الإيجابية للذات والدافعية الداخلية.

ويشير الحلبي (٢٠٠٣) إلى مجموعة أخرى من محددات تخليق الشعور بالهزيمة النفسية لعل من أبرزها ما سماه بالفراغ الروحي، إذ يرى أن الروح إذا لم تجعل لها جدولاً عملياً يخدم الإنسان فيه كل من تجب عليه خدمته انشغلت هذه الروح باوهام الهزيمة والضعف ، وأصبحت هشة تشرباً كل خبر .

ويري (Spiegel، ٢٠٠٦) أن مظاهر الإحساس بالهزيمة النفسية قد تكون دالة جزء منها على الأقل للخبرات الصادمة التي فشل المرء في التعافي من تأثيراتها النفسية نتيجة ضعف بنائه النفسي العام وقصور مهارات ما يسمى في ادبيات علم النفس الإيجابي المعاصر الصمود النفسي، فضلاً عن افتقاده إلى المساندة النفسية والاجتماعية .

بمعنى آخر قد تكون مشاعر الهزيمة النفسية جزءاً من اضطرابات الضغوط التالية للصدمه Post Traumatic Stress Disorders وتصبح هي بذاتها حالة مرضية مع تنامي خبرات التعويض للصدمات والفشل في المواجهات إذا نتخلق على هذه الأرضية ملامح الهزيمة النفسية (Vostanis,2004; Caffo, Forresi& Lievers,2005) .

وأشارت دراسة أبو حلاوة ومرزوق (٢٠١٣) هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة البنية العاملية للهزيمة النفسية، والتعرف على الكفاءة التمييزية لمقياس الهزيمة النفسية في ضوء بعض المتغيرات المعرفية (الذكاء الوجداني وأسلوب حل المشكلات وغير المعرفية الرضا عن الحياة) وتكونت عينة الدراسة من (٢٠١) طالب من طلاب كلية التربية، جامعة جازان، وطبق عليهم مقياس الهزيمة النفسية، ومقياس أسلوب حل المشكلة، ومقياس الذكاء الوجداني، ومقياس الرضا عن الحياة، واستخدمت الدراسة أسلوب التحليل العاملي، وأسلوب التحليل التمييزي، وأظهرت النتائج ما يلي: مفهوم الهزيمة النفسية مفهوم متعدد الأبعاد إذ خلصت نتائج التحليل العاملي إلى أن مفردات مقياس الهزيمة النفسية تنتسب تشيعاً مقبولاً على ستة عوامل، وجود فعالية تمييزية للهزيمة النفسية بين الطلاب عينة الدراسة في ضوء الذكاء الوجداني، وأسلوب حل المشكلات، والرضا عن الحياة، وأشارت دراسة (Griffiths et al., ٢٠١٤) إلى معرفة العلاقة بين الهزيمة النفسية والاكنتاب، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٢) من الشباب الجامعي بإنجلترا، طبق عليهم مقياس الهزيمة النفسية، ومقياس الاكنتاب، وأظهرت وجود علاقة ارتباطية بين الهزيمة النفسية، وأنه يمكن التنبؤ بالاكنتاب من خلال معرفة الهزيمة النفسية لدى الشباب الجامعي، كما أوضحت دراسة محمود مغازي العطار (٢٠١٩) إلى معرفة العلاقة بين الحديث الذاتي الإيجابي، والتدفق النفسي، والهزيمة النفسية لدى طلاب كلية التربية جامعة كفر الشيخ، وكذلك التعرف على مدي مساهمة الحديث الذاتي الإيجابي في خفض مستوى الهزيمة النفسية.

وقد توصلت نتائج بعض الدراسات الى أن الضغوط الاجتماعية قد تدفع الفرد إلى التنازل عن إستحقاقاته التي تتسق مع قدراته وإمكانياته الشخصية إيثارة للسلامة وربما ينطبق هذا الوصف بصورة واضحة على ذوي المستويات المرتفعة من الموهبة إذعانا للضغوط وإعلاء لأهداف أخرى متعلقة بموجبات التقبل الاجتماعي والاستحسان الاجتماعي والمرغوبة الاجتماعية كحاجات إنسانية أصيلة ربما تدفع الإنسان إلى المسايرة المفرطة إرضاء للآخر، مما يرتب شعوراً بالاستياء العام واندفاعاً في تيار الخمول والانكسار النفسي (Lewis,1994&Masters,2009).

وإستنتجت نتائج بعض الدراسات الى أن المراهقات الموهوبات تعززين تفوقهن و المدرسة إلى عوامل خارجية لا علاقة لها بقدراتهن الشخصية المرتبطة بالتفوق والموهبة، إيثارة للمقبولية الاجتماعية ورغبة في الحصول على الاستحسان الاجتماعي حيث

يستخدمون بعض استراتيجيات المسايرة الاجتماعية Social Conifortnity من أهمها: إنكار الموهبة (التكرار لمواهبهم وإخفاءها) - الامتثال الشعبية، تقبل الأقران، وهي خصائص ربما تقضي إلى إضعاف هماتهم وتناقص طاقة إقبالهم على المثابرة وإثبات الذات.

إن المعتقدات الانهزامية تؤدي إلى السلبية وتجنب الأنشطة التي تتطلب الجهد، كميكانيزمية دفاعية ضد الفشل المتوقع والتقييمات السلبية من قبل الآخرين (Callahan, Cunningham & Plucker, 1994).

كما أشارت الباحثة من خلال إطلاعها على الدراسات السابقة ندرة الدراسات التي تناولت الهزيمة النفسية تدخلياً لخفضها من خلال البرامج الإرشادية، سوى دراسة واحدة وهي دراسة خلاف (٢٠٢١) بعنوان فعالية برنامج إرشادي قائم على التقبل والالتزام لخفض الهزيمة النفسية لدى المراهقين المتألمين. وهي تختلف مع هدف الدراسة الحالية وعينتها.

ثانياً: النهوض الأكاديمي

يواجه الطلاب في حياتهم الأكاديمية العديد من الصعوبات والمعوقات التي تؤدي إلى الفشل الأكاديمي، ويعكس النهوض الأكاديمي قدرة الطالب على مواجهته تلك التحديات والمعوقات الدراسية والتعامل بشكل إيجابي مع مع التحديات الدراسية وبالتالي يقلل من احتمالية الفشل الدراسي.

ويرتبط النهوض الأكاديمي بقدرة الطلاب الفردية على مواجهة التحديات الأكاديمية، وهو يعزز من قدرتهم على التعامل مع الصعوبات الأكاديمية، وفي هذا السياق توصلت الباحثة إلى مجموعة من الدراسات التي تؤكد تلك المفهوم النظري حيث أوضحت نتائج دراسة (Comerford et al., 2015) أن الطلاب الذين نجحوا في النهوض ومعاودة النجاح من جديد كانوا أقل معاناة من خطر الأخفاق، حيث أن النهوض يمثل عامل وقائي من الفشل.

يعد مصطلح النهوض الدراسي من المصطلحات الحديثة نسبياً، وقد أشار Martin (2009, 354) & Marsh أن هناك اختلاف بين مصطلحي النهوض الدراسي والصمود الأكاديمي حيث أن الاختلاف بينهم اختلاف في الدرجة فالنهوض الدراسي شرط أساسي ولكنه غير كافٍ للصمود الأكاديمي، كما أن النهوض يتعلق بالأداء الدراسي الضعيف في حين يتعلق الصمود بالتدني المزمن، ويتعلق النهوض بقلّة الثقة بالنفس في الحياة الدراسية في بعض الأحيان في حين يتعلق الصمود بالفشل المزمن، ويتعلق النهوض بعدم الرغبة في بعض الأحيان في حين يتعلق الصمود بالفشل المزمن، ويتعلق النهوض بعدم الرغبة في المشاركات الصفية وانخفاض الدافع بينما يتعلق الصمود بالهروب من المدرسة

ورفضها، ويتعلق النهوض بحدود الأفعال والتفاعلات السلبية البسيطة داخل المدرسة من المعلمين وزملاء الصف بينما يتعلق الصمود بالاغتراب والعزلة، ويتعلق النهوض بالقلق البسيط لمقرر ما والثقة المنخفضة في المدرسة في حين أن الصمود يتعلق بالحالات المرضية، لذلك يركز النهوض في مواجهة التحديات والمشكلات والضغوط الدراسية اليومية، فالنهوض الدراسي هو قدرة المتعلم على التغلب بنجاح على العقبات والنكسات والتحديات الأكاديمية في الحياة اليومية، ومن أمثلة التحديات الدراسية اليومية التي يواجهها الطالب في المدرسة انخفاض الدافعية، والأداء الدراسي المنخفض، والمنافسة داخل الفصل الدراسي، وضغوط الامتحانات، والمهام الأكاديمية الصعبة، لذلك فهو يشير إلى أن المتعلم ينجو بنفسه من المشكلات والنكسات الأكاديمية التي يمر بها يومياً.

ويتضح مما سبق أن النهوض الدراسي ذو صلة وثيقة بالإخفاقات والتحديات اليومية المستمرة والقريبة المدى مثل القلق البسيط، والأداء الدراسي الضعيف في بعض الفترات بالإضافة إلى وجود مشكلات بسيطة في التعامل مع الآخرين داخل المدرسة، في حين يشير الصمود الأكاديمي إلى القدرة على التعامل مع الإخفاقات والتحديات الأكاديمية بعيدة المدى مثل القلق المزمن، والأداء الدراسي المتدني، ووجود مشكلات وصعوبات حادة في التعامل مع الآخرين داخل المدرسة.

ويعكس النهوض الأكاديمي قدرة الطلاب على تحمل الضغوط، والاستجابة المتكيفة مع الشدائد والصعوبات الدراسية، ويعزز هذا المفهوم من قدرة الطلاب على التعامل الإيجابي مع التحديات الدراسية، وبالتالي يقلل من احتمالية الفشل (Martin & Marsh, 2008, 56).

ويرتبط النهوض الأكاديمي باستجابات الطلاب الفردية في مواجهة ضغوطات الحياة المدرسية، وهو يعزز من قدرتهم على التعامل مع الصعوبات الأكاديمية، وخاصة تلك التي تحدث بشكل متكرر نسبياً، وبشكل يومي مستمر (Martin & Marsh, 2015, 54).

وفي هذا السياق توصلت نتائج الدراسة (Comerford et al., 2015) إلى أن الطلاب الذين نجحوا في النهوض، ومعاودة النجاح من جديد كانوا أقل معاناة من خطر الإخفاق، والتسرب من المدرسة.

يتضح مما سبق أن النهوض الأكاديمي يُمثل عاملاً وقائياً من الفشل، وبخاصة لدى فئة المتعثرين دراسياً، حيث يمكنهم من مواجهة المحن والنكسات بفعالية، وبالتالي فالنهوض حالة تمثل التحول من الإخفاق، والفشل إلى تحقيق النجاح.

وقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم النهوض الأكاديمي، فقد عرفه Martin, (2014, 51) على أنه قدرة الطلاب على التعامل بنجاح مع تحديات المسار الروتيني للحياة المدرسية، والتي منها على سبيل المثال: الأداء الضعيف، وضغوط الدراسة،

تهديدات الثقة بالنفس نتيجة ردود الفعل السلبية مع المعلمين، وضغوط المهام المحددة بمواعيد نهائية، وضغوط الاختبارات، والعمل المدرسي الصعب.

ويؤكد ذلك (Comerford, Battenon & tomy, 2015) بأنه قدرة الطلاب على الارتقاء على الضغوطات والتحديات اليومية في الحياة المدرسية ومواجهتها بنجاح.

ويركز النهوض الدراسي على النواحي الإيجابية التي يتغلب بها الطالب على المتاعب اليومية التي تواجهه حيث اتفق كل من Martin, Yu, Ginns & Papworth, (2017) عثمان وعوني (٢٠١٨) بأن النهوض الدراسي يمثل الاستجابة الفعالة للصعوبات والعقبات الأكاديمية التي تواجه الطلاب في العملية التعليمية والتغلب عليها محتفظاً بثقته بنفسه من خلال العلاقة الجيدة مع معلمه. لذلك فهو قدرة الطالب على التعامل مع المشكلات الدراسية والمتاعب الأكاديمية اليومية التي تواجهه في المدرسة بما في ذلك المشاعر السلبية المرتبطة بالحياة الأكاديمية والتي تتصل بشكل وثيق بالأداء الأكاديمي والإنجاز والتحصيل الدراسي (Jahedizadeh, 2018, 208; Datu & Yuen, 2018, 208; Ghonsooly & Ghanizadehm, 2019)

ويؤكد سعد (٢٠١٨) بأنه قدرة الطالب على إدارة التحديات الأكاديمية اليومية في حياته المدرسية مثل انخفاض الدرجات قلق الاختبار سوء المعاملة من المحيطين به، ووصفه (Shafi, Hatley, Middleton, Millican & Templeton, 2018) بأن النجاح الأكاديمي يساعد الطلاب على التعامل مع كل الصعاب والمحن التي تواجههم خلال اليوم الدراسي، فيتضمن قدرة الطالب على المثابرة والتماسك النفسي والتغلب بنجاح في مواجهة مصاعب وضغوط الحياة الأكاديمية والعثرات والتحديات الدراسية ومواجهة الشدائد والمحن اليومية التي تعتبر نمطاً عادياً في سياق المواقف التعليمية اليومية كانخفاض الأداء وقلق الامتحانات ومواعيد المنافسة مع الآخرين وضغط الأداء والمهام الصعبة.

لذا فالنهوض الدراسي يُشير إلى قدرة الطلاب على مجابهة التحديات والعقبات والشدائد، والتي قد تواجههم في أثناء حياتهم اليومية بطريقة إيجابية تحقق الثقة، والهدوء وتكسبهم القدرة على القيام بعمليات التنسيق والتخطيط بطريقة تتمتع بالاستقلالية الذاتية والالتزام والمثابرة عادل (٢٠٢٠) وفي هذا الإطار تؤكد حليم (٢٠١٩) غانم و حسين (٢٠٢١) بأنه "قدرة الطالب على مواجهة العقبات والصعوبات وتخطي المشكلات اليومية التي تواجههم في نطاق المناخ المدرسي وحياته الأكاديمية سواء كانت داخل حجرة الفصل الصف الدراسي أو خارجها، مما يمكنه من الوصول إلى حالة من الثبات والاتزان الانفعالي بالإضافة إلى كفاءته الأكاديمية والحصول على نتائج إيجابية في مسيرة تعلمه بما يمنع حدوث الفشل الدراسي".

ويصفه بن سالم (٢٠٢١) بأنه "سلوك إيجابي يتمثل في قدرة الطالب على الاستجابة للتحديات في البيئة الأكاديمية بشكل منظم والتكيف بفعالية عند مواجهتها وتحييد تأثيراتها المختلفة عن طريق تحقيق الأهداف، ويؤكد أن النهوض الدراسي يمثل عاملاً مهماً في العملية النفسية التربوية حيث أنه يعمل على مساعدة الطلاب الذين يواجهون صعوبات في حياتهم الأكاديمية على التكيف معها وعدم التأثر بها لمواصلة تحقيق الأهداف والإنجاز".

أهمية النهوض الأكاديمي لطلبة الجامعة

وترجع أهمية النهوض الدراسي في قدرته على التنبؤ بالمشاركة الأكاديمية بالإضافة إلى تجنب الملل والاستمتاع بالدراسة، ومشاركة الأصدقاء (Martin, 2013, 488)، كما أن الطلاب ذو النهوض الدراسي هو أقل عرضة لترك المدرسة، كما أنهم جيدون في التخطيط والالتزام وأشار إلى ذلك دراسات (Comerford et al., 2015; Azadi & Abdollahzadeh, 2020) كما أشارت الدراسات إلى إمكانية تنبؤ النهوض الدراسي بالأداء الأكاديمي للطلاب مثل دراسات (Collie, Martin, Malmberg, Hall & Ginns, 2015; Datu & Yueg, 2019)، كما يرتبط النهوض الدراسي بجودة الحياة والرفاهية والاستمتاع بالتعلم والبيئة المدرسية والأداء الأكاديمي مثل دراسة (Miller, Connolly & Maguire, 2013). ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين النهوض الدراسي والتواصل الأسري (Reisy, Dehghani, Javanmard, Shojaei & Naeimian, 2014).

وباستعراض الأدبيات الحديثة اتضح أن النهوض الدراسي يرتبط بالعديد من المتغيرات مثل التحصيل الأكاديمي كما في دراسة (Martin, 2014) و (Collie et al., 2015)، والأداء الأكاديمي كما في دراسة (Miller et al., 2013)، ويرتبط النهوض الدراسي بالمشاركة والانخراط للطلاب داخل الفصل، كما يرتبط بالفعالية الذاتية لهم، وبجودة العلاقة بين المعلم وطلابه، وشعور الطلاب بالاستمتاع داخل المدرسة كما في دراسة (Martin & Marsh, 2008) والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية بين مكونات النهوض الدراسي ومشاركة الطلاب بالفصل الأكاديمي أو الشعور بالاستمتاع داخل المدرسة، وفعالية الذات العامة، وأن الفعالية الذاتية، والمشاركة الأكاديمية، والعلاقة بين المعلمين والطلاب ترتبط ارتباطاً موجباً مع النهوض الدراسي.

بالنظر إلى التطبيق الواعد لبناء النهوض الأكاديمي في مجتمعات مختلفة (Datu and Yang, 2016)؛ (Malmberg et al., 2013)؛ (Martin and Marsh, 2017)؛ (Martin et al., 2008)، استكشفت الدراسات السابقة كيفية ارتباط النهوض الأكاديمي بالأكاديمية المثلى الأداء (على سبيل المثال ، الدافع ، والمشاركة ،

وأهداف الإتقان ، والمثابرة ، والكفاءة الذاتية). لذلك من المثير للاهتمام تحديد العوامل الشخصية والاجتماعية التي قد تحفز النتائج الأكاديمية والنفسية.

وقامت بعض التحقيقات بفحص المؤشرات المحتملة للطفو الأكاديمي، أظهرت الدراسات الطولية السابقة أن الكفاءة الذاتية والمشاركة والتحكم تنتبأ بشكل إيجابي بالنهوض الأكاديمي اللاحق (Martin and Marsh, 2008)؛ Martin (2009) . على العكس من ذلك، فإن العوامل المحددة على أنها تجنب الفشل، والقلق، والسيطرة غير المؤكدة، وعدم الاستقرار العاطفي، والعصابية، والقلق من الاختبار ترتبط جميعها بانخفاض النهوض الأكاديمي (Liem et al., 2017)؛ Collie et al., 2008: Martin & Marsh ، وبالمثل فإن بعض الأهداف الأكاديمية، مثل السعي لتحقيق "أفضل شخصية" في الأهداف الأكاديمية (Liem et al., 2014)؛ Yu & Martin 2012: al. وأهداف الإتقان" أو الرغبة في التعلم من أجل الإنجاز الجوهري المشتق من إنجاز المهام الأكاديمية ترتبط بشكل إيجابي مع النهوض الأكاديمي، حددت دراسات أخرى كيف يمكن للطفو الأكاديمي أن ينتبأ بعدد من النتائج التعليمية والنفسية الإيجابية (Martin et al., 2013a: Putwain & Daly 2013: Collie, Malmberg , Hall & Ginns, 2015: Datu & Yang 2016)

وتعمل الوظائف الثلاث للتعليم العالي، وهي البحث والمساهمة في المجتمع والتعليم، على تجهيز المتعلمين للنجاح في حياتهم الأكاديمية ومساعدتهم على أن يصبحوا أعضاء عاملين في المجتمع، وبعبارة أخرى فإن خصائص مؤسسات التعليم العالي (مثل الاختيارات الحرة للطلاب في مجال تخصصهم ، والفصول الدراسية القائمة على الخبرة ، ومهام حل المشكلات والطبيعة الاستكشافية) توفر للمتعلمين فرصاً ليصبحوا أكثر مرونة ؛ ومع ذلك، فإن الدراسة في سياقات التعليم العالي تشتمل على تحديات وإخفاقات أكاديمية أيضاً وهي الأجزاء النموذجية التي لا يمكن دحضها من مسار مشترك للحياة المدرسية بما في ذلك ضغط الامتحان، وعبء العمل الصعب ، والدرجات الضعيفة، والمواعيد النهائية المتنافسة (Smith & Szymanski, 2013).

قد يتأثر النهوض إما بعوامل داخلية أو خارجية، بعض سمات الشخصية التي تتطوي على الاستقلالية واحترام الذات وهي تلعب دوراً رئيسياً في تطوير المهارات الشخصية والتوجهات التي تساعد على طفوهم (Comerford, Batteson & Tormey, 2015).

وهناك أدلة تشير إلى أن النهوض الأكاديمي يؤثر على كل من مقاييس النتائج التعليمية والنفسية حيث يشير الأول إلى التمتع بالمشاركة في المدرسة والفصل ويتكون

الثاني من احترام الذات العام والفعالية الذاتية، على سبيل المثال لا الحصر (Martin & Marsh, 2006; Martin et al., 2010).

ويظهر النهوض الأكاديمي أيضاً ارتباطات متسقة نسبياً مع صعوبة تعلم أشياء جديدة وأحكام الكفاءة الشخصية عبر مختلف المواد الأكاديمية (Malmberg, Hall & Martin, 2013). ومع ذلك، لا يتعلق الأمر بزيادة استخدام استراتيجيات التكيف التكيفية بما في ذلك إعداد المهام أو استخدام أقل لاستراتيجيات التكيف، مثل تجنب المهام (Putwain, Symes, Connors, & Douglas-Osborn, 2012)، وفيما يتعلق بالعلاقة بين النهوض الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي، بدأ البحث أيضاً في إثبات وجود ارتباطات إيجابية صغيرة بين النهوض الأكاديمي والأداء في اختبارات اللغة الإنجليزية والرياضيات والحساب ومحو الأمية لدى طلاب المدارس الابتدائية والثانوية (Miller et al., 2013)، وكانت دراسة أخرى محاولة لإيجاد العلاقة بين النهوض الأكاديمي وإنجاز الطلاب، أكمل ٧٨٧ طالباً جامعياً استبياناً، ووجد أن النهوض يتنبأ بشكل كبير بالإنجاز الأكاديمي للطلاب (Yun et al., 2018).

أبعاد النهوض الأكاديمي

قامت العديد من الدراسات ببحث البنية العاملية للنهوض الأكاديمي منها دراسة (Martin & Marsh, 2008) والتي أشارت إلى أن النهوض الدراسي يتكون من خمسة أبعاد تتمثل في (الفعالية الذاتية، والتخطيط، والتحكم، والمثابرة، والقلق المنخفض)، في حين توصلت دراسة إبراهيم (٢٠١٥) أن النهوض الدراسي يتكون من أربعة أبعاد هي (التخطيط لمعاودة النجاح الدراسي، ومواجهة الضغوط والعقبات الدراسية اليومية، والتوجه الإيجابي رغم المشكلات)، وتوصلت دراسة سعد (٢٠١٨) إلى ثلاثة عوامل وهي (مواجهة المواقف الصعبة، ومقنومة الضغوط، والدعم الاجتماعي)، وترى حليم (٢٠١٩) أن النهوض الأكاديمي يتكون من خمسة عوامل هي (الفعالية الذاتية، والسيطرة غير المؤكدة، والقلق، والاندماج الاجتماعي، والعلاقة المتبادلة بين الطالب والمعلم)، ودراسة بن سالم (٢٠٢١) التي توصلت إلى وجود أربعة عوامل وهي (العلاقة مع المعلم، والتخطيط، والكفاءة الذاتية، والتحكم)، وهذا استدعى من الباحثين التحقق من البنية العاملية للنهوض الدراسي لدى عينة البحث.

ويشير التخطيط كبعد من أبعاد النهوض الأكاديمي إلى مدى تنظيم الطالب لأعماله الأكاديمية وإدارة الوقت والجدول الزمني واختيار وترتيب المكان الذي يعمل فيه، فهي تخطيط الطالب لأعماله المدرسية ووظائفه ومعرفة كيفية المحافظة على تقدمه والاستعداد لتقييم أساليب التعلم الخاصة به بشكل دوري بن سالم (٢٠٢١، ٦٥٢)، وتشير العلاقة مع المعلم إلى إدراكات الطالب حول كيفية التواصل مع المعلم متضمناً التواصل الشخصي

والاجتماعي والأكاديمي. فهي تصورات الطالب حول كيفية تعامله مع معلمه ومدى احترام معلمه له .

وتتمثل الكفاءة الذاتية في قدرة الطالب على ضبط سلوكه نتيجة لما يمتلكه من قدرات شخصية تتعلق بالضبط الذاتي والإدراك المعرفي والمعتقدات وطرق التفكير، وتتمثل في منظومة إدراكات الفرد عن قدراته وإمكانياته بتنفيذ مهام معينة في مواقف الحياة ومواجهة مشكلاته، فهي مجموعة من الأحكام التي يكونها الطالب عن نفسه وتعكس مدى ثقته في أداء المهام الدراسية، ومثابرتة في مواجهة التحديات والصعوبات الأكاديمية، والفهم والأداء الجيد للمهام الأكاديمية حسين (٢٠٢١، ٤٦٨)، بالإضافة إلى معتقدات الطلاب حول قدراتهم على التعلم وأداء المهام الموكلة إليهم بثقة ومثابرة بالإضافة إلى ثقته في قدرتهم على الفهم والأداء الجيد لواجباتهم المدرسية ومواجهة التحديات من أجل تحقيق مستويات أداء جيدة (Piosang, 2016, 2; Abdellatif & Alsharidah, 2023, 205).

ويشير التحكم إلى سيطرة الطالب على سلوكه المعرفي والانفعالي، ووعيه بسلوكه الذاتي ووجود الإرادة والقدرة على السيطرة والتحكم في الرغبات والاستفادة من الوقت بشكل مناسب، والتصدي لمعالجة المشكلات الشخصية بطرق علمية، والاستفادة من الخبرات السابقة في معالجتها، والمرونة وتقبل أفكار الآخرين، ويشير كل من Abdellatif & Alsharidah, (2020, 205) بأنه قدرة الطالب على مواجهة الضغوط التي يواجهها بمرونة وهدوء، والتغلب على الصعوبات التي يواجهها بشكل إيجابي. ويضيف فرحان بن سالم (٢٠٢١، ٦٥٣) بأنه يقين الطالب حول كيفية القيام بالمهام المختلفة بشكل مناسب.

وتعني المشاركة الأكاديمية الانغماس التام والتركيز الكامل على المهمة الأكاديمية، وتتعلق بمثابرة الطالب وتمتعه بالمدرسة ومشاركته في الفصل وتطلعاته الأكاديمية المستقبلية (Piosang, 2016)، والقلق شعور الطالب بالتوتر الذي يشعر به عندما يفكرون في واجباتهم المدرسية أو امتحاناته، بالإضافة إلى الشعور بالخوف من عدم الأداء الجيد في واجباته المدرسية وامتحاناته (Piosang, 2016, 2).

النظرية المفسرة للنهوض الأكاديمي

نموذج مارتين "عجلة الدافعية والمشاركة" Motivation and Engagement Wheel martin, (2003) من النماذج المفسرة لمفهوم النهوض الأكاديمي النموذج متعدد الأبعاد لقياس الدافعية والمشاركة لمارتين، حيث اقترح Martin, (2003, 2005, 2010a, 2010b) نموذجًا طلق عليه "عجلة الدافعية والمشاركة" وتم تقسيم هذه العجلة إلى أربعة أبعاد رئيسة هي الأبعاد التكيفية السلوكية والأبعاد التكيفية المعرفية والأبعاد غير التكيفية السلوكية والأبعاد غير التكيفية المعرفية (Strickland, Liem & Martin, 2012,5) ;

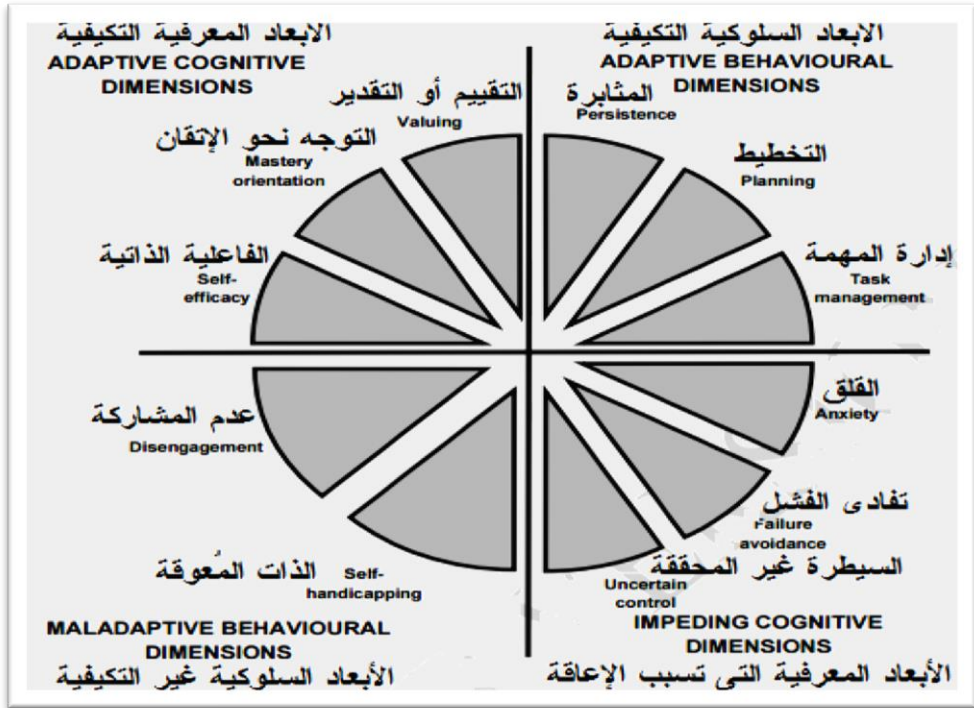
١. الأبعاد التكيفية السلوكية: وهي مجموعة من المهام السلوكية الفرعية التي تسهل التعلم مثل قدرة الطلاب على القيام بعمليات (التخطيط، المثابرة، إدارة المهمة).

٢. الأبعاد التكيفية المعرفية: وهي المواقف والتوجهات التي تسهل التعلم وتتضمن قدرة الطلاب على القيام بعمليات (التقييم والتقدير، التوجه نحو الهدف، الفعالية الذاتية).

٣. الأبعاد غير التكيفة السلوكية (المعوقلة): وهي السلوكيات التي تعوق التعلم وتعوق تكيف الطلاب وزيادة دافعيتهم ومشاركتهم ومنها (عدم المشاركة، الذات المعوقة).

٤. الأبعاد غير التكيفية المعرفية (المعوقلة): وهي المواقف والتوجهات التي تعوق التعلم وتتضمن الجوانب المعرفية التي تحول دون انخراط الطلاب وزيادة دافعيتهم ومشاركتهم ومنها (القلق، السيطرة غير المتحققة)، كما موضح في

الشكل رقم (١):



شكل (١): عجلة الدافعية والمشاركة (Liem & Martin, 2012; Martin, 2010a; 2010b)

ثم طور (Martin & Marsh, 2007) النموذج السابق واستطاعا أن يضعوا نموذجاً للنهوض الدراسي منبثقاً من النموذج الأحادي متعدد الأبعاد للدافعية والمشاركة، حيث يقوم على عامل عام واحد يندرج منه خمسة عوامل فرعية هي الفعالية الذاتية، والسيطرة أو الضبط غير المؤكد، والمشاركة والاندماج الأكاديمي، والقلق، والعلاقة بين المعلم والطالب (Martin and Marsh, 2007, 62).

نموذج المكونات الخمس: توصل (Martin and Marsh, 2008) في جامعة سيدني بأستراليا وجامعة أكسفورد بإنجلترا إلى مجموعة من القدرات يمكن من خلالها تطوير مفهوم النهوض الأكاديمي لدى الطلاب لمواجهة التحديات التي تواجههم في حياتهم المدرسية وهي:

١. الثقة Confidence: وتشير إلى تمتع الطلاب بالفعالية الذاتية والتي تساعد على تحسين معتقداتهم السلبية حول أنفسهم وزيادة قدراتهم في تحديد أهدافهم بفعالية.

٢. التنسيق Coordination: وتشير إلى قدرة الطلاب على القيام بعمليات التخطيط عند تنفيذ الأعمال حتى لا يقعوا في الخطأ والإدارة الفعالة لبيئتهم والتخطيط لأداء المهام المستقبلية وعدم الاعتماد على الآخرين.

٣. التحكم Control: ويشير إلى قدرات الطلاب على استحضار الشعور بالتحكم واستخدام الاستراتيجيات التي تساعد في التغلب على التحديات.

٤. الهدوء Composure: ويشير إلى قدرة الطلاب على إدارة القلق والحصول على مستويات أقل من القلق من خلال بيئة مدرسية تحد من الخوف من الفشل والمستقبل وتزويدهم بالمهارات التي تمكنهم من التعامل مع الضغوط التي يتعرضون لها في الامتحانات.

