

العلاقة بين العزم الأكاديمي والتجول العقلي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية في ضوء المستوى الدراسي والبرنامج التعليمي لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق

د/ رانيا محمد علي عطية	د/ هبة أبو المجد الشوربجي	د/ شيماء إبراهيم توفيق إبراهيم *
أستاذ علم النفس التربوي المساعد	مدرس علم النفس التربوي	مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية جامعة الزقازيق	كلية التربية جامعة الزقازيق	كلية التربية جامعة الزقازيق

المخلص:

هدف البحث الحالي إلى التنبؤ بالعزم الأكاديمي من التجول العقلي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. وتكونت عينة البحث من (٧٦٩) طالباً وطالبة بالمستويين الأول والرابع بكلية التربية جامعة الزقازيق، طبقت عليهم مقاييس العزم الأكاديمي والتجول العقلي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (إعداد الباحثات). وتم استخدام تحليل التباين في اتجاهين، واختبار (Scheffe)، ومعامل الارتباط التتابعي لبيرسون، وتحليل الانحدار المتعدد. وتوصلت النتائج إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية في العزم الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق ترجع إلى المستوى الدراسي (الأول - الرابع) ونوع البرنامج التعليمي (عادي - مميز) والتفاعل الثنائي بينهما. ولا توجد فروق في التجول العقلي المرتبط بالمهمة راجعة لاختلاف المستوى الدراسي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق، بينما توجد فروق دالة إحصائية في التجول العقلي المرتبط للمهمة راجعة لاختلاف نوع البرنامج التعليمي والتفاعل الثنائي بين المستوى الدراسي ونوع البرنامج التعليمي، وتوجد فروق دالة إحصائية في التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة راجعة لاختلاف المستوى الدراسي ونوع البرنامج التعليمي والتفاعل الثنائي بينهما. ولا توجد فروق دالة إحصائية في المساندة الاجتماعية والتجنب راجعة لتأثير التفاعل بين المستوى الدراسي ونوع البرنامج التعليمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق، بينما توجد فروق دالة إحصائية في الاقدام راجعة لتأثير التفاعل بين المستوى الدراسي ونوع البرنامج التعليمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق في الاقدام لصالح أولى عادي. وتباينت العلاقات بين العزم الأكاديمي والتجول العقلي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى المجموعات الأربعة (أولي عادي، اولي مميز، رابعة عادي، رابعة مميز). كما توصلت نتائج البحث إلى أن التجول العقلي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية يمكنهم التنبؤ بالعزم الأكاديمي لدى المجموعات الأربعة من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق.

* تم إجراء هذا البحث بالتساوي بين الباحثات منذ بداية فكرة البحث إلى نهايته.

الكلمات الأساسية: العزم الأكاديمي، التجول العقلي، استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية.

The relationship between academic grit, mind wandering, and academic coping strategies in light of academic level and educational program among students at the Faculty of Education Zagazig University

Abstract:

The aim of the current study was to predict academic grit based on mind wandering and academic coping strategies among students of the Faculty of Education at Zagazig University. The research sample consisted of 769 male and female students from the first and fourth years at the Faculty of Education, Zagazig University. The study applied the Academic Grit Scale, the Mind Wandering Scale, and the Academic Coping Strategies Scale (developed by the researchers). Two-way ANOVA, Scheffé's post hoc test, Pearson's serial correlation coefficient, and multiple regression analysis were used. The results revealed statistically significant differences in academic grit among the students, which were attributed to the academic year (first vs. fourth), the type of program (regular vs. distinguished), and the interaction between them. There were no statistically significant differences in task-related mind wandering due to the academic year; however, there were statistically significant differences in task-related mind wandering due to the type of program and the interaction between academic year and program type. Statistically significant differences were also found in task-unrelated mind wandering due to academic year, program type, and their interaction. No statistically significant differences were found in social support and avoidance coping strategies due to the interaction between academic year and program type. However, significant differences were found in the approach coping strategy due to the interaction between academic year and program type, favoring students in the first-year regular program. The relationships between academic grit, mind wandering, and academic coping strategies varied across the four groups (first-year regular, first-year distinguished, fourth-year regular, fourth-year distinguished). The

findings also indicated that mind wandering and academic coping strategies were significant predictors of academic grit across all four student groups at the Faculty of Education, Zagazig University.

Key words: Academic grit– mind wandering– academic coping strategies.

مدخل لمشكلة البحث:

يُعد الانتقال من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية تجربة مرهقة بطبيعتها للطلاب. فالضغوط جزء أساسي من حياتنا، وهو تأثير مستمر ناتج عن المهام الروتينية الثابتة والصعبة في مختلف جوانب حياتنا. وللضغوط تأثير إيجابي وسلبي في الوقت نفسه. ويُعد طلاب الجامعات من أكثر الفئات عرضة للضغط، حيث تشكل الحياة الجامعية فترة مليئة بالضغوط بسبب الحاجة إلى التكيف مع بيئة أكاديمية واجتماعية جديدة. وتؤثر العوامل المرتبطة بالحياة الجامعية بشكل كبير على الطلاب، حيث أصبح الضغط جزءًا لا يتجزأ من حياتهم الأكاديمية بسبب التوقعات الداخلية والخارجية المفروضة عليهم. فالضغوط تعتبر أمرًا طبيعيًا لجميع الطلاب الجامعيين، وعادةً ما تنشأ بسبب عوامل أكاديمية واجتماعية وبيئية وجسدية ونفسية متنوعة.

أصبحت العملية التعليمية تتمحور حول الطالب، ولكن أي جانب من شخصية الطالب يستحق أن نركز عليه أكثر؟. فلا يزال يوجد جدل مستمر حول ما إذا كان يجب إعطاء الأولوية للمواهب (والتي يُشار إليها أحيانًا بالذكاء أو السمات المعرفية) أم للسمات والسلوكيات (والتي يُشار إليها أحيانًا بالسمات غير المعرفية). فلا يجب تبني أحد الجانبين واعتبار الآخر غير مهم، بل يجب تطوير كل جانب بشكل مستقل دون المساس بالآخر.

يتناول هذا البحث أحد سمات الشخصية، نظرا لوجود العديد من العوامل التي تؤثر في تحقيق الفرد للنجاح أو الإنجاز في الحياة لم تُكتشف بعد، ومن بين أحدث هذه العوامل، وفقاً لهذا البحث، هو السمة التي تُعرف باسم العزم (Grit) (Maravillas, 2016, p. 1).

ويُعد العزم الأكاديمي Academic Grit أحد موضوعات علم النفس الإيجابي والتي تهتم بدراسة الصحة النفسية للطلاب، والعمل على تحقيق نموهم وازدهار قدراتهم وسعادتهم وتدعيم اتجاهاتهم واستراتيجياتهم الايجابية نحو الحياة وتحقيق الطمأنينة النفسية والذهنية لهم (ناصر، ٢٠١٨، ص. ٢٧).

وأضاف (Andrian, 2019, p. 198) أن المشاكل التي تظهر خلال عملية التعلم ليست ناتجة في كثير من الأحيان عن إعاقات معرفية لدى الطلاب. بل هي في الغالب نتيجة نقص في العزم. فنقص العزم الأكاديمي يجعل الطالب غير قادر على العمل بجد، ولا يمتلك معايير عالية، ولا يركز على الوفاء بمسؤولياته، بالإضافة إلى عدم بذل الجهد عند مواجهة الفشل والصعوبات والعقبات.

وأشار (Verner-Filion, Schellenberg, Holding & Koestner, 2020, pp. 1-2) أنه بالنسبة لمعظم الطلاب تُعد الفترة التي يقضونها في الكلية أو الجامعة نافذة هامة في مرحلة البلوغ المبكر، وأن العزم يساعد الأفراد على البقاء متفاعلين وملتزمين بأهدافهم طويلة المدى عند مواجهة الصعوبات أو تباطؤ التقدم أو حتى الملل من الأهداف، واتفق Ma, Ma & Wang (2020, p. 161) مع (Maravillas, 2016, pp. 2-5) أن العزم الأكاديمي يُعد مؤشر على بعض نتائج النجاح، مثل التحصيل الأكاديمي، فالعزم يُعد مؤشراً أو عاملاً مرتبطاً بتحقيق الأهداف في مجالات مختلفة، سواء كانت أكاديمية، شخصية، أو حياتية بشكل عام. والعزم الأكاديمي هو إحدى السمات غير المعرفية؛ ويلعب دوراً هاماً في تطور الطلاب

الجامعيين كما انه يساعد على تطوير وتغيير الإدراك والذكاء لدى الطلاب الجامعيين ويعزز النجاح البشري.

ووضح (Karlen, Suter, Hirt& Merki, 2019, p.1) أن العزم الأكاديمي يلعب دور هام وفعال في مشاركة الطلاب في عملية التعلم، ونجاحهم في المواقف والمشكلات الأكاديمية الصعبة. وذكر حرب ومنتصر (٢٠٢٢، ص ٤٥١) أن العزم الأكاديمي يُعد أحد العوامل الوقائية ضد شعور الطلاب بالضغط النفسي والأكاديمي، وأن العزم هو سمة نفسية إيجابية تساعد الطلاب على مواجهة التحديات والتكيف مع المصادر الضاغطة. وأضافت زكي (٢٠٢١، ص ١٥٠٢) أن العزم يُعد مقياساً للمثابرة في مواجهة الضغوط الأكاديمية وسمة مهمة للنجاح الأكاديمي. ويساعد العزم الطلاب على العمل بجد من أجل مواجهة التحديات، ويتطلب أيضاً المحافظة على الجهد والاستمرار فيه على مدى سنوات عديدة بالرغم من الصعوبات التي قد تعترضهم (Khoirunnisa, Eva& Rahmawati, 2023, pp. 237-238).

مشكلة البحث:

إن الضغط هو رد فعل طبيعي للجسم عند حدوث تغييرات، حيث يمكن أن يستجيب لهذه التغييرات جسدياً أو عقلياً أو عاطفياً (Selvi& Rajaprabha, 2020, p. 1). ويتمتع طلاب الجامعة بمستوى عالٍ جداً من القابلية للتعرض للضغط الأكاديمي، وذلك لأنهم يواجهون ضغوطاً أكاديمية أكثر تنوعاً وتعددًا (Abd.Basith, Syahputra, Fitriyadi, Rosmaiyadi, Fitri& Triani, 2021, p.300) وفي السياق الأكاديمي يواجه الطلاب ضغوطاً متزايدة لمواكبة التنافسية العالمية ومتطلبات المسار المهني (Hameed, Jabeen& Hussain, 2024, p.266). كما أن الضغط الأكاديمي يؤثر على حياة الأفراد الاجتماعية

والصحة العقلية وأدائهم الأكاديمي بشكل خاص (Oktara, Murniasih& Rosida, 2024, p. 2).

وأشارت (Del Rosario, 2023, p.740) أن الضغوط جزء لا مفر منه من رحلة الطلاب التعليمية، وتتغير هذه الضغوط مع انتقالهم من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية، فمع التقدم في النظام التعليمي يواجه الطلاب معايير أكاديمية أعلى، وتوقعات أكبر، وبيئة تنافسية أكثر صعوبة، ولذلك فمن الضروري أن يتعلم الطلاب استراتيجيات فعالة لإدارة الضغوط وآليات تكيف مناسبة لمستواهم التعليمي، وينبغي أن تكون هذه الأساليب مرنة بما يكفي لمساعدتهم على التكيف مع البيئة الأكاديمية المتغيرة؛ فمن خلال تبني استراتيجيات التكيف المناسبة يمكن للطلاب: تقليل التأثيرات السلبية للضغوط، الحفاظ على صحتهم النفسية، زيادة قدرتهم على التحمل، تحقيق أقصى استفادة من فرص التعلم.

وطلاب السنة النهائية في الجامعة يواجهون متطلبات أكاديمية عالية جداً. ومنها التأكد من اجتياز جميع المقررات الدراسية، والمشاركة في برنامج تدريب عملي، وتحمل تكاليف مالية مرتفعة نسبياً، بالإضافة إلى استكمال أطروحة التخرج أو المشروع النهائي. خلال هذه الفترة، يكون الطلاب أكثر حساسية، وقد تتراوح مشاعرهم بين الغضب، وخيبة الأمل، والحزن، والتعب، والسعادة، وهي مشاعر قد يختبرونها بشكل متكرر. هذه الضغوط قد تؤدي إلى ارتفاع مستوى الضغط الأكاديمي لديهم. (Sujadi, 2022, pp. 304-305). ولذلك تبدأ الضغوط الأكاديمية في الظهور لدى الطلاب عندما يتعرضون لمتطلبات أكاديمية عالية ولكنهم يستجيبون لهذه الضغوط بشكل سلبي.

وكشف (Pearl, Analyn, Gaile& Manuel, 2024, p. 108) ارتباط استراتيجيات مواجهة الضغوط الفعالة بتحسين الأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعات. وأظهرت نتائج هذا

البحث أن طلبة الجامعات كانوا يفضلون استراتيجيات المواجهة الموجهة نحو المهام. واتفقت هذه النتيجة مع بحث Oktara, et al., (2024, p. 1) والذي توصل إلى أن طلاب السنة النهائية في الجامعة يواجهون ضغوطاً أكاديمية وعاطفية كبيرة مما قد يؤثر على أدائهم الأكاديمي وتوصلوا أنه يمكن تحسين الصحة العاطفية والنجاح الأكاديمي للطلاب عندما تتعاون أولياء الأمور لتوفير بيئة داعمة لأبنائهم.

وهذا ما توصلت إليه نتائج البحوث والدراسات السابقة حيث توصل بحث Adegboyega(2020) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مصادر الضغوط الأكاديمية بين الطلاب الجامعيين في متغيري النوع والعمر.

وتوصلت نتائج بحث Abd.Basith, et al. (2021) إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الذكور والإناث فيما يتعلق بالضغط الأكاديمي لصالح الإناث حيث كانت الإناث أكثر تأثراً بالضغط الأكاديمي عن الذكور، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب السنة الأولى، الثانية، الثالثة، والرابعة فيما يتعلق بالضغط الأكاديمي لصالح طلبة المستوى الدراسي الرابعة حيث كانوا يعانون من مستويات ضغط أكاديمي أعلى. وتوصلت نتائج بحث Del Rosario(2023) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات مواجهة الضغوط بناءً على النوع، العمر، المعدل التراكمي العام، أو التخصص. وتوصل Cheung& Djekou (2024, p. 2) أنه وفقاً لنموذج الأداء الأمثل والصحة المرتبط بالعزم، كلما زاد العزم لدى الفرد، زادت قدرته على الحفاظ على التركيز والإصرار، مما يقلل من احتمالية التجول العقلي.

وتعتبر الضغوط الأكاديمية من أبرز التحديات التي يواجهها طلبة الجامعة في مراحلهم الدراسية المختلفة، وتظهر هذه الضغوط بسبب المتطلبات الدراسية والأكاديمية المطلوبة منهم

بإستمرار، من تكليفات وواجبات واختبارات ومناهج دراسية صعبة، فالضغوط الأكاديمية جزء لا يتجزأ من الحياة الأكاديمية. وقد أشار كل من القاضي، وطه، وعبد الفتاح (٢٠٢٣، ص ٧٥٩) أن طلبة الجامعة هم أكثر الفئات التي تتعرض للضغوط خاصة طلبة المرحلة النهائية، لأن هذه المرحلة بالنسبة لطلاب الجامعة تتميز بمتطلباتها التي تختلف عن المراحل الأخرى، وهذه المتطلبات تجعل الطالب عرضة لكثير من الضغوط، ولذلك فإن استخدام الطالب لإستراتيجيات مواجهة الضغوط تساعده على مواجهتها بشكل فعال.

كما أنه لوحظ أن البحوث السابقة لم تتطرق لدراسة الاختلافات بين طلبة كلية التربية في متغيرات البحث باختلاف البرنامج التعليمي، فوفقا للائحة الدراسة بكلية التربية جامعة الزقازيق، فإن برامج الكلية تنقسم إلى نوعين من البرامج الدراسية هي: البرامج العادية: وهي البرامج الأكاديمية التي تقدمها الكلية وتدرس باللغة العربية باستثناء مواد التخصص (اللغة الإنجليزية، واللغة الفرنسية)، والبرامج المميزة: وتسمى في اللائحة باسم البرامج الجديدة بمصروفات؛ وهي برامج أكاديمية تقدم بمواصفات خاصة تختلف عن البرامج العادية من حيث لغة الدراسة (اللغة الإنجليزية)، والمصروفات والقاعات الدراسية.

ولذلك أشارت زكي (٢٠٢١، ص ١٥١٨) إلى أن العزم الأكاديمي يُعد من المفاهيم والعناصر الهامة التي يجب أن تتضمنها برامج إعداد الطلاب الجامعيين لارتباطه بالنجاح الأكاديمي مدى الحياة والنتائج الإيجابية في التعلم والالتزام والعمل الجاد.

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

١. هل يختلف العزم الأكاديمي باختلاف المستوى الدراسي (الأول - الرابع) ونوع البرنامج التعليمي (عادي - مميز) والتفاعلات الثنائية بينهما؟

٢. هل يختلف التجول العقلي باختلاف المستوى الدراسي (الأول - الرابع) ونوع البرنامج التعليمي (عادي - مميز) والتفاعلات الثنائية بينهما؟
٣. هل تختلف استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية باختلاف المستوى الدراسي (الأول - الرابع) ونوع البرنامج التعليمي (عادي - مميز) والتفاعلات الثنائية بينهما؟
٤. ما العلاقة بين العزم الأكاديمي والتجول العقلي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق؟
٥. ما العلاقة بين العزم الأكاديمي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق؟
٦. ما العلاقة بين التجول العقلي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق؟
٧. ما اسهامات التجول العقلي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية في التنبؤ بالعزم الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

١. وصف وتفسير الفروق في كل من: العزم الأكاديمي والتجول العقلي واستراتيجيات مواجهة الضغوط وفقا للمستوى الدراسي (الأول - الرابع) ونوع البرنامج التعليمي (عادي، مميز).
٢. الكشف عن طبيعة العلاقة بين التجول العقلي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق.
٣. الكشف عن امكانية التنبؤ بالعزم الأكاديمي من التجول العقلي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق.

أهمية البحث:

يُعد العزم الأكاديمي من المفاهيم النفسية الحديثة نسبياً، وحظيت في مجال علم النفس التربوي والبحوث التربوية والنفسية باهتمام كبير، نظراً للدور الحيوي الذي يلعبه في تفسير نجاح الطلاب أكاديمياً وقدرتهم على التكيف مع الضغوط والتحديات التي تعترضهم، فالعزم الأكاديمي هو التزام طويل الأمد ينبع من قوى داخلية تدفع الفرد للإستمرار نحو تحقيق أهدافه حتي مع وجود ضغوط قد تعرقل تحقيق هذه الأهداف. ولذلك أصبح تعزيز العزم الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ضرورة تربوية ملحة خاصة في ظل وجود بيئة جامعية تتسم بالتنافسية وكثرة الضغوط الأكاديمية، فالعزم الأكاديمي لا يساعد على تحسين الأداء الأكاديمي فقط بل يسهم في بناء شخصية متزنة قادرة على مواجهة الضغوط والتحديات المستقبلية بثبات خاصة في ظل الثورة المعرفية والمعلوماتية والتكنولوجية في مختلف مجالات الحياة والتي تتطلب توافر ثقافة النفس الطويل من حيث الإصرار والمثابرة نحو تحقيق الهدف وعدم اليأس من تحقيق الهدف في ظل كثير من مشتتات الحياة.

ويعد التجول العقلي من المتغيرات المهمة والمؤثرة في عمليتي التعليم والتعلم وذلك لما له من خطورة على السياق الأكاديمي لطلبة الجامعة، وخاصة أن الأنشطة التعليمية كحضور المحاضرات والاستذكار وعمل التكاليفات وأداء الاختبارات والتي تتطلب تركيز الانتباه بشكل أكبر بالمقارنة بأنشطة الحياة اليومية الأخرى؛ ويعد التجول العقلي من أكثر الأنشطة العقلية انتشاراً حيث أن البالغين يهيمون على وجوههم بما يصل إلى ٣٠-٥٠٪ من حياتهم اليقظة، وغالباً ما يكون ذلك على حساب كبير للأداء المستمر ونوعية الحياة (Mrizek, Phillips, Franklin, Broadway, & Schooler, 2013, p. 1).

ويمكن إجمال أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

١. تقديم إطار نظري عن بعض المتغيرات النفسية الهامة مثل العزم الأكاديمي والتجول العقلي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، وما يتصل بها من تأثير لبعض المتغيرات كالمستوى الدراسي والدراسية ونوع البرنامج.
٢. إعداد مقاييس لمتغيرات البحث المتمثلة في العزم الأكاديمي والتجول العقلي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، لدى طلبة المرحلة الجامعية.
٣. تناول البحث لموضوع مهم مرتبط بالعملية التعليمية لطلاب الجامعة وهو استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية.
٤. يُعد موضوع استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية من الموضوعات الهامة فالتعرف على آليات مواجهة الضغوط وإدارتها لدى الطلاب يساهم في تحسين البيئة التعليمية، وطرق التدريس، واستراتيجيات التدريس مما يساعد على خلق بيئة تعليمية أكثر دعمًا وتشجيعًا تأخذ في الاعتبار احتياجات الطلاب المختلفة وتتناسب مع نواتج التعلم.
٥. فهم العوامل المؤثرة في العزم الأكاديمي، يساعد على تقليل مظاهر التجول العقلي السلبي وتزويد الطلبة استراتيجيات فعالة لإدارة الضغوط، مما ينعكس إيجابيًا على تحصيلهم الأكاديمي.
٦. يقدم هذا البحث إضافة للأدبيات العلمية في مجالات علم النفس التربوي وعلم النفس الإيجابي، ويفتح آفاقاً لدراسات مستقبلية تبحث في متغيرات جديدة قد تسهم في تعزيز العزم الأكاديمي.

مصطلحات البحث:

العزم الأكاديمي: يعرف العزم الأكاديمي Academic grit في البحث الحالي بأنه "قدرة الطالب على تنظيم اهتماماته وتوجيهه نحو هدف محدد، والتزام وتصميم الطالب على تحقيق هذا الهدف بالرغم من وجود عقبات أو تحديات أو مشكلات قد تعترضه"، ويتكون من

بعدين هما: المثابرة: Perseverance تُعرف بأنها التزام وتصميم الفرد على تحقيق الهدف المحدد بالرغم من وجود عقبات أو تحديات. واتساق أو (ثبات الاهتمام) Consistency of Interest ويُعرف بأنه قدرة الشخص على تنظيم اهتماماته وتوجيه اهتمامه نحو هدف واحد ملتزم دائماً لتحقيق أهدافه. ويقاس في البحث الحالي بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلبة في مقياس العزم الأكاديمي من إعداد الباحثات.

التجول العقلي: يعرف التجول العقلي Mind wandering في البحث الحالي بأنه تحول تلقائي في الانتباه في المهمة الأساسية إلى أفكار أخرى داخلية أو خارجية. ويتكون من بعدين، الأول هو تجول عقلي مرتبط بالمهمة، ويحدث عندما ينحرف ذهن عن التركيز المباشر على تفاصيل معينة ضمن المهمة، لكن الأفكار تبقى متصلة بالمهمة نفسها. والثاني هو تجول عقلي غير مرتبط بالمهمة، ويحدث عندما ينحرف ذهن إلى أفكار أو أمور لا علاقة لها بالمهمة الحالية. ويقاس في البحث الحالي بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلبة في مقياس التجول العقلي من إعداد الباحثات.

استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية: تعرف استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية Academic coping strategies في البحث الحالي بأنها الأساليب أو التقنيات التي يستخدمها الطلاب للتعامل مع الضغوط والصعوبات التي يواجهونها في حياتهم الأكاديمية. ويتكون من ثلاثة أبعاد هي: الاقدام: وهو القدرة على المبادرة واتخاذ خطوات إيجابية للتعامل مع التحديات الأكاديمية بدلاً من تجنبها أو الخوف منها. والمساندة الاجتماعية: وهي الحصول على الدعم المعنوي والعاطفي والعملية من الآخرين، مثل الأصدقاء، والأسرة، والمعلمين، لمساعدة الطالب في التعامل مع التحديات الأكاديمية. والتجنب: وهو الميل إلى الابتعاد عن مواجهة التحديات الأكاديمية أو تأجيل التعامل معها بدلاً من مواجهتها بشكل مباشر. ويقاس

في البحث الحالي بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلبة في مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية من إعداد الباحثات.

الإطار النظري:

أولاً: العزم الأكاديمي:

مفهوم العزم الأكاديمي:

في البحث الحالي يؤسس المفهوم النظري للعزم الأكاديمي Academic grit من منظور نظرية العزم Grit Theory، والتي ترى أن الفرد لديه ميل لتحقيق النجاح إذا ظل متوازياً أو متوافقاً مع اهتماماته، مع الاستمرار في بذل الجهد رغم الصعوبات والتحديات. يمكن القول إنه خلال المسيرة الأكاديمية للطالب، يواجه العديد من المواقف التي قد تؤدي إلى عدم توافق بين جهوده واهتماماته. لذا، فإن الطالب يحتاج إلى أكثر من مجرد المثابرة في أداء المهام الأكاديمية للحفاظ على ثبات اهتماماته الأكاديمية. المثابرة في الجهد (Perseverance of Effort) والشجاعة الأكاديمية (Academic Courage) تدفعان الطالب إلى الأمام نحو تحقيق أهدافه. الصمود الأكاديمي (Academic Buoyancy) يساعده على البقاء متماسكاً وسط الصعوبات والتحديات، ربما لتجنب الفشل. ومع ذلك، فإن الفشل أمر لا مفر منه، وقد يؤدي إلى فقدان التوازن بين الجهد والاهتمام تجاه الهدف. ولكي يستعيد الطالب الاتساق مع أهدافه، يجب أن يتمتع بالمرونة الأكاديمية (Academic Resilience) (Maravillas, 2016, p. 7).

