جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة كربلاء
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية

الثقة المفرطة وعلاقتها بالصلابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا

رسالة مقدّمة
إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة كربلاء ، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في (علم النفس التربوي)

من

احمد بزون مطر

بإشراف
المدرس الدكتور

علياء نصير الكعبي

1446.هـ **2024.م**

بسم الله الرحمن الرحيم

(وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّكَ لَنْ تَخْرِقَ الْأَرْضَ وَلَنْ تَبْلُغَ الْجِبَالَ طُولًا .)

صدق الله العلي العظيـــــم

سورة الاسراء (الآية 37)

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ(**الثقة المفرطة وعلاقتها بالصلابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا**) والمقدمة من الطالب (**احمد بزون مطر**) قد جرت بإشرافي في قسم العلوم التربوية والنفسية / كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة كربلاء، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في (علم النفس التربوي).

التوقيع

ألمشرف

المدرس الدكتور

علياء نصير الكعبي

2024 / /

بناءً على التوصيات المتوفرة ، أرشح هذه الرسالة للمناقشة.

التوقيع

رئيس القسم

الأستاذ الدكتور

احمد عبد الحسين الازيرجاوي

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

التاريخ : / / 2024

إقرار لجنة المناقشة

نحن أعضاء لجنة المناقشة نشهد إننا اطلعنا على الرسالة الموسومة بـ (**الثقة المفرطة وعلاقتها بالصلابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا**) ، وقد ناقشنا الطالب (**احمد بزون مطر**) في محتوياتها وفيما له علاقة بها ، ونعتقد إنها جديرة بالقبول و بتقدير ( ) لنيل شهادة الماجستير في (علم النفس التربوي) .

التوقيع :
الاسم : ا.د مدين توري طلاك
رئيساً

التوقيع:
الاسم : ا.م.د عماد عبود هاني
عضواً

التوقيع:
الاسم : م .دعلي حمود عبد الزهرة
عضواً

التوقيع:
الاسم :م.د علياء نصير الكعبي
عضواً ومشرفاً

صادق مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة كربلاء على إقرار اللجنة

التوقيع

أ.د هادي حميد شندوخ

عميد كلية التربية للعلوم الإنسانية

١٦ / ١٠ / 2024م.

الإهداء

إلى . . شهداءنا فخرنا من بهم استقمنا

من رحلوا عنا لكن ارواحهم معنا والداي رحمهما الله

الاخوة والوفاء والاخلاص واخواني اخواتي حفظهم الله

كل أفراد أسرتي . . .

الشّموع التي أنارت لِيَ الدَّربَ

أساتذتي . . . تقديراً واعتزازاً

أهدي هذا الجُّهدَ المُتَواضِعَ

الباحث احمد

شكر و امتنان

الحمد لله ربِّ العالمين والصَّلاة والسَّلام على أشرف خَلقِهِ ، أبي القاسم محمد بن عبد الله وعلى آله وصحبه المنتجبين الأخيار .

يطيب لي بعد أن أتمّمت رسالتي بعون الله تعالى ، أن أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى مشرفتي المدرس الدكتور علياء نصير الكعبي ، لما بذلته من حرص شديد ، وتوجيه صائب ، وأُراء سديدة ، وقراءة دقيقة وأمانة علمية ، وملاحظات قّيمة ، أسهمت إلى حد كبير في اغناء هذا الجهد وبلورته واظهاره بالنحو الذي هو عليه ، ووفاءً لقلبها الكبير، يدين الباحث بالفضل والعرفان لها ، فجزاها الله تعالى خير جزاء المحسنين .

كما يسرني أن أتقدم بالشكر والإمتنان إلى أساتذة قسم العلوم التربوية والنفسية في جامعة كربلاء ، لما أبدوه من ملاحظات وأُراء علمية سديدة لأداتي البحث و خصوصا السادة أعضاء لجنة السمنار فلهم مني كل الشكر والإمتنان .

وخير ختامي اقدم الشكر والإمتنان وإلى كل من قدم لي المساعدة في إكمال متطلبات البحث ولا أنسى الشكر إلى كل من ذكرهم قلبي ولم يذكرهم قلمي فلهم أسمى آيات الشكر والاعتزاز لما وفروه لي من أسباب النجاح في دراستي ، فجزاهم الله عني خير جزاء المحسنين.

الباحث

جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة كربلاء
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية

الثقة المفرطة وعلاقتها بالصلابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا

مستخلص رسالة مقدّم
إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة كربلاء ، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في (علم النفس التربوي)

من

احمد بزون مطر

بإشراف
المدرس الدكتور

علياء نصير الكعبي

1446.هـ 2024.م

مستخلص البحث

يهدف البحث الحالي التعرف الى:

1- الثقة المفرطة لدى طلبة الدراسات العليا.

2- الصلابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا.

3- العلاقة الارتباطية بين الثقة المفرطة والصلابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا

4- دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين الثقة المفرطة والصلابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور ، إناث) والتخصص (علمي ، إنساني) والمرحلة (ماجستير ، دكتوراه)

ويتحدد البحث الحالي بطلبة الدراسات العليا في جامعة كربلاء تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكور ، إناث) والتخصص (علمي ، إنساني) والمرحلة (ماجستير ، دكتوراه) للعام الدراسي (2023 – 2024).

وتكونت عينة التطبيق النهائي من (400) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالأسلوب الطبقي العشوائي ذات التوزيع المتناسب ، وتحقيقاً لأهداف البحث قام الباحث ببناء مقياس الثقة المفرطة اعتماداً على نظرية (Langer, 1975) ، وقد تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين للحكم على صلاحية فقراته ، ومن ثم استخرج الخصائص السيكومترية له من (صدق وثبات)، كما قام الباحث بتبني مقياس (محمد واحمد واَخرون ، 2020) للصلابة الأكاديمية وكذلك تم عرضه على مجموعة من الخبراء المحكمين كما تم استخراج الخصائص السيكومترية له من (صدق وثبات) ، ثم طبقهما الباحث على عينة البحث النهائية .

وبعد الانتهاء من التطبيق استعمل الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات ، بالاستعانة بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ، و أظهرت نتائج البحث ما يأتي :

1- إن طلبة الدراسات العليا لديهم ثقة مفرطة.

2- إن طلبة الدراسات العليا لديهم صلابة اكاديمية.

3- دلت النتائج على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الثقة المفرطة والصلابة الأكاديمية.

4- أشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في العلاقة الارتباطية بين الثقة المفرطة والصلابة الأكاديمية تبعا لمتغيرات الجنس و التخصص و المرحلة .

وفي ضوء هذه النتائج قدم الباحث بعض التوصيات والمقترحات وكما موضحة في الفصل الرابع .

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
الآية الكريمة	ب
إقرار المشرف	ت
إقرار الخبير اللغوي	ث
إقرار الخبير العلمي	ج
إقرار الخبير العلمي	ح
إقرار لجنة المناقشة	خ
الاهداء	د
الشكر والامتنان	ذ
واجهة مستخلص الرسالة باللغة العربية	ر
مستخلص الرسالة باللغة العربية	ز
ثبت المحتويات	س – ض
ثبت الجداول	ض – ظ
ثبت الأشكال	ظ
ثبت الملاحق	ظ
الفصل الاول – تعريف بالبحث	1
اولا : مشكلة البحث	5 – 2
ثانيا : أهمية البحث	11 – 5
ثالثا: أهداف البحث	11
رابعا : حدود البحث	11
خامسا : تحديد المصطلحات	**13** – 11
الفصل الثاني – إطار نظري ودراسات سابقة	**14**
المحور الاول : إطار نظري :	15
اولا : الثقة المفرطة Over confidence	15

الموضوع	الصفحة
مقدمة :	16 – 15
مفهوم الثقة المفرطة	20 – 16
أبعاد الثقة المفرطة :	21 – 20
أسباب الثقة المفرطة	22 – 21
الآثار السلبية المحتملة للثقة المفرطة :	23 – 22
كيف يمكن تقليل الثقة المفرطة ؟ :	24 – 23
النظريات التي فسرت الثقة المفرطة :	24
أولاً : نظرية لانجر (Langer, 1975)	26 – 24
ثانياً : نظرية دانيال ويجنر Daniel Wegner theory:	27 – 26
مبررات تبني النظرية :	28 – 27
ثانياً : الصلابة الأكاديمية Academic Hardiness	28
مقدمة :	29 – 28
مفهوم الصلابة الأكاديمية	32 – 29
العوامل التي تؤثر على الصلابة الأكاديمية:	33
سمات الطلبة ذوو الصلابة الأكاديمية :	34
الاستراتيجيات التي تعزز الصلابة الأكاديمية لدى الطلبة :	36 – 35
الاثار الايجابية للصلابة الأكاديمية :	37 – 36
النظريات التي فسرت الصلابة الأكاديمية :	37
نظرية بينشيك ولوبيز (Benishek & Lopez, 2001) في الصلابة الأكاديمية	40 – 37
مبررات تبني النظرية :	40
المحور الثاني : دراسات سابقة	49 – 40
جوانب الافادة من الدراسات السابقة :	50
الفصل الثالث – منهجية البحث وإجراءاته	**51**

الموضوع	الصفحة
منهجية البحث وإجراءاته	52
أولاً: منهج البحث	52
ثانياً: مجتمع البحث	52 – 53
ثالثاً: عينة البحث	54
رابعاً : أداتا البحث	55
الأداة الأولى : مقياس الثقة المفرطة:	55
1. تحديد مفهوم الثقة المفرطة:	55 – 56
2. صياغة فقرات مقياس الثقة المفرطة:	56
3 . بدائل الإجابة :	56 – 57
4. تعليمات مقياس الثقة المفرطة	57
5. صلاحية فقرات مقياس الثقة المفرطة:	57 – 58
6. تجربة وضوح التعليمات و الفقرات لمقياس الثقة المفرطة:	58 – 59
7. التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الثقة المفرطة:	59 – 72
8- الخصائص السايكومترية لمقياس الثقة المفرطة:	72 – 75
9- المؤشرات الإحصائية الوصفية لمقياس الثقة المفرطة:	75 – 77
12- وصف الثقة المفرطة النفسي بصيغته النهائية :	77
الأداة الثانية : مقياس الصلابة الأكاديمية	78
1. وصف المقياس بصيغته الأولية	78 – 79
2. صلاحية فقرات مقياس الصلابة الأكاديمية:	79 – 80
3. تجربة وضوح التعليمات والفقرات:	80
4. التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الصلابة الأكاديمية	80 – 85
5 – الخصائص السايكومترية لمقياس الصلابة الأكاديمية	85 – 86
6- المؤشرات الإحصائية الوصفية لمقياس الصلابة الأكاديمية	86 – 88
7- وصف مقياس الصلابة الأكاديمية بصيغته النهائية :	88
خامساً : التطبيق النهائي	88 – 89

الموضوع	الصفحة
سادساً: الوسائل الإحصائية	89
الفصل الرابع – عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها	**90**
عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها	98 – 91
الاستنتاجات	98
التوصيات	99
المقترحات	99
المصادر	**100**
المصادر العربية	104 – 101
المصادر الأجنبية	110 – 104
الملاحق	**129 – 111**
ملخص البحث بالغة الإنكليزية	b – c

ثبت الجداول

ت	الجدول	الصفحة
1	مجتمع البحث موزع حسب الجنس والتخصص والمرحلة	53
2	عينة البحث موزعة حسب الجنس والتخصص والمرحلة	54
3	مفتاح التصحيح لمقياس الثقة المفرطة	57
4	أُراء السادة المحكمين بمدى صلاحية فقرات مقياس الثقة المفرطة	58
5	عينة وضوح التعليمات	59
6	قيم التمييز لفقرات الثقة المفرطة باستخدام المجموعتين المتطرفتين	62 – 60
7	التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الثقة المفرطة باستعمال علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية	63
8	معاملات الارتباط بين درجة الفقرة مع درجة المجال الذي تنتمي اليه لمقياس	65 – 64

ت	الجدول	الصفحة
	الثقة المفرطة	
9	معاملات الارتباط بين درجة المجال مع المجالات الاخر والدرجة الكلية لمقياس الثقة المفرطة	66
10	يبين الجدول نتائج كفاية العينة لاستجابات عينة البحث على مقياس الثقة المفرطة	67
11	العوامل التي تم استخراجها باستعمال محك كايزر ومؤشرات الجذر الكامن والتباين المفسر والتباين التراكمي لمقياس الثقة المفرطة	69 – 68
12	مصفوفة العوامل بعد التدوير لمقياس الثقة المفرطة	71 – 70
13	ثبات مقياس الثقة المفرطة بطريقة ألفا – كرونباخ	75
14	المؤشرات الإحصائية الوصفية لمقياس الثقة المفرطة	76
15	أُراء السادة المحكمين بمدى صلاحية فقرات مقياس الصلابة الأكاديمية	79
16	عينة وضوح التعليمات	80
17	قيم التمييز لفقرات الصلابة الأكاديمية باستخدام المجموعتين المتطرفتين	82 – 81
18	معاملات الارتباط بين درجة الفقرة مع الدرجة الكلية لمقياس الصلابة الأكاديمية	83 – 82
19	معاملات الارتباط بين درجة الفقرة مع المجال الذي تنتمي اليه لمقياس الصلابة الأكاديمية	84 – 83
20	معاملات الارتباط بين درجة المجال مع المجالات الاخر والدرة الكلية لمقياس الصلابة الأكاديمية	85 – 84
21	ثبات مقياس الصلابة الأكاديمية بطريقة ألفا – كرونباخ	86
22	المؤشرات الإحصائية الوصفية لمقياس الصلابة الأكاديمية	87
23	الإختبار التائي للفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس الثقة الأكاديمية	91
24	الإختبار التائي للفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس الصلابة الأكاديمية	92

ت	الجدول	الصفحة
25	الإختبار التائي لدلالة معامل الارتباط بين الثقة المفرطة والصلابة الأكاديمية	94
26	نتائج الإختبار الزائي للفروق في العلاقة بين الثقة المفرطة والصلابة الأكاديمية تبعاً لمتغير الجنس	95
27	نتائج الإختبار الزائي للفروق في العلاقة بين الثقة المفرطة والصلابة الأكاديمية تبعاً لمتغير التخصص	96
28	نتائج الإختبار الزائي للفروق في العلاقة بين الثقة المفرطة والصلابة الأكاديمية تبعاً لمتغير المرحلة	97

ثبت الاشكال

ت	الشكل	الصفحة
1	التوزيع الاعتدالي لدرجات مقياس الثقة المفرطة	77
2	التوزيع الاعتدالي لدرجات مقياس الصلابة الأكاديمية	88

ثبت الملاحق

ت	الملحق	الصفحة
1	أسماء السادة المحكمين على مقياسي البحث	112 - 113
2	استبانة أُراء المحكمين على مقياس الثقة المفرطة	114 - 117
3	مقياس الثقة المفرطة المستعمل للتحليل الإحصائي	118 -120
4	استبانة أُراء المحكمين على مقياس الصلابة الأكاديمية	121 - 125
5	مقياس الصلابة الأكاديمية المستعمل للتحليل الإحصائي	126 - 129

الفصل الأول

تعريف بالبحث

- مشكلة البحث.
- أهمية البحث .
- أهداف البحث .
- حدود البحث .
- تحديد المصطلحات.

مشكلة البحث :

قرن بعض علماء النفس امثال شيمل (Schimmel,1997) الثقة المفرطة وبعض المشكلات النفسية والاجتماعية التي يعاني منها الكثير من الأفراد على مر العصور ولا زالت هذه المشكلات قائمة بوجودها كسبب أساس للكثير من الافكار والمشاعر والسلوكيات المزيفة غير الحقيقية (Schimmel,1997 : 29) ، كما يؤكد ثومسون وآخرون (Thompson et al, 2004) على أن الأفراد الذين لديهم ثقة مفرطة يميلون الى المبالغة والاعتقاد الكاذب والشعور غير الحقيقي لما يمتلكون من قدرات وامكانات وخصائص شخصية يتصورون عن طريقها انهم قادرون على تحقيق أهداف وطموحات عظيمة تتنافى مع ما لديهم من قدرات حقيقية تجاري الواقع لما يستحق (Thompson et al, 2004 : 315)

ويشير لانجر (Langer, 1975) الى أن الثقة المفرطة تظهر نتيجة ميل الأفراد في مبالغة تقدير مدى سيطرتهم على نتائج الاحداث ، إذ يعتقدون أن لديهم سيطرة كبيرة على نتائج المهام التي يواجهونها بغض النظر عن الصعاب والظروف المفاجئة التي يتعرضون لها ، مما يخلق لهم هذا التوجه المعرفي تصورا غير دقيق للواقع الذي يمكن ان يكون له عواقب سيئة وخطيرة (Langer, 1975 : 312)

ويرى الباحث ضمن احساسه بمشكلة البحث الحالي أن الثقة المفرطة أخذت تشيع لدى طبقات اجتماعية مختلفة ومنها طلبة الدراسات العليا على وجه التحديد ، كونهم يواجهون في مرحلة الدراسات العليا خبرات ومعلومات ومعارف جديدة تتسم بالتعمق والشمولية عليهم مواجهتها والتعامل معها ومعالجتها معرفيا ولذلك تنتاب بعض منهم مظاهر الغرور ، والثقة المفرطة بالقدرات والامكانات بسبب مشاعر الاختلاف عن الفئات الأخرى للطلبة والتفرد بهذه المميزات العلمية والمعنوية ، كما يشعرون بأنهم يتمتعون بطاقات معرفية كبيرة وحيوية ومستوى وفير من النشاط ولديهم دوافع ذاتية قوية للتعلم وإنهم قادرون على تخطي مرحلة الدراسات العليا بمهامهما وواجباتها الدراسية والبحثية بكل سهولة ويسر الا انهم عادة ما ينصدمون بالواقع الدراسي الذي يمتاز بالصعوبة والتعقيد ، مما يضعهم تحت وطأة الاحباط والقلق والخوف .

ويؤكد بلاوس (Plous ,1993) على أن الثقة المفرطة أكثر المشكلات شيوعا في مجال إصدار الأحكام واتخاذ القرارات، وهذه المشكلة يمكن أن تؤدي إلى نتائج وخيمة (Plous , 1993 : 86) ، كما

أوضح ساذرلاند (Sutherland, 1995) ان الثقة المفرطة تعد أحد أهم أخطاء التفكير التي يقع فيها الأفراد عند إصدار الأحكام حول قضايا احتمالية مثل مستوى ثقتهم في أنهم أعطوا الحكم الصحيح في مهمة من المهام عن طريق اعتقاد شخصي لا مبرر له في صحة أجوبتهم ، وقد أشارت نتائج دراسة (الحكمي ، 2000) إلى وجود ثقة مفرطة عند الطلبة في صحة إجاباتهم ، وإن هذه الثقة المفرطة كانت في أعلى مستوياتها عندما تعامل المستجيبين مع الأسئلة الصعبة كما بينت الدراسة أن أفراد العينة ينزعون إلى إعطاء أحكام جزمية حول صحة أحكامهم إذ إنهم قد أشاروا إلى أنهم واثقون في صحة إجاباتهم بشكل كامل، على الرغم من أن نسبة الإجابات الصحيحة كانت أقل بكثير من توقعاتهم (الحكمي ، 2000 : 12)

وتوصلت بعض الدراسات الى وجود علاقة إيجابية بين الثقة المفرطة والإصابة بالاضطرابات النفسية إذ وجدت دراسة موريتز و وودوارد (Moritz & Woodward, 2006) علاقة إيجابية بين الثقة المفرطة والتفكير الوهمي (Moritz & Woodward, 2006 : 641) ، وبهذا يعيش مفرطي السيطرة في حالة من الوهم والإيمان المطلق بسيطرتهم الداخلية على الأحداث، التي تؤدي في نهاية الأمر الى خسارة صحتهم وأعمالهم وحياتهم الأسرية (Dunning & Story, 1991: 521)

تعد الثقة المفرطة سمة سلبية قد تعيق صاحبها وتمنعه من النجاح التي تؤهله موهبته وتفوقه للحصول عليه كما أن هذه السمة السلبية قد تسبب سوء العلاقة مع الآخرين وقد تؤثر على طبيعة عملية التفاعل الاجتماعي وتواصل الفرد مع الآخرين وخصوصا عندما يشعر بقدراته وتفوقه واحساسه بالهوية الجامعية ومشاعر الانجاز لديه ولذلك قد يشعر بأنه أفضل من الآخرين وتسود لديه مشاعر الاستعلاء والغرور مما يقود الى الإفراط في حب الذات (Crawford & Stankov, 1996 : 85)

فحينما تسود الثقة المفرطة والطموح المبالغ به لدى الطلبة يكونون ناقدين للأفراد الآخرين نتيجة للتقدير الزائد فيما يتعلق بقدراتهم على تحقيق النجاحات دون وجود دلائل واقعية تدعم ذلك ما يضعهم في موضع الفشل والاخفاق عند مواجهة المواقف الضاغطة (Moore & Healy, 2008 : 504) مما يؤدي الى انخفاض مستوى أدائهم الدراسي واتجاهاتهم نحو التعلم وارتفاع مستوى القلق الدراسي والانفعالات السلبية

لديهم نتيجة لضعف القدرة على مواجهة التحديات والصعوبات بصلابة اكاديمية ودوافع دراسية عالية (Hystad et al, 2010 : 421)

إذ إن انخفاض مستوى الصلابة الأكاديمية يجعل الطلبة عرضة للنتائج السلبية وحالات الفشل الدراسي بسبب عدم قدرتهم على استخدام اساليب واستراتيجيات تكيف ملائمة لمساعدتهم على التغلب على المواقف المثيرة والمساقات الأكاديمية الصعبة والاستسلام للاستجابات الانفعالية السلبية ، مما يشير الى انهم لا يؤدون أداء اكاديمياً يكون على مستوى يتوافق مع المعطيات والمهام الأكاديمية التي تقدم لهم (Benishek & Lopez, 2001 : 33)

وطالما أن طلبة الدراسات العليا يواجهون هذا النوع من الضغوط والتحديات المتعددة والمختلفة والتي تمتاز بكثرة الواجبات الدراسية وتعقيدها وصعوبة اعداد المادة الدراسية المطلوبة ، وكم المعلومات ونوعيتها وتنوع المصادر والمراجع العلمية وضيق الوقت المتاح لذلك ما يسبب ضغوط وتحديات على هذه الفئة من الطلبة خصوصا في السنة الدراسية الاولى (التحضيرية)، مما يتطلب منهم قدرات متقنة تمتاز بالثقة والكفاءة وإلا القت هذه التحديات والمتطلبات الضاغطة بظلالها على المستوى السلوكي بابعاده كافة ، بما يجعل بعض الطلبة غير قادرون على تنظيم وضعهم الدراسي وأداء واجباتهم الأكاديمية بكفاءة (الحسناوي ، 2022 : 1)

فقد توصل كل من كويك وآخرون (Quick et al, 2010) عن طريق دراستهما الى ان الضغوط المختلفة تؤدي الى تشتت قدرة الأفراد على الإلتزام والتحدي ، وتضعف من معتقداتهم الذاتية حول تحقيق النتائج الايجابية ، مما يجعلهم يشعرون بالقلق والتوتر إزاء المهام المراد انجازها (Quick et al, : 53 2010)

كما أشارت نتائج دراسة كل من شيارد وجولدي (Sheard & Goldy, 2007) الى أن ضعف الصلابة الأكاديمية تقود الى انخفاض في الأداء الأكاديمي لدى الطلبة Sheard & Goldy, 2007 (:579) ، وبين كاندر (Kinder,2008) أن انخفاض مستوى الصلابة الأكاديمية للطلبة يتبعه انخفاض

في رغبتهم ودافعيتهم للتعلم وممارسة المهام الأكاديمية (Kinder , 2008 : 95) ، ومن طريق ذلك تتلخص مشكلة البحث الحالي في الإجابة على التساؤل الآتي :

ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين الثقة المفرطة والصلابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا .

أهمية البحث:

تعد الثقة بالنفس بإطارها العام مفهوماً شاملاً يتناول جوانب من شخصية الفرد فهي تعني احترام الانسان لذاته ، واعتزازه بشخصيته ، وقدرته على التعلم والتفكير وقدرته على صنع القرارات عن طريق رواية شاملة للبدائل المطروحة أمامه وهي نظره الانسان الواقعية والايجابية اتجاه ذاته وتجاه المواقف التي يتبناها، كما أنها تعني تقدير الذات والايمان بالقدرة الذاتية ونظرة الانسان الكلية الذاتية لقيمته وقدرته على تحقيق نتائج مرضية وهي مرادف لتوكيد الذات والاستقلالية وتقدير الذات والكفاءة الذاتية، انها تعني كل هذه الاشياء دون مبالغة وافراط فيها مما ينعكس على جوانب الشخصية المختلفة ، وإن الثقة بالنفس لا تضع الفرد في المواجهة مع الآخرين بل تشجعه على اعلان المنافسة معهم لتحقيق وجوده وذاته (درة ، ٢٠١٣ : ٧٠)

كما أن الثقة بالنفس هي من المكونات الأساسية للشخصية السوية وهي أساس كل نجاح وإنجاز فقد يستطيع الفرد انجاز أي شيء يريده إذا كان يتمتع بالثقة بنفسه، لأن الفرد الواثق بنفسه له أهدافه وخططه، وإن مفتاح الثقة بالنفس هو أن يحدد ماذا يريد وأن يتصرف وكأنه من المستحيل أن يفشل ، فالخوف والشك هما العدوان الرئيسيان للنجاح والتفوق، فبدون الثقة بالنفس لن يستطيع الفرد متابعة حياته بشكل طبيعي، فليس هناك حدود لما يمكنه انجازه، إلا القيود التي يفرضها على تفكيره او التقدير غير الحقيقي للذات وقدراتها كالشعور بالنقص او المبالغة بالقدرات والثقة المفرطة فيها (داود، ٢٠١٥ : ١١٥) ، اذ يُعَد انحياز الثقة المفرطة هو الاخر أحدى الموضوعات الهامة في علم النفس والتي اخذت حيزاً كبيراً من الاهتمام بالدراسات والابحاث العلمية في الاونة الاخيرة نظرا لشيوعه لدى فئات اجتماعية كثيرة ولما يترتب عليه من اثار وتبعات سلبية تؤثر على مجالات حياة الأفراد كافة ، ولذلك تعد من اكثر المشكلات المعرفية والنفسية شيوعاً وانتشاراً بين الفئات الاجتماعية في مجالات التقديرات والتقييمات الذاتية ، واصدار الاحكام واتخاذ القرارات الشخصية(Plous, 1993 : 86)

وكذلك تتجلى اهمية الثقة المفرطة وتأثيرها الكبير حينما تترتب عليها تبعات ونتائج سلبية من شأنها أن تؤثر على معنويات الطالب ودوافعه ورغباته وقدراته وامكاناته في تحقيق أهدافه الحياتية بشكل عام وطموحاته الدراسية بشكل خاص مما يضع الطالب في موقف صعب يشعر عن طريقه بتلاشي طموحاته وضعف قدراته على مسايرة الحياة الدراسية والاستسلام امام المعوقات والتحديات والصعوبات التي تقف في طريق النجاح والتحقيق مما يشكل سبباً في احداث حالة من الفشل والاخفاق لدى طلبة الدراسات العليا مما يتطلب معرفة الذات وادراك امكاناتها الحقيقية واحداث حالة من التوازن في الثقة والايمان بالقدرات للتعامل السليم مع المواقف والاحداث الحياتية (William,2000: 36)

كما تنبع أهمية الثقة المفرطة كونها تشكل خطأ هام من اخطاء التفكير مما دعا الباحثين الى الاهتمام به ومحاولة ايجاد تفسيراتها المختلفة ، وبذلك دلت نتائج الابحاث والدراسات التي اجريت في هذا الميدان أن احكام الناس وقراراتهم هي عرضة بشكل مستمر للوقوع في أخطاء وتحيزات كثيرة و لأسباب متعددة ومختلفة ، وهذا ما أشار إليه كل من نيزيت و روس (Nisbert & Ross,1980) في كتابهما بعنوان "الاستدلال الإنساني الاستراتيجيات ومواطن الضعف في الحكم الاجتماعي" وكتاب كاهنمان وسلوفيك وتفرسكي (Kahneman , Slovic & Tversky, 1982) بعنوان "الحكم تحت عدم التأكد: استراتيجيات وتحيزات" التي بينت أهم الأخطاء والتحيزات التي يقع فيها الناس في التفكير ، مما يظهر اهمية كبيرة لمعرفة الاسباب الحقيقية التي تكمن وراء الثقة المفرطة وانعكاساتها (Prohaska, 1994 : 141) فقد ارجع بارون (Baron, 1994) الثقة المفرطة الى عدم تفكير الانسان في العوامل التي بسببها قد يكون على خطأ او ان الأفراد يبنون احكامهم على المعاني الظاهرة للدلائل المتوفرة لديهم بدون ان يتحققوا من مصداقية تلك الدلائل وبدون البحث عن دلائل جديدة قد تناقض الافكار المسبقة لديهم (Baron, : 37 1994)

وعلى الرغم من المخاطر المحتملة للثقة المفرطة، إلا أنها قد تحمل في طياتها بعض الإيجابيات أيضًا في بعض السياقات ، مما يوضح أهمية الثقة المفرطة حينما تشجع الثقة الفرد على تحقيق أهدافه وطموحاته والعمل بجدية نحو تحقيق النجاح (Plous, 1993 : 87)

كما أن الثقة المفرطة تعد احياناً عاملاً مهماً في ايجاد بعض المشاعر الايجابية لدى الأفراد كالتفاؤل والايجابية ، اذ ان الأشخاص المفرطة الثقة كثيراً ما يكونون متفائلين وإيجابيين في نظرتهم للحياة، مما قد ينعكس إيجابًا على صحتهم النفسية والعاطفية وقد يكونوا أكثر استعدادًا للمشاركة في تجارب جديدة والتعلم من الآخرين، مما قد يؤدي إلى نمو شخصي وفكري (Bazerman, 1990 : 92) ، كما أن الثقة المفرطة قد تشجع الأشخاص على المخاطرة والمبادرة بأفكار وحلول جديدة، ما قد يؤدي إلى إنجازات وابتكارات جديدة ، ولذلك قد تكون الثقة المفرطة مفيدة وذات اهمية في بعض السياقات والمجالات إذا تمت إدارتها بحكمة ودراية (Arkes et al, 1987 : 134) مما يعزز من الصلابة الأكاديمية للطلبة وصقل قدرتهم وامكاناتهم ومهاراتهم على مواجهة المشكلات والتحديات والصعوبات الأكاديمية مع إدراكهم أن لديهم المقدرة والاستعداد على تقديم تضحيات من أجل تحقيق الأهداف الأكاديمية والتفوق الدراسي ، والتميز بالعناصر الاساسية للصلابة الأكاديمية كالإلتزام التحكم التحدي من أجل للوصول إلى الامتياز الأكاديمي (Benishek et al, 2005: 60)

اذ إن الصلابة الأكاديمية تحقق وتبرز صمود ورغبة الطلبة في الاندماج بالعمل الأكاديمي الصعب، وتزيد من التزامهم بالأنشطة الأكاديمية (Creed et al, 2013 : 8) ، ولذلك فقد ظهرت حاجة ماسة إلى أهمية تحقيق الصلابة الأكاديمية لدى الطلبة بشكل عام ليتمكنوا من مواجهة التحديات والمشكلات الأكاديمية والنفسية في أثناء عملية التعليم والتعلم والاستفادة من الفوائد التي يحققها كلا منهما بعمليتي التعليم والتعلم(العمري ،وعيادات 2016 : 90)

