نمُوذج سبَبي للعَلاقَة بَينَ العَقليات (ناميّة وثابتة) والشّخصيّة الاستباقيّة والفَاعليّة الذّاتيّة التدرِيسيّة بالاندِماج بالعَمَل لِدَى المُعلّمين

إبراهيم عبد المجيد الثعلبي و فيصل خليل الربيع*

Doi: //10.47015/20.3.3

تاريخ تسلم البحث: 2023/4/27 **تاريخ قبوله: 2023/8/20**

ملخص: تَهدِف الدّراسة الحاليّة للكَشف عن نمُوذج سببي للعَلاقَة بَينَ كل من العَقليّات (ثابتة/ناميّة) والشّخصيّة الاستباقيّة، والفاعليّة الذّاتيّة التدريسيّة، والاندِماج بالعَمَل. تكوّن مُجتمَع الدّراسة من مُعلّمي ومُعلّمات لواء الكورة-إربد، والبالغ عَدَدهم (1886) (725 ذكور و1161 اناث). وتكوّنت العينة من (750) مُعلّما ومُعلّمةً من لواء الكورة في اربد، موزعين إلى (300) من الذكور، و(450) من الإناث تم اختيارهم بالطّريقة المُتيسّرة، حَيث تم استِخدَام مِقيَاس العقليّات لبارك (Park, 2021) بعد تكييفه للبيئة العربية وترجمته، وتكييف مِقيَاس الشّخصيّة الاستباقيّة (Trifiletti et al., 2009) للبيئة الأردنية، وتَم استِخدَام مِقيَاس الكَفاءة الذّاتيّة التدريسيّة الذي طوّره بقيعي (2016)، بالإضافة إلى ترجمة وتكييف مِقيَاس الاندِماج بالعَمَل (Schaufeli et al., 2006)، وأشارت النتائج إلى أن للعَقليّة النّاميّة أثَرًا مُباشرًا مُوجبًا فِي مَجال "الفَاعليّة فِي إدارة المَوقِف الصفِي" وفِي مَجال "فاعلية في الاستراتيجيات التّعليميّة التعلميّة"، وللعَقليّة الثابتة أثرًا مُباشرًا سالِبًا في مَجال "فاعلية في الاستراتيجيات التّعليميّة التعلمية" وفي مجال "الفَاعليّة في إدارة المَوقِف الصفِي"، كمَا أن هناك أثرًا مُباشرًا موجبًا للشخصية الاستباقيّة فِي مجالات الفَاعليّة الذّاتيّة التدريسيّة الأربعة مُنفردة، وهناك عَلاقَة ارتباطية مُوجبة للفاعليّة في إدارة المَوقِف الصفِي وللفاعلية فِي الاستراتيجيات التّعليميّة التعلمية بالاندِماج بالعَمَل.

(الكلمات المفتاحية: نمُوذج سببي، عقليات النمُو، الشّخصيّة الاستباقيّة، الفَاعليّة الذّاتيّة التدريسيّة، الاندِماج بالعَمَل)

مقدمة: يُعد المُعلّمون المُندمِجون إضافة قيّمة للمَدرسة الّتي يَنتمون اليها، فَهَم مُلتزمون بأهداف مُؤسّستهم وقيمها (Bakker & Schaufeli, 2004) ويُمكِن ان يُسهموا فِي نجاح مؤسّستهم، من خِلَال أدوارهم الإداريّة الفعّالة (Demerouti & Cropanzano, 2010) ولعلّ ما يقوم به المُعلّمون من المَهمّات المُتمثّلة بإدارة الصّف بفاعلية، وإعداد الخِطَط الدراسية، وتعزيز انجازات الطّلبة، وتقويم تعلمهم، وما إلى ذلك من مَهمات أُخرى مرتبطة بالعَمَلية التّعليميّة التعلمية، يحتاج إلى مستوى متقدم من عدة مؤهلات متنوعة الّتي تجعل المُعلّم قادرًا على تحقيق الأهداف المَنشودة، والوُصول إلى رسالة التّعليم الساميّة (Bembenutty, 2006) وعندما يواجهُون التحديّات يركّزون على مستوى الذكاء أكثر من مشاركتهم في ممارسات مَعرفِية ومَهارات حَل المُشكلات الفعّالة، لذلك يساعد المُعلّمون الطّلبة في تنمية عَقليّة النمُو، وفي الوقت ذاته يُحفزونهم على تَطوير شَغَفَهَم لتحقيق الأهداف طويلة الأمد (Mejia, 2019).

ويُمكِن أن تَكون بيئَات العَمَل لدينا أيضًا مليئة بمُحفّزات العَقليّة الثّابتة، وعلى المُعلّمين مُمَارسة النمُو - التفكير والسّلُوك العقلي، كمُشارَكة المَعلومات أو التّعاون أو الابتكار أو البَحث عن التعليقات أو الاعتِراف بالأخطاء (Dweck, 2016). وفي الواقع يقود الاستِخدَام الاستباقي للاستراتِيجيّات الّتي تُركّز على المُشكِلات دافع إيجابي تُعزّزه عَقليّة النمُو؛ مما يُساعِد الفَرد في تنفِيذ مثل هذه المَهام بسُهُولة وقِيادة أكبر مما قد يفعله المَرء إذ كان يُنظر إليه على أنه يمنع حدثًا ضارًا محتملًا، ويُنظر إلى أسلوب المُواجهة الاستباقي على أنه تعبير سُلُوكي وعاطفِي عن عَقليّة النمُو لِدَى الأفرَاد (Ouwehand et al., 2006).

A Causal Model of the Relationship Between Mindset (Growth, Fixed), Proactive Personality and Teaching Self-Efficacy and Work Engagement among Teachers

Ebraheim Abd al-Majeed Al-Thalabi and Faisal Khalil Al-Rabee,
Yarmouk University, Jordan.

Abstract: The current study aims to reveal a causal model for the relationship between growth mindsets (fixed or developing) and proactive personality, teaching self-efficacy, and work integration. The sample comprised 750 male and female teachers from the Koura District in Irbid, with 300 males and 450 females. The study used the mentalities scale developed by Park (Park, 2021) upon adapting it to the Arab environment. The study, also, used the proactive personality scale (Trifiletti et al., 2009) after being translated and adapted to the Jordanian environment. Further, the study used the teaching self-efficacy scale developed by Baqi (2016) after being translated and adapted to the Jordanian environment. Additionally, the work integration scale (Schaufeli et al., 2006) was translated and adapted to the Jordanian environment. Additionally, the work integration scale (Schaufeli et al., 2006) was translated and adapted to the Jordanian environment. The results indicated that the developing mentality has a direct, positive impact on "effectiveness in classroom management" and "effectiveness in educational and learning strategies". It also showed that the fixed mentality has a direct, negative effect in the fields of "Efficacy in Teaching and Learning Strategies" and "Efficacy in Managing the Classroom Situation" There is also a direct positive effect of the proactive personality in the four areas of teaching self-efficacy individually. There is also a positive correlation with effectiveness in waqf management. Classroom and effectiveness in educational and learning strategies through work integration.

(**Keywords**: Causal Model, Growth Mindsets, Proactive Personality, Self-Efficacy, Work Engagement)

* جامعة اليرموك، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2024.

من هنا تؤدي الشّخصيّة الاستباقيّة دورًا رئيسيًا فِي عملية التطوّر المعرفي من خِلَال دفع التعلم والتّطوير الفَردي؛ لذلك يُمكن أن يتأثر تكوين وتطوير البحث بشكل إيجابي أيضًا بالشّخصيّة الاستباقيّة (Crant & Batema, 2000) وأحد الأبعاد الرئيسة المُكوّنة للشخصيّة الفَاعليّة الذّاتيّة الّتي يَظهر تأثيرها على العَمَليات الذهنية والانفعالية (Al-Hosani, 2015) فلا يكفِي أن يمتلك المُعلّم المهارات والمتطلبات اللّازمة لأداء مَهامِه بل لا بُد ان يمتلك الإيمان والثّقة بقُدرته على القيام بالسُلُوك المطلوب، وإذا اعتقد المُعلّم أن أفعاله لا تحقق الناتج المَرغُوب فِيه فسيكون لديه حافزً قليل للاستمرار والعَمَل والمُثابرة. وتبَيّنَ ان الشّخصيّة الاستباقيّة تُحدّد آثار الفَاعليّة الذّاتيّة والاندِماج بالعَمَل (Bakker et al., 2012؛ Fay & Frese, 2001) ويُفترَض أن الفَاعليّة الذّاتيّة تَتَوسّط العَلاقَة بَينَ الشّخصيّة الاستباقيّة واندماج المُعلّمين فِي العَمَل، أي أن العَلاقَة بَينَ الشّخصيّة الاستباقيّة للمُعلّمين تتوسّط العَلاقَة بَينَ الفَاعليّة الذّاتيّة والاندِماج بالعَمَل.

على الرغم من وجود مفهُوم الاندِماج بالعَمَل لسَنوات عديدة، إلا ان العُلماء يُحقّقون فِيه من وِجهات نَظر مختلفة مما يعني أن تَعريفات الاندِماج بالعَمَل تبقى مُتنوعة، حَيثُ يعرف الاندِماج بالعَمَل على أنه حَالة ذهنية مُرضية للأشخاص وهي تتميز بالنشاط أو القوة وتشير إلى مستوى الطاقة العالي، والتفاني والشعور بالمعنى والحماس والفخر بالعَمَل المُنجَز والاستيعاب الذي يَتميّز بالتركيز الكامل والسرور فِي العَمَل (Schaufeli & Bakker, 2004), ويُشيرالاندِماج فِي العَمَل أيضًا إلى حالة ذِهنية إيجابيّة ومُرضية مرتبطة بالعَمَل (Schaufeli et al., 2006) وعرف الاندِماج بالعَمَل على أنه عملية تكيفِية متمثلة بتهيئة المُعلّمين أنفسهم حتى تصبح المتغيرات والخَصائِص المحيطة بسياق المنظومة التربوية تتماشى مع بيئة العَمَل المناسبة لهم (Brigitte & Rose, 2007).

وتتمثل أهمية الاندِماج بالعَمَل بالركن الأساسي فِي العَمَليّة التَعليميّة بالنسبة للمُعلّم فِي كثير من الأُمور، منها: الاستقرار الوَظيفي والصّحة والرّفاه، والقضاء على بعض السُلُوكات السلبيّة كالغياب وانخفاض الدافعيّة والشغف لدى المُعلّمين (Khan et al., 2011) كمَا أن العَاملين المُندمجين يتميزون بثلاث خَصائِص سُلُوكية، هي: أن هؤلاء العاملين "يقولون" أشياء إيجابيّة عن عَملِهم للآخرين ويتوافَر لديهم الرّغبة فِي البقاء في عملِهم، ويَعمد هؤلاء العاملون إلى خِدمَة عملهم وتقديم النّفع له عن طريق بَذلِ المَزيد من الجُهُود الإضافِية والمضنية (Alewweld & Von Bismarck, 2002).

ويتأثر الاندِماج بالعَمَل بعدة عَوامِل: كالدعم الاجتماعي وردود الفعل على الأداء والتحكم فِي الوظائف وتنوع المهام وفرص التعلم (Hakanen & Toppinen, 2008) والتقلبات اليومية والتدريب الإشرافي وجو الفريق والعَوامِل الشّخصيّة كالكفاءة الذّاتيّة وتقدير الذات والتنظيم والمرونة (Xanthopoulou et al., 2009).

وهناك العديد من النظريات الّتي فسرت الاندِماج بالعَمَل، ومنها؛ نظرية الإنجاز لماكليلاند McClelland على ان الأفراد يختلفون فِي درجة المثابرة وإنجاز الأهداف، فهناك فئة منهم يسعدون فِي تحقيق المهام الّتي يقومون بها، وهذا يشعرهم بكثير من السرور في إتقان ما يفعلونه، وهم يتفاوتون فِي قوة هذا الدافع باختلاف البيئة الّتي يعيشون بها وثقافتهم واحتكاكهم ببعضهم البعض، حَيثُ انطلق ماكليلاند في كتابه الذي ركزعلى البيئة الّتي تؤثر على الفَرد وتدفعه لكي يكون مندمجًا فِي عمله، وأن الفَرد لديه قوة ودافعية نحو الإنجاز وتلبية الحاجات، وأن الهدف الأساسي للاندماج بالعَمَل حسب ماكليلاند هُو عامل نفسي المتمثل فِي الطُمُوح والبحث عن التميز، وكذلك لم يهمل العامل الاجتماعي من خِلَال الحاجة للقوة والسلطة والحُصُول على مناصب عالية فِي العَمَل، وأشار بعض الباحثين (Subandowo & Winardi, 2021) إلى وجود عَلاقَة ارتباطية قوية بَينَ الاندِماج بالعَمَل وعَقليّة النمُو، وبحسب هرم ماسلو للحاجات هُو دافع ضروري فِي العَمَل حَيثُ تتنوع العَوامِل المؤثرة فِي اندماجه بدءاً بالحاجة للغذاء ثم الأمن حَيثُ تؤدي هذه الحاجة بالفَرد إلى الاندِماج بالعَمَل لكي يشعر بالأمن، ثم يليها الحاجات الاجتماعية كعَوامِل اجتماعية وتنظيمية للاندماج بالعَمَل، ويمكن القول إن هذا الهرم يعد نمُوذجًا فعليًا للمؤسسات التَعليميّة فِي فَهَم سُلُوك الأفراد من خِلَال فَهَم الدوافع، وتحديد الظروف والوسائل الملائمة لإشباعها (Abdul Hadi, 2013).

وأدّت النَظريّات الضِمنيّة للذكاء إلى ظهُور عمل دويك فِي نظريات الذات المعروفة باسم "العَقليّة" (Dweck, 1986) حَيثُ تعني معتقدات الفَرد حول ذكائه وكيف يمكنه تغيير إنجازاته من خِلَال الدافع للتأثير على نجاحه، حَيثُ يقترح دويك (Dweck, 1987) أن الاختلافات فِي مستويات التحفِيز والإنجاز قد تكون بسبب عقليات الأفراد حول صفات ذكائهم.

وينظر دويك (Dweck, 2006) إلى عَقليّة الفَرد على أنها تختلف فِي سِلسِلَة متصلة مع عَقليّة النمُو من جهة والعَقليّة الثابتة من جهة أخرى، أي أن عَقليّة النمُو تعد أحادية البعد، وتعرف أيضًا عَقليّة النمُو بمثابة تصور ذاتي للذات وهي تصور الفَرد انه الذكي قادر على التفكير والنمُو، وأن عَقليّة النمُو تشجع حب التعلم فِي المواقف التَعليميّة الصعبة الّتي تزيد من الفعالية الذّاتيّة لدى الطّلبة، بَينَما يرى دوكوورث وآخرون (Duckworth et al., 2007) أن عَقليّة النمُو يمكن أن تطوّر سمات مثل العَزيمة والشَغَف لتَحقيق الأهداف طَويلَة الأَمَد.

