جامعة وهـران 2

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه في العلوم

تخصص: علم النفس التربوي

بعنوان

العوامــل الخمسة الكبرى للشخصية، الكفــاءة الذاتية، مستوى الطمــوح الأكاديمـي والتحصيل الدراسـي لدى تلاميذ الطـور الثانوي

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالب: شتوان حاج

أمام لجنة المناقشة

هامل منصور	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران 2	رئيسا
بوقصارة منصور	أستاذ محاضر أ	جامعة وهران 2	مشرفا مقررا
قويدري مليكة	أستاذة محاضرة أ	جامعة وهران 2	مناقشة
منصوري مصطفى	أستاذ التعليم العالي	جامعة مستغانم	مناقشا
بن موسى سمير	أستاذ محاضر أ	جامعة تيارت	مناقشا
رحماني سعاد	أستاذة التعليم العالي	المدرسة الوطنية المتعددة التقنيات- وهران-	مناقشة

السنة الجامعية: 2018/ 2019

الشكـــــــر

أشكر أستاذي الفاضل بوقصارة منصور على توجيهاته السديدة وإرشاداته القيمة طيلة القيام بهذا البحث.

أشكر السادة الأساتذة المحكمين السيد بولجراف بختاوي والسيد مكي أحمد والسيد جلطي بشير والسيدة حميري سارة من جامعة وهران2، والسيد قصير بسالم من جامعة مصطفى اسطنبولي بمعسكر على تحكيمهم لأدوات الدراسة والارشادات التي قدموها لنا في كيفية اعداد أدوات الدراسة والعمل بها.

أشكر عينة الدراسة كل من ثانوية العقيد لطفي بتخمارت وثانوية بن إبراهيم الزهرة تخمارت وثانوية بلخير الشيخ بعين الحديد وثانوية بلخير العربي بفرندة على تعاونهما على إجراءات البحث.

كماأشكر مدراء الثانويات كل من عدة ابراهيم مدير ثانوية العقيد لطفي ودرويش العربي مدير ثانوية بن ابراهيم زهرة بتخمارت وبولنوار البودالي ثانوية بلخير الشيخ بعين الحديدوقصاب أحمد مدير ثانوية بلخير العربي بفرندة على كل التسهيلات المقدمة للباحث وتسهيل الحصول على كشوف النقاط الخاصة بالتلاميذ الذين شملتهم عينة الدراسة.

المـلـــــخص:

يهدف الباحث من خلال هذه الدراسة إلى البحث في علاقة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي، كما يهدف إلى البحث في الفروق الجنسية في كل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي، وكذلك محاولة التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لجولدبيرج (1999) Goldberg، تعريب محمد أبو هاشم، ومقياس الكفاءة الذاتية لجيروزيليم وشفارتسر(Jerusalem and Schwarzer,1995) ، ترجمة سامر رضوان (1997)، ومقياس الطموح الأكاديمي لزياد بركات (2009) المعدل من قبل الباحث، وأخيرا كشوف النقاط للثلاثيات الثلاثة للسنة الدراسية 2015–2016، وشملت عينة الدراسة تلاميذ أربعة ثانويات يبلغ عددهم 789 بواقع 336 ذكر و453 أنثى، بعد جمع المعطيات والبيانات تم تفريغها ومعالجتها معالجة إحصائية باستعمال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية الإصدار20(spss)، وأشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والخاصة بعوامل (المقبولية، والعصابية، والانفتاح على الخبرة) لدى تلاميذ الطور الثانوي، عدم وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ الطور الثانوي، عدم وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ الطور الثانوي، وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية(المقبولية، والضمير الحي، والانفتاح على الخبرة) والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي، عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي، وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

وأظهرت النتائج أيضا هناك تأثير مباشر ذو دلالة إحصائية لكل من أبعاد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (الانفتاح على الخبرة، والمقبولية)، والكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي على التحصيل الدراسي لدى العينة الكلية.

الكلمـــات المفتاحيـــة: العوامـل الخمســة–الكفـاءة الذاتيــة–الطمـوح الأكاديمـــي.

Résumé

Cette recherche a pour objectif d'étudier la relation des cinq facteurs de la personnalité et la compétence autonome ainsi que l'ambition académique avec la réussite scolaire chez les élèves du cycle secondaire. Elle vise aussi la différence entre les sexes au niveau de ces cinq facteurs de personnalité y compris la compétence autonome et la réussite scolaire. Le chercheur a tenté une prédiction d'une réussite scolaire via certaines variables et de connaitre la variable qui a un certain effet direct sur cette réussite.

Dans ce cadre une panoplie d'outils a été utilisée en vue de recueillir des données nécessaires concernant ce travail :

La mesure des 5 facteurs de personnalité (de Goldberg 1999) , La mesure de la compétence autonome (de Jerusalem and Schwarzer 1995), La mesure de l'ambition académique de (Ziyad Barakat-2009-) ajusté par le chercheur, Les relevés de notes des trois trimestres pour l'année scolaire (2015-2016) de l'échantillon choisi.

Cet échantillon comporte 789 élèves se répartit sur 4 lycées, (336 garçons)(453 filles). Après une collecte des données recueillies, le chercheur les a analysées et les a traitées statistiquement via (spss20). Pour atteindre les objectifs de ce travail, des résultats ont été conjointement atteints

une différence significative selon le sexe dans les 5 facteurs de personnalité concernant (agréabilité, nevrosisme, ouverture) chez les élèves du cycle secondaire, une différence non –significative selon le sexe en la compétence autonome chez les élèves du cycle secondaire, une différence non –significative selon le sexe en ambition académique chez les élèves du cycle secondaire, une différence significative selon le sexe en réussite scolaire chez les élèves du cycle secondaire.

une relation corrélative significative entre les 5 facteurs de personnalité (agréabilité, conscience ouverture) et la réussite scolaire chez les élèves du cycle secondaire, aucune relation corrélative significative entre la compétence autonome et la reussite scolaire chez les élèves du cycle secondaire,
une relation corrélative significative entre l'ambition académique et la réussite scolaire chez les élèves du cycle secondaire.

un effet direct significatif pour les 5 facteurs de personnalité (ouverture, agréabilité et compétence autonome et ambition académique sur la réussite scolaire chez l,'échantillon global.

Mots-clés: Cinq facteurs - Auto-efficacité - Ambition académique

Abstract

This study aimed at exploring the relation of the big five personality traits and the independant competency, an academic ambition with the scholar success to the students of secondary school. It aimed also the difference between sex in terms of these five factors of personality including the independant competency and the scholar success. The researcher attempted a prdiction of a scholar success via certain variables and to know the variable that will have a direct effect on this success.

In This context, a set of Tools has been used in order to obtain necessary data bases re this work : the measure of the big five personality traits (of Goldberg 1999), the measure of independant competency (of Jerusalem and Schwarzer.1995), the measure of academic ambition (of Ziyad Barakat2009) adjusted by the researcher, the grades sheets of the three terms (scholar year 2015-2016) of the chosen sample.

This sample contains 789 students comes from four(4) schools, (336 boys), (453 girls).after the collection of data, the researcher has analyzed and treated them statistically via (SPSS20).To achieve the objectives of this work, the results have been obtained :

There is a significant difference due to the sex in the big five personality factors concernig (agreeablness, noeuroticism, openness to exprience) to the students of secondary school, There is not a significant statistical due to the sex in self-efficacy to the students of secondary school. There is not a significant statistical due to the sex in academic ambition to the students of secondary school, There is a significant statistical due to the sex in scholar success to the students of secondary school.

There is a significant correlation between the big five personality (agreeablness, consciousness, openness to exprience) and the scholar success to the students of secondary school, There is not a significant correlation between an independant competency and the scholar success both to the students of secondary school, There is a significant correlation between academic ambition and the scholar success both to the students of secondary school.

There is a direct significant effect for the big five personality factors (openness to exprience, agreeableness) , an independant competency and an academic ambition on the scholar success to the global sample.

Keywords: Five factors - Self-efficacy - Academic ambition

قائمــة المحتويــات.

كلمة شكر.....ب
الملخص.....ح
قائمة المحتويات.....ث
قائمة الجداول.....س
قائمة الأشكال.....ض
مقدمة.....1

الفصل الأول: تحديـــد الموضـــوع.

1-الإشكالية.....5
2-الفرضيات.....7
3-التعاريف الاجرائية.....8
4-أهمية البحث.....8
5-أهداف البحث.....9

الفصل الثاني: العــوامل الخــمسة الكــبرى للشخصيــة.

تمهيد.....11
1-مفهوم الشخصية.....11
2-مكونات الشخصية.....13
3-بنية الشخصية.....14
4-العوامل المؤثرة في تكوين الشخصية.....15
5-نظريات الشخصية.....20
5-1-نظرية الأنماط.....21
5-2-نظرية السمات.....21
5-3-نظرية الأبعاد.....22
5-4-نظرية العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.....24
5-4-1-تاريخ العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.....25
5-4-2-العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في الثقافات المختلفة.....27
5-4-3-مضمون نظرية العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.....28
5-4-4-مميزات نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.....37

5-4-5-نقد نظرية العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.....38
5-4-6-قياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.....39
الخلاصة.....41

الفصل الثالث: الكفـــاءة الذاتيـــــة.

تمهيد.....43
1-تعريف الكفاءة الذاتية.....43
2-تاريخ الكفاءة الذاتية أو الفاعلية الذاتية.....44
3-علاقة الكفاءة الذاتية ببعض المفاهيم.....45
4-أنواع الكفاءة الذاتية.....47
5-الكفاءة الذاتية في ضوء نظرية باندورا.....49
6-توقعات الكفاءة الذاتية.....52
6-1-توقعات الكفاءة.....52
6-2-توقعات النتائج.....52
7-العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية.....53
8-مصادر الكفاءة الذاتية.....56
9-أبعاد الكفاءة الذاتية.....62
10-مظاهر السلوك المتأثر بمعتقدات الكفاءة الذاتية.....63
11-الخصائص العامة للكفاءة الذاتية.....66
الخلاصة.....67

الفصل الرابع: الطمـــــوح الأكاديمـــــي.

تمهيد.....69
1-تعريف مستوى الطموح.....69
1-1-التعريف اللغوي لمستوى الطموح.....69
1-2-التعريف الاصطلاحي لمستوى الطموح العام.....69
1-3-التعريف الاصطلاحي لمستوى الطموح الأكاديمي.....72
2-طبيعة مستوى الطموح.....73
3-نمو مستوى الطموح.....74
4-جوانب مستوى الطموح.....75
5-أشكال مستوى الطموح.....76

6-أهمية مستوى الطموح في حياة الفرد.....76
7-العوامل المؤثرة في مستوى الطموح.....77
7-1-العوامل الفردية.....77
7-2-العوامل البيئية.....87
8-خصائص الشخص الطموح.....96
9-النظريات المفسرة لمستوى الطموح.....97
الخلاصة.....102

الفصل الخامس: التحصيـــل الدراســـي.

تمهيد.....104
1-تعريف التحصيل الدراسي.....104
2-شروط ومبادئ التحصيل الدراسي الجيد.....105
3-العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.....108
3-1-العوامل الشخصية أو الذاتية.....109
3-2-العوامل النفسية والانفعالية.....110
3-3-العوامل الجسمية.....115
3-4-العوامل الأسرية.....117
3-5-العوامل المدرسية.....121
4-مظاهر التحصيل الدراسي.....125
5-أهمية التحصيل الدراسي.....127
6-الفروق الجنسية في التحصيل الدراسي.....128
7-العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتحصيل الدراسي.....130
8-الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي.....137
9-مستوى الطموح والتحصيل الدراسي.....143
10-قياس التحصيل الدراسي.....147
الخلاصة.....149

الفصل السادس: الدراســـة الاستطلاعيـــة.

1-الهدف من الدراسة الاستطلاعية.....151
2-مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية.....151
3-طريقة المعاينة.....151

4-خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية.....152
5-أدوات الدراسة الاستطلاعية.....152
5-1-مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.....152
5-2-اختبارأيزنك للشخصية بالصورة المختصرة.....153
5-3-مقياس الكفاءة الذاتية.....154
5-4-مقياس تقدير الذات.....154
5-5-قائمة بيك للاكتئاب.....154
5-6-مقياس الطموح الأكاديمي لزياد بركات(2008) المعدل من قبل الباحث.....155
5-7-مقياس الطموح الدراسي لمحمد بوفاتح.....158
6-الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية.....159
6-1-الخصائص السيكومترية لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لجولدبيرج.....159
6-2-الخصائص السيكومترية لاختبار أيزنك للشخصية بالصورة المختصرة.....161
6-3-الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية لجيروزيليم وشفارتسر.....162
6-4-الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات لروزنبارج.....163
6-5-الخصائص السيكومترية لقائمة بيك للاكتئاب.....164
6-6-الخصائص السيكومترية لمقياس الطموح الأكاديمي المعدل من قبل الباحث.....165
6-7-الخصائص السيكومترية لمقياس الطموح الدراسي لمحمد بوفاتح.....165

الفصل السابع: الدراســـة الأساسيـــة.

1-متغيرات الدراسة.....168
2-مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية.....168
3-عينة الدراسة الأساسية.....168
4-خصائص عينة الدراسة الأساسية.....169
5-أدوات الدراسة الأساسية.....171
6-وصف أدوات الدراسة الأساسية.....171
7-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية.....172
8-كيفية تقديم المقاييس المطبقة في الدراسة الأساسية.....173

الفصل الثامن: عـــرض النتائـــج.

تمهيد.....175
1-اختبار الفرضية الأولى وفرضياتها الفرعية.....175

2-اختبار الفرضية الثانية.....177
3-اختبار الفرضية الثالثة.....177
4-اختبار الفرضية الرابعة.....177
5-اختبار الفرضية الخامسة وفرضياتها الفرعية.....178
6-اختبار الفرضية السادسة.....179
7-اختبار الفرضية السابعة.....179
8-اختبار الفرضية الثامنة.....180
الخلاصة.....180

الفصل التاسع: مـــناقشـــــة النتائـــج.

تمهيد.....182
1-مناقشة اختبار الفرضية الأولى وفرضياتها الفرعية.....182
2-مناقشة اختبار الفرضية الثانية.....188
3-مناقشة اختبار الفرضية الثالثة.....190
4-مناقشة اختبار الفرضية الرابعة.....192
5-مناقشة اختبار الفرضية الخامسة وفرضياتها الفرعية.....193
6-مناقشة اختبار الفرضية السادسة.....200
7-مناقشة اختبار الفرضية السابعة.....201
8-مناقشة اختبار الفرضية الثامنة.....203
مناقشة عامة للنتائج.....206
*المراجع.....207
*الملاحق.
الملحق(أ) مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية(الصورة الأولية) اعداد جولدبيرج Goldberg (1999) تعريب: محمد أبو هاشم.....234
الملحق(ب) مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية(الصورة النهائية) اعداد جولدبيرج (1999) تعريب: محمد أبو هاشم.....237
الملحق (ت) اختبار أيزنك للشخصية بالصورة المختصرة.....240
الملحق(ث) مقياس الكفاءة الذاتية لجيروزيليم وشفارتسر(1995) ترجمة: الدكتور سامر جميل رضوان (1997).....242
الملحق(ج) مقياس تقدير الذات لروزنبارج.....243
الملحق (د) قائمة بيك للاكتئاب.....244

الملحق(هـ) مقياس الطموح الأكاديمي لزياد بركات (2008) في صورته الأولية.....247
الملحق (و) مقياس الطموح الأكاديمي لزياد بركات (2008) بعد التعديلالصورة النهائية.....249
الملحق (ي) استبيان مستوى الطموح الدراسي لمحمد بوفاتح(2005).....251

قائمـــــة الجـــداول.

جدول رقم (01) يوضح الأوجه الستة لعامل الطيبة أو المقبولية ومستوياته من نموذج كوستا وماكري (1992).....29
جدول رقم (02) يوضح الأوجه الستة لعامل يقظة الضمير ومستوياته مستخلص من نموذج كوستا وماكري (1992).....31
جدول رقم (03) يوضح الأوجه الستة لعامل الانبساطية ومستوياته مستخلص من نموذج كوستا وماكري (1992).....32
جدول رقم (04) يوضح الأوجه الستة لعامل العصابية ومستوياته مستخلص من نموذج كوستا وماكري (1992).....34
جدول رقم (05) يوضح الأوجه الستة لعامل الانفتاح على الخبرة ومستوياته مستخلص من نموذج كوستا وماكري (1992).....36
جدول رقم (06) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.....152
جدول رقم (07) يوضح توزيع بنود العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على الأبعاد.....153
جدل رقم (08) يوضح توزيع بنود اختبار أيزنك للشخصية على الأبعاد.....153
جدول رقم (09) يبين عدد البنود التي تم تعديلها في مقياس الطموح الأكاديمي لزياد بركات (2008) من قبل السادة المحكمين.....155
جدول رقم (10) يوضح توزيع بنود مقياس الطموح الدراسي لمحمد بوفاتح على الأبعاد.....158
جدول رقم (11) يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.....159
جدول رقم (12) يوضح معاملات الثبات بطريقة إعادة الإجراء لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.....160
جدول رقم (13) يوضح معاملات الارتباط بين قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لجولدبيرج واختبار أيزنك الصورة المختصرة.....160
جدول رقم (14) يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية لاختبار أيزنك للشخصية الصورة المختصرة.....161
جدول رقم (15) يوضح معامل ارتباط أبعاد اختبار أيزنك للشخصية بالدرجة الكلية للمقياس.....161
جدول رقم (16) يوضح معاملات ارتباط أبعاد اختبار أيزنك الصورة المختصرة بين قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لجولدبيرج.....162
جدول رقم (17) يوضح معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية.....163
جدول رقم (18) يوضح معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات لروزنبارج.....163

جدول رقم (19) يوضح معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لقائمة بيك للاكتئاب.....164
جدول رقم (20) يوضح معامل ارتباط كل بعد من أبعاد الطموح الدراسي لمحمد بوفاتح بالدرجة الكلية.....166
جدول رقم (21) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.....169
جدول رقم(22) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية من حيث الجنس حسب الثانويات.....169
جدول رقم (23) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المستويات التعليمية.....170
جدول رقم(24) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية من حيث التخصص حسب الثانويات.....170
جدول رقم (25) يوضح حساب الفروق الجنسية في عامل المقبولية لدى تلاميذ الطور الثانوي.....175
جدول رقم (26) يوضح حساب الفروق الجنسية في عامل الضمير الحي لدى تلاميذ الطور الثانوي.....175
جدول رقم (27) يوضح حساب الفروق الجنسية في عامل الانبساطية لدى تلاميذ الطور الثانوي..176
جدول رقم (28) يوضح حساب الفروق الجنسية في عامل العصابية لدى تلاميذ الطور الثانوي....176
جدول رقم (29) يوضح حساب الفروق الجنسية في عامل الانفتاح على الخبرة لدى تلاميذ الطور الثانوي.....176
جدول رقم (30) يوضح حساب الفروق الجنسية في متغير الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ الطور الثانوي.....177
جدول رقم (31) يوضح حساب الفروق الجنسية في متغير الطموح الأكاديميلدى تلاميذ الطور الثانوي.....177
جدول رقم (32) يوضح حساب الفروق الجنسية في متغير التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.....177
جدول رقم (33) يوضح نتائج العلاقة الارتباطية الموجودة بين عامل المقبولية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.....178
جدول رقم (34) يوضح نتائج العلاقة الارتباطية الموجودة بين عامل الضمير الحي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.....178
جدول رقم (35) يوضح نتائج العلاقة الارتباطية الموجودة بين عامل الانبساطية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.....178
جدول رقم (36) يوضح نتائج العلاقة الارتباطية الموجودة بين عامل العصابية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.....178

جدول رقم (37) يوضح نتائج العلاقة الارتباطية الموجودة بين عامل الانفتاح على الخبرة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.....179
جدول رقم (38) يوضح نتائج العلاقة الارتباطية الموجودة بين متغيري الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.....179
جدول رقم (39) يوضح نتائج العلاقة الارتباطية الموجودة بين متغيري الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.....179
جدول رقم (40) يوضح ملخص تحليل انحدار أبعاد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (الانفتاح على الخبرة، والمقبولية) والطموح الأكاديمي والكفاءة الذاتية على التحصيل الدراسي لدى العينة الكلية.....180

قائمـــــة الأشكـــال.

الشكل رقم(01) يمثل نموذج الحتمية التبادلية كما اقترحه باندورا.....50
الشكل رقم (02) يبين العلاقة بين توقعات الكفاءة الذاتية وتوقعات النتائج.....52
الشكل رقم (03) يوضح النموذج النظري للقيمة والتوقع لشفارتسر 53
الشكل رقم (04) يوضح مصادر الكفاءة الذاتية.....56
الشكل رقم (05) يوضح أبعاد الكفاءة الذاتية أو الفاعلية الذاتية عند باندورا.....62
الشكل رقم (06) يوضح المراحل الأربع التي تضمنتها تجربة "هوب" حول مستوى الطموح.....70

المقدمة:

يحتل كل من موضوع الشخصية والكفاءة الذاتية مكانة هامة في العديد من الدراسات النفسية والتربوية، وقد تعددت نظريات الشخصية والكفاءة الذاتية بشأن طبيعة كل منهما وكيفية نموهما، والعوامل المؤثرة فيهما، وتبعا لذلك تعددت تعريفات الباحثين والدارسين في علم النفس للشخصية، كما تباينت تعريفاتهم للكفاءة الذاتية تبعا لاختلاف اتجاهاتهم، وتعتبر الكفاءة الذاتية بعدا من أبعاد الشخصية، والمتمثلة في قناعات ذاتية حول قدرة الفرد على التغلب على المهام والمشكلات الصعبة، التي تواجهه من خلال توجيه سلوكه ثم ضبطه والتخطيط المناسب له، وخصوصا من خلال المهام التربوية لكونها تؤثر في الكيفية التي يشعر ويفكر بها الأفراد عند أدائهم لمهامهم (نافذ يعقوب، 2012: 74).

فمع بداية التسعينيات برزت في مجال الشخصية ما يسمى بنظرية العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، فهذا النموذج يعد من أبرز وأحدث النماذج في علم النفس المعاصر، وقد أظهرت إمكانية كبيرة على أن يكون أكثر النماذج تطبيقا في علم النفس، كما أن دراسة الشخصية والسمات المتعلقة بها أهمية كبيرة في بناء السلوك التعليمي للتلميذ، فالتعامل مع تجارب مواجهة المواقف أو القدرة على ضبط النفس، أو تأكيد الذات وكذلك التقييم الجيد للأمور، كلها عوامل تعتبر هامة في مجال السلوك التعليمي وبالتالي يكون له أثر في الأداء الأكاديمي، وترى جل الدراسات النفسية والتربوية "بأن أهمية نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية يكمن في إمكانية وصف الشخصية الإنسانية بشكل ملائم يساهم في تحديد الاضطرابات ومعالجتها والفهم الجيد لها، بالإضافة إلى اعتباره النموذج الذي له القدرة على التنبؤ بالنتائج التجريبية بمستوى عال من الثبات، يتصف بالأصالة والشمولية من حيث اعتماده في دراسات كثيرة عبر ثقافات متعددة ومواقف مختلفة"(ايمان عبد الكريم ذيب، 2016: 465).

لهذا الغرض "ابتكر علماء النفس عدة أساليب علمية دقيقة لتقييم الشخصية، فائدتها في الكثير من الأغراض مثل عمليات الانتقاء المهني والأكاديمي والوظيفي، والتصنيف في تخصصات مختلفة والتشخيص التربوي والإرشاد النفسي والبحث العلمي، وما زال البحث في الفروق في السمات الشخصية بين الأشخاص في مجالات مختلفة كالعمل أو الدراسة، وكذلك في علاقة هذه السمات الشخصية بمتغيرات أخرى مثل التحصيل الأكاديمي"(كوثر جبارة، 2013:143)، الذي يمثل بدوره أهمية كبيرة في حياة المتعلم فهو ليس تجاوز مرحلة دراسية معينة بنجاح، وذلك من خلال ما يتحصل عليه من درجات تؤهله لبلوغ تلك المرحلة، بل له جوانب هامة في حياة المتعلم، باعتباره السبيل الوحيد لاختيار نوع الدراسة والمهنة المستقبلية والتي تحدد له الدور الاجتماعي الذي سيقوم به، وبهذا تعتبر شخصية المتعلم من أهم المعطيات التي يعتمد عليها القائمون على العملية التربوية والتعليمية بهدف مساعدته على الانسجام مع التغيرات التي تفرضها البيئة المدرسية والاجتماعية، زيادة على مراحل النمو والتعلم التي يمر بها، فالعوامل الشخصية هنا تشير إلى مدى توافق أو تكيف الفرد مع دراسته، أو تخصص

أكاديمي معين يسمح له بالاستمرار، حيث أن المتعلم يسعى دائما إلى البحث عن أنجع الطرق التي يعتمد عليها في تعديل السلوك.

تعتبر الكفاءة الذاتية بعد هام يساهم في نجاح الفرد في انجاز مهامه على أكمل وجه، إذ تعمل هذه الكفاءة على زيادة الجهد والمثابرة عند مجابهة الصعاب والمشكلات، كما تعتبر من العوامل التي تساعدنا على تفسير سلوك الفرد، فالمتعلم مثلا يقوم بأداء المهام الموكلة إليه استنادا إلى المعتقدات التي يمتلكها حول قدراته، مما يدفعه إلى بذل مجهود كبير لأداء تلك المهام والوصول إلى المستوى المطلوب، وبهذا تعتبر الحاجة إلى إثبات الكفاءة الذاتية من خلال التحصيل الدراسي من أهم الحاجات التي يطمح إليها المتعلم في مرحلة التعليم الثانوي، فالعمل الأكاديمي في نظر المربين يجعل المتعلم واثقا من نفسه وذو كفاءة ذاتية مرتفعة تساهم في تنمية قدراته واستعداداته في جميع المجالات، وبهذا أصبحت الكفاءة الذاتية المرتفعة تؤدي إلى التعامل الجيد مع مختلف المهام والمواقف، وهذا ما دفع علماء النفس إلى الاهتمام بهذا المفهوم باعتباره مؤشرا هاما يساهم في تعديل سلوك الفرد واستثمارا فاعلا لقدراته ومهاراته لتحقيق أعلى مستوى تحصيلي ونجاح أكاديمي.

ويحاول الباحث من خلال بحثه معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين الجنسين في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي، وكذلك معرفة طبيعة العلاقة الموجودة بين كل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والكفاءة الذاتية ومستوى الطموح الأكاديمي بالتحصيل الدراسي، كما يهدف الباحث من خلال بحثه هذا إلى معرفة ما إذا كان هناك تأثير مباشر للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي على التحصيل الدراسي.

وتمت معالجة البحث من خلال تسعة فصول، حيث تطرق في الفصل الأول إلى تحديد الإشكالية وصياغة التساؤلات وطرح الفرضيات، وتحديد التعاريف الإجرائية للمفاهيم الأساسية، وأهمية البحث وأهدافه، وتناول في الفصل الثاني والثالث والرابع والخامس تحليل مفاهيم المتغيرات الأساسية في الدراسة، حيث تناول في الفصل الثاني العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من خلال التطرق إلى مفهوم الشخصية، ومكوناتها وبنيتها والعوامل المؤثرة فيها، والنظريات المفسرة لها، بالإضافة إلى تعريف العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من حيث مضمونها وتاريخها والثقافات المختلفة التي طبقت فيها، وطرق قياسها ومميزاتها وأخيرا الانتقادات الموجهة لها، ثم في الفصل الثالث تناول الباحث الكفاءة الذاتية من حيث تعريفها وتاريخها وعلاقتها ببعض المفاهيم وأنواعها، والنظريات المفسرة لها والعوامل المؤثرة فيها ومصادرها وأبعادها ومظاهر السلوك المتأثرة بها، والخصائص العامة لها، وفي الفصل الرابع تناول الطموح الأكاديمي من حيث تعريفه وطبيعته، ونموه وجوانبه وأشكاله والعوامل المؤثرة فيه كالعوامل الفردية والبيئية، وخصائص الشخص الطموح والنظريات المفسرة له، وفي الفصل الخامس جاء في محتواه التحصيل الدراسي، من حيث تعريفه وشروطه والعوامل المؤثرة فيه كالعوامل الشخصية

والنفسية والجسمية والأسرية والمدرسية، وكذا مظاهره وأهميته والفروق الجنسية فيه، بالإضافة تم تناول علاقة كل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والكفاءة الذاتية ومستوى الطموح الأكاديمي بالتحصيل الدراسي استنادا على الدراسات السابقة، وفي الأخير تم التطرق إلى كيفية قياس التحصيل الدراسي.

أما في الفصل السادس والمتمثل في الدراسة الاستطلاعية، فقد تناول الهدف من هذه الدراسة، وكذا زمان ومكان إجرائها، كما ذكر في هذا الفصل طريقة المعاينة وخصائص عينة الدراسة، من حيث الجنس والعمر، بعد هذا قام الباحث بوصف الأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية، والتي تمثلت في مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لجولدبيرج (1999)، تعريب محمد أبو هاشم (2007)، واختبار أيزنك للشخصية بالصورة المختصرة ترجمة أحمد عبد الخالق، ومقياس الكفاءة الذاتية لجيروزيليم وشفارتسر(1995) ترجمة سامر جميل رضوان(1997)، ومقياس روزنبارج لتقدير الذات ترجمة علي بوطاقة، وقائمة بيك للاكتئاب ترجمة أحمد عبد الخالق، ومقياس الطموح الأكاديمي لزياد بركات (2008) المعدل من قبل الباحث، ومقياس الطموح الدراسي لمحمد بوفاتح (2005).

بعد ما تم وصف الأدوات قام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية لها، حيث أصبح كل من مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لجولدبيرج (1999)، ومقياس الكفاءة الذاتية لجيروزيليم وشفارتسر(1995)، ومقياس الطموح الأكاديمي لزياد بركات (2008) المعدل من قبل الباحث، جاهزة للتطبيق في الدراسة الأساسية، ثم الفصل السابع والمتمثل في الدراسة الأساسية تناول فيها الباحث زمان ومكان الدراسة، وكذا العينة من حيث خصائصها، كما تم فيه وصف الأدوات المستخدمة في الدراسة، والأساليب الاحصائية المستخدمة لمعالجة المعطيات، خاتما بذكر كيفية الاجراء وتطبيق المقاييس في الدراسة الأساسية، وفي الفصل الثامن قام الباحث بعرض نتائج الدراسة الأساسية وفقا لترتيب الفرضيات، أما في الفصل التاسع والأخير تم فيه مناقشة وتفسير النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية، وفقا لترتيب الفرضيات، هذا بعد التذكير بملخص عنها، وقد تمت عملية المناقشة والتفسير في إطار الجانب النظري للدراسة والدراسات السابقة، وخصائص العينة والظروف الحالية التي يعيشها مجتمعنا، وأنهينا هذا الفصل بمناقشة عامة.

الفصـــــــــــــل الأول

تحـديـــــــــد المـــوضـــــــــوع

1-الإشكالية:

تمثل دراسة الشخصية مصدرا هاما في معرفة مظاهر السلوك الفردي، حيث تعد نقطة البداية والنهاية لجميع الدراسات السيكولوجية المختلفة، فهي نقطة البداية للكشف عن فاعلية الفرد في مجال معين وهي نقطة النهاية، لأن فهمنا للشخصية يساعدنا على وضع القوانين التي تخضع لها الظواهر النفسية، فهي محصلة للوظائف والعمليات النفسية كلها، فالشخصية هي نمط سلوكي مركب ثابت ودائم إلى حد كبير يميز الفرد عن غيره من الناس، ويتكون من تنظيم فريد لمجموعة من الوظائف والسمات والأجهزة المتفاعلة معا، والتي تضم القدرات العقلية والوجدان أو الانفعال، والنزوع أو الإرادة، وبنية الجسم، والوظائف الفسيولوجية والتي تحدد طريقة الفرد الخاصة في الاستجابة، وأسلوبه الفريد في التوافق مع البيئة (عون عوض محيسن، 2013: 390)، ولهذا اهتم الكثير من علماء النفس بدراستها ومحاولة وضع أسس نظرية لها تعمل على تفسير السلوك الإنساني وفق إطار منظم وواضح، وبالرغم من ذلك لا يزال هناك اختلاف وجهات نظر العلماء في تعريفات الشخصية، والمكونات الأساسية التي تتضمنها، والعوامل المؤثرة فيها، وكيفية قياسها، كل هذا أدى إلى عدم وجود نظرية شاملة للشخصية، وتكمن وجهات النظر المختلفة في عدد العوامل التي يمكن في ضوئها وصف الشخصية، فقد بلغ عدد العوامل مثلا عند "كاتل" ستة عشر عاملا وعند أيزنك أربعة أبعاد أو أنماط، بينما في نموذج جولدبيرج خمسة عوامل فقط (محمد أبو هاشم، 2007: 214).

تعتبر شخصية التلميذ من أهم المنطلقات التي يعتمد عليها القائمون على المجال التربوي، بهدف مساعدته على الانسجام والتكيف مع ما يحيط به، بحيث أن هذه الشخصية مضبوطة بمجموعة من السمات التي تحدد اتجاهاته النفسية والسلوكية، لأن هذا السلوك ما هو إلا انعكاس لشخصيته، وبهذا تعتبر عملية التعليم بمراحلها المختلفة خاصة مرحلة التعليم الثانوي تمثل مرحلة المتابعة والبناء لشخصية التلاميذ، بحيث أن هناك علاقة تبادلية بين ما يمتلكه التلاميذ من سمات شخصية وعملية التعليم والتعلم، فهذه السمات يمكن أن تؤثر إيجابا أو سلبا هذا من جهة، ومن جهة أخرى يمكن أن تكون للعملية التعليمية أثر في بناء شخصية المتعلم، وهذا ما تشير اليه دراسة "كاريوكي"و "ويليام" kariukia and William(2006) التي أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين السمات الشخصية والأداء الأكاديمي (كوثر جبارة، 2013: 148)، وعلى هذا الأساس تصبح العوامل الخمسة الكبرى للشخصية أحد المقاييس التي يعتمد عليها في الكشف عن الأفراد المتكيفين وغير المتكيفين نفسيا واجتماعيا، والعمل على توجيههم وعلاجهم وفق إمكانياتهم الشخصية"، وهذا ما أكدته نتائج الدراسات والبحوث أن الطلاب ذوي الإحساس المنخفض بالفاعلية والكفاية الشخصية يتجنبون الأعمال الأكاديمية التي تتطلب التحدي الذهني ويستغرقون وقتا أطول في فهم واستذكار دروسهم، إذ أن الفعالية الذاتية تلعب دورا هاما في اكتساب المعرفة والاحتفاظ بها باعتبارها المحرك والموجه التي بدونها لا يمكن أن تتم عملية التعلم (كوثر جبارة، 2013 :145)، وتعتبر كذلك أحد محددات التعلم المهمة التي

تعبر عن مجموعة من الأحكام التي لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط، ولكن بالحكم ما يستطيع انجازه، فالكفاءة الذاتية ليست مجرد مشاعر عامة ولكنها تقويم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته، ومقدار المجهود الذي يبذله، ومدى مرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة ومقدار مقاومته للفشل (رامي محمود اليوسف، 2013: 329)، وتؤكد كذلك على أهمية الدور الوسيطي للكفاءة الذاتية بين الدافعية ونواتج التعلم (غالب سلمان، 2013: 66).

وتجمع كذلك العديد من النظريات النفسية الحديثة على أهمية الذات بشكل عام وادراكات الفرد لذاته لما لهذا الجانب من أهمية في بناء شخصية الفرد، ويعد محددا أساسيا في بناء وتكامل الشخصية الإنسانية، وبناء على ذلك تبدوا الحاجة في هذا العصر ملحة إلى تبني استراتيجيات تعليم وتعلم تساعد الطلبة على إثراء معلوماتهم وتنمية مهاراتهم العقلية المختلفة، وتدربهم على التفكير والاعتماد على النفس، والتعرف على قدراتهم وإمكانياتهم، وتوظيفها بالشكل الفعال المنتج الذي يسهم بالارتقاء بمستويات الطلبة ورقي عمليات التفكير لديهم، وهذا لا يأتي من غير الفرص التعليمية التي تساعد الطلبة وتوفر لهم فرص التدريب المناسبة لممارسة العمليات العقلية العليا، والتي من شأنها أن تنمي لدى الطلبة الثقة والكفاءة، وكلما زادت هذه الثقة في كفاءتهم الذاتية زادت جهودهم وزاد إصرارهم على تخطي ما يقابلهم من عقبات، وزادت اعتقاداتهم بقدرتهم على إحراز النجاح والأخذ بزمام المبادرة في تحقيق الانجاز(فراس طلاحفة، 2013: 1230)، وقد تكون أحد مفاتيح النجاح التي يمتلكها التلميذ في تحقيق التحصيل الجيد، وفي مواجهة المشكلات والصعاب التي يتلقاها في بيئته الاجتماعية والمدرسية، وتعتبر كذلك من الأبعاد الهامة للشخصية لما لها دور في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي.

تعتبر مرحلة التعليم الثانوي لدى التلاميذ مرحلة التطلع وتحقيق الطموحات المستقبلية وهي مرحلة انتقالية وحاسمة في حياتهم العلمية والأكاديمية وحتى المهنية، وتعتبر هذه الطموحات الأكاديمية المستقبلية أحد العوامل الأساسية المؤثرة في مستوى التفوق الدراسي، حيث لا يمكن تصور متعلم يتفوق دون مستوى طموح لائق لديه، لأن هذا الطموح يلعب دورا في الدفع به نحو تحقيق المزيد من التفوق، لذا يؤكد "يوسف مصطفى القاضي" وآخرون(1981) "أن الطالب الطموح هو الذي لا يكتفي بمجرد النجاح بل يسعى إلى التفوق" (فايز علي الأسود، 2009: 96)، أي أن النتائج الدراسية المرتفعة تعمل على تحفيز التلميذ على الرفع من مستواه الدراسي ومستوى طموحه، وفي هذا السياق يرى "أنور محمد البنا، 1998" أن من خصائص المتفوقين اتصافهم بالامتياز في ميادين الحياة، كما أنهم قادرون على تحقيق ما لا يتوقع عادة ممن هم في سنهم، واستغلال القدرات والطاقات والإمكانات إلى أقصى حد ممكن، والنظرة البعيدة للأهداف (فايز علي الأسود،2009: 98).

وعليه فان شخصية التلميذ السوية ترتبط ارتباطا وثيقا بصحته النفسية، والتي تتجلى من خلال القابلية للتعلم والوصول إلى النجاح والتفوق، مع أخذ بعين الاعتبار أهم ما تتوفر عليه البيئة المدرسية والتي بدورها تعطي أفكارا وتصورات ايجابية أو سلبية عن ذاته، والطموح الأكاديمي الذي يتطلع إليه،

ومن خلال هذه الدراسة حاول الباحث الإحاطة بأهم العوامل الشخصية التي يمتلكها تلاميذ الطور الثانوي وتفحص مدى الكفاءة الذاتية لديهم والطموح الأكاديمي الذي يسعون إليه وأثر كل ذلك على تحصليهم الدراسي، ومن هنا ارتأى الباحث أن يصوغ بعض التساؤلات التي يرى أن لها علاقة بموضوع الدراسة والتي تمثلت فيما يأتي:

1-1-هل توجد فروق جنسية دالة إحصائيا في متغيرات البحث والمتمثلة في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والكفاءة الذاتية ومستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي؟

1-2-هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي؟

1-3-هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي؟

1-4-هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين مستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي؟

1-5-هل هناك تأثير مباشر ذو دلالة إحصائية لكل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والكفاءة الذاتية ومستوى الطموح الأكاديمي على التحصيل الدراسي لدى العينة الكلية؟

2- فرضيات البحث: للإجابة عن التساؤلات السابقة تم صياغة الفرضيات التالية:

2-1-توجد فروق جنسية دالة إحصائيا في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى تلاميذ الطور الثانوي.

2-2- توجد فروق جنسية دالة إحصائيا في الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ الطور الثانوي.

2-3- توجد فروق جنسية دالة إحصائيا في مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

2-4- توجد فروق جنسية دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

2-5- توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

2-6-توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

2-7- توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين مستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

2-8-هناك تأثير مباشر ذو دلالة إحصائية لكل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والكفاءة الذاتية ومستوى الطموح الأكاديمي على التحصيل الدراسي لدى العينة الكلية.

3-التعاريف الإجرائية:

3-1-تعريف العوامل الخمسة الكبرى للشخصية إجرائيا: هي الدرجة التي يحصل عليها تلميذ الطور الثانوي على كل عامل(المقبولية، الضمير الحي، الانبساطية، العصابية، الانفتاح على الخبرة) على حدى في قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لجولدبيرج (1999) من تعريب محمد أبو هاشم.

3-2-تعريف الكفاءة الذاتية إجرائيا: هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها تلميذ الطور الثانوي بعد الإجابة على مقياس الكفاءة الذاتية لجيروزيليم وشفارتسر (1995) ترجمة سامر جميل رضوان (1997).

3-3-تعريف الطموح الأكاديمي إجرائيا: هو مجموع الدرجات التي يتحصل عليها تلميذ الطور الثانوي في مقياس الطموح الأكاديمي لزياد بركات (2008) والمعدل من طرف الباحث.

3-4-تعريف التحصيل الدراسي إجرائيا: هو محصلة مجموع الدرجات التي تحصل عليها التلاميذ في الفصول الدراسية الأول والثاني والثالث، أو ما يسمى بالمعدل السنوي لنهاية السنة الدراسية2015-2016

4- أهميـــة البحـــث:

4-1-الأهميــة النظرية: هو إثراء البحوث في هذا الميدان، وذلك من خلال التعرف على طبيعة العلاقة الموجودة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والكفاءة الذاتية، والطموح الأكاديمي بالتحصيل الدراسي.

كما تنبع أهمية الدراسة في كونها تتناول شريحة مهمة في المجتمع تتمثل في تلاميذ الطور الثانوي الذين لهم دور فعال في بناء المجتمع، وهو ما يجعلها دراسة من الممكن أن تساهم في الوصف التربوي لهذه الشريحة.

وقد تفيد هذه الدراسة في لفت أنظار المسئولين في المؤسسات التربوية إلى ضرورة الاهتمام بشخصية المتعلم وتنمية كفاءته لما له أهمية بالغة في إخراج جيل قادر على التعامل مع معطيات العصر بكل سهولة ويسر، وإمكانية تحقيق ذاتهم وثقتهم في قدراتهم وإمكاناتهم وإصرارهم على انجاز أهدافهم وطموحاتهم.

كما تستمد الدراسة أهميتها في التأكيد على الدور الايجابي للكفاءة الذاتية في مواجهة المواقف الصعبة حتى يتمكن تلاميذ الطور الثانوي من النجاح والتفوق في مسارهم التربوي والتعليمي.

4-2-الأهميـــة التطبيقيــة: يمكن لإدارات التربية والتعليم في ضوء نتائج هذه الدراسة تصميم بعض البرامج التربوية والنفسية التي يمكن أن تسهم في تنمية شخصية المتعلم و كفاءته الذاتية بالإضافة إلى مستوى طموحه وهذا كله يكون له أثر على تحصيله الدراسي.

5- أهـــداف البـــحث:

من بين الأهداف الأساسية التي تسعى الدراسة الوصول إليها هو معرفة طبيعة العلاقة الموجودة بين متغيرات الدراسة والتي تتضح في معرفة الفروق الجنسية في كل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي، بالإضافة الى الكشف عن طبيعة العلاقة الموجودة بين العوامل الخمسة الكبرى والكفاءة الذاتية الطموح الأكاديمي بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي، والتعرف على مدى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والكفاءة الذاتية، ومستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

الفصـــــــــل الثانـــــــي

العوامـــــل الخمـــــسة الكبـــرى للشخـــصية

تمهيد:

يعتبر علم النفس الشخصية من العلوم التي تهدف الى معرفة مدى تأثير العوامل الفردية في مستويات الأداء، وأن هذه الشخصية معقدة التركيب، فهي تشمل كافة الصفات والخصائص الجسمية والعقلية والوجدانية في تفاعلها وتكاملها لدى الفرد، إذ سنتناول في هذه الدراسة، مفهوم الشخصية وتعريفاتها المختلفة، ونقاط التشابه بين تلك التعريفات، كما نتناول مكونات الشخصية للتعرف على طبيعة كل مكون من هذه المكونات ووزنها في الشخصية، ونحدد أهم العوامل التي تؤثر في تكوينها والتطرق إلى أهم النظريات الخاصة بها ومن ضمنها العوامل الخمسة الكبرى للشخصية التي أصبحت لها دورا هاما في الدراسات التربوية والنفسية مؤخرا، ويدل إلى مدى أهميتها في حياة الفرد الاجتماعية والنفسية، وذلك باعتبارها إحدى العوامل التي تؤدي دورا في رضا الفرد عن نفسه ودراسته وعمله، وفي كيفية إدراكه لمختلف الضغوطات والتحديات التي تواجهه في حياته اليومية، وفي قدرته على التكيف مع الظروف الصعبة، وبالتالي القدرة على اتخاذ القرارات ذات العلاقة بمهنة معينة أو تخصص دراسي معين.

1-مفهوم الشخصية:

للشخصية في علم النفس مكان بارز إلا أن هذا المفهوم لم يلق كثيرا من الاتفاق، مما أدى إلى ظهور اتجاهات ونظريات مختلفة، ودراسة الشخصية هي دراسة الفرد من كل النواحي الجسمية والانفعالية والعقلية والاجتماعية، كما أنها تتناول الفرد والعوامل المؤثرة في شخصيته، إذا فالشخصية موضوع واسع وكبير، بحث فيه العديد من العلماء والمفكرين.

1-1-التعريف اللغوي للشخصية:

كلمة الشخصية مشتقة من كلمة شخص "وهو سواد الإنسان الذي تراه من بعيد، وكل شيء رأيت جسمانه فقد رأيت شخصيته، وهذا المعنى أقرب للإشارة إلى الجسم المادي للإنسان، أو هو كل جسم له ارتفاع وظهور المراد به إثبات الذات فاستعير لها لفظ الشخص، ونلاحظ من خلال هذا المعنى الأخير انتقالا من المعنى المادي إلى المعنوي أو السكولوجي (عبد الخالق،2001: 36)، فالشخصية في معجم الوسيط (1972) هي صفات تميز الشخص عن غيره، ويقال فلان لا شخصية له: أي ليس فيه ما يميزه من الصفات الخاصة (إبراهيم مصطفى وآخرون، 1972: 478)، كما جاء في لسان العرب (2003) "الشخص هو سواد الإنسان تراه من بعيد، وورد أيضا بأن الشخص هو كل جسم له ارتفاع وظهور"(ابن منظور، 2003: 49)، وفي الحقيقة فان كل واحد منا يمارس أدورا عديدة في حياته اليومية، يوظف فيها وظائفه النفسية المعبرة عن انفعالاته ووجدانياته وأفكاره وتفاعله مع الآخرين وسلوكياته في المواقف المختلفة، وهذه الوظائف لا تعمل منفصلة عن بعضها البعض، بل تتحد وتتكامل ضمن إطار ما نسميه بالشخصية(جنان سعيد الرحو،2005 : 280).

1-2-التعريف الاصطلاحي للشخصية:

يعتبر مفهوم الشخصية في علم النفس من أكثر المفاهيم تعقيدا بحيث أن يشمل جميع الصفات والخصائص الجسدية والذهنية والعاطفية في تفاعلها وتكاملها لدى الفرد من خلال تفاعله مع محيطه الخارجي، ولهذا تعددت وتباينت وجهات نظر علماء النفس في تعريف مصطلح الشخصية، لذلك سنعرض مجموعة من التعاريف الموجزة والتي تتمثل فيما يلي:

1-2-1-تعريف جوردن ألبورت Gorgon Allport:"الشخصية هي التنظيم الديناميكي الموجود داخل الفرد لتلك النظم السيكو فيزيقية التي تحدد سماته وخصائصه وسلوكه وفكره"(عبد الرحمن العيسوي،2000: 229).

1-2-2-تعريف العيسوي (2002):"الشخصية هي كل ما يوجد لدى الفرد من قدرات واستعدادات وميول وآراء واتجاهات ودوافع وخصائص جسمية وعقلية ونفسية وأخلاقية وروحية وفكرية وعقائدية ومهنية"(رامي أسعد، محمد وفائي، 2007:880).

1-2-3-تعريف نبيل صالح سفيان (2004):"الشخصية هي نظام شامل من الأنظمة الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية التي تتفاعل فيما بينها وتنعكس على سلوك الفرد وتميزه عن غيره "(نبيل صالح سفيان، 2004:20).

1-2-4-تعريف أيزنك Eysenck:"بأنها ذلك التنظيم الدائم إلى حد كبير لمزاج وطباع الفرد وبناه التفكيرية والجسدية والذي يحدد تكيفه مع البيئة"(عبد الحكيم المخلافي، 2010:495).

1-2-5-تعريف موسى بن محمد الكردي (2015): "مجموعة الخصائص الفكرية والانفعالية (القيمية، والسلوكية، والدافعية) الفريدة التي تميز الفرد عن غيره، والتي تتشكل نتيجة تفاعل الأنظمة الداخلية للفرد مع بعضها بعضا ومع العوامل والمؤثرات الخارجية والعوامل الوراثية والموقفية، والتي تؤدي إلى اختيار أنشطة واتجاهات وسلوكيات دون غيرها للوصول إلى حالة من الاتزان" (موسى بن محمد الكردي، 2015: 91).

1-2-6-تعريف عياد مصطفى (2015):"إنها ذلك الكيان الداخلي أو الخارجي للفرد، والذي يجعله مميزا عن غيره من أفراد المعمورة، والشخصية هي حوصلة لمجموعة من الصفات منها الوراثية، ونقصد ما أخذ عن والديه، ومنها مكتسبة وتكون سواء من مجتمعه الذي عاش فيه أو بيئته المحيطة به، إذ تنعكس عليه في ميولاته ومعتقداته وتفاعله مع الأشخاص الآخرين" (عياد مصطفى، 2015: 47).

1-2-7-تعريف زينب أولاد هدار (2017): "الشخصية هي تنظيم ديناميكي داخل الفرد للأجهزة النفسية والجسمية التي تحدد خصائص سلوكه وفكره إزاء المواقف المختلفة" (زينب أولاد هدار، 2017: 77).

بالرغم من اختلاف وجهات النظر في تعريف الشخصية، إلا أنها تتفق على أن الشخصية تتضح من خلال طريقة ونمط السلوك وأنها ثابتة نسبيا والرغبة التي يمتلكها الفرد للاستجابة بثبات في المواقف المختلفة،وعليه يمكن القول أنالشخصية هي وحدة مندمجة تعمل ككل بحيث أنها تركز على الدينامية والصفات الثابتة نسبيا، والتميز بين الأفراد، كما تظهر أهمية البيئة ومحاولة الفرد التوافق معها، وهي كذلك تنظيم ديناميكي داخل الفرد لأجهزته النفسية والجسمية التي تحدد خصائص سلوكه وفكره إزاء المواقف المختلفة.

2-مكونات الشخصية:

تختلف مكونات الشخصية باختلاف الاتجاهات والآراء التي تنظر إليها، وتتعدد صور مكوناتها في ضوء الأطر المتباينة، كما أن هناك العديد من المحاولات التي سعت إلى تقسيم الشخصية إلى أنواع، واكتشاف العوامل الأساسية التي يتم على أساسها وصف شخصيات الأفراد وتميزهم، ومن ضمن المحاولات نذكر منها "ما قام به ابقراط الذي أكد أن هناك أربعة أنماط رئيسة تكون على أساسها الشخصية هي الدموي، والبلغمي، والصفراوي، والسوداوي، ويتحدد النمط الذي ينتمي إليه الفرد تبعا لنوع السائل الزائد في جسمه، كأن يكون هذا السائل الدم أو البلغم أو المادة الصفراء أو المادة السوداء(جنان سعيد الرحو، 2005: 284)، وهناك تصور آخر يقسم مكونات الشخصية الى ثلاث جوانب، الجانب المعرفي ويشمل الكم الكبير من المعارف والمعلومات التي يكتسبها الفرد من خلال التعلم المدرسي والجامعي أو المكتسبة من البيئة المحيطة، فيتعرض الفرد في حياته اليومية لخبرات ومعلومات متراكمة يستطيع استخدامها عند الضرورة لاتخاذ القرارات المناسبة، والجانب الوجداني وهو كل ما لا يتدخل العقل فيه، ويشمل هذا الجانب مبادئ وميول وقيم الفرد واتجاهات، كما يشمل على تقاليد وأساليب في تكيف مشاعره، وعقائده والتعامل مع الأشياء، وتعتبر البيئة المحيطة المؤثر القوي في صقل الشخصية، وان أهمية هذا الجانب في بناء الشخصية بشكل سليم منذ البداية، أما الجانب المهاري فهو الجانب العملي للشخصية الذي يتعلق بالقدرات الفردية في انجاز أعمال معينة بصورة جيدة، وهو مكمل للجانب المعرفي، ويشمل جميع الأعمال الحرفية والخدمية والقدرة على التكيف مع التكنولوجيا الحديثة والأعمال اليدوية وتسخيرها لإنجاز الأعمال بشكل كفؤ (أحمد محمد فالح داهم، 12:2017).

وإذا ما انتقلنا إلى المدارس النفسية التي حاولت دراسة الشخصية دراسة علمية، سنجد أن مكونات الشخصية متباينة، فالشخصية عند "فرويد" تتكون من ثلاث أجزاء هي: الهو، الأنا، الأنا الأعلى، بعض هذه الأجزاء يقع ضمن منطقة الشعور وبعضها يقع ضمن اللاشعور وكل منها يعمل وفق مبدأ خاص به (أحمد يحي الزق، 2009:248)، ومن جهة أخرى نجد طرح "ليفين Levin" (1935) من خلال نظريته المعروفة باسم نظرية المجال، حيث تطرق إلى مفاهيم جديدة عدها مكونات للشخصية،

إذ أدخل مفاهيم عن الوسط والموقف من حول الفرد، فقدم ما يسمى بـ (حيز الحياة) (Life space) الذي يعبر عن حاجات الفرد والإمكانات الفعلية للموقف كما يدركها الفرد، وقدم ما يعرف بالتكافؤات (Valences) التي تحدد الجوانب المرغوبة فيها والجوانب غير المرغوبة فيها بالنسبة إلى حيز الحياة، كما قدم مفهوم المنتجات (Vectors)التي تشير إلى اتجاهات الجذب والحواجز العالقة أمام الهدف، وعدّ ليفين سلوك الشخص حالة لحيز الحياة، أي أنه التفاعل بين الشخص والبيئة النفسية (جنان سعيد الرحو، 2005: 285).

وفي الأخير يرى الباحث أن هناك تباين أو اختلاف وجهات النظر بين هذه النظريات في تفسير مكونات الشخصية، ويكمن هذا الاختلاف بسبب التركيز على بعض مكونات معينة نتيجة لتوجه صاحب النظرية أو ميل أصحابها إلى الاختزال من هذه المكونات أو التطويل في مكونات معينة، ومن هنا يمكن القول أن نموذج العوامل الكبرى للشخصية يمثل الاتجاه الوسطى بين التطويل الزائد في المكونات والاختزال المخل لهذه المكونات.

3-بنية الشخصية:

تتكون الشخصية من مجموع الصفات التي تميز الفرد عن غيره، بحيث تؤلف كلا متحدا متكاملا من العوامل الجسمية والنفسية والاجتماعية.

3-1-العوامل الجسمية:

تتعلق بالشكل العام للفرد وصحته من الناحية الجسمية، مثل اللون، الطول، الوزن، الصحة العامة، الأداء الحركي، الأمراض الجسمية، والإعاقات ووظائف الحواس وأجهزة الجسم المختلفة، العصبي، الدوري، الغدد(عونية عطا صوالحة، نوال عبد الرؤوف، 2011:169)، كما يقصد بها جملة العوامل والصفات الجسمية التي تكون الجسم، بما فيها الحالة الصحية العامة للشخص، ولا ريب أن هذه الصفات تؤثر في نفس الفرد وسلوكه وتكوين شخصيته، فإذا كان الجسم سليما معافى، كان صاحبه جريئا نشيطا، قادرا على العمل والإنتاج، أما إذا كان تكوين الفرد الجسمي ناقصا أو مشوها أو عليلا شعر صاحبه بالنقص، وتعقدت نفسه، واضطربت شخصيته (جنان سعيد الرحو، 2005 : 291).

3-2-العوامل النفسية:

شخصية الإنسان هي حصيلة تجارب ماضية ووقائع حاضره وأمانيه في المستقبل، ومن ثم فان العوامل النفسية التي تدخل في تكوين الشخصية تنضوي على مجموعة النزاعات الانفعالية والوظائف العقلية، ويمكننا أن نبين هذه العوامل في النواحي التالية:

أ-**العوامل الانفعالية:** وهي إما أن تكون فطرية كالدوافع الأولية والميول، وإما أن تكون مكتسبة كالدوافع الاجتماعية والخلقية وغيرها، ومن الواضح أن لدى بعض الناس استعدادا طبيعيا للغضب

السريع أو العاطفة الجامحة، وهناك من يميل إلى الحياة الاجتماعية وحب الظهور، وآخرون لهم مزاج خاص يدفعهم إلى الانطواء على النفس(جنان سعيد الرحو، 2005: 291).

ب-العوامل العقلية: وتتمثل في الاستعدادات الفطرية لحل المشكلات وهو ما نسميه بالذكاء، أو المواهب كالقدرة على التصوير أو تأليف موسيقى، ويمكن أن تكون العوامل العقلية مكتسبة كما تبدو في الثقافة واكتساب المعرفة أو المهارات الخاصة التي يتعلمها الإنسان.

والواقع أن جميع هذه العوامل تتداخل وتتشابك فيما بينها لتجعل للشخصية طابعا معينا يميز الفرد عن الآخر(جنان سعيد الرحو،2005: 292).

ج-العوامل الاجتماعية: يستمد الإنسان ملامح شخصيته من البيئة الاجتماعية التي ينتمي إليها، فكل بيئة اجتماعية تغرس في أفرادها بعض العادات وقواعد السلوك، وهذه القواعد السلوكية تختلف من بيئة لأخرى، وهي التي تضفي على الأفراد أنواعا وأنماطا متعددة من السلوكيات التي تنعكس فيها الملامح العامة لتلك البيئة.

كما أن المهنة التي يعمل فيها الإنسان، سواء كان يعمل في وظيفة حكومية أو في التجارة أو في الصناعة، تؤدي في الغالب إلى أن يتخذ نمطا من الحياة، وأن يظهر بنوع من اللباس يتناسب مع مركزه الاجتماعي، ليصبح له في المجتمع مركز معين وسمعة خاصة.

أما رفاق المرء فهم غالبا مرآة شخصيته، لذلك قيل (المرء يعرف بقرينه) إذ تتأثر شخصيته بأصدقائه، وهكذا تتكيف شخصية المرء من وضع لآخر، حسب الظروف الاجتماعية، فنحن نجد أن الإنسان يتواضع أمام رئيسه، ويكون حازما مع أبنائه، ويتحبب إلى أصدقائه(جنان سعيد الرحو، 2005: 292).

4-العوامل المؤثرة في تكوين الشخصية:

إن معظم النظريات تتفق بأن الشخصية نمط سلوكي متسق وثابت نسبيا، إلا أنها تختلف في تفسير محددات الثبات النسبي والاتساق في السلوك، ويشير هذا المفهوم إلى ضرورة أن تكون النظرية ملمة بجوانب الشخصية المختلفة وأجزائها من خلال نظام معين ثابت نسبيا، ومن خلاله يمكن التعرف على المخطط العام للشخصية والأجزاء المختلفة في تركيبها، ذلك أن عملية إعطاء وصف علمي للشخصية ليست من السهولة، لأن لكل فرد شخصيته الفريدة أو المميزة التي يختلف فيها عن الآخرين، وهو ما يحتم علينا التوصل لمعرفة الجوانب المتميزة في شخصية الفرد بقدر الإمكان والعوامل المؤثرة فيها (سميرة ركزة ومهداوي سامية، 2016: 187- 188).

