جامعة جنوب الوادي

كلية التربية بالغردقة

المجلة التربوية

فعاليةُ برنامج تدريبي مستند إلى مفاهيم عقليَّة النمو في تنمية العزم الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المُعرَّضين للخطر الأكاديمي

د/أسامة أحمد عطا

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية بالغردقة– جامعة جنوب الوادي

١٤٤٥هـ – ٢٠٢٣م

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٣/١٠/٣١ تاريخ قبول النشر: ٢٠٢٣/١٢/٦

فعاليةُ برنامج تدريبي مستند إلى مفاهيم عقليَّة النمو في تنمية العزم الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المُعرَّضين للخطر الأكاديمي

د/أسامة أحمد عطا
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية بالغردقة– جامعة جنوب الوادي

مستخلص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي مستند إلى مفاهيم عقلية النمو في تنمية العزم الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المُعرَّضين للخطر الأكاديمي، وذلك على عينة قدرها ١٥ طالباً من المُعرَّضين للخطر الأكاديمي (معدلهم الأكاديمي أقل من (٢) بكليتي الألسن والحاسبات والذكاء الاصطناعي، طُبق عليهم مقياس العزم الأكاديمي والبرنامج التدريبي المستند إلى مفاهيم عقلية النمو وجميعها من إعداد الباحث. وأسفرت نتائج البحث عن فعالية البرنامج التدريبي المستند إلى مفاهيم عقلية النمو في تنمية العزم الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المُعرَّضين للخطر الأكاديمي بحجم تأثير كبير، كما تم في ضوء ذلك تفسير نتائج الدراسة وتقديم بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: عقلية النمو، العزم الأكاديمي، المُعرَّضين للخطر الأكاديمي.

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

The effectiveness of a training program based on growth mindset concepts in developing academic grit for university students at academic risk

Dr. Osama Ahmed Atta
Assistant Professor of Educational Psychology
Hurghada Faculty of Education,
South Valley University

Abstract :

The current research aims to verify the effectiveness of a training program based on growth mindset concepts in developing academic grit for university students at academic risk. The study applied to a sample of 15 students at risk of academic risk (Their academic average is less than (2) in Al-Alsun and Computers & Artificial Intelligence colleges. The study utilized the academic grit scale and the training program based on growth mindset concepts, all of which were prepared by the researcher. The research results revealed the effectiveness of the training program based on growth mindset concepts in developing academic grit for university students at academic risk with a large effect size. In light of this, the study results were interpreted and provided some recommendations and suggestions.

Keywords: growth mindset, academic grit, academic risk.

 Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

مقدمة:

يواجه طلاب الجامعة العديد من المهام والمتطلبات الأكاديمية التي يسعون لتحقيقها، وهذه المتطلبات تلقى عليهم أعباء وتحديات كثيرة، ويعد تحمل مسئولية الأفعال وسلية للتغلب على تلك التحديات اليومية، حيث يواجه الطلاب الذين صنفوا على أنهم "مُعرَّضون للخطر الأكاديمي" عددًا من التحديات التي لا يواجهها الطلاب الآخرون. فالطلاب المُعرَّضون للخطر الأكاديمي هم الطلاب الذين صُنفوا إما رسميًا أو غير رسمي على أنهم معرضون لخطر الفشل الأكاديمي، وتقع المسئولية على عاتق المربين لمساعدة هؤلاء الطلاب في أن يصبحوا مدفوعين بعزم أكاديمى وذلك من خلال تشجيعهم على أن يلزموا أنفسهم بأهداف ذات معنى والسعى للاستفادة من التجارب السابقة، ومراقبة التقدم تجاه الأهداف وتعديل جهودهم عند الضرورة، ووضع أهداف جديدة عند إنجاز الأهداف السابقة.

لاحظ المعلمون أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم لا يحققون مكاسب كافية مثل أقرانهم من غير ذوي الصعوبات Gottfried, M. A., Hutt, E. L., & Kirksey, J. J. (2019) ورغم أن البيانات الأكاديمية تكشف هذا التناقض، إلا أن القضية وعلاجها ليسا أمرين أكاديميين وحدهما، حيث لا يجب على المعلمين تقديم التدخلات التي تعالج الإخفاقات الأكاديمية فحسب، بل يجب عليهم أيضاً العمل على معالجة التأثير العاطفي لذلك، مما قد يؤكد ضعف التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب المُعرَّضون للخطر الأكاديمي، حيث أظهرت الأبحاث السابقة أن تطوير عقلية النمو أفادت العديد من الطلاب ذوي التحصيل المنخفض Sarrasin, J. B., Nenciovici, S., Foisy, L., Allaire- Duquette, F., Riopel, M. & Masson, S. (2018) ،Sisk, V. F, Burgoyne, A. P, Sun, J., Butler, J. L., & Macnamara, B. N. (2018). ويعرّف Dweck (2016:7) عقلية النمو بأنها اعتقاد أو ميل إلى أن صفاتك الأساسية هي أشياء يمكنك تنميتها من خلال جهودك واستراتيجياتك ومساعدة الآخرين".

حيث أشارت دراسة Rittle-Johnson, B., Fyfe, E.R., Hofer, K. G., & Farran, D. C. (2016:1727). أنه على الرغم من وجود مجموعة كبيرة من الأبحاث

التي درات حول عقلية النمو Growth Mindset ، إلا أن الكثير من الأبحاث ركزت على الأداء المعرفي في المستوى الابتدائي فقط ونادراً ما كان هناك تطبيقًا محدودًا يتناول تنفيذ ممارسات عقلية النمو لطلاب الجامعة الذين يعانون من الخطر الأكاديمي. حيث تكشف الأبحاث أن عقلية المعلم قد تحد أو تحسن من الأداء الأكاديمي للطالب في الصف الدراسي (Gutshall,2013). وغالبًا ما تتميز عقلية النمو بأن الطالب يستخدم استراتيجيات دراسة متنوعة وأعمق للتعلم Ehrlinger, J., Mitchum, A. L., & Dweck, C. S. (2016:96)، بينما تبحث عن التحديات دون خوف من التسميات أو الفشل Sevincer, A. T., Kluge, L., & Oettingen, G. (2014:42). حيث يعتقد الطلاب الذين لديهم عقليات ثابتة أن لديهم قدرة محدودة على التعلم ويميلون إلى أن يكون لديهم توقعات أقل لأنفسهم Rattan, A., Good, C., & Dweck, C. S. (2012:735). ويعرف Dweck (2016:6) العقلية الثابتة بأنها الاعتقاد بوجود قدر معين من الذكاء، وشخصية معينة، وشخصية أخلاقية معينة، والذي يؤثر على كل مجال من مجالات الحياة وخاصة الأكاديميين.

ويعد العزم سمة شخصية ثابتة نسبياً تؤثر على سلوك الفرد وأفعاله وتبنى الاستراتيجيات المطلوبة لتحقيق الأهداف طويلة المدى Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009:170)، Kleiman, E. M., Adams, L. M., Kashdan, T. B., & Riskind, J. H. (2013:595). Wolters, C. A., & Hussain, M. (2015:301). ويشير العزم إلى مستوى الدافع الذى يظهره الأفراد للوصول لأهدافهم على المدى الطويل، ويعكس مستوى الشغف والمثابرة للأهداف طويلة المدى، ويتضمن العمل الجاد تجاه الأهداف الصعبة والحفاظ على الجهد والاهتمام على مر السنين على الرغم من الإخفاق والعقبات والتحديات Hernández, E. H., Moreno-Murcia, J. A., Cid, L., Monteiro, D. & Rodrigues, F. (2020:3142).

ويتكون العزم من بعدين هما مثابرة الجهد واستمرار الاهتمام، وتشير مثابرة الجهد إلى المدى الذى يبذل فيه الأفراد الجهود المستمرة لمواجهة التحديات، ويتعلق استمرار الاهتمام

بميل الفرد إلى تنبى نفس القدر من الاهتمام لفترة زمنية طويلة (Duckworth & Gross, 2014). حيث أشارت دراسة Zhao, Y., Gengfeng, N., Hanchao, H. , Zeng, G., Xu, L., Peng, K., & Yu, F. (2018).) أنه يمكن تحسين دوافع التعلم عندما يقوم المعلمون بالتدريس من خلال عقلية النمو. وإن عقلية النمو هذه هي التي تساعد الطلاب على تبني النضال مع عكس التأثير السلبي لعجز المتعلم (Boyd & Ash, 2018). هذه الفجوة المستمرة بين الطلاب ذوي الخطر الأكاديمي هي فجوة مزمنة وتستحق التخطيط المدروس من جانب معلمي الفصل والقادة التربويين إذ يجب على ممارسي الفصول الدراسية أن يشغلوا أنفسهم بهدف تزويد الطلاب ذوي الخطر الأكاديمي بالدافع العاطفي بالإضافة إلى الكفاءة الأكاديمية. يهدف هذا البحث إلى تمكين الطلاب المعلمين من تحسين أدائهم من خلال اعتماد برنامج تدريبي مستند إلى عقلية النمو باستخدام جلسات تدريبية مستهدفة.

وإذا كانت عقلية النمو تعبر عن مراقبة الفرد منا لمدى تقدمه في الأداء وتقييم التعلم والتخطيط لأهدافه المستقبلية، فإن العزم يصف المثابرة والشغف لتحقيق تلك الأهداف Duckworth, A. L. P., C; Matthews, M D; Kelly, Dennis R.، Martin, H., Craigwell, R., & Ramjarrie, K. (2007:1086). (2022:535). ويشير (Wang, 2021) أن للعزم دور أساسى في عمليتى التعليم والتعلم نظراً لأن المتعلمين الأكثر عزماً هم أكثر مشاركة في أنشطة الصف المدرسى ولديهم دافعية للتعامل مع التحديات في الظروف الصعبة. فالعزم أحد السمات النفسية المؤثرة على نجاح وإنجاز الطلاب وتكيفهم الدراسى (Wolters & Hussain ,2015). ويعبر العزم عن الميل إلى المثابرة لفتوارات طويلة كمؤشر على الإنجاز على المدى الطويل، فالأفراد مرتفعى العزم أكثر اندماجاً في أعمالهم، ولديهم مثابرة لمتابعة أهدافهم على الرغم من التعرض للفشل (Wang,2021) ويعتبر العزم عاملاً وقائياً ضد السلوكيات التي تعطل الأداء الأكاديمي الفعال ويؤدى العزم الأكاديمي دوراً مهماً في تفسير عملية التعلم لعلاقته بالكفاءة الأكاديمية، واستراتيجيات التعلم المعرفية والاستعداد العام للاستمرار في سياقات أكاديمية مختلفة فهم

سمة نفسية تتكون لدى المتعلم تظهر كنتيجة لتراكم خبرات المتعلم لفترة طويلة من الزمن Jiang, L., Zhang, S., Li, X., & Luo, F. (2021:8).

حيث درس Mouratidis, A., Michou, A., & Vassiou, A. (2017:58). النظرية الضمنية للقدرة على الأداء المستقل لطلاب المدارس الثانوية، والمماطلة، والإنجاز الأكاديمي، لقد وجد أن الطلاب ذوي العقلية الثابتة كانوا أقل احتمالاً لبذل الجهود لتحقيق هدف، يعتقدون أنه لا يمكن تحقيقه، في حين أن أولئك الذين لديهم عقلية النمو كانوا أكثر عرضة لبذل الجهد أعتمد الباحثون في عملهم على دراسات سابقة حيث كان الطلاب يميلون إلى إظهار المثابرة، والنجاح في ردود الفعل، والحفاظ على الرغبة في التحسين حتى من خلال الفشل، وهو ما يميز نظرية عقلية النمو. Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007:250). ،Duckworth, A. L. (2016). ، Rhew, E., Piro, J. S., Goolkasian, P., Cosentino, P, & Palikara, O. (2018:15).

وتشير عقلية النمو إلى أن التحفيز والجهد، على الرغم من القيود المفروضة على الذاكرة العاملة، قد يحسنان أداء المهام .(Seitchik & Harkins, 2015)، ووفقاً Schroder et al. (2017:42) تعد عقلية النمو بمثابة مضاد فعال لأولئك "المصنفين على أنهم عاجزون" ويفشلون في بذل الجهد نحو إكمال المهام وتحسينها .وكما كتبت Dweck (1975:683) في دراستها: "أنه إذا اعتقد الطفل أن الفشل هو نتيجة لنقص قدرته أو نتيجة لعوامل خارجية خارجة عن إرادته، فمن غير المرجح أن يستمر في جهوده" ولذلك تستهدف عقلية النمو هذا العجز المكتسب من خلال استهداف السبب الرئيسي له، ألا وهو فقدان السيطرة وإلقاء اللوم على العوامل الخارجية، لكي تحدث التغييرات الأكاديمية، يجب أن يكون هناك أولاً تحول تحفيزي يسبقها.

وتسهم نظرية عقلية النمو Growth Mindset Theory في التنظير النفسى والاجتماعى حول كيفية تحسين دوافع الطلاب وتحصيلهم الدراسى، وتؤثر بدورها على معتقدات المعلم ونظرياته الضمنية وعلى سلوكيات التدريس لديه التي من شأنها التأثير على

معدلات نجاح طلابهم في المدرسة (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007; Farrington , Roderick, Allensworth, Nagaoka, Seneca-Keyes, Johnson, D. & Beechum, 2012) كذلك يلعب المعلمون دوراً بارزاً في تشكيل عقليات الطلاب (Dweck, 2008:2)؛ وعليه يجب ألا يلقى أولياء الأمور والمعلمين والمدربين وغيرهم من البالغين- باللوم على الجينات عندما يتعلق الأمر بالإمكانيات الملاحظة، فإذا نقل أي شخص بالغ في حياة الطفل توقعاته الدنيا نقلاً لفظياً أو غير لفظياً، فسوف يتأثر الإنجاز والنجاح سلبياً (ريتشى ولى، ٢٠١٨: ٢٧).

وتعرف العقلية Mindest بأنها نتاج معتقدات الطالب عن ذكائه (Laursen, 2015; Sciarretta & Cacciamani, 2012) كذلك هي ما يعتقده الطالب حول قدراته، مما يؤثر على طريقة تفكيره وتعلمه (Hartmann,2013) ويرى الباحث أن العقلية هي إطار يجمع مزيجاً من معتقدات وتصورات الطالب الخاصة بذكائه وطريقة تفكيره وتعلمه.

وتشير عقلية النمو إلى إمكانية إحراز الطالب ذوو هذه العقلية بقدرتهم على تنمية ذكائهم بالعمل الدؤوب والتعلم في أي مجال (ريتشى ولى، ٢٠١٨، ٢)، في حين تشير العقلية الثابتة إلى اعتقاد الطلاب بأن الجهد شيء سيء وأنهم إن كانوا أذكياء، أو موهوبين فلن يحتاجوا إلى جهد كبير، وهذا النوع من الاعتقاد يقلل من الدافع للعمل نحو تحقيق أهداف طويلة الأجل (Dweck, 1999)

كما تستند نظرية عقلية النمو إلى الاعتقاد بأن صفات الطالب الأساسية يمكن تغييرها من خلال جهوده واستراتيجياته ومساعدة الآخرين، وعلى الرغم من الاختلافات الموجودة بين الطلاب؛ إلا أنه يمكن لأى شخص التغير والنمو من خلال التطبيق والخبرة (Dweck,2006,7;Mckinney,2018). والطلاب ذو عقلية النمو موجهون بثلاث قواعد تحكم عملية تعلمهم وهى: مواجهة التحديات، العمل الجاد، مواجهة أوجه القصور وتصحيحها. كما أنهم يفضلون المهام التي تنمى قدراتهم، كذلك يقدرون فرص ارتكاب الأخطاء التي تعزز التعلم، ويدركون أنه حتى العباقرة كان يتعين عليهم العمل بجد من أجل نجاحاتهم: (Dweck,2007:34) في حين أن الطلاب ذوي العقلية الثابتة موجهون بتجنب ارتكاب

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

الأخطاء، وتجنب العمل الجاد، وعدم محاولة إصلاح الأخطاء، حيث يعتقد هؤلاء الطلاب أن أخطائهم مبررها أنهم يفتقرون إلى القدرة بشكل دائم، وأن العمل الشاق دليل على انخفاض مستوى الذكاء، وعليه قد ينسحب هؤلاء الطلاب من المهمة بسرعة أو يلومون الآخرين أو يفكرون في الغش. (Dweck,2007:38).

أولاً: مشكلة البحث:

في حدود علم الباحث أنه تم إجراء الكثير من الأبحاث حول كيفية تحسين عملية النمو لدى الطلاب، ولكن لا توجد سوى أبحاث قليلة اهتمت بتحسين عقلية النمو عند البالغين مثل دراسات (Duckworth,2013;Dweck,2006;Abboud,2017) وجميعها تمت في البيئات غير المصرية وعلى الرغم من أن التدخلات التعليمية التي تحسن العقليات يمكن أن تعزز التحصيل الأكاديمي، وتقلل من التباينات فيه (Dweck,2008.2) وذلك ما أثبتته دراسات عدة بأن اعتقادات الطلاب حول ذكائهم وقدراتهم من حيث (النماء أو الثبات) له أثار عميقة على دافعيتهم وتعلمهم ومقدار إنجازهم الأكاديمي (Kornilova, Kornilova, & Chumakova, 2009; Spinath, Freudenthaler, & Neubauer, 2010; Steinmayr & Spinath, 2009).