٥. الالتزام Commitment: ويشير إلى قدرة الطلاب على المثابرة والاستمرار في أداء المهام لفترات أطول.

لقد ظهر مفهوم النهوض الأكاديمي ضمن بحوث الصمود الأكاديمي في أعمال "Martin & Marsh" منذ عام (٢٠٠٦)، ويُفسر النهوض الأكاديمي وفقاً لنموذج يسمى عجلة الدافعية والاندماج The Motivation & Engagement Wheel، والذي يعكس الإدراكات والمشاعر والسلوكيات التي يقوم عليها الاندماج الأكاديمي في المدرسة، وهو

يقسم الدافعية إلى عوامل تعزز منها وعوامل تضعفها، وهي الأبعاد التكيفية والأبعاد غير التكيفية، وتقسم العجلة إلى أربعة أقسام: تشمل الأبعاد التكيفية (المدرجات المعرفية والسلوكيات المعززة)، وتشمل الأبعاد غير التكيفية (المدرجات المعرفية والسلوكيات المعرّقة)، وصُنِفَ إحدى عشر عاملاً تحت أقسام العجلة الأربعة هي على النحو التالي:-

أولاً: المدرجات المعرفية المعززة (المواقف والتوجهات التي تسهل التعلم) :Adaptive Cognitions

فعالية الذات: Self- Efficacy إيمان الطلاب وثقتهم على العمل الجيد أثناء دراستهم.

- توجه هدف الإتقان: Mastery Orientation إتجاه الطلاب لتطوير كفاءتهم ومعلوماتهم أثناء دراستهم.
- القيمة: Valuing إيمان الطلاب بفائدة وأهمية العمل الأكاديمي الذي يشاركون فيه.

ثانياً: السلوكيات المعززة (السلوكيات التي تسهل التعلم) :Adaptive Behaviors

- المثابرة: Persistence مدى محافظة الطلاب وإصرارهم على المشاركة الصفية.
- التخطيط: Planning مدى تخطيط الطلاب لأعمالهم الأكاديمية.
- إدارة المهمة: Task Management طرق استخدام الطلاب لوقتهم وتنظيم جدولهم الزمني واختيار وترتيب المكان الذي يعملون فيه.

ثالثاً: المدرجات المعرفية المعرّقة (المواقف والتوجهات التي تعرقل التعلم) :Impeding/ Maladaptive Cognitions

- القلق: Anxiety مدى شعور الطلاب بالقلق عند التفكير في القيام بعملهم الأكاديمي.
- تجنب الفشل: Failure Avoidance دافعية الطلاب للقيام بعملهم وذلك لتجنب تخيب آمال الآخرين.
- الضبط غير المؤكد: Uncertain Control عدم ثقة الطلاب في كيفية الأداء الجيد وكيفية تجنب الأداء السيئ.

رابعاً: السلوكيات المعرّقة (السلوكيات التي تعرقل التعلم) Impeding/ Maladaptive Behaviors:

■ العجز الذاتي Self-Handicapping: تخلي الطلاب عن فرض النجاح الأكاديمي حتى يكون لديهم العذر إذا لم يؤديوا جيداً.

■ تجنب المشاركة Disengagement: ميل الطلاب للتخلي عن العمل الأكاديمي والتحصيل بشكل عام (Liem & Martin, 2012).

وقد اقترحت دراسة Martin, et al., (2010) خمسة عوامل تحفيزية للنهوض الأكاديمي تم الإشارة إليها باختصار (SC5)، وهي: الفعالية الذاتية، التخطيط، المثابرة، الهدوء (القلق المنخفض)، التحكم (السيطرة غير المؤكدة)، وتلعب هذه العوامل دوراً مهماً في قدرة الطلاب على التعامل بفعالية مع التحديات الأكاديمية، ولها تأثير مباشر على النهوض الأكاديمي.

وحدد Panjwani & Aqil, (2020, p775) سبعة أبعاد للنهوض الأكاديمي، وهي: التنسيق (ويتضمن التخطيط للأنشطة، وجدولتها)، الوضوح (ويتضمن الوعي بالأهداف)، الهدوء (ويشير إلى القلق منخفض)، المناخ الأكاديمي: (ويتضمن العلاقة بين الطالب والمحيطين به)، الثقة (ويتضمن الإيمان القوي بتحقيق الهدف)، الالتزام: (ويشير إلى التنظيم الذاتي لتحقيق الهدف)، وضبط النفس (ويشير إلى اختيار الأفعال ذات القيمة الدائمة في مواجهة البدائل الأكثر إغراءً).

وقد تناولت عديد من الدراسات تحديد أبعاد النهوض الأكاديمي، وفي هذا السياق توصلت نتائج دراسة Martin & Marsh (2008)، إلى خمسة أبعاد للنهوض الأكاديمي، وهي: (فعالية الذات، التحكم غير المؤكد، القلق، الاندماج الأكاديمي، والعلاقة مع المعلم)، كما توصلت نتائج دراسة Comerford et al., (2015) إلى وجود خمسة أبعاد للنهوض الأكاديمي، وهي: الثقة، التحكم، الخطيئ، القلق المنخفض، المثابرة)، وتضمن مقياس شلبي (٢٠١٥) ثلاثة أبعاد للنهوض الأكاديمي، وهي (مواجهة الضغوط والمشكلات الدراسية، التخطيط، والتوجيه الإيجابي)، بينما تضمن مقياس الزغبى (٢٠٢٠)، أربعة أبعاد للنهوض الأكاديمي، وهي (التعامل مع الإحباطات، التعامل مع الضغوط الدراسية، الاحتفاظ بالثقة بالنفس، وتجنب السيطرة).

ويتأثر النهوض الأكاديمي بعدد من العوامل، فقد حدد Martin & Marsh, (2008) ثلاثة عوامل لها دور في تحسين النهوض الأكاديمي لدى الطلاب: أولها: العوامل النفسية: وتتمثل في الفعالية الذاتية، ودرجة التحكم في الهدف، وثانيها: العوامل المدرسية: وتتمثل في المشاركة في الصف، والطموح الأكاديمي، طبيعة المقررات، والأنشطة

المدرسية، وثالثها: العوامل المتعلقة بالأسرة: وتتمثل في الدعم الأسري، والمساندة من الأصدقاء.

وفي سياق تحسين النهوض الأكاديمي، أشار (Martin, 2014) إلى بعض الطرق التي يمكن أن تحقق ذلك، والتي منها: جعل العمل المدرسي ممتعاً حيثما كان ذلك ممكناً، وتحقيق التوازن بين العمل المدرسي الجاد، والمرح، والجو الصفي المريح والسماح للطلاب بتحمل المسؤولية أثناء أداء المهام، وممارسة التقويم واسع النطاق؛ لضمان حصول جميع الطلاب على بعض النجاح.

يتضح مما سبق أن النهوض الأكاديمي مفهوم يلخص مجمل ما يحتاجه الطلاب المتعثرين دراسياً بالمرحلة الثانوية، حيث أنه عاملاً يُمكنهم من مواجهة التحديات الأكاديمية، مما يساعدهم على تجنب الفشل والإخفاق، ومن ثم كانت أهمية تحسينه لدى الطلاب باعتباره بناء وثيق الصلة بالأداء الأكاديمي الجيد.

ودراسة (Martin & et al., 2010) هدفت الكشف عن العلاقة بين النهوض الأكاديمي والدافعية وإمكانية التنبؤ عبر الزمن بالنهوض الأكاديمي من خلال متغيرات: الثقة (فعالية الذات)، التنسيق (التخطيط)، الالتزام (المثابرة)، الالتزان (المستوى المنخفض من القلق)، والضبط (انخفاض الضبط غير المؤكد)، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٦٦) طالباً وطالبة من المدارس الثانوية باستراليا، وتم قياس النهوض الأكاديمي خلال فترتين زمنيتين: الأولى في بداية العام الدراسي والثاني في نهايته، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين النهوض الأكاديمي والدافعية، كما افادت النتيجة بقدرة متغيرات الثقة، التنسيق، الالتزام، الالتزان، والضبط، على التنبؤ بالنهوض الأكاديمي.

دراسة (Collie & et al., 2015) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين النهوض الأكاديمي والضبط الداخلي وطبقت الدراسة على (٣٤٧) من طلبة المرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المستوى المرتفع من النهوض الأكاديمي بموقع الضبط الداخلي، وأنه يؤثر على أدائهم المستقبلية.

دراسة (Saerom et al., 2018) هدفت إلى الكشف عن مدى ملاءمة متغير النهوض الأكاديمي لتعلم اللغة الثانية والتحصيل الدراسي وتحقيق الإنجاز، وتكونت عينة الدراسة من ٧٨٧ طالباً من المستوى الثاني بإحدى الكليات في كوريا الجنوبية لتقييم نهوضهم الأكاديمي في مجموعة من ستة تنبؤات مفترضة (الكفاءة الذاتية، والتنظيم الذاتي، والنفيس المثالي، والقلق، والعلاقة بين المعلم والطالب) وأشارت النتائج إلى أن النهوض الأكاديمي يعد بعداً متميزاً من الناحية المفاهيمية لتحفيز اللغة الثانية، وقد يمثل قدرة أساسية ولكنها غير مكتشفة للنجاح في تعلم اللغة.

وقد تناولت عديد من الدراسات تحسين النهوض الأكاديمي من خلال البرامج التدريبية، وفي هذا السياق هدفت دراسة (Tajoldini, et al., (2018 إلى التعرف على تأثير التدريب على الحد من التوتر القائم على اليقظة العقلية في تحسين النهوض الأكاديمي، والتنظيم الذاتي الأكاديمي، واستخدام الباحثون المنهج شبه التجريبي، والتصميم ذي المجموعتين، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً، وأعد الباحثون عدة أدوات من بينها مقياس النهوض الأكاديمي، والبرنامج التدريبي الذي يحتوي على (٨) جلسات تدريبية، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي في تحسين النهوض الأكاديمي.

وأجرى (Golestaneh & Behzadi, (2019 دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على بعض تدخلات علم النفس الإيجابي في تحسين الرفاهية، والنهوض الأكاديمي، والتحصيل، واستخدام الباحثان المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٨) طالبة بالصف الثالث الثانوي، واستخدمت الدراسة عدة أدوات من بينها مقياس النهوض الأكاديمي، إعداد/ (Hoseinchari & Dehghani, (2012، بينما أعد الباحثان البرنامج الذي يحتوي على (١٢) جلسة تدريبية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة في مقياس النهوض الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية، ولم تظهر فروق دالة إحصائية في النهوض الأكاديمي بين القياس البعدي والتبقي.

كما أجرى (Abrak & Safarzadeh, (2019 دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج قائم على مهارات التفكير الإيجابي في تحسين للنهوض الأكاديمي، والمشاركة الأكاديمية، والتوجه نحو الهدف، واستخدام الباحثان المنهج شبه التجريبي، والتصميم ذي المجموعتين، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢) طالبة يعانين من الاكتئاب بالمرحلة الثانوية، وأعد الباحثان عدة أدوات من بينها مقياس النهوض الأكاديمي، والبرنامج التدريبي الذي يحتوي على (٨) جلسة تدريبية، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج في تحسين النهوض الأكاديمي.

دراسة (Datu & yang, (2019 هدفت إلى تقصي العلاقة بين النهوض الأكاديمي والدافعية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي، وتكونت العينة من (٣٩٣) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية في الفلبين، وقد دلت الدراسة على وجود تأثير غير مباشر للنهوض الأكاديمي على التحصيل الأكاديمي من خلال الدافعية الأكاديمية (متغير وسيط)، وأكدت نتائج البحث على الفوائد الأكاديمية لتنمية قدرة الطلاب على التعامل مع المتاعب الأكاديمية اليومية.

دراسة (2019) Colmar & et al .، هدفت إلى فحص العلاقة بين النهوض الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمي والأداء الأكاديمي لدى (١٩١) تلميذاً بالمرحلة الابتدائية، وباستخدام نموذج المعادلة البنائية تم التوصل إلى وجود علاقات مباشرة وغير مباشرة بين كل من النهوض الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمي والأداء الأكاديمي، وأن مفهوم الذات الأكاديمي يعمل كوسيط للعلاقة بين النهوض الأكاديمي والأداء الأكاديمي.

وتناولت دراسة الزغبى (٢٠٢٠) التعرف على فعالية التدريب على برنامج قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين النهوض الأكاديمي، وتخفيف الملل الدراسي لدى الموهوبات بالمرحلة المتوسطة، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، والتصميم ذي المجموعة الواحدة، وتكونت عينة البحث من (٢٦) طالبة بالمرحلة المتوسطة بمنطقة المدينة المنورة، وأعدت الباحثة عدة أدوات من بينها مقياس النهوض الأكاديمي، والبرنامج التدريبي، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج في تحسين النهوض الأكاديمي.

كما تناولت دراسة السيد، والصفتي (٢٠٢٠) التعرف على أثر التدريب على استراتيجية سوم SOWM في تحسين التفكير التأملي، والنهوض الأكاديمي، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، والتصميم ذي المجموعتين، وتكونت عينة الدراسة من (٦١) طالبة بجامعة الأزهر، وأعد الباحثان مقياس النهوض الأكاديمي، والبرنامج التدريبي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للنهوض الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة (2020) Ghorbani إلى الكشف عن فعالية برنامج قائم على العلاج العقلاني الانفعالي في تخفيف الإجهاد الأكاديمي، وتحسين النهوض الأكاديمي، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، والتصميم ذي المجموعتين، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً بالصف الثاني الثانوي، واستخدم الباحث مقياس النهوض الأكاديمي، إعداد/ (2008) Martin & Marshs، بينما أعد الباحث البرنامج التدريبي، والذي يتكون من (٨) جلسات، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: فعالية البرنامج في تحسين النهوض الأكاديمي.

كما هدفت دراسة (2022) Chahardeh إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي للنهوض الأكاديمي في تحسين المشاركة الأكاديمية، والتكيف مع المدرسة، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، والتصميم ذي المجموعتين، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالباً بالمرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة عدة أدوات من بينها، مقياس المشاركة الأكاديمية، إعداد/ (2004) Fredricks، ومقياس التكيف المدرسي، إعداد Sinha & (1993) Singh، بينما أعد الباحث البرنامج التدريبي الذي يحتوي على (١٢) جلسة

تدريبية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: فعالية البرنامج التدريبي للنهوض الأكاديمي في تحسين المشاركة الأكاديمية، والتكيف مع المدرسة.

دراسة المعلا والعظامات (٢٠٢٣) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين كل من النهوض الأكاديمي والدافعية الداخلية والخارجية على النهوض الأكاديمي تبعاً لمتغيري الجنس والتحصيل، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين النهوض الأكاديمي والدافعية الداخلية والخارجية، ودلت النتائج على أن الدافعية الداخلية والخارجية ساهمتا معاً في تفسير ما نسبته (٥١,٤%) من النهوض الأكاديمي، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النهوض الأكاديمي تعزي إلى متغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي إلى مستوى التحصيل الدراسي.

يتضح من خلال استقراء نتائج الدراسات السابقة ما يلي:

لم تتناول الدراسات السابقة التأثيرات المباشرة أو العلاقات المتبادلة بين متغيرات البحث، غير أن بعض الدراسات تناولت طبيعة العلاقات المتبادلة بين بعض متغيرات الدراسة، مثل دراسة كل من: محمد (٢٠٠٩) حول استراتيجية تنظيم الدافعية وفعالية الذات والتحصيل (Abdelshiheed, et al., (2022) في تحديد أنماط التفاعل العملي الواعي بالوقت والوعي الاستراتيجي وتأثيره على مهارات ما وراء المعرفة والدافعية (Martin & et, al., (2010) في الكشف عن العلاقة بين النهوض الأكاديمي والدافعية، اتفقت دراسات هذا المحور من حيث استخدام المنهج التجريبي لتحسين النهوض الأكاديمي، بينما اختلف مع بعض الدراسات من حيث طبيعة العينة، كما اختلف مع دراسة (Chahardeh, (2022، والتي تناولت النهوض الأكاديمي كمتغير مستقل، بينما تم تناوله في البحث الحالي كمتغير تابع، اتضح من خلال دراسات هذا المحور أهمية تحسين النهوض الأكاديمي لدى المتعثرين دراسياً لذا اهتمت الباحثة بتبصيرهم بأهمية النهوض، ومواجهة التحديات بما يؤثر إيجابياً في استمتاعهم بالتعلم.

ثالثاً: التعثر الدراسي

يعتبر التعثر الدراسي من أكبر المشكلات تعقيداً نظراً لتعدد العوامل المسببة والمصاحبة والناجمة عنه، ولقد لفتت أنظار المهتمين بالتربية وما زالت في موقع الصدارة كواحدة من أهم المشكلات التربوية، فلا تخلو مرحلة تعليمية سواء مدرسة أو جامعة من إنتشار الظاهرة، الأمر الذي يعكس أثره على جميع المحافل العلمية والبحثية في مجال التربية وعلم النفس والتربية، كما أن الطلاب المتعثرين دراسياً يكون مستوى تحصيلهم الدراسي في المستوى المتوسط، وقد يكون ذلك في مجال دراسي واحد أو في عدة مجالات

دراسية، وقد يعود ذلك لأسباب اجتماعية أو صحية أو الفعالية أو تربوية أو اجتماعية، رغم خلوه من المعوقات الخلقية أو العقلية.

مفهوم التعثر الدراسي

اختلف التربويون في تحديد مفهوم التعثر الدراسي بسبب تداخل العوامل المسببة له، وفيما يلي بعض هذه التعريفات:

يذكر مفهوم التعثر الدراسي في الأدبيات النفسية التربوية بعدة معاني وهي كلها تعني قصور المتعلم عن بلوغ الأهداف المسطرة جميعها أو الحد الأدنى منها، ومن هذه المفاهيم التأخر الدراسي و التخلف الدراسي والفشل الدراسي وإن كان هذا المفهوم الأخير يعد بمثابة إصدار حكم على المسار التعليمي للمتعلّم، إلا أنه بأرتباطه التعثر فهو يعرفه فتحي الزيات (٢٠٠١) المتعثرين دراسياً بأنهم أولئك الطلاب الذين يقل متوسط تحصيلهم الأكاديمي عن المتوسط العام لأقرانه بنصف إلى واحد انحراف معياري، ويزيد مستوى ذكائهم عن المتوسط العام للطلاب بنص إلى واحد انحراف معياري، عدم مسايرة الطالب للمقررات الدراسية مقارنة مع استعداده وقدراته العقلية (الزيات، ٢٠٠١).

ويعرفه عبد الهادي (٢٠٠٩) هو "انخفاض في تحصيل الطالب وتدني نسبة التحصيل، ودون المستوى العادي المتوسط المادة دراسية أو أكثر، نتيجة لأسباب بيئية وأسرية واجتماعية ودراسية، ويتكرر رسوبه رغم ما لديه من قدرات تؤهله للوصول إلى مستوى تحصيل دراسي يناسب سنه".

ويعرفه دران وشريف (٢٠١٥) "حالة من التدني في مستوى التحصيل عند الطلاب، نتيجة لانخفاض القدرات العقلية والجسمية، والتي تتأثر بغيرها من العوامل الانفعالية الاجتماعية الشخصية المدرسية) ينشأ عنها انخفاض درجات الطلاب في الاختبارات التحصيلية لأكثر من مادة".

يعرف جابر (٢٠٢٠) التعثر الدراسي بأنه "تدني مستوى تحصيل الطالب كما يعكسه المعدل التراكمي له عن المعدل المقبول، مما يترتب عليه حصول الطالب على إنذار أكاديمي أو وقف قيده أو إجباره على التحويل من كلية إلى كلية أخرى، أن التعثر الدراسي هو حالة مؤقتة تصيب الكثير من الطلاب وتتمثل في مواجهة الطالب لصعوبة في مادة معينة او موضوع ما السبب من الأسباب الذي يمكن تداركه من قبل الطلاب أو المعلمين فيلحق بقرانه، والتعثر الدراسي في الجامعة يعرف على أنه سوء الأداء الدراسي المتسم بالبطء وغير الفعال في المرحلة الجامعية والذي ينجم عنه الرسوب المتكرر في مقرر أو أكثر".

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن استخلاص الباحثة عدة اعتبارات تأخذ عند التعامل مع المتعثرين وتحديد هم وهي:

- الطالب الذى يعانى من تعثر دراسي ليس بالضرورة يرجع إلى عوامل عقلية.
- قد يكون سبب التعثر الدراسي عامل واحد، وقد يكون حدوثه بسبب عدد من العوامل، وقد يعانى المتعثر دراسي من مشكلات أخرى نفسية أو اجتماعية أو أسرية.
- لا تقتصر خطورة التعثر الدراسي على الوسط المدرسي فحسب، وإنما هي موجودة في كل مظهر من مظاهر الحياة، في البيت ومع الأصدقاء وفي الأنشطة الرياضية أو الفنية أو العلمية أو الاجتماعية أو أية أنشطة أخرى.
- يجب أن نتبين مواطن القوة لدى الطالب، وأن نتعلم كيف نعززها وتنميتها ونطورها، كما علينا أن نعرف مواطن الضعف عنده، فلا تعمل على تضخيمها، وإنما تحاول تخفيف أثرها عليه والاستعاضة عن خسارته فيها، بما تمنحه من قوة في مواطن أخرى.
- يجب التعامل مع الطالب المتعثر دراسية بطريقة سليمة من الناحية النفسية، وأن نبعث الأمل في نفسه، وأن بإمكانه إحراز تقدما ملموسا - كل فرد لديه قدرات متفاوتة في المجالات المختلفة، فقد تكون متدنية وقد تكون عادية وقد تصل إلى حد التفوق في بعض الأحيان، وكذلك الطالب المتعثر دراسية لديه هذا التباين في القدرات.

أنواع التعثر الدراسي

يصنف العديد من الباحثين التعثر الدراسي إلى:

- تعثر دراسي مستمر أو دائم: وهو التأخر المتراكم منذ سنوات دراسية سابقة.
- تعثر دراسي مؤقت أو عرضي: وهو التأخر الذي لا يدوم طويلا، فقد يتأخر الطالب عن زملائه في امتحان ما، لأسباب معينة ولكن بزوالها يتحسن وضع الطالب
- تعثر دراسي عام: وهو تأخر يكون في جميع المواد الدراسية أو في معظمها، وفي مثل هذه الحالات غالبا ما يكون ذكاء الطالب دون المتوسط

- تعثر دراسي خاص: وهو تأخر الطالب في بعض المواد الدراسية مثل الحساب أو الكيمياء أو الفيزياء، وفي هذه الحالة يكون نكاء الطالب متوسطة أو في حدود العادي،
- تعثر دراسي حقيقي: وهو التأخر الذي يقرره الفحص الدقيق والمتابعة العلمية ويجعل الحكم على الطالب صادقة وموضوعياً.
- تعثر دراسي ظاهري: في هذا الشكل من التأخر الدراسي تكون قدرات الطالب عالية، أما مستوى تحصيله أو أدائه فيكون أقل من هذه القدرات وبإمكان الطالب أن يجتهد ويصبح من المتفوقين
- تعثر دراسي وظيفي: حيث تكون قدرات الطالب العقلية والجسمية حسنة ولا يعاني من اضطراب عضوي أو عصبي أو عقلي، إنما الخلل يكون في الناحية الوظيفية حيث لا تعمل الوظائف بشكل منسجم بحيث تؤدي إلى التأخر الدراسي.
- تعثر دراسي غير وظيفي: ويرجع هذا النوع من التأخر إلى وجود اضطرابات عضوية عصبية لدى الطالب، أما هو في حالة المرض أو الإعاقة أو الإصابة بحادث معين (الزيات، ٢٠٠١)

مظاهر التعثر الدراسي

تتعدد مظاهر التعثر الدراسي كما أوضحها عبد الهادي (٢٠٠٩)، ومن أهمها ما

يلي:

- التأخر العام، ويظهر في ضعف الطالب في جميع المواد الدراسية وهو مرتبط بنقص في الذكاء العام حيث لا تتعدى نسبة الذكاء عند طلاب هذه الفئة من (٧٠ إلى ٨٠).
- التأخر النوعي أو الخاص: ويظهر في ضعف الطالب في مادة أو بعض المواد فقط وهو مرتبط بعدم كفاية القدرات العقلية الخاصة؛ كالقدرة الرياضية أو القدرة اللفظية أو القدرة الفنية أو القدرة على الحفظ والتذكر ... الخ.
- التأخر الفردي: ويتمثل في تأخر طالب أو عدد قليل من الطلاب في قسم دراسي معين، وهو غالباً ما يكون مرتبطة بالظروف الشخصية لكل طالب.
- التأخر الجماعية ويتجلى في الضعف العام في قسم دراسي معين أو في مجموعة من الأقسام أو في مدرسة أو ناحية معينة، وهو غالباً ما يكون ناشئة عن أسباب مدرسية أو عن ظروف المحيط.

خصائص الطلاب المتعثرين دراسياً:

أشار كلا من المطيري (٢٠٠٨) وعبد الهادي (٢٠٠٩) والعديد من الأدبيات والدراسات التربوية إلى وجود مجموعة من الخصائص والصفات التي يتسم بها الطلاب المتعثرون دراسياً، ومن أهمها ما يلي: -

- **الخصائص العقلية:** ومنها ضعف الذاكرة، وتم القدرة على التفكير المجرد واستخدام الرموز، وقلة الحصيلة اللغوية، وضعف إدراك العلاقات بين الأشياء، وعدم وجود تناسب بين ما عند الطالب من قدرات عقلية وبين تحصيله الأكاديمي.

- **الخصائص الجسمية:** قد لا يكون الطالب في صحته الجسمية الكاملة وقد تكون لديه أمراض ناتجة عن سوء التغذية، وقد تكون لديه مشاكل سمعية أو بصرية أو عيوب في الأسنان أو تضخم في العدد أو في اللوزتين أو زوائد أنفية.

- **الخصائص الانفعالية:** ومنها فقدان أو ضعف الثقة بالنفس، وشرود الذهن أثناء الدرس، وكثرة الحركة، وعدم القدرة على التحمل، وتشتت الانتباه، والشعور بالدونية أو الشعور بالعداء، والنزعة للكسل والخمول، وسوء التوافق النفسي، وردود الفعل السريعة، والقيام بطرح سؤال في موضوع معين ثم الانتقال إلى موضوع آخر قبل معرفة الإجابة على سؤال الموضوع الأول.

- **الخصائص الشخصية الاجتماعية:** ومنها القدرة المحدودة في توجيه الذات والتكيف مع المواقف الجديدة، والانسحاب من المواقف الاجتماعية والانطواء تفادياً لوقوع المشاكل وتجنباً لمواجهة، والرفض المطلق والعناد.

- **ضعف القدرة على التذكر الاستنتاج:** والتحليل والامبالاه أو التراخي وعدم الاكتراث في الدراسة وعدم الإهتمام بالاستذكار وأحلام اليقظة والخوف والخل وعدم الثقة بالنفس والشعور بالعجز وعدم الاتزان الانفعالي والقلق والحساسية الزائدة (عبد الرحمن، ٢٠١٦).

أسباب التعثر الدراسي:

تتعدد الأسباب والعوامل المؤدية إلى التعثر الدراسي كما أوضحها (إبراهيم ، ٢٠١٨) كما يلي:

- أسباب ذاتية

وهي التي لها علاقة بالطالب نفسه، كضعف النكاء أو ضعف الصحة الجسمية، بما في ذلك أصر في الحواس أو التعرض لبعض الأمراض المؤقتة أو المزمنة إضافة إلى علاقة التعثر الدراسي بالصحة النفسية للطالب.

- أسباب ترجع إلى المعلم

يعتبر المعلم وطريقة تدريسه من أهم المحاور الرئيسية في أسباب التعثر الدراسي؛ ولذلك فإنه من واجب المعلم أن يراعى في تدريسه ما يلي: أن يبدأ من حيث يعرف المتعلم، ويجعل الدرس ذا أهمية المتعلم، ويعطي أمثلة وي طرح أسئلة تشير تفكير المتعلم، ويكون شخص ونود ويبحث مع المتعلم عن مواطن الصعوبة التي يواجهها، ويشجع الإجابات الصحيحة ولا تعتمد على العقل بل ناقش الإجابات الخاطئة، ويتوقع الواجبات في حدود قدرات الطالب، ويصحح الواجبات المنزلية بعناية، ويشعر كل متعلم بإمكانية نجاحه وتقدمه، ويتعامل مع المتعلمين برفق وصبر، ويتوقع طرق التدريس، ويستخدم وسائل تعليمية مناسبة، ويعطي جزءاً من وقته للعلاج الفردي داخل وخارج الحصة، ويكون شخص متفائلاً ولا يستخدم كلمات تهديديه تشعر المتعلم بالفشل أو تهدم ثقته بنفسه، ويكون جماعة نشاط للمواد الدراسية يقدم فيها قصص وأشكال جمالية والعباب وفوازير وأعمال حسابية وهندسية يشارك المتعلمين في عملها.

الأسباب الجسمية

إن الضعف الصحي العام وسوء التغذية وضعف الجسم في مقاومة الأمراض يؤدي إلى الفتور الذهني والعجز عن تركيز الأنباء وكثرة التغيب عن المدرسة وهذا يؤثر على التحصيل الدراسي، فقد يتغيب الطالب عن عدة دروس مما يؤثر في تحصيله البنائي للمادة الدراسية. كما أن بعض الطلاب قد يعانون من ضعف في الإبصار، مما يؤثر سلبية على مستواهم الدراسي.

الأسباب الانفعالية

هناك عدة عوامل انفعالية تعوق الأطفال الأصحاء والأذكياء في المدرسة بما يتفق مع مستواهم، فالطفل المنطوى القلق يجد صعوبة في مجابهة المواقف والمشكلات الجديدة. وقد يرجع قلق الأطفال إلى تعرضهم لأنواع من الصراعات الأسرية أو صراعات نفسية بداخلهم ومهما يكن من شئ فإن مثل هذا الطفل قد يجد المدرسة بيئة مهددة، وخاصة إذا اتخذ المعلم موقف المعاقب المتسلط، ولم يقد بدوره كموجه للطلاب وميسر لهم في التغلب على الصعوبات المدرسية، وقد يجد بعض الطلاب في دروس الضرب والقسمة مثلاً مصادر قلق، وقد تشتت انتباههم وتمنعهم من متابعة ما عليهم من توجيهات، فيزداد تأخرهم ويزيد قلقهم ويدور الطلاب في دائرة مفرغة، وعلاقة الطلاب بالمعلم امتداد لعلاقته بالديه، فإذا كانت هذه العلاقة سيئة فقد تنعكس أيضاً على علاقته بعلمه، فيجد المعلم صعوبة في اكتساب ثقة الطالب وتعاونه. وقد لا يبلغ بعض الطلاب مستوى من النضج الانفعالي يلائم التحاقهم بالمدرسة وما يرتبط من اعتماد الأطفال الذين

يجدون حماية زائدة وضمنا مبالغا فيه يعوق نموهم ويصعب عليهم الحياة المدرسية لأنها تتطلب بذل الجهد والتوافق.

أسباب ترجع إلي العوامل النفسية والمعرفية

بالإضافة إلى العوامل السابقة فان عوامل ومتغيرات نفسية كثيرة تسهم في التعثر الدراسي، فالطلاب المتعثرون دراسيا قد يظهرون اضطرية في الوظائف النفسية الأساسية مثل الإدراك الحسي والتذكر وصياغة المفاهيم، ذلك انه يمكن أن نجد بينهم على سبيل المثال، من لا يستطيعون أدراك الجهات، أو تذكر المادة التي تعلموها حديثاً، أو تنظيم فكرة مهمة، أو كتابة جملة مناسبة.

أسباب ترجع إلي العوامل التربوية

إن نجاح أو إخفاق الطلاب المتعثرين دراسياً في المدرسة، هو نتيجة لتفاعل بين ذوات الطلاب وبين العوامل الخاصة التي يواجهونها في غرفة الصف، بما فيها الفروق الفردية بين المعلمين، واختلاف طرق التدريس، ويتضمن ذلك التفاعل المناسب بين احتياجات الطفل التعليمية والوسائل المتاحة في غرفة الصف، فالانسجام الملائم أو التكيف يعني نجاح كل من الأطفال والمعلمين؛ نجاح المعلمين في أن يعلموا ونجاح الأطفال في أن يتعلموا.

