فاعلية برنامج لتعزيز عقلية النمو في تحسين الأداء الأكاديمي والقدرة علي التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتأخرين دراسياً

د/ هدى حسن أحمد عبد المالك

مدرس علم النفس التربوي – قسم العلوم التربوية والنفسية

كلية التربية النوعية – جامعة القاهرة

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى دراسة فاعلية برنامج موجه لتعزيز *عقلية النمو* في تحسين الأداء الأكاديمي وزيادة قدرة الطلاب على التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتأخرين دراسيًا. تم تطبيق البرنامج على عينة مكونة من ٥٠ طالبًا وطالبة من الصف الثاني الثانوي، باستخدام المنهج شبه التجريبي الذي يعتمد على القياس القبلي والبعدي لمجموعة واحدة. تم تقييم تأثير البرنامج على الأداء الأكاديمي للطلاب من خلال قياس درجاتهم في المواد الدراسية، كما تم قياس فاعلية البرنامج في تعزيز *عقلية النمو* باستخدام مقياس عقلية النمو (من إعداد الباحثة)، بالإضافة إلى قياس تحسن قدرة الطلاب على التعامل مع الضغوط النفسية باستخدام مقياس الضغوط النفسية (من إعداد الباحثة).

نتائج البحث :أظهرت نتائج البحث أن البرنامج ساهم في تحسن ملحوظ في الأداء الأكاديمي للطلاب، حيث شهدوا زيادة في درجاتهم في المواد التي كانت تمثل صعوبة لهم. كما ثبتت فاعلية البرنامج في تعزيز *عقلية النمو* لدى الطلاب، كما أظهروا تحسنًا في قدرتهم على التعامل مع الضغوط النفسية.

الكلمات المفتاحية: عقلية النمو، الأداء الأكاديمي، الضغوط النفسية، الطلاب المتأخرين دراسيًا.

فاعلية برنامج لتعزيز عقلية النمو في تحسين الأداء الأكاديمي والقدرة علي التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتأخرين دراسياً

د/ هدى حسن أحمد عبد المالك

مدرس علم النفس التربوي – قسم العلوم التربوية والنفسية

كلية التربية النوعية – جامعة القاهرة

مقدمة:

تعد المرحلة الثانوية من المراحل الحاسمة في حياة الطلاب، حيث يتعرضون لضغوط متعددة تؤثر على حياتهم الأكاديمية والشخصية. تتنوع هذه الضغوط بين السعي لتحقيق نتائج أكاديمية عالية والاستعداد للانتقال إلى المرحلة الجامعية، ومواجهة التحديات الاجتماعية والنفسية، والتكيف والمرونة لتحقيق النجاح.

في ظل هذه الظروف يبرز مفهوم "عقلية النمو" كعامل نفسي مؤثر يمكن أن يلعب دورًا كبيرًا في تحسين تجربة الطلاب.

وتُعرف عقلية النمو التي طورتها عالمة النفس كارول دويك، بأنها الاعتقاد بأن القدرات والمهارات يمكن تطويرها من خلال الجهد المستمر والمثابرة. على النقيض من ذلك فإن عقلية الثبات تعتبر القدرات والمهارات محدودة وغير قابلة للتغيير.

في حين أن الطلاب الذين يمتلكون عقلية النمو يميلون إلى رؤية التحديات كفرص للتعلم والنمو، ويتعاملون مع الفشل كجزء طبيعي من عملية التعلم. هذا الاعتقاد يمكن أن يكون له تأثير إيجابي على أدائهم الأكاديمي وقدرتهم على التعامل مع الضغوط النفسية.

إن فهم دور عقلية النمو في تحسين الأداء الأكاديمي والتعامل مع الضغط النفسي له أهمية بالغة، ليس فقط من أجل تحسين نتائج الطلاب ولكن أيضًا لتعزيز رفاههم النفسي.

حيث تشير بعض الدراسات إلى أن الطلاب الذين يمتلكون عقلية النمو يكونون أكثر قدرة على تحقيق أداء أكاديمي مرتفع، وذلك لأنهم يرون الفشل كفرصة للتعلم والنمو بدلاً من اعتباره

نهاية المطاف. كما أن هؤلاء الطلاب يتمتعون بقدرة أكبر على التعامل مع الضغوط النفسية لأنهم يؤمنون بأنهم قادرون على تحسين قدراتهم والتغلب على التحديات.

فضلاً عن أنه في عالم يتسم بالتغير السريع والتحديات المتزايدة، تصبح القدرة على التعلم والتكيف أكثر أهمية من أي وقت مضى.

وتلعب "عقلية النمو" دورًا محوريًا في هذا السياق، إذ تشير إلى الاعتقاد بأن القدرات والمهارات يمكن تطويرها من خلال الجهد والمثابرة والتعلم المستمر. هذه الفكرة، التي تم تطويرها من قبل عالمة النفس كارول دويك، تُغيِّر الطريقة التي ينظر بها الأفراد إلى إمكانياتهم الذاتية وتحدياتهم اليومية. فهي لا تقتصر فقط على تحقيق النجاح الأكاديمي أو المهني، بل تمتد أيضًا إلى جوانب الحياة الشخصية والعلاقات الاجتماعية. فمن خلال تبني عقلية النمو، يمكن للأفراد تحويل الفشل إلى فرص للتعلم والنمو، مما يفتح أمامهم آفاقًا واسعة لتحقيق إمكانياتهم الكاملة. حيث يمكن لعقلية النمو أن تعزز من الدافع الداخلي لديهم، مما يسهم في تحقيق نتائج أفضل سواء في الأداء الأكاديمي أو في تطوير مهارات حياتية ضرورية للمستقبل. ومن خلال إدراك أن قدراتهم ليست ثابتة بل قابلة للتطوير، يتمكن الطلاب من بناء أساس قوي يهيئهم لمستقبل ناجح ومليء بالفرص.

وفي ظل أهمية عقليات النمو بالنسبة للطلاب الأكثر ضعفًا، لا سيما وأنه من المستبعد أن يؤمن هؤلاء بأن الذكاء مَلَكة مرنة قابلة للتطويع، نادت بعض البحوث الحديثة بضرورة تنفيذ برامج تدخل منخفضة التكلفة وقابلة للقياس داخل المدارس مع تقييم نتائجها حتى يمكن غرس عقليات النمو في الطلاب.

من هذا المنطلق يسعى هذا البحث إلى استكشاف العلاقة بين عقلية النمو، والأداء الأكاديمي، والضغط النفسي بين طلاب المرحلة الثانوية. من خلال تحليل البيانات المجمعة واختبار الفرضيات المتعلقة بهذه المتغيرات، بهدف تقديم رؤى جديدة حول كيفية دعم الطلاب في هذه المرحلة الحرجة من حياتهم.

مشكلة البحث

تواجه طلاب المرحلة الثانوية تحديات متعددة، تتراوح بين الضغوط الأكاديمية المرتفعة والضغط النفسي الناتج عن التوقعات المستقبلية والمسؤوليات الاجتماعية. مع تزايد هذه التحديات، يظهر السؤال حول كيفية تعزيز الأداء الأكاديمي لهؤلاء الطلاب وتحسين قدرتهم على التعامل

مع الضغط النفسي المصاحب. ويتناول هذا البحث دور"عقلية النمو" في هذا السياق، إذ تشير عقلية النمو إلى الاعتقاد بأن القدرات والمهارات يمكن تطويرها من خلال الجهد المستمر والتعلم من التجارب.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى التأثير الإيجابي لعقلية النمو على الأداء الأكاديمي والتكيف النفسي. على سبيل المثال، وجدت دراسة أجرتها دويك وزملاؤها (٢٠٠٦) أن الطلاب الذين يتبنون عقلية النمو يحققون نتائج أكاديمية أفضل ويظهرون قدرة أعلى على التعامل مع التحديات الأكاديمية مقارنة بالطلاب الذين يتبنون عقلية ثابتة. كما أشارت دراسة أخرى إلى أن تعليم الطلاب استراتيجيات عقلية النمو يمكن أن يقلل من مستويات القلق ويزيد من مشاركتهم الأكاديمية (Yeager & Dweck, 2012) ودراسة (علي الصوالحة وآخرون، ٢٠٢٣) التي أثبتت فاعلية استخدام عقلية النمو على الدافعية للتعلم والتفكير الإنتاجي، كما هدفت دراسة (Samuel & Warner,2019) إلى قياس مستوى تأثير الوعي العقلي وعقلية النمو على الطلاب الذين يدرسون الرياضيات، وأسفرت النتائج عن زيادة درجات الكفاءة الذاتية في الرياضيات لدي طلاب المجموعة التجريبية وزيادة الثقة بالنفس لديهم طوال الفصل الدراسي.

علاوة على ذلك، أظهرت دراسة حديثة أن تعزيز عقلية النمو لدى طلاب المرحلة الثانوية يمكن أن يسهم في تحسين مرونتهم النفسية وقدرتهم على التعامل مع الضغوط النفسية (Claro, Paunesku, & Dweck, 2016) كما أوضحت أن تبني عقلية النمو ليس فقط يعزز الأداء الأكاديمي، بل يسهم أيضًا في تطوير استراتيجيات فعالة للتعامل مع التوتر والضغوط النفسية، مما يجعل هذا المفهوم أداة قوية لدعم الطلاب في مراحلهم التعليمية الحرجة. كما أشارت دراسة **(Blackwell, Trzesniewski, & Dweck ,2007)** إلى التأثير الإيجابي لعقلية النمو على الأداء الأكاديمي والتكيف النفسي. هذه الدراسة استكشفت تأثير تدخلات عقلية النمو على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات بين طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية. وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين شاركوا في برامج تعزيز عقلية النمو أظهروا تحسنًا ملحوظًا في أدائهم الأكاديمي مقارنة بالطلاب الذين لم يشاركوا.

كما تناولت دراسة **(Rattan, Good, & Dweck ,2012)** كيف يمكن لعقلية النمو أن تؤثر على استجابة الطلاب للنقد البنّاء وكيف يمكن أن تعزز من قدرتهم على التعلم من الأخطاء، مما ينعكس إيجابًا على الأداء الأكاديمي والتكيف النفسي.

وفي دراسة **(Boaler ,2013)** تم التركيز على كيفية تأثير عقلية النمو في تعليم الرياضيات، حيث وجُد أن الطلاب الذين يتبنون عقلية النمو يكونون أكثر استعدادًا لتجربة حلول جديدة وتحمل المخاطر الأكاديمية، مما يعزز من تحصيلهم الدراسي وثقتهم في مواجهة التحديات.

في دراسة واسعة النطاق شملت عدة مدارس **(Paunesku et al. ,2015)**، تم تطبيق برنامج لتعزيز عقلية النمو ووجد أن الطلاب الذين شاركوا في البرنامج أظهروا تحسنًا في الأداء الأكاديمي وانخفاضًا في مستويات القلق والضغط النفسي.

وأكدت دراسة (Lin & et al ,2022) على أهمية السمات النفسية والعاطفية للمعلمين مثل عقلية النمو والكفاءة الذاتية والمواقف المهنية في تعزيز التنمية المهنية الفعالة.

كما تحققت دراسة (أسامة عطا، ٢٠٢٤) من فعالية برنامج تدريبي مستند إلى مفاهيم عقلية النمو في تنمية العزم الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المعرضين للخطر الأكاديمي، بحجم تأثير كبير.

كما هدفت دراسة (علي سليمان وآخرون، ٢٠٢٣) إلى معرفة أثر استخدام عقلية النمو في الدافع للتعلم والتفكير الإنتاجي لدى طلاب كلية الحصن بجامعة البلقاء التطبيقية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام طريقة ممارسات عقلية النمو والتفكير الإنتاجي، ودرجات الطلبة في المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة على مقياسي الدراسة. وكانت النتائج لصالح المجموعة التجريبية.

كما سعي (محمد أبو الوفا وآخرون، ٢٠٢٣) إلى الكشف عن تباين العقلية (عقلية النمو)، لدى طلاب كلية التربية بجامعة الأزهر، في ضوء اختلاف كل من فاعلية الذات الحاسوبية والمسئولية عن التعلم، وخلص البحث إلى أن فاعلية الذات الحاسوبية والمسئولية عن التعلم تعدا من المحددات التربوية والنفسية لعقلية النمو؛ مما يستوجب من القائمين على العملية التربوية ضرورة تصميم برامج إرشادية نفسية وتربوية تعني بتنمية وتحسين عقلية النمو وفق الخصائص النفسية والتربوية التي أظهرها البحث.

كما هدف كل من (سمية وأحمد، ٢٠٢٢) إلى التعرف علي أثر استخدام عقلية النمو في التحصيل الدراسي والدافعية نحو التعلم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، وخلص البحث إلي أهمية توظيف فكرة عقلية النمو في المجال التعليمي للصف السادس الإبتدائي لتحسين مستوى التحصيل الدراسي.

توضح هذه الدراسات مجتمعة أن تبني عقلية النمو يمكن أن يكون له تأثير إيجابي شامل على الأداء الأكاديمي والتكيف النفسي للطلاب، مما يجعل هذا المفهوم أداة فعالة لدعم طلاب المرحلة الثانوية في مواجهتهم للتحديات المختلفة.

كما يتضح أن هناك تنوعًا كبيرًا في العوامل التي تؤثر على عقلية النمو والأداء الأكاديمي للطلاب في المرحلة الثانوية. يشمل ذلك العوامل الشخصية مثل التفكير الإيجابي والاستقلالية، والعوامل البيئية مثل دعم الأسرة والمدرسة، والعوامل الاجتماعية مثل العلاقات الاجتماعية والتواصل الاجتماعي.

فضلاً عن أن مستويات الضغط النفسي للطلاب قد تؤثر على أدائهم الأكاديمي وقدرتهم على التكيف مع بيئة المدرسة. ويمكن أن يؤدي التوتر الزائد إلى انخفاض في الأداء وصعوبات في التكيف الاجتماعي.

وهذا ما أكدته بعض الدراسات أن هناك علاقة تبادلية بين عقلية النمو والأداء الأكاديمي والضغط النفسي. بمعنى آخر، يمكن أن يؤثر الأداء الأكاديمي ومستوى الضغط النفسي على عملية النمو الشخصي، والعكس صحيح أيضًا. وهذا ما أوضحته دراسة (محمد حسين،٢٠١٦) التي هدفت إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية الصلابة العقلية، ومعرفة أثره في الإنجاز الأكاديمي، والحد من بعض المشكلات الصفية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المتأخرين دراسياً، وقد بينت النتائج وجود تأثير قوي للبرنامج التدريبي في تنمية الصلابة العقلية لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً بالمرحلة الإعدادية، والذي ظهر تأثيره في تحسين مستوى الإنجاز الأكاديمي، والحد من بعض المشكلات السلوكية لدى هؤلاء التلاميذ المتأخرين دراسياً بصورة قوية.

إلى جانب ذلك هناك دراسات تناولت الضغوط النفسية وتأثيراتها على طلاب المرحلة الثانوية، مثل دراسة (فاطمة بنت علي، ٢٠١٦) التي هدفت إلى التعرف على مصادر الضغوط النفسية التي تعاني منها طالبات المرحلة الثانوية والكشف عن أساليب التعامل مع الضغوط النفسية،

ودراسة (دعاء العدوي، ٢٠١٨) التي توصلت إلى أن هناك علاقة بين الضغوط النفسية لدى الطالبات وبعض المتغيرات البيئية والاجتماعية، وأوصت بأهمية العمل على تقليل الضغوط النفسية الدراسية من حيث تطوير المناهج ومراعاة الفروق الفردية بين الطالبات في الفصل الدراسي وتوفير بيئة مدرسية جيدة، ودراسة (Gan & Anshel, 2009) التي سعت إلى التعرف على مصادر الضغط النفسي لدى الطلاب وتوصلت إلى أن أكثر العوامل التي تسبب الضغط النفسي لديهم هي التعرض للإساءة من الآخرين والبيئة المحيطة والأوضاع المجتمعية والمدرسين كما أن هناك علاقة ارتباطية عكسية بين التحصيل الدراسي والضغوط النفسية، ودراسة (عبد الرحمن أحمد ومحمد الهادي، ٢٠٢٢) التي توصلت إلى وجود علاقة بين دافعية الإنجاز وأساليب مواجهة الضغوط المرتبطة بالتحصيل الدراسي لدي طلبة بعض الجامعات السودانية، وأنه يمكن التنبؤ بدافعية الإنجاز من خلال أساليب مواجهة الضغوط المرتبطة بالتحصيل الدراسي.

وترى الباحثة أن التدخلات التربوية الموجهة نحو تعزيز عقلية النمو ومواجهة الضغط النفسي قد تساهم في تحسين الأداء الأكاديمي وتعزيز التكيف النفسي لدى الطلاب. يمكن أن تشمل هذه التدخلات برامج التوجيه والدعم النفسي وتعليم مهارات إدارة الضغط.

وبالنظر إلى نتائج هذه الدراسات نجدها جميعًا تدعم استخدام برامج عقليات النمو داخل المدارس لتعزيز التحصيل الدراسي بين الطلاب في مختلف البلدان، كما يظهر من هذه البحوث أن عقلية النمو تُحقّق تأثيرًا أكبر على الطلاب المعرضين لأوضاع تؤدي إلى قصور التحصيل الدراسي.

من هذا المنطلق تتمحور مشكلة البحث الحالي حول استكشاف العلاقة بين تبني عقلية النمو بين طلاب المرحلة الثانوية وتحسين أدائهم الأكاديمي من جهة، وقدرتهم على التعامل مع الضغوط النفسية من جهة أخرى.

ويمكن بلورة مشكلة البحث الحالي في التساؤل الرئيسي التالي:

– ما فاعلية برنامج لتعزيز عقلية النمو في تحسين الأداء الأكاديمي والقدرة علي التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتأخرين دراسياً؟

تنبثق من هذا التساؤل التساؤلات التالية:

– هل يمكن أن يسهم تبني عقلية النمو في تعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم وزيادة دافعهم الداخلي للتعلم؟

– ما حجم التحسن في نتائجهم الأكاديمية؟

– هل تساعد عقلية النمو في تطوير استراتيجيات أكثر فعالية للتعامل مع الضغوط النفسية المرتبطة بمرحلة الثانوية؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

– تقديم رؤى عميقة حول تأثير عقلية النمو على جوانب مختلفة من حياة الطلاب، وتحديد التدخلات الممكنة التي يمكن أن تسهم في تحسين تجربتهم التعليمية والنفسية.