ويعتبر (Duckworth et al., 2007) أول من أشاروا لمفهوم العزم ويعرف بأنه المثابرة والشغف لتحقيق أهداف طويلة المدى وينطوي العزم على العمل الجاد لمواجهة التحديات، والحفاظ على مستوى الجهد والاهتمام على مدى السنوات المختلفة على الرغم من الفشل وعقبات التقدم نحو الهدف، كما يعد ذو فعالية للمثابرة في مواجهة الضغوط الأكاديمية وسمة مهمة للنجاح الأكاديمي وتشير بعض الأدلة البحثية على ارتباط إيجابي للعزم مع نواتج التعلم برغم من مجادلة البعض حول مدى اسهام العزم الأكاديمي لفهم النتائج الأكاديمية (Baruch-Feldman, 2017, Hernández et al., 2020) وفى هذا الإطار تشير دراسات كل من (Duckworth et al., 2007; Kotabe & Hofmann, 2015; Hodge et al., 2018; Tang et al., 2021; Yoon et al.,2020) إلى أن النتائج الخاصة بالعلاقة بين العزم والإنجاز تحتاج لمزيد من البحث نظراً للتناقض في نتائجها

فيما يتعلق ببعديه المثابرة والاهتمام، كما تشير أخرى لارتباط ضعيف، وتظهر نتائج دراسات أخرى قيمته التنبؤية.

كما يشير (Stoeber et al., 2011; Belanger & Ratelle, 2021; Ho & Astakhova, 2020) إلى ندرة الدراسات التي تناولت أبعاد العزم في المجال الأكاديمي رغم أهميته ودوره في تفسير الفروق الفردية في التحصيل الأكاديمي، فالمجال يستحق المزيد من الاهتمام في مجال علم النفس ونظراً لأهمية التحصيل الأكاديمي في تحديد مستقبل الطالب الجامعي، فقد جاء البحث الحالي ليسهم في تقديم برنامج تدريبي قائم على نظرية عقلية النمو ومدى اسهام البرنامج في تنمية العزم الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المُعرَّضين للخطر الأكاديمي.

وفى ذات الصدد اقترح Dweck, (2006) أن العقلية يمكن أن تنمى وتعلم ولتحسين عقلية النمو نحن بحاجة إلى استخدام أساليب خفية تعزز قابلية الذكاء للنمو دون بناء مقاومة لذلك من قبل الطلاب (Dasgupta, 2015,.22-23)

وأشارت نتائج العديد من الدراسات السابقة إلى قابلية عقلية النمو للتحسن والتطوير مثل (Paunesku, Walton, Romero, Smith, Yeager, & Dweck, 2015) ودراسة Yeager, (Trzesniewski, & Dweck, 2012)، ودراسة Yeager) Johnson, Spitzer, Trzesniewski, Powers, & Dweck 2014)، وهذه الدراسات مشجعة وتوفر الأساس المنطقى والتجريبى على تحسين عقلية النمو لدى الطلاب، وتشير إلى أن القليل أو الكثير من تعليم عقلية النمو سواء تم تقديمه مرة واحدة أو على مدار أسابيع يمكن أن يكون ذات الأثر الإيجابي على التعلم، والتعامل مع المشكلات الاجتماعية، وعلى الرغم من وجود دليل قوى على أن عقلية النمو تطور وتنمى من تعلم الطلاب Dweck, (2006, 2007; Kamins & Dweck, 1999) وأن للمعلمين تأثيراً قوياً على عقلية الطلاب (Anderson, 2016; Kamins & Dweck, 1999)، كان هناك القليل من الأبحاث في البيئة المصرية تناولت كيفية تحسين وتطور عقلية النمو لدى الطلاب في مراحل تعليمية مختلفة.

وتكشف نظرية العقليات التي تتضمن عقلية النمو مقابل عقلية الثبات شرحاً حول التساؤل: لماذا الطلبة ذو القدرات المتساوية، ولديهم أهداف وسلوكيات مختلفة للإنجاز عندما يواجهون الموقف نفسه يظهرون اختلافات على عمليات التعلم والنتائج (Dweck & Leggett ,2010). ويلاحظ أن الأفراد الذين لديهم عقلية النمو يظهرون رغبة لمواجهة التحديات ويبذلون جهداً إذا أرادوا تعلم شيء جديد، ويحققون نجاحات أكبر أو حل المسائل الصعبة حتى مع ارتكاب الأخطاء (Ingerbrigtsen,2020).

ويضيف (Duckworth,2018) أن عقلية النمو ليست مجرد جهد ومثابرة، فالكثير من الطلبة يبذلون الجهد ويسهرون الليل وليس هدفهم هو التعلم والنمو ، وإنما لإثبات القدرات والحفاظ على مسمى ذكى، وقد يتحقق من هذا الحصول على الدرجات العالية، كما يؤدى التركيز المفرط على أهداف الأداء إلى تحقيق أهداف التعلم. وتعتبر عقلية النمو طريقة إيجابية لاستخدام القدرات إلى أقصى حد في السعي وراء شيء تقدره، فليس مهماً اخبار الناس بذكائهم وإنما تهيئتهم بتعليمهم قيمة العمل الجماعي على الذكاء للاستمتاع بالتحدي واستخدام الأخطاء كطرق للإتقان والبحث عن استراتيجيات تعلم مناسبة.

وفى هذا الصدد أوصت دراسة كل من (Duckworth & Quinn, 2009; Ivcevic & Marc,2014) بأن تنمية العزم الأكاديمي يعد بمنزلة الحصن الواقى للطلاب عندما يصابون بخيبة الأمل، ومشاعر الملل أو الانتكاسات التي قد تحدث لهم أثناء عملية التعلم؛ حيث إن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات عالية من العزم الأكاديمي يتمتعون بمثابرة طويلة الأمد، والقدرة على بذل المزيد من الجهد لإتمام أهدافهم القصيرة أو الطويلة الأمد، وعلى النقيض فإن الطلاب الذين يتمتعون بمستوى منخفض من العزم الأكاديمي يحيدون عن تحقيق أهدافهم، أو اهتماماتهم، كما أنهم يتجنبون الصعوبات ويفشلون في إنهاء مهامهم.

كما أشارت دراسة (Duckwoth & Yeager, 2015) إلى أن العزم الأكاديمي يمثل سمة إيجابية تدفع الطلاب إلى المثابرة والشغف، والسعى الدائم لتحقيق أهداف معينة، وهو بمنزلة حوافز قوية تزيد من دافعيتهم وجهودهم في التغلب على العقبات أو التحديات التي تواجههم. بناء على ما تقدم نبعت مشكلة البحث من الحاجة إلى بناء برنامج تدريبي

مستند إلى مفاهيم عقلية النمو فى تنمية العزم الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المُعرَّضين للخطر الأكاديمي.

ومن ثم يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما فعالية برنامج تدريبي مستند إلى مفاهيم عقلية النمو فى تنمية العزم الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المُعرَّضين للخطر الأكاديمي؟
- مدى استمرارية فعالية برنامج تدريبي مستند إلى مفاهيم عقلية النمو فى تنمية العزم الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المُعرَّضين للخطر الأكاديمي؟

أهداف البحث:

- التعرف على فعالية برنامج تدريبي مستند إلى مفاهيم عقلية النمو فى تنمية العزم الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المُعرَّضين للخطر الأكاديمي.
- التأكد من مدى استمرارية فعالية برنامج تدريبي مستند إلى مفاهيم عقلية النمو فى تنمية العزم الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المُعرَّضين للخطر الأكاديمي

أهمية البحث: تتمثل أهمية البحث الحالي من الجانبين النظرى والتطبيقى فيما يلى:

(أ) الأهمية النظرية:

١- يستمد البحث أهميته النظرية من أهمية متغيراته، حيث تم إلقاء الضوء على متغيرات حديثة (عقلية النمو- العزم الأكاديمي) تزود بمعارف ومعلومات مهمة تعزز الجانب الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٢- الاستفادة مما تسفر عنه نتائج البحث الحالي في فهم طبيعة العلاقات القائمة بين متغيرات البحث قيد الدراسة.

٣- يسهم هذا البحث في تقديم إضافة علمية جديدة للمهتمين في المجال التربوى التطويرى؛ نظراً لحداثة موضوع نظرية العقليات وممارساتها التدريسية.

(ب) الأهمية التطبيقية:

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

١. توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية إلى العزم الأكاديمي وعقلية النمو لما لهم من تأثير على المخرجات التربوية المختلفة.
٢. توجيه نظر الباحثين إلى أهمية المتغيرات قيد البحث وتفعيل دورها في البحوث النفسية والتربوية.
٣. قد تسهم نتائج البحث في إحداث نقلة نوعية في مخرجات الميدان التربوى، وذلك بتوجيه أنظار السادة المعنيين بتطوير المقررات الدراسية إلى أهمية أسسس نظرية عقلية النمو.
٤. تحفيز المسؤولين في المؤسسات التعليمية والتربوية لتصميم مناهج وطرق تدريسية وبرامج تربوية تبنى على أساس عقلية النمو.

مصطلحات البحث:

١- عقلية النمو: Growth Mindset

يعرفها الباحث بأنها: اقتناع الطلاب وتسليمه بأن قدراته العقلية وذكائه عامل مرن يمكن تنميته، وأن الاستمرار في بذل المزيد من الجهد والدأب والمثابرة يساعد على اكتساب المزيد من المهارات وتعلم أشياء جديدة وتغلب الفرد منا على التحديات والعقبات.

٢- العزم الأكاديمي: Academic grit

يعرفه الباحث على أنه سمة شخصية تتضمن المثابرة والشغف لتحقيق أهداف طويلة المدى ويطلق عليه العزم الأكاديمي لأنه يستخدم في سياق الأوساط الأكاديمية ويشمل بعدين أساسين:

- استمرا الاهتمام (الشغف) Consistency of Interest: ويشير للسعى نحو الأهداف عبر الزمن والسياقات والحماس الأكاديمي، وهو شغف بالتحدى والصعوبة في تحقيق الأهداف الأكاديمية، والاهتمام الأكاديمي الذى لا يفقد عبر مسار طويل الأجل للأداء الأكاديمي.
- المثابرة في الجهد Perseverance of Effort: وتتضمن مجهوداً شاقاً ومجهداً نحو تحقيق الأهداف على الرغم من المصاعب والسعي المستمر للتغلب على الإخفاقات

والإحباطات التي يواجها الفرد في مساره الأكاديمي ويتحدد العزم الأكاديمي إجرائياً بأنه استعداد الطلاب لبذل المزيد من الجهد والمثابرة في أداء المهام الدراسية باهتمام وشغف لتحقيق أهدافهم. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس العزم الأكاديمي المعد لذلك.

الإطار النظرى:

أولاً: مفاهيم عقلية النمو: اتجه اهتمام الدراسات السيكولوجية في العقود الأخيرة إلى دراسة مدى قابلية تحسن ذكاء الطلاب، وتحديد مدى إمكانية حدوث ذلك، أم أن الذكاء ثابت منذ الولادة، واتجهت هذه الدراسات إلى تحديد الدرجة التي تسهم بها تصورات ومعتقدات ومعرفة الطالب عن ذكائه وقدراته، وعن العالم المحيط به كذلك معتقداته عن كيف يسلك ويتصرف وفق لمعرفته عن ذكائه، ومن ثم نجاحه الأكاديمي والمهنى (ريتشى ولى، ٢٠١٨: ٥) وأن ما يعتقده الطلاب بشأن الذكاء قد ثبت ارتباطه بالأداء الأكاديمي بشكل أكبر من درجات الذكاء المقاسة بالفعل، وعلى الرغم من أن الطلاب قد يختلفون في مواهبهم وقدراتهم أو اهتماماتهم أو أمزجتهم؛ إلا أنه يمكن لأى شخص التغيير والنمو من خلال الممارسة والخبرة (Dweck, 2006).

وتعد نظريات الذكاء الضمنية مهمة للغاية في البيئة التعليمية؛ لأن الطلاب الذين يروا أن الذكاء شيء يمكن تغييره يميلون إلى أن يكونوا أكثر تحفيزاً وأداءً في المستويات الأكاديمية العليا من الطلاب الذين يرون أن الذكاء شيء ثابت وغير قابل لتغيير. (Blackwell, Trzesniewski & Dweck,2007)، و من المهارات غير المعرفية نظرية عقلية الأفراد. النظرية العقلية هي المعتقدات التي يطورها الأفراد حول صفاتهم الأساسية (Dweck, 2016)، ترتبط النظرية العقلية بعقلية الأفراد، تشمل العقلية الأفكار والمعتقدات والعواطف والدوافع والنوايا (Ormrod, 2017) ، لقد تم تعريف العقلية بأبعاد مختلفة .أولها أن العقلية هي أنشطة معرفية يتم إجراؤها لتنفيذ مهمة معينة .(Mather et al.,2013) أما في البعد الثاني فإن العقلية هي الأطر المعرفية المستخدمة لفهم حدث ما .(French, 2016) وأخيرًا،

يمكن تعريف العقلية على أنها اعتقاد يشمل أحكام الفرد حول مرونة شخصيته أو الذكاء الذي يمتلكه .(French, 2016)

وتناولت العديد من الدراسات مصطلح العقلية ولكن (Dweck, 2006) هي التي صاغت مصطلحات عقلية النمو وعقلية الثبات (Abboud, 2017, p.21) وكان لهذه النظرية منظور معرفى اجتماعى يفترض أن عمليات التفكير تلعب دوراً رئيسياً في الدافع الإنساني والأداء والتأثير (Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2007)، ونصت هذه النظرية على أن الطلاب ذو عقلية النمو يظهرون دوافع أكبر داخل المدرسة، ويحصلون على درجات وتقديرات أفضل في الاختبارات من الطلاب ذوى العقلية الثابتة (Wolf, 2017, p.11).

وفقًا (Dweck (2016 فإن العقلية هي المعتقدات بأن الأشخاص لديهم أهم صفاتهم الأساسية، مثل ذكائهم وقدراتهم وشخصيتهم. نظرية عقلية الطلاب هي تفسير لنجاحهم الأكاديمي، ومثابرتهم، وإصرارهم في مواجهة التحديات، والمشاركة في الفصول الدراسية، ومشاعر المشاركة الأكاديمية (Dweck et al., 2014) بناءً على كل هذه التفسيرات، يمكن تعريف/ تلخيص نظرية العقلية على أنها إيمان الناس بتحسين القدرات التي يمتلكها الأفراد وتشمل معظم هذه القدرات الذكاء .من وجهة النظر هذه، ترتبط نظرية العقلية بشكل أكبر بالاعتقاد بإمكانية تحسين ذكاء الأفراد.

تعتبر عقليات الطلاب ذات أهمية بالغة لأن الأبحاث أظهرت أن عقليات الطلاب تؤثر على جودة عمليات التعلم، والتي بدورها تخلق نتائج تعليمية مختلفة للطلاب (Boaler, 2015). وإن نظرية العقلية ليست مهارة معرفية، وهناك ارتباط بينها وبين النجاح الأكاديمي.(Laursen, 2015; Yilmaz, 2021) وبالنظر إلى كل هذه الأمور، يمكن القول بأن نظرية العقلية هي موضوع يحتاج إلى استكشاف بأبعاده المختلفة في مجال التعليم. يمكن لمزيد من البحث في هذا المجال أن يصف بشكل أفضل عمليات تعلم الطلاب وإنجازاتهم. ويمكن لهذه الأوصاف أن تساعد الممارسين وصانعي السياسات، ومن أجل القيام بذلك، قد تكون هناك حاجة إلى أداة قياس صالحة وموثوقة لوصف نظرية عقلية الطلاب.

وفقا لنظرية العقلية، فإن للعقلية بعدين .الأول هو عقلية النمو والآخر هو العقلية الثابتة (Dweck, 2008) أما بالنسبة لعقلية النمو فهي الاعتقاد بأنه يمكن للمرء تحسين ذكائه ومواهبه ومهاراته .(Fensterwald,2015) والعقلية الثابتة هي الاعتقاد بأن قدرة الفرد وذكائه لهما بنية ثابتة وغير متغيرة و يعتقد الأفراد الذين لديهم هذه العقلية أنهم قادرون على إنجاز مهمة إلى حد ما بالخصائص التي يمتلكونها بالفعل، وبالتالي يعتقدون أنه لا فائدة من السعي (Dweck,2016) ولذلك يمكن افتراض أن نظريات عقلية الأفراد هي مؤشر مهم لتطورهم وتعلمهم.

وترى (Dweck,2008, p.5) أن حوالى ٤٠% من الطلاب لديهم عقلية النمو وأن ٤٠% لديهم عقلية الثبات، بينما أ، الـ ٢٠% المتبقية لأشخاص غير مصنفين، وهذه نسب مرتفعة ويجب الحد منها؛ لذا هناك حاجة ماسة إلى ترسيخ عقلية النمو لدى أطفالنا مبكراً بقدر الإمكان، ليتمكنوا من الحفاظ على العقلية التي تهتم بفكرة أن الجميع بمقدرته النجاح (ريتشى ولى، ٢٠١٨: ١٣)، وفى ذات الصدد أشارت ,(Dweck, 2006) أن كل فرد يولد مزود بالرغبة في التعلم؛ ولكن تنتهى هذه الرغبة بسرعة بالغة بسبب العقلية الثابتة، وذلك عندما يكتسب الأطفال القدرة على تقييم أنفسهم يصبحوا خائفين من عدم كونهم أذكياء؛ وبالتالي يصبح بعضهم خائفاً من التحديات ويرفض فرص التعلم.