أسباب أخرى

ومنها ظاهرة الازدحام بمدارس التعليم العام، وقلة الوسائل التعليمية وعدم ملائمة المتوفر منها للمناهج الجديدة، وعدم مواكبة بعض المدارس للتطور التكنولوجي المستمر للمحيط، وعدم استقرار بعض المعلمين و بعد عملهم عن مقر سكنهم مما يؤثر سلبا على مردوديتهم، ووجود الأجهزة الإلكترونية والهواتف الذكية المتصلة بالإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي في الآونة الأخيرة من أهم أسباب التعثر الدراسي لدى الطلاب الأكبر سناً ممن يسمح لهم بامتلاك تلك الأجهزة وذلك نظراً للوقت الكبير الذي يستغرقونه في تصفح الشبكة العنكبوتية، ومن أسباب التعثر الدراسي التي لا يد للطلاب فيها هي كثرة الأعباء الإضافية وكثرة المقررات الدراسية وضيق وقت استكمال كل المواد المقررة الأمر الذي يؤدي بلا شك لتعثر دراسي مؤكد.

المدخل النظرية لتفسير التعثر الدراسي

المنحى الفيسيولوجي اعتمدت الكثير من الدراسات على المعطيات والعوامل الفردية الذاتية للطالب في مقاربتها للتعثر الدراسي، وتشمل هذه العوامل القدرات والملكات العقلية، والخصائص الانفعالية الوجدانية، والمميزات الفيزيولوجية العضوية، وترمي هذه المقاربة إلى ربط التعثر الدراسي بالحالة العامة للصحة وما يتعلق بها من تغذية ورعاية طبية

ونوم. كما يشير هذا المنحى إلى الاختلالات الذهنية التي يمكن وقوعها، والاضطرابات التي قد تصيب الغدد.

المنحى السيكولوجي يهتم هذا المنحى بالعامل النفسي للطلاب المتعثر دراسياً، ذلك أن تعرض الطالب لأي توتر، أو قلق، أو اضطراب نفسي، أو نقص وضوم وجداني، أو اختلال في التركيبة السيكولوجية، سيؤدي لا محالة إلى تأثير ظاهر على القدرات العقلية والفكرية وعدم توظيفها توظيفاً سليماً من حيث الاستيعاب، والإدراك، والتحليل، والتركيب، والمقارنة، ومن ثم حدوث تعثر دراسي (Sharma & Fowler, 2018).

المنحى الاقتصادي ربطت الكثير من البحوث بين العوامل الاجتماعية والتعثر أو الفشل الدراسي، ذلك أن المحيط العائلي المشحون بالمشاكل، الموسوم بالنفكك يؤدي إلى التأثير على التحصيل، وبالتالي إلى التعثر الدراسي، ناهيك عن عوامل الفقر والحرمان الاقتصادي، ودورها أو تأثيرها السلبي على الطالب.

وبناءً على ما سبق عرضه أوضحت الباحثة أن طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً كغيرهم يواجهون ضغوطاً متعددة المصادر: شخصية واجتماعية وأكاديمية وظواهر سلبية متعددة، والتي وقف أمامها كثير منهم عاجزاً عن مواجهتها والتفاعل معها، وتعامل آخرون معها بسلبية كبيرة، نتيجة للعديد من الأسباب، فضلاً عن معاناة بعضهم للعديد من الاضطرابات. ومع زيادة الضغوط والأزمات التي يتعرض لها هؤلاء الطلاب تزايد شعورهم باليأس وضعف في العلاقات، وربما اضطراب في الهوية والسلوكيات الاندفاعية وإيذاء الذات والشعور بتحقيق الذات (Sharma & Fowler, 2018). ويعاني طلاب الجامعة من اضطرابات متعددة، ومن بين هذه الاضطرابات اضطراب الشخصية الحدية Borderline personality Disorder، وما يرتبط به من صعوبات في تنظيم الانفعال، ومشكلات في التفكير، وانفعالات ومزاج متقلب؛ وتدنى مفهوم الذات والشعور بالهزيمة النفسية، حيث يعاني كثير منهم من مشاكل واضطرابات عديدة، قد تبدو واضحة في تفاعلاتهم في السياقات الاجتماعية والشخصية المختلفة، ويؤثر بشكل سلبي على كيفية مواجهة الطلاب الجامعيين للمواقف بين الشخصية والاجتماعية والتربوية والتعليمية، كما أنه قد يؤدي إلى حدوث خلل ملحوظ في أدائهم الوظيفي، وما يترتب على ذلك من شعور بالضيق والتعاسة وسوء التكيف (Laverdiere, Ogrodniczuk & Kealy, 2019).

يتضح مما سبق معاناة المتعثرين دراسياً من ضعف الدافعية الذاتية للتعلم والإنجاز، وعدم معرفتهم لطرق الاستذكار الجيدة كالتنظيم، والتكرار، والتسميع الذاتي، وتكوين الملاحظات، وإدارة الوقت، وكيفية الاستفادة من مصادر المعرفة المختلفة كالمكتبة، وقواعد البيانات المتوفرة على شبكة الانترنت، وكيفية الاستعداد للاختبارات، وكيفية تنظيم الإجابة، ويترتب على ذلك تأجيلهم لأداء المهام الدراسية في وقتها، مما يؤدي في النهاية

إلى انخفاض درجاتهم، وضعفها وقد يصل الأمر إلى الرسوب أو الفصل النهائي نتيجة تكرار عدد مرات الرسوب، ومن ثم تظهر حاجة ملحة للتدخل لمعالجة وخفض المشكلات النفسية الدافعة لظاهرة التعثر، بداية من اللجوء إلى عملية التشخيص والتقييم الجيدة، باعتبارها جملة من الإجراءات التي نقوم بها بواسطة أساليب وأدوات تمكن من الكشف عن موطن التعثر الدراسي لدى المتعلمين، وبالتالي تحديد أنشطة الدعم والتصحيح، لمعرفة أكثر البرامج العلاجية المساهمة في حل المشكلة ومعالجتها.

رابعاً: العلاج الجدلي السلوكي

ينتمي هذا العلاج النفسي الجدلي السلوكي إلى علاجات الموجة الثالثة التي تسود الآن في برامج التدخل بجميع أنماطه التي تتمثل في تعديل الأفكار والمعتقدات المعرفية السلبية والسلوك، وتنمية جوانب الضعف في شخصية المريض، وعلاج المعاناة من الآلام الناتجة عن الأحداث الصدمية، والتأهيل المعرفي والوجداني، والوقاية من الانتكاسة، ويتميز هذا العلاج بكفاءته في مساعدة الأفراد في إدارة انفعالاتهم وبناء علاقات اجتماعية سوية، كما يركز العلاج الجدلي السلوكي على كيفية التعامل مع الانفعالات المؤلمة والأفكار التي تؤدي إلى إيذاء الذات.

ويعمل العلاج الجدلي السلوكي على تنظيم الاستجابات الانفعالية، وتحسين العلاقات الاجتماعية للأفراد، ويمتاز هذا الأسلوب العلاجي بأنه يمزج بين جوانب في التحليل النفسي والعلاج المتمركز حول العميل والعلاج السلوكي والمعرفي لمواجهة الأزمات في إطار متكامل ومتلاحم ومنطقياً، وكذلك تعزيز مهارات الوعي، تعد المدرسة الجدلية السلوكية من أحدث المدارس في علم النفس بصفة عامة وفي مجال العلاج النفسي بصفة خاصة، ويرتبط البناء النظري لهذا العلاج الجدلي السلوكي على مبادئ النظرية المعرفية السلوكية في الجدل والتفكير الجدلي لحل المشكلات والقضايا المتناقضة، وتم تطوير العلاج الجدلي السلوكي على يد (M.Lineha, 1993)، حيث استخدمت هذا العلاج في علاج الأفراد الذين يعانون من اضطراب الشخصية، والذين يتسمون باضطراب العلاقة مع النفس والآخرين (اضطراب الهوية الذاتية وشعور مؤمن بالفراغ الداخلي وتفكير ارتيابي عابر مرتبط بالإجهاد)، وخلل التنظيم السلوكي (التهور والاندفاعية وإيذاء الذات ومحاولات الانتحار)، وخلل التنظيم العاطفي (نقلات مزاجية، ونوبات غضب شديد وتجنب الهجر) (Linehan. 2013.2015a,2019).

مفهوم العلاج الجدلي السلوكي

تم تعريف العلاج الجدلي السلوكي بأكثر من طريقة حيث عرفه أبو زيد (٢٠١٧) بأنه "مدخل علاجي يستند إلى النظرية الحيوية الاجتماعية، ويهدف إلى مساعدة العميل على خفض وتعديل الانفعالات المتطرفة أو الحادة، وكذلك العمل على خفض السلوكيات

السلبية المرتبطة بالانفعالات، وزيادة ثقته في انفعالاته وأفكاره وسلوكياته، وذلك من خلال الاستراتيجيات التي تضمن الفتيات منها العلاج الفردي العلاج الجماعي، التدريب على مهارات اليقظة العقلية، تنظيم الانفعالات، تحمل الضغوط، الفعالية البيئية، وكذلك التدريب على الأزمات الحادة".

وأوضح العلي (٢٠١٨) الإرشاد الجدلي السلوكي على إنه "أسلوباً إرشادياً نفسياً ينتمي للمدخل الإرشادي المعرفي السلوكي، حيث يقوم على تحسين المهارات الحياتية للفرد ويهدف إلى مساعدته على تحقيق الاتزان الانفعالي، من خلال تخفيف حدة الانفعالات وزيادة إنتظامها وإستقرارها، وينطوي هذا الإرشاد على فكرة الجدلية من منظور الحوار البناء، والتخلص من المتناقضات بمحاولة التأقلم بينها من خلال الإقناع وتشجيع الفرد على دمج الأفكار المتناقضة ورؤية الواقع بوجهه المتعددة، كما يتضمن مجموعة من الفتيات والاستراتيجيات المعرفية والسلوكية والجدلية والتي يتم استخدامها للوصول إلى أهداف الإرشاد".

كما أشار عبد الله (٢٠١٩) على "أنه أسلوب علاجي يستخدم لخفض السلوك السلبي المرتبط بالانفعالات والأفكار المتطرفة، من خلال برنامج علاجي جماعي و فردي، يستخدم في جلساته مهارات اليقظة العقلية، الفعالية البيئية، والاتزان الانفعالي وتحمل المحن".

أهداف العلاج الجدلي السلوكي

يتضمن الهدف النهائي من العلاج الجدلي السلوكي في بناء حياة تستحق العيش للأفراد، بحيث يطور المرضى أسساً وأهدافاً ذات مغزى ومحفزة للحياة، ومن أجل تفعيل الأهداف والغايات التي تشكل جزءاً من تسهيل حصول المرضى على نوعية حياة مقبولة، يجب أن يقوم برنامج العلاج الجدلي السلوكي على مجموعة من الأهداف الأساسية في عملية العلاج وهي:

- تعزيز قدرات المرضى واكتساب المهارات السلوكية.
- زيادة دوافعهم في العلاج.
- استخدام المهارات لدعم تعميم المهارات السلوكية الجديدة للمرضى في بيئتهم الطبيعية.
- بناء بيئة تساعد على إدارة الطوارئ بشكل مناسب لتعزيز السلوكيات الفعالة بدلاً من الاختلال الوظيفي.
- تعزيز قدرات المعالجين ودافعتهم في تقديم العلاج الجدلي السلوكي (Friedman, 2015).

وأشار سليمان (٢٠١٠) إلى أن أهداف العلاج الجدلي السلوكي تختلف باختلاف مراحل العلاج، وأهمها مساعدة المرضى على خلق حياة جديدة للمعيشة، ويتمثل الهدف الآخر في خفض السلوكيات التي تدمر جودة ويهدف إلى زيادة السلوكيات التي تجعل الحياة تستحق أن تعاش.

كما حددت (١٩٩٣) Linehan أهداف العلاج الجدلي السلوكي في النقاط التالية:

- الحد من السلوكيات الانتحارية عالية الخطورة (الانتحار التظاهري والخطط والأفكار الانتحارية عالية الخطورة).

- الحد من سلوكيات واستجابات المرضى التي تؤثر سلباً على سير العلاج ثم محوها والتي تجعل تقدم العلاج أو استمراره أمراً صعباً (على سبيل المثال، التسرب أو التأخر عن حضور الجلسات، والاتصال في ساعات غير مناسبة، ورفض التعاون في الجلسات، وعدم الالتزام بإتمام تكاليفات الواجب المنزلي بصورة منتظمة).

- الحد من الأنماط السلوكية الخطيرة بما فيه الكفاية، إذا تداخلت أو تعارضت مع أي فرصة لجودة حياة معقولة (كسوء استخدام المواد النفسية).

- اكتساب المهارات السلوكية (كمهارات تنظيم الانفعال، العلاقات الفعالة، وتجاوز المحنة، وإدارة الذات management Self فضلاً عن عدد من القدرات الأساسية كالليقظة الذهنية لزيادة الوعي باللحظة الراهنة بدون حكم).

- الحد من استجابات كرب ما بعد الصدمة المتعلقة بالأحداث الصدمية السابقة.

- زيادة احترام الذات، وتحقيق الأهداف الأخرى للمريض (Linehan, 1993b, 207).

كما ظهر العلاج الجدلي السلوكي نتيجة لنقص كفاءة المعالجة المعرفية في التصدي لبعض المشكلات الانفعالية، كحالات الانتحار، واضطراب الشخصية الحدية بالإضافة على تركيزه على تغيير التعامل مع الأحداث والظروف المؤلمة، من خلال الاهتمام والقبول، وإيجاد معنى لهذه الأحداث، وتحمل المحن (العاسمي، ٢٠١٧).

ويتمثل أيضاً هدف العلاج الجدلي السلوكي في كونه عملية إجرائية لتنظيم مشاعر الفرد على الرغم من العقبات الشديدة التي تواجهه، وتساعد على مواجهة المشاعر دون ذعر، وزيادة الشعور بالهوية الشخصية، وتحسين الحكم الخاص بالفرد، والحد من الشعور بالأزمة في حياته، وأشارت (2004) Mrra، على العناصر الأساسية للعلاج الجدلي السلوكي وهما:-

أ- نظرية اجتماعية حيوية في علم منشأ الأمراض النفسية.

- ب- مبادئ العلاج المستمدة من نظرية التعلم، وعلم النفس الاجتماعي، وغيرها من مجالات العلوم النفسية، وكذلك المستمدة من الفلسفة الجدلية.
- ت- وضع إطار مفاهيمي لمراحل العلاج وتحديد أولويات الأهداف العلاجية في كل مرحلة.
- ث- طرق العلاج المتنوعة التي تعالج كل احتياجات المريض المختلفة.
- ج- عدة مجموعات من استراتيجيات القبول، واستراتيجيات التغيير، واستراتيجيات العلاج الجدلي (Robins & Rosenthal, 2011)

أهداف العلاج الجدلي السلوكي في الجوانب العملية التالية:

- تحديد الصراعات التي تتحكم في حياة الفرد.
- تحليل الاحتياجات المتنافسة وتشكيل حلول وسط أفضل.
- التركيز على مشاعر الفرد بدرجة أكبر، ومن ثم استخدام مجموعة من الفنيات والمهارات التي تساعد على التعامل مع هذه المشاعر بشكل أفضل.
- مجموعة من الاستراتيجيات التي تركز بشكل كبير على أهداف الفرد الخاصة.
- سلسلة من التمارين التي تساعد الفرد على فهم وظيفة انفعالاته، وزيادة معرفته بنفسه.
- مجموعة من الإجراءات التي تساعد على تقليل التجنب والهروب كاستراتيجيات أساسية في التعامل مع الصعوبات والعقبات الانفعالية.
- العمليات التي تحد من اللوم الذاتي self blame.
- استراتيجيات للحد من تسرع الفرد واندفاعه، وبالتالي تحسين قدرته في التحكم على الأمور.
- التدريب على اليقظة الذهنية لتحسين مهارات الملاحظة الخاصة بالفرد.
- مهارات لزيادة القدرة على تحمل الألم الانفعالي.
- مهارات تسكين الذات Self soothing للحد من التوتر والأزمات في حياة الفرد (Marra, 2004)
- إن الهدف الأساسي للعلاج الجدلي السلوكي هو التدريب على مهارات تساعد على زيادة القدرة على المرونة الذهنية، وبناء حياة خاصة ذات قيمة،

كما تهدف مهارات العلاج الجدلي السلوكي إلى تعلم كيفية تغيير الأفكار والمشاعر والسلوكيات غير المرغوبة، وأيضاً التعامل مع الأحداث التي تسبب الشعور بالتعاسة والتوتر، ومحاولة العيش ضمن اللحظة الحالية وقبول ما يحدث. وهناك طرائق مختلفة من مهارات العلاج الجدلي السلوكي يتم التدريب عليها وفق برنامج تدريب شامل.

أشكال العلاج الجدلي السلوكي

يتم تنفيذ العلاج الجدلي السلوكي من خلال ثلاث طرق وهي عبارة عن ثلاثة أنماط رئيسية توضحها الباحثة كما هو موضح بالعرض التالي كما وضحتها (١٩٩٣) (Linehan):

أولاً: العلاج الفردي: حيث يتلقى المضطربون جلسات فردية مرة واحدة أسبوعياً، وفي العادة تكون هذه الجلسات بحدود ساعة إلى ساعة ونصف، حيث يتم مناقشة المشاكل الشخصية الفردية لكل مضطرب على حدة.

ثانياً: مجموعات التدريب على المهارات: إن مجموعة المهارات في العلاج الجدلي السلوكي تظهر وكأنها دروس يتم من خلالها تعليم خلالها المضطربين أربع مجموعات من المهارات المهمة اليقظة العقلية، والفعالية الشخصية، وتنظيم الانفعالات، والتسامح والقبول، وفي العلاج الجدلي السلوكي يعد المعالج هو المسؤول الأول عن إدارة عملية العلاج من خلال التنسيق العلاج مع أشخاص آخرين متخصصين يعدو قادة مجموعة المهارات والأطباء النفسيين والمرشدين المهنيين، ويقوم المعالج الرئيس بمتابعة الكيفية التي يجري فيها العلاج؛ فالمعالجون الجدليون السلوكيون يقوموا بتعليم افراد المجموعة العلاجية المهارات التي تساعد على التكيف والتعامل السليم مع مواقف الحياة بشكل أكثر فعالية (١٩٩٣) (Linehan).

ثالثاً: التواصل مع المسترشدين عبر الهاتف: يتميز العلاج الجدلي السلوكي بأنه يوفر امكانية استخدام الهاتف للتدريب والتعامل مع أزمات المضطرب، ومساعدته على تعلم كيفية استخدام المهارات الخاصة به في مواقف الحياة الواقعية المتأزمة، حيث يمكن للمضطرب الاتصال مع المعالج الفردي الخاص به خارج جلسات العلاج في عندما يريد المساعدة للتعامل مع الوضع المتأزم (مثل: المشاعر الانتحارية، أو الرغبة في إيذاء الذات)، وعندما يحاول استخدام مهارات العلاج السلوكي الجدلي ولكن يحتاج الى بعض النصائح حول كيفية التطبيق الفعلي.

مهارات العلاج الجدلي السلوكي

يتضمن العلاج مجموعة من المهارات وهي: مهارات اليقظة العقلية Mindfulness Skills، ومهارات الفعالية البين الشخصية Interpersonal Effective Skills ومهارات تنظيم المشاعر Emotional Regulation Skills ومهارات تحمل الضغط . Distress Tolerance Skills

وتعرض الباحثة تلك المهارات بالتفصيل على النحو التالي:-

(أ) مهارات اليقظة العقلية: Mindfulness Skills

اليقظة الذهنية (Mindfulness): وتهدف هذه المهارة إلى تنمية أسلوب حياة المريض بالاعتماد على اليقظة الذهنية مما يساعده في التخلص من اندفاعاته المضطربة وتعمل على تحسين مزاجه الشخصي، فيتم تدريبه على الوعي بمدركاته وأفكاره الداخلية وما يمر به من خيارات خارجية، ويتم استخدام "ماذا"، "كيف"، فيقصد بمهارة "ماذا" ما المواقف التي يتعرض لها المريض وطريقة تقييمه وملاحظته لها، ومهارة "كيف" وتشير إلى كيف يتعامل المريض مع تلك المواقف، وبالتالي يتم تدريبه على عدم إصدار الأحكام العاطفية، وتجنب طرق التفكير المتطرف.

اليقظة العقلية عبارة عن فعل واع يتم من خلال تركيز الذهن والعقل على اللحظة الحالية، مع الابتعاد عن إصدار الأحكام أو التقيد بوقت محدد، وتساعد مهارات اليقظة العقلية في بناء الوعي باللحظة الحالية والتركيز على الانفعالات والأفكار، والإحساس الفسيولوجي، وتتطلب اليقظة العقلية بالمشاهدة، والوصف، والتركيز على ما يحدث في اللحظة الحالية، وما يمر به الفرد من خبرات دون عمل أي تقييمات، كما تساعد مهارات اليقظة العقلية في التعامل مع الذكريات والانفعالات السلبية، فمن خلال التركيز على عيش الحاضر سوف يتمكن العميل من التعامل الفعال مع الاضطرابات النفسية (Valentine, et al., ٢٠١٥).

وتتكون اليقظة العقلية من مجموعة من المهارات، فهي عملية من الملاحظة الهادفة، والوصف والمشاركة في الحياة الواقعية دون إصدار الأحكام، والبقاء في اللحظة الحالية مع فعالية عالية، وعلى العكس تماماً، فإن صلابة التمسك باللحظة الحالية يكون نقياً لليقظة العقلية، ومن بين المهارات الفرعية لمهارة اليقظة العقلية كل من: مهارة اليقظة العقلية الجوهرية، ومهارة العقل الحكيم، ومهارات الاحتفاظ بالتفكير (أفكار للممارسة الملاحظة، وأفكار عن ممارسة الوصف، وأفكار عن ممارسة المشاركة)، ومهارة السيطرة على الذهن (أفكار عن ممارسة الحكم، وأفكار عند الاحتفاظ الذهني، وأفكار عند ممارسة التأثير (Kells, et al., ٢٠٢٠).

(پ) مهارات الفعالية بين الشخصية الفعالة Interpersonal Effective

والفعالية البينشخصية (Interpersonal effectiveness): وتهدف هذه المهارة إلى تدريب المريض على التعرف وفهم احتياجاتهم الشخصية والاجتماعية وتحقيق التوازن بينها وبالتالي إقامة علاقات اجتماعية ناجحة وإدارتها بكفاءة، وذلك من خلال التدريب على مهارة حل المشكلات ومواجهة التوقعات السلبية المستمرة عن الذات والآخرين وتقدير الذات (Frederic, 2008)

تساعد مهارات التأثير بين الشخصي على تحديد الأولويات وملاحظة تغييرها على التفاعل مع الآخرين، فعندما يقوم الفرد بتحديد هدف من بناء العلاقات، فعليه استخدام أي أسلوب من أساليب العلاج الجدلي للحصول على هذا الهدف، حيث يمكن استخدام مهارات التواصل التوكيدي من أجل عمل توازن في المناقشة مع الآخرين، كما يمكن استخدام مهارات التواصل لحل الصراعات بطريقة تعاطفية، مع ضرورة الاهتمام باحترام الذات وتكرار القيم في بناء العلاقات، وتبرز ممارسة فعالية العلاقات بين الشخصية عند بناء العلاقات الجديدة وتقوية الموجودة والتعامل الأفضل مع المواقف الاجتماعية المعدة (البهي، ٢٠٢٠، ٢٤٠).

إستراتيجيات العلاج الجدلي السلوكي

يضم العلاج الجدلي السلوكي على مجموعة من الاستراتيجيات وليس كل الاستراتيجيات تكون ضرورية أو مناسبة (سليمان، ٢٠١٠) يمكن للقائمين إختيار الاستراتيجيات المناسبة للحالات، ويضم العلاج الجدلي السلوكي خمس استراتيجيات أساسية هما:-

- ١- الاستراتيجيات الجدلية strategies Dialectical
- ٢- استراتيجيات التحقق من الصح strategies validation
- ٣- استراتيجيات حل المشكلات strategies solving- Problem
- ٤- الاستراتيجيات الاسلوبية strategies Stylistic
- ٥- الاستراتيجيات إدارة الحالات (Miller, Management Case strategies Rathus& Linehan2006).

وتعرض الباحثة شرح مبسط لتلك الاستراتيجيات

١-الاستراتيجيات الجدلية

الجدلية الأساسية في أي علاج نفسي، يتمثل موقف العلاج الجدلي، في الجمع والمزج المتواصل للقبول مع التغيير، والمرونة مع التصلب، والتركيز على القدرات مع التركيز

على العجز والهدف من ذلك هو إخراج الأضداد، سواء في العلاج والحياة العامة للمريض، وبالتالي فإن المعالج يساعد على انتقال المريض من طريقة التفكير (إما أو Either - or) إلى (كلاهما و Both - and)، التقييم الجدلي: كثيراً ما يدور أى علاج نفسه، حول عملية التقييم، وهذا يعني، أن كلا من المعالج والمريض يحاولان معرفة درجة تأثير العلاج بالضبط، وما العوامل التي تسببت في سلوك الفرد وشعوره وتفكيره. وتقييم ما يحدث إن كان خطأ أو صحيحاً في حياة المريض وفي العلاج، وما يجري في اللحظة بشكل خاص، ويتطلب التقييم الجدلي، أن يقوم المعالج مع المريض بالبحث باستمرار ما هو مفقود من التفسيرات الفردية أو الشخصية للسلوكيات والأحداث الراهنة (Linehan, 1993b).

٢- استراتيجيات التحقق من الصحة

ويستلزم التحقق من الصحة التوصل إلى فهم خبرات المريض، وتعد استراتيجية أساسية للعمل بفعالية مع الأشخاص ذوي الحساسية الانفعالية، والتحقق من الصحة ليس كافياً لتحقيق التغيير، ولكن من دونه لا يمكن أن يكون هناك أي تغيير، وتعد أمراً ضرورياً لبناء الثقة وإقامة تحالف علاجي قوي، فالمعالجون الذين يعملون مع الأفراد الذين يعانون من سوء تنظيم انفعالي حاد يحتاجون إلى التغيير بالتحقق من الصحة مدة كل تفاعل، وخاصة قبل تقديم المساعدة في حل المشكلات، حتى عندما يطلب المرضى مباشرة الحصول على مساعدة، فمن المرجح أن تكون استجابة المعالج التي لا تشمل التحقق من الصحة غير متحمسة ونمطية وغير داعمة (McMain & Wiebe, 2013).

٣- استراتيجيات حل المشكلات

استراتيجيات تغيير أساسية مصممة لتعزيز أسلوب حل المشكلات النشطة مع المرض غير القادرين على التنظيم الانفعالي، خاصة النشطة مع المرضى غير القادرين على التنظيم الانفعالي، خاصة ممن لديهم اضطراب الشخصية الحدية، وتعد استراتيجيات حل المشكلات في العلاج الجدلي السلوكي عملية مكونة من مرحلتين: تركز المرحلة الأولى على فهم وقبول مشكلة محددة. بينما تركز المرحلة الثانية على توليد وتنفيذ حلول بديلة. وتوظف المرحلة الأولى التحليل السلوكي الذي يتضمن نظرة ثاقبة لأنماط السلوك المتكررة، وإعطاء معلومات توجيهية عن مبادئ السلوكيات، والقواعد والمعايير، وما إلى ذلك بينما تستهدف المرحلة الثانية التغيير على وجه التحديد من خلال استخدام تحليل الحل الذي ينطوي على توجيه المريض إلى إجراءات التغيير العلاجي المحددة التي قد تؤدي إلى التغييرات المطلوبة، وقد صممت الاستراتيجيات لاستخلاص وتعزيز الالتزام بهذه الإجراءات (Miller, Rathus & Linehan, 2006).

٤- الاستراتيجيات الأسلوبية

وتستخدم الاستراتيجيات الأساسية لتحقيق التوازن بين القبول والتغيير. على سبيل المثال، يتطلب العلاج الجدلي السلوكي من المعالج أن يكون لديه أسلوب تواصل متوازن، فعلى جانب القبول يقوم المعالج باستخدام أسلوب التجاوب Responsive style حيث يؤخذ جدول أعمال المريض على محمل الجد ويستجيب مباشرة له بدلا من تفسيره لمعانيه الكامنة على سبيل المثال إذا كان المريض يسأل المعالج عن شيء شخصي، فيكون المعالج أكثر عرضه لاستخدام الكشف الذاتي، والمشاركة الدافئة، والصدق، إما للرد على السؤال مباشرة أو أن يرفض فعليا الإجابة على أساس حدود العلاقة المهنية. (Dimeff & Koerner, 2007).

٥- استراتيجيات إدارة الحالات

وتعد استراتيجيات إدارة الحالات في العلاج الجدلي السلوكي مهمة لتعزيز تعميم المهارات، وأكثر تحديداً من المفهوم التقليدي لإدارة الحالات. وتشمل هذه الاستراتيجيات التشاور مع المريض، والتدخل البيئي، والتشاور مع المعالج، بالإضافة إلى تطبيقها على نطاق واسع، فتختلف استراتيجيات إدارة الحالات في العلاج الجدلي السلوكي جذريا عن النماذج الأخرى لإدارة حالة المريض بسبب الاعتماد القوي على نظرية التعلم الاجتماعي، والتركيز الأساسي على الأساليب التي تعلم المريض باستمرار ضمن إطار اجتماعي حيوي وفلسفة جدلية، والدور الأساسي للمعالج هو استشارة المرضى حول كيفية إدارة شبكاتهم الاجتماعية أو المهنية، دون الحاجة إلى التشاور مع الشبكة الاجتماعية نفسها حول كيفية إدارة المريض (Linehan, 1993).

٦- التنظيم الانفعالي (Emotion Regulation): وتهدف هذه المهارة إلى تدريب المريض على فهم الطبيعة التكميلية للانفعالات، والتعرف على الأحداث التي تريد من مستوى الاستثارة الانفعالية، وفهم الاستجابات السلوكية لبعض الخبرات الانفعالية، وتهدف تلك الفنية إلى تنمية القدرة على عدم إصدار الأحكام السريعة طبقا للانفعالات الإيجابية أو السلبية وتقليل القابلية السريعة للتأثر والمعاناة العاطفية

٧- تحمل الضغوط (Distress tolerance): وتهدف هذه المهارة إلى تدريب المريض على الطرق الفعالة لمواجهة الضغوط النفسية والانفعالات السلبية، وذلك من خلال تدريبه على عدم انتقاد ظروفه الحياتية والتي يعجز سريعا عن تغييرها، وتشمل هذه المهارة عدة مهارات: كتهنئة الذات، وتحسين اللحظة، وتقييم الإيجابيات والسلبيات.

٨- تجاوز المحنة: يميل بعض المرضى إلى تصعيد المشكلة ويجعلون الأمر أسوأ لأنفسهم عندما يشعرون بالضعف وانهم معرضون للخطر، ولذلك تبقى الأولوية هنا في تعليمهم المهارات التي تحد من تفاقم المشكلة ومساعدتهم في العثور على أنشطة مشتتة

أو مهدئة تسمح بمرور هذه اللحظة بأقل الخسائر، وتمنعهم من الاستجابة بطريقة عدوانية على نحو متزايد، أو مساعدتهم على تجنب الموقف التفاعلي الصعب، فإن تشجيع المرضى - وخاصة الذين يبدو عليهم دائماً أنهم لا يفعلون أى شيء صحيح للمشاركة في نشاط يطور من كفاءتهم سيكون له مردود إيجابي؛ لمساعدتهم على تطوير تقدير الذات الإيجابية (Harvey & Rathbone, 2013).

