الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية، المجلد العاشر، العدد الأول، 2025
DOI: https://doi.org/10.46515/jaes.v10i1.1323

Verifying A Causal Model of the Relationship between the Fixed Mindset and the Growth Mindset, Academic Motivation and Academic Engagement among Teachers' College Students Inside the Green Line

Sohair Shbat Mashraki*

Prof. Faisal Khalil Alrabee**

Received 25/2/2023 Accepted 15/4/2023

Abstract:

The current study investigated the factors affecting academic engagement among teachers' college students within the green line. To achieve this goal, the correlational methodology was used by applying a questionnaire consisting of (mindsets, academic motivation, and academic engagement) measures on an available sample of (567) male and female students. The results of the path analysis revealed that the fixed and growth mindset had a direct, statistically significant effect on academic engagement, and that internal motivation and external motivation mediated the relationship between the (fixed and Growth) mindsets and academic engagement. The results showed that the external and mediating variables explain 35% of the variance in academic engagement. The study recommends conducting more studies to investigate the mediating effect of extrinsic motivation in the relationship between mindsets and academic engagement.

Keywords: fixed mindset, growth mindset, internal motivation, external motivation, academic engagement, teachers college students.

* Palestine\ Sohairmesh@gmail.com

** https://orcid.org/0000-0002-7283-5993

Faculty of Educational Sciences\ Yarmouk University\ Jordan\ faisalalrabee@yahoo.co.uk

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

التحقق من أنموذج سببي للعلاقة بين العقلية الثابتة والعقلية المتطورة والدافعية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي لدى طلبة كليات المعلمين داخل الخط الأخضر

سهير شباط مشرقي *

أ.د. فيصل خليل الربيع **

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية الكشف عن العوامل المؤثرة في الاندماج الأكاديمي لدى طلبة كليات المعلمين داخل الخط الأخضر. ولتحقيق هذا الهدف، تم استخدام المنهج الارتباطي من خلال تطبيق الاستبانة المكونة من مقاييس (العقليات، والدافعية الأكاديمية، والاندماج الأكاديمي)، على عينة متاحة مكوّنة من (567) طالبًا وطالبة. أظهرت نتائج تحليل المسار أن للعقلية الثابتة والمتطورة أثرًا مباشرًا دالًا إحصائيًا في الاندماج الأكاديمي، وأن الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية توسطا العلاقة بين العقليات (الثابتة والمتطورة) والاندماج الأكاديمي، وأظهرت النتائج أن المتغيرات الخارجية والوسيطة تفسر 35% من التباين في الاندماج الأكاديمي. وتوصي الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات لتقصّي الأثر الوسيط للدافعية الخارجية في العلاقة بين العقليات (الثابتة والمتطورة) والاندماج الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: العقلية الثابتة، العقلية المتطورة، الدافعية الداخلية، الدافعية الخارجية، الاندماج الأكاديمي، طلبة كليات المعلمين.

* فلسطين/ Sohairmesh@gmail.com

** كلية العلوم التربوية/ جامعة اليرموك/ الأردن/ faisalalrabee@yahoo.co.uk

المقدمة:

تعلق المجتمعات الحديثة أمالًا كبيرة على أنظمة التعليم العالي فيها لأن من أهم أهدافها تنمية مختلف جوانب الحياة، وذلك بتوفير الظروف التعليمية والفيزيقية المناسبة للطلبة، لأن طلبة الجامعة هم العنصر الأساس ومفتاح التنمية للمجتمع بأكمله، وهم أمل الأمة وأداة التجديد في الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والتربوية والنفسية، لا سيما بعد اكمال الدراسة ودخولهم ميدان العمل ليصبحوا من العناصر المهمة في العملية التعليمية، لذا وجب الاهتمام بكل ما يؤثر في اندماجهم الأكاديمي الذي يُعد من أهم مقومات الحياة الجامعية، فهو يسهم في تعزيز عمليات التكيف في البيئة الجامعية، ويزيد من دافعية الطلبة نحو عملية التعليم والتعلم ، كما أنه يزيد من فرص النجاح الأكاديمي. وعليه، تبرز أهمية تقصي العوامل المؤثرة في الاندماج الأكاديمي.

وعليه، فقد عرّف روتجنز ووشميدت (Rotgans & Schmidt, 2011) الاندماج الأكاديمي بأنه الحالة النفسية التي يبذل فيها الطلبة كثيراً من الجهد والعمل لفهم موضوع ما، في حين عَدَّ هجيز (Hughes, 2012) أن الاندماج الأكاديمي يثير دافعية الطالب وطموحه للاجتهاد والتركيز وبذل الجهد في أثناء عملية التعلم. وعرف شوفلي وآخرون (Schaufeli, Salanova, González-romá, & Bakker , 2002) الاندماج الأكاديمي بأنه حالة ذهنية مستمرة ومتعلمة تتضمن الايجابية والوفاء وتتميز بالحيوية والتفاني والاستغراق.

ويتفق الباحثون على أن الاندماج الأكاديمي مصطلح يتضمن عدة أبعاد: سلوكية، معرفية وعاطفية، تعمل معًا لتعكس نهج الطلبة الإيجابي في التعلم (Schaufeli et al., 2002; Salmela-Aro, & Upadyaya, 2014; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004)، إذ يعكس الاندماج السلوكي الجانب الذي يقوم به الطلبة من أفعال مختلفة من أجل الانخراط والمشاركة بعملية التعليم مثل الاستعداد للتفكير وبذل الجهد للفهم العميق والاتقان وغيرها من الأنشطة، أما الاندماج المعرفي: يشير إلى مدى استثمار الطلبة في عملية التعلم، ويشمل جوانب مثل الرغبة والتفكير في بذل الجهد المطلوب لفهم المهمات الصعبة وإتقانها، واستخدام استراتيجيات التعلم الملائمة، وتنظيم التعلم المنظم ذاتيًا، بينما يصف الاندماج العاطفي ردود الفعل العاطفية الإيجابية والسلبية للطلبة تجاه معلميهم وزملائهم في الصف والأعمال الأكاديمية والمدرسية بشكل عام وتشمل مؤشرات مثل وجود الاهتمام (Fredricks et al, 2004). وتتشابك العوامل التي تسهم في الاندماج الأكاديمي للفرد وتتداخل، وتُعد العقليات (الثابتة، والمتطورة)،

والدافعية الأكاديمية من العوامل المؤثرة في الاندماج الأكاديمي (Cho et al., 2019).

وفيما يتعلق بمتغير العقليات، أول من فسرها الباحثة دويك (Dweck, 2017) من خلال نظرية العقليات Mindset Theory (MT) إذ صنفتها حسب نوعين أساسيين هما "ثابت" و"متطور". يتم التعرف إلى الأول على أنه "كينونة" "Entity" بمعنى سمات الأفراد هي ثابتة، في حين يُعرف الأخير باسم "التزايدي" "Incremental" بمعنى سمات الأفراد قابلة للتغيير ويمكن تحسينها من خلال الجهد.

وأكد لوو (Lou, 2022) على أن العقلية تشير إلى المعتقدات حول ما إذا كانت خصائص الفرد، مثل الشخصية والمقدرات الفكرية، قابلة للتغيير أو غير قابلة للتغيير، وذلك ما أكدّه زرين أبادي وأفشرمهر (Zarrinabadi, & Afsharmehr, 2022) من أن مصطلح العقلية يشير إلى معتقدات الفرد عن صفاته الأساسية؛ الذكاء والمواهب الشخصية، إذ تحدد العقلية كيفية النظر الى تلك الصفات وهل هي ثابتة أم قابلة للنمو والتطور.

من جهته أشار زينغ وهو وبينغ (Zeng, Hou, & Peng, 2016) إلى وجود نوعين من العقلية؛ الأولى العقلية المتطورة (نظرية النمو)، وتُعرف بأنها افتراضات أساسية حول قابلية الصفات الشخصية للتطويع بمعنى أنه يمكن تنمية المقدرة وتطويرها بمرور الوقت، والنوع الثاني العقلية الثابتة (نظرية الكيان) والتي أشارت إلى ان المقدرات البشرية الأساسية ثابتة وغير قابلة للتغيير.

