مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 20/ 04/ 2025م
تاريخ القبـول: 11/ 05/ 2025م

نمذجة العلاقات السببية بين العقلية الأكاديمية (النماء مقابل الثبات) والمشاركة الوالدية وانفعالات الإنجاز لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة

أمامة بنت عيادة صالح العيادة*
Omamh1992@gmail.com

أ.د. محمد بن سليمان الوطبان**
Wtban@qu.edu.sa

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على العقليات الأكاديمية وانفعالات الإنجاز السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة، والتوصل لنموذج سببي يفسر العلاقة بين العقليات الأكاديمية وانفعالات الإنجاز والمشاركة الوالدية، وتم تطبيق مقياس العقليات الأكاديمية لـ (Dweck, 1999) ترجمة (الدبابي وعبد الرحمن، 2022)، ومقياس المشاركة الوالدية للشريف (2020)، ومقياس انفعالات الانجاز لبيكرون وآخرين (2002) تعريب الوطبان (2013)، وذلك على عينة قوامها 450 من مجتمع الدراسة، وتوصلت النتائج إلى أن العقلية النامية هي السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية بمستوى مرتفع وبنسبة (59.2%) يليها العقلية الثابتة بنسبة (8.9%) ، وكان انفعال الفخر والاستمتاع الأكثر شيوعا لديهن، بنسبة (65%) بمستوى مرتفع ، يليه انفعال الغضب والملل بنسبة (31.7%) وبمستوى مرتفع، ثم انفعال اليأس بنسبة (22.6%)، وكان انفعال الخجل والقلق هو الأقل شيوعا لديهن ، بنسبة (11.8%) بمستوى مرتفع له. وتحققت ثلاثة تأثيرات سببية مباشرة وهي: وجود علاقة سببية بين العقلية الأكاديمية النامية وانفعال الفخر والاستمتاع، وبين العقلية الأكاديمية الثابتة وانفعال الخجل والقلق، وبين المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية والعقلية الأكاديمية النامية، وتظهر التأثيرات غير المباشرة وجود علاقة غير مباشرة بين المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية وانفعال الفخر، والاستمتاع بوجود العقلية الأكاديمية النامية كمتغير وسيط.

الكلمات المفتاحية: العقليات الأكاديمية، انفعالات الإنجاز، المشاركة الوالدية، النمذجة السببية..

* طالبة دكتوراه في علم النفس التربوي، قسم علم النفس، كلية اللغات والعلوم الإنسانية، جامعة القصيم.
** أستاذ علم النفس التربوي - قسم علم النفس، كلية اللغات والعلوم الإنسانية، جامعة القصيم

للاقتباس: العيادة، أمامة بنت عيادة صالح.، الوطبان؛ محمد بن سليمان، (2025). نمذجة العلاقات السببية بين العقلية الأكاديمية (النماء مقابل الثبات) والمشاركة الوالدية وانفعالات الإنجاز لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة ، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 7(3)، 405-465.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

OPEN ACCESS
Received: 20-04-2025
Accepted: 11-05-2025

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Modeling Causal Relationships between Academic Mindset (Growth vs. Fixed), Parental Involvement, and Achievement Emotions among Female Secondary School Students in Buraidah City

Omamah Eyadah Saleh Al-Eyadah *
Omamh1992@gmail.com

Prof. Mohammed Bin Suleiman Al-Watban**
Wtban@qu.edu.sa

Abstract

This study aimed to identify the predominant academic mindsets and achievement emotions among female secondary school students in Buraidah City, and design a causal model explaining the academic mindsets, achievement emotions, and parental involvement interconnection. Dweck's (1999) Academic Mindset Scale, Al-Sharif's (2020) Parental Involvement Scale and Pekrun et al.'s (2002) Achievement Emotions Scale were administered to a sample of 450 students. Findings revealed that a growth mindset was predominant among the students, with a rate of 59.2%, followed by a fixed mindset at 8.9%. Pride and enjoyment emotion was the highest at a rate of 65%, followed by anger and boredom at 31.7%, and despair at 22.6%. Shame and anxiety emotion was the least prevalent, at 11.8%. Three direct causal relationship effects were identified: between growth academic mindset and pride and enjoyment emotion; between a fixed academic mindset and the emotion of shame and anxiety; and between school follow-up and parental assistance with academic tasks and a growth academic mindset. Indirect effects indicated a mediated relationship between school follow-up and parental assistance with academic tasks and pride and enjoyment emotion, with a growth academic mindset acting as a mediating variable.

Keywords: Academic Mindsets, Achievement Emotions, Parental Involvement, Causal Modeling.

* Ph.D. Candidate in Educational Psychology, Department of Psychology, College of Languages and Humanities, Qassim University.
** Professor of Educational Psychology, Department of Psychology, College of Languages and Humanities, Qassim University.

Cite this article as:: Al-Eyadah, Omamah Eyadah Saleh. & Al-Watban, Mohammed Bin Suleiman. (2025). Modeling Causal Relationships between Academic Mindset (Growth vs. Fixed), Parental Involvement, and Achievement Emotions among Female Secondary School Students in Buraidah City. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(2) 405-465.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

مقدمة الدراسة

تحظى مؤسسات التعليم بكافة الدول بالاهتمام والتطوير فمن خلالها تنهض الأمم ويبرز العلماء وتتحقق التنمية الشاملة، كونها الطريق الرئيس لاكتساب الخبرات العلمية والعملية الضرورية في الحياة ومن ثَمَّ امداد الوطن بالكفاءات العالية التي تخدمهم وتشرفهم.

وتعد المؤسسات التعليمية من أكثر المؤسسات التي يتفاعل معها الفرد وتؤثر به جنباً إلى جنب مع الأسرة وتعامل الوالدين في بناء شخصيته وتنمية قدراته وتطويرها، ولما كان الاهتمام بالطالب وقدراته ضرورة من ضرورات المجتمع اتسعت دائرة الأبحاث التي تتناول مرونة الذكاء والقدرات المعرفية، ومن بينها أعمال "كارول دويك" حول العقليات النامية مقابل العقليات الثابتة.

وينطلق مفهوم "العقليات" من النظريات الضمنية التي تعني أن الفرد يشكّل اطاراً للحكم على معنى أحداث حياته من خلال تفسيراته المنطقية، ومدى قابلية صفاته الشخصية للتكيف مع هذه الأحداث، ويمكن أن تُعرّف هذه النظرية بأنها الافتراضات الأساسية حول قابلية الصفات الشخصية للتكيف والمرونة، وبحسب النظرية فإن الفرد يمكن أن يكون لديه نظرية ضمنية حول أي سمة شخصية، ويندرج تحت هذه النظرية "النظريات الضمنية للذكاء" التي قسمت الذكاء إلى نظريتين " نظرية الكيان" و "النظرية التزايدية" (Dweck & Yeager, 2012).

وعلى الرغم من استخدام النظريات الضمنية في عدة سياقات كالشخصية، والادراك الاجتماعي، والانفعالات، وبعض الاضطرابات النفسية كالقلق والاكتئاب، والكفاءة الذاتية، فإن النظريات الضمنية للذكاء لاقت اهتماماً واسعاً من الباحثين ومن أبرزهم عالمة النفس "كارول دويك" عندما ميّزت بين "نظريات الكيان والنظريات التزايدية" بصياغتها لمفهوم "العقليات الثابتة والنامية"، إذ تشير العقليات الثابتة إلى اعتقاد الفرد بأن سماته الشخصية مثل الذكاء هي ثابته مع مرور الزمن وعبر الظروف، أما العقلية النامية فتشير إلى اعتقاد الفرد بأن سماته وصفاته الشخصية يمكن تغييرها بزيادة الجهد وتطوير المعرفة والتأثيرات البيئية (Jiang et al., 2023).

"إن النظرة التي تتبناها لنفسك تؤثر تأثيراً عميقاً على الطريقة التي تعيش بها حياتك" هذه المقولة كتبتها "دويك" عندما سعت إلى البحث عن كيفية تفكير الأفراد وخاصة أثناء التعلم، وتوصلت إلى أن قدرة الفرد على النجاح وتجاوز الصعاب والعقبات تتأثر بشكل كبير بمفهومه عن قدراته العقلية وكأنه إطار يضعه الفرد ويستجيب للعالم من خلاله، وسمّت ذلك بـ "العقليات" وهي

مجموعة الأفكار والمعتقدات لدى الفرد، وحددت نوعين من العقليات هما: العقلية النامية والعقلية الثابتة، يعتقد الأفراد المتبنين للعقلية الثابتة بأن الذكاء فطري بيولوجي غير قابل للتعديل أو التغيير، لذا فهم يتجنبون المخاطرة ويخافون من التحدي وبالتالي الحد من الفرص المتاحة لهم، وعلى النقيض فإن الأفراد المتبنين للعقلية النامية يعتقدون بأن الذكاء متغير وقابل للنمو والتغيير وأن بإمكانهم تعلم أي شيء وأن بإمكانهم النجاح طالما أنهم يبذلون المزيد من العمل والجهد (Dweck, 2006).

تبين هذه التوجهات للذكاء كيف يمكن أن يكون لها دور حاسم في طريقة تفكير الأفراد وفي تصرفاتهم وفي انفعالاتهم أيضاً عند مواجهتهم لبعض الصعوبات، فقد بينت الدراسات أن طلاب العقليات النامية يتكيفون بمرونة أكثر بعد تعرضهم لمواقف الفشل ولديهم مرونة أكبر في تفكيرهم وإدراكهم ويميلون لاستخدام الموارد المتاحة لهم بشكل أكثر فاعلية وهذا ما يجعلهم أكثر قدرة على التكيف مع المواقف الصعبة، وفي الأبحاث الحديثة تم استكشاف تأثير العقليات على الانفعالات فوجِد أن المستويات العليا من العقليات النامية تتنبأ بشكل أعلى بالمتعة وكذلك وجود علاقات سلبية بين العقلية النامية والضيق النفسي ونتائجها (Jiang et al., 2023)، ووفقاً للنظرية الضمنية في الذكاء "العقليات" فإن الطلاب ذوي العقليات الثابتة عندما يمرون بتجربة الفشل في حل المشكلات سيشعرون بالملل من المهمة والقلق من اخفاق الأداء، أما الطلاب ذوي العقليات النامية فهم متفائلون ولديهم أمل بأن جهدهم سيؤدي إلى الوصول لنتائج جيدة (Uslu & Durak, 2022).

وفي هذا الصدد تشير انفعالات الانجاز إلى الانفعالات المرتبطة بأنشطة التعلم والإنجاز و تشمل مكونات عدة "معرفية وعاطفية ودافعية وفسيولوجية وتعبيرية" على سبيل المثال (انفعال القلق) يشتمل على مكون معرفي ومكون عاطفي وهو المشاعر العصبية، ومكون تعبيري يتضح من خلال تعابير الوجه القلقة، ومكون دافعي يتمثل في التجنب، وتوضح نظرية قيمة الضبط "لبيكرون" اطاراً تكاملياً لفهم وتحليل التأثيرات الانفعالية في الممارسات التربوية والسياقات التعليمية، إذ تستند هذه النظرية على افتراض أن هناك نوعين من التقييمات المهمة في انفعالات الإنجاز: أ- التحكم الذاتي في أنشطة الانجاز ونواتجه. ب- القيمة الذاتية لهذه الأنشطة والنتائج، وتشير النظرية إلى أن الانفعالات المتوقعة يتم تحديدها بناء على التقييمات السابقة فالانفعال إذن "توقع النتيجة وقيمة النتيجة"، كما تتحدث النظرية أيضاً عن أهمية السوابق الاجتماعية والثقافية المرتبطة بإمكانية التحكم

والقيمة التي لها أهمية كبرى في ظهور الانفعال ومنها "دعم الاستقلالية" على افتراض أن البيئات الاجتماعية يمكن أن تشكّل الانفعالات، وكذلك فإن الانفعالات أيضاً تؤثر في البيئات الاجتماعية (Pekrun, 2006).

وفي سياق الحديث عن البيئات الاجتماعية للطلاب تتجه الجهود التربوية في الآونة الأخيرة إلى إبراز دور الأسرة؛ لإدراك الباحثين بالدور المهم الذي تقوم به الرابطة الإيجابية بين الأسرة والمدرسة في تنمية وإثراء تعلم الطلاب وتطويرهم، ولتعزيز الوعي بأهمية الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة لتحقيق رقي وتطوير العملية التعليمية، وهناك العديد من الأبحاث التي أكدت العلاقة بين الأسرة والإنجاز الأكاديمي، وأثر مشاركة الوالدين الإيجابي على تعلم أبنائهم، وتحصيلهم الدراسي، وانخفاض نسبة تغيبهم عن المدارس، والتزامهم بأداء مهامهم الدراسية، فالطالب يصل للنجاح من خلال هذه البيئة الداعمة له (العمر وعمر، 2018) .

وتعد المشاركة الوالدية ذات تأثير في تعليم الطلاب وزيادة دافعيتهم نحو التعلم ويأتي ذلك انطلاقاً من النظرية المعرفية الاجتماعية التي ترى أن العوامل البيئية تؤثر على سلوك الأفراد، فحصول الطالب على الاتصال والدعم والمساندة والمشاركة من والديه يشجعه لبذل مزيد من الجهد والمثابرة للوصول للهدف، كما أن هناك علاقة ما بين المشاركة الوالدية وكفاءة الطلاب الأكاديمية فالطالب حينما يشعر بمشاركة والديه والدعم والمساندة منهما فإنه يستخدم استراتيجيات أكثر فاعلية لإتقان الأنشطة الأكاديمية وزيادة التعلم، وتشير المشاركة الوالدية الأكاديمية إلى الممارسات التي يقوم بها الوالدان تجاه أبنائهم كالمشاعر والمعتقدات حول المعلمين والمدرسة وتقديم الدعم والمساندة والاتصال بالمدرسة ومتابعة الواجبات الدراسية وغيرها (آل سعيد، 2015).

واستناداً إلى نظرية تقرير المصير للاستقلالية والتحكم؛ أظهرت بعض الأبحاث الارتباط الإيجابي للمشاركة الوالدية الداعمة لاستقلال الطالب على تطوره الأكاديمي وقدرته على إيجاد حلول لمشكلاته الأكاديمية، في حين قد يكون تحكم الوالدين الكبير على الابن له آثاراً ضاره على نموه الأكاديمي وشعوره بالذنب لكثرة إلحاح الوالدين، وبالاعتماد على نظرية قيمة الضبط أشارت نتائج بعض الدراسات أن مشاركة الوالدين ارتبطت بشكل إيجابي بانفعالات الطلاب الإيجابية وبشكل سلبي مع انفعالاتهم السلبية فالعوامل البيئية أثرت على تقييمات الطلاب المتعلقة بالقيمة والحكم وهذا ما يتوافق مع النظرية المعرفية الاجتماعية (Teuber et al., 2023; Dong et al., 2020).

وقد تعددت الأدلة حول أهمية المشاركة الوالدية في الإنجاز الأكاديمي والعوامل المرتبطة به، فالموارد التي تتيحها الأسرة لأبنائها كالوقت الذي يقضيانه سوياً، واتصالها بمدارس أبنائها، والمناقشات حول القضايا الأكاديمية، وتهيئة البيئة المنزلية، ما هي إلا محفزات للطالب يحتاجها لاكتساب المهارات المعرفية الجديدة ونقلها إلى مواقف جديدة، الذي بدوره يولّد سلسلة من المعتقدات حول ذاته وقدراته، إضافةً إلى أن معتقدات والديه مؤثرة أيضا في بناء معتقداته عن قدرته وما يؤيد ذلك دراسة (Gorleku et al., 2018) التي توصلت إلى تأثير مشاركة الوالدين على العقليات النامية لأبنائهم من خلال ما يحملونه من معتقدات وتوقعات.

مشكلة الدراسة

تبلورت مشكلة الدراسة أثناء العمل في تدريس طالبات المرحلة الثانوية، وملاحظة اختلاف الطالبات في رؤيتهن الذاتية لقدراتهن وامكاناتهن العقلية والمعرفية ومدى قدرتهن على مواجهة الصعوبات المتمثلة في حل الأنشطة والواجبات المدرسية وتطلعاتهن المستقبلية حول الالتحاق بالتخصصات الجامعية العلمية.

وبعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة حول الموضوع، التي تبين أن الطلاب ينظرون إلى طبيعة قدراتهم بطريقتين: (الثبات، مقابل النماء) فبعضهم ينظرون إلى قدراتهم في الذكاء بأنها سمة ثابتة لا يمكن تطويرها، بينما يرى بعضهم أن القدرة سمة مرنة وبالإمكان تطويرها، وترتبط العقلية الأكاديمية (النامية والثابتة) بمعتقدات الطلاب حول ذواتهم، ويمكن التنبؤ ببعض العوامل المهمة فيما يخص خلفية الطلاب التي أثارتها نتائج دراسة (Yu & Mclellan, 2020) من خلال طرحها بعض التساؤلات المهمة التي يجب الاهتمام بها حول الأسباب التي تجعل الطلبة يتبنون ذهنيات ثابته أو نامية؟ وأشارت إلى أهمية البحث حول معرفة السوابق الذاتية للطلبة والسياقات الاجتماعية التي انبثقت منها فكرة هذا البحث لمعرفة تأثيرات المشاركة الوالدية على الذهنيات الأكاديمية.

كما قامت دراسة (Gorleku et al., 2018) بفحص العلاقة بين التأثيرات الوالدية والعقليات الأكاديمية على ثقافات متنوعة، وتوصلت الدراسة إلى أن أبعاد مشاركة الوالدين - باختلاف البيئات الثقافية - كانت تتنبأ تنبؤاً مباشراً بعقليات أبنائها، وتأثيراً غير مباشر من خلال الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية.

