التحيز المعرفي والامتنان كمنبآت بالصمود الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية

ملخص: هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين الصمود الأكاديمي وكلٍّ من الامتنان والتحيز المعرفي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية، كما هدفت لتحديد إسهام كل من الامتنان وأبعاد التحيز المعرفي في التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى عينة الدراسة، ومعرفة أيٍّ من هذين المتغيرين يتنبأ بدرجة أكبر بالصمود الأكاديمي لدى عينة الدراسة. وقد استخدمت الدراسة الأسلوب الارتباطي التنبؤي لتعرُّفِ نمطَ العلاقة بين متغيرات الدراسة، والتنبؤ بينها. وتكوّنت عينة الدراسة من (115) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، وهم الطلبة المقيدون للعام الدراسي 2018/ 2019 الفصل الدراسي الأول، وتم انتقاؤهم بالمعاينة العشوائية البسيطة. وبلغ المتوسط والانحراف المعياري لِعُمرِ أفراد العينة (16.26±0.608) عامًا. وأعدت الباحثة كلًا من مقياس الامتنان، ومقياس التحيز المعرفي، من خلال المواقف الحياتية، وتعريب مقياس Cassidy (2016) للصمود الأكاديمي من خلال مواقف الحياة. وتوصلت الدراسة إلى أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين متغير الصمود الاكاديمي والتحيز المعرفي وأبعاده (القفز إلى الاستنتاجات، وتحيز جمود المعتقدات، وتحيز الانتباه للمهددات، والتحيز للعزو الخارجي، والمشكلات المعرفية الاجتماعية، والمشكلات المعرفية الذاتية، والسلوك الآمن) – اتسمت بكونها معاملات ارتباط سالبة، بينما كان معامل ارتباط بين الصمود الأكاديمي والامتنان موجبا، كما تنبأ كل من الامتنان وبُعد القفز إلى الاستنتاجات، وبُعد تحيز جمود المعتقدات، وبُعد التحيز للعزو الخارجي – بالصمود الأكاديمي، وكان الامتنان أقوى منبئ بالصمود الأكاديمي، يليه تحيز جمود المعتقدات، ثم بُعد القفز إلى الاستنتاجات، وبُعد التحيز للعزو الخارجي.

Cognitive bias and gratitude as predictors of the academic resilience among sample of secondary students

*Dr. Manal Mahmoud Mohamed Moustafa.

Abstract:

this study aims to explore the relationship among academic resilience, gratitude and the cognitive bias resilience among sample of secondary students. A second purpose of this study is to determine the contribution of gratitude and the cognitive bias as predictors of the academic resilience and explore which of these two independent variables is more effective in predicting academic resilience among sample of secondary students. The study follows a descriptive approach: specifically, the correlative predictive method in order to shed light on the pattern of relationships holding between the variables of the study, and also predict relations between them. The study sample consisted of (115) secondary school students at the Genius school in Giza Governorate. They are enrolled in the first semester of the academic year 2018/2019, They were selected on the basis of random inspection statistics. The average age and standard deviation of members of the sample are (16.26 ± 0.608) years, respectively. The study used the measure of the Cognitive bias through life positions (Prepared by the researcher) and Measure of gratitude through life positions (Prepared by the researcher). Cassidy (2016) translation of academic resilience through life positions, was made by the researcher. The study found that all Pearson correlation coefficients among the academic resilience variable and cognitive bias and its dimensions , jumping to conclusion, belief inflexibility bias, attention for threat bias, external attribution bias, safety behavior, social cognition problems, subjective cognitive problems, Were characterized as negative correlation coefficients, The correlation between academic resilience and gratitude was positive, And the prediction of academic resilience through gratitude and jumping to conclusion, and belief inflexibility bias, and external attribution bias, gratitude was more powerful predictor of academic resilience, followed by belief inflexibility bias, then jumping to conclusion, then external attribution bias.

*Dr. Manal Mahmoud Mohammed Moustafa: Associate professor of Educational Psychology, Department of Educational Psychology - Faculty of Graduate Studies of Education - Cairo University.

مقدمة:

اهتم الباحثون في مجال علم النفس بدراسة نجاح المراهقين في المدرسة على الرغم من العقبات والمخاطر التي تواجه بعضهم مثل: سوء المعاملة، والصدمات النفسية، والفقر. وقد دُرس هذا تحت مفهوم الصمود الأكاديمي[1]. ويعرف Dickinson & Dickinson (2015) الصمود الأكاديمي بأنه ازدهار الطلاب، ونجاحهم في مجالات متنوعة ذات صله بالمجال الأكاديمي، رغم المحن التى قد يواجهها الطلاب.

ظهر الصمود الأكاديمي لدى بعض الطلاب في مواجهة الضغوط الأكاديمية والتحديات بالرغم من وجود العديد من الطلاب الآخرين الذين يؤدون بشكل سيء، ويستمرون في أدائهم الضعيف عند التعرض للضغوط الأكاديمية والتحديات (Martin & Marsh, 2009). ولذلك يجب الاهتمام بالطلاب الذين يتمكنون من مواجهة الضغوط الأكاديمية والتحديات والالتفاف، إلى ثرواتهم الأكاديمية ودراسة صمودهم الأكاديمي وخاصة بمرحلة الثانوية؛ لما لهذه المرحلة من ضغوط أكاديمية على الطلاب.

وقد توصل Hart (2018) إلى أن الطلاب المشردين والفقراء والمعرضين للخطر يتمتعون بالصمود الأكاديمي والازدهار في مواجهة الشدائد وتحقيق التفوق الأكاديمي. كما يشير مكتب الإحصاءات الوطنية فى بريطانيا[2] عام 2013 إلى أن طلاب الجامعات لديهم زيادة فى التعرض للمرض النفسي والعقلي نتيجة انخفاض الصمود لديهم في التعامل مع الإجهاد الأكاديمي، واختلاف الدراسة بالجامعة عن المرحلة الثانوية (Li, 2017).

يمر أغلب الطلاب في مرحلة ما من مراحل التعليم بضعف في الأداء أو وجود ضغوط وتحديات لديهم؛ مما يتطلب منهم صمودا أكاديميا (Topham& Moller, 2011). ويكون الصمود الأكاديمي مهما لهؤلاء الطلاب؛ لتفادي الكثير من المشكلات والضغوط الأكاديمية التي تؤدي بالطلاب إلى الانسحاب من المدرسة، وانخفاض التحصيل العلمي، وزيادة فرص الاستبعاد الاجتماعي، وفشل الطلاب. ونتيجة لذلك ينقطع الطلاب أحيانا عن المدرسة، وينجم عن هذا التغيب المستمر وزيادة تعاطي المخدرات والاعتداءات وانتشار الجريمة (Compas & Reeslund, 2009). ولذلك يجب توجيه الاهتمام إلى الجوانب العاطفية الاجتماعية[3] لتحسين الصمود الأكاديمي، فلا بد من النظر في جميع جوانب التنمية للطلاب (VanderLind, 2019).

[1] **Academic Resilience**
[2] **Office for National Statistics**
[3] **Socioemotional**

وقد وجد أن العديد من خريجي المدارس الثانوية يدخلون الجامعة ولديهم فقر كبير في بعض من المهارات والمبادئ الأساسية والمهمة، حيث إن (80٪) من الجامعات تتطلب العديد من المهارات والسمات وخاصة لدى الطلاب في السنة الأولى. ولكي نزيد من الأداء الأكاديمي لهؤلاء الطلاب في المرحلة الثانوية ولكي يحدث لهم التكيف في الجامعة فإنه يجب توفير بيئات التعلم القائمة على التعلم للإتقان، مع وجود لبعض من سمات الشخصية لدى الطلبة تعزز الأداء الأكاديمي. وقد وُجد أن الكفاءة الأكاديمية والصمود الأكاديمي للطلاب يزيدان من أداء الطلاب الأكاديمي (Morales, 2008) .

وقد أصبح الصمود الأكاديمي قضية ساخنة في أبحاث علم النفس الإيجابي، ومع ذلك لا يُعرف سوى القليل عن الاختلاف المعرفي للطلاب ذوي الاختلافات فى مستويات الصمود الأكاديمي (Peng, Cao, Yu & Li, 2017). وقد وُجدت علاقة بين الصمود الأكاديمي والتحيز المعرفي[4]، وقد عرف Van der Gaag, Schütz, ten Napel, Landa, Delespaul, Bak, …, de Hert, (2013) التحيز المعرفي بأنه تشوه في الإدراك والتفسيرات غير المنطقية لا يكون نتيجة قصور في عملية معالجة المعلومة وإنما نتيجة قصور في تقييم المعلومة وإصدار الأحكام حول ما تم تجميعه من معلومات.

ويؤثر التحيز المعرفي في سلوك الطلاب على المدى الطويل. ويلعب تعديل التحيز المعرفي دورًا مهمًا في صمودهم وكفاءاتهم الاجتماعية والأكاديمية والتفاعلات بينهم (Cortina, Stein, Kahn, Hlungwani , Holmes , Fazel, 2016). ومن الدراسات التى تناولت دراسة الصمود والتحيز المعرفي: دراسة Beadel, Mathews & Teachman (2016) التى توصلت إلى زيادة الصمود بعد التدريب على التحيز المعرفي، وانخفاض في القلق، كما وجدت علاقة سالبة دالة إحصائيا بين الصمود والتحيز المعرفي. ودراسة Peng et al. (2017) التى توصلت أيضا إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين الصمود والتحيز المعرفي.

كما وجدت علاقة بين الصمود الأكاديمي والامتنان[5] وقد عرف Fagley (2012)الامتنان بأنه ميل الطلاب لتقدير الفوائد المتصورة أو الجوانب الإيجابية في حياتهم والاستجابة بإيجابية في المحن.

[4] Cognitive Bias
[5] Gratitude

ويؤدي امتنان الطلاب إلى زيادة الشعور بحياتهم بعد التعرض للضغوط المؤلمة. وقد دلت بعض النتائج على أن الامتنان يرتبط مع الصمود في ما بعد الصدمة القصيرة والطويلة الأجل (Vernon, Dillon & Steiner, 2009). ومن الدراسات التى تناولت دراسة الصمود والامتنان وتوصلت إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين الامتنان والصمود دراسات (Palmieri, 2018; McCanlies, Gu, Andrew & Violanti, 2018; Wu, Hsin, Chien, Jone & Chen, 2017; Vieselmeyer, Holguin & Mezulis, 2017; Dwiwardani, Hill, Bollinger, Marks, Steele, Doolin &…. Davis ,2014; Thorndike ,2008).

مشكلة البحث:

نبع الإحساس بمشكلة الدراسة من خلال إدراك الباحثة أهمية دراسة الصمود الأكاديمي فى مرحلة التعليم الثانوية، حيث إن هذه المرحلة يظهر فيها الكثير من الضغوط والتحديات الأكاديمية. وقد وجدت الباحثة أن الدراسات العربية للصمود الأكاديمي لم تحظَ بالدراسة في المرحلة الثانوية؛ ففى الوطن العربي لم تعثر الباحثة – فى حدود علمها – إلا على أربع دراسات للصمود الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وهي: دراسة عطية (2011) وكانت عن الصمود الأكاديمي وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلاب التعليم المفتوح، ودراسة قرني ؛ أحمد (2017) عن الإسهام النسبي للتوجه الإيجابي نحو المستقبل وتنظيم الذات في التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين دراسيا بكلية التربية جامعة المنيا، ودراسة المنشاوي (2016) عن نموذج سببي للعلاقات المتبادلة بين الشفقة بالذات وكل من الإرهاق والصمود الأكاديمي لدى الطالب المعلم، ودراسة زهران ؛ وزهران (2013) عن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بكل من الصمود الأكاديمي والاستغراق الوظيفي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين بالتدريس.

كما لم يحظَ التحيز المعرفي إلا بقليل من الاهتمام فى دراسات مراحل التعليم عامة والمرحلة الثانوية خاصة. وقد وجدت الباحثة دراسة عربية واحدة عن التحيز المعرفي، قام بها الحموري (2015) عن التحيزات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بالجنس والتحصيل الأكاديمي.

ولم تحظَ دراسة الامتنان إلا بقليل من الاهتمام على الرغم من أهميته لطلبة المرحلة الثانوية. ولم تجد الباحثة غير دراستين في التراث العربي: دراسة حسن (2014) عن الإسهام النسبي للتسامح والامتنان في التنبؤ بالسعادة لدى طلاب الجامعة، ودراسة محمود (2017) عن أنماط التعلق الوجداني كمنبئ بكل من الشعور بالوحدة النفسية والامتنان لدى المراهقين من الجنسين.

ولذلك نجد أنه لا توجد دراسات عربية أو أجنبية تجمع هذه المتغيرات الثلاثة معا: الصمود الأكاديمي، والتحيز المعرفي، والامتنان. كما توجد ندرة في الدراسات الأجنبية التى

تناولت علاقة بين كل متغيرين من هذه المتغيرات الثلاثة على حدة؛ إذ يقتصر الأمر على دراسات تتناول إما العلاقة بين الصمود والتحيز المعرفي، مثل دراسة كل من (Peng et al., 2017; Beadel et al., 2016) أو العلاقة بين الصمود والامتنان مثل دراسة كل من (Palmieri, 2018; McCanlies et al., 2018; Wu et al.,2017; Vieselmeyer et al.,2017; Dwiwardani et al.,2014; Thorndike ,2008 .)

ولا تزال الحاجة قائمة إلى إجراء مزيد من البحوث في البيئة العربية حول الصمود الأكاديمي والتحيز المعرفي والامتنان لطلاب المرحلة الثانوية. هذا من جانب ومن جانب آخر توجد حاجة شديدة إلى البحث عن المتغير الذي يتنبأ بدرجة أكبر بالصمود الأكاديمي من خلال التحيز المعرفي والامتنان لطلبة المرحلة الثانوية.

في ضوء ما سبق تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما طبيعة العلاقة بين الصمود الأكاديمي وكلٍ من الامتنان والتحيز المعرفي وأبعاده لدى طلبة المرحلة الثانوية عينة الدراسة؟

2. الى أي مدى يمكن التنبؤ بالصمود الأكاديمي من خلال كل من الامتنان وأبعاد التحيز المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية عينة الدراسة؟

3. ما الإسهام النسبي لكل من الامتنان وأبعاد التحيز المعرفي في التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية عينة الدراسة؟

أهدف البحث: معرفة وتفسير العلاقة بين الصمود الأكاديمي وكل من الامتنان والتحيز المعرفي وأبعاده وفهم وتفسير الإسهام النسبي لكل من أبعاده في القدرة التنبؤية بالصمود الأكاديمي لدى عينة الدراسة.

أهمية البحث: سد الثغرة الموجودة في الدراسات العربية حول دراسة كل من الصمود الأكاديمي والتحيز المعرفي والامتنان لطلاب المرحلة الثانوية وإجراء المزيد من البحوث حول هذه المتغيرات من قبل الباحثين. والتأصيل النظري للصمود الأكاديمي والتحيز المعرفي والامتنان، وهي متغيرات حديثة في الدراسات الأجنبية. كما تقدم الدراسة الحالية مقياسين لقياس كلٍّ من التحيز المعرفي والامتنان من إعداد الباحثة من خلال مواقف الحياة وكذلك تعريب مقياس Cassidy (2016) للصمود الأكاديمي من خلال مواقف الحياة أيضا. وذلك لإثراء مجال المقاييس للدارسين في مجال علم النفس. بالإضافة إلى أهمية المرحلة العمرية للدراسة وهي المرحلة الثانوية؛ لما تتعرض له من ضغوط وتحديات أكاديمية؛ مما يتطلب دراسة دور الامتنان لديهم والحد من التحيز المعرفي لهم في علاقته بما يتعرضون إليه من ضغوط وتحديات. وقد تفيد نتائج الدراسة معرفة العلاقة والإسهام النسبي لكل من التحيز المعرفي والامتنان في القدرة التنبؤية بالصمود الأكاديمي؛ مما يفيد

المعلمين والمسؤلين بوزارة التربية والتعليم والباحثين في مجال علم النفس في تنمية الصمود الأكاديمي للطلاب، من خلال إعداد برامج يُظهر فيها الطلاب الكثير من الامتنان للمواقف الأكاديمية التى بها تحديات وضغوط، وكذلك الحد من التحيز المعرفي للطلاب والتشوهات الإدركية في المواقف الأكاديمية الصعبة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: الصمود الأكاديمي: انبسق مصطلح الصمود الأكاديمي أو التعليمي في بعض الأحيان من الصمود النفسي[6]، ويهتم الصمود الأكاديمي بالقدرة على التعامل مع التحديات والمحن في السياقات التعليمية (Martin, 2013).

ويعرف كل من قرني؛ أحمد (2017) الصمود الأكاديمي بأنه الدافعية الأكاديمية للطلاب للتوجه نحو الهدف وتحمل المسئولية والمثابرة الأكاديمية. ويعرف Li (2017) الصمود الأكاديمي بأنه القدرة على التعامل بفعالية مع النكسات، والإجهاد والضغوط في الأوساط الأكاديمية. أما المنشاوي (2016) فيرى أن الصمود الأكاديمي هو النجاح الدراسي على الرغم من المحن والشدائد التى تواجه المتعلم في دراسته. ويشير Martin (2013) إلى أن الصمود الأكاديمي هو القدرة على التغلب على الشدائد الحادة والمزمنة، التي يكون لها تهديد كبير على تطور مهارات الطالب وتعلمه. كما يعرف عطية (2011) الصمود الأكاديمي بأنه التحصيل الأكاديمي العالي، رغم وجود عوامل تدل على الأداء المنخفض، فالصمود الأكاديمي لا يشترط فقط الاداء العالي، وإنما يشترط الصحة النفسية الإيجابية للطالب، رغم وجود عوامل الخطر والضغوط حوله، فالصمود الأكاديمي قصة حياة الطالب الناجح أكاديميا، رغم الضغوط التى يواجهها، وتعيق آخرين في نفس ظروفه من النجاح. ويعرفه Masten & Gewirtz (2006) بأنه مواجهة الطلاب للتحديات، والنجاح في المدرسة، والصحة النفسية والعقلية، على الرغم من وجود تحديات مثل؛ سوء المعاملة، والعنف الأسري، ونشأتهم في أحياء فقيرة، أو فقدان أحد الوالدين.

مما سبق يمكن استنتاج أن تعريفات الصمود الأكاديمي جميعها تتضمن وجود مخاطر واستجابة الطلاب الفعالة لهذه المخاطرة والنجاح الأكاديمي على الرغم من الشدائد.