ذكرت Woodward (2020, p. 231) أن الشخصية المعروفة بالعزم والتي ترتبط بأبعاد الشخصية كحس المسؤولية والانضباط، اقترحت لأول مرة كصفة مستقلة من قبل الباحثة أنجيلا دوكورث من جامعة بنسلفانيا في عام ٢٠٠٤ خلال عملها مع طلاب الأكاديمية العسكرية في

ويست بوينت. هدفت الدراسة إلى تحديد السمات الفريدة للطلاب ذوي الأداء العالي، وكشفت عن عاملين رئيسيين يميزان الطلاب الذين نجحوا في اجتياز برنامج التدريب الشاق الصيفي (المعروف باسم "الوحش"). هذان العاملان هما: الشغف (الاهتمام المستمر لفترة طويلة من الزمن) والمثابرة (القدرة على تجاوز الصعاب من خلال العمل الجاد). وتطوير مقياس العزم المكون من ١٢ عنصراً في عام ٢٠٠٤ كان بمثابة المحاولة الأولى المنهجية لتقييم الشغف والمثابرة كعوامل أساسية لدى الأشخاص الناجحين. وفي دراسة ثانية شملت ١,٢١٨ طالباً من السنة الأولى في أكاديمية ويست بوينت، تبين أن العزم كان مؤشراً أفضل لإكمال برنامج التدريب الصيفي الشاق (الوحش) من أي مؤشر آخر. حيث كان الطلاب الذين حصلوا على درجة أعلى بانحراف معياري واحد على مقياس العزم أكثر احتمالاً بنسبة ٦٠٪ لإكمال التدريب الصيفي مقارنةً بالطلاب الآخرين. وتوصلت دوكتورث من خلال نتائج أبحاثها حول المعلمين المبتدئين أن العزم جعل المعلمين الفعالين يستمرون في البحث عن طرق لتحسين وضعهم، مما أدى إلى حلول جديدة للمشكلات التي تعترضهم ومستويات أعلى من السعادة.

وقد عرف (Temel, Temel& Kansu (2023, p. 43) العزم الأكاديمي بأنه الجهد المبذول رغم الإخفاقات والمشاكل، وهي متغير يتطلب العمل بجدية ضد التحديات مع الحفاظ على الاهتمام بالموضوع، ومعني ذلك أن العزم الأكاديمي يساعد على التركيز على الموضوع وعدم التجول أو التشتت بعيداً عن هذا الموضوع. وذكرت (Woodward (2020, p. 232 أحياناً بأنه يتم الخلط بين مفهومي العزم والمرونة، ورغم أن المرونة تُعد سمة مهمة لدى الأشخاص الذين يحققون نجاحاً أكبر في الحياة إلا أن العزم يتجاوز مجرد الاستجابة الإيجابية عند مواجهة المشكلات والضغوط.

وأشار (Tavakoli, Hasanzadeh& Emadian (2022, p. 44) أن مفهوم التجول العقلي مستمد من نظريات التحكم التنفيذي. ويشمل قدرة الأفراد على التحكم وتنظيم مواردهم المعرفية أو الانتباهية لتحقيق أهدافهم وإتمام مهامهم، خاصةً في مواجهة التداخل أو التشتت وأثبتت البحوث في هذا المجال أن التجول العقلي المستمر يؤثر بشكل مدمر على الأنشطة الرئيسية (بما في ذلك الانتباه المستمر، والذاكرة العاملة، وقياس الذكاء، وأداء القراءة). كما يُعرف (Cheung& Djekou (2024, p.2) التجول العقلي بأنه تشتيت الذهن إلى الأفكار غير المتعلقة بالمهمة الحالية والتي تكون مستقلة عن المنبهات الموجودة.

عرف (Duckworth& Quinn (2009, p. 166) العزم بأنها القدرة على الاستمرار في بذل الجهد والحفاظ على الاهتمام في المشاريع التي قد تستغرق شهوياً أو أكثر لاستكمالها. واتفق كل من (Beyhan(2016, p. 13، Bonell (2017, without number of ، pages) (Postigo, Cuesta, Alonso, Cueto, & Muñiz (2021, p. 87)، (Sudirman, Bahjatunnufuz& matuzahroh (2024, p.3850) على أن العزم الأكاديمي هو الشغف والمثابرة من أجل تحقيق الأهداف طويلة المدى. ويُعتبر عاملاً حيوياً في تحديد النجاح في السياقات الأكاديمية أو السياق التعليمي، كما أنه عامل مهم لقياس الذكاء.

فالعزم الأكاديمي يمثل قدرة الطالب علي بذل المزيد من الجهد والمثابرة دون توقف أو ملل، والشغف للتعلم بحماس والاستمرار في السعي لتحقيق الأهداف المنشودة بالرغم من الصعوبات والتحديات التي قد تواجهه (جلجل، وهنداوي، ٢٠٢٣، ص ٤٥١). واتفق معه Harpaz, (Vaizman, & Yaffe, (2024, p. 193) علي أن العزم الأكاديمي هو المثابرة، واتساق الإهتمام، واستدامة الشغف والتصميم لتحقيق الأهداف على المدى الطويل مهما كانت الصعوبات والتحديات.

وعرفت (Annisa, Sutrisno& Laksono (2024, p. 577) العزم الأكاديمي بأنه ثقة الطالب وإيمانه بالقدرة على الحفاظ على تركيزه ومواصلة التعلم رغم العقبات التي تعترض طريق تحقيق أهدافه طويلة المدى. ويتضمن العزم الأكاديمي ثلاثة مكونات أساسية هي الثبات في الدراسة: يتعلق بجهود الطلاب للحفاظ على اهتمامهم بموضوع التعلم لتحقيق أهدافهم، العمل الجاد: يشير إلى السلوك الذي يعكس الجدية في التعليم والتعلم، التركيز على الدراسة: لتحقيق الأهداف الأكاديمية والحفاظ على وضوح الأهداف وتجاهل الأمور غير المتعلقة بالأنشطة الأكاديمية.

بينما يرى (Karlen, et al., (2019, p.1 أن العزم الأكاديمي يُعد سمة شخصية على مستوى السمات وتشير إلى الميل للحفاظ على الشغف والجهد أثناء العمل بجدية خصوصاً عند مواجهة التحديات والعقبات. وهذا ما اتفقت معه (Lin, et al, (2024, p. 1 أن العزم الأكاديمي إنما يعبر عن الإصرار والمرونة والتركيز الذي يظهره الطلاب في سعيهم لتحقيق التميز والتفوق الأكاديمي، كما أنه سمة شخصية أو مهارة مهمة للطلاب لزيادة إمكاناتهم الأكاديمية ولتحقيق أهدافهم الدراسية.

وعرف (Hernández, Murcia, Cid, Monteiro& Rodrigues (2020, pp. 3) العزم الأكاديمي بأنه يعبر عن مستوى الدافع الذي يظهره الطلاب من أجل الوصول إلى الأهداف على المدى الطويل، ومن ثم فإن العزم الأكاديمي ينطوي على العمل الجاد لتحقيق الأهداف الصعبة، والحفاظ على الجهد. وعرفت جبريل (٢٠٢٣، ص. ٢٥٥)، عطا (٢٠٢٤، ٣٩٢) بأنه استعداد الطلاب لبذل المزيد من الجهد والمثابرة عند أداء المهام الدراسية المطلوبة باهتمام وشغف وذلك لتحقيق الأهداف المطلوبة منهم.

وتلخيصاً لما سبق عرضه من تعريفات نجد أن البعض يرى أن العزم الأكاديمي سمة شخصية تشير إلى الميل للحفاظ على الشغف والجهد أثناء العمل بجدية خصوصاً عند مواجهة التحديات والعقبات والمشكلات الأكاديمية؛ ومن ناحية أخرى فهو عبارة عن استعداد الطلاب لبذل المزيد من الجهد والمثابرة عند أداء المهام الدراسية المطلوبة باهتمام وشغف وذلك لتحقيق الأهداف المطلوبة منهم؛ كذلك قد يعكس القدرة على الاستمرار في بذل الجهد والحفاظ على الاهتمام في المشاريع التي قد تستغرق شهوراً أو أكثر لاستكمالها، والقدرة على الحفاظ على تركيز الطالب ومواصلة التعلم رغم العقبات التي تعترض طريق تحقيق أهدافه طويلة المدى، كما نظر إليه باعتباره مهارة مهمة للطلاب لزيادة إمكاناتهم الأكاديمية ولتحقيق أهدافهم الدراسية.

مكونات العزم الأكاديمي:

حدد (Duckworth & Quinn, 2009, p. 167) بعدين للعزم الأكاديمي، الأول هو استمرار الجهد Perseverance of Effort أو المثابرة على الجهد ويعني تصميم الفرد على تحقيق الهدف المحدد بالرغم من وجود عقبات أو تحديات، ويفيد هذا البعد في مجال التعليم إلى خلق حماس لدى الطالب للنهوض من جديد، ولذلك فالشخص الذي يتمتع بمستوى عالٍ من العزم يميل لتحقيق إنجازات عالية، والثاني هو ثبات الاهتمام Consistency of Interest أو اتساق الاهتمام، ويُعرف بأنه قدرة الشخص على تنظيم اهتماماته وتوجيه اهتمامه نحو هدف واحد ملتزم دائماً لتحقيق أهدافه، ويفيد هذا البعد في مجال التعليم بأن الطالب الذي لديه اهتمام كبير يكون للتعلم تأثير كبير عليه مما يساعده على الاستمرار في متابعة عملية التعلم.

وعرف (Khoirunnisa, et al., (2023, pp. 237– 239 نفس البعدين السابقين، فقد عرفوا استمرار الجهد بأنه جهد يُبذل بجدية من قبل شخص ما لتحقيق الأهداف مع القدرة على الصمود خلال فترة زمنية معينة. يمكن أن يظهر ذلك من خلال سلوك الاستعداد للعمل الجاد، والمثابرة في مواجهة التحديات. في هذه الحالة، يمكن تفسير أن الأفراد الذين اختاروا مجال عملهم يُتوقع منهم أن يكون لديهم المثابرة للاستمرار في التطور وتحقيق أفضل النتائج في عملهم الجيد. يُظهر الجهد العالي في المثابرة القدرة على إتمام العمل أو حل المشكلات التي تواجههم. الطلاب سيستمرون في العمل على المهام الموكلة إليهم من قبل المحاضرين، ويتمكنون من تقديم المهام أو التقارير وفقاً للمواعيد النهائية المحددة، ويستفيدون بأقصى قدر من الوقت المتاح لهم. الطلاب لا يخافون من مواجهة العقبات، وعندما يرتكبون أخطاء في العملية لن يتوقفوا عن المحاولة وسيقبلون أيضاً جميع أشكال الملاحظات المقدمة من الأصدقاء والمحاضرين. هذا الطالب مجتهد ويعمل بجد لتحقيق هدفه في التخرج؛ أما ثبات الإهتمام فعرفوه من خلال الاهتمامات والأهداف التي يسعى الطالب لتحقيقها والتي لا تتغير بسهولة أو تشتت، حيث يبقى الطالب مركزاً على الأهداف الأصلية التي تم تحديدها. إذا واجه مشكلة فلا يتحول بسهولة إلى أمور أخرى أو أعمال أخرى، فالطلاب الذين يمتلكون مستوى عالٍ من العزم يمكنهم الحفاظ على الاهتمام والبقاء ثابتين في أداء كل مهمة ضمن عملية الدراسة، وهم ملتزمون بتحقيق الإنجازات وتنفيذ أهدافهم لتحقيق أفضل النتائج. لن يتأثر الطلاب بسهولة بالتشتتات الموجودة خلال العملية الدراسية، كما أنهم لا ينتشتون بسهولة بأنشطة إضافية خارج العملية الأكاديمية، ويستمررون في القيام بواجباتهم كطلاب من خلال الالتزام بجميع المطالب الأكاديمية.

ولذا تُعد المثابرة والثبات في الاهتمامات جانبان أساسيان من جوانب العزم وترتبط هذه الجوانب ارتباط وثيق بالتقدم في تحقيق الأهداف الأكاديمية (Verner-Filion, et al., 2020, p.1).

أما (Maravillas 2016, p. 6) فقد وضع خمسة أبعاد للعزم الأكاديمي هم: ثبات الاهتمام الأكاديمي Consistency of Academic Interest وهو ارتباط عاطفي بموضوع معين أو مهمة أو نشاط معين يعمل كمحفز داخلي؛ والمثابرة في أداء المهام الأكاديمية Perseverance of Effort on Academic Tasks وهي الشغف المستمر والمثابرة التي يبذلها الطالب لتحقيق أهدافه الأكاديمية؛ والشجاعة الأكاديمية Academic Courage وتشير إلى مواجهة الطالب للصعوبات والخوف؛ والصمود الأكاديمي Academic Buoyancy وهو القدرة على التغلب على الشدائد الحادة والمزمنة التي تُشكل تهديداً كبيراً لتطور الطالب التعليمي في البيئة التعليمية وتحقيق النجاح الأكاديمي؛ والمرونة الأكاديمية Academic Resilience وهي القدرة على التغلب على النكسات والتحديات والصعوبات التي تُعد جزءاً من الحياة الأكاديمية اليومية.

وحدد ناصف (٢٠١٨، ص ٥١) بعدين للعزم الأكاديمي هما المثابرة والشغف، والمثابرة تعني القدرة على تحمل ومواصلة وبذل الجهد برغم ما يصادف الطالب من متاعب ومثبطات، والحرص على تأجيل رغباته الشخصية من أجل تحقيق أهدافه الأكاديمية والتي قد تكون بعيدة الأمد نسبياً مع الالتزام بأداء الطالب للمهمة المُكلف بها دون الاستسلام بسهولة للعقبات والصعوبات التي قد تعترضه؛ أما الشغف فيعد سمة من سمات الطلاب الذين يتمتعون بالعزم الأكاديمي وتتمثل في شعور الطلاب بالحماس والبهجة دائماً وتكريس حياتهم لتحقيق أهدافهم،

وإحاطة أنفسهم بالأعمال التي يفضلونها والتفكير بطريقة إيجابية لتحسين عملهم والاستمرار فيه مع الاستعداد لتحمل المخاطر التي قد تعترضهم أثناء تحقيق أهدافهم.

كما وضع عطا (٢٠٢٤، ص ص ٣٩٢ - ٣٩٣) بعدين للعزم الأكاديمي هما استمرار الاهتمام أو الشغف، والمثابرة في الجهد، واستمرار الجهد يعكس السعي نحو تحقيق الأهداف عبر الزمن والسياقات والحماس الأكاديمي، فهي تعني الاهتمام الأكاديمي الذي لا يُفقد عبر مسار طويل الأجل للأداء الأكاديمي؛ أما المثابرة في الجهد فتتضمن المجهود الذي يبذله الفرد لتحقيق الأهداف برغم المصاعب، والسعي المستمر للتغلب على الإخفاقات والإحباطات التي يواجهها الفرد في مساره الأكاديمي.

وباستقراء مفهوم العزم الأكاديمي وتعريفاته السابقة ومكوناته يمكن تعريفه في البحث الحالي بأنه: قدرة الطالب على تنظيم اهتماماته وتوجيهه نحو هدف محدد، والتزام وتصميم الطالب على تحقيق هذا الهدف بالرغم من وجود عقبات أو تحديات أو مشكلات قد تعترضه، ويتكون من بعدين هما: المثابرة: Perseverance تُعرف بأنها التزم وتصميم الفرد على تحقيق الهدف المحدد بالرغم من وجود عقبات أو تحديات. واتساق أو (ثبات الاهتمام) Consistency of Interest ويُعرف بأنه قدرة الشخص على تنظيم اهتماماته وتوجيه اهتمامه نحو هدف واحد ملتزم دائماً لتحقيق أهدافه.

ثانياً: التجول العقلي:

مفهوم التجول العقلي:

ذكر (Tavakoli, et al., (2022, p. 44 أن مفهوم التجول العقلي Mind wandering مستمد من نظريات التحكم التنفيذي Theories of Executive Control،

والتي تفسر قدرة الأفراد على التحكم وتنظيم مواردهم المعرفية أو الانتباهية لتحقيق أهدافهم وإكمال مهامهم، وخاصة في مواجهة التداخل أو التشتيت.

ويرى (Pachai, Acai, LoGiudice & Kim, 2016, pp. 134- 135) أن الأسس النظرية للتجول العقلي تنطوي على نظام تحكم تنفيذي، يُعتقد أنه يدير عددًا من العمليات المعرفية عالية المستوى المرتبطة ببدء والحفاظ على الفكر غير المرتبط بالمهمة، بما في ذلك توجيه الانتباه وإنشاء استجابات أو حلول جديدة، ولذلك قدم أربع فرضيات توضح وجهات النظر المتنوعة حول التجول العقلي والتي يعتمد الكثير منها على نظام التحكم التنفيذي، هي:

- **فرضية الانفصال الإدراكي Perceptual Decoupling Hypothesis:** تفترض فرضية الانفصال الإدراكي الحسي وجود بعض العمليات العقلية الشائعة في كل من التجول العقلي والأفكار المرتبط بالمهمة. ولا يمكن تحديد هذه العمليات العقلية على النحو الأمثل للأفكار المرتبطة بالمهمة والأفكار غير المرتبطة بها (التجول العقلي) في وقت واحد. فعندما يحدث التجول العقلي من المفترض أن يسمح نظام التحكم التنفيذي لهذه العمليات العقلية بالانفصال عن البيئة الخارجية، مما يقلل الانتباه للبيئة الخارجية وبالتالي السماح بالحفاظ على تدفق داخلي من الأفكار دون انقطاع. والأهم من ذلك، أن هذه الفرضية لا تفسر سبب حدوث التجول العقلي، ولكنها تصف العمليات التي تضمن استمرارية نوبات التجول العقلي.

- **فرضية الفشل التنفيذي Executive Failure Hypothesis:** وبالمثل، تشير فرضية الفشل التنفيذي إلى تورط نظام التحكم التنفيذي في التجول العقلي، ولكنها توسع دور هذا النظام إلى ما هو أبعد من الانفصال الإدراكي؛ على وجه التحديد، يُعتقد أنه يقلل من عوامل التشتيت الخارجية والداخلية للحفاظ على الاهتمام بالمهمة الأساسية. ووفقًا لهذه الفرضية، يحدث التجول العقلي عندما يفشل نظام التحكم التنفيذي في منع تشتيت الأفكار

الداخلية. بمعنى آخر، تصنف هذه الفرضية التجول العقلي على أنه فشل غير مقصود لنظامنا المعرفي.

- فرضية الاهتمامات الحالية Current Concerns Hypothesis: تركز فرضية الاهتمامات الحالية على سبب حدوث التجول العقلي على نطاق أوسع. حيث يفترض أن أهداف الفرد ورغباته تؤدي إلى التجول العقلي من خلال صرف الانتباه بعيداً عن البيئة الخارجية الحالية. وقد يعمل هذا الخط من التفكير جنباً إلى جنب مع الفرضيتين السابقتين، حيث تجذب الاهتمامات الشخصية الانتباه بعيداً عن المحفزات الخارجية بسبب فشل نظام التحكم التنفيذي في الحفاظ على الاهتمام الخارجي.
- فرضية حساب التحكم في الموارد Resource Control Account: تشير فرضية حساب التحكم في الموارد الأحدث بشكل فريد إلى أن التجول العقلي هو حالة افتراضية لنظامنا المعرفي. يجادل هذا التفسير بأن التجول العقلي والاهتمام بالمهام الخارجية يعتمدان على مجموعة محدودة من الموارد. مثل فرضية الفشل التنفيذي، يشير حساب التحكم في الموارد إلى وجود نظام تحكم تنفيذي في الذهن. ومع ذلك، في ظل هذه الفرضية، يخصص نظام التحكم التنفيذي الموارد المحدودة لكل من التجول العقلي والمهمة الحالية في محاولة لتعزيز الأداء الأمثل. ومع مرور الوقت، يُستنزف نظام التحكم التنفيذي ويصبح أقل قدرة على منع الحالة الافتراضية من التطفل، مما يؤدي إلى التجول العقلي وضعف أداء المهام. فتشير هذه الفرضية بشكل فريد إلى أن التجول العقلي ليس بالضرورة فشلاً لنظامنا المعرفي، ولكنه متأصل فيه.

وقدم العديد من الباحثين تعريفات متعددة ومتنوعة للتجول العقلي، ويرجع هذا التعدد والتنوع في التعريفات إلى أهمية المفهوم، فقد عرفه (Smallwood, & Schooler, 2006, p. 946) بأنه موقفاً يتحول فيه التحكم التنفيذي من المهمة الأساسية إلى معالجة الأهداف الشخصية، أو إعاقة التركيز على المهمة بسبب التفكير غير المرتبط بالمهمة (Mrazek, et al., 2013, p. 1)؛ واتفق مع التعريف السابق تعريف الفيل (٢٠١٨، ص ١١) بأنه تحول

تلقائي في الانتباه في المهمة الأساسية إلى أفكار أخرى داخلية أو خارجية، وهذه الأفكار قد تكون مرتبطة بالمهمة الأساسية أو غير مرتبطة بها؛ في حين عرف Christoff, Irving, Fox, Spreng, & Andrews-Hanna (2016, p. 719) التجول العقلي بأنه حالة خاصة من التفكير العفوي الذي يميل إلى أن يكون مقيداً بالقصدية أكثر من الأحلام، ولكنه أقل تقييداً بالقصدية من التفكير الإبداعي والتفكير الموجه نحو الهدف.

ويرى Gong, & Ding (2018, p. 2662) أن التجول العقلي يشير إلى تحول في محتويات التفكير بعيداً عن مهمة مستمرة أو التحول من الأحداث في البيئة الخارجية إلى الأفكار والمشاعر المولدة ذاتياً؛ كما أشار عبد الرحيم، وواعر، وحمودة، وسيد (٢٠٢١، ص ٦١) إلى أن التجول العقلي هو عدم قدرة الطالب على التحكم المعرفي عند قيامه بمهمة ما؛ مما يجعل الطالب يجول بذهنه إلى أفكار أخرى قد تكون هذه الأفكار مرتبطة بالمهمة ومبدعة ومفيدة، أو أفكار غير مرتبطة بتلك المهمة التي يقوم بها، وذلك لأسباب داخلية ترتبط بالطالب، أو لأسباب خارجية لا ترتبط بالطالب؛ فيما عرفه المصري (٢٠٢٢، ص ٣٠٦) بأنه انفصال المتعلم عن أداء المهام المطلوبة منه وخاصة المهام الأكاديمية التي يؤديها وتحوله إلى مشكلات أو مهام شخصية، ويؤدي بالمتعلم إلى القصور في مهامه الأكاديمية وغير الأكاديمية، ويكون المتعلم وقتها في حالة من النشئت، مما يؤدي إلى عواقب سلبية في عملية التعلم؛ أما سليمان (٢٠٢٤، ص ٩١٤) فتعرفه بأنه عملية معرفية ينفصل فيها انتباه الفرد بشكل عفوي أو مقصود عن مهمة مستمرة والتركيز بدلاً من ذلك في خبراته وأفكاره الداخلية مما قد يؤثر بشكل سلبي أو إيجابي على أدائه في هذه المهمة.

وبرؤية عامة ينظر للتجول العقلي بأنه حالة ذهنية ذاتية تنشأ تلقائياً في حالة اليقظة، ويمكن أن تحدث هذه الحالة إما في المهام الموجهة نحو الهدف أو في حالات الراحة، وهي

واحدة من أكثر تجارب الوعي شيوعاً وتحدث عادةً بتكلفة كبيرة على الصحة العقلية والأداء السلوكي، حيث يُظهر الأفراد الذين لديهم معدل منخفض من التجول العقلي أنهم يركزون ولديهم سيطرة جيدة على أنشطة تفكيرهم، بينما يُظهر الأفراد الذين لديهم معدل مرتفع من التجول العقلي أنهم غالباً ما يشتت انتباههم أثناء المهمة ولا يمكنهم الحفاظ على تفكير متماسك، وبالتالي يؤثر ذلك على أداء المهمة (Cao, Huang, Song, & Ye, 2022, pp. 1- 2).

مما سبق يتضح أن أغلب التعريفات السابقة للتجول العقلي تتفق في أنه عدم قدرة الفرد على تركيز الانتباه على المهمة المنخرط في أدائها، كما أنه يتضمن أفكاراً غير مرتبطة بتلك المهمة، وهذه الأفكار عادةً ما تكون مولدة ذاتياً. وتعرفه الباحثات بأنه "تحول تلقائي في الانتباه في المهمة الأساسية إلى أفكار أخرى داخلية أو خارجية، وهذه الأفكار قد تكون مرتبطة بالمهمة الأساسية أو غير مرتبطة بها.

