الشخصية الاستباقية ومساندة المعلم لاستقلالية الطلاب وعقلية الإنماء لدى طلبة المرحلة الثانوية

إعداد

آية الله نبيل محمد زايد

مدرس بقسم علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة الزقازيق

ملخص:

هدف البحث الحالي الكشف عن العلاقات الارتباطية والسببية بين الشخصية الاستباقية ومساندة المعلم لاستقلالية الطلاب وعقلية الإنماء لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتكونت العينة من ٣٧٧ طالبًا وطالبة بالصفين الأول والثاني الثانوي العام، وبلغ المتوسط الحسابي لأعمار هذه العينة (٦١ ذكور، و٣١٦ إناث) ١٥,٩٨، بانحراف معياري قدره ٠,٥٤، وتم تطبيق مقياس الشخصية الاستباقية (ترجمة وتعريب الباحثة) ومقياس مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب (ترجمة وتعريب الباحثة)، ومقياس عقلية الإنماء (ترجمة وتعريب الباحثة)، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الشخصية الاستباقية ومساندة المعلم لاستقلالية الطلاب وأبعادها وعقلية الإنماء وأبعادها، كما أنه تم التوصل إلى نموذج سببي دال بين الشخصية الاستباقية، وأبعاد مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب وأبعاد عقلية الإنماء لدى طلبة المرحلة الثانوية.

كلمات مفتاحية: الشخصية الاستباقية- مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب - عقلية الإنماء- طلبة المرحلة الثانوية.

Proactive Personality, Teacher Autonomy Support and Growth Mindset in Secondary School Students

Abstract:

The aim of the current research was to find out the correlative and causal relationships between proactive personality, teacher autonomy support and growth mindset in Secondary School Students. The sample consisted of 377 male and female secondary school students, of whom 61 were males and 316 females. The average age was 15.98, with a standard deviation of 0.54. The proactive personality scale (translated and codified by the researcher), the teacher autonomy support scale (translated and codified by the researcher), and the growth mindset scale (translated and codified by the researcher) were applied. The results revealed that there were statistically significant positive correlations between proactive personality, teacher autonomy support with its dimensions and growth mindset with its dimensions. Results also led to a significant causal model between proactive personality, teacher autonomy support dimensions, and growth mindset dimensions in secondary school students.

Keywords: Proactive Personality- Teacher Autonomy Support- Growth Mindset- Secondary School Students.

الشخصية الاستباقية ومساندة المعلم لاستقلالية الطلاب وعقلية الإنماء لدى طلبة المرحلة الثانوية

إعداد

آية الله نبيل محمد زايد

مدرس بقسم علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة الزقازيق

مقدمة:

يدخل كل طالب حجرة الدراسة بعقلية مختلفة، بعض الطلاب يكونون متحمسين للدراسة والتعلم، بينما يدخل آخرون إلى حجرة الدراسة، وهم يفتقرون إلى الدافعية، وقد يثبط من عزيمتهم فكرة تعلم مفاهيم جديدة، ويمكن أن يكون تعلم مفاهيم جديدة عملية مخيفة ومرعبة بالنسبة لهم، خصوصًا عند التعامل مع المهام الصعبة، وقد يفقد الطلاب الثقة، وتصبح عقلياتهم ثابتة ومستقرة معتقدين أنهم "على ما يرام"، وعلى النقيض من ذلك، هناك العديد من الطلاب الذين يمكن أن يتجاوزوا توقعاتهم الخاصة، وكل ما يحتاجونه هو القليل من الدعم في الاتجاه الصحيح (Kiger, 2017, p. 21).

وهو ما يعني اختلافات المتعلمين عن بعضهم البعض، فبعضهم ذو عقلية ثابتة fixed mindset، ويركزون على إظهار أفضل أداء لديهم مع تمسكهم بنمط أدائي محدد وعدم تطويره، والبعض الآخر ذو عقلية إنماء[1] growth mindset، ويعتقدون أن بإمكانهم اكتساب السمات/ الشخصية من خلال العمل الجاد، وتقبل التحديات، والتعلم من الشدائد أو الفشل، والعزيمة والمثابرة، والتمسك باتجاه إيجابي وتبني أساليب ماهرة، ويختلف كل منهم في التعامل مع السياقات المختلفة (Dweck, 2017; Muncaster & Clarke, 2020, p. 7; Chen, Ding, & Liu, 2021, p. 3).

(١) ظهر مفهوم معتقدات القدرة لكارل دويك في مرحلة التسعينات وبداية الألفينات، وتم تناول هذا المصطلح من خلال مفهومين: الوجود الثابت، ويعني أن القدرة سمة ثابته لا تتأثر بالجهد، والتزايد الأدائي، ويعني أن القدرة تزيد من خلال الممارسة والجهد (نبيل زايد، ٢٠٠٢، ص. ٢٥١)، إلا أنه لم يتم التعمق في دراسته، وتناول عقلية الإنماء وأبعادها بالشكل الحالي.

ولكن ليس معنى ذلك أن البعض يمتلك عقلية إنماء، بينما يمتلك البعض الآخر عقلية ثابتة، في الحقيقة الجميع مزيج من الاثنين، في بعض الأحيان، يكون الفرد ذا عقلية إنماء، وفي أحيان أخرى يكون ذا عقلية ثابتة، وتصبح مهمته بعد ذلك أن يفهم ما الذي يحفز عقليته الثابتة، وما الأحداث أو المواقف التي تأخذ به إلى مكان يشعر فيه أن قدراته (أو قدرات الآخرين) ثابتة؟ وما الأحداث أو المواقف التي تأخذ به إلى مكان الحكم بدلاً من مكان النمو؟ (Dweck, 2017, p. 217).

وعلى العكس من ذلك، هناك طلاب ينظرون إلى الظروف الصعبة والعقبات على أنها فرص للتعلم والنمو، من خلال إعادة تفسير الأحداث المجهدة بشكل إيجابي، واعتبارها تحديات وليست تهديدات، ومن خلال القيام بذلك التعزيز الإيجابي لذواتهم، والحفاظ على دافعيتهم، وبالتالي يكونون قادرين على تنظيم ضغوطاتهم ومواجهة الصعوبات بشكل مباشر، ويطلق عليهم ذوو الشخصية الاستباقية proactive personality، وتعني الميل الثابت نسبيًا لإحداث التغيير في البيئة المحيطة (Bateman & Crant, 1993, p. 103; Greenglass, 2002, p. 37; Parada & Verlhiac, 2021, p. 355)

والشخصية الاستباقية تركز على المستقبل، فهي تعتمد بشكل خاص على التنبؤ والتفكير في المستقبل على المدى الطويل، وتعتبر مجرد الرد بطريقة غير متوقعة على مشكلة ما بغض النظر عن مدى فعالية رد الفعل هذا، لا يشكل استباقية، فالشخص الاستباقي يسعى نحو التغيير، ولا يهتم الشخص الاستباقي بتوقع المشكلات أو الفرص المستقبلية فقط، ولكنه يعمل على مواجهة هذه التحديات المستقبلية من خلال تحقيق التغيير، ويكون هذا التغيير موجهًا نحو تحسين أو تغيير البيئة التي يوجد فيها الشخص، وعلى كل حال، فالاستباقية تعني تغييرًا للوضع الراهن أو الاتجاه الحالي، وهي إجراء يبدؤه الفرد بنفسه، فعلى سبيل المثال، إذا طلب المعلم من الطالب أو أخبره بفعل شيء ما، فإن هذا الإجراء لا يشكل سلوكًا استباقيًا، كذلك الحال إذا كان الطالب يتبع ببساطة المهام المعلومة والمحددة مسبقًا (Parker & Bindl, 2017, p. 1-2).

والأشخاص الاستباقيون يتعلمون في جميع مجالات الحياة، ويحولون مشكلاتهم وأخطائهم إلى تجربة تعليمية جديدة، فهذا هو أسلوب حياتهم، وعند مواجهتهم للمشكلات، يستخدمون كل طاقاتهم للوصول إلى حلول، فهم على استعداد دائم للمحاولة والتعلم (Ozkurt, & Alpay, 2018, p. 151).

ومن المتوقع أن تكون العلاقة جيدة بين الطلاب ذوي الشخصيات الاستباقية والمعلم، فطبقًا لنظرية الدور، فإن الأفراد ذوي الشخصيات الاستباقية من المحتمل أن يطوروا علاقات عالية الجودة مع المعلمين أو المشرفين بسبب مبادراتهم الشخصية وأدائهم الوظيفي في المراحل الأولى من العمل (Fuller Jr & Marler, 2009, p. 332)، ولتشجيع السلوك المستقل أو الإرداي بين الطلاب، يجب أن تكون ممارسات المعلم داخل البيئة التعليمية مساندة لاستقلالية الطلاب teacher autonomy support (Awang-Hashim et al., 2017, p. 287)، لذلك فإن الشخص ذا الشخصية الاستباقية يحتاج إلى بيئة داعمة للاستقلالية (Maan et al., 2020, p. 1)، فهو يميل إلى إحداث تغيرات في الواقع من حوله (Fawehinmi & Yahya, 2018, p. 84).

ومساندة المعلم لاستقلالية الطلاب ترتبط بتعزيز أداء الطالب المستقل، والذي يتضمن منح الطلاب حرية غير محدودة ومطالبتهم بحل المشكلات بأنفسهم، أي دون مساعدة المعلم (Vansteenkiste et al., 2012, p. 1).

وسياق مساندة الاستقلالية هو الذي يسمح للطلاب بالاختيار بين الخيارات المختلفة، وتقليل الضغط لأداء العمل بطريقة معينة وتشجيع مبادرات الطلاب الخاصة (Núñez et al., 2012, p. 1467)، وبمعنى آخر، يقوم المعلمون باستخدام بعض الاستراتيجيات التعليمية الداعمة للاستقلالية، وهي عبارة عن مجموعة من الممارسات التعليمية المتميزة والمترابطة، والتي تم التأكد منها على أنها تعزز شعور الطلاب بالاستقلالية والمشاركة الأكاديمية (Parker et al., 2021, p. 450).

فعلى سبيل المثال، يمكن أن يشجع المعلم الطلاب على مشاركة آرائهم، ويستمع إليهم بعناية، ويأخذ وجهة نظرهم في الاعتبار، ويهيئ ترتيبات جلوس مرنة للطلاب لإتاحة الفرصة لتنوع الاستفادة من وسائل التعلم، ويمنح وقتًا كافيًا للطلاب للعمل بالسرعة التي تناسبهم، ويشجع الجهد والمثابرة، ويقدم تلميحات لإنجاز المهام، ويستخدم الثناء كمكافأة على التحسن، ويمتنع عن استخدام لغة التحكم وإعطاء تقييمات مهددة (Kaur et al., 2014, p. 173).

وبالتالي، قد يكون الطلاب في بعض الأحيان استباقيين ومشاركين في أنشطة التعلم داخل حجرة الدراسة، وعلى النقيض من ذلك، قد يكونون في أحيان أخرى ردود أفعال وغير مبادرين؛ ويرجع ذلك إلى أن مشاركة الطلاب في حجرة الدراسة تعتمد جزئيًا على جودة مناخ حجرة الدراسة الذي يتعلمون فيه هل هو داعم للاستقلالية أم لا، ووفقًا لنظرية تقرير الذات، يمتلك الطلاب دوافع داخلية يمكن أن تدعمها ظروف حجرة الدراسة أو تحبطها، وعندما يجد المعلمون طرقًا لرعاية هذه الدوافع الداخلية، فإنهم يتبنون أسلوبًا تحفيزيًا داعمًا للاستقلالية (Reeve, 2006, p. 225).

مشكلة البحث:

لاحظت إحدى المعلمات بمدينة نيويورك، أن بعض الطلاب يتفوقون على زملائهم، ولكن بعض النتائج جاءت عكس المتوقع، بمعنى أن الطالب الأذكى لم يحصل على أعلى الدرجات، والطالب الأقل ذكاءً كان من بين الأفضل أداءً، وتساءلت أيضًا لماذا يصر بعض الطلاب على الوصول إلى الأهداف، ولا يفعل ذلك الآخرون، وقررت دراسة هذا الموضوع من وجهة نظر تحفيزية ونفسية بدلاً من استخدام أحد المقاييس الشائعة في المدارس لقياس درجات الذكاء، بمعنى أنها اهتمت بدراسة عقلية الإنماء والعقلية الثابتة لدى الطلاب (Hochanadel & Finamore, 2015, p. 47).

وتوصلت بعض البحوث إلى أنه من خلال تغيير عقليات الطلاب، يمكن تعزيز إنجازاتهم، وبتعبير أدق، فإن الطلاب (ذوي عقلية الإنماء) الذين اعتقدوا أن ذكائهم يمكن

تطويره تفوقوا في الأداء على أولئك الذين اعتقدوا أن ذكاءهم ثابت (ذوي العقلية الثابتة)، وعندما تعلم الطلاب من خلال برنامج منظم أنهم قادرون على "تنمية أدمغتهم" وزيادة قدراتهم العقلية، كان أداؤهم أفضل (Dweck, 2015, p. 20).

ونظرًا لأهمية هذا المصطلح "عقلية الإنماء"، كان هناك حاجة إلى مزيد من البحوث؛ لفهم المصطلح، ومعرفة العوامل المرتبطة به، والمؤثرة فيه، فمثلًا لو أن الطالب تميز بالاستباقية، بمعنى أنه يبادر بأخذ زمام المبادرة لتحسين الظروف الحالية، ويتحدي الوضع الراهن بدلًا من التكيف السلبي مع الظروف الحالية (Crant, 2000, p. 436)، ولا يواجه الظروف من خلال حل واحد فقط، ولديه عادة خطة بديلة وحل بديل (Ozkurt & Alpay, 2018, p. 151)، هل يدعم ذلك من عقلية الإنماء أم لا، فمن المنطقي ارتباط الاستباقية بعقلية الإنماء، ولكن لم تجد الباحثة_في حدود إطلاعها_ بحث واحد تناول المتغيرين لدى طلاب المدارس أو الجامعات سواء في البيئة العربية أو البيئة الأجنبية.

ومن المنطقي أيضًا أن الطالب ذا عقلية الإنماء يحتاج إلى مناخ داعم للاستقلالية، فحين يكون المعلم قامعًا للاستقلالية، ويعمل على التغيير الكامل والفوري لسلوكيات التلاميذ الحالية أو أفكارهم التي يعتقدونها (Assor et al., 2005, p. 398)، ويحاول أن يجعل الطلاب يتبنون وجهة نظره (Reeve, 2009, p. 160)، فهل يؤثر ذلك على الطالب ذي عقلية الإنماء أم لا.

وكون الطالب ذا شخصية استباقية، هل يجعل المعلم مسانداً لاستقلاليته، أم يحاول الالتزام بالإطار العام للنظام التعليمي، وعدم الخروج عنه، وبالتالي لا يساند استقلاليته، ولم تجد الباحثة _في حدود إطلاعها_ بحث واحد عربي أو أجنبي تناول هذه العلاقة، لذلك **تم صياغة مشكلة البحث في الأسئلة التالية:**

١- ما طبيعة العلاقات بين الشخصية الاستباقية ومساندة المعلم لاستقلالية الطلاب وأبعادها لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

٢- ما طبيعة العلاقات بين الشخصية الاستباقية وعقلية الإنماء وأبعادها لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

٣- ما طبيعة العلاقات بين مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب وأبعادها وعقلية الإنماء وأبعادها لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

٤- ما التأثيرات بين الشخصية الاستباقية وأبعاد مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب وأبعاد عقلية الإنماء لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- الكشف عن العلاقات الارتباطية بين الشخصية الاستباقية، ومساندة المعلم لاستقلالية الطلاب وأبعادها، وعقلية الإنماء وأبعادها، وتفسيرها لدى طلبة المرحلة الثانوية.

٢- التوصل إلى نموذج سببي دال بين الشخصية الاستباقية وأبعاد مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب وأبعاد عقلية الإنماء لدى طلبة المرحلة الثانوية.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

١- تناوله متغيرين مهمين، وهما الشخصية الاستباقية، وعقلية الإنماء، بالإضافة إلى تناوله متغير حديث نوعًا ما، وهو مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب.

٢- إمداد المكتبة العربية بإطار نظري عن الشخصية الاستباقية ومساندة المعلم لاستقلالية الطلاب وعقلية الإنماء.

٣- تناول الشخصية الاستباقية ومساندة المعلم لاستقلالية الطلاب وعقلية الإنماء لدى طلبة المرحلة الثانوية، وهي أكثر المراحل التعليمية تأثيرًا في المجتمع المصري.

الأهمية النظرية:

١- توجيه نظر المسئولين نحو عمل دورات وندوات لتعزيز الشخصية الاستباقية، واستقلالية الطلاب، والعقلية النامية، سواء للطلاب أو للمعلمين.

٢- اعتباره أساسًا علميًا جيدًا لبعض البرامج الإرشادية، لدعم الشخصية الاستباقية ومساندة المعلم لاستقلالية الطلاب وعقلية الإنماء.

مصطلحات البحث:

أولًا: الشخصية الاستباقية Proactive Personality:

هي الميل الثابت نسبيًا لإحداث التغيير في البيئة المحيطة، وتم قياسها من خلال مقياس أحادي البعد (Bateman & Crant, 1993, p. 103)، وهو التعريف الذي سوف تتبناه الباحثة، ويقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم في البحث.