ويُعرف الصمود الأكاديمي فى الدراسة الحالية بأنه زيادة احتمال النجاح التعليمي للفرد على الرغم من الشدائد ويتكون الصمود الأكاديمي من ثلاثة أبعاد هى المثابرة، التأمل والتكييف لطلب المساعدة، والتأثير السلبي والاستجابة العاطفية (Cassidy 2016) . ويُعرف الصمود الأكاديمي إجرئيا بأنه تقييم الطلاب من خلال الاستجابة الإيجابية للطرق التي يمكن بها تحسين وضعه وتقديره لإحدى المواقف الضاغطة، وهو حصوله

[6] Psychological Resilience

على تقدير راسب في مقرر، تعكس مثابرة الطالب للعمل الشاق والمحاولة أكثر من مرة، والتأمل والتكييف لطلب المساعدة والتفكير في نقاط القوة والضعف ومراقبة الجهد والإنجازات، وعدم التأثير السلبي والاستجابة العاطفية وعدم اليأس وعدم قبول التأثيرات السلبية. وتُعَبِّرُ عنها درجاتهم على مقياس Cassidy (2016) للصمود الأكاديمي ذي ثلاثة الأبعاد: المثابرة، والتأمل والتكيف لطلب المساعدة، والتأثير السلبي والاستجابة العاطفية، وهو من تعريب الباحثة.

ويوضح Martin (2013) الفرق بين الصمود الأكاديمي والطفو الأكاديمي[7]، فالطفو الأكاديمي يرتبط بالتحديات المستمرة للطلاب كل يوم في الحياة الأكاديمية، أما الصمود الأكاديمي فيرتبط أكثر بالشدائد والأزمات الكبيرة في الحياة الأكاديمية.

وعن نماذج الصمود الأكاديمي: يعتبر النموذج الذي وضعه Cassidy (2016) للصمود الأكاديمي من النماذج الحديثة في تفسيره، ووضع ثلاثة أبعاد للصمود الأكاديمي، هي: بُعد المثابرة[8]، وبُعد التأمل والتكييف لطلب المساعدة[9]، وبُعد التأثير السلبي والاستجابة العاطفية[10]. وقام ببناء مقياس جديد للصمود الأكاديمي[11] متعدد الأبعاد، وطبقت الدراسة على عينة من طلاب المرحلة الجامعية عددهم (321) وتوصلت إلى التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس. وأسفر التحليل العاملي عن ثلاثة عوامل للصمود الأكاديمي. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق فى الصمود الأكاديمي بحسب النوع الاجتماعي (ذكور وإناث)، وكذلك عدم وجود فروق بحسب سنوات الدراسة (الفرقة الثانية والفرقة الثالثة).

أما عن أبعاد الصمود الأكاديمي وفق نموذج Cassidy، فالبعد الأول للصمود الأكاديمي هو المثابرة، ويعرف بأنه العمل الشاق والمحاولة أكثر من مرة وعدم التخلي عن الهدف، والإصرار على تحقيق الخطط والأهداف، والاستفادة من ردود الفعل؛ من أجل حل المشكلة، والتخلص من الشدائد، ومواجهة التحديات، وتحسين الوضع من أجل النجاح(Cassidy, 2016. فالمثابرة هى الاستعداد لمواصلة النضال وممارسة الانضباط الذاتي والسيطرة وتماسك الشخصية (Lamond, Depp, Alllison, Langer, Reichstadt, Moore, … Jeste, 2008). والبعد الثاني للصمود الأكاديمي هو التأمل والتكيف لطلب المساعدة, ويعرف بأنه التفكير في نقاط القوة والضعف، وتغيير نهج الدراسة والتعلم، وطلب المساعدة والدعم والتشجيع، ومراقبة الجهد والإنجازات وإدارة

[7] Academic Buoyancy
[8] Perseverance
[9] Reflecting and Adaptive Help-Seeking
[10] Negative Affect and Emotional Response
[11] The Academic Resilience Scale (ARS-30)

المكافآت والعقبات (Lamond et al., 2008). أما البعد الثالث للصمود الأكاديمي فهو التأثير السلبي والاستجابة العاطفية (بُعد عكسي للصمود الأكاديمي) ويعرف بأنه الاستجابات العاطفية واليأس وقبول التأثيرات السلبية (Cassidy, 2016) .

ويوجد العديد من التصورات والنماذج الأخرى للصمود الأكاديمي، منها تصور Ricketts, Engelhard & Chang (2017) لأبعاد الصمود الأكاديمي؛ فالبُعد الأول للصمود الأكاديمي هو: معتقدات الطلاب الشخصية حول التعامل مع التحديات الأكاديمية والبعد الثاني للصمود الأكاديمي معتقدات الطلاب حول أهدافهم المستقبلية والبيئة الداعمة أثناء التعامل مع التحديات الأكاديمية. وهناك تصوُّر كل من قرني ؛ أحمد (2017) للأبعاد الأربعة للصمود الأكاديمي حيث كان البُعد الأول الدافعية الأكاديمية، والبُعد الثاني التوجه نحو الهدف، والبُعد الثالث تحمل المسئولية، والبعد الرابع المثابرة الأكاديمية. وكذلك تصور كل من زهران ؛ زهران (2013) خماسي الأبعاد للصمود الأكاديمي حيث كانت الأبعاد الخمسة هي: مركز الضبط، والتخطيط للمستقبل، والمثابرة، والفاعلية الذاتية، والقلق.

وفيما يتعلق بالصمود الأكاديمي والأداء الأكاديمي فقد وجد Fallon (2011) علاقة إيجابية دالة إحصائية بين الصمود الأكاديمي والأداء الأكاديمي. كما توصل كل من(2017) .Ricketts et al إلى عدم وجود فروق في الصمود الأكاديمي بحسب المستوي الاجتماعي والاقتصادي وكذلك بحسب مستوى الأداء الأكاديمي في الرياضيات، ومع ذلك كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الصمود الأكاديمي بحسب النوع الاجتماعي (ذكورا وإناثا). ودراسة Li (2017) التى توصلت إلى علاقة إيجابية دالة إحصائية بين الصمود الأكاديمي والأداء الأكاديمي لكل من عينة الإناث والذكور. ودراسة Weaver (2010) التى توصلت إلى التنبؤ بالأداء الأكاديمي العالي من خلال الصمود الأكاديمي.

وعن العوامل البيئية لتعزز الصمود الأكاديمي للطلاب في المدرسة فقد وضع المجلس الأمريكي للتعليم عام 2011 مجموعة من الاستراتيجيات لرفع الصمود الأكاديمي للطلاب؛ منها وضع استراتيجية لتدريب المدرسين للتعامل مع الطلاب وتوفير الدعم والتحفيز (Foshee, 2014). كما يجب توفير خمس خصائص للمدرسة لتعزيز الصمود الأكاديمي للطلاب وهي دعم المعلمين، وتوفير بيئة امنة ومنظمة، والتوقعات الإيجابية من الطلاب، وإتاحة الفرص للطلاب داخل المدرسة ليصبح الطلاب مشاركين ومنتجين، وبذل الجهود لتحسين الشراكات بين البيت والمدرسة (Borman& Overman, 2004). وكان لبيئة التعلم القائم على التعلم للإتقان أيضا تأثير كبير في الأداء الأكاديمي والصمود الأكاديمي (Foshee, 2014). كما أن دعم الآباء والبيت والمدرسة وممارسة الرياضة واتباع نظام غذائي من العوامل البيئية المهمة لتعزز الصمود الأكاديمي للطلاب (Gizir & Aydin,).

(2009 وعن الصمود الأكاديمي بين المراهقين من ذوي القدرة العالية الأمريكيين من أصل أفريقي الذين يعيشون في المناطق الريفية الفقيرة فإن من العوامل المؤدية إلى الصمود الأكاديمي هي العلاقات الجيدة بين الفرد وزملائه والتوقعات الأكاديمية العالية للطالب والأهداف المحددة له لمهنة معينة (Ellis, 2011). إن توقعات المنزل العالية وتوقعات المدرسة العالية والعلاقات بين المدرسة والأسرة والعلاقات بين الأقران هي العوامل الوقائية الخارجية البارزة التي تؤدي الي الصمود الأكاديمي (Gizir& Aydin, 2009). ومن العوامل التي تسهم في الصمود الأكاديمي للطلاب الأمريكان من أصل أفريقي في جامعة كنساس التواصل بين المجتمع والحرم ألجامعي واشتراك الطلاب في المنظمات الطلابية والأنشطة ومعتقداتهم ودعم الآباء والمشاركة في الأنشطة (Gardynik, 2009) .

اما العوامل الشخصية لتعزز الصمود الأكاديمي للفرد فمنها امتلاك الفرد لمهارات التكيف والفاعلية الذاتية (Sandler, Wolchik, Davis, Haine & Ayers, 2003) . وكانت وجهة نظر الطلبة الريفيين الذين يعيشون في فقر أن من أهم العوامل الشخصية لتعزيز الصمود الأكاديمي للفرد تقديم الدعم الداخلي لنفسه (Foster, 2014) . والشعور بالمسئولية، والتحفيز الذاتي والتوقعات الذاتية العالية والوعي الذاتي وجعل الآخرين فخورين بالفرد، والمنظور الإيجابي للشخصية من العوامل الشخصية لتعزز الصمود الأكاديمي للفرد (Gizir & Aydin, 2009). كما أن من العوامل الوقائية الداخلية المرتبطة بشكل إيجابي مع الصمود الأكاديمي للمراهقين الذين يعيشون في فقر هي وجود تصورات إيجابية عن الذات وامتلاك قدرة واحدة على الاقل من القدرات الأكاديمية والتعليمية ولديهم تطلعات عالية والفهم والسيطرة الداخلية والأمل في المستقبل (Gizir& Aydin, 2009). كما أن التصورات الذاتية الإيجابية والاتجاه الإيجابي نحو المدرسة من العوامل الشخصية لتعزيز الصمود الأكاديمي للفرد (Kanevsky, Corke & Frangkiser, 2008). ويعتبر الدافع إلى التحسين والإصرار على التغير والتحول في السلوك الأكاديمي من أهم العوامل الشخصية لتعزيز الصمود الأكاديمي للفرد (Taylor, 2007).

أما عن الصمود الأكاديمي والمخاطر الأكاديمية فيشير العديد من النماذج إلى أن المخاطر تؤثر في الصمود الأكاديمي وأن هذين المتغيرين تجمعهما علاقة متبادلة وثيقة فهناك عمليات قابل للتغيير يمكن تطويرها وتعزيزها لجميع الطلاب يمكن أن تعزز لديهم الصمود الأكاديمي وتقلل المخاطر عن طريق بناء القدرة على التعامل مع الشدائد بما في ذلك الحد من تأثير تعرض الطلاب للخطر والحد من ردود الفعل السلبية للطلاب اتجاه المخاطر وتحسن فعالية التعامل مع ألمخاطر وخلق فرص جديدة للتقليل من هذه المخاطر (Martin & Marsh, 2009) .

وقد صنف Martin (2007) المخاطر في نموذج المخاطر والصمود الأكاديمي إلى المخاطر الأكاديمية مثل القلق الأكاديمي والخوف من الفشل والتنازع ومخاطر غير أكاديمية مثل عدم الاستقرار ومفهوم الذات والعصابية.

وعن علاقة الصمود الأكاديمي ببعض المتغيرات النفسية فقد وجد Lawrence (2011) أنه يمكن التنبؤ بالصمود الأكاديمي من خلال اتجاه الطلاب نحو المدرسة ودعم الطلاب في المدرسة. كما توصل Alvarez (2003) إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين الانتماء للمدرسة والصمود الأكاديمي. كما توصل Powers (2004) إلى وجود علاقه إيجابية دالة إحصائيا بين الإرادة والصمود الأكاديمي. ووجد عطية (2011) علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على مقياس الصمود الأكاديمي ومقياس تقدير الذات، وتوصل كل من قرني ؛ أحمد (2017) إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين الصمود الأكاديمي وكل من التنظيم الذاتي والتوجه الإيجابي نحو المستقبل لدى الطلاب المتفوقين دراسيا، وتوصل المنشاوي (2016) إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين الصمود الأكاديمي وكل من الشفقة الذاتية والإرهاق الأكاديمي، ودراسة زهران ؛ وزهران (2013) التى توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة بين الصمود الأكاديمي والعوامل الخمس الكبرى للشخصية.

ثانيا: التحيز المعرفي: ينتج التحيز المعرفي في مواقف وجود خيارين بينهما تنافس ولكن أحد الخيارين تزيد قيمته الانفعالية عن الآخر بالنسبة للفرد (Mathews & MacLeod, 2002). ويرتبط بالتحيز المعرفي أيضا تحيز التفسير[12]، وتحيز الانتباه[13]، والتحيز التفسيري[14]، وتحيز الذاكرة[15] (Peng et al., 2017).

ويعرف Peng et al. (2017) التحيز المعرفي بأنه عملية تحيز معالجة معلومات الفرد نحو المنبهات وعادة ما يكون ذلك موضع اهتمام لدى الفرد. ويعرفه الحموري (2017) بأنه أخطاء يقع فيها الفرد نتيجة أخطاء في عمليات الاستدلال العقلي. ويعرف Goldstein (2015) التحيز المعرفي بأنه عملية إدراك الأخطاء؛ فالفرد لا يمكنه تخزين كل الأفكار والصور العقلية التي تنتقل الى عقله، لذلك يحدث لعملية الإدراك والذاكرة بعض الأخطاء أو ما يسمى بالتحيز المعرفي التي يمكنها تشويه ثمثيلات الفرد للواقع.

ويُعرف التحيز المعرفي إجرئيا فى الدراسة الحالية بأنه عملية إدراك واستدلال أخطاء وتقيم من خلال اختيار الطلاب ،عينة الدراسة، استجابة واحدة في مواقف وجود ثلاثة خيارات حيث يزيد قيمة إحدى الخيارات الانفعالية عن الخيارين الآخرين بالنسبية للطالب.

[12] Interpretation Bias
[13] Attentional Bias
[14] Interpretive Bias
[15] Memory Bias

وتعكس هذه الاستجابات وصول الطالب، عينة الدراسة، إلى استنتاجات بعد جمع معلومات خطأ، وجمود المعتقدات والتشكيك في المعلومات، وتحيز الانتباه للمهددات والتركيز على معلومات متحيزة، والتحيز للعزو الخارجي وعزو الفرد أفكاره إلى مصادر خارجية، والمشكلات المعرفية الاجتماعية وعدم فهم الاخرين، والمشكلات المعرفية الذاتية وعدم التركيز أثناء تنفيذ المهام، والسلوك الآمن والابتعاد عن الخطر. والتى تُعَبِّرُ عنها درجاتهم على مقياس التحيز المعرفي اعداد الباحثة ذو السبع أبعاد وهما: القفز إلى الاستنتاجات، وتحيز جمود المعتقدات، وتحيز الانتباه للمهددات، والتحيز للعزو الخارجي، والمشكلات المعرفية الاجتماعية، والمشكلات المعرفية الذاتية، والسلوك الآمن.

والتحيز المعرفي ليس عجزا معرفيا[16] إنما يُعرف بأنه انخفاض فى السرعة أو الأداء أثناء أداء المهمة العقلية، أما التحيز المعرفي فهو تفضيلات معرفية ناتجة عن أنماط تفكير أو تشوهات تم بها معالجة المعلومات، وهي ليست مرضية في حد ذاتها. ويمكن اعتبارها اختصارات عقلية[17] تؤدي إلى قرارات خطأ، وتظهر لدى الفرد الثقة الزائدة في الأحكام الخطأ (Moritz, Mayer-Stassfurth, Endlich, Andreou, Ramdani, Petermann & Balzan, 2015) .

وقد ارتبط التحيز المعرفي ببعض النتائج الإيجابية للصحة العقلية، ولكن أظهرت الدراسات حديثا ارتباط التحيز المعرفي إيجابيا ببعض الاضطرابات النفسية مثل الاكتئاب حيث إن مرضى الاكتئاب لديهم تحيز معرفي يعتمد على المزاج وتحيز في الذاكرة (Moritz et al., 2015)

ومن نماذج التحيز المعرفي نموذج Goldstein (2015) وفيه تفسير أسباب التحيز المعرفي الثمانية وهي: التوافر[18] والارتباط الوهمي[19] والتمثيل[20]، والمعدل القاعدي[21]، وقاعدة الاقتران[22]، وقانون الأعداد الكبيرة[23]، والتحيز التأكيدي[24]، والتحيز الجانبي[25]. حيث إن التوافر يجعل الفرد في بعض المواقف يستدعي بعض الأحداث بسهولة، أما الارتباط الوهمي فيجعل الفرد يُوجد علاقات وهمية بين الأحداث، والتمثيل يجعل الفرد يربط

[16] Cognitive Deficits
[17] Mental Shortcuts
[18] Availability
[19] Illusory Correlation
[20] Representativeness
[21] Base Rate
[22] Rule Conjunction
[23] Law of Large Numbers[23]
[24] Confirmation Bias
[25] My side Bias

بين حدثين؛ لأن بينهما تشابها، والمعدل القاعدي يجعل الفرد يفسر الحدث بناء على ما لديه من معلومات وليس بناء على انتشار هذا الحدث في المجتمع، وقاعدة الاقتران تجعل الفرد يدرك أنه بمجرد وجود حدث ما فإنه سوف يؤدي لحدوث الآخر، وقانون الأعداد الكبيرة يجعل الفرد يفسر الأحداث بناء على حدوثها مع عدد كبير من الناس ولكن في الواقع إن هذه الأعداد غير ممثلة للمجتمع الاصلي، والتحيز التأكيدي يجعل الفرد يركز على بعض المعلومات في الموقف دون غيرها بناء على فرضيته، والتحيز الجانبي يجعل الفرد يقدم أدلة تتفق مع ميوله واتجاهه الشخصي.

وأما نموذج داكويز (DACOBS) [26]لإبعاد التحيز المعرفي فقد قام كل من Combs, Penn, Wicher & Waldheter (2007) باقتراحه وصمموا مقياس تقييم التحيز المعرفي، وأجريت دراسة للتحقق من أبعاد المقياس. وكان المشاركون (322) من طلاب الجامعات، وتوصلت الدراسة إلى التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، وأسفر التحليل العاملي الاستكشافي عن عامل واحد للتحيز المعرفي. ثم أجري العديد من الدراسات للتحقق من أبعاد النموذج منها دراسة قام بها كل من Van der Gaag et al. (2013) عن المشاكل الإدراكية والتحيز المعرفي، وتم تطوير مقياس (DACOBS) على عينة من (138) من مرضى طيف انفصام الشخصية، وعينة أخرى من (186) مريضا للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس. وأسفر التحليل العاملي عن سبعة عوامل للتحيز المعرفي هي: القفز إلى الاستنتاجات[27]، وتحيز جمود المعتقدات[28]، وتحيز الانتباه للمهددات[29]، والتحيز للعزو الخارجي[30]، والسلوك الأمن[31]، والمشكلات المعرفية الاجتماعية[32]، والمشكلات المعرفية الذاتية[33]. كما قام Van der Gaag et al. (2013) ايضا بدراسة للتحقق من أبعاد التحيز المعرفي، وطبقت الدراسة على عينة من (250) مشاركاً بواقع (152) شخصاً سوياً و(98) من المرضى الذهانيين. وتوصلت الدراسة إلى أن التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس (DACOBS) للتحيز المعرفي في بلجيكا، وأظهر التحليل العاملي للمقياس تشبع مفردات المقياس على ثلاثة أبعاد بدل من سبعة للمقياس الأصلي.