كما تفترض بعض الأدبيات أن هناك رسائل معززة للعقلية الأكاديمية يمكن أن تأتي من الوالدين أو المعلمين من خلال معتقداتهم حول النجاح أو الفشل وهذا بدوره يعمل كمحفز أو مثبط لتبني الطالب عقليات نامية أو ثابتة، على سبيل المثال: عندما تصرّح الأم أن ابنها لا يجيد اللغة الفرنسية -أمام ابنها- .(Svensen, 2023)

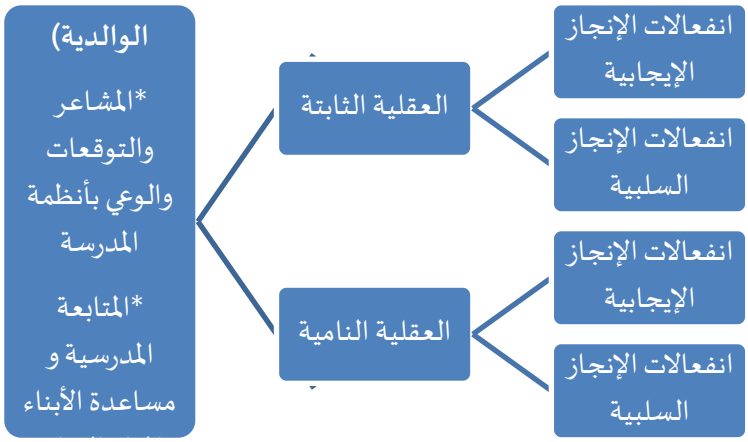
وتُظهر الدراسات الحديثة أن الطلبة الذين يحظون بدعم من والديهم لديهم فرص أفضل لاكتساب عقليات نامية تجاه التعلم والاعتقاد بأن القدرة على التعلم ليست ثابتة الأمر الذي سيكسبهم العمل الجاد والاتقان، بالإضافة إلى أن توفير الوالدين لمصادر التعلم المعززة، والمناقشات بين الوالدين وأبنائهم حول الواجبات المدرسية، والعلاقات بين الوالدين والمدرسة، لها تأثير إيجابي على مستويات التحصيل الأكاديمي للأبناء، ويقترح بعض الباحثين أن ذلك من شأنه تنمية العقلية الأكاديمية للأبناء فالآباء عندما ينمذجون العقلية الأكاديمية النامية ويعززونها من خلال الطرق التي يتعاملون بها مع واجباتهم المنزلية سيجعل أبناءهم يتبنون هذه الأفكار .(Waithaka et al, 2017)

وفي الجانب الآخر تشير دراسة (Karlen et al., 2021) إلى ارتباط انفعالات الإنجاز بالأنشطة والنتائج المتعلقة بالإنجاز الأكاديمي المشتملة على مشاعر وانفعالات الطالب، لذا قد تعمل العقليات والمفاهيم المتكونة عن الذات كمصادر تحفيزية سابقة لظهور الانفعالات، واستناداً على نظرية قيمة الضبط في انفعالات الإنجاز لبيكرون وآخرين (2006) التي ترى أن إيمان الطالب بقدرته على الضبط والسيطرة لعملية التعلم ونواتجها؛ مؤثر على انفعالاته مما يعزز من استمتاعه بالتعلم وتقليل شعوره بالملل، وبالتالي نجد أن الطلاب المتبنين للعقليات النامية ويعتقدون بإمكانية النجاح والقدرة على التحكم به سيدركون المتعة في التعلم، وفي النقيض سيشعر الطالب المتبني للعقلية الثابتة إلى عدم القدرة على السيطرة والتحكم أثناء عملية التعلم، وبالتالي الإحساس بالقلق والملل، ومما يؤكد على هذا المنظور دراسة (King et al, 2012) التي حاولت الكشف عن ما إذا كانت النظريات الضمنية للذكاء بإمكانها العمل كمنبئ بظهور انفعالات الإنجاز، وتوصلت إلى أن الاعتقاد بثبات العقليات الأكاديمية تنبأ بشكل ايجابي بالانفعالات السلبية مثل الغضب والقلق واليأس والملل وعدم ارتباطه بالانفعالات الايجابية مثل الفخر والمتعة والأمل.

كما قامت دراسة (Dong et al., 2020) بالبحث حول تأثيرات المشاركة الوالدية على انفعالات الإنجاز وتوصلت إلى أن القيمة الأكاديمية والكفاءة الذاتية تتوسط مشاركة الوالدين وانفعالات

الإنجاز وكذلك الارتباط الإيجابي بين المشاركة الوالدية وانفعال "المتعة" والارتباط السلبي بين المشاركة الوالدية وانفعال "الملل" ، ويجب التنبيه إلى أن مشاركة الوالدين قد تؤدي إلى آثار سلبية عندما يفرط الوالدين في تقديم المساعدة كحل الواجبات عن الابن التي تخلق فيه اليأس وعدم الشعور بالكفاءة والمعتقدات السلبية عن الذات (Mata et al, 2018).

وبناء على ما سبق نجد أن العوامل البيئية والاجتماعية المحيطة بالفرد كان لها أثر في العقليات النامية والثابتة ومن خلال قراءة بعض الدراسات السابقة يُلاحظ أن العقليات قد تكون مصادر سابقة لظهور الانفعالات كونها تشير إلى عمليات تقييم ذاتية للطالب مرتبطة بقدرته على الضبط والتحكم، وبالتالي التأثير على ظهور الانفعالات وتنظيمها، على سبيل المثال الطالب الذي يعتقد بالعقليات النامية يجد أن بإمكانه التحكم وضبط عملية التعلم من خلال بذل الجهد والنجاح في المهام التعليمية؛ وبالتالي حصوله على المتعة، وفي النقيض سيميل الطالب المعتقد بثبات العقلية إلى شعوره بنقص القدرة على الضبط والتحكم، مما يؤدي إلى القلق والتوتر، ويمكن تصور العلاقة بين المتغيرات حسب النموذج المبدئي الآتي.



أسئلة الدراسة

1. ماهي العقليات الأكاديمية السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية؟
2. ماهي انفعالات الإنجاز السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

3. ما هو النموذج المفسر للعلاقة بين العقلية الأكاديمية والمشاركة الوالدية وانفعالات الإنجاز لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

أهداف الدراسة

1. التعرف على العقليات الأكاديمية السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية.
2. التعرف على انفعالات الإنجاز السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة.
3. التوصل لنموذج سببي يفسر العلاقة بين العقليات الأكاديمية وانفعالات الإنجاز والمشاركة الوالدية.

أهمية الدراسة

قد تفيد نتائج الدراسة في الآتي:

- **الأهمية النظرية**

- تنبع أهمية الدراسة كونها تحاول التوصل إلى العلاقات السببية بين العقليات الأكاديمية والمشاركة الوالدية وانفعالات الإنجاز، وبالتالي تقديم افتراضات علمية تسهم في تصميم عدد من النماذج المستقبلية في البحوث المساعدة على تحسين عملية التعلم.
- يُعد متغير العقليات الأكاديمية من المتغيرات التي لم تأخذ حقها ومكانتها في أبحاث البيئة العربية، وستسهم هذه الدراسة بإثراء المعرفة حول المتغير من خلال عرض الأدبيات ذات الصلة.
- إسهام الدراسة في الإضافة إلى الأدبيات النفسية من خلال عرض متغيرات الدراسة.

- **الأهمية التطبيقية**

- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية في الإسهام بوضع برامج خاصة لتفعيل دور المشاركة الوالدية في المدارس مما يؤدي إلى زيادة وعي الوالدين بأهمية المشاركة الوالدية والاتصال بالمدرسة وكذلك نشر أهميتها لدى المؤسسات التعليمية والمسؤولين.
- قد تفيد نتائج الدراسة المسؤولين والتربويين بإقامة دورات علمية لإفادة الوالدين بأهمية تأثيرهم الكبير على أبنائهم وما يحملونه من معتقدات تجاه أبنائهم ودورهم في تحسين عقليات أبنائهم واكتسابهم معتقدات ومهارات تسهم في التمسك بالعمل الجاد وبذل مزيد من الجهد يمكنهم من الوصول إلى الهدف.

- قد تفيد نتائج الدراسة في توجيه نظر المهتمين بتطوير المؤسسات التعليمية نحو العمل على برامج تدريبية قائمة على تنمية العقليات الأكاديمية.
- قد تفيد نتائج الدراسة في توجيه المسؤولين والتربويين والمعلمين إلى الاهتمام بانفعالات الطلاب الأكاديمية.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية على محاولة التوصل لنموذج سببي يفسر العلاقات بين المشاركة الوالدية والعقليات الأكاديمية وانفعالات الإنجاز.

الحدود المكانية: المدارس الثانوية "بنات" بمدينة بريدة.

الحدود البشرية: تقتصر هذه الدراسة على طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي 1445هـ

مصطلحات الدراسة

العقليات الأكاديمية "Academic mindset"

منذ زمن طويل كان هناك من يرى أن بالإمكان تطوير السمات الشخصية وتنميتها، خصوصًا عندما يُنظر على القدرات العقلية كمفهوم يحمل بين طياته أوجه نظر متعددة فيبدو وكأنه سمة ثابتة عميقة ذات جذور ثابتة، وعلى الجانب الآخر يمكن أن تؤدي الرغبة القوية للفرد في تطوير هذه القدرة فتبدو وكأنها صفة مرنة وأكثر ديناميكية، من هنا بدأ التركيز على هذا المفهوم، وأطلق عليه اسم " النظريات الضمنية للذكاء" فالنظريات الضمنية هي عبارة عن أفكار ومعتقدات يمكن القبول بها أو رفضها، وسميت ضمنية كونها كامنة لا يدركها الفرد غالباً، وتم تصنيفها إلى نظريات الكيان والنظريات التزايدية، التي طورت فيما بعد إلى العقليات الثابتة والعقليات النامية (Dweck & Yeager, 2019).

وعُرِّفت العقليات الأكاديمية بأنها: " المواقف أو المعتقدات النفسية والاجتماعية التي يمتلكها الفرد عن نفسه فيما يتعلق بالعمل الأكاديمي" (Farrington et al., 2012, P.9).

العقلية النامية The growth mindset:

الاعتقاد بأن الذكاء سمة ديناميكية قابلة للتطوير والتغيير ويمكن تحسينها مع بذل الجهد والممارسة بمرور الوقت (Dweck, 2006)، وأنه كلما زاد الجهد المبذول كلما تم الحصول على تعلم

أفضل (Dweck& Master, 2009) . ويتبنى أصحاب العقليات النامية عددًا من السمات كما وضحها (Walton& Crum, 2020):

- معتقدات الجهد الإيجابي: الاعتقاد بأن الاستمرار في العمل والتعلم يمكن أن يحسن القدرة.
- أهداف الإتقان: قبول المهام الصعبة والتحديات كونها تعمل على تطوير القدرة.
- المرونة: تغيير الاستراتيجيات كلما تطلب الأمر، لأن الفشل لا يعني ضعف القدرة وإنما الحاجة لاختيار استراتيجية مناسبة.
- استخدام استراتيجيات إيجابية تساعدهم في الوصول للإتقان وإلى تنمية التعلم وتطوير الأداء.

العقلية الثابتة The fixed mindset:

الاعتقاد بأن الذكاء فطري وثابت وأن الفرد يولد بخصائص وسمات معينة ثابتة غير قابلة للتغيير ولا يمكن تطويرها بالجهد والممارسة بمرور الوقت (Dweck, 2006) ويتبنى أصحاب العقلية الثابتة عددًا من السمات كما وضحها (Walton& Crum, 2020):

- معتقدات الجهد السلبي: الاعتقاد بأن زيادة الجهد دليل على القدرة وأن الجهد المبذول عديم الفائدة مع الاعتقاد بثبات القدرة.
- أهداف الأداء / تجنب الأداء: يميل لتجنب التحديات لحماية صورته أمام الآخرين وعدم الرغبة بالظهور بمظهر الفشل.
- الاعتقاد بأن الفشل في المهام دليل على ضعف القدرة.
- أقل استخداماً للاستراتيجيات الفعالة لمواجهة العقبات، وبالتالي انخفاض في مستوى التعلم والأداء.

ويعرّف اجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس العقليات الأكاديمية لـ (Dweck, 1999) ترجمة (الدبابي وعبد الرحمن، 2022).

ويمكن توضيح أهم الفروق بين العقليتين "النماء/ الثبات" كما أوجزتها (أبو خالد والكيلاني، 2021).

جدول (1)

الفروق بين عقلية النماء وعقلية الثبات

أوجه الاختلاف	عقلية النماء	عقلية الثبات
المهارات	– يعتقد بإمكانية تطوير وتنمية مهاراته من خلال السعي والعمل الجاد	– يعتقد بعدم إمكانية تطور ونمو مهاراته؛ كونها فطرية وثابتة
التحديات	– مواجهة التحديات واعتبارها طريقاً للنجاح ونمو المهارات	– تجنب التحديات واعتبارها طريقاً للفشل
الجهد	– يعتقد بأهمية بذل الجهد للوصول للنجاح – يبذل المزيد من الجهد للوصول إلى الهدف	– يعتقد بعدم أهمية الجهد، كون الذكاء فطري – يعتقد بأن بذل المزيد من الجهد دليل على نقص الكفاءة
آراء الاخرين	– تقبل آراء الآخرين واعتبارها نقدًا بناء يمكن من خلاله تطوير وصقل المهارات	– تجنب آراء الآخرين، واعتبارها تمس الشخصية.
الانتكاسات	– لا يستسلم للفشل. – يعود بقوة ويواصل النجاح.	– الاستسلام للفشل. – إلقاء اللوم على الآخرين. – انطفاء الشغف.

المشاركة الوالدية "Parental involvement"

تعددت المفاهيم والآراء حول المشاركة الوالدية، إذ لا يوجد تعريف متفق عليه بين الباحثين؛ ويعود ذلك حسب تركيز كل باحث على السمات المختلفة للمشاركة الوالدية(Ates, 2021)، فالمفاهيم والافتراضات التي يقدمها الباحثون تنطلق من منظورين أساسين:

أ- المنظور القائم على المدرسة ويتم التركيز فيه على كل ما يفعله الوالدان فيما يتعلق بالمدرسة، ويشمل كيفية تفاعل الأسرة مع المدرسة، وتواصل الوالدين مع موظفي المدرسة، ومساعدة الأبناء وتوجيههم في حل الواجبات المنزلية، والتطوع مع المدارس.

ب- ب- المنظور القائم على الأسرة ويتم التركيز فيه على كل ما يفعله الوالدان وأفراد الأسرة ككل، مثل: مساعدة الأبناء على النمو والتعلم والتنشئة الاجتماعية، فيكون التعلم على نطاق أوسع

بما يتجاوز التعليم الأكاديمي ويشمل كذلك اشتراك الوالدين في الأنشطة التعليمية الأكاديمية وغير الأكاديمية واستراتيجيات الأبوة كتقديم الدفء والتوقعات الإيجابية وغيرها (Hill, 2022).

يصف (okeke, 2014 p.1) مفهوم المشاركة الوالدية بـ " الموقف الذي يرى فيه الآباء بأنهم شركاء نشطون في عملية تعلم أطفالهم"، ويرى (Gonzalez et al., 2005) مشاركة الوالدين على أنها إدراكات الأبناء لمشاركة والديهم في العمل الدراسي لديهم.

ويمكن وصف المشاركة الوالدية بإيجاز بأنها: أنشطة الوالدين في المجالات الأكاديمية لأبنائهم بما في ذلك المساعدة في حل الواجبات المنزلية، إدارة تعلمهم، حضور اجتماعات المعلمين وأولياء الأمور، التواصل مع المعلمين، سلوكيات الوالدين داخل المنزل (Abd-El-Fattah, 2006).

وتعرّف إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس المشاركة الوالدية لـ (الشريف،2020) وأبعاده الأربعة المتمثلة في (المشاعر والتوقعات، الوعي بالأنظمة المدرسية، دعم الأبناء في المهام المدرسية، المتابعة المدرسية).

انفعالات الانجاز"Achievement Emotions"

عرف بيكرون انفعالات الإنجاز بأنها: "تلك الانفعالات التي ترتبط مباشرة بنشاطات ونواتج عملية التحصيل" (Pekrun, 2006, 317).