أمّا عَقليّة النمُو فِي المَجال التّربوي (Rissanen et al., 2019)، فتُعني أن المُعلّمين يعتقدون بأن فاعليتهم المهنيّة الأساسيّة فِي مُختلف المَجالات قابلِة للبحث، كقُدرتهم على تَصميم المَناهِج الدّراسيّة، فالأفراد ذَوو العَقليّة الناميّة أكثر انخراطًا فِي تعلمهم، ولديهم قدر أكبر من الثّقة بالنفس، ومن المُرجّح أن يعتقدوا أن أداءهم سيتحسّن مَع الجُهد (Farrington et al., 2012).

ويوصي بارنس وفايفس (Barnes & Fives, 2016) بعدّة استراتيجيات لِدَعم الفَرد فِي تَطوير عَقليّة تُركّز على النمُو: كنمذجة المَخاطِر والسَماح بالأخطَاء أثناء تَمارين التعلم، وتأكيد الجُهد على النتائج.

وهناك عَدد مِن الخُطوات والمَراحِل الّتي من خِلَالها يمكن تَطوير عَقليّة النمُو: (Mejia, 2019) أولاً: تحدى عَقلك، وثانيًا: فكر دائمًا بشكل مادّي، ثالثًا: العَمَل الجَماعي، رابعًا: تَعلّم كيف تتعلّم وأخيرًا كُن إيجابيًا.

ومن الصعوبات الّتي تواجه تَحقيق عَقليّة النمُو بالرغم من انتشارها بَيْنَ الأفراد والشركات والبُحوث، حَيثُ تتمثّل في أننا جميعًا لدينَا مُشغلات عَقلياتنا الثّابتة، فعندما نواجِه تحدّيات فيمكننا بسُهُولة الوقوع فِي حَالة انعِدام الأمن، إذ استَفاد العَديد من المَسؤولين من تعلّم كيفية التعرُف على وَقت ظُهُور "الشّخصيّة " ذات العَقليّة الثابتة وماذا يقال لتَحفيز الشعور بالتهديد أو الدفاع (Dweck, 2016).

ومن النظريات المفسرة للعقليات الثابتة والنامية النظرية التدريجية ونظرية الكينونة المعروفة الآن بعَقليّة النمُو وعَقليّة الثبات، الّتي تساعد الطّلبة على تطوير عَقليّة النمُو من خِلَال التحوّل الواعي لنظرتهم للعالم من الاعتقاد بأن الذكاء ثابت للاعتقاد بأن الذكاء مرن وقابل للتطوير والزيادة من خِلَال الجهد والعزيمة والتدريب المستمر والشغف وتنمية القدرَات الذّاتيّة، وفِي المقابل فإن نظرية الكينونة تعيق عَقليّة النمُو بسبب عدم ممارسة فرص التعلم لأن الأفراد يعتقدون أن الفشل والأخطاء يعني الحكم على عدم قدرتهم (Bandura & Dweck, 1985).

ومن خِلال إعادة تفسير الأحداث المجهدة بشكل إيجابي على أنها تحديات وليست تهديدات، والقيام بتعزيز دافع إيجابي بذلك سيكونون قادرين على تنظيم ضغوطهم ومُواجَهة الصُعوبات وجهاً لوجه، يتم التعبير عن المواجهة الاستباقيّة بشكل ملحوظ من خِلال تراكم الموارد واستِخدَام الدعم الاجتماعي الفعال (Taylor & Aspinwall, 1997).

حَيثُ ظهرت الشّخصيّة الاستباقيّة فِي التِسعينات حَيثُ قُدمت فِي أدبيّات الإدارة المُنبثقة من مَنظورَين مُختلفين هما النمُوذج السُلُوكي الذي ركز على تفاعل الفَرد والبيئة (Bowers, 1973) والمنظور الآخر لباندورا الذي يمثل الحتمية المتبادلة وفقاً لنظريته الاجتماعية المعرفِية.

وتعني الشّخصيّة الاستباقيّة إلى الاختلافات فِي البُنى العَقليّة للأفراد فِي عملِهم وتحركاتهم للتأثير على البيئة والقُدرة على حَل المُشكِلات اليوميّة (Bateman & Crant, 1993) وتعرف الشّخصيّة الاستباقيّة بأنها القُدرة الاستعداديّة للفرد للسيطرة على البيئَة وتحديد الفُروقات بَيْنَ الأفراد فِي المُثابَرة، والعَمَل على السُلُوك لتحقيق مراده، فالشّخصيّة الاستباقيّة هي عامل اختلاف فردي يَستحوذ على المَيل السُلُوكي نحوَ عرض سُلُوكيات استباقية (Wang et al., 2017).

وتتمثّل الشّخصيّة الاستباقيّة بثلاث عَمليّات مُترابطة: الإدراك والتنفيذ والمثابرة (Belwalkar, 2016) ويميل الأفراد ذوو الشّخصيّة الاستباقيّة إلى تغيير ظروفَهَم عن قَصد بما فِي ذلك بيئتهم المادّية (Buss, 1987) أمّا الأفراد غير الاستباقيين، فَهَم على العَكس من ذلك لا يُحدّدون الفُرص ولا يمكنهم استعمالها لإحداث تَغييرات في البيئة ويتفاعَلون سلبيًا مع القُوى المَوقِفيه (Crant, 1995).

ووفقًا لبيتمان وكرانت (Bateman & Crant, 1993) تتكوّن الشّخصيّة الاستباقيّة من ثلاثة أبعاد؛ وهي أخذ زِمام المُبادرة الشّخصيّة من أجل التغيير، والانخراط فِي السُلُوك وقِياس النّزعة الشّخصيّة نَحوَ السُلُوك الاستباقي حَيثُ تؤدي الشّخصيّة الاستباقيّة دورًا رئيسيًا فِي عمليّة التطوّر المَعرفِي من خِلَال دفع التعلم والتطوير الفَردي، لذلك يمكن أن يتأثّر تكوين وتطوير وُضوح البَحث عن الوظائف بشكل إيجابي أيضًا بالشّخصيّة الاستباقيّة (Crant & Batema, 2000).

ومن النظريّات الّتي فسّرت الشّخصيّة الاستباقيّة نظريّة المجابهة الاستباقيّة حَيثُ تعدّ مَجموعة من الاستراتيجيات الّتي تهدف إلى إعداد الأفراد لتَقليل مَخاطر المَواقف قبل وقوعها، حَيثُ تقسم المجابهة الاستباقيّة إلى مَرحلتين حَسب تَصنيف سبَيْنَول وتيلور (Aspinwall & Taylor, 1997): **تراكُم الموارد**؛ بأنّها صيانة المَوارد وتجميعها قبل حدوث أي جهد مُتوقّع، ومن هذه الموارد الوقت والموارد المالية والمهارات التنظيمية والتخطيطية وفرصة تعلم المهارات الاستباقيّة والشبكات الاجتماعية، إنّ الأفراد الذين يفتقدون هذه الموارد سيبذُلون جُهدًا استباقيًا أكثر من غيرهم ممن يمتلكون هذه الموارد (Tian, 2014) **الوعي**؛ ويتمثّل بالقدرة على فحص البيئة إلى كونها حساسة للإشارات الدّاخليّة للفرد والّتي تشير إلى إمكانية ظهُور تهديدات محتملة، ومن العَوامِل الّتي تُسهّل التعرف السّلبي للبيانات هُو الاتجاه الزمني، وهذا بدوره يُشيرإلى المُستوى الذي يفكّر فِيه الأفراد ويخططون لمستقبلهم، ويزيد أيضًا من الانتباه والمُراقبة.

وتبَيْنَ أن الشّخصيّة الاستباقيّة تُحدّد آثار الفَاعليّة الذّاتيّة والاندِماج بالعَمَل (Bakker et al., 2012؛ Fay & Frese, 2001) ويُفترض أن الفَاعليّة الذّاتيّة تتوسط العَلاقَة بَيْنَ الشّخصيّة الاستباقيّة واندماج المُعلّمين فِي العَمَل، أي أن العَلاقَة بَيْنَ الشّخصيّة الاستباقيّة للمُعلّمين تتوسّط العَلاقَة بَيْنَ الفَاعليّة الذّاتيّة والاندِماج بالعَمَل.

بدأت الفَاعليّة الذّاتيّة للمُعلّمين بالظُهُور كمحور من مَحاور علمِ النّفس التّربوي فِي بدايَة الثمانينيات. حَيثُ إن مُعتقدات الفَاعليّة الذّاتيّة لها تأثير كَبير على مَدى النّضج، والانفتاح على الابتكارات الجديدة فِي كل من: فَلسَفة التّربية، وطرق التدريس، والمناهج،

وتكنولوجيا التَعليم لِدى المُعلّمين. فبعد أن قامَ باندورا فِي عَرض أُطروحته عام 1997 بدأ الاهتمام بمفهُوم الفَاعليّة الذّاتيّة (Hackett, 1989)، ويُسهم تَعزيز الفَاعليّة الذّاتيّة للمُعلّم فِي تحويل المُعلّم من ناقِل للمَعرفة بشكل تَقليدي إلى مُحفّز فِي نقل تلك المَعرفَة، ومُولّد للمَهارات التَعليميّة، كمَا قام العُلماء بتصنيف الفَاعليّة الذّاتيّة إلى عدّة انواع من بَينَها الفَاعليّة الذّاتيّة التدريسيّة الّتي تتأثر بعدد من المتغيرات منها حجم أفراد القسم، وعمر الدارسين، ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي (Semmar & Wu, 2005).

وتعرّف الفَاعليّة الذّاتيّة التدرِسيّة بأنها معتقدات المُعلّمين الفرديّة فِي قدرَاتهم الخاصة على تخطيط وتنظيم وتنفيذ الأنشطة المطلوبة لتحقيق أهداف تعليمية محددة (Skaalvik & Skaalvik, 2007) وهي تصور الفَرد بأنه سَيَنجح فِي مُهمّة ما أو مجال معين (Honicke & Broadbent, 2016).

وللفاعلية الذّاتيّة التدرِيسيّة نوعان النوع الأول يُشيرإلى الفَاعليّة الذّاتيّة التدرِيسيّة العامة الّتي تتعلق بنتاجات العَمَلية التَعليميّة المتوقعة برمتها، أمّا النوع الثاني، فهو الفَاعليّة الذّاتيّة التدرِيسيّة الخاصّة باعتقادات المُعلّم حَول قدرته على إحداث التغيير المرغوب فِيه (Hoy, 2004).

ويمكن أن تعزّز الفَاعليّة الذّاتيّة التدرِيسيّة للأفراد بمَشاعر الاستعداد وتَسهيل عمليات الانتقال من مِهنة إلى أخرى (Byrne & Flood, 2005) وتَرتبط أيضًا بالإنجاز (Brouwer et al., 2016) وتتأثّر بالآخرين (Usher & Pajares, 2008) وأن الأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من الفَاعليّة الذّاتيّة هم أكثر جاذبية كمقدمين للدعم الأكاديمي (Kraft et al., 2005) لذلك يفضّل الأفراد الاقتراب من شخص لديه فاعلية ذاتية مرتفعة (Townsend et al., 2014).

ولتحقيق الفَاعليّة الذّاتيّة للمُعلّم يجب رَبطها بالإصلاحات التَعليميّة، من حَيثُ الإقلال من المَركزية حول المُعلّم، والدّخول فِي تَجارب جديدة (Chan, 2008) ومن أبعاد الفَاعليّة الذّاتيّة ما يلي: الفَاعليّة فِي الاستراتيجيات التَعليميّة التعلمية، والفَاعليّة فِي إدارة الصّف، والفَاعليّة فِي العَلاقَة مع الطّلبة وأولياء الأمور، والفَاعليّة فِي تنمية التفكير والبحث العلمي (Bukaiei, 2016).

واقترح روتر (Rotter, 1966) النظرية القائمة على العزو لمكان السيطرة، الّتي من خِلَالها يُفترض أن الأفراد لديهم تصورات مختلفة عمّا إذا كانت النتائج تُعزى إلى تحكم خارجي (أي الحظ، أو القدر، أو مرتبط بالآخرين) أو الرقابة الدّاخليّة (أي نتيجة لعمل الفَرد)، وجادل باندورا (Bandura, 1977) أيضًا بأن سُلُوك الفَرد يتأثر بكل من توقع نتيجة استجابة الفَرد للتحكم (أي معرفة أن مثل هذه الإجراءات تؤدّي إلى النتائج المرجوة) وتوقع الكفاءة الذّاتيّة للسيطرة (أي الاعتقاد بوجود القدرَات على انتاج مثل هذه الأعمال).

أيضاً وتعد الفَاعليّة الذّاتيّة واحترام الذات والتفاؤل ثلاثة مكوّنات للموارد الشّخصيّة الّتي تُساهِم فِي السُلُوك البَشري الإيجابي (Demerouti et al., 2001؛ Xanthopoulou et al., 2007) كمَا أكدت الأبحاث أن الأفراد الذين يتمتعون بمستويات عالية من الفَاعليّة الذّاتيّة يكونون قادرين على التَعَامُل مع المهام الصعبة الّتي بدورها تولد الرضا الجوهري عن عملهم فِي البيئة المدرسية (Borgogni et al., 2013; Peng & Mao, 2015).

وبناءً على ما سبق، تحاول الدّراسة الحالية الكشف عن نمُوذج سببي للعَلاقَة بَينَ العقليات (ثابتة ناميّة) والشّخصيّة الاستباقيّة والفَاعليّة الذّاتيّة التدريسيّة والاندِماج بالعَمَل لدى المُعلّمين، حَيثُ إن طبيعة هذه الدّراسة والعَلاقَة لم يتم تناولها فِي - حدود اطلاع الباحثين- باللغة العربية والأجنبية معًا.

حَيثُ هدفت دراسة ويجونا ونيترا (Wiguna & Netra, 2020) إلى تحديد تأثير عَقليّة النمُو والفَاعليّة الذّاتيّة والذكاء العاطفِي على أداء العَمَل (Employee Performance). تكونت عينة الدّراسة من (58) مُعلّما فِي أندونيسيا. تم استِخدَام مِقيَاس عَقليّة النمُو ومِقيَاس الفَاعليّة الذّاتيّة ومِقيَاس الذكاء العاطفِي، والمقابلات الشّخصيّة. أظهرت النتائج أن عَقليّة النمُو والفَاعليّة الذّاتيّة والذكاء العاطفِي لها تأثير إيجابي ومهم على أداء العَمَل.

