The Effect of a program Based on Meta Cognitive Thinking Strategies to Improve Academic Buoyancy and Reduce Cognitive Distortions among Students of the Faculty of Education

Dr. Eman A. Abdel Hamid
Assistant Professor, Department of Educational Psychology
Faculty of Education, Helwan University, Egypt
imandeutsch@yahoo.com

Received: 26-8-2024 Revised: 26-9-2024 Accepted: 3-10-2024
Published: 12-12-2024

DOI: 10.21608/jsre.2024.315721.1724
Link of paper: https://jsre.journals.ekb.eg/article_390964.html

Abstract

The aim of the current research is to improve academic Buoyancy and reduce cognitive distortions among Faculty of education students. The research was applied to students with high cognitive distortions from the kindergarten and psychology department for the academic year 2023/2024, their number is (76) students, and they were divided into an experimental group (39), and a control group (37). The research Instruments are a program based on meta cognitive thinking strategies (prepared by the Researcher), the Academic Buoyancy Scale (prepared by the Researcher), and the Cognitive Distortions Scale(prepared by the Researcher). The quasi-experimental approach was used, and after statistical treatment of the grades of the experimental and control groups, it was found that there was a statistically significant effect of the training program based on the Strategies of meta cognitive thinking in improving academic Buoyancy and reducing cognitive distortions, It was found that there were statistically significant differences (at the 0.01 level) between the average scores of the experimental and control groups in the post-measurement of the academic Buoyancy variable for the sub-dimensions and the total score in favor of the experimental group. It was also found that there were statistically significant differences (at the 0.01 level) between the average scores of the experimental and control groups in the post-measurement of the cognitive distortions variable for the sub-dimensions and the total score in favor of the experimental group. The research also found a statistically significant relation between academic advancement and its sub-dimensions and cognitive distortions and its sub-dimensions Except for Factor (the overgeneralization of cognitive distortions).

Keywords: meta cognitive thinking Strategies, academic Buoyancy, cognitive distortions.

اثر برنامج قائم على استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في تحسين النهوض الأكاديمي وخفض التشوهات المعرفية لدى طلاب كلية التربية

د. إيمان عبد الرؤوف عبد الحليم عبد الحميد
أستاذ مساعد بقسم علم النفس التربوي، قسم علم النفس التربوي
كلية التربية، جامعة حلوان، جمهورية مصر العربية
imandeutsch@yahoo.com

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى تحسين النهوض الأكاديمي و خفض التشوهات المعرفية لدى طلاب كلية التربية، حيث تم تطبيق البحث على الطلاب مرتفعي التشوهات المعرفية من شعبة علم النفس وشعبة رياض الأطفال للعام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤ وعددهم (٧٦) طالب وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وعددهم (٣٩) ومجموعة ضابطة وعددهم (٣٧) و وتمثلت أدوات البحث في برنامج قائم على استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي (إعداد الباحثة) ومقياس النهوض الأكاديمي (إعداد الباحثة) ومقياس التشوهات المعرفية(إعداد الباحثة) ، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي و بعد المعالجة الإحصائية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة تبين وجود أثر دال إحصائيا للبرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في تحسين النهوض الأكاديمي و خفض التشوهات المعرفية، حيث تبين وجود فروقا ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمتغير النهوض الأكاديمي للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية و كذلك تبين وجود فروقا ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمتغير التشوهات المعرفية للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية، وتوصل البحث أيضا إلى وجود علاقة ارتباطيه عكسية ذات دلالة إحصائية بين كل من النهوض الأكاديمي بأبعاده الفرعية و التشوهات المعرفية بأبعادها الفرعية عدا بعد التعميم الزائد للتشوهات المعرفية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي، النهوض الأكاديمي ، التشوهات المعرفية.

اثر برنامج قائم على استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في تحسين النهوض الأكاديمي وخفض التشوهات المعرفية لدى طلاب كلية التربية

المقدمة

تتأثر العملية التعليمية بالعديد من العوامل المرتبطة بالعناصر المكونة لها من معلم ومتعلم وبيئة تعليمية وسياق تعليمي حيث أن التغيرات التي تلحق بأي عنصر من تلك العناصر تؤثر تباعا على باقي عناصر العملية التعليمية فالعلاقة تبادلية ذات تأثير وتأثر متبادل من جميع الأطراف ، هذا فضلا عن التغيرات المتلاحقة التي تحدث في المجتمعات في الوقت الحاضر مما يتطلب متابعة مستمرة للمستجدات وتأثيراتها التربوية والنفسية والمعرفية على عناصر العملية التعليمية.

وتشهد الألفية الثالثة تغيرات سريعة ترتبط بمعظم جوانب الحياة كما تشهد انفجارا معرفيا وثورة في وسائل الاتصال وتكنولوجيا المعلومات ويمكن للإنسان الحصول على الكثير من المعلومات بسهولة ولكنه يقف حائرا في كيفية استغلال تلك المعلومات وتوظيفها للإفادة منها وتسخيرها لتسهيل حياته ولكي يتكيف مع الضغوط المعرفية يجب على الفرد الاستفادة من خبراته و التفاعل مع معطيات العالم المحيط (هبه سليحات و منال الصمادي، ٢٠١٥).

و يعاني المتعلم في كثير من الأحيان من صعوبة في معالجة وتوظيف ما يتعرض إليه من معلومات وخبرات ومن ثم نحن هنا بصدد متعلم مشوه معرفيا فالتشوهات المعرفية هي خلل وتشوه في بناء التصور المعرفي و يؤثر ذلك على السلوك حيث يؤدي إلى وجود اضطراب انفعالي وسلوكي ولقد تصدى التربويين من اجل تعديل عمليات التفكير الخاطئ وما يشمله من أفكار لا عقلانية ، ويرى المهتمون بدراسة التشوهات المعرفية أنها وجهة نظر شخصية خاطئة ولم يجر تصحيحها وقد تكون سلبية أو إيجابية وتتعدد أساليب علاجها وتقنياتها تبعا للنظرية المستخدمة في إعداد البرنامج العلاجي المتبع لإعادة بناء هيكلة التصور المعرفي للفرد(نبيل الجندي وفلسطين مخامرة وشهد سعيد ، ٢٠٢٢).

إن الفرد الذي يعاني من التشوهات المعرفية يتصف بمعتقداته السلبية من استدلال وأساليب غير منطقية وكذلك المبالغة في تفسير الأشياء وتعميم الفشل ويكون لديه مشاعر سلبية كالغضب واليأس وكذلك أخطاء في معالجة المعلومات وشعور بالضيق والألم مما قد يؤدي إلى التأثير السلبي في قدرته على مواجهة ضغوط الحياة والتوافق النفسي والاجتماعي مع البيئة المحيطة حيث أن التشوهات المعرفية هي نوع من التفكير الذي يؤدي إلى التحيز لشيء ما وتفضيله دون غيره دون الاستناد إلى أسس موضعية حيث يتم التهويل والتضخيم في التفكير الثنائي والإفراط في التعميم الزائد والمبالغة في لوم الذات ولوم الآخرين والتجريد الانتقائي والقفز إلى الاستنتاج الاعتباطي (داليا عبد الوهاب و نبيل السيد، ٢٠١٧).

ويعرف أحمد كيشار (٢٠٢٣) التشوهات المعرفية بأنها اعتقادات الطالب غير العقلانية نحو التفكير الثنائي و التجريد الانتقائي ولوم الذات ولوم الآخرين والإفراط في التعميم والاستنتاج الانفعالي والكمالية وتوصل إلى وجود علاقة بين مستوى التشوهات المعرفية و كل من الضغوط الأكاديمية والتكيف الاجتماعي لدى طلاب الجامعة، كما توصلت دراسة كل من Kuru, Safak, Ozdemir, Tulaci,

Ozdel, Özkula and Orsel (2017) إلى وجود علاقة بين التشوهات المعرفية والقلق الاجتماعي، فالتشوهات المعرفية ترتبط بتفاعل الطلاب الأكاديمي واندماجهم في السياق التعليمي ومدى التقدم في متابعة المهام الأكاديمية وانجازها و يعد التقدم أو النهوض الأكاديمي مؤشر مباشر لمدى نجاح الطلاب في السياق الأكاديمي و تعرف أمل الزغبي (٢٠١٨) النهوض الأكاديمي بأنه سلوك ايجابي وبنائي وتكيفي لأنواع التحديات والنكسات والمحن التي يمر بها الطلاب بشكل مستمر خلال مراحل إعدادهم الأكاديمي، ولقد توصلت نتائج دراسة أماني عبد المجيد (٢٠٢١) إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائية بين كل من النهوض الأكاديمي والتدفق النفسي وبين كل من النهوض الأكاديمي و اليقظة العقلية كما أسفرت الدراسة عن إمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من خلال اليقظة العقلية والتدفق النفسي.

ومن الدراسات الحديثة التي أوضحت تأثر نهوض الطلاب الأكاديمي بمتغيرات نفسية أخرى دراسة سماح الحربي و أمنية الشريف و سميرة العتيبي (٢٠٢١) حيث توصلت إلى قدرة التعلم المنظم ذاتيا على التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة وكذلك دراسة حمزة الربابعة ومحمد ملحم وفراس الحموري (٢٠٢٣) التي توصلت إلى إسهام مصادر التعلم بالنهوض الأكاديمي والرضا عن الخبرة الدراسية، و من الدراسات الحديثة التي اهتمت بتعديل التشوهات المعرفية و تحديد أثر ذلك على القلق الاجتماعي للمتعلمين دراسة ممدوح بدوي (٢٠١٩) التي توصلت إلى وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية و متوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياسي التشوهات المعرفية والقلق الاجتماعي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية حيث هدفت الدراسة إلى توظيف استراتيجيات وفنيات الإرشاد المعرفي السلوكي في تعديل التشوهات المعرفية لدى عينة الدراسة، كما أوضحت نتائج دراسة محمد متولي(٢٠١٩) الأثر الايجابي للعلاج المعرفي السلوكي في تعديل التشوهات المعرفية وذلك لتحسين فاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي التحصيل المنخفض وكذلك دراسة عبد الرحمن طموني (٢٠١٩) التي توصلت إلى فاعلية برنامج إرشادي معرفي في خفض التشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعة.

ويؤكد العلاج المعرفي السلوكي على ضرورة تحقيق الذات وذلك من خلال جانبين أساسيين يتمثل الأول في مساعدة الفرد في التغلب على اضطراباته المعرفية والانفعالية بما يساعده على أن يقوم بشكل فعال بالبحث عن تحقيق ذاته وترتيب الأمور لذلك وحتى يتسنى تحقيق هذا الهدف يجب مساعدة الفرد على أن يعمل في سبيل تحقيق ما يلي:-

- الاختيار الفعال لأساليب تحقيق الذات التي يمكن انتقاؤها بشكل فردي.
- تفضيل القيام بحل تلك المشكلات المتعلقة بتحقيق الذات.
- التقبل غير المشروط للذات والآخرين.
- التغلب على ما قد يبدر من الشخص من تسويف ومماطلة وانخفاض القدرة على مقاومه الإحباط.
- النظر إلى تحقيق الذات على أنه مشكله تتعلق بالنسق يمكن تصورها وإعادة تصورها.
- الانتقال من (إما - أو) إلى (و - أيضا) وذلك عن طريق تقبل الغموض والتناقض وعدم الاتساق في الأفكار ثم محاولة دفعها نحو تكوين كل متكامل.(عادل محمد، ١٩٩٩).

ويذكر جراون (١٩٩٩) أن الدراسات التي أجريت منذ بداية السبعينات من القرن الماضي حول مفهوم التفكير ما وراء الكمعرفي أشارت إلى تحديد عدد من المهارات العليا التي تقوم بإدارة نشاطات التفكير وتوجيهها عندما ينشغل الفرد في موقف حل المشكلة أو اتخاذ القرار حيث صنف تلك المهارات إلى ثلاثة فئات رئيسية وهي: التخطيط والمراقبة والتقويم حيث تضم كل فئة من تلك الفئات عدد من المهارات الفرعية وهي التخطيط والمراقبة والتحكم والتقييم (هبه سليحات و منال الصمادي، ٢٠١٥).

وكذلك ترى هيام الشهاب (٢٠٢٠) أن الطلاب الذين يمتلكون مستويات مرتفعة من التفكير ما وراء المعرفي يكون لديهم القدرة على تنظيم وضبط عمليات التعلم لديهم وتحديد ما تحتاج إليه مشكلات التعلم وكذلك لديهم القدرة على الانسجام والتوافق مع مواقف التعلم المختلفة ويعرف فليفل (١٩٨٦) مهارات التفكير ما وراء المعرفي على أنها وعي المتعلم بعملياته المعرفية ونواتجه وكذلك إحساسه بما يتعلق بتلك العمليات من خصائص ومعلومات لجوانب التعلم المختلفة وعلى وجه الخصوص فإن فليفل يعتبر أن مهارات التفكير ما وراء المعرفي تتمثل فيه التخطيط للأنشطة المعرفية ومراقبتها والتنظيم الذاتي المشترك للعمليات المعرفية وتقويمها وتحديد علاقتها بهدف معرفي معين، ويصنف ستيرنبيرج (١٩٩٩) مهارات التفكير ما وراء المعرفي إلى ثلاثة فئات رئيسية وهي التخطيط والمراقبة والتقويم وكل مهارة من تلك المهارات تتضمن عدد من المهارات الفرعية .

ولقد أشارت العديد من الدراسات الحديثة إلى التأثير الايجابي والفعال لاستخدام التفكير ما وراء المعرفي في العديد من المتغيرات النفسية كدراسة هيام الشهاب (٢٠٢٠) التي هدفت إلى تحديد أثر التدريب المباشر لمهارات التفكير ما وراء المعرفي في كل من انتقال اثر التعلم البعيد وانتقال اثر التعلم القريب وذلك لدى طالبات الصف الثامن الأساسي، حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي و أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلاب في القياس البعدي لاختبار انتقال اثر التدريب البعيد وانتقال اثر التعلم القريب وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت التدريس باستخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي و دراسة لبنى بن طريف (٢٠٢٠) التي توصلت إلى الأثر الفعال لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الإبداع العلمي لدى طالبات المرحلة حيث توصل البحث إلى وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس الإبداع العلمي لصالح التطبيق البعدي.

مشكلة البحث

أشارت العديد من الدراسات الحديثة إلى العلاقة بين التشوهات المعرفية و العديد من المتغيرات النفسية الأخرى كدراسة نبيل الجندي وآخرون (٢٠٢٢) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه طردية بين التشوهات المعرفية والسلوك العدواني كما أوصت الدراسة بضرورة تصويب مفاهيم الطلبة البديلة وإكسابهم مهارات التحكم بالنفس لغايات صرف طاقاتهم نحو سلوكيات وممارسات ايجابية تبعدهم عن الوقوع بالعدوانية و كذلك دراسة عدة بن عتو و قندز حسين (٢٠٢١) التي توصلت إلى مساهمة كل من بعدي التفكير المثالي والإفراط في التعميم للتشوهات المعرفية في التنبؤ بالتعلق القلق وهناك مساهمة لبعد المنطق العاطفي للتشوهات المعرفية في التنبؤ بالتعلق التجنبي ودراسة عبد الرحمن الزهراني (٢٠١٩) التي توصلت إلى انه يمكن تفسير ما يقرب منه ٤٨,09 % من التباين على متغير قلق التصور المعرفي لدى طلاب المرحلة الجامعية وذلك بمعرفة متغيرات التشوهات المعرفية والمرونة العقلية والوعي

الانفعالي والصلابة النفسية وأوصت الدراسة بضرورة تبني استراتيجيات إرشادية تعني بتعديل التشوهات المعرفية وتنمية الوعي الانفعالي والصلابة النفسية والمرونة العقلية في الأبنية الشخصية لطلاب المرحلة الجامعية وتتفق ذلك مع نتيجة دراسة Kuru et al. (2017) حيث أشارت إلى وجود علاقة بين التشوهات المعرفية والقلق الاجتماعي.

كما توصل بحث كل من إبراهيم عبد الواحد والسيد حسنين (٢٠٢١) إلى وجود علاقة إيجابية بين التشوهات المعرفية وكل من القلق الاجتماعي و إدمان الانترنت مع إمكانية التنبؤ بهما من خلال التشوهات المعرفية، وأن التشوهات المعرفية (التفسيرات الشخصية - التعميم الزائد- التهوين الذاتي) هي الأكثر إسهاما في التنبؤ بالقلق الاجتماعي، كما أن التشوهات (التجريد الانتقائي - التفكير الثنائي- التعميم الزائد -التهوين الذاتي -التفسيرات الشخصية) هي الأكثر إسهاما في التنبؤ بإدمان الانترنت، كما أظهرت النتائج الدور الوسيط للقلق البسيط بين التشوهات المعرفية وإدمان الانترنت، ولقد أشار احمد كيشار (٢٠٢٣) إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلاله إحصائية بين التشوهات المعرفية والضغوط الأكاديمية كما توصل البحث إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين التشوهات المعرفية والتكيف الاجتماعي كما توصل البحث إلى إمكانية التنبؤ بالضغوط الأكاديمية من خلال التشوهات المعرفية وكان أكثر الأبعاد إسهاما هي لوم الذات ولوم الآخرين كما يمكن التنبؤ بالتكيف الاجتماعي من خلال التشوهات المعرفية وكان أكثر الأبعاد إسهاما هي التجريد الانتقائي، كما توصل البحث الذي قام به كل من داليا عبد الوهاب و نبيل السيد (٢٠١٧) إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين التشوهات المعرفية وقلق الذكاء وقلق التصور المعرفي، كما توصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء في التشوهات المعرفية وقلق الذكاء وقلق التصور المعرفي لصالح المنخفضين في الذكاء ، ومن النتائج التي توصل إليها البحث إمكانية التنبؤ بالتشوهات المعرفية من قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي كلا على حده وكلاهما معا لدى طلاب جامعه الأزهر.

و لقد أكد كل من Jia and Cheng (2022) أنه يوجد عاملان أساسيان للتغلب بنجاح على التحديات في الظروف المدرسية، وهما النهوض الأكاديمي والدعم الاجتماعي. أن العامل الأول يمثل عنصرًا مهمًا في بيئة نفسية تعليمية تساعد المتعلمين الذين يعانون من صعوبات أكاديمية، والدعم الاجتماعي هو مصطلح يُعتبر مؤشرًا مهمًا للدافع الأكاديمي حتى عند النظر في الدعم المتصور من المعلمين والأقران، ولقد تم تطوير النهوض الأكاديمي كمفهوم يعكس المرونة الأكاديمية اليومية في سياق علم النفس الإيجابي ويتم تعريفه على أنه "قدرة الطلاب على التعامل بنجاح مع النكسات والتحديات الأكاديمية النموذجية للمسار العادي للحياة المدرسية (على سبيل المثال، الدرجات الضعيفة، والمواعيد النهائية المتنافسة، وضغط الامتحانات، والأعمال المدرسية الصعبة)"، إن العلاقة بين المعلم والطالب تفسر التباين في النهوض الأكاديمي وأن القلق يفسر الجزء الأكبر من التباين في النهوض الأكاديمي (Martin & Marsh, 2008).

ويرتبط النهوض الأكاديمي بشكل ايجابي بمجموعة من النواتج التعليمية الايجابية كالاستمتاع بوقت الدراسة والمشاركة في المناقشات التي تتم داخل الصف وفعالية الذات الأكاديمية والتخطيط والمثابرة وإدارة الانفعالات، كما أن الطلاب الذين يمتلكون مستوى عاليا من النهوض الأكاديمي يفسرون المخاوف الأكاديمية على أنها نوع من التحدي حيث يرى بوتوين و سايمز(Putwain and Symes (2014إن

الطلاب الذين يمتلكون مستويات عالية من النهوض الأكاديمي يكونون أكثر قدرة على تقييم مواقف الخوف المرتبطة بالتحصيل بصورة موضوعية ويرونها أكثر تحديا واقل تهديدا خاصة مع تكرار تلك المواقف (سميرة مصاروة وعدنان العتوم، ٢٠٢٣).

و لقد أكد كل من Putwain, Daly, Chamberlain and Sadreddin (2015) أن الدراسات السابقة أظهرت أن قلق الاختبار يرتبط ارتباطا سلبًا بالنهوض الأكاديمي، ولكن من غير المعروف ما إذا كان قلق الاختبار هو سابقة أو نتيجة للنهوض الأكاديمي و كذلك فحصت دراسة Symes, Putwain and Remedios (2015) ما إذا كانت النهوض الأكاديمي يلعب دورًا في تقييم الطلاب لمطالبات الخوف على أنها تهديد أو تحدي وتوصلت الدراسة إلى القدرة التنبؤية للنهوض الأكاديمي بالخوف من المهام الدراسية الصعبة و خاصة المتكررة .

ومن ثم فإن البحث الحالي يهدف إلى تحسين النهوض الأكاديمي وخفض التشوهات المعرفية لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان وذلك باستخدام استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي ولقد أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض وتعديل التشوهات المعرفية ، كدراسة ممدوح بدوي (٢٠١٩) التي توصلت إلى وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية و متوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياسي التشوهات المعرفية والقلق الاجتماعي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية حيث هدفت الدراسة إلى توظيف استراتيجيات وفنيات الإرشاد المعرفي السلوكي في تعديل التشوهات المعرفية لدى عينة الدراسة، كما أوضحت نتائج دراسة محمد متولي(٢٠١٩) الأثر الايجابي للعلاج المعرفي السلوكي في تعديل التشوهات المعرفية وذلك لتحسين فاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي التحصيل المنخفض وكذلك دراسة عبد الرحمن طموني (٢٠١٩) التي توصلت إلى فاعلية برنامج إرشادي معرفي في خفض التشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعة.

كما أشارت العديد من الدراسات الحديثة السابقة إلى فاعلية التفكير ما وراء المعرفي في تحسين العديد من المتغيرات النفسية حيث توصلت دراسة هيام الشهاب (٢٠٢٠) إلى فاعلية التدريب المباشر لمهارات التفكير ما وراء المعرفي في كل من انتقال اثر التعلم البعيد وانتقال اثر التعلم القريب وذلك لدى طالبات الصف الثامن الأساسي وتوصلت دراسة صالح الغامدي (٢٠١٥) إلى فاعلية استخدام برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنميه مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز ودراسة لبنى بن طريف (٢٠٢٠) التي توصلت إلى اثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الإبداع العلمي لدى طالبات المرحلة الجامعية وكذلك دراسة عبد الله المهداوي (٢٠١٦) التي توصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي وأسلوب حل المشكلات لدى عينة الدراسة، ودراسة عمر الشلاش (٢٠١٧) التي كشفت عن الأثر الايجابي لاستخدام بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة، كما توصلت دراسة محمد خريسات (٢٠١٦) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تبعا لمتغير التحصيل الدراسي وذلك لصالح الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المرتفع،

ولقد أشارت نتائج دراسة هبه سليحات و منال الصمادي (٢٠١٥) إلى وجود علاقة ارتباطيه عكسية دالة إحصائيا بين كل من مهارات ما وراء المعرفة وقلق المستقبل وقد تقدم البحث بعدد من التوصيات من أهمها ضرورة إنشاء برامج توعية متخصصة لتوجيه الطلاب نحو اكتساب مهارات التفكير ما وراء المعرفي، كما أكدت دراسة كل من نبيل الجندي و آخرون (٢٠٢٢) وجود علاقة ارتباطيه طردية بين التشوهات المعرفية والسلوك العدواني كما توصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات منها ضروري تصويب مفاهيم الطلبة البديلة وإكسابهم مهارات التحكم بالنفس لغايات صرف طاقاتهم نحو سلوكيات وممارسات ايجابيه تبعدهم عن الوقوع بالعدوانية.

لقد أوضح عادل محمد (١٩٩٩) أن العلاج المعرفي السلوكي يشير إلى مجموعة من المبادئ والإجراءات التي تشترط افتراض أن العمليات المعرفية تؤثر وان هذه العمليات تتغير من خلال الفنيات المعرفية السلوكية، و تتضمن تلك العمليات المعرفية طرق تقييم وتنظيم المعلومات عن البيئة والذات وطرق تعلم تلك المعلومات والتغلب على المشاكل و حلها وطرق التنبؤ بالأحداث المستقبلية، ويؤكد العلاج المعرفي السلوكي على ضرورة تحقيق الذات وذلك من خلال جانبين أساسيين يتمثل الأول في مساعدة الفرد في التغلب على اضطراباته المعرفية والانفعالية بما يساعده على أن يقوم بشكل فعال بالبحث عن تحقيق ذاته وترتيب الأمور لذلك، ومن ثم فإن البحث الحالي يهدف إلى تحسين النهوض الأكاديمي و خفض التشوهات المعرفية من خلال برنامج قائم على استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي.

