مركز أ.د/ أحمد المنشاوى
للنشر العلمى والتميز البحثى
(مجلة كلية التربية)
=======

برنامج تدريبي باستخدام المخططات في خفض حدة اضطراب الاكتناز القهري وتحسين الرفاهة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة

إعـــــداد

أ.م. د/ رشا عادل عبد العزيز إبراهيم
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس

rasha.adel@women.asu.edu.eg

﴿المجلد الواحد والأربعون – العدد الخامس – مايو ٢٠٢٥م﴾
http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

مستخلص:

إن خفض اضطراب الاكتناز القهري وما يتسبب فيه من بعض المشكلات في العلاقات والأنشطة الاجتماعية والدراسية وغيرها، سيؤدي إلى بلوغ طلاب الجامعة لدرجة الرفاهة الأكاديمية مما يجعلهم ينظرون إلى الحياة نظرة إيجابية ويقبلون على الحياة الجامعية بفعالية؛ ويجعلهم أكثر قدرة على التحكم بأنفسهم؛ ومواجهة الضغوط الأكاديمية ، لذا هدف البحث إلى خفض حدة اضطراب الاكتناز القهري وتحسين الرفاهة الأكاديمية بالبرنامج التدريبي باستخدام المخططات، وتحدد ذلك باستخدام المنهج التجريبي ، وتمثل المشاركات بـــــ (ن=٣٦) طالبة بالفرقة الثانية في التخصصات العلمية التربوية بأقسام (رياضيات + بيولوجي) بكلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس، تم تقسيمهن إلى مجموعتين إحداهما ضابطة بلغ قوامها (١٨) طالبة بمتوسط عمري (١٩,١٥٥) عامًا وبانحراف معياري قدره(٠,٢٣٣)، والثانية تجريبية بلغ قوامها (١٨) طالبة بمتوسط عمري (١٩,١٧٢) عامًا وبانحراف معياري قدره(٠,٢٣٢)، وذلك باستخدام الأدوات المتمثلة في ؛ مقياس الرفاهة الأكاديمية ؛ مقياس اضطراب الاكتناز القهري؛ برنامج تدريبي باستخدام المخططات ؛ إعداد الباحثة، وتمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام اختبار مان وتني واختبار ويلكوكسن ، وتوصلت النتائج إلى خفض حدة اضطراب الاكتناز القهري وتحسين الرفاهة الأكاديمية بالبرنامج التدريبي باستخدام المخططات، واستمرار أثر البرنامج. لذا وجب توعية طلاب المراحل التعليمية المختلفة باضطراب الاكتناز القهري وما يترتب عليه من آثار سلبية بالجانب الأكاديمي أو المهني أو الاجتماعي مما ينعكس بالسلب على رفاهتهم الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: الرفاهة الأكاديمية، اضطراب الاكتناز القهري، برنامج تدريبي باستخدام المخططات، طلاب الجامعة.

Training Program Using Schemes to Reduce the Severity of Compulsive Hoarding Disorder and Improve Academic Well-being Among University Students

Dr. Rasha, Adel Abdel-Aziz, Ibrahim

Associate Professor of Educational Psychology, Faculty of Women for Art, Science and Education, Ain Shams University

rasha.adel@women.asu.edu.eg

Extract:

Reducing compulsive hoarding disorder and the problems it causes in relationships, social, academic and other activities, will lead to university students reaching the degree of academic well-being, which makes them look at life positively and accept university life effectively; and make them more able to control themselves; and face academic pressures, so the research aimed to reduce the severity of compulsive hoarding disorder and improve academic well-being in the program. Training using schemes, and determined using the experimental method , and the participants are represented by (N = 36) students in the second year in the educational scientific disciplines in the departments of (mathematics + biology) at the Faculty of Women for Arts, Science and Education, Ain Shams University, they were divided into two groups One of them is a control of (18) students with an average age of (19,155) years and a standard deviation of (0.233), and the second experimental with (18) students with an average age of (19,172) years and a standard deviation of (0.232), using the tools represented in; Academic Well-being Scale; Compulsive Hoarding Disorder Scale; Training program using schemes; Prepared by the researcher The data were processed

statistically using the Mann Whitney test and the Wilcoxen test , and the results reached a reduction in the severity of compulsive hoarding disorder and improved academic well-being in the training program using schemes, and the continued impact of the program. Therefore, it is necessary to educate students of different educational stages about compulsive hoarding disorder and its negative effects on the side Academic, professional or social, which reflects negatively on their academic well-being.

Keywords: Academic well-being, Hoarding Compulsive Disorder, Training program Using Schemes, University Students.

مقدمة:

شهدت السنوات الأخيرة اهتمامًا متزايدًا بمفهوم الرفاهة بشكل عام والرفاهة الأكاديمية بشكل خاص؛ حيث يعد مفهوم الرفاهة مؤشرًا هامًا لمختلف أنحاء العملية التعليمية، وبالنظر إلى أهمية الناحية التعليمية في حياة الطلاب فمن المعقول تعريف الرفاهة في سياقها الأكاديمي، ولكن لا يوجد اجماع على تعريف الرفاهة الأكاديمية، ولكن غالبًا ما توصف بأنها مفهوم متعدد الأبعاد.

إن امتلاك الطلاب للرفاهة الأكاديمية يجعلهم أكثر ثقَّة وأقل إثارَّة لما يتعرضون له من مواقف تؤثر على تفكيرهم، كما يمكنهم حل أي مشكلة قد تواجههم داخل البيئة التعليمية وخارجها، والابتعاد عن الاتجاهات والمشاعر السلبية، ويصبح لديهم القدرة على التحكم بالكسل والخمول في التعلم. وفي نفس الأهمية اضطراب الاكتناز القهري حيث لم يحظ بالاهتمام الكافي في حدود اطلاع الباحثة حيث الندرة في البحوث والدراسات ؛ وخاصة لفئة طلاب المرحلة الجامعية ؛ وتتمثل أهمية انخفاض اضطراب الاكتناز القهري في مساعدة الطلاب على التعامل الحكيم مع مشكلاتهم واتخاذ مواقف إيجابية بالإضافة إلى مساعدة الطلاب على أن يكونوا أكثر ثباتًا واتزاناً نفسيًا كلما انخفض اضطراب الاكتناز القهري لديهم؛ يجعلهم ذلك قادرين على الاندماج مع زملائهم والشعور بالتفاؤل وتحقيق مستوى عالٍ من الرفاهة ، والتي بدورها تساعد على مواجهة المشكلات في البيئة التعليمية والتعامل معها . ، وأيضا أهمية استخدام البرامج لما لها من تأثير وخاصة البرامج التدخلية؛ حيث تقوم علي مجموعة من الأسس التي تهدف إلى إحداث تعديل معين في سلوك المشاركين ، موظفًا ما لدى المشاركين من معلومات ومهارات وخبرات معرفية ووجدانية ومهارية .، **مما دفع الباحثة** لتقديم برنامج تدريبي باستخدام المخططات في خفض حدة اضطراب الاكتناز القهري وتحسين الرفاهة الأكاديمية لدى طالبات الجامعة .

مشكلة البحث:

يواجه طلاب الجامعة تحدياتٍ كثيرة تؤثر على حالتهم الانفعالية؛ لأنهم يتحملون العديد من المسؤوليات والضغوط التي تشكل عبئًا نفسيًا عليهم، ومثل هذه التحديات تتطلب سمات شخصية إيجابية تتسم بالرفاهة التي تمكنهم من مواجهة تلك الضغوط، والمضي قدمًا في مختلف مجالات الحياة، فالرفاهة خبرة فردية تأتي من إدراك الطالب للمواقف الحالية والسابقة، والإقبال على الحياة الجامعية بكل طاقته وتحقيق جميع أهدافه.

وذكر العنزي (٢٠١٧) أنَّ انخفاض مستوى الرفاهة يؤدي إلى العديد من المشكلات من أهمها؛ عدم القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة، والتأثر بالضغوط الاجتماعية في جميع أفكاره؛ وعدم الوعي بالفرص المناسبة؛ وعدم الاستمتاع بالحياة؛ والشعور بالضجر؛ وعدم الثقة بالنفس؛ وضعف إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين؛ وقلة التوجه نحو الذات؛ وعدم الشعور بالرضا عن الذات؛ والشعور بخيبة الأمل نحو الحياة الماضية؛ والانزعاج المستمر من الزملاء والإحساس بأنهم مختلفين عنه. ، كما أشارت بعض الدراسات إلى أنَّ طلاب الجامعة يعانون من انخفاض مستوى الرفاهة الأكاديمية مثل دراسة (Rathmann, Herke, Heilmann, Kinnunen, Rimpelä, Hurrelmann, & Richter,2018) والتي أظهرت نتائجها أن انخفاض مستوى الرفاهة لديهم أدى إلى ضعف علاقاتهم مع الآخرين.

كما توصلت دراسة الجبيلي (٢٠٢١) إلى أن انخفاض مستوى الرفاهة لديهم يؤثر عليهم في القدرة على التكيف مع الظروف والأحداث الجامعية الضاغطة وعدم القدرة على وجود الثقة بالنفس وتقدير ذواتهم وعدم القدرة على حل المشكلات.، واستهدفت بعض البحوث دراسة نسبة انتشار اضطراب الاكتناز القهري؛ وأشارت إلى أنها؛ وصلت (٢ ـ ٦%) من مجموع السكان. (Alexandriam, Elizabeth, sage, Gergorys , 2019) .، وذكرت دراسات أخرى إلى انتشار اضطراب الاكتناز القهري بين البالغين فوق سن ٥٠ عام؛ وعلى الرغم من انتشاره في جميع الأعمار الزمنية ، إلا أنه يرتفع معدله للبالغين مع تقدم العمر من ١% إلى ٢% أي في سن ٢٠ عام؛ أما في سن ٧٠ عام قد تصل نسبته إلى ٦% وخاصة الأفراد الذين يعيشون بمفردهم وتزداد معدلات الانتشار ما بين سن ٣٥ و ٦٥ عام؛(Yoram , Sharon, Philippa , 2019) .، وعلى نحو آخر أشارت بعض البحوث لانتشار اضطراب الاكتناز القهري إلى ما يصل ٥% من الأمريكيين (Yasmeen,2015).

وتتفق الباحثة ؛ مع رؤية Beck أن التشوهات المعرفية همزة الوصل بين المخططات المعرفية، والأفكار التلقائية لدي الفرد ، ويقصد بها أن المعاني، والأفكار التي يكونها الفرد عن الحدث تكون خاطئة، ولا تمثل بالضرورة مكونات الواقع العقلي. ولذلك تتضمن التشوهات المعرفية أخطاء في المحتوي المعرفي ، فعندما يفكر الفرد في حل مشكلة معينة، ومحاولة فهمها تحدث أخطاء أثناء الفهم، والتفسير مما يشوه صورة الواقع لديه ؛ وبالتالي تستثار الاضطرابات الانفعالية لدى الفرد ، وبناء على ذلك قد تؤدي المخططات المعرفية اللاتكيفية دوراً رئيسياً في التصورات المعرفية لاضطرابات الشخصية.(Beck, Freeman, Davis, 2005).

وقد نبعت مشكلة البحث من شعور الباحثة ؛ وذلك لعملها بالتدريس وتعاملها مع أنواع مختلفة من الفرق الدراسية والتخصصات العلميّة حيث ظهرت بعض المؤشرات التي تدل على انتشار اضطراب الاكتناز القهري وانخفاض الرفاهة الأكاديمية لدى الطالبات ، من هذه المؤشرات ؛ بعض المعتقدات لديهن بأن كثرت تجميع العديد من الكتب والمراجع والمذكرات وتصويرها للمقررات الدراسية والاحتفاظ بها سيؤدي للنجاح والتفوق ؛ على الجانب الآخر كثرت شكوى أعضاء هيئة التدريس من ضعف إقبال الطالبات على الانتظام داخل المحاضرات ، وشعور الطالبات بعدم الاندماج مع زملائهن وضعف المشاركة في الأنشطة الجامعية المختلفة.

إضافة إلى استنتاج الباحثة أن تلك المشكلات جاءت من خلال وجود الطالبات في مجتمع جديد يختلف عما كانوا عليه في مرحلة ما قبل الجامعة؛ وتعرضهن للعديد من الصراعات الثقافية وضعف الثقة بقدراتهن؛ وضعف علاقاتهن مع زملائهن مما نتج عنه انخفاض الشعور بالرفاهة الأكاديمية وارتفاع اضطراب الاكتناز القهري لديهن، ويمكن أن يكون حل تلك المشكلات من خلال التدخل ببرنامج تدريبي باستخدام المخططات.

كما **تبلورت مشكلة البحث أيضًا من قلة البحوث والدراسات** التي تناولت التدريب باستخدام المخططات لمعرفة أثره في تحسين الرفاهة الأكاديمية وخفض حدة اضطراب الاكتناز القهري (في حدود ما اطلعت عليه الباحثة)؛ بالإضافة إلى وجود فجوة في الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت متغيري البحث ؛ اضطراب الاكتناز القهري والرفاهة الأكاديمية حيث كانت أغلبها متبعة المنهج الوصفي ولم تتبع المنهج التجريبي على الرغم من أهمية البرامج التدخلية وخاصة باستخدام المخططات. ، حيث لم تجد الباحثة في حدود اطلاعها دراسة تناولت برنامج تدريبي باستخدام المخططات وبالتالي تعتبر محاولة وإضافة جديدة من الباحثة. ، **لذا سعى البحث** إلى تقديم برنامج تدريبي باستخدام المخططات في خفض حدة اضطراب الاكتناز القهري وتحسين الرفاهة الأكاديمية لدى طالبات الجامعة .

ومن خلال ما سبق عرضه تتمثل مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

- ما فعالية البرنامج التدريبي باستخدام المخططات في خفض حدة اضطراب الاكتناز القهري وتحسين الرفاهة الأكاديمية لدى طالبات الجامعة ؟.

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما مدى اختلاف طالبات الجامعة في مستوى الرفاهة الأكاديمية قبل وبعد استخدام البرنامج التدريبي باستخدام المخططات ؟.
٢. ما مدى اختلاف طالبات الجامعة في حدة اضطراب الاكتناز القهري قبل وبعد استخدام البرنامج التدريبي باستخدام المخططات ؟.
٣. ما مدى استمرار التحسن في مستوى الرفاهة الأكاديمية لطالبات الجامعة بعد استخدام البرنامج التدريبي باستخدام المخططات ؟.
٤. ما مدى استمرار التعافي من حدة اضطراب الاكتناز القهري لطالبات الجامعة بعد استخدام البرنامج التدريبي باستخدام المخططات ؟.

أهداف البحث:

١. تحسين مستوى الرفاهة الأكاديمية لدى طالبات الجامعة بعد استخدام البرنامج التدريبي باستخدام المخططات.
٢. خفض حدة اضطراب الاكتناز القهري لدى طالبات الجامعة بعد استخدام البرنامج التدريبي باستخدام المخططات.
٣. استمرار تحسن مستوى الرفاهة الأكاديمية لطالبات الجامعة بعد استخدام البرنامج التدريبي باستخدام المخططات.
٤. استمرار التعافي من حدة اضطراب الاكتناز القهري لطالبات الجامعة بعد استخدام البرنامج التدريبي باستخدام المخططات.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث فيما يلي:

١. يعد البحث إضافة جديدة إلى المكتبة العربية في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية؛ حيث لم تجد الباحثة (في حدود ما اطلعت عليه) بحث تناول خفض حدة اضطراب الاكتناز القهري وتحسين الرفاهة الأكاديمية من خلال برنامج تدريبي باستخدام المخططات لدى طالبات الجامعة.
٢. توفير إطار نظري عن اضطراب الاكتناز القهري والرفاهة الأكاديمية يمكن أن يستفيد منه الباحثين في الدراسات التربوية الأخرى.

٣. يقدم هذا البحث تدخلاً باستخدام المخططات في خفض حدة اضطراب الاكتناز القهري؛ وتحسين الرفاهة الأكاديمية حيث يعتمد على تكامل الفنيات التدخلية، والتي تساعد في خفض حدة اضطراب الاكتناز القهري؛ وتحسين الرفاهة الأكاديمية لدى طالبات الجامعة.

٤. توفير أدوات لقياس اضطراب الاكتناز القهري والرفاهة الأكاديمية لدى طالبات الجامعة، يمكن أن يستفيد منها الباحثين في البحوث التربوية الأخرى.

المفاهيم الإجرائية لمتغيرات البحث

١. طلاب الجامعة University Students

عرفت الباحثة طالبات الجامعة بأنهن" الطالبات المنتظمات في الدراسة بالفرقة الثانية بالتخصصات العلمية التربوية بأقسام (رياضيات + بيولوجي)"؛ بكلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس، من العام الجامعي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م.

٢. الرفاهة الأكاديمية Academic Well-being

عرفتها الباحثة إجرائيًا بأنها؛ " شعور الطالبة بالانتماء الأكاديمي والاهتمام والتقبل والتقدير من الآخرين؛ والذي يؤدي بدوره إلى ممارستها مجموعة من الأساليب لاكتساب المعارف والمهارات التي تلبي أهدافها الأكاديمية؛ ويجعلها تدرك أهمية المهام والأنشطة الأكاديمية والمجتمعية".؛ وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس الرفاهة الأكاديمية المكون من ثلاثة عوامل (إعداد الباحثة).

٣. اضطراب الاكتناز القهري Compulsive Hoarding Disorder

عرفته الباحثة إجرائيًا بأنه؛ " رغبة الطالبة في جمع وشراء أشياء إضافية بالرغم من عدم أهميتها واستخدامها؛ مما يؤدي إلى فوضي وتكدس بالمنزل والتأثير السلبي على حياتها اليومية نتيجة لصعوبة الاستغناء والتخزين".؛ ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس اضطراب الاكتناز القهري المكون من ثلاثة عوامل (إعداد الباحثة).

٤. برنامج تدريبي باستخدام المخططات Training program Using Schemes

عرفته الباحثة إجرائيًا بأنه؛ " مجموعة من الفنيات التدخلية القائمة على التدريب باستخدام المخططات بهدف تعديل أفكار أو توقعات أو افتراضات الطالبة عن ذاتها وعن الآخرين والمواقف المختلفة التي تتعرض لها".، وذلك لتحقيق الهدف العام من البرنامج التدريبي. **(إعداد الباحثة).**

محددات البحث:

تحدد البحث ؛ باستخدام المنهج التجريبي ، وتمثل المشاركات بـــ (ن=٣٦) طالبة بالفرقة الثانية بالتخصصات العلمية التربوية بأقسام (رياضيات + بيولوجي) بكلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس، تم تقسيمهن إلى مجموعتين إحداهما ضابطة بلغ قوامها (١٨) طالبة بمتوسط عمري (١٩,١٥٥) عامًا وبانحراف معياري قدره(٠,٢٣٣)، والثانية تجريبية بلغ قوامها (١٨) طالبة بمتوسط عمري (١٩,١٧٢) عامًا وبانحراف معياري قدره(٠,٢٣٢) ، من العام الجامعي ٢٠٢٤/٢٠٢٣م ، وذلك باستخدام الأدوات المتمثلة في ؛ مقياس الرفاهة الأكاديمية ؛ مقياس اضطراب الاكتناز القهري؛ برنامج تدريبي باستخدام المخططات ؛ إعداد الباحثة ، وتمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام اختبار مان وتني واختبار ويلكوكسن ، وتوصلت النتائج إلى تحسن درجات الرفاهة الأكاديمية ؛ وانخفاض درجات اضطراب الاكتناز القهري في القياس البعدي، واستمرار أثر البرنامج من خلال القياس التتبعي .

الإطار النظري للبحث:

تناولت الباحثة عرض الإطار النظري للبحث في أربعة محاور رئيسة وهي كالتالي:

أولاً: طلاب الجامعة University Students

وتم تحديدهم؛ بالطالبات المنتظمات في الدراسة بالفرقة الثانية بالتخصصات العلمية التربوية بأقسام (رياضيات + بيولوجي)؛ بكلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس، من العام الجامعي ٢٠٢٤/٢٠٢٣م.؛ وفيما يلي عرض **لخصائص** هذه المرحلة.

❖ **الخصائص العقلية والوجدانية لطلاب الجامعة**

تعتبر مرحلة التعليم الجامعي هي مرحلة المراهقة المتأخرة والتي تبدأ من (١٨- ١٩- ٢٠-٢١) سنة، وتسبق مباشرة تحمل المسؤولية (حياة الرشد)، ويطلق البعض عليها مرحلة الشباب أو مرحلة اتخاذ القرار (زهران، ١٩٨٦).

❖ **الخصائص العقلية لطلاب الجامعة:**

- **الذكاء؛** حيث يصل في تلك المرحلة إلى أعلى قمم النضج وكان فيما مضى يعتقد أن نمو الذكاء يتوقف في الفترة ما بين (١٦- ٢٠) سنة إلا أن الدراسات الحديثة تؤكد أن هذا ما هو إلا وصول إلى مستوى النضج، وأنه يستمر في النمو، ولكن في بطءٍ شديد حتى العقد الخامس من العمر (زهران، ١٩٨١).

- **الاستعداد؛** وتعني القدرة على اكتساب المعلومات أو المهارات في ناحية معينة إذا أتخذ التدريب المناسب، بمعنى أن الفرد الذي لديه استعداد في الرسم يبقى استعداده في صورة قدرة كامنة، ولا تظهر نتيجته إلا إذا أتيحت لهذا الفرد فرصة للتدريب على الرسم وفرصة التعلم في هذا المجال الذي لديه استعداد فيه (وجيه، ١٩٨١).
- **التفكير؛** إن المراهق يستخدم نظامًا مركبًا؛ أي يستخدم عاملًا واحدًا في الوقت الذي يجعل ما عداه ثابتًا، كي يحدد أثر هذا العامل الواحد، وفي هذا جوهر الفرق بين تفكير الطفل وتفكير المراهق؛ فالطفل يفكر فيما هو موجود فقط؛ في حين أن المراهق يفكر فيما هو موجود بالإضافة إلى ما يحتمل أن يوجد (سليم، ٢٠٠٢).
- **التحصيل؛** حيث تزاد القدرة على التحصيل، وتزداد السرعة في القراءة، ويستطيع الطالب الإحاطة بقدر امكانه بمصادر المعرفة المتزايدة (زهران، ١٩٨١).

ومما سبق عرضه يتضح أن أهم خصائص طلاب الجامعة العقلية تتمثل في القدرة على اتخاذ القرار والتفكير لنفسه بنفسه، ويتضمن ذلك التفريق بين المرغوب والمعقول وبين الواقعي والمثالي، وباستطاعة المراهق أن يتبنى برنامجًا منظمًا ويكتشف كل العلاقات المحتملة ويتوصل إلى نتائج متسلسلة بطريقة منطقية.

❖ الخصائص الوجدانية لطلاب الجامعة:

وقد أشار؛ زهران (١٩٨٦) إلى أن المراهق يتجه في تلك المرحلة إلى الثبات الانفعالي، والمثالية، وتمجيد الأبطال والشغف بهم، وتتبلور بعض المشاعر الوجدانية مثل الاعتداد بالنفس، والعناية بالمظهر وطريقة الكلام، وتتكون عواطف نحو الجماليات مثل حب الطبيعة، **ومن مظاهر النمو الوجداني ما يلي:**

- المشاركة الانفعالية، والقدرة على الأخذ والعطاء.
- زيادة الولاء، والواقعية في فهم الآخرين، والميل إلى الرأفة والرحمة.
- إعادة النظر في الآمال والطموح.

وفي نفس السياق أشار أيضًا حمداوي وبولحوش (٢٠١٨) إلى أن فترة المراهقة تتميز بالقلق والاضطراب والتوتر الشديد؛ بسبب التغيرات التي تنتاب المراهق على المستوى العضوي، والنفسي، والاجتماعي، ويعني هذا أن المراهقة بمثابة بركان عنيف، قد ينفجر في أية لحظة ما، لذا اعتبرت هذه الفئة أنها مرحلة أزمة وانفعال وثورة وعنف، ولا سيما إذا كان

المراهق يعيش في مجتمع تقليدي، لا يراعي متطلبات المراهق وحاجاته وميوله واتجاهاته النفسية، ويعتني برغباته المادية والمعنوية والعاطفية، وهذا أمر طبيعي في هذه الفترة التي يكون فيها موزع النفس بين ذاتين يبحث عنهما: الذات الحقيقية والذات المثلى. والأولى تمثل نفسه كما يراها سواه، والثانية تمثل الذات التي يتطلع إليها. وكلما كانت الهوة كبيرة بين الذاتين، اشتد التوتر النفسي عليه، وكان تكيفه مستعصيًا وعن هذا التضارب بين اتجاهين مختلفين صادرين عن ذات واحدة وهي ذات المراهق، ينشأ ما يتعرض له المراهق من قلق وحساسية نفسية مفرطة وكآبة وشرود ذهن وتوتر عقلي يصرفه أحياناً عن التفكير السوي.

