

فعالية برنامج قائم على عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدى طلاب البرامج الخاصة بكلية التربية جامعة عين شمس^١

د. / تامر شوقي ابراهيم^٢

&

د. / زينب شعبان رزق^٣

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية - جامعة عين شمس

كلية التربية - جامعة عين شمس

ملخص البحث

هدف البحث الحالي إلى التحقق من فعالية برنامج قائم على عقلية النمو في تحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدى طلاب البرامج الخاصة بكلية التربية جامعة عين شمس، ومدى استمرار هذه الفعالية. وتألّفت عينة الدراسة الأساسية من (٦٨) مشاركاً من طلاب الفرقة الأولى بالكلية بالتخصصات العلمية بالبرامج الخاصة، وتم توزيعهم عشوائياً على المجموعتين التجريبية والضابطة بواقع (٣٤) طالباً لكل مجموعة. وتضمنت أدوات الدراسة: مقياس العزم الأكاديمي، ومقياس تقدير الذات، بالإضافة إلى البرنامج القائم على عقلية النمو (من إعداد الباحثين)، وقد تم تطبيق المقياسين على المجموعتين التجريبية والضابطة قبلًا وبعدياً، ثم تطبيق المقياسين على المجموعة التجريبية فقط (التطبيق التتبعي) بعد التطبيق البعدي بشهرين. كما تم تطبيق جلسات البرنامج والبالغ عددها (١٩) جلسة على مدار (١٢) أسبوعاً متتالياً. كشفت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج القائم على عقلية النمو في تحسين كل من: العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدى طلاب الفرقة الأولى بالبرامج الخاصة بكلية التربية جامعة عين شمس، واستمرار هذه الفعالية. ويوصي الباحثان بوضع سياسات تعليمية تخلق بيئة تعليمية شاملة ملائمة لاحتياجات جميع الطلاب، وتعزز مهاراتهم الشخصية.

الكلمات المفتاحية: عقلية النمو؛ العزم الأكاديمي؛ تقدير الذات

مقدمة

تمر المجتمعات الإنسانية بتغيرات عديدة تنعكس على كل مناحي الحياة، ومن بينها النظام التربوي الذي شهد توسعاً في البرامج الخاصة المميزة بالجامعات كاستجابة لمتطلبات المجتمع في إتاحة فرص تعليم مناسبة. وفي هذا الإطار، قدمت الجامعات الحكومية عدداً من البرامج الخاصة (والتي تقوم على تقديم مقررات دراسية حديثة، وباللغات الأجنبية، والتي تعتبر أكثر اتصالاً بعلم المستقبل، ومتطلبات

^١ تم استلام البحث في ٢٠٢٥/١/٢٠ وتقرر صلاحيته للنشر في ٢٠٢٥/٢/٢٥

^٢ Email: zenabrezk@edu.asu.edu.eg

٢ ت ٠١٠٠١٤٦٢٢٦٣

Email: tamersaad@edu.asu.edu.eg

^٣ ت: ٠١٠٠٩٢١٣٦٢٩

؛ فعالية برنامج قائم علي عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدي طلاب البرامج الخاصة.==

سوق العمل)، وتهدف إلى إعداد خريج لديه القدرة على المنافسة، وعلى تلبية احتياجات سوق العمل، فضلاً عن توفير مصادر دخل مناسبة للجامعات تعود بالنفع على تحسين العملية التعليمية بها وتطويرها.

ويواجه طلاب كلية التربية في مختلف التخصصات الدراسية بوجه عام، وفي قطاع البرامج الخاصة على وجه خاص مجموعة متنوعة من التحديات والصعوبات اليومية التي قد تعوق تحقيقهم لأهدافهم، والتي قد يرجع بعضها إلى النقلة النوعية التي يواجهها الطلاب عقب انتهائهم من المرحلة الثانوية ودخولهم الحياة الجامعية، كما قد يرجع بعضها إلى صعوبة المقررات الدراسية سواء العلمية والتربوية التي يتلقونها في البرامج الخاصة باللغة الانجليزية، مما يمثل تحدياً كبيراً لقدراتهم العقلية واللغوية والتي تتطلب تنميتها وتحسينها بما يواكب متطلبات الدراسة بهذه البرامج.

ويتباين الطلاب في ردود فعلهم لتلك المعوقات حتى مع امتلاكهم قدرات عقلية متقاربة، فيستجيب البعض بشكل تكيفي من خلال التعامل مع التحديات بإعتبارها فرصاً للتعلم، بينما يستجيب البعض الآخر لها بشكل غير تكيفي فيشعرون بالإحباط وينظرون إليها بإعتبارها مواقف مثيرة للتهديد. ولكي يواجه الطلاب هذه التحديات بشكل فعال ويحققون أهدافهم طويلة الأمد فهم يحتاجون قدرًا من المثابرة الأكاديمية، والحفاظ على اتساق اهتمامهم بالأهداف التي حددها لأنفسهم، وكذلك المرونة في التكيف مع المواقف الجديدة؛ وهو ما يُعرف بالعزم الأكاديمي **Academic grit**.

من جهة أخرى، يحرص الطلاب في مقتبل حياتهم الجامعية على تصدير صورة ايجابية عن ذواتهم، والحفاظ على تقدير الذات **Self-esteem**. وتعد مواجهة طلاب البرامج الخاصة لبعض التحديات أثناء دراستهم بها بمثابة تهديدًا متوقعًا لتقدير الذات. ومما لا شك فيه أن الحفاظ على تقدير الذات الموجب يمثل جانبًا مهمًا في شعور الطالب بالرضا، والكفاءة ، ويحسن من قدراته على اجتياز الخبرات المحبطة به، ويدعم المثابرة والأداء الأكاديمي المميز.

على الجانب الآخر، يعتبر كل من العزم الأكاديمي، وتقدير الذات سمات ليست جامدة بل قابلة للتنمية، والتحسين من خلال تصميم البرامج النفسية القائمة على التصورات النفسية الملائمة مثل تصور عقلية النمو. فالطلاب خلال مرورهم بالمراحل التعليمية المختلفة يتم تنشئتهم على أن العقلية التي يتبنونها في هذه المراحل تعتبر ثابتة، بحيث يتصورون أن بعض الطلاب يكونون أذكاء بالفطرة، والبعض الآخر يكونون محدودي القدرات ولا يمكنهم تحسينها، ومن هنا تبرز الحاجة إلى تعديل هذه القناعات لدى الطلاب، والتي تُسمى بالعقلية الثابتة. ومن الأدوار المهمة لمؤسسات التعليم العالي توجيه برامج تدعم العقلية المرنة لدى الطلاب، وتبني لديهم نظريات ضمنية عن ذكائهم وقدراتهم بإعتبارها

د / زينب شعبان رزق & د/ تامر شوقي إبراهيم .

قابلة للتغيير، والتطوير من خلال الممارسة والمثابرة والعمل الجاد، وأن الفرد من خلال بذل الجهد يستطيع تطوير قدراته وجدارته وهو ما يُعرف بعقلية النمو **Growth mindset**.

لذا يسعى البحث الحالي إلى تصميم برنامج قائم على عقلية النمو في ضوء النظرية الضمنية للذكاء لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدى طلاب البرامج الخاصة بكلية التربية جامعة عين شمس.

مشكلة البحث

نبعت مشكلة البحث الحالي من عديد من المؤشرات سواء كانت واقعية، أو نظرية أو امبريقية وذلك على النحو التالي:

فيما يتعلق بعقلية النمو: اكتسب مفهوم النظريات الضمنية للأفراد حول قدراتهم الخاصة أو ما يُسمى بعقلية النمو اهتمامًا متزايدًا في الأبحاث (Bardach et al., 2024)، ويتفق الباحثون، مثل: (Brez et al., 2020, Macnamara and Burgoyne, 2023, Mesler et al., 2021, Sigmundsson and Haga, 2024a,b) على أن امتلاك عقلية النمو يعتبر مفيدًا لتحقيق مجموعة متنوعة من النواتج المعرفية، الأكاديمية، والسلوكية التكيفية وهي إحدى الوسائل لتحسين أداء الطالب، فعند مواجهة المعوقات عبر سياقات التعلم، تعتبر إحدى العوامل المهمة التي تؤثر على استجابات الطلاب سواء بشكل تكيفي أو غير تكيفي تجاه تلك الصعوبات، هي نظرياتهم الضمنية للذكاء أى ما إذا كانوا يعتقدون أن الذكاء يعتبر مرنا ويمكن تنميته (عقلية النمو) أو ثابتا ولا يمكن تحسينه (العقلية الثابتة). لذا فإن المعتقدات المختلفة في نفس الموقف يمكن أن تؤدي إلى اختلافات كبيرة في كيفية استجابة الفرد له (Sigmundsson & Haga, 2024b, Sik et al., 2024)، ودعمت نتائج عديد من الدراسات الارتباطية والتجريبية ارتباط عقليات النمو بالنتائج الأكاديمية الإيجابية (Burnette et al., 2018).

ومن خلال الاطلاع على الأدبيات وجد الباحثان أن متغيري العزم الأكاديمي وتقدير الذات من المتغيرات الايجابية المهمة التي من المتوقع أن تلعب عقلية النمو دورًا مهمًا في تحسينهما.

فيما يتعلق بعلاقة عقلية النمو بالعزم الأكاديمي: أثار العزم الأكاديمي اهتمامًا كبيرًا لدى الباحثين في السنوات الأخيرة كأحد المتغيرات غير العقلية في النواحي الأكاديمية (Postigo et al., 2021)، وأدت أبحاث العزم إلى تغيير النظرة إلى السمات غير المعرفية بإعتبارها مؤثرة في تحقيق النجاح الأكاديمي (Kannangara et al., 2018)، وتلقى العزم اهتمامًا متزايدًا في الأبحاث

؛ فعالية برنامج قائم علي عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدي طلاب البرامج الخاصة.==
الامبريقية سواء لدى الأفراد بشكل عام، أو لدى الطلاب (Clark & Malecki, 2019)، ويحظى العزم
باهتمام الباحثين باعتباره عاملاً مهماً في الأداء الأكاديمي الفعال (Bozgün et al., 2022)، و
تعمل على تحسين تحقيق الأهداف طويلة المدى، لذلك فقد اكتسب الاهتمام مؤخرًا نظرًا لارتباطه
بالإنجازات الأكاديمية أو المهنية (Datu & Zhang, 2021)، والأفراد ذوو العزم المرتفع اجتذبوا
اهتمامًا بحثيًا كبيرًا، لامتلاكهم سمة غير معرفية تعزز الأداء المتفوق لديهم (Toyama, 2024).

كما حظيت عقلية النمو باهتمام الدراسات بإعتبارها منبئًا بالعزم (Pyo et al., 2024). وتزايد
اهتمام الباحثين بدراسة علاقة العزم بعقلية النمو كسمات أساسية للإنجاز (Sigmundsson & Haga, 2024b). وأشار Duckworth (2016) إلى أن عقلية النمو تؤدي إلى العزم. وناقش Dweck
(2007) فكرة أن امتلاك الفرد عقلية النمو يؤثر في كيفية استجاباته ومثابرتة تجاه التحديات
(Polirstok, 2017). فالطلاب ذوو عقلية النمو ينظرون للتحديات بإعتبارها فرصًا للتعلم؛ ومن ثمّ
يميلون إلى إظهار المثابرة في مواجهة العقبات مما يؤدي إلى النجاح الأكاديمي (Tang et al., 2019).

وأظهرت الدراسات أن عقلية النمو والعزم يرتبطان بشكل إيجابي ببعضهما، ودعمت دراسات
تصوير المخ هذه النتيجة؛ حيث ارتبط كلا المتغيرين بالمناطق التي تتضمن التحكم السلوكي المعرفي،
ويتصل العزم بالمناطق المرتبطة بالمكافآت المستقبلية، في حين ترتبط عقلية النمو بمناطق مراقبة
الأخطاء (Park et al., 2020). وتضمنت الأدبيات افتراضًا أن تكون العلاقة بين العزم وعقلية النمو
دائرية (Polirstok, 2017; Karlen et al., 2019). وبالتالي فإن التدخل القائم على عقلية النمو
يسهم في تحسين العزم الذي يرتد بدوره ليحسن عقلية النمو، وهكذا.... لذلك فإن التدخلات قصيرة الأمد
تعد محدودة الفائدة للاستفادة من دائرية العلاقة بين المتغيرين. وقد كشفت دراسة Larberg et al.
(2021) أن العزم يعد نتيجة لعقلية النمو، كما أشار Sigmundsson et al. (2020) إلى أن
الأشخاص ذوي العزم يمتلكون عقلية نمو تهدف إلى تحقيق أهداف طويلة الأمد. ويتفق (Park et al., 2020; Yeh et al., 2023) على أنه عندما يعتقد الأفراد أن جهودهم ستؤدي ثمارها، فإنهم
يضعون أهدافًا طموحة طويلة الأمد، ويتأبرون لتحقيقها.

فيما يتعلق بعلاقة عقلية النمو بتقدير الذات: تمثل دراسة تقدير الذات في سياق علم النفس
التربوي في المرحلة الجامعية أمرًا مهمًا. فقد لا تكمن مشكلة الطلاب في هذه المرحلة في انخفاض تقدير
الذات لديهم فحسب، بل في العقلية التي يقيم بها الطالب ذاته، فقد يعاني بعض الطلاب ذوي تقدير
الذات المنخفض من صعوبات في التعامل مع التحديات الأكاديمية، مما قد يؤدي إلى تجنب المهام

د / زينب شعبان رزق & د/ تامر شوقي إبراهيم .

الصعبة أو الانسحاب منها (Kőszegi et al., 2022). وتعزز العقلية الثابتة الانفعالات غير التكيفية، خاصة في حالة تهديد تقدير الذات (Gál et al., 2022). كما قد يعاني الطلاب الذين لديهم تقدير ذاتي منخفض من نقص في الدافعية والجهد، خاصة في المقررات التي يعتبرونها مهمة (Kőszegi et al., 2022). وعند مواجهة الصعوبات الأكاديمية، يعاني الطلاب الذين يمتلكون العقلية الثابتة من مستويات مرتفعة من المشاعر السلبية، ومستويات منخفضة من تقدير الذات (Gál, 2025). وبالتالي من الأهمية بمكان تصميم تدخلات تعزز تقدير الذات لدى الطلاب، مما يساعدهم على التعامل بشكل أفضل مع التحديات الأكاديمية. وهنا تبرز أهمية عقلية النمو (Kőszegi et al., 2022). لذلك فإن الأشخاص ذوي المستويات المرتفعة من عقلية النمو يتمتعون بمعدلات أعلى من تقدير الذات، وبانخفاض معدلات القلق والاكتئاب (Zhao et al., 2023). وتؤثر النظريات الضمنية للأفراد حول قدراتهم الخاصة على كيفية إدراكهم لمعارفهم وقدراتهم في السياقات الأكاديمية، وكيفية استجابتهم للتحديات الأكاديمية، وتقديرهم الايجابي لجهودهم (Karlen et al., 2019).

وفيما يتعلق بإجراء التدخلات القائمة على العقلية في تحسين النواتج النفسية لدى الطلاب: على مدى العقود القليلة الماضية، حظيت تلك التدخلات القائمة على نظريات الطلاب الضمنية باهتمام الباحثين بإعتبارها إحدى العوامل التي تؤثر في تعلم الطلاب الأكاديمي (Scherer & Campos, 2022). وتعد عقلية النمو متغيرًا مهمًا في التأثير على سلوك الأفراد وتنمية السمات الإيجابية لديهم؛ لذا فإنها تمثل أحد المصادر المهمة في برامج التدخل بوجه عام (Brez et al., 2020). وأوصت دراسة (Burnette et al., 2020) بتوجيه الاهتمام نحو عقلية النمو لتحسين عدد من المتغيرات غير المعرفية كتقدير الذات، والعزم الأكاديمي. وذلك بتصميم تدخلات تسعى إلى تشكيل معتقدات الطلاب حول قابلية تغيير السمات الشخصية (Burnette et al., 2023). كما دعا الباحثون في مجال النظريات الضمنية مسؤولي المؤسسات التربوية إلى دعم تنفيذ تدخلات عقلية النمو في مؤسساتهم، وأن تكون أبحاث النظريات الضمنية ذات أولوية تمويلية (Macnamara & Burgoyne, 2023).

وقد أشارت الأدبيات إلى أن التدخلات القائمة على العقلية تعتبر واعدة في تحفيز السمات الإيجابية كالعزم وتقدير الذات لدى الطلاب (Buzzetto-Hollywood et al., 2019). وتوجد حاجة إلى مزيد من الدراسات التي تتحقق من صحة هذا الافتراض النظري (Tang et al., 2019). وذكر (Orosz et al., 2017) أن التدخلات القائمة على عقلية النمو تعمل على تحسين دوافع الطلاب. وأوصى الباحثون بتصميم تدخلات لتعزيز العزم الأكاديمي لدى الطلاب في المؤسسات التعليمية (Buzzetto-Hollywood et al., 2019; Clark & Malecki, 2019; Kim, 2020). وأوضح (Orth and Robins, 2022) أن التدخلات التي تهدف إلى تعزيز تقدير الذات لدى الأفراد قد تقيد المجتمع ككل

! فعالية برنامج قائم علي عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدى طلاب البرامج الخاصة.==

إذا تم تصميمها وتنفيذها بشكل صحيح، وأضاف (Mohseni and Bibak, 2023) بأن هذه التدخلات تعمل على تعديل المخططات السلبية التي تؤثر على سلوكيات الأفراد، وتعزز الايجابية لديهم. وتقتضى نظرية (Dweck, 2006) أن عقليات الذكاء لها تأثيرات كبيرة على تقدير الذات لدى الأفراد، وأن رؤية القدرات الشخصية كشيء غير قابل للتحسين تعتبر مجرد عرض من أعراض انخفاض تقدير الذات (Orth and Robins, 2022; Gál & Szamosközi, 2021). وقد أوصى باحثون مثل Perkins et al., 2021; Zhao et al., 2023 بتقديم تدخلات قائمة على عقلية النمو لتعزيز تقدير الذات.

أسئلة البحث

وفي ضوء ما تم عرضه في مشكلة البحث، يسعى البحث الحالي إلى الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما فعالية برنامج قائم على عقلية النمو في تحسين كل من العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدى طلاب الفرقة الأولى بالبرامج الخاصة بكلية التربية جامعة عين شمس؟

ويمكن تفصيل السؤال الرئيس للبحث إلى الأسئلة الفرعية التالية:

١. هل توجد فروق جوهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة من طلاب الفرقة الأولى بالبرامج الخاصة بكلية التربية جامعة عين شمس في العزم الأكاديمي (ومكوناته المثابة الأكاديمية، واتساق الاهتمام، والتكيف مع المواقف)؟
٢. هل توجد فروق جوهرية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من طلاب الفرقة الأولى بالبرامج الخاصة بكلية التربية جامعة عين شمس في العزم الأكاديمي (ومكوناته المثابة الأكاديمية، واتساق الاهتمام، والتكيف مع المواقف)؟
٣. هل توجد فروق جوهرية بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية من طلاب الفرقة الأولى بالبرامج الخاصة بكلية التربية جامعة عين شمس في العزم الأكاديمي (ومكوناته المثابة الأكاديمية، واتساق الاهتمام، والتكيف مع المواقف)؟
٤. هل توجد فروق جوهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة من طلاب الفرقة الأولى بالبرامج الخاصة بكلية التربية جامعة عين شمس في تقدير الذات؟
٥. هل توجد فروق جوهرية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من طلاب الفرقة الأولى بالبرامج الخاصة بكلية التربية جامعة عين شمس في تقدير الذات؟

د / زينب شعبان رزق & د/ تامر شوقي إبراهيم .

٦. هل توجد فروق جوهرية بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية من طلاب الفرقة الأولى بالبرامج الخاصة بكلية التربية جامعة عين شمس في تقدير الذات؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن أثر البرنامج المقترح القائم على عقلية النمو في تحسين كل من العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدى طلاب الفرقة الأولى بالبرامج الخاصة بكلية التربية جامعة عين شمس، ومدى استمراريته. وفهم وتفسير دور الفنيات والأنشطة المستخدمة في البرنامج في تحسين المتغيرات التابعة المستهدفة، فضلاً عن تقديم إطاراً نظرياً متكاملاً يغطي متغيرات الدراسة.

أهمية البحث

أولاً: الأهمية النظرية

- تسليط الضوء على احتياجات ومتطلبات فئة مهمة ومستحدثة نوعاً ما من طلاب الجامعة (وهم طلاب البرامج الخاصة). وهي شريحة تسعى لتحقيق أهدافها ببذل الجهود الشخصية والأكاديمية والمادية، ولديهم دافعية كبيرة لتحقيق أهدافهم في خلق فرص عمل منافسة.
- الكشف عن بعض المتغيرات التي قد تؤثر إيجابياً على العملية التعليمية لاسيما مع طالب كلية التربية "معلم الغد".
- أهمية دراسة عقلية النمو لما لها من تضمينات نفسية تربوية مهمة؛ فعقلية النمو إذا انتهجها المتعلم وأصبحت جزء من بنائه المعرفي فإنه قد يترتب عليها نواتج تعلم ايجابية سواء على الأمد القريب أو على الأمد البعيد.
- تسليط الضوء على أهمية كل من العزم الأكاديمي وتقدير الذات في مستقبل المرحلة الجامعية، لاسيما مع التخصصات المثيرة للتحديات.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

- إثراء المكتبة العربية والباحثين بمقاييس تتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة لكل من العزم الأكاديمي، وتقدير الذات.
- تحفيز القائمين على البرامج الخاصة بكليات التربية نحو العمل على زيادة توعية الطلاب عن مسببات التحديات الأكاديمية وعواقبها لمساعدتهم على التكيف مع هذه النقلة النوعية للحياة الجامعية، وما قد يترتب عليها من مشكلات.
- إلقاء الضوء على أهمية البرامج التي تساعد الطلاب على تحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات في ضوء تحفيز عقلية النمو لديهم.

؛ فعالية برنامج قائم علي عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدي طلاب البرامج الخاصة.==

• تقديم توصيات لأعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس بالبرامج الخاصة لفهم دوافع الطلاب واحتياجاتهم ومعتقداتهم حول عقلية النمو، والتحديات الأكاديمية، وتقدير الذات لفتح قنوات تواصل مع الطلاب لتصحيح معتقداتهم الخاطئة المؤثرة على النواحي التعليمية.

مصطلحات البحث

(١) **عقلية النمو Growth mindset**: ويعرفها الباحثان بأنها معتقدات الطالب أن خصائصه النفسية مرنة، ويمكن تغييرها، وتحسينها، وتطويرها، والتحكم فيها من خلال الممارسة والعمل الجاد، وبذل الجهد.

(٢) **العزم الأكاديمي Academic grit**: ويعرفه الباحثان بأنه مثابرة الطالب على السعى نحو تحقيق ما يضعه لنفسه من أهداف طويلة الأمد، ومثيرة للتحدي في المجال التعليمي، دون أى اختزال لها إلا في الضرورة القصوى، مع القدرة على تغيير الخطط والاستراتيجيات بمرونة لمواجهة الظروف الحياتية المتغيرة، وتحقيق تلك الأهداف طويلة الأمد. ويتألف من ثلاثة أبعاد، هي:

(أ) **المثابرة الأكاديمية Academic persistence**؛ وهي المكون الدافعي للعزم الأكاديمي، ويعرفها الباحثان بأنها سعى الطالب إلى تحقيق ما يضعه من أهداف طويلة الأمد في المجال الأكاديمي، والإلتزام بها، وعدم استسلامه أو تخليه عنها - من خلال المحاولة المستمرة، وبذل الجهد لأداء المهام الأكاديمية مهما كانت الصعوبات أو الاخفاقات أو النكسات التي يتعرض لها. وتقاس إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص عن استجاباته على بعد المثابرة الأكاديمية بمقياس العزم الأكاديمي (اعداد الباحثين).

(ب) **اتساق الاهتمام Consistency of interest**؛ وهو المكون الوجداني للعزم الأكاديمي، ويعرفه الباحثان بأنه قدرة الطالب على وضع أهداف دراسية محددة على الأمد الطويل، والسعى والتمسك بتحقيقها بتركيز وشغف دون إجراء أى تغيير أو تبديل غير ضرورى بها مع مرور الوقت. ويقاس إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص عن استجاباته على بعد اتساق الاهتمام بمقياس العزم الأكاديمي (اعداد الباحثين).

(ج) **القابلية للتكيف مع المواقف الجديدة Adaptability to new situations**، وهي المكون السلوكي للعزم الأكاديمي، ويعرفها الباحثان بأنها قدرة الطالب على تغيير الخطط والاستراتيجيات التي يستخدمها لتحقيق الأهداف طويلة الأمد، وعلى مواجهة الظروف الحياتية المتغيرة، والتي تحفز لبذل المزيد من الجهد للتكيف مع المواقف الجديدة. وتقاس إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص عن استجاباته على بعد التكيف مع المواقف الجديدة بمقياس العزم الأكاديمي (اعداد الباحثين).

د / زينب شعبان رزق & د/ تامر شوقي إبراهيم .

ويقاس العزم الأكاديمي إجرائيًا من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص عن محصلة استجاباته على أبعاد المقياس الثلاثة (المثابرة الأكاديمية، واتساق الاهتمام، والتكيف مع المواقف الجديدة).

(٣) تقدير الذات **self-esteem** ويعرفه الباحثان بأنه عملية تقييمية ينتج عنها إصدار أحكام عن الذات تشير إلى مقدار القيمة التي يضعها الفرد لنفسه، وتتضمن تقييم الثقة في القدرة على التكيف، والفعالية، والشعور بالقيمة والكفاءة. ويقاس إجرائيًا من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص عن استجاباته على مقياس تقدير الذات (اعداد الباحثين)

محددات البحث

محددات منهجية: منهج شبه تجريبي، المتغير المستقل، هو البرنامج القائم أنشطته على عقلية النمو، والمتغيرات التابعة: العزم الأكاديمي، وتقدير الذات.

محددات زمنية: التطبيق من نوفمبر ٢٠٢٣ حتى يونيو ٢٠٢٤.

محددات مكانية: كلية التربية جامعة عين شمس

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة

المحور الأول: عقلية النمو:

بدأ الاهتمام بمفهوم العقلية **Mindset**، والذي أطلق عليها بعض الباحثين نظريات الذكاء الضمنية **implicit theories of intelligence**، على يد (Dweck (2006 التي وصفت عقلية النمو بإعتبارها اعتقاد الفرد بأن القدرات المعرفية ليست ثابتة بل يمكن تطويرها من خلال العمل الجاد، والتفاني، وأن معتقدات الأفراد عن أنفسهم تؤثر عليهم في مجموعة متنوعة من المجالات ومنها المجالات الأكاديمية. و ذكر (Toyama (2024 أن عقلية النمو تمثل أحد المتغيرات الإيجابية التي تؤثر على الأداء الأكاديمي لدى الطلاب وعلى سعيهم لتحقيق أهدافهم، كما يُنظر إلى العقلية على أنها سمة مهمة لتطوير المهارات والمعرفة لدى الطلاب (Sigmundsson et al., 2020)، وتعمل على تعزيز الأداء في المجالات الأكاديمية والمهنية (Larberg et al., 2021)، وأشار (Karlen et al. (2019 إلى أن عقليات الطلاب حول قدراتهم توجه دوافعهم، وترتبط بالتنظيم الذاتي، والأداء في السياقات الأكاديمية.