ويُقصد بالقفز إلى الاستنتاجات الوصول إلى استنتاجات بعد جمع معلومات بطريقة متحيزة، وأما تحيز جمود المعتقدات فيُقصد به عدم مرونة التفكير والتشكيك في المعلومات

[26] Davos Assessment of Cognitive Biases Scale (DACOBS)
[27] Jumping To Conclusion
[28] Belief Inflexibility Bias
[29] Attention For Threat Bias
[30] External Attribution Bias
[31] Safety Behavior
[32] Social Cognition Problems
[33] Subjective Cognitive Problems

والمصادر الخاصة بها، وتحيز الانتباه للمهددات يقصد به تركيز الانتباه على بعض من المعلومات وتجاهل معلومات أخرى، والتحيز للعزو الخارجي يقصد به عزو الفرد أفكاره ومشاعره إلى مصادر خارجية، والمشكلات المعرفية الاجتماعية يقصد بها عدم فهم الآخرين ودوافعهم وأفكارهم ومشاعرهم، والمشكلات المعرفية الذاتية يقصد بها البطء وعدم التركيز أثناء تنفيذ المهمات المختلفة، والسلوك الآمن يقصد به الابتعاد عن الخطر المحتمل وممارسة سلوكيات تجنبية (Van der Gaag et al., 2013)

كما ظهر حديثا نموذج تعديل التحيز المعرفي[34] ويعتمد النموذج على النماذج المعرفية التي تشير إلى تحيز التفسير السلبي والميل لرسم تفسيرات سلبية للحالات الغامضة من أجل خفض التحيز المعرفي (Cox, Bamford& Lau, 2016). وتعديل التحيز المعرفي يمكن أن يقلل من مخاطر وأعراض الصعوبات العاطفية ويمكن تطويره باعتباره أداة علاجية من أجل صمود الأفراد لمواجهة الشدائد (Chan, Lau & Reynolds, 2015) . كما يشير تعديل التحيز المعرفي إلى مجموعة من الإجراءات مصممة لتعديل المعالجة المعرفية التي تسهم في الحفاظ على ردود الفعل غير المرغوب فيها مثل القلق والاضطرابات العاطفية (Rabinovitz & Nagar, 2015).

ثالثا: علاقة التحيز المعرفي بالصمود الأكاديمي: وقد بدأ الباحثون مؤخرا بالاهتمام بالتنمية الصحية والتفسيرات المعرفية لمواجهة الأحداث السلبية والتقليل من التوقعات حول احتمال حدوث أحداث سلبية (Mackintosh, Mathews, Eckstein & Hoppitt, 2013). فالتدريب على الحد من التحيز المعرفي يمكن أن يكون هدفا مهما لزيادة الصمود الأكاديمي لدى الطلاب (Peng et ai., 2017) . فمعتقدات الفرد حول قدرته على النجاح والتعامل مع الأحداث السلبية عند حدوثها فعليا، سوف يؤدي إلى تعجيل التعافي، لأن الاشخاص سيكون لديهم أدوات لإدارة الضغوطات بدلا من الاعتقاد في الأحداث السلبية (Beadel et al., 2016).

وتفترض النظريات المعرفية للعاطفة أن الاستجابات العاطفية للمواقف الضاغطه يمكن أن تتشكل من خلال كيفية تفسير الأفراد لحالات الإثارة العاطفية (Kleim, Thörn, Ehler, 2014). وتعد الأحداث الحديثة في حياة الفرد والتفسيرات والذكريات ذات الصلة بها أساسًا للنظريات المعرفية، حيث إن هذه التفسيرات تتوسط تأثير الضغوط البيئية على المشكلات العاطفية، في حين أن التحيز المعرفي يزيد من المخاطر، فغالبًا ما يكون لدى الأشخاص الأقل صمودا تحيز معرفي (Hoorelbeke, Marchetti, Schryver, Koster, 2016) .

[34] Cognitive Bias Modification (CBM)

فالأفراد ذوو الصمود المرتفع لديهم الكثير من التفسيرات البديلة عندما يواجهون التحديات (Haglund, Nestadt , Cooper, Southwick, Charney, 2007) . فميل الأفراد ذوي الصمود المرتفع للعثور على معانٍ أكثر إيجابية في ضغوط الحياة اليومية، ويعتبرون هذه المشاكل مؤقتة وليست دائمة ومتفشية (Tugade, Fredrickson, Barrett, 2004).

ومن الدراسات التى تناولت دراسة التحيز المعرفي والصمود: دراسة Peng et al. (2017) عن الصمود والتحيز المعرفي وهدفت الدراسة إلى استكشاف التحيز المعرفي لدى طلاب الجامعة ذوي مستويات مختلفة من الصمود. وشارك فى الدراسة (312) من طلاب الجامعة بكلية الطب فى الصين، وطبق عليهم مقياس Connor–Davidson للصمود النسخة الصينية، وطبق عليهم اختبار التحيز المعرفي للصور العاطفية (إعداد الباحثين). وتوصلت الدراسة إلى أن المجموعة العالية للصمود كان تحيزها المعرفي قليلا وكان لها وقت استجابة أطول نحو الصور العاطفية الإيجابية ووقت استجابة أقصر نحو الصور العاطفية السلبية، في حين أن المجموعة المنخفضة للصمود كان تحيزها المعرفي عاليا، فكانت فترة استجابتها أطول نحو الصور العاطفية السلبية. وكان هناك علاقة سالبة دالة إحصائيا بين الصمود والتحيز المعرفي. وأظهر الطلاب الذين لديهم مستويات صمود مختلفة اختلافات كبيرة في التحيز المعرفي تجاه الصور العاطفية. ودراسة Beadel et al. (2016) عن استخدام التحيز المعرفي لتعزيز الصمود لدى الأشخاص المعرضين لخطر الإصابة باضطراب الخوف. وكان المشاركين بالدراسة (50) من طلاب الجامعة من ذوي حالات الخوف من أعراض القلق، وطبق عليهم مقياس Connor & Davidson عام 2003 للصمود ومقياس Mathews & Mackintosh عام 2000 للتحيز المعرفي. وقام الباحثون بتطبيق أربع جلسات لتدريب الطلاب على الحد من التحيز المعرفي. وتوصلت الدراسة إلى زيادة الصمود بعد التدريب على التحيز المعرفي، وانخفاض في القلق، كما وُجدت علاقة سالبة دالة إحصائيا بين الصمود والتحيز المعرفي.

رابعا: الامتنان: الامتنان لا يقتصر فقط على أعمال الخير من الغرباء أو المعارف؛ فالامتنان هو العاطفة التي تعزز النتائج المجزية في العلاقات (Visserman, Righetti, Impett, Keltner & Van Lange, 2018) .

ويعرف Washizu, & Naito (2015) الامتنان بأنه عاطفة إيجابية لرد فعل أو أخذ منفعة مقدمة من جانب آخر نتجت عن النوايا الحسنة. وهي كلمة يابانية تستخدم في الاعتذار والإعراب عن شكر الآخرين. ويعرف حسن (2014) الامتنان بأنه تقييم معرفي ووجداني إيجابي يقوم به الفرد نتيجة ما يمنح له من خدمات من الآخرين نتيجة إدراك الفرد للفوائد التي يحصل عليها مما يجعل الفرد على استعداد لتقديم الشكر والتصرف بإيجابية للمحسنين مما يدفعه لمحبة الغير. ويعرف Algoe (2012) الامتنان بأنه خبرة تقديرية ردا على عمل الإيثار من الآخر.

والامتنان عاطفة ذاتية مع الرحمة والإلهام والارتقاء والحب، ويتم الحصول عليها من خلال تقييم أعمال الآخرين (Algoe, Gable & Maisel, 2010) . كما أن الامتنان عاطفة اجتماعية مهمة بين الزملاء والأصدقاء وأفراد الأسرة والزوجين تختلف عن تلك العلاقات بين الغرباء (Algoe et al., 2010) . والامتنان عاطفة إيجابية من التصور بأن المرء قد حقق نتيجة إيجابية تم توفيرها عن قصد من قبل شخص آخر أو مصادر غير شخصية أو غير بشرية مثل الله، الكون، فأغلب الباحثين يؤكدون أن الامتنان يحتوي عاطفة مستمدة من النتائج الإيجابية الشخصية، وليس الامتنان بين البشر فقط، فيمكن أن يكون الامتنان بين الفرد وربه. والامتنان ميل الفرد المعمم للاستجابة للانفعالات الإيجابية مثل الشكر والتقدير لعطاء الآخرين الذين قدموه له في التجارب والخبرات الإيجابية وأيضا كل ما حصل عليها الفرد (McCullough, Emmons & Tsang, 2002). والامتنان هو عاطفة إيجابية يشعر بها الناس في إعادة الاستجابة إلى فائدة مقدمة لهم عن قصد وتكون ذات قيمة بالنسبة إليهم (McCullough, Kilpatrick, Emmons & Larson, 2001).

ويعرف الامتنان إجرئيا فى الدراسة الحالية بأنه ميل معمم للاعتراف والرد بمشاعر ممتنة للآخرين نتيجة التجارب والنتائج الإيجابية التي يحصل عليها المرء منهم، ويقيم من خلال اختيار الطلاب، عينة الدراسة، لاستجابة واحدة لمواقف في وجود ثلاثة خيارات. وتعكس هذه الاستجابات امتنان الطالب، عينة الدراسة، نتيجة ما يمنح له من خدمات من الآخرين ويكون على استعداد لتقديم الشكر والتصرف بإيجابية لهم؛ مما يزيد من علاقاته الاجتماعيه مع الآخرين. والتى تُعَبِّرُ عنها درجاتهم على مقياس الامتنان ذي البعد الواحد من إعداد الباحثة.

ونظرية الامتنان كعاطفة إيجابية تفسر الامتنان باعتباره عاطفة أخلاقية يمكن أن تؤدي إلى السلوكيات الأخلاقية، فتعبيرات الامتنان تعمل كمعزز للسلوك الاجتماعي الإيجابي، مما يؤدي إلى التفاعلات الإيجابية والنشطة مع الآخرين (Algoe et al., 2010). فتجربة الامتنان تؤدي إلى التفاعلات الإيجابية مع الآخرين؛ مما يزيد الراحة النفسية (Washizu & Naito, 2015). إن تعليم الطلاب المحددات الاجتماعية المعرفية للامتنان مرتبط بزيادة في العواطف الإيجابية (Harris, 2016). وقد توصل Sun, Jiang, Chu & Qian (2014) إلى علاقة غير مباشرة بين الامتنان والرفاهة المدرسية من خلال كل من العلاقات الشخصية والدعم الاجتماعي كمغيرات وسيطة. كما توصل إلى علاقة غير مباشرة بين الامتنان والعلاقات بين الأشخاص من خلال الدعم الاجتماعي والرفاهة المدرسية كمتغيرات وسيطة.

ونظرية الامتنان – كتأثير أخلاقي – تفسر وظائف الامتنان الثلاث: الأولى أنه مقياس أخلاقي؛ فيشير الامتنان إلى وجود مستفيد من الامتنان سواء بكلمة أو هدية،

والوظيفة الثانية له كدافع أخلاقي؛ فالامتنان يلهم الشخص المستفيد من التصرف الإيجابي مباشرة تجاه الآخرين، والوظيفة الثالثة كمعزز أخلاقي كونه يزيد من احتمالية أن يتصرف المستفيد بإيجابية نحو الآخرين في المستقبل هذه العملية تؤدي إلى دوامة تصاعدية متبادلة العلاقات التي تؤدي في نهاية المطاف إلى مستويات عالية من الامتنان (McCullough et al., 2001) .

أما نظرية العزو[35]: فقد بين Weiner عام 1986 أن الأفراد الممتنين تعود نتائجهم الإيجابية إلى أسباب خارجية كالأشخاص، وهذا ليس معناه أن يقللوا من الجهود السببية وخصائصهم الشخصية وإنما هم يوسعون من أسباب النجاح والحظ الحسن؛ ليشمل عوامل خارجية وأشخاصا بالفعل ساهموا في نجاحهم وسعادتهم، وبالتالي يزيد الامتنان من خلال عزو الممتنين خبراتهم الإيجابية إلى عوامل مثل مساعدة الاشخاص الآخرين لهم(McCullough et al., 2002).

أما عن دراسة الامتنان والتحصيل لدى الطلاب فقد قام Harris (2016) بدراسة عن دور الامتنان في تحسين انخراط[36] الطلاب والتحصيل الدراسي والحضور. طبقت الدراسة على تلاميذ الصفين الرابع والخامس بلغ عدد العينة (141)، وتوصلت الدراسة إلى أن التدريب على الامتنان يزيد من الانخراط المدرسي للطلاب وتحصليهم الدراسي وزيادة إقبالهم على الحضور للمدرسة وعمل الواجبات بشكل أكبر.

ويرتبط الامتنان بالعديد من النتائج الإيجابية للأفراد والعلاقات على سبيل المثال؛ الرضا عن الحياة والرفاهة النفسية والمزاج الإيجابي والصحة الجسدية وانخفاض الاكتئاب (Visserman et al., 2018). كما يرتبط الامتنان بالمزيد من التفاؤل والحيوية والتدين والروحانية(Olson, Knepple Carney & Hicks Patrick, 2018) . وقد وجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين الامتنان وأنماط التعلق القلق والتجنبي ووجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الامتنان وأنماط التعلق الآمن كما يمكن التنبؤ بالامتنان من خلال أنماط التعلق سيما أنماط التعلق القلق والتجنبي (محمود، 2017). ووجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الامتنان وكل من التسامح والسعادة (حسن، 2014).

خامسا: الامتنان والصمود الأكاديمي: لقد اقترح Akhtar (2013) في كتاب الشجاعة والصمود والامتنان والكرم والغفران والتضحية، أن امتلاك الفرد لهذه السمات الإيجابية مثل الشجاعة والصمود والامتنان من شانها ان تثري تجربة الإنسان وأن استجابة ممتنة من الفرد لظروف الحياة الصعبة بمثابة استراتيجية نفسية تكيفيه تسهم في زيادة الصمود النفسي والرفاهية النفسية للإفراد.

[35] Attribution Theory
[36] Engagement

وقد ثبت أن ممارسات الاختصاصيين النفسيين ومسئول الرعاية للامتنان تزيد من الصمود والسلوكيات الاجتماعية الإيجابية، والمشاعر الإيجابية الأخرى ومجموعة كبيرة من الفوائد في العينات العامة والعينات السريرية، وتزيد من الصمود النفسي لدى الافراد الناجين من الصدمات (Palmieri, 2018). إن كلا من الصمود والامتنان يمكن أن يكون آليات وقائية بعد الصدمة أو التعرض للضغوط؛ فالصمود يعمل لمنع النتائج السلبية في حين أن الامتنان يعزز النتائج الإيجابية بعد الصدمة (Vieselmeyer et al., 2017). فالصمود هو التكيف بنجاح في وجود خطر أو محنة، أما الامتنان فهو العاطفة والاستجابة الإدراكية لتقدير الفوائد المتصورة في المحن (Vieselmeyer et al., 2017).

إن امتلاك الفرد للامتنان يؤدي إلى زيادة الشعور بحياة المرء بعد التعرض لضغوط الحياة المؤلمة وقد دلت بعض النتائج أن الامتنان يرتبط مع الصمود في ما بعد الصدمة القصيرة والطويلة الأجل (Vernon et al., 2009). ويحقق الامتنان غاية الفرد في زيادة الشعور بالرضا وزيادة العلاقات الاجتماعية التى تمكن الفرد من مواجهة الضغوط والتحديات التى توجهه الفرد في حياته (حسن، 2014).

ووضع كل من Wu et al. (2017) مقترحا نظريا تم التحقق منه تجريبيا حول تأثير الامتنان في الصمود والرفاهية، واقترحوا خمسة أبعاد للامتنان يتضمنها برنامج الامتنان هي: شكر الآخرين[37]، وشكر الله[38]، والاعتزاز بما نملك[39]، وتقدير المعانة[40]، وتقدير اللحظة[41]. وتم التحقق من النموذج تجريبيا، وتوصل الباحثون إلى أن التدريب على الامتنان يزيد من صمود الطلاب ورفاهيتهم.

ومن الدراسات التى تناولت دراسة الصمود والامتنان دراسة Palmieri (2018) عن استكشاف العلاقة بين الإرهاق والصمود والامتنان لدى المستشارين النفسيين، وكانت عينة الدراسة (498) من المستشارين النفسيين المرخصين لمزاوله المهنة، وطُبق عليهم مقياسُ Connor-Davidson للصمود[42] ذو المفردات العشر، واستبانة الامتنان[43] ذات المفردات الست. وباستخدام نمذجة المعادلة البنائية لدراسة العلاقات والتأثيرات بين الإرهاق والصمود والامتنان توصلت الدراسة إلى نتائج تؤكد وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين الإرهاق والصمود، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين الامتنان

[37] thanking others
[38] thanking God
[39] cherishing what you have
[40] appreciating hardship
[41] and appreciating the moment
[42] Connor-Davidson Resiliency Scale (CD-RISC)
43 the Gratitude Questionnaire (GQ-6)

والصمود. ودراسة كل من(2018) .McCanlies et al عن تأثير الدعم الاجتماعي والامتنان والصمود والرضا عن الحياة في الأعراض الاكتئابية. شارك في هذه الدراسة (86) من ضباط الشرطة من ولاية لويزيانا، وإشارات نتائج نمذجة المعادلة البنائية إلى نتائج عديدة كان من أهمها وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين الامتنان والصمود، كما توصلت الدراسة إلى وجود تأثير غير مباشر بين الامتنان والاكتئاب من خلال الصمود. ودراسة كل من (2017) .,Wu et al عن أثر برنامج للامتنان في كل من الرفاهة والصمود والامتنان لدى الطلاب الجامعيين بجامعة تايوان الوطنية للمعلمين وشارك في الدراسة (36) من الطلاب كانوا يمثلون المجموعة التجريبية و(31) كانوا في المجموعة الضابطة. وطبقت عليهم استبانة الامتنان لطلاب الجامعة واستبانة الصمود. وأظهرت النتائج زيادة مستوى امتنان الطلاب، كما ارتفعت الصمود والرفاهية لدى الطلاب. ودراسة كل من (2017) .Vieselmeyer et al عن دور الصمود والامتنان في ضغوط ما بعد الصدمة بعد إطلاق النار في الحرم الجامعي في جامعة سياتل باسيفيك. وكان المشاركون (359) من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفين. وتوصلت الدراسة إلى أن الصمود والامتنان كانا آليات للحماية بعد الصدمة، فالصمود يعمل على منع النتائج السلبية في حين أن الامتنان قد يعزز نتائج إيجابية بعد الصدمة. ودراسة كل من Dwiwardani et al. (2014) عن التعلق والصمود كمنبئين للتواضع والامتنان والمغفرة طُبقت على عينة من (245) مشاركًا، وتوصلت الدراسة إلى تنبؤ التعلق والصمود بكل من التواضع والامتنان والمغفرة. ودراسة Thorndike (2008) عن الامتنان والازدهار البشري: دراسة فوائد الامتنان على التكييف الفعال والصمود والرفاهية. وتبحث الدراسة فيما إذا كان الامتنان مرتبطا باستراتيجيات التكيف الفعالة والصمود والرفاهية في مواجهة مطالب الحياة الضاغطه. وكانت عينة الدراسة (92) من راعاة الكنيسة، وتوصلت إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين الامتنان وكل من التكييف الفعال والصمود والرفاهية.

