الدور الوسيط للعزم الأكاديمي في العلاقة بين كل من عقلية النمو وفاعلية الذات والاحتراق الأكاديمي لدى المراهقين

د/ هدى عنتر عبدالله قنديل[١]
مدرس علم النفس- كلية الآداب- جامعة أسيوط

ملخص:

هدف البحث الحالي إلى تعرّف مدى اختلاف كل من: العزم الأكاديمي، وعقلية النمو، وفاعلية الذات، والاحتراق الأكاديمي لدى المراهقين باختلاف كل مرحلة من مراحلِ المراهقةِ الثلاثةِ (المبكرة- المتوسطة- المتأخرة)، وتعرّف التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين العزم الأكاديمي (متغير وسيط)، وعقلية النمو وفاعلية الذات (متغيران مستقلان)، والاحتراق الأكاديمي (متغير تابع) في كل مرحلة من مراحلِ المراهقةِ الثلاثةِ، وتكونت العينة من (ن= ٦٧٠) فردٍ ممن تراوحت أعمارهم ما بين (١٢- ٢١ عامًا، بمتوسط عمري= ١٧,٢٠ سنة، وانحراف معياري= ±٢,٦٦ سنة)، ومقسمة إلى ثلاثِ مراحل عمرية هي: مرحلة المراهقة المبكرة (ن= ١٦٠)، ومرحلة المراهقة المتوسطة (ن= ١٦٠)، ومرحلة المراهقة المتأخرة (ن= ٣٥٠). وقد تم استخدام مقياس العزم الأكاديمي (إعداد: Clark & Malecki, 2019، ترجمة: الباحثة)، ومقياس عقلية النمو (إعداد: Dweck, 2006، ترجمة: الباحثة)، ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية (Wu, 2019، ترجمة: الباحثة)، ومقياس الاحتراق الأكاديمي (Reis et al., 2015، ترجمة: الباحثة). وأوضحت النتائج: وجود فروق دالة إحصائيًا في العزم الأكاديمي وعقلية النمو وفاعلية الذات والاحتراق الأكاديمي وفقًا لمتغير مرحلة المراهقة (المبكرة- المتوسطة- المتأخرة)، ووجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة بين فاعلية الذات والاحتراق الأكاديمي بواسطة العزم الأكاديمي لدى مرحلة المراهقة المبكرة، ووجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة بين كل من عقلية النمو وفاعلية الذات والاحتراق الأكاديمي بواسطة العزم الأكاديمي لدى مرحلة المراهقة المتوسطة، ووجود تأثيرات مباشرة بين عقلية النمو والاحتراق الأكاديمي والعزم الأكاديمي، وتأثيرات غير مباشرة بين كل من عقلية النمو وفاعلية الذات والاحتراق الأكاديمي بواسطة العزم الأكاديمي لدى مرحلة المراهقة المتأخرة.

الكلمات المفتاحية: العزم الأكاديمي، عقلية النمو، فاعلية الذات، الاحتراق الأكاديمي، المراهقين.

[١] تم الاستلام بتاريخ : ٢٠٢٤/١٢/١٩ وتم القبول النهائى: ٢٠٢٥/٢/١٧
المعرف الرقمي: **10.21608/BSHJO.2025.345785.1080**

The mediating role of academic grit in the relationship between growth mindset, self-efficacy, and academic burnout among adolescents

Huda Anter Abdallah Kandeel

Abstract

The aim of this research is to identify the examine the differences in academic grit, growth mindset, self-efficacy, and academic burnout among adolescents according to each of the three stages of adolescence (early-middle-late), and to identify the direct and indirect effects between academic grit (mediating variable), growth mindset and self-efficacy (independent variables), and academic burnout (dependent variable) in each of the three stages of adolescence. The sample consisted of (n = 670) individuals whose ages ranged between (12- 21 years, with an average age = 17.20 years, and a standard deviation = 2.66± years), and divided into three age stages: early adolescence (n = 160), middle adolescence (n = 160), and late adolescence (n = 350). The research utilized the Academic Grit Scale (Clark & Malecki, 2019, translated by: the researcher), the Growth Mindset Scale (Dweck, 2006, translated by: the researcher), the Academic Self-Efficacy Scale (Wu, 2019, translated by: the researcher), and the Academic Burnout Scale (Reis et al., 2015, translated by: the researcher). The results showed: There were statistically significant differences in academic grit, growth mindset, self-efficacy, and academic burnout according to the variable of adolescence (early-middle-late), there were direct and indirect effects between self-efficacy and academic burnout through academic grit among early adolescence, there were direct and indirect effects between growth mindset, self-efficacy, and academic burnout through academic grit among middle adolescence, there were direct effects between growth mindset, academic burnout, and academic grit, and there were indirect effects between growth mindset, self-efficacy and academic burnout through academic grit among late adolescence.

Keywords: Academic Grit, Growth Mindset, Self-efficacy, Academic Burnout, Adolescents.

مقدمة:

الحياة التعليمية هي سمة مهمة في حياة كل فرد تؤثر بشكل حاسم في جوانب أخرى من حياته، وفي الوقت نفسه تُعد التحديات الكثيرة التي يواجهها الطلاب لتحقيق أهدافهم التعليمية من بين القضايا الأساسية في الحياة التعليمية للأشخاص ونظام التعليم في كل بلد، خاصة في ظل التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتقنية المتسارعة، والتي أثرت في المنظومة التعليمية بشكل عام، وفي فئة الطلاب المراهقين بشكل خاص؛ حيث تُعَدُّ مرحلة المراهقة فترة انتقالية بين الطفولة وسن الرشد يحدث خلالها كثير من التغيرات الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية، وتشكل تلك المرحلة دورًا محوريًا مهمًا في تكوين شخصية الفرد وتشكيل أفكاره، فهي بمنزلة انتقال من عالم اللعب إلى عالم المسئولية والتفكير في المستقبل.

ويمكن أن يكون التعليم مرهقًا؛ مما يخلق بيئة اجتماعية جديدة ومسارات مهنية مستقبلية، كما أن الشعور بالضغط المرتبط بالمدرسة والجامعة أمر تقليدي بالنسبة للكثير من الطلاب، ولكن الضغط المطول يمكن أن يؤدي إلى الاحتراق الأكاديمي(Parviainen et al., 2021). فعندما يأتي الأفراد إلى بيئة أكاديمية -بسبب عوامل متعددة- فإنه يتعين عليهم المرور بفترة ضغط عالية، وعلى الرغم من أن الالتحاق بالتعليم يجلب تجارب إيجابية للكثير من الطلاب، فإن المواد التعليمية، مثل الاختبارات والمهام والعروض التقديمية وغيرها، تكون مصحوبة بتجربة الاحتراق الأكاديمي للآخرين(Rastega et al., 2013)؛ حيث يواجه الطلاب مجموعة من الضغوطات المتنوعة، منها: التعامل مع المسئوليات الجديدة، والعثور على أصدقاء جدد، وعبء عمل مرتفع، والتكيف مع المواقف الجديدة، وهم معرضون باستمرار للصراع بين المطالب الأكاديمية والاجتماعية(Pluut et al., 2015).

ويشير الاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب إلى الشعور بالإرهاق الناجم عن الأعباء والمتطلبات التعليمية، وتدني المشاعر وعدم الرغبة في القيام بالمهام، والشعور بعدم الكفاءة الدراسية(Behrouzi et al., 2013). كما يعرف بأنه متلازمة الإرهاق البدني والإدراكي والانفعالي التي يعاني منها الطلاب بسبب التعرض المفرط لمستويات عالية من الإجهاد الأكاديمي(Salmela-Aro et al., 2009). فالاحتراق الأكاديمي أحد العوامل السلبية في التعليم(Lindemann et al., 2001). وقد أشار (Balkıs, 2013) إلى أن الاحتراق الطلابي يمكن أن يؤدي إلى زيادة التسويف الأكاديمي، والتوتر، وانخفاض التحصيل الأكاديمي. كما وجد (Durán et al., 2006) أن الاحتراق الانفعالي وتدني المشاعر مرتبطان بشكل إيجابي بالإجهاد المتصور، ومرتبطان بشكل سلبي بفاعلية الذات، والمشاركة الأكاديمية بين الطلاب. وباختصار، تشير النتائج السلبية للاحتراق إلى أن حياة الطلاب الذين يعانون من الاحتراق معقدة وخارجة عن السيطرة على ما يبدو، وقد يؤدي ذلك إلى تقليل جودة الحياة بشكل عام؛ مما يؤثر سلبًا في رفاهية الطلاب المصابين بالاحتراق الأكاديمي(Balkıs, 2013).

وبالتالي فإنَّ الاحتراق الأكاديمي هو متلازمة شائعة وغير مرغوب فيها تؤثر في عدد كبير من الطلاب؛ لذلك من الضروري تحديد المتغيرات المحتملة التي قد تحمي الطلاب من الاحتراق الأكاديمي (Sadoughi & Eskandari, 2024). وإن أحد العوامل التي قد تحمي من التعرض للاحتراق المدرسي هو القدرة على المثابرة في مواجهة النكسات والضغوط الأكاديمية، كما أن أحد العوامل التي قد تؤثر في مثابرة المراهقين هي عقليتهم، وذلك وفقًا لـ Dweck (1999). وتشير العقلية إلى المعتقدات الضمنية المتعلقة بمرونة صفات الفرد، مثل الذكاء، والتي يمكن وصفها على أنها متصلة، ويتراوح هذا الاستمرارية من عقلية النمو (أي الاعتقاد أن القدرات أو الذكاء يمكن تحسينها من خلال أفعالك) إلى العقلية الثابتة (الاعتقاد أن القدرة أو الذكاء

ثابت إلى حد كبير، ولا يمكن تغييره من خلال أفعالك). وتجمع نظرية العقلية الأهداف والمعتقدات والسلوكيات في نظام يعطي معنى وتفسيرات للأحداث، مثل: الفشل والانتكاسات أثناء التعلم (Nieuwenhuis et al., 2023).

وتمثل عقلية النمو اعتقاد المرء في قابلية تشكيل السمات الشخصية (العقلية)، يمكن أن تشكل نظرة الشخص للعالم وأهدافه وسلوكه. وبعبارة أخرى، يعتقد الأشخاص ذوو عقلية النمو أن السمات الشخصية، بما في ذلك ذكائهم، يمكن أن تنمو من خلال جهدهم وتعليمهم. وفي المقابل، يعتقد الأشخاص ذوو العقلية الثابتة أن السمات الشخصية محددة بيولوجيًا أو بيئيًا ولا يمكن تغييرها من خلال جهدهم وتعليمهم(Dweck, 2006). وبالتالي يبدو من المعقول تمامًا أن التمسك بمعتقدات مختلفة في الموقف نفسه يمكن أن يؤدي إلى اختلافات كبيرة في كيفية رد فعل الفرد(Dweck, 2017). يرجع هذا إلى أن الناس عندما يعتقدون أن جهودهم ستحقق نتائج قيمة في مجالات مختلفة، يكونون أكثر عرضة لوضع أهداف طويلة الأجل والمثابرة لتحقيقها. ومؤخرًا، حظيت عقلية النمو باهتمام الكثير من الدراسات بوصفها مؤشرًا للعزم(Duckworth, 2016; Snipes et al., 2012). كما تم إثبات الارتباط بين عقلية النمو والعزم من خلال الدراسات التي استخدمت تقنية تصوير الدماغ. ويبدو أن كلا المتغيرين مرتبطان بمناطق الدماغ التي تنطوي على التحكم المعرفي السلوكي، ولكنها تعمل بشكل مختلف، مما يعني أن العزم وعقلية النمو مرتبطان ارتباطًا وثيقًا بالمعنى العصبي، وقد تؤدي عقلية النمو دورًا أساسيًا في تنمية العزم(Wang et al., 2018).

وبشكل عام، يكون الأفراد الذين يتمتعون بالعزم أكثر عرضة لتحقيق أهدافهم طويلة المدى من خلال تسخير شغفهم واستخدام الأهداف الأكاديمية بوصفها قوة دافعة(Khan et al., 2023, p.201). فهم يمتلكون تصميمًا قويًا على ممارسة ضبط النفس، مما يمكنهم من الاستمرار في مواجهة التحديات والمواقف العصيبة للغاية(Duckworth et al., 2007). والعزم هو سمة شخصية من شأنها أن تفسر لماذا يمكن لبعض الطلاب تحسين أدائهم حتى في المواقف المعاكسة(Barriopedro et al., 2018; Han, 2023). ويعرف بأنه "المثابرة والشغف لتحقيق الأهداف والأغراض طويلة المدى. ويشير أيضًا إلى الجهد والتحمل الذي يولد لدى الأفراد للمثابرة وتحقيق هدف في أي مجال من مجالات الحياة، وفي الوقت نفسه، يشير إلى اتساق الاهتمام عند تحقيقه(Duckworth et al., 2007; Alhadabi et al., 2023).

كما يمكن أن تتأثر النماذج العقلية للفرد وردود الفعل الانفعالية والحسية بمعتقداته الفاعلية الذاتية. وتفيد الفاعلية الذاتية العالية في الشعور بالهدوء عند مواجهة الأنشطة والواجبات المنزلية، وعلى النقيض من ذلك، فإن أولئك الذين لديهم كفاءة ذاتية منخفضة قد يفهمون الأحداث بشكل أصعب ويظهرون ضعف البصيرة حول أفضل طريقة لحل المشكلة، والاكتئاب والضغط(Alshammari et al, 2019, p.346). وقد نشأت الفاعلية الذاتية بوصفه مفهومًا مفيدًا في الكثير من بيئات التعليم والممارسة في العمل الاجتماعي(Holden et al., 2015).

والفاعلية الذاتية واضحة بشكل عام بوصفها الإيمان بقدرات الفرد على الوصول إلى هدف أو نتيجة. والطلاب الذين يتمتعون بحس سليم قوي بالفاعلية هم أكثر عرضة لتحدي أنفسهم بمهام صعبة ويكونون مدفوعين بطبيعتهم. كما يتحسن الطلاب الذين يتمتعون بالفاعلية الذاتية بسرعة من النكسات، وفي النهاية من المرجح أن يحققوا أهدافهم الشخصية. ومن ناحية أخرى، يعتقد الطلاب الذين يعانون من قلة الفاعلية الذاتية أنهم لا يستطيعون أن يكونوا فاعلين، وبالتالي هم أقل عرضة لخلق جهد منسق وكامل، وقد يعتقدون أن المهام الصعبة تشكل تهديدات يجب تجنبها. وبالتالي، فإن الطلاب الذين يعانون من ضعف الفاعلية الذاتية لديهم طموح ضئيل قد يؤدي إلى

أن تصبح الأداءات الأكاديمية غير المرضية جزءًا من دورة ردود الفعل التي تحقق الذات(Kulviwat et al. 2014).

ومن المرجح أن يؤدي الطلاب الذين يقدمون تقييمات إيجابية لفاعلية الذات الأكاديمية أداءً أفضل مع فهم أفضل لمتطلبات المهمة المطروحة، وقد يحفز أداء الإنجاز للأفراد على أن يكونوا أكثر تصميمًا على إكمال المهام التي اختاروها، مما قد يؤثر بشكل إيجابي على مستوى عزيمتهم(Cengiz & Peker, 2024). ووفقًا لنظرية التعلم المنظم ذاتيًا SRL، يؤثر العزم بشكل إيجابي في المشاركة والمرونة في التعلم(Sibarani & Meilani, 2021). وقد يكون الطالب ذو التنظيم الذاتي العالي قادرًا على تحديد الأهداف وتعليم نفسه وتحسين نفسه بانتظام. كما قد يتمتع هؤلاء الطلاب - أيضًا- بعزيمة أعلى، ويُظهر الطلاب الأكثر عزيمةً مستويات أعلى من المرونة في مواجهة التحديات الأكاديمية(Wills & Hofmeyr, 2019). كما أن عملية التعلم لا تنطوي فقط على التحمل الكافي في مواجهة المطالب والمشكلات، بل تشمل أيضًا القدرة على تنظيم الذات والدافع العالي للاستجابة بشكل مناسب للتحديات دون التعرض لأية مشاكل انفعالية(De la Fuente et al., 2017). وبالتالي، فإن وجود سياقات شخصية مثل فاعلية الذات، والعزم الأكاديمي، يمكن أن يقمع الآثار السلبية، ويقلل في النهاية من خطر التعرض للاحتراق المدرسي(Cengiz & Peker, 2024).

ونظرًا لما تقدم تُعد مشكلة الاحتراق الأكاديمي لدى المراهقين مشكلة تحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة لتقصي الأسباب التي تقف وراءها، والعوامل المرتبطة بها، لمحاولة التصدي لها وتقليل الآثار السلبية المترتبة عليها؛ للوصول بالمراهق إلى أكبر قدر من الصحة النفسية؛ ولذلك يهدف البحث الحالي إلى تعرُّف الدور الوسيط للعزم الأكاديمي في العلاقة بين كلٍ من عقلية النمو وفاعلية الذات والاحتراق الأكاديمي لدى المراهقين.

مشكلة البحث:

يكون الطلاب خلال عملية التعلم الطويلة والشاقة أكثر عرضة للإرهاق والاكتئاب والإحباط. وإذا لم يتم حل هذه المشاعر بشكل فعال، فسيحدث الاحتراق الأكاديمي. وقد وجدت الأبحاث أن حوالي ٤٠٪ من الطلاب يعانون من مستويات متوسطة أو عالية من الاحتراق الأكاديمي. وكان الاحتراق الأكاديمي، بوصفه ضائقة نفسية شديدة وأحد العواقب المؤسفة لكميات هائلة من التوتر والقلق في البيئات الأكاديمية، موضوعًا لمجموعة كبيرة من الأبحاث خلال العقدين الماضيين(Wang et al., 2024).

ولا يقتصر الاحتراق الأكاديمي على العواقب الوخيمة على الصحة البدنية والنفسية للطلاب، ولكنه يرتبط أيضًا بانخفاض الدافع الأكاديمي، مما قد يؤدي إلى انخفاض المشاركة والأداء الأكاديمي وزيادة معدلات التسرب. وإن كيفية منع الطلاب من الاحتراق الأكاديمي أثناء عملية التعلم تشكل مشكلة ملحة في التعليم. وقد ركزت الدراسات السابقة بشكل أساسي على العوامل البيئية الخارجية التي تؤثر في الاحتراق الأكاديمي، وهناك نقاش أقل حول العوامل النفسية للطلاب(Maricutoiu & Sulea, 2019; Özhan, 2021)؛ حيثُ إن انتشار الاحتراق الأكاديمي بين الطلاب يمثل قضية مهمة نظرًا للنتائج السلبية الكثيرة التي يمكن أن يؤدي إليها، مثل المشاكل الاجتماعية والاقتصادية والعلائقية والمهنية(Liu, 2023).

ونظرًا لأن الاحتراق الأكاديمي يشكل عقبة كبيرة أمام الإنجاز الأكاديمي والنجاح لدى الطلاب، وقد يؤدي إلى انخفاض الأداء، مما يفرض تكاليف كبيرة على كل من الطلاب والنظام التعليمي، فمن الأهمية بمكان التحقيق في أسبابه المحتملة لمنع عواقبه غير المرغوب فيها. وبالإضافة إلى ذلك، فإن تحديد العوامل التي قد تحمي الطلاب من الاحتراق يمكن أن يساعد

الهيئات المسئولة في التعليم على تصميم تدخلات فعالة لتنفيذ إستراتيجيات أفضل للتعامل مع الاحتراق الأكاديمي(Sadoughi & Eskandari, 2024).

وفي الدراسات الحديثة، اكتسبت دراسة المتغيرات غير المعرفية وتأثيرها في الأداء الأكاديمي للطلاب أهمية كبيرة، وفي هذا الصدد، يبدو أن الأدلة التجريبية تدعم الفرضية القائلة إن بعض السمات النفسية لها تأثيرات مباشرة على الرفاهية وعملية التعلم والأداء الأكاديمي، وعلاوة على ذلك، وعلى نقيض المكونات المعرفية، فإن هذه الجوانب غير المعرفية قابلة للتعديل من خلال تدخلات محددة؛ لأنها تميل إلى التطور بتركيز أكبر خلال فترة المراهقة، ومن بين مجموعة المتغيرات غير المعرفية التي ثبت أنها مرتبطة بالتعلم وتحقيق الأهداف الأكاديمية في التعليم هي عقلية النمو، وفاعلية الذات الأكاديمية، والعزم(Correa-Rojas et al., 2024).

ويمكن أن تكون العقلية النامية موردًا نفسيًا مهمًا، وخاصة في مرحلة المراهقة(Pyo et al., 2024, p.19155). كما أن الاعتقاد أن الذكاء قابل للتغيير له عواقب مهمة على الإنجاز والدافع(Dweck, 1999; Robins & Pals, 2002; Blackwell et al., 2007). وأيضًا أشارت نتائج دراسة (De Castella & Byrne, 2015) إلى أن عقلية النمو لها آثار مهمة على دوافع الطلاب ومشاركتهم وأدائهم في المدرسة. وفي الوقت نفسه، يُشار إلى عقلية النمو باسم علم نفس النجاح، ومن المعروف أنها متغير يؤثر في الانخراط في الدراسة؛ فإذا كان لدى الشخص عقلية نمو عالية، فسيكون لديه إرادة قوية للتعلم، وإيجابية، ويمكنه التغلب على المهام الصعبة، ولديه إنجاز أكاديمي مرتفع، ويمكنه التحكم في التوتر بشكل جيد(Wu & Lee, 2024, p.232).

وقد طور(Kırmızı et al., 2023) نموذجًا هيكليًا؛ حيث اقترح أن عقلية النمو تؤثر في كل من العزم في الجهد وثبات الاهتمام، ويأخذ هذا النموذج في الحسبان المعتقدات التي يتبناها الطلاب لتحقيق أهدافهم؛ حيثُ لا يُعد التصور الذاتي لقدراتهم مهمًا للقيام بذلك فحسب، بل أيضًا المثابرة. ويتزامن هذا مع (Duckworth et al., 2007)، الذين يؤكدون أن ثبات الاهتمام والمثابرة في الجهد يحددان تحقيق الأهداف الأكاديمية. وتماشيًا مع ذلك، ترتبط عقلية النمو بإدراك الفرد لقدراته الخاصة، والتي يعتمد تطويرها على الجهد(Dweck, 2006). بالإضافة إلى ذلك، وجد (Faust & Rosendale, 2023) أن العزم وفاعلية الذات لهما تأثير مباشر على الأداء، وخاصة لدى الطلاب المعرضين للخطر. ومؤخرًا حدد(Denovan et al., 2023) أن فاعلية الذات والعزم هي جزء من نقاط القوة العقلية، وذلك بسبب الارتباطات الموجودة بين المتغيرات.