ويرى كل من بينشيك ولوبيز (Benishek & Lopez ,2001) أن الصلابة الأكاديمية تعد عاملاً رئيسياً في مواقف الحياة الأكاديمية للطلاب كونها تمثل مقوماً هاما من مقومات الصحة النفسية واستراتيجية معرفية في أثناء احداث عمليات التعلم والتعليم ، وأن تحقيقها وتوافرها لدى الطلاب يحقق العديد من الفوائد الأكاديمية الكبيرة ومنها : رفع جودة الأداء الأكاديمي للطلاب، ومعززة للأداء، وتؤثر على اتجاهات الطلاب نحو التعلم، وتعزز الطلاب بالموقف التعليمية وخفض القلق الدراسي والتحصيلي والانفعالات السلبية لدى الطلاب (Benishek & Lopez, 2001:334) ، واكد أيضا ريان وتويبيل (Ryan 2015)

Twibell, &على أن الصلابة الأكاديمية تمنح الطلاب القدرة على مواجهة الإضرابات والتحديات الأكاديمية بالدراسة، ورفع مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب(Ryan & Twibell, 2015 : 410) ، وبهذا الصدد يوصي المختص هيستد وآخرون (Hystad, et al., 2010) بضرورة العمل على توافر الصلابة الأكاديمية لدى الطلبة بشكل عام لأنها تحقق العديد من الفوائد الأكاديمية الهامة(Hystad et al, 2010 : 422)

وقد أوضح كل من بينشيك ولوبيز (Benishek & Lopez ,2001) بأن الصلابة الأكاديمية تعكس ذلك التقديم لفهم أفضل للأسباب التي تساعد على تفوق الطلبة قدرتهم على اختيار مسارات دراسية مهمة خلال دراستهم الجامعية تكون مليئة بالتحديات، واستخدام الطلبة لاستراتيجيات تكيف ملائمة لمساعدتهم للتغلب على المساقات الأكاديمية الصعبة، وتعديل استجاباتهم أكثر من الانفعالية عندما يتلقون التغذية الراجعة، مما يشير إلى أنهم لا يؤدون أداء المفهوم ليكون على مستوى يتوافق مع معاييرهم الشخصية، كما يعكس أيضا تعامل الطالب بطريقة مرنة وإيجابية بمواقف الفشل والضغوط الأكاديمية، إرادة الطالب القوية في الاندماج في الأعمال الأكاديمية، والإلتزام بإتمام المهام الأكاديمية والقدرة على التعامل مع الصعوبات، والتحكم والسيطرة على المواقف الأكاديمية (Benishek & Lopez, 2001:334)

ويؤثر تفاعل الصلابة الأكاديمية مع دافعية التعلم على اتجاهات الطلبة نحو اتخاذ قرارات حاسمة تجاه تقييمهم لمواقفهم الأكاديمية، وهذا بدوره يؤثر على تحصيلهم الأكاديمي، ويلعب تقييم الطلبة لمواقفهم الأكاديمية دوراً مهما في تشكيل توقعاتهم وتصوراتهم الأكاديمية وإدراكهم للضغوط الأكاديمية، كما أن وجود مستوى مرتفع من الصلابة الأكاديمية لدى الطلبة يزيد من دافعية التعلم لديهم، ويجعلهم تحت الضغوط يحققون تصورات أكاديمية مرتفعة الأداء، وتصبح المهام المطلوبة، في متناول الطلبة مثل الإلتزام في حضور المحاضرات، والتحضير للامتحانات (Cole et al, 2004 :64)

وأكدت العديد من الدراسات على أهمية الصلابة الأكاديمية للطلبة ، فقد أشار مادي(Maddi , 2005) في هذا الصدد الى أن الصلابة الأكاديمية تعد أحد العوامل الهامة التي تؤثر على المواجهة التي تؤدي إلى الصحة الجيدة وتثري الأداء الأكاديمي للطلبة (Maddi , 2005 : 261)

وقد أكدت جميع الدراسات التي تناولت الصلابة الأكاديمية على أهميتها القصوى لدى الطلبة بشكل عام لأنها تحقق العديد من الفوائد والمميزات الأكاديمية والتحصيلية كما أنها تمكن الطلبة من مواجهة جميع الصعاب التي يواجهونها في حياتهم الدراسية (محمد واحمد واَخرون ، 2020 : 44)

كما تتضح اهمية الصلابة الأكاديمية كونها تمثل جودة أداء الطلبة لكونها تؤثر في مدى واسع من العوامل البيئية، فهي تعد متغيراً مهماً في حياة المتعلمين وأيضاً في مواقف التعلم ، كما عدت موجهة لاتجاهات المتعلم وهذا بدوره يؤثر على الأداء الأكاديمي وتعزيزه لديه في موقف التعلم، كما أنها تؤدي دوراً في تثبيط الخوف من الفشل والانفعالات السالبة الأخرى (Spiridon & Evangelia, 2015 : 250) ، فقد أشارت نتائج دراسة شيرد (Sheard, 2009) الى أن هناك علاقة ارتباطية ايجابية بين الصلابة الأكاديمية والتحصيل الدراسي ، اي كلما ارتفع مستوى الصلابة الأكاديمية ارتفع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة (Sheard, 2009 : 190)

ويذكر براتوي (Pratiwi, 2019) أن الصلابة الأكاديمية كأسلوب مواجهة واستراتيجية نفسية تحقق التكيف للطلاب والتوازن بين الصلابة النفسية والتنظيمية وتزيد من رضا الطالب عن القيم الأكاديمية المختلفة، تجعل الطالب قادر على التغلب على التحديات الأكاديمية (Pratiwi, 2019 : 31)

كما أن الاهتمام بتنمية الطاقات البشرية وتوجيهها لمن اشد المطالب الحيوية في هذا العصر ولاشك أن طلبة الدراسات العليا يشكلون طاقات هائلة يجب رعايتها والافادة منها لما لهذه الفئة من دور أساس في بناء المجتمع وتقدمه ولعل المجتمع العربي احوج ما يكون الى جهود ابنائه الذاتية في الميادين كافة لذلك فإن الضرورة تفرض علينا رعاية هذه الشريحة وتنمية قدراتهم لمواكبة التقدم ، فقد اهتمت بعض الدول العربية ومنها العراق بأحتياجاتهم فأحاطتهم ببعض الرعاية والاهتمام (القاضي واَخرون، 2002 : 333).

وبناء على ما تقدم يمكن بيان أهمية البحث الحالي بإيجاز في عدة جوانب نظرية وتطبيقية :

الأهمية النظرية :

1- يتناول البحث الحالي مفهوم الثقة المفرطة وما ينعكس عنها من مساوئ واثار سلبية مادية ومعنوية على المستوى الذاتي والمستوى الاجتماعي والفكري والسلوكي والانفعالي تجعل الفرد يعيش خبرات الاحباط واللقلق والهزيمة النفسية .

2- يهتم البحث الحالي بمفهوم الصلابة الأكاديمية فهي تعكس استراتيجيات الطالب في التعامل مع المواقف الضاغطة والمثيرة بكفاءة واتقان محققاً بذلك الانجاز والنجاح الأكاديمي.

3- يعنى البحث الحالي بشريحة مهمة وهي شريحة طلبة الدراسات العليا وهي من أهم الفئات الطلابية في المجتمع الأكاديمي ، نظرا لما يقع على عاتقها من دور و مهمة كبيرة في بناء المجتمع ورقيه .

4- يعد هذا البحث إضافة علمية جديدة ، لأنه البحث الأول من ناحية الربط بين متغيري البحث (على حد علم الباحث).

وتبرز الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في إمكانية الإفادة من نتائجها في المجالات التربوية وكما يأتي:-

1- يعد البحث الحالي بداية لجهد علمي من الممكن ان يعتمد عليه الباحثون والمختصون بما يوفره من أداة مهمة تستعمل لقياس الثقة المفرطة لدى طلبة الدراسات العليا وفئات أخرى مقاربة ضمن ثقافتنا المحلية

2- يمكن الافادة من البحث الحالي في مجال الصحة النفسية والارشاد النفسي عن طريق التركيز على مجالات الثقة المفرطة بغية تشخيص اسبابها وتبصير الطلبة بقدراتهم وامكاناتهم الحقيقية .

3- تعد الدراسة العلمية لمجالات الصلابة الأكاديمية ذات أهمية تطبيقية تلتقي مع ما تهدف إليه المؤسسات التربوية والتعليمية بشكل عام ، والمؤسسات الجامعية بشكل خاص في صقل استراتيجيات

التعامل الخاصة بالطلبة مع المواقف الأكاديمية للارتقاء بهم من الجوانب الايجابية ، والمعرفية ، والتربوية والتعليمية بغية اعداد جيل سليم يتمتع بنظرة إيجابية وصحة نفسية وقدرات معرفية عليا .

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي التعرف الى:

1- الثقة المفرطة لدى طلبة الدراسات العليا.

2- الصلابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا.

3- العلاقة الارتباطية بين الثقة المفرطة والصلابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا

4- دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين الثقة المفرطة والصلابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكور ، إناث) والتخصص (علمي ، إنساني) والمرحلة (ماجستير ، دكتوراه)

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بطلبة الدراسات العليا في جامعة كربلاء تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور ، إناث) والتخصص (علمي ، إنساني) والمرحلة (ماجستير ، دكتوراه) للعام الدراسي (2023 – 2024)

تحديد المصطلحات :

اولاً : الثقة المفرطة over confidence :

عرفها كل من :

- لانجر (Langer, 1975)

اعتقاد غير مبرر يظهر لدى الأفراد نتيجة ميلهم في مبالغة تقدير مدى سيطرتهم على الاحداث اذ يعتقدون أن لديهم سيطرة على نتائج المهام التي يواجهونها بغض النظر عن الصعاب والظروف المفاجأة التي يتعرضون لها ، مما يخلق لهم هذا التوجه المعرفي تصورا غير دقيق للواقع الذي يمكن ان يكون له عواقب سيئة وخطيرة (Langer,1975 : 311)

- هامشيك (Hamackek, 1978)

سمة فردية تميز الفرد بوضع أهداف وغايات عالية في العمل والأداء بإتقان والبعد عن الاخطاء (Hamackek, 1978: 27)

- تايلور وبراون(Taylor & Brown, 1988)

هي اعتقادات غير واقعية لدى الأفراد تجاه أنفسهم أو تجاه الأشخاص المقربين منهم ، لذا هي شكل من أشكال خداع الذات وتعزيز الذات التي تشعر بالرضا و تحافظ على احترام الذات أو تتجنب الانزعاج، على الأقل على المدى القصير (Taylor & Brown, 1988: 193).

- التعريف النظري :

اعتمد الباحث تعريف لانجر (Langer, 1975) كونه تبنى نظريتها في بناء مقياس الثقة المفرطة في البحث الحالي .

- التعريف الاجرائي :

الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب نتيجة اجابته الاجرائية عن فقرات المقياس المستعمل في البحث الحالي .

ثانياً : الصلابة الأكاديمية (Academic Hardiness):

عرفه كل من :

- بينشيك ولوبيز (Benishek & Lopez , 2001)

مرونة الطالب في التعامل بأيجابية مع مواقف الفشل والضغوط الأكاديمية ،وتتضمن الارادة القوية في الاندماج مع الاعمال الأكاديمية ذات التحديات ،والإلتزام بالقيام بالمهمات بصرف النظر عن الظروف والسعي المستمر لأنجازها ،والقدرة على التحكم والسيطرة على المخرجات الأكاديمية والمعوقات والتعامل مع الصعوبات (Benishek &Lopez, 2001,334)

- فيلدمان (Feldman, 2005)

قدرة الطالب على مواجهة التحديات الأكاديمية، وإدراكه بأن لديه القدرة على تحقيق أهدافه الأكاديمية واستعداده لتقديم تضحيات شخصية للتفوق الأكاديمي (Sheard, 2009 :189)

- سانتوس (Santos, 2018)

مسار للصمود تحت الضغوط الأكاديمية المختلفة (Santos, 2018 : 2)

- التعريف النظري :

اعتمد الباحث تعريف بينشيك ولوبيز (Benishek & Lopez , 2001) ، كونه تبنى مقياس (محمد واحمد وآخرون ، 2020) للصلابة الأكاديمية بالاعتماد على التعريف ذاته .

- التعريف الاجرائي :

الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب نتيجة اجابته الاجرائية عن فقرات المقياس المستعمل في البحث الحالي .

الفصل الثاني

اطار نظري ودراسات سابقة

يتضمن هذا الفصل محورين يتضمن المحور الاول اطار نظري لمتغيري البحث (الثقة المفرطة والصلابة الأكاديمية) فيما يتضمن المحور الثاني دراسات سابقة تناولت متغيري البحث .

المحور الاول : اطار نظري :

اولا : الثقة المفرطة Over confidence

مقدمة :

يعد مفهوم الثقة بالنفس باطارها العام مفهوماً شائع الاستخدام في الحياة اليومية والعلوم الاجتماعية والنفسية بشكل عام، ويعتقد احياناً بأن مفهوم الثقة بالنفس جزء من تقدير الذات، وأحياناً أخرى يفهم بوصفه متغيراً مستقلاً عن هذا المفهوم فتظهر الثقة بالنفس في أحساس الشخص بكفاءته الجسمية والنفسية والاجتماعية والعقلية والانفعالية ، وبقدرته علي عمل ما يريد وإدراكه لتقبل الآخرين له وثقتهم به (حسيب، 2008 : 65)

اذ يكتسب الأفراد مقومات الثقة بالنفس عن طريق التربية الاسرية والتنشئة الاجتماعية وعن طريق توافقهم من البيئة المحيطة بهم ، وخاصة البيئة الأسرية السليمة بل إن السنوات الأولى التي يقضيها الفرد في أسرته لها تأثيرا عليه وعلى صحته النفسية في طفولته وعندما يكبر ، وإن أي تصدع في الأسرة ، وخاصة وجود المشكلات الاسرية من شأنه ان يؤثر على ثقتهم بانفسهم (أبو شماله ، 2002 : 4) ولذلك فإن الثقة بالنفس تكتسب وتتطور بشكل تدريجي في مواقف الحياة ولم تولد الثقة بالنفس مع إنسان حين ولد (كارول ، 2020 :27)

وإن قدرة الفرد على الاعتماد على النفس ، وحكمه السليم والموضوعي على المواقف والأشياء ، ومواجهة المشكلات التي تعترضه باساليب عقلانية وكفاءة ذاتية ، والتوصل إلى حلول لها ، مؤشر على ظهور الثقة بالنفس لدى هذا الفرد(سباعنه ، 1999 : 4)

فالثقة بالنفس هي السبب الأول للنجاح في الحياة ، لأنها تعني اتخاذك مواقف ايجابية في حياتك ، وتعني أنك تعتمد على نفسك ، وتعني إنك مؤمن بأفكارك لأن الثقة بالنفس والنجاح وجهان لعملة واحدة

، ولا يمكن أن تذكر النجاح و لا تؤكد على أن هذا الإنسان الناجح يتصف بثقته بنفسه ، كما لا يمكن أن نقول أن هناك إنسانا فاشلا يتمتع بثقة في نفسه، فالثقة بالنفس هي السبب الأول للنجاح في الحياة (الاقصري ، 2001: 18).

ولذلك تعد الثقة بالنفس مفتاح النجاح في الحياة فالذي يثق بنفسه يستطيع أن يصنع كل شيء في الحياة ، والذي لا يثق بنفسه لا يقدر على أي شيء على الإطلاق وعندما نقرأ تاريخ الناجحين في الحياة نجد أنهم كانوا يثقون بأنفسهم دائماً ، عكس الفاشلين الذين كانوا لا يرتفعون بمستواهم الفكري إلى مرحلة الثقة بالنفس ، وأفضل طريقة للثقة بالنفس هي أن يعتقد الفرد بأنه أصبح شخصاً قادراً و مسؤولاً في الحياة (الدوسري ، 2010 : 141)

وإن الثقة النفس هي ليست حب الذات النرجسي ، أو تقدير الذات السطحي الظاهري ، ولكنها شكل عميق من احترام الذات القائم على إدراك السمات الايجابية والسلبية ، إنها ليست الاعتقاد بالعظمة ، بقدر ما هو الفهم الصحيح للكيفية التي تجعلني عظيماً ، وكيفية استخدام هذه العظمة عندما أواجه مصاعب الحياة ، وإذا عرفنا هذه الأشياء ، فسوف تتمكن من الحركة في هذه الحياة بثقة دون افراط او تفريط (رايان ، 2005 : 9)

مفهوم الثقة المفرطة

يحتاج الفرد الى العديد من المقومات والعوامل الايجابية لا سيما الثقة بالنفس ضمن حدود الاعتدال والوسطية والحدود المعقولة كي يتحلى بالشخصية المتزنة والعقلانية التي تكون قادرة على التعامل السليم مع مواقف الحياة واحداثها المختلفة بنجاح وكفاءة بعيداً عن مشاعر الثقة المزيفة التي تعتبر عن ثقة مفرطة دون وجود امكانات وقدرات واقعية او دلائل حقيقية (Blewer et al, 2012 : 787) لان الثقة المفرطة كمفهوم تعكس تقدير زائد لقدرات الشخص على قدرته الحقيقية على تحقيق النجاح والتميز دون وجود دلائل واقعية تدعم ذلك الشعور والاعتقاد ، وإذا لم يتم دعم هذه الثقة بأدلة واقعية وجهود واقعية، فقد يكون هذا مضرًا على المدى الطويل (Dunning & Story, 1991 : 521)

اذ تعد الثقة المفرطة في النفس سمة سلبية قد تعيق صاحبها وتمنعه من النجاح الذي تؤهله موهبته وتفوقه للحصول عليه خاصة وإن هذه السمة السلبية قد تسبب سوء العلاقة مع الطلبة والاساتذة قد تؤثر طبيعة العمل على التواصل الأفراد مع بعضهم أو حتى الفرد بالجماعة والجماعة مع أخرى (Gino et al, 2011 : 105)

واكد لانجر (Langer ,1975) على أن الثقة المفرطة تتضح حينما يخطأ بعض الأفراد بشكل سيء في تقدير مدى دقة ما يعرفونه من اشياء ، ويخطئون في تقدير قدرتهم على التصرف بشكل جيد عند مواجهة المواقف الصعبة وتوقع احتمالات النتائج المستقبلية بدرجة مبالغ فيها ، إذ يظهر هؤلاء ثقة مفرطة بان الاشياء الجيدة ستحدث لهم في المستقبل أكثر من الأشياء السيئة (Langer, 1975 : 312)

يرى براون (Brown, 1986) أن الميل أن نرى أنفسنا أعلى من المتوسط وأفضل من الآخرين يمثل تشويهًا للواقع، لأنه من المنظور الإحصائي من المستحيل أن يكون كل فرد أفضل من الجميع، وتتعدد المواقف التي تظهر فيها الثقة المفرطة عن الذات بهذا المعنى، فغالبية الناس لديهم أُراء جيدة عن أنفسهم، وطبيعي يميلون إلى أن يقدموا أنفسهم إلى الآخرين بصورة إيجابية، فعندما يسألون على سبيل المثال عن وصف أنفسهم باختصار، فإنهم يشيرون إلى عديد من الخصائص الإيجابية مؤكدين على صفاتهم ومواهبهم وقدراتهم الجيدة، والتقليل من شأن مظاهر ضعفهم وقصورهم باختصار يميل الناس إلى الاعتقاد بأنهم أكثر كفاءة مما هم عليه في الواقع، وينطبق هذا الاعتقاد على غالبية السمات والقدرات، بما فيها القدرة على القيادة، التدريس، ...الخ، كما أن هذا الاعتقاد كثيراً ما يؤثر على الذاكرة، فمعظم الناس يرون أن قدراتهم على التذكر أفضل بصورة عامة مما هي عليه في الواقع (Wenger & Fowers, 2008: 612-619).

وأوضح (Gotlib & Meltzer, 1991) الى أن الأفراد مفرطي الثقة بالنفس يعيشون في حالة من الوهم والايمان المطلق بسيطرتهم الداخلية على المواقف والاحداث التي تؤدي في نهاية الامر الى خسارة صحتهم واعمالهم وحياتهم الاسرية (Gino et al, 2011 : 105)

كما يؤكد بلاوس (Plous ,1993) على أن الثقة المفرطة تعد ظاهرة شائعة لدى الكثير من الأفراد في مجال التقييمات و إصدار الأحكام واتخاذ القرارات، وهذه المشكلة يمكن أن تؤدي إلى نتائج سلبية ذات تأثيرات كبيرة ، كما ويشير بلاوس إلى بحث إيرفين جانس (Irving Janis) عن التفكير الجمعي حيث يذكر جانس أن الثقة المفرطة عند الأمريكيين هي التي مكنت اليابانيين من تخريب مرفأ بيرل (Pearl Harbor) في الحرب العالمية الثانية . كما أن فرط الثقة كان وراء قرار وكالة الفضاء الأمريكية (NASA) لإطلاق مركبة الفضاء تشالنجر (Challenger) الذي أدى إلى كارثة ، فالمسؤولون في الوكالة قدروا احتمال وقوع حادث مفجع بواقع حادث لكل (100000) عملية إطلاق (أي أنه لو أطلقت ناسا المركبة كل يوم وعلى مدى ثلاثة قرون تقريبا فإنها لا تتوقع سوى حادث واحد) (Plous , 1993 : 86)

كما أوضح ساذرلاند (Sutherland, 1995) ان الثقة المفرطة تعد أحد أهم أخطاء عملية التفكير والتصور العقلي التي يقع فيها الأفراد عندما يريدون إصدار الأحكام والتقييمات حول قضايا احتمالية مثل مستوى ثقتهم في أنهم أعطوا الحكم الصحيح في مهمة من المهام عن طريق اعتقاد وتصور شخصي لا مبرر له في صحة أجوبتهم ودون دليل واقعي ، ولذلك فأن الكثير من الاحكام التي تتخذها الأفراد ذات طبيعة احتمالية وفيها درجة من عدم التأكد وبعود ذلك الى عدم توفر معلومات كاملة عن الحالة الحاضرة او المستقبلية لحظة اصدار الحكم مما يجعله يعتمد على معلومات جزئية (98 : Sutherland, 1995)

ويرجع عالم النفس سيلجمان (Seligman ,2002) الثقة المفرطة إلى فقدان الأفراد للمرونة النفسية، إذ أشار سيلجمان الى أن الأفراد الذين يتسمون بتصلب المرونة يظهرون درجة مرتفعة من الثقة المفرطة بآرائهم واعتقاداتهم الخاصة بذاتهم، والمبالغة في تقييمهم للأحداث الخارجية مثل الاعتقاد المفرط بما يمتلكونه من قوى، أو أن آرائهم دائما ما تكون صحيحة، وان احتمال فشل توقعاتهم للأحداث ضئيلة جدا، لهذا نجد أن أصحاب الثقة المفرطة يرتكبون الأخطاء، ويقعون في الكثير من المواقف السيئة والخطيرة، فعلى سبيل المثال عندما يعتقد جراح أن لديه المزيد من السيطرة على نزيف الدم مهما

كانت خطورته فإنه قد يقتل المريض على وفق قراره السيء، كذلك أن الطيارين الذين لديهم ثقة مفرطة في السيطرة على ارتفاع الطائرة فإنهم قد يعرضون انفسهم وحياة الركاب للخطر ، وإن المقامر الذي يعتقد بشكل مفرط بأنه سيفوز كل مرة، فأنه سيخسر الكثير من الأموال والمراهنات (Seligman, 2002 : 37)

ولقد أشار الكثير من المختصين والباحثين عن طريق دراساتهم النفسية امثال مورتز و وودوارد (Moritz & Woodward, 2002) الى أن الناس لديهم ثقة مفرطة في أحكامهم ، فعندما يسألون عن مستوى ثقتهم في صحة أجوبتهم إذا كانوا طلاباً أو تشخيصهم إذا كانوا أطباء فإن درجة الثقة لديهم تكون أكبر من الصواب فقد يكون الشخص واثقا بنسبة 100% من صحة إجاباته ولكنه في الواقع تكون نسبة الإجابات الصحيحة لديه 50% مما يعنى أن ثقته مفرطة في صحة إجاباته (Moritz & Woodward, 2002 : 641)

والثقة المفرطة قد تعكس لدى الأفراد بعض الغرور والثقة المزيفة بالنفس بسبب مشاعر الاختلاف عن الآخرين والتفرد وشعورهم بالتمتع بطاقات غير محددة وحيوية فائقة ومستوى وفير من النشاط ولديهم دوافع قوية للتعلم والعمل وشغف الاستطلاع والاستكشاف والتجريب، الأمر الذي يخلق لهم عدد من المتاعب مع الرفاق في الجامعات حيث يجدون صعوبة في التوافق مع الاقران ، مما يصنع فجوة اجتماعية بينهم وبين الآخرين وصعوبة في الامتزاج والتألف مع الجماعة المسايرة الاجتماعية (MacGraw et al, 2004 : 281)

ويعلل أرونسون وآخرون (Aronson et al ,2007) ظهور معتقدات الثقة المفرطة لدى الأفراد بتبنيهم الأحكام والتصورات الخاطئة التي يؤمنون بها ويتصرفون بموجبها يوميا ، كذلك تظهر الثقة المفرطة من الحاجة الكبيرة إلى احترام الذات إذ عندما يواجه الفرد مواقف تؤدي الى تقليل احترامه لذاته أمام الآخرين، فان الحاجة إلى تقدير الذات تعمل على تحفيز الفرد بتشويه الواقع الخارجي لصالحة من أجل استرجاع هذا التقدير من جديد، إذ من الصعب على الأفراد تقبل حقيقة أن ذاتهم ضعيفة أو غير إيجابية ، وهذا ما يؤدي الى جعلهم يعتقدون بصورة غير واعية على الأرجح بأن لديهم المعرفة

والإمكانية على تحقيق الأشياء والأعمال بغض النظر عن مدى صعوبتها أو استحالة إنجازها : 2007, (Aronson et al 291)

وقد بين كل من بيب وشويتزر (Yip& Schweitzer, 2015) أن الثقة المفرطة والمغلاة في القدرات تقود الأفراد الى اعطاء قراراتهم بثقة زائدة ويتخذون أحكام أخلاقية غير دقيقة، وقد تكون فظيعة ومتحيزة ولا تصب في الصالح العام (Yip& Schweitzer, 2015 : 216)

ابعاد الثقة المفرطة :

أشار كل من تايلور وبراون (Taylor & Brown,1988) الى أن الثقة المفرطة تشتمل على ثلاثة ابعاد تعد بمثابة مؤشرات ومظاهر تعبر عن الثقة المفرطة وهي :

1- التقييم المبالغ فيه لقدرات الفرد : ان إدراك الفرد لذاته بصورة مثالية تصل إلى حد المبالغة في تقدير صفاته وقدراته، لاسيما عندما تكون هذه الصفات مشتركة بينه وبين الآخرين من حوله ومدى امتلاكه لها، أشارت شيلي تيلور إلى أن يدرك الإنسان نفسه كبطل ليس أمرًا أو تصويرًا مجازيًا، بل واقعًا مُعاشًا لدى كثير من البشر، والثقة المفرطة تمثيل لإدراك الشخص واقتناعه بأنه أفضل وأعلى من الآخرين في عديد من الخصائص والقدرات(Taylor & Brown, 1988 : 195).

2- وهم الضبط : هو ميل الأفراد واعتقادهم بأنهم قادرون على مراقبة الذات والاحداث وضبط البيئة من حولهم، وكثيراً ما يتصرفون كما لو أنهم يستطيعون التحكم في ما لا يمكن السيطرة عليه، فالثقة المفرطة بصورة عامة تسهم في إدراك الشخص لقدرته على الضبط والسيطرة على مجريات حياته، ويشير هذا الوهم إلى تصور الشخص أنه يمتلك قدرات وإمكانيات تمكنه من ضبط مواقف الحياة في الواقع وتسييرها بصورة مرغوبة ، إذ يعتقد غالبية الناس أنهم قادرون على ضبط مسار حياتهم وأحداثها بصورة لا تؤيده الوقائع والأحداث في الواقع الفعلي، ويقترن هذا الاعتقاد بتصور أنهم أكثر قدرة من الآخرين على ممارسة مثل هذا الضبط، كما أن إدراك الضبط أو الضبط المُدْرك جزءًا أساسيًا من مفهوم

الذات ويسهم شعور الإنسان بقدرته على الضبط بصورة عامة في تحسين طيب الوجود أو الرفاهة النفسية العامة والصحة النفسية(Taylor et al, 2000 : 100).

3- التفاؤل غير الواقعي بالمستقبل : إدراك الفرد بان لديه ميل الى توقع نواتج ايجابية وتفاؤل غير مبرر به نحو المستقبل والذي لا تدعمه شواهد واقعية موضوعية تؤدي الى هذه النواتج، وأن الغالبية العظمى من الناس لديهم توجه إيجابي نحو المستقبل دون توافر شواهد واقعية تؤيد هذا التوجه فعندما يوجه لهم سؤال عن ما الذي يمكن أن يحدث لهم في المستقبل، عادة ما يقولون بأنّ أحداثًا إيجابية ستحدث لهم أكثر بكثير من الأحداث السلبية حتى وإن قرروا أنهم يواجهون مشكلات في الحاضر، يميل غالبية الناس إلى الاعتقاد بأنّ الأمور ستؤول إلى الأحسن في المستقبل ويعكس هذا التوجه التفاؤلي في مواقف الحياة المستقبلية واحداثها المختلفة (Weinstein, 1989: 1232-1233) .

أسباب الثقة المفرطة

تعد ظاهرة الثقة المفرطة من أكثر أخطاء التفكير تكررا في الأبحاث والدراسات ، مما دعا الباحثون إلى محاولة إيجاد تفسيرات لها وتحليلات علمية ، وقد دلت الأبحاث والدراسات التي أجريت في السنوات الماضية كدراسة اركس واخرين (Arkes et al,1987) أن أحكام الناس وقراراتهم هي عرضة بشكل مستمر للوقوع في أخطاء وتحيزات كثيرة (Arkes et al,1987 : 133)

وتعود هذه الأخطاء والتحيزات الخاصة بالثقة المفرطة إلى أن الكثير من الأحكام التي يصدرها الشخص تكون في حالة عدم تأكد(Uncertainty) ، فالمعلومات التي بين يديه قد لا تكون كاملة وصحيحة لإعطاء حكم صحيح ، على وفق سايمون (Simon, 1987) الذي أطلق مفهوم الرشد المحدود (Bounded Rationality) فإن مقدرة الإنسان على التعامل مع الكم الهائل من المعلومات التي يتعرض لها محدودة وأنه يتذكر جزءاً صغيراً فقط من المعلومات ذات العلاقة ، وقد يفقد معلومات مهمة، ويضطر أيضا لاتخاذ كثير من الأحكام والقرارات تحت ضغط الوقت، كما أن العوامل العاطفية والانفعالية لديه تسهم في احتمال إصداره أحكاماً خاطئة (Simon, 1987 : 2)

كما أشار كل من روسو شوماكير (Russo & Schoemaker, 1989) الى أن الثقة المفرطة ترتبط بخطأ آخر من أخطاء عملية التفكير يقع فيه الناس وهو تحيز الإثبات (Confirmation Bias) وهو ولع الناس بالمعلومات والدلائل التي تؤكد وتصدق أفكارهم الحالية ولا تتعارض معها ، وهذا قد يؤدي بالإنسان إلى البحث والتقصي عن مؤشرات ودلائل جديدة كي يؤكد أفكاره وتصوراته السابقة ثم يتوقف الفرد بعد ذلك عن البحث والتقصي(Russo & Schoemaker, 1989 : 186)

ويرجع بارون (Baron, 1994) الثقة المفرطة إلى عدم تفكير الإنسان في العوامل التي بسببها قد يكون على خطأ ، كما أن الثقة المفرطة غير المبررة قد تؤدي بالشخص إلى التوقف عن البحث عن بدائل ممكنة أو حلول أخرى ، مما يؤدي إلى تفكير غير مكتمل وإعاقة لعملية التفكير ، وسبب آخر للثقة المفرطة، كما يشير بارون إلى أن الناس يبنون أحكامهم على المعاني الظاهرة للدلائل المتوفرة لديهم بدون أن يتحققوا من مصداقية تلك الدلائل وبدون البحث عن دلائل جديدة قد تناقض الأفكار المسبقة لديهم (Baron ,1994 : 88)

الآثار السلبية المحتملة للثقة المفرطة :

أشارت الكثير من الدراسات والابحاث عن طريق نتائجها التي توصلت إليها كدراسة ليشنشتاين وفيكوف (Lichtenstein & Fischhoff, 1977) ودراسة بروخاسكا (Prohaska,1994) الى أن هناك مجموعة من الآثار السلبية التي تترتب على الثقة المفرطة من أهمها :

1. التهور والمغامرة الزائدة: عندما يكون الشخص واثقًا بشكل مفرط، قد يصبح مندفعًا في اتخاذ قرارات دون تفكير كاف في العواقب ، وقد يخاطر بأشياء لا داعي لها أو يتخذ مواقف متهورة دون وزن المخاطر والفوائد بشكل صحيح.

