دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة علمية محكمة نصف سنوية
السنة السادسة، العدد ١١، خريف وشتاء ١٤٠٠/ ١٤٤٣، ص ٢١٨-١٩١
DOI: 10.22099/JSATL.2022.42288.1146

دراسة في المعتقدات الثابتة والنمائية والاختلافات الفردية لدى الراشدين من متعلمي اللغة العربية في معهد إيران للغات

زهرا عباسي *[١]، هادى يعقوبى نژاد[٢]

١- أستاذ مساعد في قسم اللغة الفارسية وآدابها بجامعة تربيت مدرس، إيران.
٢- أستاذ مساعد في تعليم اللغة الإنكليزية بجامعه كوثر بجنورد، إيران.

تاريخ الوصول: ٢٧/ ٠٨/ ١٤٠٠ تاريخ القبول: ٢٧/ ١١/ ١٤٠٠
١٢/ ٠٤/ ١٤٤٣ ١٤/ ٠٧/ ١٤٤٣

الملخّص

يعزو البعض نجاح تعلم اللغة إلى الموهبة الفطرية الفردية غير القابلة للتغيير، بينما يعتقد آخرون أن بالإمكان تحسين القدرة على تعلم اللغة. يهدف هذا البحث التطبيقي والميداني إلى وصف المكونات الثلاث بفروعها الثمانية عشر للقائمة العقلية اللغوية و (المعتقدات الثابتة والنمائية في المجالات الثلاثة: الذكاء اللغوي والكفاءة والتجاوب السني في اكتساب اللغة الثانية) لدى طلاب اللغة العربية الراشدين. ودراسة العلاقة بين المتغيرات الأربعة (العمر والجنس ومستوى اللغة وتعدد اللغات «كمية المعرفة باللغات الآخرى») والمتغيرات العقلية اللغوية للمتعلمين لدى هؤلاء الطلاب. المجتمع الإحصائي لهذه الدراسة هو جميع متعلمي اللغة الراشدين في معهد إيران للغات؛ تألفت العينة الإحصائية من ١٠٣ طالب كانوا يتعلمون اللغة العربية في المستويات: التمهيدي، المتوسط والمتقدم. تم استخدام استبيان لو ونولز (٢٠١٧ب) المعياري لقائمة العقليات اللغوية (LMI) كأدوات لجمع البيانات والمعطيات حيث اختيرت أسئلة هذا الاستبيان على أساس مقياس ليكرت للتحليل الإحصائي وأخذ اختبارات بارامترية ولابارامترية متعددة وذلك بواسطة (برنامج SPSS إصدار٢٦). تظهر نتائج هذه الدراسة أنه لا توجد علاقة ذات دلالة بين العمر وأي من مكونات المعتقدات الثابتة والنمائية.غير أن هناك علاقة بين المتغيرات الثلاثة (الجنس، مستوى اللغة، والمعرفة باللغات الأخرى «تعدد اللغات») والمعتقدات الثابتة والنمائية؛ كذلك وجود ارتباط مباشر بين مستوى اللغة الأعلى وعدد اللغات المكتسبة من جهة والمعتقدات االنمائية من جهة أخرى.

الكلمات الدليلية: العقليات اللغوية، قائمة العقليات اللغوية، المعتقدات الثابتة، المعتقدات النمائية، اكتساب اللغة العربية

* الكاتب المسؤول: abasiz@modares.ac.ir

التمهيد

قضيـة التفـاوت الفـردي في التعليـم والاكتسـاب لطالمـا كانـت محـور اهتـمام الباحثـين النفسـيين والتربويـين لسـنوات عديـدة. يتمتـع المتعلمـون بمسـتويات مختلفـة مـن الدوافـع والنظـرات وردود الأفعـال تجـاه بيئـات الفصـول الدراسـية وطـرق التدريـس. كلـما زاد إدراك المعلمـين للفـروق الفرديـة بـين طلابهـم، زادت الفـرص المتاحـة لهـم لتعلـم مـا يتـم تدريسـه. مـن هـذه الفـروق الفرديـة هـي العقليـات والنظـرات والمعتقـدات المختلفـة الموجـودة في أذهـان متعلمـي اللغـة تجـاه التعليـم بشـكل عـام وتعلـم اللغـة بشـكل خـاص. في الواقـع، للبشر معتقـدات، ووجهـات نظـر يعـبرون عنهـا في أحاديثهـم والتي توضـح مـدى مفهومهم لعالمهـم الاجتماعـي؛ هـذه المعتقـدات يطلـق عليهـا علـم النفـس التقليـدي «العقليـة» تشـكل دورا مهـما في دوافـع الإنسـان وسـلوكياته داخـل إطـار حياتـه. يقسـم ديـوك (٢٠٠٦) العقلية في كتابـه (العقليـة: سـيكولوجية النجـاح الجديـدة) إلى نوعـين أساسـيين (ثابتـة ونمائيـة) لهـما دور مسـاعد في مختلـف جوانـب الحيـاة. فالعقليـات الثابتـة هـي عبـارة عـن معتقـدات بموجبهـا تكـون خصائـص الفـرد الأساسـية (كالـذكاء، الموهبـة، الشـخصية والأخـلاق) متأصلـة؛ وبالنتيجـة فهـي غـير قابلـة للتغيـير. في المقابـل، وفقًـا لمفهـوم العقليـات النمائيـة، تخضـع خصائـص الفـرد للتغيـير؛ أي أن لهـا قابليـة تطـور بمـرور الوقـت والعمـل الجـاد والجهـد. يمكـن تصنيـف العقليـات الثابتـة والنمائيـة عـلى أنهـا نظريـة هرميـة بطريقـة تجعـل بعـض الخصوصيـات الشـخصية ثابتـة وآخـرى متغـيرة قابلـة للنمـو (نمائيـة). هـذه المعتقدات لهـا دور في قيـادة الأفـراد نحـو طـرق تفكـير ومشـاعر وسـلوكيات مختلفـة (دوك، ١٩٩٩).

تظهـر الأبحـاث أن العقليـات محـددة المجـال (لهـا مجـال محـدد) (دوك و آخـرون، ١٩٩٥) عـلى سـبيل المثـال، قـد يعتقـد طالـب أن بإمكانـه تطويـر قدرتـه الرياضيـة (اعتقـاد نمائـي)، لكـن قدرتـه الرياضيـة ثابتـة ولا يمكـن تحسـينها (اعتقـاد ثابـت)؛ وبالتـالي، بنـاءً عـلى استجابات الفـرد في مجـال معـين، يمكـن التنبـؤ بعقليتـه في هـذا المجـال بشـكل أفضـل (دوك و آخـرون، ١٩٩٥). كـما أن العقليـات تُعـد إطـاراً مهـماً لإدراك محفـزات وتقـدم المتعلمـين في مجـال التعليـم.

علىالرغـم مـن أن هـذه الأنـماط والمعتقـدات الثابتـة والنمائيـة في مفهـوم العقليـة قـد تمـت دراسـتها جيـدًا في العديـد مـن المجـالات العلميـة (برنـت وآخـرون، ٢٠١٣)، إلا أنـه لم يتـم حتـى الآن إيـلاء سـوى القليـل مـن الاهتـمام لمفهـوم العقليـات في تعلـم اللغـات (مـيرسر وريـان٢٠١٠)، في مجـال تدريـس اللغـة الثانيـة SLA، وفقًـا للـو ونولـز (٢٠١٧ب)، هنـاك ثلاثـة عوامـل مرتبطـة في مجـال العقليـات اللغويـة: المعتقـدات العامـة حـول الـذكاء اللغـوي

GLB، والمعتقدات حول الكفاءة في اللغة الثانية L2B، والمعتقدات المتعلقة بالتجاوب العمري[١] ASB.

كل عامل يعكس معتقد بمؤلفة أو مفهوم تمت مناقشته في أبحاث SLA وعلم نفس تدريس واكتساب اللغة (لمطالعة البحث راجع لو ونولز ٢٠١٩a). GLB هي عقلية حول ما إذا كان الذكاء اللغوي ثابتًا أم متغيرًا. L2B متعلق بمعتقدات الكفاءة في اللغة الثانية ويشير إلى المعتقدات حول ما إذا كانت الكفاءة في تعلم اللغة ثانية (L2) ثابتة أو يمكن تحسينها بالجهد (نمائية). ASB وهو متعلق بالمعتقدات حول التجاوب العمري في اكتساب اللغة؛ فهناك اعتقاد رائج حول وجود فترة عمرية محددة وحساسة تسمى بالفترة الحرجة لتعلم اللغة الثانية L2 (هورويتز، ١٩٨٨). تحدد ASB ما إذا الكفاءة اللغوية مرنة حتى عمر معين ثم تثبت بعد ذلك؟ أو أن الكفاءة اللغوية مرنة طوال العمر؟ أم لا؟

موضوع الدراسة الحالية هو دراسة المعتقدات الثابتة والنمائية في مجال تعلم اللغة الثانية وعلاقتها بالعوامل الفردية لمتعلمي اللغة العربية. تناولت دراسات مختلفة العلاقة بين العقليات اللغوية وسائر العوامل الفردية والنفسية في اكتساب اللغة أو تدريسها، حيث تتناول هذه الدراسات الفروق الفردية وأنماط التحفيز المختلفة واستراتيجيات التعلم[١] والسلوكيات والإنجازات. تعدالدراسة الحاضرة امتداداً للدراسات الجديدة في مجال قائمة العقليات اللغوية وتستهدف نقطتين أساسيتين؛ أولاً، فحص الخصائص السيكومترية لقائمة العقليات اللغوية LMI لدى طلاب اللغة العربية في معهد إيران للغات.ثانياً، فحص علاقة المعتقدات الثابتة والنمائية بالمتغيرات الأربع: السن، الجنس، مستوى اللغة الثانية وتعدد اللغات، بين طلاب اللغة العربية في معهد إيران للغات. وستكون نتائج هذا البحث عبارة عن تطبيقات عملية لمعلمي اللغة العربية، والتي سيشار لها في الجزء الأخير من المقالة. لتحقيق الغرض من البحث تم طرح سؤالين:

١- ما هي العلاقة بين العمر والجنس ومستوى اللغة العربية وكمية المعرفة باللغات الأخرى لطلاب معهد إيران للغات مع المعتقدات العامة الثابتة حول الذكاء اللغوي (GLB) والمعتقدات الثابتة حول الكفاءة (استيعاب وموهبة التعلم) في اللغة الثانية (L2B) وهناك معتقدات راسخة حول التجاوب العمري في تعلم اللغة الثانية (ASB)؟

