The Relative Contribution of Both Thinking Styles and Perceived Self-Efficacy to Academic Resilience among a Sample of University Students

Dr. Hany F. Sayed
Associate Professor, Department of Educational Psychology
Faculty of Education, Helwan University, Egypt
Dr_hanyfouad@hotmail.com

Dr. Al-Shaima Kh. Ahmed
Doctor Lecturer, Department of Educational Psychology
Faculty of Education, Helwan University, Egypt
kshimaa060@gmail.com

Received: 26-7-2023 Revised: 6-9-2023 Accepted: 25-9-2023
Published: 12-10-2023

DOI: 10.21608/JSRE.2023.225303.1590
Link of paper: https://jsre.journals.ekb.eg/article_321001.html

Abstract

The current research aimed to determine the relative contribution of each of the styles of thinking and perceived self-efficacy in the academic resilience of a sample of university students, on a sample of (234) of whom (79) were males, and (155) females in the second, third, and fourth grades in literary disciplines. And scientific, with an average age of (19.3) and a standard deviation of (4.09). From Helwan University students, the following tools were applied: a measure of thinking styles prepared by / researchers, and a measure of perceived self-efficacy prepared by / Fouad, 2022, and a measure of academic resilience prepared by / researchers. The results of the research revealed that there is a statistically significant positive correlation between the degrees of the research sample on the scale of thinking styles and academic resilience, as well as the presence of a statistically significant positive correlation between the degrees of the research sample on the scale of perceived self-efficacy and academic resilience, as well as the possibility of predicting academic resilience among Research sample individuals through thinking styles (minority, hierarchical, internal) and perceived social and academic self-efficacy.

Keywords: *Relative contribution Thinking styles, Perceived self-efficacy, Academic resilience, University students.*

الإسهام النسبي لكل من أساليب التفكير والكفاءة الذاتية المدركة في الصمود الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة

د. هاني فؤاد سيد محمد
أستاذ مساعد، قسم علم النفس التربوي
كلية التربية، جامعة حلوان، جمهورية مصر العربية
Dr_hanyfouad@hotmail.com

د. الشيماء خالد أحمد راغب
مدرس دكتور، قسم علم النفس التربوي
كلية التربية، جامعة حلوان، جمهورية مصر العربية
kshimaa060@gmail.com

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى تحديد الإسهام النسبي لكل من أساليب التفكير والكفاءة الذاتية المدركة في الصمود الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة، وذلك على عينة بلغت (٢٣٤) منهم (٧٩) ذكور، و(١٥٥) إناث بالفرقة الثانية، الثالثة، الرابعة في التخصصات الأدبية والعلمية بمتوسط عمري بلغ (١٩,٣) وانحراف معياري (٤,٠٩).من طلبة جامعة حلوان وقد تم تطبيق الأدوات التالية: مقياس أساليب التفكير من إعداد/ الباحثين، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة من إعداد/ فؤاد، ٢٠٢٢)، ومقياس الصمود الأكاديمي من إعداد/ الباحثين، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير والصمود الأكاديمي، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة والصمود الأكاديمي، وأيضًا إمكانية التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث من خلال أساليب التفكير(الأقلي، الهرمي، الداخلي) والكفاءة الذاتية الاجتماعية والأكاديمية المدركة.

الكلمات المفتاحية: الإسهام النسبي، أساليب التفكير، الكفاءة الذاتية المدركة، الصمود الأكاديمي، طلبة الجامعة.

الإسهام النسبي لكل من أساليب التفكير والكفاءة الذاتية المدركة في الصمود الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة

مقدمة:

لا شك أن الحياة الجامعية تمثل منعطفًا قويًا للطالب أو الطالبة في تلك المرحلة؛ وذلك لما تمثله تلك المرحلة من أهمية في بناء شخصيته سواء الأكاديمية أو العملية فيما بعد؛ حيث تكون الحياة الجامعية إعدادًا له فيما بعد للقيام بدوره في المجتمع على الوجه الأكمل.

كذلك فإن المرحلة الجامعية يتأثر فيها الطالب بعديد من العوامل بعضها يكون ذاتيًا، والبعض الآخر يكون خارجيا تحدده البيئة الجامعية، وتأتي أساليب التفكير التي يتبناها الطالب الجامعي على رأس تلك العوامل ذات التأثير الكبير؛ حيث تعرف أساليب التفكير بأنها طريقة الفرد المفضلة في التفكير واستخدام القدرات أو الذكاءات في الأعمال؛ ومن ثم تعد أساليب التفكير أسلوب تفضيل وليست قدرات (Sternberg& Zhang,2001).

وعلى جانب آخر فإن الكفاءة الذاتية المدركة تعرف بأنها المفتاح الأساسي المحرك والموجه لسلوك الأفراد، فمن خلالها يتحدد لهم الطريقة التي يعتمدون عليها في تفكيرهم وضبط مشاعرهم مؤثرة في الطريقة التي يتصرفون من خلالها، فالأفراد يوجهون أهدافهم ويفسرون إنجازاتهم بناء على المعتقدات التي يراها في قدراته؛ مما يساعده على توجيه قدراته ومشاعره وجهوده نحو أداء مهامه والنجاح فيها (Bandura,1977).

وتؤثر تلك المتغيرات في الحياة الجامعية للطالب وقدرته على التحصيل الدراسي والتوافق النفسي والاجتماعي والأكاديمي كذلك وفي العديد من المتغيرات النفسية كالصمود النفسي عامة والصمود الأكاديمي خاصة، حيث تشير الدراسات إلى أن الصمود الأكاديمي هو قدرة الشخص على الصعود مرة أخرى، والتغلب على جميع العقبات والعقبات، وأن يكون مصدر قوة للفرد، موضحا Cassidy (٢٠١٦) أنه بناء يعكس زيادة في النجاح الفردي في عملية التعلم على الرغم من مواجهة الصعوبات. كما وصفه Martin (٢٠٠٢) بأنه قدرة الطلاب على التعامل مع التدهور الفكري والتوتر والضغط في عملية التعلم بشكل فعال. وقد تعددت الدراسات المؤكدة على ارتباط الصمود الأكاديمي والكفاءة الذاتية وأساليب التفكير، ومنها: دراسة سليم(٢٠٢٠)هدفت إلى تعرف مستوى الصمود الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا، كما هدفت إلى تعرف العلاقة بين الصمود الأكاديمي والكفاءة الذاتية لديهم طبقا للفئة العمرية، وكذلك إمكانية التنبؤ بالصمود الأكاديمي من خلال الكفاءة الذاتية للطالبات؛ وتوصلت نتائج البحث إلى وجود مستوى مرتفع من الصمود الأكاديمي لدى الطالبات عينة البحث، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية قوية بين الصمود الأكاديمي والكفاءة الذاتية لدى الطالبات، ووجود فروق في مقياس الصمود الأكاديمي بين مجموعات الطالبات لصالح الفئة العمرية الأكبر، وكذلك وجود فروق في مقياس الكفاءة الذاتية بين مجموعات الطالبات لصالح الفئة العمرية الأكبر، كما توصل البحث إلى إمكانية التنبؤ بالصمود الأكاديمي من خلال الكفاءة الذاتية للطالبات.

وأيضا دراسة(2013)Sagone and Caroli هدفت إلى استكشاف العلاقة بين الصمود والكفاءة الذاتية والصمود و أساليب التفكير لدى المراهقين الإيطاليين، تكونت عينة البحث من(١٣٠) إيطاليا مراهقا متوسطا؛ وأظهرت النتائج عن أنه كلما اتسم المراهقون من مستويات عالية من الصمود كلما زادت لديهم الكفاءة الذاتية المدركة، وأيضا وجود علاقة ارتباطية دالة بين الكفاءة الذاتية المدركة وأساليب التفكير، فكلما زادت قدرة المراهقين ذوي الصمود المرتفع على التعامل مع الأحداث الصعبة كلما تبنوا جميع أساليب التفكير بشكل ناجح.

مشكلة البحث:

يتأثر الطالب أو الطالبة في المرحلة الجامعية بعديد من العوامل سواء الذاتية أو الخارجية، والتي تنعكس بوضوح سواء بشكل مباشر أو غير مباشر على التوافق الأكاديمي للطالب وتحصيله الدراسي، وتشير عديد من الدراسات على رأسها دراسة كل من Burns,Collie,Cutmore,Maclead and Donlevy(2022) ; Romano,Consiglio,Angelini and Fiorilli(2021) ; Mirza and Arif(2018); Rojas (2015) ; Jowkar,Kohoulat and Zakeri(2011); على تأثير كثير من المتغيرات والعوامل على الصمود الأكاديمي للطالب.

ومن ثم يتأثر الصمود الأكاديمي بالعديد من عوامل الحماية(الدعم الأسري، الدور الإيجابي للأسرة والمدرسة، الدعم المجتمعي، تفاعلات الأقران، الثقة بالنفس، احترام الذات، المثابرة، الشعور بالاستقلالية) وعوامل الخطر(الصراع الزوجي، القسوة الزائدة، الإعداد غير الكافي، العنف المنزلي، الإهمال المجتمعي، والإهمال المدرسي)التي تعمل على تنميته أو تقليله لدى الطلاب، وتتمثل الأولى في مجموعة العوامل التي تعمل على زيادة الصمود الأكاديمي لدى المتعلمين، تأكيدا على كونها قدرة تحتاج إلى تنميتها بشكل مستمر حتى يتمكن الفرد من التعامل مع الشدائد الأكاديمية التي يواجهها بشكل فعال وبتفكير سليم، بينما تمثل الثانية مجموعة العوامل التي تعمل على زيادة الصمود الأكاديمي لدى المتعلمين، ومن تلك الدراسات: دراسة(2011)Jowkar, Kohoulat and Zakeri سعت إلى تعرف العلاقة بين أنماط التواصل الأسري والصمود الأكاديمي. وقد تكونت العينة من ستمائة وستة من طلاب المدارس الثانوية (٣٠٩ فتيات و٢٩٧ فتى). تم استخدام مقياس وحدة تنمية الشباب، ومقياس أنماط التواصل الأسري كمقاييس للدراسة؛ وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أنماط التواصل الأسري والصمود الأكاديمي.

وارتباطًا مع ما سبق سعت دراسة Mirza and Arif (2018) نحو تعزيز عوامل الحماية مثل: إعلاء مفهوم الذات، احترام الذات، الكفاءة الذاتية، الاستقلالية، الشعور بالهدف في الحياة، التفاؤل، روح الدعابة الجيدة، علاقة الطالب بالمدرس، تم تحديد طلاب الصف التاسع والعاشر من مدرسة ثانوية عامة مقسمين إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة؛ وأسفرت النتائج أن التدخل كان فعالا بشكل كبير في تعزيز الصمود الأكاديمي للطلاب بشكل عام.

وفي السياق نفسه دراسة Martin, Burns, Collie, Cutmore, Maclead and (2022) Donlevy هدفت إلى تحديد المشاركة التي يمكن أن تدعم الصمود الأكاديمي للطلاب المهاجرين بشكل أفضل. تكونت عينة البحث من الطلاب المهاجرين من (١٨) دولة أوروبية؛ كشفت النتائج أن المشاركة المعرفية والمشاركة السلوكية على مستوى الطالب والمدرسة ترتبط بشكل إيجابي بالصمود الأكاديمي (تنتج

أحجامًا متوسطة وكبيرة من التأثير)، في حين أن النتائج المتعلقة بالمشاركة الاجتماعية العاطفية كانت أكثر غموضًا.

بالإضافة إلى دراسة Romano,Consiglio,Angelini and Fiorilli(2021) إلى ضرورة فحص الروابط بين الصمود الأكاديمي والدعم العاطفي للمعلم ومشاركة المدرسة، تم التحقيق في الدور الوسيط للدعم العاطفي المدرك للمعلم من خلال عينة من (٢٠٥) طالب بالمدارس الثانوية الإيطالية، حيث تتراوح أعمارهم بين ١٤-١٩ سنة؛ وأسفرت النتائج أن الصمود الأكاديمي مرتبطا بالدعم العاطفي للمعلم، وكلاهما كان مرتبطا بالدعم العاطفي للمعلم، وكلاهما كان مرتبطا بمشاركة المدرسة.

وكذلك دراسة Rojas (2015)هدفت نحو تعرف العوامل المؤثرة على الصمود الأكاديمي لدى طلاب المدارس الثانوية بكولومبيا، ساعية نحو تحديد عوامل الحماية والخطر التي تؤثر في الصمود الأكاديمي؛ وأسفرت النتائج على تأكيد ضرورة تعزيز العوامل البيئية المختلفة للأسرة والفردية في تحسين الصمود الأكاديمي لديهم. وكذلك دراسة Henderson and Milstein (2003) سعت نحو تعزيز الصمود الأكاديمي للطلاب غير الصامدين المعرضين لخطر الفشل المدرسي؛ مؤكدة النتائج إلى وجود عوامل خطر محددة تتعلق بقضاياهم الأكاديمية مثل: سوء الحالة الصحية، الوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض، أحداث الحياة السلبية.

ونتاجا لتأثر الصمود الأكاديمي بالعديد من العوامل المختلفة سابقة الذكر، بالإضافة إلى ارتباطه بكل من أساليب التفكير والكفاءة الذاتية المدركة مؤكدة على ذلك دراسة كل من Fan (2016) ; Bakhshayesh(2014) Negahi and Ghashghaeizadeh(2012); Sagone and Caroli (2013); Zhang(2002)ومن ثم يسعى البحث الحالي إلى تعرف ما إذا كانت أساليب التفكير وكذلك الكفاءة الذاتية المدركة تسهم في القدرة على التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

أسئلة البحث: تتحدد أسئلة البحث الحالي في التالي:

١-ما نوع العلاقة بين أساليب التفكير والصمود الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث؟
٢- ما نوع العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والصمود الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث؟
٣-ما مقدار الإسهام النسبي لكل من أساليب التفكير والكفاءة الذاتية المدركة في الصمود الأكاديمي؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

١-تحديد نوع العلاقة بين أساليب التفكير والصمود الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث.
٢- تحديد نوع العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والصمود الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث.
٣-تحديد مقدار الإسهام النسبي لكل من أساليب التفكير والكفاءة الذاتية المدركة في الصمود الأكاديمي.

أهمية البحث: تتحدد أهمية البحث الحالي في:

أ-الأهمية النظرية:

تنبع الأهمية النظرية للبحث الحالي من كونه يتناول متغيرات غاية في الأهمية بالنسبة للطالب الجامعي والتي تتحدد في أساليب التفكير باعتبارها مؤثرة ليس فقط في الحياة الجامعية للطالب؛ وإنما حياته ككل سواء داخل أسوار الجامعة أو خارجها، وكذلك الكفاءة الذاتية المدركة وما تمثله من انعكاس لفكرة الفرد عن نفسه وعن قدراته وإدراكه لذلك، وما يترتب عليه من تحقيق صمود أكاديمي والتغلب على المشكلات الدراسية التي تعترض طريقه في تحقيق الأهداف المنشودة.

ب-الأهمية التطبيقية:

يستمد البحث الحالي أهميته التطبيقية من حيث كونه يسهم في تحديد طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والكفاءة الذاتية المدركة باعتبارهما عاملان مسهمان في التنبؤ بالصمود الأكاديمي للطلاب والطالبات؛ وتسهم تلك النتيجة في توضيح الرؤية للمعلمين والتربويين وكذلك أولياء الأمور؛ حيث تساعدهم تلك المعلومات في اتخاذ القرارات المناسبة وتوجيه الطلاب والأبناء نحو تحقيق الصمود الأكاديمي بشكل إيجابي وفعال، كذلك يسهم البحث الحالي في توفير أدوات لقياس أساليب التفكير والكفاءة الذاتية المدركة والصمود الأكاديمي.

محددات البحث: يتحدد البحث الحالي بما يلي:

١- محددات موضوعية: وتمثلت في أساليب التفكير والكفاءة الذاتية المدركة في الصمود الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة.

٢- محددات بشرية: تناول البحث عينة من طلبة كلية التربية بجامعة حلوان.

٣- محددات مكانية: تم التطبيق في كلية التربية جامعة حلوان.

٤- محددات زمنية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠٢١-٢٠٢٢.

مصطلحات البحث:

أساليب التفكير: يعرفها الباحثان بأنها مجموعة الطرق والأساليب المفضلة التي يعتمد عليها الفرد بهدف اكتساب المعارف والخبرات المختلفة واستخدام القدرات بشكل صحيح وحل المشكلات التي تواجهه، وتتلائم بحسب الموقف الذي يقع فيه الفرد.

وتعرف إجرائيًا بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد على مقياس أساليب التفكير المطبق في البحث الحالي.

الكفاءة الذاتية المدركة: عرفها الباحثان بأنها الاعتقاد الإيجابي لدى ما يمتلكه الفرد من معارف وقدرات ومشاعر واتجاهات، وتوجيهها بشكل سليم نحو المهام والأنشطة الخاصة به بازلا قصارى جهده؛ لتحقيقها والوصول إلى أفضل النتائج.

وتعرف إجرائيا بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة المطبق في البحث الحالي.

الصمود الأكاديمي: يعرفه الباحثان بأنه يتمثل في قدرة المتعلم على مواجهة الضغوطات والصعوبات والعوائق التي تقابله في البيئة التعليمية، بالإضافة إلى عدم اقتصار دوره على المواجهة فقط بل الوصول إلى درجة النجاح الأكاديمي متخطيا ما يواجهه من صعوبات تعليمية، محاولا إعادة التوازن بين ما يمتلكه من قدرات وما يواجهه من تحديات لتخطي ذلك بنجاح والانتقال إلى مراحل تعليمية أفضل.

ويعرف إجرائيًا بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد على مقياس الصمود الأكاديمي المطبق في البحث الحالي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: أساليب التفكير:

أولا: مقدمة:

يعد التفكير أحد المتغيرات النفسية التي حظيت بالبحث في مجال علم النفس بشكل عام، وعلم النفس المعرفي بشكل خاص، فهي تمثل السمة الأكثر رقيا لدى الإنسان سواء على أبسط أنواع التفكير المتمثلة في التفكير الحسي الحركي وانتهاء بالتفكير المجرد الذي يعد أعقد أنواع التفكير، فمن خلاله نتمكن من حل المشكلات والصعوبات المختلفة التي تواجهنا معتمدين على أنواع مختلفة من التفكير بحسب نوعية الموقف أو المشكلة التي يقع فيها الفرد؛ لذا يعد من أكثر الظواهر إثارة واهتماما بمختلف مستوياته وأساليبه وتوجهاته.

ثانيًا: مفهوم التفكير:

تعددت التعريفات المرتبطة بتوضيح ماهية التفكير حيث يرى أبو المعاطي (٢٠٠٥) وجروان (٢٠٠٢) أنها سلسلة من النشاطات التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة، بينما يضيف أبو المعاطي (٢٠٠٥) ماهية تلك النشاطات الذهنية المتمثلة في الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التصنيف، الاستدلال، التحليل، المقارنة، التعميم، والتركيب. وكذلك يوضح قطامي (٢٠٠١) أنه عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال العمليات العقلية بين الفرد والخبرات التي يكتسبها؛ لتطوير هياكل المعرفة والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة.

بينما يوضح دي بونو(2001) التفكير أنه القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات والحكم على شيء معين، وكذلك يبين(1995)Sternberg and Grigorenko أنه عملية عقلية تؤثر بشكل مباشر في طريقة وكيفية تجهيز ومعالجة المعلومات والتمثيلات العقلية المعرفية داخل العقل الإنساني.

بينما أوضح قطامي (٢٠١٤) أن هناك فرقا واضحا بين التفكير ومهارات التفكير، تتضح في أن التفكير" مفهوم مجرد لأن أنشطة المخ غير مرئية وما يتم مشاهدته هو نواتج فعل التفكير" بينما مهارات التفكير

فتتمثل في كونها" عمليات محددة تستخدمها عن قصد لمعالجة المعلومات مثل: تحديد المشكلة، جمع المعلومات وتنظيمها، معالجة المعلومات وتحليلها، ثم اتخاذ القرار".

أساليب التفكير: Thinking styles

اتفق كل من Sternberg and Grigorenko (2008) وSternberg (1992) أن أساليب التفكير هي الطريقة المفضلة لدى الفرد في التعامل مع المواقف المحيطة من حوله واستخدام قدراته المختلفة وإمكانياته حيال ما يواجهه من مشكلات، ولكن أوضح Sternberg and Grigorenko (2008) ماهية أسلوب التفكير من حيث كونها طريقة وليست قدرة. بينما أوضح Sternberg (1992) هو اختلاف أسلوب التفكير باختلاف الموقف الذي يكون فيه الفرد، فأسلوب التفكير الذي يعتمد عليه الفرد في حل مجموعة من المسائل العلمية يختلف عن أسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية.

ويرى أبو المعاطي (٢٠٠٥) أن هناك فرقًا واضحًا بين أساليب التفكير وإستراتيجياته، ويتمثل في: أن أساليب التفكير تكون أكثر عمومية واستقرارا لدى الفرد كطريقة مميزة له في معالجة المعلومات الخاصة بالمواقف اجتماعية ومشكلات عقلية. بينما تكون إستراتيجيات التفكير أقل عمومية حيث تنطبق على مشكلات عقلية معينة دون غيرها، متضمنة مجموعة من العمليات العقلية المعينة التي تحدث بشكل متتابع أو متأن لتحقيق هدف ما أو إنجاز مهمة معينة (أبو هاشم، ٢٠١٥). ومؤكدا العتوم، الجراح وبشارة (٢٠١١) على أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، وأنه من الصعب التنبؤ بطرق تفكير الآخرين، موضحا الارتباط واسع المدى بين أسلوب التفكير المفضل وتفضيلات الفرد اللغوية والمعرفية، وأيضا مستويات الصمود لديهم في العمل ومدى التكيف والتعامل مع الآخرين.

رابعا: النظريات المفسرة لأساليب التفكير:

تعددت النظريات المفسرة للتفكير وما يتعلق به من أساليب، ومنها: نظرية Gregory (1979) التي اتجهت نحو تعرف كيفية تأدية العقل الإنساني لوظائفه، ومدى انعكاسها على سلوك الفرد، محددا أربعة أنواع لأساليب التفكير متمثلة في التالي: الأسلوب المادي التتابعي، الأسلوب المادي العشوائي، الأسلوب التجريدي التتابعي، والأسلوب التجريدي العشوائي. وهناك نظرية Harrison and Bramson (1982) والتي تناولت أساليب التفكير المفضلة للآخرين، وكذلك مدى الارتباط بينها وبين سلوكهم الفعلي، ونوعية هذه الأساليب من حيث كونها ثابتة أم قابلة للتغيير، مصنفين أساليب التفكير لخمسة أساليب وهم: التفكير التركيبي، التفكير المثالي، التفكير العملي، التفكير التحليلي، والتفكير الواقعي(العتوم، ٢٠٠٤).

وهناك نظرية Sternberg(1990) حيث يعد من أكثر العلماء اهتماما بأساليب التفكير من خلال نظريته التي تعد من أكثر النظريات انتشارات وقبولا من قبل علماء النفس، ومن أحدث النظريات التي قامت بتفسير التفكير وما يتعلق به من ماهيته وأساليبه، وقد ظهرت نظريته في صورتها الأولى عام ١٩٨٨ باسم نظرية التحكم العقلي الذاتي، ثم أبدل ستيرنبرج مسماها في عام ١٩٩٠ لتصبح نظرية أساليب التفكير Thinking Styles Theory وظهرت بصورتها النهائية ١٩٩٧(العتوم، ٢٠٠٤). وسيقوم الباحثان بتناول أساليب التفكير وتبني أساليب التفكير لستيرنبرج في هذا البحث الحالي.

نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج(1990):

شهد عام (١٩٨٨)نظرية ستيرنبرج للحكم الذاتي العقلي وهي نظرية لأساليب التفكير تقوم على تصوير الطريقة التي يقوم بها العقل البشري مثلما توجد طرق عديدة لإدارة مجتمعنا هناك العديد من الطرق لإدارة أنشطتنا اليومية، هذه الطرق المختلفة لإدارة أنشطتنا هي ما أطلق عليه Sternberg (1977) أساليب التفكير.

يرى Sternberg and Grigorenko(1997) أن هناك أربعة مداخل تقوم بتفسير أساليب التفكير والمتمثلة في التالي:

(١) المدخل المتمركز على المعرفة Cognition Centered Approach: يركز هذا المدخل على الفروق الفردية في المعرفة والإدراك حيث تظهر فيه الأساليب المعرفية، والتي تشبه القدرات العقلية؛ لأنها تقاس باستخدام اختبارات الأداء الأقصى.

(٢) المدخل المتمركز على الشخصية Personality Centered Approach : يركز هذا المدخل على علاقة وارتباط أساليب التفكير بخصائص الشخصية، حيث يتم قياسها باختبارات الأداء المميز.

(٣) المدخل المتمركز على النشاط Activity Centered Approach : يركز هذا المدخل على كون أساليب التفكير كمتغيرات وسطية للأنشطة المتنوعة القائمة على التكامل بين جوانب المعرفة والشخصية.

(٤) المدخل المتمركز على نظرية الحكومة الذاتية العقلية Mental Self Government Theory Approach: يركز هذا المدخل على كون أساليب التفكير ما هي إلا طرق مفضلة يعتمدها الفرد في تفكيره عند أداء الأعمال المختلفة.

أوضح Sternberg(2004) في نظريته المتعلقة بأساليب التفكير على ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير مندرجة تحت خمسة أبعاد متمثلة في: البعد الأول:" الشكل" ويشمل كل من الأساليب التالية: الملكي، الهرمي، الأقلي، الفوضوي. البعد الثاني:" الوظيفة" ويشمل كل من الأساليب التالية: التشريعي، التنفيذي، الحكمي، والمحلي. البعد الثالث: "المستوى" ويشمل كل من الأسلوبين العالمي والمحلي. البعد الرابع: "النزعة" ويتضمن كل من الأسلوبين: المتحرر والمحافظ. والبعد الخامس: "المجال" ويتضمن كل من الأسلوبين الداخلي والخارجي.

أولًا: من حيث الشكل:

١- **الأسلوب الملكي**: يتسم هؤلاء الأفراد بالرغبة في التركيز على هدف واحد دائما، كما أنهم يتسمون بالتسامح والصمود، ولديهم إدراك للأولويات بشكل نسبي، كما أنهم يفضلون الأعمال التجارية والتاريخ والعلوم

٢- **الأسلوب الهرمي**: يتسم هؤلاء الأفراد بقدرتهم الجيدة على التنظيم والترتيب في إتمام الأعمال والمهام الموكلة إليهم، كما أنهم يضعون أهدافهم في شكل هرمي من حيث أهميتها، وذلك من خلال البدء بالأهداف الأكثر أهمية ثم الأقل أهمية، فهم لا يتمكنون من تحقيق جميع الأهداف في وقت واحد، كما أنهم يتسمون بالواقعية والمنطقية في حل مشكلاتهم.

٣- **الأسلوب الأقلي**: هم هؤلاء الأفراد الذين يتسمون بالتناقض، حيث يقومون بأهداف متناقضة، ودائما ما يشعرون بالتوتر، ولديهم القدرة على تحقيق العديد من الأهداف في نفس الوقت دون تحديد الأكثر أهمية.