1-4-أثر الوراثة في الشخصية:

تمثل الوراثة كل العوامل الداخلية التي كانت موجودة عند بداية الحياة حيث تعتبر عاملا مهما يؤثر في تحديد الخصائص الجسمية للفرد، وفي تكوين الجهاز العصبي الذي يلعب دورا مهما في تحديد السلوك، حيث يرث الانسان الاستعدادات أو الخصائص الأولية للسلوك بشكل معين، أي أن الوراثة لا تحدد الخصائص الجسمية فحسب، بل تحدد أيضا الخصائص العقلية والاجتماعية والانفعالية والخلقية، وهو ما أكدته العديد من الدراسات (سميرة ركزة ومهداوي سامية، 2016: 54)، حيث توصل علماء النفس في مجال سمات الشخصية في السنوات الأخيرة، إلى أن الفروق الفردية في الشخصية بين الأفراد تعود إلى الجينات، وأسفرت نتائج الدراسات التي أجريت على التوائم إلى أن 50 من السمات المركزية التي تتشكل منها شخصية الفرد لها أساس جيني (أمال جودة، 2014: 54)، ويرى أنصار الوراثة أننا لا نرث لون العينين أو لون الشعر والبشرة والخصائص الجسمية فحسب، بل أننا نرث الخصائص العقلية والاجتماعية والخلقية، وفي هذا السياق يرى"جنجزGengis" أن الوراثة لا البيئة هي العامل الرئيسي في تكوين الشخصية، فكل السعادة وكل الشقاء الذي يصيب الفرد في حياته مرده إلى الوراثة والتكوين الأصلي، وكل ما نراه من فروق بين الأفراد يرجع إلى الاختلاف بينهم في تكوين الخلايا التي يولدون بها(جنان سعيد الرحو،2005: 292).

فالوراثة مسئولة بصورة رئيسية على الصفات البشرية، وهكذا فان لون العنين واتساع الرأس، وبصمات الأصابع، أمور موروثة إلى حد كبير، كما أن الشبه لا يقتصر على الناحية الجسمية، بل يتعداها من الناحية العاطفية والعقلية فمن الناحية العقلية تشمل وراثة الذكاء، والذاكرة، والتخيل وغيرها، ولقد دلت الدراسات العقلية أن معظم أبناء الفنانين يكونون موهوبين فنيا، وكذلك أبناء العباقرة يميل بعضهم إلى وراثة العبقرية أيضا، وكما الحال في درجة الذكاء، كذلك في التخلف العقلي، وبعض حالات الجنون والصرع وراثية أيضا(توما جورج خوري، 1996: 10).

أما الرأي المتفق عليه الآن فهو أن مكونات الشخصية تتأثر بعاملي الوراثة والبيئة معا وليست الوراثة وحدها، لكن بدرجات متفاوتة، ويصح أن نعترف بأن أثر الوراثة يكون أكثر وضوحا في النواحي الجسمية كطول القامة ولون البشرة، وكذلك النواحي العقلية الثابتة نسبيا مثل كمية الذكاء والاستعدادات العقلية المعرفية، والتكوين المزاجي للشخص وقوة طاقته الغريزية التي تعتمد كثيرا على تكوينه الطبيعي والوراثي.

أما أثر البيئة فيظهر بوضوح أكثر في التكوين الخلقي والصفات النفسية والدوافع التي يكتسبها الفرد بالتعلم والخبرة، وكذلك ما يتكون عنده من اتجاهات وآراء ومثل عليا، وما يحصله من ضروب المعرفة والمهارات العملية وأنواع الثقافة (جنان سعيد الرحو، 2005: 293).

2-4- العوامل البيئية المؤثرة في الشخصية:

تعتبر الأوضاع الأسرية التي يعشها الفرد من أهم العوامل التي تساهم في تحديد وبناء شخصيته، باعتبارها السند الذي يعتمد عليه في الرعاية والاهتمام، وهذه العوامل تتحدد فيما يلي:

1-2-4-الأسرة: تلعب الأسرة دورا كبيرا في تشكيل شخصية الطفل فهي أول مؤسسة اجتماعية يتلقى فيها الطفل أهم العادات والقيم واللغة وطريقة التفكير، ولهذا فان الأسرة لها دور محوري، ولا سيما في السنوات الخمس الأولى من حياته، وهذا ما يجمع عليه علماء النفس والتربية أن الطفولة من أهم المراحل في تشكيل شخصية الفرد، وأكثرها تأثيرا في حياته العامة، ولا سيما المرحلة التي يعيشها في كنف أسرته، حيث يجب أن تؤمن له متطلبات النمو السليم من الجوانب الجسدية والانفعالية والأخلاقية والاجتماعية.

ومن هنا تكتسب العلاقات الانفعالية الاجتماعية التي تربط الطفل بأسرته، أهمية خاصة في تحديد معالم شخصيته الاجتماعية، وفق المعايير والقيم السائدة في المجتمع، وهذا يتطلب إحاطة الطفل بالرعاية والحب، والتعامل معه بسلوك اجتماعي سليم، بما يحقق النمو الايجابي والتوافق في عملية الضبط الاجتماعي في السلوك الداخلي والخارجي، لأن عملية النمو الاجتماعي عملية معقدة، متشابكة، ومستمرة محورها الرئيس هو الشخص نفسه وتأهيله لخوض الحياة في المجتمع(باسمة حلاوة، 2011: 82)، والأسرة لا تمثل وحدة اجتماعية مستقلة بذاتها، إنما تشتق ثقافتها من القيم والعادات والتقاليد وأنماط السلوك، بل ومقومات حياتها بشكل عام، من علاقتها بالمجتمع الخارجي وتشربها لثقافته، وخلاصة القول أن المنزل هو المزرعة الأولى التي تنبت فيها بذور الشخصية، وهذا ما دلت عليه الدراسات التتبعية للأطفال والكبار، على أن أسس الشخصية التي تتكون في المنزل في السنين الأولى من حياة الطفل يصعب فيما بعد تعديلها أو تغيير جوهرها، وهذا ما يؤكد أهمية الأسرة في بناء شخصية الفرد، وبالتالي يعزز دور البيئة في تكامل الشخصية (جنان سعيد الرحو، 2005: 294)، وفي هذا الصدد يرى عالم التربية النفسي "جيزل Gesel" الأسرة مشغل ثقافي بيولوجي، فهي بيولوجية من حيث كونها خير مكان لإنتاج الطفل ووقايته ورعايته وثقافته، لأنها تجمع تحت سقف واحد، وبارتباط وثيق ودي، أشخاصا مختلفي العمر، والجنس، يتولون تحديد الطرائق والموضوعات الاجتماعية التي يجري عليها المجتمع، أي أنه ينقل التقاليد القديمة ويخلق قيما اجتماعية جديدة" (توما جورج خوري، 1996: 14)، اذ تتحدد الشخصية الأساسية من خلال ما يتلقاه الطفل من خبرات أولية عبر أسرته التي تمثل الجماعة الأولية بالنسبة له وللأسرة وما يسود فيها من أساليب تنشئة مختلفة دور فعال في حياة الفرد وفي إكسابه خبراته الأولى وتختلف تلك الأساليب من ثقافة إلى أخرى ومن مجتمع إلى آخر ولهذه الأساليب المختلفة في تنشئة الطفل آثارها ودورها البارز في تكوين شخصية الطفل

مستقبلا وفي تكوين مفهومه عن ذاته وتقديره لها وقدرته على التفوق والنجاح في المجالات المختلفة (إبراهيم علي إبراهيم، 1994: 571).

كما تعتبر العلاقات المنسجمة بين الوالدين، والقائمة على أساس الحب والتفاهم والتعاون من العوامل المساعدة على معرفة الذات الايجابية، التي تتضح مظاهرها في احترام الذات وتقديرها والحفاظ على مكانتها الاجتماعية، كما تظهر الثقة بالنفس والتمسك بالكرامة، والاستقلال الذاتي، فيعبر الطفل عن تقبل ذاته ورضاه عنها، كما يعبر عن قدرته على تحمل المسؤولية، وأنه شخص يتفاعل مع الآخرين تجاه متطلبات الحياة (باسمة حلاوة، 2011: 84).

وعليه يمكن أن نستخلص أن الأسرة عامل مهم في بناء شخصية الفرد المستقبلية، باعتبارها المسئول الرئيسي في تأمين كل المتطلبات التي يحتاجها، فإذا كانت حياة الوالدين الزوجية، سليمة قائمة على الحب والهدوء والتفاهم، وأداء الأدوار الايجابية متكاملة، كانت تربية الأولاد تربية سليمة خالية من التوترات والاضطرابات الشخصية، أما إذا كانت حياة الأسرة قائمة على الصراعات والتناقضات فهذا من شأنه أن يؤثر سلبا على شخصيته وتكيفه النفسي والاجتماعي وخاصة التربوي.

4-2-2-المدرسة: يمكن النظر إلى المدرسة على أنها جماعة اجتماعية قائمة، عليها أن تلائم نفسها مع المطالب الداخلية والخارجية، والجو المدرسي يشمل علاقة الطالب بالزملاء والمعلمين والإداريين وما ينتج عن ذلك من سلوكيات تؤثر في التلميذ سواء بالسلب أو الإيجاب (سميرة ونجن، 2014: 66).

وعليه يعتبر انتقال الطفل من البيت إلى المدرسة بعد الطفولة المبكرة حدث حرج وخالد في حياته، فهو انتقال من مجتمع صغير بسيط إلى مجتمع أوسع وأكثر اتصالا بالحياة، فالمدرسة بيئة جديدة، ذات نظم و قوانين جديدة، وبها من التكاليف والواجبات ما لم يعهده الطفل من قبل، وفيها أخذ وعطاء من نوع جديد، و فيها يضطر الطفل إلى التضحية بكثير من الميزات التي كان ينعم بها في البيت، فبينما كان في البيت يحتل مركزا خاصا، إذا به في المدرسة أصبح مجرد طفل بين عدد كبير من الأطفال يعاملون على حد سواء (جنان سعيد الرحو،2005: 294)، بحيث يأتي إلى المدرسة وهو مزود بالعديد من القيم والاتجاهات والمعايير التي اكتسبها من الأسرة، ثم يأتي إلى المدرسة لتتسع دائرة علاقاته الاجتماعية فيلتقي بجماعة الرفاق ويتفاعل مع معلميه فيزداد علما وثقافة وتنمو شخصيته (فادية علوان، 2003: 258)، إلا أن هذا التغير العنيف في بيئة الطفل له أثر في شخصيته وخلقه وسلوكه الاجتماعي، ذلك أن عادات التصرف الاجتماعي التي ألفها في البيت، لا تعود تكفي لسلوكه في المدرسة، فالمواقف الجديدة تفرض على الإنسان واجبات جديدة، وفي المدرسة يضطر الطفل لأول مرة أن يخضع لنظام يفرضه عليه غير والديه، فلا يعود الوالدان المصدر الوحيد للسلطة والنفوذ، وفيها يتعين عليه أن يراعي النظام وأن يلزم الأدب (جنان سعيد الرحو، 2005: 295).

كما تعتبر المدرسة مكملة للبيت، بحيث توفر للطفل جوا يخلق فيه النظام والانضباط، وتفهمه للحق والواجب، فالمدرسة تعين الأسرة في تربية الأبناء وتطوير شخصيتهم، وهذا ما يعبر عنه "أحمد عزت" حين قال: "تستطيع المدرسة أن تدعم كثيرا من العادات والاتجاهات السليمة التي ألفها الطفل في البيت، وأن تقوّم بعض ما أصابه من عادات واتجاهات غير سليمة، كما تستطيع أن تخصه بكثير من العادات السليمة، وأن تخفف عنه ما أصابه من نفور واضطراب في علاقته مع والديه وإخوته، وتعوضه عن أشياء كثيرة لا تتوفر في البيت ومنها الأصدقاء والألعاب" (توما جورج،1996: 15).

ومن هنا يمكن أن نستخلص أن المدرسة هي البيئة الثانية بعد الأسرة التي يلتحق بها الطفل، وتتكفل برعايته في ظل القواعد والمعايير السائدة في مجتمعه، فتعمل على تلقينه مختلف المعارف والمفاهيم، وإكسابه المهارات وتدريبه على أنواع مختلفة من السلوك، وتنمي فيه قيم واتجاهات جديدة، كما تؤهله على كيفية التوافق مع البيئة الاجتماعية، إن دور المدرسة في وقتنا الحالي دور مهم وحيوي في تكوين شخصية الطفل، فالمدرسة هنا تقوم بإعداد الطفل للحياة وفق تنشئة سليمة تساهم في اكسابه القدرة على التكيف والمشاركة الفعالة في الحياة.

4-2-3-النسق الثقافي: من بين أهم المؤثرات البيئية التي تؤثر في الشخصية هو النسق الثقافي بما فيه من قيم، وآمال ومعتقدات وعادات راسخة تنظم المجتمع الذي يحيا فيه الفرد، وفي هذا المجال أوضحت "مرجريت ميد" في كتابها الموسوم: غينيا الجديدة أن المجتمعات البدائية المختلفة تكون أنماطا متفاوتة من الشخصية، وأنها تحدث مثل هذه الأنماط من الشخصية بطرائقها المتباينة التي تتبعها في تنشئة الأطفال، عن طريق ما تخص به كلا من الجنسين من أدوار مختلفة يضطلعون بها، وعن سبيل ما يرسونه من تأكيد متباين على المنافسة والاعتداء(جنان سعيد الرحو، 2005: 296)،اذ نجد جماعة الفرد الثقافية تلعب دورا هاما في تحديد الشخصية وأسلوب تعبيرها، والجماعة الثقافية تنقل إلى الطفل نوع القيم وأساليب السلوك التي ينبغي عليه إتباعها، بحث أن كل طفل يربى وفقا للأوضاع الثقافية التي إليها داخل الجماعة (كاميليا عبد الفتاح، 1990: 57)، وبهذا فان الجوانب المكتسبة في الشخصية تتأثر بالحضارة أو الثقافة التي يعيشها الفرد، فالمهارات المكتسبة والقيم كلها مستمدة من الثقافة، ولكن ينبغي أن نلاحظ أن الثقافة تقرر فقط ما يتعلمه الفرد بوصفه عضوا في الجماعة لا بوصفه فردا مستقلا، لأن الاستعدادات والخبرات الشخصية تختلف من فرد إلى آخر، فان ما يختاره الفرد من تعاليم ثقافية و كيفية استجابته لها يختلف أيضا (كاميليا عبد الفتاح، 1990: 58).

إذن فثقافة المجتمع تعيش فينا كما نعيش فيها، ويمكن لشخصياتنا أن تكون المرآة التي تنعكس عليها صورة هذه الثقافة، حتى قيل أن الشخصية هي المظهر الذاتي للثقافة، وهذا حق، لكنه ليس كل الحق لأن الشخصية تتأثر بعوامل أخرى عديدة إلى جانب الثقافة.

4-2-4-الدور الاجتماعي: الدور هو نمط السلوك الذي تنظره الجماعة وتطلبه من كل فرد ذي مركز معين فيها، وهو سلوك يميز الفرد عن غيره ممن يشغلون مراكز أخرى، فالمجتمع ينتظر من الرجل غير ما ينتظره من المرأة، ومن الراشد غير ما ينتظره من الطفل، أي أن الدور يختلف باختلاف ثقافة المجتمع، وباختلاف سن الفرد وجنسه ومهنته(جنان سعيد الرحو، 2005: 296)، ويشار للدور كذلك بأنه سلوك متوقع من الفرد الذي يشغل مركزا أو مكانة معينة (سلامة بركات، صالح ياسين،2010: 110).

وكل دور يفرض على صاحبه أن يكون متسما بسمات معينة، وأن يتخلى عن سمات أخرى، فدور الأب يختلف عن دور القاضي، وغير دور الشرطي، كما يندر أن يقوم الفرد العادي بدور واحد في حياته، فيكون رجلا ابنا وأبا وزوجا وصديقا، وتكون المرأة زوجة وعاملة وعضوا في جمعية، وقد تنسجم متطلبات هذه الأدوار مع بعضها البعض، وقد تتصارع وتتنافر بحيث يستطيع الشخص التوفيق بينهما، مما يكون له أثر سيء في شخصيته(جنان سعيد الرحو، 2005: 296-297)، بحيث أن سلوك الفرد يتقرر بناء على الأدوار، فإذا كان الدور الذي يلعبه الفرد يتسم بالاتكالية، فان السلوك المتوقع منه يتجه نحو تحقيق هذه الاتكالية، وإذا اتسم هذا الدور بالمبادأة والتلقائية فان سلوكه المتوقع منه هو تحقيق المبادأة والتلقائية، وأخيرا فان الفرد يحصل على دور له في ضوء صفاته الشخصية والقيم والاتجاهات والمعتقدات، والفرد يحصل على مركز معين في المجتمع بتحقيق ما يتوقعه منه المجتمع من سلوك وأبعاد (كاميليا عبد الفتاح، 1990: 61)،فالثقافة والبيئة الاجتماعية هي التي تحدد بوضوح كيف يسلك كل فرد، مما يجعله يكتسب الكثير من القيم والاتجاهات والعادات والخبرات التي تهيؤ للفرد فرص التعلم وفرص التعبير عن الذات، ويعد أثر التعلم خير دليل على أهمية البيئة الاجتماعية في تكوين شخصية الفرد (سميرة ركزة ، ومهداوي سامية، 2016: 188).

من خلال عرضنا لهذه العوامل المؤثرة في شخصية الفرد نجد أنها تتفاعل مع بعضها البعض لتكون شخصية خاصة لديه، ويكون هذا التأثير وفق وجود عوامل وراثية وبيئية التي بدورها أن تساهم في بناء شخصية قوية قادرة على مجابهة المواقف الصعبة وكيفية معالجتها وبالتالي تحقيق النجاح في مختلف المجالات الحياتية، أو شخصية مضطربة تكون عاجزة على مواجهة مختلف المواقف الضغوطات بالكيفية اللازمة لذلك، وبالتالي يصبح فردا فاشلا في حياته.

5-نظريات الشخصية:

إن المفهوم المعقد للشخصية أدى إلى تعدد البحوث والدراسات، مما نتج عن ظهور عدة نظريات نفسية تعكس أراء ووجهات نظر مختلفة لدى بعض العلماء والمفكرين المتخصصين في هذا الميدان، ومن أهم هذه النظريات نذكر ما يلي:

5-1-نظرية الأنماط: يصنف الأفراد باعتبارهم ينتمون إلى نمط ما حسب مجموعة السمات التي يكشف عنها، فإذا شاركوا جماعة كبيرة من الأفراد الآخرين في مجموعة سمات تشكل نمطا، وتصنف الشخصية وفق أنماط منها ما هو جسمي، ومزاجي، ونفسي.

وتعرف الأنماط "بأنها تجمع سمات أو اتجاهات بحيث يمكن تمييزها عن غيرها من التجمعات، والنمط هو مجموعة من السمات، أو مستوى أرقى في تحليل الشخصية (محمد مقداد، 2014: 214)، وفي هذا الإطار تحاول هذه النظرية حصر ضروب الشخصية في عدد من الأنماط التي يمكن تحديد خصائصها، أما الأساس الذي يعتمد في تصنيف هذه الأنماط، فهو العوامل الجسمية أو العقلية أو الإدراكية أو الخبرات التي مر بها الإنسان.

والحقيقة أن هناك العديد من تصنيفات هذه الأنماط نذكر منها كالآتي:

أ-الأنماط المزاجية: وتقسم هذه النظرية الناس إلى أربعة أنماط مزاجية تبعا لكيمياء الدم وهي: الدموي السوداوي والصفراوي واللمفاوي، ويرى أصحاب هذه النظرية أن كل نمط من هذه الأنماط يتميز بسلوك معين (نبيل صالح سفيان، 2004: 40).

ب-الأنماط الجسمية:"شيلدون" فقد قسم أنماط الشخصية الى ثلاثة هي: النمط الداخلي التركيب (السمين، المتراخي، يميل الى الراحة الجسمية)، النمط المتوسط التركيب (عضلي، عنيف، نشيط، يحب السيطرة)، النمط الخارجي التركيب (الجلدي، النحيف، المنضبط، يميل الى التوتر، متحفظ، دقيق)(عبد الرحمن حسين الحارثي وعوني معين شاهين، 2017: 219).

ج-الأنماط النفسية: ومن أشهرها، نظرية "يونج" الذي يرى أن الناس يمكن تصنيفهم من حيث أسلوبهم العام في الحياة واهتماماتهم البالغة، إلى نمطين وهما:

أولا-النمط المنطوي: ويتميز هذا النمط بالعزلة والاعتكاف، ويجد صعوبة في الاختلاط بالناس فيقصر معارفه على عدد منهم، ويتحاشى الصلات الاجتماعية، وهو خجول، شديد الحساسية لملاحظات الناس، وهو كثير الشك، وشديد القلق.

ثانيا-النمط المنبسط: فهو على عكس المنطوي، بحيث تجده يقبل على الدنيا في حيوية وعنف وصراحة، ويصافح الحياة وجها لوجه، ويلائم بسرعة بين نفسه والمواقف الطارئة، ويعقد مع الناس صلات سريعة، وهو لا يكتم ما يجول في نفسه من انفعال(جنان سعيد الرحو، 2005: 301-302).

5-2-نظرية السمات: تعتبر نظرية السمات من بين النظريات التي لها تأثير ودور كبير في تحليل الشخصية، وكان لإسهامات ألبورت في مجال الشخصية وسماتها أثر كبير في حث الكثير من الباحثين وعلماء النفس في القيام بإجراء الأبحاث والدراسات في الشخصية باستخدام السمة كمفهوم لوصف الشخصية، واستخدام التحليل العاملي للوصول الى الأبعاد الأساسية للشخصية (لجين عزت الزين وغسان منصور، 2017:200)، والمقصود بلفظ "سمة" أي خاصية يختلف فيها الناس أو تتباين

من فرد لآخر، وقد تكون السمة استعدادا فطريا كالسمات المزاجية، مثل شدة الانفعال أو ضعفه، وقد تكون سمة مكتسبة كالسمات الاجتماعية مثل الأمانة والخداع (عونية عطا صوالحة، نوال عبد الرؤوف العبوشي، 2011 : 170)، إذ يعتبر مفهوم السمة من المفاهيم الهامة في نظريات الشخصية، والسمات الشخصية هي الطرق المميزة لسلوكهم، وهي التي تعطي لكل منهم فرديته التي يتميز بها عن غيره، وتعتمد السمات على كل العوامل الوراثية والعوامل البيئية (أحمد عبد اللطيف، أبو أسعد، 2010: 59)، وقد تناول هذا المفهوم العديد من العلماء، أشهرهم "جوردن ألبورت G Allport" وريموند كاتل R.Cattell وهانز أيزنك H. Eysenck، ولكل واحد تعريف خاص به إلا أن تعريف ألبورت كان الأشهر، الذي ينص على أن السمة هي "نظام عصبي نفسي مركزي هام – يختص بالفرد – ويعمل على جعل المثيرات المتعددة متساوية وظيفيا، كما يعمل على إصدار وتوجيه أشكال متعددة من السلوك التكيفي والتعبيري(علي مهدي كاظم، 2002: 17)،كما اعتبرها الوحدة الطبيعية لوصف الشخصية، وأن فكرة السمات هي خصائص متكاملة للشخص وليست مجرد جزء من خيال الملاحظة، وهي تشير إلى خصائص نفسية عصبية واقعية تحدد كيفية سلوك شخص، ويمكن التعرف عليها من خلال الملاحظة وعن طريق الاستدلال مما هو مركز وأساسي ومما هو هامشي وغير هام للشخصية (توما جورج، 1996: 43)، فالشخصية وفق هذه النظرية هي عبارة عن انتظام ديناميكي لمختلف سمات الفرد التي تميزه عن غيره، كما تقوم هذه النظرية على أساس تحديد السمات العامة للشخصية التي تكمن وراء السلوك، وإذا كانت هذه السمات موجودة فإننا نتمكن من قياسها (نبيل صالح سفيان، 2004: 57).

وعليه يمكن القول أن الشخصية وفق هذه النظرية هي عبارة عن نظام يتكون من مجموعة من السمات، أي أن الفرد يمكن فهمه في ضوء سمات شخصيته التي تعبر عن سلوكه، مثلا نقول هذا الشخص ذكي أو غبي أو منبسط أو منطوي إلى غير ذلك.

5-3-نظرية الأبعاد: اعتمد أيزنك (Eysenck 1992) في تحليله لأبعاد الشخصية على الأنماط العامة لها، وان ركزت بعض أعماله على وصف الخصائص الشخصية، وهو يرى أن هناك أربعة عوامل رئيسة للشخصية ثنائية القطب، وهي: بعد الانطواء ويقابله بعد الانبساط، وبعد العصابية ويقابله بعد الاتزان الانفعالي، وبعد الذهان ويقابله بعد اللاذهانية، وبعد الكذب ويقابله بعد الجاذبية الاجتماعية، ولقد توالت بحوثه في هذا المنحنى حتى حدد عدة عوامل نفسية عريضة ذات أهمية بالغة في فهم الشخصية وهي (الانبساط، والعصابية، والذهانية، والكذب).

أ-**بعد الانبساطية:** ويدل هذا العامل على تفضيل الفرد للمواقف الاجتماعية والتعامل معها، فالدرجة المرتفعة على هذا العمل تدل على أن الأفراد مرتفعي الانبساطية اجتماعيون يحبون الحفلات ولهم أصدقاء كثيرون ويحبون الجماعة ولديهم شعور بالمرح واقبال على الحياة والتسامح والتقبل للآخرين

وتفضيل العمل التعاوني على العمل الفردي، بينما الدرجة المنخفضة تدل على الانطواء والهدوء والتحفظ والعزوف عن المشاركة في الانشطة الاجتماعية والمثابرة. (دخيل البهدل، 2014: 144).

ب-بعد العصابية: فاذا تحدثنا عن العصابية فإنما نتحدث بالدرجة ذاتها عن السواء عن طريق مقلوبة ويوصف الشخص العصابي النمطي الذي على درجات عالية في بعد العصابية بغير المتزن انفعاليا وغير متوافق اجتماعيا مع بيئته ويعاني صراعات ويميل للقلق ويسهل استثارته، في المقابل الطرف الثاني حيث الاتزان الانفعالي وقوة الأنا يعد شخصا متزنا انفعاليا ناجحا اجتماعيا لا يعاني من صراعات وير هذان الطرفان من خلال متوسط الأشخاص الأسوياء.

ج-بعد الذهانية: وهو بعد أساسي أو نمط في الشخصية مقلوبة التحكم في الاندفاعات ويوجد بدرجات مختلفة لدى جميع البشر، ويشير هذا البعد الى الانعزال وعدم الاهتمام بالآخرين وفتور العاطفة والافتقار للمشاعر الانسانية مع التبلد في الشعور وعدم الحساسية وممارسة السلوك العدواني والاستهزاء بالمقربين له والعنف والعدوان مع من يحب، قادر على الابداع احيانا ويحب الأشياء الغريبة.

د-الكذب: هذا المفهوم يشير الى مدى ادراك الفرد لدرجته على اختيار الشخصية باختيار الاستجابات المستحسنة اجتماعيا التي تضعه في أفضل صورة اجتماعية ممكنة، وارتفاع الدرجة على هذا المقياس يشير الى شخصية جديرة بالاهتمام (دخيل بن محمد البهدل، 2014: 144-145).

ويعود سبب الخروج بهذه العوامل أو الأبعاد القليلة إلى استخدام التحليلي العاملي من الدرجة الثانية أو الثالثة حتى الوصول إلى عوامل مستقلة خلافا ما يوجد لدى كاتل وجيلفورد، وتتفق أو تتقاطع أحدث النظريات العاملية وهي نظرية العوامل الخمسة الكبرى The Big Five Factorsمع نظرية آيزنك في عاملين فقط هما: العصابية، والانبساط، أما بعد الذهانية فلم يمثل في نظرية العوامل الخمسة بل ظهرت عوامل أخرى،ويرى البعض أن العوامل الأخرى ليست سوى عامل الذهانية أو لم يتم التوصل لها كما في العصابية والانبساط، وبشكل عام يبدو أن العصابية والانبساط من أهم العوامل التي نالت قبولا واتفاقا من الباحثين، أما عامل الذهانية فيلاقي الكثير من الصعوبات المفهوماتية والقياسية سواء في مجتمع منشأ النظرية أو في مجتمعات أخرى (صالح الرويتع، 2005: 274).

ولقياس هذه الأبعاد، فقد صمم أيزنك استبيانا نفسيا يضم العديد من الفقرات التي تعبر عن هذه الأبعاد(Eysenck Personality Inventory EPI)، يستخدم اليوم وبشكل واسع في مجال القياس النفسي، ويعتبر أحد أهم وأشهر وسائل القياس المعتمدة على التقرير الذاتي (جنان سعيد الرحو، 2005: 308).

ومن بين أهم النظريات الحديثة في التحليل العاملي نظرية العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتي أخذناها كنموذج للدراسة الحالية.

4-5-نظرية العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

قبل الكلام عن عوامل الشخصية ينبغي توضيح المقصود بكلمة "عامل" إذ عرفه عبد الخالق "بأنه مفهوم رياضي يفسر سيكولوجيا، مستمد من استخدام منهج التحليل العاملي لمعاملات الارتباط بين مجموعة من المقاييس السلوكية، ويعرف العامل في معجم وولمان Wolman بأنه التأثير الكامن والمسؤول عن جزء من الفروق الفردية لعدد من المظاهر السلوكية (إيمان عبد الكريم ذيب، 2012: 483).

أما فيما يخص تعريف العوامل الخمسة للشخصية فيعرفها كل من:

أ-تعريف "دجمان وكوستا"(Dig manand Costa(1990): هو تطبيق سمات الشخصية وفقا إلى خمسة أبعاد موسعة وهي الخمسة الكبيرة The big fiveالعصابية، الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، الطيبة، يقظة الضمير(إيمان عبد الكريم ذيب، 2012: 471).

ب-تعريف ماكري وجون McCrae, R. R & John (1992):"هو نموذج يقوم على تصور مؤاده أنه يمكن وصف الشخصية وصفا اقتصاديا كاملا من خلال خمسة عوامل أساسية هي: العصابية والانبساطية والانفتاح على الخبرة والمقبولية ويقظة الضمير" (مجذوب أحمد قمر، 2015: 10).

ت-تعريف جولدبيرج Goldberg (1994):هو نموذج يهدف إلى تجميع أشتات السمات المتناثرة للشخصية في فئات أساسية (محمد عباس، بدون سنة: 319).

ث-تعريف كلونينجرCloninger (2000): "هي عبارة عن خمسة عوامل لأبرز سمات الشخصية الإنسانية، ويمثل كل عامل تجريدا لمجموعة من السمات والمظاهر النفسية المتناغمة" (نافر بقيعي، 2012: 116).

ج-تعريف جوزلين .Gosling.et.a. al (2003): العوامل الخمسة الكبرى للشخصية هي هيكل هرمي من سمات الشخصية التي تمثل العوامل الخمسة قمة الترتيب، ويندرج تحت كل عامل مجموعة من السمات الأكثر تحديدا (Gosling.et . al. 2003 :506).

د-تعريف جرجيس (2007):"هي عبارة عن خمسة عوامل أو أبعاد أساسية تنظم الشخصية وكل عامل يحتوي على مجموعة من السمات التي توصل إليها من خلال التحليل العاملي، وهذه العوامل هي (العصابية، وعامل الانبساطية، وعامل الانفتاح على الخبرة، وعامل حسن المعشر، وحيوية الضمير) (طالب ناصر حسين، 2011: 6).

هـ-تعريف نافر أحمد عبد بقيعي(2015): "هي عبارة عن خمسة عوامل أساسية لوصف الشخصية الإنسانية، يمثل كل منها تجريدا لمجموعة من السمات المتناغمة، توصل إليها العلماء والباحثون في ميدان الشخصية من خلال الأدلة العلمية للبحوث التجريبية وهي: العصابية، الانبساطية، والمقبولية (الطيبة)، ويقظة الضمير، والانفتاح على الخبرة" (نافر أحمد عبد بقيعي، 2015: 432).

و-تعريف حصة محمد سيف (2016):"هي خمس تجمعات لأبرز سمات الشخصية يمثل كل عامل تجريدا لمجموعة من السمات المتناغمة" (حصة محمد سيف السهلي، 2016: 27).

وعليه يرى الباحث أن نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية مصدرا بالغ الأهمية في دراسة الشخصية، وذلك ما يترتب عنها من تفسيرات عن أهم السلوكيات وردود الأفعال الصادرة من الفرد، كما يظهر هذا النموذج إمكانية أن يكون ضمن أكثر النماذج تطبيقا من العلمية في مجال علم النفس الشخصية.

1-4-5-تاريخ العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

يقترن نموذج العوامل الخمسة الكبرى بأسماء عديدة منها جالتون S.F. Galton، وكلاجس Clages, وبومجارتن Baumgarten, وألبورت وأدبرت Allport and Adbert, ونورمان Norman, وثرستون L.Thurston, وفسك Fiske, وتوبس Tupes, وكريستال Christal, وبورجاتا Borgatta, وسميث Smith ,ودكمان Digman, وبيبودي Peabody, وكولدبيرج, Goldberg ,وكوستا Costa, وماكري McCrae, ووجنز Wiggins وجون John, وترنبل Trapnel, واينوي Inouye, وغيرهم وهذه الأسماء سالفة الذكر تغطي المدة الزمنية الممتدة من 1884 حتى يومنا هذا (علي مهدي كاظم، 2002:19).

وعند الحديث عن بدايات العوامل الخمسة ورصدها مباشرة، فان هناك اتفاقا على أن تيوس وكريستال هما أول من وصل إليهما بشكل واضح في الستينيات من القرن الماضي إلا أنها لم تستقطب الانتباه حتى عقد الثمانينات حيث تناولتها أعمال عدة باحثين من أهمهم جولدبيرج Goldberg، وكوستا Costa، وماكري Maccrae، وربما لم تصادف نظرية إجماعا مثلما وجدت نظرية العوامل الخمسة، إذ إن نموذج العوامل الخمسة الكبرى يرقى إلى النظرية النفسية، وتتوافر معظم معايير وشروط النظرية الجيدة، فالنموذج يتصف بالملائمة ولا يتعارض مع نظريات مقبولة الوقت الراهن، ويتضمن نوعا من التصنيف العلمي Taxonomy، وهو قابل للتطبيق العلمي، ويتصف النموذج بالعالمية (شرف بنت حامد الأحمدي، 2013: 945)، كما يستند نموذج العوامل منذ بداية ظهوره إلى الفرضية المعجمية ،The lexica hypothesis وتشير فكرة تلك الفرضية إلى أن الفروق الفردية الدالة على التفاعلات اليومية للأشخاص أحدهم مع الآخر ستصبح ذات شكل مسجل في اللغات التي يتحدث بها هؤلاء، وعلى هذا الأساس تمت مراجعة معاجم اللغة لإعداد قوائم بالمصطلحات الدالة على طبيعة الشخصية (علي مهدي كاظم، 2002: 19).

كما تعد أراء ألبورت في علم النفس الشخصية مهمة ولها تأثير كبير وواسع وتوجيهي في هذا الميدان، وقد وضعت الدراسة القاموسية النفسية التي قام بها ألبورت وأدبيرت Allport & Odbert 1936، لأوصاف الشخصية الأساس التجريبي والمفاهيمي الذي برز منه في النهاية نموذج العوامل

الخمسة، وقد اختار ألبورت وأدبيرت مصطلحات ذات علاقة بالشخصية معتمدين على المعجم الدولي الذي وضعه أوبستر(Webster) عام1925 والذي ضم550000 مصطلح، فقاما باختيار ما يقارب18000 مصطلح يشير إلى السمات الإنسانية عندما كانت تعد أنها تمتلك القدرة على تمييز سلوك فرد معين عن فرد آخر، ثم صنفت على أساس مفاهيمي إلى أربعة أصناف، يتضمن الصنف الأول مصطلحات تدل على سمات الشخصية (Personal traits)، والصنف الثاني يتضمن الحالات المؤقتة (Temporary stats) والصنف الثالث يتضمن أحكاما تقديرية عالية اجتماعية وشخصية عن السلوك الشخصي والسمعة، أما العمود الأخير فيتضمن الخصائص الجسمية والقابليات والمواهب(محمد عباس، بدون سنة: 323)، وقد مرت نظرية العوامل الخمسة الكبرى بتاريخ طويل من الجهود في سبيل الوصول إلى العوامل الأساسية في الشخصية، وبدأت بطريقة تحليل السمات المحددة عن طريق المعاجم اللغوية Lexical approach على يد ألبورت Allport وأودبرت Odbert في الثلاثينيات من القرن الماضي، وتلاها إسهامات عديدة منها كاتل Catel، وفيسك Fiske، وبورقاتا Boragatta، وسميث Smith، بالرغم من ذلك فان التأريخ للعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية يعود إلى الستينيات من القرن الماضي وحتى بروزها نظرية عاملية معتبرة في الشخصية في نهاية الثمانينيات، وترتبط نظرية العوامل الخمسة الكبرى حاليا بأسماء محددة: كوستا وماكري، وجولدبيرد (عبد الله صالح الرويتع، 2007: 101).

واستنادا كل من Goldberg (1993)، وأحمد عبد الخالق وبدر الأنصاري (1996)، وعلى كاظم(2001) فان تاريخ العوامل الخمسة الكبرى للشخصية يرجع إلى أسماء عديدة، حيث توصل فيسك fiske إلى استخراج خمسة عوامل للشخصية عن طريق التحليل العاملي لقائمة كاتل لدى عينات مختلفة باستخدام التقارير الذاتية وتقديرات الملاحظين و الأقران، كما توصل كل من توبيس وكريستال Tupes et Christal عن طريق التحليل العاملي لقائمة كاتل إلى خمسة عوامل للشخصية وهي: الانبساط أو الاستبشار Surgency، والطيبة Ableness، والاتكالية Dependability، والاتزان الانفعالي Emotional، والتهذيبCulture، وأطلق عليه جولدبيرج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، إذ أكد أن كل عامل منها عبارة عن عامل مستقل تماما عن العوامل الأخرى، بحيث يلخص هذا العامل مجموعة كبيرة من سمات الشخصية المميزة (محمد أبو هاشم، 2010: 285)، ويرى جولدبيرج (1993)، أن نموذج العوامل الخمسة الكبرى يقوم على تصور مفاده أنه يمكن وصف الشخصية وصفا اقتصاديا كاملا من خلال خمسة عوامل، وهناك اختلافات عديدة في تسمية هذه العوامل الخمسة، وهذا النموذج له تاريخ قصير، ولكن أبعاد العصابية والانبساطية والانفتاح والتقبل ويقظة الضمير تم تمييزها منذ وقت طويل، فقد أشار مك دوجال (McDugale. 1932) إلى أن الشخصية يمكن تحليلها بشكل واسع إلى خمسة عوامل مميزة منفصلة هي: العقل Intellect، والصفات المميزة Character، والطباع Temperament، والاستعداد Disposition، والمزاج

Temper، وكل عامل من هذه العوامل معقد جدا، ويتضمن عددا من المتغيرات، تلا ذلك بعد وقت قصير جهود منظمة لتنظيم لغة الشخصية (رياض نايل، 2014: 30- 31).

كما بدأ في منتصف الثمانينات من القرن الماضي الإجراء على أبحاث العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، حيث أكدت جل الدراسات التي أجريت على تماسكها وثباتها واستقرارها، ومن ضمنها دراسات "جولد بيرج" (1992) خاصة بالتحليل العاملي لتقنية وتطوير الصفات لتمثيل أبعاد العوامل الخمسة باختيار ماهو مناسب من الصفات لكل عامل من تلك العوامل بشكل يسمح بوضع مقياس يتناسب معه(John and Srivastava.1999 :8).

وعليه يمكن أن نستخلص أن أهمية نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تكمن في وصف الشخصية بالشكل الملائم الذي يساهم في تحديد اضطراباتها وكذلك الفهم الجيد للشخصية، باعتبار أن هذا النموذج قابل للتصنيف، بالإضافة له القدرة على التنبؤ بالنتائج على مستوى عالي، كما أنه يمتاز بالشمولية والأصالة وهذا ما يتضح لنا من خلال الدراسات السابقة والتي أجريت عبر حضارات وثقافات متنوعة وفي مواقف مختلفة، كما أن الهدف من هذا النموذج هو القدرة على التعرف على شخصيات الأفراد والتنبؤ بسلوكياتهم.

5-4-2-العوامل الخمسة الكبرى في الثقافات المختلفة:

قام عدد من الباحثين بالتحقق من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية عبر الثقافات المختلفة، حيث كانت جميع الدراسات مقتصرة على المجتمع الأمريكي باعتباره يتحدث اللغة الانجليزية، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى تعميم هذه العوامل الخمسة على لغات وثقافات مختلفة.

ومما يعكس مدى تقبل هذه العوامل وأهميتها، والاهتمام الذي تلقته مجسدا في عدد كبير من الدراسات لاختبار عالميتها ووجودها عبر الثقافات، وقد تمت تلك الدراسات باستخدام قائمة العوامل الخمسة المعدلة NEO-PI-R، أو باستخدام المقاييس المعتمدة على الفرض اللغوي Lexical hypothesis، وقد أجريت هذه الدراسات في دول عديدة وصلت في بعضها إلى أربعين دولة، وفي دراسة أخرى شملت ثلاثة عشرة دولة، أو باستخدام الفرض اللغوي في اثني عشرة لغة وتجمع النتائج بشكل عام على دعم مقولة وجود خمسة عوامل أساسية في الشخصية الإنسانية (عبد الله صالح الرويتع، ب،2007: 102)، ومقارنة بهذه الدراسات المستفيضة لا نكاد نجد في اللغة العربية سوى دراسات قليلة، منها دراسة الأنصاري عام (1997) وذلك للتحقق من مدى كفاءة قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من إعداد "كوستا وماكري" (1992) في المجتمع الكويتي، حيث طبقها على ثلاث عينات مستقلة تتكون من (200)طالب وطالبة (شرف بنت حامد الأحمدي، 2013: 948)، أما الدراسة الأخرى فهي التي أجريت على عينة سعودية من الإناث باستخدام معد محليا وقد استخرجت العوامل بوضوح (عبد الله صالح الرويتع،أ،2007 :04)، ودراسة "شرف بنت حامد الأحمدي"(2013)،

والتي هدفت إلى تطوير مقياس العوامل الكبرى للشخصية (صورة قصيرة) والتي ترى من خلال عرض نتائج الدراسات السابقة أن الدراسات العربية التي برهنت على صدق نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية قد استخدمت مقاييس طويلة لقياس العوامل الخمسة للشخصية ما عدا دراسة الشوريجي والحربي (2011) استخدمت مقياس قصير، وقد اتضح من نتائجها إجمالا أن هناك اختلافا بين نتائج دراسة الأنصاري (1997) في الكويت، وأبو هاشم (2007) في مصر، ودراسات كل من كاظم (2001) في ليبيا والرويتع (2007 أ)، والرويتع (2007ب)، حول مصداقية نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في البيئات والثقافات المختلفة، وقد يعود ذلك الاختلاف إلى طبيعة المقياس المستخدم في دراستي الأنصاري، وأبو هاشم، أما الدراسات كل من كاظم، والرويتع أ، والرويتع ب، والشوريجي والحربي، فقد تم بناء المقياس في ضوء استعراض عدد كبير من مقاييس الشخصية ذات العلاقة، ومن ثم أعدت محليا مع أخذ المتغيرات الثقافية بعين الاعتبار، وعند عرض نتائج الدراسات السابقة الأجنبية برهنت على صدق نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية باستخدام مقاييس قصيرة، ومن هذه الدراسات نجد دراسة سوسير(1994)، ودوايت آخرون (1998)، وقوسلينق وآخرون(2003)، و دونيلان وآخرون(2006)، وموك آخرون (2007)، وهوفمانز وآخرون (2008)، وارهارت وآخرون (2008) (شرف بنت حامد الأحمدي، 2013: 952).

كما نجح عدد من الباحثين في التحقق من صدق نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية عبر الثقافات واللغات المختلفة مثل الثقافة العربية والبلغارية والصينية والكرواتية والدنمركية والهولندية والفنلندية والفرنسية والألمانية واليونانية والعبرية والهنغارية والأيسلندية والأندنوسية والايطالية واليابانية والكورية والليتوانية والماليزية والنرويجية والروسية (شرف بنت حامد الأحمدي، 2013: 946).

5-4-3-مضمون نظرية العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

يعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من أهم النماذج وأحدثها التي فسرت سمات الشخصية، حيث يعتبر نموذجا شاملا يعمل على وصف وتصنيف العديد من المصطلحات أو المفاهيم التي تصنف سمات الشخصية التي يتباين فيها الأشخاص (Saucier,2002 :02)، كما أنه النموذج الأكثر شيوعا في أبحاث الشخصية، بحيث أنه يركز على خمسة أبعاد والتي تسمى بسمات الشخصية وهذه السمات يمكن تمييزها بسهولة عن بعضها البعض، ومستقرة على مدى فترات طويلة من الزمن (Mikael Jensen ,2015: 91)، ويقوم هذا النموذج على وضع تصنيف علمي لهذه السمات بحيث تختزل هذه السمات في أقل عدد ممكن من العوامل، حيث أصبح واضحا لعلماء النفس الشخصية أن معظم السمات التي يمكن وصفها من خلال نموذج العوامل الخمسة، وهذه العوامل تهدف إلى الكشف عن سمات الشخصية التي تعد استعدادا يتسم بالثبات والاستقرار، وتساعد في تشكيل الأفراد لحياتهم في مرحلة الرشد (أمال جودة، 2014: 54)، كما تهدف إلى تجميع السمات الإنسانية المتناثرة في فئات

أساسية، وهذه الفئات مهما أضفنا إليها أو حذفنا منها تبقى محافظة على وجودها كعوامل لا يمكن الاستغناء عنها في وصف الشخصية الإنسانية، وجميع الأشخاص لديهم مقدار من هذه الخصائص، إذ توحد بمقادير مختلفة وتتأثر بالعوامل الذاتية والثقافية"(نافر بقيعي، 2012: 111)، وهذا النموذج الهرمي يتكون من خمسة عوامل رئيسية هي:

أ-الطيبـــة: وتعرف بأنها "الثقة والمساعدة في مقابل الشك وعدم التعاون (الطيبة)، وتقيس الطيبة توافق الناس مع الآخرين أو قدرتهم على موافقة الآخرين، كما تحتوي على عنصر العلاقات بين الأشخاص كالحب والكره، والصراع والتعاون، والتعاطف، وهؤلاء الأفراد يميلون نحو التقيد بالمجموعات، والتواضع، ويتحمسون لمساعدة الآخرين، ويعتبر السلوك الاجتماعي بشكل عام همزة وصل بين العمليات الدافعية داخل هؤلاء الأفراد بالنسبة لهذه الخاصية، إذ أن الأفراد الذين يحصلون على درجة مرتفعة من الطيبة يسعون وراء الحميمية والتضامن في المجموعات التي ينتمون إليها، ويرتبط عامل الطيبة بمتغيرات ايجابية في الشخصية كالإنجاز والمثابرة والمسؤولية والتنظيم (إيمان عبد الكريم ذيب، 2012: 488)، وأن الأفراد ذوي الدرجات العليا في هذا البعد لديهم ميل لإجهاد أنفسهم في محاولة لمساعدة وإرضاء الآخرين (Bruck et Allen.2003 :461)، ويرى جونبيار رولون(2004) أن الطيبة تخص طبيعة العلاقات مع الآخرين، العطف الحب والاحترام، المبادرة على مساعدة الآخرين والتسامح (صالحي سعيدة، 2012: 39)، ولعامل الطيبة ستة أوجه حددها كوستا وماكري (1992) كما يوضحها الجدول رقم(01).

جدول رقم (01): يوضح الأوجه الستة لعامل الطيبة ومستوياته مستخلص من نموذج كوستا وماكري(1992).

الأوجه الستة لعامل الطيبة	المتحدي(-A)	المفاوض(A)	المتكيف(+A)
الثقة	متشائم، شكاك	حذر	يرى أن الآخرين أمناء وذوي أهداف
الاستقامة	حذر، يجنح للحقيقة	لبق	مستقيم، صريح
الإيثار	تردد في المشاركة	يرغب في مساعدة الآخرين	مستعد على الدوام لمساعدة الآخرين
الإذعان والخضوع	منافس، عدواني	يمكن التقرب إليه	يذعن للصراع
التواضع	يشعر بالتميز على الآخرين، متعالي	متكافئ	متواضع، يبعد نفسه عن الأضواء
معتدل الرأي	عنيد، عقلاني	مستجيب	مرن، متعاطف، يدافع عن حقوق الآخرين، سهل الانقياد

(في إيمان عبد الكريم ذيب، 2012: 488).

ومن خلال الجدول رقم (01) يمكننا التعريف بكل بعد أو وجه من الأوجه الستة للطيبة والتي تتمثل فيما يلي:

1-**الثقة:** هؤلاء الأشخاص يميلون لمساعدة الآخرين وهم ذوي نوايا طيبة، ويمكن الوثوق فيهم.
2-**الإيثار:** يتميز هؤلاء الأشخاص بمراعاة مشاعر الآخرين، الرغبة في تقديم المساعدة والمبادرة في تقديم العون.
3-**الاستقامة:** ويمتاز هؤلاء الأشخاص بالصراحة والاستقامة في التعامل، والإخلاص والانضباط.
4-**الإذعان:**هؤلاء الأشخاص يميلون إلى الحلم، تجنب الصراع، لديهم رغبة في المساعدة والتعاون.
5-**التواضع:**يتسم هؤلاء الأشخاص بالتواضع في تقديرهم لإمكانياتهم وقدراتهم، لا يفكرون في أنفسهم يهتمون بالآخرين، ويقتسمون معاشات الآخرين.
6-**الرأي المعتدل والرقة:** هؤلاء الأشخاص يتصرفون وفق مشاعرهم، جد متعاطفين مع الآخرين ويهتمون بالمحيطين بهم (صالحي سعيدة، 2012: 39).

يرى الباحث أن عمل الطيبة يتمتع صاحبها بالثقة العالية بالنفس، والتعاون والتواضع مع الآخرين واحترامهم.

ب-يقظة الضمير: هو أحد العوامل الكبرى للشخصية الذي يتصف بالتنظيم والسلوك الموجه نحو الهدف وسمات الضبط والوفاء بالواجبات، والكفاح من أجل الانجاز والمثابرة وغياب الإهمال (Bruck et Allen.2003 :461) ويتصف أصحاب هذا النمط بالقدرة على التحكم والضبط الذاتي، والتأني، والتفكير قبل القيام بأي فعل، كما أنهم يتصرفون بحكمة في المواقف الحياتية المختلفة، ويلتزمون بالواجبات وفقا لما تمليه عليه ضمائرهم والقيم الأخلاقية التي يؤمنون بها (نافز بقيعي، 2012: 111)، وقد حدد Costa et Maccrae (1995) السمات المميزة للأفراد ذوي الضمير الحي في الاقتدار والكفاءة، مناضلين في سبيل الانجاز، التأني أو الروية، ضبط الذات، كما يتميزون بالأمانة، والإيثار، والتسامح، والتعاطف، والتعاون، والتواضع، والجدية، والدقة، والرحمة، والصدق، والوفاء (محمد أبو هاشم، 2010: 278).

كما يعكس هذا العامل المثابرة والتنظيم لتحقيق الأهداف المرجوة، فالدرجة المرتفعة تدل على أن الفرد منظم ويؤدي واجباته باستمرار وبإخلاص، بينما الدرجة المنخفضة تدل على أن الفرد أقل حذرا وأقل تركيزا أثناء أدائه للمهام المختلفة (محمد أبو هاشم، 2007: 224)، كما يعتبر المورد النفسي الرئيسي في المواقف التي يشكل فيها الانجاز قيمة هامة، كمواقف التعلم والتعليم، والعمل كما يمثل الدافع لإنجاز عمل ما، وأن لعامل يقظة الضمير ستة أوجه حددها كوستا وماكري (1992) كما يوضحها الجدول رقم(02).

جدول رقم (02):يوضح الأوجه الستة لعامل يقظة الضميرومستوياته مستخلص من نموذج كوستا وماكري(1992)

الأوجه الستة لعامل يقظة الضمير	مرن(-C)	متوازن(C)	اهتمام مركز(+C)
الاقتدار والكفاءة	غالبا ما يشعر بعدم الاستعداد	مستعد	يشعر بأنه قادر وفعال وكفء
النظام	غير منظم، غير منهجي	شبه منتظم	منظم، أنيق، يشع الأشياء في مواضعها الصحيحة
الالتزام بالواجب	غير مكترث بالالتزامات والواجبات	يغطي الأولويات	محكوم بضميره، موثوق
الاهتمام بالتحصيل والانجاز	حاجاته قليلة للتحصيل والانجاز	جاد لتحقيق النجاح	يسعى لتحقيق النجاح، مكافح، طموح
انضباط الذات	غير مكترث	مزيج من العمل واللعب	يركز على انجاز المهام واستكمالها
الاحتراس والتبصر	سهو، عدم تركيز، تسرع	تفكير جاد	التفكير المتأني قيل البدء بالعمل

(في إيمان عبد الكريم ذيب، 2012: 490).

يرى الباحث أن سمة يقظة الضمير يتميز صاحبها بالنجاح والتفوق والتي تظهر من خلال التخطيط والتنظيم والمثابرة وسعيه الوصول لذلك الهدف، أي أن سلوك الفرد هنا موجه نحو الهدف فقط.

ج-الانبساطية: وتشمل التفضيل للمواقف الاجتماعية والتعامل معها، والاستقلالية، والتفتح الذهني، فالدرجة المرتفعة تدل على أن الأفراد مرتفعي الانبساطية يكونون نشطين ويبحثون عن الجماعة، بينما تدل الدرجة المنخفضة السمات على الانطواء، والهدوء، والتحفظ (عماد رمضان مصطفى، 2010: 73) ويميل أصحاب هذا النمط كذلك الى المشاركة الاجتماعية والنشاط والاهتمام القوي بالآخرين، والثقة اتجاه الأشياء غير المعروفة، كما أنهم أشخاص حيويون وسعداء ونشيطون، ويتمتعون بالتفاؤل ودفء المشاعر، والانفعالات الايجابية، وبإمكانهم النجاح بمهمات عديدة في وقت واحد (نافر بقيعي، 2012: 111)، ولهم ميل كبير إلى ممارسة المزيد من القيادة والتمتع بنشاط بدني ولفظي كبير، والانفتاح على الآخرين والرغبة في المشاركة الاجتماعية، فمثل هذا يصلح لكل الأدوار الاجتماعية، على عكس الشخص الانطوائي الذي يميل إلى الاستقلالية والتحفظ ويشعر بالراحة مع الوحدة (Haward and Haward.1995 :5)، وعرف "يونغ" الشخص المنبسط بأنه ذلك الشخص الذي يقبل على الدنيا في حيوية وعنف وصراحة ويصافح الحياة وجها لوجه ويلائم بسرعة بين نفسه والمواقف الطارئة، ويعقد بين الناس صلات سريعة فله أصدقاء أقوياء وأعداء أقوياء لا يحفل بالنقد ولا يهتم كثيرا بصحته أو مرضه أو هندامه وبالتفاصيل والأمور الصغيرة وهو لا يكتم ما يجول في نفسه من انفعال

ويفضل المهن التي تتطلب نشاطا وعملا واشتراك مع الناس، إذا انهار أصيب بمرض نفسي كان نصيبه الهستيريا (سوسن شاكر مجيد، 2008: 55)، يحتوي عامل الانبساطية في طياته على ستة أوجه حددها كوستا وماكري (1992) ويوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (03): يوضح الأوجه الستة لعامل الانبساطية ومستوياته مستخلص من نموذج كوستا وماكري(1992).

الأوجه الستة لعامل الانبساط	انطوائي(-e)	متكافئ(e)	انبساطي(+e)
الدفء	متحفظ، رسمي	يقظ / متنبه	محبوب، الوفي، حميم
النزعة الاجتماعية	نادرا ما يبحث عن أصحاب	الوحدة / الاختلاط	اجتماعي يحب وجود أصحاب
الحزم والتأكيد	يظل في المؤخرة	في المقدمة	في القيادة، حازم، يتحدث بجراءة، يقدم أفكارا
النشاط	متأن	بين التأني والنشاط	نشط
البحث عن الإثارة	قليل الحاجة إلى المثيرات	يحتاج أحيانا للمثيرات	يتوق للإثارة
الانفعالات الايجابية	أقل حيوية	متوسط الحيوية والمرح	مرح، متفائل

(في إيمان عبد الكريم ذيب، 2012: 487).

ومن خلال الجدول رقم (03) يمكننا التعريف بكل بعد أو وجه من الأوجه الستة للانبساطية والتي تتمثل فيما يلي:

1-**الدفء:** ويشير إلى العلاقات الحميمية واللطيفة مع الآخرين والمرونة في التفاعل الود والحب بصدق.

2-**النزعة الاجتماعية:** وهي سمة تخص الأشخاص الذين يحبون الاجتماعات، الإثارة، مقاسمة الآخرين النشاطات وتفضيل الرفقة والتواجد مع الآخرين.

3-**تأكيد الذات:** هؤلاء الأشخاص يمتازون بتحمل المسئولية، واتخاذ القرارات الصعبة، والتعبير السهل والبسيط عن مشاعرهم ورغباتهم.

4-**النشاط أو الفعالية:** يتميز هؤلاء الأشخاص بنشط مرتفع، اندفاعيون، رد فعلهم سريع، ويعملون بنشاط.

5-**الانفعالات الايجابية:** يميل هؤلاء الأشخاص إلى المتعة والبهجة، السعادة المزاح (صالحي سعيدة، 2012: 37-38).

ويرى الباحث أن عامل الانبساط يتصف صاحبها بالقدرة على التوافق والتفاعل الاجتماعي مع جماعته، كما أنه يتميز بالقدرة على مواجهة الضغوط في مختلف المواقف وذلك من خلال استثماره الايجابي لانفعالاته والتي تتجلى من خلال كيفية بناء العلاقات الاجتماعية والتعامل مع الخبرات الجديدة بشكل صحيح.

د-العصابية: ويعرفها "آيزنك Eysenk"على أنها سمة انفعالية غير مستقرة وشديدة، تجعل الشخص ذا استعداد مسبق لتطوير أعراض عصابية في مواقف الضغوط الشديدة (أمال جودة، 2012: 552)، كما تعرف من السمات الشخصية التي تركز على عدم التوافق والسمات الانفعالية السلبية، وكذلك السلوكية مثل القلق والاكتئاب (مازن ملحم، 2010: 631)،وترتبط سلبا بالرضا عن الحياة وإيجابا بالتغيير الذاتي عن الإجهاد، حيث أن الأفراد العصابيين أقل قدرة على التعامل مع الضغوط، وأقل تحكما في اندفاعاتهم(Bruck et Allen.2003 :461)، وهي مشتقة من استثارة الجهاز العصبي المستقل، وسلوك العصابي ليس واضحا كالانبساطي، كما أنها عامل ثنائي القطب يقابل بين مظاهر حسن التوافق والنضج، وبين اختلال هذا التوافق، والعصابية ليست العصاب، بل الاستعداد للإصابة به عند توفر شروط العصاب، أي عندما يتعرض الإنسان لضغوط ومواقف حياتية عصيبة (جابر عبد الحميد، 1986: 335)، وتشمل العصابية على السمات التالية: القلق، الغضب العدائي، الاكتئاب، الشعور بالذات، الاندفاعية، القابلية للجرح أو للانجراح، وتعكس هذه السمة الميل إلى اختبار الأفكار والمشاعر السلبية، فالأفراد منخفضي العصابية يميلون إلى أن يكونون أكثر شعورا بالاسترخاء، وأقل انفعالية، كما أنهم أقل ميلا للشعور بالحزن والأسى والغضب، أما الأفراد مرتفعي العصابية فيميلون إلى الشعور بعدم الأمن وبالأسى والحزن الانفعالي وبالقلق والعدائية، والوحدة، والخوف، والشعور بالخوف والارتباط (السيد كامل الشربيني، 2009: 48)، وأن لعامل العصابية ستة أوجه Costa & McCrae 1992 وكما يوضحها الجدول رقم (04).

جدول رقم (04): يوضح الأوجه الستة لعامل العصابية ومستوياته من نموذج كوستا وماكري (1992)

الأوجه الستة لعامل العصابية	مرن (قابل للتكيف) (N−)	متوسط معتدل (N) مستجيب	منفعل (N+)
القلق	مسترخ: هادئ	قلق / هادئ	قلق :غير مرتاح
الغضب والعدائية	متماسك :بطئ الغضب	شيء من الغضب	سريع الشعور بالغضب
الاكتئاب وتثبيط العزيمة	يفقد عزيمته ببطء	يحزن أحيانا	يفقد عزيمته بسرعة
لوم الذات	يصعب إحراجه	يحرج أحيانا	يسهل إحراجه
الاندفاع والتهور	يقاوم الإلحاح والإثارة	يستسلم أحيانا	يسهل استثارته
الانعصاب والقابلية للانجراح	يعالج الضغوط بسهولة	بعض الضغوط	صعوبة التكيف وعدم القدرة على تحمل الضغوط

(في إيمان عبد الكريم ذيب، 2012: 485).