وفي هذا السياق أشارت بحوث عديدة (Lou, 2022; Amerstorfer, & Freiin von Münster-Kistner, 2021) الى أن الطلبة الذين يمتلكون عقلية ثابتة يركزون أكثر على استراتيجية واحدة لحل المشكلات، وهم أقل استفادة من مثيرات الموقف التعليمي، وهم يؤمنون بأن النتائج تخضع للقدر والحظ، ويزداد لديهم قلق الاختبار، ويميلون إلى استخدام إستراتيجيات غير جيدة في تحقيق أهدافهم وهم يدركون أنهم غير مسئولين عن نجاحهم، وهم أقل مخاطرة ومحاولة في إيجاد وتجريب استراتيجيات جديدة (Dweck & Grant ,2003). أما الطلبة الذين يمتلكون عقلية متطورة يدركون أن الجهد لديهم يرتبط ارتباطًا مرتفعًا بالمقدرة، وهو أساس النجاح ووسيلة لتطوير المقدرة التي يحتاجها الطالب في المستقبل (Molden et al, 2006).

وأضافت دويك (Dweck ,2017) في هذا السياق أن المتعلم الذي يتبنى معتقدات العقلية المتطورة يدرك قيمة ما يمتلكه من مقدرات عقلية أو سمات شخصية توجهه نحو المثابرة من أجل

الإنجاز، وتزيد من دافعيته ومقدرته على التحكم والنجاح في تحقيق أهدافه، والحكم حكمًا صادقًا على نجاحاته السابقة، وأكد على ذلك كوبر وأوشر (Usher, & Kober, 2012). وفي سياق تأثير النظريات الضمنية للذكاء (العقليات) على المعلمين، أكد عديد من الباحثين بأن النظريات الضمنية التي يتبناها المعلمون حول مفاهيم الذكاء تؤثر في توقعات محددة تجاه طلبتهم، ومن ثم تنعكس هذه التوقعات على سلوك الطلبة وتحدد كيفية استجابتهم ونوع الفرص التي يوفرونها لهم (Nalipay et al., 2021).

أكّد عديد من الباحثين في علم النفس بأن العقلية بنمطيها تؤثر في دافعية الطلبة، وعلى درجة تعلمهم للمواد الدراسية وعلى مقدار اكتسابهم للمهارات الأكاديمية ومن ثم في نواتج تعلمهم، كذلك تؤثر في مقدار انجازهم ومثابرتهم Ryan & Shively, 2013; Cromley & Dai, (2014)، كما أكد لوجيت ودويك (Dweck & Leggett, 1988) بأن العقلية تؤثر في الدافعية، فالأشخاص الذين يمتلكون عقلية متطورة عادة يميلون إلى الاستقلال وينظرون إلى السمات بأنها مرنة وقابلة للتغيير، وهذا ما يزيد دافعيتهم لبذل الجهد، بينما يرى الأفراد الذين يمتلكون عقلية ثابتة أن السمات لن تتغير ولا يمكن التحكم بها، وهذا يؤدي الى تدني الدافعية لديهم، كما وأشار هونج (Hoang ,2018) بأن الطلبة الذين يمتلكون العقلية المتطورة يمتلكون أنماطاً دافعية أكثر إيجابية، وأضاف لارد وآخرون بأن أصحاب العقلية المتطورة ينظرون الى بذل الجهد بأنه مؤشر للنجاح، ويستطيعون بناء استراتيجيات ملائمة لمواجهة الصعوبات أو التحديات، لأن كفاءتهم الذاتية وتقديرهم الذاتي لا يهتز، فإنهم يعزون الفشل الى جهود غير كافية، بينما الطلبة الذين يمتلكون عقلية ثابتة يبذلون أقل جهد لتحقيق أهدافهم ويستسلمون بسهولة عند مواجهة التحديات (Zargar, & Jahromi, 2011). ومن هنا نبعت أهمية تسليط الضوء على المعتقدات العقلية التي تؤثر في دافعية المتعلم. لقد تعددت تعريفات الدافعية فقد عرّفها أتكنسون (Atkinson,1964) بأنها تعني استعداد الكائن الحي لبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف، وعرّفها بروفي (Brophy,1983) بأنها ميل الطّلبة لأداء نشاطات أكاديميّة ذات هدف وأهميّه، ويؤدي إشباعها الى الحصول على الرّضا الدّاخلي والمكافأة.

ومن أهم النظريات التي فسّرت الدافعية هي نظرية تقرير المصير (Theory determination-Self) وذلك بوصفها منظوراً متعدد الأبعاد للدافعية، إذ تفترض أنماطًا متعددة من العوامل المسببة الكامنة وراء سلوك الفرد (Lavalle, Kremer, Moran, & Williams,

(2004، فقد قام ديسي وريان (Deci & Ryan, 2000) بالتمييز بين ثلاثة أنواع أساسية من الدافعية:

1. الدافعية الداخلية (Intrinsic Motivation) وهي الدافعية التي يكون مصدرها الفرد نفسه، إذ يقوم بالأعمال برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعيًا وراء الشعور بمتعة ممارسة السلوك، وكسبًا للمعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها لما لها من أهمية بالنسبة له.
2. الدافعية الخارجية (Extrinsic Motivation) وهي التي تجعل الفرد يقوم بالسلوك لأسباب خارج نطاق النشاط ذاته كالسعي للحصول على مكافآت خارجية أو تعزيز أو تجنب العقاب.
3. تدني (انعدام الدافعية) الدافعية ويشير إلى عدم وجود دوافع للقيام بالسلوك وبالتالي الانسحاب أو التوقف عن القيام به، وفسّر راتيلي وآخرون (Ratelle et al., 2004) تدني الدافعية بأنه يتضمن نقصًا في احتمالية حدوث شيء بين أفعال الفرد وتوابع تلك الأفعال، تعبر عن عدم وجود الدافعية.

وقد تناولت بعض الدراسات العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية، فقد أجرى إقبال وآخرون (Iqbal, Hassan, Jadoon, & Ehsen, 2021)، دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الاندماج المدرسي والرفاهية من خلال دور وسيط متسلسل للعقلية المتطورة والمرونة بين المراهقين. شاركت عينة من 350 طالبًا مراهقًا (ذكور=150) (إناث=200) تتراوح أعمارهم بين 13 و17 عامًا من ثلاث مدارس رئيسة في إسلام أباد وروالبندي. أشارت النتائج إلى أن متغيرات الدراسة الحالية بما في ذلك العقلية المتطورة، المرونة، الاندماج المدرسي والرفاهية لها ارتباطات إيجابية مع بعضها بعضاً. فضلاً عن ذلك، أظهر تحليل مسار الوساطة المتسلسل أن المرونة والعقلية المتطورة كانتا وسيطتين مهمتين بين الاندماج المدرسي والرفاهية بين المراهقين. فضلاً عن ذلك، أشارت النتائج إلى أن الطالبات أظهرن انخراطًا أكبر في المدرسة، ومستويات أعلى من العقلية المتطورة، ورفاهية نفسية مقارنة بالطلاب الذكور.

وقام لام وآخرون (Lam, King, Yeung, & Zhoc, 2022) بإجراء دراسة لتقصي العلاقة بين العقليات والاندماج الأكاديمي والرفاهية الشخصية في سياق الطفولة المبكرة (أي طلبة الصف الأول). طبقت الاستبانة (مقياس العقليات، والاندماج الأكاديمي، والرفاهية الذاتية) على عينة مكونة من 402 من طلبة الصف الأول في هونغ كونغ (219 فتى و183 فتاة). أشارت نتائج النمذجة البنائية إلى أن الطلبة من ذوي العقلية المتطورة لديهم مستوى عال من الاندماج

الأكاديمي والرفاهية الذاتية.

فيما هدفت دراسة وانغ وآخرون (Wang et al.,2022)، الى فحص العلاقة بين العقلية المتطورة والمهارات فوق معرفية والاندماج في موضوع الرياضيات لطلبة المدارس ذوي الوضع الاقتصادي الاجتماعي المتدني. تم تقسيم الدراسة الى ثلاثة مراحل في كل مرحلة تم اشتراك عدد من الطلبة على النحو الآتي: العينة الأولى (207) من الطلبة، العينة الثانية (897) طالباً وطالبة، العينة الثالثة (2325) طالبًا وطالبة تراوحت أعمارهم بين 11–15 عاماً. تم استخدام مقياس الاندماج، مقياس العقليات، مقياس المهارات فوق معرفية بموضوع الرياضيات، ومقياس التعلم المنظم ذاتيًا. كشفت نتائج البحث بأن العقلية المتطورة للطلبة تنبأت بتحسين مستوى الاندماج في الرياضيات فقط لدى الطلبة الذين يمتلكون مهارات التفكير ما وراء المعرفية والذين لديهم وعي كافٍ لعملية التعلم المنظم ذاتيًا.