٤- **الأسلوب الفوضوي**: يتسم هؤلاء الأفراد بالعشوائية في حل مشكلاتهم، دائما ما يكونون مندفعين نحو خليط من الحاجات والأفكار والأهداف، وأيضا من الصعب تفسير الواقع وراء سلوكهم، ويحكمهم مبدأ رئيس وهو الغاية تبرر الوسيلة.

ثانيا من حيث الوظيفة:

١- **الأسلوب التشريعي**: يتسم هؤلاء الأفراد بالابتكار، فهم يصنعون دائما قوانينهم الخاصة وحلولهم المبتكرة، ولا يتبعون الحلول الجاهزة في حل ما يواجههم من مشكلات، وتتضح تلك الصفات لدى الأفراد الممتهنين لتلك المهن مثل: كاتب، مبتكر، أديب، فنان، سياسي، صانع، مهندس معماري.

٢- **الأسلوب التنفيذي**: يتسم هؤلاء الأفراد بالواقعية والموضوعية في معالجة المشكلات، حيث يفضلون استخدام الحلول الجاهزة والخطط المعدة مسبقا، حيث يقومون بتقليد الحلول الجاهزة المجربة والقواعد الموضوعية من قبل الآخرين في حل مشكلاتهم.

٣- **الأسلوب الحكمي**: يتسم هؤلاء الأفراد بقدرتهم الجيدة على تحليل المشكلات التي يواجهونها وتقييمهم الجيد للأشياء، كما أنهم يميلون إلى الحكم على الآخرين وما يرتبط بهم من أعمال، وتظهر تلك الصفات لدى الممتهنين بالمهن التالية كالنقاد، المعالج النفسي، مقيمي البرامج.

ثالثا: من حيث المستوى:

١- **الأسلوب العالمي**: يتسم هؤلاء الأفراد بالنظرة إلى المشكلات نظرة عامة دون التركيز على التفاصيل، فهم يتعاملون مع القضايا المجردة والمفاهيم عالية الرتبة مع تجاهل الأمور الدقيقة فيها.

٢- **الأسلوب المحلى**: يتسم هؤلاء الأفراد بالتركيز على التفاصيل والجزئيات والأمور الدقيقة فيما يواجههم من مشكلات.

رابعا: من حيث النزعة:

١- **الأسلوب المتحرر**: يتسم هؤلاء الأفراد بالرغبة في التغيير والخروج عن المألوف، وعدم الرغبة في الالتزام بالقوانين، والاتجاه نحو المواقف الجديدة والغريبة، كما أنهم يميلون نحو الأمور غير المألوفة والتمسك بما هو غامض.

٢- **الأسلوب المحافظ**: يتسم هؤلاء الأفراد بالالتزام بالقوانين والإجراءات الموجودة سابقا، لا يرغبون في التغيير، وينفذون ما يوكل إليهم من مهام بالطرق التقليدية، كما أنهم يميلون نحو المألوف وكراهية ما هو غامض.

خامسا: من حيث المجال:

١- **الأسلوب الداخلي**: يتسم هؤلاء الأفراد بالانطوائية والميل نحو العمل بشكل فردي، كما أنهم لا يتفاعلون مع الآخرين، كما أنهم يستخدمون ذكاءهم في الأشياء وليس الآخرين.

٢- **الأسلوب الخارجي**: يتسم هؤلاء الأفراد بالانبساط، والميل نحو العمل بشكل، كما أنهم يحبون التفاعل مع الآخرين والعمل في فريق وتكوين صداقات وعلاقات اجتماعية بشكل جيد.

وفي سياق مختلف قامت zhang(2005) بإعادة تصور لأساليب التفكير المكونة من ثلاثة عشر نوعا إلى ثلاثة أقسام: تتمثل في التالي:

القسم الأول: المتمثل في أساليب التفكير الأكثر توليدًا للإبداع، والتي تدل على ارتفاع التعقيد المعرفي، وتتكون من كل من الأسلوب التشريعي وهو أسلوب التفكير الذي يعبر عن الإبداعية، الأسلوب القضائي: وهو أسلوب التفكير الذي يعتمد على التقييم لأشخاص خرين. والأسلوب الهرمي: وهو أسلوب التفكير الذي يقوم على تحديد أولويات مهام الفرد. والأسلوب العالمي: وهو أسلوب التفكير الذي يقوم بالتركيز على الصورة الكلية، والأسلوب الليبرالي: وهو أسلوب التفكير الذي يعتمد على اتخاذ نهج جديد للمهام.

القسم الثاني: حيث تكون من أساليب التفكير: التي تشير إلى الاتجاه لصالح المعايير والتي تشير إلى المستويات الأدنى، والتي تعد أقل في التعقيد المعرفي، وتتمثل في: الأسلوب التنفيذي وهو أسلوب التفكير الذي يرتكز على تنفيذ المهام معتمدا على أوامر معينة. والأسلوب المحلي: وهو أسلوب التفكير الذي يرتكز على التفاصيل، والأسلوب الملكي: وهو أسلوب التفكير الذي يقوم على التركيز في مهمة واحدة في كل مرة.

القسم الثالث: والذي يعتمد على مجموعة من أساليب التفكير المتمثلة في: الأسلوب المحافظ: وهو أسلوب التفكير الذي يتمثل في اتباع الأساليب التقليدية لتنفيذ المهام. والأسلوب الفوضوي: وهو أسلوب التفكير الذي يقوم على العمل على أي مهمة تأتي. والأسلوب الذي يقوم على العمل في مهام متعددة بدون أولوية. والأسلوب الداخلي: وهو أسلوب التفكير الذي يقوم على قيام الفرد بالعمل بمفرده. والأسلوب الخارجي: وهو أسلوب التفكير الذي يرتكز على قيام الفرد بالعمل مع الآخرين. بإعادة تصور أساليب التفكير المكونة من ثلاثة عشر نوعا إلى ثلاثة أقسام: القسم الأول المتمثل في أساليب التفكير الأكثر توليدا للإبداع، والتي تدل على ارتفاع التعقيد المعرفي، وتتكون من كل من الأسلوب التشريعي: وهو أسلوب التفكير الذي يعبر عن الإبداعية، الأسلوب القضائي: وهو أسلوب التفكير الذي يعتمد على التقييم لأشخاص آخرين. والأسلوب الهرمي: وهو أسلوب التفكير الذي يقوم على تحديد أولويات مهام الفرد. والأسلوب العالمي: وهو أسلوب التفكير الذي يقوم بالتركيز على الصورة الكلية، والأسلوب الليبرالي: وهو أسلوب التفكير الذي يعتمد على اتخاذ نهج جديد للمهام.

مؤكدًا Zhang and Sternberg(2005) أنه كما توجد طرق مختلفة لإدارة المجتمع، أيضا توجد طرق مختلفة يفضلها الناس لحل المشكلات والتعامل مع المهام وتنظيم المشاريع. معتمدا كلا منهما على تصنيف جديد لأساليب التفكير الثلاثة عشر: النوع الأول: كلي، إبداعي، مستقل عن المجال. النوع الثاني: تحليلي، ملموس، يعتمد على المجال، مندفع. النوع الثالث: مرن، يعرض خصائص النوع الأول والثاني.

وتأكيدا على أهمية أساليب التفكير، فقد تناولتها العديد من الدراسات منها: دراسة الهاشمي(٢٠٢١) هدفت إلى تعرف أساليب التفكير لدى عينة من الطلبة في المراحل العمرية المختلفة بالسلطنة. وتعرف الفروق في أساليب التفكير لدى الطلبة تبعا لمتغيرات مختلفة كالجنس والمرحلة العمرية. ولتحقيق أهداف البحث تم تطبيق كل من قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر ومقياس الشخصية (البروفيل الشخصي)

لجوردن إعداد/ عبد الحميد وأبو حطب، ومن خلال تطبيق المنهج الوصفي، واستخدام الأساليب الإحصائية المتمثلة في التحليل التوكيدي ومعامل ألفا كرونباخ ومعامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين في اتجاهين وتحليل الانحدار المتعدد؛ وأسفرت النتائج على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من الطلاب عينة البحث على قائمة أساليب التفكير. وتوجد فروق دالة احصائيا تعزى للمرحلة التعليمية على قائمة أساليب التفكير خاصة لمرحلة التعليم الأساسي عن مرحلتي ما بعد التعليم الأساسي والتعليم الجامعي.

وفي السياق نفسه سعت عبدالله (٢٠٢٠) إلى تعرف أساليب التفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية، ودراسة الفروق بين أساليب التفكير في ضوء تخصصهم الأكاديمي، تكونت عينة البحث من (٤٠٠)طالب وطالبة من طلاب المرحلة الرابعة، تم استخدام قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر؛ وتوصل البحث إلى أن أسلوب التفكير السائد لدى الطلبة هو الأسلوب التشريعي، الهرمي، التنفيذي. كما أشار إلى فروقات معنوية بكلية التربية الأساسية في أساليب التفكير ولصالح التخصص العلمي.

في ضوء ذلك هتهات وبوشلالق(٢٠١٧)سعت نحو الكشف عن أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بثانويات مدينة ورقلة، تم تطبيق أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر؛ وأسفرت النتائج عن أن أسلوب التفكير التشريعي كان الأسلوب الأكثر انتشارا لدى التلاميذ المتفوقين؛ وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ الذكور والإناث في أساليب التفكير ماعدا أسلوب التفكير الملكي والخارجي، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصين العلمي والأدبي في أساليب التفكير(الحكمي والداخلي).

بينما سعت دراسة Mohamed and Sayed (٢٠١٧) نحو تعرف أساليب التفكير السائدة لدى طلاب كلية الآداب بجامعة الدمام؛ معتمدة على قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر؛ وأسفرت البحث إلى أن أسلوب التفكير السائد لدى الطالبات هو الأسلوب التشريعي، الهرمي، التنفيذي، الملكي ثم المحلي، كما لا توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير حسب متغير الفئات العمرية للطالبات. وكذلك دراسة الموسوي (٢٠١٦) هدفت نحو تعرف أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة قسم الفيزياء بكلية التربية وفق نظرية حكومة الذات العقلية لستيرنبرج وواجنر (بالنسخة الطويلة والبالغة). وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أساليب التفكير المفضلة وفق نظرية حكومة الذات العقلية لستيرنبرج وواجنر. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دالة احصائية بين الذكور والإناث ولصالح الذكور في كل من أسلوب التفكير التشريعي، الأقلي، الهرمي، العالمي، المحلي، الخارجي، والتقدمي. في حين كانت أساليب التفكير المتمثلة في الأسلوب التنفيذي والأسلوب الملكي لصالح الإناث. بينما اتضح عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أساليب التفكير(الحكمي-الفوضوي-الداخلي- المحافظ).

بينما دراسة عبود (٢٠١٦)هدفت إلى دراسة العلاقة بين أساليب التفكير وفاعلية الذات لدى الطلبة المتفوقين، والعمل على تحديد نسب انتشار أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة، وأثر التفاعل بين متغيرات البحث؛ وأشارت النتائج إلى أن أساليب التفكير الأكثر شيوعا لدى الطلبة المتفوقين، وتمثلت النتائج على النحو التالي: الأسلوب المحلي في المرتبة الأولى بنسبة(١٠٠%)ثم على التوالي العالمي(٨٨,٩%)، المحافظ (٧٧,٨%)، التحرري(٦٦,٧%)، الهرمي(٥٥,٦)، الملكي(٤٤,٤%)، القضائي(٣٣,٣%)،

التنفيذي(٢٢,٢%)وجاءت في المرتبة الأخيرة من حيث الترتيب الأسلوب التشريعي(١١,١%)كما أظهرت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أسلوب التفكير التنفيذي والتحرري وفاعلية الذات.

وكذلك قامت دراسة درويش (٢٠١٦) سعت إلى استقصاء أساليب التفكير لدى الطلاب المتفوقين في الثانوية العامة وعلاقتها بمهارة حل المشكلات في ضوء متغير التخصص الأكاديمي، وتكونت عينة البحث من (٣٠٠) طالب وطالبة؛ وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب المتفوقين في الثانوية العامة في أساليب التفكير. بينما أوضحت دراسة بكر (٢٠١٦) سعت إلى تعرف أساليب التفكير المفضلة لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة الجوف في ضوء نماذج ستيرنبرج، وتكونت عينة البحث من (١٨٠) من طلبة كلية العلوم والآداب بجامعة الجوف؛ وأسفرت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى(٠١.) بين الذكور والإناث في أنماط التفكير الداخلي والتنفيذي والمحلي والملكي لصالح الإناث.

بينما دراسة أبو هاشم (٢٠١٥) التي سعت إلى استقصاء أثر أساليب التفكير في ضوء نظرية أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى عينتين مصرية وسعودية من طلاب الجامعة. وتكونت العينة من (٩٢٧) طالبا وطالبة منهم(٤٧٧)طالبا وطالبة من المصريين، (٤٥٠)طالبا وطالبة من السعوديين، وأسفرت النتائج إلى أن أساليب التفكير لستيرنبرج لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين وهي على الترتيب المتمثل في التالي: الهرمي، الأقلي، الملكي، التشريعي، التنفيذي، الحكمي، المحلي، المتحرر، الخارجي. وأيضا وجود تأثير دال إحصائيا لكل من: الجنسية، الجنس، التخصص، والتفاعل بينهم على بعض أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة.

كذلك هدفت دراسة Sternberg and Grigorenko (1997) إلى تعرف طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير وبعض القدرات العقلية مثل:(التفكير العملي، التفكير الابتكاري، والتفكير التحليلي، بالإضافة إلى متغير التحصيل الدراسي). تكونت عينة البحث من (١٩٩) طالبا بالمدارس الثانوية بالولايات المتحدة وجنوب أفريقيا؛ وأسفرت النتائج إلى أنه توجد علاقة دالة بين أساليب التفكير التشريعي والتنفيذي والتحليلي والابتكاري. ووجود علاقة ارتباطية دالة بين كلا من أسلوبي التفكير القضائي والتحليلي وكلا من التفكير الابتكاري والتفكير العلمي. ووجود علاقة دالة بين التفكير الهرمي والتفكير الابتكاري.

بينما هدفت دراسة (٢٠٠٤)Diaz إلى تعرف العلاقة بين أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير وبين الأداء على نماذج اتخاذ القرار باستخدام الحاسوب لدى طلاب جامعة جنوب الأباما؛ وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التفكير المتمثلة في "التفكير التشريعي، الحكمي، الهرمي، والداخلي" والأداء على نماذج اتخاذ القرار وبرنامج المحاكاة لدى أفراد العينة(عبد القادر، ٢٠١٩).

وكذلك دراسة نصار ويدك (٢٠١٠) هدف البحث الحالي إلى فحص أساليب التفكير السائدة لدى طلبة التعليم المهني في الأردن في ضوء نظرية ستيرنبرج، كذلك هدفت لفحص فيما إذا كانت هذه الأساليب تختلف وبصورة دالة إحصائيا تبعا لمتغيري جنس الطلبة و/أو تخصصهم. وسعى البحث نحو فحص فيما إذا كانت اتجاهات طلبة التعليم المهني وتحصيلهم الأكاديمي تختلف تبعا لأساليب التفكير السائدة لدى الطلبة. تم اختيار عينة عشوائية عنقودية مكونة من(٣٦١)طالبا وطالبة بالتعليم المهني، كما تم استخدام استبانة لفحص اتجاهات الطلبة نحو تخصص التعليم المهني. والصورة الأردنية لمقياس ستيرنبرج وواجنر. كما

أظهرت عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير لدى طلبة التعليم المهني وجنسهم. كذلك أشارت نتائج تحليل التباين إلى أن اتجاهات الطلبة نحو التعليم المهني وتحصيلهم الأكاديمي لم تختلف وبصورة دالة إحصائيا تبعا لأساليب التفكير، كما أسفرت عن أن أساليب التفكير السائدة لدى طلبة التعليم المهني هي على الترتيب: الخارجي، التشريعي، التحرري، التنفيذي، الداخلي، الهرمي، التقليدي.

العوامل المؤثرة في أساليب التفكير:

هناك العديد من المتغيرات التي تؤثر في نوعية أسلوب التفكير الذي يعتمده الفرد، وتتمثل تلك المتغيرات في كل من الجنس والجنسية والنوع والعوامل الوراثية والتفاعل الاجتماعي والأساليب الوالدية وغيرها من العوامل المؤثرة في أساليب التفكير.

مؤكدًا (1994) (1997)Sternberg أن أساليب التفكير تعد اجتماعية جزئيا، فهي متغيرة بمرور الوقت ومع متطلبات الحياة، ويمكن تعديلها من خلال البيئة التي يقيم فيها الأفراد. مؤكدا دور الثقافة في تطور أساليب التفكير لدى الأفراد، حيث تعطي ثقافة أمريكا الشمالية أهمية كبرى للابتكار والأسلوب التشريعي، بينما في ثقافة اليابان يتم التأكيد على أساليب التفكير التنفيذي والمحافظ.

بينما يشير (2002)Zhang أن أساليب التفكير تختلف باختلاف العمر والجنس والحالة الاجتماعية والاقتصادية والهوايات والعمل والسفر والجنس. موضحًا (١٩٩٤)Sternberg أن كل من الأساليب التشريعية والداخلية يعتمد عليها الذكور أكثر من الإناث. بينما يعتمد الإناث أكثر من الذكور على الأسلوب القضائي. مؤكدة دراسة التي هدفت إلى تنمية أساليب التفكير بين طلاب الجامعات من الذكور والإناث، وأسفرت النتائج إلى أن أساليب التفكير بين الطلاب والطالبات كانت مختلفة بشكل كبير، حيث اعتمدت الطالبات على كل من الأسلوب التنفيذي والملكي أكثر من الطلاب، بينما كان متوسط الأسلوب القضائي أعلى في استخدامها لدى الذكور عن الإناث.

وكذلك العديد من الدراسات التي تناولت ماهية العوامل المؤثرة في نوعية أساليب التفكير المستخدمة لدى الأفراد، ومنها دراسة درويش (٢٠١٦) والتي أوضحت نتائجها وجود تأثير دال إحصائيا لكل من: الجنسية، الجنس، التخصص، والتفاعل بينهم على بعض أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة. بينما قامت دراسة أبو هاشم (٢٠١٥) وقد أظهرت نتائجها وجود تأثير دال إحصائيا لكل من: الجنسية، والجنس، والتخصص والتفاعل بينهم على بعض أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة. وكذلك دراسة طانوس(٢٠١٣) والتي أسفرت نتائجها عن أنه لم تظهر فروق دالة إحصائيا تعزى إلى متغير الجنس والصف في الأسلوبين التحليلي والعملي.

وكذلك دراسة أبو العلا (٢٠١١) التي أظهرت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا في جميع أساليب التفكير بين طلاب المجتمعين المصري والسعودي في أساليب التفكير التشريعي، الحكمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي، التقدمي لصالح طلاب المجتمع المصري. وأيضا توجد فروق دالة إحصائيا في جميع أساليب التفكير بين طلاب المجتمعين المصري والعماني في أساليب التفكير التنفيذي، الخارجي، الكلي، المحافظ، الهرمي لصالح طلاب المجتمع العماني. وأيضا دراسة نصا و يدك(٢٠١٠) التي أوضحت نتائجها بأنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين أساليب التفكير والجنس.

وكذلك دراسة الشمري (٢٠٠٨) التي أوضحت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط أداء الذكور والإناث على أسلوبي التفكير الفوضوي والخارجي لصالح الإناث، كما أوضحت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين معظم أساليب التفكير ومعظم أساليب المعاملة الوالدية. وأيضا دراسة zhang (2004)التي ركزت على التخصص الدراسي وعلاقته بأساليب التفكير المفضلة لدى الأفراد والتي أسفرت نتائجها إلى أن الطلاب المستخدمين للأسلوب الهرمي قد أظهروا تحسنا في تحصيل العلوم الاجتماعية والإنسانية، أما الطلاب المستخدمون للأسلوب القضائي قد أظهروا تحسنا في تحصيل العلوم الطبيعية، وأخيرا الطلاب المستخدمون للأسلوب الملكي قد أظهروا تحسنا في تحصيل علوم التصميم والتقنية.

خصائص أساليب التفكير:

تتعدد خصائص أساليب التفكير لدى الأفراد، ومنها:

١- الأساليب هي كيفية استخدام القدرات وليست القدرات نفسها.
٢- التكامل بين أساليب التفكير يخلق نوعا جيدا من التكامل الناجح أفضل من الاعتماد على أسلوب تفكير واحد.
٣- أساليب التفكير يمكن قياسها.
٤- يميل الأفراد إلى استخدام العديد من أساليب التفكير وليس أسلوبا واحدا، حيث يميل الفرد إلى استخدام أسلوب واحد في كل فئة.
٥- لا يوجد أسلوب تفكير جيد وآخر سيء، ولكن تتعلق بالموقف الذي يقع فيه الفرد.
٦- أساليب التفكير قابلة للتغيير تبعا لمراحل الحياة بالرغم من تميزها بالثبات النفسي.
٧- تتغير أساليب التفكير التي يعتمد عليها الفرد بحسب الموقف الذي يتعامل فيه.
٨- نكتسب أساليب التفكير من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين ولكم أيضا يمكن تعلمها والتدريب عليها (عبد الله، ٢٠٢٠).

المحور الثاني: الكفاءة الذاتية المدركة:

مفهوم الكفاءة الذاتية:Perceived self-efficacy

يعد مفهوم الكفاءة الذاتية محورًا رئيسًا من محاور النظرية المعرفية الاجتماعية Bandura(1977) والتي يؤكد فيها على دور الكفاءة الذاتية في اختيار الأفراد لمهام وأنشطة بعينها، وكذلك دورها في زيادة إنجازهم وتحديد مدى الجهود المبذولة لإنجاز الأهداف والمهام المختلفة، كذلك أكد Bandura(1986) على أن للأفراد القدرة على ضبط سلوكهم نتيجة ما يمتلكونه من معتقدات شخصية؛ ومن ثم يتمكنون في التحكم على أفكارهم ومشاعرهم(العلوان و المحاسنة،٢٠١١). فتعد الكفاءة الذاتية المفتاح الأساسي المحرك والموجه لسلوك الأفراد، فمن خلالها يتحدد لهم الطريقة التي يعتمدون عليها في تفكيرهم وضبط مشاعرهم مؤثرة في الطريقة التي يتصرفون من خلالها، فالأفراد يوجهون أهدافهم ويفسرون إنجازاتهم بناء على المعتقدات التي يراها في قدراته؛ مما يساعده على توجيه قدراته ومشاعره وجهوده نحو أداء مهامه والنجاح فيها (Bandura,1977) .

وفي السياق نفسه يؤكد كل من حاج(٢٠١٨)؛ يونس(٢٠١٨) Zimmerman (2000)أن الكفاءة الذاتية ترتكز على تصور الفرد وقناعاته الداخلية لتنظيم مسارات العمل والأهداف الخاصة به، مضيفا يونس(٢٠١٨)أهمية الكفاءة الذاتية في دورها في ضبط السلوك والتخطيط السليم للتعامل مع المشكلات. بينما ركز حاج(٢٠١٨)على إدراك الفرد لإمكاناته العقلية، الجسمية، والانفعالية لتحقيق النجاح في أهدافه.

موضحا كلا من(2013)Sagone and Caroli التمييز بين الكفاءة الذاتية المعممة والكفاءة الذاتية المحددة، إذ يشار إلى الأول بأنه الاعتقاد بقدرة الفرد على التعامل مع مجموعة واسعة من المواقف العصيبة أو المطالب الصعبة، بينما يعتبر الثاني بأنه الإيمان بقدرة المرء على التعامل مع مهام محددة.

فمعتقدات الكفاءة الذاتية المدركة هي مساهمات مهمة في الإنجاز الأكاديمي والنجاح الشخصي، فالطلاب الذين لديهم معتقدات أعلى حول الكفاءة الذاتية هم أكثر قدرة على إدارة تعلمهم بأنفسهم بالإضافة إلى تأثير الكفاءة الذاتية المدركة على قدرات المراهقين على التعامل مع أقرانهم وتحديدا على الكفاءة الاجتماعية وتنظيم سلوكهم الذاتي، فالمستويات العالية من معتقدات الكفاءة الذاتية تعزز العلاقات الإيجابية من خلال قدرتهم على التعامل مع الآخرين بفعالية، ويظهر ذلك أثناء العلاقات اليومية في المدرسة/ الجامعة، وتخفيف العواقب السلبية للتفاعلات الاجتماعية غير الناجحة مثل: السلوك العدواني والخاضع أو تلك المتعلقة بتجاهل أو إنكار وجهات نظر الاخرين(Basili et al.,2020).

كما أكدت عديد من الدراسات السابقة على أهمية الكفاءة الذاتية، ومنها: دراسة حاج ومنصور (٢٠١٨) سعت نحو تعرف العلاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثانوية العامة؛ وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين معتقدات الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي لدى كل من الذكور والإناث، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في معتقدات الكفاءة الذاتية. وكذلك دراسة الجهورية (٢٠٢٠) سعت نحو الكشف عن فاعلية مهارات البحث في تحسين معتقدات الكفاءة الذاتية العامة والأكاديمية لدى عينة من طالبات الصف العاشر بمحافظة مسقط في سلطنة عمان؛ وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمعتقدات الكفاءة الذاتية لصالح المجموعة التجريبية. كذلك دراسة البلوي ومشرف (٢٠١٨) سعت نحو تعرف الضغوط المهنية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية بمنطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية؛ وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين أبعاد الضغوط المهنية والكفاءة الذاتية لديهم.

وكذلك دراسة Turgut(2013) سعت نحو تعرف مستوى الكفاءة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة بتركيا؛ وأسفرت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة كان بدرجة متوسطة، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى لمستوى السنة الدراسية لصالح طلاب السنة الثالثة. وأيضا دراسة Putwain,Sander and Larki(2013) هدفت نحو تعرف العلاقة بين الكفاءة الذاتية والنجاح الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة؛ وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية والنجاح الأكاديمي. وأيضا دراسة Unlu and Kalemoglu(2011) سعت نحو تعرف مستويات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المدارس الرياضية بتركيا؛ وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مستويات الكفاءة الذاتية الأكاديمية في متغيرات النوع والصف والتخصص الرياضي.

مصادر الكفاءة الذاتية:

استمدت الكفاءة الذاتية المدركة من النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا(١٩٨٦)والتي تؤكد ارتباط أداء الفرد بثلاثة عوامل رئيسة متفاعلة مع بعضها البعض والمتمثلة في: العوامل الشخصية كالإدراك والتفاعل، العوامل السلوكية، والعوامل والظروف البيئية. علما بأن هذه العوامل لا تسهم في تشكيل السلوك بنسب متساوية بل تعتمد على الموقف الذي يكون فيه الفرد(البهنساوي، غنيم، ٢٠٢٢).