ثانيًا: مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب Teacher Autonomy Support:

هي إدراك الطلاب للممارسات التي يقوم بها المعلم داخل الفصل؛ بهدف تشجيع السلوك الإرداي أو الاختياري volitional behaviour أو المستقل بينهم (Awang-Hashim et al., 2017, p. 287)، وهو التعريف الذي سوف تتبناه الباحثة، ويقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم في البحث.

وتتكون مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب من أربعة أبعاد (Awang-Hashim et al., 2017, p. 292-294)، وهي:

١- **مسئول Responsible:** إدراك الطلاب لأسلوب المعلم داخل الفصل ومهنيته وإتاحته الفرص لجميع الطلبة وتفانيه في العمل.

٢- **سهل الوصول إليه/ ودود Approachable/ Friendly:** إدراك الطلاب لاستخدام المعلم أساليب التدريس المرنة، والتي تشعرهم بصداقته ووده ومرونته.

٣- **يظهر الاحترام Shows Respect:** إدراك الطلاب لتقدير المعلم لهم وعدم إحراجهم أمام أقرانهم.

٤- **ينقل الثقة Conveys Confidence:** إدراك الطلاب لإظهار المعلم لتأكده وإيمانه بقدراتهم وتشجيعهم وتحفيزهم.

ثالثًا: عقلية الإنماء Growth Mindset:

هي 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 لديه مع تمسكه بالقوالب النمطية (Dweck, 2017; Chen, Ding, & Liu, 2021, p. 3)، وهو التعريف الذي سوف تتبناه الباحثة، ويقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم في البحث.

وتتكون عقلية الإنماء من ستة أبعاد، وهي:

١- **الدافعية Motivation:** تعني السبب الداخلي لتعلم أشياء جديدة، وترجع إلى رغبة الفرد واحتياجاته الداخلية، وليس من أجل مكافآت خارجية (Chen, Ding, & Liu, 2021, p. 4).

٢- **الاتجاه Attitude:** يمثل المعتقدات تجاه معدل الذكاء والمواهب والإنجازات والعمل الجاد (Chen, Ding, & Liu, 2021, p. 4).

٣- **التحدي Challenge:** يمثل التفكير والعقلانية عند التعامل مع الصعوبات والمشكلات والتغييرات الجديدة (Chen, Ding, & Liu, 2021, p. 4).

٤- **المثابرة Grit:** تعني مواظبة وإصرار الأفراد واجتهادهم (Chen, Ding, & Liu, 2021, p. 4).

٥- **الشدائد Adversity:** تشير إلى الحالات غير السارة مع حالة الاستنكار/ الرفض وعدم التوفيق (Chen, Ding, & Liu, 2021, p. 4).

٦- **العقلية الإيجابية Positive Mindset:** تشير إلى الشعور بالثقة والانفتاح مع الإيمان القوي بالنفس في جميع الظروف.

إطار نظري:

أولًا: الشخصية الاستباقية:

لا شك أن طلاب المرحلة الثانوية في أمس الحاجة إلى التفوق في بيئة العمل، وقد يجتهدون ويتنافسون لتحقيق التعلم السريع واكتشاف الفرص واغتنامها (Fawehinmi & Yahya, 2018, p. 84)، وهناك نوع من الطلاب يميل لإحداث تغييرات في البيئة (Bateman & Crant, 1993, p. 103)، فهو يخطط مسبقًا لتحديد أهدافهم؛ لإنجاز أمور معينة أو لتغيير الواقع من حوله، وكذلك يحدد الخطوات والنهج اللازمة لتحقيق هذه الأهداف بطريقة استباقية وذاتية المبادرة، وهذا هو الطالب ذو الشخصية الاستباقية (Fawehinmi & Yahya, 2018, p. 84).

وتكمن جذور النهج الاستباقي في منظور "التفاعل الرمزي symbolic interactionism" (Bateman & Crant, 1993; Fidan & Balcı, 2016, 30)، حيث تتعامل نظرية التفاعل الرمزي مع البشر ككائنات استباقية وموجهة نحو الهدف (DeLamater et al., 2015, p. 9).

أ- مفهوم الشخصية الاستباقية:

هي الميل الثابت نسبيًا لإحداث التغيير في البيئة المحيطة (Bateman & Crant, 1993, p. 103).

ويعرف السلوك الاستباقي بأنه أخذ زمام المبادرة لتحسين الظروف الحالية أو تحقيق ظروف جديدة؛ فهو يشتمل على تحدي الوضع الراهن بدلًا من التكيف السلبي مع الظروف الحالية (Crant, 2000, p. 436).

وتتعلق الشخصية الاستباقية بالأفراد الذين يتخذون إجراءات إيجابية للتأثير في محيطهم، وبالتالي تعزيز النمو الشخصي، ويمكن القول بأن احتمالات تحقيقهم التقدم في العمل والنجاح في الحياة المهنية أكبر من غيرهم (Wen et al., 2022, p. 4190)، وفي المقابل، يظهر الأشخاص غير الاستباقيين أنماطًا معاكسة، فهم يفشلون في تحديد واغتنام الفرص لتغيير الأشياء (Crant, 1996, p. 63).

ولا يواجه الاستباقيون الظروف من خلال حل واحد فقط، ولكن لديهم عادة خطة بديلة وحل بديل، وكذلك يتميزون بالانضباط الذاتي مقارنة بالآخرين، ويقومون بتقييم الصعوبات التي يواجهونها في الحياة ويبذلون جهدًا للوصول إلى نتيجة أفضل، وهم على دراية بمسؤولياتهم (Ozkurt & Alpay, 2018, p. 151)، ومع ذلك، تختلف الشخصية الاستباقية في كيفية اقترابها وتعاملها مع المواقف الصعبة (He et al., 2021, p. 117).

ويمكن اعتبار السمة الأساسية لسلوك الشخصية الاستباقية هي تغيير الظروف الحالية بشكل مقصود ومباشر، سواء كانت اجتماعية أو غير اجتماعية (Bateman & Crant, 1993, p. 104).

ويمكن تعزيز السلوك الاستباقي للطلاب في المدارس من خلال توفير البيئات التي يمكن أن تدعم ذلك، وتقديم برنامج تدريبي لتنمية السلوك الاستباقي على المدى الطويل (Wu & Li, 2016, p. 249).

وكذلك أيضًا لابد من مراعاة الخبرات الانفعالية، فهي لها دور حاسم في تشكيل السلوكيات الاستباقية وتوجيهها، حيث يمكن التأثير على النشاط الاستباقي من خلال الحوافز ذات الصلة، ومن خلال الخبرات الانفعالية السلبية، والتي لها دور أيضًا في تعزيز أشكال السلوك الاستباقي، وبالعكس فإن ممارسة السلوك الاستباقي قد يؤدي إلى تعزيز بعض المشاعر مثل تقرير الذات (Cangiano et al., 2016, p. 376).

ب- آلية عمل السلوك الاستباقي:

يمكن القول أن السلوك الاستباقي عبارة عن عملية يمكن تطبيقها من خلال مجموعة من الإجراءات، وهي التوقع، والتخطيط، والسعي لإحداث تأثير، وهذه الإجراءات يمكن توضيحها كما يلي (Grant & Ashford, 2008, p. 9):

١- **التوقع:** ويمثل بداية عملية السلوك الاستباقي، وهو نظام يحتوي على نموذج تنبؤي للشخص و / أو لبيئته، مما يسمح له بتغيير حالته في لحظة وفقًا لتنبؤات النموذج المتعلقة بلحظة لاحقة (Grant & Ashford, 2008, p. 10; Rosen, 1985, p. 341).

٢- **التخطيط:** ويمثل المرحلة الثانية من عملية السلوك الاستباقي، فمن أجل الانخراط في سلوك استباقي، يقوم الأفراد بوضع خطط لكيفية تصرفهم لتنفيذ أفكارهم، وهو يشير إلى القدرة على تنظيم الأفكار والأفعال الخاصة بالأنشطة الموجهة نحو الهدف (Grant & Ashford, 2008, p. 10; Young et al., 2017, p. 23).

٣- **الإجراء الموجه نحو التأثير المستقبلي:** ويمثل المرحلة الثالثة من عملية السلوك الاستباقي، فالتوقع والتخطيط يشيران إلى تمثيل نفسي أو داخلي لسلوك محتمل، بينما الإجراء الموجه نحو التأثير المستقبلي يشير إلى السلوك الظاهر والملموس للتوقع والتخطيط (Grant & Ashford, 2008, p. 11)، والأفراد الاستباقيون يقومون بعمل تغييرات إيجابية ليس فقط لأنفسهم ولكن أيضًا لمن حولهم (Eşkisu, 2021, p. 801).

ج- السلوكيات التي يتميز بها الاستباقيون:

تعني الاستباقية "التصرف مسبقًا" أن اتخاذ الإجراءات في الوقت الحاضر سيؤثر على الأشياء في المستقبل، ويدرك الأشخاص الاستباقيون ذلك، فهم يتطلعون دائمًا إلى الأنشطة

والمشاريع والأحداث المستقبلية، ويتوقعون الاحتياجات والمشاكل والنتائج المحتملة، وهناك مجموعة من السلوكيات التي يتميز بها الاستباقيون، وهي (Taylor2019 ,):

١- **تحديد الأهداف:** حيث يحددون الأهداف، ويضعون خططًا لتنفيذها، ويحددون المواعيد النهائية للانتهاء من تلك الأهداف.

٢- **تحديد وقتًا للمهام والأنشطة ذات الأولوية:** عادة ما يقوم الأشخاص الاستباقيون بجدولة أنشطتهم ذات الأولوية قبل أسبوع تقريبًا من موعدها، مما يترك مساحة من الوقت كل يوم لتلك المهام والأنشطة الهامة والعاجلة التي تظهر حتمًا على مدار الأسبوع.

٣- **استخدم قوائم المراجعة:** يقوم الأشخاص الاستباقيون بإعداد قوائم مراجعة لجميع الأحداث أو الأنشطة المتكررة، مثل الدروس والواجبات المنزلية والمقابلات العائلية، ويتم تحديث قوائم المراجعة هذه إذا لزم الأمر بعد كل حدث، وإذا فات أي شيء، تتم إضافته إلى القائمة حتى لا يتم نسيانه في المرة القادمة.

٤- **مراجعة النتائج:** حيث يتساءلون دائمًا عما إذا كانوا يستغلون وقتهم على أفضل وجه ممكن أم لا.

٥- **وضع خطة طويلة المدى:** حيث من الأفضل التخطيط للأمر قبل البدء به بوقت كاف، حتى التعديلات الصغيرة التي يتم إجراؤها يجب أن تتم في وقت مبكر؛ لتجنب الحاجة إلى إجراء تعديلات كبيرة في اللحظة الأخيرة.

٦- **تحديد المواعيد النهائية:** يحدد الأشخاص الاستباقيون مواعيد نهائية لكل نشاط مخطط له، وهذا الأمر لا يسبب التوتر، لكن المواعيد النهائية غير الواقعية هي التي تسبب التوتر، لذلك فهم دائمًا ما يمنحون وقتًا أطول مما يعتقدون أن المهمة أو النشاط سيستغرقه بالفعل.

ويمكن توقع أن مناخًا مدرسيًا معينًا يمكن أن يتلاءم مع الشخصية الاستباقية، مما يسمح للطلاب بالتكيف بشكل أكثر فاعلية مع بيئتهم (Gao et al., 2020, p. 332).

ولذلك، فإن العلاقة بين الطلاب ذوي الشخصيات الاستباقية والمعلم من المتوقع أن تكون جيدة، فطبقًا لنظرية الدور، فإن الأفراد ذوي الشخصيات الاستباقية من المحتمل أن يطوروا علاقات عالية الجودة مع المعلمين أو المشرفين بسبب مبادرتهم الشخصية وأدائهم الوظيفي في المراحل الأولى من العمل (Fuller Jr & Marler, 2009, p. 332)، لذلك فإن الشخص ذا الشخصية الاستباقية يحتاج إلى بيئة داعمة للاستقلالية (Maan et al., 2020, p. 1)، فهو يميل إلى إحداث تغييرات في الواقع من حوله (Fawehinmi & Yahya, 2018, p. 84).

ثانيًا: مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب:

قد تظهر بعض الأسئلة لدى المعلمين مثل، "هل أحتاج حقًا إلى توضيح هذا الواجب المنزلي بالتفصيل؟ متى سيتعلم الطلاب تحمل المسؤولية عند تعلمهم؟"، وقد يعتقدون عند استخدامهم عبارات مثل هذه أنهم يدعمون الاستقلالية لأنهم يتوقعون من طلابهم أن يتعلموا إدارة عملهم المدرسي بشكل مستقل، أي دون أن يكون المعلم متاحًا لتقديم المساعدة أو لمراقبة عملية التعلم، بمعنى أن يتم ربط مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب بتعزيز أداء الطالب المستقل، والذي يتضمن منح الطلاب حرية غير محدودة ومطالبتهم بحل المشكلات بأنفسهم، أي دون مساعدة المعلم (Vansteenkiste et al., 2012, p. 1).

أ- مفهوم مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب:

يمكن تعريف **الاستقلالية** بأنها فرصة للحرية وعدم التبعية، وقدرة الفرد على جدولة الأمور، وتحديد الإجراءات التي يجب إتباعها عند التنفيذ (Hackman & Oldham, 1975, p. 162).

وتشير **مساندة الاستقلالية** بأنها درجة تقدير واستخدام الآباء والمعلمين للآليات التي تشجع التلاميذ أو الأبناء على حل المشكلات بشكل مستقل، والاختيار، والمشاركة في

القرارات مقابل إملاء النتائج أو المخرجات خارجيًا، وتحفيز الإنجاز من خلال الأساليب العقابية الضابطة/ المتحكمة، أو الضغط ، أو ضبط المكافآت (Grolnick & Ryan, 1989, p. 144).

وتعني **مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب** إلى الخبرات الإرادية التي يقوم بها المعلم نحو الطلاب من خلال بيئة حجرة الدراسة (Kaur et al., 2014, p. 173).

وهي سلوكيات المعلم التي تدعم فرص الطلاب للتعبير عن حاجتهم إلى الاستقلالية وإدراكها (Kaplan, 2018, p. 224).

ويتم تناولها في البحث الحالي على أنها إدراك الطلاب للممارسات التي يقوم بها المعلم داخل الفصل؛ بهدف تشجيع السلوك الإرداي أو الاختياري أو المستقل بينهم (Awang-Hashim et al., 2017, p. 287).

وتفترض نظرية تقرير الذات self-determination theory أن هناك ثلاثة حاجات نفسية أساسية، وهي الاستقلالية والارتباط والكفاءة (Awang-Hashim et al., 2017, p. 287; Ryan & Deci, 2000, p. 68)، ويُفترض أن العوامل الاجتماعية السياقية والبيئية التي تساند الاستقلالية الذاتية مهمة في تلبية هذه الاحتياجات (Awang-Hashim et al., 2017, p. 287).

وتفترض النظرية أن الأفراد لديهم دوافع طبيعية للانخراط في أنشطة إرادية أو مختارة بأنفسهم، وفي السياق التعليمي، يتم تحديد التجارب الإرادية التي يقدمها المعلم للطلاب من خلال بيئة حجرة الدراسة كمساندة المعلم لاستقلالية هؤلاء الطلاب، وتؤكد النظرية أن البيئات التي تعزز مساندة الاستقلالية تساهم بشكل كبير في تعلم الطلاب وتحصيلهم الأكاديمي (Kaur et al., 2014, p. 173).

ولتشجيع السلوك المستقل أو الطوعي بين الطلاب، تتم ترجمة وتكييف ممارسات المعلم داخل البيئة التعليمية لتصبح مساندة لاستقلالية الطلاب (Awang-Hashim et al., 2017, p. 287).

ب- مساندة الاستقلالية داخل حجرة الدراسة:

يمكن للمعلم مساندة استقلالية الطلاب داخل حجرة الدراسة من خلال تقديم الأساس المنطقي للتعلم، وتشجيع الطلاب على مشاركة آرائهم، والاستماع إليهم بعناية، وأخذ وجهة نظرهم في الاعتبار، وتهيئة ترتيبات جلوس مرنة لهم لإتاحة الفرصة لتنوع الاستفادة من وسائل التعلم، ومنحهم وقتًا كافيًا للعمل بالسرعة التي تناسبهم، وتشجيعهم على الجد والمثابرة، وتقديم تلميحات لإنجاز المهام واستخدام الثناء كمكافأة على التحسن، ويمتنع المعلم الداعم للاستقلالية عن استخدام لغة تحكم وإعطاء تقييمات مهددة (Kaur et al., 2014, p. 173).

وهناك ثلاثة توجهات يمكن من خلالها مساندة الاستقلالية داخل حجرة الدراسة، وهي (Stefanou et al., 2004, p. 97):

١- **مساندة الاستقلالية التنظيمية:** على سبيل المثال، السماح للطلاب ببعض الأدوار لاتخاذ القرار فيما يتعلق بقضايا إدارة حجرة الدراسة.
٢- **مساندة الاستقلالية الإجرائية:** على سبيل المثال، تقديم خيارات للطلاب حول استخدام الوسائط المختلفة لتقديم الأفكار.
٣- **مساندة الاستقلالية المعرفية:** على سبيل المثال، إتاحة الفرص للطلاب لتقييم العمل من خلال معيار ذاتي المرجع.

ووفقًا لنظرية تقرير الذات فإن عكس الاستقلالية ليس الاعتمادية dependence، ولكن التبعية heteronomy (Chirkov et al., 2003, p. 98)، فمن الممكن أن يشعر الأفراد بالاستقلالية عندما يسيرون وفق خيار يتخذه الآخرون طالما أنهم يتفقون تمامًا مع هذا الخيار ويؤيدونه (Bao & Lam, 2008, p. 270).