– استكشاف الدور الذي تلعبه عقلية النمو في تحسين الأداء الأكاديمي والتعامل مع الضغط النفسي بين طلاب المرحلة الثانوية.

– دراسة كيفية تأثير عقلية النمو على سلوكيات الطلاب واستراتيجياتهم في مواجهة التحديات الأكاديمية، وكذلك على صحتهم النفسية.

– تحليل تأثيرات برنامج تعزيز عقلية النمو على الأداء الأكاديمي ومستوى الضغوط النفسية بين الطلاب.

أهمية البحث

– الأهمية النظرية

– تأتي أهمية هذا البحث من الحاجة إلى فهم أفضل للعوامل النفسية التي يمكن أن تدعم الطلاب في تحقيق نجاح أكاديمي أكبر وتجاوز الضغوط النفسية.

– إذا كانت عقلية النمو قادرة على تحسين أداء الطلاب وتقليل مستويات الضغط النفسي، فإن تطبيق استراتيجيات تعزيز هذه العقلية يمكن أن يكون له تأثير كبير على نظام التعليم وأداء الطلاب.

– تقديم رؤى جديدة وتوصيات عملية تسهم في تحسين البيئة التعليمية ودعم الطلاب في تحقيق إمكانياتهم الكاملة.

الأهمية التطبيقية

– يسعى البحث إلى تسليط الضوء على كيفية تأثير عقلية النمو على التحصيل الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية. من خلال فهم هذا التأثير.

– يمكن للمعلمين والإداريين تطوير استراتيجيات تدريسية موجهة لتعزيز عقلية النمو، مما يساهم في تحسين نتائج الطلاب في مختلف المواد الدراسية.

– المرحلة الثانوية مليئة بالتحديات النفسية والضغوط الأكاديمية. وبالتالي يهدف البحث إلى استكشاف كيفية تأثير عقلية النمو على قدرة الطلاب في التعامل مع هذه الضغوط. يمكن أن تسهم النتائج في تطوير برامج دعم نفسي تساعد الطلاب على مواجهة التحديات بثقة وفعالية، مما يعزز من صحتهم النفسية والبدنية.

– من خلال دراسة وتقييم التدخلات التعليمية التي تعزز عقلية النمو، يمكن للبحث تقديم استراتيجيات عملية وقابلة للتنفيذ للمعلمين والإداريين. هذه الاستراتيجيات يمكن أن تسهم في بناء بيئة تعليمية داعمة تشجع الطلاب على تطوير مهاراتهم وقدراتهم بثقة. مما يساعدهم على تحقيق النجاح الأكاديمي والتكيف النفسي بشكل أفضل.

مصطلحات البحث

التعريف الإجرائي لمصطلح عقلية النمو

عقلية النمو هي مجموعة من المعتقدات والاتجاهات التي يمتلكها الفرد تجاه تعلم المهارات وتطوير القدرات، حيث يعتقد أن الذكاء والقدرات ليست ثابتة بل يمكن تطويرها من خلال الجهد المستمر والتعلم والتحديات. في هذا الإطار، يُنظر إلى الفشل ليس كنهاية، بل كفرصة للتعلم والنمو، كما يُعتبر التعلم من الأخطاء جزءاً أساسياً من عملية التقدم.

في البحث الحالي، تم تعريف عقلية النمو إجرائيًا من خلال مجموعة من الأبعاد التي تتضمن: الثقة بالقدرة على التطور،التعامل مع التحديات، المثابرة والاجتهاد، التعلم من النقد، المرونة والاستجابة للفشل، الحافز الداخلي، العمل الجماعي والتعلم من الآخرين.

التعريف الإجرائي لمصطلح الأداء الأكاديمي

الأداء الأكاديمي هو مقياس يقيم مدى قدرة الفرد على تحقيق الأهداف الأكاديمية المنصوص عليها في بيئة تعليمية معينة. يتم تحديد الأداء الأكاديمي بناءً على مجموعة من المؤشرات الموضوعية مثل الدرجات التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات والواجبات الدراسية،

والتفاعل مع الأنشطة التعليمية داخل الفصل، ومعدل التقدم الأكاديمي في مجالات التخصص المختلفة.

في البحث الحالي، تم تعريف الأداء الأكاديمي إجرائيًا باستخدام العوامل التالية:

الدرجات الأكاديمية، معدل النجاح أو الفشل، الإنجازات العملية ويشمل ذلك قدرة الطلاب على تنفيذ المهام الأكاديمية المرتبطة بمقرراتهم الدراسية، مثل المشاريع الجماعية والفردية والعروض التقديمية.

المشاركة الصفية، التطور الأكاديمي ويشمل معدل تقدم الطلاب الأكاديمي خلال فترة الدراسة، من خلال التقييمات الفصلية أو الأسبوعية.

التعريف الإجرائي لمصطلح للضغوط النفسية

الضغوط النفسية هي استجابة الفرد لتحديات الحياة اليومية التي تتطلب مجهودًا نفسيًا وبدنيًا للتكيف معها. وتشمل مجموعة من العوامل التي تؤثر في الشخص على المستوى النفسي، العاطفي، والسلوكي، والتي يمكن أن تحدث نتيجة لمواقف معقدة أو غير مرغوب فيها. يمكن أن تكون هذه الضغوط مرتبطة بالعديد من المجالات مثل العمل، العلاقات الاجتماعية، الأسرة، والدراسة.

في البحث الحالي، تم تعريف الضغوط النفسية إجرائيًا بناءً على مجموعة من الأبعاد المحددة التي تؤثر في حياة الطلاب، وتشمل: الضغوط الأكاديمية، الضغوط الاجتماعية، الضغوط الأسرية، الضغوط الناتجة عن النشاطات المدرسية، التوتر العام.

الإطار النظري

عقلية النمو Growth Mindset

عقلية النمو هي الاعتقاد بأن القدرات والمهارات يمكن تطويرها من خلال الجهد والمثابرة والتعلم. الأشخاص الذين يمتلكون عقلية النمو يعتقدون أن الفشل هو جزء من عملية التعلم، مما يجعلهم أكثر استعدادًا لمواجهة التحديات وتحقيق النجاح في مختلف المجالات.

وعرفتها Dweck (2006) بأنها اعتقاد الفرد بقدرته على تطوير مهاراته وقدراته من خلال الجهد المستمر والتعلم من الأخطاء، وتشير عقلية النمو إلى التكيف الإيجابي مع المواقف الصعبة واعتبار الفشل فرصة للتعلم.

كما تُعنى كلمة عقلية معتقدات الأفراد حول طبيعة سماتهم أو صفاتهم كالذكاء أو الشخصية، والعقلية الثابتة تعنى اعتقاد الفرد بأن السمات البشرية مثل الذكاء والشخصية ثابتة ولا يمكن تغييرها، أما عقلية النمو فتُعرف بأنها اعتقاد الأفراد بأن السمات البشرية مثل الذكاء والشخصية مرنة ويمكن تغييرها بشكل كبير .(Bernecker & Job, 2019)

وتعد نظرية عقلية النمو من النظريات التربوية الحديثة التي ظهرت في مجال التربية، وتمثل نهجا معرفيًا اجتماعيًا ينبع من الأهداف والسلوك الموجه نحو الهدف ويتعلق بالاختلافات الفردية في المعتقدات والقيم، حيث تطورت نظرية العقلية في تناولها لطبيعة فهم تصورات المتعلمين لذكائهم في البيئات المدرسية، وتعلم كيف نفهم الاستجابات للتحديات والنكسات (Yeager & Dweck, 2020) .

بدأت نظرية عقلية النمو في التطور منذ السبعينيات عندما لاحظت كارل دويك تفاعل الطلاب بشكل مختلف مع التحديات والمهمات التعليمية حيث أن هناك طلاب يرفضون التحديات والمهام التعليمية التي يرونها تفوق قدراتهم وهذا يتفق مع النظرية الضمنية التي ترى أن القدرات ثابتة وهؤلاء الطلاب يرون أن هذه القدرات الضعيفة هي

السبب الرئيسي للفشل حيث أن الفشل هو نقطة النهاية وكانت هذه الرؤية هي نقطة البداية للتوجه لدراسة نوع العقلية التي يفكر بها المتعلمون ووجدت دويك أن نوع عقلية المتعلم له علاقة بالإنجاز الأكاديمي لهم وتحقيقهم للنجاح المهني بعد ذلك. Wilkins,2014; Dweck, (2016)

عقلية ثابتة مقابل عقلية النمو

في علم النفس، الفرد ذو العقلية الثابتة هو الشخص الذي يؤمن بأن النجاح والفشل يعتمدان على قدرة فطرية ثابتة وغير قابلة للتغيير. فيعتقدون أن لديهم عددًا معينًا من المواهب وهدفهم هو أن يظهروا دائمًا أذكياء. وعلى هذا النحو، فهم يركزون على أهداف الأداء – المظهر الذكي وإثبات قدرتهم الخاصة – وهم أكثر ميلًا إلى التنميط.

ويعتقد الطلاب الذين لديهم عقلية ثابتة بأن الذكاء أمر فطري لا يتسم بالمرونة. وعندما يُمنى هؤلاء الطلاب بإخفاقات داخل المدرسة، فإنهم يميلون إلى الانعزال لأنهم يؤمنون بأن هذه النكسات تمثل مؤشرًا على افتقارهم للقدرة على النجاح .أما على الجانب الآخر، فالطلاب الذين يتمتعون بعقلية النمو يؤمنون بأن الذكاء مَلَكة مرنة يمكن تغيير مستواها بالعمل على ذلك .ويرى

هؤلاء الطلاب التحديات بمنزلة فرصٍ للتعلم ويسعون دومًا للحصول على آراء الآخرين وإرشاداتهم خلال مساعيهم نحو تحقيق ما يصبون إليه من أهداف. (Dweck, 2008)

من ناحية أخرى، يعتقد الشخص الذي لديه عقلية النمو أن النجاح يعتمد على التعلم والمثابرة والعمل الجاد، وأن الفكر والشخصية والقدرة هي أشياء يمكن تنميتها أو تطويرها بمرور الوقت من خلال الجهد والمثابرة. تشير الدراسات إلى أن الأشخاص ذوي عقليات النمو يظهرون أهدافًا تعليمية أقوى، ومعتقدات أكثر إيجابية حول الجهد، ويشاركون في مزيد من الاستراتيجيات القائمة على الجهد، مثل العمل بكد وقضاء مزيد من الوقت في مهمة ما والنجاح فيها. يضع هذا الشخص التعلم كهدف ويركز على المعنى الكامن وراء ما يجب أن يتعلمه، ويعمل على أن يصبح أذكى من خلال تحسين قدراته. وهذا يمكنهم من أن يصبحوا أكثر مرونة في مواجهة الصعوبات.

ويميل الأفراد ذوو العقلية الثابتة إلى الاعتقاد بأن لدى الشخص قدراً محدوداً من الإمكانات لمهمة معينة .أي شخص لديه عقلية ثابتة سيؤيد عبارة" لا يمكنني تغيير ذكائي ." الطلاب ذوو العقلية الثابتة معرضون لنمط الاستجابة الضعيفة لأنهم يميلون إلى النظر إلى التحديات على أنها مهام لا يمكن التغلب عليها، والتي يفسرونها على أنها مؤشر على ضعف القدرة ويفسرون الفشل لضعف الإمكانات والقدرات الفطرية (Yeager & Dweck, 2012; Ronkainen & et al, 2019)، بينما الأفراد ذوى العقلية النامية، يعتقدون أن الذكاء مرن يمكن أن ينمو ويتزايد بالعمل الجاد والتعليمات واتباع التعليمات الناتجة من التغذية الراجعة والتعاون مع الآخرين وهم يقبلون التحدي ويتعلمون من الفشل ويعتبرون الفشل خطوة نحو النجاح والتطوير (Hochanadel& Fnamore, 2015; Haimaitz& Deweck, 2017; Boylan et al., 2018; Hains,2019) .

وبالعقلية ثابتة يكون هناك مشاعر بقلة الحيلة والعجز المكتسب. ويمكن أن يؤدي هذا إلى تطوير هوية تهزم الذات من خلال الحديث السلبي عن النفس مثل «لا يمكنني فعل هذا» أو «لست ذكيًا بما يكفي». من ناحية أخرى، تشجع عقلية النمو بين الطلاب على تنمية مشاعر التمكين والسماح لهم برؤية كيف يمكنهم التصرف بشكل إيجابي للتأثير على مجتمعهم وتعلمهم. علاوة على ذلك، يصبحون أكثر حماسًا للتعلم وبذل الجهد، مما يسمح لهم بالتفوق في الأداء على من لديهم عقلية ثابتة وإظهار مزيد من الجهد في الدراسة لأنهم يعتقدون أنه يمكن دائمًا تطوير قدراتهم الفكرية من خلال الجهد والعمل الجاد.

تؤثر هذه الاختلافات بين العقليتين على فهم النجاح والفشل بشكلٍ كبير. يخاف الأشخاص ذوو العقلية الثابتة من الفشل، ويشعرون أنه ينعكس بشكل سيء على أنفسهم كأفراد، بينما يتبنى الأشخاص ذوو عقلية النمو الفشل كفرصة للتعلم وتحسين قدراتهم.
http://namesnetwork.org/ar/news/NewsDetail?Find=10431

توصلت البحوث المتوفرة إلى أدلة واضحة تدعم العلاقة الإيجابية بين عقليات النمو والتحصيل الدراسي .فقد تبين أن عقليات النمو ترتبط بما يحققه طلاب المرحلة الثانوية من مكاسب على صعيد النتائج التعليمية، مثل المعدلات التراكمية، ونتائج الاختبارات القياسية، وأداء مادة الرياضيات، والمشاركة المدرسية. وأُثبتت هذه النتائج الإيجابية في سياقات ثقافية متنوعة، بما في ذلك الولايات المتحدة، وإسكتلندا، وتشيلي، وتركيا، والصين. كما تُظهر الأبحاث أن عقلية النمو تلعب دورًا مؤثرًا في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب الأكثر عرضة لعوامل تؤثر سلبًا على أدائهم الأكاديمي، مثل الطلاب المنتمين لأسر ذات دخل منخفض أو لمجموعات مهمشة تاريخيًا. باستخدام عينة تمثيلية على المستوى الوطني لطلاب الصف العاشر في تشيلي، أشار (كلارو وزملاؤه، ٢٠١٦) إلى وجود ارتباط بين عقلية النمو وتحقيق أعلى الدرجات في الاختبارات القياسية لدى الطلاب المنتمين لأسر ذات دخل منخفض. ومع ذلك، تبين أن نسبة الطلاب من الأسر ذات الدخل المنخفض الذين يتمتعون بعقليات نمو كانت أقل مقارنةً بنظرائهم من الأسر الأكثر ثراءً. (Claro, Paunesku, & Dweck, 2016)

وبتحليل أسس نظرية عقلية النمو يُمكن ملاحظة أنها تقوم على تقديم مجموعة من التحديات وفيها الطالب أو المتعلم يحاول أن يتغلب أو يحل هذه التحديات من خلال تطوير قدراته والبحث المستمر والتعاون مع الأخرين والاستفادة من خبراتهم وتأمل نقاط القوة والضعف في أدائه أي يمارس بصفة مستمرة مهارات التفكير التأملي؛ حيث أن استخدام مهارات التفكير التأملي داخل الفصول الدراسية يُكسب الطالب المعلم قدرات التقييم الذاتي وتحقيق الكفاءة الذاتية والتعامل مع المشكلات بصورة أكثر احترافية. (شيري صبحي، ٢٠٢٤، ٧٩)

والجانب الآخر لنظرية العقلية هو العقلية الثابتة يعتقد الأفراد الذين تم تطوير عقليتهم الثابتة أو نظرية العقلية أن قدراتهم العقلية وشخصياتهم ومهاراتهم الإبداعية هي سمات ثابتة تعطى لهم، ولا يبذلون أي جهد لتغييرها أو تحسينها، يتجنب هؤلاء الأشخاص المخاطرة بالتعامل مع المواقف الجديدة التي تتطلب جهدًا لأنهم يخشون ارتكاب الأخطاء، ويعملون بأقل من قدراتهم

الحقيقية على عكس الأشخاص الذين لديهم عقلية النمو أو نظرية العقلية. Burnette et (al., 2013)

المبادئ الأساسية لعقلية النمو

عقلية النمو هي مفهوم نفسي يقوم على قدرة الفرد على التطور والتحسين من خلال بذل الجهد والتعلم المستمر. تعتمد هذه العقلية على مجموعة من المبادئ الأساسية التي تعكس جوانب التفكير والسلوك الإيجابي، حيث تسهم في تعزيز النجاح الأكاديمي والشخصي، وتساهم أيضًا في بناء ثقافة إيجابية تدعم التطور على المستويين الفردي والجماعي. المبادئ الأساسية لعقلية النمو تتضمن:

– التعلم المستمر: فالأفراد الذين يمتلكون عقلية النمو يؤمنون بأن التعلم المستمر والتطوير الشخصي ممكنين.

المثابرة: يتبنى هؤلاء الأفراد موقفًا إيجابيًا تجاه التحديات والصعوبات، حيث يرونها فرصة للتعلم بدلًا من عقبات أو تهديدات.

– الاستجابة للأخطاء: يتم التعامل مع الأخطاء على أنها جزء طبيعي من عملية التعلم وليس كدليل على الفشل الشخصي. Dweck, C. S. (2006)

– الإيمان بمرونة القدرات: الاعتقاد بأن الذكاء ليس صفة ثابتة.

– التركيز على الجهد بدلاً من النتائج: تقييم الإنجاز بناءً على الجهد المبذول بدلاً من الأداء النهائي.

أبعاد عقلية النمو

– **الثقة بالقدرة على التطور**: تعني الاعتقاد بأن المهارات والقدرات ليست ثابتة بل يمكن تحسينها بالتدريب والجهد المستمر. الطلاب الذين يمتلكون هذه السمة يرون أن التحديات ليست دليلاً على العجز، بل فرصة للنمو، وهذه الثقة تعزز الدافعية الذاتية للتعلم بدلاً من الخوف من الفشل. وتساعد على زيادة الطموح والالتزام بالأهداف طويلة المدى، فقد أشارت Dweck (2006) إلى أن الثقة في القدرة على التطور تحفز الأفراد على تجربة أساليب جديدة للتعلم وتجنب الاستسلام عند مواجهة صعوبات، كما أظهرت دراسة Blackwell et al. (2007) أن الطلاب الذين يعتقدون بإمكانية تحسين ذكائهم يحققون نتائج أكاديمية أفضل.