يفترض الأشخاص الذين تم تطوير بُعد عقلية النمو الخاص بهم في Mindset Theroy أن قدرات الفرد ومهاراته يمكن أن تتطور من خلال العمل الجاد ,Laursen) (2015 يعتقد هؤلاء الأفراد أن الذكاء له بنية قابلة للتحسين وليست ثابتة .Claro et al) (2016 إنهم يعتقدون أنه يمكنهم تحسين ذكائهم، وأن التعلم أكثر أهمية، وأنه من المهم الوقوف في وجه الأخطاء أو الإخفاقات .إنهم يميلون إلى رؤية الأخطاء كفرصة للتحسين، والاستدلال على نجاح الآخرين والتعلم من تجاربهم .يعتقدون أنه يجب عليهم السعي من أجل التحسين من خلال مغادرة منطقة الراحة الخاصة بهم (Beere, 2019).

ترتبط عقلية النمو أيضًا بإيمان الأفراد بقدرتهم على تحسين قدراتهم الفكرية (Claro et al.,2016) تشير القدرات الفكرية إلى المهارات العقلية اللفظية أو غير اللفظية، أو

التفكير المجرد، أو حل المشكلات، أو السرعة العقلية أو الذاكرة Pfeiffer & (Jarosewich, 2003). إن اعتقاد الأفراد بقدرتهم على تحسين هذه الكفاءات الفكرية يمكن أن يمكّنهم من تطوير منظور إيجابي تجاه أنفسهم.

وفقًا (2012) Achor عندما يعمل الأفراد بعقلية إيجابية، فإن أدائهم وإنتاجيتهم وإبداعهم يتحسن على جميع المستويات تقريبًا، عقلية النمو في نظرية العقلية هي أيضًا الاعتقاد بأنه يمكن للمرء تطوير قدراته العقلية مثل العضلات وجعلها أقوى (Aronson et al., 2002). عقلية النمو تدعو إلى التحفيز والتنظيم الذاتي لتحقيق الهدف .على سبيل المثال، الأفراد الذين لديهم عقلية النمو أو نظرية العقلية هم أكثر عرضة لمواصلة وتكرار جهودهم عندما يواجهون الصعوبات.(Burnette et al., 2013)

عقلية النمو هي متغير يؤثر بشكل إيجابي على التحصيل الأكاديمي للطلاب.(Blackwell et al., 2007; Yeager et al., 2014) ترتبط عقلية النمو أيضًا بسمات الأفراد المتمثلة في الانفتاح والمسؤولية والانبساط والتوافق والتوازن العاطفي(Lindgren et al.,2019) يعتقد الطلاب ذوو عقلية النمو أنه يمكنهم تعلم المفاهيم والصيغ والمعلومات وما إلى ذلك ضمن المقررات التدريسية بإيمان وتصميم ويعتقد هؤلاء الطلاب أنه من الممكن التعلم من الأخطاء ويعرفون أنها طريقة للتعلم، هم يدركون ضرورة ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة من أجل تعلم موضوعات الدرس وفهم الموضوع، علاوة على ذلك، فإنهم يدركون أهمية تخصيص وقت للتفكير بعمق وفهم ما يتعلمونه حقًا بدلاً من مجرد الحفظ عن ظهر قلب لموضوع الدراسة–(Szpirglas & Saint Onge, 2018).

قد تتطلب عقلية النمو أيضًا بذل جهد في عملية التغيير والتحسين .ويعرف الجهد بأنه الكفاح والحماس والرغبة في العمل (Turkish Language Society [TDK],2020) قد يكون الأفراد المتحمسين على استعداد للقيام بأي عمل ولا يستسلمون .يمكن أن يكافحوا من أجل تحقيق شيء ما ويعتقدون أن بإمكانهم تغييره، إن اجتهاد الأفراد يمكن أن يجعل عقلية النمو لديهم أكثر هيمنة.

البعد الآخر لنظرية العقلية هو العقلية الثابتة يعتقد الأفراد الذين تم تطوير عقليتهم الثابتة أو نظرية العقلية أن قدراتهم العقلية وشخصياتهم ومهاراتهم الإبداعية هي سمات ثابتة تعطى لهم، ولا يبذلون أي جهد لتغييرها أو تحسينها يتجنب هؤلاء الأشخاص المخاطرة بالتعامل مع المواقف الجديدة التي تتطلب جهدًا لأنهم يخشون ارتكاب الأخطاء، ويعملون بأقل من قدراتهم الحقيقية على عكس الأشخاص الذين لديهم عقلية النمو أو نظرية العقلية، فإن الأشخاص الذين تم تطوير بُعد العقلية الثابتة لديهم هم أكثر عرضة للهروب من مهمة صعبة ويشعرون بالعجز في مثل هذا الموقف.(Burnette et al., 2013) .

وتشير عقلية النمو إلى اعتقاد الطالب بأنه يمكن رعاية الصفات والإمكانيات الطلابية عن طريق ممارستها للتمكن منها، وأنه يمكن تطوير الذكاء بمزيد من الجهد والمثابرة عند مواجهة العقبات والتحديات (Dweck, 2006, p.9)، كما عرفها (Oakes, Lipton, Anderson, Stillman, 2015) بأنها الاعتقاد بأن المواهب هي صفات يمكن تطويرها وتحسينها وإتقانها بتفان وجهد" وأفاد (Stewart, 2018:20) بأنها اعتقاد الطالب بأن ذكاءه وقدرته يمكن تشكيلهما مع مرور الوقت"، وترى (Dweck, (2006 أن الطالب يختار نمط العقلية الذى يتبناه، وهذا الاختيار يحدد هل يرى الطالب أن النجاح يكمن في إثبات أنه ذكى، وأن الفشل يتمثل في وجود عقبة أو عائق أمامه أو الحصول على درجة سيئة، وفى المقابل قد يرى الطالب أن النجاح يتعلق بتوسيع نطاق تعلمه لشيء جديد وتطوير نفسه، وأن الفشل يتمثل في عدم النمو والتطور، وعدم الوصول إلى الأشياء التي يقدرها حيث يعتقد الطلاب ذوى عقلية النمو أنهم بإمكانهم تطوير ذكائهم وقدراتهم، وتحمل المزيد من المخاطر عند مقارنتهم بذوى عقلية الثبات الذين يعتقدون أن ذكائهم ثابت (Mangels, Butterfield, Lamb, Good & Dweck, 2006).

يتضح مما سبق عرضه أن ما يعتقده الطالب عن نفسه له تأثير كبير على سلوكه وتحصيله الأكاديمي ونجاحه، وأن كل طالب يصوغ ويحدد لنفسه إطاراً من المعارف والمعتقدات يفهم من خلاله العالم، ويتعامل به معه، وعلى الرغم من وجود فروق فردية في المواهب والقدرات والمهارات بين الطلاب؛ إلا أنه يمكن لكل طالب تحسين وتطوير قدراته إن كان يتبنى

عقلية النمو، ويرى أن الفشل محاولة للتحسين والتعلم عكس الطالب ذي عقلية الثبات. وتعد مكونات العقلية هي المحرك الأساسي في التعامل مع جميع المواقف، وتزداد أهمية هذه المكونات إذا ما كانت المواقف تشتمل على تحديات وعقبات ومواقف تعليمية تمثل مشكلة، كما تعد العقلية بمثابة العمود الفقرى للنجاح والتميز حيث أن مزيج من المثابرة وفاعلية الذات والتوجه نحو الاتقان، يجعل الطلاب ذوى التحصيل المرتفع متميزين، كما أنه بإمكان هذا المزيج من صفات الشخصية الارتقاء بذوى التحصيل المتوسط والمنخفض، وتتمثل مكونات العقلية في:

١- **المثابرة:** لغوياً تتمثل في شجاعة وقوة العقل التي تمكن الشخص من أن يستمر في فعل شيء صعب أو مزعج، واصطلاحياً يقصد بها مقدار دأب الطالب وارتباطه بالأهداف طويلة المدى، وتستلزم العمل بقوة تجاه التحديات، والحفاظ على الجهد والاهتمام على مدار سنوات على الرغم من الفشل والشدائد التي تعترض طريقه في التقدم (Duckworth, Peterson, Matthews, & Kelly, 2007,:1087-1088) كما تتمثل في شغف الطالب وقدرته على التحمل والإصرار مع الأهداف طويلة الأجل، وارتبط هذا البعد بعقلية النمو منذ نشأتها، حيث تسمح المثابرة للفرد بالمضي قدماً رغم مواجهة العقبات. (Duckworth & Quinn, 2009, p. 166; Duckworth, 2013) ، كذلك تشير المثابرة إلى درجة الميل للحفاظ على الاهتمام المستدام وبذل الجهد نحو الأهداف طويلة الأجل وتشمل مزيجاً من العاطفة والاهتمام والاقتناع (Duckworth, 2014; Duckworth,2016, 8) وأخيراً عرفها Hochanadel, Finamore, 2015) بأنها تقدير الجهد فالطلاب الذين يعتقدون أن القدرة هي مهارة قابلة للتنمية والتحسين سوف يعملون بجد ؛ لتعلم وإتقان مهارة جديدة ".

٢-**فاعلية الذات:** ويعد مفهوم فاعلية الذات من أهم مفاهيم علم النفس الحديث، وهى من المفاهيم التي أصبحت شائعة في الكتابات النفسية، وترجع أهميتها إلى الدور الحيوى الذى تؤديه في دفع السلوك وتوجيهه واستمراره، فهى معيار النجاح في مختلف جوانب الحياة، حيث تتضمن اعتقاد الفرد بشأن المهارات التي يمتلكها وتؤثر في قراراته وسلوكياته في شتى المجالات.

وكان مصطلح فاعلية الذات قد انبثق من نظرية باندورا في التعلم الاجتماعى، وذلك من خلال مفاهيم ومبادئ عامة عن تنظيم الذات وهى الألية الثانية في عملية التعلم التي تشكل مع العمليات الإبدالية والعمليات المعرفية منظومة التعلم الاجتماعى (ولاء يوسف ،٢٠١٦: ٢٦).

كما تشير فاعلية الذات إلى قدرة الطالب على إنتاج تأثيرات مهمة، وبالتالي فإن الأشخاص ذوى المستوى المرتفع من فاعلية الذات يتعاملون مع المهام الصعبة كتحديات يجب مواجهتها بدلاً من التهديدات التي تجنبها، يستثمرون الكثير من الجهد، والمثابرة في حالى الفشل، يتعاملون مه التهديدات أو الضغوطات المحتملة بطرق تفكير إيجابية وبناءة، تعمل هذه الثقة على تحسين الأداء وتقليل التوتر وتقليل التعرض للاكتئاب، مما يزيد من رفاهية الفرد على العكس الأشخاص الذين لديهم مستوى منخفض من فاعلية الذات يصبح لديهم تجنب للمهام الصعبة ويشكون في قدراتهم، ويقللون من طموحاتهم وتطلعاتهم، ولديهم صعوبات في تحفيز أنفسهم واستسلامهم بسرعة في مواجهة عقبة الفشل. (Atoum; Al-Momani, 2018).

وتنتج فاعلية الذات من الإقناع الذاتي الذى يعتمد على المعالجة المعرفية لمصادر متنوعة من معلومات الطالب حول فاعليته في المهمة، وتتمركز بشكل عام حول النشاط الذى ينبثق من معتقدات الطالب حوله، وترتكز هذه المعتقدات حول ما تعلمه الطالب. فالطالب الذى يعتقد بنجاحه فغالباً ما تقوده أفعاله وبذلك فإن فاعلية الذات يمكن تعلمها كما أنها قابلة للتنمية.(Himanshu, Harpal & Kumar, 2017).

٣- **توجهات الإتقان**: تشير إلى الدرجة التي يصوغ بها الطالب أهدافه لتحسين نفسه، وتتمثل في اختيار الطالب أهداف إتقان وأهداف أكثر تحدياً، وأفاد (Stewart, 2018, p.20) أن أهداف الإتقان يهتم فيها الطلاب بالتعلم وزيادة كفاءتهم، في حين أن أهداف الأداء يهتم فيها الطلاب بالحصول على أحكام ملائمة لكفاءتهم، وينصب اهتمام الطلاب ذي عقلية النمو بأهداف الإتقان، والتي ترتكز على فهم المهارة أو المحتوى، في حين يهتم الطلاب ذوو

العقلية الثابتة بأهداف الأداء والتي تعنى الأهداف التي يسعى الطالب فيها لإظهار كفاءة أعلى من أقرانه. (Sommet, Darnon, & Butera, 2015; Mckinney, 2018).

ويتضح مما تقدم أنه يمكن الحكم على عقلية الطالب من خلال درجة مثابرته وشغفه ومقدار عمله بقوة تجاه التحديات المختلفة ومدى الحفاظ على جهده كما يمكن تحديدها وفقاً لفاعلية الذات لدى الطالب والتي تعكس اعتقاده بقدرته على النجاح، كذلك يمكن الحكم عليها من خلال نوعية الأهداف التي يصبو إليها الطالب من حيث كونها أهداف إتقان أم أهداف أداء.

وأفاد كل من Dweck, 2006,:12; Duckworth,et al., 2009; Burnette, O'Boyle, VanEpps, Pollack, & Finkel, 2013; Yan, Thai, & Bjork, (2014 بأن اعتقادات الطلاب ذوى عقلية النمو تختلف عن اعتقادات زملائهم ذوى عقلية الثبات، حيث يعتقد الطلاب ذوى عقلية النمو أنه يمكن دائماً تغيير درجة الذكاء، وأن المثابرة وليس بالضرورة المواهب هي التي تحدد النجاح، كما يرون أن العقبات بمثابة فرص للحصول على إتقان مهارة جديدة، وأن التغذية الراجعة القيمة تساعدهم على التحسن، كذلك يؤمن هؤلاء الطلاب بقدرتهم الشخصية على توسيع نطاق تعلمهم وقدراتهم من خلال الجهد ويرونه أداءه لقياس نجاحهم.

في المقابل يعتقد الطلاب ذوى عقلية الثبات أن الذكاء خاصية ثابتة يولد الطالب بمقدار منه، ولا يمكن تحسينه، وهؤلاء الطلاب أكثر عرضة للتوقف والاستسلام؛ بسبب العقبات وأقل احتمالاً للمثابرة، كذلك يتجاهلون التغذية الراجعة السلبية، حتى وإن كانت مفيدة وقيمة (Dweck, 2006, p. 12; Duckworth, 2013) كما يتجنب الطلاب التحديدات التي تنطوى على مهارات التفكير العليا وعندما يتعرضون لها يبذلون قليلاً من الجهد والدافع ولا يهتمون بالعمل بجدية أكبر ويعتقدون أن الفشل هو علامة على عدم كونهم أذكياء (Symonette, 2018, p.15; Schuman, 2017, p.5) كما يعتقد هؤلاء الطلاب أن الجهود غير مجدية ولا يستحق بذلها، ويشعرون بالتهديد والنقص من نجاح الآخرين.

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

وفى ذات الصدد أفاد (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007) أن عقلية النمو تزيد من التحصيل الدراسى ودافعية الطلاب، كما أنها تحسن من وعيهم بإمكانية تنمية ذكائهم، في حين عقلية الثبات تجعل أداء الطلاب سطحى، وأشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة قوية بين عقلية النمو وكفاءة التعلم (Blackwell et al., 2007; Duckworth, 2016; Dweck, 2006; McWilliams, 2015) ، كما تظهر الأبحاث الحالية أن الطلاب الذين لديهم عقلية النمو أكثر تحسناً للتعلم، ويعملون بجدية أكبر كما أنهم أقل إحباطاً عندما يواجهون صعوبات ويستخدمون استراتيجيات تعلم أكثر فاعلية، وعليه أوصت دراسة (Hatcher,2018) بأنه يجب على المعلمين يفكروا في استخدام تدخلات عقلية النمو في الفصول الدراسية لمساعدة طلابهم على تطوير عقلية إيجابية، وبالتالي تقليل مشاعر قلق التعلم لدى الطلاب كما أوصت دراسة (Frank,2018) بضرروة تعليم عقلية النمو للمعلمين، وحثهم على وضع توقعات عالية لطلابهم وتحفير الطلاب وبناء الثقة لديهم.

يتضح مما تقدم أن عقلية النمو تمكن الطلاب من المثابرة عند مواجهة التحديات المختلفة وأداء المهام الصعبة، ورؤية أن هذه التحديات وتلك المهام تتيح له فرصاً للنمو والتعلم وتحسين معارفه ومهاراته مما تجعله يمتلك دوافع ذاتية أكبر وأخيراً تمكنه من الحصول على تقديرات دراسية مرتفعة.

ثانياً: العزم الأكاديمي:

تعد سمة العزم الأكاديمي من السمات الشخصية الواجب توافرها في طلاب القرن الحادى والعشرين، كما أنها أصبحت من أهم المعايير العالمية في تعليم الطلاب، لأنها تحتاج إلى المزيد من المثابرة والجهد من جانب الطلاب، وهذا ما دفع العلماء في البحوث النفسية والتربوية إلى البحث في القدرات غير المعرفية المرتبطة بالنحاج الأكاديمي للطلاب في الآونة الأخيرة، لأنها تقوم بدور مهم في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي للطلاب، وفى تحقيق النهوض الأكاديمي لهم (Duckworth & Yeager,2015:238).