ويمكن للتلاميذ في مرحلة المراهقة المبكرة التمييز بين سلوكيات المعلم الداعمة للاستقلالية (تعزيز الصواب، والسماح بالنقد، وإتاحة خيارات)، وسلوكيات المعلم القامعة للاستقلالية (قمع النقد، والتطفل، والإجبار على أفعال غير مفهومة) (Assor et al., 2002, p. 262).

فهم يدخلون حجرة الدراسة بدوافع داخلية (على سبيل المثال، الحاجات النفسية والاهتمامات والقيم والتفضيلات والأهداف)، ويقوم المعلم برعاية هذه الدوافع للطلاب من خلال إنشاء فصول دراسية داعمة لهذه الدوافع وفق الاستراتيجيات والأنشطة التعليمية (Parker et al., 2021, p. 450).

أو على العكس، يقوم المعلم بقمع هذه الدوافع من خلال تحكمه، والمعروف بـ "قمع الاستقلالية autonomy suppression"، والذي يشير إلى سلوكيات التحكم/ الضبط الصريحة من قبل المعلم (Kaplan, 2018, p. 228)، وهي محاولات صريحة منه للتغيير الكامل والفوري لسلوكيات التلاميذ الحالية أو أفكارهم التي يعتقدونها (Assor et al., 2005, p. 398)، وقد يتم توجيه سلوكيات التحكم/ الضبط للمعلمين إلى السلوكيات الأكاديمية أو الاجتماعية للتلاميذ، أو قد تكون جزءًا من أسلوب تدريس المعلم (Kaplan, 2018, p. 228). ويعرض جدول رقم (١) الفرق بين التحكم/ الضبط، ومساندة الاستقلالية (Reeve, 2009, p. 160).

جدول (١): الفرق بين التحكم/ الضبط ومساندة الاستقلالية

وجه المقارنة	التحكم/ الضبط	مساندة الاستقلالية
التعريف	يقدم المعلمون المشاعر والسلوكيات الشخصية أثناء التدريس للضغط على الطلاب للتفكير أو الشعور أو التصرف بطريقة معينة.	يقدم المعلمون المشاعر والسلوكيات الشخصية أثناء التدريس لتحديد الدوافع الداخلية للطلاب ورعايتها وتنميتها.
الظروف المحيطة	▪ تبني وجهة نظر المعلم. ▪ التطفل على أفكار الطلاب أو مشاعرهم أو أفعالهم. ▪ الضغط على الطلاب ليفكروا أو يشعروا أو يتصرفوا بطريقة معينة.	▪ تبني وجهة نظر الطلاب. ▪ الترحيب بأفكار الطلاب ومشاعرهم وأفعالهم. ▪ دعم نمو دوافع للطلاب وتحسين قدرتهم على التنظيم الذاتي المستقل.
السلوكيات التعليمية	▪ الاعتماد على الدوافع الخارجية. ▪ إهمال التبرير والتفسير. ▪ الاعتماد على لغة الضغط. ▪ إظهار نفاد الصبر للطلاب لتقديم الإجابة الصحيحة. ▪ التأكيد على القوة للتغلب على شكاوى الطلاب والتعبيرات ذات الأثر السلبي.	▪ رعاية الدوافع الداخلية. ▪ تقديم التبريرات والتفسيرات. ▪ الاعتماد على لغة المعلومات غير المسيطرة. ▪ إظهار الصبر لإتاحة الوقت للتعلم الذاتي. ▪ تقبل العبارات ذات الأثر السلبي.

والبيئة المدرسية الداعمة للاستقلالية تعزز شعورًا قويًا بعقلية الإنماء لدى الطلاب (Ma et al., 2020, p. 2063)، مما يدعو إلى تزويد المتعلمين ببيئة تعلم داعمة للاستقلالية، والتي تكون بدورها مفتاحًا لتعزيز عقليات الإنماء(Zarrinabadi et al., 2021, p. 101986).

ثالثًا: عقلية الإنماء:

بعد مرور الأسابيع القليلة الأولى من الدراسة، وانخراط الطلاب في العمل المدرسي، قد يتلاشى شعورهم بالحماسة والإثارة، وتتراكم عليهم الدروس، ويبدأون في الاختبارات، وفي هذا الوقت يكون على المعلمين تنمية عادات العمل القوية لدى الطلاب، ومواصلة بناء مجتمع داخل حجرة الدراسة باستخدام الاستراتيجيات العقلية، ومن هذه الاستراتيجيات عقلية الإنماء (Robinson, 2017, p. 18).

أ- مفهوم عقلية الإنماء:

هي الاعتقاد بإمكانية تنمية القدرات، دون تحديد مقدار التغيير الممكن أو المدة التي سيستغرقها التغيير، مع الأخذ في الاعتبار أنه لا يمكن تغيير كل شيء، فمثلًا التفضيلات أو القيم يصعب تغييرها (Dweck, 2006, p. 50).

وتعني أيضًا الاعتقاد بإمكانية الفرد لتعلم أشياء جديدة وتحسين مهاراته من خلال الممارسة (Curley, 2020, p.15).

وتدور أيضًا حول الاعتقاد بأن بإمكان الأفراد تطوير قدراتهم، وبكل بساطة، قد يكون لها تداعيات كثيرة، ولكن هذا هو جوهرها، ومع ذلك، فإن الكثير من الناس يسلطون عليها معنى مختلفًا (Dweck, 2017, p. 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 لديه مع تمسكه بالقوالب النمطية (Chen, Ding, & Liu, 2021, p. 3; Dweck, 2017).

وقد بدأ تطور النظرية العقلية في الأصل في سبعينيات القرن الماضي عندما لاحظت كارول ديوك اختلاف ردود أفعال الأطفال بشكل كبير على التحديات والانتكاسات (Bernecker & Job, 2019, p. 4; Dweck, 2012a)، وأشارت إلى وجود نوعين من الأفراد، فإذا كان الفرد يعتقد أن صفاته الأساسية مدمجة ومثبتة بطبيعتها (نظرية الوحدة/ الكيان أو العقلية الثابتة)، أو ما إذا كان يعتقد أنه يمكنه تطوير صفاته من خلال التنشئة وجهوده المستمرة (النظرية الضمنية أو عقلية الإنماء) (Dweck, 2012b, p. 614).

ومن هذا المنطلق، أصبح مفهوم "عقلية الإنماء" مفهومًا يمكن الوصول إليه لوصف الطريقة التي يحتاج المتعلمون إلى الشعور بها تجاه أنفسهم وقدراتهم من أجل أن يكونوا متعلمين ناجحين، وتوصلت الأبحاث على مدار سنوات عديدة إلى وجود 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 (Dweck, 2000, p. 43; Muncaster & Clarke, 2020, p. 6-7)، ويمكن توضيح صفات الفئتين في جدول رقم (٢) (Muncaster & Clarke, 2020, p. 7).

جدول (٢): العقلية الثابتة مقابل عقلية الإنماء

العقلية الثابتة (توجه نحو الأداء) Fixed mindset (Performance orientation)	عقلية الإنماء (توجه نحو التعلم) Growth mindset (Learning orientation)
الذكاء ثابت 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 وإنجاز أقل من الإمكانات المتاحة	يصل إلى مستويات من الإنجاز أعلى من أي وقت مضى

ولكن ليس معنى ذلك أن البعض يمتلكون عقلية إنماء، بينما يمتلك البعض الآخر عقلية ثابتة، في الحقيقة الجميع مزيج من الاثنين، ففي بعض الأحيان، يكون الفرد ذا عقلية

إنماء، وفي أحيان أخرى يكون ذا عقلية ثابتة، وتصبح مهمته بعد ذلك أن يفهم ما الذي يحفز عقليته الثابتة، وما الأحداث أو المواقف التي تأخذ به إلى مكان يشعر فيه أن قدراته (أو قدرات الآخرين) ثابتة؟ وما هي الأحداث أو المواقف التي تأخذ به إلى مكان الحكم بدلاً من مكان النمو؟ (Dweck, 2017, p. 217).

ب- عقلية الإنماء داخل الحجرات الدراسية:

تعتبر عقلية الإنماء مصدرًا قويًا للغاية يمكن للمعلمين تنفيذه داخل الحجرات الدراسية، فتطبيق عقلية الإنماء داخل حجرة الدراسة يفيد المدرسة بأكملها، فهي طريقة رائعة لتحسين مهارات حل المشكلات لدى الطلاب ومهارات التعاون بين الأقران، وعقلية الإنماء ليست شيئًا يتم تثبيته 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 حجرة الدراسة وكذلك على مستوى المدرسة (Kiger, 2017, p. 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 ذكاءً من خلال إعادة تكوين الروابط العصبية داخل أدمغتهم من خلال الدراسة والممارسة (Robinson, 2017, p. 18).

بحوث سابقة ذات صلة:

أولًا: بحوث تناولت العلاقة بين الشخصية الاستباقية ومساندة المعلم لاستقلالية الطلاب:

هدف بحث (Kanten & Ulkerb, 2012) دراسة العلاقة بين المساندة التنظيمية المدركة والشخصية الاستباقية والسلوك الصوتي لدى ١٠٨ موظف في شركتين كبيرتين

في تركيا، وتم قياس المساندة التنظيمية المدركة باستخدام ٢٤ مفردة مقتبسة من بحث (Pazy, 2008)، وتم قياس الشخصية الاستباقية باستخدام ١٧ مفردة، تم أخذها من بحث (Yi, 2009).

وتوصلت النتائج إلى عدم وجود تأثير مباشر للشخصية الاستباقية على المساندة التنظيمية المدركة لدى الموظفين.

وتناول بحث (Takaishi et al., 2019) العلاقة بين استقلالية العمل والشخصية الاستباقية، وتكونت العينة ٥٠٢ موظفًا و١٠٢ مشرفًا يعملون في مصنع في اليابان. وتم قياس الشخصية الاستباقية باستخدام ست مفردات من مقياس الشخصية الاستباقية (إعداد: Bateman & Crant, 1993).

وقد أكدت النتائج على أن وجود علاقات موجبة ودالة إحصائيًا بين أبعاد استقلالية العمل والشخصية الاستباقية، كما تفاعلت استقلالية معايير العمل مع الشخصية الاستباقية.

ودرس بحث (Gao et al., 2020) العلاقات بين المناخ المدرسي والشخصية الاستباقية ودوافع الإنجاز وسمة الإبداع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية باستخدام نموذج تحليل المسار، وتكونت العينة من ٦٠٣ تلميذ وتلميذة في ٣ مدارس صينية، ومتوسط عمر التلاميذ ١١، (ع= ١,٥٤، وامتدت أعمار العينة من ٩ إلى ١٣ عامًا)، منهم ٣١٦ (٥٢,٤%) ذكور، و٢٩٧ (٤٧,٦%) إناث، وتم قياس الشخصية الاستباقية باستخدام مقياس الشخصية الاستباقية (إعداد: Bateman & Crant, 1993).

وتوصلت النتائج إلى أن الشخصية الاستباقية توسطت العلاقة بين المناخ المدرسي وسمة الإبداع.

وهدف بحث (Maan et al., 2020) دراسة الدور الوسيط للشخصية الاستباقية في العلاقة بين المساندة التنظيمية المدركة والرضا الوظيفي، وتكونت العينة من ٩٣٦ مشاركًا يعملون في وظائف مختلفة (على سبيل المثال، الإدارة وخدمات الشركات والهندسة وأعمال البناء وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتعليم والعلاقات العامة

والإعلام)، وكان ٦٥١ مشاركًا من الذكور، بينما كان ٢٨٥ من الإناث (٣٠,٤%)، وكان متوسط عمر المستجيبين ٢٩,٦٨ (ع= ٧,٢٤)، وتم قياس الشخصية الاستباقية باستخدام مقياس مكون من ٥ مفردات (إعداد: Janssen et al., 2017)، وتم قياس المساندة التنظيمية المدركة باستخدام مقياس مكون من ٨ مفردات (إعداد: Eisenberger et al., 1997).

وتوصلت النتائج إلى أن العلاقة بين المساندة التنظيمية المدركة والرضا الوظيفي تكون أضعف عندما تكون شخصية الموظفين الاستباقية أعلى وليست أقل.

كما هدف بحث (Chen, Bao, & Gao, 2021) معرفة العلاقة بين الشخصية الاستباقية والمشاركة الأكاديمية، وتكونت العينة من ٥١٩ تلميذًا بالمرحلة الابتدائية (٢٤٥ إناث، و٢٧٤ ذكور، ومتوسط أعمارهم الزمينة= ١٠,٢٠، بانحراف معياري= ٠,٨٩١)، وتم تطبيق نسخة مترجمة من مقياس الشخصية الاستباقية (إعداد: Bateman & Crant).

وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين الشخصية الاستباقية والمشاركة الأكاديمية، وكذلك تم التوصل إلى أن العلاقات بين المعلم والطالب الأكاديمية توسطت العلاقة بين الشخصية الاستباقية والمشاركة الأكاديمية.

كما تناول بحث (Al-Mamary & Alshallaqi, 2022) تأثير الاستقلالية والاستباقية على نية الطلاب في بدء مشروع جديد، وتكونت العينة من ٣٤١ طالب جامعيًا بتخصص إدارة الأعمال بالمملكة العربية السعودية.

وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيًا بين زيادة الاستقلالية والاستباقية.

وهدف بحث (Fan et al., 2022) استكشاف الآليات الكامنة وراء تأثير المساندة التنظيمية المدركة على السلوك الاستباقي الإبداعي، وتكونت العينة من ٤٨١ موظفًا من مؤسسات بحثية في الصين.

وأشارت النتائج إلى أن المساندة التنظيمية المدركة ترتبط ارتباطًا موجبًا ودالًا إحصائيًا بالسلوك الاستباقي الإبداعي.

ثانيًا: بحوث تناولت العلاقة بين الشخصية الاستباقية وعقلية الإنماء:

هدف بحث (Caniëls et al., 2018) تحليل ما إذا كانت الشخصية الاستباقية مرتبطة بالانهماك في العمل ومدى ارتباطها، وما إذا كانت هذه العلاقة خاضعة للتفاعل ثلاثي الاتجاهات بين الشخصية الاستباقية × القيادة التحويلية × عقلية الإنماء، وتكونت العينة من ٢٥٩ موظفًا في منظمة عالمية تعمل في مجال التكنولوجيا الفائقة في هولندا، وتم استخدام مقياس الشخصية الاستباقية (إعداد: Seibert et al, 1999)، وتم استخدام مقياس مكون من ٣ مفردات (إعداد: Dweck et al., 1995)؛ لقياس عقلية الإنماء.

وتوصلت النتائج إلى أن القيادة التحويلية توسطت العلاقة بين الشخصية الاستباقية والانهماك في العمل، ولكن فقط عندما يكون لدى الموظفين عقلية الإنماء.

كما تناول بحث (Parada & Verlhiac, 2021) دراسة العلاقة الارتباطية بين عقلية الإنماء واستراتيجيات المواجهة الاستباقية، وتم البحث من خلال دراسة طولية تمت على ثلاثة مراحل، وبلغ عدد المشاركين في المرحلة الأولى ٢٤٧ طالبًا جامعيًا بالفرقة الأولى (٢٢٠ إناث و٢٩ ذكور، ومتوسط العمر الزمني= ١٨,٧٨، ع= ١,٧٦)، ثم انخفض في المرحلة الثانية إلى ٢٠٠ طالب، وفي المرحلة الثالثة ١٢٥ طالبًا، ويرجع هذا الانخفاض لعدم مشاركة جميع الطلاب في المرحلتين الثانية والثالثة، وتم قياس التأقلم الاستباقي باستخدام نسخة مختصرة من مقياس التأقلم (إعداد: Carver, 1997)، والمترجم إلى الفرنسية مسبقًا بواسطة (Muller & Spitz, 2003)، وتم قياس العقلية باستخدام مقياس (Paunesku et al., 2015).

وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين عقلية الإنماء والتأقلم الاستباقي.

ثالثًا: بحوث تناولت العلاقة بين مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب وعقلية الإنماء:

هدف بحث (Ma et al., 2020) دراسة العلاقة بين مساندة الاستقلالية المدركة (مساندة الآباء لاستقلالية الأبناء، ومساندة المعلمين لاستقلالية الطلاب) وعقلية الإنماء لدى طلبة الجامعة الصينيين، وقبل جمع البيانات تم الحصول على الموافقة الأخلاقية من لجنة الأخلاقيات في جامعة Northwest Minzu، وقد طُلب من كل مشارك محتمل ملء مجموعة من الاستبيانات عبر الإنترنت خلال ساعات الدراسة، ولم يُسمح لأحد من المشاركين إلا بتقديم ردوده مرة واحدة، وشارك في البحث ١٠٣٠ طالبًا جامعيًا (إناث= ٦٢,٤%، ومتوسط العمر= ٢٠,٤٤، ع= ١,٥٢)، وامتدت أعمارهم الزمنية بين ١٨ إلى ٢٥ عامًا، ومن بين هؤلاء المشاركين ، كان ٢٣٠ (٢٢,٣%) بالفرقة الأولى، و٤٩٥ (٤٨,١%) بالفرقة الثانية، و٢٥١ (٢٤,٤%) بالفرقة الثالثة، و٥٤ (٥,٢%) بالفرقة الرابعة، وتم تطبيق نسخة مترجمة لمقياس استقلالية الآباء المدركة لدى طلاب الجامعة (إعداد: Mageau et al., 2015)، ونسخة مترجمة لاستبيان مناخ التعلم (إعداد: LCQ; Williams and Deci, 1996)، ونسخة مترجمة لمقياس النظرية الضمنية (إعداد: Dweck et al., 1995)؛ لقياس عقلية الإنماء.