ومن خلال الجدول رقم (04) يمكننا التعريف بكل بعد أو وجه من الأوجه الستة لعامل العصابية والتي تتمثل فيما يلي:

1-**القلق:** يتصف هؤلاء الأشخاص بالعصبية والخوف، والقيام بسلوكيات خاطئة، والفشل في تأدية المهام والتوتر المرتفع.

2-**العدائية والغضب:** ويتصفون هؤلاء الأشخاص بسرعة الغضب وهم من أصحاب المزاج السيئ، وهم أكثر تعرضا للإحباط.

3-**الاكتئاب:** ويتصفون هؤلاء الأشخاص بتدني مفهوم الذات لديهم، والشعور بالذنب والوحدة.

4-**الاندفاعية:** هؤلاء الأشخاص بالميل للإغراء، الصعوبة في السيطرة على الرغبات الإفراط في الأكل، الإنفاق على المغامرات وكثرة الشعور بالندم.

5-**القابلية للانجراح:** يتصفون هؤلاء الأشخاص بسرعة التأثر بالضغوط، كثرة القلق، الارتباط والإحباط (صالحي سعيدة، 2012: 38).

ويمثل هذا المصطلح (عامل العصابية) أحد العوامل المتضمنة في النماذج العاملية التي تصف الشخصية، كما يتدخل في نماذج العوامل السابقة والمعاصرة للشخصية، حيث تكرر ظهوره في نموذج Eysenck (pen)، وتوصف العصابية بأنها المستوى الاستقرار الانفعالي، وغالبا ما يستدل مصطلح العصابية بمصطلح الاستقرار (الثبات)، هذا لأن الدرجة المرتفعة من العصابية له دلالة سلبية، بينما

الدرجة العالية من الاستقرار تحمل دلالة ايجابية كبقية العوامل الأربعة الأخرى، وتعتبر أسس العصابية هي مستويات القلق، وضمن هذه الحدود، فان العصابية هي بعد الشخصية الذي يحدده الثبات وانخفاض القلق كطرف نقيض لعدم الثبات وارتفاع القلق (إيمان عبد الكريم ذيب، 2012:486).

ويرى الباحث أن عامل العصابية يميل صاحبها إلى عدم الاتزان وشدة الانفعال والتوتر وعدم السيطرة على دوافعه بحيث أنها تهتم بالجانب الانفعالي أكثر منه من الجانب العقلي في التعامل مع العلاقات الاجتماعية وحل مختلف المشكلات والعقبات، كما أنه يميل صاحبها إلى الأفكار السلبية التي تجعله غير قادر على مواجهة ضغوط الحياة.

هـ-الانفتاح على الخبرة: ويتصف أصحاب هذا النمط بتنوع الاهتمامات، والخيال الواسع، وحب الاستطلاع والاكتشاف، والابتكار، والقدرة على ربط الأمور ببعضها، والاستنتاج (نافز بقيعي، 2012: 111)، وأن الأفراد ذوي الدرجات العليا في هذا البعد يظهرون فضولا للعالم الخارجي والداخلي، وهم على استعداد للنظر في أفكار وقيم أصيلة مبتكرة (Bruck et Allen. 2003 :462)، بينما تدل الدرجة المنخفضة على أن الأفراد يولون اهتماما أقل بالفن، وأنهم عمليون في الطبيعة (محمد أبو هاشم، 2010: 279)، وحدد كوستا وماكري (1992) السمات المميزة لهؤلاء الأفراد في: الخيال، والاستقلالية في الحكم، والقيم، والمشاعر، والأفكار، كما توصل علي كاظم (2001) إلى ستة عوامل فرعية للانفتاح على الخبرة وهي: التفوق وحب الاستطلاع وسرعة البديهة والسيطرة والطموح والمنافسة (محمد أبو هاشم، 2007: 225)، ويرتبط عامل الانفتاح على الخبرة بالحاجة للفهم خاصة عند موراي، وبمراجعة التراث السيكولوجي كما يلاحظ أن مفهوم الانفتاح على الخبرة يرتبط بمفهوم الدافع المعرفي، ويرى البعض أن الانفتاح على الخبرة مرتبط بمفهوم الحاجة إلى المعرفة، حيث في العديد من الدراسات التي اهتمت بدراسة العوامل الشخصية الكبرى يجد أن الانفتاح على الخبرة يتضح في الخيال والحساسية الجمالية، وعمق المشاعر والمرونة السلوكية والاتجاهات الحديثة، والأفكار الجديدة والأصالة والإتقان والمهارة والبصيرة والإبداع وسرعة البديهة والمبادرة الى التغيير والتسامح مع الغموض(McCrae, 1990, p: 119)،ولعامل الانفتاح على الخبرة ستة أوجه كما حددها كوستا وماكري 1992 ويوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (05): يوضح الأوجه الستة لعامل الانفتاح على الخبرة ومستوياته مستخلص من نموذج كوستا وماكري (1992).

الأوجـــه الستة لعامـــل الانفتـــاح على الخبـــرة	متحفـــظ (-O)	معتـــــدل (O)	الرائـــد(المستكشف) (+O)
الخيال	يركز على الزمان والمكان الحاليين	خيالي أحيانا	أحلام يقظة، طموحات غريبة، توفير بيئة مناسبة لخيالاته، تصورات كثيرة تساعده على البقاء والاستمتاع بالحياة
جمالي	لا يهتم بالفنون	متوسط الاهتمام بالفنون	محب للفن والأدب، محب للجمال
الشعور والأحاسيس	يتجاهل الأحاسيس	يتقبل المشاعر	يهتم ويقيم كافة المشاعر والأحاسيس، متطرف في انفعالاته
الأفعال والتصرفات	يحب المألوف	يجمع بين المألوف والتنوع	يحب التنوع والتحديد
الأفكار	اهتمام فكري وضيق	متوسط الاهتمام	اهتمام فكري واسع، الابتكار في الأفكار
القيم	جازم / متحفظ، مساير	معتدل	إعادة النظر في القيم، والمناضلة من أجل ما يعتقده صحيحا

(في إيمان عبد الكريم ذيب، 2012: 491).

ويرى الباحث أن أصحاب هذا العامل يتميزون دائما بالاطلاع على الخبرات والمعلومات الجديدة، وما يدور من حولهم، بالإضافة إلى الاطلاع على المحيط وما يحتويه على أفكار هامة.

ومن خلال تطرقنا لمضمون نظرية العوامل الخمسة الكبرى للشخصية إلا أن هذه النظرية تتصف بما هو ايجابي وسلبي.

أما فيما يخص ايجابيات هذه النظرية تتمثل فيما يلي:

أ- **الفروق الفردية:** حيث استطاعت هذه النظرية تحديد الفروق الفردية بين الأفراد، باعتبارهذا النموذج قدم لنا مجموعة من السمات التي تساهم من شأنها في تحديد الفروق الفردية.

ب- **المرونة في التطبيق:** وتظهر مرونة تطبيق هذا النموذج سواء كان الفرد متعلما أو غير متعلم، بالإضافة إلى انتشارها ما بين ثقافات عديدة ومختلفة وهذا راجع كله إلى سهولة اللغة المستعملة فيها الدالة على الوضوح.

ت- **الثبات والصدق:** وهذا ما أكدته جل الدراسات السابقة باعتبار أن مقاييس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تمتاز بدرجة عالية من الثبات والصدق.

ث- الشمولية: وأهم ما ميز هذه النظرية بأنها من أكثر النظريات وصفا وشمولية للشخصية مقارنة بالنظريات الأخرى، بحيث أنها توفر لنا نظاما متكاملا للبحث في الشخصية الإنسانية.

5-4-4-مميزات نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

يهدف علم النفس منذ فترة طويلة إلى تأسيس نموذج مناسب لوصف الشخصية الإنسانية، واستخدام هذا النموذج في تشخيص وعلاج اضطرابات الشخصية، ويشير "ديجمان" إلى ظهور عدد ضئيل من النماذج المفسرة للشخصية، أكثرها شهرة وقبولا ما يعرف بنموذج العوامل الخمسة الكبرى (حصة محمد سيف السهلي، 2016: 27)، ذلك النموذج الذي يعد من ضمن أحدث وأكبر النماذج التي تم تطويرها لوصف الشخصية ويظهر هذا النموذج إمكانية أن يكون ضمن أكثر النماذج تطبيقا من الناحية العلمية في مجال علم النفس الشخصية، وهذا ما أشار إليه De Raad أن العوامل الخمسة الكبرى تمثل نظام تصنيف للسمات والتي يرى بعض علماء النفس الشخصية أنه تشكل جوهر الفروق في الشخصية، وهذه الخصائص المختلفة للسلوك يمكن تحديدها بخمسة عوامل وهي ما نطلق عليها العوامل الخمسة الكبرى، وعلى الرغم من النقد الذي وجه إلى نموذج العوامل الخمسة إلا أنه هو المسيطر على مجال البحث العلمي في الوقت الحاضر، حيث يوجد إجماع في مجال علم النفس يتعلق بهوية العوامل الخمسة وتفسيراتها وقيمها الأساسية بالنسبة لتحليل الشخصية (إيمان عبد الكريم ذيب، 2012: 484)، أي أن نموذج العوامل الخمسة يرتقي إلى مرتبة النظرية النفسية، حيث تتوافر للنموذج معظم معايير وشروط النظرية الجيدة، فالنموذج يتصف بالملائمة ولا يتعارض مع نظريات مقبولة في الوقت الراهن، يتضمن نوعا من التصنيف العلمي قابلا للتطبيق العملي (الموافي فؤاد وراضي فوقية،2006: 03)، كما يهدف هذا النموذج إلى تجميع أشتات السمات المتناثرة في فئات أساسية، وهذه الفئات مهما أضفنا إليها وحذفنا منها تبقى محافظة على وجودها كفئات أو عوامل، ولا يمكن الاستغناء عنها بأي حال في وصف الشخصية الإنسانية، وبعبارة أخرى يهدف هذا النموذج إلى البحث عن تصنيف محكم لسمات الشخصية (حصة محمد سيف السهلي، 2016: 27).

يعتبر نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية أداة مفيدة في مجال تقييم الشخصية والتنبؤ بها، كما اهتم هذا النموذج بوصف الشخصية وتعريفها وتحديد مصادر الفروق الفردية، وقد طبق هذا النموذج وأعطى نتائج عالية من الثبات في عدد من الثقافات (إيمان عبد الكريم ذيب، 2012:484).

وأهم ما يميز نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية طبيعة ثباتها ولغتها السهلة والواضحة لدى عموم الناس، إذ تضم مجموعة كبيرة من السمات الشائعة أو الدرجة في اللغة التي يستعملونها في حياتهم اليومية، وكما هو معروف فان عددا لا حصر له من السمات التي تصف الأفراد، ومن هنا تكمن أهمية تحديد عوامل الشخصية التي تختزل هذا الكم الضخم من السمات والتي تبسط بدورها

وصف طبيعة الشخصية، ويجب النظر إلى هذه العوامل توفر للمختصين نسقا أو نظاما جديدا ومتكاملا للبحث في الشخصية، ومن هنا نرى أن نموذج العوامل الخمسة بوصفها بناء للشخصية يعكس التطور الايجابي في ميدان علم النفس الشخصية وذلك من خلال العديد من الدراسات (بدر محمد الأنصاري، 1999: 108)، كما أن هذا النموذج يوفر لنا معلومات قيمة للأفراد الذين يحتاجون إليها، وهذا ما يدل على أن استخدامه في الدراسات الشخصية مهم جدا (Mc Adams.1992 :329)

ومن هنا يمكن القول أن نموذج العوامل الكبرى للشخصية تعد الأكثر شمولا وتوسعا بالطرق الأخرى، بحيث أنها تتفق مع نظريات ألبورت وكاتل و أيزنك في تأكيدها على وجود سمات الشخصية.

5-4-5-نقد نظرية العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

على الرغم ما حققته نظرية العوامل الخمسة الكبرى من ايجابيات إلا أنها واجهت بعض الانتقادات التي يمكن تلخيصها فيما يلي:

أ-يعد كل من "كاتل" و"أيزنك" من أكبر المعارضين لنموذج العوامل الخمسة الكبرى، حيث يصر "كاتل" على وجود أبعاد أساسية للشخصية أكثر بكثير من الأبعاد الخمسة الكبرى، في حين يؤكد "أيزنك" على أن العوامل الخمسة كثيرة في عددها وبالتالي لا بد من تقليصها إلى عدد أقل من الأبعاد(عبد الخالق والأنصاري، 1996: 18)، ويرى كذلك أن البعد الثاني: الطيبة، والبعد الثالث: يقظة الضمير من الأبعاد الخمسة يندرجان تحت بعد الذهانية(محمد أبو هاشم، 2007: 242).

ب-وجود تناقض حول مصداقية نموذج العوامل الكبرى في البيئات المختلفة، فتوصل بدر الأنصاري (1997) إلى عدم قابلية العوامل الخمسة الكبرى للتكرار عبر ثقافة شرقية، بينما توصل علي كاظم (2001)2004 Gosling & al, 2003, McCrae & et al , إلى تمتع النموذج بالصدق عبر الثقافات والبيئات المختلفة.

ج-اختلاف نتائج التحليل العاملي الاستكشافي، والتحليل العاملي التوكيدي حول عدد العوامل المستخرجة من نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، فتفاوت بين (05) عوامل و(11) عاملا و(20) عاملا لدى عينات مختلفة، بالإضافة إلى انخفاض معاملات الارتباط البينية للعوامل الخمسة الكبرى ومستوى دلالتها واتجاهها موجبا أو سالبا

د-يرى علي كاظم(2001) أن نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية يرمي في النهاية إلى الكشف عن وجود أبعاد أساسية في الشخصية ذات استقرار وثبات على المستوى الجغرافي برغم تباين المواقع والثقافات، أو على المستوى الأفقي داخل بناء شخصية الفرد الواحد أو الجماعة التي يعيش فيها هذا الفرد (محمد أبو هاشم، 2007: 241-242).

بالرغم من الانتقادات التي وجهت إلى نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية إلا أنه من أكثر النماذج وصفا وشموليا للشخصية الإنسانية بالمقارنة للنماذج الأخرى التي تتصف بالإفراط الزائد في

العوامل، أو الاختزال المخل للعوامل، كما أنه نموذج قبل للتكرار على الرغم من تعدد طرق القياس، وتغير العينة والبيئة.

5-4-6-قياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

قام كوستا وماكري (1989) ببناء مقياس لقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وهي العصابية والانبساطية والانفتاح على الخبرة، ثم أضاف عليها كلا من عامل الطيبة ويقظة الضمير، لتطابق قائمة العوامل الخمسة NEO-Five – Factor Inventor (The-NEO- FFI) وأطلق على المقياس الجديد اسم: قائمة الشخصية المنقح Revised Personality Inventory (NEO-PI-R) والذي يتكون من (180) بندا تم استخراجها عن طريق التحليل العاملي لوعاء بنود مشتق من عديد من استخبارات الشخصية.

كما قام أيضا بتطوير قائمة من الصفات التي تقيس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والتي اشتقت أساسا من قائمة جولدبيرج للصفات ثنائية القطب، ويتكون من أربعين صفة أضافا إليها ضعف العدد من الصفات، فأصبحت القائمة المعدلة تحتوي على ثمانين صفة حيث استخرجا من هذه القائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وذلك من خلال طريق التقدير الذاتي وتقدير الملاحظين، ثم نشر بعد ذلك قائمة العوامل الخمسة (NEO-FFI-S) في أصلها الانجليزي كوستا وماكري (1989)، ثم صدرت الصيغة الثانية لنفس القائمة لكوستا وماكري 1992(إيمان عبد الكريم ذيب،2012: 492)، في حين اعتمد "كاتل" على قائمة آلبورت Alport Inventory كنقطة انطلاق لتحليلاته للوصول إلى سمات الشخصية، فتوصل خلالها (160) سمة ثم أضاف (11) سمة أخرى، وباستخدام التحليل العاملي توصل إلى (12) عاملا أساسيا في الشخصية وهي: التآلف، والذكاء، والثبات الانفعالي، والسيطرة والاندفاعية، والامتثال، والمغامرة، والحساسية، والارتياب، والتخيل، والدهاء، والحنكة، والراديكالية، وكفاية الذات، والتنظيم الذاتي (محمد أبو هاشم، 2007:225-226).

ويشير كوستا وماكري (1995) إلى أن مقياس كاتل يمثل الأبعاد الأكثر شمولية وعمومية للعوامل الخمسة بطريقة متجانسة نظريا، فعلى سبيل المثال: المقاييس الخاصة بالمغامرة ترتبط بالانبساطية، والثقة ترتبط بالوداعة، وترتبط الوجدانية والتوتر بالعصابية، كما ترتبط التأملية بالانفتاح على الخبرة، أن عوامل كاتل الستة عشر لها نفس المستوى الهرمي مثل العوامل الخمسة الكبرى، بالإضافة إلى وجود تشابه وتطابق كبير بين عاملي الانبساط والعصابية لدى أيزنك ونفس العوامل بنموذج كولدبيرج للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية (محمد أبو هاشم، 2007: 214-215).

كما تتوافر في البيئة العربية أداتان لقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية الأولى أجنبية الأصل ترجمها للبيئة العربية الأنصاري (1997) والثانية طورها كاظم (2001) لقياس العوامل الخمسة لدى طلبة الجامعة، وفيما يخص قائمة العوامل الخمسة الكبرى التي ترجمها الأنصاري فهي قائمة عالمية، بينما القائمة التي طورها كاظم (2001) فهي مطبقة في بيئة عربية واحدة (البيئة الليبية)،

وتعد قائمة العوامل الخمسة الكبرى اعداد كوستا وماكري (1992) من أشهر أدوات قياس العوامل الخمسة في العالم، فقد ظهرت الصورة الأولى من القائمة سنة (1989) وهي تتكون من 180 فقرة، وبعد دراسات عديدة على عينات سوية متنوعة تراوحت أعمارها ما بين 21–65 سنة، تم تلخيص القائمة إلى60 فقرة بواقع 12 فقرة لكل عامل (علي مهدي كاظم، 2002: 25-26)، كما قام أبو هاشم (2007) بتعريب قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية التي أعدها جولدبيرج Goldberg (1992) وتتكون هذه القائمة من (50) عبارة لقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بواقع (10) عبارات لكل عامل(المقبولية، والضمير الحي، والانبساطية، والعصابية، والانفتاح)، وهي نوع من التقرير الذاتي يجيب عنها الفرد في ضوء مقياس خماسي التدرج على قوامها(160) طالبا وطالبة (شرف بنت حامد الأحمدي، 2013: 950)، وهناك عدد من المقاييس التي تقيس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتلخصها لنا (إيمان عبد الكريم ذيب، 2012: 493) فيما يلي:

–مقياس العوامل الخمسة الكبرى من إعداد Hendriks ,Hofsteee & De Raad

–مقياس العوامل الخمسة الكبرى ل Barbaranelli & Capara

– قائمة الشخصية الهرمي للأطفال ل Mervielde & Fruty

–مقياس مقابلة المهيكلة لنموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من إعداد Trull & Widiger.

–التقويم غير الحرفي للشخصية باستخدام NPQ و FF–NPQ لـ Bounonen & Ashotn.

–القائمة العالمية للشخصية ل Schmit , kihm & Robie

–نموذج نورمان للعوامل الخمسة (Norman, Big Five,1963)

–مقياس بيجمان PACL Bigman,1990

–مقياس جون John 1990

–بيان العوامل الخمسة الكبرىBFI وضع المقياس كل من John, Cattell & 1990 Donahoo).

–مقياس جولدبيرج Interpersonal Adjective Scale, Big Five, IAS- 1999.

–قائمة بيوشان (Buchanan،2001) .

–استبيان سمات الشخصية لـ Tsaousis.

الخلاصة:

تعتبر دراسة الشخصية من المفاهيم التي لها أهمية بالغة في حياة الإنسان، باعتبارها وحدة متكاملة تنتج من تفاعل عدة سمات جسمية ونفسية تحدد أسلوب تعامل الفرد مع مكونات بيئته، إلا أن هذا المفهوم تحدده عوامل عديدة منها ما هو وراثي ومنها ما هو بيئي، وفي ظل هذه العوامل هناك نظريات تسعى لدراسة الشخصية وذلك من حيث مواطن القوة والضعف بالشخصية، وطرق استجابتها وتحديدها لأهدافها، وفي هذا الصدد تعتبر نظرية أو نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية أحد أهم النماذج المعاصرة في دراسة الشخصية من حيث تحديدها لجوانب متعددة وبشكل ملائم في تحديد الاضطرابات ومعالجتها وتحسين الفهم العام للشخصية.

الفصـــــل الـــثـــــالـــــث

الكـــفـــــاءة الـــذاتـيـــة

تمهيد:

يعتبر مفهوم الكفاءة الذاتية من المفاهيم النفسية الهامة التي لاقت اهتماما كبيرا من قبل الباحثين والدارسين في ميدان علم النفس والصحة النفسية، كما يعتبر هذا المفهوم من المتغيرات النفسية الهامة التي توجه سلوك الفرد، وتساهم في تحقيق أهدافه الشخصية، بحيث أن المعتقدات التي يمتلكها الفرد حول قدراته وإمكاناته لها دور هام في التحكم في البيئة، مما يؤدي في الأخير إلى زيادة قدرة الانجاز وتحقيق النجاح، كما أنها تعمل على دفع الفرد إلى اختيار المتطلبات وأهم القرارات المتعلقة بأساليب التغلب على العقبات، والقدرة على مواجهتها معتمدا على كيفية توظيف قدراته وإمكانياته، ولعل الشعور بالكفاءة الذاتية يعمل على تطوير السمات الشخصية الايجابية لدى التلميذ، مع زيادة الثقة بالنفس ومعرفة الذات.

1-تعريف الكفاءة الذاتية:

يعد مفهوم الكفاءة الذاتية من المفاهيم المهمة التي طرحتها النظرية المعرفية الاجتماعية لتفسير السلوك الإنساني، وقد تناول الباحثون في البيئة العربية مصطلح self-efficacy وترجم إلى مصطلحي كفاءة الذات أو فعالية الذات وأحيانا يستخدم مصطلح self-efficiency بمعنى فعالية الذات (نبراس يونس، 2008: 250)، وقد ظهر هذا المفهوم على يد العالم ألبرت باندورا Albert Bandura (1977) عندما قدم نظرية متكاملة لهذا المفهوم حدد فيها أبعاد ومصادر الكفاءة الذاتية، من خلال نشره مقالة بعنوان فاعلية الذات نحو نظرية أحادية لتعديل السلوك، حيث خضع هذا المفهوم للعديد من الدراسات عبر مختلف المجالات والمواقف، ولقي دعما متناميا ومطردا من العديد من نتائج هذه الدراسات، ثم طور المفهوم بحيث ربطه بمفهوم الضبط الذاتي للسلوك في نظريته الاجتماعية المعرفية، من خلال ما نشره عن الأسس الاجتماعية للتفكير والسلوك (سالي طالب علوان، بدون سنة: 228).

1-1-تعريف Zimmerman (2000): "أن الكفاءة الذاتية تشير إلى إدراك الفرد لقدراته على تنظيم وتنفيذ المهام الضرورية للحصول على الأداء المطلوب للمهارة والعمل على تحقيق الأهداف المحددة"(Zimmerman, 2000 :83).

1-2-تعريف ألكساندرا Aleksandra luszczynska (2005):" الكفاءة الذاتية تشير إلى إحساس واسع ومستقر بالكفاءة الشخصية للتعامل بفعالية مع مجموعة متنوعة من المواقف" (Aleksandra luszczynska, 2005 : 440)

1-3-تعريف بريان كاي Brian Hemmings and Russell Kay (2009):" الكفاءة الذاتية تشير إلى اعتقاد الفرد إلى قدرته على التنظيم وتنفيذ إجراءات للوصول إلى مستوى معين من الأداء" (Brian Hemmings and Russell Kay, 2009 : 244).

1-4-تعريف أحمد عبد اللطيف(2009):"الكفاءة الذاتية هي توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوب فيها في أي موقف معين"(أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، 2009:76).

1-**5-تعريف هند كابور (2010):** "هي مدى اعتقاد الأفراد بأنهم يمتلكون القدرة على العمل الجيد في المدرسة، أو مدى ثقة الافراد أو شكهم في قدراتهم"(هند كابور، 2010:286).

1-6-تعريف جاكسون (2010)"بأنها ثقة الفرد في قدرته على وضع استراتيجيات واستكمال المهام اللازمة لتكون ناجحة في مختلف المساعي والمواقف"(Doug Jackson, 2010: 67).

1-7-تعريف عطاف محمود (2012): "بأنها معتقدات يمتلكها الفرد تحدد قدراته على أداء السلوك وتوجيهه، مما ينعكس على الأنشطة التي يقوم بها والكيفية التي يتعامل معها في المواقف التي تواجهه في الحياة" (عطاف محمود، 2012: 625).

1-8-تعريف فراس، ومحمد (2013):"هي معارف قائمة حول الذات تحتوي على توقعات ذاتية حول قدرة الشخص في التعليم على مهمات مختلفة وتعد هذه التوقعات بعدا من أبعاد الشخصية وتتمثل في قناعات ذاتية في قدرة السيطرة على المتطلبات وعلى حل المشكلات والمواقف التي تواجه الطلبة" (فراس طلاحفة، ومحمد الحمران، 2013: 1237).

ومن خلال العرض السابق يرى الباحث الكفاءة الذاتية بأنها درجة اقتناع الفرد بقدرته على تحقيق النجاح والوصول إلى النتائج المرجوة، ويكون ذلك نتيجة إدراكه لإمكاناته العقلية، والجسمية، والانفعالية، ومدى ثقته في هذا الإدراك، واستبصاره بإمكاناته وحسن استخدامها وتوظيفها، والطريقة التي تمكننا من إدراك الأشياء، كما أنها تعمل كإعانة ذاتية للفرد أو كإعاقة ذاتية بغرض مواجهة العقبات والمشكلات، فالفرد الذي لديه شعور قوي ومرتفع الكفاءة الذاتية تكون كل اهتماماته موجهة أو متجهة نحو تلك المشكلات بهدف الوصول إلى الحل الأمثل لها، أما إذا كان الشعور بالكفاءة الذاتية ضعيفا فهذا بدون شك فان اهتماماته تتجه نحو التوقع بالفشل وبالتالي عجزه على مواجهة الصعاب والمشكلات.

2-تاريخ الكفـــــاءة الذاتيـــــة:

تعتبر الكفاءة الذاتية من البناءات النظرية التي تقوم على نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي والتي باتت تحظى في السنوات الأخيرة باهتمام متزايد في ميدان علم النفس وعلوم التربية باعتباره عامل وسيط يعمل على تعديل سلوك الفرد.

وظهر هذا المفهوم على يد ألبرت باندورا كما أشرنا إليه سلفا عام (1977) عندما نشر مقالة بعنوان "فاعلية الذات أحادية لتعديل السلوك، حيث خضع هذا المفهوم للعديد من الدراسات عبر مختلف المجالات والمواقف ولقي دعما متناميا ومطردا من العديد من نتائج هذه الدراسات، وباتت فاعلية الذات بؤرة اهتمام الدراسات التي تتناول المشكلات الاكلينكية مثل مشكلات الخوف، الإحباط،

والمهارات الاجتماعية والتحكم في الألم والتدخين ومشكلات انخفاض مستوى الأداء بوجه عام، ثم طوره "باندورا" عام (1986) حيث ارتبط لديه بمفهوم الضبط للسلوك في نظريته الاجتماعية المعرفية من خلال نشره عن الأسس الاجتماعية للتفكير والفعل (فتحي مصطفى الزيات، 2001: 502)، وتفترض نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا بأن لدى الإنسان مجموعة من القدرات التي تميزه عن غيره من المخلوقات كالقدرة على التفكير والتخطيط وتنظيم الذات والتكيف مع المواقف: بمعنى أن أداء الإنسان لوظائفه هو نتاج لمجموعة من العوامل الشخصية والسلوكية والبيئية، ويعد مفهوم الكفاءة الذاتية محورا رئيسيا من محاور نظرية التعلم الاجتماعي، حيث ترتبط اعتقادات الفرد بالكفاءة الذاتية بالدافعية والانجازات الشخصية، فالفرد يعمل على تفسير انجازاته بالاعتماد على القدرات التي يعتقد أنه يمتلكها، وذلك ببذل أقصى جهد لتحقيق النجاح (فؤاد إسماعيل عياد، 2015: 74).

وتعتبر الكفاءة الذاتية من المفاهيم التي تندمج بها كل تجارب الشخص وقدراته وأفكاره في طريق واحد وتبرر مستوى دافعية المتعلم، كما يعتبرها جزء أساسي للإنسان يحفزه ويعمل على استمرارية سلوكه للتعلم، والأساس النظري لتحديد الاختلافات الفردية التي عن طريقها يمكن توجيه الطلاب إلى أنواع التعليم المختلفة (كمال أحمد الإمام النشاوى، 2006: 471).

3-علاقة الكفاءة الذاتية ببعض المفاهيم:

تعد الكفاءة الذاتية من أهم العوامل الشخصية التي تستحق الاهتمام والدراسة، وذلك لأن هذا المفهوم يرتبط ارتباط وثيقا بكل من مفهوم الذات وتقدير الذات، وأداء الفرد وقدرته على أداء المهمات في مجالات الحياة المختلفة، فهناك تصور للفرد نابع من اعتقاده وأفكاره عن أدائه بشكل عام، وهناك اعتقاد لديه عن أدائه بشكل محدد أو جانب معين، وهذا الاعتقاد المرتبط بمجال ما يكون أكثر تحديدا في هذا المجال أو ذاك (بكار سليمان وسحر الشوربجي،2014: 173)، وسوف نتطرق إلى أهم المفاهيم التي لها علاقة بالكفاءة الذاتية وهي كالآتي:

3-1-علاقة الكفاءة الذاتية بمفهوم الذات: يعرف Smith and Macki (1995) مفهوم الذات بأنه معرفة الشخص الكلية لمقدراته الشخصية، كما يعرفها سلامة (2007) بأنه المجموع الكلي لادراكات الفرد، وهو صورة مركبة ومؤلفة من تفكير الفرد عن نفسه، وعن تحصيله، وعن خصائصه، وصفاته الجسمية والعقلية والشخصية واتجاهاته نحو نفسه وتفكيره بما يفكر الآخرون عنه وبما يفضل أن يكون عليه (فاطمة أحمد وأحمد محمد، 2011: 107).

ويختلف مفهوم الكفاءة الذاتية self-efficacy عن مفهوم الذات self concept حيث تشير الكفاءة الذاتية إلى تقييم الفرد لكفايته أو قدرته على أداء مهمة خاصة في سياق محدد، بينما مفهوم الذات يعتبر أكثر عمومية وأقل تأثرا بالسياق، ويشمل تقييم هذه الكفاية، والإحساس بالجدارة الذاتية المرتبطة بها، وقد لا يرتبط المفهومان بعضهما، فالطالب مثلا قد يشعر بكفاءة عالية في مادة ما، دون

أن يصاحب ذلك إحساس ايجابي بالجدارة الذاتية، ربما لأنه غير فخور بإنجازه في هذا المجال، كما يعتمد مفهوم الذات على معايير البيئة الثقافية الاجتماعية، بينما الكفاءة الذاتية ليس لها انعكاسات ثقافية، ويستفسر عن معتقدات الكفاءة الذاتية بسؤال هل أستطيع؟ والإجابة تحدد مدى الثقة بالنفس في انجاز مهمة معينة، بينما مفهوم الذات يطرح أسئلة حول الكينونة والشعور، والإجابة تكشف عن درجة الايجابية أو السلبية التي ينظر بها الفرد لنفسه (سامي عيسى، 2009: 127)، كما أن مفهوم الذات هو نتاج اجتماعي يتأثر بخبرات الطفولة وأساليب التنشئة الاجتماعية وتقييمات الآخرين وخاصة الوالدين والرفاق والمدرسين، ومفهوم الذات يعمل كقوة موجهة ودافعة لسلوك الفرد(سامح محافظة، وزهير الزغبي، 2008: 111)، في حين يرى بونج وسكالفيك Bong& Skaalvik (2003) أن الكفاءة الذاتية تتضمن مكونات معرفية في الغالب، في حين أن مفهوم الذات يتضمن مكونات وجدانية أيضا، كما ميز أبو علام (2004) بينهما من حيث أن مفهوم الذات يسود عددا كبيرا من الأنشطة، أما الكفاءة الذاتية فهي أكثر خصوصية، إذ ترتبط بمجالات معينة (أحمد الزق، 2009: 41)، كما تحدد الكفاءة الذاتية فيما إذا كان الفرد سيدرك المهمة التي يريد الاضطلاع بها على أنها تمثل له فرصة أو تهديدا، وبذلك تؤثر في قراره المتعلق بالقيام بالعمل أو الامتناع عنه، وتؤثر كذلك في سلوك المبادرة والمثابرة لديه في مواقف التحصيل والانجاز(نصر محمد، ومحمد عبد الله، 2006: 95)، كما تتدخل التوقعات المرتبطة بالكفاءة الذاتية في تكوين مفهوم الذات، إذ أن مفهوم الذات الايجابي المرتفع يسهم في رفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى الفرد (محمد حمدي، يحيى خطاطبة، 2014: 218).

3-2-علاقة الكفاءة الذاتية بتقدير الذات: ومصطلح الكفاءة الذاتية يختلف عن مصطلح تقدير الذات، حيث أن مصطلح تقدير الذات يمكن أن يوصف به الفرد بشكل عام بحيث نقول أن مستوى تقدير الذات عنده قوي أو ضعيف دون النظر إلى سلوك أو نشاط معين، بينما مصطلح الكفاءة الذاتية يكون محدد بسلوك أو نشاط معين، ويرى الباحثون في نظرية التعلم الاجتماعي أن شعور الناس اتجاه كفاءتهم الذاتية لها تأثيرها الكبير على كثير من سلوكياتهم، فمثلا اختيار الأفراد لنوع معين من النشاط أو العمل الذي يقومون به ينطلق من مدى ثقتهم بكفاءتهم الذاتية لإنجاز ذلك العمل، وكذلك هذا الشعور يؤثر على مدى صبره وتحمل الفرد للمواقف التي أمامه، هل يقاوم حتى يصل إلى مراده أم أنه يستسلم وينسحب بسرعة (عبد الله بن سليمان، بدون سنة: 04)، ويعد تقدير الذات من أهم الأبعاد المتعلقة بشخصية الإنسان، والمؤثرة في سلوكه، حيث يرى سونستروم Sonstroem أن تقدير الذات هو "درجة شعور الأفراد بإيجابية نحو ذواتهم، أما فورتن برونو fortin1999 فيرى أن تقدير الذات هو "اتجاه أو موقف داخلي حول فردية الشخص وقيمته وأهميته، أو معرفة الذات وتقبلها ومحبتها كما هي بصفتها وحدود مقدرتها" (حشايشي، ويعقوب،2010: 02).

ويدور تقدير الذات حول حكم الفرد على قيمته، بينما مفهوم الكفاءة الذاتية يدور حول اعتقاد الفرد في قدرته على انجاز الفعل في المستقبل، وأن تقدير الذات يعني بالجوانب الوجدانية والمعرفية معا وأما الكفاءة الذاتية فهي غالبا معرفية، وأن مفهوم تقدير الذات والكفاءة الذاتية بعدان هامان لمفهوم الذات لأنهما يساهمان في صياغة مفهوم الفرد عن نفسه أي مفهوم الذات، كما يؤثر كل منهما على الآخر فالأفراد الذين يدركون أنفسهم على ذو قيمة ومؤثرين وناجحين (تقدير ذوات مرتفع) بشكل عام سوف يتنبأن لهم باحتمالات النجاح في المهام حيث أن هذه الاحتمالات تكون مرتفعة (فاعلية ذات مرتفعة) عن أولئك الذين يرون أنفسهم أقل كفاءة وتأثيرا ونجاحا وقيمة (تقدير ذات إجمالي منخفض)(صابر سفينة عبد القادر، 2003: 03).

وعليه يرى الباحث أن الكفاءة الذاتية تهتم بقياس نجاح الفرد مستقبلا أما تقدير الذات فيهتم بقياس ذات الفرد الحالية، كما أنها أحد الأبعاد المكونة للكفاءة الذاتية.

4-أنــواع الكفــاءة الذاتيـــة:

4-1-الكفــاءة الذاتيــة العامــة Generalized self-efficacy: قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج ايجابية مرغوبة في موقف معين، والتحكم في الضغوط الحياتية التي تؤثر على سلوك الأفراد وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أدائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها والتنبؤ بالجهد والنشاط والمثابرة اللازمة لتحقيق العمل المراد القيام به (حبيبة روبيبي، محمد برو، 2016: 151).

4-2-الكفــاءة الذاتيــة القوميــة Population-Efficacy: ترتبط بأحداث لا يستطيع الأفراد السيطرة عليها مثل: انتشار تأثير التكنولوجيا الحديثة، التغير الاجتماعي السريع.. تعمل على إكسابهم أفكار ومعتقدات عن أنفسهم باعتبارهم أصحاب قومية واحدة أو بلد واحد (حبيبة روبيبي، محمد برو، 2016: 151).

4-3-الكفــاءة الاجتماعيــة: ويرى فوخن وآخرون (.2000Voughe.etal) أن الكفاءة الاجتماعية تعد مرادفا للمهارات الاجتماعية: حيث يقصد بها التنظيم المرن للوجدان والمعرفة والسلوك بهدف تحقيق الأهداف الاجتماعية بدون تقييد فرص الآخر في تحقيقه أهدافه أيضا، وبدون حجب فرص تحقيق الأهداف المستقبلية، في حين يرى بندر (Bender. 1994) أن الكفاءة الاجتماعية هي قدرة الفرد على التفاعل بطريقة سليمة مع الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة (عبد الحميد محمد، 2006: 168).

كما تشير إلى إدراك المتعلمين لمهاراتهم ومقدراتهم في التفاعل مع الآخرين، ويرتبط كل من الدعم العاطفي والاجتماعي المدرك والتماسك الأسري ايجابيا بالكفاية الاجتماعية المدركة والإحساس بالانتماء للزملاء والجهد الدراسي والاهتمام في المدرسة، وتقوى الكفاية الاجتماعية المدركة للمتعلمين، وكذلك يزداد تعلمهم عندما يسمح لهم أن يؤدوا مهام جديدة بصحبة أفراد حميمين، حيث أنه طريق

تكوين صدقات جديدة في الصف فان عدد الطلبة يقللون عدد الأفراد المتفرجين غير المعروفين ويخلقون بيئة تعلم مدعمة وحميمة بشكل أكبر (محمد إبراهيم، 2015: 144).

4-4-الكفاءة الذاتية الخاصة: هي أحكام الأفراد الخاصة والمرتبطة بمقدرتهم على أداء مهمة محددة في نشاط محدد مثل الرياضيات (الأشكال الهندسية) أو في اللغة العربية (الإعراب- التعبير) (حبيبة روبيبي، محمد برو، 2016: 151).

4-5-الكفاءة الذاتية الأكاديمية: فتعرف بأنها ثقة الطالب بقدره على النجاح في المهمات الأكاديمية الصعبة، وتعد معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية أمرا هاما في النجاح الأكاديمي، فالطلاب ذوو الكفاءة الذاتية الأكاديمية المرتفعة يتعلمون بمتعة وارتياح، كما أن لديهم الثقة بقدراتهم على النجاح في الامتحانات وكتابة البحوث، وهم أكثر قدرة على إدارة أمورهم التعليمية، أما الطلاب ذوو الكفاءة الذاتية الأكاديمية المنخفضة فهم أكثر ميلا للانخراط في مشاكل سلوكية كالهروب من المدرسة والجنوح والفشل الدراسي، مما يعرض نجاحهم الأكاديمي للخطر(محمد أبو أزريق، وعبد الكريم، 2013: 16).

كما يشير هذا المفهوم إلى اعتقاد الفرد أنه بإمكانه النجاح في تحقيق مستوى معين في مهمة أكاديمية أو تحقيق هدف أكاديمي محدد(Hemant lata sharma, 2014: 59)، والتأثير في الأحداث لتحقيق انجاز ما في ظل المحددات البيئية القائمة (فتحي مصطفى الزيات،2001: 501)، وتلعب الكفاءة الذاتية الأكاديمية دورا بارزا في التأثير في الأداء الأكاديمي للطالب، وتتبلور هذه الكفاءة في شكل أفكار ومعتقدات حول الذات بشأن مدى كفاءتها فهذه الأفكار تتوسط بين ما لديه من معرفة ومهارات، وبين أدائه الفعلي في المواقف التعليمية، ويذهب بعض علماء المدرسة المعرفية الاجتماعية إلى أن التحصيل السابق للطالب ومعرفته ومهاراته تعد عوامل ضعيفة من حيث مدى قدرتها على التنبؤ بالتحصيل المستقبلي، وذلك لأن معتقدات الكفاءة تؤثر بقوة في سلوكه (أحمد يحي الزق، 2009: 40).

4-6-الكفاءة الذاتية الإبداعية: ويعتمد بناء الذات الإبداعية على مستوى الكفاءة الذاتية لدى الفرد، ومدى ثقته بقدراته، بالإضافة إلى توقعاته الذاتية حول نتائج الأعمال الإبداعية التي تقع ضمن طموحاته المستقبلية، فالأفراد الذين لديهم مستوى عال من فاعلية الذات الإبداعية يتمكنون من ربط الدوافع مع مصادر المعرفة، ومسارات العمل اللازمة لتلبية متطلبات الظروف والحاجات التي تشكل تحديات في تحقيق الفرد لأهدافه (مصطفى قسيم هيلات، 2017: 253).

وقد عرفها باندورا (1997) "بأنها تمثل اعتقاد الفرد بأنه يستطيع أداء السلوك الإبداعي بنجاح في بيئة محددة، في حين عرفها فيلان fhelan (2001) "بأنها معتقدات الفرد حول قدرته وطاقته الشخصية الإبداعية، لتحقيق التحسينات، والابتكارات والتغيرات المرغوبة"، ويعرفها رهو، وشن، وكانيلا2008 .zhou.shin.and cannella" هي مدى إدراك الفرد لإنتاج الأفكار الجديدة والمفيدة"، ورأى ديليلو، وهاوغتون، وديويلي، Diliello. Houghton. and Dawley.2011 أن "فاعلية الذات

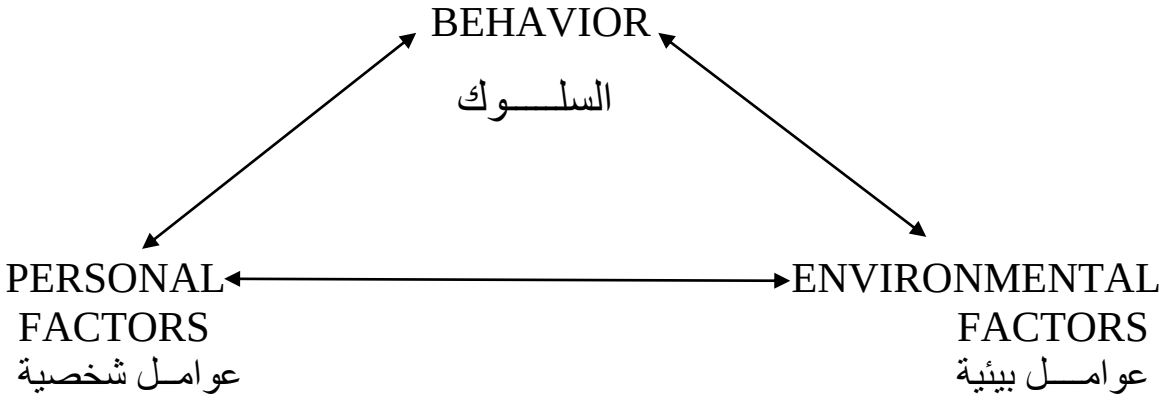
الإبداعية هي تقييم ذاتي يقو من خلاله الفرد بتقييم إمكاناته الإبداعية التي تنطوي بشكل خاص على رؤيته لنفسه بأنه جيد في حل المشكلات الإبداعي والإتيان بأفكار جديدة (أحمد محمد الزغبي، 2014: 477-478)، ويعرفها (Abbot. 2010) الذي ورد عند مصطفى قسيم هيلات (2017) هي معتقدات الفرد حول قدراته الإبداعية، وتشمل معتقداته حول تفكيره الإبداعي وحول معتقداته حول أدائه الإبداعي (مصطفى قسيم هيلات، 2017: 252).

5-الكفاءة الذاتية في ضوء نظرية باندورا:

تقوم هذه النظرية على أساس الأحكام الصادرة من الشخص عن قدرته على القيام بسلوكيات معينة، وتقويمه لذاته عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته ومرونته في التعامل مع مختلف المواقف الصعبة (Albert Bandura.1995 :179)، وقد تم تقديم مفهوم الكفاءة الذاتية من "باندورا" كمفهوم أساسي في النظرية الاجتماعية المعرفية، وبعد من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية، لما لها من أثر في سلوك الفرد وتصرفاته، حيث تلعب الكفاءة الذاتية دورا رئيسيا في توجيه السلوك وتحديده، كما تعد من السمات المهمة التي تتطور مع الزمن وتشكل عنصرا مهما في منظومة شخصية الفرد، وتعد من المحددات الأساسية لسلوكه في مواقف الحياة اليومية المختلفة (فراس، ومحمد، 2013: 1236)، كما يشير هذا المفهوم إلى معتقدات الفرد حول مقدرته على تنظيم المخططات العملية المطلوبة، بمعنى إذا اعتقد الفرد أنه يملك المقدرة على انجاز الأهداف المطلوبة فانه يحاول جعل هذه الأشياء تحدث فعلا، أو بمعنى آخر أن الكفاءة الذاتية تشير إلى الاعتقادات الافتراضية التي يمتلكها الفرد حول مقدراته (عبد الله محمد، وهدى أحمد، 2001: 222).

وتعتبر من المكونات المهمة للنظرية المعرفية الاجتماعية لـ"باندورا" والتي افترضت أن سلوك الفرد، والبيئة، والعوامل الاجتماعية تتداخل بدرجة كبيرة، فالسلوك الإنساني في ضوء نظرية "باندورا" يتحدد تبادليا بتفاعل ثلاث مؤثرات هي:

العوامل الذاتية، والعوامل السلوكية، والعوامل البيئية، وأطلق على هذه المؤثرات نموذج الحتمية التبادلية (محمد أبو هاشم، 2005: 35) فإذا كان السلوك يتأثر بالبيئة، فان البيئة تكون نتيجة جزئية لأفعال الإنسان، فبأفعالهم يلعب الأفراد دورا كبيرا في التأثير على بيئتهم وعلى الظروف الأخرى التي تخص قضاياهم اليومية، ولذلك من وجهة نظر التعلم المعرفي الاجتماعي فان العلاقة السيكولوجية تشمل تفاعلا تبادليا بين السلوك والعوامل الشخصية الداخلية للإنسان والبيئة وهي تتفاعل وفق نموذج الحتمية التبادلية الثلاثي، بحيث أن كلا منهم يؤثر ويتأثر بالآخر(حجاج غانم، وياسر عبد الله، 2009: 208) وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم(01): يمثل نموذج الحتمية التبادلية كما اقترحه باندورا

(Hemant Sharma & Gunjan Nasa. 2014 : 59).

وطبقا لهذا النموذج فان المتعلم يحتاج إلى عدد من العوامل المتفاعلة (شخصية، سلوكية، وبيئية)، وتطلق على هذه العوامل الشخصية على معتقدات الفرد حول قدراته واتجاهاته، أما العوامل السلوكية فتتضمن مجموعة الاستجابات الصادرة على الفرد في موقف ما، وعوامل البيئة تشمل الأدوار التي يقوم بها من يتعاملون مع الطفل ومنهم الآباء، والمعلمين، والأقران (محمد أبو هاشم، 2005: 36).

ويشير "باندورا" في كتابه أسس التفكير والأداء بأن الكفاءة الذاتية المدركة تؤكد على معتقدات الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته، فالكفاءة الذاتية المدركة لا تهتم فقط بالمهارات التي يمتلكها الفرد، وإنما بما يستطيع الفرد عمله بالمهارات التي يمتلكها، وتعتمد في جزء منها على إدراك الذات وهي الصورة التي يطورها الفرد عن نفسه حيث تؤثر في مستوى الجهد المبذول في أداء المهمات (رامي اليوسف، 2013: 335)، كما يرى أيضا أن إدراك الفرد لكفاءته الذاتية يعد من المحددات الأساسية للسلوك، وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية، والثقة، والقدرة على ضبط النفس، والتحدي والمثابرة في المواقف الصعبة من أجل الانجاز (هشام إبراهيم، وعصام عبد اللطيف، 2009: 03)، وتعد كذلك إحدى موجهات السلوك، فالفرد الذي يؤمن بقدرته يكون أكثر نشاطا وتقديرا لذاته، ويمثل ذلك مرآة معرفية للفرد، وتشعره بقدرته على التحكم في البيئة، حيث تعكس معتقدات الفرد عن ذاته وقدرته على التحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها، والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة (جولتان حسن حجازي، 2013: 420)، بحيث تؤثر هذه المعتقدات على الأفراد في كيف يشعرون ويفكرون ويسلكون (Albert Bandura.1993 :118).

كما يركز أصحاب هذه النظرية على الموقف الذي يتصرف فيه الفرد، بحيث أنهم يهتمون بالمحددات البيئية والموقفية للسلوك، وأن السلوك ما هو إلا نتيجة تفاعل مستمر بين المتغيرات الشخصية والبيئية (محمد جاسم لعبيدي، 2008: 80)، وقد أوضحت الشرايدة (2006) بأن العلاقة التفاعلية بين محددات السلوك الإنساني في نظرية التعلم الاجتماعي، تتيح إمكانية توجيه الجهود نحو

العوامل الشخصية، والبيئية، أو السلوكية، مما يجعل الأفراد بحالة أفضل، بحيث يمكن من تحسين العمليات المعرفية والانفعالية، والدافعية (محمد بني خالد، 2010: 415).

كما يصف لنا "باندورا" توقعات الكفاءة الذاتية بأنها شعور الفرد بقدراته على التحكم في السلوك والأفعال وهي بهذا المعنى ترتبط ارتباطا واضحا بتوقعات (الجهد– الأداء)، بمعنى أن توقعات الكفاءة الذاتية تركز على الاعتقاد في قدرة الفرد على بذل الجهد المطلوب لتحقيق هذا الأداء وبذلك فان توقعات الكفاءة الذاتية تحتوي على أكثر من مجرد جهد مبذول، فبالإضافة إلى الجهد هنالك دوافع وعوامل معرفية وشخصية (نبراس يونس، 2008: 248).

وتشير هذه النظرية أن الكفاءة الذاتية التي يمتلكها الفرد تؤثر بشكل مباشر على ثقته بنفسه ومستوى الدافعية التي يمتلكها، ومن ثم القدرة على توقع النتائج المحتملة، كما أن هذه الكفاءة تحدد الجهد المطلوب الذي سيبذل، ومن ثم الاستعداد لمواجهة أهم الصعاب والعقبات، كما أنها تؤثر على أنماط تفكير الفرد وانفعالاته.

وفي هذا الإطار يلخص لنا باجارس Pajares (1996: 562)، أن باندورا حدد حالات يمكن من خلالها تعميم أحكام الكفاءة الذاتية عبر النشاطات المختلفة وهي كالآتي:

1–عندما تتطلب المهمات المختلفة نفس المهارات الفرعية، فمن الممكن في هذه الحالة توقع أن أحكام الفرد حول قدرته على إظهار المهارات الأساسية، أي أنه يستطيع القيام بمهام مختلفة.

2–إذا كانت المهارات المطلوبة لإتمام نشاطات مختلفة، مهارات متلازمة أي يتم اكتسابها معا، فانه إذا اعتقد الفرد أنه يستطيع أداء أحد هذه الأنشطة فهو بالتالي يستطيع أداء باقي الأنشطة.

3–أيضا هناك ما يسمى بـ"تحول الخبرات": وهو نتيجة لتحقيق شيء صعب، بحيث أن هذا الانجاز القوي يقوي اعتقاد الفرد في فاعليته أو كفاءته الذاتية عبر مساحات متنوعة من النشاطات.

كما أشار مادوكس (Maddux. 2002) أنه يمكن استنباط افتراضين حول تطور الكفاءة الذاتية، من النظرية المعرفية الاجتماعية هما:

1–تتأثر الكفاءة الذاتية بتطور القدرة على التفكير المجرد، ولا سيما القدرة على فهم العلاقات السببية، والقدرة على التأمل الذاتي والملاحظة الذاتية.

2–يتأثر تطور معتقدات الكفاءة الذاتية بمدى استجابة البيئات المحيطة بالفرد، لا سيما البيئات الاجتماعية، لمحاولات الطفل معالجة هذه البيئات والتحكم بها (فيصل خليل ربيع، 2014: 53).

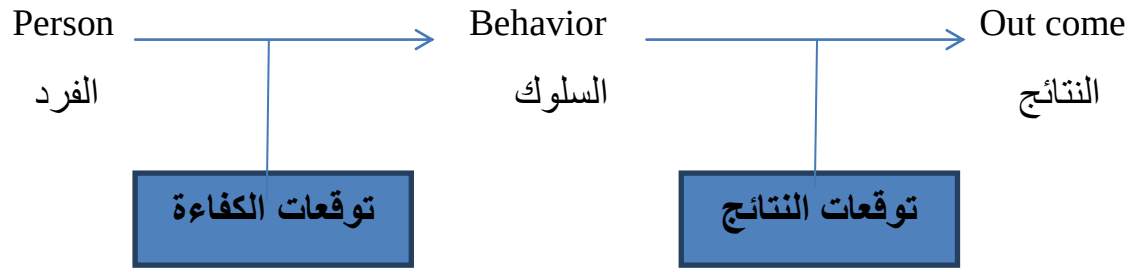
يرى الباحث من خلال هذه النظرية أن مفهوم الكفاءة الذاتية له دور هام وفعال في الانجاز ونجاح أداءات الفرد، وهذا ما يساعد على الرفع من كفاءته الذاتية، والتي بدورها تساهم في قدرة الفرد على مواجهة مختلف الضغوطات والمشكلات، بحيث تؤكد على أن جميع العمليات التي تحدث التغيرات النفسية والسلوكية تعمل على تعديل الشعور بالكفاءة الذاتية، كما تشير إلى معتقدات الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في المواقف الضاغطة التي تؤثر على حياته، وعلى ضوء هذه النظرية

يمكن القول أن الكفاءة الذاتية هي سمة شخصية يمتلكها الفرد والتي تتمثل في ثقته بقدراته ومهاراته واستعداداته، وكيفية توظيفها من أجل التصدي لمختلف الضغوطات والعقبات والسيطرة عليها.

6-توقعات الكفاءة الذاتية: يرى "باندورا"(1977) أن الكفاءة الذاتية تتأثر بنمطين من التوقعات هما:

6-1-توقعات الكفاءة: وتشير إلى قدرة الفرد على تنظيم وتنفيذ الإجراءات اللازمة لإنجاز مهمة محددة على المستوى المطلوب، وتحدد توقعات الكفاءة مقدار الجهد الذي سيبذله الأفراد، ومدى استمرارهم في مواجهة العقبات (Evelina Dimopoulou,2014 : 1468)، كما تعني معتقدات الفرد الذاتية عن قدرته على انجاز المهام بكفاءة أو عما يستطيع انجازه (هشام إبراهيم، عصام عبد اللطيف، 2009:11)، وهي كذلك الاعتقاد بأن الشخص يمكن أن يؤدي بنجاح السلوك الذي بصدده (محمود أبو غالي، 2012: 621)، كما أنها تمثل تقدير الفرد لقدرته على القيام بسلوك معين(نبيل عبد الهادي أحمد، محمد إبراهيم إسماعيل، 2015)، بينما يشير جابر (1986) أن توقعات الكفاءة الذاتية إلى ثقة الفرد بقدرته على أداء سلوك معين (محمد حمدي، يحيى خطاطبة، 2014: 218).

6-2- توقعات النتائج: وهي عبارة عن تقييمات خاصة يعطيها الفرد لنفسه عن النتائج التي يحققها أو يسعى إليها (هشام إبراهيم، عصام عبد اللطيف، 2009: 11)، وتعني كذلك تقدير الفرد للعواقب المحتملة لأداء تلك المهمة على المستوى المتوقع للكفاءة، بحيث تتعلق هذه التوقعات بنتيجة الأداء (Evelina Dimopoulou,2014: 1468)، كما أنها تمثل تقدير الفرد على أن هذا السلوك سوف يؤدي إلى ناتج محدد (نبيل عبد الهادي أحمد، محمد إبراهيم إسماعيل، 2015)، ويرى جابر (1986) أن توقعات النتائج تشير إلى تنبؤ الفرد عن النتائج المحتملة لذلك السلوك (محمد حمدي، يحيى خطاطبة، 2014: 218).

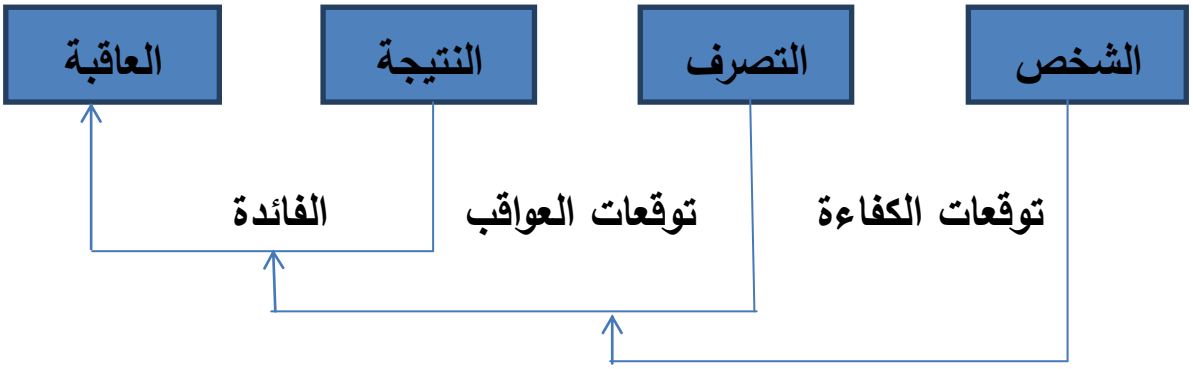


الشكل رقم (02)، يبين العلاقة بين توقعات الكفاءة الذاتية وتوقعات النتائج.

(Albert Bandura.1998:53).

في حين أكد الحمداوي وداود (2000) أن الكفاءة الذاتية تتأثر بثلاثة عناصر معرفية يمكن تغييرها أو تعديلها للوصل إلى الاعتقاد الأمثل بالشعور بالكفاءة وهي: توقع الكفاءة الذاتية، وتوقع النتائج، بالإضافة لقيمة النتائج المراد تحقيقها (محمد بني خالد، 2010: 416).

أما شفارتسر فقد وسع (Schwarzer ،1994) نموذج الكفاءة الذاتية لباندورا، ويرى أن الكفاءة الذاتية وتوقعات النتيجة مستقلتان عن بعضهما عند باندورا ورتبهما بالتسلسل وراء بعضهما، فقد أضاف شفارتسر العاقبة Consequence التي تأتي بعد النتيجة out come ومن ثم الفائدة Instrumentality كتوقع جديد، والفائدة بالنسبة له هي توقعات النتيجة– العاقبة – Out come Consequence – Expectancy، ويفترض شفارتسر نظريا أنه يمكن ترتيبها هرميا، وطبقا لذلك كانت الفائدة بداية، التي تبنى عليها توقعات العواقب، ويوضح الشكل التالي هذه الارتباطات:



الشكل رقم (03)، يوضح النموذج النظري للقيمة والتوقع لشفارتسر.

(سامر جميل رضوان، 2010: 12).