أجرى ساديقي وساديقي وباجيري (Sadighi, Sadighi & Bagheri, 2020) دراسة هدفت الى استقصاء العلاقة بين العقلية والتوجهات الهدفية واستجابة الفشل لدى الطلبة الإيرانيين الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية أو لغة أجنبية. شملت عينة الدراسة (100) من طلبة الجامعة الذكور والإناث المسجلين في كلية اللغة والآدب في جامعة زاند في مدينة شيراز في إيران، تراوحت أعمار الطلبة بين 21 و34عامًا. شملت الاستبانة ثلاثة مقاييس (مقياس التوجهات الهدفية، مقياس استجابة الفشل، ومقياس العقلية). أشارت نتائج الدراسة إلى أن امتلاك الطالب للعقلية المتطورة يهيؤه لإظهار مزيدٍ من المشاعر الإيجابية والتوجه نحو الإتقان واستجابة ايجابية لمواقف الفشل الشخصية في أثناء التعلم وعلاقة إيجابية بين العقلية الثابتة وتجنب الأداء.

وأجرى هايدر وودينجر وستنمير (Heyder, Weidinger & Steinmayr, 2021) دراسة هدفت إلى فحص تأثير العقلية الثابتة بموضوع الرياضيات وفنون اللغة الألمانية على مفهوم الذات والدافعية حسب الفوارق الجندرية لدى الطلبة في المرحلة الثانوية في ألمانيا. وقد شملت العينة شملت (770) من الطلبة في مدرسة ثانوية، منهم: 423 طالبة (49%) و447 (51%) من الطلاب الذكور، الأعمار وتراوحت بين 14–18 سنة. أظهرت النتائج أن العقلية الثابتة أو الإيمان بمقدرات ثابتة بموضوع الرياضيات أثرت في دافعية الطالبات وعلى تكوين مفهوم ذات منخفض ولكنها لم تؤثر في الطلبة الذكور، بينما العقلية الثابتة بفنون اللغة لم تؤثر في الدافعية أو مفهوم الذات لدى الطالبات أو الطلاب.

كما سعت دراسة تشو وآخرون (Cho et al., 2019) إلى فحص الدور التنبؤي لعوامل الدافعية: أهداف الإنجاز والعقليات على فهم المقروء باللغة الإنجليزية، وفحص الاندماج والمشاركة في اللغة الإنجليزية كمتغير وسيط في هذه العلاقة. شملت عينة الدراسة على (104) من الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم في فهم المقروء في المراحل الابتدائية –صفوف الرابعة والخامسة في ولاية تكساس. كشفت نتائج الدراسة أهمية أهداف الإنجاز في التنبؤ في الفهم القرائي، كما تؤثر العقليات ايجابيًا في الاندماج وفي فهم المقروء من خلال أهداف الإتقان وتجنب أهداف الأداء، وهنالك علاقة غير مباشرة بين التوجهات الهدفية وفهم المقروء من خلال الاندماج العاطفي، كما وكانت علاقة سلبية مباشرة بين الأهداف نحو الأداء وبين فهم المقروء.

وأجرى بوستيك وآخرون (Bostwick et al., 2020)، دراسة لتقصي العلاقة بين البيئة الصفية، والعقلية المتطورة للمعلمين، والتوجهات الهدفية للطلبة، والاندماج الأكاديمي للطلبة بموضوع الرياضيات والتحصيل الأكاديمي، اشترك في عينة الدراسة (1414) طالبًا، و(81) معلمًا في مدارس أستراليا. أظهرت النتائج ارتباطات إيجابية بين توجهات الطلبة وبين مدى اندماجهم في موضوع الرياضيات، وتحصيلاتهم الاكاديمية، وارتباطات إيجابية بين البيئة الصفية، وعقلية المعلمين المتطورة والتحصيل الأكاديمي. كان هناك أيضًا ارتباط هامشي بين التوجهات الهدفية المتطورة للمعلمين وبين مدى الاندماج الصفي.

وأجرى ناليبي وآخرون (Nalipay et al., 2021) دراسة هدفت إلى تقصي المقدرة التنبؤية للعقليات الثابتة والمتطورة في الدافعية والاندماج في عملية التدريس. طبقت الاستبانة على عينة من (547) مدرسًا فلبينيًا في أثناء الخدمة. أظهرت نتائج الدراسة أن عقلية التدريس المتطورة تنبأت بشكل إيجابي بالدافعية الداخلية أو المستقلة، والتي بدورها توقعت مستوى اندماج أعلى في عملية التدريس.

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي جمعت بين العقليات والدافعية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي معا في أنموذج واحد، لاحظ الباحثان اختلاف العينات التي تناولتها من حيث المراحل العمرية، والاختلافات الثقافية إذ أجريت جميعها في بيئات أجنبية، كما يلاحظ تباين نتائج الدراسات التي جمعت هذه المتغيرات؛ كما لم يتوصل الباحثان – في حدود ما تم الاطلاع عليه لدراسة اهتمت بالتحقق من دور الدافعية الأكاديمية كمتغير وسيط للعلاقة بين العقليات والاندماج الأكاديمي في البيئة العربية، لذا تعد هذه الدراسة الأولى التي تناولت العلاقات بين المتغيرات الثلاثة

بالترتيب الحالي خاصة في البيئة العربية داخل الخط الأخضر.

مشكلة الدراسة

تعيش المجتمعات حاليًا عصر التكنولوجيا والانفجار المعرفي الذي يزيد من التحديات التي تواجه الطلبة، فالتوسع المذهل للمعلوماتية يحتم بلورة عقليات متطورة وليست ثابتة لدى الطلبة لكي يستطيعوا التأقلم مع هذا الكم الهائل من التغييرات الخارجية السريعة. فالطلبة الذين يمتلكون عقليات ثابتة لديهم معتقدات بأن ذكاءهم ثابت ولن يستطيعوا تغييره، بينما الطلبة الذين يمتلكون عقليات متطورة يؤمنون بأن باستطاعتهم تطوير ذكائهم بواسطة التعلم وبذل الجهد، الأمر الذي ينعكس على دافعيتهم في المجالات التحصيلية، الاجتماعية والانفعالية، ومن ثم يؤثر في اندماجهم الأكاديمي(Nalipay, 2021) ، ولهذا تم اختيار عينة من طلبة كليات دار المعلمين من أجل فحص العقلية لديهم، وفحص تأثير العقلية في دافعيتهم للتعلم ومن ثم في مدى اندماجهم الأكاديمي وبناء على النتائج بالإمكان تقديم التوصيات المناسبة من أجل إعداد طلبة يؤمنون بمقدراتهم أولًا ثم معلمين في المستقبل الذين يؤمنون بمقدرات طلبتهم، فالمعلم ذو العقلية المتطورة سيؤمن بأن بمقدرته حث طلبته وتشجيعهم وتحسين تحصيلهم واندماجهم الأكاديمي. وبالتحديد، تسعى الدراسة الحالية الى الإجابة عن التساؤلات الاتية:

1. ما الآثار المباشرة لنمطي العقلية (ثابتة، متطورة) في الاندماج الأكاديمي؟
2. ما الآثار غير المباشرة لنمطي العقلية (ثابتة، متطورة) في الاندماج الأكاديمي من خلال الدافعية الأكاديمية؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة تحقيق الاهداف الآتية:

- الكشف عن الآثار المباشرة لنمطي العقلية (ثابتة، متطورة) في الاندماج الأكاديمي.
- الكشف عن الآثار غير المباشرة لنمطي العقلية (ثابتة، متطورة) في الاندماج الأكاديمي من خلال الدافعية الأكاديمية.