2. إهمال التقييم الواقعي: الثقة المفرطة قد تجعل الشخص يتجاهل أو يقلل من تقييم نقاط الضعف والمخاطر المحتملة و قد لا يكون قادرًا على التعرف على أخطائه أو المجالات التي يحتاج إلى تحسين فيها.

3. صعوبات في التعلم والنمو: إذا لم يكن الشخص قادرًا على رؤية نقاط الضعف لديه، فقد يفوت فرصًا لتطوير مهاراته وامكاناته وقدراته والتعلم من أخطائه ، هذا قد يحد من إمكانية النمو والتحسن والتطور (Lichtenstein & Fischhoff, 1977 : 222)

4. تأثيرات سلبية على العلاقات: الثقة المفرطة قد تجعل الشخص يتصرف بطريقة متكبرة أو متغطرسة مما قد يؤثر سلبًا على علاقاته مع الآخرين وقد يواجه صعوبة في الاستماع والتواصل بشكل فعال.

5. صعوبة في قبول النقد أو النصيحة: الشخص الواثق بشكل مفرط قد يكون غير مستعد لقبول النقد البناء أو النصيحة من الآخرين، مما يحد من فرص التعلم والتحسين (Prohaska,1994 : 141)

6. الثقة المفرطة يمكن أن تقلل من القدرة على التطور والنمو الشخصي مما يقلل من فرص تحقيق النجاحات (Michailova, 2010 : 26)

كيف يمكن تقليل الثقة الفرطة ؟ :

نظرا لكون فرط الثقة مشكلة يقع ضحيتها الناس بمختلف فئاتهما ومن مختلف الثقافات فقد اهتم علماء النفس بوضع بعض الوسائل التي يمكن استخدامها لتقليل فرط الثقة :

1. استخدام التغذية الراجعة (Feedback) لتعليم الأفراد ليكونوا أكثر مغايرة اي درجة التطابق بين الاحتمال المتوقع والاجابات الصحيحة او الاحكام الصحيحة ففي دراسة لـ(Lichtenstein & Fischhoff ,1980) وجدت أن الأشخاص الذين كانوا مفرطي الثقة قد تعلموا أن يكونوا أكثر معايرة بعد إصدار (200) حكم واستقبال تغذية راجعة عن أدائهم تبين لهم نسبة الاجوبة الصحيحة التي توصلوا إليها ، ويتضح أهمية التغذية الراجعة في تقليل الثقة المفرطة في حالة الأفراد الذين تتوفر في عملهم تغذية راجعة متكررة الحدوث في فترات قصيرة مثل أداء العاملين في الأرصاد الجوية ، حيث أن أصحاب تلك المهن هم أكثر الناس مغايرة بسبب أنهم يتلقون تغذية راجعة متكررة وفي وقت قصير حول أدائهم وتوقعاتهم ومدى صحتها ، ويقلل بلاوس من فاعلية هذه الطريقة لتقليل الثقة المفرطة في الأحكام التي يصدرها الناس في حياتهم اليومية أو في أعمالهم، وذلك لأنه في الواقع وفي كثير من الأحوال، قد لا

يتمكن الإنسان من الحصول على تغذية راجعة متكررة من أدائه حتى يمكن أن يتخلص من الثقة المفرطة كما يحصل في التجارب المعملية (Lichtenstein & Fischhoff , 1980 : 150)

2. أن يفكر الإنسان في الأسباب التي قد تجعل أحكامه خاطئة : وفي هذه الطريقة يطلب من الإنسان عند إعطاء حكم معين أن يفكر في الأسباب التي قد تجعل حكمه خاطئاً . وقد درست قيمة هذه الطريقة في دراسة أجراها (Plous 1993) حيث قسم المفحوصون على مجموعتين، ثم أعطى أفراد المجموعتين مجموعة من الأسئلة الثقافية ذات الخيارين. وطلب من أفراد المجموعة الأولى (الضابطة) أن يختاروا الإجابة الصحيحة ويقدروا نسبة كون الجواب الذي يختارونه صحيحا . وطلب من المجموعة الثانية (التجريبية) أن يكتبوا الأسباب التي تؤيد أو تعارض كل إجابة يفكرون فيها قبل أن يختاروا الإجابة التي يعتقدون أنها صحيحة. وقد وجد الباحثون أن الثقة المفرطة قد انخفضت بشكل ملحوظ عند المجموعة التجريبية وأصبحوا أكثر معايرة . وقد وجد هؤلاء الباحثون كذلك أن إتيان المفحوصين بالأسباب المعارضة لكون الإجابة صحيحة هي التي أدت إلى التحسن في المعايرة. وعندما ذكر المفحوصون الأسباب المؤيدة لأجوبتهم فإن الثقة المفرطة لم تنخفض . وقد استنتج الباحثون أن المعايرة تتحسن فقط عندما يفكر الإنسان في الأسباب التي قد تجعل الجواب الذي يفضلونه غير صحيح (Plous 1993 : 87).

3. أن يعي الإنسان أن الإفراط في الثقة قد يقوده للاعتقاد أن قراراته أفضل مما هي عليه في الواقع ، وبمعنى آخر أن يكون الناس أكثر تواضعاً في تقديرهم لقدراتهم العقلية وأن يراعوا أن كثيراً من الأحكام تجري في حالة عدم تأكد ولا تتوفر للإنسان المعلومات ذات العلاقة بالحكم الذي سيصدره (: Momen ,199334)

النظريات التي فسرت الثقة المفرطة :

أولاً : نظرية لانجر (Langer, 1975)

تم تطوير هذه النظرية من قبل العالم دافيد لانجر (Langer) في عام 1975 ، اذ اقترح مفهوم الثقة المفرطة بعد النتائج التي وجدها لدى مجموعة كبيرة من الأفراد، إذ وجد أن بعض الأفراد يخطئون بشكل

سيء في تقدير مدى دقة ما يعرفونه من اشياء ويخطئون في تقدير قدرتهم على التصرف بشكل جيد عند مواجهة المواقف الصعبة ، وتوقع احتمالات النتائج المستقبلية بدرجة مبالغ فيها، إذ يظهر هؤلاء ثقة مفرطة بأن الاشياء الجيدة ستحدث لهم في المستقبل أكثر من الاشياء السيئة (Langer, 1975 : 312)

ولذلك ترى النظرية ان الثقة المفرطة هو مفهوم نفسي يشير إلى ميل الناس إلى المبالغة في تقييم قدراتهم وأدائهم وثقتهم في صحة توقعاتهم وتنبؤاتهم والاعتقاد بأن معرفتهم وقدراتهم أعلى مما هي عليه في الواقع وقد ينتج عن ذلك سلوكيات مثل اتخاذ قرارات متسرعة أو المبالغة في تقدير قدرتهم على التحكم في الأحداث (Prohaska,1994 : 141)

ويشير لانجر أن هذه الثقة المفرطة تظهر نتيجة ميل الأفراد في مبالغة تقدير مدى سيطرتهم على نتائج الاحداث ، إذ يعتقدون أن لديهم سيطرة كبيرة على نتائج المهام التي يواجهونها بغض النظر عن الصعاب والظروف المفاجئة التي يتعرضون لها ، مما يخلق لهم هذا التوجه المعرفي تصورا غير دقيق للواقع الذي يمكن ان يكون له عواقب سيئة وخطيرة (Tennen& Herzberger, 1983 : 73)

كما أشارت النظرية الى أن الثقة المفرطة ترتبط بعوامل مختلفة مثل الخبرة، والدافعية الذاتية، والصعوبة المدركة للمهمة وبنفس الوقت لها آثار سلبية على اتخاذ القرارات والأداء في مجالات مختلفة كالمالية والطبية والتجارية ، ويمكن التغلب على الثقة المفرطة عن طريق تبني استراتيجيات منطقية مثل طلب أراء الآخرين ،وإدراك حدود المعرفة الشخصية ومعرفة القدرات الحقيقية(Momen ,1993 : 34)

وبحسب نظرية الثقة المفرطة يفسر لانجر هذه الظاهرة بمظاهر مختلفة تعكس الثقة المفرطة كالميل لتقدير احتمال حدوث الأحداث الإيجابية بشكل مبالغ فيه، بينما يتم تقدير احتمال حدوث الأحداث السلبية بشكل أقل من اللازم وتنعكس الثقة المبالغ فيها في قدرة الفرد على التنبؤ بالنتائج المستقبلية والتحكم بها، بصرف النظر عن مدى واقعية هذه التوقعات والاعتقاد بأن الفرد أكثر قدرة من الآخرين على تجنب المخاطر والتعامل معها بنجاح ، كما أن من أهم مظاهرها هو ميل الأفراد إلى حساب مكاسبهم المحتملة بشكل أكبر من خسائرهم المحتملة عند اتخاذ القرارات ويرى لانجر أن هذه الظواهر

تنشأ عن عمليات معرفية وانفعالية معقدة تمنع الأفراد من تقييم الأحداث بموضوعية وهي تؤثر بشكل كبير على القرارات والسلوكيات في المجالات المختلفة (Lichtenstein & Fichhoff, 1977) وتؤكد نتائج الدراسات التي أجراها لانجر هذا الافتراضات ، اذ تظهر أن البشر يميلون إلى الإعلاء من قيمة المعلومات الإيجابية عن الذات والتقليل من شأن المعلومات السلبية، بل إن (90%) من الناس يعتبرون أنفسهم أعلى من المتوسط في الخصائص والقدرات الإيجابية، وأقل من المتوسط في السمات والقدرات السلبية (Barelds & Dijkstra, 2009: 266).

مجالات الثقة المفرطة :

1- المبالغة في تقدير الفرد لأدائه الفعلي، إذ يرى أنه يستطيع النجاح في الموقف الخارجي بنسبة 100% في حين أن فرص النجاح المتوقعة 60%، وهذا ما يطلق عليه بوهم السيطرة الذي يعرف بإنه اعتقاد الفرد بأن لديه القدرة على التحكم بالموقف في حين أن الواقع قد يظهر عكس ذلك.

2- الإفراط في تقدير أداء الفرد مقارنة بالآخرين، وهذا يطلق عليه بمغالطة التخطيط أو التقدير الذي يعرف بانه مبالغة الأفراد في تقدير معدل نجاح عملهم مقارنة بأداء الآخرين، إذ يرى الفرد أن المهمة المواجهة بسيطة ويمكن اجرائها بسهولة في حين أنها صعبة وتحتاج إلى جهود كبيرة إلى باقي الأفراد.

3- ثقة الفرد المفرطة في التأكد من دقة معتقداته القابلة للخطأ، ويطلق عليها بالدقة الزائدة، وتتمثل بمبالغة الفرد في تقدير دقة معتقداته وافكاره ومعلوماته(Langer, 1975 : 312)

ثانياً : نظرية دانيال ويجنر Daniel Wegner theory:

تشير هذه النظرية الى مدى سيطر الأفراد والتحكم بإرادتهم والتي هي مؤداه الى معرفة الثقة المفرطة لديهم عن طريق معرفة وهم السيطرة الذي يتمتعون به التي يعد احد مجالات القفة المفرطة ومدخل من مداخلها المهمة وقد يشعر الفرد أن ارادته تتشكل عن طريق الاحداث التي يحددها في الواقع شخص اخر، يرى دانيال عن طريق الإرادة الواعية يمكن للأفراد ان تتشكل لديهم ثقة مفرطة، وقد تمثل أفضل خدعة للعقل البشري فالإرادة الواعية والسيطرة على مجريات الحياة تمثل وظيفة ذات اولوية

مهمة، اي ان تأتي الفكرة قبل الفعل المزعم القيام به، كما يجب ان تكون هذه الفكرة متسقة مع الفعل، وكذلك التفرد في الافكار التي تطرح، على الرغم من أن الأفراد قد يشعرون أن بعض السلوكيات والافعال قد تكون هي وراء بعض الإفراط في الثقة، كما هي نتاج لعمليات عقلية متداخلة مع بعضها بعض(Wegner, 2002:19).

يرى دانيال بأن الثقة المفرطة هي شيء يُنسب الى "بعد الحقيقة" وفقًا لثلاثة مبادئ وهي : (الاتساق ، والحصرية ، والأولوية) ينص مبدأ الاتساق على أنه إذا كان محتوى أفكار الفرد وثيقة الصلة بفعله فسيحدث عندئذ شعور بالسيطرة، و يشير مبدأ الحصرية على أنه يجب على الفرد ألا يعتقد أن هناك تأثيرًا خارجيًا أو سببًا للشعور بالأوهام كما لو كان الفعل مقصودًا، وأخيرًا يتطلب مبدأ الأولوية أن يحدث الفكر قبل الفعل مباشرة لإنتاج وهم الإرادة الحرة ، وهو ما يؤدي الى الثقة المفرطة عند الأفراد (Wegner & Wheatley, 1999:489-490).

وكأساس للتحيز في كيفية مقارنة الناس لأنفسهم بالآخرين، تم تفسير ذلك على أنها تشير إلى أنه بدلاً من الوصول بشكل مباشر إلى العمليات الكامنة وراء هذه الحالات العقلية ، فإن الوهم هو عملية بناء واستنتاج ، مثلما يستنتج الناس بشكل غير مباشر عقلية الآخرين عن طريق سلوكهم فعندما يخطئ الناس في الوهم غير الموثوق به لمعرفة الذات الحقيقية ، يمكن أن تكون النتيجة وهم التفوق على الآخرين ، على سبيل المثال عندما يعتقد كل شخص أنه أقل تحيزًا وأقل امتثالًا من بقية المجموعة، حتى عندما يتم تزويد الأشخاص التجريبيين بتقارير عن الوهم لموضوعات أخرى، أن لتصورات السيطرة على أحداث الحياة اهمية كبيرة فالأفراد يسعون جاهدين لتحقيق الكفاءة في حياتهم عن طريق السيطرة على مجريات الاحداث، فجميع البشر لديهم دافع قوي للتحكم في بيئتهم وكذلك وفق ما يتوافق مع الواقع (Wegner, 2002:20) .

مبررات تبني النظرية :

تبنى الباحث نظرية لانجر (Langer, 1975) للثقة المفرطة للمبررات الآتية :

1- تحدثت النظرية عن مفهوم للثقة المفرطة بشكل واضح وصريح.

2- تعد هذه النظرية رائدة وغنية وثرية في تناولها لمفهوم للثقة المفرطة اذ تناولت المفهوم بشكل شمولي ومتعمق .

3- طرحت النظرية تعريف ومجالات صريحة لمفهوم الثقة المفرطة

4- دعمت النظرية بنتائج الكثير من الابحاث والدراسات التي أجراها لانجر وغيره من الباحثين حول مفهوم الثقة المفرطة .

ثانياً : الصلابة الأكاديمية Academic Hardiness

مقدمة :

تعد البيئة الأكاديمية من أهم البيئات التربوية والتعليمية مما زاد من اهتمام العلماء والمنظرين والمختصين في المجال التربوية والتعليمي بالمفاهيم التربوية والتعليمية والأكاديمية ولذلك ظهرت العديد من المفاهيم الأكاديمية والتي تعد بمثابة مقومات ايجابية تسهم في تحقيق النجاح والتفوق الدراسي في حال تم الاهتمام بها وتوجهت الانظار إليها بهدف العمل على تنميتها وصقلها لتطوير قدرات الطلبة وامكاناتهم ومهاراتهم العقلية والمعرفية ، لا سيما اساليبهم في التعامل مع الموقف الحياتية المختلفة والمواقف الدراسية على وجه الخصوص ، ولذلك اصبح الباحثين المختصين يركزون بشكل متزايد على المفاهيم الأكاديمية بوصفها المفاتيح لمعالجة المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلاب في الميدان التربوي والتعليمي (Gilber , 2007 : 1)

فالبيئة الأكاديمية تفرض الكثير من التحديات والصعوبات والضغوط الدراسية ، مما يتحتم على الطلبة التسلح باساليب المواجهة الايجابية باستخدام ما يمتلكون من قوى وقدرات عقلية ومهارات معرفية وانفعالية وسلوكية تساعدهم على الثبات وتجوز هذه العقبات دون ادنى حالات الفشل والاخفاق (Unlu & Kalemoglu, 2011 : 191)

ونظراً لأهمية الموضوع الأكاديمية وانعكاساتها على مسار حياة الطالب عن طريق تنظيم وإدارة المواقف المستقبلية المرتبطة بالشأن التربوي والتعليمي اصبح من الضروري وضعها موضع هام من الابحاث والدراسات العلمية بغية تحديد مستوياتها ومواطن قوتها ومواطن ضعفها وما يسبب انخفاض

مستواها او ارتفاع قدرها لدى الطلبة لارتباطها بدافعية الطلبة وارادتهم وسعادتهم او بناء اتجاهات سلبية ازاء البيئة الأكاديمية برمتها بوساطة امتلاكهم للكفاءة الأكاديمية والمرونة والصلابة الأكاديمية (Zajacova et al, 2005 : 677)

مفهوم الصلابة الأكاديمية

يتوقع من الطلبة الذين يملكون مفاهيم ايجابية لقدراتهم الأكاديمية أن يحققوا أداء جيداً في البيئة التعليمية ، وقد اقترح مفهوم الصلابة الأكاديمية يعكس التجارب الايجابية للطلبة المباشرة في المجال الأكاديمي، ومع ذلك لا يستجيب كل الطلبة الذين لديهم صلابة أكاديمية بشكل متماثل للصعوبات والتحديات الأكاديمية، ويغتنمون الفرص لتعزيز تعلمهم عن طريق ما يمتازون به من صلابة اكاديمية تمكنهم من التصدي للصعوبات التي تواجههم في مواقف الحياة الأكاديمية المختلفة (Hansford & Hattie, 1982: 5)

ويرى (البهاص ، 2002) أن الصلابة الأكاديمية تعكس إدراك الفرد وتقبله للتغيرات أو الضغوط الأكاديمية التي يتعرض لها فهي تعمل كوقاية من العواقب الجسمية والنفسية لهذه الضغوط، وتسهم في تعديل العلاقة الدائرية التي ترتبط بالضغوط وتنتهي بالنهك النفسي (البهاص، 2002 : 373) ، كما أنها تمثل قدرة الطلبة على وضع استراتيجيات معينة في المواقف الأكاديمية التي يتعرضون فيها للضغوط التي تساعده في حل المشكلات التي سببتها هذه الضغوط (البيرقدار ، 2011 : 32).

وقد أوضح كولي وآخرون (Cole et al, 2004) أن الصلابة الأكاديمية كاستراتيجية نفسية يؤثر تفاعلها مع دافعية التعلم على اتجاهات الطلبة نحو اتخاذ قرارات حاسمة تجاه تقييمهم لمواقفهم الأكاديمية، وهذا بدوره يؤثر على تحصيلهم الأكاديمي، ويلعب تقييم الطلبة لمواقفهم الأكاديمية دوراً مهما في تشكيل توقعاتهم وتصوراتهم الأكاديمية وإدراكهم للضغوط الأكاديمية، كما أن وجود مستوى مرتفع من الصلابة لدى طلبة الجامعة يزيد من دافعية التعلم لديهم، ويجعلهم تحت الضغوط يحققون تصورات أكاديمية مرتفعة الأداء، وتصبح المهام المطلوبة، في متناول الطلبة مثل الإلتزام في حضور المحاضرات، والتحضير للامتحانات وغيرها(Cole et al, 2004 : 64)

ويرى مادي (Bonanno , 2004) أن الصلابة الأكاديمية بمثابة اتجاهات أو معتقدات يمتلكها الطلبة في تفاعلهم مع العالم المحيط فتمدهم بالجرأة والإقدام والدافعية فيحولون الظروف الضاغطة من احتمالية أن تكون محبطة وتدعو للقلق والانفعالات السلبية إلى فرصاً للنمو والتقدم ، وينظر إليها بوصفها شكلا من المرونة التي لا تسهم فقط في الاحتفاظ بالمثابرة بل أيضاً النجاح تحت الضغوط وتمثل ظاهرة للإبقاء والاحتفاظ بالأداء الناجح والصحة على الرغم من وجود الظروف الضاغطة ، والمرونة هنا تتطلب الالتحاق والاندماج ليست فقط للبقاء والاستمرارية ولكن أيضاً تحقيق مستويات عالية من النمو والإنجاز، والاعتقاد أن الظروف الضاغطة يمكن أن تحسن الأداء والصحة النفسية والجسمية وعلى هذا فإن الاتجاهات القوية للصلابة يمكن أن تتيح حياة ممكنة تحت الأوقات العصيبة (Bonanno،2004:15)

يشير بينشيك (Benishek et al, 2005) الى أن مفهوم الصلابة الأكاديمية يعكس قدرة الطالب على مواجهة المشكلات والصعوبات الأكاديمية بمرونة عالية مع إدراكه أن لدية المقدرة والاستعداد على تقديم تضحيات من أجل تحقيق الأهداف والغايات الأكاديمية والتفوق الدراسي و دمج ثلاثة عناصر اساسية هي الإلتزام والتحكم والتحدي من أجل للوصول إلى التفوق والامتياز الأكاديمي (60 : 2005 Benishek et al,)

وبين ليمونز (Lemons, 2006) أن الصلابة الأكاديمية تعد من العوامل المؤثرة في المثابرة والأداء الأكاديمي للطلبة، وتتبلور الصلابة الأكاديمية على شكل قوى ايجابية ومجموعة أفكار ومعتقدات حول الذات وامكاناتها وقدراتها ومهاراتها في مواجهة المصاعب الأكاديمية التي تواجه الطلبة وعن طريق الصلابة الأكاديمية يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطالب إذا كان مرتفعاً أم منخفضاً ، ومن ثم فإن تمتع الطلبة بالصلابة الأكاديمية المدركة دليل واضح على سلامة العملية التربوية، ويعد هذا أحد أهم مفاتيح النجاح التي يمتلكها الطلبة في تحقيق التوافق الدراسي والاجتماعي والمواجهة الايجابية للمشكلات والتحديات التي يتعرضون لها، في حين تدني مستوى الصلابة الأكاديمية يشير إلى حاجة الطلبة إلى ضرورة تدعيم خبراتهم وقواهم ومهاراتهم وقدراتهم لكي يرتفع هذا المستوى لديهم، لأن

انخفاضه يجعلهم معرضين لا يستطيعون مواجهة الضغوط والصعوبات في الحياة الدراسية ، مما قد يؤثر على توافقهم الدراسي والاجتماعي (Lemons, 2006 , 291)

أشار مادي (Maddi , 2006) الى أن الصلابة الأكاديمية تمثل مزيج معرفي عاطفي تشكل مصدراً شخصياً موجهاً للنمو والتطوير قابلاً للتعلم يجعل الطلبة قادرون على أداء واجباتهم الأكاديمية بكفاءة عالية، وإذا كان الطالب قوياً في التزامه فهو يعتقد بأنه من الأهمية بمكان أن يبقى مشتركاً بالأحداث والأشخاص مهما أصبحت الأشياء مجهدة وإذا كان قوياً في الإلتزام، فعليه الاستمرار ليصبح لديه تأثير على المخرجات من حوله بغض النظر عن صعوبة هذا الأمر، وإذا كان الفرد قوياً في التحدي، فهو يرى التوتر جزءاً طبيعياً من حياته، وفرصة للتعلم والتطور والنمو بحكمة، وهذه المواقف الصعبة تؤدي إلى أحداث صعبة والتي تعرف بأنها آليات دافعية الموقف للتعامل بفاعلية مع ظروف التوتر بطريقة أكثر من إثراء الصحة والأداء، (Maddi , 2006: 160) ولتقديم دليل على أن الصلابة الأكاديمية تساعد على عزل الطلبة عن آثار التوتر وتتنبأ بمستقبل واعد فهي تتنبأ بالكفاية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة كما أشار إليها كلورثي (Golightly , 2007 : 120)

حاول شيرد وجبولي (Sheared & Golby, 2007) تحديد مفهوم الصلابة الأكاديمية التي يظهر المرونة الايجابية في الأداء الأكاديمي لدى الطلبة ، فالطلبة الذين يرون أن لديهم القدرة لتحقيق غايات وأهداف أكاديمية عن طريق بذل المزيد من الجهود والتنظيم الذاتي العاطفي ، والذين هم على استعداد عال لتقديم تضحيات شخصية لكي يحرزوا التفوق أكاديمياً ، والطلبة الذين يبحثون بقصد عن مساقات أكاديمية صعبة؛ لأن فعلهم هذا ربما يؤدي إلى نمو شخصي طويل الأمد ربما يكونون أكثر عرضة للتعلم القائم على التوجيه أكثر من الأداء القائم على التوجيه (Sheared & Golby, 2007: 579)

ويرى كل من كريمي وفينكاتيسان (Karimi & Venkatesan , 2009) أن جودة أداء الطلبة تُمثل صلابة ولكنها "صلابة أكاديمية" لكونها تؤثر في مدى واسع من العوامل البيئية، فهي تُعد متغيراً مهماً في حياة المتعلمين وآبائهم وأيضاً في مواقف التعلم. ومنذ أكثر من عشرين عاماً توصل الباحثون إلى عد الصلابة جسراً وقائياً ما بين المرض والضغوط ومعززة للأداء. كما عدت موجهة لاتجاهات

المتعلم وهذا بدوره يؤثر على الأداء الأكاديمي وتعزيزه لديه في موقف التعلم، كما أنها تؤدي دوراً في تثبيط القلق والانفعالات السالبة (Karimi & Venkatesan , 2009 : 34)

ويذكر (Creed et al, 2013) أن الصلابة الأكاديمية تحقق وتبرز صمود ورغبة الطلاب في الاندماج بالعمل الأكاديمي الصعب، وتزيد من التزامه بالأنشطة الأكاديمية (Creed et al, 2013:8)، وتعد الصلابة الأكاديمية عاملا وسيطا بين الضغوط الأكاديمية والصحة سواء كانت صحة نفسية أو جسمية حيث تحدد الأسلوب الذي يعتمد عليه الطالب في إدراك وتفسير الأحداث الضاغطة فيراها فرصاً للنمو والتطور الشخصي باتخاذ الاستراتيجيات التكيفية الفعالة التي تخفف من الأضرار النفسية والجسمية للضغوط (Maddi , 2013: 160)

وأشار كل من (Abdollahi & Noltemeyer,2018) الى أن الصلابة الأكاديمية تؤثر في الأداء الأكاديمي للطلاب حيث يتضح أن الطلاب الأكثر صلابة أكثر احتمالية للتفوق الأكاديمي من الطلاب الأقل صلابة لأن الطلاب الأكثر صلابة أقل احتمالية لتجنب الأعمال والأعباء الدراسية المرتبطة بالمقررات الدراسية ، لكونهم لا يدركون أن التحديات والصعوبات الأكاديمية بمثابة تهديدات ولا أمور غير قابلة للتحكم بل على العكس يكونون أكثر احتمالية أن يسعوا نحو التحديات والمقررات الصعبة ولا يؤجلونها اعتقادا لديهم أن هذه الأمور تسهم في نموهم وهذه التوجهات الدافعية تجعلهم يتعاملون بفعالية مع الأحداث الضاغطة ، لذلك فمن المتوقع أنهم أكثر احتمالية للتفوق الأكاديمي مقارنة بالمنخفضين في الصلابة الأكاديمية (Abdollahi & Noltemeyer ,2018 :34)

كما أن الصلابة الأكاديمية ضرورية للطلاب كونها تعد من أهم ميكانيزمات القوة الشخصية للطلاب لأنها تؤثر على أداءهم وتعد القوى الايجابية التي تمكنهم من مواجهة الصعاب والتحديات والدافعية والمحركة لتحقيق أهداف المستقبل ، وتشير أيضا الى أنها حالة من القوة الشعورية الداعمة للطلاب من أجل مواجهة مواقف الحياة بنجاح وكفاءة وتحقيق الأمن والطمأنينة الداخلية (السعيدي 2018 :1)

العوامل التي تؤثر على الصلابة الأكاديمية:

يذكر الكثير من المختصين والباحثين في مجال الصلابة الأكاديمية امثال وجول واَخرون (Gul et al., 2003) كولي واَخرون (Cole et al, 2004) وكولبي (Golby, 2007) وشيرد واَخرون (Sheard et al, 2009) وكامتوسيز كاراجيانوبولو Kamtsios & Karagiannopoulou , (2014) وغاندي واَخرون (Ghannadi et al.,2017) وسانتوس (Santos, 2018) أن جودة الصلابة الأكاديمية للطلاب تتأثر بمجموعة من العوامل يمكن تلخيصها بالنقاط الآتية:

1. توقعات وتصورات الطلاب الأكاديمية وإدراكهم للضغوط الأكاديمية.
2. مستوى دافعية الطلاب .
3. مستوي إتقان وكفاءة الطلاب للخبرة السابقة.
4. مقدار التفاؤل والتشاؤم لدي الطلاب.
5. مستوى الإبداع لدى الطلاب .
6. مستوى الضغوط الأكاديمية ومستوى القلق والانفعالات لدى الطلاب.
7. اتجاه الطلاب نحو التعلم.
8. المستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب.
9. المشاركة الأكاديمية للطلاب.
10. المعايير الشخصية للطلاب.
11. مستوى الإلتزام لدي الطلاب (Santos, 2018 : 4 – 5)

سمات الطلبة ذوي الصلابة الأكاديمية :

بشكل عام تعد الصلابة الأكاديمية سمة هامة للطلبة للنجاح في مسيرتهم التعليمية والتطور الشخصي ، اذ ان هناك عدة علامات وسمات تدل على تمتع الطلبة بالصلابة الأكاديمية على وفق ما أشار إليها كريد وآخرون (Creed et al, 2013) وهي :

1. المثابرة والتفاني في الدراسة: الطلبة ذوو الصلابة الأكاديمية يُظهرون مستويات عالية من الجهد والتركيز في أداء المهام الأكاديمية، حتى في وجود تحديات أو صعوبات.

2. القدرة على التعامل مع الفشل والمواجهة: هؤلاء الطلبة يُظهرون قدرة عالية على التعافي من الإخفاقات والصعوبات الأكاديمية، ويستخدمون تلك التجارب لتعزيز جهودهم في المستقبل.

3. الاستقلالية والتوجيه الذاتي: الطلبة ذوو الصلابة الأكاديمية يُظهرون قدرة على التخطيط لأهدافهم الأكاديمية وتنظيم وقتهم بكفاءة.

4. المرونة المعرفية: هؤلاء الطلبة يُظهرون قدرة على التكيف مع متطلبات المواقف الأكاديمية المختلفة وتعديل استراتيجياتهم بناءً على الظروف.

5. الطموح والدافعية العالية: الطلبة ذوو الصلابة الأكاديمية لديهم دافعية داخلية قوية للتعلم والنجاح، وتطوير مهاراتهم باستمرار.

