أثر التدريب على بعض استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات في الصمود الأكاديمي لدى طلاب جامعة الأزهر

عبد الحميد فتحي الحولة

مدرس بقسم علم النفس التعليمي- كلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر

المجلة العلمية المحكمة لدراسات وبحوث التربية النوعية

المجلد التاسع – العدد الرابع – مسلسل العدد (٢٢) – أكتوبر ٢٠٢٣م

رقم الإيداع بدار الكتب ٢٤٢٧٤ لسنة ٢٠١٦

ISSN-Print: 2356-8690 ISSN-Online: 2974-4423

موقع المجلة عبر بنك المعرفة المصري https://jsezu.journals.ekb.eg

البريد الإلكتروني للمجلة E-mail JSROSE@foe.zu.edu.eg

أثر التدريب على بعض استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات في الصمود الأكاديمي لدى طلاب جامعة الأزهر

عبد الحميد فتحي الحولة

مدرس بقسم علم النفس التعليمي- كلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر

المستخلص:

هدف البحث إلى التحقق التجريبي من أثر التدريب على بعض استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات في الصمود الأكاديمي لدى طلاب جامعة الأزهر؛ وتم تطبيق أدوات البحث متمثلة في: مقياس الصمود الأكاديمي، الجلسات المُعدة لاستخدام استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات على المشاركين، استمارة التقييم الذاتي، مقياس التثبت من فعالية المعالجة التدريبية وجميعها من إعداد الباحث؛ تم اختيار عينة عشوائية، بحيث تكون ممثلة لجميع أفراد مجتمع البحث. وتكونت العينة من (٦٠) مشاركًا من طلاب الفرقة الأولى الجامعي من كلية التربية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدم الباحث في تحليل بيانات البحث: اختبار (ت) (t-test) للمجموعات المرتبطة لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للأبعاد والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية في مقياس الصمود الأكاديمي، واختبار (ت) (t-test) للمجموعات المستقلة لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الصمود الأكاديمي، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة احصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس الصمود الأكاديمي والدرجة الكلية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس الصمود الأكاديمي والدرجة الكلية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي. وقد أوصى البحث بالاهتمام باستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات؛ وضرورة استخدام برامج وطرق تساعد على ربط مادة التعلم بالبيئة المحيطة بالطالب لكي يسهم في رفع مستوى الصمود الأكاديمي لديهم.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات- الصمود الأكاديمي- طلاب جامعة الأزهر

Abstract

The research aimed to empirically verify the effect of training on some strategies of cognitive regulation of emotions on the academic resilience among a sample of university students. The research tools were applied, represented by of Scale of academic resilience, sessions designed to use strategies of cognitive regulation of emotions on participants, self-evaluation form, measure of validation of the

effectiveness of training treatment, all of them were prepared by the researcher, The sample consisted of (60) participants from the first grade university students from the Faculty of Education, Tafahna Al-Ashraf Al-Azhar University, distributed into two experimental and control groups. . In analyzing the research data, A t-test for paired groups to find out the differences between the pre and post measures of dimensions and the total score of the experimental group in tests of Academic resilience. t-test for independent groups to find out the differences between the experimental and control groups in tests of Academic resilience. The research results reached there are statistically significant differences between the average scores of the experimental and control groups in the dimensions of the academic resilience scale and the total score in the post-measurement in favor of the experimental group. There are differences between the average scores of the experimental group students in the dimensions of the academic resilience scale and the total score in the pre- and post-measurements in favor of the post-measurement. The study recommended attention to the strategy of cognitive regulation of emotions; And the need to use programs and methods that help link the learning material with the environment surrounding the student in order to contribute to raising the level of their academic resilience.

Keywords: Strategies for cognitive regulation of emotions - academic resilience - Students of Al-Azhar University

مقدمة:

زاد الاهتمام في السنوات الأخيرة بدراسة العوامل التي تؤثر في تعلم التلاميذ ونواتج تحصيلهم كما يعد متغير الصمود الأكاديمي من أكثر الموضوعات اهتمامًا وخاصة عندما يتعلق بتلاميذ المرحلة الجامعية حيث تعد أحد أنماط السلوك الجيد الذي ينبغي توافره داخل الطالب.

ويواجه الطلاب اليوم مجموعة من التحديات الأكاديمية والإنفعالية أثناء الدراسة؛ وهذه التحديات قد تؤثر بشكل ما في تعلمهم، والبعض من الطلاب يحتاجون إلى مواجهة هذه التحديات بالجهد والمثابرة واستخدام استراتيجيات معرفية لانفعالاتهم تحقق لهم تعلم متميز وخبرات حياتية متجددة.

ويعد الصمود الأكاديمي من أهم المصطلحات في علم النفس المعاصر والذي يشير إلى قدرة الفرد على التغلب على المواقف الصعبة والمحن والاحتفاظ بالصحة الإيجابية للأداء الوظيفي(Von Eye(2000 , p.563 .

وقد توصلت دراسة Downer , T. et al.(2007, p. 414) على أهمية الصمود الأكاديمي حيث يساعد في تحسين مستويات التحصيل وارتباط جودة الفصل الدراسي بالاندماج السلوكي

وظهر الصمود الأكاديمي لدى بعض الطلاب في مواجهة الضغوط الأكاديمية والتحديات بالرغم من وجود العديد من الطلاب الآخرين الذين يؤدون بشكل سيء، ويستمرون في أدائهم الضعيف عند التعرض للضغوط الأكاديمية والتحديات Martin and Marsh, (2009) .

ويؤثر الصمود الأكاديمي في مواجهة الضغوط لدى المتعلم وأشارت نتائج الدرا سات إلى وجود علاقة سالبة دالة بين متغيرات الإرهاق الأكاديمي والصمود الأكاديمي. ومنها دراسة المنشاوي (٢٠١٦) التي توصلت الى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين كل ابعاد الإرهاق الأكاديمي والصمود الأكاديمي والاجهاد الانفعالي، السخرية والصمود الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. ووجود علاقة موجبة دالة بين نقص الفعالية الاكاديمية والصمود الأكاديمي.

وأشار Mayer and Salovy(1990, p.185) أن الانفعالات تمثل نقطة البداية التي تجمع بين المعرفة والدوافع فقد يبدي الفرد انفعالاته في صورة استجابات منه للتغير في علاقته بالأخرين وتتيح المعرفة للفرد بالتعلم.

وتعد الانفعالات من ضروريات الحياة اليومية للفرد، فهي تقوده وتوجه قدراته وتتحكم بقراراته، لذلك فإن من الضروري توافر قدر من الإستراتيجيات التي تهدف إلى مساعدته في تنظيم انفعالاته وردود أفعاله في تلك المواقف الناتجة من تفاعله وتواصله مع الآخرين والبيئة المحيطة به، ويتم كسب هذه المهارات والإستراتيجيات في سياق الأسرة كونها المدرسة الاجتماعية الأولى في حياة الفرد، وتعليمه الكفاءات الوجدانية والمهارات الانفعالية، ومن هنا ظهر مصطلح التنظيم الانفعالي (2003) .Chang et al.

وبالنظر إلى أن الأفراد الذين يستخدمون مجموعة متنوعة وواسعة من طرق وإستراتيجيات تنظيم الانفعالات، حاول Gross and John (2003) معرفة ما إذا كانت بعض إستراتيجيات التنظيم الانفعالي هي أكثر فاعلية من غيرها، فوجد أن إستراتيجية التغيير المعرفي ترتبط بالصحة العاطفية، والأداء الاجتماعي، والصحة النفسية الشاملة، وهي أفضل من إستراتيجية تغيير الاستجابة لتنظيم الانفعالات.

وتوصلت دراسة البري (٢٠٢١) إلى وجود فروق دالة احصائيًا بين مرتفعي ومنخفضي استراتيجية التنظيم الانفعالي إعادة التقييم المعرفي في الرضا عن الحياة والوجدان الموجب لصالح المرتفعين. وتأثيرات موجبة مباشرة دالة احصائيا للمخططات الوجدانية الموجبة في استراتيجية إعادة التقييم المعرفي، وفي الرضا عن الحياة والوجدان الموجب.

ويشير تنظيم الانفعال إلى العمليات التي نستخدمها للتأثير على الانفجار التلقائي لانفعالاتنا. من المهم أن نلاحظ أن تنظيم الانفعال يشتمل على أكثر من التنظيم الخافض لحالات الوجدان السلبية، فهو يهدف إلى التأثير على الانفعالات المتمايزة والواضحة في إي اتجاه كانت شعورية أم غير شعورية، ويتضمن محاولات لزيادة حدة الانفعالات الايجابية والسلبية والمحافظة عليها أو تقليلها، (lozo(2009, p.9.

وقد أشارت نتائج البحوث والدراسات إلى أن طلبة الجامعة يميلون إلى استخدام استراتيجيات معرفية لغرض تنظيم انفعالاتهم.

لهذا يلاحظ أن عدم القدرة على تنظيم الانفعال يشكل مشكلة كبيرة بالنسبة للكثير من الأفراد سواء في تكيفهم مع الآخرين أو مع أنفسهم ويؤثر في علاقات الفرد مع من حوله وبالتالي يكون له تأثير في أهدافه.

وأشار Cisler and Olatunji(2012, p.185) إلى أن تنظيم الانفعال يعني القدرة على التعديل والتأثير في الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى الإنجاز والتفوق واتخاذ أفضل القرارات.

ويعد التنظيم الانفعالي من المفاهيم الحديثة في مجال علم النفس فقد أشار **Kuo et al. (2016)** إلى أن التنظيم الانفعالي هو عبارة عن مجموعة من المهارات الانفعالية والسلوكية التي تساهم في السيطرة على الخبرات والمواقف التي يمر بها الفرد، وهو مجموعة من العمليات المعرفية التي تؤثر في نوع الاستجابة الانفعالية والكيفية التي يعبر بها الأفراد عن انفعالاتهم.

وأوضح Novotny(2011, p.91) ارتباط الصمود الأكاديمي كسمة باستخدام الانفعال الإيجابي، أي أن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من الصمود الأكاديمي يستخدمون الانفعالات الإيجابية .

مشكلة البحث:

توصلت دراسة Stallman(2010 , p.255) إلى أن الضغوط الأكاديمية التي يتعرض لها طلاب الجامعة الذين يعانون من انخفاض مستويات الصمود لديهم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بانخفاض أدائهم الأكاديمي وجودة حياتهم النفسية بشكل عام.

كما لاحظ الباحث قصور الرغبة في بذل مزيد من النشاطات خلال اليوم الدراسي والتخطيط للأنشطة وكذلك انخفاض التحديات الأكاديمية للطلاب وقلة الاهتمام بأنشطة التعلم المختلفة.

كما أشار Sunbul and Guneri (2019, p. 338) إلى أن طلاب الجامعة يواجهون مشكلات متباينة أكاديمية أو نفسية أو اجتماعية، إلا أنهم يختلفون في كيفية مواجهة هذه المشكلات، فقد ينجح البعض في المواجهة والصمود بينما يفشل آخرون.

وقد لاحظ الباحث ندرة البحوث والدراسات التي تناولت العلاقة بين الانفعالات واستراتيجيات تنظيمها معرفيًا والصمود الأكاديمي.

وأفادت بعض البحوث والدراسات مثل دراسة جروس وجون (Gross and John (2003 أن استراتيجية تغيير الاستجابة ارتبطت مع انخفاض مستويات الدعم الاجتماعي والتي من خلالها انطلق الباحث للقيامِ بالبحث على اعتبار أن الصمود الأكاديمي ناتج من نواتج النظرية البنائية . وفي دراسة Garnefski et al. (2002) لإيجاد العلاقة بين استراتيجيات تنظيم الانفعالات المعرفية والمشكلات الانفعالية للمقارنة بين مجموعتين أحدهما سريرية والأخرى غير سريرية وجد أن المجموعة السريرية ذكرت أنها تستخدم استراتيجيات لوم الذات واستراتيجية التخويف أكثر من المجموعة غير السريرية، بينما المجموعة غير السريرية ذكرت أنها تستخدم إعادة التقييم الإيجابي. تفترض هذه النتائج أن الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال قد تكون هدفًا مفيدًا للتجنب والتدخل.

وكان من نتائج دراسة Mestre et al. (2017) أن القدرة على التنظيم الانفعالي مؤشر مهم على صمود المراهقين، حيث يمكن رفع مستوى الصمود من خلال تنمية القدرة على إعادة تقييم المواقف بصورة إيجابية.

ولم يوجد بحث أو دراسة في – حدود ما اطلع عليه الباحث – اهتم ببحث ودراسة أثر التدريب على بعض استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات في الصمود الأكاديمي لدى طلاب جامعة الأزهر.

ومن ثم يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما أثر التدريب على بعض استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات في الصمود الأكاديمي لدى طلاب جامعة الأزهر ؟ وللإجابة علي هذا السؤال يمكن صياغة السؤالين الفرعيين التاليين:

١. ما الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس الصمود الأكاديمي والدرجة الكلية في القياس البعدي؟

٢. ما الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس الصمود الأكاديمي والدرجة الكلية في القياسين القبلي والبعدي ؟

فروض البحث:

يمكن صياغة فروض البحث الحالي في الفرضين التاليين:

١- لا توجد فروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس الصمود الأكاديمي والدرجة الكلية في القياس البعدي.

٢- لا توجد فروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس الصمود الأكاديمي والدرجة الكلية في القياسين القبلي والبعدي.

أدوات البحث:

١-جلسات التدريب باستخدام استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات. إعداد الباحث

٢- مقياس الصمود الأكاديمي إعداد الباحث

٣- استمارةِ التقييم الذاتي: الوقوف على مدى المشاركة الفعالة لكلِ متدرب خلال جلسات التدريب

٤- مقياس التثبت من فعالية المعالجة التدريبية للتحقق من استمرارية فعالية التدريب.

هدف البحث: يهدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر التدريب على بعض استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات عند ممارسة طلاب جامعة الأزهر لها ، والتحقق من أثر هذا التدريب في الصمود الأكاديمي لدى هؤلاء الطلاب .

أهمية البحث: قد يفيد البحث الحالي في:

١. رفع مستوى أداء طلاب جامعة الأزهر (عينة الدراسة) في أبعاد الصمود الأكاديمي ، من خلال تطبيق استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات.

٢. تقديم مقياس يتمثل في الصمود الأكاديمي ، يمكن أن يستفيد منها أعضاء هيئة التدريس في تقويم مخرجات التعلم لديهم.

٣. تقديم جلسات تدريبية مصاغة وفق استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات تتناسب مع طلاب جامعة الأزهر ، يمكن أن يستفيد منها القائمين على العملية التعليمية.

٤. توجيه نظر الباحثين وأعضاء هيئة التدريس إلى أهمية استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات كمدخل لتحسين مستوى الصمود الأكاديمي لدى طلابهم .

مصطلحات البحث:

- **استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات** Cognitive Emotion Regulation Strategies

هي الطرق المعرفية الواعية التي يستخدمها الفرد بهدف معالجة وضبط الاستثارة والمعلومات الانفعالية Garnefski and Kraaij (2007) وتتمثل في الاستراتيجيات التالية:

التقبل Acceptance: هي الأفكار التي تؤدي لقبول الوضع والاستسلام لما حدث والتعايش الإيجابي معه.

إعادة التركيز على التخطيط Refocus On Planning: هي التفكير في الخطوات الواجب اتخاذها للتعامل مع الحدث السلبي بشكل أفضل.

إعادة التركيز الإيجابي Positive Refocusing: هي القدرة على التفكير في خبرات إيجابية غير مرتبطة بالحدث، وذلك بدلاً من التفكير في الحدث السلبي الذي مر به الفرد.

إعادة التقييم الإيجابي Positive Reappraisal: هي توليد تفسيرات إيجابية تعطي الموقف السلبي معنى إيجابي للنمو الشخصي.

وضع الامور في منظورها الصحيح Putting Into Perspective: أو التقليل من أهمية الأحداث السلبية وهي أفكار تقلل من أهمية الحدث عند مقارنته بأحداث أخرى أو أحداث حصلت للأخرين.

- **الصمود الأكاديمي Academic Resilience**

هو قدرة الطالب على تحقيق النجاح الدراسي بالرغم من التحديات المختلفة التي تواجهه والتي تحول دون غيره في ظروف مماثلة من تحقيق النجاح، وفيما يلي تعريف أبعاد الصمود الأكاديمي التي اشتمل عليها البحث الحالي:

المثابرة Persistence: هي الرغبة في الوصول لهدف ما، وحب الإنجاز وتشتمل على (الدافع– الإصرار – بذل الجهد – إنجاز المهام).

تقدير الذات Self Esteem: هي معرفة الطالب بنفسه وبقدراته، ويشتمل على(مستوى الثقة – القدرات والامكانيات – معرفة نقاط القوة والضعف).

القيمة الأكاديمية Academic Value: هي النتائج الإيجابية المتعلقة بالمجال الأكاديمي بالرغم مما قد تتعرض له الطالبة من عقبات وصعوبات، وتشتمل على (الاهتمام الدراسي– التوقعات العالية – الحرص على التخرج – النتائج الإيجابية مثل تحقيق درجات عالية).

أساليب المواجهة Coping Style: هي المهارات المعرفية التي تستخدم عند وجود مشكلة وتشتمل على (التعامل الجيد مع المشكلة – الهروب– البحث عن الحل– القبول – كسب الخبرة والقوة من المواقف).

ويعرف الصمود الأكاديمي إجرائيًا بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس الصمود الأكاديمي والذي أعده الباحث.

محددات البحث:

١. **المحددات البشرية:** تم اختيار عينة عشوائية، بحيث تكون ممثلة لجميع أفراد مجتمع الدراسة. وتكونت العينة من طلاب كلية التربية بتفهنا الأشراف دقهلية جامعة الأزهر.