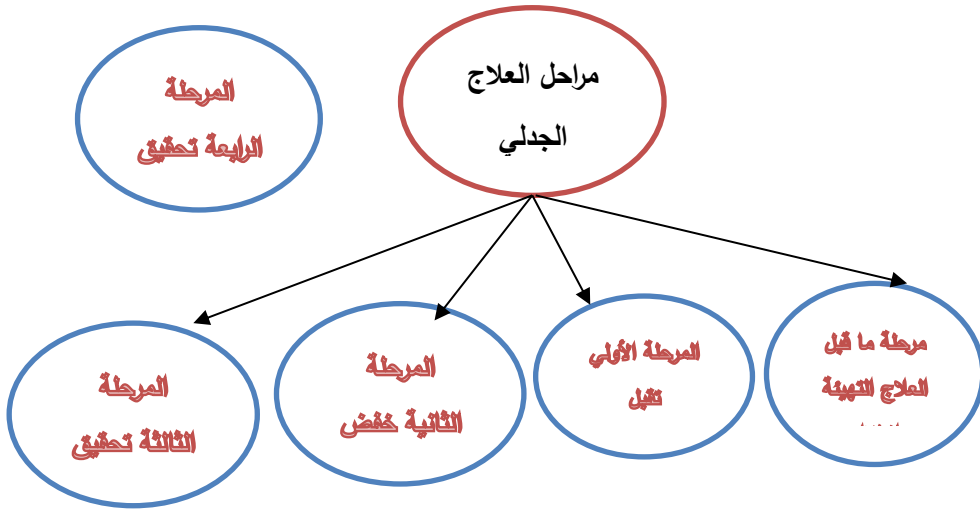
مراحل العلاج الجدلي السلوكي

العلاج الجدلي السلوكي مرن، وتختلف أساليبه وأهدافه اعتماداً على مستوى الاضطراب لدى المريض، ويوظف العلاج في ضوء احتياجات المريض الحالية، ويمكن تفعيلها تقريباً خلال أربع مراحل علاجية، فيدخل المريض في سلوكياته خطيرة أو مميتة بعض الشيء، مثل السلوكيات الانتحارية، أو الإدمان الشديد للهيروين، ثم يبدأ العلاج الجدلي السلوكي في المرحلة الأولى من العلاج الذي يركز خلال هذه المرحلة على القضاء على السلوكيات الأكثر خطورة، حتى يصبح الخل السلوكي تحت السيطرة، ثم ينتقل المريض إلى المرحلة الثانية من العلاج، والتي تركز على الانتقال من مشاعر البؤس الصامت Quiet desperation إلى المرور بخبرة التعبير عن هذه الانفعالات، وقد تشمل المرحلة الثانية مساعدة المريض في التعبير عن مشاعرهم بطريقة سوية بعد فترة من العمر من تجنب هذه المشاعر، وكف الحزن المرتبط باضطراب كرب ما بعد الصدمة Posttraumatic stress disorder PTSD، بينما تتناول المرحلة الثالثة مشاكل الحياة اليومية، مثل اضطرابات المحور الأول بالدليل التشخيصي والإحصائي الخامس DSM IV، والمشكلات الوظيفية المرتبطة بالمهن، والمشاكل الزوجية، ويقوم بعضهم ببناء حياة طبيعية بعد حلول لمثل هذه المشكلات، وأخيراً؛ تتضمن المرحلة الرابعة مساعدة المريض على تطوير القدرة على الحرية والفرح والسعادة، وقد تشمل أهداف العلاج في المرحلة الرابعة العمل على تقليل مشاعر الفراغ، أو الشعور بالوحدة، وزيادة الخبرات المرتبطة بالشعور بحالة من الاكتمال، وتعد أهداف المرحلة الأولى هي محور اهتمام معظم البحوث التجريبية المتاحة للعلاج السلوكي هو توفير علاج شامل يهدف إلى مساعدة المريض في التغلب على جميع مستويات الكرب النفسي لتحقيق الأداء الأمثل (Linehan, Cochran & Kehrer, 2001; Dimeff & Linehan, 2001) وتسترشد جلسات العلاج الفردي للعلاج الجدلي السلوكي من خلال وضع قائمة واضحة من أهداف العلاج وترتيبها ترتيباً هرمياً في ضوء الأولوية التي تعتمد على شدتها وتأثيرها على المدى الطويل، وليس فقط على المدى القصير طبقاً للشعور بالحاجة الملحة. وبشكل محدد، وتعد المرحلة الأولى من العلاج محور التركيز الرئيسي في البحوث حتى الآن.

وتعد السلوكيات التي تهدد الحياة أهداف ذات أولوية عليا، تليها السلوكيات التي تتداخل في سير العملية العلاجية سواء الخاصة بالمريض أو المعالج، ثم السلوكيات

والظروف التي تؤثر على جودة الحياة، وأخيرًا تنمية المهارات، فقبل البدء في العلاج، تتضمن مرحلة ما قبل العلاج التوصل بين كل من المعالج والمريض إلى اتفاقات حول أهم الأهداف العلاجية وبناء الجلسات والعلاجية، من بين أمور أخرى (Robins & Rosenthal, 2011)، ويشير الشكل التالي، المراحل القياسية للعلاج الجدلي السلوكي، وأهدافه المرحلية (Miller, Rathus & Linehan, 2006)، الذي يبين ترابط أهداف العلاج الجدلي السلوكي بمراحله والتي يمكن توظيفها لخفض العديد من الاضطرابات النفسية، ويتم إعداد العلاج الجدلي السلوكي لعلاج المرضى في مستويات شدة الاضطرابات جميعها، في ضوء أهدافه.

شكل (2) توضح الباحثة مراحل العلاج الجدلي السلوكي وأهدافه المرحلية في الشكل التالي



واهتمت دراسات عدة بفحص تأثير العلاج الجدلي السلوكي في خفض أعراض بعض الاضطرابات النفسية، حيث هدفت دراسة Shenk & Iverson (٢٠٠٩) إلى التعرف على فعالية برنامج باستخدام العلاج الجدلي السلوكي في خفض أعراض الاكتئاب واليأس لدى عينة من ضحايا العنف المنزلي، من الإناث، وتكونت عينة الدراسة من (٣١) امرأة، طبقت عليهن قائمة بيك للاكتئاب، ومقياس اليأس، ومقياس التوافق الاجتماعي، وبرنامج علاج جدلي سلوكي مدته (١٢) أسبوعاً؛ وأظهرت النتائج انخفاضاً كبيراً في أعراض الاكتئاب واليأس، الكرب النفسي العام، وزيادة التوافق الاجتماعي.

هدفت دراسة Streiner, Guimond, Gnam, Links, McMain (2009), Cardish, Korman (2009) & إلى تقييم الفعالية الإكلينيكية للعلاج الجدلي السلوكي مقارنة بالعلاج بالإدارة العامة للطب النفسي، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٠) مكفوفاً تم تشخيصهم

باضطراب الشخصية الحدية، ولديهم على الأقل محاولتا انتحار، أو سلوك إيذاء الذات خلال السنوات الخمس الماضية قسموا عشوائياً لمجموعتين الأولى تتلقى العلاج الجدلي السلوكي، والثانية تتلقى العلاج بالإدارة العامة للطب النفسي، وتم تحديد خط الأساس للأعراض، وعاينته مرة أخرى بعد أربعة أشهر من تلقى العلاج؛ وأظهرت النتائج تحسن كلتا المجموعتين على غالبية نتائج المقاييس بعد مرور سنة من تلقى العلاج، وشملت انخفاض دالا في محاولات الانتحار وسلوك إيذاء الذات، كما انخفضت أعراض اضطراب الشخصية الحدية وأعراض الضيق والاكتئاب والغضب والعلاقات البين شخصية.

في حين قام كل من Dreessen & Peterson, Moran, McMahon, Fleming, (2015) بدراسة عشوائية استطلاعية منضبطة لتدريب مهارات العلاج الجدلي السلوكي، الجمعي، بين طلاب الجامعة المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه ADHD عددهم (٣٣) راشداً بين عمري (١٨ و ٢٤) عاماً وكان تشخيصهم اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه. متوسط العمر (٢١) عاماً، بينهم (٥٧,٦%) من الذكور مقسمين إلى مجموعتين الموعدة التجريبية الخاصة بالعلاج الجدلي السلوكي وعددها (١٧) طالباً ومجموعة المقارنة التي تمثلت في قراءة مطبوعات المهارات وعددها (١٧) طالباً وجد حجم أثر متوسط إلى كبير داخل المجموعات في جماعة التدخل العلاجي، فيما بعد العلاج على أعراض اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه وجوده الحياة، والاكتئاب تمت استدامة مكتسبات العلاج في المتابعة، وظهر حجم أثر صغير دال على مقياس القلق. وجد حجم أثر كبير بين المجموعتين بين المجموعات لصالح العلاج الجدلي السلوكي، على مقياس الأعراض العامة لاضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه وجوده الحياة فيما بعد العلاج في فترة المتابعة ظلت التأثيرات العلاجية الكبيرة على مقياس الأعراض العامة لاضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه قائمة، وكذلك ظهرت في المقياس الفرعي لعدم الانتباه لصالح العلاج الجدلي السلوكي. أضيف إلى ذلك أنه مقارنة بالمجموعة الضابطة، وعدت نسبة كبيرة من المشاركين مستجيبة للعلاج وحققت محك الشفاء فيما بعد العلاج والمتابعة.

بينما اهتمت دراسة حسين (٢٠١٦) بالتعرف على فعالية كل من العلاج السلوكي والعلاج بالتعقل في تخفيف أعراض اضطراب الشخصية الحدية، وأثر كل منهما في تحسين التوافق، وتكونت عينة الدراسة التجريبية من (٣١) معلمة متروجة، وقسمين إلى ثلاث مجموعات (العلاج الجدلي السلوكي) و (مجموعة العلاج بالتعقل) والمجموعة الضابطة، واستخدمت الدراسة مقياس أعراض اضطراب الشخصية الحدية، وبرنامج العلاج الجدلي السلوكي، وبرنامج العلاج بالتعقل، ومقياس التوافق الزواجي. وأظهرت النتائج فعالية العلاج الجدلي السلوكي والعلاج بالتعقل في خفض أعراض

اضطراب الشخصية الحدية، وتحسين مستوى التوافق الزواجي لدى مجموعتي الدراسة
التجريبية.

كما اهتمت دراسة أبو عيطة، والشمائلة (٢٠١٧) بالتحقق من فعالية برنامج العلاج
الجدلي السلوكي، في خفض السلوك الاندفاعي، والتجربي، لدى طالبات الصف العاشر،
وتكونت عينة الدراسة من (٢٩) طالبة من مدرستين من المرحلة الثانوية للبنات في
محافظة الزرقاء، ثم اختياريهن قصديا وتوزيعهن عشوائيا في مجموعتين: مجموعة تجريبية
تكونت من (١٤) طالبة، ومجموعة ضابطة تكونت من (١٥) طالبة. ولتحقيق أهداف
الدراسة، طبق مقياس السلوك الاندفاعي، والسلوك التخريبي، للباحثين، واعداد برنامج
الإرشاد الجمعي. مكونا من (١٥) جلسة طبقت على المجموعة التجريبية - بالاستناد إلى
مهارات العلاج الجدلي السلوكي؛ التأمل واليقظة الذهنية وفعالية العلاقة مع الآخرين
والتسامح والحفاظ على العلاقة وتعرف الرابطة العاطفية وتنظيمها، وأظهرت النتائج وجود
فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في السلوك الاندفاعي، والسلوك التخريبي، في
المقياس البعدي في اتجاه المجموعة الضابطة، وبين نتائج القياس البعدي والقياس التتبعي
على المجموعة التجريبية، لصالح القياس البعدي، مما يشير إلى فعالية برنامج العلاج
الجدلي السلوكي الجمعي.

هدفت دراسة Cacioppo, Fettich, Gallop, Mc Closkey, Olino, & Zeffiro (2017)
لإجراء تجربة عشوائية معدلة للعلاج الجدلي السلوكي والعلاج المعرفي السلوكي
لاضطراب نهم الطعام لعدد (١٠٩) امرأة مشخصة بالشرقة العصبية، أو اضطراب نهم
الطعام بمتوسط عمري (٣٨,٢) عاما مقسمين على المجموعات التالية، مجموعة العلاج
الجدلي السلوكي، وعددها (٣٦) امرأة ومجموعة العلاج المعرفي السلوكي، وعددها (٣١)
امرأة، والمساعدة الذاتية الموجهة وعددها (٤٢) امرأة بالنسبة للنتائج الأساسية لمعدلات
نهم الطعام، وجد حجم أثر كبير داخل المجموعات لدى المجموعات الثلاث من خط
الأساس إلى ما بعد العلاج وكان انخفاض معدلات نهم الطعام خلال العلاج أسرع بشكل
دال لمجموعة المساعدة الذاتية الموجهة مقارنة بمجموعتي العلاج الجدلي السلوكي
والعلاج المعرفي السلوكي، على الرغم من أن حجم الأثر كان بسيطا ولكن تلاشت
مكاسب العلاج بشكل واضح في متابعة ١٢ شهرا لجميع المجموعات، لكنها كانت
مستدامة بشكل أكثر فعالية في العلاج الجدلي السلوكي مقارنة بالعلاج بالمساعدة الذاتية
الموجهة، والذي ظهر بحجم أثر بسيط إلى متوسط ولكن لم تكن هناك فروق دال بين
المجموعة الثلاث في متابعة ٦ و ١٢ شهرا.

هدفت دراسة أبو زيد (٢٠١٧) التعرف إلى فعالية التدريب على اليقظة الذهنية
كمدخل سلوكي جدلي، في خفض صعوبات التنظيم الانفعالي لدى الطالبات ذوات
اضطرابات الشخصية الحدية، وأثره على هذا الاضطراب. وتكونت عينة الدراسة من

(١٥) طالبة تراوحت أعمارهن من (٢٥ - ٣٥) سنة، وزعن على مجموعتين تجريبية (٨) طالبة وضابطة (٧) طالبات، وتم استخدام قائمة أعراض الشخصية الحدية النسخة المختصرة واستبانة اليقظة الذهنية العوامل الخمسة ومقياس صعوبات التنظيم الانفعالي، وبرنامج التدريب على اليقظة الذهنية من إعداد الباحث، وتكون من (١٦) جلسة، وأظهرت النتائج فعالية البرنامج في تحسين مهارات اليقظة الذهنية، وخفض صعوبات التنظيم الانفعالي، وخفض أعراض الشخصية الحدية لدى عينة الدراسة.

هدفت دراسة (Ziraki & Hassan, 2017) إلى التحقق من فعالية العلاج الجدلي السلوكي في التحكم في الغضب والتنظيم الانفعالي للأطفال المتمترين، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) طفلاً متمتراً تم اختيارهم بشكل مقصود، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وأجرى التدخل العلاجي الجماعي على المجموعة التجريبية خلال عشر جلسات، كما تم تطبيق اسانة التنظيم الانفعالي المعرفي من إعداد جازنيفكسي وآخرون Grnefski et al وقائمة سمة / حالة الغضب لسبيلبيرجر Spielberg ومقياس التتمير الإلينيوي وإسبيلادج وهولت Illinois، Holt and Espelage وأظهرت النتائج فعالية العلاج السلوكي الجدلي في التحكم في الغضب ومكوناته والتنظيم الانفعالي ومكوناته.

كما هدفت دراسة العيان (٢٠٢٠) التعرف إلى فعالية برنامج سلوكي جدلي لعلاج أعراض الاندفاعية المؤدية لاحتمالات برنامج سلوكي جدلي لعلاج أعراض الاندفاعية المؤدية لاحتمالات إيذاء الذات لدى عينة من مضطربي الشخصية الحدية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) فرداً (ذكوراً وإناثاً) يعانون من اضطراب الشخصية الحدية، قسموا إلى مجموعتين (١٠ أفراد مجموعة تجريبية)، (١٠ أفراد مجموعة ضابطة)، طبق عليهم مقياس تشخيص اضطراب الشخصية الحدية حسب معايير الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس ٢٠١٣ (DSM-5) ومقياس الاندفاعية المؤدية لاحتمالات إيذاء الذات، وبرنامج علاجي جدلي سلوكي، واختبار اضطرابات الشخصية (PD)، ومقياس قوة الأنا للتنبؤ بنجاح العلاج النفسي، واستمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، ومقياس تشخيص اضطراب الشخصية الحدية، ومقياس التوافق النفسي، ومقياس تشخيص سلوك إيذاء النفس واستبانة تشخيص الشخصية (PDQ)، واختبار تفهم الموضوع للراشدين (التات) TAT، واختبار رسم المنزل والشجرة والشخص HTP، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاندفاعية المؤدية لاحتمالات إيذاء الذات، ومقياس اضطراب الشخصية الحدية في اتجاه القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس اضطراب الشخصية الحدية، ومقياس الاندفاعية المؤدية لاحتمالات إيذاء

الذات، في اتجاه متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعد، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية (الاعلاجية) في القياس البعدي لمرحلة العلاج، والقياس البعدي لمرحلة المتابعة على مقياس قوة الانا للتنبؤ بنجاح العلاج النفسي.

هدفت دراسة (Sahranavard & Miri, 2018) إلى مقارنة فعالية استراتيجيتين للعلاج الجماعي، العلاج المعرفي السلوكي (CBT)، والعلاج الجدلي السلوكي (DBT) في الحد من الأعراض الاكتئابية بين النساء الإيرانيات المعتمدات على المخدرات، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) امرأة إيرانية بمراكز علاج الإدمان في مدينة بجنده، قسمن إلى ثلاث مجموعات (مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة) واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، الاختبار القبلي البعدي (مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة)، وتم استخدام مقياس بيك للاكتئاب، وتم إعطاء المريضات في المجموعات التجريبية مهارات في ثمان جلسات مدة الجلسة (٩٠ دقيقة)؛ وأظهرت النتائج فعالية كل من العلاج السلوكي المعرفي، والعلاج الجدلي السلوكي في خفض أعراض الاكتئاب بدلالة إحصائية، وحجم تأثير كبيرين.

واستناداً لما سبق وجدت الباحثة بعد عرض الدراسات التي تناولت العلاج الجدلي السلوكي، اعتمدت على تصميم برامج علاجية باستخدام العلاج الجدلي السلوكي لخفض أعراض بعض الاضطرابات النفسية لدى عينات مختلفة، والتي أظهرت فعالية العلاج الجدلي السلوكي في أعراض الاكتئاب واليأس، والكرب النفسي العام، وزيادة التوافق الاجتماعي، كما جاء في دراسة ايفرسون وشينك (٢٠٠٩)، وانخفاض دال في محاولات الانتحار وسلوك إيذاء الذات، كما انخفضت أعراض اضطراب الشخصية الحدية، وأعراض الضيق والاكتئاب والغضب والعلاقات البين شخصية، كما جاء في دراسة مكين وآخرين (٢٠٠٩)، وخفض أعراض اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه في دراسة فليمنج، مكماهون، موران، بيترسون، ودريسن ٢٠١٥، وخفض أعراض اضطراب الشخصية الحدية وتحسين مستوى التوافق الزوجي، كما جاء في دراسة حسين (٢٠١٦)، وخفض السلوك الاندفاعي والسلوك التخريبي لدى الطالبات، كما جاء في دراسة أبو عيطه، والشمالية (٢٠١٧)، وتحسين مهارات اليقظة الذهنية وخفض صعوبات التنظيم الانفعالي، وخفض أعراض الشخصية الحدية لدى الطالبات، كما جاء في دراسة أبو زيد (٢٠١٧)، والتحكم في الغضب ومكوناته والتنظيم الانفعالي ومكوناته لدى الأطفال المتتمرين، كما جاء في دراسة زيراكم، وحسان (٢٠١٧)، وخفض أعراض اضطراب الشخصية الحدية وخفض الاندفاعية المؤدية لاحتمالات إيذاء الذات، كما جاء في دراسة العريان (٢٠١٨)، وخفض الأعراض الاكتئابية بين النساء الإيرانيات المعتمدات على المخدرات كما جاء في دراسة سهرانفارد، وميري (٢٠٢٢).

وهذا يعني، أن العلاج الجدلي السلوكي، يستخدم أكثر لدى النساء بالإضافة إلى الذكور والأطفال، في فئات عمرية مختلفة، وأنه فعال في خفض أعراض كثير من الاضطرابات وأهمها اضطراب الشخصية الحدية، والاكتئاب، وإيذاء الذات واليأس والضيق النفسي، العام، والغضب، وصعوبات التنظيم الانفعالي، والاندفاعية، واضطرابات الطعام كما أسهم العلاج الجدلي السلوكي في زيادة التوافق الاجتماعي، والعلاقات البين شخصية، وتحسين مستوى التوافق الزواجي، ومهارات اليقظة الذهنية.

وتعقب الباحثة على ما سبق عرضة من أطر نظرية ودراسات سابقة ويستخدم العلاج الجدلي السلوكي أيضاً مع اضطراب الهوية الشخصية، واضطرابات المزاج (الاكتئاب ثنائي القطب)، واضطرابات القلق، وضغوط ما بعد الصدمة، والقلق العام، واضطراب الهلع، واضطراب القلق الاجتماعي، واضطرابات الأكل، وتعاطي المخدرات، وإيذاء الذات وخصوصاً في سن المراهقة، والمشكلات والصراعات الزوجية، والعلاقات السلبية مع الآخرين (العاسمي، ٢٠١٧).

كما أظهرت نتائج الدراسات السابقة فعالية العلاج الجدلي السلوكي في التحكم في الغضب، والتنظيم الانفعالي للأطفال المتعثرين، وخفض السلوك الاندفاعي والتخريبي للمراهقات، وتحسين مستوى التوافق الزواجي لدى المعلمات المتزوجات، وانخفاض في أعراض الاكتئاب واليأس، والضيق النفسي العام، وزيادة التوافق الاجتماعي لدى ضحايا العنف الأسري من النساء، لرفع درجة الكفاءة الذاتية وخفض سلوك التشويه الجسدي لدى المساجين (عائشة 2018, Ziraki & Hassan, 2017، أبو عيطة والشمائلة، ٢٠١٧؛ حسين 2016; Iverson & Shenk, 2009)، وهذا ما دفع الباحثة تجربة العلاج الجدلي للتأكد من فاعليته وفقاً للاستراتيجيات المحددة ومن هنا صاغت فروض الدراسة.

فروض الدراسة :-

١-توجد فروق داله إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة من طلاب كلية التربية المتعثرين دراسياً على الهزيمة النفسية في إتجاه المجموعة التجريبية .

٢- توجد فروق داله إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية من طلاب كلية التربية المتعثرين دراسياً في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الهزيمة النفسية في إتجاه القياس البعدي .

٣- توجد فروق داله إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة من طلاب كلية التربية المتعثرين دراسياً على مقياس النهوض الأكاديمي في إتجاه المجموعة التجريبية .

٤- توجد فروق داله إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية من طلاب كلية التربية المتعثرين دراسياً في القياسين القبلي والبعدي على مقياس النهوض الأكاديمي في إتجاه القياس البعدي .

٥- لا توجد فروق داله إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية من طلاب كلية التربية المتعثرين دراسياً في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الهزيمة النفسية بعد إنتهاء شهرين من تطبيق البرنامج .

٦- لا توجد فروق داله إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية من طلاب كلية التربية المتعثرين دراسياً في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس النهوض الأكاديمي بعد إنتهاء شهرين من تطبيق البرنامج.

إجراءات الدراسة

١- منهج الدراسة:

اقتضت أهداف الدراسة استخدام المنهج التجريبي وهو " المنهج الذي يستخدم للتعرف على ما تحدثه معالجة معينة مضبوطة ومعتمدة والمتمثلة في المتغيرات المستقلة للبحث وهو البرنامج القائم على العلاج الجدلي السلوكي وتأثيره في ظاهرة معينة والمتمثلة في المتغيرات التابعة وهي الهزيمة النفسية والنهوض الأكاديمي (خطاب، ٢٠٠٨).

٢- عينة الدراسة:

إنقسمت عينة الدراسة الحالي إلى:-

أ- عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة: تكونت تلك العينة من (٣٢٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان المقيدون بالشعب العلمية والأدبية بالفرقتين (الأولى، الثانية)، ومن بين هذه الشعب: تربية خاصة، علم النفس، رياض الأطفال، علوم أساسي، جغرافيا، تاريخ، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٧- ٢١) سنة، بمتوسط عمري (١٨,٩٠) سنة وانحراف معياري (٠,٧٤٦)، وبواقع (٦٠ ذكور، ٢٦٠ إناث)، وفيما يلي جدول يوضح المؤشرات الوصفية للعينة من حيث العمر الزمني.

جدول (١)

المؤشرات الإحصائية لعينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

المتغير التصنيفي	المجموعات	ن	متوسط أعمارهم الزمنية	الانحراف المعياري للعمر الزمني	النسبة المئوية
النوع	ذكور	٦٠	١٨,٩٥	٠,٨٥٢	%١٨,٧٥

إناث	٢٦٠	١٨,٨٨	٠,٧٢١	٨١,٢٥%
الأولى	٩١	١٨,١١	٠,٥٤٧	٢٨,٤٤%
الثانية	٢٢٩	١٩,٢١	٠,٥٦٢	٧١,٥٦%
عينة التحقق من الخصائص السيكومترية	٣٢٠	١٨,٩٠	٠,٧٤٦	١٠٠%

ب- العينة الأساسية: تكونت تلك العينة من (٣٤) طالباً وطالباً من طلاب كلية التربية جامعة حلوان المقيدون بشعبة (التربية الخاصة)، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٩-٢٠) سنة بمتوسط عمري (١٩,٥٣) سنة وانحراف معياري (٠,٥٠٧)، وقد قسمت الباحثة هذه العينة إلى مجموعتين هما: تجريبية (ن=١٧ طالباً وطالبة) وضابطة (ن=١٧ طالباً وطالبة)، والجدول (٢) يوضح المؤشرات الإحصائية الوصفية لعينة البحث الأساسية.

شروط اختيار العينة الأساسية تمثلت في:

١- أن يكون الطالب قد تعثر في بعض المقررات الدراسية في السنة الأولى والثانية من الجامعة (إحدى السنوات الدارسة الجامعية الأولى).

٢- أن يكون الطالب متعثر في مادتين (مقررين) لزيادة الشعور بالهزيمة.

٣- إختيار جميع عينة الدراسة التجريبية نفس المقررات المتعثرين فيها ونفس الشعبة لضمان تأثير التعثر على عينة التجريب.

جدول (٢)

المؤشرات الإحصائية الوصفية لعينة الدراسة الأساسية (عينة التجريب).

المجموعات	ن	متوسط أعمارهم الزمنية	الانحراف المعياري للعمر الزمني
المجموعة التجريبية	١٧	١٩,٥٩	٠,٥٠٧
المجموعة الضابطة	١٧	١٩,٤٧	٠,٥١٤
العينة الأساسية ككل	٣٤	١٩,٥٣	٠,٥٠٧

وقد قامت الباحثة بالتحقق من تجانس وتكافؤ مجموعتي البحث (المجموعة الضابطة، المجموعة التجريبية) في متغيري الهزيمة النفسية والنهوض الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:-

أولاً: التكافؤ من حيث العمر الزمني

قامت الباحثة باستخدام اختبار مان-وتني لعينتين مستقلتين Mann-Whitney للتحقق من دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، حيث

تراجعت أعمار أفراد العينة ما بين (١٩-٢٠) سنة بمتوسط مقداره (١٩,٥٣) سنة، وانحراف معياري مقداره (٠,٥٠٧)، وجدول (٣) يوضح نتائج التجانس بين المجموعتين في العمر الزمني.

جدول (٣) دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني.

الإحصاءات المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	١٧	١٨,٥٠	٣١٤,٥٠	٠,٦٧٧-	(٠,٤٩٨)
المجموعة الضابطة	١٧	١٦,٥٠	٢٨٠,٥٠		غير دالة

ينتضح من الجدول السابق أن قيمة Z بلغت (٠,٦٧٧-) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، ومن ثم لا يوجد فرق دال بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني، مما يشير إلى تجانس مجموعتي البحث في متغير العمر الزمني قبل تطبيق البرنامج.

ثانياً: التكافؤ من حيث متغير الهزيمة النفسية

قامت الباحثة باستخدام اختبار مان-وتني لعينتين مستقلتين Mann-Whitney للتحقق من دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الهزيمة النفسية وعوامله الفرعية قبل تطبيق البرنامج، ويوضح جدول (٤) نتائج تجانس المجموعتين على المقياس وعوامله الفرعية.

جدول (٤)

التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الهزيمة النفسية وعوامله الفرعية.

المقياس وعوامله	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
العامل الأول (فقدان الحيوية الذاتية)	تجريبية قبلي	١٧	١٩,٥٠	٣٣١,٥٠	١١٠,٥٠٠	١,٢٠٧-	(٠,٢٢٧) غير دالة إحصائياً
	ضابطة قبلي	١٧	١٥,٥٠	٢٦٣,٥٠			
العامل الثاني (جلد الذات)	تجريبية قبلي	١٧	١٨,٥٩	٣١٦,٠٠	١٢٦,٠٠٠	٠,٦٦٦-	(٠,٥٠٦) غير دالة إحصائياً
	ضابطة	١٧	١٦,٤١	٢٧٩,٠٠			

العامل الثالث (التشوهات المعرفية تجاه الحياة)	تجريبية قبلي	١٧	١٨,١٨	٣٠٩,٠٠	١٣٣,٠٠٠	٠,٤١٣-	غير دالة إحصائياً	(٠,٦٧٩)
العامل الرابع (الشعور بالخزي)	تجريبية قبلي	١٧	١٦,٨٢	٢٨٦,٠٠	١٣٧,٥٠٠	٠,٢٥٢-	غير دالة إحصائياً	(٠,٨٠١)
مقياس الهزيمة النفسية ككل	تجريبية قبلي	١٧	١٩,٧٤	٣٣٥,٥٠	١٠٦,٥٠٠	١,٣٢٣-	غير دالة إحصائياً	(٠,١٨٦)
	ضابطة قبلي	١٧	١٦,٨٢	٢٨٦,٠٠	١٣٣,٠٠٠	٠,٤١٣-	غير دالة إحصائياً	(٠,٦٧٩)
	ضابطة قبلي	١٧	١٧,٩١	٣٠٤,٥٠	١٣٧,٥٠٠	٠,٢٥٢-	غير دالة إحصائياً	(٠,٨٠١)
	ضابطة قبلي	١٧	١٥,٢٦	٢٥٩,٥٠	١٠٦,٥٠٠	١,٣٢٣-	غير دالة إحصائياً	(٠,١٨٦)

(**). ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠١ (***) ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠٠١

ويتضح من الجدول (٤) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس الهزيمة النفسية وعوامله الفرعية (فقدان الحيوية الذاتية، جلد الذات، التشوهات المعرفية تجاه الحياة، الشعور بالخزي)، حيث كانت جميع قيم "z" غير دالة إحصائياً مما يدل على تحقق التجانس بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس الهزيمة النفسية.

ثالثاً: التكافؤ من حيث متغير النهوض الأكاديمي

قامت الباحثة باستخدام اختبار مان-ويتني لعينتين مستقلتين Mann-Whitney للتحقق من دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس النهوض الأكاديمي وعوامله الفرعية قبل تطبيق البرنامج، ويوضح جدول (٥) نتائج تجانس المجموعتين على المقياس وعوامله الفرعية.

جدول (٥)

التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس النهوض الأكاديمي وعوامله الفرعية.

المقياس وعوامله	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
العامل الأول (مواجهة التحديات الأكاديمية)	تجريبية قبلي	١٧	١٦,٣٢	٢٧٧,٥٠	١٢٤,٥٠٠	- ٠,٧٢٦	(٠,٤٦٨) غير دالة إحصائياً
	ضابطة قبلي	١٧	١٨,٦٨	٣١٧,٥٠			
العامل الثاني (الاندماج الأكاديمي)	تجريبية قبلي	١٧	١٩,٨٨	٣٣٨,٠٠	١٠٤,٠٠٠	- ١,٥٣١	(٠,١٢٦) غير دالة إحصائياً
	ضابطة قبلي	١٧	١٥,١٢	٢٥٧,٠٠			
العامل الثالث (فعالية الذات)	تجريبية قبلي	١٧	١٦,٨٥	٢٨٦,٥٠	١٣٣,٥٠٠	- ٠,٣٩٧	(٠,٦٩١) غير دالة إحصائياً
	ضابطة قبلي	١٧	١٨,١٥	٣٠٨,٥٠			
مقياس النهوض الأكاديمي ككل	تجريبية قبلي	١٧	١٧,٥٦	٢٩٨,٥٠	١٤٣,٥٠٠	- ٠,٠٣٥	(٠,٩٧٢) غير دالة إحصائياً
	ضابطة قبلي	١٧	١٧,٤٤	٢٩٦,٥٠			

(**). ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠١ (***) . ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠٠١

ويتضح من الجدول (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس النهوض الأكاديمي وعوامله الفرعية (مواجهة التحديات الأكاديمية، الاندماج الأكاديمي، فعالية الذات)، حيث كانت جميع قيم "z" غير دالة إحصائياً مما يدل على تحقق التجانس بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس النهوض الأكاديمي.

٣- أدوات الدراسة

تتضمن أدوات البحث ما يلي:

أولاً: مقياس الهزيمة النفسية لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان

تم إعداد مقياس الهزيمة النفسية في صورة الأسئلة بعد الاطلاع على بعض المقاييس والدراسات المرتبطة مثل دراسة (Masquerade، ٢٠١٢)، ودراسة

(Yelsina, ٢٠٠٠) ودراسة (Schill, ١٩٩٠) وكذلك دراسة (Sierra & Berrios, 2000) وقد تكون المقياس في صورته الأولية من (٤٥) مفردة موزعة أربعة أبعاد وهما : البعد الاول الشعور بالخزى (٣-٨-١٩-٢٨-٣٠-٤٢-٤٥-٣٢)، افتقاد الحيوية الذاتية (١-٤-١١-١٨-٢٧-٣٨-٣٦-٤٠)، البعد الثالث جلد الذات (٧-١٠-١٤-١٧-٢٠-٢٦-٢٩-٣٣-٣٩-٤٤-٤١-٤٣)، البعد الرابع التشوهات المعرفية تجاه الذات (٢-٥-٦-٩-١٥-٢٢-٣٥-٣٧-١٣-١٦-٢٥-٣١-٤٥-٢٥)، موزعة على ثلاث ثلاث بدائل وتصحح العبارات الإيجابية التي تسير في اتجاه البعد (١،٢،٣) والعكس للعبارات السلبية عكس اتجاه البعد.