أكد Bandura(1977) على مجموعة من المصادر المرتبطة بالكفاءة الذاتية، والمتمثلة في:

١- إنجازات الأداءPerformance Accomplishment: وتتضح في الخبرات الناجحة والإنجازات الأدائية للفرد، أي ما حققه الفرد من نجاحات يساعده بشكل واضح في تحقيق المزيد من النجاحات، فتكرارها تعمل على زيادة مفهوم الذات لديه، بالإضافة إلى إعلاء الثقة بالنفس والشعور بالسيطرة؛ ومن ثم تعمل على زيادة معتقدات الكفاءة الذاتية للفرد.

٢-الخبرات البديلةVicarious Experience: تتمثل في ملاحظة وتعرف الفرد لنجاحات الآخرين المتشابهين معه في الإمكانيات والكفاءات الضرورية للقيام بالمهمة بنجاح؛ ومن ثم يتكون لدى الفرد اعتقاد إيجابي في قدرته على أداء المهام المتشابهة بنجاح؛ وبالتالي زيادة الكفاءة الذاتية لديه.

٣- الإقناع اللفظيVerbal Persuasion: تتضمن إقناع الفرد لنفسه أو إقناع الآخرين له بقدرته على النجاح في المهام الموكلة إليه؛ وبالتالي يتكون اعتقاد إيجابي يعمل على زيادة الكفاءة الذاتية لديه، علما بضرورة أن يكون الإقناع قائما على منطقية بمعنى أن الإقناع قائم على ما لدى الفرد من قدرات وإمكانات حقيقية وليس إقناعا عشوائيا لا يقوم على حقائق، مؤثرا بالسلب على الكفاءة الذاتية.

٤- الإثارة العاطفيةEmotional Arousal: تعد الحالة الانفعالية للفرد ضرورية لإعلاء الكفاءة الذاتية لديه، فكلما كانت الحالة النفسية للفرد جيدة كلما أدى إلى زيادة الكفاءة الذاتية لديه والعكس صحيح، فالحالة الانفعالية تؤثر على العمليات المعرفية لدى الفرد، حيث تؤثر على انتباهه وإدراكه وتخزينه واسترجاعه من الذاكرة؛ ومن ثم تؤثر في قدرته على إصدار الأحكام.

ويؤكدBandura(1998) على وجود مجموعة من العمليات التي من خلالها يتم إدراك مدى تأثير الكفاءة الذاتية على السلوك، وتتمثل في التالي:

١- العمليات المعرفيةCognitive processes : تتعلق المهام التي يقوم بها الفرد بمعتقداته حول قدراته، وما يمكن أن يحتاجه لأداء المهمة بنجاح، فذوو الكفاءة الذاتية العالية يمتلكون تفكيرا تحليليا بما يساعدهم على الوصول لإنجازات فعالة، ويكونون في حالة نشاط دائم لمواجهة أي صعاب أثناء القيام بالمهمة المطلوبة، بينما يعاني ذوي الكفاءة المتدنية بعدم قدرته على تحديد ما يحتاجه من قدرات للقيام بالمهمة، بالإضافة إلى توجيه كل تفكيرهم نحو العوائق والصعوبات التي تواجههم؛ فتقلل من هممهم، وتؤدي بالنهاية بالفشل والتدهور في الأداء بشكل جلي.

٢- العمليات المحفزةcatalytic processes : تؤدي الكفاءة الذاتية دورا مهما في تحقيق الضبط الذاتي للفرد، من خلال زيادة الدافعية لديه، والتي تساعدهم على تحديد ما يجب عليهم فعله.

٣- عمليات الفعلverb operations : ينقسم الأفراد إلى نوعين: ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة لديهم قدرة عالية على مواجهة الصعاب والشدائد والتهديدات المختلفة، بالإضافة إلى أنهم لا يثيرون أنماطا معقدة من الأفكار، ولا يعانون من المخاوف المرضية والتوتر الزائد. بينما ذوو الكفاءة المتدنية لا يمكنهم مواجهة الصعاب والتهديدات التي يواجهونها بل يتسمون بالمبالغة في توقعها، يشعرون دائما بالخوف والحزن، وقلة الفعالية.

٤- عمليات الاختيارselection processes : تعد معتقدات الكفاءة الذاتية لدى الأفراد ذات ارتباط واضح بالكفاءة الشخصية لديهم والتي تم اكتسابها من البيئة المحيطة بهم، وكذلك من شبكات العلاقات الاجتماعية، والتعلم بالنموذج؛ ومن ثم يتوقف اختيار الفرد للقيام بنشاط ما بمعتقدات الكفاءة الذاتية لديه.

مؤكدا(2013)Sagone and Caroli على تأثير الكفاءة الذاتية المدركة على نوع النشاط الذي يختار الأفراد الانخراط فيه، ومستويات الجهد الذي يبذلونه، ومثابرتهم في مواجهة الشدائد، فكلما رأى الأفراد أنفسهم أكثر كفاءة في أدائهم كلما زاد سعيهم إلى تطبيق أساليب التفكير المختلفة.

توقعات الكفاءة الذاتية:

يؤكد(1977)Bandura على وجود نوعين من التوقعات المرتبطة بالكفاءة الذاتية، المتمثلة في:

١- التوقعات المرتبطة بالكفاءة الذاتيةExpectations associated with self-efficacy : تتعلق بمدى اعتقاد الفرد بقدرته على أداء سلوك معين، محددا مقدار الجهد المطلوب لأداء السلوك، وكذلك العوائق التي تواجهه للقيام بالسلوك، وكيفية التغلب عليه.

٢- التوقعات المرتبطة بالنتائجExpectations associated with results : تتمثل في وجود ارتباط واضح بين تحديد السلوك المناسب لأداء مهمة ما وتوقعات النتائج لهذا السلوك، فتوقعات الكفاءة الذاتية تتعلق بشكل واضح بالسلوك المستقبلي للفرد. متمثلة توقعات النتائج على النحو التالي:

٢,١-الآثار البدنية والنفسية المرافقة للسلوك The physical and psychological effects associated with the behavior: والمتمثلة في الخبرات الحسية السارة وغير السارة، وعدم الراحة الجسدية.

٢,٢-الآثار الاجتماعية الإيجابية والسلبيةPositive and negative social effects : وتتضمن الآثار الإيجابية العديد من أشكال التفاعل الاجتماعي المتمثلة في كلمات التقدير والثناء، والمكافأت المادية. والآثار السلبية المتمثلة في النقد السلبي، العقاب المستمر، الرفض المستمر.

٢,٣-ردود الأفعال الإيجابية والسلبية تجاه التقييم الذاتي لسلوك الفرد Positive and negative reactions to the self-evaluation of an individual's behavior: حيث يعد توقع ردود الأفعال الإيجابية المتمثلة في كلمات الشكر والمدح دافعا لقيام الفرد بالمهمة على الوجه الأكمل لها، بينما يعد توقع ردود الأفعال السلبية المتمثلة في كلمات الخذلان وفقدان الدعم والتحفيز تؤدي إلى انخفاض مستوى أداء الفرد والفشل في أداء المهمة على الوجه الأمثل.

أهمية الكفاءة الذاتية:

يؤكد Bandura(1977) أن الكفاءة الذاتية تؤثر في مظاهر متعددة من سلوكه، والمتمثلة في اختيارهم للمهام والأنشطة والأهداف:

١- اختيار الأنشطةSelection of activities : حيث يقوم ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة باختيار الأنشطة والمهام التي يعتقدون في النجاح في أدائها بشكل صحيح، ويبتعدون عن المهام والأنشطة التي يزيد احتمالية الفشل فيها.

٢- التعلم والإنجازLearning and achievement : تتمثل في أن ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة يميلون للتعلم والإنجاز مقارنة بأقرانهم من ذوي الكفاءة المتدنية.

٣- الجهد المبذول والإصرارEffort and persistence : يميل ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة إلى بذل العديد من الجهود لإنجاز المهام، بل والإصرار على إنجازها بشكل كامل وصحيح، بينما يميل ذوو الكفاءة المتدنية إلى بذل القليل من الجهد وعدم الإصرار في أداء الأعمال أو الأهداف الخاصة بهم.

مؤكدا Herrera,Oca,Cuellar and Villacres (2021) أن الكفاءة الذاتية المدركة يتعلق بالشعور بالتحكم في بنية الفرد وسلوكه، حيث ترتبط معتقدات الكفاءة الذاتية بالإدراك الذي يحدد ما إذا كان سيتم البدء في تغيير السلوك، ومقدار الجهد الذي سيتم إنفاقه، ومدة استمراره في مواجهة العقبات والإخفاقات، فالكفاءة الذاتية المدركة ترتبط بشكل أكثر دقة بكفاءة الفرد ونجاحه في سلوكه المستقبلي.

خامسا: أبعاد الكفاءة الذاتية:

أوضح Bandura(1977) أبعاد الكفاءة الذاتية، وتتمثل في التالي:

١- الحجمThe size : يشير إلى مستوى صعوبة المهمة أو السلوك المرتبط بتوقع معتقدات الكفاءة الذاتية، والتي تتراوح من المستويات المنخفضة التي يكون فيها السلوك سهلا نسبيا، إلى المستويات العليا التي قد تنطوي على مهام متطلبة للغاية.

٢- العموميةThe general: تتضمن الاختلافات في العمومية تباينا في الدرجة التي يصل إليها توقع معتقدات الكفاءة الذاتية، فيما يتعلق بسلوك معين سوف يؤدي إلى سلوكيات أخرى.

٣- القوةThe Power : تتمثل فيما لدى الفرد من توقعات مرتفعة تساعده في الإصرار وبذل الجهود للوصول إلى أهدافه، ومواجهة المواقف الصعبة والمشكلات المختلفة، كمان أنها تساعده في اختيار المهام التي يحققها وفقا لمعتقدات الكفاءة الذاتية لديه.

العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية المدركة:

تعتبر الكفاءة الذاتية المدركة آلية رئيسة في ممارسة الفاعلية البشرية ضمن بنية سببية تتضمن علاقات سببية متبادلة ثلاثية بين الشخص والبيئة والسلوك. حيث تتمثل معتقدات الكفاءة الذاتية في قناعات الأفراد حول قدرتهم على الوصول إلى النتائج المرجوة، والتغلب على العوائق ومقاومة المحن والتنظيم الذاتي في

مواجهة الظروف الملحة والتمييز بين العديد من البدائل المقابلة والتفاوض والوصول إلى تحولات مهمة في الحياة.

بالإضافة إلى دور الأسرة والأقران والمدرسة، حيث تعد الأسرة هي المصدر الأول لمعلومات الكفاءة من أجل تقييم معتقدات الكفاءة الذاتية، حيث تتوسط الأسرة في معاملاتهم مع البيئة حيث يخلق الآباء المستجيبون الفرصة لأطفالهم لتعلم مهارات تواصل ومهارات اجتماعية ومعرفية أفضل.

وكذلك الأقران هم المصدر الثاني للكفاءة الذاتية المدركة حيث عندما يتسع الفرد في علاقاته الاجتماعية؛ يصبح الأقران مصدرا مهما للمعلومات المتعلقة بقدرات الفرد حيث تمثل تجربة العلاقات الجديدة ومراقبة الأقران ومواجهتهم مصدرا قيما للمعلومات حول قدراتهم. أما بالنسبه للمدرسة فهي المصدر الثالث لمعلومات الكفاءة الذاتية حيث يساهم المعلمون في تكوين الفعالية الفكرية للفرد، حيث يتم الاعتماد بشكل كبير على تقييمات المعلمين لأدائهم ومساعدتهم على تطوير مهارات التنظيم الذاتي في إدارة أنشطة التعلم (Basili,plata,Gerio,Thartori, Luetti,Tirade,Carcia&Kaacri,2020).

أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة:

تتعدد المقاييس التي تناولت الكفاءة الذاتية المدركة على مستوي البيئة العربية والأجنبية، متباينة الأبعاد الخاصة بكل مقياس مرتبطة بتباين وجهات النظر حول متغير الصمود الأكاديمي، وتنوع آراء الباحثين حول ماهيتها وأبعادها. وقد قاما الباحثان بمراجعة العديد من الدراسات متمثلة الأبعاد الأكثر تواترا على النحو التالي:(الكفاءة الأكاديمية، الكفاءة النفسية، الكفاءة الاجتماعية، المثابرة والاجتهاد، الكفاءة التنافسية، الكفاءة البدنية، الثقة بالذات، الكفاءة الأخلاقية، الثقة بالآخرين، الكفاءة السلوكية، كفاءة التنظيم الذاتي، الإنجاز الأكاديمي) (Basili,Plata, Barbosa,Gerbio,Thartori,Lunette and TiRadno,2020 ؛ المصري، ٢٠٢٠؛ Oliveira,Taveira, and Porfeli ,2017 ؛ زكي، ٢٠١٦؛ علوان، ٢٠١٢؛ العلوان و المحاسنة، ٢٠١١؛ يعقوب، ٢٠١٢).

وعند النظر إلى أبعاد بعض المقاييس التي تناولت الكفاءة الذاتية، ومنها مقياس الكفاءة الذاتية المدركة من إعداد: زكي(٢٠١٦)الذي تكون من الأبعاد التالية: الكفاءة الانفعالية، الكفاءة البدنية، الكفاءة الاجتماعية، الكفاءة المعرفية، الإصرار والمثابرة، الكفاءة التنافسية. وكذلك مقياس يعقوب (٢٠١٢) الذي تكون من الأبعاد التالية وهي: الإصرار والمثابرة، البعد المعرفي الأكاديمي، الثقة بالذات، البعد الاجتماعي، البعد الأخلاقي، البعد الانفعالي، البعد السلوكي، بعد الثقة بالآخرين. وأيضا مقياس (2017)Oliveira,Taveira Porfeli andللكفاءة الذاتية المدركة الذين تناولوا فيه كل من: الإنجاز الأكاديمي، التعلم المنظم ذاتيا، الأنشطة الترفيهية).

بينما مقياس الكفاءة الذاتية المدركةBasili, Plata,Barbosa and Gerbin (2020) اعتمد في تكوينه على ثلاثة أبعاد وهم: الكفاءة الذاتية الأكاديمية، الكفاءة الذاتية الاجتماعية، كفاءة التنظيم الذاتي. وقد قاما الباحثان بعد الاطلاع على الدراسات والمقاييس السابق ذكرها آنفا بعمل مقياس للكفاءة الذاتية قائم على مجموعة من الأبعاد التالية:

أبعاد المقياس: يتكون المقياس من مجموعة من الأبعاد التالية:

١- الكفاءة المعرفية الأكاديميةAcademic cognitive competence : تتمثل في تصور الفرد لذاته أنه يمتلك القدرات والإمكانيات المعرفية للنجاح في المهام التعليمية الموكلة إليه والوصول إلى النتائج المرجوة.

٢- الكفاءة الاجتماعيةsocial competence : تتضمن تصور الفرد لذاته بأنه يمتلك طرق التواصل الجيدة مع الآخرين، والتمكن من التفاعل معهم بنجاح.

٣- الكفاءة الانفعاليةEmotional efficiency : تتمثل في توقع الفرد لذاته بأنه يتمكن من توجيه انفعالاته نحو الأهداف والمهام المطلوب عملها، وإنهاء أي انفعالات ومشاعر سلبية قد تؤثر على نجاحه.

٤- الإصرار والمثابرةDetermination and perseverance : تتمثل في تمكن الفرد من الوصول لهدفه مهما تعدد المحاولات ومهما واجهته من صعوبات ومعوقات.

٥- الثقة بالنفسSelf-assurance : تتمثل في امتلاك الفرد لمفهوم ذات مرتفع بمعني اعتقاد الفرد بامتلاكه العديد من القدرات والخبرات التي تؤهله للنجاح في مهامه.

المحور الثالث: الصمود الأكاديمي:Academic resilience

عادة ما يواجه الطلاب أثناء عملية التعلم العديد من التحديات التعليمية، وقد يرجع بعضها إلى نقص المعرفة بكيفية التعامل مع هذه التحديات، وأحيانا تؤدي إلى تدهور الحالة التعليمية قد تصل إلى درجة الانقطاع عن البحث وعدم الرغبة في استكمال المسيرة التعليمية، على العكس من ذلك فهناك العديد من الطلاب القادرين على التعامل مع المشكلات، وتحقيق مكانة أكاديمية بالرغم مما واجهه من مشكلات وصعوبات وعقبات أكاديمية.

تعريف الصمود الأكاديمي:Academic Resilience

تعد نظرية الصمود التي وضعها ريتشاردسون واحدة من أولى النظريات التي تحاول شرح كيفية الآليات المتاحة للأشخاص لمحاولة التغلب على التقلبات المحتملة التي يواجهونها في حياتهم وفي بيئات عملهم المختلفة والتكيف معها(Trigueros,Gonzalez,Tascon,Alias&Parra,2020) .

ولم يتم التوصل بعد إلى توافق في الآراء في تعريف الصمود النفسي من الناحية المفاهيمية والعملية على حد سواء باعتبارها بنية قابلة للقياس، فقد لاحظ Friedland (2005) بأن وجهات النظر حول ماهية الصمود متنوعة للغاية، وأن مفهوم الصمود بعيد المنال للغاية في محاولة لتوضيح المفهوم (Cassidy,2015).

منذ عام (1970) حاول الباحثون وعلماء النفس وصف الصمود من منظور علم النفس، حيث بحثت نظرية باندورا حول آلية الكفاءة الذاتية أساس النظرية ذات الصلة لوصف الصمود، حيث يتعلق بقدرة الشخص على كيفية الرد، والتفكير الإيجابي عند مواجهة المواقف الصعبة. كلمة الصمود عند تفسيرها من

منظور علم النفس هناك ثلاثة ظواهر يستخدمونها دائما وتتمثل في: نتائج جيدة على الرغم من الحالة عالية الخطورة، الاستدامة تحت التهديد، التعافي من الصدمات (Ishak,2020).

فقد أجري مايكل روتر أستاذ الطب النفسي للأطفال العديد من الأبحاث ذات الصلة بالصمود منذ أواخر السبعينات وحتى يومنا هذا، معرفا الصمود (2006) بأنه مفهوم تفاعلي يهتم بمزيج من تجارب المخاطر الجادة والنتيجة النفسية الإيجابية نسبيا على الرغم من تلك التجارب. مشيرا إلى أنه أكثر من الكفاءة الاجتماعية أو الصحة العقلية الإيجابية، حيث يجب أن تتواجد الكفاءة مع المخاطرة بالصمود، بينما أوضح في تعريفه عام (2013) أن الصمود يظهر عندما يكون لبعض الأفراد نتائج جيدة نسبيا على الرغم من تعرضهم لضغوط أو محن خطيرة تكون نتائجهم أفضل من نتائج الأفراد الآخرين الذين عانوا من نفس التجارب.

وفي ضوء السياق نفسه يمكن اعتبار الصمود على أنها قدرة الفرد على الانتعاش عند مواجهة تحد نفسي (Strumpfer,2001). كما أوضح Jowkar et al., (2011)بأنها نمط النشاط النفسي الذي يتكون من الدافع إلى أن تكون قويًا في مواجهة الطلبات المفرطة والطاقة لإنتاج السلوك الموجه نحو الهدف والعواطف والإدراك. وأيضا أكد Trigueros et al.,(2020)أن الصمود يبدأ في حالة التوازن الجسدي والعقلي والروحي الذي يتم تعطيله عندما ينشأ موقف لا يمتلك فيه الفرد موارد أو مهارات كافية للتعامل مع المواقف المعاكسة. بمرور الوقت يتكيف الفرد ويعود إلى التوازن من خلال رفع مستوى الصمود أو التوازن واكتساب مهارات العملية والأدوات التي يمكن من خلالها التغلب على التقلبات. ومع ذلك إذا فشل الفرد في الوصول إلى التوازن بعد ظهور مشكلة ما، فإن مستوى التوازن لديهم ينخفض؛ وبالتالي صموده.

كما يعد الصمود الأكاديمي حالة خاصة من الصمود النفسي ترتبط بمدى قدرة المتعلم على اجتياز الصعوبات والمشكلات والعوائق والتهديدات التي تعد جزءا من الحياة الأكاديمية(إسماعيل، ٢٠١٧) حيث يرى (Martin and Marsh ,2013؛ Fallon,2010) أنها القدرة على التغلب على الشدائد الحادة و/ أو المزمنة والتحديات في بيئة المدرسة والتي ينظر إليها على أنها تهديد رئيس للتطور الأكاديمي للمتعلم، مؤكدا Bartley,Schoon and Blane(2010) على أنه يؤثر بشكل إيجابي على جوانب أداء الفرد وإنجازاته وصحته ورفاهيته، مضيفًا Kaur and Singh (2016)على أنه لا يتوقف فقط على مجرد التغلب على الصعوبات الأكاديمية بل يتجاوزه إلى الازدهار أو النجاح الأكاديمي.

ومن ثم يمكن اعتبار الصمود على أنه الكفاءة في مواجهة التحديات الكبيرة للإنجاز أو التنمية(Masten & Coatsworth,1995). إذ يشير الصمود إلى قدرة الفرد على الانتعاش عند مواجهة تحد نفسي (Strumpfer,2001). على وجه التحديد، الصمود هو نمط النشاط النفسي الذي يتكون من الدافع إلى أن تكون قويًا في مواجهة الطلبات المفرطة والطاقة لإنتاج السلوك الموجه نحو الهدف والعواطف والإدراك.

مؤكدا Romano et al., (2021) أن الصمود الأكاديمي هو القدرة على التغلب على النكسات والصعوبات المزمنة في السياق الأكاديمي، فالطلاب ذوو الصمود الأكاديمي المرتفع يميلون إلى الانخراط في المدرسة أكثر من نظرائهم. ومن المؤكد تعميق دور العوامل السياقية مثل: الدعم العاطفي للمعلم، وكيف يدركه الطلاب؛ لأنه يمكن أن يساهم في تعزيز العلاقة المذكورة. وفي السياق نفسه أكد (٢٠١٨) Hendrianiأيضًا أن الصمود الأكاديمي الذي يشعر به الأفراد في عملية التعلم، وهو عملية ديناميكية تعكس قوة الفرد ومرونته للارتقاء من التجارب العاطفية السلبية عند مواجهة موقف مرهق وصعب.

وكذلك يرى Ishak (2020) أن الصمود سمة شخصية، والتي تنتج عن عملية التكيف مع البيئة أو الموقف الذي يمثل تحديًا، حيث تتمثل في مواجهة الفرد للمواقف والصعوبات وإظهار نتائج إيجابية محددة بعد التعرض للمخاطر، فالصمود له معنيان: القدرة على التعافي بسرعة من الصعوبات والمشاكل التي تواجهه، قدرة الفرد على الحل الأمثل والأداء الأفضل. وكذلك يرى كل Crespo,Alonso and(2021) Munizأن الطلاب ذوي الصمود الأكاديمي المرتفع أولئك الذين يحققون نجاحا أكاديميا على الرغم من الظروف الاجتماعية والاقتصادية المعاكسة.

ويعد الصمود الأكاديمي جزءا من الصمود النفسي حيث يشير إلى التعديل الإيجابي الذي يمكن الفرد من التغلب على المحن، فهو يمكن استخدامه لوصف الطلاب الذين ينجحون في المدرسة على الرغم من انتمائهم إلى خلفية اجتماعية واقتصادية محرومة(Agasisti,Avvisati,Borgonovi, longobardi,2018). مشيرا Garland, Fredrickson, Kring, Johnson, Meyer and Penn(2010) إلى أنه قدرة الفرد على التعافي من موقف مرهق.وكذلك Benard (2004) الذي يرى أنه قدرة الفرد على البقاء متنافسا على الرغم من الشدائد، كما إنها القدرة على العودة من الضرر النفسي.

بينما يرى كل من Agasisti et al., (2018) أن الصمود الأكاديمي هو المثابرة السلوكية التي تنتج عن المعرفة الذاتية الفردية، التنظيم الذاتي، والمهارات الاجتماعية، حيث تسمح هذه المهارات للطلاب بإدارة النكسات والتحديات.

وفي السياق نفسه يؤكد كل من (راف الله، ٢٠١٨؛ Martin and Marsh,2009) إلى أن الصمود الأكاديمي نهج موجه قائم على الطموح والقوة والمثابرة والإصرار، وظهور استجابة إيجابية للطلاب أمام العقبات والشدائد الأكاديمية، مضيفًا إسماعيل (٢٠١٧) أنه يخرج عن إطار مواجهة الأحداث الضاغطة في البيئة التعليمية إلى نطاق أوسع يتمثل في تعرف متغيرات الفرد نفسه والتفاعلات التي تتم بين الفرد والبيئة التعليمية بما فيها من أحداث أي إعادة التوازن بين كل هؤلاء. بينما يرى(Khalaf(2014 أنه أحد مؤشرات التكيف مع ضغوطات الحياة الجامعية والمشاكل الأكاديمية، فهو أقوى مؤشر على الاستمتاع بالبحث والمشاركة أثناء المحاضرة واحترام الذات بشكل عام. مؤكدا كلا من(Mclafferty,Mallet, and McCauley,2013; Rojas,2015)على أنه مؤشر مهم للتكيف في الجامعة، والذي يشير إلى وجود علاقة إيجابية بين الصمود الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي.

مشيرة العديد من الدراسات إلى أهمية الصمود الأكاديمي كأحد المتغيرات المهمة في علم النفس الإيجابي، ومنها: دراسة سرور (٢٠٢٠) هدفت إلى تعرف مدى إمكانية التنبؤ بالصمود الأكاديمي من خلال الطفو الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية؛ وأكدت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الطفو الدراسي والصمود الأكاديمي. بينما هدفت دراسة زكي وحسن (٢٠١٩) إلى الكشف عن فعالية البرنامج المقترح في تحسين أبعاد الصمود الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية؛ وأسفرت النتائج عن فعالية البرنامج التدريبي في تحسين أبعاد الصمود الأكاديمي.

وكذلك أوضحت دراسة راف الله (٢٠١٨) مدى أثر التفاعل بين متغيري (التخصص/ الفرقة الدراسية) على الدرجة الكلية لمقياس الصمود الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين دراسيا بكلية التربية؛ وأسفرت النتائج عن وجود تأثير دال إحصائيا للفرقة الدراسية في الصمود الأكاديمي. بينما دراسة (٢٠١٨) Oyoo, Mwaura and Kinai هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الصمود الأكاديمي والاحتراق النفسي لدى عينة

من طلبة المرحلة الثانوية؛ وأكدت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الصمود الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي.

بينما في دراسة محمد (٢٠١٧) هدفت إلى تعرف الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي لدى الطلاب ضعاف السمع والصم؛ وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى(٠١.) بين الكفاءة الاجتماعية والصمود الأكاديمي وأبعادهما. وأيضا دراسة إسماعيل (٢٠١٧) سعت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الاستقلال والصمود الأكاديمي لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي؛ وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الاستقلال والصمود الأكاديمي

وكذلك دراسة قرني وعبد الملك (٢٠١٧) سعت نحو تعرف مدى إسهام كل من التوجه الإيجابي نحو المستقبل وتنظيم الذات في التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى عينة من المتفوقين دراسيا من طلاب كلية التربية؛ وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوي (٠١.) بين تنظيم الذات والصمود الأكاديمي لدى المتفوقين دراسيا.