أولاً: تعريف العقليات

العقليات هي نظريات الفرد الضمنية حول إمكانية تغيير وتنمية الخصائص العقلية التي تنظم الطريقة التي ينسب بها المعنى إلى الأحداث، وهي تعتبر نظريات لأنها تمثل وجهات نظر **viewpoints**

؛ فعالية برنامج قائم علي عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدي طلاب البرامج الخاصة.==
الأفراد أو معتقداتهم حول طبيعة الخصائص النفسية، وتعتبر **ضمنية** لأن الأفراد غالبًا ما يكونون غير واعيين بهذه المعتقدات (Burnette et al., 2023).

وتتضمن التعريفات التي قدمها الباحثون للعقلية، أنها نظريات ذاتية حول طبيعة الخصائص النفسية للفرد، وتتضمن: القدرات (مثل: الذكاء، والقدرات الرياضية، والإبداع)، والسمات (مثل: الشخصية، والتوجهات الأخلاقية، والإنفعالات) (Scherer & Campos, 2022). وهي أيضًا معتقدات الأفراد حول درجة ثبات أو مرونة الخصائص الشخصية، والذكاء (Mrazek et al., 2018)، كما أنها معتقدات الشخص حول طبيعة قدراته، وما إذا كانت تعتبر مرنة أو ثابتة (Burgoyne et al., 2018)، لذلك فهي تشكل افتراضات الفرد الأساسية حول قابلية الصفات الشخصية للتطور (Zeng et al., 2019)، وهي معتقدات الفرد حول الطبيعة التطورية للذكاء (Tang et al., 2019)، وهي مجموعة المعتقدات الضمنية للأفراد حول سماتهم الشخصية، وما إذا كانت هبة من الله لا يمكنهم تغييرها، أو قابلة للتغيير بالجهد (Brock & Hundley, 2020)، وبالتالي تتضمن اعتقاد الطلاب أن الذكاء يمكن تطويره وتحسينه (Orosz et al., 2017).

ويعرف الباحثان العقلية أو النظريات التزايدية بأنها: معتقدات الأفراد حول مدى ثبات مقابل مرونة ما يمتلكونه من خصائص نفسية؛ مثل: القدرات (الذكاء، القدرات العقلية، الإبداع، الموهبة، الكفاءة)، والسمات (الشخصية، التوجهات الأخلاقية، الإنفعالات)، والتي تؤثر على استجاباتهم للتحديات والفشل والضغوط المختلفة.

ثانيًا نظرية "النظريات الضمنية للذكاء" (Dweck (2006)

أستندت Dweck (2006) في وصفها للنظريات الضمنية للذكاء إلى نظرية العزو، وافترضت أن الأفراد يحملون "نظريات" مختلفة حول طبيعة الخصائص البشرية (مثل الذكاء)، ويختلفون في معتقداتهم حول ما إذا كانت تلك الخصائص تعتبر مستقرة وبالتالي تكون لديهم عقلية ثابتة (نظريات الكيان)، أو مرنة وبالتالي تكون لديهم عقلية النمو (النظريات العقلية التدريجية incremental)، وتؤثر تلك المعتقدات على دافعية الطلاب وأدائهم. وبالتالي تتضمن النظريات الضمنية للذكاء نمطين من النظريات أو العقلية هما:

نظريات الكيان أو العقلية الثابتة : وهي اعتقاد الطلاب أن الذكاء يعتبر سمة ثابتة لا يمكن تغييرها، ويمكن تمثيله كقدرة محدودة وثابتة (Dixon et al., 2017; Orosz et al., 2017; Tang et al., 2019)، كما أنها اعتقاد الفرد بأن الموهبة ثابتة ولا تتغير ولا يمكن تحسينها بالممارسة

د / زينب شعبان رزق & د/ تامر شوقي إبراهيم .
(Buzetto–Hollywood et al., 2019)، وبالتالي فإن الموهبة والقدرات فطرية وثابتة (Brez et al., 2020)، كما أن أنها الاعتقاد بأن الذكاء أو الخصائص الأخرى تعتبر مستقرة نسبياً (Macnamara & Burgoyne, 2023).

يعرف الباحثان نظرية الكيان أو العقلية الثابتة بأنها معتقدات الطالب بأن خصائصه النفسية ثابتة، ومحددة بيولوجيًا أو بيئيًا، ولا يمكن تغييرها، أو تحسينها أو تطويرها من خلال الممارسة والعمل الجاد.

ويتميز الطلاب ذوو العقلية الثابتة ببعض الخصائص، وهي: أنهم يعتقدون أن السمات الشخصية؛ مثل الذكاء، تعتبر مستقرة، وأنهم يكونون أذكاء أو غير أذكاء بشكل فطري (Karlen et al., 2019; Lewis et al., 2022)، ويميلون إلى التوجه نحو الأداء، والتركيز على الظهور بمظهر الكفاءة ومحاولة تجنب التقييم السلبي لقدراتهم (Karlen et al., 2019, Lewis et al., 2022, Zeng et al., 2019)، ويركزون على الحصول على التقديرات، والتأييد من الآخرين، ويتجنبون إظهار قدراتهم المنخفضة، ويظهرون سلوكيات عاجزة عند مواجهة الصعوبات (Karlen et al., 2019; Xia et al., 2022). كما أنهم يميلون إلى تجنب التحديات، والمهام الصعبة، لأنهم إذا لم يحاولوا أداء أى مهمة تتجاوز قدراتهم، يمكنهم بذلك خداع أنفسهم بأنهم لم يفشلوا (Karlen et al., 2019; Polirstok, 2017; Sigmundsson et al., 2020). وينظرون إلى الفشل باعتباره مؤشراً على النقص الشخصي، مما يؤدي إلى تناقص إحساسهم بفعالية الذات (Burnette et al., 2018). وتكون لديهم دافعية داخلية منخفضة، ويعانون من عدم الكفاءة الأكاديمية (Kim, 2020). ويسعون إلى الظهور بمظهر الأذكاء أو الموهوبين، ويخفون نقاط الضعف، ولديهم هدف واحد وهو إثبات أنفسهم (Macnamara & Burgoyne, 2023).

كما يعتقدون أنهم وصلوا إلى ذروة قدرتهم، ولا يمتلكون ما يمكنهم فعله لتحسن تلك القدرات (Claro & Loeb, 2019; Polirstok, 2017). ويميلون إلى التخلي عن الأهداف عندما يواجهون التحديات، ويعتقدون أن العقبات لا يمكن التغلب عليها (Xia et al., 2022). كما أنهم ينظرون إلى الأخطاء على أنها عواقب لقدراتهم غير القابلة للتغيير، أو أنها ارتكبت لأنهم ليسوا أذكاء بما فيه الكفاية (Bui et al., 2023; Claro & Loeb, 2019). ويرون الفشل كمؤشر على أنهم غير قادرين فكرياً على النجاح، وبالتالي، يميلون إلى تجنب التحديات (Limeri et al., 2020)، ويميلون إلى عزو الفشل إلى افتقارهم إلى القدرة (Park et al., 2020).

؛ فعالية برنامج قائم علي عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدي طلاب البرامج الخاصة.==

• **النظريات التزايدية/ التدريجية أو عقلية النمو :** وتشير إلى اعتقاد الطلاب أن الذكاء يعتبر مرناً ويمكن تطويره وتحسينه (Orosz et al., 2017; Tang et al., 2019)، وهي تؤثر على تعامل الفرد مع التحديات، وعلى أهدافه، وجهده ورد فعله تجاه العقبات (Sigmundsson et al., 2021). ويعرف الباحثان نظرية العقلية التدريجية أو عقلية النمو بأنها معتقدات الطالب أن خصائصه النفسية تعتبر مرنة، ويمكن تغييرها، وتحسينها وتطويرها من خلال الممارسة والعمل الجاد، ومن ثم التحكم فيها.

من ناحية أخرى، فإن تبنى عقلية النمو يعد أمراً تكيفياً لمواجهة الصعوبات (Sik et al., 2024)، و تؤدي عقليات النمو إلى نتائج إيجابية في مجالات متعددة (Macnamara & Burgoyne, 2023)، كما تستند عقلية النمو إلى ثقة الفرد في تطوره الشخصي، ويتطلب امتلاكها أن يتمتع الفرد بفعالية الذات (Buzzetto-Hollywood et al., 2019). كما تساعد عقلية النمو على تخفيف القلق الذي قد ينتج عن نظرة الفرد لذاته على أنه فاشل (Xia et al., 2022).

ويتميز الطلاب ذوو عقلية النمو ببعض الخصائص، منها: أنهم يعتقدون أن مواهبهم وقدراتهم تعتبر قابلة للتغيير، والتطوير، ومن هذا المنظور فإن الإنسان لا يولد ذكياً أو رياضياً، بل من خلال الممارسة والجهد يستطيع تطوير هذه القدرات (Dweck, 2016; Brez et al., 2020)، وهم ينظرون إلى الفشل باعتباره فرصة للتعلم والتقدم، وتحسين الكفاءة (Lewis et al., 2022; Xia et al., 2022)، ولديهم القدرة على التعامل مع التحديات، لأنهم يفسرونها على أنها فرص للتعلم يمكن التغلب عليها بالجهد (Burgoyne et al., 2018)، كما أنهم يعززون الأداء الضعيف إلى الافتقار إلى الجهد، وليس إلى القدرة (Karlen et al., 2019)، ويميلون إلى التوجه نحو أهداف الإتقان، ويظهرون عجزاً منخفضاً، ويتعافون من حالات الفشل بسرعة (Karlen et al., 2019; Xia et al., 2022).

كما يظهرون صموداً أعلى عند مواجهة التحديات (Buzzetto-Hollywood et al., 2019; Zeng et al., 2019; Claro & Loeb, 2019)، ولديهم سمات وسلوكيات نفسية أكثر تكيفاً (مثل: التعامل الإيجابي مع الفشل) (Sisk et al., 2018). كما أنهم يميلون إلى رؤية المهام الصعبة كوسيلة لزيادة قدراتهم، ويميلون إلى البحث عن خبرات التعلم المثيرة للتحدي (Claro et al., 2016)، ويكون لديهم حب استطلاع، ويبحثون بشكل إيجابي عن المعارف والمهارات الجديدة (Polirstok, 2017; Zhao et al., 2024)، ولأنهم يعتقدون أنه من الممكن أن يصبحوا أكثر ذكاءاً من خلال الجهد، والممارسة، والتعليم يكون لديهم إحساساً أعلى بالتحكم، ويمتلكون أنواعاً أكثر استقلالية

د / زينب شعبان رزق & د/ تامر شوقي إبراهيم .

من الدافعية والاهتمام (Karlen et al., 2019; Sigmundsson et al., 2020). ويميلون إلى اختيار المهام الصعبة (بدلاً من السهلة) التي تساعدهم على التعلم (Toyama, 2024).

الخصائص المميزة للنظريات الضمنية

- تعتمد النظريات الضمنية للأفراد وافترضااتهم حول نكائهم على خبراتهم، ومعارفهم ، ومدركاتهم الخاصة بالعالم الاجتماعي (Scherer & Campos, 2022)، وتنتج أنماطاً من الأفكار والمشاعر التي تؤثر في السلوك (Larberg et al., 2021)، ويؤثر المعلمون ذوو عقلية النمو على معتقدات الطلاب في قدراتهم، ويشجعونهم على بذل جهد أكبر (Schmidt et al., 2015).
- العقليات تعتبر خصائص نفسية ترتبط بعدد من النواتج التعليمية المرغوبة، مثل: الاندماج الأكاديمي، والهناء النفسي، والمثابرة الأكاديمية (Mesler et al., 2021)، والعقليات تؤثر في التوجهات نحو الأهداف والتي ترتبط بالسلوكيات التكيفية أو السلوكيات سيئة التكيف التي تؤثر على تعلم الطلاب، وإنجازاتهم (Mesler et al., 2021). كما أن العقليات لها أهمية كبيرة في أوقات تهديدات الأنا (Burnette et al., 2020)، وقد تلعب دوراً وقائياً بالنسبة للطلاب الأكثر عرضة للأخطار الأكاديمية مقارنة بغيرهم من الطلاب (Younger et al., 2024).
- قد يمتلك الفرد عقليات نامية أو ثابتة في مجالات مختلفة؛ مثل: عقلية الذكاء، وتمثل المعتقدات أو النظريات الضمنية حول طبيعة الذكاء (Burnette et al., 2020)، أو عقلية الإبداع (creativity mindset)، وهي المعتقدات أو النظريات الضمنية حول طبيعة الإبداع (Yeh et al., 2023)، والعقليات - مثلها مثل المعتقدات حول الذات قد تكون عامة أو محددة بمجال معين (Scherer & Campos, 2022).
- قد تتغير عقليات الطلاب بمرور الوقت حتى في غياب التدخلات (Limeri et al., 2020).

تعليق على النظريات الضمنية للذكاء

- تتباين وجهات النظر حول العلاقة بين عقلية النمو والعقلية الثابتة؛ حيث يرى البعض (Bardach et al., 2024; Brez et al., 2020) أن كلاهما يقع على متصل العقلية؛ حيث تقع عقلية النمو في أحد طرفي المتصل، بينما تقع العقلية الثابتة في الطرف الآخر، وبالتالي يمتلك الفرد خصائص من كليهما، ويميل نحو طرف ما على حساب الآخر اعتماداً على الموقف. بينما تصور آخرون (Scherer and Campos, 2022) أن وجود إحدى العقليتين يشير إلى غياب الأخرى، وهذا يعني أن الطالب لا يمكنه الاحتفاظ بالعقليتين بشكل متزامن في نفس الوقت.

؛ فعالية برنامج قائم علي عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدي طلاب البرامج الخاصة.==

- عقلية النمو تؤدي إلى عديد من التأثيرات الإيجابية على الدافعية والصمود، في حين تقلل العقلية الثابتة من الدافعية، وبالتالي تضعف الأداء (Mesler et al., 2021)، لذا الاحتفاظ بعقلية ثابتة يؤدي إلى عديد من النتائج السلبية (Sisk et al., 2018).
- للنظريات الضمنية تأثير في المجال التعليمي، حيث وُصف تأثيرها بأنه "ثورة تعيد تشكيل التعليم" (Macnamara & Burgoyne, 2023).
- النظريات الضمنية لها تطبيقات مهمة فيما يتعلق بالاستجابات للتحديات، والدوافع، واختيار الأنشطة الصعبة أو التخلي عنها: فمن منظور الأهمية المجتمعية لهذه النظرية، يمكن للعقلية النامية أن تقلل من التأثير السلبي للفقر على التحصيل الأكاديمي، ومن منظور علم الأعصاب المعرفي، تساهم عقلية النمو في تحسين التحكم المعرفي (Orosz et al., 2017).

المحور الثاني: العزم الأكاديمي

أولاً: تعريف العزم الأكاديمي

يمثل العزم بوجه عام والعزم الأكاديمي بوجه خاص متغيراً دافعياً مهماً للتقدم الإنساني. فعندما يسعى الأفراد لتحقيق أهداف شخصية يتطلب إنجازها عدة أسباب، أو أشهر، أو حتى سنوات من الجهد المتواصل، فإنهم يحتاجون إلى امتلاك تصميم، وقدرة على المثابرة لمواجهة الصعوبات، و يُشار إلى هذه الخاصية النفسية باسم "العزم" (Datu et al., 2017). وقد صاغ Duckworth et al. (2007) مفهوم العزم، ثم أكد Seligman (2011) على أهمية تعزيز العزم لتحقيق الإنجاز والنجاح الشخصي (as cited in Kannangara et al., 2018). وعلى الرغم من أن العزم سمة غير معرفية، إلا أن له نفس أهمية القدرات العقلية في تحقيق الإنجازات (Shamshirian et al., 2021)، وهو يشير إلى الصبر والحماس لتحقيق المتعلم الأهداف طويلة الأمد، وهو ويؤثر بشكل إيجابي على النتائج في سياق التعلم (Jehanghir et al., 2024). ويتفق (Perez (2015), Orosz et al (2017) على أن العزم يساهم في النجاح الأكاديمي وغير الأكاديمي لدى مختلف الفئات العمرية، وأقر Pueschel and Tucker (2018) بأن "ما يدفع للنجاح ليست "العبقرية" فحسب بل مزيج فريد من الشغف والمثابرة طويلة الأمد"، أو العزم، وقد يمتلك الطلاب جميع القدرات العقلية اللازمة لتحقيق أهدافهم، ولكن بدون العزم لن يحققوا تلك الأهداف.

تعريف العزم

في الآونة الأخيرة، اهتمت البحوث النفسية بدراسة مفهوم العزم؛ والذي ارتبط بعدد من المفاهيم التي تمت دراستها فيما سبق؛ مثل: الصمود، والنهوض، والجِدّ diligence، والاجتهاد

د / زينب شعبان رزق & د/ تامر شوقي إبراهيم .

industriousness، والتحكم في الذات، والمثابرة persistence، والحاجة إلى الإنجاز. وتعددت التعريفات التي قدمها الباحثون لمفهوم العزم، منها: أنه ميل الفرد للحفاظ على الاهتمام والجهد لتحقيق أهداف محددة ذات معنى شخصي، والتي تتزايد صعوبتها بمرور الوقت (Duckworth et al., 2007)، وهو الحفاظ على الاهتمام والجهد بشكل إيجابي طوال الفترة اللازمة للوصول إلى هذه الأهداف (Perez, 2015)، كما أنه ميل الفرد إلى إظهار المثابرة، والتحمل، والشغف لتحقيق أهداف طويلة الأمد (Orosz et al., 2017). وهو العمل الجاد نحو مواجهة التحديات، والحفاظ على الجهد والاهتمام والثبات في التقدم على مر السنين على الرغم من الإخفاقات التي قد يتعرض لها الفرد (Kannangara et al., 2018). وهو ميل الفرد إلى إظهار المثابرة والشغف والقدرة على التكيف لتحقيق الأهداف طويلة الأمد، ونجاحه في تحقيق أقصى قدر من إمكاناته في مختلف المجالات (Datu et al., 2024). Lin et al., 2024).

وبالنسبة للعزم الأكاديمي، فهو يمثل أحد المجالات النوعية من العزم، وهو خاصية أو مهارة فردية تشمل التصميم والمرونة والصمود في السعي لتحقيق أهداف طويلة الأمد في مجال التعليم (Clark & Malecki, 2019)، كما أنه قدرة الطالب على الحفاظ على الاهتمام، والشغف، والسعي المستمر، وبذل الجهد للتغلب على الإخفاقات التي قد يواجهها في الدراسة (Kim, 2020)، وهو مثابرة الطلاب وشغفهم والتزامهم بالوصول إلى أهداف طويلة الأمد (Postigo et al., 2021)، وهو كذلك استعداد الطلاب لبذل المزيد من الجهد والمثابرة في أداء المهام الدراسية باهتمام وشغف لتحقيق أهدافهم (علاء الدين عبد الحميد محمد، ٢٠٢١)، كما أنه التصميم والصمود والتركيز الذي يظهره الطلاب في سعيهم لتحقيق التميز الأكاديمي، والتزامهم بأهدافهم طويلة الأجل في حياتهم الأكاديمية (Lin et al., 2024)، وهو قدرة الطالب على بذل المزيد من الجهد والمثابرة دون توقف أو ملل، فضلاً عن شغفه لعملية التعلم بحماس، واستمراره في السعي لتحقيق أهدافه المنشودة على الرغم من الصعوبات والتحديات التي قد تواجهه (نصرة محمد جلجل، إحسان نصر هنداوي، ٢٠٢٣).

ويعرف الباحثان العزم الأكاديمي بأنه: مثابرة الطالب على السعي نحو تحقيق ما يضعه لنفسه من أهداف طويلة الأمد، ومثيرة للتحدي في المجال التعليمي، دون أي اختزال لها إلا في الضرورة القصوى، مع القدرة على تغيير الخطط والاستراتيجيات بمرونة لمواجهة الظروف الحياتية المتغيرة، وتحقيق تلك الأهداف طويلة الأمد.

؛ فعالية برنامج قائم علي عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدي طلاب البرامج الخاصة.==

ثانيًا: المفاهيم ذات الصلة بالعزم

وتتمثل هذه المفاهيم في: يقظة الضمير **conscientiousness**، والتي ارتبطت بالعزم إلى درجة أنه اقترح إدراج أبعاد العزم في البنية الهرمية ليقظة الضمير (Kolemba et al., 2024)، والتي تشمل مجموعة واسعة من الخصائص، منها: التنظيم الذاتي، والتحكم في الذات، والمسؤولية، (Datu et al., 2017). ويختلف العزم عن يقظة الضمير في تأكيده على القدرة على التحمل طويل الأمد بدلاً من التكثيف قصير الأمد للجهد، فمثلاً، يمكن التحكم في الذات الأفراد من مقاومة الإغراءات اللحظية، أما العزم فيتميز بالسعي وراء الأهداف العليا الدائمة الأهمية (Park et al., 2018). كذلك يمكن تمييز العزم عن التصميم **determination**، من خلال أن العزم يعتبر عملية معرفية تشتمل على معتقدات الفرد حول تحقيق النجاح، أما التصميم فيشير إلى تماسك الفرد برغم التحديات والصعوبات التي يواجهها أثناء السعي للنجاح في تحقيق الأهداف (Datu & Zhang, 2021)، وبذلك يعد التصميم بُعدًا معرفيًا وانفعاليًا للعزم. وعلى الرغم من الاستخدام المُعجمي لمصطلح التصميم كمرادف للعزم، فإن استخدام مصطلح العزم يعتبر أكثر ملاءمة في التطبيقات التربوية النفسية (Bozgün et al., 2022). من ناحية أخرى، فإن العزم ليس متطابقاً مع الحاجة إلى الإنجاز **Need for Achievement**، فالإنجاز يعتمد على التغذية المرتدة، والمكافآت المتعلقة بالهدف، في حين أن العزم لا يستلزم تغذية مرتدة مستمرة من أجل الحفاظ على الدافع والجهد. كذلك تتعلق الدافعية الداخلية **intrinsic motivation** بالرغبة في أداء أفعال محددة لتحقيق الشعور بالإنجاز الشخصي، في حين يشير العزم إلى الالتزام والمثابرة لتحقيق أهداف طويلة الأمد (Datu et al., 2017).

ثالثًا : نماذج العزم الأكاديمي

(أ) النموذج الثنائي للعزم الأكاديمي

قدم Duckworth et al. (2007) نموذجًا ثنائيًا للعزم تصور فيه العزم باعتباره سمة استعدادية هرمية تتكون من عاملين أساسيين، هما: المثابرة الأكاديمية (القدرة على مواصلة السعي، ومواجهة الصعوبات والإخفاقات لتحقيق أهداف بعيدة الأمد)، واتساق الاهتمام (Datu et al., 2024; Toyama, 2024)، والعمل الجاد للتغلب على الضغوط لتحقيق الأهداف الصعبة رغم التحديات والنكسات (Clark & Malecki, 2019; Kolemba et al., 2024)، وهى ميل الفرد إلى الحفاظ على الالتزام ومواصلة الجهد خلال الأوقات الصعبة (Datu et al., 2017; Tang et al., 2023)، والقدرة على العمل بالمهام الصعبة، حتى مع تزايد احتمال مواجهة العقبات والفشل (Datu & Zhang,)

د / زينب شعبان رزق & د/ تامر شوقي إبراهيم .

(2021)، ومدى رغبة الشخص للعمل لتحقيق أهدافه حتى عند حدوث نكسات (Dixon et al., 2017)، كما أنها قدرة الطلاب على الاستمرار في بذل الجهد وأداء المهام الأكاديمية، ومواجهة التحديات، والصعوبات والضغوط التي يتعرضون لها من أجل تحقيق الأهداف المحددة مسبقاً (آيه خالد محمد، عصام على الطيب، شيماء سيد سليمان، ٢٠٢٤).

ويشير اتساق الاهتمام **consistency of interest** أو الشغف الأكاديمي **Academic passion** إلى التوجه نحو تكثيف الجهد والسعى لتحقيق نفس الهدف طويل الأمد (Duckworth et al., 2007)، والتركيز بشغف على الأهداف برغم مرور الوقت (Duckworth & Quinn, 2009)، كما أنه استقرار اهتمامات الفرد (Dixon et al., 2017)، وتبني الفرد اهتمامات متماثلة رغم مرور الوقت سعياً لتحقيق أهداف طويلة الأمد (Datu & Zhang, 2021)، والعمل المستمر لتحقيق هدف معين، والقدرة على التركيز على مهمة دون إجراء تغييرات متكررة أو القفز بين مجالات الاهتمام المختلفة (Kolemba et al., 2024).

تعليق: في النموذج الثنائي للعزم الأكاديمي يمكن ملاحظة ما يلي:

- أشارت الأدبيات النفسية إلى استقلالية بعدى المثابرة الأكاديمية واتساق الاهتمامات عن بعضهما البعض، بدلاً من أن يكونا جزءاً من بناء هرمي تدعمه هذه الأبعاد (Tang et al., 2023).
- توجد بعض الإشكاليات المتعلقة بالنموذج الثنائي للعزم الأكاديمي، منها الانتقادات التي وجهتها الدراسات السابقة للنموذج الثنائي للعزم. كما اتفق كل من (Datu and Zhang, 2021; Tang et al., 2023) على وجود قضايا نظرية ومنهجية أثرت حول النموذج. كذلك ذكر (Datu and Zhang, 2021) أن أحد أوجه القصور الرئيسة المتعلقة بالنظري هو عدم قدرة بعد اتساق الاهتمامات على التنبؤ بالنتائج الدراسية، كما أشار (Datu et al. (2024) إلى أن الأدبيات الحديثة قد أظهرت عدداً من القيود المرتبطة بالنموذج الثنائي للعزم فيما يتعلق بالقياس، وأقرت ضعف معاملات الثبات لمقياس الاتساق في السياقات الجماعية.

(ب) النماذج الثلاثية للعزم الأكاديمي

ظهرت نماذج ثلاثية للعزم الأكاديمي كرد فعل للانتقادات التي وُجّهت نحو النموذج الثنائي للعزم الأكاديمي؛ حيث: افترض (Datu et al. (2017; 2024) نموذجاً ثلاثياً للعزم، والذي أضاف بعداً ثالثاً إلى البعدين اللذين افترضهما (Duckworth et al. (2007) (المثابرة الأكاديمية، واتساق الاهتمام)، وهو بعد القابلية للتكيف مع المواقف الجديدة **Adaptability to new situations**

؛ فعالية برنامج قائم علي عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدى طلاب البرامج الخاصة.==

ومن ناحية أخرى، اقترح (Lim and Cho (2018 ثلاثة أبعاد فرعية للعزم الأكاديمي، هي: الحماس الأكاديمي academic enthusiasm (أي الشغف والتحمي لتحقيق الأهداف الأكاديمية)، والاهتمام الأكاديمي academic interest (أي شعور الفرد بأهمية تحقيق الأهداف الأكاديمية)، والمثابرة الأكاديمية.