الخصائص السيكمومترية لمقياس الهزيمة النفسية

أولاً: صدق المقياس

أ-الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض المقياس في صورته الأولية علي عشرة محكمين من المتخصصين في مجال القياس النفسي والصحة النفسية وذلك لإبداء الرأي حول مدي ارتباط كل عبارة بالعامل الفرعي الذي تندرج ضمنه ووفقاً للتعريف الإجرائي له، وإدخال التعديلات اللازمة علي العبارات التي تتطلب ذلك واقتراح ما يمكن إضافته من عبارات لكل عامل من العوامل الفرعية ، وأسفر هذا الإجراء عن استبعاد بعض العبارات، وإضافة عبارات أخرى ، كما أسفر عن تعديل صياغة بعض العبارات، واقتراح المحكمون إضافة عبارات جديدة ، وقد ارتضت الباحثة العبارات التي أجمع المحكمون علي صلاحيتها وذلك بنسبة اتفاق ٩٠% فأكثر .

ب-الصدق العاملي Factor Validity:

هو أسلوب إحصائي يهدف إلى تحديد الحد الأدنى من العوامل، أو التكوينات الفرضية، التي تُفسر الارتباطات البيئية بين مجموعة من الاختبارات، أو مجموعة من الفقرات، أو المتغيرات للاختبار الذي يتم دراسة صدق التكوين الفرضي له، فهو يساعد في تحديد المكونات الأساسية والعوامل المشتركة التي تحدد درجة الفرد علي الاختبار، وتحدد درجة تشبع مفرداته بكل عامل من هذه العوامل، وهذه التشبعات تمثل معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار والعوامل، ويطلق عليها معاملات الصدق العاملي. فالصدق العاملي ما هو إلا الارتباط بين الاختبار والعامل المشترك، الذي تشبع به مجموعة الاختبارات (علي ماهر خطاب، ٢٠٠٧، ١٣٧-١٣٨).

أجرت الباحثة التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principle Component، والتي وضعها " هويتلنج Hottelling " حيث إنها تؤدي إلى

تشبهات دقيقة، وقد تم إجراء التحليل العاملي باستخدام برنامج الحزم الإحصائية SPSS. V.26 على عينة قوامها (٣٢٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة حائل، وتم التحقق من مدى كفاية العينة لإجراء التحليل العاملي للمقياس من خلال اختبار كفاية العينة (KMO) Kaiser-Meyer-Olkin، حيث بلغت قيمته (٠,٩٢٩) وهي قيمة أكبر من (٠,٦٠) مما يدل على كفاية العينة وملاءمتها، كما تم استخدام محك كايزر في تقدير العامل المستخلص كمؤشر للتوقف أو الاستمرار في استخلاص العوامل التي تمثل البناء الأساسي، حيث تم الإبقاء على العوامل التي تزيد جذورها الكامنة على الواحد الصحيح والتي تتضمن ثلاثة تشبهات دالة إحصائياً على الأقل، ويرى (كاتل) أن هذا المحك يتميز بالثبات والاستقرار في حالة المصفوفات التي يزداد جذورها الكامنة على الواحد الصحيح.

كما أستخدم محك جيلفورد الذي يعتبر محك التشبع الجوهرى للعبارة على العامل الذي يعتبر دالاً إحصائياً وهو (٠,٣+، ٠,٣-) أو أكثر، وقد تم استخدام طريقة الفارماكس Varimax للتدوير المتعامد للمصفوفات الارتباطية لمفردات المحاور الخاصة بمقياس الهزيمة النفسية؛ للوصول إلى صورة مقبولة للمقياس يمكن تفسير العوامل وفقاً لها (فؤاد أبو حطب، وآمال صادق، ٢١٠، ٦٠٣-٦٢٢)؛ ولهذا تم حذف المفردة رقم (٣١)، ومن ثم يصبح طول المقياس يتكون من (٤٤) مفردة، وأسفر التحليل العاملي عن تشبع مفرداته على أربعة عوامل جوهرية، وبلغت نسبة التباين العاملي الكلي ٤٧,٢٧٨%، وفيما يلي مصفوفة العوامل التي نتجت عن التحليل العاملي.

جدول (٦)

مصفوفة العوامل المستخرجة من التحليل العاملي لمقياس الهزيمة النفسية وتشبع المفردات على هذه العوامل.

المفردات	العوامل الفرعية المُستخرجة			
	١	٢	٣	٤
٣٠	٠,٦٩٩			
٢٧	٠,٦٩٢			
١٧	٠,٦٨٤			
٢٣	٠,٦٦٨	٠,٣٠٤	٠,٣٢٢	
٤	٠,٥٣٤			
٤٠	٠,٤٨٩	٠,٤٦٣		

	٠,٤٤٨		٠,٤٧١	٢٤
		٠,٣٠٤	٠,٤٦٣	١٥
	٠,٣٤٩		٠,٤٤٨	٣
		٠,٣٦٤	٠,٣٧٩	٣٨
		٠,٦٨٢		١٢
		٠,٦٦٤		١٣
		٠,٦٢٧	٠,٣٨٧	٤٥
		٠,٥٤٤		٣٧
٠,٣٤١		٠,٥٤٣		١١
٠,٤٥٩		٠,٥٢٥		١٤
		٠,٥١٠	٠,٣٤٣	٢٠
٠,٤٨٤		٠,٥٠٣		٩
		٠,٤٨٦	٠,٣٣١	٥
		٠,٤٥٥	٠,٤٤٧	٣٩
٠,٣٨٧		٠,٤٥٤		٣٢
	٠,٣٢٤	٠,٣٨٩	٠,٣٥٩	١٦
				٣١
	٠,٧٣٨			٣٥
	٠,٧٢١			٣٣
	٠,٦٥١			١٨
	٠,٥٩٩			٣٤
٠,٤٩٤	٠,٥٨٢			٢٢
	٠,٥٧٢	٠,٣٢٧		٣٦
٠,٣١٣	٠,٥٦١	٠,٣٠٣		١٩
	٠,٥٥٦			١٠

٢٥			٠,٤٥٠	٠,٣١٠
٢١	٠,٤٢٦		٠,٤٣٠	
٧				٠,٦٤٩
٤٣	٠,٤٩٨			٠,٥٨١
٤٢	٠,٣٢٥			٠,٥٦٣
٦	٠,٣١٥	٠,٣٣٩		٠,٥٥٩
٨	٠,٤٣٠			٠,٥٣٩
٤٤	٠,٣٥٩	٠,٣١١	٠,٣٠٩	٠,٥٢٩
٢		٠,٣٩٤	٠,٣٤١	٠,٥١١
٢٨			٠,٤٨٣	٠,٤٩٧
١				٠,٤٨٣
٤١				٠,٤٧٩
٢٦				٠,٤٦٤
٢٩		٠,٣٦٥		٠,٤٢٣
الجذر الكامن	٥,٥٦٨	٥,٢٥٥	٥,٢٣٥	٥,٢١٧
نسبة التباين	%١٢,٣٧٣	%١١,٦٧٨	%١١,٦٣٣	%١١,٥٩٤
نسبة التباين التراكمية	%١٢,٣٧٣	%٢٤,٠٥١	%٣٥,٦٨٤	%٤٧,٢٧٨
اختبار كايزر - ماير - أوليكن	٠,٩٢٩			
اختبار بارتليت	٧٢٩٤,٠١٢ دالة عند مستوى ٠,٠٠١			

وفيما يلي تفسير لهذه العوامل سيكولوجياً بعد تدوير المتغيرات:

- العامل الأول: تراوحت تشبعات مفردات العامل الأول ما بين (٠,٣٧٩ - ٠,٦٩٩)، وقد استحوذ على (%١٢,٣٧٣) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٥,٥٦٨)، ويتكون هذا العامل من (١٠) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل من الناحية النفسية "فقدان

الطالب الطاقة التي تدفعه للإنجاز نتيجة الشعور بالاحباط وتوقع الفشل
"؛ ولذا يمكن أن نطلق على هذا العامل (فقدان الحيوية الذاتية).

- **العامل الثاني:** تراوحت تشبعات مفردات العامل الثاني ما بين (٠,٣٨٩ - ٠,٦٨٢)، وقد استحوذ على (١١,٦٧٨%) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٥,٢٥٥)، ويتكون هذا العامل من (١٢) مفردة، وتعكس مفردات هذا العامل من الناحية النفسية "شعور الطالب بالذنب الدائم تجاه الاخطاء التي يرتكبها وأنه السبب في كل الاحداث السيئة التي يمر بها وهو سبب فشله"؛ ولذا يمكن أن نطلق على هذا العامل (جلد الذات).

- **العامل الثالث:** تراوحت تشبعات مفردات العامل الثالث ما بين (٠,٤٣٠ - ٠,٧٣٨)، وقد استحوذ على (١١,٦٣٣%) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٥,٢٣٥)، ويتكون هذا العامل من (١٠) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل من الناحية النفسية "هو شعور الطالب بأن الحياة ليس لها معنى وأن الحياه غير جديرة إنها تعيش"؛ ولذا يمكن أن نطلق على هذا العامل (التشوهات المعرفية تجاه الحياة).

- **العامل الرابع:** تراوحت تشبعات مفردات العامل الرابع ما بين (٠,٤٢٣ - ٠,٦٤٩)، وقد استحوذ على (١١,٥٩٤%) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٥,٢١٧)، ويتكون هذا العامل من (١٢) مفردة، وتعكس مفردات هذا العامل من الناحية النفسية "هو الشعور الذى ينتاب الطالب بأن أى عمل يقوم به لا يستحق التقدير وتوقعه الدائم إنه غير قادر على إحراز النجاح"؛ ولذا يمكن أن نطلق على هذا العامل (الشعور بالخزي).

ثانياً: التجانس الداخلي للمقياس

أ- حساب معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة العامل، والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات ودرجة العامل الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة قوامها (٣٢٠) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية؛ للتعرف على مدى تجانس مفردات المقياس، وما إذا كان يقيس سمة واحدة أم سمات متعددة، والجدول (٧) يوضح قيم معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة العامل، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٧)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات ودرجة العامل، والدرجة الكلية لمقياس الهزيمة النفسية.

العامل	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	معامل الارتباط بالعامل	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
العامل الأول (فقدان الحوية الذاتية)	٣	٠,٦٣٤	٠,٥٧٥	٢٤	٠,٦٢٨
	٤	٠,٦٩٩	٠,٦٣٢	٢٧	٠,٦٦٨
	١٥	٠,٦١٦	٠,٥٤٠	٣٠	٠,٦٧٦
	١٧	٠,٧٤٢	٠,٦٤٧	٣٨	٠,٥٢١
	٢٣	٠,٧٨٣	٠,٦٩٤	٤٠	٠,٦٣٦
العامل الثاني (جلد الذات)	٥	٠,٥٨٣	٠,٤٦٨	١٦	٠,٦٧٢
	٩	٠,٦٥١	٠,٥٨٥	٢٠	٠,٦٩٤
	١١	٠,٦٧٩	٠,٥٨١	٣٢	٠,٥٤٤
	١٢	٠,٧٧٢	٠,٦٦٠	٣٧	٠,٤٨٣
	١٣	٠,٧٧٩	٠,٦٧٦	٣٩	٠,٦٤٠
العامل الثالث (التشوهات المعرفية تجاه الحياة)	١٤	٠,٦٣٩	٠,٥٤٢	٤٥	٠,٨٠١
	١٠	٠,٥٩٨	٠,٤٢٣	٢٥	٠,٦٣١
	١٨	٠,٦٢٣	٠,٤٦٦	٣٣	٠,٧٠٢
	١٩	٠,٧٢٤	٠,٦٤٢	٣٤	٠,٥٥٢
	٢١	٠,٦٩٦	٠,٦٤٣	٣٥	٠,٧٨٦
العامل الرابع (الشعور بالخزي)	٢٢	٠,٧٥١	٠,٦٣٧	٣٦	٠,٦٩٩
	١	٠,٧١٥	٠,٦٥٠	٢٨	٠,٦٠٧
	٢	٠,٦٩٩	٠,٦٦١	٢٩	٠,٦٢٤
	٦	٠,٧٤٢	٠,٦٧٧	٤١	٠,٤٠٣
	٧	٠,٥٦٥	٠,٤٤٠	٤٢	٠,٧٥١
	٨	٠,٧١١	٠,٦٠٩	٤٣	٠,٧٧٤
	٢٦	٠,٥٣٣	٠,٤٥٦	٤٤	٠,٧٧٤

(*) دال عند مستوى ٠,٠١

(**) دال عند مستوى ٠,٠٥

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات وكل من العوامل الفرعية (فقدان الحيوية الذاتية، جلد الذات، التشوهات المعرفية تجاه الحياة، الشعور بالخزي) والدرجة الكلية للمقياس بعد إجراء التحليل العاملي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، مما يؤكد على الاتساق الداخلي لمفردات المقياس وتجانسها وصلاحيته المقياس الحالي للاستخدام في البحث الحالي، وبهذا يظل عدد مفردات المقياس (٤٤) مفردة بعد إجراء الاتساق الداخلي عليه.

ب- حساب معاملات الارتباط بين العوامل الفرعية وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات العوامل الفرعية وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة قوامها (٣٢٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية، والجدول (٨) يوضح معاملات الارتباط بين درجات العوامل الفرعية وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين العوامل الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الهزيمة النفسية.

المقياس وعوامله الفرعية	العامل الأول (فقدان الحيوية الذاتية)	العامل الثاني (جلد الذات)	العامل الثالث (التشوهات المعرفية تجاه الحياة)	العامل الرابع (الشعور بالخزي)	مقياس الهزيمة النفسية ككل
العامل الأول (فقدان الحيوية الذاتية)	١	**٠,٧٠٢	**٠,٦٣٨	**٠,٦٦٥	**٠,٨٧٤
العامل الثاني (جلد الذات)	**٠,٧٠٢	١	**٠,٦٠٢	**٠,٧٤٠	**٠,٨٩١
العامل الثالث (التشوهات المعرفية تجاه الحياة)	**٠,٦٣٨	**٠,٦٠٢	١	**٠,٦٦٨	**٠,٨١٠
العامل الرابع (الشعور بالخزي)	**٠,٦٦٥	**٠,٧٤٠	**٠,٦٦٨	١	**٠,٨٨٩

المقياس وعوامله الفرعية	العامل الأول (فقدان الحيوية الذاتية)	العامل الثاني (جلد الذات)	العامل الثالث (التشوهات المعرفية تجاه الحياة)	العامل الرابع (الشعور بالخزي)	مقياس الهزيمة النفسية ككل
مقياس الهزيمة النفسية ككل	***٠,٨٧٤	***٠,٨٩١	***٠,٨١٠	***٠,٨٨٩	١

(**). دال عند مستوى ٠,٠١

(*). دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين العوامل الفرعية (فقدان الحيوية الذاتية، جلد الذات، التشوهات المعرفية تجاه الحياة، الشعور بالخزي) وبعضها البعض، وبينها وبين الدرجة الكلية لمقياس الهزيمة النفسية لدى طلاب كلية التربية، وهي معاملات ارتباط جيدة، وهذا يدل على تجانس المقياس واتساقه من حيث العوامل الفرعية.

ثالثاً: ثبات المقياس

يقصد بثبات المقياس وفقاً لجلفورد النسبة بين التباين الحقيقي إلى التباين المشاهد (الكلي) لدرجات الاختبار، وهو من أهم الشروط السيكمترية للاختبار بعد الصدق لأنه يتعلق بمدى دقة الاختبار في قياس ما يدعي قياسه (علي ماهر خطاب، ٢٠٠٤، ٣٦٣)، وقد قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام الطرائق التالية: التجزئة النصفية (باستخدام معادلتى جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان براون) ومعامل ألفا-كرونباخ على عينة من طلاب كلية التربية، وجاءت النتائج على النحو التالي:

أ) طريقة ألفا-كرونباخ Cronbach Alpha

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة قوامها (٣٢٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية ثم تم حساب قيم معاملات ثبات الاختبار باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج على النحو التالي:-

جدول (٩)

معاملات ثبات مقياس الهزيمة النفسية (معامل ألفا-كرونباخ).

المقياس وعوامله الفرعية	عدد المفردات	معامل ألفا-كرونباخ
العامل الأول (فقدان الحيوية الذاتية)	١٠	٠,٨٥٧
العامل الثاني (جلد الذات)	١٢	٠,٨٨٤

العامل الثالث (التشوهات المعرفية تجاه الحياة)	١٠	٠,٨٦٥
العامل الرابع (الشعور بالخزي)	١٢	٠,٨٨٣
مقياس الهزيمة النفسية ككل	٤٤	٠,٩٥٢

ويتضح من خلال الجدول السابق أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ مرتفعة وأكبر من ٠,٥٠؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

ب) طريقة التجزئة النصفية Half-Split

تم حساب معامل الارتباط (معامل ثبات التجزئة النصفية) بين نصفي الاختبار لكل عامل من العوامل الفرعية والمقياس ككل، باستخدام معادلتَي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان-براون على عينة قوامها (٣٢٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية.

جدول (١٠)

معاملات ثبات مقياس الهزيمة النفسية (طريقة التجزئة النصفية).

المقياس وعوامله الفرعية	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان-براون"		معامل جوتمان
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
العامل الأول (فقدان الحيوية الذاتية)	١٠	٠,٨٠٩	٠,٨٩٥	٠,٨٩٤
العامل الثاني (جلد الذات)	١٢	٠,٧٩٠	٠,٨٨٣	٠,٨٨٣
العامل الثالث (التشوهات المعرفية تجاه الحياة)	١٠	٠,٧٩٤	٠,٨٨٥	٠,٨٨٥
العامل الرابع (الشعور بالخزي)	١٢	٠,٨١٣	٠,٨٩٧	٠,٨٩٤
مقياس الهزيمة النفسية ككل	٤٤	٠,٩٢٧	٠,٩٦٢	٠,٩٦٢

ويتضح من خلال الجدول السابق أن معاملات ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلتَي سبيرمان-براون وجوتمان مقبولة وأكبر من ٠,٥٠؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس قامت الباحثة بحذف المفردات التي لم تثبت صدقها أو ثباتها مما ترتب على ذلك إعادة ترقيم المفردات، وفيما يلي توضيح للصورة النهائية للمقياس:-

الصورة النهائية لمقياس الهزيمة النفسية وطريقة تصحيحه:

يتألف المقياس في صورته النهائية من (٤٤) مفردة تم توزيعها على (٤) عوامل رئيسية هي: فقدان الحيوية الذاتية، جلد الذات، التشوهات المعرفية تجاه الحياة، الشعور بالخزي، تهدف إلى قياس الهزيمة النفسية لدى طلاب الجامعة، وفي تعليمات المقياس يُطلب من الطالب أن يختار إجابة واحدة من ثلاث استجابات (موافق، محايد، غير موافق)، بحيث يكون اتجاه التصحيح في حالة المفردات الإيجابية (٣-٢-١)، والسلبية (١-٢-٣)، ومن ثم تكون الدرجة العظمى للمقياس (١٣٢)، وتكون الدرجة الدنيا (٤٤)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى شعور الطالب بالهزيمة النفسية، بينما الدرجة المنخفضة تشير إلى انخفاض مستوى شعوره بالهزيمة النفسية.

ثانيًا: مقياس النهوض الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة حائل

قد قامت الباحثة ببناء مقياس للنهوض الأكاديمي في صورته الأولى بعد الإطلاع على البحوث السابقة والإطار النظري المرتبط بهذا المتغير والتعمق فيه، مثل بحوث تعاملت مع النهوض الأكاديمي على أنه أحادي البعد مثل بحث كل من (Martin & Putwain et al., 2012), (Martin et al, 2010), (Marsh, 2008)، وبحوث تعاملت مع النهوض الأكاديمي على أنه متعدد الأبعاد مثل بحث (سوسن إبراهيم شلبي، ٢٠١٥)، وبعض المقاييس العربية والأجنبية والتي تناولت مفهوم النهوض الأكاديمي، ومنها وأُطلعت عليها الباحثة هي:-

١- مقياس النهوض الأكاديمي Martin (ABS) Academic Buoyancy Seale (2006) and March.

٢- مقياس (Piosang et al, 2016) وهو مقياس النهوض الأكاديمي لطلاب المحاسبة بالجامعة، وقد صيغت بنوده في ضوء نموذج (Martin and Marsh, 2007)، وقد أطلق عليه معد المقياس "النهوض الأكاديمي لطلاب المحاسبة".

Academic Buoyancy Seale for Accounting Students (ABS-AS)

٣- مقياس الطفو الدراسي أحادي البعد لطلاب المرحلة الثانوية لـ مصطفى (٢٠١٤).

٤- استبانة النهوض الأكاديمي لـ أبو العلا (٢٠١٦).

ووجدت الباحثة معظم المقاييس قد صيغت في صورة عبارات ووجدت أن النهوض الأكاديمي لدقة قياسية وفقاً لعينة الدراسة يفضل صياغته فقراته بشكل مواقف، وتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٠) موقف تتشعب على ثلاثة أبعاد هي: العلاقة بين المعلم، الاندماج الأكاديمي، فعالية الذات، يتم تصحيح المقياس كالتالي: (٣) للإجابة التي تعبر عن وجود النهوض الأكاديمي بدرجة مرتفعة، و(٢) للإجابة التي تعبر عن وجود النهوض الأكاديمي بدرجة متوسطة، و(١) للإجابة التي تعبر عن وجود النهوض الأكاديمي بدرجة منخفضة، ومن ثم تكون الدرجة العظمى للمقياس (٦٠) وتكون الدرجة الدنيا (٢٠)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع النهوض الأكاديمي للفرد، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض النهوض الأكاديمي.

الخصائص السيكومترية لمقياس النهوض الأكاديمي :

أولاً: صدق المقياس

أ-صدق المحتوى (صدق المحكمين):

تم عرض المقياس في صورته الأولية على عشرة محكمين من المتخصصين في مجال القياس النفسي والصحة النفسية وذلك لإبداء الرأي حول مدى ارتباط كل مفردة بالعامل الفرعي الذي تندرج ضمنه وفقاً للتعريف الإجرائي، وإدخال التعديلات اللازمة على العبارات التي تتطلب ذلك واقتراح ما يمكن إضافته من عبارات لكل عامل من العوامل الفرعية ، وقد أسفر هذا الإجراء عن استبعاد بعض العبارات، وإضافة عبارات أخرى، كما أسفر عن تعديل بعض العبارات، واقتراح المحكمون إضافة عبارات جديدة وقد ارتضت الباحثة العبارات التي أجمع المحكمون على صلاحيتها وذلك بنسبة اتفاق ٩٠% فأكثر .

ب-الصدق العاملي Factor Validity:

أجرت الباحثة التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principle Component، والتي وضعها " هويتلنج Hottelling " حيث إنها تؤدي إلى تشبعات دقيقة، وقد تم إجراء التحليل العاملي باستخدام برنامج الحزم الإحصائية SPSS. V.26 على عينة قوامها (٣٢٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان، وتم التحقق من مدى كفاية العينة لإجراء التحليل العاملي للمقياس من خلال اختبار كفاية العينة (KMO) Kaiser-Meyer-Olkin، حيث بلغت قيمته (٠,٨٩٤) وهي قيمة أكبر من (٠,٦٠) مما يدل على كفاية العينة وملاءمتها، كما تم استخدام محك كايزر في تقدير العامل المستخلص كمؤشر للتوقف أو الاستمرار في استخلاص العوامل التي تمثل البناء الأساسي، حيث تم الإبقاء على العوامل التي تزيد جذورها الكامنة على الواحد الصحيح والتي تتضمن ثلاثة تشبعات دالة إحصائياً على الأقل، ويرى (كاتل) أن هذا

المحك يتميز بالثبات والاستقرار في حالة المصفوفات التي يزداد جذورها الكامنة على الواحد الصحيح.

كما أستخدم محك جيلفورد الذي يعتبر محك التشبع الجوهرى للعبارة على العامل الذي يعتبر دالاً إحصائياً وهو $(+0.3, -0.3)$ أو أكثر، وقد تم استخدام طريقة الفارماكس Varimax للتدوير المتعامد للمصفوفات الارتباطية لمفردات المحاور الخاصة بمقياس النهوض الأكاديمي؛ للوصول إلى صورة مقبولة للمقياس يمكن تفسير العوامل وفقاً لها (فؤاد أبو حطب، وآمال صادق، ٢١٠، ٦٠٣-٦٢٢)؛ وبهذا لم يتم حذف أي مفردة ويظل طول المقياس يتكون من (٢٠) مفردة، وأسفر التحليل العاملي عن تشبع مفرداته على ثلاثة عوامل جوهرية، وبلغت نسبة التباين العاملي الكلي ٩٠.٦٤١%، وفيما يلي مصفوفة العوامل التي نتجت عن التحليل العاملي:

جدول (١١)

مصفوفة العوامل المستخرجة من التحليل العاملي لمقياس النهوض الأكاديمي وتشبع المفردات على هذه العوامل.

المفردات	العوامل الفرعية المُستخرجة		٣
	١	٢	
٢	٠,٧٣٥		
٤	٠,٦٨٤		
١٥	٠,٦٨١		
٣	٠,٦٧٠		
١	٠,٦٢٥		
١٧	٠,٥٧٩		٠,٣٢٩
٥	٠,٥٧٧		
٨	٠,٤٥١		٠,٤٠٣
٢٠	٠,٣٨٥		
٩		٠,٧١٦	
١٦		٠,٦٧٠	
١٠		٠,٦٣٩	
١٩	٠,٣٠٢	٠,٤٧٥	
١٤	٠,٤٠٩	٠,٤٤٦	

١٢			٠,٧١٧
١٣			٠,٥٦٥
١١	٠,٣٠١		٠,٥٢٧
٦			٠,٥١٩
١٨	٠,٣٤٠		٠,٤٢٢
٧			٠,٣٣٤
الجذر الكامن	٣,٩٧١	٢,٢٢٨	٢,١٨٣
نسبة التباين	%١٩,٨٥٣	%١١,١٣٨	%١٠,٩١٥
نسبة التباين التراكمية	%١٩,٨٥٣	%٣٠,٩٩٢	%٤١,٩٠٦
اختبار كايزر - ماير - أوليكن	٠,٨٩٤		
اختبار بارتليت	٠,٣٧ ١٥٩١ دالة عند مستوى ٠,٠٠١		

وفيما يلي تفسير لهذه العوامل سيكولوجياً بعد تدوير المتغيرات:

- العامل الأول: تراوحت تشبعات مفردات العامل الأول ما بين (٠,٣٨٥ - ٠,٧٣٥)، وقد استحوذ على (%١٩,٨٥٣) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٣,٩٧١)، ويتكون هذا العامل من (٩) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل من الناحية النفسية " قدرة الطالب على مواجهه كافة الضغوطات والمعوقات التي تعوق نجاحه"؛ ولذا يمكن أن نطلق على هذا العامل (مواجهة التحديات الأكاديمية).
- العامل الثاني: تراوحت تشبعات مفردات العامل الثاني ما بين (٠,٤٤٦ - ٠,٧١٦)، وقد استحوذ على (%١١,١٣٨) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٢,٢٢٨)، ويتكون هذا العامل من (٥) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل من الناحية النفسية " قدرة الطالب على تكوين علاقات ناجحة مع زملائه ومع أعضاء هيئة التدريس وبيادر في مشاركة زملائه والتعاون لتحقيق النجاح"؛ ولذا يمكن أن نطلق على هذا العامل (الاندماج الأكاديمي).
- العامل الثالث: تراوحت تشبعات مفردات العامل الثالث ما بين (٠,٣٣٤ - ٠,٧١٧)، وقد استحوذ على (%١٠,٩١٥) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٢,١٨٣)، ويتكون هذا العامل من (٦) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل من الناحية النفسية " شعور

الطالب بقدرة على إحراز النجاح والشعور بالثقة في أدائه وأنه قادر على تحقيق أهدافه "؛ ولذا يمكن أن نطلق على هذا العامل (فعالية الذات).

ثانياً: التجانس الداخلي للمقياس

أ- حساب معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة العامل، والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات ودرجة العامل الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة قوامها (٣٢٠) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية؛ للتعرف على مدى تجانس مفردات المقياس، وما إذا كان يقيس سمة واحدة أم سمات متعددة، والجدول (١٢) يوضح قيم معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة العامل، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١٢)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات ودرجة العامل، والدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي.

معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	معامل الارتباط بالعامل	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	معامل الارتباط بالعامل	المفردة	العامل
**٠,٥٩١	**٠,٥٩٠	٨	**٠,٥٨٨	**٠,٦٣٨	١	العامل
**٠,٦٠٠	**٠,٦٨٤	١٥	**٠,٦٦٣	**٠,٧٣٥	٢	الأول
**٠,٦٣٧	**٠,٧١٢	١٧	**٠,٥٧٤	**٠,٦٧٥	٣	(مواجهة
**٠,٤٢٦	**٠,٤٧٧	٢٠	**٠,٦٨٧	**٠,٧٤١	٤	التحديات
			**٠,٥٨٥	**٠,٦٢٢	٥	الأكاديمية)
**٠,٥٣٨	**٠,٧٢٤	١٦	**٠,٢٩١	**٠,٤٨٤	٩	العامل
**٠,٤٦٧	**٠,٦٥٣	١٩	**٠,٤٨٢	**٠,٦٤٠	١٠	الثاني
			**٠,٥٩٥	**٠,٦٩٨	١٤	(الاندماج
						الأكاديمي)
**٠,٥١٩	**٠,٦٩٠	١٢	**٠,٤٧٤	**٠,٥١٧	٦	العامل
**٠,٣٢٧	**٠,٥٥٦	١٣	**٠,٤٤٠	**٠,٥٢٨	٧	الثالث
**٠,٤٦٠	**٠,٥١٤	١٨	**٠,٥٧٦	**٠,٦٤٩	١١	(فعالية

						(الذات)
(*) . دال عند مستوى ٠,٠٥			(**) . دال عند مستوى ٠,٠١			

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات وكل من العوامل الفرعية (مواجهة التحديات الأكاديمية، الاندماج الأكاديمي، فعالية الذات) والدرجة الكلية للمقياس بعد إجراء التحليل العاملي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، مما يؤكد على الاتساق الداخلي لمفردات المقياس وتجانسها وصلاحيته المقياس الحالي للاستخدام في البحث الحالي، وبهذا يظل عدد مفردات المقياس (٢٠) مفردة بعد إجراء الاتساق الداخلي عليه.

ب- حساب معاملات الارتباط بين العوامل الفرعية وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات العوامل الفرعية وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة قوامها (٣٢٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية، والجدول (١٣) يوضح معاملات الارتباط بين درجات العوامل الفرعية وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١٣)

معاملات الارتباط بين العوامل الفرعية والدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي.

المقياس وعوامله الفرعية	العامل الأول (مواجهة التحديات الأكاديمية)	العامل الثاني (الاندماج الأكاديمي)	العامل الثالث (فعالية الذات)	مقياس النهوض الأكاديمي ككل
العامل الأول (مواجهة التحديات الأكاديمية)	١	**٠,٥٥٤	**٠,٥٧٩	**٠,٩٠٩
العامل الثاني (الاندماج الأكاديمي)	**٠,٥٥٤	١	**٠,٤١٢	**٠,٧٥٤
العامل الثالث (فعالية الذات)	**٠,٥٧٩	**٠,٤١٢	١	**٠,٧٩٣
مقياس النهوض	**٠,٩٠٩	**٠,٧٥٤	**٠,٧٩٣	١

				الأكاديمي ككل
--	--	--	--	---------------

(**). دال عند مستوى ٠,٠١

(*) . دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين العوامل الفرعية (مواجهة التحديات الأكاديمية، الاندماج الأكاديمي، فعالية الذات) وبعضها البعض، وبينها وبين الدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، وهي معاملات ارتباط جيدة، وهذا يدل على تجانس المقياس واتساقه من حيث العوامل الفرعية.

ثالثاً: ثبات المقياس

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام الطرائق التالية: التجزئة النصفية (باستخدام معادلتين جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان براون) ومعامل ألفا-كرونباخ على عينة من طلاب كلية التربية، وجاءت النتائج على النحو التالي:

أ-طريقة ألفا-كرونباخ Cronbach Alpha

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة قوامها (٣٢٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية ثم تم حساب قيم معاملات ثبات الاختبار باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (١٤)

معاملات ثبات مقياس النهوض الأكاديمي (معامل ألفا-كرونباخ).