ويعد مفهوم العزم من المفاهيم النفسية الحديثة نسبياً الذى جذب اهتمام الباحثون، وقد ظهر هذا المصطلح لأول مرة من خلال كتابات Angela Duckworth عام (٢٠٠٤) حيث

اهتمت بتحديد السمات النفسية المميزة للمتفوقين من الطلاب العسكريين الذين نجحوا في إنجاز برنامجاً للتدريب الصيفى شديد الصرامة، وكانت أهم هذه العوامل التي توصلت إليها هي الشغف (الاهتمام المستمر لفترة زمنية طويلة) والمثابرة (القدرة على التغلب على المحن من خلال العمل الجاد)، ويعد العزم متغيراً غير معرفى له أصول في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية حيث يرتبط بعامل يقظة الضمير (Woodward,2020)، فالعزم سمة شخصية مركبة تعبر عن جهود الأفراد المتواصلة والتفانى لتحقيق الأهداف طويلة المدى. (Duckworth et al., 2007, 1088, .Duckworth & Quinn, 2009,167)

ويشير العزم إلى مستوى الدافع الذى يظهره الأفراد لأجل الوصول لأهدافهم على المستوى الطويل، ويعكس مستوى الشغف والمثابرة للأهداف طويلة المدى، ويتضمن العمل الجاد تجاه الأهداف الصعبة والحفاظ على الجهد والاهتمام على مر السنين على الرغم من الإخفاق والعقبات والتحديات (Hernandez et al.,2020:3142) وينظر إلى العزم الأكاديمي على أنه الحالة النفسية والقدرة على الحفاظ على الاهتمامات الشغوفة والجهد والمثابرة المستمرة من خلال السعي المستمر للتغلب على الإخفاقات، فالعزم قوة نفسية تحافظ على الدافع الحماسى والجهد المستمر من أجل الوصول إلى الأهداف الأكاديمية وتحقيق النجاح (Kim et al., 2020,, Yoon et al., 2020).

وتشير نتائج دراسة Duckworth et al., (2007) إلى أن العزم يعد من أهم المتغيرات المستخدمة في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي والمثابرة إلى جانب بعض العوامل المنبئة التقليدية مثل القدرات المعرفية، وحصة الذكاء (Duckworth & Quinn, 2009) كما أظهرت نتائج دراسة (Duckworth, et al, 2011) أن الطلاب الذين يتمتعون بالعزم هم الذين يثابرون من أجل القيام بالأنشطة المكلفون للقيام بها حتى وإن كان أداء هذه الأنشطة غير سار بالنسبة لهم، أو حتى وإن واجهتهم تحديات أثناء أدائها.

وتشير البحوث النفسية إلى أن العزم عبارة عن سمة إيجابية غير معرفية تدفع الأفراد إلى الشغف، والسعى الدائم لتحقيق أهداف معينة، وهو بمثابة حوافز قوية تزيد من دافعيتهم وجهودهم في التغلب على العقبات أو التحديات التي تواجههم في مساراتهم الأكاديمية، ويرتبط

مفهوم العزم بالعديد من المفاهيم السيكولوجية مثل المثابرة Perseverance، والصلابة Hardiness، والصمود Resilience، والطموح Ambition، والحاجة إلى الإنجاز Need for achievement، والإتقان Conscientiousness، وهذه المفاهيم ربما تصف الطريقة التي يتعامل بها الفرد في إنجاز مهامه وليست في تصنيف قدراته (Von Culin, Tsukayama & Duckworth, 2014;308).

ويعرف العزم الأكاديمي بأنه مزيج من الجهد والمثابرة في العمل الدؤوب والاتساق مع الاهتمام من أجل تحقيق أهداف طويلة الأمد، وله تأثيرات إيجابية على السلوكيات الأكاديمية للطلاب ونتائجهم، هو بمثابة الحصن الواقى للطلاب عندما يصابون بخيبة الأمل، ومشاعر الملل أو الانتكاسات التي قد تحدث لهم أثناء عمليات التعلم (Duckworth et al,2007).

مكونات العزم الأكاديمي:

تشير نتائج دراسة Duckworth & Quinn (2007) ، ودراسة Datu,et,al., (2016)، ودراسة Reed & Jeremiah (2017) إلى أن العزم الأكاديمي يقوم على بعدين أساسين هما:

١- **المثابرة**: وتعنى القدرة على تحمل ومواصلة وبذل الجهد في العمل رغم ما يصادف الفرد من متاعب ومثبطات، والحرص على تأجيل إشباع أهدافه الفورية من أجل تحقيق أهدافه طويلة الأمد، والالتزام بأداء المهمة المكلف بها دون أن يستلم بسهولة، والحماس لأداء ما يطلب منه وعدم تركه قبل الانتهاء من إنجازه رغم الصعوبات والعقبات.

٢- **الشغف**: هي سمة من سمات الطلاب الذين يتمتعون بالعزم الأكاديمي، وتتمثل في شعور الطلاب بالحماس والبهجة دائماً، وتكريس حياتهم في تحقيق أحلامهم، وإحاطة أنفسهم بالأعمال التي يحبونها، والتفكير بطريقة إيجابية لتحسين عملهم، والاستمرار فيه وإيجاد الحلول للحواجز التي تصادف تحقيق أحلامهم، كم أنهم مستعدون لتحمل المخاطر، وإيجاد الوقت دائماً لمتابعة أحلامهم، وتنمية مواهبهم، كما أنهم لا يعرفون الاستسلام، ولديهم تركيز عال، وعدم اهتمامهم بالأمور الثانوية، والتغلب على فشلهم، وبالتالي فإن

العزم الأكاديمي ينمو ويتطور مع الزمن، وأن هذه المكونات تعد من العوامل المؤثرة والمساهمة في نجاح الطلاب وزيادة تحصيلهم الأكاديمي.

الأسس النفسية التي يقوم عليها العزم الأكاديمي.

يقوم العزم الأكاديمي على أربعة أسس نفسية هي:

١- الاهتمامات: حيث تتطلب وجود كمية من الشغف، فالطلاب الذين يتمتعون بالعزم الأكاديمي نجدهم شغوفين بالأشياء التي يقومون بأدائها.
٢- الممارسة: وتعنى التحسن المستمر في أداء الطلاب بغض النظر عن مستوى الكفاءة الذى حققوه، فالممارسة تسهم في زيادة إتقان الفرد لمهارته، بل وتساعده على تخطى مستويات المهارة الخاصة به.
٣- الغرض: فالهدف أو الغرض من أداء الطالب للمهمة يجعله يستمر قدماً في أدائها، كما أن الهدف يسهم في حث الفرد نفسه على تقديم المزيد من الجهد من أجل سعادة الآخرين فضلاً عن سعادة ذاته.
٤- الأمل: فالأمل يساعد الطلاب في التطلع للمستقبل، وتخطى العقبات، ورؤية أهدافهم وهى تتحقق أمام أعينهم (Reed & Jeremiah,2017,252).

يتشابه مفهوم العزم كعامل وقائى مع بعض المفاهيم النفسية مثل الصلابة، إلا أنها تختلف عن العزم في أنها تتضمن بعض مهارات صنع القرار والانفتاح لتعديل الخطط الأصلية عند مواجهة العقبات، لذا فإن مرتفعى الصلابة لديهم القدرة على تحديد الأفعال البديلة في المواقف الصعبة واختيار البدائل لتغيير خطط المسار، وعلى العكس فإن مرتفعى العزم يتمسكون بالخطط التي تم تحديدها ولا ينحرفون عنها (Black,2014)، ويختلف العزم عن الصمود، فالعزم لا يعبر عن القدرة على الصمود لمواجهة الفشل أو المحن فحسب وإنما يتضمن المثابرة والالتزام العميق تجاه الأهداف لمدة زمنية طويلة (Lucky et al.,2022)، ويتشابه العزم مع بعض خصائص يقظة الضمير مثل الضبط الذاتي والانضباط والاندفاع المنخفض إلا أن العزم يتضمن الشغف والجهد والدافعية (Singh & Chukkali, 2021)،

ويختلف العزم عن التدفق حيث يتضمن التدفق حالة تركيز وإندماج تام في أنشطة محببة، أما العزم فيعكس السعي والتحمل على الرغم من مواجهة الألم (Woodward,2020).

العلاقة بين العزم الأكاديمي وعقلية النمو.

لقد ثبت أن للعزم الأكاديمي تأثيرًا إيجابيًا إحصائيًا على الأداء الأكاديمي والإنجاز (Lim 2017b)، والمشاركة(Tang, Wang, Guo, and Salmela-Aro 2019) ، وعقلية النمو (Hodge, Wright, and Bennette 2018; Zhao, Niu، Hou ، Zeng، Xu، (Peng and Yu,2018، والمرونة (Yeager and Dweck 2012) ، ورأس المال النفسي(Luthans, Luthans, and Chaffin 2019).

وجدت دراسة .(2020) .Kim, K. T أن العزم الأكاديمي توسط بشكل سلبي العلاقة بين عقلية النمو والإرهاق الأكاديمي، مما يعني أن العزم الأكاديمي يمكن أن تلعب دورًا محددًا كمتغير نفسي إيجابي يمكن أن يخفف أو يمنع الإرهاق الأكاديمي وبالتالي، ينبغي توفير البرامج والاستشارات الموجهة نحو تعزيز العزم الأكاديمي إلى جانب عقلية النمو لتقليل أو منع الإرهاق الأكاديمي تملأ هذه الدراسة فراغًا في الأدبيات المتعلقة بالعزم الأكاديمي وعقلية النمو في استهداف الإرهاق الأكاديمي بين طلاب المدارس الثانوية الذين يستعدون لامتحانات القبول بالجامعات.

وأشارت دراسة (2007) ,.Duckworth, et, al أنه في السنوات الأخيرة، أولت معظم المدارس اهتمامًا كبيرًا بالعزم، والتي قد تلعب دورًا مؤثرًا باعتبارها سمة شخصية غير معرفية تربط عقلية النمو والتأخر الأكاديمي، كما حددها فإن العزم يسمح للفرد بمواصلة تحقيق أهداف طويلة المدى على مدى فترة ممتدة وإظهار مستوى عالٍ من الاهتمام أو الحماس لها طوال الفترة.

حيث يواجه الطلاب عددًا كبيرًا من التحديات في دراستهم الجامعية، على سبيل المثال نقص الدعم، مما يجعل المثابرة أمرًا صعبًا في بعض الأحيان ومع ذلك، في بيئة أكاديمية تعلم المثابرة وتعزز النمو، يمكن للطلاب أن يتعلموا المثابرة أولئك الذين يعتقدون أن الذكاء ثابت

ولا يمكن تغييره يبذلون جهدًا أقل لتحقيق النجاح في حين يبدو أن الطلاب الذين يثابرون عندما يواجهون التحديات والشدائد يتمتعون بما تسميه Angela Duckworth "العزيمة" هذه هي الفكرة وراء عقلية النمو في التعلم وفقًا (1999,2007,2010) ,Dweck وأشار كلاً من (2007 Duckworth, Peterson, Matthews, and Kelly). يمكن تعريف العزيمة بأنها "... الشغف والمثابرة لتحقيق أهداف طويلة المدى.

وأشارت دراسة Zhao, Y., Gengfeng, N., Hanchao, H. , Zeng, G., Xu, L., Peng, K., & Yu, F. (2018). أن عقلية النمو والعزيمة اجتذبت الكثير من الاهتمام في الأبحاث التعليمية مؤخرًا .ومع ذلك، فإن الآليات الأساسية التي تربط هذه المتغيرات ببعضها البعض وكذلك بالمتغيرات الأخرى تظل غير واضحة إلى حد كبير .تبحث هذه الدراسة في العلاقات بين عقلية النمو ودوافع التعلم والعزيمة قمنا بتوظيف ما مجموعه ١٨٤٢ طالبًا (٨٨٤ ذكرًا و٩٥٨ أنثى) من الصف الثالث إلى الصف التاسع في إحدى المدن الصينية أظهرت نتائج نموذج تحليل المسار الذي يحلل استجابات الطلاب أن دوافع التعلم تتوسط جزئيًا في العلاقة بين عقلية النمو والعزيمة .على وجه التحديد، يرتبط التحفيز الداخلي والتنظيم المحدد للدوافع الخارجية بشكل إيجابي بعقلية النمو والعزم، في حين يرتبط التنظيم الخارجي للدوافع الخارجية سلبًا بهما، بالإضافة إلى ذلك، لا يرتبط التنظيم المُقدم للدوافع الخارجية بهذين المتغيرين، تعزز هذه الدراسة فهم الآليات الأساسية التي من خلالها تؤثر عقلية النمو والعزيمة بشكل إيجابي على التعليم.

مما سبق عرضه يتضح أن هناك علاقات غنية وديناميكية بين عقلية النمو ودوافع التعلم والعزيمة .فعقلية النمو تعزز الدوافع المستقلة، وعقلية الثبات تعزز الدوافع الخاضعة للرقابة، وعقلية النمو تجعل الناس ينظرون إلى السمات على أنها مرنة من خلال الجهد وتسهل إحساسًا أكبر بالسيطرة.

وفى النهاية في بيئة الجامعة، غالبًا ما يتخلى الطلاب عن المحاولة ويتسربون؛ في بعض الأحيان دون سابق إنذار فمن أجل زيادة معدل الاحتفاظ بالطلاب، ومساعدة الطلاب على المثابرة عند ظهور التحديات، وزيادة التعلم، قد يكون أعضاء هيئة التدريس في وضع

يسمح لهم بخلق بيئة يتم فيها تعزيز عقلية النمو والعزيمة حيث يمكن لأعضاء هيئة التدريس مساعدة الطلاب على تطوير العزيمة وعقلية النمو لزيادة فرصهم في الوصول إلى الأهداف طويلة المدى، من خلال استيعاب الدافع للاستمرار (Duckworth, Peterson, Matthews, & Kelly, 2007:1089) تم تطوير مقياس العزم لقياس خصائص العزم . يمكن استخدام المقياس لمساعدة المعلمين على تعليم الطلاب كيفية قياس مستويات العزم لديهم والتفكير فيها، لذا يجب على المعلمين إنشاء بيئات تعليمية لمساعدة الطلاب على المثابرة والازدهار، تكون فيها العزيمة هي إحدى الخصائص التي يمكن تطويرها لمساعدة طلاب الجامعات على تغيير تصوراتهم حول ثبات الذكاء.

فروض البحث:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدى للعزم الأكاديمي (أبعاد ودرجة كلية) لدى عينة من طلاب الجامعة المُعرَّضين للخطر الأكاديمي تبعاً لمتغير النوع (ذكر/ أنثى).
٢. توجد فروق دلالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى للعزم الأكاديمي (أبعاد ودرجة كلية) لدى عينة من طلاب الجامعة المُعرَّضين للخطر الأكاديمي لصالح القياس البعدى.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعى للعزم الأكاديمي (أبعاد ودرجة كلية) لدى عينة من طلاب الجامعة المُعرَّضين للخطر الأكاديمي ..

إجراءات البحث:

١ – منهج البحث:

نظراً لطبيعة البحث الحالي وأهدافه، اعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبى ذي المجموعة الواحدة، حيث تم تقديم المعالجة التجريبية (البرنامج التدريبي المستند إلى مفاهيم عقلية النمو للمجموعة التجريبية).

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

٢- متغيرات البحث:

- **المتغير المستقل: البرنامج التدريبي المستند إلى مفاهيم عقلية النمو.**
- **المتغير التابع: العزم الأكاديمي.**

٢ – حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على دراسة برنامج تدريبي مستند إلى مفاهيم عقلية النمو في تنمية العزم الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة المُعرَّضين للخطر الأكاديمي، وقام الباحث بتقسيم متغير البحث (العزم الأكاديمي) إلى بعدين، وذلك بناء على التراث النفسي والدراسات السابقة التي اهتمت بهذا المتغير علماً بأن هذين البعدين تمثل المتغيرات التي التزم الباحث بتنميتها لدى أفراد العينة من خلال البرنامج التدريبي، وهو العزم الأكاديمي وأبعاده المتمثلة في (المثابرة، الشغف).**
- **الحدود البشرية: يقتصر البحث الحالي على عينة من طلاب جامعة جنوب الوادي فرع الغردقة.**
- **الحدود الزمنية: تم طبق البحث في الفصل الدراسى الأول من العام الجامعى ٢٠٢٣/٢٠٢٤، خلال تسعة أسابيع بمعدل جلستين أسبوعياً.**
- **الحدود المكانية: طبق البحث بكليتى الألسن والحاسبات والذكاء الاصطناعي بالغردقة جامعة جنوب الوادى.**

٣- مجتمع وعينة البحث: تكون مجتمع البحث من جميع الطلاب المقيدون بكليتى الألسن والحاسبات والذكاء الاصطناعي بالغردقة جامعة جنوب الوادى بالعام الجامعى (٢٠٢٣/٢٠٢٤)، وتم اشتقاق عينة البحث بطريقة مقصودة من طلاب الفرقة الثانية والثالثة والرابعة المُعرَّضين للخطر الأكاديمي والذى يقل المعدل التراكمي للطالب (GPA) عن (٢) وبلغ عددهم ٣٧ طالب وطالبة بمتوسط عمر زمنى (٢٠.٣٦ ± ٠.٥٣) عاماً، حيث تم تطبيق مقياس العزم الأكاديمي عليهم واستقر الباحث على الطلاب ذوى العزم الأكاديمي المنخفض من خلال درجة القطع وهى قيمة المتوسط الحسابى لأداء المجموعة مطروح منه الانحراف المعيارى وهكذا استقرت عينة البحث على المجموعة التجريبية

المكونة من عدد (٦) ذكور و(٩) أنثى بإجمالي (١٥) طالباً ممن اكملوا الاستجابة على أدوات البحث.