وتُعد فاعلية الذات الأكاديمية، التي يُنظر إليها على أنها الثقة بالتعامل مع المطالب والتحديات الأكاديمية، عاملًا أساسيًا في عملية التعلم(Cong et al., 2024). كما أن شعور الطلاب بفاعلية ذاتية أكاديمية عالية في دراساتهم يُعد متغيرًا مهمًا(Adams et al., 2020; Wu & Lee, 2024)؛ حيثُ إن الطلاب ذوي الفاعلية الذاتية العالية هم أكثر استعدادًا لبذل المزيد من الجهد في عملية التعلم وإظهار مقاومة طويلة الأمد وصبر مع الصعوبات مقارنة بأولئك الذين لديهم معتقدات ضعيفة؛ وبالتالي يظهرون مستويات أعلى من الأداء الأكاديمي (Fernandez-Rio et al., 2017; Gebauer et al., 2020)، بالإضافة إلى ذلك، فإن فاعلية الذات الأكاديمية لها ارتباط سلبي كبير بالاحتراق الأكاديمي(Özhan, 2021). ويرجع ذلك إلى حقيقة أن الأفراد ينفقون الكثير من الطاقة من أجل تحقيق أهدافهم الأكاديمية، إذا حكم الفرد بأنه غير قادر على التعامل مع تحديات دراسته، فسيؤثر ذلك في جهوده وتركيزه، مما قد يخلق بدوره

ضغطًا ويؤثر في حكمه على الفاعلية الذاتية، مما يؤدي إلى اكتئابه والاحتراق الأكاديمي(Wang et al., 2024).

وفي السنوات القليلة الماضية، أصبح العزم واحدًا من المهارات غير المعرفية التي كانت الأكثر تركيزًا بوصفها مؤشرًا للنجاح في مرحلة المراهقة. حيث بحث (Duckworth et al., 2007) في سبب تحقيق بعض الأشخاص لنتائج أفضل أو نجاحهم على الرغم من امتلاكهم لمستوى مماثل من الذكاء، فوجد البحث أن الأشخاص الناجحين لديهم شيء مشترك؛ فهم يبذلون "جهدًا" مثابرًا ويظهرون "اهتمامًا" ثابتًا بتحقيق أهدافهم دون الاستسلام حتى لو فشلوا أو عانوا في هذه العملية. وقد ثبت أن العزم يمكن أن يتغير من خلال عوامل بيئية مثل التدخل المناسب (Alan et al., 2019; Cross, 2014)، وأن تأثير هذه العوامل يكون أعظم بشكل خاص في مرحلة المراهقة، وهي الفترة الأساسية التي يمر فيها الناس بتغييرات جوهرية في الحياة.

وفي هذا السياق، يبدو أن العزم الأكاديمي، والذي يُعرَّف أنه الشغف والمثابرة لتحقيق الأهداف طويلة المدى(Duckworth et al., 2007)، قد يؤدي دورًا وسيطًا في الارتباط بين توجهات الأهداف والاحتراق الأكاديمي. وبعبارة أخرى، يمكن وصف العزم نوعًا من التنظيم الذاتي الذي يساعد الطلاب على الحفاظ على اهتماماتهم، ومواصلة جهودهم، والتغلب على الحواجز والعقبات في الأمد البعيد(Duckworth & Quinn, 2009)؛ حيث يبذل الطلاب الذين لديهم عزم جهدًا كبيرًا لتحقيق أهدافهم طويلة المدى، وهم شديدو التركيز، ويؤمنون بأهدافهم، ولا يستسلمون عند مواجهة الإخفاقات والتحديات؛ وبالتالي، يكونون أقل تشاؤمًا بشأن مهامهم وجامعتهم، ويشعرون بتعب أقل، وبالتالي يعانون من مستويات أقل من الاحتراق(Jumat et al., 2020). بالإضافة إلى ذلك، فإنهم لا يستسلمون بسهولة، وهم قادرون على وضع أهداف طويلة المدى لأنفسهم، وهو ما قد يقلل من إرهاقهم(Duckworth & Quinn, 2009). وبالتالي، فإن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات أعلى من العزم يكونون أكثر نجاحًا في دوراتهم المدرسية والجامعية، ويمكنهم التكيف بنجاح أكبر مع بيئة المدرسية والجامعية، وبالتالي يكون لديهم إنجاز أكاديمي أعلى واحتراق أقل(Fabelico & Afalla, 2020).

وبالإطلاع على البحوث والدراسات السابقة، وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين عقلية النمو والعزم الأكاديمي كدراسة كل من: (Zhao et al., 2018; Jafri, 2019; Wahidah & Royanto, 2019; Kim, 2020; Parka et al., 2020; Younger, 2022; Zhao et al., 2023; Correa-Rojas et al., 2024; Cong et al., 2024; Pyo et al., 2024; Zhao et al., 2024). ووجدت علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية الذات والعزم الأكاديمي كدراسة كل من: (Özhan, 2021; Çınar-Tanrıverdi & Karabacak-Çelik, 2023; Correa-Rojas et al., 2024). وأيضًا وجدت علاقة ارتباطية سلبية بين عقلية النمو وأعراض الاحتراق المدرسي كدراسة كل من: (Nieuwenhuis et al., 2023; Liu, 2023; Wu & Lee, 2024). كما وجدت علاقة ارتباطية سلبية بين فاعلية الذات الأكاديمة والاحتراق الأكاديمي كدراسة كل من: (Jung et al., 2015; Alshammari et al., 2019; Kim, 2020; Gao, 2023; Cengiz & Peker, 2024; Wang et al., 2024; Wu & Lee, 2024). وجدت علاقة ارتباطية سلبية بين العزم والاحتراق الأكاديمي كدراسة كل من: (Özhan, 2021; Khan et al., 2023; Cengiz & Peker, 2024; Sadoughi & Eskandari, 2024). كما أشارت دراسة(Kim, 2020) إلى أن العزم الأكاديمي توسط سلبيًا العلاقة بين عقلية النمو والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. ودراسة(Özhan,

2021) أشارت إلى أن العزم توسط العلاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية والاحتراق المدرسي لدى طلاب الجامعة.

ومن خلال العرض السابق نجد أنَّ هناك ندرة في الدراسات العربية -في حدود ما اطلعت عليه الباحثة- التي تناولت الدور الوسيط للعزم الأكاديمي في العلاقة بين عقلية النمو وفاعلية الذات والاحتراق الأكاديمي لدى المراهقين، إضافة إلى ندرة الدراسات التي تناولت ارتقاء متغيرات البحث الحالي عبر مرحلة المراهقة.

وبذلك تتلخص مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

١- هل يختلف كل من العزم الأكاديمي، وعقلية النمو، وفاعلية الذات، والاحتراق الأكاديمي، باختلاف كل مرحلة من مراحلِ المراهقةِ الثلاثةِ (المبكرة- المتوسطة- المتأخرة)؟.

٢- هل توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة بين العزم الأكاديمي (متغير وسيط)، وعقلية النمو وفاعلية الذات (متغيران مستقلان)، والاحتراق الأكاديمي (متغير تابع) لدى المراهقين في كل مرحلة من مراحلِ المراهقةِ الثلاثةِ (المبكرة- المتوسطة- المتأخرة)؟.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تعرّف مدى اختلاف كل من: العزم الأكاديمي، وعلقية النمو، وفاعلية الذات والاحتراق الأكاديمي، لدى المراهقين باختلاف كل مرحلة من مراحلِ المراهقةِ الثلاثةِ (المبكرة- المتوسطة- المتأخرة)"، وتعرّف التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين العزم الأكاديمي (متغير وسيط)، وعقلية النمو وفاعلية الذات (متغيران مستقلان)، والاحتراق الأكاديمي (متغير تابع) لدى المراهقين في كل مرحلة من مراحلِ المراهقةِ الثلاثةِ (المبكرة- المتوسطة- المتأخرة).

أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من الاعتبارات التالية:

١. أهمية متغير الاحتراق الأكاديمي، وهو أحد عوامل الخطر الرئيسة لتطور المشكلات النفسية والأعراض النفسية المرضية في المراهقة؛ حيث أشار (Liu, 2023) إلى أن انتشار الاحتراق الأكاديمي بين الطلاب يمثل قضية مهمة؛ نظرًا للنتائج السلبية الكثيرة التي يمكن أن يؤدي إليها، مثل المشاكل الاجتماعية والاقتصادية والعلائقية والاجتماعية والمهنية، كما أشار(Wang et al., 2024) إلى أنه يمثل ضائقة نفسية شديدة وأحد العواقب المؤسفة لكميات هائلة من التوتر والقلق في البيئات الأكاديمية.

٢. أهمية دراسة المتغيرات غير المعرفية وتأثيرها في الأداء الأكاديمي للطلاب خاصة المراهقين؛ حيث أشار(Correa-Rojas et al., 2024) إلى أن الأدلة التجريبية تدعم الفرضية القائلة: إن بعض السمات النفسية لها تأثيرات مباشرة على الرفاهية وعملية التعلم والأداء الأكاديمي، وعلاوة على ذلك، وعلى نقيض المكونات المعرفية، فإن هذه الجوانب غير المعرفية قابلة للتعديل من خلال تدخلات محددة؛ لأنها تميل إلى التطور بتركيز أكبر خلال فترة المراهقة، ومن بين مجموعة المتغيرات غير المعرفية التي ثبت أنها مرتبطة بالتعلم وتحقيق الأهداف الأكاديمية في التعليم هي عقلية النمو، وفاعلية الذات الأكاديمية، والعزم.

٣. أهمية العينة التي يتناولها البحث، وهم المراهقون؛ حيث تمثل مرحلة المراهقة فترة انتقالية حاسمة في التطور المعرفي والنفسي والاجتماعي والانفعالي (Hines, 2007)، وقد تناولت الباحثة في البحث الحالي مرحلة المراهقة: المبكرة، وتمتد من ١٢ إلى ١٤ سنة، والمتوسطة، وتمتد من ١٥ إلى ١٧ سنة، والمتأخرة، وتمتد من ١٨ إلى ٢١ سنة (Erford & Mayorga, 2016).
٤. قد تُسهم نتائج البحث في إعداد برامج إرشادية أو تدريبية أو تثقيفية لتنمية العزم الأكاديمي، وعقلية النمو، وفاعلية الذات، مع توضيح دورهما في حماية الطلاب من التعرض للاحتراق الأكاديمي.
٥. ترجمة وتقنين أربعة مقاييس، وهي: العزم الأكاديمي، وعقلية النمو، وفاعلية الذات الأكاديمية، والاحتراق الأكاديمي لدى المراهقين.

مفاهيم البحث، والأطر النظرية المفسرة لها:

يتناول هذا البحث أربعة مفاهيم رئيسة، هي: العزم الأكاديمي، وعقلية النمو، فاعلية الذات، والاحتراق الأكاديمي، ويمكن فيما يلي عرض الإطار النظري لكل مفهوم منها:

١- العزم الأكاديمي Academic Grit:

أ- تعريف العزم الأكاديمي:

يُعرَّف العزم إنه "المثابرة والشغف لتحقيق الأهداف طويلة المدى"(Duckworth et al., 2007, p.1087)، وهي سمة شخصية يمكنها التنبؤ بالنجاح باستمرار(Duckworth, 2016)؛ ونظرًا لأنها تتكون من "مثابرة الجهد وثبات الاهتمامات بمرور الوقت"(Von Culin et al., 2014, p.1). ويعرف أيضًا على أنه الرغبة المفرطة والتصميم على تحقيق أهداف طويلة الأجل على الرغم من كل عقبة(Brooks & Seipel, 2018; Duckworth & Quinn, 2009). وعندما يتم التعامل معه من حيث الطلاب، يشير مفهوم العزم الأكاديمي إلى التحمل الكبير والصبر والمثابرة التي تهدف إلى ضمان تحصيل الطالب في ظل كل حالة وبيئة، إلى حالات عقلية صحيحة بشكل خاص نتيجة لدراسات طويلة الأجل، ولمساعدة الطلاب على التغلب على هذه العقبات(Kim, 2019; Fabelico & Afalla, 2020).

وقد تبنت الباحثة – في هذا البحث – تعريف العزم الأكاديمي، كما عرضه(Clark & Malecki, 2019)، معد المقياس المستخدم في هذا البحث بأنه يشير إلى مجال محدد من المثابرة والمشاركة في البيئات المدرسية، وعلى ذلك فإن التعريف الإجرائي لمفهوم العزم الأكاديمي أنه عبارة عن أداء الفرد على مقياس العزم الأكاديمي من(إعداد: Clark & Malecki, 2019، ترجمة: الباحثة)، والذي تحدّد من خلال الدرجة الكلية للفرد على هذا المقياس، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع العزم الأكاديمي لدى الفرد، والنقيض بالنسبة للدرجة المنخفضة.

ب- الأسس النفسية التي يقوم عليها العزم الأكاديمي:

أشار (Duckworth, 2016) إلى وجود أربعة أسس نفسية يستند إليها العزم الأكاديمي، وهي: **الاهتمام؛** حيثُ يتطلب وجود قدرًا من الشغف؛ فالطلاب الذين يتمتعون بالعزم الأكاديمي نجدهم شغوفين بالأشياء التي يقومون بأدائها. **والممارسة**: وتعني التحسن المستمر في أداء الطلاب، بغض النظر عن مستوى الكفاءة الذي حققوه، فالممارسة تُسهم في زيادة إتقان الفرد لمهاراته، بل وتساعده على تخطي مستويات المهارة الخاصة به. و**الهدف**: إن

الغرض ضروري للاستمرار، فالعمل الهادف هو الذي يمكّن المرء من الاستمرار، والغرض الذي يسعى إليه الطلاب يجعل الجهد الذي يبذله يستحق العناء لأنه يتعلق برفاهية الآخرين، وكذلك برفاهية الطالب نفسه. **والأمل**: فهو يساعد الطالب على التحمل، والتعافي بعد النكسات، ورؤية أهدافه حتى النهاية(Reed & Jeremiah, 2017, pp.253-254). كما أشار Lim & Cho, 2018 إلى العزم الأكاديمي على أنه يضم ثلاثة متغيرات فرعية، وهي: **الحماس**، وهو أمر شغوف وتحدي لتحقيق الأهداف الأكاديمية. **والاهتمام**، الذي لا يفقد بالدورة الطويلة المدى للأداء الأكاديمي. **والمثابرة**، التي تتغلب على الصعوبات والانخفاضات التي شهدت في سياق مهنة الفرد الأكاديمية(Kim, 2020, p.4011).

٢- عقلية النمو Growth Mindset:

أ- تعريف عقلية النمو:

تشير عقلية Mindset إلى الاعتقاد أو التفكير فيما يتعلق بذكاء الفرد وقدرته(Dweck, 2006). وهذا يعني أنه من طريقة التفكير في أن الأداء الأكاديمي يمكن أو لا يمكن تغييره وفقًا للقدرة الفطرية الخاصة بالفرد والجهد الحالي. ووفقًا لـ(Dweck, 2009)، يتم تصنيف العقلية إلى عقلية ثابتة وعقلية النمو. العقلية الثابتة هي اتجاه الاعتقاد أو الفكر الذي يتم فيه تحديد ذكاء الطلاب أو الكفاءة بطبيعتهم، ولا يمكن تغييره بغض النظر عن مدى صعوبة دراسة الطلاب. وفي الوقت نفسه، تشير عقلية النمو إلى الاعتقاد أن الطلاب يعتقدون أن ذكاءهم أو قدرتهم يمكن تحسينه في أي وقت من خلال جهد مستمر(Blackwell et al., 2007). والطلاب الذين لديهم عقلية ثابتة ليس لديهم سوى الدافع الجوهري الضعيف وانخفاض الكفاءة الذاتية ولكن في كثير من الأحيان يعانون من عدم الكفاءة الأكاديمية وفقدان الأهداف. ومع ذلك، تتيح عقلية النمو للطلاب وضع أهداف طويلة الأجل ولديهم الثقة اللازمة لتحسين إنجازهم الأكاديمي على الرغم من التحديات الأكاديمية والفشل(Dweck, 2006; McClendon et al., 2017).

وقد تبنت الباحثة – في هذا البحث – تعريف عقلية النمو، كما عرضه (Dweck, 2006)، معد المقياس المستخدم في هذا البحث، وعلى ذلك فإن التعريف الإجرائي لمفهوم عقلية النمو إجرائيًا بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس عقلية النمو المستخدم في البحث الحالي من (إعداد: Dweck, 2006، ترجمة: الباحثة)، والذي تحدّد من خلال الدرجة الكلية للفرد على المقياس؛ حيثُ تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع عقلية النمو لدى الفرد والنقيض بالنسبة للدرجة المنخفضة.

ب- نظرية عقلية النمو "لـ "دويك" Dwecks Growth Mindest:

اقترحت "دويك" (Dweck, 2006) عقلية النمو. في البداية، درست المفاهيم الفطرية للذكاء، والتي تغيرت لاحقًا إلى النظرية العقلية. تقترح هذه النظرية عقليتين، من بينها عقلية النمو التي تعد واحدة من المعتقدات الأساسية التي يحملها الأفراد حول ذكائهم أو قدراتهم، معتقدين أن الذكاء أو القدرات يمكن أن تتطور وتتغير باستمرار نتيجة لتطور الخبرات والتعليم. في المقابل، تفترض العقلية الثابتة أن الذكاء أو القدرة ثابتة ويصعب تغييرها. ووفقًا لنظرية الحدس الاجتماعي Heider, 1958، يستخدم الناس معتقداتهم للتنبؤ بسلوكهم واختياره من خلال الحكم على الأشياء والظواهر في بيئتهم وتفسيرها. ويعتقد الأفراد الذين لديهم عقلية النمو كثيرًا أن القدرة تتطور تدريجيًا، معتقدين أن القدرات متغيرة ويمكن تطويرها. وسيتعلمون بشكل استباقي كيفية الوصول إلى إمكاناتهم الكاملة، وإظهار العزم في مواجهة الصعوبات الأكاديمية، والمثابرة في مواجهة النكسات، واختيار بذل المزيد من الجهد لتحقيق أهدافهم(Zhao et al., 2022; Zhao et al., 2024).

٣- فاعلية الذات Self-efficacy:

وفقًا "لباندورا" Bandura, 1977,1986، فإن فاعلية الذات هي حكم الفرد على فعالية تفاعلاته مع بيئته الأكاديمية. وتحدد فاعلية الذات ما إذا كان الفرد سيطلق إستراتيجية مضادة، ومدى الجهد الذي سيبذله، ومدة استمراره على الرغم من النكسات والتجارب السلبية. أي أن فاعلية الذات ضرورية لإعداد الفرد للانخراط في سلوكيات إيجابية، والتغلب على الشدائد، والتكيف معها، وبالتالي تحقيق ذات أفضل. ويشمل الإطار الثلاثي لفاعلية الذات تصورات الفاعلية(معتقدات الأفراد وثقتهم بقدرتهم على تحقيق الكفاءة وتحقيق الهدف)، وتصورات السلوك (قدرة الأفراد على التحكم في سلوكياتهم لتحقيق أهدافهم)، وتصورات البيئة (قدرة الأفراد على الاستفادة من محيطهم)(Cong et al., 2024).

أ- تعريف فاعلية الذات:

يُعرِّف "باندورا" Bandura, 1997 فاعلية الذات أنها "الاعتقادات في قدرة الفرد على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة للأداء في مجال معين بنجاح"، والتي تتكون من أربعة مصادر أساسية، وهي خبرة الفرد في الأداء، والحالة الانفعالية، والخبرة غير المباشرة، والإقناع اللفظي(Wang et al., 2024). وأشار(Schwarzer et al., 1999, p.145) إلى أن فاعلية الذات العامة المدركة ترتبط بالاعتقادات المتفائلة حول القدرة على التعامل مع مجموعة كبيرة ومتنوعة من مسببات التوتر. ويُشار إلى فاعلية الذات في المجال الأكاديمي في الأدبيات باسم فاعلية الذات الأكاديمية، والتي تشير إلى اعتقاد الناس أنهم قادرون على تنظيم وتنفيذ الأنشطة اللازمة لتحقيق التوقعات التعليمية المخطط لها مسبقًا(Gutiérrez & Tomás, 2019). وتُعرف بأنها تصور ذاتي أو اعتقاد الشخص في قدرته على الأداء بمستويات محددة حتى في مواجهة التحديات الأكاديمية(Honicke & Broadbent, 2016). كما تُعرف بأنها تصور الشخص بأنه سينجح في مهمة أو مجال معين(Zander et al., 2018). وكذلك تشير فاعلية الذات الأكاديمية إلى حكم المتعلم على قدرته على تحقيق الأداء المطلوب في المجال الأكاديمي، وهو بناء مهم لإدراك الذات في السياق التعليمي(Zhao et al., 2023, p.3187).

ومما سبق يمكن تعريف فاعلية الذات الأكاديمية أنها اعتقاد الطلاب أنهم قادرون على تنظيم وتنفيذ الأنشطة اللازمة لتحقيق التوقعات التعليمية المخطط لها مسبقًا، وعلى ذلك فإن التعريف الإجرائي لمفهوم فاعلية الذات إجرائيًا أنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية المستخدم في البحث الحالي والمطور من قبل(Wu, 2019، ترجمة: الباحثة)، والذي تحدّد من خلال الدرجة الكلية للفرد على المقياس؛ حيثُ تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع فاعلية الذات الأكاديمية لدى الفرد، والنقيض بالنسبة للدرجة المنخفضة.

ب- النظرية المعرفية الاجتماعية لـ"Bandura, 1977":

تُعَدُّ النظرية المعرفية الاجتماعية لـ"باندورا" أحد أبرز النماذج لشرح العمليات التي تحرك السلوك وتنظمه، ويتلخص نهج هذا النموذج في أن السلوك مدفوع ومنظم من خلال مجموعة من العوامل الخارجية والداخلية: (١) تأثير النظام الاجتماعي و(٢) القدرة على التأثير على الذات الداخلية، وبوصفه جزءًا من هذا الجانب الأخير، يصبح مفهوم الفاعلية الذاتية ذا صلة، ويُفهم على أنه حكم الشخص على تقييم قدراته على التخطيط وتنفيذ السلوكيات اللازمة لتحقيق النتائج المتوقعة في مجال معين، مثل المجال الأكاديمي، وفي هذا السياق، تشير الفاعلية الذاتية الأكاديمية إلى حكم الطلاب على قدرتهم على تحقيق الأهداف بنجاح على المستوى التعليمي (Honicke & Broadbent, 2016; Correa-Rojas et al., 2024). كما تفترض هذه النظرية أن السلوكيات تكمن وراء العوامل الشخصية مثل المعتقدات والقيم والمواقف والعوامل

التي يتعلمها الأفراد من خلال مراقبة الآخرين وبيئتهم. وبهذا المعنى، فإن سمات الكمال لدى الطلاب وإدراكهم لمواقف الآباء القمعية أثناء عملية التدريس قد تشكل الاحتراق المدرسي (Cengiz & Peker, 2024).