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تناولته إذ جاءت في محاولة للكشف عن الآثار المباشرة للعقليات (ثابتة، ومتطورة) في الاندماج الأكاديمي، وغير المباشرة للعقليات (ثابتة، ومتطورة) في الاندماج الأكاديمي من خلال الدافعية الأكاديمية لدى طلبة كليات المعلمين داخل الخط الأخضر. وبعد التحليل المكثف للدراسات ذات الصلة، وفي حدود علم الباحثان، تعد الدراسة

الحالية الأولى التي تناولت متغير العقلية على مستوى الدراسات العربية ومن الدراسات الأجنبية القليلة التي تناولت هذه المتغيرات لا سيما مجتمعة، ويمكن تلخيص أهمية الدراسة بالآتي:

أولاً: الأهمية النظرية:

- تشكل الدراسة الحالية إثراءً وإغناءً للمكتبة العربية فيما يتعلق بالأدب النظري المتعلق بالعقلية والدافعية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي.
- تطوير أنموذج سببي لعلاقة العقليات (متطورة، وثابتة) بالاندماج الأكاديمي والدافعية الأكاديمية كمتغير وسيط.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

- تطلع هذه الدراسة التربويين على طبيعة العلاقة بين العقلية بنمطيها الثابتة والمتطورة والدافعية والاندماج الأكاديمي لدى طلبة كليات المعلمين داخل الخط الأخضر.
- قد تلفت نتائج الدراسة الحالية انتباه المعنيين بالعملية التعليمية والتربوية الى متغير العقلية عند التخطيط لبرامج إعداد طلبة كليات المعلمين، وبالتالي، وضع أسس لإيجاد بيئة تعليمية مناسبة لتحقيق التعليم السليم، وتوجّيه القادة التربويين لتوفير مسببات وعوامل تبلور العقلية المتطورة بما ينعكس على دافعيتهم ومن ثم على مدى اندماجهم الأكاديمي ومن ثم ينعكس مستقبلًا بالإيجاب على الطلبة.
- تفتح الباب أمام الباحثين لتقصي تأثير العقلية بنمطيها الثابتة والمتطورة وربطها بمتغيرات مهمة أخرى مثل: التحصيل الأكاديمي، الفاعلية الذاتية، التقدير الذاتي، العجز المتعلم، والتوجهات الهدفية.
- اشتقاق الخصائص السيكومترية لمقاييس العقليات، ومقياس الدافعية الأكاديمية، والاندماج الأكاديمي في البيئة العربية داخل الخط الأخضر، وهذا بدوره يمثل إضافة للمكتبة العربية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

- **العقلية الثابتة:** هي التي تقبل فكرة المقدرات أو المواهب المحددة مسبقاً، أصحاب العقلية الثابتة يخافون من مواجهة التحديات ويرفضون فرصة التعلم أو التغيير (Dewek & Molden, 2008)، وتعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المشارك على فقرات مجال العقلية الثابتة من المقياس الذي طوره الباحثان.
- **العقلية المتطورة:** هي تلك التي تقبل فكرة المقدرات أو المواهب ليست ثابتة ويمكن تطويرها

أو تعديلها، لذلك يسعى الأفراد ذوي العقلية المتطورة لمواجهة التحديات من خلال بذل الجهد(Dewek & Molden, 2008)، وتعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المشارك على فقرات مجال العقلية الثايتة من المقياس الذي طوره الباحثان.

- **الدافعية الأكاديمية:** هي قيام المتعلم بأداء النشاط الأكاديمي من أجل النشاط ذاته، ويقاس بالدرجة التي يحرزها الطالب على مقياس الدافعية الأكاديمية المطور لهذا الغرض (Asfour, 2016). وقد تضمن مفهوم الدافعية الأكاديمية ثلاثة أبعاد، هي: الداخلية والخارجية وانعدام الدافعية)
- **الاندماج الأكاديمي:** حالة ذهنية مستمرة ومتعلمة تتضمن الايجابية والوفاء وتتميز بالحيوية والتفاني والاستغراق (Schaufeli, et all , 2002). ولغايات هذه الدراسة يُعرف الاندماج الأكاديمي بأنه درجة مشاركة طلبة كليات المعلمين داخل الخط الأخضر في العملية التعليمية بحماس ووعي سواء داخل الغرف الصفية أم خارجها والتفاعل مع عناصر البيئة التعليمية لإنجاز المهمات على أكمل وجه ويقاس بالدرجة التي سيحصل عليها المستجيبون على المقياس الذي طوره الباحثان عبد الرحمن والزغول Abd al-Rahman & Al-Zaghul, (2018) والمكون من (39) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي السلوكي والعاطفي والمعرفي.

محددات الدراسة:

إقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- **الحد البشري:** اقتصر تطبيق مقاييس الدراسة على طلبة كليات المعلمين داخل الخط الأخضر.
- **الحد المكاني:** تم تطبيق هذه الدراسة في كليات إعداد المعلمين داخل الخط الأخضر.
- **الحد الزماني:** تم التطبيق الميداني خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023/2022م.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

تم اعتماد المنهج الارتباطي لمناسبته لأغراض هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من طلبة كليات المعلمين داخل الخط الأخضر، وذلك للفصل الدراسي

الأول للعام الدراسي 2022/ 2023 والبالغ عددهم (5078)، وذلك وفقًا لما تم الحصول عليه من بيانات من قبل المجلس التعليمي العالي. وقد تم اختيار عينة مكونة من 567 بالطريقة الطبقية، والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الجنس، والسنة الدراسية، والتخصص.

الجدول (1): توزيع العينة حسب الجنس، والسنة الدراسية، والتخصص

المتغير التصنيفي	مستويات المتغير التصنيفي	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	168	29.6
	إناث	399	70.4
	الكلي	**567**	**100.0**
السنة الدراسية	الأولى	162	28.6
	الثانية	148	26.1
	الثالثة	130	22.9
	الرابعة	127	22.4
	الكلي	**567**	**100.0**
التخصص	أنسانية	264	46.6
	علمية	303	53.4
	الكلي	**567**	**100.0**

يبين الجدول (1) أن 29.6% (العدد=168) من عينة الدراسة هم من الذكور، و70.4% (العدد=399) من الإناث. وكان 28.6% (العدد=162) من طلبة السنة الأولى، و26.1% (العدد=148) من طلبة السنة الثانية، و22.9% (العدد=130) من طلبة السنة الثالثة، و22.4% (العدد=127) من طلبة السنة الرابعة. وكان 46.6% (العدد=264) من طلبة التخصصات الإنسانية، و53.4% (العدد=303) من طلبة التخصصات العلمية.

أدوات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على مقياس العقليات يلمز (Yilmaz, 2022)، ومقياس الدافعية الأكاديمية عاشور (Asfour, 2016)، ومقياس الإندماج الأكاديمي عبد الرحمن والزغول (Abd al-Rahman & Al-Wazghul, 2018). وللتحقق من صدق المقاييس وثباتها، تم تطبيقها على عينة مكونة من (200) مشارك من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها.

مقياس العقليات

تكوّن المقياس بصورته الأولية من (13) فقرة وفقًا لسلم ليكرت–الخماسي، فقد قام الباحثان بترجمته من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ومن اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية (Back-to-back translation)، وتم التحقق من الصدق الظاهري من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين، وبناءً على ملاحظات المحكمين تم حذف فقرة واحدة. ولتحقق صدق البناء للمقياس،

تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي إذ أشارت النتائج إلى وجود عاملين هما: العقلية الثابتة (7 فقرات) والعقلية المتطورة (5 فقرات)، وتم حذف فقرة واحدة، حيث كان تشبعها بعاملها أقل من (0.40). كما بلغ معامل ثبات كرونباخ (0.83) للعقلية الثابتة، و(0.79) للعقلية المتطورة.

مقياس الدافعية الأكاديمية

تكوّن المقياس بصورته الأولية من (28) فقرة وفقًا لسلم ليكرت–الخماسي، وتم التحقق من الصدق الظاهري من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين، وبناءً على ملاحظات المحكمين تم حذف فقرة واحدة. كما تم التحقق صدق البناء للمقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي وقد أشارت النتائج إلى وجود ثلاثة عوامل هي: الدافعية الداخلية (11 فقرة) والدافعية الخارجية (12 فقرة)، وانعدام الدافعية (4 فقرات)، كما بلغ معامل ثبات كرونباخ (0.86) للدافعية الداخلية، و(0.85) للدافعية الخارجية، و(0.82) لانعدام الدافعية.