وبحثت دراسة لين وآخرين (Lin et al., 2022) فِي عَقليّة نمُو والفَاعليّة الذّاتيّة للتطوير المهني المستدام للمُعلّمين. تكونت عينه الدّراسة (1297) مُعلّما ومُعلّمةً فِي الصين. تم استِخدَام مِقيَاس عَقليّة النمُو ومِقيَاس الفَاعليّة الذّاتيّة ومِقيَاس التطوّر المهني. أظهرت النتائج وجود عَلاقَة ارتباطية إيجابية بَينَ عَقليّة النمُو لدى المُعلّمين الفعالية الذّاتيّة لديهم.

ودِراسَة تسنغ وآخرون (Zeng et al., 2019) بَحَثَت فِي العَلاقَات بَينَ عقليّة النمُو والاندِماج فِي العَمَل ومُثابَرة الجُهد والرفاهية لمُعلّمي المَدارس الثّانويّة فِي سِياق التَعليم الصيني. تَكوّنت عَينة الدّراسة من (472) مُدرّسًا ثانويًا من (10) مَدارس ثانوية فِي وَسط الصين. استَخدم مِقيَاس عَقليّة النمُو، ومِقيَاس الاندِماج فِي العَمَل، ومِقيَاس الرفاهية ومِقيَاس مُثابرة الجُهد. أظهر تَحليل الارتباط أن عَقليّة النمُو والرفاهية ومُثابرة الجُهد يُمكِن أن تتنبأ بالاندِماج في العَمَل.

ودراسة الخلوفِي وين (Elkheloufi & Yean, 2022) لمَعرفة العَلاقَة بَينَ عَقليّة النمُو والاندِماج بالعَمَل، والعواطف الإيجابية كدور وسيط. تكونت عينة الدّراسة من (356) أكاديميًا من الجامعات الحكومية الجزائرية. تم استِخدَام مِقيَاس عَقليّة النمُو ومِقيَاس الاندِماج بالعَمَل ومِقيَاس العواطف الإيجابية. أظهرت النتائج ان المشاعر الإيجابية تتوسط فِي العَلاقَة بَينَ عَقليّة النمُو والاندِماج بالعَمَل وان أعضاء هيئة التدريس يتمتعون بالاندِماج بالعَمَل.

وسعت دراسة سوكمين وكيليك (Sokmen & Kilic, 2019) للكشف عن نسبة إسهام كل من الفَاعليّة الذّاتيّة والاستقلالية المدركة فِي التنبؤ بالاندِماج بالعَمَل. تكونت عينة الدّراسة من (716) مُعلّمًا ومُعلّمةً من المدارس الابتدائية فِي تركيا. تم استِخدَام مِقيَاس الفَاعليّة الذّاتيّة ومِقيَاس الاستقلالية المدركة، ومِقيَاس الاندِماج بالعَمَل. أظهرت نتائج الدّراسة ظهُور التباين الكلي بنسبة (14%) فِي الفَاعليّة الذّاتيّة والاستقلالية المدركة بالاندِماج بالعَمَل.

ودراسة ونت وآخرين (Wanta et al., 2019) بحثَت فِي العَلاقَة بَينَ هُوية دور المُعلّمين الشّخصيّة من ناحيّة وفاعلية المُعلّمين الذّاتيّة والإرهاق والاندِماج فِي العَمَل. تكوّنت عينّة الدّراسة من (29) مُعلّما ومُعلّمةً فِي المدارِس الثّانويّة العامّة فِي هُولندا. تَم جمع البيانات باستِخدَام الاستبيانات والمُقابَلات شبه المنظمة والمُحفزة بالفيديو. أظهرت النتائج وُجود عَلاقَة ايجابية طردية بَينَ الفَاعليّة الذّاتيّة والاندِماج فِي العَمَل.

ودراسة بان (Pan et al., 2021) هَدفَت إلى الكَشف عن العَلاقَة بَينَ المُناخ الإداري والفَاعليّة الذّاتيّة والشخصية الاستباقيّة والسُلُوك المبتكر. تكوّنت عينة الدّراسة من (439) مُعلّمًا ومُعلّمةً فِي مَرحلة رياض الأطفال من جينان فِي مُقاطعة شاندونغ فِي الصين. تم استِخدَام مِقيَاس الشّخصيّة الاستباقيّة، ومِقيَاس المُناخ الاداري ومِقيَاس الفَاعليّة الذّاتيّة، ومِقيَاس سُلُوك الابتكار. أظهرت نتائج الدّراسة ان الشّخصيّة الاستباقيّة للمُعلّمين تتنبأ بالفَاعليّة الذّاتيّة.

ودراسة لي وآخرين (Li et al., 2015) فَحصَت التّأثيرات الوَسيطة للفاعلية الذّاتيّة والاندِماج بالعَمَل والشّخصيّة الاستباقيّة والرِّضا الوظيفِي. تَكوّنت عَينة الدّراسة (352) مُعلّماً ومُعلّمةً من المَدارس الابتدائية والمُتوسّطة فِي الصين. تم استِخدَام مِقيَاس الشّخصيّة الاستباقيّة ومِقيَاس الفَاعليّة الذّاتيّة للمُعلّمين، ومِقيَاس الاندِماج بالعَمَل، واستِبيان الرِّضا الوظيفِي. أظهرت النّتائِج أن العَلاقَة بَينَ الشّخصيّة الاستباقيّة والرِّضا الوظيفِي للمُعلّمين كانت بَسيطة بوَساطة الفَاعليّة الذّاتيّة والاندِماج بالعَمَل.

وقامَ مارجولين وآخرون (Marjolein et al., 2018) بدراسة لمَعرفة تَفاعُل الشّخصيّة الاستباقيّة والقِيادة التّحويليّة وعَقليّة النمُو للاندِماج فِي العَمَل. تَكوّنت عينة الدّراسة من (259) مُوظّفًا فِي إحدى مُؤسّسات التِكنولوجيا الفَائقة العَامِلة دوليًا فِي هُولندا. أظهرت النّتائج وُجود عَلاقات إيجابية بَينَ الشّخصيّة الاستباقيّة وعَقليّة النمُو الناميّة مَع الاندِماج بالعَمَل.

التعقيب على الدّراسات

لقد تناوَلت مُعظَم الدّراسات العلاقات بَينَ العقليّات (نامية وثابتة) والشّخصيّة الاستباقيّة والفَاعليّة الذّاتيّة التدرسيّة بالاندِماج بالعَمَل لدى المُعلّمين كدراسة لي وآخرين (Li et al, 2015) الّتي فَحَصت التأثيرات الوسيطة للفاعلية الذّاتيّة والاندِماج بالعَمَل والشّخصيّة الاستباقيّة الّتي توصلت إلى أن أبعاد الكفاءة الذّاتيّة للمُعلّم والاندِماج بالعَمَل، ووجود عَلاقَة ايجابية طرديّة بَينَ الفَاعليّة الذّاتيّة والاندِماج فِي العَمَل. وأن العَلاقَة بَينَ الشّخصيّة الاستباقيّة والرّضا الوظيفِي للمُعلّمين كانت بسيطَة بوساطة الفَاعليّة الذّاتيّة والاندِماج بالعَمَل.

بَينَما أظهرت دراسة الخلوفِي وين (Elkheloufi & Yean, 2022) أن هُناك عَلاقَة إيجابيّة بَينَ عَقليّة النمُو والاندِماج بالعَمَل بلغت بنسبة 41.3٪. وبينت دراسة سوكمين وكيليك (Sokmen & Kilic, 2019) أن الفَاعليّة الذّاتيّة كانت مرتبطة بشكل إيجابي بالاندِماج فِي العَمَل، بَينَما أظهرت دراسة ونت وآخرين (Wanta et al., 2019) وُجود عَلاقَة إيجابية طردية بَينَ الفَاعليّة الذّاتيّة والاندِماج في العَمَل.

وأظهرت دراسة سامفِيرا وبالو (Samfira & Palos, 2021) ودراسة بان وآخرون (Pan et al., 2021) أن الفاعلية الذّاتيّة للمُعلّمين تتنبأ بالشّخصيّة الاستباقيّة، بَينَما دراسة كل من لي وآخرين (Li et al., 2015) فَحصَت التّأثيرات الوَسيطة للفاعلية الذّاتيّة والاندِماج بالعَمَل والشّخصيّة الاستباقيّة والرِّضا الوظيفِي، وأظهرت النّتائج أن العَلاقَة بَينَ الشّخصيّة الاستباقيّة والرِّضا الوظيفِي للمُعلّمين كانت بَسيطة بوَساطة الفَاعليّة الذّاتيّة والاندِماج بالعَمَل. وُجود عَلاقات إيجابية بَينَ الشّخصيّة الاستباقيّة وعَقليّة النمُو الناميّة مَع الاندِماج بالعَمَل (Marjolein et al., 2018)

إن ما يُميّز الدّراسة الحالية عن غيرها من الدّراسات السّابقة ذات الصلة أنها تَسعَى إلى مَعرفة العلاقات بَينَ العقليات (نامية وثابتة) والشّخصيّة الاستباقيّة والفَاعليّة الذّاتيّة التدريسيّة بالاندِماج بالعَمَل لدى المُعلّمين، وما يميز هذه الدّراسة أيضًا اجرائها فِي بيئة أردنيّة إذ لم تَقُم فِيها دراسة مثل هذا النوع على حَد علم الباحِث لكنها التقت مع الدّراسات السّابقة بتركيزها على فئة المُعلّمين.

مُشكلة الدّراسة

إنّ عملية تعزيز مُشاركة المُعلّمين فِي العَمَل هي مَسألَة تمّت دراستها بشَكلٍ مُكثّف من قبل الأكاديميين والمهنيين؛ حَيثُ يُعد المُعلّمون المُندمِجون إضافة مهمة للمؤسّسة، كَونهم ملتزمين بأهداف مؤسّستهم وقيمها (Bakker & Schaufeli, 2004) ويمكن أن يُسهموا فِي نجاح مؤسّستهم، ونظرًا للأهميّة المحتملة لاندماج الأفراد فِي تحقيق الأهداف.

وإن العَقليّة هي معتقدات الفَرد حول ذكائه وكيف يمكنه تغيير إنجازاته من خِلَال الدافع للتأثير على نجاحه (Dweck, 2007)، إن الأفراد الذين يمتلكون العقلية الّتي تسمى أيضًا "الذكاء المتزايد"، يعتقدون أنه من خِلَال الجهد يمكنهم تجاوز مستوى ذكائهم، ويعتقد أولئك الذين يمتلكون عَقليّة ثابتة الّتي تسمى أيضًا "نظرية الكيان للذكاء"، إنهم يولدون بقدر مُعيّن من الذكاء. على الرغم من وجود بحث حول العَقليّة لدى الطّلبة (Blackwell et

al., 2007) إلا أن البحث يفتقر إلى دعم الاقتراح القائل بأن العَقليّة تؤثر على أداء المُعلّم وأن هناك القليل من الدعم لنمُوذج (Bandura & Wood, 1989) الذي يُشيرإلى أن المستوى العالي من الفَاعليّة الذّاتيّة مرتبط بنظرية تدريجية للذكاء، وأن المستوى المنخفض من الفَاعليّة الذّاتيّة مرتبط بنظرية ثابتة للذكاء.

أظهرت بعض دراسات السابقة (Rissanen et al., 2016) أن عقليات نمُو المُعلّمين مرتبطة بشكل كبير بمعتقداتهم الشّخصيّة، بما فِي ذلك شعور المُعلّمين بالفَاعليّة الذّاتيّة. يوُذكر أن المُعلّمين ذوي العَقليّة المتنامية يؤمنون بالسّمات المرنة كأداء مَهام التدريس بمُرونَة ومهنية، بَينَما يؤمن المُعلّمون ذوو العَقليّة الثابتة بسمات التّدريس عميقَة الجذور كتجنب المَخاطِر وإظهار مُرونة مُنخفضَة عند مُواجَهَة الفَشَل، وفقًا لذلك قد تُشجّع عَقليّة النمُو المُعلّمين على تَحسين مُعتقدات الفَاعليّة الذّاتيّة لديهم وتحفِيزهم على الأداء بشكل أفضل. ومع ذلك، لم يتم فحص هذه العَلاقَة بشكل كامل فِي الأبحاث السابقة.