وأظهرت نتائج نمذجة المعادلة البنائية عدم وجود تأثير مباشر دال إحصائيًا لمساندة المعلم لاستقلالية الطلاب على عقلية الإنماء، إلا أن الشعور بالتماسك توسط بشكل كامل العلاقة بين مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب وعقلية الإنماء.

كما درس بحث (Zarrinabadi et al., 2021) العلاقة بين مساندة الاستقلالية، والعقلية اللغوية، والكفاءة التواصلية ، واستعداد التواصل لدى ٣٩٢ طالبًا جامعيًا في الفرقتين الأولى والثانية في إحدى الجامعات في إيران، وكانت تخصصاتهم هي التربية (١٧,٦٠%)، والاقتصاد (١٨,٦٠%)، والتربية الرياضية (٣٠,٩٠%)، والفيزياء (٣٢,٩٠%)، منهم ١٠٦ (٢٧%) ذكور، و٢٨٦ (٧٣%) إناث، وامتدت أعمارهم الزمنية بين ١٧ إلى ٢٦ عامًا، (م= ٢,١٦، ع= ١٩,٨١)، وقام جميع المشاركين

بالموافقة المسبقة قبل جمع البيانات، وتم قياس مساندة الاستقلالية باستخدام ١٥ مفردة من مقياس (Williams et al., Deci, 1997)، والذي يقيس إدراكات الطلاب لمساندة المعلمين لاستقلاليتهم.

وأشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين يدركون أن بيئة التعلم الخاصة بهم داعمة للاستقلالية هم أكثر تأييدًا لإنماء العقليات اللغوية، وكذلك أشارت إلى أنه استنادًا إلى نتائج هذا البحث، قد يكون تزويد المتعلمين ببيئة تعلم داعمة للاستقلالية مفتاحًا لتعزيز عقليات الإنماء.

وتناول بحث (Ha & Han, 2021) العلاقات المتبادلة بين مساندة الآباء لاستقلالية الأبناء وعقلية الإنماء والعزيمة وسلوكيات تجنب طلب المساعدة لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتكونت العينة من ٤١٨ طالبًا، وتم جمع البيانات من خلال الانترنت، وتم قياس مساندة الآباء لاستقلالية الأبناء باستخدام مقياس تربية الوالدين للمراهقين من وجهة نظر تحفيزية (إعداد: Skinner, Johnson & Snyder, 2005)، حيث تم ترجمته إلى اللغة الكورية واستخدامه (Kim & Lee, 2017)، وتم قياس عقلية الإنماء باستخدام تعديل للمفردات التي استخدمها (Dweck, 2006; Park, 2017).

وتوصلت نتائج البحث إلى أن مساندة الآباء لاستقلالية الأبناء كانت لها تأثيرات موجبة على عقلية الإنماء، وكذلك عملت عقلية الإنماء كوسيط سلبي للعلاقة الارتباطية بين مساندة الآباء لاستقلالية الأبناء وسلوكيات التهرب من طلب المساعدة.

وهدف بحث (Ma et al., 2022) دراسة العلاقة الارتباطية بين مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب وبروفيلات الأداء السلوكي الوجداني باستخدام نهج قائم على الشخص ودراسة تأثير عقلية الإنماء والنوع على هذه العلاقة لدى ١٧٤١ مراهقًا (٥٤,١٪ إناث؛ متوسط عمرهم الزمني= ١٢,٦، ع= ١,٥٠)، وتم قياس مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب باستخدام النسخة المختصرة لاستبيان مناخ التعلم (LCQ; Black & Deci,

2000)، وتم قياس عقلية الإنماء باستخدام أحد المقاييس الفرعية للنظرية الضمنية (إعداد: Dweck et al., 1995).

وأشارت النتائج إلى أن المعلمين يجب أن يكونوا مجهزين بالمهارات والتدريب الكافيين للحفاظ على مناخ داعم للاستقلالية داخل حجرة الدراسة، وفي الوقت نفسه، قد يتطور تدخل عقلية الإنماء ليصبح جزءًا لا يتجزأ من الأنشطة المدرسة لتسهيل الوظائف السلوكية الوجدانية المثالية للمراهقين.

تعليق عام على البحوث السابقة:

١- اعتمدت بعض البحوث على مؤسسات غير تعليمية (Caniëls et al., 2018; Kanten, & Ulkerb, 2012; Maan et al., 2020)، والبعض الآخر على مؤسسات تعليمية (Chen, Bao, & Gao, 2021; Gao et al., 2020; Ha & Han, 2021; Ma et al., 2020; Ma et al., 2022; Parada & Verlhiac, 2021; Zarrinabadi et al., 2021)، وتنوعت البحوث الخاصة بالمجال التعليمي ما بين المرحلة الابتدائية، أو الثانوية، أو الجامعية، إلا أنه تم اختيار المرحلة الثانوية؛ نظرًا لأهميتها وحاجة الطلاب في هذه المرحلة إلى دعم استقلاليتهم، بالإضافة إلى قدرة الطلاب على الإجابة على المقياس بأنفسهم دون الحاجة إلى تدخل من المعلم، كذلك لأن متغير "مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب" يلائم أكثر طلاب المرحلة الثانوية من أي مرحلة أخرى.

٢- لم يتم الوصول إلى أي بحث تناول العلاقة بين الشخصية الاستباقية ومساندة المعلم لاستقلالية الطلاب، إلا أن بحث (Takaishi et al., 2019) أشار إلى وجود علاقات موجبة ودالة إحصائيًا بين أبعاد استقلالية العمل والشخصية الاستباقية، كما تفاعلت استقلالية معايير العمل مع الشخصية الاستباقية، وأكد بحث (Chen, Bao, & Gao, 2021) على وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الشخصية الاستباقية والمشاركة الأكاديمية، وبحث (Fan et al., 2022)، الذي

أكد على أن المساندة التنظيمية المدركة ترتبط ارتباطًا موجبًا ودالًا إحصائيًا بالسلوك الاستباقي الإبداعي، وبحث (Al-Mamary & Alshallaqi, 2022)، الذي توصل إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الاستقلالية والاستباقية، إلا أن بحث (Kanten & Ulkerb, 2012)، أكد على عدم وجود تأثير مباشر للشخصية الاستباقية على المساندة التنظيمية المدركة لدى الموظفين، وكذلك بحث (Maan et al., 2020)، أشار إلى أن العلاقة بين المساندة التنظيمية المدركة والرضا الوظيفي تكون أضعف عندما تكون شخصية الموظفين الاستباقية أعلى وليس أقل، مما يشير إلى احتمالية وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الشخصية الاستباقية ومساندة المعلم لاستقلالية الطلاب، ومن هنا جاء الفرضين الأول والرابع.

٣- لم يتم الوصل أيضًا إلى بحث تناول العلاقة بين الشخصية الاستباقية وعقلية الإنماء لدى طلبة المرحلة الثانوية، إلا أنه هناك من أشار إلى أن القيادة التحويلية توسطت العلاقة بين الشخصية الاستباقية والانهماك في العمل ولكن فقط عندما يكون لدى الموظفين عقلية الإنماء (Caniëls et al., 2018)، وكذلك أشار (Parada & Verlhiac, 2021) إلى وجود علاقة ارتباطية بين عقلية الإنماء والتأقلم الاستباقي، مما يشير إلى احتمالية وجود علاقة ارتباطية بين الشخصية الاستباقية وعقلية الإنماء، ومن هنا جاء الفرضان الثاني والرابع.

٤- توصل (Zarrinabadi et al., 2021) إلى وجود تأثير لمساندة المعلم لاستقلالية الطلاب على عقلية الإنماء، وأشار (Ha & Han, 2021) إلى وجود تأثير لمساندة الآباء لاستقلالية الأبناء على عقلية الإنماء، إلا أن بحث (Ma et al., 2020) أشار إلى عدم وجود تأثير مباشر دال إحصائيًا لمساندة المعلم لاستقلالية الطلاب على عقلية الإنماء، وبالتالي اعتمد البحث الحالي على النتائج الأحدث والأكثر تكرارًا، وافترض وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب وعقلية الإنماء، ومن هنا جاء الفرضان الثالث والرابع.

فروض البحث:

١- توجد علاقات موجبة دالة إحصائيًا بين الشخصية الاستباقية ومساندة المعلم لاستقلالية الطلاب وأبعادها لدى طلبة المرحلة الثانوية.
٢- توجد علاقات موجبة دالة إحصائيًا بين الشخصية الاستباقية وعقلية الإنماء وأبعادها لدى طلبة المرحلة الثانوية.
٣- توجد علاقات موجبة دالة إحصائيًا بين مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب وأبعادها وعقلية الإنماء وأبعادها لدى طلبة المرحلة الثانوية.
٤- توجد تأثيرات موجبة دالة بين الشخصية الاستباقية وأبعاد مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب وأبعاد عقلية الإنماء لدى طلبة المرحلة الثانوية.

الطريقة والإجراءات:

أولًا: منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي (الارتباطي)؛ لمناسبته لأهداف البحث الحالي.

ثانيًا: عينة البحث:

تم اشتقاق عينة البحث الحالي من طلاب وطالبات مدارس جمال عبد الناصر والثانوية العسكرية والثانوية بنات واللغات بنات واللغات بنبن بإدراتي شرق وغرب الزقازيق التعليمية بمحافظة الشرقية، وقد تم التطبيق خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢، وفيما يلي وصف عينة التحقق من الخصائص السيكومترية، وعينة البحث الأساسية.

أ- **عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:** تم استخدام عينتين للتحقق من الخصائص السيكومترية، حيث تم تطبيق مقياس الشخصية الاستباقية والمحك الخاص به ومقياس مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب والمحك الخاص به على العينة الأولى، وتم تطبيق مقياس عقلية الإنماء على العينة الثانية؛ وقد تم استخدام عينتين لكثرة عدد المقاييس المطلوب تطبيقها، وحتى لا يشعر الطلاب والطالبات بالملل أثناء الاستجابة على المقاييس، مما قد يؤثر على استجاباتهم.

١- **العينة الأولى:** شملت ٢٠٥ طالب وطالبة بالصفين الأول والثاني الثانوي العام، وبلغ المتوسط الحسابي لأعمار هذه العينة (٨٤ ذكور، و١٢١ إناث) ١٦، وانحراف معياري قدره ٠,٨٣.

٢- **العينة الثانية:** شملت ٧٦ طالبًا وطالبة بالصفين الأول والثاني الثانوي العام، وبلغ المتوسط الحسابي لأعمار هذه العينة (٣٦ ذكور، و٤٠ إناث) ١٥,٧٧، وانحراف معياري قدره ٠,٣٤.

ب- **العينة الأساسية للبحث:** شملت عينة الأساسية ٣٧٧ طالبًا وطالبة بالصفين الأول والثاني الثانوي العام، وبلغ المتوسط الحسابي لأعمار هذه العينة (٦١ ذكور، و٣١٦ إناث) ١٥,٩٨، وانحراف معياري قدره ٠,٥٤، ويوضح جدول رقم (٣) التوصيف العددي للعينة وفقا للصف الدراسي والنوع والعمر الزمني.

جدول (٣): التوصيف العددي لعينة البحث الأساسية (ن=٣٧٧)

اسم المدرسة	الصف الدراسي	النوع		العمر الزمني	
		ذكور	إناث	المتوسط	الانحراف المعياري
جمال عبد الناصر	الأول	---	٦٣	١٥,٦٣	٠,٣٦
	الثاني	---	٥٨	١٦,٧٣	٠,٣٨
الثانوية العسكرية	الأول	٣٣	---	١٥,٥٦	٠,٣٨
	الثاني	٣	---	١٦,٠٠	---
الثانوية بنات	الأول	---	٤٤	١٥,٨١	٠,٣١
	الثاني	---	٦٨	---	---
اللغات بنات	الأول	---	٥١	١٥,٩٣	٠,٤٣
	الثاني	---	٣٢	١٦,٥٨	٠,٤٠
اللغات بنين	الأول	١٣	---	١٥,٠٠	٠,٠٠
	الثاني	١٢	---	١٦,٤٢	---
الإجمالي		٦١	٣١٦	١٦,٠١	٠,٥٦

ثالثًا: أدوات البحث:

١- مقياس الشخصية الاستباقية (ترجمة وتعريب الباحثة):

أ- **الهدف من المقياس:** يهدف هذا المقياس إلى قياس الشخصية الاستباقية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

ب- **كيفية إعداده:** تم الإطلاع على عدد من البحوث الأجنبية، ووُجد أن غالبيتها (Gao et al., 2020; Kanten & Ulkerb, 2012) استخدمت مقياس (Bateman & Crant, 1993) كاملًا أو نسخة مترجمة منه، أو استخدمت عدد من مفرداته كما في بحث (Wang et al., 2017)، أو النسخة المختصرة منه كما في بحث (Caniëls et al., 2018)، وهذه النسخة المختصرة من إعداد (Seibert et al., 1999)، وبالتالي تم اختيار المقياس الأكثر تكرارًا، وهو مقياس (Bateman & Crant, 1993)؛ لترجمته واستخدامه في البحث الحالي.

ج- **الصورة المبدئية للمقياس:** يتكون هذا المقياس من ١٧ مفردة، وهو مقياس أحادي البعد، ويتم تقدير الدرجات وفقًا لتدريج ليكرت السباعي (لا أوافق بشدة- لا أوافق- لا أوافق إلى حد ما- محايد- أوافق إلى حد ما- أوافق- أوافق بشدة)، وتأخذ الدرجات (١-٢-٣-٤-٥-٦-٧) على الترتيب، وجميع مفردات المقياس إيجابية فيماعدا المفردة الثالثة، وتمتد الدرجات ما بين (١٧-١١٩)، وتشير الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على المقياس إلى ارتفاع درجة الشخصية الاستباقية لديه.

د- **التحكيم على المقياس:** تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء، حيث تم عرضه أولًا على ثلاثة متخصصين[٢] في اللغة الإنجليزية؛ وتم تعديل تسع مفردات بناءً على آرائهم، كما أنه عرض المقياس على عشرة أساتذة في قسمي علم النفس التربوي[٣] والصحة النفسية[٤] بجامعتي الزقازيق وعين شمس، وقد

(٢) أ.د/ محمد حسن إبراهيم - أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية بكلية التربية- جامعة الزقازيق، أ.م.د/ ميشيل عبدالمسيح - أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية المساعد بكلية التربية- جامعة الزقازيق، د/ أحمد إدريس - مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية بكلية التربية- جامعة الزقازيق.

(٣) أ.د/ أحمد عبدالرحمن، أ.د/ السيد أبوهاشم، أ.د/ السيد عبدالدايم، أ.د/ عادل العدل ، أ.د/ نبيل زايد (تربية الزقازيق)، أ.د/ محمود عمر، أ.د/ إسماعيل الفقي (تربية عين شمس).

(٤) أ.د/ حسن مصطفي، أ.د/ فوقية رضوان، أ.د/ محمد السيد (تربية الزقازيق).

تم تعديل مفردتين بناءً على آرائهم، وبعد تجريب المقياس الأولي تم إبدال كلمة "منوط" بكلمة "مطالب" بناءً على رأي على متخصص[٥] باللغة العربية.

٥- **الخصائص السيكومترية للمقياس:** تم تطبيق المقياس في البحث الأصلي على ٣ عينات، وكان معامل ثبات ألفا في العينة الأولى ٠,٨٩، والثانية ٠,٨٧، والثالثة ٠,٨٧، وتم التحقق من صدق المقياس من خلال التحليل العاملي، وتم الانتهاء إلى أن المقياس الاستباقي المنقح مكون من ١٧ مفردة على بنية واحدة ذات اتساق داخلي عال، **وفيما يلي الخصائص السيكومترية للمقياس في البحث الحالي:**

(١) الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بطريقة "بيرسون" بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول رقم (٤) ذلك.

جدول (٤): معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس الشخصية الاستباقية (ن=٢٠٥)

رقم المفردة	الدرجة الكلية	رقم المفردة	الدرجة الكلية
١	٠,٦٨**	١٠	٠,٦٩**
٢	٠,٦٥**	١١	٠,٧١**
٣	-٠,٣٢**	١٢	٠,٦٤**
٤	٠,٦١**	١٣	٠,٦٨**
٥	٠,٥٦**	١٤	٠,٦٥**
٦	٠,٧٢**	١٥	٠,٥٥**
٧	٠,٧٩**	١٦	٠,٧٠**
٨	٠,٧٧**	١٧	٠,٧٠**
٩	٠,٦٣**		

**دال عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من جدول رقم (٤) أن معاملات الارتباط لجميع مفردات المقياس دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يؤكد على الاتساق الداخلي لجميع مفردات الاختبار، إلا أن قيمة

(٥) أ.م.د/ علي عبدالمنعم أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بكلية التربية- جامعة الزقازيق.

معامل الثبات للمفردة رقم ٣، كانت منخفضة، ورأت الباحثة الإبقاء عليها، لحين التحقق من الصدق والثبات.

