فعالية برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في عقلية الإنماء والتفكير المنفتح النشط لدى عينة من طالبات جامعة الأزهر[1]

إعداد

د. / عفاف سعيد فرج البديوي[2]

أستاذ علم النفس التعليمي المساعد –كلية الدراسات الإنسانية

بتفهنا الأشراف–دقهلية – جامعة الأزهر

مستخلص البحث

هدف البحث إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في عقلية الإنماء والتفكير المنفتح النشط لدى عينة من طالبات جامعة الأزهر، وتكونت العينة من (٦٢) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وأعدت الباحثة مقياسي عقلية الإنماء والتفكير المنفتح النشط ومقياس فعالية المعالجة التجريبية والجلسات القائمة على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠،٠١) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياسي عقلية الإنماء والتفكير المنفتح النشط (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طالبات جامعة الأزهر لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠،٠١) بين متوسطات كل من القياسين (القبلي – البعدي) للمجموعة التجريبية في عقلية الإنماء والتفكير المنفتح النشط (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طالبات جامعة الأزهر لصالح القياس البعدي، ووجود فروق غيردالة إحصائيًا بين متوسطات كل من القياسين (البعدي– التتبعي) للمجموعة التجريبية في عقلية الإنماء والتفكير المنفتح النشط (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طالبات جامعة الأزهر.

الكلمات المفتاحية :الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال –عقلية الإنماء–التفكير المنفتح النشط.

---

[1] تم استلام البحث في ٢٠٢٥/٢/٥ وتقررصلاحيته للنشر في ١٠ / ٣ / ٢٠٢٥

[2] Email: afafmazrou@gmail.com - Tel. 01096196034

مقدمة البحث:

تعد مرحلة التعليم الجامعي إحدى المراحل التعليمية التي تؤثرفي تحسين مدركات الطلاب ومعتقداتهم المعرفية وتتطلب الدراسة في هذه المرحلة قيام الطالب الجامعي بإنجاز العديد من المهام والأنشطة الأكاديمية التي تتطلب العمل والمثابرة والدافعية من أجل تحقيق الأهداف التعليمية، ولهذه الأنشطة الأكاديمية دورٌ مهمٌ في تعلم الطلاب وتقويم فعالية نجاح الجامعة في إكساب الطلاب ماتعلموه من مقررات دراسية، فضلًا عن تقويم فعالية الخطط التعليمية الأكاديمية في إعدادهم لمهنة المستقبل، وهناك من الطلاب من يؤدي هذه المهام بشكل فوري، ومنهم من يرجيء أداء هذه المهام إلى أوقات لاحقة أو يتلكأ في أدائها حتى اللحظات الأخيرة بسبب معتقداتهم المعرفية الخاطئة وجمود تفكيرهم أو افتقادهم عقلية الإنماء والتفكير في عقلية الفشل.

وتعد عقلية الإنماء Growth mindest احدى المتغيرات المهمة في ميدان علم النفس التي تدفع الطلاب إلى التعلم بشكل أسرع، وتحدي التحديات كفرصة للتحسين والتعلم، كما يدرك الطلاب ذوو هذه العقلية أن قدراتهم مرنة ويمكن أن تتغير وتتعدل وتتحسن(الفيل ،٢٠٢٠، ٦٣٢).

وأفاد(Zalaznick(2015,35 أن الطلاب ذوي عقلية الإنماء يحبون النضال الجيد ويتعطشون للتحدي، وتعني عقلية الإنماء إمكانية الطالب لتعلم أشياء جديدة وتحسين مهاراته من خلال الممارسة(Curley, 2020 ,15)، كما تعني اعتقاد الطالب بأنه بإمكانه اكتساب السمات الشخصية من خلال العمل الجاد وتقبل التحديات والتعلم من الشدائد والفشل والعزيمة والمثابرة والتمسك باتجاه ايجابي وتبني أساليب ماهرة، في حين أن العقلية الثابتة تساوي تمسكه بالقوالب النمطية ويتجنب التحديات ويستسلم بسهولة ويرى أن بذل الجهد لا طائل من ورائه ومن المحتمل أن الفرد ذا العقلية الثابتة يستقر في مرحلة مبكرة ويظهر إنجازا أقل من إمكاناته المتاحة (Clarke, & Muncaster, 2023 ,17).

ولأهمية عقلية الإنماء فقد ارتبطت بالإنجاز الأكاديمي، ووجدت الدراسات علاقة بين انخفاض التحصيل الأكاديمي والتلكؤ في الدراسة وعقلية الإنماء حيث يذكر(Szalaeitz (2003, 119 أن الإرجاء الأكاديمي سببه معتقدات المرجيء الخاطئة عن الذات، والخوف من الفشل والكمالية والضبط الذاتي، وهو ما ذكره الخصوصي (٢٠١٣، ٧٧– ٧٨) من أن انخفاض التحصيل يرجع إلى الخوف من عقلية الفشل أو العقلية الثابتة.

من ناحية أخرى فإن طلاب الجامعة في حاجة للتفكير المنفتح النشط، لأنه لكي يستطيع الطالب الجامعي أداء المهام والتكليفات الأكاديمية المطلوبة منه بشكل فعال يجب أن يميل إلى التفكير بشكل واسع الأفق يتمثل في قبوله بالأفكار الجديدة من خلال البحث عن براهين جديدة تدحض الأفكار السابقة ثم التفكير بتأمل والتقييم بموضوعية مع عدم التقيد بمعتقداته ولا بمعتقدات الأخرين

مما يؤدي إلى زيادة ثقته بنفسه من خلال التعلم ومن خلال أفكاره ونضجه المعرفي في اتخاذ القرار، وهذه السمات يتصف بها الطالب ذو التفكير المنفتح النشط(Fernando, 2011, 21).

والتفكير المنفتح النشط يعد بعدا من أبعاد الشخصية وفيه يتميز الأفراد المنفتحون بالأسلوب الإدراكي ولديهم ثقة عالية وحساسون إلى الجمال وأكثر إدراكا لمشاعرهم ويتميزون عن الأشخاص المنغلقين الذين هم مقاومون للتغير وغامضون ويمكن أن يؤدي كل منهما وظائف مختلفة مناسبة في المجتمع(Johnson, 2006, 656).

والأفراد الذين يتمتعون بتفكير منفتح مرتفع مثقفون ومبدعون وفضوليون ولديهم اهتمامات واسعة وهم على استعداد للمشاركة في تجارب التعلم وهم أكثر قدرة على التركيز على المهمة المطروحة وإنتاج عمل عالي الجودة وبالتالي تعزيز السلوكيات التي تنتج النتيجة المرجوة، إلى جانب عوامل أخرى مثل الإبداع والفضول وحب التعلم (Emlen Metz, Baelen,& Yu, 2020, 769).

وتشير التربية الحديثة إلى ضرورة أن يكون طلاب الجامعة أكفاء ومطلعين جيدين ومنفتحين ومرنين ومنصفين وقادرين على تحمل المواقف المتباينة وتغيير آرائهم إذا كانت الأدلة تبرر ذلك ومجتهدين في توليد الأفكار، وتبني المواقف واقتراح بدائل جديدة والدفاع عن الإجراءات في مواقف

ومشاكل مختلفة من أجل الاستجابة للمتطلبات الأكاديمية والمهنية التي تفرضها الحياة عليهم، ولذا أدرجت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية التفكير المنفتح النشط في نموذج "المهارات الخمس الكبرى للشخصية(Caballero-García, & Ruiz, 2024 ,3).

من ناحية أخرى يمكن الإشارة إلى الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال، خاصة الانفعالات الأكاديمية كإحدى العوامل الجوهرية التي تؤثر في تعلم الطلاب وفي جودة حياتهم، كما يمكن اعتبارها بمثابة الجانب التكميلي لعملية التعلم، حيث يظهر التطور الحالي في علم النفس وعلوم الأعصاب أن الانفعالات لها دور مهم في ارتفاع مستوى كل من الدافعية والذاكرة والمعرفة والتفاعل بين الطلاب(Akhter, Iqbal,& Noor ,2020, 63)، وبالتالي فمن المهم للطلاب معرفة الاستراتيجيات التي تنظم انفعالاتهم الأكاديمية وتساعدهم على مواصلة الحياة في وئام، حيث تعد الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال من العوامل الأساسية لتحسين تعلم الطلاب وإنجازهم وجودة تعلمهم (Hafiz, 2015, 6).

وتظهر أهمية الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في السياق التعليمي في قدرات الفرد على التعلم، والمثابرة، والإنجاز، ومدى ارتباطها بالانفعالات الأكاديمية للطلاب التي ترتبط بدورها بأساليب التعلم والتقدم الأكاديمي؛ حيث يواجه الطلاب مجموعة واسعة من الانفعالات التي لا تؤثر فقط في تعلمهم والاستمرار فيه، ولكن أيضا في رفاهيتهم(Pekrun, Hall, Goetz & Perry, 2014, 696)، وبشكل عام يبدو أن الانفعالات الايجابية تسهل عملية التعلم، بينما تميل

الانفعالات السالبة إلى كبح نجاح الطلاب (Karagiannopoulou, Desatnik, Rentzios & Ntritsos, 2023, 2649).

ونظرًا لأهمية الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في حياة الطلاب بصفة عامة والجانب الأكاديمي بصفة خاصة، أصبح من الضروري فهم العوامل التي قد تؤثر في الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الطلاب في تنظيم الانفعالات التي يمرون بها خلال المواقف الأكاديمية المختلفة، ويلجأ طلاب الجامعة إلى استراتيجيات مختلفة في تنظيم انفعالاتهم الأكاديمية بعضها تكيفي مثل (إعادة التقييم وإعادة توجيه الانتباه والدعم الاجتماعي)، وبعضها غير تكيفي مثل (لوم الذات وتجنب المواقف والقمع)(عبد الحميد، ٢٠١٨، ٣٤٠ ؛ اسماعيل، ٢٠٢٠، ١٩٥).

وتساعد الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال الطلاب في تقبلهم لعقلية الإنماء واعتقادهم فيها حيث توفر درجة مقبولة من التعقل لفهم الفرد لذاته ورغباته وحاجاته ووعيه بالأسباب والدواعي ووعيه بكل مايدور ويحدث حوله ومن ثم اعتقاده في قدراته على التحكم في بعض الأحداث وزيادة تقبل الفرد لذاته وفهمه لها، كما تجعل الطالب متفهما لحالة تعقله مما ينعكس بدوره على جودة تواصله وفهمه للآخرين (مطاوع، ٢٠٢٣، ٩٤).

كما تساهم الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في حدوث بعض التغيرات لدى طلاب الجامعة بصفة خاصة في سماتهم الشخصية لمواجهة تحديات العصر والتي تتطلب منهم أن يكونوا أكثر انفتاحا في تفكيرهم وخبراتهم على الأنواع المختلفة من المعارف والمهارات والخبرات الجديدة التي تمكنهم من التكيف مع التغيرات السريعة ومواكبتها ومن ثم تحسين جودة حياتهم (سليمان، ٢٠٢٤، ٩٠٤).

يتضح مما سبق أن عقلية الإنماء والتفكير المنفتح النشط متغيران على درجة كبيرة من الأهمية لانهما يرتبطان بالحياة الأكاديمية ارتباطا وثيقا، كما يتضح أن بعض طلاب الجامعة لديهم عقليات ثابتة نتيجة جمود تفكيرهم واعتقادهم أن نمو قدراتهم شيء غير متوقع ، كما يتضح من العرض السابق أن الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال تؤدي دورًا بارزًا في عقلية الإنماء، حيث تعمل في اتجاه ايجابي مع عقلية الإنماء، ففهم الطالب لحالته العقلية واعتقاده في احتمالية نموها وازديادها يتأثر بطريقة تقييمه للمواقف الانفعالية وأيضا بطريقة تنظيم الانفعالات لديه سواء أكانت هذه الاستراتيجيات إيجابية أم سلبية، فكلما زاد مستوى تقييمه للانفعالات ازداد مستوى اعتقاده في عقلية الإنماء وفهمه لحاجاته، كما تساهم في تحكم الفرد في انفعالاته الأمر الذي يترتب عليه تحسين التفكير واستخدام مصادر متنوعة تحسن المعرفة وتساهم في تكاملها وتعميقها وتجعل الطالب يتخلى عن معتقداته وأفكاره الخاطئة إذا ثبت خطأها، كما تساهم في جعل الطالب يتسم بمرونة التفكير ويزداد لديه الفضول الفكري والدافع المعرفي وبالتالي ينعكس على تنمية التفكير المنفتح النشط لديه، لذا كان غرض البحث الحالي فعالية التدريب على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في عقلية الإنماء والتفكير المنفتح النشط لدى طالبات جامعة الأزهر.

مشكلة البحث

من خلال عمل الباحثة كعضو هيئة تدريس بالكلية وتدريسها لمادة الإحصاء لقسمي الاجتماع وعلم النفس لاحظت أن بعض الطالبات يعانين من ضعف الإنجاز حيث يؤجلن واجبات وتكليفات بعض المحاضرات، وهذا السلوك له أثر سلبي في إنجازهن وأدائهن الدراسي، مما كان سببًا في جعل الباحثة تتقصى السلوكيات التي تمثل معوقات الإنجاز والأداء لدى هؤلاء الطالبات، حيث توصلت الباحثة إلى أن هؤلاء الطالبات لا يعتقدن في كفاءة عقليتهن وأن لديهن عقلية ثابتة غير قابلة للنمو مهما قدم لهن من إمكانيات وشرح متزايد في مادة الإحصاء وغيرها، وأيضا من خلال افتقار الطالبات للتفكير المنفتح النشط الذي يساعدهن على قبول الأفكار الجديدة من خلال البحث عن براهين جديدة تدحض الأفكار السابقة والجمود في التفكير وانخفاض المرونة وقلة تقييمهن للأمور بموضوعية مع تقيدهن بمعتقداتهن وانخفاض رغبتهن في الاطلاع على أراء الأخرين.

وفي ظل تعميق الإحساس بالمشكلة مع الطالبات في قسمي علم النفس وعلم الاجتماع أجرت الباحثة دراسة استطلاعية وذلك على عدد مكون من (١١٠) طالبة حول اعتقادهن في عقلية الإنماء لديهن والتفكير المنفتح النشط، فصممت الباحثة استبانة تكونت من عشر مفردات لكل متغير وطبقتها على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وكانت نتيجة الدراسة الاستطلاعية أن٢٧, ٧٧% يعانون من عقلية ثابتة، و ٧٢, ٧٢%من الطالبات يعانون من انخفاض في التفكير المنفتح النشط.

ومن خلال استقراء الباحثة للعديد من الأدبيات والدراسات السابقة لطلاب الجامعة توصلت إلى عدد من القضايا المختلفة التي تواجه هؤلاء الطلاب والتي تتمثل أهمها في نقطتين: **أولًا:** أن ضعف عقلية الإنماء ينتج عن عجز الطالب على تنظيم ذاته وانفعالاته، فالطالب القادر على تنظيم انفعالاته والتحكم بانفعالاته ومشاعره يستطيع ضبط مهماته وإدارة وقته والاعتقاد في سلامة قدراته (نصار، ٢٠١٨، ١٥)، **ثانيًا:** يعاني بعض طلاب الجامعة من زيادة معدلات مشكلات الصحة النفسية كنتاج لانخفاض القدرة على تنظيم انفعالاتهم كانخفاض عقلية الإنماء (Zion, Louis, Horii., Leibowitz, Heathcote, & Crum,. 2022,881)، والتفكير المنفتح النشط (ندا، ٢٠٢٢، ١٧٤).

ونظرًا لأن العقلية الثابتة قد يكون لها القدرة في التأثير على دوافع الطلاب، ووفقًا لذلك فإن هؤلاء الطلاب يعتقدون أن الذكاء سمة ثابتة لذا فمن الغالب أنهم يتجنبوا فرص التعلم حيث يتوقعون مخاطر عالية من الأخطاء، أو ينسحبون من هذه المواقف عندما تحدث الأخطاء، ولذا فإنهم يرجئون جميع مهامهم الأكاديمية، وبالتالي تنخفض دافعيتهم أيضا

(Mangels, Butterfield, Lamb, Good, & Dweck,2006,75)

ويذكر Yeager &Dweck (2012, 304) أن الطلاب الذين يتبنون عقلية الإنماء سوف

يرون العالم من خلال عدسة مختلفة تمامًا عن الطلاب الذين يتبنون عقلية ثابتة، حيث يفهم الطلاب ذوو عقلية الإنماء أن بذل الجهد في مهمة صعبة يعني أنهم قادرون على التحسن، حتى لو بدا الأمر مستحيلًا في البداية، وعلى ذلك فإن طلاب الجامعة الذين يتبنون عقلية ثابتة ولا يعتقدون في إمكانية نمو قدراتهم هو السبب الرئيس لانخفاض انجازهم.

واعتقد(Dweck (2006 ,11 أن الطلاب يستطيعون تغيير عقليتهم من الثبات إلى الإيمان بالنمو، وهذا يعني أن امتلاك عقلية الإنماء هو اختيار واعٍ يمكن للطلاب اتخاذه، وهذا يتماشى بشكل مباشر مع نظرية تقرير المصير الخاصة بـ ديسي وريان (Deci & Ryan (1985 ,32 حول الدافع الداخلي، فوفقًا لهذه النظرية فإن الدافع الداخلي "ينشط مجموعة واسعة من السلوكيات والعمليات النفسية التي تكون المكافآت الأساسية لها هي تجارب التأثير والاستقلال، فعندما يستخدم الطلاب عقلية الإنماء، فإنهم يدركون أن لديهم خيارا أن يصبحوا أكفاء في أي مجال يرغبون فيه، طالما بذلوا الجهد للقيام بذلك فلا توجد أبواب مغلقة تمامًا طالما بذلوا جهدًا كافيًا، على النقيض من ذلك، إذا كان الطلاب يعتقدون أن الذكاء سمة ثابتة، فقد يستسلمون ويصبحون غير متحمسين، معتقدين أنه لا يوجد شيء يمكنهم فعله لتغيير المحتوم.

ونظرًا لأن بعض طلاب الجامعة يتبنون عقليات ثابتة وهو ما يتسبب في ضعف انجازهم ودافعيتهم، كما أنه وجدت دراسات نظرية ودلائل تجريبية تدلل على إمكانية تغيير العقليات الثابتة إلى عقلية إنماء، حيث أشارت نتائج بعض الدراسات إلى قابلية عقلية الإنماء للتحسن مثل دراسة(Yeager &Deweck, 2012 ؛ Dweck, & Yeager, 2019؛ الفيل، ٢٠٢٠)، وهذه الأبحاث مشجعة وتوفر الأساس المنطقي والتجريبي لتحسين عقلية الإنماء لدى الطلاب، وعلى الرغم من وجود دليل قوي على أن عقلية الإنماء تزيد من تعلم الطلاب وأن لها تأثيرًا قويًا في عقلية الطلاب، إلا أن هناك القليل من الأبحاث حول كيفية تحسين عقلية الإنماء (Deweck, 2006, 36).

من خلال الطرح المتقدم يتضح أنه تتوافر معطيات تجريبية –نتائج دراسات سابقة– تدلل على قابلية عقلية الإنماء للتحسن والتغير، إلا أنه توجد فجوة بحثية حول كيفية تحسين عقلية الإنماء، وبناءًا على الاستخلاصات السابقة تزعم الباحثة أن الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال من الممكن أن تساهم في تحسين عقلية الإنماء لدى طالبات الجامعة نظرا لوجود قواسم مشتركة بين الإمكانات والميزات التي تتيحها الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وما تتطلبه عقلية الإنماء من الدافعية والمثابرة والتحدي والاتجاه والعقلية الإيجابية.

وعلى الجانب الأخر ترى الباحثة أنه يتوجب على نظم التعليم اليوم أن تنتقل بالطلاب من هيمنة بعض القناعات الخاطئة مثل قناعة امتلاك الحلول الجاهزة إلى البحث عن حلول وأفكار جديدة للمشكلات ومن الجمود المعرفي وقلة المرونة إلى التفكير المنفتح النشط وذلك لأن الطلاب ذوو التفكير المنفتح النشط المرتفع في بيئات التعلم أفضل في أدائهم من أقرانهم ذوي المستويات

المنخفضة منه، لأنهم يعالجون المعلومات بشكل مختلف ويؤدون المهام الأكاديمية بصورة أفضل لأنهم يستخدمون التركيبات أو الفئات أو الأبعاد للتمييز بين المعلومات ورؤية العلاقات بينها(أحمد، ٢٠١٩، ١٦٥).

وعلى الرغم من ذلك وجد أن بعض الطلاب الجامعيين يتسمون بالتصلب في التفكير وانخفاض المرونة وعجزهم على تحديث الأفكار بأفكار جديدة قابلة للتطبيق وذلك بسبب إساءتهم توظيف التفكير والرغبة في استخدام المألوف من أنماط التفكير السائدة بين أقرانهم والانصياع لماهو موجود لقلة امكانياتهم على استعمال طريقة تفكير مناسبة وغياب وسيلة الاتصال الفكري مع أقرانهم مما يترتب عليه ضعف في تحقيق الأهداف (عياش وسيف،٢٠١٨، ١٥٦).

وترى الباحثة أن تنمية متغير التفكير المنفتح النشط مازال في مرحلة التكوين والاستجلاء، حيث يبلغ العمر البحثي لهذا المتغير سنوات قليلة، وعلى الرغم من ذلك فقد وجدت أدلة تجريبية –نتائج دراسات سابقة تدلل على قابلية التفكير المنفتح النشط للتحسين والتغير، إلا أن هذه الدراسات على المستوى العالمي أو العربي قليلة جدًا(Chen, 2015؛ خليفة واللوزي، ٢٠٢١؛Ho, 2023؛ عبدالحميد، ٢٠٢٤).

ودللت بعض الأبحاث على أن الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال أحد أهم العوامل التي تساعد على التحكم في التفكير بصفة عامة والتفكير المنفتح النشط بصفة خاصة، إذ أن توجيه الانفعالات وتنظيمها يساعد في توجيه التفكير المنفتح النشط لأن التحكم في الانفعالات يؤدي إلى اتخاذ القرارات بشكل جيد وإلى تقديم حلول إبداعية للمشكلات وتخلق وعيا بالعلاقة بين الأفكار والأحداث وتوجيهه إلى تحقيق الإنجازوالتفوق (طنطاوي، ٢٠٢٢، ٥).

ومن خلال الطرح المتقدم يتضح أنه على الرغم من وجود أدلة تجريبية– نتائج دراسات سابقة– لتنمية التفكير المنفتح النشط إلا أنها مازالت قليلة جدا على المستويين العالمي والعربي ويرجع هذا لحداثة المتغير مما يزيد من أصالة وحجم مشكلة البحث الحالي، كما ترى الباحثة أن الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال توفر إطارًا مرنًا للتعامل مع التفكير المنفتح النشط، لذا وقع اختيار الباحثة على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لبحث فعاليتها في تنمية التفكير المنفتح النشط نظرًا لوجود قواسم مشتركة بين الإمكانات التي تتيحها هذه الاستراتيجيات وما يتضمنه التفكير المنفتح النشط من الانفتاح المعرفي والمرونة المعرفية والانفتاح على القيم.

وفي ضوء هذا الطرح لمشكلة البحث ومبرراتها العلمية والمنطقية يمكن صياغتها في التساؤلات التالية:

–هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس عقلية الإنماء (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طالبات جامعة الأزهر ؟

- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات كل من القياسين (القبلي – البعدي) للمجموعة التجريبية في عقلية الإنماء (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طالبات جامعة الأزهر ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات كل من القياسين (البعدي – التتبعي) للمجموعة التجريبية في عقلية الإنماء (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طالبات جامعة الأزهر ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس التفكير المنفتح النشط (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طالبات جامعة الأزهر ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات كل من القياسين (القبلي – البعدي) للمجموعة التجريبية في التفكير المنفتح النشط (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طالبات جامعة الأزهر ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات كل من القياسين (البعدي – التتبعي) للمجموعة التجريبية في التفكير المنفتح النشط (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طالبات جامعة الأزهر ؟

هدف البحث:

معرفة مدى فعالية البرنامج التدريبي القائم على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في عقلية الإنماء والتفكير المنفتح النشط، واستمرار هذا التأثير لما بعد الانتهاء من البرنامج لدى طالبات جامعة الأزهر.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

- تكمن الأهمية في كون البحث يهتم بفئة عمرية وتعليمية مهمة وهن طالبات جامعة الأزهر ، والتي تمثل في حد ذاتها مرحلة التخطيط والإعداد للمستقبل.
- يستمد البحث أهميته من أهمية متغيراته الحديثة نسبيًا (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال–عقلية الإنماء– التفكير المنفتح النشط) وبناءً عليه يسهم في دعم الأطر النظرية الخاصة بهذه المتغيرات.
- يساعد البحث الحالي على سد عدة فجوات بحثية، حيث أنه لا يوجد سوى عدد قليل جدا من الأبحاث والدراسات التي اهتمت بتحسين عقلية الإنماء والتفكير المنفتح النشط سواء على المستوى العالمي أو العربي، وفيما يخص الفجوة البحثية المرتبطة بالتدريب على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لم تجد الباحثة–في حدود اطلاعها– دراسة واحدة اهتمت بالتدريب عليها لتحسين عقلية الإنماء أو التفكير المنفتح النشط لدى طالبات الجامعة ، مما يعد سببًا مهمًا وأصيلًا لإجراء البحث الحالي.

الأهمية التطبيقية:

- قد يمهد البحث الحالي لأبحاث مستقبلية تبحث فعالية الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في بعض المتغيرات المعرفية وغير المعرفية لدى طالبات الجامعة.
- قد يفتح البحث آفاقًا لاستخدام أدوات قياس حديثة تهتم بفحص متغيرات غير تقليدية وجديدة لدى الطالبات مثل مقياس عقلية الإنماء والتفكير المنفتح النشط.
- قد يسهم البحث في إحداث نقلة نوعية في مخرجات الميدان التربوي في الدول العربية وذلك بتوجيه أنظار السادة المعنيين بتطوير المناهج الدراسية إلى كيفية تصميم بيئات تعلم قوية تعتمد على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال.
- قد تتقن طالبات المجموعة التجريبية البرنامج القائم على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال، ومن ثم يُتْقِنَّ أثره ويطبقنه عند تدريسهن لطلابهن سواء قبل الخدمة في التربية العملية أو بعد الخدمة ومن ثم قد يكون له أثره في تحسين عقلية الإنماء والتفكير المنفتح النشط لدى تلاميذهن.
- قد يخدم البحث الحالي السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات والسادة المعلمين بالمؤسسات التعليمية المختلفة، بحيث يمكنهم جميعا من اقتفاء أثره بإعداد برامج مماثلة له يمكنهم من خلالها تحسين عقلية الإنماء والتفكير المنفتح االنشط لدى طلابهم.

مصطلحات البحث:

- **فعالية Effectiveness:** وتعرفها الباحثة بأنها: الفارق الدال إحصائيًا بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تتعرض للإجراءات التدريبية وطالبات المجموعة الضابطة التي لا تتعرض لتلك الإجراءات والفروق بين القياس (القبلي- البعدي) و(البعدي- التتبعي) بالنسبة للمجموعة التجريبية على مقياسي عقلية الإنماء والتفكير المنفتح النشط.
- **برنامج program:** تعرفه الباحثة بأنه مجموعة من الإجراءات والخطوات والأنشطة والتطبيقات المحددة والمنظمة والمتكاملة والمعدة في ضوء الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال والتي يتعرض لها طالبات المجموعة التجريبية بغرض تحقيق مجموعة من الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية وتغيير سلوك المتدربات أثناء الأداء على البرنامج وبعد انتهائه.
- **الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال Cognitive strategies for regulation emotion:** الاستجابة المعرفية التي تستهدف تنظيم الانفعالات والتحكم فيها وتنظيمها وإدارتها لدى الطالبات مع القدرة على تحويلها من انفعالات سلبية إلى انفعالات ايجابية

بغرض تحسين طريقة تفكير الطالبات ومعتقداتهن وتشتمل على استراتيجيات تكيفية وأخرى غير تكيفية.