وبسبب قلة الابحاث الّتي أجريت فِيما يتعلق بعَقليّة المُعلّم، والعَلاقَة بَينَ الفَاعليّة الذّاتيّة وعَقليّة النمُو وتأثير كل من الشّخصيّة الاستباقيّة والاندِماج بالعَمَل، قرّر الباحثان إجراء دراستهما فِي هذا المجال من التعليم. وإن مجموعة المشاركين فِي هذه الدّراسة هي العينة المثالية بسبب المستوى النظري لقابليتهم للتعلم والظهُور بمستوى أفضل. وبشكل أكثر تحديدًا جاءت الدّراسة الحالية للإجابة عن السؤال التالي:

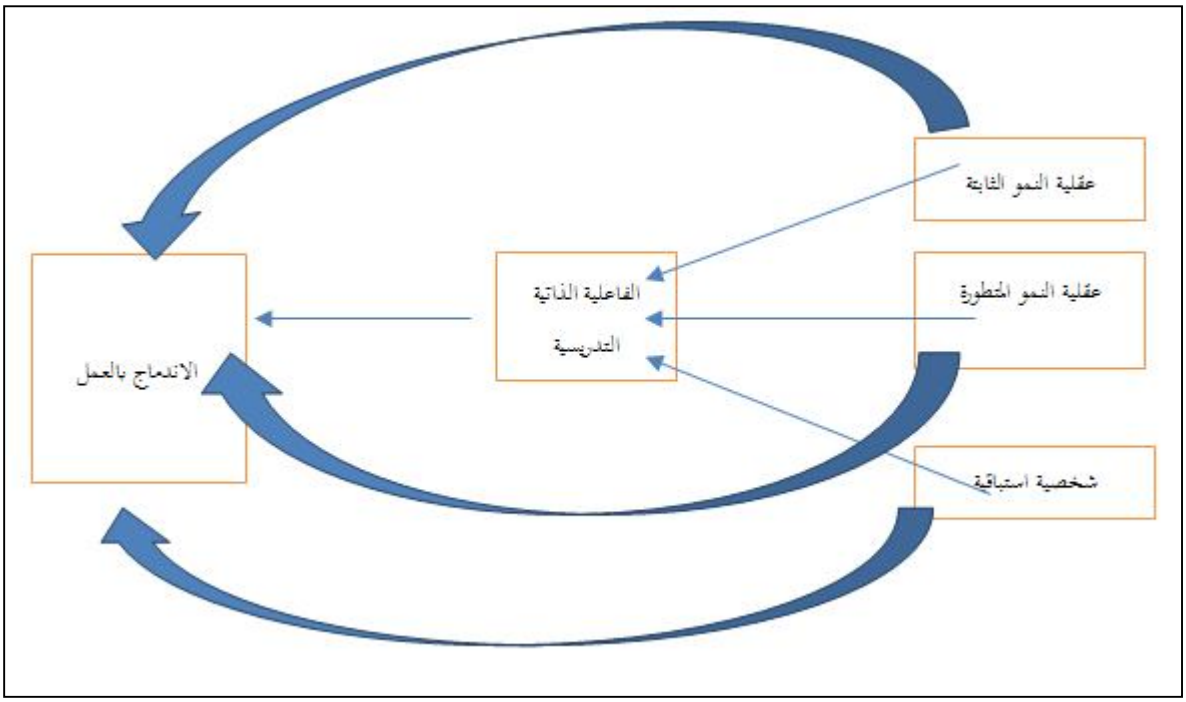
"ما النمُوذج الأمثل للعَلاقَة بَينَ عقليّة النمُو والشّخصيّة الاستباقيّة والفَاعليّة الذّاتيّة التدريسيّة والاندِماج بالعَمَل لدى المُعلّمين فِي لواء الكوره؟"

افتراضات النمُوذج

يفترض نمُوذج الدّراسة ما يأتي:

1. وجود علاقات إيجابية بَينَ الشّخصيّة الاستباقيّة والاندِماج بالعَمَل (Marjolein, 2018; Vermooten et al., 2019; Bakker et al., 2012; Anugrahito & Muafi, 2020).
2. وجود عَلاقَة إيجابية ذات دلالة إحصائية بَينَ الفَاعليّة الذّاتيّة العالية لدى المُعلّمين وعَقليّة النمُو (Palazzolo, 2016؛ Wiguna & Netra, 2020).
3. عَقليّة النمُو تتنبأ بالاندِماج بالعَمَل (Visser, 2013; Guang et al, 2019).
4. الفَاعليّة الذّاتيّة كانت مُرتبطة بشكل إيجابي بالاندِماج فِي العَمَل (Wanta et al., 2019; Federici & Skaalvik, 2011).

ومن خلال النمُوذج التالي يمكن توضيح العَلاقَة المفترضة بَينَ متغيرات الدّراسة.



أهمية الدّراسة

1- الأهمية النظرية: تتمثل هذه الدّراسة في أهميّة المُتغيرات الّتي تناولتها والطريقة الّتي تناولتها بها، والأهداف الّتي تَسعى إلى تحقيقها، وتُساهِم في إثراء الجانب النّظري بمعارف نظريّة عن مُتغيرات نستطيع اعتبارها حديثة نسبيًا في مجال علم النّفس التّربوي، وتعدّ مُحاولة لمواكبة التغيرات والمُستجدات في مختلف مجالات الحياة، حَيثُ أن ما هُو مطلوب من المُعلّمين الجدد مما يُعيق أحياناً بعض الجهُود المبذولة لتطوير قدرَاتهم، خاصةً الاندِماج بالعَمَل لتنمية قيمة الذات.

2- الأهمية التطبيقية: وتتمثل في لفت انتباه المعنيين بالعَمَلية التربوية إلى متغيري الشّخصيّة الاستباقيّة وعَقليّة النمُو عند إعداد برامج لرفع مُستوى الاندِماج بالعَمَل لدى المُعلّمين كمَدخل للارتقاء بأداء المُدير وتَحسين نواتجه الوظيفِية وزيادة فاعليتها، أيضًا تخدم القائمين على العَمَلية التربوية المهتمين بأهمية بعض العَوامِل السيكولوجية والديمُغرافية الّتي قد تؤثّر على فاعلية وأداء المُعلّمين، مما تساعدهم على التخطيط الجيّد ووضع السياسات والقواعد الإدارية المُناسِبة الّتي تَكفَل جُودة العَمَلية التَعلِيميّة، وهي مُحاولَة نَقل الافتراضات والأطر المفاهيميّة من صياغتها النظرية إلى واقع التّطبيق والتّجريب الميداني المضبوط وِفق المَعايير التجريبيّة من خِلَال إعداد برنامج تدريبي، ويمكن أن تقدم نتائج وتوصيات الدّراسة الحالية حُلولاً عملية للعديد من المشكلات الّتي تواجه المُعلّمين في القطاعات التَعلِيميّة، ومساعدتهم في تنمية وتدريب مهاراتهم.

التعريفات الإجرائية

الاندِماج بالعَمَل

هُو حالَة ذهنيّة إيجابيّة ومُرضيّة مرتبطة بالعَمَل (Schaufeli et al., 2006). ويعرف إجرائيًا على أنّه الدّرجة الّتي حَصَل عليها المُعلّمون على مِقيَاس الاندِماج بالعَمَل.

الشّخصيّة الاستباقيّة

هي الاختلافات بَينَ الأفراد عند القيام بأفعال للسّيطرة على البيئة وتَحسينها والقيام بمُبادرات مُختلفة ومُتنوّعة من الأنشطة حتى يتحقّق التغير المطلوب (Trifiletti et al., 2009) وتعرف إجرائيًا على انها الدرجة الّتي حصل عليها المُعلّمون على مِقيَاس الشّخصيّة الاستباقيّة.

العقليّات (ثابتة ونامية)

العَقليّة النامية هي اعتقاد الفَرد أنّه فَرد فَطِن قَادر على القيام بالعَمَليات المعرفية العُليا، أمّا العَقليّة الثابتة، فهي إيمان الفَرد بسِماته الثابتة وأنّه لا يمكن تغييرها وتطويرها (Park, 2021). وتعرف إجرائيًا على أنّها الدرجة الّتي حصل عليها المُعلّمون على مِقيَاس العقليات.

الفَاعليّة الذّاتيّة التدريسيّة مُعتقدات المُعلّم حول قدرته على أداء مَهام التدريس وتنفيذ الإجراءات الصحيحة الّتي تُسهِم في تَحقيق النتاجات التَعلِيميّة المَرغُوبة لدى الطّلبة على اختلاف مُستوياتهم التَعلِيميّة (Bukaiei, 2016) وتعرّف إجرائيًا على أنها الدرجة الّتي حَصَل عليها المُعلّمون على مِقيَاس الفَاعليّة الذّاتيّة التدريسيّة.

الطريقة والإجراءات

تم الرجوع للأدب النظري والدّراسات السّابقة المُتعلّقة بمُتغيرات الدّراسة الثلاثة: العَقليات والفَاعليّة الذّاتيّة التدرسيّة والاندِماج بالعَمَل؛ لاقتراح نمُوذج سببي يفسر العلاقات بَينَ المتغيرات الخارجية (العَقليّة الثابتة، والعَقليّة النامية، والشّخصيّة الاستباقيّة) والمتغيرات الدّاخليّة (الفَاعليّة الذّاتيّة التدرسيّة، والاندِماج بالعَمَل). وتمثل النمُوذج المقترح بالعَقليّة الثابتة، والعَقليّة النامية، والشّخصيّة الاستباقيّة كمتغيرات خارجية، ومتغير الفَاعليّة الذّاتيّة التدرسيّة بأبعادها الأربعة (فاعلية في الاستراتيجيات التَعلِيميّة التعلمية، والفَاعليّة في إدارة المَوقِف الصفي، والفَاعليّة في العَلاقَة مع الطّلبة وأولياء الأمور، والفَاعليّة في تَنمية التفكير والبحث العلمي) كمُتغيرات تتوسّط العَلاقَة بَينَ العقليات (النامية، الثابتة) والاندِماج بالعَمَل.

منهج الدّراسة

اعتمدت هذه الدّراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حَيثُ تم استِخدَام أسلوب النمذجة البنائية (تحليل المسار) للكشف عن النمُوذج السببي الأمثل الذي يُمثّل الأثر لكل من العَقليّات والشّخصيّة الاستباقيّة في الاندِماج بالعَمَل، والأثر غير المُباشر للعقليات والشّخصيّة الاستباقيّة في الاندِماج بالعَمَل من خِلَال الفَاعليّة الذّاتيّة التدرسيّة؛ وذلك لملاءمته لطبيعة وأهداف الدّراسة.

مجتمع الدّراسة

تكون مجتمع الدّراسة من مُعلّمي ومُعلّمات لواء الكورة-إربد، وذلك للعام الدراسي 2022-2023 والبالغ عددهم (1886) (725 ذكور و1161 اناث)، وذلك وِفقًا لما تم الحُصُول عليه من بيانات من قبل مديرية التربية والتعليم للواء الكورة.

عينة الدّراسة

تم اختيار عينة من (750) مُعلّما ومُعلّمة من مجتمع الدّراسة بالطريقة المُتيسرة، وبشكل يضمن تمثيل العينة للمجتمع الذي أخذت منه، **وكان** 40.0% (العدد = 300) من عينة الدّراسة هم من الذكور، و60.0% (العدد = 450) من الإناث.

أدوات الدّراسة

تتضمّن الدّراسة أربعة مقاييس، هي: مِقيَاس العقليات، ومِقيَاس الشّخصيّة الاستباقيّة، ومِقيَاس الفَاعليّة الذّاتيّة التدريسيّة، ومِقيَاس الاندِماج بالعَمَل. وللتحقّق من الخَصائِص السيكومترية للمقاييس، تم تطبيقها على عينة استطلاعيّة بواقع (209) مُشاركًا من مجتمع الدّراسة ومن خارج عينتها، وذلك لإجراء التّحليل العاملي للمقاييس.

تم التحقّق من دلالات صِدق مُحتوى المقاييس؛ وذلك بعَرض صُورتها الأوّليّة على (عشرة) محكمَين من ذوي الخِبرة والاختِصاص من أعضاء هيئة التّدريس فِي علمِ النفسِ والقياسِ والتقويمِ فِي الجامعات الأردنيّة؛ وذلك بهَدف الوُقوف على دلالات صِدق المُحكمين للأداة للتناسب مع أغراض الدّراسة وبيئتها الجديدة، وتم التحكيم وفق المعايير الآتية: ملاءَمة الفِقرات للمقيَاس، وسلامة صياغة الفِقرات، ومَدى وُضوح المَعنى من الناحية اللُّغوية. وتم الأخذ بالتعديلات المقترحة الّتي وافق عليها (عشرة) من المحكمين؛ حَيثُ تم إجراء بعض التعديلات اللغوية على فِقرات المقاييس، وحذف فِقرة واحدة من مِقيَاس الكفاءة الذّاتيّة التدريسيّة والاندِماج بالعَمَل.

وتم التأكد من صدق بناء المقاييس من خِلَال استِخراج معامل ارتباط بيرسون بَيْنَ درجة الفقرة والدّرجة الكلية لمجالها، ومعامل الارتباط المُصحّح بَيْنَ درجة الفِقرة والدّرجة الكُليّة لمجالها (Corrected item-total correlation)، كمَا تم التحقق من تَجانُس أداء أفراد عينة الدّراسة على المقيَاس، حسبت معاملات ثبات التجانُس الداخلي (كرونباخ ألفا) وثبات الإعادة.

أولاً: مِقيَاس العقليات

قام الباحثان بترجمة وتكييف مِقيَاس العقليات الذي طوره بارك (Park, 2021) للبيئة العربية. تكوّن المقيَاس بصورته الأولية من (11) فقرة وزعت إلى مجالين هما: العَقليّة النامية (5 فقرات)، والعَقليّة الثابتة، وتمثله الفقرات (6 فقرات)، ويتم تسجيل استجابة المشارك على فقرات المقيَاس وفقا لتدريج خماسي: من (1) لا أوافق بشدة إلى (5) أوافق بشدة، ويتمتع المقيَاس بدرجة مَقبولة من التجانس الداخلي؛ حَيثُ بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا لبعد العَقليّة النامية (0.86)، و(0.79) للعَقليّة الثابتة. كمَا قام الباحثان بالتحقّق من الصدق العاملي (البناء) باستِخدَام التحليل العاملي الاستكشافِي والتوكيدي، وأظهرت النتائِج وُجود عاملين (العَقليّة النامية، العَقليّة الثابتة).

صدق بناء المقِيَاس وثباته

أظهرت النتائج أن معاملات ارتباط بيرسون بَيْنَ درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها تراوحت بَيْنَ (0.62-0.82) للعَقليّة النامية، وبَيْنَ (0.68-0.85) للعَقليّة الثابتة؛ مما يُشيرإلى صدق بناء المقِيَاس (Bryman & Cramer, 1997). كمَا تراوحت معاملات الارتباط المصحح بَيْنَ درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها تراوحت بَيْنَ (0.44-0.67) للعَقليّة النامية، وبَيْنَ (0.52-0.76) للعَقليّة الثابتة؛ مما يُشيرإلى صدق بناء المقِيَاس (Leech et al., 2011)، وتم التحقق من الصدق العاملي من خِلَال التحليل العاملي الأستكشافِي والتوكيدي،؛ حَيثُ أظهرت النتائج ثنائية العامل للمقيَاس. وأظهرت النتائج أن معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لمجال العَقليّة النامية (0.77)، ولمجال العَقليّة الثابتة (0.86)؛ وبلغ معامل ثبات الإعادة لمجال العَقليّة النامية (0.80)، ولمجال العَقليّة الثابتة (0.87)؛ مما يُشيرإلى أن المقِيَاس يتمتع بدرجة عالية من الثبات (Brown, 1983).

ثانيًا: الشّخصيّة الاستباقيّة

قام الباحثان بترجمة وتكييف مِقيَاس الشّخصيّة الاستباقيّة (Trifiletti et al., 2009) للبيئة الأردنية، ويتكون المقِيَاس من عشر فقرات من نوع ليكرت الخماسي: من (1) لا أوافق بشدة إلى (5) أوافق بشدّة، وبلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا (0.82).