(٢) التحقق من صدق المقياس:

تم التحقق من صدق مقياس الشخصية الاستباقية من خلال صدق المحك، حيث تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لمقياس الشخصية الاستباقية (زينب حميد، وعلي مظلوم، ٢٠١٩، ص. ١٤-١٧)، وكانت قيمة معامل الارتباط ٠,٣٨، وهي دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يدل على صدق المقياس، إلا أن قيمة معامل الارتباط ليست مرتفعة بالقدر الكافي؛ وقد يرجع ذلك إلى اختلاف عينة المقياس الحالي عن عينة المقياس المحك (طلبة الدراسات العليا).

(٣) التحقق من ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال **معاملات ثبات جتمان الستة "Guttman Lambda"**، ويوضح جدول رقم (٥) معاملات الثبات للدرجة الكلية لمقياس الشخصية الاستباقية.

جدول (٥): معاملات ثبات جتمان الستة "Guttman Lambda" للدرجة الكلية لمقياس الشخصية الاستباقية لدى طلبة المرحلة الثانوية (ن=٢٠٥)

معاملات الثبات	جتمان					
	١	٢	٣	٤	٥	٦
الدرجة الكلية	٠,٨٤	٠,٩١	٠,٩٠	٠,٨٥	٠,٨٨	٠,٩٢

يتضح من جدول رقم (٥) أن المعامل الثاني لجتمان قيمته ٠,٩١، وهي قيمة جيدة (Caputo & Langher, 2015, p. 214)، وهي القيمة التي ستعتمد عليها الباحثة باعتبارها أفضل معاملات جتمان، حيث أنها لا تتأثر بأي شروط، مما يشير إلى ثبات المقياس.

وكذلك تم حساب معاملات ثبات ألفا لـ"كرونباخ" للمقياس بعد حذف كل مفردة، ويوضح جدول رقم (٦) ذلك.

جدول (٦): معاملات ثبات مقياس الشخصية الاستباقية لطلبة المرحلة الثانوية بعد حذف درجة المفردة (ن=٢٠٥)

رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات
١	٠,٨٩	١٠	٠,٨٩
٢	٠,٨٩	١١	٠,٨٩
٣	٠,٩٢	١٢	٠,٨٩
٤	٠,٨٩	١٣	٠,٨٩
٥	٠,٨٩	١٤	٠,٨٩
٦	٠,٨٩	١٥	٠,٨٩
٧	٠,٨٨	١٦	٠,٨٩
٨	٠,٨٩	١٧	٠,٨٩
٩	٠,٨٩		

يلاحظ من الجدولين رقم (٥)، (٦) أن جميع معاملات ثبات المقياس عند حذف جميع المفردات أقل من معامل ثبات المقياس ككل، فيماعدا المفردة رقم ٣، وبالتالي تم حذف المفردة رقم ٣، وأصبح المقياس مكون من ١٦ مفردة.

و- **الصورة النهائية للمقياس:** يتكون المقياس في صورته النهائية من بعد واحد، وعدد مفرداته ١٦ مفردة، ويتم تقدير الدرجات وفقًا لتدريج ليكرت السباعي (لا أوافق بشدة- لا أوافق- لا أوافق إلى حد ما- محايد- أوافق إلى حد ما- أوافق- أوافق بشدة)، وتأخذ الدرجات (١-٢-٣-٤-٥- ٦- ٧) على الترتيب، وجميع مفردات المقياس إيجابية، وتمتد الدرجات ما بين (١٦-١١٢)، وتشير الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على المقياس إلى ارتفاع درجة الشخصية الاستباقية لديه.

٢- مقياس مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب (ترجمة وتعريب الباحثة):

أ- **الهدف من المقياس:** يهدف هذا المقياس إلى قياس مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية.

ب- **كيفية إعداده:** تم الإطلاع على عدد من المقاييس الأجنبية التي تناولت مساندة الاستقلالية (Awang-Hashim et al., 2017; Moreno-Murcia et

al., 2019; Núñez et al., 2012)، وتم اختيار المقياس (Awang-Hashim et al., 2017)؛ لأن المقياسين الآخرين معدان باللغة الأسبانية، بالإضافة إلى أنهما أحاديا البعد، أما المقياس (Awang-Hashim et al., 2017)، فهو معد باللغة الإنجليزية، كما أنه مكون من أربعة أبعاد.

ج- **الصورة المبدئية للمقياس:** يتكون هذا المقياس من ٢٠ مفردة، موزعين على أربعة أبعاد، ويتم تقدير الدرجات وفقًا لتدريج ليكرت الخماسي (قليل جدًا- قليل- متوسط- كثير- كثير جدًا)، حيث يشمل البعد الأول (مسئول) المفردات رقم (١- ٢- ٣- ٤- ٥)، والبعد الثاني (مرن/ سهل الوصول إليه) يشمل المفردات رقم (٦- ٧- ٨- ٩- ١٠)، والبعد الثالث (يظهر الاحترام) يشمل المفردات رقم (١١- ١٢- ١٣- ١٤- ١٥)، وأخيرًا يشمل البعد الرابع (ينقل الثقة) المفردات رقم (١٦- ١٧- ١٨- ١٩- ٢٠)، وتأخذ الدرجات (١-٢-٣-٤-٥) على الترتيب، وجميع مفردات المقياس إيجابية، وتمتد الدرجات ما بين (٢٠-١٠٠)، وتشير الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على المقياس إلى ارتفاع درجة مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب المدركة لديه.

د- **التحكيم على المقياس:** تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء، حيث تم عرضه أولًا على ثلاثة متخصصين[٦] في اللغة الإنجليزية؛ وقد تم تعديل سبع مفردات بناءً على آرائهم، كما أنه تم عرض مقياس مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب على عشرة أساتذة في قسمي علم النفس التربوي[٧] والصحة النفسية[٨] بجامعتي الزقازيق وعين شمس، وقد تم تعديل تسعة مفردات بناءً على آرائهم.

(٦) أ.د/ محمد حسن إبراهيم - أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية بكلية التربية- جامعة الزقازيق، أ.م.د/ ميشيل عبدالمسيح أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية المساعد بكلية التربية- جامعة الزقازيق، د/ أحمد إدريس - مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية بكلية التربية- جامعة الزقازيق.

(٧) أ.د/ أحمد عبدالرحمن، أ.د/ السيد أبوهاشم، أ.د/ السيد عبدالدايم، أ.د/ عادل العدل ، أ.د/ نبيل زايد (تربية الزقازيق)، أ.د/ محمود عمر، أ.د/ إسماعيل الفقي (تربية عين شمس).

(٨) أ.د/ حسن مصطفي، أ.د/ فوقية رضوان، أ.د/ محمد السيد (تربية الزقازيق).

٥- **الخصائص السيكومترية للمقياس:** تم التحقق من **الخصائص السيكومترية للمقياس في البحث الأصلي**، حيث تم إجراء **التحليل العاملي الاستكشافي** للصورة الأولية للمقياس (مكونة من ٤٠ مفردة)، وتم حذف المفردات ذات التشبعات المزدوجة والثلاثية، وأصبح هناك ٥ مفردات لكل عامل، وعدد المفردات الإجمالي ٢٠ مفردة موزعين على العوامل الأربعة، وتم حساب **ثبات الاتساق الداخلي** للمقياس كله، وكانت قيمته ٠,٧٤، وتراوحت بين ٠,٦٢، و٠,٨٢ للأبعاد الأربعة، كما تم إجراء **التحليل العاملي التوكيدي** وكانت قيمة كا^{٢} (٣٧٨) $x^2(378)$ = ١١٦,٦٥، ودرجات الحرية df= ٥٢، ونسبة كا^{٢} x^2-to-df= ٢,٢٤، و مؤشر المطابقة المقارن CFI= ٠,٩٥، و مؤشر تاكر-لويس TLI= ٠,٩٤، ومؤشر المطابقة المعياري NFI= ٠,٩٢، والجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA= ٠,٠٥، وكانت جميع تشبعات العوامل دالة عند مستوى ٠,٠٠١ ، **وفيما يلي الخصائص السيكومترية للمقياس في البحث الحالي:**

(١) الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بطريقة "بيرسون" بين درجة كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدولين رقم (٧)، (٨) ذلك.

جدول (٧): معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه لمقياس مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب (ن=٢٠٥)

رقم المفردة	مسئول	رقم المفردة	مرن	رقم المفردة	يظهر الاحترام	رقم المفردة	ينقل الثقة
١	**٠,٤٢	٦	**٠,٥٨	١١	**٠,٦٣	١٦	**٠,٤٧
٢	**٠,٧٧	٧	**٠,٦٦	١٢	**٠,٦٥	١٧	**٠,٦١
٣	**٠,٦٨	٨	**٠,٧٢	١٣	**٠,٦١	١٨	**٠,٦٣
٤	**٠,٦٥	٩	**٠,٧٣	١٤	**٠,٦٣	١٩	**٠,٧٣
٥	**٠,٦٩	١٠	**٠,٧٢	١٥	**٠,٤٥	٢٠	**٠,٦٦

**دال عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من جدول رقم (٧) أن معاملات الارتباط بين جميع مفردات المقياس وأبعاده دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يؤكد على الاتساق الداخلي لجميع مفردات المقياس.

جدول (٨): معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب (ن=٢٠٥)

الأبعاد	مسئول	مرن/ سهل الوصول إليه	يظهر الاحترام	ينقل الثقة
الدرجة الكلية	**٠,٧٩	**٠,٨٤	**٠,٧٦	**٠,٨٠

**دال عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من جدول رقم (٨) أن معاملات الارتباط بين جميع أبعاد المقياس ودرجته الكلية دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يؤكد على الاتساق الداخلي لجميع أبعاد المقياس.

(٢) التحقق من صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس من خلال صدق المحك، حيث تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجة بعد علاقة الطلاب بالمعلمين بمقياس المناخ الدراسي (سميرة شند وآخرون، ٢٠١٥، ص. ٤٥٨-٤٦٠)، وكانت قيمة معامل الارتباط ٠,٤٢**، وهي دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يدل على صدق المقياس.

(٣) **التحقق من ثبات المقياس:**

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال **معاملات ثبات جتمان الستة "Guttman Lambda"**، ويوضح جدول رقم (٩) معاملات الثبات للدرجة الكلية لمقياس مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب.

جدول (٩): معاملات ثبات جتمان الستة "Guttman Lambda" للدرجة الكلية لمقياس مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب لدى طلبة المرحلة الثانوية (ن=٢٠٥)

معاملات الثبات	جتمان					
	١	٢	٣	٤	٥	٦
الدرجة الكلية	٠,٨٠	٠,٨٥١	٠,٨٤	٠,٨١	٠,٨٣	٠,٨٧

يتضح من جدول رقم (٩) أن المعامل الثاني لجتمان قيمته ٠,٨٥١، وهي قيمة مقبولة (Caputo & Langher, 2015, p. 214)، وهي القيمة التي ستعتمد عليها الباحثة

باعتبارها أفضل معاملات جتمان، حيث أنها لا تتأثر بأي شروط، مما يشير إلى ثبات المقياس.

وكذلك تم حساب معاملات ثبات ألفا لـ"كرونباخ" للمقياس بعد حذف كل مفردة، ويوضح جدول رقم (١٠) ذلك.

جدول (١٠): معاملات ثبات مقياس مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب لطلبة المرحلة الثانوية بعد حذف درجة المفردة (ن=٢٠٥)

رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات
١	٠,٨٥٣	١١	٠,٨٣
٢	٠,٨٣	١٢	٠,٨٣
٣	٠,٨٣	١٣	٠,٨٣
٤	٠,٨٣	١٤	٠,٨٣٨
٥	٠,٨٣	١٥	٠,٨٦
٦	٠,٨٣٨	١٦	٠,٨٤١
٧	٠,٨٣	١٧	٠,٨٤٢
٨	٠,٨٣	١٨	٠,٨٣
٩	٠,٨٣	١٩	٠,٨٣
١٠	٠,٨٣	٢٠	٠,٨٣

يلاحظ من الجدولين رقم (٩)، (١٠) أن جميع معاملات ثبات المقياس عند حذف جميع المفردات أقل من معامل ثبات المقياس ككل، فيماعدا المفردتين ١، ١٥، حيث كانت قيمة معامل ثبات المقياس بعد حذف كل منهما أعلى من قيمته الحالية، لذلك تم حذفهما، وأصبح المقياس مكون من ١٨ مفردة.

و- **الصورة النهائية للمقياس:** يتكون هذا المقياس من أربعة أبعاد، موزعين على ١٨ مفردة، ويتم تقدير الدرجات وفقًا لتدريج ليكرت الخماسي (قليل جدًا- قليل- متوسط- كثير- كثير جدًا)، حيث يشمل البعد الأول (مسئول) المفردات رقم (١- ٢- ٣- ٤)، والبعد الثاني (مرن/ سهل الوصول إليه) يشمل المفردات رقم (٥- ٦- ٧- ٨- ٩)، والبعد الثالث (يظهر الاحترام) يشمل المفردات رقم (١٠- ١١- ١٢- ١٣)، وأخيرًا يشمل البعد الرابع (ينقل الثقة) المفردات رقم (١٤- ١٥- ١٦- ١٧- ١٨)، وتأخذ الدرجات (١-٢-٣-٤-٥) على الترتيب، وجميع مفردات

المقياس إيجابية، وتمتد الدرجات ما بين (١٨-٩٠)، وتشير الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على المقياس إلى ارتفاع درجة مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب المدركة لديه.

٣- مقياس عقلية الإنماء (ترجمة وتعريب الباحثة):

أ- **الهدف من المقياس:** يهدف هذا المقياس إلى قياس عقلية الإنماء لدى طلبة المرحلة الثانوية.

ب- **كيفية إعداده:** تم الاطلاع على عدد من البحوث الأجنبية التي تناولت عقلية الإنماء (Caniëls et al., 2018; Chen, Ding, & Liu, 2021; Mesler et al., 2021; Midkiff et al., 2018)، وبحث عربي واحد (حلمي الفيل، ٢٠٢٠)، ووجد أن مقياس بحث (Caniëls et al., 2018) مكون من ثلاث مفردات فقط، بالإضافة إلى أنه تم تطبيقه على عينة موظفين في مؤسسة، و مقياس بحث (Midkiff et al., 2018) في صورته النهائية مكون من أربع مفردات فقط، وعينته طلبة جامعيون، ومقياس بحث (Chen, Ding, & Liu, 2021) مكون من ١٨ مفردة، موزعين على ستة أبعاد، وعينته تشمل تلاميذًا بالمرحلة الابتدائية وطلابًا بالمرحلة الثانوية، ومقياس بحث (Mesler et al., 2021) مكون من ٤ مفردات فقط، وعينته من التلاميذ في الصفوف من الثالث إلى العاشر، ومقياس بحث (حلمي الفيل، ٢٠٢٠) مكون من ٥ سيناريوهات (مواقف)، ويلي كل سيناريو مجموعة من الإجراءات أو الاقتراحات أو ردور الفعل، حسب طبيعة السيناريو، وبلغ إجمالي عددها ٥١ إجراءً أو اقتراحًا، وعينته طلبة جامعيون.

ومن هذا كله **تم اختيار مقياس (Chen, Ding, & Liu, 2021)**؛ لحداثته، ومناسبة عدد مفرداته، وأبعاده، وملاءمته لعينة البحث الحالي.

وقد لوحظ أن المقياس مكون من عبارات مركبة، لذا تم مراسة مؤلف المقياس، والاستفسار عن ذلك، وكان رده "خلصت بشكل أساسي إلى أنها ستوضح تمامًا جوهر عقلية الإنماء بهذه الطريقة، ويمكن أن تنقل الجمل المركبة المزيد من مفاهيم عقلية الإنماء من فهمي"، لذلك تم استخدامها كما هي وعرضها على التحكيم في صورتها المركبة.

ج- **الصورة المبدئية للمقياس:** يتكون هذا المقياس من ١٨ مفردة، موزعين على ستة أبعاد، ويتم تقدير الدرجات وفقًا لتدريج ليكرت الخماسي (لا أوافق بشدة- لا أوافق- محايد- أوافق- أوافق بشدة)، وتأخذ الدرجات (١-٢-٣-٤-٥) على الترتيب، وجميع مفردات المقياس إيجابية، فيماعدا المفردات رقم (١٥- ١٦- ١٨)، وتمتد الدرجات ما بين (١٨-٩٠)، وتشير الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على المقياس إلى ارتفاع درجة عقلية الإنماء لديه.

د- **التحكيم على المقياس:** تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء، حيث تم عرضه أولًا على ثلاثة متخصصين[٩] في اللغة الإنجليزية؛ وقد تم تعديل ثلاث مفردات بناءً على آرائهم، ثم تم عرض مقياس عقلية الإنماء على عشر أساتذة في قسمي علم النفس التربوي[١٠] والصحة النفسية[١١] بجامعتي الزقازيق وعين شمس، وقد تم تعديل أربعة عشر مفردة بناءً على آرائهم، ثم تم عرض كلمة

(٩) أ.د/ محمد حسن إبراهيم – أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية بكلية التربية– جامعة الزقازيق، أ.م.د/ ميشيل عبدالمسيح – أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية المساعد بكلية التربية– جامعة الزقازيق، د/ أحمد إدريس – مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية بكلية التربية– جامعة الزقازيق.

(١٠) أ.د / أحمد عبدالرحمن، أ.د/ السيد أبوهاشم، أ.د/ السيد عبدالدايم، أ.د/ عادل العدل ، أ.د/ نبيل زايد (تربية الزقازيق)، أ.د/ محمود عمر، أ.د/ إسماعيل الفقي (تربية عين شمس).