وأكدت العديد من الدراسات على العلاقة القوية بين الأداء الأكاديمي والكفاءة الذاتية، والتي تتوقف أساساً على نوعية الإدارة الشاملة بجميع أوجهها (إدارة الوقت، إدارة الضغوط، إدارة الجودة والتحسين المستمر) ويقف على رأس هذه الإدارات ما يمكن أن يسمى بإدارة العقل وهي الإدارة التي تحكم جميع الأنشطة والمهام الإنسانية. (Stewart, 2018)

– **المثابرة والاجتهاد:** المثابرة هي القدرة على الاستمرار في بذل الجهد لتحقيق الأهداف بالرغم من التحديات أو العوائق، يرتبط الاجتهاد بالعمل بجدية وإصرار على تحسين الأداء ويساعد على التغلب على الإحباط الناتج عن الفشل المؤقت كما يدفع الأفراد للعمل بانتظام وبذل جهود مستمرة لتحقيق أهدافهم، وهو ما تناولته دراسة (Duckworth et al.,2007) عن العزيمة، وأشارت إلى أن المثابرة هي عامل رئيسي لتحقيق النجاح في المجالات الأكاديمية، وأن الطلاب المثابرون يحققون تقدمًا ملحوظًا حتى في المواد التي يجدونها صعبة.

وتظهر أهمية المثابرة للتلاميذ المتأخرين دراسياً في أن ذوي المثابرة المرتفعة أكثر ممارسة وأكثر تمسكاً بإلتزاماتهم وأهدافهم، فقد أشارت دراسة (Ha, & Han, 2021) أن التلاميذ المثابرون عند تكليفهم بمهمة صعبة هم أكثر عرضة للنجاح الأكاديمي، بعكس التلاميذ الذين يشعرون بأن الذكاء يتأثر بالطبيعة الفطرية، فالتلاميذ الذين لديهم عقلية ثابتة يسارعون إلى الاستسلام في المهام الصعبة. (زينب محمد، ٢٠٢٤، ٣٠٧)

– **التعلم من النقد:** يعني تحويل الملاحظات والنقد إلى فرص للتحسين بدلاً من اعتبارها تهديدًا، فالأشخاص ذوو عقلية النمو يتقبلون الملاحظات بمرونة ويركزون على كيفية الاستفادة منها، فضلاً عن أن التعلم من النقد يتيح تحسين المهارات باستمرار عبر التوجيه الفعّال, يقلل من التوتر المرتبط بتلقي النقد، مما يعزز التعلم التفاعلي. وقد أشارت (Hattie & Timperley ,2007) إلى أن التغذية الراجعة (Feedback) هي أحد العوامل الأكثر تأثيرًا على التعلم إذا تم استقبالها بإيجابية، وأن الأشخاص ذوو عقلية النمو ينظرون إلى النقد كفرصة لفهم نقاط ضعفهم وتطويرها.

– **المرونة والاستجابة للفشل:** المرونة تعني القدرة على التكيف مع الظروف المتغيرة وعدم الاستسلام للضغوط أو الفشل، الذي يُعتبر تجربة تعليمية تُساعد على بناء مهارات جديدة. ويعزز الثقة بالنفس ويقلل من الخوف من المخاطرة. مما يجعل الأفراد أكثر قدرة على مواجهة تحديات الحياة الأكاديمية والمهنية.

كما تُعد المرونة سمة أساسية للنجاح في مواجهة الظروف الصعبة، خاصة في بيئات مليئة بالضغوط مثل الضغوط الدراسية. Masten (2001)

- **العمل الجماعي والتعلم من الآخرين:** يشير إلى أهمية التعاون بين الأفراد وتبادل الخبرات والمهارات لتحسين الأداء، والعمل الجماعي يعزز فرص التعلم من زملاء الدراسة ويتيح تطبيق المعرفة بشكل عملي، ويساعد الطلاب على تنمية مهارات اجتماعية فعّالة، كما يعزز الاستفادة من وجهات نظر مختلفة، مما يثري عملية التعلم، وقد أكدت دراسة (Johnson & Johnson.1989) أن التعلم التعاوني يزيد من نجاح الطلاب مقارنة بالتعلم الفردي، كما أوضح (Vygotsky.1978) في نظريته عن التعلم الاجتماعي أن بيئات التعلم التعاونية تدعم عقلية النمو لأنها تعزز الدعم المتبادل بين الطلاب.

وبالنظر لتطبيق مبادئ نظرية عقلية النمو فإن ذلك يتطلب وضع الطلاب في مواقف تعلم قائمة على التحدي ومن ثم ينبغي على الطلاب أن يقوموا بتوظيف المعرفة التربوية التي قاموا بدراستها لحل المشكلات المختلفة التي يلاحظونه بمحيطهم المدرسي.

تأثير عقلية النمو في عملية التعلم والأداء الأكاديمي:

الأداء الأكاديمي:(Academic Performance)

هو مقياس يعبّر عن مستوى إنجاز الطالب في مهامه الدراسية، والذي يتم تقييمه من خلال الامتحانات، المشاريع، والتقارير، الأداء الأكاديمي يشمل الجوانب المعرفية وغير المعرفية مثل المهارات الدراسية والمرونة النفسية. (York, Gibson, & Rankin,2015)

عوامل تؤثر على الأداء الأكاديمي:

العوامل النفسية :تشمل عقلية النمو والضغوط النفسية.

العوامل البيئية :مثل الدعم الأسري والبيئة المدرسية.

العوامل الشخصية :مثل تنظيم الوقت والدافعية الذاتية.

وتلعب عقلية النمو دورًا مهمًا في التعليم. فهي تؤثر على أداء الطلاب والمعلمين بشكل كبير، وتعزز هذه العقلية دافعية الطلاب للتعلم وتحسين مستوياتهم الأكاديمية، مما تجعل الطلاب ينظرون للتحديات كفرص للتطوير. كما تساعد المعلمين على تبني طرق تدريس تركز على العملية التعليمية. وتجعل عقلية النمو الطلاب أكثر مرونة في مواجهة الصعوبات. كما تجعلهم

أكثر استعدادًا للاستفادة من التعليقات والنقد البناء، وتنعكس هذه العقلية إيجابيًا على التحصيل الأكاديمي. وتساعد في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلاب.

كما تدفع المعلمين لتوفير بيئة داعمة للطلاب. وتشجعهم على المثابرة والتحدي. يركز المعلمون ذوو عقلية النمو على العملية التعليمية وليس فقط النتائج. حيث تساهم عقلية النمو في تطوير أداء الطلاب والمعلمين. وهذا ينعكس إيجابيًا على جودة العملية التعليمية ككل.

https://blog.ajsrp.com/استراتيجية-ممارسات-عقلية-النمو/

ويُعد تطبيق عقلية النمو داخل الفصل الدراسي مفيد للمدرسة بأكملها، فعقلية النمو مصدراً قوياً يمكن تنفيذه داخل الحجرات الدراسية من قبل المعلمين، فتعتبر عقلية النمو طريقة رائعة لتحسين مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ ومهارات التعاون بين التلاميذ وبعضهم البعض، فقد يستغرق تثبيت عقلية النمو أسابيع من الإجراءات والتشجيع قبل أن يبدأ التلاميذ في ممارسة استراتيجيات عقلية النمو بشكل كامل، فقد أشار (Kiger, 2017) في دراسته أن هناك العديد من الاستراتيجيات التي يمكن للمدارس توظيفها لغرس عقلية النمو داخل الفصول الدراسية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التلاميذ والمعلمين والإدارين يستفيدون بشكل كبير من تطبيق عقلية النمو داخل الفصول الدراسية، وكذلك على مستوى المدرسة.

فضلاً عن أن الأبحاث أظهرت أن الطلاب الذين يتبنون عقلية النمو يميلون إلى تحقيق أداء أكاديمي أفضل مقارنة بالطلاب الذين يمتلكون عقلية ثابتة. حيث يؤدي تبني عقلية النمو إلى:

- **زيادة الدافع الدراسي**، فالطلاب الذين يؤمنون بإمكانية تحسين مهاراتهم من خلال الممارسة والتعلم يكونون أكثر التزامًا واستمرارًا في العمل.
- **تحسين مهارات حل المشكلات**، حيث أن عقلية النمو تحفز الطلاب على مواجهة الصعوبات بدلًا من الهروب منها، مما يحسن مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات.
- **تعزيز التحصيل الدراسي**، فقد أظهرت الدراسات أن الطلاب الذين تلقوا تدريبات لتعزيز عقلية النمو، أظهروا تحسنًا في نتائجهم الدراسية.

وقد أكدت النتائج التي توصلت إليها بعض البحوث إلى حد كبير فعّاليةَ برامج التدخل الخاصة بعقليات النمو في تعزيز التحصيل الدراسي، ومعالجة المشكلات التي تواجه الطلاب داخل المؤسسات التعليمية أو خارجها، ومحاولة إيجاد حلول إبداعية لهذه المشكلات، وفي هذه الصدد أكدت دراسة (زينب محمد، ٢٠٢٤) فاعلية برنامج قائم على تطبيقات الذكاء

الاصـطناعي لتحسـين الرشـاقة المعرفية وعقلية النمو، فعقلية النمو تدفع الطلاب إلى التعلم بشكل أسرع، وتحدي الظروف والتحديات كفرصة للتحسين والتعلم، فالطلاب ذوو هذه العقلية يمتلكون المرونة والقدرة على التغير والتحسين.

هناك فرضية ترى بأن عقليات النمو تغيّر من نظرة الطلاب للتحديات والانتكاسات، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى تحسين تحصيلهم الدراسي بغضّ النظر عن حجم الأوضاع التي تؤدي إلى قصور في هذا التحصيل . وبالفعل تبيّن بعد إجراء عمليات تقييم لبرامج التدخل الخاصة بعقليات النمو مدى تأثيرها الإيجابي على عدد من العوامل الاجتماعية والإدراكية التي تتيح للطلاب المثابرة في مواجهة التحديات. فعلى سبيل المثال، تبيّن أن تعزيز عقليات النمو كان السبب في التأثير الذي حققته برامج التدخل على حافز التعلم والكفاءة الأكاديمية لدى عيّنة من الفتيات المراهقات اللاتي يعشن في مناطق ريفية.(Burnette et al., 2018)

وتشير عقلية النمو إلى إمكانية إحراز الطلاب لمستويات متقدمة عن طريق بذل الجهد وروح المثابرة والقدرة على التحمل، ويؤمن الطلاب ذوو هذه العقلية بقدرتهم على تنمية ذكائهم بالعمل الدؤوب والتعلم في إي مجال، أما العقلية الثابتة فهي تشير إلى اعتقاد الطلاب بأن الجهد شيء سيء وأنهم إن كانوا أذكياء أو موهوبين فلن يحتاجوا إلى جهد كبير، وهذا النوع من الاعتقاد يقلل من الدافع للعمل نحو تحقيق أهداف طويلة الأجل. (Curley, 2020)

الضغوط النفسية (Psychological Stress)

يعد موضوع الضغط النفسي (Stress) من المواضيع ذات الأهمية الكبيرة في الحياة المعاصرة، وخصوصاً في العقود الأخيرة من القرن الماضي، وذلك لما له من آثار سلبية على حياة الأفراد الشخصية والاجتماعية، إضافة إلى تأثيره على إنتاجيتهم وتحصيلهم الأكاديمي. فقد أجريت العديد من الدراسات النظرية والتجريبية بهدف تسليط الضوء على الضغوط النفسية.

تعريف الضغوط النفسية

تعرف الضغوط بأنها حالة نفسية وذهنية واجتماعية يتعرض لها الإنسان وتتسم بالشعور بالإرهاق الجسمي والبدني الذي قد يصل إلى الاحتراق، كما تتسم بالشعور بالضيق والتعاسة وعدم القدرة علي التوافق وما يصاحب ذلك من عدم الرضا عن النفس أو المنظمة أو المجتمع بصفة عامة. (اعتدال، ٢٠٠١، ٢١)، وهي استجابة نفسية وفسيولوجية لمواقف تتطلب من الفرد موارد تفوق طاقته المتاحة، مما يؤدي إلى الشعور بالتوتر والقلق.

ويعرف (خضراوي نبيل، ٢٠١٩، ١٠٥) الضغط النفسي بأنه "هو كل ما يتعرض له الطالب من مواقف قد تؤثر في حالته النفسية وتسبب له التوتر والانزعاج.

وعرفت (أية مختار، ٢٠٢٣، ٢٣٣) الضغوط النفسية بأنها "حالة الصراع والقلق والتوتر التي يعيشها طالب المرحلة الثانوية نتيجة الأفكار والمخاوف والمواقف التي يتعرض لها سواء كان ذلك نابع من أسرته أو بسبب دراسته وما يرتبط بذلك من ماديات فضلا عما تسببه السوشيال ميديا من مقارنات وتهديدات".

ويرى (أبو حطب، ٢٠٠٦، ١٤٠) أن الضغوط النفسية تظهر في إطار كلي متفاعل، يتضمن الجوانب النفسية والجسمية والإقتصادية والإجتماعية والمهنية، ويتبين ذلك التفاعل من خلال ردود فعل نفسية، إنفعالية فسيولوجية، لذلك نستطيع أن نعتبر جميع الضغوط ضغوطاً نفسية كما عرف (Tolor١٩٩٣,٣٦,) الضغوط النفسية بأنها تغيير يؤدي إلى وضع عقبات في قدرات الفرد على التكيف. وكذلك يُعرَف الضغط النفسي بأنه شعور أو موقف يواجهه الإنسان جب عليه أن يستخدم كل طاقاته حتى يتكيف معه أو يتخلص منه. (نائف علي، ٢٠١٩، ٤٤)

والضغوط كظاهرة إنسانية تنتج عنها خبرة حادة مؤلمة ولها تأثيرها على السلوك كما أن لها أهميتها البالغة في فاعلية التكيف، ولا شك أن ضعف التكيف وارتفاع شدة التعبير وعدم التنبؤ والنشاط المرتفع كل هذه تكون السمات المزاجية التي تسهم في توليد الضغوط المرتفعة. (Carbonell,1990,47) فدراسة الأحداث الضاغطة أثناء الطفولة والمراهقة قد أقرت أن أحداث الحياة الرئيسية تعزى إلى المشاكل السلوكية والإنفعالية في تلك المرحلة العمرية.(نائف علي، مرجع سابق، ٥٥)

الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية:

المرحلة الثانوية هي فترة انتقالية حساسة في حياة الطالب، حيث يتعرض الطلاب خلالها لمجموعة من الضغوط النفسية مثل **الضغوط الأكاديمية:** بسبب التوقعات الدراسية، ضغط الامتحانات، وتحديد المستقبل الأكاديمي.

الضغوط الاجتماعية: التكيف مع متطلبات الحياة الاجتماعية والاندماج مع الآخرين.

الضغوط العائلية: تأثيرات الأسرة، والعلاقة مع الوالدين.

الضغوط النفسية: تشمل مشاعر القلق، الاكتئاب، والشعور بالوحدة.

https://books.google.com.eg/books?id=iySQQuUpr8C&printsec=frontcover&hl=ar&source=gbs_gesummary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

وقد حددت (كريمان عويضة، ١٩٩٩، ٣٧٧ – ٣٨٥) أبعاد الضغوط النفسية في إحدى عشر بُعداً على النحو التالي: (أية مختار، مرجع سابق، ٢٣٣: ٢٣٤)

– **الهوية:** ويقصد به معرفة الفرد لذاته وتقبل لها وتحديد إمكانياته، والبحث عن العمل الذي يتفق مع طبيعة هذه الذات.

– **الحرية والتقدير:** ويشير إلى ما يتمتع به الفرد من حرية في اتخاذ قراراته وما يتعرض له من مشاكل تحد من حريته وتؤثر على تصرفاته، كما يشير إلى التقدير الذي يناله الفرد من الآخرين وأثر ذلك على التعامل مع متطلبات الحياة وما تحمله من ضغوط.

– **الضغوط الدراسية:** ويشير إلى ما يواجه الطالب من ضغوط متعلقة بأعباء الدراسة وكيفية تحصيلها وما يتمتع به الطالب من وسائل وأساليب إستذكار تؤدي به إلى مستوى تحصيلي معين قد يرضى عنه الطالب أو لا يرضى عنه.

– **العلاقات مع الوالدين:** وتشير إلى علاقة الفرد بوالديه والتي تعتبر مصدرًا أساسيا للضغوط حيث تؤثر علاقة الفرد بالوالدين على تقبل الفرد لذاته وعلى إحساسه بالأمان وزيادة أو نقص ثقته بنفسه، علاوة على قدرة الفرد على تقبل تعليمات وتوجيهات الوالدين والتي تؤثر بدورها على زيادة مستوى الضغوط وإنخفاضها لدى الفرد.

– **ضغوط الأقران:** ويشير إلى علاقة الفرد بأقرانه والتي تظهر قدرة الفرد على مسايرة زملائه ورفاقه من حيث النواحي المادية أو النواحي النفسية أو من حيث النواحي الإجتماعية والتي تؤثر بصورة كبيرة على معدل الضغوط لديه وتسبب له الكثير من الضيق والقلق.

– **العلاقات مع الجنس الآخر:** ويشير إلى علاقة الفرد مع أفراد الجنس الآخر والتي تحدد بصورة حقيقية توافق الفرد مع ذاته والآخرين وتحدد بدقة مدى إحساس الفرد بأنه مقبول بين الآخرين وخاصة الجنس الآخر.

– **العلاقات مع المعلمين:** ويشير إلى التفاعل بين الطالب والمعلم، والتي تعتبر أيضًا مصدرًا أساسيا من مصادر الضغط النفسي لدى الطالب والتي توضح إلى أي مدى ينصت المعلمون إلى طلابهم ويعطونهم الوقت الكافي لحل مشاكلهم وكذلك وضع آراء الطلاب موضع الإحترام والتقدير .

– **ضغوط وقت الفراغ:** ويشير إلى كيفية قضاء الطالب لوقت فراغه والإستفادة منه ومدى توافر الإمكانات والإستعدادات لدى الطالب، حيث يمكن إعتبار وقت الفراغ وما يرتبط به مصدرًا أساسيا من مصادر الضغوط.

– **الضغوط المعنوية:** ويشير إلى إنشغال بال الأفراد بأمور الدين والدنيا وخاصة في سن الشباب، حيث يشغلهم أمر التفكير في الدين والدنيا والثواب والعقاب والجنة والنار مما يسبب لهم الكثير من الضيق والقلق المرتبط بالضغط النفسي.