6. الاستفادة من التغذية الراجعة: الطلبة الذين يتمتعون بالصلابة الأكاديمية يُظهرون قدرة على استيعاب التغذية الراجعة البناءة وتطبيقها لتحسين أدائهم الأكاديمي(Creed et al, 2013 : 539)

الاستراتيجيات التي تعزز الصلابة الأكاديمية لدى الطلبة :

نظرا لاهمية الصلابة الأكاديمية أشار العديد من المختصين والباحثين في مجال البيئة الأكاديمية امثال كولي واَخرون (Cole et al, 2004) وغدامبور واَخرون (Ghadampour et al, 2017) وسانتوس (Santos, 2018) الى أن هناك عدة أساليب و استراتيجيات يمكن تطبيقها لتعزيز الصلابة الأكاديمية لدى الطلبة في البيئة الأكاديمية لمواجهة الضغوط التي يواجهونها في هذه البيئة ومنها:

1. تنمية مهارات التنظيم الذاتي:

- تعليم الطلبة إدارة الوقت والتخطيط الفعال.
- تشجيعهم على وضع أهداف أكاديمية واقعية وتحقيقها.
- تدريبهم على استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي (Cole et al, 2004 : 66)

2. تعزيز الدافعية الداخلية:

- إتاحة فرص لإشراك الطلبة في اتخاذ القرارات الأكاديمية.
- تشجيع الاستقلالية والمبادرة في التعلم.
- ربط المهام الأكاديمية بالاهتمامات والقيم الشخصية للطلبة

3. تنمية المرونة المعرفية:

- تشجيع الطلبة على التحدي والاستكشاف في بيئة آمنة.
- تعريضهم لمهام متنوعة تتطلب مهارات مختلفة.
- تدريبهم على طرق مختلفة لحل المشكلات

4. إتاحة الدعم الاجتماعي والأكاديمي:

- تزويد الطلبة بالإرشاد والتوجيه من قبل المعلمين والمرشدين.
- تشجيع التفاعل والعمل الجماعي بين الطلبة.
- توفير شبكة دعم من الأسرة والأقران (Ghadampour et al, 2017 : 3)

5. تعزيز الاستفادة من التغذية الراجعة:

- توفير تغذية راجعة بناءة وتفصيلية للطلبة.
- تشجيع الطلبة على طلب التغذية الراجعة وتطبيقها.
- استخدام التغذية الراجعة لتحديد نقاط القوة والضعف وإعداد خطط تحسين(Santos, 2018 : 2)

الآثار الايجابية للصلابة الأكاديمية :

تترتب على التمتع بالصلابة الأكاديمية للطبلة العديد من الآثار والتبعات الإيجابية في البيئة الأكاديمية منها:

1. التحصيل الأكاديمي المرتفع: ان الطلبة ذوي الصلابة الأكاديمية عادةً ما يحققون درجات وتقديرات أعلى في الإختبارات والمشاريع ، لأن قدرتهم على التركيز والإلتزام بالمهام الأكاديمية تساعدهم على تحقيق نتائج متميزة.

2. التطور المعرفي و المهاري: ان الصلابة الأكاديمية تعزز قدرة الطلبة على التعلم العميق والفهم الشامل للمحتوى وتسهم في تطوير مهارات البحث والتحليل والتفكير الناقد ، مما يسهم في نمو قدراتهم الفكرية (Sheard & Golby, 2007 : 581)

3. الاستقلالية والثقة بالنفس: إن الطلبة ذوي الصلابة الأكاديمية كثيراً ما يكونوا أكثر ثقة بأنفسهم وقادرون على إدارة تعلمهم بشكل مستقل وإن هذا الاستقلال والثقة ، يعزز دافعيتهم الذاتية ويساعدهم على تحمل المسؤولية.

4. المرونة والتكيف: إن الصلابة الأكاديمية تمنح الطلبة القدرة على التعامل بفعالية مع التحديات والضغوطات الأكاديمية كما أن هذه المرونة تساعدهم على التكيف بسهولة مع التغييرات والمتطلبات المختلفة في البيئة الأكاديمية (Ryan & Twibell, 2015 : 412)

5. الفرص المستقبلية: إن الطلبة ذوي الصلابة الأكاديمية كثيراً ما يكونون في مركز تنافسي أفضل للحصول على فرص التوظيف أو المواصلة الأكاديمية العليا لأن قدراتهم الأكاديمية المتميزة تتيح لهم المجال للاختيار بين خيارات متعددة ، مما يجعل الصلابة الأكاديمية تؤدي إلى نتائج إيجابية على المستويات الأكاديمية والشخصية والمهنية، مما يجعلها هدفاً مرغوباً للطلبة والمؤسسات التعليمية على حد سواء(Nard, 2018 : 442)

النظريات التي فسرت الصلابة الأكاديمية :

نظرية بينشيك ولوبيز (Benishek & Lopez, 2001) في الصلابة الأكاديمية :

صاغ بينشيك ولوبيز (Benishek & Lopez, 2001) مفهوم الصلابة الأكاديمية استنادا إلى تصور كوباسا (Kobasa, 1979) للصلابة النفسية وأبحاث الدافعية الأكاديمية لدى (Dweck, 1988)ومدى أهميتهما في تفسير مثابرة وصمود فئة من الطلاب عند مواجهة المصاعب والضغوط الأكاديمية مقارنة بفئة أخرى من الطلاب الذين يتخذون استراتيجيات سلبية عند التعامل مع الأعباء والضغوط الأكاديمية، فقد ذكر الباحثان أن (Kobasa ,1979) صياغة ثلاث عمليات تقييمية ذات طبيعة معرفية هي (الإلتزام والتحكم والتحدي) تحدد بشكل كبير مدى إيجابية الفرد في تعامله مع المواقف الضاغطة، بالإضافة إلى ذلك اعتمد الباحثان على تصور (Dweck 2002: Dweck&Legett, 1988) الذي يتضح عن طريقه أن الأداء الأكاديمي يتأثر بالأهداف والطموحات الأكاديمية للطالب(Benishek & Lopez, 2001: 334)

وقد تم التمييز بين نمطين من توجهات الأهداف الأكاديمية لدى الطلاب وهذان النمطان لهما طبيعة معرفية ووجدانية وسلوكية ويشار إلى النمط الأول في توجهات الأهداف القائمة على الأداء ويعمل بموجبها الطلاب على تجنب المواقف التي قد تنال من كفاءاتهم وقدراتهم، والنمط الآخر توجهات

الأهداف القائمة على التعلم ويعمل بموجبها الطلاب على السعي نحو التحديات الأكاديمية والتي يرونها فرصاً لاكتساب المهارات ونمو قدراتهم وبناء على ذلك فإن هذين التصورين يندمجان معا لفهم كيفية تعامل الطلاب مع التحديات الأكاديمية، فالطلاب الذين يدركون أنفسهم أن لديهم القدرة على تحقيق أهدافهم الأكاديمية عن طريق استثمار جهودهم والتنظيم الانفعالي لديهم (التحكم) هم من لديهم الإرادة والتضحيات الشخصية وصولا للتفوق الأكاديمي (الإلتزام) ويبحثون عن المعنى والغرض من أداء الأعمال الصعبة ومواجهة التحديات لأنهم يعتقدون أن ذلك مهم لتحقيق النمو لديهم (التحدي) فهؤلاء الطلاب أكثر احتمالية أن تكون توجهات الأهداف لديهم قائمة على التعلم أكثر من توجهات الأهداف القائمة على الأداء ، وفي ضوء ذلك تعكس الصلابة الأكاديمية قدرة الطالب على دمج ثلاثة مكونات (الإلتزام ، التحكم ، التحدي) للوصول إلى مستوى التفوق والامتياز الأكاديمي (Benishek et al, 2005 : 60)

واستعمل مصطلح الصلابة الأكاديمية من قبل هذه النظرية ليشير الى مرونة الطلبة وقدرتهم على مواجهة المشكلات والتحديات الأكاديمية ، ورفع مستوى جودة الحياة الأكاديمية لهم، وبهذا الصدد يوصي رواد هذه النظرية بضرورة العمل على توافر الصلابة الأكاديمية لدى الطلاب لأنها تحقق العديد من الفوائد الأكاديمية المهمة (Ryan & Twibell, 2015 : 411)

وقد أوضح كل من بينشيك ولوبيز (Benishek & Lopez ,2001) بأن الصلابة الأكاديمية تعكس ذلك التقديم لفهم أفضل للأسباب التي تساعد على تفوق الطلبة قدرتهم على اختيار مسارات دراسية مهمة خلال دراستهم الجامعية تكون مليئة بالتحديات، واستخدام الطلبة لاستراتيجيات تكيف ملائمة لمساعدتهم للتغلب على المساقات الأكاديمية الصعبة، وتعديل استجاباتهم أكثر من الانفعالية عندما يتلقون التغذية الراجعة، مما يشير إلى أنهم لا يؤدون أداء المفهوم ليكون على مستوى يتوافق مع معاييرهم الشخصية، كما يعكس أيضا تعامل الطالب بطريقة مرنة وإيجابية بمواقف الفشل والضغوط الأكاديمية، كذلك إرادة الطالب القوية في الاندماج في الأعمال الأكاديمية، والإلتزام بإتمام المهام

الأكاديمية والقدرة على التعامل مع الصعوبات، والتحكم والسيطرة على المواقف الأكاديمية (Benishek & Lopez, 2001:334)

أشارت النظرية الى أن الصلابة الأكاديمية تعد متغيراً مهماً في حياة الطلاب والمواقف التعليمية، فإنها تمثل جسرا وقائيا ما بين المرض والضغوط التي يتعرض لها الطلاب في أثناء عملية التعلم، وإن تحقيقها وتوافرها لدى الطلاب يحقق العديد من الفوائد الأكاديمية الكبيرة ومنها : رفع جودة الأداء الأكاديمي للطلاب، ومعززة للأداء، وتؤثر على اتجاهات الطلاب نحو التعلم، وتعزز الطلاب بالموقف التعليمية وخفض القلق الدراسي والتحصيلي والانفعالات السلبية لدى الطلاب ، فالصلابة الأكاديمية تعمل على صقل قدرات الطلبة على مواجهة المشكلات والصعوبات الأكاديمية مع إدراكهم أن لديهم المقدرة والاستعداد على تقديم تضحيات من أجل تحقيق الأهداف الأكاديمية والتفوق الدراسي ، والتميز بالعناصر الاساسية للصلابة الأكاديمية كالإلتزام التحكم التحدي من أجل للوصول إلى الامتياز الأكاديمي (Benishek & Lopez, 2001:334)

مجالات الصلابة الأكاديمية :

أشار بينشك (Benishek,2005) الى إن الصلابة الأكاديمية تشتمل على ثلاثة مجالات هي :

1- الإلتزام الأكاديمي :Academic Commitment : هو قدرة الطالب على بذل جهد متواصل مع ايمانه واحساسه بقيمة واهمية ما يفعله بغض النظر عن المحتوى الدراسي او المقرر او المتطلبات الدراسية او المعلمين او الدارسين والميول والاهتمامات الشخصية

2- التحدي الأكاديمي Academic Challenge: ادراك الطالب الصعوبات والتحديات الأكاديمية على أنها فرص للنمو الشخصي ليكون متعلما مميزا على المستوى البعيد وكذلك تحقيق الأهداف التعليمية.

3- التحكم السلوكي Academic Control هي سيطرة الطالب على جهوده وقيامه بالسلوكيات الايجابية خاصة مع خبرات الفشل التي قد يتعرض لها

4- التحكم الانفعالي Emotional Control : سيطرة الطالب على الانفعالات السلبية التي قد تعرقل جهوده نحو الدراسة (Benishek et al,2005:6) .

مبررات تبني النظرية :

تبنى الباحث انموذج بينشيك ولوبيز (Benishek & Lopez ,2001) للصلابة الأكاديمية كونها النظرية الوحيدة التي فسرت الصلابة الأكاديمية على حد علم الباحث .

المحور الثاني : دراسات سابقة :

يتضمن هذا المحور دراسات سابقة تناولت متغيري البحث (الثقة المفرطة والصلابة الأكاديمية) وكما يأتي :

اولا : دراسات الثقة المفرطة:

1 – دراسات عربية :

الباحث والسنة	(الحكمي ،2000)
عنــوان البحث	الثقة المفرطة في الأحكام الاحتمالية
العينة	تكونت العينة من (100) طالب وطالبة .
أهـداف البحث	هدفت الدراسة إلى معرفة مدى وجود الثقة المفرطة لدى عينة من الطلاب السعوديين والتعرف على علاقة الثقة المفرطة بدرجة صعوبة أو سهولة المهام التي يتعامل معها الفرد ومقارنة ذلك بنتائج بعض الدراسات التي أجريت في ثقافات أخرى
أداة القياس	قام الباحث ببناء استبيان مكون من 100 سؤال ثقافي عام بعد الإجابة عن كل سؤال أن يحددوا مستوى ثقتهم في صحة إجاباتهم

النتائج	توصلت الدراسة إلى وجود ثقة مفرطة عند أفراد العينة في صحة إجاباتهم ، كما بينت الدراسة أن أفراد العينة إلى إعطاء أحكام جزمية حول صحة أحكامهم إذ إنهم قد أشاروا إلى أنهم واثقون في صحة إجاباتهم بشكل كامل، على الرغم من أن نسبة الإجابات الصحيحة كانت أقل بكثير من توقعاتهم

(الحكمي، 2000 : 13)

الباحث والسنة	(صالح وعلوان ، 2015)
عنــوان البحث	الثقة المفرطة بالنفس لدى الطالبات المتفوقات دراسياً
العينة	تكونت عينة البحث من (400) طالبة متفوقة.
أهـداف البحث	هدفت الدراسة الى الكشف عن مستوى الثقة المفرطة بالنفس لدى الطالبات المتفوقات دراسيا في المرحلة الاعدادية
أداة القياس	قام الباحثان ببناء مقياس الثقة المفرطة بالنفس .
النتائج	وجود مستوى عال من الثقة المفرطة في النفس لدى الطالبات المتفوقات دراسيا في المرحلة الاعدادية

(صالح وعلوان ، 2015: 2)

2 – دراسات اجنبية :

الباحث والسنة	(moritz & wodward, 2002)
عنــوان البحث	الثقة المفرطة والتفكير الوهمي لدى الأفراد

العينة	تكونت عينة الدراسة من (240) من الأفراد
أهـداف البحث	التعرف على العلاقة بين الثقة المفرطة والتفكير الوهمي
أداة القياس	قام الباحثان ببناء مقياس الثقة المفرطة
النتائج	هناك علاقة ايجابية بين الثقة المفرطة والتفكير الوهمي

(moritz & wodward, 2002 : 34)

الباحث والسنة	(Elvevag et al 2004)
عنــوان البحث	الثقة المفرطة وضعف الذاكرة والذكريات الزائفة وانشطار الشخصية لدى الطلبة
العينة	اشتملت الدراسة على (100) من الطلبة
أهـداف البحث	التعرف على العلاقة بين الثقة المفرطة وضعف الذاكرة والذكريات الزائفة وانشطار الشخصية
أداة القياس	قام الباحثون ببناء مقياس الثقة المفرطة
النتائج	أشارت النتائج الى وجود علاقة بين ارتباطية قوية الثقة المفرطة وضعف الذاكرة والذكريات الزائفة وانشطار الشخصية

(Elvevag et al 2004 : 546)

ثانياً : دراسات الصلابة الأكاديمية :

1 – دراسات عربية :

الباحث والسنة	(محمد واحمد وآخرون ، 2020)
عنوان البحث	الصلابة الأكاديمية وعلاقتها بالضغوط الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة الهاشمية
العينة	تكونت العينة من (804) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية
أهداف البحث	هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى مستوى الصلابة الأكاديمية ومستوى الضغوط الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية، وفحص فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي والتعرف إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية والتحصيل الدراسي
أداة القياس	استخدم الباحثون مقياس الصلابة الأكاديمية الذي طوره كل من (Benishek et al, 2005)
النتائج	أظهرت نتائج الدراسة ان عينة البحث لديهم صلابة اكاديمية كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الصلابة الأكاديمية والتحصيل الدراسي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية.

(محمد واحمد وآخرون، 2020 : 43)

الباحث والسنة	(تربية ، 2020)
عنوان البحث	البنية العاملية للصلابة الأكاديمية وإسهامها النسبي في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الماجستير بجامعة بيشة

العينة	تكونت العينة من (233) طالب وطالبة
أهـــداف البحث	هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد البنية العاملية للصلابة الأكاديمية لدى عينة من طلاب الماجستير بكلية التربية – جامعة بيشة ، كما سعت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الصلابة الأكاديمية وتحديد الإسهام النسبي للصلابة الأكاديمية في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة الدراسة عن طريق المعدل التراكمي
أداة القياس	قام الباحثان ببناء مقياس الصلابة الأكاديمية.
النتائج	توصلت النتائج بالى أن طلاب الماجستير لديهم مستوى مرتفع في الصلابة الأكاديمية بصفة عامة وأبعادها الأربعة

(تربية ، 2020 : 1)

2- دراسات اجنبية :

الباحـــث والسنة	(Benishek & Lopez,2001)
عنـــوان البحث	بناء مقياس للصلابة الأكاديمية لدى طلاب وطالبات المدارس الثانوية
العينة	تكونت عينة الدراسة من (481) من طلاب وطالبات المدارس الثانوية
أهـــداف البحث	هدفت إلى بناء مقياس للصلابة الأكاديمية
أداة القياس	قام الباحثان ببناء مقياس الصلابة الأكاديمية
النتائج	توصلت النتائج الى ان مقياس الصلابة الأكاديمية يتكون من بنية ثلاثية الأبعاد يجمعها عامل عام من الدرجة الثانية

(Benishek & Lopez ,2001 : 334)

الباحث والسنة	(Creed et al,2013)
عنــوان البحث	فحص ومراجعة مقياس الصلابة الأكاديمية
العينة	تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) من طلاب وطالبات المدارس الثانوية
أهـداف البحث	هدفت إلى فحص ومراجعة مقياس الصلابة الأكاديمية الذي أعده كل من (Benishek & Lopez,2001)
أداة القياس	اعتمد الباحثون مقياس الصلابة الأكاديمية الذي أعده كل من (Benishek & 2001 Lopez,)
النتائج	أشارت النتائج إلى أن قياس الصلابة الأكاديمية القائم على محصلة تجميع الأبعاد الثلاثة (الإلتزام ، التحدي ، التحكم) في درجة كلية كما أشارت(Koba,1979)

(Creed et al,2013 : 537)

موازنة الدراسات السابقة :

تتلخص موازنة الدراسات السابقة في الجوانب الاتية :

1- الأهداف :

فيما يتعلق بالثقة المفرطة فقد هدفت دراسة (الحكمي ،2000) الى معرفة مدى وجود الثقة المفرطة لدى عينة من الطلاب السعوديين والتعرف على علاقة الثقة المفرطة بدرجة صعوبة أو سهولة المهام التي يتعامل معها الفرد ومقارنة ذلك بنتائج بعض الدراسات التي أجريت في ثقافات أخرى ، في حين هدفت دراسة (صالح وعلوان ، 2015) الى الكشف عن مستوى الثقة المفرطة بالنفس لدى الطالبات المتفوقات دراسيا في المرحلة الاعدادية، وهدفت دراسة موريتزوادوارد (moritz & wodward, 2006) التعرف الى العلاقة بين الثقة المفرطة والتفكير الوهمي، في حين كانت دراسة الفيفاك وزملائه

(Elvevag et al 2004) تهدف الى التعرف على العلاقة بين الثقة المفرطة وضعف الذاكرة والذكريات الزائفة وانشطار الشخصية .

اما فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت الصلابة الأكاديمية ، فقد هدفت دراسة (محمد واحمد وآخرون ، 2020) الى التعرف على مستوى الصلابة الأكاديمية ومستوى الضغوط الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية، وفحص فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي والتعرف إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية والتحصيل الدراسي ، في حين هدفت دراسة (تربية ، 2020) التعرف الى تحديد البنية العاملية للصلابة الأكاديمية لدى عينة من طلاب الماجستير بكلية التربية – جامعة بيشة ، كما سعت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الصلابة الأكاديمية وتحديد الإسهام النسبي للصلابة الأكاديمية في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة الدراسة عن طريق المعدل التراكمي، وهدفت دراسة (Benishek & Lopez, 2001) بناء مقياس للصلابة الأكاديمية ، بينما هدفت دراسة (Creed et al,2013) الى فحص ومراجعة مقياس الصلابة الأكاديمية الذي أعده كل من (Benishek & Lopez,2001) .

اما البحث الحالي فقد هدف التعرف الى الثقة المفرطة لدى طلبة الدراسات العليا وكذلك العلاقة الارتباطية بين الثقة المفرطة الصلابة الأكاديمية والفروق في العلاقة الارتباطية بين متغيري البحث تبعا لمتغيري الجنس والتخصص .

2- العينة :

تتراوح عينات الدراسات السابقة في دراسات الثقة المفرطة ما بين (100-400) من الطلبة وغير الطلبة ، اذ شملت دراسة (الحكمي ،2000) عينة مكونة من (100) طالب وطالبة ، وفي دراسة (صالح وعلوان ، 2015) بلغت العينة (400) طالبة متفوقة ، بينما كانت دراسة (moritz & wodward, 2006)تتكون من (240) من الاشخاص المصابين بالفصام ، وشكلت دراسة Elvevag et al 2004) (100) من الطلبة.

وفيما يتعلق بالعينات في الدراسات السابقة التي تناولت الصلابة الأكاديمية فقد تراوحت ما بين (233 – 804) من الطلبة ، فقد شملت دراسة (محمد واحمد واَخرون ، 2020) عينة مكونة من (804) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية ، بينما كانت دراسة (تربية ، 2020) تشتمل على عينة مكونة من (233) طالب وطالبة، وبلغت عينة دراسة (Benishek & Lopez, 2001) (481) من طلاب وطالبات المدارس الثانوية ، بينما اشتملت دراسة (Creed et al,2013) على عينة مكونة من (٣٠٠) من طلاب وطالبات المدارس الثانوية .

اما في البحث الحالي فقد تناول الباحث عينة مكونة من (400) طالبا وطالبة من طلبة الدراسات العليا ومن التخصصين (العلمي ، الإنساني)

3- الادوات :

تشابهت الدراسات السابقة فيما يتعلق بالأداة المستخدمة لقياس الثقة المفرطة ، فقد قامت دراسة (الحكمي ،2000) ببناء استبيان مكون من(100) سؤال ثقافي عام بعد الإجابة عن كل سؤال أن يحددوا مستوى ثقتهم في صحة إجاباتهم وقام الباحثون في دراسة (صالح وعلوان ، 2015) ببناء مقياس الثقة المفرطة بالنفس كما قام الباحثون في دراسة (moritz & wodward, 2006) ودراسة (Elvevag et al 2004) ببناء مقياس الثقة المفرطة.

اما بالنسبة للدراسات السابقة التي تناولت الصلابة الأكاديمية فقد استخدمت دراسة (محمد واحمد واَخرون ، 2020) مقياس الصلابة الأكاديمية الذي طوره كل من (Benishek et al, 2005)، في حين قام الباحثون في دراسة (تربية ، 2020) ودراسة (Benishek & Lopez, 2001) ببناء مقياس للصلابة الأكاديمية، بينما اعتمدت دراسة (Creed et al,2013) على مقياس الصلابة الأكاديمية الذي أعده كل من (Benishek & Lopez,2001) .

اما بالنسبة للبحث الحالي فقد قام الباحث ببناء مقياس الثقة المفرطة بالاعتماد على نظرية (Langer , 1975) ، اما فيما يتعلق بالصلابة الأكاديمية فقد تبنى الباحث مقياس (تربية ، 2020)

4- النتائج :

بالنسبة للدراسات التي تناولت الثقة المفرطة ، فقد أشارت نتائج دراسة (الحكمي ،2000) الى وجود ثقة مفرطة عند أفراد العينة في صحة إجاباتهم ، وأن هذه الثقة المفرطة كانت في أعلى مستوياتها عندما ٤/٣٧ مع الأسئلة الصعبة كما بينت الدراسة أن أفراد العينة إلى إعطاء أحكام جزمية حول صحة أحكامهم إذ إنهم قد أشاروا إلى أنهم واثقون في صحة إجاباتهم بشكل كامل، على الرغم من أن نسبة الإجابات الصحيحة كانت أقل بكثير من توقعاتهم، وتوصلت دراسة (صالح وعلوان ، 2015) الى وجود مستوى عالي من الثقة المفرطة في النفس لدى الطالبات المتفوقات دراسيا في المرحلة الاعدادية ، في حين أظهرت نتائج دراسة (moritz & wodward, 2006) ان هناك علاقة ايجابية بين الثقة المفرطة والتفكير الوهمي ، في حين أشارت نتائج دراسة (Elvevag et al 2004) الى وجود علاقة بين ارتباطية قوية الثقة المفرطة وضعف الذاكرة والذكريات الزائفة وانشطار الشخصية.

اما فيما يتعلق بالدراسات السابقة التي تناولت الصلابة الأكاديمية، فقد أشارت نتائج دراسة (محمد واحمد واَخرون ، 2020) الى عدم وجود دالة إحصائياً في مستوى الضغوط الأكاديمية تعزى المتغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي. فيما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الصلابة الأكاديمية والتحصيل الدراسي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية.، وأظهرت نتائج دراسة (تربية ، 2020) بناءً على التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي إلى أن بنية الصلابة الأكاديمية تتكون من عامل عام من الدرجة الثانية يتضمن أربعة عوامل من الدرجة الأولى تتحدد في الإلتزام الأكاديمي والتحدي الأكاديمي والتحكم السلوكي والتحكم الانفعالي، واتضح أن طلاب الماجستير لديهم مستوى مرتفع في الصلابة الأكاديمية بصفة عامة وأبعادها الأربعة ، كما أشارت نتائج تحليل الانحدار الخطي إلى أن الصلابة الأكاديمية بأبعادها – عدا التحكم الانفعالي – تسهم في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي حيث بلغ معامل الانحدار المعياري للالتزام الأكاديمي ٠.٤١٣ بدلالة ..... والتحدي الأكاديمي ٠.١٤٧ بدلالة .... والتحكم السلوكي ٠.٢٠٢ بدلالة .... والتحكم الانفعالي ٠.٠٨٠ وغير دال إحصائيا وبلغ معامل الانحدار

المعياري للدرجة الكلية للصلابة الأكاديمي ٠,٥٩ بدلالة ٠,٠٠١ ، في حين أظهرت نتائج دراسة (Benishek & Lopez, 2001) إلى بنية ثلاثية الأبعاد المستقلة لا يجمعها عامل عام من الدرجة الثانية، وتوصلت دراسة (Creed et al,2013) إلى أن قياس الصلابة الأكاديمية القائم على محصلة تجميع الأبعاد الثلاثة (الإلتزام ، التحدي ، التحكم) في درجة كلية كما أشارت (Koba,1979).

ما نتائج البحث الحالي ، فسيتم عرضها في الفصل الرابع بشكل مفصل .

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة :

1- تعميق الرؤية النظرية والتطبيقية للبحث الحالي عن طريق الاطلاع على اسهامات الباحثين.

2- الاطلاع على عدد من المقاييس والإختبارات الخاصة بمتغيري البحث .

3-تحديد الخطوات العلمية والخصائص السايكومترية المناسبة لأداتي البحث.

4-دعم بعض النتائج التي تم التوصل إليها البحث الحالي.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

- منهج البحث
- مجتمع البحث
- عينة البحث
- اداتا البحث
- التطبيق النهائي للمقاييس
- الوسائل الإِحصائية .

منهجية البحث وإجراءاته: Research Procedures

يتضمن هذا الفصل عرضاً لأهم الخطوات المنهجية التي اعتمدها الباحث لتحقيق أهداف بحثه، التي تمّت ميدانياً، وتمثلت اختيار مجتمع البحث، وتحديد عينة ممثلة له، وأهم الخطوات لإعداد الادوات المناسبة للقياس على وفق الإجراء ات العلمية المتبعة في بناء المقاييس النفسية، ومن ثم تحليلها منطقيا واحصائيا، والتأكد من صلاحيتها، وقدرة فقراتها على التمييز وكذلك صدقها وثباتها، ومن ثم تطبيقها على عينة البحث المختارة، فضلاً عن استعمال الوسائل الإحصائية المناسبة في عرضها وتحليلها ومعالجتها، وفيما يلي وصف لإجراءات البحث الحالي:

أولا: منهج البحث: Research Method

اتبع الباحث في بحثه الحالي المنهج الوصفي (Descriptive Research) (العلاقات الارتباطية)، كونه أنسب المناهج لدراسة الارتباطية بين المتغيرات، اذ أن المنهج الوصفي يدرس الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وكمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي ، فيعطينا أرقاماً ويوضح مقدار هذه الظاهرة. (عبيدات وآخرون، 2012: 289).

ثانياً: مجتمع البحث: Research Population

يقصد بمجتمع البحث : أي تجمع معرف من الأشياء أو الأشخاص أو الحوادث، وهو المجموع الشامل الذي يجري اختيار العينات منه (النجار ، 2010 : 149)، وأيضاً يمكن الإشارة إليه بأنه شمول وحدات الظاهرة كافة التي نحن بصدد دراستها، (البلداوي، 2008: 21) وتمثل مجتمع البحث الحالي بطلبة الدراسات العليا للكليات العلمية والإنسانية في جامعة كربلاء، للعام الدراسي (2023 – 2024) ولكلا الجنسين (ذكور – إناث) والتخصُصين (علمي– إنساني) ومرحلتي (الماجستير– الدكتوراه) إذ بلغ مجتمع البحث (1982) طالب وطالبة، موزعين بحسب الجنس والتخصص والمرحلة، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

مجتمع البحث موزع حسب الجنس والتخصص والمرحلة

ت	الكلية	ماجستير			دكتوراه			المجموع الكلي		
		ذكور	اناث	مجموع	ذكور	اناث	مجموع	ذكور	اناث	مجموع
1	العلوم الطبية التطبيقية	7	13	20				7	13	20
2	التربية الرياضية	55	12	67	48	10	58	103	22	125
3	التربية للعلوم الصرفة	23	55	78	10	15	25	33	70	103
4	كلية التمريض	5	9	14				5	9	14
5	الهندسة	78	71	149				78	71	149
6	الطب	26	62	88				26	62	88
7	العلوم	39	76	115	7	17	24	46	93	139
8	الصيدلة	4	18	22				4	18	22
9	الطب البيطري	9	17	26				9	17	26
10	الزراعة	36	28	64				36	28	64
11	الادارة والاقتصاد	140	103	143	71	31	102	211	134	345
مجموع الكليات العلمية		422	464	886	136	73	209	558	537	1095
1	التربية للعلوم الانسانية	155	163	318	42	46	89	187	209	406
2	القانون	92	51	143	77	40	117	169	91	260
3	العلوم الاسلامية	47	42	89	18	11	29	65	53	118
مجموع الكليات الانسانية		294	256	550	137	97	235	431	353	785
المجموع الكلي للكليات		716	720	1436	273	170	444	989	890	1880

ثالثاً: عينة البحث: Research Sample

تمثّل عينة البحث جزء من مجتمع البحث الذي تجري عليها الدراسة بحيث تتوافر فيها خصائص المجتمع نفسها، ويلجأ الباحث إليها لإجراء دراسته عليها على وفق قواعد خاصة لتمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً (داود وأنور،1990: 67) أو هي جزء من المجتمع يتم اختيارها عشوائياً أو بصورة غير عشوائية وعلى أساس تمثيلها لخصائص المجتمع المسحوبة منه. (البلداوي، 2008: 21).