و مما سبق تتلخص مشكلة البحث الحالي في الأسئلة الآتية:-

- ما اثر برنامج قائم على مبادئ التفكير ما وراء المعرفي في تحسين النهوض الأكاديمي و لدى طالبات شعبة علم النفس كلية التربية ؟
- ما اثر برنامج قائم على مبادئ التفكير ما وراء المعرفي في خفض التشوهات المعرفية لدى طالبات شعبة علم النفس كلية التربية ؟
- ما العلاقة بين كل من النهوض الأكاديمي وأبعاده الفرعية و التشوهات المعرفية و أبعادها الفرعية لدى عينة البحث؟

الأهداف

يهدف البحث الحالي إلى:-

- تحسين النهوض الأكاديمي لدى طالبات شعبة علم النفس كلية التربية .
- خفض التشوهات المعرفية لدى طالبات شعبة علم النفس كلية التربية.
- تحديد العلاقة بين كل من النهوض الأكاديمي وأبعاده الفرعية و التشوهات المعرفية و أبعادها الفرعية لدى عينة البحث.

الأهمية

الأهمية النظرية

- تتمثل أهمية البحث من أهمية المتغيرات موضع الدراسة المتمثلة في استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي والنهوض الأكاديمي والتشوهات المعرفية.
- تتمثل أهمية الدراسة الحالية من أهمية المرحلة العمرية موضع الدراسة وهي المرحلة الجامعية ، فهي من المراحل الهامة في حياة الفرد وذات التأثير الكبير على حياة الفرد في المراحل المستقبلية.
- توسيع الإطار النظري في العديد من المتغيرات الحديثة موضع الدراسة كمتغير استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي والنهوض الأكاديمي والتشوهات المعرفية.

الأهمية التطبيقية

- يقدم البحث الحالي مقياس لقياس كل من النهوض الأكاديمي والتشوهات المعرفية.
- تقديم برنامج قائم على استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي وكيفية استخدام تلك الاستراتيجيات في معالجة العديد من المتغيرات النفسية الإيجابية .
- يقدم البحث إطار تدريبي لتنمية كل من النهوض الأكاديمي والتشوهات المعرفية.

حدود البحث

- **الحدود الموضوعية** : يتحدد البحث الحالي بالمتغيرات التي يتناولها بالدراسة وهي بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي وهي (إستراتيجية التفكير بصوت عالي – إستراتيجية التساؤل الذاتي – إستراتيجية خرائط المفاهيم – إستراتيجية التعلم الذاتي- إستراتيجية خرائط العقل – إستراتيجية الجدول الذاتي KWL) و متغير النهوض الأكاديمي و متغير التشوهات المعرفية.
- **الحدود الزمنية**: تم تطبيق البحث الحالي في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٤/٢٠٢٣.
- **الحدود المكانية**: تم تطبيق البحث الحالي في كلية التربية جامعة حلوان.
- **الحدود البشرية**: وتمثلت في (٧٦) من طلاب و طالبات شعبة علم النفس الفرقة الأولى و شعبة رياض الأطفال الفرقة الثانية كلية التربية جامعة حلوان.

مصطلحات البحث

البرنامج القائم على استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي و تعرفه الباحثة إجرائيا بأنه مجموعة من الجلسات التدريبية القائمة على بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي وهي (إستراتيجية التفكير بصوت عالي – إستراتيجية التساؤل الذاتي – إستراتيجية خرائط المفاهيم – إستراتيجية التعلم الذاتي- إستراتيجية خرائط العقل – إستراتيجية الجدول الذاتي KWL) حيث يتم تطبيقها وفق خطة زمنية محددة الأهداف و المحتوى وأساليب التقويم ، حيث تتضمن عددا من المهام والأنشطة و ذلك بهدف تحسين النهوض الأكاديمي و خفض التشوهات المعرفية لدى طلاب كلية التربية.

النهوض الأكاديمي " تعرفه الباحثة إجرائيا بأنه "قدرة الطالب على التفاعل والاندماج الإيجابي في المجال الأكاديمي وقدرته على التخطيط للدراسة بشكل فعال وناجح ومواجهة وتوظيف القلق الأكاديمي بشكل فعال وقدرته على مواجهة الصعوبات والتحديات الدراسية و الوعي بالمواد الأكاديمية ووضوحها

لديه وعدم تعرضه للتشتت الأكاديمي " ويتكون من خمسة أبعاد فرعية وهي (**مواجهة القلق من الدراسة والتخطيط للدراسة و المثابرة ووضوح الدراسة و التفاعل والاندماج الأكاديمي).** و يحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس النهوض الأكاديمي.

التشوهات المعرفية" تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها " عدد من الأفكار السلبية لدى المتعلمين تجعلهم يميلون إلى تفكير الكل أو لا شيء و لوم الذات و تحميل الذات فوق طاقتها وتفسيرات الأمور بصورة شخصية سلبية تفتقر إلى الموضوعية والتقليل من الذات و التفكير بشكل به تهويل وتضخيم للمشكلات وتعميم الخبرات السلبية على كافة المواقف المشابهة" ويتكون من خمسة أبعاد فرعية وهي (**التفسيرات الشخصية ولوم الذات والتهوين من الذات والتفكير الثنائي والتعميم الزائد)**وتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التشوهات المعرفية ".

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي

مفهوم التفكير ما وراء المعرفي

لقد أوضح عمر الشلاش (٢٠١٧) أنه يتم استخدام مفهوم ما وراء المعرفة في اللغة بمترادفات عدة منها: ما وراء المعرفة و ما فوق المعرفة و ما وراء الإدراك والتفكير في التفكير والتفكير حول التفكير و المعرفة الخفية والتفكير في المعرفة والتعلم حول التفكير والتحكم في التفكير والمعرفة حول المعرفة، ويعد التفكير ما وراء المعرفي من أعلي المستويات في التفكير حيث يوصف بأنه مستوى من التفكير المعقد، وعرف جراون (١٩٩٩) التفكير ما وراء المعرفي بأنه مفهوم يدل على عمليات التفكير العليا التي تتحكم بالتوجيه وإدارة النشاطات وحل المشكلات واتخاذ القرار ويبقى الفرد على وعيه بذاته أثناء القيام بمعالجة المعلومات وهو نوع من أنواع الحديث مع الذات عن طريق التخطيط للأداء ومراقبة تنفيذ الخطة والتقييم.

ولقد عرف الزيادات (٢٠٠٣) التفكير ما وراء المعرفي بأنه تأملات عن المعرفة أو التفكير فيما تفكر وكيف تفكر ويرتبط هذا المفهوم بثلاثة أنماط من السلوك العقلي وهي: معرفة الشخص عن عمليات فكره الشخصي ومدى دقته في وصف تفكيره والتحكم والضغط الذاتي ومدى متابعة الشخص لما يقوم به عند انشغاله بعمل عقلي كحل مشكلة معينة ومراقبة جودة استخدامه لهذه المتابعة في هدي وإرشاد نشاطه الذهني في حل تلك المشكلة ومعتقدات الشخص فيما يتعلق بفكره عن المجال الذي يفكر فيه ومدى تأثير تلك المعتقدات في طريقة تفكيره (هبه سليحات و منال الصمادي، ٢٠١٥)، كما يعرف عمر الشلاش (٢٠١٧) استراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها قدرة المتعلم على إدارة عمليات التفكير لديه، و أشار إلى تعريف فلافل لمفهوم ما وراء المعرفة بأنها التفكير بعمليات التفكير والوعي بالعمليات المعرفية والممارسات التي يستعملها الفرد في معالجة المعلومات ومن بين تلك الممارسات التوقف عن نشاط التفكير بين الحين والأخر والتأمل فيما تم انجازه عن طريق إثارة العديد من الأسئلة التي تعكس مفهوم التفكير حول التفكير.

أن التعلم باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة يتضمن المعرفة الخاصة أو الشخصية للمهمة المراد القيام بها والمهارات المعرفية التي يقتضي القيام بتلك المهمة واختيار الإستراتيجية الملائمة في انجاز المهمة و وعي الدارس أو القارئ بما يريد تحقيقه أو ما يسعى إليه النشاط التعليمي و الإجراءات التي ينبغي أن يقوم بها من أجل ضبط القرارات والأفعال التي يقوم بها الدارس ذاتيا في أثناء ممارسة النشاط في ضوء معرفته ووعيه المشار إليهما حيث أن ما وراء المعرفة تعبر عن جميع الإجراءات التي يمارسها القارئ فنجد أن استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة يمر **بالخطوات الآتية**:-

١- التفكير في المهمة التي يراد القيام بها وتبين المشكلة فيها.
٢- التفكير بالخطوات والكيفية التي يمكن اتخاذها للوصول إلى حل المشكلة.
٣- تحديد النقطة التي يبدأ منها السير في طريق الحل وكيفية بدء العمل.
٤- معرفة الإجراءات و الكيفيات اللازمة لمواصلة السير في الحل والوصول إليه .
٥- مراجعة العمل وتقويم ما تم القيام به على طريق الحل وما إذا كان المسار سليما أم في حاجة إلى تعديل أو تبديل .

(محسن عطية، ٢٠١٤)

ويرى يوري وآخرون yore et al. 1998 أن ما وراء المعرفة تنقسم إلى مجالين واسعين هما:

المجال الأول : هو التقويم الذاتي للمعرفة ويشير إلى الوعي ما وراء المعرفي و إلى مهارات التفكير العليا التي تتضمن التحكم النشط في العمليات المعرفية المنتظمة.

ولقد قام فلافل بتقسيم الوعي بالمعرفة ما وراء المعرفي إلى ثلاثة أنواع هي :

- **المعرفة التقريرية**: وتتعلق بمعرفة المتعلم بمحتوى معين وتتكون إلى حد كبير من الحقائق والمفاهيم المتضمنة بموضوع التعليم.
- **المعرفة الإجرائية** : وتعني معرفة المتعلم بكيفية استخدام الاستراتيجيات التعليمية.
- **المعرفة الشرطية**: وهي تلك التي تشمل على وعي المتعلم بالشروط التي تؤثر على التعلم ومعرفة السبب الذي استخدم من أجله إستراتيجية معينة ومعرفة الزمن المناسب لاستخدامها في موقف التعلم المستخدم.

المجال الثاني: هو الإدراك الذاتي للمعرفة أو الإدارة الذاتية للمعرفة وتلك التي تهدف إلى مساعدة المتعلمين على زيادة وعيهم بالعملية التعليمية وذلك من خلال عملية التحكم والضغط الذاتي للسلوك وتشمل العناصر التالية: (تخطيط المراقبة والتحكم التقييم)

أولا: التخطيط: يتضمن الاختيار المتعدد استراتيجيات معينة لتحقيق أهداف محددة ويتضمن عدة مهام:-

تحديد الهدف المراد تحقيقه وتحديدا دقيقا.
اختيار إستراتيجية التنفيذ المناسبة للمهمة المطلوب تنفيذها.
ترتيب تسلسل الخطوات أو العمليات.
تحديد المشكلات والأخطاء المحتملة.

تحديد طرق معالجة المشكلات.
التنبؤ بالنتائج المرغوبة.

ثانيا: المراقبة والتحكم: عمليه ضبط ومراقبة تنفيذ الخطة المحددة سابقا وتشمل:-

الإبقاء على الهدف في مركز الاهتمام.
الحفاظ على تسلسل الخطوات.
معرفة متى يتحقق الهدف الفرعي.
اختيار العملية الملائمة.
اكتشاف العقبات والأخطاء.
معرفة كيفيه التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء.

ثالثا: التقييم: عملية التأكد من مدى تحقق الأهداف المعرفية المحددة سابقا أو هو عملية مقارنة النتائج المحققة مع الأهداف المعدة مسبقا وتشمل على:

تقييم مدى تحقق الأهداف.
الحكم على مدى دقة وكفاءة النتائج.
تقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت.
تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء.
تقييم فاعلية الخطأ أو الإستراتيجية.

كما تتضمن تلك الاستراتيجيات ثلاثة أسئلة تدور في ذهن الطالب يمكن تلخيصها وهي تتضمن**KWL**

- **What I already know?** بمعنى ماذا اعرف مسبقا؟ وتعد خطوة استطلاعية حيث أنه من خلال تلك الخطوة يتمكن الفرد من استدعاء ما لديه من معلومات وخبرات مسبقة حول موضوع ما أو ما يتصل به ويمكن الاستفادة منه في الموضوع الجديد المراد تعلمه لأنه أن لم يفعل سيكون مثل من يبني بناء بدون أساس.

- **what I want to learn?** بمعنى ماذا يريد أن يتعلمه الفرد ؟ وهي خطوة ترشد الأفراد إلى تحديد ما يريدون تعلمه وتحصيله من خلال هذا الموضوع أو ما يريدون البحث عنه واكتشافه.

- **what I learned ?** بمعنى ماذا تعلمت؟ وهي خطوة تتطلب تقويم ما تم تعلمه من الموضوع و مدى استفادتهم منه وهي تهدف إلى تصحيح المعتقدات الخاطئة وإكسابهم المفاهيم العلمية الصحيحة من خلال موازنة ما تعلموه بما كانوا يعتقدونه مسبقا وهي بهذا تسهم في تنظيم التفكير وتلخيصه.

(عمر الشلاش، ٢٠١٧)

و في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يرى استيبك (1998) Stipek أن ما وراء المعرفة تتكون من إستراتيجية ما وراء المعرفة التي تعني القدرة على استخدام الإستراتيجية المعرفية في تحسين ما يتعلمه الفرد عن طريق وضع الأهداف والتخطيط والتدريب وتقوية الذاكرة والمقارنة لأغراض الفهم والاستدلال والتنبؤ ، كما تتضمن مهارات ما وراء المعرفة التي تعبر عما يمتلكه الفرد من قدرات واستراتجيات ووسائل يحتاجها لأداء المهمات المطلوب أدائها بفاعلية، ومن ثم فإن ما وراء المعرفة تتكون من المعرفة بالعمليات المعرفية والوعي الذاتي والتحكم في تلك العمليات وتوجيهها واستخدام الاستراتيجيات الملائمة عن وعي المتعلم وشعوره و هل الحل المستخدم في معالجة المشكلات صحيحا أم لا (محسن عطية، ٢٠١٤).

ويشير صالح الغامدي (٢٠١٥) أن **استراتيجيات ما وراء المعرفة** تتعدد وتتنوع حسب الهدف استخدامها ومن أهم تلك الاستراتيجيات إستراتيجية التفكير بصوت عالي وإستراتيجية التساؤل الذاتي وإستراتيجية KWL وإستراتيجية خرائط المفاهيم وإستراتيجية التعلم الذاتي وإستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات وإستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية وإستراتيجية التدريس التبادلي وإستراتيجية خرائط الشكل V و إستراتيجية خرائط العقل إستراتيجية النمذجة.

ويقتصر البحث الحالي على عدد من الاستراتيجيات التي تتلاءم مع هدف وعينة الدراسة الحالية وهي على النحو التالي:-

إستراتيجية التفكير بصوت عالي

تعد إستراتيجية التفكير بصوت عالي واحدة من بين أهم استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تؤكد على إظهار الفرد كل ما يفكر به أثناء معالجته لمهمة أو مشكلة أو موضوع ما أو حين إجابته عن أحد الأسئلة، حيث يقوم الفرد بالتفكير والنطق بصوت عالي عن كل ما يدور بداخله من أفكار وانفعالات وذلك في أثناء تأديته للموقف أو المهمة التي ينشغل بها وبذلك يتمكن الفرد من معرفة نقاط القوة والضعف في العمليات التي يقوم بها .

وفيما يرتبط بالإجراءات التي تتضمنها تلك الإستراتيجية كما أشار إليها هارتمان فهي تتضمن ترجمة التفكير والتصورات وما يخطر في بال الفرد أثناء انغماسه في عملية التفكير إلى كلمات ينطقها الفرد بصوت عالي ثم نطق كل ما يجري في الذهن والتكلم بصوت عالي عن كل الخطوات التي يمر بها كأن يقول الفرد كيف؟ أين؟ ماذا أفعل؟ أفعل كذا وكذا؟ واعتقد انه ينبغي أن استخدم كذا، و ما نوع المعادلة التي يجب أن أستخدمها؟ ما صيغه القانون الذي يجب أن استخدامه ؟ ، ثم التفكير بصوت عالي في كل ما ينوي القيام به قبل البدء بحل المشكلة أو معالجة قضية أو موضوع ما و التكلم بصوت عالي بكل ما يفكر وبكل ما قام به من عمليات التفكير قبل المهمة وفي أثنائها وبعدها وما اعتمد من خطط وما سيعتمد وسبب الاعتماد (محسن عطية ، ٢٠١٤).

إستراتيجية التساؤل الذاتي

يعرف أبو سكينة(٢٠٠٤) إستراتيجية التساؤل الذاتي بأنها مجموعة من التساؤلات التي يكونها الطالب أو أنها تتمثل في جمل استفهامية يواجهها الطالب إلى نفسه حول عملية التعلم، وتكون إما بتوجيه وإرشاد من المعلم أو من تلقاء نفسه فهي تنقسم إلى قسمين: أسئلة موجهة و أسئلة غير موجهة النوع الأول يصوغها الطالب في ضوء توجيهات وإرشادات المعلم له أما الأسئلة غير الموجهة يصوغها الطالب بنفسه وذلك بتدخل من المعلم وتؤدي تلك الأسئلة إلى تركيز انتباهه على الجوانب المهمة في عملية التعلم **وتم التركيز في البحث الحالي على تدريب الطلاب على الأسئلة غير الموجهة،** إن إستراتيجية التساؤل الذاتي هي إستراتيجية تقوم على ثلاثة خطوات تبدأ بالتنبؤ ثم تقويم التنبؤ والتأمل الذاتي ثم التقويم النهائي (في: أمل بنت الخضير ، ٢٠١٧).

إستراتيجية خرائط المفاهيم

تعد المفاهيم مكون أساسي للمحتوى التعليمي، وترتبط بالصور الذهنية التي تم تكوينها من خلال الخبرات المتعاقبة حيث يتكون المنهج من المفاهيم التي يتعلمها الطلاب في فصول مختلفة، وتصبح أكثر عمقًا وتجريدًا مع ارتفاع المستوى التعليمي للطلاب و نظرًا لأهمية المفاهيم في عملية التعلم، فقد أصبحت كيفية تدريس تلك المفاهيم وتقديمها للمتعلمين مهمة لمهنيي التعليم.

أن تدريس المفاهيم يساعد على الحد من إعادة التعلم، ويساهم في بناء المنهج المدرسي، ويسهل نقل تأثير التعلم؛ لذلك، يجب على مخططي المناهج إعطاء اهتمام كافٍ لتنظيم المفاهيم، مع مراعاة درجة عموميتها وتجريدها، بطريقة تناسب قدرة الطلاب على تكوين واكتساب المفاهيم في الفئة العمرية المستهدفة. و تسهل إستراتيجية رسم الخرائط المفاهيمية تدريس وتقديم المفاهيم، من خلال وضع المفاهيم في دوائر أو مربعات والإشارة إلى علاقاتها برسم خطوط (أسهم) بينها. يمكن أيضًا وضع الكلمات على هذه الخطوط لتحديد وتوضيح العلاقات. إن فلسفة وأصل خرائط المفاهيم متجذرة في نظرية أوزوبل المعروفة باسم التعلم الهادف(التعلم ذو المعنى)، و في تلك النظرية يتم تحقيق التعلم من خلال تأسيس المعرفة الجديدة على ما يعرفه المتعلم بالفعل، أو بنيته المعرفية، ثم إعادة تكوين هذه البنية بحيث يصبح التعلم ذا معنى. ولقد بنى أوزوبل هذه النظرية من خلال دمج نظرية برونر حول تنظيم الموضوع، ونظرية جانيت حول ربط التعلم السابق واللاحق. افترض أوزوبل أن المتعلم لديه نظام معين لتخزين المعلومات والحفاظ عليها، حيث يتم تصنيف المفاهيم والتجريدات الأكثر عمومية و من خلال المفاهيم والتجريدات الأقل عمومية. هذا يعني أنه إذا تم تنظيم المحتوى بشكل هرمي بطريقة مناسبة لنظام تخزين المتعلم، فإنه يصبح من السهل استرجاعه. وفي وقت لاحق، في عام ١٩٧٢، في جامعة كورنيل، استفاد نوفاك وآخرون من نظرية أوزوبل لتطوير الخرائط المفاهيمية كإستراتيجية تدريسية Al Aqtash & (Musleh, 2020).

إستراتيجية التعلم الذاتي

إن تبني إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا يُعتبر مفيدًا ومناسبًا لدعم فعال لعملية التعلم ودمج تلك الإستراتيجية يساهم في تعزيز استقلالية الطلاب في التعلم، وهي سمة يتم التأكيد عليها بشكل متزايد في الخطاب التعليمي المعاصر، يعمل التعلم المنظم ذاتيا كإستراتيجية بارزة لتسهيل أنشطة التعلم المستقلة بين الطلاب. فهو نهج نشط وإيجابي حيث يتولى الطلاب مسؤولية وضع خططهم الخاصة، ومراقبة تقدمهم، وتنظيم عملية التعلم الخاصة بهم، وتعديل سلوكياتهم بما يتماشى مع أهدافهم وبيئتهم. يدور نموذج زيمرمان للتعلم الذاتي المنظم عبر استراتيجيات للتخطيط، ومراقبة، وتنظيم عملية التعلم، ويعمل كحجر الأساس لممارسات التعلم الفعالة. من خلال التنفيذ، يتضح أن سمات التعلم منظم ذاتيا متضمنة في أنشطة التخطيط، والمراقبة، وتعديل الخطط بناءً على النتائج. وتشمل هذه السمات أيضًا الكفاءة الذاتية، وقيمة التحدي، والتوجه نحو الهدف، والتي تستلزم التفكير في أنشطة التعلم المختلفة داخل بيئة الفصل الدراسي.(Nurjanah, Hadi & Willems, 2024).

إستراتيجية خرائط العقل

الخرائط الذهنية التقليدية هي طريقة لعرض المعلومات في شكل مخطط باستخدام تقنيات البناء والتصور و تساعد الخرائط الذهنية البصرية في توفير مزيج من التقنيات المنهجية، وهي عملية مستمرة لتصور المعلومات لتطوير التفكير المعرفي. الخرائط الذهنية البصرية تستخدم لتحسين عملية التعلم و تمكن من إدراك كميات كبيرة من المعلومات، والتي يتم تقديمها من خلال مخططات ونماذج وملاحظات مرجعية مختلفة وكذلك يساهم إنشاء الخرائط الذهنية في التعليم في حفظ المصطلحات والمفاهيم الأساسية، والتي يمكن أن تنعكس في تحسين كفاءة الطلاب مهارات التفكير Derbak, Pak, Holubieva, Cherniavska & Pysarska, 2024).