وسيتبنى الباحثان فى الدراسة الحالية النموذج الثلاثى للعزم الأكاديمي الذى قدمه Datu et al. (2017) (والذى يتألف من ثلاثة أبعاد، هي: المثابرة الأكاديمية، واتساق الاهتمام، والتكيف مع المواقف الجديدة) للمبررات التالية:

- نظراً لانتقادات التي وُجّهت إلى النموذج ثنائي البعد للعزم الأكاديمي، ظهرت الحاجة إلى تبني نماذج بديلة في العزم الأكاديمي. ويعد النموذج الثلاثي للعزم الأكاديمي أكثر شمولية. وبالنسبة لقياس العزم الأكاديمي، على الرغم من شيوع قياس العزم باستخدام أي من: مقياس العزم الذي قدمه (Duckworth et al., 2007)، أو النسخة المختصرة لمقياس العزم Grit-S التي قدمها (Duckworth & Quinn, 2009)، إلا أن الأبحاث الحديثة تشير إلى أنه لا يوجد دليل سيكومتري قوي لقياس العزم كمفهوم هرمي، بدلاً من ذلك يمكن قياس هذا المفهوم في ضوء أبعاد فرعية (Dixson et al., 2017).
- ذكر Duckworth et al. (2007) أنه توجد بعض المشكلات النظرية والمنهجية فى النموذج الثنائي الذى افترضه.
- تتماثل أبعاد نموذج (Lim and Cho (2018 مع بعدى نموذج (Duckworth et al., 2007) مع اختلاف المسميات؛ فمثلاً بعدى (الحماس الأكاديمي، والاهتمام الأكاديمي) عند Lim and Cho (2018) يحملان نفس معنى بعد (اتساق الاهتمام) عند (Duckworth et al., 2007)، كما أن بعد المثابرة الأكاديمية عند (Lim & Cho, 2018) هو نفسه عند (Duckworth et al., 2007).
- ان نموذج (Datu et al. (2017 يشمل بعدى النموذج الثنائي الذى قدمه (Duckworth et al., 2007)، مع إضافة بعد جديد مهم، وهو التكيف مع المواقف الجديدة، وذلك نظراً لأن العزم يقتضى وضع أهدافاً طويلة الأمد والسعى إلى تحقيقها، وبالتالي فلا بد أن تكون لدى الفرد المرونة الكافية لامكانية تغيير الاستراتيجيات والخطط التي يضعها للوصول إلى تلك الأهداف فى حالة ظهور عقبات تحول دون تنفيذها بشكل ناجح.

رابعاً: خصائص العزم الأكاديمي

- يتميز مفهوم العزم الأكاديمي بأنه مفهوم متعدد الأبعاد، ومصدر لقوة الطالب النفسية (Karlen et al., 2019; Tang et al., 2019)، ويساهم في حفاظ الفرد على جهده، واهتمامه، مهما واجه اخفاقات (Sigmundsson et al., 2020)، ويفيد في تمسك الفرد بأهدافه، حتى لو توقف التقدم نحو هذا الهدف نسبياً أو اتسم بالبطء (Pueschel & Tucker, 2018).
- قد يكون العزم سمة عامة يظهرها الفرد في مجموعة متنوعة من المجالات، أو قد يبدو كحالة نوعية يظهرها الأفراد في مجال معين دون غيره من المجالات مثل العزم العام مقابل العزم الأكاديمي (Postigo et al., 2021; Lin et al., 2024)، كما أن العزم يعتبر أكثر من مجرد مفهوم دافعي حيث يتضمن التحكم في الذات، وفعالية الذات، والالتزام، والصمود (Jehanghir et al., 2024)، وعلى الرغم من أن معظم العوامل الوجدانية في علم النفس الايجابي تعتبر دينامية ومقيدة بالسياق، إلا أنه يُنظر إلى العزم على أنه لا يتأثر بالسياق (Xu, 2024).
- يتضمن العزم بعض العناصر، مثل: الاهتمام (شغف الطالب بالدراسة)، والممارسة (التحسن المستمر في أداء الطلاب نتيجة الممارسة والتي تسهم في تخطي العقبات)، والغرض (فهم الطالب الهدف من أداء المهمة يجعله يستمر في ادائها)، والامل (تطلع الطالب إلى المستقبل وتخطي العقبات وتحقيق الاهداف) (Reed & Jeremiah, 2017).
- يكون العزم ذا قيمة أكبر في المواقف الصعبة التي يجب على الأفراد بذل جهد كبير فيها، للتغلب على النكسات على مدى فترة طويلة من الزمن (Karlen et al., 2019). كما أنه يعد منبئاً مهماً بالأداء والنجاح (Larberg et al., 2021).
- يمثل "الاهتمام" العنصر الدافعي الذي يعطي الهدف معنى في العزم الأكاديمي، ومع ذلك، لا يرتبط الاهتمام بالمتعة؛ لأن المتعة تركز على الإشباع الفوري على الأمد القصير، ولا تشجع على الحفاظ على الاهتمام اللازم للوصول إلى الأهداف طويلة الأمد التي يستهدفها العزم الأكاديمي (Perez, 2015). كما يرتبط العزم (خاصةً مكون المثابرة) بمتغيرات الدافعية، مثل: الدافعية الموجهة نحو المستقبل، وفعالية الذات (Yeh et al., 2023).
- يرتبط العزم الأكاديمي بالنتائج الأكاديمية، والعمل، مثل الإنتاجية الأكاديمية، والدافعية الأكاديمية، والتحصيل الدراسي، والأداء الأكاديمي، وعدد ساعات الدراسة، واستراتيجيات التعلم، والاستقرار الإنفعالي، وفعالية المعلم، والنجاح في الحياة (Datu et al., 2017; Kannangara et al., 2018)، كما يمثل مؤشراً مهماً على مستوى اندماج الطلاب ومثابرتهم في الأنشطة (Kolemba

؛ فعالية برنامج قائم علي عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدي طلاب البرامج الخاصة.==
(et al., 2024)، ويعد عاملاً مهماً مرتبطاً بالإنجاز الأكاديمي وعمليات التنظيم الذاتي والنجاح في
المواقف الصعبة والضاغطة (Tang et al., 2019, Karlen et al., 2019)

ويتسم الطالب ذو العزم الأكاديمي ببعض الخصائص، منها: القدرة على النجاح، وعلى
مواصلة جهوده، والوصول إلى أهدافه بمرور الوقت (Polirstok, 2017)، كما أنه أقل إحباطاً بسبب
الفشل والعقبات، وأكثر دافعية للانخراط في السلوك الاستراتيجي، ومواصلة الجهود المركزة لتحقيق النجاح
(Karlen et al., 2019)، وينخرط في التعلم المنظم ذاتياً والممارسة المقصودة والتي تركز على
تحسين مهارات محددة، وأكثر قدرة على التغلب علي نقاط الضعف، وبالتالي تحقيق نتائج متفوقة
(Toyama, 2024)، كما أنه يبذل جهداً متواصلًا ولا يغير اتجاه الهدف حتى في حالة عدم وجود
تغذية مرتدة إيجابية، ويكون أقل عرضة لترك التعلم، ولديه تحصيل أكاديمي أعلى (Jehanghir et
al., 2024)، ويبحث عن المعنى والغرض في الأنشطة، ويميل إلى الاعتقاد بأن قدراته مرنة وليست
ثابتة، ويظهر مستويات أعلى من فعالية الذات (Park et al., 2018)، ويواصل العمل الجاد في
مواجهة التحديات والعقبات ويحقق أداءً ونجاحًا مميزًا (Toyama, 2024).

المحور الثالث: تقدير الذات

أولاً: مفهوم تقدير الذات

يمثل تقدير الذات متغيرًا نفسيًا مهمًا يعبر عن اتجاه الفرد نحو ذاته، ويتضمن تقييم الفرد
لجدارته، وقيمه، وخبراته. وهو حكم وجداني يركز إلى مفهوم الذات، وإلى مشاعر القيمة والقبول،
يضعه الفرد بنفسه لنفسه، وينمو ويستمر كنتيجة للوعي بالجدارة (Bailey, 2003). وقد تكون اتجاهات
الفرد نحو ذاته موجبة وبالتالي يشعر بالرضا عن ذاته، أو سالبة وبالتالي يشعر بعدم تقبل ذاته. وكلما
ارتفع تقدير الفرد لذاته فإن الفرد يشعر بقيمته وأهميته، بينما يشعر الفرد ذو تقدير الذات المنخفض بعدم
الرضا عن الذات وربما رفض واحتقار الذات (Bosson & Swann, 2009). وبالتالي فإن تقدير
الذات يمثل تعبيرًا عن قبول/أو رفض الفرد لنفسه. ولتقدير الذات مكونان سلوكي، وانفعالي (Hosogi
et al., 2012). وأشار (Ziller et al. (1969 إلى أن تقدير الذات يمثل التقييم العام الذي يحكم به
الفرد على قيمته الذاتية، ويتأثر بالتفاعلات الاجتماعية والمدرجات الذاتية. ويُعتبر بناءً اجتماعياً – ذاتياً
self-social construct؛ بمعنى أنه يتشكل من خلال العلاقات مع الآخرين، وتؤثر التغيرات في بيئة
الفرد الاجتماعية بشكل كبير على تقدير الذات، مما يبرز أهمية السياقات الجماعية في النمو الشخصي.

د / زينب شعبان رزق & د/ تامر شوقي إبراهيم .

ويعرف الباحثان تقدير الذات بأنه عملية تقييمية ينتج عنها إصدار أحكام عن الذات تشير إلى مقدار القيمة التي يضعها الفرد لنفسه، وتتضمن تقييم الثقة في القدرة على التكيف، والفعالية، والشعور بالقيمة والكفاءة.

ثانياً : المفاهيم ذات الصلة بتقدير الذات

تتضمن الأدبيات بعض المفاهيم ذات الصلة بتقدير الذات، وتشمل معنى الذات -Self Meaning ويمثل القيمة والأهمية التي يضعها الفرد لحياته ولخبراته، وهو يؤثر على مدركات الفرد للأحداث التي يتعرض لها. أيضاً هوية الذات Self-Identity وهي الصفات، وسمات الشخصية، والمعتقدات التي يمكن تعريف الفرد من خلالها. ومن خلالها يحدد الفرد موضعه بالنسبة لمجموعات اجتماعية وشخصية مختلفة (مثل: النوع، والثقافة، والأدوار الاجتماعية). أما صورة الذات Self-Image فهي الصورة الذهنية التي يكونها الفرد عن نفسه، متضمنةً المظهر الجسدي والسمات الشخصية. مثلاً، كأن يرى الفرد نفسه جذاباً أو موهوباً في شيء معين. ويُقصد بمفهوم الذات Self-Concept مدركات الفرد عن نفسه، ويشمل داخله معنى الذات، وهوية الذات، وصورة الذات، ويوفر للفرد فهماً أوسع عن نفسه؛ كأن يرى الفرد نفسه كشخص يجمع بين الذكاء والقدرة الاجتماعية (Bailey, 2003). في حين يمثل تقدير الذات الجانب التقييمي لمفهوم الذات الذي يشير إلى مقدار القيمة التي يضعها الفرد لذاته، ويشتمل على إصدار أحكام حول الذات. وفي حين أن تقدير الذات يأخذ بعداً وجدانياً "ماذا يشعر الأفراد تجاه ذاتهم". فإن مفهوم الذات يمثل شكلاً معرفياً يصف "ماذا يعتقد الأفراد عن ذاتهم". ومن الجدير بالذكر أن كل من مفهوم الذات وتقدير الذات تشكل الثقافة التي ينشأ الفرد فيها اجتماعياً (Bosson & Swann, 2009).

ثالثاً: نماذج تقدير الذات

قدم Rosenberg (1965) تصوراً اهتم بتقييم المراهق لذاته، وأوضح أن تقييم الفرد لذاته يتم في ضوء المعايير السائدة في السياق الاجتماعي المحيط بالفرد، وفيه يعكس التقدير المرتفع للذات احترام الفرد لذاته وتقييمها بشكل إيجابي، بينما يعبر تقدير الذات المنخفض عن رفض الذات وعدم الرضا عنها (as cited in Zeigler-Hill, 2010). واهتم Cooper Smith (1967) بدراسة تقدير الذات عند أطفال ما قبل المدرسة، وقسم تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين؛ الأول: التعبير الذاتي وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها، والثاني: التعبير السلوكي ويشير إلى الأساليب السلوكية المتاحة للملاحظة الخارجية. كما أشار أيضاً إلى نوعين من تقدير الذات، هما: تقدير الذات الحقيقي، وتقدير الذات الدفاعي (as cited in Bosson & Swann, 2009). ووصفت نظرية Ziller et al. (1969) تقدير

١٠٢٠٠ : فعالية برنامج قائم علي عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدي طلاب البرامج الخاصة.==

الذات على أنه مدركات الفرد عن قيمته، والتي يكونها من توجهات الآخرين نحو ذاته، وبذلك فإن تقدير الذات ينشأ وينمو في السياق الاجتماعي المحيط بالفرد، وبذلك عندما تحدث تغيرات في البيئة الاجتماعية للفرد، فإن تقدير الذات يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته كنتيجة لذلك. وتقدير الذات وفقاً لتصوره مفهوم يكامل بين شخصية الفرد وبين قدرته على الاستجابة للمثيرات الخارجية. وبالتالي يرتبط تقدير الذات المرتفع بتكامل الشخصية الذي يدعم أدائها لوظائفها بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه. (as cited in Hosogi et al., 2012). وتشير نظرية الهوية الاجتماعية (Social Identity Theory – Tajfel and Turner (1979) إلى أن الأفراد يستمدون تقديرهم الذاتي من انتماءاتهم إلى الجماعة، كما أنهم يسعون نحو الحفاظ على اتجاهات إيجابية عن الذات من خلال المقارنات بين المجموعات (as cited in Rubin & Hewstone, 1998). وتفترض نظرية الهوية الاجتماعية أن الفرد يحدد هويته الشخصية بالارتكاز إلى الجماعة التي ينتمي إليها، مما يعمل على حماية وتعزيز هويته الذاتية (Luhtanen & Crocker, 1992).

رابعاً: تصنيفات تقدير الذات

وصفت الأدبيات النفسية تقدير الذات بأنها حاجة إنسانية مهمة يمكن تمثيلها من خلال شكل هرمي يقع في ثلاثة مستويات؛ يشغل تقدير الذات العام المستوى الأول، في حين يمثل تقدير الذات المتوسط المستوى الثاني، والذي يظهر في مجالات معينة من الخبرات التي يعيشها الفرد في حياته اليومية، ويتضمن المستوى الثالث تقدير الذات الموقفي، وهو المستوى الذي يحدده المواقف التي يمر بها الفرد. كذلك تم تصنيف تقدير الذات إلى تقدير الذات المكتسب (والذي يرتبط بإنجازات الفرد)، وتقدير الذات العام (والذي يرتبط بالذات بوجه عام). أيضاً تم تصنيف تقدير الذات على أنها صريحة مقابل ضمنية. وتم تصنيفها في ضوء الاتجاه إلى موجبة مقابل سالبة (Rubin & Hewstone, 1998). كذلك تم تصنيف تقدير الذات إلى تقدير ذات عام؛ يتضمن تقديرًا عامًا لقيمة الذات ودرجة تقبلها واحترامها. وتقدير ذات نوعي؛ ويتضمن تقييم محدد للذات في سياق نوعي (أكاديمي، اجتماعي، قيمي) (Zeigler-Hill, 2010). وهناك عدد من المفاهيم المرتبطة بالذات والتي قد تتداخل مع مفهوم تقدير الذات، وفي بعض الأحيان يتم استخدامها بشكل تبادلي مع تقدير الذات؛ كمعنى الذات، وهوية الذات، وصورة الذات، ومفهوم الذات

الدراسات ذات الصلة

أولاً: دراسات تناولت عقلية النمو

هدفت دراسة (Li and Bates (2019 إلى فحص العلاقة بين عقلية النمو والصمود في مواجهة الفشل، والدرجات المدرسية، وتضمنت العينة ٦٢٤ من الأطفال تراوحت أعمارهم بين ٩ ، ١٣ عامًا، وكشفت النتائج عن عدم ارتباط عقلية النمو بالصمود، إلا أنها ارتبطت بالدرجات المدرسية المرتفعة، وأسهمت (Mesler et al. (2021 الكشف عن علاقة تطور عقليات النمو عند الطلاب بعقليات النمو عند معلمهم، وتألفت العينة من ٥٧ معلمًا، ١٩٥٧ من طلابهم من الصف الرابع حتى الثامن، وكشفت النتائج عن ارتباط عقليات النمو لدى المعلمين بشكل إيجابي ودال بتطور عقليات النمو لدى طلابهم، كما هدفت دراسة (Zhao et al. (2024 فحص العلاقة بين عقلية النمو، والانصهار المعرفي cognitive fusion، والدور الوسيط لكل من التحيز تجاه المعلومات السلبية، والتحيز تجاه المعلومات الإيجابية في تلك العلاقة، وتألفت العينة من ٤٧٠ من طلاب الجامعة، وأظهرت النتائج وجود علاقة سلبية دالة بين عقلية النمو والانصهار المعرفي، وتوسط التحيز تجاه المعلومات السلبية تلك العلاقة، بينما لم يتوسط التحيز نحو المعلومات الإيجابية تلك العلاقة.

تعقيب: فى ضوء الدراسات ذات الصلة يمكن ملاحظة ما يلي :

١. تمت دراسة عقلية النمو في علاقته بعدد من المتغيرات النفسية، منها: مدركات الطلاب لتوجهات أهداف المدرسة (الإنفاق مقابل الأداء) (Park et al., 2018)، والصمود، والتحصيل الدراسى (Li & Bates, 2019)، والانصهار المعرفي (Zhao et al., 2024).
٢. تنوعت العينات التي تم إجراء دراسات عقلية النمو عليها لتشمل الأطفال، والمراهقين، والمعلمين (Zhao et al., 2024; Li & Bates, 2019; Mesler et al., 2021).

ثانيًا: دراسات تناولت العزم الأكاديمي

بحثت دراسة (Clark and Malecki (2019 بنية العزم الأكاديمي، وعلاقته بكل من التحصيل الدراسى، والرضا عن الحياة، والرضا عن المدرسة، وذلك على عينة من ٧٥٧ من المراهقين من الصف السادس إلى الثامن، وأظهرت نتائجها أن مقياس العزم الأكاديمي أسفر عن بنية أحادية العامل، كذلك ارتبط العزم الأكاديمي إيجابيًا بكل من التحصيل الدراسى، والرضا عن الحياة، والرضا عن المدرسة، وهدفت دراسة علاء الدين عبد الحميد محمد (٢٠٢١) إلى التعرف على فاعلية برنامج ارشادي قائم على التحدي في تنمية العزم الأكاديمي، والمنظور المستقبلي، وخفض الحدة الانفعالية لدى الطلاب الموهوبين بالصف الاول الثانوي في البيئات الفقيرة، وتكونت العينة من (٤٠) طالبًا وتم توزيعهم

؛ فعالية برنامج قائم علي عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدي طلاب البرامج الخاصة.==

على مجموعتين تجريبية تضمنت ٢١ طالبا وضابطة تضمنت ١٩ طالبا ، وتكون البرنامج الارشادي من ٢٨ جلسة، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة احصائيا بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على مقاييس العزم الاكاديمي، والمنظور المستقبلي، والحدة الانفعالية لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفنا دراسة هناء محمد زكي (٢٠٢١) إلي التعرف علي مستوي العزم الأكاديمي لدي طلاب كلية التربية، والكشف عن الفروق الناتجة عن كل من النوع والتخصص الدراسي في كل من: العزم الأكاديمي، وضبط الانتباه، والاندماج في التعلم الإلكتروني، والتوصل لنموذج سببي يفسر علاقات التأثير والتأثر بين العزم الأكاديمي كمتغير مستقل، وضبط الانتباه كمتغير وسيط، والاندماج في التعلم الإلكتروني كمتغير تابع، وقد بلغ حجم العينة (ن=٤٢٠؛ ١٥٠ ذكور، ٢٧٠ إناث)، ومن بين النتائج التي توصلت اليها تلك الدراسة، ارتفاع مستوي العزم الأكاديمي عند عينة الدراسة، وعدم وجود فروق ناتجة عن النوع أو التخصص في العزم الأكاديمي، ووجود تأثيرات موجبة مباشرة دالة إحصائيا للعزم الأكاديمي على ضبط الانتباه، وتأثيرات موجبة مباشرة وغير مباشرة دالة إحصائيا للعزم الأكاديمي على الاندماج في التعلم الإلكتروني، وتأثيرات موجبة مباشرة دالة إحصائيا للعزم الأكاديمي وضبط الانتباه على (التحصيل الدراسي) بالإضافة إلي توسط ضبط الانتباه العلاقة بين العزم الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

وهدفنا دراسة نصرة محمد جلجل، إحسان نصر هنداي (٢٠٢٣) بحثت العلاقة بين الحيوية الذاتية وكل من العزم الأكاديمي وفعالية الذات البحثية، ووصف الفروق في العزم الأكاديمي وفعالية الذات البحثية والحيوية الذاتية تبعًا للتفاعل بين النوع (ذكور، وإناث)، والمرحلة الدراسية (ماجستير، ودكتوراه) ، وتكونت عينة البحث (ن= ١٥٤) من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة كفر الشيخ. ومن بين النتائج التي أظهرتها الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الحيوية الذاتية وكل من العزم الأكاديمي وفعالية الذات البحثية، وتم التنبؤ بالحيوية الذاتية من خلال العزم الأكاديمي وفعالية الذات البحثية، وعدم وجود تأثير دال إحصائيا تبعًا للتفاعل بين النوع، والمرحلة الدراسية على العزم الأكاديمي، كما هدفت دراسة شيماء كمال، عبد العليم حسن (٢٠٢٤) إلى التعرف على العلاقة بين العزم الأكاديمي، والحاجة إلى المعرفة، والقلق البحثي، والكشف عن الفروق في العزم الأكاديمي وفقاً للنوع، والتخصص ، والمرحلة البحثية (ماجستير – دكتوراه – أبحاث ترقية) لدى عينة من (٣٢٠) من الباحثين، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة بين العزم الأكاديمي، والحاجة إلى المعرفة، والقلق البحثي، وتم التنبؤ بالعزم الأكاديمي من خلال الحاجة إلى المعرفة، والقلق البحثي، ووجود فروق ذات دلالة

د / زينب شعبان رزق & د/ تامر شوقي إبراهيم .

إحصائية في العزم الأكاديمي وفقاً للنوع لصالح الإناث، ووفقاً التخصص لصالح التخصصات النظرية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العزم الأكاديمي وفقاً للمرحلة البحثية.

كما هدفت دراسة آيه خالد محمد، عصام على الطيب، شيماء سيد سليمان (٢٠٢٤) إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس العزم الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بقنا، وتكونت عينة البحث من (٢٥٠) طالباً، وأظهرت نتائج الدراسة تتمتع مفردات المقياس بدرجات مقبولة من مؤشرات صدق المحتوى وفقاً لمعادلة لوشي، كما أسفرت عن وجود عاملين لمقياس العزم الأكاديمي، هما: المثابرة الأكاديمية، واتساق الاهتمام، وكذلك تتمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات؛ حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (٠,٧٥٧)، لبعد المثابرة الأكاديمية، و(٠,٧٢٤)، لبعد اتساق الاهتمام، وسعت دراسة (Lin et al. 2024) إلى بحث بنية العزم الأكاديمي، وذلك على عينة من ١٨٩٤ مرافقاً (تراوحت أعمارهم بين ٩ و ١٤ عاماً) ، وكشفت النتائج عن بنية أحادية العامل لمقياس العزم الأكاديمي الذي تم تصميمه في تلك الدراسة، كما أظهر نموذج العامل الواحد لمقياس العزم الأكاديمي مؤشرات مطابقة جيدة.

تعقيب: فى ضوء الدراسات ذات الصلة يمكن ملاحظة ما يلي :

١. ركزت بعض الدراسات على تحديد البنية العاملية للعزم الأكاديمي، ووجدت أنه اما يتكون من عامل واحد، أو عاملين (المثابرة في الجهد، واتساق الاهتمام).
٢. تناولت عدد من الدراسات علاقة العزم الأكاديمي ببعض المتغيرات النفسية، مثل: التحكم فى الذات، والهناء، والضغط المدرسية، والصمود ، والرضا عن الحياة، والرضا عن المدرسة، والتحصيل الدراسي ، وضبط الانتباه، والاندماج في التعلم الإلكتروني ، والحيوية الذاتية، وفاعلية الذات ، والحاجة إلى المعرفة، والقلق البحثي.
٣. تنوعت العينات التي تم اجراء دراسات العزم الأكاديمي عليها لتشمل كل من: المراهقين، وطلاب الجامعة، وطلاب الدراسات العليا، والباحثين.

ثالثاً: دراسات تناولت تقدير الذات

هدفت دراسة Sinclair et al. (2010) بحث الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات والذي تضمن بعدين، هما: كفاءة الذات، والاعجاب بالذات، وعلاقته بكل من: الاكتئاب، والقلق، والضغط على عينة أمريكية بمدى عمري (١٨-٨٧) ، وأظهرت النتائج ارتباط تقدير الذات سلبياً بكل من: الاكتئاب، والقلق، والضغط، كما هدفت دراسة Harris and Orth (2020) اجراء تحليلات بعدية لبيانات عدد من الدراسات الطولية التي بحثت لعلاقة بين العلاقات الاجتماعية وتقدير الذات، وأظهرت النتائج تنبؤ العلاقات الاجتماعية وتقدير الذات ببعضهما البعض بأحجام تأثير متماثلة، وأن

؛ فعالية برنامج قائم علي عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدى طلاب البرامج الخاصة.==
الارتباط بين العلاقات الاجتماعية للأفراد ومستوى تقديرهم لذواتهم كان متبادلاً في كافة جوانب النمو عبر جميع المراحل، والأجناس، وهدفت دراسة سليمان أبو دميك (٢٠١٨) إلى التعرف على الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات للفئة العمرية (١٣ - ١٨) سنة، على عينة سعودية (ن = ٦٠٠؛ ١٣٤٤ ذكور، ٧٤٤ إناث). وأظهرت نتائجها أن درجة صدق المحك للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين الأداء على مقياس الدراسة والأداء على مقياس Rosenberg بلغت (٠.٨٠) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٠٥.

وهدف دراسة منال الصمادي، ولبنى السعود (٢٠١٨) إلى بحث مستوى تقدير الذات، وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية، على عينة من ١٣١ من طالبات الجامعة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن انخفاض مستوى تقدير الذات لدى أفراد العينة، ووجود علاقة ايجابية دالة بين تقدير الذات والمسؤولية الاجتماعية.

تعقيب: في ضوء الدراسات ذات الصلة يمكن ملاحظة ما يلي

١. ركزت بعض الدراسات على تصميم مقاييس لتقدير الذات، واختبار الخصائص السيكومترية لها، وتناولت عدد من الدراسات علاقة تقدير الذات ببعض المتغيرات النفسية، مثل: المسؤولية الاجتماعية، والعلاقات الاجتماعية.

٢. تنوعت العينات التي تم اجراء دراسات تقدير الذات عليها لتشمل مدى كبير من الفئات العمرية ولم ترتبط بفئات عمرية محددة. وهناك دراسات بحثت تقدير الذات في مرحلة المراهقة، وفي المرحلة الجامعية.

رابعاً: دراسات تناولت العلاقة بين عقلية النمو والعزم الأكاديمي

أجرى Kannangara et al. (2018) دراستين بهدف الكشف عن علاقة العزم الأكاديمي ببعض المتغيرات النفسية والديموجرافية (التحكم في الذات، والهناء، والضغط المدركة، والصمود، والعقليات، والنوع، والمستوى الدراسي). وتألفت العينة في الدراسة الأولى من ٤٤٠ من طلاب الجامعة، ٣٩ من طلاب الدراسات العليا، وتألفت العينة في الدراسة الثانية من ٣٤٠ من طلاب الجامعة. وكشفت النتائج عن وجود علاقات ايجابية دالة بين العزم الأكاديمي وكل من: التحكم في الذات، والهناء، والصمود، وعقلية النمو، ووجود علاقات سلبية دالة بين العزم الأكاديمي، والضغط المدركة، ووجود فروق دالة في مستويات العزم الأكاديمي ناتجة عن النوع لصالح الاناث، وعن العمر لصالح الطلاب الأكبر سناً، وعن المستوى الدراسي لصالح طلاب الدراسات العليا، واستهدفت دراسة (Park et al. (2018 التعرف على علاقة مدركات الطلاب لتوجهات أهداف المدرسة (الإتقان مقابل الأداء) بالعزم والتحصيل الدراسي وعقلية النمو، وتألفت العينة من ١٢٧٧ من طلاب المدارس المتوسطة، وكشفت النتائج عن وجود علاقات إيجابية دالة بين مدركات الطلاب للمدرسة باعتبارها موجهة نحو

د / زينب شعبان رزق & د/ تامر شوقي إبراهيم .