٢- ما هي العلاقة بين العمر والجنس ومستوى اللغة العربية وكمية المعرفة باللغات الأخرى لطلاب معهد إيران للغات مع المعتقدات العامة النمائية حول الذكاء اللغوي (GLB) والمعتقدات النمائية حول الكفاءة (استيعاب وموهبة التعلم) في اللغة الثانية

(L2B) وهناك معتقدات راسخة حول التجاوب العمري في تعلم اللغة الثانية (ASB)؟

الدراسات السابقة

تعتبر الدراسات حول العقليات اللغوية جديدة جدًا ولم يتم إجراء أي بحث حول تدريس اللغة العربية ودور عقليات متعلمي اللغة. لذلك، يشير هذا القسم إلى الدراسات التي أجريت بلغات أخرى. استخدم مرسر ورايان (٢٠١٠) ورايان ومرسر (٢٠١٢آ) إطار عمل دوك (١٩٩٩) لاستكشاف العقلية اللغوية لطلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. أظهرت نتائج دراستهم أن العقليات اللغوية تختلف عن عقلية المجالات الأخرى، ووجدوا أيضًا أن عقلية متعلمي اللغة معقدة للغاية، على سبيل المثال، غالبًا ما أيد المشاركون المعتقدات الثابتة والمتزايدة (التنموية) معاً، وكان لديهم معتقدات راسخة بشأن التجاوب العمري (أي كانوا يعتقدون أن الشباب يتعلمون بسهولة أكبر من كبار السن).هذه النتيجة تم الحصول عليها في دراسة هورويتز (١٩٨٨) أيضاً إضافة إلي دراسة مرسر ورايان (٢٠١٠). وجدت الدراسة أنه علىالرغم من اعتقاد العديد من الأشخاص أنه يمكنهم تعلم لغة أجنبية، إلا أنهم اعتقدوا أيضًا أن هناك فترة حرجة لتعلم اللغة، مع حوالي ٨٣ ٪ من متعلمي اللغة في دراسة هورويتز (١٩٨٨). إلى حد ما، وافقوا أن «تعلم لغة أجنبية أسهل للأطفال من الكبار». أجرى ميرسر ورايان (٢٠١٠) مقابلات مع تسعة طلاب في السنة الأولى من اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في جامعات في النمسا واليابان، واستنادًا إلى معتقدات المشاركين، استنتجوا أنه علىالرغم من أن بعض متعلمي اللغة قد تميل إلى درجة أو أخرى إلى درجات مختلفة، فمن الأفضل التفكير في العقليات على أنها سلسلة متصلة وليست تصنيفات ثنائية. لم يذكر معظم المستجيبين كلا النوعين من المعتقدات فحسب، بل كان لديهم عقليات مختلفة لمجالات مختلفة من تعلم اللغة (مثل الكتابة مقابل التحدث أمام النطق)، وتم تحديد معتقداتهم من خلال معدل نجاحهم النهائي كان يشعر المشاركون في الإجابة أنه في حين أن معظم الأشخاص يمكنهم تحقيق مستوى معتدل من الكفاءة، إلا أن القليل منهم فقط يمكنهم تحقيق مستوى مهني مشابه لمستوى المترجمين المحليين والمترجمين المحترفين. كانت هناك اختلافات وطنية في أنماط الاستجابة: وضع الطلاب اليابانيون تركيزًا أكبر على العمل الجاد وجعلوا المجالات متباينة أقل من الطلاب النمساويين، ومع ذلك، لأن المشاركين اليابانيين فقد كانوا أقل مهارة بشكل عام من النمساويين،لا يمكن تحديد ما إذا كانت هذه الاختلافات

ترجع إلى النظم الثقافية أو مستويات المهارة أو كليهما. ومع ذلك، تظهر تقارير أخرى من متعلمين اثنين نمساويين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المستوي المتقدم أن لكل فرد نظرات مختلفة حول تعلم اللغة. تظهر هذه النتائج في المجموع أن معتقدات تعلم اللغة،هي أنظمة معتقدات معقدة وراسخة واجتماعية (مرسر ورايان، ٢٠١٠؛ رايان ومرسر، ٢٠١١، ٢٠١٢ب). وجد نولز ولو (٢٠١٥) أن قائمة العقليات اللغوية LMI كان مرتبطًا بمعتقدات المحاولة، والخوف من الفشل، والقصد لمواصلة تعلم اللغة. أظهر الارتباط[٣] المتوسط بين عقلية اللغة ومعتقدات المحاولة أنهما لم يكن لهما نفس البنية.من بين أولئك الذين يعتقدون أن الكفاءة (القدرة) اللغوية مرنة وقابلة للتغيير، يعتقد البعض أن تعلم لغة ثانية هو عملية واعية وصعبة، بينما يعتقد البعض الآخر أن تعلم اللغة لا يتطلب الكثير من الجهد. كما أظهرت دراسة البُعدين الثابت والتنموي للعقلية في هذه الدراسة وجود نمط عكسي للعلاقات مع معتقدات المحاولة والخوف من الفشل والنية لمواصلة تعلم لغة ثانية، وهو ما يتوافق مع نمط العلاقات ثنائية الأقطاب وغير المستمرة وحالات أخرى.

مراجعة الادب النظري

العقلية اللغوية

على الرغم من أن الباحثين في تعلم اللغة الثانية (SLA) قد أكدوا منذ فترة طويلة على أهمية المعتقدات الشخصية للمتعلمين، بما في ذلك الإيمان بالموهبة (بارسلوس وكالايا، ٢٠١١؛ هورويتز، ١٩٨٨)، بدأ الباحثون في فحص نظامي للعقليات المرنة في تعلم اللغة حديثا وفي العقد الماضي (مرسر ورايان، ٢٠١٠؛ لو ونولز، ٢٠١٦). الدراسات الأخيرة تركز علي هذا الموضوع وهو هل هناك علاقة بين الفروق الفردية في العقلية مع عوامل مثل الدافع، التفاعل ومنجزات الطلاب أو لا وما هي طبيعة هذه العلاقة؟

لدى المتعلمين معتقدات مختلفة حول طبيعة تعلم اللغة التي تشكل دوافعهم وتفاعلهم وسلوكهم في عملية التعلم (بارسيلوس وكالايا، ٢٠١١؛ هورويتز، ١٩٨٨). يعتقد العديد من المتعلمين أن إتقان اللغة يتطلب موهبة (على سبيل المثال، «بعض الناس يجيدون اللغات والبعض الآخر لا يجيدونها») هورويتز (١٩٨٨) وونـدن (١٩٩٨) أن المتعلمين اختلفوا في معتقداتهم حول أهمية الموهبة اللغوية في تعلم اللغة، ثم أنشأ موري (١٩٩٩) هذه العلاقة باستخدام منهج «المعتقدات المعرفية» وقدم هيكلًا مشابهًا يسمى معتقد اعتقاد «الكفاءة الثابتة» أي الاعتقاد فيما إذا كانت القدرة

عـلى تعلـم لغـة فطريـة أو مكتسـبة).

يُظهـر نمـوذج ديـوك (١٩٩٩) الاجتماعـي المعـرفي للعقليـات اللغويـة أن العقليـات هـي شروط مُسـبقة مهمـة لتحقيـق الأهـداف التعليميـة، وتُظهـر العديـد مـن الدراسـات أن وجـود نظريـة ثابتـة (عـلى عكـس النظريـة النمائيـة) يجعـل أداء الشـخص أقـوى (تشـين وباجاريـس، ٢٠١٠) ومـع ذلـك، لم تجـد بعـض الدراسـات أي صلـة بـين العقليـة والإنجـاز الأكاديمـي (عـلى سـبيل المثـال، زيكلـر واسـتوكر، ٢٠١٠) ووجـد البعـض النتيجـة المعاكسـة (عـلى سـبيل المثـال، بيـدل وآخـرون، ٢٠٠٣). تشـير هـذه النتائـج غـير المتسـقة إلى أنـه قـد تكـون هنـاك متغـيرات لهـا تأثـير كبـير عـلى العقليـة أو النجـاح.

أدت معظـم الأبحـاث حـول العقليـات حتـى الآن إلى فكـرة أن العقليـات الثابتـة والديناميكيـة جانبـان لاسـتمرارية واحـدة، بحيـث يختلـف الأشـخاص المختلفـون في هـذا الطيـف عـن بعضهـم البعـض (دوك وآخـرون، ١٩٩٥). ناقـش باحثـو SLA أيضًـا إمكانيـة فهـم أفضـل للعقليـات المتعلقـة بمجموعـات فرعيـة مختلفـة لتعلـم اللغـة (مثـل النطـق والقواعـد والاسـتماع والتحـدث والقـراءة والكتابـة ومـا إلى ذلـك). قـد يكـون لـدى الشـخص عقليـة ديناميكيـة حـول الكتابـة ولكـن عقليـة النطـق عنـده تكـون ثابتـة (انظرايان ومرسر، ٢٠١٢).على الرغـم مـن أن الباحثين قـد يكونـون مهتمـين بعقليـة عامةحـول اللغـة الثانيـة، لكـن فهـم عقليـات المجـالات المحـددة قـد لا توفـر مفاهيـم مختلفـة لحقـول SLA الفرعيـة فحسـب (الكتابة بلغـة ثانيـة، والنطـق، وتعلـم القواعـد، ومـا إلى ذلـك)، بـل توفـر أيضًـا مفاهيـم عمليـة للمعلمـين في بيئـات الفصـول الدراسـية المختلفـة.

قائمة العقليات اللغوية

وفقًـا لـاطار نظريـة دوك العقليـة (١٩٩٩)، فـإن الدراسـة حـول المعتقـدات اللغويـة (هورويتـز، ١٩٨٨)، والنتائـج النوعيـة الحديثـة في الدراسـات عـن العقليـات اللغويـة (مـرسر ورايـان، ٢٠١٢آ) في مجـال وضـع مفاهيـم العقليـات في SLA، أعلـن لـو ونولـز (٢٠١٧ب) أن هنـاك ثلاثـة عوامـل ذات صلـة بمجـال عقليـات اللغـة: المعتقـدات العامـة حـول الـذكاء اللغـوي GLB، والمعتقـدات حـول موهبـة اللغـة الثانيـة L2B، والمعتقـدات المتعلقـة بالتجـاوب العمـري ASB. يعـبر كل عامـل عـن اعتقـاده حـول مكـون أو مفهـوم تمـت مناقشـته عـلى نطـاق واسـع في أبحـاث SLA وعلـم النفـس حـول ثبـات قـدرة تعلـم اللغـة (لمشـاهدة الدراسـة انظـر لـو ونولـز، ٢٠١٩آ). يمكـن أن توفـر دراسـة هـذه العوامـل الثلاثـة التفاصيـل أكثـر لفهـم التعقيـد الطبيعـي لعقليـات اللغـة وتعلـم اللغـة.