ومن خلال ما سبق يمثل النمو الوجداني جانبًا رئيسًا في بناء شخصية المراهق ومحورًا رئيسًا لتوافقه أو عدمه، فتغير المعالم الإدراكية للبيئة المحيطة به، والتغيرات النمائية الجسمية تترك أثارًا وجدانيًا كبيرًا في الشدة والعمق، وما يصاحبها من استثارة للدوافع والميول والرغبات تؤثر في شخصيته وسلوكه، ومن أهم مظاهر النمو الوجداني ما يلي (تحقيق الذات، الخجل، العنف، العدوان، القلق، الخوف، الجنوح، وعدم التكيف الاجتماعي)، وبالتالي فإن المراهقة فترة معروفة بانفعالاتها الهائجة، وتشنجها العصيب، وتوترها المقلق.

ثانياً: الرفاهة الأكاديمية Academic Well-being

شهدت السنوات الأخيرة اهتمامًا متزايدًا بمفهوم الرفاهة بشكل عام والرفاهة الأكاديمية بشكل خاص؛ نتيجةً للتغيرات الكبيرة في التفاعلات الحياتية بين أفراد المجتمع.

❖ مفهوم الرفاهة الأكاديمية

يعد مفهوم الرفاهة مؤشرًا مهمًا لمختلف أنحاء العملية التعليمية، وبالنظر إلى أهمية الناحية التعليمية في حياة الطلاب فمن المعقول تعريف الرفاهة في السياق الأكاديمي، ولكن لا يوجد اجماع على تعريف الرفاهة الأكاديمية، ولكن غالبًا ما توصف بأنها مفهوم متعدد الأبعاد.

حيث أشار Van Petegem, Aelterman, Van Keer, and Rosseel, (2008) إلى أن الرفاهة الأكاديمية عبارة عن حالة عاطفية إيجابية ناتجة عن الانسجام بين الاحتياجات والتوقعات الشخصية ومتطلبات الجانب الأكاديمي، ومن خلالها يشعر معظم الطلاب بالرضا الأكاديمي، عندما يكونوا قادرين على التكيف الأكاديمي، وبالتالي يجب بذل كل جهد ممكن لتلبية احتياجات الطلاب.

وكذلك عرف Clement, (2010) الرفاهة الأكاديمية بأنها تتمثل في الجمع بين الحياة الانفعالية والعوامل المحيطة بالجانب الأكاديمي بالإضافة إلى احتياجات وتوقعات الطلاب.

وعرف Thomas, Kindekens, and Lombaerts,(2015) الرفاهة الأكاديمية بأنها تتمثل في المزاج الإيجابي، والموقف الأكاديمية، والمرونة، والرضا عن النفس، والعلاقات الأكاديمية، كما أن مستوى رفاهية الطلاب يتم من خلال السلوك الاجتماعي والأكاديمي المناسب، ورضا الطلاب عن حياتهم الأكاديمية، وشعورهم بالمعنى والخبرة، والغرض في الحياة.

كما أوضح Pilkauskaite&Gabrialaviciute, (2015) إلى أن الرفاهة الأكاديمية مرتبطة بثلاثة عناصر رئيسة هي (مستوى التعلق بالحياة الاكاديمية، ودعم المعلمين للطلاب، ووجود مناقشات في البيئة التعليمية بين المعلمين والطلاب وبين الطلاب بعضهم البعض) وأن ارتباط وتعلق الطلاب بالجانب الأكاديمي يتطور بشكل تدريجي، وأن الهناء الذاتي والاجتماعي للطلاب مرتبط بمستوى تقبلهم للحياة وللنظام الأكاديمي؛ حيث إن الهناء الذاتي جزء من الهناء المجتمعي.

كما عرف Renshaw, (2016) بأنها مجموعة من الإدراكات الإيجابية والسلبية التي تعكس إحساس الطلاب بمتعة التعلم وترابطه الأكاديمي، ووضوح الهدف لديه، واعتقاده في فاعليته الدراسية، وما يترتب على ذلك من الإنجاز الأكاديمي. وقد ذكر(Troccoli, (2017 أن الرفاهة الأكاديمية تتمثل في الحالة التي يتعرف فيها الطلاب على إمكاناته الخاصة، والقدرة على مكافحة ضغوط الحياة، ويمكن أن تسفر عنها نتائج إيجابية لإنجاز العمل الأكاديمي.

وعرف (Hietajärvi, Salmela-Aro, Tuominen, Hakkarainen, Lonka, 2019)؛ الرفاهة الأكاديمية بأنها عبارة عن شعور الفرد بطيب العيش وحسن الحال، واستقلاله في الحياة واعتماده على نفسه، وقدرته على اتخاذ قراراته بنفسه وتنظيم شؤون حياته المختلفة، والاستفادة بفعالية وإيجابية من جميع الظروف البيئية المحيطة به.

وأشار الشهري، (٢٠٢٠)؛ إلى الرفاهة الأكاديمية بأنها حالة وجدانية إيجابية تعكس شعور الفرد بالسعادة نتيجة لما يتعرض له من مصادر السعادة الشخصية المتمثلة في الصحة الجسمية والنفسية ووجود أهداف محددة وتقدير الذات والثقة بالنفس والتعليم والنجاح الدراسي والمستقبل المهني ومصادر السعادة الاجتماعية والمتمثلة في الحب الأسرى والعلاقات الطيبة مع الأصدقاء.

وأيضا عرف الجبيلي، (٢٠٢١)؛ الرفاهة الأكاديمية بأنها مجموعة من الاتجاهات الإيجابية التي تتمثل في (الرضا الأكاديمي، المشاركة الأكاديمية، وإقامة علاقات مع الآخرين).

ومن خلال العرض السابق تتفق الباحثة مع ما أشار إليه (Korhonen,2016)، بأنه لا يوجد توافق في الآراء حول تعريف الرفاهة الأكاديمية، وحيث أنها عبارة عن مجموعة من المؤشرات الإيجابية والسلبية للرفاهة.

- **وقد عرفت الباحثة الرفاهة الأكاديمية إجرائيًا بأنها؛** " شعور الطالبة بالانتماء الأكاديمي والاهتمام والتقبل والتقدير من الآخرين؛ والذي يؤدي بدوره إلى ممارستها مجموعة من الأساليب لاكتساب المعارف والمهارات التي تلبي أهدافها الأكاديمية ويجعلها تدرك أهمية المهام والأنشطة الأكاديمية والمجتمعية".؛ وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس الرفاهة الأكاديمية المكون من ثلاثة عوامل (إعداد الباحثة).

❖ مكونات الرفاهة الأكاديمية:

يوصف مفهوم الرفاهة الأكاديمية بأنه مفهوم يتكون من عدة أبعاد فرعية حيث أشار (Degarmo,2006) أن مكونات الرفاهة الأكاديمية تتمثل في (أداء الواجب الأكاديمي، الرضا عن الأداء الأكاديمي) ، كما أوضح (Tuominen-Soini, et al,2012) أن مكونات الرفاهة الأكاديمية تتمثل في(المشاركة الأكاديمية، القيمة الأكاديمية ، والرضا عن الاختيار التربوي). ، وأشار(Ianni,2012) أن مكونات للرفاهة الأكاديمية هي (السعادة الأكاديمية) وهي الجانب العاطفي من الرفاهة الأكاديمية، (التدفق الأكاديمي) وهي الجانب التحفيزي للرفاهة الأكاديمية، (الأداء الأكاديمي) وهي الجانب السلوكي للرفاهة الأكاديمية) ، وأضاف (Hajiyakhchali,2013) أن مكونات الرفاهة تتمثل في(التأثر الأكاديمي ، والكفاءة الأكاديمية ، والتقرير الذاتي للسلوك الأكاديمي) .

وذكر Hietajärvi et al.، (2019) بعض مكونات الرفاهة الأكاديمية المتمثلة في (المشاركة في الدراسة والإرهاق الدراسي). وفي ذلك الصدد أيضاً أوضح(Korhonen,2016) أن مكونات الرفاهة الأكاديمية تتكون من(مفهوم الذات الأكاديمي ، الارهاق الأكاديمي ، صعوبات التعلم المتصورة) ، كما أشار(الضبع، ٢٠١٦) إلى أن مكونات الرفاهة الأكاديمية تمثل في الأبعاد الأربعة التالية(متعة التعلم) شعور الطلاب بالخبرات والانفعالات الإيجابية عند اندماجه في المهام الأكاديمية (الترابط المدرسي) شعور الطالب بالانتماء الأكاديمي ، والاهتمام والتقبل من الآخرين فيها ، (الهدف الدراسي) إدراك الطالب للقيمة الأكاديمية والمهام والأنشطة الأكاديمية على أنها ذات مغزي ومعنى ، (الفاعلية الدراسية)

اعتقاد الطالب في قدراته وفاعلية سلوكياته التي تلبي أهدافه الدراسية) ، وذكر(Troccoli,2017) أن مكونات الرفاهة الأكاديمية تتكون من (الكفاءة الأكاديمية؛ التواصل الأكاديمي؛ الامتنان). وأشار(Widlund, Tuominen & Korhonen,2018 إلى أن مكونات الرفاهة الأكاديمية تتمثل في (المشاركة الأكاديمية، ومفهوم الذات الأكاديمي)، وأشار أيضا (Godfrey,2019) أن مكونات الرفاهة الأكاديمية تتمثل في (الفاعلية الأكاديمية، الأهداف الأكاديمية).

وبعد العرض السابق لآراء الباحثين لمكونات الرفاهة الأكاديمية؛ قامت الباحثة بإعداد مقياس الرفاهة الأكاديمية لطالبات الجامعة تمثلت عوامله كالتالي:

- ✓ **العامل الأول المشاركة الأكاديمية؛** يعبر عن شعور الطالبة بالانتماء الأكاديمي والاهتمام والتقبل والتقدير من الآخرين..
- ✓ **العامل الثاني الرضا عن الأداء الأكاديمي؛** يعبر عن مجموعة الأساليب التي تمارسها الطالبة لاكتساب المعارف والمهارات التي تلبي أهدافها الأكاديمية.
- ✓ **العامل الثالث القيمة الأكاديمية؛** يعبر عن إدراك الطالبة بأهمية المهام والأنشطة الأكاديمية والمجتمعية.

❖ النظريات المفسرة للرفاهة:

- **نظرية التناقضات المتعددة؛** قامت هذه النظرية على تفسير الرفاهة من خلال توجه معرفي حيث تفسر الرفاهة بأنها نتاج التناقض بين المعايير وحياة الفرد في الواقع، وأن مصادر المعلومات للرفاهة تكون من خلال مصدرين هما التقدير المعرفي والتقدير الوجداني (Betton,2004).
- **النظرية النسبية؛** ربطت هذه النظرية بين الرفاهة وبعض الأمور الاقتصادية والمادية فتعمد أساساً على توقعات الشخص والمقارنات الاجتماعية، وتتوقع أن تؤثر المشكلات الاقتصادية على مستوى الرفاهة.
- **نظرية المقارنة الاجتماعية؛** أشار Easterlin, (2001) إلى أن الأفراد في حالة دائمة من المقارنات بين أنفسهم والآخرين، ويكونوا أكثر شعورًا بالرفاهة إذا كانت ظروفهم أفضل ممن المحيطين بهم، فالمقارنة تحقق درجات متباينة من الرفاهة لأفراد المجتمع الواحد، حيث تعتمد على المقارنة بين المعايير الاجتماعية أو الاقتصادية أو الثقافية من ناحية، وما تم انجازه على أرض الواقع من ناحية أخرى، ولا تقتصر المقارنة على الأفراد في مجتمع معين فحسب، بل تمتد للمقارنة بين الدول المختلفة والمجتمعات الأخرى، وبالتالي تتباين درجات الرفاهة باختلاف المعايير الاجتماعية والاقتصادية والثقافية .

- **نظرية التكيف؛** أشارت هذه النظرية إلى أن التكيف موقف أو ظرف معين يحدث دوما مع الأفراد، وهم قادرون على التعود على المواقف المستحدثة في حياتهم تبعًا لسمات شخصياتهم وردود أفعالهم وأهدافهم الحياتية، وبالتالي مهما تعرض الأفراد لمواقف وظروف معينة قد تؤثر سلبًا عليهم، فإن لديهم القدرة على العودة إلى ما كانوا عليه قبل تعرضهم لهذه المواقف والظروف؛ فالأفراد من مختلف الأعمار لا يختلفون بدرجة الشعور بالرفاهة؛ وذلك بسبب قدرتهم على التكيف مع الظروف والأحداث المستحدثة في حياتهم (Fuentes&Rojas,2001).
- **نظرية اللذة والألم** ؛ واهتمت هذه النظرية بأهداف الفرد واحتياجاته حيث عدم وجودهما يعني الحرمان للفرد منها ، وبذلك تكون اللذة هي الرفاهة والألم هو الشعور بالتعاسة ، وبذلك تكون اللذة والتعاسة مترابطان بشكل نسبي ، والسبب في هذا الارتباط أن الأفراد الذين يشعرون بمنفعة كبيرة هم أنفسهم الذين يشعرون بمشاعر سالبة كثيرة، وهناك سبب آخر هو الاندماج النفسي للأفراد مع الأهداف فإذا كان لدى الفرد هدف هام وعمل باجتهاد على تحقيقه، فإن الفشل في تحقيقه سيؤدي إلى تعاسة أكبر ويؤدي النجاح إلى رفاهة ، أما إذا كان الاهتمام الشخصي أقل بتحقيق الهدف فإن الفشل في تحقيقه يؤدي إلى درجة قليلة من التعاسة ، فكلما قل الحرمان كلما كان الفرح بتحقيق الهدف، وأخيرًا فإن فقدان الشيء المميز يؤدي الى عدم الرفاهة ، وفقدان الشيء الغير مرغوب فيه يؤدي إلى الرفاهة. (مارتن سيلجمان , ٢٠٠٥).
- **النظرية العامة؛** أشارت النظرية العامة إلى أهمية عامل الزمن في معرفة الرفاهة لدى الأفراد وكيفية قياسها فمن المتوقع أن نستدل على الرفاهة في الماضي من خلال مدى حنين الفرد لماضيه وامتنانه به ومعرفة المعنى لحياته، وفي الحاضر من خلال الخبرات الانفعالية وخبرات التدفق والمحددات الذاتية، وفي المستقبل من خلال مدى التفاؤل الذي يمتلكه ودوافعه تجاه الحياة بشكل عام (Durayappah,2011).
- **نظرية القاع- القمة مقابل القمة – القاع؛** اهتمت هذه النظرية على تفسير الرفاهة بتحديد ما يعرف بعوامل القاع - القمة التي تؤثر في الرفاهة؛ والمقصود بهذه العوامل معرفة أثر الأحداث الخارجية والمتغيرات الديموغرافية على الرفاهة، حيث ركزت البحوث والدراسات المبكرة في هذه النظرية على وصف ومقارنة الرفاهة لدى فئات متعددة من الأفراد في العديد

من المتغيرات مثل " النوع الاجتماعي، مستوي التعليم، العمر الزمني، المستوي الاقتصادي، الحالة الاجتماعية". وأشارت معظم الدراسات والبحوث أن حجم تأثير المتغيرات الخارجية محدود بشكل نسبي، ولذلك اتجه الباحثون إلى ما يعرف بنظرية القمة - القاع وهي التي ركزت على أثر السمات الشخصية للأفراد في الرفاهة، أي أن الرفاهة؛ تنتج بشكل جزئي للاعتقاد في الآراء الإيجابية في حياة الأفراد، والجزء الآخر يرجع الأثر للأحداث الخارجية على رفاهة الأفراد (Michael & Randy,2008).

- **وبناءً على ما سبق ؛ وجدت الباحثة أن** مجموعة النظريات التي حاولت تفسير وتوضيح الرفاهة ليس بالكثير، حيث لا توجد نظرية فسرت الرفاهة بشكل متكامل ، وأيضا هناك اختلاف كبير في تفسير كل نظرية عن الأخرى للرفاهة ، الأمر الذي يوضح أن موضوع الرفاهة مازال في مرحلة البحث والتفسير والاهتمام من جانب الباحثين ، وكذلك أشارت مجموعة النظريات السابق عرضها إلى أهمية النظرة الشمولية لمفهوم الرفاهة؛ حيث وضحت الأثر المشترك بين الفرد والبيئة المحيطة ، وذلك يعني أن الرفاهة هي نتيجة عملية التفاعل المشترك والمركب بين الفرد وبيئته فهم يتفاعلان في تحديد اللذة أو التعاسة كمكون معرفي؛ وفي الخبرات الانفعالية كمكون وجداني ؛ والاعتقادات وتحقيق الأهداف كمكون سلوكي للرفاهة .

ثالثاً: اضطراب الاكتناز القهري Compulsive Hoarding Disorder

عرف اضطراب الاكتناز القهري وفقا للدليل التشخيصي والاحصائي الخامس بأنه صعوبة ثابتة في التخلص أو فراق المقتنيات بغض النظر عن قيمتها الفعلية وهذه الصعوبة تنشأ من الحاجه لادخار الأشياء والضائقة المرتبطة بالتخلص منها ويؤدى ذلك إلى تراكمها مما يسبب ازدحاما في مناطق المعيشة ويسبب احباطا سريريا هاما وضعف في الأداء في المجالات الاجتماعية والمهنية وغيرها و يؤدى الى عواقب وخيمة على المرضى وأفراد أسرهم وعامة الناس من المجالات المهمة الأخرى وعلى الرغم من ذلك الدراسات التجريبية التي تناولته محدودة كما تشير بعض الدراسات إلى أن الأفراد المكتنزين يبدو لديهم ضعف في الأداء التنفيذي المتمثل في نقص الانتباه والاستجابة للمثيرات وضعف القدرة على اتخاذ القرارات ويعانوا من عجز في الأداء العصبي النفسي.

- كما عرف أيضا بأنه الصعوبة المستمرة في التخلص من الممتلكات أو الانفصال عنها بغض النظر عن قيمتها الفعلية مما يؤدي إلى فوضى مفرطة وضيق واضطراب وظيفي (وفقاً للرابطة الأمريكية للطب النفسي) كما ينظر إلى الاكتناز على أنه من الاضطرابات الخطيرة وأنه ينم عن انخفاض في الصحة العقلية للفرد بشكل عام وارتفاع مستوى العزلة الاجتماعية.(Yentl E. Boeremaa et al, 2019).
- وفي نفس السياق عرف اضطراب الاكتناز القهري بأنه اقتناء أو فشل في تجاهل الممتلكات التي ليس لها قيمة مما يؤدي إلى حدوث فوضى وتتسبب في ضائقة كبيرة وضعف في الأداء المعرفي (Alexandriam et al, 2019).
- كما يعرف اضطراب الاكتناز القهري على أنه صعوبة الفرد غير المنطقية المستمرة في التخلي عن المقتنيات أو فراقها بغض النظر عن قيمتها الفعلية (Yorma et al, 2019).

➢ **وقد عرفت الباحثة اضطراب الاكتناز القهري إجرائيًا بأنه؛** " رغبة الطالبة في جمع وشراء أشياء إضافية بالرغم من عدم أهميتها واستخدامها، مما يؤدي إلى فوضي وتكدس بالمنزل والتأثير السلبي على حياتها اليومية نتيجة لصعوبة الاستغناء والتخزين".؛ ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس اضطراب الاكتناز القهري المكون من ثلاثة عوامل (إعداد الباحثة).

❖ تصنيف اضطراب الاكتناز القهري:

أشارت بعض الأدلة خلال السنوات الماضية أن اضطراب الاكتناز القهري يمثل شكلاً مميزاً من أشكال علم النفس المرضي المتفردة ؛ ولذلك اتخذت منظمة الصحة العالمية اجراءات حول إعادة النظر في تصنيف اضطراب الاكتناز القهري ؛ وتصنيف الوسواس القهري والاضطرابات ذات الصلة لما يميز اضطراب الاكتناز القهري من أعراض أساسية له تختلف عن أعراض الاضطرابات الأخرى وتم تصنيفه منفصلاً ومستقلاً عن الوسواس القهري في الإصدار الحادي عشر من التصنيف الدولي للأمراض واعتبر الاحتفاظ بالمقتنيات عديمة الفائدة وعدم الاستبصار بالمرض أهم أعراض اضطراب الاكتناز القهري وفقاً لمنظمة الصحة العالمية.

وقد كان يعد اضطراب الاكتناز القهري سابقاً أحد أعراض اضطراب الوسواس القهري وفيما بعد أثبتت الدراسات التي أجريت على عينة من مرضى الوسواس القهري مع أعراض اضطراب الاكتناز القهري، أن معظم الأفراد الذين لديهم اضطراب الاكتناز القهري لا يكون

لديهم باقي أعراض الوسواس القهري بمعنى أن اضطراب الاكتناز القهري يمكن أن يحدث في غياب أعراض الوسواس القهري وهذه الرؤية أدت إلى اقتراح وضع اضطراب الاكتناز القهري في فئة منفصلة عن الوسواس القهري وذلك في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية الخامس DSM-5.

❖ محكات تشخيص اضطراب الاكتناز القهري

هناك بعض المحكات لاضطراب الاكتناز القهري وفقاً للدليل التشخيصي والإحصائي الخامس DSM-5 (APA,2013):

- صعوبة دائمة في التخلص من المقتنيات بغض النظر عن أهميتها.
- صعوبة التخلص من المقتنيات تؤدي إلى التراكم مما يسبب ازدحاما وتحويل مناطق أماكن المعيشة إلى ركام مما يحد بشكل كبير من استخدامها وإذا كانت مرتبة فيبدو ذلك راجعاً إلى تدخل من قبل الأسرة أو عمال النظافة أو السلطات الحاكمة .... الخ.
- يسبب ذلك احباطاً سريرياً أو ضعفاً في الأداء في المجالات الاجتماعية والمهنية أو غيرها من مجالات الأداء الهامة الأخرى بما في ذلك الحفاظ على بيئة آمنة للذات والغير.
- لا يعزي اضطراب الاكتناز القهري إلى حالة طبية أخرى (مثل اصابات الدماغ والأمراض الوعائية الدماغية .... وغيرها).
- لا يفسر اضطراب الاكتناز القهري بشكل أفضل بأعراض اضطراب عقلي آخر.

❖ النظريات المفسرة لاضطراب الاكتناز القهري

- **النظرية البيولوجية:**

أشارت هذه النظرية إلى أن أهم أعراض اضطراب الاكتناز القهري؛ عدم القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة ؛ وهذه العملية من وظائف القشرة المخية قبل البطنية وهي منطقة في الدماغ وهذا ما تم إثباته وفقاً للعديد من الأبحاث التي تم إجرائها على المرضى المصابين باضطراب الاكتناز القهري الذين يعانون من تلف الدماغ ، وأيضاً أثبتت الدراسات أن تدمير خلايا المخ يسبب اضطراب الاكتناز القهري وترجع هذه النظرية اضطراب الاكتناز القهري إلى الوراثة وذلك من خلال الدراسات التي تم إجرائها على التوائم ووجدت أن الوراثة تمثل نسبة ٥٠% في اضطراب الاكتناز القهري وهناك دراسة أخرى أشارت إلى أن الوراثة بين الأقارب من الدرجة الأولى والثانية أدت إلى اضطراب الاكتناز القهري (Alexandriam et al, 2019).

- **نظريه التحاليل النفسي:**

فسر" فرويد" أن اضطراب الاكتناز القهري يحدث نتيجة التثبيت على مراحل العمرية سابقة وهذا تثبيت قد يكون نتيجة الصدمات التي تعرض لها الفرد في حياتها الماضية وبالتالي قد يظهر الاضطراب. (سيجموند فرويد، ٢٠٠٨).

- **النظرية المعرفية:**

فسرت هذه النظرية أن أهم العوامل المؤثرة في حدوث اضطراب الاكتناز القهري ؛ هي العوامل المعرفية ؛ فاضطراب الاكتناز القهري يبدأ بفكرة تسيطر على الشخص، وتختلف عن أفكار مريض القلق في أنها تنصب على عمل من الأعمال يعتقد أنه من الضروري أن يفعله، وبالتالي يعمل على تهدئة الأفكار بداخله ومن هنا نرى أهمية الأفكار والعوامل المعرفية لدى الشخص في تكون اضطراب الاكتناز القهري ومن خلال ذلك يتضح ارتباط الشخص عاطفياً مع الممتلكات وتجسيدها لتمدهم بالراحة وبالإضافة للارتباط العاطفي بالممتلكات أيضاً هناك معتقدات أخرى وهي المخاوف المتعلقة بالذاكرة وما يتعلق بالمقتنيات والرغبة في السيطرة على المقتنيات والمسؤولية الكاملة تجاهها .(Beck, et al,2005).

- **نظرية إريكسون النفسية الاجتماعية:**

أن هناك خصائص للشخصية السليمة المتوافقة وفق نظرية إريكسون منها؛ القدرة على إدراك الذات والعالم إدراكا صحيحاً؛ إظهار قدر من وحدة الشخصية؛ السيطرة الفعالة الإيجابية على البيئة المحيطة .، والنمو الوجداني عند إريكسون هو التحسن التدريجي لهذه الخصائص في مراحل متتابعة من التمايز المتزايد التعقيد والنمو الانفعالي الوجداني بناء على هذه الخصائص يؤدي إلى ظهور وتبلور الهوية الشخصية والتي لها مظهران رئيسيين هما؛ التمركز في العالم الداخلي للفرد؛ التمركز في العالم الخارجي ، وهكذا في إحراز الهوية ينشأ وينمو من خلال تفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية والثقافية والمراحل النهائية كما حددها إريكسون متكاملة فكل مرحلة جديدة لديها مهمة ثانوية هي التكامل مع المهام السابقة لإخراج مستوى جديد للنشاط الإنساني، (عكاشة و عكاشة, ٢٠٠٥).