٢. **المحددات الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة ميدانيًا خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م.

٣. **المحددات الموضوعية:** تتمثل في:- الأدوات المستخدمة في الدراسة: مقياس الصمود الأكاديمي، الجلسات التدريبية، استمارة التقييم الذاتي، مقياس التثبت من فعالية المعالجة التدريبية. المنهج المستخدم: المنهج شبه التجريبي الذي يعتمد على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة بقياس قبلي وبعدي.

الإطار النظري للبحث والدراسات والبحوث السابقة

مفهوم التنظيم الانفعالي

عرف جروس Gross (1998, P.235) التنظيم الانفعالي بأنه هو العمليات التي تؤثر من خلالها في مشاعرنا، وأيضاً القدرة على مواجهة المشاعر السلبية والقدرة على مواجهة الفرد لمشاعره وانفعالاته وتنظيمها بشكل صحيح ويساعده في ذلك وعيه بها وقبولها.

وذكر Gratz and Roemer(2004) أن تنظيم الانفعال يعني الوعي والفهم للانفعالات وتقبلها، والقدرة على ضبط السلوكيات الاندفاعية والتصرف وفقًا للأهداف المرغوبة عند المرور بخبرة الانفعالات السلبية، والقدرة على الاستخدام المرن لاستراتيجيات تنظيم الانفعال الملائمة للموقف، من أجل تعديل الاستجابات الانفعالية لتحقيق الأهداف الفردية والمتطلبات الخاصة بالموقف.

ويرتبط تنظيم الانفعالات بالكفاءة الاجتماعية والأكاديمية، وقد تؤدي مشكلات تنظيم الانفعال إلى مشكلات سلوكية حيث يرى(Feng et al. (2007, p.132 أن هناك نوعين من العناصر يؤثران في اكتساب مهارات تنظيم الانفعال وهما : عناصر داخلية وهي السمات البيولوجية والسلوكية، وعناصر خارجية وتضم أساليب المعاملة الوالدية والتغيرات البيئية .

كما يُقصد بتنظيم الانفعال العمليات التي يستخدمها الفرد لتغيير ما يشعر به من خبرة انفعالية، وطريقة التعبير عنها (Rusk et al.(2011, p. 445.

ويشير (Armstrong (2011 , p.18 إلى أن القدرة على تنظيم الانفعال أحد المهام النمائية الضرورية لما لها من تأثيرات في النمو الانفعالي والاجتماعي، فالأفراد المنظمين انفعاليًا هم أكثر مهارة اجتماعيًا وقبولًا من غيرهم.

وقد يتعرض الإنسان لخبرات وظروف ضاغطة وأحداث حياتية سالبة تصاحبها انفعالات سلبية متباينة من حيث أنواعها وشدتها تعوق أداء الفرد، وتترك تأثيراتها السلبية على صحته وشخصيته وعلاقاته الاجتماعية، ويحاول الفرد التخفيف من حدة الآثار السلبية لهذه الانفعالات من خلال ادارتها والتعبير عنها بشكل متوازن، وهو ما يعرف بتنظيم الانفعال Emotion Regulation (الضبع، وشلبي ،٢٠١٥ ص. ٢٣١)

ويرى محمود (٢٠١٦ ، ص. ٧٨) أن التنظيم الانفعالي يعبر عن جهود الفرد للسيطرة على حالة الاستثارة الانفعالية واعادة توجيهها وتحسينها وتعديلها حتى يتمكن الفرد من الأداء المتكيف الذى يساعده على تحقيق أهدافه، وفى سبيل ذلك يستخدم مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية عند التعامل مع المواقف والأحداث الضاغطة.

ويشير مظلوم (٢٠١٧ ، ص. ١٤٣) إلى أن التنظيم الانفعالي له أهمية كبيرة في مجالات الحياة المختلفة؛ لأنه يُمَكِّن الإنسان من النجاح في الحياة بصفة عامة، والنجاح في الحياة الاجتماعية بصفة خاصة، وقصور التنظيم الانفعالي يجعل الأفراد أكثر عزلة ولا مبالاة، وأقل فاعلية في المجتمع، ويجعل الأفراد يستخدمون أساليب لا تكيفية هروبية في حل المشكلات والضغوط التي تواجههم، ويسبب القصور في تنظيم الانفعال العديد من الاضطرابات والمشكلات النفسية.

أبعـــاد التنظيـــم الانفعالـــي

أشار Gratz and Romer(2004 ,P.49) إلى أن للتنظيم الانفعالي أربعة أبعاد رئيسة هي: الوعي الانفعالي Emotional awareness: ويتضمن القدرة على إدراك الانفعال لتوضيح المشاعر ، والقبول الانفعالي acceptance Emotional: ويظهر عند النقص في الاستجابة الانفعالية السلبية لشعور ما، والمرونة التنظيمية Regulatory Flexibility: وتتضمن المعالجة واستخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي بمرونة، والتسامح الانفعالي Emotional Tolerance: ويتضمن التسامح والتصدي للسلوكيات المندفعة السيئة.

ويوجد ثلاثة أنماط لتنظيم الانفعال:

أ. **تنظيم الانفعال نفسه:** ويعني القدرة على قمع أو تحسين أو تعديل الخبرة الانفعالية التي يشعر بها الفرد أو الإبقاء عليها كما هي دون تغيير، وقد يستخدم الفرد في سبيل ذلك أسلوب صرف الانتباه عن الانفعال إلى شيء آخر أو إعادة تقييم الموقف الذي أدى للانفعال، بحيث يري الموقف السلبي بشكل إيجابي.

ب. **تنظيم السلوك الانفعالي:** أي القدرة على تنظيم السلوك المعبر عن الانفعال.

ج. **إدارة الموقـــف الـــذي أدي إلـــى الانفعـــال:** مثـل: حـل المشـكلة التـي سـببت الانفعـال Eisenberg(1996, p. 272).

وأجري Andreas (2017) بحثًا لمعرفة العلاقة بين كل من التحكم الانتباهي والتحيزات المعرفية والتنظيم الانفعالي، واستخدم البحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (٦٩) طالبًا وطالبة من جامعة (Ghent)، منها (٢٣) ذكور و (٤٦) إناث، متوسط أعمارهم (٢٣.٣٠) وانحراف معياري (٥.٤٤)، وتم تطبيق مقاييس (التحكم الانتباهي، والتحيزات

المعرفية، والتنظيم الانفعالي) وباستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط، توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين التحكم الانتباهي والتحيزات المعرفية لدى طلاب الجامعة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين التحكم الانتباهي والتنظيم الانفعالي، كما توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين التحيزات المعرفية والتنظيم الانفعالي.

استراتيجيات التنظيـــم الانفعالـــي:

أشار Garnefski and Kraaij(2007) إلى أن التنظيم الانفعالي يتكون من: لوم الذات Self-belame: وهي تلك الأفكار التي تسيطر على الفرد وتجعل الذات هي موضع اللوم، وتركيز التفكير Focuson Thought: وهي تلك الأفكار التي تركز على التفكير والمشاعر المرتبطة بالحدث السلبي، والقبول Acceptance: وهي تلك الأفكار التي تجعل الفرد يستسلم لحدث ما، وإعادة التركيز الإيجابي Positive refocusing: وتعني التفكير في الأحداث الإيجابية السابقة بدلاً من التفكير الحدث الحالي السلبي، وإعادة التركيز على التخطيط Refocuson Planning: وتعني التركيز على الأفكار التي يجب اتخاذها من أجل التغلب على الحدث السلبي، وإعادة التقسيم الإيجابي Positivte reappraised: وتعني النظر إلى الحدث السلبي بشيء من الإيجابية من منظور شخصي، وتقليل التفكير الكارثي Reducing Catastrophizing: وتعني تقليل التفكير في الأفكار التي تحمل خبرات غير سارة أو كارثية.

وهدفت دراسة الضبع وشلبي (٢٠١٦) إلى التعرف على الاختلاف بين التأثير المباشر وغير المباشر للكف المعرفي في الأعراض الاكتئابية عن طريق الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال كمتغير وسيط، واستكشاف العلاقة الارتباطية بين هذه المتغيرات، ومعرفة الفروق بين الجنسين في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال. وتكونت عينة الدراسة الحالية من (١٧٣) طالبًا وطالبة، بواقع (٩٠ ذكرًا، ٨٣ أنثى)، اختيروا من طلبة المستوى الأول بكلية التربية للبنين، وكلية التربية للبنات بجامعة الملك خالد بأبها، وبلغ متوسط أعمارهم الزمنية (١٨,٥٦) سنة، بانحراف معياري قدره (٠,٦١). واستخدمت الدراسة ثلاث أدوات: استبيان الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال، ومهمة التداخل لقياس الكف المعرفي، وقائمة بيك الثانية لقياس الأعراض الاكتئابية. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن استراتيجيتي: الاجترار، والتفكير الكارثي (التهويل) من أهم الاستراتيجيات المميزة للإناث في تعاملهن مع الانفعالات التي تواجههن في الحياة.

وعلى ذلك فإن الاستجابات الانفعالية لدى الأفراد تتباين باختلاف تقييمهم للموقف، وبناءً على نوعية التقييم، يمكن تحديد نوع الاستجابة الانفعالية، والتنبؤ بها في موقف ما، كما تعتمد شدة

الانفعال على نوعية تقييم الفرد للموقف أو الحدث كذلك Siemer et al.(2007, p.598; Schmidt et al.(2010, p.63)

وبحثت دراسة سلوم (٢٠١٥) طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية والعلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية. وتوصلت إلى وجود علاقة دالة احصائياً بين الدرجة الكلية على استبانة استراتيجيات التنظيم الانفعالي والدرجة الكلية على مقياس حل المشكلات لدى طلاب المرحلتين. كما توجد علاقة دالة احصائياً بين استراتيجيات إعادة التقييم، واعادة التركيز الإيجابي، والكارثية وحل المشكلات، بينما لا يوجد علاقة دالة إحصائياً بين استراتيجيتي الاجترار والمشاركة الاجتماعية وحل المشكلات لدى طلاب المرحلتين.

النماذج النظرية المفسرة لتنظيم الانفعال:

نظرية (Mayer & Solovey 1990)

أشارت نظرية Mayer and Salovey(1990,P. 186) إلى أن التنظيم الانفعالي يتضمن قدرات فرعية هي : القدرة على الحفاظ على كل من المشاعر الإيجابية وكذلك السلبية، والقدرة على التمييز بين الانفعالات في علاقة الشخص بالآخرين، والقدرة على تعديل الانفعالات السلبية والشعور بالسعادة.

نموذج جـــروس Gross 1998 : ميز جروس (Gross, 1998) بين جانبين للتنظيم الانفعالي هما: الجانب الأول: يتضمن عمليات التنظيم التي تشمل ما يأتي:

١- اختيار الموقف: ويتضمن الاقتراب المقصود من المواقف التي يعتقد الفرد أنها تؤدي إلى انفعالات سارة أو إيجابية، وتجنب المواقف التي يعتقد الفرد أنها تؤدي إلى انفعالات غير مرغوبة من أجل تنظيم الانفعالات.

٢- تعديل الموقف: أحيانًا لا يمكن التجنب المطلق للمواقف المزعجة أو غير السارة، وعندما يكون الوضع كذلك فإن الفرد يكون لديه خيار تعديل الموقف المثير للانفعال من أجل تغيير أثره الانفعالي السلبي.

٣- تحويل الانتباه: عندما يجد الفرد نفسه في موقف من المرجح أن يثير استجابة انفعالية سلبية، فإنه يستطيع تغيير محور الانتباه من خلال: صرف الانتباه: عدم تركيز الانتباه على الجوانب الانفعالية، وتركيز الانتباه على نشاط بديل غير انفعالي ، والتأمل: توجيه الانتباه نحو الانفعالات وعواقبها.

٤- التغيير المعرفي: يحدث التغيير المعرفي عندما يغير الأفراد طريقة تفكيرهم في موقف ما من أجل رفع أو خفض دلالته الانفعالية.

الجانب الثاني: ويتضمن تعديل الاستجابة، حيث يتم استخدام المداخل التنظيمية السابقة من أجل تجنب الشعور بالانفعال السلبيّ، ومع ذلك يحدث تعديل الاستجابة بعد فشل الاستراتيجيات الأخرى وتوليد الانفعال غير المرغوب، وهذا النوع من التنظيم يسمح للفرد بتعديل خبرة الانفعال عن طريق وسائل فسيولوجية أو سلوكية.

وأشار Gross and John (2003,p.350) إلى أن النموذج يتضمن استراتيجيتين هما:

١- إعادة التقييم المعرفي: وهي استراتيجية تحدث مبكرًا في عملية توليد الانفعال وتتضمن إعادة هيكلة الموقف الانفعالي معرفيًّا، وتشمل تغيير وإعادة صياغة طريقة تفكير الفرد حول الموقف لتقليل تأثيره الانفعالي السلبي.

٢- قمع التعبير الانفعالي: وهي استراتيجية تركز على الاستجابة، وتحدث متأخرًا في عملية توليد الانفعال بمجرد أن يتم تنشيط الانفعال، ويتضمن القمع التحكم في الانفعالات من خلال عدم التعبير ومنع السلوكيات المعبرة عنها.

واستهدفت دراسة سليمان (٢٠١٨) إلى استكشاف العلاقة الارتباطية بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وفاعلية الذات الأكاديمية، وتعرف الفروق في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وفاعلية الذات الأكاديمية وفقا لمتغيري الجنس والمعدل الدراسي. وتألفت عينة الدراسة من (١٨٨) طالبا وطالبة، بواقع (١٠٦ ذكرا، ٨٢ أنثى)، اختيروا من طلبة المستوى الرابع بكلية التربية بشطريها البنين والبنات بجامعة الملك خالد بأبها، وبلغ متوسط أعمارهم الزمنية (٢٠.٧٢) سنة، بانحراف معياري قدره (١.٨٤). واستخدمت الدراسة أدوات: استبيان الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال إعداد Garnefski; Kraaij and Spinhoven, 2001) ترجمة: (الضبع وشلبي، ٢٠١٥)، استبيان فاعلية الذات الأكاديمية إعداد (Butler, Metofe, and Leslie(2014 ترجمة الباحث. وأسفرت نتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الاستراتيجيات التكيفية لتنظيم الانفعال، وارتباطية سالبة دال إحصائيا بين الاستراتيجيات غير التكيفية لتنظيم الانفعال وفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة.

وقام عبدالهادي وآخرون (٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية، وجامعة عمان الأهلية، والجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن. تألفت عينة الدراسة من (٣٨٣) طالبا وطالبة من تخصصات الإدارة، والحاسب الآلي، واللغة الإنجليزية، والتربية. وطبقت الصورة المعربة والمقننة على البيئة الأردنية لمقياس الاستراتيجيات المعرفية والذي يتألف من (٥٦) فقرة تقيس الاستراتيجيات المعرفية في تنظيم الانفعالات. بينت نتائج الدراسة أن استراتيجية الأفكار الدينية احتلت المرتبة الأولى باعتبارها أكثر

الاستراتيجيات استخداما من قبل طلبة الجامعات، تليها استراتيجية تحليل الانفعالات والموقف، فالنمو وإعادة التشكيل، وأقل الاستراتيجيات استخداماً هي استراتيجية التقليل من أهمية الموضوع.

ويشير Bartsch et al.(2008, p.8) إلى أن الانفعالات عبارة عن عمليات دينامية، تبدأ بالملاحظة، والتمثيل المعرفي للمثيرات والأحداث البيئية، ثم تقييم هذه المثيرات والأحداث في ضوء علاقتها بالاهتمامات الشخصية للفرد.

وعلى ذلك فإن التباين في انفعالات الأفراد يحدث نتيجة اختلاف الأفراد في تقييمهم للمواقف والمثيرات في الموقف الانفعالي (Jager and Bartsch(2006, p. 179.

واستهدفت دراسة جبر (٢٠١٩) استكشاف البنية العميقة للحكمة عبر تعرف العلاقات الارتباطية والتنبؤية بين استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال والتفاؤل والسعادة والحكمة. فطبقت استبانة التنظيم المعرفي للانفعال CERQ-SV لـ(Garnefski & Kraaij (2006 ، واختبار توجه الحياة-LOT R لـ(Scheier, Carver & Bridges(1994 ، ومقياس السعادة HS لـ Springer & Hauser 2006، ومقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد 3D-WS لـ Ardelt 2003 ، على عينة (١٣٤) من طلبة الجامعة. فظهرت نتائج عدة، منها: أغلب الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال -الإيجابية والسلبية -ناشطة، وارتفاع التفاؤل، وارتفاع/ اعتدال السعادة، واعتدال الحكمة، وارتباطات سلبية بين الاستراتيجيات السلبية وكل السعادة والحكمة، وإيجابية مع التفاؤل والسعادة، وارتبطت الحكمة بالسعادة إيجابيا، وبالتفاؤل سلبيا، وفي العلاقات التنبؤية أسهمت المتغيرات الثلاثة في التنبؤ بالحكمة: الاسترتيجيات بالمعرفي والوجداني، والتفاؤل بالمعرفي والوجداني، والسعادة بالمعرفي والتأملي والوجداني. وانتهت إلى استنتاج إجمالي مفاده إن الحكمة تتحقق عند استعمال الاستراتيجيات المعرفية الإيجابية لتنظيم الانفعالات، والتخفيف من التفاؤلية، والامتلاء بالمعنى والهدف وتقبل الذات والعلاقات الإيجابية.

وتوصلت نتائج دراسة سيد (٢٠١٩) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين الهناء الذاتي الدراسي والدرجة الكلية للاستراتيجيات المعرفية التكيفية لتنظيم الانفعال، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين الهناء الذاتي الدراسي والدرجة الكلية للاستراتيجيات المعرفية غير التكيفية لتنظيم الانفعال، وتسهم الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال (التقبل، رؤية الموقف من جانب آخر، وإعادة التركيز على التخطيط، ولوم الآخرين) في التنبؤ بالهناء الذاتي الدراسي.