ويمكن تعريف انفعالات الإنجاز بأنها: ظاهرة متعددة الأوجه تشتمل على مجموعة من العمليات النفسية المتسقة معاً، التي تتضمن مكونات معرفية، وفسيولوجية، ووجدانية ودافعية، ويمكن توضيح ذلك من خلال قلق الاختبارات -على سبيل المثال- إذ نجد أن الطالب يشعر بعدم الارتياح ويحمل مشاعر عصبية كالتوتر " مكون وجداني"، وقلق الفشل في أداء الاختبار ومخاوف من الرسوب "مكون معرفي" وزيادة في دقات القلب والتعرق " مكون فسيولوجي"، ورغبة في الهروب من الموقف "مكون دافعي" (pekrun, 2006; pekrun et al., 2014)

وينظر إلى انفعالات الإنجاز - حسب نظرية قيمة الضبط - بأنها عبارة عن هياكل منظمة هرمياً متعددة المكونات، تتضمن المكونات الوجدانية والمعرفية والدافعية والفسيولوجية، إذ تمثل

هذه المكونات عوامل من الدرجة الأولى للانفعالات بينما تمثل الانفعالات نفسها عوامل من الدرجة الثانية (pekrun et al., 2011)، ويمكن عدّ معظم الانفعالات المتعلقة بالاستذكار، والعمل، والمشاركة الثقافية والرياضية انفعالات مرتبطة بالإنجاز؛ وذلك لأنها تتصل – بصورة مباشرة - بالأنشطة والنتائج التي يتم تقييم جودتها بناءً على معايير تعتمد على الكفاءة (رشوان، 2020). وبحسب هذه الدراسة يتم تحديد الانفعالات في مجالين رئيسيين:

الأول: انفعالات الإنجاز الإيجابية وتتمثل في " الاستمتاع، والفخر"
الثاني: انفعالات الإنجاز السلبية وتتمثل في " الغضب، والخجل، والملل، واليأس"
ويمكن توضيح مفهوم كل انفعال كما يأتي (عبد العزيز، 2021):

- **الاستمتاع "Enjoyment"**: انفعال إيجابي، يعبّر عن شعور المتعلم بالرضا والمتعة أثناء الانخراط في الأنشطة التعليمية، مما يعكس التفاعل الإيجابي مع المحتوى الأكاديمي ويُشعر الطالب بالتحدي بما يعزز دافعيته نحو التعلم.
- **الفخر "Pride"**: انفعال إيجابي، ينشأ عند تحقيق النجاح ويُعزى إلى الجهد الذاتي المبذول من قبل الطالب، مما يعزز من ثقة الطالب بنفسه ويشكل حافزاً قوياً لمواصلة السعي نحو تحقيق أهداف تعليمية أعلى.
- **الغضب "Anger"**: انفعال سلبي، يُعبّر عن مشاعر التوتر والانزعاج أثناء أداء المهام الأكاديمية.
- **الملل "Boredom"**: انفعال سلبي، يتمثل في فقدان الطالب الحماس والاهتمام بالمحتوى الأكاديمي والرغبة في التعلم؛ مما يؤدي إلى تراجع المشاركة والانخراط الفعّال في الأنشطة التعليمية.
- **الخجل "Shame"**: انفعال سلبي، يظهر عندما يقيم الطالب ذاته بشكل سلبي نتيجة إخفاقه أو تلقيه ملاحظات نقدية؛ مما يؤدي إلى انسحابه من الأنشطة التعليمية.
- **اليأس "Hopelessness"**: انفعال سلبي، يظهر عند شعور الطالب بعدم القدرة على النجاح، مما يؤدي إلى فقدان الدافع والتركيز على تجارب الفشل بدلاً من السعي نحو النجاح وتحقيق الأهداف.

وتتحدد إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على أبعاد مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل لبيكرون وجوتز وبيري (Pekrun et al, 2002) وترجمة الوطبان (2013) أثناء حضور الحصص الدراسية..

في ضوء ما هو متاح لدى الباحثين من دراسات وأبحاث أجنبية وعربية في مجال متغيرات هذه الدراسة تم تصنيف الدراسات إلى ثلاثة محاور مع ترتيب الدراسات حسب تاريخ نشرها تنازليًا، وفيما يأتي عرض لهذه الدراسات:

المحور الأول: دراسات تناولت متغير العقلية الأكاديمية والمشاركة الوالدية

- دراسة (Druhan, 2023) التي تناولت علاقة مشاركة الوالدين بالقدرة العقلية للطلاب الصم إلى جانب السمات المرتبطة بالإنجاز الأكاديمي وسمات النمو العاطفي في مرحلة الطفولة المتوسطة، تم جمع البيانات من خلال استبانة تم فيها استطلاع آراء الطلاب حول تواصلهم وعلاقتهم بوالديهم ومشاركة الوالدين في تعليمهم وإنجازهم وشملت الاستبانة سبعة مجالات (اللغة بين الوالدين والطفل، مشاركة الوالدين في المدرسة، دعم التعلم من قبل الوالدين في المنزل، السمات الموجهة نحو الاتقان مقابل العجز المكتسب، الذهنية النامية، الذهنية الثابتة، ما إذا كان الوالدين يميلون إلى استخدام طرق تعزيز للطفل) وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة وثيقة بين كل من الذهنية النامية وجودة العلاقة مع الوالدين، كما أن هناك ارتباطاً بين المشاركة الوالدية والنمو العاطفي للطالب، وقدمت الدراسة توصيات عدة من أهمها الاهتمام ببرامج المشاركة الوالدية لزيادة حجم المشاركة من قبل أولياء الأمور في المجتمع المدرسي
- دراسة (Gorleku et al., 2018) التي هدفت إلى معرفة دور وتأثير مشاركة الوالدين وتحفيز الطلاب على عقليات النمو، شملت العينة ثلاث مدارس إعدادية بغانا تم اختيارهم من بيئات مختلفة (مدرسة ريفية، مدرسة حضرية، ومدرسة ضواحي) وتم تطبيق استبانة على الطلبة ومن ثم تحليل البيانات من خلال الأسلوب الإحصائي تحليل المسار وذلك لمعرفة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة على العقلية، وقد أشارت النتائج إلى وجود صلة مباشرة بين التأثيرات الأسرية والعقليات في جميع البيئات الاجتماعية والاقتصادية الثلاث، وأن جميع أبعاد مشاركة الوالدين تعمل كمتغيرات وسيطة تمارس تأثيرها من خلال "التوقعات" المؤثرة

مباشرةً على العقليات النامية، وتوصلت إلى أنه كان للتفاعل بين أفراد الأسرة وبيئة التعلم المنزلية والدعم من الوالدين – باختلاف البيئات الاجتماعية والاقتصادية للعينة - تغذية كبيرة لعقليات النمو لأبنائهم.

- دراسة (Waithaka et al., 2017) التي هدفت إلى معرفة الفروق في رعاية الأب والأم ذوي الدعم الاجتماعي المرتفع- المنخفض والفروقات بين عقليات الطلاب الذين يعيشون حياة راضية وغير راضية والاختلاف بين عقليات الطلبة التقليدين وغير التقليديين، شملت عينة الدراسة 169 طالبًا جامعيًا من الجنسين ومختلف التخصصات الدراسية، تتراوح أعمارهم بين 19-23 سنة، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس رعاية الوالدين للأب ومقياس رعاية الوالدين للأم ومقياسٍ للعقلية، و توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها: أن الطلبة الذين حصلوا على دعم والدي أظهروا مستويات عالية من الرضا عن الحياة واكتساب المهارات اللازمة للنجاح في الحياة المهنية والخاصة، وأنه كلما كان الطالب أكثر أماناً في علاقته بوالديه كلما قل الجهد على الدماغ وتقليل التوتر، وأن علاقة الطالب بوالديه أظهرت اختلافاً كبيراً في عقليات الطلاب، فالطلبة ذوي العقلية الثابتة أبدوا مستوى عالٍ من عدم الرضا عن الحياة، أما الطلبة ذوي العقلية النامية فقد أظهروا حصولهم المرتفع على الدعم الاجتماعي والرضا عن الحياة مع عدم وجود فروق بين الطلبة التقليديين وغير التقليديين.

المحور الثاني: دراسات تناولت متغير العقلية الأكاديمية و انفعالات الإنجاز

- دراسة (Zhong et al., 2023) التي هدفت إلى استكشاف الفروق الفردية في العقليات النامية في تشكيل المشاركة في اللغة الانجليزية والانفعالات الإيجابية (الاستمتاع والفخر والأمل)، والانفعالات السلبية (الغضب والقلق والخجل واليأس والملل)، وتم اختيار عينة تتكون من 1738 طالبًا جامعيًا من الذكور والإناث، وتطبيق الاستبانات عليهم وتشمل استبانة تقيس عقليات اللغة والانفعالات السلبية والايجابية، ومن ثم عمل التحليلات الارتباطية التي كشفت عن وجود علاقة إيجابية بين عقليات النمو للغة والانفعالات الإيجابية والمشاركة، وكذلك وجود علاقة سلبية بين الانفعالات السلبية وعقلية النمو للغة والمشاركة، وتوصلت نتائج تحليل نمذجة المعادلات البنائية إلى أن الانفعالات الإيجابية

والسلبية لعبت دوراً وسيطاً بين عقليات النمو للغة والمشاركة في تعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية، وأن تأثير الانفعالات الإيجابية كان له النصيب الأكبر في التأثير.

- دراسة (Karlen et al., 2021) التي هدفت إلى استكشاف العلاقات بين عقليات الطلاب ومفاهيمهم الذاتية حول التعلم المنظم ذاتياً وارتباطها بالمتعة والملل والمعرفة الاستراتيجية والإنجاز الأكاديمي، وتكونت العينة من 244 طالبًا من المرحلة الإعدادية، وتم استخدام مقياس هيرتل وكارلين (2020) لقياس العقليات حول التعلم المنظم ذاتياً ومقياس كارلين وآخرين (2020) لقياس المفاهيم الذاتية حول التعلم المنظم ذاتياً، ومقياس انفعالات الإنجاز المطور لبيكرون وآخرين (2011) وقياس المعرفة الاستراتيجية من خلال اختبار المقالة القصيرة، وكشفت النتائج أن العقليات ومفاهيم الطلاب الذاتية حول التعلم المنظم ذاتياً ترتبط ايجابياً بشكل مباشر أو غير مباشر باستمتاعهم ومعرفتهم الاستراتيجية وتحصيلهم الأكاديمي، وعبّر الطلاب الملتزمون بعقليات نامية عن مفاهيم ذاتية أعلى حول التعلم المنظم ذاتياً مقارنة بالطلاب ذوي العقليات الثابتة، وهذا يعني أن الطلاب ذوي العقليات النامية يدركون مواقف التعلم كفرص لتوسيع كفاءاتهم، وترتبط العقليات بشكل إيجابي بالاستمتاع أثناء التعلم وتقليل الملل، وارتبطت العقليات ومفاهيم الطلاب حول التعلم المنظم ذاتياً بشكل مباشر وغير مباشر بالتحصيل الأكاديمي، فالطلبة من ذوي العقليات النامية حققوا إنجازاً اكاديمياً أعلى من أقرانهم ذوي العقليات الثابتة.
- دراسة (King et al., 2012) هدفت إلى معرفة ما إذا كانت النظريات الضمنية للذكاء "العقليات" تعمل كمنبئ لانفعالات الإنجاز عندما تقع ضمن نظرية قيمة الضبط لبيكرون، وتكونت عينة الدراسة من طلاب المدارس الثانوية في الفلبين وعددهم 1147 وتم استخدام مقياس دعم الوالدين ودعم المعلم للاستفادة من العناصر الخاصة بدعم الاستقلالية ومقياس دويك (1999) لقياس العقلية الثابتة ومقياس بيكرون (2002) لقياس انفعالات الإنجاز، وتم تحليل البيانات من خلال تحليل الانحدار الهرمي، وقد تم التوصل لنتائج من أبرزها: أن ثبات العقليات تنبأ بشكل إيجابي بالانفعالات السلبية مثل: الغضب والقلق والخجل واليأس والملل، و لم يكن مرتبطاً بشكل كبير بالانفعالات الإيجابية كالمتعة والأمل والفخر، وبشكل عام فإن الطريقة التي يفكر بها الطلاب حول ذكائهم ترتبط بما يشعرون به

داخل المدرسة، بمعنى أن الطلاب المعتقدين بالعقليات الثابتة هم أكثر عرضة للشعور بالانفعالات السلبية.

المحور الثالث: دراسات تناولت متغير انفعالات الإنجاز والمشاركة الوالدية

- دراسة (Dong et al., 2020) التي هدفت الى معرفة الدور الوسيط للكفاءة الذاتية الأكاديمية للمراهقين والقيمة الذاتية الأكاديمية بين مشاركة الوالدين وانفعالات الإنجاز، تم الحصول على البيانات من خلال 391 طالبًا تراوحت أعمارهم بين 10-18 سنة بتطبيق مقياس مشاركة الوالدين ومقياس للاستمتاع الأكاديمي والملل الأكاديمي، ومقياس القيمة الأكاديمية يتضمن القيمة الداخلية والقيمة الخارجية، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ويحمل أيضاً بعدين: الكفاءة الذاتية للسلوك، والكفاءة الذاتية للقدرة، وبعد التحليل الإحصائي للبيانات؛ وجد ارتباط إيجابي بين المتعة الأكاديمية والمشاركة الوالدية وارتباط الملل الأكاديمي سلباً بالمشاركة الوالدية والتوصل إلى أن القيمة الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية تلعب دوراً وسيطاً لمشاركة الوالدين وانفعالات الإنجاز، وتوصي الدراسة بزيادة البحث حول المشاركة الوالدية وانفعالات الإنجاز.
- دراسة (Mata et al., 2018) التي هدفت إلى معرفة الآثار المحتملة لمشاركة الوالدين على توجهات دافعية الطلاب في المدرسة وإنجازهم من خلال الدور الوسيط لانفعالات الإنجاز "الايجابية والسلبية"، شملت الدراسة 631 طالبًا من الذكور والإناث من ست مدارس في البرتغال تتراوح أعمارهم 10-16 سنة طَبق عليهم مقياس مشاركة الوالدين المدركة المكون من 17 عنصرًا، ومقياس لانفعالات مشاركة الوالدين والطفل وهذا المقياس مستمد من تعديل لمقياس انفعالات الانجاز ومقياس للتنظيم الذاتي المتعلق بالواجبات المدرسية وقياس الانجاز الأكاديمي من خلال درجات الطلاب، وتم تحليل البيانات من خلال الانحدار الهرمي ونمذجة المعادلة البنائية، أكدت النتائج على الدور الوسيط الذي تلعبه الانفعالات في العلاقة بين المشاركة الوالدية والتوجهات الدافعية وتوصي بمزيد البحث حول العلاقات بين المشاركة الوالدية المدركة والانفعالات الأكاديمية.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتبين لنا في المحور الأول تأثير المشاركة الوالدية على العقليات الأكاديمية "الثابتة والنامية" وبشكل أكبر من خلال بعدي العلاقات والتوقعات (Druhan, 2023; Gorleku et al., 2018; Waithaka et al, 2017)؛ الزغول (2015)؛ وأبو هريرة (2020).

وكذلك تم التوصل إلى أن المشاركة الوالدية - باختلاف البيئات الاجتماعية والاقتصادية - كانت ذات تأثير على عقليات الأفراد (Gorleku et al., 2018) أيضاً باختلاف المراحل الدراسة، كما لوحظ في المحور الثاني الارتباط بين العقليات الأكاديمية وانفعالات الإنجاز "الإيجابية والسلبية" مع اختلاف المناهج المتبعة في الدراسات، إذ كانت العقليات منبئة بظهور الانفعالات في دراسة (King et al., 2012) وكان هناك علاقات مباشرة وغير مباشرة من خلال بعض المتغيرات الوسيطة (Karlen et al., 2021)، وفي التحليل الارتباطي ظهر الارتباط الإيجابي المباشر بين العقليات والانفعالات الإيجابية والسلبية للإنجاز(Zhong et al., 2023) ، واكتشاف العلاقات التي أبرزتها دراسات المحور الثالث بين متغيري المشاركة الوالدية وتأثيرها على انفعالات الإنجاز الإيجابية والسلبية بشكل مباشر وغير مباشر.

ومن العرض السابق يتضح عدم تطرق الباحثين العرب لهذا الموضوع وعدم وجود دراسات تتناول النموذج السببي بين العقليات الأكاديمية والمشاركة الوالدية وانفعالات الإنجاز "الإيجابية والسلبية" وفق علم الباحثين.

إجراءات الدراسة

يعرض الباحثان في هذا الجزء المنهج المستخدم الذي تم الاعتماد عليه في الوصول للنتائج، ومجتمع الدراسة وعينتها والأدوات المستخدمة في جمع البيانات وكيفية بناؤها والإجراءات التي تم اتباعها في التأكد من صدقها وثباتها وكذلك الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في معالجة وتحليل البيانات التي تم الحصول عليها.

أولاً: منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة؛ وهو المنهج المناسب للدراسة الحالية، إذ يقوم المنهج الوصفي على تجميع البيانات والمعلومات المتعلقة بالظاهرة موضوع الدراسة، بغرض وصفها وتحليلها وتفسيرها من خلال الكشف عن الارتباطات المباشرة وغير المباشرة

بين العقليات الأكاديمية والمشاركة الوالدية وانفعالات الإنجاز.

ثانياً: مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة (مدارس التعليم العام) في المملكة العربية السعودية باختلاف مستوياتهن المدرسية ومساراتهن، والمقيدات في العام الدراسي 2023-2024م البالغ عددهن عشرون الفاً ومئة وتسعة وستون طالبة حسب إحصائية إدارة التعليم بمنطقة القصيم".

ثالثاً: عينة الدراسة

1- العينة الاستطلاعية:

تم انتقاء عينة الدراسة الاستطلاعية من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة بالطريقة العشوائية البسيطة وذلك للتحقق من الخصائص السيكو مترية لأدوات البحث، وقد بلغت العينة الاستطلاعية 200 طالبة من طالبات المرحلة الثانوية.

2- عينة الدراسة الأساسية:

تكونت العينة الأساسية في الدراسة الحالية من 575 طالبة، تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة واستبعاد 125 منها لعدم اكتمال الإجابات عن جميع المقاييس والإبقاء على 450 طالبة، تم اخضاع استجاباتهن للتحليل الاحصائي.

رابعاً: أدوات الدراسة:

للحصول على البيانات اللازمة من أفراد عينة الدراسة الحالية للإجابة عن تساؤلات الدراسة، تم الاعتماد على ثلاثة مقاييس هي: مقياس المشاركة الوالدية، ومقياس العقليات الأكاديمية، مقياس انفعالات الإنجاز، وفيما يأتي شرح للأدوات المستخدمة في الدراسة.

1- مقياس المشاركة الوالدية:

- **الهدف من المقياس:** معرفة مدى مشاركة الوالدين أبناءهم ومتابعتهم في المهام الدراسية
- **وصف المقياس وتصحيحه:** تم تصميم المقياس من قبل (الشريف، 2020)، ويتألف من 23 فقرة موزعة على أربعة أبعاد وتشمل: المشاعر والتوقعات (7) عبارات، الوعي بالأنظمة المدرسية (5) عبارات، مساعدة الأبناء في المهام الدراسية (6) عبارات، المتابعة المدرسية (5) فقرات، يتم الاجابة عنها من خلال تدريج "ليكرت الثلاثي".