– **الضغوط المادية:** وتشير إلى النواحي المادية للفرد والتي تساعده على الإستمتاع بأمور كثيرة إذا ما حاول الفرد مقارنة نفسه بالآخرين، ويشعر بسوء التوافق والضيق والإضطراب عندما يشعر بعدم قدرته على إشباع هذه الجوانب المادية.

– **ضغوط المستقبل:** ويشير إلى الأمور الخاصة بالمستقبل ومدى وضوح رؤية المستقبل ومدى إستعداد الفرد لمواجهة هذا المستقبل.

– **التأثيرات الفسيولوجية:** للضغط ويشير إلى تأثيرات الضغط النفسي على الجوانب الجسمية للفرد وما تبدو به من أعراض متعددة مثل القيء والصداع وآلام متعددة.

أثر الضغوط النفسية على الطلاب

يذكر كل من (Maslach & Jackson, 1981) أنه وكنتيجة لظروف العمل فإن كثيراً من المعلمين يجدون أن مشاعرهم وإتجاهاتهم نحو أنفسهم وتلاميذهم ونحو مهنتهم قد أصبحت أكثر سلبية مما كانت عليه. فقد يظهر لديهم إنفعالات نفسية مختلفة، مثل: الغضب، القلق، قلة الحيلة، الإنزعاج، أو تثبيط العزم، ومن ثم فقد يفقدون الدافعية نحو الإنجاز في عملهم، الأمر الذي ويزيد من الضغوط التي يعاني منها الطلاب.

فالضغوط النفسية يمكن أن تؤثر سلبًا على الأداء الأكاديمي للطلاب، حيث قد تؤدي إلى انخفاض التركيز ، ضعف التحصيل الدراسي، وزيادة التوتر النفسي، مما يفاقم من حالة الطلاب العاطفية والمعرفية.

أسباب الضغوط النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية :

١. **الأعباء الأكاديمية:** ضغط الامتحانات وكثرة الواجبات.
٢. **التوقعات الأسرية:** الطموحات العالية من الوالدين.
٣. **الضغوط الاجتماعية:** العلاقات مع الأقران والمعلمين.

٤. **تحديات الهوية الشخصية:** مرحلة المراهقة بما تتضمنه من تغيرات نفسية وجسدية.

– تؤثر الضغوط النفسية بشكل سلبي على الأداء الأكاديمي من خلال ضعف التركيز وانخفاض الحافزية.

– تؤدي إلى اضطرابات نفسية مثل القلق والاكتئاب، كما أوضحت دراسة **(Hammen,2005)**.

أساليب مواجهة الضغوط

يعرف (Litman,2006) أساليب مواجهة الضغوط بأنها "الأساليب المعرفية والسلوكية التي يستخدمها الفرد لإدارة الضغوط التي يواجهها في حياته اليومية للتخفيف من آثارها السلبية عليه"، وتعرفها هناء شويخ،٢٠٠٧) بأنها "استعداد عام أو ميل عام للتعامل أو لمعالجة الأحداث المثيرة للمشقة بطريقة مميزة للفرد عن غيره من الأفراد".

تصنيفات أساليب مواجهة الضغوط (أحمد الليثي، ٢٠٢٠، ١٥١)

– تصنيف (Folkman & Lazarus,1984) حيث قسما استراتيجيات مواجهة الضغوط إلى:

١– استراتيجيات مرتكزة حول المشكلة Strategies focused-Problem وتنقسم إلى:

أ. أساليب سلوكية (Behavioral) تتضمن الإجراءات التي يتخذها الفرد لمواجهة المشكلة.

ب. فنيات معرفية (Cognitive) يقصد بها تغيير الفرد لاعتقاداته وأفكاره لمواجهة المشكلة، وتتضمن مهارات حل المشكلة Problem solving skills، البحث عن المعلومات، الفعل التوكيدي، التخطيط.

٢– استراتيجيات مرتكزة حول الانفعالات Emotion-focused strategies: يتجه فيها الفرد نحو ردود الأفعال الانفعالية تجاه المواقف الضاغطة وتتضمن أساليب مثل البحث عن المساندة الانفعالية والاجتماعية والهروب والتجنب.

– تصنيف مارتن وآخرون: أشار مارتن وآخرون (Martin et al., 1992) إلى تصنيف أساليب مواجهة الضغوط إلى فئتين رئيسيتين كما يلي:

١. استراتيجيات المواجهة الانفعالية:(Emotion-focused strategies) تتضمن ردود أفعال انفعالية مثل الغضب، التوتر، الانزعاج، والقلق.

٢. استراتيجيات المواجهة المعرفية:(Cognitive-focused strategies) تتمثل في إعادة تفسير الموقف، تقييمه، التحليل المنطقي، واستخدام مهارات حل المشكلات.

– تصنيف فاجن وآخرون: قسم فاجن وآخرون (Fagin et al., 1996) أساليب المواجهة إلى فئتين رئيسيتين:

١. الأساليب الإيجابية:(Positive styles) تتضمن تقدير الذات المرتفع، الدعم الاجتماعي الفعال، الصلابة النفسية، التحكم الشخصي، الاستقرار الانفعالي، التنفيس الانفعالي، والاسترخاء.

٢. الأساليب السلبية:(Negative styles) تتضمن تقدير الذات المنخفض، نقص الدعم الاجتماعي، القابلية للانكسار النفسي، الضبط الخارجي، والعصابية المرتفعة.

التعامل مع الضغوط النفسية من خلال عقلية النمو:

شرعت مؤخرًا البحوث التي تتناول مدى قدرة برامج تدخل عقليات النمو داخل المدارس على تعزيز الرفاهية الاجتماعية والنفسية، إلى جانب نتائجها التعليمية الإيجابية .وتوصلت البحوث التي أجريت في الولايات المتحدة على برامج التدخل الخاصة بعقليات النمو الرامية إلى التصدي لمشكلات الاكتئاب والقلق والتنمر بين المراهقين، إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بعقليات ثابتة أكثر عرضةً للإصابة بالتوتر النفسي والإجهاد .فعلى سبيل المثال، وجدت هذه البحوث أن الطلاب الذين حققوا تراجعًا في أدائهم الدراسي عانوا من مستويات مرتفعة من التوتر النفسي وهرمون الكورتيزول(الذي يعيق التفاعل بين الأعصاب)، إلا أن هذه الظاهرة كانت أكثر وضوحًا لدى الطلاب الذين يتمتعون بعقليات ثابتة. (Lee, & et al, 2018) ، وعلاوة على ذلك، ارتبطت العقليات الثابتة بظهور أعراض الاكتئاب والقلق بمستويات مرتفعة (Romero, & et al, 2014)

وهو ما يؤكد أن عقليات النمو تعمل على تحسين الصحة الاجتماعية والنفسية للطلاب لدورها في تغيير مفهوم الطلاب للمشاعر السلبية والتوتر والإيذاء. وتعزز عقلية النمو مرونة الطلاب وقدرتهم على مواجهة التحديات النفسية. وقد توصلت بعض الدراسات إلى أن عقليات النمو هي عقليات وقائية ترتبط ارتباطًا سلبيًا بالاكتئاب (Miu & Yeager, 2015; Schleider & Weisz, 2018) والقلق (Schleider & Weisz 2018) والسلوكيات العدوانية لدى الأطفال والمراهقين. (Yeager, Trzesniewski, & Dweck, 2013)

العلاقة بين عقلية النمو والضغوط النفسية والأداء الأكاديمي :

تشير الدراسات إلى وجود علاقة ثلاثية بين هذه المتغيرات فعقلية النمو تساعد في التخفيف من الآثار السلبية للضغوط النفسية، مما يعزز الأداء الأكاديمي. على سبيل المثال، الطلاب الذين يمتلكون عقلية نمو يستطيعون التعامل مع التحديات الأكاديمية بشكل أفضل، مما يقلل من مستويات التوتر لديهم ويحسن أدائهم.

فضلاً عن أن عقلية النمو تعد من سمات المواجهة الإيجابية والتي تسهم في تحسين استجابات الفرد في مواقف الضغوط والمحن، وخاصة فيما يتعلق بالنواحى الأكاديمية، حيث أن الإنجاز والتفوق الأكاديمى يعد من أبرز الاهتمامات للطلاب، كما أنه أحد المجالات التي تظهر فيها عقلية النمو حيث تمكنه من تلبية متطلبات النجاح الأكاديمي والإلتزام باستذكار الدروس والمواظبة على الحضور، وتوظيف القدرات العقلية المختلفة لتحقيق الأهداف الدراسية وجميعها تشكل مصادر للضغوط النفسية.

فروض البحث

– **الفرض الأول:** توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في مستوى عقلية النمو قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده لصالح التطبيق البعدي.

– **الفرض الثاني:** توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في الأداء الأكاديمي والقدرة على التعامل مع الضغوط النفسية لصالح التطبيق البعدي.

منهج وإجراءات البحث

منهج البحث: في ضوء أهداف البحث، تم استخدام المنهج شبه التجريبي الذي يعتمد على القياس القبلي والبعدي لمجموعة واحدة، يتطلب هذا المنهج التعامل مع متغيرين أحدهما متغير مستقل والآخر متغير تابع .حيث يُعد برنامج تعزيز عقلية النمو هو المتغير المستقل، بينما تُعتبر درجات مقياسي الأداء الأكاديمي والضغوط النفسية هي المتغيرات التابعة .وذلك للتحقق من فاعلية برنامج تعزيز عقلية النمو في تحسين الأداء الأكاديمي والقدرة على التعامل مع الضغوط النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية.

عينة البحث:

شارك في البحث (٥٠) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدرسة الشهيد أحمد محمود الرسمية لغات بمحافظة الجيزة، بمتوسط أعمار (16.5) عامًا مع انحراف معياري قدره (0.5) عامًا. تم اختيار عينة البحث من خلال اختيار جميع الطلاب منخفضي التحصيل بناءً على مجموعهم الكلي في الصف الأول الثانوي (أقل من ٦٠% من المجموع الكلي) ومن خلال آراء معلميهم، وذلك بعد الرجوع لنتائج (١٥٠) طالبًا وطالبة في نهاية الفصل الدراسي الثاني لعام (٢٠٢٢ – ٢٠٢٣م) ثم تم تطبيق مقياس الذكاء لـ (رافن) واختيار الطلاب الحاصلين على نسب ذكاء متوسطة (أكثر من 90 وأقل من110) وقد بلغ عددهم (٥٨) طالبًا وطالبة، بعد ذلك، تم تطبيق مقياسي عقلية النمو والقلق النفسي، وتم اختيار الطلاب الذين لديهم عقلية نمو منخفضة، حيث تراوحت درجاتهم ما بين (٥٠ و ٨٣) على مقياس عقلية النمو، والذين ارتفعت درجاتهم على مقياس القلق النفسي، حيث تراوحت ما بين (٠٧١ و ٩٠) درجة. وقد بلغ عددهم (٥٠) طالبًا وطالبة، وهم يمثلون عينة البحث.

أدوات البحث:

اشتمل البحث الحالي على الأدوات التالية:

- درجات الاختبارات أو التقييمات الأكاديمية.
- مقياس عقلية النمو (إعداد الباحثة): لتقييم التغير في عقلية النمو.
- مقياس الضغوط النفسية (إعداد الباحثة): لقياس مستوى القلق والقدرة على التكيف ومهارات التعامل مع الضغوط النفسية.
- برنامج لتعزيز عقلية النمو(إعداد الباحثة).

إجراءات بناء الأدوات وصياغة مفرداتها:

أولا: مقياس عقلية النمو (إعداد الباحثة)

الهدف من المقياس: الهدف من مقياس عقلية النمو هو تقييم مدى اعتقاد الأفراد بقدرتهم على تطوير إمكانياتهم، ومهاراتهم، وقدراتهم من خلال الجهد والتعلم المستمر. يعتمد هذا المقياس على نظرية "عقلية النمو" التي طورتها عالمة النفس كارول دويك، والتي تفرق بين "عقلية النمو" و"عقلية الثبات"

فضلاً عن أنه يساعد في إعداد استراتيجيات تربوية تهدف إلى تنمية عقلية النمو بين الطلاب، مما ينعكس على أدائهم الأكاديمي وقدرتهم على التعامل مع الضغوط والتحديات في بيئات التعلم المتنوعة.

وقد حددت الباحثة (٧) أبعاد لمقياس عقلية النمو على النحو التالي:

١- **الثقة بالقدرة على التطور**: يقيس هذا البعد إيمان الفرد بقدرته على تحسين مهاراته وتطوير إمكاناته من خلال العمل المستمر والجهد، وهو أساس لتبني عقلية النمو حيث يدعم الإصرار على التعلم والتطور المستمر.

٢- **التعامل مع التحديات**: يهدف إلى تقييم مدى تقبل الفرد للتحديات ورغبته في مواجهتها، ما يعكس اعتقاده بأن التحديات توفر فرصًا للنمو وتعلم المهارات الجديدة.

٣- **المثابرة والاجتهاد**: يقيس هذا البعد استعداد الفرد للالتزام المستمر والمثابرة في مواجهة الصعوبات، مما يسهم في تحقيق الأهداف بالرغم من العقبات.

٤- **التعلم من النقد**: يساعد هذا البعد في تقييم مدى استفادة الفرد من التغذية الراجعة والنقد البناء كوسيلة للتطور، بدلاً من اتخاذه كعامل سلبي يؤثر على ثقته بنفسه.

٥- **المرونة والاستجابة للفشل**: يركز على استعداد الفرد للتعلم من الفشل ورؤية الأخطاء كفرص للتعلم، ويعزز القدرة على التعامل مع الإخفاقات بمرونة وتطوير الذات.

٦- **الحافز الداخلي**: يقيس هذا البعد مدى وجود دافع ذاتي لدى الفرد لتحقيق الأهداف، وهو عنصر أساسي في عقلية النمو، حيث يعتمد الفرد على دوافعه الداخلية لتحقيق النجاح والتقدم.

٧- **العمل الجماعي والتعلم من الآخرين**: يعكس هذا البعد مدى استعداد الفرد للتعاون وتبادل الخبرات مع الآخرين، مما يعزز التعلم التعاوني ويتيح الاستفادة من تجارب المحيطين لتطوير المهارات.

بناء المقياسين: بعد تحديد الهدف من المقياس وأبعاده، قامت الباحثة بمراجعة الأطر والأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت متغيري البحث (عقلية النمو، الضغوط النفسية) والاطلاع على المقاييس المستخدمة في تلك الدراسات السابقة، وتم التوصل إلى صياغة مفردات المقياسين المستخدمين بالبحث الحالي.

صدق المقياسين

- **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):** للتحقق من صدق المقياسين استخدمت الباحثة الصدق الظاهري، وذلك من خلال عرض المقياسين بصورتهما الأولية علي مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والمتخصصين في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية، من أعضاء هيئة التدريس بجامعة القاهرة وعددهم (١٣) متخصصًا، وذلك للكشف عن مدى صدق فقرات المقياسين، وخلوها من الغموض، وملائمتها لما وضعت لقياسه. وفي ضوء ملاحظات ومقترحات وتعديلات المحكمين على أبعاد المقياسين تم الأخذ بها وتعديل صياغة بعض عبارات المقياسين.
- **صدق التحليل العاملي لمقياسي عقلية النمو والضغوط النفسية:**

تم اختيار العينة الاستطلاعية من طلاب الصف الثاني في المرحلة الثانوية من مدرسة الشهيد أحمد محمود الرسمية لغات بمحافظة الجيزة . بلغ عدد الطلاب في العينة ١٠٠ طالبًا وطالبة، تم اختيارهم باستخدام طريقة العينة العشوائية البسيطة. تراوحت أعمار المشاركين بين (١٥ و١٧) عامًا، تم استخدام طريقة التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) لتحديد العوامل الكامنة لكل مقياس. حيث تم تطبيق طريقة تحليل المكونات الرئيسية لاستخلاص العوامل الأساسية، مع استخدام طريقة التدوير (Rotation) لتحسين تفسير العوامل. تم تطبيق طريقة التدوير المُتعامد (Varimax) لتوزيع الأوزان بطريقة تجعل العوامل أكثر وضوحًا. يسمح هذا التحليل بتحديد التشبعات (Factor Loadings) التي توضح العلاقة بين العبارات والعوامل.

تم التحقق من ملاءمة البيانات للتحليل العاملي باستخدام مؤشرات إحصائية مثل مؤشر Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). بلغت قيمة KMO لمقياس عقلية النمو (٠,٩٣)، وهي أعلى من القيمة المقبولة (٠,٦)، كما بلغت قيمة KMO لمقياس الضغوط النفسية (٠,٧٧)، مما يشير إلى أن البيانات ملائمة للتحليل العاملي.

تم أيضًا استخدام اختبار بارتلت (Bartlett's Test) لفحص ما إذا كانت المصفوفة التباينية–التباين (Covariance Matrix) تختلف بشكل كبير عن المصفوفة القطعية، حيث كان دالًا إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى أن التحليل العاملي مناسب للبيانات.