المقياس وعوامله الفرعية	عدد المفردات	معامل ألفا-كرونباخ
العامل الأول (مواجهة التحديات الأكاديمية)	٩	٠,٨٢٦
العامل الثاني (الاندماج الأكاديمي)	٥	٠,٦٣٨
العامل الثالث (فعالية الذات)	٦	٠,٥٨٨
مقياس النهوض الأكاديمي ككل	٢٠	٠,٨٥٥

ويتضح من خلال الجدول السابق أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ مرتفعة وأكبر من ٠,٥٠؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

ب-طريقة التجزئة النصفية Half-Split

تم حساب معامل الارتباط (معامل ثبات التجزئة النصفية) بين نصفي الاختبار لكل عامل من العوامل الفرعية والمقياس ككل، باستخدام معادلتَي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان-براون على عينة قوامها (٣٢٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية.

جدول (١٥)

معاملات ثبات مقياس النهوض الأكاديمي (طريقة التجزئة النصفية).

معامل جوتمان	معامل التجزئة " سبيرمان-براون "		عدد المفردات	المقياس وعوامله الفرعية
	بعد التصحيح	قبل التصحيح		
٠,٨١٩	٠,٨٢١	٠,٦٩٤	٩	العامل الأول (مواجهة التحديات الأكاديمية)
٠,٦٨١	٠,٧٠١	٠,٥٣٢	٥	العامل الثاني (الاندماج الأكاديمي)
٠,٦١٦	٠,٦١٧	٠,٤٤٦	٦	العامل الثالث (فعالية الذات)
٠,٨٧٦	٠,٨٧٨	٠,٧٨٣	٢٠	مقياس النهوض الأكاديمي ككل

ويتضح من خلال الجدول السابق أن معاملات ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلتَي سبيرمان-براون وجوتمان مقبولة وأكبر من ٠,٥٠؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس قامت الباحثة بحذف المفردات التي لم تثبت صدقها أو ثباتها مما ترتب على ذلك إعادة ترقيم المفردات، وفيما يلي توضيح للصورة النهائية للمقياس:-

الصورة النهائية لمقياس النهوض الأكاديمي وطريقة تصحيحه:

يتألف المقياس في صورته النهائية من (٢٠) مفردة تم توزيعها على (٣) عوامل رئيسية هي: مواجهة التحديات الأكاديمية، الاندماج الأكاديمي، فعالية الذات، تهدف إلى قياس النهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، ويتم تصحيح المقياس كالتالي: (٣) للإجابة التي تعبر عن مستوى مرتفع من النهوض الأكاديمي، و (٢) للإجابة التي تعبر عن مستوى متوسط من النهوض الأكاديمي، و (١) للإجابة التي تعبر عن مستوى منخفض من النهوض الأكاديمي، ومن ثم تكون الدرجة العظمى للمقياس (٦٠)، وتكون

الدرجة الدنيا (٢٠)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع النهوض الأكاديمي للطلاب، بينما الدرجة المنخفضة تشير إلى انخفاض النهوض الأكاديمي لديه.

ثالثاً: برنامج العلاج الجدلي السلوكي

أهداف العلاج الجدلي السلوكي

ذكرت الدراسات السابقة العديد من الأهداف التي يشتمل عليها العلاج الجدلي السلوكي حيث ذكرت Marshia Linelian إن العلاج الجدلي السلوكي يهدف إلى الحد من سلوكيات الانتحار عالية الخطورة والأفكار الانتحارية عالية الخطورة، والحد من سلوكيات واستجابات المرضى التي تؤثر سلباً على سرية العلاج، والتي تعمل على تقدم العلاج أو استمراره. على سبيل المثال، التسرب أو التأخر عن حضور الجلسات، وصعوبة الاتصال في ساعات غير مناسبة، ورفض التعاون في الجلسات، كما أكدت بأن العلاج الجدلي السلوكي يهدف إلى اكتساب المهارات السلوكية مثل مهارات تنظيم الانفعال، والعلاقات الفعالة، وتجاوز المحنة، وإدارة الذات، بالإضافة إلى عدد من القدرات الأساسية كاليقظة الذهنية لزيادة الوعي باللحظة الراهنة بدون حكم، كما يهدف إلى الحد من استجابات كرب ما بعد الصدمة المتعلقة بالأحداث الصدمة السابقة (١٩٩٣ Linchain،

العاطفة، وما تفعله بالفرد قبل أن تبدأ في تنظيمها أو السيطرة عليها.

وهناك أربع مهارات أساسية التنظيم المشاعر، هي: تسمية وفهم المشاعر، وتغيير الاستجابات العاطفية، التقليل من تأثير التفكير العاطفي، والتحكم الفعلي بالمشاعر الصعبة (لينهان ٢٠٢٠)، وقد استخدم الباحث هذه المهارات في جلسات البرنامج التدريبي المعد في هذه الدراسة من خلال بعض الأدلة التي تناسب طبيعة وخصائص العينة، كما سيتم توضيح ذلك في إجراءات تنفيذ وتطبيق البرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة.

(د) مهارات تحمل الضغط: Distress Tolerance Skills

يعرف تحمل الضغط بأنه: القدرة على التغلب والتخلص من الأزمات دون أن يحدث ما هو أسوأ، وتحمل الضغط هو جزء مهم من أية محاولة نحو تغيير الذات، ولذلك، فإن إنكار الألم، وعدم التعامل مع الضغط لن يسهم في إنجاح محاولات التغيير التي يعمل من أجلها، كما تساعد مهارات تحمل الكرب النفسي على إدارة لحظات الانفعالات الحادة، ويمكن صرف الانتباه عن الآلام والانفعالات والاستمتاع بمواقف الحياة كما يمكن القيام بتهديئة الانفعالات عن طريق مقارنة الفرد بالآخرين الذين لديهم مستوى ضئيل من الانفعالات لينهان (٢٠٢٠ ، ٣٨٢)، ويتضمن صرف الانتباه القيام بالتخيل، والاسترخاء،

وتدريب التنفس، كما يمكن استخدام الحوار الذاتي الإيجابي راجا (٢٠١٩، ٨٠)، وفي حالة عدم القدرة على التهذئة الذاتية عن طريق صرف الانتباه، فإنه يمكن ممارسة القبول أي قبول المواقف الحياتية بما تنطوي عليه من الانفعالات التي لا يمكن تغييرها.

وهناك مهارتان أساسيتان تحمل الضغط، هما: مهارات النجاة من الأزمة، ومهارات تقبل الواقع، حيث تهدف مهارات تحمل الضغط إلى النجاة من المواقف المتأزمة دون أن تحدث الأشياء السيئة، مهارات تقبل الواقع كما هو الآن في هذه اللحظة، والحصول على الحرية الشخصية، وقد استخدم الباحث هذه المهارات في جلسات البرنامج التدريبي المعد في هذه، كما سيتم توضيح ذلك في إجراءات تنفيذ وتطبيق البرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة.

البرنامج الإرشادي القائم على العلاج السلوكي الجدلي (اليقظة العقلية):

تم إعداد برنامج إرشادي على اليقظة العقلية في ضوء تقنيات العلاج السلوكي الجدلي الذي وضعته لينهان، ويعد التدريب على اليقظة العقلية أحد نماذج مجموعة التدريب المهاري التي تم وضعها ضمن استراتيجيات العلاج السلوكي الجدلي.

الهدف العام للبرنامج: يهدف البرنامج الحالة إلى تنمية مهارات اليقظة العقلية لغرض تغيير اتجاهات الطلبة نحو الهجرة.

الأهداف الإجرائية: وتم وضعها ضمن الفقرة المخصصة لمخطط البرنامج:

مصادر بناء البرنامج :

١. برامج التدريب على اليقظة العقلية في العلاج السلوكي الجدلي

Himelstein et Soler, Iman, et al. 2015; Feliu soler, et al. 2013; al., 2011; et a; 2016

٢. برامج العلاج السلوكي الجدلي ومتغيرات البحث الحالي (Feliu – Soler,

et al. Robeiro, Andrada, et al, 2014; Feliu – Soler, et al., 2014; 2013; 2015)

٣. البحوث والمؤلفات والأطر النظرية التي اهتمت بالعلاج السلوكي الجدلي

وفنياته وقواعده (Heard & Swales, 2015; Swales & O'Brien, et al., 2008; Heard, 2007)

٤. البحوث والمؤلفات والأطر النظرية التي اهتمت باضطراب الشخصية الحدية

وخصائصها (Barnow, et Barnow, et al., 2009; Gratz, et al., 2009; al., 2012)

أسس ومبادئ البرنامج وقواعده: اعتمد بناء البرنامج وتنفيذه على ما يلي:

١. تم بناء برنامج إرشادي على اليقظة العقلية على أسس وقواعد ومبادئ العلاج السلوكي الجدلي كون التدريب على اليقظة ضمن فنيات العلاج السلوكي الجدلي كما أعتمدت على إستراتيجية التنظيم الانفعالي.
٢. تم تطبيق البرنامج من خلال جلسات الإرشاد الجماعي والفردى وفقاً لطبيعة الجلسة.
٣. تم الاعتماد في تنفيذ البرنامج على فنيات الحوار والمناقشة.
٤. تم الاعتماد على فنية الواجب المنزلي بحيث تنتهي بها كل جلسة ويتم مراجعتها في الجلسة التالية.
٥. تمت صياغة الجلسات الإجرائية للبرنامج .
٦. تم تقديم كل مهارة من خلال مجموعة من الأنشطة والوجبات المنزلية لمعرفة مدى إتقانها لضمان نجاح البرنامج.

المخطط التفصيلي للبرنامج: يتضمن الجدول رقم (١٦) وصفاً لجلسات البرنامج الإجرائية والذي يتضمن عنوان الجلسة والأهداف الإجرائية لكل جلسة والأنشطة المتضمنة في كل جلسة:

جدول رقم (١٦) المخطط التفصيلي للبرنامج القائم على العلاج الجدلي لخفض الهزيمة النفسية

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة لإجرائية	الفنيات المستخدمة	الاستراتيجيات المستخدمة	زمن الجلسة
الجلسة الأولى والثانية	التعارف والتمهيد للبرنامج وأهدافه	١- أن يتم التعارف وبناء العلاقة الإرشادية ما بين الباحث والمشاركين، والمشاركين أنفسهم. ٢- أن يتم بناء جو من الألفة والثقة المتبادلة بين الباحث والمشاركين. ٣- أن توضح الباحث طبيعة البرنامج الإرشادي وأهدافه ومحاوره وأهمية العملية الإرشادية وتحديد مكان اللقاءات ومواعيدها ومدتها. ٤- أن يتم التعرف على القواعد العامة والقواعد السلوكية المطلوب التقيد بها خلال تنفيذ البرنامج لسير الجلسات. ٥- أن يتم التعبير عن توقعاتهم من	المناقشة الجماعية والحوار، وطرح أسئلة مفتوحة، وتبادل الأدوار، والتغذية الراجعة، التعزيز، والواجبات المنزلية	----	٩٠-٦٠ دقيقة.

			البرنامج الذي يطبق عليهم. ٦- أن يلتزم المشاركون بقواعد الجلسة والقيام بالواجبات المنزلية.		
الجلسة الثالثة والرابعة	مفهوم الجدلية	١- التعرف بين الباحثة والمشاركين وكسب علاقة قائمة على الثقة والاحترام المتبادل. ٢- أن يتعرف المشاركون بمفهوم الجدلية. ٣- أن يتعرف المشاركون باللائحة الإيجابية للجدلية. ٤- أن يتمكن المشاركون من ربط مفهوم الجدلية بالمواقف الحياتية والأكاديمية التي تسبب الشعور بالهزيمة النفسية.	المناقشة والحوار، الاسترخاء، التغذية الراجعة، مهارات التواصل، التعزيز الإيجابي، الواجب المنزلي	إستراتيجية الجدلية.	٩٠-٦٠ دقيقة.
الجلسة الخامسة والسادسة	تحليل السلوك والمشاريع والأفكار وإدراك السلوك الخاطئ	١- أن يتم مناقشة الواجب المنزلي في الجلسة السابقة. ٢- أن يتعرف المشاركون على خطوات تحليل التسلسل لحل المشكلات. ٣- أن يكتسب المشاركون مهارة كيفية تحليل السلوك والمشاعر والأفكار التي ترتبط بالمشكلات الحياتية والأكاديمية والتي تسبب الشعور بالهزيمة النفسية.	المناقشة والحوار، المحاضرة الجماعية، القصة، الاسترخاء، التغذية الراجعة، التعزيز الإيجابي، الواجب المنزلي.	مهارة تحليل السلوك الخاطئ، مهارة تحليل المعاني المفقودة	٩٠-٦٠ دقيقة.
الجلسة السابعة والثامنة	مهارات اليقظة الذهنية	١- أن يتم مناقشة الواجب في الجلسة السابقة مع المشاركين. ٢- أن يتعرف المشاركون بمهارات اليقظة الذهنية. ٣- أن يتعرف المشاركون على أهداف مهارات اليقظة الذهنية. ٤- أن يتدرب المشاركون على مهارة اليقظة الذهنية ودرها في خفض الهزيمة النفسية.	المناقشة والحوار، المحاضرة الجماعية، الاسترخاء، التغذية الراجعة، التعزيز الإيجابي، الواجب المنزلي.	مهارات اليقظة الذهنية.	٩٠-٦٠ دقيقة.
الجلسة التاسعة والعاشر	مهارات اليقظة الذهنية مهارات ماذا	١- أن تناقش الباحثة مع المشاركين الواجب المنزلي. ٢- أن يتعرف المشاركون بمهارة تحكم في عقلك (ماذا)؟ ٣- أن يطبق المشاركون مهارات التحكم في العقل واستخدامها في الحياة اليومية.	المناقشة والحوار، المحاضرة الجماعية، سرد قصة، الاسترخاء، التغذية الراجعة، مهارات التواصل	مهارات اليقظة الذهنية ماذا (ما هي).	٩٠-٦٠ دقيقة.

		الإيجابي، الواجب المنزلي. مهارة لاحظ، مهارة أو صف، مهارة شارك.			
الجلسة الحادية عشر والثانية عشر	مهارات اليقظة الذهنية " كيف "	١- أن يتعرف المشاركون على مهارات التحكم في العقل: مهارات كيف. ٢- تدريب المشاركين على مهارات (كيف). ٣- تدريب المشاركين على كيفية استخدام مهارات (كيف) في الحياة اليومية.	مهارات اليقظة الذهنية (كيف)	٩٠-٦٠ دقيقة.	
الجلسة الثالثة عشر	التدريب على مهارات اليقظة العقلية "بالافكار الحالية"	١- أن يعرف المشاركون مهارة الافكار الحالية. ٢- أن يدرك المشاركون دور التدريب على مهارات اليقظة العقلية بالافكار الحالية للسيطرة على.	مهارات اليقظة العقلية بالافكار الحالية.	٩٠-٦٠ دقيقة.	
الجلسة الرابعة عشر	مهارات الفعالية البنشخصية	١- أن يتعرف المشاركون على مهارات الفعالية البنشخصية. ٢- أن يتعرف المشاركون على مهارات الحصول على الاهداف بمهارة . ٣- أن يتدرب المشاركون على كيفية استخدام مهارات الفعالية البنشخصية في الحياة الأكاديمية.	مهارات الفعالية البنشخصية .	٩٠-٦٠ دقيقة.	
الجلسة الخامسة عشر	"مهارات تنظيم المشاعر"	١- أن تناقش الباحثة الواجب المنزلي للجلسة السابقة. ٢- أن يتعرف المشاركون على مهارات تنظيم المشاعر . ٣- أن يتعرف المشاركون على أهداف مهارات فهم وتسمية المشاعر . ٤- أن يتعلم المشاركون كيفية استخدام مهارات تنظيم المشاعر في الحياة	مهارات تنظيم المشاعر، مهارات فهم وتسمية المشاعر.	٩٠-٦٠ دقيقة.	

فعالية العلاج الجدلي السلوكي في خفض الهزيمة النفسية وأثره على النهوض الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان المتعثرين دراسياً

			اليومية والأكاديمية.		
الجلسة السادسة عشر والسابعة عشر	١- أن تناقش الباحثة الواجب المنزلي للجلسة السابقة. ٢- أن يتعرف المشاركون على مهارة الوعي بالمشاعر الحالية، ومهارة التحكم بالمشاعر الحادة. ٣- أن يتدرب المشاركون على مهارة الوعي بالمشاعر الحالية، ومهارة التحكم بالمشاعر الحادة. ٤- أن تساعد الباحثة المشاركين على تعلم كيفية استخدام الوعي بالمشاعر الحالية، ومهارة التحكم بالمشاعر الحادة في الحياة اليومية.	- المنافسة والحوار، المحاضرة الجماعية، سرد قصة، الاسترخاء، التغذية الراجعة، مهارات التواصل، التلخيص، والتعزيز الإيجابي، الواجب المنزلي	- مهارة الوعي بالمشاعر الحالية، ومهارة التحكم بالمشاعر الحادة	٩٠-٦٠ دقيقة.	
الجلسة الثامنة عشر والتاسعة عشر	١- أن يتعرف المشاركون على مهارات تحمل الضغط والأزمة، مهارة توقف (Stop) ٢- أن يتعرف المشاركون على أهداف مهارات تحمل الضغط والأزمة. ٣- أن يتعرف المشاركون بمهارة توقف (Stop) ومهارة الإيجابيات والسلبيات. ٤- أن يتدرب المشاركون على مهارة توقف ومهارة الإيجابيات والسلبيات. ٥- أن يتدرب المشاركون على كيفية استخدام مهارات تحمل الضغط والأزمة في الحياة اليومية.	- مهارات تحمل الضغط والأزمة، مهارة توقف (Stop)	٩٠-٦٠ دقيقة.		
الجلسة العشرون والحادي والعشرون	١- أن يتعرف المشاركون على التغاضي أو التشتيت. ٢- أن يتعرف المشاركون بمهارة تهدئة الذات بالحواس. ٣- أن يتدرب المشاركون على مهارة التشتيت ومهارة تهدئة الذات. ٤- أن تساعد الباحثة المشاركين على تعلم كيفية استخدام مهارة تهدئة الذات والتشتيت الذهني في الحياة اليومية والأكاديمية ودورها في خفض الشعور بهزيمة الذات	- المناقشة والحوار، المحاضرة الجماعية، سرد قصة، الاسترخاء، التغذية الراجعة مهارات التواصل التلخيص التعزيز الإيجابي، الواجب المنزلي.	مهارات تهدئة الذات بالحواس والتشتيت الذهني لخفض الشعور بهزيمة الذات	٩٠-٦٠ دقيقة.	
الجلسة الثانية	١- أن يعرف المشاركون كيفية تقبل المشاعر السلبية والتعامل معها.	المناقشة والحوار، المحاضرة	مهارات تقبل المشاعر	٩٠-٦٠ دقيقة.	

والعشرون والثلاثة والعشرون	السلبية والتعامل مع الازمات لتحقيق النهوض الأكاديمي	٢- أن توضح الباحثة للمشاركين أهداف مهارات تحمل الضغط والأزمة ودورها في النهوض الأكاديمي للمشاركين. ٣- أن يتدرب المشاركون على مهارة توقف: (Stop) ٤- أن يتقن المشاركون مهارة تهدئة الذات من خلال الحواس.	الجماعية، سرد قصة ، الاسترخاء، التغذية الراجعة مهارات التواصل التخليص التعزيز الإيجابي، الواجب المنزلي.	السلبية.	
الجلسة الرابعة العشرون	مهارات تقبل الواقع	١- أن يتعرف المشاركون بمهارات تقبل الواقع. ٢- أن يتدرب المشاركون على تطبيق مهارات تقبل الواقع.	المناقشة والحوار المحاضرة الجماعية، سرد قصة، الاسترخاء، التغذية الراجعة، مهارات التواصل التخليص، التعزيز الإيجابي، الواجب المنزلي	مهارات تقبل الواقع	٩٠-٦٠ دقيقة.
الجلسة الخامسة والعشرون	الختامية	أن يلخص المشاركون فوائد مشاركتهم في البرنامج . أن يعبر المشاركون عن مشاعرهم وسلوكياتهم التي تغيرت بسبب البرنامج. أن يتعرف المشاركون على موعد جلسة إجراء القياس التتبعي لأدوات الدراسة. أن يجابو المشاركون على أدوات الدراسة بدقة لإتمام القياس البعدي للبرنامج.	التعزيز بنوعيه، المناقشة والحوار، التغذية الراجعة، طرح الأسئلة.		٦٠ دقيقة.
الجلسة التتبعية	التتبعية	١- أن يطبق المشاركون من اعضاء المجموعة التجريبية على مقياسي الدراسة التتبعية. ٢- أن تكتشف الباحثة عن إستمرارية فعالية البرنامج بعد فترة المتابعة.		-العصف الذهني، طرح الاسئلة، المناقشة والحوار	٦٠دقيقة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:-

أولا نتائج الدراسة :

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الهزيمة النفسية وعوامله الفرعية لصالح المجموعة التجريبية "، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "مان-ويتني" للعينات المستقلة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الهزيمة النفسية وعوامله الفرعية، والجدول (١٧) يوضح نتائج هذا الاختبار:

جدول (١٧)

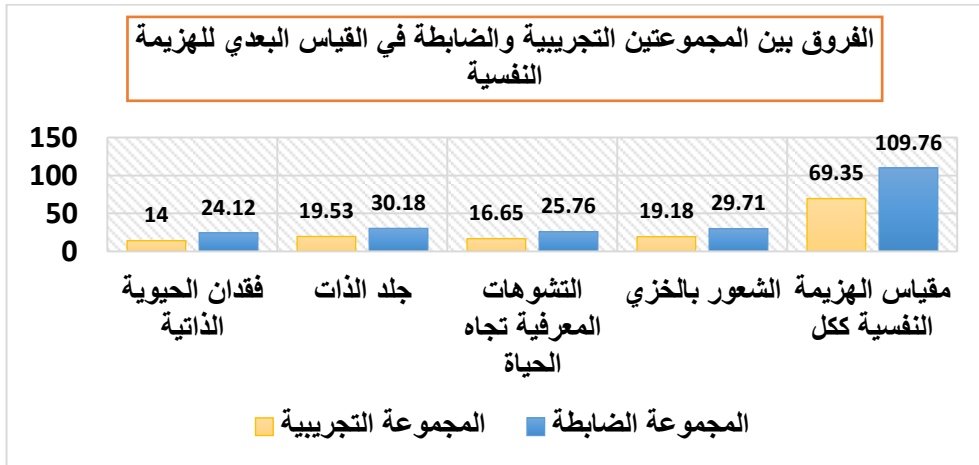
نتائج اختبار "مان-ويتني" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الهزيمة النفسية بعوامله الفرعية.

المقياس وعوامله الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	حجم الأثر (r)
العامل الأول (فقدان الحيوية الذاتية)	تجريبية بعدي	١٧	٩,٠٠	١٥٣,٠٠	٠,٠٠٠	- ***٥,٠٠٢	(٠,٨٥٨) كبير
	ضابطة بعدي	١٧	٢٦,٠٠	٤٤٢,٠٠			
العامل الثاني (جلد الذات)	تجريبية بعدي	١٧	٩,١٢	١٥٥,٠٠	٢,٠٠٠	- ***٤,٩٢١	(٠,٨٤٤) كبير
	ضابطة بعدي	١٧	٢٥,٨٨	٤٤٠,٠٠			
العامل الثالث (التشوهات المعرفية تجاه الحياة)	تجريبية بعدي	١٧	٩,٠٠	١٥٣,٠٠	٠,٠٠٠	- ***٤,٩٩٧	(٠,٨٥٧) كبير
	ضابطة بعدي	١٧	٢٦,٠٠	٤٤٢,٠٠			
العامل الرابع (الشعور بالخزي)	تجريبية بعدي	١٧	٩,٠٣	١٥٣,٥٠	٠,٥٠٠	- ***٤,٩٩٣	(٠,٨٥٦) كبير
	ضابطة بعدي	١٧	٢٥,٩٧	٤٤١,٥٠			
مقياس الهزيمة	تجريبية	١٧	٩,٠٠	١٥٣,٠٠	٠,٠٠٠	-	(٠,٨٥٤)

المقياس وعوامله الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	حجم الأثر (r)
النفسية ككل	بعدي					*** ٤,٩٨١	كبير
	ضابطة بعدي	١٧	٢٦,٠٠	٤٤٢,٠٠			

(**). ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠١ (***) . ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠٠١

ويتضح من الجدول السابق، أن قيم " Z " المحسوبة بلغت (٤,٩٨١-، ٥,٠٠٢-، ٤,٩٢١-، ٤,٩٩٧-، ٤,٩٩٣-) بالترتيب على مستوى الدرجة الكلية لمقياس الهزيمة النفسية وعوامله الفرعية (فقدان الحيوية الذاتية، جلد الذات، التشوهات المعرفية تجاه الحياة)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستويي دلالة ٠,٠٠١؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس الهزيمة النفسية وعوامله الفرعية لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على أن البرنامج له فعالية كبيرة في خفض الهزيمة النفسية، والشكل البياني التالي يوضح الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس الهزيمة النفسية وعوامله الفرعية:



شكل بياني (١) متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الهزيمة النفسية وعوامله الفرعية.

٢- نتائج الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس النهوض الأكاديمي وعوامله الفرعية لصالح المجموعة التجريبية "، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "مان-ويتني" للعينات المستقلة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس النهوض الأكاديمي وعوامله الفرعية، والجدول (١٨) يوضح نتائج هذا الاختبار:

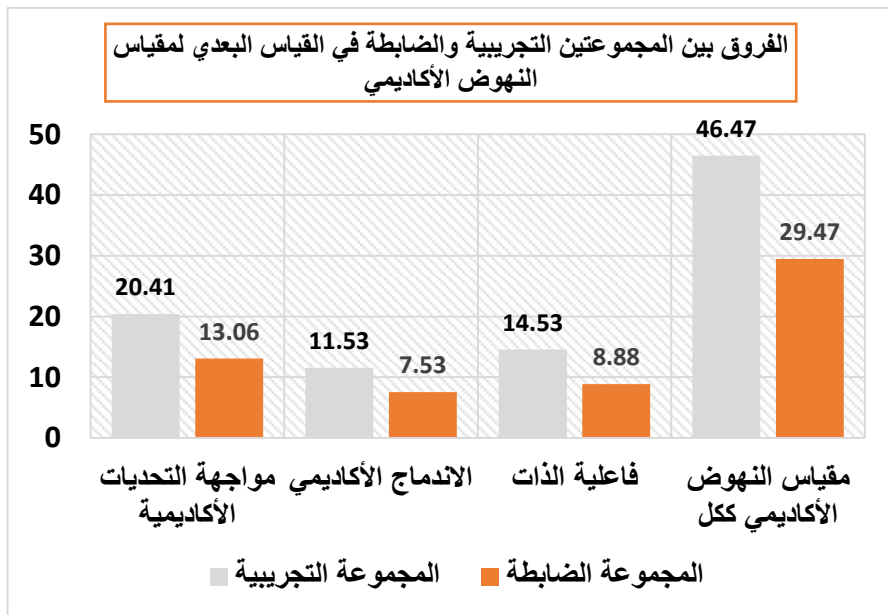
جدول (١٨)

نتائج اختبار "مان-ويتني" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس النهوض الأكاديمي بعوامله الفرعية.

المقياس وعوامله الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	حجم الأثر (r)
العامل الأول (مواجهة التحديات الأكاديمية)	تجريبية بعدي	١٧	٢٦,٠٠	٤٤٢,٠٠	٠,٠٠٠	- ***٥,٠٠٨	(٠,٨٥٩) كبير
	ضابطة بعدي	١٧	٩,٠٠	١٥٣,٠٠			
العامل الثاني (الاندماج الأكاديمي)	تجريبية بعدي	١٧	٢٥,٦٥	٤٣٦,٠٠	٦,٠٠٠	- ***٤,٨٠٧	(٠,٨٢٤) كبير
	ضابطة بعدي	١٧	٩,٣٥	١٥٩,٠٠			
العامل الثالث (فعالية الذات)	تجريبية بعدي	١٧	٢٦,٠٠	٤٤٢,٠٠	٠,٠٠٠	- ***٥,٠٢٢	(٠,٨٦١) كبير
	ضابطة بعدي	١٧	٩,٠٠	١٥٣,٠٠			
مقياس النهوض الأكاديمي ككل	تجريبية بعدي	١٧	٢٦,٠٠	٤٤٢,٠٠	٠,٠٠٠	- ***٤,٩٩	(٠,٨٥٦) كبير
	ضابطة بعدي	١٧	٩,٠٠	١٥٣,٠٠			

(**). ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠١
(***). ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠٠١

ويتضح من الجدول السابق، أن قيم " Z " المحسوبة بلغت (-٤,٩٩، -٥,٠٠٨، -٥,٨٠٧، -٥,٠٢٢) بالترتيب على مستوى الدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي وعوامله الفرعية (مواجهة التحديات الأكاديمية، الاندماج الأكاديمي، فعالية الذات)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستويي دلالة ٠,٠٠١؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس النهوض الأكاديمي وعوامله الفرعية لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على أن البرنامج له فعالية كبيرة في خفض النهوض الأكاديمي، والشكل البياني التالي يوضح الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس النهوض الأكاديمي وعوامله الفرعية:



شكل بياني (٢) متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس النهوض الأكاديمي وعوامله الفرعية.

٣-نتائج الفرض الثالث:

ينص هذا الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الهزيمة النفسية وعوامله الفرعية لصالح القياس البعدي "، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي

رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الهزيمة النفسية بعوامله الفرعية، والجدول (١٩) يوضح نتائج هذا الاختبار:

جدول (١٩)

نتائج اختبار "ويلكوكسون" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الهزيمة النفسية بعوامله الفرعية.

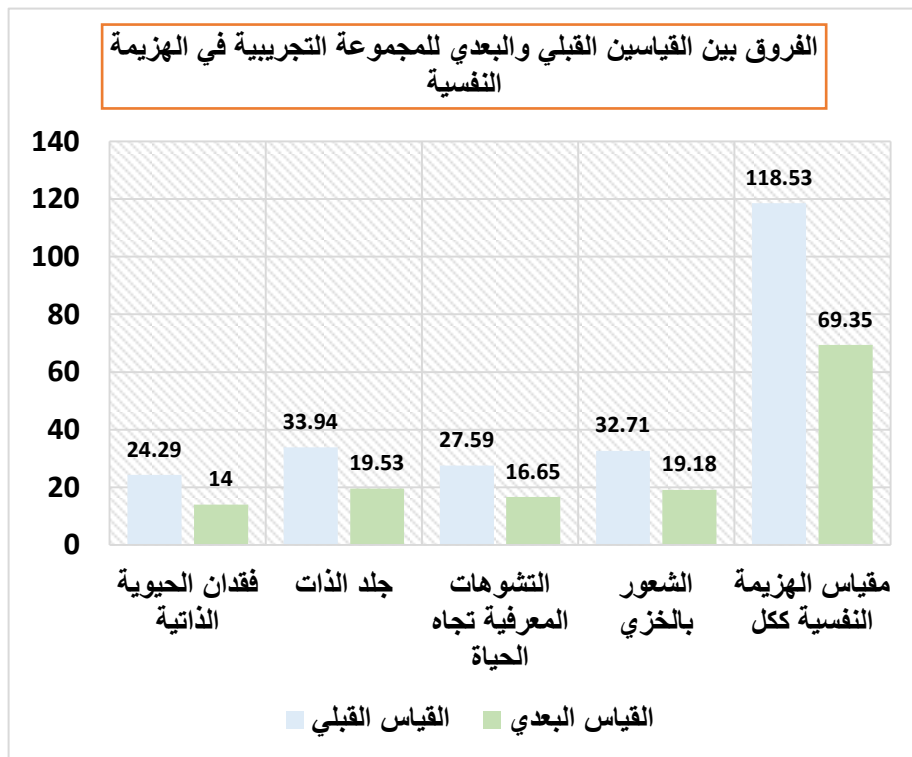
المقياس وعوامله الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "z"	حجم الأثر (r)
العامل الأول (فقدان الحيوية الذاتية)	السالبة	١٧	٩,٠٠	١٥٣,٠٠	***٣,٦٣١-	(٠,٦٢٣) كبير
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	المتساوية	٠				
العامل الثاني (جلد الذات)	السالبة	١٧	٩,٠٠	١٥٣,٠٠	*** ٣,٦٢٧-	(٠,٦٢٢) كبير
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	المتساوية	٠				
العامل الثالث (التشوهات المعرفية تجاه الحياة)	السالبة	١٧	٩,٠٠	١٥٣,٠٠	***٣,٦٣٨-	(٠,٦٢٤) كبير
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	المتساوية	٠				
العامل الرابع (الشعور بالخزي)	السالبة	١٧	٩,٠٠	١٥٣,٠٠	***٣,٦٣-	(٠,٦٢٣) كبير
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	المتساوية	٠				
مقياس الهزيمة النفسية	السالبة	١٧	٩,٠٠	١٥٣,٠٠	***٣,٦٢٥-	(٠,٦٢٢) كبير
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	المتساوية	٠				

						ككل
--	--	--	--	--	--	-----

(***) . ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠٠١

ويتضح من الجدول السابق، أن قيم " Z " المحسوبة بلغت (-٣,٦٢٥، -٣,٦٣١، -٣,٦٢٧، -٣,٦٣٨، -٣,٦٣) بالترتيب على مستوى الدرجة الكلية لمقياس الهزيمة النفسية وعوامله الفرعية (فقدان الحيوية الذاتية، جلد الذات، التشوهات المعرفية تجاه الحياة، الشعور بالخزي)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لمقياس الهزيمة النفسية وعوامله الفرعية لصالح القياس البعدي، وهذا يدل على تحقق الفرض الثالث وصحته. والشكل البياني التالي يوضح متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الهزيمة النفسية وعوامله الفرعية (فقدان الحيوية الذاتية، جلد الذات، التشوهات المعرفية تجاه الحياة، الشعور بالخزي).