إستراتيجية الجدول الذاتي KWL

تعد تلك الإستراتيجية من الاستراتيجيات ذات الأهمية وذات التأثير الفعال في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي ولقد شاع استخدامها بشكل كبير وتقوم على تنشيط المعرفة السابقة لدى المتعلم واستثمارها في عملية التعلم الجديد ولقد تبنى دونا اوجل (Donna Ogle) تلك الإستراتيجية بقصد تمكين المتعلمين من تكوين تعلم ذو معنى وتتكون من ثلاث مراحل وهي:-

- الحرف K (know) الذي يبدأ بها السؤال ماذا نعرف عن الموضوع؟ وهو what we know about the subject? ويمثل المرحلة الأولى في تطبيق تلك الإستراتيجية.
- الحرف W (want) الذي يبدأ بهذا السؤال ماذا نريد أن نعرف؟ what we want to find out? ويمثل المرحلة الثانية من تلك الإستراتيجية.
- الحرف l (learn) الذي يبدأ بهذا السؤال ماذا تعلمن؟ا ? what we learned ويمثل المرحلة الثالثة من هذه الإستراتيجية. (محسن عطية ، ٢٠١٤)

دراسات سابقة حول التفكير ما وراء المعرفي

توجد العديد من الدراسات الحديثة التي اهتمت بدراسة التفكير ما وراء المعرفي منها دراسة هيام الشهاب (٢٠٢٠) التي هدفت إلى تحديد أثر التدريب المباشر لمهارات التفكير ما وراء المعرفي في كل من انتقال اثر التعلم البعيد وانتقال اثر التعلم القريب وذلك لدى طالبات الصف الثامن الأساسي، حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي وتكونت عينة البحث من (٦٩) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، (٣٧) مجموعة تجريبية و (٣٢) مجموع ضابطة حيث تم التدريس لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تدريس نظريا لمهارات التخطيط والمراقبة والتقويم وتدريسها عمليا من خلال تطبيق تلك المهارات على محتوى (وحدة الكائنات الحية وبيئاتها ووحدة الحركة) أما فيما يتعلق بلتدريس للمجموعة الضابطة فقد تم بالطريقة التقليدية،ولقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلاب في القياس البعدي لاختبار انتقال اثر التدريب البعيد وانتقال اثر التعلم القريب وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت التدريس باستخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

كما هدف البحث الذي قامت به أسمهان بخوش (٢٠٢٢) إلى تحديد العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي ودافعيه الانجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية و تحديد الفروق تبعا لمتغيرات النوع والتخصص الدراسي وتم استخدام المنهج الارتباطي وتكونت عينة البحث من (١٠٠) طالب وطالبة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من التفكير ما وراء المعرفي ودافعية الانجاز، كما توصل البحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير النوع ومتغير التخصص الدراسي في التفكير ما وراء المعرفي.

وكذلك هدفت دراسة لبنى بن طريف (٢٠٢٠) إلى تحديد أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الإبداع العلمي لدى طالبات المرحلة الجامعية وتم استخدام المنهج التجريبي لملائمته لطبيعة البحث، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالب وطالبة مقسمين إلى (٣٠) مجموعه تجريبية و(٣٠) مجموعة ضابطة وقد توصل البحث إلى وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس الإبداع العلمي لصالح التطبيق البعدي.

كما هدفت دراسة صالح الغامدي (٢٠١٥) إلى تحديد أثر استخدام برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز وتحديد مستويات التفكير الناقد وبعض استراتيجيات ما وراء المعرفة التي يتم استخدامها لدى عينة الدراسة وتكونت عينة البحث من (٦٤) طالب من طلاب الدبلوم العام، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية ووجود فروق ذات دلاله إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، وأوصى البحث بأهمية تدريب الطلاب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنميه التفكير الناقد.

كما هدفت دراسة ثناء عبد الحافظ (٢٠١٦) إلى التعرف على درجة التفكير من وراء المعرفي لدى طلاب الجامعة وكذلك التعرف على الفروق في درجة التفكير ما وراء المعرفي تبعا لمتغيرات النوع والتخصص وكذلك تحديد العلاقة بين التفكير مع وراء المعرفي والمرونة المعرفية، حيث تكونت عينة

البحث من (٤٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية وبعد تطبيق أدوات البحث المتمثلة في مقياس التفكير مع وراء المعرفي ومقياس المرونة المعرفية أظهرت النتائج أن طلبة جامعة بغداد يتمتعون بدرجة من التفكير ما وراء المعرفي أعلي من الوسط كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه دالة موجبة بين كل من التفكير ما وراء المعرفي والمرونة المعرفية.

وكذلك هدفت دراسة محمد خريسات (٢٠١٦) إلى الكشف عن مستوى التفكير مع وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالتحصيل الدراسي وتحديد أثر النوع و التحصيل الدراسي على التفكير المعرفي وتكونت عينة الدراسة من (٣٨٠) طالب وطالبة من طلبة البكالوريوس، وأظهرت النتائج أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلاب كان مرتفعا كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير ما وراء المعرفي تبعا لمتغير النوع ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تبعا لمتغير التحصيل الدراسي وذلك لصالح الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المرتفع.

وهدفت دراسة عبد الله المهداوي (٢٠١٦) إلى التعرف على العلاقة بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي وأسلوب حل المشكلات لدى أفراد العينة و كذلك التعرف على الفروق بين أفراد العينة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي وأسلوب حل المشكلات التي تعزي للمتغير النوع، وتوصلت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي وأسلوب حل المشكلات لدى عينة الدراسة.

كما هدف البحث الذي قام به عمر الشلاش (٢٠١٧) إلى معرفة أثر استخدام بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة حيث تم تطبيق عدد من الاستراتيجيات على عينة مكونة من (٥٠) طالب من المستوى الثاني بقسم علم نفس بجامعة شقراء بواقع (٢٥) تجريبية و (٢٥) ضابطة ولتحقيق ذلك الهدف تم استخدام المنهج التجريبي وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠١, في التطبيق البعدي لمقاييس التفكير الناقد والثقة بالنفس بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية وهذا يدل على فعالية استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في تحسين مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس.

كما هدفت دراسة هبه سليحات و منال الصمادي (٢٠١٥) إلى التعرف على مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بقلق المستقبل لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٣٥) طالبا وطالبة من طلبة جامعة البلقاء التطبيقية ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي ومقياس قلق المستقبل، ولقد أشارت النتائج إلى أن بعد معالجة المعرفة قد حصل على أعلي استجابة بدرجة مرتفعة في مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي في حين تلاه البعد الأول تنظيم المعرفة وجاء في المرتبة الأخيرة البعد الثاني معرفة المعرفة بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى أن مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة البلقاء كان بدرجة متوسطة كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه عكسية دالة إحصائيا بين كل من مهارات ما وراء المعرفة وقلق المستقبل وقد تقدم البحث بعدد من التوصيات من أهمها ضرورة إنشاء برامج توعية متخصصة لتوجيه الطلاب نحو اكتساب مهارات التفكير ما وراء المعرفي وعقد دورات ونشرات متخصصة وعقد محاضرات لمساعدة الطلبة

على مواجهة المخاوف التي تنتابهم والتي تتعلق بالمستقبل وتوجيههم نحو طريقه التفكير السليم في معالجة تلك المخاطر وتجاوزهم وبما يؤثر على مسيرتهم الدراسية.

من خلال عرض الإطار النظري و الدراسات السابقة لمتغير التفكير ما وراء المعرفي يمكن استخلاص الدور الفعال لاستخدام التفكير ما وراء المعرفي في تنمية العديد من المتغيرات النفسية الأخرى وكيف أن تطبيق التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجياتها يؤدي بدوره إلى تحسين الأداء الأكاديمي ولقد تنوعت الدراسات التي اهتمت بدراسة ما وراء المعرفة منها التي أوضحت الدور الفعال للتفكير ما وراء المعرفي في تنمية العديد من المتغيرات النفسية الأخرى كمتغير انتقال اثر التعلم البعيد و انتقال أثر التعلم القريب و كذلك دوره في تنمية الإبداع العلمي لدى طلاب المرحلة الجامعية وكذلك في تنمية مهارات التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة و أوضحت العديد من الدراسات كذلك العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والعديد من المتغيرات الأخرى كدافعية الانجاز و المرونة المعرفية والتحصيل الدراسي و أسلوب حل المشكلات و كذلك بقلق المستقبل.

النهوض الأكاديمي

يتم تعريف النهوض الأكاديمي على أنه "قدرة الطالب على التعامل بنجاح مع النكسات والتحديات النموذجية للحياة الأكاديمية". فهو يمكّن المتعلمين من النهوض والتعافي والمضي قدمًا على الرغم من النكسات. ومن الهام أن نلاحظ أن التحديات التي يواجهها الطلاب، على الرغم من طبيعتها، قد تدمر المتعلمين مما يؤدي إلى الفشل الأكاديمي. ومع ذلك، عندما يتمتع الطلاب بالسمة الشخصية(النهوض الأكاديمي) فإنهم ينتهي بهم الأمر إلى التنقل في البيئات الأكاديمية المنهكة اليومية بشكل أفضل وتحقيق أهدافهم بشكل أفضل (Olendo, Koinange & Mugambi, 2019).

إن النهوض الأكاديمي هو القدرة على التحمل والاستجابة بنجاح لأنواع التحديات والنكسات المرتبطة بالحياة المدرسية الروتينية، مثل المواعيد النهائية المتنافسة، وضغوط الامتحانات، والدرجات الضعيفة و يختلف النهوض الأكاديمي عن الصمود الأكاديمي، والذي يمكن تعريفه بأنه "قدرة الطالب على التغلب على الشدائد الحادة أو المزمنة التي تُرى على أنها اعتداءات كبرى على العمليات التعليمية" . إن النهوض الأكاديمي ذو صلة بأغلبية الطلاب و بالتحديات الأكاديمية اليومية مثل الدرجة السيئة لمرة واحدة، في حين أن الصمود الأكاديمي يرتبط بأقلية من الطلاب (مثل الرافضين للمدرسة) وذو صلة بالتجارب الأكثر تحديا و ضغوطا مثل فترة طويلة من الأداء الضعيف، وقد تم إثبات التمييز بين المفهومين تجريبيًا. حيث يرتبط النهوض الأكاديمي بشكل أقوى بمستوى القلق الأكاديمي المنخفض، وعدم اليقين بالقدرة على السيطرة الأكاديمية، وتجنب الفشل، في حين يرتبط الصمود بشكل أقوى بالنتائج السلبية الأكثر شدة مثل الانفصال عن الدراسة (Symes et al., 2015).

أن نتائج النهوض الأكاديمي تشمل تحسين الأداء الأكاديمي والمشاركة والرفاهية النفسية حيث يلعب النهوض الأكاديمي دورًا حاسمًا في التجارب التعليمية للطلاب، وتؤثر على قدرتهم على التعامل مع التحديات الأكاديمية. وينبغي للبحوث المستقبلية أن تتعمق في آلياتها ونتائجها، مع دمج الممارسات التعليمية لاستراتيجيات تعزيز المرونة والقدرة على التكيف بين الطلاب في مختلف البيئات Eslami & (Hooshmandi ,2023)، و تعرف كل سميرة مصاروة وعدنان العتوم (٢٠٢٣) النهوض الأكاديمي

بأنه قدرة الطالب على التغلب بإيجابية ونجاح على العثرات والتحديات الدراسية التي يواجهها في الحياة الأكاديمية بشكل يومي كانخفاض الأداء وقلق الامتحانات ومواعيد تقديم المهام والمنافسة مع الآخرين وضغط الأداء والمهام الدراسية.

العوامل المؤثرة على النهوض الأكاديمي

أولا العوامل النفسية: وتتمثل في الفاعلية الذاتية والتحكم بالانفعالات والشعور بالهدف والدافع.

ثانيا: العوامل المرتبطة بالمدرسة وتتمثل في المشاركة في المهام والطموح التعليمي والعلاقة مع المعلمين والاستجابة للمعلمين وردود فعل المعلم الفعالة والحضور والقيمة المعطاة للأكاديمية والنشاط خارج المناهج الدراسية والمناهج الدراسية الصعبة.

ثالثا: العوامل المتعلقة بالأسرة والأقران وتتمثل في دعم الأسرة والروابط الإيجابية مع أفراد الأسرة والأصدقاء و والتزام الأقران بعملية التعليم،

حيث تتأثر ديناميكيات النهوض الأكاديمي في التعليم المعاصر بعدد لا يحصى من العوامل، بما في ذلك المرونة النفسية والأسس الفلسفية، والديناميكيات الاجتماعية والسياسية، والمتطلبات المتطورة للمشهد المهني. إن فهم تلك الديناميكيات ومعالجتها أمر ضروري لتعزيز بيئة تعليمية مرنة وقابلة للتكيف و تلبي الاحتياجات المتنوعة للطلاب والمجتمع، و تؤكد النتائج المرتبطة بالنهوض الأكاديمي، مثل تحسين الأداء الأكاديمي، وزيادة المشاركة، وتحسين الرفاهية النفسية، على أهميته في تعزيز بيئة تعليمية قادرة على التكيف والمرونة (Eslami & Hooshmandi , 2023).

دراسات سابقة حول النهوض الأكاديمي

توجد العديد من الدراسات الحديثة التي اهتمت بدراسة النهوض الأكاديمي وعلاقته بالعديد من المتغيرات النفسية الأخرى و دوره الايجابي في تنمية العديد من المتغيرات الايجابية ومن تلك الدراسات دراسة Chahardeh (2020) التي هدفت إلى تحديد فعالية تدريب النهوض الأكاديمي على المشاركة الأكاديمية والتكيف مع المدرسة لدى طلاب المدارس الثانوية الخامسة،وتم استخدام المنهج شبه التجريبي بتصميم اختبار قبلي واختبار بعدي باستخدام مجموعتين تجريبية و ضابطة. وتمثلت العينة في (٥٠) من طالبات المدارس الثانوية الخامسة للعام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠، وخضعت المجموعة التجريبية لـ ١٢ جلسة من تدريب النهوض الأكاديمي في حين لم تشهد المجموعة الضابطة أي تدريب، وأظهرت النتائج وجود فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيري المشاركة الأكاديمية والتكيف مع المدرسة. بمعنى أن التدريب على النهوض الأكاديمي أدى إلى زيادة المشاركة الأكاديمية والتكيف مع المدرسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الخامسة، ويوصى البحث باستخدام أسلوب التدريب على النهوض الأكاديمي لتحسين الخصائص الأكاديمية، وخاصة لزيادة المشاركة الأكاديمية والتكيف مع المدرسة.

كما يتناول البحث الذي قام به كل من Yun, Hiver and Al-Hoorie (2018) أول محاولة لتحديد مدى أهمية النهوض الأكاديمي كقدرة على التغلب على النكسات والتحديات والضغوط التي تشكل جزءًا من المسار العادي للحياة المدرسية وذلك لتعلم اللغة الثانية. وتكونت عينة البحث من (٧٨٧) من متعلمي اللغة الثانية على مستوى الكلية في كوريا الجنوبية ولقد أظهرت النتائج أن النهوض الأكاديمي تنبأ بشكل كبير بكل بالإنجاز في اللغة الثانية يمثل قدرة أساسية ولكنها للنجاح في تعلم اللغة.

كذلك هدف البحث الذي قام به كل من Collie, Martin, Malmberg, Hall and Ginns (2015) إلى تحديد العلاقة بين كل من النهوض الأكاديمي وإنجاز الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩٧١) طالبًا يدرسون في ٢١ مدرسة ثانوية أسترالية، ولقد أظهرت النتائج أن النهوض الأكاديمي والإنجاز مرتبطان بالسيطرة الأكاديمية للطلاب مع مرور الوقت، ولكن ليس مع بعضهما البعض ، حيث يبدو أن التحكم يلعب دورًا في كيفية تأثير النهوض الأكاديمي على إنجاز الطلاب .

كما هدفت الدراسة التي قام بها كل من Olendo et al. (2019) بتحديد العلاقة بين الكفاءة الذاتية والنهوض الأكاديمي بين طلاب الصف الثالث ، تتألف العينة من (٢٥٢) طالبة و (٢١٧) طالب من المدارس العامة والخاصة. تم استخدام استبيان الطلاب وجدول المقابلات لجمع البيانات من المشاركين. تم جمع البيانات حول التحصيل الأكاديمي للطلاب من خلال تحليل الوثائق لسجلاتهم الأكاديمية السابقة. كما تم تم إجراء تحليلات البيانات التي تم الحصول عليها باستخدام كل من التحليل الوصفي والاستدلالي. كشفت الدراسة أن المزيد من الطلاب كانوا على مستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية (٥٩,١٪) وكان لدى المزيد من الطلاب مستوى متوسط (٣٩,١٪) من النهوض الأكاديمي. كما تم الكشف عن أن الكفاءة الذاتية تنبأت بالنهوض الأكاديمي للطلاب بالإضافة إلى ذلك، لم يكن هناك فرق كبير بين النوعين في كل من المتغيرين. وأوصت الدراسة بضرورة قيام الجهات المعنية باستخدام التدخلات التي تهدف إلى تعزيز مستوى الثقة بالنفس لدى الطلبة، لأنها قابلة للتغيير، وذلك من أجل تحسين النهوض الأكاديمي للطلاب.

وكذلك يهدف البحث الذي قام به(2015) .Putwain et al إلى اختبار نموذج يحدد العلاقات المتبادلة بين قلق الاختبار والنهوض الأكاديمي وتحديد ما إذا كان النهوض الأكاديمي مرتبطًا بأداء الامتحان وتكونت عينة الدراسة من (٧٠٥) طالبًا في سنتهم الأخيرة من التعليم الثانوي حيث تم قياس بيانات التقرير الذاتي لقلق الاختبار والنهوض الأكاديمي و تم أخذ أداء الامتحان من متوسط درجات اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم من امتحانات الشهادة العامة للتعليم الثانوي عالية المخاطر التي أجريت في نهاية السنة وتوصلت النتائج إلى ثبات القياس لقلق الاختبار والطفو الأكاديمي عبر كلتا أداتي القياس. وأظهر نموذج مكون القلق في قلق الاختبار علاقات متبادلة مع النهوض الأكاديمي. كما تنبأ القلق بمتوسط درجات أقل في امتحان الثانوية العامة، وتنبأ النهوض الأكاديمي بمتوسط درجات أعلى في امتحان الثانوية العامة. وأظهر نموذج مكون التوتر في قلق الاختبار أن النهوض الأعلى يرتبط بشكل قليل بالتوتر، وأن النهوض الأكاديمية تنبأ بمتوسط درجات أعلى في امتحان الثانوية العامة. ولم يكن التوتر مرتبطًا النهوض الأكاديمية المستقبلية ولم تتنبأ بمتوسط درجات امتحان الثانوية العامة، حيث يحمي النهوض الأكاديمي من تقييم الامتحانات باعتبارها تهديدًا من خلال التأثير على العمليات التنظيمية الذاتية وتمكن من أداء أفضل في الامتحان. ويُظهِر القلق، وليس التوتر.

كما هدفت الدراسة التي قام بها Fooladi, Sadeghinia and Arabsalari (2023) إلى تحديد فعالية تدريب النهوض الأكاديمي على التكيف العاطفي والاجتماعي والتعليمي لدى طلاب الجغرافيا. تم استخدام المنهج شبه التجريبي بتصميم اختبار قبلي وبعدي إلى جانب مجموعة ضابطة. تكون مجتمع الدراسة (٤٠) طالبا من طلاب الجغرافيا للعام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤ بواقع ٢٠ طالبًا مجموعة تجريبية و ٢٠ مجموعة ضابطة. خضعت المجموعة التجريبية لـ ١٢ جلسة من تدريب الطفو الأكاديمي لمدة ٧٠ دقيقة، بينما لم تتلق المجموعة الضابطة أي تدريب وأظهرت النتائج أن التدريب على النهوض الأكاديمي أدى إلى (تحسن) التكيف العاطفي والاجتماعي والتعليمي لدى طلاب الجغرافيا حيث تشير نتائج هذه الدراسة إلى فعالية التدريب على النهوض الأكاديمي في تحسين التكيف العاطفي والاجتماعي والتعليمي لدى الطلاب. وبالتالي، يمكن الاستفادة من التدريب على النهوض الأكاديمي جنبًا إلى جنب مع الأساليب التعليمية الأخرى لتعزيز تكيف الطلاب.

كذلك هدف البحث الذي قامت به كل من سماح الحربي و آخرون (٢٠٢١) إلى التعرف على التعلم المنظم ذاتيا وقدرته على التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة وتم استخدام المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (٣٤٣) طالبا وطالبة بجامعة أم القرى وتم تطبيق مقياسي التعلم المنظم الذاتي والنهوض الأكاديمي، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائية بين النهوض الأكاديمي والأبعاد الفرعية والتعلم المنظم ذاتيا وأبعاده الفرعية، كما أظهرت النتائج وجود فروقا ذات دلاله إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي النهوض الأكاديمي في الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيا وجميع أبعاده لصالح مرتفعي النهوض الأكاديمي وان التعلم المنظم ذاتيا يتنبأ بدلالة إحصائية بالنهوض الأكاديمي.

ومن الدراسات العربية الحديثة التي تناولت متغير النهوض الأكاديمي دراسة حمزة الربابعة وآخرون (٢٠٢٣)التي كشفت عن درجة إسهام مصادر التعلم بالنهوض الأكاديمي والرضا عن الخبرة الدراسية والفروق تبعا لمتغيرات النوع والمرحلة الدراسية ومكان السكن، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٥٩) طالب وطالبة من المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية الأردنية خلال الفصل الدراسي ٢٠١٩ ٢٠٢٠ وتم تطبيق ثلاثة مقاييس كأدوات للدراسة وهي مصادر التعلم والنهوض الأكاديمي والرضا عن الخبرة الدراسية وأظهرت النتائج أن مصادر التعلم والمرحلة العمرية فسرت 09, ٥٥% من التباين في مستوى النهوض الأكاديمي ٠١ , ٥٩.% في الرضا عن الخبرة الدراسية.

و كذلك هدف البحث الذي قامت به أمل الزغبي (٢٠١٨) إلى التعرف على تأثير البرنامج القائم على التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين مستوى النهوض الأكاديمي لدى عينة من طالبات الجامعة المتعثرات أكاديمي وتم اختيار العينة مكونة من (٦٧) طالبة من الطالبات المتعثرات أكاديميا بجامعة طيبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وعددها (٣٢)والمجموعة الضابطة عددها(٣٥) وتم تطبيق مقياس النهوض الأكاديمي وتوصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس المجهود الأكاديمي وأبعاده الفرعية(فعالية الذات، اهتزاز الثقة، المشاركة الأكاديمية، القلق، العلاقة بين المعلم والطالب).

وهدف البحث الذي قامت به أماني عبد المجيد (٢٠٢١) إلى تحديد العلاقة بين النهوض الأكاديمي والتدفق النفسي و اليقظة العقلية والتنبؤ بالنهوض الأكاديمي في ضوء كل من اليقظة العقلية والتدفق النفسي وكذلك نمذجة العلاقات السببية بين النهوض الأكاديمي والتدفق النفسي واليقظة العقلية وتم تطبيق أدوات البحث المتمثلة في مقياس التدفق النفسي ومقياس النهوض الأكاديمي ومقياس اليقظة العقلية وبلغ عدد عينة البحث (٤٤٣) طالبا وطالبة من الفرقة الثانية بالكلية وأسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائية بين كل من النهوض الأكاديمي والتدفق النفسي وبين كل من النهوض الأكاديمي و اليقظة العقلية كما أسفرت عن إمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من خلال اليقظة العقلية والتدفق النفسي، كما توصل البحث إلى وجود نموذج سببي للعلاقات بين متغيرات البحث الثلاثة، وأكد النموذج على وجود تأثير ايجابي مباشر لليقظة العقلية على كل من التدفق النفسي والنهوض الأكاديمي فضلا عن وجود تأثير ايجابي مباشر للتدفق النفسي على النهوض الأكاديمي.

وهدفت الدراسة التي قامت بها كل سميرة مصاروة وعدنان العتوم (٢٠٢٣) إلى الكشف عن العلاقات السببية بين النهوض الأكاديمي وعوامل الشخصية الخمس الكبرى ومنظور زمن المستقبل من خلال نمذجة سببية مقترحة وتكونت عينة البحث من (٣٦٨) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود تأثيرات مباشرة ذات دلالة إحصائية وتأثيرات غير مباشرة ذات دلالة إحصائية لبعض عوامل الشخصية الخمس الكبرى على بعض أبعاد منظور زمن المستقبل ووجود تأثير غير مباشر دال إحصائيا لبعض عوامل الشخصية الخمس الكبرى وبعض أبعاد منظور زمن المستقبل على النهوض الأكاديمي.