أسفر التحليل عن وجود سبعة أبعاد خاصة بمقياس عقلية النمو، حيث كانت قيم جذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح، وتفسير هذه الأبعاد ١٠٠% من التباين الكلي في أداء

الطلاب على مقياس عقلية النمو. كما أسفر التحليل عن ستة أبعاد خاصة بمقياس الضغوط النفسية، حيث كانت قيم جذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح، وتفسير هذه الأبعاد ٦٦% من التباين الكلي في أداء الطلاب على مقياس الضغوط النفسية، ويوضح الجدول (١) التشبعات الخاصة بمقياس عقلية النمو

جدول (١) درجات التشبعات لمفردات مقياس عقلية النمو

البعد	رقم العبارة	العامل(١)	العامل(٢)	العامل(٣)	العامل(٤)	العامل(٥)	العامل(٦)	العامل(٧)
الثقة بالقدرة على التطور	١	٠,٨٥						
	٢	٠,٨٨						
	٣	٠,٨٢						
	٤	٠,٨٦						
	٥	٠,٩٠						
	٦	٠,٨٧						
	٧							-٠,٧٨
	٨							-٠,٨١
	٩							-٠,٧٦
التعامل مع التحديات	١٠		٠,٨٩					
	١١		٠,٨٧					
	١٢		٠,٨٤					
	١٣		٠,٨٨					
	١٤		٠,٩١					
	١٥		٠,٨٦					
	١٦							-٠,٨٠
المثابرة والاجتهاد	١٧			-٠,٦٥				
	١٨			٠,٨٢				
	١٩			٠,٨٧				
	٢٠			٠,٧٩				
	٢١			٠,٧٦				
	٢٢			٠,٨١				
	٢٣			٠,٧٥				
	٢٤			٠,٨٣				
	٢٥			٠,٨٥				

التعلم من النقد	٢٦				٠,٨٣			
	٢٧				٠,٧٩			
	٢٨				٠,٨٥			
	٢٩				٠,٨٨			
	٣٠				٠,٧٦			
	٣١				٠,٨١			
	٣٢							٠,٦٣-
	٣٣							0.82
المرونة والاستجابة للفشل	٣٤					0.78		
	٣٥					0.62-		
	٣٦					0.85		
	٣٧					0.88		
	٣٨					0.64-		
	٣٩					0.80		
	٤٠					0.85		
الحافز الداخلي	٤١						0.88	
	٤٢						0.70-	
	٤٣						0.83	
	٤٤						0.87	
	٤٥						0.80	
	٤٦						0.85	
العمل الجماعي والتعلم من الآخرين	٤٧							٠,٨٢
	٤٨							٠,٨٥
	٤٩							٠,٧٥-
	٥٠							٠,٨٨
	٥١							٠,٩٠
	٥٢							٠,٨٤

جدول (٢) التحليل العاملي لمقياس عقلية النمو

الأبعاد	رقم العبارة	التشبعات	الجذر الكامن	النسبة المئوية للتباين
الثقة بالقدرة على التطور	١ – ٩	٠,٧٦– – ٠,٩٠	٥,٢	%١٨,٥
التعامل مع التحديات	١٠ – ١٦	٠,٨٠– – ٠,٩١	٣,٨	%١٤,٢
المثابرة والاجتهاد	١٧ – ٢٥	٠,٦٥– – ٠,٨٥	٢,٩	%١١,٢
التعلم من النقد	٢٦ – ٣٣	٠,٦٣– – ٠,٨٨	٢,٣	%٩,٥
المرونة والاستجابة للفشل	٣٤ – ٤٠	0.62- – ٠,٨٨	٢,٤	%١٠,٠
الحافز الداخلي	٤١ – ٤٦	0.70- – ٠,٨٨	٢,٦	%١٠,٥
العمل الجماعي والتعلم من الآخرين	٤٧ – ٥٢	٠,٧٥– – ٠,٩٠	٢,٤	%١٠,٠
الإجمالي	١ – ٥٢	–	١٨,٥	%١٠٠

باستعراض بيانات الجدول (١) تبين ما يلي:

– الجدول يُظهر تشبعات جيدة عبر العوامل المختلفة. معظم التشبعات مرتفعة وتتراوح بين (٠,٧٥ و**0.91**)، مما يدل على ارتباط قوي بين العبارات وكل عامل، باستثناء القيم السالبة التي تشير إلى علاقات عكسية لبعض العبارات مع العوامل (مثل –٠,٧٨ في البعد الأول و–٠,٨٠ في البعد الثالث).

– **البُعد الأول (الثقة بالقدرة على التطور):** تشبعات العبارات المرتبطة بهذا البعد عالية (تتراوح بين ٠,٨٢ و٠,٩٠)، مما يشير إلى أن العبارات تعبر بقوة عن هذا البُعد، والقيم السالبة لبعض العبارات (–٠,٧٨ إلى –٠,٧٦) تُشير إلى عبارات معكوسة كعوامل عكسية.

البُعد الثاني (التعامل مع التحديات): تشبعات العبارات تتراوح بين (**0.84و٠,٩١**)، مما يشير إلى تمثيل قوي لهذا البُعد.

البُعد الثالث (المثابرة والاجتهاد): تشبعات العبارات مرتفعة، تتراوح بين (**0.75 و**٠,٨٧)، مع قيم سالبة لبعض العبارات (–٠,٦٥)، مما يعكس صلة قوية لهذا البُعد مع العبارات المقاسة.

البُعد الرابع (التعلم من النقد): العبارات تتراوح بين(**0.76 و**٠,٨٨)، مما يدل على قوة تمثيل العبارات لهذا العامل.

البُعد الخامس (المرونة والاستجابة للفشل): تشبعات مرتفعة (٠,٧٨ – ٠,٨٨)، مع بعض القيم السالبة (–٠,٦٤ و–٠,٦٢).

- **البُعد السادس (الحافز الداخلي):** تشبعات العبارات تتراوح بين (**0.80 و**٠,٨٨) ، مما يشير إلى صلة قوية بين العبارات والعامل.
- **البُعد السابع (العمل الجماعي والتعلم من الآخرين):** تشبعات العبارات مرتفعة (٠,٨٢ – ٠,٩٠) باستثناء عبارة واحدة لها قيمة سالبة (– ٠,٧٥)
- العوامل السبعة مجتمعة تُفسر نسبة كبيرة من التباين في البيانات.
- التوازن النسبي بين العوامل الأخرى يُظهر أن الأبعاد الأخرى لها دور متكامل في تفسير سلوكيات الطلاب.
- جميع العبارات ترتبط بشكل قوي بالعوامل المرتبطة لها، مما يُظهر أن المقياس له بنية عامليّة واضحة.
- النتائج تُبرز نموذجًا متماسكًا للعوامل السبعة مع توزيع منطقي للتباين مما يؤكد وجود صدق عاملي مقبول لمقياس عقلية النمو.
- وباستعراض الجدول (٢) يتبين التالي:
- **الثقة بالقدرة على التطور:** هذا البُعد يحتوي على التشبعات العالية، ما يعكس قوة العلاقة بين العبارات والعامل. الجذر الكامن (٥,٢) يشير إلى أن هذا البُعد يساهم بنسبة كبيرة (١٨,٥%) في التباين الكلي.
- **التعامل مع التحديات:** الجذر الكامن في هذا البُعد (٣,٨) يُظهر أنه يساهم بنسبة (١٤,٢%) في التباين الكلي، وهو أحد الأبعاد الرئيسية في المقياس.
- **المثابرة والاجتهاد:** يساهم هذا البُعد بنسبة (١١,٢%) في التباين الكلي مع جذر كامن قدره (٢,٩).
- **التعلم من النقد:** هذا البُعد يساهم بنسبة (٩,٥%) في التباين الكلي، وهو يمثل جانبًا مهمًا في المقياس مع جذر كامن قدره (٢,٣).
- **المرونة والاستجابة للفشل:** يساهم هذا البُعد بنسبة (١٠,٠%) في التباين الكلي مع جذر كامن قدره (٢,٤).
- **الحافز الداخلي:** مع جذر كامن قدره (٢,٦)، يساهم هذا البُعد بنسبة (١٠,٥%) في التباين الكلي.

– **العمل الجماعي والتعلم من الآخرين:** يساهم هذا البُعد أيضًا بنسبة (١٠,٠%) في التباين الكلي، مع جذر كامن قدره (٢,٤).

– الجدول يُظهر أن كل الأبعاد تقيس جوانب مختلفة ولكن متكاملة من عقلية النمو، بما في ذلك الثقة بالنفس، التعامل مع التحديات، والمثابرة. الأبعاد التي تحتوي على تشبعات قوية تُظهر صحة المقياس وصدق البُعد.

- **الاتساق الداخلي لمقياس عقلية النمو:**

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لمفردات مقياس عقلية النمو من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، حيث يوضح الجدول التالي قيم معامل الارتباط لعبارات المقياس.

جدول (٣) معاملات الارتباط لعبارات مقياس عقلية النمو

الثقة بالقدرة على التطور		التعامل مع التحديات		المثابرة والاجتهاد		التعلم من النقد		المرونة والاستجابة للفشل		الحافز الداخلي		العمل الجماعي والتعلم من الآخرين	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٨٣١	١٠	٠,٨٢٩	١٧	٠,٨٦١	٢٦	٠,٨٤٢	٣٤	٠,٨١٨	٤١	٠,٧٣١	٤٧	٠,٨٢٤
٢	٠,٨٠٧	١١	٠,٧٦٥	١٨	٠,٨٩٤	٢٧	٠,٧١٨	٣٥	٠,٧٣٨	٤٢	٠,٨٥٨	٤٨	٠,٧٨٦
٣	٠,٨٦٦	١٢	٠,٨٧٤	١٩	٠,٧٦٩	٢٨	٠,٨٢٠	٣٦	٠,٧٣٧	٤٣	٠,٧٣٤	٤٩	٠,٧٦٢
٤	٠,٧١١	١٣	٠,٧٦٣	٢٠	٠,٧١٤	٢٩	٠,٧٥٦	٣٧	٠,٧٩٣	٤٤	٠,٧٨٩	٥٠	٠,٨٩٣
٥	٠,٨٥٤	١٤	٠,٨٩١	٢١	٠,٧٨٩	٣٠	٠,٨٣٠	٣٨	٠,٨٥٨	٤٥	٠,٨٦٣	٥١	٠,٦٧٨
٦	٠,٨٤٠	١٥	٠,٨٧٩	٢٢	٠,٨٩٣	٣١	٠,٧٩٨	٣٩	٠,٧٢٠	٤٦	٠,٨٦١	٥٢	٠,٨٧٩
٧	٠,٧٧٩	١٦	٠,٧٨٩	٢٣	٠,٧١٥	٣٢	٠,٨٨١	٤٠	٠,٦٩٣				
٨	٠,٨٣٤			٢٤	٠,٧٦٦	٣٣	٠,٧٨٥						
٩	٠,٨٧٦			٢٥	٠,٨٧٣								

يتضح من نتائج الجدول (٣) ارتفاع قيم معاملات الارتباط درجات العبارات بالدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه حيث جاءت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) فقد تراوحت القيم ما بين (٠,٦٧٨– ٠,٨٩٤) مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لمقياس عقلية النمو بدرجة عالية.

ثبات مقياس عقلية النمو

تم التحقق من ثبات مقياس عقلية النمو من خلال التطبيق وإعادته علي العينة الاستطلاعية باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وتم حساب الثبات لكل بُعد من أبعاد السبعة للمقياس، وكذلك للمقياس ككل ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (٤) معاملات الثبات لأبعاد المقياس ومعامل ثبات المقياس الكلي

الأبعاد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
الثقة بالقدرة على التطور	٩	٠,٩٨
التعامل مع التحديات	٧	٠,٩٠
المثابرة والاجتهاد	٩	٠,٨٩
التعلم من النقد	٨	٠,٨٧
المرونة والاستجابة للفشل	٧	٠,٩١
الحافز الداخلي	٦	٠,٩٦
العمل الجماعي والتعلم من الآخرين	٦	٠,٩٣
المقياس ككل	٥٢	٠,٩٢

يتضح من الجدول(٤) أن قيم معامل الثبات لأبعاد مقياس عقلية النمو تراوحت مابين (٠,٨٧– ٠,٩٨) وجميعها قيم مرتفعة وتشير إلى أن المقياس يمتاز بدرجة عالية من الثبات.

وبعد التأكد من صدق وثبات مقياس عقلية النمو تم اعتماد المقياس بصورته النهائية والمكون من (٥٢) عبارة والدرجة الكبرى للمقياس (١٥٦) درجة، والدرجة الصغرى (٥٢) درجة، حيث يتم الإجابة علي العبارات في صورة استجابات هي (تعبر عني تماماً– تعبر عني بدرجة متوسطة– لا تعبر عني إطلاقاً)

ويتم تقدير الدرجات كالتالي: تعبر عني تماماً (٣) درجات، تعبر عني بدرجة متوسطة (٢)، لا تعبر عني إطلاقاً (١) درجة. (ملحق رقم ١)

ثانياً: مقياس الضغوط النفسية (من إعداد الباحثة)

الهدف من المقياس: هو تقييم مستوى التوتر والضغط النفسي الذي يتعرض له طلاب المرحلة الثانوية في سياق بيئة التعلم، وخاصة ما يتعلق بالأداء الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي وتوقعات الأهل والمعلمين. من خلال التركيز على أبعاد متعددة، يسعى المقياس إلى تقديم صورة شاملة

عن أنواع التحديات النفسية التي يواجهها الطلاب، مما يساعد في فهم مصادر الضغط التي تؤثر على صحتهم النفسية وقدرتهم على التعامل مع الأعباء الأكاديمية.

وقدتم تقسيم هذا المقياس إلى (٦) أبعاد على النحو التالي:

١. الضغوط الأكاديمية المتعلقة بالدراسة: يشير هذا البُعد إلى الضغوط المرتبطة بأداء الطالب الأكاديمي والمهام الدراسية مثل الامتحانات، الواجبات المنزلية، وتراكم المهام. يشعر الطالب هنا بالتوتر نتيجة للتوقعات العالية المتعلقة بالتحصيل الدراسي، والتي يمكن أن تؤدي إلى قلق مستمر تجاه النجاح والتفوق الأكاديمي.

٢. **الضغوط الاجتماعية والنفسية المرتبطة بالعلاقات المدرسية:** يتناول هذا البُعد الضغوط الناجمة عن التفاعل الاجتماعي بين الطالب وزملائه في المدرسة. فقد يشعر الطالب بالتوتر بسبب التنمر، أو المقارنة بالآخرين، أو عدم الانتماء إلى مجموعات الأقران. هذه الضغوط تؤثر على شعور الطالب بالاستقرار النفسي والانتماء في البيئة المدرسية.

٣. **الضغوط الأسرية والتوقعات من الوالدين:** هذا البُعد يتطرق إلى الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطالب نتيجة التوقعات الأسرية العالية والمتطلبات الأكاديمية التي يضعها الوالدان. هذه التوقعات قد تزيد من شعور الطالب بالضغط لتحقيق نجاحات تلبي طموحات الأسرة وتوقعاتها، مما يؤدي إلى قلق دائم بشأن الأداء الأكاديمي.

٤. **التفاعل مع المعلمين وضغوط الأداء المدرسي:** يشير هذا البُعد إلى الضغط الذي يواجهه الطالب عند التعامل مع المعلمين. يشمل ذلك القلق من الانتقادات أو التقويم الأكاديمي، والشعور بالتوتر أثناء المقابلات الشخصية مع المعلمين، مما قد يزيد من شعور الطالب بالقلق بشأن أدائه ومكانته في الصف الدراسي.

٥. **التوتر الناتج عن النشاطات الاجتماعية والمدرسية:** يتناول هذا البُعد التوتر الذي يشعر به الطالب عند المشاركة في الأنشطة الاجتماعية أو المدرسية، مثل التحدث أمام الزملاء، أو تقديم عروض ومشاريع. يشعر الطالب بالقلق من تحمل المسؤوليات الاجتماعية أو الأداء المطلوب في هذه الأنشطة، مما قد يؤدي إلى توتر إضافي.

٦. **التوتر العام والمتكرر بسبب البيئة المدرسية:** هذا البُعد يشمل الضغوط المستمرة التي تواجه الطالب نتيجة البيئة المدرسية نفسها، بما فيها عدم الاستقرار في بيئة التعلم، والضغوط العامة المتعلقة بالاستمرار في التحصيل الأكاديمي. هذا الشعور العام بالتوتر يمكن أن يؤثر

على قدرة الطالب على الاسترخاء واستغلال أوقات الفراغ، ويعزز الشعور بالإجهاد النفسي المستمر.

جدول (٥) درجات التشبعات لمفردات مقياس الضغوط النفسية

الأبعاد	رقم العبارة	العامل(١)	العامل(٢)	العامل(٣)	العامل(٤)	العامل (٥)	العامل(٦)
الضغوط الأكاديمية المتعلقة بالدراسة	١	٠,٨٢					
	٢	٠,٨٥					
	٣	٠,٨٣					
	٤	٠,٧٧					
	٥	٠,٨٠					
	٦	٠,٨١					
	٧	٠,٧٨					
	٨	٠,٧٩					
	٩	٠,٨٤					
الضغوط الاجتماعية والنفسية المرتبطة بالعلاقات المدرسية	١٠		٠,٧٨				
	١١		٠,٨٢				
	١٢		٠,٧٩				
	١٣		٠,٨٣				
	١٤		٠,٧٧				
	١٥		٠,٨٠				
	١٦		٠,٧٨				
الضغوط الأسرية والتوقعات من الوالدين	١٧			٠,٨٧			
	١٨			٠,٨٨			
التفاعل مع المعلمين وضغوط الأداء المدرسي	١٩				٠,٨١		
	٢٠				٠,٧٨		
	٢١				٠,٧٦		
التوتر الناتج عن النشاطات الاجتماعية والمدرسية	٢٢					٠,٨٠	
	٢٣					٠,٨٤	
	٢٤					٠,٨٢	
	٢٥					٠,٧٩	
التوتر العام والمتكرر بسبب البيئة المدرسية	٢٦						٠,٧٨
	٢٧						٠,٧٥
	٢٨						٠,٨٢
	٢٩						٠,٧٩

جدول (٦) التحليل العاملي لمقياس الضغوط النفسية

البعد	رقم العبارة	التشبعات	الجذر الكامن	النسبة المئوية للتباين
الضغوط الأكاديمية المتعلقة بالدراسة	١ – ٩	٠,٨٥ –٠,٧٧	٥,٢	%١٨,٥
الضغوط الاجتماعية والنفسية المرتبطة بالعلاقات المدرسية	١٠ – ١٦	٠,٨٢ – ٠,٧٣	٣,٧	%١٣,٢
الضغوط الأسرية والتوقعات من الوالدين	١٧ – ١٨	٠,٨٨ – ٠,٨٤	٢,٩	%١٠,٤
التفاعل مع المعلمين وضغوط الأداء المدرسي	١٩ – ٢١	٠,٨١ – ٠,٧٦	٢,٦	%٩,٣
التوتر الناتج عن النشاطات الاجتماعية والمدرسية	٢٢ – ٢٥	٠,٨٤ –٠,٨٠	٢,٣	%٨,٢
التوتر العام والمتكرر بسبب البيئة المدرسية	٢٦ – ٢٩	٠,٨٢ – ٠,٧٥	١,٨	%٦,٤
الإجمالي	١ – ٢٩		١٨,٥	%٦٦

– يوضح الجدول (٥) التشبعات التي تمثل قيم الارتباط بين كل عبارة والعامل الخاص بها، وكلما اقتربت درجة التشبع من القيمة المطلقة (١,٠) سواء كانت موجبة أو سلبية كان ذلك دليلاً على قوة العلاقة بين العبارة والعامل، العبارات ذات درجات التشبع المرتفعة مع عامل معين تدل على أن هذا العامل يفسر العبارة بشكل جيد. والجذر الكامن الذي يعكس مقدار التباين الذي يفسره كل عامل، والنسبة المئوية للتباين التي تعبر عن نسبة مساهمة كل عامل في تفسير التباين الكلي للبيانات.

