

أثر استخدام منهجية عقلية النمو على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث الثانوي في مادة اللغة الإنجليزية

إعداد

أ/ فاطمة بنت عبدالله بن أبوبكر العماري

باحثة دكتوراه، تخصص المناهج وطرق التدريس العامة، قسم المناهج وطرق التدريس،
كلية التربية، جامعة الملك سعود

د/ عبير بنت محمد العرفج

أستاذ المناهج وطرق التدريس العامة المشارك في كلية التربية جامعة الملك سعود

**مجلة الدراسات التربوية والانسانية .كلية التربية .جامعة دمنهور
المجلد السابع عشر - العدد الثالث (يوليو) ، لسنة 2025م**

أثر استخدام منهجية عقلية النمو على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث الثانوي في مادة اللغة الانجليزية

أ/ فاطمة بنت عبدالله بن أبوبكر العماري¹

د/ عبير بنت محمد العرفج²

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى استقصاء أثر استخدام منهجية عقلية النمو على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث الثانوي في مادة اللغة الإنجليزية بمدينة الرياض. تنطلق مشكلة الدراسة من تدني مستويات التحصيل الدراسي لدى الطالبات في هذه المادة، رغم الجهود التربوية المبذولة، مما استدعى البحث في ممارسات تدريسية جديدة تعزز دافعية الطالبات وتصوراتهن نحو التعلم. وقد سعت الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس: ما أثر استخدام منهجية عقلية النمو على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث الثانوي في مادة اللغة الإنجليزية. اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، واشتملت العينة على 60 طالبة موزعات على مجموعتين: تجريبية درست باستخدام عقلية النمو، وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. ولجمع البيانات، استخدمت الباحثة اختبارًا تحصيليًا تم التحقق من صدقه وثباته. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية استخدام عقلية النمو في تحسين التحصيل الدراسي. وأوصت الدراسة بضرورة تضمين عقلية النمو في برامج التطوير المهني للمعلمين، وتصميم أنشطة صفية تُشجع الطالبات على مواجهة التحديات وتحمل المسؤولية عن تعلمهن.

الكلمات المفتاحية: عقلية النمو، التحصيل الدراسي، اللغة الإنجليزية، المرحلة الثانوية، التعليم البنائي، التدريس الفعّال.

¹ باحثة دكتوراه، تخصص المناهج وطرق التدريس العامة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود

البريد الإلكتروني: falamary@yahoo.com

² أستاذ المناهج وطرق التدريس العامة المشارك في كلية التربية جامعة الملك سعود

The Impact Growth Mindset Methodology On grade 12 students' Academic Achievement in English Language

Fatmah Abdullah Alammari

**Department of Curricula and Teaching Methods, College of
Education, King Saud University**

Email: falamary@yahoo.com

Abstract:

This study aimed to investigate the effect of using the growth mindset methodology on the academic achievement of twelfth-grade female students in English language in Riyadh, Saudi Arabia. The research problem arose from the low achievement levels in English despite educational efforts, prompting the need for innovative teaching practices that enhance students' motivation and perceptions of learning. The study adopted a quasi-experimental design, with a sample of 42 female students divided into two groups: an experimental group taught using the growth mindset approach and a control group taught through traditional methods. A validated and reliable achievement test was used to collect data. The findings revealed statistically significant differences in favor of the experimental group, indicating the effectiveness of the growth mindset strategy in improving academic performance. The study recommends integrating growth mindset principles in teacher professional development programs and designing classroom activities that encourage students to face challenges and take ownership of their learning.

Keywords: Growth mindset, academic achievement, English language, secondary school, constructivist education, effective teaching.

مقدمة الدراسة:

يُعدُّ التطوير المهني للمعلم أحد المرتكزات الجوهرية التي تسهم في إصلاح التعليم وتحقيق جودة مخرجاته. وقد حظيت برامج التطوير المهني باهتمام متزايد في ظل التوجهات التربوية الحديثة، انطلاقًا من الإيمان بأن تحسين كفاءة المعلم ينعكس مباشرةً على ممارساته الصفية، ومواكبته للتطورات المتسارعة في مجال التعليم، إضافةً إلى اكتسابه المهارات والقدرات اللازمة لأداء دوره التربوي بفعالية أكبر؛ مما يسهم في الارتقاء بالمخرجات التعليمية، وهو ما تسعى إليه مختلف الأنظمة التربوية حول العالم.

وفي ضوء تطور العلوم التربوية وتعدد السياقات التعليمية المعاصرة، بات من الضروري أن يواصل المعلمون تنمية مهاراتهم المهنية ومراجعة معتقداتهم التربوية. وقد أشار Kolnik (2010) إلى أن برامج إعداد المعلمين الجامعية لا تكفي لتزويدهم بكامل المهارات والمعرفة اللازمة لمواجهة التحديات المتجددة في البيئة التعليمية. كما تؤكد الأدبيات الحديثة أن التطوير المهني المستمر يُعد أداة فعالة في تعزيز الكفايات التعليمية لدى المعلمين، لا سيما في ما يتعلق بحل المشكلات الصفية وتحسين جودة التدريس (Ambon et al., 2024; Zhou et al., 2023).

وقد حظي التطوير المهني لمعلمي اللغة الإنجليزية باهتمام خاص على الصعيدين المحلي والدولي، نظرًا لأهمية هذه اللغة في التنافس المعرفي والتقني. وتشير دراسات سابقة (Gupta, 2019; Samoylenko, 2023) إلى ضرورة اعتماد معلمي اللغة الإنجليزية على أساليب ومهارات حديثة تساعدهم في تحسين الممارسات التدريسية وصولاً إلى جودة عملية التدريس، من أبرزها تبني منهجية عقلية النمو. وقد عرّفت (Dweck, 2010) هذه المنهجية بأنها الاعتقاد بإمكانية تطوير الذكاء والقدرات من خلال الجهد والمثابرة، موضحةً أن أصحاب عقلية النمو يؤمنون بقدرتهم على التعلم والتطور بمرور الوقت، بخلاف أصحاب عقلية الثبات الذين يرون القدرات ثابتة غير قابلة للتغيير.

وقد لفتت منهجية عقلية النمو العديد من النظم التربوية حول العالم، فبدأت النظم التربوية الحديثة تسعى إلى تطوير عقلية نمو المتعلمين من خلال تقديم تحديات ذات معنى وخبرات متنوعة تسهم في النهاية في تطوير وتنمية عقلية النمو لديهم. ونظرًا لهذه الأهمية قامت

منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) Organisation for Economic Cooperation and Development، والمسؤولة عن برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) Program for International Student Assessment، ولأول مرة في عام 2018- والذي ركز فيه الاختبار على مهارة الفهم القرائي في اللغة العربية- بإضافة أسئلة لتقييم وقياس عقلية النمو لدى الطلاب المشاركين في الاختبار. ثم قاموا بتحليل نتائج الطلاب ومقارنته نتائجهم في الاختبار بإجاباتهم على الأسئلة المتعلقة بعقلية النمو. وقد أشار تقرير OECD إلى أن الطلاب السعوديين أصحاب عقلية النمو قد حققوا 35 درجة في القراءة -باللغة العربية- أعلى من قرنائهم أصحاب العقلية الثابتة (PISA, 2018)، وهذا دليل على أهمية تطبيق منهجية عقلية النمو في الفصول الدراسية.

على الصعيد الوطني، تؤكد رؤية المملكة العربية السعودية 2030 أهمية تأهيل المعلم وتطويره بما يتناسب مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، من خلال برامج تدريبية تركز على تعزيز الممارسات التدريسية الفعالة (أبرار، 2016). كما بدأت الأوساط التربوية توجيه الاهتمام نحو معتقدات المعلمين التعليمية، لما لها من أثر مباشر في سلوكهم واتخاذهم للقرارات داخل الفصل الدراسي. (Laine & Tirri, 2023) وتشير الأدبيات إلى أن الرسائل التي ينقلها المعلمون تؤثر في عقليات الطلاب وتوجهاتهم نحو التعلم والإنجاز (Haimovitz & Dweck, 2017).

في هذا السياق، برزت الحاجة إلى دراسة أثر عقلية النمو لدى المعلمين ودورها في دعم العملية التعليمية. وقد أظهرت الأبحاث ازدياد الاهتمام بهذا المجال خلال العقد الماضي، مؤكدين أهمية دمج هذه المنهجية في الممارسات الصفية (Joyce, 2020; Kaya, 2022).

وعلى نطاق أوسع، ترتبط عقلية نمو المعلمين بروحهم العقلية والمهنية في تعزيز التنمية الشاملة للطلاب (تيري، 2021). ونتيجة لذلك فإن حجم الأبحاث حول عقليات المعلمين ومظاهرها في التدريس والممارسة، والعلاقة بين ممارسات المعلمين الموجهة نحو النمو وتعلم الطلاب وإنجازاتهم قد زاد بشكل كبير خلال العقد الماضي. وقد أكدت عدداً من الدراسات مثل دراسة جويس (Joyce, 2020) ودراسة كايا (Kaya, 2022) على أهمية تدريب المعلمين على كيفية تبني عقلية النمو وتضمينها في ممارساتهم التدريسية.

ويعد التحصيل الدراسي للطلاب من أهم مؤشرات نجاح أو فشل العملية التعليمية أي أن الضعف في هذا التحصيل هو مؤشر لوجود خلل في العملية التعليمية سواء كانت من المعلم أو الطالب، لذلك حظي التحصيل الدراسي بشكل عام وفي اللغة الإنجليزية بشكل خاص باهتمام الكثير من الباحثين والمختصين، حيث تشير العديد من الدراسات كدراسة عليمات والزيادات والسعايدة (2013) ودراسة الهملان (2022) أنه على المعنيين التربويين وكل من له دور في التعليم وضع اليد على المشكلة الأساسية في تدني التحصيل الدراسي للطلبة في المناهج الدراسية بشكل عام، ومناهج اللغة الإنجليزية على وجه الخصوص ومعرفة الأسباب بهدف اقتراح الحلول المناسبة.

كما تشير دراسة العتيبي (2013) إلى أن أساليب التدريس المتبعة تؤثر في مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين سواء كان صعبا أو سهلا. مما يدعو إلى تقديم المزيد من الجهود من قبل العاملين في مجال التعليم للتركيز على التحصيل الدراسي وسبل تحسينه ومعرفة أسباب هذا التدني وصولا إلى تحسين نوعية الطرائق والأساليب التربوية المتبعة.

وإحدى الطرق المستحدثة لرفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب تتمثل في عقلية النمو، فقد أثبتت العديد من الدراسات أن تدخلات عقلية النمو تساعد في تشجيع الطلاب ذوي الأداء المنخفض على النضال والسعي للتغلب على الصعوبات الأكاديمية (Burnette, 2013; Claro, 2016; Paunesku, 2015; Sarrasin, 2018; Yeager, 2014).

ويعد التحصيل الدراسي من أهم مؤشرات نجاح أو فشل العملية التعليمية، وهو ما دفع الباحثين مثل عليمات والزيادات والسعايدة (2013) والهملان (2022) إلى التأكيد على أهمية تطوير الأساليب التعليمية لمواجهة ضعف التحصيل، خاصة في مادة اللغة الإنجليزية.