- **عقلية الإنماء Growth Mindset:** تعرف الباحثة عقلية الإنماء بأنها اعتقاد الطالبات بمرونة الذكاء وأنه يمكن تنمية قدراتهن من خلال الرغبة في تعلم أشياء جديدة لأسباب داخلية وليست خارجية، والثقة في إمكاناتهن وقدراتهن، والتفكير بعقلانية عند التعامل مع المشكلات، ومثابرتهن وبذل المزيد من الجهد على اجتيازهن أهداف أكثر تحديا، والإيمان القوي بالنفس في جميع الظروف، وتعرف إجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات على مقياس عقلية الإنماء المستخدم في البحث الحالي.
- **التفكير المنفتح النشط Actively Open- Minded Thinking:** مجموعة من الاستعدادات التي تهدف إلى ميل الطالبة إلى اختيار ومعالجة المعلومات بطريقة غير منحازة لرأيها أو توقعاتها السابقة، والمرونة في التفكير والبعد عن الجمود والانفتاح على القيم وتقدير قيمة الاختلاف ويحدد إجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات على مقياس التفكير المنفتح النشط المستخدم في البحث الحالي.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على:

- البرنامج التدريبي القائم على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال ومقياس عقلية الإنماء والتفكير المنفتح النشط ومقياس فعالية المعالجة
- مجموعة من طالبات الفرقة الثانية بقسمي (علم النفس واجتماع) بكلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف بالدقهلية بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٣/٢٠٢٤.

أدبيات البحث:

المحور الأول: الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال:

المفهوم:

تعبر الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال عن الأفكار والمعارف والتي من خلالها ينظم التلميذ انفعالاته، بمعنى ما يفكر فيه الفرد أثناء الانفعال، لا ما يفعله، مما يشير إلى الارتباط بين المعرفة والانفعال، وأن بينهما تأثير وتأثر (Balzarotti, Biassoni, Villani, Prunas, & Velotti ,2016,126) ، كما يقصد هنا الطريقة المعرفية التي يتعامل بها التلميذ مع المعلومات، التي تثير الانفعالات، الناتجة عن الضغوط، والأحداث السلبية من أجل تخفيف حدة هذه الضغوط والانفعالات، وهي عبارة عن استراتيجيات توافقية وأخرى غير توافقية(الضبع وشلبي،٢٠١٥، ٢٣٧)، ويعرف (Slanbekova,et al,(2019, 803 المفهوم بالتصنيف حيث ذهب إلى أن هناك أربع

استراتيجيات تسمى الاستراتيجيات غير التوافقية، وتتمثل في: إلقاء اللوم على الذات، الاجترار، التهويل أو الكارثية، وإلقاء اللوم على الآخرين، كما أن هناك خمس استراتيجيات توافقية، وهي: القبول، إعادة التركيز الإيجابي، إعادة التركيز على التخطيط، وإعادة التقييم الإيجابي، وإعادة المنظور، ويعرف خليفة وعلي (٢٠٢٣، ١٣٧) الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال بأنها طريقة تعامل الشخص مع الأحداث الانفعالية معرفيا، والتي تمكنه من ضبط وتنظيم ردود أفعاله الانفعالية والتحكم فيها بالزيادة أو النقصان، وتتمثل في تسع استراتيجيات معرفية يمكن استخدامها لتنظيم الانفعالات مقسمة إلى نوعين من الاستراتيجيات هما: استراتيجيات توافقية أو إيجابية واستراتيجيات لا توافقية أو سلبية.

يتضح مما سبق أن الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال تستهدف تعديل طريقة تفكير الفرد ومعتقداته، وهذا التعديل أو التغيير ينعكس على سلوك الفرد في المواقف الانفعالية المختلفة، ويجعله يفكر بشكل منفتح ويعتقد في إنماء عقليته وليس ثباتها أو جمودها، كما يصدر انفعالات جديدة وفعالة بدلا من الاستجابات المألوفة التي يصدرها الفرد دون الأخذ في الاعتبار العواقب الوخيمة الناتجة عن هذا التصرف ويمكن تعريف الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال كالتالي: الاستجابة المعرفية التي تستهدف تنظيم الانفعالات والتحكم فيها وتنظيمها وإدارتها لدى الطالبات مع القدرة على تحويلها من انفعالات سلبية إلى انفعالات إيجابية بغرض تعديل طريقة تفكير الطالبات ومعتقداتهن وتشتمل على استراتيجيات تكيفية وأخرى غير تكيفية

أهمية الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال:

تتمثل أهمية الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال فيما يلي:

- يرتبط مفهوم التنظيم المعرفي الانفعالي بمفهوم المواجهة المعرفية.
- استخدام الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال يقلل من الشعور بالانفعالات السالبة ويساهم في كيفية اتخاذ القرار (Heilman, Crişan, Houser, Miclea, & Miu, 2010 ,257).
- تؤدي الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال التوافقية واللاتوافقية دورًا حيويًا وتؤثر على المجالات الشخصية للطالب، حيث ترتبط الاستراتيجيات التوافقية بضبط الخبرة الانفعالية وتوجيهها في الاتجاه الايجابي، كما ترتبط إيجابيًا بتقدير الذات والرضا عن الحياة والرفاة النفسي والانفعالي والانفتاح على الخبرة، وترتبط سلبيًا بالخوف من التقييم السلبي وتؤثر سلبًا على الضغوط، كما ترتبط استراتيجيات التثبيط الانفعالى(اللاتوافقية أو السلبية) بالقلق الاجتماعي والخوف من المواقف الجديدة (Brockman, Ciarrochi., Parker, & Kashdan, 2017,91).
- انخفاض إعادة التقييم الايجابي وزيادة الكارثية والتهويل يزيدان من وجود القلق والاكتئاب (Sakakibara & Kitahara, 2016,181).
- تساعد الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال الأفراد على مواجهة التحديات والمواقف

الصعبة والتقليل من وطأة الوحدة النفسية وزيادة التوافق النفسى والاجتماعى والمرونة وجودة الحياة والسعادة والتفاؤل والشفقة بالذات (Kanwa & Iftikhar , 2019, 46؛ Shokoohi-Yekta,et al, 2019, 887, Lakani, & Akbari, 2021, 454).

- تنظم الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال الوجدانات وتديرها مما يترتب عليه تنظيم التفكير، فالمستخدمون لهذه الاستراتيجيات يميلون إلى التفكير بشكل واسع الأفق ويقبلون الأفكار الجديدة ويبحثون عن البراهين الجديدة التي تدحض الأفكار السابقة ويتمعنون ويتفكرون بتأمل ويقيمون الأمور بموضوعية ويضعونها في ميزانها الصحيح ولا يتقيدون بمعتقدات أو يتشبثون برأي وهذه السمات يتصف بها الطلاب ذوو التفكير المنفتح النشط (Fernando, 2011, 37).

-تساهم الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في تعديل طريقة التفكير وتجعل الأفراد على درجة عالية من اليقظة العقلية والتفكير بايجابية وتعلي قيمة التعاطف مع الذات (Ghadiri, Kakavand, Jalali& Shirmohammadi ,2022,184).

أنواع الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال:

أشار (Garnefski & Kraaij(2017, 143 إلى أن الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال تنقسم إلى ما يلي:

الاستراتيجيات التكيفية وتشمل:

١- **التقبل Acceptance:** ويراد بها تقبل الانفعالات السلبية والتفاعل معها بإيجابية والتعايش معها.

٢- **إعادة التركيز الإيجابي Positive refocusin:** يشير إلى التركيز على الجوانب الإيجابية والخبرات السارة وتجاهل التفكير في الأحداث الضاغطة.

٣- **إعادة التركيز على التخطيط Refocus on planning:** يشير إلى التفكير فيما ينبغي القيام به مع الأحداث الضاغطة وكيفية مواجهتها.

٤- **إعادة التقييم الإيجابي Positive reappraisal:** ويشير إلى تقييم الموقف الضاغط ومحاولة ايجاد معاني أو جوانب ايجابية فيه بهدف الاستفادة منها في تحقيق النمو الشخصي.

٥- **رؤية الموقف من منظور أخر Putting into perspective:** يشير إلى مقارنة الموقف بأحداث أخرى قد تكون أكثر خطورة مما تعرض له لوضعها في حجمها الحقيقي بهدف التقليل من أهميته.

الاستراتيجيات غير التكيفية وتشمل:

١- **لوم الذات Self- blame:** يشير إلى الاعتقاد التام بالمسؤلية الذاتية من الفرد عما مر به من أحداث سلبية أو ضاغطة.

٢- **الاجترار Rumination:** يشير إلى التركيز المستمر على استدعاء الأفكار والمشاعر الحزينة المرتبطة بالأحداث السلبية.

٣- **التهويل أو الكارثية Catastrophizing:** يشير إلى الأفكار التي ترتبط بتهويل أو تضخيم الموقف والمبالغة في خطورته والتعامل معه على أنه كارثة لا تحتمل، مع تركيز هذه الأفكار على الأفكار المفزعة.

٤- **لوم الأخرين Blaming others:** ويعني إلقاء مسئولية ما مر به الفرد من خبرات سلبية وأحداث غير سارة على الأخرين.

يتضح مما سبق أن الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال ذات أهمية كبيرة في حياة الأفراد خاصة الطلاب، حيث تعد بمثابة أساليب يستخدمها الأفراد سواء أكانت ايجابية أم سلبية وتشتمل على عدة متغيرات دافعية واجتماعية ونفسية تنشط الفرد على أداء المهام اليومية الموجهة نحو تحقيق الأهداف، كما أنها تنشط من قدرة الفرد على تنظيم أفكاره وسلوكياته والقدرة على التفكير الايجابي وعلى تكوين استجابات تتميز بالمرونة المناسبة للمواقف.

واعتمدت الباحثة تصنيف (Garnefski & Kraaij, 2017) للاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لأنه الأكثر تكرارًا في الدراسات السابقة، **وتناولت الدراسات والأبحاث الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في ضوء بعض المتغيرات الحالية** حيث درس Wang, Peng, & Patterson, (2021) اختبار نموذج مفترض يدمج المناخ الاجتماعي المدرسي، والاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال الايجابية والسالبة وعقلية الإنماء، والاستعداد لتعلم اللغة الثانية داخل وخارج الفصل، وتم البحث على عينة بلغت (٨١١) طالبًا جامعيًا صينيًا يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، أظهرت النتائج أن تأثيرات المناخ الاجتماعي االمدرسي على الاستعداد للتواصل تمت بوساطة الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وتأثيرات عقلية الإنماء على الاستعداد لتعلم اللغة الثانية في الفصل تم توسطها بشكل كامل من خلال الاستمتاع والفخر والملل.

ودرس Yilmaz, & Tolan, (2022) العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال ومستوى المرونة(أحد أبعاد التفكير المنفتح النشط) والعلاقة الأبوية المتصورة، وسمات الشخصية، وتكونت عينة البحث من طلاب المرحلة الجامعية الذين تتراوح أعمارهم بين ١٨-٢٢، أجريت الدراسة على (٦٠٩) شخصًا، ٣١٧ (٥٢%) من الإناث، و٢٩٢ (٤٨%) من الذكور. تم تطبيق مقياس المرونة (RS)، وجرد العلاقة (BLRI)، واستبيان تنظيم المشاعر المعرفية (CERQ)، ونموذج المعلومات الديموغرافية على المشاركين، أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين درجات المرونة لدى طلاب الجامعة والعلاقة الأبوية المتصورة لديهم. كما وجدت علاقة سلبية معنوية مع لوم الذات كأحد الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال السلبية، وهو البعد الفرعي لتنظيم الانفعالات المعرفية وبين المرونة، كما وجدت علاقة ايجابية بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال، على

التوالي؛ القبول، والتأمل، وإعادة التركيز الإيجابي، وإعادة التركيزعلى الخطة، وإعادة التقييم الإيجابي، ووضعها في المنظور الصحيح، وإلقاء اللوم على االذات وإلقاء اللوم على الآخرين وبين المرونة والعلاقة الأبوية المتصورة،. وفي الوقت نفسه تم التوصل إلى علاقة إيجابية بين درجات المرونة وأبعاد السمات الشخصية.

كما درس Cheong, Yao, & Zhang (2023) العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وعقلية الإنماء جنبا إلى جنب وتأثيرهما على الأداء الكتابي للغة الثانية، وتم البحث على عينة قدرها (٥٨٩) طالبًا صينيًا فى الصف الثاني عشر طبق عليهم مقاييس عقلية الإنماء والاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال ومهام الكتابة في اللغة، توصلت النتائج إلى أن الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال تؤدي دورًا مهمًا في الكتابة باللغة الثانية، كما وجد أن عقلية الإنماء لها تأثيرات إيجابية أكثر وضوحًا على الطلاب ذوي المستوى الأدنى من إتقان الكتابة، كما وجدت علاقة بين عقلية الإنماء والانفعالات المرتبطة بالكتابة (الاستمتاع والقلق) وأداء الكتابة.

وهدف بحث Brites, Brandão, Hipólito, Ros, & Nunes, (2024) إلى فحص مدى توسط العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وأعراض التوتر والقلق والاكتئاب واضطراب ما بعد الصدمة من خلال المرونة (كأحد أبعاد التفكير المنفتح النشط) لدى عينة من طلاب الجامعة قدر حجمها ب(٦٥٠) طالبا، وأظهرت النتائج أن الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال كانت مرتبطة بشكل إيجابي بانخفاض الصحة العقلية (التوتر والقلق والاكتئاب)، توسطت بعض أبعاد المرونة في هذه العلاقات

تعليق على المحور الأول:

- تعبر الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال عما يفكر فيه الطلاب أثناء الانفعال لا ما يفعلونه، مما يشير إلى الارتباط بين المعرفة والانفعال وأن بينهما تأثير وتأثر.
- استهدفت معظم دراسات هذا المحور العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وبعض المتغيرات المعرفية النفسية كالاكتئاب والقلق، كما تناولت علاقتها بالمتغيرات التابعة الحالية (عقلية الإنماء والتفكير المنفتح النشط).
- تمت معظم الأبحاث على عينة من طلاب الجامعة ذكور وإناث ولم ينفرد بحث واحد بالتطبيق على الإناث ولا على العينة الحالية وهن المرجئات أكاديميا وهي فجوة من ضمن الفجوات التي صيغ من أجلها البحث الحالي، ولا يوجد سوى بحث واحد تم على طلاب المرحلة الثانوية(Cheong, Yao, & Zhang, 2023).
- المقاييس التي تم تطبيقها للاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال كانت طبقًا لنموذج (Garnefski & Kraaij, 2017) والذي تناول استراتيجيات توافقية إيجابية وأخرى لا توافقية سلبية وهو مااستخدمته الباحثة الحالية.

- توصلت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين كل من الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال التوافقية وعقلية الإنماء وبعض أبعاد التفكير المنفتح النشط كالمرونة، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال التوافقية وبعض المتغيرات كالتوتر والقلق والاكتئاب.

المحور الثاني: عقلية الإنماء *Growth Mindset* :

تناولت العديد من الدراسات مصطلح العقلية لكن **(Dweck, 2006)** هي التي صاغت مصطلح عقلية الإنماء والعقلية الثابتة **(Abboud, 2017, 21)**، وبزغت نظرية **(Dweck, 2006)** من منظور معرفي اجتماعي يفترض أن عمليات التفكير تؤدي دورًا حاسمًا في الدافع الإنساني والأداء والتأثير، ونصت هذه النظرية على أن الطلاب ذو عقلية الإنماء يظهرون دوافع أكبر داخل المدرسة ويحصلون على درجات أكبر وتقديرات أفضل في الاختبارات من الطلاب ذوي العقلية الثابتة(Wolf, 2017 ,11).

مفهوم عقلية الإنماء:

اعتقاد الطالب بأنه يمكن رعاية الصفات والإمكانات عن طريق ممارستها والتمكن منها، وأنه يمكن تطوير الذكاء بمزيد من الجهد والمثابرة عند مواجهة التحديات والعقبات، كما يشير المصطلح إلى الاعتقاد بأن صفاتك الأساسية هي أشياء يمكنك تنميتها من خلال جهودك، بينما يشير مصطلح عقلية ثابتة إلى الاعتقاد بأن قدراتك محفورة في الحجر وبالتالي لا يمكن أن تتغير أبدًا **(Dweck, 2006, 9)**، كما عرفها **Oakes, Lipton, Anderson, Stillman (2015,18)** بأنها الاعتقاد بأن المواهب هي صفات يمكن تطويرها وتحسينها وإتقانها بتفان وجهد، وأفاد **Stewart (2018, 20)** بأنها اعتقاد الطالب بأن ذكاءه وقدرته يمكن تشكيلهما مع مرور الوقت، كما أن الطالب يختار نمط العقلية الذي يتبناه، وهذا الاختيار يحدد هل يرى الطالب أن النجاح يكمن في إثبات أنه ذكي، وأن الفشل يتمثل في وجود عقلية أو عائق أمامه أو الحصول على درجة سيئة، وفي المقابل قد يرى الطالب أن النجاح يتعلق بتوسيع نطاق تعلم شيئا جديدًا وتطوير نفسه وأن الفشل يتمثل في العقلية الثابتة وعدم الوصول إلى الأشياء التي يقدرها، ويوجد تأثير عميق لما يعتقده الطلاب عن أنفسهم على تصرفاتهم حيث يعتقد الطلاب ذوو عقلية الإنماء أنهم بإمكانهم تطوير ذكاءهم وقدراتهم وتحمل المزيد من المخاطرعند مقارنتهم بذوي العقلية الثابتة الذين يعتقدون بأن ذكائهم ثابت**(Mangels, et al, 2006, 76)** ، كما تدور حول الاعتقاد بأن بإمكان الأفراد تطوير قدراتهم، وبكل بساطة قد يكون لها تداعيات كثيرة ولكن هذا جوهرها، ومع ذلك فإن الكثير من الناس يسلطون عليها معنى مختلفًا (Deweck,2017,212)، وتشير كذلك إلى

اعتقاد الفرد أنه يكتسب السمات الشخصية من خلال العمل الجاد وتقبل التحديات والتعلم من الشدائد أو الفشل والعزيمة والمثابرة، والتمسك باتجاه إيجابي وتبني أساليب ماهرة، في حين أن العقلية الثابتة تساوي إظهار أفضل أداء إليه مع تمسكه بالقوالب النمطية (Park, Tsukayama, Yu, & Duckworth, 2020, 33)، ويعرف Ramires(2023, 13) عقلية الإنماء بأنها الاعتقاد الإيجابي في قدرات الأفراد وأن الذكاء والإنجازات والمهارات بالإمكان تنميتهم وتعديل نسب زيادتهم.

يتضح مما سبق أن مفهوم عقلية الإنماء مفهوما يمكن الوصول إليه لوصف الطريقة التي يحتاج المتعلمون إلى الشعور بها تجاه أنفسهم وقدراتهم من أجل أن يكونوا متعلمين ناجحين، كما أن هناك اختلافات بين المتعلمين وبعضهم البعض، فبعضهم ذو عقلية ثابتة والبعض الآخر ذو

عقلية نامية، ويختلفون في التعامل مع السياقات المختلفة، بما في ذلك تعاملهم مع المواد الدراسية، لذا فإن الباحثة تعرف عقلية الإنماء بأنها اعتقاد الطالبات بمرونة الذكاء وأنه يمكن تنمية قدراتهن من خلال الرغبة في تعلم أشياء جديدة لأسباب داخلية وليست خارجية، والثقة في إمكاناتهن وقدراتهن، والتفكير بعقلانية عند التعامل مع المشكلات، ومثابرتهن وبذل المزيد من الجهد على اجتيازهن أهداف أكثر تحديًا، والإيمان القوي بالنفس في جميع الظروف، وتعرف إجرائيًا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات على مقياس عقلية الإنماء المستخدم في البحث الحالي.

عقلية الإنماء في مقابل العقلية الثابتة:

قدم Clarke & Muncaste(2017, 17)خصائص ذوي عقلية الإنماء في مقابل ذوي العقلية الثابتة كما في الجدول التالي:

جدول (١) عقلية الإنماء مقابل العقلية الثابتة

العقلية الثابتة (توجه نحو الأداء)	عقلية الإنماء (توجه نحو التعلم)
الذكاء الثابت(يجب أن أبدو ماهرًا).	الذكاء قابل للنمو(أحتاج أن أتعلم المزيد).
يتجنب التحديات.	يتقبل التحديات.
يستسلم بسهولة.	يستمر في مواجهة الإخفاقات.
يرى أن الجهد لا طائل من ورائه.	يرى الجهد على أنه الطريق.
يتجاهل النقد البناء.	يتعلم من النقد.
من المحتمل أن يستقر في مرحلة مبكرة على مستويات أقل من الإنجازات المتاحة.	يصل إلى مستويات من الإنجاز أعلى من أي وقت مضى.

يشير الجدول السابق إلى وجود نوعين من الأفراد، فإذا كان الفرد يعتقد أن صفاته الأساسية بما فيها قدراته مثبتة ومدمجة بطبيعتها(عقلية ثابتة)، أو ما إذا كان يعتقد أنه يمكن تطوير صفاته من خلال التنشئة وجهوده المستمرة (عقلية إنماء)، ومن هذا المنطلق يصبح مفهوم عقلية الإنماء مفهوما يمكن الوصول إليه لوصف الطريقة التي يحتاج المتعلمون إلى الشعور بها تجاه أنفسهم وقدراتهم من أجل أن يكونوا متعلمين ناجحين.

عقلية الإنماء داخل حجرات الدراسة:

تعتبر عقلية الإنماء مصدرًا قويًا للغاية يمكن للمعلمين تنفيذه داخل الحجرات الدراسية فتطبيق عقلية الإنماء داخل حجرات الدراسة يفيد المدرسة بأكملها، فهي طريقة رائعة لتحسين مهارات حل المشكلات لدى الطلاب ومهارات التعاون بين الأقران، وعقلية الإنماء ليست شيئا يتم تنميته بين ليلة وضحاها، فالأمر قد يستغرق أسابيع من الإجراءات والتشجيع قبل أن يبدأ الطلاب في ممارسة استراتيجيات عقلية الإنماء بشكل كامل، وهناك العديد من الاستراتيجيات التي يمكن للمدارس توظيفها لغرس عقلية الإنماء داخل الحجرات الدراسية وقد أظهرت الأدلة أن الطلاب والمعلمين والإداريين يستفيدون بشكل كبير من تطبيق عقلية الإنماء داخل حجرات الدراسة وكذلك على مستوى المدرسة (Kiger,2017,22).

ويمكن للمعلمين مساعدة الطلاب على تحسين عقلية الإنماء من خلال الشرح الواضح للدماغ وكيف يتغير أثناء التعلم، حيث يتم تكوين وإصلاح روابط عصبية جديدة استجابة للتجارب والتغيرات في البيئة، وبالتالي يصبح الطلاب أكثر اهتمامًا بالتعلم عندما يكتشفون أن بإمكانهم أن

يصبحوا أكثر ذكاء من خلال إعادة تكوين الروابط العصبية داخل أدمغتهم من خلال الدراسة والممارسة (Uluduz, & Gunbayi, 2018, 18).

ويشير الفيل (٢٠٢٠، ٦٩٤) أن عقلية الإنماء قابلة للتغير والتحسن، وأن نموذج التعلم القائم على التحدي يتيح للطلاب فرصة مواجهة تحديات متنوعة الصعوبة والتعقيد- أي أنها غير مألوفة لهم- ومن شأنها التأثير على عقليات الطلاب، كما توصلت العديد من الدراسات والأبحاث إلى إمكانية تحسين عقلية الإنماء داخل حجرات الدراسة كدراسة (Truax, 2017, 17؛ Ramirez , 2023, 14؛ Gladstone, Tallberg, Jaxon,& Cimpian, 2024, 106).

يتضح من خلال العرض السابق أن:

هناك خصائص لذوي عقلية الإنماء، وأن ما يعتقده الطالب عن نفسه له تأثير كبير على سلوكه وتحصيله الأكاديمي ونجاحه، وأن كل طالب يصوغ ويحدد لنفسه إطارا من المعاني والمعتقدات يفهم من خلاله العالم ويتعامل به معه، وعلى الرغم من وجود فروق فردية في المواهب والقدرات والمهارات

بين الطلاب، إلا أنه يمكن لكل طالب تحسين وتطوير قدراته إن كان يتبنى عقلية الإنماء، كما تعد عقلية الإنماء هي العمود الفقري للنجاح والتميز، حيث أن مزيج المثابرة وفاعلية الذات والتوجه نحو الإتقان يجعل الطلاب ذوي التحصيل المرتفع متميزين، كما أنه بإمكان هذا المزيج الإرتقاء بذوي التحصيل المتوسط والمنخفض، **وقد تناولت الدراسات والبحوث برامج لتحسين عقلية الإنماء،** حيث درس Truax (2017) فعالية برنامج قائم على خصائص بعض المعلمين لتحسين عقلية الإنماء وتنمية الدافعية للكتابة لدى تلاميذ المدارس المتوسطة وتم استخدام التصميم شبه التجريبي لدى طلاب الصف الأول، وتم ملاحظة عقلية الإنماء في الكتابة لدى التلاميذ على مدار فترة استغرقت ثلاثة أشهر بالنسبة للمجموعة التجريبية والتي تكونت من(٦٥) تلميذًا في مقابل المجموعة الضابطة والتي كانت تنتمي إلى فصول دراسية أخرى بالصف، والبرنامج تم من خلال ورش عمل تقوم على الفهم الواعي لخصائص المعلمين بعقلية الإنماء، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الدافعية للكتابة وعقلية الإنماء في الكتابة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

كماأجرى الفيل (٢٠٢٠) التعرف على فعالية نموذج قائم على التحدي في تحسين عقلية الإنماء والرشاقة المعرفية لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة الأسكندرية، وطبق البحث على عينة مكونة من (٦٢) طالبا من طلاب الفرقة الرابعة وتم استخدام مقياس عقلية الإنماء ومقياس الرشاقة المعرفية واختبار المصفوفات المتتابعة لرافن والبرنامج الإثرائي المستند إلى نموذج التعلم القائم على التحدي وكلها من إعداد الباحث، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لعقلية الإنماء والرشاقة المعرفية لصالح المجموعة التجريبية وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي في كل من مقياسي عقلية الإنماء والرشاقة المعرفية.

كما درس Gorman, McKelvey& Dowling (2022) فعالية برنامج قائم على ألعاب الكمبيوتر في تنمية عقلية الإنماء لدى عينة من طلاب المدارس المتوسطة في مدرسة محرومة بايرلندا. يعتمد هذا التدخل على عمل أورورك وآخرين (Orork,et al, 2016) ويطبق النتائج على إعداد برمجة الكمبيوتر حيث يتم استخدام اللعب لتحفيز سلوك عقلية الإنماء لدى الطلاب الذين يتعلمون البرمجة، وتم البرنامج على مجموعتين احداهما تجريبية وعددها (٣٥) طالب والأخرى ضابطة وعددها(٣٣) طالب، كشفت االنتائج عن تحسن في سلوك عقلية الإنماء.

وهدف بحث Griffin (2023) تقييم ما إذا كان التدخل من خلال جلسة واحدة فعالًا في زيادة المعتقدات في عقلية الإنماء والدافع الأكاديمي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي، وتم التطبيق على عينة بلغت(٤١) تلميذًا بالصف الخامس انقسموا إلى مجموعتين أحداهما تجريبية (٢٠) تلميذًا والأخرى ضابطة وعددها(٢١) تلميذًا وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية في كل من عقلية الإنماء والدافع الأكاديمي.

وفي نفس الإتجاه درس Ramirez (2023) فعالية برنامج قائم على الدافعية العقلية في تنمية عقلية الإنماء وخفض العقلية الثابتة، وتم تطبيق البحث على عينة من طلاب الصف السادس الابتدائي(٤٥) تلميذًا كعينة تجريبية وتم تطبيق مقياس عقلية الإنماء في الرياضيات، وتم البرنامج التدريبي من خلال دمج تحديد الأهداف، والنوايا الإيجابية، والتقنيات القابلة للتدريب في صف الرياضيات للصف السادس، وأظهرت النتائج فعالية البرنامج التدريبي في تحسين عقلية الإنماء وأن الانتقال من عقلية ثابتة إلى عقلية النمو أمر ممكن ولكنه يستغرق وقتًا.

وبحث Cécillon, Shankland, Damay & Hallez (2024) فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية تقرير المصير في تحسين الدافعية المدرسية والرضا من خلال تلبية الاحتياجات النفسية الأساسية للطلاب من الاستقلالية والكفاءة وزيادة عقلية الإنماء، وتم البحث على (٣١١) تلميذًا تتراوح أعمارهم بين ٩ و١١ عامًا(الصفين الرابع والخامس)، مقسمين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، كشفت النتائج الكمية عن تأثير كبير للبرنامج على عقلية الإنماء لدى الطلاب، في حين لم تظهر المقاييس الأخرى مثل الدافع والرضا ومناخ الفصل الدراسي أي تغييرات كبيرة.