٤- الاحتراق الأكاديمي Academic Burnout:

كان "Freudenberger, 1974" أول باحث يصف أعراض الاحتراق في مجال علم النفس، ومع استمرار الباحثين في علم النفس والتعليم في استكشاف هذا الموضوع، تم تطبيق الاحتراق بشكل متزايد على التحقيق في الحالات المرتبطة بالمتعلم. ويشير الاحتراق المبكر إلى استنزاف طاقة المتعلمين بسبب الإجهاد المطول في الفصل الدراسي، وفقدان الحماس تدريجيًا للأنشطة الجماعية، واللامبالاة تجاه زملاء الدراسة وسلوكياتهم، والمواقف السلبية تجاه أنشطة التعلم الناجمة عن الأداء الأكاديمي غير المرضي(Cong et al., 2024).

أ- تعريف الاحتراق الأكاديمي:

يُعرف الاحتراق أنه درجة من التعب النفسي أو الجسمي الذي يعاني منه الفرد (Shaughnessy & Moore, 2010). ويُعرف الاحتراق الأكاديمي أنه متلازمة نفسية يشعر فيها الطالب بالإرهاق من متطلبات الدراسة، والشعور بالتشاؤم وعدم الكفاءة التي تظهر بسبب الإجهاد الأكاديمي المستمر أو المطالب الأكاديمية المفرطة(Schaufeli et al., 2002, p.464). ويُعرف أيضًا أنه حالة نفسية مستمرة وسلبية مرتبطة بالتعلم تحدث في المقام الأول لدى الطلاب(Zhang et al., 2007). كما يُعرف أنه متلازمة نفسية استجابة لعوامل التوتر المزمنة المرتبطة بأماكن الدراسة والعمل(Shankland et al., 2019, p.92). وكذلك يُعرف أنه حالة انفعالية تؤدي إلى انخفاض الاهتمام بالنشاط وانخفاض التركيز(Kim, 2020, p.4011). كذلك يشير الاحتراق الطلابي إلى حالة من الإرهاق البدني والانفعالي الناتج عن المطالب والمسئوليات الأكاديمية(Liu, 2023).

وقد تبنت الباحثة – في هذا البحث – تعريف الاحتراق الأكاديمي، كما عرضه(Reis et al., 2015)، بأنه ظاهرة تتصف بمشاعر الإنهاك (الانفعالي، والجسمي، والإدراكي) بسبب متطلبات الدراسة، وموقف الانسحاب والانفصال عن الدراسة(عدم الانخراط)، وعلى ذلك فإن التعريف الإجرائي لمفهوم الاحتراق الأكاديمي إجرائيًا أنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الاحتراق الأكاديمي المستخدم في البحث الحالي والمطور من قبل(Reis et al., 2015، ترجمة: الباحثة)، والذي تحدّد من خلال الدرجة الكلية للفرد على المقياس؛ حيثُ تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع الاحتراق الأكاديمي لدى الفرد، والنقيض بالنسبة للدرجة المنخفضة.

ب- أبعاد الاحتراق الأكاديمي:

أشار كل من(Schaufeli et al., 2002, p.464) إلى أن الاحتراق الأكاديمي يتكون من ثلاثة أبعاد، وهي: الشعور بالإنهاك، وتدني المشاعر، وانخفاض الكفاءة الدراسية. وأيضًا أشار (Bresó et al., 2007) إلى وجود ثلاثة أبعاد للاحتراق الأكاديمي، وهي: الشعور بالإنهاك، وتدني المشاعر، والشعور بعدم الكفاءة الدراسية. كما صنف(Hu & Schaufeli, 2009) الاحتراق في البيئة التدريسية إلى ثلاثة أبعاد: الاحتراق المرتبط بمتطلبات الدراسة، وتدني المشاعر المرتبطة بالانفصال عن الدراسة، والفعالية المرتبطة بالتحصيل الدراسي. وكذلك أشار (Salmela-Aro et al., 2009) إلى وجود ثلاثة أبعاد للاحتراق المدرسي، وهي: الشعور

بالإنهاك في المدرسة، والسخرية من معنى المدرسة، والشعور بعدم الكفاءة في المدرسة. وقد تبنت الباحثة بُعدي الاحتراق الأكاديمي كما عرضها(Reis et al., 2015) مطور مقياس الاحتراق الأكاديمي المستخدم في البحث الحالي، وهما: الإنهاك الانفعالي، وعدم الانخراط.

دراسات سابقة:

بناء على تساؤلات هذا البحث وأهدافه، تم عرض الدراسات التي تناولت متغيرات البحث (العزم الأكاديمي، وعقلية النمو، وفاعلية الذات، والاحتراق الأكاديمي)؛ حيثُ لاحظت الباحثة دراسة هذه المتغيرات من قبل كثير من الباحثين في ضوء التنبؤ بها أو ارتباطها أو من حيث استخدامها بوصفها متغيرًا وسيطًا، وقد تم عرض الدراسات التي اشتملت على عينات بحثية خاصة بطلاب مرحلة المراهقة(المبكرة- المتوسطة- المتأخرة)، والتي تمثل المرحلة الإعدادية والثانوية والجامعية، وذلك وفقا لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث، كما يلي:

أجرى (De Castella & Byrne, 2015)، دراسة هدفت إلى تقديم مقياسٍ منقحٍ لـ "نظرية الذات" لمقياس النظريات الضمنية للذكاء (Dweck, 1999)، والذي يقيم معتقدات الطلاب حول قدرتهم على تشكيل ذكائهم على النقيض من معتقداتهم حول قابلية الذكاء للتغيير بشكل عام، وتكونت العينة من (ن= ٦٤٣) طالبٍ في المدارس الثانوية الأسترالية (٦٢% منهم إناث) ممن تراوحت أعمارهم ما بين (١٥- ١٩) عامًا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الاعتقاد أن الذكاء "ثابت" كان مؤشرًا على انخفاض تأييد أهداف الإنجاز، ونسب العجز بشكل أكبر، ودرجات أكاديمية أقل في التقارير الذاتية. كما كانت معتقدات "العقلية" الثابتة مؤشرًا على الإعاقة الأكاديمية الذاتية، والتغيب عن المدرسة، وعدم المشاركة، والنقيض بالنسبة لمعتقدات العقلية المتغيرة (عقلية النمو)، وتشير هذه النتائج إلى أن المعتقدات الضمنية للطلاب - وخاصة فيما يتعلق بذكائهم - قد يكون لها آثار مهمة على دوافعهم ومشاركتهم وأدائهم في المدرسة.

كما أجرى (Jung et al., 2015) دراسة من بين أهدافها تعرف العلاقة الارتباطية بين فاعلية الذات الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى المراهقين، وتكونت العينة من (ن= ٤١٢) طالبٍ صينيٍ (١٩٨ ذكور/ ٢١٤ إناث) ممن تراوحت أعمارهم ما بين (١٣- ١٧) عامًا، طبق عليهم مقياس فاعلية الذات الأكاديمية "Kim & Park, 2001"، ومقياس الاحتراق الأكاديمي "Lee & colleagues, 2009"، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سلبية بين فاعلية الذات الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى المراهقين.

وقام (Zander et al., 2018) بدراسة من بين أهدافها تعرف العلاقة الارتباطية بين فاعلية الذات الأكاديمية وعقلية النمو لدى طلاب الجامعة، تكونت العينة من (ن= ٥٨٠) طالبٍ جامعيٍ (٦٨,٢% إناث، و٣١,٨% ذكور)، طبق عليهم مقياس فاعلية الذات الأكاديمية "Jerusalem & Schwarzer, 1999"، ومقياس عقلية النمو(Dweck, 1999)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية الذات الأكاديمية وعقلية النمو.

وفي العام نفسه قام (Zhao et al., 2018) بدراسة من بين أهدافها تعرف العلاقة الارتباطية بين عقلية النمو والعزم، وتكونت العينة من (ن= ١٨٤٢) طالبٍ صينيٍ (٨٨٤ ذكور/ ٩٥٨ إناث) من الصف الثالث إلى التاسع ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٨- ١٧) عامًا، تم استخدام مقياس عقلية النمو(Dweck, 2006)، ومقياس العزم (Duckworth & Quinn, 2009)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عقلية النمو والعزم.

كما قام (Alshammari et al., 2019) بدراسة هدفت إلى تعرف العلاقة الارتباطية بين الاحتراق الأكاديمي وفاعلية الذات لدى طلاب التمريض الجامعيين، تكونت العينة من (ن= ١٢٣) طالبٍ جامعيٍ (٦١ ذكور/ ٦٢ إناث) من طلاب الفرقة الثانية إلى الفرقة الرابعة، طبق

عليهم مقياس "ماسلاش" للاحتراق الأكاديمي، ومقياس فاعلية الذات " Schwarzer & Jerusalem"، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الاحتراق الأكاديمي وفاعلية الذات لدى طلاب التمريض.

وفي العام نفسه قام (Jafri, 2019) بدراسة هدفت إلى تعرف الدور المعدل لعقلية النمو والعزم في العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والمشاركة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، وتكونت العينة من (ن= ٢٢٠) طالبٍ جامعيٍّ (٥٢% من الذكور) ممن تراوحت أعمارهم ما بين(١٧- ٢٤) عامًا، تم استخدام مقياس عقلية النمو "Dweck, 2000"، ومقياس العزم (Duckworth & Quinn, 2009)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عقلية النمو والعزم، وكشفت الارتباطات وتحليلات الانحدار المعتدلة أن الضغوط تضعف المشاركة الأكاديمية، وأن عقلية النمو والعزم لدى الطلاب تقلل تأثير الضغوط وخففت بشكل كبير من العلاقة بين الضغوط والمشاركة.

ومن بين أهداف دراسة (Wahidah & Royanto, 2019) تعرف العلاقة الارتباطية بين عقلية النمو والعزم، تكونت العينة من (ن= ٤١٨) طالبٍ من الصف الثاني عشر في المدارس الثانوية العامة والخاصة، طبق عليهم مقياس عقلية النمو "Dweck, 2000"، ومقياس العزم للأطفال والراشدين "Sturman & Zappala-Piemme, 2017"، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثيرٍ إيجابيٍّ دالٍّ إحصائيًا لعقلية النمو على العزم لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وأجرى (Kim, 2020) دراسة هدفت إلى تعرف العلاقة البنيوية بين عقلية النمو، والعزم الأكاديمي، والاحتراق الأكاديمي كما يراها طلاب المدارس الثانوية، وتكونت العينة من(ن= ٥٦١) طالبٍ في المدارس الثانوية الكورية (٢٨٤ ذكور/ ٢٧٧ إناث)، وكان جميع هؤلاء الطلاب في سن ١٧ عامًا، طبق عليهم مقياس عقلية النمو "Lee, 2015"، ومقياس العزم الأكاديمي "Lim & Cho, 2018"، ومقياس الاحتراق الأكاديمي "Lee et al., 2009"، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين عقلية النمو والعزم الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين كل من عقلية النمو والعزم الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي، كما وجد أن العزم الأكاديمي توسط سلبيًا العلاقة بين عقلية النمو والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وفي العام نفسه أجرى (Park et al., 2020) دراسة هدفت إلى كشف ارتقاء العزم وعقلية النمو عبر مرحلة المراهقة، تكونت العينة من (ن= ١٦٦٧) مراهقًا من الصف الثامن إلى المرحلة الثانوية بمتوسط عمري ١٣,٧٥ عامًا، طبق عليهم مقياس العزم (Duckworth et al., 2007)، ومقياس عقلية النمو "Dweck, 2000"، وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى تنبأ العزم وعقلية النمو بشكل متبادل بارتقاء كل منهما، كما أنه خلال فترة المراهقة يكون العزم والعقلية النامية متميزتين ولكنهما تعززان بعضهما البعض.

وفي تركية أجرى (Özhan, 2021) دراسة هدفت إلى تعرف الدور الوسيط للعزم في العلاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية والاحتراق المدرسي لدى طلاب الجامعة، تكونت العينة من (ن= ٣٩٠) طالبٍ (٨٣ ذكور/ ٣٠٧ إناث) ممن تراوحت أعمارهم ما بين (١٨- ٤٠ سنة)، وتم استخدام فاعلية الذات الأكاديمية "Schwarzer, 1982" وتم تعديله للغة التركية بواسطة "Yılmaz et al., 2007"، ومقياس العزم المختصر (Duckworth & Quinn, 2009) وتم تعديله للغة التركية بواسطة "Sarıçam et al., 2016"، ومقياس "ماسلاش" للاحتراق المدرسي طوره (Schaufeli et al., 2002)، وتم تعديله للغة التركية بواسطة "Çapri

et al., 2011"، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين العزم وفاعلية الذات الأكاديمية، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين العزم والاحتراق المدرسي، كما أظهرت النتائج الدور الوسيط للعزم في العلاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية والاحتراق المدرسي لدى طلاب الجامعة.

ومن بين أهداف دراسة (Younger, 2022) تعرف العلاقة الارتباطية بين العزم الأكاديمي وعقلية النمو لدى طلاب المرحلة الإعدادية، تكونت العينة من (ن= ١٤١) طالبٍ من طلاب الصف السادس إلى الصف الثامن، طبق عليهم مقياس العزم (Clark & Malecki, 2019)، ومقياس النظريات الضمنية للذكاء لقياس عقلية النمو "Dweck, 2000"، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين العزم الأكاديمي وعقلية النمو لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

وأيضًا من بين أهداف دراسة (Çınar-Tanrıverdi & Karabacak-Çelik, 2023) تعرف العلاقة الارتباطية بين العزم وفاعلية الذات الأكاديمية، تكونت العينة من(ن= ٩٦٧) طالبٍ جامعيٍ (٤٤١ ذكور/ ٥٢٦ إناث)، وتم استخدام مقياس العزم (Duckworth & Quinn, 2009) وتم تعديله للغة التركية بواسطة "Sarıçam et al., 2016"، ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية "Jerusalem & Schwarzer, 1981" وتم تعديله للغة التركية بواسطة "Yılmaz et al., 2007"، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين العزم وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

وفي العام نفسه أجرى (Gao, 2023) دراسة من بين أهدافها تعرف العلاقة الارتباطية بين فاعلية الذات الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب مرحلة المراهقة المبكرة، تكونت العينة من (ن= ٩٢٩) مراهقٍ صينيٍ (٤٩٩ ذكور/ ٤٣٠ إناث) ممن تراوحت أعمارهم ما بين (١١- ١٥) عامًا، وتم استخدام مقياس فاعلية الذات الأكاديمية " Pintrich & De Groot, 1999" ونقحه "Liang, 2000"، ومقياس الاحتراق الأكاديمي "Zhao, 2019"، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سلبية بين فاعلية الذات الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب مرحلة المراهقة المبكرة.

وفي باكستان أجرى (Khan et al., 2023) دراسة من بين أهدافها تعرف العلاقة الارتباطية بين العزم والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، تكونت العينة من (ن= ٤٠٠) طالبٍ جامعيٍ (٢٠٢ ذكور/ ١٩٨ إناث) ممن تراوحت أعمارهم ما بين (١٩- ٢٦) عامًا، طبق عليهم مقياس العزم (Duckworth et al., 2007)، ومقياس الاحتراق الأكاديمي " Campos et al., 2013"، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباطٍ سلبيٍ كبيرٍ للعزم مع الاحتراق الأكاديمي، وعلاوة على ذلك، أثبت تحليل الانحدار الخطي أن العزم هي أقوى مؤشر سلبي للاحتراق الأكاديمي.

وفي هولندا أجرى (Nieuwenhuis et al., 2023) دراسة من بين أهدافها تعرف العلاقة الارتباطية بين عقلية النمو وأعراض الاحتراق المدرسي لدى طلاب مرحلة المراهقة المبكرة، تكونت العينة من (ن= ٤٢٦) مراهقٍ هولنديٍ ممن تراوحت أعمارهم ما بين (١١- ١٤ عامًا؛ ٤٨٪ إناث)، طبق عليهم مقياس عقلية النمو " De Castella & Byrne, 2015"، ومقياس أعراض الاحتراق المدرسي(Salmela-Aro et al., 2009)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سلبية بين عقلية النمو وأعراض الاحتراق المدرسي لدى طلاب مرحلة المراهقة المبكرة.

ومن بين أهداف دراسة (Liu, 2023) تعرف العلاقة الارتباطية بين الاحتراق الدراسي وعقلية النمو لدى طلاب الجامعة، تكونت العينة من (ن= ٤١٢) طالبٍ (١٥٣ ذكور/ ٢٥٩ إناث) ممن تراوحت أعمارهم ما بين (١٨- ٢٥) عامًا، وتم استخدام مقياس "ماسلاش" للاحتراق المدرسي طوره (Schaufeli et al., 2002)، وتم تقييم عقلية النمو لدى الطلاب باستخدام مقياس طوره "Papi et al., 2019" استنادًا إلى مقياس العقلية الأصلى لـ" Dweck et al., 2014"، وأظهرت نتائج تحليل العوامل التأكيدية أن عقلية النمو كان لها تأثير إيجابي كبير على الاحتراق الدراسي لدى طلاب الجامعة.

وكذلك من بين أهداف دراسة (Zhao et al., 2023) تعرف العلاقة بين عقلية النمو والعزم وفاعلية الذات الأكاديمية، وتكونت العينة من (ن= ٧٥٩) طالبٍ صينيٍّ في المرحلة الإعدادية (٣٦٣ ذكور/ ٣٩٦ إناث) ممن تراوحت أعمارهم ما بين (١٢- ١٦) عامًا، طبق عليهم الأدوات التالية: مقياس عقلية النمو (Dweck, 1999)، ومقياس العزم المختصر (Duckworth & Quinn, 2009)، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية "Lee et al., 2010"، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين عقلية النمو والعزم وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

وأجرى (Cengiz & Peker, 2024) دراسة طولية من بين أهدافها تعرف التأثيرات المباشرة بين كل من العزم وفاعلية الذات الأكاديمية والاحتراق المدرسي لدى طلاب الجامعة، وتكونت العينة من (ن= ٤٨١) طالبٍ (٣٨,٥% ذكور/ ٦١,٥% إناث)، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٢٠- ٢٤ سنة فأكثر)، وتم استخدام فاعلية الذات الأكاديمية "Schwarzer, 1981" وتم تعديله للغة التركية بواسطة "Yılmaz et al., 2007"، مقياس العزم (Duckworth & Quinn, 2009) وقام "Sarıçam et al., 2016" بتكييف المقياس مع الثقافة التركية، ومقياس "ماسلاش" للاحتراق المدرسي طوره (Schaufeli et al., 2002)، وتم تعديله للغة التركية بواسطة "Çapriet al., 2011"، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأثيرٍ سلبي مباشرٍ دالٍّ إحصائيًا للعزم وفاعلية الذات الأكاديمية على الاحتراق المدرسي، كما كشفت هذه النتائج عن الدور الرئيس للعزم وفاعلية الذات الأكاديمية، في الحد من الاحتراق المدرسي لدى طلاب الجامعة.

كما أجرى (Correa-Rojas et al., 2024) دراسة من بين أهدافها تعرف العلاقة الارتباطية بين كل من عقلية النمو والعزم وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعات، وتكونت العينة من (ن= ٣٠٥) طالبٍ جامعيٍّ (٤١,٨% ذكور/ ٥٨,٢% إناث)، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (١٧- ٣٠ سنة)، وتم استخدام مقياس عقلية النمو (Dweck, 1999)، ومقياس العزم (Duckworth & Quinn, 2009)، ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية " Palenzuela, 1983"، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين كل من عقلية النمو والعزم وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعات.

وفي العام نفسه أجرى (Cong et al., 2024) دراسة من بين أهدافها تعرف العلاقة الارتباطية بين فاعلية الذات الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي، تكونت العينة من (ن= ١٩٧) طالبٍ صينيٍّ (٤٥,٩% ذكور/ ٥٤,١ إناث)، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (١٩- ٢٨) عامًا، طبق عليهم مقياس فاعلية الذات الأكاديمية "Midgley et al., 1998"، ومقياس الاحتراق الأكاديمي "Li et al., 2021"، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن عقلية النمو تنبأت بشكل كبير بالعزم لدى طلاب الجامعة.

وقام (Pyo et al., 2024) بدراسة من بين أهدافها تعرف العلاقة الارتباطية بين عقلية النمو والعزم لدى المراهقين، تكونت العينة من (ن= ٦٤٧) مراهقٍ كوريٍّ (٣٤٢ ذكور/ ٣٠٥ إناث)، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (١٢- ١٦) عامًا، طبق عليهم مقياس عقلية النمو (Dweck, 1999)، ومقياس العزم (Duckworth et al., 2007)، وأسفرت النتائج عن أن عقلية النمو تنبأت بشكل كبير بالعزم لدى المراهقين.

كما قام (Sadoughi & Eskandari, 2024) بدراسة هدفت إلى تعرف الدور الوسيط للعزم الأكاديمي في العلاقة بين التوجه نحو تحقيق الأهداف والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الطب، تكونت العينة من(ن= ٣٩١) طالبًا، وتم استخدام مقياس العزم الأكاديمي (Duckworth & Quinn, 2009)، ومقياس الاحتراق الأكاديمي "Bresó et al., 2007"، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين العزم الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي، كما وجد أن العزم الأكاديمي يتوسط العلاقة بين التوجه نحو تحقيق الأهداف والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الطب.

ومن بين أهداف دراسة (Wang et al., 2024) تعرف تأثير فاعلية الذات الأكاديمية على الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، تكونت العينة من (ن= ١٤٣١) طالبٍ جامعيٍّ من الفرقتين الأولى والثانية (٥١,٨٥% من الإناث)، وتم استخدام مقياس فاعلية الذات الأكاديمية "Midgley et al., 2000"، ومقياس الاحتراق الأكاديمي (Schaufeli et al., 2002)، وأشارت النتائج إلى أن فاعلية الذات الأكاديمية يمكن أن تتنبأ سلبًا بالاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

وأجرى (Wu & Lee, 2024) دراسة هدفت إلى تعرف الدور الوسيط والمعتدل لعقلية النمو في العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي وفاعلية الذات الأكاديمية من خلال المشاركة في الدراسة لدى طلاب الكليات الصينية، وتكونت العينة من (ن= ٥٤٧) طالبٍ جامعيٍّ، وتم استخدام مقياس عقلية النمو (Dweck, 1999)، وتم تعديله بواسطة "Lee et al., 2016"، ومقياس الاحتراق الأكاديمي "Wu & Dai, 2010"، ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية " Liang, 2000"، وأظهرت نتائج الدراسة أن الاحتراق الأكاديمي كان له ارتباط سلبي كبير مع عقلية النمو وفاعلية الذات الأكاديمية، كما وجد أن عقلية النمو وفاعلية الذات الأكاديمية ارتباطًا إيجابيًا كبيرًا، كما تم التحقق من التأثير الوسيط المعتدل لعقلية النمو في العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي وفاعلية الذات الأكاديمية من خلال المشاركة في الدراسة لدى طلاب الجامعة.

كما أجرى (Zhao et al., 2024) دراسة من بين أهدافها تعرف العلاقة الارتباطية بين عقلية النمو والعزم لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت العينة من (ن= ٧٠٨) طالبٍ صينيٍّ في المرحلة الثانوية (٢٤٥ ذكور/ ٤٦٣ إناث) ممن تراوحت أعمارهم ما بين (١٤- ١٧) عامًا، طبق عليهم الأدوات التالية: مقياس عقلية النمو (Dweck, 2006)، ومقياس العزم (Duckworth et al, 2007)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين عقلية النمو والعزم لدى طلاب المرحلة الثانوية.