أهداف الإلتقان، والعزم الأكاديمي، والتحصيل الدراسي المرتفع، وكذلك وجود علاقات ايجابية دالة بين العزم الأكاديمي وعقلية النمو؛ ذلك أن الأفراد الأكثر عزمًا كانوا يمتلكون عقلية النمو.

وهدف دراسة (Karlen et al. (2019 إلى استكشاف علاقات العقليات بالعزم الأكاديمي (المثابرة الأكاديمية، واتساق الاهتمام) ، وأهداف الانجاز، والدافعية التعلم، والتحصيل في سياق مهمة أكاديمية مثيرة للتحدي، وتألّفت العينة من ١٢١٥ من طلاب المرحلة الثانوية، وظهرت النتائج أن العقليات ارتبطت بشكل إيجابي بكل من المثابرة الأكاديمية، واتساق الاهتمام، والأنماط الدافعية التكيفية، والتحصيل الدراسي، وارتبطت المثابرة الأكاديمية بشكل إيجابي بأهداف الإلتقان، وأهداف الاقدام الأداء، والدافعية الداخلية، وارتبط اتساق الاهتمام بشكل سلبي بكل من أهداف الاقدام الأداء ، وأهداف تجنب الأداء والدافعية الخارجية. تعليق: تدعم هذه الدراسة الادعاء بأنه يجب التعامل مع المثابرة الأكاديمية واتساق الاهتمام بشكل منفصل بسبب اختلاف مساراتهما الارتباطية مع المتغيرات الدافعية، وفحصت دراسة (Tang et al. (2019 العلاقات بين عقلية النمو، والالتزام بالهدف (كمتغيرات مستقلة)، والتحصيل الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي (كمتغيرات تابعة) والدور الوسيط للعزم الأكاديمي لهذه العلاقات، وتألّفت العينة من ٢٠١٨ من تلاميذ الصفوف السادس إلى التاسع، ومن بين النتائج التي أظهرتها الدراسة ارتباط أحد أبعاد العزم الأكاديمي (المثابرة) بالتحصيل الأكاديمي والاندماج الأكاديمي، كما ارتبطت عقلية النمو إيجابيًا ببعد المثابرة في حين أنها لم ترتبط باتساق الاهتمامات، وتتنبأ كل من الالتزام بالهدف وعقلية النمو بالعزم الأكاديمي، وتوسّطت المثابرة الأكاديمية تأثير الالتزام بالهدف على الاندماج الأكاديمي.

وهدف دراسة (Zeng et al. (2019 إلى فحص العلاقات بين عقلية النمو، والاندماج في العمل، والعزم الأكاديمي (المثابرة الأكاديمية)، والهناء في العمل، تألفت العينة من ٤٧٢ معلمًا بالمدارس الثانوية، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة بين عقلية النمو والعزم الأكاديمي، كما تنبأت عقلية النمو، والهناء، والعزم الأكاديمي بالاندماج في العمل، وتوسط الهناء، والعزم الأكاديمي العلاقة بين عقلية النمو والاندماج في العمل، وسعت دراسة (Sigmundsson et al. (2020 إلى استكشاف العلاقة بين الشغف، والعزم الأكاديمي، والعقلية، وتألّفت العينة من ١٤٦ من طلاب الجامعة، ومن بين النتائج التي أظهرتها الدراسة وجود علاقة موجبة دالة بين العزم الأكاديمي، والعقلية، كما هدفت دراسة (Kim (2020 استكشاف العلاقة بين عقلية النمو (كمتغير مستقل)، والعزم الأكاديمي (كمتغير وسيط)، والاحترق الأكاديمي (كمتغير تابع). وتألّفت العينة من ٥٧٣ من طلاب المدارس الثانوية. وأظهرت النتائج ارتباط عقلية النمو ايجابيًا بالعزم الأكاديمي، وسلبيًا بالاحترق الأكاديمي، وتوسط العزم الأكاديمي العلاقة بين عقلية النمو والاحترق الأكاديمي، وهدفت الدراسة الطولية التي أجراها (Park et al.

؛ فعالية برنامج قائم علي عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدي طلاب البرامج الخاصة.==

(2020) "لمدة عامين" إلى الكشف عن العلاقة بين عقلية النمو، والعزم الأكاديمي، والتحصيل الدراسي، وتألفت العينة من ١٦٦٧ مراهقًا ومعلميهم، وكشفت النتائج عن تنبؤ عقلية النمو بالتحصيل الدراسي المرتفع، وبالعزم الأكاديمي في مواجهة التحديات.

كما هدفت دراسة (Sigmundsson et al. (2021 إلى فحص العلاقات بين الشغف، والعزم الأكاديمي، والعقلية على ٩١٧ مشاركاً تراوحت أعمارهم بين ١٤ إلى ٧٧ عاماً، ومن بين النتائج التي أظهرتها الدراسة وجود علاقة دالة بين العزم الأكاديمي، والعقلية، وهدفت دراسة (Shamshirian et al. (2021 إلى فحص العلاقات بين الشغف، والعزم، والعقلية، وتألفت العينة من ١٢٤ من المصارعين، و١٠٦ من طلاب الجامعة، وكشفت النتائج عن حصول المصارعين على درجات أعلى من طلاب الجامعة في مقاييس الشغف، والعزم، وعقلية النمو، ووجود علاقة إيجابية بين الشغف، والعزم، وعقلية النمو لدى العينة ككل، وسعت دراسة (Zhang et al. (2022 إلى فحص العلاقة السببية بين العزم الأكاديمي، وعقلية النمو من خلال دراسة طولية على مدار عامين تم فيهما قياس عقلية النمو، والعزم الأكاديمي خمس مرات، وتألفت العينة من ٥٠٠٠ تلميذ من تلاميذ المدارس الابتدائية الصينية، وكشفت النتائج عن وجود علاقة تبادلية بين العزم وعقلية النمو وكلاهما سببا للآخر، واختبرت دراسة التي أجراها (Hu et al. (2022 الدور الوسيط لكل من: العزم الأكاديمي، والاستمتاع باللغة الأجنبية في العلاقة بين عقلية النمو (متغير مستقل)، والأداء في اللغة الإنجليزية (متغير تابع)، وتألفت العينة من ٣٨٨ من طلاب الجامعة الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وكشفت النتائج عن توسط العزم الأكاديمي، والاستمتاع باللغة الأجنبية العلاقة بين عقلية النمو، والأداء في اللغة الإنجليزية، كما ارتبطت عقلية النمو بشكل ايجابي ودال احصائياً بكل من العزم الأكاديمي، والاستمتاع بتعلم اللغة الإنجليزية.

ومن بين أهداف دراسة (Sigmundsson and Haga (2024b الكشف عن الفروق بين مرتفعي ومنخفضي عقلية النمو في كل من الشغف، والعزم، وتكونت العينة من ١٥٤٨ مشاركاً تتراوح أعمارهم بين ١٣ و٧٧ عاماً، وأظهرت النتائج أن منخفضي عقلية النمو حصلوا على درجات أقل في الشغف، والعزم مقارنة بمرتفعي عقلية النمو، وبحثت دراسة (Pyo et al. (2024 العلاقة بين التفاؤل، والعزم، والدور الوسيط لعقلية النمو في تلك العلاقة، وتألفت العينة من ٦٤٧ مراهقاً تراوحت أعمارهم بين ١٢ إلى ١٦ عاماً، وأظهرت النتائج أن التفاؤل تنبأ بشكل دال بالعزم، كما تنبأت عقلية النمو بالعزم، وتوسطت عقلية النمو بشكل جزئي العلاقة بين التفاؤل والعزم، وكذلك العلاقة بين التفاؤل والمثابرة الأكاديمية (وليس اتساق الاهتمام)، وهدفت دراسة (Xu (2024 إلى فحص العلاقات بين عقلية النمو،

د / زينب شعبان رزق & د/ تامر شوقى إبراهيم .

والعزم الأكاديمي، والاستمتاع باللغة الأجنبية كلغة أجنبية. تكونت العينة من ٧٥٠ طالبًا من طلاب الجامعة، وكشفت النتائج عن وجود علاقات إيجابية دالة بين عقلية النمو والعزم الأكاديمي، والاستمتاع باللغة الأجنبية، كما تنبأت عقلية النمو، والعزم الأكاديمي بالاستمتاع باللغة الأجنبية، وواستهدفت دراسة Toyama (2024) الكشف عن الدور الوسيط لعقلية النمو في العلاقة بين العزم، والمثابرة، وتألفت العينة من ٢٢١ مشاركًا، بمتوسط عمرى ٣٩.٤٨ عامًا، وكشفت النتائج عن توسط عقلية النمو العلاقة بين العزم، والمثابرة.

تعقيب: فيما يتعلق بالدراسات التى تناولت العلاقة بين عقلية النمو والعزم الأكاديمي

١. تنوعت العينات لتشمل: طلاب المرحلة الابتدائية والاعدادي ، وطلاب المرحلة الثانوية، وطلاب الجامعة.

٢. كشفت نتائج غالبية الدراسات عن وجود علاقة موجبة بين عقلية النمو والعزم الأكاديمي .

خامسًا: دراسات تناولت العلاقة بين عقلية النمو وتقدير الذات

هدفت دراسة (Robins and Pals 2002) إلى بحث علاقة عقليات النمو والثبات بتقدير الذات، وتوجهات الهدف، والعزو، وقد شملت عينة الدراسة ٥٠٨ طالبًا جامعيًا. وأظهرت النتائج الاستقرار النسبي للعقليات (ثابتة مقابل نامية) خلال فترة الدراسة الجامعية. كما كشفت عن انخفاض تقدير الذات عند الطلاب ذوي العقلية الثابتة، وارتفاع تقدير الذات عند ذوي عقلية النمو خلال فترة الدراسة الجامعية. كما أظهرت تحليلات المسار توسط توجهات الأهداف والعجز لعلاقات العقليات بتقدير الذات، كما بحثت دراسة (Diseth et al. 2014) العلاقة بين تقدير الذات، والفعالية الذاتية، والنظريات الضمنية للذكاء (العقلية الثابتة وعقلية النمو)، وكذلك دور كل من النوع، والفرقة الدراسية. وذلك على عينة نرويجية من طلاب الصفين السادس والثامن (ن=٢٠٢٦). وقد أظهرت النتائج وجود علاقات إيجابية بين تقدير الذات، والفعالية الذاتية، وعقلية النمو، وعلاقة سلبية بين كل من عقلية النمو والعقلية الثابتة، وكانت العلاقة أقوى بين طلاب الصف الثامن. وتفوق الذكور على الإناث في تقدير الذات، والفعالية الذاتية، والعقلية النامية.

وهدف دراسة (Gál and Szamosközi 2021) إلى بحث العلاقة بين العقلية الثابتة وتقدير الذات على مدار عامين. وتكونت عينة الدراسة من ١٠٣ من طلاب الجامعة بالفرقة الأولى. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن العلاقة بين العقلية الثابتة وتقدير الذات أحادية الاتجاه؛ حيث تنبأت العقلية الثابتة (في التطبيق الأول بالعام الأول) بمستويات أدنى من تقدير الذات (في التطبيق الثاني بالعام الثاني). في حين، لم تنبأ تقديرات الذات (في التطبيق الأول بالعام الأول) بالعقلية الثابتة (في التطبيق الثاني بالعام الثاني)، كذلك بحثت دراسة (Gál et al. 2022) أثر العقلية الثابتة على تزايد

؛ فعالية برنامج قائم علي عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدي طلاب البرامج الخاصة.==

المشاعر السلبية المرتبطة بالفشل، والدور الوسيط لتقدير الذات في هذه العلاقة في ثقافتين مختلفتين (المجر وأمريكا). على عينتين من طلاب الجامعة (ن الكلية=٣٩٨، ن للعينه المجرية= ١٩٤، ن للعينه الأمريكية=٢٠٤). وقد أظهرت نمذجة المعادلة البنائية توسط تقدير الذات علاقة العقلية الثابتة بالمشاعر السلبية توسطًا كليًا عند كل من الثقافتين. كما أشارت النتائج إلى أن الطلاب ذوو معتقدات الذكاء الثابت يُظهرون انخفاضًا في تقدير الذات عند ما يخبرون المشاعر السلبية المرتبطة بالفشل الأكاديمي.

واستكملت دراسة (Gál et al. (2023) استكشاف تأثير العقلية الثابتة على تقدير الذات ومشاعر الطلاب المرتبطة بالتحديات الأكاديمية مثل الفشل والصعوبات. وتضمنت بدراستين فرعيتين على طلاب الجامعة؛ الأولى (ن=٤١٣)، والثانية (ن=٩٥). أشارت نتائج الدراستين إلى عدم ارتباط العقلية الثابتة بأي من المشاعر الإيجابية أو السلبية التي يعبر عنها الطلاب يوميًا. بينما كان للعقلية الثابتة دور معدل؛ حيث أثر الفشل الأكاديمي والصعوبات اليومية على انخفاض تقدير الذات، وزادت العقلية الثابتة من هذا التأثير، كما هدفت دراسة (Zhao et al. (2023) الطولية إلى تتبع علاقة عقلية النمو بكل من الاكتئاب، والقلق، وتقدير الذات، وذلك على عينة صينية (ن=٦٠٠)، وقد تم قياس كل هذه المتغيرات ثلاث مرات على مدار (١٨) شهرًا. وأظهرت النتائج انخفاض معدلات الاكتئاب والقلق بعد عام واحد لدى الأفراد ذوي عقلية النمو، وكان لتقدير الذات دور في تفسير العلاقات بين عقلية النمو والاكتئاب والقلق، حيث امتلك الأفراد الذين ذوو عقلية نمو مستويات أعلى من تقدير الذات، مما فسر انخفاض مستويات الاكتئاب والقلق على مدار (١٨) شهرًا.

تعقيب: فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت العلاقة بين عقلية النمو وتقدير الذات

١. تنوعت العينات لتشمل: طلاب المرحلة الابتدائية والاعدادية، وطلاب الجامعة. وقد تم التركيز على المرحلة الجامعية، وربما يرجع ذلك إلى أنها مرحلة انتقالية، قد يعاني فيها الطلاب من التشكك في قدراتهم، ومن ثمَّ بروز تقدي الذات المرتفع (الهش). وقد لاحظ الباحثان أن عدد غير قليل من الطلاب في الفرقة الأولى يضعون أنفسهم في مقارنات مع عقليات زملائهم المنتمين إلى خلفيات ثقافية مختلفة، مما قد يتسبب في إحباط كثير منهم، وقد يتطور الأمر إلى لجوء بعضهم إلى إعاقة ذواتهم أكاديميًا academic self-handicapping (أي تجنب الأداء، وإهمال الدراسة عن عمد، وإهدار الوقت؛ ليتعللوا بأن فشلهم يرجع إلى تقصيرهم، وليس إلى قصور قدراتهم) كحيلة دفاعية لحماية تقدير الذات، والحفاظ على الصورة الإيجابية للذات.

٢. اتفقت نتائج غالبية الدراسات على وجود علاقة موجبة بين عقلية النمو وتقدير الذات.

قدم الباحثون عددًا من دراسات التدخل التي اتخذت عقلية النمو الاطار المرجعي لها بهدف تحسين عدد من النواتج التربوية؛ حيث هدفت دراسة (Aronson (2002 إلى التعرف على فاعلية تدخل قائم على عقلية النمو في خفض تأثيرات التهديد النمطي لطلاب الجامعات الأمريكية الأصول الأفريقية، وتحسين التحصيل الدراسي لديهم، وتألّفت العينة من (٥١) من الطلاب تم تقسيمهم إلى مجموعتين، تجريبية (تدخل عقلية النمو؛ ٢٨ طالبًا)، وضابطة (٢٣ طالبًا)، وكشفت النتائج عن وجود تأثيرات ايجابية دالة للتدخل في خفض تأثيرات التهديد النمطي للطلاب، وارتفاع مستوى التحصيل الدراسي. وهدفت دراسة (Orosz et al. (2017 إلى التحقق من فاعلية تدخل قائم على نظرية العقلية وأثره على الدافعية الأكاديمية والتحصيل الدراسي، وتألّفت العينة من ٥٥ طالب من طلاب الصف العاشر ذوي متوسط درجات مرتفع (GPA) تراوحت أعمارهم بين ١٥ و ١٨ عامًا، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية تضم ٢٦ طالبًا، ومجموعة ضابطة تشمل ٢٩ طالبًا. وأظهرت النتائج ارتفاع كل من المعدل التراكمي للطلاب، ومعتقدات عقلية النمو على نحو دال، في المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وانخفاض معدلات اللادافعية على نحو دال، بينما لم تحدث أية تغييرات دالة في الدافعية الداخلية والخارجية. وهدفت دراسة (Bostwick et al. (2018 إلى التعرف على فاعلية تدخل سريع قائم على العقلية في تحسين التحصيل الدراسي، وتألّفت العينة من ١٧٣ طالبًا جامعيًا في فصول علم النفس، ٨٦ طالبًا في مجموعة التدخل، ٨٧ طالبًا في المجموعة الضابطة، وكشفت النتائج عن عدم وجود تأثير دال احصائيًا للبرنامج في تحسين التحصيل الدراسي. واستهدفت دراسة (Broda et al. (2018 التعرف على فاعلية تدخل قائم على العقلية في تحسين التحصيل الدراسي، وتألّفت العينة من ٤٣٥٧ طالبًا، وتم توزيعهم بشكل عشوائي على مجموعتين ٢١٣٥ طالبًا في مجموعة تدخل عقلية النمو، ٢٢٢٢ طالبًا في المجموعة الضابطة، وأشارت النتائج إلى وجود تأثير ايجابي ولكن غير دال للتدخل على المعدل التراكمي للطلاب.

كما هدفت دراسة (Burnette et al. (2018 إلى التحقق من فاعلية تدخل قائم على عقلية النمو عبر الإنترنت في تحسين الاتجاهات الأكاديمية (الدافعية للتعلم، وفعالية التعلم، والانتماء إلى المدرسة)، والتحصيل الدراسي، وتكونت العينة من ٢٢٢ فتاة مراهقة في الصف العاشر، تم توزيعهن على مجموعة التدخل العقلي (ن = ١١٥)، ومجموعة ضابطة (ن = ١٠٧)، وكشفت النتائج عن فاعلية التدخل في تحسين الدافعية للتعلم والانتماء إلى المدرسة، وتحسن التعلم والدرجات. وهدفت دراسة (Schleider and Weisz (2018 إلى بحث فاعلية تدخل قائم على العقلية في خفض الاكتئاب والقلق، ودعم التحكم السلوكي المدرك لدى عينة مؤلفة (٩٦) من المراهقين (نتراوح أعمارهم بين ١٢ -

؛ فعالية برنامج قائم على عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدى طلاب البرامج الخاصة.==
١٥ عامًا)، وتضمن التدخل جلسات عبر الإنترنت. وكشفت النتائج عن تناقص دال في الاكتئاب، والقلق، وتحسن دال في التحكم السلوكي المدرك نتيجة تدخل العقلية، واستمرت تلك التأثيرات الدالة خلال متابعة لمدة ٩ أشهر. واستهدفت دراسة (Suanthong (2023) التعرف على فاعلية برنامج قائم على عقلية النمو في تحسين مهارات كتابة المشروعات. وتألّفت العينة من (٥٤) من طلاب الجامعة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (١٧) طالبًا، وضابطة (١٧) طالبًا، وأظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج في تحسين مهارات كتابة المشروعات.

كذلك توجهت عدد من دراسات التدخل القائمة على عقلية النمو نحو تحسين العزم الأكاديمي، فقد استهدفت دراسة (Paunesku et al. (2015) الكشف عن فعالية تدخل قائم على عقلية النمو عبر الإنترنت في تحسين العزم الأكاديمي عند مواجهة الصعوبات الأكاديمية، والتحصيل الدراسي، وتألّفت العينة من ١٥٩٤ طالبًا في ١٣ مدرسة ثانوية ، وكشفت النتائج عن فعالية التدخل في تحسين العزم الأكاديمي، والتحصيل المدرسي للطلاب المعرضين لخطر التسرب من المدرسة الثانوية (بنسبة ٣٣٪ من حجم العينة). واستهدفت دراسة (Burgoyne et al. (2018) اختبار دور تدخل قصير عبر الإنترنت قائم على العقلية في تحسين كل من: عقلية النمو، ومركز التحكم، ودافعية الإقدام، والعزم، والأداء في اختبارات القدرة المعرفية، وتألّفت العينة من ٤٨٨ شخصًا بالغًا، وكشفت النتائج عن أن المشاركين حصلوا على درجات أعلى على مقاييس عقلية النمو، ومركز التحكم الداخلي، ودافعية الإقدام، بينما لم يكن للتدخل تأثيرًا على القدرة المعرفية أو العزم. وقدم (Buzzetto-Hollywood et al. (2019 دراسة على عينة من طلاب الجامعة، أظهرت نتائجها فعالية تدخل عقلية النمو في تغيير وتحسين مدركات الطلاب عن العزم، ووجهة الضبط، وتحديد الأهداف، وهدفت دراسة (Suh et al., (2019 إلى التعرف على فعالية تدخل قائم على عقلية النمو في مقرر الرياضيات وأثره في تحسين التحصيل الدراسي، والمثابرة في الامتحانات النهائية، والاستمرار في الجامعة لدى طلاب الفرقة الأولى، وتألّفت العينة من ٢٢٧ طالبًا جامعيًا تم تقسيمهم بشكل عشوائي إلى مجموعة تجريبية (١٥٩ طالبًا)، ومجموعة ضابطة (٧٠ طالبًا). وكشفت النتائج عن عدم وجود تأثير دال احصائيًا لتدخل عقلية النمو في أي من التحصيل الدراسي، أو المثابرة، وهدفت دراسة (Xia et al. (2022 إلى تحديد فعالية تدخل قائم على عقلية النمو في تحسين مستوى العزم، وتألّفت العينة من ٣٢٤ طالبًا من طلاب المدارس الإعدادية في المناطق الفقيرة في الصين، تم تقسيمهم عشوائيًا إلى مجموعة تجريبية (١٦٣) طالبًا، ومجموعة ضابطة (١٦١) طالبًا، وكشفت النتائج عن تحسن دال في مستوى العزم الأكاديمي.

أيضاً، توجهت عدد من دراسات التدخل القائمة على عقلية النمو نحو تحسين تقدير الذات. حيث استهدفت دراسة (Perkins et al. (2021 إجراء تدخل قصير الأمد قائم على العقلية لتحسين عدد من المتغيرات النفسية الايجابية، ومنها تقدير الذات، وذلك على عينة مؤلفة من (٨٠) مراهقاً (متوسط أعمارهم ١٦.٦٣)، وأسفرت النتائج عن وجود تحسن دال في مستوى تقدير الذات، وأوصت الدراسة بإجراء تدخلات طويلة نسبياً لتحسين فعالية التدخل القائم على عقلية النمو، وأجرى Orth and Robins (2022) دراسة تضمنت تحليلاً بعدياً لعدد من الدراسات التي تبحث المتغيرات النفسية المحفزة لتقدير الذات، ودور تقدير الذات في تحسين الخصائص النفسية الإيجابية، وأظهرت النتائج دور العقلية في تحسين تقدير الذات، وفي مساعدة الأفراد على التكيف والنجاح في مجموعة متنوعة من مجالات الحياة، مثل المدرسة والعمل، والاستمتاع بصحة نفسية وجسدية محسنة، والامتناع عن السلوك المضاد للمجتمع. وهدفت دراسة (Mohseni and Bibak (2023 إلى اختبار فعالية العلاج المرتكز إلى العقلية في تحسين تقدير الذات وخفض الاندفاعية على عينة من ٣٠ فرداً تم تشخيصهم باضطراب الشخصية النرجسية وتم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، ضمت كل منهما ١٥ فرداً، وأظهرت النتائج فعالية العلاج المرتكز إلى العقلية في رفع تقدير الذات وتقليل الاندفاعية بين الأفراد الذين يعانون من اضطراب الشخصية النرجسية.

كما هدفت دراسة (Gál (2025 إلى اختبار التدخل القائم على تحفيز الطلاب على قبول الذات غير المشروط والعقلية في تحسين تقدير الذات المرتبط بالصعوبات وتخفيف الانفعالات السلبية المرتبطة بالصعوبات، وذلك على عينة من طلاب المرحلة الثانوية (ن=٢٠٢)، تم توزيعهم عشوائياً على مجموعتين؛ المجموعة الضابطة (ن=٩١)، والمجموعة التجريبية (ن=١١١)، وهي المجموعة التي تم فيها تقديم مهام معرفية صعبة غير قابلة للحل. توصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب في المجموعة التجريبية كانوا أقل انخفاضاً في تقدير الذات كما أن المشاعر السلبية لديهم لم ترتفع بشكل كبير بالمقارنة بالضابطة، ولم يكن للتدخل أي تأثير على المشاعر الإيجابية.

تعقيب: فيما يتعلق بالدراسات القائمة على تدخلات عقلية النمو

١. تنوع العينات في تلك الدراسات لتشمل المراهقين، وطلاب المرحلة الثانوية، وطلاب الجامعة. مما يعني أن تقديم تدخلات عقلية النمو يبدأ من المرحلة الثانوية للطلاب عبر الإنترنت أو في بيئات الفصل الدراسي.

٢. تباين نتائج التدخل عبر الدراسات؛ حيث أظهرت عدد من نتائج الدراسات وجود تأثيرات ايجابية دالة لتدخلات عقلية النمو على العزم الأكاديمي، كما أظهرت نتائج عدد من الدراسات أيضاً وجود تأثيرات ايجابية دالة لتدخلات عقلية النمو على تقدير الذات. في حين توصلت نتائج الدراسات التي

؛ فعالية برنامج قائم على عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدى طلاب البرامج الخاصة.==
قدمها (Burgoyne et al., 2018; Suh et al., 2019) عن عدم وجود تأثيرات دالة لتدخلات عقلية النمو على العزم الأكاديمي.

٣. تبنت عدد من الدراسات تدخلات محدودة الجلسات قائمة على عقلية النمو (عبر الانترنت) لدعم العزم الأكاديمي، وتقدير الذات كما بدراسة كل من (Burgoyne et al., 2018; Paunesku et al., 2018; Perkins et al., 2021)، كذلك قدم (Burnette et al., 2018) برنامج قائم على عقلية النمو (عبر الانترنت) لتعزيز النتائج الأكاديمية الإيجابية. وقدمت دراسة أجراها Schleider and Weisz, (2018) تدخلًا قائم على عقلية النمو لجلسة واحدة فقط، وأشار إلى أن تدخلات الجلسة الواحدة (Single Session Intervention -SSIs) تُظهر نتائج واعدة في الوقاية من الأمراض النفسية لدى الشباب. وبرر (Paunesku et al., 2015) ذلك بأن التدخلات العقلية تستهدف عادةً اعتقادًا أساسيًا واحدًا، فيمكن لهذا السبب أن تكون مختصرة. على الجانب الآخر، أوصت دراسة (Perkins et al., 2021) بإجراء تدخلات طويلة نسبيًا لتحسين فعالية تدخلات عقلية النمو. ذلك أن التدخلات على هذا النحو قد لا تساهم في تغيير السياق التربوي في اتجاه داعم لعقلية النمو، مما قد يفسر تباين نتائج التدخلات القائمة على عقلية النمو (Vestad & Bru, 2024).

فروض البحث

في ضوء الاطار النظري والدراسات ذات الصلة، يمكن صياغة الفرض الرئيس التالي: البرنامج القائم على عقلية النمو فعالاً في تحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدى طلاب الفرقة الأولى بالبرامج الخاصة.