GLB هي عقلية حول ما إذا كان الذكاء اللغوي ثابتًا أم متغيرًا. يشير L2B إلى معتقدات موهبة اللغة الثانية ويشير إلى المعتقدات حول ما إذا كانت كفاءة تعلم اللغة الثانية ثابتة أو يمكن تحسينها من خلال المحاولة (هورويتز ١٩٨٨؛ وندن، ١٩٩٨). تتعلق الحالة الثالثة بالمعتقدات التجاوب العمري حول تعلم اللغة (ASB)، بناءً على الاعتقاد الشائع جدًا بأن هناك فترة عمرية محددة كفترة حرجة لتعلم اللغة الثانية (هورويتز، ١٩٨٨).، يحدد ASB ما إذا كانت الكفاءة اللغوية مرنة لعمر معين وتكون قد ثبتت بعد ذلك، أو ما إذا كانت والكفاءة اللغوية مرنة طوال الحياة أم لا.

باختصار، هذه الجوانب الثلاثة المفترضة (أي GLB وL2B وASB) ومجموعتا المعتقدات (المعتقدات الثابتة (الأساسية) والنمائية (المتزايدة) تشمل تعقيد العقليات اللغوية التي وصفها ميرسر وريان (٢٠١٢آ) وتُعرف باسم قائمة العقليات اللغوية LMI. وبالتالي، يتكون LMI من ثلاثة أبعاد: ستة لتقييم المعتقدات العامة الثابتة والنمائية حول الذكاء اللغوي GLB؛ (على سبيل المثال، «الذكاء اللغوي الخاص بك هو شيء لا يمكنك تغييره»)، ستة عناصر لتقييم معتقدات تعلم اللغة الثانية (L2B؛ على سبيل المثال، «كثير من الناس ليسوا جيدين في لغة أجنبية أبدًا، حتى لو كانوا يحاولون بجد لأنهم يفتقرون إلى القدرة الطبيعية للغة «)، وستة عناصر لتقييم المعتقدات حول التجاوب العمري لتعلم لغة ASB؛ (على سبيل المثال،»الناس لا يستطيعون تعلم لغة جديدة بصورة جيدة بعد بلوغ مرحلة الراشدين»). طور لو ونولز (٢٠١٧ب) مفهوم LMI علي شكل استبيان مكون من ١٨ عنصرًا يوضح الخصائص السيكومترية الصحيحة من حيث الموثوقية والصلاحية (زرين آبادي وآخرون، ٢٠٢١). تؤيد هذه المواضيع المستجدات الحاصلة من الدراسات النوعية السابقة بواسطة رايان ومرسر (٢٠١٢ب). علىالرغم من وجود طرق أخرى لتقييم صحة محتوى LMI، بما في ذلك آراء الخبراء، فإن التطابق بين التعبيرات غير العادية للمتعلمين والمقاييس الفرعية LMI توفر الأدلة المباشرة على أن LMI يستخدم موضوعات بارزة في ذهن المتعلم. استخدمت في هذه الدراسة أيضًا استبيان لو ونولز المكوّن من ١٨ عنصر.

استنادًا إلى الأدلة العلمية القائمة على العلاقة بين LMI والمتغيرات الشخصية الأخرى، وجد نولز ولو (٢٠١٥) أن LMI كفرضية مرتبطة بدوافع ومشاعر متعلمي اللغة.النتائج طرحت الفرضية أن العقليات اللغوية ترتبط بغيرها من المجالات (الرياضيات والرياضة والذكاء العام) ولكنها تختلف عنها. بالإضافة إلى ذلك، وجد نولز ولو (٢٠١٥) أن الأشخاص الذين سجلوا أسمائهم لتعلم اللغة أو ينوون التسجيل

هـم أكثـر عرضـة لرؤيـة ذكاءهـم اللغـوي كخاصيـة تنمويـة. ونتيجـة لذلـك، يتـم تسـجيل الأشـخاص الذيـن لديهـم معتقـدات نمائيـة في دورات اللغـة نتيجـة لهـذه المعتقـدات (خاصـةً في الدراسـة الحاليـة التـي أجراهـا نولـز ولـو (٢٠١٥)، لأن هـذه المعتقـدات تقـاس في أسـابيع مختلفـة مـن العـام الـدراسي.، ولكنـه أمـر جديـر بالمقبـول أيضًـا أن خـبرة متعلمـي اللغـة في دورات اللغـة تشـكل معتقداتهـم المتزايـدة، في الواقـع، قـد تكـون هـذه الأمـور العلاقـات المتبادلـة في ديناميكيـة تعلـم اللغـة.

العقليات اللغوية وتعليم اللغة الثانية

يواجـه العديـد مـن معلمـي اللغـة متعلمـي اللغـة الذيـن يجـدون صعوبـة في عمليـة تعلـم اللغة ويستسـلمون إذا ارتكبـوا خطـأ. نظـرًا لأن بعـض متعلمـي اللغـة يعتقـدون أن تعلـم اللغـة يتطلـب موهبـة طبيعيـة ولا يحتـاج مجهـود. (هورويتـز، ١٩٨٨)، يمكـن للمدرسـين تعزيـز العقليـات المتزايـدة مـن خـلال أنشـطة الفصـول الدراسـية (راتـان وآخـرون ٢٠١٥). تعـد مسـاعدة المتعلمـين عـلى تطويـر عقليـة ديناميكيـة ومتزايـدة أمـرًا مهمًـا ويمكـن أن تسـاعدهم عـلي تحديـد أهـداف التعلـم ومسـاعدتها.

لقـد منحنـا البحـث عـن العقليـات فهمًـا أفضـل لتعلـم اللغـة والآثـار اللاحقـة للعقليـات عـلى المتعلمـين والمعلمـين وبيئـة الفصـل. غالبـاً مـا يذهـب المتعلمـون إلى الفصـول الدراسـية والبيئـات الأخـرى للتعلـم أو اسـتخدام اللغـة بالمفاهيـم المسـبقة لتعلـم اللغة.مـن الممكـن أن يفـسر متعلمـو اللغـة ردود فعـل الآخريـن مـن خـلال منظارهـم ومـن المرجـح أن يؤثـر هـذا الأمـر عـلى توقعاتهـم ومشـاعرهم وسـلوكياتهم (عـلى سـبيل المثـال، بلكـس وآخـرون، ٢٠٠٥). وبالتـالي، قـد يـؤدي التفاعـل مـع الآخريـن إلى تعزيـز العقليـات الموجـودة، عـلى سـبيل المثـال، قـد يـرى المتعلـم الـذي يعتقـد أنـه يتمتـع بقـدرة عاليـة عـلى تعلـم اللغـة ردود فعـل سـلبية (مثـلا يخـبره المعلـم بأخطائـه مبـاشرة) كدليـل عـلى تحسـن الأداء واسـتخدام هـذه الفرصـة للتعلـم، فهـم يتوقعـون أو يحاولـون التغلـب عـلى هـذه التحديـات، وبالتـالي يسـعون إلى اسـتراتيجيات أفضـل ومسـاعدة مـن الآخريـن.

بالإضافـة إلى ذلـك، قـد تـؤدي التفاعـلات الاجتماعيـة مـع الآخريـن إلى تغيـير عقليـة المتعلمـين، عـلى سـبيل المثـال، قـد تؤثـر مسـاعدة المتعلمـين عـلى تطويـر عقليـة تنمويـة عـلى معتقداتهـم حـول الجهـد وارتـكاب الخطـأ والميـول العاطفيـة في مواجهـة التحديات.إحـدى الطـرق لتقويـة العقليـة التنمويـة في بيئـة الفصـل الـدراسي هـي تقديـم التغذيـة الراجعـة للمتعلمـين مـن خـلال التأكيـد عـلى عمليـة التعلـم والاسـتراتيجيات لتحسـين التعلـم، بـدلاً

مـن التركيـز عـلى قـدرة أو عـدم قـدرة متعلمـي اللغـة. لـو ونولـز، ٢٠٢٠؛ زريـن آبـادي وآخـرون، ٢٠٢١). متعلمـي الفئـة الأولي يحسـنون عملهـم في الأعـمال اللاحقـة. لذلـك، يحتاج المعلمـون إلى توخي الحـذر بشـأن رسـائلهم إلى المتعلمـين، بـما في ذلـك كيفيـة مدحهـم لهـم. عـلى سـبيل المثـال، يسـتخدم المعلمـون أحيانًـا المديـح أو ردود الفعـل الإسـتراتيجية (على سبيل المثال، «يبدو أنك قد عملت بجد للتقدم»)، ويمدح المدرسـون أحيانًـا ذكاء المتعلمـين أو «العقليـة الثابتـة» (عـلى سـبيل المثـال، «أنـت ذكـي في تعلـم اللغـة «؛ أو «لا توجـد مشـكلة، ليـس لـدى الجميع الموهبـة لتعلم اللغـات». في الحالـة الأولى، يتلقى المتعلمـون عقلية تنمويـة، وفي الحالـة الثانيـة، فهـم يتلقـون عقليـة ثابتـة، وفقًـا لراتـان وآخـرون (٢٠١٥)، فـإن متعلمـي الفئـة الأولي يحسـنون عملهـم في الأعـمال اللاحقـة ومتعلمـي الفئـة الثانية لا يحسـنون عملهـم في الأعـمال اللاحقـة. وهكـذا، أظهـرت البحـوث أن المعلمـين الذيـن لديهـم عقليـة تنمويـة يقدمـون ملاحظـات إيجابيـة أكثـر، ممـا يعـززون العقليـة التنمويـة للمتعلمـين ويؤثرون بشـكل كبـير عـلى دوافعهـم (راتـان وآخـرون، ٢٠١٢). لذلـك، عندمـا يكـون لـدى المعلمـين عقليـة تنمويـة، فإنـه يكـون لـدى طلابهـم حافـز أكبرويحصلـون عـلي درجـات أعـلى (كنينـغ و الزمـلاء، ٢٠١٩).