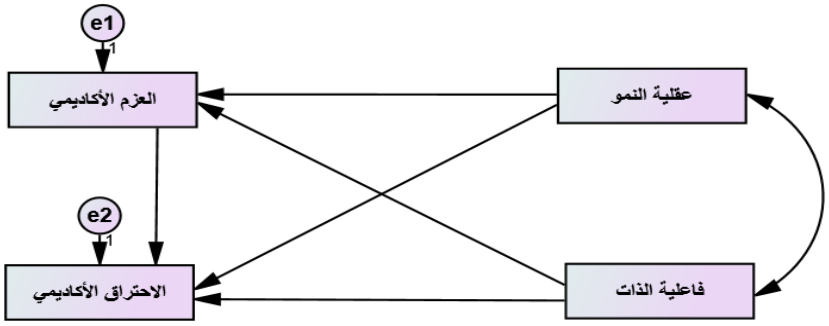
تعقيب عام على الدراسات السابقة:

تمكنت الباحثة من خلال العرض السابق للدراسات العربية منها والأجنبية من استخلاص بعض النقاط المهمة، كما يلي:

١- اتفقت نتائج الدراسات على وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين العزم الأكاديمي وكل من عقلية النمو وفاعلية الذات لدى المراهقين.

٢- اتفقت -كذلك- نتائج الدراسات على وجود علاقة ارتباطية سلبية بين كل من العزم الأكاديمي وعقلية النمو وفاعلية الذات وبين الاحتراق الأكاديمي لدى المراهقين.
٣- على الرغم من اهتمام الباحثين بدراسة العزم الأكاديمي وعلاقته بكل من عقلية النمو وفاعلية الذات والاحتراق الأكاديمي خاصة في السنوات العشرة الأخيرة، وهناك ندرة في الدراسات العربية التي تناولت ذلك الموضوع بالبحث والدراسة مقارنة بالدراسات الأجنبية.
٤- على الرغم من اهتمام الباحثين بدراسة ارتقاء متغيرات البحث عبر مرحلة المراهقة، في السنوات العشرة الأخيرة، هناك ندرة في الدراسات العربية التي تناولت ذلك الموضوع بالبحث والدراسة مقارنة بالدراسات الأجنبية.
٥- ركزت الدراسات السابقة على دراسة العزم الأكاديمي في علاقته بعقلية النمو وفاعلية الذات والاحتراق الأكاديمي، إلا أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت الدور الوسيط للعزم الأكاديمي في العلاقة بين عقلية النمو وفاعلية الذات والاحتراق الأكاديمي خاصة في الدراسات العربية؛ لذا يهتم البحث الحالي باختبار صحة النموذج الافتراضي الذي يتضمن التأثيرات التي يحتوي عليها شكل(١) لمتغيرات البحث الحالي.

شكل(١): النموذج المقترح للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة للعزم الأكاديمي (متغير وسيط)، وعقلية النمو وفاعلية الذات (متغيران مستقلان)، والاحتراق الأكاديمي (متغير تابع) لدى المراهقين في كل مرحلة من مراحلِ المراهقةِ الثلاثةِ.



فروض البحث:

أمكن صياغة فروض البحث على النحو الآتي:
١- يختلف كل من العزم الأكاديمي، وعقلية النمو، وفاعلية الذات، والاحتراق الأكاديمي، باختلاف كل مرحلة من مراحلِ المراهقةِ الثلاثةِ (المبكرة- المتوسطة- المتأخرة).
٢- توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة بين العزم الأكاديمي (متغير وسيط)، وعقلية النمو وفاعلية الذات (متغيران مستقلان)، والاحتراق الأكاديمي (متغير تابع) لدى المراهقين في كل مرحلة من مراحلِ المراهقةِ الثلاثةِ (المبكرة- المتوسطة- المتأخرة).

منهج وإجراءات البحث:

١- **منهج البحث:** يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي (الارتباطي، المقارن) لتحديد الفروق الدالة إحصائيًا في كل من العزم الأكاديمي، وعقلية النمو، وفاعلية الذات، والاحتراق الأكاديمي، باختلاف كل مرحلة من مراحلِ المراهقةِ الثلاثةِ. وتعرُّف التأثيرات

المباشرة وغير المباشرة بين العزم الأكاديمي (متغير وسيط)، وعقلية النمو وفاعلية الذات (متغيران مستقلان)، والاحتراق الأكاديمي (متغير تابع) لدى المراهقين في كل مرحلة من مراحلِ المراهقةِ الثلاثةِ (المبكرة- المتوسطة- المتأخرة).

٢- عينة البحث:

أ- **العينة الاستطلاعية:** والهدف منها التأكد من الخصائص النفسية القياسية للأدوات المستخدمة في البحث الحالي، ومدى صلاحيتها للتطبيق على عينة البحث والاعتماد على نتائجها، وتكونت العينة من (ن= ٢٠٠)، وبلغ متوسط أعمارهم (١٦,٦٢) سنة، وبانحراف معياري (±٢,٦٩٣) سنة.

ب- **العينة الأساسية:** تكونت العينة الكلية للبحث من (ن= ٦٧٠)، ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٢- ٢١ عامًا، بمتوسط عمري= ١٧,٢٠ سنة، وانحراف معياري= ±٢,٦٦٣ سنة)؛ حيثُ تم اختيارهم بطريقة قصدية من مراحل عمرية ثلاث هي: مرحلة المراهقة المبكرة (ن= ١٦٠، ممن تراوحت أعمارهم ما بين ١٢- ١٤ سنة)، ومرحلة المراهقة المتوسطة (ن= ١٦٠، ممن تراوحت أعمارهم ما بين ١٥- ١٧ سنة)، ومرحلة المراهقة المتأخرة (ن= ٣٥٠، ممن تراوحت أعمارهم ما بين ١٨- ٢١ سنة)، والتي تقابل مراحل تعليمية ثلاث هي: المرحلة الإعدادية، والمرحلة الثانوية، والمرحلة الجامعية، وقد أوضح الجدول(١) مواصفات عينة البحث الكلية (ن= ٦٧٠)، وفقًا لمتغيري: مرحلة المراهقة، والنوع.

جدول (١) مواصفات عينة البحث وفقاً لمتغيرات: مرحلة المراهقة، والنوع (ن= ٦٧٠).

المتغيرات		المراهقة المبكرة		المراهقة المتوسطة		المراهقة المتأخرة		إجمالي	
		عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
النوع	ذكور	٦٧	٢٨,٣	٥٢	٢١,٩	١١٨	٤٩,٨	٢٣٧	١٠٠
	إناث	٩٣	٢١,٥	١٠٨	٢٤,٩	٢٣٢	٥٣,٦	٤٣٣	١٠٠
	المجموع	١٦٠	٢٣,٩	١٦٠	٢٣,٩	٣٥٠	٥٢,٢	٦٧٠	١٠٠
متوسط العمر		١٣,٢٥		١٦,٢٦		١٩,٤٥		١٧,٢٠	
الانحراف المعياري		٠,٦٩١		٠,٦٤٧		٠,٧٥٠		٢,٦٦٣	

٣- أدوات البحث:

للتحقق من تساؤلات البحث؛ تم توظيف الاختبارات الأربعة التالية: مقياس العزم الأكاديمي، ومقياس عقلية النمو، ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية، ومقياس الاحتراق الأكاديمي، وفيما يلي وصف لكل مقياس:

أ- مقياس العزم الأكاديمي (إعداد: Clark & Malecki, 2019، ترجمة: الباحثة):

قامت الباحثة بتعريب وترجمة مقياس العزم الأكاديمي من إعداد (Clark & Malecki, 2019)، والمكون من (١٠) فقرات، وهو مقياس تقرير ذاتي حديث يقيّم العزيمة الأكاديمية الشاملة للطالب أو تصميمه ومرونته وتركيزه على السعي إلى تحقيق أهداف صعبة طويلة المدى في مجال التعليم. وتتم الإجابة عن فقرات المقياس وفقًا لمقياس "ليكرت" الخماسي؛ حيث تقدر البدائل (لا تنطبق أبدًا، تنطبق نادرًا، تنطبق أحيانًا، تنطبق غالبًا، تنطبق كثيرًا) بالدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على التوالي، وبالتالي يتراوح إجمالي الدرجات بين ١٠ و٥٠، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى العزم الأكاديمي لدى المراهقين، بينما تشير الدرجة المنخفضة على المقياس إلى انخفاض مستوى العزم الأكاديمي لدى المراهقين.

الخصائص السيكومترية لمقياس العزم الأكاديمي:

يتصف مقياس العزم الأكاديمي بخصائص سيكومترية جيدة، سواء في البيئة الأجنبية أم المصرية؛ حيث تم التحقق من صدق المقياس في البيئة الأجنبية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وكذلك تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل ثبات ألفاكرونباخ؛ حيث بلغ (٠,٩٢)(Clark & Malecki, 2019). أما بالنسبة للبيئة المصرية، فقد قامت الباحثة فيما يلي بعرض مؤشرات كل من صدق المقياس وثباته:

(١) صدق المقياس:

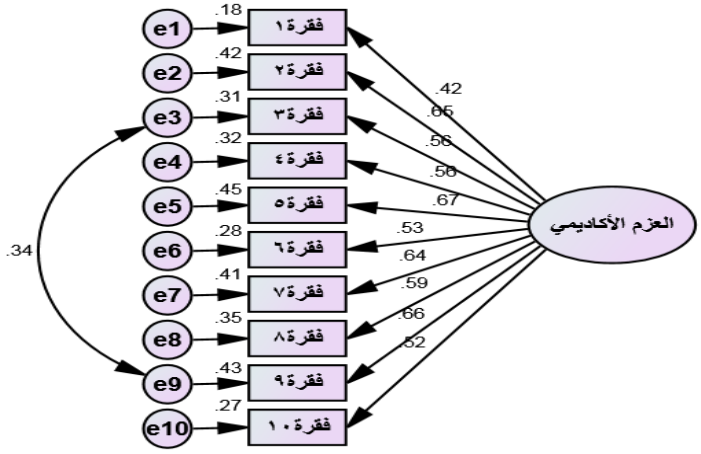
أمكن حساب التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى للتأكد من صدق الأنموذج لدى عينة البحث الاستطلاعية (ن= ٢٠٠)، فقد تم التأكد من مطابقة الأنموذج، وذلك بالاعتماد على مؤشرات المطابقة. وفيما يلي جدول (٢) قيم مؤشرات حسن المطابقة لأنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس العزم الأكاديمي.

جدول (٢) قيم مؤشرات حسن المطابقة لأنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمقياس (ن= ٢٠٠)

المؤشر	القيمة الفعلية	المعايير المقبولة
كاي تربيع (Chi-squared)	كاي تربيع= ٧٤,١١٤، درجات الحرية= ٣٤	أن تكون قيمة كاي تربيع غير دالة إحصائيًا
كاي تربيع/ درجات الحرية (Chi-squared\df)	٢,١٨٠	أن تكون القيمة أقل من ٥
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩٢٥	أن تكون القيمة أكبر من ٠,٩٠
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقارب(RMSER)	٠,٠٧٧	أن تكون القيمة أقل من أو تساوي ٠,٠٨
مؤشر تاكر-لويس (TLI)	٠,٩٠١	أن تكون القيمة أكبر من ٠,٩٠
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٩٢٧	أن تكون القيمة أكبر من ٠,٩٠
مؤشر المطابقة التزايدي (IFI)	٠,٩٢٧	أن تكون القيمة أكبر من ٠,٩٠

بمراجعة الجدول (٢) يمكن ملاحظة أن قيم مؤشرات حسن المطابقة كانت جيدة وتقع ضمن الحدود المقبولة، مما يدل على مطابقة أنموذج القياس للبيانات الفعلية، ومما يؤكد تحقق الصدق البنائي لمقياس العزم الأكاديمي، ويوضح الشكل (٢) أنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمقياس.

شكل (٢) أنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس العزم الأكاديمي(ن= ٢٠٠)



كما يمكن الاستدلال على الصدق التقاربي من خلال تشبعات الفقرات على العامل الكامن؛ حيث بلغ متوسط التباين المستخرج (٠,٣٤٢) وهي قيمة تقع في الحدود المقبولة للصدق التقاربي؛ حيث تُعد التشبعات مقبولة إذا تراوحت بين(٠,٤٠- ٠,٧٠)، وممتازة إذا تراوحت

بين(٠,٧٠- ٠,٩٠)، ومن ناحية الدليل الثاني للصدق التقاربي أن قيمة متوسط التباين المستخرج أقل من الثبات المركب"ثبات ماكدونالد أوميجا"؛ فقد بلغ معامل الثبات المركب (٠,٨٣٦).

(٢) ثبات المقياس:

تم استخدام طريقتين لحساب ثبات مقياس العزم الأكاديمي، وهما: معامل ألفاكرونباخ، والتجزئة النصفية، وذلك في كل مرحلة عمرية من مراحل المراهقة الثلاث: المبكرة (ن= ٦٠)، والمتوسطة (ن= ٦٠)، والمتأخرة (ن= ٨٠)، وفي العينة الاستطلاعية الكلية (ن= ٢٠٠) فردٍ؛ حيثُ بلغ معامل ثبات ألفاكرونباخ (٠,٨٧٦، ٠,٧٨٤، ٠,٨٠٩، ٠,٨٣٥) على التوالي، وبلغ معامل الثبات بالتجزئة النصفية (٠,٧٩٨، ٠,٥٧٣، ٠,٥٧٤، ٠,٦٥٨) على التوالي، وبعد تصحيح الطول بمعادلة "سبيرمان-براون"(٠,٨٨٨، ٠,٧٢٩، ٠,٧٢٩، ٠,٧٩٤) على التوالي، مما يشير إلى أنه ثبات مرتفع ومطمئن.

ب- مقياس عقلية النمو (إعداد: Dweck, 2006، ترجمة: الباحثة):

قامت الباحثة بتعريب وترجمة مقياس عقلية النمو، وهو أحد بُعدي المقياس الذي أعده (Dweck, 2006)، لقياس النظريات الضمنية للذكاء Implicit Theories of Intelligence Scale (ITIS)، والذي يتألف من ثمان فقرات، أربعة منها تقيس العقلية الثابتة-Fixed Mindset (FM)، وأربعة تقيس عقلية النمو Growth Mindset (GM)، وقد استخدمت الباحثة في البحث الحالي مقياس عقلية النمو والمكون من (٤) فقرات، وتتم الإجابة عن فقرات المقياس وفقًا لمقياس "ليكرت" الخماسي؛ حيث تقدر البدائل (معارض بشدة، معارض، محايد، موافق، موافق بشدة) بالدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على التوالي، وبالتالي يتراوح إجمالي الدرجات بين ٤ و ٢٠، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى عقلية النمو لدى المراهقين، بينما تشير الدرجة المنخفضة على المقياس إلى انخفاض مستوى عقلية النمو لدى المراهقين.

الخصائص السيكومترية لمقياس عقلية النمو:

يتصف مقياس عقلية النمو بخصائص سيكومترية جيدة، سواء في البيئة الأجنبية أم المصرية؛ حيث تم التحقق من صدق المقياس في البيئة الأجنبية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وكذلك تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام ثبات أوميجا؛ حيث بلغ (٠,٧٤١)(Correa-Rojas et al., 2024, p.129)، وأيضًا باستخدام معامل ثبات ألفاكرونباخ؛ حيث بلغ (٠,٧١٩)(Wu & Lee, 2024, p.234). أما بالنسبة للبيئة المصرية، فقد قامت الباحثة فيما يلي بعرض مؤشرات كل من صدق المقياس وثباته:

(١) **صدق المقياس:**

أمكن حساب التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى للتأكد من صدق الأنموذج لدى عينة البحث الاستطلاعية الكلية (ن= ٢٠٠)، فقد تم التأكد من مطابقة الأنموذج، وذلك بالاعتماد على مؤشرات المطابقة. وفيما يلي جدول (٣) قيم مؤشرات حسن المطابقة لأنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس عقلية النمو.

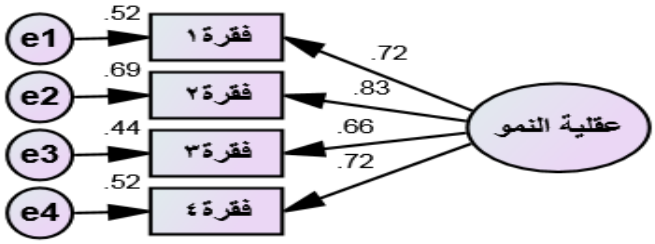
جدول (٣) قيم مؤشرات حسن المطابقة لأنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمقياس (ن= ٢٠٠)

المؤشر	القيمة الفعلية	المعايير المقبولة
كاي تربيع (Chi-squared)	كاي تربيع= ٤,٤١٥، درجات الحرية= ٢	أن تكون قيمة كاي تربيع غير دالة إحصائيًا
كاي تربيع/ درجات الحرية (Chi-squared\df)	٢,٢٠٧	أن تكون القيمة أقل من ٥
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩٩١	أن تكون القيمة أكبر من ٠,٩٠
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقارب(RMSER)	٠,٠٧٨	أن تكون القيمة أقل من أو تساوي ٠,٠٨

المؤشر	القيمة الفعلية	المعايير المقبولة
مؤشر تاكر-لويس (TLI)	٠,٩٧٤	أن تكون القيمة أكبر من ٠,٩٠
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٩٨٤	أن تكون القيمة أكبر من ٠,٩٠
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٩٨٩	أن تكون القيمة أكبر من ٠,٩٠
مؤشر المطابقة التزايدي (IFI)	٠,٩٩١	أن تكون القيمة أكبر من ٠,٩٠

بمراجعة الجدول (٣) يمكن ملاحظة أن قيم مؤشرات حسن المطابقة كانت جيدة وتقع ضمن الحدود المقبولة، مما يدل على مطابقة أنموذج القياس للبيانات الفعلية، ومما يؤكد تحقق الصدق البنائي لمقياس عقلية النمو، ويوضح الشكل (٣) أنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس عقلية النمو.

شكل (٣) أنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس عقلية النمو(ن= ٢٠٠)



كما يمكن الاستدلال على الصدق التقاربي من خلال تشبعات الفقرات على العامل الكامن؛ حيث بلغ متوسط التباين المستخرج Average Variance Extracted (AVR) (٠,٥٤٠) وهي قيمة تقع في الحدود المقبولة للصدق التقاربي؛ حيث تُعد التشبعات مقبولة إذا تراوحت بين(٠,٤٠- ٠,٧٠)، وممتازة إذا تراوحت بين(٠,٧٠- ٠,٩٠)، ومن ناحية الدليل الثاني للصدق التقاربي؛ يلاحظ أن قيمة متوسط التباين المستخرج أقل من الثبات المركب "ثبات ماكدونالد أوميجا"؛ فقد بلغ معامل الثبات المركب Construct Reliability(CR) (٠,٨٢٤).

(٢) ثبات المقياس:

تم حساب ثبات مقياس عقلية النمو من خلال طريقتين، هما: معامل ألفاكرونباخ، والتجزئة النصفية، وذلك في كل مرحلة عمرية من مراحلِ المراهقةِ الثلاثةِ: المبكرة (ن= ٦٠)، والمتوسطة (ن= ٦٠)، والمتأخرة (ن= ٨٠)، وفي العينة الاستطلاعية الكلية (ن= ٢٠٠) فردٍ؛ حيث بلغ معامل ثبات ألفاكرونباخ (٠,٨١٤، ٠,٨٤٧، ٠,٨٢١، ٠,٨٢٣) على التوالي، وبلغ معامل الثبات بالتجزئة النصفية (٠,٦٧٣، ٠,٧٨٥، ٠,٧٥١، ٠,٧٣٠) على التوالي، وبعد تصحيح الطول بمعادلة "سبيرمان-براون" (٠,٨٠٥، ٠,٨٧٩، ٠,٨٥٨، ٠,٨٤٤) على التوالي، مما يشير إلى أنه ثبات مرتفع ومطمئن.

ج- مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (Wu, 2019، ترجمة: الباحثة):

قامت الباحثة بتعريب وترجمة مقياس فاعلية الذات الأكاديمية الذي أعده (Schwarzer et al., 1999)، وطوره (Wu, 2019)، والمكون من (١٠) فقرات، وتتم الإجابة عن فقرات المقياس وفقًا لمقياس "ليكرت" الخماسي؛ حيث تقدر البدائل (معارض بشدة، معارض، محايد، موافق، موافق بشدة) بالدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على التوالي، وبالتالي يتراوح إجمالي الدرجات بين ١٠ و٥٠، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى المراهقين، بينما تشير الدرجة المنخفضة على المقياس إلى انخفاض مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى المراهقين.

الخصائص السيكومترية لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية:

يتصف مقياس فاعلية الذات الأكاديمية بخصائص سيكومترية جيدة، سواء في البيئة الأجنبية أم المصرية؛ حيث تم التحقق من صدق المقياس في البيئة الأجنبية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وأيضًا تم الاستدلال على الصدق التقاربي للمقياس؛ حيثُ بلغ متوسط التباين المستخرج (٠,٥٢٩)، وبلغ معامل الثبات المركب (٠,٩١٨)، وكذلك تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل ثبات ألفاكرونباخ؛ حيث بلغ (٠,٩١٧)، كما تم ترجمة المقياس إلى ٢٥ لغة عبر العالم(Wu, 2019). أما بالنسبة للبيئة المصرية؛ فقد قامت الباحثة فيما يلي بعرض مؤشرات كل من صدق المقياس وثباته:

(١) صدق المقياس:

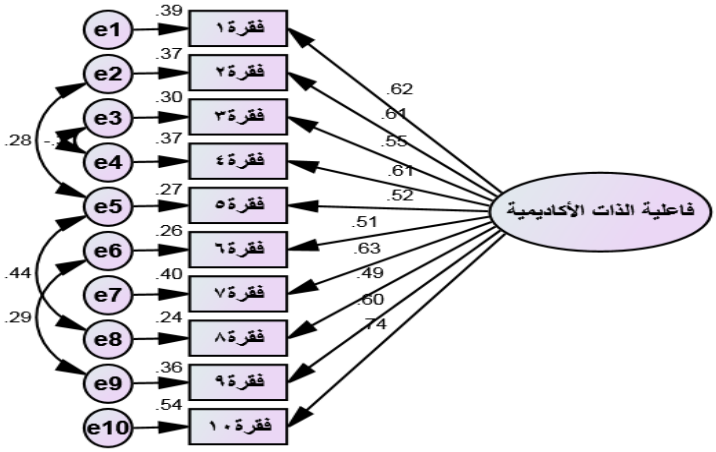
أمكن حساب التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى للتأكد من صدق الأنموذج لدى عينة البحث الاستطلاعية الكلية (ن= ٢٠٠)، فقد تم التأكد من مطابقة الأنموذج، وذلك بالاعتماد على مؤشرات المطابقة. وفيما يلي جدول (٤) قيم مؤشرات حسن المطابقة لأنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية.