– **البعد الأول (الضغوط الأكاديمية المتعلقة بالدراسة):** العبارات من (١–٩) تتشبع بقوة على العامل الأول، حيث تتراوح درجات التشبع ما بين (٠,٧٧ و ٠,٨٥)، ويشير ذلك إلى أن هذه العبارات تعكس بشكل قوي الضغوط الأكاديمية المتعلقة بالدراسة.

البعد الثاني (الضغوط الاجتماعية والنفسية): العبارات من (١٠–١٦) تظهر تشبعًا قويًا مع العامل الثاني، حيث تتراوح درجات التشبع ما بين (٠,٧٧ و ٠,٨٣) وهذا يشير إلى أن هذه العبارات ترتبط بشكل واضح بالضغوط الاجتماعية والنفسية.

البعد الثالث (الضغوط الأسرية): العبارات (١٧ و١٨) تتشبع بقوة على العامل الثالث، بقيم تشبع عالية تراوحت بين (٠,٨٧ و٠,٨٨)، حيث يُظهر هذا البعد ارتباطًا مباشرًا بين هذه العبارات وضغوط التوقعات الأسرية.

البعد الرابع (التفاعل مع المعلمين): العبارات (١٩-٢١) لها تشبع قوي مع العامل الرابع، تراوح بين (٠,٧٦ و ٠,٨١)، وهذه النتائج تشير إلى أن هذا البعد يعكس التوتر الناتج عن التفاعل مع المعلمين وضغوط الأداء المدرسي.

البعد الخامس (التوتر الناتج عن النشاطات): العبارات (٢٢-٢٥) تُظهر تشبعًا ملحوظًا على العامل الخامس، تتراوح ما بين (٠,٧٩ و ٠,٨٤)، ويشير ذلك إلى أن هذه العبارات تساهم بشكل فعال في قياس الضغوط الناتجة عن الأنشطة الاجتماعية والمدرسية.

البعد السادس (التوتر العام): العبارات (٢٦-٢٩) تتشبع بشكل واضح مع العامل السادس، بدرجات ما بين (٠,٧٥ و ٠,٨٢)، يدل ذلك على أن هذه العبارات تعبر عن التوتر الناتج عن البيئة المدرسية بشكل عام.

- أغلب العبارات لها درجات تشبع عالية مع العوامل التي تنتمي إليها، مما يشير إلى **صدق العامل البنيوي** (Construct Validity) للمقياس.
- العبارات موزعة بشكل واضح على الأبعاد، مما يضمن التمايز بين العوامل.

كما يتضح من بيانات الجدول (٦) ما يلي:

- توزيع التباين يُظهر توازنًا جيدًا بين الأبعاد، مع أهمية أكبر للأبعاد الأكاديمية والاجتماعية.
- ارتفاع النسبة الإجمالية للتباين (٦٦%) يُشير إلى صدق عاملي جيد للمقياس.
- التشبعات العالية تؤكد قوة تمثيل العبارات للأبعاد.
- المقياس يتمتع بصدق عاملي جيد جدًا. الأبعاد واضحة ومتميزة، والجذر الكامن لكل بُعد مناسب.

النسبة الإجمالية للتباين (٦٦%) تُعتبر مؤشراً على أن المقياس يُفسر معظم التباين في البيانات المتعلقة بالضغوط النفسية.

هذه النتائج تدعم صلاحية المقياس لاستخدامه في قياس الضغوط النفسية عبر أبعاده المختلفة.

- **الاتساق الداخلي لمقياس الضغوط النفسية:**

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لمفردات مقياس الضغوط النفسية من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، حيث يوضح الجدول التالي قيم معامل الارتباط لعبارات المقياس.

جدول(٧) معاملات الارتباط لعبارات مقياس الضغوط النفسية

الضغوط الأكاديمية المتعلقة بالدراسة		الضغوط الاجتماعية والنفسية المرتبطة بالعلاقات المدرسية		الضغوط الأسرية والتوقعات من الوالدين		التفاعل مع المعلمين وضغوط الأداء المدرسي		التوتر الناتج عن النشاطات الاجتماعية والمدرسية		التوتر العام والمتكرر بسبب البيئة المدرسية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٨١٢	١٠	٠,٧٣٢	١٧	٠,٨٣٤	١٩	٠,٧٧١	٢٢	٠,٧١٢	٢٦	٠,٧٣٤
٢	٠,٧٣٧	١١	٠,٦٧٢	١٨	٠,٨٤١	٢٠	٠,٦٩٨	٢٣	٠,٦٩٦	٢٧	٠,٧٦٧
٣	٠,٧٣٣	١٢	٠,٦٤٤			٢١	٠,٧٨١	٢٤	٠,٦٩٨	٢٨	٠,٧٦٩
٤	٠,٦٧٤	١٣	٠,٦٩٢					٢٥	٠,٦٩١	٢٩	٠,٧٨٤
٥	٠,٧٦١	١٤	٠,٧٠٦								
٦	٠,٧١٤	١٥	٠,٦٧١								
٧	٠,٧٠٩	١٦	٠,٧٣٤								
٨	٠,٦٧٥										
٩	٠,٦٩٤										

يتضح من الجدول السابق أن جميع مفردات مقياس الضغوط النفسية قد حققت ارتباطات دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، فقد تراوحت قيم الارتباط بين (٠,٦٤٤- ٠,٨٤١) وبذلك تبين صدق الاتساق الداخلي للمقياس

ثبات مقياس الضغوط النفسية

تم التحقق من ثبات مقياس الضغوط النفسية من خلال التطبيق وإعادته علي العينة الاستطلاعية باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وتم حساب الثبات لكل بُعد من الأبعاد الستة للمقياس، وكذلك للمقياس ككل ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (٨) معاملات الثبات لأبعاد المقياس ومعامل ثبات المقياس الكلي

الأبعاد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
الضغوط الأكاديمية المتعلقة بالدراسة	٩	٠,٨١
الضغوط الاجتماعية والنفسية المرتبطة بالعلاقات المدرسية	٧	٠,٨٦
الضغوط الأسرية والتوقعات من الوالدين	٢	٠,٨٢
التفاعل مع المعلمين وضغوط الأداء المدرسي	٣	٠,٧٨
التوتر الناتج عن النشاطات الاجتماعية والمدرسية	٤	٠,٨٩
التوتر العام والمتكرر بسبب البيئة المدرسية	٤	٠,٧٦
المقياس ككل	٢٩	٠,٨٣

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد وللمقياس ككل بلغت قيم دالة علي أن المقياس يتسم بدرجة عالية من الثبات ويمكن استخدامه في التطبيق الميداني للبحث.

وبعد التأكد من صدق وثبات مقياس الضغوط النفسية أصبح في صورته النهائية مكوناً من (٢٩) مفردة موزعة على ستة أبعاد، حيث يتم الإجابة علي العبارات في صورة استجابات هي (تعبر عني تماماً- تعبر عني بدرجة متوسطة- لا تعبر عني إطلاقاً). (ملحق رقم ٢)

ويتم تقدير الدرجات كالتالي: تعبر عني تماماً (٣) درجات، تعبر عني بدرجة متوسطة (٢)، لا تعبر عني إطلاقاً (١) درجة. وبذلك تبلغ الدرجة الكبرى للمقياس (٨٧) والدرجة الصغرى للمقياس (٢٩)، حيث تشير الدرجات المرتفعة إلى مستوى عالٍ من الضغوط، بينما تشير الدرجات المنخفضة إلى مستوى ضغوط أقل.

مع الأخذ في الاعتبار أن جميع عبارات المقياس هي عبارات سلبية تشير إلى مصادر الضغوط النفسية التي قد يتعرض لها الطلاب في المدرسة. هذه العبارات تصف مشاعر التوتر والقلق والإجهاد الناتجة عن مختلف المواقف الدراسية والاجتماعية.

ثالثاً: برنامج تعزيز عقلية النمو (ملحق رقم ٣)

مصادر إعداد البرنامج: قامت الباحثة بالاطلاع على أدبيات ومجموعة من الدراسات والأبحاث تناولت متغير عقلية النمو مثل: Yilmaz, (2022), Kaya, S., & Karakoc, D. (2022), Lin,W.; Yin, H.; Liu, Z. (2022), Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019)، بالإضافة إلى أبحاث عربية مثل: أسامة عطا (٢٠٢٤)، أسماء محمد، ثائر احمد

(٢٠٢٠)، وتم عرض البرنامج في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية للتأكد من صلاحية البرنامج للتطبيق علي عينة البحث.

الهدف العام: تصميم برنامج تدريبي يركز على تعزيز عقلية النمو لدى الطلاب، وبالتالي تحسين أدائهم الأكاديمي وقدرتهم على التعامل مع التحديات والضغوط النفسية بشكل أفضل.

الأهداف الفرعية للبرنامج

١. تعزيز الفهم لدى الطلاب بأن القدرات والمهارات يمكن تطويرها من خلال الجهد والمثابرة.

٢. تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب.

٣. تعزيز مهارات التكيف النفسي لدى الطلاب.

أبعاد البرنامج:

البعد المعرفي

الأهداف:- تعريف الطلاب بمفهوم عقلية النمو مقابل عقلية الثبات. - تعزيز فهمهم لدورالدماغ في التعلم وتطور المهارات.

البعد النفسي

الأهداف:- تحسين الثقة بالنفس والإيمان بالقدرات الذاتية.- تعزيز القدرة على التعامل مع الفشل والتحديات.

البعد الاجتماعي

الأهداف:- تنمية المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي. - تطوير الدعم المتبادل بين الطلاب.

البعد العملي

الأهداف:- تطبيق مفاهيم عقلية النمو في الحياة اليومية. - تطوير خطط شخصية لتحقيق الأهداف الأكاديمية والحياتية.

البعد التحفيزي

الأهداف:- تعزيز الدافع الداخلي والخارجي للطلاب نحو التعلم. - خلق بيئة إيجابية تُشجع على المثابرة والنجاح.

البعد التقييمي

الأهداف:- تقييم فعالية البرنامج ومدى تحقيق أهدافه. - قياس التغير في وعي الطلاب وسلوكياتهم.

المشاركون: طلاب المرحلة الثانوية (الصف الثاني الثانوي).

مدة البرنامج: ١٠أسابيع، بواقع جلسة واحدة أسبوعيًا، مدة كل جلسة (٣٠– ٤٥) دقيقة.

خطة البرنامج: يوضح الجدول (٩) خطة البرنامج كما يلي:

جدول (٩) محتوى جلسات البرنامج

الجلسة	عنوان الجلسة	مدة الجلسة	هدف الجلسة	الأنشطة المستخدمة
١	تعارف وبناء الثقة	٣٠ دقيقة	التعارف وتكوين علاقة أولية والتعريف بالبرنامج التدريبي والهدف منه	النقاش والحوار والتغذية الراجعة
٢	تعريف عقلية النمو (Growth Mindset): تعريف عقلية الثبات (Fixed Mindset): الفرق بين العقلية الثابتة وعقلية النمو أهمية عقلية النمو دورها في تحسين الأداء الأكاديمي تأثيرها على النجاح الشخصي والمستقبلي	٤٥	تعريف الطلاب بمفهوم عقلية النمو (Growth Mindset) وعقلية الثبات (Fixed Mindset)، مع أمثلة توضيحية.	عرض تقديمي يوضح مفهوم عقلية النمو مقابل العقلية الثابتة والمفاهيم الأساسية أمثلة واقعية تبين الفرق بين العقليتين. الحوار والنقاش والعصف الذهني. مناقشة جماعية حول أمثلة من الحياة اليومية. – فيديوهات توضيحية لشخصيات ناجحة تبنت عقلية النمو.
٣	فهم القدرات والإمكانات والإيمان بالقدرات وبناء الثقة بالنفس	٤٥	مساعدة الطلاب على فهم الدماغ والتعلم والأساس العلمي لكيفية تعلم الدماغ وتطور الخلايا العصبية (Neuroplasticity). مساعدة الطلاب على فهم أن أدمغتهم تنمو مع الجهد والمحاولة. تعزيز وعي الطلاب بقدراتهم واكتشاف نقاط قوتهم. اكتشاف الطلاب لمواهبهم وشغفهم لتعزيز ثقتهم بأنفسهم.	تقديم معلومات أساسية حول كيفية عمل الدماغ وتطور الخلايا العصبية – رسم خريطة ذهنية توضح كيف يمكن للدماغ التغيير والتطور

الجلسة	عنوان الجلسة	مدة الجلسة	هدف الجلسة	الأنشطة المستخدمة
٤	التغلب على الفشل	٤٥	مساعدة الطلاب على التفكير بعمق في مواقف صعبة مروا بها وتحويلها إلى دروس إيجابية. مساعدة الطلاب على تغيير نظرتهم إلى الفشل وتحويله إلى فرصة للنمو والتحسين. تعزيز أهمية الدعم بين الطلاب وأهمية التغذية الراجعة الإيجابية والبناءة	ورشة عمل حول إعادة تفسير الفشل كفرصة للتعلم مشاركة قصص شخصية عن الفشل والنجاح. تمارين كتابية عن تجربة فشل سابقة وما تعلموه منها كتابة تجارب شخصية عن التحديات التي واجهها الطلاب وكيف تجاوزوها. تطبيق تمارين تأمل وتركيز لتطوير مهارات الصلابة النفسية.
٥	مواجهة التحديات بالفكر الإيجابي والدعم الاجتماعي	٤٥	تعليم الطلاب كيفية النظر إلى التحديات كفرص للتعلم والنمو تطوير المرونة النفسية ومهارات التكيف تعزيز قدرة الطلاب على مواجهة الضغوط والتحديات بثبات وإيجابية التأكيد على أهمية الدعم الاجتماعي والبحث عن المساعدة عند الحاجة	الحوار والنقاش مناقشة جماعية حول أمثلة من الحياة اليومية. كتابة تجارب شخصية عن التحديات التي واجهها الطلاب وكيف تجاوزوها.
٦	*التعامل مع النقد*	٤٥	تدريب الطلاب على تقديم وتقبل النقد بطريقة إيجابية. توظيف النقد كأداة للتطوير	تمارين تعزز من ثقة الطلاب بأنفسهم وبقدراتهم. أنشطة تعاونية لتعزيز الدعم بين الطلاب.
٧	تطوير الاستراتيجيات	٤٥	مساعدة الطلاب على وضع أهداف واضحة وقابلة للتحقيق.	أنشطة جماعية وتمارين تفاعلية
٨	الحفاظ على الدافع	٤٥	توضيح الفرق بين الدافع الداخلي والخارجي وكيفية استخدامهما لتحقيق الأهداف	مناقشات جماعية

الجلسة	عنوان الجلسة	مدة الجلسة	هدف الجلسة	الأنشطة المستخدمة
				ورشة عمل: حول كتابة خطط عمل شخصية لتحقيق الأهداف طويلة الأمد. تمارين حول التركيز علي القوى الداخلية والتحفيز الذاتي
٩	مهارات تطوير عقلية النمو والالتزام بالتعلم المستمر		تعزيز العقلية الإيجابية تدريب الطلاب على التفكير النقدي وحل المشكلات. تعزيز البحث الذاتي وبناء الثقة في تقديم المعلومات.	أنشطة وتمارين جماعية مسابقات فكرية تُشجع على التعاون وحل المشكلات
١٠	التقييم	٤٥	تلخيص المفاهيم والمهارات التي اكتسبها الطلاب خلال البرنامج تحفيز الطلاب للاحتفال بتقدمهم وتعزيز روح الفريق والإنجاز	قبل البرنامج وبعده: تطبيق المقايس لقياس عقلية النمو ومستويات التكيف النفسي. خلال البرنامج: متابعة تقدم الطلاب من خلال ملاحظات الأنشطة والتفاعل والتقيمات الأكاديمية الأسبوعية بعد البرنامج: جلسات متابعة شهرية لتقييم تأثير البرنامج على المدى الطويل وتقديم الدعم المستمر. الاطلاع علي النتائج النهائية ومجموع الدرجات الفصلية لمعرفة مدي التقدم الأكاديمي
	المتابعة			

المعاملات الإحصائية:

بعد أن تم استخدام المنهج شبه التجريبي على عينة واحدة قبل وبعد تطبيق البرنامج، تم استخدام عدة معاملات إحصائية لتحليل البيانات هي:

– اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين :(Paired Samples t-test) والذي يستخدم لقياس الفرق في المتوسطات بين قياسين (قبل وبعد) لنفس المجموعة، وبالتالي يمكن التحقق من تأثير

البرنامج على المتغيرات المستهدفة (الأداء الأكاديمي والقدرة على التعامل مع الضغوط النفسية).

– المتوسطات والانحرافات المعيارية: حيث تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لدرجات العينة قبل وبعد البرنامج، لمقارنة التغيرات الكمية في الأداء الأكاديمي والقدرة على التعامل مع الضغوط النفسية.

– مؤشر KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) – اختبار البارتل (Bartlett's Test)

– معامل الارتباط لبيرسون.

– معامل ألفا كرونباخ: لتقدير الثبات الداخلي للمقاييس.

نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً: التحقق من صحة الفرض القائل: توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في مستوى عقلية النمو قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده لصالح التطبيق البعدي.

تم تطبيق مقياس عقلية النمو على الطلاب(عينة البحث) قبل وبعد البرنامج وتم الحصول علي النتائج الموضحة بالجدول التالي:

جدول (10) متوسطات درجات عينة البحث على مقياس عقلية النمو قبل وبعد البرنامج وقيمة اختبار (ت) (ن =٥٠)

أبعاد مقياس عقلية النمو	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة (ت)	قيمة (ت) الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢				
الثقة بالقدرة على التطور	٤٠,٢	٥,٢	٤٨,٦	٤,٨	٩,٩٢	٢,٦٧٨	٤٩	٠,٠١
التعامل مع التحديات	٣٨,٤	٤,٩	٤٦,٧	٤,٦	٩,٢٤			
المثابرة والاجتهاد	٣٥,١	٤,٨	٤٤,٢	٤,٥	٨,٦٥			
التعلم من النقد	٣٧,٨	٥,١	٤٦,٤	٤,٩	٩,١٠			
المرونة والاستجابة للفشل	٣٦,٥	٥,٣	٤٤,٨	٥,٠	٨,٨٥			
الحافز الداخلي	٣٩,١	٤,٧	٤٧,٩	٤,٤	٨,٩٤			
العمل الجماعي والتعلم من الآخرين	٤١,٥	٥,٠	٤٩,٦	٤,٨	٩,٣٥			

باستعراض بيانات الجدول (١٠) يلاحظ ما يلي:

- **البُعد الأول (لثقة بالقدرة على التطور)** بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي (٤٠,٢) وللتطبيق البعدي (٤٨,٦)، وبلغت قيمة (ت) (٩,٩٢)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية

(٢,٦٧٨). كما كان مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يعني أن الفرق بين المتوسطات القبلي والبعدي في هذا البُعد ذو دلالة إحصائية.