وتتفق الباحثة مع رؤية إريكسون أن هدف النمو هو تنمية شخصية تتوافق مع الواقع الاجتماعي وفي هذا ما يؤكد دور المجتمع والعلاقات بين الأفراد، وفي هذا ما يخالف رأي فرويد الذي أشار إلى إيجاد شخصية تتوافق مع ذاتها، ويرى إريكسون أن النمو الشخصية يتم وفق

خطوات مسبقة تتم على أساس استعداد الكائن الحي للتعرف على المجتمع المحيط به والتفاعل معه، وحيث يسير النمو في مراحل تتصاعد فيها المشكلات والصراعات التي تتم بين حاجات الفرد والمتطلبات الاجتماعية، وإن الفشل في أحد هذه المدة الصراعية قد يؤدي إلى اضطرابات نفسية قد تأخذ أشكالا اجتماعية.

- **النظرية البيئية:**

تقوم النظرية البيئية في تفسيرها لاضطراب الاكتناز على مبدأ أن الاضطرابات السلوكية التي تتكون عند الفرد لا تحدث من فراغ لكنها تحدث بسبب التفاعل بين الفرد والبيئة المحيطة به ويشير البيئيون أن سبب الاضطراب السلوكي والانفعالي لدى الأفراد يعتمد على ماهية البيئة التي ينشأ بها فالبيئة الصحية لا تتسبب في حدوث اضطراب لدى الطفل ومما لا ريب فيه أن البيئة لها تأثير مهم في نمو أو خفض أعراض اضطراب الشخصية شبه الفصامية، فإذا كانت البيئة المحيطة بالفرد المضطرب تتفهم اضطرابه يساعد هذا في علاج الاضطراب. (يحيي ,٢٠٠٠)

- **النظرية الوجودية:**

فالوجوديون ينظرون إلى شخصية ككل موحد وأنها لا يمكن فصلها عن البيئة الطبيعية والاجتماعية لها وأنه كلما قوي وجودنا في هذا العالم كلما أصبحت شخصياتنا أكثر سواء كما أن اختياراتنا وتمتعنا بحياة لها معنى إنما يتحقق من خلال إثبات وتأكيد وجودنا في هذا العالم حتى في مواجهة الأعراف الاجتماعية والتكيف مع الضغوط والمعايير الوالدية غير الرشيدة والتهديد الموت نفسه (عكاشة وعكاشة, ٢٠١٣).

- **تعقيب عام على مجموعة النظريات المفسرة لاضطراب الاكتناز القهري:**

كل نظرية ترى أسباب حدوث اضطراب الاكتناز القهري بشكل مختلف فهناك من يرى سبب حدوثه هو تلف في الدماغ أو تدمير خلايا المخ أو الأسباب الخاصة بالوراثة حتى الدرجة الأولى والثانية وهناك من يرى أن السبب هو التثبيت على مرحلة عمرية سابقة نتيجة تعرضه لصدمات في حياته الماضية ويرتبط الاكتناز القهري بحيلة دفاعية معروفة بالنكوص إلى المرحلة الشرجية وهناك من يرى أن التشوهات المعرفية هي السبب والتي تتمثل في الارتباط العاطفي غير المبرر أو الرغبة في السيطرة أو الاعتقاد في ضعف الذاكرة منهم من يرى عدم تجاوز الصراعات التي تحول بين سير الفرد في نموها الطبيعي وبين متطلبات المجتمع كما يرى

آخرين أن البيئة لها دور مهم في نشأة الاضطرابات ومنها الاكتناز القهري أيضاً والأفضل أن نأخذ في الاعتبار كل هذه الأسباب معا حتى نستطيع الوصول إلى أفضل طرق الحماية والوقاية من الاضطرابات قبل حدوثها أو أفضل الطرق للتشخيص إذا ما أصيب الفرد بالفعل.

رابعاً: برنامج تدريبي باستخدام المخططات Training program Using Schemes

تناولت الباحثة هذا المحور من خلال عرض الآتي:

❖ **مفهوم المخططات:**

ارتبط مفهوم المخططات بأنه مكون من مكونات الذاكرة التي تكونت نتيجة التفاعلات مع البيئة ويمكن أن تكون تلك المخططات سلبية أو إيجابية أو تكيفية أو لا تكيفية وهي تتشكل في مرحلة الطفولة أو في وقت لاحق في حياة الفرد.، ثم تناول " Young " مفهوم المخططات بعد ذلك على أنه هو الأساس في اضطرابات الشخصية، وذلك لأنه افترض أنها تتكون في مرحلة الطفولة من خلال تجارب الطفولة السيئة، وقام بتعريف مجموعة فرعية من المخططات التي أطلق عليها المخططات اللاتكيفية المبكرة.

وقد عرف "Young " المخططات بأنها معتقدات ومشاعر مهمة حول الذات والبيئة التي يكونها الفرد في الطفولة من خلال الخبرات السيئة والحرمان العاطفي، ويرى أن المخططات المعرفية اللاتكيفية تؤدي دوراً مهماً في تطوير الشخصية والاضطرابات النفسية (Darryn, 2013).

كما عرفها " Beck " بأنها بناء معرفي للترميز وتقييم المنبهات، التي تترك انطباعا لدى الكائن الحي، ومن خلال هذه المخططات يكون الشخص قادراً على تنظيم خبراته وتصنيفها وتفسيرها بطريقة ذات معنى أو مفهومة، وقد تم تعديل هذا التعريف فيما بعد، حيث عرفها بأنها أنماط معرفية ثابتة ومستقرة توفر الأساس اللازم لفهم وترميز المنبهات التي تواجه الفرد وكأنها قواعد محدده تحدد طريقة معالجة المعلومات والسلوكيات (Calvete ,orue, Hankin,2013).

وبذلك يتفق "Young " مع "Beck " في أن المخططات غير التوافقية تنمو كنتاج للخبرات والتفاعلات السلبية خلال مرحلة الطفولة، والتي تحدد فيما بعد سلوك الفرد وأفكاره وعلاقاته مع الآخرين، وهذه المعتقدات المعرفية تعرف بأنها حقائق مطلقة ثابتة دون أدلة واقعية تمثل المكون الرئيسي في منظومة الشخصية، وهذه المعتقدات المعرفية تنشط بواسطة الأحداث الحياتية التي ترتبط بمعتقد معين.

❖ المجالات الرئيسية والفرعية للمخططات المعرفية اللاتكيفية

حدد "Young " خمس مجالات للمخططات تشمل (١٨) مخططاً فرعياً وهي كما يلي:

١. مجالات الانفصال والرفض:

أشار هذا المجال إلى التوقعات السلبية التي تصف احتياجات الفرد للأمان والاستقرار والعطف والمشاركة الوجدانية ؛ والتقبل والشعور بالتقدير والاحترام المتبادل ؛ وغالبا لا تلبي بالصورة التي يرضي عنها الأفراد . وغالباً يكون نمو هؤلاء في عائلات تتصف بالانفصال والنبذ والتخلي ، والوحدة والتعرض لسوء المعاملة ، وأيضا التعرض للإساءات على اختلاف أنواعها؛ لفظية ؛ جسدية ؛ جنسية .

وتضمن هذا المخطط مجموعة المخططات اللاتكيفية التالية:

أ. مخطط الهجر أو عدم الاستقرار :

اهتم هذا المخطط بكيفية إدراك الفرد لعدم الاستقرار أو التخلي من قبل الأفراد المقربين له في حياته لتقديم الدعم والاتصال فيدرك الفرد أن المقربين لن يكونوا قادرين على تقديم الدعم والمشاركة الوجدانية أو الحماية بنفس القدر والقوة التي يرغب فيها، وذلك لأنه لا يستطيع أن يتنبأ بتصرفاتهم، كما أنهم يتخلون عنه لصالح أفراد أفضل ولن تستمر علاقته بهم لأنهم لا يرغبون في هذه العلاقة أن تكتمل .

ب. مخطط عدم الثقة أو الإساءة

اهتم هذا المخطط بوصف توقعات الفرد لتعرضه للإساءة وسوء المعاملة ، والخيانة والكذب والاستغلال والإذلال والتلاعب ؛ من قبل الآخرين وغالباً مايكون إدراك الفرد للأذى أو الاستغلال من قبل الآخرين بأنه متعمد أو كنتيجة للإهمال الزائد، وقد تضمن أيضاً اعتقاد الفرد بأن أي علاقة مع شخص آخر ستعرضه للخيانة ؛ والكذب والتلاعب .

ج. مخطط الحرمان العاطفي

أشار هذا المخطط إلى توقعات الفرد بأن رغباته واحتياجاته من الدعم العاطفي والمشاركة الوجدانية لم تلبى بالشكل الذى يحتاجه من قبل الآخرين وتوجد ثلاثة نماذج من الحرمان العاطفي.

- الحرمان من المودة ويتضمن عدم الاهتمام أو عدم الشعور بالدفيء والمودة.
- الحرمان من التعاطف ويتضمن غياب التفاهم و الاستماع والكشف عن الذات وتبادل المشاعر مع الآخرين.
- الحرمان من الحماية يتضمن غياب التوجيه والحماية من الآخرين.

د. مخطط الخزي أو عدم الكفاءة :

أشار هذا المخطط إلى اعتقاد الفرد بأنه غير كفء و سئ وغير مرغوب فيه ولا قيمة له وأنه غير قابل للاحترام من الآخرين، وقد يتضمن أيضا حساسية زائدة للنقد و الشعور بالنبذ و انعدام الشعور بالأمان نحو الآخرين ولوم الذات والشعور بالعار، كنتيجة لكل العيوب الموجودة فيه ، وقد تكون هذه العيوب ذات طبيعة خاصة ؛ الأنانية، نوبات الغضب، الرغبات الجنسية غير المقبولة.

هـ. مخطط العزلة الاجتماعية أو الاغتراب:

أشار هذا المخطط إلى اعتقاد الفرد بأنه معزول تماماً عن باقي العالم الخارجى وأنه مختلف عن الآخرين وأنه لا ينتمي إلى أي مجموعة أو مجتمع. (Young, 2011).

٢. مجال العجز عن الإستقلال والآداء:

أوضح هذا المجال إدراك الفرد بأنه غير قادر على الاستمرار والأداء في البيئة التي يعيش فيها بشكل ناضج ومؤثر ومستقل مقارنة بأقرانه ، وغالباً ما ينشأ الفرد في عائلة تتسم بالحماية الزائدة ولا تقدم الدعم الكافي للطفل على أدائه الناضج خارج نطاق العائلة ، وتضمن هذا المخطط المخططات اللاتكيفية التالية .

أ. مخطط الاعتماد أو العجز:

أشار هذا المخطط إلى توقعات الفرد بأنه غير قادر على تحمل المسؤولية تجاه متطلبات حياته اليومية بدون مساعدة الآخرين مثل الاعتناء بنفسه ، حل مشكلات الحياة اليومية ، القدرة على الحكم الجيد على الأمور ، اتخاذ القرارات السليمة. ، وغالباً ما يظهر في صورة العجز التام في كل الأمور.

ب. مخطط القابلية للإيذاء أو المرض:

اعتمد هذا المخطط على مشاعر الخوف الدائم والمبالغ فيها نتيجة لتوقعات الفرد السلبية بوقوع حادثاً كارثى ومؤلم بالنسبة له لن يكون قادر على منعه أو مواجهته وقد تتضمن هذه الكوارث حدثاً أو أكثر مما يلي ؛ (كارثه صحية مثل أزمات قلبية .؛ كارثه انفعالية التعرض للإصابة بالأمراض النفسية ؛ كارثه خارجية التعرض للاحتجاز في المصعد ، حوادث الطائرات أو السيارات ، التعرض للطعن من قبل أحد المعتديين ... الخ) .

ج. مخطط عدم القدرة على تطوير الذات:

أشار هذا المخطط إلى الاعتقاد الدائم للفرد بأنه غير قادر على الحياة والشعور بالسعادة إلا بالحصول على الدعم من الآخرين خاصة عائلته .

د. مخطط الفشل:

أوضح هذا المخطط الاعتقاد الدائم للفرد بأنه فاشل أو أنه سيفشل حتماً أو أنه غير كفء مقارنةً بأقرانه في أي مجال من المجالات مثل التعليم والعمل والرياضة والعلاقات الاجتماعية، وغالباً ما يتضمن أيضاً اعتقادات سلبية تجاه ذاته بأنه فرد غبي، غير موهوب ، جاهل ، غير ناضج مقارنة بالآخرين.)Daved, 2014.(.

٣. مجال الحدود المختلة ؛ عجز الشخص في وضع الحدود المنظمة لحياته الشخصية:

اهتم هذا المجال بالحدود المنظمة لحياة الفرد وكيفية إدارة المسؤوليات المكلف بها مثل وضع أهداف طويلة المدى ومتعددة المهام ، والتي تجعله يتحمل المسؤولية تجاه تنفيذها أمام الآخرين و التي تقوده إلى صعوبات في تنفيذ المهام الموكلة له مما يؤدي إلى عدم احترام حقوق الأفراد ، وعدم القدرة على التعاون مع الآخرين مما يجعله غير قادر على تحمل الالتزامات الحياتية، وغالباً ما يكون نمو هؤلاء في عائلة تتصف بعدم تحمل المسؤولية والتسامح مثال كل شيء مباح – عدم وضوح النية ، الشعور الدائم بالتفوق ، وتضمن هذا المخطط المخططات اللاتكيفية التالية .

أ. مخطط الاستحقاق أو العظمة :

أشار هذا المخطط إلى اعتقاد الفرد الدائم بأن لديه قدرات خاصة مقارنة بالآخرين ، وأنه عبقري وفائق الذكاء وأنه ليس عليه الالتزام بالقواعد والنظم الملزمة للآخرين ، وذلك لقدراته الخاصة وما له من الحقوق والاستثناءات المميزة والتي ليست من حق الآخرين نظراً لقدراته.

ب. مخطط الانضباط الذاتي :

أشار هذا المخطط إلى اعتقاد الفرد الدائم بأنه غير قادر على تحقيق التحكم الذاتي الكافي أو الانضباط الذاتي الذى تتطلبه حياته فهو غير قادر على تحمل مسؤولياته تجاه أهدافه أو التحمل لتحقيق تلك الأهداف، وغير قادر على تحمل إحباطات الحياة (Alfasfos, 2009).

٤. مجال التوجه نحو الآخرين:

أشار هذا المخطط إلى التركيز الزائد على رغبات الآخرين ومشاعرهم واستجاباتهم على حسب احتياجات الفرد الخاصة ، وذلك للحصول على الحب والقبول واستمرار شعور الفرد بالاتصال وتجنب الوحدة، وغالباً مايكون نمط النمو في الاسرة بالقبول الشرطى فعلى الأطفال أن يظهروا أنماطاً مهمة في أنفسهم من أجل الحصول على الحب والقبول والاهتمام من قبل والديهم وتضمن هذا المخطط المخططات اللاتكيفية الآتية .

أ. **مخطط المبالغة في الانضباط:**

وتظهر مؤشرات هذا المخطط في تأكيد الفرد لأهمية التحكم في أفكاره وانفعالاته ومشاعره واختياراته وأدائه لواجباته أي الرغبة في الوصول للكمالية واتباع القواعد بشكل صارم للغاية، وذلك لتجنب الغضب والهجر والتخلي، وتضمن هذا المخطط ضبط للاحتياجات وضبط للانفعالات.

ب. **مخطط التضحية بالنفس:**

أشار هذا المخطط إلى اعتقاد الفرد بأنه لابد أن يضحى باحتياجاته من أجل تلبية احتياجات الآخرين، وتعد الأسباب الشائعة لمثل هذا المخطط (تجنب إحداث أي ألم للآخرين ، تجنب الشعور بالذنب لكونه أناني ، للاستمرارية في الاتصال بالآخرين ، وعدم الشعور بالوحدة من خلال تلبية احتياجاتهم).

ج. مخطط السعي للحصول على الاستحسان أو البحث عن التعرف:

وأشار هذا المخطط إلى اعتقاد دائم لدى الفرد بالحصول على الانتباه والاستحسان من الآخرين، وذلك من آجل تنمية الإحساس بالأمان الداخلي، وغالباً ما يعتمد على تقدير الفرد لذاته من خلال استجابات الآخرين أكثر من رغباته الخاصة ، وغالباً ما يسعى هؤلاء الأفراد إلى تحقيق المكانة الاجتماعية المناصب في العمل والأموال، وذلك من أجل جذب استحسان وانتباه الآخرين (Johan , Nur, Fazyudi, Kamarol , 2014) .

٥. مجال الكبت أو القمع:

وأشار هذا المجال إلى التشديد على قمع مشاعر الفرد والانفعالات والاختيارات أو وضع قواعد خاصة حول الأداء والسلوك الأخلاقي على حساب السعادة والاسترخاء والتعبير عن الذات أو الصحة، وغالباً ما ينشأ هؤلاء الأفراد في عائلات تتسم بالبحث عن الكمال واتباع القواعد الصارمة وأداء الواجبات أو التعرض للعقاب واخفاء المشاعر وتجنب الأخطاء مع إهمال متعة الفرح أو التعبير عن المشاعر والاسترخاء، وأن الأمور يمكن أن تنهار في حالة عدم اليقظة والحذر في جميع الأوقات، وتضمن هذا المخطط المخططات اللاتكيفية التالية .

أ. **مخطط السلبية أو التشاؤم:**

وأشار هذا المخطط إلى التركيز الدائم أو المستمر من قبل الفرد على المظاهر السلبية للحياة مثل (الألم ، والموت والصراعات والمشكلات الحياتية التي لم تحل بعد ، والإحساس بالذنب و الاستياءات ، والأخطاء ممكنة الحدوث والخيانة والتضليل .... الخ .) مع إهمال و تقليل قيمة الأحداث الإيجابية في الحياة .

ب. كبت المشاعر:

وأشار هذا المخطط إلى محاولة الفرد الدائمة الى قمع أو كبت أي تعبير عن المشاعر من أجل تجنب أي رفض من قبل الآخرين أو فقدان السيطرة من قبله ، وهناك مجالات للكبت وهى ؛

- كبت الغضب أو العدوان .
- كبت الاندفاعات الايجابية مثل الشعور بالسعادة –المزاح - اللعب.
- الصعوبة في التعبير العفوي أو التلقائي عن المشاعر أو التواصل الحر مع الآخرين.
- محاولة التأنى في التعبير عن المشاعر فغالباً ما يفكر الفرد في أي المشاعر يمكن أن يعبر عنها ويقبلها الآخرين.

ج. الإلتزام الصارم بالمعايير أو التحرر منها:

وأشار هذا المخطط إلى إلى اعتقاد الفر بأنه لابد أن يكافح من أجل الإلتزام بالمعايير، كما وضعت من أجل تفادى النقد ،وغالباً ما يعانى الفرد من خلل واضح في الشعور بالسعادة والاستمتاع والاسترخاء والصحة وتقدير الذات أو الشعور بالرضا تجاه علاقته بالآخرين .

د. القسوة:

وأشار هذا المخطط إلى اعتقاد الفرد بأنه لابد أن يتم عقاب جميع الأفراد بما فيهم هو في حالة ارتكاب أي أخطاء، وغالباً ما يتضمن هذا المخطط عدم قدرة الفرد على مسامحة الآخرين على ارتكاب أي أخطاء أو مسامحة ذاته. Young, Klosko, &Weishaar, (2003).

❖ العلاقة بين التشوهات المعرفية والمخططات المعرفية:

مخططات التفكير المحددة هي صيغ معرفية مستقرة يفسر بها الناس تجربتهم ، إنها مواقف ثابتة أساسية في مركز نظامنا المعرفي، والتي يستخدمها الناس لفهم الواقع، وتختلف مخططات التفكير الأساسي لتفسير حدث معين إذا كان المخطط المعرفي غير قادر على التكيف، فإن التفسير الذي تم إنشاؤه يؤدي إلى الإجهاد، والسلوك غير التكيفي، ومن المحتمل أن تكون خطط التفكير ثابتة إلى حد كبير عن طريق التعلم من خلال التجربة أثناء الطفولة المبكرة أما التشوهات المعرفية هي أخطاء منهجية في التفكير، والإدارك، وأحكام، وتقييمات خاطئة تلقائية متكررة، تؤدي إلى استمرار المخططات السلبية على الرغم من الحقيقة المعاكسة بسبب التشوهات المعرفية يحافظ الأفراد على مخططات التفكير السلبية ، ويطالبون بها خاصة في المواقف العصبية. فالأشخاص عادة لا يدركون تشوهاتهم المعرفية (أخطاء في المنطق) إنهم يدركون فقط قراراتهم النهائية . (Zakiei, Alikhani, Farnia, Khkian, Shakeri, Golshani, 2017)

وذلك يشير إلى أن ؛ المخططات المعرفية تعمل بطريقة متحيزة أثناء عملية معالجة المعلومات مما ينتج عنه بعض التشوهات المعرفية للأفراد فيصبحون عرضه للإصابة بأنواع محددة من التشوهات ، والتي بدورها تؤدي بهم إلى اضطرابات عاطفية محددة، ومع ذلك؛ المخططات تكمن في مستوي اللاوعي، الأمر الذي يجعل من الصعب تحديد، وتقييم، وقياس المخططات المعرفية .

وفي نفس السياق يتضح أن الشخصية تتكون من مجموعة أبنية معرفية أو مخططات، تشتمل على المعتقدات ، والمعلومات، والافتراضات، والمفاهيم، والصيغ الأساسية للفرد، والتي يكتسبها من خلال مراحل النمو في المزاج النفسي والمشاعر السلبية تكون نتيجة لمجموعة من المعارف لاعقلانية ومحرفة، وهذه الأبنية المعرفية تميز الاضطرابات الانفعالية فتؤثر في

إدراكات الفرد، والتفسيرات التي يقدمها للذاكرة، والأشياء ويتم إدراك الخبرات في ضوء علاقتها بالأبنية المعرفية للفرد، ومن المحتمل أن يتم تشويه تلك الخبرات بما تتناسب مع هذه الأبنية .

❖ التدريب باستخدام المخططات:

عند النظر إلى المجال المعرفي السلوكي يتضح لنا سبب شعور Young بأهمية تطوير برامج المخططات؛ فلقد أحرز الباحثين في المجال المعرفي السلوكي تقدماً جيداً في تطوير برامج النفسية وفعاليتها مع عدد من الاضطرابات كاضطراب المزاج والقلق والاضطرابات الجنسية واضطرابات الأكل وغيرها .... الخ وكانت تتميز تلك البرامج بقصر جلساتها وكانت تركز على خفض الأعراض وبناء المهارات وحل المشكلات التي تواجه الشخص في حياته اليومية ، ومع ذلك على الرغم من تلقي العديد من الأفراد تلك المساعدة إلا أن بعضهم لم يستفد منها، فغالبية الأفراد ذوي اضطراب الشخصية لم يستجيبوا بشكل كبير للبرامج المعرفية السلوكية وحدثت لهم انتكاسة وانسحاب من جلسات البرامج ، ولذلك قام Young ، بتقديم اتجاه جديد يدعي بـ"التدريب باستخدام المخططات" وهو مدخل مبتكر يستمد مبادئه من التدخلات المعرفية السلوكية التقليدية ، ويقوم بمزج أو تكامل عناصر من النظرية المعرفية السلوكية ونظرية التعلق والنظرية الجشطلتية ومدرسة التحليل النفسي لتكوين نموذج موحد، وذلك بهدف مساعدة الأفراد الذين يواجهوا اضطرابات الشخصية ولم يستفيدوا بقدر كافٍ من الاتجاه المعرفي السلوكي التقليدي ، وعلى هذا فإن التدريب باستخدام المخططات مناسب لخفض العديد من اضطرابات المجموعة الأولي والثانية من اضطرابات الشخصية والتي تؤثر بشكل ملحوظ على حياة الأفراد . (Young et al., 2003)

١. أهداف التدريب باستخدام المخططات:

يهدف **التدريب باستخدام المخططات** إلى مساعدة الفرد على الاتساق المعرفي للحفاظ على رؤية مستقرة حول الذات والبيئة، حيث تعديل المخططات المعرفية اللاتكيفية التي يحتفظ بها الفرد بما يسمح له باستغلال مهاراته وقدراته وتحسين نظرته للبيئة المحيطة والتفاعل الجيد معها.

كما أكد(Taylor &, Arntz, (2016 بأن الهدف من **التدريب باستخدام المخططات** هو تعديل المخططات وأساليب التعامل اللاتكيفية وتحسين وتقوية المخططات التكيفية وأشكال المخططات الإيجابية الأخرى.

٢. مراحل التدريب باستخدام المخططات:

ذكر Farrell, Fretwell,& Reiss, (2012) بأن **التدريب باستخدام المخططات** يسير وفق عدد من المراحل، **أ. التعرف** على المخططات لدى الفرد، **ب. اجراء** التعديل المعرفي لدى الفرد، **جـــ. اجراء** التعديل الانفعالي لدى الفرد، **د. محاولة** التخلص من الأنماط السلوكية اللاتكيفية لدى الفرد.