وقد يحدث تنظيم الانفعال متزامنًا مع الانفعال، كما يمكن أن يحدث قبل الانفعال، كما أنه أكثر تعقيدًا من مجرد مواجهة الفرد لانفعالاته غير الملائمة أو حماية نفسه منها مستقبلاً، بالرغم من أنه قد يُستخدم بشكل متبادل مع مصطلح المواجهة Coping (Goldstein(2010, p. 35.

كما كشفت دراسة (إسماعيل ٢٠٢١) عن العلاقة بين قلق التحدث أمام الآخرين وكل من كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات واستراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية، والكشف عن دور كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات واستراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية في التنبؤ بقلق التحدث أمام الآخرين، وذلك على عينة قوامها (١٠٧) طالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة المنصورة، طبق عليهن مقياس كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات، ومقياس استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية، ومقياس قلق التحدث أمام الآخرين، وتوصلت الدراسة إلى: وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائيًا بين درجات الطالبات في بعض استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية (لوم الذات، الاجترار، التهويل، لوم الآخرين) ودرجاتهن في قلق التحدث أمام الآخرين، في حين لا توجد ارتباطات دالة إحصائيًا بين باقي استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية وقلق التحدث أمام الآخرين. ٤- إمكانية التنبؤ بقلق التحدث أمام الآخرين من خلال كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات واستراتيجية تنظيم الانفعال المعرفية (لوم الذات).

ثانيًا: الصمود الأكاديمي

يعد الصمود الأكاديمي حالة خاصة من الصمود النفسي حيث يرتبط بالقدرة على تخطي تهديدات النمو التعليمي للطالب ، والتعامل الفعال مع الضغوط الأكاديمية Martin (2013, p.488)

وأشارت Cassidy(2016,p.2) إلى أن الصمود الأكاديمي يهتم في المقام الأول بالصمود في السياقات التعليمية والأكاديمية، فالصمود الأكاديمي هو القدرة على التغلب على المحن التي تمثل خطراً على تقدم الطالب العلمي.

ويعرفه Snape and Miller (2008 ,p. 219) بأنه خاصية تدل على التماسك الداخلي للفرد تجعله قادراً على التكيف والتحصيل التعليمي المرتفع رغم وجود ظروف طارئة وعوامل المخاطرة التي تدل عادة على الأداء الأكاديمي المنخفض.

ويضيف Rudd et al. (2021, p. 2) بأنه احتمالية متزايدة للنجاح الدراسي والإنجاز في مجالات الحياة الأخرى رغم الصعوبات البيئية .

خصائص الطلاب مرتفعي الصمود الأكاديمي:

يشير عطية (٢٠١١، ص. ٦١٣) إلى الخصائص المُميزة للطلاب مرتفعي الصمود الأكاديمي فيما يلي:

١. **مهارات حل المشكلات:** ويتضح ذلك في نسبة الذكاء الأعلى، والتفكير التجريدي والمرونة والقدرة على تجريب البدائل، مما يدل على التكيف مع الضغط النفسي.

٢. **الكفاءة الاجتماعية:** ويتضح في الاستجابة الانفعالية والمشاركة الوجدانية ومهارات الاتصال والتواصل.
٣. **الاستقلال الذاتي:** والوعي الذاتي والشعور بالهوية، والقدرة على العمل باستقلالية والقدرة على ضبط البيئة الخارجية والفاعلية الذاتية، وموضع الضبط الداخلي.
٤. **الإحساس بالهدف:** والتوجه نحو المستقبل والتوجه نحو الهدف، والتخطيط الموجه نحو المستقبل، ومهارات تحقيق الهدف .
٥. **الإحساس بالتفاؤل:** والحفاظ على نظرة تفاؤلية، واستخدام استراتيجيات المواجهة الإيجابية في حل المشكلات.

وهدفت دراسة محمد (٢٠٢١) التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على الذكاء الانفعالي في تنمية الصمود الأكاديمي والتوافق المهني لدى عينة من معلمي التربية الخاصة بمحافظتي البحر الأحمر والأقصر، إلى جانب التعرف على الفروق في الصمود الأكاديمي والتوافق المهني وأبعادهم المختلفة وفقا لكلا من (النوع –التخصص– عدد سنوات الخبرة) لدى عينة البحث، وتم استخدام مقياس الصمود الأكاديمي من إعداد الباحث ومقياس التوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة من إعداد صلاح الدين فرج عطا الله (٢٠٠٩)، وتم تطبيق تلك المقاييس على عينة قوامها (١٨٥) معلم ومعلمة على مستوى المحافظتين باختلاف تخصصاتهم المختلفة ونوعهم وخبرتهم التدريسية، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي ذات التصميم التجريبي المجموعة الواحدة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ما بين الذكور والإناث على مقياس التوافق المهني وأبعاده المختلفة. وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات عينة البحث وفقا للتخصص في كلا من (الأداء التوافقي، البعد الذاتي، التوافق المهني ككل)، وعدم وجود فروق بينهما (في الرضا عن طبيعة المهنة، الاتجاه نحو الطفل غير العادي). وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات عينة البحث وفقا للتخصص (فكرية، سمعية، بصرية) في كلا من (المثابرة، الصمود الأكاديمي ككل)، وعدم وجود فروق بينهما (التخطيط للمستقبل، الفعالية الذاتية، التأثيرات السلبية والاستجابة الانفعالية). عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة البحث وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة على مقياس الصمود الأكاديمي وأبعاده المختلفة. وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على متغيرات البحث (الأداء التوافقي، الرضا عن طبيعة المهنة، البعد الذاتي، الاتجاه نحو الطفل غير العادي، التوافق المهني ككل، المثابرة، التخطيط للمستقبل، الفاعلية الذاتية، التأثيرات السلبية والاستجابة الانفعالية، الصمود الأكاديمي ككل) لصالح القياس البعدي.

النماذج النظرية المفسرة للصمود الأكاديمي:

١. أنموذج عجلة الدافعية Martin (2002) Student Motivation Wheel:

قدم Martin (2002) هذا الأنموذج ويعرض عددًا من العوامل المُحفّزة للدافعية والصمود الأكاديمي، وينقسم إلى نصفين: النصف العلوي ويسمى بالمعززات ويشمل العوامل التي تزيد من الدافعية والصمود الأكاديمي في النصف العلوي من عجلة التحفيز ، أما النصف السفلي فيتضمن مجموعة من العوامل وتسمى بالمخفقات، ويمكن إيضاح هذه العوامل على النحو التالي:

أولا: المعززات Boosters: وهي العوامل المسؤولة عن زيادة مستويات الدافعية لدى الطلاب داخل البيئة المدرسية مثل الاعتقاد الذاتي ،والتركيز على التعلم ، وقيمة المدرسة ،والمثابرة ، والتخطيط والمراقبة ،إدارة الدراسة

ثانيًا: المُخفقات Guzzlers: وهي العوامل التي تُشكل عقبات أمام تحقيق النجاح مع الحفاظ على مستوى مناسب من التحفيز بين الطلاب مثل القلق ، الضبط غير المؤكد ، تجنب الفشل ،والتدمير الذاتي وتتمثل في قيام الطلاب بأشياء تقلل من فرص نجاحهم الأكاديمي.

يتضح مما سبق دور المعززات في زيادة مستوى الصمود الأكاديمي لدى الطلاب، بينما تظهر بعض العوامل كالقلق، والضبط غير المؤكد، وتجنب الفشل، والتدمير الذاتي بمثابة معوقات تعمل على تقليل الدوافع ومن ثم تقليل الصمود الأكاديمي.

ومن الدراسات التي تناولت العلاقة بين الصمود الأكاديمي وكلٍّ من الامتنان والتحيز المعرفي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية دراسة مصطفى(٢٠١٨) التي هدفت الدراسة إلى تحديد إسهام كل من الامتنان وأبعاد التحيز المعرفي في التنبؤ بالصمود الأكاديمي ، ومعرفة أي من هذين المتغيرين يتنبأ بدرجة أكبر بالصمود الأكاديمي لدى عينة الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (١١٥) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين متغير الصمود الاكاديمي والتحيز المعرفي وأبعاده (القفز إلى الاستنتاجات، وتحيز جمود المعتقدات، وتحيز الانتباه للمهددات، والتحيز للعزو الخارجي، والمشكلات المعرفية الاجتماعية، والمشكلات المعرفية الذاتية ، والسلوك الآمن) – اتسمت بكونها معاملات ارتباط سالبة، بينما كان معامل ارتباط بين الصمود الأكاديمي والامتنان موجبا، كما تنبأ كل من الامتنان وبعد القفز إلى الاستنتاجات، وبعد تحيز جمود المعتقدات، وبعد التحيز للعزو الخارجي – بالصمود الأكاديمي ، وكان الامتنان أقوى منبئ بالصمود الأكاديمي، يليه تحيز جمود المعتقدات، ثم بعد القفز إلى الاستنتاجات، وبعد التحيز للعزو الخارجي.

٢. **أنموذج الصمود الأكاديمي لـ Mbindyo (2011):**

يُشير الأنموذج إلى أن الصمود الأكاديمي ناتج مجموعة من التفاعلات الاجتماعية كالعلاقات الشخصية(الأصدقاء والعائلة)، والمشاركة في النوادي والمنظمات الاجتماعية الأخرى، وكذلك الخبرات الشخصية. والأكاديمي؛ مثل التعلم التعاوني/ النشط. اتصال الطالب بالكلية. المستوى الأكاديمي. التجارب التربوية الغنية. البيئة الجامعية الداعمة. فالعلاقات الشخصية للطلاب مع العائلة والأصدقاء، والخبرات الشخصية والبيئة الأكاديمية تعمل على تعزيز مستوى الصمود الأكاديمي، كما تؤدي الخلفية الاجتماعية للطالب ونمط التعليم الذي يتلقاه دورًا مهمًا في تحقيق التفوق الأكاديمي.

٣. **أنموذج Sandoval-Hernandez and Cortes (2012) للصمود الأكاديمي:**

يتكون هذا الأنموذج من أربعة أبعاد رئيسة وهي:

أولًا: البُعد الشخصي :ويتكون من عنصرين هما الثقة بالنفس والجهد/ الدافعية

ثانيًا: البُعد الأسري: وعناصره هي: الدعم العاطفي، الدعم المادي أو الاقتصادي، ومثال للصمود وهي القدوة التي يقدمها الأسرة على الصمود للطالب.

ثالثًا: البُعد المدرسي: ويتكون من الدعم العاطفي والدعم المنطقي ووجود قدوة للصمود.

رابعًا: البُعد الاجتماعي: ويندرج تحته عنصرين رئيسين هما التشتت الاقتصادي والبنية التحتية.

واستهدف بحث Peng et al. (2017) التعرف على علاقة التحيز المعرفي بالصمود واستكشاف خصائص التحيز المعرفي لدى طلاب الجامعة الصينيين ذوي مستويات مختلفة من الصمود، واستخدم البحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (٣١٢) طالبًا بكلية الطب، واشتملت أدوات البحث على مقياس الصمود النسخة الصينية (كونور ديفيدسون)، ومقياس التحيز المعرفي الذي يشتمل على(الانتباه- ومهمة التعرف على الصور العاطفية)، وباستخدام اختبار "ت" أظهرت النتائج أن الطلبة ذوي المستوى المرتفع من الصمود لديهم تحيز معرفي أقل، وكان لها وقت استجابة أطول نحو الصور العاطفية الإيجابية، ووقت استجابة أقصر نحو الصور العاطفية السلبية، في حين أن المجموعة منخفضي الصمود كان تحيزها المعرفي عاليًا وأن فترة استجابتها أطول نحو الصور العاطفية السلبية، وأظهرت النتائج أيضًا وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين الصمود والتحيز المعرفي، وأن الحد من التحيز المعرفي السلبي يمكن أن يكون عاملًا مهمًا لزيادة الصمود.

ويوجد العديد من التصورات والنماذج الأخرى للصمود الأكاديمي، منها تصور Ricketts et al. (2017, p.80) لأبعاد الصمود الأكاديمي؛ فالبُعد الأول للصمود الأكاديمي هو: معتقدات الطلاب الشخصية حول التعامل مع التحديات الأكاديمية والبعد الثاني للصمود

الأكاديمي معتقدات الطلاب حول أهدافهم المستقبلية والبيئة الداعمة أثناء التعامل مع التحديات الأكاديمية.

العوامل المؤثرة في الصمود الأكاديمي

أشار Coholic et al. (2012, p. 834) إلى أن هناك أربعة عناصر قد تسهم في تحسين الصمود الأكاديمي وهي: زيادة الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والابتعاد عن المخاطر، واكتشاف فرص جديدة ومختلفة، والتغيرات الإيجابية المرتبطة بالمجالات الشخصية والاجتماعية والأسرية والأكاديمية.

ودلل على ذلك نتائج دراسة زكى، و حلمي، (٢٠١٩) هدف الدراسة الحالية إلى إعداد برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية لطلاب المرحلة الجامعية والكشف عن فعالية البرنامج المقترح في تحسين أبعاد الصمود الأكاديمي والدرجة الكلية، تكونت عينة الدراسة من (٥٤) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية – جامعة بنها، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. اشتملت أدوات الدراسة على مقياس اليقظة العقلية إعداد Baer et al. (2006) تعريب (كمال إسماعيل، ٢٠١٧)، ومقياس الصمود الأكاديمي إعداد Cassidy, (2016) ترجمة الباحثتين، والبرنامج التدريبي المقترح. تم استخدام اختبار (ت) واختبار مربع إيتا للتحقق من صحة الفروض، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي في تحسين أبعاد الصمود الأكاديمي (الدأب، ورد الفعل وطلب المساعدة التكيفي، وتجنب الوجدان السالب وتجنب الاستجابة الانفعالية السالبة) والدرجة الكلية له.

وكذلك دراسة بلبل (٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف الفروق بين منخفضي ومرتفعي اليقظة العقلية في كل من الصمود الأكاديمي وضغوط الحياة المدركة، وتم تطبيق مقياس اليقظة العقلية إعداد Bear et al. (2006) ومقياس الصمود الأكاديمي إعداد Cassidy (2016) ومقياس ضغوط الحياة المدركة إعداد الباحثة على عينة البحث النهائية وعددها (٣٢٦) طالب وطالبة منهم (١٠٣) طالبا و (٢٢٣) طالبة بالفرقتين الأولى والرابعة، وأظهرت النتائج ما يلى: وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين منخفضي ومرتفعي اليقظة العقلية في الصمود الأكاديمي لصالح مرتفعي اليقظة العقلية، بينما توجد فروق لصالح منخفضي اليقظة العقلية في ضغوط الحياة المدركة، وكذلك توجد فروق في النوع في اليقظة العقلية لصالح الذكور، بينما توجد فروق في النوع في كل من الصمود الأكاديمي وضغوط الحياة المدركة لصالح الإناث، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية و (المثابرة والتأمل والدرجة الكلية للصمود الأكاديمي)، بينما توجد علاقة سالبة بين اليقظة العقلية وبعد التأثيرات السلبية كأحد أبعاد الصمود الأكاديمي.

في حين ذهب Gizir and Aydin (2009) إلى أن دعم الوالدين والأسرة والمدرسة والرياضة واتباع نظام غذائي من العوامل البيئية المهمة لتعزز الصمود الأكاديمي للطلاب.

أما دراسة أحمد (٢٠١٩) هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على المرونة العقلية في تنمية التفاؤل والصمود الأكاديمي لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية المتأخرات دراسيا، وقد تكونت عينة البحث من (٣٩) طالبة من طالبات الفرقة الأولى المتأخرات دراسيا بكلية البنات الإسلامية بأسيوط، وقد تراوحت أعمارهن الزمنية بين (١٨-٢٠) سنة (بمتوسط ١٩.٧٨- وانحراف معياري ٠.٤٨)، وتم تقسيم العينة بالتساوي إلى مجموعتين: (٢٠) طالبة بالمجموعة التجريبية، و(١٩) طالبة بالمجموعة الضابطة، وقامت الباحثة بإعداد مقياسي التفاؤل والصمود الأكاديمي بالإضافة إلى البرنامج التدريبي، وحصلت المجموعة التجريبية على (١٥) جلسة للبرنامج التدريبي بمعدل (٣) جلسات أسبوعيا. وبعد انتهاء البرنامج التدريبي وإعادة تطبيقه بعد مرور شهر من التطبيق الأول، أظهرت النتائج وجود تحسن لكل من التفاؤل والصمود الأكاديمي في القياس البعدي على مقياسي التفاؤل والصمود الأكاديمي لصالح طالبات المجموعة التجريبية عند مقارنتهن بطالبات المجموعة الضابطة. وقد استمر الأثر الإيجابي للتدريب إلى القياس التتبعي للمجموعة التجريبية بعد مرور شهر من القياس البعدي.

يتضح من خلال العرض السابق ما يلي: يمكن تنمية الصمود الأكاديمي لدى الأفراد في مراحل عمرية مختلفة؛ حيث طبق محمد (٢٠٢١) على عينة من معلمي التربية الخاصة ، أحمد (٢٠١٩) على طالبات المرحلة الجامعية المتأخرات دراسيًا، زكى، هناء محمد، و حلمي، أمنية حسن محمد (٢٠١٩) طلاب المرحلة الجامعية.

كما يتضح وجود علاقة إيجابية بين تنظيم الانفعالات والصمود الأكاديمي كما اسفرت عن ذلك دراسة كل من الحارثي، والقرشي. (٢٠٢١) ودراسة Tugade and Fredrickson (2004) التي هدفت إلى التعرف على كيفية دعم الصمود النفسي باستخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي، وأشارت النتائج إلى أن تنظيم الانفعالات الإيجابية يعمل على تكرارها، أما تنظيم الانفعالات السلبية، فيعمل على تحسين المرونة في التعامل مع المواقف المختلفة.