٤- أدوات البحث:

أولاً: مقياس العزم الأكاديمي: إعداد: الباحث

الهدف من المقياس ووصفه:

يهدف المقياس إلى قياس العزم الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة المُعرَّضين للخطر الأكاديمي.

خطوات إعداد المقياس: لبناء هذا المقياس، من خلال الاطلاع على الأدب التربوى، والرجوع إلى الأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت العزم الأكاديمي والمثابرة والشغف مثل دراسة Duckworth, (2007)، ودراسة (Porter,2019)، ودراسة محمد يحيى ناصف (٢٠١٨) ودراسة Cavazos Vela, Hinojosa & Karaman, 2018 ودراسة عبد الله العصيمى وحسن الحميدى (٢٠٢٢)، مع إعادة بناء الفقرات وصياغتها لتناسب أهداف البحث حيث تكون المقياس من (٢٥) مفردة، والمطلوب من المستجيب وضع تقدير (١-٥) وفقاً لمقياس ليكرت الخماسى، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس العزم الأكاديمي كما يلى:

الخصائص السيكومترية:

أولاً: صدق المقياس:

(أ) **صدق التحليل العاملى:** لحساب الصدق العاملى للمقياس تم تطبيقه على عينة مكونة (١٠٠) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث التحليل العاملى التوكيدى Confirmatory Factorial Analysis لتقييم الصدق العاملى للمقياس بطريقة المكونات الأساسية من الدرجة الأولى مع التدوير المتعامد بطريقة تدوير المحاور فاريماكس Varimax Rotation كما استخدم الباحث اختبار بارتلت Bartlett's Test of Sphericity للتأكد من أن مصفوفة الارتباط لا تساوى مصفوفة الوحدة وكانت نتيجة اختبار بارتلت Bartlett's Test دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ وتم أخذ التشبعات وفقاً لمحك

جيلفورد ≤ ±٠.٣ ويبين جدول (١) نتائج التحليل العاملى التوكيدى لمقياس العزم الأكاديمي.

جدول (١)

نتائج التحليل العاملى التوكيدى لمقياس العزم الأكاديمي (ن=١٠٠)

التسلسل	نسب التشبع		نسبة الشيوع
	١	٢	
مفردة ١		٠.٦١٨	٠.٣٨٠
مفردة ٢	٠.٦٥٠		٠.٤٢٠
مفردة ٣	٠.٦٦١		٠.٧٦٠
مفردة ٤		٠.٤٥٦	٠.٢١٠
مفردة ٥	٠.٥٦٠		٠.٣١٠
مفردة ٦		٠.٤٩٧	٠.٢٥٠
مفردة ٧	٠.٤٥٣		٠.٢١٠
مفردة ٨	٠.٥٣٩		٠.٢٩٠
مفردة ٩	٠.٤٦٢		٠.٣٨٠
مفردة ١٠		٠.٥٨٥	٠.٣٤٠
مفردة ١١	٠.٤٧٢		٠.٢٢٠
مفردة ١٢	٠.٦١٠		٠.٥٩٠
مفردة ١٣		٠.٤٦٨	٠.٤٠٠
مفردة ١٤		٠.٧٦٢	٠.٥٨٠
مفردة ١٥	٠.٥٦٨		٠.٤٩٠
مفردة ١٦		٠.٦٥٣	٠.٤٣٠
مفردة ١٧	٠.٦٥٦		٠.٤٣٠
مفردة ١٨		٠.٥٤٧	٠.٣٠٠
مفردة ١٩		٠.٦٧٤	٠.٤٥٠
مفردة ٢٠	٠.٦٢٥-		٠.٦٦٠
مفردة ٢١	٠.٥٤٦		٠.٤٨٠
مفردة ٢٢		٠.٦٩٠	٠.٤٨٠
مفردة ٢٣	٠.٦٦٤		٠.٤٤٠
مفردة ٢٤		٠.٤٥٠	٠.٣٨٠
مفردة ٢٥		٠.٦٣١	٠.٤٠٠
الجذر الكامن	٦.٧١٨	٦.٥٦٦	
نسبة التباين	٢٦.٨٧٤	٢٦.٢٦٤	
نسبة التباين المجمع	٥٣.١٣٨		

من الجدول (١) يمكن استخلاص العوامل التالية:

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

١- العامل الأول: تشبع بهذا العامل (١٣) مفردة، تراوحت تشبعاتها من (٠.٤٥٣) : (٠.٦٦٤) ونسبة تباين مفسر مقدارها (٢٦.٨٧٤ ٪) من نسبة التباين الكلى للمصفوفة، والجذر الكامن لهذا العامل (٦.٧١٨) ومعظم مفردات هذا العامل الأكثر تشبعاً تدور حول السعي نحو الأهداف عبر الزمن والسياقات والحماس الأكاديمي، وهو شغف بالتحدى والصعوبة في تحقيق الأهداف الأكاديمية لذلك فقد سمى هذا العامل بـ الشغف.

٢- العامل الثانى: تشبع بهذا العامل (١٢) مفردة، تراوحت تشبعاتها من (٠.٤٥٠): (٠.٧٦٢) ونسبة تباين مفسر مقدارها (٢٦.٢٦٤ ٪) من نسبة التباين الكلى للمصفوفة، والجذر الكامن لهذا العامل (٦.٥٦٦) ومعظم مفردات هذا العامل الأكثر تشبعاً تدور حول السعي المستمر للتغلب على الإخفاقات والإحباطات التي يواجهها الفرد في مساره الأكاديمي وتتضمن مجموداً شاقاً ومجهداً نحو تحقيق الأهداف على الرغم من المصاعب التي تقابله، لذلك فقد سمى هذا العامل بـ المثابرة.

ثانياً: ثبات المقياس:

(أ) الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ:

قام الباحث بحساب ثبات مقياس العزم الأكاديمي بعد تطبيقه على عينة مكونة من (١٠٠) طالباً وطالبة، باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، والنتائج يوضحها جدول (٢):

جدول (٢)

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمفردات مقياس العزم الأكاديمي (ن=١٠٠)

المفردة	معامل ثبات المقياس بعد حذف درجة المفردة	المفردة	معامل ثبات المقياس بعد حذف درجة المفردة
	البعد الأول المثابرة		البعد الأول الشغف
١	٠.٦١٩**	١	٠.٨٠٦**
٢	٠.٧٠٨**	٢	٠.٨١٣**
٣	٠.٦١٢**	٣	٠.٦٢٠**
٤	٠.٨١٩**	٤	٠.٨٤٥**
٥	٠.٥٦٧**	٥	٠.٧٤٩**
٦	٠.٦٣٣**	٦	٠.٦٧٢**
٧	٠.٥٨٠**	٧	٠.٦٤٨**

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

٨	**٠.٨٢٥	٨	**٠.٦٣٦
٩	**٠.٥٩٠	٩	**٠.٥٨٦
١٠	**٠.٦٣٣	١٠	**٠.٦١٢
١١	**٠.٦٥٣	١١	**٠.٧٨٠
١٢	**٠.٦٦٨	١٢	**٠.٧٤٦
		١٣	**٠.٦٤٤
معامل ثبات المقياس ككل			**٠.٨٦٠

وبتضح من جدول (٢) أن مفردات مقياس العزم الأكاديمي يقل معامل ثباتها عن قيمة معامل ثبات المقياس ككل والذى بلغ قيمته (٠.٨٦٠).

(ب) الثبات بطريقة إعادة التطبيق: قام الباحث بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة التطبيق بعد تطبيق المقياس على عينة مكونة من (١٠٠) طالباً وطالبة بفاصل زمنى ٢١ يوماً، وبلغت قيم معاملات ثبات أبعاد المقياس (المثابرة- الشغف) على الترتيب (٠.٨٥٢- ٠.٨٣٢)، في حين بلغت للمقياس ككل (٠.٨٧٤)، وهى قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ثالثاً: الاتساق الداخلي:

(أ) الاتساق الداخلي لمفردات المقياس وذلك من خلاب حساب:

معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لمقياس العزم الأكاديمي، والنتائج يوضحها جدول (٣):

جدول (٣)

معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس (ن=١٠٠)

المفردة	معامل الارتباط		المفردة	معامل الارتباط	
	بالبعد	بالدرجة الكلية		بالبعد	بالدرجة الكلية
	البعد الأول المثابرة			البعد الثانى: الشغف	
١	**٠.٦٨٩	**٠.٧٢٢	١	**٠.٦٤٠	**٠.٤٦٨
٢	**٠.٥٨٣	**٠.٤٩٥	٢	**٠.٥٥١	**٠.٧٤٣
٣	**٠.٥٢٥	**٠.٤٨٩	٣	**٠.٦٢٠	**٠.٦٣٠
٤	**٠.٥١٩	**٠.٤٨٥	٤	**٠.٤٨٥	**٠.٤٦٩
٥	**٠.٥٦٧	**٠.٥٨٢	٥	**٠.٤٩٣	**٠.٥٩٣
٦	**٠.٥١٧	**٠.٥٤١	٦	**٠.٦٧٢	**٠.٥١٣
٧	**٠.٥٨٠	**٠.٥٨٣	٧	**٠.٤٦٩	**٠.٤٨٦
٨	**٠.٤٩٨	**٠.٦١٢	٨	**٠.٦٣٦	**٠.٥٦٠

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

المفردة	معامل الارتباط		المفردة	معامل الارتباط	
	بالبعد	بالدرجة الكلية		بالبعد	بالدرجة الكلية
	البعد الأول المثابرة			البعد الثانى: الشغف	
٩	**٠.٥٢٩	**٠.٥٧٢	٩	**٠.٥٤٨	**٠.٤٥٦
١٠	**٠.٦٣٣	**٠.٧١٨	١٠	**٠.٦١٢	**٠.٤٨٣
١١	**٠.٥٦٣	**٠.٥٨٦	١١	**٠.٤٩٠	**٠.٨٤٣
١٢	**٠.٦٦٨	**٠.٥٧٣	١٢	**٠.٤٧٦	**٠.٤٧٥
			١٣	**٠.٦٤٤	**٠.٥٧٥

يتضح من جدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة وبين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لمقياس العزم الأكاديمي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١).

(ب) الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس: وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد، والدرجة الكلية لمقياس العزم الأكاديمي، حيث بلغت معاملات ارتباط أبعاد المقياس (المثابرة – الشغف) بالدرجة الكلية للمقياس على الترتيب (٠.٧٦٣- ٠.٧٦٩) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١).

الصورة النهائية لمقياس العزم الأكاديمي: يتكون المقياس في صورته النهائية من خمس وعشرين " ٢٥ " فقرة ، تتوزع فقرات المقياس على بعدين هما الشغف والمثابرة والجدول (٤) يوضح أبعاد المقياس والفقرات التي يتضمنها كل بعد.

جدول (٤)

توزيع فقرات مقياس العزم الأكاديمي على بعديه

م	أبعاد المقياس	الفقرات المنتمية للبعد	عدد الفقرات
١	الشغف	٢، ٣، ٥، ٧، ٨، ٩، ١١، ١٢، ١٥، ١٧، ٢٠، ٢١، ٢٣	١٣
٢	المثابرة	١، ٤، ٦، ١٠، ١٣، ١٤، ١٦، ١٨، ١٩، ٢٢، ٢٤، ٢٥	١٢

تصحيح مقياس العزم الأكاديمي:

اعتمد الباحث فى تصحيح المقياس طبقاً لطريقة *ليكرت* *Likert* ذات التدرج الخماسى بحيث يختار الطالب بديل من البدائل الخمسة للعبارات وهى على الترتيب : (دائماً = ٥– غالباً =٤– أحياناً = ٣– نادراً =٢– أبداً=)١ ، وتم تحديد مستوى العزم الأكاديمي

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

للطالب من خلال المجموع الكلى لاستجاباته على فقرات المقياس. ومن ثم فإن أقصى درجة للاستجابة هي (٢٥× ٥=١٢٥) وأقل درجة هي (٢٥× ١=٢٥) وعلية يتم تحديد موقف الطالب من خلال درجة اقترابه من الحد الأعلى يعنى أن درجة العزم الأكاديمي لديه عالية، واقترابه من الحد الأدنى يعنى تدنى درجة العزم الأكاديمي لديه.

ثانياً: البرنامج التدريبي المستند إلى مفاهيم عقلية النمو: (ملحق ٢)

التعريف بالبرنامج:

ينطوى هذا البرنامج على مجموعة من المعارف والخبرات التعليمية في ضوء مفاهيم عقلية النمو والمراد اكسابها لعينة من طلاب الجامعة المُعرَّضين للخطر الأكاديمي من خلال مجموعة من الجلسات والمهام والأنشطة المختلفة؛ بهدف تنمية العزم الأكاديمي لديهم.

١- أسس البرنامج:

- الأساس الأول: البرنامج الناجح يستهدف ما هو كائن الآن ليصل بالفرد إلى ما ينبغى أن يكون عليه من كفاءة وفعالية وتأثير لمصلحته وتعامله مع الآخرين.
- الأساس الثانى: يتمثل فى أن الخبرات الإيجابية يجب أن تُعلّم وتُكْتسب.
- أما الأساس الثالث: فيتمثل في الموضوعات العلمية الجديدة التي دعت إليها الأديان وعلوم الأخلاق وعلم النفس الإنساني، والتي بلورها علماء علم النفس الإيجابي ويرون ضرورة التركيز عليها ودراستها علمياً وبمناهج بحث متقدمة، وهذه الموضوعات هي:
  - الحكمة والمعرفة. -الشجاعة. - الحب والإنسانية. -العدالة.
  - السيطرة على النفس. - الروحانية والسمو.

وقد راعى الباحث أثناء تصميم وبناء البرنامج بعض الاعتبارات لضمان فعالية البرنامج:

(أ) العمر الزمنى المناسب في البرنامج والخصائص النمائية للمرحلة.

(ب) خصائص الفئة المستهدفة.

(ج) نوع وطبيعة المشكلة التي يعانى منها المشاركين في البرنامج.

(د) أن يكون البرنامج واقعياً وفى حدود الإمكانات المتاحة والممكنة.

(ه) الخصائص البيئية والثقافية للمشاركين.

٢- مصادر إعداد البرنامج:

قبل الشروع فى صياغة مقترحة للبرنامج قام الباحث بالاطلاع على بعض المحاولات السابقة في هذا المجال مثل Yilmaz, (2022), Kaya, S., & Karakoc, D. (2022), Lin ,W.; Yin, H.; Liu, Z. (2022), Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019) بالإضافة إلى بعض الدراسات العربية مثل: أسماء محمد عبد الكريم، ثائر أحمد غبارى (٢٠٢٠)، على سليمان الصوالحة و هيثم مصطفى و موسى عبد القادر و يسرى راشد (٢٠٢٣) حيث تم عرض البرنامج في صورته الأولية على عدد من أساتذة علم النفس والصحة النفسية فى الجامعات المصرية، وذلك بهدف التحقق من ملاءمة البرنامج لأفراد المجموعة التجريبية، وصحة الإجراءات التطبيقية للبرنامج.

٣- خطوات بناء البرنامج:

أ- **أهداف البرنامج:**

- الهدف العام: يهدف البرنامج الحالى من خلال فنياته وإجراءاته وأنشطته إلى تنمية العزم الأكاديمي لدى عينة من (الطلاب المُعرَّضون للخطر الأكاديمي بكليتي: الألسن والحاسبات والذكاء الاصطناعي بالغردقة.)
- **الأهداف الإجرائية:**

- إكساب الطلاب المُعرَّضين للخطر الأكاديمي من طلبة الجامعة معارف ومفاهيم ومهارات حول نظرية عقلية النمو ومدى اسهامها في التغلب على الظروف المحيطة بهم لتحقيق انجازاتهم في مساراتهم الأكاديمية.
- تنمية العزم الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وخاصة الفئة المعرضة للخطر الأكاديمي.
- تطوير الشغف لدى الطلاب المُعرَّضين للخطر الأكاديمي من طلبة الجامعة.
- تعزيز المثابرة الطلاب المُعرَّضين للخطر الأكاديمي من طلبة الجامعة.
- تنمية التركيز على الفعالية الذاتية الطلاب المُعرَّضين للخطر الأكاديمي من طلبة الجامعة.
- إكساب المشاركين معلومات حول ماهية قلق التعلم وسببه في الموقف الأكاديمي الذى يعانوا منه.

ب- الفئة المستهدفة:

يطبق البرنامج على عينة من الطلاب المُعرَّضين للخطر الأكاديمي بلغ عددها ١٥ طالبا.