مكونات التجول العقلي:

ميز (Seli, Risko, Smilek, & Schacter (2016, p. 606 بين نوعين من التجول العقلي الأول هو التجول العقلي العفوي Unintentional Mind-Wandering ويطلق عليه أيضاً التجول العقلي التلقائي أو غير المقصود Spontaneous، وتشير إلى تحول انتباه الفرد بشكل غير واع إلى أفكار غير مرتبطة بالمهمة، وتفتقر النوبات العفوية من التجول العقلي إلى لحظة مميزة من البدء الواعي، وخلال هذه النوبات، من المرجح ألا يكون الأفراد على دراية ميتافيزيقياً بأنهم شرودون ذهنياً. وبالتالي، بمجرد اكتشاف النوبة، قد يشعر الفرد بالمفاجأة والانزعاج والشعور بعدم السيطرة؛ والثاني هو التجول العقلي العمدي Intentional Mind-Wandering ويطلق عليه أيضاً التجول العقلي الإرادي أو المقصود Deliberate، وتشير

إلى تحول انتباه الفرد بشكل واع إلى أفكار غير مرتبطة بالمهمة، وترتبط النوبات المتعمدة من التجول العقلي بلحظة واعية من النية لبدء (أو مواصلة) نوبة الشرود الذهني. وعلاوة على ذلك، من المرجح أن يشمل التجول العقلي العمدي إدراكًا ميتافيزيقيًا لحدوثه (على الأقل في مرحلة ما أثناء النوبة) وبالتالي من غير المرجح أن يرتبط بالمفاجأة أو الانزعاج، أو الشعور بعدم السيطرة.

وهناك نوعين من التجول العقلي وهو التجول العقلي المرتبط بالمهمة وقد يكون مفيدًا في بعض الحالات، حيث يعزز الابتكار والتفكير في حلول جديدة، بينما التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة يكون سببًا في تشتت الانتباه ويؤدي إلى انخفاض الأداء الأكاديمي، فقد ميز الفيل (٢٠١٨، ص ٢١) بين نوعين من التجول العقلي الأول هو التجول العقلي المرتبط بالمادة الدراسية: هو تحول اجباري في الانتباه إلى أفكار غير مرتبطة بالمهمة الحالية، ولكنها مرتبطة بالمادة الدراسية، وتحدث بشكل تلقائي؛ والثاني التجول العقلي غير المرتبط بالمادة الدراسية، وهو تحول اجباري في الانتباه إلى أفكار غير مرتبطة بالمهمة الحالية، وأيضًا غير مرتبطة بالمادة الدراسية، وتحدث بشكل تلقائي.

وقد صنف عبدالرحيم وآخرون (٢٠٢١، ص ٦٢) التجول العقلي إلى ثلاثة أنواع، الأول هو التجول العقلي المنتج، ويتمثل في قدرة الطالب على أن يجول بذهنه لإنتاج أفكار جديدة ومبدعة وفي نفس الوقت تكون هذه الأفكار مرتبطة بالمهمة التي يقوم بتنفيذها؛ والثاني التجول العقلي غير المنتج، ويتمثل في قدرة الطالب على أن يجول بذهنه ويصل لأفكار غير مبدعة ولها ارتباط ضعيف بالمهمة التي يقوم بتنفيذها؛ والثالث هو التجول العقلي المشتت، ويتمثل في قدرة الطالب على أن يجول بذهنه في أشياء بعيدة عن المهمة التي يقوم بتنفيذها، وهذا قد يكون نتيجة تعرضه للإحباط أو القلق.

وباستقراء مفهوم التجول العقلي وتعريفاته السابقة ومكوناته يمكن تعريفه في البحث الحالي بأنه: تحول تلقائي في الانتباه في المهمة الأساسية إلى أفكار أخرى داخلية أو خارجية، وهذه الأفكار قد تكون مرتبطة بالمهمة الأساسية أو غير مرتبطة بها. ويتكون من بعدين هما: تجول عقلي مرتبط بالمهمة: ويحدث عندما ينحرف الذهن عن التركيز المباشر على تفاصيل معينة ضمن المهمة، لكن الأفكار تبقى متصلة بالمهمة نفسها على سبيل المثال، قد يكون الشخص يركز على جانب آخر من المهمة، أو يحاول حل مشكلة جانبية متعلقة بها، أو يُعيد التفكير في الخطوات القادمة المتعلقة بالمهمة الأساسية. وتجول عقلي غير مرتبط بالمهمة: ويحدث عندما ينحرف الذهن إلى أفكار أو أمور لا علاقة لها بالمهمة الحالية، مثل التفكير في أمور شخصية، أو التخطيط لنشاطات مستقبلية، أو استرجاع أحداث سابقة. في هذه الحالة، يكون الشخص قد خرج تمامًا عن سياق المهمة الحالية، مما قد يؤثر على إنتاجيته أو انتباهه إلى تفاصيل العمل. ويقاس في البحث الحالي بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلبة في مقياس التجول العقلي من إعداد الباحثات.

ثالثاً: استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية:

مفهوم استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية:

توجد نظريات قدمت تفسيراً لكيفية حدوث الضغوط، وكيف يمكن للعوامل المسببة للضغوط سواء كانت داخلية أو خارجية إلى ارتفاع مستويات الضغوط لدى الشخص بسرعة، فقد تناولت نظرية التكيف العام General Adaptation Syndrome موضوع الضغوط من منظور بيولوجي، باعتبار أن الضغوط تهدد سلامة الكائن الحي وتؤدي إلى استجابة جسدية تتألف من ثلاث مراحل، تبدأ المرحلة الأولى بالتنبية، حيث يتفاعل الجسم مع المثير من خلال استجابة المواجهة أو الهروب، في المرحلة الثانية، وهي المقاومة، حيث يحاول الجسم مقاومة المثير

المسبب للضغط، أما المرحلة الأخيرة وهي الإجهاد، فإذا استمر الضغط بما يتجاوز قدرة الفرد، فإن موارده تُستنزف ويبدأ الجسم في الشعور بالإرهاق (Phillips, Halder& Hasib, 2020, p. 3)

أما النظرية المعرفية فقد قدمت مفهومي أساسيين لتفسير الضغوط، الأول هو التقييم الأولي primary appraisal الذي يحدد مل إذا كان الموقف المسبب للضغط يمثل تهديداً أو تحدياً أو وضعاً غير ضار، وذلك ضمن سياق الأداء أو كحافز لتحقيق هدف معين، فعلى سبيل المثال إذا فشل الطالب في الامتحان واعتبر أن هذا الفشل سيتسبب في ضرر أو خسارة مستقبلية فقد يؤدي ذلك إلى تراجع أدائه، والثاني هو التقييم الثانوي secondary appraisal ويتناول المشاعر المرتبطة بكيفية التعامل مع المثير المسبب للضغط، وهذه المشاعر تحدد ما إذا كان الطالب قادراً على تحقيق أهدافه أم لا (Phillips, et al.,2020, p. 4).

واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية تشير إلى الأساليب أو التقنيات التي يستخدمها الطلاب للتعامل مع الضغوط والصعوبات التي يواجهونها في حياتهم الأكاديمية. تُعتبر هذه الضغوط والصعوبات تهديدات وتحديات، وتهدف استراتيجيات المواجهة إلى تقليل مستوى الضغوط المدركة، حل الموقف المسبب للتوتر، أو تخفيف التوتر وردود الفعل العاطفية الناتجة عنه. (Shalaby& Elkasaby, 2024, p. 103)

عرف شلبي والقصبي (٢٠١٧، ص ١٢) استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية بأنها الأساليب والطرق التي يستخدمها الطالب عندما التعامل مع الضغوط والصعوبات التي تواجهه في حياته الأكاديمية والتي تُشكل تهديداً وتحدياً له مما يساعده على حل الموقف الضاغط والتخفيف من التوتر والإنفعال المترتب على هذا الإنفعال. وعرفت الملاحه (٢٠٢٠، ص ٩٩)

بأنها تعبر عن الكيفية التي يستجيب بها الفرد للأحداث الضاغطة بهدف التغلب على مصادر تلك الضغوط أو التوافق معها.

وتُعرف استراتيجيات المواجهة بأنها النهج السلوكية أو المعرفية التي نستخدمها لإدارة أو تكيف استجابتنا مع المواقف الصعبة أو الضاغطة، وهناك من صنف استراتيجيات المواجهة إلى ثلاثة أنواع رئيسية: التأقلم الموجه نحو المهام، والتأقلم الموجه نحو العواطف، والتأقلم الموجه نحو التجنب. يشمل التأقلم الموجه نحو المهام، المعروف أيضاً بالتأقلم الموجه نحو المشكلات التعامل المباشر مع الضغوطات وحلها. بينما يهدف التأقلم الموجه نحو العواطف إلى تنظيم المشاعر استجابة للتوتر، ويركز التأقلم الموجه نحو التجنب على الهروب من المواقف المجعدة أو تجنبها تماماً. ويمكن أن تكون هذه الاستراتيجيات تكيفية أو غير تكيفية (Pearl, et al., 2024, p. 109).

وفسر (Sujadi (2022, p. 311) الضغط الأكاديمي بأنه تفاعل بين المتطلبات الأكاديمية والتقييمات الإدراكية والاستجابات النفسية بالنسبة للطلاب غير القادرين على إدارة الضغوط بشكل جيد.

مكونات استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية:

تتعدد الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب لمواجهة الضغوط الأكاديمية وتتنوع ما بين استراتيجيات ايجابية واستراتيجيات سلبية أو استراتيجيات موجهة نحو المشكلة واستراتيجيات موجهة نحو الإنفعال والتي يسهم كل منهم في التخفيف من تأثير الضغوط الأكاديمية على الطلاب.

وضعت الملاحه (٢٠٢٠، ص ص ٧١ - ٩٩) عدد من الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب لمواجهة الضغوط الأكاديمية في استراتيجيات تركز على المشكلة: وتتضمن

استراتيجيات تحديد وحل المشكلة، التخطيط، استبعاد المشتتات، طلب الدعم، وإعادة التفسير الإيجابي، واستراتيجيات المواجهة وتركز على الإنفعال، وتتضمن استراتيجيات الإنكار، والتنفيس الإنفعالي، والبحث عن الدعم العاطفي، واللجوء إلى الدين، والبحث عن إثباتات بديلة، ولوم الآخرين.

وحدد (Del Rosario, 2023, p. 745) عدد من الاستراتيجيات الفعالة التي تسهم في إدارة والتخفيف من حدة الضغوط، منها: ممارسة تقنيات الاسترخاء مثل تمارين التنفس العميق، التأمل، أو اليوغا، وممارسة التمارين الرياضية بانتظام، حيث تساعد على إفراز الإندورفين وتعزيز الشعور بالرفاهية العامة، ووضع حدود واضحة بين الحياة الشخصية والمهنية، وإعطاء الأولوية للعناية بالنفس والانخراط في أنشطة توفر السعادة والاسترخاء، مما يساعد في تحقيق توازن صحي بين العمل والحياة، وإتقان مهارات إدارة الوقت، مثل تحديد الأولويات وتفويض المهام عند الإمكان، مما يقلل من الضغط الناتج عن ضغوط العمل الثقيلة، والبحث عن الدعم الاجتماعي من الأصدقاء، العائلة، أو مجموعات الدعم، حيث يمكن أن يكون التحدث عن المشاعر وتلقي النصائح وسيلة فعالة للتعامل مع الضغط، وتبني عادات نمط حياة صحي، مثل اتباع نظام غذائي متوازن، الحصول على قسط كافٍ من النوم، وتجنب المواد الضارة، مما يساهم في تقليل مستويات الضغط، وتحديد الاستراتيجيات الأنسب لكل فرد، حيث تختلف طرق إدارة الضغوط من شخص لآخر، لذا من المهم أن يجد كل شخص ما يناسبه ويعزز راحته النفسية،

وتوصلت (Del Rosario, 2023, p.739) إلى أن الطلاب اعتمدوا على النوم كاستراتيجية لإدارة الضغط، وكانت إعادة التقييم المعرفي هي الآلية الأكثر استخدامًا للتكيف مع الضغوط. كما توصل (Oktara, et al., (2024, p. 6) أن غالبية طلاب السنة النهائية

يتعاملون مع الضغوط من خلال استخدام استراتيجيات المواجهة المركزة على العواطف وتساعد هذه الاستراتيجية على تخفيف التوتر والمشاعر السلبية الناتجة عن التعرض لمواقف ضاغطة.

وصنف (Shalaby& Elkasaby (2024, p. 104 استراتيجيات المواجهة إلى خمسة أنواع هم: الإنكار، الهروب/ تجنب المشكلة، تحمل المسؤولية أو اللوم، السيطرة الذاتية، وإعادة التقييم الإيجابي. وتقوم استراتيجيات المواجهة بوظيفتين: إدارة المشكلة التي تسبب التوتر، والسيطرة على المشاعر المرتبطة بهذا التوتر، وتزداد مستويات التوتر المدركة عندما تنخفض قدرة الفرد على التكيف والتعامل مع الضغوط، والضغوط التي يُنظر إليها على أنها قابلة للتحكم تتطلب استراتيجيات مواجهة استباقية، بينما الضغوط التي يُنظر إليها على أنها غير قابلة للتحكم تتطلب استراتيجيات تجنب.

وحدد (Selvi& Rajaprabha (2020, p. 5 النتائج المترتبة على الضغوط الأكاديمية وتتمثل في: عدم القدرة على حضور الكلية بشكل منتظم، عدم القدرة على تقديم أفضل أداء في الاختبارات الصفية، الشعور بالنعاس داخل المحاضرة، وعدم القدرة على تحقيق درجات عالية في الامتحانات الفصلية، وعدم القدرة على مواكبة الدروس، وعدم القدرة على أداء الامتحانات بشكل جيد، وعدم القدرة على التركيز في الفصول الدراسية، وعدم القدرة على إبراز الأنشطة اللامنهجية.

وتوصل (Shalaby& Elkasaby(2024 إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين الطلاب الذكور والإناث في متوسط درجات الضغوط الأكاديمية لصالح الطالبات. وتوصلوا أيضًا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين الطلاب الذكور والإناث في متوسط درجات استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكلة لصالح مجموعة الذكور. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١)

بين الطلاب الذكور والإناث في متوسط درجات استراتيجيات المواجهة المركزة على العاطفة لصالح مجموعة الإناث.

وباستقراء مفهوم استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية وتعريفاتها السابقة ومكوناتها يمكن تعريفها في البحث الحالي بأنها: الأساليب أو التقنيات التي يستخدمها الطلاب للتعامل مع الضغوط والصعوبات التي يواجهونها في حياتهم الأكاديمية. ويتكون من ثلاثة أبعاد هي: الاقدام: وهو القدرة على المبادرة واتخاذ خطوات إيجابية للتعامل مع التحديات الأكاديمية بدلاً من تجنبها أو الخوف منها. والمساندة الاجتماعية: وهي الحصول على الدعم المعنوي والعاطفي والعملي من الآخرين، مثل الأصدقاء، والأسرة، والمعلمين، لمساعدة الطالب في التعامل مع التحديات الأكاديمية. والتجنب: وهو الميل إلى الابتعاد عن مواجهة التحديات الأكاديمية أو تأجيل التعامل معها بدلاً من مواجهتها بشكل مباشر. ويقاس في البحث الحالي بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلبة في مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية من إعداد الباحثات.

رابعاً: العلاقة بين متغيرات البحث وصياغة الفروض:

تم مراجعة عينة من البحوث السابقة ذات العلاقة بمتغيرات البحث الحالي مقسمة إلى ثلاثة محاور، المحور الأول: البحوث التي تناولت العلاقة بين العزم الأكاديمي والتجول العقلي: فقد اهتم بحث (Ralph, Wammes, Barr, & Smilek (2017 بفحص العلاقة بين التجول العقلي والعزم من خلال ثلاث دراسات. في الدراسة الأولى أكمل مائة طالب جامعي الاستطلاع عبر الإنترنت ووجد أن الميل إلى التجول العقلي في الحياة اليومية مرتبطاً بشكل سلبي مع العزم، وأن العلاقة بين التجول العقلي والعزم كانت أقوى بالنسبة للتجول العقلي العفوي غير المقصود مقارنة بالتجول العقلي المتعمد. وفي الدراسة الثانية بلغ عدد أفراد العينة

(١٨٠) فردًا تمتد أعمارهم من ٢٠ - ٧٧ عامًا ووجد أن مقياس العزم يتنبأ بشكل فريد بالتجول العقلي العفوي. وأخيرًا، في الدراسة الثالثة تم توسيع العلاقة بين التجول العقلي والعزم إلى الفصل الدراسي، حيث تطوع (١٧٣) طالبًا في فصل علم النفس الفسيولوجي للسنة الثانية بجامعة واترلو للمشاركة في الدراسة. ووجد أيضًا أن التجول العقلي أثناء المحاضرات الجامعية كان مرتبطًا بالعزم.

وتناول بحث Zhao-Min, & Wei-Wei (2020) الكشف عن الدور الوسيط للتجول العقلي المتعمد والعفوي في العلاقة بين بعدي العزم (اتساق الاهتمام والمثابرة في الجهد) والأداء الأكاديمي. تكونت العينة من (٣٣٧٢) تلميذًا وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي. باستخدام نموذج المعادلة البنائية توصلت النتائج إلى أن كل من بعدي العزم (اتساق الاهتمامات والمثابرة في الجهد) يتنبأ بشكل إيجابي بالأداء الأكاديمي. كما يتنبأ التجول العقلي المتعمد بشكل إيجابي بالأداء الأكاديمي، في حين أن التجول العقلي العفوي يتنبأ بشكل سلبي بالأداء الأكاديمي، واتساق الاهتمام يؤثر سلبًا على التجول العقلي المتعمد، في حين أن المثابرة في الجهد تؤثر إيجابًا على التجول العقلي المتعمد، كما أن بعدي العزم (اتساق الاهتمام والمثابرة في الجهد) كلاهما يؤثران سلبًا على التجول العقلي العفوي، كما أن للتجول العقلي العفوي دورًا وسيطًا مهمًا بين بعدي العزم (اتساق الاهتمام والمثابرة في الجهد) والأداء الأكاديمي.

وهدف بحث العزي (٢٠٢٣) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين العزم الأكاديمي والتجول العقلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية فاقد أحد الوالدين أو كليهما. بلغ عدد أفراد العينة (٣٥٠) من طلاب وطالبات المرحلة الإعدادية. اتضح من خلال معامل ارتباط "بيرسون" وجود

علاقة سلبية دالة إحصائياً بين العزم والتحول العقلي لدى طلبة المرحلة الاعدادية فاقدى أحد الوالدين أو كليهما.

ودرس بحث (Cheung& Djekou (2024) الدور الوسيط للعزم والتعاطف مع الذات في العلاقة بين التحول العقلي واليقظة العقلية. بلغ عدد أفراد العينة (٤٨٧) فرداً بالملكة المتحدة تمتد أعمارهم من ١٩ - ٦٠ عامًا. وباستخدام نموذج المعادلة البنائية تبين وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين العزم والتحول العقلي، ووجود تأثير مباشر للعزم على التحول العقلي.

والمحور الثاني: البحوث تناولت العلاقة بين العزم الأكاديمي واستراتيجيات مواجهة

الضغوط الأكاديمية، فقد هدف بحث (Jang& Kim(2020 إلى تحليل العلاقة بين عزم معلمي المدارس الثانوية واستراتيجيات مواجهة الضغوط وفهم الاختلافات في استراتيجيات مواجهة الضغوط حسب أنواع العزم. تكونت العينة من (٢٢٦) معلماً في الخدمة الذين أخذوا برنامج التطوير المهني في المعهد الوطني للتدريب التربوي. وباستخدام التحليل العنقودي وتحليل التباين كانت النتائج على النحو التالي: أولاً، كان بعد العزم (المثابرة في بذل الجهد) هو المتغير المستقل الإيجابي تجاه الاستراتيجيات الموجهة نحو المهام والموجهة نحو العاطفة. تأثرت استراتيجية التجنب سلباً ببعء العزم (اتساق الاهتمام). كما أظهرت مجموعات العزم العالي والمثابرة العالية في بذل الجهد متوسطات أعلى في الاستراتيجيات الموجهة نحو المهام والموجهة نحو العاطفة من مجموعة العزم المنخفضة. أخيراً، ناقش الباحثون أهمية تعزيز العزم لدى معلمي المدارس الثانوية حتى يتمكنوا من مواجهة ضغوط العمل بشكل فعال.

اهتم بحث حرب ومنتصر (٢٠٢٢) بالتأثيرات الوسيطة المتعددة للعزم الأكاديمي والمناعة النفسية في العلاقة بين المعتقدات اللاعقلانية والإجهاد (الضغط) الأكاديمي. وتكونت عينة البحث من (٦٩٧) من طلاب الفرقين الأولى والثانية بكلية التربية- جامعة بنها، وتم استخدام

مقاييس العزم الأكاديمي إعداد (Porter, 2019) وتعريب (زكي، ٢٠٢١)، ومقياس الإجهاد (الضغط) الأكاديمي من إعداد الباحثان، وتم الاعتماد على أسلوب نمذجة المعادلة البنائية ببرنامج AMOS24 وتوصلت نتائج البحث إلى وجود تأثير سالب وغير مباشر وكلي دال إحصائياً من خلال المناعة النفسية للعزم الأكاديمي في الإجهاد الأكاديمي.

هدف بحث Khedmatian, Naami, Zarei& Khalafie (2022) الدور الوسيط لاستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية في العلاقة بين العزم الأكاديمي والتدفق الأكاديمي والازدهار الأكاديمي. بلغ عدد أفراد العينة (٣٠٠) من طلاب المدارس الثانوية في ميناب بايران، تم اختيارهم عشوائياً عن طريق أخذ عينات متعددة المراحل. وبعد تطبيق أدوات البحث، وباستخدام تحليل المسار وتحليل Bootstrap أشارت النتائج إلى أن العزم الأكاديمي يرتبط ارتباطاً مباشراً باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية. وكشفت النتائج أيضاً عن وجود علاقة غير مباشرة مهمة بين العزم الأكاديمي وكل من التدفق الأكاديمي والازدهار الأكاديمي من خلال استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية.

ودرس Harpaz, et al, (2023) التنبؤ بالعزم الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي لطلاب الجامعات من خلال الرفاهية الذاتية ومصادر مواجهة الضغوط (الكفاءة الذاتية، والتوجه نحو طلب المساعدة) وخصائص تنمية الذات (الاستمتاع بالفن والنمو الشخصي)، بالإضافة إلى أهمية العزم الأكاديمي كمؤشر ووسيط للإنجاز الأكاديمي. اشتملت العينة على (٣٥١) طالباً جامعياً تتراوح أعمارهم بين ١٨ و ٥٨ عاماً من البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية (الولايات المتحدة وكندا والمملكة المتحدة). وباستخدام نمذجة المعادلة البنائية، أظهرت النتائج أن العزم الأكاديمي مرتبط بشكل مباشر بالإنجاز الأكاديمي بين طلاب الجامعات، في حين ارتبطت الرفاهية الذاتية ومصادر مواجهة الضغوط وخصائص تنمية الذات بشكل غير مباشر بالإنجاز

الأكاديمي من خلال العزم الأكاديمي؛ مما يشير إلى وجود علاقة بين العزم الأكاديمي ومصادر مواجهة الضغوط.

وتناول بحث (Jadia, Rayton, & Limos- Galay (2023) دراسة فعالية ١٣ استراتيجية مختلفة لمواجهة الضغوط والعزم على التوتر لدى (٤٣٨) طالباً. أظهر نموذج المعادلة البنائية أن استراتيجيات مواجهة الضغوط عملت كوسيط كامل للعلاقة بين العزم والتوتر، مما يشير إلى أن العزم لا يؤثر بشكل مباشر على التوتر ولكن الأفراد الذين لديهم مستويات أعلى من العزم يختارون استراتيجيات مواجهة الضغوط أكثر فعالية وينتج عن ذلك توتر أقل. بشكل عام، ارتبطت الاستراتيجيات النشطة التي تركز على العاطفة مثل التقليل والتوجيه الذاتي الإيجابي بمستويات أقل من العجز وفعالية ذاتية أعلى للتعامل مع التوتر. مع الأخذ في الاعتبار الطرق المختلفة التي تبناها المشاركون في استراتيجيات مواجهة الضغوط واعتمدوا على العزم، حدد التصنيف غير الهرمي أربعة أنماط محددة: الأفراد ذوو العزم، والمنفتحون، والمتجنبون، والأفراد الذين يشعرون بالعجز.

والمحور الثالث: بحوث تناولت العلاقة بين التجول العقلي واستراتيجيات مواجهة الضغوط

الأكاديمية، فقد هدف بحث (Tavakoli, et al., (2022 دراسة الدور الوسيط للتجول العقلي في العلاقة بين دافعية الإنجاز والضغوط الأكاديمية المدركة. تكونت العينة من (٢٤٠) طالبة بكلية التمريض بجامعة ساري آزاد بإيران. أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التجول العقلي والضغوط الأكاديمية المدركة، كما أن للتجول العقلي تأثير مباشر دال إحصائياً على الضغوط الأكاديمية المدركة.