ويمكن تفصيل الفرض الرئيس للبحث في الفروض الفرعية التالية:

١- توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات درجات القياس البعدي على أبعاد مقياس العزم الأكاديمي (المثابرة الأكاديمية، واتساق الاهتمام، والتكيف مع المواقف)، والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في متوسطات درجات المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس العزم الأكاديمي (المثابرة الأكاديمية، واتساق الاهتمام، والتكيف مع المواقف)، والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في متوسطات درجات المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس العزم الأكاديمي (المثابرة الأكاديمية، واتساق الاهتمام، والتكيف مع المواقف)، والدرجة الكلية.

د / زينب شعبان رزق & د/ تامر شوقي إبراهيم .

٤- توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات درجات القياس البعدي على مقياس تقدير الذات لصالح المجموعة التجريبية.

٥- توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الذات لصالح القياس البعدي.

٦- لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الذات.

الطريقة والإجراءات

المنهج المستخدم:

اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي Quasi-experimental ذي المجموعتين (التجريبية والضابطة)؛ لأنه أكثر المناهج ملاءمة لأهداف البحث الحالي، والتي تتمثل في بحث فعالية البرنامج القائم على عقلية النمو كمتغير مستقل، ودوره في تحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات المستهدفين بالدراسة كمتغيرين تابعين لدى طلاب الفرقة الأولى بالتخصصات العلمية بالبرامج الخاصة بكلية التربية جامعة عين شمس. كما يهدف البحث إلى إجراء دراسة تتبعية لمعرفة استمرارية فعالية البرنامج. ولهذا الغرض قام الباحثان باتباع تصميمًا تجريبيًا، ينقسم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وإجراء قياسًا قبليًا وبعديًا وتتبعيًا للمجموعة التجريبية في المتغيرات التابعة المستهدفة بالدراسة، وذلك للكشف عن مدى نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه.

العينة

(أ) عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لمقاييس البحث

تألفت عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لمقاييس البحث من طلاب الفرقة الأولى - بالبرامج الخاصة بكلية التربية، وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٣-٢٠٢٤، وقد بلغ عددهم (١٤٧) طالبًا وطالبة، من تخصصات: الفيزياء، والكيمياء، والبيولوجي، والرياضيات بمتوسط عمري (م=١٨.٧٣)، وانحراف معياري (ع=٠.٨٦). وكان الهدف من هذه العينة هو اختبار الخصائص السيكومترية لمقاييس العزم الأكاديمي، وتقدير الذات. ويوضح جدول (١) توزيع أعداد عينة الخصائص السيكومترية على النوع، والتخصص.

جدول (١): توزيع أعداد عينة التحقق من الخصائص السيكومترية

التخصص النوع	فيزياء	كيمياء	بيولوجي	رياضيات	المجموع
ذكور	١٨	٨	١٩	٥	٥٠
إناث	١٥	٢٤	٤٠	١٨	٩٧
المجموع	٣٣	٣٢	٥٩	٢٣	١٤٧

؛ فعالية برنامج قائم علي عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدي طلاب البرامج الخاصة.==

(ب) العينة الأساسية

تم اختيار العينة الأساسية من الطلاب المقيدون بالفرقة الأولى بالتخصصات العلمية (رياضيات، وكيمياء، وبيولوجي) بالبرامج الخاصة بكلية التربية جامعة عين شمس، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢٣-٢٠٢٤. وقد تم اختيارهم بشكل مستقل عن عينة الخصائص السيكومترية. وقد تألفت عينة الدراسة الأساسية من (٦٨) طالباً وطالبة، وتم توزيع الطلاب عشوائياً على المجموعتين التجريبية والضابطة بواقع (٣٤) طالباً وطالبة للمجموعة التجريبية، (٣٤) طالباً وطالبة للمجموعة الضابطة، وكان الهدف الأساسي من هذه العينة هو تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، واختبار فروض البحث لتحديد فعالية البرنامج، واستمرار هذه الفعالية. ويعرض جدول (٢) لتوزيع أفراد هذه العينة على النوع، والتخصص، كما يعرض جدول (٣) لنتائج تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر:

جدول (٢): توزيع أعداد العينة الأساسية

النوع	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة			المجموع
	رياضيات	كيمياء	بيولوجي	رياضيات	كيمياء	بيولوجي	
ذكور	٤	٣	٤	٥	٢	٣	٢١
إناث	٤	١١	٨	٤	١١	٩	٤٧
المجموع	٨	١٤	١٢	٩	١٣	١٢	٦٨
	٣٤			٣٤			

جدول (٣) تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في العمر قبل تطبيق البرنامج

المتغيرات	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العمر الزمني	الضابطة	٣٤	١٩.١٧	٠.٨٥	٠.٩٤	غير دالة
	التجريبية	٣٤	١٨.٩٨	٠.٧٩	٠.٩٤	

يتضح من جدول (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في العمر الزمني، فضلاً عن اشتراكهم في نفس المجموع الاعتباري (محصلة درجاتهم الكلية في الثانوية العامة ودرجاتهم في مادة اللغة الانجليزية؛ حيث يتم ترتيبهم تنازلياً وفق هذا المجموع، وفي ضوء هذا الترتيب يتم إلحاقهم بالبرامج الخاصة)، كما أن انتسابهم إلى البرامج الخاصة بمصروفات مادية يجعلهم في مستويات مادية متقاربة، الأمر الذي يمهد للتطبيق العملي بصورة منهجية صحيحة.

مبررات انتقاء العينة من طلاب الجامعة:

- تمثل المرحلة الجامعية نقلة نوعية في حياة الطالب، وتحتاج الاستعداد لها والتكيف مع متطلباتها. وتمثل الفرقة الأولى تحديًا أهمية خاصة للطلاب الجامعي؛ حيث يواجه فيها مجتمعًا جديدًا، ومشكلات ومعوقات وصعوبات أكاديمية جديدة ومختلفة عن سابقتها في المرحلة الثانوية.
- أشار Limeri et al. (2020) إلى أن عديد من الدراسات دعمت فكرة أن عقليات الطلاب لا يتوقف تشكيلها في سن صغيرة بل تستمر في التطور والتغيير خلال دراستهم الجامعية. لذا تستهدف عدد من التدخلات القائمة على عقلية النمو طلاب الجامعة، والذين يشيع بينهم تفسير الصعوبات الأكاديمية على أنها مؤشر لعدم قدرتهم على النجاح أكاديميًا.
- أيد كل من (Bardach et al., 2024; Brez et al., 2020; Bui et al., 2023; Burnette et al., 2020; Mesler et al., 2021; Sisk et al., 2018; Yeager et al., 2019) أهمية إجراء مزيد من الأبحاث المستقبلية لمعرفة مدى نجاح تدخلات العقلية على عينات من طلاب الجامعة في تحسين أدائهم الأكاديمي ، وغيرها من النواتج التعليمية المرغوبة.
- يُوصي بإجراء أبحاث العزم الأكاديمي على طلاب المرحلة الجامعية بإعتبار أن عمر هؤلاء الطلاب هو الانسب لدراسة العزم الأكاديمي (Clark & Malecki, 2019).
- كشفت نتائج دراسة Park et al. (2020) أنه خلال فترة المراهقة، تكون كل من عقلية النمو والعزم متميزين
- أشار Robins and Pals (2002) إلى أهمية الحفاظ على تقدير الذات في هذه المرحلة الانتقالية لدعم قدرة الطلاب على الصمود، والمثابرة ومواجهة التحديات.
- أظهرت نتائج دراسة Altmann and Roth (2018) أن هناك اختلافات ملحوظة في استقرار تقدير الذات عبر الفئات العمرية، وأن تقدير الذات يمكن أن يتباين بشكل كبير عبر فترات معينة، ومنها فترات الانتقال إلى مراحل تعليمية جديدة.

الأدوات

الأداة الأولى: مقياس العزم الأكاديمي (إعداد الباحثين)

الأداة الثانية: مقياس تقدير الذات (إعداد الباحثين)

الأداة الثالثة: برنامج قائم على عقلية النمو في ضوء النظرية الضمنية للذكاء لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات (إعداد الباحثين)

! فعالية برنامج قائم علي عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدي طلاب البرامج الخاصة.==

وفيما يلي عرض لأدوات البحث تفصيليًا:

الأداة الأولى: مقياس العزم الأكاديمي (إعداد الباحثين) ملحق رقم (١)

الهدف من المقياس: تقدير الفروق الفردية في توجه الطالب نحو وضع أهداف طويلة الأمد في المجال الأكاديمي، وشغفه وسعيه إلى تحقيق تلك الأهداف، وتمسكه بتلك الأهداف وعدم تقليصها مهما كانت العوائق والصعوبات، وقدرته على تعديل الطرق والاستراتيجيات المناسبة لتحقيق هذه الأهداف.

مبررات بناء المقياس:

- محدودية مقاييس العزم الأكاديمي -في حدود علم الباحثين- في الأدبيات العربية.
- توجه مفردات الكثير من المقاييس المتاحة نحو العزم بوجه عام، وليس العزم الأكاديمي.
- قلة عدد المفردات في المقاييس السابقة سواء في العزم بوجه عام، أو العزم الأكاديمي بوجه خاص، فضلا عن تشابه المفردات بشكل كبير رغم انتمائها إلى أبعاد مختلفة.

خطوات إعداد المقياس:

قام الباحثان ببناء مقياس العزم الأكاديمي لطلبة البرامج الخاصة بكلية التربية وفق البنية والأبعاد التي تبنتها الدراسة الحالية (المثابرة الأكاديمية، واتساق الاهتمام، والتكيف مع المواقف)، وقد تطلب ذلك عدة خطوات للوصول إلى الشكل النهائي للمقياس، وهي:

١. الإطلاع على الاطر النظرية ذات الصلة في مجال العزم بوجه عام، والعزم الأكاديمي بوجه خاص.
٢. الإطلاع على بعض المقاييس السابقة ذات الصلة بالعزم بوجه عام، والعزم الأكاديمي بوجه خاص ثنائية وثلاثية الأبعاد؛ ومنها:

(أ) **مقاييس العزم ثنائية البعد؛ وتقيس بعدين، هما:** اتساق الاهتمام، والمثابرة في الجهد: مقياس العزم الأصلي (Original Grit Scale (Grit-O، والذي أعده (Duckworth et al., 2007)، ومقياس العزم القصير (Short Grit Scale (Grit-S، اعداد (Duckworth & Quinn, 2009)، ومقياس العزم المعدل (Adapted Grit Scale، اعداد (Yeh et al., 2023).

(ب) **مقاييس العزم ثلاثية البعد، وهي:** مقياس النموذج الثلاثي للعزم (Triarchic model of grit scale (TMGS، اعداد (Datu et al., 2017). ويقيس أبعاد (المثابرة في الجهد، واتساق الاهتمام،

د / زينب شعبان رزق & د/ تامر شوقي إبراهيم .

والقدرة على التكيف)، ومقياس العزم الأكاديمي اعداد (Lim & Cho, 2018)، ويقيس أبعاد فرعية (الحماس الأكاديمي، والتحمل الأكاديمي academic endurance، والحفاظ على الاهتمام الأكاديمي maintenance of academic interest، ومقياس العزم الأكاديمي (AGS)، اعداد (Clark & Malecki, 2019)، ويقيس أبعاد (التصميم determination، والتركيز focus "وهما يقابلان اتساق الاهتمام في النماذج الثنائية العوامل"، والصمود resilience "وهو يقابل مثابة الجهد في النماذج الثنائية العوامل").

وصف المقياس : تألف المقياس من (٢٦) مفردة موزعة علي ثلاثة أبعاد، هي: المثابرة الأكاديمية (٩) مفردات، واتساق الاهتمام (٨) مفردات، والتكيف مع المواقف (٩) مفردات. ولا يوجد بالمقياس أي مفردات عكسية، تتضمن الاستجابة لأبعاد المقياس الثلاثة خمسة مستويات للإستجابة، هي: "دائماً" = ٥ درجات، "كثيراً" = ٤ درجات، "أحياناً" = ٣ درجات، "قليلاً" = درجتان، "نادرًا" = درجة واحدة. وبذلك تتراوح درجات البعد الأول من ٩-٤٥، وتتراوح درجات البعد الثاني من ٨-٤٠، وتتراوح درجات البعد الثالث من ٩-٤٥، كما تتراوح الدرجة الكلية للمقياس من ٢٦-١٣٠. وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع العزم الأكاديمي لدى طلاب البرامج الخاصة بكلية التربية.

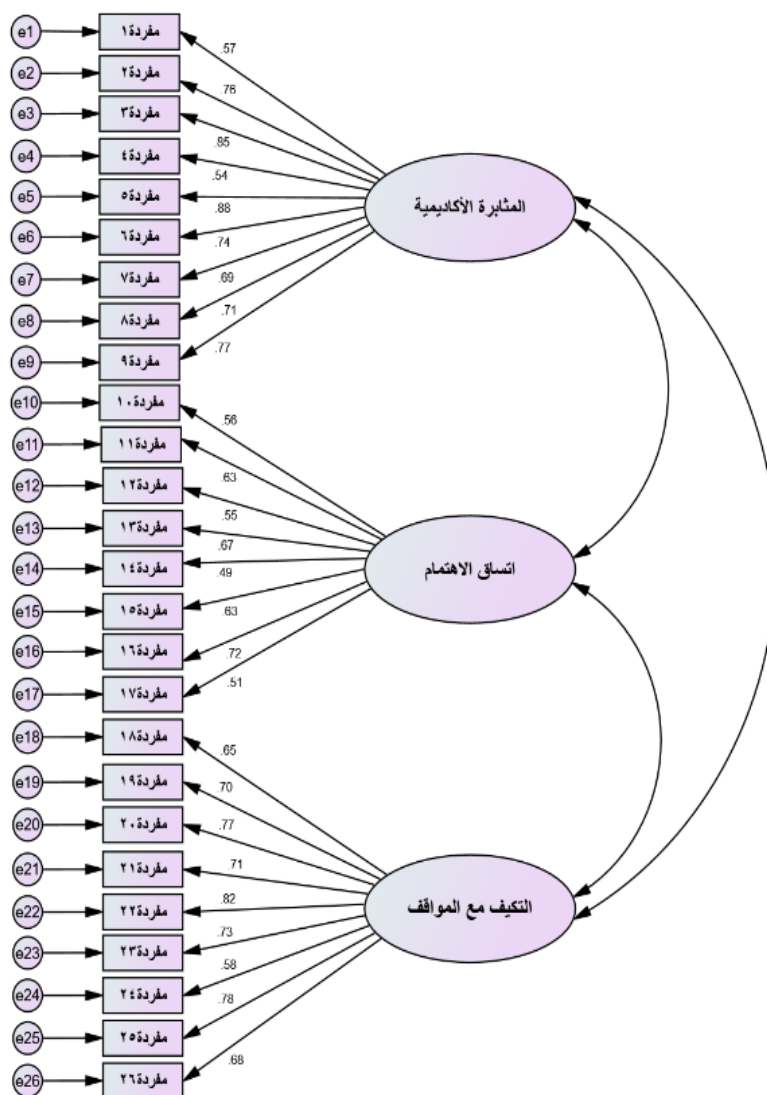
الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: صدق المقياس

تم الاعتماد على التحليل العاملي التوكيدي confirmatory factor analysis، باستخدام نمذجة المعادلة البنائية من خلال برنامج Amos22، وذلك لاختبار صدق البناء الكامن للمقياس على عينة الخصائص السيكومترية (ن=١٤٧)؛ حيث تم افتراض أن جميع مفردات المقياس تتنظم حول ثلاثة عوامل كامنة، هي: المثابرة الأكاديمية، واتساق الاهتمام، والتكيف مع المواقف، كما بالشكل (١):

! فعالية برنامج قائم علي عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدي طلاب البرامج الخاصة.==

شكل (١) نموذج العوامل الكامنة الثلاثة لبنية العزم الأكاديمي



وقد حظي نموذج العوامل الكامنة الثلاثة على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، ويعرض الجدول التالي لمؤشرات حسن المطابقة لهذا النموذج.

جدول (٤): مؤشرات حسن المطابقة (*) لنموذج العوامل الكامنة الثلاثة لبنية العزم الأكاديمي

المؤشر	القيمة	المؤشر	القيمة
كا ^٢ 2	٧٥٥.٩٠	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٩٢
مستوى الدلالة	(٠.٠٠٠)	مؤشر المطابقة التزاوي IFI	٠.٩٦
درجات الحرية DF	٢٧٨.	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠.٩٦
نسبة كا ^٢ 2/DF	٢.٧٢	جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA	٠.٠٤
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٩١		

يتضح من جدول (٤) حسن مطابقة النموذج ثلاثي العوامل الكامنة مع بيانات عينة الخصائص السيكومترية (ن=١٤٧)، وكانت قيمة كا^٢ للنموذج = ٧٥٥.٩٠ بدرجات حرية = ٢٧٨، وهي دالة إحصائياً، وكانت النسبة بين قيمة كا^٢ إلى درجات الحرية = ٢.٧٢ > ٥، كما جاءت جميع مؤشرات حسن المطابقة في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على وجود مطابقة جيدة للنموذج ثلاثي العوامل للعزم الأكاديمي، والجدول التالي يوضح معاملات الصدق (التشبعات)، والأوزان الانحدارية غير المعيارية، وأخطاء القياس، والنسبة الحرجة، ودلالاتها لمفردات المقياس موزعة على العوامل الكامنة الثلاثة.

جدول (٥): معاملات الصدق لمفردات مقياس العزم الأكاديمي، والأوزان الانحدارية غير المعيارية، وأخطاء القياس لتقدير معاملات الصدق، والنسبة الحرجة، ودلالاتها (ن=١٤٧)

العامل الكامن	مؤشرات العامل الكامن	معامل الصدق "التشبع"	الأوزان الانحدارية غير المعيارية	خطأ القياس	النسبة الحرجة
المثابرة الأكاديمية	مفردة ١	٠.٥٧	١	-	-
	مفردة ٢	٠.٧٦	١.٢٥	٠.١٨	٧.٠٤**
	مفردة ٣	٠.٨٥	١.٢٧	٠.١٧	٧.٥٢**
	مفردة ٤	٠.٥٤	٠.٧٥	٠.١٤	٥.٥٧**
	مفردة ٥	٠.٨٨	١.٤١	٠.٢١	٦.٨٢**
	مفردة ٦	٠.٧٤	١.٠٦	٠.١٥	٦.٩٣**
	مفردة ٧	٠.٦٩	١.٠٢	٠.١٥	٦.٦٤**
	مفردة ٨	٠.٧١	١.١٩	٠.١٨	٦.٧٣**
	مفردة ٩	٠.٧٧	١.٢٣	٠.١٧	٧.١٦**
	مفردة ١٠	٠.٥٦	١	-	-

(٥) بالنسبة للمدى المثالي لمؤشرات حسن المطابقة؛ تمثل القيمتان (١، ٠) حدود المدى المثالي لكل من المؤشرات التالية CFI، IFI، NFI، GFI، وتعد القيمة التي تقترب من واحد صحيح أفضل مطابقة للنموذج. أما بالنسبة لمؤشر RMSEA، يتراوح مداه بين (٠، ٠.١)، وتعد القيمة القريبة من الصفر أفضل مطابقة للنموذج. كذلك، ألا تتجاوز نسبة كا^٢ القيمة (٥) (Joreskog& Sorbom, 1993).

؛ فعالية برنامج قائم علي عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدي طلاب البرامج الخاصة.==

العامل الكامن	مؤشرات العامل الكامن	معامل الصدق "التشبع"	الأوزان الانحدارية غير المعيارية	خطأ القياس	النسبة الحرجة
اتساق الاهتمام	مفردة ١١	٠.٦٣	٠.٩٩	٠.١٦	٠.٢١**
	مفردة ١٢	٠.٥٥	٠.٨٨	٠.١٦	٠.٦٥**
	مفردة ١٣	٠.٦٧	٠.٨٧	٠.١٣	٠.٥٢**
	مفردة ١٤	٠.٤٩	٠.٧٧	٠.١٥	٠.٢١**
	مفردة ١٥	٠.٦٣	١.١٠	٠.١٧	٠.٢٨**
	مفردة ١٦	٠.٧٢	٠.٩٨	٠.١٤	٠.٧٧**
	مفردة ١٧	٠.٥١	٠.٧٧	٠.١٤	٠.٣٦**
التكيف مع المواقف	مفردة ١٨	٠.٦٥	١	-	-
	مفردة ١٩	٠.٧٠	١.٣٥	٠.١٨	٠.٥١**
	مفردة ٢٠	٠.٧٧	١.٣٤	٠.١٧	٠.١٢**
	مفردة ٢١	٠.٧١	١.٤٨	٠.١٩	٠.٥٤**
	مفردة ٢٢	٠.٨٢	١.٤٢	٠.١٧	٠.٤٩**
	مفردة ٢٣	٠.٧٣	١.٥١	٠.١٩	٠.٧٩**
	مفردة ٢٤	٠.٥٨	١.٤٦	٠.٢٢	٠.٥٠**
	مفردة ٢٥	٠.٧٨	١.٥٧	٠.٢٢	٠.١٤**
	مفردة ٢٦	٠.٦٨	١.٤٥	٠.١٩	٠.٣٥**

(**) دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٥) أن جميع معاملات الصدق أو تشبعات مفردات المقياس بالعوامل الثلاثة الكامنة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). بالنسبة للعامل الكامن الأول، والمسمى بـ "المثابرة الأكاديمية": جاءت تشبعات مؤشرات (معاملات الصدق) مقبولة من حيث القيمة والاشارة ودالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١، مما يعد دليلاً على أنها مؤشرات مقبولة لهذا العامل. وقد جاءت أعلى معاملات الصدق، وقيمها (٠,٨٨ ، ٠,٨٥) مُمتلئة في المفردتين (٥، ٣) على الترتيب كأفضل مؤشرات للعامل الكامن الأول. بالنسبة للعامل الكامن الثاني، والمسمى بـ "اتساق الاهتمام": جاءت تشبعات مؤشرات (معاملات الصدق) مقبولة من حيث القيمة والاشارة ودالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١، مما يعد دليلاً على أنها مؤشرات مقبولة لهذا العامل. وقد جاءت أعلى معاملات الصدق، وقيمتها (٠,٧٣ ، ٠,٦٧) مُمتلئة في المفردتين (١٦، ١٣) على الترتيب كأفضل مؤشرات للعامل الكامن الثاني. بالنسبة للعامل الكامن الثالث، والمسمى بـ "التكيف مع المواقف": جاءت تشبعات مؤشرات (معاملات الصدق) مقبولة من حيث القيمة والاشارة ودالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١، مما يعد دليلاً على أنها مؤشرات مقبولة لهذا العامل. وقد جاءت أعلى معاملات الصدق، وقيمتها (٠,٨٢ ، ٠,٧٨) مُمتلئة في المفردتين (٢٢،

= (١٧٢): الدجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ١٢٨ ج ١ المجلد (٣٥) - يولية ٢٠٢٥ ==

د / زينب شعبان رزق & د/ تامر شوقي إبراهيم .

(٢٥) على الترتيب كأفضل مؤشرات للعامل الكامن الثالث. مما يدل على صدق مفردات المقياس في تمثيل متغير العزم الأكاديمي بأبعاده الفرعية.

ثانيًا: الاتساق الداخلي للمقياس

تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين المفردة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، وذلك على عينة الخصائص السيكمترية (ن=١٤٧)، كما بجدول (٦).

جدول (٦): معاملات الارتباط بين درجات مفردات مقياس العزم الأكاديمي ودرجات البعد

التي تنتمي إليه (ن=١٤٧)

المفردة	المثابرة الأكاديمية	المفردة	اتساق الاهتمام	المفردة	التكيف مع المواقف
١	**٠.٦١	١٠	**٠.٦٧	١٨	**٠.٦٧
٢	**٠.٦٦	١١	**٠.٧٢	١٩	**٠.٥٧
٣	**٠.٨١	١٢	**٠.٦٩	٢٠	**٠.٨١
٤	**٠.٥٢	١٣	**٠.٦٩	٢١	**٠.٧٠
٥	**٠.٧٣	١٤	**٠.٦٣	٢٢	**٠.٨١
٦	**٠.٧٦	١٥	**٠.٦٦	٢٣	**٠.٧٨
٧	**٠.٧٦	١٦	**٠.٧٠	٢٤	**٠.٦٤
٨	**٠.٧٢	١٧	**٠.٥٦	٢٥	**٠.٧٩
٩	**٠.٧١	(**) دال عند ٠.٠١		٢٦	**٠.٦٥

من جدول (٦) يتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة وموجبة ودالة عند مستوى ٠.٠٠١، وقد تراوحت قيم الارتباطات من ٠.٥٢ إلى ٠.٨١. مما يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس، كما تم حساب الارتباط بين الأبعاد الفرعية و الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (٧) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس، والدرجات الفرعية لأبعاد المقياس المستخلصة من التحليل العاملي التوكيدي مرتفعة ودالة عند مستوى ٠.٠٠١.

جدول (٧): ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس العزم الأكاديمي بالدرجة الكلية (ن=١٤٧)

الدرجة الكلية	العامل
**٠.٩١	المثابرة الأكاديمية
**٠.٩٠	اتساق الاهتمام
**٠.٩١	التكيف مع المواقف

(**) دالة عند ٠.٠٠١

ثالثًا: ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال إعادة إجراء الاختبار بفواصل زمني إسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، وحساب معامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس على عينة الخصائص السيكمترية (ن=١٤٧)، ويوضح جدول (٨) أن معاملات ثبات المقياس جيدة.

؛ فعالية برنامج قائم علي عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدي طلاب البرامج الخاصة.==

جدول (٨): ثبات أبعاد مقياس العزم الأكاديمي، والدرجة الكلية للمقياس (ن=١٤٧)

البعد	عدد المفردات	معامل الثبات
المثابرة الأكاديمية	٩	٠.٨٧
اتساق الاهتمام	٨	٠.٨٢
التكيف مع المواقف	٩	٠.٨٧
المقياس ككل	٢٦	٠.٨٩

من العرض السابق لمؤشرات صدق واتساق داخلي وثبات مقياس العزم الأكاديمي يتضح تمتعه بدرجة مقبولة من الصدق، والاتساق الداخلي والثبات، مما يجعل من المتاح استخدامه عملياً داخل البيئة العربية.

الأداة الثانية: مقياس تقدير الذات (إعداد الباحثين) ملحق رقم (٢)

الهدف من المقياس: تقييم الأحكام الشخصية التي يصدرها الفرد عن قيمته الذاتية وقيمة قدراته بصفة عامة دون ارتباطها بمجال محدد (مثل: الكفاءة الأكاديمية، أو المظهر البدني، أو اعتبار الفرد لذاته في العمل، أو في التفاعلات الاجتماعية).

مبررات بناء المقياس:

- التزام مفردات الكثير من المقاييس بترجمة مقياس (Rosenberg (1965 دون إضفاء السياق العربي عليها لتناسب الثقافة العربية.
- قلة عدد المفردات في المقاييس السابقة فضلا عن تشابه المفردات بشكل كبير.
- الخلط بين تقدير الذات، ومفهوم الذات، وصورة الذات في صياغة بعض مفردات المقاييس العربية.
- احتواء المقاييس على عدد من المفردات العكسية؛ مما يوجه هذه المفردات للتجمع حول عامل احصائي بشكل مصطنع لمجرد انتماء هذه المفردات لنفس طريقة الصياغة العكسية، وليس لانتمائها النظري لنفس العامل.