ج- التعليمات العامة للبرنامج:

- **يتم تنفيذ البرنامج فى جو يتسم بالتنظيم والإضاءة الجيدة. - يسود الجلسات جو من الراحة والود.**
- **الالتزام كلما أمكن بالوقت المحدد للجلسة.**
- **توضيح المهام التى سيقوم بها أفراد عينة البرنامج وكذلك تنظيم المهام الملقاة على عاتقه.**
- **كتابة وقائع الجلسات بعد الانتهاء منها مباشرة.**

ذ- الوسائل المتاحة لتنفيذ البرنامج:

- **أجهزة عرض (كمبيوتر، داتا شو، فيديو). - لوحات إرشادية.**
- **أوراق وأقلام وصحف للمسابقات والتعبير عن الذات.**
- **معززات متنوعة حسب رغبات المشاركين.**

٥- الحدود المكانية للبرنامج:

تختلف الحدود المكانية لتنفيذ البرنامج تبعاً للأهداف المرجوة من كل جلسة من جلسات البرنامج، فجلسات المناقشة والمحاضرة تتم فى القاعات أو المكتبة، أما جلسات المشى التأملى تتم فى ملعب الكلية أو أى مكان مناسب.. الخ.

و- الحدود الزمانية للبرنامج:

يستغرق التنفيذ والإنهاء (١٨ جلسة) للبرنامج محل الدراسة، بواقع جلستين أسبوعيا، واستغرق تنفيذ البرنامج تسعة أسابيع باستثناء الأسبوع الأخير تم خلاله تطبيق جلسة واحدة فقط؛ أما المدة الزمنية لكل لجلسة تتراوح ما بين (٣٠ إلى ٤٥ دقيقة)؛ والجلسات التى تستغرق مدتها الزمنية ٤٥ دقيقة تتخللها أنشطة ترفيهية.

٤- المخطط العام للبرنامج:

يوضح جدول (٥) بيان بالمخطط العام للبرنامج؛ حيث اشتمل على الفنيات التالية:

(أ) فنية الوعى بالخبرات الحسية. **(ب) فنية التنفس المتعقل.**

(ج). فنية التفكير التأملى **(د) فنية التفكير القائم على الحوار.**

(هـ) فنية المناقشات الجماعية. **(و) المحاضرة.**

(ز) النمذجة. **(ح) الواجبات المنزلية.**

جدول (٥)

مخطط جلسات البرنامج

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	هدف الجلسة	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
١	التعارف وبناء الثقة	التعارف بين الباحث وأعضاء المجموعة التجريبية والتعريف بالبرنامج التدريبي.	الحوار والنقاش، التغذية الراجعة، النمذجة ولعب الأدوار، التلخيص.	٤٥ دقيقة
٢	عقلية النمو	إكساب المشاركين معلومات حول ماهية العقلية، عقلية الثبات، عقلية النمو.	الحوار والنقاش، التغذية الراجعة، النمذجة ولعب الأدوار، التلخيص.	٤٥ دقيقة
٣	قلق التعلم	إكساب المشاركين معلومات حول ماهية قلق التعلم.	الحوار والنقاش، التغذية الراجعة، النمذجة ولعب الأدوار، التلخيص.	٤٥ دقيقة
٤	نظرية عقلية النمو كيف ندعم طلابنا ذوي الخطر الأكاديمي	إكساب المشاركين كيف نطبق عقلية النمو في عملهم	الحوار والنقاش، التغذية الراجعة، النمذجة ولعب الأدوار، التلخيص.	٤٥ دقيقة
٥	الفاعلية الذاتية	إكساب المشاركين معلومات حول ماهية الفعالية الذاتية.	الحوار والنقاش، التغذية الراجعة، النمذجة ولعب الأدوار، التلخيص.	٤٥ دقيقة
٦	: أبدأ بنفسك	إكساب المشاركين كيف نطبق عقلية النمو في عملنا كمعلمين وفى عملنا اليومي ومع طلابنا وداخل الحصة ومع زملائنا في المدرسة ومع القيادات المدرسية	الحوار والنقاش، التغذية الراجعة، النمذجة ولعب الأدوار، التلخيص.	٤٥ دقيقة

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	هدف الجلسة	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
		المختلفة.		
٧	عقلية النمو مقابل الثبات	إكساب المشاركين كيفية تمييز المواقف التي فيها عقلية الثبات والمواقف التي يكون فيها عقلية النمو.	الحوار والنقاش، التغذية الراجعة، النمذجة ولعب الأدوار، التلخيص.	٤٥ دقيقة
٨	التعلم رحلة وليس وجهة	إكساب المشاركين وجهات النظر المختلفة حول التعلم.	الحوار والنقاش، التغذية الراجعة، النمذجة ولعب الأدوار، التلخيص.	٤٥ دقيقة
٩	تأكيدات الذات	إكساب المشاركين وجهات النظر المختلفة لتأكيد الذات الشخصية.	الحوار والنقاش، التغذية الراجعة، النمذجة ولعب الأدوار، التلخيص.	٤٥ دقيقة
١٠	المثابرة (١)	زيادة وعى المشاركين بالأفكار السلبية الخاطئة اللاعقلانية، والأحاديث السلبية المتعلقة بالخطر الأكاديمي، والعزم الأكاديمي مما له اثار شتى فى جوانب حياتهم.	الحوار والنقاش، النمذجة ولعب الأدوار، التلخيص. التحصين ضد التوتر	٤٥ دقيقة
١١	المثابرة (٢)	زيادة وعى المشاركين بالأفكار الإيجابية والبناءة، والأحاديث الذاتية الإيجابية، والعزم الأكاديمي مما له اثار شتى فى جوانب حياتهم.	الحوار والنقاش، النمذجة ولعب الأدوار، التلخيص. التحصين ضد التوتر	٤٥ دقيقة
١٢	توجهات الاتقان (١)	إكساب المشاركين مهارة حل المشكلات (تحديد المشكلة) للمساهمة فى تحسين العزم الأكاديمي.	الحوار والنقاش، النمذجة ولعب الأدوار، التلخيص. التدريب على حل المشكلات.	٤٥ دقيقة
١٣	توجهات الاتقان (٢)	إكساب المشاركين مهارة حل المشكلات (توليد البدائل، التقييم، التنفيذ) للمساهمة فى تحسين العزم الأكاديمي.	الحوار والنقاش، النمذجة ولعب الأدوار، التلخيص. التدريب على حل المشكلات.	٤٥ دقيقة

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	هدف الجلسة	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
١٤	(التدريب على الاسترخاء والتنفيس)	إكساب المشاركين مهارة المواجهة (الاسترخاء والتنفيس) لتنمية العزم الأكاديمي.	الحوار والنقاش، النمذجة ولعب الأدوار، التلخيص. التدريب مهارة الاسترخاء والتنفيس.	٤٥ دقيقة
١٥	مهارات التواصل	إكساب المشاركين مهارات التواصل الفعال لتحسين العزم الأكاديمي.	الحوار والنقاش، النمذجة ولعب الأدوار، التلخيص. التدريب على الاسترخاء والتنفيس.	٤٥ دقيقة
١٦	الختامية ١	إنهاء البرنامج وتقييمه.	الحوار والنقاش، التغذية الراجعة.	٣٠ دقيقة
١٧	التتبعية	تقييم مدى المحافظة على المكاسب العلاجية.	الحوار والنقاش، التغذية الراجعة.	٣٠ دقيقة

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث في التحليل الإحصائي للبيانات حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss, 20) حيث اعتمد (الباحث) على اختبار Wilcoxon Signed- Test. Ranks ويلكسون لعينة واحدة، وحجم التأثير مربع إيتا (η2).

نتائج البحث:

١-اختبار الفرض الأول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدى للعزم الأكاديمي (أبعاد ودرجة كلية) لدى عينة من طلاب الجامعة المُعرَّضين للخطر الأكاديمي تبعاً لمتغير النوع (ذكر/ أنثى).

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث مان ويتنى Mann-Whitney- U Test، والنتائج يوضحها جدول (٦):

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

جدول (٦) نتائج اختبار مان ويتنى لدلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدى لأبعاد العزم الأكاديمي ومجموعها الكلى تبعاً لمتغير (ذكر/ أنثى) (ن=١٥)

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	قيمة "U"	مستوى الدلالة
المثابرة	الذكور	٦	٥٠.٣٣	٢.٩٤	٨.٤٢	٥٠.٥٠	٠.٢٩٨	٢٤.٥٠	//٠.٧٧٦
	الإناث	٩	٤٩.٥٥	٤.٣٩	٧.٧٢	٦٩.٥٠			
الشغف	الذكور	٦	٥٤.١٦	٦.٦٤	٩.٨٣	٥٩.٠٠	١.٣٠٦	١٦.٠٠	//٠.١٩٢
	الإناث	٩	٤٩.٢٢	٢.٨١	٦.٧٨	٦١.٠٠			
العزم الأكاديمي ككل	الذكور	٦	١٠٤.٥٠	٦.٣٧	١٠.٠٨	٦٠.٥٠	١.٤٩٣	١٤.٥٠	//٠.١٣٥
	الإناث	٩	٩٨.٧٧	٢.٧٧	٦.٦١	٥٩.٥٠			

// غير دالة إحصائياً.

يتضح من جدول (٦) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدى لأبعاد العزم الأكاديمي (المثابرة- الشغف) ومجموعها الكلى تبعاً لمتغير النوع (ذكور – إناث) وبذلك يقبل الفرض الثانى.

وقد جاءت نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق بالعزم الأكاديمي والفروق بين الجنسين متسقة مع نتائج دراسة (Hodge et al., 2018) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العزم الأكاديمي بين الذكور والإناث، كما تناقضت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة (Cupitt & golshan, 2015) التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في العزم الأكاديمي لصالح الذكور، ودراستى (Kannangara et al., 2018; Clark et al., 2020) التي تشير نتائجهما إلى أن الفروق لصاح الإناث.

كما تشير دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في المثابرة مثل دراسات (Duckworth, et al.,2007; Duckworth & James, 2014) ويلاحظ في بعض العينات أن الإناث يحصلن على درجات أعلى بدرجة قليلة على مقياس العزم الأكاديمي عن درجات الذكور، ومع كل ذلك ليس هذا هو الحال دائماً في نتائج كل الدراسات، فالبيانات ليست قوية بما يكفى لاتخاذ قرار بهذا الشأن وهو وجود فرق موثوق في العزم بين الجنسين.

كما اتفقت نتائج البحث الحالي فيما يتعلق بعدم وجود فروق ما بين الذكور والإناث في العزم الأكاديمي مع ما جاءت به نتائج دراسة هناء محمد ذكى (٢٠٢١) من عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الذكور والإناث في العزم الأكاديمي.

إلى جانب ما أشارت إليه دراسة نصرة محمد عبد الحميد، إحسان نصر هنداوى (٢٠٢٣) من عدم وجود فرق دال إحصائياً تبعاً للنوع (ذكور وإناث) على مقياس العزم الأكاديمي (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائياً.

وقد تكون الأسباب الكامنة وراء نتيجة البحث الحالي أن الإناث في الفترة الحالية من القرن الثالث والعشرون أصبحن على نفس القدر من الكفاءة في بعض المهام والقدرات التي ترتبط ببذل مستوى متزايد من العزم الأكاديمي مثل تعدد المهام، وارتفاع مستوى الطموح، وكذلك المعاملة الوالدية وتغير نظرة المجتمع للإناث الذى أصبح يتيح للإناث كل الفرص ليصبحن أكثر عزماً وحماساً وتمسكاً بالأهداف ومثابرة ومواصلة السعي نحو تحقيق الأهداف المستقبلية، لذلك جاءت نتائج البحث الحالي بعدم وجود فروق بين الجنسين في العزم الأكاديمي، كما أن عامل العمر الزمنى وخاصة طلاب المرحلة الجامعية قد يلعب دوراً مهماً فهناك علاقة إيجابية بين العزم والعمر فكلما كان الفرد أكثر سناً كلما ارتفع مستوى العزم لديهم. وممكن تفسير هذه النتيجة أن كلا الجنسين من طلبة الجامعة يكون لديه نفس الشغف والمثابرة نحو الدراسة الحصول على درجة جامعية عالية، وإلا لم يكن ليقدم من البداية على الالتحاق بالجامعة ونفس الجنسين من الذكور والإناث يواجهون نفس العقبات والصعوبات منذ بداية التفكير في فكرة التعليم والحصول على الدرجة العلمية.

٢- اختبار الفرض الثانى:

" توجد فروق دلالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى للعزم الأكاديمي (أبعاد ودرجة كلية) لدى عينة من طلاب الجامعة المُعرَّضين للخطر الأكاديمي لصالح القياس البعدى .

". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدم اختبار ويلكوكسون للعينات المرتبطة Test. Wilcoxon Signed-Ranks لدلالة الفروق الإحصائية بين متوسطى رتب

درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى، ولحساب حجم أثر البرنامج التدريبي المستند إلى مفاهيم عقلية النمو في تنمية العزم الأكاديمي، تم إيجاد مربع إيتا (η2)، والنتائج يوضحها جدول (٧)، (٨):

جدول (٧) يوضح الإحصاء الوصفى

المتغيرات	القياس	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
المثابرة	القبلى	١٥	٣٦.٢٦	٥.٣٥
	البعدى	١٥	٤٩.٨٦	٣.٢١
الشغف	القبلى	١٥	٣٥.٥٣	٣.٥٢
	البعدى	١٥	٥١.٢٠	٥.١٤
العزم الأكاديمي ككل	القبلى	١٥	٧١.٨٠	٨.٢٦
	البعدى	١٥	١٠١.٠٦	٥.١٢

جدول (٨) نتائج اختبار ويلكوكسون وقيم حجم التأثير لدلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى لأبعاد العزم الأكاديمي ومجموعها الكلى (ن=١٥).

المتغيرات	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة " Z "	الدلالة الإحصائية	حجم التأثير η2	
المثابرة	الرتب السالبة	[a]٠	٠.٠٠	٠.٠٠	**٣.٤١٦	٠.٠٠	٠.٨٨٢	مرتفع
	الرتب الموجبة	[b]١٥	٨.٠٠	١٢٠.٠٠				
	المحادية	[c]٠						
	الكل	١٥						
الشغف	الرتب السالبة	[d]٠	٠.٠٠	٠.٠٠	**٣.٤١٢	٠.٠٠	٠.٨٨٠	مرتفع
	الرتب الموجبة	[e]١٥	٨.٠٠	١٢٠.٠٠				
	المحادية	[f]٠						
	الكل	١٥						
العزم الأكاديمي ككل	الرتب السالبة	[g]٠	٠.٠٠	٠.٠٠	**٣.٤١١	٠.٠٠	٠.٨٨١	مرتفع
	الرتب الموجبة	[h]١٥	٨.٠٠	١٢٠.٠٠				
	المحادية	[i]٠						
	الكل	١٥						

يلاحظ من جدول (٨) أن قيم " Z" لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى في المثابرة ، والشغف ، والعزم الأكاديمي

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

بشكل إجمالي بلغت (٣.٤١٦)، (٣.٤١٢)، (٣.٤١١) على التوالي وهى قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح القياس البعدى.

ولحساب حجم التأثير للفروق بين متوسطات الرتب في القياسين القبلي والبعدي في اليقظة العقلية فقد تم استخدام المعادل (١).

$$ES = \frac{|Z|}{\sqrt{N}} \quad \text{.....} \quad (١)$$

حيث ES هو حجم التأثير ، Z هي القيمة المحسوبة من اختبار Wilcoxon، و N عدد الأزواج المرتبطة. وعلى الرغم من وجود N في المعادلة إلا أن قيمة حجم التأثير تبقى مستقلة عن حجم العينة، وذلك لأن Z تكون حساسة بالنسبة لحجم العينة وبالقسمة على $\sqrt{N}$ يتم إزالة تأثير حجم العينة من محصلة حجم التأثير حيث تتراوح قيم حجم التأثير من حيث القوة والضعف ما بين ٠.١٠ و٠.٢٩ للتأثير الضعيف، و٠.٣٠ و٠.٤٩ للتأثير المتوسط، وأكثر من ٠.٥٠ للتأثير الكبير.

وعند حساب حجم التأثير للفروق بين متوسطات الرتب في القياسين القبلي والبعدي في العزم الأكاديمي، كان حجم تأثير البرنامج علي العزم الأكاديمي وأبعاده على الترتيب (المثابرة، الشغف، المجموع الكلى) ES = (٠.٨٨٢، ٠.٨٨٠، ٠.٨٨١) وهي قيم كلها تدل على حجم تأثير مرتفع. مما يؤكد فعالية البرنامج.

وتشير هذه النتيجة إلى قبول الفرض الأول والذى ينص على أنه "توجد فروق دلالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى لأبعاد العزم الأكاديمي ومجموعها الكلى لدى عينة من طلاب الجامعة المُعرَّضين للخطر الأكاديمي تعزى للبرنامج التدريبي المستند على عقلية النمو.