بالإضافـة إلى تأثـير بيئـة التعلـم، أظهـرت الأبحـاث السـابقة أن التدخـلات العقليـة القصـيرة والمعقولـة يمكـن أن تغـير أيضًـا عقليـات المتعلمين وتحسـن مـن دوافعهـم ودرجاتهم (بيغـر وآخـرون، ٢٠١٩). ومـع أن هـذا المجـال مـن أبحـاث المداخلـة في التعليـم تتوسـع بشـكل سريـع ومعظـم المعلمـين عـلى درايـة بمفهـوم العقليـة (يتيـك، ٢٠١٦)، هنـاك القليـل مـن المعلومـات حـول تأثيرهـا طويـل المـدى عـلى إنجـازات متعلمـي اللغـة وتفاعلاتهـم طويلـة المـدى. لذلـك، قبـل دعـم المداخـلات واسـعة النطـاق والمرتكـزة عـلي السياسـات في مجـال SLA، هنـاك حاجـة إلى مزيـد مـن البحـوث لفهـم فعاليـة وحـدود مداخـلات العقليـة.

أظهـرت دراسـة لـو ونولـز (٢٠١٦) أيضًـا أن المتعلمـين الذيـن يقـرؤون نصوصًـا قصـيرة حـول العقليـات المتزايـدة يعـززون أيضًـا عقلياتهـم التنمويـة ويكونـون أكثـر عرضـة لوضـع أهـداف تعليميـة لأنفسـهم. فهـم بدورهـم يشـعرون بقلـق أقـل وعجـز أقـل في المواقـف الصعبـة لتعلـم اللغـة (لـو ونولـز، ٢٠١٦).تبـين الدراسـات في المجـالات الأخـري أيضـاً أن الطـلاب الذيـن يتـم تعليمهـم بـأن يعـززوا ذكائهـم بمحـاولات شـاملة في المدرسـة، يحصلـون عـلي متوسـط درجـات أعـلى في الفصـول العليـا لاحقًـا (بلكويـل وآخـرون، ٢٠٠٧؛ راتـان وآخـرون، ٢٠١٥).

كـما تـم ذكـره سـابقًا، تتشـكل معتقـدات المتعلمـين بشـكل صريـح ليـس فقـط مـن

خلال مداخلات المعلم المباشرة، بل من خلال تفاعلهم مع الآخرين في بيئة التعلم بصورة مباشرة.إضافة إلي التفاعل ونشاطات داخل الصف، تظهر الأبحاث الحديثة أن المداخلات القائمة على الإنترنت فعالة أيضًا في تغيير عقلية متعلمي اللغة. يُظهر المتعلمون الذين يتلقون محتوى وأنشطة أونلاين عبر الإنترنت مثل الأفلام والألعاب والتأملات النصية التي تعزز المعتقدات النمائية تحسنًا كبيرًا في درجاتهم. بناءً على هذه النتائج الواعدة، وباستخدام مداخلة مناسبة نسبيًا، بدأ الباحثون في استخدام مداخلة العقليات لعدد أكبر من المتعلمين وتقديمه كجزء من منهج وطني في الولايات المتحدة (راتان وآخرون ٢٠١٥).

من المهم النظر فيما إذا كانت هذه التدابير يمكن أن تكون مفيدة في مجال اللغة الثانية أيضًا، ومع ذلك، هناك حاجة إلى فهم أفضل لعقلية اللغة لتسهيل تنفيذ المعلم لبرامج تعلم لغة معينة (لو ونولز، ٢٠١٦).

الطريقة

تهدف هذه الدراسة إلى وصف العقليات اللغوية والمكونات الثمانية عشر لقائمة العقليات اللغوية (المعتقدات الثابتة والنمائية في ثلاثة مجالات للذكاء اللغوي و الكفاءة (القدرة على التعلم والموهبة) في اللغة الثانية والتجاوب العمري في تعلم اللغة الثانية) في متعلمي اللغة العربية الراشدين في معهد إيران للغات وتدرس العلاقة بين المتغيرات الأربعة وهي العمر والجنس ومستوى اللغة وتعدد اللغات (كمية المعرفة باللغات الأخرى) مع متغيرات عقلية متعلمي اللغة العربية. هذا البحث العلمي من فئة البحث المسحي. من منظور الغرض، تم هذا البحث بشكل تطبيقي ومن منظور طريقة التنفيذ، تم إجراؤه من خلال الدراسة الميدانية.

مجتمع وعينة الدراسة

في هذه الدراسة، كان المجتمع الإحصائي جميع متعلمي اللغة البالغين في معهد إيران للغات والعينة الإحصائية كانت طلاب اللغة العربية في معهد إيران للغات الذين كانوا يتعلمون اللغة العربية في المستويات التمهيدية والمتوسطة والمتقدمة في معهد إيران للغات. شارك في هذه الدراسة ٤٣ طالبًا و٦٠ طالبة، ٤١ منهم في المستوى التمهيدي و٣١ في المستوى المتوسط و ٣١ في المستوى المتقدم. تم سرد المعلومات الوصفية حول المشاركين في الدراسة في الجدول ١.

أداة الدراسة وصدقها وثباتها

أداة جمع البيانات في هذا البحث هي الاستبيان المعياري لقائمة العقليات اللغوية (LMI) لو ونولز (٢٠١٧ب) حيث تم تصميم أسئلة هذا الاستبيان على أساس مقياس ليكرت وقد أعلن المشاركون في هذا البحث آرائهم في خمس فئات معارض بشدة، معارض، ممتنع، موافق، موافق بشدة. حصل لو ونولز (٢٠١٧ ب) في مقالهما على ثبات وصحة هذا الاستبيان. كانت ألفا كرونباخ للمعتقدات الثابتة ٠,٧١ للمعتقدات النمائية ٠,٧٥ وكانت النتيجة الإجمالية ٠,٧٧. يشير هذا إلى موثوقية وصحة الاستبيان.

بالإضافة إلى المعلومات الوصفية، يقيس هذا الاستبيان ثلاثة مفاهيم رئيسية في عقليات اللغة: الذكاء اللغوي، الكفاءة (الاستيعاب والموهبة) على تعلم لغة ثانية، والتجاوب العمري في تعلم لغة ثانية. يتضمن كل من المفاهيم الثلاثة ٦ عناصر في فئتين من الاعتقاد التنموي والاعتقاد الثابت[٥]. للتحليل الإحصائي، تم استخدام الإصدار ٢٦ من برنامج SPSS والعديد من الاختبارات البارامترية واللابارامترية.

لتحقيق الغرض من البحث تم طرح سؤالين:

١- ما هي العلاقة بين العمر والجنس ومستوى اللغة العربية وكمية المعرفة باللغات الأخرى لطلاب معهد إيران للغات مع المعتقدات العامة الثابتة حول الذكاء اللغوي (GLB) والمعتقدات الثابتة حول الكفاءة (استيعاب وموهبة التعلم) في اللغة الثانية (L2B) وهناك معتقدات راسخة حول التجاوب العمري في تعلم اللغة الثانية (ASB)؟

٢- ما هي العلاقة بين العمر والجنس ومستوى اللغة العربية وكمية المعرفة باللغات الأخرى لطلاب معهد إيران للغات مع المعتقدات العامة النمائية حول الذكاء اللغوي (GLB) والمعتقدات النمائية حول الكفاءة (استيعاب وموهبة التعلم) في اللغة الثانية (L2B) وهناك معتقدات راسخة حول التجاوب العمري في تعلم اللغة الثانية (ASB)؟

عرض النتائج

في هذا القسم، بداية، يتم إجراء التحليل الوصفي للبيانات بناءً على التواتر والنسبة المئوية والمعدل والانحراف المعياري ثم يتم تحليل استنتاجي للبيانات بناءً على اختبارات U من وايتني[٦] وكروسكال-واليس[٧] لا بارامترية.

جدول رقم ١: التوزيع التكراري للمستجيبين حسب الاسئلة الديموغرافية للاستبيان

المتغير	العنصر	التواتر	النسبة المئوية
الجنس	الذكر	٤٣	٤١/٧
	الأنثى	٦٠	٥٨/٣
العمر	١٨-١٥ سنة	٤٢	٤٠/٨
	٢٣-١٩ سنة	٩	٨/٧
	٢٧-٢٤ سنة	١٤	١٣/٦
	٣٠-٢٨ سنة	٦	٥/٨
	٣٣-٣٠ سنة	٧	٦/٨
	٣٧-٣٤ سنة	٩	٨/٧
	٤٥-٣٧ سنة	١٦	١٥/٥
مستوى اللغة العربية	المستوى التمهيدي	٤١	٣٩/٨
	المستوى المتوسط	٣١	٣٠/١
	المستوى المتقدم	٣١	٣٠/١
تعداد اللغات الاخرى التي يعرفها	اللغة الأم والعربية فحسب	٣٨	٣٦/٩
	اللغة الأم والعربية والإنجليزية	٤٣	٤١/٧
	اللغة الأم والعربية والإنجليزية ولغة أخرى	٢٢	٢١/٤
اللغة الأم	الفارسية	٨٣	٨٠/٦
	الأنجليزية	٢	١/٩
	التركية	١٠	٩/٧
	الصينية	٢	١/٩
	الكردية	٦	٥/٨
كل		١٠٣	١٠٠

يوضح جدول رقم (١) أن من بين المشاركين في البحث ١٠٣ مشارك، غالبيتهم (٥٨,٣٪) من النساء، معظمهم (٤٠,٨٪) تتراوح أعمارهم بين ١٥ و١٨ سنة، ومستوى اللغة العربية للأغلبية (٣٩,٨٪) يكون تمهيدياً، كمية المعرفة بلغات أخرى عند معظم المستجيبين (٤١,٧٪) هم متحدثون أصليون للعربية والإنجليزية واللغة الأم لمعظم الأشخاص (٨٠,٦٪) هي أيضًا الفارسية. فيما يلي يتم دراسة بعض

الإحصائيـات الوصفيـة المتعلقـة بدرجـات متغـيرات البحـث.