مقياس الإندماج الأكاديمي

تكوّن المقياس بصورته الأولية من (39) فقرة وفقًا لسلم ليكرت–الخماسي، وتم التحقق من الصدق الظاهري من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين، وبناءً على ملاحظات المحكمين تم حذف ثلاث فقرات. كما تم التحقق من صدق البناء للمقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي فقد أشارت النتائج إلى وجود ثلاثة عوامل هي: الاندماج السلوكي (10 فقرات) والاندماج الانفعالي (8 فقرات)، والاندماج المعرفي (18 فقرة)، كما بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا (0.88) للدافعية الداخلية، و(0.91) للدافعية الخارجية، و(0.94) لانعدام الدافعية.

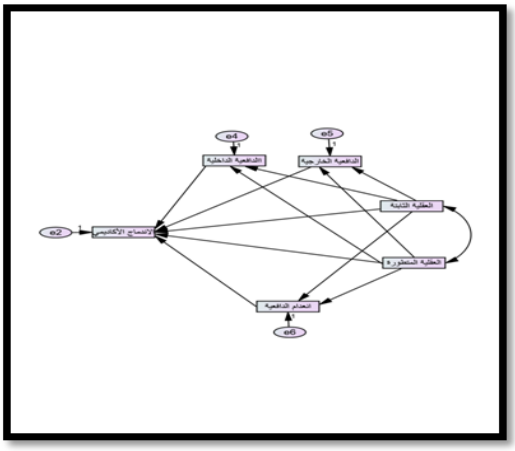
متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- **المتغير المستقل:** العقليات ولها فئتان ثابتة ومتطورة.
- **المتغير الوسيط: الدافعية**، ولها ثلاثة أبعاد: (الداخلية، الخارجية، انعدام الدافعية)
- **المتغير التابع:** الاندماج الأكاديمي، وله ثلاثة أبعاد: (السلوكي والانفعالي والمعرفي).

النتائج

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة الثلاثة: العقليات والدافعية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي؛ لاقتراح أنموذج سببي يفسر العلاقات بين المتغيرات الخارجية (العقلية الثابتة، والعقلية المتطورة) والمتغيرات الداخلية (الدافعية

الأكاديمية، والاندماج الأكاديمي) (شكل (1).



شكل (1): الأنموذج السببي المقترح للعلاقة بين بعدي العقليات وأبعاد الدافعية الأكاديمية والإندماج الأكاديمي

التحليلات الأولية للأُنموذج المقترح

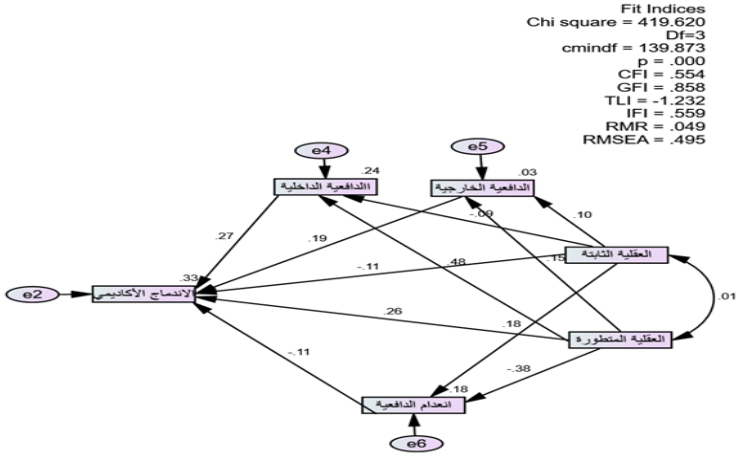
تم حذف القيم المفقودة والقيم المتطرفة من البيانات (Outliers) وعددهم (97)، وتقييم اعتدالية التوزيع (أحادية المتغير)، والاعتدالية متعددة المتغيرات (Multivariate normality)، والتداخل الخطي (Multicollinearity)؛ لفحص أي انتهاكات للافتراضات المطلوبة للنمذجة البنائية ((Structural Equation Modelling (SEM)).

وللتحقق من افتراض اعتدالية التوزيع أحادية المتغير، تم فحص قيم الإلتواء والتفلطح (Kurtosis) للبيانات المتعلقة بمتغيرات الدراسة. وأظهرت النتائج أن القيم المطلقة للتفلطح جاءت أقل من (3.0)، كما أن القيم المطلقة للالتواء جاءت أقل من (1.00)، مما يشير إلى عدم وجود انحرافات شديدة عن التوزيع الطبيعي، وعليه فإن توزيع البيانات يقترب من التوزيع الطبيعي (Leech et al., 2011).

وللتحقق من افتراض التداخل الخطي، تم استخراج معاملات الارتباط البينية بين متغيرات الدراسة، ومؤشر التسامح (Tolerance Index: TI)، وعامل تضخم التباين (Variance Inflation Factor (VIF)، وأظهرت النتائج أن معاملات الارتباط البينية بين متغيرات الدراسة (المؤثرة) أقل (0.85)، وأن قيم مؤشر التسامح كانت أكبر من (0.10)، وأن قيم معامل تضخم التباين أقل من (5)؛ مما يشير إلى عدم انتهاك افتراض عدم التداخل الخطي (Hair et al., 2014).

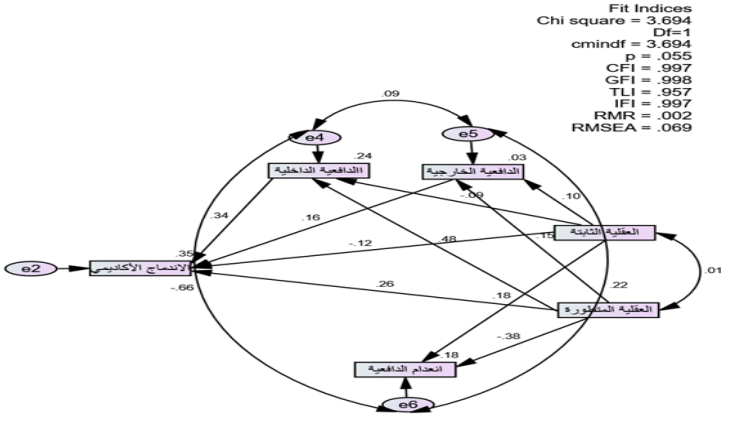
مطابقة البيانات (جودة المطابقة)

بعد حذف إجابات الأفراد غير المطابقة، تم إعادة التحليل للحصول على قيم مؤشرات مطابقة الأنموذج السببي النظري (المقترح)، وذلك كما في الشكل (2).



الشكل (2): معايير مطابقة البيانات الأنموذج المقترح

يتبين من الشكل (2) أن مؤشرات المطابقة لم تحقق معاييرها. وعليه، تم استخدام مؤشرات التعديل (Modification Indices) لتحسين قيم مؤشرات المطابقة؛ وبعد سلسلة من التعديلات (إضافة مسارات، حذف مسارات، إضافة متغيرات، حذف العلاقات غير الدالة إحصائيًا)، تم الحصول على الأنموذج السببي الأمثل الذي يمثل العلاقة بين العقليات والدافعية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي، وذلك كما في الشكل (3):



الشكل (3): الأنموذج السببي الأمثل

يُلاحظ من الشكل (3)، أن مؤشرات مطابقة الأنموذج السببي الأول حققت معاييرها. إذ بلغت قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط مربعات الخطأ التقريبي (Root Mean Square Error Approximation: RMSEA = 0.069)؛ وهي أقل من حدها الاعلى المعياري (0.08)، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (Comparative Fit Indx: CFI=0.997)؛ وهي أكبر من حدها الادنى المعياري (0.95)؛ وتطابق مؤشر متوسط الجذر التربيعي للبواقي المعيارية الذي بلغت قيمته (Standardized Root Mean Squared Residual: SRMR=0.002)؛ وهي أقل من حدها الأدنى المعياري (0.05)، ومؤشر جودة القياس (Goodness-of-Fit-Index: GFI=0.998)؛ وهي أكبر من حدها الأدنى المعياري (0.95)، ومؤشر توكر–لويس (Tucker-Lewis: TLI=0.957)؛ وهي أكبر من حدها الأدنى المعياري (0.95)؛ مما يؤشر إلى مطابقة البيانات للأنموذج السببي (الأمثل). وعليه، يمكن الإجابة عن سؤالي الدراسة. وتفسر متغيرات العقليات (الثابتة، المتطورة) والدافعية الأكاديمية (الدافعية الداخلية، الدافعية الخارجية، انعدام الدافعية) 35% من التباين في الاندماج الأكاديمي.