وهدف بحث (Dehroye, Tavakoli & Tavakoli (2023 دراسة الدور الوسيط للتجول العقلي وأساليب معالجة المعلومات في العلاقة بين دافعية الإنجاز والضغوط الأكاديمية المدركة

في شكل نموذج سببي. تكونت العينة من (٢٤٠) طالبة بكلية التمريض بجامعة ساري آزاد بإيران. أظهرت النتائج أن للتجول العقلي ودافعية الإنجاز وأساليب معالجة المعلومات تأثير مباشر دال إحصائياً على الضغوط الأكاديمية المدركة.

يتبين من العرض السابق للبحوث والدراسات المرتبطة بمتغيرات البحث الحالي تنوع أهدافها -كما سبق عرضه، وكذلك تنوع العينات التي تم التطبيق عليها؛ فقد تنوعت العينات حيث تم تطبيق معظمها على طلبة المرحلة ما قبل الجامعية (الابتدائية والإعدادية والثانوية)، كما تم إجراء بعض البحوث على طلبة المرحلة الجامعية وبعد عددها قليلاً إذا ما قورنت بالبحوث التي طبقت على طلبة المرحلة ما قبل الجامعية. وسوف تقوم الباحثات بتطبيق البحث الحالي على طلبة الجامعة نظراً للدور المهم الذي سوف يقومون به في المجتمع بعد التخرج.

فروض البحث:

١. لا يختلف العزم الأكاديمي باختلاف المستوى الدراسي (أولى، رابعة) ونوع البرنامج التعليمي (عادي، مميز) والتفاعلات الثنائية بينهما.
٢. لا يختلف التجول العقلي باختلاف المستوى الدراسي (أولى، رابعة) ونوع البرنامج التعليمي (عادي، مميز) والتفاعلات الثنائية بينهما.
٣. لا تختلف استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية باختلاف المستوى الدراسي (أولى، رابعة) ونوع البرنامج التعليمي (عادي، مميز) والتفاعلات الثنائية بينهما.
٤. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين العزم الأكاديمي والتجول العقلي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق.
٥. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين العزم الأكاديمي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق.
٦. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التجول العقلي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق.

٧. يسهم التحول العقلي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية في التنبؤ بالعزم الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق.

الطريقة والإجراءات:

عينة الخصائص السيكومترية: اشتمت عينة الخصائص السيكومترية من طلبة الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق، وتكونت من (١٠٥) طالبًا وطالبة بمتوسط عمر زمني (١٩.٦٤) وانحراف معياري (١.٥٤١)، وقد تم استخدام بيانات هذه العينة في تقدير مؤشرات الصدق الثبات لأدوات البحث.

العينة الأساسية (عينة اختبار الفروض): تم تطبيق مقاييس العزم الأكاديمي، والتحول العقلي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٤/٢٠٢٥ باستخدام Google Form من خلال الرابط <https://forms.gle/43TYudb8Y67Dwknr6> على طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق بالفرقتين الأولى والرابعة، وتكونت النهائية من (٧٦٩) طالبًا وطالبة بالفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق بمتوسط عمر زمني (١٩.٤٩) وانحراف معياري (١.٣٥١)، والجدول التالي رقم (١) يوضح توصيف عينة البحث الأساسية.

جدول (١) توصيف عينة البحث الأساسية

المجموع	المستوى الدراسي		نوع البرنامج
	الرابعة	الأولى	
٥٥٣	١٩٦	٣٥٧	عادي
٢١٦	٨٩	١٢٧	مميز
٧٦٩	٢٨٥	٤٨٤	المجموع

أدوات البحث:

أولاً: مقياس العزم الأكاديمي (إعداد الباحثات):

تم اعداد هذا المقياس بهدف قياس مفهوم العزم الأكاديمي بما يتسق مع ثقافة عينة البحث الحالي وسياق بيئة التعلم داخل كليات التربية، وذلك تاسيساً على التعريف الاجرائي له المشتق من الإطار النظري، كما تم مراجعة القياس النفسي لعينة من المقاييس السابقة، فقد صمم (2009) Duckworth & Quinn مقياساً مكوناً من (١٢) مفردة لقياس بعدين هم ثبات الاهتمام Consistency of Interest، واستمرار الجهد Perseverance of Effort ؛ وطور (2017) Bonell قائمة للعزم الأكاديمي Grit Inventory، وتكونت من (١٢) مفردة أيضاً، وأعد (2019) Clark & Malecki مقياس العزيمة الأكاديمية لتقييم التزام الشباب بأهدافهم الأكاديمية طويلة الأمد، وتكون من (١٠) مفردات تغطي ثلاثة جوانب هي الإصرار، والمرونة، والتركيز. وقدم (2022) Kardas, Eskisu, Cam & Taytas مقياساً لقياس العزم الأكاديمي تكون المقياس في البداية من (٢٧) مفردة وبعد التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (١٤) مفردة، وتضمن المقياس ثلاثة أبعاد هم المثابرة، والالتزام بالأهداف، واستمرارية الاهتمام.

وبناء على التعريف الإجرائي للعزم الأكاديمي، واسترشاداً بمفهوم العزم الأكاديمي وعينة من المقاييس السابقة مثل: مقياس (2016) Duckworth، ومقياس Clark & Malecki (2019)، ومقياس (2021) Postigo et al، ومقياس عطا (٢٠٢٤)، فإن المقياس يتكون من بعدين هما: المثابرة، واتساق الإهتمام، تم صياغة (٨) مفردات لكل مكون، يستجاب لها على مقياس خماسي من نوع ليكرت. وتم تطبيق المقياس في صورته المبدئية على عينة

الخصائص السيكومترية المكونة من (١٠٥) طالبًا وطالبة بالفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية بجامعة الزقازيق.

صدق مقياس العزم الأكاديمي:

لتقدير صدق المفردات تم حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، باعتبار أن الدرجة الكلية في حال حذف درجة المفردة محكا لصدق المفردة، والجدول التالي رقم (٢) يوضح ذلك:

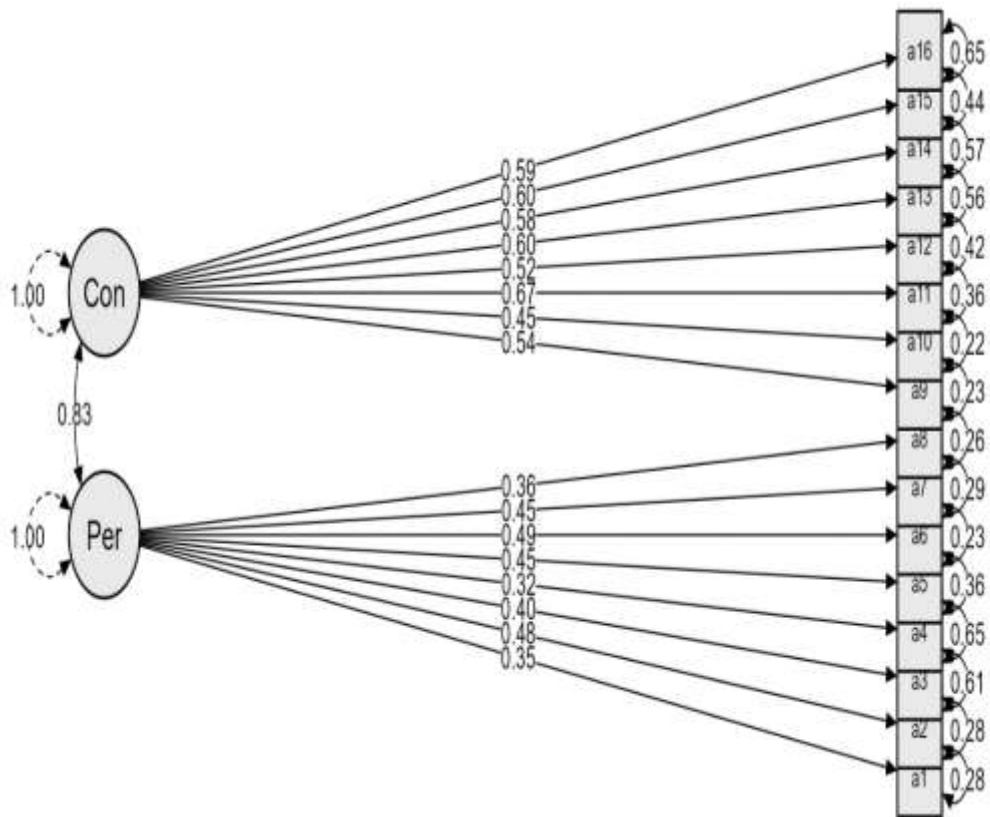
جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية

المثابرة		اتساق الإهتمام	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**٠.٥٦٤	٩	**٠.٦٦٠
٢	**٠.٦٠٤	١٠	**٠.٥٨٥
٣	**٠.٣٤٤	١١	**٠.٦٩٤
٤	**٠.٣٢٢	١٢	**٠.٥٧٢
٥	**٠.٥٢١	١٣	**٠.٥٩٣
٦	**٠.٥٦٦	١٤	**٠.٥٦٩
٧	**٠.٥٢٥	١٥	**٠.٦٤٦
٨	**٠.٥٣٧	١٦	**٠.٥٦٢

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق رقم (٢) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على صدق جميع مفردات المقياس.

وللتحقق من صدق مكوني المقياس والصدق الكلي تم إجراء التحليل العامل التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام برنامج (JASP 17.3)، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن للمقياس (نموذج العاملين الكامنين)، كما هو موضح بالشكل التالي رقم (١) والجدول رقم (٣):



شكل (١): المسار التخطيطي لنموذج العاملين الكامنين لمقياس العزم الأكاديمي باستخدام برنامج

JASP

ملحوظة: تشير الرموز (Con, Per) إلى المثابرة واتساق الاهتمام على الترتيب

جدول (٣) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس العزم الأكاديمي

القيمة الحرجة ومستوى الدلالة	الخطأ المعياري لتقدير التشعب	التشعب	المفردة	العامل الكامن
**٥.٦٤٢	٠.٠٦٣	٠.٣٥٣	١	المثابرة
**٧.١٢٤	٠.٠٦٧	٠.٤٧٥	٢	
**٤.٥٠٠	٠.٠٨٩	٠.٣٩٩	٣	
**٣.٥٨٩	٠.٠٨٩	٠.٣١٩	٤	
**٦.٢٧٣	٠.٠٧٢	٠.٤٥١	٥	
**٧.٧٨٨	٠.٠٦٣	٠.٤٩٠	٦	
**٦.٧٦٧	٠.٠٦٧	٠.٤٥٣	٧	
**٥.٩٩٢	٠.٠٦١	٠.٣٦٣	٨	
**٨.٥٣٨	٠.٠٦٤	٠.٥٤٢	٩	اتساق الاهتمام
**٧.٦٩٨	٠.٠٥٩	٠.٤٥٤	١٠	
**٨.٤٣٥	٠.٠٧٩	٠.٦٦٧	١١	
**٦.٧٣٨	٠.٠٧٨	٠.٥٢٣	١٢	
**٦.٧٥٩	٠.٠٨٩	٠.٦٠٤	١٣	
**٦.٥٣٥	٠.٠٨٩	٠.٥٨٣	١٤	
**٧.٣٨٠	٠.٠٨٢	٠.٦٠٢	١٥	
**٦.٢٢٢	٠.٠٩٤	٠.٥٨٦	١٦	

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الشكل رقم (١) والجدول السابق أن جميع تشعبات مفردات مقياس العزم الأكاديمي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على صدق البناء لمقياس العزم الأكاديمي.

ثبات مقياس العزم الأكاديمي:

تم حساب ثبات مقياس العزم الأكاديمي باستخدام المعامل ألفا لـ "كرونباخ"، حيث حُسبت معاملات ثبات المقياس بمفرداته عن طريق حساب ثبات أبعاد المقياس في حالة حذف درجة المفردة If-item deleted وكانت النتائج موضحة في الجدول التالي رقم (٤):

جدول (٤) معاملات ألفا كرونباخ لثبات بعدي مقياس العزم الأكاديمي بعد حذف درجة المفردة

المثابرة		اتساق الإهتمام	
رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا
١	٠.٧٤٧	٩	٠.٨٣٧
٢	٠.٧٣٨	١٠	٠.٨٤٥
٣	٠.٧٨٠	١١	٠.٨٣٠
٤	٠.٧٧٩	١٢	٠.٨٤٥
٥	٠.٧٥١	١٣	٠.٨٤٣
٦	٠.٧٤٥	١٤	٠.٨٤٦
٧	٠.٧٥١	١٥	٠.٨٣٦
٨	٠.٧٥١	١٦	٠.٨٤٧
معامل ثبات البعد	٠.٧٨١	معامل ثبات البعد	٠.٨٥٨
معامل ثبات المقياس ككل		٠.٨٩١	

يتضح من الجدول السابق رقم (٤) أن معامل ألفا للمفردات في حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوى معامل ألفا للبعد الذى تنتمى إليه المفردة، أى أن جميع المفردات تسهم بشكل ايجابي في الثبات الكلي للمقياس ثابتة.

من الإجراءات السابقة وفى ضوء ما تم حسابه من الثبات والصدق فإن مقياس العزم الأكاديمي يتكون من بعدين: بعد المثابرة، ويتكون من (٨) مفردات وأقل درجة تحصل عليها

الطلبة في هذا البعد هي (٨) وأعلى درجة هي (٤٠)، وبعد اتساق الاهتمام، ويتكون من (٨) مفردات وأقل درجة تحصل عليها الطلبة في هذا البعد هي (٨) وأعلى درجة هي (٤٠). وبذلك يتكون مقياس العزم الأكاديمي في صورته النهائية من (١٦) مفردة، ويكون أقل درجة تحصل عليها الطلبة في هذا المقياس ككل هي (١٦) وأعلى درجة هي (٨٠).

ثانياً: مقياس التجول العقلي (إعداد الباحثات):

يهدف هذا المقياس إلى تقدير التحول التلقائي للطلاب في الانتباه أثناء أدائه للمهمة الأساسية وقد يكون هذا التجول إلى أفكار داخلية أو خارجية، وهذه الأفكار قد تكون مرتبطة بالمهمة الأساسية أو غير مرتبطة وذلك تأسيساً على التعريف الإجرائي للتجول العقلي المشتق من الإطار النظري.

ولصياغة مفردات مكونات المقياس تم الإطلاع على عدد من المقاييس العربية والأجنبية مثل مقاييس كل من (2013)، Mrazek, et al., و (2022)، Cao et al، و Lopez، (2023) Caffo, Tinella & Bosco، و Schubert, Frischkorn, Sadus، و (2024) Welhaf, Kane, M& Rummel، وسعد (٢٠٢٤)، وقد تم صياغة (٢٠) مفردة موزعة بالتساوي على مكوني المقياس: التجول العقلي المرتبط بالمهمة، والتجول العقلي غير المرتبط بالمهمة، تم تطبيقه في صورته المبدئية (ملحق رقم)، على عينة الخصائص السيكمترية المكونة من (١٠٥) طالباً وطالبة بالفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية بجامعة الزقازيق

صدق مقياس التجول العقلي:

تم اتباع نفس اجراءات تقدير الصدق لمقياس العزم الأكاديمي، والجدول رقم (٥) يعرض لصدق مفردات مقياس التجول العقلي:

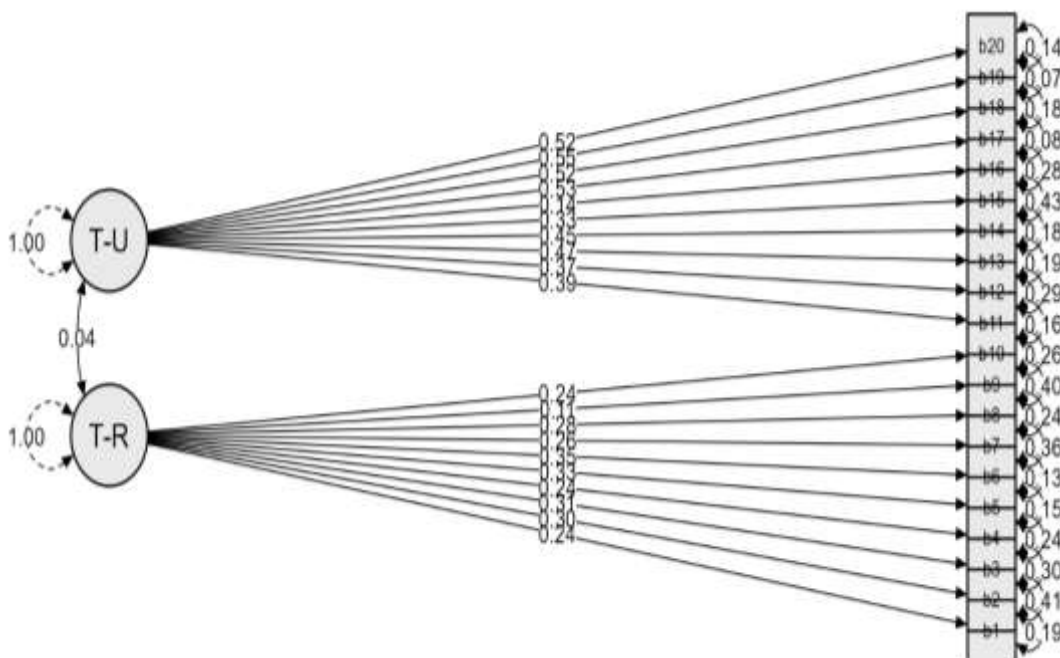
جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لبعدي مقياس التجول العقلي في حالة حذف درجة المفردة

التجول العقلي المرتبط بالمهمة		التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٣٨٠**	١١	٠.٦٦٥**
٢	٠.٣٨٨**	١٢	٠.٦٠٨**
٣	٠.٤٤٣**	١٣	٠.٦٧١**
٤	٠.٣٧٤**	١٤	٠.٧٢١**
٥	٠.٤٨٧**	١٥	٠.٥٣٦**
٦	٠.٤٨٧**	١٦	٠.٣٠٦**
٧	٠.٣٨٦**	١٧	٠.٧٧٦**
٨	٠.٤٨٩**	١٨	٠.٧٣٧**
٩	٠.٢٥٥**	١٩	٠.٧٩٥**
١٠	٠.٣٨٠**	٢٠	٠.٧٣٣**

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على صدق جميع مفردات المقياس.

كما تم حساب صدق مقياس التجول العقلي عن طريق إجراء التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis (نموذج العاملين الكامنين) باستخدام برنامج JASP (17.3)، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن للمقياس، كما هو موضح بالشكل رقم (٢) والجدول رقم (٦):



شكل (٢): المسار التخطيطي لنموذج العاملين الكامنين لمقاييس التجول العقلي باستخدام برنامج

JASP

ملحوظة: تشير الرموز (T-U, T-R) إلى التجول العقلي المرتبط بالمهمة، والتجول العقلي غير المرتبط بالمهمة على الترتيب

جدول (٦) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقاييس التجول العقلي وتشبعات المفردات والقيمة الحرجة والخطأ المعياري

العامل الكامن	المفردة	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	القيمة الحرجة ومستوى الدلالة
التجول العقلي المرتبط بالمهمة	١	٠.٢٤١	٠.٠٥٢	** ٤.٥٩٨
	٢	٠.٢٩٩	٠.٠٧٦	** ٣.٩٢١
	٣	٠.٣١٥	٠.٠٦٦	** ٤.٧٥٢
	٤	٠.٢٤٥	٠.٠٥٨	** ٤.٢٢٠
	٥	٠.٣٣١	٠.٠٥٢	** ٦.٤١٨

العامل الكامن	المفردة	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	القيمة الحرجة ومستوى الدلالة
	٦	٠.٣٥٣	٠.٠٥١	**٦.٩٠٦
	٧	٠.٢٦١	٠.٠٧٢	**٣.٦٢٠
	٨	٠.٢٨٤	٠.٠٦٠	**٤.٧١٩
	٩	٠.١٤٥	٠.٠٧٤	**٢.٥٩٥
	١٠	٠.٢٤٠	٠.٠٦٠	**٤.٠١٠
التحول العقلي غير المرتبط بالمهمة	١١	٠.٣٨٨	٠.٠٤٩	**٧.٩٠١
	١٢	٠.٣٧٤	٠.٠٦١	**٦.١٨١
	١٣	٠.٤٦٩	٠.٠٥٥	**٨.٦٠٩
	١٤	٠.٤٥٠	٠.٠٥٣	**٨.٥١٣
	١٥	٠.٣٣٣	٠.٠٧٠	**٤.٧٣٣
	١٦	٠.١٤٢	٠.٠٥٥	**٢.٥٨٦
	١٧	٠.٥٢٨	٠.٠٤٧	**١١.٣٠٩
	١٨	٠.٥١٩	٠.٠٥٦	**٩.٢٨٥
	١٩	٠.٥٥٤	٠.٠٤٧	**١١.٧٢١
	٢٠	٠.٥١٥	٠.٠٥٢	**٩.٦٢

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الشكل رقم (٢) أن التحليل العاملي التوكيدي حقق مؤشرات حسن مطابقة جيدة وهي: جذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) (٠.١١)، وجذر متوسط مربعات البواقي (RMSR) (٠.١٢)، ومؤشر حسن المطابقة GFI (٠.٩٦١)، ومؤشر المطابقة المعياري NFI (٠.١٢)، ومؤشر المطابقة المقارن CFI (٠.٨٩٩)، ومؤشر المطابقة النسبي RFI (٠.٩٥٥) وجميعها تقع في المدى المثالي للمؤشر؛ وهذا يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار. كما أن قيمة كاساوى (٤١٣.٦٧٦) وهي دالة إحصائياً ودرجات حرية تساوى (١٦٩) والتي يمكن التغاضي عنها لتأثيرها بحجم العينة حيث أن باقي

المؤشرات حققت حسن مطابقة جيدة. كما كانت جميع تشبعات مفردات مقياس التجول العقلي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على صدق البناء لمقياس التجول العقلي.

ثبات مقياس التجول العقلي:

تم استخدام نفس الاجراءات المتبعة في تقدير مؤشرات الثبات لمقياس العزم الأكاديمي، والجدول رقم (٧) يعرض نتائج المعامل ألفا لـ "كرونباخ"، في حالة حذف درجة المفردة:

جدول (٧) معاملات ألفا كرونباخ لثبات بعدي مقياس التجول العقلي بعد حذف المفردة

التجول العقلي المرتبط بالمهمة		التجول العقلي المرتبط بالمهمة	
معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة
٠.٨٩٠	١١	٠.٧٢١	١
٠.٨٩٤	١٢	٠.٧٢٢	٢
٠.٨٩٠	١٣	٠.٧١١	٣
٠.٨٨٦	١٤	٠.٧٢٢	٤
٠.٩٠٠	١٥	٠.٧٠٧	٥
٠.٩٠٠	١٦	٠.٧٠٧	٦
٠.٨٨٣	١٧	٠.٧٢١	٧
٠.٨٨٥	١٨	٠.٧٠٥	٨
٠.٨٨٢	١٩	٠.٧٣٣	٩
٠.٨٨٦	٢٠	٠.٧٢١	١٠
٠.٩٠١	معامل ثبات البعد	٠.٧٣٩	معامل ثبات البعد

يتضح من الجدول السابق رقم (٧) أن معامل ألفا للمفردات في حالة حذف درجة المفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، أي أن جميع المفردات تسهم بشكل ايجابي في الثبات الكلي للبعد.

ومن الإجراءات السابقة فإن مقياس التجول العقلي يتكون من بعدين هما التجول العقلي المرتبط بالمهمة، ويتكون من (١٠) مفردات وأقل درجة تحصل عليها الطلبة في هذا البعد هي (١٠) وأعلى درجة هي (٥٠)، وبعد التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة، ويتكون من (١٠) مفردات وأقل درجة تحصل عليها الطلبة في هذا البعد هي (١٠) وأعلى درجة هي (٥٠). وبذلك يتكون مقياس التجول العقلي في صورته النهائية من (٢٠) مفردة، ولا يوجد درجة كلية للمقياس، وهو يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق مما يسمح بتطبيقه على العينة النهائية للتحقق من فروض البحث الحالي.

ثالثاً: مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (إعداد الباحثات) :

لإعداد هذا المقياس تم إجراء مسح لعدد من الأطر النظرية والأدبيات المرتبطة بمفهوم استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية والمقاييس المنشورة وعدد من المفردات التي تخص قياسه؛ منها بحوث ومقاييس كل من (Carver, Scheier & Weintraub, 1989)، و Lin, (2010) & Chen, و Sullivan (2010)، و Kirikkanat & Kalisoyer (2016)، و Aini (2017)، والملاحه (٢٠٢٠)، و Phillips, et al., (2020)، و Noreen, Ghayas, و Khalid, & Awan, (2021)، و Shalaby & Elkasaby (2024)، و Sujadi (2022).