كما بحث(2024) Gladstone, Tallberg, Jaxon& Cimpian فعالية برنامج تدريبي قائم على نماذج القدوة في تنمية عقلية الإنماء والكفاءة الذاتية وتم البحث على عينة (٢٠٥) فتاة تتراوح أعمارهن بين ٥–٨ سنوات، وتم استخدام مقياس عقلية الإنماء المكون من أربع مواقف ومقياس الكفاءة الذاتية والبرنامج القائم على رسائل لفتيات قدوة مع بعض الأنشطة وجميعها من إعداد الباحث، وتوصلت النتائج إلى فعالية البرنامج في تحسين عقلية الإنماء والكفاءة الذاتية لديهن.

تعليق على المحور الثاني:

- عقلية الإنماء تمكن الطلاب من المثابرة ومواجهة التحديات المختلفة وأداء المهام الصعبة، كما أنهم يعتقدون بأن مستوى الذكاء مرن ويمكن تغييره بزيادة الممارسة والجهد، كما تجعلهم أكثر دقة في تقييم وتقدير ذواتهم وألا يفرطون في هذا التقييم.
- استهدفت معظم الأبحاث تنمية عقلية الإنماء وبعض المتغيرات الأخرى كالدافعية والكفاءة الذاتية وكفاءة الكتابة.
- لا يوجد سوى بحث واحد طبق على المرحلة الجامعية وهو بحث(الفيل،٢٠١٥)، في حين طبقت غالبية الأبحاث على المرحلة الابتدائية، كما لا يوجد سوى بحث واحد طبق على الفتيات ولكنه في المرحلة الابتدائية،الأمر الذي تطلب إجراء هذا البحث.
- اختلفت الأبحاث في المقاييس التي تناولتها لقياس عقلية الإنماء حيث تم قياس عقلية الإنماء من خلال أربعة مواقف كما في بحث Gladstone, Tallberg, Jaxon& Cimpian (2024)، بينما تم القياس في باقي الأبحاث من خلا ل مقاييس تقريرية.
- اتبعت غالبية الأبحاث التصميم التجريبي للمجموعتين التجريبية والضابطة وهو ما استخدمته الباحثة في إجراءات البحث الحالي، كما استخدمت الأبحاث برامج تدريبية مختلفة منها نموذج التعلم القائم على التحدي، ومنها الألعاب، وبرامج قائمة على الكمبيوتر ونظرية تقرير المصير وغيرها، بيد أن البحث الحالي استخدم برنامجًا قائمًا على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال.
- توصلت النتائج إلى فعالية البرامج التدريبية المختلفة في تنمية عقلية الإنماء واستمرار هذا التحسن لما بعد انتهاء البرنامج بشهر.

المحور الثالث: التفكير المنفتح النشط:

المفهوم:

أطلق Baron (2007,168) لفظ المنفتح النشط على هذا النوع من التفكير لأنه يسمح للأفراد بالنظر في الاحتمالات والأدلة الجديدة والتي لا تتعارض مع المعتقدات والأفكار؛ لأن الفرد لا يكتفي بالمعلومات التي لديه ولكنه يسعى ويبذل قصارى جهده للحصول عليها لذلك يشير التفكير المنفتح النشط إلى التفكير في عدة بدائل أو احتمالات وعدم التحيز لفكرة أو احتمال واحد، ويعرف Stanovich&West (2007, 234) التفكير المنفتح النشط بأنه استعداد إدراكي للتفكير من خلال

النظر في جميع مواقف القضية المطروحة وصولا إلى إصدار الحكم حولها، ويمثل استعداد المرونة في التفكير لآراء ومعتقدات الأخرين، والاستعداد في الميل لتوليد واكتشاف أشياء غير مألوفة وبدائل متعارضة في التفكير، ويشير Haran, Ritov& Mellers (2013, 189) إلى أن التفكير المنفتح النشط يشكل القدرة على الموازنة بين الأدلة المختلفة التي يقوم باقتراحها الأفراد الآخرين واختيار الدليل المناسب بغض النظر عن الاعتقاد المفضل للفرد، ويعرف Chen(2015, 173) التفكير المنفتح النشط بأنه قدرة الفرد على التدبر والتأمل في طريقته في التفكير والبحث الجاد عن المعلومات الجديدة التي تتعارض مع معتقداته وأفكاره المفضلة، ومعالجة هذه المعلومات بعمق وبدون تحيز، وأن يكون لديه الرغبة والاستعداد لتغيير أفكاره ومعتقداته السابقة بإرادته بعد الدراسة المتأنية للأفكار والمعتقدات المناقضة لها، كما يعرفه عبد اللطيف (٢٠١٨، ٥٤٣) بأنه ميل الفرد الى النظر والتدقيق في جدية المعلومات والأفكار الجديدة حتى وإن كانت هذه المعلومات والأفكار مضادة للاعتقادات المفضلة للفرد والذين يتميزون بالتفكير المنفتح النشط يميلون الى وزن الأدلة ومناقشتها بدون تحيز لما لديهم من معتقدات، ويصفه عبد اللطيف ومحمود (٢٠١٩، ٧٧١) بأنه أحد الأساليب المعرفية ثنائية القطب الذي يتوزع فيه الأفراد على متصل يتراوح ما بين الانفتاح العقلي إلى الانغلاق العقلي، ويشير الانفتاح العقلي إلى ميل الفرد إلى معالجة المعلومات بطريقة غير متحيزة لآرائه وتوقعاته السابقة ورغبته في دراسة مجموعة متنوعة من الأفكار أو القيم أو الاتجاهات أو الآراء أو المعتقدات بما فيها تلك التي تتعارض مع آراء الفرد السابقة أما الانغلاق العقلي فهو على النقيض تمامًا، ويعرفه Svedholm, Hakkinen& Lindeman (2018 ,21) بأنه قدرة الطالب على الانفتاح على وجهات النظر المتعددة حتى تلك التي لا تتعارض مع آرائه الشخصية والبحث عن الأدلة لتدعيم وجهات النظر المختلفة بناء على إيمانه المعرفي بالحقائق المتعددة، كما يعرفه Jung& Lee (2022, 120) بأنه قدرة الفرد على الانفتاح على الأفكار الجديدة واستخدام طرقًا جديدة للتعلم والتعاون ومشاركة الآخرين على التغيير والتنوع.

يتضح مما تقدم أن التفكير المنفتح النشط نوع من التفكير يسمح بمعالجة المعلومات والموازنة بين الأدلة المختلفة التي يقوم باقتراحها الأفراد الآخرين والانفتاح على وجهات النظر المتعددة حتى تلك التي لا تتعارض مع آرائه الشخصية والقدرة على دراسة مجموعة متنوعة من الأفكار أو القيم أو الاتجاهات أو الآراء أو المعتقدات بما فيها تلك التي تتعارض مع آراء الفرد السابقة، وتعرفه الباحثة بأنه مجموعة من الاستعدادات التي تهدف إلى ميل الطالبة إلى اختيار ومعالجة المعلومات بطريقة غير منحازة لرأيها أو توقعاتها السابقة والمرونة في التفكير والبعد عن الجمود والانفتاح على القيم وتقدير قيمة الاختلاف ويحدد إجرائيًا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات على مقياس التفكير

المنفتح النشط المستخدم في البحث الحالي

خصائص التفكير المنفتح النشط:

أوضحت الدراسات مثل دراسة (Baron ,2007, 170؛ بلال، ٢٠١٧، ١٢٤؛ جلجل وشمس، ٢٠٢٣، ٩٩؛ Mohamed, & Bendania, 2024, 224) أن الأفراد اللذين لديهم التفكير المنفتح النشط يتميزون بمجموعة من الخصائص على النحو التالي:

- اتخاذ القرارات السليمة وقيام الفرد بتحديد أهدافه والقدرة على حل العديد من مشكلاته والمثابرة في البحث عن المعلومات من مصادر متنوعة كذلك فإن التفكير المنفتح النشط يجعل الفرد بعيدًا عن التحيز لآرائه ومعتقداته الشخصية مع القدرة على فحص احتمالاته وأدلته بتأن وموضوعية، كما أنهم لديهم الاستعداد للانفتاح العقلي والقدرة على تقييم وجهات نظر الآخرين وبالمقابل فإن ذوي العقل المنغلق يتعاملون مع مجموعة من الآراء والمعتقدات بشكل جامد وأيضا التفضيل لفكر التأملية مقابل السلوك المتهور والقدرة على تحليل مجموعة من الخيارات وإيجاد وجهات نظر ذات بدائل مختلفة وإثارة التساؤلات والاستجوابات وإعادة النظر في الاختيارات والاستقرار على واحدة من وجهات النظر البديلة والترحيب بالمعتقدات والاحتمالات الجيدة والمختلفة، كذلك يشمل التفكير المنفتح النشط فكرة المرونة والتي تهدف بقوة إلى المعرفة والعمل على اكتسابها لدى الفرد، بالإضافة إلى أن ميل الفرد المنغلق عقليًا لأن يكون أقل بحثا من خلال الثقة المفرطة في الاستنتاجات المتسرعة والتحيز لصالح الاحتمالات التي يفضلها في البداية بينما يتسم الفرد الذي يتمتع بالتفكير المنفتح النشط بالميل لجعل الاستراتيجيات والخطط خطوات للوصول إلى الهدف والبحث عن المعلومات من مصادر متعددة لوضوح الرؤية وإدراك ومعرفة الآثار والعواقب والبدائل والعلاقات.
- الاعتقاد في نسبية الحقائق العلمية.
- الانفتاح على الأفكار والخبرات الجديدة وفحص البدائل المتعددة المطروحة للوصول إلى حلول مناسبة للمشكلات.
- مراجعة وجهات النظر المتعددة والاستعداد لتبديل الموقف وفقًا للمعطيات المتوفرة.
- عدم التسرع في الاستنتاجات أو التشدد بها – تجريب طرق وأساليب جديدة.
- –احترام التنوع في الأفكار– متابعة التطور والمستجدات العلمية واستيعابها.
- عدم اصدار أحكام قطعية أو نهائية– تقبل النقد البناء والإفادة منه.

قياس التفكير المنفتح النشط: يعود الفضل إلى كل من Stanovich & West (2007) في بلورة مفهوم التفكير المنفتح النشط وإخضاعه للقياس من خلال تطوير مقياس متعدد الأبعاد بحيث أصبح في صورته الحالية يتكون من ٤٠ عبارة موزعة على ستة أبعاد هي: التفكير المرن، الانفتاح على القيم، الانفتاح مقابل الجمود الفكري، التفكير الفئوي، تعديل مقابل تحديد المعتقد، والتفكير المناقض للحقائق مقابل التفكير المساير للحقائق، واشتقت بعض فقرات هذا المقياس من مقاييس سابقة في التراث النفسي والبعض الآخر صاغه معدا المقياس وقد ظهرت عدة صور مختصرة أحادية البعد من هذا المقياس قام بإعدادها باحثون آخرون وفي البيئة العربية توصلت دراسة عياش وسيف (٢٠١٨) إلى ستة أبعاد هي الأبعاد الرئيسة لمقياس Stanovich & west (2007) وتأكدت من خصائصه السيكومترية وقد استخدمت العديد من الدراسات العربية هذا المقياس، وتوصلت عطية (٢٠١٨) إلى أن أبعاد التفكير المنفتح النشط هي التفكير بمرونة– تحديد– تعديل المعتقد–الانفتاح– الجمود الفكري– الانفتاح على القيم، بينما توصل حمودة (٢٠٢١) إلى أن أبعاد التفكير المنفتح النشط هي التفكير المرن وتحديد المعتقد، في حين توصلت دراسة عبدالهادي(٢٠٢٢) إلى مجموعة من الأبعاد للتفكير المنفتح النشط وهي: فحص وجهات النظر المتعددة– الاستعداد للانفتاح على التعلم– القابلية للتعاون– القابلية للمشاركة– الاستعداد للتغيير– قبول الاختلاف، بينما توصلت دراسة جلجل وشمس (٢٠٢٣) إلى أن التفكير المنفتح النشط له ثلاثة أبعاد وهي التفكير المرن والتفكير البنائي وتحديد الهوية .

يتضح مما تقدم أن التفكير المنفتح النشط مفهوم له أهميته الحيوية لدى طلاب وطالبات الجامعة، كونه أحد أهم المتطلبات الرئيسة التي تتطلبها عملية معالجة المعلومات وإنتاج المعرفة وفحصها بعقلية تسهم في حل مشكلات المجتمع؛ لأنه يجعل كل فرد يتعايش مع الآخر فيعيش أفراده فى وئام وتوافق على الرغم من اختلافاتهم الدينية والثقافية وعاداتهم وأفكارهم، وتمت الاستفادة مما تم عرضه في تحديد المفهوم الإجرائي للتفكير المنفتح النشط وتحديد طرائق قياسه من خلال تحديد المفهوم الإجرائي وتحديد طرق قياسه من خلال تحديد أبعاده التي تتناسب مع متغيرات البحث الحالي وإجراءاته، وبناء على ذلك تم اختيار أبعاد أحادية وإيجابية تتناسب وطبيعة إجراءات البحث الحالي ومتغيراته حيث يمكن تنميتها، كما تم الوقوف على الأبعاد الأكثر تكرارا في الدراسات والبحوث السابقة وهي المرونة في التفكير– الانفتاح المعرفي– الانفتاح على القيم، **وتناولت الدراسات والأبحاث برامج لتنمية التفكير المنفتح النشط** حيث درس Chen (2015) فعالية برنامج قائم على التعلم التعاوني في تنمية التفكير المنفتح النشط لطلاب الجامعة، وتم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية من خلال تكوين مناسب لمزيد من التعلم التعاوني وفرص للطلاب لمشاركة أفكارهم،

والاستماع إلى وجهات نظر أخرى من أقرانهم، ولديهم القدرة على أن يصبحوا أكثر تعاونًا، وأجريت على الطلاب في دورة علم النفس للسنة الرابعة حيث غيرت المعلمة مقررها من أجل استخدام التعلم التعاوني إلى أقصى طاقتها واستخدم الباحث مقياس(2007) Stanovich &west لقياس التفكير المنفتح النشط، وتوصلت النتائج إلى فعالية البرنامج القائم على التعلم التعاوني في تنمية التفكير المنفتح النشط.

وأجرى خليفة واللوزي(٢٠٢١) فعالية برنامج قائم على التعلم الخبراتي عبر منصة إدمودو التعليمية الألكترونية في تدريس الاقتصاد المنزلي لتحسين التفكير المنفتح النشط ومهارات قيادة التغيير لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي، وتكونت عينة البحث من (٥٨) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين إحداهما تجريبية قوامها(٢٨) طالبة والأخرى ضابطة قوامها (٣٠) طالبة ولتحقيق أهداف البحث تم تخطيط دروس الاقتصاد المنزلي وفقًا لمراحل التعلم الخبراتي وعرضها عبر أدوات المنصة التعليمية "إدمودو"، كما تم إعداد الأدوات المتمثلة في مقياس التفكير المنفتح واختبار التصرف في مواقف قيادة التغيير، وتم التطبيق على مجموعتي البحث، وقد أسفرت النتائج عن فاعلية توظيف التعلم الخبراتي عبر المنصة التعليمية "إدمودو" في تنمية التفكير المنفتح النشط ومهارات قيادة التغيير لدى تلميذات المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وهدف بحث Ho (2023) تأثير استراتيجية التعلم بالجدل البناء على تصورات المتعلمين، وتفكيرهم المنفتح النشط، شارك أعضاء المجموعة التجريبية وحجمها (٣٢) طالبا في استراتيجية التعلم بالجدل البناء، وهي عملية جدال تعاونية عمل فيها المتعلمون في أزواج واستخدموا تبديل وجهات النظر للوصول إلى موقف توافقي بشأن قضية مثيرة للجدل؛ عمل المتعلمون في المجموعة الضابطة وحجمها(٢٨) طالبًا بشكل مستقل، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على كل المتغيرات التابعة التصور الإدراكي والتفكير المنفتح النشط والتفكير النقدي، كما توصلت النتائج إلى فعالية استمرار البرنامج حتى بعد انتهائه

وبحث غريب (٢٠٢٣) فاعلية استخدام نموذج تدريسى مقترح قائم على التعلم الخبراتى فى تدريس الرياضيات لتنمية التفكير المتفتح النشط والبراعة الرياضية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى، وتكونت عينة البحث الأساسية من(٦٨) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادى بإدارة الداخلة التعليمية بمحافظة الوادى الجديد، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية درست باستخدام النموذج التدريسى المقترح والأخرى ضابطة درست بالطريقة المعتادة، والمجموعة التجريبية

تتكون من (٣٤) تلميذاً وتلميذة بمدرسة العاشر من رمضان، والمجموعة الضابطة تتكون من (٣٤) تلميذاً وتلميذة بمدرسة الصديق الإعدادية، ولتحقيق الهدف من البحث تم إعداد مقياس التفكير المتفتح النشط، واختبار البراعة الرياضية، وتصميم نموذج تدريسى مقترح قائم على التعلم الخبراتى، وطبقت أدوات ومواد البحث على مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادى، وتوصلت نتائج البحث إلى فاعلية النموذج التدريسى المقترح القائم على التعلم الخبراتى فى تنمية التفكير المتفتح النشط والبراعة الرياضية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى، مما يؤكد على وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠،٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى لمقياس التفكير المتفتح النشط واختبار البراعة الرياضية لصالح المجموعة التجريبية، كما توصلت النتائج إلى استمرار فعالية البرنامج لبعد انتهاء التطبيق .

تعليق على المحور الثالث:

- مفهوم التفكير المنفتح النشط مفهوم حديث قديم، حيث يعد بلورة لأحد الأساليب المعرفية الانفتاح– الانغلاق المعرفي، فهو أحد أبعاده الموجبة.
- يتميز المنفتحون في تفكيرهم بمجموعة من الخصائص تميزهم عن الأفراد العاديين أو منغلقي التفكير.
- استهدفت أبحاث ودراسات هذا المحور تنمية التفكير المنفتح النشط وبعض المتغيرات الأخرى التي ارتبطت به كقيادة التفكير والتفكير النقدي والتصور الإدراكي والبراعة الرياضية.
- طبقت أبحاث المحور على عينات من المرحلة الإعدادية والمرحلة الجامعية ذكورًا وإناثًا عدا بحث خليفة واللوزي (٢٠٢١) والذي طبق على فتيات المرحلة الجامعية وهو يتوافق مع عينة البحث الحالي.
- اختلفت الأبحاث في المقاييس التي تناولتها لقياس المتغير حيث تم قياس التفكير المنفتح النشط من خلال مقياس(Stanovich &west (2007، في بحث (Chen (2015، بينما تم القياس في باقي الأبحاث من خلا ل مقاييس تقريرية من قبل الباحثين.
- اتبعت غالبية الأبحاث التصميم التجريبي للمجموعتين التجريبية والضابطة– عدا بحث Chen (2015)– وهو ما استخدمته الباحثة في إجراءات البحث الحالي، كما استخدمت الأبحاث برامج تدريبية مختلفة منها استراتيجية الجدل واستراتيجية التعلم التعاوني ونظرية التعلم الخبراتي عبر منصة إدمودو وبدون المنصة في بحث آخر، بيد أن البحث الحالي استخدم برنامجًا قائمًا

على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال.

- توصلت النتائج إلى فعالية البرامج التدريبية المختلفة في تنمية التفكير المنفتح النشط واستمرار هذا التحسن لما بعد انتهاء البرنامج.

تعليق عام على الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة:

- تناولت بعض البحوث والدراسات علاقة الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال بعقلية الإنماء، حيث وجدت علاقة ايجابية بين الاستراتيجيات المعرفية التكيفية لتنظيم الانفعال وعقلية الإنماء ووجدت علاقة سالبة بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال اللاتكيفية وعقلية الإنماء وإن لم توجد دراسات وبحوث مباشرة، إلا أن هناك متغيرات تحمل أبعاد عقلية الإنماء أو مفهومها كاليقظة العقلية.
- أثبتت البحوث والدراسات وجود علاقة بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال والتفكير المنفتح النشط حيث وجدت علاقة ايجابية بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال التكيفية والتفكير المنفتح النشط، كما وجدت علاقة سالبة بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال اللاتكيفية والتفكير المنفتح النشط .
- تناولت بعض البحوث والدراسات الأجنبية والعربية فعالية برامج قائمة على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال التكيفية واللاتكيفية وهو اتجاه حديث حيث يتم التدريب على الأبعاد السالبة بنفيها والتخلي عنها أو بالنقيض لها وذلك كما ورد في بحث(خليفة وغانم ،٢٠٢٢؛ huenemann, Scherenberg, Von Salisch, , & Eckert ,2022).
- على الرغم من وجود أدلة تجريبية على تنمية عقلية الإنماء من خلال برامج مختلفة مثل أنموذج التعلم القائم على التحدي ونظرية تقرير المصير والدافعية العقلية وألعاب الفيديو، إلا أنها قليلة جدا سواء على المستوى الأجنبي أو العربي، حيث لا يوجد سوى بحث عربي واحد حاول تنمية عقلية الإنماء وهو بحث الفيل (٢٠٢٠)، على الرغم من أهمية هذا المتغير وحداثته وأنه في طور النشوء والارتقاء مما استدعى القيام بهذا البحث.
- على الرغم من وجود أدلة تجريبية على تنمية التفكير المنفتح النشط، إلا أن هذه الأبحاث قليلة سواء على المستوى الأجنبي أو العربي، كما أن هناك قلة في البحوث والدراسات التي تناولت تنمية التفكير المنفتح النشط وفق الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال ،على الرغم من أهمية هذا المتغير وحداثته وأنه في طور النشوء والارتقاء مما استدعى القيام بهذا البحث.

- على الرغم من وجود برامج قليلة ثبت فعاليتها في تحسين متغيرات البحث الحالي سواء على الصعيد العالمي أو العربي (عقلية الإنماء والتفكير المنفتح النشط) واستمرار أثر التحسن لما بعد انتهاء لتطبيق، إلا أن الدراسات الوصفية التي تناولت المتغيرات الحالية (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وعلاقتها بالتفكير المنفتح النشط وبعض أبعاد عقلية الإنماء) قد ثبت تناقض نتائجها، لذا فضلت الباحثة صياغة الفروض صياغة صفرية ولأنه الأنسب لاستخلاص النتائج الإحصائية.
- أفادت البحوث والدراسات السابقة الباحثة الحالية في كيفية تصميم البرنامج القائم على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال التكيفية واللاتكيفية وتحديد عدد الجلسات وزمن البرنامج، كما أفادت في تصميم مقياسي عقلية الإنماء والتفكير المنفتح النشط وتصميم البرنامج بما يتناسب وقدرات وإمكانات العينة الحالية، كما أفادت البحوث والدراسات السابقة في فرض الفروض وتفسير النتائج على النحو التالي:

فروض البحث:

١- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس عقلية الإنماء (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طالبات جامعة الأزهر.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات كل من القياسين (القبلي – البعدي) للمجموعة التجريبية في عقلية الإنماء (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طالبات جامعة الأزهر .

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات كل من القياسين (البعدي – التتبعي) للمجموعة التجريبية في عقلية الإنماء (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طالبات جامعة الأزهر .

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس التفكير المنفتح النشط (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طالبات جامعة الأزهر.

٥- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات كل من القياسين (القبلي – البعدي) للمجموعة التجريبية في التفكير المنفتح النشط (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طالبات جامعة الأزهر.

٦- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات كل من القياسين (البعدي – التتبعي) للمجموعة التجريبية في التفكير المنفتح النشط (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طالبات جامعة الأزهر.

إجراءات البحث:

أولًا: منهجية البحث:

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي الذي يتناول أثر متغير مستقل (برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال) في المتغير التابع (عقلية الإنماء والتفكير المنفتح النشط) لدى عينة من طالبات الجامعة ، والذي تم فيه استخدام التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة (القياس القبلي، البعدي، التتبعي).

ثانياً – المشاركات في البحث:

أ- المشاركات في العينة الاستطلاعية:

يقصد بهن المشاركات اللاتي طبقت عليهن الباحثة أدوات البحث في صورته الأولية لحساب الخصائص السيكومترية للأدوات، وتكونت من (١٥٠) طالبة بلغ متوسط أعمارهن (٢٠,٤)عامًا وانحراف معياري قدره (٣,٦)، وهن من طالبات الفرقة الثانية بقسمي علم النفس وعلم اجتماع بكلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف بالدقهلية.

ب- المشاركات في العينة الأساسية:

يقصد بهن المشاركات من غير العينة الاستطلاعية اللاتي طبقت عليهن الباحثة أدوات البحث بعد حساب صدق وثبات الأدوات للتحقق من فروض البحث، وتتوافر فيهن نفس خصائص العينة الاستطلاعية، وتكونت هذه العينة في صورتها النهائية من (٦٢) طالبة من الفرقة الثانية بقسمي اجتماع وعلم النفس مقسمات إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (٣١) طالبة بقسم اجتماع والأخرى ضابطة وعددها(٣١) طالبة أيضًا بقسم علم النفس بكلية الدراسات الانسانية بتفهنا الأشراف بالدقهلية للعام الجامعي ٢٠٢٤/٢٠٢٥، واختارت الباحثة المجموعتين من قسمين حتى لا يحدث تلوث تجريبي للعينة واختصت هذين القسمين نظرًا لقيام الباحثة بالتدريس للقسمين مادة الإحصاء وأيضا لمخالفتهما في أيام الحضور لضمان عدم الالتقاء حيث تم تطبيق مقياسي عقلية الإنماء والتفكير المنفتح النشط واختيار الطالبات اللاتي تقع درجاتهن في الإرباعي الأدنى في كل من المقياسين وتم التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بعض المتغيرات التي من الممكن أن تؤثر في نتائج البحث.

ثالثا: ضبط المتغيرات الدخيلة:

ضبطت الباحثة المتغيرات الدخيلة التي قد تتداخل مع المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) في تأثيره على المتغير التابع (عقلية الإنماء والتفكير المنفتح النشط) وفيما يلي أهم هذه المتغيرات:

١- **النوع:** اقتصر البحث الحالي على عينة من الفتيات وذلك لاستبعاد أثر النوع في البحث.

٢- **العمر الزمني:** تم استبعاد أثر متغير العمر الزمني وحسبت الباحثة الفروق بين متوسطي أعمار المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة باستخدام اختبار (ت) كما يلي:

جدول (٢) نتائج اختبار t-test بين متوسطي أعمار طالبات المجموعة التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	٣١	٢٠,٠٩	٠,٧٠٠	٠,٠٩٦	٠,١٨٧	٠,٥١٣	٠,٦٠٨ غير دالة
الضابطة	٣١	٢٠,٠٠	٠,٧٧٤				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وبدرجة حرية ٦٠= ٢,٣٧ ، وعند (٠,٠٥) = ١,٦٦

يتضح من جدول (٢) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) و أن متوسط أعمار المجموعة التجريبية بلغ (٢٠,٠٩) عام بانحراف معياري قدرة (٠,٧٠٠) ، بينما بلغ متوسط أعمار المجموعة الضابطة (٢٠,٠٠) عام بانحراف معياري قدرة (٠,٧٧٤) ، وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة (٠,٥١٣) أقل من الجدولية عند مستوى (٠,٠١) حيث تبلغ (٢,٣٧)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في العمر الزمني، وهذا يعد مؤشراً على تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني.

٣- **المثيرات المستخدمة:** حرصت الباحثة على تثبيت محتوى الجلسات التي تم التدريب عليها بين طالبات المجموعة التجريبية حتى لا تتأثر نتائج البحث.

٤- **المستوى الاقتصادي والاجتماعي:** تم اختيار عينة البحث من كلية واحدة تابعة لجامعة الأزهر، ومن منطقة جغرافية متشابهة تكاد تقترب في المستوى الاقتصادي والاجتماعي للطالبات.

٥- **القائم بالتدريب:** دربت الباحثة وحدها المجموعة التجريبية على البرنامج التدريبي.

٦- التكافؤ في درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغير التابع الأول (عقلية الإنماء).