مما سبق عرضه يمكن استخلاص الدور الفعال الذي يقوم به النهوض الأكاديمي في العملية التعليمية حيث يتمثل في التعافي من النكسات والصدمات و الضغوط الأكاديمية التي يتعرض لها الفرد وكذلك القدرة على التحمل للعديد من التحديات والنكسات ، هذا بالإضافة لقدرته على التأثير على الأداء الأكاديمي والرفاهية النفسية للمتعلمين كما يتأثر النهوض الأكاديمي بالعديد من العوامل النفسية و الأسرية و التعليمية ويرتبط بالعديد من المتغيرات النفسية كالمشاركة الأكاديمية والتكيف مع المدرسة و الإنجاز الأكاديمي والكفاءة الذاتية والتدفق النفسي واليقظة العقلية لدى المتعلمين، كما انه يرتبط بشكل عكسي بقلق الاختبار وكلما كان المتعلم لديه مستوى عالي من النهوض الأكاديمي كلما انخفض لديه قلق الامتحان حيث أن النهوض الأكاديمي يساعد على وجود التكيف العاطفي والاجتماعي والتعليمي وجدير بالذكر أن التعلم المنظم ذاتيا يتنبأ بالنهوض الأكاديمي فكلما كان لدى المتعلم قدرة على التخطيط والمراقبة والتقويم وإدارة مصادر التعلم كلما كان لدى الفرد قدرة على تخطي و مواجهة النكسات والضغوط و التحديات.

التشوهات المعرفية

تعريف التشوهات المعرفية

يعرف كل من محمد دسوقي و محمد إسماعيل و إبراهيم جبرة و أية إبراهيم (٢٠٢٠) التشوهات المعرفية بأنها عبارة عن أفكار مضطربة تحمل أخطاء غير واقعية تظهر دون إرادة واضحة من الفرد تنتج عن أخطاء في معالجة المعلومات وتؤدي بدورها إلى الاستنتاجات الخاطئة في إدراك المواقف والتعميم الخاطئ والمبالغة وتتضمن ١٠ أفكار وهي (التفكير المستقطب- الكلي أو لا شيء - الشخصية

أو اللون الشخصنة أو اللون التفكير الكارثي- الحتميات التجريد الانتقائي أو التصفية العقلية- التعميم الزائد التهويل أو التهويل العناوين المضللة- الاستنتاج العشوائي- الحكم الانفعالي).

كما تعرف لمياء صلاح الدين (٢٠١٥) التشوهات المعرفية بأنها عبارة عن منظومة من الأفكار الخاطئة وتشمل (التفكير الثنائي - التعميم الزائد- التفكير الكارثي- التهوين - التجريد الانتقائي - التفسيرات الشخصية) وهي تلك التي تظهر أثناء الضغط النفسي والتي تؤدي بدورها إلى استنتاجات خاطئة في إدراك المواقف الواضحة وتؤثر سلبا على قدرة الفرد على مواجهة ضغوط الحياة والتوافق النفسي والاجتماعي مع البيئة المحيطة، كما يرى إبراهيم عبد الواحد والسيد حسنين (٢٠٢١)أن التشوهات المعرفية تعرف على أنها أساليب تفكير غير منطقية تؤثر في إدراك الفرد وانفعالاته مع إصدار أحكام سلبية في التعامل مع الذات والآخرين وتؤثر في سلوكيات الفرد واتجاهاته وتصوره لعلاقاته مع الآخرين واستجابات للمواقف والأحداث التي يواجهها بطريقه غير صحيحة.

وكذلك عرف عادل عبد الله (٢٠٠٢) التشوهات المعرفية بأنها أفكار سلبية تؤثر سلبا في قدره الفرد على مواجهة أحداث الحياة ومن ثم قدرته على التكيف يؤدي إلى ردود فعل انفعالية زائدة لا تتلاءم مع الموقف أو الحدث وقد لا يكون الفرد على وعي بهذه الأفكار وتعرفها أميمة مصطفى (٢٠٠٦، ٢٩) بأنها عبارة عن منظومة من الأفكار الخاطئة التي تؤثر سلبا في وخصائص شخصيته و قدرة الفرد على التحكم و مواجهة ضغوط الحياة والتكيف النفسي والاجتماعي مع البيئة المحيطة (في: لمياء صلاح الدين، ٢٠١٥).

تعرف التشوهات المعرفية بأنها اعتقادات الطالب السلبية نحو تهوين وتضخيم وتفخيم للأحداث اليومية والتفكير الثنائي والتعميم الزائد ولوم الذات والمبالغة في المستويات و المعايير وتعميم الفشل والتجريد الانتقائي والاستنتاج غير المنطقي، إن التشوهات المعرفية من المتغيرات النفسية التي قد يكون لها تأثير سلبي في سلوكيات الطلاب والتي قد تؤدي إلى مزيد من الألم والتوتر والاكتئاب لدى الطلاب و تتضح تلك التشوهات في طريقة تفكير الطلاب وتؤثر سلبيا في اتخاذ القرار لديه حيث يميل الطالب المشوه معرفيا إلى أخذ الأمور على محمل شخصي مما يؤدي إلى ردود أفعال مباشرة وشخصية على أفعاله أو سلوكياته ويحمل نفسه المسؤولية وراء مشاعر الألم أو السعادة التي يختبرها الآخرون (داليا عبد الوهاب و نبيل السيد ،٢٠١٧).

ولقد عرف كل من Deperrois, Ouhmad and Combalbert (2024) التشوهات المعرفية بأنها معالجة خاطئة للمعلومات، تشارك في ظهور وتفعيل العديد من الاضطرابات العقلية والانفعالية كالقلق والاكتئاب. من ناحية أخرى، تسلط العديد من الدراسات الضوء على وجود روابط بين هذه الحالات وأبعاد الاندفاعية، تم في الدراسة الحالية تحديد العلاقة بين التشوهات المعرفية والقلق وأعراض الاكتئاب و الاندفاعية. وتكونت عينة البحث من ٢٤٠ فردا وتم تطبيق مقياس السلوك الاندفاعي، ومقياس التشوهات المعرفية للبالغين ومقياس القلق والاكتئاب. وتوصل البحث إلى وجود روابط بين التشوهات المعرفية والقلق وأعراض الاكتئاب و الاندفاعية.

أبعاد التشوهات المعرفية

كما يرى Briere (2000) أن التشوهات المعرفية هي التصور السلبي عن الذات والآخرين والعالم الخارجي وهي تلك التي تنشأ وتتفاقم من وجود بعض الظواهر المرضية مثل القلق والتوتر وتتمثل أهم إبعاد التشوهات المعرفية فيما يلي:-

- **النقد الذاتي**: حيث يظهر حجم تدني احترام الذات أو تقييم الذات بطريقة متدنية وأيضا انخفاض قيمه الذات ويميل الفرد إلى النقد وتقليل قيمة ذاته سواء داخليا أو بالنسبة للآخرين.
- **لوم الذات** : حيث يظهر قيام الفرد بلوم ذاته على الأحداث غير المرغوبة في حياته ومن الممكن أن يتضمن ذلك لوم الذات حتى على التجارب المؤذية التي تكون خارجة عن سيطرة الفرد نفسه وإرادته.
- **العجز**: حيث يظهر عدم قدرة الفرد على التعامل مع أوجه الحياة المهمة في حياة الشخص وكذلك السيطرة عليه وقد يكون مجهود الفرد غير ناجح مما يؤدي إلى هذا النوع من التفكير حيث يتمثل في السلبية في مواجهة التحدي والتغيير.
- **اليأس**: حيث يظهر اعتقاد الفرد بان المستقبل كئيب وأنهم سوف يتعرضون للمعاناة والفشل.
- **استغراق التفكير في الخطر**: حيث يظهر ميل الفرد ونزعته إلى رؤية العالم خاصة في نطاق العلاقات الشخصية كمكان خطر ولديه الاعتقاد بان الظروف الجيدة من الممكن أن تحوي مشاعر أو نتائج مادية سلبية (مريم اللحياني و سميرة العتيبي، ٢٠٢٠).

ويرى بيك (١٩٩٥) Beck أن التشوهات المعرفية التي يكونها الفرد ما هي إلا نتيجة لعمليات الإدراك الخاطئ أثناء عملية التفكير حيث تنتج تلك التشوهات عن إفراط الفرد في عمليات التعميم وتوقعاته السريعة في النتائج قبل التحقق من المعلومات ومعالجتها بشكل كافي وإطلاق الأفكار الخاطئة عن الذات وعن الآخرين ولقد قدم بيك نموذجا للتشوهات المعرفية يتكون من **أربعة مستويات** وهي:

- **المعتقدات المركزية:** وهي معتقدات جامدة من قبل الفرد حول ذاته والآخرين والمستقبل وتكون نتيجتها توقعات سلبية تؤثر في استجابات الفرد الانفعالية للأحداث والمواقف.
- **المعتقدات الوسيطة**: حيث تتضمن التوقعات والمواقف والقواعد والافتراضات.
- **المخططات المعرفية**: وهي تكون بمثابة الأبنية المعرفية الموجودة لدى الفرد حيث تتضمن الاعتقادات والافتراضات والتوقعات والمعاني والقواعد التي يكونها الفرد عن الأحداث والآخرين والبيئة.
- **الأفكار التلقائية:** وهي أفكار سلبية تؤثر بشكل سلبي في قدرة الفرد على مواجهة أحداث الحياة وقدرته على التوافق وتنتج عنها ردود أفعال انفعالية لا تتناسب مع الموقف أو الحدث حيث يكون الفرد غير واعي بتلك الأفكار لكي يتمكن من التعامل معها

(في : إبراهيم عبد الواحد والسيد حسنين ، ٢٠٢١).

و لقد أوضح محمد دسوقي و آخرون (٢٠٢٠) أن ويس مان وبيك حددا عوامل التشوه المعرفي من ستة أبعاد وهي:

١. **التهويل المبالغة أو التهوين:** حيث يطفي الفرد المبالغة والتهويل على الموضوعات المحايدة .
٢. **التعميم** : بمعنى تعميم خبرة سلبية منعزلة على الذات ككل.
٣. **الكل أو لا شيء** : حيث يدرك الفرد الأشياء إما سيئة تماما أو لا شيء.
٤. **التفكير الانتقائي**: بمعنى عزل الأشياء عن سياقها بمعنى الانتقام أي التفسير السلبي للمواقف.
٥. **القفز إلى الاستنتاجات** : بمعنى إدراك أن الموقف ينطوي على خطر بدون دلائل واضحة.
٦. **التأويل الشخصي للأمور:** حيث ينصب الفرد لنفسه مسؤولية النتائج السلبية في المواقف التي يتعرض إليها.

ويرى العصار (٢٠١٥) إلى أن من يحمل التشوهات المعرفية يتصف بمعتقداته السلبية وتكون أساليبه في التصدي للمواقف غير منطقية ويبالغ في تفسير الحوادث، وعادة ما يعمم الفشل ويحمل مشاعر سلبية كاليأس ولوم الذات وعدم القدرة على معالجة المعلومات وينتابه الشعور بالضيق وعدم القدرة على مواجهة ضغوط الحياة، في حين يرى كل من داليا عبد الوهاب و نبيل السيد(٢٠١٥) أن التشوهات المعرفية هي أحد أنواع التفكير الذي يؤدي إلى التحيز بشيء ما يفضل عن غيره دون أسس موضوعية تأخذ شكل التهوين أو التضخيم في التفكير الثنائي والإفراط في التعميم الزائد والتجريد الانتقائي والقفز إلى استنتاجات اعتباطية، وقد بنيت دراسة هورفمان (٢٠١٢) ودراسة كازانتر وآخرون (٢٠٢١) بعض **أوجه التشوهات المعرفية** من أهمها:-

- **تفكير الكل أو لا شيء**: حيث يدرك الفرد نفسه و الآخرون المواقف وفقا لفئات متطرفة ويميل هذا النمط من التفكير إلى أن يكون مطلقا إما مع أو ضد.
- **الشخصنة:** في هذا النوع من أخطاء التفكير يلوم الفرد نفسه على كل ما يحدث من أخطاء ويربطها بعجزه وعدم كفاءته الشخصية ويجعل الفرد نفسه مسئولا عن حدث لا علاقة له بحدوثه.
- **التفكير الكارثي**: حيث يتوقع الفرد سوء الحظ وسلبية المستقبل ويعتقد أن هذه الأشياء سوف تعود عليه بأمور سلبية.
- **الاستنتاج الانفعالي**: حيث يرسم الأفراد نهاية حدث ما بناء على إحساسهم الداخلي المتجاهلين أي دلائل بإمكانية حدوث العكس.
- **التجريد الانتقائي**: حيث يواجه الفرد اهتماما خاصا لأحد التفاصيل السلبية وينشغل بها بشكل لا نهائي متجاهلا أي من التصورات الايجابية الأخرى فهو لا يرى الصور بشكل كلي لكنه فقط يركز على الجانب السيئ فيها .
- **التعميم الزائد**:حيث يفكر الفرد بتلك الطريقة لأنه مر بخبرة سيئة مرة و يقوم بعمل تعميم شامل على كل المواقف من خلال ذلك الموقف الواحد.
- **التضخيم أو التهويل**: حيث يدرك الفرد نفسه و الآخرين أو المواقف بنوع من المبالغة والتضخيم أو المبالغة للمكونات السلبية وأيضا يقلل من الايجابيات أو يسقطها من حساباته .
- **العنونة**: حيث لا يرى الفرد نفسه أو الآخرين تبعا لمصطلحات الكل أو لا شيء فقط بل أيضا يطلق عناوين غالبا ما تكون بلا معنى.

- **القفز إلى النتائج:** حيث يستنتج الفرد أن النتائج ستكون سلبية بدون وجود دليل على ذلك.
- **التركيز على السلبيات**: حيث يركز الفرد على التفاصيل السلبية ويتجاهل الجانب الايجابي للموقف أو الحدث. (نبيل الجندي و آخرون، ٢٠٢٢)

خفض التشوهات المعرفية

لقد أوضح عادل محمد (١٩٩٩) أن العلاج المعرفي السلوكي يشير إلى مجموعة من المبادئ والإجراءات التي تشترط افتراض أن العمليات المعرفية تؤثر وان هذه العمليات تتغير من خلال الفنيات المعرفية السلوكية، و تتضمن تلك العمليات المعرفية طرق تقييم وتنظيم المعلومات عن البيئة والذات وطرق تعلم تلك المعلومات والتغلب على المشاكل و حلها وطرق التنبؤ بالأحداث المستقبلية.

وجدير بالذكر أن هناك مجموعة من المبادئ تمثل أساس الاتجاه المعرفي السلوكي من حيث **وتتمثل تلك المبادئ في:-**

- أن المعالج والفرد يعملان معا في تقييم المشكلات والتوصل إلى حلول.
- إن المعرفة لها دور أساسي في معظم التعلم الإنساني.
- إن المعرفة والوجدان والسلوك تربطهم علاقة متبادلة على نحو سببي.
- إن الاتجاهات والتوقعات والعزو والأنشطة المعرفية الأخرى لها دورا أساسيا في إنتاج وفهم كل من السلوك وتأثيرات العلاج والتنبؤ بهما.
- إن العمليات المعرفية تندمج معا في نماذج سلوكية.

دراسات سابقة حول التشوهات المعرفية

ومن الدراسات الحديثة التي اهتمت بدراسة متغير التشوهات المعرفية دراسة أمل زايد (٢٠٢٣) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التشوهات المعرفية وفاعلية الذات الأكاديمية واليقظة العقلية والإرجاء الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية والكشف عن الفروق تبعا للنوع وللتخصص الأكاديمي وكذلك تحديد إمكانية التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي من خلال التشوهات المعرفية وفاعلية الذات الأكاديمية واليقظة العقلية، وتكونت عينة البحث من(٣٠٠) طالبا وطالبة ولقد أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطيه طردية ذات دلالة إحصائية بين التشوهات المعرفية والإرجاء الأكاديمي و علاقة عكسية مع فاعلية الذات الأكاديمية واليقظة العقلية، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق تعزى للنوع في التشوهات المعرفية واليقظة العقلية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للنوع في فاعلية الذات الأكاديمية لصالح الإناث وفروق في الإرجاء الأكاديمي لصالح الذكور وأسفرت النتائج أيضا عن أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في التشوهات المعرفية واليقظة العقلية والإرجاء الأكاديمي تعزى للتخصص ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات الأكاديمية تعزى التخصص لصالح التخصصات العلمية كما أسفرت النتائج عن إمكانية التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي من خلال التشوهات المعرفية وفاعليه الذات الأكاديمية واليقظة العقلية.

و كذلك هدف البحث الذي قام به كل من Rimawi and Almasri (2021) إلى التعرف على العلاقة بين التشوهات المعرفية ومهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة. ولقد تم إجراء البحث على عينة مكونة من (٢٦٤) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وتم استخدام مقياسي التشوهات المعرفية ومهارات اتخاذ القرار. وتم اختبار صدق وثبات أدوات الدراسة، وتبين أن الأدوات تتمتع بدرجة كافية من الثبات لتحقيق أهداف الدراسة. و أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين التشوهات المعرفية ومهارات اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة القدس، كما أشارت إلى أن المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للتشوهات المعرفية ومهارات اتخاذ القرار كانت متوسطة. كما عكست الإفراط في التفكير المجال السائد للتشوهات المعرفية. كما كشفت النتائج عن وجود فروق في التشوهات المعرفية لصالح الإناث وكلية العلوم الإنسانية وسكان القرية. كما أنه يمكن استنتاج قوة العلاقة السلبية بين التشوهات واتخاذ القرار، حيث أن هناك حاجة إلى تحسين فهم الطلاب لمخاطر التشوهات المعرفية، والسعي إلى تعزيز قدرة مهارات اتخاذ القرار. إن اتخاذ القرار هو أحد العمليات المعرفية الناتجة عن الاختيار من متعدد، وتؤثر التشوهات المعرفية على مهارات اتخاذ القرار.

وهدف البحث الذي قام به عبد الرحمن الزهراني (٢٠١٩) إلى الكشف عن مقدار القيمة التنبؤية لكل من التشوهات المعرفية والمرونة العقلية والوعي الانفعالي والصلابة النفسية وذلك للتنبؤ بقلق التصور المعرفي لدى طلاب الجامعة وتضمنت عينة البحث (٢٨٦) طالبا جامعيا من كليه الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الملك عبد العزيز وأشارت نتائج البحث إلى انه يمكن تفسير ما يقرب من ٤٨,٠٩ % من التباين على متغير قلق التصور المعرفي لدى طلاب المرحلة الجامعية وذلك بمعرفة متغيرات التشوهات المعرفية والمرونة العقلية والوعي الانفعالي والصلابة النفسية وأوصت الدراسة بضرورة تبني استراتيجيات إرشادية تعني بتعديل التشوهات المعرفية وتنميه الوعي الانفعالي والصلابة النفسية والمرونة العقلية في الأبنية الشخصية لطلاب المرحلة الجامعية.

وكذلك هدفت دراسة كل من نبيل الجندي و آخرون (٢٠٢٢) إلى التعرف على مستوى التشوهات المعرفية والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل وتحديد العلاقة بين التشوهات المعرفية والسلوك العدواني و تحديد الفروق في التشوهات المعرفية والسلوك العدواني تبع لمتغيرات النوع والصف الدراسي وتم إجراء الدراسة على عينة عددها (٣٨١) طالبا وطالبة من المرحلة الأساسية العليا وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التشوهات المعرفية و السلوك العدواني كان متوسطا وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه طردية بين التشوهات المعرفية والسلوك العدواني ووجود فروق دالة إحصائيا في التشوهات المعرفية والسلوك العدواني تعزى لمتغير النوع وذلك لصالح الذكور كما توصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات منها ضروري تصويب مفاهيم الطلبة البديلة وإكسابهم مهارات التحكم بالنفس لغايات صرف طاقاتهم نحو سلوكيات وممارسات ايجابيه تبعدهم عن الوقوع بالعدوانية.

كما هدف البحث الذي قام به محمد متولي (٢٠١٩) إلى التعرف على أثر برنامج علاجي معرفي سلوكي قائم على تعديل التشوهات المعرفية في تحسين فاعلية الذات الأكاديمية لدى مجموعة من طلاب كلية التربية لذوي التحصيل المنخفض حيث تكونت عينه الدراسة من (٣٠) طالبا وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس التشوهات المعرفية ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية وبرنامج علاجي سلوكي واعتمد الباحث

على فنيات تفنيد الأفكار وإعادة البناء المعرفي في حل المشكلات وسجل الأفكار وتشتيت الذهن والاسترخاء والواجب المنزلي وكشفت نتائج البحث عن الأثر الايجابي للعلاج المعرفي السلوكي في تعديل التشوهات المعرفية وذلك لتحسين فاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي التحصيل المنخفض.

وكذلك هدفت الدراسة التي قام بها عبد الرحمن طموني (٢٠١٩) إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي معرفي في خفض التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة بفلسطين وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبا وطالبة ممن سجلوا درجات مرتفعة على مقياس التشوهات المعرفية تم تقسيمهم إلى مجموعتين التجريبية والضابطة وأظهرت نتائج البحث وجود فروقا ذات دلاله إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التشوهات المعرفية لصالح المجموعة التجريبية وكذلك الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي مما يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي في خفض التشوهات المعرفية كما أوصت الدراسة بتطبيق البرنامج الإرشادي المطور على مجتمعات أخرى.

وهدفت دراسة عدة بن عتو و قندز حسين (٢٠٢١)إلى تحديد مساهمة التشوهات المعرفية في التنبؤ بنمطيه التعلق القلق والتجنبي لدى تلاميذ التعليم المتوسط وتكونت عينة الدراسة من (١١٩) تلميذا وتلميذة وأسفرت النتائج عن مساهمة كل من بعدي التفكير المثالي والإفراط في التعميم في التنبؤ بالتعلق بالقلق وهناك مساهمة ايضا لبعد المنطق العاطفي في التنبؤ بالتعلق التجنبي، كما هدف البحث الذي قام به عبد الرحمن طمنوني (٢٠١٩) إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي معرفي في خفض التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعه القدس وتم استخدام المنهج شبه التجريبي وتم تطبيق على عينة قوامها (٣٠) طالب وطالبة ممن سجلوا درجات مرتفعة على مقياس التشوهات المعرفية ثم تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحداهما مجموعة تجريبية والأخرى مجموعة ضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التشوهات المعرفية لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس التشوهات المعرفية لصالح القياس البعدي مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق في خفض التشوهات المعرفية.

كما هدف بحث إبراهيم عبد الواحد والسيد حسنين (٢٠٢١) إلى تحديد مستوى التشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بكل من القلق الاجتماعي وإدمان الانترنت وكذلك إمكانية التنبؤ بهما من خلال التشوهات المعرفية وكذلك تم اختبار الدور الوسيط للقلق الاجتماعي بين التشوهات المعرفية وإدمان الانترنت، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) طالبا من طلاب جامعة الأزهر، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس التشوهات المعرفية ومقياس القلق الاجتماعي ومقياس إدمان الانترنت، وأسفرت النتائج عن ارتفاع مستوى التشوهات المعرفية لدى طلاب الجامعة ووجود علاقة إيجابية بين التشوهات المعرفية وكل من القلق الاجتماعي و إدمان الانترنت مع إمكانية التنبؤ بهما من خلال التشوهات المعرفية، وأن التشوهات المعرفية (التفسيرات الشخصية - التعميم الزائد- التهوين الذاتي) هي الأكثر إسهاما في التنبؤ بالقلق الاجتماعي، كما أن التشوهات (التجريد الانتقائي - التفكير الثنائي- التعميم الزائد -

التهوين الذاتي -التفسيرات الشخصية) هي الأكثر إسهاما في التنبؤ بإدمان الانترنت، كما أظهرت النتائج الدور الوسيط للقلق البسيط بين التشوهات المعرفية وإدمان الانترنت.

كذلك هدف بحث قصي التخاينة و أنس الضلاعين (٢٠٢٢) إلى التعرف على مستوى التشوهات المعرفية وعلاقتها بالسلوك الصحي لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الكرك، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي التحليلي وتم تطبيق مقياس التشوهات المعرفية و مقياس السلوك الصحي وتكونت عينة الدراسة من (١٥٦) فردا من المتعافين كورونا، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود مستوى منخفض من التشوهات المعرفية و مستوى مرتفع من السلوك الصحي لدى المتعافين من فيروس كورونا ، كما تبين من الدراسة الحالية عدم وجود علاقة ارتباطيه بين التشوهات المعرفية والسلوك الصحي كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التشوهات المعرفية بينما توجد فروق بين الذكور والإناث في السلوك الصحي لصالح الإناث.