الفروض الإحصائية للبحث: يمكن صياغة الفروض على النحو التالي:

1. لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الصمود الأكاديمي وكل من الامتنان والتحيز المعرفي وأبعاده لدى طلبة المرحلة الثانوية عينة الدراسة.
2. لا يمكن التنبؤ بالصمود الأكاديمي من خلال كل من الامتنان وأبعاد التحيز المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية عينة الدراسة.
3. لا يختلف الإسهام النسبي لكلٍّ من الامتنان وأبعاد التحيز المعرفي فى التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية عينة الدراسة.

منهج البحث وإجراءاته:

المنهج: فى ضوء أهداف الدراسة وفروضها تم استخدام المنهج الوصفي، وبالتحديد الأسلوب الارتباطي التنبؤي من أجل تحديد العلاقة بين متغيرات الدراسة، والتنبؤ بالعلاقات وتحديد الإسهام النسبي بين هذه المتغيرات لدى عينة الدراسة.

المجتمع والعينة: يمثل مجتمع الدراسة (205) من طلاب مدرسة جينيس بالمرحلة الثانوية بمحافظة الجيزة وهم طلاب مقيدون بالعام الدراسي 2018/ 2019 بالفصل الدراسي الأول. وتكونت عينة الدراسة من (115) طالبا وطالبة، بواقع (36) طالبا و(79) طالبة من مجتمع الدراسة، منهم (62) طالبا وطالبة بالصف الأول الثانوي بواقع (18) طالبا (44) طالبة، (33) طالبا وطالبة بالصف الثاني الثانوي بواقع (10) طلاب و(23) طالبة، و(20) طالبا وطالبة بالصف الثالث الثانوي بواقع (8) طلاب (12) طالبة وهم الطلاب الذين استجابوا للمقياس، حيث تم توزيع المقاييس الكترونيا عن طريق رابط (لينك) للمقياس الإلكتروني[44] على مجتمع الدراسة. هذا وقد بلغ المتوسط والانحراف المعياري للعُمْر الزمني لأفراد العينة (16.26±0.608) وكان الحد الأعلى لها (18) عاما والحد الأدني لها (16) عاما.

كما بلغ المتوسط والانحراف المعياري للعُمْر الزمني لطلاب الصف الأول الثانوي عينة الدراسة (16.34±0.302)، كما بلغ المتوسط والانحراف المعياري للعُمْر الزمني لطلاب الصف الثاني الثانوي عينة الدراسة (16.95±0.225)، كما بلغ المتوسط والانحراف المعياري للعُمْر الزمني لطلاب الصف الثالث الثانوي عينة الدراسة (17.50±0.513).

أدوات البحث:

أولا: مقياس مواقف الحياة لقياس الصمود الأكاديمي إعداد (2016) Cassidy وتعريب الباحثة[45]:

تم حصر مجموعة من المقاييس لقياس الصمود الأكاديمي، وذلك للاستقرار على المقياس الذي سيتم استخدمه في الدراسة الحالية ومن هذه المقاييس:

1. مقياس Ricketts, Engelhard & Chang (2017) للصمود الأكاديمي في الرياضيات[46] لقياس التصورات الذاتية للطلاب عن صمودهم الأكاديمي عندما يواجهون تحديات أكاديمية. ويتكون المقياس من عاملين: العامل الأول يقيس معتقدات الطلاب الشخصية حول التعامل مع التحديات الأكاديمية فى الرياضيات ويشمل أربع مفردات،

[44] https://goo.gl/forms/jEN5ZhoYS87xlA3w2

[45] انظر ملحق (1)

[46] Academic Resilience in Mathematics (ARM)

والعامل الثاني يقيس معتقدات الطلاب حول أهدافهم المستقبلية والبيئة الداعمة أثناء التعامل مع التحديات الأكاديمية فى الرياضيات ويشمل خمس مفردات. ويستجيب الطلاب على المقياس من خلال الاختيار من بين ست استجابات متدرجة هي: (لا أوافق بشدة = 1) إلى (أوافق بشدة = 6).

2. مقياس الصمود الأكاديمي للمتفوقين دراسيا لكل من قرني ؛ أحمد (2017) المكون من (43) مفردة تقيس أربعة أبعاد هي: الدافعية الأكاديمية (12) مفردة، والتوجة نحو الهدف (13) مفردة، وتحمل المسئولية (8) مفردات، والمثابرة الأكاديمية (10) مفردات. ويستجيب الطلاب على المقياس من خلال الاختيار من بين ثلاث استجابات متدرجة هي: (تنطبق علي = 3، تنطبق أحيانا = 2، لا تنطبق= 1).

3. مقياس الصمود الأكاديمي لكل من زهران ؛ وزهران (2013) المكون من (63) مفردة موزعة على خمسة أبعاد هي: مركز الضبط (8) مفردات، والتخطيط للمستقبل (12) مفردة، والمثابرة (15) مفردة، والفاعلية الذاتية (15) مفردة، والقلق (13) مفردة. ويستجيب الطلاب على المقياس من خلال الاختيار من بين ثلاث استجابات متدرجة هي (تنطبق علي = 3 ، تنطبق أحيانا = 2 ، لا تنطبق= 1).

4. مقياس الصمود الأكاديمي إعداد عطية (2011) ويتكون المقياس من (30) مفردة، ويستجيب الطلاب على المقياس من خلال الاختيار من بين ثلاث استجابات متدرجة هي (دائما=3، أحيانا=2، نادرا=1) ويتكون المقياس من بعد واحد.

5. مقياس الصمود الأكاديمي من إعداد Cassidy (2016) المكون من (30) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: المثابرة (10) مفردات، والتأمل والتكيف لطلب المساعدة (10) مفردات، والتأثير السلبي والاستجابة العاطفية (10) مفردات. والهدف منه قياس ردود فعل الطالب أثناء وضعه فى محنة أكاديمية. وتم بناء المقياس بناء على ذلك حيث تمت صياغة موقف لوضع الطالب بمحنة أكاديمية وقياس رد فعل الطالب فى هذه المحنة. تمت صياغة (30) مفردة لقياس ردود فعل الطالب في هذه المحنة. ويستجيب الطلاب على المقياس من خلال الاختيار من بين خمس استجابات متدرجة هي (الموافقة تماما – الموافقة – محايد – غير موافق – غير موافق تماما) تقابل (5–4–3–2–1) وهي تمثل الطريقة لتحسين وضع الطالب وتقديره في الموقف المطروح، وذلك لأبعاد المثابرة والتأمل والتكيف لطلب المساعدة والعكس بالنسبة لبُعد التأثير السلبي والاستجابة العاطفية. وكانت درجات المقياس تتروح بين (30: 150) درجة، وكان الموقف الذي يعرض على الطلاب كما يلي:

"تلقيت تقديرك فى إحدى المقررات الخاصة بك "ضعيف" أي "رسوب"، وكان تقديرك أيضا فى مقررات أخرى ضعيفا، وكان هدفك الحصول على تقدير جيد؛ لأن لديك أهدافا واضحة للنجاح ولا تريد أن تخيب أمل عائلتك، وقمت بمراجعة المُعلمين فى هذا الأمر لمعرفة السبب: هل هو عدم فهم منك للأسئلة أم الكتابة والتعبير الضعيف أثناء

الإجابة. وعرفت السبب وكذلك عرفت رأي المعلمين فيك بصراحة ولكن الأمر يحتاج أيضا معرفة الطرق التي يمكن أن تقوم بها لتحسين وضعك وتقديراتك".

والآن المطلوب منك تصور نفسك كطالب فى هذا الموقف فما هو ردود فعلك في هذا الموقف من خلال الإجابة عن المفردات الثلاثين المكون منها المقياس.

وهذه المقياس وقع اختيار الباحثة عليه وتم تعريبه للبيئة المصرية لاستخدامه في الدراسة الحالية؛ لأنه مقياس قائم على المواقف الحياتية في قياس الصمود الأكاديمي؛ مما يعطي موضوعية أكثر في قياس الصمود الأكاديمي مقارنة بمقاييس التقرير الذاتي.

تمت ترجمة المقياس من اللغة الأجنبية إلى اللغة العربية عن طريق الباحثة للوصول إلى صورة أولية مترجمة للمقياس. وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس المعرَّب على البيئة العربية من قبل الباحثة وصل في صورته النهائية إلى (26) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: المثابرة (8) مفردات، والتأمل والتكيف لطلب المساعدة (8) مفردات، والتأثير السلبي والاستجابة العاطفية (10) مفردات، وتتروح درجات المقياس المعرب بين (26: 130) درجة وذلك بعد استبعاد المفردة (5)، والمفردة (13)، والمفردة (18)، والمفردة (26).

الخصائص السيكومترية للمقياس: تم التحقق من صدق المقياس باستخدام عدة طرائق منها: صدق المحكمين حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية المترجمة من قبل الباحثة وتم ارفاق النسخة الأجنبية معه على خمسة[47] من المختصين في مجال التربية وعلم النفس، وذلك للحكم على ملائمة مفردات المقياس المترجم من حيث صحة الترجمة والصياغة السليمة، وقد كانت نسب الاتفاق بين السادة المحكمين على صحة ترجمة المفردات تتراوح ما بين (80%: 100%) مما يدل على صحة الترجمة، مع الأخذ في الاعتبار بعض التعديلات اللغوية والنحوية.

ثم طُبق المقياس على عينة استطلاعية من طلاب مدرسة جينيس للغات بالمرحلة الثانوية مقيدين بالعام الدراسي 2018/2017 الفصل الدراسي الثاني مكونة من (102) طالب وطالبة بواقع (36) طالبا، و(66) طالبة وبواقع (49) طالبا وطالبة بالصف الأول

[47] شكر وتقدير للسادة محكمي المقاييس:
- سوسن ابراهيم شلبي، أستاذ علم النفس التربوي بكلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة .
- ضياء الدين حسنين مدرس المناهج وطرق التدريس بجامعة أوسنابروك بألمانيا.
- أسماء توفيق، مدرس علم النفس التربوي بكلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة .
- منال عبد النعيم، أستاذ مساعد الإرشاد النفسي بكلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة .
- خلود عبد الغفار، مدرس علم النفس التربوي، كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة.

الثانوي، و(33) طالبا وطالبة بالصف الثاني الثانوي، و(20) طالبا وطالبة بالصف الثالث الثانوي، حيث تتراوح أعمارهم ما بين (9: 12) عاما، والمتوسط والانحراف المعياري للعُمْر الزمني لهم (16.29±0.639). وقد كان ذلك للتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس ومدى ملاءمته البيئة المصرية.

وقد أجرت الباحثة للمقياس تحليلًا استكشافيًّا وكذلك تحليلًا توكيديًّا للتأكد من تشبع مفردات المقياس المكونة من (30) مفردة على الأبعاد الثلاثة للمقياس، حيث قام Cassidy (2016) بتحليل استكشافي للمقياس في أول استخدام له. ومَن يستخدم المقياس يجب عليه التأكد من البنية العاملية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وكذلك التأكد من التحليل العاملي الاستكشافي على البيئة المصرية التي تختلف عن طبيعة البيئات الاجنبية.

فكان التحليل العاملي الاستكشافي، للتحقق من صلاحية مصفوفة معاملات الارتباط بين مفردات مقياس الصمود الأكاديمي والعوامل الثلاثة له، وذلك باستخدام برنامج SPSS، وطريقة الاحتمالات الكبرى[48] مع افتراض ثلاثة عوامل كما جاء بالنسخة الأصلية للمقياس، ثم أديرت العوامل تدويرًا مائلًا بطريقة Promax with Kaiser Normalization. ووصل المقياس بعد التحليل العاملي الاستكشافي إلى (26) مفردة بعد استبعاد أربع مفردات هي: المفردة (5)، والمفردة (13)، والمفردة (18)، والمفردة(26).

وأظهر التحليل العاملى الاستكشافي بطريقة الاحتمالات الكبري أن مؤشر كا^2 (Chi-Square χ^2) دال إحصائيًّا وكا^2 تساوي (902.508)، وكانت درجات الحرية (df) تساوي (348) إلا أن مؤشر جودة المطابقة[49] النسبي كا^2 كان (2.59) وهي قيمة أقل من خمسة؛ مما يدل على حسن مطابقة النموذج الخاص لثلاثة الأبعاد.

كما تشبعت مفردات المقياس على ثلاثة عوامل حيث كان التباين الكلى (76.541%)، وقد فسر العامل الأول وهو المثابرة (70.656%) من التباين الكلي في الدرجات بجذر كامن بلغ (17.980) وتراوحت تشبعات المفردات على هذا العامل ما بين (0.392: 0.709)، وقد فسر العامل الثاني وهو التأمل والتكيف لطلب المساعدة (3.972%) من التباين الكلي في الدرجات بجذر كامن بلغ (18.016)، وتراوحت تشبعات المفردات على هذا العامل ما بين (0.341: 0.986)، وفسر العامل الثالث وهو التأثير السلبي والاستجابة العاطفية (1.914%) من التباين الكلي في الدرجات بجذر

[48] Maximum Likelihood
[49] Goodness-of-fit Test

كامن بلغ (18.233)، وتراوحت تشبعات المفردات على هذا العامل ما بين (0.411: 0.931).

انظر ملحق (4) مصفوفة البناء العاملي بعد التدوير لمقياس مواقف الحياة لقياس الصمود الأكاديمي وتشبعات المفردات المكونة للمقياس على العوامل الثلاثة المستخرجة. انظر الشكل التالي لاختبار التراكم[50]:

شكل (1)

يوضح اختبار التراكم لتشبعات المفردات الثلاثين المكونة للمقياس على ثلاث العوامل

مما سبق يتضح تطابق نتائج التحليل العاملي الاستكشافي مع التصور النظري الذي بُني عليه مقياس Cassidy (2016) للصمود الأكاديمي.

ثم بعد ذلك تم تنفيذ التحليل العاملي التوكيدي[51] من الدرجة الأولى باستخدام البرنامج الإحصائي AMOS لمفردات مقياس الصمود الأكاديمي المكونة من (26)

[50] Scree Test
[51] Confirmatory Factor Analysis (CFA)

وباستخدام أيضا طريقة الاحتمالات الكبرى وذلك بتحديد درجة تشبع مفردات مقياس الصمود الأكاديمي وهي تمثل المتغيرات المشاهدة[52] على الأبعاد الثلاثة للمقياس والتى تمثل المتغيرات الكامنة[53] وذلك للتحقق من سلامة نتائج التحليل العاملي الاستكشافي.

والرسم التالي يوضح نتائج البناء العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى:

شكل (2) يوضح البناء العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى وأوزان الانحدار القياسي[54] لمقياس الصمود الأكاديمي وتشبّعات المفردات الثلاثين للمقياس على ثلاثة العوامل

[52] Observed Variables
[53] Latent Variables
[54] Standardized Regression Weights

ويتضح من شكل (2) أن قيم التشبعات لمفردات المقياس على عوامله الثلاثة الكامنة كانت عالية حيث تراوحت تشبعات مفردات بُعْد المثابرة ما بين (0.765: 0.951)، وتشبعات مفردات بُعْد التأمل والتكيف لطلب المساعدة ما بين (0.838: 0.948)، وتشبعات مفردات بُعْد التأثير السلبي والاستجابة العاطفية ما بين (0.675: 0.894). وكانت جميع قيم تشبعات المفردات دالة إحصائيا عند (0.01).

كما تم التحقق من النموذج المقترح للمقياس وأبعاده باستخدام مؤشرات حسن المطابقة. وقد أظهرت النتائج أن أكثر من ثلاث قِيم من قيم مؤشرات حسن المطابقة كانت في المدى المثالي لها. فعلى الرغم من أن مؤشر كا^2 بلغ (870.205) عند درجات حرية (296) وكان مؤشر كا^2 دالًا إحصائيا عند مستوى دلالة (0.00)، إلا أن مؤشر كا^2 النسبي يساوي (2.94) وهي قيمة أقل من خمسة؛ مما يدل على حسن مطابقة النموذج الخاص بالعوامل الثلاثة. كما كان جذر متوسط مربعات خطأ البواقي RMR (0.043)، ومؤشر حسن المطابقة GFI (0.9)، ومؤشر حسن المطابقة الاقتصادي PGFI (0.544)، ومؤشر المطابقة المقارن CFI (0.9)، ومؤشر المطابقة التزايدي IFI (0.9)، ومؤشر المطابقة المعياري الاقتصادي PNFI (0.719)، كما كان الصدق الزائف المتوقع ECVI للنموذج الحالي المستقل (6.950) أصغر من الصدق الزائف المتوقع ECVI للنموذج المستقل (9.705)، كل ذلك يدل على مطابقة النموذج. وذلك يوكد حُسن تطابق البيانات مع النموذج المقترح للمقياس؛ مما يؤكد الصدق العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى لمقياس الصمود الأكاديمي.

هذا وقد تم تنفيذ التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية باستخدام طريقة الاحتمالات الكبرى أيضا. وذلك بتحديد درجة تشبع العوامل الثلاثة للمقياس وهي تمثل المتغيرات المشاهدة على العامل العام للمقياس الذى يمثل المتغير الكامن، وذلك للتحقق من سلامة نتائج التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى. والرسم التالي يوضح نتائج البناء العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية:

شكل (3) يوضح البناء العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية وأوزان الانحدار القياسي لمقياس الصمود الأكاديمي وتشبّعات العوامل الثلاثة الكامنة على العامل العام المستخرج

ويتضح من شكل (3) أن قيم تشبعات العوامل الثلاث على العامل العام مرتفعة حيث بلغ تشبع بعد المثابرة بقيمة (0.99) ، وتشبع بُعْد التأمل والتكييف لطلب المساعدة بقيمة (0.93)، وتشبع بُعْد التأثير السلبي والاستجابة العاطفية بقيمة (0.94) على العامل العام، وجميع قيم تشبع العوامل الثلاثة للمقياس كانت دالة إحصائيا عند (0.01).