جدول (٤) قيم مؤشرات حسن المطابقة لأنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمقياس (ن= ٢٠٠)

المؤشر	القيمة الفعلية	المعايير المقبولة
كاي تربيع (Chi-squared)	كاي تربيع= ٦٥,٦٢٤، درجات الحرية= ٣١	أن تكون قيمة كاي تربيع غير دالة إحصائيًا
كاي تربيع/ درجات الحرية (Chi-squared\df)	٢,١١٧	أن تكون القيمة أقل من ٥
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩٤٥	أن تكون القيمة أكبر من ٠,٩٠
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقارب(RMSER)	٠,٠٧٥	أن تكون القيمة أقل من أو تساوي ٠,٠٨
مؤشر تاكر-لويس (TLI)	٠,٩٢١	أن تكون القيمة أكبر من ٠,٩٠
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٩٠٣	أن تكون القيمة أكبر من ٠,٩٠
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٩٤٢	أن تكون القيمة أكبر من ٠,٩٠
مؤشر المطابقة التزايدي (IFI)	٠,٩٤٦	أن تكون القيمة أكبر من ٠,٩٠

بمراجعة الجدول (٤) يمكن ملاحظة أن قيم مؤشرات حسن المطابقة كانت جيدة وتقع ضمن الحدود المقبولة، مما يدل على مطابقة أنموذج القياس للبيانات الفعلية، ومما يؤكد تحقق الصدق البنائي لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية، ويوضح الشكل (٤) أنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمقياس.

شكل (٤) أنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية(ن= ٢٠٠)



كما يمكن الاستدلال على الصدق التقاربي من خلال تشبعات العوامل الكامنة على العامل الكامن؛ حيث بلغ متوسط التباين المستخرج (٠,٥٣١) وهي قيمة تقع في الحدود المقبولة للصدق التقاربي؛ حيث تُعد التشبعات مقبولة إذا تراوحت بين(٠,٤٠- ٠,٧٠)، وممتازة إذا تراوحت بين(٠,٧٠- ٠,٩٠)، ومن ناحية الدليل الثاني للصدق التقاربي أن قيمة متوسط التباين المستخرج أقل من الثبات المركب "ثبات ماكدونالد أوميجا"؛ فقد بلغ معامل الثبات المركب (٠,٨٤٢).

(٢) ثبات المقياس:

تم استخدام طريقتين لحساب ثبات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية، وهما: معامل ألفاكرونباخ، والتجزئة النصفية، وذلك في كل مرحلة عمرية من مراحل المراهقة الثلاث: المبكرة (ن= ٦٠)، والمتوسطة (ن= ٦٠)، والمتأخرة (ن= ٨٠)، وفي العينة الاستطلاعية الكلية (ن= ٢٠٠) فردٍ؛ حيثُ بلغ معامل ثبات ألفاكرونباخ (٠,٨٤١، ٠,٨١١، ٠,٧٢٤، ٠,٨٤٤) على التوالي، وبلغ معامل الثبات بالتجزئة النصفية (٠,٦٣٠، ٠,٦٨٤، ٠,٥٦١، ٠,٧١٠) على التوالي، وبعد تصحيح الطول بمعادلة "سبيرمان-براون" (٠,٧٧٣، ٠,٨١٢، ٠,٧١٩، ٠,٨٣٠) على التوالي، مما يشير إلى أنه ثبات مرتفع ومطمئن.

د- مقياس الاحتراق الأكاديمي (Reis et al., 2015، ترجمة: الباحثة):

قامت الباحثة بتعريب وترجمة مقياس الاحتراق الأكاديمي الذي أعده " Demerouti et al., 2010"، وطوره (Reis et al., 2015)، والمكون من (١٦) فقرة موزعة على بُعدين، كل بُعد ٨ فقرات، والبُعدين هما: بُعد عدم الانخراط ويشمل (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨)، وبُعد الإنهاك الانفعالي ويشمل (٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦). ويتم الإجابة على فقرات المقياس وفقًا لمقياس "ليكرت" الخماسي؛ حيث تقدر البدائل (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة)، بالدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على التوالي، وتعكس التقديرات في فقرات بُعد عدم الانخراط (٢، ٣، ٥، ٦)، وفقرات بُعد الإنهاك الانفعالي (٩، ١٠، ١٢، ١٤)؛ حيث تقدر البدائل (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة)، بالدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي، وتتراوح الدرجة على المقياس ككل ما بين (١٦ و٨٠)، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع مستوى الاحتراق الأكاديمي، بينما تشير الدرجة المنخفضة على المقياس إلى انخفاض مستوى الاحتراق الأكاديمي.

الخصائص السيكومترية لمقياس الاحتراق الأكاديمي:

يتصف مقياس الاحتراق الأكاديمي بخصائص سيكومترية جيدة، سواء في البيئة الأجنبية أم المصرية؛ حيث تم التحقق من صدق المقياس في البيئة الأجنبية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وكذلك تم التحقق من الثبات البنائي للمقياس لدى ثلاث مجموعات: الطلاب الألمان(ن= ٥٦٠)، والطلاب اليونانيين(ن= ٣٠٣)، مما دعمت النتائج بنية العاملين المقترحة لكل عينة على حدة، وأن المقياس أداة قوية لقياس الاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب(Reis et al., 2015). أما بالنسبة للبيئة المصرية، فقد قامت الباحثة فيما يلي بعرض مؤشرات كل من صدق المقياس وثباته:

(١) صدق المقياس:

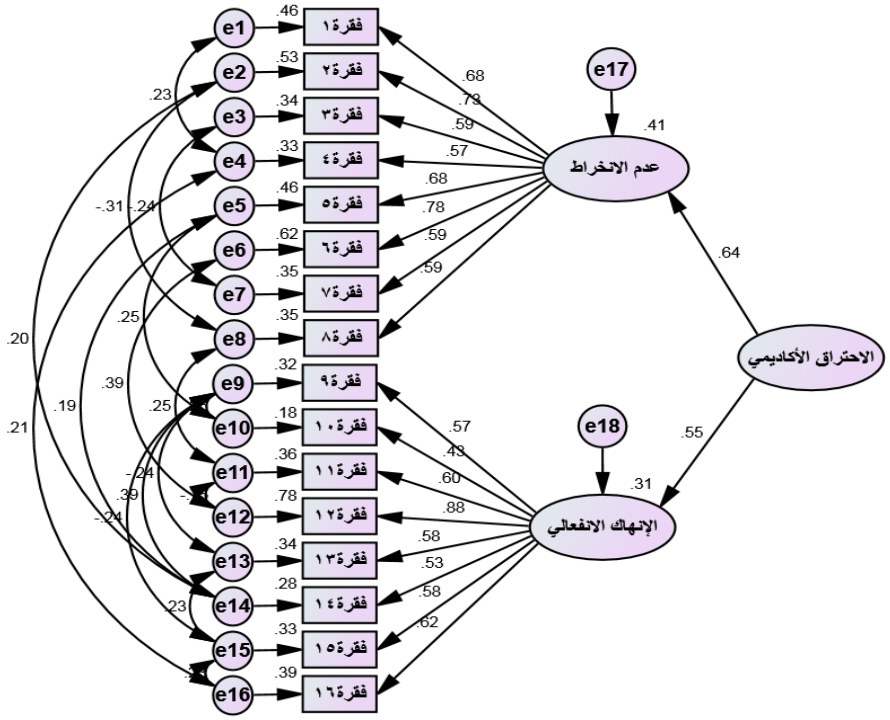
أمكن حساب التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية للتأكد من صدق الأنموذج لدى عينة البحث الاستطلاعية الكلية (ن= ٢٠٠)، فقد تم التأكد من مطابقة الأنموذج، وذلك بالاعتماد على مؤشرات المطابقة. وفيما يلي جدول (٥) يوضح قيم مؤشرات حسن المطابقة لأنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاحتراق الأكاديمي.

جدول (٥) قيم مؤشرات حسن المطابقة لأنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمقياس (ن= ٢٠٠)

المؤشر	القيمة الفعلية	المعايير المقبولة
كاي تربيع (Chi-squared)	كاي تربيع= ١٧٠,٩٣٣، درجات الحرية= ٨٧	أن تكون قيمة كاي تربيع غير دالة إحصائيًا
كاي تربيع/ درجات الحرية (Chi-squared\df)	١,٩٦٥	أن تكون القيمة أقل من ٥
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩٣١	أن تكون القيمة أكبر من ٠,٩٠
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقارب(RMSER)	٠,٠٧٠	أن تكون القيمة أقل من أو تساوي ٠,٠٨
مؤشر تاكر-لويس (TLI)	٠,٩٠٥	أن تكون القيمة أكبر من ٠,٩٠
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٩٠٩	أن تكون القيمة أكبر من ٠,٩٠
مؤشر المطابقة التزايدي (IFI)	٠,٩٣٣	أن تكون القيمة أكبر من ٠,٩٠

وبمراجعة الجدول (٥) يمكن ملاحظة أن قيم مؤشرات حسن المطابقة كانت جيدة وتقع ضمن الحدود المقبولة، مما يدل على مطابقة أنموذج القياس للبيانات الفعلية، ومما يؤكد تحقق الصدق البنائي لمقياس الاحتراق الأكاديمي، ويوضح الشكل (٥) أنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمقياس.

شكل (٥) أنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاحتراق الأكاديمي(ن= ٢٠٠)



كما يمكن الاستدلال على الصدق التقاربي من خلال تشبعات الفقرات على العوامل الكامنة؛ حيث بلغ متوسط التباين المستخرج لبُعد عدم الانخراط، وبُعد الإنهاك الانفعالي (٠,٤٢٨، ٠,٣٧٣) على التوالي، وهي قيمة تقع في الحدود المقبولة للصدق التقاربي؛ حيث تُعد التشبعات مقبولة إذا تراوحت بين(٠,٤٠- ٠,٧٠)، وممتازة إذا تراوحت بين (٠,٧٠- ٠,٩٠)، ومن ناحية الدليل الثاني للصدق التقاربي أن قيمة متوسط التباين المستخرج أقل من الثبات المركب"ثبات ماكدونالد أوميجا"؛ فقد بلغ معامل الثبات المركب لبُعد عدم الانخراط، وبُعد الإنهاك الانفعالي (٠,٨٥٥، ٠,٨٢١) على التوالي.

(٢) ثبات المقياس:

تم استخدام طريقتين لحساب ثبات مقياس الاحتراق الأكاديمي، وهما: معامل ألفاكرونباخ، والتجزئة النصفية (البنود الفردية/ البنود الزوجية)، وذلك في كل مرحلة عمرية من مراحل المراهقة الثلاث: المبكرة(ن= ٦٠)، والمتوسطة(ن= ٦٠)، والمتأخرة(ن= ٨٠)، وفي العينة الاستطلاعية الكلية(ن= ٢٠٠) فردٍ، وجدول (٦، ٧) يوضحا ذلك.

جدول (٦) معامل ثبات ألفاكرونباخ لمقياس الاحتراق الأكاديمي

م	المقياس	عدد الفقرات	معامل ألفاكرونباخ			
			المراهقة المبكرة (ن= ٦٠)	المراهقة المتوسطة (ن= ٦٠)	المراهقة المتأخرة (ن= ٨٠)	العينة الكلية (ن= ٢٠٠)
١	عدم الانخراط	٨	٠,٩٠٤	٠,٨٠٩	٠,٧٨٣	٠,٨٥٠
٢	الإنهاك الانفعالي	٨	٠,٨٠٠	٠,٨٢٦	٠,٧٩٠	٠,٨١٦
	الاحتراق الأكاديمي	١٦	٠,٨٨٣	٠,٨٥٣	٠,٧٧١	٠,٨٥٧

يتضح من جدول (٦) أن معاملات ثبات ألفاكرونباخ جميعها مقبولة، مما يشير إلى ما يتمتع به مقياس الاحتراق الأكاديمي وبُعديه من قدر مقبول من الثبات في البحث الحالي.

جدول (٧) ثبات التجزئة النصفية لمقياس الاحتراق الأكاديمي (ن= ٢٠٠)

م	المقياس	عدد الفقرات	المراهقة المبكرة (ن= ٦٠)		المراهقة المتوسطة (ن= ٦٠)		المراهقة المتأخرة (ن= ٦٠)		العينة الكلية (ن= ٢٠٠)	
			ر بين النصفين	"سبيرمان -براون"	ر بين النصفين	"سبيرمان -براون"	ر بين النصفين	"سبيرمان -براون"	ر بين النصفين	"سبيرمان -براون"
١	عدم الانخراط	٨	٠,٨٧٠	٠,٩٣١	٠,٧٤٢	٠,٨٥٢	٠,٧٣٧	٠,٨٤٩	٠,٧٩٨	٠,٨٨٧
٢	الإنهاك الانفعالي	٨	٠,٦٦٦	٠,٧٩٩	٠,٧٧٩	٠,٨٧٦	٠,٦٥٥	٠,٧٩١	٠,٧١٤	٠,٨٣٣
	الاحتراق الأكاديمي	١٦	٠,٨٧٨	٠,٩٣٥	٠,٨١٧	٠,٩٠٠	٠,٦٩٠	٠,٨١٦	٠,٨١٩	٠,٩٠١

يتضح من جدول (٧) أن معاملات الثبات جميعها مقبولة، مما يشير إلى ما يتمتع به مقياس الاحتراق الأكاديمي وبُعديه من قدر مقبول من الثبات في البحث الحالي.

٤- الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

أ- الإحصاء الوصفي كالتكرارات والنسب المئوية لوصف عينة البحث، وكذلك استخدام الإحصاء الوصفي كالمدى، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والخطأ المعياري للمتوسط، والالتواء Skewness والتفلطح Kurtosis؛ للتحقق من اعتدالية توزيع عينة البحث الحالي.

ب- التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis - CFA بطريقة الاحتمال الأقصى لحساب الصدق العاملي للمقاييس.

ج- معامل ألفاكرونباخ، والتجزئة النصفية، لحساب ثبات المقاييس.

د- تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA؛ للتحقق من صحة الفرض الأول، وما يتبع ذلك من معرفة اتجاه الفروق بين المتوسطات وتأثير التفاعل بين المتغيرين باستخدام اختبار LSD.

ه- معامل ارتباط "بيرسون" Pearson Correlation Coefficient؛ للتحقق من مصفوفة الارتباطات بين متغيرات البحث قبل إجراء تحليل المسار.

و- تحليل المسار Path Analysis باستخدام برنامج الأموس IBM "SPSS" Amos v24؛ للتحقق من صحة الفرض الثاني.

تفسير نتائج البحث ومناقشتها:

قبل عرض نتائج البحث تم استخدام الإحصاء الوصفي، والذي يشمل: المدى، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري للمتوسط، والالتواء، والتفلطح، على متغيرات البحث الحالي؛ للتحقق من اعتدالية توزيع درجات عينة البحث الحالي، وجدول(٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) الإحصاء الوصفي لدرجات عينة البحث الكلية (ن= ٦٧٠) على متغيرات: السن، والعزم الأكاديمي، وعقلية النمو، وفاعلية الذات، والاحتراق الأكاديمي.

المتغيرات		المدى	أقل قيمة	أعلى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط	الالتواء	التفلطح
١-السن		٩	١٢	٢١	١٧,٢٠	٢,٦٦٣	٠,١٠٣	-٠,٤٦٦	-١,١٣٨
٢-العزم الأكاديمي		٣٣	١٧	٥٠	٣٩,٥٩	٦,٥٩١	٠,٢٥٥	-٠,٣٤٨	-٠,٤٥٥
٣-عقلية النمو		١٥	٥	٢٠	١٥,٧٧	٣,٣٩٦	٠,١٣١	-٠,٦٨٧	-٠,٢٦٦
٤-فاعلية الذات		٣٥	١٥	٥٠	٣٩,١٣	٧,٥٧٠	٠,٢٩٢	-٠,٢٩١	-٠,٦٣٦
٥- الاحتراق الأكاديمي	عدم الانخراط	٣٢	٨	٤٠	٢٣,٥٧	٦,٦١٣	٠,٢٥٥	٠,٣٢٤	-٠,٧١٥
	الإنهاك الانفعالي	٢٧	١٣	٤٠	٢٧,٥٠	٦,٢٩٦	٠,٢٤٣	-٠,١٠٣	-٠,٨٩٩
	الدرجة الكلية	٥١	٢٦	٧٧	٥١,٠٧	١١,٣٤٤	٠,٤٣٨	٠,٢٣٤	-٠,٨٠٠

يتضح من جدول (٨) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم الالتواء والتفلطح جميعها موزعة توزيعًا اعتداليًا في متغيرات البحث الحالي؛ حيث لم يزد الالتواء عن ±١,٩٦، في حين لم يزد التفلطح عن ±٢,٥٧ في جميع متغيرات البحث، وبناءً على ذلك تم استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية لدرجات كل متغير من هذه المتغيرات وعددها (٦)، إضافة إلى متغير السن، وفيما يلي عرض نتائج البحث ومناقشتها.

١- تفسير ومناقشة نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه **"يختلف كل من العزم الأكاديمي، وعقلية النمو، وفاعلية الذات، والاحتراق الأكاديمي، باختلاف كل مرحلة من مراحلِ المراهقةِ الثلاثةِ (المبكرة- المتوسطة- المتأخرة)"**. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه لدرجات عينة البحث (ن= ٦٧٠)، وجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول(٩) تحليل التباين الأحادي وفقًا لمتغير مرحلة المراهقة(المبكرة- المتوسطة- المتأخرة) على متغيرات البحث الحالي (العزم الأكاديمي، وعقلية النمو، وفاعلية الذات، والاحتراق الأكاديمي)(ن= ٦٧٠)

المقياس		مصدر التباين	د ح	مجموع المربعات	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	الدلالة
أ-العزم الأكاديمي		بين المجموعات	٢	٨١٦,٠٠٧	٤٠٨,٠٠٤	٩,٦٣٤	٠,٠٠٠
		داخل المجموعات	٦٦٧	٢٨٢٤٦,٢٩٧	٤٢,٣٤٨	--	--
		المجمـــــوع	٦٦٩	٢٩٠٦٢,٣٠٤	--	--	--
ب-عقلية النمو		بين المجموعات	٢	٤٢٥,٧٢٥	٢١٢,٨٦٢	١٩,٤٧٨	٠,٠٠٠
		داخل المجموعات	٦٦٧	٧٢٨٩,٢٤٤	١٠,٩٢٨	--	--
		المجمـــــوع	٦٦٩	٧٧١٤,٩٦٩	--	--	--
ج-فاعلية الذات		بين المجموعات	٢	٧٢٠,٠٣٨	٣٦٠,٠١٩	٦,٣٨٤	٠,٠٠٢
		داخل المجموعات	٦٦٧	٣٧٦١٧,١٤٠	٥٦,٣٩٨	--	--
		المجمـــــوع	٦٦٩	٣٨٣٣٧,١٧٨	--	--	--
د-الاحتراق الأكاديمي	عدم الانخراط	بين المجموعات	٢	٤٠٧,٨٩٠	٢٠٣,٩٤٥	٤,٧١٦	٠,٠٠٩
		داخل المجموعات	٦٦٧	٢٨٨٤٤,٥٨٧	٤٣,٢٤٥	--	--
		المجمـــــوع	٦٦٩	٢٩٢٥٢,٤٧٨	--	--	--
	الإنهاك الانفعالي	بين المجموعات	٢	٩٥٣,٤٨٢	٤٧٦,٧٤١	١٢,٤٣٧	٠,٠٠٠
		داخل المجموعات	٦٦٧	٢٥٥٦٨,٠١٢	٣٨,٣٣٣	--	--
		المجمـــــوع	٦٦٩	٢٦٥٢١,٤٩٤	--	--	--
	الدرجة	بين المجموعات	٢	٢٥٣١,٢١٢	١٢٦٥,٦٠٦	١٠,١٠٢	٠,٠٠٠

المقياس		مصدر التباين	د ح	مجموع المربعات	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	الدلالة
	الكلية	داخل المجموعات	٦٦٧	٨٣٥٦٤,٤٩١	١٢٥,٢٨٤	--	--
		المجمـــــوع	٦٦٩	٨٦٠٩٥,٧٠٣	--	--	--

أشارت نتائج جدول (٩) إلى أن العزم الأكاديمي يختلف لدى المراهقين، باختلاف متغير مرحلة المراهقة (المبكرة- المتوسطة- المتأخرة)؛ حيث بلغت النسبة "ف" (٩,٦٣٤)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١)، وتأتي هذه النتيجة في الاتجاه المؤيد لصحة الفرض الأول، كما تختلف عقلية النمو لدى المراهقين باختلاف متغير مرحلة المراهقة (المبكرة- المتوسطة- المتأخرة)؛ حيثُ بلغت النسبة "ف" (١٩,٤٧٨)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١)، وتأتي هذه النتيجة في الاتجاه المؤيد لصحة الفرض الأول، كما تختلف فاعلية الذات باختلاف متغير مرحلة المراهقة (المبكرة- المتوسطة- المتأخرة)؛ حيث بلغت النسبة "ف" (٦,٣٨٤)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وتأتي هذه النتيجة -أيضًا- في الاتجاه المؤيد لصحة الفرض الأول، وكذلك يختلف الاحتراق الأكاديمي وبُعديه (عدم الانخراط، الإنهاك الانفعالي) لدى المراهقين باختلاف متغير مرحلة المراهقة (المبكرة- المتوسطة- المتأخرة)؛ حيثُ بلغت النسبة "ف"(١٠,١٠٢)، (٤,٧١٦، ١٢,٤٣٧) على التوالي، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١)، (٠,٠١، ٠,٠٠١) على التوالي، وتأتي هذه النتيجة أيضًا في الاتجاه المؤيد لصحة الفرض الأول.

ولتحديد اتجاه الفروق وفقًا لمتغير مرحلة المراهقة (المبكرة- المتوسطة- المتأخرة)، في متغيرات البحث الحالي (العزم الأكاديمي، وعقلية النمو، وفاعلية الذات، والاحتراق الأكاديمي) (ن= ٦٧٠)، تم استخدام المقارنات الثنائية Post Hoc باستخدام اختبار LSD، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠) المقارنات الثنائية وفقًا لمتغير مرحلة المراهقة على متغيرات البحث الحالي (العزم الأكاديمي، وعقلية النمو، وفاعلية الذات، والاحتراق الأكاديمي) باستخدام اختبار LSD (ن= ٦٧٠).