كما هدفت دراسة مريم اللحياني و سميرة العتيبي (٢٠٢٠)إلى تحديد أكثر أبعاد التشوهات المعرفية انتشارا (النقد - لوم الذات – العجز- اليأس- استغراق التفكير في الخطر) لدى كل من طلبة الجامعة في المجتمع السعودي والمجتمع المصري، وكذلك هدفت الدراسة إلى تحديد الفروق بين أبعاد مقياس التشوهات المعرفية لعينة الدراسة تعزي لمتغير الجنسية (السعوديه / المصرية) والنوع (الذكور / الإناث) وكذلك تحديد الفروق التي تعزي إلى كل من متغيرين الجنسية و التحصيل الدراسي (مرتفع التحصيل / منخفض التحصيل)، ولقد تكونت عينة الدراسة الكلية من (٥٤٨) طالبا وطالبة من الطلبة السعوديين والمصريين بواقع (٣١٠) طالبا وطالبة من جامعة أم القرى بمكة المكرمة و (٢٣٨) طالبا وطالبة من جامعة سوهاج، ولقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن أكثر أبعاد التشوهات المعرفية انتشارا لدى عينة الدراسة هو بعد (لوم النفس) يليه بعد (استغراق التفكير بالخطر) ثم بعد (العجز) ثم بعد (اليأس) وأخيرا بعد (النقد الذاتي) ويعتبر مستوى كما تم التوصل إلى أن مستوى التشوهات المعرفية بشكل أجمالي متوسطا لدى أفراد العينة الكلية، كما تم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد التشوهات المعرفية تبعا لمتغير الجنسية لصالح الطلاب المصريين و وجود فروق ذات دلاله إحصائية تبعا لمتغير الجنسية لصالح الطالبات المصريات، كما لم يوجد اثر دال للتفاعل بين أبعاد التشوهات المعرفية والجنسية والنوع كذلك لم يوجد اثر دال للتفاعل بين أبعاد التشوهات المعرفية والجنسية والتحصيل (مرتفع – منخفض).

كما هدف بحث احمد كيشار (٢٠٢٣) إلى تحديد مستوى التشوهات المعرفية وعلاقتها بكل من الضغوط الأكاديمية والتكيف الاجتماعي لدى طلاب جامعة الطائف كما هدف أيضا إلى تحديد إمكانية التنبؤ بهما من خلال التشوهات المعرفية، وتكونت عينة البحث من (٢٣٦) طالبا من طلاب كليه الآداب جامعه الطائف، و تم تطبيق أدوات البحث المتمثلة في مقياس التشوهات المعرفية ومقياس الضغوط الأكاديمية ومقياس التكيف الاجتماعي، وأسفرت النتائج عن انخفاض مستوى التشوهات المعرفية لدى طلاب الجامعة ووجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلاله إحصائية بين التشوهات المعرفية والضغوط الأكاديمية كما توصل البحث إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين التشوهات المعرفية والتكيف الاجتماعي كما توصل البحث إلى إمكانية التنبؤ بالضغوط الأكاديمية من خلال التشوهات المعرفية وكان

أكثر الأبعاد إسهاما هي لوم الذات ولوم الآخرين كما يمكن التنبؤ بالتكيف الاجتماعي من خلال التشوهات المعرفية وكان أكثر الأبعاد إسهاما هي التجريد الانتقائي.

و من الدراسات التي اهتمت بتعديل التشوهات المعرفية دراسة ممدوح بدوي (٢٠١٩) التي هدفت إلى تعديل التشوهات المعرفية والكشف عن أثر ذلك على القلق الاجتماعي لدى طلاب كلية الإعلام والتحقق من مدى استمرارية ذلك بعد فتره المتابعة وتكونت عينة البحث من ٣٤ طالبا من كلية الإعلام تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وتوصل البحث إلى وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية و متوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياسي التشوهات المعرفية والقلق الاجتماعي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية حيث هدفت الدراسة إلى توظيف استراتيجيات وفنيات الإرشاد المعرفي السلوكي في تعديل التشوهات المعرفية لدى عينة الدراسة.

هدف بحث داليا عبد الوهاب و نبيل السيد (٢٠١٧) إلى التنبؤ بالتشوهات المعرفية من خلال كل من قلق الذكاء و قلق التصور المعرفي لدى طلاب جامعه الأزهر وكان عدد وتمثل عدد المفحوصين للتحقق من الخصائص السيكومترية في (١١٠) طالبا وطالبة وعدد العينة الأساسية(٣٠٥) طالبا و طالبة و تم استخدام اختبار الذكاء اللفظي للمرحلة الجامعية ومقياس التشوهات المعرفية ومقياس قلق الذكاء ومقياس قلق التصور المعرفي، وتوصل البحث أن مستوى التشوهات المعرفية و قلق التصور المعرفي منخفض و مستوى قلق الذكاء متوسط لدى طلاب جامعه الأزهر وكما توصل البحث إلى وجود علاقة موجبه ذات دلالة إحصائية بين التشوهات المعرفية وقلق الذكاء وقلق التصور المعرفي، كما توصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء في التشوهات المعرفية وقلق الذكاء وقلق التصور المعرفي لصالح المنخفضين في الذكاء ، وتوصل البحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكور والإناث في التشوهات المعرفية وقلق الذكاء لدى طلاب جامعة الأزهر بينما توصل إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين الذكور والإناث في التصور المعرفي لصالح الإناث ومن النتائج التي توصل إليها البحث إمكانية التنبؤ بالتشوهات المعرفية من قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي كلا على حده وكلاهما معا لدى طلاب جامعه الأزهر.

ما سبق عرضه يمكن استخلاص أهمية دراسة التشوهات المعرفية لما لها من دور مؤثر على العديد من العمليات المعرفية و النفسية فهي بالعديد من المتغيرات الأخرى كفاعلية الذات الأكاديمية واليقظة العقلية و مهارات اتخاذ القرار والسلوك العدواني وكذلك علاقتها بالقلق الاجتماعي والسلوك الصحي لدى الأفراد والضغوط الأكاديمية والتكيف الاجتماعي ومن الجدير وجود العديد من الدراسات التي قامت به خفض وتعديل التشوهات المعرفية من خلال استخدام برامج علاج معرفي سلوكي حيث تم توظيف العديد من فنيات العلاج المعرفي السلوكي لتفنيد الأفكار و إعادة البناء المعرفي لدى المتعلمين في حل المشكلات، إن التشوهات المعرفية تتضمن أفكار وطرق تفكير سلبية لدى الفرد وتفسيرات شخصية غير منطقية للأمور وتبني التفكير الكارثي والتفكير الثنائي(الكل أو لا شيء) وشخصنة الأمور وتفسيراتها بشكل شخصي هذا بالإضافة إلى رغبة الفرد في تهويل وتضخيم المشكلات والتركيز على الجانب السلبي ومن ثم يهدف العلاج المعرفي السلوكي و التوجيه المعرفي السلوكي إلى مساعدة الفرد على تبني طرق تفكير سليمة والتخلص من الأفكار السلبية واستبدالها بأخرى إيجابية.

الفروض

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس النهوض الأكاديمي و أبعادها الفرعية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس التشوهات المعرفية وأبعاده الفرعية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب على مقياس النهوض الأكاديمي وأبعادها الفرعية و درجاتهم على مقياس التشوهات المعرفية و أبعادها الفرعية.

إجراءات البحث

المنهج

تم استخدام المنهج شبه التجريبي، لتحديد تأثير المتغير المستقل المتمثل في البرنامج القائم على بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي(**إستراتيجية التفكير بصوت عالي - إستراتيجية التساؤل الذاتي- إستراتيجية خرائط المفاهيم- إستراتيجية التعلم الذاتي- إستراتيجية خرائط العقل -إستراتيجية الجدول الذاتي KWL**) في تحسين النهوض الأكاديمي(متغير تابع أول) و خفض التشوهات المعرفية(متغير تابع ثاني) لدى طلاب كلية التربية شعبة علم النفس .

أدوات البحث

١- برنامج قائم على التفكير ما وراء المعرفي	من إعداد الباحثة
٢- مقياس النهوض الأكاديمي	من إعداد الباحثة
٣- مقياس التشوهات المعرفية	من إعداد الباحثة

عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات

وتمثلت في (٤٣٥) لمقياس النهوض الأكاديمي و عدد (٤٨٢) لمقياس التشوهات المعرفية من الشعب التالية(رياض الأطفال – تربية خاصة عربي – تربية خاصة باللغة الانجليزية – تكنولوجيا التعليم – لغة انجليزية – لغة ألمانية- لغة فرنسية – علم النفس) .

العينة الأساسية

وتم تطبيق على عينة قوامها (٧٦) طالب وطالبه ممن سجلوا درجات مرتفعة على مقياس التشوهات المعرفية ثم تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحداهما مجموعه تجريبية (٣٩) والأخرى مجموعه ضابطه (٣٧).

الأساليب الإحصائية

- معامل الارتباط بيرسون
- التحليل العاملي الاستكشافي
- معامل الفا- كرونباخ
- معامل سبيرمان – براون
- المتوسطات والإنحرافات المعيارية
- اختبار ت للمجموعات المستقلة
- مربع إيتا لقياس حجم الأثر

أدوات البحث

الأداة الأولى : مقياس النهوض الأكاديمي (إعداد الباحثة) academic Buoyancy scale

خطوات تصميم المقياس

١- **الهدف من الأداة** ويتمثل في قياس النهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٢- **تعريف السمة موضع القياس** ويعرف النهوض الأكاديمي إجرائيا بأنه "قدرة الطالب على التفاعل والاندماج الإيجابي في المجال الأكاديمي وقدرته على التخطيط للدراسة بشكل فعال وناجح ومواجهة وتوظيف القلق الأكاديمي بشكل فعال وقدرته على مواجهة الصعوبات والتحديات الدراسية و وعيه بالمواد الأكاديمية ووضوحها لديه وعدم تعرضه للتشتت الأكاديمي ".

٣- **الإطلاع على التراث النفسي والدراسات السابقة** حيث تم الإطلاع على بعض ما ورد في التراث النفسي الخاص بالنهوض الأكاديمي ومنها على سبيل المثال لا الحصر دراسة Olendo, et. al., (2019)**و** Symes,et. al., (2015) **ودراسة** (2023), Eslami & Hooshmandi و دراسة كل من سميرة مصاروة وعدنان العتوم (٢٠٢٣) و دراسة Chahardeh (2020) و دراسة Yun, et. al. (2018) و دراسة Collie, et. al. (2015 و دراسة Olendo, et. al. (2019) و دراسة Putwain, et. al. (2015 و دراسة Fooladi, et. al. (2023 و دراسة سماح الحربي و آخرون (٢٠٢١) و دراسة حمزة الربابعة وآخرون (٢٠٢٣) و دراسة أمل الزغبي (٢٠١٨) و دراسة أماني عبد المجيد (٢٠٢١) و دراسة سميرة مصاروة وعدنان العتوم (٢٠٢٣)

٤- **تحديد أبعاد المقياس** حيث تم تقسيم أبعاد مقياس النهوض الأكاديمي إلى خمسة أبعاد وهي **:- مواجهة القلق من الدراسة** و يعني "الانفعال السلبي الذي يتعرض إليه الطالب فيما يرتبط بالمهام الأكاديمية والمشاركة في المحاضرات و الاختبارات والتكليفات" **والتخطيط للدراسة "**ويعنى قدرة الطالب على وضع أهداف رئيسية وفرعية واضحة ومحددة و تنفيذها بما يحقق النجاح الأكاديمي وفق الخطوات المحددة" **و المثابرة "**و يعنى القدرة على مواجهة التحديات والصعوبات و المشكلات التي تعوق الطالب عن التقدم الأكاديمي و عدم الاستسلام تلك المعوقات" **ووضوح الدراسة "**و يعنى وضوح المادة العلمية للطلاب و التخلص من الغموض والتشتت في متابعة المواد

الدراسية" **و التفاعل والاندماج الأكاديمي** "ويعنى مشاركة الطالب الأكاديمية في المحاضرات والأنشطة وتفاعله الايجابي في السياق الأكاديمي".

٥- **صياغة مجموعة من المفردات المرتبطة بكل بعد** حيث تم في تلك الخطوة صياغة عدد من المواقف لكل بعد من الأبعاد الخمسة (**مواجهة القلق من الدراسة والتخطيط للدراسة و المثابرة ووضوح الدراسة و التفاعل والاندماج الأكاديمي).**

٦- **عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين** حيث تم عرض المقياس على عدد من المتخصصين في علم النفس التربوي وذلك للتعرف على أرائهم في مدى الارتباط بين كل فقرة والبعد التي تنتمي إليه وكذلك مناسبتها لأفراد العينة.

٧- التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس النهوض الأكاديمي وتشمل:-

الصدق العاملي للمقياس:

تم الكشف عن البنية العاملية للمقياس المكون من (٢٨) مفردة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لاستخلاص العوامل والتدوير المتعامد للعوامل بطريقة الفاريماكس بواسطة برنامج Spss.

تم التحقق من مدى قابلية البيانات التحليل العاملي؛ حيث تم حساب اختبار كايزر – ماير أولكن لكفاية العينة وبلغت قيمته (٠,٩٠٦) وهي قيمة أكبر من (٠,٥) لذا يعد حجم العينة مناسب، وبلغت قيمة اختبار Bartlett's Test of Sphericlty (٣٦٦١,٤٥١) بدرجة حرية (٣٧٨) وهي دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٠٠١)، وبهذا فإن البيانات تستوفي الشروط اللازمة لاستخدام محك كايزر لتحديد عدد العوامل، وتم الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن ≤١ مع استبعاد البنود ذات التشبعات الأقل من (٠,٣٠)، ويبين جدول(١) العوامل المستبقاة من التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس النهوض الأكاديمي.

جدول (١) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس النهوض الأكاديمي (ن=٤٣٥)

العامل الأول	التشبع	العامل الثاني	التشبع	العامل الثالث	التشبع	العامل الرابع	التشبع	العامل الخامس	التشبع
١٦	.٦٦٨	٢٣	.٦٧٣	١٧	.٦٨٨	١	.٣١٨	٥	.٣٨٨
٣	.٦٥١	٨	.٦٢٤	١٢	.٥٥١	٩	.٨٢٨	٢٧	.٦١٥
٦	.٦٢١	١٥	.٥٧٢	٢١	.٥٤١	٢٠	.٨١٠	١٩	.٦٠٢
٢٦	.٦١٠	٢٢	.٥٦٠	٧	.٥٢٦	٢٥	.٧٨١	١٨	.٥٧٨
١٣	.٦٠٦	٢٤	.٥٢٦	١٤	.٥١٦			٢٨	.٤٩٨
٢	.٤٦٧	١١	.٤٨٣	٤	.٣٠٠				
١٠	.٣٠٠								

الجذر الكامن	٣,٤٨٢	٢,٩٦٣	٢,٦٠٥	٢,٣٥٣	١,٩٦٦	
التباين المفسر للعامل	١٢,٤٣٥	١٠,٥٨١	٩,٣٠٤	٨,٤٠٣	٧,٠٢٠	
نسبة التباين الكلي= ٤٧,٧٤٣ %						

ويتضح من الجدول السابق أن التحليل العاملي الاستكشافي أسفر عن ظهور خمسة عوامل فسرت من التباين الكلي للمصفوفة، وقد تشبع على العامل الأول القلق من الدراسة (٧) مواقف وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٣,٤٨٢)، وفسر نسبة (١٢,٤٣٥) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الثاني التخطيط للدراسة (٦) مواقف، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٢,٩٦٣)، وفسر نسبة (١٠,٥٨١) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الثالث المثابرة (٦) مواقف، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٢,٦٠٥)، وفسر نسبة (٩,٣٠٤%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الرابع وضوح الدراسة (٤) مواقف، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٢,٣٥٣)، وفسر نسبة (٨,٤٠٣%) من التباين الكلي ، وتشبع على العامل الخامس الاندماج والتفاعل الأكاديمي (٥) مواقف، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (١,٩٦٦)، وفسر نسبة (٧,٠٢٠%) من التباين الكلي وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق.

الاتساق الداخلي لمقياس النهوض الأكاديمي

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي ، ويوضح جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٢)معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من عبارات مقياس النهوض الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس.

الفقرة	الدرجة الكلية	الفقرة	الدرجة الكلية	الفقرة	الدرجة الكلية	الفقرة	الدرجة الكلية
١	.٤٧٥**	٨	.٦٤٧**	١٥	.٥٣١**	٢٢	.٦٣٣**
٢	.٥٠١**	٩	.٤٦١**	١٦	.٦٢٦**	٢٣	.٥٨٢**
٣	.٥٤٩**	١٠	.٣٨٩**	١٧	.٤٩٨**	٢٤	.٥٧٦**
٤	.٣٧١**	١١	.٥٥٨**	١٨	.٣١٠**	٢٥	.٤٥٨**
٥	.٥٠٩**	١٢	.٣١٠**	١٩	.٤٩٤**	٢٦	.٦٥٥**
٦	.٥٥٠**	١٣	.٥٧١**	٢٠	.٤٨٢**	٢٧	.٥٩٥**
٧	.٤٩٤**	١٤	.٥١٦**	٢١	.٥٣٢**	٢٨	.٥٢٠**

١- ** دال عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوي ٠,٠١ وهذا يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

درجات معاملات الارتباط بين المفردات والأبعاد الفرعية للمقياس

جدول (٣) يوضح درجات معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

المفردة	الدرجة الكلية للبعد	المفردة	الدرجة الكلية للبعد	المفردة	الدرجة الكلية للبعد	المفردة	الدرجة الكلية للبعد	المفردة	الدرجة الكلية للبعد
١٦	.٧٠٧**	٢٣	.٦٩٥**	١٧	.٧٢٥**	١	.٦٥٤**	٥	.٦٠٦**
٣	.٦٦٠**	٨	.٧٤٦**	١٢	.٤٧٧**	٩	.٨١٣**	٢٧	.٦٩٩**
٦	.٦٧١**	١٥	.٦٤٣**	٢١	.٦٩٣**	٢٠	.٨١٣**	١٩	.٦٧٥**
٢٦	.٧٥٥**	٢٢	.٧٣٤**	٧	.٦١٤**	٢٥	.٧٧٧**	١٨	.٥٧٨**
١٣	.٧١٩**	٢٤	.٦٩٣**	١٤	.٦٣٧**			٢٨	.٦٢٢**
٢	.٥٦٠**	١١	.٦٠٣**	٤	.٥١١**				
١٠	.٤٦٨**								

**** دال عند مستوى 01.**

من الجدول رقم (3) يتضح أن درجات معاملات الارتباط بين جميع المواقف و الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه دالة عند مستوى 01. .

جدول (٤) يوضح درجات معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس النهوض الأكاديمي بعضها البعض والدرجة الكلية للمقياس

	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	الدرجة الكلية
البعد الأول		.٦١٦**	.٥٥٧**	.٣٨٤**	.٥٢٤**	.٨٤٥**
البعد الثاني			.٥٦٨**	.٥٠٤**	.٥١٢**	.٨٥٣**
البعد الثالث				.٣٥٨**	.٤٧٢**	.٧٤٨**
البعد الرابع					.٣٧٩**	.٦١٩**
البعد الخامس						.٧٥٢**

**** دال عند مستوى 01.**

من الجدول رقم (٤) يتضح أن درجات معاملات الارتباط لجميع أبعاد مقياس النهوض الأكاديمي وبعضها البعض والدرجة الكلية دالة عند مستوى 01. .

ثانيا : الثبات

وتم حساب الثبات لمقياس النهوض الأكاديمي **وذلك باستخدام معامل الثبات الفا كرونباخ**

جدول(٥) يوضح معامل ثبات مقياس النهوض الأكاديمي

المتغير	عدد المفردات	معامل التجزئة النصفية (سبيرمان)		معامل الفا كرونباخ
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
البعد الأول	٧	. 613	. 763	. 770
البعد الثاني	٦	. 636	. 777	. 762
البعد الثالث	٦	. 532	. 694	. 667
البعد الرابع	٤	. 591	. 743	. 750
البعد الخامس	٥	. 445	. 623	. 618
الدرجة الكلية	٢٨	. 795	. 886	. 893

ويشير الجدول رقم (٥) إلى معامل ثبات مقبول يثبت صلاحية المقياس لجمع بيانات الدراسة الحالية

الصورة النهائية للمقياس

يتكون مقياس النهوض الأكاديمي في صورته النهائية من (٢٨) موقفا وذلك لقياس خمسة أبعاد فرعية وهي القلق من الدراسة وتقيسها المواقف (١٦-٣-٦-٢٦-١٣-٢-١٠) و بعد التخطيط للدراسة وتقيسها المواقف (٢٣-٨-١٥-٢٢-٢٤-١١) و المثابرة وتقيسها المواقف (١٧-١٢-٢١-٧-٤-١٤) وضوح الدراسة وتقيسها المواقف (١-٩-٢٠-٢٥) و التفاعل والاندماج الأكاديمي وتقيسها المواقف (٥-٢٧-١٩-١٨-٢٨) وأقصى درجة للمقياس (٨٤) وأقل درجة للمقياس (٢٨) حيث يقوم الطالب بقراءة الموقف واختيار أحد البدائل الثلاث وطريقة تصحيح المقياس هي (٣-٢-١) حيث تمثل الدرجة (٣) اختيار البديل الذي يعبر عن الحل الأفضل أما العدد (٢) فيتمثل في اختيار البديل الوسيط بين الإجابة السليمة وغير السليمة أما الإجابة (١) فتشير إلى البديل غير السليم.

مثال لأحد المواقف وطريقة التصحيح

لاحظت أن أحد زملائك في الشعبة لديه قدرة على التخطيط الجيد وتنظيم أهدافه من أجل النجاح في الدراسة ، كيف ترى نفسك؟

أنا شخص لدي قدرة على التخطيط والتنظيم بشكل جيد. (ثلاث درجات)

أنا شخص أعاني من التشتت وعدم التنظيم. (درجة واحدة)

لدي القدرة على التنظيم والتخطيط وليس في جميع المواد التي أقوم بدراستها.**(درجتان)**

الأداة الثانية : مقياس التشوهات المعرفية (إعداد الباحثة) Cognitive Distortions scale

خطوات تصميم المقياس

١- **الهدف من الأداة** ويتمثل في قياس التشوهات المعرفية لدى طلاب الجامعة.

٢- **تعريف السمة موضع القياس** ويعرف التشوهات المعرفية إجرائيا بأنه " عدد من الأفكار السلبية لدى المتعلمين تجعلهم يميلون إلى تفكير الكل أو لا شيء و لوم الذات و تحميل الذات فوق طاقتها وتفسيرات الأمور بصورة سلبية تفتقر إلى الموضوعية والتقليل من الذات و التفكير بشكل به تهويل وتضخيم للمشكلات وتعميم الخبرات السلبية على كافة المواقف المشابهة ".

٣- **الإطلاع على التراث النفسي والدراسات السابقة** حيث تم الإطلاع على بعض ما ورد في التراث النفسي الخاص بالتشوهات المعرفية ومنها على سبيل المثال لا الحصر دراسة محمد دسوقي و آخرون (٢٠٢٠) **و دراسة** لمياء صلاح الدين (٢٠١٥) **و دراسة** إبراهيم عبد الواحد والسيد حسنين (٢٠٢١) **و دراسة** داليا عبد الوهاب و نبيل السيد (٢٠١٧) **و** Deperrois et al. (2024) **و دراسة** مريم اللحياني و سميرة العتيبي (٢٠٢٠) **و دراسة** محمد دسوقي و آخرون (٢٠٢٠) **و دراسة** نبيل الجندي و آخرون (٢٠٢٢) **و دراسة** أمل زايد (٢٠٢٣) **ودراسة** Rimawi & Almasri (2021) **و دراسة** عبد الرحمن الزهراني (٢٠١٩) **و دراسة** عدة بن عتو و قندز حسين (٢٠٢١) **و دراسة** قصي التخاينة و أنس الضلاعين (٢٠٢٢) **و دراسة** مريم اللحياني و سميرة العتيبي (٢٠٢٠) **و دراسة** احمد كيشار (٢٠٢٣) .