صدق بناء المقِيَاس وثباته

أظهرت النتائج أن معاملات ارتباط بيرسون بَيْنَ درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقِيَاس تراوحت بَيْنَ (0.46-0.76)، كمَا تراوحت معاملات الارتباط المصحح بَيْنَ درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقِيَاس (0.35-0.66)؛ مما يُشيرإلى صدق بناء المقِيَاس (Leech et al., 2011)، كمَا تم التحقّق من الصِدق العاملي من خِلَال التحليل العاملي الأستكشافِي والتوكيدي، حَيثُ أظهرت النتائج أُحادية العامل للمقيَاس. **كمَا** بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا (0.84)، والإعادة (0.81)؛ مما يُشيرإلى أن المقِيَاس يتمتع بدرجة مَقبولة من الثبات (Brown, 1983).

ثالثاً: مِقيَاس الفَاعليّة الذّاتيّة التدريسيّة

قام الباحث باستِخدَام مِقيَاس الكفاءة الذّاتيّة التدريسيّة الذي طوّراه بقيعي (Bukaiei, 2016) والمكوّن من (48) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: الفَاعليّة فِي الاستراتيجيات التّعليميّة التعلمية (21 فقرة)، الفَاعليّة فِي إدارة المَوقِف الصفِي (11 فقرة)، الفَاعليّة فِي العَلاقَة مع الطّلبة وأولياء الأمور (9 فقرات)، الفَاعليّة فِي تنمية التفكير والبحث العلمي. (7 فقرات). ويتم تَسجيل استجابة المُشارك على فقرات المقِيَاس وفقا لتدريج خماسي من (1) لاأوافق بشدّة إلى (5) أوافق بشدّة، وتحقق الباحث من صدق بناء المقِيَاس من خِلَال استخراج معاملات ارتباط بيرسون بَيْنَ الفقرة ومجالها، ومعاملات ارتباط مَجالات المقِيَاس مع المقِيَاس الكلي؛ حَيثُ أظهرت النتائج دلالة صِدق مقبولة. كمَا تراوحت معاملات ثبات كرونباخ ألفا بَيْنَ (0.81-0.88) لمجالات المقِيَاس الأربعة، و(0.89) للمقِيَاس الكُلّي

صدق المقِيَاس وثباته

أظهرت النتائج ان معاملات ارتباط بيرسون بَينَ درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها تراوحت بَينَ (0.49-0.68) للاستراتيجيات التَعليميّة التعلمية، وبَينَ (0.59-0.74) لإدارة المَوقِف الصفي، وبَينَ (0.63-0.73) للعَلاقَة مع الطّلبة وأولياء الأمور، وبَينَ (0.74-0.81) لتنمية التفكير والبحث العلمي، وتراوحت معاملات ارتباط بيرسون بَينَ درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقِيَاس بَينَ (0.42-0.70)؛ مما يُشيرإلى صدق بناء المقِيَاس (Bryman & Cramer, 1997). وتراوحت معاملات الارتباط المصحح بَينَ (0.43-0.64) للاستراتيجيات التَعليميّة التعلميّة، وبَينَ (0.48-0.67) لإدارة المَوقِف الصّفي، وبَينَ (0.52-0.65) للعَلاقَة مع الطّلبة وأولياء الأمور، وبَينَ (0.63-0.73) لتنميّة التفكير والبحث العلمي؛ مما يُشيرإلى صدق بناء المقِيَاس (Leech et al., 2011)، وتم التحقق من الصدق العاملي من خِلَال التحليل العَاملي الاستكشافِي والتوكيدي؛ حَيثُ أظهرت النتائج وجود عامِل عَام يفسّر تباين الأداء على المقِيَاس. وأظهرت النتائج ان معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لمجالات المقِيَاس تراوحت بَينَ (0.87-0.92)، و(0.96) للمقِيَاس الكلي، وتراوحت معاملات ثبات الإعادة لمجالات المقِيَاس بَينَ (0.83-0.90)، و(0.91) للمقِيَاس الكلي؛ مما يُشيرإلى ان المقِيَاس يتمتع بدرجة عالية من الثبات (Brown, 1983).

رابعًا: مقياس الاندِماج بالعَمَل

قام الباحث بترجمة وتكييف مِقيَاس الاندِماج بالعَمَل (Schaufeli et al., 2006) للبيئة الأردنية، ويتكون المقِيَاس من (17 فقرة) موزعة على ثلاثة أبعاد: القوة (6 فقرات)، والتفاني (5 فقرات)، والاستيعاب (6 فقرات). ويتم تسجيل استجابة المشارك على فِقرات المقِيَاس وفقا لتدريج خماسي من نوع ليكرت الخماسي: من (1) لا أوافق بشدة إلى (5) أوافق بشدة، وقد تحقّق الباحِثون من صِدق البناء العاملي للمقِيَاس من خِلَال التحليل العاملي الاستكشافِي والتوكيدي؛ حَيثُ أظهرت النتائج وُجود ثلاثَة عَوامِل. كمَا تَراوحت مُعاملات ثبات كرونباخ ألفا بَينَ (0.85-0.92) للمجالات الثلاثة.

صدق المقِيَاس وثباته

أظهرت النتائج ان معاملات ارتباط بيرسون بَينَ درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها تراوحت بَينَ (0.68-0.87) لمجال القوة، وبَينَ (0.68-0.81) لمجال التفاني، وبَينَ (0.74-0.83) لمجال الاستيعاب، وتراوحت مُعاملات ارتباط بيرسون بَينَ درجة الفِقرة والدرجة الكُليّة للمقِيَاس بَينَ (0.52-0.79)؛ مما يُشيرإلى صِدق بناء المقِيَاس (Bryman & Cramer, 1997). كمَا تراوحت معاملات الارتباط المصحح بَينَ درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها تراوحت بَينَ (0.53-0.78) لمجال القوة، وبَينَ (0.46-0.70) لمجال التفاني، وبَينَ (0.61-0.75) لمجال الاستيعاب؛ مما يُشيرإلى صدق بناء المقِيَاس (Leech et al., 2011). كمَا أظهرت النتائج أن معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لمجالات المقِيَاس تراوحت بَينَ (0.82-0.88)، و(0.94) للمقِيَاس الكلي، وتراوحت معاملات ثبات الإعادة لمجالات المقِيَاس بَينَ (0.80-0.90)، و(0.90) للمقِيَاس الكلي؛ مما يُشيرإلى ان المقِيَاس يتمتّع بدرجة عالية من الثَبات (Brown, 1983). كمَا تم التحقق من الصدق العاملي من خِلَال التحليل العاملي الاستكشافِي والتوكيدي؛ حَيثُ أظهرت النتائج وجود عامِل عام للمقِيَاس.

متغيرات الدّراسة

اشتملت الدّراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات الخارجية: العقليات ولها فئتان نامية وثابتة، والشَخصيّة الاستباقيّة.

ثانيًا: المتغيرات الوسيطة: أبعاد الكفاءة التدريسيّة الأربعة.

ثالثًا: المتغير التابع: الاندِماج بالعَمَل، وله ثلاثة أبعاد: (القوة والتفاني والاستيعاب).

المعالجة الإحصائية

تم اعتماد الأساليب الإحصائية الآتية: للإجابة عن أسئلة الدّراسة، تم استِخدَام نَمذَجة المعادلات البنائية (تحليل المسار) باستِخدَام برنامج (AMOS)؛ وذلك بحساب مُؤشرات المطابقة، ثم الأخذ بنتائِج مؤشرات التعديل؛ بهَدف الوصول إلى النمُوذج السببي الأمثل.

النتائج

التحليلات الأولية للنمُوذج المفترض

تم حذف القيم المفقودة والقيم المُتطرّفة من البيانات (Outliers) واستجابات الأفراد غير المطابقين للنمُوذج، وعددهم (100)، وتقييم اعتدالية التوزيع (أحادية المتغير)، والاعتدالية متعددة المتغيرات (Multivariate normality)، والتداخل الخطي (Multicollinearity)؛ لفَحص أي انتهاكات للافتراضات المطلوبة للنمذجة البنائيّة (Structural Equation Modelling (SEM)).

وللتحقق من افتراض اعتدالية التوزيع أحادية المتغير، تم فحص قيم الالتواء والتفرطح (Kurtosis) للبيانات المتعلقة بمتغيرات الدّراسة. إذ يمكن أن تؤثّر القيم المطلقة للتفرطح الّتي تزيد عن (3.0) على ملاءمة البيانات للنمُوذج المفترض (Kline, 2005). وأظهرت النتائج أن القيم المُطلقة للتفرطح جاءت أقل من (3.0)، كمَا أن القِيَم المطلقة للالتواء جاءت أقل من (2.00)، مما يُشيرإلى عدم وجود انحرافات شديدة فِي التوزيع الطبيعي، وعليه فان توزيع البيانات يقترب من التوزيع الطبيعي (Leech et al., 2011)، وعلى الرغم من ذلك، تم استِخدَام طريقة (Bootstrapping).

وللتحقق من افتراض التداخل الخطي، تم استخراج مُعاملات الارتباط، ومؤشر التسامح (Tolerance Index: TI)، وعامل تضخم التباين (Variance Inflation Factor (VIF))، إذ تؤدي تقديرات معامل الارتباط الّتي تبلغ (0.85) أو أعلى، وقيم التسامح الّتي تقل عن (0.10)، وقيم VIFs الّتي تزيد على (10) إلى انتهاك افتراض التعددية الخطية (Hair et al., 2016)، وأظهرت النتائج أن معاملات الارتباط البَيْنِية بَيْنَ متغيرات الدّراسة (المؤثرة) أقل (0.85)، وأن قيم مؤشر التسامح كانت أكبر من (0.10)، وأن قيم معامل تضخم التباين أقل من (5)؛ مما يُشيرإلى عدم انتهاك افتراض عدم التداخل الخطي (Hair et al., 2014).

مطابقة البيانات (جودة المطابقة) للنمُوذج المفترض

بعد حذف استجابات الأفراد غير المطابقين، تم إعادة التحليل للحصول على قيم مؤشرات مطابقة النمُوذج السببي (المقترح)، وأظهرت النتائج أن البيانات لم تتطابق مع النمُوذج المفترض، إذ لم تحقق مؤشرات المطابقة معاييرها. وعليه، تم استِخدَام مُؤشّرات التعديل (Modification Indices) لتَحسين قيم مُؤشّرات المُطابقة؛ وبعد سِلسِلَة من التعديلات (إضافة مسارات، حذف مسارات، إضافة متغيرات، حذف العَلاقات غير الدالة إحصائيًا)، تم الحُصُول على النمُوذج السببي الأمثل، وظهرت مؤشرات مطابقة النمُوذج السببي حققت معاييرها؛ حَيثُ بلغت قيمة (χ^2/df= 1.329) وهي أقل من الحد الأعلى (3)، وبلغت قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط مربعات الخطأ التقريبي (Root Mean Square Error Approxmation: RMSEA = 0.021)؛ وهي أقل من حدها الاعلى المعياري (0.08)، وبلغت قيمة مُؤشّر المُطابقة المقارن (Comparative Fit Indx: CFI=1.00)؛ وهي أكبر من حدّها الأدنى المعِياري (0.95)؛ وتطابق مُؤشّر مُتوسّط الجذر التربيعي للبواقي المعيارية الذي بلغت قيمته (Standardized Root Mean Squared Residual: SRMR=0.003)؛ وهي أقل من حدها الأدنى المعياري (0.05)، ومؤشر جودة القياس (Goodness-of-Fit-Index: GFI=0.997)؛ وهي أكبر من حدها الأدنى المعياري (0.95)، ومؤشر توكر-لويس (Tucker-Lewis: TLI=0.998)؛ وهي أكبر من حدها الأدنى المعياري (0.95)؛ مما يؤشر إلى مطابقة البيانات للنمُوذج السببي (الأمثل).

الدقة التنبؤية للنمُوذج (التباين المفسر)

تم استخراج نسبة التباين المفسر (R^2) (معامل التحديد)، ويُعتبر معامل التحديد (R^2) مِقيَاسا للدقة التنبؤية للنمُوذج (Hair et al., 2014)، حَيثُ أشارت النتائج إلى أن متغيرات (العَقليّة الثابتة، والعَقليّة النامية المتطوّرة، والشّخصيّة الاستباقيّة) والأبعاد الأربعة للفاعلية الذّاتيّة الأكاديمية تفسر 52.6% من التباين فِي الاندِماج بالعَمَل.

العلاقات المباشرة بَيْنَ المتغيرات الخارجية والمتغير التابع

للإجابة عن هذا السؤال، تم تحليل المَسارات، واستخراج قيم بيتا (الأثر المباشر) للمُتغيرات الخارجيّة (العَقليّة الثابتة، والعَقليّة النامية، والشّخصيّة الاستباقيّة) فِي الاندِماج بالعَمَل، والجدول (1) يبَيْنَ النتائج.

الجدول (1)

الآثار المباشرة للعقليات فِي الاندِماج الأكاديمي.

العَلاقَة بَيْنَ:			معاملات الارتباط			النسبة	احتمالية
			المعيارية	اللامعيارية	الخطأ المعياري	الحرجة	الخطأ
العَقليّة النامية	--->	الاندِماج بالعَمَل	0.246	0.236	0.039	5.984	***
الاستباقيّة	--->	الاندِماج بالعَمَل	0.198	0.303	0.061	4.936	***
العَقليّة الثابتة	--->	الاندِماج بالعَمَل	-0.115	-0.171	0.042	-4.042	***

يُلاحظ من الجدول (1) ما يلي:

- للعَقليّة النامية أثر موجب دال إحصائيًا فِي الاندِماج بالعَمَل؛ مما يُشيرإلى أن زيادة مستوى العَقليّة النامية، يزيد من مستوى الاندِماج بالعَمَل.
- للعَقليّة الثابتة أثر سالب دال إحصائيًا فِي الاندِماج بالعَمَل؛ مما يُشيرإلى أن زيادة مستوى العَقليّة الثابتة، يقلل من مستوى الاندِماج بالعَمَل.
- للشخصية الاستباقيّة أثر موجب دال إحصائيًا فِي الاندِماج بالعَمَل؛ مما يُشيرإلى أن زيادة مستوى الشّخصيّة الاستباقيّة، يزيد من مستوى الاندِماج بالعَمَل.

العلاقات غير المباشرة بَيْنَ المتغيرات الخارجية والاندِماج بالعَمَل من خِلَال الفَاعليّة الذّاتيّة التدرسيّة

تم تحليل المسارات، واستخراج قيم بيتا (الأثر المباشر) للمتغيرات الخارجية (العَقليّة النامية، والعَقليّة الثابتة، والشّخصيّة الاستباقيّة) فِي الاندِماج، والآثار المباشرة للفاعلية الذّاتيّة التدرسيّة فِي الاندِماج بالعَمَل، والجدول (2) يبَيْنَ النتائج.