وقد توصلت نتائج دراسة الحارثي (٢٠٢١) أيضًا إلى أن أكثر استراتيجيات تنظيم الانفعال معرفيا شيوعا لدى عينه البحث على التوالي هي إعادة التقييم الإيجابي، التركيز على التخطيط، الاجترار، التقبل، إعادة التركيز الإيجابي، وضع الأمور في منظورها الصحيح، لوم النفس، التصور الكارثي، لوم الآخرين، وكانت درجة الصمود الأكاديمي لدى عينة البحث مرتفعة، كما أظهرت نتائج البحث عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات الاستراتيجيات الإيجابية لتنظيم الانفعال معرفيًا ودرجات الصمود الأكاديمي.

قياس الصمود الأكاديمي:

تعددت المقاييس التي اهتمت بقياس الصمود الأكاديمي كبناء أحادي البعد ، ومن هذه المقاييس: قائمة الصمود الأكاديمي (ARI) Academic Resilience Inventory: إعداد(2004) Samuels، وتكون المقياس من (٤٠) مفردة موزعين على ثلاثة مقاييس فرعية وهي: الايجابية ، والتوجه نحو المستقبل ، ومهارات التواصل ، ويستجيب الطالب على المفردات من خلال مقياس خماسي التقدير (موافق تمامًا..... رافض تمامًا)،ومقياس الصمود الأكاديمي (ARS) Academic Resilience Scale: إعداد (2006) Martin and Marsh، ويتكون المقياس من (٦) مفردات، ويقيس قدرة الطالب على التعامل مع الضغوط الأكاديمية، والثقة بالنفس من خلال مقياس سباعي التقدير (موافق تمامًا.....رافض تمامًا).

الاتجاه الثاني: قياس الصمود الأكاديمي كبناء متعدد الابعاد ، ومن هذه المقاييس: مقياس الصمود الجامعي (CRQ) College Resilience Questionnaire: إعداد Carlson (2001)، ويتكون المقياس من (٢٧) مفردة موزعين عل بعدين هما: الاندماج الأكاديمي ، والاندماج الاجتماعي ، ويستجيب الطالب على المفردات من خلال مقياس خماسي التقدير (صواب دائمًا.....خطأ دائمًا).ومقياس الصمود الأكاديمي (Academic Resilience Scale (ARS-30 إعداد Cassidy (2016)، ويتكون من (٣٠) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي: المثابرة ، والتأمل والتأقلم لطلب المساعدة ، والتأثيرات السلبية والاستجابة الانفعالية ، ويستجيب الطالب على المفردات من خلال مقياس خماسي التقدير (موافق تمامًا- موافق- محايد- غير موافق- غير موافق تمامًا). ومن المقياس العربية مقياس شلبي والقصبي (٢٠١٨) للصمود الأكاديمي: ويتكون هذا المقياس من (٣٥) مفردة موزعة على خمسة أبعاد هي: مركز الضبط، والتخطيط للمستقبل، والمثابرة، والفاعلية الذاتية، والقلق المنخفض، ويستجيب الطالب على المفردات من خلال مقياس خماسي التقدير (تنطبق بدرجة كبيرة جداً، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة ضعيفة، لا تنطبق أبدًا).

فروض البحث: يمكن صياغة فروض البحث الحالي في الفرضين التاليين:

١- لا توجد فروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس الصمود الأكاديمي والدرجة الكلية في القياس البعدي.

٢- لا توجد فروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس الصمود الأكاديمي والدرجة الكلية في القياسين القبلي والبعدي.

إجراءات البحث ونتائجه:

أولاً –منهج البحث:

يعتمد البحث على التصميم شبه التجريبي الذي يقوم على مجموعتين إحداهما تجريبية والثانية ضابطة، وتم اختيار المشاركين في المجموعتين بطريقة عشوائية؛ حيث يفترض تكافؤ المجموعتين الى حد كبير بناء على التوزيع العشوائي.

ثانيًا – المشاركون: تم اختيار المشاركين في البحث من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية شعبة التربية الخاصة للعام الجامعي(٢٠٢٢-٢٠٢٣) الفصل الدراسي الأول، وينقسم المشاركون في البحث إلى:

– المشاركون في التحقق من الخصائص السيكومترية : وعددهم (١٥٠) طالبًا وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

– المشاركون في الدراسة الأساسية : عددهم ((٦٠) طالبًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (٣٠) طالبًا والثانية ضابطة(٣٠) طالبًا.

ثالثًا: أدوات البحث:

١– إعداد جلسات التدريب (إعداد: الباحث):

أُسس بناء الجلسات: راعى الباحث في إعداد الجلسات التدريبية القائمة على استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات بعض الأُسس المهمة لتحقيق أهدافها وهي:

١– الاطلاع على الإطار النظري الخاص بالتنظيم المعرفي للانفعالات لتقديم المحتوى التدريبي بما يتناسب مع خصائص ونوعية أفراد العينة من حيث الأهداف، والمحتوى التدريبي, والفنيات, والوسائط التعليمية, والتقويم.

٢– تنظيم محتوى الجلسات التدريبية، وتضمينها خبرات ومهام وأنشطة تبين دور استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات في الصمود الأكاديمي.

٣– الارتباط بين الأهداف والمحتوى وطريقةِ التدريب، والأنشطة المستخدمة، ووسائل التقويم

٤– يتضمن المحتوى على موضوعات متحررة وشيقة تناسب عينة البحث.

٥– المرونة في تصميم وتنفيذ الجلسات بما يتناسب مع طبيعة المحتوى المعروض.

٦– مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين أفراد العينة لتحقيق الأهداف العامة والإجرائية للجلسات.

٧– عرض الجلسات في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة علم النفس التعليمي لتقييمها، للتأكد من فاعليتها، ومدى ملائمتها لعينة الدراسة المستخدمة.

٨– توفير المناخ المناسب الذي يسوده جو من الثقة والطمأنينة أثناء عمل الطلاب.

عناصر بناء الجلسات:

الجانب المعرفي:

١- تزويد المتدربين بالمعلومات عن استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات.

٢- إعطاء قدرًا من المعلومات والأنشطة عن أهمية التدريب على استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات لتنفيذ المهام أثناء الجلسات التدريبية.

٣- تزويد المتدربين قدرًا من المعلومات عن الدورِ الذي ربما أن يؤديه استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات في تنمية الصمود الأكاديمي.

الجانب المهارى : ويتمثل في التدريبِ على الأنشطة والمهام المختلفة وأدائهم للتكليفات المطلوبة منهم والمتعلقة بالتدريب على استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات؛ وذلك بهدف تنمية الصمود الأكاديمي.

الجانب الوجداني:

١- تنمية قيم التعاون والتفاعل المثمر والتواصل الجيد مع الآخرين.

٢- إتاحة الفرصة للمشاركين في التدريب للتعبير عن آرائهم بحرية أمام الآخرين.

٣- تدعيم الاتجاهات الإيجابية لدى المتدربين مثل الثقة بالنفس والوعي بالذات.

٤- بث روح الأُلفة والمودة والطمأنينة، وتنمية روح الفريق والعمل الجماعي.

٥- تنمية قدرة المتدربين على الوعي بعمليات التفكير.

٦- إكساب المتدربين القدرة على تطبيق ما تعلموه في مواقف حياتية أخرى.

٧- مساعدة المتدربين على تكوين علاقات طيبة بينهم والمدرب.

خطوات بناء الجلسات:

١- الاطلاع على الدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع التنظيم المعرفي للانفعالات والتي وردت في البحوث السابقة مثل(2004) Tugade and Fredrickson، غانم (٢٠١٣)، Mestre, et al.(2017) ، حسن. (٢٠١٩).محمد وأخرون (٢٠٢٢).

٢- التعرف على خصائص العينة والمتمثلة في طلاب جامعة الأزهر من الناحية الجسمية والعقلية والوجدانية بالإضافة إلى اهتماماتهم وحاجاتهم واستعداداتهم وقدراتهم.

٣- تحديد أهداف الجلسات التدريبية وصياغتها.

٤- تنظيم محتوى الجلسات التدريبية بشكلٍ يراعى فيه خصائص العينة، وطريقة عرض المحتوى التدريبي، بحيث تتدرج الأنشطة من الحسي إلى المجرد.

٥- تحديد المهارات التي يتم التدريب عليها بعد اتفاق معظم الأُطر النظرية عليها.

٦- تصميم أربع جلسات في بداية التدريب لمناقشة الطلاب في الهدف من الجلسات وأهميتها، وتقديم اطار نظري عن التنظيم المعرفي للانفعالات، وعن مدى أهميته في تنمية مفهوم الصمود الأكاديمي، وهذا بدوره يثير دوافع التلاميذ المتدربين على المشاركة.

٧- تطبيق استمارة التقييم الذاتي، وذلك للتأكد من الاستفادة من الجلسات التدريبية.

أهداف الجلسات التدريبية:

الهدف العام: يهدف التدريب على استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات إلى ما يأتي:

تزويد الطلاب بمجموعة من التدريبات والأنشطة ذات خصائص معينة مع قدر من المعارف والمعلومات، والتي تحتاج منهم إلى الفهم ومشاركتهم مع زملائهم مما قد يساعد في تنمية الصمود الأكاديمي لديهم.

ويتفرع من هذا الهدف العام أهداف فرعية تتمثل في أن يصبح المتدرب بعد نهاية الجلسة قادرًا على أن:

١- يذكر عددًا من المعلومات، والمفاهيم التي تنمي حصيلته المعرفية.

٢- يدير المناقشات الصفية مع أقرانه ومع معلمه.

٣- يتعرف على المواقف المتناقضة، والوقوف عليها.

٤- يطرح أكبر قدرًا من الحلول للموقف المتناقض.

٥- يشترك مع أفراد مجموعته في عرض الأفكار المختلفة.

٦- يقيم أفكاره قبل الانتقال من خطوة إلى أخرى.

٧- يطبق ما تعلمه وتدرب عليه في مواقف حياتية مشابهة.

محتوى التدريب:

-تزداد أهمية التدريب على استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات لفئةٍ عمريةٍ معينةٍ من الأفرادِ, ولا سيما عندما تكون هذه العينة هي أكثر عرضة لمقابلةِ أكبر قدر ممكن من المعلوماتِ والمعارفِ وخاصةً بعد انتقالهم من مرحلةٍ دراسيةٍ إلى أُخرى.

-اعتمد الباحث في اختيار المحتوى التدريبي على عدة محكات استخلصها من الأطر النظرية والبحوث السابقة والتي اهتمت بالتدريب على استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات وكان من ضمن المحاكات الرئيسة في وضع المحتوى عن طريق اختيار موضوعات تثير اهتمام طلاب المرحلة الجامعية وتتناسب والمستوى الفكري لهم، وكذلك تدعيم المحتوى ببعضِ المواقف والقصص والأنشطة والتي تعمل على جذبِ التلاميذ أكثر وأكثر وذلك لضمان زيادة دافعيتهم للمشاركة.

الاستراتيجيات المستخدمة في التدريب: وتمثلت في (التعلم الجماعي، المناقشة والحوار، سرد القصص، العرض البصري، العصف الذهني، التعلمِ الذاتي).

الوسائل التعليمية المستخدمة: تتمثل في (جهازِ كمبيوتر، جهازِ عرض ، أوراقٍ مطبوعة، أقلامٍ ملونة، أوراقٍ بيضاء، السبورة).

إجراءات تنفيذ الجلسات التدريبية:

١- استغرقت الجلسات التدريبية ثنتا عشرة جلسة تدريبية زمن كل جلسة (٦٠) دقيقة, بمعدل ثلاث جلسات أسبوعيًا لذا استغرقت مدة التطبيق أربعة أسابيع تقريبًا.

٢- قدم الباحث في بداية الجلسات التدريبية قدرًا من المعلومات عن طبيعة الجلسات التدريبية، وأهدافها، وأهميتها، ومحتواها، حتى يكون كل متدرب قادرًا على أداء ما يطلب منه.

٣- عقد الجلسات التدريبية في معمل القسم وهو مكان يساعد على التفاعل بين كل من المتدربين مع بعضهم البعض .

٣- تطبيق استمارة التقييم الذاتي، ومقياس التثبت من فعاليةِ المعالجة التجريبية، وذلك للتحقق من أن المتدربين استخدموا الاستراتيجيات المتضمنة في التنظيم المعرفي للانفعالات .

تقويم الجلسات:-

١-**التقويم المبدئي** : في بدايةِ كل جلسة للوقوفِ على مدى فهم الطلاب لموضوعاتِ الجلسة السابقة، ومناقشتهم في التكليفات المنزلية.

٢- **التقويم التكويني:-** بعد التدريب على كل نشاط من الأنشطة المستخدمة داخل كل جلسة.

٣- **التقويم الختامي: ويشمل نوعين:-**

أولا: التقويم في نهاية كل جلسة ويشمل: أ-التكليف المنزلي: وذلك لقيامِ المتدربين بالممارسةِ الفعلية لما تم التدريب عليه أثناء الجلسات

ب-استمارة التقييم الذاتي: تطبق على المتدربين عقب الانتهاء من كل جلسة تدريبية من جلسات البرنامج، وتهدف إلى التحقق من فعالية التدريب على مهام الجلسة، وقياس مدى تحقيق المتدربين لأهداف الجلسة، والتأكد من السير السليم في البرنامج أثناء تطبيق الجلسات، وتتكون من مجموعة من العبارات التي تصف أدوارًا أو انفعالات أو مهامًا يقومون بها أثناء الجلسة، وأمام كل عبارة ثلاث بدائل(بدرجة كبيرة- بدرجة متوسطة- بدرجة ضعيفة) بحيث يحصل المتدرب على ثلاثِ درجات للاختيار (بدرجة كبيرة)، ودرجتين للاختيار(بدرجة متوسطة)، ودرجة واحدة للاختيار(بدرجة ضعيفة)، وذلك في حالة العبارات الموجبة، أما في حالة العبارات السالبة فيكون العكس.

ثانيا: التقويم في نهاية التدريب ويشتمل على:-

مقياس التثبت من فعالية المعالجة التجريبية: وذلك للحكم على تحقيق التدريب لأهدافه، ولمعرفة أراء المشاركين في التدريب ومدى مناسبته لهم واستفادتهم منه.

صدق الجلسات ويشمل: صدق المحكمين:

تم عرض الجلسات التدريبية المعدة للبحث على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التعليمي وعددهم خمسة للحكم على مدى صلاحية الجلسات التدريبية فيما يتصل بالجوانب الأساسية للجلسات، وطلب الباحث منهم إضافة ما يرونه مناسبًا سواءً بالإضافة أو الحذف أو التعديل كما هو موضح بالجدول (١):

جدول (١) نسب اتفاق المحكمين على عناصر تحكيم الجلسات التدريبية ن =(٥)

م	عناصر التحكيم	نسبة الاتفاق
١	ارتباط أهداف الجلسة بمحتوى التدريب.	٨٠.٠٠٪
٢	ملائمة الأنشطة والمهام داخل كل جلسة لمستوى الطلاب.	٨٠.٠٠٪
٣	صلاحية الاستراتيجيات المستخدمة في التدريب لمستوى الطلاب.	١٠٠٪
٤	ملائمة البرنامج للعينة المستهدفة.	١٠٠٪
٥	ملائمة التقويم لأهداف كل جلسة.	١٠٠٪

يتضح من جدول (١) أن نسب اتفاق المحكمين على الجلسات التدريبية تراوحت ما بين (٨٠,٠٠٪-١٠٠٪), وهي تشير إلى نسب اتفاق مقبولة؛ وفي ضوء ذلك أجرى الباحث التعديلات التي أبداها المحكمون على الجلسات التدريبية؛ ومنها تصحيح الأخطاء اللغوية؛ وزيادة تفعيل دور الطالب في الجلسة. وتعديل صياغة بعض الأهداف الإجرائية.