وتُعد المرحلة الثانوية، وتحديدًا الصف الثالث الثانوي، من أكثر المراحل حرجًا في المسار التعليمي للطلاب، إذ تشكّل محطة فاصلة تؤثر على طموحاتهم الجامعية والمهنية. وتشير دراسات مثل Kim (2024) & Iribani et al. (2024) إلى أن تبني عقلية النمو في هذه المرحلة يساهم في رفع مستوى الكفاءة الذاتية والانخراط في تعلم اللغة الإنجليزية، ويقلل من أثر التحديات المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي. كما توضح نتائج دراسة Viña et al. (2022) أن عقلية النمو تعزز من المثابرة في تعلم اللغة الإنجليزية وتزيد من مرونة الطالبات في التعامل مع مهامها التراكمية والمعرفية.

وفي ضوء ما سبق، فإن هذه الدراسة تسعى إلى دراسة أثر استخدام منهجية عقلية النمو في التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث الثانوي.

مشكلة الدراسة:

تولي المملكة العربية السعودية ممثلة بوزارة التعليم اهتماما خاصا بكل ماله علاقة بتعليم وتعلم اللغة الإنجليزية في جميع مراحل التعليم، وبالرغم من الجهود الكبيرة المبذولة في هذا المجال، إلا أن بلوغ الأهداف المحددة لتعليم هذه اللغة لم يكن بالشكل المرضي، فوفقاً للإحصاءات التي نُشرت في دليل اختبار التوفل الرسمي (2017)، فإن المعدل العام لنتائج اختبار التوفل في المملكة العربية السعودية هو 62 من أصل 120، وهو من بين أدنى المعدلات المتوسطة لاختبار التوفل في العالم. كما أظهرت نتائج تقرير المؤشر العالمي لكفاءة اللغة الإنجليزية (EPI) انخفاضاً تدريجياً في ترتيب المملكة العربية السعودية خلال آخر ثلاث سنوات (2017، 2018، 2019)، فقد شهد ترتيب المملكة العربية السعودية لعام 2019 تراجعاً نسبياً عالمياً في مهارات اللغة الإنجليزية مقارنة بالسنوات الماضية حيث احتلت المركز (98) من أصل (100) وذلك استناداً إلى نتائج تقرير مؤشر (EPI) العالمي لكفاءة اللغة الإنجليزية، وهو تقرير عام لترتيب الدول الناطقة باللغة الإنجليزية كلغة ثانية في العالم، وهو اختبار قياسي عالمي مجاني ويتم نشر (EPI) بشكل سنوي لقياس كفاءة اللغة الإنجليزية بهدف تحديد نقاط الضعف الأكثر انتشاراً وتقديم توصيات ومقترحات لتحسين كفاءة اللغة الإنجليزية.

كذلك أكدت العديد من الدراسات المحلية ومنها دراسة (المطيري، 2016؛ البلوي، 2018؛ الحازمي، 2018؛ الناصر، 2015؛ القحطاني، 2019؛ الشمري، 2021) وجود ضعف أكاديمي في اللغة الإنجليزية لدى الطلاب السعوديين، وبالرغم من دراسة اللغة الإنجليزية بدءاً من الصف الأول الابتدائي، إلا أن الطلاب السعوديين عادة ما يظهرون أداءً ضعيفاً في اختبار الكفاءة اللغوية مثل اختبار اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TOFEL؛ كذلك من غير المرجح أن يتمتعوا بالكفاءة المطلوبة للمرحلة الجامعية (القحطاني، 2019؛ الشمري، 2021).

وقد قامت الباحثة بدراسة استطلاعية على 30 معلمة من معلمات اللغة الإنجليزية تمحورت حول سؤال المعلمات المشاركات عن أهم أسباب ضعف التحصيل الدراسي في مادة اللغة الإنجليزية لطالبات المرحلة الثانوية، وقد أظهرت الدراسة أن 76% من المعلمات يرين وجود تراجع ملحوظ في الرغبة في الإنجاز لدى غالبية الطالبات، كما أن الكثير منهن ليست

لديها قابلية للعمل، ويتناقلن أثناء تأدية أعمالهن، وتتدنى درجات إنجازهن أو إنهاءهن للمهام، مما يدل على أن الفاعلية الذاتية لديهن منخفضة، فهن يعتقدن أنهن أقل قدرة على التصرف بفاعلية في العديد من المجالات الهامة في الحياة وهذا ما خلصت إليه دراسة (قطامي، 2004، ص 196)، كما أشارت المعلمات كذلك إلى معاناة الطالبات من القلق ونقص الثقة بالنفس عند تعلم اللغة الإنجليزية، وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات كدراسة (Al-ahdal & Abduh, 2021؛ Rehelmi, 2020).

إن انخفاض تحصيل طلاب اللغة الإنجليزية في السعودية هو ظاهرة معقدة ومتعددة الأبعاد. ولمعالجة المشكلات الرئيسية والسعي إلى إيجاد حلول عملية، من المهم أولاً معالجة العوامل الكامنة وراء هذه المشكلة، حيث يمكن أن يُعزى التحصيل المنخفض في اللغة الإنجليزية إلى مجموعة من العوامل المترابطة التي تتراوح بين المتغيرات المرتبطة بالمتعلم (مثل الدافعية، والقلق) أو المتغيرات المرتبطة بالمعلم (مثل سلوك المعلم، ومعتقداته، وممارساته التدريسية)، وقد أكدت دراسة الرباعي (2016) والتي هدفت إلى البحث عن أهم العوامل المؤدية لانخفاض مستوى تحصيل الطلبة السعوديين في مادة اللغة الإنجليزية، أن من أهم العوامل المؤثرة في تحصيل الطلبة هي التحفيز، وطرق التدريس، وعدم كفاية التدريب الذي يتلقاه المعلمون.

ونتيجة لذلك كان لابد من التفكير في استخدام مداخل تدريسية جديدة تأخذ في الحسبان المتعلمين محوراً للعملية التعليمية وتعمل على تكوين اتجاهات إيجابية نحو تعلم اللغة (محمد، 2015)، وتكسب المتعلمين نمطا من أنماط التفكير يساعد على التطور المعرفي. ويرتبط هذا النمط ببعض المتغيرات النفسية والعقلية والتربوية مثل: الذكاء والإبداع والتحصيل الدراسي (زيدان، 2015). كذلك كان لابد من البحث عن منهجية تساعد على تنمية معتقدات المعلمات التربوية وممارساتهن التدريسية بما يرفع من مستوى تحصيل طالباتهن فمعتقدات المعلمين عن القدرات تؤثر في طلابهم (Rubie-Davies, 2006) وتنتقل لطلابهم من خلال ممارساتهم التدريسية والتي من خلالها تتشكل وتتأثر عقلية الطلاب (Junlin, 2022).

من هنا ظهرت أهمية تبني عقلية النمو في الفصول الدراسية، وقد كشفت الكثير من الدراسات تأثير عقلية النمو على التحصيل الدراسي ومن تلك الدراسات دراسة (Paunesku et

والتعبيرية والكتابية بعد تدخل عقلية النمو. (al., 2015; Andersen & Nielsen, 2016) حيث تحسنت مهارات الطلبة القرائية

وقد أشار باحثون في جامعة ستانفورد إلى أنه من خلال البرامج المصممة لعقلية النمو بالإمكان تحسين مستوى أعداد كبيرة من الطلاب ليس في التحصيل الدراسي فحسب، بل وفي حياتهم المستقبلية كذلك، فالمفتاح هو عقلية الطلاب. وأكدت العديد من الدراسات كدراسة والتون وييقر (Walton & Yeager, 2011) ودراسة كينان (Keenan, 2018) أهمية استهداف معتقدات الطلاب حول التفكير ونظرتهم للذكاء، لما لها من تأثير على التحصيل الدراسي.

وقد تم تأسيس مئات البرامج الأكاديمية في المدارس عبر العالم، والتي تقوم على تطوير عقلية النمو لدى الطلبة، مما أسهم بشكل كبير في إحداث تطورات كبيرة في إنجازهم الدراسي على المدى البعيد (Dweck, 2010). وارتكازاً على ما سبق، تعمل الدراسة الحالية على التطوير المهني للمعلمين في الجوانب التي تؤثر في طلابه، وتنتهج مدخلاً معتمداً على منهجية عقلية النمو، وتهدف قياس أثر استخدام منهجية عقلية على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث الثانوي.

أسئلة الدراسة: تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة على السؤال الرئيسي الآتي:

1) ما أثر استخدام منهجية عقلية النمو على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث الثانوي في مادة اللغة الانجليزية؟

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الهدف الرئيسي التالي:

قياس أثر استخدام منهجية عقلية النمو على التحصيل الدراسي لطالبات تالف الثالث الثانوي في مادة اللغة الانجليزية

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله، وأهمية المرحلة التدريسية والتخصص، والعينة التي سيتم تطبيق الدراسة عليها، وسوف تتناولها الباحثة من حيث الأهمية النظرية، والأهمية التطبيقية، وذلك على النحو التالي:

الأهمية النظرية:

- 1) من المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في إثراء المكتبة العربية نحو أهمية تنمية معتقدات معلمات اللغة الإنجليزية في ضوء منهجية عقلية النمو.
- 2) من المؤمل أن تضيف نتائج هذه الدراسة في توجيه أنظار مديرات المدارس ومراكز التدريب والمعهد الوطني للتطوير المهني نحو أهمية تطوير الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة الإنجليزية في ضوء منهجية عقلية النمو.
- 3) تأتي هذه الدراسة ضمن إطار الاهتمام العالمي بتفعيل منهجية عقلية النمو خاصة في البرامج التدريبية، وبرامج التطوير المهني، والتي تعاني من ندرة البحوث في حدود علم الباحثة على المستوى المحلي والعربي.
- 4) الاهتمام بالتحصيل الدراسي في اللغة الإنجليزية لطالبات الصف الثالث الثانوي، حيث تعاني الطالبات من ضعف التحصيل في تلك المادة الدراسية التي طالما شكلت قاعدة أساسية لاكتساب العلوم المتطورة على مستوى دراساتهم الجامعية.

الأهمية العملية (التطبيقية):

قد تفيد نتائج الدراسة الحالية المعنيين في الجوانب التالية:

- 1) أصحاب القرار والمسؤولين عن برامج ومراكز التدريب في وزارة التعليم والمسؤولين في المعهد الوطني للتدريب المهني على اتخاذ قرارات مناسبة مبنية على دراسة علمية حيال نوعية الموضوعات وبرامج التنمية المهنية المتعلقة بتنمية معتقدات وتطوير ممارساتهم التدريسية في ضوء مداخل تدريسية حديثة (عقلية النمو).
- 2) القائمون على برامج إعداد المعلم أثناء الخدمة، وبرامج إعداد المعلم في كليات التربية، بضرورة الاهتمام بتوظيف استراتيجيات ومداخل تدريس حديثة تنمي معتقدات المعلمات ومهاراتهم التدريسية.
- 3) المسؤولين عن تطوير وتخطيط المناهج الدراسية في تضمين الأنشطة الإثرائية المبنية على استراتيجيات عقلية النمو.
- 4) تساعد الدراسة على تقييم أثر التحاق المعلمات ببرامج تطوير مهني من خلال قياس أثره في طالباتهن، وذلك اعتماداً على مبدأ أن أي عملية تطوير وتنمية مهنية حقيقية يخضع لها المعلم يجب أن تنعكس على طلابه.

5) يمكن أن تخدم نتائج الدراسة معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية بشكل خاص في توظيف منهجية عقلية النمو في تدريس محتوى اللغة الإنجليزية بالصف الثالث الثانوي.