الجدول (2)

الآثار المباشرة للمتغيرات الخارجية فِي الفَاعلية الذاّتية التدرِيسية، والآثار المباشرة للفاعلية الذاّتية التدرِيسية فِي الاندِماج بالعَمَل.

العَلاقَة بَينَ:			معاملات الارتباط			النسبة	احتمالية
			المعيارية	اللامعيارية	الخطأ المعياري	الحرجة	الخطأ
العَقليّة النامية	<---	إدارة المَوقِف الصفِي	0.201	0.141	0.036	3.933	***
الشّخصيّة الاستباقيّة	<---	الاستراتيجيات التَعلِيميّة	0.308	0.354	0.057	6.229	***
العَقليّة الثابتة	<---	الاستراتيجيات التَعلِيميّة	-0.171	-0.191	0.039	-4.858	***
العَقليّة النامية	<---	الاستراتيجيات التَعلِيميّة	0.114	0.082	0.037	2.211	0.027
الشّخصيّة الاستباقيّة	<---	إدارة المَوقِف الصفِي	0.209	0.235	0.055	4.259	***
العَقليّة الثابتة	<---	إدارة المَوقِف الصفِي	-0.198	-0.216	0.038	-5.650	***
الشّخصيّة الاستباقيّة	<---	تنمية التفكير والبحث العلمي	0.052	0.072	0.033	2.151	0.031
الشّخصيّة الاستباقيّة	<---	العَلاقَة مع الطّلبة وأولياء الأمور	0.076	0.095	0.029	3.256	0.001
إدارة المَوقِف الصفِي	<---	الاندماج بالعَمَل	0.140	0.191	0.057	3.331	***
الاستراتيجيات التَعلِيميّة	<---	الاندِماج بالعَمَل	0.234	0.312	0.056	5.588	***

يُلاحظ من الجدول ما يلي (2):

- للعَقليّة النامية أثر مُباشر مُوجب فِي مجال "الفَاعليّة فِي إدارة المَوقِف الصفِّي" ومجال "فاعلية فِي الاستراتيجيات التَعلِيميّة التعلمية"؛ مما يُشيرإلى أن زيادة مُستوى العَقليّة النامية، يزيد من مُستوى "الفَاعليّة في إدارة المَوقِف الصفِّي" و"الفَاعليّة فِي الاستراتيجيات التَعلِيميّة التعلمية".

- للعَقليّة الثابتة أثر مُباشر سالب فِي مَجال "فاعلية فِي الاستراتيجيات التَعلِيميّة التعلمية" ومجال "الفَاعليّة فِي إدارة المَوقِف الصفِّي"؛ مما يُشيرإلى أن زيادة مستوى العَقليّة الثابتة، يقلل من مستوى "الفَاعليّة فِي إدارة المَوقِف الصفِّي" و"فاعلية فِي الاستراتيجيات التَعلِيميّة التعلمية".

- للشخصية الاستباقيّة أثر مباشر موجب فِي مجالات الفَاعليّة الذاّتيّة التدرِيسيّة الأربعة منفردة؛ مما يُشيرإلى أن زيادة مستوى الشّخصيّة الاستباقيّة، يزيد من مُستوى مجالات الفَاعليّة الذاّتيّة التدرِيسيّة الأربعة منفردة.

- للفاعلية فِي إدارة المَوقِف الصفِّي وللفاعلية فِي الاستراتيجيات التَعلِيميّة التعلمية عَلاقَة ارتباطية موجبة بالاندِماج بالعَمَل؛ مما يُشيرإلى أن مستوى الاندِماج بالعَمَل يزداد بزيادة مستوى "الفَاعليّة فِي إدارة المَوقِف الصفِي" و"الفَاعليّة فِي الاستراتيجيات التَعلِيميّة التعلمية".

وتم للكشف عن الآثار غير المباشرة للعقليات فِي الاندِماج الأكاديمي من خِلَال الفَاعليّة الذاّتيّة التدرِسيّة، من خِلَال خطوتين: (1) (Bootstrapping indirect effect)، (2) (Bootstrapping Confidence interval)، وذلك كمَا هُو مبَينَ فِي الجدول (3).

الجدول (3)

الأثر غير المباشر للعقليات فِي الاندِماج الأكاديمي من خِلَال الدافعية الأكاديمية.

المسارات	قيمة بيتا	الحد الأدنى (Lower)	الحد الأعلى (Upper)	الدلالة الإحصائية	القرار
العَقليّة النامية --->إدارة المَوقِف الصفِي ---> الاندِماج بالعَمَل	0.027	0.009	0.054	0.022	توسط جزئي
العَقليّة الثابتة ---> إدارة المَوقِف الصفِي ---> الاندِماج بالعَمَل	-0.041	-0.074	-0.018	0.020	توسط جزئي
الاستباقيّة ---> إدارة المَوقِف الصفِي ---> الاندِماج بالعَمَل	0.045	0.009	0.088	0.039	توسط جزئي
العَقليّة النامية ---> الاستراتيجيات التَعلِيميّة ---> الاندِماج بالعَمَل	0.025	0.002	0.054	0.070	لا يوجد توسط
العَقليّة الثابتة ---> الاستراتيجيات التَعلِيميّة ---> الاندِماج بالعَمَل	-0.059	-0.106	-0.029	0.006	توسط جزئي
الاستباقيّة ---> الاستراتيجيات التَعلِيميّة ---> الاندِماج بالعَمَل	0.110	0.044	0.212	0.007	توسط جزئي

يُلاحظ من الجدول (3) ما يلي:

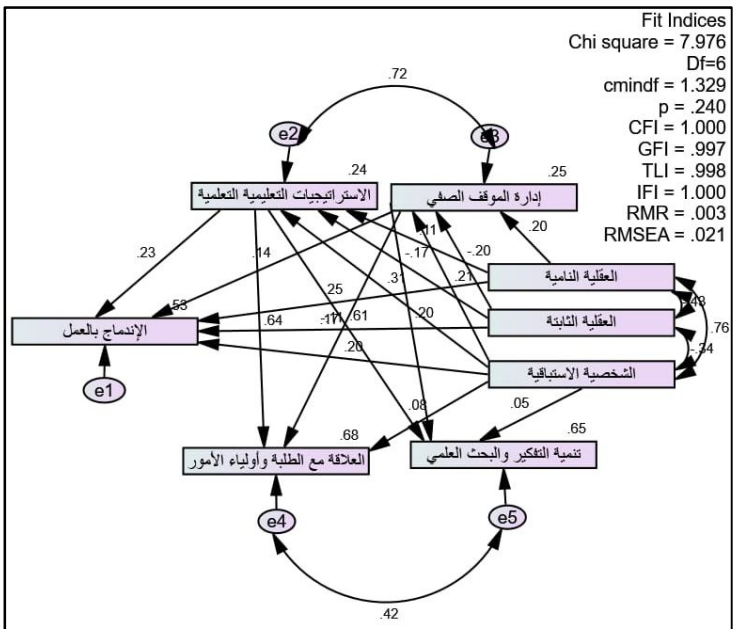
- للعَقليّة النامية أثر غير مباشر موجب دال إحصائيًا فِي الاندِماج بالعَمَل من خِلَال "الفَاعليّة فِي إدارة المَوقِف الصفِي"؛ مما يُشيرإلى أن زيادة مستوى العَقليّة النامية، سيزيد من مستوى "الفَاعليّة فِي إدارة المَوقِف الصفِي"، وبالتالي زيادة مستوى الاندِماج بالعَمَل.
- للعَقليّة الثابتة أثر غير مباشر سالب دال إحصائيًا فِي الاندِماج بالعَمَل من خِلَال "الفَاعليّة فِي إدارة المَوقِف الصفِي"؛ مما يُشيرإلى أن زيادة مستوى العَقليّة الثابتة، سيقلل من مستوى "الفَاعليّة فِي إدارة المَوقِف الصفِي"، وبالتالي نقصان مستوى الاندِماج بالعَمَل.
- للعَقليّة الثابتة أثر غير مباشر سالب دال إحصائيًا فِي الاندِماج بالعَمَل من خِلَال "الفَاعليّة فِي الاستراتيجيات التَعلِيميّة التعلمية"؛ مما يُشيرإلى أن زيادة مُستوى العَقليّة الثابتة، سيقلل من مستوى "الفَاعليّة فِي الاستراتيجيات التَعلِيميّة التعلمية"، وبالتالي نقصان مستوى الاندِماج بالعَمَل.
- للشخصية الاستباقيّة أثر غير مباشر موجب دال إحصائيًا فِي الاندِماج بالعَمَل من خِلَال "الفَاعليّة فِي إدارة المَوقِف الصفِي"؛ مما يُشيرإلى أن زيادة مستوى الشَخصيّة الاستباقيّة، سيزيد من مُستوى "الفَاعليّة فِي إدارة المَوقِف الصفِي"، وبالتالي زيادة مُستوى الاندِماج بالعَمَل.
- للشخصية الاستباقيّة أثر غير مباشر موجب دال إحصائيًا فِي الاندِماج بالعَمَل من خلال "الفَاعليّة فِي الاستراتيجيات التَعلِيميّة التعلمية"؛ مما يُشيرإلى أن زيادة مستوى الشَخصيّة الاستباقيّة، سيزيد من مُستوى "الفَاعليّة فِي الاستراتيجيات التَعلِيميّة التعلمية"، وبالتالي زيادة مُستوى الاندِماج بالعَمَل.

مناقشة النتائج

أظهرت النتائج ان مؤشرات المطابقة للنمُوذج الممثل للعَلاقَة بَينَ العقليات (الثابتة والنامية، والشَخصيّة الاستباقيّة) كمتغيرات خارجية، ومتغير الفَاعليّة الذَاتيّة التدريسيّة بأبعادها الأربعة (فاعلية فِي الاستراتيجيات التَعلِيميّة التعلمية، والفَاعليّة فِي إدارة المَوقِف الصفِّي، والفَاعليّة فِي العَلاقَة مع الطّلبة وأولياء الأمور، والفَاعليّة فِي تنمية التفكير والبحث العلمي) كمتغيرات تتوسط العَلاقَة بَينَ العقليات (النامية، الثابتة) والاندِماج بالعَمَل، حققت معاييرها الشكل (1)؛ وذلك بعد إجراء تعديلات على النمُوذج (حذف مسارات أو إضافة مسارات أو تغييرات)؛ حَيثُ تم إسقاط المسارات (الآثار المباشرة) غير الدالة إحصائيًا (العَلاقَة الارتباطية بَينَ تنمية التفكير والبحث العلمي والاندِماج بالعَمَل، والعَلاقَة الارتباطية بَينَ فاعلية العَلاقَة بَينَ الطّلبة وأولياء الأمور والاندِماج بالعَمَل، والعَلاقَة الارتباطية بَينَ العَقليّة النامية وتنمية التفكير والبحث العلمي، والعَلاقَة الارتباطية بَينَ العَقليّة النامية وفاعلية العَلاقَة بَينَ الطّلبة وأولياء الأمور، والعَلاقَة الارتباطية بَينَ العَقليّة الثابتة وتنمية التفكير والبحث العلمي، والعَلاقَة الارتباطية بَينَ العَقليّة الثابتة وفاعلية العَلاقَة بَينَ الطّلبة وأولياء الأمور).

الشكل (1)

النموذج السببي المقترح لعلاقة بين متغيرات الدراسة.



ويمكن أن يُعزى حذف هذه المسارات إلى إنّه عندما تم تضمين كل هذه المُتغيرات في النمُوذج المُفترض، ظهر مُستوى عالٍ من التباين المشترك بَينَها، والذي تمّت إزالته إحصائيًا بسبب التداخلات بَينَهما. وبالمُقابل، دعَم النمُوذج الأمثل العَلاقات المفترضة بَينَ متغيرات النمُوذج. كمَا يمكن أن يُعزى ذلك إلى أن الدّراسات السابقة اعتمدت على الدرجة الكلية للفاعلية الذّاتيّة التدرِسيّة، على عكس ما قامت به الدّراسة الحالية؛ الّتي اعتمدت على الفصل بَينَ مجالات الفَاعليّة الذّاتيّة التدرِسيّة.

وبشكل عام، دعم النمُوذج الأمثل الآثار المُباشرة للمتغيرات الخارجيّة (العَقليّة الثابتة، والعَقليّة النامية، والشّخصيّة الاستباقيّة) فِي الاندِماج بالعَمَل، والآثار غير المُباشرة للمتغيرات الخارجيّة (العَقليّة الثابتة، والعَقليّة النامية، والشّخصيّة الاستباقيّة) فِي الاندِماج بالعَمَل من خِلَال متغيري (فاعلية فِي الاستراتيجيات التّعلِيميّة التعلمية، والفَاعليّة فِي إدارة المَوقِف الصفِي).

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بان الاندِماج بالعَمَل قد يتعزز ويتطوّر من خِلَال العقليات، وذلك من خِلَال وجود متغيرات وسيطة، كالفَاعليّة الذّاتيّة التدرِيسيّة؛ فمن خِلَال تعزيز الفَاعليّة الذّاتيّة التدرِيسيّة يقوم المُعلّمون بتنمية مستوى ذكائهم لتحقيق اندماجهم بالعَمَل، فالمُعلّم ذو الفَاعليّة الذّاتيّة التدرِيسيّة العالية يقوم بتنمية مُعتقداته حول ذكائه، وتعديلها بما يتلاءَم مع أهداف المُهمّة، وبالتالي تحقيق الاندِماج بالعَمَل. وعليه، فإن العَقليات والشّخصيّة الاستباقيّة والفَاعليّة الذّاتيّة مفاهيم أساسية وضرورية لتحقيق الاندماج بالعَمَل. وأكّدت العَديد من الدراسات (Subandowo & Winardi, 2021; Aditya, 2021; Elkheloufi & Yean, 2022) بأن مُعتقدات الفَرد حول ذكائه تؤثّر على فاعليته الذّاتيّة التدرِيسيّة، وأكد العديد من الدراسات (Song, 2018; Sokmen & Kilic, 2019; Wanta, et al, 2019) أن مُعتقدات الفَرد حول فاعليته الذّاتيّة تؤثر على الاندِماج بالعَمَل، وأشار العديد من الدراسات إلى العَلاقَة الإيجابية بَينَ الشّخصيّة الاستباقيّة والفَاعليّة الذّاتيّة والاندِماج بالعَمَل (Vermooten et al., 2019; Anugrahito & Muafi, 2020).