٣. العلاقة المهنية في التدريب باستخدام المخططات:

تمثل العلاقة المهنية عنصراً أساسياً في **التدريب باستخدام المخططات،** حيث تعمل جميع الاستراتيجيات والفنيات في إطار **إعادة الرعاية الوالدية المحدودة ومواجهة التعاطف.**

- **إعادة الرعاية الوالدية المحدودة**: وفيها يظهر المدرب كأنه " أب جيد" على قدر الامكان وفي حدود معينة وذلك لتلبية الاحتياجات الانفعالية الأساسية للفرد **وتشتمل على المكونات الآتية:** (اعطاء الشعور بالدفء والمودة والرعاية، كن مباشر وأمين وصادق في تقبل مشاعر الفرد، بناء الثقة من خلال الثناء المباشر، اعطي وقت كافٍ للفرد للإفصاح عن مشاعره).
- **مواجهة التعاطف**: وهي تصف موقف المدرب والذي يتضمن اعترافاً وفهماً وتصديقاً لخبرات الفرد (التعاطف) وفي ذات الوقت يسلط الضوء على الحاجة إلى التغيير (المواجهة) من خلال اختبار الواقع لتصحيح ما يؤدي إليه المخطط من تشوهات معرفية، وبذلك فإن مواجهة التعاطف تستخدم أساساً لتشجيع الفرد على مواجهة مخططاته والتخلص من الأنماط السلوكية غير المقبولة اجتماعياً (Ohanian,2016).

وفي هذا الصدد، أشار Jacob, & Arntz, (2012) بأن الهدف من العلاقة المهنية التدريبية مساعدة الفرد في التعرف على مشاعره السلبية ومن ثم العمل على تعديلها وتقوية الانفعالات الإيجابية لديه وخبرات التعلق الآمن، وأهم عناصر العلاقة المهنية التدريبية إعادة الرعاية الوالدية المحدودة والتي تستخدم لتلبية احتياجات الفرد والتي لم تشبع أثناء مرحلة طفولته وذلك بدرجة محدودة.

٤. فنيات التدريب باستخدام المخططات

أ. الفنيات المعرفية:

تساعد الفنيات المعرفية الفرد في التحدث بوضوح عن مخططاته المعرفية وتعزيز المخططات الإيجابية منها، حيث يساعد المدرب الفرد في بناء أفكار منطقية وعقلانية ضد المخطط المعرفي اللاتكيفي، كما تساعد الفنيات المعرفية في تقييم تلك المخططات ومدي صدقها من خلال تقديم حقائق منطقية خارج مخططاتهم والتي تعد ثابتة لديهم (Young et al., 2003).

وتضم تلك الفنيات ما يلي:

الحوار السقراطي: خلال تلك الفنية يستخدم المدرب أسئلة مفتوحة ومتكررة مثل **" من، ماذا متي، أين، لماذا، كيف"** والهدف من ذلك تشجيع الفرد على التفكير في أفكاره اللاعقلانية بطريقة مختلفة وذلك لوضع تفسير منطقي للأحداث التي تقع معه، وهذه أمثلة للأسئلة الشائعة: كيف تعرف ذلك؟، ما هي الحقائق التي تؤيد حجتك وما يعارضها؟، كيف يعمل هذا؟، كم مرة حدث ذلك؟، كيف يفكر الآخرون من حولك في ذلك الموضوع؟، تخيل أنه حدث بالفعل، فما هو السيء في ذلك؟، لو هذا حدث، ماذا سوف تفعل تجاه ذلك؟.(Arntz, & Genderen, 2009)

- **بطاقات العرض السريع:** تتلخص مهمة بطاقات العرض السريع في تقديم استجابات صحيحة عند ظهور المخطط اللاتكيفي، فالفرد يحمل معه تلك البطاقات ويقرأها عند مواجهة المخطط ،فتلك البطاقات تحتوي على الأدلة والبراهين الأكثر قوة ضد المخطط .

وتقدم للفرد استجابات عقلانية بصفة متكررة (Rafaeli, Bernstein, & Young, 2011).

- **مذكرات المخططات اليومية**: تعد من أكثر الفنيات المميزة وتعمل جنباً إلى جنب مع بطاقات العرض السريع، وفيها يقوم الفرد ببناء استجابات صحية للمخططات التي يقابلها في حياته اليومية، وفيها يُطلب من الفرد كتابة عدد من المذكرات والملاحظات لحياته اليومية، وتتطلب المذكرات اليومية من الفرد التعرف على الحدث النشط والانفعالات والأفكار والسلوكيات والمخططات غير السوية والتي يتعرض لها ومن ثم بناء وجهات النظر السليمة والسلوكيات السوية. (Young et al., 2003).

ب. الفنيات التجريبية

إن الهدف من الفنيات التجريبية هو استدعاء المشاعر والخبرات والأحداث المرتبطة بالمخططات اللاتكيفية المبكرة، ومن تلك الفنيات.

- **فنية التخيل** : تساعد تلك الفنية في استدعاء الخبرات والأحداث التي تعرض لها الفرد في مرحلة مبكرة من حياته كالإساءة من قِبل والديه أو أقرانه أو الاهمال الوالدي والتي أدت بدورها إلى تشكيل المخططات المعرفية اللاتكيفية المبكرة لديه، وفيها يعطي المدرب تلك التعليمات للفرد **" الآن، اغلق عينيك وتذكر بعض المواقف التي حدثت لك في الماضي السعيدة والسيئة واذكر لي ماذا تري ولا تخفي على أي صورة قد تراها"**، ثم يطلب المدرب من الفرد وصف تلك الصور الذهنية بصوت مرتفع، ويمكن للمدرب استخدام تلك الأسئلة :ماذا تسمع؟، هل تشاهد نفسك في الصورة؟، ما هي تعبيرات وجهك في تلك الصورة؟، وبذلك فإن خطوات **تطبيق** تلك الفنية تتمثل فيما يلي: **(١)** استدعاء المواقف التي تعرض فيها للإساءة والتي قد تشمل المواقف الصادمة مع الأقران كالتنمر،**(٢)** استدعاء المواقف التي لم تلبي فيها احتياجات الفرد الانفعالية والجسمية (Arntz, & Genderen, 2009).
- **كتابة الخطابات**: وفيها يُطلب من الفرد كتابة خطابات لوالديه أو الآخرين والذي تعرض لإساءة معاملتهم وذلك من أجل التعبير عن مشاعره والمطالبة بحقوقه، ومع ذلك لا يتم ارسالها في أغلب الحالات (Ohanian, 2016).
- **عمل الكرسي**: وفيها يستخدم المدرب عدد(٢) كرسي وتضع كل منهما في جانب بحيث يمثل احدي الكرسيين " مخطط الفرد" والآخر " الجانب السوي"، وحيث أن الفرد صاحب المخطط اللاتكيفي لديه خبرة قليلة أو غير موجودة عن الجانب الصحي، سوف يجلس المدرب في البداية على كرسي الجانب السوي ويجلس الفرد على كرسي المخطط، ويقدم المدرب الفنية **قائلاً" دعنا نقوم بمناظرة بين جانب المخطط الذي تمثله أنت والجانب الصحي الذي أقوم أنا بدوره ، حاولي بكل قوة أن تثبت صحة مخططك وأنا سوف أحاول بكل قوة أن أثبت عدم صحة المخطط"** ، ولذلك يجب على المدرب أن يقدم الأدلة المناسبة لإثبات عدم صحة جانب المخطط، وفي النهاية يأخذ الفرد دور الجانب السوي وأصبح المدرب قائم بالتدريب له ومقدماً للإرشادات و التوجيهات اللازمة. (Rafaeli et al., 2011).
- **وقف النمط السلوكي**: من خلال تلك الفنية يحاول المدرب مساعدة الفرد في استبدال أنماطه السلوكية المستخدمة مع المخطط بأنماط أكثر تكيفاً، حيث يتم التركيز على تغيير أساليب التعامل اللاتكيفية عند إثارة المخطط. (Young et al., 2003).

دراسات سابقة:

وجدت الباحثة ندرة شديدة في حدود اطلاعها لعدد الدراسات التجريبية؛ ذات الصلة باضطراب الاكتناز القهري والرفاهة الأكاديمية؛ ولذلك لجأت للاستعانة بالدراسات التي تجمع ما بين اضطراب الاكتناز القهري والمتغيرات القريبة، وكذلك الدراسات القريبة من الرفاهة الأكاديمية، ومرتبطة أيضا بطلاب المرحلة الجامعية، ووجد أيضا أن أغلب هذه الدراسات متبعة المنهج الوصفي ولم تتبع المنهج التجريبي؛ على الرغم من أهمية البرامج التدخلية وخاصة باستخدام المخططات.

وفي هذا الإطار **سعت** دراسة Jessica (2005) إلى الكشف عن العلاقة بين اضطراب الاكتناز القهري والعجز في مجالات الذاكرة والانتباه واتخاذ القرارات وانخفاض الذكاء العاطفي وتكونت العينة ٣٠ مشارك منهم مرضى الاكتناز ومرضي من دون الاكتناز وآخرين أصحاء، وأوضحت النتائج وجود ضعف في الاداء في هذه المجالات لدى مرضي اضطراب الاكتناز القهري.

وهدفت دراسة Valerie , (2013) إلى الكشف عن دور الأسرة في المساهمة في ظهور اعراض الاكتناز، وتكونت العينة من ٥٢ مشارك منهم مكتنزين ومنهم افراد عادين ، واوضحت النتائج وجود علاقة بين دور الأسرة في المساهمة في الإصابة باضطراب الاكتناز.، **وأوضحت** دراسةTracey , (2014) الكشف عن دور أحداث الحياة المؤلمة أو الصادمة وأنماط التعلق في المساهمة في الإصابة بالاكتناز القهري في مرحلة البلوغ ، وتكونت العينة من ٨٨ بالغاً تتراوح أعمارهم بين ١٨ و ٦٥ عاماً من المكتنزين مع أعراض وسواس قهري ومنهم من دون وسواس قهري ، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة بين كل من أحداث الحياة الصادمة وأنماط التعلق والاكتناز القهري .، بينما **أجريت** دراسة Wiltgen, (2015) لمعرفة العلاقة بين أنماط التعلق واضطراب الاكتناز والوسواس على عينة مكونة من ٦١ مضطرباً و ٦١ من الأصحاء، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين نمطي التعلق التجنبي والقلق واضطراب الاكتناز والوسواس ، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في اضطراب الاكتناز القهري والوسواس.

كما قام(2016) ، Sarvar بدراسة للكشف عن العلاقة بين المخططات المعرفية اللاتكيفية المبكرة وسلوكيات تجنب المواجهة والإعاقة الأكاديمية للطلاب وتكونت العينة من ٣٤٨ طالب من طلاب مرحلة ما قبل الجامعة، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الدرجة الكلية للمخططات المعرفية اللاتكيفية المبكرة وسلوكيات تجنب المواجهة والاعاقة الاكاديمية للطلاب.

وقامت عبد العظيم، (٢٠١٧) بالكشف عن العلاقة بين السمات الشخصية هوس الشراء القهري واضطراب الاكتناز لدى طلاب الجامعة، تكونت العينة من ٣٤٠ طالباً وطالبة من جامعة الزقازيق، وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين سمات الشخصية وهوس الشراء واضطراب الاكتناز لدى طلاب الجامعة.

وهدفت (2017)، .Zakiei, et al دراسة العلاقة بين أنماط التعلق والمرونة واضطراب الاكتناز القهري، واعتمدت الدراسة على ٢٦٠ طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين أنماط التعلق غير الآمنة واضطراب الاكتناز والوسواس، كما أسفرت النتائج عن إسهام أنماط التعلق مجتمعة في التنبؤ باضطراب الاكتناز والوسواس.

وقد أجري , Mejuel & Abdulsada , (2019) دراسة لتحديد العلاقة بين اضطراب الاكتناز والتشوهات المعرفية، ومساهمة التشوهات المعرفية في صنع اضطراب الاكتناز وكانت العينة عشوائية قوامها (١٠٠٠) موظف وموظف من أربع عشرة وزارة في محافظة بابل ، وأظهرت نتائج البحث أن اضطراب الاكتناز ينتشر في مجتمع البحث بنسبة 20.7 % ، ووجدت علاقة ارتباط موجبة بين الاضطراب الاكتناز والتشوهات المعرفية وعدم وجود فروق ترجع للنوع في اضطراب الاكتناز القهري.

واستهدفت، .Jessica, et al (2020)دراسة معرفة تأثير العلاج الخاص بالاكتناز على الأداء الإدراكي العصبي على عينة قوامها (٣٢٣) فردا مصابًا بالاكتناز القهري عشوائياً وكانت النتائج عدم وجود تأثير كبير للأداء الإدراكي العصبي على نتائج العلاج كما لوحظت تحسينات بعد العلاج في الذاكرة المرئية، الكشف البصري، اتخاذ القرار، سرعة معالجة المعلومات المعالجة البصرية المكانية، في الذاكرة / الذاكرة العاملة تم العثور على انخفاض في الأداء في وقت رد الفعل البصري والتصنيف.

وهدفت دراسة Mary, et al.، (2020) معرفة العلاقة بين شدة الاكتناز واضطراب الشخصية، وتكونت هذه العينة من ٧٢ من المصابين بالاكتناز القهري وأظهرت النتائج حصول غالبية المشاركين على درجة مرتفعة في مقياس واحد على الأقل من مقاييس الشخصية، وكانت الدرجات الأكثر ارتفاعًا هي اضطراب الشخصية التجنبية والاعتمادية والفصامية.

فيما أُجريت دراسة حلواني وعابد , (٢٠٢١) لمعرفة العلاقة بين الاكتناز القهري والتنظيم الانفعالي لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى والفروق بين الجنسين في ذلك حسب الفئة العمرية، وقد طبقت الدراسة على عينة بلغت (٢٠٠) طالب وطالبة من طلاب جامعة أم القرى تراوحت أعمارهم بين ١٨ ـ ٢٧ عامًا، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة طردية بين الاكتناز القهري والتنظيمات الانفعالي لدى عينة الدراسة، ووجود فروق بين متوسطي درجات الطلبة والطالبات لصالح الطالبات، ووجود فروق بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات على مقياس التنظيم الانفعالي لصالح الطلاب، ووجود فروق بين متوسطي درجات أفراد العينة الاصغر سن او الاكبر سنا على مقياس الاكتناز القهري لصالح الأكبر سن ووجود فروق بين متوسطي درجات أفراد العينة الاصغر سن او الاكبر سنا على مقياس التنظيم الانفعالي لصالح الأكبر سنا.

واستهدفت دراسة أحمد, (٢٠٢١) معرفة طبيعة العلاقة بين سلوك الاكتناز القهري وبين بعض المتغيرات المتمثلة في (القصور في اتخاذ القرار والكمالية العصابية والاكتئاب والتنبؤ بالاكتناز القهري من خلالها، وتكونت العينة من ٢٥٠ طالب وطالبة بكلية التربية وكانت النتائج كالاتي: وجود علاقة موجبة بين درجات الطلاب على مقياس الاكتناز القهري ومقاييس القصور في اتخاذ القرار والكمالية العصابية والاكتئاب ووجود فروق بين الذكور والاناث في الاكتناز القهري لصالح الاناث وأيضا أظهرت النتائج امكانية تنبؤ متغيرات الدراسة القصور في اتخاذ القرار والكمالية العصابية والاكتئاب بسلوك الاكتناز القهري وخصوصا الكمالية العصابية.

وأجرت عبد المنعم، (٢٠٢٢) دراسة لمعرفة أثر برنامج معرفي سلوكي في خفض حدة اضطراب الاكتناز القهري لدى عينة من الراشدين، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين المجموعة التجريبية تكونت من (١٠) أفراد، والمجموعة الضابطة تكونت من (١٠) أفراد من الجنسين، وتوصلت النتائج إلي أن الاكتناز القهري لا يتأثر بالمرحلة العمرية أو المستوي الاجتماعي – الاقتصادي، لكنه يتأثر بمستوي تعليم الفرد وطبق البرنامج المعرفي السلوكي وأثبت فاعليته حتى بعد انقضاء فترة المتابعة.

- **تعقيب عام** ؛ وقد تم فحص وتحليل الدراسات السابقة ووجد أنها؛ **اختلفت في العينات**، فمنهم من استخدم أصحاء ومنهم من استخدمت مضطربين والبعض الآخر استخدم الاثنين معاً، وكانت الدراسات تقترب من العمر الزمني للمشاركين بالبحث وهي المرحلة الجامعية، ولكن كانت الدراسات قريبة وليست على متغيرات البحث بشكل واضح، **مما شكل دافعاً** للباحثة للاعتماد على طلاب الجامعة فهم اللبنة الأساسية للمجتمع وبنيته، وخاصة **الطالبات** فهن أساساً لإعداد وتنشئة الفرد والأسرة وبناء المجتمع ، على اعتبارها نصف المجتمع **ولكن من وجهة نظري الشخصية؛ اعتبرها المجتمع كله** ؛ كونها الأم والأخت والزوجة والمعلمة والمدربة ... وغيرها من الأدوار المتعددة والمهمة .
- **وجدت الباحثة ندرة في البحوث والدراسات العربية في حدود اطلاعها** والتي تناولت العلاقة بين متغيرات البحث مجتمعة أو بين الرفاهة الأكاديمية واضطراب الاكتناز القهري مما **شكل الدافع الرئيسي للقيام بهذا البحث**.
- وبناء على ما سبق لم تجد الباحثة في حدود اطلاعها دراسة تناولت برنامج تدريبي باستخدام المخططات وبالتالي تعتبر محاولة وإضافة جديدة من الباحثة**.، لذا سعى البحث إلى تقديم برنامج تدريبي باستخدام المخططات في خفض حدة اضطراب الاكتناز القهري وتحسين الرفاهة الأكاديمية لدى طالبات الجامعة.**؛ وتمت صياغة فروض البحث وتمثلت فيما يلي.

❖ فروض البحث

١. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في مقياس الرفاهة الأكاديمية للمجموعة التجريبية.

٢. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الرفاهة الأكاديمية.

٣. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في مقياس اضطراب الاكتناز القهري للمجموعة التجريبية.

٤. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس اضطراب الاكتناز القهري.

٥. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعى في مقياس الرفاهة الأكاديمية للمجموعة التجريبية.

٦. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعى في مقياس اضطراب الاكتناز القهري للمجموعة التجريبية.

❖ الإجراءات المنهجية للبحث:

أولاً: منهج البحث

استخدم البحث المنهج التجريبي؛ بهدف الكشف عن فعالية تأثير المتغير المستقل وهو" **برنامج تدريبي باستخدام المخططات "** في المتغيرات التابعة والتي تمثلت في **الرفاهة الأكاديمية، واضطراب الاكتناز القهري**، وتم القياس القبلي والبعدي والتتبعي للمتغيرات التابعة.

ثانياً: المشاركون في البحث :

١. المشاركون في حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:

شارك في حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث (١١٥) طالبة من طالبات الفرقة الثانية بالتخصصات العلمية التربوية بكلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس، وبلغ متوسط أعمارهن الزمنية (١٩,٢٨٦) عامًا، وبانحراف معياري قدره (٠,٢٥٩).

٢. **المشاركون؛** وتمثل الطالبات المشاركات في البحث من (٣٦) طالبة بالفرقة الثانية بالتخصصات العلمية التربوية بأقسام (رياضيات + بيولوجي) بكلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس، تم تقسيمهن إلى مجموعتين إحداهما ضابطة بلغ قوامها (١٨) طالبة بمتوسط عمري (١٩,١٥٥) عامًا وبانحراف معياري قدره (٠,٢٣٣)، والثانية تجريبية بلغ قوامها (١٨) طالبة بمتوسط عمري (١٩,١٧٢) عامًا وبانحراف معياري قدره (٠,٢٣٢)، من الجامعي ٢٠٢٤/٢٠٢٣م.

ولاستخلاص المشاركات بالبحث ، تم تطبيق مقياسي الرفاهة الأكاديمية واضطراب الاكتناز القهري على (١٥٧) طالبة بالفرقة الثانية بالتخصصات العلمية التربوية بأقسام (رياضيات + بيولوجي) بكلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس ، وتم تحديد الطالبات التي تقع درجاتهن في الإرباعي الأدنى في مقياس الرفاهة الأكاديمية والإرباعي الأعلى

في مقياس اضطراب الاكتناز القهري ، وقد وصل عددهن إلى (٤٠) طالبة ، وتم **استبعاد** أربع طالبات لعدم التزامهن بإجراءات التدريب بالبرنامج التدريبي ، **لذا أصبح** عدد المشاركات (٣٦) طالبة ، تم تقسيمهن إلى مجموعتين إحداهما ضابطة بلغ قوامها (١٨) طالبة بمتوسط عمري (١٩,١٥٥) عامًا وبانحراف معياري قدره(٠,٢٣٣)، والثانية تجريبية بلغ قوامها (١٨) طالبة بمتوسط عمري (١٩,١٧٢) عامًا وبانحراف معياري قدره(٠,٢٣٢) ، من العام الجامعي ٢٠٢٤/٢٠٢٣م .

٣. **التحقق من التكافؤ بين مجموعتي البحث "التجريبية والضابطة ".**

تم حساب التكافؤ بين المجموعتين في كل من العمر الزمني، ومقياس الرفاهة الأكاديمية، ومقياس اضطراب الاكتناز القهري، كما هو موضح بجدول (١).

جدول (١) نتائج اختبار مان وتني للتحقق من التكافؤ بين أعضاء المجموعتين "التجريبية والضابطة " في متغيرات البحث؛ العمر الزمني ومقياس الرفاهة الأكاديمية، ومقياس اضطراب الاكتناز القهري

المتغيرات	المجموعة التجريبية (ن=١٨)		المجموعة الضابطة (ن=١٨)		قيمة " Z "	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
العمر الزمني	١٩,٢٥	٣٤٦,٥٠	١٧,٧٥	٣١٩,٥٠	-٠,٤٧٤	غير دال
مقياس الرفاهة الاكاديمية	١٧,٣٦	٣٢١,٥٠	١٩,٦٤	٣٥٣,٥٠	-٠,٦٦٢	غير دال
مقياس اضطراب الاكتناز القهري	٢٠,٠٨	٣٦١,٥٠	١٦,٩٢	٣٠٤,٥٠	-٠,٩٠٣	غير دال

يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق دال إحصائيًا بين رتب متوسطي درجات مجموعتي البحث "التجريبية والضابطة"، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني ومقياس الرفاهة الأكاديمية، ومقياس اضطراب الاكتناز القهري.

ثالثاً: أدوات البحث:

تمثلت أدوات البحث فيما يلي:

١. مقياس الرفاهة الأكاديمية (إعداد الباحثة).
٢. مقياس اضطراب الاكتناز القهري (إعداد الباحثة).
٣. برنامج تدريبي باستخدام المخططات (إعداد الباحثة).

ولتقويم البرنامج تقويماً نهائياً استخدمت الباحثة قائمتي:

أ. قائمة تقويم المدربة (إعداد الباحثة).
ب. قائمة تقويم البيئة التدريبية (إعداد الباحثة).

وفيما يلي وصف لأدوات البحث:

١. مقياس الرفاهة الأكاديمية (إعداد الباحثة).

أ. الاتساق الداخلي لمفردات مقياس الرفاهة الأكاديمية

قامت الباحثة بالتحقق من اتساق المقياس داخلياً، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة العامل الذي تندرج تحته المفردة، وأيضاً حساب معاملات الارتباط بين كل عامل والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس في صورته الأولية (٣٠ مفردة) على المشاركات في حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث (ن= ١١٥)، كما هو موضح بجداول (٢و٣)٠

جدول (٢)

نتائج معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة العامل الذي تندرج تحته (ن= ١١٥)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث	
١	**٠,٧٧٠	٣	**٠,٧٨٨	٨	**٠,٧٨٢
٢	**٠,٨٤١	٦	**٠,٦٩١	٩	**٠,٧٢٧

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث	
٤	**٠,٨٣٧	١٠	**٠,٧٨١	١٥	**٠,٧٣٠
٥	**٠,٨٠١	١٣	**٠,٧١٤	١٨	**٠,٨٣٧
٧	**٠,٦٤٥	١٤	**٠,٦٨٧	١٩	**٠,٨٠٤
١١	**٠,٧٥٨	٢٠	**٠,٧٤٥	٢٦	**٠,٦٨١
١٢	**٠,٨٣٠	٢١	**٠,٧١٧	٢٧	**٠,٦٦٠
١٦	**٠,٦٧٠	٢٤	**٠,٧٤٦	٢٨	**٠,٧٢٧
١٧	**٠,٧٩٥	٢٥	**٠,٦٩٤	٢٩	**٠,٦٥٤
٢٢	**٠,٧١٦	٣٠	**٠,٦٥٧		
٢٣	**٠,٨١٠				

**** دالة عند مستوى ٠,٠١**

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجة العامل والدرجة الكلية للمقياس (ن= ١١٥)

العامل	معامل الارتباط	العامل	معامل الارتباط
العامل الأول	**٠,٩٥٢	العامل الثاني	**٠,٩٢٤
العامل الثالث	**٠,٩٢٥		

**** دالة عند مستوى ٠,٠١**

ب. التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الرفاهة الأكاديمية.