كما تم التحقق من النموذج المقترح للمقياس وأبعاده والعامل العام باستخدام مؤشرات حسن المطابقة. وقد أظهرت النتائج أن أكثر من ثلاث قِيم من قيم مؤشرات حسن المطابقة كانت في المدى المثالي لها. فعلي الرغم من أن مؤشر كا^2 (892.648) عند درجات حرية (298) وكان مؤشر كا^2 دالًا إحصائيا عند مستوى دلالة (0.00)، إلا أن مؤشر كا^2 النسبي كان يساوي (2.995) وهي قيمة أقل من خمسة؛ مما يدل على حسن مطابقة النموذج الخاص بالعامل العام للعوامل الثلاثة. كما كان جذر متوسط مربعات خطأ البواقي RMR (0.077)، ومؤشر حسن المطابقة الاقتصادي PGFI (0.543)، ومؤشر المطابقة التزايدي IFI (0.9)، ومؤشر المطابقة المعياري الاقتصادي PNFI (0.719)، كما كان الصدق الزائف المتوقع ECVI للنموذج الحالي المستقل (6.950) أصغر من الصدق الزائف المتوقع ECVI للنموذج المستقل (9.888)، كل ذلك يدل على مطابقة النموذج.

وذلك كله يؤكد حُسن تطابق البيانات مع النموذج المقترح للمقياس؛ مما يؤكد الصدق العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لمقياس الصمود الأكاديمي.

كما تم التحقق من الاتساق الداخلي للست وعشرين مفردة المكون منها مقياس الصمود الأكاديمي من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة والبُعْد الفرعي الذي تنتمي إليه. وقد تراوحت معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للبُعْد الذي تنتمي إليه ما بين (0.821: 0.957) لبُعْد المثابرة، وتراوحت ما بين (0.865: 0.947) لبُعْد التأمل والتكييف لطلب المساعدة، وما بين (0.720: 0.905) لبُعْد التأثير السلبي والاستجابة العاطفية، انظر ملحق (5) معاملات الاتساق الداخلى لفقرات الأبعاد الثلاثة لمقياس مواقف الحياة لقياس الصمود الأكاديمي وهي تعكس كلها قدرًا عاليا من الاتساق الداخلي للمقياس.

وكذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي بين الأبعاد الثلاثة المكون منها والدرجة الكلية له. وقد كانت معاملات الارتباط بين الابعاد الثلاث والدرجة الكلية (0.974: 0.950: 0.948) لبُعْد المثابرة وبُعْد التأمل والتكييف لطلب المساعدة وبُعْد التأثير السلبي والاستجابة العاطفية على التوالي، وهي تعكس كلها قدرًا عاليا من الاتساق الداخلي للمقياس.

كما تم حساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمفردات كل بُعد، في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبُعد، وقد بلغت معاملات ألفَا لبُعْد المثابرة وبُعْد التأمل والتكيف لطلب المساعدة وبُعْد التأثير السلبي والاستجابة العاطفية على الترتيب: (0.972؛ 0.968؛ 0.951) وهي تتّسم بكونها معاملات ثبات عالية.

وقد تم حساب ثبات مقياس الصمود الأكاديمي ككل عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ فبلغ (0.984)، وكذلك طريقة التجزئة النصفية، وباستخدام معادلة سبيرمان بروان فبلغ (0.97) فى حالة تساوي المفردات وهي تتسم بكونها معاملات ثبات مرتفعة.

وبذلك يكون قد تم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس (2016) Cassidy تعريب الباحثة على البيئة المصرية بعد التحقق من الصدق العاملي الاستكشافي والتوكيدي من الدرجة الأولى والثانية وكذلك الاتساق الداخلي وثبات الفا.

ثانيا مقياس مواقف الحياة لقياس التحيز المعرفي إعداد الباحثة[55]:

تم الاطلاع على أبعاد المقاييس التى تقيس التحيز المعرفي وذلك من أجل بناء المقياس الحالي، وكانت هذه المقاييس هي:

1. مقياس Mathews & Mackintosh (2000) للتحيز المعرفي وهو عبارة عن ست مهام بها ضغوط. وتتكون كل مهمة من موقف ضاغط قد يحدث للمفحوص، ثم يستجيب المفحوص لبديل من اثنين أحدهما إيجابي والثاني سلبي، ثم يستجيب المفحوص للبديل الذى تم اختياره من خلال الاستجابة من بين أربع استجابات متدرجة هي: (1) شديدة الاختلاف لما يحدث معي إلى (4) مشابهة جدا لما يحدث معي، وذلك في حالة اختيار المفحوص البديل السلبي. أما في حالة اختيار البديل الإيجابي فيكون (4) شديدة الاختلاف لما يحدث معي إلى (1) مشابهة جدا لما يحدث معي وذلك لقياس التحيز المعرفي.
2. مقياس Lu, Hui & Yuxia (2005) لنظام الصور العاطفية الصيني[56] لقياس التحيز المعرفي المكون من (45) صورة منهم (15) صورة محايدة، و(15) صورة إيجابية، و(15) صورة سلبية. وتُعرض هذه الصور الكترونيا على المفحوص بشكل متتالي كل صورة لمدة ألف مللي من الثانية ويستجيب المفحوص على المقياس من خلال الاختيار من بين ثلاث استجابات متدرجة (صورة إيجابية – صورة سلبية – صورة محايدة)، ويحصل على درجة إذا كانت الإجابة صحيحة حيث إن الحد الأقصى للمقياس (45) درجة.

[55] انظر ملحق (2)

[56] Chinese Affective Picture System (CAPS)

3. مقياس Vassilopoulos & Banerjee (2008) لجرد المواقف الغامضة[57] ويشمل على (16) موقفا كل موقف يشمل وضعًا اجتماعيًا غامضًا للمفحوص، ثم يقدم للمفحوص تفسيرين بديلين للموقف أحدهما إيجابي والثاني سلبي، يختار المفحوص من بين التفسيرين بديل واحد، ثم يستجيب المفحوص للبديل الذى تم اختياره من خلال الاستجابة من بين أربع استجابات متدرجة هي (1) تشير إلى لا أعتقد ذلك على الإطلاق، (5) أعتقد ذلك على الإطلاق وذلك في حالة اختيار المفحوص البديل السلبي، أما في حالة اختيار البديل الإيجابي يكون (5) تشير إلى لا أعتقد ذلك على الإطلاق، (1) أعتقد ذلك على الإطلاق وذلك لقياس التحيز المعرفي.

4. مقياس (DACOBS) النسخة الأصلية من إعداد Combs, Penn, Wicher & Waldheter (2007)[58] للتحيز المعرفي. ويتكون المقياس من (15) سيناريو بحيث يتخيل المفحوص هذا السيناريو وكأنه يحدث له، ويُسأل المفحوص عن سبب تصرف الشخص الآخر بهذه الطريقة تجاه المفحوص. وكان المؤشر الأول هو مؤشر العداء، ويُسأل المفحوص إذا كان الشخص الآخر تصرف اتجاه عن قصد، ويستجيب المفحوص على المقياس من خلال الاختيار من بين ست استجابات متدرجة هي (1) بالتأكيد لا إلى (6) بالتأكيد نعم. وكان المؤشر الثاني هو مؤشر الشعور بالغضب من الشخص الآخر بأن يستجيب المفحوص على المقياس من خلال الاختيار من بين خمس استجابات متدرجة هي (1) ليس غاضبًا على الإطلاق (5) غاضب جدًا. وكان المؤشر الثالث هو مؤشر اللوم على الشخص الآخر بأن يستجيب المفحوص على المقياس من خلال الاختيار من بين خمس استجابات متدرجة هي (1) لا على الإطلاق (5) نعم بكل تاكيد. والمقياس يقيس التحيز المعرفي على أنه عامل واحد. وكانت درجات المقياس الحد الأعلى لها (150) درجة.

5. مقياس (DACOBS) للتحيز المعرفي المعدل من Van der Gaag, Schütz, ten Napel, Landa, Delespaul, Bak, …, de Hert (2013) ويتكون المقياس من (45) سيناريو موزعة على سبعة أبعاد هي: القفز إلى الاستنتاجات، وجمود المعتقدات، والانتباه للمهددات، والعزو الخارجي، والمشكلات المعرفية الاجتماعية، والمشكلات المعرفية الذاتية، والسلوكيات الآمنة، بحيث شمل كل بُعد (7) سيناريوهات، ويختار المفحوص من بين سبع استجابات متدرجة هي: (موافق بشدة – موافق – موافق نوعا ما – محايد – غير موافق نوعا ما – غير موافق – غير موافق بشدة).

[57] Ambiguous Situations Inventory (ASI)
[58] Davos Assessment of Cognitive Biases Scale (DACOBS)

وقد فضلت الباحثة بناء مقياس جديد للتحيز المعرفي؛ ويرجع السبب إلى محاولة بناء مقياس متعدد العوامل، هذا من جانب ومن الجانب الآخر يكون المقياس مناسبا للثقافة المصرية؛ والدراسة الحالية تتناول قياس التحيز المعرفي باعتباره يشمل سبعة أبعاد هي: القفز إلى الاستنتاجات، وتحيز جمود المعتقدات، وتحيز الانتباه للمهددات، والتحيز للعزو الخارجي، والمشكلات المعرفية الاجتماعية، والمشكلات المعرفية الذاتية، والسلوك الآمن. وذلك وفق نموذج (DACOBS) للتحيز المعرفي المعدل الموضح في الإطار النظري. وقد ترجمت الباحثة المقاييس السابقة للتحيز المعرفي للاستفادة منها في بناء المقياس الحالي وفي ضوء ذلك تمت صياغة (42) موقفا بواقع (6) مواقف لكل بُعد من الأبعاد السبعة للتحيز المعرفي، حيث يصف الموقف موقفا حياتيا غامضًا للمفحوص، ثم يُقدم له ثلاثة تفسيرات أو بدائل حيث إن منها بديلا سلبيا والثاني إيجابي والثالث محايد. ويختار منها المفحوص بديل مثل:

خلال حصة الرياضيات طلب المعلم إلى الطلاب الجلوس في أزواج لحل مسألة ما، وجعلك أنت تجلس لوحدك. ماذا تعتقد أنه حدث؟ لم يكن هناك طلاب آخرون يمكن أن يجلسوا معي، وهو بديل إيجابي يحصل على (1)، لأ اعلم إن كان هناك طلاب يريدون الجلوس معي، وهو بديل محايد يحصل على (2)، لا أحد يريد الجلوس معي، وهو بديل سلبي يحصل على (3).

وصل مقياس التحيز المعرفي فى صورته النهائية إلى (33) موقفا، موزعة على أبعاد المقياس كما يلي: القفز إلى الاستنتاجات (4) مواقف، وتحيز جمود المعتقدات (5) مواقف، وتحيز الانتباه للمهددات (4) مواقف، والتحيز للعزو الخارجي (6) مواقف، والمشكلات المعرفية الاجتماعية (4) مواقف، والمشكلات المعرفية الذاتية (6) مواقف، والسلوك الآمن (4) مواقف، وتتراوح درجات المقياس بَيْن (33 : 99).

<u>الخصائص السيكومترية للمقياس:</u> تم التحقق من صدق مقياس التحيز المعرفي باستخدام صدق المحكمين، حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على خمسة من المختصين في مجال التربية وعلم النفس، وذلك للحكم على المواقف المطروحة عما إذا كانت ملائمة لقياس التحيز المعرفي من حيث المحتوي والصياغة، وكانت نسب الاتفاق بين المحكمين على المواقف المطروحة تتراوح ما بين (80%: 100%). وتم إجراء بعض التعديلات في الصياغة بناء على تعديلات السادة المحكمين مع الإبقاء على عدد المواقف المطروحة للمقياس كما هي دون تغير موزعة على الابعاد السبع للمقياس.

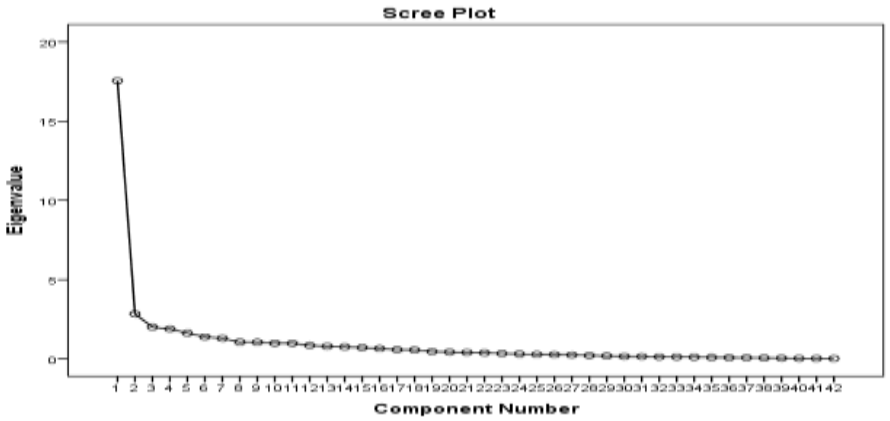
تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي القسري، باستخدام عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمدرسة جينيس بلغت (102)، وذلك للتحقق من صلاحية مصفوفة معاملات الارتباط بين مفردات مقياس التحيز المعرفي، والمكون من (42) موقفا باستخدام طريقة

المكونات الرئيسة، وافتراض وجود سبعة عوامل، ثم أُديرت العوامل تدويرًا مائلا بطريقة Varimax. وأظهرت النتائج تشبع (33) موقفا على سبعة عوامل.

وقد وصل مقياس التحيز المعرفي بعد التحليل العاملي إلى (33) موقف موزعة كما يلي: القفز إلى الاستنتاجات (4) مواقف، وتحيز جمود المعتقدات (5) مواقف، وتحيز الانتباه للمهددات (4) مواقف، والتحيز للعزو الخارجي (6) مواقف، والمشكلات المعرفية الاجتماعية (4) مواقف، والمشكلات المعرفية الذاتية (6) مواقف، والسلوك الآمن (4) مواقف، وقد تم استبعاد تسعة مواقف وكانت هذه المواقف أرقام (4، 6، 8، 13، 18، 28،، 30، 37، 38).

وقد أظهرت نتائج التدوير المائل عن تشبع (33) موقفا على سبعة عوامل تفسر (68.029%) من التباين الكلي، وكان العامل الأول القفز إلى الاستنتاجات جذره الكامن (8.199) يفسر (19.521 %) من التباين الكلي، وقد تشبعت عليه (4) مواقف، وتراوحت تشبعات المفردات على البُعد الأول ما بين (0.300: 0.516)، والعامل الثاني هو تحيز جمود المعتقدات جذره الكامن (3.932) يفسر (9.362 %) من التباين الكلي وقد تشبعت عليه (5) مواقف، وتراوحت تشبعات المفردات على البُعد الثاني ما بين (0.300: 0.697). وكان العامل الثالث هو تحيز الانتباه للمهددات جذره الكامن (3.843) يفسر (9.150 %) من التباين الكلي، وقد تشبعت عليه (4) مواقف، وتراوحت تشبعات المفردات على البُعد الثالث ما بين (0.300: 0.419). وكان الجذر الكامن للعامل الرابع التحيز للعزو الخارجي (3.769) يفسر (9.974 %) من التباين الكلي، وقد تشبعت عليه (6) مواقف، وتراوحت تشبعات المفردات على البُعد الرابع ما بين (0.300: 0.427). وكان العامل الخامس المشكلات المعرفية الاجتماعية جذره الكامن (3.374) يفسر (8.034 %) من التباين الكلي وقد تشبعت عليه (4) مواقف، وتراوحت تشبعات المفردات على البُعد الخامس ما بين (0.319: 0.642). وكان العامل السادس المشكلات المعرفية الذاتية جذره الكامن (3.341) يفسر (7.956 %) من التباين الكلي وقد تشبعت عليه (6) مواقف وتراوحت تشبعات المفردات على البُعد السادس ما بين (0.300: 0.746). وكان العامل السابع وهو السلوك الامن جذره الكامن (2.113) يفسر (5.032 %) من التباين الكلي وقد تشبعت عليه (4) مواقف وتراوحت تشبعات المفردات على البُعد السابع ما بين (0.469: 0.713).

ويوضح ملحق (6) مصفوفة البناء العاملي بُعْد التدوير لمقياس مواقف الحياة لقياس التحيز المعرفي وتشبعات المفردات المكونة للمقياس على العوامل السبعة المستخرجة. كما يوضح الشكل التالي اختبار التراكم



شكل (4)

اختبار التراكم لمقياس التحيز المعرفي

يتضح مما سبق أن نتائج التحليل العاملي تطابقت مع التصور النظري الذي بُنِيَ عليه مقياس التحيز المعرفي المكون من سبعة عوامل.

كما تم التحقق من الاتساق الداخلي لمفردات مقياس التحيز المعرفي، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس والبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه. وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.683: 0.760) لبُعد القفز إلى الاستنتاجات، وتراوحت ما بين (0.634: 0.841) لبُعد تحيز جمود المعتقدات، وتراوحت ما بين (0.684: 0.772) لبُعد تحيز الانتباه للمهددات، وتراوحت ما بين (0.672: 0.893) لبُعد التحيز للعزو الخارجي، وتراوحت ما بين (0.667: 0.885) لبُعد المشكلات المعرفية الاجتماعية، وتراوحت ما بين (0.650: 0.793) لبُعد المشكلات المعرفية الذاتية، وتراوحت ما بين (0.748: 0.857) لبُعد السلوك الآمن. وقد كانت جميع هذه التشبعات دالة عند مستوى (0.01). ويوضح ملحق (7) معاملات الاتساق الداخلي لمفردات الأبعاد السبعة لمقياس مواقف الحياة لقياس التحيز المعرفي، وهي تعكس قدرًا جيدًا جدا من الاتساق الداخلي له. كما تم حساب الاتساق الداخلي بين الأبعاد السبعة لمقياس التحيز المعرفي والدرجة الكلية للمقياس وقد بلغت معاملات الارتباط (0.767: 0.943: 0.770 :0.926: 0.875: 0.827: 0.789) على الترتيب، وهي جميعها دالة عند مستوى (0.01).

كما تم حساب قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمفردات كل بُعْدٍ فرعي، وذلك عند حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبُعْدِ، فبلغت معاملات ألفا للأبعاد السبعة للمقياس على الترتيب: القفز إلى الاستنتاجات، وتحيز جمود المعتقدات، وتحيز الانتباه للمهددات،

والتحيز للعزو الخارجي، والمشكلات المعرفية الاجتماعية، والمشكلات المعرفية الذاتية، والسلوك الآمن (0.71: 0.80: 0.70 :0.88: 0.78: 0.83: 0.82) وهي معاملات ثبات جيدة. كما تم أيضا حساب ثبات مقياس التحيز المعرفي ككل عن طريق إيجاد قيمة ألفا كرونباخ، فبلغ (0.95)، وطريقة التجزئة النصفية وباستخدام معادلة سبيرمان بروان فبلغ (0.92) فى حالة عدم تساوي المفردات وهي معاملات ثبات عالية.

ثالثا: مقياس الامتنان إعداد الباحثة[59]:

تم الاطلاع على استبانة الامتنان (GQ-6[60]) إعداد McCullough et al. (2002) وذلك من أجل بناء المقياس الحالى للامتنان. وتتكون استبانة الامتنان (GQ-6) من ست مفردات منها مفردتان عكسيتان. ويستجيب المفحوص ما بين سبعة بدائل متدرجة حيث إن (1) لا أوافق بشدة إلى (7) يوافق بشدة لقياس خبرة الفرد في الامتنان. وقد ترجم المقياس للغة العربية حسن (2014) وطُبق على طلاب جامعة المنيا، وكذلك محمود (2017) وطُبق على عينة من المراهقين.