حدود الدراسة: تقتصر الدراسة الحالية على المحددات التالية:

الحدود الموضوعية: ستقتصر الدراسة على قياس أثر استخدام منهجية عقلية النمو على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث الثانوي في مادة اللغة الانجليزية.

الحدود البشرية والمكانية: ستقتصر الدراسة الحالية على مجموعة من معلمة اللغة الإنجليزية في الثانوية 37 في مكتب تعليم الملز، وطالباتها في الصف الثالث الثانوي البالغ عددهن 50 طالبة.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 1446هـ.

مصطلحات الدراسة:

منهجية عقلية النمو: Growth Mindset Methodology

تعرفها ديويك (Dweck, 2017) بأنها "الإيمان بأن سماتك الأساسية هي أمور يمكنك تميمتها عبر مجهوداتك؛ وبإمكان كل شخص أن يتغير وينمو من خلال الممارسة والخبرة". وتعرفها الباحثة إجرائياً: قناعة معلمات اللغة الإنجليزية بأنه يمكن تطوير الذكاء والقدرات العقلية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي من خلال الجهود والسعي للتطوير.

التحصيل الدراسي Academic Achievement:

تعرفه زلوف (2013، ص 273) أنه مقدار المعرفة أو الممارسة التي حصل عليها المتعلم نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة، وهو تلك المعرفة أو المهارة المكتسبة ومستوى الأداء في سلسلة من الاختبارات التربوية، وهو الإنجاز التحصيلي للتلاميذ في مادة أو مجموعة من المواد الدراسية، مقدرا بالدرجات طبقاً للامتحانات التي تجرى في المدرسة. وتعرفه الباحثة إجرائياً: أنه الدرجة التي تحصل عليها الطالبات بالصف الثالث الثانوي في الاختبارات التحصيلية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

يمكن تقسم الإطار النظري للدراسة الحالية إلى المحاور التالية:

المحور الأول عقلية النمو:

1- مفهوم عقلية النمو والعقلية الثابتة

تُعد "عقلية النمو (Growth Mindset)" من المفاهيم النفسية التربوية التي طورتها الباحثة كارول دويك (Dweck) في إطار نظري يركّز على تصورات الأفراد حول طبيعة الذكاء والقدرات. وفقاً لهذا الإطار، يُمكن تصنيف الأفراد إلى نوعين رئيسيين من أنماط التفكير: عقلية النمو والعقلية الثابتة. (Dweck, 2006) (Fixed Mindset)

عقلية النمو تشير إلى الاعتقاد بأن الذكاء والمهارات والقدرات قابلة للتطور والتحسين عبر الممارسة المستمرة، والاجتهاد، وتلقي التغذية الراجعة البناءة، والانخراط في تجارب تعليمية متنوعة. أما العقلية الثابتة، فتعكس تصوراً بأن القدرات فطرية وثابتة، وأن النجاح في المهام الدراسية أو المهنية ناتج عن موهبة طبيعية لا يمكن تغييرها أو تنميتها.

وقد أظهرت الدراسات أن الأفراد ذوي عقلية النمو يميلون إلى التعامل مع الفشل كفرصة للتعلم (Yeager & Dweck, 2012)، والإصرار في مواجهة التحديات (Claro, Paunesku, & Dweck, 2016)، وطلب التغذية الراجعة لتطوير الذات (Dweck & Leggett, 1988)، وتفضيل المهام الصعبة التي تنمّي التفكير وتطور مهاراتهم (Boaler, 2013).

في المقابل، فإن من يتبنون عقلية ثابتة قد:

- يتجنبون التحديات خوفاً من الفشل.
- يفسرون الأخطاء على أنها دليل على ضعفهم.
- يشعرون بالتهديد من نجاح الآخرين.

وفي السياق التعليمي، أظهرت أبحاث متعددة أن تعزيز عقلية النمو لدى الطلبة يساهم في تحسين أدائهم الأكاديمي، ورفع مستويات المثابرة، وتطوير استجاباتهم تجاه الصعوبات

(Romero, Master, Paunesku, Dweck, & Gross, 2014). وقد بيّنت دراسة حديثة أن برامج التدخل المستندة إلى عقلية النمو كان لها أثر إيجابي ملحوظ على تحصيل الطلاب في مهارات الفهم القرائي. (Zhao et al., 2021)

لذا، فإن دمج مفاهيم عقلية النمو في أساليب التدريس، وتصميم البيئات التعليمية، وبناء استراتيجيات دعم تعليمية مخصصة، يُعد ضرورة تربوية تعزز من فرص النجاح الأكاديمي والنفسي للمتعلمين.

الأبعاد الأساسية لعقلية النمو:

استنادًا إلى (Chen et al., 2021)، تُبنى عقلية النمو على أربعة أبعاد نفسية ومعرفية مركزية تُشكل الأساس في كيفية فهم المتعلم لقدراته وتفاعله مع التحديات، وهي:

1. الاعتقاد في التحسن: (Belief in Improvement) يتمثل في قناعة الفرد بأن المهارات والقدرات يمكن تحسينها من خلال التدريب المتواصل، والتغذية الراجعة، والانخراط في تجارب تعليمية محفّزة. هذا الاعتقاد يزرع التفاؤل الأكاديمي ويحفز السعي المستمر للتطور (Chen et al., 2021).

2. الجهد: (Effort) يعد الجهد أحد أبرز المؤشرات السلوكية لعقلية النمو، حيث يُنظر إلى المثابرة والانضباط الذاتي كشرطين أساسيين للإنجاز، وليس كتعويض عن نقص في الموهبة (Dweck, 2006; Blackwell et al., 2007).

3. رفض ثبات القدرات: (Rejection of Fixed Ability) يتمثل في دحض الفرضية القائلة بأن الذكاء أو القدرة ثابتة وغير قابلة للتغيير، واستبدالها بفكرة أن جميع الأفراد قادرون على النمو والتحسين متى ما توفرت لهم الفرص المناسبة والدعم الفعال. (Yeager & Dweck, 2012)

4. إدارة التسويف: (Procrastination Management) يرتبط هذا البعد بالقدرة على تجاوز المماطلة بوصفها آلية نفسية دفاعية غالبًا ما تنشأ عن الخوف من الفشل أو تقييم الذات، ويُعد ذلك مظهرًا من مظاهر المرونة المعرفية لدى الأفراد ذوي عقلية النمو (Chen et al., 2021; Steel, 2007).

تسهم هذه الأبعاد في تشكيل سلوك المتعلم داخل البيئة التعليمية، وتؤثر على دافعيته، وتصوره للنجاح، واستعداده لخوض التحديات المعرفية. كما تدعمها نتائج دراسات ميدانية

أظهرت ارتباطها بتحسين الأداء الأكاديمي والثقة بالنفس والانخراط الإيجابي في التعلم (Romero et al., 2014; Burnette et al., 2013).

2- الاستراتيجيات التربوية لتعزيز عقلية النمو

أظهرت الأبحاث التربوية والنفسية أن تعزيز عقلية النمو لدى المتعلمين لا يتم بشكل تلقائي، بل يتطلب ممارسات صفية منهجية تستند إلى نظريات علمية. من أبرز هذه الاستراتيجيات:

- تعزيز الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy) يشير باندورا (1997) إلى أن تعزيز الكفاءة الذاتية يتم عبر تجارب نجاح تدريجية تُكسب المتعلم شعوراً بالتحكم والثقة في قدراته. يمكن للمعلم أن يدعم ذلك من خلال تصميم مهام تتدرج في الصعوبة وتقديم تغذية راجعة إيجابية تعزز الشعور بالإنجاز الذاتي. (Bandura, 1997)
- ترسيخ أهداف التعلم (Mastery Goals) توصي أيمز (1992) ببناء بيئة صفية تركز على التحسين الذاتي بدلاً من المقارنة الاجتماعية، بحيث يُكافأ الطالب على تقدمه ومثابرته أكثر من تفوقه على الآخرين. وقد بينت الدراسات أن هذا النوع من الأهداف يعزز الدافعية الداخلية والانخراط الأكاديمي. (Ames, 1992)
- إعادة تأطير الفشل (Failure Reappraisal) يرى وينر (2010) أن إعادة تفسير الفشل باعتباره فرصة للتعلم، لا دليلاً على الضعف، هو عنصر أساسي في تشكيل معتقدات دافعية إيجابية. يساعد المعلم في ذلك من خلال تشجيع التفكير التأملي بعد الإخفاق وطرح أسئلة مثل: "ما الذي تعلمته من هذه التجربة؟". (Weiner, 2010)
- تنمية المرونة النفسية (Psychological Flexibility) تشير أبحاث كاشدان وروتنبرغ (2010) إلى أن المرونة النفسية – أي قدرة الفرد على التفاعل البناء مع الضغوط والتغيرات – ترتبط بعقلية النمو. ويمكن تعزيزها عبر استراتيجيات مثل الوعي الذاتي، والتنظيم الانفعالي، وتشجيع النقاش المفتوح حول المشاعر والتحديات.
- تحقيق الحاجات النفسية الأساسية (Basic Psychological Needs) وفقاً لنظرية التحديد الذاتي (Self-Determination Theory)، فإن تلبية حاجات الانتماء، والكفاءة، والاستقلالية يعزز من دافعية المتعلم الذاتية، ويدعم تبني عقلية النمو. (Deci & Ryan, 2000) وتتحقق

هذه الحاجات من خلال إشراك الطالب في اتخاذ القرار، وإتاحة فرص العمل الجماعي، وتقديم مهام ذات معنى.

إن الأطر النظرية والنماذج التطبيقية السابقة تُظهر بجلاء أن عقلية النمو لا تُعدّ مجرد منظور تحفيزي عابر، بل هي توجه تربوي متكامل مدعوم بأدلة علمية ونفسية متعددة. ويمكن جوهره في إعادة تشكيل طريقة تفكير المتعلم تجاه قدراته، وتوجيه بيئة التعلم لتعزيز الإيمان بالتحسن المستمر، مما يساهم في رفع مستوى الإنجاز، والدافعية الأكاديمية، والقدرة على التكيف مع التحديات التعليمية والحياتية.

تطبيقات عقلية النمو في البيئات التعليمية:

استراتيجيات التدريس لتعزيز عقلية النمو:

يمكن للمعلمين دعم تشكيل عقلية النمو لدى الطلاب من خلال ممارسات تربوية محددة تعزز الثقة بالقدرة على التطور والتعلم. من أبرز هذه الاستراتيجيات:

- تقديم تغذية راجعة بنائية تركز على الجهد، واستخدام الاستراتيجيات الفعالة، بدلاً من التركيز على النتائج فقط. (Mueller & Dweck, 1998) هذا النوع من التغذية الراجعة يعزز الدافعية الذاتية ويزيد من المثابرة.
 - تشجيع إعادة تأطير الأخطاء بوصفها فرصاً للتعلم والنمو، مما يساعد الطلاب على تقبل الفشل كجزء من العملية التعليمية. (Boaler, 2013)
 - تعليم مهارات حل المشكلات وتحديد الأهداف الشخصية والأكاديمية، مما يرسّخ تصور الطالب لدوره الفعّال في التعلم. (Zimmerman, 2002)
- تُساهم هذه الاستراتيجيات في بناء بيئة صفية مرنة وداعمة، تُشجع على التجريب، وتحفز الطلاب على تبني مواقف إيجابية تجاه التحديات التعليمية.