وتشير أدبيات القياس النفسي انه يفضل اختيار عينة لا تقل عن (400) فرداً (23: 1988, Anastasi) وفي ضوء ذلك تألفت عينة البحث من (400) طالباً وطالبة بنسبة (21.2%) من مجتمع البحث الاصلي و بواقع (211) طالباً بنسبة بلغت (52.7 %) و (189) طالبة بنسبة بلغت (47.3 %) ، في حين بلغ عدد التخصص العلمي من العينة (233) بنسبة (58,2%) و عدد التخصص الانساني بلغ (167) بنسبة (41,7%) كما بلغ عدد طلبة الماجستير (306) بنسبة (76.5%) وعدد طلبة الدكتوراه (94) بنسبة (23.5%) و كما موضح في جدول (2) .

جدول (2)

عينة البحث موزعة حسب الجنس والتخصص والمرحلة

التخصص	الجنس	المرحلة		المجموع
		الماجستير	الدكتوراه	
العلمي	ذكور	90	29	119
	إناث	99	15	114
	المجموع	189	44	233
الإنساني	ذكور	63	29	92
	إناث	54	21	75
	المجموع	117	50	167
المجموع الكلي		306	94	400

رابعاً: أداتا البحث: Research Instruments

تحقيقاً لأهداف البحث الحالي أقتضى توافر أداتين لهما خصائص المقاييس النفسية من صدق وثبات وقدرة على التمييز، فيما يلي عرض لإجراءات إعداد أداتي البحث:

الأداة الأولى : مقياس الثقة المفرطة:

بعد إطلاع الباحث على الدراسات التي تناولت الثقة المفرطة ومراجعة الأدبيات التي تناولت هذا الموضوع، لم يجد الباحث مقياسا مناسباً لعينة البحث الحالي (الدراسات العليا) بحسب علم الباحث واطلاعه.

لذا قام الباحث بالاطلاع على الدراسات التي تناولت متغير (الثقة المفرطة) وأعتمد في بناء مقياس البحث على أسس بناء المقاييس التي حددتها الجلبي (2005) وهي:

- تحديد الهدف أو الأهداف الرئيسة للمقياس.
- ترجمة المفاهيم والأهداف الى خصائص محددة.
- تصميم فقرات مناسبة تعبر عن هذه الخصائص.
- إختبار صلاحية فقرات المقياس.
- إعداد الإختبار للاستعمال. (الجلبي، 2005: 62)

1. تحديد مفهوم الثقة المفرطة ومجالاتها :

أعتمد الباحث على نظرية لانجر Langer (1975) في بناء مقياس الثقة المفرطة التي عرفت الثقة المفرطة بأنها اعتقاد غير مبرر تظهر لدى الأفراد نتيجة ميلهم في مبالغة تقدير مدى سيطرتهم على الاحداث اذ يعتقدون أن لديهم سيطرة على نتائج المهام التي يواجهونها بغض النظر عن الصعاب والظروف المفاجأة التي يتعرضون لها ، مما يخلق لهم هذا التوجه المعرفي تصورا غير دقيق للواقع الذي يمكن ان يكون له عواقب سيئة وخطيرة ، وتتكون الثقة المفرطة من ثلاثة مجالات هي :

- **المبالغة في تقدير الفرد لأدائه الفعلي**

هو اعتقاد الفرد بأن لديه القدرة على التحكم بالموقف في حين أن الواقع يظهر عكس ذلك

- **الإفراط في تقدير أداء الفرد مقارنة بأداء الآخرين**

هو مبالغة الأفراد في تقدير معدل نجاح عملهم مقارنة بأداء الآخرين اذ يرى الفرد ان المهمة الموجهة إليه بسيطة ويمكن اجرائها بسهولة في حين أنها صعبة وتحتاج الى جهود كبيرة الى باقي الأفراد

- **الإفراط في الدقة:**

يشير الإفراط في الدقة الى الدقة الزائدة وتتمثل بمبالغة الفرد في تقدير دقة معتقداته وافكاره ومعلوماته (Langer, 1975 : 313)

2. صياغة فقرات مقياس الثقة المفرطة:

بعد وضع التعريف النظري لمفهوم الثقة المفرطة واطلاع الباحث على المقاييس ذات العلاقة بهذا المفهوم، ، وفي ضوء التعريف النظري للمفهوم والمجالات الثلاثة وطبيعة المجتمع المستهدف للقياس وبعد عملية المسح التي أجراها الباحث للمقاييس السابقة تم صياغة فقرات أولية للمقياس بصورة تتلاءم مع عينة البحث الحالي وهم طلبة الدراسات العليا، أذ قام الباحث بصياغة (45) فقرة لكل مجال (15) فقرة.

3 . بدائل الإجابة :

أعتمد الباحث طريقة ليكرت (Likert) في تحديد بدائل الإجابة و التي تُعد من الطرق العلمية المهمة لما تتمتع به هذه الطريقة من مزايا ومحاسن كما هو مبين في الأتي :

1. سهلة التصحيح .
2. توفر مقياس أكثر تجانساً .
3. تسمح بأكبر تباين بين الأفراد
4. تتسم بالمرونة (Hopkins , 1998 : 170) .

على وفق ذلك وضعت خمسة بدائل لتقدير الاستجابات على درجات فقرات المقياس و هي (تنطبق عليّ دائماً ، تنطبق عليّ غالباً ، تنطبق عليّ احياناً ، تنطبق علي نادراً ، لا تنطبق عليّ ابداً) تأخذ الفقرات الاوزان الاتية (5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1) على الترتيب ، وعليه فإن أدنى درجة لمقياس الثقة المفرطة وأعلى درجة له تتراوح ما بين(45 –225) درجة للمقياس بصيغته الأولية ، وجدول (3) يوضح ذلك :

جدول (3)

مفتاح التصحيح لمقياس الثقة المفرطة

الثقة المفرطة	الدرجة المستحقة على الاستجابة				
	تنطبق علي دائماً	تنطبق علي غالباً	تنطبق عليّ احياناً	تنطبق علي نادرا	لا تنطبق علي ابداً
اوزان الفقرات	5	4	3	2	1
ادنى درجة	45				
اعلى درجة	225				

4. تعليمات مقياس الثقة المفرطة:

تُعد تعليمات المقياس بمثابة المرشد الذي يوضح كيفية الإجابة على الفقرات ، لذا حرص الباحث على أن تكون تعليمات المقياس واضحة حيثُ طلب من المستجيب ان تكون الإجابة بكل صدق وموضوعية ، و أن لا تترك اي فقرة من دون إجابة إن الاجابات سرية و لأغراض البحث العلمي فقط و لا حاجة لذكر الاسم مع تقديم مثال يوضح كيفية الإجابة .

5. صلاحية فقرات مقياس الثقة المفرطة :

للتحقق من الصدق الظاهري لفقرات المقياس، قام الباحث بعرض فقراته على مجموعة من المحكمين المتخصصين للحكم على مدى صلاحية المقياس لقياس الخاصية او السمة التي وضع من أجلها. كما أشار ايبل (Eble, 1972, 55) والن وين (Allen & Yen, 1979, 96).

ولتحقيق هذا الغرض عرض الباحث فقرات مقياس الثقة المفرطة بصيغتها الأولية وعددها (45) فقرة موزعة بحسب المجالات ملحق (2) على مجموعة من المحكمين المتخصصين في ميدان علم النفس والقياس النفسي ملحق (1) مع التعريف بالمتغير وأبعاده، لإصدار احكامهم على مدى صلاحيتها، وسلامة صياغتها، وملائمتها للغرض الذي وضعت من أجله، ومدى ملائمة الفقرات للأبعاد، وكذلك صلاحية البدائل المستخدمة للإجابة، وبلغ عدد المحكمين (20) محكماً، وقام الباحث

بتحليل أُراء المحكمين على فقرات المقياس باستخدام مربع كاي (كا^2) وعدت كل فقرة صالحة عندما تبلغ قيمة (كا^2) المحسوبة دالة عند مستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية (1) علماً أن القيمة الجدولية كانت (3.84) والجدول (4) يوضح ذلك بالتفصيل، وفي ضوء أُراء المحكمين والمناقشات التي أجريت معهم تم تعديل وصياغة بعض الفقرات لكي تكون أكثر صلاحية لقياس السمة المراد قياسها، اما بدائل الإجابة فقد اتفق جميع المحكمين على صلاحيتها للقياس.

جدول (4)

أُراء السادة المحكمين بمدى صلاحية فقرات مقياس الثقة المفرطة

الفقرات	الموافقون	غير موافقين	نسبة الاتفاق	قيمة كا^2 المحسوبة	الدلالة*
2، 4، 11، 13، 15، 19، 22، 23، 24، 31، 33، 34، 35، 40، 42	20	0	%100	20	دالة
1، 3، 5، 16،17، 18، 37، 38، 39، 41	19	1	%95	16.2	دالة
7، 9، 10، 12، 21، 26، 27، 29، 30، 32، 44	18	2	%90	12.8	دالة
8، 14، 20، 28، 36، 43	17	3	%85	9.8	دالة
6، 25 ، 45	14	6	%70	3.2	غير دالة
قيمة (كا^2) الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 وبدرجة حرية 1 = 3.84					

يتضح من الجدول أعلاه أن الفقرات غير الصالحة هي كل من الفقرات (6، 25 ، 45) ، لذا تم حذفها.

6. تجربة وضوح التعليمات:

الهدف من هذه العينة هو معرفة مدى وضوح التعليمات وفقرات المقياس من حيث الصياغة والمعنى ومدى فهم المبحوثين لفقرات المقياس وبدائل الإجابة ، والتعرف على الصعوبات التي تواجههم في

الإجابة ، والوقت المستغرق للإجابة، لذا قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة أختيرت من مجتمع البحث بلغت (20) طالب وطالبة بواقع (10) من مرحلة الماجستير و(10) من مرحلة الدكتوراه، والجدول (5) يوضح ذلك وقد تبين للباحث أن تعليمات المقياس وفقراته كانت واضحة، وقد بلغ متوسط الوقت المستغرق للإجابة على المقياس (8) دقائق.

جدول (5)

عينة وضوح التعليمات

التخصص	الجنس		المجموع الكلي
	ذكور	إناث	
ماجستير	5	5	10
دكتوراه	5	5	10
المجموع الكلي	10	10	20

7. التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الثقة المفرطة:

يُعد انتقاء فقرات عالية الجودة لقياس السمة النفسية قياساً دقيقاً، يتم عن طريق بعض الشرائط التي تتحقق بالأساليب المنطقية وأحكام الخبراء من صدق محتوى كل فقرة على حدة (ميخائيل، 1999: 25)، إلا أنه مهما بلغت دقة الأساليب المنطقية وأحكام الخبراء فإنها لا تغني عن التجريب الميداني للمقياس وتحليل درجة فقراته باستعمال الأساليب الإحصائية (علام، 2000: 267).

وتعد هذه العملية من الخطوات والمتطلبات الأساسية، وذلك للكشف عن الخصائص السيكومترية للفقرات التي تساعد في اختيار الفقرات ذات الخصائص الجيدة، وهذا بدوره يؤدي الى صدق المقياس وثباته، وأن هذا الإجراء ضروري للتمييز بين الأفراد في الصفة المقاسة، التي تعني قدرة المقياس على التمييز بين الأفراد المتميزين في السمة أو الخاصية التي يقيسها المقياس، والأفراد غير المتميزين في تلك السمة او الخاصية، وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة صدق المقياس وثباته (Anastasi & Urbina, 1997:157) ويعد أسلوب المجموعتين الطرفتين، والاتساق الداخلي إجرائيين مهمين في عملية تحليل الفقرات (Ebel, 1972: 392)

إذ يشير (جيزيل Chisel) إلى ضرورة إبقاء الفقرات المميزة في الصورة النهائية للمقياس واستبعاد الفقرات غير المميزة أو تعديلها وتجريبها من جديد، كما أن عملية تحليل الفقرات تحتاج إلى عينة يتناسب حجمها وعدد الفقرات المراد تحليلها (Nunnally، 1978: 26) .

قام الباحث بتطبيق مقياس الثقة المفرطة على عينة بلغت (400) طالب وطالبة ، وتم تحديد المجموعتين الطرفيتين العليا والدنيا بنسبة (27%) من حجم العينة على وفق ما أشار إليه (Kelly, 1939) قد بلغت المجموعتان العليا والدنيا (216) فرد وفسر ايبل (Eble) اساس تفضيل هذه النسبة كونها تحقق أفضل تبايناً ممكناً للمجموعتين المتطرفتين. (Eble, 1972, 385).

أ. **القوة التمييزية للفقرات (أسلوب المجموعتين المتطرفتين):**

يتم في هذا الأسلوب اختيار مجموعتين متطرفتين من الأفراد بناء على الدرجات الكلية التي حصلوا عليها في المقياس، ويتم تحليل كل فقرة من فقرات المقياس باستعمال الإختبار التائي (t – test) لعينتين مستقلتين لاختبار الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا. (Edwards, 1957 : 152) وتعد القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة عن طريق مقارنتها بالقيمة الجدولية، والجدول (6) يوضح ذلك بالتفصيل.

جدول (6)

قيم التمييز لفقرات الثقة المفرطة باستخدام المجموعتين المتطرفتين

الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4.41	0.63	3.89	0.72	4.627	دالة
2	4.06	0.83	3.72	0.64	4.655	دالة
3	3.94	0.54	3.20	0.98	2.718	دالة
4	3.79	1.15	3.33	0.90	2.690	دالة
5	3.86	1.03	2.95	1.03	5.636	دالة
6	3.79	0.88	2.93	1.15	5.763	دالة
7	3.83	1.05	3.16	1.19	2.679	دالة

دالة	2.652	0.99	2.77	0.99	3.83	8
دالة	5.339	1.14	3.04	0.81	3.90	9
دالة	5.340	1.01	3.42	0.76	4.46	10
دالة	4.995	1.24	3.27	1.19	3.87	11
دالة	5.049	1.07	3.27	0.93	4.34	12
دالة	3.601	0.92	2.89	1.07	3.84	13
دالة	3.619	1.02	2.96	0.83	4.16	14
دالة	6.392	0.97	3.04	0.71	3.89	15
دالة	6.393	1.06	3.08	0.78	4.03	16
دالة	5.162	0.92	2.88	1.07	3.74	17
دالة	5.235	0.98	3.36	0.81	4.21	18
دالة	6.971	1.07	2.34	0.88	3.79	19
دالة	7.053	1.01	2.22	1.06	3.73	20
دالة	2.938	1.09	2.45	1.02	3.71	21
دالة	2.940	1.13	3.18	0.99	4.11	22
دالة	6.443	1.08	2.35	0.85	3.84	23
دالة	6.474	1.17	2.48	0.93	3.81	24
دالة	5.736	1.18	2.05	0.99	3.66	25
دالة	5.711	1.25	3.16	0.96	4.20	26
دالة	7.731	1.12	2.46	0.86	4.28	27
دالة	7.786	1.15	2.87	0.98	4.17	28
دالة	5.955	1.05	2.83	0.81	4.33	29
دالة	6.029	1.13	2.79	0.74	4.29	30
دالة	6.141	1.02	3.38	0.73	4.44	31
دالة	6.216	1.04	2.76	0.82	4.14	32
دالة	5.212	0.94	2.38	0.83	3.97	33
دالة	5.180	1.02	2.87	0.95	3.94	34
دالة	5.681	1.03	2.82	0.64	4.29	35
دالة	5.718	1.08	2.91	0.86	4.24	36

37	4.19	0.84	2.92	0.96	8.873	دالة
38	3.71	1.13	2.87	1.33	8.941	دالة
39	4.13	0.90	2.96	1.17	8.755	دالة
40	3.64	0.99	2.55	1.17	8.738	دالة
41	4.21	0.70	2.92	1.08	7.231	دالة
42	4.21	0.78	2.97	1.06	7.249	دالة
بلغت قيمة (t) الجدولية (1.96)، وبدرجة حرية (216)، وبمستوى دلالة (0.05).						

وأظهرت النتائج أن قيم الإختبار التائي (t – test) المحسوبة لجميع الفقرات اعلى من القيمة الجدولية البالغة (1.96) وهي دالة احصائياً ما يعني أنها قادرة على التمييز.

ب. (الإتساق الداخلي): تم التحقق منه عن طريق :

- **أسلوب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس :**

وهو الأسلوب الاخر لتحليل الفقرات المتمثل بايجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة في المقياس مع الدرجة الكلية له. (Nunnally, 1978:262) وإن علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس من الأساليب المعتمدة لحساب الاتساق الداخلي، لأنه يعنى بمعرفة كون فقرات المقياس جميعها تسير بالاتجاه الذي يسير فيه المقياس ، وهو بذلك يقدم مقياساً متجانساً (عباس وآخرون، 2009: 265). ومن مميزات هذا الأسلوب أنه يقدم مقياساً متجانساً في فقراته وقد استعمل معامل ارتباط بيرسون للدلالة على العلاقة الارتباطية، إذ تعد الدرجة الكلية للمقياس بمثابة مقياساً محكياً آنياً عن طريق ارتباطها بدرجات الأفراد على الفقرات، ومن ثم فإن ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يعني أن الفقرة تسير بما يقيسه المقياس، وفي ضوء هذا المؤشر يتم الإبقاء على الفقرات التي تكون معاملات ارتباط درجاتها بالدرجة الكلية دالة احصائياً (Anastasi & Urbina, 1997: 154)

ولاستخراج ذلك قام الباحث باستعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمستجيب على المقياس، اعتماداً على الدرجات الحرجة لمعاملات الارتباط التي تشير الى قبول الفقرة التي تتجاوز درجتها (0.098) ولم تُستبعد أي فقرة والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة مع الدرجة الكلية لمقياس الثقة المفرطة

الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة
1	0.453	دالة	22	0.678	دالة
2	0.305	دالة	23	0.615	دالة
3	0.612	دالة	24	0.684	دالة
4	0.320	دالة	25	0.681	دالة
5	0.507	دالة	26	0.665	دالة
6	0.513	دالة	27	0.606	دالة
7	0.369	دالة	28	0.737	دالة
8	0.568	دالة	29	0.670	دالة
9	0.567	دالة	30	0.742	دالة
10	0.614	دالة	31	0.723	دالة
11	0.286	دالة	32	0.624	دالة
12	0.609	دالة	33	0.674	دالة
13	0.537	دالة	34	0.743	دالة
14	0.605	دالة	35	0.603	دالة
15	0.512	دالة	36	0.763	دالة
16	0.562	دالة	37	0.584	دالة
17	0.467	دالة	38	0.681	دالة
18	0.546	دالة	39	0.393	دالة
19	0.692	دالة	40	0.628	دالة
20	0.682	دالة	41	0.512	دالة
21	0.527	دالة	42	0.691	دالة

يتضح أن من الجدول أعلاه أن فقرات المقياس لها علاقة ارتباطية دالة احصائياً بالمقارنة مع القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (0.098).

- **أسلوب ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه:**

تم حساب علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه باستعمال معامل ارتباط بيرسون، وقد بينت النتائج أن جميعها دالة احصائياً، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة مع درجة المجال الذي تنتمي اليه لمقياس الثقة المفرطة

المجالات	الفقرات	معامل الارتباط	الدلالة
المبالغة في تقدير الفرد لأدائه الفعلي	1	0.527	دالة
	2	0.510	دالة
	3	0.635	دالة
	4	0.474	دالة
	5	0.548	دالة
	6	0.552	دالة
	7	0.441	دالة
	8	0.575	دالة
	9	0.634	دالة
	10	0.626	دالة
	11	0.468	دالة
	12	0.649	دالة
	13	0.613	دالة
الإفراط في تقدير أداء الفرد مقارنة بالآخرين	14	0.523	دالة
	15	0.485	دالة
	16	0.595	دالة
	17	0.543	دالة
	18	0.539	دالة
	19	0.754	دالة
	20	0.762	دالة

	21	0.772	دالة
	22	0.728	دالة
	23	0.768	دالة
	24	0.730	دالة
	25	0.708	دالة
	26	0.638	دالة
	27	0.770	دالة
	28	0.712	دالة
الإفراط في الدقة	29	0.513	دالة
	30	0.509	دالة
	31	0.490	دالة
	32	0.483	دالة
	33	0.521	دالة
	34	0.497	دالة
	35	0.572	دالة
	36	0.471	دالة
	37	0.494	دالة
	38	0.335	دالة
	39	0.445	دالة
	40	0.331	دالة
	41	0.486	دالة
	42	0.541	دالة

يتضح من الجدول أعلاه أن فقرات المقياس لها علاقة ارتباطية دالة احصائياً بالمقارنة مع القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (0.098).

- **أسلوب ارتباط درجة المجال بدرجة المجالات الأخرى والدرجة الكلية للمقياس :**

تم حساب علاقة درجة المجال بالمجالات الأخرى والدرجة الكلية باستعمال معامل ارتباط بيرسون، وقد بينت النتائج أن جميعها دالة احصائياً، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

معاملات الارتباط بين درجة المجال مع المجالات الاخر والدرجة الكلية لمقياس الثقة المفرطة

المجالات	المبالغة في تقدير الفرد لأدائه الفعلي	الإفراط في تقدير أداء الفرد مقارنة بالآخرين	الإفراط في الدقة
المبالغة في تقدير الفرد لأدائه الفعلي	1	0.705	0.474
الإفراط في تقدير أداء الفرد مقارنة بالآخرين	--	1	0.569
الإفراط في الدقة	--	--	1
الثقة المفرطة	0.813	0.599	0.649

ج. التحليل العاملي Factor Analysis:

يعد الصدق العاملي أحد ادلة الصدق التي تعتمد على البنية العاملية، ويستخدم التحليل العاملي في تحديد عدد العوامل او الأبعاد المتمايزة مفاهيمياً التي ينطوي عليها المقياس، كما يعد التحليل العاملي مدخلاً رئيساً لجمع ادلة الصدق اعتماداً على البنية الداخلية (انستازي وآخرون ، 2015 :238).

عرفت وثيقة المعايير (AERA et al .,1999) أسلوب التحليل العاملي بأنه " احدى الطرق الإحصائية المتعددة التي تصنف العلاقات القائمة بين مجموعة من المتغيرات، وذلك بالاشتقاق الإحصائي لمتغيرات جديدة تسمى (العوامل) أقل في عددها من المجموعة الاصلية من المتغيرات (AERA et al,.1999:175). كما يعد أسلوب التحليل العاملي شكلا من أشكال صدق البناء يتم التوصل إليه عن طريق عملية التحليل العاملي (النبهان، 2005 :300).

استعمل الباحث التحليل العاملي الاستكشافي وسيتم عرضه على وفق خطواته.

- **التحليل العاملي الاستكشافي:**

استعمل الباحث أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي الذي يهدف الى اكتشاف المجموعة المثلى التي يمكن أن تتضمن المتغيرات الكامنة دون اعتبار مسبق لصياغة الفروض (ابو حطب وصادق.2010: 607).

خطوات اجراء التحليل العاملي الاستكشافي:

أشار تيغزة (2008) الى ضرورة تضمين الرسائل والبحوث العلمية التي تعتمد التحليل العامل الاستكشافي المعلومات الآتية (تيغزة، 2008: 42)

اولا: التحقق من ملائمة قابلية مصفوفة الارتباطات لإجراء التحليل العاملي:

تتوفر عدد من المقاييس او المحكات للحكم على قابلية مصفوفة الارتباطات بين فقرات المقياس لإجراء التحليل العاملي لها وهذه المحكات هي:

1- ينبغي ان تكون جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً.

2- ان تكون قيمة محدد مصفوفة الارتباطات أي القيمة المطلقة اكبر من (0.00001).

3- مؤشر اختبار برتليت Bartletts test of sphericity.

4- مؤشر اختبار كايزر – ماير – اولكين (KMO) Kaiser – Mayer – OlKin.

5- مقياس كفاية المعاينة للتحليل (MSA).

وقد تم التحقق من توفر المقياس أعلاه باستعمال التحليل العاملي الاستكشافي، اذ أظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي خلو معاملات الارتباط داخل مصفوفة الارتباطات من اي ارتباط تام. والجدول (10) يوضح ذلك :

الجدول (10)

يبين الجدول نتائج كفاية العينة لاستجابات عينة البحث على مقياس الثقة المفرطة

المؤشر	القيمة	الدلالة
مقياس كفاية المعاينة (KMO)	0.911	دالة
اختبار Bartlett بارتلت (اختبار الدائرية)	1207.22	دالة
	درجة الحرية = 861	
	الدلالة (Sig) = 0.000	
(Determinant) قيمة محدد المصفوفة	(0.000105)	دالة

ثانيا: الطريقة المستعملة لتحليل العوامل:

اعتمد الباحث على طريقة المكونات الاساسية (Principal componets) وهي من أكثر طرق التحليل العاملي شيوعاً ودقة ولها من المزايا العديدة التي أشارت إليها البحوث العلمية اذ انها تؤدي الى استخلاص تشبعات دقيقة وواضحة وكذلك فإن كل عامل يستخرج اقصى كمية من التباين (أي أن مجموع مربعات تشبعات العامل تصل الى اقصى درجة بالنسبة لكل عامل) ، وتؤدي الى أقل قدر ممكن من البواقي، كما أن المصفوفة الارتباطية تختزل الى أقل عدد ممكن من العوامل غير المرتبطة (Gorsuch,1983 : 61).

ثالثاً: تحديد عدد العوامل:

اعتمد الباحث في تحديد عدد العوامل على عدد من المحكات منها:

1- محك كايزر Kaiser Criterion والذي اقترحه جتمان Guttman1954 الذي يعتمد على حجم التباين الذي يعبر عنه العامل، إن العوامل الدالة في هذه الطريقة هي العوامل التي يساوي او يزيد جذرها الكامن على (1) الصحيح أي أن التباين الذي يستوعبه كل عامل (مجموع مربعات التشبعات على كل عامل) (1,0) وعلى ان لا يقل حجم التشبعات في ذلك العامل عن (0,30) فاذا كان أقل فإنه يستبعد في هذه الحالة ، وهذا المعيار كما أوضح وايت وزملائه Whit,at al,1969 أنه يتطابق مع معايير أخرى بتبريرهم استخدامه على أساس أنه من غير المعقول ان نقبل العوامل لا تستوعب تبايناً اكبر مما هو متوفر في المتغيرات الأصلية ذاتها أي أن العامل الذي يقل الجذر الكامن له عن واحد صحيح يشير الى قدر ضئيل من التباين في المتغيرات الأصلية ذاتها فمن الأجدر استبعاده لعدم دلالته (Gorsuch,1983:133).

جدول (11)

العوامل التي تم استخراجها باستعمال محك كايزر ومؤشرات الجذر الكامن والتباين المفسر والتباين التراكمي لمقياس الثقة المفرطة

عوامل المقياس	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين التراكمية
العامل الأول	15.320	36.475	36.475

العامل الثاني	2.706	6.442	42.918
العامل الثالث	2.022	4.815	47.733

طريقة منحنى المنحدر Kattell Scree plot:

وهي طريقة تستند الى الجذور الكامنة ،وذلك برسم المحور السيني الافقي الذي يدل على العوامل في مقابل الجذور الكامنة، ويفضل جورساتش (Gorsuch,1983) منحنى المنحدر عن محك كيزر ويرى أن منحنى المنحدر يكون اكثر دقة عندما تكون العينة واسعة وقيم الشيوع مرتفعة، ونسبة عدد المتغيرات المقاسة الى عدد العوامل ان لا يقل عن ثلاث فقرات الى العامل الواحد.

محك المعنى والدلالة النظرية:

أشار تيغزة (2008) الى أن العوامل التي تم اختيارها باستعمال المحكات المحددة لابد ان تكون ذات معنى، او دلالة نظرية ذات صلة بالإطار النظري للباحث، او ذات مغزى عملي، فالفقرات او المتغيرات التي تتشبع على العوامل يجب ان تشترك في دلالة نظرية ذات معنى، لذا لابد ان تكون العوامل التي تم اختيارها ذات دلالة نظرية بالنسبة للموضوع او المفهوم موضوع التحليل (تيغزة،2008: 61).

حددت نتائج التحليل العاملي أربعة عوامل وهي نفس العوامل التي تم تحديدها في الإطار النظري تنطوي على دلالة نظرية واضحة وذات معنى بالنسبة للمفهوم الذي اخضع للتحليل العاملي، يعتمد هذا المحك على قيمة التباين المفسر لكل عامل من العوامل ويمكن الحصول عليه من مخرجات التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الرئيسة.

رابعاً: طريقة تدوير العوامل:

لا يمكننا أن نقبل تلك العوامل الناتجة في تحليلاتنا على أنها الصورة النهائية التي تلخص لنا العلاقات الارتباطية المتعددة وبصورة مقبولة نفسياً ، ومن ثم فإن المخرج هو القيام بإجراء جديد على تلك العوامل يهدف أساسا إلى تحديد مواضعها، بهدف الوصول إلى أعلى قدر من الثبات والاتساق بالمعنى النفسي، وحتى يتسنى لنا تفسيرها (ابو علام، 2003: 369).

و يتمحور هذا الإجراء حول عملية التدوير الذي يرى ثيرستون أن الهدف منه هو الحصول على بناء بسيط وتحديداً التدوير المتعامد Orthogonat Rotation لأن هناك نوعين من التدوير هما: التدوير المتعامد و التدوير المائل Oblique Rotation إلا أنه لكل منهما ميزاته ففي التدوير المتعامد تدار العوامل معاً مع الاحتفاظ بالتعامد بينهما ولا يوجد ارتباط فيما بينها أي تصنف إلى فئات غير مرتبطة. أما التدوير المائل ففيه تدار العوامل دون الاحتفاظ بالتعامد، فتترك العوامل لتتخذ الميل الملائم لها وهي مترابطة فيما بينها. وأشهر الطرق في مجال التدوير هي طريقة فاريماكس Varimax Rotation، التي قدمها كايزر (1958) Kaiser أن هذه الطريقة تعبر عن علاقة حقيقية بين المتغيرات التي يمكن أن يستوفى فيها البناء البسيط وإمكانية التفسير (أبو العينين ،2002 : 220).

خامساً: مصفوفة التشبعات بعد التدوير.

الجدول (12)

مصفوفة العوامل بعد التدوير لمقياس الثقة المفرطة

الفقرة	الفقرات	1	2	3
1	اتمتع بقدرة على النجاح في اي امتحان	0.491		
2	متمكن من السيطرة على الامور كافة في حياتي	0.809		
3	ارى نفسي ناجحا بدرجة لا توصف	0.494		
4	امتلك حلولا لجميع المشاكل التي تواجهني	0.730		
5	اتعمد خوض النقاشات لأنني واثق من النجاح	0.702		
6	متأكد أني أفضل المجموعة الدراسية	0.760		
7	أنا على استعداد دائم للمشاكل الدراسية	0.721		
8	جودة اجاباتي نادرة جدا	0.503		
9	اقدم أداء أكاديمي لا مثيل له	0.629		
10	متأكد من عدم فشلي	0.563		
11	مذاكرتي بسيطة لكنني متأكد من نجاحي	0.831		
12	قادر على أداء اصعب المهمات	0.429		
13	اجد الإختبارات الصعبة مخصصة لى	0.424		
14	قدراتي لا تحتاج لإثبات		0.499	

15	اتخذ القرارات أفضل من اي احد		0.632	
16	أنا مميز عن اقراني		0.587	
17	تأتي أسئلة الامتحان مثلما اتوقع وبدقة		0.409	
18	استطيع تحدي اي ضروف والنجاح بتفوق		0.549	
19	أرى نفسي أفضل زملائي		0.502	
20	اشعر أني أول المجموعة الدراسية		0.552	
21	امكانيات زملائي ليست بالحسبان عند المنافسة		0.616	
22	قدراتي اهلتني لإكون اكثر تميزا		0.594	
23	امكانياتي الادائية لا يمكن لزملائي الوصول إليها		0.427	
24	امتلك مهارات لا يمتلكها الاَخرون		0.626	
25	متأكد من ان زملائي لا يمكنهم الوصول الى مستواي		0.451	
26	ثقتي بنفسي لا توصف		0.500	
27	كوني الأفضل أمر مؤكد		0.462	
28	لدى القدرة ومتأكد من توقع سلوك الاَخرين		0.577	
29	امتلك المؤهلات التي جعلتني مميزا جدا			0.685
30	امتلك معلومات جعلتني مميزا جدا			0.721
31	لدي الثقة في نجاح قدراتي			0.506
32	اجد نفسي مميزا معلوماتياً			0.463
33	ارى ان امكانياتي لا مثيل لها			0.589
34	لدى الثقة على احداث ما ارغب به من تغير في سلوك الاَخرين			0.606
35	ثقتي في قدراتي على القيام بعمل نادرة ومؤكدة			0.651
36	كل ما اتوقعه مؤكد الحدوث			0.466
37	قدراتي في التفوق مضمونة			0.401
38	أُراء الاَخرين ليست مهمة لنجاحي			0.478
39	متأكد من عدم فشلي في الإختبارات			0.598
40	عندما اتخذ اي قرار فإني غير محتاج للبحث			0.767
41	متأكد من دقة ارائي			0.687
42	قراراتي دائما مؤكدة			0.579

ويستنتج من الجدول (16) أعلاه عدد من المعلومات التي تتعلق ببنية المقياس العاملية منها، قيم تشبع الفقرات على ابعاد المقياس ككل، ولم تستبعد أي فقرة لأن جميع الفقرات تجاوزت تشبعاتها محك كايزر (0.30) ، لذا تم الابقاء عليها.