وفي ضوء التعريف الاجرائي تم تحديد ثلاثة استراتيجيات هي: الاقدام، والمساندة الاجتماعية، والتجنب. وتم صياغة المفردات المقياس وعددها (٢٤) مفردة بشكل إيجابي عدا المفردتين رقمي (١١، ١٦) يتم الاستجابة عليها طبقا لمقياس ليكرت الخماسي (ينطبق بدرجة كبيرة جدا - ينطبق بدرجة كبيرة - ينطبق بدرجة متوسطة - ينطبق بدرجة قليلة - ينطبق بدرجة قليلة جدا). وأعطيت لهذه الاستجابات الدرجات (٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١). وهذه المفردات

موزعة على أبعاد المقياس الثلاثة ويتضمن كل بعد (٨) مفردات، وتم تطبيق المقياس في صورته المبدئية على عينة الخصائص السيكومترية المكونة من (١٠٥) طالبا من طلاب الفرقتين الأولى والرابعة من كلية التربية بجامعة

صدق مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية:

تم اتباع نفس اجراءات تقدير الصدق لمقياسي العزم الأكاديمي والتجول العقلي، والجدول رقم (٨) يعرض لصدق مفردات مقياس التجول العقلي:

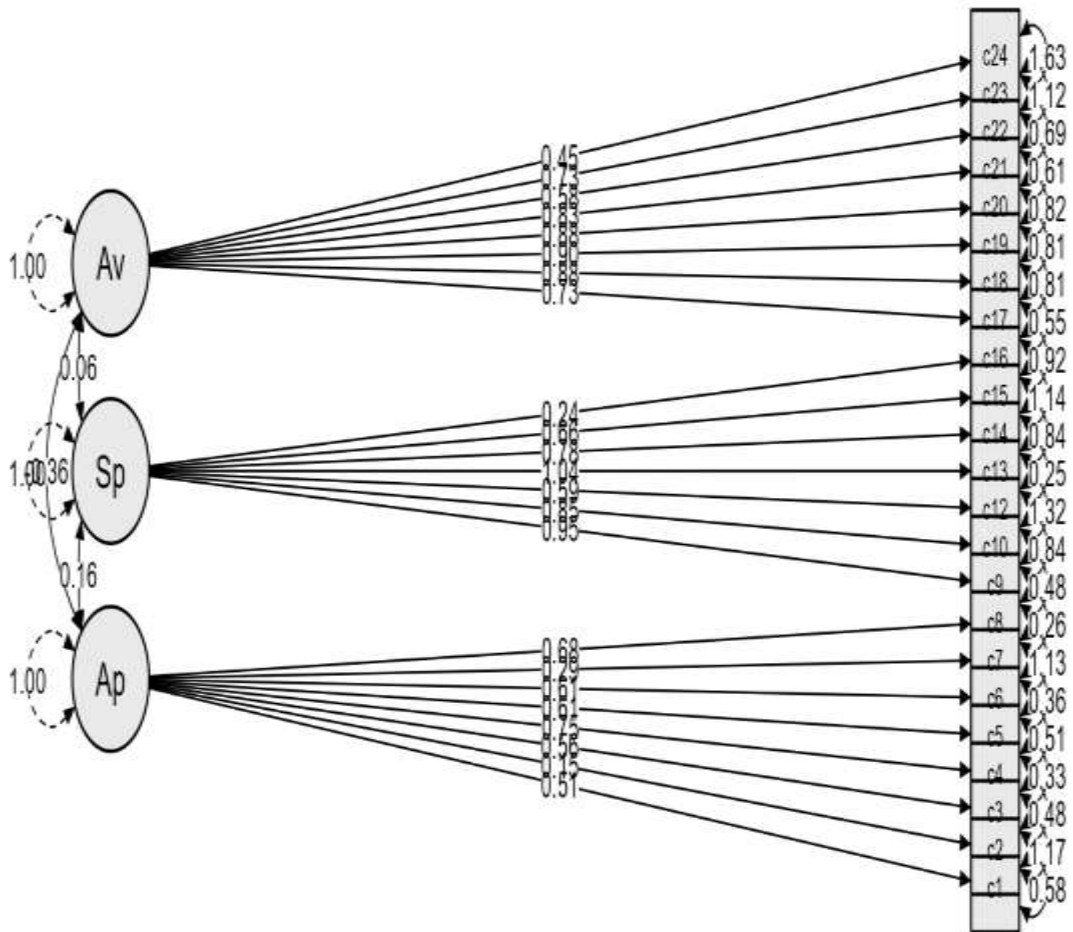
جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لأبعاد مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية

التجنب		المساندة الاجتماعية		الأقدام	
معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة
**٠.٧٢١	١٧	**٠.٦٨٠	٩	**٠.٦٨٠	١
**٠.٣٨٧	١٨	**٠.٤٧٩	١٠	*٠.٢٠٠	٢
**٠.٦٩٢	١٩	٠.١٥٢	١١	**٠.٥٥٠	٣
**٠.٦٥٥	٢٠	**٠.٤٤٧	١٢	**٠.٦٤٠	٤
**٠.٧٤١	٢١	**٠.٧٤٤	١٣	**٠.٣٣٣	٥
**٠.٥١٣	٢٢	**٠.٦٠٥	١٤	**٠.٥٢٣	٦
**٠.٤٩٢	٢٣	**٠.٥٧٦	١٥	*٠.٢٠٩	٧
**٠.٤٧٤	٢٤	*٠.٢٣٤	١٦	**٠.٦٦٣	٨

* دال عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

ويتضح من الجدول السابق رقم (٨) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، و(٠.٠٥) ماعدا المفردة رقم (١١) من البعد الثاني (المساندة الاجتماعية) ولذلك تم حذفها هنا.

كما تم حساب صدق مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية عن طريق إجراء التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام برنامج JASP (17.3)، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن للمقياس، كما هو موضح بالشكل التالي رقم (٣) والجدول رقم (٩):



شكل (٣): المسار التخطيطي لنتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية

ملحوظة: تشير الرموز (AV, SP, AP) إلى الإقدام والمساندة الاجتماعية والتجنب على الترتيب

جدول (٩) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية

العامل الكامن	المفردة	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	القيمة الحرجة ومستوى الدلالة
الاقدام	١	٠.٥١٠	٠.٠٨٩	** ٥.٧٥٩
	٢	٠.١٨٨	٠.١١٥	** ٢.٦٠٠
	٣	٠.٥٥٦	٠.٠٨٤	** ٦.٦٢٦
	٤	٠.٧٤٦	٠.٠٨٢	** ٩.٠٩٠
	٥	٠.٦٠٥	٠.٠٨٧	** ٦.٩٥٥
	٦	٠.٦٠٦	٠.٠٧٧	** ٧.٨٣٥
	٧	٠.٢٨٩	٠.١١٤	** ٢.٦٩٩
	٨	٠.٦٧٦	٠.٠٧٤	** ٩.١٤٢
المساندة الاجتماعية	٩	٠.٩٤٦	٠.٠٩٩	** ٩.٥٥٣
	١٠	٠.٨٥٣	٠.١١٣	** ٧.٥٣٧
	١٢	٠.٥٩٠	٠.١٢٧	** ٤.٦٦٢
	١٣	١.٠٤١	٠.٠٩٣	** ١١.٢٣٩
	١٤	٠.٧٧٦	٠.١١٠	** ٧.٠٦٤
	١٥	٠.٦٦٠	٠.١٢١	** ٥.٤٧٠
	١٦	٠.٢٤١	٠.١٠١	** ٢.٥٩٩
	١٧	٠.٧٢٥	٠.٠٩٥	** ٧.٦٢٦
التجنب	١٨	٠.٨٧٦	٠.١١٧	** ٧.٥٠٨
	١٩	٠.٩٠١	٠.١١٨	** ٧.٦٢٥
	٢٠	٠.٨٧٧	٠.١١٦	** ٧.٥٤٦
	٢١	٠.٨٣٣	٠.١٠٣	** ٨.٠٨٦
	٢٢	٠.٥٧٩	٠.٠٩٨	** ٥.٩١١
	٢٣	٠.٧٢٨	٠.١٢٥	** ٥.٨٠٤
	٢٤	٠.٤٤٥	٠.١٤٠	** ٣.١٧٧

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الشكل رقم (٢) والجدول السابق رقم (٩) أن جميع تشبعات مفردات مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ونتائج التحليل العاملي التوكيدي حقق مؤشرات حسن مطابقة جيدة وهي: جذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) (٠.٠٨٣)، وجذر متوسط مربعات البواقي (RMSR) (٠.١١)، ومؤشر حسن المطابقة GFI (٠.٩٦٧)، ومؤشر المطابقة المعياري NFI (٠.٨٨٩)، ومؤشر المطابقة المقارن CFI (٠.٨٩٥)، ومؤشر المطابقة النسبي RFI (٠.٩٦٦) وجميعها تقع في المدى المثالي للمؤشر. وهذا يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار. كما أن قيمة كا^٢ تساوى (٣٨٨.٢٣٦) ودرجات حرية تساوى (٢٢٧) والتي يمكن التغاضي عنها لتأثيرها بحجم العينة حيث أن باقي المؤشرات حققت حسن مطابقة جيدة. مما يدل على صدق البناء لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية.

ثبات مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية:

تم استخدام نفس الاجراءات المتبعة في تقدير مؤشرات الثبات لمقياس العزم الأكاديمي، والجدول رقم (١٠) يعرض نتائج المعامل ألفا لـ "كرونباخ"، في حالة حذف درجة المفردة:

جدول (١٠) معاملات ألفا كرونباخ لثبات أبعاد مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية بعد حذف

المفردة

التجنب		المساندة الاجتماعية		الاقدام	
معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة
٠.٨١٠	١٧	٠.٧١٢	٩	٠.٩٨٣	١
٠.٨٤٠	١٨	٠.٧٤٢	١٠	٠.٧٥٠	٢
٠.٨١٢	١٩	٠.٨٠٤	١١	٠.٧٠٩	٣
٠.٨١٦	٢٠	٠.٧٥١	١٢	٠.٦٨٩	٤

التجنب		المساندة الاجتماعية		الاقدام	
معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة
٠.٨٠٤	٢١	٠.٧٠٠	١٣	٠.٧٤٥	٥
٠.٨٣٤	٢٢	٠.٧٢٤	١٤	٠.٧١٤	٦
٠.٨٣٩	٢٣	٠.٧٢٤	١٥	٠.٧٥٠	٧
٠.٨٣٨	٢٤	٠.٧٦٠	١٦	٠.٦٩٠	٨
٠.٨٤٥	معامل ثبات البعد	٠.٧٦٩	معامل ثبات البعد	٠.٧٥١	معامل ثبات البعد

يتضح من الجدول السابق رقم (١٠) أن: جميع معامل ألفا للمفردات في حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا للبعد الذي تنتمي إليه المفردة ماعدا المفردة رقم (١١) في البعد الثاني (المساندة الاجتماعية) لذلك تم حذفها ويتفق هذا مع ما تم عند حساب الصدق. وأعيد حساب معامل ثبات البعد ليصبح (٠.٨٠٤).

ومن الإجراءات السابقة وفي ضوء ما تم حسابه من الثبات والصدق فإن مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية يتكون من ثلاثة أبعاد: بعد الاقدام، ويتكون من (٨) مفردات وأقل درجة تحصل عليها الطلبة في هذا البعد هي (٨) وأعلى درجة هي (٤٠)، وبعد المساندة الاجتماعية، ويتكون من (٧) مفردات وأقل درجة تحصل عليها الطلبة في هذا البعد هي (٧) وأعلى درجة هي (٣٥)، وبعد التجنب، ويتكون من (٨) مفردات وأقل درجة تحصل عليها الطلبة في هذا البعد هي (٨) وأعلى درجة هي (٤٠). وبذلك يتكون مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية في صورته النهائية من (٢٣) مفردة، ملحق (٣)، ولا يوجد درجة كلية للمقياس وهو يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق.

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على أنه: "لا يختلف العزم الأكاديمي باختلاف المستوى الدراسي (الأول - الرابع) ونوع البرنامج التعليمي (عادي - مميز) والتفاعلات الثنائية بينهما". وللكشف عن دلالة الفروق في العزم الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق باختلاف المستوى الدراسي (الأول - الرابع) ونوع البرنامج التعليمي (عادي - مميز) والتفاعلات الثنائية بينهما تم استخدام تحليل التباين في اتجاهين (٢x٢) Two- Way ANOVA وكانت النتائج موضحة كما بالجدولين رقمي (١١، ١٢):

جدول (١١) المتوسطات والانحرافات المعيارية للعزم الأكاديمي وفقاً للمستوى الدراسي ونوع البرنامج

التعليمي

العينة ككل		المستوى الدراسي				نوع البرنامج التعليمي	العزم الأكاديمي
		الرابع		الأول			
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
٣.٧٢٦	٣٣.٩٩٢	٤.١٣٧	٣٢.٦٧٠	٣.٢٧٥	٣٤.٧٠٣	عادي	المثابرة
٤.١١١	٣٤.٥٠٠	٣.٧٨٠	٣٤.٦١٨	٤.٣٤١	٣٤.٤١٧	مميز	
٣.٨٤٢	٣٤.١٣٥	٤.١٢٠	٣٣.٢٩٨	٣.٥٨٣	٣٤.٦٢٨	العينة ككل	
٤.٦٧٣	٣١.٢٩٧	٤.٧٢٩	٢٩.٠٦٦	٤.١٦٨	٣٢.٥٢١	عادي	اتساق الاهتمام
٤.٨٥٥	٣٢.٢٧٨	٥.١٣٩	٣٢.٠٤٥	٤.٦٥٩	٣٢.٤٤١	مميز	
٤.٧٤٢	٣١.٥٧٢	٥.٠٤٥	٢٩.٩٩٧	٤.٢٩٨	٣٢.٥٠٠	العينة ككل	
٧.٦٧٦	٦٥.٢٨٩	٧.٩٣٩	٦١.٧٦٥	٦.٨٠١	٦٧.٢٢٤	عادي	الدرجة الكلية للعزم الكاديمي
٨.٣٥٣	٦٦.٧٧٨	٨.١٨١	٦٦.٦٦٢	٨.٥٠٢	٦٦.٨٥٨	مميز	
٧.٨٩٥	٦٥.٧٠٧	٨.٣١٧	٦٣.٢٩٥	٧.٢٧٩	٦٧.١٢٨	العينة ككل	

جدول (١٢) دلالة الفروق في العزم الأكاديمي في ضوء المستوى الدراسي ونوع البرنامج التعليمي والتفاعلات الثنائية بينهما

العزم الأكاديمي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" ودلالاتها
المتابعة	المستوى الدراسي	١٢٠.٤٠٤	١	١٢٠.٤٠٤	**٨.٥٣٨
	نوع البرنامج	٨.٧٤٧	١	٨.٧٤٧	**٧.٠٠٣
	المستوى الدراسي X نوع البرنامج	١٧٩.٩٤٨	١	١٧٩.٩٤٨	**١٢.٧٦١
	الخطأ	١٠٧٨٧.٦٦٠	٧٦٥	١٤.١٠٢	
اتساق الاهتمام	المستوى الدراسي	٥٤٨.٩٠٩	١	٥٤٨.٩٠٩	**٢٦.٩١٠
	نوع البرنامج	٣١١.٠٢٠	١	٣١١.٠٢٠	**١٥.٢٤٨
	المستوى الدراسي X نوع البرنامج	٣٤٦.٣٣٣	١	٣٤٦.٣٣٣	**١٦.٩٧٩
	الخطأ	١٥٦٠.٤٣٥٨	٧٦٥	٢٠.٣٩٨	
الدرجة الكلية للعزم الأكاديمي	المستوى الدراسي	١١٨٣.٤٦٨	١	١١٨٣.٤٦٨	**٢٠.٦٩٢
	نوع البرنامج	٧٦٠.٢٦٥	١	٧٦٠.٢٦٥	**١٣.٢٩٢
	المستوى الدراسي X نوع البرنامج	١٠٢٥.٥٦٧	١	١٠٢٥.٥٦٧	**١٧.٩٣١
	الخطأ	٤٣٧٥٤.٦١٣	٧٦٥	١٣.٠٧٨	

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدولين السابقين رقمي (١١، ١٢) ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) في بعدي العزم الأكاديمي (المتابعة، واتساق الاهتمام) والدرجة الكلية راجعة لاختلاف المستوى الدراسي (الأول - الرابع) لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق وكانت الفروق لصالح طلبة المستوى الدراسي الأولى. وقد ترجع

تلك النتيجة إلى أن طلاب المستوى الأول لديهم حماس ودافعية أكبر مع بداية الدراسة الجامعية؛ وخصوصاً تعد المرحلة الجامعية تجربة جديدة عليهم، وفي بداية أي تجربة جديدة يكون الفرد أكثر حماساً ونشاطاً ودفعية. في حين أن طلاب المستوى الرابع قد يفقدون حماسهم ودافعيتهم مع كثرة ما يواجهونه من ضغوط أكاديمية، كما يشعرون بالإرهاق مع اقتراب التخرج، بالإضافة إلى تأثير بعض العوامل مثل الروتين الدراسي، وضغوط الامتحانات على العزم الأكاديمي لدى طلاب المستوى الدراسي الرابعة.

٢. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) في بعدي العزم الأكاديمي (المثابرة، واتساق الاهتمام) والدرجة الكلية راجعة لاختلاف نوع البرنامج التعليمي (عادي- مميز) لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق، وكانت الفروق لصالح البرنامج المميز. وقد ترجع هذه النتيجة إلى طبيعة البرامج المميزة واختلافها عن طبيعة البرامج العادية مما يساعد على امتلاك طلبة البرامج المميزة مستوى مرتفع من العزم الأكاديمي عن طلبة البرامج العادية. فطلبة البرامج المميزة تتوفر لديهم بيئة تعليمية أكثر تحفيزاً، مثل مناهج متطورة وفرص تدريب إضافية، واهتمام أكاديمي أكبر مما يعزز الدافعية والمثابرة لدى الطلاب، كما أن سياسة القبول في البرامج المميزة من المحتمل أن تضم طلاباً أكثر تحفيزاً أكاديمياً مما ينعكس على مستوى العزم الأكاديمي لديهم، وكذلك بالنسبة للدعم والإرشاد الأكاديمي المقدم لطلبة المميز أفضل مما يعزز من قدرتهم على المثابرة والمحافظة على الاهتمام بدراساتهم. وكذلك بالنسبة للبيئة التنافسية من الممكن أن يكون البرنامج المميز أكثر تنافسية مما يدفع إلى استمراريتهم في الجهد الأكاديمي. ولذلك توافر عوامل مثل الانتقاء الأكاديمي، وجودة التدريس، والدعم المتاح في البرامج المميزة يجعل العزم الأكاديمي لدى طلاب البرامج المميزة أعلى من طلاب البرامج العادية.

٣. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) في بعدي العزم الأكاديمي (المثابرة، واتساق الاهتمام) والدرجة الكلية راجعة لتأثير التفاعل بين المستوى الدراسي ونوع البرنامج التعليمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق، ولتحديد وجهة هذه الفروق تم إجراء اختبار (Scheffe)، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول رقم (١٣) التالي:

جدول (١٣) نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنة بين المجموعات الأربعة في العزم الأكاديمي

المتغير	المجموعات	أولى عادي	أولى مميز	رابعة عادي	رابعة مميز
المثابرة	أولى عادي	—			
	أولى مميز	٠.٢٨٦	—		
	رابعة عادي	*٢.٠٠٤	*١.٧١٨	—	
	رابعة مميز	٠.٠٨٥	٠.٢٠١	*١.٩١٩	—
اتساق الاهتمام	أولى عادي	—			
	أولى مميز	٠.٠٨٠	—		
	رابعة عادي	*٣.٤٥٥	*٣.٣٧٥	—	
	رابعة مميز	٠.٤٧٦	٠.٣٩٦	*٢.٩٧٩	—
الدرجة الكلية للعزم الأكاديمي	أولى عادي	—			
	أولى مميز	٠.٣٦٦	—		
	رابعة عادي	*٥.٤٥٩	*٥.٠٩٣	—	
	رابعة مميز	٠.٥٦١	٠.١٩٥	*٤.٨٩٨	—

* دال عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

يتضح من الجدول السابق والجدول رقم (١٣) ما يلي:

١. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين مجموعتي أولى عادي ورابعة عادي لصالح أولى عادي، وتوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين مجموعتي أولى مميز ورابعة عادي لصالح أولى مميز، وتوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين مجموعتي رابعة عادي ورابعة مميز لصالح رابعة مميز.
٢. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين مجموعتي أولى عادي ورابعة عادي لصالح أولى عادي، وتوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين مجموعتي أولى مميز ورابعة عادي لصالح أولى مميز، وتوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين مجموعتي رابعة عادي ورابعة مميز لصالح رابعة مميز.

٣. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين مجموعتي أولى عادي ورابعة عادي لصالح أولى عادي، وتوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين مجموعتي أولى مميز ورابعة عادي لصالح أولى مميز، وتوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين مجموعتي رابعة عادي ورابعة مميز لصالح رابعة مميز.

ولتفسير هذه النتائج، فإنه عند مقارنة طلبة أولى عادي وطلبة رابعة عادي كانت الفروق لصالح أولى عادي لأنهم لديهم حماس مبدئي مرتفع تجاه الدراسة الجامعية، ولكن طلبة المستوى الرابع مع اقترابهم من التخرج قد يعانون من الملل والإرهاق الأكاديمي. وبالنسبة لوجود فروق بين طلاب المستوى الأول مميز والمستوى الرابع عادي لصالح الأول مميز نظرًا لمتعة طلبة المستوى الأول مميز بمستوى مرتفع من المثابرة بالإضافة إلى طبيعة البرنامج المحفزة للطلبة، وكذلك وجود فروق بين طلبة المستوى الرابع عام ومميز لصالح طلبة المميز وذلك لأن البرامج المميزة قد توفر بيئة تعليمية أكثر دعمًا وتحفيزًا مما يساعد الطلاب على الحفاظ على مستويات عالية من المثابرة حتى في المستوى الرابع بينما طلاب البرنامج العادي قد يشعرون بالإرهاق الأكاديمي وقلة الدعم مقارنة بزملائهم في البرنامج المميز.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على أنه: "لا يختلف التجول العقلي باختلاف المستوى الدراسي (الأول-الرابع) ونوع البرنامج التعليمي (عادي-مميز) والتفاعلات الثنائية بينهما". وللكشف عن دلالة الفروق في التجول العقلي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق باختلاف المستوى الدراسي (الأول-الرابع) ونوع البرنامج التعليمي (عادي-مميز) والتفاعلات الثنائية بينهما تم استخدام تحليل التباين في اتجاهين (٢x٢) Two-Way ANOVA وكانت النتائج موضحة كما بالجدولين التاليين رقمي (١٤، ١٥):

جدول (١٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية للتجول العقلي وفقاً للمستوى الدراسي ونوع البرنامج التعليمي

العينة ككل		المستوى				نوع البرنامج التعليمي	التجول العقلي
		الرابع		الأول			
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
٢.٨٢٠	٢١.٩٨٤	٢.٥٠٠	٢١.٣٨٣	٢.٩٣٢	٢٢.٣١٤	عادي	التجول العقلي
٢.٦٥٩	٢٢.٤٦٨	٢.٦٤٢	٢٢.٤٩٤	٢.٦٨١	٢٢.٤٤٥	مميز	المرتبط بالمهمة
٢.٧٨٢	٢٢.١٢٠	٢.٥٩٢	٢١.٧٣٠	٢.٨٦٦	٢٢.٣٤٩	العينة ككل	
٤.٠٤٣	١٧.٢٤٦	٣.٩٣٩	١٨.٤٨٠	٣.٩٤٤	١٦.٥٦٧	عادي	التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة
٣.٨٨٦	١٥.٩٥٨	٣.٨٥٧	١٥.٧٨٧	٣.٩١٧	١٦.٠٧٩	مميز	
٤.٠٣٩	١٦.٨٨٤	٤.١٠٢	١٧.٦٣٩	٣.٩٣٩	١٦.٤٤٠	العينة ككل	

جدول (١٥) دلالة الفروق في التجول العقلي في ضوء المستوى الدراسي ونوع البرنامج والتفاعلات الثنائية بينهما

التجول العقلي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" ودلاليتها
التجول العقلي المرتبط بالمهمة	المستوى الدراسي	٢٩.٠٢٨	١	٢٩.٠٢٨	٣.٨٢٥
	نوع البرنامج	٥٧.٥٤٩	١	٥٧.٥٤٩	٧.٥٩٢**
	المستوى الدراسي X نوع البرنامج	٣٥.٣٠٩	١	٣٥.٣٠٩	٤.٦٥٨*
	الخطأ	٥٧٩٨.٨٢٨	٧٦٥	٧.٥٨٠	
التجول العقلي	المستوى الدراسي	٩٧.٠٠٢	١	٩٧.٠٠٢	٦.٢٨٦*
	نوع البرنامج	٣٧٥.٠٤٩	١	٣٧٥.٠٤٩	٢٤.٣٠٥**

التجول العقلي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" ودلالاتها
غير المرتبط بالمهمة	المستوى الدراسي X نوع البرنامج	١٧٩.٦٩٢	١	١٧٩.٦٩٢	١١.٦٤٥**
	الخطأ	١١٨٠.٤.٦٤٣	٧٦٥	١٥.٤٣١	

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدولين السابقين رقمي (١٤، ١٥) ما يلي:

١. لا توجد فروق في التجول العقلي المرتبط بالمهمة راجعة لاختلاف المستوى الدراسي (الأول - الرابع) لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق، بينما توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة راجعة لاختلاف المستوى الدراسي (الأول - الرابع) لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق وكانت الفروق لصالح المستوى الدراسي الرابع. ويمكن تفسير تلك النتيجة في أن التجول العقلي المرتبط بالمهمة لا يختلف باختلاف المستوى الدراسي (الأول - الرابع) ويرجع ذلك أن تركيز الطلاب على المهام الدراسية أو الأكاديمية يظل متقارباً بغض النظر عن مستوى تقدمهم الدراسي أي أن طلاب الفرقتين لديهم قدرة مشابهة على استحضار الأفكار المتعلقة بالمهمة عند أداء المهام الأكاديمية المطلوبة منهم وكذلك قد ترجع طبيعة الدراسة في كلية التربية إلى عدم وجود فروق بين طلاب المستوى الدراسي الأول والرابع في التجول العقلي المرتبط بالمهمة. أما بالنسبة للتجول العقلي غير المرتبط بالمهمة فأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المستويين الأول والرابع لصالح المستوى الدراسي الرابع ويرجع ذلك إلى زيادة الضغوط الأكاديمية لدى طلاب المستوى الدراسي الرابع وكذلك تفكيرهم المستمر في المستقبل المهني يجعلهم ينصرفون عن التركيز في المهمة الأساسية.