١. **حساب الصدق،** للتأكد من صدق المقياس اعتمدت الباحثة على ما يلي.

- **الصدق العاملي:**

قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي لمصفوفة معاملات الارتباط لتوضيح التشبعات العاملية؛ على مفردات مقياس الرفاهة الأكاديمية، للمشاركين في حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث (ن=١١٥) وتم حساب نتائج التحليل العاملي بعد التدوير وحذف التشبعات التي تقل عن **٠,٣** كما هو موضح بجداول (٤و٥و٦).

جدول (٤)

التشبعات العاملية على مقياس الرفاهة الأكاديمية بعد التدوير

م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١	٦٦٥,٠	٣٦٠,٠	٢٠٤,٠	١٦	٦٣٢,٠	٠٩٧,٠	٣١٠,٠
٢	٦٤٠,٠	٤٠٤,٠	٣٦٧,٠	١٧	٧٠٥,٠	٢٤٨,٠	٢١٦,٠
٣	٤٨١,٠	٥٦٢,٠	٢٤٥,٠	١٨	٥٠٩,٠	٣٢٦,٠	٥٩٥,٠
٤	٧٤٧,٠	٣٩٤,٠	١٣٠,٠	١٩	٥١١,٠	٢٦٣,٠	٥٣٥,٠
٥	٦٨٩,٠	٣٥٨,٠	١٨١,٠	٢٠	١٤٣,٠	٦٤٤,٠	٤٤٩,٠
٦	٣٩٠,٠	٤٩٦,٠	٢٦٧,٠	٢١	١٨٩,٠	٥٦٤,٠	٤٤١,٠
٧	٥٣١,٠	٢٦٥,٠	٢٢٦,٠	٢٢	٧٠٥,٠	٠٨٤,٠	١٧٨,٠
٨	٤٠٢,٠	٣١٠,٠	٤٩٦,٠	٢٣	٦٩٥,٠	٢٨٣,٠	٣١٣,٠
٩	١٧٩,٠	٠٠٣,٠	٦٨٩,٠	٢٤	٣٣٠,٠	٧٣٠,٠	٠٢٧,٠
١٠	٣١٣,٠	٦٧٧,٠	٢٤٩,٠	٢٥	١٦١,٠	٧٨٠,٠	٠٩٥,٠
١١	٥٦٨,٠	٣٨٥,٠	٢٧١,٠	٢٦	٢٢٨,٠	٤٢٢,٠	٤٩٣,٠
١٢	٧٣١,٠	٣٥٠,٠	١٩٣,٠	٢٧	١٩٣,٠	٠٧٥,٠	٧٤٢,٠
١٣	٤١٢,٠	٥٩٧,٠	١٣٥,٠	٢٨	٤٩٥,٠	١٩٨,٠	٥٢٣,٠
١٤	٣٠٥,٠	٤٩٢,٠	٣٧٣,٠	٢٩	٢٢٠,٠	١٩٥,٠	٦٤٤,٠
١٥	٢٩٧,٠	٤٢٣,٠	٥٣٦,٠	٣٠	٣٥٨,٠	٥٥٥,٠	٢٠٤,٠

جدول (٥)

التشبعات العاملية على مقياس الرفاهة الأكاديمية بعد حذف التشبعات التي أقل من ٠,٣ وذلك بعد التدوير

م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١	٦٦٥,٠	٣٦٠,٠	-	١٦	٦٣٢,٠	-	٣١٠,٠
٢	٦٤٠,٠	٤٠٤,٠	٣٦٧,٠	١٧	٧٠٥,٠	-	-
٣	٤٨١,٠	٥٦٢,٠	-	١٨	٥٠٩,٠	٣٢٦,٠	٥٩٥,٠
٤	٧٤٧,٠	٣٩٤,٠	-	١٩	٥١١,٠	-	٥٣٥,٠
٥	٦٨٩,٠	٣٥٨,٠	-	٢٠	-	٦٤٤,٠	٤٤٩,٠
٦	٣٩٠,٠	٤٩٦,٠	-	٢١	-	٥٦٤,٠	٤٤١,٠
٧	٥٣١,٠	-	-	٢٢	٧٠٥,٠	-	-
٨	٤٠٢,٠	٣١٠,٠	٤٩٦,٠	٢٣	٦٩٥,٠	-	٣١٣,٠
٩	-	-	٦٨٩,٠	٢٤	٣٣٠,٠	٧٣٠,٠	-
١٠	٣١٣,٠	٦٧٧,٠	-	٢٥	-	٧٨٠,٠	-
١١	٥٦٨,٠	٣٨٥,٠	-	٢٦	-	٤٢٢,٠	٤٩٣,٠
١٢	٧٣١,٠	٣٥٠,٠	-	٢٧	-	-	٧٤٢,٠
١٣	٤١٢,٠	٥٩٧,٠	-	٢٨	٤٩٥,٠	-	٥٢٣,٠
١٤	٣٠٥,٠	٤٩٢,٠	٣٧٣,٠	٢٩	-	-	٦٤٤,٠
١٥	-	٤٢٣,٠	٥٣٦,٠	٣٠	٣٥٨,٠	٥٥٥,٠	-

جدول (٦)

نتائج التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية لمفردات المقياس

التباين الكلى	قيمة الجذر الكامن		
العامل	الكلى	نسبة التباين %	الاشتراكيات
١	٧,١٣٩	٢٦,١٣١	٢٦,١٣١
٢	٥,٤٢٣	١٧,٩٠٩	٤٤,٠٤٠
٣	٤,٢٨٦	١٤,٢٣٥	٥٨,٢٧٥

وفيما يلي وصف للعوامل الناتجة عن التحليل العاملي والتي فسرت نسبة (٥٨,٢٧٥%) من التباين الكلى.

(أ) العامل الأول: وقد استوعب هذا العامل (٢٦,١٣١ %) من حجم التباين وتمثلت مفرداته بـ (١١) مفردة أشير إليها بجدول (٧) بأرقام **" ١، ٢، ٤، ٥، ٧، ١١، ١٢، ١٦، ١٧، ٢٢، ٢٣".**

جدول (٧)

تشبعات مفردات العامل الأول للمقياس (ن = ١١٥)

المفردة	التشبع	المفردة	التشبع
١	٦٦٥,٠	١٢	٧٣١,٠
٢	٦٤٠,٠	١٦	٦٣٢,٠
٤	٧٤٧,٠	١٧	٧٠٥,٠
٥	٦٨٩,٠	٢٢	٧٠٥,٠
٧	٥٣١,٠	٢٣	٦٩٥,٠
١١	٥٦٨,٠		

من خلال فحص المفردات من جدول (٧) يكون العامل الأول تشبعت به (١١) مفردة تكشف مضامينها عن شعور الطالبة بالانتماء الأكاديمي والاهتمام والتقبل والتقدير من الآخرين، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل **" المشاركة الأكاديمية "**.

(ب) العامل الثاني: وقد استوعب هذا العامل (١٧,٩٠٩%) من حجم التباين وتمثلت مفرداته بـ (١٠) مفردات أشير إليها بجدول (٨) بأرقام **" ٣، ٦، ١٠، ١٣، ١٤، ٢٠، ٢١، ٢٤، ٢٥، ٣٠"** .

جدول (٨)

تشبعات عبارات العامل الثاني للمقياس (ن = ١١٥)

المفردة	التشبع	المفردة	التشبع
٣	٥٦٢,٠	٢٠	٦٤٤,٠
٦	٤٩٦,٠	٢١	٥٦٤,٠
١٠	٦٧٧,٠	٢٤	٧٣٠,٠
١٣	٥٩٧,٠	٢٥	٧٨٠,٠
١٤	٤٩٢,٠	٣٠	٥٥٥,٠

من خلال فحص المفردات من جدول (٨) يكون العامل الثاني تشبعت به (١٠) مفردات تكشف مضامينها عن مجموعة الأساليب التي تمارسها الطالبة لاكتساب المعارف والمهارات التي تلبي أهدافها الأكاديمية، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل **" الرضا عن الأداء الأكاديمي "**.

(ج) العامل الثالث: وقد استوعب هذا العامل (١٤,٢٣٥%) من حجم التباين وتمثلت مفرداته بـ (٩) مفردات أشير إليها بجدول (٩) بأرقام **"٨، ٩، ١٥، ١٨، ١٩، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩ "**

جدول (٩)

تشبعات عبارات العامل الثالث للمقياس (ن = ١١٥)

المفردة	التشبع	المفردة	التشبع
٨	٠,٤٩٦	٢٦	٠,٤٩٣
٩	٠,٦٨٩	٢٧	٠,٧٤٢
١٥	٠,٥٣٦	٢٨	٠,٥٢٣
١٨	٠,٥٩٥	٢٩	٠,٦٤٤
١٩	٠,٥٣٥		

من خلال فحص المفردات من جدول (٩) يكون العامل الثالث تشبعت به (٩) مفردات تكشف مضامينها عن إدراك الطالبة بأهمية المهام والأنشطة الأكاديمية والمجتمعية، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل **" القيمة الأكاديمية ".**

- **وصف المقياس؛** فيما يلي عرض يوضح العوامل الناتجة من التحليل العاملي وتسمية كل عامل على حده، **العامل الأول؛** تشبعت به (١١) مفردة تكشف مضامينها عن شعور الطالبة بالانتماء الأكاديمي والاهتمام والتقبل والتقدير من الآخرين، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل **" المشاركة الأكاديمية ".**، **العامل الثاني؛** تشبعت به (١٠) مفردات تكشف مضامينها عن، مجموعة الأساليب التي تمارسها الطالبة لاكتساب المعارف والمهارات التي تلبي أهدافها الأكاديمية.، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل **" الرضا عن الأداء الأكاديمي ". العامل الثالث** تشبعت به (٩) مفردات تكشف مضامينها عن، إدراك الطالبة بأهمية المهام والأنشطة الأكاديمية والمجتمعية، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل **" القيمة الأكاديمية ".**
- **طريقة تصحيح المقياس،** يصحح المقياس بإعطاء ثلاث درجات للإجابة بـــ **(دائمًا)** ودرجتان للإجابة بـــ **(أحيانًا)**، ودرجة واحدة للإجابة بـ **(نادراً)**، ومن ثم فإن أعلى درجة للمقياس= (٩٠) درجة، وأقل درجة للمقياس= (٣٠) درجة.

٢. حساب الثبات، للتأكد من ثبات المقياس اعتمدت الباحثة على ما يلي:

أ. طريقة التجزئة النصفية:

استخدمت الباحثة طريقة التجزئة النصفية، حيث قامت الباحثة بتطبيق المقياس على المشاركات في حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، ومن ثم تقسيم المقياس إلى نصفين متكافئين وحساب معامل الثبات بين نصفي المقياس، وبعدها استخدمت معادلة سبيرمان – براون لحساب معامل ثبات المقياس، وجدول (١٠) يوضح معاملات ثبات المقياس وعوامله.

جدول (١٠) معاملات ثبات المقياس وعوامله بطريقة التجزئة النصفية

العامل	معامل الثبات	العامل	معامل الثبات
العامل الأول	٠,٩٣٣**	العامل الثاني	٠,٩٠٦**
العامل الثالث	٠,٨٦١**		
مقياس الرفاهة الأكاديمية		٠,٩٤١**	

**** دالة عند مستوى ٠.٠١**

ب. طريقة معادلة ألفا كرونباك:

استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباك، وهي معادلة تستخدم في إيضاح المنطق العام لثبات المقياس، وجدول (١١) يوضح معاملات ثبات المقياس وعوامله.

جدول (١١)

معاملات ثبات المقياس وعوامله بطريقة معادلة ألفا كرونباك

العامل	معامل الثبات	العامل	معامل الثبات
العامل الأول	٠,٩١٢	العامل الثاني	٠,٨٨٩
العامل الثالث	٠,٨٤٣		

يتضح من جداول (١٠و١١) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات مقياس الرفاهة الأكاديمية.

٢. مقياس اضطراب الاكتناز القهري (إعداد الباحثة).

أ. الاتساق الداخلي لمفردات مقياس اضطراب الاكتناز القهري

قامت الباحثة بالتحقق من اتساق المقياس داخلياً، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة العامل الذي تندرج تحته المفردة، وأيضاً حساب معاملات الارتباط بين كل عامل والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس في صورته الأولية (٣٠ مفردة) على المشاركات في حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث (ن=١١٥)، كما هو موضح بجداول أرقام (١٢و١٣)٠

جدول (١٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة العامل الذي تندرج تحته (ن= ١١٥)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث	
١	**٠,٨١٧	٣	**٠,٧٩٩	٨	**٠,٧٧١
٢	**٠,٨٦٤	٦	**٠,٧٠٥	٩	**٠,٧٥٢
٤	**٠,٨٣٥	١٠	**٠,٧٩٥	١٩	**٠,٨٣٠
٥	**٠,٧٩٧	١٤	**٠,٧٤٢	٢٣	**٠,٧٩٣
٧	**٠,٦٧٥	١٥	**٠,٧٥٠	٢٦	**٠,٦٩٨
١١	**٠,٧٧٨	٢٠	**٠,٧٧٠	٢٧	**٠,٦٨٣
١٢	**٠,٨٣٩	٢١	**٠,٧٤٧	٢٨	**٠,٧٤٦
١٣	**٠,٦٨٥	٢٤	**٠,٧٣٤	٢٩	**٠,٦٣٧
١٦	**٠,٦٨٧	٢٥	**٠,٧٣٢		
١٧	**٠,٨٠٦				
١٨	**٠,٨٣٠				
٢٢	**٠,٧٢٥				
٣٠	**٠,٧٣٠				

****دالة عند مستوى ٠,٠١**

جدول (١٣)

معاملات الارتباط بين درجة العامل والدرجة الكلية للمقياس (ن= ١١٥)

العامل	معامل الارتباط	العامل	معامل الارتباط
العامل الأول	٠,٩٦٨**	العامل الثاني	٠,٩٢٠**
العامل الثالث	٠,٩١٩**		

**** دالة عند مستوى ٠,٠١**

ب. التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب الاكتناز القهري

١. **حساب الصدق،** للتأكد من صدق المقياس اعتمدت الباحثة على ما يلي.

- **الصدق العاملي:**

قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي لمصفوفة معاملات الارتباط لتوضيح التشبعات العاملية على مفردات مقياس الاكتناز القهري، للمشاركين في حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث (ن=١١٥) وتم حساب نتائج التحليل العاملي بعد التدوير وحذف التشبعات التي تقل عن **٠,٣** كما هو موضح بجداول (١٤و١٥و١٦).

جدول (١٤)

التشبعات العاملية على مقياس اضطراب الاكتناز القهري بعد التدوير

م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١	٦٦٤,٠	٣٩٩,٠	٢٥٩,٠	١٦	٦٠٤,٠	١٤٨,٠	٣٧٢,٠
٢	٦٦٦,٠	٤١١,٠	٣٦٦,٠	١٧	٧١٣,٠	٣٢٤,٠	١٨٠,٠
٣	٤٦٢,٠	٦١٣,٠	٢٦٠,٠	١٨	٦٢٥,٠	٣٦٣,٠	٤٣٢,٠
٤	٧٢٣,٠	٤٣٨,٠	١٤٢,٠	١٩	٤٩٨,٠	٢٥٤,٠	٥٩١,٠
٥	٦٩٣,٠	٣٣٧,٠	١٩٢,٠	٢٠	٢١٠,٠	٦٩٤,٠	٣٥٦,٠
٦	٤٥٠,٠	٤٦٠,٠	٢٤٨,٠	٢١	٢١٨,٠	٦٤١,٠	٣٢٩,٠
٧	٥٦٤,٠	٣٤٧,٠	١٥٤,٠	٢٢	٧٢٣,٠	٢٠٥,٠	١٠٧,٠
٨	٤٠٠,٠	٣٨٧,٠	٥٣٧,٠	٢٣	٤٠٥,٠	٢٦١,٠	٦٤٤,٠

م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
٩	٤٢٧,٠	٠٨٥,٠	٦٥٥,٠	٢٤	٣٢٤,٠	٧١٥,٠	٠١٩,٠
١٠	٣٣٧,٠	٦٧٨,٠	٢٣٨,٠	٢٥	٢٤٥,٠	٧٤٨,٠	٠٥٨,٠
١١	٥٨٢,٠	٤٣٠,٠	٢١٨,٠	٢٦	٢٨٣,٠	٤٥٢,٠	٤٦٠,٠
١٢	٧٣٧,٠	٣٥٤,٠	٢٢٣,٠	٢٧	١٦٤,٠	٠٨٩,٠	٨٠٩,٠
١٣	٥٣٥,٠	٤٠٠,٠	٢١٥,٠	٢٨	٤٧٣,٠	٢٤٢,٠	٥٣٤,٠
١٤	٣٧٤,٠	٥٤٩,٠	٢٦٢,٠	٢٩	١٨٢,٠	٣٥٧,٠	٦١٧,٠
١٥	٣٧٩,٠	٤٩٥,٠	٣٨٥,٠	٣٠	٥٥٢,٠	٣٨٦,٠	١٨٢,٠

جدول (١٥)

التشبعات العاملية على مقياس اضطراب الاكتناز القهري بعد حذف التشبعات التي أقل من ٠,٣ وذلك بعد التدوير

م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١	٦٦٤,٠	٣٩٩,٠	-	١٦	٦٠٤,٠	-	٣٧٢,٠
٢	٦٦٦,٠	٤١١,٠	٣٦٦,٠	١٧	٧١٣,٠	٣٢٤,٠	-
٣	٤٦٢,٠	٦١٣,٠	-	١٨	٦٢٥,٠	٣٦٣,٠	٤٣٢,٠
٤	٧٢٣,٠	٤٣٨,٠	-	١٩	٤٩٨,٠	-	٥٩١,٠
٥	٦٩٣,٠	٣٣٧,٠	-	٢٠	-	٦٩٤,٠	٣٥٦,٠
٦	٤٥٠,٠	٤٦٠,٠	-	٢١	-	٦٤١,٠	٣٢٩,٠
٧	٥٦٤,٠	٣٤٧,٠	-	٢٢	٧٢٣,٠	-	-
٨	٤٠٠,٠	٣٨٧,٠	٥٣٧,٠	٢٣	٤٠٥,٠	-	٦٤٤,٠
٩	٤٢٧,٠	-	٦٥٥,٠	٢٤	٣٢٤,٠	٧١٥,٠	-
١٠	٣٣٧,٠	٦٧٨,٠	-	٢٥	-	٧٤٨,٠	-
١١	٥٨٢,٠	٤٣٠,٠	-	٢٦	-	٤٥٢,٠	٤٦٠,٠
١٢	٧٣٧,٠	٣٥٤,٠	-	٢٧	-	-	٨٠٩,٠
١٣	٥٣٥,٠	٤٠٠,٠	-	٢٨	٤٧٣,٠	-	٥٣٤,٠
١٤	٣٧٤,٠	٥٤٩,٠	-	٢٩	-	٣٥٧,٠	٦١٧,٠
١٥	٣٧٩,٠	٤٩٥,٠	٣٨٥,٠	٣٠	٥٥٢,٠	٣٨٦,٠	-

جدول (١٦)

نتائج التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية لمفردات المقياس

التباين الكلى العامل	قيمة الجذر الكامن		
	الكلى	نسبة التباين %	الاشتراكيات
١	٧,٢٨٨	٢٦,٦٢٨	٢٦,٦٢٨
٢	٥,٩٢٦	٢٠,٧٥٤	٤٧,٣٨٢
٣	٤,٣٤٩	١٣,٨٣٠	٦١,٢١٢

وفيما يلي وصف للعوامل الناتجة عن التحليل العاملي والتي فسرت نسبة (٦١,٢١٢%) من التباين الكلى.

(أ) العامل الأول: وقد استوعب هذا العامل (٢٦,٦٢٨ %) من حجم التباين وتمثلت مفرداته بـ (١٣) مفردة أشير إليها بجدول (١٧) بأرقام " **١، ٢، ٤، ٥، ٧، ١١، ١٢ ، ١٣، ١٦ ، ١٧، ١٨، ٢٢،٣٠**" .

جدول (١٧) تشبعات عبارات العامل الأول للمقياس (ن = ١١٥)

المفردة	التشبع	المفردة	التشبع
١	٦٦٤,٠	١٣	٥٣٥,٠
٢	٦٦٦,٠	١٦	٦٠٤,٠
٤	٧٢٣,٠	١٧	٧١٣,٠
٥	٦٩٣,٠	١٨	٦٢٥,٠
٧	٥٦٤,٠	٢٢	٧٢٣,٠
١١	٥٨٢,٠	٣٠	٥٥٢,٠
١٢	٧٣٧,٠		

من خلال فحص المفردات من جدول (١٧) يكون العامل الأول تشبعت به (١٣) مفردة تكشف مضامينها عن؛ "عدم قدرة الطالبة على التخلي عن الأشياء بالرغم من عدم أهميتها "، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل " **صعوبة الاستغناء والتخزين للأشياء** ".

(ب) العامل الثاني: وقد استوعب هذا العامل (٢٠,٧٥٤%) من حجم التباين وتمثلت مفرداته بـ (٩) مفردات أشير إليها بجدول (١٨) بأرقام " **٣، ٦، ١٠، ١٤، ١٥، ٢٠، ٢١، ٢٤، ٢٥**" .

جدول (١٨)

تشبعات عبارات العامل الثاني للمقياس (ن = ١١٥)

المفردة	التشبع	المفردة	التشبع
٣	٦١٣,٠	٢٠	٦٩٤,٠
٦	٤٦٠,٠	٢١	٦٤١,٠
١٠	٦٧٨,٠	٢٤	٧١٥,٠
١٤	٥٤٩,٠	٢٥	٧٤٨,٠
١٥	٤٩٥,٠		

من خلال فحص المفردات من جدول (١٨) يكون العامل الثاني تشبعت به (٩) مفردات تكشف مضامينها عن؛ "عدم الترتيب والزحام للأشياء مما يؤدي إلى التأثير السلبي على حياتها اليومية " . ، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل " **التكدس وفوضي الممتلكات** " .

(ج) العامل الثالث: وقد استوعب هذا العامل (١٣,٨٣٠%) من حجم التباين وتمثلت مفرداته بـــ (٨) مفردات أشير إليها بجدول (١٩) بأرقام " **٨، ٩، ١٩، ٢٣، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩** "

جدول (١٩)

تشبعات عبارات العامل الثالث للمقياس (ن = ١١٥)

المفردة	التشبع	المفردة	التشبع
٨	٥٣٧,٠	٢٦	٤٦٠,٠
٩	٦٥٥,٠	٢٧	٨٠٩,٠
١٩	٥٩١,٠	٢٨	٥٣٤,٠
٢٣	٦٤٤,٠	٢٩	٦١٧,٠

من خلال فحص المفردات من جدول (١٩) يكون العامل الثالث تشبعت به (٨) مفردات تكشف مضامينها عن؛" تجميع وشراء أشياء إضافية بالرغم من عدم استخدامها"، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل " **الافراط في جمع واقتناء الأشياء** ".

- **وصف المقياس،** فيما يلي عرض يوضح العوامل الناتجة من التحليل العاملي وتسمية كل عامل على حده، **العامل الأول؛** تشبعت به (١٣) مفردة تكشف مضامينها عن؛ "عدم قدرة الطالبة على التخلي عن الأشياء بالرغم من عدم أهميتها، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل " **صعوبة الاستغناء والتخزين للأشياء ".، العامل الثاني؛** تشبعت به (٩) مفردات تكشف مضامينها عن؛ "عدم الترتيب والزحام للأشياء مما يؤدي إلى التأثير السلبي على حياتها اليومية " . ؛ وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل **" التكدس وفوضي الممتلكات ". ، العامل الثالث** تشبعت به(٨) مفردات تكشف مضامينها عن؛" تجميع وشراء أشياء إضافية بالرغم من عدم استخدامها" ، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل **" الافراط في جمع واقتناء الأشياء ".**

طريقة تصحيح المقياس، يصحح المقياس بإعطاء ثلاث درجات للإجابة بـــــ **(دائمًا)** ودرجتان للإجابة بـــــ **(أحيانًا)**، ودرجة واحدة للإجابة بـــــ **(نادراً)**، ومن ثم فإن أعلى درجة للمقياس= (٩٠) درجة، وأقل درجة للمقياس= (٣٠) درجة.

٢. حساب الثبات؛ للتأكد من ثبات المقياس اعتمدت الباحثة على ما يلي:

أ. طريقة التجزئة النصفية:

استخدمت الباحثة طريقة التجزئة النصفية، حيث قامت الباحثة بتطبيق المقياس على المشاركات في حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث (ن= ١١٥)، ومن ثم تقسيم المقياس إلى نصفين متكافئين وحساب معامل الثبات بين نصفي المقياس، وبعدها استخدمت معادلة سبيرمان – براون لحساب معامل ثبات المقياس، وجدول (٢٠) يوضح معاملات ثبات المقياس وعوامله.