وكذلك دراسة Khalaf (2014) هدفت نحو تعرف الفروق بين الجنسين في الصمود الأكاديمي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعات المصرية؛ مؤكدة النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الصمود الأكاديمي لصالح الذكور، كما توجد علاقة دالة إحصائيا بين الصمود الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي.

ومما سبق ذكره يمكن القول إن التعريفات والدراسات المذكورة آنفا تؤكد على أن المتعلم الذي يتمتع بنسبة عالية من الصمود الأكاديمي، هو متعلم قادر على التكيف مع الصعوبات والمشكلات التعليمية أو التي تقابله أثناء عملية التعلم، ولا يتوقف على مجرد التكيف لا أكثر بل النجاح بشكل واضح وفعال أمام ما يواجهه من صعوبات الصمود الأكاديمي، مع علمه الجيد بقدراته وإمكانياته.

أهمية الصمود الأكاديمي:

يرى العديد من الباحثين أن الصمود هو القدرة على التعافي والمحن والظروف غير الواتية، مؤكدين على أن الصمود الأكاديمي يعد حافزا رئيسا للتحسن الأكاديمي والنجاح الوظيفي اللاحق، لما له من دور في التغلب على عامل الخطر أو الإجهاد. فعملية تعزيز الصمود الأكاديمي لدى المتعلمين أمر ضروري؛ وذلك لأنها الطريقة التي من خلالها يتمكن الطلاب من مواجهة التحديات المختلفة التي يقابلونها أثناء عملية التعلم، فهي القدرة التي من خلالها يستطيع الفرد تخطي التجارب الصعبة، بالإضافة إلى دور الصمود الأكاديمي في تعزيز مهارات الحياة المختلفة مثل: مهارات الاتصال، حل المشكلات، القدرة على وضع خطط واقعية، والقدرة على اتخاذ الخطوات اللازمة للنجاح(سرور، ٢٠٢٠؛زكي، ٢٠١٩؛ Victor,Carnell,Hunsu ؛Ramezanpour,Kouroshnia,Mehryar&Javidi,2019 &Sochacka,2019 شعبان، ٢٠١٩؛ ياسين، ٢٠١٨؛ راف الله، ٢٠١٨؛ إسماعيل، ٢٠١٧؛ سري، ٢٠١٧؛ قرني وعبد الملك، ٢٠١٧؛; Cassidy,2016؛ المنشاوي، ٢٠١٦; Fletcher& Sarkar 2013 ;زهران و زهران،٢٠١٣;Connor&Davidson,2003).

مؤكدا Permatasari,Ashari and Ismail(2021) أن الصمود الأكاديمي يعد عاملاً مهمًا يتعلق بقدرة الطلاب على التكيف مع بيئة الجامعة وتساعد الطلاب على تقليل مخاطر الإجهاد. كما تساعد المتعلم على التغلب تتغلب على جميع المتطلبات الأكاديمية، وتحسن الإنجاز الأكاديمي، وتسهل إستراتيجيات المواجهة الفعالة عندما يعاني الطلاب من الإجهاد الأكاديمي.

العوامل المؤثرة في الصمود الأكاديمي:

هناك مجموعة من العوامل المؤثرة في الصمود الأكاديمي متمثلة في كلا من: عوامل الحماية، عوامل الخطر. عوامل الحماية: هي مجموعة العوامل التي تعمل على زيادة الصمود الأكاديمي لدى المتعلمين، تأكيدا على كونها قدرة تحتاج إلى تنميتها بشكل مستمر حتى يتمكن الفرد من التعامل مع الشدائد الأكاديمية التي يواجهها بشكل فعال وبتفكير سليم؛ ومن ثم تعد متغيرات تقلل من احتمالات تطور الفرد بشكل غير طبيعي أي تتمثل في مجموعة العوامل التي قد تفسر الصمود والتكيف في الوقت الحاضر للأحداث التي تهدد بشدة. وقد تم تحديد أربع مجموعات من المتغيرات كعوامل وقائية مقسمة إلى عوامل داخلية وعوامل خارجية، وتتمثل العوامل الداخلية في كونها مجموعة العوامل المرتبطة بالخصائص الفردية. والعوامل الخارجية تتعلق بالبيئة خارج الفرد تساعد على تعزيز الصمود، وتتمثل عوامل الحماية التي تقي المتعلمين من تأثيرات عوامل الخطر في مجموعة من العوامل المتمثلة في:

أ- **العوامل الأسرية**: وهي عامل مرتبط بالعلاقة الموجودة بين الفرد ووالديه وعائلته في شكل مشاعر الرعاية والدعم. تتمثل في توفير الأبوة والأمومة الحقة، وتوفير مشاعر الحب المتبادل، والظروف الاقتصادية الكافية والعلاقات المتناغمة بين أفراد الأسرة، وزيادة الدعم الأسري للطلاب إلى الشعور بالتحكم في نجاحهم وفشلهم في المدرسة، مثل: التوجيه الأسري، الدور الإيجابي للوالدين، الضغوطات العائلية المنخفضة، التواصل المحترم، المشاركة العائلية.

ب-**العوامل الفردية**: امتلاك الطلاب للعديد من القدرات العقلية والنفسية المتمثلة في: معدل ذكاء عالٍ ، ومفهوم ذاتي مرتفع، التفاؤل، التعاطف، الثقة بالنفس، التحفيز، المثابرة، امتلاك القدرة على حل المشكلات، تحديد الهدف، احترام الذات، التفكير النقدي، الشعور بالاستقلالية(Rojas,2015; Jowkar et al.,2011; Chung,2008).ويضيف(٢٠٢١) ,.Permatasari et al صفات أخرى كتقدير الذات وهو تقييم مرتبط بالمشاعر حول قيمة الفرد. والفضول وهو الشعور بالرغبة في تعرف شيء ما أو موقف أو معلومة ، والحسم هو إصرار الفرد على تحقيق النجاح الأكاديمي

ت-**عوامل الدعم خارج الأسرة**: المجتمع وهو عامل يأتي من البيئة الاجتماعية للفرد بما في ذلك المنظمات داخل وخارج المؤسسات مثل: المنظمات الطلابية ومنظمات المجتمع. أي تتمثل في الدعم الموجه من المنظمات خارج الأسرة، ومنها: المساجد والكنائس وغيرها.

ث-**العوامل المدرسية:** المتمثلة في التأثير الإيجابي من المدارس والمعلمين المهتمين و المؤهلين؛ ومن ثم هي عوامل تتعلق بتجهيزات المعلمين في المدارس وإدارة الجودة التي يمتلكها المعلمون والثقافة المطبقة في المدارس(Rojas,2015; Jowkar et al.,2011;Chung,2008).

ج- **علاقات الأقران: ويضيف** Permatasari et al.,(2021)علاقات الأقران كأحد عوامل الحماية و التي تعتبر عاملاً مرتبطًا بالتفاعلات والعلاقات مع الأقران بما في ذلك الوقت الذي يقضونه معًا،

وتحفيز بعضهم البعض والتأثير عليهم ، فضلاً عن كونها نموذجًا يحتذى به لبعضهم البعض يمكن أن يؤثر على التحصيل الفردي في المجال الأكاديمي

وفي نفس السياق الذي يؤكد على أهمية عوامل الحماية في تنمية الصمود الأكاديمي، دراسة(Jowkar et al.,(2011 هدفت إلى تعرف العلاقة بين أنماط التواصل الأسري والصمود الأكاديمي. وقد تكونت العينة من ستمائة وستة من طلاب المدارس الثانوية (٣٠٩ إناث و ٢٩٧ ذكور) وتم استخدام مقياس وحدة تنمية الشباب (RYDM) ومقياس أنماط التواصل الأسري (FCP) كمقاييس للدراسة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أنماط التواصل الأسري والصمود الأكاديمي.

ويزيد الباحثان أن عوامل الحماية التي تعمل على ارتفاع هذه القدرة لدى المتعلمين لا تتوقف على الدور الإيجابي للأسرة بل تتجاوز أيضا ذلك إلى دور الجامعة بشكل خاص والمجتمع بشكل عام، ويتمثل ذلك في احترام ذات الطالب، إعطائه ما يتلائم مع إمكانياته وقدراته، تقديم الدعم المستمر له. بالإضافة إلى الاهتمام بالذات الداخلية لدى الطلاب من خلال تخفيف الانفعالات السلبية لديهم كالقلق والتوتر والخوف من الفشل، متفقين مع كل من Lewis (2000) الذي يؤكد أن عوامل الحماية أو العوامل الوقائية هي مجموعة العوامل التي تقلل من آثار عوامل الخطر، وتتمثل في: الثقة بالنفس، احترام الذات، الكفاءة الذاتية، السيطرة الداخلية، روح الدعابة، الاستقلالية، التفاؤل، علاقة الفرد مع أسرته، ومجموع الأقران الإيجابية.

مشيرا Mirza and Arif(2018) إلى أن وجود العلاقات الإيجابية الرئيسة بين البالغين أمرا مهما في تنمية الصمود بشكل عام والصمود الأكاديمي بشكل خاص، فمن الصعب على الطلاب الاحتفاظ بمهارات الصمود في ظل الظروف والضغوطات بدون دعم، وتقديم التوجيه والدعم والتقدير المستمر. وموضحا Masten(2002) أن كل فرد لديه القدرة على تعلم الصمود بمجرد تعرف خصائص الحماية الذاتية؛ فهي لديها القدرة على تحسين وتقوية الصمود الأكاديمي لديهم. وكذلكBenard(2004) الذي يرى أن الأسرة والمعلمين هم الأفضل في توفير الظروف المساعدة التي تعزز الصمود لدى الطلاب المعرضين للخطر من خلال الفرص ذات الصلة للطلاب.

وكذلكjohnson(1997) الذي يرى أن العلاقات الإنسانية هي العامل الأكثر أهمية في وجود الصمود الأكاديمي لدى الطلاب، تليها خصائص الطلاب، والعوامل الأسرية، ومتغيرات المجتمع، والبرامج المدرسية. وأيضا سياق الأسرة يرتبط بالصمود الأكاديمي، فالتوقعات الأكاديمية لأولياء الأمور هي مؤشر رئيس للنتائج التعليمية، وقد وجدLih (2017)أن الإشراف من قبل أولياء الأمور ومشاركة الأسرة عمل على تنمية الصمود الأكاديمي لدى الطلاب. مؤكدة دراسة Cheung,Sit,Soh, Ieong and (2013) Mak ان الطلاب الذين لديهم دعم عائلي يميلون إلى التمتع برفاهية نفسية أفضل، وكانوا أكثر قدرة على الصمود(Crespo et al.,2021) مشيرة دراسةChoi&Sung(2013) إلى أن قدرة الطلاب على الصمود تأتي من التفاعل بين المتغيرات الشخصية والأسرية والمدرسية.

بينما يرىCrespo et al.,(2021) أن العوامل المدرسية هي العوامل الأكثر ارتباطا بالصمود متضمنة توقعات المعلم لأداء الطلاب، تركيز المدرسة على النجاح الأكاديمي، الجو المدرسي الآمن، الانضباط المدرسي، مقدار الموارد التعليمية المتاحة، فالبيئة المدرسية المواتية تحقق مزيدا من الصمود الأكاديمي. بالإضافة إلى دور المعلمين في تنمية الصمود الأكاديمي لدى طلابه؛ وذلك من خلال رضاهم عن عملهم له دور مهم في أدائهم؛ وبالتالي في زيادة الأداء الأكاديمي للطلاب.

وارتباطا مما سبق سعت دراسة Mirza and Arif(2018) نحو تعزيز عوامل الحماية مثل: إعلاء مفهوم الذات، احترام الذات، الكفاءة الذاتية، الاستقلالية، الشعور بالهدف في الحياة، التفاؤل، روح الدعابة الجيدة، علاقة الطالب بالمدرس، تم تحديد طلاب الصف التاسع والعاشر من مدرسة ثانوية عامة مقسمين إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وأسفرت النتائج أن التدخل كان فعالا بشكل كبير في تعزيز الصمود الأكاديمي للطلاب بشكل عام.

موضحة دراسة كل م(2014),.Agasisti et al أن الطلاب المحرومين يكونون أكثر قدرة على الصمود إذا التحقوا بالمدارس التي تقدم المزيد من الموارد عالية الجودة والأنشطة اللامنهجية؛ نظرا لأن الموارد المستثمرة في التعليم غالبا ما تكون مرتبطة بشكل ضعيف بنتائج التعليم بشكل عام. مشيرا (2001) Ali and Jerald أن الطلاب المحرمين اجتماعيا واقتصاديا يستفيدون بشكل خاص من الالتحاق بالمدارس التي تقيم تعاونا وثيقا مع الطلاب وعائلاتهم والمجتمع.

وفي السياق نفسه دراسة(2022) ,.Martin et alهدفت إلى تحديد المشاركة التي يمكن أن تدعم الصمود الأكاديمي للطلاب المهاجرين بشكل أفضل. تكونت العينة مع عينة من الطلاب المهاجرين من ١٨ دولة أوروبية ، استخدم التحقيق الحالي انحدار احتمالي متعدد المستويات لتحديد إلى أي مدى تتنبأ المشاركة المعرفية والسلوكية والاجتماعية والعاطفية بحالة الصمود الأكاديمي في كل من الطالب والمدرسة. كشفت النتائج أن المشاركة المعرفية والمشاركة السلوكية على مستوى الطالب والمدرسة ترتبط بشكل إيجابي بالصمود الأكاديمي (تنتج أحجامًا متوسطة وكبيرة من التأثير)، في حين أن النتائج المتعلقة بالمشاركة الاجتماعية العاطفية كانت أكثر غموضًا.

وأيضا دراسةFrisby,Hosek and Back(2020) فحصت هذه البحث العلاقات الشخصية للطلاب مع المعلمين والأقران كمصادر محتملة للدعم وأثره على الصمود الأكاديمي في مواجهة التحديات الأكاديمية. بلغت العينة (٢١٣) طالبا عن تحدٍ أكاديمي معين مروا به خلال الأسابيع العشرة الأولى من الفصل، وقدموا تقريرًا عن علاقة المعلم وترابط الفصل الدراسي والصمود الأكاديمي والأمل. أسفرت النتائج عن أنه عندما تم النظر في العلاقات بين المعلم والأقران معًا، كان ارتباط الأقران فقط مرتبطًا بشكل كبير وإيجابي بالصمود الأكاديمي وأمل الطالب عند مواجهة تحد أكاديمي.

وفي ضوء ذلك دراسة Rojas(2015) هدف البحث إلى تحديد كيف وأي عوامل الخطر والحماية تؤثر على النتائج الأكاديمية. وأجري البحث على مجموعة من ستة طلاب من مدرسة عامة في بوغوتا بكولومبيا. تقع المدرسة في منطقة منخفضة الدخل ومهمشة من المدينة، حيث المشاكل الاجتماعية مثل: الفقر والعنف. وقد تضمنت تقنيات جمع البيانات تحليل الوثائق، بالإضافة إلى المقابلات مع المعلمين وأولياء الأمور؛ وأسفرت النتائج أنه من الممكن تحديد ووصف عوامل الحماية المختلفة من الأسرة، مثل: التوجيه الأسري، دعم الأسرة، فرص الأسرة الهادفة لمعالجة كيف تعزز الخصائص الفردية، والنتائج الإيجابية، بما في ذلك التفاؤل، المثابرة، أو التحفيز.

بينما تعرف عوامل الخطر بكونها نمو مرهق ومعرض للخطر، وتتمثل عوامل الخطر في العديد من العوامل، ومنها:

أ- **العوامل الأسرية**: كالنزاع الأسري المستمر، الوضع الاقتصادي المنخفض جدا، الافتقار إلى الدعم الاجتماعي، الصراع الزوجي، العنف المنزلي، نقص المهارات الإيجابية لدى الوالدين، القسوة الزائدة، والتدليل الزائد.

ح- **العوامل الاجتماعية**: العيش في مجتمعات عنيفة، العنصرية، ووضع الأقليات، الفقر الاقتصادي، الإهمال المجتمعي(Chung,2008;Jowkar et al.,2011;Rojas,2015) .

ويزيد الباحثان مجموعة من عوامل الخطر التي تعمل على نقص الصمود الأكاديمي لدى الطلاب، وتتمثل في:

ب- **العوامل الفردية**: الشعور بالفشل الدائم، التوتر الزائد، الخوف من المستقبل، عدم احترام الذات، قلة الدافعية للتعلم، عدم تقدير الذات، نقص مفهوم الذات، مضيفا عليها كل من Trigueros et al.,(2020) مجموعة من العوامل الفردية الأخرى مثل: الأداء الضعيف، العمل الثقيل، الإعداد غير الكافي.

ت- **العوامل المجتمعية**: عدم تقديم الدعم للطلاب، إهمال احتياجات الطلاب التعليمية، عدم وجود بيئة تعليمية مناسبة، زيادة الأعداد داخل الفصول، إهمال الأنشطة الرياضية والتثقيفية المختلفة المقدمة للطلاب.

ويوضحKitano and Lewis(٢٠٠٥) أن هناك ديناميكيات أربعة الأكثر استخدامًا في نظرية الصمود، وتتمثل في: عوامل الحماية، عوامل الخطر، مناطق الضعف، الإستراتيجيات التعويضية. بالنسبه لعوامل الحماية والوقاية فقد تم ذكرهم سابقا، أما بالنسبه لمناطق الضعف: يتمثل في القصور المتعلق بالفرد ذاته، مثلا: نقص الطالب في درجته الحاصل عليها. الإستراتيجيات التعويضية: الإستراتيجيات التعويضية هي عوامل وقائية في العمل إجراءات محددة من شأنها التخفيف أو إنهاء العراقيل والصعوبات التي تواجه الفرد.

ويضيف Morales(2014) أنه يمكن تقديم الإستراتيجيات التعويضية المتمثلة في الاقتراحات والمواقف والقيم التي يمكن للكليات بشكل عام، وأعضاء هيئة التدريس بشكل خاص، تبنيها لزيادة الدرجة التي تخلق بها بيئة مواتية للصمود. فهناك طرق لا تعد ولا تحصى لزيادة معدل الاستبقاء، ويتم محاولة العديد منها في الكليات، مثل: المنح دراسية لتعويض الحاجة إلى العمل، برامج الجسر الصيفي، ندوات الطلاب الجدد، مجموعات توجيه برمجة شئون الطلاب، مجتمعات التعلم، الدروس الخصوصية الشاملة، ومبادرات التعليمات التكميلية، على سبيل المثال لا الحصر حيث تعمل العديد من هذه الأساليب ويجب أن تستمر، ولكنها توجد عادة خارج المكان الذي يقضي فيه الطلاب الغالبية العظمى من وقت التعلم الرسمي، وهو الفصل الدراسي. غالبًا ما يحظى باهتمام أقل بكثير؛ مما ينبغي على أعضاء هيئة التدريس الالتزام بتلك الإستراتيجيات التعويضية وتطبيقها داخل المحاضرات الدراسية؛ لزيادة الاستبقاء وتعزيز المرونة الأكاديمية.

وتؤكد العديد من الدراسات على تأثير عوامل الحماية والخطر في استبقاء الصمود الأكاديمي، ومنها ما أكده كل من Southwick,Bonanno,Masten,Panter and Yehuda(2014)أن الشدائد والصدمات والتهديدات والإجهاد الكبير والمخاطر الضارة الأخرى هي شروط ضرورية لظهور الصمود، ففي سياق المدرسة تنبثق أهداف الصمود الأكاديمي في مواجهة الشدائد والضغوط الهائلة والتهديدات للأهداف الشخصية والتحديات التي يواجهها الطلاب في منازلهم والتي تؤثر في التقدم الأكاديمي. وأيضا يرى Masten(2012)إن بعض الطلاب قادرون على التعامل مع المحن الشديدة داخل المدرسة وخارجها بشكل أفضل من الآخرين.

مشيرة العديد من الدراسات على تأثير العديد من العوامل على الصمود الأكاديمي، ومنها: دراسة Romano,etal(2021) أكدت على ضرورة فحص الروابط بين الصمود الأكاديمي والدعم العاطفي للمعلم ومشاركة المدرسة، تم التحقيق في الدور الوسيط للدعم العاطفي المدرك للمعلم من خلال عينة من(٢٠٥)طالب بالمدارس الثانوية الإيطالية، حيث تتراوح أعمارهم بين ١٤-١٩ سنة؛ وأسفرت النتائج أن الصمود الأكاديمي كان مرتبطا بالدعم العاطفي للمعلم، وكلاهما كان مرتبطا بمشاركة المدرسة.

وكذلك دراسة(2021),.Permatasari et a سعت نحو تعرف أثر بالدعم الاجتماعي المتصور مثل: الأقران والعائلات والمعلمين على المرونة الأكاديمية القائمة على التعلم عبر الإنترنت خلال -COVID 19. تكونت عينة البحث من (٢٩١) طالبًا في مدينة ماكاسار، تشير نتيجة هذا البحث إلى أن الدعم الاجتماعي المتصور يساهم بشكل كبير في المرونة الأكاديمية بنسبة ٧١،٨٪ و ٢٨,٢٪ . إذ يساهم كل جانب من جوانب الدعم الاجتماعي المتصور في المرونة الأكاديمية. حيث يتضح أن مساهمة دعم الأسرة بـ ٤٢,٤% ، ودعم المعلم بنسبة ١٦,٦٪،ودعم الأقران بنسبة ١٢,٨٪. .

وكذلك دراسة Rojas (2015) هدفت نحو تعرف العوامل المؤثرة على الصمود الأكاديمي لدى طلاب المدارس الثانوية بكولومبيا، ساعية نحو تحديد عوامل الحماية والخطر التي تؤثر في الصمود الأكاديمي؛ وأسفرت النتائج على التأكيد على تعزيز العوامل البيئية المختلفة للأسرة والفردية في تحسين الصمود الأكاديمي لديهم.

وكذلك دراسة Hindreson (2012) سعت نحو تعزيز الصمود الأكاديمي للطلاب غير الصامدين المعرضين لخطر الفشل المدرسي؛ ومؤكدة النتائج على وجود عوامل خطر محددة تتعلق بقضاياهم الأكاديمية مثل: سوء الحالة الصحية، الوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض، أحداث الحياة السلبية. وأيضا يوضح Lamond, Depp, Alllison, Langer, Reichstadt and Moore(2009) أن الصمود الأكاديمي ودعم المعلم الملحوظ مرتبطان بشكل كبير وإيجابي بمشاركة الطلاب؛ ومن ثم يميل الطلاب ذوو الصمود الأكاديمي المرتفع إلى إدراك الدعم العاطفي العالي من معلميهم؛ مما يؤدي إلى زيادة مشاركتهم في سياق المدرسة.

أبعاد الصمود الأكاديمي:

تتعدد المقاييس التي تناولت الصمود الأكاديمي على مستوى البيئة العربية والأجنبية، متباينة الأبعاد الخاصة بكل مقياس مرتبطة بتباين وجهات النظر حول متغير الصمود الأكاديمي، وتنوع آراء الباحثين حول ماهيتها وأبعادها، مؤكدًا(٢٠٠٩),.Lamond et al عدم وجود توافق والافتقار إلى الإجماع على

أبعاد واحدة؛ وهذا يؤكد على صعوبة متأصلة في تحديد فكرة الصمود الأكاديمي. وقد قاما الباحثان بمراجعة العديد من الدرا سات، وتذكر الأبعاد الأكثر تواترا على النحو التالي:(المثابرة الأكاديمية- التكيف- الكفاءة الشخصية والاجتماعية- التوجه نحو المستقبل- تحمل المسئولية- الاستجابة العاطفية- الدافعية الأكاديمية- تحمل المسئولية- ضبط الانفعال- التخطيط للمستقبل- فاعلية الذات)(سرور، ٢٠٢٠؛ زكي، ٢٠١٩؛ Victor et al.,2019؛Ramezanpour,Kouroshnia,Mehryar & javidi,2019؛ شعبان، ٢٠١٩؛ ياسين، ٢٠١٨؛ راف الله، ٢٠١٨؛ إسماعيل، ٢٠١٧؛ سري، ٢٠١٧؛ قرني وعبد الملك، ٢٠١٧؛ Cassidy,2016 ;المنشاوي، ٢٠١٦; Fletcher, 2013 ;حامد و حامد، ٢٠١٣ and Wagnild ; Connor and Davidson,2003 Young,1993;).

وأيضا دراسة كلا منSalemela and Upadyaya (2014) أكدا على أن الطلاب ذوي الصمود الأكاديمي المرتفع يميلون إلى قيادة كل الجهود لتحقيق أهدافهم، وتعزيز مستويات طاقتهم، وتفانيهم في الأنشطة اليومية، ويكونون أكثر تفاعلا من أقرانهم. وأيضا دراسة Scales (2006) التي أكدت على أن الطلاب ذوي الصمود الأكاديمي المرتفع يسجلون درجات أكاديمية أعلى في دراستهم مقارنة بالطلاب ذوي الصمود الأكاديمي المنخفض. وكذلك Hanson and Austin(2003) مشيرا إلى أن الطلاب ذوي الصمود الأكاديمي المرتفع حصلوا على درجات أكاديمية أعلى مقارنة بالطلاب ذوي الصمود الأكاديمي المنخفض.

وعند النظر إلى أبعاد بعض المقاييس التي تناولت الصمود الأكاديمي، ومنها: مقياس الصمود الأكاديمي مقياس قرني وعبد الملك(٢٠١٧)الذي تكون من الأبعاد التالية: الدافعية الأكاديمية، التوجه نحو الهدف، تحمل المسئولية، المثابرة الأكاديمية. وكذلك مقياس Cassidy(2016) الذي تكون من الأبعاد التالية وهي: المثابرة، التأمل، المساعدة التكيفية، التأثير السلبي، والاستجابة العاطفية . وأيضا مقياس زهران و زهران(٢٠١٣)للصمود الأكاديمي اللذان تناولا فيه كل من: مركز الضبط، التخطيط للمستقبل، المثابرة، الفاعلية الذاتية والقلق). بينما في مقياس الصمود الأكاديمي(2006)Martin and Marsh تكون من ثلاثة أبعاد وهم: المستوى الفردي، العلاقات، السياق الروحي والتعليمي والثقافي.

بينما مقياس الصمود الأكاديمي(2003) Connor and Davidson اعتمد في تكوينه على خمسة أبعاد وهم: الكفاءة الشخصية والتماسك، الثقة في الذات والتسامح، التقبل الإيجابي للتغير، ضبط التأثيرات الروحية والدينية. وكذلك اعتمد مقياس الصمود الأكاديمي(1993)Wagnild and Young على خمسة أبعاد وهم: الاتزان، المثابرة، الاعتماد على الذات، المعنى، مشاعر الوحدة. بالإضافة إلى مقياس الصمود الأكاديمي (2019) ,.Rramezanpou et alالذي اعتمد في تكوينه على ثلاثة أبعاد: المثابرة، التكيف لطلب المساعدة، الاستجابة الانفعالية. وأيضا مقياس الصمود الأكاديمي (2019),.Victor et al الذي اعتمد في تكوينه على ثلاثة عوامل: المثابرة، التأثير السلبي، التكيف.