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

أ) صدق المقياس:

قام (الشريف،2020) بالتحقق من صدق المقياس من خلال قياس الاتساق الداخلي وحساب معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين فقرات كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس وبينت النتائج أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات كل بعد من أبعاد مقياس المشاركة الوالدية بالدرجة الكلية للبعد تراوحت بين (*.543 - .842*)، وأن قيم معاملات ارتباط بين فقرات كل بعد من أبعاد مقياس المشاركة الوالدية بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (555.- 820) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) مما يعني تمتعها بصدق جيد.

وللتحقق من صدق المقياس في الدراسة الحالية تم ما يلي:

- **صدق البناء:**

- **الصدق العاملي**

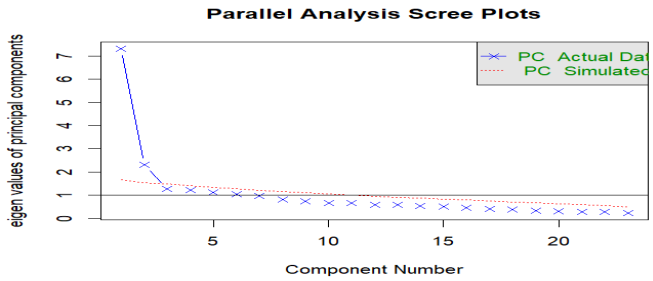
تم اجراء التحليل العاملي الاستكشافي (*Exploratory Factor Analysis*) للكشف الدقيق عن صدق بناء أداة الدراسة إذ لم يرد في الدراسة الأصلية ما يثبت الأبعاد بشكل متين باستخدام طريقة المكونات الأساسية، كما تم اجراء تحليل التوازي (*Parallel Analysis*) باستخدام الحزمة الإحصائية (*R-Package*) باستخدام الحزمة الفرعية (*Psych*) كأفضل وأدق طريقة للكشف عن عدد المكونات وذلك من خلال توليد بيانات عشوائية موازية للتجريبية في خصائصها، إذ يُعد المكون مكونا جوهريا في حال كانت قيمة الجذر الكامن للعامل في البيانات التجريبية أكبر من متوسط الجذر الكامن للعامل في البيانات المولدة (المومني، 2017). وقد تم بداية حساب معامل (*Kaiser-Meyer-Olkin for sampling adequacy (KMO)*) الذي يجب ألا تقل قيمته عن (0.6) لاعتبار العينة مقبولة لأغراض التحليل، كما يجب أن تكون قيمة اختبار بارتليت (*Bartlett's test of Sphericity*) دالة إحصائيا *(Tabachnick & Fidell, 2007)*. وقد بلغت قيمة (*KMO*= 0.868) كما بلغت قيمة اختبار بارتليت (1778.947) بدلالة إحصائية (0.001) مما يشير إلى مناسبة عينة الدراسة لأغراض التحليل. ثم تم حساب قيمة الجذور الكامنة لبيانات المقياس، ويبين الجدول (5) عدد العوامل التي امتلكت جذورًا كامنة أكبر من واحد ونسب التباين لكل عامل للبيانات التجريبية والبيانات العشوائية.

جدول رقم (5)

نتائج التحليل العاملي لمقياس المشاركة الوالدية وتحليل التوازي

العامل	البيانات التجريبية		البيانات المولدة
	الجذر الكامن	نسبة التباين	التباين التراكمي	الجذر الكامن
الأول	7.324	31.844	31.844	1.801
الثاني	2.313	10.057	41.900	1.632
الثالث	1.279	5.562	47.462	1.534
الرابع	1.227	5.333	52.795	1.448
الخامس	1.112	4.835	57.630	1.374
السادس	1.035	4.498	62.128	1.316

يتضح من الجدول (5) وجود ستة عوامل امتلكت جذورا كامنة أكبر من واحد، إلا أن هذا المحك للحكم على عدد العوامل يعد الأضعف. كما يبين الشكل (1) نتائج تحليل التوازي التي تظهر وجود عاملين حقيقيين فقط فسرا بمجموعهما قرابة 42% من التباين الكلي.



شكل (1) نتائج تحليل التوازي **بيانياً**

وقد تمت - بعد ذلك - إعادة إجراء التحليل بعد تحديد عدد العوامل بثلاثة عوامل وباستخدام التدوير المتعامد بطريقة الفار يماكس (*Varimax*). ويبين الجدول (6) معاملات تشبع الفقرات على كل بعد من أبعاد المقياس.، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6):

تشبع فقرات مقياس المشاركة الوالدية

الرقم	الفقرة	البعد الأول	البعد الثاني
1	يشعر والداي بالارتياح عندما يتواصلان مع المدرسة		0.605
2	يسعد والداي بما تقدمه المدرسة لنا		0.680

3	يعتقد والداي أن لديهما العديد من الأمور يستطيعان القيام بها لمساعدتي في المدرسة	0.480
4	يتقبل والداي المعلمات اللاتي يقمن بتدريسي	0.729
5	يشعر والداي بالرضا عن سلوكي داخل المدرسة	0.422
6	يرى والداي ضرورة التعاون بين المدرسة والوالدين لتحقيق الانضباط المدرسي	0.724
7	يشعر والداي بأن لهما دورا رئيسا لمواصلة تعليمي	0.460
8	يرحب والداي عندما أطلب منهما الذهاب إلى المدرسة	0.602
9	لدى والداي المعرفة الكافية بالأنظمة المدرسية	0.417
10	أشعر أن والداي على دراية وفهم عندما يُناقشا معي أموري المدرسية	0.402
11	يشعر والداي أنهما قادران على أن يقدما لي خبرات متوافقة مع أنظمة مدرستي	0.559
12	يحرص والداي على إبلاغ مدرستي عن كل ما يجب أن يعرفوه عني	0.537
13	يحدثني والداي أن ما يُتبع من قواعد وأنظمة مدرسية هي مفيدة لي وفي صالحي.	0.458
14	والداي على اتصال دائم بالمدرسة عندما يكون لدي مشكلة دراسية	0.537
15	يوضح والداي أفضل الطرق التي تساعدني على التواصل مع معلمتي	0.630
16	يوضح والداي أفضل الطرق التي تساعدني على التواصل مع زميلاتي	0.605
17	يقوم والداي بتلبية احتياجاتي المدرسية	0.614
18	يقدم والداي توجيهات مفيدة لمساعدتي في أعمالي المدرسية	0.677
19	يسألني والداي عن أي مساعدة أحتاجها في مهامي المدرسية	0.721
20	لدى والداي المهارات اللازمة لمساعدتي دراسيا	0.675
21	يساعدني والداي عندما تواجهني مشاكل دراسية	0.741
22	يحثني والداي على أداء واجباتي المدرسية باستقلالية	0.693
23	يتعاطف معي والداي عندما تكثر علي المهام والواجبات المدرسية	0.677

يظهر الجدول (6) أن جميع قيم التشبع كانت أكبر من المحك الأدنى المقبول لاعتبار الفقرة تتشبع على العامل بشكل حقيقي وجوهري وهو 0.32 *(Tabachnick & Fidell, 2014)*. كما يظهر الجدول (7) توزيع الفقرات على أبعاد المقياس وقد تم تسميتها تبعا لمحتوى الفقرات كالآتي:

جدول (7)

توزيع الفقرات على أبعاد مقياس المشاركة الوالدية

البعد	المسمى	الفقرات	العدد
الأول	المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية	(1 إلى 10، 12، 14) بعد ذلك تم لاحقاً حذف الفقرة (14) نظراً لعدم توافق محتواها مع بقية الفقرات في البعد	11
الثاني	المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية	(15 إلى 23، 11، 13)	11

- **صدق التجانس:**

كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل من فقرات البعد مع الدرجة الكلية لذلك البعد، وبين بعدي المقياس والدرجة الكلية للتحقق من صدق البنية وتجانسها. ويبين الجدول (8) معاملات ارتباط الفقرات لكل بعد مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له تلك الفقرات.

جدول (8)

معاملات ارتباط الفقرات لكل بعد مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له تلك الفقرات.

المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية		المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية	
رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد
1	**0.629	15	**0.757
2	**0.647	16	**0.712
3	**0.493	17	**0.545
4	**0.669	18	**0.691
5	**0.504	19	**0.720
6	**0.759	20	**0.654
7	**0.551	21	**0.701
8	**0.649	22	**0.715
9	**0.523	23	**0.678
10	**0.510	11	**0.646
12	**0.599	13	**0.571

يبين الجدول (8) أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون للفقرات مع أبعادها الفرعية التي تنتمي إليها كانت دالة عند (0.05) فأقل مما يدعم صدق البناء ونتائج التحليل العاملي السابقة. كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على البعد والدرجة الكلية على المقياس ويبين الجدول (9) معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية للمقياس بالدرجة الكلية.

الجدول (9)

معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس المشاركة بالدرجة الكلية.

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية	**0.866
المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية	**0.886

يظهر الجدول (9) أن جميع معاملات الارتباط بين البعد والدرجة الكلية لبعدي المقياس كانت دالة احصائيا

عند (0.01) مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الصدق.

ب) ثبات المقياس:

قام الشريف (2020) بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا-كرونباخ وتراوحت قيم معاملات الثبات للمقياس بين (.691-.923) وهي معاملات ثبات مقبولة مما يدعو للثقة في استخدام المقياس

وللتحقق من ثبات المقياس في الدراسة الحالية تم حساب ما يأتي:

- **ثبات الاتساق الداخلي:**

تم التحقق من ثبات تجانس فقرات كل بعد من أبعاد المقياس الثلاثة والمقياس ككل باستخدام معادلة طريقة كرونباخ ألفا ومعامل أوميغا، ويوضح الجدول (10) ثبات كل من الأبعاد والمقياس ككل.

جدول (10)

ثبات مقياس المشاركة الوالدية

البعد	معامل الثبات ألفا	معامل ثبات أوميغا
المشاعروالقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية	0.812	0.820
المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية	0.877	0.880
الكلي	0.891	0.891

يظهر الجدول (10) أن بعدي المقياس والمقياس ككل قد تمتعا بمعاملات ثبات جيدة.

وتبعا لما سبق تشير نتائج الصدق والثبات إلى تمتع مقياس المشاركة الوالدية بخصائص سيكومترية جيدة تسمح باستخدامه بدرجة عالية من الثقة. ملحق (1) يوضح المقياس بصيغته النهائية بعدد (23) فقرة.

مقياس العقليات الأكاديمية:

- **الهدف من المقياس:** يهدف المقياس إلى قياس العقليات الأكاديمية.
- **وصف المقياس وتصحيحه:** تم تصميم المقياس من قبل (*Dweck, 1999*)، ويتألف المقياس من (8) فقرات موزعة بالتساوي على بعدين هما: نظرية الكيان (الثابتة)، والنظرية المتزايدة (النامية)، يتضمن كل بعد أربع فقرات يجيب عنها المفحوص من خلال تدريج

ليكرت الخماسي 1-5 (موافق بشدة=5 / موافق=4/ محايد=3 / غير موافق=2 / غير موافق بشدة=1)، وتم ترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية وتطبيقه على البيئة السعودية من قبل (الدبابي وعبد الرحمن، 2022).

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

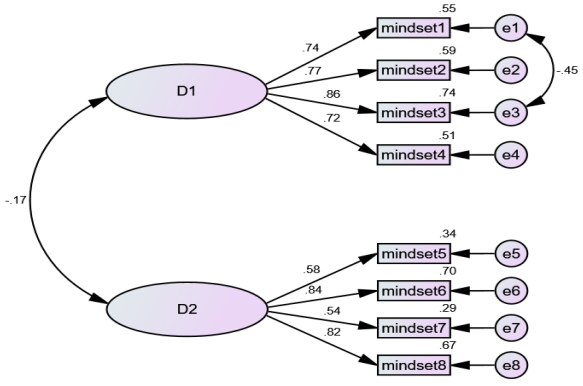
أ) **صدق المقياس:** يتمتع المقياس بمؤشرات سيكومترية جيدة، إذ قام الباحثان (الدبابي وعبد الرحمن، 2022) بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال استخدام الترجمة العكسية للتأكد من محافظة كل فقرة على مدلولها الأصلي في القائمة، وللتحقق من صدق المقياس استخدم الباحثان الصدق العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى التي أظهرت نتائجه تشبع جميع فقرات المقياس على الأبعاد التي تتبع لها وبناء على ذلك تم الإبقاء على جميع فقرات المقياس.

وللتحقق من صدق المقياس في الدراسة الحالية تم استخدام ما يأتي:

- **صدق البناء:**

- **التحليل العاملي التوكيدي:**

تم التحقق من صدق البناء لمقياس العقليات الأكاديمية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي (*Confirmatory Factor Analysis*)، إذ تم فحص النموذج المكون من متغيرين كامنين مترابطين، إذ تتبع كل متغير كامن أربع فقرات كمتغيرات ملاحظة، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (*Amos*). ويبين الشكل (2) البنية العاملية لمقياس العقليات الأكاديمية ومعاملات التشبع للفقرات.



شكل (2) البنية العاملية لمقياس العقليات الاكاديمية

وقد تم - بعد ذلك - حساب مؤشرات جودة المطابقة للحكم على صدق بنية المقياس ومدى مطابقة البيانات للنموذج الافتراضي المقترح، وقد تم استخدام عدة محكات للحكم على جودة ملاءمة البيانات للنموذج (Bollen, 1989; Bentler,1990; Fabrigar et al., 1999) وذلك كما هو موضح في الجدول (11).

جدول (11):

مؤشرات جودة المطابقة لمقياس العقليات الاكاديمية

مؤشر المطابقة	المحك	القيمة الفعلية
χ^2	p-value>0.05	**51.105
χ^2/df	$\chi^2/df \leq 5$	2.839
NFI	NFI ≥ 0.8	0.918
CFI	CFI ≥ 0.8	0.944
GFI	GFI ≥ 0.8	0.944
RMSEA	RMSEA ≤ 0.10	0.096
SRMR	SRMR ≤ 0.10	0.063
#parameters		18
df		18

يظهر الجدول (11) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج مما يشير إلى صدق بنية المقياس.

كما تم حساب أوزان الانحدار المعيارية التي تعبر عن تشبع الفقرات على عواملها الكامنة وذلك كما هو موضح في الجدول (12).

جدول (12):

الأوزان المعيارية لتشبع الفقرات على عواملها الكامنة

العقلية الثابتة		العقلية النامية	
رقم الفقرة	β	رقم الفقرة	B
1	***0.742	5	***0.584
2	***0.767	6	***0.839
3	***0.859	7	***0.536
4	**0.716	8	**0.816

يبين الجدول (12) أن جميع الأوزان المعيارية كانت دالة إحصائيا عند (0.0001)، كما كانت جميعها

أكبر من 0.3 مما يفيد بجودة المقياس المستخدم وفقراته (*Yusoff et al., 2011*).

- **صدق التجانس:**

كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل من فقرات البعد مع الدرجة الكلية لذلك البعد، وبين أبعاد المقياس الثلاثة والدرجة الكلية للتحقق من صدق البنية وتجانسها. ويبين الجدول (13) معاملات ارتباط الفقرات لكل بعد مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له تلك الفقرات.

جدول (13):

معاملات ارتباط الفقرات لكل بعد مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له تلك الفقرات.

العقلية الثابتة		العقلية النامية	
رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد
1	**0.764	5	**0.736
2	**0.849	6	**0.849
3	**0.846	7	**0.700
4	**0.825	8	**0.843

يبين الجدول (13) أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون للفقرات مع أبعادها الفرعية كانت دالة عند (0.05) فأقل. مما يدعم صدق البناء ونتائج التحليل العاملي السابقة. كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل من درجة البعد والدرجة الكلية على المقياس، ويبين الجدول (14) معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية للمقياس بالدرجة الكلية.

الجدول (14)

معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس العقليات الأكاديمية بالدرجة الكلية.

البعد	العقلية الثابتة	العقلية النامية	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
العقلية الثابتة	1	0.136-	**0.701
العقلية النامية		1	**0.611

يظهر الجدول (14) أن معاملات الارتباط بين بعدي المقياس كانت غير دالة مما يدعم البنية المنفصلة لأبعاد المقياس.

ب) ثبات المقياس:

قام الباحثان (الدبابي وعبد الرحمن، 2022) بحساب ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) ومعامل ارتباط بيرسون في تقديرات العينة في المرتين (*test- retest*) وكان معامل الثبات *0.792*،

0.823 على التوالي.

وللتحقق من ثبات المقياس في الدراسة الحالية تم استخدام ما يأتي:

- **ثبات الاتساق الداخلي:**

تم التحقق من ثبات تجانس فقرات كل بعد من أبعاد المقياس الثلاثة والمقياس ككل باستخدام طريقتي كرونباخ ألفا، وأوميجا، ويبين الجدول (15) ثبات كل من الأبعاد والمقياس ككل.

جدول (15)

ثبات الأبعاد والمقاييس

البعد	معامل الثبات الفا	معامل الثبات أوميغا
العقلية الثابتة	0.839	0.843
العقلية النامية	0.786	0.798
العقليات الأكاديمية	0.629	0.531

يظهر الجدول (15) أن المقياس بأبعاده وفقراته يتمتع بمعاملات ثبات جيدة.

وتبعا لما سبق تشير نتائج الصدق والثبات إلى تمتع مقياس العقليات الأكاديمية بخصائص سيكومترية جيدة ، تبرر استخدامه بدرجة عالية من الثقة. ملحق (2) يوضح المقياس بصيغته النهائية المتكون من (8) فقرات.