(١١) أ.د/ حسن مصطفي، أ.د/ فوقية رضوان، أ.د/ محمد السيد (تربية الزقازيق).

على متخصص[١٢] باللغة العربية؛ لإبدالها بكلمة أخرى، حيث تم إبدال كلمة "أثابر" بكلمة "أستمر".

ه- **الخصائص السيكومترية لمقياس عقلية الإنماء (Chen, Ding, & Liu, 2021):** تم التأكد من صدق المقياس في البحث الأصلي من خلال **التحليل العاملي التوكيدي** حيث كانت قيمة نسبة كا^{٢} X2/ df أقل من ٣، وقيم مؤشر حسن المطابقة GFI، ومؤشر المطابقة المقارن CFI، ومؤشر المطابقة المعياري NFI، ومؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI، ومؤشر جودة المطابقة الاقتصادية PGFI كانت تساوي تقريبًا من ٠,٩، وكانت قيمة الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA أقل من ٠,١٠، وقيمة جذر متوسط مربعات البواقي RMR أقل من ٠,٠٥، وكانت قيمة **معامل ثبات ألفا لـ "كرونباخ" Cronbach's Alpha** ٠,٩١١، **وفيما يلي الخصائص السيكومترية للمقياس في البحث الحالي:**

أولًا: الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بطريقة "بيرسون" بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنمي إليه، ويوضح جدول رقم (١١) ذلك.

جدول (١١): معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه لمقياس عقلية الإنماء (ن=٧٦)

م	الدافعية	م	الاتجاه	م	التحدي	م	المثابرة	م	الشدائد	م	العقلية الإيجابية
١	٠,٨٩**	٣	٠,٨٩**	٦	٠,٧٤**	١٠	٠,٨٣**	١٢	٠,٧٦**	١٥	٠,٧٧**
٢	٠,٩٠**	٤	٠,٨٤**	٧	٠,٨٤**	١١	٠,٨٤**	١٣	٠,٨٨**	١٦	٠,٦١**
		٥	٠,٧٩**	٨	٠,٨٥**			١٤	٠,٧٧**	١٧	٠,١٠
				٩	٠,٨٠**					١٨	٠,٧٢**

**دال عند مستوى ٠,٠١.

(١٢) أ.م.د/ علي عبدالمنعم أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بكلية التربية- جامعة الزقازيق.

يتضح من جدول رقم (١١) أن معاملات الارتباط بين جميع مفردات المقياس وأبعاده دالة عند مستوى ٠,٠١، فيماعدا الفدرة رقم ١٧، لذلك تم حذفها، ثم بعد ذلك تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية، كما هو موضح بجدول (١٢).

جدول (١٢): معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس عقلية الإنماء (ن=٧٦)

الأبعاد	الدافعية	الاتجاه	التحدي	المثابرة	الشدائد	العقلية الإيجابية
الدرجة الكلية	**٠,٧٥	**٠,٨٢	**٠,٨١	**٠,٧٢	**٠,٥٢	**٠,٣٩

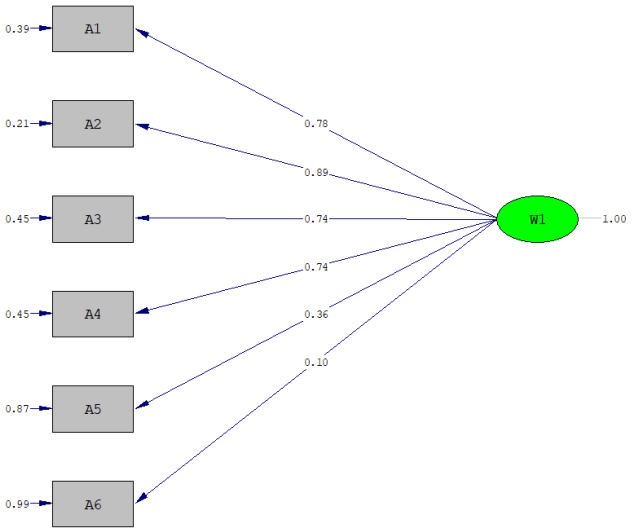
** دال عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من جدول رقم (١٢) أن معاملات الارتباط بين جميع أبعاد المقياس ودرجته الكلية دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يؤكد على الاتساق الداخلي لجميع أبعاد المقياس.

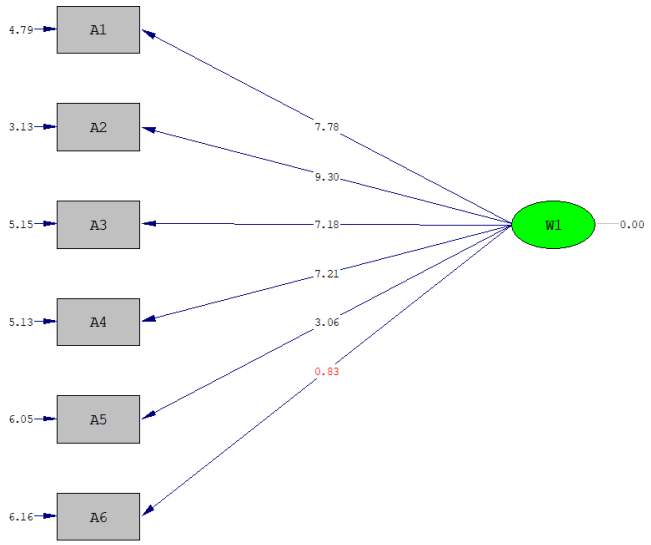
ثانيًا: التحقق من صدق المقياس:

تم التحقق من صدق مقياس عقلية الإنماء من خلال الصدق العاملي، حيث تم استخدام المعادلة البنائية المعروفة اختصارًا LISERAL 9.2؛ وذلك للتحقق من صدق النموذج السداسي لمقياس عقلية الإنماء، وكانت النتائج كما يلي.

شكل (١): معاملات مسار النموذج السداسي لمقياس عقلية الإنماء



شكل (٢): قيم "ت" المقابلة لمعاملات مسار النموذج السداسي لمقياس عقلية الإنماء



جدول (١٣): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي السداسي لمقياس لطلبة المرحلة الثانوية (ن=٧٦)

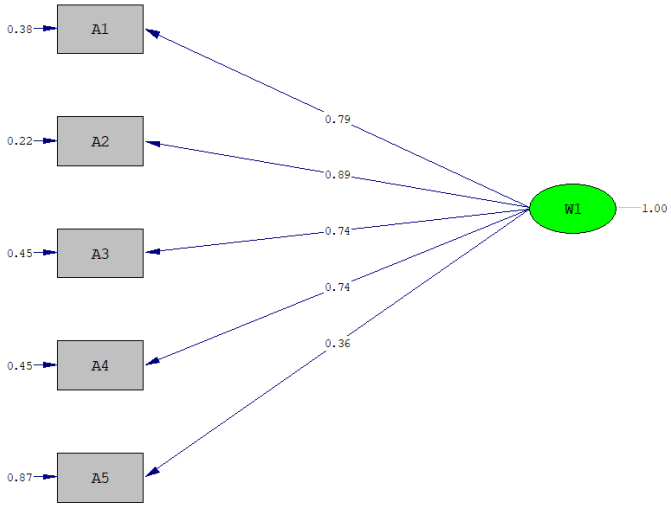
م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	مدى المؤشر
١	الاختبار الإحصائي كا^2 X^2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا^2	٧,٤٦ ٩ ٠,٥٩	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة إحصائيًا
٢	نسبة كا^2 X^2/ df	٠,٨٣	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٧	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI	٠,٩٣	(صفر) إلى (١)
٥	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠,٤٣ ٠,٥٥	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٦	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٥	(صفر) إلى (١)
٧	مؤشر المطابقة المقارن CFI	١,٠٠	(صفر) إلى (١)
٨	مؤشر المقارنة النسبي RFI	٠,٩٢	(صفر) إلى (١)
٩	جذر متوسط مربعات البواقي RMR	٠,٠٤	(صفر) إلى (٠,١)
١٠	الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٠	(صفر) إلى (٠,١)

يتضح من الشكلين (١)، (٢) دلالة معاملات المسار للنموذج السداسي للأبعاد (الدافعية، والاتجاه، والتحدي، والمثابرة، والشدائد)، كما أن النموذج قد حقق بعض شروط حسن المطابقة (عزت عبد الحميد، ٢٠٠٨، ص. ٣٧٠-٣٧١)، كما هو موضح بجدول رقم (١٣).

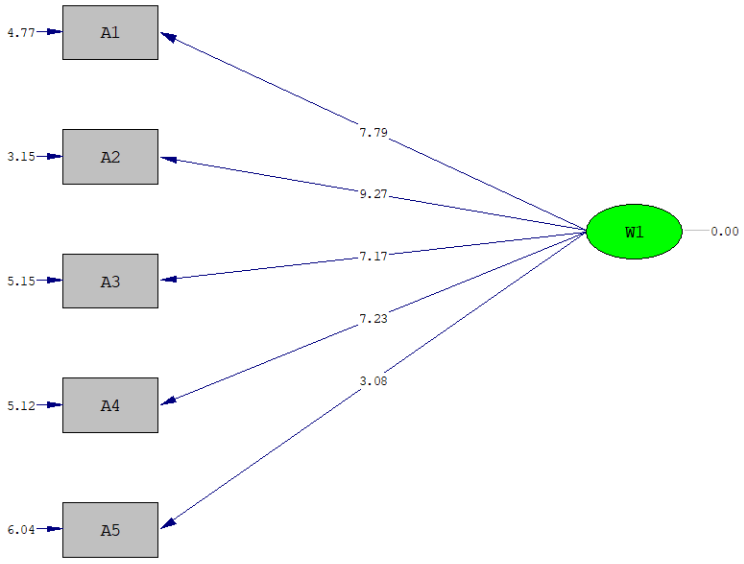
إلا أن قيمة معامل المسار بين بعد (العقلية الإيجابية) والمتغير الكامن كانت غير دالة؛ وقد يرجع ذلك إلى الاختلاف الثقافي بين البيئة المصرية وبيئة المقياس الأصلي، فشعور الطالب بالثقة، وانفتاحه الدائم على الخبرات الأخرى، وإيمانه القوي بنفسه، كل ذلك لا تدعمه المدارس الحكومية، ولا المناهج الدراسية في أغلب الأحوال؛ إذ أن الطالب يتم توجيهه وتشجيعه للتفوق على زملائه، وليس العمل معًا، وتبادل الخبرات سويًا، وإن تم ذلك يكون بشكل شكلي وغير مؤثر، وأغلب الوقت يتم المقارنة بينه وبين زملائه، وتوجيه الانتقادات له بشكل مستمر سواء من المعلم أو المنزل، وهذا كله لا يدعم مفهوم العقلية الإيجابية بين الطلاب، وبالتالي فإن مفهوم العقلية الإيجابية يمكن إيجاده بين الطلاب في بعض البيئات المتقدمة التي تدعم ذلك، إلا إنه يكاد يكون معدوم بين الطلاب في البيئة المصرية، لذلك تم حذف هذا البعد، وأصبح المقياس مكون من ٥ أبعاد.

وتم التحقق من صدق المقياس مرة أخرى من خلال الصدق العاملي، حيث تم استخدام المعادلة البنائية المعروفة اختصارًا LISERAL 9.2؛ وذلك للتحقق من صدق النموذج الخماسي، وكانت النتائج كما يلي.

شكل (٣): معاملات مسار النموذج الخماسي لمقياس عقلية الإنماء



شكل (٤): قيم "ت" المقابلة لمعاملات مسار النموذج الخماسي لمقياس عقلية الإنماء



يتضح من الشكلين (٣)، (٤) دلالة جميع معاملات المسار للنموذج الخماسي، وقد حقق النموذج بعض شروط حسن المطابقة (عزت عبد الحميد، ٢٠٠٨، ص. ٣٧٠-٣٧١)، كما هو موضح بجدول رقم (١٤).

جدول (١٤): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي الخماسي لمقياس عقلية الإنماء لطلبة المرحلة الثانوية (ن=٧٦)

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	مدى المؤشر
١	الاختبار الإحصائي كا^2 X^2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا^2	٤,٦٠ ٥ ٠,٤٦	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة إحصائيًا
٢	نسبة كا^2 X^2/ df	٠,٩٢	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٨	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI	٠,٩٣	(صفر) إلى (١)
٥	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠,٣٣ ٠,٤٠	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٦	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٧	(صفر) إلى (١)
٧	مؤشر المطابقة المقارن CFI	١,٠٠	(صفر) إلى (١)
٨	مؤشر المقارنة النسبي RFI	٠,٩٤	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر حسن المطابقة التدريجي IFI	١,٠٠	(صفر) إلى (١)
١٠	جذر متوسط مربعات البواقي RMR	٠,٠٣	(صفر) إلى (٠,١)
١١	الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٠	(صفر) إلى (٠,١)

يتضح من الشكلين (٣)، و(٤)، وجدول رقم (١٤) أن النموذج الخماسي قد حقق شروط حسن المطابقة، وهذا يعني تطابق النموذج البنائي مع النموذج النظري للمقياس بعد التعديل، أي أن المقياس بأبعاده الخمسة صادق وصالح للاستخدام.

ثالثًا: التحقق من ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال **معاملات ثبات جتمان الستة "Guttman Lambda"**، ويوضح جدول رقم (١٥) معاملات الثبات للدرجة الكلية لمقياس عقلية الإنماء.

جدول (١٥): معاملات ثبات جتمان الستة "Guttman Lambda" للدرجة الكلية لمقياس عقلية الإنماء المعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية (ن=٧٦)

معاملات الثبات	جتمان					
	١	٢	٣	٤	٥	٦
الدرجة الكلية	٠,٨٢	٠,٨٩	٠,٨٨	٠,٨٤	٠,٨٦	٠,٩٢

يتضح من جدول رقم (١٥) أن المعامل الثاني لجتمان قيمته ٠,٨٩، وتعد قيمة مقبولة (Caputo & Langher, 2015, p. 214)، وهي القيمة التي ستعتمد عليها الباحثة باعتبارها أفضل معاملات جتمان، حيث أنها لا تتأثر بأي شروط، مما يشير إلى ثبات المقياس.

وكذلك تم حساب معاملات ثبات ألفا لـ"كرونباخ" للمقياس بعد حذف كل مفردة، ويوضح جدول رقم (١٦) ذلك.

جدول (١٦): معاملات ثبات مقياس عقلية الإنماء بعد حذف درجة المفردة (ن=٧٦)

رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات
١	٠,٨٧	٨	٠,٨٧
٢	٠,٨٧	٩	٠,٨٨
٣	٠,٨٧	١٠	٠,٨٧
٤	٠,٨٧	١١	٠,٨٨
٥	٠,٨٧	١٢	٠,٨٩١
٦	٠,٨٨	١٣	٠,٨٨
٧	٠,٨٧	١٤	٠,٨٨

يلاحظ من الجدولين رقم (١٥)، (١٦) أن جميع معاملات ثبات المقياس عند حذف جميع المفردات أقل من معامل ثبات المقياس ككل، فيماعدا المفردة رقم ١٢، لذلك تم حذفها، واصبح المقياس مكون من ثلاثة عشر مفردة.

و- **الصورة النهائية للمقياس:** يتكون هذا المقياس من ١٣ مفردة، موزعين على خمسة أبعاد، ويتم تقدير الدرجات وفقًا لتدريج ليكرت الخماسي (لا أوافق بشدة- لا أوافق- محايد- أوافق- أوافق بشدة)، ويشمل البعد الأول (الدافعية) المفردتان رقم (١- ٢)، والبعد الثاني (الاتجاه) يشمل المفردات رقم (٣- ٤- ٥)، والبعد الثالث (التحدي) يشمل المفردات رقم (٦- ٧- ٨- ٩)، ويشمل البعد الرابع (المثابرة) المفردات رقم (١٠- ١١)، والبعد الخامس (الشدائد) يشمل المفردتان رقم (١٢- ١٣)، وتأخذ الدرجات (١-٢-٣-٤-٥) على الترتيب، وجميع مفردات المقياس إيجابية، وتمتد الدرجات ما بين (١٣-٦٥)، وتشير الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على المقياس إلى ارتفاع درجة عقلية الإنماء لديه.

نتائج البحث:

أولًا: التحقق من تجانس الدرجات:

نظرًا لاشتمال العينة الأساسية على طلاب من مدارس عربية (جمال عبدالناصر، والثانوية بنات، والثانوية العسكرية)، ولغات (اللغات بنين، واللغات بنات)، تم التحقق من التجانس أولًا باستخدام اختبار ليفين كما هو موضح بجدول رقم (١٧).

جدول (١٧): التحقق من تجانس العينة الأساسية للبحث (ن=٣٧٧)

الأبعاد والدرجات الكلية	قيمة ليفين اعتمادًا على المتوسط	مستوى الدلالة
الشخصية الاستباقية	٠,٧١	٠,٧٩
مسئول	٠,٤٤	٠,٥١
مرن	١,٢٤	٠,٢٧
يظهر الاحترام	٢,٤٨	٠,١٢
ينقل الثقة	٢,٢٩	٠,١٣
مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب	١,٢٢	٠,٢٧

الأبعاد والدرجات الكلية	قيمة ليفين اعتمادًا على المتوسط	مستوى الدلالة
الدافعية	٠,٠٥	٠,٨٢
الاتجاه	٢,٨٥	٠,٠٩
التحدي	٠,٠٣	٠,٨٥
المثابرة	٠,٤٨	٠,٤٩
الشدائد	٠,٢٧	٠,٦٠
عقلية الإنماء	٠,٠٠٠٤	٠,٩٥

يتضح مما سبق أن جميع قيم ليفين لجميع الأبعاد والدرجات الكلية غير دالة، مما يدل على تجانس العينتين (عينة المدارس العربية، وعينة المدارس اللغات).