المحور الثاني: التحصيل الدراسي

تعريف التحصيل الدراسي

يُعرف التحصيل الدراسي بأنه الناتج الأكاديمي الذي يحرزه المتعلم نتيجة التفاعل مع المنهج، ويُقاس من خلال نتائج الاختبارات والواجبات والمشروعات الدراسية. ويُعد مؤشراً رئيسياً

على فاعلية العملية التعليمية، حيث يعكس مستوى الفهم والتطبيق والتحليل لدى الطالب في مجال دراسته. (Kellaghan, Greaney, & Murray, 2009)

العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

يتأثر التحصيل الدراسي بعدة عوامل متداخلة يمكن تصنيفها إلى:
• العوامل الفردية: مثل الذكاء، وأنماط التعلم، والقدرات المعرفية، ومستوى التحصيل السابق (Sternberg & Grigorenko, 2002).

• العوامل البيئية: كالبينة الصفية، وجودة التدريس، والدعم الأسري، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي. (OECD, 2019)

• العوامل النفسية: مثل تقدير الذات، والقلق الامتحاني، والدافعية الذاتية، وكلها تؤثر على استعداد الطالب للتعلم واستمراريته (Pintrich & De Groot, 1990)

علاقة عقلية النمو بالتحصيل الدراسي:

تُعد عقلية النمو (Growth Mindset) من المتغيرات النفسية المؤثرة في التحصيل الدراسي، حيث تشير الأبحاث إلى أن تبني المتعلم لتصورات إيجابية حول إمكانية تطوير قدراته ومهاراته يسهم بشكل مباشر في تحسين أدائه الأكاديمي. طورت كارول دويك (Dweck, 2006) هذا المفهوم لتبين أن الأفراد الذين يؤمنون بأن الذكاء والقدرات قابلة للنمو من خلال الجهد والاستراتيجيات المناسبة يُظهرون مستويات أعلى من المثابرة، والانخراط في التعلم، واستجابات أكثر مرونة تجاه الفشل مقارنة بأقرانهم ممن يتبنون عقلية ثابتة ترى الذكاء سمة فطرية غير قابلة للتغيير.

تشير نتائج دراسة واسعة لـ (Claro, Paunesku, & Dweck (2016)، شملت أكثر من 160 ألف طالب في تشيلي، إلى أن الطلبة الذين أظهروا عقلية نمو حققوا درجات أعلى في الاختبارات الوطنية، حتى بعد التحكم في متغيرات مثل الدخل الأسري. وتؤكد هذه النتائج على أن عقلية النمو تُعد من العوامل الحامية (Protective Factors) في البيئات ذات التحديات الاقتصادية والاجتماعية.

كما أوضحت (Paunesku et al. (2015 من خلال تجربة ميدانية أن تطبيق تدخلات بسيطة قائمة على عقلية النمو – مثل كتابة تأملات قصيرة حول إمكانات تطوير الذكاء

– أدى إلى تحسن واضح في أداء الطلبة "المعرّضين للخطر الأكاديمي (At-risk students)" في المواد الدراسية الأساسية كالرياضيات واللغة الإنجليزية.

إضافة إلى ذلك، أظهرت أبحاث (Yeager & Dweck, 2020) أن عقلية النمو لا تؤثر فقط على الأداء التحصيلي المباشر، بل تعزز أيضًا الدافعية الأكاديمية طويلة المدى من خلال بناء ما يُعرف بـ"المرونة النفسية الأكاديمية (Academic Resilience)"، وهي قدرة الطالب على استئناف المحاولة بعد الإخفاق، والبحث عن استراتيجيات بديلة لتحقيق النجاح.

إن فهم العلاقة بين عقلية النمو والتحصيل الدراسي يسלט الضوء على أهمية تبني سياسات تعليمية واستراتيجيات تدريسية تعزز هذا النمط العقلي لدى المتعلمين، مثل تقديم التغذية الراجعة التي تركز على الجهد، وتبني أهداف تعلم قابلة للقياس، وتشجيع ثقافة تقبل الأخطاء كجزء من عملية التعلم.

الدراسات السابقة:

هدفت ورقة أكاسيا (Acacia University, 2024) إلى تسليط الضوء على أثر تبني عقلية النمو في تطوير مهارات اللغة الإنجليزية، خاصة في المفردات والقواعد. اعتمدت الورقة على تحليل ممارسات صفية وملاحظات من بيئات تعليمية حقيقية في برامج اللغة الإنجليزية كلغة ثانية (ESL). وأشارت النتائج إلى أن الطلاب ذوي عقلية النمو يكونون أكثر استعدادًا لخوض تجارب لغوية جديدة، ويتعاملون مع الأخطاء اللغوية كفرص للتعلم، مما ساعدهم في تعزيز استخدام القواعد والمفردات الجديدة بكفاءة.

هدفت دراسة تنغ وميزوموتو (Teng & Mizumoto, 2024) إلى تطوير أداة لقياس عقلية النمو في تعلم المفردات لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. استخدمت الدراسة المنهج الكمي، وطبقت على عينة مكونة من (321) طالبًا جامعيًا في الصين. أظهرت نتائج التحليل العاملي والتقارير الذاتية وجود ارتباط إيجابي دال بين عقلية النمو ومستوى اكتساب المفردات. وقد أكد الباحثان أن الطلاب الذين تبنوا عقلية نمو أكثر فاعلية أظهروا تحسنًا في استراتيجيات تعلم المفردات ومستوى التحصيل اللغوي.

هدفت دراسة كانينغ، وايت، وديفيس (Canning, White, & Davis, 2024) إلى استقصاء أثر رسائل المعلمين التي تعزز عقلية النمو على أداء الطلاب الجامعيين من الجيل الأول في مساقات العلوم. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وطبقت على طلاب

جامعيين في الولايات المتحدة عبر عدد من المسابقات العلمية . أظهرت النتائج أن الطلاب الذين تعرضوا لرسائل عقلية النمو قد أظهروا تحسناً في التحصيل الأكاديمي، لا سيما الطلاب من خلفيات منخفضة التمثيل أو من الجيل الأول في التعليم الجامعي، مما يدل على أهمية التواصل الداعم للعقلية في التعليم العالي.

هدفت دراسة إيريبارني، جولهايميد، وسابداني-أسيري (Iribani, Julhamid, & Sabdani-Asiri, 2024) إلى تقييم مستوى عقلية النمو وكفاءة تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية في كلية ولاية سولو، الفلبين . استخدمت الدراسة المنهج الوصفي-الارتباطي، وطبقت على عينة مكونة من (100) طالباً وطالبة . أظهرت النتائج أن الطلاب يمتلكون مستوى معتدلاً من عقلية النمو ومستوى عالٍ من كفاءة تعلم اللغة الإنجليزية، مع وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المتغيرين.

هدفت دراسة وو، تشي، وتشونغ (Wu, Qi, & Zhong, 2022) إلى تحليل العلاقة بين الدافعية الذاتية، الحاجة إلى المعرفة، المثابرة، عقلية النمو، والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المدارس الثانوية في بوسطن . استخدمت الدراسة تحليل الملفات الكامنة على عينة مكونة من (2,308) طالباً وطالبة . أظهرت النتائج أن الطلاب ذوي عقلية النمو العالية أظهروا أداءً أكاديمياً أفضل في الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية.

هدفت دراسة جانودوم (Janudom, 2023) إلى فحص تأثير تعليم قائم على عقلية النمو على سلوكيات تعلم اللغة الإنجليزية والتحصيل في مهارات التواصل الشفهي لدى طلاب الجامعات في تايلاند . استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وطبقت على عينة مكونة من (42) طالباً وطالبة . أظهرت النتائج أن التدخل أدى إلى تحسينات ملحوظة في سلوكيات التعلم والتحصيل في مهارات التواصل الشفهي.

هدفت دراسة ليو (Liu, 2023) إلى استكشاف العلاقة بين الإرهاق الدراسي، المناخ المدرسي، وعقلية النمو لدى طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في الصين . استخدمت الدراسة المنهج الوصفي-الارتباطي، وطبقت على عينة مكونة من (1,000) طالباً وطالبة . أظهرت النتائج أن عقلية النمو كانت مرتبطة سلباً بالإرهاق الدراسي، مما يشير إلى أن تعزيز عقلية النمو يمكن أن يقلل من مستويات الإرهاق لدى الطلاب.

هدفت دراسة موراليس-نافارو وآخرون (Morales-Navarro et al., 2023) إلى تطوير أداة لقياس المعتقدات الذاتية لدى طلاب المدارس الثانوية في مجال علوم الحاسوب، مع التركيز على دور عقلية النمو. استخدمت الدراسة المنهج الكمي، وطبقت على عينة مكونة من (303) طالبًا وطالبة من المدارس الثانوية في الولايات المتحدة. طورت الدراسة مقياسًا يشمل عدة محاور منها الكفاءة الذاتية، والقلق من البرمجة، وعقلية النمو. أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة بين عقلية النمو والكفاءة الذاتية لدى الطلاب، حيث ارتبطت عقلية النمو بزيادة الثقة في القدرات البرمجية، وانخفاض مستويات القلق، مما يعكس أثرًا إيجابيًا لعقلية النمو على الأداء الأكاديمي في مجالات STEM.

هدفت دراسة كاستيلو (Castillo, 2023) إلى تطوير عقلية النمو اللغوية لتعزيز دافعية تعلم اللغة الثانية لدى طلاب المرحلة الثانوية في تشيلي. استخدمت الدراسة منهجًا شبه تجريبي، وطبقت على عينة من طلاب المستوى A1 في اللغة الإنجليزية. تضمنت الجلسات التعليمية استراتيجيات لتطوير المفردات والقواعد، مع التركيز على تعزيز عقلية النمو. أظهرت النتائج أن الطلاب الذين تلقوا التدخل أظهروا زيادة في الدافعية وتحسنًا في مهارات المفردات والقواعد، مما يشير إلى أن تعزيز عقلية النمو يمكن أن يسهم في تحسين تعلم اللغة الإنجليزية.

هدفت دراسة يانغ وسافيدرا (Yang & Saavedra, 2020) إلى تقييم تأثير تدخل يعزز عقلية النمو على التحصيل الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية في بيرو. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وطبقت على عينة كبيرة بلغت (56,888) طالبًا وطالبة. تم تقديم تدخل رقمي قصير عبر الإنترنت يركز على مفاهيم عقلية النمو، وتم قياس أدائهم لاحقًا في الاختبارات الوطنية الموحدة. أظهرت النتائج أن التدخل أدى إلى تحسينات صغيرة ولكنها ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي، خصوصًا لدى الطلاب ذوي الأداء المنخفض سابقًا، مما يشير إلى فاعلية تطبيقات عقلية النمو الرقمية واسعة النطاق.

هدفت دراسة جينينغز (Jennings, 2020) إلى فحص أثر تدخل مبني على عقلية النمو على فهم المفردات، والمثابرة، والتصور الذاتي لدى طلاب الصف السادس في إحدى المدارس الابتدائية بالولايات المتحدة. استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وطبقت الدراسة على عينة من الطلاب مقسمة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. تلقت المجموعة التجريبية برنامجًا تدخلًا يعزز عقلية النمو مرتبطًا بتعلم المفردات. أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية

سجلت أداءً أعلى في اختبارات المفردات، مع تحسن في مؤشرات المثابرة وتقدير الذات، ما يدل على فاعلية التدخل في تحسين التعلم اللغوي والسلوكي.