2- مقياس انفعالات الإنجاز:

- **الهدف من المقياس:** يهدف المقياس إلى قياس الانفعالات التحصيلية التي تشعر بها الطالبة مقسمة على ثلاثة أجزاء: الانفعالات المرتبطة أثناء التواجد داخل الحصص الدراسية، الانفعالات المرتبطة بعملية التعلم، الانفعالات المرتبطة بالاختبارات.
- **وصف المقياس وتصحيحه:** تحقيقاً لأغراض الدراسة قام (الوطبان، 2013) باختيار وترجمة الجزء الأول من المقياس الذي يهدف إلى قياس الانفعالات أثناء التواجد داخل الحصص الدراسية ويتكون من 41 فقرة لقياس سبعة انفعالات، ووفقاً للتحليل العاملي الذي قام به الوطبان (2013) تم توزيع فقرات المقياس على الأبعاد الآتية:
- العامل الأول (الملل والغضب): يتكون من 15 فقرة.
- العامل الثاني (الخجل والقلق): يتكون من 13 فقرة.

- العامل الثالث (الفخر والاستمتاع): يتكون من 9 فقرات.
- العامل الرابع (اليأس): ويتكون من 4 فقرات.

والجدول (16) يوضح ذلك.

جدول (16):

توزيع فقرات مقياس انفعالات الإنجاز على أبعاده

م	البعد	أرقام فقرات
1	الفخروالاستمتاع	1، 2، 3، 5، 6، 7، 8، 9، 10
3	الغضب والملل	11، 13، 14، 18، 21، 23، 24، 27، 29، 30، 32، 35، 37، 40، 41
2	الخجل والقلق	12، 15، 17، 19، 20، 22، 25، 28، 31، 34، 36، 38، 39
4	اليأس	4، 16، 26، 33

- **تصحيح المقياس:** يتم الاستجابة لفقرات المقياس في ضوء تدريج ليكرت الخماسي لتحديد مدى توفر كل بعد، إذ تتم الاستجابة للمقياس باختيار استجابة من الخمس الاستجابات الآتية: (غير موافق بشدة- غير موافق- محايد – موافق – موافق بشدة) لتقابل الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) على الترتيب، وكلما زادت الدرجات على كل بعد من أبعاد المقياس دل ذلك على توفر هذا البعد.
- **الخصائص السيكو مترية للمقياس:**

أ) صدق المقياس:

قام الوطبان (2013) بالتأكد من صدق المقياس باستخدام الصدق العاملي من الدرجة الأولى وذلك بإخضاع استجابات أفراد عينة الدراسة للتحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية مع تحديد العوامل وفقاً لبناء الاختبار الأصلي، وحدد محكاً للقبول قدره (35، 0) لتشبع كل فقرة بعاملها وخلصت النتائج إلى وجود أربعة عوامل للانفعالات المرتبطة بالتحصيل أثناء حضور الحصص الدراسية وفقاً لبناء الاختبار الأصلي وهي كالآتي:

- العامل الأول (الملل والغضب): يتكون من 15 فقرة، وهي الفقرات ذات الأرقام (11، 13، 14، 18، 21، 23، 24، 27، 29، 30، 32، 35، 37، 40، 41)
- العامل الثاني (الخجل والقلق): يتكون من 13 فقرة وهي الفقرات ذات الأرقام (12، 15، 17،

19، 20، 22، 25، 28، 31، 34، 36، 38، 39)

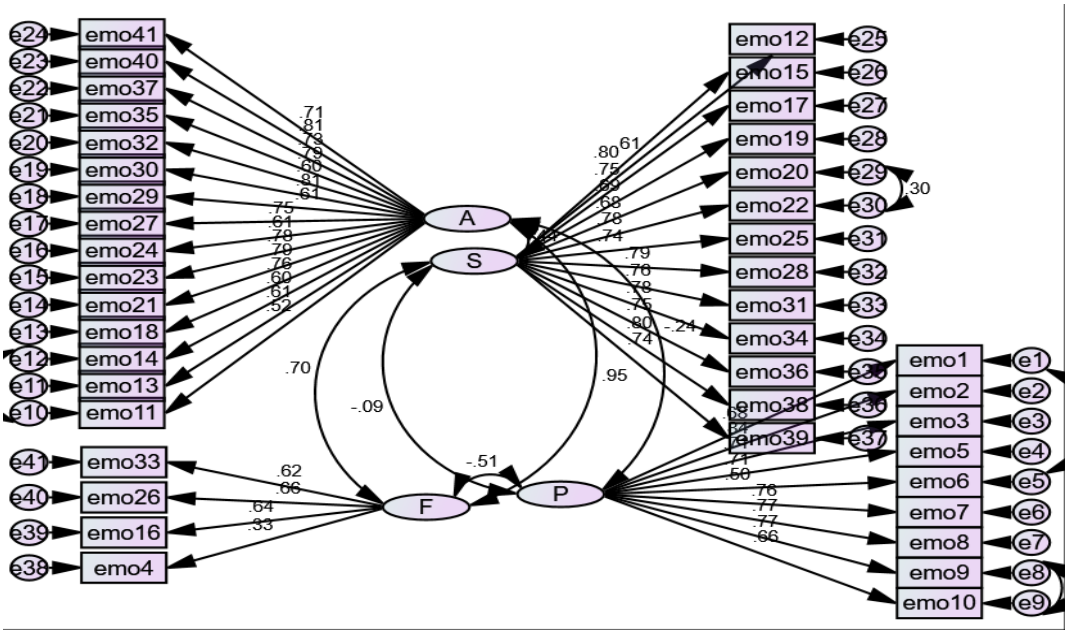
- العامل الثالث (الفخر والاستمتاع): يتكون من 9 فقرات، وهي الفقرات ذات الأرقام (1، 2، 3، 5، 6، 7، 8، 9، 10)
- العامل الرابع (اليأس): ويتكون من 4 فقرات، وهي الفقرات ذات الأرقام (4، 16، 26، 33)

وللتحقق من صدق المقياس في الدراسة الحالية تم استخدام الآتي:

- **صدق البناء:**

- **التحليل العاملي التوكيدي:**

تم التحقق من صدق البناء لمقياس انفعالات الانجاز باستخدام التحليل العاملي التوكيدي (*Confirmatory Factor Analysis*)، إذ تم فحص النموذج المكون من أربعة متغيرات كامنة كما تم الإشارة لذلك في الوطبان (2013)، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (*Amos*). ويبين الشكل (3) البنية العاملية لمقياس انفعالات الإنجاز ومعاملات التشبع للفقرات.



شكل (3) البنية العاملية لمقياس انفعالات الإنجاز ومعاملات التشبع للفقرات.

وقد تم - بعد ذلك - حساب مؤشرات جودة المطابقة للحكم على صدق بنية المقياس ومدى مطابقة البيانات للنموذج الافتراضي المقترح، وقد تم استخدام عدة محكات للحكم على جودة ملاءمة البيانات للنموذج (Bollen, 1989; Bentler,1990; Fabrigar et al., 1999) وذلك كما هو موضح في الجدول (17).

جدول (17):

مؤشرات جودة المطابقة

مؤشر المطابقة	المحك	القيمة الفعلية
χ^2	p-value>0.05	**1702.584**
χ^2/df	$\chi^2/df \leq 5$	**2.217**
TFI	TLI ≥ 0.8	**0.815**
CFI	CFI ≥ 0.8	**0.826**
IFI	IFI ≥ 0.8	**0.828**
RMSEA	RMSEA ≤ 0.10	**0.078**
SRMR	SRMR ≤ 0.10	**0.098**
#parameters		**92**
df		**769**

يظهر الجدول (17) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة تشير إلى مطابقة مقبولة للنموذج. كما تم حساب أوزان الانحدار المعيارية التي تعبر عن تشبع الفقرات على عواملها الكامنة وذلك كما هو موضح في الجدول (18).

جدول (18):

الأوزان المعيارية لتشبع الفقرات على عواملها الكامنة

الفخر والاستمتاع		الغضب والملل	
رقم الفقرة	β	رقم الفقرة	β
1	***0.689	11	***0.531
2	***0.831	13	***0.612
3	***0.706	14	***0.612
5	***0.703	18	***0.761

الفخر والاستمتاع		الغضب والملل	
رقم الفقرة	β	رقم الفقرة	β
6	***0.524	21	***0.789
7	***0.749	23	***0.786
8	***0.759	24	***0.613
9	***0.786	27	***0.753
10	***0.679	29	***0.602
الخجل والقلق		30	***0.805
12	**0.612	32	***0.597
15	**0.793	35	***0.785
17	**0.750	37	***0.723
19	**0.695	40	***0.813
20	**0.700	41	***0.707
22	**0.790	اليأس	
25	**0.737	4	**0.326
28	**0.791	16	**0.642
31	**0.761	26	**0.664
34	**0.775	33	**0.620
36	**0.748		
38	**0.795		
39	**0.743		

يبين الجدول (18) أن جميع الأوزان المعيارية كانت دالة إحصائيا عند (0.05) فأقل، كما كانت جميعها أكبر من 0.3 مما يفيد بجودة المقياس المستخدم وفقراته (*Yusoff et al., 2011*).

- **صدق التجانس:**

كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل من فقرات البعد مع الدرجة الكلية لذلك البعد، وبين أبعاد المقياس الثلاثة والدرجة الكلية للتحقق من صدق البنية وتجانسها. ويبين الجدول (19) معاملات ارتباط الفقرات لكل بعد مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له تلك الفقرات.

جدول (19):

معاملات ارتباط الفقرات لكل بعد مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له تلك الفقرات.

الفخروالاستمتاع		الغضب والملل	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.750	11	**0.595
2	**0.824	13	**0.644
3	**0.757	14	**0.656
5	**0.732	18	**0.769
6	**0.625	21	**0.805
7	**0.759	23	**0.794
8	**0.796	24	**0.643
9	**0.806	27	**0.763
10	**0.724	29	**0.638
الخجل والقلق		30	**0.807
12	**0.659	32	**0.632
15	**0.810	35	**0.797
17	**0.768	37	**0.740
19	**0.719	40	**0.826
20	**0.726	41	**0.733
22	**0.806	اليأس	
25	**0.770	4	**0.166
28	**0.806	16	**0.752
31	**0.781	26	**0.720
34	**0.792	33	**0.724
36	**0.771		
38	**0.805		
39	**0.766		

يبين الجدول (19) أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون للفقرات مع أبعادها الفرعية كانت دالة عند مستوى 05. فأقل، مما يدعم صدق البناء ونتائج التحليل العاملي السابقة. كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للأبعاد (إذ إن المقياس لا يمتلك درجة كلية فالأبعاد

منفصلة عن المقياس)، ويبين الجدول (20) معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية للمقياس بالدرجة الكلية.

الجدول (20)

معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس العقليات الأكاديمية بالدرجة الكلية.

البعد	الفخروالاستمتاع	الغضب والملل	الخجل والقلق	اليأس
الفخر والاستمتاع	1	-0.250**	-0.070	-0.083
الغضب والملل		1	0.428**	0.733**
الخجل والقلق			1	0.538**
اليأس				1

يظهر الجدول (20) وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائياً بين الانفعالات الإيجابية، ووجود ارتباطات سالبة دالة للبعد الأول وغير دالة للبقية، مما يدعم دقة البنية التي تشير إلى تقسيم هذه الانفعالات إلى انفعالات إيجابية وانفعالات سلبية، مع وجود ارتباطات بينها.

ب)ثبات المقياس:

قام الوطبان (2013) بالتأكد من ثبات المقياس بحساب ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس الفرعية على العينة الاستطلاعية (263) طالباً وطالبة وكانت على النحو الآتي: القلق (0,68) والفخر (0,68) والخجل (0,88) والاستمتاع (0,71) واليأس (0,61) والغضب (0,60) والملل (0,89).

وللتحقق من ثبات المقياس في الدراسة الحالية تم استخدام الآتي:

- **ثبات الاتساق الداخلي:**

تم التحقق من ثبات تجانس فقرات كل بعد من أبعاد المقياس الثلاثة والمقياس ككل باستخدام معادلة طريقة كرونباخ ألفا، وأُميغا، ويبين الجدول (21) ثبات كل من الأبعاد والمقياس ككل.

جدول (21)

ثبات الأبعاد والمقياس ككل

البعد	معامل الثبات الفا	معامل الثبات أوميغا
الفخروالاستمتاع	0.903	0.904
الغضب والملل	0.935	0.937
الخجل والقلق	0.941	0.942
اليأس	0.633	0.665

يظهر الجدول (21) أن أبعاد المقياس تمتعت بمعاملات ثبات عالية.

وتبعا لما سبق تشير نتائج الصدق والثبات إلى تمتع مقياس انفعالات الإنجاز بخصائص سيكومترية جيدة تبرر استخدامه بثقة عالية. ملحق (3) يوضح المقياس بصيغته النهائية المكون من (41) فقرة.

خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (*SPSS*)، وبرنامج *LESREL*وذلك بالاعتماد على الأساليب الإحصائية الآتية:

أولاً: للتحقق من الخواص الإحصائية لأدوات الدراسة تم استخدام:

1. معامل ارتباط بيرسون *Pearson Correlation*: للتأكد من الاتساق الداخلي فقرات المقاييس في كل بعد من أبعادها، وكذلك الاتساق الداخلي بين الأبعاد المختلفة.
2. معامل ثبات ألفا-كرونباخ *Cronbach's Alpha*، للتأكد من ثبات درجات المقاييس.
3. معامل ثبات ألفا- كرونباخ عند حذف الفقرة.
4. التحليل العاملي التوكيدي *confirmatory factor analysis*للتحقق من الصدق العاملي للمقاييس.
5. التحليل العاملي الاستكشافي للتحقق من الصدق العاملي للمقاييس.

ثانيا: للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام:

1. النسب المئوية والتكرارات.
2. اختبار *z* للمقارنة بين نسبتين مئويتين.
3. اختبار "ت" للمجموعة الواحدة ***T-Test One sample*** لتحديد مستويات متغيرات الدراسة لدى أفراد العينة.
4. معادلة النمذجة البنائية باستخدام *pls*.

نتائج الدراسة وتفسيرها

تم في هذا الجزء عرض النتائج التي تم التوصل إليها والتفسيرات الممكنة لهذه النتائج، وذلك على النحو الآتي:

السؤال الأول: نص على: "ماهي العقليات الأكاديمية السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم تحديد عدد الطالبات اللواتي امتلكن مستوى مرتفعًا لنوعي العقليات الأكاديمية، إذ تم تحديد هذا العدد من خلال تحديد مستوى فرضي للأداء المرتفع الذي يقابل الحد الأدنى لتدريج الخيار (موافق) البالغ (3.4)، ثم تم حساب الدرجة الكلية المقابلة للمستوى الأدنى المطلوب إذ تم ضرب عدد فقرات كل بعد بالتدريج (3.4) كنقطة قطع لتحديدهن، ومن ثم ترميز الطالبات اللواتي حصلن على درجات أعلى من المتوسط الفرضي لكلا البعدين ومقارنة النسب المئوية لهن باستخدام اختبار (Z) لمقارنة نسبتين مئويتين لمجموعتين مستقلتين. والجدول (22) يبين ذلك.

جدول (22)

المتوسطات التجريبية والفرضية لأبعاد مقياس العقليات الأكاديمية وقيمة اختبار (Z) لفحص الفروق بين النسب المئوية

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	عدد طالبات فوق المتوسط	النسبة المئوية	اختبارz
العقلية الثابتة	9.503	4.145	13.6	40	%8.9	**15.952
العقلية النامية	14.100	3.725	13.6	267	%59.2	

يتضح من الجدول (22) أن المتوسط الحسابي لأداء عينة الدراسة على بعد العقلية الثابتة (9.503) بانحراف معياري يشير إلى تباين نسبي بلغ (4.145)، كما بلغت النسبة المئوية للطالبات اللواتي تمتعن بمستوى مرتفع للعقلية الثابتة (8.9%) فقط. وبلغ المتوسط الحسابي على بعد العقلية النامية (14.1) بانحراف معياري مما يشير إلى تجانس نسبي بلغ (3.725)، كما بلغت النسبة المئوية للطالبات اللواتي تمتعن بمستوى مرتفع للعقلية النامية (59.2%) فقط. وهي نسبة أعلى (8.9%) من النسبة المئوية للطالبات اللواتي امتلكن مستوىً من العقلية الثابتة.

كما بلغت قيمة اختبار (z) لمقارنة النسب المئوية للطالبات ذوات المستوى المرتفع للعقلية الثابتة مع نظيراتهن للعقلية النامية (15.952) وكانت دالة عند (0.05) فأقل، مما يعني أن الفروق الظاهرية هي فروق حقيقية، مما يشير إلى إن العقلية الأكاديمية السائدة لدى طالبات عينة الدراسة هي العقلية النامية.