نتائج السؤال الأول ومناقشتها

تم تحليل المسارات، واستخراج قيم بيتا (الأثر المباشر) للعقليات في الاندماج الأكاديمي، والجدول (2) يبين النتائج.

الجدول (2): الآثار المباشرة للعقليات في الاندماج الأكاديمي

المسار			معاملات الانحدار			النسبة الحرجة	احتمالية الخطأ
			المعيارية	اللامعيارية	الخطأ المعياري		
العقلية الثابتة	<---	الاندماج الأكاديمي	-.115	-.067	.020	-3.350	***
العقلية المتطورة	<---	الاندماج الأكاديمي	.306	.223	.033	-10.101	***

يُلاحظ من الجدول (2) أن للعقلية الثابتة أثراً سالباً في الاندماج الأكاديمي؛ مما يشير إلى أن زيادة مستوى العقلية الثابتة، يقلل من مستوى الاندماج الأكاديمي. وتُعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة من ذوي العقلية الثابتة يركزون على استراتيجية واحدة لحل المشكلات، ويتسم تفكيرهم بالنمط التقاربي، ويصعب على المعلم أن يستخدم معهم طرقاً متنوعة للتفكير، وهم يؤمنون بأن ذكاءهم فطري لا يمكن تغييره، وبأن النتائج تخضع للقدر والحظ، ويدركون أنهم غير مسئولين عن نجاحهم، وهم أقل مخاطرة ومحاولة في إيجاد وتجريب استراتيجيات جديدة، ويميلون إلى توجه

الأداء، والتركيز على إظهار الأداء العالي أو المقدرة، ومحاولة تجنب التقييم السلبي لمقدرتهم، وبالتالي، فإنهم يميلون إلى الانسحاب وعدم الاندماج، ويظهرون سلوك العجز عند مواجهة صعوبات. وتتسق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة (Lou et al., 2022; Wang et al., 2022)، والتي أظهرت وجود علاقة سلبية بين العقلية الثابتة والذكاء.

وأظهرت النتائج أن للعقلية المتطورة أثراً موجباً في الاندماج الأكاديمي؛ مما يشير إلى أن زيادة مستوى العقلية المتطورة، يزيد من مستوى الاندماج الأكاديمي. ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة ذوي العقلية المتطورة يعتقدون بأن ذكاءهم مرن ويمكن صقله وتطويره بالجهد والخبرة على الرغم من الاختلافات في الكفاءة أو الاهتمام أو الشخصي، وترتبط العقلية المتطورة بالإنجاز الأكاديمي العالي، وتلقى مزيد من المهمات الصعبة (Wang et al., 2022)، ومن المرجح أن يكون لدى الطلبة ذوي العقلية المتطورة نمط موجه للإتقان الذي يؤثر في الدافع الداخلي من خلال تشجيع مشاركتهم والتركيز على المهمات وتطوير كفاءتهم، مما يؤدي إلى الإثارة. ويظهر ذوو العقلية المتطورة مستويات أعلى من استراتيجيات التنظيم الذاتي، وينظرون الى الفشل على أنه خبرة يمكن تجاوزها، فهم يواجهون التحدي، وتزداد جهودهم وينهمكون بشكل مطلق في أداء المهمات، ويدركون أن مهاراتهم تساعدهم على التعلم. وتتسق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة (Bostwick et al., 2020; Wang et al., 2022; Zhao et al., 2021; Nalipay et al., 2021; Tseng et al., 2020)، والتي أشارت إلى أن الطلبة الذين يتبنون العقلية المتطورة، ينسبون التعلم إلى الجهد، وبالتالي، من المحتمل أن يكونوا أكثر استعدادًا للاندماج الأكاديمي بينما الطلبة الذين يتبنون العقلية الثابتة من المرجح بأن يكونوا أقل ميلًا للاندماج الأكاديمي.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

تم تحليل المسارات، واستخراج قيم بيتا (الأثر المباشر) للعقليات في الدافعية الأكاديمية، والآثار المباشرة للدافعية الأكاديمية في الاندماج الأكاديمي، والجدول (3) يبين النتائج.

الجدول (3): الآثار المباشرة للعقليات في الدافعية الأكاديمية، والآثار المباشرة للدافعية الأكاديمية في الاندماج الأكاديمي

العلاقة بين:			معاملات الارتباط			النسبة الحرجة	احتمالية الخطأ
			المعيارية	اللامعيارية	الخطأ المعياري		
العقلية الثابتة	<---	الدافعية الداخلية	-.094	-.104	.041	-2.572	.010
العقلية	<---	الدافعية الداخلية	.481	.777	.059	13.110	***

العلاقة بين:			معاملات الارتباط			النسبة الحرجة	احتمالية الخطأ
			المعيارية	اللامعيارية	الخطأ المعياري		
المتطورة							
العقلية المتطورة	<---	الدافعية الخارجية	.145	.055	.016	3.517	***
العقلية الثابتة	<---	الدافعية الخارجية	.100	.026	.011	2.424	.015
العقلية الثابتة	<---	انعدام الداخلية	.185	.081	.017	4.861	***
الدافعية الداخلية	<---	الاندماج الأكاديمي	.343	.180	.021	8.750	***
العقلية المتطورة		انعدام الداخلية	-.384	-.246	.024	-10.101	***
الدافعية الخارجية	<---	الاندماج الأكاديمي	.165	.372	.078	4.743	***

يُلاحظ من الجدول (3) أن للعقلية الثابتة أثرًا مباشرًا موجبًا في انعدام الدافعية؛ مما يشير إلى أن زيادة مستوى العقلية الثابتة، يزيد من مستوى انعدام الدافعية. وقد أشار دي كاستيلا وبيرن (De Castella & Byrne, 2015) إلى أن عقلية الطلبة الثابتة حول الذكاء تنبأت بانعدام الدافعية وعدم المقدرة على التكيف مثل: العجز المتعلم والإعاقة الذاتية.

وأظهرت النتائج أن للعقلية الثابتة أثرًا مباشرًا موجبًا في الدافعية الخارجية؛ مما يشير إلى أن زيادة مستوى العقلية الثابتة، يزيد من مستوى الدافعية الخارجية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة ذوي العقلية الثابتة يحتاجون إلى المعززات الخارجية كالمكافآت لتطوير مقدرتهم وذكائهم، والمنحى السلوكي يرى أن الدوافع الخارجية هي التي تدفع الفرد بأن يسلك سلوكًا ما عن طريق تعزيز السلوك المرغوب (Soyogul, 2015)، وللعقلية الثابتة أثر مباشر سالب في الدافعية الداخلية؛ مما يشير إلى أن زيادة مستوى العقلية الثابتة، يقلل من الدافعية الداخلية. وقد أشار تشاو وآخرون (Zhao et al., 2018)، إلى ارتباط العقلية الثابتة سلبيًا بالدافعية الداخلية.

وللعقلية المتطورة أثر مباشر موجب في الدافعية الداخلية؛ مما يشير إلى أن زيادة مستوى الدافعية الداخلية يزيد من مستوى العقلية المتطورة. وتُعزى هذه النتيجة إلى أن الأفراد ذوي العقلية المتطورة يميلون أكثر نحو التعلم وتحسين الذات، فمن المرجح أن يطوروا نظام تنظيم ذاتي داخلي أكثر ويميلون إلى أن تكون لديهم دوافع داخلية، كما أنهم يميلون إلى إظهار سلوك تحفيزي تكيفي أو داخلي، مثل زيادة الجهد وأقل تسويف، وبالتالي يمكن التوقع بأن يكون لدى هؤلاء الطلاب توجيهًا أقل لتجنب العمل من الطلاب ذوي العقلية الثابتة (Dweck & Master, 2009). وللعقلية المتطورة أثر مباشر موجب في الدافعية الخارجية؛ مما يشير إلى أن زيادة مستوى العقلية

المتطورة يزيد من مستوى الدافعية الخارجية. وتُعزى هذه النتيجة إلى أن المحفزات الخارجية كالمكافآت المادية والتقدير تسهم في تنمية الذكاء للطلبة. وللعقلية المتطورة أثر مباشر سالب في انعدام الدافعية؛ مما يشير إلى أن زيادة مستوى العقلية المتطورة يقلل من مستوى انعدام الدافعية، وتُعزى هذه النتيجة إلى أن غياب الدافعية الداخلية والخارجية قد يسهم سلبًا في تطوير معتقدات الذكاء.