وعلى عكس ما هُو مُفترض، لم يتوسّط متغيرا (تنمية التفكير والبحث العلمي، والعَلاقَة بَينَ الطّلبة وأولياء الأمور) العَلاقَة بَينَ المتغيرات الخارجيّة (العقليات، والشّخصيّة الاستباقيّة) والاندِماج بالعَمَل. ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أن الدراسات السابقة اعتمدت على الدرجة الكلية للفاعلية الذّاتيّة التدرِسيّة (Samfira & Palos, 2021; Pan et al., 2021)، على عكس ما قامت به الدّراسة الحالية؛ الّتي اعتمدت على الفصل بَينَ مجالات الفَاعليّة الذّاتيّة التدرِسيّة.

وأشارت النتائج إلى أن مُتغيرات (العَقليّة الثابتة، والعَقليّة النامية المتطوّرة، والشّخصيّة الاستباقيّة) والأبعاد الأربعة للفاعلية الذّاتيّة الأكاديمية تفسر 52.6% من التّباين فِي الاندِماج بالعَمَل؛ مما يُشيرإلى أن النمُوذج الأمثل يتمتّع بدرجة عالية من الدقة التنبؤية (Chin, 2008)، وهذا يُشيرإلى أن ما نسبته 47.4% من التباين فِي الاندِماج بالعَمَل تفسره عَوامِل أخرى يجب دراستها.

الآثار المباشرة للعقليات والشّخصيّة الاستباقيّة فِي الاندِماج بالعَمَل

أظهرت النتائج أن للعَقليّة النامية أثرًا موجبًا دالًا إحصائيًا فِي الاندِماج بالعَمَل؛ مما يُشيرإلى أن زيادة مُستوى العَقليّة الناميّة، يزيد من مستوى الاندِماج بالعَمَل. إذ يميل الأفراد ذوو العَقليّة النامية إلى بذل الجهد والعَمَل الجاد والمثابرة والتأقلم مع بيئة العَمَل، وبالتالي رفع مُستوى اندِماجهم بالعَمَل. وأشار دوكوورث وآخرون (Duckworth et al., 2007) أن عَقليّة النمُو تطوّر سمات العزيمة والشغف لتحقيق الأهداف وتقدير الذات والتغذية الراجعة الّتي تُعزّز وتنمي الذكاء، وترى دويك (Dweck, 2016) أن الأفراد ذوي العَقليّة النامية يميلون إلى العَمَل الجاد، واستِخدَام الاستراتيجيات الجديدة. كمَا أن الأفراد ذوي العَقليّة النامية أكثر انخراطًا فِي تعلمهم، ولديهم قدر أكبر من الثقة بالنفس، ومن المُرجّح أن يعتقدوا أن أداءهم سيتحسن مع الجهد (Farrington et al., 2012). وأشار مرازك وآخرون (Mrazeck et al., 2018)، إلى أن العَقليّة النامية تُعزّز استراتيجيات المواجهة الاستباقيّة؛ أي أن الأشخاص الاستباقيين لن يتوقّعوا الأحداث الضّارة المُحتملة فحسب، بل ينظرون إليها أيضًا على أنّها فُرص للتّعلّم والنمُو، ومن خِلَال إعادة تفسير الأحداث المجهدة بشكل إيجابي على أنّها تحديات وليست تهديدات.

وأظهرت النتائج ان للعَقليّة الثابتة أثرًا سالبًا دالًا إحصائيًا فِي الاندِماج بالعَمَل؛ مما يُشيرإلى أن زيادة مُستوى العَقليّة الثابتة، يقلّل من مُستوى الاندِماج بالعَمَل. إذ يعتقد ذوو العَقليّة الثابتة بعدم القُدرة على تحسين ذكائهم مما ينعكس سلبًا على نمُوهم وعلى مواقفَهَم التّعلِيميّة وفاعليتهم التدرِيسيّة، ويركّزون على مُستوى الذكاء أكثر من مشاركتهم فِي مَهارات حل المُشكلات الفعالة، ويعتقدون أنّهم غير قادرين على السيطرة على نجاحهم أو فشلهم؛ لأنّهم مُحددين بمُستوى ذكاء ثابت (Mejia, 2019)، وهذا بدوره يؤدي إلى تدنّي مُستوى اندِماجهم بالعَمَل. واشار هيسلين (Heslin, 2010) إلى أنه يمكن تعزيز مُشاركة الأفراد فِي العَمَل من خِلَال تحفِيز عَقليّة النمُو. وعليه، يؤمن الفَرد ذو العَقليّة النامية بالتغيير مما يدفعه إلى الانسحاب من المهام السهلة والاضطلاع بدلاً من ذلك بمهام أكثر تحديًا وذات مغزى شخصيًا (Dweck & Leggett, 1988).

وتتسق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات السابقة (Setiani & Manurung, 2020; Lin, 2021; Subandowo & Winardi, 2021; Aditya, 2021; Elkheloufi & Yean, 2022)، والّتي أشارت نتائجها إلى العَلاقَة الارتباطية بَينَ العقليات والاندِماج بالعَمَل.

وأظهرت النتائج أن للشخصية الاستباقيّة أثرًا موجبًا دالاً إحصائيًا في الاندماج بالعَمَل؛ مما يُشيرإلى أن زيادة مُستوى الشّخصيّة الاستباقيّة، يزيد من مُستوى الاندماج بالعَمَل. إذ يتميّز المُعلّمون ذوو الشّخصيّة الاستباقيّة بالمُخاطرة المَحسوبة في الزمن والمكان، واحترام الذات، والتفكير الابداعي، والذكاءات المُتعدّدة، والقدرة على حَل المُشكلات اليوميّة (Ozkurt & Alpay, 2018)، ويظهرون المُبادرة، والتخطيط النشط، والانخراط في عمل يؤثر في محيطه من خلَال البحث في فرص التغيير، والحرص على اتخاذ الاجراءات اللازمة للتنفيذ حتى يتم التغيير بنجاح (Belwalkar, 2016)، مما يُعزّز من اندماجهم بالعَمَل. كمَا أن المُعلّمين الذين يتمتعون بشخصية استباقية هم أكثر عرضة لاستكشاف أنفسهم والبيئة الخارجية بنشاط، ويميلون إلى أن يكون لديهم نوايا للتطوير الوظيفي (Shen & Hu, 2015). ويميل الأفراد ذوو الشّخصيّة الاستباقيّة إلى اتّخاذ مبادرات شخصية ليكون لهم تأثير على العالم من حولهم، ومن المتوقع ان يكون هذا الميل الشخصي مفيدًا للاندماج في الوظيفة (Bakker et al., 2012).

وتتسق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات السابقة (Buil et al., 2018; Vermooten et al., 2019)، والّتي أشارت نتائجها إلى العَلاقَة الارتباطية بَينَ الشّخصيّة الاستباقيّة والاندِماج بالعَمَل

العلاقات غير المباشرة بَينَ المتغيرات الخارجية والاندِماج بالعَمَل من خِلَال الفَاعليّة الذّاتيّة التدريسيّة

أظهرت النتائج أن للعَقليّة النامية أثر مُباشر موجب في مجال "الفَاعليّة في إدارة المَوقِف الصفّي" ومجال "الفَاعليّة في الاستراتيجيات التَعليميّة التعلمية"؛ مما يُشيرإلى أن زيادة مستوى العَقليّة النامية، يزيد من مستوى "الفَاعليّة في إدارة المَوقِف الصفّي" و"الفَاعليّة في الاستراتيجيات التَعليميّة التعلمية". وعليه، يؤمن الفَرد ذو العَقليّة النامية بالتغيير مما يدفعه إلى الانسحاب من المهام السهلة والاضطلاع بدلاً من ذلك بمهام أكثر تحديًا وذات مغزى شخصيًا (Dweck & Leggett, 1988) ومُحاولة مُستمرّة واستباقية لتوظيف استراتيجيات جديدة وتحديث ورفع مستوى معارفَهم ومهاراتهم الحالية وفاعليتهم التدريسيّة. وأشارت دويك (Dweck, 2006) أن عَقليّة النمُو تشجّع حُب التعلّم في المَواقِف التَعليميّة الصعبة الّتي تزيد من الفَاعليّة الذاتيّة.

وأظهرت النتائج ان للعَقليّة الثابتة أثرًا مباشرًا سالبًا في مجال "الفَاعليّة في الاستراتيجيات التَعليميّة التعلمية" ومجال "الفَاعليّة في إدارة المَوقِف الصفّي"؛ مما يُشيرإلى أن زيادة مستوى العَقليّة الثابتة، يقلل من مستوى "الفَاعليّة في إدارة المَوقِف الصفّي" و"الفَاعليّة في الاستراتيجيات التَعليميّة التعلمية". فالمُعلّمون ذوو العَقليّة الثابتة أقل قدرة على توظيف الاستراتيجيات التَعليميّة التعلمية وإدارة المَوقِف الصفي بمرونة، إذ يميل المُعلّمون الذين يتمتعون بعَقليّة ثابتة إلى الانتباه إلى السمات والقدرَات الحالية للطلبة وغالبًا ما ينسبون مشاكل الطّلبة إلى معتقداتهم الثابتة حول ذكائهم. كمَا يعتقد ذوو العَقليّة الثابتة بعدم القدرة على تحسين وتطوير ذكائهم مما ينعكس سلبًا على نمُوهم وعلى مواقفَهَم التَعليميّة وفاعليتهم التدرِسيّة (Rissanen et al., 2019).

وأظهرت النتائج أن للشخصية الاستباقيّة أثرًا مباشرًا موجبًا في مجالات الفَاعليّة الذّاتيّة التدريسيّة الأربعة منفردة؛ مما يُشيرإلى ان زيادة مستوى الشّخصيّة الاستباقيّة، يزيد من مُستوى مَجالات الفَاعليّة الذّاتيّة التدرِسيّة الأربعة المُنفردة. فالمُعلّمون ذوو الشّخصيّة الاستباقيّة العالية يظهرون المُبادرة، والتخطيط النشط، والمثابرة، والحرص على اتخاذ الاجراءات اللّازمة لتحقيق الأهداف المَرسومة بنجاح (Belwalkar, 2016)، مما يعزز من فاعليتهم الذّاتيّة التدريسيّة. وتتسق هذه النتائج مع نتائج العَديد من الدّراسات (Wanta et al., 2019; Aspinwall et al., 2017; Bozbayındır & Alev, 2018; Samfira & Palos, 2021; Pan et al., 2021).

وأظهرت النتائج أن للفاعلية في إدارة المَوقِف الصفّي وللفاعلية في الاستراتيجيات التَعليميّة التعلمية عَلاقَة ارتباطية موجبة بالاندِماج بالعَمَل؛ مما يُشيرإلى أن مستوى الاندِماج بالعَمَل يزداد بزيادة مستوى "الفَاعليّة في إدارة المَوقِف الصفّي" و"الفَاعليّة في الاستراتيجيات التَعليميّة التعلمية". ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى الفَاعليّة الذّاتيّة؛ إذ تعزز الفَاعليّة الذّاتيّة بذل الجهد والمثابرة لدى المُعلّم؛ مما يعزز الفَاعليّة الذّاتيّة التدريسيّة، وتحسين استراتيجيات التدريس وإدارة المَوقِف الصفّي، مما يزيد من فاعلية المُعلّم (Bandura, 1977)، وهذا بدوره يعمل على تعزيز الاندِماج في العَمَل. وتتسق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات (Wiguna & Netra, 2020; Lin et al., 2022; Sokmen & Kilic, 2019; Wanta et al., 2019) والّتي أشارت إلى العَلاقَة الارتباطية الموجبة بَينَ الفَاعليّة الذّاتيّة التدرِسيّة والاندِماج بالعَمَل.

ويتميز المُعلّمون ذوو الفَاعليّة الذّاتيّة التدريسيّة العالية بمستويات عُليا من التّنظيم، والتّخطيط، وبالتالي أكثر انفتاحًا على الأفكار الجديدة، وأكثر تقبّلاً لتجريب أساليب جديدة لتلبية احتياجات طلبتهم وتَحسينها، ويحرصون على قَضاء وقت أكبر في التّدريس، ويكونون أكثر التزامًا بالتّدريس، ويكونون أكثر مُرونة في مُواجهة المُشكلات (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) فالأفراد الذين يتمتعون بمُستويات عاليّة من الفَاعليّة الذّاتيّة يكونون قادرين على التَعامُل مع المَهام الصّعبة ويميلون أيضًا إلى الحُصُول على نتائج قيّمة من خِلَال المثابرة، والّتي بدورها تولّد الرّضا الجوهري عن عملهم في البيئة المدرسية (Borgogni et al., 2013; Peng & Mao, 2015)، مما يُعزّز اندماجهم بالعَمَل. وتعدّ الفَاعليّة الذّاتيّة أحد الأبعاد الرئيسة المُكوّنة لشخصية المُعلّمين والّتي يظهر تأثيرها على العَمَليات العَقليّة والانفعالية والدافعية، كمَا تُعزّز اختيار المُعلّم للأنشطة التَعليميّة والتخطيط للأهداف، وتنمي لديه القدرة على مُواجهة التحدّيات من خِلال بذل

الجهد والمثابرة والتفاعل مع الآخرين والبيئة المحيطة بكفاءة (Al-Hosani, 2015).

وأشار باندورا أن ذوي الفَاعليّة الذّاتيّة العالية لديهم مُستوى طُموح عالٍ، ولديهم طاقة مرتفعة، وجهد مرتفع لتحمل المسؤولية، وثقة بالنفس مُرتفعة، ومَهارات اجتماعيّة مرتفعة، ويمتلكون قُدرَة عالية على التواصل مع الآخرين، وقُدرة عاليّة لتحمّل الضغط، وهم دائماً مُتفائلون بجميع الأمور، والجُهد الذي يَبذلونه غير كافٍ وهُو سَبب الفَشَل من وجهة نظرهم (Bandura,1997)، واستِخدَام تقنيات الإدارة الّتي تُعزّز الاستقلال الذاتي للطلبة، واستِخدَام استراتيجيات جديدة في التدريس، ووضع أهداف قابلة لتحقق، والوقوف في وجه الفشل (Ross,1994)؛ مما يُعزّز مشاركتهم واندِماجهم بالعَمَل. إذ يميل المُعلّمون ذوو الفَاعليّة الذّاتيّة العالية إلى توظيف أكبر لاستراتيجيات التنظيم والتخطيط (Allinder,1994)، وتوفير بيئات تعليمية جاذبة لطلبتهم باستِخدَام طرائق تدريس مختلفة، ومواصلة استكشاف استراتيجيات التدريس المناسبة (Ware & Kitsantas, 2007).