وبذلك أعد الباحث الجلسات التدريبية وقام بتنظيمها في ضوء استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات، والمحتوى التدريبي الذي تم اختياره، ويوضح الجدول (٢) الموضوعات المختارة وتوزيعها على جلسات التدريب:

جدول (٢) قائمة بموضوعات جلسات التدريب

الاستراتيجية	الجلسة	الأهداف الإجرائية	أساليب التدريب والوسائل	الزمن
العرض	١	التعارف وتحديد خطوات العمل التعرف على استراتيجيات تنظيم الانفعالات معرفياً	العرض البصري والمناقشة والحوار Data-Show	٦٠ دقيقة
إعادة التقييم المعرفي	٢	المقصود بإعادة التقييم المعرفي. خطوات إعادة التقييم المعرفي	العصف الذهني والتعلم التعاوني-أقلام ملونة لوحات-بطاقات	٦٠ دقيقة
	٣	أبعاد إعادة التقييم المعرفي أهمية إعادة التقييم المعرفي	المناقشة والحوار – التعلم التعاوني -السبورة-بطاقات	٦٠ دقيقة

الاستراتيجية	الجلسة	الأهداف الإجرائية	أساليب التدريب والوسائل	الزمن
إعادة التركيز الإيجابي	٤	المقصود بإعادة التركيز الإيجابي أهم أساليب إعادة التركيز الإيجابي	العصف الذهني والتعلم التعاوني–أقلام ملونة لوحات–بطاقات	٦٠ دقيقة
	٥	فوائد إعادة التركيز الإيجابي طرق التركيز على نقاط القوة في المواقف	المناقشة والحوار والتعلم التعاوني– أقلام ملونة لوحات–بطاقات	٦٠ دقيقة
إعادة التخطيط	٦	مفهوم إعادة التخطيط التدريب على وضع خطط مستقبلية	العصف الذهني والتعلم التعاوني–أقلام ملونة لوحات–بطاقات	٦٠ دقيقة
	٧	إعادة التخطيط عند التعامل مع الحادث السلبي التعبير عن الرؤية المستقبلية بإيجابية	المناقشة والحوار والتعلم التعاوني– أقلام ملونة لوحات–بطاقات	٦٠ دقيقة
تقبل الانفعالات	٨	مفهوم تقبل انفعالات الآخرين التدريب على تقبل الحياة	المناقشة والحوار والتعلم التعاوني– أقلام ملونة لوحات–بطاقات	٦٠ دقيقة
	٩	التدريب على تقبل الضغوط التدريب على ضبط الانفعالات	العصف الذهني والتعلم التعاوني–أقلام ملونة لوحات–بطاقات	٦٠ دقيقة
التقليل من أهمية الأحداث السلبية	١٠	أهمية التخلص من المواقف السلبية أضرار عدم التخلص منها	العصف الذهني والتعلم التعاوني–أقلام ملونة لوحات–بطاقات	٦٠ دقيقة
	١١	التقليل من خطورة الأحداث الضاغطة السلبية بناء المشاعر الايجابية	المناقشة والحوار والتعلم التعاوني– أقلام ملونة لوحات–بطاقات	٦٠ دقيقة
التقويم النهائي	١٢	تطبيق مقياس الصمود الأكاديمي على الطلاب	مقياس الصمود الأكاديمي	٥٠ دقيقة

ثانيًا: استمارات التقييم الذاتي يعرفها الباحث: بأنها عبارة عن مجموعة عبارات تقدم للمتدرب للتحقق من تنفيذه لأهداف كل جلسة تدريبة أثناء تنفيذ البرنامج.

الهدف من استمارةِ التقييم الذاتي: الوقوف على مدى المشاركة الفعالة لكلِ متدرب خلال جلسات البرنامج التدريبي.

وصف الاستمارة: تتكون استمارة التقييم الذاتي من (١١) استمارة, بمعدلِ استمارة واحدة لكل جلسة, وتصف كل استمارة المؤشرات السلوكية للتدريبِ على استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات موضوع الدراسة في ضوء أهداف ومحتوى كل جلسة من جلسات التدريب، وتتكون كل استمارة من (٦) مفردات أمام كل مفردة ثلاثة اختيارات(بدرجة كبيرة – بدرجة متوسطة –

بدرجة ضعيفة)، وعلى التلميذِ أن يضع علامة (√) تحت الاختيار الذي يراه مناسبًا؛ حيث تطبق الاستمارة في نهاية كل جلسة.

طريقة التصحيح: تعطى الدرجة (٣) لكل عبارة إذا كان اختيار المتدرب (بدرجة كبيرة)؛ وتعطى الدرجة (٢) إذا كان اختيار المتدرب (بدرجة متوسطة)؛ وتعطى الدرجة (١) إذا كان اختيار المتدرب (بدرجة ضعيفة).

صدق استمارة التقييم الذاتي: صدق المحكمين:

عرض الباحث الاستمارة في صورتها الأولية على عددٍ من المتخصصين في علم النفس التعليمي؛ وذلك للحكمِ على مدى صلاحية استمارة التقييم الذاتي للتطبيق، وطلب من المحكمين إبداء الرأي حول العناصر الآتية:

جدول (٣) نسب اتفاق المحكمين على عناصر تحكيم استمارة التقييم الذاتي(ن = ٥)

م	عناصر التحكيم	نسبة الاتفاق
١	مدى وضوح تعليمات الاستمارة وملائمتها لطبيعتها.	٨٠,٠٠٪
٢	ملائمة عبارات الاستمارة لتُناسب العينة.	٨٠,٠٠٪
٣	ارتباط عبارات الاستمارة بأهداف الجلسة.	١٠٠٪

يتضح من جدول (٣) أن نسب اتفاق المحكمين على استمارة التقييم الذاتي تتراوح ما بين (٨٠,٠٠٪-١٠٠٪)، وهي نسب اتفاق مقبولة، كما أجرى الباحث التعديلات التي أبداها السادة المحكمين، مما يدعوا إلى صلاحية استمارة التقييم الذاتي للقياس .

ثالثًا: مقياس التثبت من فعالية المعالجة التدريبية: (إعداد الباحث)

الهدف من المقياس : يهدف المقياس إلى التحقق من استمرارية فعالية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات لطلاب جامعة الأزهر وذلك بعد الانتهاء من تطبيق الجلسات. وأعد الباحث مقياسًا للتثبت من فعالية المعالجة التدريبية للتأكد من مدى سلامة وصلاحية البرنامج وتوافر بيئة للتدريب بصورة مجمعة ,

مفهوم التثبت من فعالية المعالجة التدريبية : يعرفها (الدريني، ٢٠١٩، ٧٥١) بأنها مجموعة الإجراءات التي يقوم بها الباحث للوقوف على درجة كفاءة الإجراءات المستخدمة في تنفيذ التجربة أو تطبيق البرنامج في تحقيق الأهداف المرجوة التي صمم البرنامج لتحقيقها.

ويعرفها الباحث بأنها مجموعة من الخطوات والإجراءات التي تهدف للتحقق من ممارسة المتدربين لخطوات البرنامج ، ودقة وسلامة الإجراءات التنفيذية للبرنامج، ومدى التزام المدرب والمتدربين خلال البرنامج، ومدى تحقق الأهداف المرجوة من البرنامج.

مكونات مقياس التثبت من فعالية المعالجة التدريبية :

يمكن تلخيص مكونات مقياس التثبت من فعالية المعالجة التجريبية فيما يأتي : أهداف البرنامج التدريبي؛ وبيئة التدريب، وفنيات واستراتيجيات التدريب المستخدمة خلال جلسات البرنامج التدريبي، وأدوار المدرب والمتدربين في تنفيذ البرنامج وتقويمه.

وصف المقياس : يتكون المقياس من (٢٠) عبارة، وتوجد أمام كل عبارة ثلاثة بدائل (نعم، أحيانًا، لا)، وعلى المتدربِ أن يضعَ علامة (✓) أمام الاختيار المناسب.

طريقة تصحيح المقياس :

ويتم تصحيح المقياس بحيث يحصل الطالب على ثلاث درجات للاختيار (نعم)، ودرجتين للاختيار (أحيانًا)، ودرجة واحدة للاختيار (لا).

صدق المقياس:

صدق المحتوى : عرض الباحث مقياس التثبت من فعالية المعالجة التجريبية بصورته الأولية على عدد من المتخصصين في قسم علم النفس التعليمي، وذلك للحكمِ على مدى صلاحية استمارة المقياس للتطبيق, وطلب من المحكمين إبداء الرأي حول العناصر الآتية:

جدول (٤) نسب الاتفاق بين المحكمين على عناصر التحكيم الخاصة بمقياس فعالية المعالجة التجريبية

م	عناصر التحكيم	نسب الاتفاق
١	ملائمة عبارات المقياس للتعريف الإجرائي للتثبت من فاعلية المعالجة التجريبية.	٨٠.٠٠٪
٢	كفاية عدد عبارات المقياس للكشف عن فاعلية المعالجة التجريبية.	١٠٠ ٪
٣	وضوح تعليمات المقياس.	١٠٠٪
٤	وضوح عبارات المقياس للمشاركين في البحث.	١٠٠ ٪
٥	دقة وسلامة صياغة عبارات المقياس.	٨٠.٠٠ ٪

يتضح من جدول (٤) أن نسب الاتفاق بين المحكمين على عناصرِ التحكيم تراوحت ما بين ٨٠ ٪ ، ١٠٠ ٪ ، وتعتبر هذه النسب مرتفعة مما يشير إلى صدق مقياس فاعلية المعالجة التجريبية وصلاحيته للاستخدام، مع مراعاة الباحث التوجيهات التي اقترحها المحكمون.

رابعًا: مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: الباحث):

(١) الهدف من المقياس: قياس الصمود الأكاديمي لدى طلاب جامعة الأزهر.

(٢) إجراءات إعداد المقياس: لإعداد هذا المقياس قام الباحث بالإجراءات التالية:

١) الاطلاع على العديد من المقاييس التي أعدت في مجال الصمود الأكاديمي وذلك لحصر أهم مكونات الصمود الأكاديمي ؛ ومن هذه المقاييس التي اطلع عليها الباحث وتم الاستفادة منها في إعداد المقياس ما يلي:(Martin and Marsh, (2009 ،Mbindyo,(2011)

Hernandez and Cortes,(2012) ، ومصطفى (٢٠١٨)،وبلبل (٢٠١٩)، (Rudd et al., (2021 ، اللحياني ، ومحمد ٢٠٢٢ ،

(٢) وصف المقياس: تكون المقياس من (٥٢) مفردة موزعة على أربعة أبعاد وهم: (المثابرة – القيمة الأكاديمية – تقدير الذات– أساليب المواجهة)، وأمام كل مفردة خمس استجابات هم (موافق بشدة– موافق– إلى حد ما– غير موافق – غير موافق بشدة)، ويبين الجدول التالي توزيع مفردات المقياس على الأبعاد الثلاثة:

جدول (٥) يبين توزيع مفردات المقياس على الأبعاد الأربعة

م	البعد	عدد العبارات	العبارات الموجبة	العبارات السالبة
١	المثابرة	١٣	١-٢-٣-٤-٥-٦-١١-١٢-١٣	٧ – ٨ – ٩ – ١٠
٢	القيمة الأكاديمية	١٣	١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦	٢٠-٢١-٢٢
٣	تقدير الذات	١٣	٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٣-٣٥-٣٨-٣٩	٣٢-٣٤-٣٦-٣٧
٤	أساليب المواجهة	١٣	٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦-٥٠-٥٢	٤٧-٤٨-٤٩-٥١
	الاجمالي	٥٢	٣٧	١٥

(٣) الخصائص السيكومترية للمقياس:

١ – الصدق الظاهري:

تم حساب صدق مقياس الصمود الأكاديمي في البداية باستخدام الصدق الظاهري Face Validity من خلال عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين ذوى الاختصاص والخبرة في مجال علم النفس للقيام بتحكيمها. وبعد أن اطلع هؤلاء المحكمون على عنوان الدراسة، وتساؤلاتها، وأهدافها، أبدوا آراءهم وملاحظاتهم حول مفردات الاختبار من حيث مدى ملاءمة المفردات لموضوع الاختبار، وصدقها في الكشف عن المعلومات المطلوبة للدراسة؛ وكذلك من حيث ترابط كل مفردة بالبعد الذي يندرج تحته، ومدى وضوح المفردة وسلامة صياغتها؛ ثم تعديل المفردات أو حذف غير المناسب منها أو إضافة ما رأوه مناسباً منها، وغير ذلك مما رآه الخبراء مناسباً.

وجاءت آراء المحكمين تؤكد صلاحية معظم الأسئلة لقياس ما وضعت لقياسه ، وأن تعليمات المقياس واضحة ، وسلامة الصياغة اللفظية لأسئلة المقياس ومناسبتها لمستوى العينة المستهدفة. ويوضح الجدول التالي النسبة المئوية لاتفاق المحكمين علي عناصر تحكيم مفردات المقياس.

جدول (٦) النسبة المئوية لاتفاق المحكمين علي عناصر تحكيم مفردات مقياس الصمود الأكاديمي (ن = ٩)

م	عناصر التحكيم	النسبة المئوية
١	صلاحية كل مفردة لقياس ما وضع لقياسه.	٨٨.٨٨٪
٢	سلامة الصياغة اللغوية	٨٨.٨٨٪
٣	مناسبة المفردات لمستوى الطلاب	١٠٠٪
	مدى وضوح تعليمات المقياس.	١٠٠٪

يتضح من جدول (٦) أن النسبة المئوية لاتفاق المحكمين علي عناصر تحكيم مفردات الاختبار تتراوح بين (٨٨.٨٨٪، ١٠٠٪)، وقد أشار المحكمون إلي بعض المقترحات وأجريت التعديلات التي أشار بها المحكمون ، وأصبح الاختبار صالحاً للتجربة المبدئية .

٢- الصدق العاملي لمقياس الصمود الأكاديمي: Factorial Validity

تم التحقق من صدق مقياس الصمود الأكاديمي عن طريق الصدق العاملي الاستكشافي والصدق العاملي التوكيدي باستخدام نموذج العامل الكامن الواحد لدى العينة الاستطلاعية (١٥٠) وتم فحص مدى ملائمة البيانات للعينة عن طريق اختبار KMO & Bartlett test، وبلغت قيمة مربع كاي (٣١٤٧.٣) وجميعها دالة عند مستوى ٠.٠١ وبدرجة حرية (١٣٢٦). ودلالة قيمة مربع كاي تعني أن البيانات صالحة للتحليل العاملي. وللتأكد من تشبع جميع فقرات المقياس على عوامله الأربع .

وتم إجراء التحليل العاملي لمصفوفة الارتباط بطريقة المكونات الأساسية لهوتيلينج Hotelling باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS)، وقد أخذ الباحث بمحك جيلفورد لمعرفة حد الدلالة الإحصائية للتشبعات وهو اعتبار التشبعات التي تصل إلى (٠,٣٠) أو أكثر تشبعات دالة، ولإعطاء معنى سيكولوجي للمكونات المستخرجة تم تدويرها تدويراً متعامداً باستخدام طريقة الفاريماكس لكايزر، Kaiser Varimax، من أجل مزيد من النقاء والوضوح في المعنى السيكولوجي، وتم استخراج مجموعة عوامل فسرت نسبة ٦٩.٦١٪ من التباين الكلي، والجدول (٧) يوضح مصفوفة العوامل لبنود المِقْيَاس:

جدول (٧) مصفوفة عوامل مفردات مقياس الصمود الأكاديمي

م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	الشيوع	م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	الشيوع
١	.517				.299	٢٧			.720		.562
٢	.377		.410		.415	٢٨		.369	.403		.425
٣	.313		.320		.220	٢٩			.433		.230
٤	.542				.322	٣٠			.414		.230
٥	.511				.296	٣١					.162

م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	الشيوع	م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	الشيوع
٦	.366				.243	٣٢			.389		.338
٧	.682				.484	٣٣			.449		.329
٨	.367				.277	٣٤			.356		.205
٩	.604				.413	٣٥			.493		.417
١٠	.743				.558	٣٦			.530		.525
١١	.534				.341	٣٧			.581		.415
١٢					.066	٣٨			.362		.206
١٣	.505				.287	٣٩			.379		.395
١٤		.739			.580	٤٠				.318	.173
١٥		.486			.441	٤١				.389	.278
١٦		.433	.307		.301	٤٢					.026
١٧		.539			.324	٤٣					.072
١٨		.467			.304	٤٤					.066
١٩					.068	٤٥				.420	.217
٢٠		.498			.313	٤٦		.337		.499	.376
٢١		.434			.234	٤٧				.418	.246
٢٢		.337			.124	٤٨				.350	.160
٢٣		.557			.395	٤٩				.513	.278
٢٤		.562			.403	٥٠				.512	.319
٢٥		.358			.178	٥١				.524	.345
٢٦		.442	.345		.389	٥٢				.342	.142
						الجذر	٦.٧١٥	٣.٦٦١	٢.٩٦٧	٢.٥٧٣	١٥.٩١
						نسبة التباين	١٢.٧١	٧.٠٤	٥.٧٠٧	٤.٩٤٠	٣٠.٣٩

أسفر التحليل العاملي لمقياس الصمود الأكاديمي عن أربعة عوامل هي:

***العامل الأول:** استقطب هذا العامل (١٢.٧١٪) من التباين الارتباطي بجذر كامن (٦.٧١٥) وتشبعت به (١٢) عبارة وتدور عبارات البعد الحالي حول الرغبة في الوصول لهدف ما، وحب الإنجاز وتشتمل على (الدافع– الإصرار – بذل الجهد – إنجاز المهام). ، ولهذا قام الباحث بتسمية هذا العامل بـ (المثابرة).

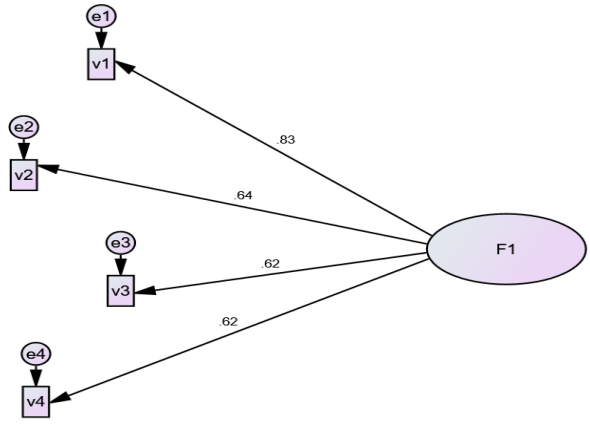
***العامل الثاني:** استقطب هذا العامل (٧.٠٤٪) من التباين الارتباطي بجذر كامن (٣.٦٦١) وتشبعت به (١٠) عبارات وتدور عبارات هذا البعد حول النتائج الإيجابية المتعلقة بالمجال الأكاديمي بالرغم مما قد تتعرض له الطالبة من عقبات وصعوبات، وتشتمل على (الاهتمام الدراسي- التوقعات العالية – الحرص على التخرج – النتائج الإيجابية مثل تحقيق درجات عالية)، ولهذا قام الباحث بتسمية هذا العامل بـ (القيمة الأكاديمية).

***العامل الثالث:** استقطب هذا العامل (٤.٩٤٠٪) من التباين الارتباطي بجذر كامن (٢.٩٦٧) وتشبعت به (١٢) عبارة وتدور عبارات هذا البعد حول معرفة الطالب بنفسه وبقدراته، ويشتمل على(مستوى الثقة – القدرات والامكانيات – معرفة نقاط القوة والضعف)، ولهذا قام الباحث بتسمية هذا العامل بـ (تقدير الذات).