التفسير النظري ومناقشة السؤال الأول

يلاحظ من النتائج السابقة أن المتوسط الحسابي للعقليات النامية كان أعلى من المتوسط الحسابي للعقليات الثابتة، وهذا يعني أن النمط السائد لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة هو العقليات النامية، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة(أبو زهرة ،2020) ، ودراسة (الزغول، 2015) ، ودراسة (أبو شعيب و غباري، 2021) التي أظهرت نتائجها أن النمط السائد لدى أفراد العينة من الطلبة هو نمط العقليات النامية، مما سبق يمكن القول بأن طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة يتمتعن بمستويات عالية من العقليات الأكاديمية النامية (Growth mindset) مما يعكس نمطاً إيجابياً في البنية المعرفية والدافعية الداخلية لدى الطالبات، وهذا يعني أن مستوى قدراتهن العقلية ومهاراتهن قابلة للتطور من خلال زيادة الجهد والتغذية الراجعة البناءة، إذ أن أصحاب العقليات النامية يسعون لتحقيق أهدافهم، والاتجاه نحو التعلم الذاتي والإيمان بإمكانية التعلم من الأخطاء وقبول التحديات، ويمكن عزو هذه النتائج إلى ما تقدمه البيئات التربوية المدرسية والاجتماعية من تبني أساليب تعليمية قائمة على التفاعل والتعبير عن الرأي والنقد البناء مما يعزز الشعور بالثقة والقدرة على التطور، كذلك ما تقدمه المناهج المدرسية السعودية من تنمية للتفكير الناقد إذ تتضمن جميع المناهج مسائل وتدريبات تقوم على التفكير الناقد، وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Yeager& Dweck, 2012) بأن الطلاب المتبنين للعقليات النامية يظهرون مرونة أعلى في التعامل مع التحديات المدرسية، ويحققون معدلات أكاديمية أعلى مقارنةً بأقرانهم من أصحاب العقليات الثابتة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التطورات في السياسات التعليمية التي أصبحت تعزز من قيم الابتكار والتمكين مما ينعكس إيجابياً على توجهات الطالبات نحو ذواتهن وقدراتهن، وكذلك التأثير العميق لعصر الانترنت والانفتاح والتطور الرقمي العالمي الذي يسهم في تعزيز مفاهيم التعلم الذاتي والتطور المستمر، ومما يشجع الطالبات أيضاً على تبني هذه العقلية هو وجود نماذج سعودية شابة ملهمة في مجالات العلم والابتكار برزت في وسائل التواصل الاجتماعي.

السؤال الثاني: نص على: "ماهي انفعالات الانجاز السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية؟؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم تحديد عدد الطالبات اللواتي امتلكن مستوى مرتفعًا من انفعالات الإنجاز وبالطريقة نفسها المتبعة في السؤال الأول، إذ تم تحديد هذا العدد من خلال تحديد مستوى فرضي للأداء المرتفع الذي يقابل الحد الأدنى لتدريج الخيار (موافق) البالغ (3.4)، ثم

تم حساب الدرجة الكلية المقابلة للمستوى الأدنى المطلوب، إذ تم ضرب عدد فقرات كل بعد بالتدريج (3.4) كنقطة قطع لتحديدهن، ومن ثم ترميز الطالبات اللواتي حصلن على درجات أعلى من المتوسط الفرضي لكل نوع من أنواع الانفعالات ومقارنة النسب المئوية لهن باستخدام اختبار (Z) لمقارنة نسبتين مئويتين لمجموعتين مستقلتين، والجدول (23) يبين ذلك.

جدول (23)

المتوسطات التجريبية والفرضية لأبعاد مقياس انفعالات الانجاز واختبار (Z) لفحص الفرق بين النسب

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	عدد طالبات فوق المتوسط	النسبة المئوية	الفخر والاستمتاع	الغضب والملل	الخجل والقلق	اليأس
الفخر والاستمتاع	31.940	7.939	30.6	293	%65	-			
الغضب والملل	42.773	15.096	51	143	%31.7	**10.007	-		
الخجل والقلق	27.645	12.736	44.2	53	%11.8	**16.426	**7.244	-	
اليأس	11.195	3.104	13.6	102	%22.6	12.833	*3.073	**4.298	-

يتضح من الجدول (23) أن انفعال الفخر والاستمتاع هو الانفعال الأكثر شيوعا، إذ تمتعت (65%) من طالبات أفراد عينة الدراسة بمستوى مرتفع من انفعال الفخر والاستمتاع، وكانت قيم اختبار (Z) للمقارنة بين النسبة المئوية الخاصة به دالة إحصائياً، مما يشير إلى فروق جوهرية في الفرق الظاهري للنسب المئوية. وكان انفعال الغضب والملل هو الثاني الأكثر شيوعاً بين الانفعالات المدروسة، إذ تمتعت (31.7%) من طالبات أفراد عينة الدراسة بمستوى مرتفع له، وكانت قيم اختبار (Z) للمقارنة بين النسبة المئوية الخاصة به دالة إحصائياً، مما يشير إلى فروق جوهرية في الفرق الظاهري للنسب المئوية. فيما كان انفعال الخجل والقلق هو الانفعال الأقل شيوعاً بين الانفعالات المدروسة، إذ تمتعت (11.8%) فقط من طالبات أفراد عينة الدراسة بمستوى مرتفع له، وكانت قيم اختبار (Z) للمقارنة بين النسبة المئوية الخاصة به دالة إحصائياً، مما يشير إلى فروق جوهرية في الفرق الظاهري للنسب المئوية.

التفسير النظري ومناقشة السؤال الثاني

تشير النتائج الحالية إلى أن الانفعالات الإيجابية المتمثلة بالفخر والاستمتاع كانت الأكثر شيوعاً لدى طالبات المرحلة الثانوية بنسبة بلغت 65% وهذا مؤشر جيد مما يعزز القول بوجود بيئات تعليمية داعمة للاستقلالية ومشجعة للطلبة، وذلك ما يتفق مع دراسة (Pekrun, 2006) بأن الانفعالات الإيجابية تظهر عندما يشعر الطلاب بالسيطرة على الموقف التعليمي والسماح له بالقيام بعملية التعلم الذاتي سواء كان على المستوى الفرد أم على مستوى المجموعات، إذ إن هذا النوع من التعلم يعزز من شعور الطالب بالكفاءة والقدرة.

ويمكن عزو ذلك أيضاً إلى الجودة المعرفية لدى المعلم واستخدامه طرق وأساليب تعليمية مناسبة للطلبة وتكليفهم بواجبات ومهام واضحة ومحفزة للإدراك مما تشعرهم بالسيطرة والقدرة والتحكم، إذ يفترض بيكرون (2006) أن تحسين جوانب التدريس والوضوح في عرض المهام المطلوبة يسهمان في حدوث التحكم المدرك.

كما يمكن أن نفسر ارتفاع مستوى الانفعالات الإيجابية "الفخر والاستمتاع" بأن الطالبات يحظين بوجود بيئات اجتماعية داعمة ومحفزة، إذ لا يمكن فصل الانفعالات عن الدور الحيوي للبيئات الاجتماعية المحيطة بالطالبة وتتمثل هذه البيئات في تشجيع الوالدين ومساندتهم ومتابعتهم المستمرة.

ويظهر انفعال الغضب والملل كثاني الانفعالات انتشاراً لدى أفراد العينة ويمكن تفسير ذلك بوجود بعض التحديات أو الصعوبات التي تواجهها الطالبات، إذ يفترض بيكرون في نظريته (2006) أنه كلما كانت المتطلبات مرتفعة جداً أو منخفضة جداً كلما انخفضت قيمة المهمة بالنسبة للطالب وبالتالي شعوره بالملل، أما انفعالات الخجل والقلق فكانت الأقل شيوعاً مما يفسر وجود بيئات تعليمية تقلل من مشاعر التهديد والانزعاج للطالبات.

السؤال الثالث: نص على: "هل يفسر النموذج الذي تتوسطه العقلية الأكاديمية العلاقة بين المشاركة الوالدية و انفعالات الإنجاز لدى طالبات المرحلة الثانوية؟"

للإجابة عن السؤال تم إجراء تحليل نمذجة المعادلة البنائية (SEM) وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي الذي يعد أحد أفضل البرامج الإحصائية في هذا المجال (SmartPLS3)، والذي يتناسب مع الدراسة الحالية التي تحمل صبغة استكشافية لطبيعة العلاقة بين المتغيرات أكثر منها توكيدية،

وتبعاً لذلك فإنه في هذه الطريقة لا تتوفر مؤشرات مطابقة كما هو الحال في طريقة (CB-SEM) إذ يوفر فقط قيمة (SRMR) (Wold, 1981). وتهدف هذه الطريقة إلى الكشف عن العلاقات بين عدد من المتغيرات المستقلة والتابعة دون اشتراط شكل معين للتوزيع، إذ تعد طريقة المربعات الصغرى الجزئية (Partial Least Squares) طريقة لابارامترية تتعامل بشكل جيد مع الارتباطات المتعددة والقيم المفقودة وغيرها (Garson, 2016). بعد ذلك تم فحص النموذج المقترح في الدراسة الحالية وذلك من خلال خطوتين: الأولى فحص نموذج القياس (Measurement Model)، وثانيا نموذج المسار (Path Model) وذلك كالآتي:

أولا: نموذج القياس:

عند استخدام طريقة (PLS) فإن نموذج القياس يتم تقديره من خلال صدق وثبات مقاييس الدراسة المستخدمة تبعاً لواردروب ولوهلين (Wardrop and Loehlin, 1987) من خلال الآتي:

1. **الصدق التمييزي:** يعد الهدف الأساسي من التحقق من الصدق التمييزي؛ هو – ببساطة - التأكد من استقلالية المتغيرات الكامنة في نموذج القياس. ويتم التحقق منه من خلال طرق عدة كالآتي:

- نسبة التجانس وعدم التجانس للارتباطات ((Heterotrait-Monotrait ratio(HTMT))، وتبعاً لهذه الطريقة يجب أن تقل قيمة معامل الارتباط بين البُنى المختلفة (متغيرات الدراسة) عن (0.9) لاعتبار الصدق التمييزي متحققاً. ويبين الجدول (24) قيم ارتباط نسب التجانس- عدم التجانس لمتغيرات الدراسة.

جدول (24):

نسبة التجانس وعدم التجانس للارتباطات (Heterotrait-Monotrait ratio((HTMT))

	Heterotrait-monotrait ratio (HTMT)
الغضب والملل <-> اليأس	**0.890**
الغضب والملل <->الفخر والاستمتاع	**0.309**
اليأس <->الفخر والاستمتاع	**0.698**
الغضب والملل <->الخجل والقلق	**0.507**
اليأس <->الخجل والقلق	**0.791**
الفخر والاستمتاع <->الخجل والقلق	**0.135**

الغضب والملل <->العقلية النامية	**0.111**
اليأس <->العقلية النامية	**0.252**
الفخر والاستمتاع <->العقلية النامية	**0.254**
الخجل والقلق <->العقلية النامية	**0.101**
الغضب والملل <->العقلية الثابتة	**0.126**
اليأس <->العقلية الثابتة	**0.171**
الفخر والاستمتاع <->العقلية الثابتة	**0.076**
الخجل والقلق <->العقلية الثابتة	**0.197**
العقلية النامية <->العقلية الثابتة	**0.271**
الغضب والملل <-> المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية	**0.273**
اليأس <-> المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية	**0.322**
الفخر والاستمتاع <-> المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية	**0.415**
الخجل والقلق <-> المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية	**0.142**
العقلية النامية <-> المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية	**0.175**
العقلية الثابتة <-> المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية	**0.116**
الغضب والملل <->المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية	**0.242**
اليأس <->المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية	**0.298**
الفخر والاستمتاع <->المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية	**0.314**
الخجل والقلق <->المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية	**0.118**
العقلية النامية <->المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية	**0.270**
العقلية الثابتة <->المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية	**0.092**
المشاعر والقناعات والوعي <->المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية بالأنظمة	**0.779**

يبين الجدول (24) أن قيم الارتباطات (HTMT) لأزواج المقاييس كانت جميعها أقل من (0.9) مما يعني تحقق الصدق التمييزي.

- **محك فورنل-لاركر (Fornell-Larker criterion)**: يستخدم هذا المحك الجذر التربيعي لمتوسط التباين المستخرج ((AVE)Average Variance Extracted) الذي يفترض أن تكون قيمة الجذر التربيعي لمتوسط التباين المستخرج أكبر من معاملات الارتباط بين المتغيرات المختلفة. ويبين الجدول (25) محك فورنل لاركر.

جدول (25):

محك فورنل لاركر للتحقق من الصدق التمييزي

	الغضب والملل	اليأس	الفخر والاستمتاع	الخجل والقلق	العقلية النامية	العقلية الثابتة	المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية	المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية
الغضب والملل	0.715							
اليأس	0.537	0.659						
الفخر والاستمتاع	0.210-	0.666-	0.725					
الخجل والقلق	0.514	0.516	0.115-	0.758				
العقلية النامية	0.015-	0.248-	0.237	0.085-	0.767			
العقلية الثابتة	0.128	0.104	0.028	0.187	0.201-	0.791		
المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية	0.155-	0.218-	0.312	0.085-	0.183	0.029	0.570	
المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية	0.222-	0.240-	0.277	0.098-	0.232	0.056-	0.699	**0.683**

يبين الجدول (25) أن جميع معاملات الارتباط بين المقاييس أقل من قيمة الجذر التربيعي لمتوسط التباين المستخرج أو قريبة جداً منه كما هو الحال في مقياس اليأس. وتبعاً لذلك فإن الصدق التمييزي لمقاييس الدراسة يُعد متحققاً.

2-الصدق التقاربي:

يهدف الصدق التقاربي إلى التحقق من أن المؤشرات (المتنبئات) الخاصة بكل متغير كامن تشترك في قدر مناسب من التباين، بما يعكس قدرتها على قياس البُعد نفسه (Gefen & Straub, 2005).ويتم فحصه بعدة طرق، من أبرزها:

- **التشبع على العوامل (Factor Loadings):** يشترط ألا يقل معامل تشبع الفقرة عن (0.50) ليُعد الصدق التقاربي متحققًا. وقد عُرضت في الجدول (26) قيم تشبعات فقرات مقاييس الدراسة على عواملها.

جدول (26):

تشبع الفقرات على عواملها لمقياس العقليات الأكاديمية

البعد	الفقرة	التشبع	البعد	الفقرة	التشبع
الفخروالاستمتاع	1	0.629	الغضب والملل	11	0.542
الفخروالاستمتاع	2	0.813	الغضب والملل	13	0.657
	3	0.708		14	0.608
	5	0.769		18	0.771
	6	0.483		21	0.773
	7	0.785		23	0.760
	8	0.754		24	0.701
	9	0.781		27	0.783
	10	0.740		29	0.656
الخجل والقلق	12	0.641		30	0.776
الخجل والقلق	15	0.733		32	0.654
	17	0.747		35	0.768
	19	0.792		37	0.734
	20	0.762		40	0.767
	22	0.785		41	0.722
	25	0.763	اليأس	4	0.811-
	28	0.769	Hopelesnsss	16	0.547
	31	0.769		26	0.565
	34	0.796		33	0.678
	36	0.775			
	38	0.805			
	39	0.704			

يبين الجدول (26) أن قيم الارتباطات (HTMT) لأزواج المقاييس كانت جميعها أقل من (0.9) مما يعني تحقق الصدق التقاربي للمقياس.

- الثبات المركب (Composite Reliability (CR)) ومتوسط التباين المستخرج (Average Variance Extracted (AVE))، حيث قيمة الثبات المركب يجب ألا تقل عن (0.7)، كما أن

قيمة (0.6) تُعد مقبولة، كما لا يفترض أن تقل قيمة متوسط التباين المستخرج عن (0.5) (Hair et al., 2014; Hair et al., 2010)، ويبين الجدول (27) قيم كل من الثبات المركب ومتوسط التباين المستخرج لمقاييس الدراسة.

جدول (27)

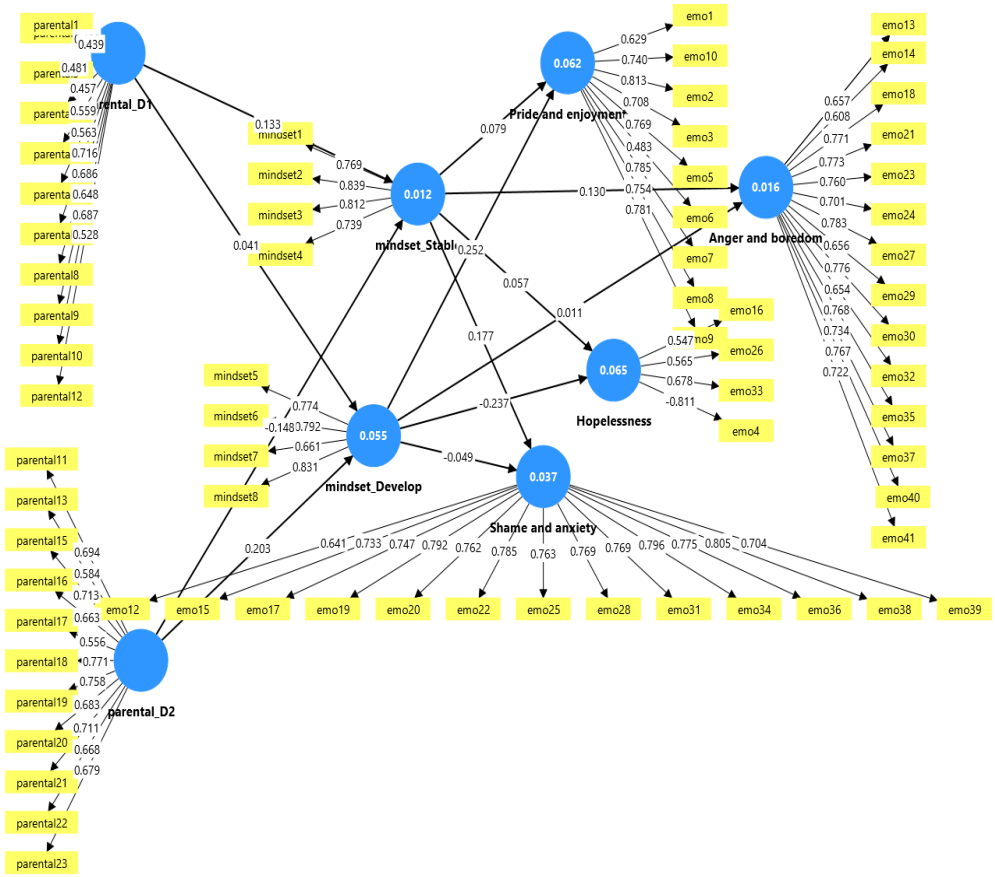
قيم كل من الثبات المركب ومتوسط التباين المستخرج لمقاييس الدراسة

	CR	AVE
الغضب والملل	0.935	**0.511**
اليأس	0.712	**0.434**
الفخر والاستمتاع	0.914	**0.525**
الخجل والقلق	0.953	**0.575**
العقلية النامية	0.775	**0.589**
العقلية الثابتة	0.805	**0.625**
المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية	0.791	**0.325**
المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية	0.889	**0.466**

يبين الجدول (27) أن قيم معامل الثبات المركب لجميع مقاييس الدراسة كانت أكبر من (0.6) مما يدعم الصدق التقاربي إضافة للتجانس الداخلي لتلك المقاييس. كما كانت قيمة متوسط التباين المستخرج لجميع المتغيرات أكبر من (0.5)، إلا أن ذلك لم يتحقق لبعد اليأس، إلا أنه تبعا لفورنيل ولاركر (Fornell and Larcker, 1981) فإنه حتى وإن لم تحقق المقاييس قيم متوسط التباين المستخرج المحك المطلوب (أي إنها قلت عن 0.5) وكانت قيم الثبات المركب أكبر من (0.6) فإن الصدق التقاربي يُعد متحققا في هذه الحالة.