ويوضح شفارتسر هذا النموذج من خلال مثال حول التعلم من أجل الامتحان، فمن أجل تجاوز امتحان ما(عاقبة Consequence)، لا بد للمرء أن يمتلك معرفة محددة (نتيجة out come)، ويطلق شفارتسر على هذا الارتباط توقعات النتيجة– العاقبة أو الفائدة، ويقصد بتوقعات العاقبة إمكانية تعلم المادة بغض النظر عما إذا كان الشخص يعد نفسه قادرا على تعلم المادة، فما يعتقد الشخص بأنه قادر عليه هو توقعات الكفاءة، وموضوع توقعات العاقبة هو تعلق التصرف بالنتيجة، أما توقعات الكفاءة تعلق الشخص بالتصرف (سامر جميل رضوان، 2010: 12).

7–العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية:

تعتبر الكفاءة الذاتية ذات أهمية بالغة للفرد، وهذه الكفاءة تؤثر فيها عدة عوامل يمكن تقسيمها إلى ثلاث مجموعات وهي كالتالي:

7-1- المجموعة الأولى: التأثيرات الشخصية

يعتمد إدراك الفرد لكفاءته الذاتية على أربع مؤثرات شخصية هي:

أ–**المعرفة المكتسبة:** هناك حد فاصل بين المعرفة كما هي موجودة في البيئة وبين تنظيم الأفراد لتلك المعرفة ذاتيا وفق المجال النفسي لكل منهم، فعندما يكتسب الفرد معرفة ما، فانه ينظمها وفقا للألفاظ

التي احتوتها، أو وفقا للبناء الهرمي أو وفقا للبناء المتتابع، ومن خلال ذلك فانه يقوم بترتيبها وتخزينها لتتلاءم مع خبراته وكيفية استخدامها في المواقف المستقبلية (برهان، وماهر، 2014: 189).

ب-عمليات ما وراء المعرفة: ويوضح "باندورا" مفهوم ما وراء المعرفة "بأنه التقييم المعرفي ومراقبة الأفراد لأنشطتهم المعرفية والتفكير في كفاية التفكير من حيث مراقبتهم لتفكيرهم وتقييم كفاءتهم في حل المشكلات واختيار الاستراتيجيات لتنفيذ الحلول واستخدامهم للتفكير المنظم (عبد الناصر أحمد العزام، ومصعب حسين طلافحة، 2013: 581).

إن عمليات ما وراء المعرفة تؤثر في قرارات الأفراد وكيفية تنظيم الذات، فالفرد يقسم أهدافه ويدرسها حسب نوعها ومستوى صعوبتها وتزامنها مع الحاجة، وأن عمليات المعرفة تقود الفرد إلى كيفية التخطيط والمراقبة والتقويم لأفكاره التي تحقق أهدافه وآليات اتخاذ قراراته، وفي ضوء ذلك يقرر كفاءته الذاتية (برهان محمود، وماهر تيسير، 2014: 189)، وفي هذا الصدد قام عبد الناصر ومصعب بدراسة (2013)، والتي هدفت إلى فحص مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا، ومن النتائج التي تم التوصل إليها هي وجود علاقة ارتباطية بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي والكفاءة الذاتية (عبد الناصر أحمد العزام، ومصعب حسين طلافحة، 2013: 578).

ج-الأهداف: ويشير "باندورا"(1977) إلى أن الطلبة الذين يمتلكون إحساسا قويا بالكفاءة الذاتية يميلون أكثر إلى انجاز الأهداف الذاتية الصعبة، وتكون أهدافهم واضحة ومحددة وواقعية، وتتلاءم مع توقعاتهم الذاتية، كما أن ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة يمتلكون حب التحدي والمواجهة لأهدافهم، فنراهم أكثر مقدرة على مواجهة المشكلات والصعوبات بسبب الرغبة في التحدي لتحقيق الأهداف والرغبات وبالتالي الحصول على القدر المرضي من الإشباع والرضا النفسي وتحقيق الذات (برهان محمود، وماهر تيسير، 2014: 189)، أي أن الطلبة الذين يركنون على أهداف بعيدة المدى أو يستخدمون عمليات الضغط لمرحلة ما وراء المعرفة قيل عنهم أنهم يعتمدون على إدراك الكفاءة الذاتية لديهم وعلى المؤثرات وعلى المعرفة المنظمة ذاتيا (رفقة خليف سالم، 2009: 137-138).

ان نوعية الأهداف التي يتبناها الفرد تحدد خياراته السلوكية ومستوى نشاطه ونوعية استراتيجيات العمل لديه، فقد دلت العديد من الدراسات التي تناولت أنماط التوجهات الهدفية ارتباطها الوثيق بسلوكيات محددة، صادرة عن الأفراد الذين يتبنونها منها: إن الطلبة الذين يتبنون أهداف التفوق ينزعون لامتلاك فاعلية ذات مرتفعة، وأنماط تعلم ايجابية، ويبذلون مزيد من الانتباه في معالجة المعلومات بطرق فعالة إلى جانب تحصيل مرتفع، بينما يمتلك الطلبة ذوي أهداف تجنب الأداء فعالية ذات منخفضة، واندماج أقل في سلوكيات البحث والتحدي، وقيمة أقل لجوهر التعلم، في حين تباينت نتائج الدراسات حول آثار تبني أهداف الأداء على سلوكيات ولم تكن واضحة (لبنى جديد، 2015: 54).

د-المؤثرات الذاتية: وهي العوامل الداخلية للفرد التي تؤثر على سلوكه تأثيرا مباشرا أثناء أدائه لبعض الأعمال والمهمات، وهذه المؤثرات تؤدي إلى صعوبة في التنظيم الذاتي، وإحباط على المدى البعيد وهذه المؤثرات مثل القلق، صعوبة تحديد الأهداف الشخصية، ومستوى الدافعية وعمليتي التفاؤل والتشاؤم وهذه المؤثرات تجعل من الكفاءة الذاتية لدى الفرد في انخفاض (برهان محمود، وماهرتيسير، 2014: 189).

7-2-المجموعة الثانية: التأثيرات السلوكية.

يؤكد "باندورا" (1977) أن الفرد أثناء قيامه بالسلوك يمر بثلاث مراحل هي ملاحظة الذات، التقويم ورد الفعل الذاتي، وتبرز في استجابات الفرد بعد تأثره بدافعية الذات، وتتمثل هذه المراحل فيما يأتي:

أ-ملاحظة الذات Self-observation: ويقصد بها المراقبة المنظمة للأداء وملاحظة الفرد لنفسه، وإمداده بمعلومات عن مدى تقدمه نحو انجاز أحد الأهداف وتتأثر ملاحظة الذات بالعمليات الشخصية مثل الكفاءة الذاتية وتركيب الهدف، ومخطط العمليات المعرفية، وينشأ من ملاحظة الذات عمليتان سلوكيتان هما: نقل الأخبار شفهيا أو كتابيا، وبيان كمي بالأفعال وردود الأفعال (برهان محمود، وماهر تيسير، 2014: 190).

ب-الحكم على الذات Self-judgment: وتعني استجابة الأفراد التي تحتوي على المقارنة المنظمة لأدائهم مع الأهداف المنشودة والمراد تحقيقها إلى مستوى معين (برهان محمود، وماهر تيسير، 2014: 190).

ج-رد فعل الذات Self-reaction: وتحتوي هذه المرحلة على ثلاث ردود أفعال هي:

1-رد الفعل الذاتي السلوكي: ويسعى فيه الفرد للبحث عن الاستجابة التعليمية النوعية التي تحقق أهدافه، لترك الأثر المرضي في نفسه (برهان محمود، وماهر تيسير، 2014: 190).

2-رد الفعل الذاتي الشخصي: ويبحث فيه عن استراتيجيات ترفع من كفاءته الشخصية في أثناء عملية التعلم (برهان، وماهر، 2014: 190)، ومن استراتيجيات التنظيم الذاتي التي استخدمت لتحسين مستوى الكفاءة الذاتية منها: تنظيم الوقت، ومهارات الاستذكار، وخرائط المفاهيم، ووضع الهدف، واستراتيجية التكرار، واستراتيجية الإتقان، واستراتيجية ما وراء المعرفة (محمد أبو هاشم، 2005: 48).

3-رد الفعل الذاتي البيئي: وهنا يبحث الفرد عن أفضل الظروف البيئية الملائمة والمناسبة لعملية التعلم (برهان، وماهر، 2014: 190).

7-3-المجموعة الثالثة: التأثيرات البيئية

يذكر "باندورا" (1977) أن هناك عوامل بيئية مؤثرة بكفاءة الفرد الذاتية من خلال النمذجة والصور المختلفة، وأن النمذجة لها طرق مختلفة مثل الوسائل المرئية ومنها التلفاز، وأن تأثير النمذجة

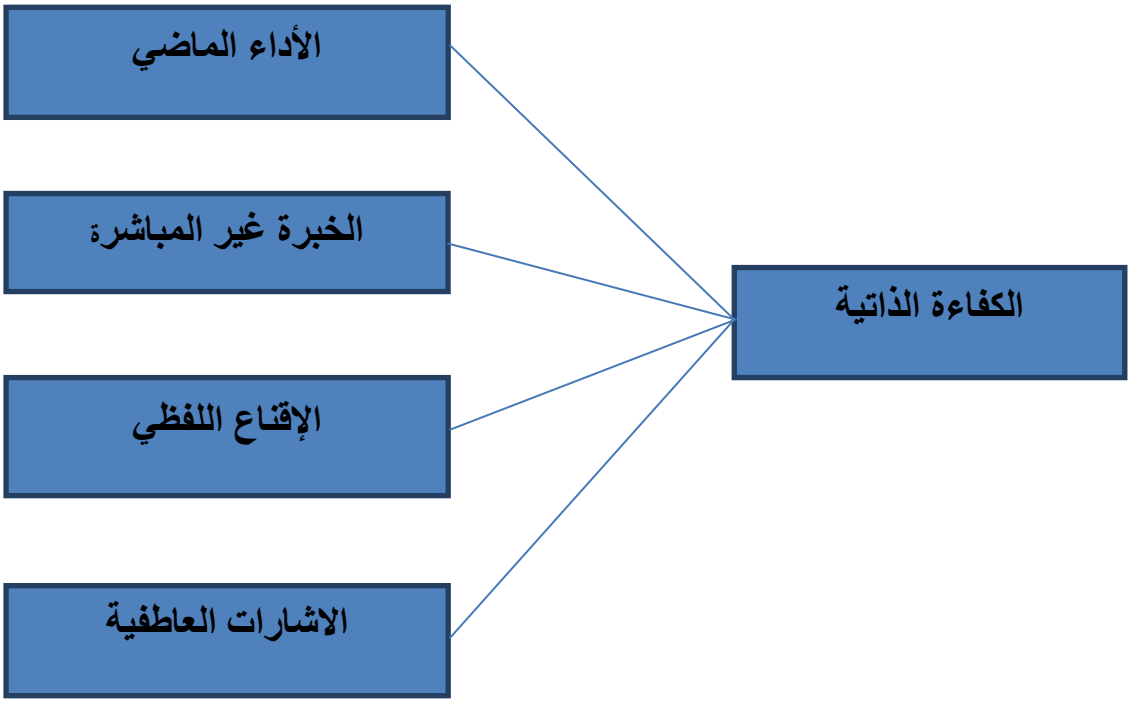
الرمزية يكون لها أثر كبير على اعتقادات الكفاءة بسبب الاسترجاع المعرفي وأن هناك خصائص متعلقة بالنموذج ولها تأثير على الكفاءة الذاتية هي:

أ-خاصية التشابه: وتقوم على خصائص محددة مثل الجنس، العمر، والمستويات التربوية، والمتغيرات الطبيعية.

ب-التنوع في النموذج: والنمذجة يقصد بها وجود القدوة والمثل الذي يرى الفرد انجازاته في المجال وكيفية تعلمه لها ونجاحه فيها، ومن خلال ذلك يكون تقييمه لكفاءته الذاتية أو لقدرته على التعلم الناجح للمهام في نفس المجال، وهذا علاوة على تعلمه من هذا النموذج، أي أن النموذج يخدم وظيفة مزدوجة، فهو من ناحية يمثل المعيار الذي يقيم به الفرد قدرته، ومن ناحية أخرى فانه يمثل مصدرا للتعلم(محمد أبو هاشم، 2005: 48)، كما تعني نماذج متعددة من المهارة أفضل من عرض نموذج واحد فقط وبالتالي تأثيرها أقوى من رفع الاعتقاد في الكفاءة الذاتية (برهان محمود، وماهر تيسير، 2014: 190)، ومن أشكال النمذجة التي استخدمت لتحسين مستوى الكفاءة الذاتية منها: نماذج الأقران، والتعلم بالوكالة، نمذجة الذات (محمد أبو هاشم، 2005: 48-49).

8-مصادر الكفاءة الذاتية:

يشير باندورا Bandura (1997) أن هناك أربعة مصادر تؤثر على الكفاءة الذاتية لدى الفرد وهي كما يلي:



الشكل رقم (04) يوضح مصادر الكفاءة الذاتية.(Fred C. Lunenburg, 2011 : 2).

8-1-الانجـــــازات الأدائيـــــة:

أو ما يسمى بالأداء الماضي كما هو موضح في الشكل رقم (04) وتتكون من خبرات النجاح والفشل التي مر بها الفرد في الماضي، وتعتبر الانجازات الأدائية أكثر المصادر تأثيرا في الكفاءة الذاتية، حيث أنها تعتمد على خبرات حقيقية يمتلكها الفرد، كما أن الأداء الناجح بصفة عامة يرفع من توقعات الكفاءة بينما يؤدي الإخفاق إلى خفضها (نبراس يونس، 2008: 252)، وهي الطريقة الأكثر فاعلية لخلق إحساس قوي بالفاعلية، فالنجاحات تبني إيمانا قويا بكفاءة الشخص الذاتية، في حين أن الفشل المتلاحق يقوض الإحساس بالكفاءة الذاتية خاصة إذا حدث هذا الفشل قبل أن يتكون هذا الإحساس بالفاعلية بثبات وقوة (هيام صابر، 2012: 155)، ويعتبر هذا المصدر الأكثر تأثيرا بين مصادر الكفاءة الذاتية الأخرى، لأن الفرد الناجح يرفع توقعات الكفاءة الذاتية بينما إخفاقه في أداء مهمة معينة يزيد من تراجع وتدني الكفاءة الذاتية، وتعد عملية التعلم التي يكتسبها الشخص من خلال تجربته الشخصية عاملا مهما لرفع كفاءة الفرد الذاتية، وهي أقوى مصادر الكفاءة الذاتية كونها تساعد في تطوير مهاراته وصقل شخصيته، وانجاز المهام المطلوبة منه، وتعزز قدرته على التعامل والتكيف مع المشاكل التي قد تواجهه (محمد حمدي ويحيى خطاطبة، 2013: 218-219).

كما تشير كذلك إلى تجارب الفرد وخبراته المباشرة، فالنجاح في مهمة سابقة يولد النجاح في مهمة لاحقة، ويزيد توقعات الفرد في مهمات لاحقة، فيعدّ الفرد ما حققه من انجازات في الأداء أكثر المصادر تأثيرا في كفاءته الذات، لذلك فالأداء الناجح يرفع توقعات الكفاءة للفرد، أما الإخفاق في الأداء فيؤدي إلى خفضها، والنجاح في الأداء يرفع كفاءة الذات بما يتوافق مع صعوبة المهمة، والأعمال المطلوب انجازها من الفرد، فمثلا اجتياز الفرد لامتحان ذي صعوبة مرتفعة يزيد من كفاءة الفرد لذاته، الأمر الذي لا يحدث إذا اجتاز امتحانا ذا مستوى بسيط (برهان محمود، وماهر تيسير، 2014 :187)، بحيث أن الصورة التي يكونها الفرد عن إمكانياته العقلية والمعرفية تطورت عبر التنشئة الأسرية والمواقف الحياتية والخبرات السابقة التي تفاعل معها تزوده بتصوره يحدد فيه توقعاته للنجاح أو الفشل الذي يواجهه عند تعرضه لمواقف وخبرات معينة، وبالتالي فان مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة يعمل عمل الدوافع نحو النجاح إذا كانت الخبرات السابقة ناجحة، ونحو الفشل إذا كانت الخبرات السابقة محبطة، ويعتمد الفرد في تطوير كفاءته الذاتية المدركة على المقارنات التي يجريها بين ما لديه من قدرات وإمكانات واستعدادات وبين قدرات رفاقه وإمكانياتهم واستعداداتهم (سالي طالب علوان، 2012: 225-226).

ويرى الباحث أن الانجازات الأدائية تمثل خبرات سابقة مباشرة لدى الفرد، وأن الأداء الناجح يعمل على زيادة الكفاءة الذاتية، وفيما الإخفاق المتكرر يعمل على خفض الكفاءة الذاتية.

8-2-الخبـــرات البديلـــة:

أو ما يسمى بالخبرة غير المباشرة والموضحة في الشكل رقم (04) والتي يستمدها الأشخاص من النماذج الاجتماعية، فرؤية الآخرين الذين يشبهوننا وهم ينجحون يرفع من اعتقادنا بأننا نمتلك القدرات لإنجاز الأنشطة المتطلبة للنجاح والملاحظة فان ملاحظة الآخرين وهم يفشلون بالرغم من بذلهم لمزيد من الجهد يخفض من الحكم الذاتي للكفاءة ويثبط من الهمة، إن تأثير النمذجة في إدراك كفاءة الذات هو مؤثر قوي خاصة عندما يدرك الشخص الملاحظ التشابه بينه وبين النموذج، فكلما كان التشابه كبيرا كانت نجاحات النموذج وإخفاقاته أكثر إقناعا (هيام صابر، 2012: 155).

كما يشير هذا المصدر إلى الخبرات غير المباشرة التي يمكن أن يحصل عليها الفرد، فرؤية آراء الآخرين للأنشطة والمهام الصعبة يمكن أن تنتج توقعات مرتفعة مع الملاحظة الجيدة أو المركزة والرغبة في التحسن والمثابرة مع المجهود، ويطلق على هذا المصدر "التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين "فالأفراد الذين يلاحظون نماذج ناجحة يمكنهم استخدام هذه الملاحظات لتقدير فعاليتهم الخاصة (هشام إبراهيم، وعصام عبد اللطيف،2009 :13)، وتكون الخبرات البديلة أكثر تأثيرا عندما تكون الخبرة السابقة للأفراد عن النشاط المطلوب قليلة، آثار النمذجة بصفة عامة ليست في قوة الأداء الشخصي من حيث تأثيرها في زيادة مستوى كفاءة الذات لدى الفرد، بينما يكون لها آثار قوية في خفض الكفاءة (جابر عبد الحميد، 1990: 444).

ويرى الباحث أن اهتمام الفرد إلى ملاحظة الآخرين الذين لديهم كفاءة وميل اجتماعي يساهم في رفع الكفاءة الذاتية التي تؤدي بدورها إلى تحقيق نتائج جيدة وأفضل.

8-3-الإقنـــاع اللفظـــي:

ويعني الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والإقناع بها من قبل الفرد أو معلومات تأتي للفرد لفظيا عن طريق الآخرين فيما يكسبه نوعا من الترغيب في الأداء أو الفعل، ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولاته لأداء المهمة (محمد أبو هاشم، 2005: 43)، فالكفاءة الذاتية تتأثر برسائل الإقناع التي يتلقاها الفرد من بعض الأشخاص الموثوق بقدرتهم على أداء مهمة ما، وهذا يجعلهم يعتقدون أن بإمكانهم التغلب على الصعوبات التي تواجههم وتحسين مستوى أدائهم (نافر عبد بقيعي وحنان هماش، 2015: 600)، ويعتبر هذا الإقناع مهما لحث الآخرين على بذل الجهد لتحقيق النجاح، وتعزيز المهارات والإحساس بالكفاءة الشخصية، والتخطيط لمواقف النجاح، وتجنب مواقف الفشل (محمد حمدي، يحيى خطاطبة، 2014: 219).

كما يشكل مصدرا لتقوية معتقدات الأشخاص أنهم يمتلكون ما يحتاجون إليه لتحقيق النجاح (عائدة ونزيه، 2012: 285)، ويشير هذا المصدر إلى عمليات التشجيع والتدعيم من الآخرين، أو ما يسمى بالإقناع الاجتماعي، فالآخرون في بيئة التعلم (المعلمون، الزملاء، أو الأقران أو الولدان)

يمكنهم إقناع المتعلم لفظيا بقدرته على النجاح في مهام خاصة، وقد يكون الإقناع اللفظي داخليا حيث يأخذ صورة الحديث الايجابي مع الذات، إن تأثير هذا المصدر محدود، ومع ذلك فان الإقناع اللفظي في ظل الظروف السليمة يمكن من رفع كفاءة الذات وخفضها، ولكي يتحقق ذلك ينبغي أن يؤمن الشخص القائم بالإقناع، فالنصائح أو التحذيرات التي تصدر عن شخص موثوق به لها تأثير أكبر في كفاءة الذات عن تلك التي تصدر عن شخص غير موثوق (هيام صابر، 2012: 156)، كما تتأثر الكفاءة الذاتية مهما كانت طبيعتها عامة أو اجتماعية أو أكاديمية بالقدرات الإقناعية اللفظية أو عوامل الإقناع اللفظي المصحوبة بأنماط من التأثيرات الاجتماعية، وترتبط القدرات الإقناعية ارتباطا دالا موجبا بالقدرات اللغوية والطلاقة الفكرية واللفظية (فتحي الزيات،2001: 515)، كما أن هذا الإقناع يستخدمه الأفراد على نحو واسع مع الثقة فيما يملكونه من قدرات، وأنه توجد علاقة تبادلية بين الإقناع اللفظي والأداء الناجح في رفع مستوى الكفاءة الذاتية والمهارات التي يمتلكها الفرد (Albert Bandura.1982 :122).

ويرى الباحث أن طبيعة المعتقدات لدى الفرد حول كفاءته الذاتية يرجع أساسا إلي طبيعة الحوار الذهني والحديث الايجابي مع الذات، بحيث إذا كانت لدى الفرد دافعية قوية نحو النجاح فهذا بلا شك أنه يمتلك كفاءة ذاتية عالية.

8-4-الاستثـــــارة الانفعاليـــة:

يعمل الانفعال الشديد على خفض الأداء عادة، ويلاحظ المعالجون أن خفض القلق وزيادة الاسترخاء الجسمي يمكن أن ييسر الأداء (محمد حمدي، يحيى خطاطبة، 2014: 219)، كما يتوقف هذا المصدرعلى الدافعية المتوفرة أثناء الموقف، وعلى الحالة الانفعالية للفرد، حيث ينخفض الأداء أثناء الانفعال الشديد، فعندما تسيطر الأفكار السلبية والمخاوف حول قدرات الفرد على أداء مهمات محددة، فان ردود الفعل الانفعالية تعمل على خفض مستوى الكفاءة الذاتية المدركة، ولذلك فان تحسين الحالة الجسدية والانفعالية للفرد يمكن أن تقلل من الحالات الانفعالية السلبية وبالتالي زيادة الكفاءة الذاتية (عبد الناصر، مصعب، 2013: 584)، وتشير كذلك إلى حالات القلق والضغوط النفسية والاستثارة والإجهاد وما تتركه من أثر في معتقدات فعالة للذات، وأن الإنسان ذا الكفاية الأعلى أكثر قدرة على التحكم بها، وتظهر الاستثارة الانفعالية بصفة عامة في المواقف الصعبة والتي تتطلب مجهودا عاليا، وتعتمد على معلومات الفرد فيما يتعلق بالكفاءة الشخصية، وتقويم معلوماته فيما يتعلق بالقدرة على انجاز المواقف، وقد اعتاد بعض من الأفراد على تنفيذ عمل معين في الاستثارة الانفعالية، فنجد الفرد الذي يعاني من قلق مرتفع، يغلب أن تكون توقعاته حول كفاءة الذات لديه منخفضة، في حين أن القلق الطبيعي والواقعي يزيد من توقعات كفاءة الذات ويساهم في رفع مستواها لدى الفرد (برهان محمود وماهر تيسير، 2014: 187-188)، كما تشكل مصدرا لتعديل المعتقدات الشخصية

المتعلقة بالكفاءة الذاتية، ففي المواقف الضاغطة غير المألوفة يواجه الأشخاص إشارات الضيق النفسي مثل الارتجاف والألم والخوف (عائدة ونزيه، 2012: 285).

كما تتأثر هذه الكفاءة بمستوى الاستثارة الانفعالية، فالاستثارة الانفعالية الشديدة تؤثر سلبا على الكفاءة الذاتية، بينما تعمل الاستثارة الانفعالية المتوسطة على تحسين مستوى الأداء ورفع الكفاءة الذاتية (أحمد العلوان، ورندة المحاسنة، 2011: 400)، ويشير في هذا الصدد "باندورا" 1977 إلى القلق بوصفه أحد العوامل المؤثرة في الكفاءة الذات، ويلاحظ أن العلاقة بينهما عكسية، كما أن قوة الانفعال غالبا ما تخفض درجة الكفاءة الذاتية، على سبيل المثال الشخص الكبير يخاف من السقوط أو التأذي أثناء مشيه، إن الاستثارة الانفعالية العالية التي تصاحب الخوف يمكن أن تحد من أدائه (هيام صابر، 2012: 156).

وفي الأخير يرى الباحث أن الكفاءة الذاتية المرتفعة تساعد الفرد على مواجهة الصعاب ووضع أهداف واقعية تتناسب وقدراته وهذا ما يؤكده "باندورا"، بحيث كلما كان مستوى الكفاءة الذاتية منخفضا زادت الاستثارة الانفعالية والتي تعتبر مصدرا من مصادر الكفاءة الذاتية، زيادة على هذه المصادر يرى برهان محمود، وماهر تيسير(2014) أن هناك ستة مصادر تؤثر في الكفاءة الذاتية فالأربعة تم ذكرها أما المصدرين الباقيين هما كالتالي:

8-5-الظـــروف المحيطـــة:

إن تعرض الفرد لمواقف محبطة تقدم تهديدا لتوقعات كفاءة الذات للفرد أكثر من مواقف أخرى، فألفة الفرد بموضوع معين، ومروره بالموقف نفسه أو ما يشابهه له دور مهم في توقعات الكفاءة الذاتية، خاصة إذا علم الفرد مسبقا بصعوبته (برهان محمود وماهر تيسير، 2014: 188).

8-6-التقويـــم الذاتـــي:

ان إدراك الفرد لكفاءته الذاتية يتعلق بتقويمه لقدراته على تحقيق مستوى معين من الانجاز ولقدرته على التحكم في الأحداث، وعلى مقدار الجهد الذي سيبذله ومدى مثابرته في التصدي للعوائق التي تعترضه وعلى أسلوبه في التفكير، وهل يسهل أو يعوق سلوكه وعلى مقدار التواتر الذي سيعانيه في تكيفه مع المطالب البيئية التي يواجهها، فالأفراد الذين لديهم إحساس قوي بكفاءة الذات يركزون انتباههم في تحليل المشكلة والتوصل إلى حلول مناسبة، بالمقابل فان الأفراد الذين يساورهم الشك في كفاءتهم الذاتية يحولون انتباههم إلى الداخل ويغرقون أنفسهم في الهموم عندما يواجهون مطالب البيئة الصعبة، وهذا ما يولد التوتر والضغط ويحد من الاستخدام الفعال للقدرات المعرفية (باسم رسول، 2012: 884)، وقد أشار زيمرمان Zimmerman (1990) إلى أن مرتفعي الفعالية الذاتية يظهرون تقييما ذاتيا عاليا للأداء وخاصة عند حل المشكلات الصعبة (عبد الحكيم المخلافي، 2010: 487).

فالتقويم الذاتي الايجابي يعمل على تعزيز توقعات الكفاءة الذاتية، فالرضا أو عدم الرضا لدى الفرد عن كفاءته، لا يتحددا فقط بالمستوى الحقيقي للأداء، بل بالمعايير المستخدمة للحكم على مستوى ذلك الأداء (برهان محمود، ماهر تيسير، 2014: 188)، ويؤكد باندورا أن الكفاءة الذاتية ليست مجرد مشاعر عامة ولكنها تقويم من الجانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته، ومقدار الجهد الذي يبذله، ومدى مرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة ومقدار مقاومته للفشل (رامي محمود اليوسف، 2013: 329)، كما يرتبط هذا المفهوم إلى الاعتقاد بأن كل شخص لديه قدرة تقييم قدراته لأداء مهمة معينة بنجاح (By Maria de Fátima Goulão, 2014 : 237)،.

وفي هذا الاطار استخدم أسلوب التحليل البعدي Meta-Analysis لبحوث فاعلية الذات في ضوء نظرية باندورا، وتم التوصل من خلال التحليل إلى النتائج التالية، والتي يلخصها لنا (هشام إبراهيم، وعصام عبد اللطيف، 2009: 14) فيما يلي:

1- أن فاعلية الذات تكوين نظري وضعه باندورا (1977) كمفهوم معرفي يسهم في تغيير السلوك، ودرجة الفاعلية تحدد السلوك المتوقع الذي يقوم به الفرد كما تحدد كمية الطاقة المبذولة للتغلب على المشكلات، وأحكام فاعلية الذات عملية استنتاجيه تتوقف على معلومات من أربع مصادر رئيسية هي: الانجازات الأدائية والخبرات البديلة، الإقناع اللفظي والحالة النفسية والفيسيولوجية.
2- فاعلية الذات هي توقع الفرد لمدى قدرته على أداء مهمة محددة وهي كذلك تعني استبصار الفرد بإمكاناته وحسن استخدامها، وأنها وحدها لا تحدد السلوك على نحو كاف بل لا بدا من وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت فسيولوجية أو عقلية أو نفسية.
3- تختلف توقعات فاعلية الذات عن توقعات الفرد للنتائج ويمارس النوعان تأثيرا قويا على السلوك الإنساني.
4- فاعلية الذات ذات جانب دافعي يربط بحد ما بالناتج النهائي للسلوك وقد يكون ذلك وراء مثابرة الفرد في مواجهة العقبات.
5- تتأثر فاعلية الذات بالعديد من العوامل وهي كذلك تؤثر في أنماط التفكير والخطط التي يضعها الأفراد لأنفسهم.

وأخيرا يرى باندورا (1988):

أ-أن مصادر الكفاءة أو فاعلية الذات والمتمثلة في "الانجازات الأدائية، والخبرات البديلة، والإقناع اللفظي أو النصائح، والحالة النفسية أو الفسيولوجية" يستخدمها الأفراد في الحكم على مستويات الكفاءة أو الفاعلية الذاتية لديهم.

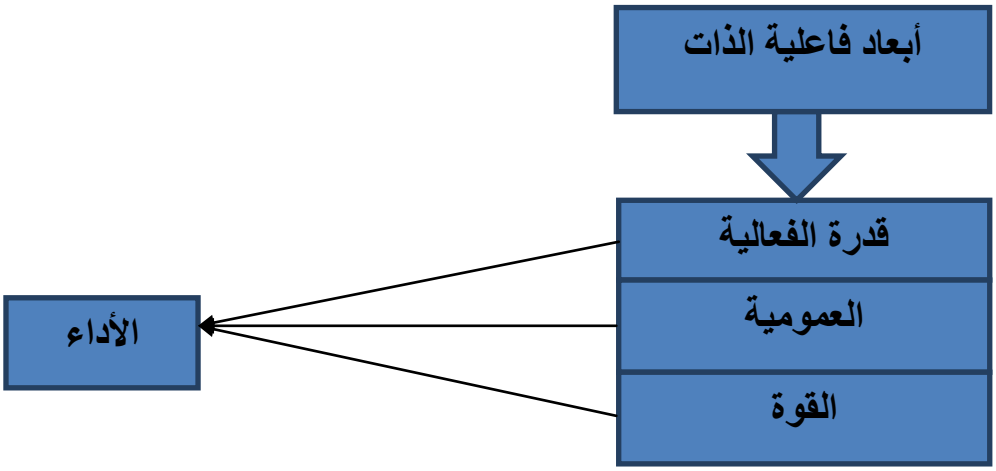
ب-أنه كلما كانت المصادر موثوق بها كلما زاد التغير في إدراك الفرد لذاته كانسان قادر على السيطرة على حل المشكلات، وهكذا فان المعلومات المبنية على الأداء الاجتماعي الفعلي للفرد من شأنها أن

تكون أكثر تأثيرا للكفاءة أو فاعلية الذات من المعلومات القائمة على الإقناع من خلال الطرق الخاصة بالتفسير المنطقي للمشكلات أو المقترحات.

ج- أن هذه المصادر ليست ثابتة دائما ولكنها معلومات لها صلة وثيقة بحكم الشخص على قدراته سواء كانت متصلة بالإنجازات الأدائية أو الخبرات البديلة أو الإقناع اللفظي أو الحالة النفسية والفسيولوجية، وأن نظرية التعلم الاجتماعي تسام بأن هناك ميكانزم عام في الإنسان يمكنه تغيير السلوك، و أن فاعلية الذات هي أفضل منبأ بالسلوك الشخصي (محمد أبو هاشم، 2005: 45).

ويتضح من العرض السابق أن اعتقاد الفرد في كفاءته الذاتية يجعله أكثر اهتماما بالأنشطة المختلفة والانشغال بها، وأكثر مثابرة لمواجهة العقبات، بحيث يعمل على بذل مجهود أكبر لمواجهة الفشل وتجاوزه، كما أنه ينظر إلى المهام الصعبة على أنها مصدر للتحدي واثبات الكفاءة، كما أن النجاح الذي يحققه ينسب في غالب الأحيان إلى ذاته، بينما الإخفاق فيرجع إلى عدم كفاية الجهد أو المعلومات المتوفرة لذلك.

9-أبعاد الكفاءة الذاتية: يرى باندورا (Bandura ،1977) أن الكفاءة الذاتية تتكون من ثلاثة أبعاد هي:



الشكل رقم (05): أبعاد الكفاءة الذاتية أو الفاعلية الذاتية عند باندورا.

(عن محمد أبو هاشم، 2005: 37).

9-1- مقـــدار الفاعليـــة:

ويتحدد مقدار الفاعلية بمستوى الإتقان وبذلك الجهد والإنتاجية والدقة والتنظيم (مسعودة منتصر، 2017: 79)، بحيث أن طبيعة التحديات التي تواجه الفاعلية الشخصية يمكن الحكم عليها بمختلف الوسائل مثل: مستوى الإتقان، بذل الجهد، الدقة، الإنتاجية، التهديد، التنظيم الذاتي المطلوب فمن خلال التنظيم الذاتي يستطيع الفرد بما لديه من كفاءة انجاز عملا بنفسه وبطريقة منظمة من خلال

قدرته على مواجهة مختلف حالات العدول عن الأداء (Albert bandura,1997 :195)، ويرى فتحي الزيات (2001) أن قدرة الكفاءة لدى الأفراد يتباين بتباين عوامل عديدة أهمها: مستوى الإبداع أو المهارة، ومدى تحمل الإجهاد، ومستوى الدقة، والإنتاجية، ومدى تحمل الضغوط، والضبط الذاتي المطلوب، ومن المهم أن تعكس اعتقادات الفرد تقديره لذاته بأنه لديه قدر من الفعالية يمكنه من أداء ما يوكل إليه أو يكلف به دائما وليس أحيانا(محمد أبو هاشم، 2005:38).

9-2- العمـــوميـــــة:

ويقصد بالعمومية انتقال توقعات الكفاءة إلى مواقف أخرى مشابهة، وتختلف هذه التوقعات باختلاف عدد من المكونات مثل: القدرات السلوكية والمعرفية والوجدانية للفرد، درجة التشابه بين الأنشطة، والطرق التي يعد الفرد بها من إمكاناته، وخصائص الفرد المتعلقة بالسلوك الموجه، والتفسيرات الوصفية للموقف (برهان محمود، ماهر تيسير، 2014: 188)، وتتباين درجة العمومية ما بين اللامحدودية التي تعبر عن أعلى درجات العمومية والمحدودية الأحادية التي تقتصر على مجال أو نشاط أو مهام محددة، وتختلف درجة العمومية باختلاف المحددات التالية: درجة تماثل الأنشطة، وسائل التعبير عن الإمكانية "سلوكية- معرفية- انفعالية" والخصائص الكيفية للمواقف ومنها خصائص الشخص أو الموقف محور السلوك (محمد أبو هاشم،2005: 38).

9-3- القـــــوة:

فالمعتقدات الضعيفة عن الكفاءة تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه (مثل ملاحظة فرد يفشل في أداء مهمة ما، أو يكون أداءه ضعيفا فيها)، ولكن الأفراد مع قوة الاعتقاد بكفاءة ذواتهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف، ولهذا فقد يحصل طالبان على درجات ضعيفة في مادة ما، أحدهما أكثر قدرة على مواجهة الموقف "كفاءة الذات لديه مرتفعة" والآخر أقل قدرة "كفاءة الذات لديه منخفضة" (محمد أبو هاشم، 2005: 39).

ويتحدد بعد القوة في خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف، فالفرد الذي يمتلك توقعات يمكنه الاجتهاد والإصرار في العمل وبذل أقصى طاقاته في مواجهة الخبرات اللاحقة والمواقف الصعبة القادمة، كما أن الشعور بقوة كفاءة الذات تمكن الفرد من اختيار الأنشطة التي سينجزها بنجاح (برهان محمود، ماهر تيسير، 2014: 188).

10-مظاهـر السلـوك المتأثـرة بمعتقـدات الكفـاءة الذاتيـة:

وتؤثر معتقدات الكفاءة الذاتية على أي إجراء يختاره الشخص ومقدار الجهد المبذول، والقدرة على التحمل في مواجهة العقبات والفكر والأنماط، ومستوى الإجهاد، ومستوى الانجاز الذي تحقق (Murat Iskender, 2009: 713)، كما تنعكس آثارها على سلوك الأفراد بعدة مظاهر كتأثيرها على

اختيار الأفراد للأنشطة التي يقومون بها، حيث يميل الأفراد إلى اختيار الأنشطة التي يعتقدون أنهم يمكن أن ينجحوا في أدائها، فيضع الأفراد أهدافا عالية لأنفسهم عندما يكون لديهم كفاءة ذاتية مدركة عالية في مجال معين، ويعملون في جد وإصرار حتى يحققوا في النهاية أهدافهم، فالأفراد الذين لديهم إحساس عال بالكفاءة الذاتية أكثر احتمالا لبذل الجهد في محاولاتهم، لإنجاز أهدافهم، وهم أكثر إصرارا على التغلب على ما قد يصادفهم من عقبات (محمد حمدي ويحيى خطاطبة، 2013:218)، وهذا ما أشار إليه "باندورا" إذ يعتبر مفهوم الكفاءة الذاتية من المفاهيم التي وضعها تحت اسم توقعات الكفاءة الذاتية أو معتقدات الفرد عن قدراته، وهذه المعتقدات تؤثر على سلوك الفرد وأدائه، ومشاعره، ويؤكد على أن هذه الكفاءة تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة (Albert Bandura,1982 : 122)

وتحدد معتقدات الكفاءة الذاتية كيف يفكر الأفراد، وكيف يشعرون، وكيف يتصرفون، فالأفراد الذين لديهم ثقة عالية بقدراتهم، لديهم القدرة من الاقتراب من المهمات الصعبة كنوع من التحدي، فهم واثقون من أنهم يستطيعون أداءها، بالمقابل لا يقدم الأفراد المتشككون بقدراتهم على المهمات الصعبة، لأنهم يرون فيها تهديدا لهم، لذلك فان لديهم مستوى متدن من الدافعية لإنجاز الأهداف التي كانوا قد اختاروا السعي وراءها (محمد أبو ازريق، 2013: 16)، ولهذا يرى أنصار النظريات المعرفية الاجتماعية أن معتقدات الفرد عن كفاءته الذاتية تؤثر في مظاهر متعددة من سلوكه، والتي تتضمن اختياره للأنشطة والأهداف، وإصراره على انجاز المهمات الموكلة إليه، ويذكر برهان محمود وماهر تيسير(2014 :185-186)، من هذه المظاهر ما يأتي:

أ- اختيار النشاطـــــات أو السلـــوك:

حيث يختار الأفراد المهمات والنشاطات أو السلوكات التي يعتقدون بأنهم سوف ينجحون في أدائها ويتجنبون المهمات والنشاطات أو السلوكات التي تزداد احتمالية فشلهم فيها، ومثال ذلك الطلبة الذين بفاعليتهم في مادة الرياضيات، فانه يزداد احتمال تسجيلهم في مساقات الرياضيات في الجامعة مقارنة بالطلبة ذوي الكفاءة المنخفضة في هذه المادة.

ب- التعلـــم والانجـــاز:

إن الأفراد ذوي الشعور المرتفع لكفاءة الذات يميلون إلى التعلم والانجاز أكثر من نظرائهم ذوي الشعور المنخفض لكفاءة الذات على الرغم من امتلاكهم للقدرات نفسها، فإذا كان لدينا مجموعة من الطلبة يتشابهون في مستوى قدراتهم، فان الطلبة الذين يعتقدون أن بإمكانهم انجاز مهمة ما هم أكثر احتمالا لإنجازها بنجاح مقارنة بالطلبة الذين لا يعتقدون أن بإمكانهم انجازها.

ج- الجهـــد المبـــذول والإصـــــرار:

يميل الأفراد ذوي الشعور المرتفع بالكفاءة الذاتية إلى بذل جهد كافي عند محاولاتهم انجاز مهمات معينة، كما أنهم أكثر إصرارا على الانجاز عندما يواجهون عقبات تعوق نجاحهم، وبالمقابل فالأفراد ذوي الشعور المنخفض بالكفاءة الذاتية، يبذلون جهودا أقل لإنجاز مهمات محددة والنجاح بها، كما أنهم يتوقفون بسرعة عن الاستمرار بالعمل عند مواجهتهم صعوبات تقف عائقا عن انجاز تلك المهمات.

كما يشير كذلك نايف يعقوب (2012) أن الكفاءة الذاتية تؤثر في ثلاث مستويات من السلوك ويلخصها لنا في ما يلي:

1-اختيار الموقف أو المواقف التي تكون ضمن إمكانات حرية الفرد في الاختيار التي يستطيع السيطرة على مشكلاتها.

2-الجهد الذاتي الذي يبذله الفرد، وتحدد بشدة المساعي والمثابرة المبذولة عند حل المشكلة.

3-المثابرة في السعي للتغلب على الموقف من خلال شعور الفرد بدرجة عالية من الكفاءة الذاتية، مما يعطي المزيد من الثقة والقدرة على النجاح بغض النظر عن الصعوبات التي ستواجهه، في حين أن التقدير المنخفض للكفاءة الذاتية يدفع الفرد إلى بذل القليل من الجهد والمثابرة وهذا بدوره يؤدي إلى الاضطراب ثم الفشل (نافذ نايف يعقوب، 2012: 76).

ويرى كمال أحمد الإمام النشاوى (2006) أن الكفاءة الذاتية يمكن أن تتنبأ بالسلوك البشري من خلال السمات الخمس للشخصية حيث نجد أن:

أ-الكفاءة الذاتية تفحص تقدير الشخص لإمكانياته بدلا من صفاته الشخصية فقد يطلب باحثوا الكفاءة الذاتية أن يحكم الشخص على إمكانياته وتقديم نفسه أما باحثوا الظواهر الذاتية قد يطلبوا من الشخص أن يحكم على صفاته الشخصية وشعوره.

ب-الكفاءة الذاتية تعترف باختلاف أحكام الناس على إمكانياتهم في الأبعاد المختلفة.

ج-يحاولوا باحثوا الكفاءة الذاتية دراسة كيف تؤثر السياقات المختلفة على حكم الشخص عن إمكانياته بالرغم أن السياق جزء ضروري من الكفاءة الذاتية وليس مطلب لدراسة الظواهر الذاتية.

د-الكفاءة الذاتية هي معيار السيطرة ويجب أن يحدد باحثوا الكفاءة الذاتية مستوى الكفاءة الذاتية على أساس بعض المعايير التي تعرف بقيم عددية.

هـ-يجب أن تؤخذ قياسات الكفاءة الذاتية قبل أن يؤدي المشاركون في المهمة في الواقع (كمال أحمد الإمام النشاوى، 2006: 478).

11-الخصائـــص العامـــة للكفـــاءة الذاتيـــة:

وقد ذكر الشمري (2015) الذي ورد عند أسماء لشهب (2018) أن من خصائص ذوي الكفاءة الذاتية العامة ما يلي:

أ- مجموعة الاحكام والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الفرد وامكاناته ومشاعره.

ب- ثقة الفرد في النجاح في اداء عمل ما.

ج- وجود قدر مكن الاستطاعة سواء فيسيولوجية أم عقلية أم نفسية بالإضافة الى توافر الدافعية في المواقف.

د- هي ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي فهي مجموعة من الاحكام لا تتمثل بما ينجزه الشخص فقط ولكن أيضا بالحكم على ما يستطيع انجازه وأنها نتاج للقدرة الشخصية.

هـ- أن الكفاءة الذاتية تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين، كما تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة.

و- أن الكفاءة الذاتية ترتبط بالتوقع والتنبؤ، ولكن ليس بالضرورة أن تعكس هذه التوقعات قدرة الفرد وامكاناته الحقيقية، فمن الممكن أن يكون لدى الفرد توقعا بفاعلية ذات مرتفعة وتكون امكاناته قليلة.

ي-تتحدد الكفاءة الذاتية بالعديد من العوامل مثل صعوبة الموقف وكمية الجهد المبذول ومدى مثابرة الفرد (أسماء لشهب، 2018: 453).

أما إدريس (1998) الذي ورد في دراسة نبيل عبد الهادي أحمد السيد (2015) أن خصائص الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة تتمثل فيما يلي:

1-لديهم القدرة على التوافق مع الأحداث بعد الإخفاق في مواجهتها.

2-لديهم القدرة على بذل جهد أكبر.

3-لديهم دافعية عالية للإنجاز.

4-يتمتعون بمثابرة عالية في مواجهة مشاكل الحياة المختلفة.

5-التفاؤل. 9-الطموح.

6-الضبط الداخلي. 10-التوقعات الواقعية.

7-القدرة على إدارة الأزمات. 11-الثقة بالنفس.

8-الاستقلالية وتحقيق الذات.

الخلاصة:

ومن خلال ما عرضناه في هذا الفصل حول الكفاءة الذاتية يمكن أن نستخلص أن الكفاءة الذاتية هي بعد مهم من أبعاد الشخصية لما لها أهمية كبيرة في سلوك الفرد وتصرفاته، وذلك للدور الذي تلعبه في توجيه السلوك، فالفرد عندما تكون لديه فكرة عن نفسه بأنه ناجح في حياته يميل إلى التصرف بناء على هذه الفكرة، حيث أن السلوك الذي يمارسه يؤثر في الطريقة التي يدرك فيها ذاته، بحيث أن الصورة التي يكونها الفرد عن إمكاناته العقلية والمعرفية هي التي تزوده بتصور يحدد فيه توقعاته للنجاح أو الفشل، وعليه يمكن القول أن الكفاءة الذاتية تعمل كدافع للنجاح إذا كانت الخبرات السابقة ناجحة، ونحو الفشل إذا كانت الخبرات السابقة محبطة.

الفصـــــــــــــل الرابـــــــــــــــــع

الطـــمـــــوح الأكـــاديمـــــــــي

تمهيد:

يحظى مستوى الطموح الأكاديمي باهتمام بالغ من طرف الباحثين والدارسين في علم النفس وعلوم التربية، ويتجلى في العدد المعتبر من البحوث والدراسات التي احتل فيها موضوع الطموح مكانة خاصة، حيث يعتبر أحد المتغيرات الهامة التي لها تأثير بالغ فيما يصدر عن الفرد من سلوكيات ونشاطات، فعلى أساسه يتحدد المستقبل المهني والأكاديمي لدى الفرد، كما أنه يعتبر بعدا من أبعاد الشخصية الإنسانية، ومؤشرا يوضح أسلوب تعامل الفرد مع نفسه ومع البيئة الاجتماعية المحيطة به، لأن الشخص الطموح هو الذي له القدرة على تخطي الصعاب واستخدام قدراته وإمكاناته الذاتية، لتحقيق أهدافه التي يصبوا إليها، ويستطيع تحدي الأزمات والصعاب التي يواجهها، لكي يحقق تلك الأهداف التي خطط لها وعمل بجد واجتهاد من أجل تحقيقها، مستخدما التخطيط للمستقبل والتحدي للظروف الحياتية التي تقابله.

1 –تعريف مستوى الطموح:

1-1-التعريف اللغوي:

ورد على لسان العرب عن الطموح "بأن الطماح مثل الجماح، وطمحت المرأة أي جمحت فهي تطمح إلى كل الرجال، وطمح ببصره يطمح طمحا وطمح فلان بصره أي رفعه وطمح بصره إلى الشيء ارتفع، والطماح أي الكبر والفخر لارتفاع صاحبه، وبحر الطموح الموج مرتفعة (ابن منظور،1975: 534).

كما جاء شرحها في المنجد للغة العربية المعاصرة ما يلي:

الطموح: هو الذي لديه الرغبة الشديدة في المجد، ونيل العلى سواء كان اجتماعيا أو فكريا.

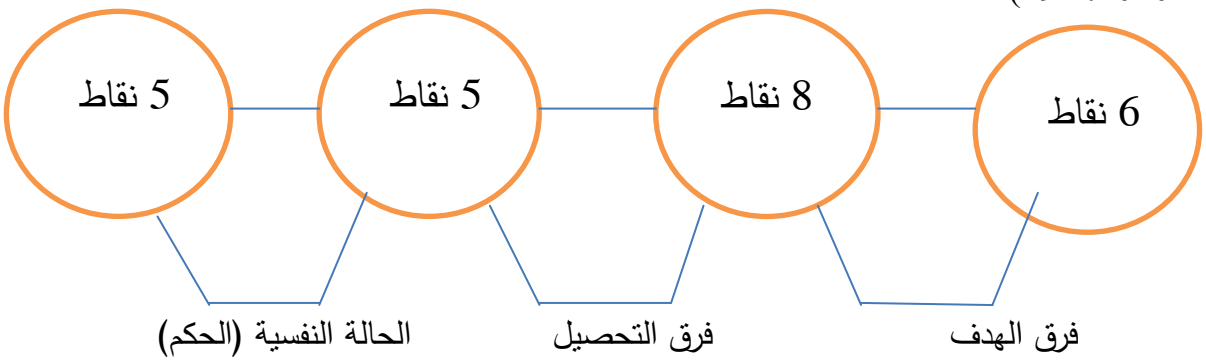
ذو طموح: أي الراغب بحرارة في النجاح، وما يتطلع إليه من رغبات وأمان وأهداف (أنطوان نعمة وآخرون ،2000: 918)، كما يعتبر الطموح كذلك الميل إلى المثابرة في عمل شيء بصورة سريعة وجيدة لتحقيق مستوى عال مع التفوق على النفس، ويعتبر كذلك من الدوافع المكتسبة من البيئة، ضمن ما يكتسبه الفرد من دوافع وسمات، ويعد الطموح أحد أبعاد القدرة على الانجاز وهو يؤثر في متغير الاستثارة لقوة الدفع (جمال مختار حمزة، 2004: 67).

1-2-التعريف الاصطلاحي لمستوى الطموح العام:

لقد شاع استخدام مصطلح الطموح على نحو غير واضح حتى أنه لم يكن مفهوم الطموح جليا في السابق إلى أن جاءت دراسات عدة حددت هذا المفهوم بمصطلح (مستوى الطموح) فقد أجمع معظم الباحثين في ظاهرة مستوى الطموح على أهمية العوامل البيئية الاجتماعية في تكوين بعض السمات المصاحبة للطموح (أحمد الطاهر أحمد هومة، 2014: 08)، وقد استخدم هذا المصطلح لأول مرة باللغة الألمانية في الدراسات النفسية التي أجراها العلماء الألمان في بدايات القرن العشرين،

وذلك من خلال الدراسات التي قام بها ليفين وتلاميذه عام (1929) في مجال الدافعية، ثم ترجم بعد ذلك هذا المصطلح إلى اللغة الانجليزية بمعنى Level of Aspiration أي مستوى الطموح وقد شاع استعماله في كتب وأبحاث تتعلق في علم النفس (بشرى حسين، وجدان عناد، 2010: 291)، وتعتبر كلمة الطموح اصطلاحا متداولا بين العامة من الناس، كما هو معروف بين الخاصة من الباحثين والدارسين، وبخاصة في المجتمعات التي أخذت بأساليب التنمية والتقدم، فقد كان اصطلاح الطموح شائعا على نحو غير دقيق، حتى جاءت بحوث "كيرت ليفين" التي حددت مفهوم الطموح، كما بينت الكثير من أبعاده المختلفة (حسن عمر شاكر، 2003: 184).

ويعتبر هوب (1930) أول من تناول مستوى الطموح بالدراسة والتحديد على نحو مباشر، وذلك في بحثه عن علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح، وقد حدده على أنه "المجموع الكلي لتوقعات الفرد وأهدافه أو غاياته الذاتية فيما يتعلق بأدائه التالي عن عمل محدد"(هبة الله، كبشور كوكو، عمر هارون،2012: 85)، كما قام هوب Hope بدراسة مستوى الطموح تجريبيا عن طريق إجراء مسابقة للرماية إذ قدم المثل الآتي: حصل شخص في المحاولة الأولى لمسابقة الرماية على (6) نقاط في إصابة مركز الهدف من مجموعة (10) نقاط وعندما طلب منه أن يحدد النقاط التي يطمح في الحصول عليها في المحاولة الثانية ذكر أن سيحصل على (8) نقاط، لكنه حصل على (5) نقاط فقط، وعندما قرر الاشتراك في محاولة ثالثة ذكر أنه سيحصل على (6) نقاط، وعند تحليل المثال لوحظ أن في التجربة أربع مراحل كما في المخطط الآتي الذي وصفه هوب (بشرى حسين، وجدان عناد، 2010: 292)



الشكل رقم (06): يوضح المراحل الأربع التي تضمنتها تجربة "هوب" حول مستوى الطموح

وهكذا تبدو المراحل التي حددها في تجربته:

أ-**المرحلة الأولى:** عمل أنجزه الفرد فحصل على (6) نقاط.

ب-**المرحلة الثانية:** تحديد هدف المحاولة الثانية يطمح الوصول إليه وهو (8) نقاط.

ج-**المرحلة الثالثة:** نتيجة الأداء أو الانجاز الفعلي في المحاولة الثانية كان (5) نقاط.

د–المرحلة الرابعة: رد الفعل الذي أثارته درجة الانجاز الفعلي في المرحلة السابقة جعل الفرد يقلل من هدفه ويحوله عن المدى الأول الذي كان يطمح إليه بعد المحاولة الأولى إذ بلغ (6) نقاط، وبناء على ذلك فقد عرف هوب مستوى الطموح "بأنه أهداف الشخص أو غاياته أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة" (أيمن عواد، عدنان عبد السلام، 2010: 49).

ويلاحظ من المخطط السابق أن الفرق بين درجة الانجاز ودرجة الحكم تسمى فرق الحكم وتكون هذه النتيجة موجبة إذا الحكم أعلى من الانجاز وتكون سالبة إذا كانت درجة الانجاز أعلى من الحكم، كما أن الفرق بين درجة الانجاز ودرجة التوقع وهي الهدف الذي يطمح إليه الفرد يسمى فرق الهدف (بشرى حسين، وجدان عناد، 2010: 293).

وتعرف موسوعة علم النفس والتحليل النفسي: "مستوى الطموح هو المستوى الذي يطمح الفرد أن يصل إليه أو يتوقعه لنفسه سواء في تحصيله الدراسي أو في انجازه العلمي أو في إنتاجه أو في مهنته، ويجتهد لتحقيقها معتمدا في ذلك على مدى كفاءته وقدراته، وعلى ملائمة الظروف الخاصة به وبالبيئة من حوله" (محمد حسانين، مجدي محمد، 2006: 136).

1-2-1-تعريف حسيب محمد حسيب (2004): "مستوى الطموح بأنه الحد الأقصى للأداء المتوقع والذي يضعه الفرد لذاته في مرحلة بعينها، آخذا في الاعتبار مظاهر النمو، ومستوى القدرات، والمكون النفسي، والظروف الاجتماعية" (محمد حامد زهران، سناء حامد زهران، 2006: 75-76).

1-2-2-تعريف سليمان عبد الواحد(2010):"مستوى الطموح هو الهدف الذي يضعه الفرد لنفسه ويسعى لتحقيقه في مرحلة معينة في المجالات المختلفة من خلال وعيه بإمكاناته وقدراته، وتكوينه النفسي، وخبرات النجاح والفشل لديه، والأطر المرجعية وظروفه المحيطة به جاهلا حيز إعاقته على الهامش، ويتحقق ذلك ببلوغ الفرد لأهدافه"(سليمان عبد الواحد،2010 :292).

1-2-3-تعريف سمية حسام (2013): "مستوى الطموح هو هدف ذو مستوى محدد يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب من جوانب حياته، على أساس تقديره لمستوى قدراته وإمكاناته واستعداداته، سواء كان هذا الجانب أسري أو أكاديمي أو مهني أو عام، كما يتحدد مستوى هذا الهدف في ضوء الإطار المرجعي للفرد في حدود خبرات النجاح والفشل التي مر بها عبر مراحل النمو المختلفة" (سمية حسام، 2013: 10).

1-2-4-تعريف راجيس بورا (2015) Rajesh Boora: "مستوى الطموح هو من العوامل المحفزة التي لها أهمية في توجيه السلوك الفردي وجعله يسعى جاهدا لأداء أنواع معينة من النشاط من أجل تحقيق هدف محدد" (Rajesh Boora ,2015: 14).

1-2-5-تعريف محمد سيد محمد عبد اللطيف(2016): "بأنه المستوى الذي يضعه الفرد لنفسه ويسعى لتحقيقه من خلال تحديده لأهدافه بدقة ووضع خطط لها، والسعي لتحقيقها بمثابرة وتفاؤل رغبة في التفوق ومواكبة التطورات المعاصرة "(محمد سيد محمد عبد اللطيف، 2016: 83).

1-2-6-تعريف أميشا سينغ Amisha Singh (2017): "مستوى الطموح يشير إلى درجة الجودة في الأداء الذي يرغب الفرد في تحقيقه" (Amisha singh,2017: 161).

1-3-التعريف الاصطلاحي لمستوى الطموح الأكاديمي:

1-3-1-تعريف جمال مختار حمزة (2004): "يقصد به التطلع للوصول إلى مستوى أعلى وأكبر مما هو محقق بالفعل، والقيام بإعداد الخطط العامة لتحقيق ما يصبوا التلميذ إليه من خلال مراحل تعليمه المتعاقبة، وأن ما يتميز بأن يتوفر لديه قدر كاف من الاستبصار في المواد التي يحبها والهوايات التي يميل إليها، وبذل الجهد ليلتحق بما يريده في مرحلة الدراسة الجامعية " (جمال مختار، 2004: 68).

1-3-2-تعريف فايز علي الأسود(2009): "الطموح الدراسي هو المستوى الدراسي المرتفع الذي يضعه الطالب لنفسه لكي يبلغه، ويعمل لتحقيقه من خلال الجد والمثابرة والاجتهاد"(فايز علي الأسود،2009: 100).

1-3-3-تعريف سهير إبراهيم (2012): "هو هدف يضعه الفرد وفقا لخطة محددة لتحقيق التفوق الدراسي لدخول الكلية التي يرغبها، وتذليل كافة الصعوبات التي يواجهها لتحقيق الهدف المنشود فلا يخشى المنافسة أو المسئولية أو المغامرة أو الفشل في حياته الدراسية "(سهير إبراهيم، 2012: 321).

1-3-4-تعريف هادي صالح رمضان (2016): "هي عبارة عن مجموعة من الأهداف المتعلقة بالمستقبل المهني التي يحددها الطالب من خلال خبرته وقدراته العقلية وإمكانياته المادية ويسعى إلى تحقيقها خلال فترة دراسته الجامعية" (هادي صالح رمضان، 2016: 237).

1-3-5-تعريف جابيريلا جيرورو Gabriela Guerrero(2016): "الطموح الأكاديمي هو رغبة الفرد في تحقيق مستويات عليا من التعليم"(Gabriela Guerrero، 2016 : 6).

1-3-6- تعريف بلعربي مليكة، ومحمد بوفاتح (2016): "أن الطموح الدراسي هو تخطيط ووضع أهداف مستقبلية، بما يتوافق وقدرات التلميذ الدراسية سعيا إلى تحقيق تلك الأهداف المسطرة لها" (بلعربي مليكة، محمد بوفاتح، 2016: 41).

ويتأثر مستوى الطموح الأكاديمي في تكوينه بعدد من العوامل منها:

أ-النواحي الشخصية والاجتماعية والإرشاد النفسي والعادات الشخصية والأصدقاء.