***العامل الرابع:** استقطب هذا العامل (٥.٧٠٧٪) من التباين الارتباطي بجذر كامن (٢.٥٧٣) وتشبعت به (١٢) عبارة وتدور عبارات هذا البعد حول هي المهارات المعرفية التي تستخدم عند وجود مشكلة وتشتمل على (التعامل الجيد مع المشكلة – الهروب– البحث عن الحل– القبول – كسب الخبرة والقوة من المواقف)، ولهذا قام الباحث بتسمية هذا العامل بـ (أساليب المواجهة).

يتضح من الجداول السابقة تشبع جميع المفردات ما عدا المفردات (١٢ ، ١٩ ، ٢٢، ٣١ ، ٤٢ ، ٤٣ ، ٤٤) لم تتشبع على أية عوامل وبالتالي أمكن حذفها وبذلك يكون العدد النهائي للمقياس (٤٥) مفردة .

وقد أجرى الباحث تحليل عاملي توكيدي Confirmatory Factorial Analysis والشكل التالي يوضح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=١٥٠)



شكل (١) نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الصمود الأكاديمي

جدول (٨) مؤشرات حسن المطابقة لمقياس الصمود الأكاديمي

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القرار
١	مؤشر النسبة بين قيم x2 ودرجات الحرية (CMIN) df	٢.٧٤٧	أقل من ٥	مقبول
٢	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٩٨٣	من ٠-١	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠.٩١٤	من ٠-١	مقبول
٤	مؤشر المطابقة المعياريNFI	٠.٩٦٥	من ٠-١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة النسبيRFI	٠.٨٩٦	من ٠-١	مقبول
٦	مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبيRMSEA	٠.٠٠٤	٠.٠٨ فأقل	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايدIFI	٠.٩٧٨	من ٠-١	مقبول
٨	مؤشر توكر لويسTLI	٠.٩٣١	من ٠-١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارنCFI	٠.٩٧٧	من ٠-١	مقبول
١٠	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠.١٣٤ ٠.١٤٤	قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من المشبع	مقبول

جدول (٩) تشبعات العوامل لمقياس الصمود الأكاديمي

م	العوامل المشاهدة	التشبع	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١	المثابرة	٠.٨٣١	٠.١٨٠	٣.٧٤٨	٠.٠١
٢	القيمة الأكاديمية	٠.٦٤٣	٠.١٠٨	٦.٩٧٣	٠.٠١
٣	تقدير الذات	٠.٦٢٠	٠.١٠٦	٧.١٩٠	٠.٠١
٤	أساليب المواجهة	٠.٦١٦	٠.٠٩٨	٧.٢٢١	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن مؤشرات حسن المطابقة جيدة، ومن ثم يمكن اعتماد المقترح عن التحليل العاملي التوكيدي كأحد مؤشرات صدق التكوين لمقياس الصمود الأكاديمي. كما أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي عززت نتائج الاتساق الداخلي من انتظام البنية العاملية المستخلصة في أربع عوامل ساهم بعد المثابرة ثم القيمة الأكاديمية تقدير الذات ويأتي بعد أساليب المواجهة أقلهم اسهاماً وتشبع الفقرات على العوامل المنتمية إليها –لدى عينة الدراسة الاستطلاعية .

٢- الاتساق الداخلي :

قام الباحث بحساب معامل ارتباط درجة كل مفردة بالمجموع الكلي لمفردات كل بعد . ويبين الجدول رقم (١٠) معاملات الاتساق الداخلي لمفردات مقياس الصمود الأكاديمي

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه مقياس الصمود الأكاديمي (ن = ١٥٠)

المثابرة		القيمة الأكاديمية		تقدير الذات		أساليب المواجهة	
المفردة	ارتباطها بالبعد	المفردة	ارتباطها بالبعد	المفردة	ارتباطها بالبعد	المفردة	ارتباطها بالبعد
١	*٠.١٦٩	١٤	**٠.٢٩٣	٢٧	**٠.٣٤٣	٤٠	**٠.٢٥٥
٢	**٠.٥١٢	١٥	**٠.٦٠٧	٢٨	**٠.٤٢٢	٤١	**٠.٤١٩
٣	**٠.٤٨٤	١٦	**٠.٥٠٥	٢٩	**٠.٤٤٥	٤٢	٠.٠٠٩
٤	**٠.٦٢٧	١٧	**٠.٤٤٥	٣٠	**٠.٥٩٧	٤٣	٠.٠٩٧
٥	**٠.٥٩١	١٨	**٠.٥٧٢	٣١	٠.٠٦٢	٤٤	٠.٠١٦
٦	*٠.٢٠٣	١٩	٠.٠٩٧	٣٢	**٠.٤٩٦	٤٥	**٠.٣٠٣
٧	**٠.٦١٣	٢٠	**٠.٤٦٥	٣٣	**٠.٤٩٩	٤٦	**٠.٢٨٧
٨	**٠.٣٥٦	٢١	**٠.٤٧٢	٣٤	**٠.٣٢٢	٤٧	**٠.٢٩٩
٩	**٠.٦٣٥	٢٢	٠.٠٤١	٣٥	**٠.٦٤٨	٤٨	**٠.٣٠٩
١٠	**٠.٧١٤	٢٣	**٠.٦٢٢	٣٦	**٠.٥٢٧	٤٩	**٠.٣١٢
١١	**٠.٦٠٤	٢٤	**٠.٦٣٨	٣٧	**٠.٢١٢	٥٠	**٠.٤٠٨
١٢	٠.٠٥٧	٢٥	**٠.٣٧٨	٣٨	**٠.٤٧٤	٥١	**٠.٢١٦
١٣	**٠.٥٢٨	٢٦	**٠.٥٥٩	٣٩	**٠.٦٠٠	٥٢	**٠.٢٤٥

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٠.٢٠٩، (٠.٠٥) = ٠.١٦٠

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، (٠.٠٥) وبالتالي فهي مقبولة، ما عدا العبارات (١٩،٢٢، ٣١، ٤٢،٤٣ ، ٤٤) أمكن حذفها، وبذلك يكون العدد الكلي للاختبار (٤٥) عبارة.

كما قام الباحث بحساب معامل ارتباط درجة كل بعد بالمجموع الكلي للمقياس. ويبين الجدول رقم (١١) معاملات الصدق الداخلي للمقياس:

جدول (١١) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الصمود الأكاديمي (ن = ١٥٠)

البعد	المثابرة	القيمة الأكاديمية	تقدير الذات	أساليب المواجهة	الدرجة الكلية
المثابرة	----	**٠.٥٥٧	**٠.٥٢٠	**٠.٤٨١	** ٠.٨٤١
القيمة الأكاديمية		-----	**٠.٣٢٥	**٠.٤٠٩	**٠.٧٤٨
تقدير الذات			-----	**٠.٤٤٩	**٠.٧٤٥
أساليب المواجهة				------	**٠.٧٤٥

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٠.٢٠٩، (٠.٠٥) = ٠.١٦٠

*** دال عند مستوى (٠.٠٥)، ** دال عند مستوى (٠.٠١)**

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، وبالتالي فهي مقبولة .

ثانياً : الثبات :١- باستخدام معادلة ألفا لكرونباك

تم حساب معامل ثبات مقياس الصمود الأكاديمي باستخدام معادلة ألفا لكرونباك وبلغ معامل الثبات للمقياس بلغ (٠.٨٣٠) لمجموع العبارات، (٠.٨٠١ ، ٠.٧٩٠ ، ٠.٧٦٠ ، ٠.٧٢٢) للأبعاد الفرعية على الترتيب وهي معاملات دالة إحصائياً مما يدعو للثقة في صحة النتائج التي يسفر عنها المقياس.

جدول (١٢) معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الصمود الأكاديمي

م	الأبعاد	معاملات الثبات	التباين	معامل ألفا الطبقي
١	المثابرة	٠.٨٠١	٢٥.٥٠	
٢	القيمة الأكاديمية	٠.٧٩٠	١٨.٨٤	
٣	تقدير الذات	٠.٧٦٠	١٥.٩٩	
٤	أساليب المواجهة	٠.٧٢٢	٦.٨١	
الدرجة الكلية		٠.٨٣٠	٩٣.٨٩	٠.٨٤٣

يتضح من الجدول (١٢) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بالنسبة للأبعاد تراوحت ما بين (٠,٨٠، ٠,٧٢)، وبلغت قيمتها للمقياس ككل (٠,٨٣)، وبلغ معامل ألفا الطبقي (٠.٨٤٣) وهي قيم مقبولة؛ مما يؤكد على صلاحية استخدام هذا المقياس.

معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة: تم حساب معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة والجدول التالي يوضح قيم معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة.

جدول (١٣) قيم معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة لمقياس الصمود الأكاديمي (ن = ١٥٠)

رقم المفردة	معامل ألفا	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل ألفا	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل ألفا	معامل التمييز
1	.828	.260	19	.828	.175	37	.830	.250
2	.821	.480	20	.827	.238	38	.826	.275
3	.824	.365	21	.827	.235	39	.823	.369
4	.822	.429	22	.830	.083	40	.828	.261
5	.823	.394	23	.824	.362	41	.826	.251
6	.830	.200	24	.824	.339	42	.830	.043

7	.822	.460	25	.825	.304	43	.828	.121
8	.825	.300	26	.820	.533	44	.830	.064
9	.821	.470	27	.824	.345	45	.829	.251
10	.819	.560	28	.825	.294	46	.826	.254
11	.822	.434	29	.826	.282	47	.830	.242
12	.829	.119	30	.823	.369	48	.829	.220
13	.823	.405	31	.825	.121	49	.830	.267
14	.826	.260	32	.826	.276	50	.827	.212
15	.821	.478	33	.826	.260	51	.827	.222
16	.821	.465	34	.827	.236	52	.830	.202
17	.828	.280	35	.824	.340			
18	.825	.326	36	.827	.238			

يتضح من هذه النتائج أن قيمة معامل ثبات ألفا يساوي (٠.٨٣٠) وهو معامل ثبات مقبول. كما أظهر معامل التمييز لكل فقرة تمييز موجب مرتفع أكبر من(٠.١٩) وتراوح ما بين (٠.٢٠٠.، ٠.٥٣٣) ولم توجد فقرات معامل تمييزها سالب ما عدا العبارات (١٢، ١٩، ٢٢، ٣١، ٤٢ ، ٤٣ ، ٤٤) أمكن حذفها، وبالتالي كان معامل الثبات قوي ويمكن الوثوق في صحة النتائج التي يسفر عنها المقياس

٢-**باستخدام طريقة إعادة تطبيق المقياس:** قام الباحث بحساب ثبات المقياس من خلال إعادة تطبيق مقياس الصمود الأكاديمي وذلك خلال خمسة عشرة يوماً من المرة الأولى، والجدول (١٤) التالي يوضح معاملات المتوسطات والانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني ومعاملات الارتباط لأبعاد الاختبار والدرجة الكلية (ن = ٣٠)

جدول (١٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني ومعاملات الارتباط لأبعاد المقياس والدرجة الكلية (ن = ٣٠)

البعد	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		معامل الثبات
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
المثابرة	٣٢.٧٦	٥.٠٥	٣٣.٤٣	٤.٤٨	٠.٨١٧
القيمة الأكاديمية	٣٢.٥٣	٤.٧٨	٣٣.٥٦	٣.٩٤	٠.٨٨١
تقدير الذات	٣٣.٢٣	٤.٦٩	٣٣.٩٠	٤.٨١	٠.٩٠١
أساليب المواجهة	٣٤.٨٣	٢.٦١	٣٥.٥٦	٢.٦٤	٠.٨٨١
الدرجة الكلية	١٣٣.٣٦	٩.٦٩	١٣٦.٤٦	٩.٦٥	٠.٩٣١

يتضح من الجدول السابق (١٤) أن معاملات المتوسطات بلغت فى الدرجة الكلية (١٣٣.٣٦) فى التطبيق الأول، بينما بلغ المتوسط للدرجة الكلية بالتطبيق الثاني (١٣٦.٤٦)، وبلغ معامل الثبات (٠.٩٣١) وهو مقبول مما يدعو للثقة في صحة النتائج.

وللتجانس بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الصمود الأكاديمي استخدم الباحث اختبار النسبة التائية t-test لحساب الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (١٥) نتائج اختبار t-test بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لمقياس الصمود الأكاديمي

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المثابرة	الضابطة	٣٠	٣٣.٧٠	٤.٤٨	٠.٧٠٠	١.٠٩	٠.٦٤٢	٠.٥٢٤ غير دالة
	التجريبية	٣٠	٣٤.٤٠	٣.٩٧				
القيمة الأكاديمية	الضابطة	٣٠	٣٣.٨٦	٣.٩١	٠.٧٦٦	٠.٩١٣	٠.٨٣٩	٠.٤٠٥ غير دالة
	التجريبية	٣٠	٣٤.٦٣	٣.١٢				
تقدير الذات	الضابطة	٣٠	٣٤.١٣	٤.٦٣	٠.٥٠٠	١.١٤	٠.٤٣٨	٠.٦٦٣ غير دالة
	التجريبية	٣٠	٣٤.٦٣	٤.١٩				
أساليب المواجهة	الضابطة	٣٠	٣٥.٨٠	٢.٦٩	٠.٩٣٣	٠.٦٥٠	١.٤٣	٠.١٥٧ غير دالة
	التجريبية	٣٠	٣٤.٨٦	٢.٣٣				
الدرجة الكلية لمقياس الصمود الأكاديمي	الضابطة	٣٠	١٣٧.٥٠	٩.٦٠	١.٠٣	٢.٢٣	٠.٤٦١	٠.٦٤٦ غير دالة
	التجريبية	٣٠	١٣٨.٥٣	٧.٦٣				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) وبدرجة حرية ٥٨= ٢.٣٧ ، وعند (٠.٠٥) = ١.٦٦

يتضح من الجدول السابق(١٥) : أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) و أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي بلغ (١٣٨.٥٣) في الدرجة الكلية ، وتراوح بين (٣٤.٤٠، ٣٤.٨٦) في الأبعاد الفرعية ، بينما بلغ متوسط الدرجات للمجموعة الضابطة (١٣٧.٥٠) في الدرجة الكلية ، وتراوح في الأبعاد الفرعية (٣٣.٧٠ ، ٣٥.٨٠)، وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة (٠.٤٦١) للدرجة الكلية ، وتراوحت بين (٠.٤٣٨، ١.٤٣) في الأبعاد الفرعية أقل من الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٣٧) ، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في جميع الأبعاد ، وهذا يعد مؤشراً على تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس الصمود الأكاديمي لدى طلاب جامعة الأزهر.

وللتجانس بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني استخدم الباحث اختبار النسبة التائية t- test لحساب الفرق بين متوسطي أعمار الطلاب والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (١٦) نتائج اختبار t-test بين متوسطي أعمار طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في العمر الزمني

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تجريبية	٣٠	١٨.٧٠	٠.٥٩٥	٠.١٦٦	٠.١٥٨	١.٠٥	٠.٢٩٦ غير دالة
الضابطة	٣٠	١٨.٨٦	٠.٦٢٨				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) وبدرجة حرية ٥٨= ٢.٣٧ ، وعند (٠.٠٥) = ١.٦٦

يتضح من الجدول السابق(١٦) : أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) و أن متوسط أعمار المجموعة التجريبية بلغ (١٨.٧٠) عام بانحراف معياري قدرة (٠.٥٩٥) عام ، بينما بلغ متوسط أعمار المجموعة الضابطة (١٤.٥٠) عام بانحراف معياري قدرة (٠.٦٢٨) عام ، وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة (١.٠٥) أقل من الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٣٧) ، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في العمر الزمني ، وهذا يعد مؤشراً على تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني.

نتائج الدراسة وتفسيرها

أولاً: عرض ومناقشة نتائج التحقق من فعالية المعالجة التدريبية:

أ. نتائج تطبيق استمارات التقييم الذاتي (على مستوى الدرجة الكلية):

استخدم الباحث تحليل التباين للقياسات المتكررة لاستمارات التقييم الذاتي، والتي تدور عباراتها حول المؤشرات السلوكية للتدريبِ على استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات موضوع الدراسة في ضوء أهداف ومحتوى كل جلسة من جلسات التدريب ومدى استخدام تلك المفاهيم والقواعد والمبادئ عند التعامل مع خبرات ومواقف جديدة، وكذلك مدى المشاركة بالفعالة خلال الجلسات التدريبية، ومدى الرضا عن الجلسات التدريبية، كالشعور بالبهجة والمتعة أو الشعور باتجاه سلبي تجاه تلك الجلسات من خلال العبارات السلبية.

ولذا أجرى الباحث "تحليل التباين للقياسات المتكررة" للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاستمارات التقييم الذاتي في الجلسات التالية (٣، ٦، ٩، ١١) للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التقييم الذاتي ، والجدول التالي يوضح نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة لدى أفراد المجموعة التجريبية في بطاقة التقييم الذاتي.

جدول (١٧) نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة للمجموعة التجريبية في بطاقة التقييم الذاتي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القياسات	٧٨٩.٦٩٢	٣	٢٦٣.٢٣١	٢١٦.٩٥٢	٠.٠٠١
الخطأ	١٠٥.٥٥٨	٨٧	١.٢١٣		
المجموع الكلي	٨٩٥.٢٥	٩٠			

- درجات الحرية *بين القياسات = (ك - ١) = ٤ - ١ = ٣ . * للخطأ= (ك - ١) (ن - ١) = ٣ × ٢٩ = ٨٧ .