ثانيا: نموذج المسار (Path Model):

تم فحص النموذج الافتراضي الذي تم تمثيله بيانيا كما هو موضح في شكل (4)، المكون من



شكل (4): *النموذج الافتراضي للعلاقات بين متغيرات الدراسة*

المشاركة الوالدية ببعديه كمتغيرات مستقلة، والعقليات الأكاديمية كمغيرات وسيطة، وانفعالات الإنجاز كمتغيرات تابعة.

وقد تم دراسة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة المختلفة من خلال إجراء تحليل المسار وذلك كما هو موضح في الشكل (4). وقد بلغت قيمة (SRMR) للنموذج (0.082) مما يعني مطابقة متوسطة للنموذج واعتباره نموذجًا مقبولاً لوصف العلاقات المتداخلة بين متغيرات الدراسة.

كما تمت دراسة التأثيرات السببية بين المتغيرات لدراسة أثر المتغيرات الوسيطة. ويبين الجدول (28) التأثيرات المباشرة دون وجود الوسيط، ومن ثم المباشرة بوجود كل وسيط على حدة مرة ولها جميعا سويا مرة أخرى، إضافة لحساب العلاقات غير المباشرة.

جدول (28):

العلاقات المباشرة لمتغيرات الدراسة

	Standardized coefficients	P value
الغضب والملل <-العقلية النامية	0.011	0.918
اليأس <-العقلية النامية	-0.237	0.346
الفخروالاستمتاع <-العقلية النامية	0.252	0.000
الخجل والقلق <-العقلية النامية	-0.049	0.404
الغضب والملل <-العقلية الثابتة	0.130	0.072
اليأس <-العقلية الثابتة	0.057	0.487
الفخروالاستمتاع <-العقلية الثابتة	0.079	0.147
الخجل والقلق <-العقلية الثابتة	0.177	0.000
العقلية النامية <- المشاعروالقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية	0.041	0.689
العقلية الثابتة <- المشاعروالقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية	0.133	0.292
العقلية النامية <-المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية	0.203	0.005
العقلية الثابتة <-المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية	-0.148	0.068

يبين الجدول (28) ما يأتي:

- عدم وجود علاقة سببية بين العقلية الأكاديمية النامية وانفعال الغضب والملل، إذ بلغ معامل الانحدار المعياري (0.011) وكان غير دال إحصائياً.
- عدم وجود علاقة سببية بين العقلية الأكاديمية النامية وانفعال اليأس، إذ بلغ معامل الانحدار المعياري (-0.237) وكان غير دال إحصائياً.
- وجود علاقة سببية بين العقلية الأكاديمية النامية وانفعال الفخر والاستمتاع، إذ بلغ معامل الانحدار المعياري (0.252) وكان دالًا إحصائياً.
- عدم وجود علاقة سببية بين العقلية الأكاديمية النامية وانفعال الخجل والقلق، إذ بلغ معامل الانحدار المعياري (0.049-) وكان غير دال إحصائياً.
- عدم وجود علاقة سببية بين العقلية الأكاديمية الثابتة وانفعال الغضب والملل، إذ بلغ معامل الانحدار المعياري (0.130) وكان غير دال إحصائياً.

- عدم وجود علاقة سببية بين العقلية الأكاديمية الثابتة وانفعال اليأس، إذ بلغ معامل الانحدار المعياري (0.057) وكان غير دال إحصائياً.
- عدم وجود علاقة سببية بين العقلية الأكاديمية الثابتة وانفعال الفخر والاستمتاع، إذ بلغ معامل الانحدار المعياري (0.079) وكان غير دال إحصائياً.
- وجود علاقة سببية بين العقلية الأكاديمية الثابتة وانفعال الخجل والقلق، إذ بلغ معامل الانحدار المعياري (0.177) وكان دالًا إحصائياً.
- عدم وجود علاقة سببية بين بعد المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية والعقلية الأكاديمية النامية، إذ بلغ معامل الانحدار المعياري (0.041) وكان غير دال إحصائياً.
- عدم وجود علاقة سببية بين بعد المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية والعقلية الأكاديمية الثابتة، إذ بلغ معامل الانحدار المعياري (0.133) وكان غير دال إحصائياً.
- وجود علاقة سببية بين بعد المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية والعقلية الأكاديمية النامية، إذ بلغ معامل الانحدار المعياري (0.203) وكان دالًا إحصائياً.
- عدم وجود علاقة سببية بين بعد المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية والعقلية الأكاديمية الثابتة، إذ بلغ معامل الانحدار المعياري (0.148-) وكان غير دال إحصائياً.

كما تمت دراسة التأثيرات السببية غير المباشرة الكلية (Total indirect effects) والخاصة (Specific indirect effects) التي يتميز برنامج (SmartPLS) في استخراج الأخيرة مقارنة ببعض البرامج الأخرى، وذلك كما هو موضح في الجدول (29).

جدول (29):

العلاقات المباشرة الكلية والخاصة لمتغيرات الدراسة

العلاقات غير المباشرة الكلية Total indirect effects	معامل الانحدار المعياري	P value
المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية< - الغضب والملل	0.018	0.467
المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية -> اليأس	0.002-	0.946
المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية -> الفخر والاستمتاع	0.021	0.408
المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية -> الخجل والقلق	0.021	0.448

المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية <-الغضب والملل	0.017-	0.576
المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية <-اليأس	0.056-	0.337
المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية <-الفخر والاستمتاع	0.040	0.081
المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية <-الخجل والقلق	0.036-	0.073
Specific indirect effects العلاقات غير المباشرة التفصيلية		
المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية <- العقلية الثابتة <-الغضب والملل	0.017	0.391
المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية <- العقلية النامية <-الغضب والملل	0.000	0.974
المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية <- العقلية الثابتة <-اليأس	0.007	0.604
المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية <-العقلية الثابتة <-الغضب والملل	0.019-	0.221
المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية <- العقلية النامية <-اليأس	0.010-	0.753
المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية <- العقلية الثابتة <-الفخر والاستمتاع	0.010	0.473
المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية <-العقلية النامية <-الغضب والملل	0.002	0.920
المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية <-العقلية الثابتة <-اليأس	0.008-	0.531
المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية <- العقلية النامية <-الفخر والاستمتاع	0.010	0.701
المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية <- العقلية الثابتة <-الخجل والقلق	0.023	0.343
المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية <-العقلية النامية <-اليأس	0.048-	0.356
المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية <-العقلية الثابتة <-الفخر والاستمتاع	0.012-	0.271
المشاعر والقناعات والوعي بالأنظمة المدرسية <- العقلية النامية <-الخجل والقلق	0.002-	0.818
المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية <-العقلية النامية <-الفخر والاستمتاع	0.051	0.020
المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية <-العقلية الثابتة <-الخجل والقلق	0.026-	0.118
المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية <-العقلية النامية <-الخجل والقلق	0.010-	0.452

يبين الجدول (29) ما يأتي:

- عدم وجود علاقة كلية غير مباشرة بين أي من المتغيرات التابعة والمتغيرات المستقلة بوجود المتغيرات الوسيطة عموماً ممثلة ببعدي العقلية الأكاديمية.
- عدم وجود علاقة غير مباشرة محددة بين كل متغير مستقل وكل متغير تابع مع الأخذ بعين الاعتبار التأثير الخاص لكل متغير وسيط (التعامل مع كل متغير وسيط بشكل منفصل) لجميع المتغيرات، ما عدا وجود علاقة غير مباشرة بين المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية وانفعال الفخر والاستمتاع بوجود العقلية الأكاديمية النامية كمتغير وسيط، و نستنتج مما سبق أن العقلية الأكاديمية النامية تلعب دوراً وسيطاً فعالاً

وكوسيط كلي (Full mediator) في العلاقة بين المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية وانفعال الفخر والاستمتاع.

كما تم حساب نسب التباين المفسر (Multiple R-squared) الذي يبين نسبة التباين الذي تفسره المتغيرات المستقلة على المتغير التابع (Abdi, 2007) إضافة للدلالة الإحصائية لقيمته وهي أحد ميزات برنامج (SmartPLS4) وذلك كما هو موضح في الجدول (30).

جدول (30)

حساب نسب التباين المفسر

المتغير التابع	نسبة التباين المفسر	الدلالة الإحصائية
الغضب والملل	0.016	**0.348**
اليأس	0.065	**0.008**
الفخر والاستمتاع	0.062	**0.010**
الخجل والقلق	0.037	**0.026**
العقلية الأكاديمية الثابتة	0.055	**0.014**
العقلية الأكاديمية النامية	0.012	**0.545**

يبين الجدول (30) ما يأتي:

- إن التباين في الأداء على بعد الغضب والملل قد فسره ما يقارب 2% تقريبا من التباين في الأداء على مقياس المشاركة الوالدية ببعديه ومقياس العقليات الأكاديمية ببعدية وكانت قيمة نسبة التباين المفسر غير دالة إحصائياً.
- إن التباين في الأداء على بعد اليأس قد فسره ما يقارب 7% تقريبا من التباين في الأداء على مقياس المشاركة الوالدية ببعديه ومقياس العقليات الأكاديمية ببعدية وكانت قيمة نسبة التباين المفسر دالة إحصائياً.
- إن التباين في الأداء على بعد الفخر والاستمتاع قد فسره ما يقارب 6% تقريباً من التباين في الأداء على مقياس المشاركة الوالدية ببعديه ومقياس العقليات الأكاديمية ببعدية وكانت قيمة نسبة التباين المفسر دالة إحصائياً.
- إن التباين في الأداء على بعد الخجل والقلق قد فسره ما يقارب 4% تقريبا من التباين في الأداء على مقياس المشاركة الوالدية ببعديه ومقياس العقليات الأكاديمية ببعدية وكانت قيمة نسبة التباين المفسر دالة إحصائياً.

- إن التباين في الأداء على بعد العقلية الأكاديمية الثابتة قد فسره ما يقارب 6% تقريبا من التباين في الأداء على مقياس المشاركة الوالدية ببعديه وكانت قيمة نسبة التباين المفسر دالة إحصائياً.
- إن التباين في الأداء على بعد العقلية الأكاديمية النامية قد فسره ما يقارب 1% تقريبا من التباين في الأداء على مقياس المشاركة الوالدية ببعديه وكانت قيمة نسبة التباين المفسر غير دالة إحصائياً.

التفسير النظري ومناقشة السؤال الثالث

مما سبق تبين النتائج وجود علاقات دالة إحصائياً بين العقليات الأكاديمية النامية والانفعالات الإيجابية المتمثلة في الفخر والاستمتاع، وهذا يشير إلى أن الطالبات اللاتي يمتلكن عقليات أكاديمية نامية يتمتعن بمستويات أعلى من الفخر والاستمتاع أثناء الحصص الدراسية وهذا ما يتفق مع دراسة (Zhong et al., 2023) التي أظهرت نتائجها ارتباطاً إيجابيًا بين العقليات النامية والانفعالات الإيجابية، ودراسة (Karlen et al., 2021) التي كشفت نتائجها عن ارتباط العقليات الأكاديمية النامية بشكل مباشر وغير مباشر بالانفعالات الإيجابية كالفخر والاستمتاع، ودراسة (Cook, 2015) التي وضحت العلاقة الإيجابية بين العقلية النامية وانفعال الفخر والعلاقة السلبية بين العقلية النامية وانفعال الخجل، كما أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود علاقات دالة إحصائيا بين العقلية الأكاديمية الثابتة والانفعالات السلبية المتمثلة في بعد الخجل والقلق وهذا ما يتفق مع دراسة (King et al., 2012) التي تم التوصل في نتائجها إلى أن العقليات الأكاديمية الثابتة تتنبأ بشكل إيجابي بالانفعالات السلبية كالخجل والقلق، ويمكن تفسير ذلك من خلال الجمع بين نظرية قيمة الضبط لبيكرون (2006) التي ترى أن انفعالات الإنجاز تتحدد بناء على مدى اعتقاد الطالب بقدرته (الضبط Control) وقيمة المهمة (Value) بالنسبة للطالب، ونظرية العقليات الأكاديمية لدويك (2006) التي تفسر كيف يدرك الأفراد مستوى قدراتهم العقلية بعمل إطارٍ نظريٍ متكاملٍ بين النظريتين، إذ تعد كلا النظريتين متكاملتين في تفسيرهما لسلوك المتعلم وانفعالاته، فالعقليات النامية تعني الاعتقاد بإمكانية تطوير وتنمية المهارات من خلال العمل المتسمر ومواجهة التحديات والعقبات وعدَّها فرصًا للنجاح وعدم الاستسلام للفشل وهذا ما يعزز من شعور المتعلم بـ " السيطرة والتحكم" ، وعلى الجانب الآخر يميل أصحاب العقليات النامية إلى اتقان التعلم وذلك كما ورد في ليقيت ودويك (1988)، مما يعني ارتفاعاً لقيمة المهمة بالنسبة للفرد صاحب العقلية

النامية، مما سبق يمكن القول أن العقليات الأكاديمية النامية تسهم في تعزيز إحساس الطالب بـ "التحكم والقيمة " للمهام، التي تعد شرطاً لظهور الانفعالات كما في نظرية بيكرون (2006)، لذا يمكن عدّ العقليات الأكاديمية النامية عاملاً أساسيًا ممهدًا في تشكيل الطلاب لمفهومي التحكم والقيمة مما يؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على طبيعة الانفعالات الظاهرة داخل السياق التعليمي.

كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة سببية بين بعد المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية والعقلية الأكاديمية النامية مما يتفق مع دراسة (Druhan, 2023) التي توصلت إلى وجود ارتباطات كبيرة بين المشاركة الوالدية والعقلية النامية، ودراسة (Gorleku et al., 2018) التي أشارت إلى وجود علاقات مباشرة وغير مباشرة بين التأثيرات الأسرية والعقليات الأكاديمية، وهذا يعني أن الدعم الأسري الإيجابي يلعب دوراً حاسماً ومهماً في الطريقة التي ينظر بها الأبناء إلى قدراتهم بما يتماشى مع افتراض دويك (2017) أن الرسائل وردود الفعل من الوالدين تسهم في بتشكيل عقلية أبنائهم.

وبينت نتائج الدراسة الحالية أن العقلية الأكاديمية النامية تلعب دوراً وسيطاً فعالاً وكوسيط كلي (Full mediator) في العلاقة بين المتابعة المدرسية ومساعدة الأبناء في المهام المدرسية وانفعال الفخر والاستمتاع مما يدعم صحة النموذج الفرضي.

توصيات الدراسة: بناء على ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

- تعريف الطلاب بمفهوم العقلية النامية وكيفية تطويرها من خلال تصميم وتطوير برامج تربوية وتنموية تهدف لتنمية العقلية النامية لدى طلاب وطالبات بمختلف أعمارهم.
- تعزيز الوعي لدى الوالدين بأهمية دورهم في تشكيل عقليات نامية لأبنائهم وذلك من خلال عمل برامج توعوية تقدم بالتعاون مع المدارس والتوجيه الطلابي.
- تنفيذ برامج تدريبية للمعلمين تمكنهم من معرفة كيفية بناء ودعم العقليات النامية للطلاب داخل الصف الدراسي.

البحوث المقترحة: في إطار ما قدمته هذه الدراسة من نتائج؛ نقترح إجراء عدد من البحوث الآتية:

- إجراء دراسات تجريبية تقوم على تطوير العقليات النامية لدى طلاب المراحل الابتدائية.

- دراسة دور المعلمين كمتغير وسيط بين دعم الوالدين والعقليات الأكاديمية.
- أثر استخدام التقنيات الرقمية في الصف الدراسي على تطوير العقليات النامية لدى الطلاب.

قائمة المراجع العربية والانجليزية

أولا: المراجع العربية

عبد العزيز، أسماء حمزة محمد. (2021). تحليل مسار العلاقات السببية بين انفعالات الإنجاز وكل من الكمالية الأكاديمية وقيمة المهمة والتحكم الأكاديمي المدرك لدى طلبة الجامعة: اختبار الدور الوسطى. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*. 15(1), 1-114 . 9(15)، 1-114

أبو خالد، لينا خليل سعودي، والكيلاني، أحمد محمد محي الدين حسن. (2021). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى مفاهيم عقلية النمو في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية وتنمية دافعية الإنجاز لديهم [رسالة دكتوراه غير منشورة] جامعة العلوم الإسلامية العالمية. عمان.