وهدف دراسة لويس، وليامز وداوسن (Dawson. Williams ,Lewis, 2019) إلى التعرف على تدريب عقلية النمو واستراتيجيات التعلم الفعال في طلاب التمريض المسجلين في كلية المجتمع، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وقد وزع مقياس الدراسة على الطلبة الذين يشكلون عينة الدراسة، وقد بينت النتائج وجود علاقة ارتباط دالة بين عقلية النمو وارتفاع تحصيل الطالب، واستثارة دافعيته للتعلم، وكذلك وجود علاقة ارتباطية دالة بين تدريب المعلمين على تطبيقات عقلية النمو، وبين تحسين مستوى الأداء التدريسي، والتحصيل الصفي.

وهدف دراسة كلارو، باونيسكو، ودويك (Claro, Paunesku & Dweck, 2016) إلى الكشف عن العلاقة بين الدخل المادي وعقلية النمو وأثرها في التحصيل الدراسي. وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتم تطبيقها على (168) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية، حيث تم اختبارهم في مادتي الرياضيات واللغة، وأظهرت النتائج أن عقلية النمو لها تأثير إيجابي على الإنجاز، وأن الطلاب الذين تلقوا برنامج عقلية النمو سواء كانوا من ذوي الدخل المحدود أو الدخل العالي قد أظهروا تحسناً أكاديمياً، وأن عقليات الطلاب قد تخففت من آثار الحرمان الاقتصادي.

هدفت دراسة ستبيك وجرالينسكي (Stipek & Gralinski, 1996) إلى قياس أثر تدخل قائم على عقلية النمو في فهم المفردات، والمثابرة، والتصور الذاتي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وطبقت على عينة من طلاب الصف السادس في الولايات المتحدة. أظهرت النتائج أن الطلاب الذين خضعوا لتدخل يعزز عقلية النمو أظهروا تحسناً ملحوظاً في أداء اختبارات المفردات، إضافة إلى ارتفاع مستويات المثابرة والتصور الإيجابي للذات، مما يشير إلى أن عقلية النمو تساهم في تعزيز فهم المفردات.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتشترك الدراسة الحالية، التي تهدف إلى قياس أثر استخدام عقلية النمو على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث الثانوي في مادة اللغة الإنجليزية بعد تدريب المعلمة على برنامج تطوير مهني، مع عدد من الدراسات السابقة في أكثر من محور. فقد اتفقت في تركيزها على أثر عقلية النمو على التحصيل الأكاديمي مع دراسات (Yang & , Claro et al. (2016)

(Saavedra (2020، و Wu et al. (2022 التي أثبتت أن تبني عقلية النمو يرتبط بارتفاع الإنجاز الدراسي في مراحل مختلفة.

كما تشترك الدراسة الحالية مع دراسات (Castillo (2023، (Iribani et al. (2024، و (Janudom (2023) في التركيز على تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، سواء من حيث اكتساب المفردات أو تنمية مهارات التواصل، مما يبين اهتمامًا مشتركًا بمجال اللغة وتأثير العقلية فيه. كذلك، تتقاطع الدراسة مع (Jennings (2020 و (Stipek & Gralinski (1996 في استهدافها للقدرات اللغوية عبر تدخلات تعليمية مبنية على عقلية النمو.

وتتميز الدراسة الحالية بشكل خاص في اهتمامها بتدريب المعلمة كمصدر للتغيير التربوي، وهو جانب ظهر فقط في دراسة (Dawson et al. (2019 التي ربطت بين تدريب المعلمين وتحسن تحصيل الطلاب، مما يمنح الدراسة الحالية قيمة مضافة من حيث تبنيها لتدخل مهني منهجي يؤثر على الأداء التدريسي. أما من حيث المنهج، فتتقارب مع (Paunesku et al. (2015 و (Teng & Mizumoto (2024 في استخدامها لتدخلات قابلة للقياس والتقييم، لكنها تختلف من حيث السياق الثقافي والتطبيقي، إذ تستهدف بيئة تعليمية عربية (سعودية)، وهو ما لا توفره معظم الدراسات السابقة التي أجريت في سياقات أجنبية.

وتختلف الدراسة الحالية كذلك عن ورقة (Acacia University (2024 ودراسة (Morales-Navarro et al. (2023 من حيث الطابع التجريبي؛ فبينما اقتصرَت تلك الدراسات على تحليلات وصفية أو تطوير أدوات، تسعى الدراسة الحالية إلى قياس أثر تدخل فعلي داخل الصف. كما أنها تتميز بتركيزها على فئة عمرية حاسمة (الثالث الثانوي)، وهو ما لا يظهر إلا نادرًا في الأبحاث السابقة التي غالبًا ما ركزت على مراحل ابتدائية أو جامعية.

وعلى الرغم من هذا التشابه في المتغيرات الأساسية، إلا أن الدراسة الحالية تتميز بعدة أوجه؛ من أبرزها أنها تُنفذ في سياق تعليمي عربي وسعودي تحديدًا، وهو ما يضيف بعدًا ثقافيًا وتربويًا لم يُتناول بشكل كافٍ في الأدبيات السابقة التي ركزت غالبًا على بيئات تعليمية غربية أو آسيوية. كما أن الدراسة تستهدف مادة اللغة الإنجليزية تحديدًا، وهي مادة تحتاج إلى استراتيجيات تعلم نوعية، خاصة في المرحلة الثانوية، مما يمنح هذه الدراسة طابعًا تخصصيًا أكثر دقة مقارنة بدراسات ركزت على التحصيل بشكل عام. إضافة إلى ذلك، فإن الدراسة تتعامل مع عقلية النمو ليس فقط كمتغير مرتبط بالطالب، بل من خلال مدخل تدريبي يستهدف

المعلمة كوسيط تربوي فاعل، وهي زاوية قلما تم تناولها بصورة مباشرة وممنهجة في الأبحاث السابقة، باستثناء ما أشار إليه بعض الباحثين من أهمية النمذجة والدعم التربوي مثل Dawson (et al., 2019).

ومن هنا، فإن الدراسة الحالية لا تكرر ما قدمته الدراسات السابقة، بل تبني عليه وتوسعه في اتجاه جديد يتمثل في دمج التدريب المهني للمعلمة مع قياس أثره على تحصيل الطالبات في سياق تعليم اللغة الإنجليزية، مما يمنحها قيمة تطبيقية واضحة تسهم في تطوير السياسات التعليمية والممارسات الصفية القائمة على نظرية عقلية النمو.

إجراءات الدراسة:

بالنسبة للطالبات فسوف تعتمد الباحثة على المنهج التجريبي (Quasi-Experimental Design)، ذو التصميم شبه التجريبي القائم على المجموعتين: التجريبية والضابطة، ذواتي الأداءين القبلي والبُعدي، وهو كما ذكر العساف (2006م): "المنهج الذي يستطيع الباحث بواسطته أن يعرف أثر السبب (المتغير المستقل) في النتيجة (المتغير التابع)"، (ص 303) كما يقوم هذا المنهج على أساس دراسة علاقة متغيرين أو أكثر مع المتغير المستقل، واستخدام هذا المنهج سوف يساعد على التحقق من أثر استخدام المتغير المستقل المتمثل في (منهجية عقلية النمو)، في المتغير التابع المتمثل في (مستوى التحصيل في اللغة الإنجليزية لطالبات الصف الثالث الثانوي).

وتقوم فكرة هذا التصميم على اختيار مجموعتين من الطالبات: إحداهما تمثل المجموعة التجريبية Experimental Group والأخرى تمثل المجموعة الضابطة Controlled Group، ويتم تطبيق أدوات الدراسة قبلياً على المجموعتين: التجريبية والضابطة؛ بهدف التأكد من تكافؤ المجموعتين. وبعد تدريب المعلمة في برنامج التطوير المهني القائم على عقلية النمو، ستقوم المعلمات بتدريس أفراد المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجيات منهجية عقلية النمو، والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، ثم يتم إعادة تطبيق أدوات الدراسة لمعرفة أثر برنامج تطوير مهني لمعلمات اللغة الإنجليزية قائم على عقلية النمو في مستوى الفاعلية الذاتية والتحصيل الدراسي لدى الطالبات 0

تم تطبيق الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 1446هـ، ضمن إطار البحث الإجرائي الذي يعتمد على أربع مراحل أساسية هي: التخطيط، والتنفيذ،

والملاحظة، والتأمل. (Mertler, 2021) بدأت الإجراءات في الأسبوع الأول من شهر رمضان، حيث خُصص هذا الأسبوع لتدريب المعلمة على برنامج تطوير مهني قائم على مبادئ عقلية النمو، وتم استخدام أحد برامج التطوير المهني الموجهة للمعلمات والمعتمدات على عقلية النمو، والذي تمت صياغته في دراسة فارر (Farrer, 2019)، والبرنامج مكون من (6) جلسات تدريبية يتم خلالها حث المعلمات على الوصول إلى مصادر التطوير المهني اعتماداً على عقلية النمو على الإنترنت من خلال الموقع الإلكتروني (<https://www.mindsetkit.org>) وقد استمر التدريب أسبوعاً كاملاً بالتوازي مع ذلك، تم إنشاء مجتمع تعلم مهني مع المعلمة، عُقدت فيه لقاءات تشاركية أسبوعية لمناقشة الصعوبات الصفية، وتبادل الممارسات الناجحة، ومعالجة التحديات التي قد تعيق تطبيق استراتيجيات عقلية النمو، وذلك انسجاماً مع ما أوصى به Dufour et al. (2016) حول دور مجتمعات التعلم المهنية في دعم التغيير داخل الصف.

في نهاية الأسبوع الأول، طُبّق الاختبار التحصيلي القبلي على عينة الدراسة من طالبات الصف الثالث الثانوي في مادة اللغة الإنجليزية، بهدف قياس مستواهن التحصيلي قبل تنفيذ التدخل. وقد تم بناء هذا الاختبار التحصيلي من خلال تحليل منهجي لمحتوى كتاب اللغة الإنجليزية "Mega Goal 3" للفصل الدراسي الثالث، وذلك عبر استخراج المهارات اللغوية المستهدفة، بما في ذلك القواعد والمفردات. ثم جرى تصنيف تلك العناصر وفق تصنيف بلوم المعدل للأهداف المعرفية (Anderson & Krathwohl, 2001)، مع توزيع الأسئلة على المستويات الستة (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقييم، الإبداع)، لضمان شمولية التقييم وتمثيله لمهارات التفكير المختلفة.

وقد تم تحكيم الاختبار التحصيلي من قبل عدد من مشرفات اللغة الإنجليزية ذوات خبرة، بهدف التحقق من صدقه الظاهري والمنطقي، ومدى ملاءمته لأهداف المادة والمحتوى الدراسي. كما روعي في البناء أن يقيس الاختبار تحصيل الطالبات بناءً على استجابات فكرية تتوافق مع فلسفة عقلية النمو، التي تركز على تطوير الإمكانيات من خلال التعلم المتدرج وليس قياس المهارات الفطرية فقط.

في الفترة من الأسبوع الثاني وحتى نهاية الأسبوع العاشر من الفصل الدراسي الثالث، قامت المعلمة بتطبيق استراتيجيات عقلية النمو داخل الحصة الدراسية بشكل منتظم. وقد شمل

ذلك استخدام عبارات تشجيعية موجهة، وتفعيل مهام كتابية وتحليلية تتطلب المثابرة والتفكير المتنوع، كما استمرت اللقاءات المهنية المصغرة أسبوعياً لدعم التنفيذ الفعلي وتوجيهه.