ب-العلاقات الأسرية وطموحات الوالدين والمناخ الأسري.

ج-النواحي المادية والاقتصادية.

د-البيئة المدرسية والعلاقات المتبادلة بين التلاميذ.

هـ-توقعات الآخرين المستقبلية (محمد حامد زهران، سناء حامد زهران، 2006: 76).

من خلال العرض السابق لتعاريف مستوى الطموح، يرى الباحث أن الطموح هو ما يحققه الفرد من أهداف واقعية يضعها لنفسه، ويعمل على تحقيقها من خلال الخطط والتطلعات التي يضعها، والعمل على تخطي الصعاب والمشكلات التي قد تحول بينه وبين تحقيق أهدافه، كما أن هذا الطموح يتميز بالارتفاع والانخفاض حسب النجاح والفشل، وكلما كانت تلك الأهداف واقعية تتناسب مع قدراته وإمكانياته، كلما كان السبيل إليها يتسم بالنجاح والتحقق.

2- طبيعة مستوى الطموح:

من خلال عرضنا لتعاريف مستوى الطموح، يمكن أن نحدد طبيعة هذا المستوى في النقاط الآتية، والتي يمكن عرضها فيما يلي:

2-1-مستوى الطموح باعتباره استعدادا نفسيا:

إن بعض الأفراد عندهم الميل إلى تقدير وتحديد أهدافهم في الحياة تقديرا يتسم إما بالطموح الزائد أو المنخفض، وهذا ما يدفعنا إلى فكرة مناقشة الوراثة أو الاكتساب، لأن لكل فرد تكوين بيولوجي خاص، وفي نفس الوقت أنه لا يعيش منعزلا عن التفاعلات الاجتماعية في البيئة التي يعيش فيها، ومن ثم يمكن القول بأن مستوى الطموح يتأثر بالعوامل التكوينية، وعوامل التدريب والتربية والتنشئة المختلفة(كاميليا عبد الفتاح، 1990: 10).

2-2- مستوى الطموح باعتباره وصفا لإطار تقدير وتقويم المواقف:

ويتضمن هذا الإطار من عاملين هما:

أ-التجارب الشخصية من نجاح وفشل التي يمر بها الفرد، والتي تعمل على تكوين أساس يحكم به مختلف المواقف والأهداف.

ب-أثر الظروف والقيم والتقاليد والعادات والاتجاهات في تكوين مستوى الطموح (كاميليا عبد الفتاح، 1990: 10).

2-3-مستوى الطموح باعتباره سمة:

فالسمة هي ما يميز الناس من حيث كيفية تصرفهم ونوع سلوكهم، باعتبارها استعداد أو نزعة عامة تطبع سلوك الفرد بطابع خاص وتشكله وتلونه، فمستوى الطموح بهذا المعنى هو سمة ثابتة دائما، أي أن الفرد يتصف بالطموح في كل الظروف والمواقف والأهداف، كما أن هناك اتجاه آخر يرى أن الفرد طموحا في بعض المواقف دون غيرها تبعا للمجال السلوكي والظروف التي يوجد فيها (كاميليا عبد الفتاح ،1990: 11)، وفي هذا الاطار حدد كل من سيزر، روتر، فرديمان Rooter &Sears & Ferdiman أنماط مستوى الطموح من خلال نمطين رئيسيين هما (هدى عبد الرحمن، 2010: 36-37).

أ- **مستوى الطموح الايجابي المنخفض:** وهو المرتبط بالواقعية مع توافق كاف لكل من النجاح والفشل ومعامل الاستجابة هنا مرتفع، كما أن معامل التذبذب متوسط.

ب-مستوى الطموح السلبي المنخفض: وهذا النمط يتميز بهدف فعلي منخفض، وهو أبعاده أقل من مستوى الأداء الفعلي كذلك معامل الاستجابة وتذبذب منخفضين.

ويرى الباحث أنه لا يمكن الفصل بين التجارب الشخصية التي يمر بها الفرد وبين القيم والعادات والاتجاهات، حيث أن من ميزاته الاستفادة من خبراته الشخصية والعادات والتقاليد التي يتميز بها مجتمعه حتى يتجنب الصراع والوقوع في الأخطاء.

3-نمو مستوى الطموح:

يمر الإنسان في حياته بمراحل عمرية مختلفة، بحيث تبدأ بفترة الرضاعة ثم الطفولة ثم المراهقة، ثم تليها مرحلة الرشد والكهولة، وفي الأخير مرحلة الشيخوخة، كل هذه المراحل التي يمر بها يكتسب مجموعة من الخبرات التي تزيد من قدرته على التفكير والتفتح على العالم الخارجي وما يحيط به من أشياء وتطلعات(كاميليا عبد الفتاح، 1990: 13).

وقد بينت دراسات" ليفين" أن مستوى الطموح يظهر عند الأطفال في مرحلة مبكرة من العمر، فهو يظهر في رغبة الطفل تخطي الصعوبات مثل محاولته أن يقف على قدميه غير مستعين بأحد، أن يمشي وحده أو محاولته الجلوس على كرسي، أو جذب قطعة من الملابس، ويعتبر "ليفين" ذلك دلائل على بزوغ مستوى الطموح وهو في ذلك يفرق بين مستوى الطموح والطموح المبدئي فيقول "إن رغبة الطفل في عمل أي شيء بنفسه دون الاستعانة بأحد، تعتبر مرحلة تسبق مستوى الطموح الناضج"، وهذا النمط تسميه "فيلز" بالطموح المبدئي (بن غدفة شريف، 2013: 127-128) والتي قامت بدورها بدراسة حول أطفال من سن سنتين إلى ثلاث سنوات في دار حضانة فيما يتعلق بنشاطهم في ارتداء وخلع ملابسهم، واعتبرت أن نسبة رفض المساعدة في هذه العملية مقياسا للطموح وقد وجدت هذا المستوى عند سن سنتين (كاميليا عبد الفتاح، 1990: 13)، كما يختلف مستوى الطموح الفرد باختلاف المراحل النمائية التي يمر بها، كمرحلة الرضاعة، الطفولة، المراهقة، ثم مرحلة الرشد إلى الشيخوخة وكلما انتقل من مرحلة إلى أخرى تطورت قدراته، وزادت خبراته، وتفتح تفكيره على الأشياء التي لم يكن يفكر بها بالإضافة إلى تطوره ونموه جسديا وعقليا واجتماعيا ونفسيا وهذا كله يؤثر في مستوى الطموح، أي مستوى ينمو ويتطور وفق المراحل النمائية التي يمر بها الإنسان وهذا ما توضحه دراسات "فاجانس" و"وروزنفيلد" أن مستوى الطموح ينمو لدى الأطفال حسب مستويات النمو المختلفة، فدراسة "فاجانس" بينت أن تحقيق الهدف لدى الرضيع له معنى سيكولوجي أكثر منه بالنسبة للطفل الأكبر، وبين "روزنفيلد" أن خبرات النجاح والفشل تؤثر في التحصيل، وأن هذه الخبرات تعتمد على مستويات النمو (كاميليا عبد الفتاح،1990: 27)، ويشير عاقل (1984) أن مستوى الطموح ينمو ويتطور مع

تقدم العمر ومع وجود بعض المتغيرات كالتشجيع الذي يجب أن يتبع النجاح، يزداد هذا المستوى ويرتفع، ولذلك فان الاحباطات التي يتعرض لها الطفل خلال حياته تزيد من خبرات الفشل لديه مما يؤدي إلى خفض مستوى طموحه (بشرى حسين، وجدان عناد، 2010: 282)، كما تهدف دراسة زهران (2006)، إلى وصف طبيعة الطموح عبر المراحل المختلفة في النمو، والتعرف على بعض المتغيرات المؤثرة فيه على عينة مكونة من (70) فردا من الذكور والإناث، وتوصلت نتائجها أن الطموح يتأثر بالسن (سمية حسام، 2013: 14).

وبناء على ما سبق يمكن القول أن نمو مستوى الطموح يسير وفق النمو العقلي والاجتماعي والوجداني للفرد، أي أنه مرتبط بنموه، ودائم النمو بنمو الإنسان، كما أن نمو مستوى الطموح وارتفاعه مرتبط بتوفر الظروف المساعدة والمناسبة لارتفاعه، أي كلما كان نمو الفرد سليما وجيدا كان مستوى الطموح مرتفعا، ولكي يتحقق هذا الطموح يجب أن تكون الأهداف واقعية في إطار إمكانيات الفرد، حتى لا يتعرض بالشعور بالإحباط وبالتالي الفشل، ولكن في بعض الأحيان يبقى هذا جامدا ومتوقفا في نفس الفرد فلا يستغله، وهذا بالطبع راجع إلى عوامل تخص الفرد نفسه أو إلى البيئة التي يعيش فيها.

وبما أن جل الدراسات ترى أن مستوى الطموح ينمو بنمو الفرد وازدياد خبراته التي مر بها خلال مراحل حياته، إلا أنه لزاما علينا القول بأن مستوى الطموح يبدأ في النمو من مرحلة الطفولة ثم يبدأ في التقدم في مرحلة الشباب ثم يبدأ بالتراجع في مرحلة الشيخوخة أو بمعنى آخر هل يعقل أن مستوى الطموح في الشيخوخة أعلى منه في مرحلة الشباب؟ فالإجابة بدون شك تكون لا، بحيث أن مستوى الطموح يصل إلى درجة معينة إلى النضج والى مرحلة معينة من حياة الفرد ثم يعود مرة أخرى نحو النزول والهبوط، أي يكون على شكل منحنى (كاميليا عبد الفتاح،1990).

4-جوانب مستوى الطموح:

يتفق عدد من الباحثين مثل (ألبرت، كرونباخ، هيرلوك، ورزون) على أن هناك ثلاث جوانب أساسية تميز مستوى الطموح وهي:

أ-الأداء: ويعني ذلك نوع من الأداء الذي يعتبره الفرد هاما ويرغب في القيام به في عمل من الأعمال.

ب-التوقع: وهو توقع الفرد لأدائه لهذا العمل أو ذاك.

ج-الأهمية: ويقصد به إلى أي حد يعد هذا الأداء هاما بالنسبة للفرد(سمية حسام، 2013: 12).

ويذكر إبراهيم قشقوش أن مستوى الطموح يرتبط عند الفرد بهدف ذو مستوى محدد يتوقع أو يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب معين من حياته، وتختلف درجة أهمية الهدف لدى الفرد ذاته باختلاف جوانب الحياة كما تختلف هذه الدرجة بين الأفراد في الجانب الواحد ويتحدد مستوى هذا الهدف وأهميته

في ضوء الإطار المرجعي للفرد (محمد حسانين، مجدي محمد، 2006: 137)، ولتحقيق هذا الهدف إذ لا بد من توافر الشروط والتي تتمثل فيما يلي:

أ- أن طموح الفرد موازيا لقدراته، وأن يكون واثقا بذاته وبقدراته

ب- أن يتمتع الفرد بظروف اجتماعية، واقتصادية، ورعاية صحية ونفسية.

ج- أن يكون الفرد على درجة عالية من الاتزان الانفعالي، والتوافق مع ذاته والآخرين.

5-أشكال مستوى الطموح:

نظرا لتنوع طاقات الأفراد وقدراتهم الموروثة والظروف البيئية والنفسية المحيطة بهم فان الطموح ليس بمستوى واحد لدى البشر، ولا سيما عندما نقارنه مع طاقات الفرد وإمكانياته نجد هذه الأشكال والتي تلخصها لنا (ريم كحيلة، 2014: 526- 527) فيما يلي:

أ-**الطموح الذي يعادل الإمكانيات:** في هذا المستوى يأتي مستوى الطموح بعد عملية الإدراك والتقييم التي يقدر بها الفرد وإمكانياته واستعداداته، ويقف على حقيقة مستواه وقدراته، ثم يطمح مع ما يتناسب ويعادل قيمة هذه الإمكانيات، أي أن بناء مستوى الطموح يسير وفق إمكانيات الفرد، ويطلق عليه الطموح الواقعي أو السوي.

ب-الطموح الذي يقل عن الإمكانيات: وفي هذا المستوى يملك الفرد إمكانيات عالية وكبيرة ولكنه لا يستطيع بناء مستوى من الطموح يعادل ويتناسب معها، أي أن مستوى طموحه أقل من مستوى إمكانياته، ويطلق على هذا النوع من الطموح بالطموح غير السوي.

ج-**الطموح الذي يزيد عن الإمكانيات:** هذا المستوى عكس المستوى السابق، فمستوى طموح الفرد أعلى من إمكانياته، أي هناك تناقض بين الطموح والإمكانيات، هذا ما يعرف بالطموح غير الواقعي.

6-أهمية مستوى الطموح في حياة الفرد:

لدراسة مستوى الطموح أهمية كبيرة لا تقتصر على الفرد، وإنما تتعداه إلى المجتمع بشكل عام، لأن الفرد يعتبر عنصرا فاعلا داخل المجتمع بل يعتبر الأفراد هم الثروة القومية للمجتمع، فوجود مستوى ايجابي ومرتفع من الطموح عند الأفراد يعني تقدم المجتمع بينما يعني وجود مستوى منخفض من الطموح تراجع المجتمع وانهياره.

إن أهمية مستوى الطموح في حياة الفرد والمجتمع تلعب دورا هاما، حيث يلقي الضوء على ملامح المستقبل من حيث مشاكل التطور والتخلف، وكذلك يعتبر إحدى المؤثرات للكشف عما تكون عليه الشخصية وذلك يساعد على تحقيق التوافق الشخصي للأفراد مما يعود على المجتمع بالفائدة والزيادة في الإنتاج، فمعرفة الفرد بمستوى طموحه وكذلك العوامل المؤثرة فيه يجعله يحاول مواءمة قدراته وإمكانياته مع هذا الطموح مما يترتب عليه عدم شعوره بالإحباط والفشل (فرحات أحمد، 2014: 328)، كما تساعد دراسة مستوى الطموح على فهم الشخصية بشكل أعمق لاتصال هذه السمات

بسلوكاتنا وتصرفاتنا وقدرتنا على اتخاذ القرار وتحديد أساليب تفكيرنا في الوضعيات والمواقف المختلفة، فنحن نعلم، أو على الأقل نلاحظ أن الأشخاص الطموحين يصلون إلى أعلى المراتب ويحققون أهدافهم أو أعلى منها، كما أن الأشخاص ذوي المستوى المنخفض من الطموح يكتفون بأدنى مستويات الانجاز المهني والاجتماعي والسيكولوجي والأكاديمي (بن غذفة شريفة، 2013: 124)، وهذا بدون شك راجع إلى عوامل لها أثر على مستوى الطموح، وهذا ما يتجلى من خلال العنصر الموالي.

7-العوامل المؤثرة في مستوى الطموح:

يلعب مستوى الطموح دورا هاما في حياة الفرد والجماعة، باعتباره مؤشرا يميز ويوضح كيفية تعامل الفرد مع نفسه ومع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه، كما أن هذا الطموح هو بمثابة حافز يدفع الفرد إلى القيام بسلوكيات معينة، وعليه فان هذا الطموح يتأثر بعوامل عديدة منها ما يتعلق بالفرد ذاته وهي التي تسهم في تحديد شخصيته، ومنها ما يتعلق بالبيئة المحيطة به، ومن أهم العوامل المؤثرة في مستوى الطموح نذكر منها ما يلي:

7-1-العوامل الفردية:

7-1-1- نوع جنس الفرد:

يؤثر جنس الفرد ذكرا أو أنثى في رسم مستوى طموحه، فطموح الذكور يختلف ارتفاعا أو انخفاضا عن مستوى الإناث، وقد تلعب التنشئة الاجتماعية دورا في إبراز دور الجنس في رسم مستوى الطموح، فالآباء في الريف قد نجدهم لا يقبلون من أبنائهم الذكور الانجاز المنخفض وقد يقبلون ذلك من الإناث، إلا أنه مع التقدم الحضاري والثقافي في المجالات المتعددة للمرأة لم يعد هناك فارق جوهري فقط في مستوى الطموح بين الجنسين، ولكن الفرق يكمن في مراتب الطموح فقط (سليمان عبد الواحد،2010 :294)، ففي إحدى الدراسات لقياس مستوى طموح الطلبة والطالبات استخدم فيها لوحة روتر كأداة لقياس مستوى الطموح، انتهى إلى أن الإناث يظهرن استجابات أكثر نموذجية، وأنهن أكثر مرونة في مستوى طموحهن، حيث كن يرفعن مستوى طموحهن في حالة النجاح ويخفضن من مستوى طموحهن في حالة الفشل، وذلك بمقارنتهن بنظرائهن من الذكور (جمال مختار حمزة، 2004: 62)، كما قام الزيادي في هذا الإطار(1921) بدراسة تجريبية على الفروق الجنسية في مستوى الطموح واعتمد فيها على قياس مستوى الطموح بواسطة التجارب المعملية، وقد أشارت نتائجها الى ما يلي:

أ-البنين أكثر اتفاقا وثباتا في تقديرهم لمستوى الطموح من البنات

ب-مستوى طموح البنين أعلى من مستوى طموح البنات بالنسبة للاختبارات الثلاثة (كاميليا عبد الفتاح،1990 :38)، بالإضافة إلى هذه الدراسة نجد دراسة رأفت السيد إبراهيم (1997) والتي تتمثل في دراسة الطموح كدالة لثقافة المجتمع وذلك بدراسة الفروق بين الجنسين وبعض متغيرات الشخصية، على عينة مكونة من (120) طالبا وطالبة جامعية وتوصلت نتائجها الى وجود فروق دالة بين الذكور

والإناث في بعد الاتجاه نحو التفوق والميل إلى الكفاح والمثابرة والدرجة الكلية لاستبان مستوى الطموح لصالح الذكور(فايز علي الأسود، 2009 **:**102)، كما أشارت دراسة السيد فرحات (1982) إلى أن مستوى الطموح لدى الذكور أعلى من الإناث (سليمان عبد الواحد،2010 : 294).

7-1-2-عامل النضج:

يتحدد هذا العامل على أساس أنه كلما كان الفرد أكثر نضجا، كلما كان في متناول يده تحقيق أهداف الطموح، وكلما كان أقدر على التفكير في الوسائل والغايات على السواء.

فالفرد منذ مولده بالوالدين ثم المدرسين في وضع مستويات طموحه، إلا أن الوصول إلى المستوى المناسب من الطموح يحتاج عادة إلى قدرات خاصة كامنة في الشخص نفسه، والى ظروف بيئية اجتماعية معينة، فالفرد قبل بلوغه مرحلة الشباب يكون قد رسم لنفسه طموحات قد تحدد مستقبله وما يريد تحقيقه فيكون قد تعلم كيف يميز نفسه بطموح معين ومحدد يميزه عن غيره من الأفراد (جمال مختار حمزة، 2004: 63)، أي أن كل مرحلة من العمر تتميز بمستوى طموح معين، ففي مرحلة رياض الأطفال قد يكون الطموح غير واضح المعالم، ولكن موجود بالفعل، إذ يكون في مرحلة التشكيل، ولذا تتحدد معالمه في مرحلة المراهقة ويصل إلى الواقعية في مرحلة الرشد، إذ يسهم في ظهوره مدى وعي الفرد وزيادة نضجه، لذلك فالطموح يتباين من مرحلة لأخرى تبعا لنضج الفرد الجسمي والاجتماعي والنفسي (محمد حسانين، مجدي محمد، 2006: 136-137).

يشير حسين الشرعة (1998) الذي ورد عند زينب أولاد هدار(2016) "أن مستوى الطموح يتأثر بعوامل النضج بشكل عام، فكلما كان الفرد أكثر نضجا كان أقدر على تحديد أهدافه وأكثر واقعية في صياغة هذه الأهداف، كما يكون أقدر على التفكير في الوسائل والغايات (زينب أولاد هدار، 2016)، وتمكن درجة النضج عند الطلاب في الجامعة مثلا من معرفة وإدراك انفعالاتهم فيتحكمون في مشاعرهم وتصرفاتهم، ويكبحون مشاعرهم السلبية، ويجيدون فهم ومعرفة مشاعر الآخرين ولديهم حساسية جيدة لانفعالات ومشاعر الآخرين، وهذا ما يؤكده دانييل جولمان (2006) حيث يشير إلى أهمية تحلي الشخص بالقدرات والكفاءات الوجدانية للنجاح في الحياة، ويؤكد على أن الأشخاص الذين يعرفون مشاعرهم الخاصة جيدا، ويتفهمون ويتفاعلون مع مشاعر الآخرين بصورة جيدة هم أولئك الذين يتميزون في كل مجالات الحياة (محدب رزيقة، 2014: 100).

ويرى الباحث أنه كلما كان الفرد أكثر نضجا أصبح من السهل عليه الوصول إلى تطلعاته وأهدافه بالإضافة إلى امتلاكه القدرة على التفكير في الغايات والوسائل التي تساعده على تحقيق ذلك الطموح.

7-1-3-نظرة الفرد للمستقبل:

تعتبر نظرة الفرد إلى المستقبل من أهم العوامل المؤثرة في مستوى الطموح، فمن لديه بصيرة تفاؤلية وتفكير لمستقبل زاهر فان ذلك يدفعه إلى العمل والإقدام على الحياة واغتنام الفرص المتاحة له، بينما الشخص الذي ينظر إلى المستقبل والى الحياة نظرة تشاؤمية فان ذلك يدفعه إلى التراخي والهروب من الحياة، حيث أن توقع النجاح له أثر في تحديد ورسم مستوى الطموح، بينما توقع الإخفاق في حياته له تأثير معوق مما يؤدي إلى عدم واقعية مستوى الطموح (محدب رزيقة، 2014: 100)، بمعنى أن يرسم الشخص لنفسه منهجا يسلكه ويحدد لنفسه موقعا من الحياة بالموازنة بين ما يستطيع فعله، وما يمكنه انجازه في سبيل نيل أهدافه وطموحاته، فالفرد الذي يتمتع بشخصية مريضة لا يستطيع أن يحدد لنفسه موقعا وموقفا من الحياة، ولن يحقق أي مكسب ولا ينجز أي عمل وبالتالي يبقى ضائعا في سلك الغافلين والتائهين حتى يدركه الأجل (صباح عباس،1993 :18)، وفي المجال التربوي نجد أن التلميذ الذي يمتد بصره وتفكيره بمستقبل جيد يكون تحصيله ومستوى طموحه بدون شك مخالفا للتلميذ الذي ينظر للمستقبل نظرة ضعيفة ومتدنية.

فالطموح هنا يعتمد على نظرة الفرد للحياة من التفاؤل والتشاؤم وقد أكدت نظرية "كيرت لفين" في نظرية المجال بأن القوى المؤثرة في مستوى الطموح هي نظرة الفرد إلى الحياة، فهذه النظرة تؤثر في مستقبله وما يتوقع أن يحققه من أهداف في مستقبل حياته وعلى أهدافه الحاضرة (محدب رزيقة، 2014: 100)، ويذكر جابر عبد الحميد (1986) في هذا الإطار أن نظرة الفرد للمستقبل تؤثر في مستوى طموحه ارتفاعا و انخفاضا، بحيث إذا كانت النظرة متفائلة سيؤدي ذلك على رفع مستوى طموح صاحبها، وبالعكس إذا كانت متشائمة ستؤدي إلى تقليل مستوى طموحه (سليمان عبد الواحد، 2010:297)، حيث أن هذه النظرة التي تتسم بالتوجس والقلق من المستقبل تعكس على مستوى الطموح فتحد منه وتجعله في أضعف الحدود نظرا لعدم امكانية تحقيق هذا الطموح من وجهة نظره، فيأخذ الشخص موقف الانطواء بدلا من مواجهة الصعوبات الحالية والمستقبلية (أسعد فاخر حبيب، 2014: 307)، في حين تشير الغريب (1977) أن نظرة الفرد إلى المستقبل وما يتوقع أن يحققه من أهداف يؤثر على أهدافه الحالية، فالفرد الذي ينظر إلى المستقبل بتفاؤل يكون مستوى تحصيله أعلى من الذي ينظر إلى المستقبل بيأس (بشرى حسين، وجدان عناد، 2010: 282)، أما سليمان عبد الواحد فيرى أن نظرة الفرد الايجابية إلى المستقبل تدفعه إلى بذل المزيد من الجهد وتحمل الأعباء والمشقة خاصة المعاق حسيا حيث أن الأمل يعد دافعا قويا للنجاح والطموح سواء كان ذلك للفرد العادي أو الأصم والكفيف (سليمان عبد الواحد،2010 :297)، كما أن هناك عدة عوامل تساهم في النظرة المستقبلية للموقف سواء بالنجاح أو الفشل منها: التوقع، الخوف، والرهبة، وقلق المستقبل، والخبرات السابقة، والاستعداد للمغامرة، واقتراب أو بعد الفرد من دائرة الفشل ومدى تحصيله العلمي وانجازاته العلمية، ومدى رؤيته للأحداث الواقعية (عبد الله عبد الهادي العنزي، 2016: 106).

وعليه يرى الباحث أن مستوى الطموح يتحدد من خلال نظرة الفرد للمستقبل وما يتمتع به من نضج معرفي وانفعالي، حيث تتأثر نظرة الفرد بإدراكه لذاته وللأهداف التي يسعى لتحقيقها، بالإضافة إلى البيئة التي يعيش فيها هي التي تؤثر في طموحاته ونظرته للمستقبل، أي كلما كانت النظرة إلى المستقبل نظرة تفاؤلية كان مستوى الطموح أفضل، والذي بدوره يساعد على التفكير الجيد والواقعي في مواجهة مختلف المواقف والمشكلات.

7-1-4-الذكاء والقدرات العقلية:

يؤكد هيرولك (1977) أن هناك علاقة بين الذكاء ومستوى الطموح ويعتبر الذكاء واحدا من أهم العوامل التي تؤثر في مستوى الطموح، ويلعب دورا مهما في تحديده لدى الفرد، فالشخص مرتفع الذكاء يضع لنفسه طموحات أكثر واقعية من الشخص متوسط أو منخفض الذكاء، فهو أكثر قدرة على معرفة مواطن ضعفه وأكثر ادراكا بالعقبات البيئية التي تقف في طريق تحقيق أهدافه، فالشخص الذكي يقدر نفسه تقديرا صحيحا ويضع طموحاته في مستوى قدراته، بينما الشخص الأقل ذكاء يغالي في تقييم ذاته ويكون طموحه متأثرا بالرغبة وليس بالواقع (جمال مختار حمزة ، 2004: 63)، لأن مستويات طموحه لا تتناسب بالمرة مع مستويات الذكاء أي أن تحديد مستوى الطموح أعلى بكثير من قابلياته، ما يقوده بالعادة إلى خيبة أمل والى شعور بعدم القدرة والكفاية (محي الدين توق، يوسف قطامي، 2007: 176).

صحيح أن الذكاء في مجمله هو قدرة عقلية، لكن المجال الذي يظهر فيه الذكاء هو مجال السلوك، فالشخص الذي يتمتع بذكاء مرتفع يستطيع أن يضع طموحات أكثر واقعية عكس الشخص منخفض الذكاء، وبهذا لا نستطيع أن نصف الذكاء إلا عندما يظهر في سلوك معين، وبالطبع تختلف مجالات ظهور الذكاء عبر السلوك من المدرسة إلى الأسرة إلى النادي ثم الأصدقاء والعمل، وفي كل هذه المجالات يظهر السلوك من خلال العلاقات الإنسانية في مختلف مراحل النمو، وهكذا فان النجاح أو التفوق الدراسي هو ثمرة من ثمار الذكاء، والنجاح في العمل أيضا ثمرة من ثمار الذكاء، وفي النهاية فان النجاح في الحياة عموما يختلف بمختلف مجالاتها الاجتماعية بالمعنى الذي يحقق قدرات الإنسان فيشعر تبعا لذلك بالسعادة، مثل هذا النجاح الشامل هو المعنى العام المتسع جدا للفظ الذكاء (عاطف عمارة ، بدون سنة: 18).

كما أن تقبل الفرد لمستوى طاقاته هو شيء أساسي لحسن تكيفه، بحيث أن تحديد مستوى الطموح في حدود المستوى الحقيقي للذكاء سوف يقود إلى الفهم وتقبل النفس، وأن قدرة الفرد على الموازنة بين مستوى طموحه ومستوى ذكائه، يزداد من خلال معرفته بمستوى ذكاءه وطاقاته المختلفة (محي الدين توق، يوسف قطامي، 2007: 176).

وعليه يمكن أن نستخلص أنه بقدر ما يمتلك الإنسان من قدرات، بقدر ما يكون ناجحا في حياته، وبقدر ما يمتلك من قدرة عقلية بقدر ما يكون مستوى طموحه عاليا، إذا فالعلاقة بين القدرة العقلية ومستوى الطموح علاقة طرديه، وهذا ما تؤكده جل الدراسات والبحوث، أي أن درجة مستوى الطموح يتوقف على القدرة العقلية للفرد، بحيث كلما كان الفرد أكثر قدرة كان باستطاعته الوصول إلى أهداف أكثر صعوبة وتعقيدا، لأن الفرد الذكي عندما يسعى للوصول إلى ذلك الهدف فانه يعمل على تقدير الأمور وتقدير ما لديه من قدرات التي تتناسب مع هدفه الخاص.

7-1-5-مفهوم الذات:

يعتبر مفهوم الذات من المفاهيم الأساسية في نظريات الشخصية، بحيث لا يمكن فهم الشخصية أو السلوك بشكل عام بلا مفهوم الذات باعتباره الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه من مهارات وخصائص جسمية وعقلية وانفعالية، قويا كان أم ضعيفا، ذكيا أم غبيا، طموحا مثابرا أم خجولا متسرعا، وفي ضوء تصور الفرد لنفسه يضع مستوى طموحه، وفكرته عن نفسه هي المسئولة عن رفع أو خفض مستوى طموحه، فالإنسان الواثق من نفسه ومن إمكاناته ولديه وعي حقيقي بها يختار لنفسه من الأعمال ويضع لنفسه من الأهداف ما يتفق وتلك الإمكانات (سليمان عبد الواحد،2010: 295)، فمستوى الطموح وثيق الصلة بفكرة الفرد عن نفسه ورغبته في الظفر باحترام الجماعة التي يعيش فيها، لذا يزداد اعتباره وتقديره لنفسه كلما أفلح في الوصول الى مستوى طموحه، فان أخفق في ذلك هبط تقديره لنفسه وانخفض مستوى طموحه (زينب أولاد هدار، 2016)، بحيث ينبغي أن يتوافر في مفهوم الذات مستوى الطموح، الذي يتوقف على الطريقة التي يرى فيها الفرد نفسه، وهذا يدل على وجود علاقة تبادلية بين مفهوم الذات ومستوى الطموح، فمجموع الآراء والأفكار والاتجاهات والمشاعر والاهتمامات التي يكونها الفرد عن نفسه وتعبر عن خصائص جسمية ونفسية واجتماعية وعقلية، والتي توجه سلوك الفرد، وتحدد معالمه وتدفعه إلى حد أقصى ممكن أن يبلغه سلوك الإنسان في مختلف النشاطات المنوطة به. وباعتبار مفهوم الذات قوة دافعة للسلوك، فإنها تدفع بمستوى الطموح للارتفاع وبالفرد للشعور بكيانه ووجوده هذا في حالة الإدراك الايجابي للذات، إذا حصل العكس فانه لا محالة من انخفاض مستوى طموحه (مليكة بلعربي، محمد بوفاتح، 2016: 41).

إن مستوى الطموح كما يعتقد الباحث يهتم بمعرفة الفرد لنفسه ورغبته الشديدة في تقديره لنفسه ما يساهم في الوصول إلى مستوى الطموح الذي يسعى إليه، فان فشل في الوصول إلى الهدف فان هذا التقدير ينخفض، وبما أن مستوى الطموح يتأثر بهذا المفهوم (مفهوم الذات)، فانه في بعض الأحيان يضع الفرد مستويات من الطموح تفوق قدراته وكفاءاته ما يؤدي في الأخير إلى الفشل.

كما أن مستوى الطموح هو نتاج تفاعل عنصرين هما وعي الفرد بذاته، وقدرته على مواجهة نفسه بأن يجعل من نفسه ذاتا وموضوعا في آن واحد، والثاني قدرته على الفعل وتنفيذ أهدافه بحيث

تشهره بتقديره لذاته، وتحقيقه لها، ويعرف أيضا مستوى الطموح أنه القرار أو البيان الذي يتخذه الفرد بالنسبة لأدائه المقبل، ومؤشرا يميز أسلوب تعامل الإنسان مع نفسه (زياد بركات، 2008: 224)، باعتباره المستوى الذي يتوق المتعلم لبلوغه أو يشعر بأنه قادر على بلوغه وهو يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة وانجاز أعماله اليومية، ويلقي مستوى الطموح الضوء على ملامح المستقبل ذلك لأن أهداف المتعلم وطموحاته تحتل عنصرا هاما في فكرته عن ذاته (أمينة زيادة،2017: 261)، وهذا ان دل على شيء فإنما يدل على وجود علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات ومستوى الطموح، وهذا ما أشارت اليه نتائج دراسة إبراهيم قشقوش (1975) إلى وجود علاقة ارتباطيه ايجابية بين مستوى الطموح ومفهوم الذات لدى الفرد (سليمان عبد الواحد،2010: 295).

وتتميز الصورة الذهنية التي يكونها الفرد عن نفسه بأنها ثلاثة أبعاد وهي: يختص أولها بالفكرة التي يأخذها الفرد عن قدراته وإمكانياته، فقد تكون لديه صورة عن ذاته كشخص له كيان، ذي قدرة على التعلم، وقوة جسمية وبإيجاز فانه شخص كفء للنجاح، وعلى العكس من ذلك قد يكون لدى الفرد صورة بأنه عاجز أو فاشل وبالتالي تقل فرص النجاح لديه (مصطفى فهمي،1995: 48)، وهذا ما يتجلى في دراسة بركات (2009)، التي هدفت إلى التعرف على علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء متغيرات الجنس، والتخصص، والتحصيل الأكاديمي، وقد أظهرت النتائج أن هناك ارتباطا بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة، كما بينت وجود فروق دالة إحصائيا في درجات الطلاب على مقياسي مفهوم الذات ومستوى الطموح تبعا لمتغير التحصيل الدراسي لصالح فئة الطلاب ذوي التحصيل المرتفع (سمية حسام،2013: 14).

ومن خلال ما سبق يمكن القول أن فكرة الفرد عن ذاته بالإيجابية يساعده على التعرف عن نفسه، مما يعطي ذلك قوة دافعة له، ومن ثم يصبح قادرا على معرفة قدراته واستعداداته، وتوظيف تلك القدرات، والعمل على وضع أهداف طموحة قابلة للتحقيق.

7-1-6- تقدير الذات ومستوى الطموح:

يدل مصطلح تقدير الذات على مدى تقبل الفرد لنفسه بما فيها من ايجابيات وسلبيات، ومدى لتقديره لخصائصه العامة، إذ تتضمن تقييما شاملا لكل جوانبها الشخصية والاجتماعية والتربوية والمهنية، وكلما انخفض تقديره لذاته كان أقل تقبلا لنفسه حيث يرى كل من"دوكس"،"وريتمان" Deaux & Wrightsman أن تقدير الذات يتضمن تقيم الشخص لنفسه سواء كان تقيمه لها يدل على أنها نفس ايجابية أو سلبية (هدى عبد الرحمن، 2010: 13) وهو تعبير يشير إلى تقويم الفرد لذاته، ودرجة ثقته بقدرته وتميزه ونجاحه وقيمته، ويعكس تقدير الذات اتجاها نحو الذات، إما أن يكون ايجابيا (تقبل الذات)، أو سلبيا (عدم تقبل الذات) (ثريا يونس، فتحي عبد الرحمن، 2012: 111).

ويعتبر مستوى الطموح الدراسي مظهرا من مظاهر الشخصية يتسم بشعور الفرد بتقديره لذاته وبقدراته، ففكرة الفرد عن نفسه واحترامه لها وتقديره لذاته ومكانته الاجتماعية ورغبته في اكتساب يدفع به إلى الوصول إلى مستوى أعلى أو منخفض من الطموح، ويعتقد "وليام جيمس" أن تقدير الشخص لذاته يكون نتيجة عوامل عديدة، منها المدى الذي يتقابل مستوى طموحه"(مليكة بلعربي، محمد بوفاتح، 2016: 51).

ولكي يتحقق تقدير ذات الفرد يجب ألا يكون البعد شاسعا بين فكرة الشخص عن نفسه، وبين الأهداف ومستويات الطموح التي وضعها لنفسه، فالشخص الذي يتخذ لنفسه أهدافا أعلى من مثاله أو مرتفعة أكثر من قدراته إنما يعرض نفسه للشعور الدائم بالخيبة والفشل والإحباط وبالتالي عدم الوصول إلى تحقيق غاياته التي رسمها بعيدة كل البعد عن الواقع، كما أن الشخص الذي يضع لنفسه أهدافا أقل بكثير من قدراته أو فكرته عن نفسه هو أيضا شخص غير واقعي إذ أنه لا يستغل إمكانياته في سبيل الجماعة (مصطفى فهمي،1995: 50)، كما أن الفرد ذوي التقدير المنخفض قد يضع لذاته مستوى طموح أقل من قدراته لكي يتجنب الفشل لأنه يرى فشله فيه تهديد لاحترامه لذاته (سليمان عبد الواحد، 2010 :296)، ويؤكد "جانيس" (janis.1954) أن حاجة الفرد إلى تقدير ذاته سواء في حياته الشخصية أو في علاقاته الاجتماعية، فيرى أن وصول الفرد إلى مكانة اجتماعية مرموقة بمعرفة علمية واسعة لخصائص المجتمع الذي يعيش فيه، يتم بفضل التقدير الاجتماعي للذات الذي يساعد الفرد أيضا على تكوين فكرة حقيقية عن قدراته الشخصية (عنوة عزيزة، 2008: 368)، بحيث أن لكل فرد مطامح وآمال وأن تكون هذه الطموحات في مستوى إمكاناته وسعيه من خلال دافع الانجاز لتحقيق هذه الطموحات المشروعة في ضوء مقدرته على تحقيقها، بينما قد نجد فردا آخر يطمح في أن يظل ويحلق ويحقق مطامح بعيدة تماما عن إمكاناته كما يلجأ إلى المضاربة أو المقامرة ربما بأسرته أو عمله أو ماله، وإذا لم يتحقق ما يطمح إليه يحدث انهيار أو يتكون لديه اتجاه عدائي نحو الناس ونحو الحياة (محمد جاسم لعبيدي،2009: 17)، ومن الدراسات التي تؤكد على وجود العلاقة بين مستوى الطموح وتقدير الذات نجد دراسة الناطور(2008)، عن مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب الثالث الثانوي العام على عينة بلغت (120) طالبا وطالبة وطبق عليهم مقياس مستوى الطموح من إعداد غيثاء بدور ومقياس تقدير الذات إعداد الباحثة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين مستوى الطموح وتقدير الذات، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الطموح (عمرو رمضان معوض 2013).

وعليه ينبغي على الفرد أن يضع أهدافا وطموحات بحسب ما يمتلكه من قدرات وانجازات، حتى يتجنب الفشل الذي ينقص من تقدير ذاته.

7-1-7-الاتزان الانفعالي ومستوى الطموح:

وتعرفه كاميليا عبد الفتاح (1984) أن الاتزان الانفعالي هو الحالة التي يستطيع فيها الشخص إدراك الجوانب المختلفة للمواقف التي تواجهه، ثم الربط بين هذه الجوانب وما لديه من دوافع وخبرات وتجارب سابقة من النجاح والفشل تساعده على تعيين وتحديد نوع الاستجابة وطبيعتها تتفق ومقتضيات الموقف الراهن، وتسمح بإظهار استجابة ملائمة تنتهي بالفرد إلى التوافق مع البيئة والمساهمة الايجابية في نشاطها وفي الوقت نفسه تمنح الفرد حالة من الشعور بالرضا والسعادة (فضيلة عرفات، 2008: 273)، وفي هذا الاطار تؤكد العديد من الدراسات أن الثقة بالنفس ترتبط ارتباطا وثيقا بمستوى طموح الفرد وأهدافه، فالشخصية الطموحة هي تلك التي يغلب عليها الاعتزاز والثقة بالنفس، والرغبة في تحقيق انجازات كبيرة في المستقبل، وفي تحقيق مكانة أفضل في المجتمع، كما تغلب عليها التفكير في الغايات أكثر من التفكير في الوسائل (صالح سلامة البركات، عمر صالح ياسين، 2010: 111)، وإذا شعر الطفل أنه مرغوب فيه ومحبوب، ويتلقى الرعاية والحنان فانه يشعر بأهميته وقيمته الشخصية، مما يزيده الثقة بالنفس فيكون لهذا أثر على طموحاته المستقبلية (صلاح الدين أبو ناهية 1989: 58).

فالشخص المتمتع بالثقة في النفس والاتزان الانفعالي الجيد وشعوره بالأمن كل هذه العوامل تؤدي إلى رفع مستوى الطموح على عكس الشخص الذي يفتقد إلى هذه العوامل، وبالتالي يصبح عاجزا عن تحقيق أهدافه في حياته اليومية وهذا ما يتجلى لنا في دراسة "ثروت عبد المنعم"(1976) التي تمثلت في معرفة مستوى الطموح وعلاقته ببعض السمات الشخصية وتوصلت أن الأفراد ذوي الطموح المرتفع يتميزون بأنهم أكثر تكيفا ومرحا وثقة بالنفس، وأن سلوكهم متواضع وأكثر جدية واتزانا عكس أقرانهم ذوي الطموح المنخفض (سهير كامل أحمد، 1999 :189) هذا من جهة.

ومن جهة أخرى يتسم الشخص المضطرب غير المتزن بانخفاض مستوى طموحه وتوافقه فهو يخشى الفشل من خلال شعوره بعدم القدرة على القيام كما يطلبه من انجاز، وان حقق تقدما إنما يرجع إلى الصدفة وليس لذاته، أما الشخص السوي فيوازن بين قدراته وإمكاناته في وضعه لأهدافه، والشخص سيء التوافق قد يلجأ إلى وضع مستويات مرتفعة من الطموح أعلى من إمكاناته، وذلك كنوع من التعويض عن عدم شعوره بالأمن ومرجعه لعدم اتزانه انفعاليا (سليمان عبد الواحد،2010: 296-297)، وفي دراسة قامت بها كاميليا عبد الفتاح عنوانها "الاتزان الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح" ومن النتائج التي توصلت إليها أن مستوى طموح العصابيين أقل من مستوى طموح الأسوياء، وقد تبين أيضا أن هناك فروقا بين الأسوياء والعصابيين في تناولهم للاختبارات العملية التي تكشف عن مستوى الطموح، وبينت أيضا هذه الاختبارات أن الأسوياء يمكنهم الحكم على أهدافهم وعلى العكس من ذلك العصابيون (كاميليا عبد الفتاح، 1990: 114)، كما أجرى الركابي (2000) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الطموح والثقة بالنفس وكذلك العلاقة بينهما، على عينة قوامها (288) طالبا وطالبة من

كلية التربية في الأقسام (العلمية، الأدبية)، وأظهرت النتائج عن وجود علاقة ايجابية دالة بين مستوى الطموح والثقة بالنفس (سلامة البركات، عمر صالح، 2010: 112).

وعليه يمكن القول أن الشخص المتوافق والذي يتمتع بقدرة التعرف على ذاته وكيفية تقديرها من خلال وضع أهداف تتناسب وقدراته، هو الأكثر استبصارا وتقبلا لحدود إمكانياته، وذلك راجع لإدراكه لذاته وللعالم الخارجي مما يساعده على وضع مستوى طموح واقعي يتناسب وإمكانياته وقدراته، وبالتالي شعوره بالثقة في النفس مما ينعكس ايجابيا على توافقه وطموحه.

7-1-8-خبرات النجاح والفشل:

تشير هيرولك (1990) أن للنجاح والفشل أثرهما في تحديد مستوى الطموح، فالأفراد يغيرون من مستوى طموحهم عند تعرضهم للفشل في حياتهم لأول مرة، والبعض الآخر يرفع من مستوى طموحه أثر الفشل الذي تعرض له، أي قد يرفع الفرد من مستوى طموحه عقب الفشل، وقد يخفضه عقب النجاح، وذلك عكس الاستجابات السابقة، وتشير "هيرولك" الى أن تكرار خبرة الفشل عدة مرات في مواقف متشابهة عديدة تؤدي الى خفض مستوى طموحه (جمال مختار حمزة ، 2004: 64).

إن شعور الفرد بالنجاح أو الفشل يتحدد بمستوى الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، كما أن هذا النجاح يزيد من ثقته بنفسه مما يساهم في رفع مستوى طموحه وإعطاءه نظرة شاملة وأفضل للمستقبل، وبالتالي فان مستوى طموح الفرد يتأثر بالنجاح والفشل، وقد اهتم "هوبي" (1930) في هذا المجال بدراسته المعملية والتي أوضحت علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح، كما توصلت إلى أداء معينا يكون مصحوبا بالشعور بالفشل إذا وقع هذا الأداء أقل من مستوى الطموح، والعكس صحيح كما يميل مستوى الطموح إلى الارتفاع عقب النجاح والى الهبوط عقب الفشل، وقد أظهرت نتائج "روزنفيلد" أن تجارب التحصيل وعدم التحصيل تختلف تبعا لتجارب النجاح والفشل عند الأطفال، وان هذه التجارب تعتمد على مستويات النمو المختلفة (إبراهيم علي إبراهيم ،1994: 571)،

كما يظهر مستوى الطموح في الميدان التعليمي وذلك من خلال موقف التلميذ وسعيه في النجاح، فالتلميذ الناجح لاشك أن طموحه مرتفع عكس التلميذ الذي يفشل دائما، وهذا الفشل من شأنه يقلل طموحه ويفقد الثقة في النفس، وهذا ما تشير إليه تجربة "جاكنات" حيث استخدمت فيها سلسلتين من عشر معضلات متدرجة في مدى الصعوبة، وقد أجرت هذه التجربة على ثلاثين طفلا، وتلخصت النتيجة في أن السلسلة التي يمكن حلها أدت إلى ارتفاع مستوى الطموح من مستوى يبدأ من 6 و5 إلى نهاية 5 و 7 وبملاحظة التغير في مستوى الطموح وجد أن 76 بالمائة ارتفع إلى أعلى و24 بالمائة اتجه إلى الأسفل(كاميليا عبد الفتاح ،1990 :16)، ويذكر عبد الفتاح مطر(1998) أن النجاح والفشل قد يخفضان أو يرفعان مستوى الطموح بدرجة غير واقعية، وربما أدى الفشل إلى بعض الحيل الدفاعية كالتبرير لحماية الذات من الشعور بالفشل (سليمان عبد الواحد، 2010 :295)، كما يعلم الطلاب ذوي

الحاجة المرتفعة إلى التحصيل بأن النجاح يأتي من العمل الجاد وأن الفشل يأتي من عدم العمل، وأن المجدون يضعون لأنفسهم أهدافا مناسبة قابلة لتحقيق وهم يشعرون بالرضا عندما يحققون أهدافا مرحلية، كما أن الرغبة في النجاح تؤدي إلى مزيد من المثابرة على نحو البر من الفشل (كاملة، وعبد الجابر، 1999: 219).

ويتضح من خلال ما سبق أن النجاح والفشل يؤثران في مستوى طموح الفرد، وهذا يتوقف على طبيعة الفرد من خلال كيفية تعامله مع مختلف الخبرات بالشكل اللازم، سواء كانت هذه الخبرات متعلقة بالنجاح فيعمل على تكرارها مرات عديدة باعتبارها دافع مهم لديه، أو خبرات متعلقة بالفشل فيتعلم منها كيف يصحح أخطاءه بالكيفية التي تعود عليه بالنفع والنجاح، أما إذا كان فشل الفرد ومعه إحباط فهذا بلا شك سيؤدي به إلى انخفاض مستوى طموحه، وبالتالي سيمنعه من محاولات التكرار مرة أخرى، كما أنه من الضروري أن يعمل الجميع سواء من الأسرة أو المدرسة أو المجتمع ككل من أجل مساعدة المتعلم لتحقيق طموحاته وتطلعاته وأهدافه، وذلك بما يتفق وقدراته وإمكاناته تماشيا وخبرات النجاح والفشل التي تتوفر لديه.

7-1-9-الثــواب والعقــاب:

تلعب الإثابة دورا كبيرا في تكرار السلوك وتعميقه، فعندما يقوم الطفل أو حتى الرجل بسلوك حسن وتشجعه على هذا السلوك مباشرة بما يتناسب مع شخصيته، فان هذا سيدفعه إلى تكراره، وكذلك بإمكاننا رفع مستوى الطموح عن طريق الإثابة، فالطفل الذي تعززه منذ الصغر وتشجعه على القيام بالسلوكيات الحسنة والمقبولة اجتماعيا سيحاول دائما أن يأتي بسلوك أفضل من ذلك الذي قد وصل إليه من قبل، ما يساعد بشكل كبير في رفع مستوى الطموح عند الطفل بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، فالثواب له دور كبير في نفس الطفل، ليس فقط في رفع مستوى الطموح بل وتشكيل الشخصية بأكملها وهذا ما أكدته نظرية الشخصية (فرحات أحمد، 2014: 330)، فالطموح الدراسي هو سمة من سمات الشخصية يتأثر بعامل الثواب والعقاب، ففي المجال التربوي نجد مثلا أن المتعلم كلما حصل على ثواب يعادل أو يفوق مستوى أدائه، أو تحقق ما ينتظر منه، أو ما يطمح فيه، ارتفع مستوى طموحه لأنه حقق استجابته ايجابية، أما إذا حصل الفرد على عقاب عقب استجابته الخاطئة أو غير مقبولة لما كان يطلب منه أو ينتظر منه، أو يطمح فيه أو لم يرقى أداؤه إلى المستوى الذي كان يتوقع الوصول إليه ينخفض مستوى طموحه (مليكة بلعربي، محمد بوفاتح، 2016: 51).

والتعزيز غالبا ما يساهم في دفع التلاميذ إلى الرفع من مستوى طموحهم، حيث أن شعورهم بقيمة النجاح يجعلهم يختارون أهدافا بعيدة المدى، حيث أن عاملي التشجيع والمديح له أثر فعال في استقلال الفرد والاعتماد على النفس وهذا ما يجعله أحد المؤشرات الهامة في الرفع من مستوى الطموح.

وترى كاميليا عبد الفتاح أن نمو الطموح والإحساس بالنجاح يظهر من خلال:

أ–مكافأة الأولاد لنجاحهم (إذا كانت العلاقة المتبادلة طيبة) تؤدي إلى مزيد من تأكيد الذات والنجاح.
ب–كلما كانت المكافأة على النجاح زاد الإحساس بالحاجة إلى النجاح
ج–كلما زاد تشجيع الوالدين للنجاح قويت الحاجة إليه في الأعوام التالية
د–كلما تقلص دور الوالدين نحو الأبناء وحمايتهم لهم، زاد احتمال إثباتهم لذاتهم ونجاحهم في الحياة (كاميليا عبد الفتاح ،1995 :74).

كما تستطيع الأسرة أن تقرأ أفكار طفلها، ويستطيع الطفل أن يقرأ أفكار والديه عن طريق ملامح الوجه وعن طريق الألفاظ التي تصدر منهما – هل هي ألفاظ مدح وتشجيع؟ أم هي ألفاظ توبيخ وتأنيب؟ وإذا أراد الوالدان أن يشجعا ولديهما، أو يثبتا فيه سلوكا ويكون سلوكا معينا ويكون ذلك بإصدار ألفاظ دالة على المديح والثناء أو التقديم أو تقديم الهداية والمكافآت، كما أن العقاب يكون أحيانا مفيدا وخاصة عندما يكون لتوجيه انتباه الطفل إلى بعض الأخطاء للإقلاع عنها، والأسرة هي تملك أساليب تربية طفلها عن طريقة الحوار، وتغرس فيه عادات وقيم ومهارات اجتماعية يحتاج إليها (سلمان خلف الله،1998: 149-150).

وبناء على ذلك يرى الباحث أن تشجيع الوالدين لأبنائهم على القيام بالسلوكيات المرغوبة عمل يؤدي بلا شك إلى نتائج ايجابية لدى الطفل بصفة خاصة والمجتمع بصفة عامة، فالطفل إذا وجد الرعاية والاهتمام من الأسرة فنموه سوف يكون سليما وجيدا، بحيث أن الاتجاهات والقيم التي يغرسها الوالدين في أبنائهم بواسطة الثواب والعقاب تصبح فيما بعد جزء لا يتجزأ من شخصيتهم، وبالتالي يكون لها الأثر الايجابي في مستوى طموحهم.

7-2-العوامل البيئية: هي العوامل التي ترجع للبيئة والمحيط الخارجي للفرد وتتمثل فيما يلي:

7-2-1-البيئة الأسرية والتنشئة الاجتماعية:

يشير مفهوم التنشئة الاجتماعية في معناه العام إلى العمليات التي تساعد الفرد على كيفية الاستجابة للمؤثرات الاجتماعية المختلفة، وذلك لكي يتوافق مع الآخرين، كما أنها عملية تعلم اجتماعي يتعلم فيها الفرد من خلال تفاعله مع الآخرين أدواره الاجتماعية المختلفة، بحيث يتمثل ويكتسب المعايير الاجتماعية التي تحدد هذه الأدوار (فادية علوان،2003: 241).

فالوظيفة الأساسية للأسرة هو توفير الأمن والغذاء والحماية للطفل والمحافظة على نموه من جميع النواحي ويتمتع بشخصية متوازنة ومتوافقة مع نفسه ومع الآخرين، كما أن الأسرة تعمل على تشكيل نمط شخصية الطفل وتحدد له اتجاهاته، وأشار علماء النفس إلى أن اتجاهات الوالدين وما يتبعها من أساليب في تنشئة الطفل، من المحتمل أن تؤثر في نمو الطفل (محمد عبد المؤمن حسين، بدون سنة: 145)، بحيث أن المناخ النفسي الملائم الذي تهيؤه الأسرة للأبناء من خلال معاملتهم السوية من شأنه أن يساعد في ارتفاع مستوى طموح الأبناء وتحقيق أهدافهم ووصولهم إلى أعلى المستويات من التحصيل، كما أن

مستوى الطموح يكون مرتفعا عند الأبناء حين يكون كل من الوالدين متفهما ومدركا وواعيا لحقيقة دوافعهم في معاملتهم لأبنائهم، فإذا تحقق النمو النفسي السليم للأبناء من خلال المعاملة السوية من قبل الآباء أصبح ذلك النمو النفسي بمثابة المناخ الذي يعطي للأبناء الفرصة لكي يظهروا إمكاناتهم ومهاراتهم وتفوقهم في المجالات المختلفة ويعبرون عنها (أنور محمد الشرقاوي، 2000 :300–301)، على خلاف أسلوب التنشئة الاجتماعية الخاطئ، له أثر سلبي على تطور قدرة الطالب على التحصيل الدراسي المرتفع أو المتفوق فمثلا القلق الذي يبديه بعض الآباء على التحصيل الدراسي لأبنائهم سيؤثر على ارتفاع مستوى الطموح الذي يفوق في أغلب الأحيان قدرات أبنائهم (عمر عبد الرحيم نصر الله،2004 : 63).

ولقد ثبت لدى الباحثين أن السنوات الطفولة الأولى لها أهميتها في تنشئة الطفل، وفي حياته النفسية، وأن حياة الفرد الماضية وبيئته وثقافته التي نشأ فيها هامة في الحكم على سلوكه، ونمو شخصيته، كما يشير التراث السيكولوجي إلى أن مشاكل البالغين النفسية، تعود جذورها الأولى إلى السنين الأولى من العمر، وإن اضطرابات الشخصية والمشاكل الاجتماعية تبذر بذورها في السنين الأولى من العمر(إبراهيم علي إبراهيم، 1994: 570)، ويمكن وصف عملية التنشئة الاجتماعية بأنها العملية التي تتشكل من خلالها معايير الفرد ومهاراته ودوافعه واتجاهاته وسلوكه لكي تتوافق وتتفق مع تلك التي يعتبرها المجتمع مرغوبة ومستحسنة لدوره الراهن أو المستقبل في المجتمع، فالآباء مثلا نراهم يركزون اهتمامهم نحو النمو الداخلي للطفل، وعلى النمو الشعور بالمسئولية وتحملها وعلى الضبط الذاتي للطفل وعلى دوافع التحصيل والانجاز(عبد الرحمن العيسوي،1985: 210-211).

كما ذهب برنارد، رزين Bernard. Rosen وروي داندراد Roy dandrade إلى منازل الأطفال ذوي الحاجات العالية للإنجاز والأولاد ذوي الحاجات المنخفضة للإنجاز، وقد اكتشفا أن أمهات وآباء الأولاد ذوي الحاجة العالية للإنجاز قد حددوا أهدافا عالية لأبنائهم في مهام تجريبية، وكانت ردود أفعالهم تجاه أبنائهم أكثر ايجابية مما فعل آباء وأمهات الأولاد ذوي الحاجات الانجاز المنخفضة، ومع فما يلفت أكثر من أي شيء آخر هو أن أمهات الأولاد ذوي الحاجات المرتفعة كن أكثر سيطرة من أمهات الأولاد ذوي الحاجات المنخفضة، بينما كان آباء ذوي الحاجات المرتفعة أقل سيطرة من آباء ذوي الحاجات المنخفضة، وباختصار فأن الآباء يساعدون على إيجاد دوافع انجاز قوي في الأبناء إذا حددوا أهدافا عالية وكانوا متعاطفين وايجابيين تجاه أبنائهم، ثم شجعوهم على ممارسة مبادراتهم الخاصة (سلوى الملا،1993 :66)، كما تبين من نتائج التي توصل إليها "كميل عزمي غبرس"(1986)، أنه توجد علاقة موجبة بين الدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة في استبيان مستوى الطموح ودرجاتهم في المقاييس الفرعية التي يتضمنها مقياس الثقافة الأسرية المستخدم في الدراسة، وهذا يعني أن مستوى طموح الأبناء يتطلب مستوى مرتفع من تعليم الوالدين وتوفير الأدوات الثقافية داخل الأسرة واستخدام الأسرة لما يتوفر لها من أدوات الثقافة (أنور محمد الشرقاوي، 2000: 301).

ويرى الباحث أن مستوى الطموح يرتفع وينخفض وفق ما يتلقاه الفرد من البيئة الأسرية من عناية واهتمام وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على وجود ارتباط وثيق بين مستوى طموح الفرد وتنشئته الاجتماعية والأسرية، حيث أن التربية الأسرية تعمل على تكوين شخصية الأبناء على الأسس السليمة، والأساليب الناجحة لمواجهة مشكلات الحياة، وعليه يمكن القول أنه كلما زاد وعي الأسرة بهذه الأساليب كانت شخصية الفرد قوية وذو صحة نفسية جيدة وهذا كله يساعد على النجاح والتفوق في الدراسة، ومن ثم تحقيق الطموح الذي كان يسعى إليه.

7-2-2-المستوى التعليمي والمهني للوالدين:

أكدت العديد من الدراسات أن هناك علاقة بين المستوى التعليمي للوالدين وبين مستوى طموح أبنائهم، وهذا ما أكدته دراسة " ترنر" حيث توصل الى أن تعليم الأب له تأثير على مستوى طموح الأبناء، كما أن مستوى طموح الأبناء يرتفع عندما يكون المستوى التعليمي للأب مرتفعا، وكذلك بالنسبة لمستوى تعليم الأم التعليمي، فقد أيدت نتائج الدراسة أن أبناء الأمهات ذات المستوى التعليمي المرتفع يكون مستوى طموح أبنائهم مرتفع أيضا (جمال مختار حمزة ، 2004: 64)، اذ يعتبر المستوى التعليمي للوالدين من العوامل المؤثرة في اتجاهاتهم نحو أبنائهم، حيث يمدهم بالثقة والكفاءة للقيام بأدوارهم في عملية التنشئة على أكمل وجه، فمعارف الفرد تزداد كلما ارتقى مستوى تعليمه، وآفاقه تتسع لما يتعلمه من خبرات الآخرين وتجاربهم (صالح حرب، 2008 : 146)، كما يعتبر عامل مهم في توجيه وإعداد الأبناء لاكتساب قيم ومعايير خاصة بالمجتمع، وقد توصل عبد الفتاح القرشي (1986) في دراسة عن اتجاهات الآباء والأمهات في تنشئة الأبناء وعلاقتها ببعض المتغيرات، إلى أن المستوى التعليمي للوالدين يرتبط ارتباطا موجبا باتجاه السواء في معاملة الأبناء، بحيث يزيد السواء كلما زاد المستوى التعليمي، كما يرتبط المستوى التعليمي للوالدين ارتباطا سالبا بالاتجاهات غير السوية، وعلى العموم فان الآباء والأمهات في العصر الحديث يحاولون الاهتمام بالتعليم، بل هناك إلحاح شديد نحو التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي (محمد مبارك الكندي،1992: 160)، كما وجد بينك Behnke (2004) في هذا الاتجاه وجود علاقة ايجابية بين مستوى تعليم الوالدين وتطلعات الأبناء، وأن الآباء هم بمثابة نموذجا يحتذى به من طرف الأبناء، ولهذا فان توقعات الآباء التعليمية تؤثر على تشكيل طموحات الأبناء خاصة في التعليم العالي (Gabriela Guerrero ، 2016: 6)، زيادة على المستوى التعليمي للوالدين هناك المستوى المهني للآباء و الأمهات الذي قد يكون محل إعجاب وتقدير ورضا الأبناء، فيريد هؤلاء الأبناء ممارسة المهنة التي يمارسها الوالدين، ومن هنا يتحدد مستوى طموح الأبناء في المهنة وبالتالي يؤثر الوضع المهني للوالدين على طموح الأبناء، فقد كان طموح 47 من أبناء الأبناء في مهن نصف مهارية (محمد عبد المؤمن حسين، بدون سنة: 149).