جدول رقم ٢: بعض الإحصاءات الوصفية لمتغيرات البحث

المتغير	العدد	النطاق	الأدنى	الأقصى	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين
المعتقدات الثابتة العامة للذكاء اللغوي	١٠٣	٣/٦٧	١	٤/٦٧	١/٧٤٤٣	٨٤٠٤٣٠/	٧٠٦٠/
المعتقدات الثابتة للكفاءة في اللغة الثانية	١٠٣	٤	١	٥	٢/٦٨٦١	٨٠٢٨١٠/	٦٤٤٠/
المعتقدات الثابتة حول درجة التجاوب العمري في تعلم اللغة الثانية	١٠٣	٤	١	٥	٢/٧٥٠٨	١/١٠٠٣٣	١/٢١١
المعتقدات النهائية العامة في الذكاء اللغوي	١٠٣	٤	١	٥	١/٧٣٧٩	٧٧٧٧٦٠/	٦٠٥٠/
المعتقدات النهائية للكفاءة في اللغة الثانية	١٠٣	٤	١	٥	١/٧٤٧٦	٨٥٦١٨٠/	٧٣٣٠/
المعتقدات النهائية للتجاوب العمري في تعلم اللغة الثانية	١٠٣	٤	١	٥	١/٧٩٩٤	٩٠٥٤٩٠/	٨٢٠٠/

يوضـح الجـدول رقـم (٢) أنـه مـن بـين المعتقـدات الثابتـة والنهائيـة، يرتبـط المتوسـط الأعـلى بالمعتقـدات الثابتـة للتجـاوب العمـري في تعلـم اللغـة الثانيـة والأدنـى يتعلـق بالمعتقـدات الثابتـة العامـة للـذكاء اللغـوي.

التحليل الاستنتاجي

يمكـن اسـتخدام الاختبـارات البارامتريـة لاختبـار فرضيـات البحـث، ولكـن قبـل اسـتخدام هـذه الأنـواع مـن الاختبـارات، مـن الـضروري التأكـد مـن أن متوسـط الدرجـات لـكل متغـير طبيعـي. نتائـج اختبـار الحالـة الطبيعيـة كولموغـوروف - سـميرنوف لـكل مـن متغـيرات البحـث موضحـة في الجـدول أدنـاه.

جدول رقم ٣: الاختبار اللابارامترية للحالة الطبيعية للمتغيرات

المتغيرات	الاختلاف الأكبر			مقياس Z / إحصائية Z كولموغوروف سميرنوف	مستوى الدلالة التقريبية (ثنائي الاتجاه)
	مطلق	إيجابي	منفي		
المعتقدات الثابتة العامة للذكاء اللغوي	٠/١٩١	٠/١٩١	-٠/١٨٨	١/٩٣٦	٠/٠٠١
المعتقدات الثابتة للكفاءة في اللغة الثانية	٠/١٤٦	٠/١٤٦	-./٠٩٠	١/٤٧٧	٠/٠٢٥
المعتقدات الثابتة حول درجة التجاوب العمري في تعلم اللغة الثانية	٠/٠٩٢	٠/٠٩٢	-٠/٠٨٥	٠/٩٣٧	٠/٣٤٤
المعتقدات النمائية العامة في الذكاء اللغوي	٠/١٩٨	٠/١٩٨	-٠/١٧١	٢/٠٠٥	٠/٠٠١
المعتقدات النمائية للكفاءة في اللغة الثانية	٠/١٩١	٠/١٨٧	-٠/١٩١	١/٩٤١	٠/٠٠١
المعتقدات النمائية للتجاوب العمري في تعلم اللغة الثانية	٠/١٨٩	٠/١٧٩	-٠/١٨٩	١/٩١٥	٠/٠٠١

لأن المستويات المهمة للاختبار لبعض المتغيرات في الجدول (العمود الأخير من الجدول) أقل من قيمة خطأ الاختبار ٠,٠٥، لذلك فإن الفرضية الصفرية المبتني علي طبيعية متوسط الدرجات لهذه المتغيرات عند مستوى خطأ ٠,٠٥ مرفوض. لذلك، سيتم استخدام الاختبارات اللا بارامترية لاختبار فرضيات البحث.

الإجابة على السؤال الأول

من أجل مقارنة متوسط المتغيرات في مجموعتين مستقلتين (جنس الذكر والأنثى) في الوضع اللا بارامترى، يتم استخدام اختبارU من وايتني. في هذا الاختبار تتم مقارنة متوسط مكانة الدرجات في المجموعتين، بدلاً من مقارنة متوسط الدرجات.

جدول رقم٤: مقارنة متوسط والمعدل الاجمالي للمكونات حسب الجنس

المكوّن	المجموعة	العدد	متوسط معدل التغيير	المعدل الإجمالي مجموع
المعتقدات الثابتة العامة للذكاء اللغوي	ذكر	٤٣	٥٥/٧٠	٢٣٩٥
	أنثى	٦٠	٤٩/٣٥	٢٩٦١

المعتقدات الثابتة للكفاءة في اللغة الثانية	ذكر	٤٣	٥٨/١٦	٢٥٠١
	أنثى	٦٠	٤٧/٥٨	٢٨٥٥
المعتقدات الثابتة حول درجة التجاوب العمري في تعلم اللغة الثانية	ذكر	٤٣	٦٠/٢٠	٢٥٨٨/٥٠
	أنثى	٦٠	٤٦/١٣	٢٧٦٧/٥٠

وفقًا للجدول رقم (٤)، فإن متوسط تصنيف **أنثى** جميع مكونات المعتقدات الثابتة للرجال أعلى من النساء.

جدول رقم ٥: نتائج اختبار مقارنة متوسط مرتبة المكونات في الجنسين

	المعتقدات الثابتة العامة للذكاء اللغوي	المعتقدات الثابتة للكفاءة في اللغة الثانية	المعتقدات الثابتة حول درجة التجاوب العمري في تعلم اللغة الثانية
مقياس **u** مان-ويتني	١١٣١	١٠٢٥	٩٣٧/٥
مقياس ***W*** لويلكوكسون	٢٩٦١	٢٨٥٥	٢٧٦٧/٥
مقياس **Z** / إحصائية **Z**	١/١-	١/٧٨٩-	٢/٣٧٠-
مستوى الدلالة التقريبية (ثنائي الاتجاة)	٢٧٢٠/	٠٧٤٠/	٠١٨٠/

لأن المستويات ذات معنى لمكونات المعتقدات العامة النهائية، والكفاءة في اللغة الثانية أكثر من ٠,٠٥، لذلك في هذه المكونات، لا يختلف متوسط رتبة الجنسين بشكل كبير ذي معنى. ومع ذلك، بالنظر إلى مستوى الأهمية الأقل من ٠,٠٥ للمعتقدات الثابتة للتجاوب العمري في تعلم اللغة الثانية ومقارنة متوسط المراتب الواردة في الجدول رقم (٤)، كان متوسط رتبة المعتقدات الثابتة للتجاوب العمري في تعلم اللغة الثانية للرجال أعلى بشكل ملحوظ من النساء. يستخدم اختبار كروسكال-واليس اللامعلمي لمقارنة متوسط المتغيرات في المستويات العمري (عدة مجموعات مستقلة). سيقارن هذا الاختبار أيضًا متوسط التصنيفات.

جدول رقم ٦: نتائج اختبار المقارنة لمتوسط رتبة المكونات عند المستويات العمرية

المؤشرات	المعتقدات الثابتة العامة للذكاء اللغوي	المعتقدات الثابتة للكفاءة في اللغة الثانية	المعتقدات الثابتة حول درجة التجاوب العمري في تعلم اللغة الثانية
اختبار مربع كاي (اختبار كاي المربع)	٤/١٤١	٢/٨٨٦	٣/٨٩٤

درجات الحرية	٦	٦	٦
مستوى الدلالة التقريبية	٦٥٨٠ /	٨٢٣٠ /	٦٩١٠ /

بالنظر إلى أن مستويات ذات معني لجميع مكونات المعتقدات الثابتة أكبر من قيمة الخطأ ٠٥ , ٠، وبالتالي فإن متوسط الرتبة في مستويات العمر لا يختلف بشكل كبير. لذلك لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العمر وأي من مكونات المعتقدات الثابتة.

جدول رقم ٧: مقارنة متوسط مراتب الدرجات للمكونات بشكل منفصل عند مستويات لغوية مختلفة

المكوّن	المجموعة	العدد	متوسط معدل التغيير
المعتقدات الثابتة العامة للذكاء اللغوي	المستوى الابتدائي	٤١	٦٧ /٢٠
	المستوى المتوسط	٣١	٤٧ /٦٨
	المستوى المتقدم	٣١	٣٦ /٢٣
المعتقدات الثابتة للكفاءة في اللغة الثانية	المستوى التمهيدي	٤١	٧٧ /١٣
	المستوى المتوسط	٣١	٤٠ /٥٦
	المستوى المتقدم	٣١	٣٠ /١٩
المعتقدات الثابتة حول درجة التجاوب العمري في تعلم اللغة الثانية	المستوى التمهيدي	٤١	٧٥ /٢٨
	المستوى المتوسط	٣١	٥٠ /٨٤
	المستوى المتقدم	٣١	٢٢ /٣٧

يوضح الجدول رقم (٧) أن متوسط مراتب درجات جميع مكونات المعتقدات الثابتة هو الأعلى بالنسبة للمستوى التمهيدي.

جدول رقم ٨: نتائج اختبار مقارنة متوسط مرتبة المكونات في المستويات اللغوية المختلفة

المؤشرات	المعتقدات الثابتة العامة للذكاء اللغوي	المعتقدات الثابتة للكفاءة في اللغة الثانية	المعتقدات الثابتة حول درجة التجاوب العمري في تعلم اللغة الثانية
اختبار مربع كاي (اختبار كاي المربع)	٢١ /٢٧٥	٥١ /٠١٣	٥٦ /٠٤٣
درجات الحرية	٢	٢	٢
مستوى الدلالة التقريبية	٠ /٠٠١	٠ /٠٠١	٠ /٠٠١

نظرًا لأن مستويات الأهمية في الجدول أعلاه تم محاسبتها بأقل من ٠٥ , ٠ خطأ، وبالتالي فإن متوسط مراتب درجات جميع مكونات المعتقدات الثابتة للمستوى التمهيدي أعلى

بكثير من مستويات اللغة الأخرى.