٤- **تحديد أبعاد المقياس** حيث تم تقسيم أبعاد مقياس التشوهات المعرفية إلى خمسة أبعاد وهي :- **التفسيرات الشخصية** "وتعنى أن يقوم الفرد بوضع تفسيرات تفتقر إلى الأسباب الموضوعية والحقيقية للأمور حيث تقوم على آراء ذاتية سلبية " **ولوم الذات** "وتعنى أن يرجع الفرد أي مشكلات أو صعوبات يتعرض إليها إلى ذاته والى قصور و عجز لديه في معالجة الأمور" **والتهوين من الذات** "وتعنى ميل الفرد إلى تصغير ذاته أمام ما يتعرض إليه من مشكلات و التهويل من المشكلات والعقبات التي يتعرض إليها" **والتفكير الثنائي** "و تعنى تقييم الغرد للأمور بشكل مطلق إما أن يحقق الأهداف بشكل تام وكلي أو أنه يشعر بالفشل والإحباط" **والتعميم الزائد** "وتعنى أن يفترض الفرد النتائج السلبية لأحد التجارب على غيرها من المواقف و نشر الخبرات السلبية وتوقع النتائج السلبية.

٥- **صياغة مجموعة من المفردات المرتبطة بكل بعد** حيث تم في تلك الخطوة صياغة عدد من المواقف لكل بعد من الأبعاد الخمسة (**التفسيرات الشخصية ولوم الذات والتهوين من الذات والتفكير الثنائي والتعميم الزائد).**

٦- **عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين** حيث تم عرض المقياس على عدد من المتخصصين في علم النفس التربوي وذلك للتعرف على أرائهم في مدى الارتباط بين كل فقرة والبعد التي تنتمي إليه وكذلك مناسبتها لأفراد العينة.

٧- **التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس التشوهات المعرفية وتشمل:-**

الصدق العاملي للمقياس:

تم الكشف عن البنية العاملية للمقياس المكون من (٢٨) مفردة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لاستخلاص العوامل والتدوير المتعامد للعوامل بطريقة الفاريماكس بواسطة برنامج Spss.

تم التحقق من مدى قابلية البيانات التحليل العاملي؛ حيث تم حساب القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباط وبلغت قيمته(٠,٠٢٠) وهي قيمة أكبر من (٠,٠٠٠٠١) ، وتم حساب اختبار كايزر – ماير أولكن لكفاية العينة وبلغت قيمته (٠,٨٠٠) وهي قيمة أكبر من (٠,٥) لذا يعد حجم العينة مناسب، وبلغت قيمة اختبار Bartlett's Test of Sphericlty (١٨٥٢,٩٤٨) بدرجة حرية (٣٥١) وهي دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٠٠١)، وبهذا فإن البيانات تستوفي الشروط اللازمة لاستخدام محك كايزر لتحديد عدد العوامل، وتم الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن ≤١ مع استبعاد البنود ذات التشبعات الأقل من (٠,٣٠)، وتم حذف المفردة رقم (٢) لأنها لا تتشبع على أي من العوامل الخمس وبهذا أصبح المقياس يتكون من (٢٧) موقفا ويبين جدول(٦) العوامل المستبقاة من التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس التشوهات المعرفية.

جدول (٦) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس التشوهات المعرفية (ن=٤٨٢)

العامل الأول	التشبع	العامل الثاني	التشبع	العامل الثالث	التشبع	العامل الرابع	التشبع	العامل الخامس	التشبع
٦	.٦٦٩	١٧	.٦٨٤	٢٦	.٥٧٠	١٤	.٥٥٣	٣	.٦٥٥
٧	.٦٥١	١٨	.٦٠٤	٢٧	.٥٦٣	١٣	.٥٠٣	٢٢	.٥٦٠
٨	.٥٣٤	٢٨	.٥٥٧	٢٥	.٥٤١	٩	.٤٤٠	١٩	.٥٤٢
١٢	.٥١٣	١٠	.٥٢٧	١٥	.٤٢٧	٥	.٣٨٧	٢٤	.٤٨٥
٢٣	.٤١١					٤	.٣٧٩		
٢١	.٤٠١					١٦	.٣١٩		
١	.٣٠٠								
١١	.٣٠٠								
٢٠	.٣٠٠								
الجذر الكامن	٢,٦١٥	٢,١٤٦		١,٨٧٧		١,٨١٠		١,٧٠٨	
التباين المفسر للعامل	٩,٦٨٦	٧,٩٤٨		٦,٩٥٣		٦,٧٠٢		٦,٣٢٤	
نسبة التباين الكلي= ٣٧,٦١٣ %									

ويتضح من الجدول السابق أن التحليل العاملي الاستكشافي أسفر عن ظهور خمسة عوامل فسرت من التباين الكلي للمصفوفة، وقد تشبع على العامل الأول التفسيرات الشخصية (٩) مواقف وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٢,٦١٥)، وفسر نسبة (٩,٦٨٦) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الثاني لوم الذات (٤) مواقف، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٢,١٤٦)، وفسر نسبة (٧,٩٤٨) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الثالث التهوين من الذات (٤) مواقف، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (١,٨٧٧)، وفسر نسبة (٦,٩٥٣%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الرابع التفكير الثنائي (٦) مواقف، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (١,٨١٠)، وفسر نسبة (٦,٧٠٢%) من التباين الكلي ، وتشبع على العامل الخامس التعميم الزائد (٤) مواقف، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (١,٧٠٨)، وفسر نسبة (٦,٣٢٤ %) من التباين الكلي وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق، و لقد تم حذف الموقف رقم (٢) و كذلك حذفه من الترتيب في المقياس وذلك لعدم تشبعه بأي عامل من العوامل الخمس و أصبح عدد مواقف المقياس (٢٧) موقف

الاتساق الداخلي لمقياس التشوهات المعرفية

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس ، ويوضح جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس التشوهات المعرفية .

جدول (٧)معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من عبارات مقياس التشوهات المعرفية والدرجة الكلية للمقياس.

الفقرة	الدرجة الكلية	الفقرة	الدرجة الكلية	الفقرة	الدرجة الكلية	الفقرة	الدرجة الكلية
١	.٣٢٤**	٨	.٣٨٤**	١٥	.٠٩٥*	٢٢	.٤٣٤**
٢	.٢٧٨**	٩	.٥٢٥**	١٦	.٥٨٤**	٢٣	.٣٧٣**
٣	.٢٣١**	١٠	.٤٠١**	١٧	.٣٥٨**	٢٤	.٣٧١**
٤	.٢٤٠**	١١	.٥٢٠**	١٨	.١٩٠**	٢٥	.٥٧١**
٥	.٣٨٤**	١٢	.٢٦٦**	١٩	.١٩٠**	٢٦	.٥٠٤**
٦	.٤٤٣**	١٣	.٢٩٩**	٢٠	.٥١٠**	٢٧	.٦٧١**
٧	.٥٤٠**	١٤	.٢٤٧**	٢١	.٠٩٧*		

** دال عند ٠,٠١

* دال عند ٠,٠٥

يتضح من جدول (٧) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوي ٠,٠١ عدا المفردة رقم ١٥ و رقم ٢١ دالة عند ٠٥. وهذا يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

درجات معاملات الارتباط بين المفردات والأبعاد الفرعية للمقياس

جدول (٨) يوضح درجات معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

المفردة	الدرجة الكلية للبعد	المفردة	الدرجة الكلية للبعد	المفردة	الدرجة الكلية للبعد	المفردة	الدرجة الكلية للبعد	المفردة	الدرجة الكلية للبعد
١	.٣٩٦**	٩	.679**	١٤	.٤٣٨**	٣	.524**	٢	.701**
٥	.٥٢٨**	١٦	.764**	٢٤	.٥٩٥**	٤	.420**	١٨	.473**
٦	.٦٠٧**	١٧	.594**	٢٥	.٧٦٤**	٨	.494**	٢١	.608**
٧	.٦٣٤**	٢٧	.771**	٢٦	.٧٥٥**	١٢	.526**	٢٣	.653**
١٠	.٤٦٥**					١٣	.582**		
١١	.٦٠٤**					١٥	.337**		
١٩	.٢٨٠**								
٢٠	.٥٩٧**								
٢٢	.٥٠٠**								

**** دال عند مستوى 01.**

من الجدول رقم (٨) يتضح أن درجات معاملات الارتباط بين جميع المواقف و الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه دالة عند مستوى 01. .

جدول (9) يوضح درجات معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس التشوهات المعرفية بعضها البعض والدرجة الكلية للمقياس

	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	الدرجة الكلية
البعد الأول		.517**	.396**	.259**	.٢٢٠**	.٨١٩**
البعد الثاني			.٤١٨**	.٢٤٣**	.١٩٤**	.٧٦٨**
البعد الثالث				.١٨٤**	.٠٩٣*	.٦٧٣**
البعد الرابع					.١٩٧**	.٥٢٩**
البعد الخامس						.٣٨٤**

**** دال عند مستوى 01.**

من الجدول رقم (٩) يتضح أن درجات معاملات الارتباط لجميع أبعاد مقياس التشوهات المعرفية وبعضها البعض والدرجة الكلية دالة عند مستوى 01. .

ثانيا : الثبات

وتم حساب الثبات لمقياس التشوهات المعرفية **وذلك باستخدام معامل الثبات الفا كرونباخ**

جدول(١٠) يوضح معامل ثبات مقياس التشوهات المعرفية

المتغير	عدد المفردات	معامل التجزئة النصفية (سبيرمان)		معامل الفا كرونباخ
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
الدرجة الكلية	٢٧	.636	. 778	.785

ويشير الجدول رقم (١٠) إلى معامل ثبات مقبول يثبت صلاحية المقياس لجمع بيانات الدراسة الحالية

الصورة النهائية للمقياس

يتكون مقياس التشوهات المعرفية في صورته النهائية من (٢٧) موقفا وذلك لقياس خمسة أبعاد فرعية وهي التفسيرات الشخصية وتقيسها المواقف (١-٥-٦-٧-١٠-١١-١٩-٢٠-٢٢) و بعد لوم الذات وتقيسها المواقف (٩-١٦-١٧-٢٧) و التهوين من الذات وتقيسها المواقف (١٤-٢٤-٢٥-٢٦) و التفكير الثنائي وتقيسها المواقف (٣-٤-٨-١٢-١٣-١٥) و التعميم الزائد وتقيسها المواقف (٢-١٨-٢١-٢٣) وأقصى درجة للمقياس (٨١) وأقل درجة للمقياس (٢٧) حيث يقوم الطالب بقراءة الموقف واختيار أحد البدائل الثلاث وطريقة تصحيح المقياس هي (٣-٢-١) حيث تمثل الدرجة (٣) اختيار البديل الذي يعبر عن التشوهات المعرفية المرتفعة أما العدد (٢) فيتمثل في اختيار البديل الوسيط بين الإجابة السليمة وغير السليمة أما الإجابة (١) فتشير إلى البديل الذي يعبر عن التشوهات المعرفية المنخفضة حيث أن ارتفاع الدرجة في المقياس تشير إلى ارتفاع التشوهات المعرفية و انخفاض الدرجة في المقياس تشير إلى انخفاض التشوهات المعرفية.

مثال لأحد المواقف وطريقة التصحيح

افترض انه عقب تخرجك م الجامعة عرض عليك احد أصدقائك وظيفة ما ولكن ليست هي تلك التي تحلم بها، فماذا سيكون رد فعلك؟

- ارفضها مطلقا فطوحي وقدراتي اعلي من تلك الوظيفة ولن اقبل بأقل من طموحي.(ثلاثة درجات)
- اقبلها حتى الحصول على وظيفة أفضل. (درجة واحدة)
- اطلب منه مساعدتي في البحث عن وظيفة أخرى.(درجتان)

موقف آخر

عندما يخبرنا أستاذ احد المواد الدراسية انه يوجد اختبار لأعمال السنة في المحاضرة القادمة ، أفكر في؟

- يجب أن احصل على الدرجة النهائية أواني شخص غير موفق و فاشل. (ثلاثة درجات)
- أفكر في أن أذاكر بجد وأتعلم من أخطائي. (درجة واحدة)
- استعين بزملائي لتحيد أفضل طريقة للمذاكرة. (درجتان)
- **الأداة الثالثة: برنامج قائم على استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي (إعداد الباحثة)**

الهدف العام للبرنامج : تحسين النهوض الأكاديمي و خفض التشوهات المعرفية لدى مجموعة من مرتفعي التشوهات المعرفية وعددهم (39) من طلاب شعبة علم النفس الفرقة الأولى و طالبات شعبة رياض الأطفال الفرقة الثانية.

الأهداف الفرعية للبرنامج

- أن يتعرف الطالب على مفهوم الصلابة النفسية والمثابرة .
- أن يحدد الطالب كيفية تجاوز العقبات وتحمل المشكلات .
- أن يحدد الطالب طرق التفكير الموضوعي السليم البعيد عن التفسيرات الشخصية السلبية.
- أن يتعرف الطالب على أضرار الأفكار السلبية الشخصية.
- أن يحدد الطالب طرق مواجهة القلق من الدراسة.
- أن يتعرف الطالب على طرق التفاعل و الاندماج الأكاديمي.
- أن يحدد الطالب أخطار التعميم الزائد.
- أن يتعرف الطالب على أضرار اللوم الزائد للذات.
- أن يبتعد الطالب عن التهوين من الذات.
- أن يتعرف الطلاب على خطوات التخطيط السليم للمهام والتكليفات الأكاديمية.
- أن يزداد وعي الطلاب بالمهام والمقررات الدراسية.
- أن يتمكن الطالب من التفاعل و الاندماج الأكاديمي .
- أن يتمكن الطالب من مواجهة القلق والتوتر الأكاديمي.
- أن يتعرف الطالب على أهمية تجنب التفكير الثنائي في تقييم الأمور والحكم عليها.
- أن يتمكن الطالب من وضع تفسيرات موضوعية والبعد عن التفسيرات الشخصية السلبية.
- أن يتمكن الطالب من القيام بالتقدير الجيد للذات وعدم التهوين من الذات.
- أن يحدد الطالب طرق التخطيط السليمة للمهام الأكاديمية
- أن يتمكن الطالب من الطريقة المنظمة في التفكير.

الإطار النظري للبرنامج

يقوم البرنامج على عدد من استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي و هي (إستراتيجية التفكير بصوت عالي إستراتيجية و التساؤل الذاتي و إستراتيجية KWL و إستراتيجية خرائط المفاهيم و إستراتيجية التعلم الذاتي وإستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات وإستراتيجية خرائط العقل) وتم الاستقرار على تلك الاستراتيجيات لمناسبتها للهدف من إجراء البحث الحالي المتمثل في تحسين النهوض الأكاديمي وخفض التشوهات المعرفية وكذلك مناسبتها للعينة موضع البحث ، مع سرد قصص واقعية لمساعدة الطلاب على التخطيط والمتابعة والتنفيذ للمهام التعليمية بشكل أفضل ، وكذلك الاستماع إلى العقبات التي قد تعوق المتعلمين أثناء تطبيق تلك الاستراتيجيات وتوجيههم إلى تذليل تلك العقبات .

الأسس التي يقوم عليها البرنامج

- يقوم البرنامج على عدد من استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي.
- ينطلق البرنامج من المشكلات التي يعاني منها المفحوصين وتحديد احتياجاتهم.
- يقوم البرنامج على المرونة ومراعاة الآراء المختلفة للمتعلمين.
- يقوم على التسلسل المنطقي من البسيط للمركب في عرض المحتوى.
- يقوم البرنامج عل مراعاة الاحتياجات الفعلية للمتعلمين.
- يقوم البرنامج على مراعاة دافعية المتعلمين .
- يقوم على المشاركة الفعالة للمتعلمين.
- يقوم على مراعاة ميول المتعلمين واتجاهاتهم.

أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج

القياس القبلي	قبل تطبيق البرنامج من خلال قياس كل من النهوض الأكاديمي والتشوهات المعرفية.
القياس التكويني	أثناء تطبيق الجلسات للوقوف على ما تم تحقيقه من أهداف فرعية للبرنامج.
القياس البعدي	بعد تطبيق البرنامج من خلال قياس كل من النهوض الأكاديمي والتشوهات المعرفية.

جدول (١١) يوضح مخطط عام لجلسات البرنامج

رقم الجلسة	زمن الجلسة	الهدف من الجلسة	أساليب التدريس والتعلم
الأولى	٨٠ دقيقة	قياس قبلي لكل من النهوض الأكاديمي والتشوهات المعرفية وتوضيح الهدف من تطبيق البرنامج ومبررات اختيار العينة	
الثانية	٦٠ دقيقة	التعريف باستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي وأنواعها و أهدافها و دورها الفعال في معالجة العديد من المشكلات الأكاديمية	العصف الذهني والمناقشة والحوار
الثالثة	٦٠ دقيقة	التعريف بإستراتيجية التفكير بصوت عالي وإستراتيجية التساؤل الذاتي وتوضيح دورهما الفعال في حل المشكلات الأكاديمية	العصف الذهني والمناقشة والحوار

الرابعة	٩٠ دقيقة	التعريف بإستراتيجية KWL وإستراتيجية خرائط المفاهيم وتوضيح دورهما الفعال في حل المشكلات الأكاديمية	العصف الذهني والمناقشة والحوار
الخامسة	٦٠ دقيقة	التعريف بإستراتيجية التعلم الذاتي وتوضيح دورها الفعال في حل المشكلات الأكاديمية	العصف الذهني والمناقشة والحوار
السادسة	٦٠ دقيقة	التعريف بإستراتيجية خرائط العقل وتوضيح دورها الفعال في حل المشكلات الأكاديمية	العصف الذهني والمناقشة والحوار
السابعة	٦٠ دقيقة	التدريب على استخدام الاستراتيجيات من خلال سرد قصص واقعية وطرح حلول لها	العصف الذهني والمناقشة والحوار
الثامنة	٦٠ دقيقة	التدريب على استخدام الاستراتيجيات من خلال سرد قصص واقعية وطرح حلول لها	العصف الذهني والمناقشة والحوار
التاسعة	٦٠ دقيقة	التدريب على استخدام الاستراتيجيات من خلال سرد قصص واقعية وطرح حلول لها	العصف الذهني والمناقشة والحوار
العاشرة	٦٠ دقيقة	التدريب على استخدام الاستراتيجيات من خلال سرد قصص واقعية وطرح حلول لها	العصف الذهني والمناقشة والحوار
الحادي عشر	٦٠ دقيقة	التدريب على استخدام الاستراتيجيات من خلال سرد قصص واقعية وطرح حلول لها	العصف الذهني والمناقشة والحوار
الثانية عشر	٦٠ دقيقة	التدريب على استخدام الاستراتيجيات من خلال سرد قصص واقعية وطرح حلول لها	العصف الذهني والمناقشة والحوار
الثالثة عشر	٦٠ دقيقة	الاستماع للمشكلات الدراسية للمتعلمين والمناقشة لإيجاد حلول لتلك المشكلات باستخدام الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي	العصف الذهني والمناقشة والحوار
الرابعة عشر	٦٠ دقيقة	الاستماع إلى أراء الطلاب وانطباعاتهم عن تلك الاستراتيجيات وكيفية الاستفادة منها	العصف الذهني والمناقشة والحوار
الخامسة عشر	٦٠ دقيقة	الاستماع إلى أراء الطلاب وانطباعاتهم عن تلك الاستراتيجيات وكيفية الاستفادة منها	العصف الذهني والمناقشة والحوار
السادسة عشر	٦٠ دقيقة	الاستماع إلى أراء الطلاب وانطباعاتهم عن تلك الاستراتيجيات وكيفية الاستفادة منها	العصف الذهني والمناقشة والحوار
السابعة عشر	٣٠ دقيقة	قياس بعدي لكل من النهوض الأكاديمي والتشوهات المعرفية	

النتائج

نتيجة الفرض الأول

ينص الفرض الأول على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس النهوض الأكاديمي و أبعاده الفرعية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية."

وتم التحقق من صحة الفرض الأول من خلال حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة ت للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس النهوض الأكاديمي وأبعاده الفرعية وذلك على النحو التالي:-

جدول(١٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة ت للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس النهوض الأكاديمي

	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة ت	مستوى الدلالة
البعد الأول (مواجهة القلق من الدراسة)	المجموعة التجريبية	٣٩	19.1538	1.72502	5.208	.000
	المجموعة الضابطة	٣٧	15.9730	3.37874		
البعد الثاني (التخطيط للدراسة)	المجموعة التجريبية	٣٩	16.0769	2.38840	5.440	.000
	المجموعة الضابطة	٣٧	12.9189	2.67061		
البعد الثالث (المثابرة)	المجموعة التجريبية	٣٩	17.7949	.46901	3.860	.000
	المجموعة الضابطة	٣٧	16.1622	2.59822		
البعد الرابع (وضوح الدراسة)	المجموعة التجريبية	٣٩	9.5897	1.58476	3.442	.000
	المجموعة الضابطة	٣٧	8.3514	1.54948		
البعد الخامس (التفاعل والاندماج الأكاديمي)	المجموعة التجريبية	٣٩	12.7949	1.77970	4.795	.000
	المجموعة الضابطة	٣٧	10.4865	2.38772		
الدرجة الكلية	المجموعة التجريبية	٣٩	75.4103	4.59243	6.778	.000
	المجموعة الضابطة	٣٧	63.8919	9.50960		

درجة ت الجدولية عند مستوى دلالة ٠١ , و عند درجة حرية ٧٦ = ٢,٦١٧

من جدول (١٢) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس النهوض الأكاديمي و أبعاده الفرعية (مواجهة القلق من الدراسة و التخطيط للدراسة والمثابرة ووضوح الدراسة والتفاعل والاندماج

الأكاديمي) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي (75.4103) بالنسبة للمجموعة التجريبية بينما بلغت (63.8919) بالنسبة للمجموعة الضابطة و بلغت قية(ت) المحسوبة بالنسبة للدرجة الكلية (6.778) و فيما يتعلق بالأبعاد بلغت قيم (ت) على الترتيب (5.208 ، 5.440 ، 3.860 ، 3.442 ، 4.795) و جميعها دالة عند مستوى (٠١,) حيث أن قيمة ت المحسوبة أكبر من قيمة ت الجدولية، مما يشير إلى الأثر الايجابي للبرنامج القائم على استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في تحسين النهوض الأكاديمي وهذا يشير إلى تحقق الفرض الأول .

ولقد قامت الباحثة بحساب حجم الأثر (مربع ايتا) للنهوض الأكاديمي و تفسر قيمة مربع إيتا على النحو التالي :-

(٠,٠١) في حالة حجم الأثر الصغير

(٠,٠٦) في حالة حجم الأثر المتوسط

(٠,١٤) في حالة حجم الأثر الكبير

جدول (١٣) معاملات حجم الأثر للنهوض الأكاديمي و الأبعاد الفرعية

المتغير	مربع ايتا	التفسير
البعد الأول (مواجهة القلق من الدراسة)	.268	تأثير كبير طبقا لتصنيف مربع إيتا
البعد الثاني (التخطيط للدراسة)	.286	تأثير كبير طبقا لتصنيف مربع إيتا
البعد الثالث (المثابرة)	.168	تأثير كبير طبقا لتصنيف مربع إيتا
البعد الرابع (وضوح الدراسة)	.138	تأثير كبير طبقا لتصنيف مربع إيتا
البعد الخامس (التفاعل والاندماج الأكاديمي)	.237	تأثير كبير طبقا لتصنيف مربع إيتا
الدرجة الكلية	.383	تأثير كبير طبقا لتصنيف مربع إيتا

و يتضح من جدول (١٣) أن حجم الأثر كبير للدرجة الكلية و جميع الأبعاد تأثير مرتفع وكبير مما يدل على الأثر الكبير للبرنامج في تحسين النهوض الأكاديمي وأبعاده الفرعية.

تفسير ومناقشة نتيجة الفرض الأول

أشارت نتيجة الفرض الحالي إلى الأثر الايجابي للبرنامج القائم على بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي (**إستراتيجية التفكير بصوت عالي وإستراتيجية التساؤل الذاتي و إستراتيجية خرائط المفاهيم وإستراتيجية التعلم الذاتي و إستراتيجية خرائط العقل وإستراتيجية الجدول الذاتي KWL**) في تحسين النهوض الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية حيث أن تطبيق تلك الاستراتيجيات يساعد الطلاب على التخطيط للدراسة بشكل أفضل ومتابعة أداء المهام والتكليفات و مواجهة التحديات والعقبات التي يتعرض إليها الطلاب في المجال الأكاديمي و كذلك تساعد الطالب على زيادة وعيه بالمقررات الدراسة والتكليفات والمهام والتفاعل بشكل ايجابي ومواجهة القلق من الدراسة والتكليفات والامتحانات.