خطوات إعداد المقياس:

قام الباحثان ببناء مقياس تقدير الذات لطلبة البرامج الخاصة بكلية التربية، وقد تطلب ذلك عدة خطوات للوصول إلى الشكل النهائي للمقياس، وهي:

١. الإطلاع على الاطر النظرية ذات الصلة في مجال تقدير الذات.
٢. الإطلاع على بعض المقاييس السابقة ذات الصلة؛ وهي: مقياس تقدير الذات الجماعي، إعداد (Luhtanen & Crocker, 1992)، مقياس اعتبار الذات (وليد حسن عاشور، ٢٠٠٩)، ومقياس

= (١٧٤)؛ الدجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ١٢٨ ج١ المجلد (٣٥) - يولية ٢٠٢٥ ==

د / زينب شعبان رزق & د/ تامر شوقي إبراهيم .

روزنبرج لتقدير الذات (as cited in Sinclair et al., 2010)، ومقياس تقدير الذات (تامر شوقي ابراهيم، ٢٠١٠)، والمقاييس التي تم طرحها في دراسة (Zeigler-Hill (2010، ومقياس استقرار تقدير الذات (SESS) (Altmann & Roth (2018).

٣. تحديد ما نقيسه الأداة، وهو تقدير الذات الكلي، وتم إعداد مقياس أحادي البعد في ضوء نموذج Rosenberg (1965)، الذي اهتم بدراسة تقدير الذات الكلي بوجه عام، وهو النموذج الأكثر شيوعاً، وتم اختبار صدقه إمبيريقياً.

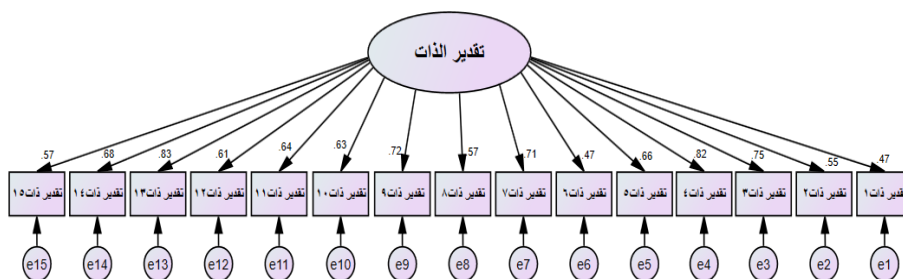
وصف المقياس : تألف المقياس من (١٥) مفردة، ولا يوجد بالمقياس أي مفردات عكسية، ويتضمن المقياس خمس مستويات للإستجابة، هي: "موافق تماماً" = ٥ درجات، "موافق" = ٤ درجات، "محايد" = ٣ درجات، "معارض" = درجتان، "معارض تماماً" = درجة واحدة. وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس من ١٥-٧٥. وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع تقدير الذات الكلي لدى طلاب البرامج الخاصة بكلية التربية.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: صدق المقياس

تم الاعتماد على التحليل العاملي التوكيدي، باستخدام نمذجة المعادلة البنائية من خلال برنامج Amos22، وذلك لاختبار صدق البناء الكامن للمقياس على عينة الخصائص السيكومترية (ن=١٤٧)؛ حيث تم افتراض أن جميع مفردات المقياس تنتظم حول عامل كامن واحد، كما بالشكل التالي:

شكل (٢) نموذج العامل الكامن لبنية تقدير الذات



وقد حظي نموذج العامل الكامن على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، ويعرض الجدول التالي لمؤشرات حسن المطابقة لهذا النموذج.

؛ فعالية برنامج قائم علي عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدى طلاب البرامج الخاصة.==

جدول (٩): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن لبنية تقدير الذات

المؤشر	القيمة	المؤشر	القيمة
كا ^٢ χ^2	١٣٠.٩٢	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٩٠
مستوى الدلالة	(٠.٠٠)	مؤشر المطابقة التزايدى IFI	٠.٩٥
درجات الحرية DF	٠.٧٨	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠.٩٥
نسبة كا ^٢ χ^2/DF	١.٧٢	جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA	٠.٠٣٨

يتضح من جدول (٩) حسن مطابقة نموذج العامل الكامن لبنية تقدير الذات مع بيانات عينة الخصائص السيكمترية (ن=١٤٧)، وكانت قيمة كا^٢ للنموذج = ١٣٠.٩٢ بدرجات حرية = ٧٦، وهى دالة إحصائياً، وكانت النسبة بين قيمة كا^٢ إلى درجات الحرية = ١.٧٢ > ٥، كما جاءت جميع مؤشرات حسن المطابقة فى المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على وجود مطابقة جيدة للنموذج، ويوضح الجدول التالي معاملات الصديق (التشبعات)، والأوزان الإنحدارية غير المعيارية، وأخطاء القياس، والنسبة الحرجة، ودلالاتها لمفردات المقياس على العامل الكامن لتقدير الذات

جدول (١٠): معاملات الصديق لمفردات مقياس تقدير الذات، والأوزان الانحدارية غير المعيارية،

وأخطاء القياس لتقدير معاملات الصديق، والنسبة الحرجة، ودلالاتها (ن=١٤٧)

العامل الكامن	مؤشرات العامل الكامن	معامل الصديق "التشبع"	الأوزان الانحدارية غير المعيارية	خطأ القياس	النسبة الحرجة
١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠ ١١ ١٢ ١٣ ١٤ ١٥	مفردة ١	٠.٤٧	١	-	-
	مفردة ٢	٠.٥٥	١.٦٧	٠.٣٥	٠.٧٨**
	مفردة ٣	٠.٧٥	٢.٣٨	٠.٤٣	٠.٥٦**
	مفردة ٤	٠.٨٢	٢.٢٢	٠.٣٩	٠.٧٦**
	مفردة ٥	٠.٦٦	١.٨٠	٠.٣٥	٠.٢٢**
	مفردة ٦	٠.٤٧	١.٣٨	٠.٣١	٠.٣٨**
	مفردة ٧	٠.٧١	١.٨٠	٠.٣٣	٠.٤٠**
	مفردة ٨	٠.٥٧	١.٦٢	٠.٣٣	٠.٨٨**
	مفردة ٩	٠.٧٢	١.٩٢	٠.٣٥	٠.٤٥**
	مفردة ١٠	٠.٦٣	١.٦٣	٠.٣٢	٠.١٢**
	مفردة ١١	٠.٦٤	١.٩٨	٠.٣٨	٠.١٩**
	مفردة ١٢	٠.٦١	١.٩٥	٠.٣٩	٠.٠٤**
	مفردة ١٣	٠.٨٣	٢.٢٤	٠.٣٩	٠.٧٧**
	مفردة ١٤	٠.٦٥	٢.٢٢	٠.٤٢	٠.٣٤**
	مفردة ١٥	٠.٥٧	١.٦٥	٠.٣٤	٠.٧٨**

(**) دالة عند ٠.٠١

= (١٧٦): الدجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ١٢٨ ج ١ المجلد (٣٥) - يولية ٢٠٢٥ ==

د / زينب شعبان رزق & د/ تامر شوقي إبراهيم .

يتضح من جدول (١٠) أن جميع معاملات الصدق أو تشبعات مفردات المقياس بالعامل الكامن دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). وقد جاءت تشبعات مؤشرات (معاملات الصدق) مقبولة من حيث القيمة والاشارة ودالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١، مما يعد دليلاً على أنها مؤشرات مقبولة لهذا العامل. وقد جاءت أعلى معاملات الصدق، وقيمها (٠,٨٣، ٠,٨٢) مُمثلةً في المفردتين (١٣، ٤) على الترتيب كأفضل مؤشرات للعامل الكامن.

ثانياً: الاتساق الداخلي للمقياس

تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين المفردة، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة الخصائص السيكمترية (ن=١٤٧)، كما بجدول (١١).

جدول (١١): معاملات الارتباط بين درجات مفردات مقياس تقدير الذات والدرجة الكلية للمقياس

المفردة	الدرجة الكلية	المفردة	الدرجة الكلية	المفردة	الدرجة الكلية
١	**٠,٤٩	٦	**٠,٥٢	١١	**٠,٧١
٢	**٠,٥٨	٧	**٠,٧١	١٢	**٠,٦٨
٣	**٠,٧٧	٨	**٠,٦١	١٣	**٠,٨١
٤	**٠,٨١	٩	**٠,٧٣	١٤	**٠,٧٨
٥	**٠,٦٩	١٠	**٠,٦٦	١٥	**٠,٦٤

(**) دال عند ٠,٠١

من جدول (١١) يتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة وموجبة ودالة عند مستوى ٠,٠١، وقد تراوحت قيم الارتباطات من ٠,٤٩ إلى ٠,٨١. مما يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس،

ثالثاً: ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال إعادة إجراء الاختبار بفواصل زمني إسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، وحساب معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس، على عينة الخصائص السيكمترية (ن=١٤٧)، والتي بلغت قيمتها ٠,٨٦، وهي قيمة جيدة.

من العرض السابق لمؤشرات صدق واتساق داخلي وثبات مقياس تقدير الذات يتضح تمتعه بدرجة مقبولة من الصدق، والاتساق الداخلي والثبات، مما يجعل من المتاح استخدامه عملياً داخل البيئة العربية.

؛ فعالية برنامج قائم على عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدى طلاب البرامج الخاصة.==

الأداة الثالثة: برنامج قائم على عقلية النمو في ضوء النظرية الضمنية للذكاء لتحسين العزم الأكاديمي

وتقدير الذات ملحق رقم (٣)

قام الباحثان بإعداد برنامج لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات؛ وقد ارتكز البرنامج إلى عقلية النمو (في ضوء النظرية الضمنية للذكاء) كإطار مرجعي للبرنامج لتحسين تلك المتغيرات التابعة؛ العزم الأكاديمي، وتقدير الذات.

أسس إعداد البرنامج

استند البرنامج إلى مجموعة من الأسس المهمة التي تساعد على تحقيق الأهداف المرجوة من خلال تطبيقه، وهي:

١. إطار نظري لعقلية النمو قائم على النظرية الضمنية للذكاء (Dweck, 2006)، حيث تم إعداد الجلسات بالاسترشاد بذلك الإطار المرجعي.

٢. مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، لذا تنوعت الفنيات والأساليب المستخدمة بين القصص، والألغاز، والألعاب، والمناقشة، والمحاضرة، ولعب الدور.

٣. للبرنامج هدف عام يسعى إلى تحقيقه (تنمية العزم الأكاديمي، وتقدير الذات)، وأهداف سلوكية إجرائية لكل جلسة تتكامل فيما بينها؛ لتحقيق الهدف العام النهائي.

٤. ترتيب تطبيق الجلسات على نحو منطقي ما بين جلسات تقدم محتوى معرفي، بعد عقد عدة جلسات تحاول التمهيد لهذا المحتوى حتى لا يعالجه الطالب على أنه محتوى نظري تقليدي، ثم عقد جلسات متنوعة الأساليب، ثم تقديم محتوى نظري للمرة الثانية يتخلل تلك الجلسات، وهكذا...

أهداف البرنامج: تمثل الهدف العام للبرنامج في: رفع وعي طلاب الفرقة الأولى بالبرامج الخاصة بكلية التربية بعقلية النمو. وسيتم عرض الأهداف الإجرائية للبرنامج بملحق (٣)، والذي يتضمن تفاصيل الأهداف الإجرائية بجلسات البرنامج.

عناصر إعداد محتوى البرنامج:

ارتكز إعداد البرنامج على ثلاثة عناصر أساسية متكاملة في أهدافها، وهي كالآتي:

- **الجانب المعرفي:** يتمثل الجانب المعرفي في المعلومات التي تقدم للمفحوصين وتنبثق هذه المعلومات من الإطار النظري القائم عليه البرنامج وهو المتعلق بعقلية النمو في إطار النظرية الضمنية للذكاء، والمفاهيم التي تناولها الباحثان أثناء وخلال إعداد البرنامج؛ وكل ذلك من شأنه أن يؤثر إيجابيًا على تحسين المتغيرات التابعة المستهدفة بالدراسة (العزم الأكاديمي، وتقدير الذات) لدى المفحوصين على مستوى المعرفة واكتساب المعلومات، وحرصت الدراسة على تقديم هذا الجانب بما يناسب مستوى

د / زينب شعبان رزق & د/ تامر شوقى إبراهيم .

خصائص المفوضين المعرفي والتعليمي. وقد تم تقديم محتوى جلسات البرنامج، والتكليفات المطلوبة من المفوضين، والواجبات المنزلية (عدا الجلسات الثلاثة الأولى) باللغة الانجليزية؛ لتناسب طبيعة الدراسة في البرامج الخاصة التي يتم تقديمها للمفوضين باللغة الانجليزية حتى في المقررات العامة والتربوية؛ ولتخفف من حدة ورهبة التعامل مع محتوى تربوي باللغة الإنجليزية من خلال ممارسة الترفيه، واللعب، والمناقشة، وحل الألغاز.

- الجانب الوجداني: يعاني المفوضون لاسيما في التخصصات العلمية بالبرامج الخاصة في بدايات الحياة الجامعية من الإحساس بالإحباط، والضغط النفسية من النقلة النوعية التي يواجهونها في دراستهم ومحاولة تكيفهم مع متغيرات الحياة الجامعية؛ لذلك يتمثل هذا الجانب في إتاحة الفرصة أمام المفوضين لتحفيز دوافعهم وعزمهم الأكاديمي وإعادة الثقة بذاتهم وتقديرهم لها عن طريق كسر حاجز الخوف، وإفساح المجال للمناقشة والحوار، وطرح الأسئلة في بيئة تعليمية آمنة، تتميز بالترفيه، واحترام رأي الآخرين، وروح الجماعة، ومساعدتهم على الوصول إلى المعرفة بأنفسهم.

- الجانب السلوكي: ويشمل هذا الجزء الأنشطة الحركية والألعاب التي يتم تقديمها للمفوضين، وذلك لتحفيز عملية التقييم الذاتي للمفوضين، والتعاون والعمل الجماعي مع الزملاء، ومع الباحثين، وغيرهم من الأساليب والفنيات المستخدمة، ومن ثم تطبيقها لاحقاً في مواقف جديدة.

خطوات إعداد البرنامج:

- الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بعقلية النمو، والعزم الأكاديمي، وتقدير الذات للاستفادة منها في تحديد الأساليب والفنيات المناسبة لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات من خلال البرنامج المرتكز لعقلية النمو في ضوء النظرية الضمنية للذكاء.

- تحديد خصائص العينة المستهدفة بالدراسة، واختيار المحتوى المناسب لها، واللغة المناسبة لتنفيذ محتوى الجلسات بالبرنامج.

-تنظيم محتوى الجلسات بحيث يناسب خصائص العينة.

-تحديد المهام والأنشطة والأساليب التي ستستخدم في جلسات البرنامج.

- اختيار عناوين الجلسات والهدف من كل جلسة وزمنها، ومحتوى كل جلسة والتقنيات والأدوات التي ستستخدم في كل جلسة.

- تصميم تكليفات وواجب منزلي يتم أهداف كل جلسة، أو يهيئ المفوضين للجلسة القادمة.

- مراجعة الجلسات وصولاً لصورتها النهائية.

؛ فعالية برنامج قائم علي عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدي طلاب البرامج الخاصة.==

الفنيات والأنشطة التي يقوم عليها البرنامج:

تمثلت الفنيات والأنشطة التي تم استخدامها في البرنامج فيما يلي:

المحاضرة، وعقد الاتفاق، والمناقشة والحوار، والتأمل، والنشاط القصصي، والنمذجة، ولعب الدور، والعمل في مجموعات، وحل الألغاز، والرسم، والتعزيز، والواجب المنزلي.

مكونات البرنامج:

بلغ عدد جلسات البرنامج (١٩) جلسة، تراوح زمن الجلسة من (٥٠ دقيقة) إلى (١٢٠ دقيقة)، بمعدل جلستين أسبوعيًا على مدار (١٢) أسبوعًا متتاليًا، وتم تطبيق الجلسة التاسعة عشر والأخيرة بعد الجلسة الثامنة عشرة بشهرين، وفيها تم تطبيق القياس التتبعي لمقياسي العزم الأكاديمي وتقدير الذات واختتام البرنامج. كما تم تطبيق الجلستين (١٢)، (١٤) اونلاين لتعذر الالتقاء بالطلاب في موعد تلك الجلستين (حيث أبدى الطلاب شعورهم بالضغط من تسليم عدد من التكاليف المطلوبة منهم)، وتم التواصل مع الطلاب من خلال برنامج مايكروسوفت تيمز، نظرًا لألفة الطلاب بهذا البرنامج وتلقي محاضراتهم الاونلاين من خلاله. كما تم مراعاة ذلك في أن يكون محتوى الجلستين مناسبًا لطبيعة الجلسات الأونلاين.

صدق البرنامج (٥):

بعد تصميم الصورة الأولية للبرنامج تم عرضه على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في مجال علم النفس التربوي لإبداء الرأي حول: مدى مناسبة البرنامج للهدف الذي أعد من أجله، ومدى مناسبة الأنشطة لتحقيق أهداف البرنامج، وطبيعة المرحلة العمرية، واقتراح ما يرويه مناسبًا لإخراج البرنامج في صورته النهائية.

وكانت أبرز ملاحظات السادة المحكمين على الصورة الأولية لبرنامج الدراسة:

- اتفقت آراء السادة المحكمين على أهمية متغير عقلية النمو.
- اتفقت آراء ٨٠ % تقريبًا من السادة المحكمين على مناسبة جلسات البرنامج، من حيث: زمن الجلسات وفنياتها وأنشطتها ومحتواها للهدف العام للبرنامج، وكذلك للأهداف الإجرائية الخاصة بكل جلسة.
- اقترح بعض السادة المحكمين بعض التعديلات في الصياغة اللغوية لبعض الأنشطة، وقد تم تعديل ذلك.

(٥) يتقدم الباحثان بالشكر للسادة المحكمين على تكرمهم بتحكيم البرنامج، وهم "وفق الترتيب الأبجدي للأسماء":

د. رياض طه، أ.د. محمد إسماعيل، أ.د. محمد غازي، أ.د. محمد هيبه، د. نها عاشور، د. وليد حسن، د. ياسمين عبد الغني.

== (١٨٠): الدجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ١٢٨ ج ١ المجلد (٣٥) - يولية ٢٠٢٥ ==

تقويم البرنامج:

تضمن البرنامج على أنواع التقويم الآتية:

١- التقويم المبدئي: وتم ذلك قبل تطبيق البرنامج من خلال تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في مقياسي العزم الأكاديمي وتقدير الذات، وذلك بهدف القياس القبلي لمتغيري الدراسة المستهدفين لدى عينة الدراسة. ٢- التقويم البنائي: وتم استخدامه أثناء تطبيق البرنامج، بعد الانتهاء من كل جلسة بهدف التأكد من مدى تحقيق كل جلسة لأهدافها قبل البدء في الجلسة التالية، والتأكد من مدى استفادة الطلاب من الجلسة.

٢- التقويم النهائي: وتم ذلك بعد انتهاء تطبيق البرنامج من خلال تطبيق أدوات الدراسة تطبيقاً بعدياً، ثم تتبعياً، وذلك بهدف تحديد فاعلية البرنامج في تحسين العزم الأكاديمي، وتقدير الذات، وكذا استمرارية هذه الفعالية على عينة الدراسة.

ويوضح ملحق (٣) ملخص كل جلسة من جلسات البرنامج، من حيث: العنوان، والأهداف الإجرائية، والزمن، والمحتوى، والأنشطة والفنيات المتبعة، والأدوات المستخدمة، والواجب المنزلي

إجراءات البحث

١. بناء الإطار النظري للبحث فضلاً عن الدراسات ذات الصلة.
٢. بناء مقياسي البحث؛ العزم الأكاديمي، وتقدير الذات، وتطبيقهما على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية (ن=١٤٧) من طلاب وطالبات كلية التربية جامعة عين شمس بالفرقة الأولى بالبرامج الخاصة من التخصصات العلمية (فيزياء، كيمياء، بيولوجي، رياضيات)، في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٣-٢٠٢٤.
٣. حساب الخصائص السيكومترية للمقياسين؛ والتي تتمثل في الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي من خلال نمذجة المعادلة البنائية، واتساق داخلي، وثبات بحساب معامل الاستقرار بإعادة إجراء الاختبار.
٤. توزيع أفراد العينة الأساسية (ن=٦٨) من طلاب وطالبات الفرقة الأولى بالبرامج الخاصة، بكلية التربية جامعة عين شمس؛ من تخصصات الرياضيات، والكيمياء، والبيولوجي، على المجموعتين التجريبية، والضابطة عشوائياً (ن للمجموعة التجريبية=٣٤)، (ن للمجموعة الضابطة=٣٤).
٥. اختبار تكافؤ المجموعتين في العمر باستخدام اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين.
٦. تطبيق مقياسي العزم الأكاديمي، وتقدير الذات قبلًا على المجموعتين التجريبية، والضابطة، وذلك في الأسبوع الثاني بالفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢٣-٢٠٢٤.

؛ فعالية برنامج قائم علي عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدى طلاب البرامج الخاصة.==

ويوضح جدول (١٢) الاحصائيات الوصفية، وقيم (ت) لمقياس العزم الأكاديمي وأبعاده الفرعية للمجموعتين التجريبية والضابطة. كما يوضح جدول (١٣) الاحصائيات الوصفية، وقيم (ت) لمقياس تقدير الذات للمجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول (١٢) الاحصاءات الوصفية وقيمة " ت " ودلالاتها في أبعاد العزم الأكاديمي، والدرجة الكلية لطلاب البرامج الخاصة بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي

النُبة	المجموعة	ن	م	ع	ت ودلالاتها	درجات الحرية
المتابعة الأكاديمية	ضابطة	٣٤	٣٨.١٨	٥.٤٣	٠.٠٩	٦٦
	تجريبية	٣٤	٣٨.٢٩	٥.٢٩	غير دالة إحصائياً	
اتساق الاهتمام	ضابطة	٣٤	٢٨.٥٩	٥.١٥	٠.٠٢	٦٦
	تجريبية	٣٤	٢٨.٦٢	٤.٩٥	غير دالة إحصائياً	
التكيف مع المواقف	ضابطة	٣٤	٣٤.٠٦	٥.٣٥	٠.٠٧	٦٦
	تجريبية	٣٤	٣٤.١٥	٥.٦١	غير دالة إحصائياً	
الدرجة الكلية	ضابطة	٣٤	١٠٠.٨٢	١٤.٥٨	٠.٠٧	٦٦
	تجريبية	٣٤	١٠١.٠٦	١٤.٧٧	غير دالة إحصائياً	

جدول (١٣) الاحصاءات الوصفية وقيمة " ت " ودلالاتها في تقدير الذات لطلاب البرامج

الخاصة بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي

النُبة	المجموعة	ن	م	ع	ت ودلالاتها	درجات الحرية
تقدير الذات	ضابطة	٣٤	٦٠.٤٤	٧.٣١	١.١٢	٦٦
	تجريبية	٣٤	٦٢.٦٧	٩.٠٩	غير دالة إحصائياً	

تؤيد قيم (ت) غير الدالة إحصائياً بالجدولين (١٢)، (١٣) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للمتغيرين التابعين المستهدفين بالدراسة (العزم الأكاديمي، وتقدير الذات)

٧. تطبيق جلسات البرنامج القائم على عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي، وتقدير الذات على المجموعة التجريبية. وقد بلغ عدد جلسات البرنامج (١٨) جلسة، تراوح زمن الجلسة من (٥٠ دقيقة) إلى (١٢٠ دقيقة)، بمعدل جلستين أسبوعياً على مدار ١٢ أسبوع متتالين (من الأسبوع الثاني حتى الثالث عشر بالفصل الدراسي الثاني ٢٠٢٣-٢٠٢٤) يفصلها أسبوع إجازة لاستعداد الطلاب لامتحانات منتصف الفصل الدراسي، وأسبوعين إجازات رسمية. وذلك لتتناسب مواعيد الجلسات مع مواعيد الدراسة بالكلية، ومراعاة أسبوع امتحانات منتصف الفصل الدراسي، وإجازات الأعياد، وامتحانات العملي، وترك فترة مناسبة للطلاب للمراجعة والاستنكار قبل نهاية الفصل

د / زينب شعبان رزق & د/ تامر شوقي إبراهيم .

الدراسي الثاني. وقد تم تطبيق الجلستين (١٢)، (١٤) اونلاين لتعذر الالتقاء بالطلاب في توقيت هاتين الجلستين. وتم اختيار محتوى يناسب التطبيق الاونلاين.

٨. تطبيق مقياسي العزم الأكاديمي، وتقدير الذات بعديًا على المجموعتين التجريبية، والضابطة.
٩. بعد الجلسة الثامنة عشرة بشهرين، تم الالتقاء بالمفحوصين في الجلسة التاسعة عشر والأخيرة، والتي هدفت إلى تطبيق القياس التتبعي لمقياسي العزم الأكاديمي وتقدير الذات واختتام البرنامج. وبذلك بدأ تطبيق أدوات الدراسة على عينة الخصائص السيكمترية في نوفمبر ٢٠٢٣، ثم تطبيق جلسات البرنامج من ١٧ فبراير ٢٠٢٤ إلى ٨ مايو ٢٠٢٤، ثم التطبيق التتبعي ٢٩ يونيو ٢٠٢٤.
١٠. معالجة بيانات المفحوصين إحصائيًا للمجموعتين التجريبية والضابطة، ومناقشة النتائج وتفسيرها.
- ولاختيار الاختبارات الاحصائية المناسبة (بارامترية - لابارامترية) لبيانات عينة الدراسة، تم التحقق من شرط اعتدالية التوزيع لبيانات مقياسي العزم الأكاديمي، وتقدير الذات للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي. وقد أظهرت نتائج جدول (١٤) عدم دلالة احصاء كولموجروف-سميرنوف، وبالتالي تم التحقق من شرط الاعتدالية لبيانات عينة الدراسة.
- وتم استخدام اختبار ت للعينتين المستقلتين، واختبار ت للعينتين المرتبطتين.

جدول (١٤) اعتدالية بيانات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياسي العزم الأكاديمي، وتقدير الذات لطلاب الفرقة الأولى بالبرامج الخاصة للمجموعتين التجريبية والضابطة

المقياس	المجموعة	التطبيق	احصاءة Kolmogorov-Smirnova	درجات الحرية	الدالة
العزم الأكاديمي	ضابطة	قبلي	٠,١٣٢	٣٤	غير دالة
		بعدي	٠,١٠٥	٣٤	غير دالة
	تجريبية	قبلي	٠,١٢٢	٣٤	غير دالة
		بعدي	٠,١١٩	٣٤	غير دالة
تقدير الذات	ضابطة	قبلي	٠,٠٩٢	٣٤	غير دالة
		بعدي	٠,٠٩٧	٣٤	غير دالة
	تجريبية	قبلي	٠,١١٤	٣٤	غير دالة
		بعدي	٠,١٠٨	٣٤	غير دالة

نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: نتائج الفروض المرتبطة بالعزم الأكاديمي

ينص الفرض الأول على أنه: "توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات درجات القياس البعدي على أبعاد مقياس العزم الأكاديمي (المثابرة الأكاديمية، واتساق الاهتمام، والتكيف مع المواقف)، والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية".