جدول رقم ٩: مقارنة متوسط مراتب درجات المكونات حسب المستويات المختلفة لكمية الإلمام باللغات الأخرى

المكوّن	المجموعة	العدد	متوسط معدل التغيير
المعتقدات الثابتة العامة للذكاء اللغوي	فقط اللغة الأم والعربية	٣٨	٦٦/٣٠
	اللغة الأم والعربية والإنجليزية	٤٣	٤٥/١٤
	اللغة الأم والعربية والإنجليزية ولغة أخرى	٢٢	٤٠/٧٠
المعتقدات الثابتة للكفاءة في اللغة الثانية	فقط اللغة الأم والعربية	٣٨	٧١/١٦
	اللغة الأم والعربية والإنجليزية	٤٣	٤٤/٦٦
	اللغة الأم والعربية والإنجليزية ولغة أخرى	٢٢	٣٣/٢٥
المعتقدات الثابتة حول درجة التجاوب العمري في تعلم اللغة الثانية	فقط اللغة الأم والعربية	٣٨	٦٩/٤٣
	اللغة الأم والعربية والإنجليزية	٤٣	٤٤/٨٥
	اللغة الأم والعربية والإنجليزية ولغة أخرى	٢٢	٣٥/٨٦

وبحسب الجدول رقم (٩)، فإن متوسط مراتب درجات جميع مكونات المعتقدات الثابتة لمستوى اللغة الأم فقط واللغة العربية هما أعلى قيمة.

جدول رقم ١٠: نتائج اختبار مقارنة متوسط مرتبة المكونات في المستويات اللغوية المختلفة

المؤشرات	المعتقدات الثابتة العامة للذكاء اللغوي	المعتقدات الثابتة للكفاءة في اللغة الثانية	المعتقدات الثابتة حول درجة التجاوب العمري في تعلم اللغة الثانية
اختبار مربع كاي (اختبار كاي المربع)	١/ ١٥	٢٧/٣٨٨	٢٢/٠٦٢
درجات الحرية	٢	٢	٢
مستوى الدلالة	٠/٠٠١	٠/٠٠١	٠/٠٠١

تظهر مستويات الدلالة في الجدول رقم (١٠) أن متوسط مراتب درجات جميع مكونات المعتقدات الثابتة للأشخاص الذين هم على معرفة باللغة العربية فقط باستثناء لغتهم الأم أعلى بكثير من الأشخاص الآخرين الذين هم على دراية بلغة أخرى أو أكثر.

لذلك، بناءً على التحليل الإحصائي للسؤال الأول، يتم استنتاج أن المعتقدات الثابتة

للعقليات اللغوية لا ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالعمر، ولكن الجنس ومستوى اللغة والإلمام باللغات الأخرى ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالمعتقدات الثابتة وفي الرجال ومتعلمي اللغة العربية لمستوي التمهيدية والأشخاص الذين هم على دراية باللغة العربية غير لغتهم الأم هناك اعتقاد بالمعتقدات الثابتة.

الإجابة عن السؤال الثاني

جدول رقم ١١: مقارنة متوسط و مجموع مراتب الدرجات للمكونات حسب الجنس

المكوّن	المجموعة	العدد	متوسط معدل التغيير	المعدل الإجمالي
المعتقدات النمائية العامة في الذكار اللغوي	ذكر	٤٣	٤٣/٢٨	١٨٦١
	أنثى	٦٠	٥٨/٢٥	٣٤٩٥
المعتقدات النمائية للكفائة في اللغة الثانية	ذكر	٤٣	٤٥/٢١	١٩٤٤
	أنثى	٦٠	٥٦/٨٧	٣٤١٢
المعتقدات النمائية للتجاوب العمري في تعلم اللغة الثانية	ذكر	٤٣	٤٨/٤٥	٢٠٨٣/٥٠
	أنثى	٦٠	٥٤/٥٤	٣٢٧٢/٥٠

وبالنظر إلى الجدول رقم (١١)، يتم حساب متوسط مراتب درجات جميع مكونات المعتقدات التنموية للمرأة أكثر من الرجال.

جدول رقم ١٢: نتائج اختبار مقارنة متوسط رتبة المكونات في كلا الجنسين

المؤشرات	المعتقدات النمائية العامة في الذكاء اللغوي	المعتقدات النمائية للكفاءة في اللغة الثانية	المعتقدات النمائية للتجاوب العمري في تعلم اللغة الثانية
مقياس **u** لمان-ويتني	٩١٥	٩٩٨	١١٣٧/٥
مقياس ***W*** لويلكوكسون	١٨٦١	١٩٤٤	٢٠٨٣/٥
مقياس **Z**/ إحصائية **Z**	-٢/٥٩٠	-٢/٠١٨	-١/٠٤٤
مستوى الدلالة التقريبية (ثنائي الذيل)	٠/٠٠١	٠/٠٤٤	/٢٩٦٠

وبالنظر إلى المستويات ذات معني الأقل من ٠,٠٥ من المعتقدات العامة النمائية حول الذكاء اللغوي والكفاءة في اللغة الثانية في الجدول رقم (١٢) وبمقارنة متوسط مراتب جدول رقم (١١)، ومتوسط مرتبة المعتقدات العامة النمائية حول الذكاء اللغوي والكفاءة في اللغات الثانية أكثر شيوعًا بشكل ملحوظ بين النساء من الرجال.

جدول رقم ١٣: نتائج اختبار مقارنة متوسط رتبة المكونات عند المستويات العمرية

المؤشرات	المعتقدات النهائية العامة في الذكاء اللغوي	المعتقدات النهائية للكفاءة في اللغة الثانية	المعتقدات النهائية للتجاوب العمري في تعلم اللغة الثانية
اختبار مربع كاي (اختبار كاي المربع)	٥ /٣٧٢	٢ /٦٩٧	٧ /٤٨٠
درجات الحرية	٦	٦	٦
مستوى الدلالة التقريبية	/ ٤٩٧٠	/ ٨٤٦٠	/ ٢٧٩٠

نظرًا لأن مستويات ذات معني لجميع مكونات المعتقدات التنموية أكبر من قيمة الخطأ البالغة ٠,٠٥، فإن متوسط الرتبة في مستويات العمر لا يختلف بشكل كبير. لذلك، لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العمر وأي من مكونات المعتقدات التنموية.

جدول رقم ١٤: مقارنة متوسط مراتب درجات المكونات بشكل منفصل عند مستويات لغوية مختلفة

المكوّن	المجموعة	العدد	متوسط معدل التغيير
المعتقدات النهائية العامة في الذكاء اللغوي	المستوى التمهيدي	٤١	٢٥ /٩٨
	المستوى المتوسط	٣١	٥٨ /٢٣
	المستوى المتقدم	٣١	٨٠ /١٩
المعتقدات النهائية للكفاءة في اللغة الثانية	المستوى التمهيدي	٤١	٢٦ /١٢
	المستوى المتوسط	٣١	٥٦ /٤٢
	المستوى المتقدم	٣١	٨١ /٨١
المعتقدات النهائية للتجاوب العمري في تعلم اللغة الثانية	المستوى التمهيدي	٤١	٣١ /٧٨
	المستوى المتوسط	٣١	٤٩ /٧٧
	المستوى المتقدم	٣١	٨٠ /٩٧

وبحسب الجدول رقم (١٤)، فإن متوسط مراتب درجات جميع مكونات المعتقدات التنموية هو الأعلى للمستوى المتقدم والأدنى للمستوى التمهيدي.

جدول رقم ١٥: نتائج اختبار مقارنة متوسط مراتب المكونات في مستويات مختلفة من اللغة

المؤشرات	المعتقدات النمائية العامة في الذكاء اللغوي	المعتقدات النمائية للكفاءة في اللغة الثانية	المعتقدات النمائية للتجاوب العمري في تعلم اللغة الثانية
اختبار مربع كاي (اختبار كاي المربع)	٦٤ /٠٥٤	٦٦ /٥٠٧	٥٠ /٤٢٦
درجات الحرية	٢	٢	٢
مستوى الدلالة التقريبية	٠ /٠٠١	٠ /٠٠١	٠ /٠٠١

مستويات الأهمية يوضح الجدول أعلاه أن متوسط مراتب درجات جميع مكونات المعتقدات التنموية لمتعلمي اللغة العربية ذوي المستوى المتقدم تم محاسبته أعلى بكثير من متعلمي اللغة العربية في المستويات الأخرى.

جدول رقم ١٦: مقارنة متوسط مرتبة درجات المكونات حسب المستويات المختلفة لكميةالإلمام باللغات الأخرى

المكوّن	المجموعة	العدد	متوسط معدل التغيير
المعتقدات النمائية العامة في الذكاء اللغوي	فقط اللغة الأم والعربية	٣٨	٢٩ /٥١
	اللغة الأم والعربية والإنجليزية	٤٣	٦٠ /٧٠
	اللغة الأم والعربية والإنجليزية ولغة أخرى	٢٢	٧٣ /٨٤
المعتقدات النمائية للكفاءة في اللغة الثانية	فقط اللغة الأم والعربية	٣٨	٣١ /٠٨
	اللغة الأم والعربية والإنجليزية	٤٣	٦١ /٦٤
	اللغة الأم والعربية والإنجليزية ولغة أخرى	٢٢	٦٩ /٣٠
المعتقدات النمائية للتجاوب العمري في تعلم اللغة الثانية	فقط اللغة الأم والعربية	٣٨	٣٢ /٩٧
	اللغة الأم والعربية والإنجليزية	٤٣	٦٠ /٨٧
	اللغة الأم والعربية والإنجليزية ولغة أخرى	٢٢	٦٧ /٥٢

وبحسب الجدول رقم (١٦) فإن متوسط مراتب درجات جميع مكونات المعتقدات التنموية لمستوى اللغة الأم والعربية والإنجليزية ولغة أخرى له أعلى قيمة.

جدول رقم ١٧: نتائج اختبار مقارنة متوسط مرتبة المكونات في المستويات اللغوية المختلفة

المؤشرات	المعتقدات النهائية العامة في الذكاءاللغوي	المعتقدات النهائية للكفاءة في اللغة الثانية	المعتقدات النهائية للتجاوب العمري في تعلم اللغة الثانية
اختبار مربع كاي (اختبار كاي المربع)	٣٩ /٣٨٣	٣٢ /٥٤٤	٢٦ /٣٦١
درجات الحرية	٢	٢	٢
مستوى الدلالة التقريبية	٠/٠٠١	٠/٠٠١	٠/٠٠١

تظهر مستويات ذات معني في الجدول رقم (١٧) أن متوسط مراتب الدرجات لجميع مكونات المعتقدات التنموية لأولئك الذين تعلموا لغتهم الأم، العربية، الإنجليزية، ولغة أخرى أعلى بكثير من غيرها. وبالتالي، فإن المعتقدات التنموية للعقليات اللغوية ليس لها علاقة كبيرة بالعمر، ولكن الجنس ومستوى اللغة والإلمام باللغات الأخرى لها علاقة كبيرة بالمعتقدات التنموية، والنساء، ومتعلمات اللغة العربية للمستوي المتقدم، ومن يكون على دراية باللغة الإنجليزية ولغة أخرى فهن يعتقدن أكثر بالمعتقدات التنموية للعقليات اللغوية.