ولاشك أن المستوى الثقافي للأسرة دور هام في الرفع من مستوى طموح الأفراد، مما يكسبهم الثقة بالنفس والتقبل الوالدي، وهذا ما تشير إليه "فتحية حسين"(1993) "إلى أن الأسرة التي تتميز بمستوى ثقافي مرتفع يبلغ فيها الأب أو الأم مستوى عاليا من التعليم، قد تسهم بدورها في رفع مستوى طموح أطفالها (سليمان عبد الواحد،2010: 298)، كما يلعب طموح الوالدين دورا في زيادة طموح الأبناء، ذلك أن بعض الآباء قد يتعرضون في حياتهم للفشل الشديد في تحقيق بعض أهداف هامة بالنسبة لهم، ومن ثم يعوضون عنها بتحقيقها في أبنائهم فيدفعوهم دفعا إلى ذلك ويوفرون لهم من الوسائل المختلفة ما يوصلهم إليها (كاميليا عبد الفتاح ،1990: 19)، ويرى "مصطفى فهمي" أن من أسباب الطموح للوالدين والأهل ما يلي:

أ-أن يكون للأسرة تاريخ قديم، فحبا للمحافظة على هذا الماضي تدفع الأسرة أبنائها إلى الجد والاجتهاد، دون مراعاة لقدرات الأطفال، وذلك بغية الوصول إلى المستوى اللائق بالأسرة.
ب-هناك من الآباء من حرم من مواصلة تعليمه في الكليات الجامعية، وهو لذلك يحلم باليوم الذي يكون له من الأبناء من يرسلهم إلى المدارس ويعطيهم الفرصة لمواصلة التعليم الجامعي.
ج-عن طريق هذا السلوك يعبر الآباء عن رغباتهم المكبوتة فهم يحققون في أبنائهم ما لم يحققوه لأنفسهم، وبمعنى آخر فان هؤلاء الآباء يسقطون طموحهم غير المحقق على أبنائهم (مصطفى فهمي، 1995: 108).

وعليه يمكن أن نستخلص أن المستوى التعليمي والمهني وحتى الثقافي للوالدين يعد عاملا مهما يجعل الابن أكثر اطلاعا ومعرفة بما يجري من حوله وحول العالم، بالإضافة ما تقوم به الأسرة المثقفة والمتعلمة بالمتابعة المستمرة لأبنائها في الدراسة والعمل على تشجيعهم، عامل يثير دافعية الأبناء على الدراسة والرفع من طموحهم.

7-2-3-المستوى الاقتصادي و الاجتماعي:

يعتبر المستوى الاقتصادي والاجتماعي عامل له أثر في تخطيط الفرد وتحديده لأهدافه المستقبلية، ولذلك فان الأفراد ذوي الانحدار من عائلات مستقرة اجتماعيا واقتصاديا يركزون على أهداف بعيدة المدى، ويقومون بوضع مستويات طموحيه عالية أكثر من أولئك المنحدرين من أسر غير مستقرة اقتصاديا واجتماعيا (سليمان عبد الواحد، 2010: 297)، كما أن هناك علاقة وثيقة بين مستوى الطموح والخلفية الاجتماعية للفرد، فهناك مجتمعات أو ثقافات تشجع أبنائها على التحصيل والجهد والتطلع للأمام، بينما تهمل بعض المجتمعات الأخرى أبنائها ولا تشبع انجازهم وتحصيلهم (صالح سلامة البركات، عمر صالح ياسين، 2010: 111)، ولقد أحصى "بوسا رد" بعض الاختلافات في اتجاهات العائلات من الطبقات العليا والوسطى والدنيا اتجاه أطفالهم ومراهقيهم، تهدف كل أسرة من الطبقات العليا أن يحصل ابنها على مجد كبير، وغالبا يرغب الآباء في أن يحل الابن اسم العائلة، وأن تستند إليه أعمال الأسرة الواسعة

ومسئولياتها وتعطيه الأسرة ما يحتاج إليه من التقدير الذي يساعده على أن يحافظ على مركز الأسرة، فتكون النتيجة إذا ما توفر الاستعداد لدى المراهق، أن يصل إلى درجة كبيرة من النضج المبكر والتحرر والاستقلال، وفي بعض الحالات إذا لم تتوفر الخبرة أو القدرة أو الصحة لدى المراهق فانه يعجز أن يصل إلى مستوى طموح والديه، وفي هذا الإطار تذكر "سيناء سليمان" (1984) أن "هاريسون" قد أشار إلى ارتفاع طموح الطلاب ذوي المستوى الاقتصادي الاجتماعي المتوسط، وأن طموحهم أعلى من مستوى قرنائهم من ذوي المستوى المنخفض (سليمان عبد الواحد، 2010: 298)، وهذا ما تثبته دراسة "صلاح الدين محمد أحمد أبو ناجية (1981) بعنوان "دراسة لبعض العوامل المؤثرة على مستوى الطموح الأكاديمي" لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، ومن النتائج التي توصلت إليها وجود علاقة بين الوضع الاقتصادي الاجتماعي ومستوى الطموح الأكاديمي (أنور محمد الشرقاوي، 2000: 271-272).

ونستخلص مما سبق أن العوامل الاقتصادية والاجتماعية من العوامل المدعمة والمساعدة لتحقيق طموحات الفرد وتطلعاته، بحيث أنها تعمل على تهيئة الظروف المناسبة والخبرات اللازمة لتنمية قدرات الفرد وتحقيق أهدافه، كما أن الظروف الاقتصادية الصعبة قد تضعف مستوى الطموح وتخفض من تطلعاته، وبالتالي يصرف تفكيره في الأمور المالية للأسرة، وفي الأخير التخلي عن طموحاته وتطلعاته.

7-2-4-البيئـــة المدرسيـــة:

تعد المدرسة البيئة الثانية بعد الأسرة التي يقضي فيها التلميذ فترة طويلة نسبيا من حياته، وهي إحدى وسائط التربية لتحقيق أهدافها، وتسهم في عملية التنشئة الاجتماعية وفي نقل الثقافة وتزويد التلميذ بالخبرات والمهارات اللازمة التي تمكنه من مواجهة مطالب الحياة، حيث لم تعد مكانا للدراسة وتلقين المعلومات في عقول التلاميذ، بل أصبحت لها رسالة أخرى هي تنمية شخصيات التلاميذ في جوانبها المتعددة الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والخلقية (عبد الله بن طه الصافي، 2001: 64).

كما تعتبر المدرسة المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية ونقل الثقافة العامة وتوفير الظروف المناسبة للنمو جسميا وعقليا واجتماعيا، وعندما يبدأ الطفل تعليمه بالمدرسة يكون قد قطع شوطا كبيرا في التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة، فهو يدخل مزودا بالكثير من المعايير والقيم الاجتماعية (فادية علوان،2003: 88)، ولا يوجد أي مؤسسة اجتماعية تملك من الفرص مثل ما تملك من المدرسة في تشكيل نمو الطفل والمراهق، فبعد دخول الطفل المدرسة، فان المدرسة تؤثر فيه عن طريق ما تعطيه إياه من الواجبات المدرسية، التي يتعين عليه انجازها في المنزل، والواجبات الاجتماعية والروابط التي تربط الطفل بنادي المدرسة وغير ذلك من الأنشطة (عبد الرحمن عيسوي، 1985: 218)، وتعمل المدرسة على غرس روح التعاون والتعاطف والأخلاق الحسنة والمحافظة على القيم الاجتماعية وتلقين أبنائها مختلف العلوم والمعرفة بهدف مواجهة حياتهم الاجتماعية والمستقبلية، ولنجاح المدرسة في خلق شخصيات متوافقة لا بد الموازنة بين ما تعطيه كمقررات وواجبات وتحصيل، وبين ما يطيق التلميذ تقبله، أي الموازنة بين

المقررات وقدراته وبين مستوى تحصيله وطموحه، لأن في عدم توازن الهدف المنشود مع الوسيلة المؤدية إليه، تعجيزا للدارس وتثبيطا لهمته ويؤديان به إلى الفشل (كمال دسوقي، 1984: 345)، وتبدأ المدرسة في توسيع الدائرة الاجتماعية للطفل، حيث يلتقي بجماعة جديدة وهي جماعة الرفاق، بالإضافة إلى دور المدرس الذي يلعب دور البديل عن نوع الوالدين خارج الأسرة (فادية علوان، 2003: 88).

وعليه تعتبر البيئة المدرسية ليست مكانا يتم فيه تعلم المهارات الأكاديمية فقط، وإنما هي مجتمع مصغر يتفاعل فيه التلميذ مع أقرانه ومدرسيه، بحيث أن العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ والمدرسين وحتى بين التلاميذ مع بعضهم البعض تؤثر تأثيرا كبيرا في الجو السائد داخل الحجرة الدراسية حتى يتمكنوا من مواكبة الظروف المحيطة بهم وهذا ما يكون له أثر هام في المردود الدراسي للتلميذ، فشعور التلميذ مثلا، بأنه يكتسب حب المدرسة وتقدير الزملاء لديه والمدرس له، فانه يزيد من نشاطه المدرسي وبالتالي طموحه، وإذا كان عكس ذلك بتوتر العلاقة بين التلميذ ومدرسه وشعوره بنقص التقدير من الزملاء، فهذا سيكون سببا لكرهه المدرسة وانصرافه عن التحصيل وانخفاض مستوى طموحه.

ومن خلال هذا سوف نتناول بالتفصيل دور كل من المدرس والرفاق والمنافسة وغيرها من المكونات الخاصة بهذه البيئة:

أ-المـــــدرس:

يعتبر المدرس هو أول الأشخاص الراشدين خارج نطاق الأسرة الذين يلعبون دورا رئيسيا في حياة الطفل الصغير، ويؤثر المدرس في الطفل عن طريق تقديم القدوة والتشجيع والتدعيم بعض الاستجابات المعينة عند الطفل، وخصائص شخصية المدرس من شأنها أن تؤثر على الأسلوب الذي تتعامل به مع تلاميذه وفي طريقة تهذيبه لهم وهذا بدوره يؤثر في اتجاهات التلاميذ نحو المعلم (فادية علوان، 2003: 88)، كما أن حرصه على تلاميذه يبدوا شديد الأثر، في جعل التلميذ يركز أكثر، ولا يشتت انتباهه، كما يعتبر المدرس باعث ومحدد روح العلم والمعرفة لدى التلميذ أكثر من غيره مما يبعث فيه الواقعية للعمل والانجاز(عبد الله لبوز، عمر حجاج،2013: 41)، إذ يمتد أثره وراء النواحي المعرفية والثقافية، إلى ما ينتقل منه إلى التلميذ عن طريق التقليد والمحاكاة في أساليب السلوك والصفات الشخصية الأخرى، فهو النموذج والمصدر الذي يستمد منه الطفل النواحي الثقافية والخلقية التي تساعده على أن يسلك سلوكا سويا(عبد الله لبوز، عمر حجاج،2013: 46)، ولقد أسفرت الدراسات في هذا الإطار أن التلاميذ يميلون إلى تقليد المعلم أكثر، إذا كان يعطي التعزيزات أو المكافآت أكثر من المعلم السلبي، ويقلد التلاميذ معلمهم في أسلوبه وفي التفكير في حل المشكلات (عبد الرحمن العيسوي،1985: 220).

لهذا ينبغي على المدرس أن يهيئ نفسه لتقبل ما ينشأ في الحياة المدرسية من مشكلات كثورات التلاميذ وإساءتهم للنظام أحيانا وحدوث حالات التأخر الدراسي وبعض المشكلات الخلقية التي تحدث نتيجة أخطاء التربية المنزلية، فلا بد أن يتوقع حدوث كل ذلك ولا يصح له أن ينفصل عندما يلتقي بتلك

المشاكل، ولكن يحاول ضبط نفسه ويتجه إلى علاج مثل هذه المشاكل بالصبر، ولا يجب عليه أن يخلق لهذه المشاكل نوعا من الحواجز النفسية بينه وبين تلاميذه مثل استخدام التسلط بغية السيطرة عليهم (شفيقة داود،2015: 122)، وبذلك يكون المعلم زعيما لتلاميذ فصله، نابعا من داخلهم، معبرا عن آمالهم كواحد منهم تربطهم بهم صلات انفعالية، ومثل هذا المعلم يتوحد التلاميذ معه ويكتسبون قيمه وسلوكه واتجاهاته (عبد الله بن طه الصافي،2001: 65)، وفي هذا المجال قام مولي Mouly (1986) بدراسة حول معرفة العلاقة بين السلوك القيادي للمعلم ومستوى الطموح لدى التلاميذ، وتكونت العينة من سبعة فصول بالمرحلة المتوسطة تمثل (74) تلميذا، (62) تلميذة وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اتجاهات المعلمين والتي تتسم بالديمقراطية والتقبل والتشجيع على البحث والاستكشاف ومستوى الطموح لدى التلاميذ، كما أكدت وجود بعض خصائص مميزة للمعلم تعمل على رفع مستوى الطموح مثل (الكفاءة– الدافعية– المرونة– السيطرة على الذات) (عبد الله بن طه الصافي،2001: 70).

وإذا كان المدرس يمتاز بصفات المدرس الناجح، فهنا بلا شك يرتفع مستوى طموح التلاميذ، أما إذا كان يمتاز بصفات المدرس الفاشل فان مستوى طموح التلاميذ ينخفض، بحيث أن المعلم هو الذي له القدرة على تفجير ملكات الخلق والإبداع عند تلاميذه (مجدي عزيز إبراهيم ،1994 :33).

وبما أن التلميذ يتلقى مختلف المعلومات من المدرس، فالمدرس هنا يكسبهم في نفس الوقت قيما، ومهارات، وأخلاق، فان شخصية المدرس هنا تنعكس تلقائيا على شخصية التلاميذ، وبالتالي على طموحهم وتطلعاتهم، كما تتوقف تنمية مستوى طموح المتعلمين على المناخ النفسي والاجتماعي السائد في الحجرة الدراسية، والمدرس هو أكثر الأشخاص مقدرة على خلق وتوفير المناخ الدراسي الملائم لرفع مستوى طموح المتعلمين ومساعدتهم في اكتساب المهارات اللازمة لحل المشكلات.

ب–الأقران (الزملاء):

إن توفر جماعة الأقران فرصة يتعلم فيها الطفل كيف يتعامل مع أقرانه وأصدقائه، وكيف يتصرف حين يواجه العدوان من غيره، كذلك يمكن للأقران أن يساعد أحدهم الآخر في حل مشكلاته الشخصية، ذلك أن مشاركة الطفل أقرانه في مشكلاته وصراعاته ومشاعره قد يعود بالكثير من الطمأنينة على الطفل، كذلك يتأثر الطفل بما يسود بين أقرانه من قيم واتجاهات واهتمامات، فالولد الذي تقبله الجماعة يشعر بالرضا عن نفسه عكس الولد الذي ترفضه الجماعة قد لا يشعر بالرضا (فادية علوان، 2003: 89)، فجماعة الأقران تعتبر الجماعة المرجعية التي لها دور هام جدا في إكساب الأفراد مستويات طموح مختلفة تتماشى مع طبيعة واتجاه الرفاق والجماعة، فكلما كان للفرد إطار مرجعي قريب من مستواه أو أقل من مستواه، يقارن به أداؤه فانه سيحاول دائما أن يرفع من مستوى طموحه، أي يضع لنفسه نقطة ارتكاز أعلى من الإطار المرجعي الذي يقارن به (صالح سلامة البركات، عمر صالح ياسين،2010: 116).

لذا فانه من الضروري أن نساعد أبناءنا على اختيار الزملاء أو الأصدقاء الذين يساهمون في تكوين مستوى طموح يتناسب والجماعة المرجعية، فمستوى الطموح التلميذ يتأثر بمستوى طموح جماعته، وذلك باعتبار أن مستوى الجماعة التي ينتمي إليها تكون الإطار المرجعي الذي يستند إليه في وضع طموحه.

كما تعتمد المدرسة على جماعات مدرسية متنوعة منها جماعات خاصة بالطلاب، والأخرى خاصة بالنشاط وجماعات خاصة بالفصل، والهدف من هذه الجماعات هم إشباع الحاجات النفسية للتلاميذ، وتعتبر الجماعة ضرورة مدرسية بقدر كونها أداة ووسيلة تعليمية (عدلي سليمان، 1999: 61)، ولقد تمت دراسة الظروف التي تؤدي إلى الارتقاء بتكوين جماعة الأقران ومن بين هذه الظروف التعاون من أجل تحقيق الأهداف المشتركة، ولقد وجد أن المنافسة تؤدي إلى تماسك الجماعة (عبد الرحمن العيسوي، 1985: 216)، حيث أن مستوى الطموح يتحدد بلا شك من خلال النتائج التي يتحصل عليها التلميذ من خلال الفصول الدراسية، فمقارنة نتائجه بنتائج زملائه، تدفعه أن يدخل في جو المنافسة بين أقرانه، وهذا ما يؤدي إلى رفع مستوى طموحه وذلك حفاظا على مستواه وتفوقه، أو خفضه وتخلفه دراسيا، لأنه يرى بأن مستواه أقل بكثير من زملائه،" فالمدرسة هي التي تجمع أقرانه وأترابه، فيميل إلى بعضهم وينفر إلى البعض الآخر، ويقارن مكانته التحصيلية والاجتماعية بمكانتهم، ويتأثر بفكرتهم عنه ويدرك نفسه في إطار معاييرهم ومستوياتهم، ويتدرب على التعاون والنشاط والمناقشات والمشروعات الجماعية، ويدرك بذلك مظاهر المنافسة المشروعة "(عبد الله لبور، عمر حجاج، 2013: 38–39).

إن للأفراد والجماعات المرجعية دورا مهما في تحديدهم لمستويات طموحهم، بحيث كلما كان للفرد إطار مرجعي قريب من مستواه أو أقل يقارن به أداءه، فانه سيحاول دائما أن يرفع من مستوى طموحه أي يصنع لنفسه نقطة ارتكاز أعلى من الإطار المرجعي الذي يقارن به (سليمان عبد الواحد،2010 :298).

وبهذا يرى الباحث أن طموح الفرد يتأثر بجماعة الأقران، فهو يسعى بنفسه إلى وضع طموحا يتماشى ومعايير الجماعة، وهو بذلك يحاول إلى من هو أعلى منه في جماعة أقران وبالتالي تصبح هذه الجماعة مقياسا مرجعيا له.

ج–دافـــع التحصيـــل:

إن دافع التحصيل يلعب دورا كبيرا في مدى ارتفاع وجدية العمل وفي مدى تحقيق النجاح الأكثر في حياة الأفراد، ومثال على ذلك وجود الدافع المرتفع للتحصيل والذي يؤدي إلى زيادة المهمة نحو رفع الكفاءة الإنتاجية لدى التلاميذ وهي كفاءة تزداد ارتفاعا مع مواقف الحياة المتعددة مستقبلا، وبعكس ذلك دافعية التحصيل المنخفضة التي تعمل على كبح جماح الطموح لدى التلاميذ (مروان أبو جويح اليازوري، 2006: 134)، لهذا فان الأفراد الذين لديهم دافع مرتفع للتحصيل يعملون بجهد أكبر من غيرهم ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم، متميزين بالطموح المرتفع والقدرة على المنافسة والرغبة القوية نحو العمل بشكل مستقل مواجهين ما يعترضهم من مشكلات، ومحاولين إيجاد حلول لها (نافذ نايف يعقوب، 2012: 80).

يعتبر الطموح أحد العوامل الأساسية التي تؤثر على مستوى التفوق الدراسي، حيث لا يمكن تصور متعلم يتفوق دون مستوى طموح لائق لديه، لأن طموحه يلعب دورا في الدفع به نحو تحقيق المزيد من التفوق، لذا يؤكد "يوسف مصطفى القاضي" وآخرون (1981) "أن الطالب الطموح هو الذي لا يكتفي بمجرد النجاح بل يسعى إلى التفوق"(فايز علي الأسود، 2009: 96)، حيث أن من خصائص المتفوقين تحصيليا اتصافهم بالامتياز في ميادين الحياة كما أنهم قادرون على تحقيق ما لا يتوقع عادة ممن هم في سنهم، واستغلال الإمكانيات والقدرات والطاقات إلى أقصى حد ممكن، والنظرة البعيدة للأهداف، حيث يرسمون لأنفسهم أهدافا مستقبلية ويكون سلوك دراستهم بما فيه من متاعب هو الوسيلة للوصل إلى تلك الأهداف، كما يكون هذا السلوك عبارة عن خطط مرسومة في خيالهم ويعملون جاهدين لتنفيذ تلك الخطط إلى أن يصلوا إلى أهدافهم المنشودة (فايز علي الأسود، 2009: 98)، أي أن مستوى الطموح هو بناء نفسي يعكس النمط المعرفي لدافع الفرد، أو بطريقة أخرى يمكن اعتباره مستوى من الأداء المستقبلي، ويظهر من خلال تقدير قدرة الفرد للمستقبل على أساس خبرته السابقة والجهود التي يمكن بذلها من أجل تحقيق الهدف أو التوجه نحو النجاح (Amisha singh, 2017: 160)، حيث نجد التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع يتمتعون بمستوى طموح مرتفع، لأن النتائج الدراسية المرتفعة تحفز التلميذ للرفع من مستواه الدراسي ومستوى طموحه، وهذا ما تؤكده دراسة "هاريزن"(1969) Harison من وجود علاقة ايجابية بين كل من مستوى الطموح والتحصيل الدراسي، وتوصل أن مستوى الطموح للطلاب الناجحين أعلى من مستوى طموح الطلاب الراسبين (سهير كامل أحمد،1999: 187)، ويعتبر المستوى التحصيلي للتلميذ مؤشرا يعبر عن مدى تقدم التلميذ في عملية التعلم والذي يلعب بدوره في رفع مستوى طموح التلميذ، كما أكد "بيديان Bedian " (2001) في دراسته على وجود علاقة وثيقة بين مستوى التحصيل ومستوى الطموح، وأن هناك فروقا بين الطلاب ذوي مستوى التحصيل المرتفع وقرنائهم ذوي مستوى التحصيل المنخفض، من حيث مستوى الطموح لصالح الطلاب ذوي مستوى التحصيل المرتفع (جمال مختار، 2004: 63).

من خلال عرضنا لهذه العوامل المؤثرة في مستوى الطموح نجد أنها تتفاعل مع بعضها البعض لتكون طموحا خاصا لدى المتعلمين، كما أن هذا الطموح يعتبر كحافز يدفع المتعلم إلى القيام بسلوكيات معينة، بحيث أن لكل متعلم طموح معين يضعه لنفسه ويعمل جاهدا على تحقيقه، وقد ينجح أو يفشل في ذلك، فهذا يتوقف على مدى القدرات التي يمتلكها وتقديره لذاته، بالإضافة إلى خبرات النجاح والفشل التي امتلكها من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة به، وعليه يمكن القول أن الطموح يتأثر بالعديد من العوامل الذاتية الخاصة بقدرات المتعلم، أي إذا أراد هذا الأخير أن يغير من سلوكياته نحو الأفضل فلا بدا أن تلقي بظلالها على مستوى طموحه، وقدرة دافعيته على تحقيق النجاح، كما تتأثر بالعوامل الاجتماعية الناتجة عن تفاعله مع مكونات مجتمعه التي أشرنا إليها سابقا.

8-خصائص الشخص الطموح:

يتصف الشخص الطموح بعدد من الصفات أهمها غير راض عن وضعه الراهن، ولا يرى أن وضعه الحالي هو أفضل ما يمكن أن يصل إليه، كما لا يؤمن بالحظ ولا يترك أموره للصدفة والظروف، هو شخص لا يجزع إن لم تظهر نتائج جهوده سريعا ويتحمل في سبيل الوصول إلى هدفه ولا يثنيه الفشل عن معاودة جهوده ويؤمن بأن الجهد والمثابرة كفيلان بالتغلب على الصعاب، وهو مقتنع بأن بذل مزيد من الجهد عامل أساسي في النجاح، ويعمل على تطوير قدراته في المجال المهني، ولا يخشى المنافسة بل يعتبرها عاملا مساعدا لتطوير نفسه، يتعلم من خبراته في النجاح والفشل، ولا يخشى الفشل بل يكون دافعا له لتحقيق النجاح ويميل للاعتماد على نفسه، وينبغي أن يؤمن بأن المثابرة تساعد في التغلب على أي صعوبات تواجهه، وأن يتمتع بنظرة متفائلة إلى الحياة ويميل للكفاح وتحديد الأهداف وقادر على تحمل المسؤولية (ريم كحيلة، 2014: 256).

في حين ترى كاميليا عبد الفتاح (1984)، أن الفرد الطموح يتصف بالنظرة المتفائلة للحياة، والاتجاه نحو التفوق وتجديد الأهداف والتخطيط والميل إلى الكفاح، وذلك بتوظيف الإمكانات والاستفادة من الخبرات في علاج المشكلات، والمثابرة، وتحمل المسئولية، والاعتماد على النفس، وعدم الرضا بالوضع الراهن وعدم الإيمان بالحظ (سهير إبراهيم محمد، 2012: 317).

أما الزناتي ترى (2011) **أن لذوي مستوى الطموح المرتفع سمات وهي أنهم:**

1- لا يشعرون باليأس ولديهم طموحات مرتفعة.
2- يسعون وراء المعرفة الجديدة.
3- واثقون من تحيق أهدافهم.
4- قادرون على وضع أهداف بديلة إذا لم تتحقق أهدافهم.
5- ينجزون ويعتمدون على أنفسهم.
6- أهدافهم واضحة دائما وواقعية ومناسبة لقدراتهم.
7- يتحملون المسئولية ويكافحون من أجل الحصول على أهدافهم.
8- يخططون للمستقبل ولا يستعجلون النتائج.
9- لا يمنعهم الفشل من مواصلة جهودهم.
10-يحبون المنافسة ولا يرضون بمستواهم الحالي.
11-يؤمنون بأن الفشل هو أول خطوات النجاح.

ولذوي مستوى الطموح المنخفض سمات تتمثل في الآتي:

1- غير مستقرين انفعاليا.
2- لا يتطلعون إلى المراكز المرموقة في المجتمع.
3- يستسلمون بسهولة أمام العقبات والمشكلات.

4- ينظرون الى الحياة نظرة تشاؤمية

5- سلبيون في أفكارهم.

6- يضعون طموحات لا تتناسب مع قدراتهم.

7- يعتقدون أن مستقبل المرء محدد ولا يسعون إلى تغييره وتحسينه. (في عمرو رمضان، 2013).

9- النظريات المفسرة لمستوى الطموح:

تعددت النظريات التي تناولت مستوى الطموح بشكل مباشر أو غير مباشر من حيث مواطن الضعف والقوة بالشخصية وطرق استجابة الفرد وتحديده لأهدافه ومن تلك النظريات هي كالآتي:

9-1-نظرية القيمة الذاتية للهدف:

وضعت "أسكالونا"(Escalona.1940) أسس هذه النظرية ثم تمت دراسة هذه النظرية على يد فستنجر ثم أدخل عليها جولد وليفين بعض التعديلات حيث ربطا هذه النظرية بفكرة الأطر المرجعية وعلى إطار واسع (ريم كحيلة،2014: 527)، حيث ترى "أسكالونا" أنه على أساس القيمة الذاتية للهدف يتقرر الاختيار، والاختيار لا يعتمد على أساس قوة أو قيمة الهدف الذاتية كما هي فحسب، ولكن يعتمد على القيمة الذاتية بالإضافة لاحتمالات النجاح والفشل المتوقعة، وفي عبارة بسيطة فان القيمة الذاتية للنجاح أو وزن النجاح تعتبر نتيجة للقيمة نفسها (كاميليا عبد الفتاح،1990: 47)، كما أن هناك عوامل تقرر الاحتمالات للنجاح والفشل في المستقبل أهمها:

9-1-1-الخبرة السابقة: أن يكون لدى الفرد خبرة كبيرة في نشاط معين، فانه سيعرف جيدا ما هو المستوى الذي يتوقع أن يصل إليه أو لا يصل.

9-1-2-بناء هدف النشاط: حيث تكون الأهداف محددة بحد أعلى وحد أدنى، فليس من المحتمل الوصول إلى أعلى أداء.

9-1-3-الرغبة والخوف المتوقع: يتمثل في الحكم على احتمال النجاح والفشل بالنسبة لمستوى معين لا يتقرر فحسب بواسطة الاعتبارات الواقعية، ولكنه يتقرر أيضا متأثرا بالرغبات والمخاوف.

9-1-4-المقاييس المرجعية التي تقوم عليها القيمة الذاتية للمستقبل: أي أن الأفراد يتأثرون عادة بمستويات الجماعة التي ينتمون إليها، وعادة ما يكون طموح الفرد متماشيا مع طموح الجماعة، كما أن التحصيل السابق يحدد احتمالات التحصيل في المستقبل وعادة ما تكون لدى الفرد الرغبة في الوصول إلى منطقة أبعد من التي سبق أن وصل إليها (كاميليا عبد الفتاح ،1990: 48).

9-1-5-الواقعية: إذا كان الشخص واقعيا فان توقعه يتطابق تقريبا مع أدائه للمستقبل.

9-1-6-الاستعداد للمخاطرة: أي التقليل من قيمة الفشل تعني سيكولوجيا أن الفرد لا يخاف الفشل، وهذه تميل إلى تحريك القوة الذاتية وبالتالي حفظ الهدف.

9-1-7-وجود الفرد داخل أو خارج منطقة الفشل: يعتبر الميل للابتعاد عن الفشل أو القوة التي تبعد الفرد عن الفشل وظيفة لموقف الفرد، خاصة إذا كان يرى في الحاضر في منطقة النجاح أو الفشل (كاميليا عبد الفتاح،1984: 54).

9-1-8-رد الفعل التحصيل أو عدم تحصيل مستوى الطموح: بعد أن يحدد مستوى طموحه ويجرى العمل، فان ردوده أو استجاباته تكون ما يأتي:

أ-الشعور بالنجاح أو الفشل.

ب-التبرير أو الابتعاد عن الشعور بالفشل.

ج-الاستمرار في العمل بمحاولة جديدة أو التوقف (كاميليا عبد الفتاح ،1990 :50).

إن القيمة الذاتية للهدف إلى جانب الشعور بالنجاح والفشل يحددان اختيار الفرد لهذا الهدف بالإضافة لتعرفه على حدود منطقة قدرته، ولذلك فان هناك ميلا لدى الأفراد للبحث عن مستوى طموح مرتفع نسبيا مع جعل هذا الطموح يصل ارتفاعه لحدود معينة بحيث تتدرج ما بين المنطقة الصعبة جدا والسهلة جدا، بمعنى أن مستوى الطموح لا بد أن يتناسب مع قدرات الفرد فلا يكون من السهولة بحيث يفقد أهميته عند التحقيق، ولا من الصعوبة بحيث تهدر قدرات الفرد بالبحث عن هدف مستحيل المنال (سليمان عبد الواحد،2010: 292).

ومن خلال العرض السابق لهذه النظرية يرى الباحث أن هذه النظرية ركزت بشكل كبير على خبرات النجاح والفشل لدى الفرد وما لها من تأثير على مستوى طموحه مع عدم إعطاء أهمية للجوانب الاجتماعية البيئية التي يعيش فيها.

9-2-نظرية ألفـرد أدلـر (الدوافـع الاجتماعيـة) :

يعد "أدلر" مؤسس علم النفس الفردي وهو ذلك العلم الذي يحاول فهم خبرات أو سلوك أي شخص على أساس كونه وحدة منظمة ومن خلال المعرفة بأهدافه وتوقعاته نحو المستقبل، كما يؤكد على فكرة الكفاح من أجل التفوق والتي تتمثل في السعي وراء التفوق بحيث أنه يمثل وسيلة تعويضية عن مشاعر النقص، وفي هذا المجال يقول" أدلر" الآن بدأت أرى بوضوح السعي من أجل التفوق في كل ظاهرة نفسية (صالح حسين الداهري، بدون سنة:76)، وأن الطموح والعدوان والحاجة إلى السيطرة تعبر عن رغبة أساسية في القوة والمكانة المرموقة التي تجعله محط أنظار الآخرين (ريم كحيلة،2014: 527).

ويرى أن كل إنسان يتمتع بإدارة أساسية في القوة، وبدافع ملح نحو السيطرة والتفوق فإذا شعر بأنه ينقصه شيء، فانه ينساق إلى جعل نفسه متفوقا بطريقة ما، وأن حافز توكيد الذات هو القوة السائدة الايجابية في الحياة، بحيث يجعل الفرد في اندفاع دائم نحو التفوق (مجموعة باحثين ،2003: 33)، باعتباره كائنا اجتماعيا تحركه دوافع اجتماعية في الحياة، فهو له أهداف في حياته يسعى إلى تحقيقها واضعا في اعتباره تقدير المجتمعات واعتباراته المختلفة، وتعتبر تلك الاعتبارات الاجتماعية بمثابة حوافز

تحرك سلوكه، وتحدد الأهداف التي يحاول تحقيقها من خلال قدراته وتخطيطه (سمية حسام، 2013: 13) لأعماله وتوجيهاته لها، والفرد وفق هذه النظرية أنه كائن اجتماعي تحركه مجموعة من الدوافع ومن ضمنها الدوافع الاجتماعية والتي يشعر بموجبها بأهم الأسباب والأهداف التي تجعله يسعى دائما إلى بلوغها والوصول إليها، وهذا بدون شك راجع إلى قدرته على التخطيط الهادف والتوجيه السليم، وفي هذا الإطار استخدم "أدلر" عدة مفاهيم منها:

-الذات الخلاقة: وتعني ذات الفرد التي تدفعه إلى البناء والابتكار وتوظيف المعطيات لتصنع منها شيئا يطمح إليه الفرد

-الكفاح في سبيل التفوق

-أسلوب لحياة يتضمن نظرة الفرد للحياة من التفاؤل والتشاؤم

-الأهداف النهائية: حيث يفرق الفرد الناضج بين الأهداف النهائية القابلة للتحقيق والأهداف الوهمية والتي لا يضع الفرد اعتبارا لحدود إمكاناته وقدراته لتحقيقها، ويرجع ذلك إلى سوء تقدير الفرد لذاته (جمال مختار حمزة، 2004: 61).

ويذكر "عبد الفتاح مطر" أن "وليم مكدوجل "يشير لحقيقة القصد في سلوك الإنسان من حيث بحثه عن هدف وسعيه لبلوغه وتحقيقه، والنشاط القصدي يراد به النشاط العقلي بإدراك موقفي والتنبؤ بالنتائج الحادثة والسعي نحو تحقيق هدف مع شعور بالارتياح لبلوغ ذلك الهدف المتوقع، وذلك للوصول إلى تحقيق الذات، ولذلك يتفق "مكدوجل" مع "أدلر" في أن أهداف الفرد وتطلعاته هي التي توجه سلوكه الراهن (سليمان عبد الواحد ،2010: 292)، كما أن لكل شخص أسلوبه المختلف في كفاحه من أجل الكمال والتفوق، وأن الاهتمام الاجتماعي هو التعويض الحقيقي لا مفر منه بحيث أن الكفاح من أجل التفوق يأخذ طابعا اجتماعيا، ويحل المثل الأعلى لمجتمع كامل محل الطموح الشخصي الخالص والمنفعة، فبالعمل من أجل الصالح العام يعوض الإنسان ضعفه الفردي (سهير كامل، 1999: 97).

ومن العرض السابق لنظرية أدلر يرى الباحث أنها اهتمت بدوافع الفرد وذلك من خلال ما يمتلكه من قدرات وإمكانات باعتباره يعيش في وسط مجتمع يهيئه ويحفزه للوصول إلى الهدف الذي يسعى إليه، أي أنها تؤكد على أهمية العلاقات الاجتماعية.

3-9-نظرية الحاجات لهنري موراي:

لعل أو من وضع نظرية الحاجات وارتباطها بالأهداف هو العالم النفسي (هنري موراي وجماعته 1938)، فقد طرح موراي منذ أمد بعيد نظرية غدت ذات نفوذ واسع لنظام الأهداف التي يرمي إليها الإنسان المعاصر عادة، وما يرتبط بهذه الأهداف من حاجات (كاظم علي أحمد، خالد أحمد جاسم، 2012: 14).

والحاجة وفق هذه النظرية هي بناء فرضي وهي استعداد وتأهب عند الفرد للاستجابة بطريقة محددة تحت شروط معينة (هادي صالح رمضان، جنان قحطان سرحان، 2016: 238)، وترى أن الفرد الطموح هو من يتطلع إلى مكانة مرتفعة، وعندما يجد صعوبة في تحقيق ما يتمناه، عليه أن يفكر في عدة بدائل ويختار منها، وأثناء ذلك يمر بعدة تناقضات بين فشل ونجاح، وحب وكره، وحدد موراي عدة حاجات لكي يصف من خلالها أنماط السلوك والانفعالات المصاحبة لمستوى الطموح وأبعاده منها: الحاجة إلى تجنب ما يحيط من قدرة الفرد، والحاجة إلى التعويض، والحاجة إلى الانجاز(عبد الله عبد الهادي العنزي، 2016: 106)، كما فسر "كلوكهون" Kluckhohn بوجود أفراد لا يستطيعون أن يصلوا إلى إشباع حاجاتهم، وذلك للعديد من الأسباب كنقص في القدرات أو عيوب في الشخصية، ويقودهم المجهود إلى الإحباط وعدم الإشباع من وقت لآخر، ولذلك يتعلم الأفراد إن يخفضوا من مستويات طموحهم أو يتعلموا اكتساب أهداف بديلة، حتى تصبح رغباتهم من النوع الذي يمكن تحقيقه، وإذا افترضنا إن من طبيعة الشخصية أن تتغلب على عدم الإشباع وتمنع حدوثه، فانه من الممكن اعتبار عملية خفض مستوى الطموح إلى مستويات ممكنة التحقيق عملية وظيفية (هدى عبد الرحمن أحمد، 2010: 33).

9-4-نظرية المجال لليفين:

تعتبر أول نظرية فسرت مستوى الطموح وعلاقته بالسلوك الإنساني بصفة عامة وهي النظرية الوحيدة التي تعرضت لتفسير مستوى الطموح مباشرة، وقد يرجع السبب في ذلك للأعمال المتعددة التي أسهم بها ليفين وتلاميذه في هذا المجال (كاميليا عبد الفتاح،1984: 51)، ويشير أن سلوك الفرد يبقى عملا مشتركا بين الفرد وبيئته وينظر إلى دافعية الفرد على أنها تعتمد على إدراكه للمؤثرات البيئية، والذي يسترشد فيه بخبراته السابقة (عيسى سمعان،1996: 253)، وترى هذه النظرية إلى التعلم أنه عملية تغيير في المجال الحيوي كإطار يحيط بالفرد وأن عملية التعلم تتم من خلال عوامل تؤثر فيها وتساعد عليها، مثل التكامل والتفاضل والاستبصار وعامل التعويض من الأهداف، وهذه العوامل قد تكون مجتمعة في موقف واحد أو يستخدم الفرد بعضها أثناء اجتياز لعقبة أو مشكلة (جمال مختار، 2004: 62)، وأن مستوى الطموح عامل مؤثر في عملية التعلم أو التغيير في المجال الحيوي، وذكر أن هناك أربع عوامل من التعلم هي: اكتساب الخبرات المعرفية، وهذه تؤثر في المجال المعرفي للفرد، والميول والاتجاهات، كما تؤثر في الدوافع والاتجاهات بالنسبة للفرد، واكتساب صفات الجماعة الحضارية، وتؤثر على علاقته وانتمائه لمجاله الاجتماعي، وتعلم المهارات والحركات الإرادية وتعني التغير في العالم المادي (سمية حسام،2013 : 13).

ويرى أيضا أن السلوك هو محصلة عملية تفاعل بين القوى الخارجية، وعناصر مجال الحياة الأخرى متضمنا الأهداف التي يبحث عنها وكذا المواقف التي يحاول أن يتجنبها (عزت عبد العظيم الطويل،1999: 132)، وأن سلوك الفرد في لحظة معينة هو وظيفة، فوظيفة المجال للموقف والعوامل

الشخصية (وفق مصطلح مستوى الطموح) هو اللحظة المحددة التي تتمثل في نتائج خبرة المرء عندما يتحدى مهمة في مستوى صعوبة معين، إذ يتأثر قراره بقوى متعددة وبعض هذه المؤثرات غير مألوفة لدى الفرد في مواقف سابقة، فتقرير مستوى طموحه يكون نتاج المعادلة العقلية (mental equation) وعلى النحو التالي:

أ-تكافؤ الهدف الذي يتوقف على قوة الموجه نحو الأهداف الناجحة أو الفاشلة.

ب-احتمالية الفرد في النجاح أي تقديره لثقته بالقدرة على أداء تلك المهمة بنجاح.

ج-احتمالية الفرد في الفشل أي تقديره لفرصة الفشل في أداء تلك المهمة، واحتمالية الفرد في النجاح أو الفشل يمكن أن تكون متشابهة في المسافة النفسية من الهدف، لأن النجاح أو الفشل يتقرر تبعا لبحث المرء عن الرضا أو تحمله للألم (سلامة البركات، صالح ياسين،2010 :110)، وقد تلخصت فروض ليفين الأساسية في النقاط الآتية:

1-أن رغبة الفرد في الوصول لهدف معين تؤدي إلى خلق توتر في الفرد مرتبطة برغبته في الوصول لهذا الهدف.

2-هذا التوتر سوف ينتهي بمجرد وصول الفرد للهدف.

3-مع هذه الحالة تخلق في الفرد قوى تدفعه للتحرك نحو الهدف.

4-هذه القوى تدفع الفرد للحركة والتفكير أيضا في اختيار أنسب الأساليب للوصول لهذا الهدف (سلوى الملا،1982 :17).

ومن خلال العرض السابق لهذه النظرية يرى الباحث أنها ركزت على أهم العوامل المؤثرة في مستوى الطموح والمتمثلة في عامل النضج، والقدرة العقلية، والنجاح والفشل، والنظرة المستقبلية وذلك في تنظيمها وتطويرها لمستوى الطموح من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا، كما تطرقت إلى العوامل الذاتية والبيئية التي تساهم بدورها في تشكيل مستوى طموح الفرد.

9-5-تفسير ستاجنر(1948)Stagner: ناقش ستاجنر موضوع مستوى الطموح باعتباره من وسائل قياس الشخصية في موقف الاستجابة، وقد استند على مفاهيم نظرية ليفين، فهو يرى أن تقييم صورة الذات تتم في ضوء إطار الفرد المرجعي وهذا بدوره يعتمد على علاقته بالجماعات، وذات المثالية، ونجاحه أو فشله الشخصي ومفهومه لما هو ممكن، فمن المرجح أن حاجة الفرد إلى أن ينسب النجاح إلى صورة الذات تدفعه إلى أن يحدد هدفه أعلى من أدائه، وقد أثار ستاجنر بعض الشك حول تفسير درجات الطموح، بأن الشخص الواحد لا يظهر عنه نفس الطموح في عدة اختبارات (بشرى حسين، وجدان عناد، 2010: 296).

9-6-تفسير شريف وشريف: وقد استخدم شريف وشريف أيضا كثيرا من مفاهيم نظرية ليفين مثل أثر النجاح والفشل، وموقف الفرد بالنسبة للجماعة وغيرها من المفاهيم السابق ذكرها، وبالرغم من أن خبرات

النجاح والفشل هي الأساس في التأثير على مستوى الطموح إلا أنه لا يمكن إغفال أهمية البيئة الاجتماعية، وان أهمية الإطار المرجعي تكمن غالبا في تمثل الفرد المعايير والقيم والمستويات التي يعيشها في حضارته، ومعرفة الشخص لتحصيل الجماعة يجدد مستوى طموحه وقدرته على العمل (سمية حسام، 2013: 13).

من خلال ما عرض في النظريات السابقة، يرى الباحث أن مستوى الطموح يتأثر بعدة متغيرات أو عوامل سواء كانت شخصية أو بيئية أو اجتماعية، فمستوى طموح الفرد ليس ثابتا في مختلف المواقف، وإنما تتحكم فيه عوامل ومتغيرات من شأنها أن تزيد من مستوى طموحه أو تنقصه، وذلك بحسب الظروف والمواقف، كما أن هذه النظريات اتفقت على أن الطموح هي أهداف وتطلعات يضعها الفرد ويعمل على تحقيقها، والتي تعتمد على معرفة ذاته وتقديره لها، وتعتمد كذلك على بعض العوامل التي تساعد في الوصول إلى ذلك الهدف والتي تتمثل نظرة الفرد إلى المستقبل، والنجاح والفشل، وعوامل أخرى لها تأثير في مستوى الطموح، وكلما كان هذا الطموح واقعيا يتناسب وقدرات الفرد كان تحقيقه مؤكدا وواضحا.

الخلاصة:

يعتبر مفهوم مستوى الطموح من المفاهيم التي لها أهمية بالغة في حياة الإنسان خاصة من الناحية النفسية والاجتماعية، كما أن هذا المفهوم تحدده عوامل عديدة، منها ما يرجع إلى الفرد نفسه، ومنها ما يرجع إلى البيئة المحيطة به والمتمثلة في العامل الأسري وما يحتويه من أساليب التربية، والمستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي الذي يتميز به، بالإضافة إلى العامل المدرسي والذي يتمثل في المدرس والأقران والمنافسة والدافع إلى التحصيل، كلها عوامل لها أثر في مستوى الطموح بصفة عامة، وفي ظل هذه العوامل هناك نظريات تسعى لدراسة مستوى الطموح بشكل مباشر وغير مباشر من حيث مواطن الضعف والقوة بالشخصية، وطرق استجابة الفرد وتحديده لأهدافه.

الفـــــصـــــــــل الخـــــــامـــــــــس

التحصيـــــــــــــل الدراســـــــي

تمهيد:

يحتل موضوع التحصيل الدراسي أهمية بالغة في حياة التلميذ الدراسية باختلاف مستوياتها، باعتباره الوسيلة المعتمدة في ترقية التلاميذ من مستوى إلى آخر، وبهذا يعتبر بلوغ التلميذ إلى أعلى درجات التحصيل الدراسي من أولويات الأسرة والمجتمع، فليس من الغريب أن نجد العديد من الباحثين والدارسين يهتمون بدراسة التحصيل من جميع جوانبه المختلفة، فمنهم من درس العوامل التي ترفع من مستوى التحصيل بهدف تقويتها وتعزيزها، ومنهم من درس العوامل المعيقة للتحصيل بهدف التقليل من آثارها، وغالبا ما تكون هذه العوامل فردية تتعلق بالتلميذ نفسه وبيئية تتعلق بالمحيط الذي يعيش في وسطه.

1-تعريف التحصيل الدراسي:

يعتبر التحصيل الدراسي من أكثر المفاهيم تناولا في الأوساط التربوية، إذ يعتبر الهدف الأساسي الذي يسعى المربون والتربويون إلى تحقيقه، فالتحصيل لغة هو من الفعل "حصل عليه، أي حصل على الشيء: أحرزه وملكه" فالتحصيل إذا هو الإحراز والملك، أما من حيث المفهوم فيعني "كل سلوك أو استجابة على شكل معلومة صغيرة "(مغتات العجال، 2013: 48)، وهو مصطلح هام حيث يقيم التلميذ على أساسه ويستخدم ليشير إلى القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسي وقد عرفه كل من:

1-1-تعريف عماد عبد الرحيم (2007): "التحصيل الدراسي هو محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مروره بالخبرة التعليمية، ويمكن قياسها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار تحصيلي، وذلك لمعرفة مدى نجاح الإستراتيجية التي يضعها ويخطط لها المعلم ليحقق أهدافه، وما يصل إليه الطالب من معرفة تترجم إلى درجات" (عماد عبد الرحيم، شاكر عقلة، 2007: 183).

1-2- تعريف صبحي أبو جلالة(2007): "يقصد به تلك المعلومات التي اكتسبها الطالب، أو المعلومات التي نمت لديه من خلال تعلم موضوعات دراسية مقررة، ويتم قياسه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار النهائي الذي يتقدم له في نهاية الفصل الدراسي" (صبحي أبو جلالة، 2007: 168).

1-3-تعريف محمد المصري (2009):"التحصيل الأكاديمي هو مقدار ما يكتسبه الطالب من معلومات ومهارات في مادة دراسية أو مجموعة مواد، مقدرا بالدرجات التي يحصل عليها نتيجة لأدائه الاختبارات التحصيلية" (محمد المصري، 2009: 347).

1-4- تعريف جومانه حامد(2011): "هو مجموع المعارف والمفاهيم والمصطلحات التي يكتسبها المتعلم نتيجة مروره بالخبرة من خلال عملية التعلم" (جومانة حامد، 2011: 782).

1-5-تعريف سليمان حسين موسى(2012): "التحصيل الدراسي هو مدى استيعاب الطلبة لما تعلموه من خبرات معرفية ومهارية في مجموعة المقررات الدراسية التي يدرسوها" (سليمان حسين موسى، 2012: 374).

1-6-تعريف محمد بن علي معشى (2014): "هو كل ما حققه الطلاب من معرفة ومهارات، وما اكتسبوه من حقائق ومفاهيم ومبادئ علمية في جميع المقررات الدراسية الأكاديمية والتربوية التي قاموا بدراستها من خلال نتائج امتحانات الفصل الدراسي" (محمد بن على معشى، 2014: 95).

1-7-تعريف قدوري الحاج ومحمد الساسي الشايب (2015): "يمثل قياس قدرة الطالب على استيعاب المواد الدراسية المقررة، ومدى قدرته على تطبيقها من خلال وسائل قياس تجريها المدرسة عن طريق الامتحانات الشفوية والتحريرية التي تتم في أوقات مختلفة، فضلا عن الامتحانات اليومية والفصلية" (قدوري الحاج ومحمد الساسي الشايب،2015: 189).

1-8- تعريف غرام الله عبد الرزاق الغامدي(2016): "بأنه ناتج ما يكتسبه المتعلم من المادة التعليمية المنظمة بطرق معينة، ويتحقق هذا الناتج بناء على تقديم المادة وفق التعليمات المحددة لكل تنظيم" (غرام الله عبد الرزاق الغامدي، 2016)، في حين يرى جلين (Glenn ,2012) أن مفهوم التحصيل الدراسي يتضمن عدد من الدلالات التربوية والنفسية التي توضح معنى التحصيل الدراسي بأنه:

أ-معيار أساسي للحكم على قدرات الطلبة وإمكاناتهم الدراسية في منهاج دراسي محدد.

ب-مؤشر هام لتحديد مستوى المعززات والمزايا والأدوار الاجتماعية التي يستحقها الطلبة.

ج-مصدر رئيسي للتغذية الراجعة حول مدى تحقيق الأهداف التعليمية.

د-يحدد مقدار المساعدة الأكاديمية التي يحتاجها الطلبة للتغلب على معوقات التحصيل (حمزة عبد الكريم، 2015: 286).

ويرى الباحث أن التحصيل الدراسي هو مجموع المعارف والمعلومات التي اكتسبها المتعلم خلال العام الدراسي، والتي تمثل مدى استيعابه وفهمه للأنشطة الدراسية، وهو كذلك المستوى الذي وصل إليه التلاميذ في تحصيلهم للمواد الدراسية المقررة، ويظهر من خلال وسائل القياس المناسبة لذلك، والتي تتمثل في الامتحانات الشفوية والكتابية التي تجرى خلال السنة الدراسية.

2-شروط ومبادئ التحصيل الدراسي الجيد:

إن عملية التعلم والتعليم تستلزم ترتيبا وتنظيما وتخطيطا، كما تتطلب تهيئة جميع الشروط المواتية لحدوث عملية التعلم، وهذه الشروط أو القوانين التي توصل إليها علماء النفس والتربية تجعل من التعليم إفادة لصاحبه، ومن هذه الشروط التي تسهم في التحصيل الدراسي الجيد نذكر منها ما يلي:

2-1-التكرار: من شروط التعلم الجيد هو التكرار ولكنه التكرار الواعي المستنير القائم على فهم المادة واستيعابها، وليس التكرار الآلي الأصم (عبد الرحمان عيسوي، 2000: 218)، فالتكرار الواعي أو الموجه هو تكرار قائم على أساس الفهم والتركيز والانتباه والملاحظة الدقيقة ومعرفة معنى ما يتعلمه الفرد، كما أن التكرار وحده لا يكفي عملية التعلم إذ لا بد أن يكون مقرونا بتوجيه المعلم نحو الطريقة الصحيحة ونحو الارتفاع المستمر في مستوى الأداء (محمد جاسم لعبيدي، 2009: 414).

فالتكرار المعزز للاستجابات أثناء وجود مثيرات يحقق التناسق بين الأعمال مما يؤدي إلى أدائها في تواصل مستمر ويساهم في تنمية المهارة إلى مستوى التعلم.

2.2-الدافعية: إن مفهوم الدافعية ظهر في الدراسات والبحوث التربوية ليوضح الفروق في تحصيل الطلبة وتعلمهم، وهذا المتغير قد تم ربطه بعدد من المتغيرات الشخصية من أجل التنبؤ بالعوامل التي تسهم في نجاح الطلبة في مواقف التعلم الصفية ويعد ماكليلاند (McClelland. 1985) أول من عني بدراسة هذا المتغير، ثم تلاه اتكنسنون وفيذر(Attkinson and Feather. 1986)، وقد تم التوصل إلى نتائج مؤيدة لفرضياتهم التي ترد النجاح والفشل إلى مستوى دافعية الطلبة للتعلم في المواقف الصفية (أحمد العلوان، 2010: 685)، أي أن حدوث عملية التعلم لا بد أن يكون هناك دوافع تدفع الفرد نحو بذل الجهد والطاقة لتعلم المواقف الجديدة، أو حل ما يجابهه من مشكلات (عبد الرحمان عيسوي، 1999: 348)، لذلك فالدافعية تلعب دورا كبيرا في مجال التحصيل والتعلم المدرسي، حيث يشير "كمال إسماعيل عطية" بأن دافعية التعلم هي طاقة دافعة للسلوك، تتضمن الرغبة في إنجاز الأعمال الدراسية على نحو أفضل، تجنبا للإحساس بعدم الكفاءة أو الإمكانيات الأقل كما أوضح كذلك "حمدي علي الفرماوي" أن الابتكار المدرسي إحدى الاتجاهات التطبيقية للدافعية في مجال التعلم (حجاج غانم، ياسر عبد الله، علاء الدين عبد المجيد، 2009: 222).

إن الدافعية للتعلم حالة متميزة من الدافعية العامة وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم، فدافعية الإنجاز والتحصيل لها علاقة وثيقة بممارسة التنشئة الاجتماعية فقد أشارت الدراسات أن الأطفال الذين يتميزون بدافعية مرتفعة للتحصيل كانت أمهاتهم يكدون على أهمية استقلالية الطفل في البيت، أما من تميزوا بدافعية للتحصيل منخفضة فقد وُجد أن أمهاتهم لم يقمن بتشجيع الاستقلالية عندهم (محمد فرحان، محمد عوض، 2006: 174)، كما بينت نتائج بحوث أخرى أن ذوي الدافعية المرتفعة أكثر نجاحا في المدرسة، ويحصلون على ترقيات في وظائفهم وعلى نجاحات في إدارة أعمالهم أكثر من ذوي الدافعية المنخفضة، كذلك فان ذوي الدافعية المرتفعة يميلون إلى اختيار مهمات متوسطة الصعوبة وتتضمن تحديا، ويتجنبون المهمات السهلة جدا لعدم توافر التحدي فيها، كما يتجنبون المهمات الصعبة جدا لارتفاع احتمالات الفشل فيها (ثريا، وفتحي،2012: 117).

ومن خلال ما سبق يمكن القول بأن الدافعية هو المؤشر المساعد على النجاح في المواقف التعليمية الصعبة بواسطة مجموعة من المشاعر والطاقة والرغبة التي تدفعه إلى الانخراط في النشاطات التعليمية المختلفة التي تهيؤ الطريق نحو بلوغ تلك الأهداف التي كان يسعى إليها.

3.2-التسميع الذاتي: هو أن يسترجع الفرد ما حصله بين الحين والحين بمعرفة مدى ما أحرزه من نجاح، وعلاج ما يبدو من مواطن الضعف في التحصيل وللتأكد من الحفظ والفهم (عبد الرحمان عيسوي، 1999: 349)، أي كلما سار الطالب في عملية التعلم لا بد أن يعود ويسمع لنفسه ما

استذكره حتى يستوثق من أنه هضم المادة المراد تعلمها وحتى يزداد ثقة في نفسه، وتساعد هذه الطريقة على معرفة نتائج تحصيله أولا بأول وعلى ذلك يستطيع أن ينمي مواطن القوة في تحصيله فيزداد نبوغا وتفوقا، ويدرك مواطن الضعف فيعالجها (عبد الرحمان عيسوي، 2000: 220).

4.2-الممارسة والتدريب: ويقصد بها كل ما يقوم به المتعلم من تدريبات في المجالات المعرفية والحركية المختلفة، كما تعرف بأنها إعادة موقف ما بتوجيه مقصود نحو تغيير الأداء في مظاهر النشاط، ويوجد نوعين من الممارسة هما:

2-4-1-الممارسة الموزعة: وهي الممارسة التي يقوم فيها المتعلم بتوزيع المادة المتعلمة، وأن يحاول أن يتعلم هذه المادة موزعة، أي يمارس التعلم ممارسة مرحلية تتخللها فترات للراحة (محمد فرحان، محمد عوض، 2006: 182)، وقد تبين من نتائج الدراسات أن فاعلية الممارسة الموزعة يعتمد على كثير من العوامل مثل سن وقدرة المتعلم على أداء الممارسة المطلوبة، وكذلك على طبيعة وكمية ومستوى صعوبة العمل المطلوب تعلمه، كما تبين أن مميزات الممارسة الموزعة تكون أكثر وضوحا في تعلم الصغار والأقل استعدادا للتعلم في حالة تعلم الأعمال والمهارات الصعبة التي تستغرق زمنا طويلا، أو في حالة ما اذا كانت هذه الأعمال قصيرة وسهلة ولها معنى (أنور محمد الشرقاوي، 2012: 260).

2.4.2-الممارسة المركزة: وهي الممارسة التي يقوم فيها المتعلم بمحاولة تعلم المادة المتعلَّمة مرة واحدة دون الاستراحة في أثناء عملية التعلم دون توزيع المادة المتعلمة (محمد فرحان، محمد عوض، 2006: 182)، ويشير "دي سيكو De Cecco"(1968) الى أن الممارسة تعتبر الشرط الثاني الخارجي بعد الاقتران في تعلم المهارات الحركية، حيث أنها تضع الأساس الصحيح للتغذية المرتدة وتأكيد التعزيز، وخاصة في تحقيق مستوى مرتفع في أداء المهارات المعقدة، واذا توفر شرط وضوح المهارة المطلوبة تعلمها، فان الممارسة بوجه عام تحقق الوظائف التالية:

أ-تساعد الفرد على اتقان أداء الأعمال الفرعية في تعلم المهارة.

ب-تحقيق التناسق بين الأعمال مما يؤدي الى أدائها في تتابع وفي الزمن المناسب.

ج-تمنع انطفاء ونسيان الأعمال الفرعية في المهارة المطلوبة تعلمها.