إن استخدام إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع و إستراتيجية التساؤل الذاتي يساعد الطالب على نقل تفكيره من الجانب الداخلي إلى الحيز المادي القابل للقياس و التقييم فهذا يساعد الطالب على تحديد المهام المطلوبة بشكل أفضل ووضع أهداف دراسية بشكل دقيق وواقعي والتغلب على المشكلات الأكاديمية و كذلك متابعة مدى تحقق الأهداف وكذلك أن التفكير بصوت عالي و التساؤل الذاتي يساعدان الفرد على تحديد العقبات والتحديات بشكل ملموس و تحديد طرق مواجهتها والتغلب عليها و كذلك تجعل الدراسة أكثر وضوحا وأقل تشتتا للطلاب ومواجهة الغموض الأكاديمي وذلك يشجع الطالب على المشاركة الأكاديمية بشكل أفضل و أكثر فاعلية و كمرود لذلك ينخفض القلق من الدراسة فالطلاب لديهم القدرة على وضع أهداف محددة ومواجهة التحديات والصعوبات والتفاعل بشكل إيجابي وبالتالي يقل مستوى القلق الأكاديمي لدى المتعلمين ويتم توظيفه بشكل إيجابي وبناء.

و يساعد تطبيق إستراتيجية التعلم الذاتي على تحسين النهوض الأكاديمي حيث يتم الانتقال إلى التعليم المتمركز حول الطالب وتشجيع الطلاب على البحث والدراسة و تحديد نقاط القوة والضعف لديهم ومساعدتهم على اتخاذ الخطوات الايجابية للبدء في الدراسة بشكل نشط و مثابر و مواجهة التحديات والعقبات التي يتعرض إليها و مساعدة المتعلمين على إدارة عملية التعلم لديهم و التحكم الذاتي في عملية التعلم والوعي بالخطوات الواجب مراعاتها في عملية التعلم وبالتالي ينخفض القلق من الدراسة نتيجة انخفاض الغموض الأكاديمي وانخفاض التشتت ووضوح الرؤية والهدف و السير و فق خطوات محددة مسبقا بشكل واضح و محدد مما يؤثر على التفاعل والمشاركة الأكاديمية بشكل إيجابي .

وكذلك استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم و إستراتيجية خرائط العقل يساعد الطلاب على التخطيط بشكل أفضل و إدراك العلاقات بين العناصر بشكل شبكي مقاوم للنسيان حيث يؤثر ذلك على عمليات المعالجة القائمة على الربط بين العناصر و المعرفة والوعي بالعلاقات بين العناصر و دور كل عنصر والروابط البينية بين الأجزاء وهذا يساعد المتعلمين على تحديد الأولويات و تحديد المهام الأكاديمية الأكثر أهمية مما يكون له مردود على مواجهة القلق وكذلك التفاعل والمشاركة الايجابية، كما يساعد تطبيق إستراتيجية الجدول الذاتي KWL على تحديد نقطة البداية الواجبة في عملية التعلم ونقاط القوة والتمكن لديه وما الذي يحتاج إلى تعلمه مما يسهل عملية التخطيط وتحقيق الأهداف ومن ثم وضوح المهام والتكليفات وقدرة على مواجهة العقبات والتحديات مما يتيح للفرد توظيف القلق الأكاديمي بشكل ايجابي وفعال.

و تتفق نتيجة الفرض الحالي مع نتيجة دراسة سماح الحربي و آخرون (٢٠٢١) التي توصلت لقدرة التعلم المنظم ذاتيا على التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة، حيث أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن قدرة المتعلم على القيام بعملية التخطيط والمراقبة والتقويم وهو الجزء فوق المعرفي الذي يتضمن قدرة المتعلم على إدارة عملية التعلم لديه و التحكم بها كما تتفق نتيجة الفرض الحالي مع نتيجة دراسة هيام الشهاب (٢٠٢٠) أن الطلاب الذين يمتلكون مستويات مرتفعة من التفكير ما وراء المعرفي يكون لديهم القدرة على تنظيم وضبط عمليات التعلم وتحديد ما تحتاج إليه مشكلات التعلم وكذلك لديهم القدرة على الانسجام والتوافق مع مواقف التعلم المختلفة، لقد أوضح عادل محمد (١٩٩٩) أن العلاج المعرفي السلوكي يشير إلى مجموعة من المبادئ والإجراءات التي تشترط افتراض أن العمليات المعرفية تؤثر وان هذه العمليات تتغير من خلال الفنيات المعرفية السلوكية، و تتضمن تلك

العمليات المعرفية طرق تقييم وتنظيم المعلومات عن البيئة والذات وطرق تعلم تلك المعلومات والتغلب على المشاكل و حلها وطرق التنبؤ بالأحداث المستقبلية

كما أكدت دراسة أسمهان بخوش (٢٠٢٢) العلاقة الارتباطية بين التفكير ما وراء المعرفي ودافعية الانجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية وكذلك دراسة لبنى بن طريف (٢٠٢٠) التي توصلت إلى اثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الإبداع العلمي لدى طالبات المرحلة الجامعية وكذلك دراسة عبد الله المهداوي (٢٠١٦) التي توصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي وأسلوب حل المشكلات لدى عينة الدراسة، ودراسة عمر الشلاش (٢٠١٧) التي كشفت عن الأثر الايجابي لاستخدام بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة، ومن الدراسات التي تتفق مع نتيجة الفرض الحالي دراسة صالح الغامدي (٢٠١٥) التي توصلت إلى الأثر الإيجابي لاستخدام برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز

و لقد أشار كل من Eslami & Hooshmandi (2023) ديناميكيات النهوض الأكاديمي في التعليم المعاصر تتأثر بعدد لا يحصى من العوامل، بما في ذلك المرونة النفسية والأسس الفلسفية، والديناميكيات الاجتماعية والسياسية، والمتطلبات المتطورة للمشهد المهني. إن فهم هذه الديناميكيات ومعالجتها أمر ضروري لتعزيز بيئة تعليمية مرنة وقابلة للتكيف تلبي الاحتياجات المتنوعة للطلاب والمجتمع، حيث تؤكد النتائج المرتبطة بالنهوض الأكاديمي، مثل تحسين الأداء الأكاديمي، وزيادة المشاركة، وتحسين الرفاهية النفسية، على أهميته في تعزيز بيئة تعليمية قادرة على التكيف والمرونة.

نتيجة الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس التشوهات المعرفية وأبعاده الفرعية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية".

وتم التحقق من صحة الفرض الأول من خلال حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة ت للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس التشوهات المعرفية وأبعاده الفرعية وذلك على النحو التالي:-

جدول(١٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة ت للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التشوهات المعرفية

	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة ت	مستوى الدلالة
البعد الأول (التفسيرات الشخصية)	المجموعة التجريبية	٣٩	11.6667	1.54466	-4.759	.000
	المجموعة الضابطة	٣٧	14.3514	3.14657		
البعد الثاني (لوم الذات)	المجموعة التجريبية	٣٩	5.3077	1.21728	-3.947	.000
	المجموعة الضابطة	٣٧	7.2162	2.75010		
البعد الثالث (التهوين من الذات)	المجموعة التجريبية	٣٩	6.2564	1.39015	-8.249	.000
	المجموعة الضابطة	٣٧	9.0000	1.50923		
البعد الرابع (التفكير الثنائي)	المجموعة التجريبية	٣٩	7.4872	1.23271	-5.462	.000
	المجموعة الضابطة	٣٧	9.0541	1.26811		
البعد الخامس (التعميم الزائد)	المجموعة التجريبية	٣٩	6.2821	.51035	-.109	.٩١٤
	المجموعة الضابطة	٣٧	6.2973	.70178		
الدرجة الكلية	المجموعة التجريبية	٣٩	37.0000	3.11195	-8.789	.000
	المجموعة الضابطة	٣٧	45.9189	5.47407		

درجة ت الجدولية عند مستوى دلالة ٠١ , و عند درجة حرية ٧٦ = ٢,٦١٧

من جدول (١٤) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس التشوهات المعرفية و أبعاده الفرعية (التفسيرات الشخصية و لوم الذات والتهوين من الذات والتفكير الثنائي) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للتشوهات المعرفية (37.0000) بالنسبة للمجموعة التجريبية بينما بلغت (45.9189) بالنسبة للمجموعة الضابطة و بلغت قية(ت) المحسوبة بالنسبة للدرجة الكلية (8.789-) و فيما يتعلق بالأبعاد (التفسيرات الشخصية – لوم الذات – التهوين من الذات – التفكير الثنائي) بلغت قيم (ت) على الترتيب (4.759-، 3.947- ، 8.249- ، 5.462-) و جميعها دالة عند مستوى (٠١,) مما يشير إلى الأثر الايجابي للبرنامج القائم على استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في ففض التشوهات المعرفية وتلك الأبعاد وكذلك يشير جدول (١٤) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في البعد الخامس (التعميم الزائد) للتشوهات المعرفية في القياس البعدي.

ولقد قامت الباحثة بحساب حجم الأثر (مربع ايتا) للتشوهات المعرفية وذلك على النحو التالي :-

جدول (١٥) معاملات حجم الأثر للتشوهات المعرفية و الأبعاد الفرعية

المتغير	مربع ايتا	التفسير
البعد الأول (التفسيرات الشخصية)	.234	تأثير كبير طبقا لتصنيف مربع إيتا
البعد الثاني (لوم الذات)	.174	تأثير كبير طبقا لتصنيف مربع إيتا
البعد الثالث (التهوين من الذات)	.479	تأثير كبير طبقا لتصنيف مربع إيتا
البعد الرابع (التفكير الثنائي)	.287	تأثير كبير طبقا لتصنيف مربع إيتا
البعد الخامس (التعميم الزائد)	.000	تأثير صغير طبقا لتصنيف مربع إيتا
الدرجة الكلية	.511	تأثير كبير طبقا لتصنيف مربع إيتا

ويتضح من جدول(١٥) أن حجم الأثر كبير و مرتفع للدرجة الكلية و جميع الأبعاد الفرعية عدا البعد الخامس (التعميم الزائد) حجم التأثير صغير.

تفسير ومناقشة نتيجة الفرض الثاني

أشارت نتيجة الفرض الحالي إلى الأثر الايجابي للبرنامج القائم على بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي (**إستراتيجية التفكير بصوت عالي وإستراتيجية التساؤل الذاتي و إستراتيجية خرائط المفاهيم وإستراتيجية التعلم الذاتي و إستراتيجية خرائط العقل وإستراتيجية الجدول الذاتي KWL**) في خفض التشوهات المعرفية لدى طلاب كلية التربية حيث أن تطبيق تلك الاستراتيجيات يساعد الطلاب على معالجة وتعديل العديد من التشوهات المعرفية لدى طلاب كلية التربية حيث تم خلال تطبيق البرنامج مساعدة الطلاب على التفكير بشكل واقعي وموضوعي و عدم الاجترار خلف التفسيرات الشخصية السلبية ومساعدة المتعلمين على استبدال الأفكار السلبية بأفكار ايجابية و إدارة عملية التفكير لديهم وتوجيهها بشكل ايجابي بناء و رفض فكرة اللوم الشديد للذات واستبدالها بفكرة البناء على الوضع الحالي و ساعد في ذلك **إستراتيجية الجدول الذاتي KWL** من خلال تحديد نقطة البداية وإعطاء المتعلمين شحنة وتحفيز ايجابي لعملية التعلم وعرض عدد من الفيديوهات التي تزيد من دافعية التعلم لدى الطلاب كذلك مساعدة الطلاب على التخلص من فكرة الكل أو لاشيء واستبدالها بفكرة التحسين و الطموح في حدود القدرات والإمكانيات .

إن استخدام إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع و إستراتيجية التساؤل الذاتي يساعد الطالب على نقل تفكيره من الجانب الداخلي إلى الحيز المادي القابل للقياس و التقييم فهذا يساعد الطالب على تحديد الأفكار السلبية لدى المتعلمين والتشوهات المعرفية من تفسيرات شخصية سلبية ولوم الذات والتهوين من الذات والتفكير الثنائي واستبدال تلك الأفكار بتوجهات وأفكار و رؤى ايجابية ، كما تم التركيز أثناء تطبيق البرنامج على دعم الثقة بالنفس لدى المتعلمين من خلال تحديد العلامات الدالة على الثقة بالنفس وطرق تدعيم الثقة بالنفس والبعد التام عن فكرة التهوين أو التقليل من الذات و ضرورة إدراك جوانب القوة والمهارات والإمكانيات الذاتية واستثمارها بشكل فعال، وكذلك أن التفكير بصوت عالي و التساؤل الذاتي

يساعدان الفرد على تحديد العقبات والتحديات المعرفية بشكل ملموس و تحديد طرق مواجهتها والتغلب عليها و كذلك تجعل التشوهات المعرفية أكثر وضوحا وأن يكون الفرد على وعي بتلك التشوهات وطرق مواجهتها.

و يساعد تطبيق إستراتيجية التعلم الذاتي على زيادة الثقة بالنفس لدى الفرد وتدعيمها حيث يتم الانتقال إلى التعليم المتمركز حول الطالب وتشجيع الطلاب على البحث والدراسة و تحديد نقاط القوة والضعف لديهم ومساعدتهم على اتخاذ الخطوات الايجابية للتخلص من التشوهات المعرفية بشكل نشط و مثابر و مواجهة التحديات والعقبات التي يتعرض إليها و مساعدة المتعلمين على إدارة عملية التعلم لديهم و التحكم الذاتي في عملية التعلم والوعي بالمشكلات والخطوات الواجب اتخاذها للتغلب على تلك المشكلات .

وكذلك استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم و إستراتيجية خرائط العقل يساعد الطلاب على تحديد عناصر الربط بين الأفكار السلبية بعضها البعض والعلاقات السببية وكيف أن التفسيرات الشخصية للأمور وتجعل الفرد يميل إلى لوم ذاته و إحساسه بالتقصير والعجز واليأس و يرتبط ذلك أيضا بالتهوين من الذات و النظر إلى المشكلات بشكل كارثي و التهويل منها و كيف أن طريقة التفكير الثنائي التي تعتمد على النجاح المطلق أو فكرة الكل أو لا شيء تساهم في ذلك في أنه تصيب الفرد بقدر من الإحباط فعلى الفرد ان يبذل قصارى جهده لتحقيق أهدافه ولكن لابد أن يدرك أهمية الرضا والشعور بالاطمئنان والبناء على الإمكانيات المتاحة وعدم الاجترار خلف الأفكار المشوهة معرفيا، كما يساعد تطبيق إستراتيجية الجدول الذاتي KWL على تحديد نقطة البداية الواجبة في تحديد التشوهات المعرفية وتحديد نقاط القوة و الضعف لدى المتعلمين ومعرفة العناصر الايجابية التي يمكن استثمارها و توظيفها لاستبدال تلك الأفكار.

ولقد أشارت نتيجة الفرد الحالي إلى عدم خفض بعد التعميم الزائد و قد يعزى ذلك إلى أن تكوين التشوهات المعرفية يستغرق الكثير من الوقت في عملية التكوين و بالتالي فان التعديل أو الخفض في تلك التشوهات لا يتم بصورة كاملة فالتعميم الزائد كأحد أبعاد التشوهات المعرفية يتكون من خلال تعدد الخبرات السلبية التي يمر بها الفرد وبالتالي يتكون لديه انطباع تعميم تلك الخبرات السلبية على الخبرات المشابهة وقد يرع ذلك إلى طبيعة العينة محل الدراسة فهم طلاب شعبة علم النفس الفرقة الأولى و كذلك طالبات شعبة رياض الأطفال الفرقة الثانية وهم حديثي الخبرة فيما يرتبط بالحياة الجامعية والمهام والتكليفات والاختبارات الجامعية .

لقد عرف Deperrois et al. (2024) التشوهات المعرفية بأنها معالجة خاطئة للمعلومات، تشارك في ظهور وتفعيل العديد من الاضطرابات العقلية والانفعالية كالقلق والاكتئاب، ويرى بيك Beck (١٩٩٥) أن التشوهات المعرفية التي يكونها الفرد ما هي إلا نتيجة لعمليات الإدراك الخاطئ أثناء عملية التفكير حيث تنتج تلك التشوهات عن إفراط الفرد في عمليات التعميم وتوقعاته السريعة في النتائج قبل التحقق من المعلومات ومعالجتها بشكل كافي وإطلاق الأفكار الخاطئة عن الذات وعن الآخرين ولقد قدم بيك نموذجا للتشوهات المعرفية يتكون من أربعة مستويات وهي:

ويؤكد عادل محمد (١٩٩٩) أن العلاج المعرفي السلوكي على ضرورة تحقيق الذات وذلك من خلال جانبين أساسيين يتمثل الأول في مساعدة الفرد في التغلب على اضطراباته المعرفية والانفعالية بما يساعده على أن يقوم بشكل فعال بالبحث عن تحقيق ذاته وترتيب الأمور لذلك،وفي عام ١٩٧٩ عرض بيك Beck في كتابه العلاج المعرفي للاكتئاب التداخل والتفاعل بين الفنيات العلاجية المعرفية والسلوكية بغرض تحقيق ما يلي:-

- ملاحظة وتحديد الأفكار التلقائية السببية.
- التعرف على العلاقة بين المعرفة والانفعال والسلوك.
- التحقق من مدى صحة الأدلة المتاحة حول الأفكار التلقائية المشوهة سواء كانت معها أو ضدها.
- وضع تفسيرات للمعارف المنحازة تتسم بتوجهها نحو الواقع.
- تعليم الفرد كيف يقوم بتحديد الاعتقادات المختلة وظيفيا والتي تؤدي به إلى تشويه الخبرة.

ولقد أوضح إليس أن الأفكار اللاعقلانية التي توصل إليها من دراساته مع المرضى الذين كانوا يترددون عليه أنه يمكن أن تندرج تلك الأفكار اللاعقلانية في ثلاث فئات رئيسية تتعلق الأولى بلذات و الثانية بالآخرين والثالثة بالظروف المحيطة وذلك على النحو التالي:-

- **المتعلقة بالذات** حيث يعتقد الفرد أن أداؤه يجب أن يكون جيدا و ينال موافقة الآخرين ورضاهم وإلا يكون شخص غير كفيء ولا قيمه ولا جدوى له.
- **المتعلقة بالآخرين** حيث يعتقد الفرد أنه يجب أن يتسم الآخرين تحت كل الظروف بالعدل وان يكون ودودون في تعاملهم معه وإلا سوف يكونوا مصدر إزعاج بالنسبة له.
- **المتعلقة بالظروف المحيطة** حيث يعتقد الفرد أنه يجب أن تكون الظروف التي يعيش بها مريحة ومناسبة وتوفر له الأمان و إلا سيكون هذا العالم مزعج ولا يمكنه أن يتحمل هذا العالم وتكون الحياة لا تستحق أن نحياها(عادل محمد،١٩٩٩)

و تتفق نتيجة الفرض الحالي مع نتيجة دراسة عمر الشلاش (٢٠١٧) التي كشفت عن الأثر الايجابي لاستخدام بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة، كما تتفق مع نتيجة دراسة هبه سليحات و منال الصمادي (٢٠١٥) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه عكسية دالة إحصائيا بين كل من مهارات ما وراء المعرفة وقلق المستقبل ، و كذلك دراسة عبد الله المهداوي (٢٠١٦) التي توصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي وأسلوب حل المشكلات لدى عينة الدراسة.

كما تتفق نتيجة الفرض الحالي مع نتيجة دراسة ممدوح بدوي (٢٠١٩)التي توصلت إلى وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياسي التشوهات المعرفية والقلق الاجتماعي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية حيث هدفت الدراسة إلى توظيف استراتيجيات وفنيات الإرشاد المعرفي السلوكي في تعديل التشوهات المعرفية لدى عينة الدراسة وهذا يتفق مع نتيجة الدراسة الحالية في التأكيد على أهمية الإرشاد المعرفي السلوكي في تعديل التشوهات المعرفية، كما تتفق نتيجة الفرض الحالي مع نتائج دراسة محمد متولي(٢٠١٩) التي أوضحت الأثر الايجابي للعلاج المعرفي السلوكي في تعديل التشوهات المعرفية وذلك لتحسين فاعلية

الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي التحصيل المنخفض وكذلك دراسة عبد الرحمن طموني (٢٠١٩) التي توصلت إلى فاعلية برنامج إرشادي معرفي في خفض التشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعة.

نتيجة الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث على "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب على مقياس النهوض الأكاديمي وأبعاده الفرعية و درجاتهم على مقياس التشوهات المعرفية و أبعاده الفرعية".

وتم التحقق من صحة الفرض الثالث من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي وأبعاده الفرعية والدرجة الكلية لمقياس التشوهات المعرفية وأبعاده الفرعية وذلك على النحو التالي:-

جدول(١٦) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي والدرجة الكلية لمقياس التشوهات المعرفية والأبعاد الفرعية لهما

	البعد الأول (التفسيرات الشخصية)	البعد الثاني(لوم الذات)	البعد الثالث(التهوين من الذات)	البعد الرابع (التفكير الثنائي)	البعد الخامس(التعميم الزائد)	الدرجة الكلية
البعد الأول (القلق من الدراسة)	-.685**	-.538**	-.438**	-.263*	-.088	-.710**
البعد الثاني(التخطيط للدراسة)	-.497**	-.496**	-.534**	-.351**	-.073	-.661**
البعد الثالث(المثابرة)	-.560**	-.511**	-.473**	-.203	-.099	-.643**
البعد الرابع(وضوح الدراسة)	-.4**42	-.199	-.392**	-.269*	-.232*	-.479**
البعد الخامس(الاندماج والتفاعل الأكاديمي)	-.556**	-.248*	-.519**	-.333 **	-.265*	-.607**
الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي	-.724**	-.543**	-.618**	-.375**	-.128	-.823**

من جدول (16) يتضح علاقة ارتباطيه عكسية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب على مقياس النهوض الأكاديمي وأبعاده الفرعية(مواجهة القلق من الدراسة و التخطيط للدراسة والمثابرة ووضوح الدراسة والتفاعل والاندماج الأكاديمي) ومقياس التشوهات المعرفية وأبعاده الفرعية(التفسيرات الشخصية و لوم الذات والتهوين من الذات والتفكير الثنائي) ، عدا بعد التعميم الزائد للتشوهات المعرفية.

تفسير ومناقشة نتيجة الفرض الثالث

يرتبط نهوض الطلاب الأكاديمي بانخفاض مستوى التشوهات المعرفية لديهم فكلما كان درجة الطلاب مرتفعة في النهوض الأكاديمي كلما كانت منخفضة في التشوهات المعرفية فالطالب الذي يكون لديه قدرة على التخطيط و وضع أهداف واضحة ومحددة و لديه قدرة على مواجهة الضغوط والتحديات و كذلك لديه القدرة على توظيف القلق واستثماره بشكل ايجابي وبناء ويكون لديه قدرة على المشاركة الأكاديمية في المهام والتكليفات والمحاضرات ، ذلك الطالب الذي لديه مستوى مرتفع من النهوض الأكاديمي يكون مستوى التشوهات المعرفية منخفض حيث يكون الطالب لديه تفسيرات موضوعية بعيدة عن التفسيرات الشخصية السلبية وبعيدة عن لوم الذات و يكون الفرد مقدر لذاته بشكل جيد و لا يقوم بالتهويل أو التفكير الكارثي والاجترار للمشكلات و يقوم بالبناء على الوضع الحالي ولا يتبنى التفكير الثنائي المطلق

و من الدراسات الحديثة التي تتفق نتائجها مع نتيجة الفرض الحالي الدراسة التي قام بها Fooladi et al. (2023) التي توصلت إلى فعالية التدريب على النهوض الأكاديمي في تحسين التكيف العاطفي والاجتماعي والتعليمي لدى الطلاب، وأنه يمكن الاستفادة من التدريب على النهوض الأكاديمي جنبًا إلى جنب مع الأساليب التعليمية الأخرى لتعزيز تكيف الطلاب، كما تتفق نتيجة الفرض الحالي مع نتيجة دراسة Putwain et al. (2015) التي أظهرت أن قلق الاختبار يرتبط ارتباطا سلبًا بالنهوض الأكاديمي، كما تتفق نتيجة الفرض الحالي مع دراسة Symes et al. (2015) التي توصلت إلى القدرة التنبؤية للنهوض الأكاديمي بالخوف من المهام الدراسية الصعبة و خاصة المتكررة، وكذلك أوضح كل من Yun et al. (2018) مدى أهمية النهوض الأكاديمي كقدرة على التغلب على النكسات والتحديات والضغوط التي تشكل جزءًا من المسار العادي للحياة المدرسية .