وقد فضلت الباحثة بناء مقياس جديد للامتنان. ويرجع السبب إلى محاولة بناء مقياس مناسب للثقافة المصرية وكذلك مقياس مبني على مواقف الحياة. وتتناول الدراسة الحالية قياس الامتنان باعتباره أحادي البعد، وذلك وفق استبانة الامتنان (GQ-6) إعداد McCullough et al. (2002). وفي ضوء ذلك تمت صياغة (15) موقفا، حيث يصف الموقف وضعًا يتطلب الشكر والامتنان، ثم يقدم للمفحوص ثلاثة بدائل يختار منها واحدا مثل:

نجحت بالثانوية العامة بتقدير عالٍ، فمن تعتقد أنه السبب ويستحق الشكر؟ الأسرة والمدرسون هم من يستحقون الشكر والتقدير لما قدموه لك (3)، أنت الذي تستحق التقدير؛ لأنك كنت مخططا جيدا (2)، لا أحد يستحق الشكر (1).

ووصل مقياس الامتنان فى صورته النهائية إلى (15) موقفا، وتتراوح درجات المقياس بَيْن (45:15).

الخصائص السيكومترية للمقياس: تم التحقق من صدق مقياس الامتنان باستخدام صدق المحكمين، حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على خمسة من المختصين في مجال التربية وعلم النفس، وذلك للحكم على المواقف المطروحة عما إذا كانت ملائمة لقياس الامتنان من حيث المحتوي والصياغة، وكانت نسب الاتفاق بين المحكمين على المواقف المطروحة تتراوح ما بين (70%: 100%). وقد تم إجراء بعض التعديلات في

[59] ملحق رقم (3).
[60] Gratitude Questionnaire-6

الصياغة بناء على تعديلات السادة المحكمين مع الإبقاء على عدد المواقف المطروحة للمقياس كما هي.

كذلك تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي القسري، باستخدام عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمدرسة جينيس بلغت (102) طالب وطالبة؛ للتحقق من صلاحية مصفوفة معاملات الارتباط بين مفردات مقياس الامتنان المكون من (15) موقفا، وذلك باستخدام طريقة المكونات الرئيسة، وافتراض وجود عامل واحد، ثم أديرت العوامل تدويرًا مائلا بطريقة Varimax. أظهرت النتائج تشبع (15) مفردة (موقفا) على عامل واحد. وقد وصل مقياس الامتنان بعد التحليل العاملي إلى (15) مفردة دون استبعاد أى من مفرداته.

وأظهرت نتائج التدوير المائل عن تشبع (15) مفردة على عامل واحد يفسر (50.387%) من التباين، بجذره الكامن (7.588)، وتراوحت تشبعات المفردات على العامل الواحد بين (0.561: 0.837).

ويوضح ملحق (8) مصفوفة البناء العاملي بعد التدوير لمقياس مواقف الحياة لقياس الامتنان وتشبعات المفردات المكونة للمقياس على العامل المستخرج. كما يوضح الشكل التالي اختبار التراكم

شكل (5)

اختبار التراكم لمقياس الامتنان

يتضح مما سبق أن نتائج التحليل العاملي تطابق التصور النظري الذي بُنِيَ عليه مقياس الامتنان المكون من عامل واحد.

كما تم التحقق من الاتساق الداخلي لمفردات مقياس الامتنان بحساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفرداته والدرجة الكلية له. وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.584: 0.820) وكانت جميع هذه التشبعات دالة عند مستوى (0.01)، ويوضح ملحق (9) معاملات الاتساق الداخلي لمفردات مقياس مواقف الحياة لقياس الامتنان التي تعكس قدرًا جيدًا من الاتساق الداخلي له.

كما تم أيضا حساب ثبات مقياس الامتنان ككل عن طريق إيجاد قيمة ألفا كرونباخ، فبلغ (0.93)، وبطريقة التجزئة النصفية وباستخدام معادلة سبيرمان بروان بلغ (0.95) فى حالة عدم تساوي المفردات وهي معاملات ثبات مرتفعة.

<u>الفرض الأول:</u> لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الصمود الأكاديمي وكل من الامتنان والتحيز المعرفي وأبعاده لدى طلبة المرحلة الثانوية عينة الدراسة.

قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون[61] وذلك من أجل التحقق من صحة الفرض الصفري الأول بين الصمود الأكاديمي وكل من المتغيريْن المنبئيْن، وهما: الامتنان والتحيز المعرفي وأبعاده. والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط:

جدول (1)

يوضح معاملات الارتباط بين الصمود الاكاديمي وكلا من الامتنان والتحيز المعرفي وإبعاده (ن= 115)

المتغيرات المستقلة	الصمود الاكاديمي
الامتنان	0.91**
التحيز المعرفي الدرجة الكلية	-0.84**
بُعد القفز إلى الاستنتاجات	-0.80**
بُعد تحيز جمود المعتقدات	-0.83**
بُعد تحيز الانتباه للمهددات	-0.69**
بُعد المشكلات المعرفية الذاتية	-0.65**
بعد السلوك الآمن	-0.70**
بُعد التحيز للعزو الخارجي	-0.72**

[61] Pearson Correlation

المتغيرات المستقلة	الصمود الاكاديمي
بُعد المشكلات المعرفية الاجتماعية	-0.75**
	0.84**

يتضح من جدول (1) أن جميع معاملات الارتباط بين المتغير المستقل "الصمود الأكاديمي" وكل من المتغيرات التابعة (الامتنان، والتحيز المعرفي وأبعاده) بينها معاملات ارتباط حيث :

1. وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوي (0.01) بين الصمود الأكاديمي والامتنان، حيث بلغ قيمة معامل الارتباط (0.91) ويتضح أيضا أنه معامل ارتباط قوي.
2. وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين الصمود الأكاديمي وكل من الدرجة الكلية للتحيز المعرفي وكذلك أبعاده (القفز إلى الاستنتاجات، وتحيز جمود المعتقدات، وتحيز الانتباه للمهددات، والمشكلات المعرفية الذاتية، والسلوك الآمن، والتحيز للعزو الخارجي، والمشكلات المعرفية الاجتماعية)، حيث كانت قيم معامل الارتباط على الترتيب (-0.84) (-0.80) (-0.83) (-0.69) (-0.65) (-0.70) (-0.72) (-0.75) ويتضح أيضا أن جميع معاملات الارتباط كانت قوية.

الفرض الثاني: لا يمكن التنبؤ بالصمود الأكاديمي من خلال كل من الامتنان وأبعاد التحيز المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية عينة الدراسة.

تم حساب تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي[62] للتحقق من صحة الفرض الصفري الثاني للتنبؤ بالصمود الأكاديمي من خلال الامتنان وأبعاد التحيز المعرفي (القفز إلى الاستنتاجات، وتحيز جمود المعتقدات، وتحيز الانتباه للمهددات، والمشكلات المعرفية الذاتية، والسلوك الآمن، والتحيز للعزو الخارجي، والمشكلات المعرفية الاجتماعية) بهدف إيجاد معادلة خطية تربط بين المتغير التابع والمتغيرات المستقلة أو المنبئات، للتنبؤ بالمتغير التابع من المتغيرات المستقلة. من خلال إدخال المتغيرات المستقلة بالتدريج؛ بهدف تقييم كل متغير مستقل تتم إضافته إلى النموذج الجديد؛ للتوصل إلى التغيير في التنبؤ بعد إضافة ذلك المتغير المستقل إلى النموذج السابق له.

وكان لابد أولا من التحقق من مسلمات تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي حيث تم التحقق من الاعتدالية [63]والخطية[64]، وكان ذلك من خلال المدرج التكراري[65] وشكل

[62] Stepwise Multiple Linear Regression (SMLR)
[63] Normality
[64] Linearity
[65] Histogrm

المنحني الاعتدالي[66]، فتم التأكد من الاعتدالية من خلال فحص البواقي والتأكد من أنها تتوزع وفقا للتوزيع الاعتدالي، وكان ذلك شرطا مهما لإجراء الانحدار، وتم التحقق من الخطية من خلال تجمع بيانات البواقي المعيارية للانحدار حول الخط المستقيم بتوزيع معتدل. وفيما يلي شكل (6) الذي يوضح الاعتدالية وشكل (7) يوضح الخطية.

شكل (6) يوضح الاعتدالية

[66] **Normal P-P Plot**

شكل (7) يوضح الخطية

ثم تم التحقق من انتشار البواقي عن طريق فحص الشكل الانتشارى[67] الذي يظهر فيه انتشار البواقي مع القيم المتوقعة. ولابد من أن الشكل لا يكون على هيئة V– Y لكي يتم التحقق من شرط انتشار البواقي. ويوضح شكل (8) انتشار البواقي:

[67] **Scatter plot**

شكل (8) يوضح انتشار البواقي

ثم تم تنفيذ تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي باستخدام طريقة الإدخال Stepwise Analysis وتم ذلك بإدخال الصمود الأكاديمي كمتغير تابع والامتنان، وأبعاد التحيز المعرفي وهي (القفز إلى الاستنتاجات، وتحيز جمود المعتقدات، وتحيز الانتباه للمهددات، والمشكلات المعرفية الذاتية، والسلوك الآمن التحيز للعزو الخارجي، والمشكلات المعرفية الاجتماعية) كمتغيرات مستقلة. ويوضح جدول (2) النماذج الذي أسفر عنها تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي كما يلي:

جدول (2)

نماذج تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي للمتغيرات المنبئة بمتغير الصمود الأكاديمي لعينة الدراسة (115) من طلاب المرحلة الثانوية

النماذج	R	R^2	الخطأ المعياري للتقدير	R^2 Adjusted	F	df الانحدار	df المتبقي	df الكلية	دلالة F
النموذج(1) الاول	[a]0.913	0.833	8.29	0.83	564.502	1	113	114	0.000
النموذج(2) الثاني	[b]0.921	0.849	7.92	0.85	315.087	2	112	114	0.000
النموذج(3) الثالث	[c]0.931	0.866	7.50	0.86	238.990	3	111	114	0.000
النموذج(4) الرابع	[d]0.934	0.872	7.37	0.87	187.076	4	110	114	0.000

** دال عند مستوى (0.01)

يتضح من جدول (2) أن نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي أسفرت عن أربعة نماذج بحسب المتغيرات المنبئة الأربعة، حيث كانت المتغيرات المنبئة بالصمود الأكاديمي هي: الامتنان وثلاثة أبعاد من أبعاد التحيز المعرفي (القفز إلى الاستنتاجات وتحيز جمود المعتقدات والتحيز للعزو الخارجي)، وتم استبعاد أربعة أبعاد من أبعاد التحيز المعرفي وهي (المشكلات المعرفية الاجتماعية وتحيز الانتباه للمهددات، والمشكلات المعرفية الذاتية، والسلوك الآمن) من معادلة التنبؤ كما يلي:

1. **النموذج الأول:** الذي تم إدخال الامتنان فيه كمتغير مستقل، وقد فسَّر الامتنان (83.3%) فقط من التباين في درجات الصمود الأكاديمي، وكان هذا الإسهام دالا إحصائيا عند مستوى (0.000) كما بلغت قيمة (F) (564.502) عند درجات حرية (1 ، 113). كما بلغت قيمة R (0.913) وقيمة R^2 (0.833) وقيمة R^2 Adjusted (0.83). ويتضح من النموذج الأول قدرة متغير الامتنان على التنبؤ بالصمود الأكاديمي.
2. **النموذج الثاني:** تم إضافة الامتنان مع بُعد القفز إلى الاستنتاجات، وفَسَّرَ المتغيران (84.9%) من التباين في درجات الصمود الأكاديمي، وكان هذه الإسهام دالا إحصائيا عند مستوى (0.000) وبلغت قيمة (F) (315.087) عند درجات حرية (2 ، 112). كما بلغت بلغت قيمة R (0.921) وقيمة ^2R (0.849) وقيمة R^2 Adjusted

(0.85) ويتضح من النموذج الثاني قدرة الامتنان وبُعد القفز إلى الاستنتاجات على التنبؤ بالصمود الأكاديمي.

3.النموذج الثالث: تم إضافة الامتنان مع بُعد القفز إلى الاستنتاجات وبعد تحيز جمود المعتقدات. وقد فَسَّرَت هذه المتغيرات مجتمعة (86.6%) من التباين في درجات الصمود الأكاديمي، وهذا الإسهام دال إحصائيا عند مستوى (0.000) وقد بلغت قيمة (F) (238.999) عند درجات حرية (3 ، 111). كما بلغت قيمة R (0.931) وقيمة R^2 (0.866) وقيمة Adjusted R^2 (0.86). ويتضح من النموذج الثالث قدرة كلٌّ من الامتنان مع بُعد القفز إلى الاستنتاجات وبُعد تحيز جمود المعتقدات على التنبؤ بالصمود الأكاديمي.

4.النموذج الرابع: وقد تم إضافة الامتنان مع بُعد القفز إلى الاستنتاجات وبُعد تحيز جمود المعتقدات وبُعد التحيز للعزو الخارجي. وقد فَسَّرَت هذه المتغيرات مجتمعة (87.2%) من التباين في درجات الصمود الأكاديمي، وهذا الإسهام دال إحصائيا عند مستوى (0.000) وبلغت قيمة (F) (187.076) عند درجات حرية (4 ، 110)، كما بلغت قيمة R (0.934) وقيمة R^2 (0.872) وقيمة Adjusted R^2 (0.87). ويتضح من النموذج الثالث قدرة كلٌّ من الامتنان مع بُعد القفز إلى الاستنتاجات وبُعد تحيز جمود المعتقدات وبُعد التحيز للعزو الخارجي على التنبؤ بالصمود الأكاديمي.

<u>الفرض الثالث</u>: لا يختلف الإسهام النسبي لكلٌّ من الامتنان وأبعاد التحيز المعرفي فى التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية عينة الدراسة.

أسفر تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي عن مجموعة من المعاملات للتحقق من الفرض الثالث كما يوضح الجدول التالي:

جدول (3)

يوضح معاملات تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي لمتغير الصمود الأكاديمي لعينة الدراسة (115) من طلاب المرحلة الثانوية

مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل بيتا	قيمة (ت)	الدلالة
ثابت الانحدار	72.058	14.719		4.896	0.000
الامتنان	1.768	0.254	0.534	6.948	0.000

القفز إلى الاستنتاجات	2.993-	0.721	0.238-	4.153-	0.000
تحيز جمود المعتقدات	3.058-	0.729	0.388-	4.193-	0.000
التحيز للعزو الخارجي	1.038-	0.461	0.177-	2.251-	0.026

** دال عند مستوى (0.01)

كما يتضح من جدول ملحق (3) إسهام كل متغير على حدة من المتغيرات المنبئة في تفسير تباين درجات الصمود الأكاديمي؛ كما يلي:

1. **يوجد تأثير دال إحصائيا لمتغير الامتنان، حيث بلغت قيمة "ت" (6.984) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.000)، وبلغت قيمة معامل بيتا β (0.534). وتشير هذه النتيجة إلى أنه في حال زيادة الامتنان درجة واحدة فسيقابلها زيادة في الصمود الأكاديمي بمقدار (0.534)، وقد حصل هذه المتغير على المركز الأول مقارنة بالمتغيرات الأخرى في تفسير التباين في الصمود الأكاديمي عند ضبط أثر بقية المتغيرات المستقلة في نموذج الانحدار حيث استطاع تفسير (83.3%) من درجة التباين الكلية للصمود الأكاديمي، وكان معامل الارتباط الجزئي (0.552).**
2. **يوجد تأثير دال إحصائيا لمتغير بُعد تحيز جمود المعتقدات حيث بلغت قيمة "ت" (-4.193) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.000)، وبلغت قيمة معامل بيتا β (-0.388). وتشير هذه النتيجة إلى أنه في حال زيادة تحيز جمود المعتقدات بدرجة واحدة فسيقابلها انخفاض في الصمود الأكاديمي بمقدار (-0.388) وقد حصل هذه المتغير على المركز الثاني مقارنة بالمتغيرات الأخرى في تفسير التباين في الصمود الأكاديمي عند ضبط أثر بقية المتغيرات المستقلة في نموذج الانحدار حيث استطاع تفسير (17%) من درجة التباين الكلية للصمود الأكاديمي، وكان معامل الارتباط الجزئي (-0.371).**
3. **يوجد تأثير دال إحصائيا لمتغير بُعد القفز إلى الاستنتاجات حيث بلغت قيمة "ت" (-4.153) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.000)، وبلغت قيمة معامل بيتا β (-0.238). وتشير هذه النتيجة إلى أنه في حال زيادة القفز إلى الاستناجات بدرجة واحدة فسيقابلها نقص في الصمود الأكاديمي بمقدار (-0.238). وقد حصل هذه المتغير على المركز الثالث مقارنة بالمتغيرات الأخرى في تفسير التباين في الصمود الأكاديمي عند ضبط أثر بقية المتغيرات المستقلة في نموذج الانحدار، حيث استطاع تفسير (16%) من درجة التباين الكلية للصمود الأكاديمي، وكان معامل الارتباط الجزئي (-0.368).**

4. يوجد تأثير دال إحصائيا لمتغير بُعد التحيز للعزو الخارجي حيث بلغت قيمة "ت" (−2.251) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.026)، وبلغت قيمة معامل بيتا β (−0.177). وتشير هذه النتيجة إلى أنه في حال زيادة التحيز للعزو الخارجي بدرجة واحدة فستقابلها زيادة في الصمود الأكاديمي بمقدار (−0.177). وقد حصل هذه المتغير على المركز الرابع مقارنة بالمتغيرات الأخرى في تفسير التباين في الصمود الأكاديمي عند ضبط أثر بقية المتغيرات المستقلة في نموذج الانحدار، حيث استطاع تفسير (6%) من درجة التباين الكلية للصمود الأكاديمي. وكان معامل الارتباط الجزئي (−0.210).