د-تساعد على تنمية المهارة الى مستوى التعلم(أنور محمد الشرقاوي، 2012: 260-261)

وعليه يرى الباحث أن الممارسة تجعل العمل المنجز ذو فاعلية، بحيث تعد عملية مهمة في تعلم المواد أو الأنشطة المدرسية، حينما يتيح المدرس لتلاميذه ممارسة مادة دراسية عن طريق طرح الأسئلة وإثارة النقاش والحوار بين التلاميذ وذلك تحت إشرافه وإرشاده نحو ما هو مطلوب، فهو في هذه المرحلة يتعامل مع أفراد لهم مستوى معين من النضج والذي يعتبر عاملا مؤثرا في عملية التعلم.

5.2-الطريقة الكلية: هو أن يلم الطالب بالمادة المراد تعلمها كلها كوحدة متماسكة، وبعد أن يأخذ فكرة عامة وإجمالية ويكون لنفسه صورة شاملة عن محتواها الكلي، يبدأ في دراستها جزءا ويتقنها ويحكم فيها، وبعد ذلك يعود إلى المادة ككل مرة أخرى ليكامل بين أجزائها ويربط بينها في كل موحد (عبد الرحمان عيسوي، 2000: 219-220)، أو أن يأخذ المتعلم أولا فكرة عامة عن الموضوع المراد دراسته ككل، ثم بعد ذلك يبدأ في تحليله إلى جزئياته ومكوناته التفصيلية (عبد الرحمان عيسوي، 1999: 349).

6.2-الإرشاد والتوجيه: يعتبر التوجيه مسئولية المدرس الذي يعين لصف محدد من مستوى محدد بجانب مسئوليته عن التدريس وإدارة الصف وهذا ما يمكن موجه الصف من رؤية التلاميذ في إطار مرجعي متكامل وبالتالي يصبح عاملا نشطا في رفع دافعية التلاميذ للعمل الأكاديمي (عمر هارون، وانتصار أبو ناجمة،2009: 85)، ولا شك أن التحصيل القائم على أساس الإرشاد والتوجيه أفضل من التحصيل الذي لا يستفيد فيه الفرد من إرشادات المعلم، فالإرشاد يؤدي إلى حدوث التعلم بمجهود أقل في مدة زمنية أقصى (محمد جاسم لعبيدي، 2009: 146)، أي أن التعلم يحتاج إلى توفير التعليمات والإرشادات والتوجيه الصحيح للتلميذ حتى يحفظ المعلومات والحقائق وينط الكلمات على وجهها الصحيح منذ البداية حتى لا يبذل جهدا مضاعفا في إزالة التعلم الخاطئ ثم تعلم المعلومات الصحيحة، وهنا يكمن دور المعلم أو الأستاذ (عبد الرحمان عيسوي، 2000: 220)، ويجب أن تكون الإرشادات ذات صبغة إيجابية لا سلبية وأن يشعر المتعلم بالتشجيع لا بالإحباط، كما ينبغي أن يوجه المعلم إرشاده في المراحل الأولى من عملية التعلم وذلك حتى يبدأ التلاميذ تحصيلهم متبعين الطرق الصحيحة منذ البداية (محمد جاسم لعبيدي، 2009: 146).

3-العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

إن إنجاز الطالب الأكاديمي في المدرسة شأنه شأن أي إنجاز آخر فهو يتأثر بأمور وعوامل عديدة تتداخل وتتفاعل معا، بما في ذلك أمور تتعلق بفردية الطالب وما يحتويه من خصائص فردية تكسبه شخصيته المستقلة، وتميزه من غيره من الطلبة الآخرين ومدى تأثر كل منهم بمدرسته وعائلته وأصدقائه، كما تشمل كذلك البيئة الأسرية في البيت وبيئتهم في المجتمع المحلي كما تشمل أيضا المدرسة نفسها في مناهجها وفي سياستها التربوية وأهدافها، ومدى تفاعل الطلبة مع معلمهم، ونوع التفاعل والعلاقة التي تربط بين الطرفين وعلاقة الطلبة ببعضهم البعض وكل أمر من هذه الأمور يمكن أن يلعب دوره في ذلك (محمد عبد الرحيم عدس، 1999: 22)، وفي هذا الإطار نشر همر (Hammer ;2003) تقريرا ركز فيه عن العوامل المتعلقة بالتحصيل الدراسي للطلاب أوضح فيه أن الفجوة في تحصيل الطلاب مرآة للتفاوت في مظاهر الحياة المدرسية والمنزلية، وتضمن التقرير إشارة إلى علاقة التطور الأولي للفرد والمناخ المدرسي والمنزلي ومدى انخراط الوالدين في تعليم أبنائهم

ومدى متابعتهم لهم، وإعداد المعلم وخبراته ونوعية المناهج المدرسية وحجم الصف جميعها عوامل مؤثرة على التحصيل الدراسي للطالب (عادل عطية،2010: 147)، ومن ضمن هذه العوامل المؤثرة نذكر منها ما يلي:

1.3-العوامل الشخصية أو الذاتية:

وهي تتعلق بشخصية التلميذ بما يحتويه من خصائص عقلية وانفعالية وجسمية واجتماعية وهي على النحو التالي:

1.1.3-العوامل العقلية:

يعتبر الذكاء بشكل عام من أكثر مفاهيم علم النفس شيوعا وارتباطا بالتحصيل الدراسي، والنجاح في المهام التعليمية وغير التعليمية المختلفة، ويعد الوقوف على مفهوم الذكاء وطبيعته وطرق قياسه من الأمور التي تساعد على فهم العوامل أو المحددات الرئيسية للنجاح في الأوضاع المدرسية والحياتية المختلفة (فيصل خليل، 2013: 353)، والعلاقة الوثيقة بين الذكاء والتفوق الدراسي، ليس من شك أن التفوق الدراسي يتوقف إلى حد كبير على نسبة ذكاء التلميذ، وكلما كانت هذه النسبة عالية أمكن التنبؤ بتفوق التلميذ دراسيا، كما أن انخفاض هذه النسبة يؤدي بالضرورة إلى تخلفه في التحصيل الدراسي، لذلك وجب أن يقوم المعلم بتقوية الجانب العقلي للتلميذ ليتعرف إلى نسبة ذكائه، ونسبة ما يملكه من القدرات العقلية الخاصة (زياد بركات، حسام حرز الله، 2010: 06)، ومن هذا المنطلق يعتبر الذكاء من أهم المفاهيم المرتبط بالتحصيل والمؤثرة فيه، حيث أسفرت نتائج عدة دراسات تؤكد على وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء والتحصيل وقد جمع "تيلورTyler" عدد من الدراسات التي دارت حول الذكاء كوسيلة للتنبؤ بالنجاح الدراسي، ووجد أن هناك ارتباط يتراوح ما بين 0.40 و0.60 بين الذكاء والنجاح الدراسي ومثل هذا الارتباط يدل على وجود علاقة قوية بين الذكاء والتحصيل الدراسي(ابتسام سالم، 2011: 86).

كما بدأ الاهتمام بدراسة هذه العلاقة عام 1904م عندما طلبت وزارة المعارف الفرنسية من "ألفرد بينيه" مع لجنة تشاركه لدراسة تعليم الأطفال المتأخرين دراسيا، ومنذ ذلك الوقت بدأ اهتمام علماء النفس والتربية بدراسة هذه العلاقة التي تؤكد على هذه الأخيرة، كما نجد في أبحاث "بيرت Burt" التي توصلت إلى وجود معامل ارتباط كبير بين التحصيل الدراسي والذكاء والذي بلغ 0.73، وبلغ في أبحاث "ترايبو Trabue" 0.53 بين الذكاء ومتوسط درجات التلاميذ، كما بلغ في أبحاث "ميلر Miller" 0.52 وفي أبحاث "كالفن Calvin" بلغ معامل الارتباط 0.58 وبناء على ذلك يمكن القول بوجود تناسب طردي بين الذكاء والتحصيل الدراسي (ابتسام سالم،2011: 92).

كثيرا ما يتعرض التلميذ للفشل في التحصيل إذا ما كان يطلب منه تحصيل حقائق ومعلومات ومهارات أعلى من مستوى قدراته العقلية وهذا بدون شك راجع الى عدة أسباب أو عوامل، ومن ضمن هذه الأسباب انخفاض مستوى ذكاء التلميذ، وهذا العامل من أقوى أسباب التأخر الدراسي ومن أكثرها ارتباطا بالتحصيل الدراسي، بحيث حددت منظمة الصحة العالمية و اليونيسكو معامل ذكاء المتأخرين دراسيا ما بين 70 و90 درجة، وقد يكون تأخر الطالب في مادة معينة مع تقدمه في بقية المواد بسبب انخفاض القدرة العقلية (طه عبد العظيم حسين، 2010: 456)، وكذلك من الأسباب التي تؤدي إلى ضعف التحصيل قصور الذاكرة والذي يتمثل في عدم القدرة على اختزان المعلومات وحفظها، وأيضا قصور في الانتباه وهو عدم القدرة على التركيز وضعف القدرة على التفكير الاستنتاجي وكذلك يظهرون تباينا واضحا بين أدائهم الفعلي والمتوقع (طه عبد العظيم حسين،2010: 457).

كما يتأثر مدى الانتباه بعوامل كثيرة منها العوامل المشتتة للانتباه والحالة المزاجية للطالب ودرجة الذكاء ومستوى الطموح، فكلما زاد مدى الانتباه أثناء الدرس كلما ارتفعت درجة التحصيل الدراسي، وكلما قل الانتباه أو تشتت كلما انخفضت درجة تحصيله الدراسي (محمد فرحان، محمد عوض، 2006: 258)، بحيث أن مستويات التحصيل الدراسي ترتبط بمستويات تركيز الانتباه في مراحل عملية التعلم المختلفة، بالمقابل فان مستويات الانتباه المنخفضة ناجمة عن مشكلات متنوعة وهي على اختلافها مسؤولة عن تشتت الانتباه الذي يخفض بدوره مستوى تركيز التلميذ، وتكون النتيجة في النهاية تدني مستوى تحصيله الدراسي، فقد بينت العديد من الدراسات منها دراسة جلمور(Gilmore ،1968) بأن مشكلات الانتباه تشكل عاملا أساسيا من العوامل التي تكمن وراء تدني التحصيل لدى الأطفال العاديين (لبنى جديد، 2005: 336-337).

وعليه يمكن القول أن السمات العقلية تعد من العوامل التي لها تأثير بالغ وهام في التحصيل الدراسي، باعتبارها المتغيرات الأساسية التي تتميز بالكفاءة في مسايرة المواقف التعليمية المختلفة.

3-2-العوامل النفسية الانفعالية:

إن العوامل النفسية والانفعالية لها علاقة وطيدة بمرحلة خطيرة في حياة الإنسان، ألا وهي "مرحلة المراهقة Adolescence"، وتعرف على أنها "فترة من النمو معروفة بصعوبتها، وهذه المرحلة تحتاج إلى رعاية مستمرة ومعاملة تربوية وصحية من طرف المختصين، بسبب التأثير الذي تحدثه على نفسية المتعلم وانفعالاته، والتي بدورها تؤثر على سلوكياته وعلاقاته واتجاهاته نحو الآخرين (مغتات العجال، 2013: 51)، وبالتالي تنعكس سلبا على تحصيله الدراسي، حيث أن اضطراب النمو الانفعالي مثل الخجل والقلق والخوف وضعف الثقة في النفس وانخفاض تقدير الذات الذي يمنع الطالب من المشاركة الإيجابية الفعالة في الفصل الدراسي، والكراهية لمادة معينة بسبب سوء معاملة معلم المادة لذلك التلميذ، وضعف دافعية التعلم لدى الطالب وإهماله الاستذكار لدروسه وأداء واجباته واستغراقه في

أحلام اليقظة (طه عبد العظيم حسين، 2010: 458) كلها عوامل مؤثرة في التحصيل والتي سوف نوضح مدى التأثير الذي تحدثه في النقاط الآتية:

3-2-1-الثقـــة بالنفـــس:

تعتبر الثقة بالنفس من المكونات الأساسية للشخصية السوية، وهي أساس كل نجاح وانجاز فتستطيع انجاز أي شيء تريد إذا كنت تحتاجه بشدة، لأن الفرد الواثق من نفسه له أهدافه وخططه، وان مفتاح الثقة بالنفس هو أن تحدد ماذا تريد (شفيقة داود، 2015: 115)، فالفرد الذي لديه ثقة بنفسه يكون متقبلا لذاته في جميع المرافق مع القدرة على المراجعة ولا يهرب من الواجبات وشعاره في كل مجال ها أنا ذا ومستمر بالعطاء، ويسعد بثمرات أعماله ولا يصيبه اليأس من حالات الفشل، وللإنجاز عنده قيمة وبذلك يكون قادرا على بلوغ مواقع ريادية في مجتمعه (أنور غانم، 2007: 295)، وتشكل الثقة بالنفس سببا رئيسيا في الابداع والنجاح، وهي عبارة عن نسيج مركب من ثلاث صفات عاطفية وروحية متمثلة في: ادراك الذات، وقبول الذات، والاعتماد على الذات، والفرد عندما يكون واثقا بنفسه يستطيع أن يعبر عما يشعر به من وبشكل أفضل خاصة في المواقف الانفعالية الصعبة والتي قد يشعر فيها بالضياع، لأن من يتمتع بها يشعر بالسعادة والرضا، فهي تمثل دورا مهما في حياة الفرد، وعاملا من عوامل النمو الانفعالي والاستقرار النفسي والشعور بالكفاءة (أمل بدر ناصر الدويلة، 2015: 11)، وتعتبر إحدى العوامل التي تجعل التلميذ يتمتع بالكفاءة في مواجهة العقبات والمشكلات، حيث أفاد بأن الثقة بالنفس تدل على الشعور الذاتي لدى الفرد بإمكاناته وقدراته على مواجهة الأمور المختلفة في الحياة.

وهنا تلعب الثقة بالنفس دورا كبيرا وحاسما في موقف الفرد من خلال المشكلات التي تعترض طريق حياته والصعاب التي تعرقل صوب أهدافه التي رسمها لنفسه والتي أناط بها أماله وعلق عليها مطامحه، فهي تكسبه قوة الاحتمال، وطاقة ينفذ بها مراميه، ولا شك أن التغلب على الصعاب التي تجابهنا في الحياة والتوصل إلى حلول ناجحة للمشكلات التي تصادفنا في سبيل تحقيق أهدافنا بحاجة ماسة على قوة احتمال، والى طاقة نفسية كبيرة، هذه الطاقة هي بمثابة ضبط للنفس في المواقف الحرجة (شفيقة داود، 2015: 120)، ومن خصائصها أنها تثير الانفعالات الايجابية وتبعث على الشعور بالحماس والبهجة وتساعد على تركيز الانتباه وتزيد المثابرة والجهد في سبيل تحقيق الهدف والنجاح مما يسهم في بناء مفهوم ذات ايجابي فتجعل الفرد مرتاحا خاليا من المخاوف قادر على تنظيم البيئة وأفكاره بسرعة ودقة وبأقل معونة من الآخرين مما يمكنه من تخطي الصعاب والوصول إلى مستوى عال من الانجاز، ويؤدي ذلك التشوق إلى مناقشة الآخرين واحترام الذات (أنور غانم، 2007: 295).

وتظهر أهمية الثقة بالنفس في المجال التحصيلي في مساعدة الطالب على التطور والتقدم، وتخلق منه شخصية اجتماعية قادرة على الانتاج بطريقة مستمرة ومتواصلة (أمل بدر ناصر الدويلة، 2015: 11)، حيث أفادت دراسة "تافاني ولوش"(Tavani et Losh(2003 بأن الدافعية والثقة بالنفس تعتبران منبئات للأداء الأكاديمي، وأسفرت عن وجود ارتباط إيجابي ودال بين الثقة بالنفس والأداء الأكاديمي للطلاب، كما أسفرت عن وجود تأثير لمتغير الجنس على مستوى الثقة بالنفس لصالح الذكور(ياسر محمد أيوب، سليمان الفرا، 2011: 105)، وترى "منى الحموي" أن التلاميذ الذين يتمتعون بالثقة ومفهوم الذات هم الأكثر تحصيلا، حيث يرتبط ذلك بنظرتهم الايجابية لذواتهم والثقة بما لديهم من إمكانيات واستعدادات وقدرات وشعورهم بالقدرة على النجاح وتخطي العقبات، كما أن التحصيل العالي بما يحققه من شعور بالنجاح والتفوق والمكانة الاجتماعية يعزز أيضا المفهوم الايجابي للذات (منى الحموي، 2010: 174).

وعليه يمكن القول بأن الثقة بالنفس تعتبر من المتغيرات الهامة في شخصية التلميذ، باعتبارها العامل الذي يساعده على مواجهة تحديات الحياة والقدرة على التكيف مع المواقف الجديدة والصعبة، فالثقة بالنفس تشعر التلميذ بإمكاناته وقدراته، وكيفية استغلالها في الظروف الحياتية بصفة عامة والتربوية بصفة خاصة.

3-2-2-دافعية الإنجاز:

تعرف دافعية الانجاز بأنها الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح وانجاز الأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة، بأقل قدر ممكن من الوقت والجهد وبأفضل مستوى من الأداء (عبد الله بن الصافي، 2001: 66)، وتعرف كذلك "بأنها الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح فيه، وتتميز هذه الرغبة بالطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل وفي مواجهة المشكلات وحلها وتفضيل المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة، بدل المهمات التي تنطوي إلا على مجازفة قليلة أو مجازفة كبيرة جدا (ثائر غباري، خالد أبو شعيرة،2009: 296)، ويشكل هذا الدافع عنصرا أساسيا من عناصر العملية التعليمية التعلمية، لاسيما أنه يعمل على زيادة الفعالية والمساهمة في تحقيق الأهداف المرجوة منها لدى المتعلمين، حيث يرى بعض الباحثين أن من الأسباب الرئيسية في وجود فروق فردية في التحصيل الدراسي بين التلاميذ يعود إلى تباين مستوى دافع الانجاز لديهم، وهذا ما دفع بالعديد من علماء النفس والتربويين إلى ضرورة التأكد على أن يكون هدفا تعليميا بحد ذاته، حتى يتسنى تحقيق التعلم المرغوب لدى المتعلمين (نزيم صرداوي، 2011: 305)، وفي هذا الصدد تؤكد دراسة سيتا شيتري Sita Chetri (2014) التي اهتمت بدراسة العلاقة الموجودة بين دافعية الانجاز لدى المراهقين بالتحصيل الدراسي على عينة مكونة من (480) من خريجي

المدارس الثانوية ومن النتائج التي تم التوصل إليها وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 (Sita Chetri, 2014: 8).

كما تعتبر الدافعية شرط من شروط التحصيل الدراسي الجيد، وهذا ما تظهره دراسة (NELON ;2003) أن الأشخاص ذوي الدافعية المرتفعة يتسمون بسمات شخصية تميزهم عن ذوي الدافعية المتدنية منها:

أ-أنهم يضعون لأنفسهم معايير ومستويات انجازيه ويعتمدون على خبراتهم وأدائهم أكثر من اعتمادهم على خبرات الغير، كما أنهم يفضلون المهمات الصعبة ويميلون إلى وضع أهداف بعيدة.

ب-التحقيق وقدرتهم التحصيلية عالية، وفي هذا المجال أوضح "هيرمان" (Herman،2001) أن الدافعية تعد أيضا مؤشرا ومؤثرا مباشرا على أداء الطلاب وتحصيلهم الدراسي، حيث أنه يمكن تفسير كثير من مظاهر السلوك الإنساني في ضوء دافعية الفرد، أي أن مستوى أداء الفرد يتوقف على ما لديه من دافعية (ياسر محمد أيوب، سليمان الفرا، 2011: 102).

وعليه يرى الباحث أن دافع الانجاز هو أحد المؤشرات المهمة التي توجه سلوك المتعلم خلال سنواته الدراسية من أجل تحقيق النجاح والتفوق، كما يعتبر عنصرا مهما من عناصر العملية التعليمية، أي كلما كان دافع الانجاز مرتفعا كان المستوى التحصيلي جيدا.

3-2-3-تقدير الذات:

يقصد بتقدير الذات هو تقييم الفرد لذاته من خلال المعتقدات والاتجاهات السائدة في المجتمع، وانعكاس ذلك على سلوكه وتفاعلاته مع الآخرين (جابر عبد الحميد جابر، 2014: 506)، وفي هذا الإطار أشارت بعض الدراسات أن الخبرة الجيدة والناجحة في التعلم المدرسي تجعل من التلاميذ أكثر قابلية على الدخول إلى مواقف تعلم جديدة وأكثر ثقة بأنفسهم، بينما الخبرة التي تتسم بالفشل والإحباط تجعل من الطالب أكثر ميولا للبحث عن تحقيق رضاه في أمور أخرى، فتحقيق النجاح يؤدي إلى زيادة الشخص لذاته، في حين يؤدي الفشل إلى فقدان الثقة بالنفس أولا وبالآخرين ثانيا، وهذا ما يؤدي إلى انخفاض تقدير لذاته، فالتقدير العالي للذات يساعد الفرد على اقتحام المواقف الجديدة بشجاعة وثقة كبيرة، أما تقدير الذات المنخفض يؤدي إلى الشعور بالهزيمة والفشل عند التلميذ في مواجهة المواقف (بطرس حافظ بطرس، 2008: 480-481)، في حين تشير دراسة "كوبر سميث" إلى أن ذوي التقدير الذات المرتفع ناجحون في أمور تتعلق بالمدرسة والمواقف الاجتماعية، كما تشير كافة الدراسات الحديثة التي تناولت تقدير الذات إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة بين تحصيل المتعلم الدراسي ومفهومه عن ذاته وتقديره لها، ولقد ظهرت الدراسات والبحوث التي أجريت حول العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي منذ خمسينيات هذا القرن، حيث وجد ريدر Reede (1955) من خلال عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، أن المتعلمين ذوي تقدير الذات المنخفض يحققون درجات تحصيلية

منخفضة عن أقرانهم ذوي تقدير الذات المرتفع (نزيم صرداوي،2011: 311)، كما أن هناك دراسات قام بها،Hansfod. Steven. Burns والتي توصلت أن هناك علاقة طرديه ذات دلالة بين مفهوم تقدير الذات والتحصيل (بطرس حافظ بطرس، 2008: 492).

وعليه يرى الباحث أن التحصيل الدراسي الجيد يتوقف على مدى تقدير الطالب لذاته، والذي يعتبر صورة من صور التوافق النفسي، والتي تجعله قادرا على استخدام الأساليب الممكنة للنجاح، وعليه فان النجاح الدراسي مرتبط بنوعية تقدير الفرد لنفسه فإذا كان هذا التقدير بالإيجاب يستطيع أن يحقق النجاح الدراسي المطلوب، أما وإذا كان بالسلب فان النتيجة هي الفشل.

3-2-4-القـــلـــق:

يعد القلق جانبا دينامكيا في بناء الشخصية ومتغيرا مهما من متغيرات السلوك البشري، ويطرأ تأثيره السلبي على العديد من الجوانب النفسية، حيث ترجع مصادره بالدرجة الأولى إلى العلاقات الاجتماعية والى الصراعات التي تتولد عن العلاقة بين الأشخاص والتي يفترض أن يتفاعل فيه الفرد مع الآخرين ويكون معرضا نتيجة ذلك إلى نوع من أنواع التقييم، ويعد التحصيل الدراسي من العوامل الأساسية التي تم التركيز عليها من قبل رجال التربية والتعليم نظرا لأهميته في حياة الطالب بوصفه وسيلة تقويم أساسية في العملية التربوية ومعيارا ضروريا يتم بموجبه تحديد مقدار الطالب في الدراسة (لمياء حسن، دعاء أياد، 2010: 183-184).

وبهذا يواجه الطلبة الامتحانات المدرسية بشيء من القلق، وعدم الارتياح بشكل عام، وذلك نتيجة للقرارات التي تتخذ بحق الطالب اعتمادا على نتيجة هذه الامتحانات، إضافة إلى ذلك فربما لا يخلو الأمر من بعض ممارسات الخطأ من قبل الأطراف ذات الصلة في التعامل مع الامتحانات من حيث الإعداد والتطبيق والتصحيح للامتحان والتفسير لنتائجه، مما يؤدي بالطالب إلى اتخاذ موقف سلبي نحو هذه الامتحانات (أحمد يوسف، 2002: 215) وهذا ما يؤدي إلى القلق، والقلق كما يعرف هو انفعال غير وشعور مكدر بتهديد أو هم مقيم، وعدم راحة واستقرار، مع إحساس بالتوتر، وخوف دائم لا مبرر له من الناحية الموضوعية، وغالبا ما يتعلق هذا الخوف بالمستقبل والمجهول، كما يتضمن القلق استجابة مفرطة لمواقف لا تعني خطرا حقيقيا (أحمد محمد عبد الخالق، 2005: 437)، ويعد قلق الامتحان أحد أنواع القلق الذي يصاحب المواقف الاختبارية، وينتشر بين التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية.

ولأهمية دور القلق في أداء الطالب وتحصيله العلمي فقد اهتمت بدارسته العديد من البحوث والدراسات وسعت الى تحديد مفهوم معين أو محدد لهذا المفهوم، ومن ذلك ما أشار اليه كل من الهواري والشناوي (1987) من أن قلق الامتحان عبارة عن "ادراك الفرد للمواقف التقويمية على أنها مصدر تهديد للشخصية مع الميل الى الكدر والتوتر، والتحفز والاهتياج الانفعالي في مواقف

الامتحان، ومعايشة انشغالات عقلية سالبة مركزة حول الذات تشوش انتباهه، وتتداخل مع التركيز أثناء الامتحانات وتشوشه" (عبد الله محمد الضريبي، 2015: 83)، كما بينت بعض الأبحاث أن قلق الامتحان يرتبط بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي الذي يؤدي إلى تكرار السنة الدراسية أو التسرب الدراسي، ومن ضمن الدراسات نجد دراسة أكرم وناصر (2010) والتي هدفت إلى استكشاف العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي لطلبة الدراسات العليا على مكونة من (414) طالبا وطالبة من طلبة جامعة لاهور في باكستان، وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى قلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي للطلبة، كما استنتجا أن قلق الاختبار هو أحد العوامل المسؤولة عن تدني تحصيل الطلبة (نشأت محمود أبو حسونة، سمير فؤاد، 2015: 100- 101)، ويشير محي الدين عبد العزيز (2017) في دراسته أن قلق الامتحان يولد استجابات غير مناسبة نحو واجبات التلاميذ داخل موقف الامتحان، مثل تشتيت الانتباه وعدم القدرة على الأداء الجيد وبالتالي الفشل في تحصيلهم الأكاديمي مما يؤثر سلبا على نتائج التلاميذ في الامتحانات التحصيلية، كما يضيف أيضا أن هذا القلق يرتبط سلبيا بعادات ومهارات الاستذكار، ويعني أن التلاميذ الذين يتبعون عادات دراسية سيئة في استذكارهم و يؤجلون الاستعداد للامتحان حتى قرب فترة الامتحانات، يرتفع مستوى القلق لديهم، وهذا يستدعي التفكير في خفض مستوى هذا القلق وترشيده عن طريق برامج عن عادات الاستذكار ومهارات الامتحان (محي الدين عبد العزيز، 2017: 107)، وهذا ما يؤكد عليه كل كالاقلان و مانستيد Callaglanet & Manstead (1983) بقولهم أن "قلق الامتحان يرتبط بخبرة الفشل في حياة التلميذ وتكرار مرات الفشل".

ومن هنا يمكن القول أن تدني المستوى التحصيلي يرتبط بزيادة درجة القلق عند التلميذ خاصة في الامتحانات مما يؤثر سلبا على حياته الدراسية.

3-3-العوامل الجسمية:

ويقصد بها كل العوامل المتعلقة بالجانب الجسدي للفرد وقد أشار إليها العديد من الباحثين إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من التنشئة الصحية بجميع أبعادها (الطاقة والحركة والنظافة والوقاية والغذاء المتكامل) وبين الذكاء والتحصيل الدراسي، وأن أكثر عوامل التنشئة الصحية إسهاما في التحصيل الدراسي هو النظافة لأنه يؤدي إلى صفاء ذهني لدى الأطفال (عماد سيف بن عبد الرحمن، 2014: 89-90).

فمن الملاحظ أن التلميذ الذي لا يتمتع بنسبة عالية من الصحة واللياقة البدنية لا يستطيع أن يركز انتباهه في دروسه لمدة زمنية طويلة لأنه يشعر بالجهد والتعب والإرهاق لأقل مجهود يبذله، ولذلك سرعان ما يتشتت انتباهه، ويفقد القدرة على متابعة المعلم في شرحه للدرس، ولا يفهم منه شيئا، وبالتالي لا يستطيع أن يؤدي الواجبات الدراسية أو مراجعة الدروس السابقة، وبذلك يتخلف في تحصيله

عن زملائه الذين يتمتعون بمستوى عال من الصحة العامة والذين لا يشكون من ضعف أو إرهاق (زياد بركات، حسام حرز الله، 2010: 06)، فالطالب الذي يعاني من مرض أو آلام جسمية يضعف نشاطه مما يؤثر على تحصيله الدراسي، بعكس الذي يتمتع بارتفاع درجة الذكاء ونوعية استعداد وميول ويتمتع بالصحة والنشاط (محمد فرحان، محمد عوض، 2006: 258)، وبنية جسمية قوية يكون عقله سليما، ويستطيع مزاولة الدراسة ومتابعتها دون انقطاع عكس الطالب الذي له بنية جسمية ضعيفة فأنه يضطر للتغيب والانقطاع عن المدرسة، وربما لفترات طويلة، وهذا ما يؤدي إلى عرقلة دراسته، وعدم متابعتها بشكل مستمر ومستقل، وبالتالي عدم الفهم والاستيعاب (محمد خليفة بركات، 1995: 355)، وربما يكون ناتج عن نقص التغذية السليمة التي تعيقه على التحصيل الدراسي الجيد، لأن تأثير التغذية في مرحلة الطفولة يرجع إلى كونها العامل الأساسي والمحدد لتطوير النمو الطبيعي للطفل ووقايته من المرض من خلال تقوية جهازه المناعي، كما أن اختلالها ينعكس سلبا على صحة الطفل على نحو قد يصيبه بعاهات مزمنة، وذلك أن نقص اليود يؤدي إلى التخلف العقلي والصمم ونقص الكالسيوم يؤدي إلى الكساح (مغتات العجال، 2013: 50).

وعليه فان العوامل الجسمية تعتبر من العوامل التي لها تأثير بالغ في التحصيل الدراسي، بحيث أنها تؤدي إلى نقص عام في الحيوية فتقلل من مقدرة الطالب على بذل أقصى جهده ومن ذلك: عدم سلامة القلب أو الرئتين أو خلل واختلاف في وظائف الغدد، وكذلك الإصابة بنزلات البرد المتكررة، والأمراض الطفيلية، بالإضافة إلى عوامل جسمية خاصة كضعف السمع العام أو الخاص المتصل ببعض الأصوات دون غيرها، أو ضعف البصر وأنواعه المختلفة أو عيوب النطق، وما شابهها من صفات جسمية تؤثر في نفسية الطالب وبالتالي ينعكس ذلك على تحصيله الدراسي (بطرس حافظ بطرس، 2007: 452)، بحيث كلما كانت الحالة الصحية العامة للطفل سيئة كانت سببا رئيسيا في انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لديه، ومن المؤثرات الصحية التي قد تؤثر على التحصيل الدراسي للطفل اضطراب النمو الجسمي لديه وضعف البنية الجسمية، مما يحول بين الطالب والقدرة على الانتباه والتركيز والمتابعة ويصبح أكثر قابلية للتعب والإنهاك أكثر غيره من الطلاب الآخرين (طه عبد العظيم حسين، 2010: 457).

كما يعتبر القصور أو العجز الجسمي من العوامل التي لها تأثيرا بينا على درجة تعلم التلميذ، وعلى درجة تكيفه بوجه عام، فالطفل الذي لديه خلل وظيفي في إحدى عينيه ربما يكون لديه صعوبة في تعلم القراءة (عبد الباسط متولي، 2005: 87)، بالإضافة إلى حالات أخرى كضعف السمع وصعوبات النطق وعيوب الكلام كلها لها تأثير على المستوى التحصيلي لهؤلاء الأطفال حيث أنهم لا يستطيعون استيعاب الأفكار والمعلومات، واكتساب المهارات بنفس السرعة التي يستطيع بها الأطفال العاديين وقد يشعرون بالنقص وأنهم موضع ملاحظات الطلاب الآخرين وسخريتهم وهذا يسبب لهم الضيق والنفور من الدراسة بشكل عام (طه عبد العظيم حسين، 2010: 457).

لهذا يمكن القول أن صحة المتعلم الجسمية وخلوها من مختلف العاهات والتشوهات عامل مهم يساعد على التحصيل الدراسي الجيد، أي أن هذا الأخير مرتبط بصحة المتعلم السليمة.

3-4-العوامل الأسرية:

تعتبر الأوضاع الأسرية التي يعيشها المتعلم من أبرز العوامل التي لها تأثير على حالة التلميذ النفسية والجسمية والذهنية التي تساهم في بناء وتحديد شخصيته باعتبارها الداعم الممهد له قبل دخوله إلى المدرسة ومصدرا للرعاية والاهتمام، وهذه العوامل المنطوية تحت الأسرة تتحدد فيما يلي:

3-4-1-الجو الأسري العام:

إن البيئة الأسرية المتكاملة التي يسودها المحبة والاطمئنان يشعر جميع أفرادها بالهدوء والراحة النفسية، والاستقرار، مما يجعلهم على أتم استعداد للعمل والانجاز، أو للتعلم والتحصيل الدراسي الجيد الذي يميزهم عن الأطفال الآخرين في كل شيء يعملونه أو يقومن به، بالمقابل نجد التلميذ الذي يعيش في بيئة أسرية صعبة لا يوجد فيها أي نوع من أنواع الهدوء ولا الراحة النفسية أو الاستقرار لا يمكنه القيام بعمل ايجابي (زياد بركات، وحسام حرز الله، 2010: 05)، فمثلا سوء التوافق الأسري الذي يحدث نتيجة لاضطراب العلاقات بين الوالدين أو انفصالهما تجعل الجو المنزلي صعبا ومتوترا وغير ملائم، كما أن أسلوب التنشئة الاجتماعية الخاطئ، له أثر سلبي على تطور قدرة الطالب على التحصيل الدراسي المرتفع أو المتفوق (عمر عبد الرحيم نصر الله،2004 : 63).

كما تؤثر طريقة معاملة الوالدين لأبنائهم على مستوى تحصيلهم الدراسي، فالوالدان اللذان يهتمان بحياة أبنائهم ويشاركان في أنشطتهم يؤثران ايجابيا في انجازهم الدراسي، وأن ما توفره الأسرة من بيئة اجتماعية ونفسية لأبنائها وما تتيح لهم من إمكانات مادية تلبي متطلباتهم الدراسية يؤثر في استقرارهم النفسي والاجتماعي وبالتالي على مستوى التحصيل لديهم (وليد حمادة، 2010: 250)، وفي هذا الإطار وجد كل من علماء النفس والاجتماع، أن اندماج الآباء في المدارس يعتبر عاملا مهما للإنجاز الأكاديمي، فالاتصال الدائم مع المعلمين يسمح للآباء بأن يتلقوا تغذية مرتدة عن تقدم أبنائهم (Brody&Gibson,1999 :1199)، أما إذا كانت طريقة معاملة الوالدين للأبناء قائمة على التدليل والرعاية الزائدة أو النبذ والإهمال فهذا بلا شك يؤدي إلى التوتر لدى التلميذ، وينعكس ذلك سلبا على مستوى تحصيله وأدائه المدرسي فالكثير من الآباء والأمهات يشكون من حالة التأخر الدراسي لأطفالهم غير مدركين الأسباب الحقيقية وراء هذا التأخر، وقد يلجأ البعض منهم إلى الأساليب غير التربوية كالعقاب البدني مثلا لسعيهم وحثهم على الاجتهاد والتحصيل، ولاشك أن مثل هذه الأساليب غير السوية لا يمكن أن تؤدي إلى تحسين المستوى التحصيلي لأطفالهم (طه عبد العظيم حسين، 2010: 453).

ونستخلص مما سبق أن الجو الأسري السائد في الأسرة له تأثير بالغ على تحصيل التلميذ، فإذا كان في أسرة يسودها الأمن والاستقرار فان ذلك يساعد على مواصلة دراسته ومن ثم النجاح والتفوق.

3-4-2-المستوى الاجتماعي للأسرة:

يعتبر المستوى الاجتماعي للأسرة من العوامل المؤثرة على أفرادها المتمدرسين إيجابا أو سلبا، وتتمثل في القيم الاجتماعية والعادات والتقاليد والأعراف التي ينهل منها الطفل المتعلم لاكتساب أنماط سلوكية معينة تساعده على التكيف الاجتماعي ضمن أفراد الأسرة أولا ثم أفراد الحي وأفراد الوسط المدرسي، فالأسرة المتشبعة بالقيم الاجتماعية المتمثلة في صلة الرحم والتعاون والتآزر والتفاهم والمودة بين أفرادها تؤثر إيجابا على أبنائها المتعلمين وتساعدهم من قريب أو من بعيد في تحقيق تحصيل دراسي جيد، فحسن المعاشرة بين الوالدين وتفاهمهما وتعاون الإخوة كلها عوامل معينة للطفل (مغتات العجال، 2013: 54-55)، حيث أن الأسرة ذات المركز الاجتماعي والاقتصادي المتوسط تسود بين أفراده علاقات اجتماعية قائمة على التفاهم والتعاون وهذا ما يؤكده "حامد محمد بن معجب" أن تماسك الأسرة ومعاملة الوالدين والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة بالإضافة إلى عدد أفراد الأسرة لها دور هام في التأثير على تحصيل الطالب وسلوكه العام (حامد محمد بن معجب، 1996: 159) وهذا ما يؤكده عمر عبد الرحيم (2004) أن الطلاب الذين يعيشون داخل أسر عدد أفرادها قليل فأن ذلك يؤثر تأثيرا ايجابيا على شخصياتهم وتطورهم العام في معظم الحالات (عمر عبد الرحيم نصر الله، 2004: 65)، وأن ظاهرة التأخر الدراسي ترتبط ارتباطا قويا بطبيعة البيئة الأسرية للطالب (حامد محمد بن معجب، 1996: 159)، والمتمثلة في المشاكل اليومية التي تسود الفضاء الأسري كالخلافات والمشاجرات الأسرية المتكررة بين الوالدين وقد تصل إلى طلاقهما وتشرد الأبناء، إضافة إلى مشاحنة أفرادها من إخوة وأقارب انعكس كل ذلك على تحصيل الأبناء الدراسي، لأنهم لم يجدوا البيئة المناسبة للتعلم (مغتات العجال، 2013: 55).

وعليه فان المستوى الاجتماعي للأسرة يعتبر سيفا ذا حدين إذا لم تنتبه الأسرة لذلك وتعطي كل شيء حقه دون زيادة أو نقصان حتى تضمن سير الابن في الاتجاه الصحيح والمطلوب والذي يؤدي إلى النتائج الايجابية، فأنه من المؤكد يؤثر بصورة سلبية على شخصية الطالب وسلوكه ومدى اهتمامه بالتعليم وتحصيله الدراسي (عمر عبد الرحيم نصر الله، 2004 : 66).

3-4-3-المستوى الاقتصادي للأسرة:

تؤثر المكانة الاقتصادية للأسرة على أبنائها المتعلمين، من خلال الوضعية الاقتصادية المزرية التي يعيشوها، والتي تنعكس سلبا على تحصيل أبنائهم الدراسية، وهذا راجع إلى الدخل الضعيف للأسرة، وكثرة أفرادها، والمستوى المعيشي الضعيف، ما يؤدي بالضرورة إلى تزايد الطلبات، فالنتيجة بدون شك تكون عدم القدرة على تلبية حاجات الأبناء المتعلمين وإشباع رغباتهم ومتطلباتهم.

لاشك أن انخفاض المستوى الاقتصادي للأسرة يعد من أقوى أسباب التأخر الدراسي لدى فئة من الذين يعانون من هذا العامل، وخاصة الطلاب الذين يقومون ببعض الأعمال بهدف مساعدة الأسرة، وفي الجانب الآخر يعتبر انخفاض دخل الأسرة دافعا قويا لمضاعفة الجهد للتزود من العلوم بغرض القضاء على عوز الأسرة وحاجتها ويلاحظ أن التلاميذ الذين يعيشون في ظروف اقتصادية غير ميسرة كالتلاميذ الذين يسكنون في منازل غير صحية لا توفر لهم النوم المريح والتعرض الكافي لأشعة الشمس والهواء النقي، والتلاميذ الذين لا يتناولون القدر المناسب من الطعام، يتعرضون جميعا لبعض الاضطرابات النفسية أو الاجتماعية مما يؤثر على مستوى تحصيلهم الدراسي (طه عبد العظيم حسين، 2010: 459)، وهذا ما تؤكده مجموعة من الدراسات، ومن بينها نجد دراسة تونسية حول التطور السيكولوجي والنجاح المدرسي، حيث أجريت مقارنات بين مجموعتين من التلاميذ، الأولى تنحدر من وسط اقتصادي اجتماعي مريح وملائم والثانية فهي من وسط اقتصادي اجتماعي قاس، وتبين أن تلاميذ المجموعة الثانية لا يتأخرون في دراساتهم فحسب بل حتى في ذكائهم الذي كان أقل من سنهم الحقيقي بعد تطبيق مقياس الذكاء، كما توصل عبد الكريم غريب إلى أن الدخل الشهري لآباء وأمهات التلاميذ المتخلفين كان منخفضا مقارنة بدخل أباء وأمهات المتفوقين (زقاوة أحمد، 2014: 47).

إن العامل الاقتصادي للأسرة يلعب دورا هاما ويسهم إلى حد بعيد في تكامل شخصية الفرد، فالوضع الاقتصادي السيئ والصعب والفقر والاضطراب الاقتصادي وعدم الشعور بالأمن من شأنه أن يؤثر في تماسك الأسرة وتكملها، وبالتالي يعرض الأطفال والطلاب إلى مختلف الخبرات والتجارب القاسية التي تؤثر عليهم مما يؤدي بهم إلى عدم الاهتمام في المدرسة، بسبب ما يعانوه من نقص في جميع الحاجات الأساسية والضرورية وبالتالي انخفاض التحصيل الدراسي (عمر عبد الرحيم نصر الله،2004: 66)، فالطالب الذي ينتمي إلى أسرة فقيرة مفككة اجتماعيا نجده يعاني من اضطرابات نفسية وانفعالية تنعكس على تحصيله، أما الطالب الذي ينحدر من أسرة مترابطة ومستواه المادي جيد تكون نتائجه في التحصيل غالبا مرضية ومشجعة لتحصيل أفضل (قرارة محمود عبد القادر، 1996: 105-106)، بحيث أن تلك الأسرة لها القدرة على توفير الحاجات المادية اللازمة والتي تساعد على نمو الطالب الجسمي والعقلي والثقافي مثل الأطعمة التي تتوفر فيها كافة العناصر الغذائية اللازمة لبناء الجسم، بالإضافة إلى القصص واللعب والكتب التي تساعد على نمو القدرات العقلية والمعرفية لديه (محمد فرحان، محمد عوض، 2006: 259).

في الكثير من الحالات تضطر الأسرة الفقيرة إلى تشغيل الأطفال في سن مبكرة، الأمر الذي يؤدي إلى حرمان الطفل من فرصة الاهتمام بالدراسة والتعلم وبالتالي يكون تحصيله منخفضا، كما يؤدي انخفاض دخل الأسرة ووضعها الاقتصادي الصعب إلى إحساس الطفل بمسئوليته اتجاه الأسرة فيعمل كل ما يستطيع عمله للحصول على المال اللازم لسد احتياجاتها كل ذلك على حساب تحصيله

المدرسي واستمرار تعلمه وتطوره المستقبلي (عمر عبد الرحيم ، 2004: 67)، وتشير الدراسة التي قام بها المعهد العالي في "هنيو" بفرنسا، وجدوا أن الأطفال الذين يتعرضون للرسوب هم في الأغلب من أبناء الفئات الفقيرة، حيث بلغت نسبة الرسوب عند أبناء الفئة الميسورة 5.5% و28.2%عند أبناء الفئة المتوسطة، و47.4 %عند أبناء الفئات الفقيرة (علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، 2004: 146)، وفي هذا السياق يؤكد بيير بودون(Boudon) إلى القول "أن العامل الاقتصادي للأسرة يلعب دورا محددا على مستوى نجاح أبنائها"(علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، 2004: 147).

وعليه يمكن القول أن المستوى الاقتصادي الذي يعيشه الطالب في أسرته يؤثر بشكل كبير في حياته بصورة عامة وعلى سلوكه وتصرفاته داخل الحجرة الدراسية بصورة خاصة.

ويرى الباحث أن المستوى الاقتصادي الجيد للأسرة ينعكس إيجابا على تحصيل التلاميذ، وهذا راجع إلى دور الأسرة في السهر على توفير متطلبات أبنائها من ملابس، والغذاء الصحي لهم، والمأوى، والوسائل المدرسية كلها بالضرورة تعمل على تهيئة الجو المناسب للدراسة ما يمكنهم من تحقيق مراتب عليا ومشرفة.

3-4-4-المستوى الثقافي والعلمي للأسرة:

يلعب المستوى الثقافي للأسرة دورا لا يستهان به في تكوين شخصية أبنائها من خلال حثهم على الجد المتواصل والمثابرة المستمرة في انجاز الواجبات والتحلي بالنظام في الصف والمدرسة لتحقيق النجاح المدرسي، ومساعدتها لهم بتوفير جو الدراسة المناسب من جهة، ومن جهة أخرى تعمل على إثراء معارف ومعلومات الابن المتمدرس من خلال مساعدته الدراسية، أما إذا كانت الأسرة تفتقر إلى "الرأسمال الثقافي Le capital cultural" كما يسميه "بيار بورديو" انعكس ذلك على مستوى الابن المتعلم سلبا وأدى به إلى تحقيق نتائج متدنية (مغتات العجال، 2013: 55).

فثقافة الوالدين تعتبر عاملا مهما في تقدم أبنائهم وتفوقهم التعليمي والتحصيلي المدرسي بصورة عامة والتحصيل القرائي بصورة خاصة، وذلك لكون الأبناء يقومون بتقليد الآباء في جميع الأعمال التي يقومون بها وخصوصا القرائية، ولقد اتضح من دراسة أجرتها "ايفلين"(1973) أن طلاب الصفوف الابتدائية الأولى الذين يأتون من بيئة ثقافية غنية يتفوقون لغويا ويختلفون اختلافا كبيرا في تحصيلهم القرائي عن الطلاب الذين يأتون من بيئة فقيرة ويفتقرون إلى الكتب وثقافة الوالدين في هذا المجال، إضافة إلى ذلك فأن المستوى التعليمي والثقافي للأب والأم أو ولي الأمر يعتبر من المتغيرات الهامة التي تسهم في فهم مدى تعرف الأسرة على مشكلات أبنائهم في مؤسساتهم التعليمية (عمر عبد الرحيم نصر الله، 2004: 69)، كما نجد بعض الأسر ذات المستوى الثقافي المنخفض لا تعتني بأداء الطفل لواجباته ولا تهيئ له جوا ملائما للاستذكار، وذلك بعكس الأسر ذات المستوى الثقافي والتعليمي المرتفع (طه عبد العظيم حسين، 2010: 459)، وهذا ما تثبته بعض الدراسات والتي توصلت أن هناك ارتباط

كبير بين مستوى الوالدين العلمي والثقافي وبين مستوى التحصيل الدراسي للأبناء، حيث كلما ارتفع مستوى الولدين الثقافي والعلمي كلما ارتفع مستوى التحصيل الدراسي للأبناء، كما يؤثر كل من طبيعة وعمل الوالدين على التحصيل، وذلك من حيث ارتباط عمل الوالدين بالناحية العلمية والتربوية و كذلك من حيث عدد ساعات العمل(محمد فرحان، محمد عوض،2006: 259).

بناء على ما سبق تعتبر الأسرة والجو السائد فيها وعدد أفرادها والمستوى الاقتصادي والتعليمي والثقافي للوالدين من المتغيرات الهامة، التي تساعدنا في الكشف عن المشكلات التي تواجه التلاميذ والتي يكون لها أثر في مستوى تحصيلهم وتفوقهم.

3-5-العوامل المدرسية:

إن المدرسة هي الحيز الذي يعيش فيه الأطفال أو التلاميذ ويتلقون فيه المعارف المختلفة حيث يقضون فيها حياتهم من6 الى8 ساعات يوميا وبطريقة منتظمة، يتعلمون من خلالها التفاعل الاجتماعي في فترات طويلة ومهمة من الناحية النفسية والتي تساعد الطفل على النمو والتطور، وبالنسبة للمعلم فالمدرسة هي المكان الذي يمارس فيه حياته المهنية يقدم فيها الدرس للتلاميذ فهو إذن مرتبط بعقد مع مؤسسة تربوية يقوم من خلاله بواجباته اتجاهها واتجاه التلاميذ، وبالنسبة للأولياء فالمدرسة هي المكان الذي يتعلم فيه أبنائهم ما هو ضروري لحياتهم المستقبلية والاندماج في الحياة، وكذا الحصول على التربية السليمة تحميهم من الانحرافات (الطاهر سواكري، ب س:229)، وعليه تعتبر المدرسة من العوامل المهمة والمؤثرة في التحصيل الدراسي على اعتبارها المؤسسة الثانية بعد الأسرة في العملية التربوية، والمدرسة هي عبارة عن نظام اجتماعي وتربوي تحتوي على العديد من المتغيرات التي من شأنها أن تؤثر على تحصيل التلميذ الدراسي، ومن أهم هذه المتغيرات نذكر منها ما يلي:

3-5-1-الجو المدرسي العام:

إن من مهام التربية توفير الجو أو المناخ المناسب لإكساب الطلبة أو التلاميذ المعارف والمهارات بطريقة تساعد في نموهم في مختلف المجالات العقلية والوجدانية والنفس الحركية، وإكسابهم مهارات اجتماعية تتعلق بحياتهم كأفراد، مما يوفر لهم حافزا يزيد من اهتماماتهم واستعداداتهم ورفع مستوى تحصيلهم الدراسي (صبحي أبو جلالة، محمد جمل، 2007: 161)، وهذا ما يتضح لنا من خلال العلاقات المتبادلة بين الطلاب وغيرهم من الزملاء والمعلمين والإداريين، فالمدير مثلا تكون لديه مهارة كسب وقبول المعلمين له والقدرة على تكوين علاقات واتصالات بينه وبين المعلمين على أساس مهني ايجابي، كما يجب على المدير أن يعمل على مساعدة المعلمين وإرشادهم ويسعى إلى تطويرهم ونموهم المهني إذا كان يملك القدرات المهنية التي يساعد على أساسها يساعد المعلمين والطلاب وذلك حتى يكون بإمكان المعلمين إفادة الطلاب إلى أبعد حد ممكن، وحتى يستفيد الطلاب الاستفادة الكبيرة

من عملية التعليم والتعلم التي تحدث في المدرسة (عمر عبد الرحيم، 2004: 122)، إذ يشير "تشاتور فيدي" Chaturvedi (2009)، أن البيئة المدرسية تلعب دورا هاما في تحفيز الطلاب المراهقين على التحصيل الدراسي (Sita Chetri, 2014 : 09 .).

كما تعتبر البيئة الصفية لها دور في تحصيل المتعلم فمثلا إذا استهزأ أقران التلميذ منه عند إجابته أو مشاركته فمثل هذا السلوك وميول التلاميذ السلبي اتجاه بعضهم البعض يحفزهم على عدم المحاولة الجادة في التحصيل(محمد حسن العمايرة،2002: 184)، ولهذا يرى فؤاد أبو حطب، وآمال صادق (1973) أن البيئة المدرسية ليست مكانا يتم فيه تعلم المهارات الأكاديمية فحسب، وإنما هي مجتمع صغير يتفاعل فيه الأعضاء يؤثر بعضهم في بعض، فالعلاقات الاجتماعية بين الطلاب والمعلم، والطلاب بعضهم بعضا تؤثر تأثيرا كبيرا في الجو الاجتماعي لحجرة الدراسة وهذا يؤثر بدوره في نواتج التعليم (عبد الله بن طه الصافي، 2001: 62)، كما يعتبر التعاون ما بين التلاميذ قيمة اجتماعية تساعد على تفاعل الفرد مع زملاءه ومشاركته لهم من أجل القيام بنشاط أو عمل مشترك موجه نجو تحقيق هدف مشترك، وقد أثبتت بعض الدراسات أن أهم عنصر في فشل الأفراد في أداء وظائفهم لا يعود إلى نقص قدراتهم ومهاراتهم العلمية، ولكن النقص في مهارتهم التعاونية والتواصلية والاجتماعية، فالتعاون قيمة تسمح للتلميذ بتبادل الخبرات المدرسية والأنشطة العلمية وتوفر له التغذية الرجعية، ويعتبر التعليم التعاوني التقنية التي كان لها الأثر الكبير على تحصيل الطلبة وتنمية قدراتهم الإبداعية (زقاوة أحمد، 2014: 56)، فالبيئة المدرسية الايجابية هي التي تتيح فرص النمو لكل عضو من أعضائها، وتكون فيها الروح المعنوية عالية، ويسود العدل والثقة بين أفرادها، أما البيئة المدرسية السلبية فهي التي تؤدي إلى ارتفاع نسب غياب الطلبة، وغياب المعلمين، فضلا عن ضعف مستوى تحصيل الطالب (عبد الناصر، محمد حسن،2013: 259)، وفي هذا الإطار يذكر جونسن "Johnson 1979" أن للبيئة المدرسية السلبية دلالات تبدوا على الطالب التابع لها وهي ممثلة فيما يلي: أ-عدم انجاز ما توكل إليه من أعمال مدرسية

ب- الهروب والتغيب المستمر عن المدرسة

ج-مستوى منخفض لطموحات الطلاب

د-عداء نحو المسئولين في المدرسة يأخذ شكل رفض التعليم ورفض التعاون في أي عمل متعلق أو مرتبط بالمدرسة، مما لا شك فيه أن كل هذه الدلالات تؤدي إلى الإخفاق (يوسف حديد، 2010: 183).

ومن هنا يمكن أن نستخلص أن الجو المدرسي الذي يتسم بالتفاعل الايجابي سواء بين المتعلم والمدرس أو المتعلم وأقرانه، فهذا بلا شك يساهم في ارتفاع التحصيل، أما إذا كان هناك اضطراب من حيث العلاقات ما بين المتعلم ومدرسه وأقرانه فهذا يؤثر سلبا على تحصيله.

3-5-2-المـــمـــدرس:

تعتبر العوامل الذاتية للمعلم من العوامل التي تعتمد على تصرفه وطريقته وأساليبه في معالجة المشاكل التعليمية ومعاملة طلبته، وهي متغيرة تختلف من مدرس إلى آخر وله أثر فعال في نجاح المدرس في تدريسه، لهذا فان المدرس الذي يفتقد لهذه الميزات العقلية والشخصية الذاتية يكون بعيدا عن ميدان النجاح، أما المدرس الذي يعرف كيف يفكر ويحلل وله شخصية مؤثرة يستطيع أن يحصل على ضبط جيد في صفه، ويعالج الفروق الفردية بين طلبته ويهيئ لهم أحسن الوسائل لكي يجعل تعلمهم متقنا ويحملهم على الاستفادة مما يتعلمونه (عباس فاضل، 2010: 22)، وبهذا تلعب العلاقة بين المدرس وتلميذه دورا هاما في بناء شخصية المتعلم بدرجة أنه يمكن اعتبارها المفتاح الموصل إلى نجاح الموقف التعليمي أو فشله (مصطفى فهمي، 1995: 130)، كما تؤثر هذه العلاقة على مناخ الفصول الدراسية وعلى تنظيم بيئة الصف بما في ذلك الانضباط وتنفيذ المنهج وأساليب التعلم، والتفاعل مع الطلاب (Ahmed Mojavezi, 2012: 484)، أي كلما كانت العلاقة قائمة على الاحترام المتبادل ومعرفة المعلم بالمراحل النمائية للتلاميذ وبمشكلاتهم وكيفية التعامل معها، كلما أثر ذلك ايجابيا في مستوى التحصيل لديهم، أما عدم معرفة احتياجات التلاميذ النفسية والتعليمية، والعلاقة القائمة على الإساءة في المعاملة، فذلك يؤثر سلبا في مستوى تحصيلهم (وليد حمادة، 2010: 250)، ولهذا يعتبر المدرس أحد الدعائم التي تقوم عليها العملية التربوية في المدرسة، حيث كشفت الدراسات والبحوث النفسية والاجتماعية عن تعدد الأدوار التي يقوم بها المدرس في المدرسة ومن هذه الأدوار، الدور التقويمي للتحصيل الدراسي والأداء الأكاديمي للتلميذ داخل الفصل، وتشير بعض الدراسات إلى أن تغيير شكل الامتحان وتقليل الرهبة منه ووضع التلاميذ في ظروف مناسبة لأداء الامتحان، يكون له أثر ايجابي في تحسين أداء التلاميذ، كما تلعب توقعات المدرسين للتقدم الدراسي لتلاميذهم دورا هاما في مدى النجاح والتفوق الذي يحققه هؤلاء التلاميذ (فادية علوان، 2003: 259).

كما يعتبر كذلك أقرب شخص إلى الطلاب في المدرسة، وهو أخبر الناس بهم وهو الذي يعرفهم عن قرب، وهو حلقة الوصل بينهم وبين باقي أعضاء فريق الإرشاد النفسي، والطلاب يحتاجون إلى رعاية النمو وتحقيق التوافق والمساعدة في مشكلاتهم إلى جانب حاجاتهم للتعليم والتحصيل (حامد عبد السلام زهران، 2003: 240)، في بعض الأحيان نجد المدرس في حالة نفسية ومزاجية ومدى تأثر التلميذ بها فقد تنتاب المدرس مثلا بعض حالات الانفعال والغضب أو القنوط أو الاكتئاب نتيجة لبعض المشاكل الأسرية أو المدرسية التي قد تواجهه، مما يؤثر على طريقة شرحه للتلاميذ أو تعامله معهم (محمد فرحان، محمد عوض، 2006: 259)، وقد يكون المعلم أكاديميا أو وظيفيا غير مؤهل تماما، وخبراته قليلة مما يضفي على أسلوبه التعليمي الروتين في الاستجابة لحاجات تلاميذه الإدراكية وقدراتهم التحصيلية (محمد حسن العمايرة، 2002: 184)، حيث تشكل الخصائص المعرفية والمزاجية للمعلم أهم المدخلات التربوية التي تؤثر بشكل أو بآخر ليس على النتائج التحصيلية للتلميذ، ولكن

تؤثر أيضا على جوانبه النفسية، والانفعالية والمعرفية (منصوري مصطفى، 2005: 45)، وعلى هذا الأساس تعتبر كفاءة المعلم العلمية والمهنية من العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، التي ينبغي أن تساهم في زيادة دافعية الطالب نحو التحصيل، ومن أهم سلوكيات المعلم هي حرصه على الإرشاد والتوجيه الهادف، والإطراء المخلص وتعزيزه واهتماماته، التي تقود الطلاب إلى الكشف عن قدراتهم وجهودهم مما يسهم في تحصيلهم الدراسي (Skinner et belmont, 1993. 572).

في الأخير يرى الباحث أن المدرس الناجح والكفء هو من يكون عالما بالأهداف التربوية وواعيا بالمسئولية الملقاة على عاتقه، ومدركا لخصائص النمو النفسي والاجتماعي والانفعالي والمعرفي للتلميذ، وله القدرة على التأثير فيهم وتكوين لديهم القابلية للدراسة.

3-5-3-المنهـــج الدراســـي:

يؤثر المنهج بشكل كبير من ناحية محتواه وأساليبه عرضه على تحصيل التلميذ، وكي يؤدي هذا المنهج دوره لا بد أن يكون صالحا فنيا نفسيا وتربويا، وأن يتوافق مع ما يمتلكه المتعلمون من معرفة سابقة وفي الوقت نفسه يربي لديهم سلوكا ومعرفة جديدة بما يتناسب واحتياجاتهم في هذه المرحلة العمرية (ونجن سميرة، 2014: 65).