حيث أظهرت نتائج البحث وجود حجم تأثير مرتفع للبرنامج التدريبي المستند لمفاهيم عقلية النمو في تحسين أبعاد العزم الأكاديمي ومجموعها الكلى لدى طلاب المجموعة التجريبية. بداية تتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات الى أشارت إلى العزم الأكاديمي للتحسين مثل دراسة (Lam, K.K.L., & Zhou, M., 2019)، ودراسة

(Woodward, L., 2020)، ودراسة (Hernandez, E., et al., 2020)، ودراسة (Yoon, S.et al., 2020)، ودراسة (Alzerwi, N., 2020)، ودراسة (Singh, S & Chukkali, S., 2021)، ودراسة (Tang, X. et al., 2021)، ودراسة علاء الدين عبد الحميد محمد (٢٠٢١)، ودراسة (Yaure, R. G.,et al., 2021)، ودراسة (Wang, L., 2021)، ودراسة هناء ذكى (٢٠٢١)، ودراسة أمنية حلمى (٢٠٢٢). وفى هذا الصدد أوصت دراسة كلاً من (Duckworth & Quinn, 2009; Ivcevic & Marc,2014) بأن تنمية العزم الأكاديمي يعد بمنزلة الحصن الواقى للطلاب عندما يصابون بخيبة الأمل، ومشاعر الملل أو الانتكاسات التي قد تحدث لهم أثناء عملية التعلم؛ حيث أن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات عالية من العزم الأكاديمي يتمتعون بمثابرة طويلة الأمد، والقدرة على بذل المزيد من الجهد لإتمام أهدافهم القصيرة أو الطويلة الأمد، وعلى النقيض فإن الطلاب الذين يتمتعون بمستوى منخفض من العزم الأكاديمي يحيدون عن تحقيق أهدافهم، أو اهتماماتهم، كما أنهم يتجنبون الصعوبات ويفشلون في إنهاء مهامهم.

كما أشارت دراسة (Duckworth & Yeager, 2015) إلى أن العزم الأكاديمي يمثل سمة إيجابية تدفع الطلاب إلى المثابرة والشغف، والسعى الدائم للتحقيق أهداف معينة، وهو بمنزلة حوافز قوية تزيد من دافعيتهم وجهودهم في التغلب على العقبات او التحديات التي تواجههم. وهذا ما يتفق مع نتائج البحث الحالي أن التدريب على عقلية النمو أدت إلى تنمية العزم الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة المُعرَّضين للخطر الأكاديمي. ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (Susan, 2017) التي بينت أن تقديم إستراتيجيات ومواد تدريسية يمكن أن تساعد الطالب على زيادة العزم الأكاديمي، والعقلية اليقظة كمفتاح أساسى للتأثير بنجاح في الأداء الأكاديمي، وكذلك دراسة (Bazelais, Lemay, Doleck, Hu, Vu & Yao, 2018) التي توصلت نتائجها إلى أن العزم الأكاديمي يعد من المنبئات القوية على النهوض الأكاديمي وتحسين الأداء الأكاديمي وهذا يتفق مع طبيعة عينة البحث الحالي من الطلاب المُعرَّضين للخطر الأكاديمي.

وهذا ما أشارت إليه دراسة (Haggar & Hamilton,2019) من وجود علاقة بين العزم الأكاديمي والانضباط الذاتي، وعن قدرة استخدام العزم الأكاديمي في التنبؤ بالانضباط الذاتي وتحقيق النهوض الأكاديمي وأن هذه المتغيرات تستخدم في تحسين التحصيل العلمى للطلاب. وهذا ما أكده طلاب المجموعة التجريبية أثناء تقييمهم للبرنامج بأن البرنامج التدريبي القائم على مفاهيم عقلية النمو نمى لديهم مهارات المثابرة وبذل المزيد من الجهد والإصرار والشغف على تحقيق أهدافهم والوصول إلى النتائج التي يرغبون فيها، كما أكدوا أن الأنشطة والمهام المتضمنة في نظرية عقلية النمو زادت من حماسهم وغيرت من نظرتهم لأنفسهم وقدراتهم. وقد أفاد أكثر من ٨٥% من المشاركين أن البرنامج التدريبي مكنهم من بذل جهد أكثر مما يبذلونه، وزاد لديهم الاهتمام والإصرار والشغف لمواصلة الأعمال والمهام التي يحبونها.

وبالنسبة إلى ما توصلت إليه نتائج البحث من وجود توجد فروق دلالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى لأبعاد العزم الأكاديمي ومجموعها الكلى لدى عينة من طلاب الجامعة المُعرَّضين للخطر الأكاديمي لصالح القياس البعدى، فيرجع ذلك إلى تركيز البرنامج على تعزيز هذه الأبعاد من حيث الأنشطة ونوعيتها التي تتضمنها جلسات البرنامج حيث ركزت جلسات البرنامج على تنمية الرغبة في التعلم، وإكساب المشاركين مهارات التعامل بنجاح مع العقبات والصعوبات الأكاديمية والتحديات التي تواجههم في حياتهم اليومية والجامعية، كما تناولت الجلسات أهمية المثابرة والشغف، وتوعية وإرشاد المشاركين على ربط المهام والأنشطة التي يقومون بها بأهدافهم المستقبلية.

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع ما توصلت إليه الدراسات من فاعلية البرامج والأنشطة الإرشادية والتدريبية على تنمية العزم الأكاديمي؛ حيث توصلت دراسة Shaw, (2017) إلى دعم الاستقلالية يساعد في تعزيز العزم الأكاديمي لدى الطلاب، كما توصلت دراسة Susan, (2017) التي هدفت إلى قياس تأثير برنامج إرشادي قائم على النظريات الضمنية إلى أن

تعديل معتقدات الطلاب في قدراتهم ومواهبهم يزيد لديهم القدرة على بذل المزيد من الجهد والعزم الأكاديمي لمواجهة التحديات التي تواجههم في حياتهم اليومية والجامعية والمستقبلية.

٣- اختبار الفرض الثالث:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعى للعزم الأكاديمي (أبعاد ودرجة كلية) لدى عينة من طلاب الجامعة المُعرَّضين للخطر الأكاديمي .

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار Wilcoxon Signed-Ranks Test. ويلكوكسون لعينة واحدة، وحجم التأثير مربع إيتا (η2)، والنتائج يوضحها جدول (٩)،(١٠):

جدول (٩) يوضح الإحصاء الوصفى

المتغيرات	القياس	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
المثابرة	البعدى	١٥	٤٩.٨٦	٣.٢١
	التتبعى	١٥	٤٨.٧٣	٤.٢٢
الشغف	البعدى	١٥	٥١.٢٠	٥.١٤
	التتبعى	١٥	٥١.٨٦	٥.٠٤
العزم الأكاديمي ككل	البعدى	١٥	١٠١.٠٦	٥.١٢
	التتبعى	١٥	١٠٠.٦٠	٥.٤٥

جدول (١٠) نتائج اختبار ويلكوكسون وقيم حجم التأثير لدلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى لأبعاد العزم الأكاديمي ومجموعها الكلى (ن=١٥).

المتغيرات	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة " Z "	الدلالة الإحصائية
المثابرة	الرتب السالبة	[a]٣	٢.٠٠	٦.٠٠	١.٦٠٤	//٠.١٠٩
	الرتب الموجبة	[b]٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	المحادية	[c]١٢				
	الكل	١٥				
الشغف	الرتب السالبة	[d]٥	٤.٠٠	٢٠.٠٠	٠.٧٦٧	//٠.٤٤٣
	الرتب الموجبة	[e]٥	٧.٠٠	٣٥.٠٠		

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

المتغيرات	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة " Z "	الدلالة الإحصائية
	المحادية	[f]٥				
	الكل	١٥				
العزم الأكاديمي ككل	الرتب السالبة	[g]٧	٦.٠٧	٤٢.٥٠	٠.٢٧٥	//٠.٧٨٣
	الرتب الموجبة	[h]٥	٧.١٠	٣٥.٥٠		
	المحادية	[i]٣				
	الكل	١٥				

يتضح من جدول (١٠) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعى لأبعاد العزم الأكاديمي (المثابرة- الشغف) ومجموعها الكلى. وبذلك قبول الفرض الفرض الصفرى، وذلك يدل على ثبات فعالية تأثير البرنامج على عينة الدراسة.

ويعزو البحاث نتيجة البحث الحالي إلى نجاح البرنامج التدريبي القائم على مفاهيم نظرية عقلية النمو في مساعدة الطلاب المشاركين فيه على تطوير مجموعة من السمات الإيجابية حيث ساهم في تحسين مثابرتهم واهتمامهم والقدرة على السيطرة وعدم الاستسلام عند مواجهة المواقف والمشكلات الصعبة، والنظر إلى المواقف الصعبة من زوايا متعددة ومختلفة، والتفكير بأكثر من طريقة وبذل المزيد من الجهد لحل المشكلة كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أنشطة البرنامج التي أتاحت فرصاً عديدة للطلاب للتركيز على حل المشكلات الحياتية، كما أسهم البرنامج التدريبي في تحسين ثقة الطلاب في إمكانياتهم قدراتهم على النجاح.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في إطار أن مبادئ عقلية النمو تنمى لدى الطلاب المثابرة على أداء المهام وتحمل المسؤولية في تنفيذ الأنشطة، ويتيح للطلاب الفرصة لإظهار سلوك الشغف والمخاطرة. ويرى الباحث أن تلك الإمكانيات التي تتمتع بها مفاهيم عقلية النمو من شأتها تزيد من الدافعية لدى الطالب الجامعى وخاصة المعرض للخطر الأكاديمي وإلغاء قيده من خلال بذل المزيد من الجهد والمثابرة واعتقاداتهم بقدراتهم التي تجعلهم يحافظون على اهتمامهم بنفيذ المهام التي تستغرق مدى زمنياً طويلاً لتحقيق أهدافهم.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصلت إليه نتائج البحث الحالي، والتي أظهرت وجود فاعلية للبرنامج التدريبي المستند على مفاهيم عقلية النمو في تنمية العزم الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة المُعرَّضين للخطر الأكاديمي، يوصى البحث ما يلى:

١- **توجيه أنظار القائمين على تصميم المناهج والأنشطة التعليمية إلى أهمية مفاهيم نظرية النمو في سلوك الطلاب، وأنها تؤثر تأثيراً حقيقياً في أدائهم، ولا شك أن العديد من الطلاب يمتلكون طاقات معرفية عالية للنحاج في المجالات المختلفة ولكن التحدى الحقيقى يكمن في نقل تلك الطاقة والخبرة إلى المواقف الأكاديمية.**

٢- **تدريب أعضاء هيئة التدريس والمختصين على أساليب وطرق تنمية العزم الأكاديمي باعتباره الحصن الواقى للطلاب عندما يصابون بخيبة الأمل ومشاعر الملل أو الانتكاسات التي قد تحدث لهم أثناء عملية التعلم، ويزيد من دافعيتهم وجهودهم في التغلب على العقبات او التحديات التي تواجههم.**

٣- **توعية الوالدين بأساليب الرعاية النفسية والأكاديمية لما له من تأثيرات كبيرة على الطلاب.**

٤- **الاهتمام ببث روح العزم الأكاديمي لدى طلاب الجامعة لما له من تأثيرات إيجابية على الجانب النفسى والاجتماعي والأكاديمي.**

٥- **مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في مستوى العزم الأكاديمي لديهم.**

بحوث مقترحة:

١- **دراسة الإسهام النسبى لبيئتى المدرسة والأسرة في العزم الأكاديمي لدى الطلاب بمراحل تعليمية مختلفة.**

٢- **العزم الأكاديمي كمنبئ بأنماط الدافعية لدى طلاب الجامعة.**

٣- **العزم الأكاديمي لمواجهة الحدة الانفعالية لدى طلاب الجامعة.**

٤- **فاعلية برنامج تدريبي قائم على عقلية النمو في خفض الإخفاق المعرفى لدى طلاب المرحلة الثانوية.**

المراجع:

أسماء محمد عبد الكريم الزواهرة ، ثائر أحمد فضيل غبارى (٢٠٢٠). نمط العقلية "النماء مقابل الثبات" وعلاقتها بطريقة حل المشكلات لدى طلبة الجامعة الهاشمية، رسالة ماجستير منشورة كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية، عمان. الأردن.

ريتشى، مارى ولى، مارغريت (٢٠١٨). طرق التفكير لأولياء الأمور "استراتيجيات لتشجيع طرق التفكير المتطورة عند الأطفال". ترجمة: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجالة للموهبة والإبداع، الرياض: مكتبة العبيكان.

علاء الدين عبد الحميد أيوب (٢٠٢١). فاعلية برنامج إرشادي قائم على التحدى في تنمية العزم الأكاديمي والمنظور المستقبلي وخفض الحدة الانفعالية لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية في البيئات الفقيرة، مطبوعات جائزة خليفة التربوية، مدينة أبو ظبى، دولة الإمارت العربية المتحدة

على سليمان الصوالحة، هيثم مصطفى محمود، موسى عبد القادر، يسرى راشد، أحمد محمود الخطيب (٢٠٢٣). اثر استخدام عقلية النمو على الدافعية للتعلم والتفكير الإنتاجى، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٩(٣)، ١-٣٠.

نصرة محمد عبد الحميد جلجل، إحسان نصر هنداوى (٢٠٢٣). الحيوية الذاتية وعلاقتها بالعزم الأكاديمي وفاعلية الذات الحيوية لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة كفر الشيخ، مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج، ع (١١٠)، ج (٢)، ٤٤٣-٤٩٣.

هناء محمد ذكى (٢٠٢١). الدور الوسيط لضبط الانتباه في تأثير العزم الأكاديمي على الاندماج في التعلم الإلكتروني والتحصيل الدراسى لدى طلاب الجامعة . مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج، ٣(٩٢)، ١٢٥٤-١٣٤٧.

ولاء سهيل يوسف (٢٠١٦). فاعلية الذات وعلاقتها بالمسئولية الاجتماعية. رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

Abboud, P. (2017). Supporting a Growth Mindset in High School Classroom Teachers. PhD Dissertation, Brandman University, Irvine, California.

Achor, S. (2012). Positive intelligence. Harvard Business Review.

Alzerwi, N. A. (2020). Effects of grit on the academic performance of medical students: a cross-sectional study at Majmaah University. Advances in medical education and practice, 11, 419- 425.

Anderson, M. (2016). Learning to choose choosing to learn: The key to student achievement and motivation. Alexandria, VA: ASCD.

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

Atoum, A; & Al-Momani, A. (2018). Perceived Self-Efficacy and Academic Achievement among Jordanian Students. Trends in Technical and Scientific Research, 1(3), 4-9.

Baruch-Feldman, C. (2017). The grit guide for teens: A workbook to help you build perseverance, self-control, and a growth mindset. New Harbinger Publications.

Bazelais, P., Lemay, D. J., Doleck, T., Hu, X. S., Vu, A., Yao, J. (2018). Grit, mindset, and academic performance: A study of pre-University science students. EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 14(12), 1-10.

Beere, J. (2019). The growth mindset edge: your guide to developing grit. Ulysses Press.

Bélanger, C., & Ratelle, C. F. (2021). Passion in university: The role of the Dualistic Model of Passion in explaining students' academic functioning. Journal of Happiness Studies, 22(5), 2031-2050.

Black, K. R. (2014). Grit in college students: Associations with achievement and parental influences. Master Dissertation, West Virginia, University. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. Child Development, 78(1), 246-263. doi:10.1111/j.1467- 8624.2007.00995.

Boaler, J. (2015). Mathematical mindsets: Unleashing students' potential through creative math, inspiring messages and innovative teaching. John Wiley & Sons.

Boyd, P., & Ash, A. (2018). Mastery mathematics: Changing teacher beliefs around in-class grouping and mindset. Teaching and Teacher Education, 75, 214-223. doi:10.1016/j.tate.2018.06.016.

Burnette, J. L., O'Boyle, E. H., VanEpps, E. M., Pollack, J. M., & Finkel, E. J. (2013). Mind-sets matter: a meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. Psychological Bulletin,

 Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

139(3), 655–701. http://doi.org/10.1037/a0029531.

Clark, K. N., Dorio, N. B., Eldridge, M. A., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2020). Adolescent Academic Achievement: A Model of Social Support and Grit. Psychology in the Schools, 57(2), 204–221.

Claro, S., Paunesku, D. & Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. Proceedings of the National Academy of Sciences, 113(31), 8664-8668.

Cupitt, C., & Golshan, N. (2015). Participation in higher education online: Demographics, motivators, and grit. In STARS Conference (pp. 1-4).

Dasgupta, A. L. (2015). Exploring strategies that foster a growth mindset rather than a fixed mindset in previously high attaining secondary school Mathematics students. Master Thesis, University of Oxford.

Duckworth, A. L. P., C; Matthews, M D; Kelly, Dennis R.(2007) Grit: perseverance and passion for long-term goals. J Pers Soc Psychol.;92 (6):1087–1101. doi:10.1037/0022-3514.92.6.1087

Duckworth, A. (2018). Grit: The power of passion and perseverance. New York, NY: Scribner.

Duckworth, A. G., & James, J. (2014). Self-control and grit related but separable determinants of success. Current Directions in Psychological Science, 23(5), 319–325.

Duckworth, A. L, & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the short grit scale (Grit-S). Journal of Personality Assessment, 91, 166-174.

Duckworth, A. L. (2013). Grit: The power of passion and perseverance [Video]. Retrieved from https://www.ted.com/talks/angela_lee_duckworth_grit_the_power_of_passion_and_perseverance

Duckworth, A. L. (2014). The Duckworth Lab. Retrieved from http://www.upenn.edu/

Duckworth, A. L. (2016). Grit: The power of passion and perseverance. New York, NY: Scribner.

Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT–S). Journal of personality

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

assessment, 91(2), 166-174.

Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. Educational Researcher, 44(4), 237–251.

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. Journal of Personality and Social Psychology, 92(6), 1087-1101. Doi:10.1037/0022-3514.92.6.1087

Duckworth, A., & Gross, J. J. (2014). Self-control and grit: Related but separable determinants of success. Current directions in psychological science, 23(5), 319-325.

Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. Journal of Personality and Social Psychology.31(4). 674-685.

Dweck, C. S. (1999). Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. New York, NY: Psychology Press.

Dweck, C. S. (2006). Mindset: The new psychology of success. NY: Random House Publishing Group, New York.

Dweck, C. S. (2007). The perils and promise of praise. Educational Leadership, 65(2), 34-39.

Dweck, C. S. (2008). Mindsets and math/science achievement. The Opportunity Equation. Retrieved 15 Jan 2019, from http://www.growthmindsetmaths.com/uploads/2/3/7/7/23776169/mindset_and_math_science_achievement_-_nov_2013.pdf.

Dweck, C. S. (2008). Mindsets and math/science achievement. The Opportunity Equation. Retrieved 15 Jan 2019, from http://www.growthmindsetmaths.com/uploads/2/3/7/7/23776169/mindset_and_math_science_achievement_-_nov_2013.pdf.

Dweck, C. S. (2010). Mind sets and equitable education. Principal Leadership. Jan, 10, (5), 26.

Dweck, C. S. (2016). Mindset: The new psychology of success. New York, NY: Ballantine.

 Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A view from two eras. Perspectives on Psychological Science, 14(3), 481–496.

Dweck, C. S., Walton, G. M. & Cohen, G. L. (2014). Academic Tenacity: Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning. Bill & Melinda Gates Foundation.

Dweck, C., Leggett, E. (2010). A social cognitive approach to motivation and personality, Psychological Review, 9(5), 265- 273.

Dweck, C.S. (2006) Mindset: the new psychology of success. New York: Ballantine Books.

Ehrlinger, J., Mitchum, A. L., & Dweck, C. S. (2016). Understanding overconfidence theories of intelligence, preferential attention, and distorted self-assessment. Journal of Experimental Social Psychology. 63. 94-100. doi:10.1016/j.jesp.2015.11.001.

Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Seneca-Keyes, T. S., Johnson, D. W., & Beechum, N. O. (2012). The role of non-cognitive factors in shaping school performance: Acritical literature review. Teaching adolescents to become learners. Chicago: University of Chicago Consortium on Chicago School Research. Retrieved from https://consortium.uchicago.edu/sites/default/files/publications/Noncognitive%20Report.pdf

Fensterwald, J. (2015, November 23). There's more to a growth mindset than assuming you have it. Retrieved from http://edsource.org/2015/theres-more-to-a-growth-mindset-thanassuming-you-have-it/90780 on the 06.04.2020.

Frank, A, T. (2018). A Phenomenological Study of Teacher Perspective on Implementing a Growth Mindset with English Language Learners. PhD Dissertation, Lamar University.

French, R. P. (2016). The fuzziness of mindsets. International Journal of Organizational Analysis, 24(4), 673-691. https://doi.org/10.1108/ijoa-09-2014-0797.

Gottfried, M. A., Hutt, E. L., & Kirksey, J. J. (2019). New teachers' perceptions on being prepared for disabilities: Insights from California. Journal of Learning Disalbities.52(5). 383-398. doi:10.1177/0022219419863790.

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

Gutshall, C. A. (2013). Teachers' mindsets for students with and without disabilities. Psychology in the Schools. 50(10). 1073-1083. doi:10.1002/pits.21725.

Hagger, M. S., & Hamilton, K. (2019). Grit and self-discipline as predictors of effort and academic attainment. British Journal of Educational Psychology,89, 324-342.

Hartmann, G, M. (2013). The Relationship between Mindset and Students with Specific Learning Disabilities. Master Thesis, Humboldt State University.

Hatcher, L. (2018). Case Study: Changes in Elementary Student Mindset After Mathematics Anxiety and Growth Mindset Teacher Training. PhD Dissertation, Concordia University–Portland.

Hernández, E. H., Moreno-Murcia, J. A., Cid, L., Monteiro, D. & Rodrigues, F. (2020). Passion or perseverance? The effect of perceived autonomy support and grit on academic performance in college students. International .Journal of Environmental Research and Public Health, 17(6), 3142-2155.

Himanshu, D; Harpal, H; & Kumar, D. (2017). A comparative study of general self-efficacy of University level swimmers. International Journal of Physical Education, Sports and Health, 4(1), 65-67.

Ho, V. T., & Astakhova, M. N. (2020). The passion bug: How and when do leaders inspire work passion?. Journal of Organizational Behavior, 41(5), 424-444.

Hochanadel, A., & Finamore, D. (2015). Fixed and growth mindset in education and how grit helps students persist in the face of adversity. Journal of International Education, Research, 11(1), 47–50. Retrieved from https://www.cluteinstitute.com/journals/journalof-international-education-research-jier/

Hodge, B., Wright, B., & Bennett, P. (2018). The role of grit in determining engagement and academic outcomes for university students. Research in Higher Education, 59(4), 448-460.

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

Ivcevic, Z. B., & Marc. B. (2014). Predicting school success: comparing conscientiousness, grit, and emotion regulation ability. Journal of Research in Personality, 52, 29-36.

Jiang, L., Zhang, S., Li, X., & Luo, F. (2021). How grit influences high school students' academic performance and the mediation effect of academic self-efficacy and cognitive learning strategies. Current Psychology, 1-10.

Kamins, M. L., & Dweck, C. S. (1999). Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. Developmental Psychology, 35(3), 835-847.

Kannangara, C. S., Allen, R. E., Waugh, G., Nahar, N., Khan, S. Z. N., Rogerson, S., & Carson, J. (2018). All that glitters is not grit: Three studies of grit in university students. Frontiers in psychology, 9, 1539.

Kaya, S., & Karakoc, D. (2022). Math Mindsets and Academic Grit: How Are They Related to Primary Math Achievement?. European Journal of Science and Mathematics Education, 10(3), 298-309.

Kim, K. T. (2020). A Structural Relationship among Growth Mindset, Academic Grit, and Academic Burnout as Perceived by Korean High School Students. Universal Journal of Educational Research, 8(9), 4009-4018.

Kleiman, E. M., Adams, L. M., Kashdan, T. B., & Riskind, J. H. (2013). Grateful individuals are not suicidal: Buffering risks associated with hopelessness and depressive symptoms. Personality and Individual Differences, 55(5), 595-599.

Kornilova, T., Kornilova, S., & Chumakova, M. (2009). Subjective evaluations of intelligence and academic self-concept predict academic achievement: Evidence from a selective student population. Learning and Individual Differences, 19(4), 596-608. doi:10.1016/j.lindif.2009.08.001.

Kotabe, H. P., & Hofmann, W. (2015). On integrating the components of self-control. Perspectives on Psychological Science, 10(5), 618-638.

Lam, K. K. L., & Zhou, M. (2019). Examining the relationship between grit and academic achievement within K-12 and higher

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

education: A systematic review. Psychology in the Schools, 56(10), 1654-1686.

Laursen, E. K. (2015). The power of grit, perseverance, and tenacity. Reclaiming Chidlren and Youth, 23(4), 19–24.

Lim, H. J. (2017b). A structural relationship among grit, creative disposition, and creative thinking. The Journal of Thinking Development, 13(2), 45–65.

Lin ,W.; Yin, H.; Liu, Z. (2022) The Roles of Transformational Leadership and Growth Mindset in Teacher Professional Development: The Mediation of Teacher Self-Efficacy. Sustainability 2022, 14, 6489. https://doi.org/10.3390/su14116489.

Lindgren, K. P., Burnette, J.L., Hoyt, C.L., Peterson, K.P. & Neighbors, C. (2019). Growth mindsets of alcoholism buffer against deleterious effects of drinking identity on problem drinking over time. Alcoholism: Clinical And Experimental Research.

Lucky, T., Lowe, B., Arafat, Y., Rathbone, E., & Angstetra, D. (2022). Are we 'gritty' enough? The importance of 'grit'in O&G training: Association of passion and perseverance with burnout, thriving and career progression. Australian and New Zealand Journal of Obstetrics and Gynecology, 62(1), 147-154.

Luthans, K. W., Luthans, B. C., & Chaffin, T. D. (2019). Refining grit in academic performance: The mediational role of psychological capital. Journal of Management Education, 43(1), 35–61.

Mangels, J., Butterfield, B., Lamb, J., Good, C. & Dweck, C. (2006). Why do beliefs about intelligence influence learning success? A social-cognitive-neuroscience model. Social, Cognitive, and Affective Neuroscience, 1(2), 75-86. doi:10.1093/scan/nsl013.

Martin, H., Craigwell, R., & Ramjarrie, K. (2022). Grit, motivational belief, self-regulated learning (SRL), and academic achievement of civil engineering students. European Journal of Engineering Education, 47(4), 535- 557.

Mather, M., Cacioppo, J. T. & Kanwisher, N. (2013). How fMRI can

 Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

inform cognitive theories. Perspectives on Psychological Science, 8(1), 108-113. https://doi.org/10.1177%2F1745691612469037

Mckinney, E, E. (2018). The Impact of Teacher Growth Mindset on Student Self-Efficacy and Math Performance for All Students and For English Learners. PhD Dissertation, The University Of Texas At San Antonio.

McWilliams, E. C. (2015). Self-efficacy, implicit theory of intelligence, goal orientation and the ninth grade experience. PhD dissertation, Available from ProQuest Dissertations & Theses Global database. (UMI No. 3682019)

Merriam, S., Caffarella, R., & Baumgartner, L. (2007). Learning in adulthood: A comprehensive guide. (3rd ed.), San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mouratidis, A., Michou, A., & Vassiou, A. (2017). Adolescents' autonomous functioning and implicit theories of ability as predictors of their school achievement and week-to-week study regulation and well-being. Contemporary Educational Psychology, 48(3), 56-66.

Norway. (2020). Ingebrigtsen, M. How to Measure a Growth Mindset: A validation Study of the Implicit Theories of Intelligence Scale and a Novel. (Unpublished Master's Thesis). Institute of Psychology

Oakes, J., Lipton, M., Anderson, L., & Stillman, J. (2015). Teaching to change the world. New York, NY: Routledge.

Ormrod, J. E. (2017). How we think and learn: Theoretical perspectives and practical implications. Cambridge University Press.

Paunesku, D., Walton, G., Romero, C., Smith, E., Yeager, D., & Dweck, C. (2015). Mind-set interventions are a scalable treatment for academic underachievement. Psychological Science, 26(6), 784–793. doi:10.1177/0956797615571017.

Pfeiffer. S., & Jarosewich, T. (2003). Gifted rating scales. Pearson.

Rattan, A., Good, C., & Dweck, C. S. (2012). "It's ok — Not everyone can be good at math": Instructors with an entity theory comfort (and demotivate) students. Journal of Experimental Social Psychology, 48(3), 731-737. Doi:10. 1016/j.jesp.2011.12.012.

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

Rhew, E., Piro, J. S., Goolkasian, P., Cosentino, P, & Palikara, O. (2018). The effects of a growth mindset on self-efficacy and motivation. Cogent Education, 5(1), 1-16. doi:10.1080/2331186X. 2018.1492337.

Rittle-Johnson, B., Fyfe, E.R., Hofer, K. G., & Farran, D. C. (2016). Early math trajectories: Low-income children's mathematics knowledge from age 4 to 11. Child Development, 88(5), 1727-1742. doi:10.1111/cdev.12662.

Sarrasin, J. B., Nenciovici, S., Foisy, L., Allaire- Duquette, F., Riopel, M. & Masson, S. (2018). Effects of teaching the concept of neuroplasticity to induce a growth mindset on motivation, achievement, and brain activity: A metaanalysis. Trends in Neuroscience and Education, 1(12), 22-31.

Schroder, H. S., Fisher, M. E., Lin, Y., Lo, S. L., Danovitch, J. H., & Moser, J. S. (2017). Neural evidence for enhanced attention to mistakes among school aged children with growth mindset. Developmental Cognitive Neuroscience. 24. 42-50. doi:10.1016/j.dcn.2017.01.004.

Schuman, C, L. (2017). The Impacts of Teaching Growth Mindset Strategies to Students in Inquiry Science 2 at Ferndale High School. Master Thesis, Montana State University.

Sciarretta, C., & Cacciamani, S. (2012). Modifying one's own theory of intelligence: When believing in "flying donkeys" helps one to grow. Journal of Applied Psychology, 264, 3–14.

Seitchik, A. E., & Harkins, S. G. (2015). Stereotype threat, mental arithmetic, and the mere effort account. Journal of Experimental Social Psychology. 61. 19-30. doi:10.1016/j.jesp.2015.06.006.

Sevincer, A. T., Kluge, L., & Oettingen, G. (2014). Implicit theories and motivational focus: Desired future versus present reality. Motivation and Emotion, 38(1). 36-46. Doi :10.1007/s11031-013-9359-0.

Shaw, K. (2017). Hovering or Supporting: Do Parenting Behaviors Affect Their College-Offspring's Perseverance? (Doctoral dissertation, Miami University).

Singh, S., & Chukkali, S. (2021). Development and validation of

multidimensional scale of grit. Cogent Psychology, 8(1), 1923166.

Sisk, V. F, Burgoyne, A. P, Sun, J., Butler, J. L., & Macnamara, B. N. (2018). To what extent and under which circumstances are growth mind-sets important to academic achievement? Two meta-analyses. Psychological Science, 29(4), 549-571. Doi :10.1177/09567976 17739704.

Sommet, N., Darnon, C., & Butera, F. (2015). To confirm or to conform? Performance goals as a regulator of conflict with more-competent others. Journal of Educational Psychology, 107(2), 580.

Spinath, B., Freudenthaler, H., & Neubauer, A. (2010). Domain-specific school achievement in boys and girls as predicted by intelligence, personality and motivation. Personality and Individual Differences, 48(4), 481-486. doi:10.1016/j.paid.2009.11.028

Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. Learning and Individual Differences, 19(1), 80-90. doi:10.1016/j.lindif.2008.05.004

Stewart, K. (2018). The Role of Growth Mindset and Efficacy in Teachers as Change Agents. PhD dissertation, The Faculty of the Kalmanovitz School of Education Saint Mary's College of California.

Stoeber, J., Childs, J. H., Hayward, J. A., & Feast, A. R. (2011). Passion and Motivation for Studying: Predicting Academic Engagement and Burnout in University Students. Educational Psychology, 31(4), 513–528.

Susan, P. (2017). Strategies to Improve Academic Achievement in Secondary School Students: Perspectives on Grit and Mindset. SAGE Open, 7(4), 24-40.

Symonette, P. (2018). Gender Differences In Growth Mindset Scores And Writing Test Scores In South Florida High School Students Of Color Before And After Completion Of A Creative Writing Class. PhD dissertation, Thomas University.

Tang, X., Wang, M. T., Guo, J., & Salmela-Aro, K. (2019). Building grit: The longitudinal pathways between mindset, commitment,

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

grit, and academic outcomes. Journal of Youth and Adolescence, 48(5), 850–863.

Tang, X., Wang, M. T., Parada, F., & Salmela-Aro, K. (2021). Putting the goal back into grit: Academic goal commitment, grit, and academic achievement. Journal of youth and adolescence, 50(3), 470-484.

Turkish Language Society (TDK). (2020). Türkçe sözlük [Turkish dictionary]. Retrieved from https://sozluk.gov.tr/ on the 06.04.2020.

Von Culin, K. R., Tsukayama, E., & Duckworth, A. L. (2014). Unpacking grit: Motivational correlates of perseverance and passion for long-term, goals. The Journal of Positive Psychology, 9(4), 306-312.

Wang, L. (2021). The role of students' self-regulated learning, grit, and resilience in second language learning. Frontiers in Psychology, 12, 1-7.

Wolf, V. (2017). The Benefits of a Whole-School Approach to Growth Mindset on Both Staff and Students. Master Thesis, University of Toronto.

Wolters, C. A., & Hussain, M. (2015). Investigating grit and its relations with college students' self-regulated learning and academic achievement. Metacognition and Learning, 10(3), 293-311.

Woodward, L. (2020). Grit. The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences: Models and Theories, 231-235.

Yan, V. X., Thai, K.-P., & Bjork, R. a. (2014). Habits and beliefs that guide self-regulated learning: Do they vary with mindset?. Journal of Applied Research in Memory and Cognition, 3(3), 140–152. http://doi.org/10.1016/j.jarmac.2014.04.003.

Yeager, D., & Dweck, C. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. Educational Psychologist, 47, 302–314. doi:10.1080/00461520.2012.722805

Yeager, D., Johnson, R., Spitzer, B., Trzesniewski, K., Powers, J., & Dweck, C. (2014). The far-reaching effects of believing people can change: Implicit theories of personality shape stress, health, and achievement during adolescence. Journal

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

Of Personality And Social Psychology, 106(6), 867-884. http://dx.doi.org/10.1037/a0036335.

Yılmaz, E. (2021). Development of Mindset Theory Scale (Growth and Fixed Mindset): A validity and reliability study. Research on Education and Psychology (REP), 6(Special Issue), 1-26.

Yoon, S., Kim, S., & Kang, M. (2020). Predictive power of grit, professor support for autonomy and learning engagement on perceived achievement within the context of a flipped classroom. Active Learning in Higher Education, 21(3), 233-247

Zhao, Y., Gengfeng, N., Hanchao, H. , Zeng, G., Xu, L., Peng, K., & Yu, F. (2018). From growth mindset to grit in Chinese schools: The mediating roles of learning motivations. Frontiers in Psychology, 9(1), 1-7. doi:10.3389/fpsyg.2018.02007.

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)