وبذلك يوجد تأثير موجب دال إحصائيا عند مستوى (0.000) للامتنان في الصمود الأكاديمي، وكذلك يوجد تأثير سالب دال إحصائيا عند مستوى يتراوح بين (0.000 ، 0.026) لكل من متغير بُعد القفز إلى الاستنتاجات وبُعد متغير تحيز جمود المعتقدات وبُعد متغير التحيز للعزو الخارجي في الصمود الأكاديمي. فكلما ارتفعت درجة الامتنان ارتفعت درجة الصمود الأكاديمي، وكلما انخفضت درجة القفز إلى الاستنتاجات وتحيز جمود المعتقدات والتحيز للعزو الخارجي ارتفعت درجة الصمود الأكاديمي. وبذلك يمكن صياغة معادلة الانحدار القياسي الهرمي المتعدد لمتغير الصمود الأكاديمي والمتغيرات التنبؤية على النحو التالي:

الصمود الأكاديمي= 72.058 + 0.534 الامتنان − 0.388 تحيز جمود المعتقدات −0.238 القفز الى الاستناجات − 0.177 التحيز للعزو الخارجي

تفسير النتائج :

ظهرت علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين الامتنان والصمود الأكاديمي، كما حصل الامتنان على المركز الأول، مقارنة بالمتغيرات الأخرى في تفسير التباين في الصمود الأكاديمي عند ضبط أثر بقية المتغيرات المستقلة في نموذج الانحدار، ويمكن إرجاع هذه النتيجة وتفسيرها إلى التجارب، والنتائج الإيجابية، التي مر بها الطلاب الممتنون، وجعلت لديهم مَيْلا معمما للاعتراف، والرد بمشاعر ممتنة للآخرين، وكذلك نتيجة ما يُمنح للطلاب المُمتنين من خدمات من الآخرين، تجعلهم على استعداد لتقديم الشكر، والتصرف بإيجابية تجاههم؛ مما يزيد من علاقاتهم الاجتماعية. لقد أشادت عينة الدراسة من الطلاب الممتنين بالمرحلة الثانوية بدور الأسرة والمدرسين؛ لما قدموه من أجل النجاح بالمرحلة الإعدادية، كما أشادوا بدور معلمة الصف الأول، لأنها هي من ساعدهم منذ البداية، والأم لما وفرته لهم من مساعدات، من أجل توفير وقت للمذاكرة، والأب لتوصيلهم لمرحلة الاعتماد على النفس، وعاملة النظافة لدورها في استمتاعهم بنظافة الفصل، وسائق

الحافلة (الأتوبيس) لتعبه معهم كل يوم وتوصيلهم، والمدرسين لأنهم سبب في تعليمهم كل ما هو جديد، ولزملائهم الذين يساعدونهم على الفهم، والأخوات لأنّهن يوفرن لهم جوا يساعدهم على المذكرة. كل ذلك من امتنان وتجارب إيجابية تزيد لديهم احتمال النجاح التعليمي على الرغم من الشدائد والمواقف الضاغطة؛ مما يزيد صمودهم الأكاديمي. فعندما عرض على عينة الدراسة من الطلاب بالمرحلة الثانوية موقف أكاديمي ضاغط وهو "حصوله على تقدير راسب في أحد المقررات"، كان لدى الطلاب الممتنين مثابرة للعمل الشاق والمحاولة أكثر من مرة، كما كان لديهم تأمل وتكيف لطلب المساعدة والتفكير في نقاط القوة والضعف ومراقبة الجهد والإنجازات، وعدم التأثير السلبي والاستجابة العاطفية وعدم اليأس وعدم قبول التأثيرات السلبية؛ مما جعلهم أكثر صمودا أكاديميا.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية العزو فالأفراد الممتنون يعزون نتائجهم الايجابية إلى أسباب خارجية وهذا ليس معناه أن يقللوا من الجهود السببية وخصائصهم الشخصية وإنما هم يوسعون من أسباب النجاح والحظ الحسن ليشمل عوامل خارجية وأشخاصا ساهموا بالفعل في نجاحهم وسعادتهم؛ مما يجعل لديهم ميلا لتقدير الفوائد المتصورة أو الجوانب الإيجابية في حياتهم والاستجابة بإيجابية في المحن؛ مما يزيد صمودهم (Fagley, 2012; McCullough et al., 2002) . وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (Palmieri, 2018; McCanlies et al., 2018; Wu et al., 2017; Vieselmeyer et al., 2017; Dwiwardani, et al.,2014; Thorndike ,2008). التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين الامتنان والصمود.

كما ظهرت علاقة سالبة دالة إحصائيا بين التحيز المعرفي وكذلك أبعاده (القفز إلى الاستنتاجات، وتحيز جمود المعتقدات، وتحيز الانتباه للمهددات، والمشكلات المعرفية الذاتية، والسلوك الآمن، والتحيز للعزو الخارجي، والمشكلات المعرفية الاجتماعية) والصمود الأكاديمي، كما كان هناك ثلاثة أبعاد للتحيز المعرفي من المنبئات بالصمود الأكاديمي، وهذه الأبعاد حسب قوة التنبؤ هي: تحيز جمود المعتقدات، والقفز الى الاستناجات، والتحيز للعزو الخارجي. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة Beadel et al. (2016) التى توصلت إلى وجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين الصمود والتحيز المعرفي وكذلك زيادة الصمود بعد التدريب على تقليل التحيز المعرفي، ودراسة Peng et al. (2017) التى توصلت إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين الصمود والتحيز المعرفي. ويمكن إرجاع هذه النتائج وتفسيرها إلى:

بالنسبة للنتيجة المرتبطة بالعلاقة السالبة بين بُعد تحيز جمود المعتقدات بالصمود الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية، وقدرته على تفسير جانب من التباين في درجاته، كان بُعد تحيز جمود المعتقدات في المركز الثاني مقارنة بالمتغيرات الباقية في تفسير التباين في الصمود الأكاديمي في حال ضبط أثر بقية المتغيرات المستقلة بنموذج الانحدار، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عمليتي الإدراك والاستدلال الخطأ للطلاب المتحيزين معرفيا، التى تجعل لديهم جمودا بالمعتقدات، فعينة الدراسة من الطلاب ذوي

جمود المعتقدات بالمرحلة الثانوية كان لديهم تشكك في المعلومات والمصادر الخاصة بها وعدم مرونة التفكير، كان لديهم اعتقاد بأنهم المقصودون بالشتائم من بعض الزملاء، وزملاؤهم هم مصدر الإشاعة لأنهم لا يحبونهم، وأن زملاءهم يقصدون وقوعهم على السلم، وأن المعلم يتعمد حصولهم على تقدير ضعيف، كل ذلك من جمود بالمعتقدات قلل من صمودهم الأكاديمي بل كان مصدرا يزيد من الشدائد الأكاديمية والمواقف الضاغطة عليهم. فعندما عُرض على عينة الدراسة موقف أكاديمي ضاغط، كان الطلاب ذوو جمود المعتقدات أقل في الصمود الأكاديمي، فكانوا لا يريدون استخدام ردود فعل المعلمين لتحسين عملهم، ولا يريدون طلب المساعدة من المعلمين، ولا يريدون طلب التشجيع من العائلة والأصدقاء، وكانوا أكثر قلقا بل قالوا "ربما يحدث لى اكتئاب" كما ألقوا باللوم على المعلمين، واتسموا بعدم المرونة في التفكير وكأن كل شيء قد دُمِّر.

ويمكن أيضا تفسير هذه النتيجة في ضوء نموذج داكويز حيث إن تحيز جمود المعتقدات العالي يجعل لدى الفرد عدم مرونة التفكير والتشكيك في المعلومات والمصادر الخاصة(Van der Gaag et al., 2013)، فمعتقدات الفرد حول قدرته على النجاح والتعامل مع الأحداث السلبية عند حدوثها فعليا، سوف تؤدي إلى تعجيل التعافي، لأن الاشخاص سيكون لديهم أدوات لإدارة الضغوطات بدلا من الاعتقاد بالأحداث السلبية (Beadel et al., 2016).

بالنسبة للنتيجة المرتبطة بعلاقة القفز إلى الاستنتاجات بالصمود الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية، وقدرته على تفسير جانب من التباين في درجاته، كان بُعد القفز إلى الاستنتاجات في المركز الثالث مقارنة بالمتغيرات الباقية في تفسير التباين في الصمود الأكاديمي في حال ضبط أثر بقية المتغيرات المستقلة بنموذج الانحدار. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عملية الوصول إلى استنتاجات خطأ بعد جمع معلومات بطريقة متحيزة للطلاب المتحيزين معرفيا. فعينة الدراسة من الطلاب ذوي القفز إلى الاستنتاجات بالمرحلة الثانوية عندما تعرضوا لبعض المواقف كان لديهم استنتاجات خطأ، مثل "لا أحد من زملائي يريد الجلوس معي"، ودائما كانوا يشعرون بالخوف؛ لأن هذا مؤشرا على أنه قد يكون لديهم ضعف ما في أجهزة جسمهم، وأن زملاءهم لا يحبونهم كثيرا. كل ذلك من استنتاجات خطأ قلل من صمودهم الأكاديمي. فعندما عُرض على عينة الدراسة موقف أكاديمي ضاغط، كان الطلاب ذوو القفز إلى الاستنتاجات لا يريدون تحسين عملهم أو البدء في المذاكرة من هذه اللحظة، ولا يريدون استخدام نجاحاتهم الماضية للمساعدة في تحفيز أنفسهم ولا يريدون تغيير خطط حياتهم الأكاديمية، ولا يحاولون إيجاد طرق مختلفة للدراسة ولن يغيروا من أهدافهم وطموحاتهم طويلة الأجل. مما جعلهم أقل صمودا أكاديميا.

ويمكن أيضا تفسير هذه النتيجة في ضوء نموذج Goldstein (2015) الذي يفسر فيه أسباب التحيز المعرفي الثمانية منها الارتباط الوهمي الذي يجعل الفرد يُوجد

علاقات وهمية بين الأحداث؛ مما يجعل لدى الطلاب ميلا للتركيز على الجوانب السلبية في حياتهم؛ مما يقلل من الصمود الأكاديمي لديهم.

وبالنسبة للنتيجة المرتبطة بعلاقة التحيز للعزو الخارجي بالصمود الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية، وقدرته على تفسير جانب من التباين في درجاته، فكان بُعد التحيز للعزو الخارجي في المركز الرابع مقارنة بالمتغيرات الباقية في تفسير التباين في الصمود الأكاديمي في حال ضبط أثر بقية المتغيرات المستقلة بنموذج الانحدار، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عزو الطلاب أفكارهم ومشاعرهم إلى مصادر خارجية، فعينة الدراسة من الطلاب ذوي التحيز للعزو الخارجي بالمرحلة الثانوية أرجعوا فشلهم إلى مصادر خارجية مثل: الموضوع صعب والمدرس لم يستطع توصيل المعلومة، صعوبة المقررات، محاولة لتقليد زملائهم الفاشلين، عدم حبهم للمادة، تشتت تركيزكم بسبب إخوتهم. كل ذلك من تحيز للعزو الخارجي قلل من صمودهم الأكاديمي. فعندما عُرض على عينة الدراسة موقف أكاديمي ضاغط، كان مستوى التأمل والتكيف لطلب المساعدة والتفكير في نقاط القوة والضعف ومراقبة الجهد والإنجازات لدى الطلاب ذوي التحيز للعزو الخارجي قليلا، ولا يرون أن الوضع يمثل تحدّيًا، ولا يتطلعون إلى تحسين درجاتهم، ولا يُعطون لأنفسهم فرصة للتشجيع من أجل النجاح.

وبالنسبة للنتيجة المرتبطة بعلاقة المشكلات المعرفية الاجتماعية بالصمود الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية، وعدم قدرته على تفسير جانب من التباين في درجاته: نلاحظ أنه على الرغم من ارتباط متغير المشكلات المعرفية الاجتماعية بالصمود الأكاديمي، إلا أنه كان ضعيفا لدى عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية، الأمر الذي ترتب عليه عدم الإسهام في تفسير التباين في درجات الصمود الأكاديمي لديهم. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عدم فهم الفرد للآخرين، ودوافعهم وأفكارهم ومشاعرهم التى تجعل لديهم مشكلات معرفية اجتماعية، فكان لدى عينة الدراسة من الطلاب ذوي المشكلات المعرفية الاجتماعية بالمرحلة الثانوية – مشاكل في فهم الآخرين عندما تعرضوا لبعض المواقف مثل "أن زملاءهم يقصدون أن يجعلوهم يعيشون أوقاتا مرعبة، وانهم لا يهتمون بمشاعر زملائهم لأنهم اعتدوا عليهم هكذا، وأن زملاءهم يقصدون إهانتهم، وأن المدير يقصد عدم تكريمهم، والمشرف يقصد مراقبة سلوكهم، وأن المعلم يقصد معاقبتهم، كل ذلك من مشكلات معرفية اجتماعية قلل من صمودهم الأكاديمي بدرجة ما حتى لو ضعيفة. فعندما عُرض على عينة الدراسة موقف أكاديمي ضاغط كان مستوى التكيف والتأمل لطلب المساعدة لدى الطلاب ذوي المشكلات المعرفية الاجتماعية قليلا؛ مما جعلهم أقل إلى حد ما في الصمود الأكاديمي، فكانوا لا يطلبون المساعدة من المعلمين والأصدقاء والزملاء.

ويمكن تفسير هذه النتيجة والنتيجة الخاصة بعلاقة المشكلات المعرفية الاجتماعية بالصمود الأكاديمي في ضوء نموذج Cassidy، للصمود الأكاديمي، حيث إن

التأمل والتكييف لطلب المساعدة من الآخرين والدعم والتشجيع من أهم أسباب الصمود الأكاديمي (Lamond et al., 2008).

بالنسبة للنتيجة المرتبطة بعلاقة تحيز الانتباه للمهددات بالصمود الاكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية، وعدم قدرته على تفسير جانب من التباين في درجاته، نلاحظ أنه على الرغم من ارتباط متغير تحيز الانتباه للمهددات بالصمود الأكاديمي، إلا أنه كان ضعيفا لدى عينة الدراسة، الأمر الذي ترتب عليه عدم الإسهام في تفسير التباين في درجات الصمود الأكاديمي لديهم. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى تركيز الفرد على معلومات متحيزة، أي تركيز الانتباه على بعض من المعلومات وتجاهل معلومات أخرى، فعينة الدراسة من الطلاب ذوي تحيز الانتباه للمهددات بالمرحلة الثانوية كان لديهم تركيز الانتباه إلى بعض من المعلومات السلبية وتجاهل معلومات أخرى، مثل التركيز على الهاتف المحمول (الموبيل) ما إذا كان انكسر بعد تصادم الطالب مع أحد الزملاء. وعدم الانتباه إلى وقوع إصابات به هو أو الزميل أثناء التصادم. كل ذلك من تحيز الانتباه للمهددات قلل من صمودهم الأكاديمي إلى حد ما. فعندما عرض على عينة الدراسة موقف أكاديمي ضاغط كان الطلاب ذوو تحيز الانتباه للمهددات لا يتوقفون عن التفكير في الأفكار السلبية ولا يستطيعون التوقف عن الذعر ولديّهمَ خيبة أمل ولا يريدون تغيير أهدافهم وطموحاتهم طويلة الأجل.

ويمكن أيضا تفسير هذه النتيجة في ضوء نموذج داكويز حيث إن تحيز الانتباه للمهددات يجعل الفرد يركز الانتباه إلى بعض من المعلومات وتجاهل معلومات أخرى (Van der Gaag et al., 2013) مما يقلل من الصمود الأكاديمي لديهم.

بالنسبة للنتائج المرتبطة بعلاقة المشكلات المعرفية الذاتية بالصمود الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية، وعدم قدرته على تفسير جانب من التباين في درجاته: نلاحظ أنه على الرغم من ارتباط متغير المشكلات المعرفية الذاتية بالصمود الأكاديمي، إلا أنه كان ضعيفا لدى عينة الدراسة، الأمر الذي ترتب عليه عدم الإسهام في تفسير التباين في درجات الصمود الأكاديمي لديهم. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عدم تركيز الفرد أثناء تنفيذ المهام والبطء أثناء تنفيذ المهمات المختلفة، فعينة الدراسة من الطلاب ذوي المشكلات المعرفية الذاتية بالمرحلة الثانوية كان لديهم عدم تركيز أثناء تنفيذ المهام، مثل تشتت العقل بأمر آخر أثناء تنفيذ المهام، البطء في عمل الأبحاث، عدم التركيز أثناء شرح المعلم، البطء في المذاكرة، عدم التركيز في تعليمات المعلم، البطء في التعبير عن ما يريدون. كل ذلك من مشكلات معرفية ذاتية قلل من صمودهم الأكاديمي إلى حد ما. فعندما عُرض على عينة الدراسة موقف أكاديمي ضاغط كان الطلاب ذوو المشكلات المعرفية الذاتية لا يريدون البدء في المذاكرة من هذه اللحظة، ولا يمثل الموقف لهم تحدّيًا، ولا يحاولون التفكير في حلول جديدة أو كان لديهم اعتقاد أنهم لا يستطعون تحسين درجاتهم.

ويمكن أيضا تفسير هذه النتيجة في ضود نموذج Cassidy، حيث يعتبر أن المثابرة والعمل الجاد والمحاولة أكثر من مرة وعدم التخلي عن الهدف، والإصرار على تحقيق الخطط والأهداف، والاستفادة من ردود الفعل، من أجل حل المشكلة والتخلص من الشدائد ومواجهة التحديات وتحسين الوضع من أجل النجاح (Cassidy, 2016) .

بالنسبة للنتائج المرتبطة بعلاقة والسلوك الآمن بالصمود الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية، وعدم قدرته على تفسير جانب من التباين في درجاته: نلاحظ أنه على الرغم من ارتباط متغير السلوك الآمن بالصمود الأكاديمي، إلا أنه كان ضعيفا لدى عينة الدراسة، الأمر الذي ترتب عليه عدم الإسهام في تفسير التباين في درجات الصمود الأكاديمي لديهم. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى رغبة الفرد أحيانا في الابتعاد عن الخطر وممارسة سلوكيات تجنبية، فعينة الدراسة من الطلاب ذوي السلوك الآمن بالمرحلة الثانوية كان لديهم سلوكيات تجنبية للابتعاد عن الخطر، مثل تبرير الطلاب للمعلم عدم عمل الواجب بأنهم كانوا مرضى بدلا من قولهم إن الواجب كان صعبا ولذا لم يتمكنوا من عمله؛ مما قلل من صمودهم الأكاديمي إلى حد ما. فعندما عرض على عينة الدراسة موقف أكاديمي ضاغط كان الطلاب ذوو السلوك الآمن لا يستخدمون نجاحاتهم الماضية للمساعدة في تحفيز أنفسهم خوفا من تكرار الفشل ولا يفرضون عقوبات على الذات اعتمادا على أدائهم.

ويمكن أيضا تفسير هذه النتيجة في ضوء نموذج داكويز حيث إن السلوك الآمن يجعل الفرد يبتعد عن الخطر المحتمل وممارسة سلوكيات تجنبية (Van der Gaag et al., 2013) وبالتالي يكون غير قادر على مواجهة الضغوط الأكاديمية .