! فعالية برنامج قائم علي عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدي طلاب البرامج الخاصة.==
وللتحقق من هذا الفرض، تمّ استخدام اختبار "ت" للعينتين المستقلتين، ويوضّح جدول (١٥) ما تمّ
التوصل إليه من نتائج:

جدول (١٥) الاحصاءات الوصفية وقيمة "ت" ودلالاتها، وحجم التأثير لأبعاد العزم الأكاديمي، والدرجة
الكلية لطلاب الفرقة الأولى بالبرامج الخاصة بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي

النُعد	المجموعة	ن	م	ع	ت	درجات الحرية	مربع إيتا(*)	حجم التأثير
المثابرة الأكاديمية	ضابطة	٣٤	٣٨.١١	٤.٧٤	٤.٤٩**	٦٦	٠.٢٣	مرتفع
	تجريبية	٣٤	٤٣.٢٠	٤.٥٩				
اتساق الاهتمام	ضابطة	٣٤	٢٨.٣٢	٥.٧٧	٤.٢٥**	٦٦	٠.٢٢	مرتفع
	تجريبية	٣٤	٣٣.٣٨	٣.٨٥				
التكيف مع المواقف	ضابطة	٣٤	٣٤.٠٨	٥.٣٧	٤.٢٤**	٦٦	٠.٢١	مرتفع
	تجريبية	٣٤	٣٩.٠٠	٤.٠٩				
الدرجة الكلية	ضابطة	٣٤	١٠٠.٥٢	١٤.٠٩	٤.٨١**	٦٦	٠.٢٦	مرتفع
	تجريبية	٣٤	١١٥.٥٨	١١.٥٧				

(**) دالة إحصائية عند ٠.٠١

يتضح من الجدول (١٥) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية في متوسط بُعد المثابرة الأكاديمية تُعزى إلى فعالية البرنامج؛ حيث كانت قيمة "ت" = ٤.٤٩، وهي دالة إحصائية بحجم تأثير (مربع إيتا=٠.٢٣)، وهو حجم تأثير مرتفع.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية تُعزى إلى فعالية البرنامج لصالح المجموعة التجريبية في متوسط بُعد اتساق الاهتمام؛ حيث كانت قيمة "ت" = ٤.٢٥، وهي دالة إحصائية بحجم تأثير (مربع إيتا=٠.٢٢)، وهو حجم تأثير مرتفع.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في متوسط بُعد التكيف مع المواقف تُعزى إلى فعالية البرنامج لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث كانت قيمة "ت" = ٤.٢٤، وهي دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بحجم تأثير (مربع إيتا=٠.٢١)، وهو حجم تأثير مرتفع.

(٥) أشار Kiess (1989) إلى أن قيمة مربع إيتا اذا بلغت ٠.٠١ فإنها تعتبر ضعيفة ، وإذا بلغت قيمتها ٠.٠٦ فإنها تكون متوسطة، وإذا كانت أكبر من أو تساوي ٠.١٥ فإنها تكون مرتفعة (as cited in Moore et al., 2009)

= (١٨٤) = الدجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ١٢٨ ج ١ المجلد (٣٥) - يولية ٢٠٢٥ ==

د / زينب شعبان رزق & د/ تامر شوقي إبراهيم .

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في متوسط الدرجة الكلية للعزم الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى فعالية البرنامج؛ حيث كانت قيمة "ت" = ٤.٨١، وهي دالة إحصائياً بحجم تأثير (مربع إيتا = ٠.٢٦)، وهو حجم تأثير مرتفع.

نتائج الفرض الثاني

وينص على "توجد فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي في متوسطات درجات المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس العزم الأكاديمي (المثابرة الأكاديمية، واتساق الاهتمام، والتكيف مع المواقف)، والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ت" للعينتين المرتبطتين ويوضح جدول (١٦) ما تمّ التوصل إليه من نتائج:

جدول (١٦) الاحصاءات الوصفية وقيمة "ت" ودلالاتها، وحجم التأثير لأبعاد العزم الأكاديمي والدرجة الكلية في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية (ن=٣٤)

البُعد	القياس	م	ع	ت	درجات الحرية	مؤشر كوهين د (*)	حجم التأثير
المثابرة الأكاديمية	قبلي	٣٨.٢٩	٥.٢٩	**٥.٤٧	٣٣	٠.٩٤	مرتفع
	بعدي	٤٣.٢٠	٤.٥٩				
اتساق الاهتمام	قبلي	٢٨.٦٢	٤.٩٥	**٦.٠٢	٣٣	١.٠٣	مرتفع
	بعدي	٣٣.٣٨	٣.٨٥				
التكيف مع المواقف	قبلي	٣٤.١٥	٥.٦١	**٥.٥٣	٣٣	٠.٩٥	مرتفع
	بعدي	٣٩.٠٠	٤.٠٩				
الدرجة الكلية	قبلي	١٠١.٠٦	١٤.٧٧	**٦.١٩	٣٣	١.٠٦	مرتفع
	بعدي	١١٥.٥٨	١١.٥٧				

(**) دالة إحصائياً عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في متوسط بُعد المثابرة الأكاديمية لصالح القياس البعدي؛ حيث كانت قيمة "ت" = ٥.٤٧، وهي دالة إحصائياً بحجم تأثير وفق مؤشر كوهين د = ٠.٩٤، وهو حجم تأثير مرتفع.

(*) تعتبر قيمة مؤشر كوهين د ضعيفة إذا بلغت ٠.٢، وإذا بلغت قيمتها ٠.٤ فإنها تكون متوسطة، وإذا كانت أكبر من أو تساوي ٠.٨ فإنها تكون مرتفعة (Moore et al., 2009)

؛ فعالية برنامج قائم علي عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدي طلاب البرامج الخاصة.==

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في متوسط بُعد اتساق الاهتمام لصالح القياس البعدي؛ حيث كانت قيمة "ت" = ٦.٠٢، وهي دالة إحصائية بحجم تأثير وفق مؤشر كوهين د = ١.٠٣، وهو حجم تأثير مرتفع.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في متوسط بُعد التكيف مع المواقف لصالح القياس البعدي؛ حيث كانت قيمة "ت" = ٥.٥٣، وهي دالة إحصائية بحجم تأثير وفق مؤشر كوهين د = ٠.٩٥، وهو حجم تأثير مرتفع.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في متوسط الدرجة الكلية للعزم الأكاديمي لصالح القياس البعدي؛ حيث كانت قيمة "ت" = ٦.١٩، وهي دالة إحصائية بحجم تأثير وفق مؤشر كوهين د = ١.٠٦، وهو حجم تأثير مرتفع.

نتائج الفرض الثالث

وينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في متوسطات درجات المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس العزم الأكاديمي (المثابرة الأكاديمية، واتساق الاهتمام، والتكيف مع المواقف)، والدرجة الكلية".
وللتحقق من هذا الفرض تمّ استخدام اختبار "ت" للعينتين المرتبطتين، ويوضح الجدول (١٧) ما تمّ التوصل إليه من نتائج:

جدول (١٧) الاحصاءات الوصفية وقيمة "ت" ودلالاتها في أبعاد العزم الأكاديمي والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية (ن=٣٤)

القياس	م	ع	ت	درجات الحرية
بعدي	٤٣.٢٠	٤.٥٩	١.٩٨	٣٣
تتبعي	٤٣.٠٣	٤.٥٤	غير دالة	
بعدي	٣٣.٣٨	٣.٨٥	١.٢٩	٣٣
تتبعي	٣٣.٢١	٣.٧٧	غير دالة	
بعدي	٣٩.٠٠	٤.٠٩	١.٤١	٣٣
تتبعي	٣٨.٨٥	٣.٨٩	غير دالة	
بعدي	١١٥.٥٨	١١.٥٧	١.٨٧	٣٣
تتبعي	١١٥.٣٨	١١.٣٢	غير دالة	

بمراجعة جدول (١٧) يتضح أن جميع قيم "ت" غير دالة إحصائية، مما يشير إلى عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي تُعزى إلى فعالية البرنامج في أبعاد العزم الأكاديمي، والدرجة الكلية كذلك عند المجموعة التجريبية.

== (١٨٦)؛ الدجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ١٢٨ ج١ المجلد (٣٥) - يولية ٢٠٢٥ ==

مناقشة نتائج الفروض المرتبطة بالعزم الأكاديمي

يتضح من عرض نتائج الفروض المرتبطة بالعزم الأكاديمي، فعالية البرنامج القائم على عقلية النمو في تحسين العزم الأكاديمي عند أفراد المجموعة التجريبية. حيث تشير نتائج الفروق في العزم الأكاديمي (سواء بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، أو بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، وكذلك عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية) إلى تحسن العزم الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية، واستمرارية هذا التحسن لديهم، كذلك أيدت النتائج أن حجم تأثير البرنامج مرتفع.

ومراجعة الأدبيات النفسية لكل من عقلية النمو، والعزم، يمكن ملاحظة أن تدخلات عقلية النمو في المرحلة الجامعية تهدف إلى تحسين المثابرة من خلال تشجيع الطلاب على النظر إلى الذكاء باعتباره خاصية "مرنة" تنمو مع الجهد، والنظر إلى التحديات الأكاديمية على أنها انتكاسات مؤقتة يمكن التغلب عليها، لأن العقلية تكون أكثر أهمية عندما يواجه الطلاب تحديات دراسية متزايدة التعقد (Paunesku et al., 2015) "وهو ما يعاني منه فعليًا طلاب البرامج الخاصة بالتخصصات العلمية". ومن ثم تساعد التدخلات التي تعتمد على عقلية النمو هؤلاء الطلاب على فهم التحديات الدراسية بطريقة تعزز التعلم والصمود، وتكون أكثر فائدة للطلاب الذين يواجهون مستويات دراسية أكثر صعوبة في الجامعة التي تمثل نقلة نوعية كيفية في تعقد المقررات الدراسية.

فالأفراد الذين يتمتعون بعقلية نمو هم أكثر عزمًا، وأكثر استعدادًا لبذل الجهد للتغلب على الصعوبات، وبالتالي لديهم فرص أكبر لتحقيق الأهداف طويلة المدى (Yeh et al., 2023)، وحتى لو فشلوا أثناء تحقيق أهدافهم، فإنهم يرون الفشل فرصة تعليمية يمكنهم التغلب عليها، ويتأثرون ليصلوا إلى أهدافهم في النهاية (Burgoyne et al., 2018). فعقلية النمو تحسن صمود الطلاب في مواجهة الفشل، وتعزز النتائج التعليمية المرجوة (Li & Bates, 2019).

وقد ذكر Toyama (2024) أن الأشخاص الذين يتمتعون بمستويات عالية من العزم لديهم عقلية نمو تنظر إلى الذكاء على أنه شيء يمكن تغييره من خلال الجهد وبالتالي ينخرطون باستمرار في الأهداف الصعبة. كما أن المتعلمين ذوي عقلية النمو لديهم شغف كبير بالتعلم، والذي يعتبر حجر الزاوية للنجاح في الحياة وفي التعلم (Suanthong, 2023). وقد كشفت دراسة Sigmundsson and Haga (2024b) الطولية على عينة من المراهقين أن عقلية النمو والعزم يتتبع كل منهما بالآخر؛ أي أن الخاصيتين يعزز كل منهما الآخر (Park et al., 2020).

؛ فعالية برنامج قائم علي عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدي طلاب البرامج الخاصة.==

كذلك توصلت دراسة (Claro and Loeb (2019 إلى أن الطالب الذي يتمتع بعقلية النمو يتعلم بدرجة أكبر من نظيره ذي العقلية الثابتة والذي يتواجد في ظروف مماثلة؛ في نفس الكلية، والفرقة الدراسية، ولديه نفس الخلفية، وخصائص الإنجاز، وربما يرجع ذلك إلى ماثبرته، وتكيفه مع الحياة الجامعية. كما توصلت أيضًا دراسة (Burnette et al. (2020 إلى أن التدخلات المصممة لتنمية عقليات النمو تحسن الاهتمام الأكاديمي، والذي يعد أحد أبعاد العزم الأكاديمي. كما أسفرت نتائج دراسات كل من (Lewis et al., 2022; Sisk et al., 2018) عن فاعلية التدخلات القائمة على العقلية في تحسين الدافعية الأكاديمية والتي تحافظ على استمرارية العزم الأكاديمي.

وتتفق ماتوصلت إليه نتائج الفروض المرتبطة بالعزم الأكاديمي مع ما توصلت إليه نتائج دراسات كل من (Burnette et al., 2018; Buzzetto-Hollywood et al., 2019; Orosz et al., 2017; Paunesku et al., 2015; Schleider & Weisz, 2018; Xia et al., 2022)؛ حيث أيدت نتائج هذه الدراسات فعالية التدخلات القائمة على عقلية النمو في تحسين العزم الأكاديمي. إلا أنها اختلفت مع نتائج دراسات كل من: (Burgoyne et al., 2018; Suh et al., 2019)

ومراجعة جلسات البرنامج، لاحظ الباحثان أثناء تقديم الجلسات تشبث المفحوصين في الجلسات الأولى بأفكارهم، وعدم الاقتناع برأي الآخر بسهولة، وتدرجياً، من خلال الثقة المتبادلة بين الزملاء بعضهم البعض وبين المفحوصين والباحثين، ومن خلال المناقشات، والتكليفات التي وجهت الطلاب للتأمل بدأ المفحوصون في التعامل بمرونة وثقة. كذلك جذبت القصص (مثل مايكل جوردان، وتوماس اديسون) انتباه الطلاب نحو تقبل الفشل وصنع النجاح من الاخفاق، كذلك جذبت البوسترات وألوانها الجاذبة انتباه الطلاب نحو أهمية عقلية النمو وربط الطلاب بين عقلية النمو بذل الجهد والمثابرة والعزم الأكاديمي. كما أعطى لعب الدور جو من المرح والترفيه والألفة بين الطلاب وتقبل التحدي. وقام حل الأغاز بدور ملموس في تدريب الطلاب عملياً على المثابرة وعدم اليأس، وقيمة الوصول للهدف بعد الاخفاق والمحاولات المتكررة الفاشلة وصولاً للحل الصحيح.

ثانياً: الفروض المرتبطة بتقدير الذات

نتائج الفرض الرابع

وينص على "توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات درجات القياس البعدي على مقياس تقدير الذات لصالح المجموعة التجريبية".
وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينتين المستقلتين، ويوضح جدول (١٨) ما تم التوصل إليه من نتائج:

جدول (١٨) الاحصاءات الوصفية وقيمة "ت" ودلالاتها، وحجم التأثير لتقدير الذات لطلاب الفرقة

الأولى بالبرامج الخاصة بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي

النوع	المجموعة	ن	م	ع	ت	درجات الحرية	مربع إيتا	حجم التأثير
تقدير الذات	ضابطة	٣٤	٦٠.١١	٦.٩٩	٣.٢٧**	٦٦	٠.٢٣	مرتفع
	تجريبية	٣٤	٦٦.٠٠	٧.٨٠				

(**) دالة إحصائية عند ٠.٠١

يتضح من الجدول (١٨):

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى فعالية البرنامج في متوسط الدرجة الكلية لتقدير الذات لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث كانت قيمة "ت" = ٣.٢٧، وهي دالة إحصائية بحجم تأثير مربع إيتا = ٠.٢٣، وهو حجم تأثير مرتفع.

نتائج الفرض الخامس

وينص على "توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الذات لصالح القياس البعدي".
وللتحقق من هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ت" للعينتين المرتبطتين ويوضح الجدول (١٩) ما تم التوصل إليه من نتائج:

جدول (١٩) الاحصاءات الوصفية وقيمة "ت" ودلالاتها، وحجم التأثير لتقدير الذات في القياسين

القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية (ن=٣٤)

النوع	القياس	م	ع	ت	درجات الحرية	مؤشر كوهين د	حجم التأثير
تقدير الذات	قبلي	٦٢.٦٧	٩.٠٩	٤.١٥**	٣٣	٠.٧١	متوسط
	بعدي	٦٦.٠٠	٧.٨٠				

(**) دالة إحصائية عند ٠.٠١

؛ فعالية برنامج قائم علي عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدي طلاب البرامج الخاصة.==

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في متوسط الدرجة الكلية لتقدير الذات لصالح القياس البعدي؛ حيث كانت قيمة "ت" = ٤.١٥، وهي دالة إحصائيًا بحجم تأثير وفق مؤشر كوهين $d = ٠.٣٤$ ، وهو حجم تأثير متوسط.

نتائج الفرض السادس

وينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الذات".

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينتين المرتبطتين ويوضح الجدول (٢٠) ما تم التوصل إليه من نتائج:

جدول (٢٠) الاحصاءات الوصفية وقيمة "ت" ودلالاتها في تقدير الذات بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية (ن=٣٤)

البعد	القياس	م	ع	ت	الدلالة	درجات الحرية
تقدير الذات	بعدي	٦٦.٠٠	٧.٨٠	١.٧٥	غير دالة	٣٣
	تتبعي	٦٥.٧٦	٧.٨٨			

بمراجعة جدول (٢٠) يتضح أن جميع قيم "ت" غير دالة إحصائيًا، مما يشير إلى عدم وجود فروق تُعزى إلى فعالية البرنامج بين القياسين البعدي والتتبعي في تقدير الذات عند المجموعة التجريبية.

مناقشة نتائج الفروض المرتبطة بتقدير الذات

بمراجعة نتائج الفروض المرتبطة بتقدير الذات، تتضح فعالية البرنامج القائم على عقلية النمو في تحسين تقدير الذات عند أفراد المجموعة التجريبية. حيث تشير نتائج الفروق في تقدير الذات (سواء بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة، أو بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية، وكذلك عدم وجود فروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية) إلى تحسن تقدير الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية، واستمرارية هذا التحسن لديهم، كذلك أظهرت النتائج حجم تأثير متوسط للبرنامج.

وبمراجعة الأدبيات النفسية لكل من عقلية النمو، وتقدير الذات، يتضح الارتباط بين عقلية النمو، وتقدير الذات على المستوى النظري، فعقلية النمو تمثل معتقدات الأفراد حول طبيعة الخصائص البشرية، مثل الذكاء والشخصية (Dweck, 2012)، وبالتالي فإن هذه المعتقدات تلعب دورًا في تكوين اتجاهات ايجابية نحو الذات وتقبلها حتى في المحن ومواجهة التحديات؛ ومن ثم فإنها قد تعمل على ارتفاع تقدير

د / زينب شعبان رزق & د / تامر شوقي إبراهيم .

الذات وتشكيل نظرة ايجابية للذات. فعقلية النمو ترتبط بالرضا عن الحياة، والسعادة، والعزم، وبذل الجهد، وتقدير الذات (Dixson et al., 2017)

وهي تعكس معتقدات الفرد عن نفسه في مجالات مختلفة، مثل أفكار الفرد عن كفاءته، أو مواهبه، أو شخصيته بما يمكنه من تحقيق إمكاناته من خلال التفاعلات مع البيئة (Suanthong, 2023)، وقابلية تطوير هذه الكفاءات في السياقات التعليمية (Mesler et al., 2021)، لذلك فهي تعبر عن اعتقاد الفرد في مرونة خصائصه الشخصية، مما يشكل رؤية الفرد للعالم، وتقييمه لذاته وأهدافه وسلوكه (Pyo et al., 2024)، وتكوين اتجاهات ايجابية نحو ذاته، كما أنها تعكس المعتقدات والاتجاهات والمدرجات الذاتية لدى الطالب والمتعلقة بالتعلم والعمل الفكري. وبذلك فإن عقلية النمو تؤثر بشكل كبير على الأداء من جهة، وعلى تقدير الذات من جهة أخرى؛ حيث يتضمن تقدير الذات موقف الفرد تجاه ذاته ويعتمد على عملية تقييم الفرد لذاته، وإعجابه بها (Macnamara & Burgoyne, 2023).

وتساعد عقلية النمو في دعم تقدير الذات الايجابي المستقر. فالأشخاص ذوو تقدير الذات المرتفع "الهش"، على الرغم من وجهات نظرهم الإيجابية الفورية عن أنفسهم، فإنهم يدركون هشاشة هذه التقديرات، بل إنهم قد يبنون اختياراتهم للمهام في ضوء تجنب الأداءات التي تحتل الفشل، ويقعون عن الدخول في أية تحديات قد تؤدي إلى تقليل تقديرهم لذاتهم (Kőszegi et al., 2022). وفي هذه الحالة تساعد عقلية النمو على التكيف ومواجهة الصعوبات (Sik et al., 2024). وتبني توجهات أهداف الإتيان مقابل توجهات الأداء التي ترتبط بالسلوكيات التكيفية (مثل، البحث عن التحدي) التي تؤثر على تعلم الطلاب، وجودة إنجازاتهم (Mesler et al., 2021).

وتدعم عقلية النمو معتقدات الفرد حول قدرته على تعلم كل ما هو جديد، واكتساب جدارات، والتغلب على المعوقات مما يدعم التقدير الإيجابي المستقر للذات (Schmidt et al., 2015). كما أنها تساعد على تخفيف القلق لدى الطالب والذي ينتج عن نظره لذاته على أنه فاشل، وحتى لو أن الطلاب ذوي عقلية النمو أو العقلية الثابتة يؤدون أداءًا جيدًا على نحو متماثل، إلا أن الطلاب ذوي العقلية الثابتة يميلون إلى الشعور بمزيد من الضغوط المتصلة بأدائهم الأكاديمي، كما أنهم يخبرون مشاعر إيجابية بدرجة أقل (Xia et al., 2022).

وتتفق ماتوصلت إليه نتائج الفروض المرتبطة بتقدير الذات مع ما توصلت إليه نتائج دراسات كل من (Gál, 2025; Mohseni and Bibak, 2023; Orth and Robins, 2022; Perkins et al., 2021)، والتي أيدت فعالية التدخلات القائمة على عقلية النمو في تحسين تقدير الذات كذلك توصلت نتائج عدد من الدراسات إلى وجود علاقة موجبة بين عقلية النمو وتقدير الذات (Diseth et

؛ فعالية برنامج قائم علي عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدى طلاب البرامج الخاصة.==
al., 2014; Gál & Szamosközi, 2021; Gál et al., 2022; Gál et al., 2023; Robins
& Pals, 2002; Zhao et al., 2023)

ومراجعة جلسات البرنامج الأولى، لاحظ الباحثان (من خلال مناقشتهما للطلاب في آرائهم حول قدراتهم العقلية، وقابليتها للنمو) شعور العديد منهم بالاحباط من صعوبة الدراسة وعدم تفهمهم مع النظام الدراسي الجديد، وكيف تؤدي هذه المشاعر إلى إقلاعهم عن بذل الجهد كنتيجة لتقييمهم المتدني لكفاءتهم وقدرتهم على مواجهة المطالب الدراسية. وتدرجياً، من خلال اختبار الطلاب لأنفسهم من خلال مثابرتهم على حل الألغاز وصمودهم وتحقيقهم للنجاح، عبّر عديد من الطلاب عن ثقتهم بأنفسهم. وقد بدا ذلك واضحاً خلال المناقشات التي تزايدت فيها ثقتهم بأنفسهم وبآرائهم، وظهر أيضاً عندما استطاعوا أن يصيغوا بوضوح نقاط قوتهم وضعفهم في الجلسة العاشرة. وعندما اتخذوا قرارات مهمة لحل تحديات اللعبة في الجلسة الحادية عشر. كذلك قام الطلاب بتأليف القصص وتمثيلها مما عكس شعورهم بالثقة بالذات وتقييمهم الإيجابي لأنفسهم وتقديرها بشكل إيجابي، حيث أعطى لعب الدور جو من المرح والترفيه والألفة بين الطلاب.

توصيات البحث

- عقد ندوات ولقاءات ارشادية لتوعية الطلاب الجدد بطبيعة الدراسة في الكلية، وكيفية التوافق مع متطلباتها، وتوعية الطلاب المستجدين بكيفية تحفيز العزم الأكاديمي وتقدير الذات.
- مراعاة القائمين على التدريس للطلاب المستجدين لطبيعة هذه المرحلة الانتقالية، ومساعدة الطلاب على اجتيازها، وتكوين علاقات طيبة معهم تدعم تقديرهم لذواتهم، وتقديم الدعم لمن يخبرون قصور العزم الأكاديمي.

بحوث مقترحة :

- الإسهام النسبي لعوامل الشخصية في العزم الأكاديمي
- العزم الأكاديمي وعلاقته بتقدير الذات، والخوف من الفشل
- العزم الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية: دراسة طولية
- التكيف مع الحياة الجامعية وعلاقتها بالعزم الأكاديمي، وتقدير الذات (دراسة مقارنة بين طلاب الفرقين الأولى والرابعة).
- الاسهام النسبي لعقلية النمو في تقدير الذات (دراسة مقارنة بين طلاب البرامج الخاصة والبرامج العادية).

• فعالية برنامج قائم على عقلية النمو "عبر الانترنت" في تحسين العزم الأكاديمي، وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة

صعوبات التطبيق

واجه الباحثان بعض الصعوبات في تطبيق البرنامج، وقد سعىا للتغلب عليها؛ ومنها:

-التواصل مع طلاب من شعب مختلفة (الكيمياء، والبيولوجي، والرياضيات): وقد تم عمل جروب على أحد وسائل التواصل الاجتماعي لتيسير التواصل، وتدارك أي تعديلات طارئة قد تحدث على الجدول المنظم لجلسات البرنامج.

- تدبير قاعات للقاء المفحوصين: تم التواصل مع إدارة الكلية، والتي أحالت الأمر إلى اللجنة العليا لإعداد الجدول العام للكلية لتخصيص يومين أسبوعياً لإجراء البرنامج.

-تنظيم الوقت، تم تحديد موعد البرنامج في يومي السبت والأربعاء، وهما اليومين الخاصين بالمقررات التربوية، والتي يتواجد فيهما التخصصات التي تم التطبيق عليها، وقد تم استبعاد تخصص الفيزياء لتعارض مواعيده مع التخصصات الثلاثة الأخرى.

-اثارة الدافعية لدى الطلاب المشاركين: تم عقد الجلسات في إطار جلسات الإرشاد الأكاديمي، وتوعية الطلاب بأن هذه الجلسات مفيدة لتأهيلهم للحياة الجامعية، كما أن الجلسات تضمنت جوانب ترفيهية، تم فيها عمل مسابقات، ولعب دور، وتوزيع مكافآت....

-كثرة العطلات الرسمية في الفصل الدراسي الثاني: تم تطبيق البرنامج في الأسبوع الثاني، وتم مد فترة التطبيق لتغطية أيام العطلات، وأجريت جلستان اونلاين لتعذر التطبيق على الطلاب في توقيات هذه الجلسات، وقد ارتكز الباحثان إلى أدلة من نتائج الدراسات السابقة تؤيد فعالية التدخلات عبر الانترنت (Burgoyne et al., 2018; Burnette et al., 2018; Paunesku et al., 2015; Schleider & Weisz, 2018)، مع حرص الباحثين على عدم تجاوز الجلسات الاونلاين لأكثر من جلستين، وتم اختيار محتوى مناسب للاونلاين لهذه الجلسات. وكان ترتيب الجلستين الاونلاين، هما الجلسة (١٢)، والجلسة (١٤).

! فعالية برنامج قائم علي عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدي طلاب البرامج الخاصة.==

قائمة المراجع

المراجع العربية :

آيه خالد محمد، عصام على الطيب، شيماء سيد سليمان (٢٠٢٤). الخصائص السيكمترية لمقياس العزم الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. مجلة العلوم التربوية بكلية التربية بقنا. (٥٩)، (١)، ص ص : ٥١٧ - ٥٤١. 10.21608/MAEQ.2024.349804.

تامر شوقي ابراهيم (٢٠١٠) . نموذج بنائي للمواجهة التأهيبية للضغوط المحتملة في إطار التفكير الموجه نحو المستقبل. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

سليمان أبو دميك (٢٠١٨). الخصائص السيكمترية لمقياس براون والكساندر لتقدير الذات للفئة العمرية (١٣ - ١٨) سنة في مدينة تبوك. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ٢، العدد ١٩، ص ص ١٢٥ - ١٤٣. doi:10.26389/AJSRP.S220518

شيماء كمال عبد العليم حسن (٢٠٢٤). العزم الأكاديمي وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة والقلق البحثي لدى الباحثين بجامعة الأزهر في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. مجلة التربية جامعة الأزهر، (٢٠٢)، (٢)، ص ص : ١٩٢ - ٢٥٣. 10.21608/JSREP.2024.357823.