جدول (٣) نتائج اختبار t–test بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس عقلية الإنماء

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الدافعية	الضابطة	٣١	١٨,٠٦	١,٣٨	٠,١٩٣	٠,٣٧٠	٠,٥٢٢	٠,٦٠٤ غير دالة
	التجريبية	٣١	١٨,٢٥	١,٥٢				
الاتجاه	الضابطة	٣١	١٩,٠٠	١,٣٦	٠,١٢٩	٠,٣٢٠	٠,٤٠	٠,٦٨٩ غير دالة
	التجريبية	٣١	١٩,١٢	١,١٤				
التحدي	الضابطة	٣١	١٨,٧٧	٢,٠٦	٠,٣٨٧	٠,٤٥٣	٠,٨٥٣	٠,٣٩٧ غير دالة
	التجريبية	٣١	١٩,١٦	١,٤٦				
المثابرة	الضابطة	٣١	١٨,٨٧	٢,٤٠	٠,٢٥٨	٠,٥٩٨	٠,٤٣١	٠,٦٦٨ غير دالة
	التجريبية	٣١	١٩,١٢	٢,٣٠				
العقلية الايجابية	الضابطة	٣١	١٩,١٦	٢,٠٠	٠,٤٨٣	٠,٥١٣	٠,٩٤٢	٠,٣٥٠ غير دالة
	التجريبية	٣١	١٨,٦٧	٢,٠٣				
الدرجة الكلية لمقياس عقلية الإنماء	الضابطة	٣١	٩٣,٨٧	٣,٩٧	٠,٤٨٣	١,٠٢	٠,٤٧٣	٠,٦٣٨ غير دالة
	التجريبية	٣١	٩٤,٣٥	٤,٠٧				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وبدرجة حرية ٦٠= ٢,٣٧ ، وعند (٠,٠٥) = ١,٦٦

يتضح من الجدول السابق(٣): أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) و أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي بلغ (٩٤,٣٥) في الدرجة الكلية، وتراوح بين (١٨,٢٥، ١٩,١٦) في الأبعاد الفرعية، بينما بلغ متوسط الدرجات للمجموعة الضابطة (٩٣,٨٧) في الدرجة الكلية، وتراوح في الأبعاد الفرعية بين (١٨,٠٦ ، ١٩,١٦)، وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة (٠,٤٧٣) للدرجة الكلية، وتراوحت بين (٠,٤٠٣، ٠,٩٤٣) في الأبعاد الفرعية أقل من الجدولية عند مستوى (٠,٠١) حيث تبلغ (٢,٣٧)، مما يشير إلى وجود فروق غير دالة إحصائياً في جميع الأبعاد، وهذا يعد مؤشراً على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس عقلية الإنماء لدى طالبات جامعة الأزهر.

٧–التكافؤ في درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغير التابع (التفكير المنفتح النشط):

وللتكافؤ بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس التفكير المنفتح النشط استخدمت الباحثة اختبار النسبة التائية t–test لحساب الفرق بين متوسطي درجات

المجموعتين التجريبية والضابطة والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٤) نتائج اختبار t-test بين متوسطي درجات طالبات المجموعةالتجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس التفكيرالمنفتح النشط

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الانفتاح المعرفي	الضابطة	٣١	٣٣,٨٧	٣,١٨	١,٣٢	٠,٩٣٨	١,٤١	٠,١٦٤ غير دالة
	التجريبية	٣١	٣٥,١٩	٤,١٤				
المرونة في التفكير	الضابطة	٣١	٣٨,٤١	٤,٦٧	١,٧٠	١,٠٤	١,٦٣	٠,١٠٧ غير دالة
	التجريبية	٣١	٣٦,٧٠	٣,٤٥				
الانفتاح على القيم	الضابطة	٣١	٢٨,٤٥	٢,١٥	١,٠٠	٠,٥٩٥	١,٦٠	٠,٠٩٨ غير دالة
	التجريبية	٣١	٢٩,٤٥	٢,٥١				
الدرجة الكلية لمقياس التفكير المنفتح النشط	الضابطة	٣١	١٠٠,٧٤	٦,١٤	٠,٦١٢	١,٦٤	٠,٣٧٣	٠,٧١٠ غير دالة
	التجريبية	٣١	١٠١,٣٥	٦,٧٦				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وبدرجة حرية ٦٠= ٢,٣٧ ، وعند (٠,٠٥) = ١,٦٦

يتضح من جدول (٤) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) و أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي بلغ (١٠١,٣٥) في الدرجة الكلية، وتراوح بين (٢٩,٤٥، ٣٦,٧٠) في الأبعاد الفرعية، بينما بلغ متوسط الدرجات للمجموعة الضابطة (١٠٠,٧٤) في الدرجة الكلية، وتراوح في الأبعاد الفرعية (٢٨,٤٥ ، ٣٨,٤١)، وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة (٠,٣٧٣) للدرجة الكلية، وتراوحت بين (١,٦٠، ١,٦٣) في الأبعاد الفرعية وهي أقل من الجدولية عند مستوى (٠,٠١) حيث تبلغ (٢,٣٧)، وأقل من الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) حيث تبلغ (١,٦٦) مما يشير إلى وجود فروق غير دالة إحصائياً في جميع الأبعاد، وهذا يعد مؤشراً على تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس التفكير المنفتح النشط لدى طالبات جامعة الأزهر.

رابعا: أدوات البحث:

استخدمت الباحثة بعض أدوات القياس التي تفي بهذا الغرض، وفيما يلي وصفًا تفصيليًا لأدوات االبحث:

١- مقياس عقلية الإنماء (إعداد الباحثة)

الهدف من المقياس ووصفه:

يهدف هذا المقياس إلى قياس عقلية الإنماء لدى طالبات الجامعة، ولبناء هذا المقياس اعتمدت الباحثة على العديد من أدبيات عقلية الإنماء بالإضافة إلى بعض المقاييس لعقلية الإنماء مثل(Dweck, 2006؛ Sun,2015؛ الفيل، ٢٠٢٠؛ Dang & Liu, 2022؛ Fabio, Chiatto& Colombo, 2023؛ زايد، ٢٠٢٣) وتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٥) عبارة (٢٨) عبارة إيجابية، (٧) عبارات سلبية موزعين على خمسة أبعاد كل بعد (٧)

عبارات وهي الدافعية والاتجاه والتحدي والمثابرة والعقلية الإيجابية وصيغت هذه العبارات وفق متدرج خماسي يتراوح ما بين(أعارض بشدة- أعارض- أعارض أحيانا- أوافق- أوافق بشدة) وتصحح العبارات(١- ٢- ٣- ٤- ٥) بالترتيب وذلك للعبارات الإيجابية أما العبارات السلبية فتصحح عكسيًا(٥- ٤- ٣- ٢- ١) على التوالي وبذلك تكون أقل درجة للمقياس (٣٥) واعلاها(١٧٥).

الخصائص السيكومترية لمقياس عقلية الإنماء:

أولاً: الصدق: تم حساب صدق المقياس عن طريق ما يلي:

البنية العاملية:

تم التحقق من صدق مقياس عقلية الإنماء عن طريق التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام نموذج العامل الكامن الواحد لدى العينة الاستطلاعية (١٥٠) طالبة وتم فحص مدى ملائمة البيانات للعينة عن طريق اختبار KMO & Bartlett test، وبلغت قيمة مربع كاي (١٨٧٠,٢٩٤) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) وبدرجة حرية (٥٩٥) ودلالة قيمة مربع كاي تعني أن البيانات صالحة للتحليل العاملي وللتأكد من تشبع جميع فقرات المقياس على عوامله الخمسة .

وتم إجراء التحليل العاملي لمصفوفة الارتباط بطريقة المكونات الأساسية لهوتيلينج Hotelling باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS)، وأخذت الباحثة بمحك جيلفورد لمعرفة حد الدلالة الإحصائية للتشبعات وهو اعتبار التشبعات التي تصل إلى (٠,٣٠) أو أكثر تشبعات دالة،

ولإعطاء معنى سيكولوجي للمكونات المستخرجة تم تدويرها تدويراً متعامداً باستخدام طريقة الفاريماكس لكايزر Kaiser Varimax، من أجل مزيد من النقاء والوضوح في المعنى السيكولوجي، وتم استخراج مجموعة عوامل فسرت نسبة ٦٩,٥١٪ من التباين الكلي، والجدول (٥) يوضح مصفوفة العوامل لبنود المِقْيَاس:

جدول (٥) مصفوفة عوامل مفردات مقياس عقلية الإنماء

م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	الشيوع	م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	الشيوع
١	٠,٥٧٠					٠,٣٧٥	١٩			٠,٦٢٤			٠,٤٠٨
٢	٠,٤٨٤					٠,٢٨٦	٢٠			٠,٦٧١			٠,٤٨٢
٣	٠,٤٨٨					٠,٥٦٧	٢١			٠,٦٣٥			٠,٥٦٣
٤	٠,٤٦٠					٠,٤٦١	٢٢				٠,٦٩٩		٠,٦٢٠
٥	٠,٦٢٠					٠,٤٠٨	٢٣				٠,٤٧٢		٠,٣٥١
٦	٠,٥٣٠					٠,٣٩٠	٢٤				٠,٥٨٤		٠,٦٦٦
٧	٠,٥٧٠					٠,٥٠٢	٢٥				٠,٧٧٥		٠,٣٩٤
٨		٠,٤٣١				٠,٤١٧	٢٦				٠,٣٧٥		٠,٣١٠
٩		٠,٥١١				٠,٤٤٨	٢٧				٠,٣٢٥		٠,٣٤٨
١٠		٠,٦٣٨				٠,٢٧١	٢٨				٠,٥٨٧		٠,٣٩٣
١١		٠,٣٢٣				٠,٤٢٠	٢٩					٠,٧٠٩	٠,٦٣٨
١٢		٠,٥٠٣				٠,٥١٠	٣٠					٠,٣٤١	٠,٣٤٨
١٣		٠,٦٧٦				٠,٣٨٦	٣١					٠,٤٦٠	٠,٤٥٧
١٤		٠,٤٦٢				٠,٤٦٧	٣٢					٠,٦٣٥	٠,٢٠٨
١٥			٠,٥٣٤	-٠,٣٧١		٠,٥٥١	٣٣					٠,٣٠٦	٠,٤٢٣
١٦			٠,٦٧١			٠,٤٥٢	٣٤					٠,٥١٥	٠,٦١٣
١٧			٠,٥٢٧			٠,٣٢٩	٣٥					٠,٣٣٤	٠,٣٠٦
١٨			٠,٤٧٢			٠,٢٦٠							
							الجذر الكامن	٤,٠٩	٣,٠١	٢,٧٠	٢,٤٥	٢,٠٩	١٤,٣٤
							نسبة التباين	١١,٦٩	٨,٦١	٧,٧٢	٧,٠٠	٥,٩٩	٤١,٠١

أسفر التحليل العاملي لمقياس **عقلية الإنماء** عن خمسة عوامل هي:

العامل الأول: استقطب هذا العامل (١١,٦٩٪) من التباين الارتباطي بجذر كامن (٤,٠٩) وتشبعت به (٧) عبارات وتدور عبارات البعد الحالي حول الرغبة في تعلم أشياء جديدة وترجع إلى رغبة الفرد واحتياجاته الداخلية وليس من أجل مكافأت خارجية، ولهذا سمت الباحثة هذا العامل بـ (الدافعية).

* **العامل الثاني:** استقطب هذا العامل (٨,٦١٪) من التباين الارتباطي بجذر كامن (٣,٠١) وتشبعت به (٧) عبارات وتدور عبارات هذا البعد حول معدل الذكاء والمواهب والقدرات والإنجازات والأعمال الجادة، ولهذا سمت الباحثة هذا العامل بـ (الاتجاه).

* **العامل الثالث:** استقطب هذا العامل (٧,٧٢٪) من التباين الارتباطي بجذر كامن (٢,٧٠) وتشبعت به (٧) عبارات وتدور عبارات هذا البعد حول التفكير والعقلانية عند التعامل مع المشكلات والصعوبات والتغيرات الجديدة، ولهذا سمت الباحثة هذا العامل بـ (التحدي).

* **العامل الرابع:** استقطب هذا العامل (٧,٠٠٪) من التباين الارتباطي بجذر كامن (٢,٥٤) وتشبعت به(٧) عبارات وتدور عبارات هذا البعد حول إصرار الطالبات ومواظبتهن واجتهادهن ولهذا سمت الباحثة هذا العامل بـ (المثابرة).

* **العامل الخامس:** استقطب هذا العامل (٥,٩٩٪) من التباين الارتباطي بجذر كامن (٢,٠٩) وتشبعت به (٧) عبارات وتدور عبارات هذا البعد حول الثقة في الذات والايمان القوي بالنفس في جميع الظروف، ولهذا سمت الباحثة هذا العامل بـ (العقلية الإيجابية).

يتضح من الجدول السابق تشبع جميع العبارات وبذلك يكون العدد النهائي للمقياس(٣٥) عبارة.

ثانيا: الاتساق الداخلي:

حسبت الباحثة معامل ارتباط درجة كل عبارة بالمجموع الكلي لعبارات كل بعد، ويبين الجدول رقم (٦) معاملات الاتساق الداخلي لمفردات مقياس عقلية الإنماء.

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه

الدافعية		الاتجاه		التحدي		المثابرة		العقلية الايجابية	
العبارة	ارتباطها بالبعد	العبارة	ارتباطها بالبعد	العبارة	ارتباطها بالبعد	العبارة	ارتباطها بالبعد	العبارة	ارتباطها بالبعد
١	**٠,٥٩٠	٨	*٠,١٩٨	١٥	**٠,٢٥٥	٢٢	**٠,٤٦٤	٢٩	**٠,٣٢٠
٢	**٠,٦٤٢	٩	**٠,٤٣٧	١٦	**٠,٥٥٢	٢٣	**٠,٣٢٢	٣٠	**٠,٢٨٤
٣	**٠,٤٢٣	١٠	**٠,٥١١	١٧	**٠,٥٧٨	٢٤	**٠,٤٣٨	٣١	**٠,٣١٥
٤	**٠,٤٦٧	١١	**٠,٤٥٥	١٨	**٠,٥٤٦	٢٥	**٠,٤٨٠	٣٢	**٠,٢٩٩
٥	**٠,٣٠٥	١٢	**٠,٤٦٨	١٩	**٠,٤٨٠	٢٦	**٠,٣٢٣	٣٣	**٠,٢٥٩
٦	**٠,٤٠٤	١٣	**٠,٤٦٠	٢٠	**٠,٤٣٧	٢٧	**٠,٣٠٠	٣٤	**٠,٣٦٢
٧	**٠,٣٧٨	١٤	**٠,٤٦٥	٢١	**٠,٤٨٤	٢٨	**٠,٤٩٥	٣٥	**٠,٤١٤

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٢٠٩، (٠,٠٥) = ٠,١٦٠

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، (٠,٠٥) وبالتالي فهي مقبولة، وبذلك يكون العدد الكلي للمقياس (٣٥) عبارة.

كما حسبت الباحثة معامل ارتباط درجة كل بعد بالمجموع الكلي للمقياس، ويبين الجدول رقم (٧) معاملات الصدق الداخلي للمقياس:

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس عقلية الإنماء

البعد	الدافعية	الاتجاه	التحدي	المثابرة	العقلية الإيجابية	الدرجة الكلية
الدافعية	----	**٠٣٢٦	**٠,٣٣٨	**٠,٢٨٧	*٠,١٧٠	** ٠,٦٦١
الاتجاه		-----	**٠,٥٥٩	*٠,٢٠٧	**٠,٢١٢	**٠,٦٩٧
التحدي			-----	**٠,٢٥٢	*٠,١٨٩	**٠,٧٢٢
المثابرة				------	**٠,٣٧٥	**٠,٦٢٦
العقلية الإيجابية					------	**٠,٥٧٧

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٢٠٩، (٠,٠٥) = ٠,١٦٠

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبالتالي فهي مقبولة.

ثالثًا: الثبات:

باستخدام معادلة ألفا لكرونباك: تم حساب معامل ثبات مقياس عقلية الإنماء باستخدام معادلة ألفا لكرونباك والجدول التالي يوضح معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس عقلية الإنماء

جدول (٨) معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس عقلية الإنماء

م	الأبعاد	معاملات الثبات	التباين	معامل ألفا الطبقي
١	الدافعية	٠,٨١٠	٢٥,٦٦	
٢	الاتجاه	٠,٨٠٤	١٨,٤٤	
٣	التحدي	٠,٨٢٢	١٦,٦٩	
٤	المثابرة	٠,٧٩٤	١٠,٨١	
٥	العقلية الايجابية	٠,٨١٤	٧,٨٨	
الدرجة الكلية		٠,٨٣١	٩٦,١٤	٠,٨٤٢

يتضح من الجدول (٨) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بالنسبة للأبعاد تراوحت ما بين (٧٩٤ – ٨٢٢)، وبلغت قيمتها للمقياس ككل (٨٣١)، وبلغ معامل ألفا الطبقي (٠,٨٤٢) وهي قيم مقبولة؛ مما يؤكد على صلاحية استخدام هذا المقياس.

٢- مقياس التفكير المنفتح النشط (إعداد الباحثة):

الهدف من المقياس ووصفه:

يهدف هذا المقياس إلى قياس التفكير المنفتح النشط لدى طالبات الجامعة، ولبناء المقياس اعتمدت الباحثة على العديد من البحوث والدراسات السابقة التي تناولت هذا المفهوم وكذلك بعض المقاييس لقياس التفكير المنفتح النشط كمقياس ((Stanovich& West, 2007؛ عياش وسيف، ٢٠١٨؛ عطية، ٢٠١٨؛ Janssen, Verkoeijen, Heijltjes, Mainhard, van Peppen& van Gog, 2020؛ حمودة، ٢٠٢١ Stanovich & Toplak, 2023؛ Mohamed, & Bendania, 2024) وتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٨) عبارة موزعين على ثلاثة أبعاد: البعد الأول: الانفتاح المعرفي ويتكون من (١٢) عبارة، والبعد الثاني: المرونة في التفكير ويتكون من (١٥) عبارة، والبعد الثالث: الانفتاح على القيم ويتكون من (١١) عبارة، منهم (٢٧)عبارة إيجابية، (١١) عبارة سلبية، وصيغت هذه العبارات وفق متدرج خماسي يتراوح مابين(أعارض بشدة–أعارض–أعارض أحيانا–أوافق–أوافق بشدة) وتصحح العبارات(١ –٢–٣–٤– ٥) بالترتيب وذلك للعبارات الإيجابية أما العبارات السلبية فتصحح عكسيًا(٥–٤–٣–٢ –١) على التوالي، وبذلك فإن أقل درجة للمقياس(٣٦) درجة وأعلاها(١٩٠) درجة.

الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير المنفتح النشط:

أولاً: الصدق: تم حساب صدق المقياس عن طريق ما يلي:

البنية العاملية:

تم التحقق من صدق مقياس التفكير المنفتح النشط عن طريق التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام نموذج العامل الكامن الواحد لدى العينة الاستطلاعية (١٥٠) وتم فحص مدى ملائمة البيانات للعينة عن طريق اختبار KMO & Bartlett test، وبلغت قيمة مربع كاي (١٦٧٨,٦٤) وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ وبدرجة حرية (٧٠٣)، ودلالة قيمة مربع كاي تعني أن البيانات صالحة للتحليل العاملي، وللتأكد من تشبع جميع فقرات المقياس على عوامله الثلاثة .

وتم إجراء التحليل العاملي لمصفوفة الارتباط بطريقة المكونات الأساسية لهوتيلينج Hotelling باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS)، وقد أخذت الباحثة بمحك جيلفورد لمعرفة حد الدلالة الإحصائية للتشبعات وهو اعتبار التشبعات التي تصل إلى (٠,٣٠) أو أكثر تشبعات دالة، ولإعطاء معنى سيكولوجي للمكونات المستخرجة تم تدويرها تدويراً متعامداً باستخدام طريقة الفاريماكس لكايزر Kaiser Varimax من أجل مزيد من النقاء والوضوح في المعنى السيكولوجي، وتم استخراج مجموعة عوامل فسرت نسبة ٧٣,٣٣٪ من التباين الكلي، والجدول (٩) يوضح مصفوفة العوامل لبنود المِقْيَاس:

جدول (٩) مصفوفة عوامل عبارات مقياس التفكير المنفتح النشط

م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	الشيوع	م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	الشيوع
١	٠,٦٢٨			٠,٦٨٩	٢٠		٠,٤٧٩		٠,٦٦٢
٢	٠,٥٠٧			٠,٧٤	٢١		٠,٥٠٢		٠,٧٠٤
٣	٠,٥٠٨			٠,٦٩٧	٢٢		٠,٣٢٠		٠,٨٤٩
٤	٠٤٣٥			٠,٧٧٨	٢٣		٠,٣٩٠		٠,٦٩٠
٥	٠,٤٠٠			٠,٧٢١	٢٤		٠,٤٨٦		٠,٧٥٦
٦	٠,٣٥٠			٠,٧١٩	٢٥		٠,٣٧٧		٠,٧٤٨
٧	٠,٣٢١			٠,٥٩٦	٢٦		٠,٧١٤		٠,٨٩٦
٨	٠,٤٤٣			٠,٦٤١	٢٧		٠,٦٩٤		٠,٩٠١
٩	٠,٣٦١			٠,٧٧٨	٢٨			٠,٣١٦	٠,٧٦٦
١٠	٠,٣٨٤			٠,٧١٨	٢٩			٠,٣٥١	٠,٧١٧
١١	٠,٤٤٠			٠,٦٨٥	٣٠			٠,٧٠٣	٠,٨٠٣
١٢	٠,٣٥٧			٠,٦٣١	٣١			٠,٣٤٢	٠,٧٧٧
١٣		٠,٣٩٤		٠,٧٥٦	٣٢			٠,٥٦٦	٠,٧٤١
١٤		٠,٣٨٤		٠,٧٤٥	٣٣			٠,٥٠٥	٠,٥٨٤
١٥		٠,٤٤١		٠,٧٩٢	٣٤			٠,٥٨٤	٠,٧٨٣
١٦		٠,٥٠٨		٠,٧١٥	٣٥			٠,٤٤٤	٠,٦٦٧
١٧		٠,٣٧٥		٠,٨١٨	٣٦			٠,٥١٤	٠,٧٥٧
١٨		٠,٣٢٨		٠,٦٩٩	٣٧			٠,٣٠٨	٠,٦٩٨
١٩		٠,٣٩٠		٠,٦٤٠	٣٨			٠,٦١٥	٠,٨٠٧
					الجذر الكامن	٣,٢٧	٢,٧٨	٢,٥٢	٨,٥٧
					نسبة التباين	٨,٦١٦	٧,٣٣	٦,٦٣	١٣,٩٦

أسفر التحليل العاملي لمقياس التفكير المنفتح النشط عن ثلاثة عوامل هي:

* **العامل الأول:** استقطب هذا العامل (٨,٦١٪) من التباين الارتباطي بجذر كامن (٣,٢٧) وتشبعت به (١٢) عبارة وتدور عبارات البعد الحالي حول الميل إلى اختيار ومعالجة المعلومات بطريقة غير منحازة لرأي الفرد أو توقعاته السابقة، ولهذا سمت الباحثة هذا العامل بـ (الانفتاح المعرفي).

* **العامل الثاني:** استقطب هذا العامل (٧,٣٣٪) من التباين الارتباطي بجذر كامن (٢,٧٨) وتشبعت به(١٥) عبارة وتدور عبارات هذا البعد حول القدرة على إعادة بناء المعرفة بطرق مختلفة (كتنوعها وجدتها وتشكيلها بإزالة اللبس عنها) بشكل تلقائي تحسبا للتغيرات المختلفة التي يتطلبها

الموقف، ولهذا سمت الباحثة هذا العامل بـ (المرونة في التفكير).

* **العامل الثالث:** استقطب هذا العامل (٦,٦٣٪) من التباين الارتباطي بجذر كامن (٢,٥٢) وتشبعت به (١١) عبارة وتدور عبارات هذا البعد حول ميل الطالبة للانفتاح على القيم وتقدير قيمة الاختلاف وسن الرؤى من أجل التعايش والتعرف على ثقافة وقيم الآخرين واحترامها دون الذوبان فيها وتقدير التنوع الثقافي، ولهذا سمت الباحثة هذا العامل بـ (الانفتاح على القيم).

يتضح من الجدول السابق تشبع جميع العبارات وبذلك يكون العدد النهائي للمقياس (٣٨) مفردة.

ثانيًا: الاتساق الداخلي:

حسبت الباحثة معامل ارتباط درجة كل عبارة بالمجموع الكلي لعبارات كل بعد، ويبين الجدول التالي معاملات الاتساق الداخلي لعبارات مقياس التفكير المنفتح النشط

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه مقياس التفكير المنفتح النشط (ن = ١٥٠)

الانفتاح المعرفي		المرونة في التفكير		الانفتاح على القيم	
العبارة	ارتباطها بالبعد	العبارة	ارتباطها بالبعد	العبارة	ارتباطها بالبعد
١	٠,٢٠٩**	١٣	٠,٣٢٦**	٢٨	٠,٤٢٧**
٢	٠,٢٢٤**	١٤	٠,١٧٤*	٢٩	٠,٣٣١**
٣	٠,٤١١**	١٥	٠,٢٣١**	٣٠	٠,٣٣٥**
٤	٠,٣٧٤**	١٦	٠,٤٤٨**	٣١	٠,٢٥٤**
٥	٠,٢٢٥**	١٧	٠,٣٥٣**	٣٢	٠,٢٩١**
٦	٠,٢٥٤**	١٨	٠,٢٥٩**	٣٣	٠,١٩٦*
٧	٠,٢٧٠**	١٩	٠,٢٩١**	٣٤	٠,٢١١**
٨	٠,١٩٣*	٢٠	٠,٢٤٢**	٣٥	٠,٢٣٧**
٩	٠,٢٧٠**	٢١	٠,٢٦٧**	٣٦	٠,٢٢١**
١٠	٠,٢٦٩**	٢٢	٠,١٩٣**	٣٧	٠,٢٩٤**
١١	٠,٢٠٤*	٢٣	٠,٢٣٠**	٣٨	٠,٣٨٥**
١٢	٠,٢٥٧**	٢٤	٠,٢٢٨**		
		٢٥	٠,٢٠٥**		
		٢٦	٠,٢٧٤**		
		٢٧	٠,٣٤٨**		

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٢٠٩، (٠,٠٥) = ٠,١٦٠

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، (٠,٠٥) وبالتالي فهي مقبولة، وبذلك يكون العدد الكلي للمقياس (٣٨) عبارة.

كما حسبت الباحثة معامل ارتباط درجة كل بعد بالمجموع الكلي للمقياس، ويبين الجدول التالي معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (١١) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس التفكير المنفتح النشط (ن = ١٥٠)

البعد	الانفتاح المعرفي	المرونة في التفكير	الانفتاح على القيم	الدرجة الكلية
الانفتاح المعرفي	----	*٠,٢٠٨	**٠,٣٤٦	** ٠,٥٢٩
المرونة في التفكير		-----	**٠,٣٧٤	**٠,٧٤٦
الانفتاح على القيم				**٠,٦٥٨

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٢٠٩، (٠,٠٥) = ٠,١٦٠

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، (٠,٠٥) وبالتالي فهي مقبولة.

ثالثا: الثبات:

باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ: تم حساب معامل ثبات مقياس التفكير المنفتح النشط باستخدام معادلة ألفا لكرونباك والجدول التالي يوضح معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التفكير المنفتح النشط

جدول (١٢) معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التفكير المنفتح النشط

م	الأبعاد	معاملات الثبات	التباين	معامل ألفا الطبقي
١	الانفتاح المعرفي	٠,٨٢٣	٢٨,١٦	
٢	المرونة في التفكير	٠,٨٣٢	١٦,٣٤	
٣	الانفتاح على القيم	٠,٨١٠	٦,١٩	
الدرجة الكلية		٠,٨٦٣	٩٤,٣٦	٠,٩٠٦

يتضح من الجدول (١٢) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بالنسبة للأبعاد تراوحت ما بين (٠،٨١٠، ٠،٨٣٢)، وبلغت قيمتها للمقياس ككل (٠،٨٦٣)، وبلغ معامل ألفا الطبقي (٠,٩٠٦) وهي قيم مقبولة؛ مما يؤكد على صلاحية استخدام هذا المقياس.