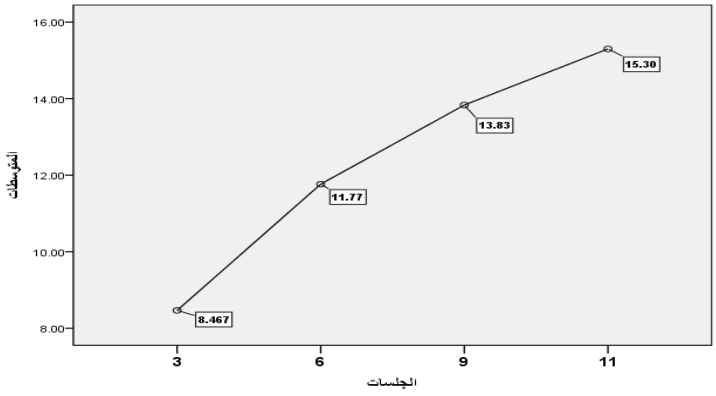
يتضح من جدول (١٧) أن قيمة "ف" دالة إحصائياً بين القياسات (٣ ، ٦ ، ٩ ، ١١) المتكررة لدى أفراد المجموعة التجريبية على بطاقة التقييم الذاتي ؛ حيث بلغت قيمة "ف" (٢١٦.٩٥٢) ، وهى أكبر من قيمتها الجدولية (بدرجتي حرية ٣ ، ٨٧ عند مستوى ٠.٠١= ٣.٥٢) ، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسات المتكررة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في بطاقة التقييم الذاتي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما يوضحه الجدول التالي الذي يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية للقياسات المتكررة في بطاقة التقييم الذاتي.

جدول (١٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية للقياسات المتكررة في بطاقة التقييم الذاتي

المتوسطات والانحرافات المعيارية / القياسات	المتوسط	الانحراف المعياري
القياس (٣)	٨.٤٦	٠.٩٧٣
القياس (٦)	١١.٧٦	١.١٦
القياس (٩)	١٣.٨٣	١.٠٨
القياس (١١)	١٥.٣٠	١.٤٦

ويوضح الشكل التالي الفروق بين القياسات المتكررة فى بطاقة التقييم الذاتي لدى المجموعة التجريبية.



شكل (٢) الفروق بين القياسات المتكررة فى بطاقة التقييم الذاتي

وللكشف عن اتجاه هذه الفروق استخدم الباحث اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق بين القياسات المتكررة في بطاقة التقييم الذاتي لدى المجموعة التجريبية. وجدول (١٩) التالى يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (١٩) نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق بين القياسات المتكررة في بطاقة التقييم الذاتي

القياسات	القياس (٣)	القياس (٦)	القياس (٩)	القياس (١١)
	م = ٨.٤٦	م = ١١.٧٦	م = ١٣.٨٣	م = ١٥.٣٠
القياس(٣)	–	*٣.٣٠	*٥.٣٦	*٦.٨٣
القياس (٦)		–	*٢.٠٦	*٣.٥٣
القياس (٩)			–	*١.٤٦
القياس (١١)				–

* دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (١٩) أن اتجاه الفروق بالنسبة لبطاقة التقييم الذاتي كما يلي :

عند المقارنة بين القياس(٣) و باقي القياسات كانت الفروق دالة عند مستوى (٠.٠٥) لصالح القياس المتأخر.، وعند المقارنة بين القياس (٦) و باقي القياسات كانت الفروق دالة عند مستوى (٠.٠١) لصالح القياس المتأخر، وعند المقارنة بين القياس (٩) و (١١) كانت الفروق دالة عند مستوى (٠.٠١) لصالح القياس المتأخر. كما يتضح تزايد متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية خلال الجلسات التدريبية في استمارات التقييم الذاتي، مما يدل على زيادة مستوى أدائهم خلال الجلسات التدريبية.

ب. نتائج مقياس التثبت من فعالية المعالجة التدريبية (على مستوى العبارات):

تم تطبيق مقياس التثبت من صحة الإجراءات التجريبية للجلسات التدريبية على طلاب المجموعة التجريبية عقب الانتهاء من تنفيذها مباشرة؛ وذلك لقياس مدى فهم وإدراك الطلاب لخطوات السير في الجلسات والإجراءات المستخدمة فيها، ودور كل من الباحث والطالب، وتقدير مدى استفادة الطالب من تلقى الجلسات التدريبية، كما حسب الباحث النسب المئوية لاستجابات الطلاب، والجدول التالي (٢٠) يوضح النسب المئوية لاستجاباتهم لكل عبارة من عبارات مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية.

جدول (٢٠) النسب المئوية لاستجابات أفراد المجموعة التجريبية لكل عبارة من عبارات مقياس فاعلية المعالجة التجريبية (ن = ٣٠)

م	كبيرة		متوسطة		صغيرة		م	كبيرة		متوسطة		صغيرة	
	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪		ك	٪	ك	٪	ك	٪
1	24	80	4	13.33	2	6.6	16	25	83.3	3	10	2	6.66

م	كبيرة		متوسطة		صغيرة		م	كبيرة		متوسطة		صغيرة	
	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪		ك	٪	ك	٪	ك	٪
2	25	83.33	5	16.66	0	0	17	26	86.66	3	10	1	3.33
3	23	76.66	3	10	4	13.3	18	29	96.66	1	3.33	0	0
4	24	80	2	6.66	4	13.3	19	26	86.66	2	6.66	2	6.66
5	23	76.66	1	3.33	6	20	20	23	76.66	4	13.3	3	10
6	24	80	4	13.33	2	6.66	21	24	80	3	10	3	10
7	22	73.33	3	10	5	16.66	22	28	93.33	2	6.66	0	0
8	24	80	2	6.66	4	13.33	23	26	86.66	4	13.3	0	0
9	23	76.66	2	6.66	5	16.66	24	29	96.66	1	3.33	0	0
10	26	86.66	2	6.66	2	6.66	25	28	93.33	1	3.33	1	3.33
11	29	96.66	1	3.33	0	0	26	24	80	3	10	3	10
12	29	96.66	1	3.33	0	0	27	26	86.66	2	6.66	2	6.66
13	25	83.33	3	10	2	6.66	28	27	90	1	3.33	2	6.66
14	26	86.66	4	13.33	0	0	29	26	86.66	2	6.66	2	6.66
15	24	80	2	6.66	4	13.3	30	28	93.33	1	3.33	1	3.33
اجمالي عدد التكرارات	766	85.11	72	8.00	62	6.89							

يتضح من جدول (٢٠) أن متوسطات النسب المئوية لطلاب المجموعة التجريبية الذين أجابوا (بدرجة كبيرة) بالنسبة للعبارات الكلية (٨٥.١١٪) ، والذين أجابوا (بدرجة متوسطة) (٨.٠٠٪)، والذين أجابوا (بدرجة صغيرة) (٦.٨٩٪)

الأساليب الإحصائية: تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لمعالجة البيانات.

- اختبار t-test لمجموعتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة.

-اختبار t-test لمجموعتين مرتبطتين لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

- مربع إيتا (η^2) لمعرفة حجم الاثر وقيمة (d) لـ Cohen .

ج-النتائج المتعلقة بفرضي الدراسة:

ينص الفرض الأول على أنه " لا يوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين في أبعاد مقياس الصمود الأكاديمي والدرجة الكلية في القياس البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة بعدياً ، فقد تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للمجموعات المستقلة عن طريق حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة ببرنامج (Spss V.26)، والتي يحددها الجدول التالي :

جدول (٢١) نتائج اختبار (t-test) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس الصمود الأكاديمي لدى طلاب جامعة الأزهر

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المثابرة	الضابطة	٣٠	٣٤.٤٠	٣.٩٧	١٢.٢٦	١.٠٤	١١.٧٨	٠.٠١
	التجريبية	٣٠	٤٦.٦٦	٤.١٣				
القيمة الأكاديمية	الضابطة	٣٠	٣٣.٩٦	٢.٩٤	٨.٢٠	٠.٨٨٧	٩.٢٤	٠.٠١
	التجريبية	٣٠	٤٢.١٦	٣.٨٦				
تقدير الذات	الضابطة	٣٠	٣٤.٦٣	٤.١٩	٧.٧٦	١.٠٢	٧.٦٠	٠.٠١
	التجريبية	٣٠	٤٢.٤٠	٣.٧٥				
أساليب المواجهة	الضابطة	٣٠	٣٥.٣٣	٢.٢١	٦.٤٠	٠.٧٧٢	٨.٢٩	٠.٠١
	التجريبية	٣٠	٤١.٧٣	٣.٦٠				
الدرجة الكلية لمقياس الصمود الأكاديمي	الضابطة	٣٠	١٣٨.٣٣	٨.٦٨	٣٤.٦٣	٢.١٤	١٦.١٨	٠.٠١
	التجريبية	٣٠	١٧٢.٩٦	٧.٩٤				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) وبدرجة حرية ٥٨= ٢.٣٧ ، وعند (٠.٠٥) = ١.٦٦

يتضح من جدول (٢١): أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وأن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ (١٧٢.٩٦) في الدرجة الكلية ، وتراوح بين (٤١.٧٣، ٤٦.٦٦) في الأبعاد الفرعية، بينما بلغ متوسط الدرجات للمجموعة الضابطة (١٣٨.٣٣) في الدرجة الكلية، وتراوح في الأبعاد الفرعية (٣٣.٩٦ ، ٣٥.٣٣)، وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة (١٦.١٨) للدرجة الكلية ، وتراوحت بين (٧.٦٠، ١١.٧٨) في الأبعاد الفرعية أكبر من الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٣٧)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً في جميع الأبعاد، وهذا يعد مؤشراً على تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس الصمود الأكاديمي لدى طلاب جامعة الأزهر.

ينص الفرض الثاني على أنه " لا توجد فروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس الصمود الأكاديمي والدرجة الكلية في القياسين القبلي والبعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية قبليا وبعدياً ، فقد تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للمجموعات المرتبطة عن طريق حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة ببرنامج (Spss V.26)، والتي يحددها الجدول التالي :

جدول (٢٢) نتائج اختبار (t-test) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للصمود الأكاديمي لدى طلاب جامعة الأزهر

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المثابرة	القبلي	٣٠	٣٤.٤٠	٣.٩٧	١٢.٢٦	٠.٦٧٤	١٨.١٨	٠.٠١
	البعدي	٣٠	٤٦.٦٦	٤.١٣				
القيمة الأكاديمية	القبلي	٣٠	٣٤.٦٣	٣.١٢	٧.٥٣	٠.٨١٦	٩.٢٣	٠.٠١
	البعدي	٣٠	٤٢.١٦	٣.٨٦				
تقدير الذات	القبلي	٣٠	٣٤.٦٣	٤.١٩	٧.٧٦	٠.٥٢٤	١٤.٨٠	٠.٠١
	البعدي	٣٠	٤٢.٤٠	٣.٧٥				
أساليب المواجهة	القبلي	٣٠	٣٤.٧٣	٢.٣٣	٦.٨٦	٠.٨٠٣	٨.٥٤	٠.٠١
	البعدي	٣٠	٤١.٧٣	٣.٦٠				
الدرجة الكلية لمقياس الصمود الأكاديمي	القبلي	٣٠	١٣٨.٥٣	٧.٦٣	٣٤.٤٣	١.٣٨	٢٤.٩٤	٠.٠١
	البعدي	٣٠	١٧٢.٩٦	٧.٩٤				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) وبدرجة حرية ٢٩= ٢.٤٦ ، وعند (٠.٠٥) = ١.٦٩

يتضح من الجدول السابق (٢٢): أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وأن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ (١٧٢.٩٦) في الدرجة الكلية ، وتراوح بين (٤١.٧٣، ٤٦.٦٦) في الأبعاد الفرعية ، بينما بلغ متوسط الدرجات للقياس القبلي (١٣٨.٥٣) في الدرجة الكلية ، وتراوح في الأبعاد الفرعية (٣٤.٤٠ ، ٣٤.٧٣)، وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة (٢٤.٩٤) للدرجة الكلية ، وتراوحت بين (٨.٥٤، ١٨.١٨) في الأبعاد الفرعية أكبر من الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٤٦) ، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً في جميع الأبعاد ، وهذا يعد مؤشراً على تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي للصمود الأكاديمي لدى طلاب جامعة الأزهر.

ولحساب تأثير استخدام في الصمود الأكاديمي لطلاب الفرقة الأول من التعليم الجامعي الأزهري كما يقاس بمعادلة مربع ايتا ؛ تم حساب متوسط الدرجات القبلية والبعدية، وحجم التأثير(d) لـ Cohen ومربع إيتا (η^2) للتدريب المقترح قبل تعرضهم للتدريب المقترح وبعده، ويوضح الجدول التالى النتائج التى توصل إليها الباحث.

جدول (٢٣) حجم الاثر لفاعلية التدريب للمجموعة التجريبية في الصمود الأكاديمي ككل وأبعاده الفرعية

الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (ت) المحسوبة	حجم الاثر مربع إيتا (η^2)	حجم الاثر Cohen لـ (d)
المثابرة	القبلي	٣٠	٣٤.٤٠	٣.٩٧	١٨.١٨	٠.٩٥	٦.٧٥
	البعدي	٣٠	٤٦.٦٦	٤.١٣			
القيمة الأكاديمية	القبلي	٣٠	٣٤.٦٣	٣.١٢	٩.٢٣	٠.٨٦	٣.٤٣
	البعدي	٣٠	٤٢.١٦	٣.٨٦			
تقدير الذات	القبلي	٣٠	٣٤.٦٣	٤.١٩	١٤.٨٠	٠.٩٣	٥.٤٩
	البعدي	٣٠	٤٢.٤٠	٣.٧٥			
أساليب المواجهة	القبلي	٣٠	٣٤.٧٣	٢.٣٣	٨.٥٤	٠.٨٤	٣.١٧
	البعدي	٣٠	٤١.٧٣	٣.٦٠			
الدرجة الكلية	القبلي	٣٠	١٣٨.٥٣	٧.٦٣	٢٤.٩٤	٠.٩٧	٩.٢٦
	البعدي	٣٠	١٧٢.٩٦	٧.٩٤			

يتضح من الجدول أن قيمة مربع إيتا (η^2) للدرجة الكلية بلغت (٠.٩٧)، وقد تراوحت قيمة مربع إيتا على الأبعاد الفرعية (٠.٨٦، ٠.٩٥) ، وهذه القيم تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى التدريب على للتدريب القائم على استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات في الصمود

الأكاديمي لدى طلاب جامعة الأزهر. حيث يري كوهين (Cohen، ١٩٧٧م) أن التأثير الذي يفسر (من ١٥٪ فأكثر) من التباين الكلي لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثيراً كبيراً (أبو حطب، وصادق ،١٩٩١: ٤٣٨ – ٤٤٣).

تفسير النتائج ومناقشتها

أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الصمود الأكاديمي لدى طلاب جامعة الأزهر لصالح المجموعة التجريبية. وكذلك وجود بين القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي، وهذه النتيجة تتفق إجمالاً مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة Goldstein, Tugade and Fredrickson (2004) (2010).(Novotny (2011) Mestre et al.(2017) Andreas (2017), (2017) Peng et al., ، وأحمد (٢٠١٩) ، وزكى، وحلمي، (٢٠١٩) محمد (٢٠٢١)

ويرجع الباحث أن وجود الفروق ترجع إلي ما يلي:

- أسهمت التطبيقات والأنشطة التي قام بها المشاركين مثل كتابة التقارير وعقد المناقشات في إتاحة الفرصة للتعبير عن آرائهم حول الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي بإيجابية.
- إتاحة الفرصة للمشاركين لممارسة التدريب بأنفسهم من خلال استراتيجيات تنظيم الانفعالات، الأمر الذي أدي إلي إثارة حماسهم ودافعيتهم ونمو الصمود الأكاديمي لديهم.
- تم تدريب المشاركين في مناخ اجتماعي وسيكولوجي مناسب من خلال مشاركتهم في مجموعات وقيام كل منهم بدوره داخل المجموعة في جمع المعلومات.
- مراعاة التسلسل المنطقي للاستراتيجيات التي يتم التدريب عليها عند عرضها، وتقديمها للمشاركين بحيث يؤدي التدريب على كلِ استراتيجية إلى الانتقال تدريجيًا للاستراتيجية التي تليها، وأن تتكامل هذه الاستراتيجيات في تحقيق الهدف المنشود من الجلسات.
- تنظيم الوقت داخل كل جلسة لتوفير فرص التدريب المناسبة لجميع المشاركين.
- تقبل الباحث للمشاركين واحترامهم, وتوفير مناخ آمن لهم في جو يسوده الحب والاطمئنان، والبعد عن القلق والتوتر، وكل ما هو شأنه أن يعيق تقدم الجلسات التدريبية.
- كما كان لتقويم الجلسات وإجابات على استمارات التقييم الذاتي للتأكد من مدى فهم المشاركين لمحتوى وأنشطة الجلسات ساعد في تقديم تغذية مرتدة لتدعيم نقاط القوة وعلاج نواحى الضعف للوصول إلى الهدف من التدريب.
- احترام مبادئ وقواعد العمل التي تم الاتفاق عليها مسبقًا مع المدرب والمشاركين .
- المشاركةُ الإيجابية، والتفاعل الجاد مع الأنشطة والمهام المختلفة والمقدمة لهم أثناء التدريب.

- الاهتمام بعمل الواجبات التكليفية المقدمة في نهاية كل جلسة.

وقد يرجع السبب في وجود فروق إلى أن تنظيم الفرد لانفعالاته، تساعده في التحكم والسيطرة على انفعالاته، وعدم التسرع في اتخاذ القرارات والتفكير بمرونة، ويتفق هذا مع بحث Everaert, et al., (2017) الذي أشار إلى أن التنظيم الانفعالي يعمل على الحد من خطورة المشكلات المعرفية.