لجأ الباحث الى استعمال طريقة الفاريماكس Varimax Rotation من أجل الحصول اعادة توزيع التباين الذي يفسره كل عامل في إطار النسبة التراكمية للتباين، أي ان العامل الكلي الذي يفسر العوامل يبقى كما هو قبل التدوير وكذلك قيم الشيوع لكل فقرة (مجموع مربعات الفقرة على العوامل المستخلصة) (تيغزة،2008: 99- 100).

نلاحظ عن طريق نتائج مصفوفة العوامل بعد التدوير تم اعادة توزيع الفقرات على العوامل عن طريق اعادة توزيع التباين الذي يفسره كل عامل في إطار النسبة التراكمية للتباين، ونستدل مما تقدم ان نتائج التحليل العاملي أظهرت ثلاثة عوامل متميزة للثقة المفرطة وهي (المبالغة في تقدير الفرد لأدائه الفعلي، والإفراط في تقدير أداء الفرد مقارنة بالآخرين، الإفراط في الدقة).

8. الخصائص القياسية (السيكومترية) لمقياس الثقة المفرطة:

إن المقياس الجيد يتحدد بعدد من الخصائص القياسية التي تحدد صلاحيته، وتعد هذه الخصائص بمثابة الصفات الاساسية له، وأهم الخصائص السيكومترية التي يتمتع بها المقياس تتمثل بالصدق والثبات والموضوعية، واتصاف المقياس بهذه الخصائص يعني أنه صالح لقياس الظاهرة المراد قياسها. (الهادي، 2002، 119)، فالمقياس الصادق هو المقياس الذي يقيس ما أعد لقياسه، بينما المقياس الثابت هو الذي يقيس بدرجة مقبولة من الدقة والاستقرار. (عودة، 2002: 335).

أ. مؤشرات الصدق:

إن الصدق يدل على قدرة المقياس على قياس ما وضع لأجله أو السمة المراد قياسها. (الغريب، 1996، 100).

ومن أجل التأكد من صدق المقياس الحالي استعمل الباحث أنواع الصدق الآتية:

1- الصدق الظاهري:

هو المظهر العام للمقياس او الإختبار من حيث الفقرات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها وموضوعيتها ومدى مناسبة الإختبار او المقياس للغرض الذي وضع من أجله. (العزاوي، 2008: 94) وقد تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي، وذلك عندما عرض الباحث فقراته على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية.

2- صدق المفهوم (صدق البناء أو التكوين الفرضي):

أن بعض السمات التي نتعامل معها في ميدان التربية وعلم النفس هي سمات افتراضية لا يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة، لذلك فإن نتائج المقياس أو الإختبار الذي يصمم لقياس سمة افتراضية ستوجه بصورة اساسية للكشف عن وجود او عدم وجود تلك السمة، ومن ثم فإن نوع الصدق الذي يهم مصمم الإختبار او المقياس أكثر من أنوع الصدق الأخرى هو صدق البناء. (الصمدي والدرابيع، 2004: 201).

يعد صدق البناء الذي يطلق عليه بعض العلماء صدق المفهوم او صدق التكوين الفرضي من المؤشرات المهمة للتحقق من صدق بناء المقاييس النفسية، والتكوينات الفرضية تعد بمثابة خصائص يفترض أنها تميز الأفراد وينعكس أثرها في سلوكهم. (علام، 2000: 217)

وقد تحقق هذا النوع من الصدق عن طريق بعض المؤشرات التي تم الإشارة إليها في تحليل الفقرات وهي:

- القوة التمييزية للفقرات.
- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.
- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال.
- علاقة درجة المجال بدرجة المجالات الأخرى.
- الصدق العاملي الاستكشافي (وهو أفضل ما يمثل لصدق البناء).

ب . مؤشرات الثبات:

يشير الثبات إلى اتساق الدرجات التي يحصل عليها الأشخاص أنفسهم عندما يعاد تطبيق الإختبار أكثر من مرة، فإن مفهوم الثبات يكمن في حساب خطأ القياس إذ يمكننا التنبؤ بالتذبذب المرجح أن يحدث في أداء الأفراد نتيجة عوامل غير ذات صلة بالإختبار فالمقياس الثابت يعطي النتائج نفسها تقريباً إذا قيست الخاصية نفسها عند إعادة تطبيقه (Ebel & Frisbie, 2009 :259) أكثر من مرة على الأشخاص أنفسهم وفي الظروف نفسها

ونظراً لأهمية الثبات في تقرير مقدار الثقة بالنتائج، قام الباحث بحساب الثبات لمقياس الثقة المفرطة باستعمال معامل ألفا – كرونباخ وأسلوب الإختبار وإعادة الإختبار.

1- معامل ألفا – كرونباخ للاتساق الداخلي:

تستعمل طريقة الفا كرو نباخ عندما يتألف المقياس من أكثر من بديلين أي عندما تكون البدائل متعددة (Ebel & Frisbie,2009, : 84) أي عندما يجيب الفرد عن فقرات مقياس ذات درجات متدرجة (علام، 2011 :165) وبالاعتماد على بيانات عينة التحليل الإحصائي حسب معامل الثبات المقياس على وفق معادلة ألفا كرو نباخ فبلغ (0,955)، وهذا يشير الى أن مقياس الثقة المفرطة يتمتع بالثبات على وفق هذه الطريقة، إذ أشار الباحثان دومينو ودومينو (Domino and Domino, 2006) الى أن معامل الفا اذا كان ذو قيمة (0,70) أو أعلى فانه معامل جيد لتفسير الاتساق للاختبار الداخلي (Domino&Domino، 2006:170)، وجدول (14) يوضح معاملات ثبات المقياس.

2- طريقة الإختبار وإعادة الإختبار:

إن طريقة إعادة الإختبار تعني إعادة تطبيق الإختبار نفسه بفاصل زمني بين التطبيقين على الأشخاص أنفسهم وإيجاد قيمة معامل الارتباط بين درجات التطبيقين التي يحصل عليها الباحث، وبذلك يحصل على قيمة تقديرية لمعامل الاستقرار (علام،2000: 148)، هو ببساطة الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها الأشخاص على الإختبار نفسه عند تطبيقه عليهم مرة أخرى (Anastasi & Urbina, 2010: 92)

طبق المقياس على عينة مكونة من (30) طالب وطالبة وبعد مرور (15) يوماً اعيد تطبيقه ثانيةً تطبيق المقياس على العينة نفسها، إذ إن المدة الفاصلة بين التطبيقين هي مدة مناسبة، فإذا كانت المدة قصيرة يكون هناك احتمال لأن يتذكر المستجيب إجابته في المرة الأولى، وعندما تكون المدة طويلة جداً فقد يحدث تغيير حقيقي في الخاصية السلوكية التي يقيسها الإختبار (الزوبعي ، 1980: 34) وبعد الانتهاء من التطبيق حُسب ثبات المقياس بحساب درجات هذه العينة مع درجاتها في التطبيق الأول وباستعمال معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات التطبيقين ، فبلغ معامل الارتباط (0.93) وهو معامل ثبات جيد إذ يفضل في المقاييس النفسية أن يكون معامل الثبات (0.70) أو أكثر ، فذلك يدلل على وجود علاقة قوية بين التطبيق الأول والثاني (رينولدز وليفنجستون 2013: 188) .

جدول (13)

ثبات مقياس الثقة المفرطة بطريقة ألفا – كرونباخ

نوع الإختبار	حجم العينة	معامل الثبات
الفا – كرونباخ	400	0.955
اعادة الإختبار	30	0.93

9. المؤشرات الإحصائية الوصفية لمقياس الثقة المفرطة:

من المؤشرات الإحصائية التي ينبغي أن يتصف بها أي مقياس تتمثل في التعرف على طبيعة التوزيع الاعتدالي، الذي يمكن التعرف إليه بوساطة مؤشرين اساسيين هما الوسط الحسابي والانحراف المعياري، إذ كلما قلت درجة الانحراف المعياري واقتربت من الصفر، دل ذلك على وجود نوع من التجانس أو التقارب بين قيم درجات التوزيع. (البياتي وأثناسيوس، 1977: 168).

كذلك فإن الالتواء والتفرطح يعدان من خصائص التوزيعات التكرارية، إذ يشير معامل الالتواء الى درجة تركيز التكرارات عند القيم المختلفة للتوزيع، ومعامل التفرطح يشير الى مدى تركيز التكرارات في منطقة ما للتوزيع الاعتدالي. (عودة والخليلي، 1988: 81).

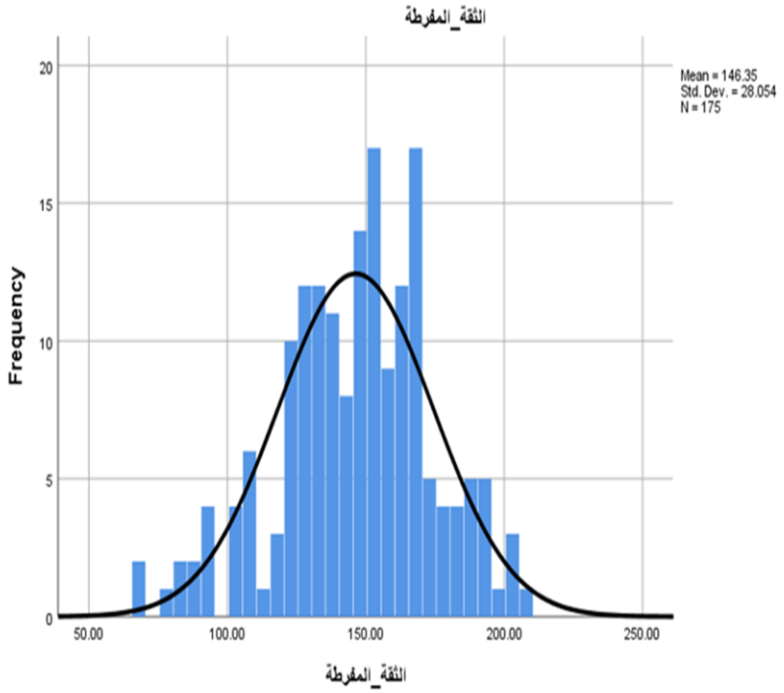
إن حساب المؤشرات الإحصائية الآنفة الذكر لمقياس الثقة المفرطة، تم استخراجهما عن طريق الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package For Social Science) أو ما يسمى اختصاراً (SPSS)، والجدول (14) يوضح ذلك.

جدول (14)

المؤشرات الإحصائية الوصفية لمقياس الثقة المفرطة

المؤشرات الإحصائية	القيم
الوسط الحسابي	146.34
الوسيط	149.0000
المنوال	133.00
الانحراف المعياري	28.05411
التباين	787.033
الالتواء	-.369
التفرطح	0.118
المدى	141.00
أقل درجة	68.00
أعلى درجة	209.00

وعند ملاحظة قيم المؤشرات الإحصائية الآنفة الذكر لمقياس الثقة المفرطة، نجد أن تلك المؤشرات تتسق مع معظم مؤشرات المقاييس العلمية، إذ تقترب درجات مقياس المفرطة وتكراراتها نسبياً من التوزيع الاعتدالي، مما يسمح بتعميم نتائج تطبيق هذا المقياس والشكل (1) يوضح ذلك بيانياً.



شكل (1)

التوزيع الاعتدالي لدرجات مقياس الثقة المفرطة

10. وصف مقياس الثقة الفرطة بصيغته النهائية :

بعد الانتهاء من إجراء الخصائص السيكومترية لمقياس الثقة المفرطة الذي أصبح يتكون من (42) فقرة ، وقد وضع أمام كل فقرة خمسة بدائل هي : (تنطبق عليّ دائماً ، تنطبق عليّ غالباً ، تنطبق عليّ احياناً ، تنطبق علي نادراً ، لا تنطبق عليّ ابداً)، يقابلها سلم درجات يتراوح من (5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1) وبذلك تكون أعلى درجة للمقياس (210) درجة ، وأقل درجة للمقياس (42) درجة ، والوسط الفرضي للمقياس (126) ، و ملحق (3) يتضمن المقياس بصيغته النهائية .

الأداة الثانية: مقياس الصلابة الأكاديمية

بعد اطلاع الباحث على الادبيات التي تناولت هذا المفهوم، تبنى الباحث مقياس (تربية ، 2020) وذلك للأسباب الآتية:

1- حداثة المقياس.

2- استخرجت الخصائص السايكومترية له عند بنائه في دراسة تربية (2020).

3- تم تطبيقه على مجتمع طلبة الدراسات العليا ايضاً.

1. وصف المقياس بصيغته الأولية :

بعد مراجعة العديد من الدراسات السابقة والادبيات النفسية التي تناولت مفهوم الصلابة الأكاديمية تبنى الباحث مقياس (تربية،2020)، الذي يتكون من (30) فقرة ولإربعة مجالات هي الإلتزام الأكاديمي (11) فقرة ، والتحدي الأكاديمي (9) فقرات و والتحكم السلوكي (5) فقرات ، والتحكم الانفعالي (5) فقرات ، ووضع أمام كل فقرة أربعة بدائل هي (أرفض بشدة ، أرفض ، أوافق بشدة ، أوافق)على التتابع يرافقها سلم درجات يتراوح من (4-3-2-1) وبالاعتماد على نظرية (Benishek et al,2005) للصلابة الأكاديمية والذين عرفوها بأنها مرونة الطالب في التعامل بإيجابية مع مواقف الفشل والضغوط الأكاديمية ،وتتضمن الإرادة القوية في الاندماج مع الأعمال الأكاديمية ذات التحديات ،والإلتزام بالقيام بالمهمات بصرف النظر عن الظروف والسعي المستمر لأنجازها ،والقدرة على التحكم والسيطرة على المخرجات الأكاديمية ، والمعوقات ،والتعامل مع الصعوبات ، وتتضمن الصلابة الأكاديمية أربعة مجالات وهي:

اولا: الإلتزام الأكاديمي: هو قدرة الطالب على بذل جهد متواصل مع إيمانه واحساسه بقيمة وأهمية ما يفعله بغض النظر عن المحتوى الدراسي او المقرر او المتطلبات الدراسية او المعلمين او الدارسين والميول والاهتمامات الشخصية

ثانيا: التحدي الأكاديمي: إدراك الطالب الصعوبات والتحديات الأكاديمية على أنها فرص للنمو الشخصي ، ليكون متعلما مميزا على المستوى البعيد وكذلك تحقيق الأهداف التعليمية

ثالثا: التحكم السلوكي: سيطرة الطالب على جهوده وقيامه بالسلوكيات الايجابية خاصة مع خبرات الفشل التي قد يتعرض لها.

رابعا: التحكم الانفعالي: سيطرة الطالب على الانفعالات السلبية التي قد تعرقل جهوده نحو الدراسة (Benishek et al,2005:61)

2. صلاحية فقرات مقياس الصلابة الأكاديمية:

لتحقيق هذا الغرض عرض الباحث فقرات مقياس الصلابة الأكاديمية بصيغتها الأولية وعددها (30) فقرة موزعة بحسب المجالات ملحق (4) على مجموعة من المحكمين المتخصصين في ميدان علم النفس والقياس النفسي ملحق (1) مع التعريف بالمتغير وأبعاده، لإصدار احكامهم على مدى صلاحيتها، وسلامة صياغتها، وملائمتها للغرض الذي وضعت من أجله، ومدى ملائمة الفقرات للأبعاد، وكذلك صلاحية البدائل المستخدمة للإجابة، وبلغ عدد المحكمين (20) محكماً، وقام الباحث بتحليل أُراء المحكمين على فقرات المقياس باستخدام مربع كاي (كا^2) وعدت كل فقرة صالحة عندما تبلغ قيمة (كا^2) المحسوبة دالة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية (1) والجدول (15) يوضح ذلك بالتفصيل، وفي ضوء أُراء المحكمين والمناقشات التي أجريت معهم تم تعديل وصياغة بعض الفقرات لكي تكون أكثر صلاحية لقياس السمة المراد قياسها اما بدائل الإجابة فقد اتفق جميع المحكمين على صلاحيتها للقياس.

جدول (15)

أُراء السادة المحكمين بمدى صلاحية فقرات مقياس الصلابة الأكاديمية

الفقرات	الموافقون	غير موافقين	نسبة الاتفاق	قيمة كا^2 المحسوبة	الدلالة*
3،5،4،8،9،14،15،18،24،25،29	20	0	%100	20	دالة
2،6،7،10،12،16،23،28،30	19	1	%95	16.2	دالة
1،11،13،17،19،20،21،22،26،27	18	2	%90	12.8	دالة
قيمة (كا^2) الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 وبدرجة حرية 1 = 3.84					

من الجدول أعلاه يتضح أن قيم (كا^2) المحسوبة لجميع الفقرات دالة احصائياً بمقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (3.84) لذا استبقاها الباحث كما هي.

3. تجربة وضوح التعليمات والفقرات :

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة اختيرت من مجتمع البحث بلغت (20) طالب وطالبة بواقع (10) من مرحلة الماجستير و(10) من مرحلة الدكتوراه، والجدول (16) يوضح ذلك وقد تبين للباحث أن تعليمات المقياس وفقراته كانت واضحة، وقد بلغ متوسط الوقت المستغرق للإجابة على المقياس (7) دقائق.

جدول (16)

عينة وضوح التعليمات

التخصص	الجنس		المجموع الكلي
	ذكور	إناث	
ماجستير	5	5	10
دكتوراه	5	5	10
المجموع الكلي	10	10	20

4. التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الصلابة الأكاديمية:

أعتمد الباحث الوسائل والأساليب المذكورة في مقياس الثقة المفرطة نفسها وكما يلي:

أ. القوة التمييزية للفقرات (أسلوب المجموعتين المتطرفتين):

تمثل القوة التميزية للفقرة قدرتها على التمييز بين ذوي الدرجات العليا والدنيا في الاستجابة على مقياس الصلابة الأكاديمية (الامام و آخرون ،1990:140)، والجدول (17) يوضح ذلك.

جدول (17)

قيم التمييز لفقرات الصلابة الأكاديمية باستخدام المجموعتين المتطرفتين

الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4.355	0.778	3.961	0.840	3.006	دالة
2	4.566	0.596	3.750	0.835	6.933	دالة
3	4.605	0.613	3.500	0.917	8.740	دالة
4	4.671	0.575	3.776	0.873	7.461	دالة
5	4.658	0.579	3.618	1.107	7.254	دالة
6	4.750	0.545	3.987	1.039	5.671	دالة
7	4.342	0.776	3.645	1.104	4.506	دالة
8	4.737	0.500	3.737	1.063	7.422	دالة
9	4.566	0.680	3.855	0.976	5.208	دالة
10	4.684	0.496	3.789	1.011	6.929	دالة
11	4.724	0.506	3.868	1.063	6.335	دالة
12	4.395	0.834	3.303	1.083	6.964	دالة
13	4.158	0.849	3.026	1.119	7.021	دالة
14	4.013	1.194	3.132	1.075	4.783	دالة
15	4.526	0.774	3.474	1.013	7.198	دالة
16	3.763	1.176	2.882	1.222	4.532	دالة
17	4.053	1.094	3.171	1.124	4.899	دالة
18	4.447	0.839	3.447	1.193	5.977	دالة
19	4.447	0.790	3.487	1.077	6.270	دالة
20	4.487	0.739	3.487	0.986	7.072	دالة
21	4.447	0.855	3.553	1.063	5.718	دالة
22	3.592	1.397	3.158	1.244	2.024	دالة
23	3.237	1.394	2.789	1.099	2.197	دالة
24	4.237	1.094	3.447	1.124	4.388	دالة
25	4.355	0.706	3.421	1.111	6.188	دالة

26	4.395	0.767	3.408	1.133	6.285	دالة
27	4.368	0.814	3.513	1.113	5.406	دالة
28	4.224	0.903	3.566	1.050	4.141	دالة
29	4.395	0.818	3.671	1.025	4.812	دالة
30	4.355	0.778	3.961	0.840	3.006	دالة
بلغت قيمة (t) الجدولية (1.96)، وبدرجة حرية (214)، وبمستوى دلالة (0.05).						

أظهرت النتائج أن قيم (t – test) للفروق بين المجموعتين الدنيا والعليا دالة احصائياً ، لأن القيم التائية المحسوبة اعلى من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (214) والبالغة (1.96).

ب. **الاتساق الداخلي** : تم التحقق منه بالآتي :

- **أسلوب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس** :

تم حساب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية باستعمال معامل ارتباط بيرسون، وقد بينت النتائج أن جميعها دالة احصائياً، والجدول (18) يوضح ذلك.

جدول (18)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة مع الدرجة الكلية لمقياس الصلابة الأكاديمية

الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة
1	0.255	دالة	16	0.378	دالة
2	0.455	دالة	17	0.390	دالة
3	0.588	دالة	18	0.513	دالة
4	0.560	دالة	19	0.474	دالة
5	0.528	دالة	20	0.524	دالة
6	0.521	دالة	21	0.487	دالة
7	0.440	دالة	22	0.331	دالة
8	0.533	دالة	23	0.358	دالة
9	0.500	دالة	24	0.397	دالة

10	0.524	دالة	25	0.463	دالة
11	0.534	دالة	26	0.487	دالة
12	0.475	دالة	27	0.442	دالة
13	0.561	دالة	28	0.429	دالة
14	0.406	دالة	29	0.427	دالة
15	0.581	دالة	30	0.364	دالة

- **أسلوب ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه:**

تم حساب علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه باستعمال معامل ارتباط بيرسون، وقد تم التحقق من دلالة معامل الارتباط باستعمال الإختبار التائي، وقد بينت النتائج أن جميعها دالة احصائياً، والجدول (19) يوضح ذلك.

جدول (19)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة مع المجال الذي تنتمي اليه لمقياس الصلابة الأكاديمية

الأبعاد	الفقرات	معامل الارتباط	الدلالة
الإلتزام الأكاديمي	1	0.411	دالة
	2	0.638	دالة
	3	0.727	دالة
	4	0.710	دالة
	5	0.713	دالة
	6	0.643	دالة
	7	0.582	دالة
	8	0.631	دالة
	9	0.662	دالة
	10	0.652	دالة
	11	0.610	دالة
التحدي الأكاديمي	12	0.652	دالة
	13	0.751	دالة

	14	0.688	دالة
	15	0.584	دالة
	16	0.571	دالة
	17	0.480	دالة
	18	0.507	دالة
	19	0.450	دالة
	20	0.410	دالة
التحكم السلوكي	21	0.615	دالة
	22	0.704	دالة
	23	0.709	دالة
	24	0.134	دالة
	25	0.207	دالة
التحكم الانفعالي	26	0.796	دالة
	27	0.705	دالة
	28	0.683	دالة
	29	0.673	دالة
	30	0.625	دالة

- **أسلوب ارتباط درجة المجال بدرجة المجالات الأخرى والدرجة الكلية**

تم حساب علاقة درجة المجال بالمجالات الأخرى والدرجة الكلية باستعمال معامل ارتباط بيرسون، وقد بينت النتائج أن جميعها دالة احصائياً، والجدول (20) يوضح ذلك.

الجدول (20)

معاملات الارتباط بين درجة المجال مع المجالات الاخر والدرة الكلية لمقياس الصلابة الأكاديمية

الأبعاد	الإلتزام الأكاديمي	التحدي الأكاديمي	التحكم السلوكي	التحكم الانفعالي
الإلتزام الأكاديمي	1	0.428	0.272	0.305
التحدي الأكاديمي	--	1	0.491	0.323
التحكم السلوكي	--	--	1	0.394

التحكم الانفعالي	--	--	--	1
الصلابة الاكاديمية	0.620	0.598	0.701	0.662

5. الخصائص السيكومترية لمقياس الصلابة الأكاديمية :

أ. الصدق : Validity

تم التحقق من صدق المقياس الحالي بالآتي :

1- الصدق الظاهري (Face Validity) :

يشير الصدق الظاهري ان الإختبار يقيس الخاصية المصمم لقياسها، عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين ، ليقرروا اذا كان صالحاً او غير صالح ، بمعنى عند تفحص المقياس ظاهريا نستنتج بأنه يقيس ما وضع لأجله (Urbina, 2014: 113) وقد تحقق هذا النوع من الصدق بعرض مقياس الصلابة الأكاديمية على مجموعة من المحكمين في العلوم التربوية والنفسية والقياس النفسي ملحق (1) كما تم توضيح ذلك في صلاحية فقرات المقياس .

صدق البناء (Construct Validity):

يقصد بصدق البناء ما يمكن ان نقرر بموجبه أن الأداة تقيس بناء نظرياً محدداً أو خاصية معينة إذ يعد تجانس الفقرات وقدرتها على التمييز ومعاملات ارتباطها بالدرجة الكلية مؤشرات لصدق البناء (Reynolds et al , 2010 : 97) .

وتم التحقق من صدق البناء بإجراء تحليل الفقرات عن طريق ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس ، ويمتلك المقياس الذي تنتخب فقراته في ضوء هذه المؤشرات صدقاً بنائياً .

ب. ثبات مقياس الصلابة الأكاديمية:

قام الباحث بحساب الثبات لمقياس الصلابة الأكاديمية باستعمال الطريقتين الآتيتين:

1- معامل ألفا – كرونباخ:

لإيجاد الثبات على وفق هذه الطريقة، خضعت جميع استبانات عينة التحليل الإحصائي والبالغ عددها (400) للتحليل، ثم استعملت معادلة (Alfa)، وبلغ معامل الثبات للمقياس (0.867) ويعد هذا

مؤشراً جيد إذ أشار الباحثان دومينو ودومينو (Domino and Domino, 2006) الى أن معامل الفا اذا كان ذا قيمة (0,70) أو أعلى فإنه معامل جيد لتفسير الاتساق للاختبار الداخلي. (Domino&Domino، 2006:170)،

2- الإختبار وإعادة الإختبار:

طبق المقياس على عينة مكونة من (30) طالب وطالبة وبعد مرور (15) يوماً اعيد تطبيقه ثانيةً على العينة نفسها، وبعد الانتهاء من التطبيق حُسب ثبات المقياس بحساب درجات هذه العينة مع درجاتها في التطبيق الأول وباستعمال معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات التطبيقين ، فبلغ معامل الارتباط (0.923) وهو معامل ثبات جيد إذ يفضل في المقاييس النفسية أن يكون معامل الثبات (0.70) أو أكثر ، فذلك يدلل على وجود علاقة قوية بين التطبيق الأول والثاني (رينولدز وليفنجستون 2013: 188) .

جدول (21)

ثبات مقياس الصلابة الأكاديمية بطريقة ألفا – كرونباخ

Reliability Statistics		
نوع الإختبار	حجم العينة	معامل الثبات
ألفا – كرونباخ	400	0.867
إعادة الإختبار	30	0.923

6. المؤشرات الإحصائية الوصفية لمقياس الصلابة الأكاديمية:

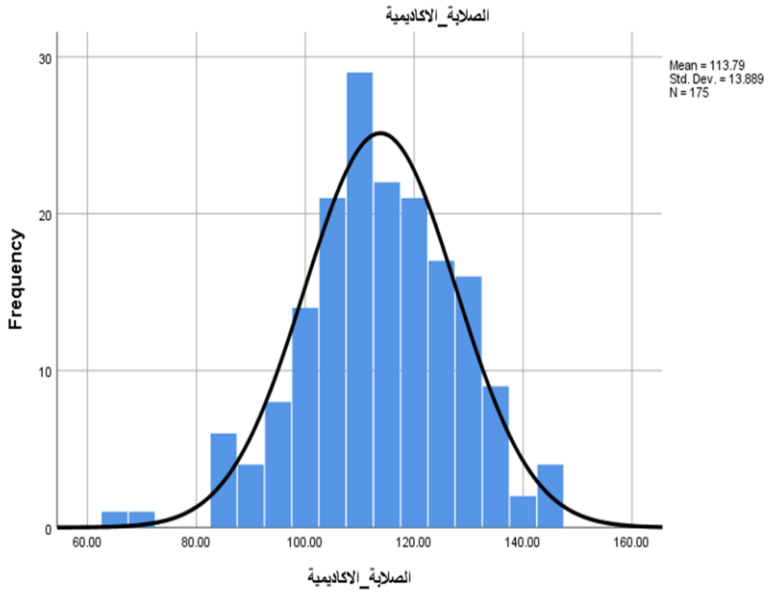
إن حساب المؤشرات الإحصائية الآنفة الذكر لمقياس الصلابة الأكاديمية تم استخراجهما عن طريق الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package For Social Science) أو ما يسمى اختصاراً (SPSS)، والجدول (22) يوضح ذلك.

جدول (22)

المؤشرات الإحصائية الوصفية لمقياس الصلابة الأكاديمية

المؤشرات الإحصائية	القيم
الوسط الحسابي	113.79
الوسيط	114.0000
المنوال	112.00
الانحراف المعياري	13.88884
التباين	192.900
الالتواء	-0.296
التفرطح	0.473
المدى	80.00
أقل درجة	65.00
أعلى درجة	145.00

عند ملاحظة قيم المؤشرات الإحصائية الآنفة الذكر لمقياس الصلابة الأكاديمية، نجد أن تلك المؤشرات تتسق مع معظم مؤشرات المقاييس العلمية، إذ تقترب درجات مقياس الصلابة الأكاديمية وتكراراتها نسبياً من التوزيع الاعتدالي، مما يسمح بتعميم نتائج تطبيق هذا المقياس والشكل (2) يوضح ذلك بيانياً.



شكل (2)

التوزيع الاعتدالي لدرجات مقياس الصلابة الأكاديمية

7. وصف مقياس الصلابة الأكاديمية بصيغته النهائية :

بعد الانتهاء من إجراء الخصائص السيكومترية لمقياس الصلابة الأكاديمية الذي أصبح يتكون من (30) فقرة ، وقد وضع أمام كل فقرة خمسة بدائل هي : (تنطبق عليّ دائماً ، تنطبق عليّ غالباً ، تنطبق عليّ احياناً ، تنطبق علي نادراً ، لا تنطبق عليّ ابداً)، يقابلها سلم درجات يتراوح من (5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1) ، وبذلك تكون أعلى درجة محتملة للمقياس (150) درجة ، وأقل درجة محتملة للمقياس (30) درجة ، والوسط الفرضي للمقياس (90) ، وملحق (5) يتضمن المقياس بصيغته النهائية .