ثانيًا: التحقق من صحة الفروض:

التحقق من الفرض الأول:

توجد علاقات موجبة دالة إحصائيًا بين الشخصية الاستباقية ومساندة المعلم لاستقلالية الطلاب وأبعادها لدى طلبة المرحلة الثانوية.

تم التحقق من صحة الفرض باستخدام معامل ارتباط "بيرسون" "Person"؛ وذلك للكشف عن العلاقة الارتباطية بين الشخصية الاستباقية ومساندة المعلم لاستقلالية الطلاب وأبعادها لدى طلبة المرحلة الثانوية، وقد أسفر عن معاملات الارتباط التي يوضحها جدول رقم (١٨).

جدول (١٨): معاملات ارتباط "بيرسون" بين الشخصية الاستباقية ومساندة المعلم لاستقلالية الطلاب وأبعادها (ن=٣٧٧)

مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب	مسئول	مرن/ سهل الوصول إليه	يظهر الاحترام	ينقل الثقة	الدرجة الكلية
الشخصية الاستباقية	٠,٢٩**	٠,٢٠**	٠,١٩**	٠,٢٥**	٠,٢٨**

** دال عند مستوى ٠,٠١.

تراوحت معاملات الارتباط بين الشخصية الاستباقية ومساندة المعلم لاستقلالية الطلاب وأبعادها بين ٠,١٩، و٠,٢٩، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، إلا أن هناك بعض القيم غير مرتفعة بالقدر الكافي، والتي يمكن إرجاعها لكبر حجم العينة.

وتتفق هذه النتائج مع (Al-Mamary & Alshallaqi, 2022; Chen, Bao, & Gao, 2021; Fan et al., 2022; Gao et al., 2020)، وتختلف مع (Kanten & Ulkerb, 2012; Maan et al., 2020).

ويمكن تفسير ذلك بأن الطالب ذا الشخصية الاستباقية_ الذي يرغب في إحداث تغيير من حوله_ يحتاج إلى معلم يدعم ذلك، ويهيئ له الفرص لحدوث ذلك، ويتميز بالمرونة مع الطلاب، ويشعره بالثقة، ويظهر له الاحترام ولعمله، وينقل إلى الطالب هذه الثقة، فكل ذلك يسهم في رفع درجة الشخصية الاستباقية لديه.

التحقق من الفرض الثاني:

توجد علاقات موجبة دالة إحصائيًا بين الشخصية الاستباقية وعقلية الإنماء وأبعاده لدى طلبة المرحلة الثانوية.

تم التحقق من صحة الفرض باستخدام معامل ارتباط "بيرسون" "Person"؛ وذلك للكشف عن العلاقة الارتباطية بين الشخصية الاستباقية وعقلية الإنماء وأبعادها لدى طلبة المرحلة الثانوية، وقد أسفر عن معاملات الارتباط التي يوضحها جدول رقم (١٩).

جدول (١٩): معاملات ارتباط "بيرسون" بين الشخصية الاستباقية وعقلية الإنماء وأبعاده (ن=٣٧٧)

عقلية الإنماء	الدافعية	الاتجاه	التحدي	المثابرة	الشدائد	الدرجة الكلية
الشخصية الاستباقية	٠,٣٩**	٠,٤٠**	٠,٥٧**	٠,٥٤**	٠,٤٢**	٠,٦٥**

** دال عند مستوى ٠,٠١.

تراوحت معاملات الارتباط بين الشخصية الاستباقية وعقلية الإنماء وأبعادها بين ٠,٣٩، و٠,٦٥، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من (Caniëls et al., 2018; Parada & Verlhiac, 2021).

ويمكن تفسير ذلك بأن الطالب ذا الشخصية الاستباقية، الذي يرغب في التأثير في البيئة من حوله؛ لتغيير الظروف غير المرغوبة، يحتاج إلى دافعية عالية، وكذلك يحتاج أن يكون اتجاهه ومعتقداته إيجابية نحو معدل ذكائه وموهبته، ولديه روح التحدي، وقدرة على مواجهة الصعوبات، وكذلك يمتلك المثابرة، والإصرار على إتمام العمل المطلوب،

ويتحمل الشدائد والمصاعب، وكل ذلك أيضًا يدعم شخصيته الاستباقية، ويجعله غير متمسك بنمط أو قالب ثابت.

وبشكل عام، ترتبط الشخصية الاستباقية التي تتميز بالرغبة في التأثير في البيئة، وتغيير الواقع بالعقلية النامية التي تقبل التحديات، تستمر في مواجهة الإخفاقات، وتتعلم من النقد البناء.

التحقق من الفرض الثالث:

توجد علاقات موجبة دالة إحصائيًا بين مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب وأبعادها وعقلية الإنماء وأبعادها لدى طلبة المرحلة الثانوية.

تم التحقق من صحة الفرض باستخدام معامل ارتباط " بيرسون "Person"؛ وذلك للكشف عن العلاقة الارتباطية بين مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب وأبعادها وعقلية الإنماء وأبعادها لدى طلبة المرحلة الثانوية، وقد أسفر عن معاملات الارتباط التي يوضحها جدول رقم (٢٠).

جدول (٢٠): معاملات ارتباط "بيرسون" بين مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب وأبعادها وعقلية الإنماء وأبعاده لدى طلبة المرحلة الثانوية (ن=٣٧٧)

مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب / عقلية الإنماء	مسئول	مرن/ سهل الوصول إليه	يظهر الاحترام	ينقل الثقة	الدرجة الكلية
الدافعية	٠,٢٤**	٠,٢٠**	٠,٢٢**	٠,٢٥**	٠,٢٧**
الاتجاه	٠,٢٣**	٠,٢٢**	٠,٢٣**	٠,١٩**	٠,٢٦**
التحدي	٠,٢٧**	٠,٢٢**	٠,٢١**	٠,٢٦**	٠,٢٩*
المثابرة	٠,٢٦**	٠,١٩**	٠,٢٥**	٠,٢٣**	٠,٢٧**
الشدائد	٠,٢٤**	٠,٢٠**	٠,٢٢**	٠,٢٣**	٠,٢٧**
الدرجة الكلية	٠,٣٤**	٠,٢٩**	٠,٣١**	٠,٣٢**	٠,٣٨**

** دال عند مستوى ٠,٠١.

تراوحت معاملات الارتباط بين مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب وأبعادها وعقلية الإنماء وأبعادها بين ٠,١٩، و٠,٣٨، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، ويمكن تفسير

وجود بعض القيم لمعاملات الارتباط غير المرتفعة بالقدر الكافي إلى كبر حجم العينة. أو لأن المقاييس تعتمد على التقرير الذاتي، والذي يظهر به المرغوبية الاجتماعية، أو لأن المقاييس مترجمة وتم إعدادها في الأصل في بيئة أجنبية (Ma et al., 2020, p. 8). وتتفق هذه النتيجة مع (Ha & Han, 2021; Zarrinabadi et al., 2021)، وتختلف مع نتائج بحث (Ma et al., 2020).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مساندة المعلم لاستقلالية طلابه، تزيد من قدراتهم على إنماء عقلياتهم، فعندما يدرك الطلاب ويشعروا بتفاني المعلم في عمله وتحمله للمسئولية، ومرونته، ووده، ويشعروا باحترامه لهم، وثقته بهم، كل ذلك يرفع ذلك من دافعيتهم ورغبتهم في التعلم، واتجاههم الإيجابي نحو معدل ذكائهم، ويزيد من روح التحدي لديهم، وكذلك يصبحوا أكثر مثابرة، وأكثر قدرة على تحمل الشدائد، وحينما يجد المعلم كل هذه الأداءات النامية داخل الفصل الدراسي، يقوم بتشجيعها، وتحفيز الطلاب على مزيد السلوكيات المستقلة أو الإرادية داخل الفصل الدراسي وخارجه.

وبشكل عام، ترتبط مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب بعقلية الإنماء، فحينما يدرك الطالب أنه معلمه يساند ويدعم استقلاليته، لا شك أن ذلك يساهم في تأكيد اعتقاده بأنه قادر على العمل الجاد وتقبل التحديات، والتعلم من الشدائد، والمثابرة لإتمام الأعمال المطلوبة.

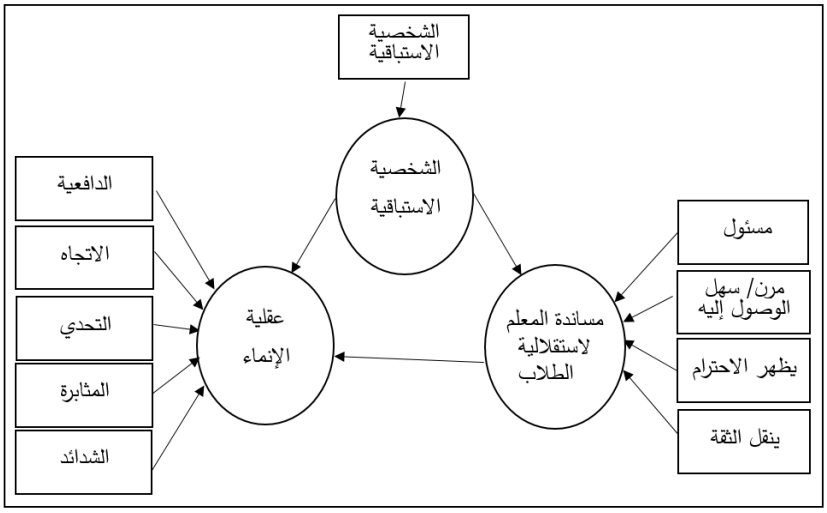
التحقق من الفرض الرابع:

توجد تأثيرات موجبة دالة بين الشخصية الاستباقية ومساندة المعلم لاستقلالية الطلاب وعقلية الإنماء لدى طلبة المرحلة الثانوية.

للتحقق من صحة هذا الفرض، قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis الموجود ببرنامج ليزرل LISERAL 9.2 ٩,٢.

النموذج المقترح بناء على الإطار النظري والدراسات السابقة يوضحه شكل (٥):

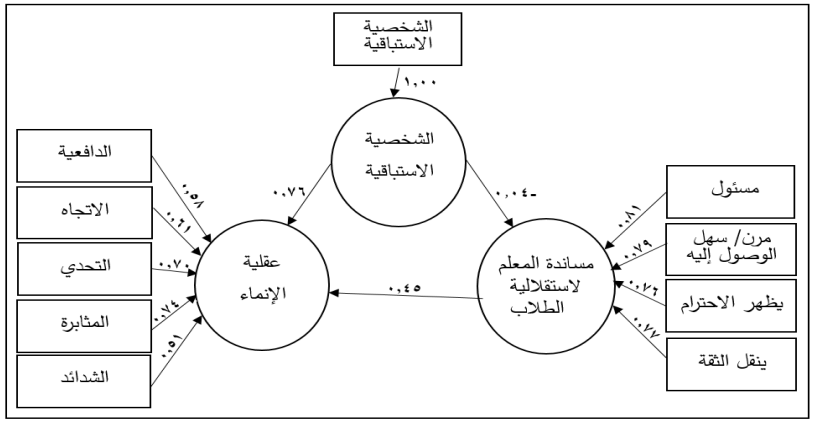
شكل (٥): النموذج المقترح للعلاقات بين الشخصية الاستباقية ومساندة المعلم لاستقلالية الطلاب وعقلية الإنماء لدى طلبة المرحلة الثانوية



وقد تم اختبار هذا النموذج، وتضمن أفضل نموذج يطابق البيانات بين المتغيرات لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية التأثيرين التاليين:

- تأثير مباشر موجب لكل من الشخصية الاستباقية، ومساندة المعلم لاستقلالية الطلاب على عقلية الإنماء لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما موضح بالشكل (٦).

شكل (٦): نموذج تحليل المسار بين الشخصية الاستباقية ومساندة المعلم لاستقلالية الطلاب وعقلية الإنماء لدى طلبة المرحلة الثانوية



وقد حصل نموذج التحليل العاملي الموضح بالشكل (٦) على مؤشرات حسن مطابقة جيدة (عزت عبد الحميد، ٢٠٠٨، ص. ٣٧٠-٣٧١)، كما يوضحها جدول رقم (٢١).

جدول (٢١): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج تحليل المسار بين الشخصية الاستباقية ومساندة المعلم لاستقلالية الطلاب وعقلية الإنماء لدى طلبة المرحلة الثانوية (ن=٣٧٧)

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	مدى المؤشر
١	الاختبار الاحصائي كا٢ X^2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا٢	٦٨,٤٥ ٣٣ ٠,٠١	أن تكون قيمة كا٢ غير دالة إحصائيا
٢	نسبة كا٢ X^2 / df	٢,٠١	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٦	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI	٠,٩٤	(صفر) إلى (١)
٥	مؤشر حسن المطابقة غير المعياري NNFI	٠,٩٧	(صفر) إلى (١)
٦	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٥	(صفر) إلى (١)
٧	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٨	(صفر) إلى (١)
٨	مؤشر حسن المطابقة التدريجي IFI	٠,٩٨	(صفر) إلى (١)
٩	جذر متوسط مربعات البواقي RMR	٠,٠٤	(صفر) إلى (٠,١)
١٠	الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٥	(صفر) إلى (٠,١)

يتضح من شكل (٦)، وجدول رقم (٢١) أن النموذج قد حقق شروط حسن المطابقة (عزت عبد الحميد، ٢٠٠٨، ص. ٣٧٠-٣٧١)، فيما عدا أن قيمة كا٢ دالة إحصائيًا، ولكن ذلك لا يرجع إلى أن النموذج غير مطابق؛ ولكن قد يرجع لكبر حجم العينة، وعدم اعتدالية توزيع البيانات (Howell, 1997)، وقد تم اختبار اعتدالية توزيع البيانات كما هو موضح بجدول رقم (٢٢)، حيث كانت جميع مستويات الدلالة دالة، مما يدل على صدق النموذج.

جدول (٢٢): اعتدالية توزيع بيانات عينة البحث الأساسية (ن=٣٧٧)

الأبعاد	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	القيمة المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القيمة المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الشخصية الاستباقية	٠,٠٧	٣٧٧	٠,٠١	٠,٩٧	٣٧٧	٠,٠١
مسئول	٠,٠٧	٣٧٧	٠,٠١	٠,٩٨	٣٧٧	٠,٠١
مرن	٠,٠٨	٣٧٧	٠,٠١	٠,٩٨	٣٧٧	٠,٠١
يظهر الاحترام	٠,٠٧	٣٧٧	٠,٠١	٠,٩٨	٣٧٧	٠,٠١
ينقل الثقة	٠,٠٦	٣٧٧	٠,٠١	٠,٩٩	٣٧٧	٠,٠١
مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب	٠,٤٢	٣٧٧	٠,٠١	٠,٩٩	٣٧٧	٠,٠١
الدافعية	٠,٢١	٣٧٧	٠,٠١	٠,٨٣	٣٧٧	٠,٠١
الاتجاه	٠,١٧	٣٧٧	٠,٠١	٠,٨٥	٣٧٧	٠,٠١
التحدي	٠,١١	٣٧٧	٠,٠١	٠,٩٤	٣٧٧	٠,٠١
المثابرة	٠,١٩	٣٧٧	٠,٠١	٠,٨٩	٣٧٧	٠,٠١
الشدائد	٠,١٠	٣٧٧	٠,٠١	٠,٩٦	٣٧٧	٠,٠١
عقلية الإنماء	٠,٠٩	٣٧٧	٠,٠١	٠,٩٣	٣٧٧	٠,٠١

وجدول رقم (٢٣) يعرض التأثيرات التي يحتوي عليها النموذج.

جدول (٢٣): التأثيرات التي يحتوي عليها نموذج تحليل المسار بين الشخصية الاستباقية ومساندة المعلم لاستقلالية الطلاب لدى طلاب المرحلة الثانوية (ن=٣٧٧)

المتغيران المؤثران		المتغيران المتأثران	
		مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب	عقلية الإنماء
الشخصية الاستباقية	التأثير	٠,٠٣٩٣-	٠,٧٥٥
	خ	٠,٠٥١٤	٠,٠٥٦٢
	قيمة (ذ)	٠,٧٦٤-	١٣,٤٥٤**
مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب	التأثير	-	٠,٤٤٩
	خ	-	٠,٠٦١٥
	قيمة (ذ)	-	٧,٢٩٨**

خ الخطأ المعياري لتقدير التأثير.

** دال عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من جدول رقم (٢٣) ما يلي:

١- **عدم وجود تأثير دال للشخصية الاستباقية على مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب** لدى طلبة المرحلة الثانوية.

٢- **وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا** عند مستوى (٠,٠١) **للشخصية الاستباقية على عقلية الإنماء** لدى طلبة المرحلة الثانوية، أي أنه كلما ارتفعت درجات الشخصية الاستباقية لديهم، ارتفعت درجاتهم في عقلية الإنماء.