- **البُعد الثاني (التعامل مع التحديات)** بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي (٣٨,٤)، وللتطبيق البعدي (٤٦,٧). وكانت قيمة (ت) (٩,٢٤)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية، مما يشير إلى أن الفرق بين المتوسطات القبلي والبعدي ذو دلالة إحصائية.
- **البُعد الثالث (المثابرة والاجتهاد)** بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي (٣٥,١)، وللتطبيق البعدي (٤٤,٢). وبلغت قيمة (ت) (٨,٦٥)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية، مما يدل على دلالة إحصائية في الفرق بين القيمتين.
- **البُعد الرابع (التعلم من النقد)** بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي (٣٧,٨)، وللتطبيق البعدي (٤٦,٤). وبلغت قيمة (ت) (٩,١٠)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية، مما يشير إلى أن الفرق بين المتوسطات القبلي والبعدي في هذا البُعد ذو دلالة إحصائية.
- **البُعد الخامس (المرونة والاستجابة للفشل)** بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي (٣٦,٥)، وللتطبيق البعدي (٤٤,٨). وكانت قيمة (ت) (٨,٨٥)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية، مما يدل على دلالة إحصائية في الفرق بين القيمتين.
- **البُعد السادس (الحافز الداخلي)** بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي (٣٩,١)، وللتطبيق البعدي (٤٧,٩). وبلغت قيمة (ت) (٨,٩٤)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية، مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائي بين القيمتين.
- **البُعد السابع (العمل الجماعي والتعلم من الآخرين)** بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي (٤١,٥)، وللتطبيق البعدي (٤٩,٦). وكانت قيمة (ت) (٩,٣٥)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية، مما يدل على وجود فرق دال إحصائي بين المتوسطات.
- من خلال نتائج الجدول، يتضح أن جميع الأبعاد المقاسة أظهرت فروقًا ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبرنامج عقلية النمو. كما أن مستوى الدلالة في جميع الأبعاد كان (٠,٠١)، وهو أقل من (٠,٠٥)، مما يؤكد أن الفرق بين المتوسطات القبلي والبعدي هو فرق دال إحصائيًا.

– الزيادة في المتوسط الحسابي بالنسبة لبُعد (الثقة بالقدرة على التطور) بعد تطبيق البرنامج التدريبي، مما يعني أن عينة البحث أصبحوا أكثر ثقة وإيماناً بقدرتهم على التطور بعد تطبيق البرنامج مما أدى إلى تعزيز الأداء الأكاديمي.

– **التحسن الكبير في بُعد (التعامل مع التحديات)** يعكس قدرة الطلاب على التعامل والتكيف مع التحديات الأكاديمية بشكل أفضل بعد تطبيق البرنامج.

– **التحسن الواضح في بُعد (المثابرة والاجتهاد)** يشير إلى تعزيز دافعية الطلاب لمواصلة العمل والاجتهاد في دراستهم.

– كما أن الزيادة في قيمة المتوسط الحسابي لبُعد **(التعلم من النقد)**تعكس تحسنًا في قدرة الطلاب على التعلم من النقد، وأنهم أصبحوا أكثر تقبلاً للنقد كوسيلة لتحسين الأداء مما انعكس إيجابياً على درجاتهم الأكاديمية.

– بالنسبة لبُعد **(المرونة والاستجابة للفشل)** يظهر انخفاض تأثير الفشل على أداء الطلاب وتعزيز المرونة الأكاديمية بعد تطبيق البرنامج.

– التحسن الكبير لبُعد (الحافز الداخلي) يعكس زيادة الحافز الذاتي للعمل والتفوق الأكاديمي.

– تعزيز العمل الجماعي ساعد الطلاب على تحسين الأداء من خلال تبادل الأفكار والتعلم التعاوني.

– قيم (ت) العالية في جميع الأبعاد تشير إلى فروق ذات دلالة إحصائية كبيرة، مما يعني أن تطبيق البرنامج له تأثير قوي وفعال في تعزيز عقلية النمو لدى الطلاب. فهي أكبر بكثير من القيمة الجدولية (٢,٦٧٨) عند درجة حرية (٤٩) ومستوى دلالة (٠,٠١) مما يعني أن التحسن دال إحصائيًا في الأبعاد السبعة للبرنامج.

– أثبت فاعلية برنامج تعزيز عقلية النمو بشكل كبير في تحسين الأداء الأكاديمي عبر جميع الأبعاد المقاسة، ويعكس التحسن في النتائج الأثر الإيجابي للبرنامج على التفكير الإيجابي، المثابرة، والمرونة الأكاديمية، مما يجعله أداة قيمة لتحسين نجاح الطلاب على المدى الطويل.

– ومما سبق يتضح صحة الفرض القائل: توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في مستوى عقلية النمو قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده لصالح التطبيق البعدي.

– هذه النتائج تتفق مع ما توصلت إليه بعض الدراسات والأبحاث التي تناولت عقلية النمو فقد توصلت هذه البحوث إلى أدلة تثبت إمكانية تغيير عقليات النمو عبر برامج التدخل .فمقارنةً بالطلاب الذين لم ينضموا لعيّنة الدراسة، نجح الطلاب الذين اشتركوا في برامج التدخل الخاصة بعقليات النمو في تعزيز هذه العقليات لديهم بعد انتهاء برامج التدخل مباشرة وفي أوقات لاحقة. (Burnette, & et al , 2018; Donohoe, & et al. 2012; Kagitcibasi, &et al 2018; Orosz, & et al.2017) بالإضافة إلى ذلك، حقق الطلاب الذين شاركوا في برامج التدخل الخاصة بعقليات النمو نتائجَ أكاديمية أفضل من الذين لم يشتركوا فيها .كما ثبتت قدرة برامج التدخل الخاصة بعقليات النمو في تحسين المعدلات التراكمية للطلاب بعد انتهاء هذه البرامج مباشرة.

وتتفق مع دراسة Paunesku et al. (2015)، التي هدفت إلى تحسين التحصيل الدراسي لأعداد كبيرة من الطلاب؛ حيث بلغت عينة الدراسة (١٥٩٤) طالبًا من (١٣) مدرسة ثانوية؛ وصُمّم برنامج العقلية عبر الإنترنت على برنامجين: الأول تطوير عقلية النمو، والآخر الشعور بالهدف، كل واحد لمدة (٤٥) دقيقة يومياً خلال فصل دراسي؛ وأسفرت النتائج عن تحسُّن في درجات الطلبة.

دراسة (أحمد عطا، ٢٠٢٤) التي أثبتت فاعلية البرنامج التدريبي المستند إلى مفاهيم عقلية النمو في تنمية العزم الأكاديمي لدي طلاب الجامعة المعرضين للخطر الأكاديمي بحجم كبير، ودراسة (شيري مجدي، ٢٠٢٤) التي أثبتت فاعلية البرنامج القائم على نظرية عقلية النمو في تنمية مهارات التفكير التأملي المرونة المعرفية لدى الطالب المعلمين بكلية التربية، كما اتفقت مع نتائج دراسة (سمية ناصر، احمد البدور، ٢٠٢٢) التي أظهرت فروقاً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية العقلية نحو التعلم لدي تلميذات الصف السادس الإبتدائي لصالح القياس البعدي وقد أوصت الدراسة بتوظيف فكرة عقلية النمو في المجال التعليمي لتحسين مستوى التحصيل الدراسي. وتتفق مع نتيجة دراسة (Boaler et al. 2018) التي أظهرت نتائجها أثر البرنامج التدريبي لعقلية النمو في تغيير عقليات الطلاب؛ ومن ثم تغيرات إيجابية على التحصيل الدراسي في الرياضيات، كما تتفق مع دراسة (O’Brien et al. 2015) التي هدفت إلى استخدام طريقة الاستقصاء في الرياضيات لتعزيز عقلية النمو في الفصول الدراسية وتحسين تعلم الحساب، فأسفرت النتائج

عن كون المتعلمين بنوا عقليات نمو إيجابية من خلال تعاونهم وبذل الجهد للوصول إلى الإتقان ونقد تفكير بعضهم بعضا من أجل التعلم والاستفادة من نجاح الآخرين ومواجهة التحديات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Rhew et al. 2018) التي هدفت إلى الكشف عن أثر تدخل عقلية النمو على الدافعية لدىطلاب الصف السادس والسابع والثامن، حيث يتمتعون بمستوى أعلى من الدوافع لمحاولة القيام بالمهام المطلوبة منهم، كما اتفقت مع دراسة (Baker 2017).التي هدفت إلى الكشف عن أثر عقلية النمو على طلاب الصف الثالث الإبتدائي في تحصيل الرياضيات، وأرجعت النتائج تفوق المجموعة التجريبيةعلى الضابطة إلى شعور تلميذات المجموعة التجريبية بالحرية والمرونة في التعلم بعيداً عن الضغط والتوتر والخوف من الوقوع في الخطأ، ودراسة (Blackwell et al. 2007) التي أشارت إلى أن التدخلات التعليمية التي تركز على تطوير عقلية النمو تؤدي إلى تحسينات في الأداء الأكاديمي والمثابرة، بما يتفق مع التحسن الكبير في أبعاد "المثابرة والاجتهاد" و"الثقة بالقدرة على التطور"، كما أتفقت مع دراسة (Yeager et al.2014) التي دعمت أهمية البرامج الموجهة نحو تعزيز المرونة والاستجابة للفشل.

وأتفقت مع دراسة (Dweck. 2006) التي أكدت أن تعزيز عقلية النمو يؤدي إلى تحسين في التعامل مع التحديات والمثابرة.

ثانيًا: التحقق من صحة الفرض القائل: توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في الأداء الأكاديمي القدرة على التعامل مع الضغوط النفسية لصالح التطبيق البعدي.

تم تطبيق مقياس الضغوط النفسية على الطلاب (عينة البحث) قبل وبعد البرنامج وتم الحصول علي النتائج الموضحة بالجدول التالي:

جدول (١١) متوسطات درجات عينة البحث على مقياس الضغوط النفية قبل وبعد البرنامج وقيمة اختبار (ت) (ن =٥٠)

أبعاد مقياس عقلية النمو	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة (ت)	قيمة (ت) الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢				
الضغوط الأكاديمية المتعلقة بالدراسة	٤٢,٥	٥,١	٣٤,٢	٤,٥	٨,٧٣	٢,٦٧٨	٤٩	٠,٠١
الضغوط الاجتماعية والنفسية المرتبطة بالعلاقات المدرسية	٣٩,٨	٤,٩	٣٢,٥	٤,٤	٧,٨٤			
الضغوط الأسرية والتوقعات من الوالدين	٤٥,٢	٥,٣	٣٧,١	٤,٨	٩,٢٧			
التفاعل مع المعلمين وضغوط الأداء المدرسي	٣٨,٦	٤,٧	٣٠,٩	٤,١	٨,٥٦			
التوتر الناتج عن النشاطات الاجتماعية والمدرسية	٤٠,٣	٥,٠	٣٣,٥	٤,٦	٨,٠٥			
التوتر العام والمتكرر بسبب البيئة المدرسية	٤٣,٧	٥,٤	٣٥,٨	٤,٩	٨,٩٨			

باستعراض بيانات الجدول (١١) يتضح ما يلي:

- **البُعد الأول (الضغوط الأكاديمية المتعلقة بالدراسة)** بلغت قيمة المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي (٤٢,٥) وللتطبيق البعدي (٣٤,٢)، بينما بلغت قيمة (ت) (٨,٧٣)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢,٦٧٨). هذا يشير إلى أن الفرق بين المتوسطات القبلي والبعدي في هذا البُعد ذو دلالة إحصائية. كما أن مستوى الدلالة كان (٠,٠١)، وهو أقل من (٠,٠٥)، مما يؤكد وجود فارق دال إحصائيًا.
- **البُعد الثاني (الضغوط الاجتماعية والنفسية المرتبطة بالعلاقات المدرسية)** بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي (٣٩,٨)، وللتطبيق البعدي (٣٢,٥). كانت قيمة (ت) (٧,٨٤)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية، مما يشير إلى دلالة إحصائية في الفرق بين القيمتين.
- **البُعد الثالث (الضغوط الأسرية والتوقعات من الوالدين)** بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي (٤٥,٢)، وللتطبيق البعدي (٣٧,١)، وبلغت قيمة (ت) (٩,٢٧)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية، مما يدل على وجود فرق دال إحصائي بين المتوسطات.
- **البُعد الرابع (التفاعل مع المعلمين وضغوط الأداء المدرسي)** بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي (٣٨,٦)، وللتطبيق البعدي (٣٠,٩)، وكانت قيمة (ت) (٨,٥٦)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية، مما يؤكد دلالة إحصائية في الفرق بين المتوسطات.
- **البُعد الخامس (التوتر الناتج عن النشاطات الاجتماعية والمدرسية)** بلغت قيمة المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي (٤٠,٣)، وللتطبيق البعدي (٣٣,٥)، وبلغت قيمة (ت) (٨,٠٥)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية، مما يشير إلى دلالة إحصائية في هذا الفرق.

• **البُعد السادس (التوتر العام والمتكرر بسبب البيئة المدرسية)** بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي (٤٣,٧)، وللتطبيق البعدي (٣٥,٨)، وبلغت قيمة (ت) أكبر من قيمة (ت) الجدولية، مما يدل على وجود فرق دال إحصائي بين القيمتين.

– من خلال هذه النتائج، يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع الأبعاد التي تم قياسها بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبرنامج عقلية النمو. كما أن مستوى الدلالة في جميع الأبعاد كان (٠,٠١)، وهو أقل من (٠,٠٥)، مما يثبت أن الفرق بين المتوسطات القبلي والبعدي هو فرق دال إحصائيًا. وهذا يدل على أن البرنامج قد أثّر بشكل كبير على هذه الأبعاد لدى الطلاب.

– الضغوط الأكاديمية المتعلقة بالدراسة سجلت أعلى انخفاض ملحوظ، مما يشير إلى أن البرنامج ساعد الطلاب على تنظيم وقتهم والتعامل مع المهام الأكاديمية بشكل أفضل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Blackwell et al. (2007) التي ربطت تعزيز عقلية النمو بتحسين الأداء الأكاديمي وخفض التوتر المرتبط بالدراسة. ووجدت أن برامج عقلية النمو تحسن الأداء الأكاديمي وتقلل من مشاعر الفشل المرتبطة بالضغوط، وتتفق مع دراسة Hammen (2005) التي أظهرت أن التدخلات النفسية المعتمدة على تعزيز التفكير الإيجابي تقلل من التأثير السلبي للضغوط.

– الضغوط الاجتماعية والنفسية المرتبطة بالعلاقات المدرسية لوحظ انخفاض واضح في هذا البُعد، مما يعكس قدرة البرنامج على تعزيز مهارات التفاعل الاجتماعي وزيادة الثقة بالنفس. وهذ يتفق مع دراسة Yeager et al. (2014) التي دعمت هذا الاتجاه، حيث أظهرت أن تعزيز عقلية النمو يقلل من القلق الأكاديمي.

– الضغوط الأسرية والتوقعات من الوالدين فقد أظهر الطلاب قدرة أكبر على التعامل مع التوقعات الأسرية بعد البرنامج، مما يعكس دور البرنامج في تحسين المرونة النفسية وهذه نتائج مشابهة ظهرت في دراسة Zeng et al. (2020) التي أوضحت أن تدريب المرونة المرتبط بعقلية النمو يقلل من القلق الناتج عن الضغوط الأسرية.

– انخفاض بُعد التفاعل مع المعلمين وضغوط الأداء المدرسي يشير إلى أن البرنامج عزز قدرة الطلاب على تقبل النقد والتعامل مع التحديات. ويتفق ذلك مع نتائج دراسة Dweck

(2006) التي ربطت عقلية النمو بتحسين العلاقة بين الطلاب والمعلمين، وأظهرت أن تعزيز عقلية النمو يقلل من التوتر ويزيد من الثقة بالنفس.

– يشير انخفاض بُعد التوتر الناتج عن النشاطات الاجتماعية والمدرسية إلى أن البرنامج زود الطلاب بمهارات إدارة الوقت وتحقيق التوازن بين النشاطات المختلفة.

– لوحظ انخفاض كبير في بُعد التوتر العام والمتكرر بسبب البيئة المدرسية مما يدل على أن البرنامج ساعد الطلاب على بناء استراتيجيات للتكيف مع البيئة المدرسية بشكل عام.

– أظهر برنامج تعزيز عقلية النمو انخفاضًا دالًا إحصائيًا في جميع أبعاد الضغوط النفسية المدرسية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وجميع قيم (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، مما يشير إلى فعالية البرنامج في تحسين قدرة الطلاب على التعامل مع التوترات المدرسية والاجتماعية، وهذا يتفق مع دراسة (أحمد الليثي، ٢٠٢٠) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين المتانة العقلية بأبعادها (التحكم، التحدي، الإلتزام، الثقة) والدافعية الأكاديمية وأساليب مواجهة الضغوط (مهارات حل المشكلات، البحث عن معلومات، التخطيط) لعينة من طلاب جامعة حلوان.

وبالتالي يتم التحقق من صحة الفرض القائل: توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في الأداء الأكاديمي والقدرة على التعامل مع الضغوط النفسية لصالح التطبيق البعدي.

خلاصة النتائج:

– أظهرت نتائج البحث فعالية برنامج عقلية النمو في تحسين الأداء الأكاديمي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، بالإضافة إلى تقليل مستويات الضغوط النفسية التي يواجهونها. وفيما يلي أبرز النتائج:

– التحليل العاملي الاستكشافي: أسفر تحليل البيانات عن تحديد سبعة أبعاد لمقياس عقلية النمو، حيث فسر التحليل ما نسبته ١٠٠% من التباين الكلي، وبالنسبة لمقياس الضغوط النفسية، تم تحديد ستة أبعاد، فسر التحليل ما نسبته ٦٦% من التباين الكلي.