٢. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) في التجول العقلي المرتبط بالمهمة راجعة لاختلاف نوع البرنامج التعليمي (عادي - مميز) لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق، وكانت الفروق لصالح البرنامج المميز، وتوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) في التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة راجعة لاختلاف نوع البرنامج التعليمي (عادي - مميز) لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق، وكانت الفروق لصالح البرنامج العادي. وتلك الفروق قد تعزى لنوع البرنامج التعليمي لصالح المميز في أن طلبة المميز لديهم القدرة على استحضار الأفكار والمعلومات ذات الصلة بالمهمة أثناء الدراسة وقد يرجع ذلك إلى طبيعة البرامج المميزة والتي تتطلب استخدام استراتيجيات تدريس تتطلب التركيز، وكذلك تتضمن مناهج دراسية متقدمة، وكذلك قد تكون بيئة التعلم المصممة لطلبة البرامج المميزة تقلل من عوامل التشتت كالاتماد على تقنيات تعليمية حديثة مما يجعل الطلاب أكثر تركيزاً على المهام المطلوبة منهم. أما بالنسبة للتجول العقلي غير المرتبط بالمهمة فتوجد فروق لصالح طلبة البرامج العادية أي أنهم أكثر عرضة للشروء الذهني عن طلبة المميز، وقد يرجع ذلك إلى أنه يتم الاعتماد على بيئة تعلم تقليدية لدى طلبة البرامج العادية كما أنه من الممكن أن طلبة البرامج العادية لم يتعرضوا لأنشطة وتدريبات تساعدهم على تطوير مهارات التحكم في التركيز.

٣. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في التجول العقلي المرتبط بالمهمة، توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) في التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة راجعة لتأثير التفاعل بين المستوى الدراسي ونوع البرنامج التعليمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق، ولتحديد وجهة هذه الفروق تم إجراء اختبار (Scheffe)، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول رقم (١٦) التالي:

جدول (١٦) نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنة بين المجموعات الأربعة في التجول العقلي

المتغير	المجموعات	أولى عادي	أولى مميز	رابعة عادي	رابعة مميز
التجول العقلي المرتبط بالمهمة	أولى عادي	—			
	أولى مميز	٠.١٣٥	—		
	رابعة عادي	*٠.٩٣١	*١.٠٦٦	—	
	رابعة مميز	٠.١٨١	٠.٠٤٥	*١.١١٢	—
التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة	أولى عادي	—			
	أولى مميز	٠.٤٩٠	—		
	رابعة عادي	*١.٩١١	*٢.٤٠١	—	
	رابعة مميز	٠.٧٨٢	٠.٢٩٢	*٢.٦٩٣	—

* دال عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

يتضح من الجدول السابق رقم (١٦) ما يلي:

١. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين مجموعتي أولى عادي ورابعة عادي لصالح أولى عادي، وتوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين مجموعتي أولى مميز ورابعة عادي لصالح أولى مميز، وتوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين مجموعتي رابعة عادي ورابعة مميز لصالح رابعة مميز. ويمكن عزو تلك النتيجة إلى أن طلبة المستوى الدراسي الأولي يكونوا أقل عرضة للضغوط الأكاديمية أثناء دراستهم مقارنة بطلبة المستوى الدراسي الرابعة الذين يقوموا بالتفكير باستمرار في مستقبلهم المهني ومشكلات المستقبل بعد التخرج، وكذلك يمكن تفسير وجود فروق بين الفرقين الرابعة عام ومميز لصالح طلبة المستوى الدراسي الرابعة مميز وذلك بسبب طبيعة البرامج المميزة التي توفر بيئة داعمة للطلاب تشجعهم فيها على التركيز أطول فترة ممكنة علي المهام الأكاديمية، بالإضافة إلى استخدام استراتيجيات تدريس أكثر فعالية عن الاستراتيجيات المستخدمة في البرامج العادية.

٢. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين مجموعتي أولى عادي ورابعة عادي لصالح رابعة عادي، وتوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين مجموعتي أولى مميز ورابعة عادي لصالح رابعة عادي، وتوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين مجموعتي رابعة عادي ورابعة مميز لصالح رابعة عادي. وتفسير نتيجة وجود فروق بين طلبة المستويين الأول والرابع في التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة لصالح طلبة المستوى الدراسي الرابع يرجع ذلك إلى طبيعة المرحلة حيث يشعر طلاب المستوى الدراسي الرابع بكثرة المهام المطلوبة منهم مما يجعلهم يلجأون إلى التجول العقلي والتفكير في أشياء بعيدة عن المهام المطلوبة منهم كنوع من الهروب من الأعباء الملقاة على كاهلهم، وكذلك طلبة المستوى الدراسي الرابع ينشغلون عما هو مطلوب منهم بالتفكير في المستقبل المهني. وكذلك تفسير وجود فروق بين مجموعتي رابعة عادي ورابعة مميز لصالح المستوى الدراسي الرابع عادي يرجع إلى طبيعة البرامج العادية تكون غير تحفيزية مقارنة بالبرامج المميزة، فطبيعة البرامج المميزة تخلق نوع من الدافعية لدى طلابها مما تجعلهم أكثر تركيزاً على المهمة المطلوبة عن البرامج العادية.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على أنه: "لا تختلف استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية باختلاف المستوى الدراسي (الأول - الرابع) ونوع البرنامج التعليمي (عادي - مميز) والتفاعلات الثنائية بينهما". وللكشف عن دلالة الفروق في استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق باختلاف المستوى الدراسي (الأول - الرابع) ونوع البرنامج التعليمي (عادي - مميز) والتفاعلات الثنائية بينهما تم استخدام تحليل التباين في اتجاهين (٢×٢) Two- Way ANOVA وكانت النتائج موضحة كما بالجدولين التاليين رقمي (١٧، ١٨):

جدول (١٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية وفقاً للمستوى الدراسي ونوع البرنامج التعليمي

العينة ككل		المستوى الدراسي				نوع البرنامج التعليمي	استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية
		الرابع		الأول			
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
٥.٠٦١	٣١.٠٩٢	٥.٢٥٠	٢٩.٧١٤	٤.٧٩٦	٣١.٨٤٩	عادي	الاقدام
٥.٠٧٥	٣٠.٨٩٨	٥.٠٢٩	٣١.٣٩٣	٥.٠٩٩	٣٠.٥٥١	مميز	
٥.٠٦٢	٣١.٠٣٨	٥.٢٣١	٣٠.٢٣٩	٤.٩٠٥	٣١.٥٠٨	العينة ككل	
٥.٤٧٧	٢١.٨٢٨	٥.٣٦٠	٢١.٢٥٠	٥.٥٢٢	٢٢.١٤٦	عادي	المساندة الاجتماعية
٥.٠٠١	٢٣.١١١	٥.١٧٥	٢٣.٢٩٢	٤.٨٩٢	٢٢.٩٨٤	مميز	
٥.٣٧٦	٢٢.١٨٩	٥.٣٧٨	٢١.٨٨٨	٥.٣٧٢	٢٢.٣٦٦	العينة ككل	
٦.٤٧٩	٢٠.٦٠٤	٥.٥٨٥	٢٠.٠٢٦	٦.٩٠٨	٢٠.٩٢٢	عادي	التجنب
٦.٥٨٢	١٩.٨٩٨	٦.٧٥٦	١٨.٥١٧	٦.٣٠٦	٢٠.٨٦٦	مميز	
٦.٥١٢	٢٠.٤٠٦	٦.٠٠٤	١٩.٥٥٤	٦.٧٤٩	٢٠.٠٠٧	العينة ككل	

جدول (١٨) دلالة الفروق في استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية في ضوء المستوى الدراسي ونوع البرنامج والتفاعلات الثنائية بينهما

قيمة "ف" ودلالاتها	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية
٢.٤٨١	٦١.٨٣١	١	٦١.٨٣١	المستوى الدراسي	الاقدام
٠.٢١٦	٥.٣٨٥	١	٥.٣٨٥	نوع البرنامج	
١٣.١٦٢**	٣٢٧.٩٧٩	١	٣٢٧.٩٧٩	المستوى الدراسي X نوع البرنامج	
	٢٤.٩١٨	٧٦٥	١٠.٦٢.٤٨٥	الخطأ	
٠.٤٤٨	١٢.٧٨٩	١	١٢.٧٨٩	المستوى الدراسي	المساندة

استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" ودلالاتها
الاجتماعية	نوع البرنامج	٣٠٧.٢٠٦	١	٣٠٧.٢٠٦	١٠٠.٧٦٥**
	المستوى الدراسي X نوع البرنامج	٥٣.٦٢٢	١	٥٣.٦٢٢	١.٨٧٩
	الخطأ	٢١٨٣١.٥٤٩	٧٦٥	٢٨.٥٣٨	
التجنب	المستوى الدراسي	٣٨٩.٨٩٥	١	٣٨٩.٨٩٥	٩.٢٩٢**
	نوع البرنامج	٩٠.٥٦٢	١	٩٠.٥٦٢	٢.١٥٨
	المستوى الدراسي X نوع البرنامج	٧٨.١٨٠	١	٧٨.١٨٠	١.٨٦٣
	الخطأ	٣٢٠٩٩.٦٢٥	٧٦٥	٤١.٩٦٠	

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدولين السابقين رقمي (١٧، ١٨) ما يلي:

١. لا توجد فروق دالة إحصائية في الاقدام والمساندة الاجتماعية راجعة لاختلاف المستوى الدراسي (الأول - الرابع) لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق، بينما توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) في التجنب راجعة لاختلاف المستوى الدراسي (الأول - الرابع) لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق وكانت الفروق لصالح المستوى الدراسي الأولى.
٢. لا توجد فروق دالة إحصائية في الاقدام والتجنب راجعة لاختلاف نوع البرنامج التعليمي (عادي - مميز) لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق، بينما توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) في المساندة الاجتماعية راجعة لاختلاف نوع البرنامج التعليمي (عادي - مميز) لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق، وكانت الفروق لصالح البرنامج المميز.

٣. لا توجد فروق دالة إحصائية في المساندة الاجتماعية والتجنب راجعة لتأثير التفاعل بين المستوى الدراسي ونوع البرنامج التعليمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق، بينما توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) في الاقدام راجعة لتأثير التفاعل بين المستوى الدراسي ونوع البرنامج التعليمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق، ولتحديد وجهة هذه الفروق تم إجراء اختبار (Scheffe)، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول رقم (١٩) التالي:

جدول (١٩) نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنة بين المجموعات الأربعة في العزم الأكاديمي

المتغير	المجموعات	أولى عادي	أولى مميز	رابعة عادي	رابعة مميز
الاقدام	أولى عادي	—			
	أولى مميز	*١.٢٩٨	—		
	رابعة عادي	*٢.١٣٤	٠.٨٣٧	—	
	رابعة مميز	٠.٤٥٥	٠.٨٤٢	*١.٦٧٩	—

* دال عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

يتضح من الجدول السابق رقم (١٩) توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في الاقدام بين مجموعتي أولى عادي وأولى مميز عادي لصالح أولى عادي، وتوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في الاقدام بين مجموعتي أولى عادي ورابعة عادي لصالح أولى عادي، وتوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في الاقدام بين مجموعتي رابعة عادي ورابعة مميز لصالح رابعة مميز.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على أنه: "توجد علاقة ارتباطية بين العزم الأكاديمي والتجول العقلي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق". ولاختبار هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط التتابعي لـ

"بيرسون" بين أبعاد العزم الأكاديمي والدرجة الكلية له وأبعاد التجول العقلي، ونظرًا لوجود فروق بين مجموعات البحث الأربعة (أولى عادي- أولى مميز- رابعة عادي- رابعة مميز) في متغيرات البحث؛ تم التحقق من صحة هذا الفرض لدى المجموعات الأربعة وكانت النتائج كما هي موضحة بالجداول التالية أرقام (٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣):

جدول (٢٠) نتائج معامل الارتباط بين درجات العزم الأكاديمي والتجول العقلي (أولى عادي) (ن=٣٥٧)

درجات التجول العقلي		درجات العزم الأكاديمي
التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة	التجول العقلي المرتبط بالمهمة	
٠.٢٦٨- **	٠.٢٠٥ **	المثابرة
٠.١٠٠-	٠.٣٧٠ **	اتساق الاهتمام
٠.١٩٠- **	٠.٣٢٥ **	الدرجة الكلية للعزم الأكاديمي

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق رقم (٢٠) ما يلي:

١. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد التجول العقلي (التجول العقلي المرتبط بالمهمة) وبين جميع أبعاد العزم الأكاديمي (المثابرة، واتساق الاهتمام) والدرجة الكلية.
٢. توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد التجول العقلي (التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة) وبين بعد العزم الأكاديمي (المثابرة) والدرجة الكلية، بينما لا توجد علاقة بين بعد التجول العقلي (التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة) وبين بعد العزم الأكاديمي (اتساق الاهتمام).

جدول (٢١) نتائج معامل الارتباط بين درجات العزم الأكاديمي والتجول العقلي (أولى مميز) (ن=١٢٧)

درجات التجول العقلي		درجات العزم الأكاديمي
التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة	التجول العقلي المرتبط بالمهمة	
**٠.٢٨٤-	**٠.٣٧٠	المثابرة
**٠.٢٨٨-	**٠.٤١٥	اتساق الاهتمام
**٠.٣٠٣-	**٠.٤١٧	الدرجة الكلية للعزم الأكاديمي

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

ويتضح من الجدول السابق رقم (٢١) ما يلي:

١. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد التجول العقلي (التجول العقلي المرتبط بالمهمة) وبين جميع أبعاد العزم الأكاديمي (المثابرة، واتساق الاهتمام) والدرجة الكلية.
 ٢. توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد التجول العقلي (التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة) وبين جميع أبعاد العزم الأكاديمي (المثابرة، واتساق الاهتمام) والدرجة الكلية.
- جدول (٢٢) نتائج معامل الارتباط بين درجات العزم الأكاديمي والتجول العقلي (رابعة عادي) (ن=١٩٦)

درجات التجول العقلي		درجات العزم الأكاديمي
التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة	التجول العقلي المرتبط بالمهمة	
**٠.٢٥١-	**٠.٣٣٧	المثابرة
**٠.٢٢٨-	**٠.٣٣١	اتساق الاهتمام
**٠.٢٦٧-	**٠.٣٧٣	الدرجة الكلية للعزم الأكاديمي

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

ويتضح من الجدول السابق رقم (٢٢) ما يلي:

١. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد التجول العقلي (التجول العقلي المرتبط بالمهمة) وبين جميع أبعاد العزم الأكاديمي (المثابرة، واتساق الاهتمام) والدرجة الكلية.
 ٢. توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد التجول العقلي (التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة) وبين جميع أبعاد العزم الأكاديمي (المثابرة، واتساق الاهتمام) والدرجة الكلية.
- جدول (٢٣) نتائج معامل الارتباط بين درجات العزم الأكاديمي والتجول العقلي (رابعة مميز) (ن=٨٩)

درجات التجول العقلي		درجات العزم الأكاديمي
التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة	التجول العقلي المرتبط بالمهمة	
*-٠.٢٠٩	**٠.٢٥٦	المثابرة
-٠.١٢٣	**٠.٣٥١	اتساق الاهتمام
-٠.١٧٤	**٠.٣٣٨	الدرجة الكلية للعزم الأكاديمي

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)، * دال عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

يتضح من الجدول السابق رقم (٢٣) ما يلي:

١. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد التجول العقلي (التجول العقلي المرتبط بالمهمة) وبين جميع أبعاد العزم الأكاديمي (المثابرة، واتساق الاهتمام) والدرجة الكلية.
٢. توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين بعد التجول العقلي (التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة) وبين بعد العزم الأكاديمي (المثابرة)،

بينما لا توجد علاقة بين بعد التجول العقلي (التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة) وبين بعد العزم الأكاديمي (اتساق الاهتمام) والدرجة الكلية.

يتضح من نتائج الجداول السابقة أرقام (٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣) الاتفاق بين المجموعات الأربعة في العلاقة الموجبة بين التجول العقلي المرتبط بالمهمة وأبعاد العزم الأكاديمي (المثابرة، واتساق الاهتمام، والدرجة الكلية، بينما تختلف نتائج المجموعات الأربعة في العلاقة بين التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة والعزم الأكاديمي؛ حيث توجد علاقة سالبة بينه وبين أبعاد العزم الأكاديمي (المثابرة، واتساق الاهتمام، والدرجة الكلية عند طلبة أولى مميز ورابعة عادي، أما عند طلبة أولى عادي فتلك العلاقة غير دالة بينه وبين بعد اتساق الاهتمام، أما عند رابعة مميز فتلك العلاقة غير دالة بينه وبين كل من بعد اتساق الاهتمام والدرجة الكلية للعزم الأكاديمي.

وتتفق هذه النتيجة مع بحث Zhao-Min, & Wei-Wei (2020) والذي توصل إلى أن المثابرة في الجهد تؤثر إيجاباً على التجول العقلي المتعمد. أما بالنسبة للعلاقة السلبية بين العزم الأكاديمي والتجول العقلي تتفق هذه النتيجة مع بحث (Ralph, et al., 2017)، وبحث العزي (٢٠٢٣)، وبحث (Cheung& Djekou 2024). وتوصل بحث Zhao-Min, & Wei-Wei (2020) إلى أن بعدي العزم (اتساق الاهتمام والمثابرة في الجهد) كلاهما يؤثران سلباً على التجول العقلي العفوي. كما توصل إلى أن اتساق الاهتمام (كبعد من أبعاد المثابرة) يؤثر سلباً على التجول العقلي المتعمد.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض من خلال: ارتفاع مستوى التجول العقلي المرتبط بالمهمة يرتبط بزيادة مستوى العزم الأكاديمي لدى الطلاب، فالتجول العقلي المرتبط بالمهمة الأكاديمية يساعد الطالب على استكشاف الأفكار بطرق مختلفة، مما يزيد من إصراره على مواصلة العمل

(المثابرة)، والالتزام بتحقيق الأهداف طويلة المدى (اتساق الاهتمام)، وكذلك التجول العقلي المرتبط بالمهمة يجعل الطالب أكثر وعيًا بأهدافه الأكاديمية مما يساعده على الاستمرار في تحقيقها بثبات، ولذلك يمكن القول أن التجول العقلي لا يكون دائمًا سلبيًا بل يكون مفيدًا عندما يكون مرتبط بالمهمة حيث يعزز المثابرة واتساق الاهتمام مما يسهم في تحقيق نجاح أكاديمي.

وعلى الجانب الآخر بالنسبة للتجول العقلي غير المرتبط بالمهمة فهو يمثل الجانب السلبي من التجول العقلي حيث توجد علاقة سلبية بين التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة والعزم الأكاديمي ببعديه أي أنه كلما زاد التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة قل العزم الأكاديمي وتبدو هذه النتيجة منطقية فالتجول العقلي غير المرتبط بالمهمة يقلل من التركيز وبالتالي يقلل القدرة على المثابرة والاستمرار في انجاز المهام المطلوبة، كما أن اتساق الاهتمام كأحد أبعاد العزم يتطلب توجيه الذهن إلى الهدف المطلوب تحقيقه فترة طويلة ولكن عندما يعاني الطالب من التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة يكون من الصعب عليه الحفاظ على تركيزه ووجود صعوبة لديه في متابعة الأهداف الأكاديمية باستمرار.

نتائج الفرض الخامس ومناقشتها وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على أنه: "توجد علاقة ارتباطية بين العزم الأكاديمي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق". ولاختبار هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط التتابعي لـ "بيرسون" بين بعدي العزم الأكاديمي والدرجة الكلية له وأبعاد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، ونظرًا لوجود فروق بين مجموعات البحث الأربعة (أولى عادي - أولى مميز - رابعة عادي - رابعة مميز) في متغيرات البحث؛ تم التحقق من صحة هذا الفرض لدى المجموعات الأربعة وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي أرقام (٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧):

جدول (٢٤) نتائج معامل الارتباط بين العزم الأكاديمي واستراتيجيات مواجهة الضغوط (أولى عادي)

درجات استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية			درجات العزم الأكاديمي
التجنب	المساندة الاجتماعية	الاقدام	
**٠.٢٢٢-	٠.٠٦٥	**٠.٤٥٧	المثابرة
٠.٠٥٧-	**٠.١٨٢	**٠.٥٥٠	اتساق الاهتمام
**٠.١٤١-	**٠.١٤٣	**٠.٥٥٧	الدرجة الكلية للعزم الأكاديمي

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق رقم (٢٤) ما يلي:

١. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (الاقدام) وبين جميع أبعاد العزم الأكاديمي (المثابرة، واتساق الاهتمام) والدرجة الكلية.
٢. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (المساندة الاجتماعية) وبين بعد العزم الأكاديمي (المثابرة) والدرجة الكلية، بينما لا توجد علاقة بين بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (المساندة الاجتماعية) وبين بعد العزم الأكاديمي (اتساق الاهتمام).
٣. توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (التجنب) وبين بعد العزم الأكاديمي (المثابرة، واتساق الاهتمام) والدرجة الكلية، بينما لا توجد علاقة بين بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (التجنب) وبين بعد العزم الأكاديمي (اتساق الاهتمام).

جدول (٢٥) نتائج معامل الارتباط بين العزم الأكاديمي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (أولى مميزات)

درجات استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية			درجات العزم الأكاديمي
التجنب	المساندة الاجتماعية	الاقدام	
٠.١٤٥- **	٠.٣٢٢ **	٠.٥١٦ **	المثابرة
٠.٠٩٧- **	٠.٤٠٢ **	٠.٥٠٤ **	اتساق الاهتمام
٠.١٢٧- **	٠.٣٨٥ **	٠.٥٤٠ **	الدرجة الكلية للعزم الأكاديمي

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق رقم (٢٥) ما يلي:

١. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (الاقدام) وبين جميع أبعاد العزم الأكاديمي (المثابرة، واتساق الاهتمام) والدرجة الكلية.
٢. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (المساندة الاجتماعية) وبين جميع أبعاد العزم الأكاديمي (المثابرة، واتساق الاهتمام) والدرجة الكلية.
٣. توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (التجنب) وبين بعد العزم الأكاديمي (المثابرة)، بينما لا توجد علاقة بين بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (التجنب) وبين بعد العزم الأكاديمي (اتساق الاهتمام) والدرجة الكلية.

جدول (٢٦) نتائج معامل الارتباط بين العزم الأكاديمي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (رابعة عادي)

درجات استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية			درجات العزم الأكاديمي
التجنب	المساندة الاجتماعية	الاقدام	
*٠.١٧١-	*٠.١٨٣	**٠.٤٤٤	المثابرة
**٠.٢٣٤-	*٠.١٧٠	**٠.٥٨٥	اتساق الاهتمام
**٠.٢٢٩-	**٠.١٩٧	**٠.٥٨٠	الدرجة الكلية للعزم الأكاديمي

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١) * دال عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

يتضح من الجدول السابق رقم (٢٦) ما يلي:

١. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (الاقدام) وبين جميع أبعاد العزم الأكاديمي (المثابرة، واتساق الاهتمام) والدرجة الكلية.
٢. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (المساندة الاجتماعية) وبين جميع أبعاد العزم الأكاديمي (المثابرة، واتساق الاهتمام)، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (المساندة الاجتماعية) وبين الدرجة الكلية للعزم الأكاديمي.
٣. توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (التجنب) وبين بعد العزم الأكاديمي (المثابرة)، كما توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (التجنب) وبين بعد العزم الأكاديمي (اتساق الاهتمام) والدرجة الكلية.