وللدافعية الداخلية أثر مباشر موجب في الاندماج الأكاديمي؛ مما يشير إلى أن زيادة مستوى الدافعية الداخلية يزيد من مستوى الاندماج الأكاديمي. فالدافعية الداخلية هي أكثر أشكال التحفيز استقلالية وهي القوة الدافعة وراء المشاركة في الأنشطة بدافع الاهتمام الحقيقي والتمتع، ولدى البشر نزعة فطرية للتفاعل مع بيئاتهم واستكشافها. ضمن نظرية تقرير المصير، يتميز ذوو الدافعية الداخلية بالمشاركة في الأنشطة بدافع الشعور بالاهتمام والتقدير والإرادة (Ryan & Deci, 2021)، ويشاركون في انجاز المهمات عن طيب خاطر، ويرتبط الدافع الداخلي بالعافية والحيوية والازدهار عبر السياقات والثقافات والفئات العمرية.

وللدافعية الخارجية أثر مباشر موجب في الاندماج الأكاديمي؛ مما يشير إلى أن زيادة مستوى الدافعية الخارجية يزيد من مستوى الاندماج الأكاديمي. فالدافعية الخارجية كالمعززات البيئية والمادية يمكن أن تسهم في الاندماج الأكاديمي. وتفترض نظرية تقرير المصير أيضًا أن الحالات التحفيزية التي تتميز بالدوافع الخاضعة للرقابة – الخارجية الطارئة– مرتبطة بتناقص الصحة والأداء، بما في ذلك زيادة التوتر والقلق والاكتئاب والغضب والعداء، ونضوب الطاقة، وأقل ضبطًا للنفس، وأداءً إدراكيًا سيئًا (Donald et al., 2020)، ويعد الدافع الخارجي هو أكثر أشكال التحفيز التي يتم التحكم فيها؛ عندما يكون الشخص مدفوعًا من الخارج، يكون مدفوعًا بحالات طارئة خاضعة للرقابة الخارجية مثل المكافآت (على سبيل المثال، الحوافز المالية أو الاعتراف الاجتماعي) والعقوبات (على سبيل المثال، العقوبات المالية أو الإقصاء الاجتماعي) بدلاً من القيم أو المصالح. الدافع الخارجي (Lang & Bradley, 2010).

وتم اختبار الدلالة الإحصائية للآثار غير المباشرة للعقليات في الاندماج الأكاديمي من خلال الدافعية الأكاديمية باستخدام طريقة (Bootstrapping) وذلك كما هو مبين في الجدول (4).

الجدول (4): الأثر غير المباشر للعقليات في الاندماج الأكاديمي من خلال الدافعية الأكاديمية

المسارات	قيمة بيتا	الحد الأدنى (Lower)	الحد الأعلى (Upper)	الدلالة الإحصائية	القرار
العقلية الثابتة --->الدافعية الخارجية ---> الاندماج الأكاديمي	.010	.004	.023	.004	يوجد توسط جزئي
العقلية الثابتة ---> الدافعية الداخلية ---> الاندماج الأكاديمي	-.019	-.033	-.008	.009	يوجد توسط جزئي
العقلية المتطورة ---> الدافعية الخارجية -> -- الاندماج الأكاديمي	.020	.004	.061	.021	يوجد توسط جزئي
العقلية المتطورة ---> الدافعية الداخلية -> -- الاندماج الأكاديمي	.140	.108	.182	.012	يوجد توسط جزئي

يُلاحظ من الجدول (4): ما يأتي:

للعقلية الثابتة أثر غير مباشر موجب ودال إحصائيًا في الاندماج الأكاديمي من خلال الدافعية الخارجية؛ مما يشير إلى أن إدخال الدافعية الخارجية في الأنموذج كان له أثر إيجابي في العلاقة بين العقلية الثابتة والاندماج الأكاديمي، وذلك من خلال التحفيز الخارجي لذوي العقلية الثابتة لبذل الجهد والمثابرة، وبالتالي رفع مستوى اندماجهم الأكاديمي. وبعبارة أخرى توسطت الدافعية الخارجية إيجابيًا في العلاقة بين العقلية الثابتة والاندماج الأكاديمي.

وللعقلية الثابتة أثر غير مباشر سالب ودال إحصائيًا في الاندماج الأكاديمي من خلال الدافعية الداخلية؛ مما يشير إلى أن زيادة مستوى العقلية الثابتة، يقلل من مستوى الدافعية الداخلية، وبالتالي نقصان مستوى الاندماج الأكاديمي. وبعبارة أخرى، الطلبة ذوو العقلية الثابتة لديهم مستوى منخفض من الدافعية الداخلية لبذل الجهد وتحسين مستوى الذكاء لديهم، مما يؤدي بدوره إلى نقصان مستوى اندماجهم الأكاديمي. وقد أشار دي كاستيلا وبيرن (De Castella & Byrne, 2015) إلى أن عقلية الطلبة الثابتة حول الذكاء تنبأت بضعف الدافعية وعدم المقدرة على التكيف مثل: العجز المتعلم والإعاقة الذاتية وعدم الاندماج الأكاديمي.

وللعقلية المتطورة أثر غير مباشر موجب ودال إحصائيًا في الاندماج الأكاديمي من خلال الدافعية الداخلية، مما يشير إلى أن إدخال الدافعية في الأنموذج كان له أثر موجب في العلاقة بين العقلية المتطورة والاندماج الأكاديمي، وذلك من خلال زيادة التحفيز الداخلي لذوي العقلية المتطورة لبذل الجهد والمثابرة والتركيز على المهمات وتطوير الكفاءة وبالتالي زيادة مستوى اندماجهم الأكاديمي. وقد أشار إكسو وآخرون (Xu et al., 2021)، إلى أن الطلبة الذين يتبنون العقلية المتطورة، ينسبون التعلم إلى الجهد، وتزداد دافعيتهم لإنجاز المهمات الموكلة إليهم،

وبالتالي، من المحتمل أن يكونوا أكثر استعدادًا للاندماج الأكاديمي.

وللعقلية المتطورة أثر غير مباشر موجب دال إحصائيًا في الاندماج الأكاديمي من خلال الدافعية الخارجية؛ مما يشير إلى أن زيادة مستوى العقلية المتطورة، سيزيد من الدافعية الخارجية، وبالتالي زيادة مستوى الاندماج الأكاديمي. وعليه، فإن الدوافع والمحفزات الخارجية يمكن أن تعمل على تفعيل استخدام الطلبة للعقلية من خلال بذل الجهد مما سيزيد من مستوى الاندماج الأكاديمي.

الاستنتاجات والتوصيات

أظهرت نتائج تحليل المسار أن مؤشرات المطابقة للأنموذج الأمثل حققت معاييرها، وكشفت الدراسة الحالية عن الإسهام المباشر للعقليات في الاندماج الأكاديمي، وغير المباشر للعقليات في الاندماج الأكاديمي من خلال الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية. وفي ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بما يأتي:

1. إعداد برامج تدريبية تهدف الى مساعدة الطلبة الذين يتعلمون في كليات المعلمين تبني العقلية المتطورة لديهم، الأمر الذي ينعكس على طلبتهم في المستقبل.
2. ضرورة تضمين المناهج والنشاطات التعليمية لطلبة كليات المعلمين، دروسًا تعزز لدى الطلبة العقلية المتطورة وبالتالي تعزيز الدافعية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي.
3. إجراء مزيد من الدراسات باختبار العلاقة بين العقليات وبين متغيرات أخرى مثل: التحصيل الأكاديمي، الفاعلية الذاتية، العجز المتعلم، التنظيم الذاتي والتوجهات الهدفية.
4. إجراء دراسات تدريبية تتناول أثر برنامج تدريبي مستند الى نظرية العقليات تهدف إلى تغيير معتقدات الأفراد الثابتة الى معتقدات متطورة قابلة للتغيير.
5. إجراء مزيد من الدراسات للتحقق من الدور الوسيط لانعدام الدافعية في العلاقة بين العقليات والاندماج الأكاديمي.