هذا وتوصي الباحثة بتنمية الصمود الأكاديمي للطلاب في المرحلة الثانوية من خلال إعداد برامج يظهر فيها الطلاب الكثير من الامتنان للمواقف الأكاديمية التى بها تحديات وضغوط وكذلك الحد من التحيز المعرفي للطلاب والتشوهات الإدركية في المواقف الأكاديمية الصعبة، وعمل ورش عمل للمعلمين والمسئولين بوزارة التربية والتعليم وأولياء الأمور لمعرفة دور الامتنان والحد من التحيز المعرفي في الصمود الأكاديمي للطلاب، ودمج الشعور بالامتنان والحد من التحيز المعرفي في المنهج الدراسي للطلاب بالمرحلة الثانوية، وتعزيز الصمود الأكاديمي للطلاب في المدرسة من خلال وضع استراتيجية لتدريب المدرسين للتعامل مع الطلاب وتوفير الدعم والتحفيز. كما يجب توفير خمس خصائص للمدرسة لتعزيز الصمود الأكاديمي للطلاب وهي: دعم المعلمين، وتوفير بيئة آمنة ومنظمة، والتوقعات الإيجابية من الطلاب، وإتاحة الفرص للطلاب داخل المدرسة ؛ليصبح الطلاب مشاركين ومنتجين، وبذل الجهود لتحسين الشراكات بين البيت والمدرسة .

كما توصي الباحثة بإجراء بحوث في هذا المجال على البيئة العربية، كما توصي بإجراء المزيد من البحوث على المرحلة الثانوية لما تتعرض له من ضغوط وتحديات

أكاديمية، وتقترح الباحثة إجراء دراسة عن نموذج بنائي للعلاقات السببية بين الصمود الأكاديمي والتحيز المعرفي والامتنان، ودراسة أخرى عن برنامج للتدريب على الحد من التحيز المعرفي لتنمية الصمود الأكاديمي، ودراسة أخرى عن برنامج للتدريب على الامتنان لتنمية الصمود الأكاديمي، ودراسة للتنبؤ بمهارة بالصمود الأكاديمي من خلال الامتنان والتحيز المعرفي لدى طلاب الجامعة وطلبة التعليم الثانوي الفني، وأخيرا دراسة مقارنة الامتنان والتحيز المعرفي بين الطلاب من ذوي مستويات مختلفة في الصمود الأكاديمي .

وأخيرا يجب الاعتراف بقيود الدراسة الحالية. حيث كانت عينة صغيرة، فالنتائج التي تم الحصول عليها يجب ألا تعمم على جميع طلبة المرحلة الثانوية لاقتصار تطبيق أدوات الدراسة على طلبة المرحلة الثانوية بمدرسة جينبس فقط. ولذلك فمن الضروروي إجراء مزيد من الدراسات على هذه المتغيرات على عينات أخرى لمعرفة المزيد من العلاقات.

أما عن إيجابيات الدراسة من وجهة نظر الباحثة فكانت عن جمع البيانات الخاصة بالصمود الأكاديمي والتحيز المعرفي والامتنان من خلال مقاييس تقيس استجابة الطلاب في مواقف حياتية؛ مما يقلل من التحيز في الاستجابات. كما تمت ترجمة مقياس أجنبي إلى اللغة العربية لقياس الصمود الأكاديمي من خلال مواقف الحياة، وإعداد الباحثة لمقياسين أحدهما لقياس الامتنان والثاني لقياس التحيز المعرفي من خلال مواقف الحياة. وكذلك سد الثغرة الموجودة في الدراسات العربية حول دراسة كل من الصمود الأكاديمي والتحيز المعرفي والامتنان لطلاب المرحلة الثانوية وإجراء المزيد من البحوث حول هذه المتغيرات من قبل الباحثين. والتأصيل النظري للصمود الأكاديمي والتحيز المعرفي والامتنان وهي متغيرات حديثة في الدراسات الأجنبية.

المراجع:

الحموري، فراس (2017). التحيزات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بالجنس والتحصيل الأكاديمي *المجلة الاردنية في العلوم التربوية*، 13(1)، 1-14.

عطية، أشرف محمد محمد (2011). الصمود الأكاديمي وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلاب التعليم المفتوح. *مجلة دراسات نفسية*، 21(4)، 571-621.

قرني، سعاد كامل؛ احمد، احمد عبد الملك (2017). 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. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، مجلد خاص (1)، 185-225.

المنشاوي، عادل محمود (2016). نموذج سببي للعلاقات المتبادلة بين الشفقة بالذات وكل من الإرهاق والصمود الأكاديمي لدى الطالب المعلم. *مجلة كلية التربية جامعة الاسكندرية*، 26 (5)، 153-225.

زهران، محمد حامد؛ زهران، سناء حامد (2013). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بكل من الصمود الأكاديمي والاستغراق الوظيفي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين بالتدريس. *مجلة الارشاد النفسي*، 36 (4)، 333-420.

حسن، هاني سعيد (2014). الإسهام النسبي للتسامح والامتنان في التنبؤ بالسعادة لدى طلاب الجامعة : دراسة في علم النفس الإيجابي. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 24(2) ، 143-184.

محمود، هبة (2017). أنماط التعلق الوجداني كمنبئ بكل من الشعور بالوحدة النفسية والامتنان لدى المراهقين من الجنسين. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 16(1) ، 177-228.

Akhtar, S. (2013). Good stuff: Courage, resilience, gratitude, generosity, forgiveness, and sacrifice. Lanham, MD: Jason Aronson.

Algoe, S. B. (2012). Find, remind, and bind: The functions of gratitude in everyday relationships. *Social and Personality Psychology Compass*, 6, 455–469. http://dx.doi.org/10.1111/j.1751-9004.2012.00439.x.

Algoe, S. B., Gable, S. L., & Maisel, N. C. (2010). It's the little things: Everyday gratitude as a booster shot for romantic relationships. *Personal Relationships, 17*, 217–233. http://dx.doi.org/10.1111/j.14756811.2010.01273.x.

Beadel, J. R., Mathews, A., & Teachman, B. A. (2016). Cognitive bias modification to enhance resilience to a panic challenge. *Cognitive Therapy and Research, 40*(6), 799-812. doi:10.1007/s10608-016-9791-z.

Borman, G. D., & Overman, L. T. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *The Elementary School Journal*, 104, 177–195. doi:10.1086/499748.

Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure. *Frontiers in Psychology, 7, 1-11.* doi: 10.3389/fpsyg.2016.01787.

Chan, S. W. Y., Lau, J. Y. F., & Reynolds, S. A. (2015). Is cognitive bias modification training truly beneficial for adolescents? *Journal of Child Psychology & Psychiatry, 56*(11), 1239–1248. https://doi.org/10.1111/jcpp.12368

Combs, D. R., Penn, D. L., Wicher, M., & Waldheter, E. (2007). The Ambiguous Intentions Hostility Questionnaire (AIHQ): A new measure for evaluating hostile social-cognitive biases in paranoia. *Cognitive Neuropsychiatry*, 12(2), 128–143.

https://doi.org/10.1080/13546800600787854.

Compas, B. E., & Reeslund, K. L. (2009). Processes of risk and resilience during adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), ***Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development., Vol. 1, 3rd ed.*** **(pp. 561–588). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc. https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001017.**

Cortina, M. A., Stein, A., Kahn, K., Hlungwani, T. M., Holmes, E. A., & Fazel, M. (2016). Cognitive styles and psychological functioning in rural South African school students: Understanding influences for risk and resilience in the face of chronic adversity. ***Journal of Adolescence, 49,*** **38–46. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.01.010.**

Cox, P., Bamford, G. M., & Lau, J. Y. F. (2016). Cognitive bias modification as a strategy to reduce children's fears and concerns about the secondary school transition. ***Anxiety, Stress& Coping, 29*****(4), 447–456.**

https://doi.org/10.1080/10615806.2015.1058367.

Dickinson, M. J., & Dickinson, D. A. G. (2015). Practically perfect in every way: can reframing perfectionism for high-achieving undergraduates impact academic resilience? ***Studies in Higher Education, 40*****(10), 1889–1903.**

https://doi.org/10.1080/03075079.2014.912625.

Dwiwardani, C., Hill, P. C., Bollinger, R. A., Marks, L. E., Steele, J. R., Doolin, H. N., … Davis, D. E. (2014). Virtues develop from a secure base: Attachment and resilience as predictors of humility, gratitude, and forgiveness. ***Journal of Psychology and Theology, 42*****(1), 83–90.**

Ellis, W. T. (2011). ***Against the odds: Academic resilience among high-ability African American adolescents living in rural poverty. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences.*** **ProQuest Information & Learning. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2011-99050-200&site=ehost-live**

Fagley, N. S. (2012). Appreciation uniquely predicts life satisfaction above demographics, the Big 5 personality factors, and gratitude. ***Personality and Individual Differences, 53,*** **59–63.**

http://dx.doi.org/10.1016/j.paid .2012.02.019

Fallon, C. M. (2011). ***School factors that promote academic resilience in urban Latino high school students. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences.*** **ProQuest Information & Learning. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2011-99070-171&site=ehost-live&scope=site**

Foshee, C. M. (2014). ***Conditions that promote the academic performance of college students in a remedial mathematics course: Academic competence, academic resilience, and the learning environment. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences.*** **ProQuest Information & Learning. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2014-99070-112&site=ehost-live&scope=site**

Foster, T. A. (2014). ***An exploration of academic resilience among rural students living in poverty. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences.*** **ProQuest Information & Learning. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2014-99050-532&site=ehost-live&scope=site**

Gardynik, U. (2009). ***Defying the odds: Academic resilience of students with learning disabilities. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences.*** **ProQuest Information & Learning. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2009-99130-320&site=ehost-live&scope=site**

Gizir, C. A., & Aydin, G. (2009). Protective factors contributing to the academic resilience of students living in poverty in Turkey. ***Professional School Counseling, 13*****(1), 38–49. https://doi.org/10.5330/PSC.n.2010-13.38.**

Gizir, C. A., & Aydin, G. (2009). Protective factors contributing to the academic resilience of students living in poverty in Turkey. ***Professional School Counseling, 13*****(1), 38–49. https://doi.org/10.5330/PSC.n.2010-13.38.**

Goldstein, B. (2015). ***Cognitive psychology, connecting mind, research, and everyday experience.*** **(4th ed.). USA, Boston: Cengage Learning.**

Haglund, M. E. M., Nestadt, P. S., Cooper, N. S., Southwick, S. M., & Charney, D. S. (2007). Psychobiological mechanisms of resilience: Relevance to prevention and treatment of stress-related psychopathology. ***Development and Psychopathology, 19*****(3), 889–920.**

https://doi.org/10.1017/S0954579407000430

Harris, C. M. (2016). ***Gratitude's role in improving student engagement, academic achievement, and attendance: A longitudinal field experiment. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences.*** **ProQuest Information & Learning. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2016-42141-154&site=ehost-live.**

Hart, L. M. (2018). ***Factors contributing to academic resilience of former homeless high school students: A phenomenological study. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences.*** **ProQuest Information & Learning. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2017-29362-242&site=ehost-live&scope=site**

Hoorelbeke, K., Marchetti, I., De Schryver, M., & Koster, E. H. W. (2016). The interplay between cognitive risk and resilience factors in remitted depression: A network analysis. ***Journal of Affective Disorders, 195,*** **96–104. https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.02.001**

Kanevsky, L., Corke, M., & Frangkiser, L. (2008). The academic resilience and psychosocial characteristics of inner-city english learners in a museum-based school program. ***Education and Urban Society, 40*****(4), 452-475.**

doi:http://dx.doi.org/10.1177/0013124507304693.

Kleim, B., Thörn, H. A., & Ehlert, U. (2014). Positive interpretation bias predicts well-being in medical interns. ***Frontiers in Psychology, 5.*** **Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2014-43948-001&site=ehost-live&scope=site**

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. https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2008.03.007**

Lawrence, S. D. (2011). ***Closing the achievement gap: Factors that promote academic resilience in high school foster youth. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences.*** **ProQuest Information & Learning. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2011-99070-172&site=ehost-live**

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. https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1322179.

Lu, B., Hui, M., & Yu-Xia, H. (2005). The Development of Native Chinese Affective Picture System--A pretest in 46 College Students. *Chinese Mental Health Journal, 19*(11), 719–722.

Retrieved from http://search.ebscohost. Com /login. aspx?direct=true&db=psyh&AN=2005-15454-001&site=ehost-live

Mackintosh, B., Mathews, A., Eckstein, D., & Hoppitt, L. (2013). Specificity effects in the modification of interpretation bias and stress reactivity. *Journal of Experimental Psychopathology, 4*(2), 133–147. https://doi.org/10.5127/jep.025711.

Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology, 77*(2), 413–440. https://doi.org/10.1348/000709906X118036.

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. doi:10.1177/0143034312472759.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates, and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, .Î5, 353-370. doi:10.1080/03054980902934639.

Masten, A. S., & Gewirtz, A. H. (2006). Vulnerability and Resilience in early child development. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development.* (pp. 22–43). Malden: Blackwell Publishing. https://doi.org/10.1002/9780470757703.ch2.

Mathews, A., & Mackintosh, B. (2000). Induced emotional interpretation bias and anxiety. *Journal of Abnormal Psychology, 109*(4), 602–615. https://doi.org/10.1037/0021-843X.109.4.602.

Mathews, A., & MacLeod, C. (2002). Induced processing biases have causal effects on anxiety. *Cognition and Emotion, 16*(3), 331–354. doi: 10.1080/02699930143000518.

McCanlies, E. C., Gu, J. K., Andrew, M. E., & Violanti, J. M. (2018). The effect of social support, gratitude, resilience and satisfaction with life on depressive symptoms among police officers following Hurricane Katrina. *International Journal of Social Psychiatry, 64*(1), 63-72. doi:10.1177/0020764017746197.

McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J. A. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology, 82,* 112–127. http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.82.1.11.

McCullough, M. E., Kilpatrick, S. D., Emmons, R. A., & Larson, D. B. (2001). Is gratitude a moral affect? *Psychological Bulletin, 127,* 249– 266. http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.127.2.249.

Morales, E. E. (2008). Academic resilience in retrospect: Following up a decade later. *Journal of Hispanic Higher Education, 7*(3), 228–248. https://doi.org/10.1177/1538192708317119.

Moritz, S., Mayer-Stassfurth, H., Endlich, L., Andreou, C., Ramdani, N., Petermann, F., & Balzan, R. (2015). The Benefits of Doubt: Cognitive Bias Correction Reduces Hasty Decision-Making in Schizophrenia. *Cognitive Therapy & Research, 39*(5), 627–635. https://doi.org/10.1007/s10608-015-9690-8

Olson, R., Knepple Carney, A., & Hicks Patrick, J. (2018). Associations between gratitude and spirituality: An experience sampling approach. *Psychology of Religion and Spirituality,* doi:10.1037/rel0000164.

Palmieri, E. T. (2018). *Safeguarding the counselor heart: Exploring the relationship between burnout, resilience and gratitude in clinical counselors*. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*. ProQuest Information & Learning. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh &AN=2018-09133-190&site=ehost-live.

Peng, L., Cao, H.-W., Yu, Y., & Li, M. (2017). Resilience and cognitive bias in Chinese male medical freshmen. *Frontiers in Psychiatry, 8*. 640-664. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2017.00158.

Powers, T. V. (2004). *The relationship among protective factors, volition, and academic resilience in chronically-ill adolescents*. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*. ProQuest Information & Learning. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh &AN=2004-99010-252&site=ehost-live.

Rabinovitz, S., & Nagar, M. (2015). Possible End to an Endless Quest? Cognitive Bias Modification for Excessive Multiplayer Online Gamers. *CyberPsychology, Behavior & Social Networking*, *18*(10), 581–587. https://doi.org/10.1089/cyber.2015.0173.

Ricketts, S. N., Engelhard, G. J., & Chang, M. (2017). Development and validation of a scale to measure academic resilience in mathematics. *European Journal of Psychological Assessment, 33*(2), 79-86. doi:10.1027/1015-5759/a000274.

Sandler, I., Wolchik, S., Davis, C., Haine, R., & Ayers, T. (2003). Correlational and experimental study of resilience in children of divorce and parentally bereaved children. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities.* (pp. 213–240). New York, NY: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511615788.011.

Sun, P., Jiang, H., Chu, M., & Qian, F. (2014). Gratitude and school well-being among Chinese university students: Interpersonal relationships and social support as mediators. *Social Behavior and Personality, 42*(10), 1689-1698. doi:10.2224/sbp.2014.42.10.1689.

Taylor, S. Y. (2007). *Academic resilience in African American students: A study of recovery from proximal risk. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. ProQuest Information & Learning. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh &AN=2007-99211-030&site=ehost-live.

Thorndike, J. M. (2008). *Gratitude and human flourishing: Examining the benefits of gratitude on effective coping, resilience and well-being. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*. ProQuest Information & Learning. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh &AN=2008-99020-215&site=ehost-live.

Topham, P., & Moller, N. (2011). New students' psychological well-being and its relation to first year academic performance in a UK university. *Counselling & Psychotherapy Research, 11*(3), 196–203. https://doi.org/10.1080/14733145.2010.519043.

Tugade, M. M., Fredrickson, B. L., & Barrett, L. F. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of Personality, 72*(6), 1161–1190. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00294.x.

Van der Gaag, M., Schütz, C., ten Napel, A., Landa, Y., Delespaul, P., Bak, M., …, de Hert, M. (2013). Development of the Davos assessment of cognitive biases scale (DACOBS). *Schizophrenia Research, 144*, 63-71. doi.org/10.1016/j.schres.2012.12.010

VanderLind, R. (2019). *Identity development, stigma, and academic resilience in college students with mental illness. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. ProQuest Information & Learning. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh &AN=2018-52506-279&site=ehost-live

Vassilopoulos, S. P., & Banerjee, R. (2008). Interpretations and judgements regarding positive and negative social scenarios in childhood social anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 46(7), 870–876. doi:10.1016/j.brat.2008.03.008.

Vernon, L. L., Dillon, J. M., & Steiner, A. R. W. (2009). Proactive coping, gratitude, and posttraumatic stress disorder in college women. *Anxiety, Stress & Coping, 22*, 117–127. http://dx.doi.org/10.1080/ 10615800802203751

Vieselmeyer, J., Holguin, J., & Mezulis, A. (2017). The role of resilience and gratitude in posttraumatic stress and growth following a campus shooting. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, *9*(1), 62-69. doi:10.1037/tra0000149.

Visserman, M. L., Righetti, F., Impett, E. A., Keltner, D., & Van Lange, P. M. (2018). It's the motive that counts: Perceived sacrifice motives and gratitude in romantic relationships. *Emotion*, *18*(5), 625 637. doi:10.1037/emo0000344.

Washizu, N., & Naito, T. (2015). The emotions sumanai, gratitude, and indebtedness, and their relations to interpersonal orientation and psychological well-being among Japanese university students. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, *4*(3), 209-222. doi:10.1037/ipp0000037.

Weaver, D. E. (2010). *The relationship between cultural/ethnic identity and individual protective factors of academic resilience. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. ProQuest Information & Learning. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh &AN=2010-99031-076&site=ehost-live.

Wu, H.-Y., Hsin, Y.-Z., Chien, C.-L., Jone, K.-Y., & Chen, W.-Y. (2017). Effects of gratitude program on gratitude, well-being and resilience of undergraduate students. *Bulletin of Educational Psychology*, *49*(1), 43–67. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh &AN=2017-52184-005&site=ehost-live