٣- البرنامج التدريبي القائم على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال(إعداد الباحثة):

- **أسس بناء البرنامج:** تم إعداد البرنامج في ضوء نموذج(Granefeski) والذي صاغ الاستراتيجيات في ضوء نوعين هما استراتيجيات تكيفية واستراتيجيات غير تكيفية، وتم بناء البرنامج في ضوء هذين النوعين من الاستراتيجيات-رغم أنه اتجاه حديث في البحث- فمعظم الأبحاث تدرب على الاستراتيجيات التكيفية فقط، إلا أن الباحثة الحالية رأت ضرورة التدريب

على الاستراتيجيات التكيفية الإيجابية وأيضا ضرورة التدريب على الحد من الاستراتيجيات غير التكيفية لما لهما من علاقة إيجابية أو سلبية على الترتيب مع متغيرات البحث الحالي، وقد راعت الباحثة بعض الأسس المهمة التي ينبغي أن تتوافر عند إعداد البرنامج والتي تسهم بدورها في نجاحه وتحقيق أهدافه وهى:

- ارتباط محتوى البرنامج بخصائص المشاركات وميولهن ومشاكلهن العامة.
- للبرنامج هدف عام يسعى إلى تحقيقه، وأهداف إجرائية سلوكية لكل جلسة، على أن تتكامل هذه الأهداف الإجرائية لتحقق الهدف العام للبرنامج.
- الارتباط الوثيق بين جلسات البرنامج ومحتواه وأهدافه والأنشطة المستخدمة وأدوات التقويم.
- إيجابية المشاركات بحيث تشارك كل طالبة بفاعلية في البرنامج.
- تقديم مثيرات وأنشطة ومهام متعددة تضفي على المشاركات جوًا من الحماس والنشاط وعدم الملل مثل: صياغة محتوى الجلسة في مقطع من الباوربوينت، وحلقات التعلم التعاوني بين الطالبات، وإجراء المسابقات، وتقديم ألغاز، وقيام المشاركات بالعرض المسرحي لبعض المواقف.
- تعدد التدريب على كل استراتيجية بما يضمن تثبيتها وصقلها.
- تنوع الفنيات المستخدمة في الجلسات مما يشجع الطالبات على المشاركة الفعالة، ويدفع عنهن الملل، ويحقق أهداف كل جلسة، ومن ثم أهداف البرنامج بأكمله.
- استخدام التقويم البنائي خلال الجلسة التدريبية للتأكد من إتقان الطالبات لأنشطة البرنامج، واستخدام التقويم النهائي في نهاية البرنامج من خلال استمارة تقويم أهداف كل جلسة.
- إعداد جلسات خاصة؛ لتعريف المشاركات بالبرنامج وباستراتيجيات البرنامج وعقلية الإنماء والتفكير المنفتح (جزءًا خاصًا بالمعرفة).
- تضمن البرنامج جزءًا خاصًا بالممارسة الفعلية، وذلك من خلال تدريب الطالبات على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال التكيفية واللاتكيفية، أثناء الجلسات، ثم الممارسة الفعلية للمشاركات لهذه االاستراتيجيات.

- **جوانب بناء البرنامج:** يعتمد بناء البرنامج على ثلاثة جوانب رتيسة هي:

- **الجانب المعرفي:** ويتمثل في المعلومات المقدمة للطالبات عن طبيعة الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال كما يتضمن هذا الجانب تقديم التوجيهات والإرشادات اللازمة لإجراء التدريب.
- **الجانب الأدائي:** ويتضمن هذا الجانب التدريب على المثيرات والأنشطة والمهام والمهارات التي يجب أن تتقنها الطالبات لتنمية هذه الاستراتيجيات.

- **الجانب الوجداني:** ويقصد به توفير بيئة آمنة نفسيا بالنسبة للطالبات المشاركات يشعرن فيها بالاطمئنان والمساندة وعدم الخوف من النقد، والاستماع الجيد لما تبديه من آراء، وأخذ أفكارها مأخذ الجد، وإتاحة الفرص لطرح الأسئلة والنقاش، والتفكير بإيجابية وتفاؤل.

- **مراحل بناء البرنامج:** مرالبرنامج بالمراحل التالية:

- **مرحلة التمهيد والتهيئة:** تتمثل هذه المرحلة في التعارف وبناء أواصر الألفة والثقة بين الباحثة والطالبات في البرنامج، وتعريفهم بالبرنامج التدريبي القائم على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال، وأهدافه وماهيته وتوقعاتهم نحوه، ومفهوم عقلية الإنماء والتفكير المنفتح النشط ويمكن تمثيل هذه المرحلة في الجلسات التمهيدية من البرنامج التدريبي.

- **مرحلة الانتقال:** وتتمثل هذه المرحلة في الجلسات التي تتناول الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال، والتعريف بأهميتهما في بناء الأسس وعوامل الوقاية من الوقوع في المشكلات الأكاديمية.

- **مرحلة التنفيذ:** وهي مرحلة العمل من خلال استخدام مجموعة الفنيات التدريبية، والأساليب والمهارات القائمة على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال.

- **مرحلة إنهاء البرنامج:** وهي المرحلة الأخيرة، والتي يتم فيها التأكد من بلوغ الأهداف الرئيسة للبرنامج، وتحقق النتائج المرجوة من اكتساب الطالبات للمهارات والفنيات والقدرات المرغوب تعلمها.

- **مرحلة المتابعة:** وتتم متابعة العينة التجريبية بعد إنهاء البرنامج لمدة لا تقل عن شهر؛ لمعرفة أثر البرنامج التدريبي القائم الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال والتغير المستمر الذي يمكن أن يحدثه.

- **خطوات بناء البرنامج:** مر بناء البرنامج التدريبي الحالي بالإطلاع على الأبحاث السابقة والأدبيات النظرية المختلفة وثيقة الصلة بموضوع الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال، والتعرف على خصائص العينة ومدى مناسبة المحتوى والأنشطة المقدمة لخصائص الطالبات العقلية والمعرفية، وإعداد خمس جلسات خاصة تقدم قبل البرنامج التدريبي الحالي لمناقشة أفراد المجموعة التجريبية في الهدف من البرنامج وأهميته، وأمكن للباحثة الحالية الاستفادة مماسبق في إعداد البرنامج التدريبي على النحو التالي:

- **تحديد أهداف البرنامج:** اعتمدت الباحثة على نموذج (Granefeski) لأنه الأنسب لطبيعة تنمية المقاييس المستهدفة بالبحث من وجهة نظر الباحثة ولأنه يتضمن التدرج المعتدل في طبيعة أي مهارة، إذ يحتوي على استراتيجيات تكيفية وغير تكيفية، وتم تضمين البرنامج هدفا عاما رئيسا وهو تحسين عقلية الإنماء والتفكير المنفتح النشط، كما تم تضمينه مجموعة من

الأهداف الإجرائية تشتمل عليها جميع جلسات البرنامج على أن تصبح الطالبات أفراد المجموعة التجريبية قادرات على تحقيقها بعد المرور بخبرة البرنامج، وراعت الباحثة أن تكون الأهداف إجرائية وقابلة للقياس وترتبط بالاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال.

- **اختيار محتوى التدريب:** تم الاعتماد على المحتوى الحر وتضمن البرنامج موضوعات ضرورية لكل فتاة في بداية المرحلة الجامعية، وتم اختيار محتوى البرنامج بناءا على دراسة قبل استطلاعية، حيث استطلعت الباحثة رأي الطالبات عن أبرز المشكلات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية التي تشغل تفكيرهن ويرغبن في دراستها.
- **فنيات وأساليب البرنامج:** العرض البصري– المناقشة والحوار– لعب الدور– النمذجة– التعزيز– طلب المساعدة– جذب الانتباه– التناقض– العصف الذهني– الضبط الذاتي– دحض الأفكار– التأمل– التعزيز– الواجب المنزلي.
- **تحديد زمن البرنامج وعدد جلساته:** استغرق تنفيذ البرنامج التدريبي شهرين (٢٤) جلسة تدريبية، بمعدل (٣) جلسات أسبوعيًا، بالإضافة لجلسة التطبيق القبلي، زمن كل جلسة (٧٠) دقيقة، وتم تحديد هذا الزمن على أساس متوسط الزمن المستغرق في تنفيذ جلسات البرامج التدريبية القائمة على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في البحوث السابقة والتي تراوحت ما بين (٦٠–٩٠) دقيقة، مع وجود فترة راحة (١٠) دقائق خوفًا من تداخل التعب والضجر والجدول التالي يوضح توزيع الجلسات.

جدول (١٣) محتوى البرنامج التدريبي

م	عنوان الجلسة	طبيعة الجلسة	م	عنوان الجلسة	طبيعة الجلسة
١	التعارف ووضع قواعد العمل	تمهيدية	١٣	إعادة التقييم الإيجابي (١)	تدريبية
٢	الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال	تعريفية	١٤	إعادة التقييم الإيجابي (٢)	تدريبية
٣	عقلية الإنماء	تعريفية	١٥	رؤية الموقف من منظور آخر(١)	تدريبية
٤	التفكير المنفتح النشط	تعريفية	١٦	اجترار الأفكار (١)	تدريبية
٥	التقبل (١)	تدريبية	١٧	اجترار الأفكار (٢)	تدريبية
٦	التقبل (٢)	تدريبية	١٨	لوم الذات (١)	تدريبية
٧	إعادة التركيز على التخطيط (١)	تدريبية	١٩	الحديث الإيجابي لعلاج لوم الذات (٢)	تدريبية
٨	إعادة التركيز على التخطيط (٢)	تدريبية	٢٠	إلقاء اللوم على الآخرين (١)	تدريبية
٩	مهارات التركيز على التخطيط الإيجابي(٣)	تدريبية	٢١	كيفية تعديل فكرة لوم الآخرين (٢)	تدريبية
١٠	إعادة التركيز الإيجابي(١)	تدريبية	٢٢	التهويل (١)	تدريبية
١١	إعادة التركيز الإيجابي (٢)	تدريبية	٢٣	الاتزان الانفعالي ودوره في خفض التهويل (٢)	تدريبية
١٢	إعادة التركيز الإيجابي (٣)	تدريبية	٢٤	تقييم البرنامج والقياس البعدي	تدريبية

تقويم البرنامج:تم تقويم البرنامج من خلال عدة أشكال من التقويم منها: **التقويم المبدئي** (القياس القبلي): تطبيق مقاييس البحث تطبيقًا قبليًا على المجموعتين التجريبية والضابطة من أجل الوقوف على مستوياتهن قبل تطبيق البرنامج التدريبي، وطرح بعض الأسئلة على طالبات المجموعة التجريبية قبل البدء في تنفيذ كل جلسة، **والتقويم التكويني:** من خلال طرح مجموعة من الأسئلة على طالبات المجموعة التجريبية أثناء تنفيذ البرنامج للتعرف على مواطن القوة والضعف، **والتقويم الختامي:** وذلك من خلال التقويم النهائي للجلسات أو للبرنامج ويشمل التقويم النهائي لكل جلسة وذلك للتحق من مدى تحقق أهداف الجلسة، **واستمارات التقييم الذاتي،** بهدف التأكد من ممارسة المتدربات لمهام وإجراءات التدريب في كل جلسة، كما يشمل **التقويم في نهاية البرنامج** ويشمل: **مقياس التثبت من فاعلية البرنامج،** وذلك لمعرفة أن المسار التنفيذي للبرنامج كان محققًا لأهدافه ولمعرفة آراء المشاركات في البرنامج ومدى مناسبة البرنامج لهن واستفادتهن منه والتثبت من صدق إجراءات البرنامج، **وتطبيق مقاييس البحث تطبيقًا بعديًا** على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بهدف معرفة أثر البرنامج التدريبي في عقلية الإنماء والتفكير المنفتح النشط لدى طالبات المجموعة التجريبية في مقابل المجموعة الضابطة وأيضا **القياس التتبعي** للمقاييس على طالبات المجموعة التجريبية فقط بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج للكشف عن مدى استمرارية أثر البرنامج.

٤- استمارة التقييم الذاتي(إعداد الباحثة):

تطبق على المتدربات عقب الانتهاء من كل جلسة تدريبية من جلسات البرنامج، وتهدف إلى التحقق من فعالية التدريب على مهام الجلسة، وقياس مدى تحقيق المتدربات لأهداف الجلسة، والتأكد من السير السليم في البرنامج أثناء تطبيق الجلسات.

- **الهدف منها:** الوقوف على مدى المشاركة الفعالة لكلِ متدربة خلال جلسات البرنامج التدريبي.
- **وصف الاستمارة:** تتكون استمارة التقييم الذاتي من (٢٤) استمارة، بمعدلِ استمارة واحدة لكل جلسة، وتصف كل استمارة المؤشرات السلوكية للتدريبِ على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال موضوع البحث في ضوء أهداف ومحتوى كل جلسة من جلسات التدريب، وتتكون كل استمارة من (٧) عبارات أمام كل مفردة ثلاثة اختيارات(بدرجة كبيرة – بدرجة متوسطة – بدرجة ضعيفة)، وعلى الطالبة أن تضع علامة (√) تحت الاختيار الذي تراه مناسبًا.
- **كيفية التصحيح:** تطبق الاستمارة في نهاية كل جلسة بحيث تحصل المتدربة على ثلاثِ درجات للاختيار(بدرجة كبيرة)، ودرجتان للاختيار(بدرجة متوسطة)، ودرجة واحدة للاختيار(بدرجة ضعيفة)، وذلك في حالة العبارات الموجبة، أما في حالة العبارات السالبة فيكون العكس، ومن ثم فإن أعلى درجة للاستمارة هي (٢١) درجة وأدني درجة هي (٧) درجات، و للتحقق من صدق

الاستمارات تم عرضها على (٧) من السادة الأساتذة الخبراء المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي والصحة النفسية، واتضح أن نسبة اتفاق الخبراء على استمارات التقويم الذاتي تراوح ما بين(٨٥,٧١%-١٠٠ %) وهي نسبة عالية تشير إلى صلاحية استمارات التقويم الذاتي لأهداف جلسات البرنامج التدريبي في البحث الحالي.

٥- مقياس التثبت من مناسبة البرنامج وفاعلية المعالجة (إعداد الباحثة).

يهدف المقياس إلى التثبت من مناسبة البرنامج وفاعلية المعالجة التجريبية لكل متدربة، وذلك للتحقق من أن إجراءات المسار التنفيذي للبرنامج محققًا لأهدافه، وبلغت مفردات المقياس في صورته النهائية (٢٤) عبارة، منهم (١٨) عبارة إيجابية، (٦) عبارات سلبية، تصف ما تتعرض له المتدربة خلال فترة التدريب على البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفي ومدى استفادتها من التدريب المقدم وتحديد أوجه النقص لمعالجتها، أمام كل عبارة ثلاث استجابات متدرجة (بدرجة كبيرة- متوسطة- ضعيفة) تختار المتدربة استجابة واحدة تعبرعن رأيها، وتم مراعاة مناسبة العبارات لأفراد العينة والوضوح والبساطة والاختصار والمطابقة لإجراءات البرنامج.

- كيفية التصحيح:

يصحح المقياس بإعطاء ثلاث درجات للاستجابة (بدرجة كبيرة) ودرجتان للاستجابة (بدرجة متوسطة) ودرجة واحدة للاستجابة (بدرجة ضعيفة) في حين تصحح المفردات السلبية بالعكس، ومن ثم فإن أعلى درجة للمقياس هي (٧٢) درجة وأدني درجة هي(٢٤) درجة، وللتحقق من صدق المقياس تم عرضه على (٧) من السادة الأساتذة المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي والصحة النفسية، واتضح أن نسبة اتفاق المحكمين على مفردات مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية تتراوح ما بين (٨٥,٧١%-١٠٠%) وهي نسبة عالية تشير إلى صلاحية المقياس، وأشار المحكمون إلى بعض المقترحات، وأخذت ملاحظات ومقترحات المحكمين موضع الاهتمام، وتم إجراء التعديلات التي اقترحوها، وبذلك تم التحقق من صدق المقياس.

الإجراءات التنفيذية للبحث:

اتبعت الباحثة الإجراءات التالية في تنفيذ البحث الحالي:

- أعدت الباحثة أدوات البحث (البرنامج التدريبي القائم على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال- مقياس عقلية الإنماء- مقياس التفكير المنفتح النشط- مقياس التثبت من فعالية البرنامج) ثم القيام بدراسة استطلاعية على (١٥٠) طالبة للقيام بالتأكد من الخصائص السيكومترية لهذه المقاييس، خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٣/٢٠٢٤.
- تم تطبيق مقياسي عقلية الإنماء والتفكير المنفتح النشط على عينة من طالبات كلية الدراسات

الانسانية من قسمي علم النفس وعلم الاجتماع بلغت(٢٥٠) طالبة، وتم اختيار الطالبات اللاتي تقع درجاتهن في الإرباعي الأدنى، وتم الحصول على (٦٢) طالبة منخفضات في عقلية الإنماء والتفكير المنفتح النشط.

- تم تقسيم الطالبات إلى مجموعتين، الأولى تجريبية وعددهن (٣١) طالبة بقسم علم النفس والثانية ضابطة وعددهن (٣١) طالبة بقسم الاجتماع، وتم التكافؤ بين المجموعتين في جميع المتغيرات الدخيلة التي من الممكن أن تكون مؤثرة في نتائج التدريب.
- طبقت الباحثة مقياسي عقلية الإنماء والتفكير المنفتح النشط تطبيقًا قبليًا على المجموعتين التجريبة والضابطة، وذلك بعد استبعاد الطالبات اللاتي تغيبن عن حضور بعض الجلسات.
- تم تطبيق البرنامج التدريبي على طالبات المجموعة التجريبية.
- طبقت الباحثة مقياسي عقلية الإنماء والتفكير المنفتح النشط تطبيقًا بعديًاعلى طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة للكشف عن أثر البرنامج.
- طبقت الباحثة مقياسي عقلية الإنماء والتفكير المنفتح النشط على طالبات المجموعة التجريبية فقط مرة أخرى "قياس تتبعي " للكشف عن أثر البرنامج بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج.
- رصد البيانات وتحليلها إحصائيًا باستخدام برنامج SPSS والوصول إلى نتائج االبحث وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والبحوث السابقة وتأثير البرنامج.

الأساليب الإحصائية:

لمعالجة بيانات البحث تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات– الانحرافات–تحليل التباين– اختبار"ت" T test لمجموعتين مستقلتين ومرتبطتين أيضا– اختبارشيفيه– مربع إيتا (η^2) لمعرفة حجم الاثر وقيمة (d) لـ Cohen.

نتائج البحث:

أولاً: النتائج الخاصة بفاعلية المعالجة التجريبية:

(أ) نتائج استمارات التقييم الذاتي:

استخدمت الباحثة تحليل التباين للقياسات المتكررة لاستمارات التقييم الذاتي، والتي تدور عباراتها حول المؤشرات السلوكية للتدريبِ على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال موضوع الدراسة في ضوء أهداف ومحتوى كل جلسة من جلسات التدريب ومدى استخدام تلك المفاهيم والقواعد والمبادئ عند التعامل مع خبرات ومواقف جديدة، وكذلك مدى المشاركة الفعالة خلال الجلسات التدريبية، ومدى الرضا عن الجلسات التدريبية، كالشعور بالبهجة والمتعة أو الشعور باتجاه سلبي تجاه تلك الجلسات من خلال العبارات السلبية؛ ولذا أجرت الباحثة "تحليل التباين للقياسات المتكررة" للكشف

عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاستمارات التقييم الذاتي في الجلسات التالية (٣، ٧، ١١، ١٥ ، ١٩ ، ٢٤) للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التقييم الذاتي، والجدول التالي يوضح نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة لدى أفراد المجموعة التجريبية في بطاقة التقييم الذاتي.

جدول (١٤) نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة للمجموعة التجريبية في بطاقة التقييم الذاتي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القياسات	٢٢٩,٧٨٥	٥	٤٥,٩٥٧	٢٢,٨٤	٠,٠٠١
الخطأ	٣٠١,٨٨٢	١٥٠	٢,٠١٣		
المجموع الكلي	٥٣١,٦٦٧	١٥٥			

درجات الحرية *بين القياسات = (ك – ١) = ٦– ١= ٥ * للخطأ= (ك– ١) (ن– ١) = ٥ ×٣٠ = ١٥٠ .

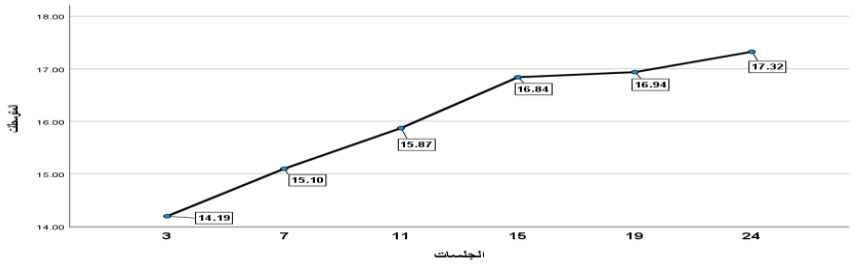
يتضح من جدول (١٤) أن قيمة "ف" دالة إحصائياً بين القياسات (٣، ٧، ١١، ١٥ ، ١٩ ، ٢٤) المتكررة لدى أفراد المجموعة التجريبية على بطاقة التقييم الذاتي ؛ حيث بلغت قيمة "ف" (٢٢,٨٤) ، وهى أكبر من قيمتها الجدولية (بدرجتي حرية ٥ ، ١٥٠ عند مستوى ٠,٠١= ١,٨٧) ، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسات المتكررة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في بطاقة التقييم الذاتي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما يوضحه الجدول التالي الذي يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية للقياسات المتكررة في بطاقة التقييم الذاتي.

جدول (١٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية للقياسات المتكررة في بطاقة التقييم الذاتي

المتوسطات والانحرافات المعيارية / القياسات	المتوسط	الانحراف المعياري
القياس (٣)	١٤,١٩	٢,٥٨
القياس (٧)	١٥,٠٩	٢,٥٦
القياس (١١)	١٥,٨٧	٢,٤٠
القياس (١٥)	١٦,٨٣	١,٤٤
القياس (١٩)	١٦,٩٣	١,٤٣
القياس (٢٤)	١٧,٣٢	١,٣٩

ويوضح الشكل التالي الفروق بين القياسات المتكررة فى بطاقة التقييم الذاتي لدى المجموعة التجريبية.



شكل (١) الفروق بين القياسات المتكررة فى بطاقة التقييم الذاتي

وللكشف عن اتجاه هذه الفروق استخدمت الباحثة اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق بين القياسات المتكررة في بطاقة التقييم الذاتي لدى المجموعة التجريبية. والجدول التالي يوضح نتائج هذا المقياس.

جدول (١٦) نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق بين القياسات المتكررة في بطاقة التقييم الذاتي

القياسات	القياس (٣) م = ١٤,١٩	القياس (٧) م = ١٥,٠٩	القياس (١١) م = ١٥,٨٧	القياس (١٥) م = ١٦,٨٣	القياس (١٩) م = ١٦,٩٣	القياس (٢٤) م = ١٧,٣٢
القياس(٣)	-	*٠,٩٠٣	*١,٦٧	*٢,٦٤	*٢,٧٤	*٣,١٢
القياس (٧)		—	*٠,٧٧٤	*١,٧٤	*١,٨٣	*٢,٢٢
القياس (١١)			—	*٠,٩٦٨	*١,٠٦	*١,٤٥
القياس (١٥)				—	*٠,٣٥٣	*٠,٤٨٤
القياس (١٩)					—	*٠,٣٨٧

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (١٦) أن اتجاه الفروق بالنسبة لبطاقة التقييم الذاتي كما يلي:

عند المقارنة بين القياس (٣) وباقي القياسات كانت الفروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح القياس المتأخر، وعند المقارنة بين القياس(٧) وباقي القياسات كانت الفروق دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح القياس المتأخر، وعند المقارنة بين القياس(١٥)، (١٩)، (٢٤) كانت الفروق دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح القياس المتأخر، كما يتضح تزايد متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية خلال الجلسات التدريبية في استمارات التقييم الذاتي، مما يدل على زيادة مستوى أدائهن خلال الجلسات التدريبية.

(ب) نتائج مقياس فعالية المعالجة التجريبية:

تم تطبيق مقياس فعالية المعالجة التجريبية للتثبت من صحة الإجراءات التجريبية للبرنامج على طالبات المجموعة التجريبية عقب الانتهاء من تنفيذ البرنامج مباشرة؛ وذلك لقياس مدى فهم وإدراك

الطالبات لخطوات السير في البرنامج والإجراءات المستخدمة في الجلسات ودور كل من المدربة والطالبات، وتقدير مدى استفادة الطالبات من تلقى البرنامج، وتراوحت درجات طالبات المجموعة التجريبية ما بين (٦١-٧٢) درجة، بنسبة تتراوح بين (٨٤,٧٢% إلى ١٠٠%) أي أعلى من (٨٠%) مما يشير إلى المستوى العالي من وضوح وفهم الطالبات لإجراءات البرنامج وإقرارهن الاستفادة من أنشطته وتدريباته وتحسن أدائهن على برنامج استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفي، ومن ثم تنمية عقلية الإنماء والتفكير المنفتح النشط.

ثانياً: نتائج فروض البحث وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس عقلية الإنماء (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طالبات جامعة الأزهر".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة بعدياً، تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للمجموعات المستقلة والتي يحددها الجدول التالي :

جدول (١٧) نتائج اختبار (t-test) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس عقلية الإنماء

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الدافعية	الضابطة	٣١	١٨,٧٤	١,٦٥	٩,٧٧	٠,٦٥٣	١٤,٩٦	٠,٠١
	التجريبية	٣١	٢٨,٥١	٣,٢٤				
الاتجاه	الضابطة	٣١	١٩,٠٩	٢,٣٢	٨,٧٤	٠,٧٥١	١١,٦٣	٠,٠١
	التجريبية	٣١	٢٧,٨٣	٣,٤٧				
التحدي	الضابطة	٣١	١٩,٢٥	٤,٠٦	١١,٠٦	٠,٨١٣	١٣,٦٠	٠,٠١
	التجريبية	٣١	٣٠,٣٢	١,٩٨				
المثابرة	الضابطة	٣١	١٩,٣٥	٢,٤٠	١١,٨٠	٠,٥٦٧	٢٠,٨١	٠,٠١
	التجريبية	٣١	٣١,١٦	٢,٠٥				
العقلية الايجابية	الضابطة	٣١	١٩,٣٢	١,٩٣	١٠,٦٧	٠,٤٨٢	٢٢,١٣	٠,٠١
	التجريبية	٣١	٣٠,٠٠	١,٨٦				
الدرجة الكلية لمقياس عقلية الإنماء	الضابطة	٣١	٩٥,٧٧	٦,٧٧	٥٢,٠٦	١,٦٠	٣٢,٥٣	٠,٠١
	التجريبية	٣١	١٤٧,٨٣	٥,٧٩				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وبدرجة حرية ٦٠= ٢,٣٧ ، وعند (٠,٠٥) = ١,٦٦

يتضح من الجدول السابق(١٧) أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وأن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ (١٤٧,٨٣) في الدرجة الكلية، وتراوح بين (٢٧,٨٣، ٣١,١٦) في الأبعاد الفرعية، بينما بلغ متوسط الدرجات للمجموعة الضابطة (٩٥,٧٧) في الدرجة الكلية، وتراوح في الأبعاد الفرعية (١٨,٧٤، ١٩,٣٥)، وأن قيمة النسبة التائية

المحسوبة (٣٢,٥٣) للدرجة الكلية، وتراوحت بين (١١,٦٣، ٢٢,١٣) في الأبعاد الفرعية أكبر من الجدولية عند مستوى (٠,٠١) حيث تبلغ (٢,٣٧)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً في جميع الأبعاد، وهذا يعد مؤشراً على تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس عقلية الإنماء لدى طالبات جامعة الأزهر، ومن ثم فإنه يتم رفض الفرض الأول وقبول الفرض البديل وهو وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس عقلية الإنماء (الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج بحث(Laçin, & Turp (2022 "والتي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين استراتيجيات تنظيم الانفعال وبين اليقظة العقلية والمرونة المعرفية" ، كما تتفق مع نتائج بحث (2022) ,Zion, Louis, Horii., Leibowitz, Heathcote, & Crum "والتي توصلت إلى أن استراتيجيات تنظيم الانفعال توسطت مابين عقلية الإنماء والسلوك الصحي والرفاهية لدى طلاب الجامعة"، كما اتفقت مع نتائج بحث Gorman, McKelvey, & Dowling, (2022) "والتي توصلت إلى فعالية برنامج قائم على ألعاب الكمبيوتر في تنمية عقلية الإنماء لدى عينة من طلاب المدارس المتوسطة في مدرسة محرومة بايرلندا"، كما اتفقت مع نتائج بحث Teng, Mizumoto, & Takeuchi (2024) "والتي توصلت إلى أن التنظيم الذاتي يعزز الاعتقاد في عقلية الإنماء لدى طلاب الجامعة"، كما اتفقت مع نتائج بحث Gladstone, Tallberg, Jaxon& Cimpian (2024) "والتي توصلت إلى فعالية برنامج تدريبي قائم على نماذج القدوة في تنمية الكفاءة الذاتية وعقلية الإنماء"، وترجع الباحثة تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالمجموعة الضابطة في الأبعاد والدرجة الكلية على مقياس عقلية الإنماء إلى مايلي:

- التدريب على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال تؤثر إيجابًا في عقلية الإنماء، حيث إن تلك الاستراتيجيات تتضمن العديد من الاستراتيجيات الإيجابية التي تم التدريب عليها مثل(إعادة التركيز الايجابي، وإعادة التركيزعلى التخطيط وإعادة التقييم الإيجابي، ورؤية الموقف من منظور أخر) وتلك الاستراتيجيات إيجابية تسهم بشكل كبير في بناء عقلية الإنماء وإعادة فكرة الاعتقاد فيها خاصة وأن العينة الحالية وهن طالبات الجامعة لا يعتقدن في عقلية الإنماء، بل يعتقدن بأن عقليتهن ثابتة، فتلك الاستراتيجيات تمكنهن من التفكير بشكل إيجابي في عقليتهن ويتصرفن بثقة ويواجهن أي مشكلة بإيجابية، كما تجعلهن يتمكن من تنظيم انفعالاتهن بإيجابية ولعل استراتيجيتي رؤية الموقف من منظور أخر وإعادة تقييم المواقف من الاستراتيجيات المهمة جدا والتي كان لها بالغ الأثر كما يتضح من نتائج الجلسات في اعتقادهن في إمكانية تنمية عقليتهن بدل من فشل عقليتهن أو ثبات هذه العقلية على الأقل، وهو يتفق مع ماذكرته عليوة (٢٠١٨، ٥١) من أن هناك علاقة بين استراتيجيات تنظيم الانفعال والثقة في الذات وإنجازاتها، حيث يميل المرتفعون في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال التكيفية إلى النظرة المستقبلية والثقة في قدراتهم وانجازاتهم وتوقع الأفضل لذواتهم

باستمرار، وهو جوهر عقلية الإنماء.