علاء الدين عبدالحاميد محمد (٢٠٢١). فاعلية برنامج إرشادي قائم على التحدي في تنمية العزم الأكاديمي والمنظور المستقبلي وخفض الحدة الإنفعالية لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية في البيئات الفقيرة. أبوظبي : جائزة خليفة التربوية. ISBN 9789948863038

منال الصمادي، لبنى السعود (٢٠١٨). تقدير الذات وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية، مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس، العدد ٤٢، الجزء ٢، ٢٩٠-٢٤٧.

نصرة محمد جلجل، إحسان نصر هندوي (٢٠٢٣). الحيوية الذاتية وعلاقتها بالعزم الأكاديمي وفاعلية الذات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة كفر الشيخ. . المجلة التربوية لكلية التربية - جامعة سوهاج، (١١٠)، (٢). ص ص : ٤٤٣ - ٤٩٣. 10.21608/edusohag.2023.305017.

هناء محمد زكي (٢٠٢١). الدور الوسيط لضبط الانتباه في تأثير العزم الأكاديمي علي الإدماج في التعلم الإلكتروني والتحصيل الدراسي لدي طلاب الجامعة. المجلة التربوية لكلية التربية -

=(١٩٤)! الدجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ١٢٨ ج ١ المجلد (٣٥) - يولية ٢٠٢٥ ==

وليد حسن عاشور (٢٠٠٩). التعاطف وعلاقته باعتبار الذات والتمركز حول الأنا والتماسك الأسري
كما يدركه الأبناء لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة
عين شمس.

ترجمة المراجع العربية :

- Aya Khaled Mohamed, Essam Ali Al-Tayeb, Shaimaa Sayed Suleiman (2024). The psychometric properties of the academic determination scale among faculty of education students. *Journal of Educational Sciences, Faculty of Education, Qena*, 59(1), pp. 517–541. [DOI: 10.21608/MAEQ.2024.349804]
- Tamer Shawky Ibrahim (2010). A structural model for proactive coping with potential stress within the framework of future-oriented thinking. *Unpublished doctoral dissertation, Faculty of Education, Ain Shams University*.
- Suleiman Abu Damek (2018). The psychometric properties of the Brown and Alexander self-esteem scale for the age group (13–18) in Tabuk City. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 2(19), pp. 125–143. [DOI: 10.26389/AJSRP.S220518]
- Shaimaa Kamal Abdel-Aleem Hassan (2024). Academic grit and its relationship with the need for knowledge and research anxiety among researchers at Al-Azhar University in light of certain demographic variables. *Journal of Education, Al-Azhar University*, 202(2), pp. 192–253. [DOI: 10.21608/JSREP.2024.357823]
- Alaa Eldin Abdelhamid Mohamed (2021). The effectiveness of a challenge-based counseling program in developing academic grit, future perspective, and reducing emotional intensity among gifted high school students in poor environments. *Abu Dhabi: Khalifa Award for Education*. ISBN 9789948863038.
- Manal Al-Samadi, Lubna Al-Saud (2018). Self-esteem and its relationship with social responsibility among a sample of students from Princess Alia University College. *Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University*, 42(2), pp. 247–290.
- Nusrah Mohamed Galgal, Ihsan Nasr Hendawi (2023). Self-vitality and its relationship with academic grit and research self-efficacy among postgraduate students at the Faculty of Education, Kafrelsheikh

■ فعالية برنامج قائم علي عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدي طلاب البرامج الخاصة. ■

University. *The Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University*, 110(2), pp. 443–493. [DOI: 10.21608/edusohag.2023.305017]

Hanaa Mohamed Zaki (2021). The mediating role of attention control in the impact of academic grit on engagement in e-learning and academic achievement among university students. *The Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University*, (92), (3), pp. 1254–1347. [DOI: 10.21608/edusohag.2021.208705]

Walid Hassan Ashour (2009). Empathy and its relationship with self-consideration, ego-centricity, and family cohesion as perceived by university students. *Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Ain Shams University*.

المراجع الأجنبية :

Altmann, T., & Roth, M. (2018). The self-esteem stability scale (sess) for cross-sectional direct assessment of self-esteem stability. *Frontiers in psychology*, 9, 91. doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00091

Aronson, J., Fried, C. B., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of experimental social psychology*, 38(2), 113-125. <https://doi.org/10.1006/jesp.2001.1491>

Bailey, J. A. (2003). The foundation of self-esteem. *Journal of the National Medical Association*, 95 5, 388-93 .

Bardach, L., Bostwick, K. C., Fütterer, T., Kopatz, M., Hobbi, D. M., Klassen, R. M., & Pietschnig, J. (2024). A Meta-Analysis on Teachers' Growth Mindset. *Educational Psychology Review*, 36(3), 84. doi.org/10.1007/s10648-024-09925-7

Bosson, J. & Swann, W. B., Jr. (2009). Self-esteem: Nature, origins, and consequences. In R. Hoyle & M. Leary (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior*. New York: Guilford, (pp. 527-546).

Bostwick, K. C., & Becker-Blease, K. A. (2018). Quick, easy mindset intervention can boost academic achievement in large introductory psychology classes. *Psychology Learning & Teaching*, 17(2), 177-193. <https://eric.ed.gov/?q=EJ1182886&id=EJ1182886>

■ (١٩٦) : الدجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ١٢٨ ج١ المجلد (٣٥) - يولية ٢٠٢٥ ■

- Bozgün, K., Can, F., & Baytemir, K. E. M. A. L. (2022). Adaptation of The Triarchic Model of Grit Scale and Perceived Academic Underachievement Scale into Turkish. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(3).<https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.3.736>
- Brez, C., Hampton, E. M., Behrendt, L., Brown, L., & Powers, J. (2020). Failure to replicate: Testing a growth mindset intervention for college student success. *Basic and Applied Social Psychology*, 42(6), 460-468. DOI: 10.1080/01973533.2020.1806845
- Brock, A., & Hundley, H. (2020). *The growth mindset classroom-ready resource book: A teacher's toolkit for encouraging grit and resilience in all students*. Ulysses Press.
- Broda, M., Yun, J., Schneider, B., Yeager, D. S., Walton, G. M., & Diemer, M. (2018). Reducing inequality in academic success for incoming college students: A randomized trial of growth mindset and belonging interventions. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 11(3), 317–338. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1181580>
- Bui, P., Pongsakdi, N., McMullen, J., Lehtinen, E., & Hannula-Sormunen, M. M. (2023). A systematic review of mindset interventions in mathematics classrooms: What works and what does not?. *Educational Research Review*, 100554:<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100554>
- Burgoyne, A., Hambrick, D., Moser, J., & Burt, A. (2018). Analysis of a mindset intervention. *Journal of Research in Personality*, 77, 21-30. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.09.004>
- Burnette, J. L., Hoyt, C. L., Russell, V. M., Lawson, B., Dweck, C. S., & Finkel, E. (2020). A growth mind-set intervention improves interest but not academic performance in the field of computer science. *Social Psychological and Personality Science*, 11(1), 107-116. <https://doi.org/10.1177/1948550619841631>
- Burnette, J. L., Knouse, L. E., Billingsley, J., Earl, S., Pollack, J. M., & Hoyt, C. L. (2023). A systematic review of growth mindset intervention implementation strategies. *Social and personality psychology compass*, 17(2), e12723.

■ فعالية برنامج قائم علي عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدي طلاب البرامج الخاصة. ■

- Burnette, J. L., Russell, M. V., Hoyt, C. L., Orvidas, K., & Widman, L. (2018). An online growth mindset intervention in a sample of rural adolescent girls. *British Journal of Educational Psychology*, 88(3), 428–445. <https://doi.org/10.1111/bjep.12192>
- Buzzetto-Hollywood, N., Mitchell, B. C., & Hill, A. J. (2019). Introducing a mindset intervention to improve student success. *Interdisciplinary Journal of E-Skills and Lifelong Learning*, 15, 135–155. <https://doi.org/10.28945/4465>
- Clark, K. N., & Malecki, C. K. (2019). Academic Grit Scale: Psychometric properties and associations with achievement and life satisfaction. *Journal of school psychology*, 72, 49–66. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.12.001>
- Claro, S., & Loeb, S. (2019). Students with growth mindset learn more in school: Evidence from California's CORE school districts. Policy Analysis for California Education, PACE. <http://www.edworkingpapers.com/ai19-155> .DOI: 10.3102/0013189X241242393
- Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 113(31), 8664–8668. <https://doi.org/10.1073/pnas.1608207113>
- Datu, J. A. D., & Zhang, J. (2021). Validating the Chinese version of triarchic model of grit scale in technical–vocational college students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 39(3), 381–387. DOI: 10.1177/0734282920974813
- Datu, J. A. D., Fong, R. W. T., Buenconsejo, J. U., & Shek, C. Y. C. (2024). Psychometric validity of the triarchic model of grit scale among high school students in Hong Kong. *Psychology in the Schools*, 60(12), 5115–5123. DOI: 10.1002/pits.23022
- Datu, J. A. D., Yuen, M., & Chen, G. (2017). Development and validation of the Triarchic Model of Grit Scale (TMGS): Evidence from Filipino undergraduate students. *Personality and Individual Differences*, 114, 198 – 205. doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.012

- Diseth, Å., Meland, E., & Breidablik, H. J. (2014). Self-beliefs among students: Grade level and gender differences in self-esteem, self-efficacy and implicit theories of intelligence, *Learning and Individual Differences*, 35, 1-8.
- Dixson, D. D., Roberson, C. C. B., & Worrell, F. C. (2017). Psychosocial keys to African American achievement? Examining the relationship between achievement and psychosocial variables in high achieving African Americans. *Journal of Advanced Academics*, 28(2), 120–140. <https://doi.org/10.1177/1932202x17701734>
- Duckworth, A. L. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. Scribner.
- Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166–174. <https://doi.org/10.1080/00223890802634290>
- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success* Random House. New York, NY.
- Dweck, C. S. (2007). Is math a gift? Beliefs that put females at risk. In S. J. Ceci, & W. M. Williams (Eds.), *Why aren't more women in science? Top researchers debate the evidence* (pp. 47–55). APA Press .
- Dweck, C. S. (2012). Mindsets and human nature: Promoting change in the Middle East, the schoolyard, the racial divide, and willpower. *American Psychologist*, 67(8), 614–622. <https://doi.org/10.1037/a0029783>.
- Dweck, C. S. (2016). *Mindset: The New Psychology of Success (Updated Edition)* . Bal- lantine Books .
- Gál, É. (2025). Intelligence mindset, self-esteem, emotions and unconditional self-acceptance during achievement-related difficulties. *Psychology in the Schools*, 62(3), 908-919.
- Gál, É., & Szamosközi, I. (2021). Fixed intelligence mindset prospectively predicts students' self-esteem. *Journal of Individual Differences*, 42(4), 175–182. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000344>

■ فعالية برنامج قائم علي عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدي طلاب البرامج الخاصة. ■

- Gál, É., Tóth-Király, I., & Orosz, G. (2022). Fixed intelligence mindset, self-Esteem, and failure-related negative emotions: A cross-cultural mediation model. *Frontiers in psychology*, 13, 852638. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.852638>
- Gál, É., Tóth-Király, I., Szamosközi, I., & Orosz, G. (2023). Fixed intelligence mindset moderates the impact of adverse academic experiences on students' self-esteem. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 24(4), 1028-1053. <https://doi.org/10.1177/1521025120961322>
- Harris, M. A., & Orth, U. (2020). The link between self-esteem and social relationships: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 119, 1459–1477. 10.1037/psp0000265
- Hosogi, M., Okada, A., Fujii, C., Noguchi, K., & Watanabe, K. (2012). Importance and usefulness of evaluating self-esteem in children. *Biopsychosocial Medicine*, 6, 9 – 9-15.
- Hu, X., Sidhu, G. K., & Lu, X. (2022). Relationship between growth mindset and English language performance among Chinese EFL university students: The mediating roles of grit and foreign language enjoyment. *Frontiers in Psychology*, 13, 935506. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.935506>
- Jehanghir, M., Ishaq, K., & Akbar, R. A. (2024). Effect of learners' autonomy on academic motivation and university students' grit. *Education and Information Technologies*, 29(4), 4159-4196. doi.org/10.1007/s10639-023-11976-2
- Joreskog, K., & Sorbom, D. (1993). *LISREL8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS command language*, USA: Scientific Software International Inc. & Lawrence Erlbaum Association Inc.
- 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. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01539>

- Karlen, Y., Suter, F., Hirt, C., & Merki, K. M. (2019). The role of implicit theories in students' grit, achievement goals, intrinsic and extrinsic motivation, and achievement in the context of a long-term challenging task. *Learning and Individual Differences*, 74, 101757. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101757>
- 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, 4009-4018. DOI: 10.13189/ujer.2020.080926
- Kolemba, M., Konaszewski, K., & Niesiobędzka, M. (2024). Polish adaptation of Clark and Malecki's academic grit scale. *Current Psychology*, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06569-2>
- Kőszegi, B., Loewenstein, G., & Murooka, T. (2022). Fragile Self-Esteem. *The Review of Economic Studies*, 89(4), 2026–2060, <https://doi.org/10.1093/restud/rdab060>
- Larberg, J. L., & Sherlin, L. H. (2021). Grit and growth mindset contribution to school counseling services. *SAGE Open*, 11(2), 215824402111014512. DOI: 10.1177/215824402111014512
- Lewis, L. S., Williams, C. A., & Dawson, S. D. (2022). Effect of a mindset training intervention on Bachelor of Science Nursing Students. *Collegian*, 29(4), 471-476. <https://doi.org/10.1016/j.colegn.2021.10.016>
- Li, Y., & Bates, T. C. (2019). You can't change your basic ability, but you work at things, and that's how we get hard things done: Testing the role of growth mindset on response to setbacks, educational attainment, and cognitive ability. *Journal of Experimental Psychology. General*, 148(9), 1640–1655. <https://doi.org/10.1037/xge0000669>
- Limeri, L. B., Carter, N. T., Choe, J., Harper, H. G., Martin, H. R., Benton, A., & Dolan, E. L. (2020). Growing a growth mindset: Characterizing how and why undergraduate students' mindsets change. *International Journal of STEM Education*, 7, 1-19. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00227-2>

■ فعالية برنامج قائم علي عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدي طلاب البرامج الخاصة. ■

- Lin, R., Chen, Y., Shen, Y., Hu, T., Huang, Y., Yang, Y., ... & Ding, J. (2024). Academic grit scale for Chinese middle-and upper-grade primary school students: testing its factor structure and measurement invariance. *BMC psychology*, 12(1), 149. doi.org/10.1186/s40359-024-01622-y
- Luhtanen, R. & Crocker, J. (1992). A Collective self-esteem scale: self-evaluation of one's social identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 302-318. <https://dx.doi.org/10.1177/0146167292183006>
- Macnamara, B. N., & Burgoyne, A. P. (2023). Do growth mindset interventions impact students' academic achievement? A systematic review and meta-analysis with recommendations for best practices. *Psychological Bulletin*, 149(3-4), 133–173. <https://doi.org/10.1037/bul0000352>
- Mesler, R. M., Corbin, C. M., & Martin, B. H. (2021). Teacher mindset is associated with development of students' growth mindset. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 76, 101299. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101299>
- Mohseni, F., & Bibak, F. (2023). The Effectiveness of Schema Therapy Focused on Mindset on Self-Esteem and Impulsivity in Individuals with Narcissistic Personality Disorder. *Health Nexus*, 1(3), 114-121. <https://doi.org/10.61838/>
- Moore, D. S., McCabe, G. P., & Craig, B. A. (2009). *Introduction to the practice of statistics (6th ed)*. W.H. Freeman.
- Mrazek, A. J., Ihm, E. D., Molden, D. C., Mrazek, M. D., Zedelius, C. M., & Schooler, J. W. (2018). Expanding minds: Growth mind sets of self-regulation and the influences on effort and perseverance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 79, 164–180. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2018.07.003>.
- Orosz, G., Péter-Szarka, S., Bóthe, B., Tóth-Király, I., & Berger, R. (2017). How not to do a mindset intervention: Learning from a mindset intervention among students with good grades. *Frontiers in psychology*, 8, 311. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00311
- Orth, U., & Robins, R. W. (2022). Is high self-esteem beneficial? Revisiting a classic question. *The American psychologist*, 77(1), 5–17. <https://doi.org/10.1037/amp0000922>

- Park, D., Tsukayama, E., Yu, A., & Duckworth, A. L. (2020). The development of grit and growth mindset during adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 198, Article 104889. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104889>
- Park, D., Yu, A., Baelen, R. N., Tsukayama, E., & Duckworth, A. L. (2018). Fostering grit: Perceived school goal-structure predicts growth in grit and grades. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 120-128. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.09.007>
- Paunesku, D., Walton, G. M., Romero, C., Smith, E. N., Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2015). Mind-set interventions are a scalable treatment for academic underachievement. *Psychology Science*, 26 (6), 784–793. <https://doi.org/10.1177/0956797615571017>.
- Perkins, A. M., Bowers, G., Cassidy J., Meiser-Stedman, R., Pass, L. (2021). An enhanced psychological mindset intervention to promote adolescent wellbeing within educational settings: A feasibility randomized controlled trial. *Journal of Clinical Psychology*, 77, 946–967. <https://doi.org/10.1002/jclp.23104>
- Perez, M. (2015). Obtaining academic success: Nurturing grit in students. *Journal of Interpersonal Relations, Inter group Relations and Identity*, 8, 56-63
- Polirstok, S. (2017). Strategies to improve academic achievement in secondary school students: Perspectives on grit and mindset. *Sage Open*, 7(4), 2158244017745111.
- Postigo, A., Cuesta, M., Fernández-Alonso, R., García-Cueto, E., & Muñiz, J. (2021). Academic grit modulates school performance evolution over time: A latent transition analysis. *Revista de Psicodidáctica*, 26(2), 87–95. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2021.03.001>
- Pueschel, A., & Tucker, M. L. (2018). Achieving Grit through the Growth Mindset. *Journal of Instructional Pedagogies*, 20, 1–10.
- Pyo, D., Kwak, K., & Kim, Y. (2024). The mediating effect of growth mindset in the relationship between adolescents' optimism and grit. *Current Psychology*, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05656-8>
- Reed, L., & Jeremiah, J. (2017). Student grit as an important ingredient for academic and personal success. In *Developments in business simulation and experiential learning: Proceedings of the annual ABSEL conference* (44).252 – 256.

؛ فعالية برنامج قائم علي عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدي طلاب البرامج الخاصة. ■■

- Robins, R. W., & Pals, J. L. (2002). Implicit Self-Theories in the Academic Domain: Implications for Goal Orientation, Attributions, Affect, and Self-Esteem Change. *Self and Identity*, 1(4), 313–336. <https://doi.org/10.1080/15298860290106805>
- Rubin, M., & Hewstone, M. (1998). Social identity theory's self-esteem hypothesis: a review and some suggestions for clarification *Personality and Social Psychology Review*, 2(1), 40–62. doi.org/10.1207/s15327957pspr02013
- Scherer, R., & Campos, D. G. (2022). Measuring those who have their minds set: An item-level meta-analysis of the implicit theories of intelligence scale in education. *Educational Research Review*. , Article 100479. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100479>
- Schleider, J., & Weisz, J. (2018). A single-session growth mindset intervention for adolescent anxiety and depression: 9-month outcomes of a randomized trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied disciplines*, 59(2), 160–170. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12811>
- Schmidt, J. A., Shumow, L., & Kackar-Cam, H. (2015). Exploring teacher effects for mindset interventions outcomes in seventh grade science classes. *Middle Grades Research Journal*, 10(2), 17–32.
- Shamshirian, S., Halldorsson, V., & Sigmundsson, H. (2021). Passion, grit and mindset of Iranian wrestlers: A socio-psychological approach. *New Ideas in Psychology*, 62, Article 100871. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2021.100871>
- Sigmundsson, H., Guðnason, S., & Jóhannsdóttir S., (2021). Passion, grit and mindset: Exploring gender differences. *New Ideas in Psychology*, 63, 100815. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2021.100878>
- Sigmundsson, H., & Haga, M. (2024a). Growth mindset scale: Aspects of reliability and validity of a new 8-item scale assessing growth mindset. *New Ideas in Psychology*, 75, 101111. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2024.101111>
- Sigmundsson, H., & Haga, M. (2024b). Passion and grit in individuals with high levels of growth mindset are different than in individuals who have low growth mindset. *Acta Psychologica*, 250, 104480. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104480>

- Sigmundsson, H., Haga, M., & Hermundsdottir, F. (2020). Passion, grit and mindset in young adults: Exploring the relationship and gender differences. *New Ideas in Psychology*, 59, 100795. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2020.100795>
- Sik, K., Cummins, J., & Job, V. (2024). An implicit measure of growth mindset uniquely predicts post-failure learning behavior. *Scientific Reports*, 14(1), 3761. DOI: [10.1038/s41598-024-52916-5](https://doi.org/10.1038/s41598-024-52916-5)
- Sinclair, S. J., Blais, M. A., Gansler, D. A., Sandberg, E., Bistis, K., & LoCicero, A. (2010). Psychometric properties of the Rosenberg Self-Esteem Scale: overall and across demographic groups living within the United States. *Evaluation & the health professions*, 33(1), 56–80. doi.org/10.1177/0163278709356187
- Sisk, V. F., Burgoyne, A. P., Sun, J., Butler, J. I., & Macnamara, B. N. (2018). To what extent and under which circumstances are growth mindsets important to academic achievement? Two meta-analyses. *Psychological Science*, 29(4), 549–571. <https://doi.org/10.1177/0956797617739704>
- Suanthong, D. (2023). The Effectiveness of the Growth Mindset Program in Developing the Projects Proposal Writing Skills. *Journal of Education and Learning*, 12(1), 102-107. ISSN 1927-5250 E-ISSN 1927-5269
- Suh, E. K., Dahlgren, D. J., Hughes, M. E., Keefe, T. J., & Allman, R. J. (2019). Conditions for success: Fostering first-year students' growth mindset in developmental mathematics. *Journal of The First-Year Experience & Students in Transition*, 31(2), 63-78. <https://www.ingentaconnect.com/contentone/fyesit/fyesit/2019/00000031/00000002/art00004>
- Tang, H., Zhou, S., Du, X., Mo, Q., & Xing, Q. (2023). Validating the Chinese Version of the academic grit scale in selected adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 41(2), 153–174. <https://doi.org/10.1177/07342829221129078>
- Tang, X., Wang, M. T., Guo, J., & Salmela-Aro, K. (2019). Building grit: The longitudinal pathways between mindset, commitment, grit, and academic outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(5), 850-863. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-00998-0>

■ فعالية برنامج قائم علي عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدي طلاب البرامج الخاصة. ■

- Toyama, M. (2024). The mediating effect of beliefs about difficulties in the relation between grit and persistence. *Current Psychology*, 43(33), 26845-26857. *Current Psychology* (2024) 43:26845–26857 <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06337-2>
- Vestad, L., & Bru, E. (2024). Teachers' support for growth mindset and its links with students' growth mindset, academic engagement, and achievements in lower secondary school. *Social Psychology of Education*, 27(4), 1431-1454. doi.org/10.1007/s11218-023-09859-y
- Xia, R., Zhang, P., Liu, R., Xue, J., Zhu, H., Guo, G., ... & Liu, Y. (2022). The beneficial effect of growth mindset intervention for adolescents in economically disadvantaged areas of China. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 16, 18344909221142368.
- Xu, J. (2024). Investigating the Association of Chinese EFL Students' Growth Mindset, Grit, and Foreign Language Enjoyment: A Structural Equation Modelling Study. *Perceptual and Motor Skills*, 00315125241285215.
- Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M., et al. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature*, 573, 364–369. <https://doi.org/10.1038/s41586-019-1466-y>.
- Yeh, Y., Ting, Y.-S., & Chiang, J.-L. (2023). Influences of Growth Mindset, Fixed Mindset, Grit, and Self-determination on Self-efficacy Game-based Creativity Learning. *Educational Technology & Society*, 26(1), 62-78. [https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26\(1\).0005](https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26(1).0005)
- Younger, J. W., D'Esposito, Z., Geng, I. S., Haft, S. L., Project iLEAD Consortium O'Laughlin Kristine D. Anguera Joaquin A. Bunge Silvia A. Ferrer Emilio E. Hoeft Fumiko McCandliss Bruce D. Mishra Jyoti Rosenberg-Lee Miriam Gazzaley Adam, & Uncapher, M. R. (2024). Growth mindset as a protective factor for middle schoolers at academic risk. *Social Psychology of Education*, 27(3), 1283-1304. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09863-2>

- Zeigler-Hill, V. (2010). The interpersonal nature of self-esteem: Do different measures of self-esteem possess similar interpersonal content? *Journal of Research in Personality*, 44(1), 22–30. doi.org/10.1016/j.jrp.2009.09.005
- Zeng, G., Chen, X. J., Cheung, H. Y., & Peng, K. P. (2019). Teachers' growth mindset and work engagement in the Chinese educational context: Well-being and perseverance of effort as mediators. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00839>.
- Zhang, T., Park, D., Ungar, L. H., Tsukayama, E., Luo, L., & Duckworth, A. L. (2022). The development of grit and growth mindset in Chinese children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 221, 105450. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2022.105450>
- Zhao, S., Du, H., Lin, D., Wu, Q., Li, Q., & Chi, P. (2023). Role of self-esteem in the association between mindset of socioeconomic status and well-being: A cross-lagged panel analysis. *Applied psychology. Health and well-being*, 15(4), 1336–1351. <https://doi.org/10.1111/aphw.12439>
- Zhao, D., Tao, W., Shen, Q., Zuo, Q., Zhang, J., Horton, I., ... & Sun, H. J. (2024). The relationship between growth mindset and cognitive fusion in college students is mediated by bias towards negative information. *Heliyon*, 10(14).doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e34445
- Ziller, R. C., Hagey, J., Smith, M., & Long, B. H. (1969). Self-esteem: A self-social construct. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(1), 84–95. doi.org/10.1037/h0027374

! فعالية برنامج قائم علي عقلية النمو لتحسين العزم الأكاديمي وتقدير الذات لدي طلاب البرامج الخاصة.==

The Effectiveness of A program based on Growth Mindset to Improve Academic Grit and Self-Esteem among Students of Special Programs at The Faculty of Education, Ain Shams University

Dr. Zeinab Shaban Rezk

Associate Professor of
Educational Psychology

Faculty of Education

Ain Shams University

Dr.Tamer Shawky Ibrahim

Associate Professor of
Educational Psychology

Faculty of Education

Ain Shams University

Abstract:

The current research aimed to verify the effectiveness of a program based on a growth mindset in improving academic grit and self-esteem among students of special programs at the Faculty of Education, Ain Shams University, and the sustainability of this effectiveness. The basic study sample consisted of (68) first-year college students in scientific disciplines of the special programs, who were randomly distributed into the experimental and control groups, with (34) students for each group. The study tools included: the Academic Grit Scale, the Self-Esteem Scale, in addition to the program based on a growth mindset (developed by the researchers). The two scales were applied to both the experimental and control groups pre- and post-test, and then applied to the experimental group only (follow-up) two months after the post-test. The program consisted of 19 sessions held over 12 consecutive weeks. The results revealed the effectiveness of the growth mindset-based program in improving both academic grit and self-esteem among first-year students in the special programs at the Faculty of Education, Ain Shams University, and the sustainability of this effectiveness. The researchers recommend developing educational policies that create a comprehensive educational environment appropriate to the needs of all students, and enhance their personal skills.

Keywords: Growth Mindset; Academic Grit; Self-Esteem