خامساً : التطبيق النهائي :

بعد الانتهاء من التطبيق على عينة التحليل الإحصائي والبالغة (400) طالباً وطالبة قام الباحث بتطبيق إجراءات أداتي البحث والتأكد من الخصائص السايكومترية لكل مقياس، وبهدف تحقيق أهداف البحث طبق الباحث المقياسين بصورتهما النهائية على عينة التحليل الإحصائي ذاتها كعينة تطبيق نهائي

نتيجة لعدم حذف اي فقرة من فقرات مقياسي البحث في إجراءات التحليل الإحصائي ، وذلك في المدة الزمنية الواقعة بين (2 / 2 / 2024) الى (29 / 2 / 2024) .

سادساً : الوسائل الإحصائية: Statically Tools

استعمل الباحث برنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية IBM SPSS ver.26 لاستخراج الوسائل الإحصائية الآتية:

1- **الاختبار التائي لعينة واحدة** لمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي و المتوسط الفرضي لدرجات افراد العينة على مقياسي البحث.
2- **اختبار مربع كاي** (X^2) Chi square: لاختبار صلاحية فقرات مقياسي البحث حسب آراء المحكمين.
3- **الإختبار التائي لعينتين مستقلتين** Independent Tow samples T.test لاستخراج القوة التمييزية لفقرات المقياسين
4- **معامل الفاكرونباخ:** لاستخراج ثبات الإختبار.
5- **معامل ارتباط بيرسون:** لاستخراج الاتساق الداخلي لمقياسي البحث واستخراج العلاقة بين متغيري البحث.
6- **الإختبار الزائي لدلالة الفروق بين معاملات الارتباط:** لاستخراج العلاقة الارتباطية بين متغيري البحث على وفق النوع والمرحلة والتخصص

الفصل الرابع

عـرض النتائــج وتفسيرها ومناقشتها

- عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها
- الاستنتاجات
- التوصيات

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها :

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي توصلت إليها الباحثة في هذا البحث وتفسيرها ومناقشتها على وفق أهدافها في ضوء الإطار النظري المتبنى والدراسات السابقة، ثم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء تلك النتائج .

الفصل الرابع: نتائج البحث

الهدف الاول : التعرف الى الثقة المفرطة لدى طلبة الدراسات العليا.

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطبيق مقياس الثقة المفرطة على عينة البحث البالغ عددهم (400) وقد أتضح أن متوسط درجاتهم على المقياس بلغ (146.34) درجة وبانحراف معياري مقداره (28.05) درجة، وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (126) درجة، وباستخدام الإختبار التائي (t–test) لعينة واحدة تبين أنه هنالك فروقاً دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين المتوسطين الحسابي و الفرضي ولصالح المتوسط الحسابي، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (14.59) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) بدرجة حرية (399) وجدول (23) يوضح ذلك :

الجدول (23)

الإختبار التائي للفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس الثقة الأكاديمية

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	الدلالة
400	146.43	28.05	126	14.59	1.96	399	دالة

يمكن تفسير هذه النتيجة بناء على نظرية لانجر (Langer, 1975) التي تبناها الباحث بأن طلبة الدراسات العليا اقدموا على خوض تجربة الدراسات العليا برغبة وارادة ذاتية وتوقعات عالية في تحقيق النجاح بذات الأسلوب والطريقة التي كانوا يستخدمونها في مرحلة البكالوريوس غير مدركين لصعوبة المرحلة الدراسية الحالية وتعقيدها ومتطلباتها العلمية، ولذلك كان بعض منهم يخطئون بشكل سيء في تقدير مدى دقة ما يعرفونه من اشياء ويخطئون في تقدير قدرتهم على التصرف وتحقيق الأهداف بشكل

جيد عند مواجهة المواقف الدراسية الصعبة ، وتوقع احتمالات النتائج الايجابية بدرجة مبالغ فيها، كما أنهم كانوا يميلون إلى المبالغة في تقييم قدراتهم وأدائهم وثقتهم في صحة توقعاتهم وتنبؤاتهم والاعتقاد بأن معرفتهم وقدراتهم أعلى مما هي عليه في الواقع وقد ينتج عن ذلك سلوكيات مثل اتخاذ قرارات متسرعة أو المبالغة في تقدير قدرتهم على التحكم في الأحداث وكذلك كانوا يتوقعون أن اجاباتهم في الإختبارات التحصيلية جيدة وتحقق لهم مستويات جيدة مما جعلهم يظهرون ثقة مفرطة بأن النتائج الجيدة والنجاحات سوف يحققونها ببساطة أكثر مما يتعرضون الى حالات الفشل والاخفاق والرسوب في المواقف الدراسية اللاحقة (Langer, 1975 : 312) وقد اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة (الحكمي ،2000) ودراسة (صالح وعلوان ، 2015) اللاتي أكدن على أن عينة البحث من الطلبة لديهم ثقة مفرطة .

الهدف الثاني : التعرف الى الصلابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا .

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطبيق مقياس الصلابة الأكاديمية على عينة البحث البالغ عددهم (400) ، وقد أتضح أن متوسط درجاتهم على المقياس بلغ (113.79) درجة وبانحراف معياري مقداره (13.888) درجة، وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (90) درجة، وباستخدام الإختبار التائي (t–test) لعينة واحدة تبين أن هنالك فروقاً دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين المتوسطين الحسابي و الفرضي ولصالح المتوسط الحسابي ، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (34.47) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) بدرجة حرية (399) وجدول (24) يوضح ذلك :

الجدول (24)

الإختبار التائي للفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس الصلابة الأكاديمية

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	الدلالة
400	113.79	13.88	90	34.47	1.96	399	دالة

تعزى هذه النتيجة في ضوء نظرية بينشيك ولوبيز (Benishek & Lopez, 2001) التي تبناها الباحث إلى أن عينة البحث كانت لديهم الأهداف المهمة والطموحات الأكاديمية التي وضعوها لانفسهم

ذات تأثير كبير على الأداء الأكاديمي لهم ورفع مستوى قدراتهم وامكاناتهم المعرفية والنفسية والانفعالية لا سيما الدراسية ، مما جعلهم يمتازون بالمثابرة والصمود عند مواجهة المصاعب والضغوط الأكاديمية والتحديات الدراسية في مرحلة الدراسات العليا ، لا سيما كانت توجهات الأهداف لديهم قائمة على التعلم ويعملون بموجبها الطلبة على السعي نحو التحديات والضغوط الأكاديمية التي يرونها فرصاً متعددة لاكتساب المهارات ،ونمو قدراتهم ،وتطوير امكاناتهم المعرفية والانفعالية والدراسية ما جعلهم يدركون أنفسهم أن لديهم القدرة على تحقيق أهدافهم الأكاديمية عن طريق استثمار جهودهم والتنظيم الانفعالي لديهم عن طريق القدرة على التحكم والإرادة القوية والتضحيات الشخصية وصولا للتفوق الأكاديمي وكانوا يبحثون عن المعنى والغرض من أداء الأعمال الصعبة ومواجهة التحديات ،لأنهم يعتقدون أن ذلك مهم لتحقيق النمو والتطوير الذاتي ولذلك كانت توجهاتهم نحو وضع الأهداف قائمة على اكتساب التعلم والتطوير والنمو الشخصي وفي ضوء ذلك عززت لديهم الصلابة الأكاديمية (Benishek et al, 2005 : 60) وقد اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة(تربية ، 2020) ،ودراسة(محمد واحمد وآخرون ، 2020) ،ودراسة (Benishek & Lopez, 2001) ،ودراسة (Creed et al,2013)

الهدف الثالث: التعرف الى العلاقة الارتباطية بين الثقة المفرطة والصلابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا .

لتحقيق هذا الهدف تم استعمال معامل ارتباط (بيرسون) Pearson لحساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية التي حصل عليها أفراد العينة على مقياس الثقة المفرطة والصلابة الأكاديمية، وقد تبين من النتائج أن هناك علاقة ارتباطية طردية دالة احصائيا بين الثقة المفرطة والصلابة الأكاديمية، اذ بلغت قيمة الارتباط المحسوبة (0.360) وهي أعلى مقارنة مع قيمة معامل ارتباط بيرسون الجدولية البالغة (0.098) عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (398) وللتحقق من دلالة معامل الارتباط استعمل الباحث الإختبار التائية لدلالة معامل الارتباط ، وكما موضح في الجدول (25) في أدناه :

الجدول (25)

الإختبار التائي لدلالة معامل الارتباط بين الثقة المفرطة والصلابة الأكاديمية

عدد أفراد العينة	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	الدلالة
400	0.360	7.698	1.96	398	دالة

وقد تعزى هذه النتيجة على وفق نظرية لانجر (Langer, 1975) التي اعتمدها الباحث خوض تجربة الدراسات عن قناعة وبدافع تطوير الامكانات والقدرات والمهارات الذاتي يعزز من ايمان الطلبة بهذه المزايا والخصائص الشخصية ويبلور لديهم وتوقعات عالية في قدراتهم على تحقيق النجاحات وبمستويات عالية وكفاءة ، ما يجعل بعض منهم عرضة للتقييمات الذاتية الخاطئة في تقدير مدى دقة ما يعرفونه من اشياء وما يمتلكون من مهارات وقدرات عن طريق تكوين اعتقادات معرفية قد تكون مزيفة بناء على مدركات خاطئة في تقدير قدرتهم على التصرف وتحقيق الأهداف بشكل جيد عند مواجهة المواقف الدراسية الصعبة ، وتوقع احتمالات النتائج الايجابية بدرجة مبالغ فيها، والميل إلى المبالغة في تقييم قدراتهم وأدائهم وثقتهم في صحة توقعاتهم وتنبؤاتهم والاعتقاد بأن معرفتهم وقدراتهم أعلى مما هي عليه في الواقع ما يضعهم تحت وطأة الثقة المفرطة (Langer, 1975 : 312) مما يعزز لديهم احياناً من استراتيجيات المواجهة الايجابية والأساليب المرنة في التعامل مع الضغوط والمواثق الأكاديمية الصعبة وبصلابة اكاديمية بناء على الأهداف المهمة والطموحات الأكاديمية التي تحفزهم نحو تطوير الأداء الأكاديمي لهم ورفع مستوى قدراتهم وامكاناتهم المعرفية بمثابرة عالية ومواجهة ايجابية تمتاز بالمرونة والقدرة على تجاوز الصعاب والتحديات وتجعل توجهاتهم نحو الطموحات والغايات هادفة الى التعلم والاكتساب وتطوير قدراتهم امكاناتهم المعرفية والانفعالية والدراسية ما اسهم في معتقدات ايجابية على تحقيق ألأهداف الأكاديمية عن طريق الاستثمار الامثل لجهودهم وقدراتهم على التحكم والصلابة الأكاديمية (Benishek et al, 2005 : 60)

الهدف الرابع: التعرف الى دلالة الفروق في العلاقة بين الثقة المفرطة والصلابة الأكاديمية تبعا لمتغيرات الجنس (ذكور- إناث) والتخصص (علمي – إنساني) والمرحلة (ماجستير – دكتوراه):

- **التعرف الى دلالة الفروق في العلاقة بين الثقة المفرطة والصلابة الأكاديمية تبعا لمتغير الجنس (ذكور- إناث) :**

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث باستخراج قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الثقة المفرطة والصلابة الأكاديمية تبعا للذكور والإناث كلا على حدة ، ومن ثم قام الباحث باستعمال الإختبار الزائي لمعامل ارتباط بيرسون للكشف عن دلالة الفروق بين معاملي الارتباط، والجدول (26) يوضح ذلك .

جدول (26)

نتائج الإختبار الزائي للفروق في العلاقة بين الثقة المفرطة والصلابة الأكاديمية تبعاً لمتغير الجنس

العلاقة بين المتغيرين	النوع	العدد	معامل الارتباط r	القيمة المعيارية لمعامل الارتباط	القيمة الزائية المحسوبة	القيمة الزائية الجدولية	مستوى الدلالة
الثقة المفرطة الصلابة الأكاديمية	ذكور	113	0.267	0.276	-1.175	1.96	غير دالة
	إناث	151	0.411	0.435			

تشير نتيجة الجدول في أعلاه الى أن هناك فرقاً في العلاقة دال احصائيا بين الثقة المفرطة والصلابة الأكاديمية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وذلك لأن القيمة الزائية المحسوبة أعلى من الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى (0.05).

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن طلبة الدراسات العليا من الذكور الإناث كانت لديه ثقة مبالغ فيها وخصوصاً في المجال الدراسي بناء على نجاحاتهم الدراسية التي حققوها والفرص الايجابية التي حصلوا عليها في اكمال مسيرتهم الدراسية وتحقيق طموحاته ، اذ كان لديهم ميل في مبالغة تقدير مدى سيطرتهم على نتائج الأحداث واعتقادهم بالسيطرة على نتائج المهام التي يواجهونها بغض النظر عن الصعاب والتحديات والظروف المفاجئة التي يتعرضون لها ، مما يخلق لهم هذا التوجه المعرفي تصورا غير دقيق

للواقع الذي تحقق نتيجة لاندفاعهم العالي نحو تحقيق التميز والتفوق الدراسي (73 : 1983 ,Tennen& Herzberger) ما عزز من مرونتهم وقدرتهم على مواجهة المشكلات والتحديات الأكاديمية ، ورفع مستوى جودة الحياة الأكاديمية لهم، عن طريق توافر الصلابة الأكاديمية وإدراكهم أن لديهم المقدرة والاستعداد على تقديم تضحيات من أجل تحقيق الأهداف والطموحات الأكاديمية والتفوق الدراسي ، والإلتزام والتحكم والتحدي من أجل للوصول إلى الامتياز والتفوق الأكاديمي (Benishek 2001:334 & Lopez,)

- **التعرف الى دلالة الفروق في العلاقة بين الثقة المفرطة والصلابة الأكاديمية تبعا لمتغير والتخصص (علمي – إنساني) :**

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث باستخراج قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الثقة المفرطة والصلابة الأكاديمية للتخصصين العلمي والإنساني كلا على حدة ومن ثم قام الباحث باستعمال الإختبار الزائي لمعامل ارتباط بيرسون للكشف عن دلالة الفروق بين معاملي الارتباط، والجدول (27) يوضح ذلك .

جدول (27)

نتائج الإختبار الزائي للفروق في العلاقة بين الثقة المفرطة والصلابة الأكاديمية تبعاً لمتغير التخصص

العلاقة بين المتغيرين	التخصص	العدد	معامل الارتباط r	القيمة المعيارية لمعامل الارتباط Zr	القيمة الزائية المحسوبة	القيمة الزائية الجدولية	مستوى الدلالة
الثقة المفرطة الصلابة الأكاديمية	علمي	214	0.297	0.309	-1.60	1.96	غير دال
	إنساني	186	0.437	0.472			

تشير نتيجة الجدول أعلاه الى أن هناك فرقاً في العلاقة دال احصائيا بين الثقة المفرطة والصلابة الأكاديمية تبعاً لمتغير التخصص ولصالح الإنساني، وذلك لأن القيمة الزائية المحسوبة أعلى من الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى (0.05).

وقد تعزى هذه النتيجة الى أن طلبة الدراسات العليا من التخصص العلمي والإنساني كانت لديهم تقديرات غير دقيقة لإجاباتهم في الإختبارات وقدراتهم وامكاناتهم المعرفية ازاء المهام والواجبات الدراسية كونهم تأثروا بالمعلومات والخبرات العلمية ولذلك كانوا يخطئون في تقدير مدى دقة ما يعرفونه من اشياء وما يمتلكون من خصائص ذاتية ويخطئون في تقدير قدرتهم على التصرف بشكل جيد عند مواجهة المواقف الصعبة ، وتوقع احتمالات النتائج المستقبلية بدرجة مبالغ فيها، والميل إلى المبالغة في تقييم قدراتهم وأدائهم وثقتهم في صحة توقعاتهم وتنبؤاتهم والاعتقاد بأن معرفتهم وقدراتهم أعلى مما هي عليه في الواقع بسبب ضعف الخبرة الذاتي، والصعوبة المدركة للمهام (Momen ,1993 : 34) ، مما جعلهم أكثر مثابرة ومرونة في مواجهة الضغوط والتحديات الأكاديمية ، واستخدام استراتيجيات تكيف ملائمة لمساعدتهم في التغلب على المساقات الأكاديمية الصعبة، وتعديل استجاباتهم أكثر من الانفعالية عندما يتلقون التغذية الراجعة والاندماج في الأعمال الأكاديمية، والإلتزام بإتمام المهام الأكاديمية والقدرة على التعامل مع الصعوبات، والتحكم والسيطرة على المواقف الأكاديمية ما عزز من الصلابة الأكاديمية لهم (Benishek & Lopez, 2001:334)

- **التعرف الى دلالة الفروق في العلاقة بين الثقة المفرطة والصلابة الأكاديمية تبعا لمتغير المرحلة (ماجستير – دكتوراه):**

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث باستخراج قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الثقة المفرطة والصلابة الأكاديمية للمرحلتين الماجستير والدكتوراه كلا على حدة ،ومن ثم قام الباحث باستعمال الإختبار الزائي لمعامل ارتباط بيرسون للكشف عن دلالة الفروق بين معاملي الارتباط، والجدول (28) يوضح ذلك .

جدول (28)

نتائج الإختبار الزائي للفروق في العلاقة بين الثقة المفرطة والصلابة الأكاديمية تبعاً لمتغير المرحلة

العلاقة بين المتغيرين	المرحلة	العدد	معامل الارتباط r	القيمة المعيارية لمعامل الارتباط Zr	القيمة الزائية المحسوبة	القيمة الزائية الجدولية	مستوى الدلالة
الثقة المفرطة الصلابة الأكاديمية	ماجستير	296	0.382	0.400	0.379	1.96	غير دال
	دكتوراه	104	0.344	0.354			

تشير نتيجة الجدول أعلاه الى أن هناك فرقاً في العلاقة دال احصائيا بين الثقة المفرطة والصلابة الأكاديمية تبعاً لمتغير المرحلة ولصالح الماجستير، وذلك لأن القيمة الزائية المحسوبة أعلى من الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى (0.05).

وقد تعزى هذه النتيجة الى طلبة الدراسات العليا في مرحلة الماجستير والدكتوراه كانت لديهم ثقة مفرطة بذات المستوى اذ كانت تقييماتهم وتصوراتهم غير واقعية وكانوا يتوقعون انهم يستطيعون تحقيق مستويات عالية في دراستهم مما كون لديهم تقديرات غير دقيقة لقدراتهم وامكاناتهم المعرفية ازاء المهام والواجبات الدراسية المطلوبة في مرحلة الدراسات العليا وعدم دقة قدرتهم على التصرف بشكل جيد عند مواجهة المواقف الصعبة ، وتوقع احتمالات النتائج المستقبلية بدرجة مبالغ فيها، والميل إلى المبالغة في تقييم قدراتهم وأدائهم الأكاديمي (Momen ,1993 : 34)، مما أثار لديهم ارادة قوية وعزيمة ودوافع ذاتية وصلابة اكاديمية في مواجهة الضغوط والتحديات الأكاديمية ، وقدراتهم على استخدام أساليب ملائمة لمساعدتهم في التغلب على المساقات الأكاديمية الصعبة، ، والتميز ببعض العناصر الأساسية التي تعبر عن صلابة اكاديمية كالإلتزام والتحكم والتحدي من أجل للوصول إلى الانجاز الأكاديمي (Benishek & Lopez, 2001:334)

- **الاستنتاجات :**

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث عن طريق تحليل البيانات ومناقشتها استنتج ما يأتي :

1- إن طلبة الدراسات العليا لديهم تقديرات غير موضوعية وغير دقيقة لما يمتلكون من قدرات وامكانات ومهارات معرفية عن طريق التصورات والمعتقدات المبالغ فيها ازاء سيطرتهم على الاحداث والمواقف.

2- إن طلبة الدراسات العليا يتعاملون مع المواقف والضغوط الأكاديمية المختلفة بتفكير عقلاني ومرونة عن طريق الإرادة القوية والرغبة الكبيرة في تحقيق النجاحات الأكاديمية.

2- إن البيئات التعليمية ذات الثقافة الأكاديمية العالية تعزز من السلوكيات الايجابية والأساليب العقلانية لدى الطلبة كالصلابة الأكاديمية وتجعلهم قادرون على تجاوز الضغوط والتحديات .

- **التوصيات :**

بناءً على النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يوصي الباحث بالآتي :

1. الافادة من أداة البحث (الثقة المفرطة) بالدراسات المستقبلية المشابه لمفاهيم البحث للطلبة بشكل عام .
2. يمكن للقائمين بالإرشاد التربوي والتوجيه النفسي تصميم برامج تعليمية تهدف الى خفض مستويات الثقة المفرطة لدى الطلبة لما لها من دور كبير في تزييف النظرة الى الذات والواقع .
3. يمكن التأكيد من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي على أهمية مجالات الصلابة الأكاديمية لما يترتب عليها من آثار ايجابية في تعزيز قدرات الطلبة ومهاراتهم المعرفية والانفعالية في التعامل مع المواقف الصعبة
4. إقامة الندوات الثقافية في الجامعات ، لتسليط الضوء على أهمية الصلابة الأكاديمية ، وكيفية تعزيزها لتنمية ثقافة الطلبة المعرفية والانفعالية.

- **المقترحات :**

يقدم الباحث في ضوء نتائج البحث واستكمالاً للبحث الحالي المقترحات الآتية :

1. إجراء دراسات تتضمن متغيرات البحث لشرائح أخرى من المجتمع (طلبة المرحلة الاعدادية ، طلبة الجامعة).
2. إجراء دراسات للتعرف على العلاقة بين الثقة المفرطة ومتغيرات اخرى مثل (التفكير الفعال، السعادة المدرسية).
3. إجراء دراسات للتعرف على العلاقة بين الصلابة الأكاديمية ومتغيرات اخرى مثل (الثروة النفسية، الذكاء المتدفق) .

المصـــادر والمراجع

- المصادر والمراجع العربية .
- المصادر والمراجع الاجنبية .

المصادر والمراجـع العربيـــة :

القرآن الكريم

- أبو العينين، سناء. (2002). دراسة عامليه في تحليل قدرات الفنون التشكيلية، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية.
- أبو شماله ، أنيس (2002). أساليب الرعاية في مؤسسات رعاية الأيتام وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، غزة ، الجامعة الإسلامية . البخاري
- أبو علام، رجاء محمود، (2003). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، دار النشر للجامعات.
- الاقصري ، يوسف (2001). **الثقة بالنفس كيف تقوي ثقتك بنفسك أمام الآخرين** ، القاهرة، دار اللطائف للنشر والتوزيع
- الإمام، مصطفى محمود وآخرون (1990). **القياس والتقويم**، جامعة بغداد.
- انستازي، أنا، واوريان، سوزانا (2015). **القياس النفسي**، ط1، ترجمة صلاح الدين محمود علام، عمان، دار الفكر العربي.
- البشماني، شكيب (2014). دراسة تحليلية مقارنة للصيغ المستخدمة في حساب حجم العينة العشوائية، **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية** . سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية المجلد (63) العدد (5) .
- البلداوي، عبد الحميد عبد المجيد (2008). **الأساليب الإحصائية التطبيقية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة– مصر
- البهاص، سيد (2002). النهك النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى معلمين ومعلمات التربية الخاصة، **مجلة كلية التربية** ، جامعة طنطا ، 31 (1) ، 384 – 414
- البياتي، عبد الجبار توفيق واثناسيوس، زكريا زكي (1977). **الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس**، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد.

- تيغزة، امحمد (2008). البنية المنطقية لمعامل الفا كرونباخ – ومدى دقته في تقدثير الثبات في ضوء افتراضات نماذج القياس، **مركز البحوث في كلية التربية**– جامعة الملك سعود، الرياض.
- الجلبي ، سوسن شاكر (2005) . **اساسيات بناء الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية** ، دار علاء الدين للنشر والتوزيع والترجمة ،
- حسيب، حسيب محمد (2008). فعالية برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس وخفض اضطرابات اللجلجة في الكلام لدى الأطفال بالمرحلة الابتدائية ، **رسالة ماجستير غير منشورة**، القاهرة المركز القومي للامتحانات والبحوث
- الحكمي، علي بن صديق (2000). **الثقة المفرطة في الأحكام الإحتمالية** . رسالة الخليج العربي، س 21، ع 77، 13 – 47.
- دره عبد الباري ابراهيم (2013). **المهارات العشر للثقة بالنفس**، ط ٢ ، دار وائل للنشر ، عمان ، الاردن .
- الدوسري ، عبد الرحمن على (2010). **كيف نزرع الثقة في أنفسنا وفي من حولنا** ، الرياض ، دار الحضارة للنشر والتوزيع.
- رايان ، إم جيه (2005). **الثقة بنفسك** ، الرياض ، مكتبة جرير
- رينولدز ، جيزل ، و ليفنجستون ، رونالد .(2013). **أتقان القياس النفسي الحديث – النظريات والطرق** ، ترجمة صلاح الدين محمود علام ، دار الفكر ، عمان ، الاردن.
- الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم (1980). **الإختبارات والمقاييس النفسية**، الموصل، مطابع مديرية دار الكتب.
- سباعنة ، شوكت سليمان (1999). الثقة بالنفس والنمط القيادي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين . **رسالة ماجستير غير منشورة** ، الأردن، جامعة النجاح الوطنية
- السعيدي ، صالح شويت هدروس (2018). الكفاءة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل المهني لدى الشباب الجامعي بدولة الكويت. **مجلة جامعة الفيوم العلوم التربوية والنفسية** ، جامعة الفيوم، كلية التربية (93) 1 – 31 .

❖ صالح ، مهدي صالح ، وعلوان ، نصرى عبد الحسين (2015) . الثقة المفرطة بالنفس لدى الطالبات المتفوقات دراسياً في المرحلة الاعدادية ، **مجلة كلية التربية الاساسية** ، جامعة ديالى ، المجلد 11 ، العدد 63 ، 70 – 87.

❖ الصمدي، عبد الله و الدرابيع، ماهر (2004). **القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق**، مركز البريد.

❖ عباس، محمد خليل وآخرون (2009). **مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، الطبعة الثالثة، دار المسيرة، عمان.

❖ عودة، أحمد سليمان والخليلي، خليل يوسف (1988). **الاحصاء في التربية والعلوم الإنسانية**، عملن الأردن، دار الفكر.

❖ ــــــــ ، أحمد سليمان (2002). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، الاصدار الخامس، كلية العلوم التربوية، جامعة اليرموك، دار الأمل.

❖ كارول ، ارنولد (2002). **قوة الثقة بالنفس** ، القاهرة ، الهلال للنشر والتوزيع.

❖ محمد واحمد ، احمد محمد ، وغزو ، احمد محمد ، والعظامات ، عمر عطا الله (2020) . الصلابة الأكاديمية وعلاقتها بالضغوط الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة الهاشمية ، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات التربوية والنفسية** ، المجلد(12) ، العدد(35) ، 42 – 59

❖ محمد ، اشرف عبد الفتاح عبد الغني ، واحمد ، رانيا محمد محمد (2020) . البنية العاملية للصلابة الأكاديمية واسهامها النسبي في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الماجستير بجامعة بيشة ، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية** ، المجلد الرابع عشر ، 1 – 62.

❖ محمد العمري ، ويوسف عيادات (2016). **تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلبة في الإختبارات المحوسبة بالعملية التعليمية والتعلمية** . الأردن: جامعة اليرموك.

❖ النبهان، موسى (2005). **أساسيات الإحصاء في التربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية** .(2).الكويت، مكتبة الفلاح.

❖ النجار، نبيل جمعة صالح (2010). **القياس والتقويم منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجيه** spss، عمان، دار حامد.

❖ الهادي، نبيل عبد (2002). **المدخل الى القياس والتقويم التربوي واستخداماته في مجال التدريس الصفي**، ط2، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

المصادر والمراجع الاجنبية :

❖ Abdollahi, A., & Noltemeyer, A. (2018). Academic hardiness: Mediator between sense of belonging to school and academic achievement? **Journal of Educational Research**, 111(3), 345–351.

❖ AERA, American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education (1999). **Standards for educational and psychological testing**. Washington, DC: American Educational Research Association.

❖ Allen, M.J., & Yen, W.M.(1979): **Introduction to -measurement theory**. Monterey,CA ; Brooks/Cole.

❖ Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). **Psychological testing**. Prentice Hall/Pearson Education.

❖ Arkes, H. R., Christensen, C., Lai, C., and Blumer, C. (1987). Two methods of reducing overconfidence. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, 39, 133-144.

❖ Arkes, H. R., Christensen, C., Lai, C., and Blumer, C. (1987). **Two methods of reducing overconfidence**. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 39, 133-144.

❖ Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (2007). **Social Psychology**. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

❖ Baron, J. (1994). **Thinking and Deciding**. Cambridge: Cambridge University Press.

❖ Bazerman, M. H. (1990**). Judgment in Managerial Decision Making**. New York: John Wiley & Sons.

❖ Benishek, L., & Lopez, F. (2001). Development and initial validation of a measure of academic hardiness. **Journal of Career Assessment**, 9, 333-352.

- ————, L. A., Feldman, J. M., Wolf-Shipon, R. W., Mecham, S. D, & Lopez, F. G (2005**). Development and evaluation of the revised academic hardiness scale**. Assessment, 13, 59-76.
- Blewer, A. L., Leary, M., Esposito, E. C., Gonzalez, M., Riegel, B., Bobrow, B. J., & Abella, B. S. (2012). Continuous chest compression cardiopulmonary resuscitation training promotes rescuer self-confidence and increased secondary training: **A hospital-based randomized controlled trial. Critical care medicine**, 40(3), 787-792.
- Cole, M., S., Feild, H., S. & Harris, S. G. (2004). Student learning motivation and psychological hardiness: Interactive effects on students' reactions to a management class. **Academy of Management Learning & Education**, 3(1), 64–85.
- Crawford, J., and Stankov, L. (1996). Age differences in the realism of confidence judgements: A calibration study using tests of fluid and crystallized intelligence. **Learning and Individual Differences**, 8(2), 83–103.
- Creed, P., Conlon, E., & Dhaliwal, K. (2013). Revisiting the academic hardiness scale: Revision and revalidation. **Journal of Career Assessment**, 21(4), 537–554.
- Cronbach, L. (1970). **Essentials of Psychological Testing**, Harper and Row publisher, New York.
- Domino, G. and Domino, M.L. (2006). **Psychological Testing**. Cambridge University Press, Cambridge
- Dunning, D., & Story, A. L. (1991). Depression, realism, and the overconfidence effect: Are the sadder wiser when predicting future actions and events? **Journal of Personality and Social Psychology**, 61(4), 521-532.
- Ebel, R.L . (1972): Essentials of Education Measurement , New Jersy, Englewood cliffs prentice-Hall.
- ———, R. L., & Frisbie, D. A. (2009). **Essentials of educational measurement**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Edwards, A. L. (1957). **Techniques of Attitude Scale Construction**, New York, Appleton, Country Corfte.