References

Abd al-Rahman, A., & Al-Zaghul, R. (2018). *A causal model for the relationship between psychological needs, goal orientations, and learning engagement*. Unpublished PhD Dissertation, Yarmouk University, Irbid, Jordan. (in Arabic)

Amerstorfer, C. M., & Freiin von Münster-Kistner, C. (2021). Student perceptions of academic engagement and student-teacher relationships in problem-based learning. *Frontiers in psyehology*, *12*,

4978.

Asfour, K. (2016). Types of academic motivation according to the self-report of students of the College of Education for Girls. *Journal of Arts, (119),* 522-495. (in Arabic)

Atkinson, J. W. (1964). An Introduction to Motivation. Princeton, NJ: Van Nostrand.

Bostwick, K. C., Collie, R. J., Martin, A. J., & Durksen, T. L. (2020). Teacher, classroom, and student growth orientation in mathematics: A multilevel examination of growth goals, growth mindset, engagement, and achievement. *Teaching and Teacher Education*, *94*, 103100.

Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational psychologist*, *18*(3), 200-215.

Cho, E., Toste, J. R., Lee, M., & Ju, U. (2019). Motivational predictors of struggling readers' reading comprehension: The effects of mindset, achievement goals, and engagement. *Reading and Writing*, *32*, 1219-1242.

Dai, T., & Cromley, J. G. (2014). Changes in implicit theories of ability in biology and dropout from STEM majors: A latent growth curve approach. *Contemporary Educational Psychology*, 39(3), 233-247.

De Castella, K., & Byrne, D. (2015). My intelligence may be more malleable than yours: The revised implicit theories of intelligence (self-scale theory) is a better predictor of achievement, motivation, and student disengagement. *European Journal of Psychology of Education*, 30(3), 245-267.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The" what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, *11*(4), 227-268.

Dweck, C. (2017). *Mindset: The new psychology of success* (updated ed.). Random House, NewYork.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, *95*, 256–273. https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256

Dweck, C. S., & Master, A. (2009). Self-theories and motivation: Students' beliefs about intelligence. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 123–140). Routledge/Taylor & Francis Group.

Dweck, C. S., & Molden, D. C. (2008). Self-theories: The construction of free will. In J. Baer, J. C. Kaufman, & R. F. Baumeister (Eds.), *Are*

we free? Psychology and free will (pp. 44–64). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195189636.003.0004

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, *74*(1), 59-109.

Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of personality and social psychology*, *85*(3), 541.

Heyder, A., Weidinger, A. F., & Steinmayr, R. (2021). Only a burden for females in math? Gender and domain differences in the relation between adolescents' fixed mindsets and motivation. *Journal of Youth and Adolescence*, *50*, 177-188.

Hoang, T. V. (2018). Growth mindset and task value interventions in college algebra (Unpublished dissertation). Texas State University, San Marcos, Texas.

Hughes, K. (2012). Impact of student engagement on achievement and well-being (Unpublished Doctoral Dissertation), Carleton University, Canada.

Ingebrigtsen M. (2018). *How to measure a growth mindset: A validation study of the implicit theories of intelligence scale and a novel Norwegian measure* [Master's thesis, The Arctic University].

Iqbal, N., Hassan, B., Jadoon, S., & Ehsen, N. (2021). Association of school engagement, well-being, resilience, and growth mindset among Adolescents in high school. *Pakistan Journal of Psychological Research*, *36*(4).

Joy, A., Mathews, C. J., Zhao, M., Law, F., McGuire, L., Hoffman, A. J., ... & Mulvey, K. L. (2023). Interest, mindsets and engagement: longitudinal relations in science orientations for adolescents in informal science programs. *Journal of Youth and Adolescence*, 1-12.

Lam, W. C., King, R. B., Yeung, S. S. S., & Zhoc, C. H. (2022). Mind-sets in early childhood: The relations among growth mindset, engagement and well-being among first grade students. *Early Education and Development*, 1-16.

Lang, P. J., & Bradley, M. M. (2010). Emotion and the motivational brain. *Biological Psychology*, *84*(3), 437–450. https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2009.10.007

Lavalle, D., Kremer, J., Moran, A. P., & Williams, A. M. (2004). Sport expertise. Sport psychology: Contemporary themes. New York: Palgrave Macmillan, 139-158.

Lou, N. M., Chaffee, K. E., & Noels, K. A. (2022). Growth, fixed, and mixed mindsets: Mindset system profiles in foreign language learners and their role in engagement and achievement. *Studies in Second Language Acquisition*, *44*(3), 607-632.

Nalipay, M. J. N., King, R. B., Mordeno, I. G., Chai, C. S., & Jong, M. S. Y. (2021). Teachers with a growth mindset are motivated and engaged: The relationships among mindsets, motivation, and engagement in teaching. *Social Psychology of Education*, *24*, 1663-1684.

Nelson Laird, T. F., Shoup, R., Kuh, G. D., & Schwarz, M. J. (2008). The effects of discipline on deep approaches to student learning and college outcomes. *Research in higher Education*, 49(6), 469-494.

Ratelle, C. F., Guay, F., Larose, S., & Senécal, C. (2004). Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: a semiparametric group-based approach. *Journal of Educational Psychology*, *96*(4), 743.

Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. (2011). Cognitive engagement in the problem-based learning classroom. *Adv in Health Sci Educ*., 16(2011), 465–479.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2021). Self-Determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. *Rajagiri Management Journal*, *15*(1), 88-90.

Sadeghi, F., Sadighi, F., & Bagheri, M. S. (2020). The relationship between Iranian EFL learners' language mindset with goal orientation and responses to failure. *Cogent Education*, 7(1), 1833814.

Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands–resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137-151.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1),71-92.

Shively, R. L., & Ryan, C. S. (2013). Longitudinal changes in college math students' implicit theories of intelligence. *Social Psychology of Education*, 16(2), 241-256.

Soyoğul, E. C. (2015). Students' motivational beliefs and learning strategies: an investigation of the scholar development program (Unpublished Doctoral dissertation, Bilkent Universitesi (Turkey)).

Tseng, H., Kuo, Y. C., & Walsh, E. J. (2020). Exploring first-time online undergraduate and graduate students' growth mindsets and flexible thinking and their relations to online learning engagement. *Educational Technology Research and Development*, *68*, 2285-2303.

Usher, A., & Kober, N. (2012). Can goals motivate students? Center on Education Policy. Washington, D.C., web document, http:// files.eric.ed.gov/fulltext/ED532668.pdf

Vallerand, R. J. (1997). Intrinsic and extrinsic motivation in sport implications from the hierarchical model. Innovation in Sport Psychology: *Linking Theory and Practice*, 45-47.

Wang, M. T., Henry, D. A., Wu, W., Toro, J. D., & Huguley, J. P. (2022). Racial stereotype endorsement, academic engagement, mindset, and performance among black and white american adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, *51*(5), 984-1001.

Xu, K. M., Koorn, P., de Koning, B., Skuballa, I. T., Lin, L., Henderikx, M., Marsh, H. W., Sweller, J., & Paas, F. (2021). A growth mindset lowers perceived cognitive load and improves learning: Integrating motivation to cognitive load. *Journal of Educational Psychology, 113*(6), 1177–1191.

Yılmaz, E. (2022). Development of mindset theory scale (Growth and fixed mindset): A validity and reliability study. *Research on Education and Psychology (REP), 6*, 1-24.

Zargar, T., & Jahromi, R. G. (2011). Presenting a model for predicting computer anxiety of Tehran Islamic Azad Universities' physical education students in terms of intelligence beliefs and achievement goals. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1339-1344.

Zarrinabadi, Nourollah and Afsharmehr, Iran Elnaz (2022) Teachers' mindsets about L2 learning: Exploring the influences on pedagogical practices, *RELC Journal* 1–15

Zeng, G., Hou, H., & Peng, K. (2016). Effect of growth mindset on school engagement and psychological well-being of Chinese primary and middle school students: The mediating role of resilience. *Frontiers in Psychology, 7*, 1873.

Zhao, Y., Niu, G., Hou, H., Zeng, G., Xu, L., Peng, K., & Yu, F. (2018). From growth mindset to grit in Chinese schools: The mediating roles of learning motivations. *Frontiers in Psychology*, 2007.