وأظهرت النتائج أن للعَقليّة النامية أثرًا غير مباشر موجبًا ودالًا إحصائيًا فِي الاندِماج بالعَمَل من خِلَال "الفَاعليّة فِي إدارة المَوقِف الصفِي"؛ مما يُشيرإلى ان زيادة مستوى العَقليّة النامية، سيزيد من مستوى "الفَاعليّة فِي إدارة المَوقِف الصفِي"، وبالتالي زيادة مستوى الاندِماج بالعَمَل. وقد يعود ذلك إلى أن المُعلّمين الذين يتميزون بالعَقليّة النامية ولديهم القدرة على اكتساب الخبرات في المواقف الحياتية الّتي يمرون بها، مما يجعلهم قادرين على تحقيق الفَاعليّة الذّاتيّة التدرِسيّة بمستوياتها العُليا، كمَا يكون لذلك الجُهد والمُثابرة الذي يعتقد المُعلّم عن فاعليته الذّاتيّة وقدرَاته الدور الكبير فِي تحقيق الاندِماج بالعَمَل.

فالمُعلّمون ذوو العَقليّة النامية يمتلكون مستوى مرتفعًا من مهارة إدارة المَوقِف الصفِّي بفاعلية والتَعَامُل مع المشكلات الطّلبة السُلُوكية بشكل فاعل؛ مما يُعزّز اندماجهم بالعَمَل. ويرى المُعلّمون ذوو العَقليّة النامية ان فاعليتهم الذّاتيّة قابلة للتغيير والشحذ، كالقدرة على التحكم في المَوقِف الصفِي (Rissanen et al., 2019). وتعزز الفَاعليّة الذّاتيّة بذل الجهد والمثابرة لِدَى المُعلّم؛ مما يُعزّز الفَاعليّة الذّاتيّة التدرِيسيّة، وتحسين فاعلية إدارة المَوقِف الصفِي، مما يزيد من فاعلية المُعلّم (Bandura, 1977)، وهذا بدوره يعمل على تعزيز الاندِماج فِي العَمَل.

وأظهرت النتائج أن للعَقليّة الثابتة أثرًا غير مُباشر سالبًا ودالاً إحصائيًا فِي الاندِماج بالعَمَل من خِلَال "الفَاعليّة فِي إدارة المَوقِف الصفِي"؛ مما يُشيرإلى أن زيادة مُستوى العَقليّة الثابتة، سيقلّل من مُستوى "الفَاعليّة فِي إدارة المَوقِف الصفِّي"، وبالتالي نُقصان مُستوى الاندِماج بالعَمَل. وأظهرت النتائج أن للعَقليّة الثابتة أثرًا غير مباشر سالب دال إحصائيًا فِي الاندِماج بالعَمَل من خِلال "الفَاعليّة فِي الاستراتيجيات التَعلِيميّة التعلمية"؛ مما يُشيرإلى أن زيادة مستوى العَقليّة الثابتة، سيقلل من مستوى "الفَاعليّة فِي الاستراتيجيات التَعلِيميّة التعلمية"، وبالتالي نقصان مستوى الاندِماج بالعَمَل. ويمكن تفسير هذه النتائج إلى أن المُعلّمون ذوي المستوى المرتفع من العَقليّة الثابتة لديهم مُستوى مُنخفض من الفَاعليّة الذّاتيّة لبذل الجهد وتَحسين مُستوى الذكاء لديهم والتحكّم فِي المواقِف الصفيّة واختيار الاستراتيجيات التَعلِيميّة التعلمية، ممّا يؤدّي بدوره إلى نقصان مُستوى اندماجهم الأكاديمي.

وأظهرت النتائج أن للشخصية الاستباقيّة أثرًا غير مباشر موجبًا ودالًا إحصائيًا فِي الاندِماج بالعَمَل من خِلَال "الفَاعليّة فِي إدارة المَوقِف الصفِي"؛ ممّا يُشير إلى أن زيادة مُستوى الشّخصيّة الاستباقيّة، سيزيد من مستوى "الفَاعليّة فِي إدارة المَوقِف الصفِّي"، وبالتالي زيادة مُستوى الاندِماج بالعَمَل. وأظهرت النتائج أن للشخصية الاستباقيّة أثرًا غير مباشر موجبًا ودالًا إحصائيًا فِي الاندِماج بالعَمَل من خِلَال "الفَاعليّة فِي الاستراتيجيات التَعلِيميّة التعلمية"؛ مما يُشيرإلى أن زيادة مُستوى الشّخصيّة الاستباقيّة، سيزيد من مُستوى "الفَاعليّة فِي الاستراتيجيات التَعلِيميّة التعلميّة"، وبالتالي زيادة مستوى الاندِماج بالعَمَل. ويمكن تفسير هذه النتيجة أن امتلاك المُعلّمين لمكوّنات الشّخصيّة الاستباقيّة يؤدّي بهم إلى تنظيم السُلُوكيات والتوجهات وتحقيق الأهداف واستِخدَام الأساليب الجيدة للتعامل مع المواقف الحياتية الصعبة. كمَا أن الشّخصيّة الاستباقيّة تتداخل وتتجانس مع الفَاعليّة الذّاتيّة لدى المُعلّمين من خِلَال وجود بنية معرفِية مشتركة بَينَ المتغيرين، إذ ان الشّخصيّة الاستباقيّة تتطلب من المُعلّمين التحليل وربط الأفكار وتركيبها مما يسهم فِي تطوّر القدرَات الفكرية لديهم من تقديم رؤى وأفكار جديدة، وبالتالي تعزيز الفَاعليّة الذّاتيّة التدرِيسيّة، مما يَنعكس إيجابًا على الاندِماج بالعَمَل.

التوصيات

فِي ضوء نتائج الدّراسة، يوصي الباحث بما يلي:

1. إجراء المزيد من الدراسات لتقصي الدور الوسيط للفاعلية الذّاتيّة التدريسيّة فِي العَلاقَة بَينَ العقليات والشّخصيّة الاستباقيّة والاندِماج بالعَمَل.
2. إجراء المزيد من الدراسات باختبار متغيرات اجتماعية ومعرفِية ونفسية وسيطة أخرى فِي معادلات تحليل المسار الحالية على عينات أخرى.

References

Abdul Hadi, N. (2013). *shaping social behaviour*. Jordan: Dar Al-Yazuri.

Alewweld, T. & von Bismarck, W. (2002). Europes different levels of employee engagement. *EBF*, 12(3), 66-69.

Al-Hosani, H. (2015). *The effect of the flipped classroom curve in the development of general self-efficacy and academic achievement among 9th grade students in the Sultanate of Oman*. Unpublished Master Thesis, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.

Allport, G. (1945). The psychology of participation. *Psychological Review,* 52(3), 117-132.

Aspinwall, L. & Taylor, S. (1997). A stitch in time: Self-regulation and proactive coping. *Psychological Bulletin,* 121(3), 417-436.

Bakker, A. & Schaufeli, W (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multisample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315.

Bakker, A., Tims, M. & Derks, D. (2012). Proactive personality and job performance: the role of job crafting and work engagement. *Human Relations,* 65(10), 1359-1378.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Bandura, M. & Dweck, C. (1985). *The relationship of conceptions of intelligence and achievement goals to achievement-related cognition, affect and behavior*. New York: Freeman.

Barnes, N., & Fives, H. (2016). Navigating the complex cognitive task of classroom assessment. *Teaching and Teacher Education,* 92(10), 2-17

Bateman, T. & Crant, J. (1993). The Proactive Componeut of organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior,* 14(2), 126-130.

Beckmann, N., Wood, R., Minbashian, A. & Tabernero, C. (2012). Small group learning: Do group members' implicit theories of ability make a difference? *Learning and Individual Differences,* 22(4), 624–631.

Belwalkar, B. (2016). *Reinventing proactive personality: A new construct and measurement.* Doctoral Dissertation, Louisiana Tech University.

Brouwer, J., Jansen, E., Flache, A. & Hofman, A. (2016). The impact of social capital on study success among first-year university students. *Learning and Individual Differences*, 52(3), 109–118. http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif. 2016.09.016.

Buil, I., Martínez, E. & Matute, J. (2018). Transformational leadership and employee performance: The role of identification, engagement and proactive personality. *International Journal of Hospitality Management*, 6(14), 2-12

Bukaiei, N. (2016). Self–Efficacy in Teaching among UNRWA Teachers in Jordan in Light of Some Variables. *Journal of Educational Science Studies,* 43(2), 597-618.

Bukaiei, N. (2016). Self–Efficacy in Teaching among UNRWA Teachers in Jordan in Light of Some Variables. *Journal of Educational Science Studies*, 43(2), 597-618.

Burnette, J. & Pollack, J. (2013). "Implicit theories of work and job fit: implications for job and life satisfaction". *Basic and Applied Social Psychology*, 35(4). 360-372.

Buss, D. (1987). Selection, evocation, and manipulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 1214−1221.

Crant, J. & Bateman, T. (2000). Charismatic leadership viewed from above: the impact of proactive personality. *J. Organ. Behav,* 21(3), 63–75.

Demerouti, E. & Cropanzano, R. (2010). *From thought to action: employee work engagement and job performance.* In: Bakker, A.B & Leiter, M.P. (Eds), *Work Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research,* Psychology Press, New York, NY, 147-163.

Duckworth, A., Peterson, C., Matthews, M. & Kelly, D. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology,* 92(6), 1087.

Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.

Dweck, C. (2006). *Mindset.* New York, NY: Random House.

Dweck, C. (2016). What predicts children's fixed and growth intelligence mind-sets? Not their parents' views of intelligence but their parents' views of failure. *Psychological Science*, 27(6), 859-869.

Elkheloufi, A. & Yean, T. (2022). The Mediating Role of Positive Emotions in Growth Mindsets and Work Engagement Relationship among Algerian academics. *Journal of Positive School Psychology*, 6(3), 1571–1586.

Farrington, D., Ttofi's, M., & Piquero, A. (2012). Risk, promotive, and protective factors in youth offending: Results from the Cambridge study in delinquent development. *Journal of Criminal Justice, 4*(5), 11-20.

Fay, D. & Frese, M. (2001). The concept of personal initiative: an overview of validity studies. *Human Performance*, 14(5), 97–124.

Hackett, P. (1989). *Success in Management Personnel*. Murray, New York

Hakanen, J. & Toppinen, T. (2008). Positive gain spirals at work: From job resources to work engagement, personal initiative and work-unit innovativeness. *Journal of Vocational Behavior*, 73(3), 1, 78-91.

Heslin, P. (2010). *Mindsets and employee engagement: Theoretical linkages and practical interventions. I*n S. Albrecht (Ed.), The Handbook of Employee Engagement: Perspectives, Issues, Research and Practice, 218-226. Cheltenham, UK: Edwin Elgar.

Honicke, T. & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17(2), 63–84. http://dx. Doi: org/10.1016/j.edurev.2015.11. 002.

Hoy, A. (2004). *What do teachers need to know about self- efficacy? Paper presented at the annual meeting of the American educational research association*, San Diego

Khan, T., Jam, F., Akbar, A., Khan, M. & Hijazi, S. (2011). Job Involvement as Predictor of Employee Commitment Evidence from Pakistan. *International Journal of Business*, 12(5), 12-16.

Kraft, P., Rise, J., Sutton, S. & Røysamb, E. (2005). Perceived difficulty in the theory of planned behaviour: Perceived behavioural control or affective attitude? *British Journal of Social Psychology*, 44(3), 479–496.

Lin, W., Yin, H & Liu, Z. (2022). The Roles of Transformational Leadership and Growth Mindset in Teacher Professional Development: The Mediation of Teacher Self-Efficacy. *Sustainability,*14(2), 2-13.

Mejia, N. (2019). *Strategies for Develping Growth Mindset in a Seventh Grade Mathematics Classroom with Hispanic Students in a Law Socioeconomic Secondary* School. Master thesis, California state university Channel Islands.

Miller, D. (1976). Ego involvement and attributions for success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology,* 34(5), 901-910.

Mrazek, A., Ihm, E., & Molden, D. (2018). Expanding minds: Growth mindsets of selfregulation and the influences on effort and perseverance. *Journal of Experimental Social Psychology, 79*(2)164-180.

Ouwehand, C., De Ridder, D. & Bensing, J. (2006). Situational aspects are more important in shaping proactive coping behaviour than individual characteristics: A vignette study among adults preparing for ageing. *Psychology & Health*, 21(6), 809–825.

Rissanen, I., Kuusisto, E. & Kuusisto, A. (2016). Developing teachers' intercultural sensitivity: Case study on a pilot course in Finnish teacher education. *Teach Teach Educ*, 59(3), 446–456.

Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychol. *Monogr. Gen. Appl*, 80(2), 1–28.

Schaufeli, W., Bakker, A. & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement,* 66(4), 701-716.

Semmar, Y. & Wu. (2005). *Adult learner and academic achievement: The role of self-efficacy, self-regulation, and motivation.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 379216).

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-effigy cacy and relations with strain factors, perceived collective teacher effigy cacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology,* 99(1), 611–625. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611.

Sokmen, Y. & Kilic, D. (2019). The relationship between primary school teacher's self-efficacy autonomy, job satisfaction, teacher engagement burnout: A model development study. *International Journal oF Research in Education and Science,* 5(2), 709- 721.

Subandowo, M. & Winardi, I. (2021). Strategies to Increase Employee Performance Productivity of Private Higher Education Institutions in Indonesia by implementing a Growth Mindset and Work Engagement. *Educational Sciences: Theory and Practice,* 22(1), 141-154.

Townsend, S., Kim, H. & Mesquita, B. (2014). Are you feeling what I'm feeling? Emotional similarity buffers stress. *Social Psychological and Personality Science,* 5(5), 526–533.

Vermooten, N., Boonzaier, B & Kidd, M. (2019). Job crafting, proactive personality and meaningful work: Implications for employee engagement and turnover intention. *SA Journal of Industrial Psychology/SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde,* 45(2), a1567.

Wiguna, W. & Netra, G. (2020). The Influence of Growth Mindset, Self-Efficacy, and Emotional Intelligence on Employee Performance at Jimbaran Bay Beach Resort and Spa. *American Journal of Humanities and Social Sciences Research,* 4(12), 175-179.

Xanthopoulou, D., Bakker, A., Demerouti, E. & Schaufeli, W. (2009). Work engagement and financial returns: A diary study on the role of job and personal resource. *Journal of Occupational and Organizational Psychology,* 82(3), 183-200.

Zeng, G., Chen, X., Cheung, H., & Peng, K. (2019). Teachers' Growth Mindset and Work Engagement in the Chinese Educational Context: Well-Being and Perseverance of Effort as Mediators. *Front in Psychology,* 10 (2), 12-18.