جدول (٢٠) معاملات ثبات المقياس وعوامله بطريقة التجزئة النصفية

العامل	معامل الثبات	العامل	معامل الثبات
العامل الأول	٠,٨٩١**	العامل الثاني	٠,٨٧٩**
العامل الثالث	٠,٨٦٣**		
مقياس اضطراب الاكتناز القهري		٠,٨٩٧**	

**** دالة عند مستوى ٠.٠١**

ب. طريقة معادلة ألفا كرونباك

استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباك، وهي معادلة تستخدم في إيضاح المنطق العام لثبات المقياس، وجدول (٢١) يوضح معاملات ثبات المقياس وعوامله.

جدول (٢١) معاملات ثبات المقياس وعوامله بطريقة معادلة ألفا كرونباك

العامل	معامل الثبات	العامل	معامل الثبات
العامل الأول	٠,٧٧٣	العامل الثاني	٠,٨٥٤
العامل الثالث	٠,٨٨٥		

يتضح من جداول (٢٠و٢١)؛ أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات مقياس اضطراب الاكتناز القهري.

٣. برنامج تدريبي باستخدام المخططات (إعداد الباحثة).

❖ أهداف البرنامج:

هدف البرنامج إلى خفض اضطراب الاكتناز القهري وتحسين الرفاهة الأكاديمية من خلال التدريب باستخدام المخططات لطالبات الفرقة الثانية في التخصصات العلمية التربوية بأقسام (رياضيات تربوي + بيولوجي تربوي) بكلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس.، وأيضاً الكشف عن مدى ثبات أثره من خلال القياس التتبعي.

❖ الفئة المستهدفة للبرنامج:

قُدم البرنامج لطالبات الفرقة الثانية في التخصصات العلمية التربوية بأقسام (رياضيات تربوي + بيولوجي تربوي) بكلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس.

❖ الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

قام البرنامج على مجموعة من الأسس الهامة وهي:

- **الأسس العامة؛** تعد البرامج والفنيات التدخلية للأفراد ذوي الاضطرابات على درجة كبيرة من الأهمية حيث تعود بالنفع وتؤدي إلى تفاعلهم بشكل إيجابي مجتمعهم الجامعي بشكل خاص ومع المجتمع ككل ؛ من خلال تكوين علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين مما يترتب عليه الاستقرار في حياتهم الشخصية والعملية ولاحقاً الأسرية وبذلك تصبح الطالبات أكثر وعياً بالمخططات اللاتكيفية والتي تلعب دوراً بارزاً في ظهور اضطراب الاكتناز القهري لديهن بالإضافة إلى إكسابهن مخططات تكيفية إيجابية لخبراتها غير المقبولة سابقاً؛ وأيضا تحسين الرفاهة الأكاديمية لديهن .
- **الأسس الفلسفية؛** استمد البرنامج أصوله الفلسفية من مبادئ وأهداف التدريب باستخدام المخططات، إلى جانب اعتماده على الأسس الفلسفية العامة التي تتضمن مراعاة أخلاقيات التطبيق والحفاظ على سرية البيانات للطالبات.
- **الأسس النفسية والتربوية؛** وتتمثل في مراعاة الخصائص والسمات العامة للنمو في المرحلة الجامعية للطالبات، وكذلك الخصائص المميزة للأفراد ذوي اضطراب الاكتناز القهري، وأيضاً الفروق الفردية بين أعضاء المجموعة التجريبية.

❖ **مصادر بناء البرنامج:**

تم الاطلاع على بعض النظريات المفسرة للتدريب باستخدام المخططات والفنيات المستخدمة ودورها في خفض اضطراب الاكتناز القهري والتي من بينها؛ Rafaeli et al. (2011) ؛Young et al. (2003) وأيضا الدراسات والبحوث التي تناولت برامج تدخلية مرتبطة بمتغيرات البحث كدراسة عبد المنعم، (٢٠٢٢) وذلك للاستفادة من تلك الدراسات في تصميم البرنامج التدريبي باستخدام المخططات المعد لهذا البحث.

❖ **بعض فنيات التدريب باستخدام المخططات المستخدمة في البرنامج:**

قدم البرنامج بعض من فنيات التدريب باستخدام المخططات المتمثلة في؛ وقف النمط السلوكي؛ كتابة المذكرات اليومية؛ التخيل؛ عمل الكرسي؛ بطاقات العرض السريع؛ الحوار السقراطي؛ كتابة الخطابات؛ الواجب المنزلي.

❖ الوسائل والأدوات المستخدمة في البرنامج

تم استخدام مجموعة من الوسائل والأدوات منها لاب توب؛ جهاز للعرض؛ أقلام ملونة؛ لوحات؛ أوراق؛ مجموعة بطاقات.

❖ تقويم البرنامج:

- **التقويم البنائي**؛ وتمثل في التقويم المصاحب لعملية تطبيق البرنامج والذي يضمن نمو البرنامج وتقدمه في تحقيق أهدافه خلال الجلسات وذلك من خلال التقويم الذي يعقب كل جلسة والمتمثل في الواجب المنزلي.
- **التقويم النهائي**؛ وتمثل في تقويم البرنامج المستخدم في البحث بعد الانتهاء من تطبيقه وتم ذلك من خلال تطبيق قائمتي؛ **تقويم المدربة** و**تقويم البيئة التدريبية** وذلك للتعرف على فعالية البرنامج في خفض حدة اضطراب الاكتناز القهري وتحسين الرفاهة الأكاديمية من خلال التدريب باستخدام المخططات للطالبات المشاركات بالبحث؛ واللاتي مثلن بطالبات الفرقة الثانية في التخصصات العلمية التربوية بأقسام (رياضيات + بيولوجي) بكلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس.

وفيما يلي وصف لقائمتي تقويم البرنامج:

- **قائمة تقويم المدربة؛** وتمثلت بمجموعة مفردات قدمت لأعضاء المجموعة التجريبية لتقويم أداء المدربة في البرنامج المقدم لهن.
- **الهدف من قائمة تقويم المدربة؛** تقويم أداء المدربة ومدى قيامها بجميع أدوارها التفاعلية والتدريبية في البرنامج المقدم لهن.
- **وصف قائمة تقويم المدربة؛** تكونت مفردات القائمة من (٢٠) مفردة وأمام كل مفردة ثلاثة بدائل (دائمًا، أحيانًا، نادراً) حيث تختار الطالبة أحد البدائل الثلاثة.
- **تقدير الدرجة لقائمة تقويم المدربة؛** تقدر بإعطاء ثلاث درجات للإجابة بـــ (دائمًا) ودرجتان للإجابة بـــ(أحيانًا)، ودرجة واحدة للإجابة بـــ (نادراً)، ومن ثم فإن أعلى درجة للقائمة = (٦٠) درجة، وأقل درجة للقائمة = (٢٠) درجة.
- **قائمة تقويم البيئة التدريبية؛** وتمثلت في مجموعة مفردات قدمت لأعضاء المجموعة التجريبية لتقويم بيئة التدريب أثناء تنفيذ البرنامج المقدم لهن.
- **الهدف من قائمة تقويم البيئة التدريبية؛** تقويم بيئة التدريب بشكل عام وما تتضمنه من مجموعة التنظيمات المكانية؛ واللوجستية؛ وأيضا السيكولوجية حيث توفير الجو الأمن والاحترام المتبادل والتقبل لجميع أعضاء المجموعة التجريبية.
- **وصف قائمة تقويم البيئة التدريبية؛** تكونت مفردات القائمة من (٢٠) مفردة وأمام كل مفردة ثلاثة بدائل (دائمًا، أحيانًا، نادراً) حيث تختار الطالبة أحد البدائل الثلاثة.
- **تقدير الدرجة لقائمة تقويم البيئة التدريبية؛** تقدر بإعطاء ثلاث درجات للإجابة بـــ(دائمًا) ودرجتان للإجابة بـــ(أحيانًا)، ودرجة واحدة للإجابة بـــ (نادراً)، ومن ثم فإن أعلى درجة للقائمة = (٦٠) درجة، وأقل درجة للقائمة = (٢٠) درجة.

- **التقويم التتبعي؛** وتم بتطبيق أدوات البحث المتمثلة في؛ مقياس الرفاهة الأكاديمية، ومقياس اضطراب الاكتناز القهري؛ بعد فترة زمنية محددة (بشهر ونصف) من انتهاء تطبيق البرنامج للكشف عن مدي استمرارية فعاليته.

❖ تطبيق البرنامج:

اشتمل البرنامج على (٣٧) جلسة؛ بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً وبذلك استغرق تطبيق البرنامج (١٢) أسبوعاً تقريباً، وتراوح زمن جلسات البرنامج ما بين ٦٠: ٩٠ دقيقة؛ وذلك حسب محتوي كل جلسة.، حيث تم تطبيق (٣٥) جلسة تضمنت الفنيات المستخدمة بالبرنامج + عدد (٢) جلسة للتمهيد والتعارف لوضع ميثاق العمل + الجلسة الختامية، وبعد تطبيق جلسات البرنامج، تم القياس البعدي، وكذلك بعد انقضاء (**مدة شهر ونصف**) تقريباً تم القياس التتبعي للتأكد من استمرارية فعالية البرنامج.

❖ مكان تطبيق البرنامج

تم تنفيذ جلسات البرنامج بحجرة الدراسة الذكية بالكلية وذلك في توقيتات لا تتعارض مع المحاضرات النظرية والعملية للطالبات، وتم اختيار ذلك المكان نظراً لاتساعه وتجهيزاته التي تساعد في تنفيذ الجلسات بشكل أفضل.

➢ **وفيما يلي عرض لمخطط مختصر لجلسات البرنامج التدريبي باستخدام المخططات المستخدم للمجموعة التجريبية وذلك بجدول (٢٢).**

جدول (٢٢) مخطط مختصر لجلسات البرنامج التدريبي باستخدام المخططات المستخدم للمجموعة التجريبية

جدول (٢٢) مخطط مختصر لجلسات البرنامج التدريبي باستخدام المخططات			
رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهدف الجلسة	الفنيات المستخدمة
١	التعارف ووضع ميثاق وقواعد العمل	▪ اشاعة جو من الألفة بين الباحثة وأعضاء المجموعة التجريبية. ▪ تعرف أعضاء المجموعة التجريبية على بعضهن البعض. ▪ أن تشترك الطالبات في وضع قواعد العمل التي ينبغي مراعاتها أثناء جلسات البرنامج. ▪ أن تحدد الطالبة أهمية المشاركة في جلسات البرنامج التالية.	الحوار والمناقشة

جدول (٢٢) مخطط مختصر لجلسات البرنامج التدريبي باستخدام المخططات

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهدف الجلسة	الفنيات المستخدمة
		▪ حث الطالبات على الحضور والمشاركة والالتزام بجلسات البرنامج التالية.	
٢: ٤	ماذا تعني المخططات وما هي أنواعها؟	▪ عرض الباحثة لمجموعة القواعد التي تم الاتفاق عليها بالجلسة السابقة. ▪ التعريف بمفهوم المخططات والمخططات اللاتكيفية وكيفية تشكلها.	الحوا والمناقشة، مذكرات المخططات اليومية
٥: ٦	كيف تكون مشاعرك وأفكارك بشكل دائم؟	▪ مراجعة الواجب المنزلي. ▪ مراجعة ما تم تقديمه من معلومات في الجلسة السابقة. ▪ التعرف على مشاعر وأفكار أعضاء المجموعة السلبية. ▪ التعرف على نمط سلوكياتهن نتيجة تلك المشاعر والأفكار.	بطاقات العرض السريع، مذكرات المخططات اليومية.
٧: ٩	حددي مخططك	▪ مراجعة الواجب المنزلي. ▪ مراجعة ما تم تقديمه من تدريبات في الجلسة السابقة. ▪ التعرف على المخططات اللاتكيفية التي يحملها أعضاء المجموعة التجريبية.	بطاقات العرض السريع، مذكرات المخططات اليومية
١٠: ١١	أحداث الطفولة	▪ مراجعة الواجب المنزلي. ▪ مراجعة ما تم تقديمه من تدريبات في الجلسة السابقة. ▪ التعرف على أحداث الطفولة والتي شكلت تلك المخططات.	التخيل، بطاقات العرض السريع مذكرات المخططات اليومية.
١٢: ١٣	مواقفك مع الوالدين	▪ مراجعة الواجب المنزلي. ▪ مراجعة ما تم تقديمه من تدريبات في الجلسة السابقة. ▪ التعرف على أساليب تنشئة الوالدين لأعضاء المجموعة.	التخيل، مذكرات المخططات اليومية.
١٤: ١٥	كتابة الخطابات للوالدين أو أحدهما	▪ مراجعة الواجب المنزلي. ▪ مراجعة ما تم تقديمه من تدريبات في الجلسة السابقة.	التخيل، كتابة الخطابات، مذكرات

جدول (٢٢) مخطط مختصر لجلسات البرنامج التدريبي باستخدام المخططات

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهدف الجلسة	الفنيات المستخدمة
		▪ التعرف على المتطلبات الأساسية لأعضاء المجموعة والتي لم تشبع أثناء مرحلة الطفولة.	المخططات اليومية.
١٦: ١٧	معاً للتخلص من مشاعرك وأفكارك السلبية	▪ مراجعة الواجب المنزلي. ▪ مراجعة ما تم تقديمه من تدريبات في الجلسة السابقة. ▪ مساعدة الطالبة في التخلص من مشاعرها وأفكارها السلبية.	الحوار السقراطي، بطاقات العرض السريع، مذكرات المخططات اليومية
١٨: ١٩	أهلا بالأفكار والمشاعر الإيجابية	▪ مراجعة الواجب المنزلي. ▪ مراجعة ما تم تقديمه من تدريبات في الجلسة السابقة. ▪ مساعدة الطالبة في تكوين مشاعر وأفكار إيجابية.	عمل الكرسي، الحوار السقراطي، بطاقات العرض السريع، مذكرات المخططات اليومية
٢٠: ٢١	قدم مشاعر وأفكار وسلوك إيجابي دوما	▪ مراجعة الواجب المنزلي. ▪ مراجعة ما تم تقديمه من تدريبات في الجلسة السابقة. ▪ مساعدة الطالبة في تقديم سلوكيات إيجابية عند ظهور المشاعر والأفكار السلبية.	وقف النمط السلوكي، عمل الكرسي، بطاقات العرض السريع، مذكرات المخططات اليومية
٢٢: ٢٣	ما أجمل الأثر الطيب	▪ مراجعة الواجب المنزلي. ▪ مراجعة ما تم تقديمه من تدريبات في الجلسة السابقة. ▪ اكساب الطالبة القدرة على المشاركة الإيجابية مع الآخرين.	الحوار السقراطي، عمل الكرسي، مذكرات المخططات اليومية

جدول (٢٢) مخطط مختصر لجلسات البرنامج التدريبي باستخدام المخططات

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهدف الجلسة	الفنيات المستخدمة
٢٤	لا نستطيع العيش بمفردنا	▪ مراجعة الواجب المنزلي. ▪ مراجعة ما تم تقديمه من تدريبات في الجلسة السابقة. ▪ اكساب الطالبة القدرة على زيادة التواصل والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين.	عمل الكرسي، الحوار السقراطي، مذكرات المخططات اليومية
٢٥	لا تبحث عن الكمال	▪ مراجعة الواجب المنزلي. ▪ مراجعة ما تم تقديمه من معلومات في الجلسة السابقة. ▪ اكساب الطالبة القدرة على التعامل مع عيوب الآخرين.	مذكرات المخططات اليومية، الحوار السقراطي، عمل الكرسي
٢٦	احترم قدرات غيرك	▪ مراجعة الواجب المنزلي. ▪ مراجعة ما تم تقديمه من معلومات في الجلسة السابقة. ▪ اكساب الطالبة القدرة على التعامل مع قدرات وامكانيات الآخرين. ▪ اكساب الطالبة القدرة على الاستفادة من قدرات الآخرين مع اختلافها.	كتابة الخطابات، الحوار السقراطي، عمل الكرسي، مذكرات المخططات اليومية
٢٧	تقبل نفسك كما أنت	▪ مراجعة الواجب المنزلي. ▪ مراجعة ما تم تقديمه من تدريبات في الجلسة السابقة. ▪ مساعدة الطالبة في فهم ذاتها وتقبلها كما هي.	بطاقة العرض السريع، الحوار السقراطي، عمل الكرسي، مذكرات المخططات اليومية

جدول (٢٢) مخطط مختصر لجلسات البرنامج التدريبي باستخدام المخططات

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهدف الجلسة	الفنيات المستخدمة
٢٨: ٢٩	تحمل المسؤولية أمر مهم	▪ مراجعة الواجب المنزلي. ▪ مراجعة ما تم تقديمه من تدريبات في الجلسة السابقة. ▪ اكساب الطالبة القدرة على تحمل المسؤولية.	الحوار السقراطي، عمل الكرسي، وقف النمط السلوكي، مذكرات المخططات اليومية.
٣٠	اعرف قدراتك وامكانياتك	▪ مراجعة الواجب المنزلي. ▪ مراجعة ما تم تقديمه من تدريبات في الجلسة السابقة. ▪ مساعدة الطالبة على العمل وفق امكاناتها وقدراتها.	الحوار السقراطي، وقف النمط السلوكي، عمل الكرسي، مذكرات المخططات اليومية
٣١	لا تكلف نفسك فوق وسعها	▪ مراجعة الواجب المنزلي. ▪ مراجعة ما تم تقديمه من تدريبات في الجلسة السابقة. ▪ اكساب الطالبة القدرة على توزيع الأدوار بينها وبين الآخرين.	كتابة الخطابات، الحوار السقراطي، عمل الكرسي، مذكرات المخططات اليومية
٣٢	التأني لا للاندفاع والتسرع	▪ مراجعة الواجب المنزلي. ▪ مراجعة ما تم تقديمه من تدريبات في الجلسة السابقة. ▪ اكساب الطالبة القدرة على التأني لإتمام أي مهمة تكلف بها.	وقف النمط السلوكي، الحوار السقراطي، عمل الكرسي، مذكرات المخططات اليومية

جدول (٢٢) مخطط مختصر لجلسات البرنامج التدريبي باستخدام المخططات

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهدف الجلسة	الفنيات المستخدمة
٣٣	ما أجمل ثقافة الاعتذار	▪ مراجعة الواجب المنزلي. ▪ مراجعة ما تم تقديمه من تدريبات في الجلسة السابقة. ▪ اكساب الطالبة القدرة على الاعتذار عند فعل الأخطاء. ▪ اكساب الطالبة القدرة على الوصول لصفة مراجعة النفس.	كتابة الخطابات، الحوار السقراطي، عمل الكرسي، مذكرات المخططات اليومية
٣٤	معاً للتخلص من الإحباط	▪ مراجعة الواجب المنزلي. ▪ مراجعة ما تم تقديمه من تدريبات في الجلسة السابقة. ▪ اكساب الطالبة القدرة على التخلص من الاحباط ▪ وضع بعض الحلول لحل مشكلة الإحباط لديها.	الحوار السقراطي، عمل الكرسي، مذكرات المخططات اليومية
٣٥	ما أجمل الصبر	▪ مراجعة الواجب المنزلي. ▪ مراجعة ما تم تقديمه من تدريبات في الجلسة السابقة. ▪ اكساب الطالبة القدرة على الصبر والتحمل.	الحوار السقراطي، عمل الكرسي، مذكرات المخططات اليومية
٣٦	تحمل نتائج وعواقب قراراتك	▪ مراجعة الواجب المنزلي. ▪ مراجعة ما تم تقديمه من تدريبات في الجلسة السابقة. ▪ اكساب الطالبة القدرة على تحمل نتيجة قراراتها.	مذكرات المخططات اليومية، الحوار السقراطي، عمل الكرسي

جدول (٢٢) مخطط مختصر لجلسات البرنامج التدريبي باستخدام المخططات

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهدف الجلسة	الفنيات المستخدمة
٣٧	الخاتمة ختامها مسك عزيزاتي	• مراجعة الواجب المنزلي. • الشكر والتقدير على الالتزام بالحضور. • مراجعة ما تم تقديمه من تدريبات في الجلسات السابقة. • عرض بعض الصور لهن أثناء حضور جلسات البرنامج. • تقويم البرنامج. • توزيع شهادات التكريم على أعضاء المجموعة التجريبية.	الحوار والمناقشة

رابعاً: خطوات البحث:

١. تم اختيار المشاركون للتحقق من الشروط السيكومترية للأدوات المستخدمة في البحث.

٢. تم تطبيق مقياس الرفاهة الأكاديمية، ومقياس اضطراب الاكتناز القهري.

٣. تم تحديد المشاركون بالبحث.

٤. تم تقسيم المشاركون إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

٥. تم إجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث.

٦. تم تطبيق البرنامج التدريبي باستخدام المخططات على أعضاء المجموعة التجريبية.

٧. تم القيام بتقويم نهائي للبرنامج التدريبي باستخدام المخططات عن طريق قائمتي تقويم المدربة وتقويم البيئة التدريبية.

٨. تم القياس البعدي بتطبيق مقياس الرفاهة الأكاديمية، ومقياس اضطراب الاكتناز القهري وذلك بعد تطبيق جلسات البرنامج.

٩. تم القياس التتبعي وذلك بعد انقضاء (مدة شهر ونصف) تقريباً للتأكد من استمرارية فعالية البرنامج.

١٠. تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام اختبار مان وتني واختبار ويلكوكسن باستخدام الحزمة الاحصائية SPSS.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

أولاً: نتائج الفرض الأول

والذي نص على أنه؛ " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في مقياس الرفاهة الأكاديمية للمجموعة التجريبية ".

للتحقق من ذلك قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس الرفاهة الأكاديمية، واستخدام اختبار " ويلكوكسن" Wilcoxon للأزواج المرتبطة لمعرفة دلالة الفروق بين درجات القياس القبلي البعدي، ويتضح ذلك من جداول (٢٣و٢٤).

جدول (٢٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات القياسين القبلي والبعدي

على مقياس الرفاهة الأكاديمية

عوامل المقياس	القياس القبلي		القياس البعدي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
العامل الأول	١٢,٦١	٠,٩١	٢٧,٠٠	٢,٥٩
العامل الثاني	١٢,٠٠	١,٢٨	٢٣,٦٧	٣,٢٧
العامل الثالث	١٠,٩٥	١,٢١	٢٠,٨٩	٣,٤٣
الدرجة الكلية لمقياس الرفاهة الأكاديمية	٣٥,٥٦	١,٣٨	٧١,٥٦	٥,٥٣

جدول (٢٤)

دلالة الفروق بين رتب متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي

في مقياس الرفاهة الأكاديمية

عوامل المقياس		ن	رتب المتوسط	مجموع الرتب	قيمة " Z "	حجم الأثر	مستوى الدلالة
العامل الأول	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٧٢٨-	٠,٨٧٩	دال عند مستوى ٠,٠٠١
	الرتب الموجبة	١٨	٩,٥٠	١٧١,٠٠			
	الرتب المتعادلة	٠					
العامل الثاني	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٧٢٨-	٠,٨٧٩	دال عند مستوى ٠,٠٠١
	الرتب الموجبة	١٨	٩,٥٠	١٧١,٠٠			
	الرتب المتعادلة	٠					
العامل الثالث	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٧٢٨-	٠,٨٧٩	دال عند مستوى ٠,٠٠١
	الرتب الموجبة	١٨	٩,٥٠	١٧١,٠٠			
	الرتب المتعادلة	٠					
الدرجة الكلية لمقياس الرفاهة الأكاديمية	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٧٣١-	٠,٨٨٠	دال عند مستوى ٠,٠٠١
	الرتب الموجبة	١٨	٩,٥٠	١٧١,٠٠			
	الرتب المتعادلة	٠					

يتضح من جدول (٢٤) أن قيمة (Z) دالة **عند مستوى ٠,٠٠١ ،** مما يدل على وجود فروق جوهرية بين درجات القياسين القبلي والبعدي في مقياس الرفاهة الأكاديمية في اتجاه درجات القياس البعدي، مما يدل على فعالية البرنامج التدريبي باستخدام المخططات في تحسين الرفاهة الأكاديمية.

ثانياً: نتائج الفرض الثاني :

والذي نص على أنه؛" لا توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الرفاهة الأكاديمية ".

وللتحقق من ذلك قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات القياس البعدي على مقياس الرفاهة الأكاديمية للمجموعتين الضابطة والتجريبية، واستخدام اختبار " مان ويتني" Mann-Whitney للأزواج المستقلة لمعرفة دلالة الفروق، ويتضح ذلك من جداول (٢٥و٢٦).