٣- **وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا** عند مستوى (٠,٠١) **لمساندة المعلم لاستقلالية الطلاب على عقلية الإنماء** لدى طلبة المرحلة الثانوية، أي أنه كلما ارتفعت درجاتهم في مساندة المعلم لاستقلاليتهم، ارتفعت درجاتهم في عقلية الإنماء.

وتتفق النتيجة الأولى مع (Kanten & Ulkerb, 2012; Maan et al., 2020)، **إلا أنها اختلفت** مع (Al-Mamary & Alshallaqi, 2022; Chen, Bao, & Gao, 2021; Fan et al., 2022; Gao et al., 2020).

وتتفق النتيجة الثانية مع عدد من البحوث، منها (Caniëls et al., 2018; Parada & Verlhiac, 2021).

وتتفق النتيجة الثالثة مع عدد من البحوث، منها (Zarrinabadi et al., 2021; Ma et al., 2022)، وتختلف مع نتائج بحث (Ma et al., 2020).

ويمكن تفسير عدم وجود تأثير موجب دال إحصائيًا للشخصية الاستباقية على مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب:

بأن الطالب ذا الشخصية الاستباقية الذي يرغب في تغيير البيئة من حوله، قد لا يشجعه المعلم على ذلك؛ لأن واقع التعليم في مصر لا يسمح بكثير من التغييرات والتعديلات خصوصًا مع كبر حجم المواد الدراسية وكثرة الامتحانات، وإلزام المعلم بدروس معينة يجب عليه شرحها، وفي مواعيد مطلوبة، وخلال مدة محددة، فتغيير كل ذلك غير مسموح إلا في أضيق الحدود، فشعور المعلم بالمسئولية، ووده ومرونته مع الطلاب،

واحترامه لهم، وثقته بهم، قد لا يدركه ويشعر به الطالب ذو الشخصية الاستباقية إذا كان الواقع قد فرض على المعلم خطة معينة عليه القيام بها، وعدم الخروج عنها، ويظهر ذلك بشكل أوضح حينما يكون المعلم غير مبدع، أو قليل الخبرة.

ويمكن تفسير وجود تأثير موجب دال إحصائيًا للشخصية الاستباقية على عقلية الإنماء:

بأن عقلية الإنماء لدى الطالب_ أي العقلية القابلة للنمو غير الثابتة_ تنمو وتتحسن، كلما كان الطالب ذا شخصية استباقية، يرغب في تغيير الواقع ، وتحسين الظروف، فالطالب ذو الشخصية الاستباقية، الذي يميل لتغيير الواقع، تدفعه شخصيته إلى رفع مستوى دافعيته، وتكوين اتجاه إيجابي نحو معتقداته ومعدل ذكائه، وزيادة قدرته على التحدي، والمثابرة والإصرار لإتمام العمل المطلوب، وعدم مقابلة الشدائد بالتوقف عن العمل، ولكن مواجهتها ومحاولة تخطيها.

ويمكن تفسير وجود تأثير موجب دال إحصائيًا لمساندة المعلم لاستقلالية الطلاب على عقلية الإنماء:

بأنه عندما يشعر الطالب ويدرك مساندة المعلم ودعمه لسلوكياته المستقلة، كأن يرى تحمل المعلم للمسئولية، ويشعر بوده، ولطفه معه، واحترامه له، وثقته به، يزيد إيمان الطالب بنفسه وبقدراته، ويصبح لديه دافعية أكبر للتعلم، واتجاه إيجابي نحو موهبته وقدراته، وحينما يواجه أي صعوبات يتحداها، ويثابر، ويستمر، ولا يجزع أمام الشدائد.

التوصيات:

١- إضافة مقررات أو دروس لطلاب المرحلة الثانوية تنمي الشخصية الاستباقية ومساندة المعلم لاستقلاليتهم وعقلية الإنماء.

٢- تشجيع الباحثين على إجراء مزيد من البحوث حول الشخصية الاستباقية ومساندة المعلم لاستقلالية الطلاب وعقلية الإنماء.

٣- عمل دورات وندوات وبرامج إرشادية لطلاب المرحلة الثانوية تعمل على تنمية الشخصية الاستباقية واستقلالية الطلاب وعقلية الإنماء.

٤- عمل دورات وندوات وبرامج إرشادية للمعلمين لمساعدة طلابهم على تنمية الشخصية الاستباقية واستقلاليتهم وعقلية الإنماء.

البحوث المقترحة:

١- الشخصية الاستباقية وعلاقتها بالإبداع الوجداني لدى طلاب الجامعة.

٢- الشخصية الاستباقية وعلاقتها بالإبداع الوجداني لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣- مساندة المعلم لاستقلالية الطلاب وعلاقتها بالرشاقة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٤- الفروق بين منخفضي ومرتفعي عقلية الإنماء في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع:

حلمي الفيل (٢٠٢٠). فعالية نموذج التعلم القائم على التحدي في تحسين عقلية الإنماء والرشاقة المعرفية لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. المجلة التربوية لكلية التربية- جامعة سوهاج، ٧٨، ٦٢٩- ٧٠٤.

زينب حميد، وعلي مظلوم (٢٠١٩). الشخصية الاستباقية وعلاقتها بالتفاؤل المتعلم لدى طلبة الدراسات العليا. *مجلة العلوم الإنسانية*، ٢٦ (٢)، ١-٢٠.

سميرة شند، وربيع طه، ووسام الزحلان (٢٠١٥). الخصائص السيكومترية لمقياس المناخ المدرسي لطلاب المرحلة الثانوية. *مجلة* الإرشاد النفسي، ٤٣، ٤٣٣- ٤٦٠.

عزت عبدالحميد (٢٠٠٨). *الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية: تطبيقات باستخدام برنامج ليزرل ٨,٨ LISERAL 8.8*. بنها: دار المصطفى للطباعة والترجمة.

نبيل زايد (٢٠٠٢). النموذج البنائي للكفاية المدركة ومعتقدات القدرة والأهداف الدافعية للإنجاز واستراتيجيات التعلم لدى تلاميذ الصفوف الرابع والخامس الابتدائي والأول الإعدادي من الجنسين. *مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس*، ٢٦ (١)، ٢٤٥-٣٠٦.

Al-Mamary, Y. H., & Alshallaqi, M. (2022). Impact of autonomy, innovativeness, risk-taking, proactiveness, and competitive aggressiveness on students' intention to start a new venture. Journal of Innovation & Knowledge, 7(4), 1-10.

Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British journal of educational psychology*, *72*(2), 261-278.

Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and instruction*, *15*(5), 397-413.

Awang-Hashim, R., Thaliah, R., & Kaur, A. (2017). A cultural insight into the development of teacher autonomy support scale: A self-determination theory perspective. *Journal for Multicultural Education*, *11*(4), 287-305.

Bao, X. H., & Lam, S. F. (2008). Who makes the choice? Rethinking the role of autonomy and relatedness in Chinese children's motivation. *Child development*, *79*(2), 269-283.

Bateman, T. S., & Crant, J. M. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of organizational behavior*, *14*(2), 103-118.

Bernecker, K., & Job, V. (2019). Mindset theory. In K. Sassenberg., & M. L. W. Vliek (Eds.) *social psychology in action* (pp. 179-191). Switzerland: Springer.

Cangiano, F., Bindl, U. K., & Parker, S. K. (2017). The hot side of proactivity: Exploring an affect-based perspective on proactivity in organizations. In S. K. Parker, & U. K. Bindl (Eds.), *Proactivity at work: Making things happen in organizations* (pp. 355-384). New York: Routledge.

Caniëls, M. C., Semeijn, J. H., & Renders, I. H. (2018). Mind the mindset! The interaction of proactive personality, transformational leadership and growth mindset for engagement at work. *Career development international, 23*(1), 48-66.

Caputo, A., & Langher, V. (2015). Validation of the collaboration and support for inclusive teaching scale in special education teachers. *Journal of Psychoeducational Assessment, 33(*3), 210-222.

Chen, P., Bao, C., & Gao, Q. (2021). Proactive personality and academic engagement: the mediating effects of teacher-student relationships and academic self-efficacy. Frontiers in Psychology, 12, 1-8 .

Chen, S., Ding, Y., & Liu, X. (2021). Development of the growth mindset scale: evidence of structural validity, measurement model, direct and indirect effects in Chinese samples. Current Psychology, 1-15.

Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: a self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of personality and social psychology*, *84*(1), 97-110.

Crant, J. M. (1996). The proactive personality scale as a predictor of entrepreneurial intentions. *Management*, *29*(3), 62-74.

Crant, J. M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of management*, *26*(3), 435-462.

Curley, P. (2020). *Growth Mindset Workbook for Kids: 55 Fun Activities to Think Creatively, Solve Problems, and Love Learning (Health and Wellness Workbooks for Kids).* California: Rockridge Press.

DeLamater, J., Myers, D., & Collett, J. (2015). *Social Psychology Boulder* (8th ed.). New York: Routledge.

Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. New York; Psychology press.

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

Dweck, C. S. (2012a). Implicit Theories. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of Theories of Social Psychology: Volume 2* (Vol. 2, pp. 23– 42). London: SAGE Publications Ltd.

Dweck, C. S. (2012b). Mindsets and human nature: promoting change in the Middle East, the schoolyard, the racial divide, and willpower. *American psychologist, 67*(8), 614-622.

Dweck, C. (2015). Carol Dweck revisits the growth mindset. *Education week*, *35*(5), 20-24.

Dweck, C. S. (2017). *Mindset: Changing The Way You think To Fulfil Your Potential* (updated ed.). London: Robinson.

Eşkisu, M. (2021). The Role of Proactive Personality in the Relationship among Parentification, Psychological Resilience and Psychological Well-Being. *International Online Journal of Education and Teaching*, *8*(2), 797-813.

Fan, C., Tang, S., Chen, L., & Sun, T. (2022). Perceived organizational support and proactive innovation behavior: the mediating role of basic psychological needs. *Frontiers in Psychology*, *13*, 1-12.

Fawehinmi, O. O., & Yahya, K. K. (2018). Investigating the linkage between proactive personality and social support on career adaptability amidst undergraduate students. *Journal of Business and Social Review in Emerging Economies*, *4*(1), 81-92.

Fidan, T., & Balcı, A. (2016). Principal proactivity: School principals' proactive behavior forms and their levels of display. In Ş. Ş. Erçetin (Ed.), *Applied chaos and complexity theory in education* (pp. 29-58). Pennsylvania; IGI Global.

Fuller Jr, B., & Marler, L. E. (2009). Change driven by nature: A meta-analytic review of the proactive personality literature. *Journal of vocational behavior*, *75*(3), 329-345.

Gao, Q., Chen, P., Zhou, Z., & Jiang, J. (2020). The impact of school climate on trait creativity in primary school students: The mediating role of achievement motivation and proactive personality. *Asia Pacific Journal of Education*, *40*(3), 330-343.

Grant, A. M., & Ashford, S. J. (2008). The dynamics of proactivity at work. *Research in organizational behavior*, *28*, 3-34.

Greenglass, E. R. (2002). Proactive coping. In E. Frydenberg (Ed.), *Behind coping: Meeting goals, vision, and challenges* (pp. 37–62). Oxford University Press.

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. Journal of educational psychology, 81(2), 143- 154.

Ha, J. H., & Han, C. W. (2021). Converged study of perceived parental autonomy support, growth mindset, grit, and help-seeking behaviors of high-school students. *Journal of the Korea Convergence Society*, *12*(6), 161-171.

Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied psychology*, *60*(2), 159-170.

He, Z., Zhou, Y., Li, F., Rao, Z., & Yang, Y. (2021). The effect of proactive personality on college students' career decision-making difficulties: Moderating and mediating effects. *Journal of Adult Development*, *28*(2), 116-125.

Hochanadel, A., & Finamore, D. (2015). Fixed and growth mindset in education and how grit helps students persist in the face of adversity. *Journal of International Education Research (JIER)*, *11*(1), 47-50.

Howell, D. C. (1997). *Statistical methods for psychology* (4th ed.). California, United States: Duxbury Press.

Kanten, P., & Ulker, F. E. (2012). A relational approach among perceived organizational support, proactive personality and voice behaviour. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *62*, 1016-1022.

Kaplan, H. (2018). Teachers' autonomy support, autonomy suppression and conditional negative regard as predictors of optimal learning experience among high-achieving Bedouin students. *Social Psychology of Education*, *21*(1), 223-255.

Kaur, A., Awang Hashim, R., & Noman, M. (2014). Teacher autonomy support: does it hinder motivation among Thai students?. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, *11*, 171-189.

Kiger, L. L. (2017). Growth mindset in the classroom. *Empowering Research for Educators*, *1*(1), 20-23.

Ma, C., Ma, Y., & Lan, X. (2020). A structural equation model of perceived autonomy support and growth mindset in undergraduate

students: the mediating role of sense of coherence. *Frontiers in Psychology, 11*, 2055, 1-12.

Ma, Y., Ma, C., & Lan, X. (2022). A person-centered analysis of emotional-behavioral functioning profiles in adolescents: Associations with teacher autonomy support and growth mindset. *Current Psychology*, 1-15.

Maan, A. T., Abid, G., Butt, T. H., Ashfaq, F., & Ahmed, S. (2020). Perceived organizational support and job satisfaction: a moderated mediation model of proactive personality and psychological empowerment. *Future Business Journal, 6*(1), 1-12.

Mesler, R. M., Corbin, C. M., & Martin, B. H. (2021). Teacher mindset is associated with development of students' growth mindset. *Journal of applied developmental psychology, 76*, 101299.

Midkiff, B., Langer, M., Demetriou, C., & Panter, A. T. (2018). *An IRT analysis of the growth mindset scale. In Quantitative Psychology: The 82nd Annual Meeting of the Psychometric Society, Zurich, Switzerland, 2017* (pp. 163-174). Springer International Publishing.

Moreno-Murcia, J. A., Huéscar Hernández, E., Pintado Verdú, R., & Marzo Campos, J. C. (2019). Diseño y validación de la Escala de Apoyo a la Autonomía en educación superior: Relación con la competencia laboral del discente. *Revista española de orientación y psicopedagogía, 30*(1), 116– 130.

Muncaster, K., & Clarke, S. (2020). *Growth mindset lessons: Every child a learner*. London: Carmelite House.

Núñez, J. L., León, J., Grijalvo, F., & Albo, J. M. (2012). Measuring autonomy support in university students: the Spanish version of the Learning Climate Questionnaire. *The Spanish Journal of Psychology, 15*(3), 1466-1472.

Ozkurt, B., & Alpay, C. B. (2018). Investigation of Proactive Personality Characteristics of the Students of High School of Physical Education and Sports through Various Variables. *Asian Journal of Education and Training, 4*(2), 150-155.

Parada, S., & Verlhiac, J. F. (2021). Growth mindset intervention among French university students, and its articulation with proactive coping strategies. *Educational Psychology, 42*(3), 354-374.

Parker, J. S., Parris, L., Lau, M., Dobbins, A., Shatz, L., Porush, S., & Wilkins, B. (2021). Perceived teacher autonomy support and self-determination skill expression: predictors of student engagement among African American high school students. *Journal of Black Psychology*, *47*(6), 445-475.

Parker, S. K., & Bindl, U. K. (Eds.) (2017). *Proactivity at work: Making things happen in organizations* (pp. 1-48). New York: Routledge.

Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The elementary school journal*, *106*(3), 225-236.

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational psychologist*, *44*(3), 159-175.

Robinson, C. (2017). Growth mindset in the classroom. *Science Scope*, *41*(2), 18- 21.

Rosen, R. (1985). *Anticipatory Systems: Philosophical. Mathematical and methodological foundations*. Germany: Pergamon Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, *55*(1), 68-78.

Seibert, S. E., Crant, J. M., & Kraimer, M. L. (1999). Proactive personality and career success. *Journal of applied psychology*, *84*(3), 416.

Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational psychologist*, *39*(2), 97-110.

Taylor, H. (2019). Example of a Proactive Person. at https://www.taylorintime.com/example-of-a-proactive-person/ at 29/ 7/ 2022.

Takaishi, K., Sekiguchi, K., Kono, H., & Suzuki, S. (2019). Interactive effects of work autonomy and proactive personality on innovative behavior. *Asian Business Research*, *4*(1), 6-16.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., ... & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and instruction*, *22*(6), 431-439.

Wang, Z., Zhang, J., Thomas, C. L., Yu, J., & Spitzmueller, C. (2017). Explaining benefits of employee proactive personality: The role of engagement, team proactivity composition and perceived organizational support. *Journal of Vocational Behavior, 101*, 90-103.

Wen, Y., Liu, F., Pang, L., & Chen, H. (2022). Proactive Personality and Career Adaptability of Chinese Female Pre-Service Teachers in Primary Schools: The Role of Calling. *Sustainability, 14*(7), 4188-4205.

Wu, C. H., & Li, W. D. (2017). Individual Dierences in Proactivity: A Developmental Perspective. In S. K. Parker, & U. K. Bindl (Eds.), *Proactivity at work: Making things happen in organizations* (pp. 226-257). New York: Routledge.

Young, A. R., Grum, M. K., & O'donell. K. A. (2017). Assessing executive eunctions in young children. In M. J. Hoskyn, G. Iarocci, & A. R. Young (Eds.), *Executive functions in children's everyday lives: a handbook for professionals in applied psychology* (pp. 21-37). New York: Oxford University Press.

Zarrinabadi, N., Lou, N. M., & Shirzad, M. (2021). Autonomy support predicts language mindsets: Implications for developing communicative competence and willingness to communicate in EFL classrooms. *Learning and Individual Differences, 86*, 101981, 1-8.