المقياس		المقارنات الثنائية		المتوسطات		الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
أ-العزم الأكاديمي		المبكرة	المتوسطة	٣٧,٩٩	٤١,١٩	-٣,١٩٤	٠,٧٢٨	٠,٠٠١	المتوسطة
		المبكرة	المتأخرة	٣٧,٩٩	٣٩,٥٩	-١,٥٩٢	٠,٦٢١	٠,٠١	المتأخرة
		المتوسطة	المتأخرة	٤١,١٩	٣٩,٥٩	١,٦٠٢	٠,٦٢١	٠,٠١	المتوسطة
ب-عقلية النمو		المبكرة	المتوسطة	١٤,٤٣	١٥,٧٥	-١,٣١٩	٠,٣٧٠	٠,٠٠١	المتوسطة
		المبكرة	المتأخرة	١٤,٤٣	١٦,٤٠	-١,٩٦٩	٠,٣١٥	٠,٠٠١	المتأخرة
		المتوسطة	المتأخرة	١٥,٧٥	١٦,٤٠	-٠,٦٥٠	٠,٣١٥	٠,٠٥	المتأخرة
ج-فاعلية الذات		المبكرة	المتوسطة	٣٧,٦٣	٤٠,٦٣	-٣,٠٠٠	٠,٨٤٠	٠,٠٠١	المتوسطة
		المبكرة	المتأخرة	٣٧,٦٣	٣٩,١٤	-١,٥١٥	٠,٧١٧	٠,٠٥	المتأخرة
		المتوسطة	المتأخرة	٤٠,٦٣	٣٩,١٤	١,٤٨٥	٠,٧١٧	٠,٠٥	المتوسطة
د-الاحتراق الأكاديمي	عدم الانخراط	المبكرة	المتوسطة	٢٤,٨٧	٢٢,٦٩	٢,١٨١	٠,٧٣٥	٠,٠١	المبكرة
		المبكرة	المتأخرة	٢٤,٨٧	٢٣,٣٧	١,٤٩٤	٠,٦٢٨	٠,٠٥	المبكرة
		المتوسطة	المتأخرة	٢٢,٦٩	٢٣,٣٧	-٠,٦٨٧	٠,٦٢٨	لا يوجد	-
	الإنهاك الانفعالي	المبكرة	المتوسطة	٢٩,١١	٢٥,٦٧	٣,٤٣٨	٠,٦٩٢	٠,٠٠١	المبكرة
		المبكرة	المتأخرة	٢٩,١١	٢٧,٦١	١,٤٩٨	٠,٥٩١	٠,٠١	المبكرة
		المتوسطة	المتأخرة	٢٥,٦٧	٢٧,٦١	-١,٩٤٠	٠,٥٩١	٠,٠٠١	المتأخرة

المقياس		المقارنات الثنائية		المتوسطات		الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
الدرجة الكلية		المبكرة	المتوسطة	٥٣,٩٨	٤٨,٣٦	٥,٦١٩	١,٢٥١	٠,٠٠١	المبكرة
		المبكرة	المتأخرة	٥٣,٩٨	٥٠,٩٨	٢,٩٩٢	١,٠٦٨	٠,٠١	المبكرة
		المتوسطة	المتأخرة	٤٨,٣٦	٥٠,٩٨	-٢,٦٢٧	١,٠٦٨	٠,٠١	المتأخرة

يتضح من جدول(١٠) وجود فروق دالة إحصائيًا في العزم الأكاديمي وفقًا لمرحلة المراهقة (المبكرة- المتوسطة)، و(المتوسطة- المتأخرة) عند مستوى(,٠٠١، ,٠١) على التوالي، في تجاه المرحلة المتوسطة، وبين(المبكرة، المتأخرة) عند مستوى(,٠١) في تجاه المرحلة المتأخرة. وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا في عقلية النمو وفقًا لمرحلة المراهقة (المبكرة- المتوسطة) و(المبكرة، المتأخرة)، و(المتوسطة- المتأخرة) عند مستوى(,٠٠١، ,٠٠١، ,٠٥) على التوالي في تجاه المرحلة الأعلى سنًا. وأيضًا وجود فروق دالة إحصائيًا في فاعلية الذات وفقًا لمرحلة المراهقة (المبكرة- المتوسطة)، و(المتوسطة- المتأخرة) عند مستوى(,٠٠١، ,٠٥) على التوالي، في تجاه المرحلة المتوسطة، وبين(المبكرة، المتأخرة) عند مستوى (,٠٥) في تجاه المرحلة المتأخرة. وكذلك وجدت فروق دالة إحصائيًا في الدرجة الكلية للاحتراق الأكاديمي وفقًا لمرحلة المراهقة (المبكرة- المتوسطة)، و(المبكرة، المتأخرة) عند مستوى(,٠٠١، ,٠١) على التوالي، في تجاه المرحلة المبكرة، وبين(المتوسطة- المتأخرة) عند مستوى(,٠١) في تجاه المرحلة المتأخرة. ووجدت فروق دالة إحصائيًا في بُعد عدم الانخراط وفقًا لمرحلة المراهقة (المبكرة- المتوسطة)، و(المبكرة، المتأخرة) عند مستوى(,٠١، ,٠٥) على التوالي، في تجاه المرحلة المبكرة، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين مرحلتي المراهقة المتوسطة والمتأخرة. كما وجدت فروق دالة إحصائيًا في بُعد الإنهاك الانفعالي وفقًا لمرحلة المراهقة (المبكرة- المتوسطة)، و(المبكرة، المتأخرة) عند مستوى (,٠٠١، ,٠١) على التوالي، في تجاه المرحلة المبكرة، وبين (المتوسطة- المتأخرة) عند مستوى (,٠٠١) في تجاه المرحلة المتأخرة.

قد أشارت نتائج الفرض الأول إلى وجود فروق دالة إحصائيًا وفقًا لمرحلة المراهقة (المبكرة- المتوسطة- المتأخرة) في كل من العزم الأكاديمي وعقلية النمو وفاعلية الذات والاحتراق الأكاديمي. وهذا النتائج تتفق مع نتائج دراسة (Parka et al., 2020)؛ حيثُ أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في العزم وعقلية النمو بين مرحلتي المراهقة المبكرة والمتوسطة في تجاه المرحلة المتوسطة، كما توصلت نتائجها إلى تنبأ العزم وعقلية النمو بشكل متبادل بارتقاء كل منهما، كما أنه خلال فترة المراهقة يكون العزم والعقلية النامية متميزتين، ولكنهما تعززان بعضهما البعض. ودراسة (أوان كاظم وعمر سلمان، ٢٠٢٢) التي أشارت إلى وجود مستوى جيد من فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. ودراسة (جابر الحربي، ٢٠٢١) التي أشارت أن مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية جاء متوسطًا. ودراسة (Schaufeli et al., 2002)، التي توصلت إلى وجود مستوى مرتفع من الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. وتتناقض هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من: (علي الشهري، ٢٠٢٠) التي أسفرت نتائجها عن أن الذين يعانون من احتراق أكاديمي مرتفع من طلاب المرحلة الثانوية ٦٤ بنسبة مئوية بلغت ٣٢% وهي نسبة مرتفعة. ودراسة (أحمد محاسنة وآخرون، ٢٠٢٢) التي توصلت أن الاحتراق الأكاديمي جاء بمستوى منخفض لدى طلاب الجامعة.

ويمكن تفسير نتيجة وجود فروق دالة إحصائيًا في العزم الأكاديمي في تجاه مرحلة المراهقة المتوسطة والمتأخرة، بشكل عام باستخدام مكونات العزم على أنها اتساق الاهتمام والمثابرة في الجهد المستمرة لتحقيق النجاح على المدى الطويل، وهذا ما أكده (Duckworth et al., 2007). كما يمكن -كذلك- تفسير نتيجة وجود فروق دالة إحصائيًا في عقلية النمو في

تجاه المرحلة الأكبر سنًا، بما افترضه(Postigo et al., 2019) عندما أشاروا إلى أن عقلية النمو مهمة عندما يتعين على الناس مواجهة التحديات - في هذه الحالة التحديات الأكاديمية، مما قد يؤدي إلى المثابرة في الجهد. ويمكن أن يؤثر هذا في الأمن والثقة وإمكانية الحصول على النجاح الأكاديمي، مما قد يولد حوافز تحفز جهودهم(Park et al., 2018). بهذه الطريقة، تجعل هذه المعتقدات الأساسية حول التعلم ممكنًا من خلال توليد إمكانات غير محدودة لدمج المعرفة الجديدة(Dweck, 2006). ويمكن تفسير نتيجة وجود فروق دالة إحصائيًا في فاعلية الذات في تجاه مرحلة المراهقة المتوسطة، بأن الطلاب خاصة في هذه المرحلة والتي تقابل مرحلة التعليم الثانوي يتمتعون بحس سليم قوي بالفاعلية، وهم أكثر عرضة لتحدي أنفسهم بمهام صعبة، ويكونون مدفوعين بطبيعتهم حتى يحققوا أهدافهم الشخصية. حيثُ إنَّ الطلاب ذوي فاعلية ذاتية عالية هم أكثر استعدادًا لبذل المزيد من الجهد في عملية التعلم وإظهار مقاومة طويلة الأمد وصبر مع الصعوبات مقارنة بأولئك الذين لديهم معتقدات ضعيفة، وبالتالي يظهرون مستويات أعلى من الأداء الأكاديمي(Fernandez-Rio et al., 2017; Gebauer et al., 2020).

وكذلك يمكن تفسير نتيجة وجود فروق دالة إحصائيًا في الاحتراق الأكاديمي في تجاه المرحلة المبكرة والمتأخرة، بأن طلاب المرحلة المراهقة المبكرة يتعرضون لبعض التغيرات الفسيولوجية التي تؤثر في الجانب الانفعالي لديهم، وفي الوقت نفسه يواجه هؤلاء لطلاب مجموعة متنوعة من الضغوطات المتنوعة؛ التعامل مع المسئوليات الجديدة، والعثور على أصدقاء جدد، وعبء عمل مرتفع، والتكيف مع المواقف الجديدة، وهم معرضون باستمرار للصراع بين المطالب الأكاديمية والاجتماعية مما يؤدي إلى ارتفاع الاحتراق المدرسي لديهم. أما بالنسبة لمرحلة المراهقة المتأخرة فيرجع ذلك إلى ما أشار إليه(Lin & Huang, 2014) من أن الاحتراق الأكاديمي هو النتيجة السلبية للانخراط في أنشطة دراسية مرهقة لفترة أطول من الزمن؛ حيثُ إنَّ الضغط المطول يمكن أن يؤدي إلى ارتفاع الاحتراق الأكاديمي.

٢- تفسير ومناقشة نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه **"توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة بين العزم الأكاديمي (متغير وسيط)، وعقلية النمو وفاعلية الذات (متغيران مستقلان)، والاحتراق الأكاديمي (متغير تابع) لدى المراهقين في كل مرحلة من مراحلِ المراهقةِ الثلاثةِ (المبكرة- المتوسطة- المتأخرة)"**. وللتحقق من صحة الفرض الثاني تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis باستخدام برنامج الأموس IBM "SPSS" Amos v24، وقبل إجراء تحليل المسار تم استخدام معامل ارتباط "بيرسون"؛ لتعرف مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات البحث الحالي؛ لأن من أحد الشروط التي يجب توافرها في المتغير؛ لكي يكون وسيطًا هو وجود علاقات خطية بين المتغيرات بعضها بعضًا، وذلك في كل مرحلة على حدة من مراحلِ المراهقةِ الثلاثةِ (المبكرة- المتوسطة- المتأخرة)، كما يلي:

أ- مرحلة المراهقة المبكرة (ن= ١٦٠):

للتحقق من الفرض الثاني فيما يتعلق بطلاب مرحلة المراهقة المبكرة؛ أمكن في البداية حساب المصفوفة الارتباطية بين العزم الأكاديمي، وعقلية النمو وفاعلية الذات، والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب مرحلة المراهقة المبكرة؛ بهدف تعرف طبيعة العلاقة بين متغيرات البحث الحالي، ويوضح جدول (١١) معاملات الارتباط بين متغيرات البحث الحالي لدى طلاب مرحلة المراهقة المبكرة (ن= ١٦٠).

جدول(١١) معاملات الارتباط بين متغيرات البحث الحالي لدى طلاب مرحلة المراهقة المبكرة(ن= ١٦٠)

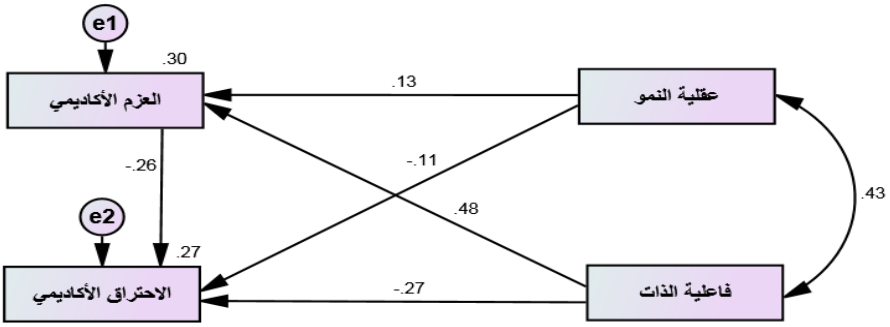
المتغيرات	العزم الأكاديمي	عقلية النمو	فاعلية الذات	الاحتراق الأكاديمي

العزم الأكاديمي	١			
عقلية النمو	٠,٣٣٨**	١		
فاعلية الذات	٠,٥٣٧**	٠,٤٢٩**	١	
الاحتراق الأكاديمي	-٠,٤٤٣**	-٠,٣١٤**	-٠,٤٥٤**	١

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (١١) وجود ارتباط دال إحصائيًا بين المتغير الوسيط (العزم الأكاديمي) والمتغيران المستقلان(عقلية النمو، فاعلية الذات) والمتغير التابع (الاحتراق الأكاديمي)، وفيما يلي اختبار النموذج المقترح للتحقق من التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لدى طلاب مرحلة المراهقة المبكرة، وشكل (٢) يوضح ذلك.

شكل(٢): النموذج المقترح للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة للعزم الأكاديمي متغير وسيط في العلاقة بين عقلية النمو وفاعلية الذات متغيران مستقلان والاحتراق الأكاديمي متغير تابع لدى طلاب مرحلة المراهقة المبكرة(ن= ١٦٠).



يتضح من شكل (٢) أن قيم معاملات المسار تشير إلى وجود تأثيرٍ إيجابيٍّ مباشرٍ بين فاعلية الذات والعزم الأكاديمي، ووجود تأثيرٍ سلبيٍّ مباشرٍ بين كل من فاعلية الذات والعزم الأكاديمي وبين الاحتراق الأكاديمي، ولا يوجد تأثيرٌ مباشرٌ بين عقلية النمو وكل من العزم الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي، ويوضح جدول (١٢) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة ودلالتها الإحصائية في النموذج المقترح بين متغيرات البحث لدى طلاب مرحلة المراهقة المبكرة (ن= ١٦٠).

جدول (١٢) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة ودلالتها الإحصائية في النموذج المقترح بين متغيرات البحث لدى طلاب مرحلة المراهقة المبكرة (ن= ١٦٠).

المسارات			نوع التأثير	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
عقلية النمو	<---	العزم الأكاديمي	مباشر	,١٣٢	,٢٤٨	,١٣٨	١,٧٩٤	لا يوجد
	<---	الاحتراق الأكاديمي	مباشر	-,١١٢	-,٣٤٦	,٢٣٣	-١,٤٨١	لا يوجد
			غير مباشر	-,٠٣٥	-,١٠٧	--	--	لا يوجد
فاعلية الذات	<---	العزم الأكاديمي	مباشر	,٤٨٠	,٤٨٦	,٠٧٤	٦,٥٤٥	,٠٠١
	<---	الاحتراق الأكاديمي	مباشر	-,٢٦٥	-,٤٤٠	,١٤٠	-٣,١٤٠	,٠١
			غير مباشر	-,١٢٦	-,٢٠٩	--	--	,٠٠١
العزم الأكاديمي	<---	الاحتراق الأكاديمي	مباشر	-,٢٦٣	-,٤٣٠	,١٣٣	-٣,٢٤٢	,٠٠١

يتضح من جدول (١٢) وجود تأثيرٍ إيجابي مباشرٍ دالٍّ إحصائيًّا بين فاعلية الذات والعزم الأكاديمي؛ حيثُ بلغت قيمة معامل الانحدار المعيارية (,٤٨٠)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (,٠٠١)، ووجود تأثيرٍ سلبي مباشرٍ دالٍّ إحصائيًّا بين كل من فاعلية الذات والعزم الأكاديمي وبين الاحتراق الأكاديمي؛ حيث بلغت قيم معاملات الانحدار المعيارية (-,٢٦٥، -,٢٦٣)، وهي

دالة إحصائيًا عند مستوى(٠١, ، ٠٠١,)، كما وجد تأثيرٌ سلبيٌّ غير مباشرٍ دالٌّ إحصائيًّا بين فاعلية الذات والاحتراق الأكاديمي؛ حيثُ بلغت قيمة معامل الانحدار المعيارية (-١٢٦,)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠٠١,)، ولتحديد نوع الوساطة لدى طلاب مرحلة المراهقة المبكرة في البحث الحالي، تم الاعتماد على طريقة البوتستراب التي تعتمد على التأثير المباشر وغير المباشر بين المتغير المستقل والتابع في حالة وجود المتغير الوسيط؛ وقد كان نوع الوساطة جزئيًّا بين فاعلية الذات والاحتراق الأكاديمي؛ حيثُ كانت قيم التأثيرات المباشرة دالة إحصائيًا، وكذلك قيم التأثيرات غير المباشرة دالة إحصائيًا في حالة وجود المتغير الوسيط لدى طلاب مرحلة المراهقة المبكرة.

ب- مرحلة المراهقة المتوسطة (ن= ١٦٠):

وللتحقق من الجزء الثاني من الفرض الثاني فيما يتعلق بطلاب مرحلة المراهقة المتوسطة؛ أمكن في البداية حساب المصفوفة الارتباطية بين العزم الأكاديمي، وعقلية النمو وفاعلية الذات، والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب مرحلة المراهقة المتوسطة؛ بهدف تعرف طبيعة العلاقة بين متغيرات البحث الحالي، وجدول (١٣) يوضح ذلك.

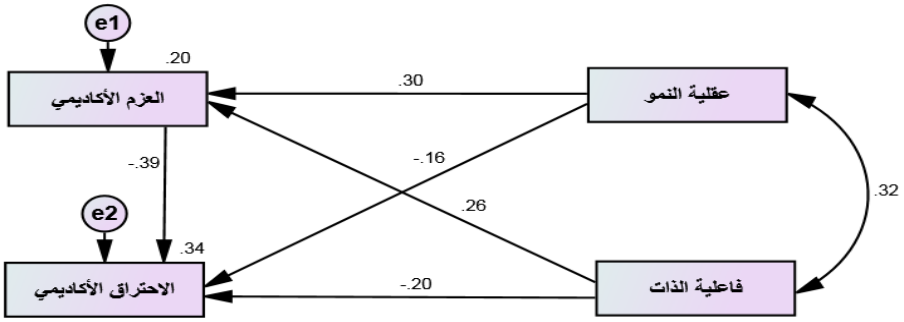
جدول (١٣) معاملات الارتباط بين متغيرات البحث الحالي لدى طلاب مرحلة المراهقة المتوسطة (ن= ١٦٠)

المتغيرات	العزم الأكاديمي	عقلية النمو	فاعلية الذات	الاحتراق الأكاديمي
العزم الأكاديمي	١			
عقلية النمو	٠,٣٧٩**	١		
فاعلية الذات	٠,٣٥٤**	٠,٣١٩**	١	
الاحتراق الأكاديمي	-٠,٥١٩**	-٠,٣٧٤**	-٠,٣٨٦**	١

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (١٣) وجود ارتباط دال إحصائيًا بين المتغير الوسيط (العزم الأكاديمي) والمتغيران المستقلان (عقلية النمو، فاعلية الذات) والمتغير التابع (الاحتراق الأكاديمي)، وفيما يلي اختبار النموذج المقترح للتحقق من التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لدى طلاب مرحلة المراهقة المتوسطة، وشكل (٣) يوضح ذلك.

شكل(٣): النموذج المقترح للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة للعزم الأكاديمي متغير وسيط في العلاقة بين عقلية النمو وفاعلية الذات متغيران مستقلان والاحتراق الأكاديمي متغير تابع لدى مرحلة المراهقة المتوسطة (ن= ١٦٠).



يتضح من شكل(٣) أن قيم معاملات المسار تشير إلى وجود تأثيرٍ إيجابي مباشرٍ بين كل من عقلية النمو وفاعلية الذات وبين العزم الأكاديمي، ووجود تأثيرٍ سلبي مباشرٍ بين كل من عقلية النمو وفاعلية الذات وبين الاحتراق الأكاديمي، ووجود تأثيرٍ سلبي مباشرٍ بين العزم الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي، ويوضح جدول (١٤) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة ودلالتها

الإحصائية في النموذج المقترح بين متغيرات البحث لدى طلاب مرحلة المراهقة المتوسطة (ن= ١٦٠).

جدول (١٤) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة ودلالتها الإحصائية في النموذج المقترح بين متغيرات البحث لدى طلاب مرحلة المراهقة المتوسطة (ن= ١٦٠).

المسارات			نوع التأثير	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
عقلية النمو	<---	العزم الأكاديمي	مباشر	,٢٩٧	,٥١٢	,١٢٩	٣,٩٧٣	,٠٠١
	<---	الاحتراق الأكاديمي	مباشر	-,١٦٤	-,٤٨٩	,٢١٢	-٢,٣٠٥	,٠٥
			غير مباشر	-,١١٥	-,٣٤٢	--	--	,٠٠١
فاعلية الذات	<---	العزم الأكاديمي	مباشر	,٢٥٩	,١٨٧	,٠٥٤	٣,٤٧٤	,٠٠١
	<---	الاحتراق الأكاديمي	مباشر	-,١٩٦	-,٢٤٤	,٠٨٨	-٢,٧٧٦	,٠١
			غير مباشر	-,١٠٠	-,١٢٥	--	--	,٠٠١
العزم الأكاديمي	<---	الاحتراق الأكاديمي	مباشر	-,٣٨٧	-,٦٦٨	,١٢٥	-٥,٣٥٨	,٠٠١

يتضح من جدول (١٤) وجود تأثيرٍ إيجابيٍّ مباشرٍ دالٍّ إحصائيًّا بين كل من عقلية النمو وفاعلية الذات وبين العزم الأكاديمي؛ حيثُ بلغت قيم معاملات الانحدار المعيارية (,٢٩٧، ,٢٥٩)، على التوالي، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (,٠٠١)، ووجود تأثيرٍ سلبيٍّ مباشرٍ دالٍّ إحصائيًّا بين كل من عقلية النمو وفاعلية الذات وبين الاحتراق الأكاديمي؛ حيثُ بلغت قيم معاملات الانحدار المعيارية (-,١٦٤، -,١٩٦) على التوالي، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (,٠٥، ,٠١)، كما وجد تأثيرٌ مباشرٌ سلبيٌّ دالٌّ إحصائيًّا بين العزم الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي؛ حيثُ بلغت قيمة معامل الانحدار المعيارية (-,٣٨٧)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (,٠٠١)، كما وجد تأثيرٌ غير مباشرٍ سلبيٍّ دالٌّ إحصائيًّا بين عقلية النمو وفاعلية الذات وبين الاحتراق الأكاديمي؛ حيثُ بلغت قيم معاملات الانحدار المعيارية (-,١١٥، -,١٠٠) على التوالي، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (,٠٠١)، ولتحديد نوع الوساطة لدى طلاب مرحلة المراهقة المتوسطة في البحث الحالي، تم الاعتماد على طريقة البوتستراب والتي تعتمد على التأثير المباشر وغير المباشر بين المتغير المستقل والتابع في حالة وجود المتغير الوسيط؛ وقد كان نوع الوساطة جزئيًّا بين كل من عقلية النمو وفاعلية الذات وبين الاحتراق الأكاديمي؛ حيثُ كانت قيم التأثيرات المباشرة دالة إحصائيًا، وكذلك قيم التأثيرات غير المباشرة دالة إحصائيًا في حالة وجود المتغير الوسيط لدى طلاب مرحلة المراهقة المتوسطة.