جدول (٢٥)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات القياس البعدي على مقياس الرفاهة الأكاديمية للمجموعتين الضابطة والتجريبية

عوامل المقياس	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
العامل الأول	١٣,٦٧	٤,٣٥	٢٧,٠٠	٢,٥٩
العامل الثاني	١٣,٢٢	٣,١٩	٢٣,٦٧	٣,٢٧
العامل الثالث	١٠,١١	٢,٤٩	٢٠,٨٩	٣,٤٣
الدرجة الكلية لمقياس الرفاهة الأكاديمية	٣٧,٠٠	٩,٤١	٧١,٥٦	٥,٥٣

جدول (٢٦)

دلالة الفروق بين رتب متوسطي درجات القياس البعدي على مقياس الرفاهة الأكاديمية للمجموعتين الضابطة والتجريبية

عوامل المقياس		ن	رتب المتوسط	مجموع الرتب	قيمة " Z "	مستوى الدلالة
العامل الأول	المجموعة الضابطة	١٨	١٠,٣٣	١٨٦,٠٠	٤,٦٧٢-	دال عند مستوى ٠,٠٠١
	المجموعة التجريبية	١٨	٢٦,٦٧	٤٨٠,٠٠		
العامل الثاني	المجموعة الضابطة	١٨	١٠,١٧	١٨٣,٠٠	٤,٧٦٧-	دال عند مستوى ٠,٠٠١
	المجموعة التجريبية	١٨	٢٦,٨٣	٤٨٣,٠٠		

عوامل المقياس		ن	رتب المتوسط	مجموع الرتب	قيمة " Z "	مستوى الدلالة
العامل الثالث	المجموعة الضابطة	١٨	٩,٩٢	١٧٨,٥٠	٤,٩٢٤-	دال عند مستوى ٠,٠٠١
	المجموعة التجريبية	١٨	٢٧,٠٨	٤٨٧,٥٠		
الدرجة الكلية لمقياس الرفاهة الأكاديمية	المجموعة الضابطة	١٨	١٠,٠٦	١٨١,٠٠	٤,٨٢٤-	دال عند مستوى ٠,٠٠١
	المجموعة التجريبية	١٨	٢٦,٩٤	٤٨٥,٠٠		

يتضح من جدول (٢٦) أن قيمة (Z) دالة **عند مستوى ٠,٠٠١**، مما يدل على وجود فروق جوهرية بين درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الرفاهة الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فعالية البرنامج التدريبي باستخدام المخططات في تحسين الرفاهة الأكاديمية.

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث

والذي نص على أنه؛" لا توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في مقياس اضطراب الاكتناز القهري للمجموعة التجريبية ".

للتحقق من ذلك قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس اضطراب الاكتناز القهري، واستخدام اختبار " ويلكوكسن" Wilcoxon للأزواج المرتبطة لمعرفة دلالة الفروق بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي، ويتضح ذلك من جداول (٢٧و٢٨).

جدول (٢٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس اضطراب الاكتناز القهري

عوامل المقياس	القياس القبلي		القياس البعدي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
العامل الأول	٣٢,٢٨	٣,٠٤	١٥,٢٢	١,١١
العامل الثاني	٢١,٢٢	٣,٠٠	١٠,٥٠	٠,٩٩
العامل الثالث	١٨,٠٠	٣,٤٣	٩,٨٣	١,٢٠
الدرجة الكلية لمقياس اضطراب الاكتناز القهري	٧١,٥٠	٥,٥٠	٣٥,٥٥	١,٣٨

جدول (٢٨)

دلالة الفروق بين رتب متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في مقياس اضطراب الاكتناز القهري

عوامل المقياس		ن	رتب المتوسط	مجموع الرتب	قيمة " Z "		مستوى الدلالة
العامل الأول	الرتب السالبة	١٨	٩,٥٠	١٧١,٠٠	٣,٧٢٩-	٠,٨٧٩	دال عند مستوى ٠,٠٠١
	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠			
	الرتب المتعادلة	٠					
العامل الثاني	الرتب السالبة	١٨	٩,٥٠	١٧١,٠٠	٣,٧٣٢-	٠,٨٨٠	دال عند مستوى ٠,٠٠١
	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠			
	الرتب المتعادلة	٠					
العامل الثالث	الرتب السالبة	١٨	٩,٥٠	١٧١,٠٠	٣,٧٣٠-	٠,٨٨٠	دال عند مستوى ٠,٠٠١
	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠			
	الرتب المتعادلة	٠					
الدرجة الكلية لمقياس اضطراب الاكتناز القهري	الرتب السالبة	١٨	٩,٥٠	١٧١,٠٠	٣,٧٣٠-	٠,٨٨٠	دال عند مستوى ٠,٠٠١
	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠			
	الرتب المتعادلة	٠					

يتضح من جدول (٢٨) أن قيمة (Z) دالة **عند مستوى ٠,٠٠١**، مما يدل على وجود فروق جوهرية بين درجات القياسين القبلي والبعدي في مقياس اضطراب الاكتناز القهري في اتجاه درجات القياس البعدي، مما يدل على فعالية البرنامج التدريبي باستخدام المخططات في خفض اضطراب الاكتناز القهري.

رابعاً: الفرض الرابع

والذي نص على أنه؛ " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس اضطراب الاكتناز القهري ".

للتحقق من ذلك قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات القياس البعدي على مقياس اضطراب الاكتناز القهري للمجموعتين الضابطة والتجريبية، واستخدام اختبار " مان ويتني" Mann-Whitney للأزواج المستقلة لمعرفة دلالة الفروق، ويتضح ذلك من جداول (٢٩و٣٠) .

جدول (٢٩)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات القياس البعدي على مقياس اضطراب الاكتناز القهري للمجموعتين الضابطة والتجريبية

عوامل المقياس	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
العامل الأول	٢٩,٦١	٥,٠٤	١٥,٢٢	١,١١
العامل الثاني	١٩,٢٢	٤,٠١	١٠,٥٠	٠,٩٩
العامل الثالث	١٧,٧٢	٢,٩٥	٩,٨٣	١,٢٠
الدرجة الكلية لمقياس اضطراب الاكتناز القهري	٦٦,٥٥	٩,٦١	٣٥,٥٥	١,٣٨

جدول (٣٠)

دلالة الفروق بين رتب متوسطي درجات القياس البعدي على مقياس اضطراب الاكتناز القهري للمجموعتين الضابطة والتجريبية

عوامل المقياس		ن	رتب المتوسط	مجموع الرتب	قيمة " Z "	مستوى الدلالة
العامل الأول	المجموعة الضابطة	١٨	٢٧,٢٢	٤٩٠,٠٠	٥,٠١٥-	دال عند مستوى ٠,٠٠١
	المجموعة التجريبية	١٨	٩,٧٨	١٧٦,٠٠		
العامل الثاني	المجموعة الضابطة	١٨	٢٦,٧٨	٤٨٢,٠٠	٤,٨٠٢-	دال عند مستوى ٠,٠٠١
	المجموعة التجريبية	١٨	١٠,٢٢	١٨٤,٠٠		
العامل الثالث	المجموعة الضابطة	١٨	٢٦,٧٨	٤٨٢,٥٠	٤,٧٤٧-	دال عند مستوى ٠,٠٠١
	المجموعة التجريبية	١٨	١٠,٢٢	١٨٤,٥٠		
الدرجة الكلية لمقياس اضطراب الاكتناز القهري	المجموعة الضابطة	١٨	٢٧,١٤	٤٨٨,٥٠	٤,٩٤٠-	دال عند مستوى ٠,٠٠١
	المجموعة التجريبية	١٨	٩,٨٦	١٧٧,٥٠		

يتضح من جدول (٣٠) أن قيمة (Z) دالة **عند مستوى ٠,٠٠١**، مما يدل على وجود فروق جوهرية بين درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مقياس اضطراب الاكتناز القهري لصالح درجات المجموعة التجريبية، مما يدل على فعالية البرنامج التدريبي باستخدام المخططات في خفض حدة اضطراب الاكتناز القهري.

بالنظر للنتائج الاحصائية الخاصة بالفرضين الأول والثاني والثالث والرابع ، يمكن ملاحظة فعالية البرنامج **المعد لهذا البحث** ؛ والذي يضم فنيات واستراتيجيات **تدريبية قائمة على استخدام المخططات في خفض حدة اضطراب الاكتناز القهري وتحسين الرفاهة الأكاديمية لدى** أعضاء المجموعة التجريبية بخلاف أعضاء المجموعة الضابطة والتي لم تتلقي أي تدريبات **لخفض اضطراب الاكتناز القهري** وظلت درجات اضطراب الاكتناز القهري **مرتفعة لديهن ؛ وذلك يتفق مع ما أشارت** إليه دراسة , Mejuel et al. (2019) ؛ حيث وجد ارتباط موجب بين اضطراب الاكتناز القهري والتشوهات المعرفية ، **وكذلك** ظلت درجات الرفاهة الأكاديمية **منخفضة لديهن ؛ ويتفق ذلك** مع نتائج دراسة (2016)، Sarvar التي توصلت إلى العلاقة الإيجابية بين المخططات المعرفية اللاتكيفية المبكرة وسلوكيات تجنب المواجهة والإعاقة الأكاديمية للطلاب.

فالنتائج السابق عرضها أشارت إلى أن البرنامج التدريبي من خلال فنياته واستراتيجياته أدي إلى خفض حدة **اضطراب الاكتناز القهري** والذي بدوره أدي إلى انخفاض الدرجة الكلية لمقياس اضطراب الاكتناز القهري، وبالمثل أدت فنيات واستراتيجيات البرنامج التدريبي إلى **تحسين الرفاهة الأكاديمية** والذي بدوره أدي إلى ارتفاع الدرجة الكلية لمقياس الرفاهة الأكاديمية لأعضاء المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتائج مع دراسات استخدمت برامج لخفض حجة اضطراب الاكتناز القهري؛ كدراسة عبد المنعم (٢٠٢٢)، والتي استخدمت بعض فنيات العلاج السلوكي واستمرت فاعليته وفقاً لما توصلت له نتائج الدراسة وهي جزء من الفنيات التي تم الاعتماد عليها بالبرنامج المقدم للمجموعة التجريبية بهذا البحث.

ويمكن تفسير تلك النتائج في ضوء محورين ؛ الأول محتوي البرنامج المقدم للطالبات أعضاء المجموعة التجريبية ، **الثاني ؛ الفنيات والاستراتيجيات** المستخدمة في البرنامج ، **أما فيما يخص المحور الأول محتوي البرنامج** المقدم للطالبات أعضاء المجموعة التجريبية ، **فقد تضمن البرنامج** جلسات تهدف إلى تعريف أعضاء المجموعة التجريبية **بالمخططات والمخططات اللاتكيفية** وكيفية تشكلها وتقديم بعض الأمثلة على المخططات اللاتكيفية السلبية وكذلك **المخططات التكيفية الإيجابية** حتي يتسنى في الجلسات اللاحقة التخلص من تلك المخططات السلبية واستبدالها بمخططات إيجابية تعود بالنفع عليهن وعلى المجتمع بشكل عام

وأسرهن بشكل خاص، **وأخري هدفت إلى تحديد المشاعر والأفكار** السلبية الموجودة لدى الطالبة نتيجة تلك المخططات اللاتكيفية وما يترتب عليها من تقديم أنماط سلوكية غير مقبولة **وذلك لمساعدتهن في التخلص** من تلك الأفكار والسلوكيات السلبية واستبدالها بأخري إيجابية ، وهناك من هدفت إلى التعرف على ذكريات الطفولة من خلال تحديد الأحداث والمواقف **التي مرت بها الطالبة أثناء طفولتها** سواء من قِبل والديها وأسرتها أو البيئة المحيطة بها بالإضافة إلى تحديد احتياجاتها الأساسية والتي لم تشبع أثناء طفولتها والتي أدت إلى تشكيل المخططات اللاتكيفية الموجودة لديها ، ثم جاءت الجلسات التالية لتساعد الطالبة على **التخلص من أفكارها ومشاعرها السلبية واستبدالها بأخري أكثر إيجابية** وكذلك مساعدتها في تقديم سلوكيات مقبولة عند ظهور المشاعر والأفكار السلبية، إضافة إلى ، تدريب الطالبة على **كتابة ملاحظات لما تقوم به** في حياتها اليومية وتقديم استجابات غير إيجابية عند ظهور المخططات اللاتكيفية، كما هدفت بعض الجلسات اكساب الطالبة القدرة على التعاون الإيجابي مع بقية زميلاتها من أعضاء المجموعة التجريبية وتشجيعها على استخدام **القيادة الفعالة مع زميلاتها** في المجموعة والتنوع في استخدام الجدية والمرونة في التعامل مع المواقف المختلفة وهذا ساعدها على تكوين **علاقات طيبة وإيجابية مع بقية زميلاتها** من أعضاء المجموعة التجريبية ، وتضمنت بعض الجلسات أيضاً بعض **الأمور لزيادة التفاعل الاجتماعي ومساعدتها في تكوين** علاقات اجتماعية وصداقات بشكل طيب من خلال اكسابها القدرة على التشاور مع بقية زميلاتها من أعضاء المجموعة التجريبية في اتخاذ القرارات ، وأيضا اشتملت بعض الجلسات على تعريف الطالبة بأن كل انسان لديه نقائص وعيوب وأن كل إنسان لديه قدرات وإمكانات خاصة ولكن الأهم يجب استغلالها لخدمة نفسه وأسرته والمجتمع في آن واحد، كما تضمنت بعض الجلسات اكساب الطالبة القدرة على **عدم تجاوز الحدود مع الآخرين** وأن تتعامل بتواضع وتقدم السلوكيات الإيجابية وذلك سيؤدي إلى المودة والتعاطف مع الآخرين ، وهدفت بعض الجلسات الأخرى تعريف الطالبة بأن **الآخرين لديهم قدرات وامكانات مماثلة تماماً لقدراتها** ولكنهم يستخدموا ذلك لخدمة الغير والمجتمع، كما تضمنت الجلسات تدريب الطالبة على فهم ذاتها **وتقبلها وتطويرها** وأنه يجب أن تعمل وفق هذه القدرات وأن **لا تحمل نفسها أكثر من اللازم** وساعد ذلك في **توعيتها بعدم وضع معايير صعبة يصعب عليها وعلى الآخرين** اتباعها مما قد يؤدي إلى نفور الآخرين منها، وتناولت بعض الجلسات **المشاركة والتعاون مع أعضاء المجموعة** وأيضاً

التشاور مع بعضهن البعض حتي تستمتع الطالبة وتشعر بلذة النجاح والتفوق مع الآخرين ، وفي بعض الجلسات ركزت على اكساب الطالبة القدرة على **تقديم الاعتذار عند ارتكاب الخطأ** ومواجهة الاحباط وتحمل نتائج قراراتها مهما كانت هذه القرارات، مما أدي إلى اكساب الطالبة القدرة على تحمل المسؤولية بشكل جيد بدلاً من القاء اللوم على زميلاتها أو الآخرين نتيجة أخطاءها ، **وهذا ما أكده Rafaeli et al. (2011) بأن فعالية استخدام المخططات** تظهر من خلال قدرة الفرد على اشباع الاحتياجات الانفعالية الأساسية باستخدام أسلوب اعادة الرعاية الوالدية المحدودة؛ بالإضافة إلى اكسابه القدرة على تكوين علاقات تقوم على المساواة والمعاملة بالمثل بدلاً من الاستحقاق والعظمة، كما يجب عليه أن يعرف أن لديه قدرات كسائر البشر وليس لديه قدرات خاصة تدفعه إلى معاملة الآخرين بطريقة غير مقبولة.

أما فيما يخص المحور الثاني ، الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج والتي تضمنت؛ بطاقات العرض السريع، التخيل ، عمل الكرسي، الحوار السقراطي، كتابة الخطابات ، وقف النمط السلوكي، مذكرات المخططات اليومية، وفيما يتعلق **بفنية بطاقات العرض السريع،** فقد تم تصميم تلك البطاقات لتشتمل على العناصر الأساسية الآتية: الاعتراف بالمشاعر الحالية، التعرف على المخططات، اختبار الواقع، التعليمات السلوكية، وذلك بهدف الكشف على المخططات المعرفية اللاتكيفية الموجودة لدى الطالبة وتقديم الاستجابات الإيجابية عند ظهور المخطط ، حيث تم تدريب الطالبة على تلك الفنية **بدءً من الجلسة الخامسة** وذلك من خلال أن طلب منها كتابة مشاعرها السلبية وما هي المواقف والأحداث التي تنشط ذلك الانفعال، ثم يأتي في المرحلة الثانية من التدريب كتابة المخطط الذي لديها ، وكيف تم اكتسابه، وفي المرحلة الثالثة تم تدريبها على كتابة المعتقدات السلبية والمعتقدات الإيجابية وتقديم أمثلة حياتية على ذلك ، ثم تأتي المرحلة الأخيرة لكتابة السلوكيات غير الإيجابية واستبدالها بالسلوكيات الإيجابية ، كما تم تدريبها على **ضرورة حمل هذه البطاقة معها** في أي مكان وتقرأها عند ظهور المخطط وذلك لما تتميز به من أدلة على الاستجابات الإيجابية والتي قامت بكتابتها الطالبة بنفسها وذلك سيساعدها في مواجهة المخططات اللاتكيفية، وكان لذلك كله أثر جيد في **خفض بعض** المخططات اللاتكيفية ، **كمخطط الاعتماد و العجز، مخطط الاستحقاق و العظمة .....**

لدى أعضاء المجموعة التجريبية والذي أدي بدوره إلى خفض اضطراب الاكتناز القهري وتحسين الرفاهة الأكاديمية، وهذا ما أوضحه Young et al. (2003) بأن بطاقات العرض السريع أوراق صغيرة مكتوبة تقدم استجابات صحيحة وسوية للمخطط المثار، صُممت ليحملها الفرد ويستخدمها على الفور في اللحظات التي يظهر بها المخطط اللاتكيفي .

- أما فيما **يخص فنية التخيل** فقد تم استخدامها لمساعدة الطالبة في استرجاع الأحداث والمواقف الجيدة والحزينة التي تعرضت لها أثناء مرحلة الطفولة أو مرحلة المراهقة، بالإضافة إلى قدرتها في مساعدة الطالبة على استدعاء أساليب التربية الوالدية التي اعتمد عليها الوالدين في تنشئتها وتربيتها والتركيز خاصة على أساليب التنشئة الوالدية غير السوية والتي كان لهما أثر في ظهور المخططات اللاتكيفية لديها واحتفاظها بها في المراحل العمرية اللاحقة واستخدامها في حياتها اليومية، حيث قامت الباحثة بتدريب الطالبة على تلك الفنية من خلال إعطاء الطالبة تلك التعليمات" **" الآن، اغلقي عينيكِ وتذكري بعض المواقف التي حدثت لكِ في الماضي السعيدة والحزينة واذكري لي ماذا تري ولا تخفي على أي صورة لأي شيء ".**

ومن خلال تلك الفنية تم تحديد بعض المواقف المؤلمة التي تعرضت لها الطالبة أثناء مرحلة الطفولة وكذلك تحديد بعض أساليب التنشئة الوالدية الخاطئة كالتسلط والقسوة والاهمال وغيرها، **وكان لذلك دور في تحديد بعض أسباب المخططات اللاتكيفية لدى الطالبات** وبالتعاون بين الباحثة والطالبات كان هناك محاولات جيدة من الطالبات لإبعاد تلك المواقف والأسباب، وأكد ذلك Arntz & Genderen (2009) بأن فنية التخيل تساعد في استدعاء الخبرات والأحداث التي تعرض لها الفرد في مرحلة مبكرة من حياته كالإساءة من قِبل والديه أو أقرانه أو الاهمال الوالدي والتي أدت بدورها إلى تشكيل المخططات المعرفية اللاتكيفية المبكرة لديه.

وبالنسبة لفنيتي عمل الكرسي والحوار السقراطي فقد ساعدت الطالبات في التخلص من الأفكار والمشاعر السلبية **كمخطط الاعتماد و العجز، ، مخطط الاستحقاق و العظمة ....** ، واستبدالها بأفكار ومشاعر إيجابية كالتعاون والتعاطف والتشاور والتفاعل مع الآخرين والاعتذار وغيرها، وتم تدريب الطالبات على تلك الفنيتين من خلال جلوس الطالبة على كرسي وتأخذ دور المخطط اللاتكيفي والباحثة على كرسي آخر وتأخذ دور المخطط الإيجابي ، وتقول الباحثة للطالبة "أنتِ تمثلي المخطط الذي تمتلكيه وأنا أمثل ضد هذا المخطط ويجب عليكِ اثبات صحة

كلامك بكل قوة " ثم تبدأ المناظرة ؛ وفيها تذكر الطالبة الأدلة ولكن الباحثة تأخذ من تلك الأدلة نقطة انطلاق لإثبات عدم صحة المخطط لدى الطالبة وبنهاية المناظرة تبدأ الطالبة تقتنع بأن أفكارها ومخططاتها خاطئة وأن ما ذكرته الباحثة هو الفكرة الصحيحة ،وهو النافع لها ولأسرتها ومجتمعها ، واتفق ذلك مع ما ذكره McIntosh (2017) بأن تلك الفنيتين تفترض بأن الفرد يعلم جيداً بوجود جانب إيجابي للمخطط، وفيها يقوم المدرب بدعوة الفرد للمشاركة والاندماج في الحوار ولعب الدور والذي يتضمن كلا الجانبين الإيجابي وغير المقبول، وفي بعض الأحيان يشعر الفرد بعدم الراحة لاستخدام تلك الفنية ولذلك يجب على المدرب تشجيع الأفراد لتجربتها.

أما بالنسبة لفنية كتابة الخطابات فقد أدت دوراً هاماً في خفض حدة اضطراب الاكتناز القهري لدى أعضاء المجموعة التجريبية، حيث تم تدريب الطالبة على كتابة بعض الخطابات وتوجيهها إلى والديها بهدف تفريغ ما بداخلها من احتياجات ومتطلبات أساسية ترغب في اشباعها ولم يستجاب لها من قِبل الوالدين من قبل.

فقد كانت فنية جيدة للتواصل مع أولياء الأمور، ولكن بطريقة غير مباشرة حيث إن أغلب أعضاء المجموعة التجريبية لا تفضلن المواجهة المباشرة، وإتاحة الفرصة بهذه الصورة من خلال تلك الفنية في طلب ما يشاءون دون خوف أو تردد، وهذا ما أوضحه Ohanian (2016) بأن تلك الفنية يُطلب فيها من الفرد كتابة خطابات لوالديه/ مقدم الرعاية والآخرين والذي تعرض لإساءة معاملتهم وذلك من أجل التعبير عن مشاعره والمطالبة بحقوقه، ومع ذلك لا يتم ارسالها في أغلب الحالات.

وفيما يتعلق بفنية وقف النمط السلوكي، لقد تم تدريب أعضاء المجموعة التجريبية على كيفية تقديم بعض السلوكيات المقبولة والإيجابية عند ظهور المخطط اللاتكيفي لديهم، فبدلاً من استخدام التقليل من قدرات الأخرين والاستخفاف بها ، والأنانية والفردية في أداء المهام، وعدم القدرة على الاعتذار عن الأخطاء، تم تعليمها استخدام سلوكيات مقبولة وإيجابية والتي تقوم على التعاون والمشاركة مع الآخرين، وأن الاعتذار قوة وليس ضعف واحترام الأخرين وقدراتهم ، واتفق ذلك مع ما ذكره Young et al.(2003) بأنه من خلال تلك الفنية يحاول المدرب مساعدة الفرد في استبدال أنماطه السلوكية المستخدمة مع المخطط بأنماط أكثر تكيفاً، حيث يتم التركيز على تغيير أساليب التعامل اللاتكيفية عند إثارة المخطط. أما فيما يتعلق **بفنية**

مذكرات المخططات اليومية فقد كان لها دوراً في خفض اضطراب الاكتناز القهري والتخلص من المخططات اللاتكيفية، وأيضا تحسين الرفاهة الأكاديمية ، حيث تم تدريب الطالبة على **تشكيل أفكار ومشاعر وسلوكيات إيجابية** عندما تتعرض لبعض المواقف والأحداث التي تنشط لديها المخطط اللاتكيفي وذلك من خلال كتابة ملاحظات عن الأحداث التي تمر بها في حياتها اليومية وكيف تفاعلت معها ، وما هو السلوك الذي قامت به لمواجهة ذلك الحدث أو الموقف، ففي نهاية كل جلسة ، طلبت الباحثة من أعضاء المجموعة التجريبية كتابة بعض المذكرات التي مررن بها في حياتهن وتقديمها في الجلسة القادمة لمناقشتها سوياً.

وبذلك يتضح مما سبق، فعالية البرنامج التدريبي باستخدام المخططات في خفض حدة اضطراب الاكتناز القهري وتحسين الرفاهة الأكاديمية لدى أعضاء المجموعة التجريبية؛ وتأتي **هذه الفعالية عن طريق تكامل محتوي البرنامج مع الفنيات التدريبية المستخدمة،** والتي ساعدت الطالبة في استدعاء المواقف التي أدت إلى تشكيل المخططات اللاتكيفية لديها وكونت المعتقدات والأفكار السلبية عن ذاتها وعن مجتمعها ومن ثم تبديل تلك الأفكار غير الإيجابية إلى أفكار إيجابية بناءة أدت إلى التخلص من المخططات المعرفية اللاتكيفية وبناء مخططات إيجابية تساعدها في التفاعل بإيجابية مع مجتمعها وهذا بدوره أدي إلى خفض اضطراب الاكتناز القهري وتحسين الرفاهة الاكاديمية لديها ، **وكل ذلك توفر من خلال البرنامج التدريبي باستخدام المخططات الذي قدمه هذا البحث.**

خامساً: الفرض الخامس

والذي نص على أنه؛" لا توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعى في مقياس الرفاهة الأكاديمية للمجموعة التجريبية".