ومن تلك الدراسات الموضحة لمكونات الصمود الأكاديمي ومنها: دراسة(2006) Martin and Marsh سعت نحو دراسة الارتباطات التربوية والنفسية للمرونة الأكاديمية باستخدام مقاربات المصداقية داخل الشبكة وبينها، تكونت العينة من (٤٠٢) طالب أسترالي في المرحلة الثانوية، أظهر الارتباط وتحليل المسار والتحليل العنقودي أن هناك خمسة عوامل تتنبأ بالصمود الأكاديمي: الكفاءة الذاتية، التحكم، التخطيط، انخفاض القلق، والمثابرة. ومن ثم يقترح خمسة أبعاد للمرونة الأكاديمية: الثقة (الكفاءة الذاتية)،

التنسيق (التخطيط)، السيطرة، رباطة الجأش (القلق المنخفض)، والالتزام (المثابرة). أظهر تحليل المسار أيضًا أن الصمود الأكاديمي يتنبأ لاحقًا بثلاث "نتائج" تربوية ونفسية: الاستمتاع بالمدرسة، المشاركة في الفصل، واحترام الذات بشكل عام.

وكذلك دراسة(Trigueros et al., (2020هدفت إلى التحقق من مقياس المرونة الأكاديمية وتكييفه في السياق الإسباني. شمل البحث(٢٩٦٧) طالبًا جامعيًا تتراوح أعمارهم بين ١٨ و٣٣ عاما من عدة جامعات في الأندلس (إسبانيا). وقد كشفت تحليلات العوامل الاستكشافية والتأكيدية عن معدلات تعديل مناسبة للإصدار الجديد من المقياس الذي يوضح بنية العوامل الثابتة، إذ تكون من ثلاثة عوامل تدمج المقياس على ارتباط عالٍ واتساق داخلي واستقرار زمني، ومن ثم تبين أن النسخة الإسبانية من مقياس المرونة الأكاديمية لها خصائص قياس نفسية كافية لقياس المرونة الأكاديمية في سياق الجامعة الإسبانية.

وقد قاما الباحثان بعد الاطلاع على الدراسات والمقاييس السابق ذكرها آنفا بعمل مقياس للصمود الأكاديمي قائم على مجموعة من الأبعاد التالية:

أبعاد المقياس: يتكون المقياس من مجموعة من الأبعاد التالية:

١- المثابرة الأكاديمية: المتمثلة في رغبة المتعلم في الوصول إلى أهدافه وطموحاته بالرغم من مواجهته للعديد من المشكلات والصعوبات.

٢- التوجه الإيجابي نحو المستقبل: يتضمن اطمئنان الفرد لمستقبله القادم، مع التفكير بإيجابية اتجاه مستقبله وما يجب عليه فعله لتحقيق مستقبل مشرف ومشرق.

٣- التفاعل والدعم الاجتماعي: تتمثل في قدرة المتعلم الفرد على تكوين علاقات جديدة مع من حوله، وشعوره بالتكيف مع الآخرين، بالإضافة إلى تدعيم ومساندة الأصدقاء والأسرة والمجتمع بشكل عام له.

٤- الفاعلية الذاتية: تتضمن تعرف الفرد لذاته جيدا وما بها من إمكانات وقدرات والعمل على تنميتها وأيضا ما تحويه من ضعف وقصور والعمل على تخفيفه و إنهائه بالإضافة إلى قدرته على التحكم بذاته مع الشعور بتقبل ذاته ورقيها

٥- الكفاءة النفسية: الشعور الدائم بالارتياح النفسي والتوافق النفسي، والتمتع بالصحة النفسية الإيجابية بالرغم مما يعتريه من صعوبات وأزمات.

٦- التخطيط والتنظيم: تتضمن قدرة الفرد على ترتيب أفكاره وأولوياته بهدوء ساعيا دائما نحو السير على خطي منظمة.

فروض البحث:

١-توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير ودرجاتهم على مقياس الصمود الأكاديمي.

٢- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ودرجاتهم على مقياس الصمود الأكاديمي.

٣-تسهم كل من أساليب التفكير والكفاءة الذاتية المدركة في التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث.

إجراءات البحث:

منهج البحث: تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي؛ وذلك نظرًا لملائمته لطبيعة مشكلة البحث.

مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من طلاب وطالبات كلية التربية جامعة حلوان للعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣ م.

عينة البحث: انقسمت عينة البحث إلى:

أ-عينة حساب الخصائص السيكومترية: وبلغت (٣٠٥) من طلاب وطالبات كلية التربية جامعة حوان منهم (٤١) ذكور و(٢٦٤) إناث من التخصصات الأدبية والعلمية.

ب-عينة البحث الأساسية: بلغت عينة البحث الأساسية (٢٣٤) منهم (٧٩) ذكور، و(١٥٥) إناث بالفرقة الثانية، الثالثة، الرابعة في التخصصات الأدبية والعلمية بمتوسط عمري بلغ (١٩,٣) وانحراف معياري (٤,٠٩).

أدوات البحث:

أولاً: مقياس أساليب التفكير:

خطوات إعداد مقياس أساليب التفكير:

-تحديد الهدف من المقياس: تم تحديد الهدف من المقياس، والذي تمثل في قياس أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة

-مصادر بناء المقياس: قام الباحثان بالاطلاع على الأطر النظرية التي تناولت مفهوم أساليب التفكير، وكذلك الدراسات السابقة العربية والأجنبية كما هو موضح بالإطار النظري والدراسات السابقة للبحث، ثم بعد ذلك تم الاطلاع على المقاييس العربية والأجنبية التي استخدمت لقياس أساليب التفكير، ومنها: مقياس أبو هاشم (٢٠١٥)؛ مقياس ستيرنبرج و جريجو رينكو ترجمة: الدردير(٢٠٠٤)؛ مقياس ستيرنبرج وواجنر(١٩٩١).

بنية المقياس: وقد فضل الباحثان بناء مقياس أساليب التفكير؛ وذلك لعدة أسباب منها: أن يكون المقياس ملائم للمرحلة الجامعية؛ وكذلك أن تكون مفرداته بسيطة وسهلة ومناسبة لطبيعة العصر، فقام الباحثان بتحديد مفهوم أساليب التفكير ، ثم قاما بصياغة مفردات المقياس بأسلوب مبسط وسليم يناسب طبيعة العينة، وتكون المقياس في صورته الأولية من (٥٤) مفردة، ثم قام الباحثان بعرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس التربوي عددهم (٦) محكمين؛ للتأكد من وضوح المفردات، وسلامتها اللغوية، وارتباطها بالمقياس، وقام الباحثان بإجراء بعض التعديلات بحذف (٧) مفردات، وتعديل بعض المفردات الأخرى؛ حتى أصبح المقياس يتكون من (٤٧) مفردة، ثم قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة حساب الخصائص السيكومترية؛ وذلك للتأكد من صدقه وثباته كالآتي:

-الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التفكير:

الصدق العاملي:

قام الباحثان بإجراء التحليل العاملي لمقياس أساليب التفكير، وذلك على عينة بلغت (٣٠٥) من طلاب الجامعة بالتخصصات العلمية والأدبية، وقد استخدم الباحثان طريقة المكونات الأساسية Principle Component، وتم إجراء التحليل العاملي باستخدام البرنامج الإحصائي (spss) الإصدار الخامس والعشرون، وتم تحديد ثلاثة عشر عاملا مستخلصا من المقياس ككل، كما تم استخدام قيمة (±٠,٣) كمحك للتشبع الجوهري للمفردة على العامل، ومن ثم يعتبر التشبع للمفردة على العامل دال إحصائيًا عندما يبلغ (± ٠,٣) أو أكثر، وقد تم التحليل العاملي وفق الخطوات الآتية: تجهيز بيانات المقياس تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا، ثم حساب معامل ألفا-كرونباخ للمقياس ككل؛ وذلك بغرض الاطمئنان لعدم وجود مفردات ذات تأثير سلبي على التباين الكلي للمقياس، ثم إجراء التحليل العاملي لمفردات المقياس، ثم تحديد قيمة (± ٠,٣) كمحك للتشبع الجوهري للمفردة على العامل، ثم تدوير المفردات تدويرًا متعامدًا، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحثان بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس (Varimax).

بالنسبة للعامل الأول تكون من (٣) مفردة، وبلغ الجذر الكامن له (5.47) وقد استحوذ على (11.638) من نسبة التباين المفسرة، وبالنسبة للعامل الثاني تكون من (٤) مفردة، وبلغ الجذر الكامن له (3.488) وقد استحوذ على (7.421) من نسبة التباين المفسرة، أما العامل الثالث تكون من (٤) مفردة، وبلغ الجذر الكامن له (2.848) وقد استحوذ على (6.059) من نسبة التباين المفسرة، وبالنسبة للعامل الرابع تكون من (٤) مفردة، وبلغ الجذر الكامن له (2.787) وقد استحوذ على (5.930) من نسبة التباين المفسرة، بالنسبة للعامل الخامس تكون من (٣) مفردة، وبلغ الجذر الكامن له (2.162) وقد استحوذ على (4.600) من نسبة التباين المفسرة، بالنسبة للعامل السادس تكون من (3) مفردة، وبلغ الجذر الكامن له (2.156) وقد استحوذ على (4.588) من نسبة التباين المفسرة، وأما العامل السابع تكون من (4) مفردة، وبلغ الجذر الكامن له (1.948) وقد استحوذ على (4.145) من نسبة التباين المفسرة، بالنسبة للعامل الثامن تكون من (3) مفردة، وبلغ الجذر الكامن له (1.893) وقد استحوذ على (4.027) من نسبة التباين المفسرة، بالنسبة للعامل التاسع تكون من (3) مفردة، وبلغ الجذر الكامن له (1.727) وقد استحوذ على (3.674) من نسبة التباين المفسرة، بالنسبة للعامل العاشر تكون من (4) مفردة، وبلغ الجذر الكامن له (1.710) وقد استحوذ على (3.639) من نسبة التباين المفسرة،

بالنسبة للعامل الحادي عشر تكون من (4) مفردة، وبلغ الجذر الكامن له (1.626) وقد استحوذ على (3.459) من نسبة التباين المفسرة، بالنسبة للعامل الثاني عشر تكون من (4) مفردة، وبلغ الجذر الكامن له (1.431) وقد استحوذ على (3.045) من نسبة التباين المفسرة، وأخيرًا بالنسبة للعامل الثالث عشر تكون من (4) مفردة، وبلغ الجذر الكامن له (1.241) وقد استحوذ على (2.640) من نسبة التباين المفسرة.

التجانس الداخلي لأبعاد مقياس أساليب التفكير:

تم حساب التجانس الداخلي للمقياس، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين الدرجة داخل كل بعد والدرجة الكلية للبعد نفسه، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها:

جدول (١) التجانس الداخلي لمقياس أساليب التفكير

البعد الأول		الثاني		الثالث		الرابع		الخامس	
المفردة	الارتباط بالبعد	المفردة	الارتباط بالبعد	المفردة	الارتباط بالبعد	المفردة	الارتباط بالبعد	المفردة	الارتباط بالبعد
٣٢	.749**	٣٩	.783**	٣٨	.447**	٤٦	.513**	٢٦	.754**
٢٢	.636**	٣١	.768**	٣٠	.340**	٣٥	.321**	٢٨	.805**
١٢	.772**	٥	.778**	١٧	.516**	٢٧	.397**	٥	.814**
		١١	.719**	٨	.452**	٩	.391**		
السادس		السابع		الثامن		التاسع		العاشر	
المفردة	الارتباط بالبعد	المفردة	الارتباط بالبعد	المفردة	الارتباط بالبعد	المفردة	الارتباط بالبعد	المفردة	الارتباط بالبعد
٣٧	.673**	٤٢	.780**	٤٠	.848**	٤٣	.730**	٣٦I	.741**
١٦	.753**	٣٣	.713**	١٥	.779**	١٩	.670**	٢٩	.665**
٤	.536**	٢٣	.682**	١٤	.805**	٢	.637**	٢٤	.736**
		١٣	.٤٢١**					٦	.٦١٧**
الحادي عشر		الثاني عشر		الثالث عشر					
المفردة	الارتباط بالبعد	المفردة	الارتباط بالبعد	المفردة	الارتباط بالبعد				
٢٥	.611**	٤٧	.606**	٤٥	.524**				
١٨	.608**	٤٤	.710**	٤١	.613**				
١٠	.503**	٢١	.703**	٢٠	.577**				
٧	.304**	١	.٦٢٣**	٣	.٤٠.5**				

ثبات مقياس أساليب التفكير:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، والتي تقوم على تجزئة مقياس أساليب التفكير لطلاب الجامعة إلى نصفين (فردي –زوجي) وحساب معامل الارتباط بينهما، وتطبيق معادلة تصحيح الطول (سبيرمان-براون)، وألفا-كرونباخ كما يلي:

جدول (٢) نتائج معاملات ثبات مقياس أساليب التفكير

المتغير	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان"		معامل ألفا-كرونباخ
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
أساليب التفكير	٤٧	.775	.873	.762

ويتضح من نتائج جدول (٢) أن جميع معاملات ثبات مقياس أساليب التفكير مرتفعة، وتشير تلك النتائج إلى صلاحية المقياس للاستخدام في البحث الحالي.

-**المقياس في صورته النهائية:** تكون المقياس في صورته النهائية من (٤٧) مفردة تتشبع على ثلاثة عشر بعدًا.

-المقياس في صورته النهائية ومفتاح تصحيحه: يتكون مقياس أساليب التفكير من ٤٧ مفردة علي نظام مقياس ليكرت الخماسي، وتهدف تلك المفردات المتاحة إلي قياس أساليب التفكير لدى ستيرنبرج بأبعاده الخمسة الشكل، الوظيفة، المستوي، النزعة، والمجال. وتتمثل مفردات الأسلوب الملكي في المفردات على النحو التالي: ١٢،٢٢،٣٢. بينما تتمثل مفردات الأسلوب الهرمي في المفردات على النحو التالي: ١١،٥،٣١،٣٩. وأما مفردات الأسلوب الأقلي تتمثل في المفردات على النحو التالي:٨،١٧،٣٠،٣٨. وأما مفردات الأسلوب الفوضوي تتمثل في المفردات على النحو التالي:٩،٢٧،٣٥،٤٦. وأما مفردات الأسلوب التشريعي تتمثل في المفردات على النحو التالي:٥،٢٨،٢٦. وأما مفردات الأسلوب التنفيذي تتمثل في المفردات على النحو التالي:٤،١٦،٣٧ .

وأما مفردات الأسلوب الحكمي تتمثل في المفردات على النحو التالي:١٣،٢٣،٣٣،٤٢. بينما تتمثل مفردات الأسلوب الداخلي في المفردات على النحو التالي:١٤،١٥،٤٠. بينما تتمثل مفردات الأسلوب الخارجي في المفردات على النحو التالي:٦،٢٤،٢٩،٣٦. بينما تتمثل مفردات الأسلوب المحافظ في المفردات على النحو التالي:٧،١٠،١٨،٢٥. بينما تتمثل مفردات الأسلوب المتحرر في المفردات على النحو التالي:١،٢١،٤٤،٤٧. بينما تتمثل مفردات الأسلوب المحلي في المفردات علي النحو التالي:٣،٢٠،٤١،٤٥. بينما تتمثل مفردات الأسلوب العالمي في المفردات علي النحو التالي:٢،١٩،٤٣.

-**مفتاح تصحيح مقياس** أساليب التفكير**:** يتم تصحيح المقياس وفقًا لطريقة ليكرت الخماسي، بحيث تأخذ المفردات الإيجابية (٥- ٤- ٣- ٢- ١)، والعكس صحيح بالنسبة للمفردة السلبية، وتصبح الدرجة العظمى للمقياس (٢٣٥) درجة، والحد الأدنى من الدرجات (٤٧) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع الأسلوب، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض الأسلوب.

ثانيًا: مقياس الكفاءة الذاتية المدركة (إعداد/ سيد، ٢٠٢٢).

إجراءات معد المقياس لحساب الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة:

صدق مقياس الكفاءة الذاتية المدركة: (أ) صدق التحليل العاملي:

قام الباحث بإجراء التحليل العاملي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وذلك على عينة بلغت (٢٣٤) من طلاب الجامعة بالتخصصات العلمية والأدبية، وقد استخدم الباحث طريقة المكونات الأساسية Principle Component، وتم إجراء التحليل العاملي باستخدام البرنامج الإحصائي (spss) الإصدار الخامس والعشرون، وتم تحديد ثلاثة عوامل مستخلصة من المقياس ككل، كما استخدم الباحث قيمة (±٠,٣) كمحك للتشبع الجوهري للمفردة على العامل، ومن ثم يعتبر التشبع للمفردة على العامل دال إحصائيًا عندما يبلغ (± ٠,٣) أو أكثر، وقد تم التحليل العاملي وفق الخطوات الآتية: تجهيز بيانات المقياس تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا، ثم حساب معامل ألفا-كرونباخ للمقياس ككل؛ وذلك بغرض الاطمئنان لعدم وجود مفردات ذات تأثير سلبي على التباين الكلي للمقياس، ثم إجراء التحليل العاملي لمفردات المقياس، ثم تحديد قيمة (± ٠,٣) كمحك للتشبع الجوهري للمفردة على العامل، ثم تدوير المفردات تدويرًا متعامدًا، وقد تم

حذف المفردات (٨-١٣-١٦-٣٦)؛ نظرًا لانخفاض معامل التشبع عن(± ٠,٣)، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس (Varimax).

جدول (٣) العوامل المستخرجة من التحليل العاملي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة وتشبع المفردات على العوامل

رقم المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
1	.575		
2		.349	
3		.315	
4	.590		
5			.435
6		.644	
7	.728		
9		.740	
10		.498	
11	.718		
12	.637		
14	.496		
15	.672		
17		.560	
18		.391	
19	.605		
20	.548		
21	.623		
٢٢	.788		
٢٣			.453
٢٤			.391
٢٥		.580	
٢٦	.440		
٢٧			.321
٢٨	.472		
٢٩		.489	
٣٠			.795
٣١			.643
٣٢		.494	
٣٣		.549	
٣٤			.663
٣٥			.785
الجذر الكامن	5.916	3.947	3.396
نسبة التباين المفسرة	16.434	10.965	9.432
نسبة التباين التراكمية	16.434	27.399	36.831
اختبار كايزر-ماير-أولكين= (.٧٦١)			
اختبار بارتليت= (٢٠٦٥,٩٧٠) دال عند مستوي ثقة (٠,٠١).			

وبعد حذف المفردات (٨-١٣-١٦-٣٦)؛ نظرًا لانخفاض معامل تشبعها عن ±30.؛ أصبح العدد الكلي للمقياس (٣٢) مفردة، ثم قام الباحث بإعادة ترتيب مفردات المقياس وفقًا لمخرجات التحليل العاملي، ويتضح من نتائج جدول (١) أنه تراوحت تشبعات المفردات للعامل الأول بين (44.-79.)، وقد استحوذ على (16.434) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (5.916)، ويتكون هذا العامل من (13) مفردة، وتعكس مفردات هذا العامل معتقدات الطالب حول قدراته التعليمية؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة، بينما تراوحت تشبعات المفردات للعامل الثاني بين (32. - 74.)، وقد استحوذ على (10.965) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (3.947)، ويتكون هذا العامل من (11) مفردة، وتعكس مفردات هذا العامل أحكام الفرد حول قدراته ومهاراته الاجتماعية وطريقة تعامله مع المحيطين به؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل الكفاءة الذاتية الاجتماعية المدركة، بينما تراوحت تشبعات المفردات للعامل الثالث بين (32.-80.)، وقد استحوذ على (9.432) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (3.396)، ويتكون هذا العامل من (8) مفردة، وتعكس مفردات هذا العامل معتقدات وأحكام الفرد حول انفعالاته ومشاعره؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل الكفاءة الذاتية الانفعالية المدركة.

(ب) صدق البناء (التجانس الداخلي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة):

قام الباحث بحساب التجانس الداخلي؛ وذلك من خلال حساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، وفيما يأتي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول (٤) التجانس الداخلي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة

المفردة	الكفاءة الأكاديمية المدركة		الكفاءة الاجتماعية المدركة			الكفاءة الانفعالية المدركة		
	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	.697**	.489**	٢	.472**	.533**	٥	.572**	.408**
٤	.551**	.497**	٣	.485**	.255*	٢٠	.466**	.404**
٧	.616**	.660**	٦	.607**	.400**	٢١	.477**	.581**
١٠	.514**	.493**	٨	.379**	.294*	٢٤	.475**	.342**
١١	.712**	.719**	٩	.531**	.382**	٢٧	.435**	.375**
١٢	.669**	.553**	١٤	.490**	.468**	٢٨	.578**	.453**
١٣	.340**	.443**	١٥	.532**	.634**	٣١	.405**	.385**
١٦	.433**	.365**	٢٢	.771**	.725**	٣٢	.471**	.285*
١٧	.365**	.340**	٢٦	.528**	.500**			

المفردة	الكفاءة الأكاديمية المدركة		الكفاءة الاجتماعية المدركة			الكفاءة الانفعالية المدركة		
	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١٨	.472**	.388**	٢٩	.363**	.490**			
١٩	.533**	.630**	٣٠	.317**	.405**			
٢٣	.594**	.355**						
٢٥	.472**	.533**						

(**) معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة (٠,٠١)، (*) معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة (٠,٠٥)

ومن ثم يتضح من نتائج جدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، ويشير ذلك إلى تجانس مقياس الكفاءة الذاتية المدركة وصلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

ثبات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة:

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، والتي تقوم على تجزئة مقياس المعتقدات المعرفية لطلاب الجامعة إلى نصفين (فردي –زوجي) وحساب معامل الارتباط بينهما، وتطبيق معادلة تصحيح الطول (سبيرمان-براون)، وألفا-كرونباخ كما يلي:

جدول (٥) نتائج معاملات ثبات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

المتغير	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان"		معامل ألفا-كرونباخ
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
الكفاءة الذاتية المدركة	٣٢	.737	.848	٠.81

ويتضح من نتائج جدول (٥) أن جميع معاملات ثبات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة مرتفعة، وتشير تلك النتائج إلى صلاحية المقياس للاستخدام في البحث الحالي.

-المقياس في صورته النهائية: تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٢) مفردة تتشبع على ثلاثة أبعاد هي: الكفاءة الذاتية الأكاديمية، الكفاءة الذاتية الاجتماعية، الكفاءة الذاتية الانفعالية.

-مفتاح تصحيح مقياس الكفاءة الذاتية المدركة: يتم تصحيح المقياس وفقًا لطريقة ليكرت الخماسي، بحيث تأخذ المفردات الإيجابية (٥- ٤- ٣- ٢- ١)، والعكس صحيح بالنسبة للمفردة السلبية، وتصبح الدرجة العظمى للمقياس (١٦٠) درجة، والحد الأدنى من الدرجات (٣٢) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع الكفاءة الذاتية المدركة، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض الكفاءة الذاتية المدركة.

ثالثًا: مقياس الصمود الأكاديمي:

قام الباحثان بإعداد مقياس الصمود الأكاديمي، وذلك وفق الخطوات التالية:

-تحديد الهدف من المقياس: تم تحديد الهدف من المقياس، والذي تمثل في قياس الصمود الأكاديمي لدى طلبة الجامعة بأبعاده الست المحددة المتمثلة في: المثابرة الأكاديمية، التوجه الإيجابي نحو المستقبل، التفاعل والدعم الاجتماعي، الفاعلية الذاتية"قيمة الذات"، الكفاءة النفسية، التخطيط والتنظيم.

-مصادر بناء المقياس: قام الباحثان بالاطلاع على الأطر النظرية التي تناولت مفهوم الصمود الأكاديمي، وكذلك الدراسات السابقة العربية والأجنبية كما هو موضح بالإطار النظري والدراسات السابقة للبحث، ثم بعد ذلك تم الاطلاع على المقاييس العربية والأجنبية التي استخدمت لقياس الصمود الأكاديمي، ومنها: مقياس Victor et al.,(2019)؛ مقياسRramezanpou et al.,(2019)؛ مقياس قرني وعبد الملك(٢٠١٧)؛ مقياسCassidy (2016)؛ مقياس زهران و زهران(٢٠١٣)؛ Connor and Davidson(٢٠٠٣)؛ Wagnild and Young(1993).

بنية المقياس: وقد فضل الباحثان بناء مقياس الصمود الأكاديمي؛ وذلك لعدة أسباب منها: أن يكون المقياس ملائما للمرحلة الجامعية؛ وكذلك أن تكون مفرداته بسيطة وسهلة ومناسبة لطبيعة العصر، فقام الباحثان بتحديد مفهوم الصمود الأكاديمي، ثم قام بصياغة مفردات المقياس بأسلوب مبسط وسليم يناسب طبيعة العينة، وتكون المقياس في صورته الأولية من (75) مفردة، ثم قام الباحثان بعرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس التربوي عددهم (٦) محكمين؛ للتأكد من وضوح المفردات، وسلامتها اللغوية، وارتباطها بالمقياس، وقام الباحثان بإجراء بعض التعديلات بحذف (٥) مفردات، وتعديل بعض المفردات الأخرى حتى أصبح المقياس يتكون من (٧٠) مفردة، وقام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) من طلاب الجامعة؛ للتأكد من وضوح المفردات وفهمهم لمفردات المقياس دون حدوث غموض في فهم المفردات، ثم قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة حساب الخصائص السيكومترية؛ وذلك للتأكد من صدقة وثباته، وكانت النتائج كالآتي:

الخصائص السيكومترية لمقياس الصمود الأكاديمي:

الصدق العاملي:

جدول (٦) العوامل المستخرجة من التحليل العاملي لمقياس الصمود الأكاديمي لطلبة الجامعة وتشبع المفردات على العوامل

رقم المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس
1						.396
2	.542					
3			.524			
4	.584					
5						.307
6	.520					
7	.453					
8	.650					

رقم المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس
9				.317		
10		.631				
11				.498		
12		.553				
13		.559				
14			.388			
15		.627				
16			.545			
17				.538		
18				.570		
19				.368		
20				.488		
21						.305
٢٢	.728					
٢٣	.608					
٢٤				.303		
٢٥				.317		
٢٦		.626				
٢٧				.517		
٢٨		.586				
٢٩		.532				
٣٠					.675	
٣١					.650	
٣٢					.712	
٣٣					.789	
٣٤					.502	
٣٥						.469
٣٦						.469
٣٧		.337				
٣٨			.343			
٣٩						.588
٤٠		.612				
٤١						.613
٤٢			.383			
٤٣		.606				
٤٤					.479	
٤٥	.540					
٤٦	.489					
٤٧	.658					
٤٨	.611					

رقم المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس
٤٩	.721					
٥٠	.669					
٥١		.581				
٥٢						.328
٥٣	.516					
٥٤		.574				
٥٥			.554			
٥٦			.565			
٥٧		.629				
٥٨		.471				
٥٩			.581			
٦٠			.646			
٦١			.410			
٦٢		.491				
٦٣			.646			
٦٤	.466					
٦٥	.575					
٦٦		.697				
٦٧				.439		
٦٨		.638				
٦٩				.494		
٧٠		.512				
الجذر الكامن	9.934	7.288	5.177	4.365	4.209	2.712
نسبة التباين المفسرة	14.191	10.411	7.396	6.235	6.013	3.874
نسبة التباين التراكمية	14.191	24.602	31.998	38.233	44.246	48.120
اختبار كايزر-ماير-أولكين= (.896)						
اختبار بارتليت= (9017.209) دال عند مستوي ثقة (٠,٠١).						