- التدريب على الحد من الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالخخ اللاتكيفية والتي تتمثل في الحد من (لوم الذات– لوم الأخرين، الكارثية، القبول السلبي) أعطى القدرة الأكبر للطالبات على تنمية الثقة بأنفسهن وزيادة الدافعية لديهن(البعد الأول لعقلية الإنماء) وجعلت لديهن الرغبة في تعلم أشياء جديدة وذلك راجعًا إلى قراراتهن الداخلية وليس من أجل مكافأت خارجية، كما جعلتهن أكثر اعتقادا في إمكانية تعديل الذكاء والمواهب والقدرات وإنجاز الأعمال والحد من الإرجاء للمهام الأكاديمية(البعد الثاني لعقلية الإنماء)، وأيضا جعلتهن أكثر تحديًا (البعد الثالث لعقلية الإنماء)، فالتحدي لديهن تمثل في التفكير بعقلانية والتعامل مع المشكلات بفاعلية ومواجهة كل التغيرات والصعوبات الطارئة وهو يتفق مع ماذكره Eisenberg & Spinner(,2010, 335) "من أن استراتيجيات تنظيم الانفعال تؤدي دورًا حاسمًا في تحقيق النجاح الأكاديمي والثقة في عقلية الطلاب الجامعيين ومهاراتهم، حيث يشير الباحثان إلى أن القدرة على التعامل بشكل صحيح مع الانفعالات يمكن أن تحسن التركيز والانتباه والتنظيم الذاتي وبالتالي تساهم في تحقيق الهدف الأكاديمي"، كما يتفق مع ماذكره Fredrickson & Joiner,(2020, 173) "من أن استراتيجيات تنظيم الانفعال تسهم في تحقيق النجاح الأكاديمي واليقظة العقلية والرفاهية العامة للطلاب الجامعيين، وأن الطلاب الجامعيين الذين يتمتعون باستراتيجيات تنظيم الانفعال الجيدة يظهرون مستويات أعلى من التحصيل الأكاديمي ومن القدرات العقلية ويتمتعون بثقة أكبر في قدرتهم على التفوق في الدراسة، كما يتمتعون برفاهية أعلى إذ تساعدهم هذه الاستراتيجيات على التعامل بفعالية أعلى مع التحديات الحياتية والعلاقات الاجتماعية مما يعزز الشعور بالسعادة والرضا والشعور بارتفاع الدافعية والتحدي"، كما تتفق مع نتائج بحث طنطاوي(٢٠٢٢، ٣١) "من أن الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال واليقظة العقلية مؤشرات دالة على الإرجاء الأكاديمي بين الطلاب الجامعيين، وبالتالي فإن توفير التدريبات من خلال استراتيجيات التنظيم الانفعالي لتحسين عقلية الطلاب في البيئة الأكاديمية سوف يحد بطبيعة الحال من الإرجاء الأكاديمي".

- إضافة لما سبق فإن طالبات الجامعة يواجهن ضغوطات وتحديات تجعلهن يعانين من انفعالات سالبة بالشكل الذي يتطلب منهن أن يكون لديهن القدرة على إعادة التقييم الإيجابي للمواقف التي يتعرضن لها، وبالتالي فتدريبهن على تنمية الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال التكيفية والحد من الاستراتيجيات السالبة يكسبهن انطباعات ايجابية نحو الأشخاص والمواقف وتجعلهن أكثر وعيا بخبراتهن الانفعالية وأكثر قدرة على التأقلم مع الأحداث السالبة، كما أن استراتيجية رؤية الموقف من منظور أخر واستراتيجية إعادة التقييم ساعدتا على اكسابهن القدرة على المثابرة واعتقادهن بقدرتهن على النجاح وفهم أن قدرتهن مرنة ويمكن أن تتغير وتتحسن، وبناء عليه ترى الباحثة أن كل هذه الضوابط التي تم مراعاتها داخل البرنامج والمدعومة برغبة الطالبات هيأت الفرصة لتحسين عقلية الإنماء لديهن.

- وفي ذات السياق ساعدت الأنشطة داخل البرنامج والفنيات المستخدمة كالنمذجة سواء أكانت حية أم مصورة أم بالمشاركة ولعب الدور والتعزيز والتغذية الراجعة ساهمت جميعها في تنمية قدرة الطالبات على تنظيم أنفسهن وحل مشكلاتهن وأكسبتهن القدرة على المثابرة ومكنتهن من عدم الاستسلام عند مواجهة المهام، وهذه المؤشرات جميعها تعكس أبعاد عقلية الإنماء لدى الطالبات، مما جعل هذه الفنيات داخل البرنامج لها أثر كبير في تحسين عقلية الإنماء لديهن.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات كل من القياسين (القبلي – البعدي) للمجموعة التجريبية في عقلية الإنماء (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طالبات جامعة الأزهر".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية قبليا وبعدياً ، فقد تم استخدام اختبار (ت) (t–test) للمجموعات المرتبطة والتي يحددها الجدول التالي:

جدول (١٨) نتائج اختبار (t–test) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لعقلية الإنماء

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الدافعية	القبلي	٣١	١٨,٢٥	١,٥٢	١٠,٢٥	٠,٥٩٧	١٧,١٦	٠,٠١
	البعدي	٣١	٢٨,٥١	٣,٢٤				
الاتجاه	القبلي	٣١	١٩,١٢	١,١٤	٨,٧٠	٠,٦٨٥	١٢,٧٠	٠,٠١
	البعدي	٣١	٢٧,٨٣	٣,٤٧				
التحدي	القبلي	٣١	١٩,١٦	١,٤٦	١١,١٦	٠,٤٢٢	٢٦,٤٤	٠,٠١
	البعدي	٣١	٣٠,٣٢	١,٩٨				
المثابرة	القبلي	٣١	١٩,١٢	٢,٣٠	١٢,٠٣	٠,٤٢٦	٢٨,٢٣	٠,٠١
	البعدي	٣١	٣١,١٦	٢,٠٥				
العقلية الايجابية	القبلي	٣١	١٨,٦٧	٢,٠٣	١١,٣٢	٠,٥١٧	٢١,٨٩	٠,٠١
	البعدي	٣١	٣٠,٠٠	١,٨٦				
الدرجة الكلية لمقياس عقلية الإنماء	القبلي	٣١	٩٤,٣٥	٤,٠٧	٥٣,٤٨	١,٤٢	٣٧,٦٦	٠,٠١
	البعدي	٣١	١٤٧,٨٣	٥,٧٩				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وبدرجة حرية ٣٠= ٢,٤٦ ، وعند (٠,٠٥) = ١,٦٩

يتضح من الجدول السابق (١٨) أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وأن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ (١٤٧,٨٣) في الدرجة الكلية، وتراوح بين

(٢٧,٨٣، ٣١,١٦) في الأبعاد الفرعية، بينما بلغ متوسط الدرجات للقياس القبلي (٩٤,٣٥) في الدرجة الكلية، وتراوح في الأبعاد الفرعية (١٨,٢٥، ١٩,١٦)، وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة (٣٧,٦٦) للدرجة الكلية، وتراوحت بين (١٢,٧٠، ٢٨,٢٣) في الأبعاد الفرعية أكبر من الجدولية عند مستوى (٠,٠١) حيث تبلغ (٢,٤٦)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً في جميع الأبعاد، وهذا يعد مؤشراً على تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي لعقلية الإنماء، مما يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل وهو وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات كل من القياسين (القبلي – البعدي) للمجموعة التجريبية في عقلية الإنماء (الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي لدى طالبات جامعة الأزهر.

كما حسبت الباحثة حجم التأثير ويوضح الجدول التالى النتائج التى توصلت إليها الباحثة.

جدول (١٩) حجم الاثر لفاعلية التدريب للمجموعة التجريبية في عقلية الإنماء ككل وأبعادها الفرعية

الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (ت) المحسوبة	حجم الأثر مربع إيتا (η^2)	حجم الأثر Cohen لـ (d)
الدافعية	القبلي	٣١	١٨,٢٥	١,٥٢	١٧,١٦	٠,٩٤	٦,٢٦
	البعدي	٣١	٢٨,٥١	٣,٢٤			
الاتجاه	القبلي	٣١	١٩,١٢	١,١٤	١٢,٧٠	٠,٩١	٤,٦٣
	البعدي	٣١	٢٧,٨٣	٣,٤٧			
التحدي	القبلي	٣١	١٩,١٦	١,٤٦	٢٦,٤٤	٠,٩٦	٩,٦٥
	البعدي	٣١	٣٠,٣٢	١,٩٨			
المثابرة	القبلي	٣١	١٩,١٢	٢,٣٠	٢٨,٢٣	٠,٩٧	١٠,٣٠
	البعدي	٣١	٣١,١٦	٢,٠٥			
العقلية الإيجابية	القبلي	٣١	١٨,٦٧	٢,٠٣	٢١,٨٩	٠,٩٥	٧,٩٩
	البعدي	٣١	٣٠,٠٠	١,٨٦			
الدرجة الكلية	القبلي	٣١	٩٤,٣٥	٤,٠٧	٣٧,٦٦	٠,٩٨	١٣,٧٥
	البعدي	٣١	١٤٧,٨٣	٥,٧٩			

يتضح من الجدول السابق(١٩) أن قيمة مربع إيتا (η^2) للدرجة الكلية بلغت (٠,٩٨)، وقد تراوحت قيمة مربع إيتا على الأبعاد الفرعية (٠,٩١، ٠,٩٧)، وهذه القيم تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى التدريب على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في عقلية الإنماء، وتتفق النتيجة الحالية مع نتائج بحث الفيل (٢٠٢٠) "والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لعقلية الإنماء، ووجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي" ، كما اتفقت مع نتائج بحث

Laçin, & Turp (2022) "والتي توصلت إلى أن استراتيجيات تنظيم الانفعال ارتبطت بعلاقة ايجابية مع اليقظة العقلية، علاوة على ذلك فإن استراتيجيات تنظيم لانفعال ارتبطت بعلاقة إيجابية مع المرونة المعرفية"، كما اتفقت مع نتائج بحث Cheong, Yao, & Zhang (2023) "والتي توصلت إلى أن عقلية الإنماء ارتبطت بشكل ايجابي باستراتيجيات تنظيم الانفعال الإيجابية كالاستمتاع وبشكل سالب ارتبطت باستراتيجيات تنظيم الانفعال السلبية كالقلق"، كما اتفقت مع نتائج بحث Ramirez (2023) "والتي توصلت إلى فاعلية البرنامج القائم على التكنووجيا في تحسين عقلية الإنماء في الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي"، وترجع الباحثة الحالية وجود فروق بين القياسين (القبلي والبعدي) للمجموعة التجريبية إلى مايلي:

- البرنامج التدريبي بما احتواه من استراتيجيات تكيفية وغير تكيفية تم تدريب الطالبات عليها والتي أثرت في تحسين عقلية الإنماء لديهن في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي هذه الاستراتيجيات تميزت بالتتابع والحض على الفهم وطلب التفسير والشرح، مما كان له كبير الأثر في زيادة الاعتقاد والإيمان في قدراتهن وأن لديهن من القدرة مايتجاوزن به أداء الكثير من المهام مما زاد من تحسن عقلية الإنماء في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي، كما أن البرنامج ساهم في زيادة التواصل والود والألفة بين المتدربات بعضهن البعض وبين المتدربات والباحثة، مما كان له كبير الأثر في زيادة الدافعية، كما أن الالتزام بقواعد الجلسات عمل على تحسن الانضباط والاتجاه وكلها مؤشرات لتحسن أبعاد عقلية الإنماء لدى الطالبات في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي وبالتالي أدى كل ذلك إلى التحسن في الدرجة الكلية.

- أن طالبات المجموعة التجريبية تعرضن لخبرات انفعالية زادت من قدرتهن على التوافق الإيجابي الذي يفتقدنه من خصائصهن كمراهقات، هذا التوافق الايجابي يعمل بطريقة معقدة ومنظمة على غرار المناعة النفسية والجسدية التي أكسبتهن مزيدا من الثقة بالنفس والدافعية، مما ساعدهن على تفهمهن لقدرتهن مما هيأ الفرصة لتحسين عقلية الإنماء لديهن.
- يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء قابلية عقلية الإنماء للتحسن وذلك من خلال أنشطة وأساليب وفنيات وتدريبات وواجبات منزلية تحدت بها الطالبات أنفسهن، مما كان سببا في تحسين عقلية الإنماء لديهن حيث أشار Hartmann(2013,12) "إلى أن عقلية الإنماء يمكن تعلمها"، كما أفاد Boaler(2013,143) "أنه عندما يقوم الطلاب بتكرار أشياء مألوفة عليهم بطريقة صحيحة فلا يحدث نمو لعقليتهم وأكد أنه من الأفضل إعطاء الطلاب تحديات مختلفة ليحدث نمو للدماغ وهو ما أتاحه البرنامج من بعض التدريبات والأنشطة التي مثلت تحديا بالنسبة لهن"، كما ذكر Ramirez (2023,2) "أن تحسين عقلية الإنماء أمرا ممكنا في حد ذاته وهو أمرا ضروريًا للإنجاز الأكاديمي داخل الفصل الدراسي وتتضح أهميته في تحسينه مبكرًا".

- يمكن تفسير ذلك في ضوء ما لمسته الباحثة أثناء تطبيق البرنامج، حيث تبين أن الطالبات

استمتعن بالحوار والمناقشة ولعب الأدوار والنمذجة والتفاعل مع الباحثة والزميلات، بالإضافة إلى تمارين الاسترخاء، حيث ظهرت لديهن القدرة على المثابرة والاتجاه والدافعية وتغيير طريقة التفكير والسيطرة على العواطف والاعتقاد في فاعليتهن ومعرفة الطريقة الصحيحة لحل المشكلات وهي كلها مؤشرات لأبعاد عقلية الإنماء.

- يمكن تفسير ذلك في ضوء الاستناد إلى تعليقات الطالبات في نهاية البرنامج باستمارة فعالية المعالجة التجريبية من وجهة نظر الطالبات والتي ترتبط بأبعاد عقلية الإنماء بصورة مباشرة أو غير مباشرة والتي أوضحت جميعها تحسن عقلية الإنماء لدى الطالبات في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي.

ينص الفرض الثالث على أنه " لاتوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات كل من القياسين (البعدي– التتبعي) للمجموعة التجريبية في عقلية الإنماء (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طالبات جامعة الأزهر".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية بعديًا وتتبعيًا، فقد تم استخدام اختبار (ت) (t–test) للمجموعات المرتبطة ، والتي يحددها الجدول التالي :

جدول (٢٠) نتائج اختبار (t-test) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس عقلية الإنماء

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الدافعية	البعدي	٣١	٢٨,٥١	٣,٢٤	٠,٠٦٤	٠,٠٤٤	١,٤٣	٠,١٦١ غير دالة
	التتبعي	٣١	٢٨,٦١	٣,٣٣				
الاتجاه	البعدي	٣١	٢٧,٨٣	٣,٤٧	٠,٠٦٤	٠,٠٤٤	١,٤٣	٠,١٦١ غير دالة
	التتبعي	٣١	٢٧,٩٠	٣,٤٤				
التحدي	البعدي	٣١	٣٠,٣٢	١,٩٨	٠,٠٩٦	٠,٠٧١	١,٣٦	٠,١٨٤ غير دالة
	التتبعي	٣١	٣٠,٤١	١,٨٩				
المثابرة	البعدي	٣١	٣١,١٦	٢,٠٥	٠,٠٦٤	٠,٠٤٤	١,٤٣	٠,١٦١ غير دالة
	التتبعي	٣١	٣١,٢٢	٢,٠٩				
العقلية الايجابية	البعدي	٣١	٣٠,٠٠	١,٨٦	٠,١٦١	٠,١٢٣	١,٣٠	٠,٢٠٢ غير دالة
	التتبعي	٣١	٣٠,١٦	١,٨٨				
الدرجة الكلية لمقياس عقلية الإنماء	البعدي	٣١	١٤٧,٨٣	٥,٧٩	٠,٢٢٥	٠,١٣٦	١,٦٥	٠,١٠٩ غير دالة
	التتبعي	٣١	١٤٨,٠٦	٥,٦٢				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وبدرجة حرية ٣٠= ٢,٤٥ ، وعند (٠,٠٥) = ١,٦٩

يتضح من الجدول السابق(٢٠) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) أو (٠,٠٥) وأن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ (١٤٧,٨٣) في الدرجة

الكلية، وتراوح بين (٢٧,٨٣، ٣١,١٦) في الأبعاد الفرعية، بينما بلغ متوسط الدرجات للقياس التتبعي (١٤٨,٠٦) في الدرجة الكلية، وتراوح في الأبعاد الفرعية (٢٧,٩٠ ، ٣١,٢٢)، وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة (١,٦٥) للدرجة الكلية، وتراوحت بين (١,٣٠، ١,٧٩) في الأبعاد الفرعية أكبر من الجدولية عند مستوى (٠,٠١) حيث تبلغ (٢,٤٦)، مما يشير إلى وجود فروق غير دالة إحصائياً في جميع الأبعاد ومن ثم يتم قبول الفرض، وهذا يعد مؤشراً على تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي وبقاء أثره في عقلية الإنماء، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة بحث الفيل (٢٠٢٠)" والتي توصلت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي واستمرار أثر البرنامج لمابعد انتهائه بشهر"، كما تتفق مع نتائج بحث Cécillon, Shankland, Damay & Hallez (2024) "والتي توصلت إلى فعالية البرنامج التدريبي القائم على نظرية تقرير المصير في تحسين الدافعية المدرسية والرضا من خلال تلبية الاحتياجات النفسية الأساسية للطلاب من الاستقلالية والكفاءة وزيادة عقلية الإنماء واستمرار هذا التحسن لما بعد انتهاء البرنامج"، وترجع الباحثة وجود فروق غير دالة إحصائيا بين القياسين (البعدي والتتبعي) أي استمرار فعالية البرنامج التدريبي القائم على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في عقلية الإنماء لما بعد التدريب بشهر إلى ما يلي:

- ما اكتسبته الطالبات من خلال تدريبهن في الجلسات من الدافعية للإنجاز والصبر والحماس، مما يؤدي إلى الثبات والاستمرار النسبيين.
- التنظيم الجيد للموضوعات المقدمة، التي قامت عليها جلسات البرنامج وربطها بالحياة الواقعية، مما جعل الطالبات على درجة عالية من الجد والاجتهاد والتطلع لإتقان أهداف البرنامج، والاحتفاظ بما تعلمنه واستدعائه عند الحاجة إليه في مواقف مختلفة.
- كما قد يرجع بقاء أثر البرنامج التدريبي إلى تضمين البرنامج لأنشطة وتدريبات من واقع بيئة أفراد المجموعة التجريبية وموضوعات بها أنشطة وقصص واقعية، وبالتالي فمن المتوقع انتقال أثر التدريب على مثل هذه الأنشطة والتدريبات إلى مواقف أخرى حياتية، حيث زود البرنامج أفراد المجموعة التدريبية بكيفية التأمل والتحليل ومعالجة المواقف وتطبيقها في مواقف جديدة، وهذا من شأنه تزويد أفراد المجموعة التجريبية بدفعة قوية للمشاركة الإيجابية واعتقادهن في إمكانية تحسين قدرتهن.
- مراعاة البرنامج خصائص المجموعة التجريبية وحاجاتها، بالإضافة إلى الارتباط الوثيق بين محتوى البرنامج وأهدافه والأنشطة المقدمة ووسائل التقويم، مما جعل الطالبات متفاعلات ومقبلات على الأنشطة بفاعلية وعلى المهام المقدمة باهتمام ودافعية عالية، مما أدى بدوره إلى تحقيق أهداف البرنامج وفق الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال بشكل جيد والاحتفاظ بها مدة أطول.
- استمرار أثر البرنامج التدريبي المستخدم لدى أفراد المجموعة التجريبية لإتقانهن لمراحل البرنامج

والتي عملت على انتقال أثر التعلم والاحتفاظ به لدرجة الإتقان، كل ذلك جعل دافع الإنجاز الأكاديمي، وبالتالي اعتقادهن في إمكانية تغيير قدراتهن وتنميتها وكلها مؤشرات لعقلية الإنماء، مما أبقى أثرا فقللت من فقد أثر البرنامج، ويدعم ذلك ماذكره الفيل (٢٠٢٠، ٦٨٨) من أن برنامج التعلم القائم على التحدي جعل التلاميذ يضعون أهدافا لأنفسهم مما زاد من دافعيتهم لتحقيقها، وكان له أثره في تحسين عقلية الإنماء واستمرار هذا التحسن لما بعد انتهاء البرنامج.

- استمرار أثر البرنامج التدريبي المستخدم لدى أفراد المجموعة التجريبية قد يرجع لما اتبعته الباحثة أثناء الجلسات من ضرورة إيضاح التعليمات واستخدام الأمثلة وتنفيذ التعليمات مع المتدربات خطوة بخطوة والممارسة المستمرة وتفقد الواجبات المنزلية والتفاعل البناء واستخدام التعزيزات الإيجابية الأمر الذي ساعد المشاركات على تجاوز المعتقدات السلبية عن أنفسهن وإدراك إمكاناتهن الكاملة بدلا من الاعتقاد في عقليتهن الثابتة ويدعم ذلك ماذكره Niemiec & Ryan (2009, 134) "أنه من المفيد لتحسين عقلية الإنماء أن يتبع المدربون نهجًا خطوة بخطوة ويمارسوا باستمرار ويستخدموا الأمثلة والتعزيزات الايجابية ومتابعة التعليمات فكلها عوامل مهمة للايمان بالنفس والتحفيز على الاعتقاد في قدراتها".

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه "لاتوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس التفكير المنفتح النشط (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طالبات جامعة الأزهر" .

وللتحقق من صحة هذا الفرض، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة بعدياً ، فقد تم استخدام اختبار (ت) (t–test) للمجموعات المستقلة والتي يحددها الجدول التالي :

جدول (٢١) نتائج اختبار (t-test) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس التفكير المنفتح النشط

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الانفتاح المعرفي	الضابطة	٣١	٣٤,٣٨	٣,٨١	١٣,٦٧	٠,٩٥٣	١٤,٣٤	٠,٠١
	التجريبية	٣١	٤٨,٠٦	٣,٦٨				
المرونة في التفكير	الضابطة	٣١	٣٩,٩٦	٤,٤٩	٢١,٢٢	١,٠٧	١٩,٨٣	٠,٠١
	التجريبية	٣١	٦١,١٩	٣,٩٥				
الانفتاح على القيم	الضابطة	٣١	٢٩,٦١	٣,٠٥	١٥,٥١	٠,٩٢٢	١٦,٨٢	٠,٠١
	التجريبية	٣١	٤٥,١٢	٤,١٢				
الدرجة الكلية لمقياس التفكير المنفتح النشط	الضابطة	٣١	١٠٣,٩٦	٧,٨٥	٥٠,٤١	١,٨٣	٢٧,٥٤	٠,٠١
	التجريبية	٣١	١٥٤,٣٨	٦,٥١				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وبدرجة حرية ٦٠= ٢,٣٧ ، وعند (٠,٠٥) = ١,٦٦.