الاستنتاج والمناقشة

الهدف من هذه الدراسة هو التحقق من العقلية اللغوية والمكونات الثمانية عشر لقائمة العقليات اللغوية (المعتقدات الثابتة والنهائية في المجالات الثلاثة للذكاء اللغوي العام والكفاءة (الاستيعاب وموهبة التعلم) في اللغة الثانية والتجاوب العمري في تعلم اللغة الثانية) العلاقة بين المتغيرات الأربعة وهي العمر والجنس والمستوى اللغوي وتعدد اللغات (كمية المعرفة باللغات الأخرى) وتمت باستخدام هذه المتغيرات في عقلية اللغة العربية لدى الطلاب. في هذه الدراسة، كان المجتمع الإحصائي جميعًا من طلاب اللغة العربية والعينة الإحصائية من طلاب اللغة العربية البالغين في معهد إيران للغات الذين كانوا يتعلمون اللغة العربية في المستويات التمهيدية والمتوسطة والمتقدمة. من بين المشاركين الـ ١٠٣ في الدراسة، كانت غالبيتهم (٥٨,٣٪) من السيدات، ومعظمهن (٤٠,٨٪) تتراوح أعمارهن بين ١٥ و١٨ عامًا، ومستوى الغالبية (٣٩,٨٪) كان العربية التمهيدية، عدد اللغات التي كانت مألوفة لدى معظم المجيبين (٤١,٧٪) كانوا متحدثين أصليين للغة العربية والإنجليزية ومعظمهم من المتحدثين الأصليين

(٦, ٨٠٪) للغة الفارسية. بناءً على التحليل الإحصائي لنتائج المشاركين في هذه الدراسة، تم الحصول على النتائج التالية:

العلاقة بين الجنس والمعتقدات الثابتة والتنموية:

على الرغم من أن متوسط مراتب الدرجات لجميع مكونات المعتقدات الثابتة كان أعلى للرجال من النساء، إلا أنه لم يكن هناك فرق كبير بين النساء والرجال المشاركين في هذه الدراسة في المعتقدات العامة الثابتة للذكاء اللغوي والكفاءة في اللغة الثانية، بينما متوسط مرتبة معتقدات التجاوب العمري في تعلم اللغة الثانية أعلى بكثير للرجال من النساء. وبالتالي، كان الرجال أكثر اعتقاداً بالمعتقدات الثابتة، خاصةً فيما يتعلق بالتجاوب العمرية. كما أن متوسط مرتبة درجات جميع مكونات المعتقدات التنموية للنساء كان أعلى من الرجال. تعتبر المعتقدات العامة النمائية للذكاء اللغوي والكفاءة في اللغة الثانية أعلى بشكل ملحوظ عند للنساء مقارنة بالرجال، وهذا الاختلاف ليس مهمًا للتجاوب العمرية. تُظهر هذه النتائج، تماشياً مع نتائج باحثين آخرين (بولر ٢٠١٣)، أن متعلمي اللغة العربية الذكور يعتقدون بالمعتقدات الثابتة أكثر من النساء، ويمكن للنساء اللواتي لديهن اعتقاد بالمعتقد التنموي في تعلم اللغة تطوير ذكاءهن وقدراتهن ومهاراتهن في تعلم اللغة.

العلاقة بين العمر والمعتقدات الثابتة والنمائية:

وبحسب نتائج التحليل الإحصائي، فإن متوسط رتب طلاب العربية من مختلف الأعمار لا يختلف بشكل كبير. لذلك لا توجد علاقة ذات دلالة ذات معنى بين العمر وأي من مكونات المعتقدات الثابتة والمعتقدات التنموية.

العلاقة بين المستوى اللغوي والمعتقدات الثابتة والنمائية:

يعتبر متوسط رتبة الدرجات لجميع مكونات المعتقدات الثابتة هو الأعلى بالنسبة للمستوى التمهيدي، لذا فإن متعلمي اللغة العربية في المستوى التمهيدي يعتقدون أكثر بالمعتقدات الثابتة في قائمة العقليات اللغوية. بينما متوسط مراتب درجات جميع مكونات المعتقدات التنموية هو الأعلى للمستوى المتقدم والأدنى للمستوى التمهيدي. وبالتالي، فإن متعلمي اللغة العربية في المستوى المتقدم يعتقدون بالمعتقدات التنموية أكثر من متعلمي اللغة العربية في المستوى التمهيدي والمتوسط. تتوافق هذه النتائج مع آراء نولز ولو (٢٠١٥)، التي خلصت إلى أن تجربة متعلمي اللغة في دورات اللغة تزيد من معتقداتهم النمائية.

العلاقة بين الإلمام باللغات الأخرى والمعتقدات الثابتة والنمائية:

وفقًا لنتائج التحليل الإحصائي، فإن متعلمي اللغة العربية الذين كانوا على دراية باللغة العربية فقط وباستثناء لغتهم الأم لم يتعلموا أي لغة أخرى غير العربية كانوا يعتقدون بمعتقدات ثابتة أكثر من المشاركين الآخرين (الذين تعلموا المزيد من اللغات). يُظهر أيضًا تحليل المستويات ذات معنى أن متوسط مرتبة درجات جميع مكونات المعتقدات التنموية للأشخاص الذين تعلموا لغتهم الأم، العربية والإنجليزية ولغة أخرى أعلى بكثير من الأشخاص الآخرين. تتوافق هذه النتائج تمامًا مع نتائج (بايرز-هايلين وغارسيا (٢٠١٥) اللذين يقران بأن الأشخاص متعددي اللغات هم أكثر تطورًا عقليًا، خاصة في المجتمعات متعددة اللغات لأن انتشار أشخاص متعددي اللغات يُظهر أن المهارات اللغوية يمكن أن تزداد.

مع أنه نظرًا لحداثة هذا المجال في أبحاث تدريس اللغة الثانية، هناك القليل من المعلومات حول هذا الأمر وهو أنه كيف تتنبأ الخصائص الفردية (مثل العمر والجنس ومستوى اللغة وخبرات اللغة الأولى) بالعقليات اللغوية للناس أو يتفاعل معها في التنبؤ بنتائج التعلم، لكن نتائج هذه الدراسة متوافقة مع الأبحاث السابقة (نولز ولو، ٢٠١٥؛ بليكس وآخرون، ٢٠٠٥؛ مرسير ورايان، ٢٠١٠ ورايان ومرسير (٢٠١٢آ).

على الرغم من افتراض أن العقليات، بما في ذلك العقليات اللغوية، ثابتة إلى حد ما بمرور الوقت (لو ونولز، ٢٠١٧ب)، إلا أنه يمكن أيضًا تغييرها. قد يأتي متعلمو اللغة إلى الصف بفكرة مسبقة عن قدرتهم، لكن عقليتهم تتغير حسب الرسائل التي يتلقونها، والدور الرئيس للمعلمين في تغيير العقلية اللغوية للمتعلمين بارز ومهم للغاية. المعلمون بامكانهم استخدام الأنشطة الصفية لتعزيز العقليات النمائية (راتان وآخرون. ٢٠١٥؛ زرين آبادي وآخرون، ٢٠٢١؛ كينينغ وآخرون، ٢٠١٩). تعد مساعدة المتعلمين على تطوير عقلية ديناميكية ومتزايدة أمرًا مهمًا وبامكانها أن تساعدهم في تحديد أهداف التعلم ومساعدتهم.

بالنظر إلى أن تقييم العقلية في SLA هو مفهوم جديد نسبيًا، يجب تقييم صلاحية معيار العقلية بشكل أكثر شمولاً. بالنظر إلى أن عقليات اللغة متغيرة وتعتمد على تجربة تعلم اللغة عند الطلاب، يجب أن تتناول الأبحاث المستقبلية أيضًا كيفية نيل معتقدات المتعلمين من مصادر مختلفة. يمكن تصور هذه الموارد على مستويات مختلفة من التفاعل. بالنظر إلى هذه الحقيقة، يجب أن تتضمن الأبحاث المستقبلية دراسات مداخلة لتحديد أفضل الاستراتيجيات وأساليب التدريس التي تساعد المتعلمين على فهم تعلم

اللغة كعملية نمو تدريجي بدلاً من كونها عرضًا للقدرة الثابتة. يجب أن يتجاوز البحث المستقبلي عن المعتقد، الدافع والإنجاز في فصول اللغة الثانية ويتناول مجالات التواصل بين الثقافات، وبالتالي تتطلب العلاقة التفاعلية بين العقليات من جهة والأنظمة الثقافية والخصائص الاجتماعية الهيكلية في مجال الإثنية اللغوية من ناحية أخرى، مزيدًا من اهتمام الباحثين.

المصادر والمراجع

Bai, B., & Guo, W. (2019). Motivation and self-regulated strategy use: Relationships to primary school students' English writing in Hong Kong. *Language Teaching Research*, 1362168819859921.

Bai, B., Wang, J., & Chai, CS (2019). Understanding Hong Kong primary school English teachers' continuance intention to teach with ICT. *Computer Assisted Language Learning*.

Barcelos, AMF, & Kalaja, P. (2011). Introduction to beliefs about SLA revisited. System, 39, 281– 289.

Biddle, S., Wang, C., Chatzisarantis, N., & Spraya, C. M. (2003). Motivation for physical activity in young people: Entity and incremental beliefs about athletic ability. Journal of Sports Sciences, 21, 973– 989.

Blackwell, LS, Trzesniewski, KH, & Dweck, CS (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development, 78* (1), 246-263.

Boaler, Jo (2013). "Ability and Mathematics: the mindset revolution that is reshaping education" (PDF). Forum. 55 (1): 143–152. doi:10.2304/forum.2013.55.1.143

Burnette, J., O'Boyle, E., VanEpps, E., Pollack, J., & Finkel, E. (2013). Mindsets matter: A metaanalytic review of implicit theories and selfregulation. Psychological Bulletin, 139, 655–701.