ويتضح من نتائج جدول (٦) أنه تراوحت تشبعات المفردات للعامل الأول بين (.453-.728)، وقد استحوذ على (14.191) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (9.934)، ويتكون هذا العامل من (16) مفردة، وتعكس مفردات هذا العامل السمات المتعلقة برغبة المتعلم في الوصول إلى أهدافه وطموحاته بالرغم من مواجهته للعديد من المشكلات والصعوبات؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل المثابرة الأكاديمية، بينما تراوحت تشبعات المفردات للعامل الثاني بين (337. - 697.)، وقد استحوذ على (10.411) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (7.288)، ويتكون هذا العامل من (18) مفردة، وتعكس مفردات هذا العامل متمثلة في قدرة المتعلم الفرد على تكوين علاقات جديدة مع من حوله، وشعوره بالتكيف مع الآخرين، بالإضافة إلى تدعيم ومساندة الأصدقاء والأسرة والمجتمع بشكل عام له؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل التفاعل والدعم الاجتماعي. بينما تراوحت تشبعات المفردات للعامل الثالث بين (383. -646.)، وقد استحوذ على (7.396) من التباين

العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٥,١٧٧)، ويتكون هذا العامل من (11) مفردة، وتعكس مفردات هذا العامل تعرف الفرد لذاته جيدا وما بها من إمكانات وقدرات والعمل على تنميتها وأيضا ما تحويه من ضعف وقصور والعمل على تخفيفه وإنهائه بالإضافة إلى قدرته على التحكم بذاته مع الشعور بتقبل ذاته ورقيها؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل التوجه الإيجابي نحو المستقبل.

بينما تراوحت تشبعات المفردات للعامل الرابع بين (317. - 571.)، وقد استحوذ على (6.235) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (4.365)، ويتكون هذا العامل من (11) مفردة، وتعكس مفردات هذا العامل تعرف الفرد لذاته جيدا وما بها من إمكانات وقدرات والعمل على تنميتها وأيضًا ما تحويه من ضعف وقصور والعمل على تخفيفه وإنهائه بالإضافة إلى قدرته على التحكم بذاته مع الشعور بتقبل ذاته ورقيها؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل الفاعلية الذاتية.

بينما تراوحت تشبعات المفردات للعامل الخامس بين (479. - 789.)، وقد استحوذ على (6.01) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (4.209)، ويتكون هذا العامل من (6) مفردة، وتعكس مفردات هذا العامل الشعور الدائم بالارتياح النفسي والتوافق النفسي، والتمتع بالصحة النفسية الإيجابية بالرغم مما يعتريه من صعوبات وأزمات ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل الكفاءة النفسية.

بينما تراوحت تشبعات المفردات للعامل السادس بين (305. - 613.)، وقد استحوذ على (3.874) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (2.712)، ويتكون هذا العامل من (8) مفردة، وتعكس مفردات هذا العامل قدرة الفرد على ترتيب أفكاره وأولوياته بهدوء ساعيا دائما نحو السير على خطي منظم؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل التخطيط والتنظيم.

(ب) صدق البناء (التجانس الداخلي لمقياس الصمود الأكاديمي):

قام الباحثان بحساب التجانس الداخلي؛ وذلك من خلال حساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، وفيما يأتي النتائج التي حصل عليها الباحثان:

جدول (٧) التجانس الداخلي لمقياس الصمود الأكاديمي

المفردة	البعد الأول		البعد الثاني			البعد الثالث		
	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
٢	.553**	.502**	١٠	.517**	.408**	٣	.454**	.351**
٤	.526**	.336**	١٢	.439**	.242**	١٤	.279**	.166**
٦	.457**	.334**	١٣	.547**	.401**	١٦	.456**	.251**
٧	.636**	.357**	١٥	.499**	.354**	٣٨	.506**	.341**
٨	.629**	.342**	٢٦	.520**	.322**	٤٢	.502**	.271**
٢٢	.662**	.294**	٢٨	.694**	.583**	٥٥	.418**	.286**
٢٣	.513**	.333**	٢٩	.581**	.424**	٥٦	.476**	.326**
٤٥	.412**	.341**	٣٧	.578**	.161**	٥٩	.662**	.429**
٤٦	.738**	.531**	٤٠	.602**	.430**	٦٠	.597**	.504**
٤٧	.527**	.408**	٤٣	.522**	.319**	٦١	.633**	.590**
٤٨	.529**	.367**	٥١	.567**	.402**	٦٣	.660**	.356**
٤٩	.521**	.399**	٥٤	.885**	.698**			
٥٠	.524**	.431**	٥٧	.885**	.698**			
٥٣	.713**	.365**	٥٨	.779**	.641**			
٦٤	.601**	.653**	٦٢	.587**	.516**			
٦٥	.733**	.624**	٦٦	.801**	.632**			
			٦٨	.750**	.625**			
			٧٠	.453**	.548**			
البعد الرابع			البعد الخامس			البعد السادس		
٩	.812**	.674**	٣٠	.829**	.515**	١	.545**	.226**
١١	.823**	.603**	٣١	.656**	.242**	٥	.702**	.387**
١٧	.764**	.531**	٣٢	.694**	.375**	٢١	.827**	.385**
١٨	.676**	.579**	٣٣	.929**	.695**	٣٥	.683**	.431**
١٩	.746**	.680**	٣٤	.809**	.443**	٣٦	.827**	.662**
٢٠	.748**	.576**	٤٤	.707**	.450**	٣٩	.769**	.684**
٢٤	.602**	.479**				٤١	.735**	.628**

٢٥	.682**	.596**				٥٢	.600**	.442**
٢٧	.659**	.532**						
٦٧	.743**	.621**						
٦٩	.746**	.630**						

(**) معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة (٠,٠١)، (*) معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة (٠,٠٥)

ومن ثم يتضح من نتائج جدول (٧) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، ويشير ذلك إلى تجانس مقياس الصمود الأكاديمي لطلبة الجامعة وصلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

ثبات مقياس الصمود الأكاديمي:

قام الباحثان بحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، والتي تقوم على تجزئة مقياس الصمود الأكاديمي لطلبة الجامعة إلى نصفين (فردي –زوجي) وحساب معامل الارتباط بينهما، وتطبيق معادلة تصحيح الطول (سبيرمان-براون)، وألفا-كرونباخ كما يلي:

جدول (٨) نتائج معاملات ثبات مقياس الصمود الأكاديمي

المتغير	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان"		معامل ألفا-كرونباخ
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
الصمود الأكاديمي	٧٠	.824	.904	٠.86

ويتضح من نتائج جدول (٨) أن جميع معاملات ثبات مقياس الصمود الأكاديمي مرتفعة، وتشير تلك النتائج إلى صلاحية المقياس للاستخدام في البحث الحالي.

-المقياس في صورته النهائية: تكون المقياس في صورته النهائية من (٧٠) مفردة تتشبع على ستة أبعاد هي: (المثابرة الأكاديمية التوجه الإيجابي نحو المستقبل، التفاعل والدعم الاجتماعي، الفاعلية الذاتية "قيمة الذات"، الكفاءة النفسية، التخطيط والتنظيم).

-مفتاح تصحيح مقياس الصمود الأكاديمي: يتم تصحيح المقياس وفقًا لطريقة ليكرت الخماسي، بحيث تأخذ المفردات الإيجابية (٥- ٤- ٣- ٢- ١)، والعكس صحيح بالنسبة للمفردة السلبية، وتصبح الدرجة العظمى للمقياس (٣٥٠) درجة، والحد الأدنى من الدرجات (٧٠) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع الصمود الأكاديمي، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض الصمود الأكاديمي.

اختبار صحة الفروض ومناقشة نتائجها:

اختبار صحة الفرض الأول، والذي ينص على أنه" توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير ودرجاتهم على مقياس الصمود الأكاديمي.

للتحقق من صحة الفرض قام الباحثان بحساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها:

جدول(٩) نتائج معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير ودرجاتهم على مقياس الصمود الأكاديمي

المتغير	المثابرة	التوجه الإيجابي نحو المستقبل	التفاعل الاجتماعي٢	الفاعلية الذاتية	الكفاءة النفسية	التخطيط والتنظيم	صمود ككل
الملكي	.361**	.256**	.283**	.390**	.121	.383**	.428**
الفوضوي	.144*	-.021	.149*	.119	.094	.159*	.134*
الأقلي	.512**	.277**	.401**	.543**	.222**	.571**	.585**
الهرمي	.497**	.266**	.375**	.520**	.161*	.528**	.552**
التشريعي	.379**	.189**	.309**	.403**	.102	.402**	.420**
تنفيذي	.410**	.269**	.278**	.427**	.165*	.429**	.469**
حكمي	.270**	.118	.255**	.320**	.212**	.359**	.335**
عالمي	.339**	.238**	.219**	.362**	.060	.381**	.387**
محلي	.335**	.160*	.242**	.333**	.150*	.331**	.361**
متحرر	.287**	.230**	.200**	.337**	.121	.361**	.361**
محافظ	.482**	.295**	.388**	.550**	.261**	.532**	.579**
داخلي	.465**	.168**	.363**	.465**	.193**	.444**	.485**
خارجي	.398**	.241**	.334**	.398**	.089	.399**	.447**

***معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة 05. ** معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة 01.**

يتضح من نتائج جدول (٩) تحقق الفرض البحثي، والذي ينص على أنه" توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير ودرجاتهم على مقياس الصمود الأكاديمي"؛ حيث كانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، الأمر الذي يشير إلى أن هناك ثمة ارتباط بين أساليب التفكير التي تميز الطلبة ودرجة صمودهم الأكاديمي، وقد كان الارتباط متفاوت، وتتفق تلك النتيجة مع طبيعة المتغيرين؛ حيث يتأثر صمود الطالب الأكاديمي بعدة عوامل من بينها أسلوب التفكير المميز له، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة كل من Sternberg and Grigorenko (2001) التي أكدت إلى أن أساليب التفكير تضيف بشكل واضح إلى قدرات الطلاب كأداة للإنجاز التعليمي على وجه الخصوص، كما أظهرت نتائج اختبار طلاب المدارس الثانوية أن أساليب التفكير التشريعي تضمنت النجاح في المهام التحليلية. بينما تنبأ أساليب التفكير التنفيذي بأداء جيد في المهام القانونية والرسمية . (Aljojo,2017)

وفي نفس السياق أظهرت نتائج دراسة (2014) وجود علاقة ارتباط موجبة ومعنوية بين أساليب التفكير والأداء الأكاديمي. تم تضمين ثلاثة مستويات من أساليب التفكير ومستوى واحد من أساليب التعلم.

كما أظهر كلا الجنسين اختلافًا كبيرًا في أساليب التفكير المحافظ والتسلسل الهرمي والفوضوي والداخلي. بالإضافة إلي نتائج دراسة Sagone&Caroli(2013) التي أكدت عن أنه كلما اتسم المراهقون من مستويات عالية من الصمود كلما زادت لديهم الكفاءة الذاتية المدركة، وأيضا وجود علاقة ارتباطية دالة بين الكفاءة الذاتية المدركة وأساليب التفكير، فكلما زادت قدرة المراهقين ذوي الصمود المرتفع على التعامل مع الأحداث الصعبة كلما تبنوا جميع أساليب التفكير بشكل ناجح.

وتدعم تلك النتيجة فكرة وجود ارتباط بين أساليب التفكير التي يتسم بها الطلبة أفراد عينة البحث وبين الصمود الأكاديمي لديهم؛ حيث تتطلب المهام الجامعية والعمليات التعليمية التي يقوم بها الطلبة وما يسند إليهم من تكليفات وكذلك تعامل مع المقررات، وربما الصعوبات التي تواجههم وجود أساليب تفكير متنوعة لديهم؛ وهذا ما يفسر وجود ارتباط دال مع عديد من أساليب التفكير من جهة والصمود الأكاديمي من جهة أخرى، وتتفق تلك النتيجة مع ما أوضحه كلا من Sternberg and Grigorenko(1995) أن أساليب التفكير تتمثل في كونها الطريقة المفضلة في التفكير عند القيام بالأعمال، وهي ليست قدرة بل هي واقعة بين الشخصية والقدرة(عبدالقادر، ٢٠١٩). وفي السياق نفسه أوضح Kim and Song(2012) أنها الطريقة التي ينظم بها الأشخاص ويتمكنون من التفكير في إجاباتهم، والأهم من ذلك أن أساليب التفكير لا تشير إلى المهارات المستخدمة مثل: الذكاء بل تشير إلى كيفية اختيار الأفراد لأفكارهم، وأيضا كيفية الاستجابة في المواقف المختلفة. وأي الاستجابات الصادرة من الأفراد بحسب الحدث الذي يواجهه. ومشيراً Zhang (٢٠٠٢) إلى أنها على الرغم من اختلافها تشترك في شيء واحد وهو أنها ليست قدرات بل هي طرق مفضلة لدى الأفراد لمعالجة المعلومات واستخدام القدرات التي يمتلكونها.

بالإضافة إلى كونها تتسم بالصمود بمعنى إمكانية استخدام أساليب مختلفة بحسب الموقف أو المهمة التي يكون فيها الفرد، فهم يختارون الأساليب من أجل إدارة أنفسهم بما يناسبهم ساعين نحو تكييف أنفسهم مع المطالب التي توجه إليهم في مواقف معينة؛ وبالتالي فإن الفرد الذي لديه تفضيل واحد في موقف ما قد يكون لديه تفضيل مختلف في موقف آخر (Sternberg,2012). موضحا Zhang and (2005) Sternberg

أساليب التفكير يمكن تدريسها أو توجيهها، وأن الأفراد يمكن أن يتعلموا استخدام أساليب التفكير الأكثر تكيفا في سياق معين؛ ولأن بعض أساليب التفكير أكثر تكيفا من غيرها في سياق معين.

وكذلك أوضح Permatasari,Ashari and Ismail(2021) أن الأفراد ذوي الصمود الأكاديمي المرتفع يتسمون بمجموعة من الصفات المتمثلة في: المثابرة وقدرة الشخص على إظهار العمل الجاد والجهد ومشاعر عدم الاستسلام والخطط والأهداف المتسقة. والتفكير في طلب المساعدة والتكيف معه هو قدرة الشخص على التفكير في نقاط القوة والضعف (على سبيل المثال: إجراء تغييرات على التعلم، طلب المساعدة، الدعم، والتشجيع من الآخرين). رصد الإنجازات المراد تحقيقها وتقديم المكافآت والعقوبات على هذه الإنجازات. والتأثير السلبي والاستجابة العاطفية: هي قدرة الشخص على إدارة المشاعر السلبية، مثل: القلق، وتجنب ردود الفعل العاطفية السلبية تجاه شيء ما. يرتبط أيضًا بقبول شيء سلبي تجاه شيء ما.

وفي السياق نفسه يرى كل من Zimmerman (2004);Martin and Marsh(2006) أن الصمود الأكاديمي مهما لجميع الطلاب؛ وذلك لأنه في مرحلة ما قد يواجهون العديد من الضغوطات الأكاديمية المختلفة، مؤكدا المعلمون على أن الصمود الأكاديمي ضروري للنجاح في الحياة ، وأن الإنجازات العظيمة

التي تغير العالم تتطلب صمودا غير عادي، فالأفراد لا يتمكنون من تحقيق أهدافهم وإظهار إمكاناتهم والتعامل بشكل جيد مع النكسات الأكاديمية أو ضغوطات البحث المفرطة بدون مستوى معين من الصمود أمام هذه التحديات المختلفة.

كذلك اتفقت النتائج الحالية مع نتائج دراسة (٢٠١٣)Sagone and Caroli والتي توصلت إلى ارتباط أساليب التفكير بأبعاد نفسية ومعرفية، منها: التحصيل الأكاديمي والشخصية، السمات، الصمود، والشعور بالهدف، ومن تلك الدراسات: دراسةGarcia (2012) سعت نحو تعرف فيما إذا كانت بعض أساليب التفكير

تتنبأ بالصمود؛ أسفرت النتائج أن بعض أساليب التفكير لن تكون أكثر ارتباطا بالصمود فحسب بل ستكون

أكثر تنبؤا بها من غيرها. حيث أوضحت أن ثلاثة فقط من أساليب التفكير الثلاثة عشر تنبأت بالصمود، يتمثلون في التالي: الأسلوب التنفيذي: والذي يتميز بتفضيل التدريس والإنتاج. والأسلوب الخارجي: والذي يتميز بالتركيز على العلاقات الاجتماعية والعمل مع الآخرين. والأسلوب الهرمي: الذي يتميز بتفضيل ترتيب المهام حسب الأولوية.

كذلك أشار كل من Sternberg and Grigorenko (2001) إلى أن أساليب التفكير تضيف بشكل واضح إلى قدرات الطلاب كأداة للإنجاز التعليمي على وجه الخصوص، كما أظهرت نتائج اختبار طلاب المدارس الثانوية أن أساليب التفكير التشريعي تضمنت النجاح في المهام التحليلية. بينما تنبأ أساليب التفكير التنفيذي بأداء جيد في المهام القانونية والرسمية.

وتأكيدًا على أهمية أساليب التفكير وعلاقتها بأحد أبعاد الصمود الأكاديمي أجريا كلا من (2015) Navan and Shariatmadari بحثا سعيا إلى تعرف العلاقة بين وظائف أساليب التفكير ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الماجستير في تخصصات متنوعة في إيران؛ وأسفرت البحث إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب التفكير التشريعية والتنفيذية والقضائية ودافعية الإنجاز الأكاديمي.

وتدعيمًا للنتيجة الحالية التي أشارت إلى الارتباط بين بعض أساليب التفكير والصمود الأكاديمي نتيجة دراسة Bakhshayesh (2014) والتي أظهرت وجود علاقة ارتباط موجبة ومعنوية بين أساليب التفكير والأداء الأكاديمي حيث تم تضمين ثلاثة مستويات من أساليب التفكير ومستوى واحد من أساليب التعلم، وقد أظهر كلا الجنسين اختلافًا كبيرًا في أساليب التفكير المحافظ والتسلسل الهرمي والفوضوي والداخلي.

وتأسيسًا على ذلك يمكن القول بأن أساليب التفكير لدى الطلبة تنعكس على صمودهم الأكاديمي وقدرتهم على مواجهة الصعوبات وكذلك بذل الجهد المطلوب وبشكل فعال لتحقيق الأهداف المحددة لديهم وهذا ما تؤكده أيضًا نتائج دراسة كلا من Romano et al., (2019)؛ Martin and Marsh (2006) من أن الطلاب ذوي الصمود المرتفع قادرون على التغلب بنجاح على الظروف المجهدة المتعلقة بالمدرسة، بالإضافة إلى حفاظهم على المستويات المثلى من التحفيز، واكتساب أداء عال على الرغم من الصعوبات والضغوطات التي تواجههم. وكذلك دراسة Sagone&Caroli(2013) والتي أظهرت النتائج عن أنه كلما اتسم المراهقون من مستويات عالية من الصمود كلما زادت لديهم الكفاءة الذاتية المدركة، وأيضا وجود علاقة ارتباطية دالة بين الكفاءة الذاتية المدركة وأساليب التفكير، فكلما زادت قدرة المراهقين ذوي الصمود

المرتفع على التعامل مع الأحداث الصعبة كلما تبنوا جميع أساليب التفكير بشكل ناجح، وهذا ما أكده كل من Sternberg and Zhang (2001) من أن الطلاب الحاصلين على درجات أعلى بشكل ملحوظ في أساليب التفكير من النوع الأول المتمثل في أساليب التفكير التشريعي والقضائي والعالمي والهرمي والليبرالي لديهم مستويات أعلى بشكل ملحوظ من احترام الذات، وعلى النقيض من ذلك أفاد الطلاب الذين حصلوا على درجات أعلى في أساليب التفكير من النوع الثاني المتمثل في أساليب التفكير التنفيذية والتحليلية والملكية والمحافظة لديهم مستويات أقل من احترام الذات.

اختبار صحة الفرض الثاني، والذي ينص على أنه" توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ودرجاتهم على مقياس الصمود الأكاديمي.

للتحقق من صحة الفرض قام الباحثان بحساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها:

جدول (١٠) نتائج معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير ودرجاتهم على مقياس الصمود الأكاديمي

المتغير	المثابرة	التوجه الإيجابي نحو المستقبل	التفاعل الاجتماعي	الفاعلية الذاتية	الكفاءة النفسية	التخطيط والتنظيم	صمود ككل
الكفاءة الانفعالية	.575**	.382**	.468**	.636**	.347**	.670**	.703**
الكفاءة الأكاديمية	.641**	.345**	.494**	.669**	.379**	.689**	.734**
الكفاءة الاجتماعية	.580**	.319**	.441**	.608**	.364**	.626**	.667**
الكفاءة ككل	.639**	.382**	.506**	.683**	.391**	.709**	.752**

***معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة 05. ** معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة 01.**

يتضح من نتائج جدول (١٠) تحقق الفرض البحثي، والذي ينص على أنه" علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ودرجاتهم على مقياس الصمود الأكاديمي"؛ حيث كانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، الأمر الذي يشير إلى أن هناك ارتباطًا دالاً بين الكفاءة الذاتية المدركة والصمود الأكاديمي للطلبة؛ وتتفق تلك النتيجة مع طبيعة مفهوم الصمود الأكاديمي والذي يعرف بأنه قدرة المتعلم على مواجهة الضغوطات والصعوبات والعوائق التي تقابله في البيئة التعليمية، بالإضافة إلى عدم اقتصار دوره على المواجهة فقط بل الوصول إلى درجة النجاح الأكاديمي متخطيا ما يواجهه من محن ومآزق تعليمية، محاولا إعادة التوازن بين ما يمتلكه من قدرات وما يواجهه من صعوبات لتخطي ذلك بنجاح والانتقال إلى مراحل تعليمية أفضل.

ومن ثم يمكن القول بأنه يتأثر الطلبة بعديد من العوامل أهمها كفاءة الفرد الذاتية المدركة وتقييمه لمهاراته وقدراته، الأمر الذي ينعكس إيجابًا في قدرته على التكيف مع التحديات ومواجهتها بشكل فعال والتغلب على الصعوبات التي تعترض طريقه في الحياة الأكاديمية، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج عديد من الدراسات السابقة منها نتيجة دراسة Sagone et al., (2020) حيث أظهرت نتائجها أن عوامل الصمود كانت بقوة والمتمثلة في القدرة على التكيف، والمشاركة، ومتوسطة الحجم كانت عوامل الصمود روح الدعابة والكفاءة تتعلق بالكفاء الذاتية. وأن المراهقين الذين لديهم كفاءة عالية في التعاطف وحل المشكلات أكثر صمودا من أولئك الذين لديهم كفاءة أقل في نفس المجالات.

وفي السياق نفسه أكدت دراسة Cassidy(2015) على وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الكفاءة الذاتية والصمود الأكاديمي وكانت مؤشرا لها. وكذلك أوضح Schwarzer and Warner(2013) أن الأفراد ذوي مستويات عالية من الصمود لديهم كفاءة ذاتية مدركة. كما أفاد Hamill(2003)أن الكفاءة الذاتية هي خاصية مهمة تميز بين الطلاب ذوي الصمود المرتفع والمنخفض من الطلاب الذين تتراوح أعمارهم ١٦-١٩ عاما.

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج عديد من الدراسات السابقة، والتي أكدت في مجملها على أن هناك كثير من العوامل التي ترتبط بالصمود الأكاديمي، ومنها دراسة Martin and Marsh(2006) والتي أكدت على خمسة عوامل فردية مرتبطة بالصمود الأكاديمي تسمى بالنموذج والمتمثلة في التالي: الثقة "الكفاءة الذاتية"، رباطة الجأش "القلق المنخفض"، التنسيق" التخطيط"، التحكم، الالتزام "المثابرة". وكذلك يرى كلا من Wang and Gordon(2012) أن الطلاب الذين يتسمون بالصمود الأكاديمي المرتفع يشتركون في سمات معينة مثل: المستويات العالية من احترام الذات، الكفاءة الذاتية، والتحفيز. كما أثبتا أن الطلاب الذين يتسمون بالصمود الأكاديمي المرتفع هم أكثر نشاطًا وانخراطًا في الأنشطة المدرسية.

وارتباطًا بما سبق أشارت دراسة Borman and Overman(2004) إلى ضرورة التحقق من مفهوم الصمود الأكاديمي لدى عينة من الطلاب في الصفوف التالية (الصف الثاني حتى الصف السابع)؛ وقد أسفرت النتائج عن تمتع ذوي الصمود الأكاديمي بالكفاءة الذاتية، احترام الذات، مشاركة الطلاب، الاتجاه الإيجابي نحو المدرسة.

كما يصف Alva(1991) الطلاب ذوي الصمود بأنهم أولئك الذين يحافظون على إنجازات وأداء تحفيزي عال حتى عندما يواجهون أحداثا وظروف مرهقة تعرضهم لخطر ضعف الأداء. وكذلك يرى Waxman, Gray and Padron (2003) أنهم أولئك الذين ينجحون في المدرسة على الرغم من وجود ظروف معاكسة كما هو الحال في الصمود بمفهومه العام.

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة Sagone et al., (2020) والتي أظهرت النتائج أن عوامل الصمود والمتمثلة في القدرة على التكيف، والمشاركة، ومتوسطة الحجم كانت عوامل الصمود روح الدعابة والكفاءة تتعلق بالكفاء الذاتية. وأن المراهقين الذين لديهم كفاءة عالية في التعاطف وحل المشكلات أكثر صمودا من أولئك الذين لديهم كفاءة أقل في نفس المجالات.

حيث يعتبر الأفراد ذوو الصمود المرتفع بأنهم أولئك الأفراد القادرون على التعامل مع مجموعة من الخصائص التي يسمح لهم بالوصول إلى حالة من الرفاهية النفسية، بالإضافة إلى محاولتهم اكتشاف الأشياء التي لا يفهمونها(المشاركة)وكذلك التعامل مع عواقب أفعالهم ويمكنهم تغيير سلوكياتهم لمطابقتها مع الموقف(القدرة على التكيف)وكذلك يميلون إلى تجنب المواقف السلبية وكذلك تجنب الوقوع في المشاكل والتعلم من أخطائهم(التحكم)وأيضا معرفتهم متي يكونون ذوي أداء جيد في شيء ما(الكفاءة) وكذلك يميلون إلى البحث عن الجانب الأكثر إشراقا في المواقف الصعبة وإدارة التوتر بروح الدعابة(حس الفكاهة)(Sagone;et;al,2020)، وكذلك نتيجة دراسة Cassidy(2015) والتي أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الكفاءة الذاتية والصمود الأكاديمي وكانت مؤشرا لها.