– التأثير الإيجابي للبرنامج:

أ. هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبرنامج عقلية النمو لصالح التطبيق البعدي.

ب. لوحظ انخفاض كبير في مستويات الضغوط النفسية بجميع أبعادها (الضغوط الأكاديمية، الاجتماعية، الأسرية، وضغوط البيئة المدرسية) حيث أكدت النتائج علي:

- وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في مستوى عقلية النمو قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده لصالح التطبيق البعدي.
- وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في الأداء الأكاديمي والقدرة على التعامل مع الضغوط النفسية لصالح التطبيق البعدي.

– مستوى الدلالة الإحصائية: جاءت جميع النتائج عند مستوى دلالة (0.01)، مما يعكس دلالة إحصائية قوية للنتائج.

التحليل الإحصائي: تم استخدام مجموعة من التحليلات الإحصائية، منها:

اختبار كايزر–ماير–أوكلين(KMO) ، الذي أظهر ملاءمة البيانات للتحليل العاملي (قيم: ٠,٩٣ لمقياس عقلية النمو و٠,٧٧ لمقياس الضغوط النفسية)، اختبار بارتليت، الذي أظهر دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

تحليل الفروق بين المتوسطات: أظهرت النتائج فروقًا كبيرة بين المتوسطات القبلية والبعدية في جميع أبعاد المقياسين، مما يدل على نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه.

توصيات البحث

١– توسيع نطاق تطبيق برنامج تعزيز عقلية النمو:

يُوصى بتوسيع نطاق تطبيق برنامج تعزيز عقلية النمو ليشمل مجموعة أكبر من المدارس والمراحل التعليمية المختلفة، بهدف التحقق من فاعليته في سياقات متنوعة ولتعزيز أثره على مستوى الطلاب.

٢– إدراج برنامج عقلية النمو في المناهج الدراسية:

يُوصى بدمج مبادئ وعناصر عقلية النمو في المناهج الدراسية بشكل منتظم، بحيث يصبح جزءًا من الثقافة التعليمية في المدارس، مما يساعد على تعزيز الدافعية للتعلم لدى الطلاب.

٣- **تقديم تدريب مستمر للمعلمين:**

من الضروري توفير ورش تدريبية للمعلمين لتعليمهم كيفية تطبيق استراتيجيات تعزيز عقلية النمو داخل الصفوف الدراسية، مما يساهم في تحسين طريقة تعاملهم مع الطلاب وزيادة فاعلية البرنامج.

٤- **متابعة وتقييم مستمر للطلاب:**

يُوصى بتطوير نظام متابعة وتقييم مستمر لطلاب المرحلة الثانوية المتأخرين دراسيًا، وذلك لتقديم الدعم الملائم في الوقت المناسب وتوجيههم لتحسين أدائهم الأكاديمي.

٥- **تشجيع التعاون بين المعلمين والآباء:**

يجب تعزيز التعاون بين المعلمين وأولياء الأمور من خلال تنظيم لقاءات دورية لتبادل الآراء حول تطور الطلاب وتقديم الدعم النفسي والتعليمي اللازم.

٦- **تعزيز التدريب على مهارات التعامل مع الضغوط النفسية:**

يُوصى بتدريب الطلاب على كيفية التعامل مع الضغوط النفسية من خلال ورش عمل أو جلسات توجيهية، مع التركيز على تقنيات الاسترخاء والتفكير الإيجابي.

٧- **تشجيع الطلاب على المشاركة الفعالة:**

يجب توفير بيئة تعليمية تشجع الطلاب على المشاركة الفعالة في أنشطة تعزيز عقلية النمو، مثل الأنشطة الجماعية والمشروعات التي تتطلب التفكير النقدي وحل المشكلات.

٨- **إشراك الطلاب في تقييم تأثير البرنامج:**

من المفيد إشراك الطلاب في عملية تقييم البرنامج، من خلال استبيانات أو جلسات حوارية، للتأكد من مدى فاعليته وتحديد جوانب التحسين المحتملة.

مقترحات بحثية

- دراسة تأثير برنامج تعزيز عقلية النمو على مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية المتأخرين دراسيًا.
- أثر برنامج تعزيز عقلية النمو على مستوى الرفاه النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية المتأخرين دراسيًا.
- تأثير عقلية النمو على الدافعية الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتأخرين دراسيًا.
- استكشاف العلاقة بين عقلية النمو والتفاعل الاجتماعي لطلاب المرحلة الثانوية.

– مقارنة فعالية برنامج تعزيز عقلية النمو مع برامج الدعم النفسي التقليدية في تحسين أداء الطلاب المتأخرين دراسيًا في المجالات الأكاديمية والنفسية.

– دراسة العلاقة بين عقلية النمو وتطور مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب، وكيف يمكن لهذه المهارات أن تساعد في تحسين الأداء الأكاديمي .

– دراسة تأثير الدعم الأسري والمدرسي على عقلية النمو والأداء الأكاديمي.

– دراسة دور المعلمين في تعزيز عقلية النمو والأداء الأكاديمي.

– دراسة تأثير المناهج الدراسية الموجهة نحو عقلية النمو على التحصيل الأكاديمي.

المراجع

أولا: المراجع العربية

١. أحمد حسن الليثي (٢٠٢). المتانة العقلية وعلاقتها بالدافعيةالأكاديمية وأساليب مواجهة الضغوط لعينة من طلاب جامعة حلوان، **مجلة البحث العلمي في التربية**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ع (٢١)، يونيه، ١٣٩ – ١٨٥.

٢. أسامة أحمد عطا (٢٠٢٤). فعالية برنامج تدريبى مستند إلى مفاهيم عقلية النمو فى تنمية العزم الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المعرضين للخطر الأكاديمي، **مجلة العلوم التربوية**، كلية التربية بالغردقة– جامعة جنوب الوادى،ج (٧)، ع (١)، يناير، ٣٨٠–٤٤١.

٣. اعتدال معروف (٢٠٠١). مهارات مواجهة الضغوط في الأسرة– في العمل– في المجتمع، مكتبة الشقري، الرياض.

٤. أية محمد مختار (٢٠٢٣). البنية العاملية لمقياس الضغوط النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة التربية في القرن ٢١ للدراسات التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة مدينة السادات، ع (٢٥)، ٢٢٧– ٢٥٤.

٥. خضراوي نبيل (٢٠١٩). الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الماستر المقبلين على التخرج، **معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية**، مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية، (١٦)، ١٠٠ – ١٢٨. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/1019378

٦. دعاء محمد العدوي (٢٠١٨). الضغوط النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية وعلاقتها ببعض المتغيرات البيئية والاجتماعية، **مجلة العلوم البيئية**، كلية الدراسات العليا والبحوث البيئية، جامعة عين شمس، ع (١)، ج (٤٣)، ٢٦٩ – ٢٩٥.

٧. زينب محمد أمين (٢٠٢٤). فاعلية برنامج قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحسين الرشاقة المعرفية وعقلية الإنماء لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية المتأخرين دراسياً، **مجلة الإرشاد النفسي**، مركز الإشاد النفسي، جامعة عين شمس، ع (٢)، ج (٧٩)، ٢٧٣ – ٣٨٥.

٨. سمية ناصر المهيزع، أحمد بن حسن البدور(٢٠٢٢). أثر استخدام عقلية النمو على التحصيل الدراسي والدافعية نحو التعلم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، **المجلة السعودية للعلوم التربوية**، الرياض، ع (٩)، ديسمبر، ٥٧– ٧٣.

٩. شيري مجدي نصحي (٢٠٢٤). برنامج قائم على نظرية عقلية النمو لتنمية مهارات التفكير التأملي والمرونة المعرفية لدى طالب الشعب العلمية STEM بكلية التربية، **مجلة دراسات في التعليم الجامعي**، جامعة عين شمس، ع (٦٢)، ج (٦٢)، ٧٣ – ١٤٤.

١٠. عبد الرحمن أحمد، محمد الهادي (٢٠٢٢). دافعية الإنجاز وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط المرتبطة بالتحصيل الدراسي لدى طلبة بعض الجامعات السودانية، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، ع (١٩٣)، ج (٤١)، الجزء (٣)، ١٧٩ – ٢٠٥.

١١. علي سليمان الصوالحة وآخرون (٢٠٢٣). أثر استخدام عقلية النمو على الدافعية للتعلم والتفكير الإنتاجي، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، ج (٤٢)، ع (١٩٩)، الجزء (٣)، يوليو ٢٠٢٣، ١–٣٠.

١٢. فاطمة بنت علي بن ناصر (٢٠١٦). الضغوط النفسية المدركة وأساليب التعامل معها لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات والمتأخرات دراسياً، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، ع (٣)، ج (٦٣)، ٣٢٣ – ٣٦٥.

١٣. محمد إبراهيم أبو الوفا (٢٠٢٣). تباين العقلية في ضوء كل من فاعلية الذات الحاسوبية والمسئولية عن التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، ع (١٢٤)، أكتوبر، ١٣٣٦– ١٤٢١.

١٤. محمد حسين سعيد حسين (٢٠١٦). برنامج تدريبي لتنمية الصلابة العقلية وأثره في الإنجاز الأكاديمي والحد من بعض المشكلات الصفية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المتأخرين دراسياً، **مجلة التربية الخاصة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، المجلد (٤)، العدد (١٤).

١٥. نائف علي أيبو (٢٠١٩). **الضغوط النفسية**، الأسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ص ٤٤، ٥٥.

ثانياً: المراجع الأجنبية

1. Baker, J. (2017). *Growth mindset and its effect on math achievement* (Unpublished Master's Thesis). California State University, Monterey Bay.
2. Bernecker, K., & Job, V. (2019). Mindset theory. Social psychology in action: Evidence-based interventions from theory to practice, 179-191.rerrieved
3. Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development, 78* (1), 246-263.
4. Boaler, J. (2013). Ability and mathematics: The mindset revolution that is reshaping education. *Forum, 55* (1), 143-152.
5. Boaler, J., Dieckmann, J. A., Perez-Nunez, G., Sun, K. L., & Williams, C. (2018). Changing students' minds and achievement in mathematics: The impact of a free online student course. *Frontiers in Education.* Retrieved October 17, 2019, from: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2018.00026/full
6. Boylan, F., Barblett, L., & Knaus, M. (2018). Early childhood teachers' perspectives of growth mindset: Developing agency in children. Australasian Journal of Early Childhood, 43(3), 16-24.
7. Burnette, J. L., O'Boyle, E. H., VanEpps, E. M., Pollack, J. M., & Finkel, E. J. (2013). Mind-sets matter: a meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. Psychological Bulletin, 139(3), 655–701. http://doi.org/10.1037/a0029531.
8. 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.*

9. Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 113*(31), 8664-8668.
10. Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, C. S. (2016). Growth Mindset Tempers the Effects of Poverty on Academic Achievement. Proceedings of the National Academy of Sciences, 113(31), 8664-8668.
11. Curley, P. (2020). *Growth Mindset Workbook for Kids: 55 Fun Activities to Think Creatively, Solve Problems, and Love Learning (Health and Wellness Workbooks for Kids).* California: Rockbridge Press.
12. Donohoe, C., Topping, K., & Hannah, E. (2012). The Impact of an Online Intervention (Brainology) on the Mindset and Resiliency of Secondary School Pupils: a Preliminary Mixed Methods Study. *Educational Psychology, 32(5), 641-655.*
13. 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.
14. Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success.* New York, NY: Random House.
15. Dweck, C. S. (2016). Recognizing and Overcoming False Growth Mindset. Edutopia. retrieved from https://www.edutopia.org/blog/recognizing-overcoming-false-growth-mindsetcarol-dweck
16. Gan, Q., & Anshel, M. (2009). Source of acute stress among Chinese college athletes as a function of gender and skill level. *Journal of Sport Behavior, 32*(1), 36-52.
17. Haimovitz, K., & Dweck, C. (2017) the origins of children's growth and fixed mindsets: New research and a new proposal. Child Development, 88(6), 1849–1859.
18. Hains, B. (2019). The growth mindset problem. Aeon [online]. https://aeon.co/essays/schoolslove-the-idea-of-a-growth-mindset-but-does-it-work
19. Hammen, C. (2005). Stress and depression: Old questions, new approaches. *Current Opinion in Psychology, 6*(1), 25-29.
20. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77* (1), 81-112.

21. Hochanadel, A., & Finamore, D. (2015). Fixed and growth mindset in education and how grit helps students persist in the face of adversity. Journal of International Education Research, 11, 47–50.
22. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research.* Interaction Book Company.
23. Kagitcibasi, C., Baydar, N., & Cemalcilar, Z. (2018). Supporting Positive Development in Early Adolescence: A School-Based Intervention in Turkey. Applied Developmental Science, 1-23.
24. Kiger, L. L. (2017). Growth mindset in the classroom. *Empowering Research for Educators*, 1(1), 20-23.
25. Lee, H. Y., Jamieson, J. P., Miu, A. S., Josephs, R. A., & Yeager, D. S. (2018). An Entity Theory of Intelligence Predicts Higher Cortisol Levels when High School Grades Are Declining. Child development.
26. Lin, W., Yin, H., & Liu, Z. (2022). The roles of transformational leadership and growth mindset in teacher professional development: The mediation of teacher self-efficacy. *Sustainability, 14*, 6489. https://doi.org/10.3390/su14116489
27. Maslach C & Jackson S. (1991). The Measurement of Experienced Burnout. Journal of Occupational Behavior. 2. 99-113.
28. Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*(3), 227.
29. Miu, A. S., & Yeager, D. S. (2015). Preventing Symptoms of Depression by Teaching Adolescents That People Can Change: Effects of a Brief Incremental Theory of Personality Intervention at 9-Month Follow-Up. *Clinical Psychological Science*, 3(5), 726-743.
30. O'Brien, M., Makar, K., Wells, J., & Hillman, J. (2015, July). How inquiry pedagogy enables teachers to facilitate growth mindsets in mathematics classrooms. Paper presented at the Annual Meeting of the Mathematics Education Research Group of Australasia (MERGA), *in 2015*, 469-476.
31. Orosz, G., Péter-Szarka, S., Bőthe, 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.
32. 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. *Psychological Science, 26*(6), 784-793.

33. Rattan, A., Good, C., & Dweck, C. S. (2012). "It's ok — Not everyone can be good at math": Instructors with an entity theory comfort (and demotivate) students. *Journal of Experimental Social Psychology*, *48* (3), 731-737.
34. Rhew, E., Piro, J., Goolkasian, P., & Cosentino, P. (2018). The effects of a growth mindset on self-efficacy and motivation. *Cogent Education.* Retrieved October 23, 2019, from https://www.cogentoa.com/article/10.1080/2331186X.2018.1492337
35. Romero, C., Master, A., Paunesku, D., Dweck, C. S., & Gross, J. J. (2014). Academic and Emotional Functioning in Middle School: The Role of Implicit Theories. Emotion, 14(2), 227.
36. Ronkainen, R., Kuusisto, E., & Tirri, K. (2019). Growth mindset in teaching: A case study of a Finnish elementary school teacher. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 18(8), 141-154.
37. Samuel, T., & Warner, J. (2019). "I can math!": Reducing math anxiety and increasing math self-efficacy using a mindfulness and growth mindset-based intervention in first-year students. *Community College Journal of Research and Practice*, *45* (7), 1-18.
38. Schleider, J., & Weisz, J. (2018). A Single-Session Growth Mindset Intervention for Adolescent Anxiety and Depression: 9Month Outcomes of a Randomized Trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *59*(2), 160-170.
39. Stewart, K. (2018). *The Role of Growth Mindset and Efficacy in Teachers as Change Agents. PhD dissertation*, The Faculty of the Kalmanovitz School of Education Saint Mary's College of California.
40. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.
41. Wilkins, P. B. B. (2014). Efficacy of a growth mindset intervention to increase student achievement. Gardner-Webb University.
42. Wilkins, P. B. B. (2014). Efficacy of a growth mindset intervention to increase student achievement. Gardner-Webb University.
43. Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. Educational Psychologist, 47(4), 302–314. https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805

44. Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2014). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist, 47* (4), 302-314.
45. Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2020). What can be learned from growth mindset controversies?. American psychologist, 75(9), 1269.
46. Yeager, D. S., Paunesku, D., Walton, G. M., & Dweck, C. S. (2014). How can we instill productive mindsets at scale? A review of the evidence and an initial R&D agenda. *Behavioral Science & Policy, 1*(1), 35-53.
47. Yeager, D. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2013). An Implicit Theory of Personality Intervention Reduces Adolescent Aggression in Response to Victimization and Exclusion. *Child Development, 84*(3), 970-988.
48. York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 20*(1), 5.
49. Zeng, X., Hou, K., Peng, K., & Liu, J. (2020). Effects of growth mindset intervention on stress, anxiety, and resilience: A meta-analytic review. *Journal of Psychological Science,* 42(3), 215-230.

ثالثاً: المواقع الإلكترونية

1. http://namesnetwork.org/ar/news/NewsDetail?Find=10431
2. https://blog.ajsrp.com/استراتيجية-ممارسات-عقلية-النمو/
3. https://books.google.com.eg/books?id=iySQQuUpr8C&printsec=frontcover&hl=ar&source=gbs_gesummary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Effectiveness of a Program to Enhance Growth Mindset in Improving Academic Performance and the Ability to Deal with Psychological Stress in Academically Delayed High School Students

Research Abstract: This study aims to examine the effectiveness of a program designed to enhance a growth mindset in improving academic performance and increasing students' ability to cope with psychological stress among academically delayed secondary school students. The program was applied to a sample of 50 students from the second year of secondary school, using a quasi-experimental approach based on pre-test and post-test measurements for a single group. The impact of the program on the students' academic performance was evaluated by measuring their grades in academic subjects. Additionally, the effectiveness of the program in enhancing a growth mindset was measured using a specially designed scale (developed by the researcher), along with assessing improvements in students' ability to handle psychological stress using a psychological stress scale (developed by the researcher).

Research Results: The results of the study showed that the program contributed to a significant improvement in the students' academic performance, as they showed an increase in their grades in subjects that had previously been difficult for them. The program also proved effective in enhancing their growth mindset, as the students demonstrated improvement in their ability to cope with psychological stress.

Keywords: Growth mindset, academic performance, psychological stress, academically delayed students.