جدول (٢٧) نتائج معامل الارتباط بين العزم الأكاديمي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (رابعة مميز)

درجات استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية			درجات العزم الأكاديمي
التجنب	المساندة الاجتماعية	الاقدام	
**٠.٢٩٣-	**٠.٣٠٣	**٠.٦٥٦	المثابرة
*٠.٢٣٠-	**٠.٢٩٩	**٠.٦٤١	اتساق الاهتمام
**٠.٢٨٠-	**٠.٣٢٨	**٠.٧٠٦	الدرجة الكلية للعزم الأكاديمي

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١) * دال عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

يتضح من الجدول السابق رقم (٢٧) ما يلي:

١. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (الاقدام) وبين جميع أبعاد العزم الأكاديمي (المثابرة، واتساق الاهتمام) والدرجة الكلية.
٢. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (المساندة الاجتماعية) وبين جميع أبعاد العزم الأكاديمي (المثابرة، واتساق الاهتمام) والدرجة الكلية.
٣. توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (التجنب) وبين بعد العزم الأكاديمي (المثابرة) والدرجة الكلية، كما توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (التجنب) وبين بعد العزم الأكاديمي (اتساق الاهتمام).

يتضح من نتائج الجداول السابقة أرقام (٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧) الاتفاق بين المجموعات الأربعة في العلاقة الموجبة بين بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (الاقدام) وأبعاد العزم الأكاديمي (المثابرة، واتساق الاهتمام) والدرجة الكلية، بينما تختلف نتائج المجموعات

الأربعة في العلاقة بين بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (المساندة الاجتماعية) وأبعاد العزم الأكاديمي (المثابرة، واتساق الاهتمام) والدرجة الكلية؛ حيث لا توجد علاقة بين بعد المساندة الاجتماعية وبين بعد المثابرة، في حين توجد علاقة موجبة بين بعد المساندة الاجتماعية وبين بعد اتساق الاهتمام والدرجة الكلية للعزم الأكاديمي عند طلبة أولى عادي، وتوجد علاقة موجبة بين بعد المساندة الاجتماعية وبين أبعاد العزم الأكاديمي (المثابرة، واتساق الاهتمام) والدرجة الكلية وذلك عند طلبة كل من أولى مميز ورابعة عادي ورابعة مميز. كما تختلف نتائج المجموعات الأربعة في العلاقة بين بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (التجنب) وأبعاد العزم الأكاديمي (المثابرة، واتساق الاهتمام) والدرجة الكلية؛ حيث لا توجد علاقة بين بعد التجنب وبين بعد اتساق الاهتمام، في حين توجد علاقة سالبة بين بعد التجنب وبين بعد المثابرة والدرجة الكلية للعزم الأكاديمي عند طلبة أولى عادي، وتوجد علاقة سالبة بين بعد التجنب وبين بعد المثابرة ولا توجد علاقة بين بعد التجنب وبعد اتساق الاهتمام والدرجة الكلية للعزم الأكاديمي عند طلبة أولى مميز، وتوجد علاقة سالبة بين بعد التجنب وبين أبعاد العزم الأكاديمي (المثابرة، واتساق الاهتمام) والدرجة الكلية وذلك عند طلبة كل من رابعة عادي ورابعة مميز.

بالنسبة لوجود علاقة ارتباطية موجبة بين العزم الأكاديمي وبين بعدى استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (الاقدام، والمساندة الاجتماعية) تتفق هذه النتيجة مع نتيجة بحث Jang& Kim(2020) والذي توصل إلى أن بعد العزم (المثابرة في بذل الجهد) هو المتغير المستقل الإيجابي تجاه الاستراتيجيات الموجهة نحو المهام والموجهة نحو العاطفة كما أظهرت مجموعات العزم العالي والمثابرة العالية في بذل الجهد متوسطات أعلى في الاستراتيجيات الموجهة نحو المهام والموجهة نحو العاطفة ، وبحث (Harpaz, et al, 2023)، وبحث (Khedmatian, et al., (2022) أما بالنسبة لوجود علاقة ارتباطية سالبة بين العزم

الأكاديمية وبعد التجنب كأحد أبعاد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية تتفق هذه النتيجة مع نتيجة بحث (Jang & Kim, 2020).

ولتفسير هذه النتيجة يتضح أن الطلاب الذين يواجهون الضغوط بالإقدام، بدلاً من التجنب، والمساندة الاجتماعية يكون لديهم القدرة على التعامل مع المشكلات بفعالية، مما ينعكس إيجاباً على إصرارهم على تحقيق الأهداف الأكاديمية والاستمرار في تحقيقها، والإقدام على مواجهة الضغوط يتطلب قدرة الطالب على ووضع خطط واضحة والمثابرة في تنفيذها مما يساهم في تعزيز العزم الأكاديمي و المساندة الاجتماعية يعزز القدرة على مقاومة الإحباط والتراجع عن الأهداف، فعندما يشعر الطالب بأنه محاط بدعم اجتماعي قوي فإنه يصبح أكثر التزاماً بأهدافه الأكاديمية، حيث يدرك أن لديه أشخاصاً يشجعونه ويساندونه في أوقات التحديات.

ولتفسير نتيجة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية متمثلة في بعد التجنب وبين العزم الأكاديمي إلى أن الطلاب الذين يعتمدون على استراتيجية التجنب في مواجهة الضغوط الأكاديمية لديهم مستوى أقل من العزم الأكاديمي، فعندما يلجأ الطالب إلى استراتيجية التجنب (مثل تأجيل المهام، والهروب من المواقف الأكاديمية الصعبة) يكون أقل ميلاً للمثابرة في مواجهة التحديات الأكاديمية، وكذلك استراتيجية التجنب تعني عدم مواجهة المشكلات بفعالية مما يؤدي إلى ضعف انتباه الاهتمام أي أن الطالب قد يجد صعوبة في الحفاظ على تركيزه لفترات طويلة على المهام الأكاديمية.

نتائج الفرض السادس ومناقشتها وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على أنه: "توجد علاقة ارتباطية بين التجول العقلي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق". ولاختبار هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط التتابعي لـ "بيرسون" بين أبعاد التجول العقلي وأبعاد استراتيجيات مواجهة

الضغوط الأكاديمية، ونظرًا لوجود فروق بين مجموعات البحث الأربعة (أولى عادي- أولى مميز- رابعة عادي- رابعة مميز) في متغيرات البحث؛ تم التحقق من صحة هذا الفرض لدى المجموعات الأربعة وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالية أرقام (٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١):

جدول (٢٨) نتائج معامل الارتباط بين التجول العقلي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (أولى عادي) (ن=٣٥٧)

درجات التجول العقلي		درجات استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية
التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة	التجول العقلي المرتبط بالمهمة	
٠.٠٨٣-	٠.٣٥٥**	الاقدام
٠.١٨٩**	٠.٣٦٧**	المساندة الاجتماعية
٠.٤٥١**	٠.١٤٧**	التجنب

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق رقم (٢٨) ما يلي:

١. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد التجول العقلي (التجول العقلي المرتبط بالمهمة) وبين جميع أبعاد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (الاقدام، والمساندة الاجتماعية والتجنب).
٢. لا توجد علاقة ارتباطية بين بعد التجول العقلي (التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة) وبين بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (الاقدام).
٣. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد التجول العقلي (التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة) وبين بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (المساندة الاجتماعية).

٤. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد التجول العقلي (التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة) وبين بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (التجنب).

جدول (٢٩) نتائج معامل الارتباط بين درجات التجول العقلي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (أولى مميز)

درجات التجول العقلي		درجات استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية
التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة	التجول العقلي المرتبط بالمهمة	
٠.٢٠٨-	٠.٣٤٥**	الاقدام
٠.١٥٠-	٠.٣٦١**	المساندة الاجتماعية
٠.٤٤٥**	٠.١٥٠	التجنب

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١) * دال عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

يتضح من الجدول السابق رقم (٢٩) ما يلي:

١. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد التجول العقلي (التجول العقلي المرتبط بالمهمة) وبين بعدي استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (الاقدام، والمساندة الاجتماعية). بينما لا توجد علاقة ارتباطية بين بعد التجول العقلي (التجول العقلي المرتبط بالمهمة) وبين بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (التجنب).

٢. توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد التجول العقلي (التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة) وبين بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (الاقدام).

٣. لا توجد علاقة ارتباطية بين بعد التجول العقلي (التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة) وبين بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (المساندة الاجتماعية).

٤. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد التجول العقلي (التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة) وبين بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (التجنب).

جدول (٣٠) نتائج معامل الارتباط بين التجول العقلي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (رابعة عادي)

درجات التجول العقلي		درجات استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية
التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة	التجول العقلي المرتبط بالمهمة	
*٠.١٦٦-	**٠.٣٩٩	الاقدام
٠.٠٣٩	**٠.٢٧٨	المساندة الاجتماعية
**٠.٣٨٥	٠.٠٥٥	التجنب

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١) * دال عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

يتضح من الجدول السابق رقم (٣٠) ما يلي:

١. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد التجول العقلي (التجول العقلي المرتبط بالمهمة) وبين بعدي استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (الاقدام، والمساندة الاجتماعية). بينما لا توجد علاقة ارتباطية بين بعد التجول العقلي (التجول العقلي المرتبط بالمهمة) وبين بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (التجنب).

٢. توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد التجول العقلي (التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة) وبين بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (الاقدام).

٣. لا توجد علاقة ارتباطية بين بعد التجول العقلي (التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة) وبين بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (المساندة الاجتماعية).

٤. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد التجول العقلي (التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة) وبين بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (التجنب).

جدول (٣١) نتائج معامل الارتباط بين التجول العقلي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (رابعة مميز)

درجات التجول العقلي		درجات استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية
التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة	التجول العقلي المرتبط بالمهمة	
٠.١٦٦- **	٠.٣٦٧ **	الاقدام
٠.١٩٦	٠.٢٨٢ **	المساندة الاجتماعية
٠.٥٨٧ **	٠.٠٣٥	التجنب

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق رقم (٣١) ما يلي:

١. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد التجول العقلي (التجول العقلي المرتبط بالمهمة) وبين بعدي استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (الاقدام، والمساندة الاجتماعية). بينما لا توجد علاقة ارتباطية بين بعد التجول العقلي (التجول العقلي المرتبط بالمهمة) وبين بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (التجنب).

٢. توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد التجول العقلي (التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة) وبين بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (الاقدام).

٣. لا توجد علاقة ارتباطية بين بعد التجول العقلي (التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة) وبين بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (المساندة الاجتماعية).

٤. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد التجول العقلي (التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة) وبين بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (التجنب).

يتضح من نتائج الجداول السابقة أرقام (٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١) الاتفاق بين المجموعات الأربعة في العلاقة الموجبة بين بعدي استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (الاقدام، والمساندة الاجتماعية) وبعد التجول العقلي المرتبط بالمهمة، أما عن العلاقة بين بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (التجنب) وبعد التجول العقلي المرتبط بالمهمة فتوجد علاقة موجبة دالة بينهم عند طلبة (أولى عادي)، ولا توجد علاقة بينهم عند باقي المجموعات (أولى مميز، رابعة عادي، رابعة مميز). وتتفق المجموعات الأربعة في العلاقة الموجبة بين بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (التجنب) وبعد التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة، أما عن العلاقة بين بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (الاقدام) وبعد التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة فلا توجد علاقة بينهم عند طلبة أولى عادي بينما توجد علاقة سالبة دالة بينهم عند باقي المجموعات (أولى مميز، رابعة عادي، رابعة مميز). وعن العلاقة بين بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (المساندة الاجتماعية) وبعد التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة فلا توجد علاقة بينهم عند طلبة (أولى مميز ورابعة مميز)، بينما توجد علاقة موجبة دالة بينهم عند طلبة (أولى عادي، رابعة عادي). فبالنسبة لوجود علاقة بين التجول العقلي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية تتفق هذه النتيجة مع بحث Tavakoli, et al., (2022)، وبحث Dehroye, et al., (2023).

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض بأن تأثير التجول العقلي على استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية يختلف تبعاً لنوع التجول العقلي: فالطلاب الذين يتميزون بالتجول العقلي المرتبط بالمهمة (أى التفكير في أمور ذات صلة بالمهمة الأكاديمية التي يقومون بها) يكونون

أكثر قدرة على استخدام استراتيجيات متنوعة لمواجهة الضغوط (كالإقدام، والمساندة الاجتماعية)، فهذا النوع من التجول العقلي يساعدهم على إعادة تقييم الأمور واتخاذ قرارات فاعلة سواء من خلال المواجهة المباشرة (الإقدام)، أو البحث عن دعم الآخرين (المساندة الاجتماعية)، أو حتي اللجوء إلى تجنب الضغوط كإستراتيجية تكيفية.

أما بالنسبة للعلاقة السلبية بين التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة واستراتيجية الإقدام، تعني أن الطلاب الذين يمارسون التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة (أى التفكير في أشياء لا ترتبط بالمهمة الأكاديمية) يكونون أقل قدرة على المواجهة المباشرة للضغوط (الإقدام)، فهذا النوع من التجول العقلي يشئت انتباههم مما يؤدي إلى ضعف قدرتهم على اتخاذ قرارات فاعلة، وهذا ما يفسر وجود علاقة موجبة بين التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة واستراتيجية التجنب، فالتفكير في أمور غير مرتبطة بالمهمة المحددة للطلاب قد يكون وسيلة للهروب من الواقع الأكاديمي وضغوطه مما يجعلهم أكثر عرضة لتبني استراتيجيات تجنبية بدلاً من المواجهة المباشرة وعدم الميل إلى البحث عن دعم الآخرين مما يفسر عدم وجود علاقة بين التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة والمساندة الاجتماعية.

ولذلك يمكن تلخيص ما سبق في أنه عندما يكون التجول العقلي مرتبط بالمهمة فإنه يساعد الطلاب علي استخدام استراتيجيات تكيفية إيجابية تساعد الطلاب على مواجهة الضغوط، أما عندما يكون التجول العقلي غير مرتبط بالمهمة فإنه يقلل من قدرة الطلاب على المواجهة الفعالة ويدفعهم إلى تجنب المشكلة بدلاً من التعامل معها بشكل مباشر.

نتائج الفرض السابع ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه: "يسهم التجول العقلي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية في التنبؤ بالعزم الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق". ولاختبار هذا

الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج باستخدام طريقة (Stepwise) لتحديد نسب اسهام أبعاد التجول العقلي (التجول العقلي المرتبط بالمهمة، والتجول العقلي غير المرتبط بالمهمة)؛ وأبعاد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (الاقدام، والمساندة الاجتماعية، والتجنب) في التنبؤ بالعزم الأكاديمي. ونظرًا لوجود فروق بين مجموعات البحث الأربعة (أولى عادي- أولى مميز- رابعة عادي- رابعة مميز) في متغيرات البحث؛ تم التحقق من صحة هذا الفرض لدى المجموعات الأربعة وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالية أرقام (٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩):

جدول (٣٢) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لدراسة تأثير أبعاد كل من التجول العقلي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية على العزم الأكاديمي (أولى عادي) (ن=٣٥٧)

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" ودلالاتها	معامل التحديد R^2
الدرجة الكلية للعزم الكاديمي	المنسوب إلى الانحدار	٥٩٨٠.٦٩٢	٣	١٩٩٣.٥٦٤	٦٧.١٠٢**	٠.٣٦٣
	المنحدر عن الانحدار	١٠٤٨٧.٣٨١	٣٥٣	٢٩.٧٠٩		
	التباين الكلي	١٦٤٦٨.٠٧٣	٣٥٦	—		

جدول (٣٣) معاملات معادلة الانحدار المتعدد بقيمة المعامل البائي B وقيمة (ت) ودالاتها الإحصائية لتحليل الانحدار المتعدد للعزم الأكاديمي بمعلومية أبعاد كل من التجول العقلي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (أولى عادي) (ن=٣٥٧)

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	المعامل البائي B (معامل الانحدار)	الخطأ المعياري	معامل بيتا Beta	قيمة (ت) ودالاتها
الدرجة الكلية للعزم الأكاديمي	ثابت الانحدار	٤١.١٩١	٢.٧٢٢	-	**١٥.١٣٥
	الاقدام	٠.٦٦٩	٠.٠٦٥	٠.٤٧٢	**١٠.٢٣٣
	التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة	-٠.٣٢٩	٠.٠٧٦	-٠.١٩١	**٤.٣٣٨-
	التجول العقلي المرتبط بالمهمة	٠.٤٥٦	٠.١٠٩	٠.١٩٧	**٤.١٩٤

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدولين السابقين رقمي (٣٢، ٣٣) أن المتغيرات ذات الإسهامات الدالة في التنبؤ بالعزم الأكاديمي تمثلت في (الاقدام، والتجول العقلي غير المرتبط بالمهمة، والتجول العقلي المرتبط بالمهمة) وبلغت قيمة معامل التحديد R² (٠.٣٦٣) وهذا يعني أن المتغيرات المستقلة (الاقدام، والتجول العقلي غير المرتبط بالمهمة، والتجول العقلي المرتبط بالمهمة) تفسر مجتمعة ٣٦.٣% من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (العزم الأكاديمي) وهي كمية كبيرة من التباين المفسر بواسطة هؤلاء المتغيرات المستقلة، كما يتضح أن معاملات انحدار العوامل (الاقدام، والتجول العقلي غير المرتبط بالمهمة، والتجول العقلي المرتبط بالمهمة) دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وكانت قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يؤكد أهمية هذه المتغيرات في التنبؤ بالعزم الأكاديمي، ويمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد في الصورة التالية:

العزم الأكاديمي = $١.١٩١ + ٠.٦٦٩ \times$ الاقدام - $٠.٣٢٩ \times$ التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة + $٠.٤٥٦ \times$ التجول العقلي المرتبط بالمهمة

والترتيب السابق في معادلة الانحدار يعكس الأهمية النسبية وقوة تأثير المتغيرات المستقلة (الاقدام، والتجول العقلي غير المرتبط بالمهمة، والتجول العقلي المرتبط بالمهمة) على المتغير التابع (العزم الأكاديمي).

جدول (٣٤) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لدراسة تأثير أبعاد كل من التجول العقلي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية على العزم الأكاديمي (أولى مميزات (ن=١٢٧)

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" ودلالاتها	معامل التحديد R^2
الدرجة الكلية للعزم الكاديمي	المنسوب إلى الانحدار	٣٨٣١.١٣٧	٣	١٢٧٧.٠٤٦	٢٩.٧٧٠**	٠.٤٢١
	المنحدر عن الانحدار	٥٢٧٦.٣١٢	١٢٣	٤٢.٨٩٧		
	التباين الكلي	٩١٠٧.٤٤٩	١٢٦	—		

جدول (٣٥) معاملات معادلة الانحدار المتعدد بقيمة المعامل البائي B وقيمة (ت) ودالاتها الإحصائية لتحليل الانحدار المتعدد للعزم الأكاديمي بمعلومية أبعاد كل من التجول العقلي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (أولى مميز) (ن=١٢٧)

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	المعامل البائي B (معامل الانحدار)	الخطأ المعياري	معامل بيتا Beta	قيمة (ت) ودالاتها
الدرجة الكلية للعزم الأكاديمي	ثابت الانحدار	٣٤.١٤٤	٥.٧٦٥	-	٥.٩٢٣**
	الاقدام	٠.٦١٣	٠.١٢٧	٠.٣٦٨	٤.٨٢٧**
	التجول العقلي المرتبط بالمهمة	١.٠٥٤	٠.٢٣٩	٠.٣٣٢	٤.٤٠٦**
	التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة	-٠.٦٠١	٠.١٥٧	-٠.٢٧٧	-٣.٨٢٩**

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدولين السابقين رقمي (٣٤، ٣٥) أن المتغيرات ذات الإسهامات الدالة في التنبؤ بالعزم الأكاديمي تمثلت في (الاقدام، والتجول العقلي المرتبط بالمهمة، والتجول العقلي غير المرتبط بالمهمة)، وبلغت قيمة معامل التحديد R^2 (٠.٤٢١) وهذا يعني أن المتغيرات المستقلة (الاقدام، والتجول العقلي المرتبط بالمهمة، والتجول العقلي غير المرتبط بالمهمة) تفسر مجتمعة ٤٢.١% من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (العزم الأكاديمي) وهي كمية كبيرة من التباين المفسر بواسطة هؤلاء المتغيرات المستقلة، كما يتضح أن معاملات انحدار العوامل (الاقدام، والتجول العقلي المرتبط بالمهمة، والتجول العقلي غير المرتبط بالمهمة) دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وكانت قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يؤكد أهمية هذه المتغيرات في التنبؤ بالعزم الأكاديمي، ويمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد في الصورة التالية:

العزم الأكاديمي = $34.144 + 0.613 \times \text{الاقدام} + 1.054 \times \text{التجول العقلي المرتبط بالمهمة} - 0.601 \times \text{التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة}$

والترتيب السابق في معادلة الانحدار يعكس الأهمية النسبية وقوة تأثير المتغيرات المستقلة (الاقدام، والتجول العقلي المرتبط بالمهمة، والتجول العقلي غير المرتبط بالمهمة) على المتغير التابع (العزم الأكاديمي).

جدول (٣٦) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لدراسة تأثير أبعاد كل من التجول العقلي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية على العزم الأكاديمي (رابعة عادي) (ن=١٩٦)

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" ودلاليتها	معامل التحديد R^2
الدرجة الكلية للعزم الأكاديمي	المنسوب إلى الانحدار	٤٨٩٧.٤٩٣	٣	١٦٣٢.٤٩٨	٤٢.٤٠٤**	٠.٣٩٩
	المنحدر عن الانحدار	٧٣٩١.٧١١	١٩٢	٣٨.٤٩٨		
	التباين الكلي	١٢٢٨٩.٢٠٤	١٩٥	—		

جدول (٣٧) معاملات معادلة الانحدار المتعدد بقيمة المعامل البائي B وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية لتحليل الانحدار المتعدد للعزم الأكاديمي بمعلومية أبعاد كل من التجول العقلي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (رابعة عادي) (ن=١٩٦)

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	المعامل البائي B (معامل الانحدار)	الخطأ المعياري	معامل بيتا Beta	قيمة (ت) ودلالاتها
الدرجة الكلية للعزم الأكاديمي	ثابت الانحدار	٣٤.٧٧٢	٥٤.٥١٦	-	**٧.٦٩٩
	الاقدام	٠.٧٠٧	٠.٠٩٤	٠.٤٦٨	**٧.٤٩٨
	التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة	-٠.٤٠٤	٠.١١٥	-٠.٢٠١	- **٣.٥٠٠
	التجول العقلي المرتبط بالمهمة	٠.٦٢٩	٠.١٩٦	٠.١٩٨	**٣.٢١٣

* دال عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، ** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدولين السابقين رقمي (٣٦، ٣٧) أن المتغيرات ذات الإسهامات الدالة في التنبؤ بالعزم الأكاديمي تمثلت في (الاقدام، والتجول العقلي غير المرتبط بالمهمة، والتجول العقلي المرتبط بالمهمة)، وبلغت قيمة معامل التحديد R^2 (٠.٣٩٩) وهذا يعني أن المتغيرات المستقلة (الاقدام، والتجول العقلي غير المرتبط بالمهمة، والتجول العقلي المرتبط بالمهمة) تفسر مجتمعة ٣٩.٩% من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (العزم الأكاديمي) وهي كمية كبيرة من التباين المفسر بواسطة هؤلاء المتغيرات المستقلة، كما يتضح أن معاملات انحدار العوامل (الاقدام، والتجول العقلي غير المرتبط بالمهمة، والتجول العقلي المرتبط بالمهمة) دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وكانت قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يؤكد أهمية هذه المتغيرات في التنبؤ بالعزم الأكاديمي، ويمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد في الصورة التالية:

العزم الأكاديمي = $٣٤.٧٧٢ + ٠.٧٠٧ \times$ الاقدام - $٠.٤٠٤ \times$ التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة + $٠.٦٢٩ \times$ التجول العقلي المرتبط بالمهمة

والترتيب السابق في معادلة الانحدار يعكس الأهمية النسبية وقوة تأثير المتغيرات المستقلة (الاقدام، والتجول العقلي غير المرتبط بالمهمة، والتجول العقلي المرتبط بالمهمة) على المتغير التابع (العزم الأكاديمي).