وفي نفس السياق Cassidy(2015) أوضحت أن التحليل لملفات الطلاب وفقا للصمود الأكاديمي أسفر عن أن الطلاب ذوي الصمود المرتفع ذوي كفاءة ذاتية مرتفعة، بالإضافة إلى تمتعهم بالمثابرة والقدرة على التخطيط الجيد، وانخفاض القلق، والسيطرة. وكذلك أوضحSchwarzer and Warner(2013) أن الأفراد ذوي مستويات عالية من الصمود لديهم كفاءة ذاتية مدركة. كما أفاد Hamill(2003)أن الكفاءة الذاتية هي خاصية مهمة تميز بين الطلاب ذوي الصمود المرتفع والمنخفض من الطلاب الذين تتراوح أعمارهم ١٦-١٩ عاما.

وتدعم النتيجة الحالية ما ذهبت إليه نتائج الدراسات السابقة؛ حيث كانت الكفاءة الأكاديمية الأعلى ارتباطًا مع الصمود الأكاديمي بأبعاده الفرعية ودرجته الكلية؛ الأمر الذي يفسر الارتباط الدال بين الكفاءة الذاتية المدركة والصمود الأكاديمي لدى الطلبة تليها الكفاءة الانفعالية ثم الكفاءة الاجتماعية، ويوضح ذلك أهمية الشعور بالكفاءة الأكاديمية لدى الطلبة وكذلك كفاءتهم الانفعالية في مواجهة الصعوبات والتحديات وتحقيق الصمود الأكاديمي.

اختبار صحة الفرض الثالث، والذي ينص على أنه" تسهم كل من أساليب التفكير والكفاءة الذاتية المدركة في التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث.

وللتحقق من صحة الفرض قام الباحثان باستخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد بطريقة الإدخال المتزامن، وفيما يأتي النتائج التي حصل عليها الباحثان:

جدول (١١) نتائج تحليل التباين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الانحدار	224982.816	16	14061.426	24.748	.000[b]
البواقى	114205.813	201	568.188		
الكلى	339188.628	217			

يتضح من نتائج جدول (١١) تحقق صحة الفرض البحثي الثالث الذي ينص على أنه " تسهم كل من أساليب التفكير والكفاءة الذاتية المدركة في التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث؛ حيث بلغت قيمة ف (٢٤,٧٤٨)، وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

جدول (١٢) نتائج تحليل الانحدار

المتغيرات المنبئة	الارتباط البسيط R	الاوزان الانحدارية Beta	معاملات الانحدار	اختبار ت لمعنوية معامل الانحدار	ثابت الانحدار	معامل الارتباط المتعددR	مربع معامل الارتباط المتعدد R^2
الأقلي	.585**	.132	1.913	2.034	51.397	.814[a]	.663
الهرمي	.552**	.120	1.687	1.989			
داخلي	.485**	.110	1.602	2.067			
الكفاءة الأكاديمية	.734**	.223	1.208	2.370			
الكفاءة الاجتماعية	.667**	.128	1.047	2.259			

يتضح من نتائج جدول (١٢) أن معامل الارتباط المتعدد بلغ (.814[a])، بينما بلغ معامل التحديد (.663) وهذا يعني أن المتغيرات المستقلة (أسلوب التفكير الأقلي- أسلوب التفكير الهرمي- أسلوب التفكير الداخلي- **الكفاءة الأكاديمية- الكفاءة الاجتماعية**) تفسر حوالى 66% من التباين الكلي لأداء أفراد عينة البحث على متغير الصمود الأكاديمي، بينما تشير قيم بيتا "الأوزان الانحدارية"، وكذلك معنويتها إلي أن الكفاءة الأكاديمية هو أكثر المتغيرات إسهامًا في التنبؤ بالصمود الأكاديمي، وذلك بوزن انحداري مقداره (.223)، ثم يأتي متغير الكفاءة الاجتماعية في الترتيب الثاني من حيث الإسهام في التنبؤ بالصمود الأكاديمي بوزن انحداري (.132)،

ومن نتائج جدول (١٢) يمكننا استنتاج معادلة الانحدار كالآتي:

الصيغة العامة لمعادلة الانحدار المتعدد

صَ= ب١ س١ +ب٢س٢ + ب٣س٣+ ب٤س٤+ ب٥س٥+ أ

حيث أن (ص) هي قيمة المتغير التابع وهو (الصمود الأكاديمي).

و(س١) هي قيمة المتغير المستقل الأول وهو (أسلوب التفكير الأقلي).

و(ب ١) معامل الانحدار للمتغير المستقل الأول ويبلغ (1.913).

و(س٢) هي قيمة المتغير المستقل الثاني وهو (أسلوب التفكير الهرمي).

و(ب٢) معامل الانحدار للمتغير المستقل الثاني ويبلغ (1.687).

و(س٣) هي قيمة المتغير المستقل الثالث وهو (أسلوب التفكير الداخلي).

و(ب٣) معامل الانحدار للمتغير المستقل الثالث ويبلغ (١,٦٠٢).

و(س٤) هي قيمة المتغير المستقل الرابع وهو (الكفاءة **الأكاديمية**).

و(ب٤) معامل الانحدار للمتغير المستقل الرابع ويبلغ (١,٢٠٨).

و(س٥) هي قيمة المتغير المستقل الخامس وهو (**الكفاءة الاجتماعية**).

و(ب٥) معامل الانحدار للمتغير المستقل الخامس ويبلغ (1.047).

وقيمة (أ) = وهي ثابت الانحدار وتساوي (٥١,٣٩٧)

لتصبح معادلة التنبؤ كما يأتي: درجة الصمود المتنبأ بها (ص) = 1.913(أسلوب التفكير الأقلي)+ 1.687(أسلوب التفكير الهرمي)+1.602 (أسلوب التفكير الداخلي)+1.208 (الكفاءة **الأكاديمية**)+1.047 (**الكفاءة الاجتماعية**) +51.397

تشير تلك النتيجة إلى أن أساليب التفكير لا سيما (الأقلي، الهرمي، الداخلي) وكذلك الكفاءة الأكاديمية والاجتماعية المدركة يمكنهم الإسهام في التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى طلاب وطالبات الجامعة؛ ويتضح من النتائج الحالية أن الكفاءة الأكاديمية كانت الأكثر قدرة على التنبؤ بالصمود الأكاديمي؛ وتأتي تلك النتيجة متسقة مع ما ذهبت إليه نتائج الدراسات السابقة؛ حيث يؤكد كل من Fang,Chan and Kalogeropoulos (2020) على أن الشخصيات ذات الصمود الأكاديمي المرتفع تتمتع بالكفاءة الاجتماعية وقدرات حل المشكلات والاستقلالية والشعور بالهدف. بينما يرى عطية (٢٠١١) مجموعة من السمات التي يتمتع بها ذوي الصمود الأكاديمي وهي: الكفاءة الاجتماعية، الاستقلال الذاتي والوعي الذاتي، القدرة على حل المشكلات متضمنة القدرة على الصمود وتجريب البدائل، التوجه نحو المستقبل، والعمل باستقلالية، والشعور بالهدف والشعور بالمعنى في الحياة.

وكذلك يرى كل من دراسة Pietrzak,Johson,Goldstein,Malley (2010) Rivers,Morgan and Southwick, أن الطلاب ذوي الصمود الأكاديمي المرتفع يبلغون عن مستويات أعلى من الدعم الاجتماعي المتصور، ويميلون إلى إدراك بيئة التعلم الخاصة بهم بشكل أكثر إيجابية من أقرانهم ذوي الصمود الأكاديمي المنخفض.

بينما يرى (٢٠٠٩) Perez,Cortes and Coronado خصائص أخرى يتسم بها ذوي الصمود الأكاديمي وهي: فاعلية الذات، السلامة النفسية، القدرة على التوافق الدراسي، القدرة على مواجهة الشدائد، الثقة فيما يمتلكونه من قدرات معرفية، بالإضافة إلى امتلاكهم دافعية عالية للإنجاز الأكاديمي. وكذلك يرى كل من Borman and Overman (2004) أن ذوي الصمود الأكاديمي المرتفع لديهم القدرة على التقدم بالرغم من الظروف المعاكسة، بالإضافة إلى الدور الرئيس الذي تلعبه نقاط القوة في الشخصية، مثل: الثقة في قدراتهم الأكاديمية، القدرة على العمل الجاد والمستويات العالية من الحافز الداخلي؛ لتحقيق تطلعاتهم الطموحة لمستقبلهم.

وفي نفس السياق تشير نتائج دراسة(2020),.Trigueros et al إلى أن الطلبة ذوي الصمود الأكاديمي المرتفع يتمكنون من تجاوز الظروف الأكاديمية الصعبة، والتعافي من النكسات الأكاديمية، فهم أفراد قادرون على التركيز أكثر على التعلم، والمشاركة في مهامها، بالإضافة إلى قدرتهم على استخدام الإستراتيجيات التي تعزز من وصولهم إلى النتائج الإيجابية بشكل أسرع، بينما يعاني ذوي الصمود الأكاديمي المنخفض من الإحباط الدائم وخيبة الأمل في الحياة الأكاديمية، بالإضافة إلى اعتقادهم التام بنقص قدراتهم الأكاديمية؛ مما يؤثر على استخدامهم لإستراتيجيات التعلم المتنوعة.

وكذلك يرى كل من (2021),.Crespo et al أن الصمود الأكاديمي يرتبط ارتباطا وثيقا بالخصائص الشخصية للطالب مثل: المتغيرات الاجتماعية، العاطفية، مفهوم الذات، التوقعات الأكاديمية، والثقة في قدراته الخاصة. كما أنه ذو علاقة قوية بالمتغيرات التحفيزية مثل: الجهد، المثابرة، قوة الشخصية، القدرة على العمل بشكل مستقل، والحماسة للتعلم.

وأيضا يرى كل منAnderson,Beach,Jacovidis and Chadwick (2020) أن الطلاب الذين يتمتعون بالصمود الأكاديمي يتمتعون بالانتعاش الأكاديمي إذا ما واجهوا نكسات أكاديمية، وما زالوا يصلون إلى أهدافهم، فهم يؤدون أداء جيد على الرغم من مواجهة محن كبيرة داخل المدرسة أو خارجها.

بينما يؤكد إسماعيل (٢٠١٧) على خصائص مثل: الكفاءة الشخصية، الكفاءة السلوكية، التحكم في الانفعالات، القدرة على تقييم نفسه بشكل مستمر، وكذلك يرى(2017) Zushoمجموعة من السمات المتمثلة في التالي: امتلاك النظرة الإيجابية نحو المستقبل، والقدرة على تحقيق الأهداف، امتلاك وجهة الضبط الداخلية(في: سرور، ٢٠٢٠). حيث يتمكن الطلاب الذين يتسمون بصمود أكاديمي مرتفع بتحقيقهم لنتائج تعليمية جيدة على الرغم من خلفيتهم الاجتماعية والاقتصادية المحرومة. فالطلاب ذوو الصمود المرتفع يمثلون نسبة من بين ٢٥%من الطلاب الأكثر حرمانا اجتماعيا واقتصاديا في بلدهم، ولكنهم قادرين على تحقيق المستوى أو أعلى منه، وهو المستوى الذي يؤهلهم للنجاح لاحقا في الحياة(Agasisti et al., 2018)

كما يشير Khalaf(2014) إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بصمود أكاديمي مرتفع يمتلكون القدرة على التفوق الدراسي، بالإضافة إلى قدرتهم على أداء واجباتهم المنزلية واختباراتهم بشكل جيد، فهؤلاء الطلاب أكثر عرضة للنجاح في المجالات الأكاديمية من الطلاب ذوي الضعف في الصمود الأكاديمي. فالأفراد ذوو الصمود المرتفع يتسمون بأنهم أفضل في التعامل مع الصعوبات وفي تبني الجرأة لمواجهة التجارب المؤلمة والصعوبات، واستخدام إستراتيجيات حل المشكلات، بالإضافة إلى أنهم ذوي مستويات عالية من التفاؤل، ولديهم دعم أكبر من أصدقائهم وعائلاتهم، كما أن لديهم مستويات أقل من اليأس والشعور بالوحدة(Sagone et al.,2013)

كما تتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة كل من المطيري (٢٠٢٠) والتي أكدت عدم سيادة أسلوب

معين للتفكير لدى الطلاب. إذ تسهم الكفاءة الذاتية وأساليب التفكير المختلفة في التنبؤ بمهارات اتخاذ القرار. وكذلك نتائج دراسة (2016) التي أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين أساليب التفكير وفعالية الذات. بالإضافة إلى نتائج دراسة Neghai and Ghashghaeizadeh (2012) حيث أظهرت نتائج تحليل البيانات الخاصة بها أن أسلوب التفكير المنطقي وأسلوب التفكير التشريعي لهما علاقة إيجابية معنوية مع الكفاءة الذاتية لدرس اللغة الإنجليزية الأكاديمي للطلاب. ولكن كانت هناك علاقة سلبية بشكل ملحوظ بين أسلوب التفكير التنفيذي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلاب الإنجليزية الأكاديمية.

وفي السياق نفسه يؤكد Zhang and fan (2009) على أن بعض أساليب التفكير قد تقلل من القلق

وترتبط بتقدير الذات والإدراك الاجتماعي. مؤكدة دراسة كلا من Zhang (2010) ودراسة Zhang and Sternerg(2005) ارتباط أساليب التفكير بالصحة العقلية وأيضًا ارتباطها من النوع الأول والمتمثل في أساليب التفكير التالية: التشريعي، القضائي، الهرمي، العالمي بارتفاع احترام الذات والتعقيد المعرفي والانفتاح على التجربة والشعور بالهدف.

كذلك أظهرت النتائج الحالية قدرة الأسلوب الهرمي على التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى الطلبة؛ حيث يتسم الأفراد ذوي الأسلوب الهرمي بقدرتهم الجيدة على التنظيم والترتيب في إتمام الأعمال والمهام الموكلة إليهم، كما أنهم يضعون أهدافهم في شكل هرمي من حيث أهميتها، وذلك من خلال البدء بالأهداف الأكثر أهمية ثم الأقل أهمية، فهم لا يتمكنون من تحقيق جميع الأهداف في وقت واحد، كما أنهم يتسمون بالواقعية والمنطقية في حل مشكلاتهم.

وفي الخلاصة يمكن القول بأنه الصمود الأكاديمي والذي يشير إلى قدرة الطلبة على مواجهة التحديات والصعوبات الأكاديمية التي تعترضهم أثناء المرحلة الجامعية وتحقيق النجاح المطلوب يتأثر بعديد من العوامل منها عوامل ذاتية ترجع إلى الطالب نفسه، ومنها أساليب التفكير التي يتبناها لا سيما أسلوب التفكير الهرمي، الأقلي، والداخلي، كما أن الصمود الأكاديمي يرتبط بشكل قوي مع الكفاءة الذاتية المدركة لا سيما الكفاءة الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية باعتبارها عاملًا مؤثرًا في شعور الفرد بالثقة في نفسه وقدراته ومن ثم التعامل مع الصعوبات والتحديات وتحقيق النجاح المطلوب.

ملخص النتائج: أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن التالي:

-وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير والصمود الأكاديمي.

-وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة والصمود الأكاديمي.

-يمكن التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث من خلال أساليب التفكير (الأقلي، الهرمي، الداخلي) والكفاءة الذاتية الاجتماعية والأكاديمية المدركة.

التوصيات: في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحثان بما يلي:

١- ضرورة توجيه انتباه المربين والمعلمين نحو أساليب التفكير المتنوعة، ودورها في تحصيل الطلاب.

٢- توسيع دائرة النقاش مع الطلبة حول ما يمكن أن ينمي كفاءتهم الذاتية بشكل مستمر وما يعمل على زيادة صمودهم الأكاديمي.

٣- توجيه انتباه المعلمين والمربين نحو مفهومي الكفاءة الذاتية المدركة والصمود الأكاديمي للطلبة؛ لما له من أهمية للطلاب في الجانب المعرفي وخاصة بالمرحلة الجامعية.

٤- بناء المقررات الدراسية في ضوء أساليب التفكير، بحيث تعمل على تنمية الصمود الأكاديمي لهم في البيئة التعليمية.

٥- تنفيذ المركز التدريبية بالجامعات العديد من الدورات التدريبية للطلاب لتوعيتهم بكفية زيادة الصمود الأكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة لديهم، والعمل على مواجهة أي صعوبات مختلفة.

٦- تهيئة بيئة أكاديمية مناسبة تعين طلاب الجامعة على زيادة الصمود الأكاديمي لديهم.

٧- تنفيذ برامج إرشادية متنوعة لرفع كفاءة الصمود الأكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب الجامعة.

البحوث المستقبلية:

١- فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات المواجهة في تنمية الصمود الأكاديمي لدى الطلبة منخفضي التحصيل.

٢- فعالية برنامج تدريبي قائم على المعتقدات المعرفية في تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة منخفضي التحصيل.

٣- الإسهام النسبي لكل من إستراتيجيات المواجهة والكفاءة الذاتية المدكة في التنبؤ بالعزم الأكاديمي لطلبة الجامعة.

٤- الفروق في الكفاءة الذاتية المدركة والصمود الأكاديمي لدى عينة من الطلبة ذوي الشعب العلمية والأدبية بكليات التربية.

٥- بناء نموذج للعلاقات السببية بين كل من الكفاءة الذاتية المدركة والقيادة الإيجابية والتفكير الإبداعي لدى طلبة الجامعة.

٦- بناء نموذج للعلاقات السببية بين كل من الصمود الأكاديمي والتكيف الاجتماعي والصلابة النفسية لدى طلبة الجامعة.

٧- فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الاندماج والصمود الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

٨- اليقظة العقلية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي والتفكير البنائي لدى طلبة الجامعة.

٩- أساليب التفكير وعلاقتها بالذكاء الوجداني والنهوض الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

١٠-الفروق في أساليب التفكير والتدفق النفسي لدى عينة من الطلبة ذوي الشعب العلمية والأدبية بكليات التربية.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

إبراهيم سليم، عبد العزيز (٢٠٢٠). النمذجة السببية للعلاقات بين الكفاءة البحثية وفعالية الذات والصمود الأكاديمي والدعم الأكاديمي المدرك لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمنهور، مجلة العلوم التربوية، جامعة دمنهور، ٣(٦)، ٨٩-٢١٢.

أبو العلا، مسعد.(٢٠١١). دراسة الفروق الوظيفية بين النصفين الكرويين للمخ في تفضيل أساليب التفكير لدي طلاب المرحلة الثانوية في كل من مصر وسلطنة عمان: دراسة عبر ثقافية،مجلة دراسات تربوية واجتماعية، ١٧(٤)،١١-٧٨.

أبو المعاطي، يوسف.(٢٠٠٥). أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية، دراسة تحليلية مقارنة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٤٩(١٥)،٣٧٥-٤٤٦.

أبو هاشم، السيد.(٢٠١٥). أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج: دراسة مقارنة بين عينتين مصرية وسعودية من طلاب الجامعة، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ، جامعة الملك سعود، (٤٨)،٧٧-١٠٢.

بكر، محمد.(٢٠١٦). أساليب التفكير المفضلة لدي عينة من طلبة وطالبات جامعة الجوف في ضوء نموذج ستيرنبرج، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس،(٤٥)، ١-٣٦.

البلوي، عبد الكريم؛ و مشرف، علي. (٢٠١٨). الضغوط المهنية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية بمنطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، الخرطوم.

البهنساوي، أحمد؛ و غنيم، وائل.(٢٠٢٢). الأداء الأكاديمي باستخدام التكنولوجيا الرقمية وعلاقته بإستراتيجيات التنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية والدافعية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة الدراسات والبحوث التربوية، ٢(٥)، ٢٩-٦٥.

جروان، فتحي.(١٩٩٩). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، الإمارات، العين: دار الكتاب الجامعي.

جمال الدين، ربيع، منى؛ و حسن رضوان، فوقية؛ عبد الحميد متولي، سيمون.(٢٠٢٠). أنماط مركز التفكير وعلاقتها بالصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية ،٥(١٩)، ٣٤٣-٣٧٠.

الجهورية، فاطمة.(٢٠٢٠). فاعلية مهارات الدراسة في تحسين معتقدات الكفاءة الذاتية العامة والأكاديمية لدى طالبات الصف العاشر بسلطنة عمان، المجلة التربوية، ٣٤(١٣٤)،٢٥٩-٢٩٢.

الجهورية، فاطمة؛ و الظفري، سعيد(٢٠١٧). علاقة الكفاءة الذاتية الأكاديمية بالتوافق النفسي لدى طلبة الصفوف من ٧-١٢ سنة في سلطنة عمان، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، ١٢(١)،١٦٢-١٧٨.

حاج، شتوان؛ منصو، بوقصارة.(٢٠١٨). علاقة معتقدات الكفاءة الذاتية بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثانوية، دراسات نفسية وتربوية، ١١(٢)، ١٠٦-١١٩.

درويش، سلوى.(٢٠١٦). أساليب التفكير لدى الطلاب المتفوقين في الثانوية العامة وعلاقتها بمهارة حل المشكلات في ضوء متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، مجلة كلية التربية ببورسعيد ، ٢٠(٢)، ٨٠٠-٨٣٣.

الدلالعة، أسامة ؛ عباينة، زياد؛ الزبون، مالك.(٢٠١٩). أثر الاختبارات الإلكترونية ونمط التفكير على التحصيل وقلق الاختبار والكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعات الأردنية ، مجلة العلوم التربوية، ٤٦(٣)، ٣٩١-٤١١.

دي بونو، إدوارد.(٢٠٠١). تعليم التفكير، ترجمة: عادل عبد الكريم، دار الصفا للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا.

راف الله، عائشة.(٢٠١٨). الإسهام النسبي لليقظة العقلية واستراتيجيات مواجهة الضغوط فى التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا بكلية التربية جامعة الفيوم، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٨ (١٠٠)، ٣٤٧- ٤١٨.

زكي، أسماء.(٢٠١٦). بناء مقياس الكفاءة الذاتية المدركة للاعبين المكفوفين، المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة، مصر، (٧٧) ٢١٨-١٩٩.

زكي، هناء(٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في تحسين الصمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٩(١٠٤)، ٤٠٩-٤٦٨.

زهران، سناء؛ زهران، محمد.(٢٠١٣). العوامل الخمسة للشخصية وعلاقتها بكل من الصمود الأكاديمي والاستغراق الوظيفي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين بالتدريس، مجلة الإرشاد النفسي، ٣٦(٤)،٣٣٣-٤٣٠.

سرور، إلهام.(٢٠٢٠). الطفو الدراسي وعلاقته بالصمود الأكاديمي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المدارس الرسمية في منطقة تبوك، مجلة كلية التربية ، جامعة المنوفية،(١)، ٣٩٣-٤٣٥.

سري، محمد.(٢٠١٧). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات لدى الطلاب وضعاف السمع في مرحلة التعليم العالي، مجلة التربية الخاصة، كلية علوم الإعاقة والتأهيل، جامعة الزقازيق، (١٩)، ٩٢-١٤٤.

الشريف، خالد.(٢٠١٧). درجة امتلاك مهارة التفكير الناقد وكفاءة الذات الأكادبمية كما تدركها عينة من طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل في ضوء مستويات التحصيل الأكاديمي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٨(٣)، ٤١٧-٤٤٦.

شعبان، يسرا.(٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي وضغوط الحياة المدركة لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق، المجلة التربوية، كلية التربية جامعة الزقازيق، ٦٨، ٢٤٦٤-٢٥٢٠.

الشمري، صالح.(٢٠٠٨). أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت في ضوء نظرية ستيرنبرج، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، المنامة، البحرين.

صادق، محمد؛ و النجار، يحيي.(٢٠١٧). مستوي التفكير الناقد وعلاقته بالكفاءة الذاتية البحثية لدى طلبة الدراسات العليا بكليات التربية بمحافظات غزة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٦(١٩)،١٣٢-١٤٥.

طانوس، إياد.(٢٠١٣). أساليب التفكير وعلاقتها بالدافعية العقلية لدى الطلبة، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة عمان العربية، الأردن.

عبد القادر، صبحية.(٢٠١٩). أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج وعلاقتها بالاستمتاع بالحياة لدى طالبات الجامعة، المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج، (٥٨)، ٤٦١-٥٠٣.

عبد الله، سماء.(٢٠٢٠). دراسة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلبة كلية التربية الأساسية، مجلة أبحاث الذكاء، ٢٩(١٤)، ٣١٠-٣٤٥.

عبدالله، سماء(٢٠٢٠). دراسة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلبة كلية التربية الأساسية، مجلة أبحاث الذكاء،١٤(٣١٠،٢٩-٣٦٤.

عبود، ضحى.(٢٠١٦). أساليب التفكير السائدة وعلاقتها بفاعلية الذات لدى الطلبة في مدارس المتفوقين بمحافظة دمشق، مجلة جامعة دمشق، ٣٢(٢)،٣٥٥-٣٨٦.

العتوم، عدنان.(٢٠٠٤). علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان؛ والجراح، عبد الناصر؛ وبشارة، موفق.(٢٠١١).تنمية مهارات التفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط٣: عمان.

عطية، أشرف.(٢٠١١). الصمود الأكاديمي وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلاب التعليم المفتوح، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية(رانم)، ٤(٢١)٥٧١-٦٢١.

عطية، كمال.(٢٠١٧). التباين في إستراتيجيات المواجهة الأكاديمية وأساليب اتخاذ القرار طبقا لمستوى الاستقلال والصمود الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية جامعة المنوفية، ٣٢(٣)، ١٢٣-١٩٧.

العلوان، أحمد؛ المحاسنة، رندة.(٢٠١١). الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام إستراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٧(٤) ٣٩٩-٤١٨.

علوان، سالي. (٢٠١٢). الكفاءة الذاتية المدركة عند طلبة جامعة بغداد، مجلة البحوث التربوية والنفسية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، (٣٣)، ٢٢٤-٢٤٨.

قرني، سعاد؛ وعبد الملك، أحمد. (٢٠١٧). الإسهام النسبي للتوجه الإيجابي نحو المستقبل وتنظيم الذات في التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين دراسيا بكلية التربية جامعة المنيا، دراسة من منظور علم النفس الإيجابي، المؤتمر الدولي الثالث؛ مستقبل إعداد المعلم وتنميته بالوطن العربي، كلية التربية، جامعة ٦ أكتوبر بالتعاون مع رابطة التربويين العرب، ١٨٥-٢٢٥.

قطامي، نايفة.(٢٠٠١). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، عمان: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف.(٢٠١٤). المرجع في تعليم التفكير، دار المسيرة، عمان، الأردن.

المصري، إبراهيم. (٢٠٢٠). دور التدريب الميداني في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة والمهارات الإرشادية لدى طلبة ماجستير الإرشاد النفسي والتربوي في جامعة الخليل، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٨(٦)، ٤٤-٦٣.

المطيري، خالد.(٢٠١٩). الفاعلية الذاتية وأساليب التفكير كمنبئات بمهارات اتخاذ القرار لدى طلاب جامعة القصيم، المجلة العلمية التربوية، إدارة البحوث والنشر العلمي،٥(٧)،٩٣-١٤٤. http://www.edu.eg/faculty . Education /Arabic

المنشاوي، عادل.(٢٠١٦). نموذج سلبي للعلاقات المتبادلة بين الشفقة بالذات وكل من الإرهاق والصمود الأكاديمي لدى الطالب المعلم، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ٢٦(٥)،١٥٣-٢٢٥.