وفي الأسبوع العاشر، طُبِّق الاختبار التحصيلي البعدي باستخدام نفس أدوات القياس، وتم جمع النتائج وتحليل الفروق بين المتوسطات القبليّة والبعديّة، بغرض التحقق من أثر التدخل التدريسي المبني على عقلية النمو في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطالبات.

التجريب الاستطلاعي لأداة الدراسة:

بعد الانتهاء من إعداد أداة الدراسة وتعديلها في ضوء آراء المحكمين تم تجريب أداة الدراسة على العينة الاستطلاعية، وذلك بهدف التحقق من معامل السهولة والصعوبة، والتمييز، وكذلك صدق الاختبار وثباته، على النحو التالي:

معامل الصعوبة والسهولة:

وهو عبارة عن حساب نسبة الطالبات الذين يجيبون عن الفقرة إجابة خاطئة من المفحوصين الذين حاولوا الإجابة عن هذه الفقرة، وقامت الباحثة بحساب معامل الصعوبة والسهولة لعينة استطلاعية عددها (40) من خارج عينة الدراسة، باستخدام المعادلة التالية (علام، 2007، ص145-144):

$$\text{معامل الصعوبة} = 100 \times \frac{\text{عدد الطلبة الذين أجابوا عن الفقرة إجابة خاطئة}}{\text{عدد الطلبة الذين حاولوا الإجابة}}$$

ويتم حساب معامل السهولة منذ خلال المعادلة:

$$\text{معامل السهولة} = 100 - \text{معامل الصعوبة}$$

جدول (1) يبين معامل الصعوبة والسهولة للاختبار

معامل الصعوبة	معامل السهولة	عدد الاجابات الخاطئة	عدد الاجابات الصحيحة	رقم السؤال
32.5%	67.5%	13	27	1
45.0%	55.0%	18	22	2
70.0%	30.0%	28	12	3
45.0%	55.0%	18	22	4
70.0%	30.0%	28	12	5

معامل الصعوبة	معامل السهولة	عدد الاجابات الخاطئة	عدد الاجابات الصحيحة	رقم السؤال
%70.0	%30.0	28	12	6
%55.0	%45.0	22	18	7
%65.0	%35.0	26	14	8
%70.0	%30.0	28	12	9
%37.5	%62.5	15	25	10
%70.0	%30.0	28	12	11
%55.0	%45.0	22	18	12
%30.0	%70.0	12	28	13
%62.5	%37.5	25	15	14
%45.0	%55.0	18	22	15
%70.0	%30.0	28	12	16
%70.0	%30.0	28	12	17
%65.0	%35.0	26	14	18
%70.0	%30.0	28	12	19
%70.0	%30.0	28	12	20
%32.5	%67.5	13	27	21
%70.0	%30.0	28	12	22
%70.0	%30.0	28	12	23
%50.0	%50.0	20	20	24
%60.0	%40.0	24	16	25
%35.0	%65.0	14	26	26
%70.0	%30.0	28	12	27
%70.0	%30.0	28	12	28
%70.0	%30.0	28	12	29
%52.5	%47.5	21	19	30
%62.5	%37.5	25	15	31
%60.0	%40.0	24	16	32
%57.5	%42.5	23	17	33
%70.0	%30.0	28	12	34
%62.5	%37.5	25	15	35
%47.5	%52.5	19	21	36
%70.0	%30.0	28	12	37
%70.0	%30.0	28	12	38

يتبين من الجدول السابق أن قيم معامل السهولة تراوحت بين (30% إلى 67.5%)، كما تراوحت معاملات الصعوبة بين (32.5% إلى 70%)، وجميع هذه القيم مقبولة، وتوضح صلاحية الاختبار للتطبيق الميداني، حيث يرى علام (2007م)، أنه إذا كان معامل الصعوبة أقل من (25%) يعد السؤال صعباً، أما إذا زاد عن (75%) يعد السؤال سهلاً، وما يقع بينهما يعتبر متوسط الصعوبة.

ب - حساب معامل التمييز:

يشير معامل تمييز السؤال إلى مدى قدرة هذا السؤال على إبراز الفروق الفردية بين مستوى الطالبات، أي أنه يشير إلى درجة تمييز المفردة بين مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضي التحصيل الدراسي من الطالبات بعد تطبيق الاختبار عليهن.

ويرى (كاظم، 2001) أنه يمكن تفسير قيم معامل التمييز على النحو التالي:

معامل التمييز ≤ 0.30 الفقرة تلبى الغرض أو الهدف

$0.20 \leq$ معامل التمييز ≥ 0.29 الفقرة تقع على الحد الفاصل وتحتاج إلى مراجعة

معامل التمييز ≥ 0.19 يجب حذف هذه الفقرة أو إجراء مراجعة تامة لها.

وقامت الباحثة بتقسيم عينة الدراسة الاستطلاعية والبالغ عددها (40) من الطالبات، إلى ثلاثة مجموعات على النحو التالي:

المجموعة الأولى، وتمثل ما نسبته (27%) من إجمالي العينة الاستطلاعية، وعددها (11) من الطالبات، وهي المجموعة العليا.

المجموعة الثانية وتمثل ما نسبته (27%) من إجمالي العينة الاستطلاعية، وعددها (11) من الطالبات، وهي المجموعة الدنيا.

المجموعة الثالثة، وعددها (18) من الطالبات، وهي المجموعة الوسطى وهي المجموعة التي تم استبعادها من حساب معامل التمييز.

وتم حساب معامل التمييز وفق المعادلة التالية:

معامل التمييز = (عدد الإجابات الصحيحة عن الفقرة في المجموعة العليا) - (عدد الإجابات الصحيحة عن الفقرة في المجموعة الدنيا)

عدد أفراد أحد المجموعتين

وبعد حساب معامل التمييز ظهرت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (2) حساب معامل التمييز

معامل التمييز	المجموعة الدنيا	المجموعة العليا	رقم السؤال
%63.6	3	10	1
%54.5	4	10	2
%36.4	3	7	3
%45.5	3	8	4
%36.4	5	9	5
%54.5	2	8	6
%45.5	3	8	7
%45.5	3	8	8
%36.4	1	5	9
%45.5	1	6	10
%36.4	0	4	11
%36.4	3	7	12
%45.5	0	5	13
%36.4	4	8	14
%45.5	1	6	15
%45.5	0	5	16
%36.4	2	6	17
%45.5	0	5	18
%54.5	1	7	19
%36.4	2	6	20
%54.5	1	7	21
%36.4	0	4	22
%54.5	1	7	23
%36.4	0	4	24
%45.5	0	5	25
%36.4	2	6	26
%72.7	2	10	27
%45.5	1	6	28
%63.6	0	7	29
%45.5	0	5	30
%54.5	2	8	31
%63.6	1	8	32

رقم السؤال	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا	معامل التمييز
33	9	1	72.7%
34	6	2	36.4%
35	9	1	72.7%
36	6	2	36.4%
37	6	1	45.5%
38	8	1	63.6%

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات التمييز قد تراوحت بين (36.4%، 72.7%) وهي قيم مقبولة، وتدل على أن الاختبار لديه القدرة على التمييز بين أفراد الدراسة، مرتفعي ومنخفضي التحصيل.

حساب معامل ثبات الاختبار:

للتحقق من الثبات لمفردات الاختبار وتم استخدام معامل ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (3) معاملات ثبات ألفا كرونباخ

معامل الثبات ألفا كرونباخ	عدد البنود	مستوى الاختبار التحصيلي
0.911	38	معامل الثبات الكلي

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن ثبات الاختبار مقبول، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (0.911)، وهي قيمة عالية تدل على صلاحية الاختبار للتطبيق الميداني.

صدق الاختبار:

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة بالدرجة الكلية للاختبار، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (4) معاملات ارتباط بنود الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار

م	معامل الارتباط بالمستوى الفرعي	معامل الارتباط بالاختبار	م	معامل الارتباط بالمستوى الفرعي	معامل الارتباط بالاختبار
مستوى التذكر			مستوى التطبيق		
1	*0.381	*0.374	14	**0.581	*0.389
2	**0.489	**0.455	15	**0.521	*0.356
3	**0.613	**0.520	16	**0.767	**0.779
مستوى الفهم			17	**0.905	**0.673
4	**0.524	*0.356	18	*0.370	**0.720
5	**0.566	**0.411	19	**0.736	**0.824
6	**0.690	*0.317	20	**0.678	**0.772
7	**0.603	*0.336	21	**0.749	**0.756
8	*0.391	**0.446	22	**0.796	**0.772
9	**0.671	*0.390	23	**0.822	*0.361
10	**0.488	*0.375	24	**0.831	**0.748
11	**0.579	*0.342	25	**0.802	**0.745
12	**0.492	*0.336	26	**0.685	**0.502
13	**0.502	*0.371	مستوى التقييم		
مستوى التحليل			31	**0.646	**0.508
27	**0.697	**0.465	32	**0.700	**0.593
28	**0.455	**0.381	33	**0.757	*0.373
29	**0.520	**0.489	34	**0.455	*0.319
30	*0.356	**0.613	مستوى الابتكار		
35	**0.491	**0.524	37	**0.683	**0.632
36	*0.334	**0.386	38	**0.894	**0.658

ي (0.05) فأقل.

** عبارات دالة عند مستوى 0.01 فأقل.

من الجدول السابق يتضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (0.01)، وبعضها دال عند مستوى (0.05)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكونة للاختبار تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

الصدق البنائي للاختبار:

قامت الباحثة بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل مستوى معرفي من مستويات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (5) معاملات ارتباط مستويات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار

مستويات الاختبار	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التقييم	الابتكار	الاختبار ككل
التذكر	1	**0.846	**0.753	**0.824	**0.671	**0.699	**0.902
الفهم		1	**0.823	**0.772	**0.488	**0.712	**0.940
التطبيق			1	**0.756	**0.579	**0.639	**0.933
التحليل				1	**0.744	**0.601	**0.736
التقييم					1	**0.796	**0.678
الابتكار						1	**0.749

** معاملات ارتباط دالة عند مستوى 0.01 فأقل.

من الجدول السابق يتضح أن جميع المستويات المعرفية للاختبار تتمتع بدرجة عالية من الصدق البنائي، حيث أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى دلالة (0.01).

تحديد الزمن المناسب للاختبار:

لتحديد الزمن المناسب للاختبار عملت الباحثة على تطبيق المعادلة التالية:

$$\text{الوقت المناسب} = (\text{زمن أسرع طالبة} + \text{زمن أبطأ طالبة}) \div 2$$

$$= (12 + 33) \div 2 = 23 \text{ دقيقة.}$$

التكافؤ في مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات المجموعة التجريبية والضابطة:

قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، لمعرفة مستوى التحصيل الدراسي بالنسبة للمجموعة الضابطة والتجريبية؛ للتأكد من تكافؤ المجموعتين والتجريبية والضابطة في مستوى التحصيل الدراسي على اختبار التحصيل الدراسي وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (6) يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات تحصيل طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل الدراسي

اختبار التحصيل الدراسي	المجموعات	عدد الطالبات	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مستوى التذكر	المجموعة الضابطة	30	1.30	0.466	0.282	58	0.779 غير دالة
	المجموعة التجريبية	30	1.27	0.450			
مستوى الفهم	المجموعة الضابطة	30	2.93	0.828	0.609	58	0.545 غير دالة
	المجموعة التجريبية	30	3.07	0.868			
مستوى التطبيق	المجموعة الضابطة	30	3.70	0.596	0.239	58	0.812 غير دالة
	المجموعة التجريبية	30	3.67	0.479			
مستوى التحليل	المجموعة الضابطة	30	1.70	0.535	0.532	58	0.597 غير دالة
	المجموعة التجريبية	30	1.77	0.430			
مستوى التقييم	المجموعة الضابطة	30	1.77	0.504	0.237	58	0.814 غير دالة
	المجموعة التجريبية	30	1.73	0.583			
مستوى الابتكار	المجموعة الضابطة	30	1.67	0.547	0.329	58	0.321 غير دالة
	المجموعة التجريبية	30	1.80	0.484			
الدرجة الكلية للاختبار	المجموعة الضابطة	30	13.07	1.388	0.688	58	0.494 غير دالة
	المجموعة التجريبية	30	13.30	1.236			

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل الدراسي، حيث أن قيم مستويات الدلالة لمستويات الاختبار المعرفية والدرجة الكلية (التذكر،

الفهم، التطبيق، التحليل، التقييم، الابتكار)، بلغت (0.779، 0.545، 0.812، 0.597، 0.814، 0.321، 0.494)، على التوالي، مما يبين تكافؤ المجموعتين في مستوى التحصيل الدراسي، وبالتالي صلاحية المجموعتين للتطبيق الميداني.