أبو شعيب، هبة عمر عبد العزيز، وغباري، ثائر أحمد فضيل .(2021) .*القدرة التنبؤية للعقلية "التقدمية مقابل الوقائية" في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الهاشمية، الزرقاء. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1373586

آل سعيد، تغريد بنت تركي. (2015). المشاركة الوالدية المدرسية كما يدركها الأبناء من الجنسين وعلاقتها بالدافعية الأكاديمية لديهم بسلطنة عمان. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 25 (89)، 59– 81. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1013017

الدبابي، خلدون ابراهيم، وعبد الرحمن، عبد السلام هاني. (2022). النمذجة السببية للعلاقة بين النظريات الضمنية في الذكاء ومعتقدات الدافعية والاندماج المعرفي لدى طلبة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل .المجلة التربوية، 36 (142)، 169-208. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1243843

رشوان، ربيع عبده أحمد. (2020). الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي لدى طلاب الجامعة: منحى التنبؤ وتحليل التجمعات .*مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، ع8، 7 .69 - مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1103146

الزواهرة، أسماء محمد عبد الكريم، وغباري، ثائر أحمد فضيل .(2020) .نمط العقلية "النماء مقابل الثبات" وعلاقتها بطريقة حل المشكلات لدى طلبة الجامعة الهاشمية (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الهاشمية، الزرقاء. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1317174

الشريف، بندر عبد الله. (2020). المشاركة الوالدية المدركة كمنبئ بالتحصيل الدراسي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس العلوم الشرعية بالمدينة المنورة. المجلة التربوية،35 (137)، 295-325. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1107222

العمر، عبد العزيز بن سعود، وعمر، سوزان حسين حج. (2018). المشاركة الوالدية وعلاقتها بتحصيل الطالبات الدراسي في مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 19* (3)، 287 - 313. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/946421

المومني، رنا (2017). التكامل بين التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي كطريقتين للتحقق من البنية العاملية لمقياس مكنزي للذكاءات المتعددة (الصورة السعودية). مجلة العلوم التربوية والنفسية. 18 (4)، 504-540.

الوطبان، محمد بن سليمان. (2013). توجهات أهداف الانجاز: نموذج 2*2 بوصفها منبئات بانفعالات التحصيل: نموذج 2*2 لدى طلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية (جامعة الجمعة)،3، 121-75. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/476774

ثانيا: المراجع الإنكليزية

Dweck, C. S. (2006). Mindset: The new psychology of success. Random house.

King, R. B., McInerney, D. M., & Watkins, D. A. (2012). How you think about your intelligence determines how you feel in school: The role of theories of intelligence on academic emotions. Learning and Individual Differences, 22(6), 814-819. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.04.005

Mata, L., Pedro, I., & Peixotoa, F. J. (2018). Parental Support, Student Motivational Orientation and Achievement: The Impact of Emotions. International Journal of Emotional Education, 10(2), 77–92.

Abd-El-Fattah, S. M. (2006). The Relationship among Egyptian Adolescents' Perception of Parental Involvement, Academic Achievement, and Achievement Goals: A Mediational Analysis. International Education Journal, 7(4), 499-509.

Abdi, H. (2007). Partial least square regression (PLS regression). In N. Salkind (Ed.), Encyclopedia of Measurement and Statistics (pp. 740–744). Thousand Oaks, CA: Sage.

al models. Psychological Bulletin, 107(2), 238–246. https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238

Ates, A. (2021). The Relationship between Parental Involvement in Education and Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. Pegem Journal of Education and Instruction, 11(3), 50-66.

Bentler, P.M. and Chou, C. (1987) Practical Issues in Structural Modeling. Sociological Methods and Research, 16, 78- 117. http://dx.doi.org/10.1177/0049124187016001004

Bollen, K. A. (1989). Structural equations with latent variables. New York, NY: Wiley.

Cook, E. (2015). Understanding adolescent shame and pride in a school context: the impact of perceived academic competence and a growth mindset (Doctoral dissertation, University of Southampton).

Dong, Y., Wang, H., Zhu, L., Li, C., & Fang, Y. (2020). How Parental Involvement Influences Adolescents' Academic Emotions from Control-Value Theory. Journal of Child and Family Studies, 29(2), 282–291. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s10826-019-01586-3

Druhan, K. (2023). The Role of Parental Involvement in Deaf Education on Childhood Emotional Development; a Survey of Achievement Related Attributions and Ability Mindsets of Deaf HS Graduates (Doctoral dissertation).

Dweck, C. S. & Yeager, D. S. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. Educational Psychologist, 47, 302–314.

Dweck, C. S. (1999). Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development. Psychology Press . https://doi.org/10.4324/9781315783048

Dweck, C. S., & Master, A. (2009). Self-theories and motivation. Handbook of motivation at school, 123.

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

Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. Psychological Methods, 4(3), 272–299. https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272

Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W., & Beechum, N. O. (2012). Teaching Adolescents to Become Learners: The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance--A Critical Literature Review. Consortium on Chicago School Research. 1313 East 60th Street, Chicago, IL 60637.

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research, 18*(1), 39–50. https://doi.org/10.1177/002224378101800104

Garson, G. D. (2016). *Partial least squares: Regression and structural equation models. Asheboro*, NC: Statistical Associates Publishers.

Gefen, D., & Straub, D. (2005). A practical guide to factorial validity using PLS-Graph: Tutorial and annotated example. Communications of the Association for Information Systems, 16(1), 91–109. https://doi.org/10.17705/1CAIS.01605

Gonzalez-dehass, A., Willems, P. P., Holbein, M. F., & Doan. (2005). Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation. Educational Psychology Review, 17(2), 99-123. https://doi.org/10.1007/s10648-005-3949-7

Gorleku, M., Brancaccio, S., & Campbell, J. R. (2018). Examining Attributions and Perceptions of Family Influences on the Mindset of Junior High School Students in Different Socioeconomic Settings in Ghana Africa. Journal for Leadership and Instruction, 17(2), 8–12.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis (7th ed.). Upper Saddle River*, NJ: Pearson Prentice Hall.

Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2014). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM). Thousand Oaks,* CA: Sage.

Hill, N. E. (2022). Parental involvement in education: Toward a more inclusive understanding of parents' role construction. Educational Psychologist, 57(4), 309–314. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1080/00461520.2022.2129652

Jiang, X., Mueller, C. E., & Paley, N.(2023). A Systematic Review of Growth Mindset Interventions Targeting Youth Social–Emotional Outcomes, School Psychology Review, DOI: 10.1080/2372966X.2022.2151321

Karlen, Y., Hirt, C. N., Liska, A., & Stebner, F. (2021). Mindsets and Self-Concepts About Self-Regulated Learning: Their Relationships With Emotions, Strategy Knowledge, and Academic Achievement. Frontiers in Psychology, 12. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.3389/fpsyg.2021.661142

King, R. B., McInerney, D. M., & Watkins, D. A. (2012). How you think about your intelligence determines how you feel in school: The role of theories of intelligence on academic emotions. Learning and Individual Differences, 22(6), 814-819.

Okeke, C. I. (2014). Effective home-school partnership: Some strategies to help strengthen parental involvement. South African Journal of Education, 34(3).

Pekrun, R.(2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. Kluwer Academic Publishers-Plenum Publishers.18(4), 315-141

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to emotions in education. In International handbook of emotions in education (pp. 1-10). Routledge.

Pekrun, R., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2011). Measuring Emotions in Students' Learning and Performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). Contemporary Educational Psychology, 36(1), 36–48.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). Using multivariate statistics (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education.

Teuber, Z., Sielemann, L., & Wild, E. (2023). Facing academic problems: Longitudinal relations between parental involvement and student academic achievement from a self-determination perspective. British Journal of Educational Psychology, 93(1), 229-244.

Uslu, N.A & Durak, H.Y (2022) Understanding self-regulation, achievement emotions, and mindset of undergraduates in emergency remote teaching: a latent profile analysis, Interactive Learning Environments, DOI: 10.1080/10494820.2022.2129391

Waithaka, A. G., Furniss, T. M., & Gitimu, P. N. (2017). College Student Mind-Set: Does Student-Parental Relationship Influence the Student's Mind-Set?. Research in Higher Education Journal, 32.

Waithaka, A. G., Furniss, T. M., & Gitimu, P. N. (2017). College Student Mind-Set: Does Student-Parental Relationship Influence the Student's Mind-Set?. Research in Higher Education Journal, 32.

Walton, G. M., & Crum, A. J. (Eds.). (2020). Handbook of wise interventions. Guilford Publications.

Wardrop, J. L. (1987). Review of the book Latent variable models: An introduction to factor, path, and structural analysis, by J. C. Loehlin. Journal of Educational and Behavioral Statistics, 12(4), 410–412. https://doi.org/10.3102/10769986012004410

Wold, H. (1981). The fix-point approach to interdependent systems: PLS modeling. In J. Kmenta & J. B. Ramsey (Eds.), Evaluation of econometric models (pp. 383–407). New York: Academic Press.

Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. Educational Psychologist, 47(4), 302–314. https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805

Yu, J., & Mclellan, R. (2020). Same mindset, different goals and motivational frameworks: Profiles of mindset-based meaning systems. Contemporary Educational Psychology.

Yusoff, M. S. B. (2011). Impact of summative assessment on first year medical students' mental health. *International Medical Journal, 18*(3), 172–175.

Zhong, S., Wang, Y., & Wu, W. (2023). Exploring the Mediating Role of Emotions Between Growth Language Mindset and Engagement Among EFL Learners. The Asia-Pacific Education Researcher, 1–13. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s40299-023-00771-9

الملاحـق

ملحق (1)

مقياس المشاركة الوالدية

عزيزتي الطالبة/ نرغب في التعاون معنا والمشاركة في الاستبانة التالية التي تهدف لقياس مستوى " المشاركة الوالدية" في العملية التعليمية من إعداد أ.د. بندر الشريف "أستاذ علم النفس التربوي" (الشريف، 2020)؛ وذلك لأغراض البحث العلمي، علماً بأن المشاركة اختيارية ولك حق الانسحاب منها، شاكرين لكم حسن تعاونكم وإسهامكم في استكمال الاستبانة. جميع البيانات سرية ولن يتم الاطلاع عليها إلا من قبل الباحثين.

م	العبـــــارة	دائما	أحيانا	أبدا
1	يشعر والداي بالارتياح عندما يتواصلان مع المدرسة			
2	يسعد والداي بما تقدمه المدرسة لنا			
3	يعتقد والداي أن لديهما العديد من الأمور يستطيعان القيام بها لمساعدة في المدرسة			
4	يتقبل والداي المعلمات اللاتي يقمن بتدريسي			
5	يشعر والداي بالرضا عن سلوكي داخل المدرسة			
6	يرى والداي ضرورة التعاون بين المدرسة والوالدين لتحقيق الانضباط الم			
7	يشعر والداي بأن لهما دورا رئيسا لمواصلة تعليمي			
8	يرحب والداي عندما أطلب منهما الذهاب إلى المدرسة			
9	لدى والداي المعرفة الكافية بالأنظمة المدرسية			
10	اشعر أن والداي على دراية وفهم عندما يُناقشا معي أموري المدرسية			
11	يشعر والداي أنهما قادران على أن يقدما لي خبرات متوافقة مع أنظمة مدرستي			
12	يحرص والداي على إبلاغ مدرستي عن كل ما يجب أن يعرفوه عني			
13	يحدثني والداي أن ما يُتبع من قواعد وأنظمة مدرسية هي مفيدة لي وفي صالحي.			
14	والداي على اتصال دائم بالمدرسة عندما يكون لدي مشكلة دراسية			
15	يوضح والداي أفضل الطرق التي تساعدني على التواصل مع معلمتي			

16	يوضح والداي أفضل الطرق التي تساعدني على التواصل مع زميلاتي
17	يقوم والداي بتلبية احتياجاتي المدرسية
18	يقدم والداي توجيهات مفيدة لمساعدتي في أعمالي المدرسية
19	يسألني والداي عن أي مساعدة احتاجها في مهامي المدرسية
20	لدى والداي المهارات اللازمة لمساعدتي دراسيا
21	يساعدني والداي عندما تواجهني مشاكل دراسية
22	يحثني والداي على أداء واجباتي المدرسية باستقلالية
23	يتعاطف معي والداي عندما تكثر علي المهام والواجبات المدرسية

ملحق (2)

مقياس العقليات الأكاديمية

عزيزتي الطالبة/ نرغب في التعاون معنا والمشاركة في الاستبانة التالية التي تهدف لقياس "العقليات الأكاديمية" المعدة من قبل عالمة النفس كارول دويك (Dweck, 1999) وترجمة (الدبابي وعبد الرحمن، 2022)؛ وذلك لأغراض البحث العلمي، علماً بأن مشاركتك اختيارية ولكِ حق الانسحاب منها، شاكرين لكم حسن تعاونكم وإسهامكم في استكمال الاستبانة. جميع البيانات سرية ولن يتم الاطلاع عليها إلا من قبل الباحثين.

م	العبارات	غير موافق بشدة (1)	غير موافق (2)	محايد (3)	موافق (4)	موافق بشدة (5)
1	لديك قدر معين من الذكاء، ولا يمكنك فعل الكثير لتغييره					
2	ذكاؤك هو شيء عنك لا يمكنك تغييره كثيرا					
3	لكي نكون صادقين، لا يمكنك تغيير مدى ذكائك					
4	يمكنك تعلم أشياء جديدة، لكن لا يمكنك تغيير ذكائك الأساسي					
5	بغض النظر عن هويتك، يمكنك تغيير مستوى ذكائك بشكل كبير					
6	يمكنك دائما تغيير درجة ذكائك					
7	بغض النظر عن مقدار الذكاء الذي لديك، يمكنك دائما تغييره قليلا					
8	يمكنك تغيير مستوى ذكائك بشكل كبير					

ملحق (3)

مقياس انفعالات الانجاز

عزيزتي الطالبة/ نرغب في التعاون معنا والمشاركة في الاستبانة التالية التي تهدف لقياس " الانفعالات المصاحبة للإنجاز الأكاديمي" من إعداد (pekrun et al., 2002)، وترجمة (الوطبان، 2013)؛ وذلك لأغراض البحث العلمي، علماً بأن المشاركة اختيارية ولك حق الانسحاب منها، شاكرين لكم حسن تعاونكم وإسهامكم في استكمال الاستبانة. جميع البيانات سرية ولن يتم الاطلاع عليها إلا من قبل الباحثين.

م	العبارات	غير موافق بشدة (1)	غير موافق (2)	محايد (3)	موافق (4)	موافق بشدة (5)
1	أستمتع بوجودي في الدرس					
2	اشعر بالفخر لقدرتي على متابعة متطلبات المقرر					
3	استمتاعي بالدرس يجعلني أرغب في المشاركة بالأنشطة					
4	أشعر بالثقة لقدرتي على فهم متطلبات المقرر					
5	أشعر بالفخر لأني أؤدي بشكل أفضل من الآخرين في هذا المقرر					
6	من الممتع أني أستطيع الجلوس في الفصل لساعات استمع إلى المعلمة وهي تشرح					
7	عندما أشارك بصورة جيدة في الدرس أشعر بتحفيز أكبر					
8	أستمتع بالمشاركة كثيراً خلال الحصة مما يجعلني مفعمة بالطاقة والحيوية					
9	عندما أؤدي بشكل جيد في المقرر يخفق قلبي فرحاً					
10	أنا فخورة بالمشاركة التي قدمتها في هذا المقرر					
11	ينتابني شعور يغريني بمغادرة الحصة لأنها مملة للغاية					
12	يحمر وجهي خجلاً عندما أضطر لقول شيء في الدرس					
13	أشعر بالإحباط خلال الحصة					
14	أنظر لساعتي بصورة متكررة لأن الوقت يمر ببطء					
15	بعد أن أقول شيئاً في الدرس أتمنى أن تبتلعني الأرض لكي أتجنب نظرات الآخرين					
16	لأني لا أفهم الدرس أبدو تائهة ومنعزلة					
17	أشعر بالقلق من أن الآخرين سيفهمون الدرس أكثر مني					
18	أشعر بالملل لأني لا أستطيع الانظار حتى ينتهي الدرس					
19	عندما أقول أي شيء في الدرس أشعر بأني وضعت نفسي					

	موضع السخرية
20	أشعر بالتوتر في الدرس
21	أشعر بالضجر والملل في الدرس
22	أشعر بالخجل خلال الدرس
23	أبدأ بالتثاؤب في الدرس لشعوري بالضجر الشديد
24	أشعر بالغضب يتأجج داخلي
25	أشعر بالإحراج من عدم قدرتي على التعبير عن نفسي جيداً
26	أشعر باليأس خلال الحصة الدراسية
27	لا أستطيع البقاء متيقظة لفترة طويلة لشعوري بالملل
28	أشعر بالإحراج داخل الفصل
29	تفكيري بضعف جودة المنهج يشعرني بالغضب
30	الحصة الدراسية تشعرني بالملل
31	شعوري بالإحراج، يجعلني متوترة
32	لأني غاضبة أشعر بعدم الارتياح في الحصة الدراسية
33	فقدت جميع الأمل في فهم متطلبات هذا المقرر
34	أفضل ألا أقول شيئاً في الدرس خوفاً من احتمال أن أقول شيئاً خاطئاً
35	لأني أشعر بالملل فإن عقلي يهيم بعيداً عن الدرس
36	عندما أتحدث في الفصل أبدأ بالتلعثم
37	أعتقد أن هذا المقرر ممل
38	إذا علم الآخرون أني لا أفهم المادة فسأشعر بالإحراج
39	عندما لا أفهم شيئاً مهماً في المقرر فإن دقات قلبي تتسارع
40	أفكر بالأشياء التي من الممكن أن أعملها بدلاً من التواجد في هذه الحصة المملة
41	تفكيري في الأشياء غير المهمة التي يجب أن اتعلمها يزعجني