الموسوي، محسن. (٢٠١٤). أساليب التفكير الشائعة وفق نظرية حكومة الذات العقلية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم الفيزياء، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل،٢٧(١٩)، ٤٣٩-٤٥٧.

الهاشمي، محمد.(٢٠٢١). دراسة الفروق في أساليب التفكير عند ستيرنبرج عبر المراحل العمرية المختلفة في ضوء متغيري النوع والمرحلة الدراسية لدى الطلبة في سلطنة عمان ، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ٥(٢٣)، ٢٨٣-٣١٤.

هتهات، مسعودة؛ و بوشلالق، نادية.(٢٠١٧). أساليب التفكير وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج السائدة لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بثانويات مدينة ورقلة، مجلة دراسات نفسية وتربوية، ١٠(٢)،٢٠٠-٢١٣.

ياسين، حمدي.(٢٠١٨). الوالدية الإيجابية والتنبؤ بالصمود الأكاديمي للطلاب الموهوبين، مجلة البحث العلمي في التربية، ١٩(٦)، ٢٢٥-٢٥٩.

يحيي نصار، يحيي؛ ويدك، صفاء.(٢٠١٠). أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة التعليم المهني في الأردن وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي للطلبة واتجاهاتهم نحو تخصصهم، المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ٢٤(٩٥)٣٢٣-٣٦١.

يعقوب، نافذ.(٢٠١٢). الكفاءات الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد في بيشة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مركز النشر العلمي، جامعة البحرين، ١٣(٣)، ٧٢-٩٨.

يونس، ياسمينا.(٢٠١٨). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى عينة من طالبات معلمات رياض الأطفال، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، (٥٢)، ٥٥٧-٦٣٠.

English References:

Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F., & Longobardi, S. (2018). Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA.

Ali, R., & Jerald, C. D. (2001). Dispelling the Myth in California: Preliminary Findings from a State and Nationwide Analysis of" High-Flying" Schools.

Aljojo, N. (2017). Differences in styles of thinking 'In Light of Sternberg's Theory': A case study of different educational levels in Saudi Arabia. *JOTSE*, *7*(3), 333-346.

Alva, S. A. (1991). Academic invulnerability among Mexican-American students: The importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, *13*(1), 18-34.

Anderson, R. C., Beach, P. T., Jacovidis, M. J. N., & Chadwick, K. L. (2020). Academic buoyancy and resilience for diverse students around the world. *Inflexion, August*.

Bakhshayesh, A. R. (2014). Investigating the relationship between thinking styles and learning strategies with academic performance of university students. *Research in curriculum planning*, *11*(41), 135-146.

Bandura, A. (1998). Health promotion from the perspective of social cognitive theory. Psychology and Health, *13*(4), 623-649.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, *84*(2), 191.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ*, *1986*(23-28).

Bartley, M., Schoon, I., Mitchell, R., & Blane, D. (2010). Resilience as an asset for healthy development. *Health Assets in a Global Context: Theory, Methods, Action*, 101-115.

Xiao, X., Wu, Z. C., & Chou, K. C. (2011). A multi-label classifier for predicting the subcellular localization of gram-negative bacterial proteins with both single and multiple sites. *PloS one*, *6*(6), e20592.

Benard, B. (2004). Resiliency: What we have learned. *European Journal of Educational Studies*, *2*(3), 45-58.

Borman, G. D., & Overman, L. T. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *The Elementary School Journal*, *104*(3), 177-195.

Cassidy,S.(2015). Resilience building in students: the role of academic self-efficacy. *Original Research*,(6),1-14.doi:10.33389/fpsyg.2015.01781.

Cassidy,S.(2016).The academic resilience scale(ARS_30):A new multidimensional construct measure: *frontiers in psychology*,18,1-11 .

Cheung, K., Sit, P., Soh, K., Ieong, M., & Mak, S. (2013). Predicting academic resilience with reading engagement and demographic variables: Comparing Shanghai, Hong Kong, Korea, and Singa- pore from the PISA perspective. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *23*(4), 895–909.

Choi,Y.J.,& Sung,Y. H.(2013). Psychological well-being, perceived health status, and health promoting behavior of clinical nurses. *The Journal of Korean Nursing Administration Academic Society*, 19(5), 589-598. https://doi.org/10.11 111/jkana.2013.19.5.589.

Chung, H. F. (2008). Resiliency and character strengths among college

Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, *18*(2), 76-82. https://doi.org/10.1002/da.10113.

Crespo,F.,Alonso,R.&,Muniz,J.(2021). Academic resilience in european countries the role of teatchers Families and students profiles, *Plos One*,1-20, http://doi.org/10.1371/journal.phone.0253409.

Diaz, S. A. (2004). *An analysis of the relationships among thinking styles, media modality, and performance in simulation training*. University of South Alabama.

Fallon, C. M. (2010). *School factors that promote academic resilience in urban Latino high school students* (Doctoral dissertation, Loyola University Chicago).

Fan, J. (2016). The role of thinking styles in career decision-making self-efficacy among university students. *Thinking Skills and Creativity*, *20*, 63-73.

Fang, G., Chan, P. W. K., & Kalogeropoulos, P. (2020). Social support and academic achievement of Chinese low-income children: A mediation effect of academic resilience. *International Journal of Psychological Research*, *13*(1), 19-28.

Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological Resilience: A Review And Critique Of Definitions. Concepts, And Theory, 18 (1), 12–23.

Friedland, N. (2005). Introduction–The" elusive" concept of social resilience. *The concept of social resilience*, 7-10.

Frisby, B. N., Hosek, A. M., & Beck, A. C. (2020). The role of classroom relationships as sources of academic resilience and hope. *Communication Quarterly*, *68*(3), 289-305.

Ponce-Garcia, E. (2012). *The relationship between thinking styles and resilience*. Oklahoma State University.

Garland, E. L., Fredrickson, B., Kring, A. M., Johnson, D. P., Meyer, P. S., & Penn, D. L. (2010). Upward spirals of positive emotions counter downward spirals of negativity: Insights from the broaden-and-build theory and affective neuroscience on the treatment of emotion dysfunctions and deficits in psychopathology. *Clinical psychology review*, *30*(7), 849-864.

Hamill, S. K. (2003). Resilience and self-efficacy: The importance of efficacy beliefs and copingmechanisms in resilient adolescents. *Colgate University Journal of the Sciences*, *35*(1), 115-146.

Hanson, T. L., Austin, G., & Lee-Bayha, J. (2003). Student health risks, resilience, and academic performance. *Los Alamitos, CA: WestEd*.

Henderson, N, Milstein M(2003). *Resiliency in schools: Making it happen for*

students and educators (2nd ed.) Thousand Oaks: Corwin Pres.

Hendriani, W. (2018). *Resiliensi psikologis*: sebuah pengantar. Kencana.

Moreta-Herrera, R., Montes de Oca, C., Navarro Cuellar, L. F., & Villegas Villacrés, N. (2021). Factor validity with robust estimation of the Scale of Perceived Self-efficacy Specific to Academic Situations (Eapesa) in Ecuadorian university students. *Ciencias Psicológicas*, *15*(1).

Ishak, N. H. F. B., Yusoff, N. F. B. M., & Madihie, A. (2020). Resilience in mathematics, academicresilience, or mathematical resilience?: An overview. *Universal Journal of Educational Research*, *8*(5), 34-39.

Johnson, G. M. (1997). Resilient at-risk students in the inner-city. McGill .*Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill, 32*(1),

Jowkar, B., Kohoulat, N., & Zakeri, H. (2011). Family communication patterns and academic resilience. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *29*, 87-90.

Kaur,K., & Singh, G. (2016). Construction and standardization of academic resilience scale. *International Journal of Education & Research (IERJ)*, *2*(2), 32-33.

Khalaf, M. A. (2014). Validity and reliability of the academic resilience scale in Egyptian context. *US-China Education Review*, *4*(3), 202-210.

Kim, S. H., & Song, K. S. (2013). The effects of thinking style based cooperative learning on group creativity. *Creative Education*, *3*(08), 20.

Mueller, C. E. (2009). Protective factors as barriers to depression in gifted and nongifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, *53*(1), 3-14.

Lamond, A. J., Depp, C. A., Allison, M., Langer, R., Reichstadt, J., Moore, D. J., ... & Jeste, D. V. (2008). Measurement and predictors of resilience among community-dwelling older women. *Journal of psychiatric research*, *43*(2), 148-154.

Lewis, J. (2000). The concept of Resilience as an overarching aim and organizing principle for Special Education, and as a prerequisite for Inclusive Education. In *International Special Education Congress*.

Li, H. (2017). The 'secrets' of Chinese students' academic success: academic resilience among students from highly competitive academic environments. *Educational Psychology*, *37*(8), 1001-1014.

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. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of school psychology*, *46*(1), 53-83.

Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday'and 'classic'resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, *34*(5), 488-500.

Martin, A. J., Burns, E. C., Collie, R. J., Cutmore, M., MacLeod, S., & Donlevy, V. (2022). The role of engagement in immigrant students' academic resilience. *Learning and Instruction*, *82*, 101650.

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*, *35*(3), 353-370.

Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1995). Competence, resilience, and psychopathology.

Masten, A. S. (2012). Risk and resilience in the educational success of homeless and highly mobilechildren: Introduction to the special section. *Educational Researcher*, *41*(9), 363-365.

McLafferty, M., Mallet, J., & McCauley, V. (2012). Coping at university: the role of resilience, emotional intelligence, age and gender. *Journal of Quantitative Psychological Research*, *1*, 1-6.

Mirza, M. S., & Arif, M. I. (2018). Fostering Academic Resilience of Students at Risk of Failur at Secondary School Level. *Journal of Behavioural Sciences*, *28*(1).

Mohamed, G. H. A., & Sayed, A. O. (2017). Study of thinking styles in the light of the Sternberg theory of students of the Faculty of Arts - *University of Dammam*. *University of Sudan Journal*, 6, 27-52.

Morales, E. E. (2014). Learning from success: How original research on academic resilience informs what college faculty can do to increase the retention of low socioeconomic status students. *International Journal of Higher Education*, *3*(3), 92-102.

Navan, S. F. S., & Shariatmadari, M. (2015). The relationship between functions of thinking styles and academic achievements motivation among students of Payame Noor university, Iran. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, *5*(3), 1699-1708.

Negahi, M., Ghashghaeizadeh, N., & Hoshmandia, M. (2012). The study of the relationship between learning styles and thinking styles with academic self-efficacy in English lesson among the students of Islamic Azad University of Behbahan. *Journal of Life Science and Biomedicine*, *3*(1), 75-82.

Oje, A. V., Hunsu, N., Carnell, P. H., & Sochacka, N. W. (2019, June). Work in Progress–Investigating the Concurrent Validity of an Academic Resilience Scale. In *2019 ASEE Annual Conference & Exposition*.

Oliveira, Í. M., Taveira, M. D. C., & Porfeli, E. J. (2017). Career preparedness and school achievement of Portuguese children: Longitudinal trend articulations. *Frontiers in psychology*, *8*, 618.

Oyoo, S. A., Mwaura, P. M., & Kinai, T. (2018). Academic resilience as a predictor of academic burnout among form four students in Homa-Bay County, Kenya. *International Journal of Education and Research*, *6*(3), 187-200.

Perez, W., Espinoza, R., Ramos, K., Coronado, H. M., & Cortes, R. (2009). Academic resilience among undocumented Latino students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, *31*(2), 149-181.

Permatasari, N., Ashari, F. R., & Ismail, N. (2021). Contribution of perceived social support (peer, family, and teacher) to academic resilience during COVID-19. *Golden Ratio of Social Science and Education*, *1*(1), 01-12.

Pietrzak, R. H., Johnson, D. C., Goldstein, M. B., Malley, J. C., Rivers, A. J., Morgan, C. A., & Southwick, S. M. (2010). Psychosocial buffers of traumatic stress, depressive symptoms, and psychosocial difficulties in veterans of Operations Enduring Freedom and Iraqi Freedom: The role of resilience, unit support, and postdeployment socialsupport. *Journal of affective disorders*, *120*(1-3), 188-192.

Putwain, D., Sander, P., & Larkin, D. (2013). Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: Relations with learning-related emotions and academic success. *British Journal of Educational Psychology*, *83*(4), 633-650.

Ramezanpour, A., Kouroshnia, M., Mehryar, A., & Javidi, H. (2019). Psychometric Evaluation of the Academic Resilience Scale (ARS-30) in Iran. Iranian Evolutionary and Educational Psychology Journal, 1 (3), 144-150.

Rojas, L. F. (2015). Factors affecting academic resilience in middle school students: A case study. *Gist: Education and Learning Research Journal*, (11), 63-78.

Romano, L., Consiglio, P., Angelini, G., & Fiorilli, C. (2021). Between academic resilience and burnout: the moderating role of satisfaction on school context relationships. *European journal of investigation in health, psychology and education*, *11*(3), 770-780.

Sagone, E., & De Caroli, M. E. (2013). Relationships between resilience, self-efficacy, and thinking styles in Italian middle adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *92*, 838-845.

Sagone, E., & De Caroli, M. E. (2013). Relationships between resilience, self-efficacy, and thinking styles in Italian middle adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *92*, 838-845.

Scales, P. C., Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C., Sesma Jr, A., & van Dulmen, M. (2006). The role of developmental assets in predicting academic achievement: A longitudinal study. *Journal of adolescence*, *29*(5), 691-708.

Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2012). Perceived self-efficacy and its relationship to resilience. In *Resilience in children, adolescents, and adults: Translating research into practice* (pp. 139-150). New York, NY: Springer New York.

Scott, S., Briskman, J., Woolgar, M., Humayun, S., & O'Connor, T. G. (2011). Attachment in adolescence: Overlap with parenting and unique prediction of behavioural adjustment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *52*(10), 1052-1062.

Sternberg, R. J. (1988). Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development. *Human development*, *31*(4), 197-224.

Sternberg, R. J. (1990). Thinking styles: Keys to understanding student performance. *The Phi Delta Kappan*, *71*(5), 366-371.

Sternberg,R.(1992). *Thinking Styles: theory and assessment at the interface between intelligence and personalit*,New York, Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (1993). Thinking styles and the gifted. *Roeper review*, *16*(2), 122-130.

Sternberg,R.(1994)Allowing for thinking styles, *Educational Leadership*,*52*(3).

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (1995). Styles of thinking in the school. *European Journal of High Ability*, *6*(2), 201-219.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (1997). Are cognitive styles still in style?. *American psychologist*, *52*(7), 700.

Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (1997). Styles of thinking, abilities, and academic performance. *Exceptional children*, *63*(3), 295-312.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2014). A capsule history of theory and research on styles. In *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 1-21). Routledge.

Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., Mainemelis, C., Sternberg, R. J., & Zhang, L. F. (2001). Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles. *Experiential learning theory: Previous research and new directions. Lawrence Erlbaum Associates Mahwah, NJ*, 193-210.

Sternberg, R. J. (2002). Thinking styles, Reprinted Edition, UKA.

Sternberg, R. J. (2004). What is wisdom and how can we develop it?. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *591*(1), 164-174.

Sternberg, R. J., & Zhang, L. F. (2005). Styles of thinking as a basis of differentiated instruction. *Theory into practice*, *44*(3), 245-253.

Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., & Zhang, L. F. (2008). Styles of learning and thinking matter in instruction and assessment. *Perspectives on psychological science*, *3*(6), 486-506.

Sternberg, R. J. (2012). The assessment of creativity: An investment-based approach. *Creativity research journal*, *24*(1), 3-12.

Strumpfer, D. J. W. (2001). Psychometric properties of an instrument to measure resilience in adults. *South African Journal of Psychology*, *31*(1), 36-44.

Trigueros, R., Magaz-González, A. M., García-Tascón, M., Alias, A., & Aguilar-Parra, J. M. (2020). Validation and adaptation of the academic-resilience scale in the Spanish context. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(11), 37-79.

Turgut, M. (2013). Academic Self-Efficacy Beliefs of Undergraduate Mathematics Education Students. *Acta Didactica Napocensia*, *6*(1), 33-40.

Ünlü, H., & Kalemoğlu, Y. (2011). Academic self-efficacy of Turkish physical education and sport school students. *Journal of Human Kinetics*, *27*(2011), 190-203.

Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric. *Journal of nursing measurement*, *1*(2), 165-17847.

Wang, M. C., & Gordon, E. W. (2012). *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*. Routledge.

Waxman, H. C., Gray, J. P., & Padron, Y. N. (2003). Review of research on educational resilience..

Zhang, L. F. (2010). Do thinking styles contribute to metacognition beyond self-rated abilities?

Educational Psychology: *An International Journal of Experimental Educational*

Psychology,*30*(4), 481-494.

Zhang, L., & Sternberg, R. (2005). "Three – fold model of Intellectual Style". *Education Psychology Review. 17* (1). 91-110

Zhang, L. F. (2001). Do thinking styles contribute to academic achievement beyond self-rated abilities?. *The journal of Psychology*, *135*(6), 621-637.

Zhang, L. F. (2010). Further investigating thinking styles and psychosocial development in the Chinese higher education context. *Learning and individual Differences*, *20*(6), 593-603.

Zhang, L. F. (2002). Thinking styles: Their relationships with modes of thinking and academic performance. *Educational psychology*, *22*(3), 331-348.

Fan, W., & Zhang, L. F. (2009). Are achievement motivation and thinking styles related? A visit among Chinese university students. *Learning and Individual differences*, *19*(2), 299-303.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, *25*(1), 82-91.

Translation of Arabic References:

Ibrahim Selim, Abdulaziz. (2020). Causal Modeling of the Relationships between Research Competence, Self-Efficacy, Academic Resilience and Perceived Academic Support among Graduate Students at Damanhour University, Journal of Educational Sciences, Damanhour University, 3(6), 89-212 .

Aboulela, Massad. (2011). Study of functional differences between the two hemispheres of the brain in the preference of thinking styles among secondary school students in Egypt and Oman: a cross-cultural study, Journal of Educational and Social Studies, 17(4), 11-78 .

Abu al-Maati, Yusuf. (2005). Distinctive Thinking Styles of Different Personality Types, A Comparative Analytical Study, Egyptian Journal of Psychological Studies, 49(15), 375-446. Abu Hashim, M. (2015). Thinking Methods in the Light of Sternberg's Theory: A Comparative Study between Two Egyptian and Saudi Samples of University Students, Saudi Society for Educational and Psychological Sciences, King Saud University, (48), 77-102 .

Bakr, Muhammad. (2016). Preferred thinking styles among a sample of male and female students of Al-Jouf University in the light of Sternberg's model, Journal of Psychological Counseling, Psychological Counseling Center, Ain Shams University, (45), 1-36 .

Al-Balawi, Abdul Karim; and Musharraf, Ali. (2018). Occupational pressures and their relationship to self-efficacy among secondary school principals in Tabuk, Saudi Arabia, PhD thesis, Sudan University of Science and Technology ,

Khartoum. Al-Bahnasawi, Ahmed; and Ghoneim, Wael. (2022). Academic performance using digital technology and its relationship to strategies of self-organization, self-efficacy and academic motivation among secondary school students, Journal of Educational Studies and Research, 2(5), 29-65 .

Jarwan, Fathi. (1999). Teaching Thinking: Concepts and Applications, UAE, Al Ain: University Book House.

Jamal El-Din, Rabie, Mona, Hassan Radwan, Fawkia, Abdelhamid Metwally, Simon. (2020). Patterns of think tank and their relationship to academic resilience among working graduate students, Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 5(19), 343-370.

Jahouria, Fatima. (2020). The Effectiveness of Study Skills in Improving General and Academic Self-Efficacy Beliefs among Tenth Grade Students in the Sultanate of Oman, Educational Journal, 34(134), 259-292. Al-Jahouria, Fatima; and Al-Dhafari, Saeed (2017). The Relationship of Academic Self-Efficacy to Psychological Adjustment among Students of Grades 7-12 in the Sultanate of Oman, Journal of Educational and Psychological Studies, Sultan Qaboos University, 12(1), 162-178.

Hajj, Shatwan; (2018). The Relationship of Self-Efficacy Beliefs to Academic Achievement among Secondary Students, Psychological and Educational Studies, 11(2), 106-119 .

Darwish, Salwa. (2016). Thinking Styles of Outstanding Students in High School and their Relationship to Problem-Solving Skill in the Light of Gender and Academic Specialization Variables, Journal of the Faculty of Education in Port Said, 20(2), 800-833.

Dalala, Osama, Abayneh, Ziad, customer, owner. (2019). The Effect of Electronic Tests and Thinking Pattern on Achievement, Test Anxiety and Self-Efficacy among Jordanian University Students, Journal of Educational Sciences, 46(3), 391-411 .

De Bono, Edward. (2001). Teaching Thinking, translated by: Adel Abdel Karim, Dar Al-Safa for Publishing and Distribution, Damascus, Syria .

Raphollah, Aisha. (2018). The relative contribution of mental alertness and stress coping strategies in predicting academic resilience among academically outstanding students at the Faculty of Education, Fayoum University, Egyptian Journal of Psychological Studies, 28 (100), 347-418 .

Zaki, Asma. (2016). Building a Measure of Perceived Self-Efficacy for Blind Players, Scientific Journal of Physical Education and Sports, Egypt, (77) 218-199 .

Zaki, Hana (2019). The Effectiveness of a Mindfulness-Based Training Program in Improving Academic Resilience among University Students, Egyptian Journal of Psychological Studies, Egyptian Society for Psychological Studies, 29(104), 409-468 .

Zahran, Sana; (2013). The Five Factors of Personality and their Relationship to Academic Resilience and Career Absorption among Graduate Students Teaching Workers, Journal of Psychological Counseling, 36(4), 333-430 .

Sharif, Khaled. (2017). The degree of possession of the skill of critical thinking and academic self-competence as perceived by a sample of students of the College of Education, King Faisal University in the light of academic achievement levels, Journal of Educational and Psychological Sciences, 18(3), 417-446 .

Sha'ban, Yusra. (2019). Mental alertness and its relationship to academic resilience and perceived life pressures among students of the Faculty of Education, Zagazig University, Educational Journal, Faculty of Education, Zagazig University, 68, 2464-2520 .

Al-Shammari, Saleh. (2008). Thinking styles and their relationship to some variables among secondary school students in the State of Kuwait in the light of Sternberg's theory, Master's Thesis, College of Graduate Studies, Arabian Gulf University, Manama, Bahrain .

Sadiq, Muhammad; and Najjar, Yahya. (2017). The Level of Critical Thinking and its Relationship to Research Self-Efficacy among Graduate Students in Faculties of Education in Gaza Governorates, Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies, 6(19), 132-145 .

Tanous, Iyad. (2013). Thinking Styles and their Relationship to Students' Mental Motivation, Master's Thesis, Faculty of Educational Sciences, Amman Arab University, Jordan. Abdelkader, Subhiya. (2019). Methods of thinking in the light of Sternberg's theory and its relationship to enjoying life among university students, Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University, (58), 461-503 .

Abdullah, samaa. (2020). Study of Thinking Styles in the Light of Sternberg's Theory among Students of the College of Basic Education, Journal of Intelligence Research, 29(14), 310-345. Abdullah, Samaa (2020). Study of thinking styles in the light of Sternberg's theory among students of the College of Basic Education, Journal of Intelligence Research, 14(29, 310-364). Al-Atoum, Adnan. (2004). Cognitive psychology between theory and practice, Amman: Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution. Al-Atoum, Adnan; Al-Jarrah, Abdel Nasser; and Bishara, Muwaffaq. (2011). Developing Thinking Skills, Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution, 3rd Edition: Amman.

Attia, Ashraf. (2011). Academic Resilience and its Relationship to Self-Esteem among a Sample of Open Education Students, Egyptian Psychologists Association (RANM), 4(21)571-621 .

Attia, Kamal. (2017). Variation in academic coping strategies and decision-making methods according to the level of independence and academic resilience among a sample of secondary school students, Journal of the Faculty of Education, Menoufia University, 32(3), 123-197. Alwan, Ahmed; (2011). Self-efficacy in reading and its relationship to the use of reading strategies among a sample of Hashemite University students, Jordanian Journal of Educational Sciences, 7(4) 399-418 .

Alwan, Sally. (2012). Perceived Self-Efficacy among Students of the University of Baghdad, Journal of Educational and Psychological Research, Journal of Educational and Psychological Research, (33), 224-248 .

Qarni, Souad; and Abdulmalik, Ahmed. (2017). The Relative Contribution of the Positive Attitude towards the Future and Self-Organization in Predicting Academic Resilience among Outstanding Students at the Faculty of Education, Minia University, A Study from the Perspective of Positive Psychology, The Third International Conference, The Future of Teacher Preparation and Development in the Arab World, Faculty of Education, October 6 University, in cooperation with the Arab Educators Association, 185-225 .

Qatami, Nayfeh. (2001). Teaching Thinking for the Basic Stage, Amman: Dar Al-Fikr Al-Arabi for Publishing and Distribution .

Qatami, Youssef. (2014). The Reference in Teaching Thinking, Dar Al-Masira, Amman, Jordan .

massry, Ibrahim. (2020). The Role of Field Training in Improving Perceived Self-Efficacy and Counseling Skills among Master of Psychological and Educational Counseling Students at Hebron University, Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies, 28(6), 44-63 .

Al-Mutairi, Khaled. (2019). Self-efficacy and thinking styles as predictors of decision-making skills among Qassim University students, Educational Scientific Journal, Department of Research and Scientific Publishing, 5(7), 93-144. http://www.edu.eg/faculty .

Minshawi, Adel. (2016). A Negative Model of the Interrelationships between Self-Compassion and Burnout and Academic Resilience in the Student Teacher, Journal of the Faculty of Education, Alexandria University, 26(5), 153-225 .

Moussawi, Mohsen. (2014). Common thinking styles according to the theory of mental self-government and its relationship to academic achievement among students of the Department of Physics, Journal of the Faculty of Basic Education for Educational Sciences and Humanities, Faculty of Basic Education, University of Babylon, 27(19), 439-457.

Hashemi, Muhammad. (2021). A study of the differences in Sternberg's thinking styles across different age stages in light of the gender and school stage variables among students in the Sultanate of Oman, Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, Arab Foundation for Education, Science and Arts, 5(23), 283-314 .

Hahat, Masouda; and Boushaleq, Nadia. (2017). Thinking styles according to Sternberg's theory of mental autonomy prevailing among outstanding students in Ouargla high schools, Journal of Psychological and Educational Studies, 10(2), 200-213 .

Yassin, Hamdi. (2018). Positive Parenting and Prediction of Academic Resilience of Gifted Students, Journal of Scientific Research in Education, 19(6), 225-259 .

Yahya Nassar, Yahya; (2010). Common Thinking Styles among Vocational Education Students in Jordan and their Relationship to Students' Academic Achievement and Their Attitudes towards Their Major, Educational Journal, Scientific Publishing Council, Kuwait University, 24(95)323-361 .

yakoub, Nafez. (2012). Perceived self-competencies and their relationship to achievement motivation and academic achievement among students of King Khalid University colleges in Bisha, Journal of Educational and Psychological Sciences, Scientific Publishing Center, University of Bahrain, 13(3), 72-98 .

Younes, Yasmina. (2018). Perceived self-efficacy and its relationship to psychological resilience among a sample of female kindergarten teachers, Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University, (52), 557-630 .