شكل بياني (٣) متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الهزيمة النفسية وعوامله الفرعية.



٤- نتائج الفرض الرابع:

ينص هذا الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس النهوض الأكاديمي وعوامله الفرعية لصالح القياس البعدي "، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس النهوض الأكاديمي بعوامله الفرعية، والجدول (٢٠) يوضح نتائج هذا الاختبار:

جدول (٢٠)

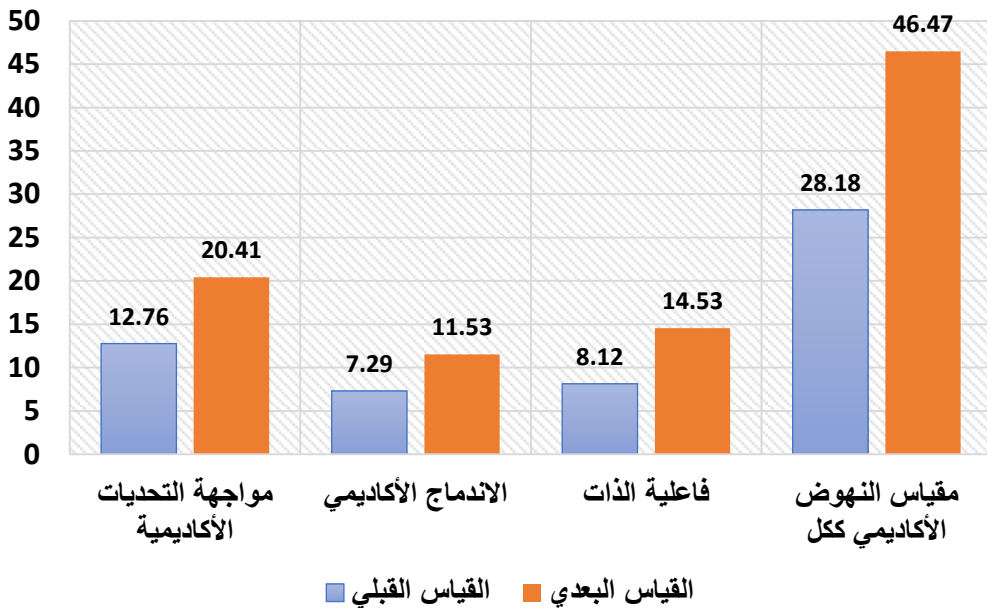
نتائج اختبار "ويلكوكسون" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس النهوض الأكاديمي بعوامله الفرعية.

المقياس وعوامله الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "z"	حجم الأثر (r)
العامل الأول (مواجهة التحديات الأكاديمية)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٣,٦٤***	(٠,٦٢٤) كبير
	الموجبة	١٧	٩,٠٠	١٥٣,٠٠		
	المتساوية	٠				
العامل الثاني (الاندماج الأكاديمي)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٣,٦٣٩***	(٠,٦٢٤) كبير
	الموجبة	١٧	٩,٠٠	١٥٣,٠٠		
	المتساوية	٠				
العامل الثالث (فعالية الذات)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٣,٦٣٩***	(٠,٦٢٤) كبير
	الموجبة	١٧	٩,٠٠	١٥٣,٠٠		
	المتساوية	٠				
مقياس النهوض الأكاديمي ككل	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٣,٦٣٩***	(٠,٦٢٣) كبير
	الموجبة	١٧	٩,٠٠	١٥٣,٠٠		
	المتساوية	٠				

(**). ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق، أن قيم " Z " المحسوبة بلغت (-٣,٦٣١، -٣,٦٤) - (٣,٦٣٩، ٣,٦٣٩) بالترتيب على مستوى الدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي وعوامله الفرعية (مواجهة التحديات الأكاديمية، الاندماج الأكاديمي، فعالية الذات)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي وعوامله الفرعية لصالح القياس البعدي، وهذا يدل على تحقق الفرض الرابع وصحته. والشكل البياني التالي يوضح متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس النهوض الأكاديمي وعوامله الفرعية (مواجهة التحديات الأكاديمية، الاندماج الأكاديمي،

الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في النهوض الأكاديمي



(فاعلية الذات):

شكل بياني (٤) متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس النهوض الأكاديمي وعوامله الفرعية.

٥- نتائج الفرض الخامس:

ينص هذا الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الهزيمة النفسية وعوامله الفرعية "، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الهزيمة النفسية بعوامله الفرعية، والجدول (٢١) يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (٢١)

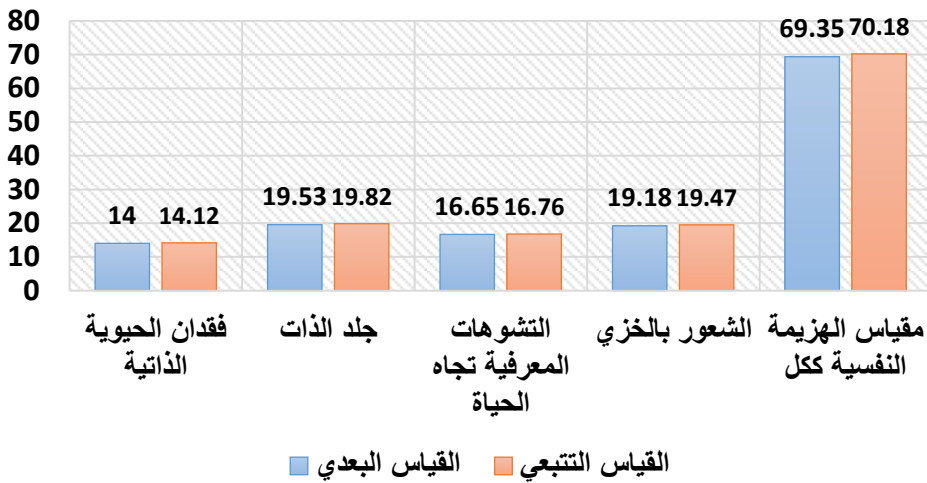
نتائج اختبار "ويلكوكسون" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الهزيمة النفسية بعوامله الفرعية.

المقياس وعوامله الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "z"	الدلالة الإحصائية
العامل الأول (فقدان الحيوية الذاتية)	السالبة	٦	٨,١٧	٤٩,٠٠	١,٠٠٠-	غير دالة إحصائياً (٠,٣١٧)
	الموجبة	١٠	٨,٧٠	٨٧,٠٠		
	المتساوية	١				
العامل الثاني (جلد الذات)	السالبة	١	٣,٠٠	٣,٠٠	١,٦٦٧-	غير دالة إحصائياً (٠,٠٩٦)
	الموجبة	٥	٣,٦٠	١٨,٠٠		
	المتساوية	١١				
العامل الثالث (التشوهات المعرفية تجاه الحياة)	السالبة	١	١,٥٠	١,٥٠	٠,٨١٦-	غير دالة إحصائياً (٠,٤١٤)
	الموجبة	٢	٢,٢٥	٤,٥٠		
	المتساوية	١٤				
العامل الرابع (الشعور بالخزي)	السالبة	١	١,٥٠	١,٥٠	١,٢٨٩-	غير دالة إحصائياً (٠,١٩٧)
	الموجبة	٣	٢,٨٣	٨,٥٠		
	المتساوية	١٣				
مقياس الهزيمة النفسية ككل	السالبة	٥	٩,١٠	٤٥,٥٠	١,٤٨٢-	غير دالة إحصائياً (٠,١٣٨)
	الموجبة	١٢	٨,٩٦	١٠٧,٥٠		
	المتساوية	٠				

ويتضح من الجدول السابق، أن قيم " Z " المحسوبة بلغت (١,٤٨٢-، ١,٠٠٠-، ١,٦٦٧-، ٠,٨١٦-، ١,٢٨٩-) بالترتيب على مستوى الدرجة الكلية لمقياس الهزيمة النفسية وعوامله الفرعية (فقدان الحيوية الذاتية، جلد الذات، التشوهات المعرفية تجاه

الحياة، الشعور بالخزي)، وهي قيم غير دالة إحصائياً؛ وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية لمقياس الهزيمة النفسية وعوامله الفرعية، وهذا يدل على تحقق **الفرض الخامس وصحته**، والشكل البياني التالي يوضح متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الهزيمة النفسية وعوامله الفرعية (فقدان الحيوية الذاتية، جلد الذات، التثوهات المعرفية تجاه الحياة، الشعور بالخزي).

الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي في مقياس الهزيمة النفسية وعوامله الفرعية



شكل بياني (٥) متوسطات درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس الهزيمة النفسية وعوامله الفرعية.

٦- نتائج الفرض السادس:

ينص هذا الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس النهوض الأكاديمي وعوامله الفرعية "، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس النهوض الأكاديمي بعوامله الفرعية، والجدول (٢٢) يوضح نتائج هذا الاختبار.

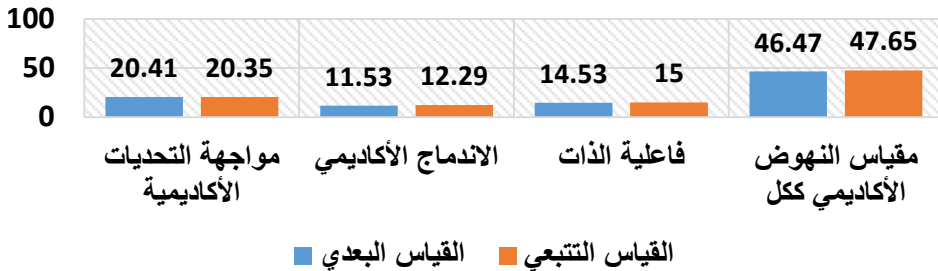
جدول (٢٢)

نتائج اختبار "ويلكوكسون" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس النهوض الأكاديمي بعوامله الفرعية.

المقياس وعوامله الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "z"	الدلالة الإحصائية
العامل الأول (مواجهة التحديات الأكاديمية)	السالبة	٦	٨,٢٥	٤٩,٥٠	٠,٢٨٤-	غير دالة إحصائياً (٠,٧٧٧)
	الموجبة	٧	٥,٩٣	٤١,٥٠		
	المتساوية	٤				
العامل الثاني (الاندماج الأكاديمي)	السالبة	٣	٥,٥٠	١٦,٥٠	١,٧٨٩-	غير دالة إحصائياً (٠,٠٧٤)
	الموجبة	٩	٦,٨٣	٦١,٥٠		
	المتساوية	٥				
العامل الثالث (فعالية الذات)	السالبة	٤	٤,٧٥	١٩,٠٠	١,٢٧٣-	غير دالة إحصائياً (٠,٢٠٣)
	الموجبة	٧	٦,٧١	٤٧,٠٠		
	المتساوية	٦				
مقياس النهوض الأكاديمي ككل	السالبة	٧	٦,٠٠	٤٢,٠٠	١,٣٦-	غير دالة إحصائياً (٠,١٧٤)
	الموجبة	٩	١٠,٤٤	٩٤,٠٠		
	المتساوية	١				

ويتضح من الجدول السابق، أن قيم " Z " المحسوبة بلغت (-١,٣٦، -٠,٢٨٤) - (١,٧٨٩، ١,٢٧٣) بالترتيب على مستوى الدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي وعوامله الفرعية (مواجهة التحديات الأكاديمية، الاندماج الأكاديمي، فعالية الذات)، وهي قيم غير دالة إحصائياً؛ وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي وعوامله الفرعية، وهذا يدل على تحقق الفرض السادس وصحته، والشكل البياني التالي يوضح متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس النهوض الأكاديمي وعوامله الفرعية (مواجهة التحديات الأكاديمية، الاندماج الأكاديمي، فعالية الذات).

الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي في مقياس النهوض الأكاديمي وعوامله الفرعية



شكل بياني (٦) متوسطات درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس النهوض الأكاديمي وعوامله الفرعية.

ثانياً: مناقشة النتائج وتفسيرها:

وأُسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الهزيمة النفسية والنهوض الأكاديمي في اتجاه المجموعة التجريبية، وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الهزيمة النفسية والنهوض الأكاديمي في اتجاه القياس البعدي، عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الهزيمة النفسية والنهوض الأكاديمي، وهذه النتائج أثبتت فعالية العلاج الجدلي السلوكي في خفض الهزيمة النفسية وتحسن النهوض الأكاديمي واستمرار فاعلية البرنامج بعد مرور شهرين من التطبيق.

ولم تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة من حيث الهدف وعينة الدراسة الحالية، حيث أن معظم الدراسات التي تناولت فعالية البرنامج الجدلي السلوكي تناولته لمعرفة مدى فاعليته مع الاضطرابات النفسية بصفى عامة دون تناوله مع متغير الهزيمة النفسية مثل دراسة (Shenk & Iverson, ٢٠٠٩) هدفت التعرف على فعالية برنامج باستخدام العلاج الجدلي السلوكي، في خفض أعراض الاكتئاب واليأس لدى عينة من ضحايا العنف المنزلي من الإناث، وتكونت عينة الدراسة من (٣١) امرأة، وأظهرت النتائج انخفاضاً كبيراً في أعراض الاكتئاب واليأس، الكرب النفسي العام، وزيادة التوافق الاجتماعي.

كما هدفت دراسة Cardish, Guimond, Gnam, Links, McMain, (2009) Streiner, & Korman, (2009) إلى تقييم الفعالية الإكلينيكية للعلاج الجدلي

السلوك، مقارنة بالعلاج بالإدارة العامة للطب النفسي، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٠) مكفوفاً تم تشخيصهم باضطراب الشخصية الحدية، ولديهم على الأقل محاولتا انتحار، أو سلوك إيذاء الذات خلال السنوات الخمس الماضية؛ وأظهرت النتائج تحسن كلتا المجموعتين على غالبية نتائج المقاييس بعد مرور سنة من تلقي العلاج، وشملت انخفاض دالاً في محاولات الانتحار وسلوك إيذاء الذات، كما انخفضت أعراض اضطراب الشخصية الحدية وأعراض الضيق والاكتئاب والغضب والعلاقات البين شخصية.

في حين قام كل من Dreessen & Peterson, Moran, McMahon, Fleming, (2015) بدراسة عشوائية استطلاعية منضبطة لتدريب مهارات العلاج الجدلي السلوكي، الجمعي، بين طلاب الجامعة المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه ADHD عددهم (٣٣) راشداً بين عمرى (١٨ و ٢٤) عاماً وكان تشخيصهم اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه. متوسط العمر (٢١) عاماً، بينهم (٥٧,٦%) من الذكور مقسمين إلى مجموعتين المموعة التجريبية الخاصة بالعلاج الجدلي السلوكي وعددها (١٧) طالباً ومجموعة المقارنة التي تمثلت في قراءة مطبوعات المهارات وعددها (١٧) طالباً وجد حجم أثر متوسط إلى كبير داخل المجموعات في جماعة التدخل العلاجية، فيما بعد العلاج على أعراض اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه وجوده الحياة، والاكتئاب تمت استدامة مكتسبات العلاج في المتابعة، وظهر حجم أثر صغير دال على مقياس القلق. وجد حجم أثر كبير بين المجموعتين بين المجموعات لصالح العلاج الجدلي السلوكي على مقياس الأعراض العامة لاضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه وجوده الحياة فيما بعد العلاج في فترة المتابعة ظلت التأثيرات العلاجية الكبيرة على مقياس الأعراض العامة لاضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه قائمة، وكذلك ظهرت في المقياس الفرعي لعدم الانتباه لصالح العلاج الجدلي السلوكي. أضف إلى ذلك أنه مقارنة بالمجموعة الضابطة، وعدت نسبة كبيرة من المشاركين مستجيبة للعلاج وحققت محك الشفاء فيما بعد العلاج والمتابعة.

بينما اهتمت دراسة حسين (٢٠١٦) بالتعرف على فعالية كل من العلاج السلوكي والعلاج بالتعقل في تخفيف أعراض اضطراب الشخصية الحدية، وأثر كل منهما في تحسين التوافق، وتكونت عينة الدراسة التجريبية من (٣١) معلمة متزوجة، وقسمين إلى ثلاث مجموعات مجموعة (العلاج الجدلي السلوكي) ومجموعة (العلاج بالتعقل) والمجموعة الضابطة، واستخدمت الدراسة مقياس أعراض اضطراب الشخصية الحدية، وبرنامج العلاج الجدلي السلوكي، وبرنامج العلاج بالتعقل، ومقياس التوافق الزوجي. وأظهرت النتائج فعالية العلاج الجدلي السلوكي، والعلاج بالتعقل في خفض أعراض اضطراب الشخصية الحدية، وتحسين مستوى التوافق الزوجي لدى مجموعتي الدراسة التجريبية.

كما اهتمت دراسة أبو عيطة، والشمائلة (٢٠١٧) بالتحقق من فعالية برنامج العلاج الجدلي السلوكي في خفض السلوك الاندفاعي والتخريبي لدى طالبات الصف العاشر، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩) طالبة من مدرستين من المرحلة الثانوية للبنات في محافظة الزرقاء، ثم اختيارهن قصديا وتوزيعهن عشوائيا في مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (١٤) طالبة، ومجموعة ضابطة تكونت من (١٥) طالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة، طبق مقياس السلوك الاندفاعي والسلوك التخريبي للباحثين، واعداد برنامج الإرشاد الجمعي بالاستناد إلى مهارات العلاج الجدلي السلوكي؛ التأمل واليقظة الذهنية وفعالية العلاقة مع الآخرين والتسامح والحفاظ على العلاقة وتعرف الرابطة العاطفية وتنظيمها، وأظهرت النتائج وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في السلوك الاندفاعي والسلوك التخريبي، في المقياس البعدي في اتجاه المجموعة الضابطة، وبين نتائج القياس البعدي والقياس التتبعي على المجموعة التجريبية، لصالح القياس البعدي، مما يشير إلى فعالية برنامج العلاج الجدلي السلوكي الجمعي.

كما أشارت نتائج دراسة أبو زيد (٢٠١٧) التعرف إلى فعالية التدريب على اليقظة الذهنية كمدخل سلوكي جدلي في خفض صعوبات التنظيم الانفعالي لدى الطالبات ذوات اضطرابات الشخصية الحدية، وأثره على هذا الاضطراب، وتكونت عينة الدراسة من (١٥) طالبة تراوحت أعمارهن من (٢٥ - ٣٥) سنة، وزعن على مجموعتين تجريبية (٨) طالبة وضابطة (٧) طالبات، وتم استخدام قائمة أعراض الشخصية الحدية النسخة المختصرة واستبانة اليقظة الذهنية العوامل الخمسة ومقياس صعوبات التنظيم الانفعالي وبرنامج التدريب على اليقظة الذهنية من إعداد الباحث، وتكون من (١٦) جلسة، وأظهرت النتائج فعالية البرنامج في تحسين مهارات اليقظة الذهنية، وخفض صعوبات التنظيم الانفعالي، وخفض أعراض الشخصية الحدية لدى عينة الدراسة.

وأثبتت نتائج دراسة Ziraki & Hassan, (2017) من فعالية العلاج الجدلي السلوكي في التحكم في الغضب والتنظيم الانفعالي للأطفال المتمترين، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) طفلا متمترا تم اختيارهم بشكل مقصود، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وأجرى التدخل العلاجي الجماعي على المجموعة التجريبية خلال عشر جلسات، كما تم تطبيق اسانة التنظيم الانفعالي المعرفي من إعداد جازنيفكسي، وآخرون Grnefski et al., وقائمة سمة / حالة الغضب لسبيلبيرجر Spielberg وقياس التتمر الإلينيوي وإسبيلادج وهولت Illinois, Holt and Espelage وأظهرت النتائج فعالية العلاج السلوكي الجدلي في التحكم في الغضب ومكوناته والتنظيم الانفعالي ومكوناته.

كما أوضحت دراسة العيان (٢٠٢٠) التعرف إلى فعالية برنامج سلوكي جدلي لعلاج أعراض الاندفاعية المؤدية لاحتمالات برنامج سلوكي جدلي لعلاج أعراض الاندفاعية

المؤدية لاحتمالات إيذاء الذات لدى عينة من مضطربي الشخصية الحدية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) فرداً (ذكوراً وإناثاً) يعانون من اضطراب الشخصية الحدية، قسموا إلى مجموعتين (١٠ أفراد مجموعة تجريبية)، (١٠ أفراد مجموعة ضابطة)، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاندفاعية المؤدية لاحتمالات إيذاء الذات، ومقياس اضطراب الشخصية الحدية في اتجاه القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس اضطراب الشخصية الحدية.

واستناداً لما سبق وجدت الباحثة بعد عرض الدراسات التي تناولت العلاج الجدلي السلوكي، اعتمدت على تصميم برامج علاجية باستخدام العلاج الجدلي السلوكي لخفض أعراض بعض الاضطرابات النفسية لدى عينات مختلفة، والتي أظهرت فعالية العلاج الجدلي السلوكي في أعراض الاكتئاب واليأس، والكرب النفسي العام، وزيادة التوافق الاجتماعي، كما جاء في دراسة ايفرسون وشينك (٢٠٠٩)، وانخفاض دال في محاولات الانتحار وسلوك إيذاء الذات، كما انخفضت أعراض اضطراب الشخصية الحدية، وأعراض الضيق والاكتئاب والغضب والعلاقات البين شخصية، كما جاء في دراسة مكين وآخرين (٢٠٠٩)، وخفض أعراض اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه في دراسة فليمنج، مكماهون، موران، بيترسون، وديرسن ٢٠١٥، وخفض أعراض اضطراب الشخصية الحدية وتحسين مستوى التوافق الزواجي، كما جاء في دراسة حسين (٢٠١٦)، وخفض السلوك الاندفاعي والسلوك التخريبي لدى الطالبات، كما جاء في دراسة أبو عيطه، والشاميلة (٢٠١٧)، وتحسين مهارات اليقظة الذهنية وخفض صعوبات التنظيم الانفعالي، وخفض أعراض الشخصية الحدية لدى الطالبات، كما جاء في دراسة أبو زيد (٢٠١٧)، والتحكم في الغضب ومكوناته والتنظيم الانفعالي ومكوناته لدى الأطفال المتعثرين، كما جاء في دراسة زيراكم، وحسان (٢٠١٧)، وخفض أعراض اضطراب الشخصية الحدية وخفض الاندفاعية المؤدية لاحتمالات إيذاء الذات، كما جاء في دراسة العريان (٢٠١٨)، وخفض الأعراض الاكتئابية بين النساء الإيرانيات المعتمدات على المخدرات كما جاء في دراسة سهرانفارد، وميري (٢٠٢٢).

وهذا يعني أن العلاج الجدلي السلوكي فعال في خفض أعراض كثير من الاضطرابات وأهمها اضطراب الشخصية الحدية، والاكتئاب، وإيذاء الذات واليأس والضيق النفسي العام، والغضب، وصعوبات التنظيم الانفعالي، والاندفاعية، واضطرابات الطعام كما أسهم العلاج الجدلي السلوكي في زيادة التوافق الاجتماعي، والعلاقات البين شخصية، وتحسين مستوى التوافق الزواجي، ومهارات اليقظة الذهنية، ومن خلال عرض الدراسات وجدت الباحثة ندرة الدراسات التي تناولت العلاج الجدلي السلوكي مع متغير

الهزيمة النفسية وعينة الدراسة وهي المتعثرين دراسياً، ولكن أثبت العلاج فاعليته مع العديد من الاضطرابات النفسية مثل إيذاء الذات وهو يعد عرض هام من الشعور بالهزيمة النفسية، مما دفع الباحثة إستخدامه مع متغيرات الدراسة وعينتها.

حيث إعتمدت الباحثة في جلسات البرنامج القائم على العلاج الجدلي السلوكي على تعلم المشاركين تنظيم الانفعال والتعامل بفعالية والتغلب على الضغوط وتقبل الحياة، ومعايشة تجربتهم لحظة بلحظة وتعميم الخبرات الانفعالية المتعلمة مع العديد من الاضطرابات التي تواجه عينة الدراسات في المشكلات المشابهة، فالتعثر من المشكلات الخطيرة التي تترك أثراً نفسياً على الطالب، حيث يسبب له الشعور بالإحباط والأكتئاب ويؤثر على تكيفه الإجتماعي وتكيفه النفسي مع ذاته والآخرين؛ وتعد مشاعر الهزيمة النفسية من أبرز الشعور النفسي الناتج عن التعثر، فأن تكرار الفشل وعدم تحقيق الأهداف مؤشرات على شعور الفرد بالهزيمة النفسية؛ مما يجعله بعجز عن إدارة حياته الشخصية مما يدفعه لحالة الاستسلام للفشل وبالتالي الوقوع في دائرة احتقار وإهانة الذات وبالتالي انخفاض مكانته الاجتماعية بين الآخرين، كما وضع Bloom (٢٠٠٨) إلى أن الشعور بالهزيمة النفسية المكون الرئيس لحالة الاكتئاب واليأس والتشاؤم الذي تتتاب الفرد، ومن الناحية النفسية نجد أن الهزيمة النفسية تجعل الفرد يفقد الكفاءة الأكاديمية، يكون لديه انخفاض فعالية الذات وعدم القدرة على إنجاز المهام، وهذا ما سعى البرنامج إليه ليس فقط خفض أعراض الهزيمة النفسية من الشعور بالخزي وإحتقار الذات وإفتقاد الحيوية الذاتية؛ بل الاهتمام بتحسين الأداء الأكاديمي والنهوض به بهدف إكساب المشاركين خبرات إيجابية ناجحة تقلل من التعثر من خلال زيادة الثقة في النفس والثقة في الأداء.

فالهزيمة النفسية هي شعور الطالب بالخواء النفسي وإفتقاد الرغبة والإرادة والقدرة على الكشف عن معنى الحياة نتيجة فشلة الذي يعد دافعاً لفقدانه المعنى للحياة، كما أن يشعر الفرد بالهزيمة النفسية عندما يتوقف الإنسان عن العطاء وتتوقف همته عن التفاعل الطبيعي ويصعب عليه تحقيق أهدافه وطموحاته سواء على المستوى الشخصي أو المستوى الأكاديمي، مما يضع ذاته بين جوانب من الخوف والترقب إلى ما يحدث في المستقبل، وهي حالة من الإنكسار الذاتي بما تحمله من مشاعر وإدراكات تفقده الهمة والثقة في الذات، فضلاً عن الميل إلى إهانة الذات وتحقيرها وعدم التوقف عن جلدها عند كل محاولة تبوح بالفشل.

فالعلاج الجدلي السلوكي طريقة علاجية تجمع بين فنيات العلاج المعرفي السلوكي والاسترخاء والمهارات المساعدة، وتعزيز مهارات الوعي الذاتي، وفنيات المعالجة الأساسية كحل المشكلات، والتدريب على مهارات التعرض، كما أنه شكل من العلاج الشامل يمزج العلاج المعرفي السلوكي بالمنهج القائم على القبول والممارسات التأملية، ويهدف إلى

إجراء تغييرات إيجابية في حيات المشاركين من خلال مهارات العلاج الجدلي السلوكي من مهارات اليقظة العقلية وتنظيم الذات والانفعالات وتقبل الواقع والتغلب على كل ما يشوه البناء المعرفي ويعوق حياة الفرد، وتحقيق التغيير الإيجابي في حياة الفرد الشخصية، والتركيز على تحسين المهارات الحياتية، وأشتمل العلاج الجدلي السلوكي إلى مجموعة مهارات تناولتها الباحثة مع المشاركين وهما: (١) مهارات اليقظة الذهنية، (٢) مهارات العلاقة بين شخصية الفعالة، (٣) ومهارات تنظيم المشاعر، (٤) ومهارة تحمل الضغط، (٥) تقبل الواقع والتعامل معه، ومن خلال الجلسات الإرشادية سعت الباحثة إلى تشجيع المشاركين على الاقتناع بالمنطق وضرورة تحمل الضغوط الحياتية والأكاديمية والأزمات ومحاولة تغيير طريقة تفكيرهم في التعامل معها بشكل صحيح، من خلال تطبيقات العلاج الجدلي السلوكي مما ساعدهم على تعلم كيفية التعامل مع مشاعرهم بطريقة مختلفة، بدلاً من التركيز على سلوكيات إيذاء الذات، استخدامه مع مشاكل مماثلة حيث يوجد نمط من سلوكيات تدمير الذات لدى عينة الدراسة حيث وجهت الباحثة المشاركين إلى تحليل السلوك والمشاعر والأفكار التي ترتبط بالمشكلات الحياتية والأكاديمية والتي تسبب الشعور بتحقير الذات وجلدها وبالتالي تقود للشعور بالهزيمة النفسية، فمن خلال مهارة اليقظة العقلية ساعدة المشاركين تحمل المشاعر المرتبطة بالألم النفسي حيث تعلم المشارك التعامل مع الاضطرابات المصاحبة للشعور بالهزيمة النفسية من إيذاء الذات وجلدها، فمن خلال ممارسة التركيز يتعلم كيف ينتبه لما يحدث لعقله وجسمه وهذا تحقق من خلال نشاط استخدام الحواس، وراقب ولاحظ الذي ساهم بشكل كبير في مساعده المشارك التعامل مع مشاعر تحقير الذات، كما إعتد البرنامج على مهارة تنظيم الانفعالات وهي ساعده المشارك على ملاحظة حاله الانفعال وما يصاحبها من أفكار في محاوله منه لضبطها والتعبير عنها بهدف تحقيق التوافق في المواقف الاجتماعية وهي مهارة تهدف إلى إستبدال الانفعال السلبي والمدمر للذات إلى إنفعال إيجابي، كما ساهمت مهارات الشخصية في إحداث التقدم للمشاركين وهي مهارة ساعده المشاركين في التعامل مع الصراع بين الافراد وزملائه مع التأكيد على إحترام الذات والتعاطف، فكل هذه المهارات أستطاعت الباحثة مساعدة المشاركين على التغلب والتخلص من الأزمات، وتقبل فكرة تحمل الضغط لانه جزء مهم من أيه محاولة نحو تغيير الذات، فإن إنكار الألم، وعدم التعامل مع الضغط لن يسهم في إنجاح محاولات التغيير التي يعمل من أجلها، كما ساعدت المشاركين على إكتساب مهارات تحمل الكرب النفسي وإدارة لحظات الانفعالات الحادة، وساعدتهم على تنظيم الانفعالات من خلال صرف الانتباه عن الآلام والانفعالات والاستمتاع بمواقف الحياة، وساعدتهم على القيام بتهئية الانفعالات عن طريق مقارنة الفرد بالآخرين الذين لديهم مستوى ضئيل من الانفعالات، ويتضمن صرف الانتباه من بالتخيل، والاسترخاء، وتدريب التنفس، واستخدام الحوار الذاتي الإيجابي لتهئية الذات.