جدول (٣٨) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لدراسة تأثير أبعاد كل من التجول العقلي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية على العزم الأكاديمي (رابعة مميز) (ن=٨٩)

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" ودلالاتها	معامل التحديد R^2
الدرجة الكلية للعزم الكاديمي	المنسوب إلى الانحدار	٢٩٣٥.٤٦٥	١	٢٩٣٥.٤٦٥	٨٦.٤٤٢**	٠.٤٩٨
	المنحدر عن الانحدار	٢٩٥٤.٤٢٣	٨٧	٣٣.٩٥٩		
	التباين الكلي	٥٨٨٩.٨٨٨	٨٨	—		

جدول (٣٩) معاملات معادلة الانحدار المتعدد وقيمة المعامل البائي B وقيمة (ت) ودالاتها

الإحصائية لتحليل الانحدار المتعدد للعزم الأكاديمي بمعلومية أبعاد كل من التجول العقلي واستراتيجيات

مواجهة الضغوط الأكاديمية (رابعة مميز) (ن=٨٩)

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	المعامل البائي B (معامل الانحدار)	الخطأ المعياري	معامل بيتا Beta	قيمة (ت) ودالاتها
الدرجة الكلية	ثابت الانحدار	٣٠.٦٠٦	٣.٢٧	-	٧.٧٩٤**
للعزم الأكاديمي	الاقدام	١.١٤٩	٠.١٢٤	٠.٧٠٦	٩.٢٩٧**

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدولين السابقين رقمي (٣٨، ٣٩) أن المتغير ذو الإسهام الدال في التنبؤ بالعزم الأكاديمي تمثل في (الاقدام) فقط، وبلغت قيمة معامل التحديد R2 (٠.٤٩٨) وهذا يعني أن هذا المتغير المستقل (الاقدام) يفسر ٤٩.٨% من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (العزم الأكاديمي) وهي كمية كبيرة من التباين المفسر بواسطة هذا المتغير المستقل، كما يتضح أن معامل انحدار (الاقدام) دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وكانت قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يؤكد أهمية هذه المتغير في التنبؤ بالعزم الأكاديمي، ويمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد في الصورة التالية:

$$\text{العزم الأكاديمي} = ٣٠.٦٠٦ + ١.١٤٩ \times \text{الاقدام}$$

يتضح من نتائج الجداول السابقة أرقام (٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨) الاتفاق بين المجموعات الثلاثة (أولى عادي، وأولى مميز، ورابعة عادي) في المتغيرات ذات الإسهامات الدالة في التنبؤ بالعزم الأكاديمي وهي (الاقدام، والتجول العقلي المرتبط بالمهمة،

والتجول العقلي غير المرتبط بالمهمة). أما المتغيرات ذات الإسهامات الدالة في التنبؤ بالعزم الأكاديمي عند طلبة (رابعة مميز) فهو بعد وحيد يتمثل في (الاقدام).

ويمكن تفسير نتيجة إمكانية التنبؤ بالعزم الأكاديمي من خلال التجول العقلي المرتبط بالمهمة، بأن هذا النوع من التجول يمثل آلية معرفية طبيعية يستخدمها الطالب لإعادة تنظيم أفكاره ومراجعة أهدافه الأكاديمية بطريقة غير مباشرة، فعندما ينخرط الطالب في تجول عقلي يدور حول المهمة الأكاديمية، فإنه لا يبتعد فعلياً عن الهدف التعليمي، بل ينخرط في نوع من التفكير العميق التأملي الذي يمكن أن يعزز من إصراره على مواصلة الجهد والمثابرة. كما إن التجول المرتبط بالمهمة يسمح بإنتاج أفكار إبداعية أو حلول بديلة للمشكلات الأكاديمية، ويزيد من مرونة التفكير، مما ينعكس إيجاباً على التزام الطالب ودفاعيته الداخلية. كما يُعتقد أن الطلاب ذوي العزم الأكاديمي المرتفع لا يقاومون التجول العقلي المرتبط بالمهمة بشكل كامل، بل يوظفونه بشكل وظيفي يخدم أهدافهم طويلة المدى، ويزيد من اتساق اهتمامهم وتوجههم نحو النجاح. ومن هذا المنطلق، يمكن القول إن التجول العقلي المرتبط بالمهمة ليس بالضرورة سلوكاً مشتتاً أو ضاراً، بل قد يكون أداة معرفية نافعة عندما يتم توجيهه نحو التفكير المرتبط بالأهداف الدراسية. كما إن هذا النمط من التجول العقلي يُعد مؤشراً على الوعي الذاتي الأكاديمي، حيث يعيد الطالب تقييم أهدافه وخطته ويستشرف عوائق محتملة، وهو ما قد يعزز العزم الأكاديمي. وبالتالي، فإن التجول العقلي المرتبط بالمهمة يسهم في دمج الجوانب المعرفية والانفعالية اللازمة للاستمرار في التعلم وتحقيق النجاح الأكاديمي.

كما يمكن تفسير إمكانية التنبؤ بالعزم الأكاديمي من خلال التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة، في ضوء ما يمثله هذا النوع من التجول العقلي من عائق معرفي وسلوكي أمام الأداء الأكاديمي الفعّال. حيث يُعد التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة مؤشراً على ضعف الانتباه

وفقدان التركيز، حيث ينصرف تفكير الطالب إلى موضوعات لا تمت بصلة للمهام الأكاديمية الحالية، مما يؤدي إلى تشتت ذهني متكرر يعوق الاستمرار في التركيز ويُضعف القدرة على الإنجاز. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية دالة بين هذا النوع من التجول والعزم الأكاديمي مما يعني أن الطلاب الذين يتعرضون لتكرار هذا النمط من التجول العقلي يجدون صعوبة في متابعة الأهداف الأكاديمية على المدى الطويل، مما يقلل لديهم القدرة على الاستمرار في تنفيذ المهام حتى في ظل التحديات. ويرتبط هذا التفسير بما تشير إليه نظرية الموارد المعرفية والتي ترى أن الذاكرة العاملة والانتباه موارد محدودة، وأن انشغال العقل بأفكار جانبية يستهلك جزءًا من تلك الموارد، مما يضعف قدرة الطالب على الاستمرار في المهمة الأساسية ويقلل من كفاءته المعرفية، وهو ما ينعكس مباشرة على العزم الأكاديمي. كما يمكن النظر إلى التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة بوصفه أحد مظاهر ضعف التنظيم والاندماج الأكاديمي، فالطلاب الذين يفكرون إلى مهارات التنظيم والاندماج يواجهون صعوبة في إعادة توجيه انتباههم إلى المهام الدراسية، وبالتالي تضعف قدرتهم على مقاومة المشتتات الداخلية والخارجية، ما يعيق تطورهم الأكاديمي على المدى البعيد مما يؤثر على العزم الأكاديمي.

ويمكن تفسير إمكانية التنبؤ بالعزم الأكاديمي من خلال بعد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (الإقدام) فقط؛ بأن الطلاب الذين يتبعون أساليب مواجهة نشطة ومباشرة للضغوط يظهرون مستويات أعلى من الإصرار والمثابرة في مواجهة التحديات الدراسية. فالإقدام يعكس استعداد الطالب لمواجهة المشكلة بفعالية، من خلال تحليل الموقف، ووضع خطط واضحة، والالتزام بتنفيذها، وهو ما يُعد من السمات الأساسية للعزم الأكاديمي. إذ أن العزم يتطلب توجيهًا مستمرًا نحو الهدف، وتحفيزًا ذاتيًا للتغلب على العوائق، وهي خصائص تتجسد في سلوك الإقدام. كما إن هذا النمط من استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية يرتبط أيضًا بالقدرة على التنظيم الذاتي وتحمل المسؤولية الأكاديمية، حيث لا يكتفي الطالب بردود أفعال

انفعالية، بل يبادر باتخاذ خطوات بناءة نحو حل المشكلات، مما يساعد على التغلب على الميل إلى الانسحاب أو التسويف، ويدعم العزم الأكاديمي.

توصيات البحث:

توصلت نتائج البحث إلى إمكانية التنبؤ بالعزم الأكاديمي من التجول العقلي المرتبط بالمهمة والتجول العقلي غير المرتبط بالمهمة واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (الاقدام)، بناء عليه يمكن تقديم مجموعة من التوصيات التالية:

١- استخدام معادلات الانحدار التي تم التوصل إليها في التوجيه الارشاد الأكاديمي بكليات التربية.

٢- حث أساتذة الكليات على تصميم أنشطة تدريسية تفاعلية نشطة تزيد من التجول العقلي المرتبط بالمهمة ونقل من التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة لطلبة الجامعة (مثل التعلم التعاوني، وحل المشكلات، والمناقشات الجماعية)، وادماج فترات راحة داخل المحاضرات الطويلة؛ مما يعزز بدوره مستويات العزم الأكاديمي لديهم، ويدعم بناء نمط تعلم أكثر استقرارًا وفعالية.

٣- التركيز على تنمية استراتيجيات المواجهة الفعالة، وبخاصة استراتيجية الاقدام، من خلال برامج تدريبية أو إرشادية، يمكن أن يسهم بشكل مباشر في تعزيز العزم الأكاديمي لدى الطلاب، ويدعم قدرتهم على التعامل مع الضغوط التعليمية بكفاءة واستمرارية.

٤- تطوير مقاييس وأدوات تساعد على انخفاض العزم الأكاديمي لدى الطلاب ومن ثم توجيههم إلى مصادر الدعم المتاحة بالكليات أو الجامعات.

٥- دمج مفهوم العزم الأكاديمي في برامج إعداد أعضاء هيئة التدريس تتضمن تدريبهم على استخدام أساليب تدريس محفزة ومشجعة للطلبة ومفاهيم أخرى مثل التنظيم وإدارة الوقت ومواجهة الضغوط.

٦- مطالبة صانعي القرار بالجامعات بتوفير بيئة جامعية داعمة نفسياً وأكاديمياً من خلال: دعم مبادرات توفير خدمات إرشاد نفسي ميسرة للطلاب داخل الكليات وحث وحدات الإرشاد النفسي والاجتماعي على مستوى الجامعات المختلفة على عقد ندوات لمساعدة طلبة الجامعات على استخدام استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية الإيجابية والتعامل مع الضغوط الأكاديمية المختلفة، والمساهمة في تطوير سياسات تقويم مرنة تراعي الضغوط الواقعة على الطلاب دون التأثير على جودة التعليم.

البحوث المقترحة:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يمكن اقتراح بعض الموضوعات البحثية مثل:

١- فاعلية برنامج تدريبي قائم على اليقظة الذهنية في تقليل التحول العقلي وتعزيز العزم الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية.

٢- نمذجة العلاقات بين أنماط الشخصية واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية وعلاقتها بالعزم الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٣- تأثير العزم الأكاديمي على المرونة النفسية ودافع الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية.

٤- العزم الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة البحثية والقدرة على إدارة الوقت لدى طلبة الدراسات العليا.

٥- الحبيوية الذاتية والاندماج المدرسي لدى طلبة المدارس الثانوية ومدارس المتفوقين بمحافظة الشرقية.

- ٦- أثر استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي على خفض مستويات التجول العقلي لدى طلبة المرحلة الثانوية.
- ٧- استخدام الأجهزة الإلكترونية (كالهواتف الذكية) وعلاقتها بالتجول العقلي وقلق الاختبار لدى طلبة الثانوية العامة من مستخدمي التابلت.
- ٨- استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى طلبة الجامعات.

المراجع:

- جبريل، مني مصطفى (٢٠٢٣). فاعلية برنامج تعليمي في اللغة العربية مستند إلى التعلم القائم على التحدي في تنمية مهارات التدوق الأدبي والعزم الأكاديمي لدى الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، ٤٤، ٢٣٤ - ٣٢٢.
- جلجل، نصره محمد عبد الحميد، وهنداوي، إحسان نصر (٢٠٢٣). الحيوية الذاتية وعلاقتها بالعزم الأكاديمي وفاعلية الذات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة كفر الشيخ، المجلة التربوية كلية التربية جامعة سوهاج، ١١٠، الجزء ٢، ٤٤٣ - ٤٩٣.
- حرب، سامح سعد الدين، ومنتصر، غادة عبدالعاطي (٢٠٢٢). التأثيرات الوسيطة المتعددة للعزم الأكاديمي والمناعة النفسية في العلاقة بين المعتقدات اللاعقلانية والإجهاد الأكاديمي، مجلة كلية التربية - جامعة بنها، ١٣٢ (٣٣)، ٤٢١ - ٤٣٤.
- زكي، هناء محمد (٢٠٢١). الدور الوسيط لضبط الانتباه في تأثير العزم الأكاديمي على الاندماج في التعلم الإلكتروني والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، المجلة التربوية كلية التربية جامعة سوهاج، ج ٩٢، ١٤٩٧ - ١٥٩١.

سعد، هبة محمد إبراهيم (٢٠٢٤). نمذجة العلاقات السببية لمهارات ما وراء التعلم والمرونة المعرفية والتجول العقلي لدى طالبات المرحلة الثانوية العامة، *المجلة التربوية كلية التربية جامعة سوهاج*، ١٢٠، الجزء ٣، ٤١٦ - ٥١٩.

شلبي، يوسف محمد، والقصبي، وسام حمدي (٢٠١٧). النموذج السببي للعلاقات المتبادلة بين الضغوط الأكاديمية المدركة وكل من: استراتيجيات المواجهة ودافعية الإنجاز والتوافق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية - جامعة طنطا*، ٣٦ (٣)، ١ - ٥٨.

عبد الرحيم، مرفت عبد العظيم، وواعر، نجوى أحمد عبد الله، وحمودة، حمودة عبد الواحد، وسيد، هبة زيدان (٢٠٢١). التجول العقلي وعلاقته بالحل الإبداعي للمشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية بالوادي الجديد. *المجلة العلمية، كلية التربية جامعة الوادي الجديد*، ٣٦، ٥٥ - ٧٦.

العزي، أحلام مهدي عبدالله (٢٠٢٣). والتجول العقلي وعلاقته بالعزم الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الاعدادية فاقي أحد الوالدين أو كليهما. *مجلة إكليل للدراسات الانسانية*، ٤ (٤)، الجزء ٣، ١٦٠١ - ١٦٣٢.

عطا، أسامة أحمد (٢٠٢٤). فعالية برنامج تدريبي مستند إلى مفاهيم عقلية النمو في تنمية العزم الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المعرضين للخطر الأكاديمي، *مجلة العلوم التربوية - كلية التربية جامعة جنوب الوادي*، ٧ (١)، ٣٨٠ - ٤٤١ .

الفيل، حلمي محمد حلمي (٢٠١٨). برنامج مقترح لتوظيف أنموذج التعلم القائم على السيناريو (SBL) في التدريس وتأثيره في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجول العقلي لدى

طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. مجلة كلية التربية جامعة الفيوم، ٢ ، ٢-٦٦.

القاضي، نوران أحمد، وطه، نوران أحمد، وعبد الفتاح، أحمد سيد (٢٠٢٣). الخصائص
السيكومترية لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة، مجلة
جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٧ (٩)، ٧٥٧-٧٩٠.

المصري، هبة الله فاروق أحمد حسين (٢٠٢٢). التجول العقلي والخوف من الفشل الأكاديمي
لدى طلاب الدراسات العليا (طلاب الدبلوم العام- طلاب الدبلوم الخاص) دراسة مقارنة.
مجلة الإرشاد النفسي، ٧٠، الجزء ٢، ٢٩٩-٣٣٤.

الملاحة، حنان عبدالفتاح (٢٠٢٠). الذكاء الناجح وتوجهات أهداف الإنجاز كمنبئات
باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلبة الكليات الطبية مرتفعي ومنخفضي
التحصيل، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٤ (١٠)، ٦٣-١٢٧.

ناصر، محمد يحيى (٢٠١٨). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين النهوض والعزم
الأكاديميين والنمو الإيجابي وأساليب التواصل الأسري لدى طلاب المرحلة الثانوية،
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة، ٢٤-١٣٣.

Abd.Basith, A., Syahputra, A., Fitriyadi, S., Rosmayadi, R., Fitri, F&
Triani, S. (2021). Academic Stress and Coping Strategy in
Relation to Academic Achievement. *Cakrawala Jurnal Pendidikan*,
40(2), 292- 304.

- Adegboyega, L. O. (2020). Source of academic stress among undergraduates at University of Ilorin, Ilorin, Nigeria. *Canadian Journal of Family and Youth*, 12(1), 1– 8.
- Aini, N. (2017). Identifying the Sources of Academic Stress and Coping Strategies in New Nursing Students. *Advances in Health Sciences Research (AHSR)*, 2, 73– 81.
- Andrian, R. (2019). Grit World Strategy to Evolve the Academic Grits of Senior High School Students. *Journal of Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 399, 198–201.
- Annisa, D., Sutrisno, H., & Laksono, E. (2024). Factors Underlying Student Academic Grit: Development and Validation of the Scale. *International Journal of Research in Education and Science*, 10(3), 577– 594.
- Beyhan, O. (2016). University students grit level and grit achievement relation. *Journal of Social Sciences and Education Research Review*, (3) 2, 13–23.
- Bonell, S. (2017). Creating a New Scale for the Measurement of Academic Grittiness. *UI Proceedings on Social Science and Humanities*, 1(1), ISSN: 2528– 4142.

- Cao, Z., Huang, Y., Song, X., & Ye, Q. (2022). Development and validation of children's mind wandering scales. *Frontiers in Public Health*, 10:1054023.doi:10.3389/fpubh.2022.1054023.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K (1989). Assessing coping strategies: theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267– 283.
- Cheung, R. Y. M., & Djekou, L. (2024). Self-compassion and grit mediated the relation between mindfulness and mind wandering based on cross-sectional survey data. *Scientific Reports*, 14, 9090. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-58395-y>.
- Christoff, K., Irving, Z. C., Fox, K. C. R., Spreng, R. N., & Andrews-Hanna, J. R. (2016). Mind-wandering as spontaneous thought: a dynamic framework. *Nature Reviews Neuroscience*, 17(11), 718– 731.
- Clark, K. N., & Malecki, C. K. (2019). Academic grit scale: psychometric properties and associations with achievement and life satisfaction. *Journal of School Psychology*, 72(S2), 49– 66.
- Dehroye, S., Tavakoli, N., & Tavakoli, N. (2023). Causal model in relation to progress motivation with perceived academic stress

based on the mediating role of information processing styles and mind wandering in nursing students. *Quarterly Journal of Nursing Managemen, 12*(2), 58– 73.

Del Rosario, M.(2023). Stress And Coping Strategies And Academic Performance Of Teacher Education Students. *Journal for Educators, Teachers and Trainers, 14*(3), 739– 748.

Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009) 'Development and Validation of the Short Grit Scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment, 91*(2), 166 – 174.

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

Gong, Z., & Ding, Y. R. (2018). Mind Wandering: mechanism, function, and intervention. *Psychology, 9*, 2662–2672.

Hameed, R., Jabeen, R., & Hussain, G. (2024). Academic Stress and Coping Strategies among University Students: Case Study of University of the Punjab. *Annals of Human and Social Sciences, 5*(3), 261– 269.

Harpaz, G., Vaizman, T., & Yaffe, Y. (2024). University students' academic grit and academic achievements predicted by subjective

well-being, coping resources, and self-cultivation characteristics.

Higher Education Quarterly wiley, 78, 192– 211.

Hernández, E, H., Murcia, J, A., Cid, L., Monteiro, D& Rodrigues, F. (2020). Passion or Perseverance? The Effect of Perceived Autonomy Support and Grit on Academic Performance in College Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17, 2143, 1– 13.*

Jadia, E. G., Rayton, M. P. C., & Limos– Galay, J. A. (2023). Coping strategies and academic performance of working high school students in San Jose West District. *International Journal of Research Studies in Management, 11(2), 69– 85.*

Jang, B. S., & Kim, J–C. (2020). The relationship between high school teachers' grit and job stress coping strategies. *Journal of Industrial Convergence, 18(4), 9–14.*

Kardas,F., Eskisu,M., Cam, Z& Taytas, M. (2022). Development and Validation of the Grit Scale: Test of Measurement Invariance across University and High School Students. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 9(3), 571–588.*

Karlen, Y., Suter, F., Hirt, C& Merki, k.(2019). The role of implicit theories in students' grit, achievement goals, intrinsic and extrinsic motivation, and achievement in the context of a long-term challenging task. *Journal Learning and Individual Differences*, 74,101757, 1-12.

Khedmatian, A., Naami, A-Z., Zarei, E., & Khalafie, A. (2022). Academic grit, academic flow and academic thriving: mediating role of adaptive coping style. *Iranian Evolutionary and Educational Psychology Journal*, 4(2), 244- 255.

Khoirunnisa, R., Eva, N., & Rahmawati, H. (2023). Grit in College Students: Literature Review. *Jurnal Psikologi Teori dan Terapan*, 14(2), 237-251.

Kirikkanat, B., & Kalisoyer, M. (2016). Adaptation of the academic coping strategies scale in turkey: a study with undergraduates. *International Journal of Teaching and Education*, 4(1), 26- 44.

Lin, R., Chen, Y., Shen, Y., Hu, T., Huang, Y., Yang, Y., Yu, X& Ding, J. (2024). Academic grit scale for Chinese middle-and upper-grade primary school students: testing its factor structure and

measurement invariance. *BMC Psychology*, 12:149

<https://doi.org/10.1186/s40359-024-01622-y>

Lin, Y. M., & Chen, F. S. (2010). A stress coping style inventory of students at universities and colleges of technology. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 8(1), 67–72.

Lopez, A., Caffo, A., Tinella, L& Bosco, A.(2023). The Four Factors of Mind Wandering Questionnaire: Content, Construct, and Clinical Validity, *journal of Assessment*, journals.sagepub.com/home/asm, 30(2), 433– 447.

Ma, C., Ma, Y& Wang, Y.(2020). The Mediation Model of Grit Among Chinese College Students. *Procedia Computer Science*, 166 , 160 –164.

Maravillas, M. (2016). *Academic Grit Scale*. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3559726> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3559726>.

Mrazek, M. D., Phillips, D. T., Franklin, M. S., Broadway, J. M., & Schooler, J. W. (2013). Young and restless: validation of the Mind–Wandering Questionnaire (MWQ) reveals disruptive impact

of mind-wandering for youth. *Frontiers in Psychology*, 4(560), 1-7.

Noreen,S., Ghayas,S., Khalid,S& Awan,S.(2021). Construction and Validation of Academic Stress Scale for University Students, *Pakistan Journal of Education*, 38(2), 1-24.

Oktara,T., Murniasih, F., & Rosida, H. (2024). The Effect of Coping Stress on Final Year Students' Academic Achievement Index., *Bulletin of Counseling and Psychotherapy*, 6(2), 1- 9.

Pachai, A. A., Acai, A., LoGiudice, A. B., & Kim, J. A. (2016). The mind that wanders: challenges and potential benefits of mind wandering in education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 2(2), 134- 146.

Pearl, M., Analyn, S., Gaile, U & Manuel, C.(2024). Level of Stress, Coping Strategies and Academic Achievement of College Students during HyFlex Learning. *Diversitas Journal*, 9(1), 108-127.

Phillips, Sh & Halder, D & Hasib, W. (2020). Academic Stress among Tertiary Level Students: A Categorical Analysis of Academic

Stress Scale in the Context of Bangladesh. *Asian Journal of Advanced Research and Reports*, 8(4), 1-16.

Postigo, A., Cuesta, M., Alonso, R., Cueto, E., & Muñiz, J. (2021).

Academic grit modulates school performance evolution over time: A latent transition analysis. *Revista de Psicodidáctica*, 26, 87-95.

Ralph, B. C. W., Wammes, J. D., Barr, N., & Smilek, D. (2017).

Wandering minds and wavering goals: Examining the relation between mind wandering and grit in everyday life and the classroom. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 71(2), 120-132.

Schubert, A., Frischkorn, G., Sadus, K., Welhaf, M., Kane, M&

Rummel, J. (2024). The brief mind wandering three-factor scale (BMW-3), *Journal of Behavior Research Methods*, 56:8720-8744 <https://doi.org/10.3758/s13428-024-02500-6>

Seli, P., Risko, E. F., Smilek, D., & Schacter, D. L. (2016). Mind-

wandering with and without intention. *Trends in cognitive science*, 20(8), 605- 617.

- Selvi, V., & Rajaprabha, P. (2020). Causes and Consequences of Academic Stress among College Students. *South African Journal of Economic and Management Sciences (SAJEMS)*, 23(9). 1-7.
- Shalaby, Y., & Elkasaby, W. (2024). Direct and Indirect Effects of Academic Stress, Coping Strategies, Academic Self-Motivation, on Adaptation among University Students. *Journal of Migration Letters*, 21(S1), 100- 118.
- Smallwood, J., & Schooler, J. W. (2006). The restless mind. *Psychological Bulletin*, 132(6), 946-958.
- Sudirman, D., Bahjatunnufuz, Y& matuzahroh, N.(2024). How to Improve Academic Achievement? (Dynamics of the Influence of Grit on Academic Achievement in College Students): A Systematic Review, *International Journal of Research Publication and Reviews*, 5(6), 3850-3862.
- Sujadi, E.(2022). Academic Stress in the Final-Year Students: Do Religiosity and Religious Coping Matter?, *Bisma The Journal of Counseling*, 6(3), 304-315.

- Sullivan, J. R. (2010). Preliminary psychometric data for the academic coping strategies scale. *Assessment for Effective Intervention*, 35(2), 114– 127.
- Tavakoli, N., Hasanzadeh, R., & Emadian, S.O. (2022). Investigating the mediating role of mind-wandering between achievement motivation and perceived Academic stress in nursing students. *Razavi Int J Med*, 10(1), 44– 50.
- Temel, N., Temel, S., & Kansu, C. (2023). Examination of The Relationship Between Academic Grit and Their Academic Success Fourth Grade Students In Primary School. *International Online Journal of Primary Education*, 12(1), 42– 60.
- Verner-Filion, J., Schellenberg, B., Holding, A& Koestner, R.(2020). Passion and grit in the pursuit of long-term personal goals in college students, *Journal of Learning and Individual Differences*, 83–84 , 101939, 1–9.
- Woodward, L. (2020). Grit. In J. B. Carducci, C. S. Nave & C.S. Nave (Eds.), *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences: Models and Theories* (pp. 231– 235). John Wiley& Sons Ltd.

Zhao-Min, L., & Wei-Wei, G. (2020). The influence of grit on academic achievement: the mediating role of deliberate and spontaneous mind wandering. *Journal of Psychological Science*, 43(6), 1348-1354.