يتضح من الجدول السابق (٢١) أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وأن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ (١٥٤,٣٨) في الدرجة الكلية، وتراوح بين (٤٥,١٢، ٦١,١٩) في الأبعاد الفرعية، بينما بلغ متوسط الدرجات للمجموعة الضابطة (١٠٣,٩٦) في الدرجة الكلية، وتراوح في الأبعاد الفرعية (٢٩,٦١ ، ٣٩,٩٦)، وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة (٢٧,٥٤) للدرجة الكلية، وتراوحت بين (١٤,٣٤، ١٩,٨٣) في الأبعاد الفرعية أكبر من الجدولية عند مستوى (٠,٠١) حيث تبلغ (٢,٣٧)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً في جميع الأبعاد، وهذا يعد مؤشراً على تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس التفكير المنفتح النشط، ومن ثم يتم رفض الفرض الرابع وقبول الفرض البديل وهو وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس التفكير المنفتح النشط (الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج بحث Chen (2015) "والتي توصلت إلى فعالية البرنامج القائم على التعلم التعاوني في تنمية التفكير المنفتح النشط"، ونتائج بحث Ho (2023)" والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على كل المتغيرات التابعة التصور الإدراكي والتفكير المنفتح النشط والتفكير النقدي بعد تدريب المجموعة التجريبية على استرتيجية التعلم بالجدل البناء"، وترجع الباحثة الحالية تحسن التفكير المنفتح النشط لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة لما يلي:

- أسهم البرنامج القائم على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في جعل الطالبات أكثر شوقًا وحبًا لتعلم ومناقشة موضوعات جديدة غير مرتبطة بالمحتوى الأكاديمي، مما جعلهن أكثر انفتاحًا على الآخرين، كما أصبح لديهن القدرة على المسارالإبداعي لحل المشكلات، فخورات بخيالهن الواسع، كما جعلهن أكثر انتباهًا وتركيزًا واجتهادًا نحو المهام التي يقمن بآدائها ويدققن في كل تفاصيلها، ويسعون إلى الانتهاء منها في الوقت المحدد، كما أن البرنامج دفع الطالبات لاكتساب الخبرات من خلال العمل والممارسة، بالإضافة إلى أن االتدريب على الاستراتيجيات تتطلب مشاركة الزميلات في المجموعة لتنفيذ أنشطة ومهام الجلسات والتعاون سويا بفاعلية ومسئولية لتحقيق الأهداف المشتركة وتبادل الآراء والمصادر وتقديم المساعدة وقبولها أيضا فضلا عما يتيحه البرنامج من مشاركة المتدربات لبعضهن في الإنجازات والملاحظات وردود الأفعال ومعالجة العمليات والنتائج والاستماع بتركيز للمدربة وللزميلات وتجنب التشويش أو مقاطعتهن والإلمام بموضوعات الحديث، علاوة على التعبير عن الأفكار والآراء والتعليقات بثقة ووضوح والدفاع عنها بمنطقية دون خوف أو إذعان لأحكام الآخرين، كل ذلك ساهم في تنمية التفكير المنفتح النشط لدى المتدربات بجميع أبعاده، حيث ساعدت كل هذه المهام في الانفتاح المعرفي

للمتدربات ومعالجة الطالبات للآراء والأفكاربطريقة غير منحازة لآرائهن وتوقعاتهن فأصبحن لا يحكمن على أي مسألة إلا بعد الاستماع لأطراف النزاع وأصبحن يتقبلن الخلاف في الرأي ويضعن العديد من البدائل كحلول لأي مشكلة وأدركن أن آرائهن خطأ تحتمل الصواب وآراء غيرهن صواب تحتمل الخطأ، كما ساعدهن البرنامج على تنمية المرونة المعرفية وأصبح لديهن القدرة على إعادة بناء المعرفة بطرق مختلفة وأصبحن أكثر تركيزا للانتباه وقادرات على فلترة المثيرات ذات الصلة واستبعاد المثيرات المشتتة للانتباه والرؤية السريعة للأشياء والمواقف والتركيز داخل المحاضرة، وهو يتفق مع ماذكره (Thompson(1994, 27" من أن تنظيم الانفعالات وتحديد أثرها على المستوى الأكاديمي أمر في غاية الأهمية، ويتم استخدام تقنيات الانفعال لتحسين التفكير الايجابي الفعال والتفكير الناقد والتخفيف من حدة التوتر"، كما يتفق مع ما ذكره (Gross(1998, 273 "من أن تنظيم الانفعال والتعامل بشكل فعال مع المشاعر الإيجابية والسلبية مهارة مهمة للطلاب الجامعيين الذين يتعرضون للعديد من التحديات الأكاديمية لأنها تجعلهم على مستوى عال من التفكير والتركيز والإنتاجية"، كما يتفق مع ما ذكرته عليوة (٢٠١٨، ٥١) "من أن استراتيجيات التنظيم الانفعالي تساعد الطلاب على إنتاج الكثير من الأفكار الإبداعية والجديدة من نوعها، بالإضافة إلى أنها تجعلهم يتطلعون دائما للتغيير وهو جوهر التفكير المنفتح النشط"، كمايتفق مع ما ذكرته سليمان(٢٠٢٤-٩٦٨) "من أن العلاقة تبادلية بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والانفتاح العقلي، فالطلاب الذين يتميزون بانفتاح أكبر على انفعالاتهم وينظمون انفعالاتهم الداخلية هم الأفراد الأكثر انفتاحا في ثقافاتهم ويهتمون بوجهات نظر الأخرين ويشاركونهم في الحديث حول هذه الانفعالات، كما أن الافراد المنفتحين على الخبرة يلجئون إلى توجيه انتباههم عن قصد إلى أفكارهم وخبراتهم الداخلية لفحصها ويتأملون في ذواتهم ويكتشفون نقاط الضعف لديهم من أجل تطوير كفاءات واتخاذ إجراءات استباقية من شأنها أن تقلل من حدة الانفعالات السلبية وتعزز الانفعالات الإيجابية".

- الترتيب الطبيعي في التغير الحادث في خصائص وطبيعة العينة الحالية نتيجة للتدريب على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال التكيفية والتقليل من الاستراتيجيات غير التكيفية ساعدت في الإسهام في تحسين التفكير المنفتح النشط وبالتالي التكيف مع جميع مهام البيئة الأكاديمية، وهو يتفق مع ما ذكرته ابراهيم (٢٠٢٤، ١٥٣٨) "من أن الطالب الذي يتمتع بمستوى مرتفع من التفكير المنفتح النشط يميل إلى التفكير بشكل واسع الأفق يتمثل في قبوله بالأفكار الجديدة من خلال البحث عن براهين جديدة تدحض الأفكار السابقة، ثم يتدبر ويتأمل بتفكيره ويتأنى في التقييم بموضوعية ولا يلزم نفسه بمعتقدات الأخرين ولا حتى معتقداته الأمر الذي يؤدي إلى زيادة ثقته بنفسه من خلال أفكاره ونضجه المعرفي في اتخاذ القرارات، مما يؤثر بشكل إيجابي في أدائه للمهام الأكاديمية المطلوبة منه ويكون مستوى التسويف أو الإرجاء لديه منخفض جدا والعكس صحيح فيما إذا انخفض مستوى التفكير المنفتح النشط لديه تزداد حدة الإرجاء وتسويف المهام".

- وجود قواسم مشتركة بين ما يتيحه التدريب على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وما يتطلبه

التفكير المنفتح النشط كالتالي:

- يتطلب التفكير المنفتح النشط تمكن المتعلم من السيطرة على طريقة تفكيره ووجهته الذهنية وتزيد من مهارات التفكير الإبداعي وتساعد بعض الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال على تنمية بعض أنواع التفكيرمما يؤدي إلى التكيف مع البيئة، وهو ما يدعمه سليمان (٢٠٢٤، ٩٨٠) "بأن الأفراد الأكثر انفتاحا في تفكيرهم يميلون إلى قمع التعبيرات المرتبطة بالانفعالات غير السارة وغير المناسبة للأخرين والاحتفاظ بتجربتها داخليًا".

- يتطلب التفكير المنفتح النشط من المتعلم التبديل بين الحالات شديدة التركيز وتحتوي الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال على استراتيجيات تكيفية يتم التدريب عليها لتحسينها وأخرى غير تكيفية يتم التدريب عليها للتقليل من وطأة حدتها لدى طالبات المجموعة التجريبية.

- يتطلب التفكير المنفتح النشط خفض التحيزات الشخصية واستحسان الرؤى والأفكار المختلفة، في حين أن الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال تهتم بتصحيح ومعالجة الأفكار وبناء معارف واتجاهات سليمة وذلك كاستراتيجية رؤية الموقف من منظور أخر والتي تتطلب مقارنة الموقف بأحداث أخرى قد تكون أكثر خطورة مما تعرض له لوضعها في حجمها الحقيقي بهدف التقليل من أهميتها.

- يتطلب التفكير المنفتح النشط الأداء الجيد من المتعلم في سياقات صنع القرار والانتقال بين المهام المختلفة بمرونة وسرعة والاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال تهتم بطرح الأسئلة والفحص والتجريب والفضول وافتراض المسئولية والإبداع وبناء المعنى وذلك كاستراتيجية إعادة التركيز على التخطيط والتي تتطلب اتباع خطوات علمية لكيفية مواجهة أي موقف ضاغط يواجه الفرد، والتفكير بابتكارية في حل أي مشكلات طارئة.

- تميزت بعض الأنشطة المعدة وفق الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال بالتحدي واتسمت بأنها أكثر تعقيدًا، مما جعل الطالبات يبدعن في إنتاج أفكار خلاقة أصيلة وازداد لديهن حل المشكلات إبداعيًا وهو جوهر المرونة المعرفية أحد أبعاد التفكير المنفتح النشط.

- مناسبة الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لطبيعة وخصائص طالبات المرحلة الجامعية، مما جعل المتدربات يعتمدن على أنفسهن في البحث عن حلول للأسئلة التي تضمنتها الأنشطة مما جعلهن أكثر انتباها وتركيزًا وأكثر انفتاحًا على آراء زميلاتهن وهو أحد أبعاد التفكير المنفتح النشط.

- اتسمت بعض الأنشطة بأنها متمركزة حول الطالبات، ولها أهداف واضحة مما جعل الطالبات يتعلمن وفق نظام مع المرونة في تنفيذ الأنشطة، مما زاد لديهن من تركيز الجهد

والانتباه وفلترة المثيرات غير المطلوبة والتركيز العقلي دون تشتت وهو ما يتطلبه التفكير المنفتح النشط، ويدعم جميع ما سبق عبد الحميد (٢٠٢٤، ٢٨٠) "من أن تدريب الطلاب على

الاستراتيجيات التكيفية وغير التكيفية للتنظيم الانفعالي وتطبيقها على مواقف حياتية واقعية يساهم في تحسين التفكير المنفتح النشط وتغيير الأفكار والمعتقدات الخاطئة، وبالتالي ينعكس ذلك على سلوكهم ويطور تفكيرهم ويحسن من مستوى المرونة لديهم.

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات كل من القياسين (القبلي- البعدي) للمجموعة التجريبية في التفكير المنفتح النشط (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طالبات جامعة الأزهر ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية قبليًا وبعدياً، فقد تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للمجموعات المرتبطة عن طريق حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة ببرنامج (Spss V.27)، والتي يحددها الجدول التالي:

جدول (٢٢) نتائج اختبار (t-test) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتفكير المنفتح النشط

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الانفتاح المعرفي	القبلي	٣١	٣٥,١٩	٤,١٤	١٢,٨٧	٠,٩٢٦	١٣,٨٩	٠,٠١
	البعدي	٣١	٤٨,٠٦	٣,٦٨				
المرونة في التفكير	القبلي	٣١	٣٦,٧٠	٣,٤٥	٢٤,٤٨	١,٠٥	٢٣,٣١	٠,٠١
	البعدي	٣١	٦١,١٩	٣,٩٥				
الانفتاح على القيم	القبلي	٣١	٢٩,٤٥	٢,٥١	١٥,٦٧	٠,٧٧٩	٢٠,١١	٠,٠١
	البعدي	٣١	٤٥,١٢	٤,١٢				
الدرجة الكلية لمقياس التفكير المنفتح النشط	القبلي	٣١	١٠١,٣٥	٦,٧٦	٥٣,٠٣	١,٥١	٣٥,١١	٠,٠١
	البعدي	٣١	١٥٤,٣٨	٦,٥١				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وبدرجة حرية ٣٠= ٢,٤٦ ، وعند (٠,٠٥) = ١,٦٩

يتضح من الجدول السابق (٢٢) أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وأن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ (١٥٤,٣٨) في الدرجة الكلية، وتراوح بين (٤٥,١٢، ٦١,١٩) في الأبعاد الفرعية ، بينما بلغ متوسط الدرجات للقياس القبلي (١٠١,٣٥) في الدرجة الكلية، وتراوح في الأبعاد الفرعية بين (٢٩,٤٥ ، ٣٦,٧٠)، وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة (٣٥,١١) للدرجة الكلية، وتراوحت بين (١٣,٨٩، ٢٣,٣١) في الأبعاد الفرعية وهي أكبر من الجدولية عند مستوى (٠,٠١) حيث تبلغ (٢,٤٦)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً في جميع الأبعاد، وهذا يعد مؤشراً على تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي للتفكير المنفتح النشط لدى طالبات جامعة الأزهر، مما يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض

البديل وهو وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات كل من القياسين (القبلي– البعدي) للمجموعة التجريبية في التفكير المنفتح النشط (الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي لدى طالبات جامعة الأزهر.

كماتم حساب متوسط الدرجات القبلية والبعدية، وحجم التأثير(d) لـ Cohen ومربع إيتا (η^2) للتدريب المقترح قبل تعرضهم للتدريب المقترح وبعده، ويوضح الجدول التالى النتائج التى توصلت إليها الباحثة.

جدول (٢٣) حجم الاثر لفاعلية التدريب للمجموعة التجريبية في التفكير المنفتح النشط ككل وأبعاده الفرعية

الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (ت) المحسوبة	حجم الاثر مربع إيتا (η^2)	حجم الاثر Cohen لـ (d)
الانفتاح المعرفي	القبلي	٣١	٣٥,١٩	٤,١٤	١٣,٨٩	٠,٩٣	٥,٠٧
	البعدي	٣١	٤٨,٠٦	٣,٦٨			
المرونة في التفكير	القبلي	٣١	٣٦,٧٠	٣,٤٥	٢٣,٣١	٠,٩٥	٨,٥١
	البعدي	٣١	٦١,١٩	٣,٩٥			
الانفتاح على القيم	القبلي	٣١	٢٩,٤٥	٢,٥١	٢٠,١١	٠,٩٤	٧,٣٤
	البعدي	٣١	٤٥,١٢	٤,١٢			
الدرجة الكلية لمقياس التفكير المنفتح النشط	القبلي	٣١	١٠١,٣٥	٦,٧٦	٣٥,١١	٠,٩٦	١٢,٨٢
	البعدي	٣١	١٥٤,٣٨	٦,٥١			

يتضح من الجدول السابق (٢٣) أن قيمة مربع إيتا (η^2) للدرجة الكلية بلغت (٠,٩٦)، وقد تراوحت قيمة مربع إيتا على الأبعاد الفرعية (٠,٩٣، ٠,٩٥)، وهذه القيم تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى التدريب على استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفي في التفكير المنفتح النشط لدى طالبات جامعة الأزهر.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة بحث Falat (2000) "والتي توصلت إلى وجود تأثير لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي سواء أكانت ايجابية أم سلبية في القدرة على التفكير والمرونة في تجهيز المعلومات"، كما تتفق مع نتائج بحث خليفة واللوزي (٢٠٢١) "والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي في التفكير المنفتح النشط لدى طالبات المجموعة التجريبية"، كما تتفق مع نتائج بحث(2023) Ho "والتي توصلت إلى وجود وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي في التفكير المنفتح النشط لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد التدريب على استراتيجية الجدل".

- وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال ، حيث أن التدريب على هذه الاستراتيجيات ساعد على تحسن وتنمية جميع أبعاد التفكير المنفتح النشط والدرجة الكلية لدى المجموعة التجريبية لأن التدريب على هذه الاستراتيجيات يؤدي دورًا أساسيًا في كفاءة

عملية التفكير بصفة عامة والتفكير المنفتح النشط بصفة خاصة، فهي تيسر تخزين واسترجاع المعلومات وتعزز من عملية الفهم والوعي والتفكير لدى الطالبات، بالإضافة إلى أن التدريب عليها عمل على تدعيم العلاقات الاجتماعية بين الطالبات وبعضهن البعض وبين المدربة وذلك من خلال البحث في أراء الزميلات وقبول المشترك منها ورد غير المقبول وتفنيده وهو جوهر التفكير المنفتح النشط، كما أن استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بعمليات التفكير كما أوضحته العديد من الدراسات والأبحاث، فهناك ارتباط وثيق بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي وبين كفاءة عملية التفكير بداية من مرحلة الاستعداد والتهيؤ وحتى مرحلة اتخاذ القرار، وهذا يتوقف على قدرة كل فرد، فالأفراد الذين لديهم تنظيم مرتفع لانفعالاتهم يكونون أكثر كفاءة في الاستعداد أو التهيؤ الانفعالي والبحث عن إمكانية توظيف الانفعالات والمشاعر ومن ثم تجميع واستيعاب وفهم المعلومات المستمدة من الانفعالات وإمكانية توظيفها في توجيه التفكير، كما أن الجانب الانفعالي له أهمية كبيرة في العمليات المعرفية للفرد، فتنظيم الانفعالات الإيجابية والحد من الانفعالات السلبية يزيدان معًا عدد الأفكار الجديدة المتكونة مما ينتج عنه كفاءة في فهم وتذكر المعلومات وكفاءة في الأداء المعرفي، كما أن عملية التفكير تتطلب توافر القدرة على المعرفة الانفعالية والقدرة على إدارة الانفعالات والتحكم في الانفعالات السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق، كما أن تنظيم الانفعالات يعمل كمحفز للعمليات المعرفية، وقد أوضحت العديد من الدراسات أن تنظيم الانفعالات تيسر من عملية التفكير للفرد إلى جانب قدرتها على حل المشكلات، فالنظام الانفعالي يسبق النظام المعرفي للفرد وتلازم ما هو مهم وما هو أفضل، كما أن تنظيم الانفعال يغير من طريقة تفكير الفرد ويؤدي دورًا محوريًا في كفاءة عمل الذاكرة وذات تأثير بالغ في الكفاءة المعرفية للطلاب أثناء عملية التعلم(Amber, 2011, 8؛ Melka, Lancaster, Bryant, & Rodriguez, 2011, 1290).

- البرنامج التدريبي كان له كبير الأثر في تنمية التفكير المنفتح النشط لدى المتدربات، فالتدريب على الاستراتيجيات التكيفية وغير التكيفية ساعدتهن على التركيز وفلترة المثيرات المهمة واستبعاد المثيرات غير المهمة، كما أن الأنشطة التي احتوى عليها البرنامج والفنيات والاستراتيجيات جعلت الطالبات أكثر مرونة، حيث نمت لديهن التفكير فأصبحن أكثر قدرة على حل المشكلات وإزالة اللبس عن أي مشكلة يقبلن عليها، وأصبح لديهن القدرة على إحداث تغييرات عميقة وإيجابية في كل ما يقبلن عليه من مشكلات، كما أصبحن أكثر انفتاحًا وتقبلًا لآراء الآخرين، وتؤيده ما ذكرته عبد الحميد (٢٠٢٤،٢٨٠) من أن التدريب على الاستراتيجيات التكيفية وغير التكيفية للتنظيم الانفعالي وتطبيقها على مواقف حياتية واقعية وتدريب الطلاب عليها يساهم في تحسين التفكير المنفتح النشط، كما يساهم في تغيير الأفكار والمعتقدات الخاطئة مما يطور من التفكير ويحسن من المرونة، كما تتفق مع ما ذكره مصطفى (٢٠١٨، ١٨٥) من أن عمليات التفكير تتطلب القدرة على توافر استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى الفرد بدرجة عالية حيث أن القدرة على إدارة

الانفعالات والتحكم فيها وتوجيهها يعمل كمحفز للعمليات المعرفية، وتيسر من عملية التفكير وتعمل على تكوين تفكير الفرد ومختلف أنشطته المعرفية، فالانفعالات تسبق النظام المعرفي للفرد وتلازم ما هو المهم وما هو الأفضل، وتغير من طريقة تفكير الأفراد، وتؤدي دورًا محوريًا في كفاءة الذاكرة فتساعد على تيسيرعمليات الاحتفاظ والتخزين والاسترجاع ولها تأثير بالغ على الكفاءة المعرفية للطلاب أثناء عملية التعلم.

- كما كان لاستمتاع أفراد العينة بالشعور الإيجابي عند قيامهن بالأعمال والأنشطة الممتعة والجذابة إلى أنفسهن بمثابة تعزيز ودافع وتدعيم وسند للاستمرار وتحقيق المزيد من النجاح، فالأحداث السارة تولد حالات مزاجية إيجابية تؤدى إلى تحسين التفكير، علاوة على ذلك فإن الإحساس بمعني الحياة لدي أفراد العينة زاد من دافعيتهن لمواصلة كفاحهن، والتغلب على مشكلاتهن، وما يعترضهن من صعوبات تحول بينهن وبين تحقيق أهدافهن التي يرنون إليها، مما أدي إلى جعل حياتهن أكثر تشويقا وجاذبية، وتؤكد عبدالعال (٢٠١٢، ٥٠٤) أن تحقيق الإنسان لمعني الحياة يؤدى إلى تحقيق وجوده الأصيل، أما عجزه عن الوصول لتحقيق معني لحياته يؤدى إلى شعوره بحالة تعرف بالفراغ الوجودي أو خواء المعنى، باعتباره المقدمة التمهيدية للوقوع في خبرة الضجر وتشويه التفكير وجموده تلك الدائرة التي إذا نزلت ساحتها الذات لكبلتها بقيد لا انفكاك منه.

- رغبة الطالبات الملحة بعد استبصارهن بمخاطر الانغلاق العقلي في مقابل الانفتاح العقلي في تغيير حالتهن لأنهن لا يرضون عنها بديلا، مما دفعهن إلى المشاركة الجادة وباقتناع وكان ذلك أمرا مهما وحاسما في نجاح عملية التدريب وتفوق المجموعة التجريبية في تحسن التفكير المنفتح النشط بعد التدريب عنه قبل التدريب.

- إتاحة الباحثة جو من الود والدفء والتفهم والمرونة والثقة والاحترام المتبادل بينها وبين الطالبات وهي عوامل ضرورية ومهمة لإحداث تغيير إيجابي في عملية التدريب وبالتالي تحسن التفكير المنفتح النشط في القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالقياس القبلي.
- طبيعة المرحلة العمرية والجنس وهن فتيات المرحلة الجامعية اللاتي يتمتعن بخصائص منهاالخوف من الفشل وانغلاق التفكير ومع ذلك يرغبن في تحقيق ذواتهن والانتهاء من الحياة الدراسية والتخلص من أعبائها، مما جعلهن ذوات رغبة في الاستفادة الكاملة من البرنامج بكل مراحله رغبة منهن في تحسين عقلية الإنماء والتفكير المنفتح النشط لديهن.

نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات كل من القياسين

(البعدي– التتبعي) للمجموعة التجريبية في التفكير المنفتح النشط (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طالبات جامعة الأزهر ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية بعديًا وتتبعيًا، فقد تم استخدام اختبار (ت) (t–test) للمجموعات المرتبطة والتي يحددها الجدول التالي:

جدول (٢٤) نتائج اختبار (t–test) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للتفكير المنفتح النشط

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الانفتاح المعرفي	البعدي	٣١	٤٨,٠٦	٣,٦٨	٠,٧٧٤	٠,٩٧٦	٠,٧٩٣	٠,٤٣٤ غير دالة
	التتبعي	٣١	٤٧,٢٩	٦,٨٤				
المرونة في التفكير	البعدي	٣١	٦١,١٩	٣,٩٥	٠,٠٣٢	٠,٠٨٦	٠,٣٧٣	٠,٧١٢ غير دالة
	التتبعي	٣١	٦١,٢٢	٣,٩٣				
الانفتاح على القيم	البعدي	٣١	٤٥,١٢	٤,١٢	٠,٦٤٥	٠,٤٦٠	١,٤٠	٠,١٧١ غير دالة
	التتبعي	٣١	٤٥,٧٧	٤,٧٠				
الدرجة الكلية لمقياس التفكير المنفتح النشط	البعدي	٣١	١٥٤,٣٨	٦,٥١	٠,٠٣٢	١,١١	٠,٠٢٩	٠,٩٧٧ غير دالة

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وبدرجة حرية ٣٠= ٢,٤٥، وعند (٠,٠٥) = ١,٦٩

يتضح من الجدول السابق (٢٤) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) أو (٠,٠٥) وأن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ (١٥٤,٣٨) في الدرجة الكلية، وتراوح بين (٤٥,١٢، ٦١,١٩) في الأبعاد الفرعية، بينما بلغ متوسط الدرجات للقياس التتبعي (١٥٤,٣٥) في الدرجة الكلية، وتراوح في الأبعاد الفرعية بين (٤٥,٧٧ ، ٦١,٢٢)، وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة (٠,٠٢٩) للدرجة الكلية، وتراوحت بين (٠,٣٧٣، ١,٤٠) في الأبعاد الفرعية وهي أكبر من الجدولية عند مستوى (٠,٠١) حيث تبلغ (٢,٤٦)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في جميع الأبعاد، وهذا يعد مؤشراً على تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي وبقاء أثره في التفكير المنفتح النشط، ومن ثم يقبل الفرض الصفري وهو وجود فروق غير دالة إحصائيًا بين متوسطات كل من القياسين (البعدي– التتبعي) للمجموعة التجريبية في التفكير المنفتح النشط (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طالبات جامعة الأزهر.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث (2023) Ho" والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس

التفكيرالمنفتح النشط لدى طالبات المجموعة التجريبية"، كما اتفقت مع نتائج بحث عبد الحميد (٢٠٢٤) "والتي توصلت إلى وجود فروق غير دالة إحصائيا بين القياسين البعدي والتتبعي في التفكير المنفتح النشط لدى أفراد المجموعة التجريبية، مما يشير إلى استمرار فاعلية البرنامج".

وترجع الباحثة استمرار فعالية البرنامج التدريبي الحالي وعدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي في التفكير المنفتح المنشط (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طالبات المجموعة التجريبية لما يلي:

- أتاح البرنامج التدريبي الإقبال على خبرات جديدة والانخراط مع الزميلات والمدربة، كما أتاح التفاعل مع خبرات محسوسة وملموسة وتحويلها إلى خبرات واقعية عن طريق التجريب والتطبيق، ويؤيده ما ذكره (Li & Armstrong, 2015, 422) من أن الأفراد المنفتحين عقليًا يميلون باستمرار إلى استيعاب الخبرات الجديدة والانخراط في تجارب ملموسة بدلًا من التصور المجرد، ويفضلون تحويل الخبرات عبر التجريب النشط بدلًا من الملاحظة العاكسة ويميلون إلى الطريقة التكيفية في التعلم وهو ما توفره استراتيجيات التنظيم الانفعالي.
- ممارسة أنشطة بحثية عبر الإنترنت وكتابة تقارير عن ناتج عملية بحثهم عقب الانتهاء من كل جلسة، نمى لديهن التفكير المنفتح النشط، واستمر أثرها بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج.
- ساهمت الخبرات المحسوسة ما بين صور وأفلام معروضة وبعض الفيديوهات على استثارة دافعية الطالبات وتركيز الانتباه ومن ثم بقاء أثر التعلم بعد انتهاء الجلسات واستمرارها.
- استمرار أثر البرنامج التدريبي المستخدم لدى أفراد المجموعة التجريبية وذلك لممارستهن للاستراتيجيات التكيفية وغير التكيفية ووصولهن لدرجة الإتقان، الأمر الذي جعل البرنامج أبقى أثرًا في تنمية التفكير المنفتح النشط واستمرار هذا الأثر حتى بعد تطبيق البرنامج.
- البرنامج التدريبي ساعد المتدربات على اكتساب المعارف والمهارات التي يمكن استخدامها في المواقف الحياتية المختلفة، كما مكنهن من انتقال أثر التعلم، ويتفق مع ما ذكره Bulelmor–Day (2015, 21) من أن استراتيجيات التنظيم الانفعالي تعد مؤشرًا مهمًا على الصحة العقلية للأفراد، فهي عامل أساسي ودليل على قدرته على التخطيط واتخاذ القرار والتفكير واكتشاف وجهات النظر والرؤى، كما أنها مؤشرًا على الصحة النفسية للفرد وقدرته على التفاعل الاجتماعي.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بالتوصيات التالية:

- دعم استخدام برامج تدريبية أخرى قائمة على استراتيجيات التنظيم الانفعالي في مراحل تعليمية مختلفة وعينات أخرى نظرًا لفاعلية البرنامج في تحسين عقلية الإنماء والتفكير المنفتح النشط لدى طالبات الجامعة كما كشفت عنه نتائج البحث.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين والمسئولين عن العملية التعليمية لتوضيح أهمية الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال والبحث عن استراتيجيات ونظريات ونماذج أخرى لتنميتها.
- دعوة أعضاء هيئة التدريس وكافة المختصين من المعلمين والمرشدين والأخصائيين النفسيين لاستخدام استراتيجيات وأساليب من شأنها مساعدة الطلاب على الاعتقاد في عقلية الإنماء والتفكير المنفتح النشط بدلا من الاعتقاد في عقلية الفشل والانغلاق العقلي.
- إرشاد المختصين والقائمين على العملية التعليمية بعقد ندوات وورش عمل وبرامج تدريبية لتوضيح مساوئ العقلية الثابتة وجمود التفكير.
- الاهتمام بتنمية عقلية الإنماء في المراحل المختلفة، لما لها من أهمية في الكفاءة الأكاديمية وتمكين الطلاب من مواجهة التحديات والضغوط الأكاديمية وغير الأكاديمية وخاصة في المراحل المبكرة من العمر وفي المواد الأكاديمية كاللغة العربية والحساب واللغة الأجنبية.
- تفعيل دور الأخصائي النفسي بالمدارس والجامعات وتدريبه على كيفية تحسين عقلية الإنماء والتفكير المنفتح النشط نظرا لدورهما الرئيسي في التحصيل وفي الشعور باستحقاق الذات.

البحوث المقترحة:

من خلال نتائج البحث الحالي ونتائج البحوث السابقة وجدت مجموعة من المشكلات التي يمكن أن تكون موضوعات البحوث المستقبلية:

- نمذجة العلاقات السببية بين ما وراء المعرفة وعقلية الإنماء والتفكير المنفتح النشط لدى طلاب الجامعة المرجئين أكاديميًا.
- الفروق في مستويات التفكير المنفتح النشط بين طلاب وطالبات الجامعة العاديين والمرجئين أكاديميًا "دراسة فارقة".
- فعالية برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الانفعالي في تحسين آداء الذاكرة العاملة والصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- فعالية برنامج تدريبي قائم على أنموذج التعلم القائم على التحدي في التفكير المنفتح النشط وعقلية الإنماء لدى طلاب وطالبات الجامعة.
- فعالية برنامج قائم على استراتيجيات الحساب الذهني"اليوسي ماث" في تنمية عقلية الإنماء

لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- فعالية التدريب على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في الرفاهية الأكاديمية وخفض مستوى الضجر الدراسي لدى طلاب الجامعة.
- الفروق بين الموهوبين والعاديين في عقلية الإنماء.
- إسهام بعض المتغيرات في التنبؤ بالتفكير المنفتح النشط لدى طلاب الجامعة.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

ابراهيم، هبه محمد(٢٠٢٤). التفكير المنفتح النشط وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة دمياط، ٣٩(٤)، ١٤٩٨- ١٥٤٥.