كما تتفق نتيجة الفرض الحالي مع نتيجة دراسة(2017) Kuru et al. التي توصلت إلى وجود علاقة بين التشوهات المعرفية والقلق الاجتماعي، فالتشوهات المعرفية ترتبط بتفاعل الطلاب الأكاديمي واندماجهم في السياق التعليمي ومدى التقدم في متابعة المهام الأكاديمية وانجازها و يعد التقدم أو النهوض الأكاديمي مؤشر مباشر لمدى نجاح الطلاب في السياق الأكاديمي ، كما تتفق مع نتيجة دراسة أماني عبد المجيد (٢٠٢١) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائية بين كل من النهوض الأكاديمي والتدفق النفسي وبين كل من النهوض الأكاديمي و اليقظة العقلية كما أسفرت الدراسة عن إمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من خلال اليقظة العقلية والتدفق النفسي.

كما تتفق نتيجة الفرض الحالي مع نتيجة دراسة عدة بن عتو و قندز حسين (٢٠٢١) التي توصلت إلى مساهمة كل من بعدي التفكير المثالي والإفراط في التعميم للتشوهات المعرفية في التنبؤ بالتعلق القلق وهناك مساهمة لبعد المنطق العاطفي للتشوهات المعرفية في التنبؤ بالتعلق التجنبي ودراسة عبد الرحمن الزهراني (٢٠١٩) التي توصلت إلى انه يمكن تفسير ما يقرب منه ٤٨,09 % من التباين على متغير قلق التصور المعرفي لدى طلاب المرحلة الجامعية وذلك بمعرفة متغيرات التشوهات المعرفية والمرونة العقلية والوعي الانفعالي والصلابة و كذلك تتفق مع نتيجة دراسة إبراهيم عبد الواحد والسيد حسنين (٢٠٢١) التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين التشوهات المعرفية وكل من القلق الاجتماعي و إدمان الانترنت مع إمكانية التنبؤ بهما من خلال التشوهات المعرفية، لقدد أشار احمد كيشار (٢٠٢٣)

إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلاله إحصائية بين التشوهات المعرفية والضغوط الأكاديمية كما توصل البحث إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين التشوهات المعرفية والتكيف الاجتماعي كما توصل البحث إلى إمكانية التنبؤ بالضغوط الأكاديمية من خلال التشوهات المعرفية وكان أكثر الأبعاد إسهاما هي لوم الذات ولوم الآخرين كما يمكن التنبؤ بالتكيف الاجتماعي من خلال التشوهات المعرفية وكان أكثر الأبعاد إسهاما هي التجريد الانتقائي

ولقد توصل كل من داليا عبد الوهاب و نبيل السيد (٢٠١٧) إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين التشوهات المعرفية وقلق الذكاء وقلق التصور المعرفي، كما توصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء في التشوهات المعرفية وقلق الذكاء وقلق التصور المعرفي لصالح المنخفضين في الذكاء ، ومن النتائج التي توصل إليها البحث إمكانية التنبؤ بالتشوهات المعرفية من قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي كلا على حده وكلاهما معا لدى طلاب جامعه الأزهر.

التوصيات

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يقدم البحث التوصيات الآتية:-

- توجيه القائمين على العملية التعليمية بالدور الفعال لكل من استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي ودورهما الفعال في النهوض الأكاديمي للمتعلمين.
- إرشاد القائمين بالتدريس في المراحل التعليمية المختلفة إلى أهمية استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي وتطبيقاتها المتعددة.
- إقامة العديد من الندوات وورش العمل في الجامعات لإرشاد الطلاب بمفهوم التشوهات المعرفية و أبعادها .
- إجراء العديد من الدراسات حول العوامل المؤثرة على التشوهات المعرفية في المراحل التعليمية المختلفة.

البحوث المقترحة

- التشوهات المعرفية لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالعبء المعرفي لديهم.
- فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في تنمية الصمود النفسي والتفكير الايجابي لدى طلاب الجامعة.
- التنظيم الانفعالي وعلاقته بالنهوض الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية.
- فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في تحسين المثابرة الأكاديمية و خفض الملل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

إبراهيم سيد احمد عبد الواحد والسيد الشبراوي احمد حسنين (٢٠٢١). التشوهات المعرفية لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بكل القلق الاجتماعي وإدمان الانترنت، *مجلة التربية* ، ٤٠(١٨٩) (١)، ٢ - ٥٠ .

احمد عبد الهادي ضيف كيشار (٢٠٢٣). التشوهات المعرفية وعلاقتها بكل من الضغوط الأكاديمية والتكيف الاجتماعي لدى طلاب جامعه الطائف، *مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية* ، ٤(٦)(١، ١٨٥ - ٢٤٦.

أسمهان بخوش (٢٠٢٢). تفكير ما وراء المعرفة وعلاقته بدافعية الانجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة أم البواقي بشرق الجزائر، *المجلة الدولية لتطوير التفوق*، ١٣ (٢)، ٢١ - ٣٩.

أماني فرحات عبد المجيد (٢٠٢١). النهوض الأكاديمي وعلاقته بالتدفق النفسي واليقظة العقلية لدى عينة من طلبة كلية التربية جامعة دمنهور، *مجلة كلية التربية جامعة سوهاج* ، ٤٥ (٣) ، ١٦٣- ٢٤٠.

أمل بنت عبد الله الخضير (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية معرفة أصناف العمق المعرفي لدى معلمات اللغة العربية المرحلة الثانوية، *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس*، ٤١(١) ، ١٥ - ٥٦ .

أمل عبد المحسن زكي الزغبي(٢٠١٨). تأثير التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين النهوض الأكاديمي للمتعثرات أكاديميا في جامعة طيبة بالمدينة المنورة، *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، ٣٤ (٦)،٣٨٩ - ٤٤٦ .

أمل محمد احمد زايد(٢٠٢٣). التشوهات المعرفية وعلاقاتها بفاعلية الذات الأكاديمية واليقظة العقلية والإرجاء الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية، *المجلة التربوية*، ١١٦(١)، ٨٨ - ١٥٢.

ثناء عبد الودود عبد الحافظ (٢٠١٦). التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة، *مجلة الأستاذ* ، ٢ (٢١٧) ، ٣٨٥ - ٤١٠ .

حمزة عبد الكريم الربابعة ومحمد أمين ملحم وفراس احمد الحموري (٢٠٢٣). الإسهام النسبي لمصادر التعلم بالنهوض الأكاديمي والرضا عن الخبرة الدراسية لدى طلبة التعلم عن بعد المرافق لجائحة كورونا ، *مجله الدراسات التربوية والنفسية جامعة السلطان قابوس*، (١)١٧ ، ٧٠ - ٩٠.

داليا خيري عبد الوهاب نبيل عبد الهادي احمد السيد (٢٠١٧). قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي كمنبئين بالتشوهات المعرفية لدى طلاب جامعة الأزهر، *مجلة كلية التربية* ،٣٦(١٧٦)(٢) ، ٦٩٣ -٧٨١.

سماح عيد الحربي و أمنية عبد القادر الشريف و سميرة محارب العتيبي (٢٠٢١). التعلم المنظم ذاتيا كمنبئ بالنهوض الأكاديمي لدى طلبه جامعه أم القرى بمكة المكرمة، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٩ (٣) ، ٨٩٨ - ٩١٩.

سميرة حسن مصاروة وعدنان يوسف العتوم (٢٠٢٣). نموذج سببي للعلاقة بين النهوض الأكاديمي وعوامل الشخصية الخمس الكبرى ومنظور زمن المستقبل، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ١٤ (٤١)، ٣٠ - ٤٥ .

صالح يحيى الجار الله الغامدي (٢٠١٥). أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنميه مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلاب الدبلوم العام للتربية بجامعة الملك عبد العزيز، *مجلة البحث العلمي في التربية* ،١٦، ٣٦٨ - ٣٨٨ .

عادل عبد الله محمد (١٩٩٩). *العلاج المعرفي السلوكي أسس وتطبيقات*، الزقازيق: دار الرشاد.

عبد الرحمن احمد محمود طمنوني (٢٠١٩). *برنامج إرشادي معرفي في خفض التشوهات المعرفية لدى طلبه جامعه القدس المفتوحة*، رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعه القدس المفتوحة.

عبد الرحمن الزهراني (٢٠١٩). التشوهات المعرفية والمرونة العقلية والوعي الانفعالي والصلابة النفسية كمنبئات بقلق التصور المعرفي لدى طلاب المرحلة الجامعية، *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر* ، ٣٨(١٨٢) (١)، ٦٠٣ - ٦٢٩ .

عبد الرحمن احمد محمود طموني (٢٠١٩). فاعلية برنامج إرشادي معرفي في خفض التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، جامعه القدس المفتوحة، فلسطين.

عبد الله محمد المهداوي (٢٠١٦). التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بأسلوب حل المشكلات لدى من الطلاب والطالبات بجامعه تبوك، *مجلة كلية التربية جامعة بني سويف*، ١٣(٧٥) (١)،219 - 260 .

عبد الناصر الجراح وعلاء الدين عبيدات (٢٠١١). مستوى تفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*،٧(٢) ، ١٤٥ - ١٦٢.

عدة بن عتو و قندز صدام حسين (٢٠٢١). مساهمه التشوهات المعرفية في التعلق القلقي والتجنبي، *مجلة أبعاد*، ٨(٢)، ٢٠٧ - ٢٣٢.

عمر بن سليمان بن شلاش الشلاش (٢٠١٧). أثر استخدام بعض الاستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقد والثقة في النفس لدى طلب جامعة شقراء، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية الإنسانية*، ٣٦ ، ١٧٣-٢٠٠.

قصي خالد احمد التخاينة و أنس صالح ربيع الضلاعين (٢٠٢٢). التشوهات المعرفية وعلاقتها بالسلوك الصحي لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظه الكرك، *المجلة العربية للنشر العلمي*، ٤٥(٢) ،٦٦٨- ٦٩٠.

لبنى إبراهيم بن طريف (٢٠٢٠). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنميه مهارات الإبداع العلمي لدى طالبات المرحلة الجامعية، *المجلة الالكترونية الشاملة متعددة التخصصات*، ٢٨، ١- ٣٥.

لمياء عبد الرازق صلاح الدين (٢٠١٥). مقياس التشوهات المعرفية للشباب الجامعي، *مجلة الإرشاد النفسي* ، ٤١ ، ٦٥١ - ٦٨٢.

محسن علي عطية (٢٠١٤). *استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء*، دار المناهج للنشر والتوزيع: عمان.

محمد أحمد دسوقي و محمد المري محمد اسماعيل و ابراهيم جيد جبرة و أية حلمي عبد العزيز ابراهيم(٢٠٢٠). التشوهات المعرفية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلبه الصف الثاني الثانوي العام، *المجلة العربية للقياس والتقويم*، ١(١)، ١٢٩- ١٥٩.

محمد سليمان خريسات (٢٠١٦). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالتحصيل الدراسي ، *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر* ، ٣٥(١٦٨) (٣) ، ٢٠٥ - ٢٣٢.

محمد عبد القادر علي متولي(٢٠١٩).أثر برنامج علاجي معرفي سلوكي قائم على تعديل التشوهات المعرفية في تحسين فعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب جامعة سلطان ذوي التحصيل المنخفض، ٢٠ (٢٠) 646 -685 .

ممدوح محمود مصطفى بدوي (٢٠١٩). تعديل التشوهات المعرفية وأثره على القلق الاجتماعي لدى طلاب كليه الإعلام بجامعه الأزهر، *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، ١٨١ (٣)، ٧٧٥ – ٨٥٩.

مريم حميد احمد اللحياني و سميرة محارب العتيبي (٢٠٢٠،) التشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعة بالسعودية ومصر : دراسة ثقافيه مقارنة، مجلة جامعة أم القرى للعلوم *التربوية و النفسية*، ١٢(٢)، ٤-٤٧.

نبيل جبرين الجندي وفلسطين محمد مخامرة وشهد احمد سعيد (٢٠٢٢). التشوهات المعرفية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينه الخليل، *مجله الدراسات التربوية والنفسية جامعه السلطان قابوس* ،١٦(٢)، ١٩٤ - ٢١٠ .

هبه موسى هلال سليحات و منال عثمان محمد الصمادي (٢٠١٥).مهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، ١٦٥(٥) ، ٢٠٧ - ٢٣٣.

هيام محمد الشهاب (٢٠٢٠). اثر التدريس المباشر لمهارات التفكير ما وراء المعادي في انتقال اثر التعلم *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية* ، ١٧ (١)،١- ٣٤.

English References:

Al Aqtash, S. & Musleh, O. (2020). The Effect of Concept Mapping on Arabic Grammar Proficiency: Al Ain University Students in the United Arab Emirates. Universal Journal of Educational Research. 8(9). 4089-4096.

Chahardeh, Sh. (2020). Effectiveness of Academic Buoyancy Training on Academic Engagement and Adjustment to School in Firth High School Students. Iranian Journal of Educational Sociology. 3(2). 11-19.

Collie, R. , Martin, A. , Malmberg, L. , Hall, J. & Ginns, P. (2015). Academic buoyancy, student's achievement, and the linking role of control: A cross-lagged analysis of high school students. British Journal of Educational Psychology. 10.1111/bjep.12066.

Deperrois, R. & Ouhmad, N. & Combalbert, N. (2024). Impulsivity, emotional disorders and cognitive distortions in the general population: highlighting general interaction profiles. Cognitive Processing. 25(3), 467-475 .

Derbak, O. , Pak, A. , Holubieva, I. , Cherniavska, S & Pysarska, N. (2024). Implementation of Visual Mind Mapping Strategy to Improve Students' Language Competence. Revista EDaPECI. 24(1). 93-105.

Eslami, F. & Hooshmandi, R. (2023). The Dynamics of Academic Buoyancy in Contemporary Education. KMAN Counseling and Psychology Nexus. 1(1). 102-108.

Fooladi, A., Sadeghinia, A. & Arabsalari, Z. (2023). The Effectiveness of Academic Buoyancy Training on Emotional, Social, and Educational Adaptation in Geography Students at the Martyrs of Mecca Campus of Farhangian University. International Journal of Education and Cognitive Sciences. 4 (3). 36-44.

Jia, Y. & Cheng, L. (2022). The Role of Academic Buoyancy and Social Support on English as a Foreign Language Learners' Motivation in Higher Education. Frontiers in Psychology. 13.

Kuru, E. & Safak, Y. & Ozdemir, I. & Tulaci, R. & Ozdel, K. & Özkula, N.G. & Orsel, S.. (2017). Cognitive distortions in patients with social anxiety disorder: Comparison of a clinical group and healthy controls. *The European Journal of Psychiatry*,32(2), 97-104.

Martin, A.J., & Marsh, H.W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology, 46*, 53-83.

Nurjanah, R. , Hadi, M. & Willems, J. (2024). Self-Regulated Learning Strategy in the Learning Instructions of Interpretive Reading Courses. *Journal of Languages and Language Teaching.* 12(2). 693-707.

Olendo, R. A., Koinange, W. CH. and Mugambi,D.(2019). Relationship between Self-efficacy and Academic Buoyancy among form three Students in Selected Secondary Schools in Migori County, Kenya, *International Journal of Research and Scientific Innovation*, 6(10), 161-170.

Putwain, DW, Daly, AL, Chamberlain, S and Sadreddini, S (2015).

Academically buoyant students are less anxious about and perform better

in high-stakes examinations. *British Journal of Educational Psychology*, 85

(3). pp. 247-263.

Rimawi, O. & Almasri, H. (2021). Relationship between cognitive Distortions and Decision- Making Skills among AL-QUDS University Students. *Humanities & Social Sciences Reviews*. 9(1). 57-68.

Symes, W. , Putwain, D. & Remedios, R. (2015). The enabling and protective role of academic buoyancy in the appraisal of fear appeals used prior to high stakes examinations. *School Psychology International*. 36(6). 605-619.

Yun, S. & Hiver, Ph. & Al-Hoorie, A. (2018). Academic buoyancy: Exploring learners' everyday resilience in the language classroom. *Studies in Second Language Acquisition*. 40, 805- 830.

Translation of Arabic References:

Abdul Rahman Ahmed Mahmoud Tamuni (2019). The effectiveness of a cognitive guidance program in reducing cognitive distortions among students of Al-Quds Open University, Al-Quds Open University, Palestine.

Ahmed Abdel Hadi Daif Kishar (2023). Cognitive distortions and their relationship to both academic stress and social adaptation among Taif University students, *Matrouh University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4(6)(1, 185- 246.

Asmahan Bakhoush (2022). Metacognitive thinking and its relationship to achievement motivation among secondary school students in the city of Oum El Bouaghi in eastern Algeria, *International Journal for the Development of Excellence*, 13(2), 21- 39.

Amani Farhat Abdel Majeed (2021). Academic advancement and its relationship to psychological flow and mental alertness among a sample of students of the Faculty of Education, Damanhour University, *Journal of the Faculty of Education, Sohag University*, 45(3), 163-240.

Amal Bint Abdullah Al-Khudair (2017). The effectiveness of a training program based on the self-questioning strategy in developing knowledge of cognitive depth types among secondary school Arabic language teachers, *Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University* , 41(1), 15- 56 .

Amal Abdul Mohsen Zaki Al-Zaghbi (2018). The impact of social emotional learning in improving the academic progress of academically struggling students at Taiba University in Medina, *Journal of the Faculty of Education*, Assiut University, 34 (6) 446 .389

Amal Muhammad Ahmad Zayed (2023). Cognitive distortions and their relationship to academic self-efficacy, mental alertness and academic procrastination among students of the Faculty of Education, Educational Journal, 116 (1), 88: 152.

Thanaa Abdul Wadud Abdul Hafeez (2016). Metacognitive thinking and its relationship to cognitive flexibility among university students, Al-Ustadh Journal, 2 (217), 385: 410.

Hamza Abdul Karim Al-Rababa, Muhammad Amin Malham and Firas Ahmad Al-Hamouri (2023). The relative contribution of learning resources to academic advancement and satisfaction with the study experience among distance learning students accompanying the Corona pandemic in the Journal of Educational and Psychological Studies, Sultan Qaboos University, (1)17, 70: 90.

Dalia Khairy Abdel Wahab Nabil Abdel Hadi Ahmed Al-Sayed (2017). Intelligence anxiety and cognitive perception anxiety as predictors of cognitive distortions among Al-Azhar University students, Journal of the College of Education, 36(176)(2), 693: 781.

Samah Eid Al-Harbi, Amani Abdel Qader Al-Sharif, and Samira Muharab Al-Otaibi (2021). Self-regulated learning as a predictor of academic advancement among students at Umm Al-Qura University in Makkah Al-

Mukarramah, International Journal of Educational and Psychological Studies, 9 (3), 898: 919.

Samira Hassan Masarwa and Adnan Youssef Al-Atoum (2023). A causal model of the relationship between academic advancement, the Big Five personality factors, and future time perspective, Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies, 14 (41), 30:45.

Saleh Yahya Al-Jarallah Al-Ghamdi (2015). The effect of a program based on the use of metacognitive strategies on the development of critical thinking skills among a sample of general diploma students in education at King Abdulaziz University, Journal of Scientific Research in Education, 16, 368:388.

Adel Abdullah Muhammad (1999). Cognitive behavioral therapy, foundations and applications, Zagazig: Dar Al-Rashad.

Abdul Rahman Ahmed Mahmoud Tamnouni (2019). *Cognitive guidance program to reduce cognitive distortions among students of Al-Quds Open University*, unpublished master's thesis, Deanship of Graduate Studies and Scientific Research, Al-Quds Open University.

Abdul Rahman Al-Zahrani (2019). Cognitive distortions, mental flexibility, emotional awareness and psychological resilience as predictors of cognitive perception anxiety among undergraduate students, *Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University*, 38(182) (1), 603- 629.

Abdullah Muhammad Al-Mahdawi (2016). Metacognitive thinking and its relationship to problem-solving style among male and female students at Tabuk University, *Journal of the Faculty of Education*, Beni Suef University, 13(75) (1), 219- 260.

Abdul Nasser Al-Jarrah and Alaa El-Din Obeidat (2011). The level of metacognitive thinking among a sample of Yarmouk University students in light of some variables, *Jordanian Journal of Educational Sciences*, 7(2), 145- 162.

Adda Bin Atto and Qandaz Saddam Hussein (2021). The contribution of cognitive distortions to anxious and avoidant attachment, *Ab'ad Journal*, 8(2), 207- 232.

Ibrahim Sayed Ahmed Abdel Wahid and Sayed El-Shabrawy Ahmed Hassanein (2021). Cognitive distortions among university students and their relationship to social anxiety and internet addiction, *Journal of Education*, 40(189)(1) 2- 50.

Omar bin Suleiman bin Shalash Al-Shalash (2017). The effect of using some metacognitive thinking strategies on the level of critical thinking and self-confidence among students of Shaqra University, *Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences*, 36, 173-200.

Qusay Khalid Ahmed Al-Takhayneh and Anas Saleh Rabie Al-Dalaeen (2022). Cognitive distortions and their relationship to health behavior among those recovering from the Corona virus in Karak Governorate, *Arab Journal of Scientific Publishing*, 45(2), 668- 690.

Lubna Ibrahim bin Tarif (2020). The effect of using metacognitive strategies in developing scientific creativity skills among female university students, *Comprehensive Multidisciplinary Electronic Journal*, 28, 1-35.

Lamia Abdul Razek Salah Al-Din (2015). Cognitive Distortions Scale for University Youth, *Journal of Psychological Counseling*, 41, 651- 682.

Mohsen Ali Attia (2014). Metacognitive Strategies in Reading Comprehension, Dar Al Manahj for Publishing and Distribution: Amman.

Mohammed Ahmed Dasouki and Mohammed Al Mari Mohammed Ismail and Ibrahim Gaid Jabrah and Aya Helmy Abdel Aziz Ibrahim (2020). Cognitive Distortions and Their Relationship to Quality of Life among Second-Year High School Students, *Arab Journal of Measurement and Evaluation*, 1(1), 129- 159.

Mohammed Suleiman Khreisat (2016). Metacognitive Thinking Level of University Students and Its Relationship to Academic Achievement, *Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University*, 35(168) (3), 205- 232.

Mamdouh Mahmoud Mustafa Badawi (2019). Modifying cognitive distortions and its effect on social anxiety among students of the Faculty of Mass Communication at Al-Azhar University, *Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University*, 181 (3), 775 – 859.

Muhammad Abdul Qader Ali Metwally (2019). The effect of a cognitive behavioral therapy program based on modifying cognitive distortions in improving academic self-efficacy in a sample of low-achieving Sultan University students, 20 (20), 646- 685.

Maryam Hamid Ahmed Al-Lahyani and Samira Muharab Al-Otaibi (2020), Cognitive distortions among university students in Saudi Arabia and Egypt: A comparative cultural study, *Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 12(2), 4-47.

Nabil Jabreen Al-Jundi, Palestine Muhammad Makhamreh and Shahd Ahmed Saeed (2022). Cognitive distortions and their relationship to aggressive behavior among upper primary school students in the city of Hebron, *Journal of Educational and Psychological Studies*, Sultan Qaboos University, 16(2), 194 - 210.

Hiba Musa Hilal Sulaihat and Manal Othman Muhammad Al-Samadi (2015). Metacognitive thinking skills and their relationship to future anxiety among students of Al-Balqa Applied University, *Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University,* 165(5), 207 - 233.

Hiam Muhammad Al-Shihab (2020). The effect of direct teaching of metacognitive thinking skills on the transfer of learning. University of Sharjah, *Journal of Humanities and Social Sciences*, 17(1), 1-34.