حيث إشارة العديد من الدراسات إلى أن خفض المشاعر والانفعالات السلبية مثل الشعور بالكرب والحزن وتحقير الذات والشعور بالهزيمة النفسية تنمي وتعزيز النهوض الأكاديمي لدى الطلاب، وبالرغم مما إنتهت إليه نتائج الدراسات إلا أنه لا توجد دراسات في حدود علم الباحثة استجابت لهذا التوجه تجريبياً سوى دراسة خلاف (٢٠٢١) والتي تناولت العلاج بالقبول والالتزام لخفض الهزيمة النفسية لدى المراهقين المتلجلجلين وهي تختلف مع هدف وطبيعة عينة الدراسة، كما هناك ندرة في الدراسات التي تناولت فعالية العلاج الجدلي السلوكي لمعظم الدراسات التي أثبتت فعالية العلاج الجدلي السلوكي كما أشأت سابقاً إلى، خفض الاضطرابات النفسية وطبقت على، عينات مختلفة وحالات مختلفة مثل دراسة أبو زيد (٢٠١٧) التعرف إلى، فعالية التدريب على، اليقظة الذهنية كمدخل سلوكي، جدلي، في، خفض صعوبات التنظيم الانفعالي، لدى الطالبات ذوات اضطرابات الشخصية الحدية، وأثره على، هذا الاضطراب، كما هدفت دراسة Ziraki & Hassan (2017) إلى، التحقق من فعالية العلاج الجدلي السلوكي، في، التحكم في، الغضب والتنظيم الانفعالي، للأطفال المتمترين، كما هدفت دراسة العيان (٢٠٢٠) إلى، التعرف على، فعالية برنامج سلوكي، جدلي، لعلاج أعراض الاندفاعية المؤدية لاحتمالات إيذاء الذات لدى عينة من مضطربي، الشخصية الحدية، وخلصه العرض السابق أثبتت الباحثة أن الدراسات السابقة التي، إعتمدت على، تصميم برامج علاجية باستخدام العلاج الجدلي السلوكي، لخفض أعراض بعض الاضطرابات النفسية لدي عينات مختلفة نجحت في خفض العديد من الاضطرابات النفسية مما دفع الباحثة للتحقق من فعالية كتوجه حديث مستخدم لخفض بعض الاضطرابات النفسية في خفض الشعور بالهزيمة النفسية وهو ما تم التحقق من فاعليته في الدراسة الحالية من خلال إستراتيجيات العلاج الجدلي ومهاراته، حيث أثبتت نتائج الدراسة أن العلاج الجدلي السلوكي أحدث حجم أثر كبير في خفض الشعور بالهزيمة النفسية وتحسن النهوض الأكاديمي لدى عينة الدراسة الحالية وتفسر الباحثة النتائج التي أحدثها البرنامج بأن العلاج الجدلي السلوكي ساهم في تكوين تنظيم الانفعالات وتقبل الألم وإيجاد الحلول البديلة للمشكلات من خلال العقل الواعي واليقظة العقلية التي ساهمت في خفض مشاعر الهزيمة النفسية من خلال المناقشات والممارسات التي إتبعتها الباحثة مع المشاركين ووجدت أثر ذلك في تغيير سلوك ومشاعر وأفكار المشاركين مما أثبت فعالية العلاج الجدلي السلوكي في تحقق هدف الدراسة.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة، توصي بالنقاط التالية:-

- ١- ضرورة تحفيز الطلبة على الاهتمام النهوض الأكاديمي وتنمية قيمه ذاته من خلال عقد عدة ندوات لتحفيز الذات.

- ٢- ضرورة عمل توعية وندوات لبناء المفاهيم الايجابية للذات وخفض الشعور
بالهزيمة النفسية لدى طلاب الجامعة.
- ٣- تضمين أبعاد النهوض الأكاديمي ضمن برامج إعداد الطالب الجامعي من خلال
الدورات التدريبية والمعسكرات بشكل علمي وعملي.
- ٤- ضرورة تقديم برامج إرشادية لتعليم وتدريب الطلاب على تنمية الذات والثقة بالنفس
وأساليب مواجهة الضغوط النفسية مما يزيد نهوضهم الأكاديمي.
- ٥- عمل إرشاد كاديمي لمساعدة الطلاب المتعثرين للوقوف على أسباب التعثر.

بحوث مقترحة:

وفي ضوء الأطر النظرية والأدبية والنتائج المستخلصة من الدراسة الحالية، يمكن
اقتراح ما يلي:-

- ١-دراسة العلاقة بين الهزيمة النفسية وسمات الشخصية.
- ٢-دراسة التنبؤ بالهزيمة النفسية وفقدان المعنى للحياة لدى طلاب التعليم الجامعي.
- ٣-دراسة النمذجة البنائية للهزيمة النفسية والوحدة النفسية والعجز المتعلم والانسحاب
الاجتماعي لدى فئات كينيكية مختلفة.
- ٤-دراسة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية ومظاهر الهزيمة النفسية كما يدركها
الأبناء المتعثرين دراسياً.
- ٥-دراسة فعالية برنامج إرشادي لتعديل الأفكار اللاعقلانية لخفض الهزيمة النفسية
لدى طلاب التعليم الجامعي المتأخرين دراسياً.
- ٧-دراسة فعالية برنامج إرشادي لتنمية استراتيجيات مواجهة الضغوط في تخفيض
مظاهر الهزيمة النفسية لدى طلاب الجامعة.
- ٨-دراسة فعالية برنامج إرشادي قائم على فنيات علم النفس الإيجابي تخفيض
مشاعر الهزيمة النفسية لدى طلاب الجامعة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أبو الليل، محمود السيد (١٩٩٤)، الأمراض السيكوسوماتية في الصحة النفسية، بيروت، دار النهضة العربي.
- أبو رياش، حسين محمد؛ وشريف سليم محمد، صافي عبد الحكيم (٢٠٠٩)، أصول استراتيجيات التعلم والتعليم، النظرية والتطبيق، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- العطار، محمود (٢٠١٩)، الحديث الذاتي الإيجابي وعلاقته بالتدفق النفسي والهزيمة النفسية لدى طلاب كلية التربية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، (١)، (٢٩)، ٦٦-٢٨.
- أبو أسعد، أحمد (٢٠١١)، العملية الإرشادية. عمان: دار المسيرة.
- أبو العلا، سوسن؛ وإبراهيم شلبي (٢٠١٥)، بروفيلاات النهوض الدراسي وقلق الاختبار في علاقتها بالانشغال المدرسي والتحصيل الدراسي باستخدام التحليل العنقودي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة العلوم التربوية، ٢ (٢٠١١)-٢٩.
- أبو جادو، صالح (٢٠٠٥)، علم النفس التربوي (ط٤)، دار المسيرة للنشر والطباعة، أبو حليلة، أشرف (٢٠١٤)، فعالية برنامج لتنمية دافعية الإنجاز باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة العلوم التربوية، ٢٢ (٢)، ٤١٤-٣٦٧.
- أبو جاسم، خالد (٢٠١٦)، التفكير المستقطب لدى طلبة المرحلة المتوسطة. مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية. جامعة واسط. ١ (٢٢). ٢٠٥-٢١٥.
- أبو حلاوة، محمد (٢٠١٢)، الهزيمة النفسية: ماهيتها، مؤشرات، محدداتها، تداعياتها، والوقاية منها "دراسة في بناء المفهوم". مجلة كلية التربية. جامعة دمنهور، ٤ (٣). ١٧٨-٢٦٢.
- أبو حلاوة، محمد (٢٠١٣)، حالة التدفق: المفهوم، الأبعاد، والقياس. إصدارات شبكة العلوم النفسية العربية. خارج الإصدار المتسلسل لكتاب الشبكة. الإصدار الثالث، ٤٨-٣٨.
- أبو حلاوة، محمد؛ ورزق، راشد (٢٠١٣)، البنية العاملية والتحليل التمييزي للهزيمة النفسية في ضوء بعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة "نموذج مقترح". دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب، ٣٧ (٣)، ١٢٨-١٧١.

- أبو زيد، أحمد (٢٠١٧)، فعالية التدريب على اليقظة العقلية كمدخل سلوكي جدلي في خفض صعوبات التنظيم الانفعالي لدى الطالبات نوات الشخصية الحدية وأثره على أعراض هذا الاضطراب مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ١ (٥١)، ٦٨ - ١.
- أبو عواد، فريال (٢٠٠٩)، البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية: دراسة سيكومترية على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر في مدارس وكالة الغوث، مجلة جامعة مشق، ٢٥ (٣)، ٤، ٤٣٣-٤٧١.
- أبو عبيطة، سهام؛ والشمايلة، آلاء (٢٠١٧)، فعالية الإرشاد الجمعي المستند إلى العلاج الجدلي السلوكي في خفض الاندفاعية والسلوك التخريبي لدى طالبات الصف العاشر، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٣ (٤)، ٤٣٣ - ٤٤٨.
- أبو غزال، معاوية (٢٠٠٧)، العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافع التحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٣ (١) ٢٥-٥٢.
- أبو لطيفة، لؤي (٢٠١٥)، مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية، مجلة جامعة القدس للأبحاث والدراسات التربوية، ٣ (١٠) ٤٥.
- التلمساني، مى (١٩٩٨). ديانة الزن وفلسفة الجمع بين المتناقضات إبداع، ١٦ (٢)، ١١٥. ١٠٥.
- التميمي، ليث (٢٠١٣)، الشخصية المهزومة ذاتياً وعلاقتها بالمكانة النفسية والاجتماعية. (رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب. جامعة بغداد. العراق)
- الخالدة، خالد؛ والريابعة، جعفر (٢٠١٢)، درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل، المجلة الدولية التربوية المتخصصة. ١ (٣)، ٧٦.
- الخياط، ماجد (٢٠١٧)، العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة البقاء التطبيقية، مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مؤتة ٣٢ (٥) ٢٢١ - ٢٥٦.
- الزغبى، أمل (٢٠١٨)، تأثير التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين النهوض الأكاديمي للمتغيرات أكاديمياً في جامعة طيبة بالمدينة المنورة. مجلة كلية التربية ٣٤ (٦) ٣٨٩ - ٤٤٦.

- الزهيري، عاشور (٢٠١٢)، صراع الدور وعلاقته بالتحكم الذاتي لدى مدرسات معهد الفنون الجميلة في مدينة بغداد، مجلة آداب المستنصرية، الجامعة المستنصرية (٦١)، ١ - ٣٨.
- السراي، هاشم (٢٠١٢)، تأثير فئيتين إرشاديتين (ملء الفراغ وتغيير القواعد) في خفض حدة التفكير المستقطب لدى طلبة الاعدادية. (رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. الجامعة المستنصرية. العراق).
- الشلافة، محمد (٢٠١٧)، المشاركة الأسرية وعلاقتها بالدافعية الأكاديمية والاندماج المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا (رسالة دكتوراه) كلية التربية، جامعة اليرموك.
- الشلبي، ياسر (٢٠١٢)، الهزيمة النفسية الأسباب - الآثار - الوقاية والعلاج. سوريا: المكتب النفسي والاجتماعي بهيئة الشام الإسلامية.
- الشمالية، آلاء على (٢٠١٦)، فعالية الإرشاد الجمعي المستند للعلاج الجدلي السلوكي في خفض الاندفاعية والسلوك التخريبي لدى طالبات الصف العاشر (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الهاشمية كلية الدراسات العليا، الأردن.
- الشهري، عبد الله (٢٠١٤)، مهارات التفكير ما وراء المعرفة وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.
- العاسمي، رياض (٢٠١٢)، تناقضات إدراك الذات وعلاقتها بكل من القلق الاجتماعي والاكتئاب لدى طلاب جامعة دمشق. مجلة جامعة دمشق. ٢٨ (٣). ١-٦٩.
- العريان، أشرف (٢٠١٨)، فعالية برنامج سلوكي جدلي علاج أعراض الاندفاعية المؤدية لاحتمالات إيذاء الذات لدى عينة من مضطربي الشخصية الحدية (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية الآداب ، جامعة المنصورة، مصر.
- العتار، محمود (٢٠١٩)، الحديث الذاتي الإيجابي وعلاقته بالتدفق النفسي والهزيمة النفسية لدى طلاب كلية التربية. المجلة المصرية للدراسات النفسية. الجمعية المصرية للدراسات النفسية. ٢٩ (١٠٢)، ٣٨٨-٤٣٢.
- القرعان، جهاد (٢٠١٢)، مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة الذين يعانون من اضطراب التصرف وعلاقته بالنوع الاجتماعي. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. ١٤٩ (١)، ٢٣-٥١.
- النيسابوري، أبي الحسين (٢٠٠٧)، صحيح مسلم الرياض، دار طبية للنشر والتوزيع.

- أمين، سهير وآخرون (٢٠١٩)، سيكولوجية الموهوبين والمتفوقين عقلياً، الخصائص
المشكلات، طرق وبرامج الرعاية، مكتبة الأنجلو المصرية.
- باترسون، س.هـ. (١٩٩٠)، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. ترجمة: حامد عبدالعزيز
الفقي. ط٢. الكويت: دار القلم.
- براهيمي، براهيم؛ وعلى، فارس (٢٠١٤)، العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة ودافعية
التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، دراسة ميدانية، مجلة البحوث التربوية
والتعليمية: المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة . مخبر تعليم . تكوين . تعليمية،
(٥)، ١٩١-٢١٠.
- بريكة، عبد الرحمن (٢٠٠٧)، العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز
الرياضي لدى طلبة مدارس العليا للأستاذة في مدينة الجزائر (رسالة دكتوراه
الدولة في علوم التربية)، جامعة الجزائر.
- بوزقاق، سميرة (٢٠٠٦)، علاقة الضغوط النفس الاجتماعية بتقدير الذات لدى المدمنين
المسجونين. (رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة ورقلة. الجزائر)
- توق، محيي الدين وآخرون (٢٠٠٣)، أسس علم النفس التربوي، دار الفكر للطباعة
والنشر.
- خطاب، على ماهر (٢٠٠٧)، القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية.
ط٦. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- عبد الصمد ، فضل إبراهيم (٢٠١٣)، مقياس الهزيمة النفسية في البيئة المصرية،
مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، مج ٢٦، ع ١، مصر.
- نشأة، مروة (٢٠١٩)، فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض الهزيمة النفسية
لدى طلاب الجامعة المكتئبين، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، (٧٤)،
(٢) ١١١-١١٥.
- جابر، عبد الحميد؛ وكفافي، علاء الدين (١٩٩٠)، معجم علم النفس والطب النفسي.
الجزء الثالث. القاهرة: دار النهضة العربية.
- حسين، دعاء (٢٠١٦)، فعالية كل من العلاج الجدلي السلوكي والعلاج بالتعقل في
تخفيف أعراض اضطراب الشخصية الحدية وأثر كل منهما في تحسين التوافق
الزواجي لدي عينة من معلمات التعليم الأساسي المتزوجات. (أطروحة دكتوراه
غير منشورة)، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر.

- حلاوة، محمد سعيد (٢٠١٩)، الهزيمة النفسية، ماهيتها، مؤثراته، محدثاتها، تداعياتها، والوقاية منها، مجلة كلية التربية، جامعة دمنهور، مج ٤ ع ٢، مصر.
- دوقة، أحمد وآخرون (٢٠١١)، سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التخرج من عكنون . ديوان المطبوعات الجامعية . الساحة المركزية.
- ربيعه، علاونة (٢٠٠٥)، الاتصال والادراك الاجتماعي. الملتقي الدولي حول سيكولوجية الاتصال والعلاقات الإنسانية. ٢٠-٢١ مارس. جامعة ورقلة. الجزائر.
- رشيد، أزهار (٢٠١٣)، مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة جامعة بغداد، مجلة البحوث التربوية والنفسية (٣٩)، ١٨٨.
- رشيد، شاكر (٢٠١٦)، التفكير القطبي وعلاقته بالقلق الوجودي لدى طلبة الجامعة (رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة المستنصرية. العراق).
- سعادة، جودت (٢٠١١)، تدريب مهارات التفكير. عمان: دار الشروق للتوزيع والنشر.
- سلوم، هناء (٢٠١٥)، استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بحل المشكلات "دراسة مقارنة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية بمدينة دمشق". (رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة دمشق. سوريا).
- سليمان، عبد الرحمن سيد (٢٠١٠)، العلاج السلوكي الجدلي كعلاج لسلوك تدمير الذات: إطار نظري، مجلة علم النفس، ٢٣ (١٤)، ٦- ٢٧.
- سليمون، ريم (٢٠١٤)، الوعي بما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية وعلاقته بتوجيه الهدف وتحصيلهم الدراسي، مجلة جامعة دمشق ٣٠ (٢)، ٢٧١ - ٢٩٦.
- سمعان، مكرم (١٩٦٤)، مشكلة الانتحار، دراسة نفسية اجتماعية للسلوك الانتحاري، القاهرة، دار المعارف للنشر.
- عبد الباقي، عبد الرسول؛ ونور الدين، طارق (٢٠١٦)، البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والمستويات التحصيلية لدى طلاب الدبلوم العام لكلية التربية، مجلة الثقافة والتنمية ٩٦ (١٦)، ٣٠ - ١٢٩.
- عبد الرازق، مصطفى (٢٠١٧)، نمذجة العلاقات بين مكونات ما وراء التعلم، وما وراء الذاكرة لدى طلاب الجامعة (رسالة دكتوراه)، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- عبد السادة، مؤدة (٢٠٠١)، اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع وعلاقتها بإيذاء الذات، جامعة بغداد، كلية الآداب، رسالة ماجستير غير منشورة.

- عبدالتواب، محمد؛ ومحمد، سيد (٢٠٠٦)، *مقياس الشعور باليأس*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عياش، ليث؛ وفائق، صبا (٢٠١٦)، *التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة*. مجلة كلية التربية الأساسية. جامعة بغداد. ٢٢ (٩٥). ٦١٣-٦٣٨.
- غانم، محمد حسن (٢٠١٩)، *المرأة واضطراباتها النفسية والعقلية: إيتراك للطباعة والنشر*.
- كوري، كيرالد (٢٠١١). *النظرية والتطبيق في الإرشاد والعلاج النفسي*. ترجمة: سامح وديسح الخفش. عمان: دار الفكر.
- لابلاش، جان و ج. ب. بونتاليس (٢٠٠٢)، *معجم مصطلحات التحليل النفسي*، ترجمة مصطفى حجاز، ط٤، بيروت، مؤسسة مجد الجامعة للنشر.
- لسان العرب: لمحمد بن مكرم بن منظور الأفرقي المصري، دار صادر، بيروت.
- العاسمي، رياض (٢٠١٧). *العلاج الجدلي السلوكي*.
<http://borderlineinarabic.blogspot.com/2017/05/blog-post8.html>
- محمد، مروان (٢٠١٣)، *جلد الذات، (طبعة إلكترونية مقروءة) تم الاسترجاع من موقع*
<http://www.alwatan.com.kw/Article.Details.aspx?Id=47213>
- نجيبة، منصر (٢٠١٧)، *مفهوم الذات وعلاقته بالتوافق النفسي لدى الطالب الجامعي (رسالة ماجستير)*. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة الشهيد حمه لخضر، الجزائر).

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Kordel, L. (2012). Live to Enjoy the Money You Make, New York, Literary Licensing, LLC.
- Reis, S. (1995): Talent ignored, talent diverted: The cultural context underlying giftedness in females. Gifted Child Quarterly, 39, 3, 162-170.
- Chris Brownson & Bryan Hartzler (2000). Defeat yourself - Defeating Behavior vnderst anding & overcoming tlarm ful patterns TI 080 - thematic.Cutter, Fred, (1999): Suicide Prevention Triangle. A Manual for Everyone, 2 Edition, Morro Bay, Calf: Triangle Books, U.K, ISBN
- Dunman, L.Joe, (2003).The Emile Durkheim Archive, Version 2, www.durkheim.itgo.com .
- Huhman, K. (2006). Social conflict models: Can they inform us about human psychopathology? Hormones and Behavior, 50, 4, 640-646.
- James, M. (2012). Discipline and loss of Morale, Oxford University Press. 168alala
- Koulouris, S. Pastromas, S, Sakellariou, D. Kratimenos, T.; Piperopoulos, P. & Manolis, A. (2010). The Broken Heart Syndrome, Hellenic Journal Cardiology, 51, 451-457
- Krapu, T. Meinke, L.; Kramer, L.; Friedman, R. & Voda, J. (2006). The Life Satisfaction Survey (LSS): Development of the Instrument, IN; Bennett, J. L., & Campone, F. (Eds.). (2006): Proceedings of the fourth International Coach Federation Coaching Research Symposium. Lexington, KY: International Coach Federation.
- Lahely, Benjamin. B, (2001). Psychology Seventh edition, USA, Chicago, Mc Graw-hill.

- Lewis, D. (1994):self-actualization in gifted children. Psychological Reports, 74, 1, 767-770.
- Marin RS, Wilkosz PA. (2005). Disorders of diminished motivation. Journal of Head Trauma Rehabilitation, 20, 4, 377-388.
- Marin, R. (1996). Apathy and related disorders of diminished motivation. American Psychiatric Press Review of Psychiatry, 15,205-242.
- Marin, R. Biedrzycki, R. & Firinciogullari, S. (1991). Reliability and validity of the Apathy Evaluation Scale, Psychiatry Res 38,143-162.
- Masquerade, J. (2012). Histrionic Personality Disorder Forum,
- Masters, B. (2009). A Study of Self-Actualization of Gifted Children in Public High School Programs, Dissertation submitted to the Faculty of Holos University Graduate Seminary in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of theology.
- Petrides, K, Gomez, M. & Perez-Gonzalez, J. (2017). Pathways into Psychopathology. Modeling the effects of trait emotional intelligence, mindfulness, and irrational beliefs in a clinical sample, clinical psychology & psychotherapy, 1-12
- Pytell, T. (2006). Transcending the Angel Beast: Viktor Frankl and Humanistic Psychology. Psychoanalytic Psychology, 23, 3, 490503.
- Rabow, J.; Berkman, S. & Kessler, R. (1983). The culture of poverty and learned helplessness: A social psychological perspective. Social Inquiry, 53, 4, 419-434. 169
- Ryan, R. & Deci, E. (2001). To be happy or to be self-fulfilled: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. In S. Fiske (Ed.), Annual Review of Psychology. (Vol). 52; pp. 141-166.

- Ryan, R. & Frederick, C. (1997). On energy, personality and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65, 529-565.
- Stefan T. Possony) 2009). Cambridge University Press. Issue 1 vo. 4.
- Bein, A. (2013). *Dialectical Behavior Therapy for Wellness and Recovery: Inteiventions and activities for diverse client needs*. John Wiley & Sons.
- Brodsky, B. S., & Stanley, B. (2013). *The dialectical behavior therapy primer: How DBT can inform clinical practice*. John Wiley & Sons.
- Brooks, A. (1994). some sources of polarized thinking. *A Review of General Semantics*, 51 (3), 261- 265. Retrieved from EBSCO database.
- Callan, M., Kay, A. & Dawtry, R. (2014). Making sense of misfortune: Deservingness, self-esteem, and patterns of self-defeat. *Journal of Personality and Social Psychology*. 107(1), 142-146.
- Campellone, T. Sanchez, A. & Kring, A. (2016). Defeatist performance beliefs, negative symptoms, and functional outcome in schizophrenia: a meta-analytic review. *Schizophrenia bulletin*. 42(6), 1343-1352.
- Chapman, A , Gratz, K., & Tull, M. (2011). *The dialectical behavior therapy skills workbook for anxiety: Breaking free from worry, panic, PTSD, and other anxiety symptoms*. New Harbinger Publications.
- Chapman, A. L., & Rosenthal, M. Z. (2016). *Managing therapy-interfering behavior: Strategies from dialectical behavior therapy*. American Psychological Association.
- Chen, E. Y., Cacioppo, J., Fettich, K., Gallop, R., McCloskey, M. S., Olino, T., & Zeffiro, T. A. (2017). *An adaptive randomized*

- trial of dialectical behavior therapy and cognitive behavior therapy for binge- eating. Psychological medicine, 47 (4), 703- 717.*
- D1JK, S. (2012A). *DBT made simple- A Step- by- Step Guide to Dialectical Behavior Therapy. Oakland, New Harbinger Publications.*
- Dan-Glauser, E. & Gross, J. (2013). *Emotion regulation and emotion coherence: Evidence for strategy-specific effects. Emotion. (DX reader version) Retrieved from <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23731438/>*
- Dijk, S. (2012B). *calming the emotional storm: Using dialectical behavior therapy skills to manage your emotions and balance your life. New Harbinger Publications.*
- Dijk, S. (2013). *DBT Made Simple: A Step- by- step Guide to Dialectical Behavior Therapy. New Harbinger Publications.*
- Dimeff L. , & Linehan, M. M. (2001). *Dialectical behavior therapy in a nutshell. The California Psychologist, 34 (3), 10-13.*
- Dimeff, L. A., & Koemer, K. E. (2007). *Dialectical behavior therapy in clinical practice: Applications across disorders and settings. Guilford Press.*
- Dykstra, E. , & Charlton, M. (2008). *Dialectical behavior therapy skills training: adapted for special population. Unpublished manuscript, Aurora Mental Health Center, Intercept Center, 16905.*
- Eisenberg, N.(2001). *the core and correlates of affective social competence. Social Development. 10, 120-124.*
- Ferrari, J.(1994). *Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal, dependency, and self-defeating behaviors. Personality and Individual Difference. 17(5), 673-679.*

- Fleming, A. P., McMahon, R. J., Moran, L. R., Peterson, A. P., & Dreesen, A. (2015). Pilot randomized controlled trial of dialectical behavior therapy group skills training for ADHD among college students. *Journal of attention disorders*, 19(3), 260- 271.
- Frank, G. (1999). Freud's concept of the superego: Review and assessment. *Psychoanalytic Psychology*, 16(3), 448–463. <https://doi.org/10.1037/0736-9735.16.3.448>.
- Friedman, H. S. (2015). *Encyclopedia of mental health*. Academic Press.
- Fulton State Hospital, (2004). *Dialectical Behavior Therapy Skills Handbook*.
- Granefski, N. Kraaij, V. (2007). The cognitive emotion regulation questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*. 23(3). 141-149.
- Gratz, K. & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and deregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*. 26(1), 41-54.
- Gross, J., Richards, J. & John, O. (2006). Emotion regulation in everyday life. *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health*, 13-35.
- Gross, J. (1998). the emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of general psychology*. 2(3), 271-276.
- Gross, J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*. 10, 214-219.

- Gross, J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. *Handbook of emotion regulation*. 2. 3-20.
- Han-ey, P. & Rathbone, B. H (2013). *Dialectical behavior therapy for at- risk adolescents: A practitioner's guide to treating challenging behavior problems*. Oakland, CA: New Harbinger Publications, Inc.
- <http://www.psychforums.com/histrionic-personality>
- Irani Williams, F., Campbell, C., McCartney, W. & Gooding, C. (2013). Leader derailment: The impact of self-defeating behaviors. *Leaderships & Organization Development Journal*. 34(1), 85-97.
- Iverson, K. & Shenk, S. (2009). *Dialectical Behmior Therapy for Women Victims of Domestic Abuse: A Pilot Study*. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40 (3), 242-248.
- John, O. & Gross. J. (2007). Individual differences in emotion regulation. *Handbook of emotion regulation*. 35, 1-372.
- Katsakou, C. (2014). *Making Sense of Dialectical Behavior Therapy*. *National Association for Mental Health*, 1-15.
- Kaya, C. Ugur, E. SAR, A. & Ercengiz, M. (2017). Self-Handicapping and Irrational Beliefs about Approval in a sample of Teacher Candidates. *Online Submission*. 25(3), 869-880.
- Koole, S. (2009). the psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*. 23(1), 4-41.
- Kordel, L. (2012). *Live to Enjoy the Money You Make*. New York: Literary Licensing. LLC.

- Kown, H. Yoon, K. Joorman, J. & Kown, J. (2013). Cultural and gender differences in emotion regulation: Relation to depression. *Cognition & emotion*. 27(5), 769-782.
- Lau, M. A., & McMMain, S. F. (2005). *Integrating mindfulness meditation with cognitive and behavioural therapies: The challenge of combining acceptance- and change- based strategies*. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 50(13), 863-869.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (2005). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Linehan, M. (1993a). *Cognitive- behavioral treatment of borderline personality disorder*. Guilford press.
- Linehan, M. M. (1993b). *Dialectical behavior therapy for treatment of borderline personality disorder: implications for the treatment of substance abuse*. NIDA research monograph, 137, 201- 201.
- Linehan, M. M., Cochran, B. N., & Kehrer, C. A. (2001). *Dialectical behavior therapy for borderline personality disorder*. *Clinical handbook of psychological disorders: A step- by- step treatment manual*, 4, 365- 420.
- Lnesley, W. J. (Ed.). (2001). *Handbook of personality disorders: Theoiy, research, and treatment*. Guilford Press.
- Lynch, T. R., Chapman, A. L, Rosenthal, M. Z, Kuo, J. R., & Linehan, M. M. (2006). *Mechanisms of change in dialectical behavior therapy: Theoretical and empirical obseirations*. *Journal of clinical psychology*, 62 (4), 459- 480.
- Marra, T. (2004). *Depressed and anxious: The dialectical behavior therapy workbook for overcoming depression and anxiety*. New Harbinger Publications.

- Mauss, I. (2007). *Automatic Emotion Regulation*. (DX reader version) Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1751-9004.2007.00005.x>
- McKay, M., Wood, J.C...& Brantley, J. (2010). *The dialectical behavior therapy skills workbook: Practical DBT exercises for learning mindfulness, interpersonal effectiveness, emotion regulation and distress tolerance. Read How You Want. Com.*
- McMain, S. , Links, P., Gnam, W., Guimond, T., Cardish, R., Korman, L & Streiner, D. (2009). *A Randomized Trial of Dialectical Behavior Therapy versus General Psychiatric Management for Borderline Personality Disorder. Am J Psychiatiy*, 166 (12), 1365-1374.
- McMain, S., & Wiebe, C. (2013). *Psychotherapy Essentials to Go: Dialectical Behcnior Therapy for Emotion Dysregulation. WW Norion & Company.*
- Miller, A. L., Rathus, J. H., & Linehan, M. M. (2006). *Dialectical behavior therapy with suicidal adolescents. Guilford Press.*
- Min, S. (2013). Self-esteem, Depression, and Cognitive Emotion Regulation Strategies of University Students Residing in Dormitories. *Journal of Korean Academy of Psychiatric and Mental Health Nursing*. 22(4), 265-272.
- Oshio, A. (2009). Development and validation of the dichotomous thinking inventory. *Social behavior and personality an international Journal*. 723-736.
- Pederson, L , & Pederson, C. S. (2011). *The Expanded Dialectical Beha'ior Therapy Skills Training Manual: Practical DBT for Self- help, and Individual and Group Treatment Settings. PESI Publishing & Media.*

- Pederson, L. D. (2015). *Dialectical behavior therapy: A contemporary guide for practitioners*. John Wiley & Sons.
- Perkinsand, R. & Forehand, R. (2003). *The structure of implicit self-domains as a mechanism for approach and avoidance behavior motivation*. (DX reader version) Retrieved from: <http://www.ruf.rice.edu/~aperkins>
- Petrides, K., Gomez, M. & Perez-Gonzalez, J. (2017). Pathways into Psychopathology: Modeling the effects of trait emotional intelligence, mindfulness, and irrational beliefs in a clinical sample. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 1-12.
- Rathus, J. H., & Miller, A. L (2014). *DBT® skills manual for adolescents*. Guilford Publications.
- Riesman, D. (2000). *he Lonely Crowd, Revised edition: A Study of the Changing American Character*. Yale University Publications.
- Robins, C. J. (2003). *Zen principles and mindfulness practice in dialectical behavior therapy*. *Cognitive and behavioral practice*, 9(1), 50- 57.
- Robins, C. J., & Chapman, A. L. (2004). *Dialectical behavior therapy: Current status, recent developments, and future directions*. *Journal of personality disorders*, 18(1), 73- 89.
- Robins, C. J., & Rosenthal, M. Z (2011). *Dialectical behavior therapy. Acceptance and mindfulness in cognitive behavior therapy: Understanding and applying the new therapies*, John Wiley & Sons, 164-192.
- Safer, D. L., Telch, C. F., & Chen, E. Y. (2009). *Dialectical behavior therapy for binge eating and bulimia*. Guilford Press.
- Sahranavard, S. & Miri, M. (2018). *A comparative study of the effectiveness of group- based cognitive behavioral therapy*

and dialectical behavioral therapy in reducing depressive symptoms in Iranian women substance abusers. Psicologia: Reflexao e Critica, 31 (15), 1-8.

- Sherry, S., Stoeber, J. & Ramasubbu, C. (2016). Perfectionism explains variance in self-defeating behaviors beyond self-criticism: Evidence from a cross-national sample. *Personality and Individual Difference*. 95, 196-199.
- Swales, M. A. (2009). *Dialectical Behaviour Therapy: Description, research and future directions. International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 5 (2), 164.
- Thompson, R. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*. 59(2-3), 25-52.
- Uhi, J. (2007). *Relationship between Cognitive distortion and psychological and behavioral factors in a family Medicine Outpatient sample*. (Unpublished doctoral dissertation Philadelphia college of Osteopathic Medicine Available).
- Wolters, C. (2011). Regulation of Motivation: Contextual and Social Aspects. *Teachers College Record*. 113(2), 265-283.
- Zhang, D. (2014). Relationship between Personality Traits and Emotion Regulation Strategies for Chinese College Students. *Asian Journal of Humanities and Social Studies*. 2(5), 666-670.
- Ziraki F. & Hassan T. (2017). *Investigating the Effectiveness of Dialectical Behavior Therapy in Clinical Symptoms, Anger Control and Emotional Regulation of Bully Children. International Journal of Clinical Medicine*, 8, 277- 292.