أساليب المعالجة الإحصائية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- معامل السهولة والصعوبة للتعرف على مدى سهولة وصعوبة الاختبار، ومناسبتها للتطبيق الميداني.
- معامل التمييز، للتعرف على قدرة الاختبار على التمييز بين الطالبات ذوات المستوى المرتفع والمنخفض في مستوى التحصيل الدراسي
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لاستخراج ثبات أدوات البحث.
- حساب قيم معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- معادلة كوبر (Coper) لقياس ثبات اختبار التحصيل الدراسي.
- اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples Test)، للتعرف على الفروق في درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لأداة الدراسة، وكذلك التعرف على تكافؤ مجموعتي الدراسة في مستوى التحصيل الدراسي.
- تم استخدام معادلة مربع إيتا (η^2) (Eta Squared) لتحديد حجم تأثير المتغير المستقل (منهجية عقلية النمو)، على المتغير التابع (مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالبات).

$$\text{معادلة حجم الأثر (مربع إيتا)} = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجات الحرية}}$$

فإذا كانت قيمة مربع إيتا تساوي (0.01) أو أقل يعتبر حجم أثر صغير، أقل من (0.06) فيعتبر حجم أثر متوسط، وإذا كانت (0.14) فأكثر فإنه يعتبر حجم أثر كبير، كما في الجدول الآتي: (علام، 2007، ص129).

جدول (7) تفسير قيم معامل إيتا لحجم الأثر للمعالجة التجريبية

قيمة مربع إيتا (η^2)	التفسير
≤ 0.01	حجم أثر صغير
< 0.06	حجم الأثر متوسط
> 0.14	حجم الأثر كبير

إجابة سؤال الدراسة: ما أثر استخدام منهجية عقلية النمو على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث الثانوي في مادة اللغة الانجليزية؟

لمعرفة أثر استخدام منهجية عقلية النمو على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث الثانوي في مادة اللغة الانجليزية، قامت الباحثة بصياغة الفرض التالي والتحقق من صحته على النحو التالي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي.

للتحقق من مدى صحة هذا الفرض والتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples Test)؛ لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (8) اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples Test) لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي

اختبار التحصيل الدراسي	المجموعات	عدد الطالبات	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مستوى التذكر	المجموعة الضابطة	30	1.43	0.504	6.757	58	0.00 * دالة
	المجموعة التجريبية	30	2.27	0.450			
مستوى الفهم	المجموعة الضابطة	30	3.33	0.758	13.590	58	0.00 * دالة

اختبار التحصيل الدراسي	المجموعات	عدد الطالبات	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	المجموعة التجريبية	30	6.27	0.907			
مستوى التطبيق	المجموعة الضابطة	30	4.07	1.112	13.466	58	0.00*دالة
	المجموعة التجريبية	30	7.93	1.112			
مستوى التحليل	المجموعة الضابطة	30	1.83	0.379	8.916	58	0.00*دالة
	المجموعة التجريبية	30	2.77	0.430			
مستوى التقييم	المجموعة الضابطة	30	1.90	0.548	5.257	58	0.00*دالة
	المجموعة التجريبية	30	2.80	0.761			
مستوى الابتكار	المجموعة الضابطة	30	1.80	0.484	7.399	58	0.00*دالة
	المجموعة التجريبية	30	2.83	0.592			
الدرجة الكلية للاختبار	المجموعة الضابطة	30	14.37	1.497	23.723	58	0.00*دالة
	المجموعة التجريبية	30	24.87	1.907			

* فروق دالة عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أولاً: تفوق طالبات المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند مستوى (التذكر) حيث بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (1.43)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (27)، عند درجة حرية (58)، كما يتبين أن مستوى الدلالة (0.00) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يوضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند مستوى (التذكر) لصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً: تفوق طالبات المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند مستوى (الفهم) حيث بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (3.33)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (6.27)، عند درجة حرية

(58)، كما يتبين أن مستوى الدلالة (0.00) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يوضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند مستوى (الفهم) لصالح المجموعة التجريبية.

ثالثاً: تفوق طالبات المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند مستوى (التطبيق) حيث بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (4.07)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (7.93)، عند درجة حرية (58)، كما يتبين أن مستوى الدلالة (0.00) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يوضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند مستوى (التطبيق) لصالح المجموعة التجريبية.

رابعاً: تفوق طالبات المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند مستوى (التحليل) حيث بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (1.83)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (2.77)، عند درجة حرية (58)، كما يتبين أن مستوى الدلالة (0.00) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يوضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند مستوى (التحليل) لصالح المجموعة التجريبية.

خامساً: تفوق طالبات المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند مستوى (التقييم) حيث بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (1.90)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (2.80)، عند درجة حرية (58)، كما يتبين أن مستوى الدلالة (0.00) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يوضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند مستوى (التقييم) لصالح المجموعة التجريبية.

سادساً: تفوق طالبات المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند مستوى (الابتكار) حيث بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (1.80)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (2.83)، عند درجة حرية (58)، كما يتبين أن مستوى الدلالة (0.00) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يوضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند مستوى (الابتكار) لصالح المجموعة التجريبية.

سابعاً: تفوق طالبات المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي ككل حيث بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (14.37)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (24.87)، عند درجة حرية (58)، كما يتبين أن مستوى الدلالة (0.00) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يوضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي ككل لصالح المجموعة التجريبية، وعلى ذلك تم التحقق من صحة الفرض الأول وقبوله بشكل كامل.

وللإجابة على سؤال الدراسة، والتعرف على أثر استخدام منهجية عقلية النمو على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث الثانوي في مادة اللغة الانجليزية، قام الباحث باستخدام معادلة (مربع إيتا) (η^2) والتي تستخدم لتحديد درجة أهمية النتيجة التي ثبت وجودها إحصائياً، وذلك وفقاً للمعادلة التالية:

$$\text{مربع إيتا} = \frac{\text{ت}2}{\text{ت}2 + \text{درجات الحرية}}$$

وبالتطبيق على قيم ت المستخرجة من الجداول المتعلقة بفرض الدراسة السابق، والذي تم التحقق من صحته، يتضح أن قيم (مربع إيتا) جاءت على النحو التالي:

جدول (8) حجم أثر استخدام منهجية عقلية النمو على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث الثانوي في مادة اللغة الانجليزية

المستويات المعرفية للاختبار	قيمة (ت)	مربع قيمة (ت)	درجة الحرية	مربع إيتا (η^2)
مستوى التذكر	6.757	45.655	58	0.44
مستوى الفهم	13.590	184.684	58	0.76
مستوى التطبيق	13.466	181.331	58	0.76
مستوى التحليل	8.916	79.497	58	0.58
مستوى التقييم	5.257	27.635	58	0.32
مستوى الابتكار	7.399	54.752	58	0.49
الدرجة الكلية لجميع مستويات الاختبار التحصيلي	23.723	562.786	58	0.91

من الجدول السابق يتضح أن قيمة مربع إيتا لجميع مستويات الاختبار المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقييم، الابتكار) وكذلك الدرجة الكلية لجميع مستويات الاختبار بلغت (0.44، 0.76، 0.76، 0.58، 0.32، 0.49، 0.91) وهي قيمة تتجاوز القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث التربوية والنفسية ومقدارها (0.14) مما يدل على وجود أثر بدرجة كبيرة، ومهمة تربوياً لاستخدام منهجية عقلية النمو على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث الثانوي في مادة اللغة الانجليزية.

مناقشة نتائج الدراسة:

مما سبق يتبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيلي الدراسي لصالح المجموعة التجريبية، طالبات الصف الثالث الثانوي في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل الدراسي، كما تبين أن قيمة مربع إيتا لجميع مستويات الاختبار المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقييم، الابتكار) وكذلك الدرجة الكلية لجميع مستويات الاختبار تتجاوز القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث التربوية والنفسية ومقدارها (0.14) مما يدل على وجود أثر بدرجة كبيرة، ومهمة تربوياً لاستخدام منهجية عقلية النمو على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث الثانوي في مادة اللغة الانجليزية.

وتفسر الباحثة تلك النتيجة بأن استخدام منهجية عقلية النمو في العملية التعليمية لها العديد من المميزات والإيجابية ومن ذلك زيادة مهارة تنظيم الأفكار لدى الطالبة، مما يؤدي إلى أن الكتابة تكون بشكل أوضح، نظراً لأن الطالبة تبدأ في عملية التفكير بشكل مرتب وواقعي ومنظم، مما ينعكس إيجاباً في طريقة كتابتها للنص ومعرفة مفرداتها، بالإضافة إلى أن استخدام منهجية عقلية النمو تعزز من مهارات التلخيص لدى الطالبات، من خلال زيادة قدرة الطالبات على كتابة ملخص في النهاية، مما يساعد الطالبة على التمرن على التعبير عن الأفكار بأسلوبها الخاص، واختيار الكلمات بعناية، كما تساعد استخدام منهجية عقلية النمو في استخدام المفردات الأكاديمية، من خلال مساعدة الطالبات على اختيار مصطلحات ملائمة ومناسبة للنص.

كما أن استخدام منهجية عقلية النمو تقلل الخوف من الأخطاء، وتحفز الاستمرارية، وتزيد الثقة بالنفس، وتشجع التجريب والتحدث، بالإضافة إلى أن منهجية عقلية النمو تقوم على نظرية عقلية النمو، حيث أن تطوير عقلية النمو والقضاء على العقلية الثابتة لهما آثار كبيرة في التعليم، وذلك من خلال إرسال ردود الفعل الصحيحة، كما تركز هذه الاستراتيجية على العمل والعملية التي يشارك فيها الطلاب؛ لتشجيعهم ومساعدتهم على تطوير عقلية النمو.

واتفقت هذه النتيجة مع العديد من الدراسات السابقة التي أثبتت جدوى وفاعلية منهجية عقلية النمو في العملية التعليمية بشكل عام، حيث اتفقت مع دراسة لويس، وليامز ودافسون (Dawson, Williams, Lewis, 2019) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباط دالة بين عقلية النمو وارتفاع تحصيل الطالب، واستثارة دافعيته للتعلم، وكذلك وجود علاقة ارتباطية دالة بين تدريب المعلمين على تطبيقات عقلية النمو، وبين تحسين مستوى الأداء التدريسي، والتحصيل الصفّي.