ج- مرحلة المراهقة المتأخرة (ن= ٣٥٠):

وللتحقق من الجزء الثالث من الفرض الثاني فيما يتعلق بطلاب مرحلة المراهقة المتأخرة؛ أمكن في البداية حساب المصفوفة الارتباطية بين العزم الأكاديمي، وعقلية النمو وفاعلية الذات، والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب مرحلة المراهقة المتأخرة (ن= ٣٥٠)؛ بهدف تعرف طبيعة العلاقة بين متغيرات البحث الحالي، وجدول(١٥) يوضح ذلك.

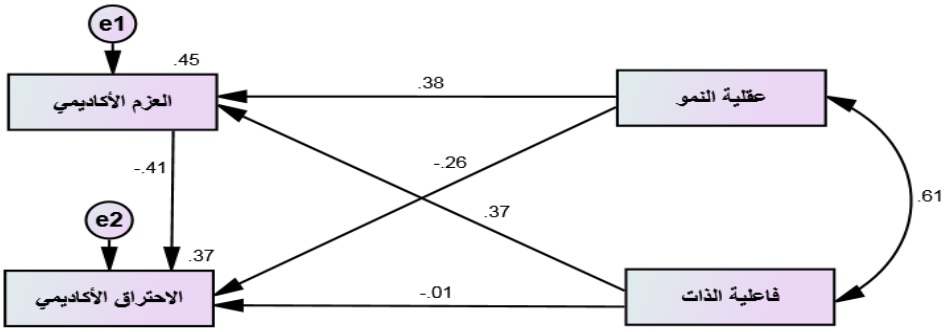
جدول (١٥) معاملات الارتباط بين متغيرات البحث الحالي لدى طلاب مرحلة المراهقة المتأخرة (ن= ٣٥٠)

المتغيرات	العزم الأكاديمي	عقلية النمو	فاعلية الذات	الاحتراق الأكاديمي
العزم الأكاديمي	١			
عقلية النمو	,٦٠٠**	١		
فاعلية الذات	,٥٩٩**	,٦٠٦**	١	
الاحتراق الأكاديمي	-,٥٧٣**	-,٥١٤**	-,٤١٤**	١

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (١٥) وجود ارتباط دال إحصائيًا بين المتغير الوسيط (العزم الأكاديمي) والمتغيران المستقلان (عقلية النمو، فاعلية الذات) والمتغير التابع (الاحتراق الأكاديمي)، وفيما يلي اختبار النموذج المقترح للتحقق من التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لدى طلاب مرحلة المراهقة المتأخرة، وشكل (٤) يوضح ذلك.

شكل(٤): النموذج المقترح للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة للعزم الأكاديمي متغير وسيط في العلاقة بين عقلية النمو وفاعلية الذات متغيران مستقلان والاحتراق الأكاديمي متغير تابع لدى مرحلة المراهقة المتأخرة (ن= ٣٥٠).



يتضح من شكل(٤) أن قيم معاملات المسار تشير إلى وجود تأثيرٍ إيجابيٍّ مباشرٍ بين كل من عقلية النمو وفاعلية الذات وبين العزم الأكاديمي، ووجود تأثيرٍ سلبيٍّ مباشرٍ بين عقلية النمو والاحتراق الأكاديمي، ووجود تأثيرٍ سلبيٍّ مباشرٍ بين العزم الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي، وعدم وجود تأثيرٍ مباشرٍ بين فاعلية الذات والاحتراق الأكاديمي، ويوضح جدول (١٦) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة ودلالتها الإحصائية في النموذج المقترح بين متغيرات البحث لدى طلاب مرحلة المراهقة المتأخرة (ن= ٣٥٠).

جدول (١٦) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة ودلالتها الإحصائية في النموذج المقترح بين متغيرات البحث لدى طلاب مرحلة المراهقة المتأخرة (ن= ٣٥٠).

المسارات			نوع التأثير	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
عقلية النمو	<---	العزم الأكاديمي	مباشر	,٣٧٥	,٧٩٧	,١٠٦	٧,٥٠٧	,٠٠١
	<---	الاحتراق الأكاديمي	مباشر	-,٢٦٢	-,٩٧٩	,٢١٥	-٤,٥٦١	,٠٠١
			غير مباشر	-,١٥٤	-,٥٧٥	--	--	,٠٠١
فاعلية الذات	<---	العزم الأكاديمي	مباشر	,٣٧٢	,٣٢١	,٠٤٣	٧,٤٣٧	,٠٠١
	<---	الاحتراق الأكاديمي	مباشر	-,٠١٠	-,٠١٥	,٠٨٧	-٠,١٧٤	لا يوجد
			غير مباشر	-,١٥٢	-,٢٣٢	--	--	,٠٠١
العزم الأكاديمي	<---	الاحتراق الأكاديمي	مباشر	-,٤١٠	-,٧٢٢	,١٠٠	-٧,١٨٩	,٠٠١

يتضح من جدول (١٦) وجود تأثيرٍ إيجابيٍّ مباشرٍ دالٍّ إحصائيًا بين كل من عقلية النمو وفاعلية الذات والعزم الأكاديمي؛ حيثُ بلغت قيم معاملات الانحدار المعيارية (,٣٧٥، ,٣٧٢) على التوالي، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (,٠٠١)، ووجود تأثيرٍ سلبيٍّ مباشرٍ دالٍّ إحصائيًّا بين عقلية النمو والاحتراق الأكاديمي؛ حيث بلغت قيمة معامل الانحدار المعيارية (-,٢٦٢)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى(,٠٠١)، كما وجد تأثيرٌ سلبيٌّ مباشرٌ دالٌّ إحصائيًّا بين العزم الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي؛ حيثُ بلغت قيمة معامل الانحدار المعيارية (-,٤١٠)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (,٠٠١)، كما وجد تأثيرٌ سلبيٌّ غيرُ مباشرٍ دالٌّ إحصائيًّا بين كل من عقلية

النمو وفاعلية الذات وبين الاحتراق الأكاديمي؛ حيثُ بلغت قيم معاملات الانحدار المعيارية (-١٥٤,، -١٥٢,) على التوالي، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠٠١,)، ولتحديد نوع الوساطة لدى طلاب مرحلة المراهقة المتأخرة في البحث الحالي، تم الاعتماد على طريقة البوتستراب التي تعتمد على التأثير المباشر وغير المباشر بين المتغير المستقل والتابع في حالة وجود المتغير الوسيط؛ وقد كان نوع الوساطة جزئيًا بين عقلية النمو والاحتراق الأكاديمي؛ حيثُ كانت قيم التأثيرات المباشرة دالة إحصائيًا، وكذلك قيم التأثيرات غير المباشرة دالة إحصائيًا في حالة وجود المتغير الوسيط، بينما كان نوع الوساطة كليًا بين فاعلية الذات والاحتراق الأكاديمي؛ حيثُ كانت قيم التأثيرات المباشرة غير دالة إحصائيًا، في حين كانت قيم التأثيرات غير المباشرة دالة إحصائيًا في حالة وجود المتغير الوسيط لدى طلاب مرحلة المراهقة المتأخرة.

وقد أشارت نتائج الفرض الثاني بالنسبة لطلاب مرحلة المراهقة المبكرة إلى وجود تأثيرٍ إيجابيٍ مباشرٍ دالٍ إحصائيًا بين فاعلية الذات والعزم الأكاديمي، ووجود تأثيرٍ سلبيٍ مباشرٍ دالٍ إحصائيًا بين كل من فاعلية الذات والعزم الأكاديمي وبين الاحتراق الأكاديمي، كما وجد تأثيرٌ سلبيٍ غير مباشرٍ دالٌ إحصائيًا بين فاعلية الذات والاحتراق الأكاديمي. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من(Zhao et al., 2023)، التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين عقلية النمو والعزم وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. ودراسة كل من(Jung et al., 2015; Gao, 2023)، التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين فاعلية الذات الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب مرحلة المراهقة المبكرة. وتتناقض هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من(Parka et al., 2020)، التي توصلت نتائجها إلى تنبأ العزم وعقلية النمو بشكل متبادل بارتقاء كل منهما، كما أنه خلال فترة المراهقة يكون العزم والعقلية النامية متميزتين ولكنهما تعززان بعضهما البعض. ودراسة(Zhao et al., 2018)، التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين عقلية النمو والعزم، ودراسة(Younger, 2022)، التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين العزم الأكاديمي وعقلية النمو لدى طلاب المرحلة الإعدادية. ودراسة(Pyo et al., 2024)، التي أسفرت نتائجها أن عقلية النمو تنبأت بشكل كبير بالعزم لدى المراهقين من(١٢- ١٦) عامًا. ودراسة (Nieuwenhuis et al., 2023)، التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين عقلية النمو وأعراض الاحتراق المدرسي لدى طلاب مرحلة المراهقة المبكرة.

كما أشارت نتائج الفرض الثاني بالنسبة لطلاب مرحلة المراهقة المتوسطة إلى وجود تأثيرٍ إيجابيٍ مباشرٍ دالٍ إحصائيًا بين كل من عقلية النمو وفاعلية الذات وبين العزم الأكاديمي، ووجود تأثيرٍ سلبيٍ مباشرٍ دالٍ إحصائيًا بين كل من عقلية النمو وفاعلية الذات وبين الاحتراق الأكاديمي، ووجد تأثيرٌ مباشرٌ سلبيٌ دالٌ إحصائيًا بين العزم الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي، كما وجد تأثيرٌ غير مباشرٍ سلبيٍ دالٌ إحصائيًا بين عقلية النمو وفاعلية الذات وبين الاحتراق الأكاديمي. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من: (Zhao et al., 2018)، التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين عقلية النمو والعزم. ودراسة(Wahidah & Royanto, 2019)، التي أشارت نتائجها إلى وجود تأثيرٍ إيجابيٍ دالًا إحصائيًا لعقلية النمو على العزم لدى طلاب الثانوية. ودراسة(Kim, 2020)، التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين عقلية النمو والعزم الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين كل من عقلية النمو والعزم الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي، وأن عقلية النمو تعمل بوصفها عاملًا مخففًا للاحتراق الأكاديمي، كما وجدت أن العزم الأكاديمي توسط سلبيًا العلاقة بين عقلية النمو والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مما يعني أن العزم الأكاديمي يمكن أن يؤدي دورًا حاسمًا بوصفه متغيرًا نفسيًا إيجابيًا في تخفيف

أو منع الاحتراق الأكاديمي. ودراسة (Jung et al., 2015)، التي أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية سلبية بين فاعلية الذات الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي. ودراسة(Parka et al., 2020)، توصلت نتائجها إلى تنبأ العزم وعقلية النمو بشكل متبادل بارتقاء كل منهما، كما توصلت إلى أنه خلال فترة المراهقة يكون العزم والعقلية النامية متميزتين ولكنهما تعززان بعضهما البعض. ودراسة(Pyo et al., 2024)، التي أسفرت نتائجها عن أن عقلية النمو تنبأت بشكل كبير بالعزم لدى المراهقين(١٢- ١٦) عامًا. ودراسة(Zhao et al., 2024) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين عقلية النمو والعزم لدى طلاب المرحلة الثانوية.

كذلك أشارت نتائج الفرض الثاني بالنسبة لطلاب مرحلة المراهقة المتأخرة إلى وجود تأثيرٍ إيجابيٍّ مباشرٍ دالٍّ إحصائيًّا بين كل من عقلية النمو وفاعلية الذات وبين العزم الأكاديمي، ووجود تأثيرٍ سلبيٍّ مباشرٍ دالٍّ إحصائيًّا بين عقلية النمو والاحتراق الأكاديمي، ووجد تأثيرٌ سلبيٌّ مباشرٌ دالٌّ إحصائيًّا بين العزم الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي، كذلك وجد تأثيرٌ سلبيٌّ غير مباشرٍ دالٌّ إحصائيًّا بين كل من عقلية النمو وفاعلية الذات وبين الاحتراق الأكاديمي. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من: (Jafri, 2019)، التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين عقلية النمو والعزم، وكشفت الارتباطات وتحليلات الانحدار المعتدلة أن الضغوط تضعف المشاركة الأكاديمية وأن عقلية النمو والعزم لدى الطلاب تقلل تأثير الضغوط وخففت بشكل كبير من العلاقة بين الضغوط والمشاركة لدى طلاب الجامعة. ودراسة(Özhan, 2021)، التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين العزم وفاعلية الذات الأكاديمية، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين العزم والاحتراق المدرسي، كما أظهرت نتائجها الدور الوسيط للعزم في العلاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية والاحتراق المدرسي لدى طلاب الجامعة. ودراسة (Çınar-Tanrıverdi & Karabacak-Çelik, 2023)، التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين العزم وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. ودراسة(Liu, 2023)، التي أظهرت نتائج تحليل العوامل التأكيدية أن عقلية النمو كان لها تأثير إيجابي كبير على الاحتراق الدراسي للطلاب الجامعة.

كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من: (Correa-Rojas et al., 2024)، التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية بين كل من عقلية النمو والعزم وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعات. ودراسة(Cong et al., 2024)، التي أسفرت نتائجها أن عقلية النمو تنبأت بشكل كبير بالعزم لدى طلاب الجامعة. ودراسة(Sadoughi & Eskandari, 2024) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية بين العزم الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي، كما وجد أن العزم الأكاديمي يتوسط العلاقة بين التوجه نحو تحقيق الأهداف والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. ودراسة(Wu & Lee, 2024) التي أظهرت نتائجها أن الاحتراق الأكاديمي كان له ارتباط سلبي كبير مع عقلية النمو، ووجد علاقة ارتباطية إيجابية بين عقلية النمو وفاعلية الذات الأكاديمية، كما تم التحقق من التأثير الوسيط المعتدل لعقلية النمو في العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي وفاعلية الذات الأكاديمية من خلال المشاركة في الدراسة لدى الطلاب الجامعة. وتتفق أيضًا هذه النتائج مع نتائج دراسة(Khan et al., 2023)، التي توصلت نتائجها إلى وجود ارتباطٍ سلبيٍّ كبيرٍ للعزم مع الاحتراق الأكاديمي. ودراسة(Cengiz & Peker, 2024) من حيث وجود تأثيرٍ سلبيٍّ مباشرٍ دالًا إحصائيًا للعزم على الاحتراق المدرسي، وكشف الدور الرئيس للعزم في الحد من الاحتراق المدرسي لدى طلاب الجامعة، بينما تتناقض معها من حيث وجود تأثيرٍ سلبي مباشرٍ دالٍّ إحصائيًا لفاعلية الذات الأكاديمية على الاحتراق المدرسي لدى طلاب الجامعة. وتتناقض أيضًا هذه النتائج مع نتائج دراسة (Alshammari et

al., 2019)، التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الاحتراق الأكاديمي وفاعلية الذات لدى طلاب الجامعة. ودراسة(Wang et al., 2024) التي أشارت نتائجها إلى أن فاعلية الذات الأكاديمية يمكن أن تتنبأ سلبًا بالاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. ودراسة(Wu & Lee, 2024) من حيثُ إنَّ الاحتراق الأكاديمي كان له ارتباط سلبي كبير مع فاعلية الذات الأكاديمية.

ويمكن تفسير نتيجة وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة بين فاعلية الذات والاحتراق الأكاديمي بواسطة العزم الأكاديمي لدى مرحلة المراهقة المبكرة، وفقًا للنظرية المعرفية الاجتماعية، فإن فاعلية الذات تمكن الأفراد من الاعتقاد أنهم قادرون على اختيار النهج الذي سيمكنهم من تحقيق أهدافهم بأكبر قدر من الفعالية والكفاءة. ونظرًا لأن لأسلوب تربية الأطفال تقلل من الشعور بالسلطة على الأفراد، فإن فاعلية الذات الأكاديمية قد تزيد أيضًا من مثابرة الطلاب من خلال زيادة دافعهم الداخلي للتعلم. يمكننا أن نتوقع أن يكون الطالب المصمم أكثر إصرارًا في مواجهة الصعوبات بعد هذه التدخلات من والديه. وأفادت الأبحاث أن الطلاب الأكثر عزمًا هم الذين عازمون على الاستمرار في المضي قدمًا لتحقيق أهدافهم على مدى فترات طويلة، بدلًا من الاستسلام على الفور(Khan et al., 2023; Wicaksono et al., 2023). ويمكن للطلاب الذين يتمتعون بمستويات عالية من العزم إظهار النجاح والتصميم في دراستهم على الرغم من الصعوبات. وأثبت(Jung & Jeong, 2018) أن فاعلية الذات الأكاديمية للطلاب تؤثر بشكل إيجابي على العزم. وأكدت دراسة طولية حول العوامل التي تدعم العزم أن فاعلية الذات تؤثر بشكل إيجابي على سلوك العزم لدى الأفراد (Tang et al., 2019).

ويمكن تفسير نتيجة وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة بين كل من عقلية النمو وفاعلية الذات والاحتراق الأكاديمي بواسطة العزم الأكاديمي لدى مرحلة المراهقة المتوسطة، بما أشار إليه(De Castella & Byrne, 2015) من أن الاعتقاد أن الذكاء "ثابت" كان مؤشرًا على انخفاض تأييد أهداف الإنجاز، ونسب العجز بشكل أكبر، ودرجات أكاديمية أقل في التقارير الذاتية. كما كانت معتقدات "العقلية" الثابتة مؤشرًا على الإعاقة الأكاديمية الذاتية، والتغيب عن المدرسة، وعدم المشاركة، والنقيض بالنسبة لمعتقدات العقلية المتغيرة (عقلية النمو)؛ حيثُ تشير هذه النتائج إلى أن المعتقدات الضمنية للطلاب - وخاصة فيما يتعلق بذكائهم- قد يكون لها آثار مهمة على دوافعهم ومشاركتهم وأدائهم في المدرسة لدى طلاب المرحلة الثانوية. واقترح (Duckworth, 2016) أن عقلية النمو يمكن أن تؤدي إلى العزم، كما أفاد(Snipes et al., 2012) أن عقلية النمو كانت واحدة من أقوى المساهمين في العزم. كما يزعم(Dweck, 2006) أن الطلاب الذين يظهرون عقلية النمو من المرجح أن يكون لديهم أهداف إتقان يضعونها لقبول التحدي وإكمال مهامهم الأكاديمية بنجاح بدلًا من أهداف الأداء التي يتم وضعها لإظهار إنجاز أفضل أو أعلى مقارنة بالطلاب الآخرين.

ويمكن تفسير نتيجة وجود تأثيرات مباشرة بين عقلية النمو والاحتراق الأكاديمي والعزم الأكاديمي، وتأثيرات غير مباشرة بين كل من عقلية النمو وفاعلية الذات والاحتراق الأكاديمي بواسطة العزم الأكاديمي لدى مرحلة المراهقة المتأخرة. بالنظر إلى نظرية التعلم المنظم ذاتيًا مقابل التعلم المنظم خارجيًا(De La Fuente et al., 2017)، يمكن وصف العزم عاملًا يؤثر بشكل إيجابي على إدارة الذات. ويمكن للطلاب الأكثر عزمًا اختيار الإستراتيجيات التي تناسبهم في كل صعوبة، ويمكن لهذه الإستراتيجيات، التي تشمل الشغف والمثابرة المستمرة لتحقيق النجاح على المدى الطويل، أن تساعد طلاب الجامعات على تحقيق الاستقرار المؤقت والدائم ومنعهم من تجربة الاحتراق المدرسي(Cengiz & Peker, 2024)؛ حيثُ إنَّ الاحتراق

الأكاديمي هو النتيجة السلبية للانخراط في أنشطة دراسية مرهقة لفترة أطول من الزمن(Lin & Huang, 2014). ومع ذلك، فإن غرس أخلاقيات العمل القوية في النفس المستمدة من الاهتمام بالدراسة (اتساق الاهتمام) والسمة الفطرية للمثابرة في الجهد يمكن أن يؤدي إلى انخفاض مستويات الاحتراق التي يعاني منها المشاركون الأكثر عزمًا.

وتشير هذه النتائج إلى أن العزم يتأثر بعقلية النمو؛ حيثُ تسمح للطلاب بتوجيه طاقتهم والتركيز على التنمية الشخصية، وهذا من شأنه أن يساعدهم على مواجهة التحديات الأكاديمية باستخدام هذه الموارد الشخصية. والعلاقة الموجودة بين المثابرة في الجهد والكفاءة الذاتية الأكاديمية مدعومة بما قدمه(Denovan et al., 2023)، والذين يزعمون أن هذه المتغيرات قادرة على التنبؤ بالأداء الأكاديمي؛ لأنها جزء من القوى العقلية. هذه القوى لها تطورات مختلفة في كل شخص، وهذه السمات هي التي تمكن من التغلب على التحديات الأكاديمية(Han, 2023; Faust & Rosendale, 2023). وتسمح لنا نتائج البحث بتأكيد أن كلًا من الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والمثابرة في الجهد، وثبات الاهتمام، وعقلية النمو لها تأثيرات على الأداء الأكاديمي؛ لأنها نقاط قوة ذهنية تتطور بشكل فردي من خلال التجارب. وتعد عقلية النمو مهمة بشكل خاص؛ لأنها تمكن من توجيه مكونات العزم نحو التنمية الشخصية(Correa-Rojas et al., 2024). كما يؤدي العزم الأكاديمي دورًا مهمًا في تقليل الاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب؛ حيثُ لا يزال الطلاب الأكثر عزمًا، عند مواجهة التحديات والعقبات، قادرين على بذل الجهد، والحفاظ على اهتمامهم بأداء المهام الأكاديمية، والبقاء منخرطين، والاستمتاع بالتعامل مع التحديات(Hejazi & Sadoughi, 2023). بعبارة أخرى، يكون الطلاب الذين يتمتعون بمستويات أعلى من العزم أكثر تصميمًا والتزامًا وقادرون على الحفاظ على التركيز على واجباتهم الأكاديمية.

التوصيات:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي، توصي الباحثة بما يلي:

١- إجراء حلقات نقاش لتعرف كل من مفهوم عقلية النمو والعزم الأكاديمي وفاعلية الذات ودورهما في خفض الاحتراق الأكاديمي.