Byers–Heinlein, K., & Garcia, B. (2015). Bilingualism changes children's beliefs about what is innate. Developmental Science, 18, 344–350.

Canning, EA, Muenks, K., Green, DJ, & Murphy, MC (2019). STEM faculty

who believe ability is fixed have larger racial achievement gaps and inspire less student motivation in their classes. *Science Advances, 5* (2), eaau4734.

Chen, J., & Pajares, F. (2010). Implicit theories of ability of grade 6 science students: Relation to epistemological beliefs and academic motivation and achievement in science. Contemporary Educational Psychology, 35, 75–87.

Dweck, C. S. (1999). Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia: Taylor & Francis.

Dweck, C. S., Chiu, C., & Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A word from two perspectives. Psychological Inquiry, 6, 267–285.

Dweck, C.S. (2006) Mindset: the new psychology of success. New York: Ballantine Books.

Fenyvesi, K., Hansen, MB, & Cadierno, T. (2018). The role of individual differences in younger vs. older primary school learners of English in Denmark. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching.*

Hong, Y., Chiu, C., Dweck, C. S., Lin, D., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. Journal of Personality and Social Psychology, 77, 588– 599.

Horwitz, EK (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal, 72*, 283–294.

Lou, N. M, & Noels, KA (2019a). Language mindset, meaning-making, and motivation. In Lamb, M., Csizér, K., Henry A., & Ryan, S. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning.* Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

Lou, N. M, & Noels, KA (2019b). Promoting growth in second language education: A research agenda for mindsets in language learning and teaching. *System, 86,* 102126.

Lou, N. M., & Noels, K. A. (2017a). Language mindsets influence language-based rejection sensitivity: Implications for intergroup anxiety and crosscultural

adaptation. Manuscript submitted for publication.

Lou, Nigel & Noels, Kimberly. (2017b). Measuring Language Mindsets and Modeling Their Relations with Goal Orientations and Emotional and Behavioral Responses in Failure Situations. The Modern Language Journal. 101. 10.1111/modl.12380.

Lou, NM, & Noels, K. (2017). Measuring language mindsets and modeling their relations with goal orientations and emotional and behavioral responses in failure situations. *Modern Language Journal, 101* (1), 22–33

Lou, NM, & Noels, KA (2016). Changing language mindsets: Implications for goal orientations and responses to failure in and outside the second language classroom. *Contemporary Educational Psychology, 46*, 22–33.

Lou, NM, & Noels, KA (2020). "Does my teacher believe I can improve?": Meta-lay theories mediate the effect of teachers 'feedback on ESL students' mindsets and need satisfaction. *Frontiers in Psychology*

Mercer, S., & Ryan, S. (2010). A mindset for EFL: Learners' beliefs about the role of natural talent. ELT Journal, 64(4), 436–444

Mori, Y. (1999). Epistemological beliefs and language learning beliefs: What do language learners believe about their learning? Language Learning, 49, 377–415.

Noels, K. A., & Lou, N. M. (2015). Mindsets, goal orientations and language learning: What we know and what we can do. Contact, 41(2), 41–52.

Noels, K. A., Chaffee, K. E., Lou, N. M, & Dincer, A. (2016). Self-determination, engagement, and identity in learning German: Some directions in the psychology of language learning motivation. Fremdsprachen lehren und lernen, 45(2), 12–29.

Papi, M., Rios, A., Pelt, H., & Ozdemir, E. (2019). Feedback - seeking behavior in language learning: Basic components and motivational antecedents. *The Modern Language Journal, 103* (1), 205-226.

Plaks, JE, Grant, H., & Dweck, CS (2005). Violations of implicit theories and the sense of prediction and control: implications for motivated person

perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, *88* (2), 245–262.

Rattan, A., Good, C., & Dweck, CS (2012). "It's ok — Not everyone can be good at math." Instructors with an entity theory comfort (and demotivate) students. *Journal of Experimental Social Psychology*, *48* (3), 731-737.

Rattan, A., Savani, K., Chugh, D., & Dweck, C. S. (2015). Leveraging mindsets to promote academic achievement: Policy recommendations. Perspectives on Psychological Science, 10, 721– 726.

Ryan, S., & Mercer, S. (2011). Natural talent, natural acquisition and abroad: Learner attributions of agency in language learning. In G. Murray, X. Gao, Nigel Mantou Lou and Kimberly A. Noels 23 & T. Lamb (Eds.), Identity, motivation and autonomy in language learning (pp. 160−176). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Ryan, S., & Mercer, S. (2012a). Language learning mindsets across cultural settings: English learners in Austria and Japan. *OnCUE Journal, 6* (1), 6-22.

Ryan, S., & Mercer, S. (2012b). Implicit theories: Language learning mindsets. In S. Mercer, S. Ryan, M. Williams (eds). *Psychology for language learning* (pp. 74-89). Palgrave Macmillan, London.

The Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. Modern Language Journal, 100 (Supplement 2016), 19–47.

Waller, L., & Papi, M. (2017). Motivation and feedback: How implicit theories of intelligence predict L2 writers' motivation and feedback orientation. *Journal of Second Language Writing, 35*, 54-65.

Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. Applied Linguistics, 19, 515– 537.

Yeager, DS, Hanselman, P., Walton, GM, Murray, JS, Crosnoe, R., Muller, ... & Paunesku, D. (2019). A national experiment reveals where a growthC., mindset improves achievement. *Nature, 573* (7774), 364-369.

Yettick, H., Lloyd, S., Harwin, A., Riemer, A., & Swanson, CB

2016). Mindset in the classroom: A national study of K-12 teachers. Editorial projects in education. Retrieved from https://www.edweek.org/ew/projects/mindset-in-the-classroom- a-national-study.html.

Zarrinabadi, N., Lou, N. M., & Darvishnezhad, Z. (2021). To praise or not to praise? Examining the effects of ability vs. effort praise on speaking anxiety and willingness to communicate in EFL classrooms. Innovation in Language Learning and Teaching, 1-14

Zarrinabadi, N., Lou, NM, & Darvishnejad. (submitted for publication). To praise or not to praise? Examining the effects of ability vs. effort praise on anxiety and willingness to communicate. *Innovation in Language Learning and Teaching.*

Ziegler, A., & Stoeger, H. (2010). Research on a modified framework of implicit personality theories. Learning and Individual Differences, 20, 318–326.

بررسی باورهای ثابت و رشدی و تفاوت‌های فردی در عربی آموزان بزرگ‌سال کانون زبان ایران

زهرا عباسی*، هادی یعقوبی نژاد

عضو هیات علمی دانشگاه کوثر بجنورد، ایران.
عضو هیأت علمی دانشگاه کوثر بجنورد، ایران.

چکیده

برخی افراد یادگیری موفق زبان را به یک استعداد ذاتی و غیرقابل تغییر نسبت می‌دهند و برخی دیگر معتقدند که توانایی یادگیری زبان را می‌توان بهبود بخشید. این پژوهش کاربردی و میدانی باهدف توصیف مؤلفه‌های هیجده‌گانه فهرست ذهنیت زبانی و بررسی رابطهٔ آن با چهار متغیر سن، جنسیت، سطح زبانی و چندزبانگی انجام شد. جامعهٔ آماری پژوهش حاضر، همهٔ زبان آموزان بزرگ‌سال کانون زبان ایران و نمونهٔ آماری ۱۰۳ نفر از عربی آموزان کانون زبان ایران بودند که در سطح مقدماتی، میانه و پیشرفته کانون زبان ایران مشغول یادگیری زبان عربی بودند. ابزار گردآوری اطلاعات، پرسشنامه استاندارد فهرست ذهنیت‌های زبانی (LMI) لو و نوئلز (۲۰۱۷b) است. پرسش‌ها بر اساس طیف لیکرت طراحی‌شده است و برای تحلیل آماری از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ و انواع آزمون‌های پارامتری و ناپارامتری استفاده شده است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد: بین سن و هیچ‌یک از مؤلفه‌های باورهای ثابت و رشدی ارتباط معنی‌داری وجود ندارد؛ اما بین سه متغیر جنسیت، سطح زبانی و آشنایی با زبان‌های دیگر با باورهای ثابت و رشدی رابطه وجود دارد و سطح زبانی بالاتر و تعداد زبان‌های آموخته‌شده با باورهای رشدی ارتباط مستقیم دارد.

واژگان کلیدی: ذهنیت‌های زبانی، فهرست ذهنیت‌های زبانی، باورهای ثابت، باورهای رشدی، آموزش زبان عربی.

---

* نویسنده مسوول: abasiz@modares.ac.ir

Examining Entity and Incremental Beliefs and Individual Differences in Adult Arabic Learners at Iran Language Institute

Zahra Abbasi*, Hadi Yaghoubinejad

Assistant Professor, Tarbiat Modares University, Iran
Assistant professor, Kosar University of Bojnord, Iran

Abstract

Some people attribute successful language learning to an innate and invariable aptitude while others believe that the ability to learn a language can be improved. The present paper, which is applied and field research in nature, aims to describe the 18 components involved in Language Mindsets Inventory (containing entity and incremental beliefs in three areas of language intelligence, empowerment/aptitude and age sensitivity in learning a second language) in adult Arabic learners studying at Iran Language Institute (ILI) and investigates the relationship among four variables of age, gender, language level and multilingualism (their familiarity with other languages) and the participants' language mindsets. The statistical population of this study consisted all adult language learners of ILI from which a statistical sample comprised of 103 Arabic students was extracted who were learning Arabic at the elementary, intermediate and advanced levels. The data collection tool of this research was the standard questionnaire of Language Mindsets Inventory (LMI), proposed by Lou and Noels (2017b), in which the items are designed based on the Likert scale. For the statistical analysis, SPSS software version 26 and various parametric and non-parametric tests were employed. The findings of the present research indicated that there was no significant t relationship between age and none of the components of entity and incremental beliefs. However, there was a relationship among three variables of age, gender, and familiarity with other languages with entity and incremental beliefs. Moreover, higher language levels and the number of languages learned were found to have a direct relationship with incremental beliefs.

Keywords: Language mindsets, Language mindsets inventory, entity beliefs, incremental beliefs, Arabic language teaching

* Corresponding author: abasiz@modares.ac.ir