أحمد، سماح ابراهيم (٢٠١٩). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتفكير النشط والتحصيل الدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج.

اسماعيل، دينا أحمد (٢٠٢٠). استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي المنبئة بالاحتراق الأكاديمي. مجلة كلية التربية، ٧٧(١)، ١٧٤- ٢٥٥.

الخصوصى، أيمن منير (٢٠١٣). أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم ذاتي التنظيم في التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

الضبع، فتحي عبد الرحمن و شلبي، يوسف محمد (٢٠١٥). الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال كمتغير وسيط بين الكف المعرفي والأعراض الاكتئابية لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ٢٥(٣)، ١٢٣١-٢٩١.

الفيل، حلمي محمد (٢٠٢٠). فعالية نموذج التعلم القائم على التحدي في تحسين عقلية الإنماء والرشاقة المعرفية لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة الأسكندرية. مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج، (٧٨)، ٦٢٩- ٧٠٢.

بلال، ثناء محمد(٢٠١٧). مستوى الانفتاح والانغلاق العقلي على ضوء عدد من المتغيرات

الديموغرافية: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة البعث. رسالة ماجستير منشورة، مجلة جامعة البعث، ٣(٣٩) ١٢٠- ١٩١.

جلجل، نصرة محمد وشمس، علاء محمد (٢٠٢٣). الإسهام النسبي للتفكير المنفتح النشط والتجول العقلي في التنبؤ بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، كلية التربية، جامعة دمنهور، ٥ (٤)٩٤- ١٢٠.

حمودة، حمودة عبد الواحد (٢٠٢١). الدور الوسيط للتحيزات المعرفية في العلاقة بين التضليل المعرفي حول كورونا والبخل المعرفي والتفكير المنفتح النشط لدي عينة من طلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣١(١١٠)، ١٣١- ٢١.

خليفة، رحاب نبيل واللوزي، أرزاق محمد(٢٠٢١). توظيف التعلم الخبراتي عبر المنصة التعليمية الالكترونية (أدمودو) فى تدريس الاقتصاد المنزلى لتنمية التفكير المنفتح النشط ومهارات قيادة التغيير لدى تلميذات المرحلة الإعدادية. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، ٣٤(٧)، ٩٨٥- ١٠٧٤.

خليفة، وليد السيد وعلي، أحمد غانم (٢٠٢٣). فعالية برنامج قائم على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات في تحسين المناعة النفسية والطمأنينة الانفعالية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، (١٤)، ١٢٦- ١٩٧.

زايد، آية الله نبيل محمد (٢٠٢٣). الشخصية الاستباقية ومساندة المعلم لاستقلالية الطلاب وعقلية الإنماء لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية فى العلوم النفسية، ٢(٤٧)، ١١٥- ١٧٨.

سليمان، شيماء سيد (٢٠٢٤). استراتيجيات تنظيم الانفعالات الأكاديمية في ضوء الانفتاح على الخبرة والتجول العقلي لدى طلاب كلية التربية: نمذجة المعادلة البنائية ومنحى تحليل التجمعات. مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج، ١١٧(٣)، ٩٠٠- ٩٨٧.

طنطاوي، شيرين فاروق (٢٠٢٢). الدور الوسيط لاستراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفي في العلاقة بين اليقظة العقلية والقلق والتسويف الأكاديمي لدي طلاب الجامعة.مجلة الدراسات

النفسية المعاصرة، جامعة بنى سويف،٤(٢)، ١-٤٤.

عبد الحميد، ميرفت حسن (٢٠٢٤). فاعلية برنامج تدريبى قائم على استراتيجيات التنظيم الانفعالى المعرفى (فى ضوء نماذج ما بعد البنائية) فى تنمية الابتكارية الانفعالية والتفكير المنفتح النشط لدى طلاب كلية التربية. مجلة البحث العلمى فى التربية، ٢٣(٢)، ٢٢٦-٢٩١.

عبد الحميد، هبه جابر(٢٠١٨). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتنظيم الانفعالي الأكاديمي. مجلة الإرشاد النفسي،(٥٦)، ٣٢٥- ٣٩٥.

عبد العال، تحية محمد (٢٠١٢). الضجر وعلاقته بمعنى الحياة لدى طلاب الجامعة :دراسة في سيكولوجية الضجر.مجلة كلية التربية، جامعة بنها ،٢٣(٩٢) ،٤٣٣- ٥٢١.

عبد اللطيف، عبد الرسول عبد الباقي ومحمود، محمد عبد العظيم (٢٠١٩). الانفتاح/الإنغلاق العقلي وعلاقته بصورة الذات الأخلاقية لدى طلاب الجامعة في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، ٦٤ (٦٤)، ٧٦٧ -٨٤٢ .

عبد اللطيف، عبد الرسول عبدالباقي (٢٠١٨). التأثيرات المباشرة للحاجة إلى المعرفة والنوع الاجتماعي على التفكير المنفتح النشط والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١٠١(٢)، ٥٣٣- ٥٩٥.

عبد الهادي، ابراهيم أحمد (٢٠٢٢). التحليل متعدد المجموعات لمسار العلاقة بين عقلية الفشل والتفكير المنفتح والازدهار الأكاديمي تبعًا لبعض المتغيرات التنبؤية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الأسكندرية، مجلة كلية التربية، جامعة الأسكندرية، ٣٣(١٣٠)، ٣٧-١٣٢.

عطية، سماح عبد الحميد (٢٠١٨). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتفكير المنفتح النشط والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج.

عليوة، سهام عبد الغفار (٢٠١٨): استراتيجيات تنظيم الانفعال وعلاقتها ببعض الاضطرابات النفسية لدى المراهقين الموهوبين"دراسة سيكومترية إكلينيكية". مجلة كلية التربية،جامعة بنها،٢٩(١١٦)،١-٦٦.

عياش، ليث محمد وسيف، علاء غريب (٢٠١٨). ترجمة وتطبيق مقياس التفكير المنفتح الفعال وفق نظرية Baron لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة بغداد. مجلة العلوم الإنسانية والتربوية، ١٤(٤٠)، ١١٧- ١٥٢.

غريب،على محمد (٢٠٢٣). نموذج تدريسى مقترح قائم على التعلم الخبراتى فى تدريس الرياضيات لتنمية التفكير المتفتح النشط والبراعة الرياضية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، ١١٣(١١٢)، ٣٢٧- ٤١٠.

مصطفى، هاله عبدالوهاب (٢٠١٨). استراتيجيات التنظيم الانفعالي *المعرفي المنبئة بعمليات التفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٢٠)، ١٦٧- ١٩٥.*

مطاوع، محمد مسعد عبدالواحد (٢٠٢٣). التعقل كوسيط في العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال واضطراب الشخصية الحدية لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة الجسمية. مجلة البحث العلمى فى التربية، ٢٤(٩)، ٦٧- ١٠١.

ندا، بهية جمعة (٢٠٢٢). البناء العاملي للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقته بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ١٢(٣)، ١٧٣- ٢٢٢.

نصار، عدي ناصف (٢٠١٨). التسويف الأكاديمي وعلاقته باستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة جامعة حيفا. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عمان.

ثانيًا ترجمة المراجع العربية :

Ibrahim, Heba Mohamed (2024). Actively Open- Minded Thinking and its relationship to academic procrastination among university students. Journal of the Faculty of Education, Demiett University, 39(4), 1498- 1545.

Ahmed, Samah Ibrahim (2019). Cognitive beliefs and their relationship to Actively Open- Minded Thinking and academic achievement among secondary school students. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Sohag University.

Ismail, Dina Ahmed (2020). Academic emotional regulation strategies predicting academic burnout. Journal of the Faculty of Education, 77(1), 174- 255.

Al-Khossy, Ayman Mounir (2013). The effect of a training program based on self-regulated learning on academic procrastination among university students. Unpublished doctoral thesis, Faculty of Education, Al-Azhar University.

Al-Dabaa, Fathy Abdel Rahman and Shalaby, Youssef Mohamed (2015). Cognitive strategies for regulation emotion as a mediating variable between cognitive impairment and depressive symptoms among university students. Journal of the Faculty of Education, Alexandria University, 25(3), 1231-291.

Elfeil, Helmy Mohamed (2020). The effectiveness of the challenge-based learning model in improving the growth mindset and cognitive agility among students of the Faculty of Specific Education, Alexandria University. Journal of the Faculty of Education, Sohag University, (78), 629- 702.

Bilal, Thanaa Mohamed (2017). The level of openness and closed-mindedness in light of a number of demographic variables: A field study on a sample of Al-Baath University students. Published master's thesis, Journal of Al-Baath University, 3(39) 120- 191.

Galjal, Nasra Mohamed and Shams, Alaa Mohamed (2023). The relative contribution of Actively Open- Minded Thinking and mental wandering in predicting academic self-efficacy among university students. Journal of Educational and Human Studies, Faculty of Education, Damanhour University, 5 (4) 94- 120.

Hamouda, Hamouda Abdel-Wahid (2021). The mediating role of cognitive biases in the relationship between cognitive misinformation about Corona, cognitive stinginess, and Actively Open- Minded Thinking among a sample of university students. Egyptian Journal of Psychological Studies, 31(110), 131- 21.

Khalifa, Rahab Nabil and Al-Lawzi, Arzaq Muhammad (2021). Employing experiential learning via the electronic educational platform (Edmodo) in teaching home economics to develop Actively Open-Minded Thinking and change leadership skills among middle school students. Journal of Research in the Fields of Qualitative Education, 34(7), 985- 1074.

Khalifa, Walid Al-Sayed and Ali, Ahmed Ghanem (2023). The effectiveness of a program based on Cognitive strategies for regulation emotion in improving psychological immunity and emotional reassurance among gifted students with learning difficulties. Journal of the Islamic University for Educational and Social Sciences, (14), 126-197.

Zaid, Ayatollah Nabil Muhammad (2023). Proactive personality and teacher support for students' autonomy and developmental mindset among secondary school students. Journal of the Faculty of Education in Psychological Sciences, 2(47), 115-178.

Soliman, Shaimaa Sayed (2024). Cognitive strategies for regulation emotion in light of openness to experience and mental wandering among students of the Faculty of Education: Structural equation modeling and cluster analysis approach. Journal of the Faculty of Education, Sohag University, 117(3), 900-987.

Tantawy, Sherine Farouk (2022). The mediating role of Cognitive strategies

for regulation emotion in the relationship between mental alertness, anxiety and academic procrastination among university students. Journal of Contemporary Psychological Studies, Beni Suef University, 4(2), 1-44.

Abdul Hamid, Mervat Hassan (2024). The effectiveness of a training program based on Cognitive strategies for regulation emotion (in light of post-structuralist models) in developing emotional innovation and Actively Open- Minded Thinking among students of the Faculty of Education. Journal of Scientific Research in Education, 23(2), 226-291.

Abdel Hamid, Heba Gabr (2018). Mindfulness and its relationship to academic Cognitive strategies for regulation emotion. Journal of Psychological Counseling, (56), 325-395.

Abdel Aal, Tahia Mohamed (2012). Boredom and its relationship to the meaning of life among university students: A study in the psychology of boredom. Journal of the Faculty of Education, Benha University, 23(92), 433-521.

Abdel Latif, Abdel Rasoul Abdel Baqi and Mahmoud, Mohamed Abdel Azim (2019). Openness/closure of the mind and its relationship to the moral self-image among university students in light of the variables of gender and academic specialization. Educational Journal of the Faculty of Education, Sohag, 64 (64), 767-842.

Abdel Latif, Abdel Rasoul Abdel Baqi (2018). The direct effects of the need for knowledge and gender on Actively Open- Minded Thinking and academic achievement among a sample of university students. Journal of the Faculty of Education, Mansoura, 101 (2), 533-595.

Abdel Hadi, Ibrahim Ahmed (2022). Multigroup analysis of the path of the relationship between failure mentality, Actively Open- Minded Thinking and academic prosperity according to some predictive variables among students of the Faculty of Education, Alexandria University, Journal of the Faculty of Education, Alexandria

University, 33 (130), 37-132.

Atia, Samah Abdel Hamid (2018). Cognitive beliefs and their relationship to Actively Open- Minded Thinking and academic achievement among secondary school students. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Sohag University.

Aliwa, Siham Abdel Ghaffar (2018): Cognitive strategies for regulation emotion and their relationship to some psychological disorders among gifted adolescents "A clinical psychometric study". Journal of the Faculty of Education, Benha University, 29(116), 1-66.

Ayash, Laith Mohammed and Saif, Alaa Gharib (2018). Translation and application of the effective Actively Open- Minded Thinking scale according to Baron's theory among graduate students at the University of Baghdad. Journal of Humanities and Educational Sciences, 14(40), 117- 152.

Gharib, Ali Mohammed (2023). A proposed teaching model based on experiential learning in teaching mathematics to develop Actively Open- Minded Thinking and mathematical proficiency among first-year preparatory school students. Educational Journal of the Faculty of Education, Sohag, 113(112), 327- 410.

Mustafa, Hala Abdel-Wahab (2018). Cognitive strategies for regulation emotion predicting thinking processes among first-year secondary school students. Journal of the Egyptian Society for Reading and Knowledge, Faculty of Education, Ain Shams University, (200), 167-195.

Mutawa, Mohamed Masoud Abdel-Wahid (2023). Rationalization as a mediator in the relationship between cognitive Cognitive strategies for regulation emotion and borderline personality disorder among university students with physical disabilities. Journal of Scientific Research in Education, 24(9), 67-101.

Nada, Bahiya Juma (2022). Factorial structure of the Big Five personality factors and its relationship to academic procrastination among

secondary school students. Journal of Psychological Counseling, Ain Shams University, 12(3), 173-222.

Nassar, Adi Nasef (2018). Academic procrastination and its relationship to Cognitive strategies for regulation emotion among students of the University of Haifa. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, University of Amman.

ثالثا: المراجع الأجنبية:

Abboud, P. (2017). Supporting a Growth Mindset in High School Classroom Teachers. PhD Dissertation, Brandman University, Irvine, California

Akhter, N., Iqbal, S., & Noor, A. (2020). Emotions regulation and academic performance of elementary school-aged students. Journal of Elementary Education, 30 (1), 61- 74 .

Balzarotti, S., Biassoni, F., Villani, D., Prunas, A., & Velotti, P. (2016). Individual differences in cognitive emotion regulation: Implications for subjective and psychological well- being. Journal of Happiness Studies, (17), 125 -143.

Baron, R. (2007). Behavioral and cognitive factors in entrepreneurship: Entrepreneurs as the active element in new venture creation. Strategic entrepreneurship journal, 1(1-2), 167 -182.

Boaler, J. (2013). Ability and mathematics: The mindset revolution that is reshaping education. FORUM, 55(1), 143–152. doi: 10.2304 /forum. 2013.55.1.143.

Brites, R., Brandão, T., Hipólito, J., Ros, A., & Nunes, O. (2024). Emotion regulation, resilience, and mental health: A mediation study with university students in the pandemic context. Psychology in the Schools, 61(1), 304 -328.

Brockman, R., Ciarrochi, J., Parker, P., & Kashdan, T. (2017). Emotion regulation strategies in daily life: Mindfulness, cognitive reappraisal and emotion suppression. Cognitive behaviour therapy, 46(2), 91-113.

Bullemor-Day, P. (2015). Emotion regulation, attention and mindfulness in adolescents with social, emotional and behavioural difficulties (Doctoral dissertation, Royal Holloway, University of London).

Caballero-García, P. & Ruiz, S. (2024). The Influence of Gender and Age on the Open-Mindedness of University Students. Educ. Sci. 2024, 14,(62), 3- 14.

Cécillon, F., Shankland, R., Damay, C., & Hallez, Q. (2024). The Meaning of School program: A controlled before-after study enhancing growth mindset in priority education schools. Journal of Epidemiology and Population Health, 72(3), 202202.

Chen, V. (2015). "There is No single right answer": the potential for active learning classrooms to facilitate actively open- minded thinking. Collected Essays on Learning and Teaching, (8), 171- 180.

Cheong, C., Yao, Y., & Zhang, J. (2023). Growth mindset and emotions in tandem: their effects on L2 writing performance based on writers' proficiency levels. Assessing Writing, 58, (1),777-785.

Clarke, S., & Muncaster, K. (2023). Growth mindset lessons: Every child a learner. Rising Stars, 12(3), 15- 22.

Curley, P. (2020). Growth mindset workbook for kids: 55 fun activities to think creatively, solve problems, and love learning. Sourcebooks, Inc.

Dang, J., & Liu, L. (2022). A growth mindset about human minds promotes positive responses to intelligent technology. Cognition, 220, 104985.

Deci, E., & Ryan, R. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, *19*(2), 109-134.

Dweck, C. (2006). Mindset: The new psychology of success. New York, NY: Random House.

Dweck, C. (2017). Mindset-updated edition: Changing the way you think to

fulfil your potential. Hachette UK.

Dweck, C., & Yeager, D. (2019). Mindsets: A view from two eras. Perspectives on Psychological science, 14(3), 481-496.

Eisenberg, N., & Spinrad, T. (2010). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. Child development, 75(2), 334- 339.

Emlen Metz, S., Baelen, R & Yu, A. (2020). Actively open-minded thinking in American adolescents. Review of Education, 8(3), 768- 799.

Fabio, R., Chiatto, L., & Colombo, B. (2023). Growth mind-set and healthy behaviors in older adults. Activities, Adaptation & Aging, 1- 14.

Falat, M. (2000). Creativity as a predictor of" good" coping?. *Studia Psychologica*, *42*(4), 317-324.

Fernando ,R. (2011). Do College Students Learn to Critically Evaluate Claims? A CrossSectional Study of Freshman and Senior PsychologyMajors.Unpublished Doctoral dissertation,University of Michigan.

Fredrickson, B., & Joiner, T. (2020). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. Psychological science, 13(2), 172-175.

Garnefski, N., & Kraaij, V. (2017). The cognitive emotion regulation questionnaire. European journal of psychological assessment, 23(3), 141- 149.

Ghadiri, Z., Kakavand, A., Jalali,M. & Shirmohammadi, F. (2022). The Relationship between Mindfulness and Positive Thinking: Mediating Roles of Emotional Cognitive Regulation and Self-Compassion. Psychological science, 11(10), 182- 195.

Gladstone, R., Tallberg, M., Jaxon, J., & Cimpian, A. (2024). What makes a role model motivating for young girls? The effects of the role model's growth versus fixed mindsets about ability and interest. Journal of experimental child psychology, 238, 105- 117.

Gorman, G., McKelvey, N., & Dowling, C. (2022). Gamification of Computer Programming Tasks to Promote the Growth Mind- Set

in a Disadvantaged School. International Journal of Game- Based Learning (IJGBL), 12(1), 1- 24.

Griffin, C. (2023). Use of a Single- Session Growth Mindset Intervention to Improve Academic Motivation Among Fifth- Grade Students (Doctoral dissertation, Roberts Wesleyan College Rochester).

Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology*, *2*(3), 271-299.

Hafiz, N. (2015). Emotion regulation and academic performance among IIUM students: A preliminary study. Jurnal Psikologi Malaysia, 29(2), 65- 73.

Haran, U., Ritov, I., & Mellers, B. (2013). The role of actively open- minded thinking in information acquisition, accuracy, and calibration. Judgment and Decision making, 8(3), 188- 201.

Hartmann, G. (2013). The Relationship between Mindset and Students with Specific Learning Disabilities. Master Thesis, Humboldt State University.

Heilman, M., Crişan,. G., Houser, D., Miclea, M., & Miu,.C. (2010). Emotion regulation and decision making under risk and uncertainty. Emotion, 10(2), 257- 266.

Ho, L. (2023). Examining the impacts of constructive controversy on a community of inquiry and open- mindedness in an asynchronous online discussion format (Doctoral dissertation, The University of Memphis).

Janssen, E., Verkoeijen, P. , Heijltjes, A., Mainhard, T., van Peppen, L., & van Gog, T. (2020). Psychometric properties of the Actively Open-minded Thinking scale. Thinking Skills and Creativity, 36, 649-659.

Johnson. L. (2006). Covert pain in hypnotic analgesia its reality as tested by the real simulator design. Journal of Abnormal Psychology, 87(6),655-663.

Kanwa, S., & Iftikhar, R. (2019). Cognitive Emotion Regulation, Optimism

and Quality of Life in Blood Cancer Patients. Journal of Behavioural Sciences, 29(1), 45- 56.

Karagiannopoulou, E., Desatnik, A., Rentzios, C., & Ntritsos, G. (2023). The exploration of a 'model' for understanding the contribution of emotion regulation to students learning. The role of academic emotions and sense of coherence: Current Psychology, 42(30), 2649-2659.

Kiger, L. (2017). Growth mindset in the classroom. Empowering Research for Educators, 1(1), 21- 35.

Laçin, B. & Turp, H. (2022). A Study on Parents' Emotion Regulation Skills, Self-Awareness, and Cognitive Flexibility Levels. International Journal of Contemporary Educational Research, 9(4), 785- 796.

Lakani, N., & Akbari, B. (2021). The Effectiveness of Cognitive Emotion Regulation on Emotional Regulation, Cognitive Flexibility, and Mental Happiness among Students with Internet-addicted: A Pilot Study. Health, 8(3), 453- 67.

Li, M., & Armstrong, S. J. (2015). The relationship between Kolb's experiential learning styles and Big Five personality traits in international managers. Personality and Individual Differences, 86, 422- 436.

Mangels, A., Butterfield, B., Lamb, J., Good, C., & Dweck,S. (2006). Why do beliefs about intelligence influence learning success? A social cognitive neuroscience model. Social cognitive and affective neuroscience, 1(2), 75- 86.

Melka, S. E., Lancaster, S. L., Bryant, A. R., & Rodriguez, B. F. (2011). Confirmatory factor and measurement invariance analyses of the emotion regulation questionnaire. Journal of clinical psychology, 67(12), 1283- 1293.

Mohamed, T. N., & Bendania, A. (2024). Investigating the relationship of actively open- minded thinking in future time perspectives among Saudi undergraduate students. Psychological Research, 88(1), 222- 237.

Niemiec, C., & Ryan, R. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. Theory and research in Education, 7(2), 133- 144.

Oakes, J., Lipton, M., Anderson, L., & Stillman, J. (2018). Teaching to change the world. Routledge.

Park, D., Tsukayama, E., Yu, A., & Duckworth, L. (2020). The development of grit and growth mindset during adolescence. Journal of Experimental Child Psychology, 19(8), 31- 46.

Pekrun, R., Hall, N., Goetz, T., & Perry, R. (2014). Boredom and academic achievement: Testing a model of reciprocal causation. Journal of educational Psychology, 106(3), 696- 705.

Ramirez, S. D. (2023). Coaching to Success: Moving From a Fixed Mindset to a Growth Mindset Through Positive Motivation (Doctoral dissertation, University of South Carolina).

Sakakibara, R., & Kitahara, M. (2016). The relationship between Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ) and depression, anxiety: Meta- analysis. Shinrigaku kenkyu: The Japanese journal of psychology, 87(2), 179 -185.

Shokoohi-Yekta, M., Akbari Zardkhaneh, S., Alavinezhad, S., & Sajjadi Anari, S. (2019). Teaching emotion regulation skills based on cognitive-behavioral approach and its efficacy on marital satisfaction and couple's happiness. Journal of Psychological Science, 18(80), 887- 896.

Slanbekova, K., Chung,M. C., Ayupova,G. T., Kabakova, P., Kalymbetova, K., & Korotkova-Ryckewaert, V. (2019). The relationship between posttraumatic stress disorder, interpersonal sensitivity and specific distress symptoms: The role of cognitive emotion regulation. Psychiatric Quarterly, (90), 803- 814.

Stanovich, K. & West, R (2007). Natural myside bias is independent of

cognitive ability. Thinking & Reasoning, 13(3), 225- 247.

Stanovich, K. , & Toplak, M. (2023). Actively open-minded thinking and its measurement. Journal of Intelligence, 11(2), 27.

Stewart, M. & Haaga, D. (2018). State mindfulness as a mediator of the effects of exposure to nature on affect and psychological well-being. *Ecopsychology*, *10*(1), 53-60.

Sun, K, .(2015). Theres no limit:Mathematics teaching for agroth mindest. PHD: Dissertation,Stanford University, CA.

Svedholm-Häkkinen, A., & Lindeman, M. (2018). Actively open-minded thinking: Development of a shortened scale and disentangling attitudes towards knowledge and people. Thinking & Reasoning, 24(1), 21- 40.

Szalaetiz, M. (2003). Academic interventions for academic procrastination: A review of the literature. Journal of prevention & intervention in the community, 46(2), 117- 130.

Teng, M. , Mizumoto, A., & Takeuchi, O. (2024). Understanding growth mindset, self- regulated vocabulary learning, and vocabulary knowledge. System, 122, 103255.

Thompson, R. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. Monographs of the society for research in child development, 59(2), 25- 52.

Truax, M. (2017). A motivational mindset: How encouraging a growth mindset with students during writing conferences impacts motivation to write (Doctoral dissertation, Judson University).

Uluduz, H., & Gunbayi, I. (2018). Growth mindset in the classroom. *European Journal of Education Studies*.2(1),22-31.

Wang, H., Peng, A., & Patterson, M. (2021). The roles of class social climate, language mindset, and emotions in predicting willingness to communicate in a foreign language. System, 99, 102529.

Wolf, V. (2017). The Benefits of a Whole- School Approach to Growth

Mindset on Both Staff and Students. Master ThesisUniversity of Toronto.

Yeager, D. & Dweck, C. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. Educational Psychologist, 47(4), 302 –314.

Yilmaz, L., & Tolan,Ç. (2022). The Relationship between Resilience Degree and Perceived Parental Relationship, Cognitive Emotion Regulation and Personality Traits in the Emerging Adulthood. International Journal of Progressive Education, 18(2), 136- 153.

Zalaznick, M. (2015). Unleashing Brain Power. District Administration, 13, (3) 33- 36.

Zion, S. , Louis, K., Horii, R., Leibowitz, K., Heathcote, L. & Crum, A. (2022). Making sense of a pandemic: Mindsets influence emotions, behaviors, health, and wellbeing during the COVID-19 pandemic. Social Science & Medicine, (301), 880- 889.

The effectiveness of a training program based on Cognitive strategies for regulation emotion in the Growth Mindset and Actively Open-Minded Thinking among a sample of female students at Al-Azhar University

Prepared by

Dr. Afaf Saeed Farag Al-Bedawi

Assistant Professor of Educational Psychology - Faculty of Humanities, Tefahna Al-Ashraf – Dakahlia -Al-Azhar University

Abstract :

The research aimed to identify the effectiveness of a training program based on Cognitive strategies for regulation emotion in the Growth Mindset and Actively Open- Minded Thinking among a sample of female students at Al-Azhar University. The sample consisted of (62) female students who were divided into two groups, one experimental and the other control. The researcher prepared the Growth Mindset and Actively Open-Minded Thinking scales and the effectiveness of experimental treatment scale and sessions based on Cognitive strategies for regulation emotion. The results showed that there were statistically significant differences at the level of (0.01) between the averages of the scores of the experimental and control groups in the post-measurement of the Growth Mindset and Actively Open-Minded Thinking scales (dimensions and total score) among female students at Al-Azhar University in favor of the experimental group, and there were statistically significant differences at the level of (0.01) between the averages of each of the two measurements (pre-post) for the experimental group in the Growth Mindset and Actively Open- Minded Thinking (dimensions and total score) among female students at Al-Azhar University in favor of the post-measurement, and there were no statistically significant differences between the averages of each of the two measurements (Post-post) for the experimental group in the Growth Mindset and Actively Open- Minded Thinking (dimensions and total score) among female students of Al-Azhar University.

Keywords: Cognitive strategies for regulating emotion - Growth Mindset - Actively Open- Minded Thinking.