للتحقق من ذلك قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات القياسين البعدي والتتبعى على مقياس الرفاهة الأكاديمية، واستخدام اختبار " ويلكوكسن" Wilcoxon للأزواج المرتبطة لمعرفة دلالة الفروق بين درجات القياس البعدي والقياس التتبعى، ويتضح ذلك من جداول (٣١و٣٢).

جدول (٣١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات القياسين البعدي والتتبعى على مقياس الرفاهة الأكاديمية

عوامل المقياس	القياس البعدي		القياس التتبعى	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
العامل الأول	٢٧,٠٠	٢,٥٩	٢٧,١٧	٢,٥٧
العامل الثاني	٢٣,٦٧	٣,٢٧	٢٣,٤٤	٢,٩١
العامل الثالث	٢٠,٨٩	٣,٤٣	٢١,٠٠	٣,٢٩
الدرجة الكلية لمقياس الرفاهة الأكاديمية	٧١,٥٦	٥,٥٣	٧١,٦١	٥,٣٢

جدول (٣٢)

دلالة الفروق بين رتب متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعى في مقياس الرفاهة الأكاديمية

عوامل المقياس		ن	رتب المتوسط	مجموع الرتب	قيمة " Z "	مستوى الدلالة
العامل الأول	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٧٣٢-	غير دال
	الرتب الموجبة	٣	٢,٠٠	٦,٠٠		
	الرتب المتعادلة	١٥				
العامل الثاني	الرتب السالبة	١	٤,٠٠	٤,٠٠	٠,٣٧٨-	غير دال
	الرتب الموجبة	٣	٢,٠٠	٦,٠٠		
	الرتب المتعادلة	١٤				
العامل الثالث	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٤١٤-	غير دال
	الرتب الموجبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠		
	الرتب المتعادلة	١٦				
الدرجة الكلية لمقياس الرفاهة الأكاديمية	الرتب السالبة	١	١٠,٠٠	١٠,٠٠	١,٨٠٧-	غير دال
	الرتب الموجبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٨				

يتضح من جدول (٣٢) أن قيمة (Z) غير دالة، مما يدل على عدم وجود فروق جوهرية بين القياسين البعدي والتتبعى في مقياس الرفاهة الأكاديمية، مما يدل على استمرارية فعالية البرنامج التدريبي باستخدام المخططات في تحسين الرفاهة الأكاديمية.

سادساً: الفرض السادس

والذي نص على أنه؛ " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعى في مقياس اضطراب الاكتناز القهري للمجموعة التجريبية".

للتحقق من ذلك قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات القياسين البعدي والتتبعى على مقياس اضطراب الاكتناز القهري، واستخدام اختبار " ويلكوكسن" Wilcoxon للأزواج المرتبطة لمعرفة دلالة الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعى، ويتضح ذلك من جداول (٣٣و٣٤).

جدول (٣٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات القياسين البعدي والتتبعى

على مقياس اضطراب الاكتناز القهري

عوامل المقياس	القياس البعدي		القياس التتبعى	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
العامل الأول	١٥,٢٢	١,١١	١٥,٤٤	١,٢٥
العامل الثاني	١٠,٥٠	٠,٩٩	١٠,٦٧	٠,٩١
العامل الثالث	٩,٨٣	١,٢٠	٩,٩٤	١,٢١
الدرجة الكلية لمقياس اضطراب الاكتناز القهري	٣٥,٥٥	١,٣٨	٣٦,٠٥	١,٧٣

جدول (٣٤)

دلالة الفروق بين رتب متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعى في مقياس الاكتناز القهري

عوامل المقياس		ن	رتب المتوسط	مجموع الرتب	قيمة " Z "	مستوى الدلالة
العامل الأول	الرتب السالبة	٢	٣,٥٠	٧,٠٠	١,٢٦٥-	غير دال
	الرتب الموجبة	٥	٤,٢٠	٢١,٠٠		
	الرتب المتعادلة	١١				
العامل الثاني	الرتب السالبة	١	٣,٠٠	٣,٠٠	١,٣٤٢-	غير دال
	الرتب الموجبة	٤	٣,٠٠	١٢,٠٠		
	الرتب المتعادلة	١٣				
العامل الثالث	الرتب السالبة	٢	٥,٢٥	١٠,٥٠	٠,٦٣٢-	غير دال
	الرتب الموجبة	٥	٣,٥٠	١٧,٥٠		
	الرتب المتعادلة	١١				
الدرجة الكلية لمقياس اضطراب الاكتناز القهري	الرتب السالبة	٣	٤,٥٠	١٣,٥٠	١,٨١٢-	غير دال
	الرتب الموجبة	٨	٦,٥٦	٥٢,٥٠		
	الرتب المتعادلة	٧				

يتضح من جدول (٣٤) أن قيمة (Z) غير دالة، مما يدل على عدم وجود فروق جوهرية بين درجات القياسين البعدي والتتبعى في مقياس اضطراب الاكتناز القهري، مما يدل على استمرارية فعالية البرنامج التدريبي باستخدام المخططات في خفض حدة اضطراب الاكتناز القهري.

بالنظر للنتائج الاحصائية الخاصة بالفرضين الخامس والسادس ، يمكن ملاحظة استمرار فعالية البرنامج **وتفسر الباحثة ذلك إلى قدرته على** مساعدة أعضاء المجموعة التجريبية في **نقل المهارات والمعارف والمشاعر الإيجابية** التي مارستها الطالبات وتدربن عليها وتعايشن معها في جلسات البرنامج إلى مواقف الحياة المختلفة حيث كشفت النتائج بوضوح نقل الخبرة والأثر الإيجابي للممارسات والفنيات والاستراتيجيات التي شاركن فيها وتدربن عليها في جلسات البرنامج ونقلها إلى مجتمعهن الأسري والجامعي ، كما يمكن **تفسير تلك النتائج في ضوء الفنيات المستخدمة** في البرنامج ، فالفنيات التي أدت إلى فعالية البرنامج هي ذاتها التي أثبتت فعاليتها في استمرار تحسن أداء أعضاء المجموعة التجريبية، ومثال على ذلك **فنية بطاقات العرض السريع** ، التي ساعدت أعضاء المجموعة التجريبية في حملها معهن أينما ذهبن وعند التعرض للحدث المنشط للمخطط يقومن بقراءتها والاستفادة من الاستجابات الصحيحة والسوية والتي تم تدريبهن عليها من خلال البرنامج ، **وفنية الحوار السقراطي** والتي ساعدت الطالبة في التأكد أن لكل مخطط جانب غير سوي وآخر سوي ويجب تغليب الجانب السوي حتي تستطيع العيش في استقرار وراحة داخل مجتمعها ، وفنية كتابة الخطابات والتي ساعدت في التواصل مع والديها بطريقة جيدة وتوصيل أفكارها ومشاعرها تجاههم، وفنية **مذكرات المخططات اليومية** التي تعمل جنباً إلى جنب مع بطاقات العرض السريع والتي استطاعت الطالبة من خلالها تسجيل ما يدور في حياتها اليومية من مواقف وأحداث وتقديم الاستجابات الصحيحة والسوية تجاه المواقف المختلفة، حيث أن نتيجة للتدريب الجيد على تلك الفنيات وتطبيقها على الوجه الأمثل خلال جلسات البرنامج ومن ثم نمت لديهن القدرة على نقل الخبرة من تلك التدريبات إلى مواقع خارج تلك الجلسات واستمرارها معهن. واتفق ذلك مع ما ذكره Young et al. (2003).

كما تفسر الباحثة استمرارية فعالية البرنامج في خفض حدة اضطراب الاكتناز القهري وتحسين الرفاهة الأكاديمية لدى أعضاء المجموعة التجريبية، تفاعل العديد من الأشخاص معهن والذين كانوا في السابق يتجنبوا التعامل مع تلك المجموعة وهذا ما ذكره أعضاء المجموعة التجريبية في الجلسات الأخيرة من البرنامج وبذلك أصبحت لديهن القدرة على تكوين علاقات اجتماعية طيبة مع أقرانهن تقوم على المشاركة والتعاون والتشاور مما اكسبهن قبولاً لدى

الآخرين بشكل عام ، ونتيجة شعورهن بالمحبة والود من قِبل الآخرين، فكان من الصعب التخلي عن هذه المشاعر الإيجابية والتي تولدت لدى أعضاء المجموعة التجريبية فكان لزاماً عليهن المحافظة على أسلوبهن وطريقتهن وتعاملهن الجيد مع الآخرين والذي تم اكتسابه عن طريق البرنامج مما جعلهن أكثر قدرة على استخدام جلسات البرنامج وفنياته مرة أخري **وذلك في عدم وجود الباحثة** ، كل هذا أدي إلى خفض حدة اضطراب الاكتناز القهري وتحسين الرفاهة الأكاديمية لدى أعضاء المجموعة التجريبية واستمرار أثر فعالية البرنامج بعد الانتهاء من تطبيقه.

ونتيجة لكل ما سبق من نتائج فروض البحث، يتضح أهمية البرنامج التدريبي **باستخدام المخططات لخفض حدة اضطراب الاكتناز القهري وتحسين الرفاهة الأكاديمية لدى طالبات** الفرقة الثانية في التخصصات العلمية التربوية بأقسام (رياضيات + بيولوجي) بكلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس.

سابعاً: نتائج البحث:

توصل البحث لمجموعة من النتائج كما يلي:

١. وجدت فروق جوهرية بين درجات القياسين القبلي والبعدي في مقياس الرفاهة الأكاديمية في اتجاه درجات القياس البعدي.
٢. وجدت فروق جوهرية بين درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مقياس الرفاهة الأكاديمية لصالح درجات المجموعة التجريبية.
٣. وجدت فروق جوهرية بين درجات القياسين القبلي والبعدي في مقياس اضطراب الاكتناز القهري في اتجاه درجات القياس البعدي.
٤. وجدت فروق جوهرية بين درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مقياس اضطراب الاكتناز القهري لصالح درجات المجموعة التجريبية.
٥. لم توجد فروق جوهرية بين درجات القياسين البعدي والتتبعى في مقياس الرفاهة الأكاديمية.
٦. لم توجد فروق جوهرية بين درجات القياسين البعدي والتتبعى في مقياس اضطراب الاكتناز القهري.

ثامناً: توصيات البحث

في ضوء ما توصلت إليه نتائج البحث؛ يمكن صياغة بعض التوصيات.

١. تنظيم ندوات توعوية لطلاب المراحل التعليمية المختلفة لتعريفهم بالمخططات المعرفية اللاتكيفية وكيفية تكونها وما يترتب عليها من ظهور اضطرابات نفسية كثيرة تؤثر على مشاركة الطلاب بالأنشطة المجتمعية.

٢. تنظيم ندوات توعوية لطلاب المراحل التعليمية المختلفة لتعريفهم باضطراب الاكتناز القهري وما يترتب عليه من آثار سلبية بالجانب الأكاديمي أو المهني أو الاجتماعي مما ينعكس بالسلب على رفاهتهم الأكاديمية بشكل خاص وعلى المجتمع بشكل عام.

٣. الاهتمام بتقديم برامج قائمة على التدريب باستخدام المخططات للحد من اضطرابات الشخصية بصفة عامة لما لها من عظيم الأثر في خفض المخططات اللاتكيفية والتي بدورها تؤدي إلى انخفاض اضطرابات الشخصية.

٤. تنظيم ندوات توعية لأولياء الامور لمساعدتهم في استخدام أساليب التنشئة الوالدية الصحيحة وتلبية المتطلبات والاحتياجات الأساسية لأطفالهم وذلك لحمايتهم من تكوين مخططات معرفية لا تكيفية لديهم تستمر معهم طيلة حياتهم.

٥. ضرورة بث القيم والمهارات في البيئة الأكاديمية؛ لما لها من دور فعال وانعكاس إيجابي على مهارات طلاب الجامعة.

٦. العمل على تعزيز مفهوم الرفاهة الأكاديمية في الدراسات والبحوث النفسية والتربوية.

٧. عقد دورات تدريبية للطلاب المعلمين والمشرفين التربويين على كيفية استخدام الرفاهة الأكاديمية داخل البيئة التعليمية.

٨. إعداد برامج تدريبية تساعد في تحقيق الرفاهة الأكاديمية داخل البيئة التعليمية.

المراجع :

- إبراهيم عبد الستار؛ عسكر، عبد الله (٢٠٠٥). *علم النفس الإكلينيكي في ميدان الطب النفسي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أحمد، إحسان فكري (٢٠٢١). سلوك الاكتناز القهري وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلبة الجامعة، *المجلة التربوية للعلوم النفسية*، ٢ (٤)، ٦٣-١٠٤.
- الجبيلي، محمد عبد الله. (٢٠٢١). التواضع الفكري كمنبئ بالهناء الذاتي الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا. *المجلة العربية للآداب والدراسات الانسانية*. جامعة الملك سعود. ١٦(٢٤) ، ١٣٣- ١٥٦.
- حلواني، خديجة جميل وعابد، علياء طاهر (٢٠٢٢). الاكتناز القهري وعلاقته بالتنظيم الانفعالي لدى طلاب جامعة أم القرى. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ١١(٢)،٢٤٣-٢٦٣.
- حمداوي، جميل وبولحوش، فاطمة.(٢٠١٨). *المراهقة في علم النفس*. القاهرة: عالم الكتب.
- زهران، حامد عبد السلام. (١٩٨١). *دراسات في سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة*. القاهرة: عالم الكتب.
- زهران، حامد عبد السلام. (١٩٨٦). *علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)*. القاهرة: دار المعارف.
- سليم، مريم محمد. (٢٠٠٢). *علم نفس النمو*. لبنان: دار النهضة العربي.
- سيجموند فرويد (٢٠٠٨). *الموجز في التحليل النفسي*. ترجمة سامي محمود علي. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

- الشهري، على عبد الرحمن. (٢٠٢٠). الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بالهناء الذات الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*. مصر.١٧(٨) ، ١٧٩-٢٠٤.
- الضبع، فتحي عبد الرحمن. (٢٠١٦). اليقظة العقلية وعلاقتها بالسعادة الدراسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*. مصر. ٣٦(٩١) ، ٣٢٥-٣٦٦.
- عبد العظيم، نرمين أحمد (٢٠١٧). سمات الشخصية وعلاقتها بهوس الشراء القهري واضطراب الاكتناز لدى طلاب الجامعة. *(رسالة ماجستير)*، كلية التربية قسم الصحة النفسية، جامعة الزقازيق.
- عبد المنعم، نجوى إبراهيم. (٢٠٢٢). أثر برنامج سلوكي في خفض حدة اضطراب الاكتناز القهري لدى عينة من الراشدين دراسة (وصفية – تجريبية). *مجلة الارشاد النفسي*. مصر. ٦٩(١) ، ١٥٠- ١٩٢.
- عكاشة، أحمد محمود وعكاشة، طارق أحمد. (٢٠٠٥). *الطب النفسي المعاصر*. ط٥، القاهرة: مكتبة الانجلو.
- عكاشة، أحمد محمود وعكاشة، طارق أحمد. (٢٠١٣). *الطب النفسي المعاصر*. ط ١٥، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- العنزي، حمود بن محمد. (٢٠١٧). دور الأنشطة الترويحية في الرفاهية النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية*. السعودية:١٠(١) ،١٨٦ -٢٠٤.
- مارتن سيلجمان، (٢٠٠٥). *السعادة الحقيقية الاستخدام الحديث في علم النفس الإيجابي لتبين ما لديك لحياة أكثر إنجازاً* ترجمة صفاء الأعسر. دار العين: القاهرة.

- وجيه، ابراهيم محمود. (١٩٨١). *المراهقة خصائصها ومشكلاتها*. القاهرة: دار المعارف: للنشر والتوزيع.
- يحيي، خولة أحمد (٢٠٠٠). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية*. عمان: دار الفكر للنشر.

المراجع الأجنبية :

- Alexandriam, C. Elizabeth Hamilton, sage Bates, Gergorys .chasson , (2019) .*pinning our possessions : associations between digital hoarding and symptoms of hoarding disorder* ,. Journal of obsessive. compulsive and related disorders, 21,60: 68.
- Alfasfos .,(2009).*the early maladaptive schemas and their correlations with the psychiatric symptoms and the personality accentuations for Palestinion students*.(for the degree of doctor),submitted to the psychology, Hamburg.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders FIFTH EDI T ION*, England: publishing house.
- Arntz, A., & Genderen, H.V.(2009).*Schema Therapy for Borderline Personality*. Chichester: John Willey &Sons.
- Beck, A., Freeman, A. & Davis, D (2005) : *Cognitive Therapy of Personality disorders*, New York: the Guilford Press.
- Betton, A. C. (2004). Psychological well-being and spirituality among African American and European American college students*. Doctoral dissertation*, The Ohio State University.

- Calvete .E ,orue.I, Hankin.B.(2013).early maladaptive schemas and social anxiety in adolescents:the mediating yole of anxious automatic thoughts.,*journal of anxiety disorders*,(27),278:288.
- Clement, N. (2010). Student wellbeing at school: The actualization of values in education. *In International research handbook on values education and student wellbeing*. 37-62). Springer, Dordrecht.
- Costello, P. J. M. (2011). Effective action research: *Developing reflective thinking and practice (2nd Ed.).* New York, New York: Continuum. Pp. 132.
- Darryn Costello, (2013). *early maladaptive schemas : the relationship with anxiety patterns* , and perceired parenta rearing behaviours .(the requirements for psychology masters) , university of qwa-zulu natal.
- David, E. (2014). Schemas in clinical practice: What they are and how we can change them, *independent Practionair,* 34(1), 10- 13.
- Degarmo, D. S., & Martinez Jr, C. R. (2006). A culturally informed model of academic well-being for Latino youth: The importance of discriminatory experiences and social support. *Family relations,* 55(3), 267-278.

- Durayappah, A. (2011). The 3P model: A general theory of subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 12(4), 681-716.
- Easterlin, R. A. (2001). Life cycle welfare: Evidence and conjecture. *The Journal of Socio-Economics*, 30(1), 31-61.
- Farrell, J.M., Fretwell, H., & Reiss, N.(2012). Schema Therapy. In N. Seel (ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*,(pp.2939-2942). New York: Springer Science Business Media, LLC.
- Fuentes, N., & Rojas, M. (2001). Economic theory and subjective well-being: Mexico. *Social Indicators Research*, 53(3), 289-314.
- Godfrey, E. B., Burson, E. L., Yanisch, T. M., Hughes, D., & Way, N. (2019). A bitter pill to swallow? Patterns of critical consciousness and socioemotional and academic well-being in early adolescence. *Developmental psychology*, 55(3), 525.
- Hajiyakhchali, A. (2013). The Effects of Creative Problem-Solving Process Training on Academic Well-being of Shahid Chamran University Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84(12). 549-552.

- Hietajärvi, L., Salmela-Aro, K., Tuominen, H., Hakkarainen, K., & Lonka, K. (2019). Beyond screen time: Multidimensionality of socio-digital participation and relations to academic well-being in three educational phases. *Computers in Human Behavior*, 93(5), 13-24.
- Ianni, P. A. (2012). Does Frequent Use of Signature Strengths Enhance Academic Well-Being?.
- Jacob, G.A., & Arntz, A.(2012). Emotion-focused Techniques in Schema Therapy and the Role of Exposure Techniques. In P. Neudeck & H. U. Wittchen (eds.). *Exposure Therapy: Rethinking the Model – Refining the Method*, (pp.167-181). New York : Springer Science Business Media, LLC.
- Jessica J. Zakrzewskia, Drew A. Gilletta, Ofilio R. Vigilb, Lauren C. Smithb, Kiya Komaikob, Chia-Ying Choub, Soo Y. Uhmb, L. David Bainc, Sandra J. Starkc, Michael Gaused, Gillian Howellc, Eduardo Vegac, Joanne Chanc, Monika B. Eckfielde, Janice Y. Tsohb, Kevin Delucchib, R. Scott Mackinb& Carol A Mathews .(2020). Visually mediated functioning improves following treatment of hoarding. *Journal of Affective Disorders*, 264, 310- 317.

- Jessica, R Grisham.(2005,2).*Neuropsychological impairment associated with compulsive hoarding*.(degree of doctor of philosophy),school of arts and sciences,Boston university.
- Johan , Luaran*, Nur Nazleen Samsuri, Fazyudi Ahmad Nadzri, Kamarol BaharenMohamad Rom (2014). A study on the student's perspective on the effectiveness of using e-learning Procedia - Social and Behavioral Sciences 123139 – 144.
- Korhonen, J. (2016). Learning difficulties, academic well-being and educational pathways among adolescent students. *https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/125711/korhonen_johan.pdf?sequence=2*.
- Mary E.DozierabEliza J.DavidsonbcJames O.E.PittmandeCatherine R.Ayersde . (2020). Personality traits in adults with hoarding disorder, 276 (1), 191-196.
- McIntosh, C.(2017). Schema Therapy for Problem Gamblers. In C. McIntosh & K. O'Neill.(Eds.). *Evidence-BasedTreatments for Problem Gambling*,(pp.51-62). New York :Springer.

- Mejuel, M & Abdulsada, I. (2019). Hoarding Disorder and its Relation to Cognitive Distortions, nt. *J. Learn. Man*. Sys.7, No.2, 31-46.
- Michael Eid, & Randy J. Larsen (Eds.). (2008). *The science of subjective well-being*. Guilford Publication.
- Ohanian, V. (2016). Schema Therapy with Eating Disorders. In T. Wade (ed.). *Encyclopedia of Feeding and Eating Disorders*,(pp. 1-7). Singapore: Springer Science Business Media.
- Pilkauskaite-Valickiene, R., & Gabrialaviciute, I. (2015). The role of school context on subjective well-being and social well-being in adolescence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (1)191, 2588-2592.
- Rafaeli, E., Bernstein, D.P., & Young, J.E.(2011). *Schema Therapy*. New York: Routledge.
- Rathmann, K., Herke, M., Heilmann, K., Kinnunen, J. M., Rimpelä, A., Hurrelmann, K., & Richter, M. (2018). Perceived school climate, academic well-being and school-aged children's self-rated health: a mediator analysis. *European journal of public health*, 28(6), 1012-1018.

- Renshaw, T. (2016). Psychometrics of the Revised College Student Subjective Wellbeing Questionnaire**.** *Canadian Journal of School Psychology*, 1(12), 1-14.
- Sarvar , A.(2016).*the relationship between early maladaptive schemas, avoidant coping styles,and academic self handicabbing of the students*., international journal of itumanities and cultural studies issn ,2356-5926,722.
- Taylor,C.D.J., & Arntz, A. (2016). Schema Therapy. In Wood, A. M, & Johnson, J.(Eds.). *The Willey Handbook of Positive Clinical Psychology* ,(pp. 461-476). Chichester: John Willey &Sons.
- Thomas, V., Kindekens, A., & Lombaerts, K.(2015). Flemish students' wellbeing and the relationship with self-regulated learning.
- Tracey M. Biagas.(2014).*the Impact of Traumatic life Events and attachment styles upon compulsive hoarding in adlt thood*.(degree doctor of philosophy),school of publicservice leadership,capella university.
- Troccoli, A. E. (2017). Attitudes toward accommodations and academic well-being of college students with disabilities.

- Troccoli, A. E. (2017). Attitudes toward accommodations and academic well-being of college students with disabilities.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 290-305.
- Valerie,V.(2013).*family accommodation in hoarding*.(degree of doctorate of philosophy in the program of psychology),arts,Ryerson university.
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H., & Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research*, 85(2), 279-291.
- Widlund, A., Tuominen, H., & Korhonen, J. (2018). Academic Well-Being, Mathematics Performance, and Educational Aspirations in Lower Secondary Education: Changes Within a School Year. *Frontiers in psychology*, 9(3), 297.
- Wiltgen, A. et al., (2015). Attachment insecurity and obsessive–compulsive personality disorder among inpatients with serious mental illness, *Journal of Affective Disorders*, 174, 411-415.

- yasmeen s.. (2015). *the effect of groub based cognitive rehabilition and with hoarding disorder: arandomized controlled trialpilot study* .(degree of doctor of philosophy), the faculty the California school of professional psychology alliant international university .
- yentl E. Boeremaa et al. (2019). *Obsessive compulsive disorder with and with out hoarding Symptoms : Characterzing differences* ,.journal of affective disorders ,(246),652-658.
- yoram Barak , Sharon Leitch, Philippa Greco. (2/2019).*Identifying hoarding dis or der in the elderly using the inter RAI* ,.archives of gerontology and geriatrics,80,95:97.
- Young, J., Rafaeli, E., Bernstein, D. (2011). *Schema therapy: Distinctive feature*. London: Taylor& Francis Group.
- Young, J.E., Klosko, J.S., & Weishaar, M.E.(2003). *Schema Therapy: A practitioner's guide*. New York: The Guilford Press.
- Zakiei, A. Alikhani, M. Farnia, V. Khkian, Z. Shakeri, J.& Golshani, S. (2017). Attachment Style and Resiliency in Patients with Obsessive-Compulsive Personality Disorder. *US National Library of MedicineNational Institutes of Health*, 38(1):34-39.