ويدعم هذه النتيجة ما أشارت إليه دراسة محروس (٢٠٠٥، ص. ١٠١) حيث توصلت نتائجه إلى أن التدريب على التأمل والوعي الذاتي للمشاعر ومراقبة الانفعالات وتقييمها وتنظيمها قد يؤدي لتأثير إيجابي على قدرة الفرد في اختيار بديل جديد من عدة بدائل مطروحة لعدد من المواقف والمشكلات التي يتعرض لها، فعملية الوعي الذاتي الشعوري بالعمليات الوجدانية يؤدي إلى زيادة ومرونة الفرد في استخدام مختلف المهارات المكونة لعملية اتخاذ القرار، من مقارنة بين البدائل المتاحة وتقييمها والتمييز بين نتائجها ثم إصدار الرأي على البديل المختار وهو القرار النهائي.

كما يرجع وجود فروق إلى حرص الباحث من خلال التدريب على تدعيم خصائص الطلاب المعرفية كالتذكر، وحب الاستطلاع، السعة العقلية، القدرات العقلية الأولية، وغير المعرفية كمستوى الطموح، والدافع للإنجاز، مما ساعد على زيادة الصمود الأكاديمي لديهم.

كما كان لجذب الانتباه وتقليل غموض المعلومات الجديدة وذلك من خلال ربط خبراتهم الجديدة بخبراتهم الموجودة في بنيتهم المعرفية ساعد المشاركين على الانتهاء من المهام بنجاح.

وأخيرًا كان لمرونة الإجراءات التدريبية التي تم تطبيقها أثناء تنفيذ الجلسات التدريبية، وممارسة الخبرات التي تعلموها أثناء تطبيق الجلسات التدريبية؛ دور في نمو الصمود الأكاديمي لديهم.

توصيات البحث: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يوصى الباحث بما يلي :

- ضرورة عقد ندوات وورش لتعريف أولياء الأمور والطلاب بأهمية استراتيجيات التنظيم الانفعالي في الحياة الأكاديمية.
- ضرورة تضمين المناهج الدراسية الجامعية بأنشطة ومهام تحتاج إلى استخدام استراتيجيات وأساليب التنظيم الانفعالي.
- تقديم دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لاستخدام استراتيجيات وأساليب التنظيم الانفعالي ودورها في تحقيق نواتج التعلم .
- تعميق دور وسائل الإعلام المختلفة وعقد دورات وورش عمل ولقاءات توعية مع طلاب جامعة الأزهر لتوظيف مفهوم التنظيم المعرفي للانفعالات ودوره في دعم الصمود الأكاديمي لديهم.

- تغيير دور المعلم من ملقن ومصدر وحيد للمعرفة إلى دور المرشد والموجه، ومساعدة التلاميذ عامة، وذلك من خلال الكمبيوتر وشبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) لما لهما من فوائد تحث وتشجع الطلاب على التعلم والتوصل للمعلومات بأنفسهم.
- ضرورة استخدام برامج وطرق ومداخل تساعد علي ربط المعلومات الموجودة بالبيئة المحيطة بالطلاب بزيادة ثقة الطالب بنفسه مما يسهم في رفع مستوى الطموح الأكاديمي لديهم.

مقترحات البحث:

- أثر التدريب على استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات في الضغوط الأكاديمية لدى طلاب جامعة الأزهر.
- نمذجة العلاقات السببية بين الصمود الأكاديمي وبعض المتغيرات الوجدانية لدى طلاب جامعة الأزهر.
- أثر استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات في الدافعية الذاتية الأكاديمية لدى طلاب جامعة الأزهر.
- استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات وعلاقتها بالاندماج الاكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية.
- بعض المتغيرات النفسية المسهمة في التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى طلاب جامعة الأزهر.
- أثر التدريب على بعض استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات في التحيز المعرفي لدى عينة من طلاب جامعة الأزهر.
- البنية العاملية للصمود الأكاديمي لدى عينة من الطلاب المتفوقين ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

<u>أولاً: المراجع العربية:</u>

أبو حطب، فؤاد ، صادق آمال .(١٩٩١). مناهج البحث وطرق التحليل الاحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. مكتبة الأنجلو المصرية.

أحمد، عبير غانم. (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي قائم على المرونة العقلية في تنمية التفاؤل والصمود الأكاديمي لدى طالبات جامعة الأزهر المتأخرات دراسيا. *مجلة كلية التربية*، ١٦(٨٩) ، ٤٦٧ – ٥١٩.

إسماعيل، إبراهيم السيد إبراهيم. (٢٠٢١). كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات واستراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية وعلاقتهما بقلق التحدث أمام الآخرين لدى طالبات كلية التربية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢٢(٣) ، ٢٦١ – ٣٢٠.

البري، أماني محمد رياض عثمان.(٢٠٢١). الهناء الذاتي وعلاقته باستراتيجيات التنظيم الانفعالي والمخططات الوجدانية وما وراء الانفعال لدى طلاب الجامعة دراسة في نمذجة العلاقات. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية. جامعة عين شمس* ، ٤٥(٣)،٢٤٣-٣٥٢ .

بلبل، يسرا شعبان إبراهيم. (٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي وضغوط الحياة المدركة لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. *المجلة التربوية*، ٦٨ ، ٢٤٦٣ – ٢٥٢٠.

جبر، لؤي خزعل. (٢٠١٩). التنظيم المعرفي للانفعال والتفاؤل والسعادة والحكمة. *مجلة الآداب*، ١٣١ ، ٢٧٩ – ٣٠٢.

الحارثي، نورة دخيل الله علي، و القرشي، خديجة ضيف الله إبراهيم. (٢٠٢١). استراتيجيات تنظيم الانفعال معرفيا وعلاقتها بالصمود الأكاديمي لدى طالبات جامعة الطائف. *مجلة كلية التربية*، ٣٧, (١) ، ٢٤٠ – ٣١٠.

حسن، مروة نشأت معوض. (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات تنظيم الانفعال لخفض الشعور بالوحدة النفسية لدى مريضات سرطان الثدي. *مجلة كلية التربية*، ٣٠ (١١٩)،٣٧٥ – ٤٢٨.

خصاونة، آمنة حكمت أحمد. (٢٠٢٠). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ١١(٣٠) ، ٣٠ – ٤٦.

الدريني، حسين عبد العزيز. (٢٠١٩). التثبت من فعالية المعالجة التجريبية إجراء ضروري حاضر غائب. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ١٨٤ (١) ، ٧٤٧-٧٦٣.

زكى، هناء محمد، و حلمي، أمنية حسن محمد. (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في تحسين الصمود الأكاديمي لدي طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٩ (١٠٤) ، ٤٠٩ – ٤٦٨.

سلوم، هناء عباس. (٢٠١٥). استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بحل المشكلات : دراسة مقارنة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية بمدينة دمشق (ماجستير غير منشورة). جامعة دمشق كلية التربية: سوريا.

سليمان، عمرو محمد. (٢٠١٨). الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، ٤١ ، ٦٦ – ١١٠.

سيد، الحسين حسن محمد. (٢٠١٩). الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وعلاقتها بالهناء الذاتي الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ١١ ، ٧١ – ١١٥.

شلبي، يوسف محمد، والقصبي، وسام حمدي، وأمحديش، صالحة بنت أحمد (٢٠٢٠ب). النموذج البنائي للعلاقات المتبادلة بين الرفاهية الأكاديمية وكل من الكمالية والصمود الأكاديميين والتحصيل لدى طلبة الجامعة. *المجلة التربوية*، ٧٤، ٨٠١–٨٤٥.

الضبع، فتحي عبد الرحمن، شلبي يوسف محمد .(٢٠١٥). الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال كمتغير وسيط بين الكف المعرفي والأعراض الاكتئابية لدى طالب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية* ، ٢٥(٣)، ٢٣١ – ٣٠٥ .

عبدالهادي، سامر عدنان، و أبو جدي، أمجد أحمد جميل. (٢٠١٢). الاستراتيجيات المعرفية الشائعة لتنظيم الانفعالات لدى عينة من طلبة الجامعات الاردنية في ضوء متغيرات النوع والجامعة والتخصص. المجلة التربوية، ٢٦ (١٠٣) ، ٣٠٥ – ٣٥٥.

عطية، أشرف محمد (٢٠١١). الصمود الأكاديمي وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلاب التعليم المفتوح. *رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية*، ٢١(٤)، ٥٧١–٦٢١.

غانم، ستار جبار، و نوري، خديجة حيدر. (٢٠١٣). التنظيم المعرفي للانفعال: استراتيجياته وصعوباته. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٠٣ ، ٢٣٣ – ٣٥٥.

كيشار، أحمد عبد الهادي. (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات ما وراء الانفعال في تنظيم الذات الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم التربوي بجامعة الطائف. *مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط*، ٣٤ (١٢)، ١– ٤٠.

اللحياني، نوف بنت سعد بن ساعد، ومحمد، هاني بن سعيد بن حسن. (٢٠٢٢). الخصائص السيكومترية لمقياس الصمود الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة. *مجلة القراءة والمعرفة*، ٢٥١ ، ٢٦٥ – ٢٩٨

محروس، جيهان علي. (٢٠٠٥). *مدى فاعلية التدريب على بعض أبعاد الذكاء الوجداني لدى عينة من طلاب الجامعة وعلاقته بمتغيرات الشخصية*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية الآداب، جامعة المنوفية.

محمد، أحمد جلال حسن، علي، ولاء ربيع مصطفى، و محمد، أسماء زين العابدين. (٢٠٢٢). فعالية برنامج إرشادي قائم على استراتيجيات تنظيم الانفعالات لتحسين المناعة النفسية لدى المراهقين. *مجلة كلية التربية*، ١٩ (١١٢)، ١٩١ – ٢٢٠.

محمد، أسامة أحمد عطا. (٢٠٢١). أثر برنامج تدريبي على الصمود الأكاديمي والتوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، ٤٥(٢) ، ١٣ – ٨٣.

محمود، حنان حسين .(٢٠١٦) التنظيم الانفعالي والمعتقدات ما وراء المعرفية وعلاقتهما بقلق الامتحان لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية. *مجلة العلوم التربوية*، كلية الدراسات العليا للتربية ، جامعة القاهرة ، ٤(١) ، ٦٩ – ١١٧.

مصطفى، منال محمود محمد. (٢٠١٨). التحيز المعرفي والامتنان كمنبآت بالصمود الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. مجلة التربية، ١٨٠ (١,٢)، ٦٤٨ – ٧٠٨.

مظلوم، مصطفى علي رمضان. (٢٠١٧). تنظيم الانفعال وعلاقته بالأليكسيثيميا لدى عينة من طلاب الجامعة: دراسة سيكومترية إكلينيكية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٨٢ ، ١٤٣ – ٢١٢.

المنشاوي، عادل محمود (٢٠١٦). نموذج سببي للعلاقات المتبادلة بين الشفقة بالذات وكل من الإرهاق والصمود الأكاديمي لدى الطالب المعلم . *مجلة كلية التربية بالإسكندرية*،٢٢ (٩)، ١٥٣ – ٢٢٥ .

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Andreas, D. (2017). The Cognition of Depression: Attentional Control, Cognitive Biases and Emotional Regulation (Doctoral dissertation), Ghent University.

Armstrong, L.(2011). emotion language in early childhood: relations with children's emotion regulation strategy understanding and emotional self-regulation.(Doctoral dissertation). The Pennsylvania State University. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3483684).

Bartsch, A., Vorderer, P., Mangold, R., & Viehoff, R. (2008). Appraisal of emotions in media use: Toward a process model of meta-emotion and emotion regulation. Media Psychology, 11(1), 7-27.

Carlson, D. (2001). Development and validation of a college resilience questionnaire (Doctoral Dissertation, University of Nebraska-Lincoln). ProQuest Dissertation and Theses Global.

Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-11

Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K. & Mcbridge, C. (2003). Harch parenting in relation to child emotion regulation and aggression. *Journal of Family Psychology*, 17, 598-606.

Cisler, J. & Olatunji, B. (2012). Emotion regulation and anxiety disorders. Current Psychiatry Reports , 14, 183-187.

Coholic, D., Eys, M. & Lougheed, S. (2012). Investigating the effectiveness of an arts-based and mindfulness-based group program for the improvement of resilience in children in need. *Journal Child Fam Stud*, 21, 833-844

Downer,T, Rimm-Kaufman,S., Pianta,R.(2007) How Do Classroom Conditions and Children's Risk for School Problems Contribute to Children's Behavioral Engagement in Learning? *School Psychology Review* 36(3)413-432.

Eisenberg, N. (1996). Meta-emotion and socialization of emotion in the family: A topic whose time has come: Comment on Gottman et al. (1996). *Journal of Family Psychology*, 10(3), 269–276.

Everaert, J., Grahek, I., Duyck, W., Buelens, J., Van den Bergh, N., & Koster, E. (2017). Mapping the interplay among cognitive biases, emotion regulation, and depressive symptoms. *Cognition & Emotion*, 31(4), 726-735.

Feng,X., Shaw,D., Kovacs, M.,Lane.T., O,Rourke,F.,Alarcon,J .(2008) Emotion regulation in preschoolers: The roles of behavioral inhibition, maternal affective behavior, and maternal depression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49(2):132-41

Garnefski.N. ; kommer,T.V. ; Kraaij, V. ; Teerds, J. ; Legerstee.J. and Onstein, E (2002):The Relationship between cognitive emotion regulation strategies and emotional problems: Comparison between a clinical and non-clinical sample, *European Journal Personality, Eur, J. Pres*, 16:403-420.

Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(3), 141–149.

Gizir, C. A., & Aydin, G. (2009). Protective factors contributing to the academic resilience of students living in poverty in Turkey. Professional School Counseling, 13(1), 38–49

Goldstein, T., & Bloom, P. (2010). The effects of acting training on theory of mind, empathy, and emotion regulation. (Doctoral dissertation, Boston College.(Retrieved from http://hdl.handle.net/2345/1970

Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion

regulation scale. *Journal Of Psychopathology And Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54.

Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal Of Psychopathology And Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54.

Gross, J. & John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348- 362.

Gross, J. (1998). Antecedent and response focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression and psychology. *Journal of personality and social psychology*, 74 (1), 224-237.

Jäger, C., & Bartsch, A. (2006). Meta-emotions. Grazer Philosophische Studien, 73(1), 179-204

Kuo, J., Fitzpatric, S., Metcalfe, R. & McMain, S. (2016). A MultiMethod Laboratory investigation of emotional reactivity and emotion regulation abilities in borderline personality disorder. *Journal of behavior Therapy and experimental psychiatry*, 50, 52-60.

Lozo, L. (2009): Cognitive aspects of emotion regulation, Dissertation zur erlangung des grades eines doctors der philosophie

Martin, A. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model for student enhancement. *Australian journal of education*, 46(1), 34-49.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates, and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, .Î5, 353-370.

Martin, A., & Marsh, H. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281

Martin, A.J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring ‘everyday’ and ‘classic’ resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34, 488-500.

Mayer, J. D &.Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality, 9, 185-211.

Mbindyo, M. (2011). Relationship between academic resilience and college success: Cross-national experiences of low-

income/first-generation students. (Doctor of Philosophy, The Pennsylvania State University).

Mestre, J. M., Núñez-Lozano, J. M., Gómez-Molinero, R., Zayas, A., & Guil, R.(2017) Emotion Regulation Ability and Resilience in a Sample of Adolescents From a Suburban Area Frontiers in psychology. 8, 19-80.

Novotny, J. (2011). Academic resilience: Academic success as possible compensatory mechanism of experienced adversities and various life disadvantages. *New Educational Review*. 23, 1, 91-101.

Peng, L., Cao, H., Yu, Y., & Li, M. (2017). Resilience and cognitive bias in Chinese male medical freshmen. *Frontiers in psychiatry*, 8, 640-664.

Ricketts, S. N., Engelhard, G. J., & Chang, M. (2017). Development and validation of a scale to measure academic resilience in mathematics. *European Journal of Psychological Assessment*, 33(2), 79-86.

Rudd, G., Meissel, K., & Meyer, F. (2021). Measuring academic resilience in quantitative research: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 34, 1-22.

Rusk, N., Tamir, M., & Rothbaum, F. (2011). Performance and learning goals for emotion regulation. *Motivation and Emotion*, 35(4), 444-460.

Samuels, W. (2004). Development of a non-intellective measure of academic success: Towards the quantification of resilience (Doctoral Dissertation) University of Texas

Sandoval-Hernandez, A. & Cortes, D. (2012). Factors and conditions that promote academic resilience: A cross-country perspective. Presented at the 25th International Congress for School Effectiveness Improvement (ICSEI), Malmo, Sweden.

Schmidt, S., Tinti, C., Levine, L., & Testa, S. (2010). Appraisals, emotions and emotion regulation: An integrative approach. *Motivation and emotion*, 34(1), 63-72.

Siemer, M., Mauss, I., & Gross, J. (2007). Same situation--Different emotions: How appraisals shape our emotions. *Emotion*, 7(3), 592-600

Snape, D. J.& Miller, D. J.(2008). A Challenge of Living? Understanding the Psycho-social Processes of the Child During Primary-secondary Transition Through Resilience and Self-esteem Theories. *Educ. Psychol. Rev*. (2008) 20:217–236.

Stallman , H. M. (2010). Psychological Distress in University students : A comparison with general population data . Australian Psychologist , 45,249-257.

Sunbul, Z., & Guneri, O. (2019). The relationship between mindfulness and resilience: The mediating role of self-compassion and emotion regulation in a sample of underprivileged Turkish adolescents. *Personality and Individual Differences*, 139, 337-342.

Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient Individuals Use Positive Emotions to Bounce Back From Negative Emotional Experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320–333.

Von Eye, A. and Schuster, C.(2000). The Odds of Resilience. *Child Development*, , 71, 3, 563–566.