كما اتفقت مع دراسة كلارو، باونيسكو، ودويك (Claro, Paunesku & Dweck, 2016) التي بينت أن عقلية النمو لها تأثير إيجابي على الإنجاز، وأن الطلاب الذين تلقوا برنامج عقلية النمو سواء كانوا من ذوي الدخل المحدود أو الدخل العالي قد أظهروا تحسناً أكاديمياً، وأن عقليات الطلاب قد تخفف من آثار الحرمان الاقتصادي.

وكذلك اتفقت مع دراسة يانغ وسافيدرا (Yang & Saavedra, 2020) التي توصلت إلى أن التدخل أدى إلى تحسينات صغيرة ولكنها ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي،

خصوصاً لدى الطلاب ذوي الأداء المنخفض سابقاً، مما يشير إلى فاعلية تطبيقات عقلية النمو الرقمية واسعة النطاق.

كما اتفقت مع دراسة كانينغ، وايت، وديفيس (Canning, White, & Davis, 2024) التي أوضحت أن الطلاب الذين تعرضوا لرسائل عقلية النمو قد أظهروا تحسناً في التحصيل الأكاديمي، لا سيما الطلاب من خلفيات منخفضة التمثيل أو من الجيل الأول في التعليم الجامعي، مما يدل على أهمية التواصل الداعم للعقلية في التعليم العالي وأيضاً اتفقت مع دراسة إيريبارني، جولهايميد، وسابداني-أسيري (Iribani, Julhamid, Sabdani-Asiri, 2024) التي توصلت إلى أن الطلاب يمتلكون مستوى معتدلاً من عقلية النمو ومستوى عالٍ من كفاءة تعلم اللغة الإنجليزية، مع وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المتغيرين

كما اتفقت مع دراسة وو، تشي، وتشونغ (Wu, Qi, & Zhong, 2022) التي توصلت إلى أن الطلاب ذوي عقلية النمو العالية أظهروا أداءً أكاديمياً أفضل في الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية.

وكذلك اتفقت مع دراسة جانودوم (Janudom, 2023) إ أن التدخل أدى إلى تحسينات ملحوظة في سلوكيات التعلم والتحصيل في مهارات التواصل الشفهي

وأيضاً اتفقت مع دراسة موراليس-نافارو وآخرون (Morales-Navarro et al., 2023) التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية دالة بين عقلية النمو والكفاءة الذاتية لدى الطلاب، حيث ارتبطت عقلية النمو بزيادة الثقة في القدرات البرمجية، وانخفاض مستويات القلق، مما يعكس أثراً إيجابياً لعقلية النمو على الأداء الأكاديمي في مجالات STEM

كما اتفقت مع دراسة تنغ وميزوموتو (Teng & Mizumoto, 2024) التي توصلت إلى أن الطلاب الذين تبنا عقلية نمو أكثر فاعلية أظهروا تحسناً في استراتيجيات تعلم المفردات ومستوى التحصيل اللغوي

وكذلك اتفقت مع دراسة ستيفك وجراينسكي (Stipek & Gralinski, 1996) التي أشارت إلى أن الطلاب الذين خضعوا لتدخل يعزز عقلية النمو أظهروا تحسناً ملحوظاً في أداء اختبارات المفردات، إضافة إلى ارتفاع مستويات المثابرة والتصور الإيجابي للذات، مما يشير إلى أن عقلية النمو تساهم في تعزيز فهم المفردات.

توصيات الدراسة:

- بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ فإن الباحثة يوصي بالتالي:
- استخدام منهجية عقلية النمو في العملية التعليمية؛ نظرًا لما ثبت من فاعليته في مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالبات في الصف الثالث الثانوي في مادة اللغة الإنجليزية.
 - التركيز على النماذج والإستراتيجيات التدريسية التي تجعل الطالبة مفكرة ومتأملة نشطة، وتتيح لها الفرصة في المشاركة بحرية أثناء العملية التعليمية.
 - الاستفادة من تصميم الدروس وفق الأساليب التدريسية الحديثة التي ثبت جدواها في العملية التعليمية في التخطيط والتصميم للدروس العلمية، وتنظيم مراحل الدروس، وتنوع الأهداف والأنشطة التعليمية.
 - توفير بيئة صفية ثرية داعمة للعملية التعليمية، بتوفير الأدوات والمواد والأجهزة اللازمة لإجراء العملية التعليمية؛ واستخدام التقنيات الحديثة في التعليم
 - الاهتمام ببرامج إعداد المعلمات وتدريبهم على نماذج وإستراتيجيات التدريس الحديثة بشكل عام.
 - تبني البرامج التدريبية اللازمة للمعلمات، التي تسهم في زيادة مهارتهم نحو توظيف الأساليب التدريسية الحديثة في العملية التعليمية، والتركيز على الجانب التطبيقي، والبعد عن التنظير لمثل هذه الاستراتيجيات.
 - توفير المناخ التربوي الداعم للطالبات، الذي يتميز بالتقبل والتشجيع، وتقدير إنتاجية الطالبات، ومراعاة الفروق الفردية بين الطالبات.
 - تزويد المعلمات بأدوات ومقاييس الكشف عن أساليب التعلم الملائمة للطالبات؛ لمساعدتهن على اختيار الطرق والأساليب المناسبة للتدريس.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- أبرار . (2016). *تأهيل المعلمين وتطويرهم في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين* . الرياض: وزارة التعليم.
- البلوي، ع. ع . (2018). *ضعف التحصيل الدراسي في اللغة الإنجليزية وأسبابه* . المجلة السعودية للتربية، 12(3)، 88-103.
- الحازمي، ف. س . (2018). *تحليل أسباب تدني أداء الطلاب في اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية* . مجلة دراسات تربوية، 8(2)، 44-65.
- الشمري، ن. ر . (2021). *تقييم مستوى كفاءة الطلاب السعوديين في اللغة الإنجليزية: دراسة مقارنة* . المجلة التربوية السعودية، 17(1)، 71-90.
- القحطاني، س. س . (2019). *الكفاءة اللغوية في اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية: المشكلات والحلول* . المجلة التربوية الحديثة، 10(2)، 55-78.
- قطامي، ي. س . (2004). *علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق* . عمان: دار الفكر.
- الهملان، ن. م . (2022). *التحصيل الدراسي في مادة اللغة الإنجليزية وعلاقته بأساليب التدريس* . مجلة الخليج للتربية، 29(1)، 33-58.
- العتيبي، س. ر . (2013). *أساليب التدريس الحديثة وأثرها في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية* . مجلة التربية والتعلم، 5(2)، 101-119.
- عليمات، ف.، الزيادات، ن.، & السعيدة، أ . (2013). *أسباب تدني التحصيل الدراسي في اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية في الأردن* . المجلة التربوية الأردنية، 27(3)، 97-118.
- الناصر، ب. ع . (2015). *دور أساليب التدريس في رفع مستوى تحصيل الطلاب في اللغة الإنجليزية* . مجلة البحث العلمي التربوي، 14(2)، 85-100.
- المطيري، ع. ف . (2016). *تحليل ضعف أداء طلاب المرحلة الثانوية في اللغة الإنجليزية في مدارس السعودية* . المجلة السعودية للدراسات التربوية، 9(4)، 150-172.

- محمد، م. ح . (2015). *أثر استراتيجيات التدريس الحديثة في تعزيز الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية*. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 34(170)، 44-69.
- زيدان، ع. م . (2015). *أنماط التفكير وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية*. مجلة جامعة الملك سعود التربوية، 27(3)، 112-135.
- الرباعي، س. ع . (2016). *العوامل المؤثرة في انخفاض تحصيل الطلاب السعوديين في اللغة الإنجليزية*. المجلة التربوية الخليجية، 10(2)، 81-102.

المراجع الأجنبية:

- Acacia University. (2024). *The role of growth mindset in ESL classrooms*. Acacia University Educational Briefs.
- Al-ahdal, A. A. M. H., & Abduh, M. Y. M. (2021). Anxiety in English language learning among Saudi high school students. *International Journal of Language and Literature*, 9(2), 45-56.
- Ambon, A., Lussier, D., & Mei, T. (2024). Continuous professional development and its effect on instructional practices. *Journal of Teacher Education Research*, 36(1), 89-105.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Andersen, S. C., & Nielsen, H. S. (2016). Reading intervention with a growth mindset approach: Effects on academic performance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 682-698.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition. *Child Development*, 78(1), 246-263.
- Boaler, J. (2013). Ability and mathematics: The mindset revolution that is reshaping education. *FORUM*, 55(1), 143-152.
- Burnette, J. L., O'Boyle, E. H., VanEpps, E. M., Pollack, J. M., & Finkel, E. J. (2013). Mind-sets matter: A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. *Psychological Bulletin*, 139(3), 655-701.

- Canning, E. A., White, M. C., & Davis, J. (2024). The role of growth mindset messages in STEM achievement among first-generation college students. *Journal of Applied Psychology*.
- Castillo, R. (2023). Developing growth mindset in language learning: Motivation and vocabulary acquisition in Chilean high schools. *Journal of Language and Motivation Studies*, 15(2), 88–105.
- Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(31), 8664–8668.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R., & Many, T. (2016). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Solution Tree Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Dweck, C. S. (2010). Mindsets and equitable education. *Principal Leadership*, 10(5), 26–29.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273.
- Farrer, E. (2019). Designing professional development for growth mindset. *Educational Trainer Journal*, 41(3), 102–119.
- Jennings, A. (2020). Growth mindset interventions in sixth grade vocabulary learning. *Journal of Educational Research and Practice*, 10(2), 130–145.
- Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 865–878.
- Keenan, R. (2018). Beliefs about intelligence: The key to academic success. *International Journal of Educational Psychology*, 7(1), 21–35.
- Liu, Y. (2023). Academic burnout and growth mindset among EFL learners in China. *Asia-Pacific Education Review*, 24(1), 33–49.
- Morales-Navarro, H., et al. (2023). Development of self-belief and programming anxiety instruments for high school STEM students. *Computers & Education*, 183, 104537.
- Paunesku, D., Walton, G. M., Romero, C., Smith, E. N., Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2015). Mind-set interventions are a scalable treatment for academic underachievement. *Psychological Science*, 26(6), 784–793.

- Rattan, A., Good, C., & Dweck, C. S. (2012). "It's OK—Not everyone can be good at math": Instructors with an entity theory comfort (and demotivate) students. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(3), 731–737.
- Romero, C., Master, A., Paunesku, D., Dweck, C. S., & Gross, J. J. (2014). Academic and emotional functioning in middle school: The role of implicit theories. *Emotion*, 14(2), 227–234.
- Stipek, D., & Gralinski, J. H. (1996). Children's beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 397–407.
- Teng, F., & Mizumoto, A. (2024). Development and validation of a vocabulary growth mindset scale for EFL learners. *TESOL Quarterly*.
- Walton, G. M., & Yeager, D. S. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science*, 331(6023), 1447–1451.
- Wu, Y., Qi, J., & Zhong, R. (2022). Growth mindset, perseverance, and self-directed learning among high school students. *Journal of Adolescent Learning*, 39(2), 129–144.
- Yang, M., & Saavedra, J. E. (2020). The impact of a growth mindset intervention on academic outcomes: Evidence from Peru. *World Bank Policy Research Working Paper* (9141).
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302–314.
- Zhao, Y., Wang, M., & Li, J. (2021). Growth mindset interventions and reading comprehension in Chinese adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 113(5), 863–878.