- Elvevåg, B., Fisher, J. E., Weickert, T. W., Weinberger, D. R., & Goldberg, T. (2004). **Lack of false recognition in schizophrenia: a consequence of poor memory**, Neuropsychologia, V 42, 546 – 554.
- Ghadampour, E., Radmehr, P., & Yousefvand, L. (2017). The effect of group training based on Schneider hope theory on level academic engagement and hardiness girl students in first grade. **Educational Research Journal**, 3(33), 1-14.
- Gilbert, J. (2007**). Catching the Knowledge Wave**: Redefining knowledge for the post-industrial age. Education Canada, 47(3), 4-8. Canadian Education Association. www.cea-ace.ca.
- Gino, Francesca; Sharek, Zachariah; Moore, Don A. (2011). "Keeping the illusion of control under control: Ceilings, floors, and imperfect calibration". **Organizational Behavior and Human Decision Processes**. 114 (2): 104–114
- Golightly, T. (2007). **Defining the components of academic self efficacy in Navajo Indian high school students. Unpublished doctoral dissertation**. Department of Counseling Psychology and Special Education, Brigham Young University.
- Gorsuch, R. L. (1983). **Foctor analysis** ; 2nd. Ed. Hill solale. Nj: Erlbaum.
- Hansford, B., & Hattie, J. (1982). The relationship between self and self-achievement/performance measures. **Review of Educational Research**, 52(1), 5-12.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. Psychology: **A Journal of Human Behavior**, 15(1), 27–33.
- Hystad, S., Eid, J., Laberg, J., Johnsen, B., & Bartone, P. (2010). Academic stress and health: Exploring the moderating role of personality hardiness.Scandinavian **Journal of Educational Research**, 53, 421–429
- Kamtsios, S., & Karagianopoulou, E. (2013a). **Conceptualizing students' academic hardiness dimensions**: A qualitative approach. European Journal of Psychology of Education, 28(3), 807-823.
- Karimi, A., & Venkatesan, S. (2009). Mathematics anxiety, mathematics performance and academic hardiness in high school students. **International Journal of Educational Sciences**,1(1), 33-37.

- Kinder, R. (2008). **Development and validation of the students'** activation measure. Unpublished Doctoral Dissertation, Vanderbilt University, Tennessee
- Langer, Ellen J. (1975). "The illusion of control". **Journal of Personality and Social Psychology.** 32 (2): 311–328.
- Lemons, G. K. (2006). A qualitative investigation of college students' creative self-efficacy. Unpublished Ph. D. dissertation, **University of Northern Colorado**
- Lichtenstein, S., & Fichhoff, B., (1977). **Do Those Who Know More Also Know More About How Much They Know**? Organizational Behavior and Human Decision Processes, 40, 219-234.
- Lichtenstein, S. and Fischhoff, B. (1980). **Trainning for Calibration**. Orgamizational Behavior and Human Performance. 26, 149-171.
- Maddi, S. (2005). **On hardiness and other pathways to resilience**. American Psychologist, 60(3), 261-262.
- **———**, S. (2006). Hardiness: The courage to grow from stresses. **The Journal of Positive Psychology**,1(3), 160-168.
- **———**, S. (2013). **Hardiness**: Turning Stressful Circumstances into Resilient Growth. Springer, Dordrecht.
- McGraw, A. Peter; Mellers, Barbara A.; Ritov, Ilana (2004). "The affective costs of overconfidence" . **Journal of Behavioral Decision Making**. 17 (4): 281–295
- Michailova, J.(2010). **Development of the overconfidence measurement instrument for the economic experiment**. Munich Personal RePEc Archive. No. 26384, posted 6
- Moore, D. A. and P. J. Healy (2008). **The trouble with overconfidence**. Psychological Review 115 (2), 502–517.
- Moritz, S., & Woodward, T. S. (2002). Memory confidence and false memories in schizophrenia.**The Journal of Nervous and Mental Disease**, 190, 641–643
- Mowen, J. C. (1993). **Judement Calls**: Making Good Decisions in difficult situations. New York: Simon & Schuster.

- Nard, A. (2018). Psychological Hardiness Among Senior Secondary School Students: **Influence of Home Environment**. Man, In India, 97 (23),441-453.
- Nunnally, J.C. (1978): **Psychometric Theory**, 2nd Edition, McGrow-Hill, New York .
- Plous, S. (1993). The Psychology of Judgment and Decision Making. New York: McGraw-Hill.
- Pratiwi, R. (2019). **Academic Hardiness Pada Mahasiswa Aktivis Organisasi Intra Kampus.** Master thesis, Universitas Muhammadiyah Surakarta
- Prohaska, V. (1994). **I know I'll Get an A**": Confident Overestimation of Final Course Grade. Teaching of Psychology, Vol. 21, No 3, 141-143.
- Reynolds, C. R., Livingston, R. B., Willson, V. L., & Willson, V. (2010). Measurement and assessment in education. Upper Saddle River: **Pearson Education International.**
- Russo, J. E. and Schoemaker, P. H. (1989). **Decision Traps**. New York: Doubleday/Currency.
- Ryan, M. E. & Twibell, R. S. (2015). Concerns, values, stress, coping, health and educational outcomes of college studentswho studied abroad. **International Journal of Intercultural Relations**, 8(2), 409–435.
- Santos, E, M. (2018). Students' Motivational Beliefs, Values and Goals as Related to Academic Hardiness: Implications to Mathematics Teaching and Learning. International **Journal of Emerging Multidisciplinary Research**, 1(2), 1-7.
- Schimmel, S. (1997).**The seven deadly sins**: Jewish, Christian, and classical reflections on human psychology. New York: Oxford University Press.
- Seligman, M. E. (2002). **Happy but dumb**? In Authentic Happiness, (pp. 37-39). New York: Free Press.
- Sheard, M., & Golby, J. (2007). Hardiness and undergraduate academic study: The moderating role of commitment. **Personality and Individual Differences**, 43, 579-588.
- **———**, M. (2009). Hardiness commitment, gender, and age differentiate university academic performance. **British Journal of Educational Psychology**, 79, 189-204.

- Simon, H. A. (1987). **Rationality as process and as product of thought**. American Economic Review, 68, 1-16.
- Spiridon, K., & Evangelia, K. (2015). **Exploring academic hardiness in Greek students**: link with achievement and year of study. Scientific Yearbook of the Pedagogical Department of Kindergarten, University of Ioannina, 6, 249-266
- Sutherland, S. (1995). **Irrationality**: Why we Don't think Straight. New Brunswick: Rutger University press.
- Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). I**llusion and Well-Being – a Social Psychological Perspective on Mental-Health**. Psychological Bulletin, 103(2): 193-210.
- **————**, S.E.; Kemeny, M.E.; Reed, G.M.; Bower, J.E.; Gruenewald, T.L. (2000). "**Psychological resources, positive illusions, and health**". American Psychologist. 55 (1): 99–109
- Tennen, H. & Sharp, J. P. (1983). Control Orientation and the Illusion of Control. **Journal of Personality Assessment**, 47, 369-374
- Tennen, H., & Herzberger, S. (1987). Depression, self-esteem, and the absence of self-protective attributional biases. **Journal of Personality and Social Psychology**, 52(1), 72–80
- Thompson, S. C., Kyle, D., Osgood, A., Quist, R. M., Phillips, D. J., and McClure, M. (2004). **Illusory control and motives for control**: The role of connection and intentionality. Motivation and Emotion, 28, 315–332.
- Unlu, H. & Kalemoglu, Y. (2011). Academic Self –Efficacy of Turkish Physical Education and Sport School Student. **Journal of Human Kinetics**, 27(1), 191-204.
- Urbina, S. (2014). **Essentials of psychological testing**. John Wiley & Son
- Weinstein, N. (1989). **Optimistic biases about personal risks**. Science, 246: 1232-1233
- Wegner, D.M. and Wheatley, T.P. (1999). **Apparent mental causation**: sources of the experience of will. Am. Psychol. 54, 480–492
- Wegner, D.M. (2002). **The Illusion of Conscious Will**, MIT Press
- Wenger, A. & Fowers, B.J. (2008). Positive Illusions in Parenting: Every Child Is Above Average. **Journal of Applied Social Psychology**, 38 (3): 611–634.

- William(2000): **evelandjr.diertram** a. scheufel, connecting news media gap in knowledge and partition communication
- Yip ,J. A & Schweitzer, M. E.(2015). Trust promotes unethical behavior: excessive trust, opportunistic exploitation, and strategic exploitation. **Current Opinion in Psychology** .Vol 6,216-220.
- Zajacova, A., Lynch, S. & Espenshade, J. (2005). Self-Efficacy, Stress, Academic Success In College. **Research in Higher Education**, 46(6), 677-706.

الملاحـــــــق

ملحق (1)

أسماء السادة المحكمين على مقاييس البحث

ت	اللقب العلمي	اسم المحكم	الاختصاص	الجامعة –الكلية
1	أ.د	ابتسام سعدون النوري	علم النفس التربوي	جامعة المستنصرية –كلية التربية
2	أ.د	بتول بناي زبيري	ارشاد نفسي	البصرة–كلية التربية للعلوم الإنسانية
3	أ.د	جميلة رحيم عبد الوائلي	علم النفس التربوي	جامعة بغداد–كلية التربية للبنات
4	أ.د	حامد قاسم ريشان	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	جامعة البصرة–كلية التربية
5	أ.د	عبد المحسن عبد الحسين خضير	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	جامعة البصرة–كلية التربية للعلوم الإنسانية
6	أ.د	علي حسين المعموري	علم النفس التربوي	جامعة بابل–كلية التربية للعلوم الإنسانية
7	أ.د	علي صكر جابر	فلسفة تربوية	جامعة القادسية–كلية التربية
8	أ.د	علي محمود الجبوري	علم النفس التربوي	جامعة بابل–كلية التربية للعلوم الإنسانية
9	أ.د	محمد عبد الكريم طاهر	قياس وتقويم	جامعة المستنصرية كلية تربية الاساسية
10	أ.د	مدين نوري الشمري	علم النفس التربوي	جامعة بابل–كلية التربية للعلوم الإنسانية
11	أ.م.د	ازهار هادي العتابي	علم النفس التربوي	جامعة بغداد–كلية التربية للبنات
12	أ.م.د	ثائر فاضل الدباغ	علم النفس التربوي	جامعة الكوفة – كلية التربية الأساسية
13	أ.م.د	سوسن عبد علي السلطاني	علم نفس الاجتماع	جامعة بغداد– كلية الاداب
14	أ.م.د	صادق كاظم الشمري	علم النفس التربوي	جامعة بابل–كلية التربية للعلوم الإنسانية
15	أ.م.د	عبد العباس غضيب شاطي	صحة نفسية	جامعة ذي قار– كلية التربية للعلوم الإنسانية
16	أ.م.د	علاء الدين علي العنزي	علم النفس التربوي	الموصل–كلية التربية للعلوم الإنسانية
17	أ.م.د	كاظم محسن كويطع	علم النفس التربوي	الجامعة المستنصرية–كلية التربية
18	أ.م.د	مظهر جاسم العبيدي	علم النفس التربوي	جامعة ديالى–كلية التربية للعلوم الإنسانية
19	أ.م.د	مناف فتحي الجبوري	علم نفس النمو	جامعة كربلاء–كلية التربية للعلوم الإنسانية

20	أ.م.د	حسين موسى الجبوري	علم النفس التربوي	جامعة بغداد –كلية التربية للعلوم الصرفة

ملحق (2)

جامعة كربلاء – كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا/ الماجستير

استبانة أراء المحكمين على مقياس الثقة المفرطة

الاستاذ الدكتور الفاضل ---------- المحترم

تحية طيبة ..

يروم الباحث اجراء البحث الموسوم بـ(الثقة المفرطة وعلاقتها بالصلابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا) ولقياس الثقة المفرطة (over confidence) قام الباحث ببناء المقياس بالأعتماد على نظرية (Langer, 1975)الذي عرفها بأنها اعتقاد غير مبرر تظهر لدى الأفراد نتيجة ميلهم في مبالغة تقدير مدى سيطرتهم على الاحداث اذ يعتقدون ان لديهم سيطرة على نتائج المهام التي يواجهونها بغض النظر عن الصعاب والظروف المفاجأة التي يتعرضون لها مما يخلق لهم هذا التوجه المعرفي تصورا غير دقيق للواقع الذي يمكن ان يكون له عواقب سيئة وخطيرة ، ومجالات الثقة المفرطة هي (المبالغة في تقدير الفرد لأدائه الفعلي ، المبالغة في تقدير أداء الفرد مقارنة الآخرين ، المبالغة في الدقة) (Langer, 1975 : 312)

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة سديدة في مجال اختصاصكم ، لذا يعرض عليكم الباحث مجموعة من الفقرات راجيا منكم بيان رايكم فيما يخص صلاحية كل فقرة من فقرات المقياس لما وضعت من أجله وصلاحية كل فقرة للمجال الذي تنتمي إليه وصلاحية بدائل الإجابة على فقرات المقياس .

علماً أن بدائل الإجابة على المقياس هي **علما ان بدائل الإجابة في المقياس هي :(تنطبق علي دائماً ، تنطبق علي غالباً، تنطبق علي أحياناً ، تنطبق علي نادراً ، لا تنطبق علي ابداً)**

الباحث

احمد بزون مطر

المشرف

م.د علياء نصير الكعبي

أولا : المبالغة في تقدير الفرد لأدائه الفعلي : يشير الى أنه اعتقاد الفرد بأن لديه القدرة على التحكم بالموقف في حين أن الواقع يظهر عكس ذلك (Langer, 1975 : 312)

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
1	لدي القدرة على النجاح في الامتحان			
2	متمكن من السيطرة على كافة الأمور في حياتي			
3	ارى نفسي ناجحا بدرجة لا توصف			
4	امتلك حلولآ لجميع المشاكل التي تواجهني			
5	اتعمد خوض النقاشات لأني واثق من النجاح			
6	اشعر اني أفضل المجموعة الدراسية			
7	انا على استعداد دائم للمشاكل الدراسية			
8	جودة اجاباتي نادرة جدا			
9	مهاراتي الأدائية لا مثيل لها			
10	متأكد من عدم فشلي			
11	مذاكرتي بسيطة لكنني متأكد من نجاحي			
12	قادر على أداء المهمات الصعبة			
13	اجدا لاختبارات الصعبة مخصصة لي			
14	قدراتي لا تحتاج لأثبات			
15	انا على ثقة من سلامة تقديري للموقف			

ثانيا: المبالغة في تحديد المستوى : يشير الى أنه مبالغة الأفراد في تقدير معدل نجاح عملهم مقارنة بأداء الاَخرين اذ يرى الفرد أن المهمة الموجهة إليه بسيطة ويمكن اجرائها بسهولة في حين أنها صعبة وتحتاج الى جهود كبيرة الى باقي الأفراد (Langer, 1975 : 312)

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
1	اتخذ القرارات اسرع من زملائي الاَخرين			
2	انا مميز عن اقراني			
3	لدي القدرة على توقع الأسئلة			
4	استطيع تحدي الظروف والنجاح بتفوق			
5	أرى نفسي أفضل من زملائي			
6	امتلك القدرة على منافسة الاَخرين			
7	اشعر اني اول المجموعة الدراسية			
8	إمكانيات زملائي ليست بالحسبان			
9	قدراتي اهلتني لأكون الأكثر تميزا			
10	امكانياتي الادائية لا يمكن لزملائي الوصول إليها			
11	امتلك مهارات لا يمتلكها الاَخرون			
12	اشعر ان زملائي لا يتمكنون من الوصول الى مستواي			
13	ثقتي بنفسي مكنتني لأكون الأكثر تمييزا			
14	كوني الأفضل امر مؤكد			
15	لدي القدرة على توقع سلوك الاَخرين			

ثالثا المبالغة في الدقة : ويطلق عليه وهم الصحة ويعرف بانه مبالغة الفرد في تقدير دقة وصحة معتقداته وافكاره ومعلوماته (Langer, 1975 : 312)

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
1	مؤهلاتي جعلتني مميزا جدا			
2	امتلك معلومات وافية صنعت مني منافسا			
3	لدي الثقة في نجاح قدراتي			
4	اجد نفسي مميزا معلوماتيا			
5	امكانياتي لا مثيل لها			
6	متأكد من قدراتي على احداث التغير المرغوب			
7	ثقتي في قدراتي على القيام بعمل نادر مؤكدة			
8	كل ما اتوقعه يحدث			
9	قدراتي في التفوق مؤكدة			
10	قدراتي في النجاح مضمونة			
11	أُراء الآخرين ليست مهمة لنجاحي			
12	متأكد من عدم فشلي في الإختبارات			
13	عندما أتخذ قرارا فأني غير محتاج للبحث			
14	متأكد من دقة ارائي			
15	قراراتي دائما ما تكون صائبة			

ملحق (3)

جامعة كربلاء – كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا – الماجستير

مقياس الثقة المفرطة المستعمل للتحليل الإحصائي

اخي الطالب / اختي الطالبة

تحية طيبة :

أضع بين يديك مجموعة من الفقرات التي تعبر عن آرائك تجاه بعض المواقف الحياتية ، يرجى قراءة جميع الفقرات المرفقة طياً بدقة و الإجابة عنها بوضع علامة (✓) تحت البديل الذي تراه مناسبا والذي يمثل اختيارك ، علما لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة و إن لا تترك أي فقرة من دون إجابة ، ونود الإشارة إلى إن جميع هذه الإجابات ستكون لأغراض البحث العلمي و لا حاجة لذكر الاسم .

ملاحظة : يرجى تدوين البيانات الآتية:

الجنس : ذكر : ( ) أنثى : ( )

التخصص : علمي : ( ) إنساني : ( )

المرحلة : ماجستير : ( ) دكتوراه : ( )

جزيل الشكر و التقدير

المشرف
م.د علياء نصير الكعبي

طالب الماجستير
احمد بزون مطر

ت	الفقرات	تنطبق علي دائماً	تنطبق علي غالباً	تنطبق علي أحياناً	تنطبق علي نادراً	لا تنطبق علي ابداً
1	لدي القدرة على النجاح في الامتحان					
2	متمكن من السيطرة على كافة الأمور في حياتي					
3	ارى نفسي ناجحا بدرجة لا توصف					
4	امتلك حلولآ لجميع المشاكل التي تواجهني					
5	اتعمد خوض النقاشات لأني واثق من النجاح					
6	انا على استعداد دائم للمشاكل الدراسية					
7	جودة اجاباتي نادرة جدا					
8	مهاراتي الأدائية لا مثيل لها					
9	متأكد من عدم فشلي					
10	مذاكرتي بسيطة لكنني متأكد من نجاحي					
11	قادر على أداء المهمات الصعبة					
12	اجدا لاختبارات الصعبة مخصصة لي					
13	قدراتي لا تحتاج لأثبات					
14	انا على ثقة من سلامة تقديري للموقف					
15	اتخذ القرارات اسرع من زملائي الآخرين					
16	انا مميز عن اقراني					
17	لدي القدرة على توقع الأسئلة					
18	استطيع تحدي الظروف والنجاح بتفوق					
19	أرى نفسي أفضل من زملائي					
20	امتلك القدرة على منافسة الآخرين					
21	اشعر اني اول المجموعة الدراسية					
22	إمكانيات زملائي ليست بالحسبان					
23	قدراتي اهلتني لأكون الأكثر تميزا					
24	امتلك مهارات لا يمتلكها الآخرون					

25	اشعر ان زملائي لا يتمكنون من الوصول الى مستواي					
26	ثقتي بنفسي مكنتني لأكون الأكثر تمييزا					
27	كوني الأفضل امر مؤكد					
28	لدي القدرة على توقع سلوك الاَخرين					
29	مؤهلاتي جعلتني مميزا جدا					
30	امتلك معلومات وافية صنعت مني منافسا					
31	لدي الثقة في نجاح قدراتي					
32	اجد نفسي مميزا معلوماتيا					
33	امكانياتي لا مثيل لها					
34	متأكد من قدراتي على احداث التغير المرغوب					
35	ثقتي في قدراتي على القيام بعمل نادر مؤكدة					
36	كل ما اتوقعه يحدث					
37	قدراتي في التفوق مؤكدة					
38	قدراتي في النجاح مضمونة					
39	أُراء الاَخرين ليست مهمة لنجاحي					
40	متأكد من عدم فشلي في الإختبارات					
41	عندما أتخذ قرارا فأني غير محتاج للبحث					
42	متأكد من دقة ارائي					

ملحق (4)

جامعة كربلاء – كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا/ الماجستير

استبانة أُراء المحكمين على مقياس الصلابة الأكاديمية

الاستاذ الدكتور الفاضل ---------- المحترم

تحية طيبة ..

يروم الباحث اجراء البحث الموسوم بـ(الثقة المفرطة وعلاقتها بالصلابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا) ولغرض تحقيق أهداف البحث وبعد الاطلاع على المقاييس السابقة قام الباحث بتبني مقياس (محمد واحمد واَخرون ، 2020) للصلابة الأكاديمية بالاعتماد على نظرية (Benishek & Lopez,2005) واللذان عرفا الصلابة الأكاديمية بأنها مرونة الطالب في التعامل بأيجابية مع مواقف الفشل والضغوط الأكاديمية ،وتتضمن الارادة القوية في الاندماج مع الاعمال الأكاديمية ذات التحديات ،والإلتزام بالقيام بالمهمات بصرف النظر عن الظروف والسعي المستمر لإنجازها ،والقدرة على التحكم والسيطرة على المخرجات الأكاديمية والمعوقات والتعامل مع الصعوبات ، وتتكون الصلابة الأكاديمية من اربعة مجالات هي (الإلتزام الأكاديمي ، التحدي الأكاديمي ، التحكم السلوكي ، التحكم الانفعالي)

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة سديدة في مجال اختصاصكم ، لذا يعرض عليكم الباحث مجموعة من الفقرات راجيا منكم بيان رايكم فيما يخص صلاحية كل فقرة من فقرات المقياس لما وضعت من أجله .وصلاحية كل فقرة للمجال الذي تنتمي إليه وصلاحية بدائل الإجابة على فقرات المقياس .

علماً أن بدائل الإجابة على المقياس هي علما ان بدائل الإجابة في المقياس هي : (تنطبق عليّ دائماً ، تنطبق عليّ غالباً ، تنطبق عليّ احياناً ، تنطبق علي نادراً ، لا تنطبق عليّ ابداً)

المشرف
م.د علياء نصير الكعبي

طالب الماجستير
احمد بزون مطر

اولا : الإلتزام الأكاديمي : هو قدرة الطالب على بذل جهد متواصل مع ايمانه واحساسه بقيمة واهمية ما يفعله بغض النظر عن المحتوى الدراسي او المقرر او المتطلبات الدراسية او المعلمين او الدارسين والميول والاهتمامات الشخصية (Benishek et al,2005:6) .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
1	أبذل قصارى جهدي في كل المقررات الدراسية المرغوبة وغير المرغوبة			
2	أجتهد للحصول على اعلى التقديرات في كل المقررات بغض النظر عن اهميتها			
3	أعمل بجد داخل غرفة الصف حتى وان كان المقرر مملا			
4	أسعى لتقديم أفضل ما لدي بغض النظر عن طبيعة المادة الدراسية			
5	أبذل ما في وسعي بغض النظر عن مدى استمتاعي بالموضوع داخل الصف الدراسي			
6	أعتقد ان العمل بجدية له الدور الاكبر في تحقيق النجاح في الدراسة العليا			
7	أقل ل من الأنشطة الترويحية للوصول للتميز في ادائي الدراسي اذا دعت الحاجة			
8	يجب ان يؤخذ العمل الدراسي مأخذ الجد دائما			
9	اضع دراستي الجامعية على رأس اولوياتي واهتماماتي			
10	اتوقف عن الانشطة الترفيهية مع اصدقائي اذ دعت الحاجة لإتمام تكليفاتي الدراسية			
11	يمثل اهتمامي بالوصول الى التميز في الأداء الدراسي قيمة عليا في حياتي			

ثانيا : التحدي الأكاديمي : ادراك الطالب الصعوبات والتحديات الأكاديمية على أنها فرص للنمو الشخصي ليكون متعلما مميزا على المستوى البعيد وكذلك تحقيق الأهداف التعليمية(Benishek et al,2005:6) .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
1	أفضل المقررات الدراسية السهلة بغض النظر عن اهميتها حتى اضمن التقدير المرتفع			
2	أختار المواضيع الدراسية ذات البساطة			
3	أفضل المقررات الدراسية التي تتطلب مقدار بسيط من الجهد			
4	اسعى الى انتقاء المواضيع الدراسية التي تمكنني من الحصول على التقديرات المرتفعة			
5	اتجنب الالتحاق بالمقررات الدراسية الصعبة			
6	اتجنب الدخول للأمتحانات الصعبة واتركها لاوقات اخرى			
7	اتقبل تحديات المقرر الدراسي الصعب			
8	اعتقد ان دراسة المواضيع الصعبة تزيدني الثراء المعرفي			
9	ابحث عن المقررات الدراسية التي تتحدى قدراتي			

ثالثا : التحكم السلوكي :سيطرة الطالب على جهوده وقيامه بالسلوكيات الايجابية خاصة مع خبرات الفشل التي قد يتعرض لها (Benishek et al,2005:6) .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
1	عند الاخفاق في مهمة ما احتفظ بهدوئي كي اتعلم من اخطائي			
2	اسعى نحو تغير مسير دراستي عندما احصل على تقديرات ضعيفة			
3	عندما احصل على تقدير مخيب اشعر بالاحباط الشديد الذي يوقف جهودي في التفوق			
4	تتوقف اعمالي الدراسية وتسوء حالتي عندما احصل على تقدير سيء في الامتحان			
5	اضاعف من جهودي عندما اؤدي بطريقة سيئة في غرفة الصف			

رابعا : التحكم الانفعالي : يشير الى سيطرة الطالب على الانفعالات السلبية التي قد تعرقل جهوده نحو الدراسة (Benishek et al,2005:6)

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
1	استطيع تهدئة نفسي عندما ينتابني القلق حول ادائي في المهام الدراسية المختلفة			
2	استطيع خفض الضغوط والتوتر الذي ينتابني عندما يكون ادائي الدراسي سيئا			
3	اتجنب الافكار السلبية التي قد تسيطر علي عنما يكون تقديري ضعيفا			
4	استطيع التحكم بطريق سليمة بالضغوط المرتبة بالمواد الدراسية			
5	احتفظ بهدوئي عندما لا يكون ادائي ضعيفا			

ملحق (5)

جامعة كربلاء – كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا – الدكتوراه

مقياس الصلابة الأكاديمية المستعمل للتحليل الإحصائي

اخي الطالب / اختي الطالبة

تحية طيبة :

أضع بين يديك مجموعة من الفقرات التي تعبر عن آرائك تجاه بعض المواقف الحياتية ، يرجى قراءة جميع الفقرات المرفقة طياً بدقة و الإجابة عنها بوضع علامة (✓) تحت البديل الذي تراه مناسبا والذي يمثل اختيارك ، علما لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة و إن لا تترك أي فقرة من دون إجابة ، ونود الإشارة إلى أن جميع هذه الإجابات ستكون لأغراض البحث العلمي و لا حاجة لذكر الاسم .

ملاحظة : يرجى تدوين البيانات الآتية:

الجنس : ذكر : ( ) أنثى : ( )

التخصص : علمي : ( ) إنساني : ( )

المرحلة : ماجستير : ( ) دكتوراه : ( )

جزيل الشكر و التقدير

المشرف
م.د علياء نصير الكعبي

طالب الماجستير
احمد بزون مطر

ت	الفقرات	تنطبق علي دائما	تنطبق علي غالبا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي نادرا	لا تنطبق علي ابدا
1	ابذل قصارى جهدي في كل المقررات المرغوبة وغير المرغوبة					
2	اجتهد في الحصول على اعلى التقديرات في كل المواد بغض النظر عن اهميتها					
3	اعمل بجد داخل غرفة الصف حتى وان كان المقرر ممل					
4	اسعى لتقديم أفضل ما لدي بغض النظر عن طبيعة المادة العلمية					
5	ابذل ما في وسعي حتى وان لم اكن مستمتعا بالموضوع الدراسي داخل غرفة الصف					
6	اعتقد ان العمل بجدية له الدور الاكبر للنجاح في الدراسات العليا					
7	أقل ل من الانشطة الترويحية للوصول للتميز الدراسي اذا دعت الحاجة					
8	يجب ان يؤخذ العمل الدراسي مأخذ الجد دائما					
9	اضع دراستي الجامعية على رأس اولوياتي دائما					
10	اتوقف عن الانشطة الترفيهية مع اصدقائي اذا دعت الحاجة لأتمام تكليفاتي الدراسية					
11	يمثل اهتمامي بالوصول الى التميز في الأداء الدراسي قيمة عليا					
12	أفضل المقررات الدراسية السهلة لكي اضمن تقدير مرتفع					
13	اختار المقررات الدراسية ذات البساطة					
14	أفضل المقررات الدراسية التي تتطلب مقدار بسيط من الجهد					

15	اسعى الى انتقاء المواضيع الدراسية التي تمكنني من التفوق الدراسي					
16	اتجنب الالتحاق بالتخصصات الصعبة					
17	اتجنب الدخول للامتحانات الصعبة واتركها لأوقات أخرى					
18	اتقبل تحديات المقرر الدراسي الصعب					
19	متأكد من ان دراسة المواضيع الصعبة تزيدني الثراء المعرفي					
20	ابحث عن المقررات الدراسية التي تتحدى قدراتي					
21	عند الاخفاق في مهمة ما احتفظ بهدوئي كي اتعلم من اخطائي					
22	اسعى نحو تغير مسير حياتي الدراسية عند الحصول على تقديرات ضعيفة					
23	عندما احصل على تقدير مخيب اشعر بالاحباط الشديد الذي يوقف جهودي في التفوق					
24	تتوقف اعمالي الدراسية وتسوء حالتي عندما احصل على تقدير سيء في الامتحان					
25	اضاعف من جهودي عندما اؤدي بطريقة سيئة في غرفة الصف					
26	استطيع تهدئة نفسي عندما ينتابني القلق حول ادائي في المهام الدراسية					
27	استطيع خفض الضغوط والتوتر الذي ينتابني عندما يكون ادائي الدراسي سيئا					
28	اتجنب الافكار السلبية التي قد تسيطر علي عندما يكون ادائي ضعيفا					
29	امتلك طرق سليمة للتحكم بالضغوط المترتبة من المواد الدراسية					

30	احتفظ بهدوئي عندما يكون ادائي ضعيفا					

Abstract

The current research aims to identify:

1- Over confidence for graduate students.

2- Academic Hardiness for graduate students.

3- The correlation between Over confidence and academic Hardiness for graduate students.

4- The significance of the differences in the correlation between Over confidence and academic Hardiness for graduate students according to the variables of gender (male, female), specialization (scientific, humanities), and stage (master's, doctorate)

The current research is limited to postgraduate students at the University of Karbala according to the variables of gender (male, female), specialization (scientific, humanities), and stage (master's, doctorate) for the academic year (2023-2024).

The final application sample consisted of (400) male and female students who were selected using a stratified random method with proportional distribution. To achieve the research objectives, the researcher built an Over confidence scale based on the theory of (Langer, 1975) It was presented to a group of specialized arbitrators to judge the validity of its paragraphs, and then its psychometric properties were extracted from (validity and reliability). The researcher also adopted the (Muhammad and Ahmad et al., 2020) scale for academic Hardiness. It was also presented to a group of expert arbitrators, and its psychometric properties were extracted from (validity and reliability). Then the researcher applied them to the final research sample.

After completing the application, the researcher used the appropriate statistical methods to analyze the data, with the help of the statistical bag for social sciences, and the research results showed the following:

1- Graduate students have Over confidence.

2- Graduate students have academic Hardiness.

3- The results indicated the existence of a statistically significant correlation between Over confidence and academic Hardiness.

4- The results indicated the absence of statistically significant differences in the correlation between Over confidence and academic Hardiness according to the variables of gender, specialization and stage.

According to these results, the researcher presented some recommendations and suggestions, as explained in Chapter Four

Republic of Iraq
Ministry of Higher Education and Scientific Research
Karbala University
College of Education for Human Sciences
Department of Educational and Psychological Sciences

The Over confidence and its to relation With Academic Hardiness to Graduate Studies

By:

Ahmed Bezoun Muter

A Thesis Submitted to the Council of College of Education for Human Sciences / Kerbala University as a Partial Fulfillment for the Requirements of Master Degree in Educational Psychologyl Science

The supervisor:

Lect. Dr. Alya' Nesear Al Ka'bi

(A.D. – 2024) (A.H. – 1446)