٢- إجراء حلقات عمل بشكل دوري للطلبة في المدارس الإعدادية والثانوية والجامعات تستهدف تنمية القدرة على التعامل مع الضغوط التي يواجهونها بشكل إيجابي، والتي يمكن من خلالها خفض الاحتراق الأكاديمي لديهم.

٣- كذلك إجراء حلقات عمل لتدريب الوالدين على أساليب التنشئة الأسرية التي تشجع على الدعم الاجتماعي لدى أبنائهم.

٤- توعية الطلبة في المدارس والجامعات لتعزيز العزم الأكاديمي لديهم من خلال تعزيز دوافعهم الجوهرية.

٥- تشجيع المعلمين على استخدام أساليب التدريس الفعالة، واتخاذ التدابير لتعديل مواقفهم التعليمية، وتصحيح عملية التعلم، والتي يمكن أن تعزز بشكل كبير تعلم الطلاب وتقلل من الاحتراق الأكاديمي لديهم.

٦- يمكن للمعلمين، من خلال استخلاص أمثلة من المشاهير الذين حققوا نجاحًا باهرًا بالمثابرة والجهد، أن يقدموا أقرانهم أو الخريجين الذين حققوا مؤخرًا إنجازات أكاديمية عالية من خلال التغلب على انخفاض أو ركود التعلم الأخير ويمكنهم استخدامهم بوصفهم مرشدين للأقران في فصولهم الدراسية من خلال التعاون مع الطلاب.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن اقتراح العديد من الدراسات المستقبلية على نحو التالي:

١- الدور الوسيط للعزم في العلاقة بين الكمال الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي لدى المراهقين.
٢- عقلية النمو، والعزم، وفاعلية الذات الأكاديمية بوصفها محددات للأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
٣- الدور الوسيط للعزم ودافع الإنجاز في العلاقة بين عقلية النمو والرفاهية الذاتية للتعلم لدى المراهقين.
٤- الدور الوسيط للعزم الأكاديمي في العلاقة بين التوجه نحو المستقبل والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
٥- الدور الوسيط للمرونة والقلق الأكاديمي في العلاقة بين سمة الذكاء الانفعالي والاحتراق المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع

أحمد محاسنة، وأحمد العلوان، وعمر العظمات. (٢٠٢٢). الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بتنظيم الذات والتنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة الهاشمية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٨* (٢)، ٢١٧- ٢٤٢.

أوان كاظم، وعمر سلمان. (٢٠٢٢). فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الإعدادية (دراسة ميدانية). *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، ٢٩* (١)، ٤٦٣- ٤٨٧.

جابر الحربي. (٢٠٢١). التدفق في الدراسة والتعاطف مع الذات كمنبئين بالاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ٥* (٢٢)، ١٦٥- ٢٠٠.

علي الشهري. (٢٠٢٠). الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بالهناء الذاتي الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ٤* (١٧)، ١٧٩- ٢٠٤.

Adams, A. M., Wilson, H., Money, J., Palmer-Conn, S., & Fearn, J. (2020). Student engagement with feedback and attainment: the role of academic self-efficacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *45*(2), 317-329. https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1640184

Alan, S., Boneva, T., & Ertac, S. (2019). Ever failed, try again, succeed better: Results from a randomized educational intervention on grit. *The Quarterly Journal of Economics*, *134*(3), 1121-1162. https://ssrn.com/abstract=2761390

Alhadabi, A., Al-Harthy, I., Aldhafri, S., & Alkharusi, H. (2023). Want-to, have-to, amotivation, grit, self-control, and tolerance ambiguity among university students: latent profile analysis. *BMC psychology*, *11*(1), 260. https://doi.org/10.1186/s40359-023-01298-w

Alshammari, F., Mohamed, L., Nageeb, S. H., & Sallam, S. (2019). Relation between academic burnout and self efficacy among university nursing students. *International Journal of Novel Research in Healthcare and Nursing*, *6*(3), 345-56. https://www.noveltyjournals.com

Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: the mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, *13*(1), 57-74.

Barriopedro, M., Quintana, I., & Ruiz, L. (2018). La perseverancia y pasión en la consecución de objetivos: Validación española de la Escala Grit de Duckworth. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, *14*(54), 297-308. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71065382001

Behrouzi, N., Shahni Yeylagh, M., & Pourseyed, S. (2013). The relationship of perfectionism, perceived stress, and social support with academic burnout. *Journal of Cultural Strategy*, *20*, 84-102.

Blackwell, L., Trzesniewski, K., & Dweck, C. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child development*, *78*(1), 246-263.

Bresó, E., Salanova, M., & Schaufeli, W. (2007). In search of the "third dimension" of burnout: Efficacy or inefficacy?. *Applied psychology*, *56*(3), 460-478. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2007.00290.x

Brooks, N., & Seipel, S. (2018). Grit and the information systems student: A discipline-specific examination of perseverance and passion for long term goals. *Information Systems Education Journal*, *16*(1), 21. http://isedj.org/2018-16/ ISSN: 1545-679X

Cengiz, S., & Peker, A. (2024). Antecedents of school burnout: A longitudinal mediation study. *Social Psychology of Education*, 1-19. https://doi.org/10.1007/s11218-024-09887-2

Çınar‐Tanrıverdi, E., & Karabacak‐Çelik, A. (2023). Psychological need satisfaction and academic stress in college students: mediator role of grit and academic self‐efficacy. *European Journal of Psychology of Education*, *38*, 131–160. https://doi.org/10.1007/s10212-022-00658-1

Clark, K., & Malecki, C. (2019). Academic Grit Scale: Psychometric properties and associations with achievement and life satisfaction. *Journal of School Psychology, 72*, 49–66. DOI: 10.1016/j.jsp.2018.12.001.

Cong, Y., Yang, L., & Ergün, A. (2024). Exploring the relationship between burnout, learning engagement and academic self-efficacy among EFL learners: A structural equation modeling analysis. *Acta Psychologica, 248*, 104394. DOI: 10.1016/j.actpsy.2024.104394

Correa-Rojas, J., Grimaldo, M., Marcelo-Torres, E., ManzanaresMedina, E., & Ravelo-Contreras, E. (2024). Growth mindset, Grit, and Academic Self-efficacy as determinants of Academic Performance in Peruvian university students. *International Journal Educational Psychology, 13*(2), 104- 142. http://dx.doi.org/10.17583/ijep.13115

Cross, T. (2014). The gritty: grit and non-traditional doctoral student success. *Journal of Educators Online*, *11*(3), n3. https://eric.ed.gov/?id=EJ1033306

De Castella, K., & Byrne, D. (2015). My intelligence may be more malleable than yours: The revised implicit theories of intelligence (self-theory) scale is a better predictor of achievement, motivation, and student disengagement. *European Journal of Psychology of Education, 30*, 245-267. DOI 10.1007/s10212-015-0244-y

De la Fuente, J., Sander, P., Martínez-Vicente, J., Vera, M., Garzón, A., & Fadda, S. (2017). Combined effect of levels in personal self-regulation and regulatory teaching on meta-cognitive, on meta-motivational, and on academic achievement variables in undergraduate students. *Frontiers in Psychology*, *8*, 232. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00232

Denovan, A., Dagnall, N., & Drinkwater, K. (2023). Examining what Mental Toughness, Ego Resiliency, Self-efficacy, and Grit measure: An exploratory structural equation modelling bifactor approach. *Current Psychology*, *42*(26), 22148-22163. https://doi.org/10.1007/s12144-022-03314-5

Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance* (Vol. 234). New York, NY: Scribner.

Duckworth, A., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT–S). *Journal of personality assessment*, *91*(2), 166-174. https://doi.org/10.1080/00223890802634290

Duckworth, A., Peterson, C., Matthews, M., & Kelly, D. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality and social psychology*, *92*(6), 1087. DOI: 10.1037/0022-3514.92.6.1087

Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P., & Montalbán, F. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 158-164. https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8436

Dweck, C. (1999). Self-theories: their role in motivation, personality, and development. Philadelphia: Psychology Press.

Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random house.

Dweck, C. (2009). Mindsets: Developing talent through a growth mindset. *Olympic coach*, *21*(1), 4-7.

Dweck, C. (2017). From needs to goals and representations: Foundations for a unified theory of motivation, personality, and development. *Psychological review*, *124*(6), 689-719. https://doi.org/10.1037/rev0000082

Erford, B., & Mayorga, J. (2016). *Developmental characteristics of teens-TIP SHEET. American Counseling Association*: Available from: https://www. couns eling.org/docs/defau ltsou rce/Commu nicat ions-/devel opmen tal-chara cteri stics oftee ns-final. Pdf.

Fabelico, F., & Afalla, B. (2020). Perseverance and passion in the teaching profession: Teachers' grit, self-efficacy, burnout, and performance. *Journal of Critical Reviews*. https://ssrn.com/abstract=3655146

Faust, L., & Rosendale, J. (2023). Using grit and self-efficacy as performance predictors for at-risk students in higher education. *Review of Education*, *11*(2), e3415. https://doi.org/10.1002/rev3.3415

Fernandez-Rio, J., Cecchini, J., Méndez-Gimenez, A., Mendez-Alonso, D., & Prieto, J. (2017). Self-regulation, cooperative learning, and academic self-efficacy: Interactions to prevent school failure. *Frontiers in psychology*, *8*, 22. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00022

Gao, X. (2023) Academic stress and academic burnout in adolescents: a moderated mediating model. *Frontiers in Psychology, 14*, 1133706. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1133706

Gebauer, M., McElvany, N., Bos, W., Köller, O., & Schöber, C. (2020). Determinants of academic self-efficacy in different socialization contexts: investigating the relationship between students' academic self-efficacy and its sources in different contexts. *Social Psychology of Education, 23*(2), 339-358. https://doi.org/10.1007/s11218-019-09535-0

Gutiérrez, M., & Tomás, J. (2019). The role of perceived autonomy support in predicting university students' academic success mediated by academic self-efficacy and school engagement. *Educational Psychology*, *39*(6), 729-748. https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1566519

Han, C. (2023). Structural relations among achievement goals, perceptions of classroom goals, and grit. *Current Psychology*, *42*(20), 16687-16697. https://doi.org/10.1007/s12144-022-02891-9

Hejazi, S., & Sadoughi, M. (2023). How does teacher support contribute to learners' grit? The role of learning enjoyment. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *17*(3), 593-606. https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2098961

Hines, M. (2007). Adolescent adjustment to the middle school transition: the intersection of divorce and gender in review. *Research in Middle Level Education Online*, *31*(2), 1- 15. https://doi.org/10.1080/19404476.2007.11462045

Holden, G., Barker, K., Kuppens, S., & Rosenberg, G. (2017). Self-efficacy regarding social work competencies. *Research on Social Work Practice*, *27*(5), 594-606. DOI: 10.1177/1049731515586466

Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational research review*, *17*, 63-84. http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002

Hu, Q., & Schaufeli, W. (2009). The factorial validity of the Maslach burnout inventory–student survey in China. *Psychological reports*, *105*(2), 394-408. https://doi.org/10.2466/PR0.105.2.394-408

Jafri, H. (2019). Relationship between Academic Stress and Academic Engagement: Moderating Role of Growth Mindset and Grit. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology. 45*(1), 49-59.

Jumat, M., Chow, P., Allen, J., Lai, S., Hwang, N., Iqbal, J., & Compton, S. (2020). Grit protects medical students from burnout: A longitudinal study. *BMC medical education*, *20*, 1-9. https://doi.org/10.1186/s12909-020-02187-1

Jung, I., Kim, J., Ma, Y., & Seo, C. (2015). Mediating effect of academic self-efficacy on the relationship between academic stress and academic burnout in Chinese adolescents. *International Journal of Human Ecology, 16*(2), 63-77. http://dx.doi.org/10.6115/ijhe.2015.16.2.63

Jung, M., & Jeong, E. (2018). Effects of academic stress, academic self-efficacy and major satisfaction in nursing student on grit. *The Journal of the Korea Contents Association, 18*(6), 414-423. https://doi.org/10.5392/JKCA.2018.18.06.414

Khan, A., Mehmood, H., & Huda, S. (2023). Grit and academic burnout among Accountancy students in Pakistan: Mediating Role of Academic Resilience. *Journal of Professional & Applied Psychology, 4*(2), 200-212. https://doi.org/10.52053/jpap.v4i2.158

Kim, K. (2019). A mediating effect of positive psychological capital on the relationship between academic grit and academic burnout perceived by high school students. *Journal of the Korea Convergence Society, 10*(6), 219-225.

Kim, K. (2020). A Structural Relationship among Growth Mindset, Academic Grit, and Academic Burnout as Perceived by Korean High School Students. *Universal Journal of Educational Research, 8*(9), 4009- 4018. DOI: 10.13189/ujer.2020.080926. http://www.hrpub.org

Kırmızı, Ö., Irgatoğlu, A., & Atalmış, E. (2023). Examining the Interplay Between Growth and Fixed Mindsets, L2 Grit, and L2 Motivational Self-System of L2 Learners. *SAGE Open, 13*(4). https://doi.org/10.1177/21582440231208997

Kulviwat, S., Bruner II, G., & Neelankavil, J. (2014). Self-efficacy as an antecedent of cognition and affect in technology acceptance. *Journal of Consumer Marketing*, *31*(3), 190-199. DOI10.1108/JCM-10-2013-0727

Lin, S., & Huang, Y. (2014). Life stress and academic burnout. *Active Learning in Higher Education*, *15*(1), 77-90. https://doi.org/10.1177/1469787413514651

Lindemann, R., Duek, J., & Wilkerson, L. (2001). A comparison of changes in dental students' and medical students' approaches to learning during professional training. *European Journal of Dental Education*, *5*(4), 162-167. https://doi.org/10.1034/j.1600-0579.2001.50404.x

Liu, X. (2023). Examining student burnout causes among English as a foreign language students: focus on school climate and student growth mindset. *Frontiers in Psychology*. 14:1166408. DOI 10.3389/fpsyg.2023.1166408

Maricuțoiu, L., & Sulea, C. (2019). Evolution of self-efficacy, student engagement and student burnout during a semester. A multilevel structural equation modeling approach. *Learning and Individual Differences, 76*, 101785.

McClendon, C., Neugebauer, R., & King, A. (2017). Grit, growth mindset, and deliberate practice in online learning. *Journal of Instructional Research, 8*, 8-17. http://www.instructionalresearch.com

Nieuwenhuis, S., van der Mee, D., Janssen, T., Verstraete, L., Meeter, M., & van Atteveldt, N. (2023). Growth mindset and school burnout symptoms in young adolescents: the role of vagal activity as potential mediator. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1176477. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1176477

Özhan, M. (2021). Academic self-efficacy and school burnout in university students: Assessment of the mediating role of grit. *Current Psychology*, *40*(9), 4235–4246. https://doi.org/10.1007/s12144-021-02023-9

Park, D., Tsukayama, E., Yu, A., & Duckworth, A. L. (2020). The development of grit and growth mindset during adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, *198*, 104889. doi:10.1016/j.jecp.2020.104889

Park, D., Yu, A., Baelen, R., Tsukayama, E., & Duckworth, A. (2018). Fostering grit: Perceived school goal-structure predicts growth in grit and grades. *Contemporary Educational Psychology*, *55*, 120-128. doi: 10.1016/j.cedpsych.2018.09.007

Parviainen, M., Aunola, K., Torppa, M., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., & Vasalampi, K. (2021). Early antecedents of school burnout in

upper secondary education: A five-year longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence, 50,* 231-245. https://doi.org/10.1007/s10964-020-01331-w

Pluut, H., Curşeu, P., & Ilies, R. (2015). Social and study related stressors and resources among university entrants: Effects on well-being and academic performance. *Learning and Individual Differences, 37*, 262-268.

Postigo, A., Cuesta, M., García-Cueto, E., & Muñiz, J. (2019). ¿A quién le gusta estudiar? Evolución de la motivación y el esfuerzo del alumnado. Gobierno del principado de Asturias.

Pyo, D., Kwak, K., & Kim, Y. (2024). The mediating effect of growth mindset in the relationship between adolescents' optimism and grit. *Current Psychology, 43*, 19153–19161. https://doi.org/10.1007/s12144-024-05656-8

Rastega, A., Zare, H., Sarmaddi, M., & Hosseni, F. (2013). Analytical approach to student perceptions of the classroom and academic negligence: a comparative study of traditional and virtual training courses Tehran University. *Journal of New Approaches in Educational Research, 4*(16), 151–164.

Reed, L., & Jeremiah, J. (2017). Student grit as an important ingredient for academic and personal success. In *Developments in business simulation and experiential learning: Proceedings of the annual ABSEL conference* (Vol. 44). https://absel-ojs-ttu.tdl.org/absel/article/view/3099

Reis, D., Xanthopoulou, D., & Tsaousis, I. (2015). Measuring job and academic burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI): Factorial invariance across samples and countries. *Burnout research, 2*(1), 8-18. DOI: 10.1016/j.burn.2014.11.001

Robins, R., & Pals, J. (2002). Implicit self-theories in the academic domain: Implications for goal orientation, attributions, affect, and self-esteem change. *Self and identity*, *1*(4), 313-336.

Sadoughi, M., & Eskandari, N. (2024). The relationship between achievement goal orientations and academic burnout among medical students: The mediating role of academic grit. *Journal of Medical Education Development, 17*(54), 11- 20.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European journal of psychological assessment*, *25*(1), 48-57. https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48

Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies, 3*, 71-92. https://doi.org/10.1023/A:1015630930326

Schwarzer, R., Mueller, J., & Greenglass, E. (1999). Assessment of perceived general self-efficacy on the Internet: data collection in cyberspace. *Anxiety, stress and coping, 12*(2), 145-161. https://www.researchgate.net/publication/247496776

Shankland, R., Kotsou, I., Vallet, F., Bouteyre, E., Dantzer, C., & Leys, C. (2019). Burnout in university students: The mediating role of sense of coherence on the relationship between daily hassles and burnout. *Higher Education, 78*, 91-113. https://doi.org/10.1007/s10734-018-0332-4

Shaughnessy, M., & Moore, T. (2010). An Interview with Tage S. Kristensen about Burnout. *North American Journal of Psychology*, *12*(3), 415.

Sibarani, R., & Meilani, Y. (2021, April). Grit, self-regulated learning, self-determination theory and academic performance of generation Z. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Inclusive Business in the Changing World (ICIB 2019)*. DOI: 10.5220/0008426900050012

Snipes, J., Fancsali, C., & Stoker, G. (2012). *Student academic mindset interventions: A review of the current landscape*. San Francisco, CA: Stupski Foundation.

Tang, X., Wang, M., Guo, J., & Salmela-Aro, K. (2019). Building grit: The longitudinal pathways between mindset, commitment, grit, and academic outcomes. *Journal of youth and adolescence, 48*, 850-863. https://doi.org/10.1007/s10964-019-00998-0

Von Culin, K., Tsukayama, E., & Duckworth, A. (2014). Unpacking grit: Motivational correlates of perseverance and passion for long-term goals. *The Journal of Positive Psychology, 9*(4), 306-312. https://doi.org/10.1080/17439760.2014.898320

Wahidah, F., & Royanto, L. (2019). Peran Kegigihan Dalam Hubungan Growth Mindset and School well-being siswa sekolah menengah. *Journal Psikologi Talenta, 4*(2), 133- 144. http://dx.doi.org/10.26858/talenta.v4i2.7618

Wang, S., Dai, J., Li, J., Wang, X., Chen, T., Yang, X., & Gong, Q. (2018). Neuroanatomical correlates of grit: Growth mindset mediates the association between gray matter structure and trait grit in late adolescence. *Human brain mapping*, *39*(4), 1688-1699. https://doi.org/10.1002/hbm.23944

Wang, X., Zhang, M., & Wang, J. (2024). The Effect of University Students' Academic Self-Efficacy on Academic Burnout: The Chain Mediating Role of Intrinsic Motivation and Learning Engagement. *Journal of Psychoeducational Assessment, 42*(2), 798- 812. DOI: 10.1177/07342829241252863

Wicaksono, B., Ismail, S., Sultanova, S., & Abeba, D. (2023). I like language assessment: EFL learners' voices about self-assessment, self-efficacy, grit tendencies, academic resilience, and academic demotivation in online instruction. *Language Testing in Asia*, *13*(1), 37. https://doi.org/10.1186/s40468-023-00252-2

Wills, G., & Hofmeyr, H. (2019). Academic resilience in challenging contexts: Evidence from township and rural primary schools in South Africa. *International Journal of Educational Research*, *98*, 192-205.

Wu, M., & Lee, C. (2024). Effect of academic burnout on academic self-efficacy of Chinese college students: Mediating effect of study engagement and moderated mediation effect of growth mindset. *Industry Promotion Research, 9*(1), 231-239. https://doi.org/10.21186/IPR.2024.9.1.231

Wu, S. (2019). *Influence of Acdemic Self-Efficacyof Chinese Vocational College Students on Learned Helplessness: Mediating Role of Learning Burnout and ModeratingRole of Social Support* [Doctoral dissertation, Dhurakij Pundit University]. Dhurakij Pundit University. https://libdoc.dpu.ac.th/thesis/Shaowei.Wu.pdf

Younger, R. (2022). The Relations among Academic Grit, Growth Mindset, School Engagement, and Academic Achievement in Middle School Students [Doctoral dissertation, The University of Memphis]. The University of Memphis. https://digitalcommons.memphis.edu/etd

Zander, L., Brouwer, J., Jansen, E., Crayen, C., & Hannover, B. (2018). Academic self-efficacy, growth mindsets, and university students' integration in academic and social support networks. *Learning and*

Individual Differences, 62, 98-107. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.012

Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and individual differences, 43*(6), 1529-1540.

Zhao, H., Li, Y., Wan, L., & Li, K. (2023). Grit and Academic Self-Efficacy as Serial Mediation in the Relationship between Growth Mindset and Academic Delay of Gratification: A Cross-Sectional Study. *Psychology Research and Behavior Management, 16*, 3185-3198. https://www.dovepress.com/terms.php

Zhao, W., Shi, X., Jin, M., Li, Y., Liang, C., Ji, Y., Cao, J., Oubibi, M., Li, X., & Tian, Y. (2024). The impact of a growth mindset on high school students'learning subjective well-being: the serial mediation role of achievement motivation and grit. *Frontiers in Psychology, 15*, 1399343. doi: 10.3389/fpsyg.2024.1399343

Zhao, Y., Niu, G., Hou, H., Zeng, G., Xu, L., Peng, K., & Yu, F. (2018). From Growth Mindset to Grit in Chinese Schools: The Mediating Roles of Learning Motivations. *Frontiers in Psychology, 9*, 2007. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02007

Zhao, Y., Zhai, X., Zhang, G., Liang, X., & Xin, S. (2022). The relationship between growth mindset and grit: serial mediation effects of the future time perspective and achievement motivation. *Psychol Dev Educ, 38*(02), 216-222. doi: 10.16187/j.cnki.issn1001-4918.2022.02.08