ويعرف المنهاج الدراسي أو المنهج بمفهومه الواسع بأنه "هو كل ما تقدمه المدرسة لتلاميذها لتحقيق نموهم الشامل نموا روحيا وعقليا وجسميا ونفسيا واجتماعيا في تكامل واتزان"(مغتات العجال،2013: 58)، ويقصد به أيضا هو جميع الخبرات أو النشاطات أو الممارسات المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلبة على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة(محمود الحليلة، الرعي توفيق، 2000: 25)، لذا ينبغي على المناهج الدراسية الاهتمام بنمو جميع الجوانب الشخصية للمتعلم، وفي هذا الإطار أكدت التربية الحديثة على ضرورة ملائمة المناهج الدراسية لحاجات الطلبة وميولهم واتجاهاتهم، كما أن ملائمة المناهج لخبرات الطلبة الحياتية ومواكبتها للمعرفة العلمية المعاصرة، وتميزها بالشمولية والاتساع والعمق الذي يتناسب مع مستوى الطلبة قد يزيد من مستوى تحصيلهم الدراسي (صبحي أبو جلالة، محمد جمل،2007: 161) على عكس المناهج الدراسية الصعبة وغير الملائمة لمتوسط مستوى التلاميذ، وعندما يكون المنهج الدراسي صعبا وغير ملائم لنسبة كبيرة من التلاميذ ذوي القدرات التحصيلية المتوسطة يؤدي هذا إلى ازدياد قدرات التلاميذ ذوي القدرات التحصيلية العالية، والتلاميذ ذوو القدرات المتوسطة فيحد من قدراتهم، مما يؤدي إلى الفروق في الفصل الواحد، وإذا كان هذا المنهج خال من عناصر التشويق والإثارة كالصور والأشكال والرسومات يؤدي إلى ابتعاد بعض التلاميذ عن متابعة الدرس والتحصيل، مما يساهم في انخفاض تحصيلهم الدراسي(محمد فرحان، محمد عوض، 2006: 259)، كما أن للكتاب في المنهج دور كبير في

التحصيل من حيث إقبال الطالب عليه أو عزوفه عنه، ومن حيث توفره وصلاحيته النفسية والتربوية وتوافقه مع مستويات الطلبة (أحمد محمود السيد، 2002: 146).

نستخلص مما سبق أن المنهج الدراسي الجيد هو المنهج المبني على أساس تربوي سليم يأخذ بعين الاعتبار خصائص النمو المعرفية والنفسية والفيزيولوجية للمتعلم حتى يعينه على التفكير الصحيح والمتابعة الجيدة للدراسة، وعليه يمكن القول أن العوامل التي تؤثر في رفع مستوى تحصيل المتعلم كثيرة ومتشعبة، بدءا من دور الأسرة في تحفيزه ودفعه للإنجاز الأفضل أو إعاقته أحيانا، حيث أن دور الأسرة يتأثر بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، ثم المدرسة بإمكانياتها ومعلميها وطرق التعليم وحداثتها، والمنهاج وجودته، بالإضافة إلى إمكانيات الفرد واستعداداته.

4-مظاهـــر التحصيـــل الدراســـي:

يعتبر تفاوت التحصيل الدراسي بين التلاميذ من الأمور التي أدت بالباحثين والدارسين بالبحث عن أسباب هذا التفاوت، بالرغم من أن لهم نفس السن، ويعيشون نفس الظروف المدرسية، بحيث نجد التلاميذ الذين لديهم ضعف في الدراسة يلجئون إلى الغيابات الكثيرة مما يدفعهم إلى التسرب المدرسي أو إعادة السنة الدراسية عدة مرات، هذه المظاهر كلها دفعتنا إلى تسليط الضوء على بعض المفاهيم المتقاربة، ونذكر منها:

4-1-التسرب المدرسي: يعتبر التسرب المدرسي من مشكلات التعليم التي استفحلت في المؤسسات التربوية والتي تهدد تلاميذنا بالفشل تاركين مقاعد الدراسة، وانشغالهم بأشغال أخرى خارج المحيط التربوي سعيا وراء لقمة العيش التي أصبحت هم كل مواطن تاركا نفسه بدون ثقافة يكتسبها، وفي هذا عرفت إحدى منشورات اليونسكو التسرب المدرسي على أنه "التلميذ الذي يترك المدرسة قبل السنة الأخيرة من المرحلة الدراسية التي سجل فيها (سميرة ونجن، 2014: 58)، ويمكن التمييز بين شكلين من أشكال التسرب المدرسي، وهما التسرب الظاهر الفعلي بحيث يختفي الطالب عن مقاعد الدراسة، والتسرب غير الظاهر، وفيه يأتي الطالب إلى المدرسة يوميا ولكنه لا يتفاعل مع ما يقدم في المدرسة من معارف، ولا توجد لديه دافعية للدراسة، أو أنه يصل المدرسة ولكنه يتركها يوميا خلال ساعات الدوام بسبب الملل أو العمل (منصور مصطفى، 2014: 134-135)، ومن أسباب هذا التسرب نجد:

أ-سوء أخلاق التلاميذ مما يؤدي إلى الإخلال بالنظام التربوي.

ب-التخلف العقلي مما ينتج عنه تدني في مستوى التحصيل الدراسي والرسوب والإقصاء من الدراسة.

ج-كثرة الغياب وعدم الشعور بتحمل المسؤولية مما يؤدي إلى الطرد والفصل من المؤسسة التعليمية (ونجن سميرة، 2014: 59).

4-2-التأخر الدراسي: تعد مشكلة التأخر الدراسي من المشكلات التي حظيت باهتمام تفكير علماء التربية وعلم النفس منذ فترة طويلة، وما زالت تعتبر من أهم المشكلات العصرية التي تقلق بال التربويين والآباء والتلاميذ أنفسهم باعتبارها مصدرا لإعاقة النمو والتقدم في الحياة المتجددة، ويعرفها "فهيم مصطفى" إذ يعتبر الطفل المتأخر دراسيا إذا كان مستواه في التحصيل في مادة دراسية معينة أو أكثر دون المتوسط، والتأخر الدراسي يرجع في الأساس إلى عدم ملائمة البرامج التعليمية للأطفال، وطبيعي أن البرامج التعليمية يرتبط تنفيذها بعدد من العوامل البشرية والمادية والبيئية" (سميرة ونجن، 2014: 55)، كما يعرفها محمد صبحي عبد السلام "هو الانخفاض في مستوى التحصيل الدراسي عن المستوى المتوقع في اختبارات التحصيل أو الانخفاض عن المستوى السابق" (محمد صبحي عبد السلام، 2009: 11).

كما أن هذا المصطلح لم يلقى تعريف واحد من طرف العلماء، لأنهم مختلفون في التسمية فمنهم من أطلق التخلف الدراسي على المنخفضين تحصيليا ومنهم من يطلقون على الجانحين دراسيا والمنخفضين تحصيليا وكذلك يطلقون على الراسبين في مادة أو عدة مواد المنخفضين تحصيليا، فتعددت الاطلاقات على المصطلح لذلك تنوعت تعريفاتهم.

4-3-التفوق الدراسي: يعتبر التحصيل الدراسي من مؤشرات التفوق الدراسي، ففي بعض الدراسات الأجنبية استخدم التفوق العقلي بأنه القدرة على الامتياز في التحصيل وعرف بنتلي "Pntly" الطالب المتفوق بأنه ذي الاستعدادات العليا في الدراسة، ويعرف "عطية هنا" المتفوقون دراسيا بأنه الطفل الذي يتميز عن زملائه فهو يسبقهم في الدراسة ويحصل على دراجات أعلى من الدرجات التي يحصلون عليها، ويكون عادة أكثر منهم ذكاء وسرعة في التحصيل، ويرى "حسين كامل" أن التفوق الدراسي هو الانجاز التحصيلي للتلميذ في مادة دراسية، أو التفوق في مهارة أو مجموعة من المهارات، ويقدر بالدرجات طبقا للاختبارات المدرسية أو الاختبارات الموضوعية المقننة أو غيرها من وسائل التقويم (عبد الرحمن سيد سليمان،2001: 11-12)، وقد اتجه عدد من الباحثين في تحديدهم للتفوق العقلي إلى اعتماد التحصيل الدراسي معيارا، منهم "فليجر وبيش"(1959)، فقد ذكر "أن المتفوقين هم من يصلون في تحصيلهم الأكاديمي إلى مستوى يضعهم ضمن أفضل 10.05 إلى 20% من المجموعة التي ينتمون إليها"(سميرة ونجن، 2014: 61)، وبهذا يعرف التفوق الدراسي على أنه "امتياز في التحصيل بحيث تؤهل الفرد مجموعة درجاته لأن يكون أفضل من زملائه، وأن يحقق الاستمرار في التحصيل"، في حين أكد حامد عبد السلام زهران (1987) "أن التفوق هو تحصيل أحسن من المستوى المتوقع" (فايز علي الأسود، 2009: 97)، أي أن الطلبة المتفوقون هم الطلبة الذين يتميزون بمستوى عال من الأداء العملي في المجالات كافة بسبب الإمكانيات التي يمتلكونها، لدرجة تجعلهم متفوقين

عن أقرانهم من نفس أعمارهم ومستواهم الدراسي والذين يكون أدائهم ضعيفا وكفاءتهم قليلة (عبد الغفار عبد الجبار، سوسن حسن، 2009:25).

5-أهمية التحصيل الدراسي:

تكمن أهمية التحصيل الدراسي في أنه يتم تقرير نتيجة التلميذ لانتقاله من مرحلة إلى أخرى، وكذلك تحديد نوع والتخصص الذي سينتقل إليه "ويجعل الطالب يتعرف على حقيقة قدراته وإمكاناته، كما أن وصول الطالب إلى مستوى تحصيلي مناسب في دراسته للمواد المختلفة يبث الثقة في نفسه ويدعم فكرته عن ذاته، ويبعد عنه القلق والتوتر مما يقوي صحته النفسية" (سميرة ونجن، 2014: 53).

يعد التحصيل الدراسي من أهم المحكات المستخدمة في التعرف على الموهوبين والمتفوقين على أساس أنه يعد أحد المظاهر الأساسية للنشاط العقلي عند الفرد، ومن مظاهر هذا النوع من التفوق ارتفاع درجات الطالب في المواد الدراسية المختلفة، ويشير "رالف كالو"(1985) إلى أن الولايات المتحدة كانت أكثر بلاد العالم استخدما لمحك التحصيل الدراسي في الكشف عن المتفوقين، وذلك باستخدام السجلات المدرسية، وأن درجات التلميذ في السجل المدرسي تعتبر مؤشرا سهلا للكشف عن التلاميذ المتفوقين الذين سجلوا نجاحا دراسيا ممتازا كتعبير عن هذا التفوق (سهاد المللي، 2010: 154-155)، فالدرجة التي يحصلون عليها ليست درجة سماء كما يبدوا للبعض ولكنها تعكس وتنطق بأمور حيوية كثيرة ومهمة بالنسبة للمتعلم، ومن هنا كانت الدرجة التحصيلية بمثابة الحقل التجريبي للباحثين في علم النفس التربوي (أمال بدر ناصر الدويلة، 2015: 12).

ونظرا لأهمية التحصيل الدراسي وما يعكسه في الحياة اليومية للتلميذ والأسرة والمجتمع بصفة عامة، والنجاح الذي يستطيع به الفرد أن يبني مستقبله المهني والشخصي، فالتحصيل الدراسي يمثل أحد العوامل التي تؤثر في تكوين شخصية الفرد ونظرته نحو ذاته سواء كان مرتفعا أم متدنيا، بالإضافة له أهمية أخرى تتمثل في تقويم الأداء في المؤسسات التعليمية والتربوية، كما أنه يُقَوم مخرجات العملية التعليمية التي تنعكس على المجتمع وتطوره وتقدمه في ظل التطورات الكبيرة التي تشهدها التربية والتعليم من جهة، والتطور المعرفي والتكنولوجي وتنوع أساليب التعليم والتعلم من جهة أخرى (محمد المهدي، يحي الصاوي،2012: 50)،كما يحظى معدل التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية أهمية كبيرة في حياة الطلبة وأسرهم، حيث أنه يرتبط بتاريخ عشرات السنين من الخبرات المتراكمة لمختلف جوانب حياة المتعلم، وهو معيار هام لمدى نجاح أنماط الرعاية الأسرية وفاعليتها في تنشئة أبنائها، لا بل قد تحكم كثير من المجتمعات على نجاح أو فشل حياة المتعلم بشكل عام وأسرته من خلال معدل تحصيله في الثانوية، ونتيجة لذلك طلبة الثانوية يسعون جاهدين للوصول إلى أفضل معدل أكاديمي ممكن، لأنهم يدركون جيدا بأن هذا المعدل سوف يفتح أبواب أوسع، وفرص حياتية أفضل (حمزة عبد الكريم الربابعة، 2015: 286).

ويذكر إمام مصطفى (2001) أن التحصيل الأكاديمي يعد من أبرز نتائج العملية التربوية حيث يمكن من خلاله الحكم على النتائج الكمية والكيفية لهذه العملية، وكذلك تحديد مستويات الطلاب الأكاديمية، لذلك يسعى الباحثون جادين من أجل أن تسير بحوثهم في الاتجاه الذي يحقق هدف تحسين التحصيل الأكاديمي وتنميته عن طريق البحث في المتغيرات المعرفية وغير المعرفية المؤثرة فيه التي تتنبأ به، ومن ثم أصبح الاهتمام بالمتعلمين وتنمية قدراتهم ومستوياتهم المعرفية والمهارية من أهم الأهداف التي تسعى التربية الحديثة إلى تحقيقها، ويتم ذلك من خلال العملية التعليمية، والمناهج وطرق التدريس المختلفة، بجانب الاهتمام بالمتغيرات التي تؤثر في عملية التعلم التي يمكن أن تؤثر على التحصيل الأكاديمي والتي تكتسب أهميتها من أهمية التحصيل الأكاديمي بذاته (محمد بن على معشى،2014: 92).

6- الفـروق الجنسيــة في التحصيــل الدراســي:

أما فيما يخص الفروق الجنسية في التحصيل الدراسي فقد أجرى مومني بدراسة (1993)،اهتمت ببحث أثر كل من دافعية التحصيل والجنس والفرع الأكاديمي في التحصيل لدى طلبة المرحلة الثانوية على عينة مكونة من (376) طالبا وطالبة من الصف الأول ثانوي بفرعيه العلمي والأدبي، وتوصلت نتائجها إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا في التحصيل الدراسي (نصر محمد العلي، محمد عبد الله سحلول، 2006: 100)، وأجرى الخطيب(Alkhateeb. 2001) دراسة لاستكشاف دلالة الفروق في تحصيل طلبة المدارس العليا في الرياضيات وفقا لمتغير الجنس، وقد اقتصرت الدراسة على الصف النهائي في مدارس دولة الإمارات العربية المتحدة، ولهذه الغاية تم تحليل نتائج من عينة مكونة من(200) طالبا وطالبة (100 ذكور، 100إناث)، وقد أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في التحصيل العام خلال العشر السنوات الماضية، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلاب تعزى لمتغير الجنس وذلك خلال السنوات الست الأخيرة (عادل عطية، 2010: 152- 153)، كما نجد نفس النتيجة في دراسة منى الحموي (2010) التي اهتمت بدراسة التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات على تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق على عينة مكونة من(180) تلميذ وتلميذة، وقد أشارت نتائجها الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التحصيلية للذكور والإناث لصالح الإناث.

أما دراسة عادل عطية ريان(2010)، فقد اهتمت بدراسة دلالة الفروق في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الاختبار الوطني لمقرر الرياضيات وفقا لبعض المتغيرات، ولتحقيق ذلك تم تحليل علامات (3075) طالبا وطالبة موزعين على(94) شعبة دراسية في مدارس مديريات تربية محافظة الخليل، فتوصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا وفقا لمتغير الجنس، في حين نجد دراسة ثريا يونس وفتحي عبد الرحمن(2012) التي اهتمت بدراسة أثر تطبيق برامج التسريع والإثراء على

الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في الأردن على عينة مكونة من (180) طالبا وطالبة، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي لصاح الإناث، ونفس النتيجة نجدها في دراسة محمد المهدي، ويحي الصاوي (2012) التي اهتمت بدراسة تحليل نتائج التحصيل الدراسي في الشهادة الثانوية المساق الأكاديمي لطلاب البحر الأحمر، ومعرفة الفروق في مستوى التحصيل بين الذكور والإناث، والمدارس الحكومية والخاصة، أخذت بيانات الدراسة من إدارة شؤون الطلاب والامتحانات بوزارة التربية والتعليم ولاية البحر الأحمر إحصائيات نسب النجاح لجنة امتحانات السودان القسم الأكاديمي، ومن نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التحصيل الدراسي في الشهادة الثانوية والمساق الأكاديمي لصالح الإناث.

وتوصل رامي محمود اليوسف (2013) في دراسته التي اهتمت بدراسة المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى عينة من المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في التحصيل الدراسي لصالح الإناث، كما أجرى نيلام Neelam (2013) دراسة هدفت إلى معرفة علاقة التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الثانوية بصعوبات مستوى التفاضلية من القلق الأكاديمي على عينة مكونة من(200) طالبا وطالبة من منطقة ماندي هيما شال بالهند وقد أشارت نتائجها إلى أن التحصيل الدراسي للفتيات كان أفضل من الأولاد.

ويرى الباحث من خلال عرضه للدراسات السابقة التي تناولت موضوع "الفروق الجنسية في التحصيل الدراسي" أنها تباينت من حيث أهدافها ففي دراسة مومني (1993) نجد أنها اهتمت بالبحث عن أثر كل من دافعية التحصيل والجنس والفرع الأكاديمي في التحصيل لدى طلبة المرحلة الثانوية، وهدفت دراسة الخطيب (Alkhateeb. 2001) لاستكشاف دلالة الفروق في تحصيل طلبة المدارس العليا في الرياضيات وفقا لمتغير الجنس، كما جاءت دراسة منى الحموي (2010) للتعرف على العلاقة بين التحصيل الدراسي ومفهوم الذات على تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق، وهدفت دراسة عادل عطية ريان (2010) الى معرفة دلالة الفروق في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الاختبار الوطني لمقرر الرياضيات وفقا لبعض المتغيرات، وفي دراسة ثريا يونس وفتحي عبد الرحمن (2012) التي اهتمت بدراسة أثر تطبيق برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، ودراسة محمد المهدي، ويحي الصاوي (2012) التي اهتمت بدراسة تحليل نتائج التحصيل الدراسي في الشهادة الثانوية المساق الأكاديمي لطلاب البحر الأحمر، ودراسة رامي محمود اليوسف (2013)، التي اهتمت بدراسة المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى عينة من المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية، ودراسة نيلام Neelam (2013) التي هدفت إلى معرفة التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الثانوية وعلاقتها بصعوبات مستوى التفاضلية من القلق الأكاديمي.

أما فيما يخص عينة الدراسات السابقة فنجد أنها تباينت من حيث النوع والكم، فمن حيث نوعها تمثلت في تلاميذ المرحلة الإعدادية والثانوية والجامعية، أما من حيث أحجامها فقد تراوحت ما بين (180) كأقل عينة في دراسة ثريا يونس وفتحي عبد الرحمن (2012)، ودراسة منى الحموي(2010)، و (3075) طالبا كأكبر عينة في دراسة عادل عطية ريان(2010)، في حين لم تختلف الدراسات في استخدمها لأدوات جمع البيانات بحيث تشابهت في استخدام الأدوات والمتمثلة في (كشوف النقاط الفصلية الخاصة بالتحصيل الدراسي)، أما الوسائل الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسات فنجد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار "ت".

وفي الأخير تأتي نتائج الدراسات السابقة الخاصة "بالتحصيل الدراسي" جلها تؤكد على وجود فروق بين الذكور والإناث في هذا المتغير، ومن الدراسات التي تؤكد على هذه الفروق، نجد دراسة ثريا يونس وفتحي عبد الرحمن (2012) ، ودراسة رامي محمود اليوسف (2013)، ودراسة نيلام (2013)، ودراسة محمد المهدي ويحي الصاوي (2012)، في حين توصلت بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق جنسية في التحصيل والتي تتمثل في دراسة مومني (1993)، ودراسة الخطيب (Alkhateeb. 2001)، ودراسة Rudina Shkullaku (2013)، ويمكن تفسير هذا الاختلاف في نتائج الدراسات المرتبطة بمتغيرات الدراسة في تباينها حسب الجنس إلى الخصوصية الفيزيولوجية للإناث بالإضافة إلى التنشئة الاجتماعية والنظام الأكاديمي السائد في المؤسسات التربوية وبعض المؤشرات الثقافية والاجتماعية التي يمكن أن يكون لها دور في ظهور هذه الفروق أو تأرجحها بين الذكور والإناث.

7-العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتحصيل الدراسي:

تعتبر الشخصية بنية نفسية متعددة الأبعاد التي يمكن أن تؤثر على طريقة مشاركة الطلاب في التعلم والأداء الأكاديمي (Lim, P. S. and Melissa, L. Y. 2012: 973)، حيث أن عملية التعلم في مراحلها المختلفة لا سيما المرحلة الثانوية تمثل محور البناء والتطور لشخصية التلميذ الايجابية، فهناك بعض الدراسات تؤكد على وجود علاقة ارتباطيه ما بين السمات الشخصية والتحصيل الدراسي ومن ضمن هذه الدراسات السابقة نجد دراسة طه (1981) التي هدفت الى معرفة علاقة التحصيل الدراسي والذكاء وسمات الشخصية ومستوى الطموح، وذلك باستخدام أدوات تمثلت في نتائج الامتحان العام واختبار المصفوفات المتتابعة واختبار اليد الاسقاطي الذي يقيس بعض سمات الشخصية كالعدوانية والتودد والاعتمادية والخوف والتسيير كما استخدم مقياس الطموح، وقد أشارت نتائجها بأنه لا يوجد ارتباط بين التحصيل الدراسي وسمات الشخصية (عزيزة رحمة، 2011: 337- 338)، كما هدفت دراسة سابوف، بونونان، ميشال، أستون، Sampo. Paunomen. Michael Ashton (2001) الى معرفة دور العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي أو الأكاديمي على عينة قوامها (717) طالبا وطالبة جامعية تخصص علم النفس بكندا، ومن النتائج التي تم

التوصل إليها أن سمتي الضمير الحي والانفتاح على الخبرة لهما ارتباط ايجابي بالتحصيل الدراسي، أما سمة العصابية والطيبة والانبساطية ترتبط ارتباطا سلبيا بالتحصيل الدراسي، وهدفت دراسة لايفنس وآخرون (2002) الى معرفة السمات الشخصية التي تميز طلبة الطب عن غيرهم في السنة الأخيرة وأي من هذه السمات يتنبأ بتحصيل طلبة الطب في السنة الأخيرة في الجامعة على عينة مكونة من (785) طالبا في كلية الطب وطب الأسنان، وطبقت عليهم قائمة (The Revised NEO Personality Inventory, NEO-PI)، وأشارت النتائج أن الطلبة الذين حصلوا على علامات عالية في سمة "حي الضمير" كانوا أعلى أداء في تحصيلهم الأكاديمي (كوثر جبارة، 2013: 150).

وقام ديست (Deseth ،2002) بالتحري في العلاقة الموجودة بين السمات الشخصية والأداء الأكاديمي على عينة مكونة من عينتين الأولى من (151) من طلبة يدرسون في برنامج علم النفس في جامعة برجن وتكونت من(33) ذكور و(116) من الإناث، أما العينة الثانية فكان عدد طلبتها (164) منهم (56) من الذكور و(105) من الإناث، وهؤلاء الطلبة يدرسون مساقات في مقدمة في منطق وتاريخ وفلسفة، وكانت أداة الدراسة قائمة الشخصية من إعداد "كوستا وماكري" عام 1992، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنه لا يوجد ارتباط بين السمات الشخصية والتحصيل الأكاديمي في العينة الأولى (طلبة علم النفس)، أما في العينة الثانية فقد ارتبطت سمة الانفتاح ارتباطا موجبا مع التحصيل، ولم ترتبط سمة يقظة الضمير والتحصيل ارتباطا ذات دلالة إحصائية في هذه الدراسة (كوثر جبارة، 2013: 150-151)، وهدفت دراسة اراني وآخرون (Irani&et.al 2003) في ولاية فلوريدا إلى معرفة العلاقة بين نمط الشخصية للطالب ومعدله التراكمي على عينة مكونة من (39) طالبا (13) من الذكور و(26) من الإناث، طبق الباحثون قائمة مايربريجز للشخصية لقياس الانبساطية كما استخدم الباحثون معدل الطلبة بالنقاط كمؤشر للتحصيل الأكاديمي، ومن نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطيه قوية بين نمط شخصية هؤلاء الطلبة ومعدلاتهم الجامعية بالنقاط (عونية عطا، نوال عبد الرؤوف، 2011: 180)، وقام كل من (Tomas Chamorro-Premuzic 2003 and Adrian Furnham) بدراسة هدفت الى معرفة مدى تنبؤ مقاييس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة بالمرحلة الجامعية على عينة مكونة من (247) طالبا وطالبة، واستخدم الباحثان قائمة العوامل الخمسة من إعداد كوستا وماكري (1992) مع تطبيق اختبارات تحصيلية خلال ثلاث سنوات ومن النتائج التي توصلت إليها ارتباط سمة الانبساطية ارتباطا عكسيا وذو دلالة إحصائية مع علامة الاختبار التحصيلي في نهاية السنة الأولى ومع اختبار السنة الثالثة، كما دلت السمات الشخصية على أن هناك ارتباطا موجبا دالا إحصائيا بين سمة المثابرة والتحصيل الدراسي بمعاملات ارتباط مع اختبار السنة الأولى ومع اختبار السنة الثالثة، وارتبطت سمتي القلق والنشاط عكسيا مع التحصيل الدراسي، ولم ترتبط سمتي التقبل الاجتماعي والانفتاح على الخبرة ارتباطا دالا إحصائيا مع التحصيل الدراسي.

وتوصل ايرلر(Ehrler ،2005) في دراسة اهتمت بمعرفة مدى ارتباط أبعاد مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية على عينة مكونة من (87) طالبا من طلبة الصف الثامن في إحدى الولايات الأمريكية، طبق اختبار القدرات المعرفية ومقياس العوامل الخمسة للشخصية الخاص بالأطفال المشاركين وأخذت عدة مؤشرات للتحصيل الأكاديمي كعلامات اختبار(أيوا) للمهارات الأساسية والعلامات الفصلية للطلبة، ومن نتائج الدراسة ارتباط عامل الانفتاح على الخبرة ارتباطا موجبا مع مؤشرات التحصيل الدراسي، كما استخلص الباحث من النتائج التي توصل إليها أن مقياس العوامل الخمسة للشخصية ذو دلالة محدودة في التنبؤ بسلوك التحصيل (كوثر جبارة، 2013: 148)، وقام نجين وآخرون (Nguyen et. al2005)، بدراسة هدفت إلى اكتشاف دور الجنس كمتغير وسيط في العلاقة التنبؤية بين السمات الشخصية والأداء الأكاديمي لدى طلبة الكليات على عينة مكونة من (368) طالبا من الذكور والإناث يدرسون مساقات في إدارة الأعمال في جامعة سوثرن، استخدمت فيها الأدوات التالية: قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية المطورة من قبل جولدبيرج والمكونة من (50) فقرة بواقع (10) فقرات لكل بعد من أبعاد الخمسة، وعلامات أحد المساقات من خلال (اختبارات، نشاط، تمرينات) ومعدل علامات الطالب كمؤشرين للتحصيل الأكاديمي، وتوصلت أن هناك ارتباطا دالا إحصائيا وموجبا بين سمة الضمير الحي والأداء الأكاديمي، كما أن الطالبات أعلى في سمة التقبل الاجتماعي من الطلبة الذكور (عونية عطا، نوال عبد الرؤوف،2011: 182).

وأجرى مصطفى (2005) دراسة هدفت الى التعرف على السمات الخمس الكبرى للشخصية وعلاقتها ببعض المتغيرات على عينة مكونة من (72) طالبا من ست كليات في جامعة أربيل العراق، واستخدم الباحث قائمة (جولدبيرج1999)، وأظهرت النتائج أن هناك فروق بين الذكور والإناث في الانبساطية لصالح الذكور(محمد عباس محمد، بدون سنة، 329).

كما أجرى كل من كادفار، بارفين، شكري، أوميد Kadivar, Parvin & Shokri, Omid (2008) بدراسة النموذج الهيكلي للعوامل الشخصية، نهج التعلم، أنماط التفكير والانجاز الأكاديمي على عينة مكونة (419) طالبا وطالبة من طلبة علم النفس بجامعة طهران بإيران، وقد أشارت نتائجها أن الانفتاح على الخبرة والضمير الحي لهما تأثير ايجابي على نهج التعلم، كما وجدت أن سمة العصابية لديها تأثير على الانجاز الأكاديمي، وأن سمة الانفتاح على الخبرة ترتبط ايجابيا بالإنجاز الأكاديمي، وأجرى مازن ملحم (2010) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الموجودة بين الوحدة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة جامعة دمشق، ومن الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة نجد قائمة الشخصية من إعداد "كوستا وماكري"عام1992على عينة مكونة من (120) طالبا وطالبة، ومن نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيا في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (الانبساطية، العصابية، الصفاوة، الطيبة، يقظة الضمير)، كما هدفت دراسة كل من ليم ومليسة Lim, P. S. and

Melissa, L. Y. (2012)، الى معرفة العلاقات بين مجالات الشخصية المختلفة والأداء الأكاديمي على عينة قوامها (360) طالبا(180 ذكور، 180 إناث) من خمس مدارس ثانوية تم اختيارهم بطريقة عشوائية بشبه جزيرة ماليزية وكشفت نتائجها أنه لا يوجد بين الجنسين اختلافات في مجالات الشخصية باستثناء العصابية والتي كانت لصالح الإناث، كما كشفت أن عامل الانفتاح على الخبرة والضمير الحي مرتبط بشكل ايجابي بالأداء الأكاديمي للطلاب الماليزيين.

وتوصل كونراد وآخرون في دراستهم(Conrad, Nicole and Patry, Marc W. (2012 التي اهتمت بمعرفة العلاقة الموجودة بين سمة الشخصية المتمثلة في الضمير الحي والتحصيل الدراسي على عينة مكونة من (223) طالبا من طلاب الجامعة، وقد أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ايجابية قوية بين الضمير الحي والأداء الأكاديمي، وأجرى أحمد محمود جبر(2012)،دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الموجودة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، وكانت أداة الدراسة قائمة العوامل الشخصية من إعداد "كوستا وماكري" عام 1992 على عينة مكونة من (800) طالب وطالبة، ومن نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في جميع عوامل الشخصية لصالح الطالبات ما عدا الانبساط.

كما أجرت سحر هاشم محمد الغريري (2013)دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة الموجودة بين الشعور بالوحدة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعة، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدمت الباحثة قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لكوستا وماكري والتي قام بتعريبها الأنصاري (1997) على عينة مكونة من(200) طالب وطالبة، وأشارت نتائجها الى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أي عامل من العوامل الخمسة للشخصية، وقام الريماوي وآخرون (2014)، بدراسة الوسواس القهري وعلاقته بأبعاد الشخصية العصابية والانبساطية لدى طلبة جامعة القدس، ومن نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في بعد الانبساطية.

وتوصل Mostafa Kebriaii, et.al (2014) في دراسته والتي اهتمت بمعرفة العلاقة بين سمات الشخصية والتعلم التنظيم الذاتي مع الأداء الأكاديمي لطلاب جامعة أزاد الإسلامية بإيران على عينة تتكون من(375) طالبا، إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين سمات الشخصية والأداء الأكاديمي، وهدفت دراسة عفاف عثمان وآسيا بركاتAsia Barakat، Afaf Othman (2015)إلى التعرف على العلاقة بين نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والأسلوب المعرفي والتحصيل الدراسي على عينة قوامها(310) طالبا وطالبة من طلاب جامعة نجران ومن نتائجها وجود معامل ارتباط بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والانجاز الأكاديمي، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في عامل الانبساطية لصالح الطلبة الذكور، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيا في عامل العصابية والانفتاح على الخبرة، كما لا توجد اختلافات واضحة في عوامل (الضمير الحي، والقبول) الذي يعزى إلى متغير الجنس.

وأجرى جمال حميد قاسم (2016)، دراسة هدفت الى معرفة علاقة تناقض الذات بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعة على عينة مكونة من (400) طالب وطالبة واستعمل الباحث أدوات خاص تتمثل في مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تأسيسا على نموذج جولدبيرج 1999 والذي يتضمن خمس مجالات هي (المقبولية، الضمير الحي، الانبساطية، العصابية، الانفتاح على الخبرة)، وقد أشارت النتائج الى وجود فروق دالة إحصائيا في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وفقا لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما أجرت سيما كاليتا Sima Kalita (2016) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين العوامل الشخصية والتحصيل الدراسي لطلاب المدارس الثانوية من منطقة جنوب كام ريب ولاية أسام في الهند على عينة مكونة من (400) طالب وطالبة ومن نتائجها، وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين العوامل الشخصية والتحصيل الدراسي الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية، وتوصل جرادي التجاني (2016) في دراسته التي استهدفت الى معرفة الفروق بين الذكور والاناث في كل من وجهة الضبط الداخلي الخارجي للتعزيز، وبعد الانبساط/الانطواء كأحد سمات الشخصية لدى عينة من طلاب جامعة عمار ثليجي الأغواط، بالإضافة الى الكشف عن العلاقة بين متغير الضبط وبعد الانبساط، وتكونت العينة من (160) طالبة و (140) طالبا من قسم علم النفس جامعة عمار ثليجي، واستخدم الباحث مقياس أيزنك للشخصية، وخلصت نتائجها الى عدم وجود فروق دالة احصائيا في بعد الانبساط.

كما أجرت زينب أولاد هدار(2017)، دراسة هدفت الى معرفة سمات الشخصية لدى طلبة الجامعة وفق قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لكوستا وماكري "دراسة مقارنة بين الطلبة ذوي التفكير الايجابي وذوي التفكير السلبي"، وقد تكونت عينة الدراسة من(500) طالب وطالبة من طلبة كلية العلوم الاجتماعية وكلية العلوم والتقنيات بجامعة غرداية، واستخدم فيها مقياس كوستا وماكري (1992)، ومن نتائجها وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس في السمات التالية (الانبساط، المقبولية، اليقظة، والانفتاح) لصالح الاناث ما عدا سمة العصابية فكان الفرق دال لصالح الذكور، وهدفت دراسة سعود مبارك البارودي (2017)، للتعرف على مستوى الحاجات النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والميول المهنية ومستويات قلق المستقبل الأكثر انتشارا لدى أفراد العينة على عينة مكونة من(68) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثاني عشر بمحافظة الظاهرة بسلطنة عمان، وقد تم تطبيق مقياس الحاجات النفسية وقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ومقياسي الميول المهنية وقلق المستقبل، وقد أظهرت النتائج وجود فروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لصالح الطالبات.

ويرى الباحث من خلال عرضه للدراسات السابقة الخاصة بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتحصيل الدراسي، تباينت من حيث أهدافها فقد كان منها ما يستهدف الى معرفة علاقة التحصيل الدراسي والذكاء والسمات الشخصية ومستوى الطموح في دراسة طه (1981)، ومعرفة مدى ارتباط

أبعاد مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بالتحصيل الدراسي في كل مندراسة لايفنس وآخرون(2002)، ودراسة ايرلر(2005، Ehrler)، ودراسة نجين وآخرون (Nguyen et. al2005)، ودراسة ريان(2006)، ودراسة كادفار، بارفين، شكري، أوميد Kadivar, Parvin & Shokri, Omid(2008)، ودراسة Conrad, Nicole and Patry, Marc W. (2012)، ودراسة Mostafa Kebriaii, et.al (2014) ، ودراسة Asia Barakat، Afaf Othman (2015)، ودراسة Sima Kalita (2016).

أما فيما يخص الفروق الجنسية في السمات الشخصية لدى طلبة الجامعة فنجدها في دراسة أبو ناهية (1997)، ودراسة مصطفى (2005)، ودراسة مازن ملحم (2010)، ودراسة أحمد محمود جبر(2012)، ودراسة سحر هاشم محمد الغريري (2013)، ودراسة Mostafa Kebriaii,et.al (2014)، ودراسة الريماوي وآخرون (2014)، ودراسة Asia Barakat، Afaf Othman (2015)، ودراسة جمال حميد قاسم (2016)، ودراسة زينب أولاد هدار (2017).

كما نجد دور العوامل الخمسة في التنبؤ بالتحصيل الدراسي في دراسة سابوف، بونونان، ميشال، أستون، Sampo. Paunomen. Michael Ashton (2001)، ودراسة لايفنس وآخرون (2002)، ودراسة (Tomas Chamorro-Premuzic and Adrian Furnham 2003)، ودراسة نجين وألن وفراكاستورو (Nguyen. And Fraccastoro. 2005).

أما فيما يتعلق بالمرحلة العمرية لأفراد العينة فقد اختلفت الدراسات في تناولها، حيث نجد أعمار مختلفة منها (المرحلة الابتدائية، الإعدادية، الثانوية، الجامعية)، وتناولت كلا الجنسين (ذكور، إناث)، أما عدد أفراد العينة فقد اختلفت من دراسة إلى أخرى وذلك تبعا لنوع العينة وطبيعتها والموضوع المعالج فيها فقد كانت أصغر عينة (39) في دراسة اراني وآخرون (Irani&et.al 2003)، وأكبر عينة بلغت (800) في دراسة أحمد محمود جبر(2012).

كما نجد أن جل الدراسات استخدمت قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لكوستا وماكري 1992، إلا بعض الدراسات استخدمت قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لجولد بيردج كدراسة جمال حميد قاسم (2016)، ودراسة نجين وآخرون (Nguyen et. al2005)، ودراسة مصطفى(2005).

أما بالنسبة للوسائل الإحصائية فقد استخدمت معاملات الارتباط بأنواعه، وتحليل الانحدار المتعدد، واختبار "ت"، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري.

في حين تباينت الدراسات في النتائج التي توصلت إليها، فنجد في دراسة سابوف، بونونان، ميشال، أستون،Sampo. Paunomen. Michael Ashton (2001) التي توصلت أن سمتي الضمير الحي والانفتاح على الخبرة لهما ارتباط ايجابي بالتحصيل الدراسي، أما سمة العصابية والطيبة والانبساطية ترتبط ارتباطا سلبيا بالتحصيل الدراسي، وتوصلت دراسة لايفنس وآخرون (2002) أن

الطلبة الذين حصلوا على علامات عالية في سمة "حي الضمير" كانوا أعلى أداء في تحصيلهم الأكاديمي، وتوصلت دراسة ديست (Deseth،2002)، أنه لا يوجد ارتباط بين السمات الشخصية والتحصيل الأكاديمي الدراسة في العينة الأولى (طلبة علم النفس)، أما في العينة الثانية فقد ارتبطت سمة الانفتاح ارتباطا موجبا مع التحصيل، ولم ترتبط سمة يقظة الضمير والتحصيل ارتباطا ذات دلالة إحصائية في هذه الدراسة، وتوصلت دراسة اراني وآخرون (Irani&et.al 2003) أن هناك علاقة ارتباطيه قوية بين نمط شخصية هؤلاء الطلبة ومعدلاتهم الجامعية بالنقاط، ودراسة (Tomas 2003 Chamorro-Premuzic and Adrian Furnham) التي توصلت إلى ارتباط سمة الانبساطية ارتباطا عكسيا وذو دلالة إحصائية مع علامة الاختبار التحصيلي في نهاية السنة الأولى ومع اختبار السنة الثالثة، كما دلت السمات الشخصية على أن هناك ارتباطا موجبا دال إحصائيا بين سمة المثابرة والتحصيل الدراسي بمعاملات ارتباط مع اختبار السنة الأولى ومع اختبار السنة الثالثة، وارتبطت سمتي القلق والنشاط عكسيا مع التحصيل الدراسي، ولم ترتبط سمتي التقبل الاجتماعي والانفتاح على الخبرة ارتباطا دالا إحصائيا مع التحصيل الدراسي، ودراسة ايرلر(Ehrler ،2005)،إلى ارتباط عامل الانفتاح على الخبرة ارتباطا موجبا مع مؤشرات التحصيل الدراسي، كما استخلص الباحث من النتائج التي توصل إليها أن مقياس العوامل الخمسة للشخصية ذو دلالة محدودة في التنبؤ بسلوك التحصيل، وتوصلت دراسة نجين وآخرون (Nguyen et. al2005) أن هناك ارتباطا دالا إحصائيا وموجبا بين سمة الضمير الحي والأداء الأكاديمي، كما أن الطالبات أعلى في سمة التقبل الاجتماعي من الطلبة الذكور، ودراسة مصطفى (2005) التي توصلت أن هناك فروق بين الذكور والإناث الانبساطية لصالح الذكور.

كما توصلت دراسة كادفار، بارفين، شكري، أوميدKadivar, Parvin & Shokri, Omid (2008)، التي توصلت أن الانفتاح على الخبرة والضمير الحي لهما تأثير ايجابي على نهج التعلم، كما وجدت أن سمة العصابية لدها تأثير على الانجاز الأكاديمي، وأن سمة الانفتاح على الخبرة ترتبط ايجابيا بالإنجاز الأكاديمي، ودراسة مازن ملحم (2010)،التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، أما في دراسة أحمد محمود جبر (2012)، فتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في جميع عوامل الشخصية لصالح الطالبات ما عدا الانبساط، ودراسة ليم ومليسة (Lim, P. S. and Melissa, L. Y. (2012. التي كشفت أن عامل الانفتاح على الخبرة والضمير الحي مرتبط بشكل ايجابي بالأداء الأكاديمي للطلاب الماليزيين، ونفس النتيجة نجدها في ودراسة (Conrad, Nicole and Patry, Marc W. (2012.

أما دراسة سحر هاشم محمد الغريري (2013)، فتوصلت الى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أي عامل من العوامل الخمسة للشخصية، في حين نجد دراسة الريماوي وآخرون (2014)، توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في بعد الانبساطية، ودراسة

Mostafa Kebriaii, et.al (2014) التي توصلت إلى أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية ايجابية بين سمات الشخصية والأداء الأكاديمي، ودراسة Asia Barakat، Afaf Othman (2015) التي كشفت إلى وجود معامل ارتباط بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والانجاز الأكاديمي، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في عامل الانبساطية لصالح الطلبة الذكور، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيا في عامل العصابية والانفتاح على الخبرة، كما لا توجد اختلافات واضحة في عوامل (الضمير الحي، والقبول) الذي يعزى إلى متغير الجنس، في حين نجد في دراسة جمال حميد قاسم (2016)، التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وفقا لمتغير الجنس لصالح الذكور، ودراسة Sima Kalita (2016) والتي كشفت عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين العوامل الشخصية والتحصيل الدراسي الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية، ودراسة سعود مبارك البارودي (2017) التي توصلت الى وجود فروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لصالح الطالبات، ودراسة جرادي التجاني (2016) التي توصلت الى عدم وجود فروق دالة احصائيا في بعد الانبساط.

8-الكفـــاءة الذاتيـــة والتحصيـــل الدراســـي:

تعد الكفاءة الذاتية أحد العوامل المؤثرة في الأداء والمثابرة، بحيث يمكن التنبؤ من خلالها بالتحصيل الأكاديمي ارتفاعا أو انخفاضا، ومن ثمة فان تمتع تلاميذ الطور الثانوي بمستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية مؤشرا يدل على سلامة العملية التربوية والتعليمية وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على وجود علاقة ما بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي، ومن الدراسات السابقة التي تؤكد على ذلك نجد دراسة رضوان (1997)، والتي هدفت إلى التعرف على الفروق في الكفاية الذاتية عبر ثقافات مختلفة وفق متغير الجنس، وإعداد استبانه لقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة عن اللغة الألمانية إلى اللغة العربية على عينة مكونة من (530) طالبا وطالبة وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة من الذكور والإناث في توقعات الكفاءة الذاتية، وتوصل الشعراوي (2000) في دراسته التي اهتمت بدراسة فعالية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية على عينة تتكون من (476) طالبا وطالبة من طلبة الصفين الأول والثاني ثانوي من المدارس الثانوية في مدينة المنصورة، ومن نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث على مقياس الفعالية الذاتية، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين فعالية الذات والاتجاه نحو التعلم (عبد الحكيم المخلافي، 2010: 489-490)، بينما توصلت دراسة لحمدي وداود (2000) على عينة من طلبة كلية العلوم التربوية، وجد الباحثان أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الذكور والإناث على مقياس الكفاءة الذاتية كدرجة كلية، وعلى الدرجات الفرعية للبعدين الانفعالي والمعرفي لصالح الذكور (أحمد يحي الزق، 2009: 42).

وأجرى رابو (Rapoo.2001) دراسة اهتمت بمعرفة العلاقة بين إدراك الممارسات التعليمية والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في جنوب إفريقيا، على عينة قوامها (113) طالبا ومن النتائج التي توصل إليها أن العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الأكاديمي غير دالة إحصائيا (نافذ يعقوب،2012: 81)، كما هدفت دراسة فالرنت وآخرون (Vallerant. et. Al. 2001) إلى معرفة مدى تأثير الاستقلال الذاتي والكفاءة الذاتية المدركة في التحصيل الدراسي على عينة قوامها (215) تلميذ وتلميذة، واستخدم فيها مقياس هارتر للدافعية الداخلية (1981)، ومقياس هارتر لقياس الكفاءة الذاتية (1982)، ومقياس ريان لدعم الاستقلال الذاتي (1981)، ومن النتائج التي تم التوصل إليها، أن الاستقلال الذاتي والكفاءة الذاتية المدركة يؤثران في التحصيل الدراسي، ونفس النتيجة نجدها في دراسة "كروز" (Cruz.2002) التي كانت من بين أهدافها بحث العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي على عينة مكونة من (108) طالبا وطالبة من أعراق مختلفة في كلية هاواي، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب بين فاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي، أي أن الطلاب ذوي فاعلية الذات المرتفعة كان تحصيلهم الأكاديمي أعلى من تحصيل الطلاب ذوي فاعلية الذات المنخفضة (نصر محمد، محمد عبد الله، 2006: 98-99)، وتوصل سالمو(1984) Salamon في دراسته أن هناك علاقة ايجابية بين الكفاءة الذاتية وتقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى الطلاب (Zimmerman.2000:86)، كما وجد ديان (2003) Diane، في دراسته التي اهتمت بدراسة فاعلية الذات وفقا لمتغير الجنس والعمر والانجاز الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم، والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين فاعلية الذات والانجاز الأكاديمي (Diane L. Witt-Rose 2003).

وقد أجرى كل من هشام إبراهيم وعصام عبد اللطيف (2009)، بدراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني وفعالية الذات لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية على عينة مكونة (246) طالبا وطالبة، ومن أهم نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في الدرجة الكلية للفعالية الذاتية.

أما دراسة "كارول وهوتو نوانسورث وهيتي وآخرون" (2009)، فقد هدفت الى الكشف عن العلاقات بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي والطموحات الأكاديمية من طلبة المدارس الثانوية في استراليا تكونت عينة الدراسة من(935) طالبا من طلبة المرحلة الثانوية، ومن النتائج التي أشارت إليها وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين فاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي والطموحات الأكاديمية (فراس طلاحفة، 2013: 1240)، ونفس النتيجة نجدها في دراسة كارول وآخرون (Carrol et.al.2009)، التي توصلت إلى وجود علاقة ايجابية بين مستوى فاعلية الذات و التحصيل الدراسي، وهذا يشير إلى أن الزيادة في مستوى التحصيل الدراسي يؤدي إلى ارتفاع مستوى فاعلية الذات المدركة والعكس صحيح (أحمد عربيات، برهان حمادنة، 2014: 93).

كما هدفت دراسة النصاصرة (2009)، في التعرف على الكفاية الذاتية المدركة وعلاقتها بقلق الامتحان في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية لدى طلبة المرحلة الثانوية، وكذلك تعرف الاختلاف في كل من الكفاية الذاتية وقلق الامتحان لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي وتكونت عينة الدراسة من (678) طالبا وطالبة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد العينة على مقياس الكفاية الذاتية تعزى إلى متغير الجنس(عبد القوي سالم الزبيدي، سالم بن ناصر الكحالي، 2015)، وأجرى كمال أحمد الإمام النشاوى (2009)، دراسة اهتمت بمعرفة العلاقة بين الكفاءة وبعض سمات الشخصية على عينة مكونة (183) من طلاب كلية التربية النوعية، أما الأدوات المستخدمة فهي من إعداد الباحث، وقد أشارت نتائجها الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الكفاءة الذاتية، وهدفت دراسة هويدة حنفي محمود وفوزية عبد الباقي الجمالي (2011) الى دراسة فعالية الذات المدركة وتأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسيا من الأقسام الأدبية والعلمية، واشتملت عينة الدراسة على (202) طالبا وطالبة، وتم تطبيق أداتي البحث وهما مقياس فعالية الذات، ومقياس جودة الحياة من اعداد الباحثتين، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة احصائيا في فعالية الذات بين الذكور والاناث.

وأجرى شانج (Shang. 2010) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين استخدام استراتيجيات القراءة والفاعلية الذاتية لدى الطلبة الجامعيين ومن نتائجها وجود علاقة ايجابية بين استخدام استراتيجيات القراءة وإدراكهم لفاعليتهم الذاتية (نافر عبد بقيعي، 2015: 605)، ونفس النتيجة نجدها في دراسة نافذ نايف يعقوب (2012)، التي اهتمت بالكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد فرع بيشة (المملكة العربية السعودية)، واستخدم الباحث مقياس الكفاءة الذاتية من إعداده، ومن نتائجها أن متغير التحصيل الأكاديمي كان أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة.

كما أجرى باسم رسول (2012) بدراسة الأحداث الضاغطة وعلاقتها بفاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية على عينة مكونة من (300) طالب وطالبة وأظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات على وفق متغير الجنس، بينما نجد في دراسة رامي محمد اليوسف (2013) التي اهتمت بدراسة المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات هي: الجنس، والمستوى الدراسي والاجتماعي والاقتصادي للأسرة، وقد تكونت عينة الدراسة من (290) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة حائل، وأشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى إلى الجنس لصالح الذكور، ونجد نفس النتيجة في كل من دراسة Rudina Shkullaku (2013) التي اهتمت بمعرفة الفروق الجنسية في الكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي لدى طلاب الألبان من كبرى

الجامعات في تيرانا ألبانيا على عينة قوامها (180) طالبا وطالبة مقسمة على (102 إناث و78 ذكور) تم اختيارهم بطريقة عشوائية ومن نتائجها، هناك فرق كبير بين الذكور والإناث في الكفاءة الذاتية لصالح الذكور، كما تم العثور على علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي، وأجرى محسن وآخرون دراسة (2014) Mohsen, Zahra, Jasem, Mahmoud هدفت إلى التحقق من العلاقة الموجودة بين الكفاءة الذاتية والانجاز الأكاديمي والانضباط لدى طلاب المدارس الثانوية في محافظة كرمان بإيران على عينة مكونة من (280) طالبا وطالبة وقد أشارت نتائجها أن هناك علاقة ارتباطية ايجابية بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي، كما قام محمد أبو هاشم بدراسة (2005)، هدفت إلى التعرف إلى أهم مؤشرات التحليل البعدي لبحوث فاعلية الذات في ضوء نظرية باندورا وبعض المتغيرات فيها ومن أهم نتائجها وجود علاقة دالة إحصائيا بين فعالية الذات والتحصيل الأكاديمي، وهدفت دراسة بيشرى أكرم و ليبنا Bushra Akram, Lubna Ghazanfar (2014)، إلى استكشاف العلاقة بين الكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي من حيث المعدل التراكمي لطلاب جامعة باكستان والمكونة من (193) طالبا اختيرت بطريقة عشوائية ومن نتائجها وجود علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات والأداء الأكاديمي،في حين توصلت دراسة نافر أحمد بقيعي (2015) التي هدفت إلى بحث العلاقة بين الفاعلية الذاتية وما وراء الاستيعاب لدى طلبة اللغة الانجليزية في الجامعات الأردنية على عينة تتكون من (151) طالبا وطالبة من جامعة الإسراء والزيتونة وكلية العلوم التربوية وللآداب الجامعية (الأونروا)، واستخدم مقياس الفاعلية الذاتية الذي طوره (Mikulecky et al, 1996) لقياس الفاعلية الذاتية في القراءة والكتابة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الفاعلية الذاتية تبعا لمتغير الجنس، ونفس النتيجة نجد في دراسة (2016) Titilayo Funmisho Baanu، التي سعت إلى معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي في المدارس الثانوية العليا في شمال نيجيريا وتوصلت إلى أنه لا توجد علاقة بين الكفاءة الذاتية والانجاز الأكاديمي لطلبة الكيمياء.

ويرى الباحث من خلال عرضه للدراسات السابقة التي تناولت الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي تباينت من حيث أهدافها حيث نجد في دراسة رضوان (1997) هدفت إلى التعرف على الفروق في الكفاية الذاتية عبر ثقافات مختلفة وفق متغير الجنس، وهدفت دراسة الشعراوي (2000) معرفة علاقة فعالية الذات ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة رابو(Rapoo.2001) التي اهتمت بدراسة العلاقة بين إدراك الممارسات التعليمية والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في جنوب إفريقيا، ودراسة (Vallerant. et. Al. 2001)، التي هدفت إلى معرفة تأثير الاستقلال الذاتي والكفاءة الذاتية المدركة في التحصيل الدراسي، ودراسة "كروز"(Cruz.2002) والتي كانت من بين أهدافها بحث العلاقة بين فاعلية الذات والتحصيل

الأكاديمي، ودراسة ديان (Diane (2003، التي هدفت إلى دراسة فاعلية الذات وفقا لمتغير الجنس والعمر والانجاز الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم، ودراسة هشام إبراهيم وعصام عبد اللطيف (2009) التي اهتمت بدراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني وفعالية الذات لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية.

أما دراسة "كارول وهوتونوانسورث وهيتي وآخرون" (2009)، فجاءت للكشف عن العلاقات بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي والطموحات الأكاديمية من طلبة المدارس الثانوية في استراليا، ودراسة النصاصرة (2009)، وذلك في التعرف على الكفاية الذاتية المدركة وعلاقتها بقلق الامتحان في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية لدى طلبة المرحلة الثانوية، وكذلك تعرف الاختلاف في كل من الكفاية الذاتية وقلق الامتحان لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي، ودراسة كمال أحمد الإمام النشاوى (2009)، التي اهتمت بدراسة الكفاءة أو الفاعلية الذاتية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية، ودراسة شانج (Shang. 2010) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين استخدام استراتيجيات القراءة والفاعلية الذاتية لدى الطلبة الجامعيين، ودراسة هويدة حنفي محمود وفوزية عبد الباقي الجمالي (2011) الى دراسة فعالية الذات المدركة وتأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسيا من الأقسام الأدبية والعلمية، ودراسة نافذ نايف يعقوب(2012)، التي هدفت إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد فرع بيشة (المملكة العربية السعودية)، ودراسة باسم رسول (2012) التي اهتمت بدراسة الأحداث الضاغطة وعلاقتها بفاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية، ودراسة رامي محمد اليوسف (2013) التي اهتمت بدراسة المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات هي: الجنس، والمستوى الدراسي والاجتماعي والاقتصادي للأسرة، ودراسة Rudina Shkullaku (2013) التي اهتمت بمعرفة الفروق الجنسية في الكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي لدى طلاب الألبان من كبرى الجامعات في تيرانا ألبانيا، ودراسة محمد أبو هاشم (2005)، التي هدفت إلى التعرف إلى أهم مؤشرات التحليل البعدي لبحوث فاعلية الذات في ضوء نظرية باندورا وبعض المتغيرات فيها ومن أهم نتائجها وجود علاقة دالة إحصائيا بين فعالية الذات والتحصيل الأكاديمي، كما جاءت دراسة Mohsen, Zahra, Jasem, Mahmoud (2014) التي هدفت إلى التحقق من العلاقة الموجودة بين الكفاءة الذاتية والانجاز الأكاديمي والانضباط لدى طلاب المدارس الثانوية في محافظة كرمان بإيران، ودراسة Bushra Akram, Lubna Ghazanfar (2014) والتي هدفت إلى استكشاف العلاقة بين الكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي من حيث المعدل التراكمي لطلاب جامعة باكستان، ودراسة نافر أحمد بقيعي (2015) التي هدفت إلى بحث العلاقة بين الفاعلية الذاتية وما وراء الاستيعاب لدى طلبة اللغة الانجليزية في الجامعات الأردنية، ودراسة Titilayo Funmisho (2016)

Baanu، التي سعت إلى معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي في المدارس الثانوية العليا في شمال نيجيريا.

فبالنسبة للعينة تباينت النتيجة لتباين أهداف الدراسات السابقة فقد تباينت العينات من حيث النوع والكم، فمن حيث نوعها تمثلت في تلاميذ المرحلة الإعدادية والثانوية والجامعية، أما من حيث أحجامها فقد تراوحت ما بين (31) كأقل عينة في دراسة ميكينزي (1999) Mckenzie، و(935) طالبا كأكبر عينة في دراسة "كارول وهوتونوانسورث وهيتي وآخرون"(2009).

أما الأدوات المستخدمة فلم تختلف جل الدراسات في استخدمها، بحيث تشابهت في استخدام أداة واحدة وهي (مقياس الكفاءة الذاتية).

كما تم استخدام الوسائل الإحصائية الآتية في الدراسات السابقة التي تعلقت بمتغير "الكفاءة الذاتية" معامل الارتباط بيرسون، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار "ت"، تحليل الانحدار البسيط، تحليل التباين.

أما من ناحية النتائج فقد اختلفت وذلك راجع إلى تباين الأهداف وطبيعة المواضيع، حيث نجد الدراسات السابقة المرتبطة بالكفاءة الذاتية من حيث الفروق بين الذكور والإناث، فقد توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الكفاءة الذاتية والتي تتمثل في دراسة كمال أحمد الإمام النشاوى (2009)، ودراسة باسم رسول (2012)،ودراسة الشعراوي (2000)،ودراسة نافر أحمد بقيعي(2015)، ودراسة رضوان(1997)، في حين نجد بعض الدراسات التي توصلت إلى وجود فروق جنسية في الكفاءة الذاتية ومن ضمنها دراسة رامي محمد اليوسف(2013)، ودراسة RudIna Shkullaku (2013)، ودراسة لحمدي وداود (2000).

أما من ناحية العلاقة الموجودة بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي فقد توصلت جل نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي ومن ضمن هذه الدراسات نجد دراسة كارول وآخرون (Carrol et.al.2009)، ودراسة (2013) Rudina Shkullaku، ودراسة السيد محمد أبو هاشم (2005)، ودراسة"كارول وهوتونوانسورث وهيتي وآخرون"(2009)، ودراسة Mohsen, Zahra, Jasem, Mahmoud(2014)، ودراسة Bushra Akram, Lubna Ghazanfar (2014)، ودراسة ديان Diane (2003)، إلا أن هناك بعض الدراسات توصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي كدراسة رابو(Rapoo.2001)، ودراسة Titilayo Funmisho Baanu (2016)

9-مستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي:

يعد مستوى الطموح بعدا من أبعاد الشخصية الإنسانية بما له تأثير على حياة الفرد والجماعة، وما يترتب عليه من نشاط وانجاز لذلك فقد حظي هذا المفهوم بالكثير من الدراسات التي حاولت تحديد طبيعته، وعلاقته بالتحصيل الدراسي (يوسف حديد، 2010: 173)، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على وجود علاقة ارتباطية ما بين مستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي، ومن الدراسات السابقة التي تؤكد على ذلك نجد دراسة طه (1981) التي هدفت إلى دراسة علاقة التحصيل الدراسي والذكاء وسمات الشخصية ومستوى الطموح، أما أدوات الدراسة فهي: نتائج الامتحان العام، واختبار المصفوفات المتتابعة، واختبار اليد الاسقاطي الذي يقيس بعض سمات الشخصية كالعدوانية والتودد والاعتمادية والخوف والتسيير، كما استخدم مقياس الطموح، ومن النتائج التي تم التوصل إليها هناك ارتباط التحصيل الدراسي بمستوى الطموح ارتباطا موجبا دال إحصائيا (عزيزة رحمة،2011: 337-338)، ونفس النتيجة نجدها في دراسة أبو شهبة (1987)، التي اهتمت بدراسة بين مستوى الطموح وبعض المتغيرات الدراسية والاجتماعية لدى طالبات الجامعة، وتكونت عينة الدراسة (560) طالبا وطالبة، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة موجبة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي (زياد بركات،2008: 230)، وأجرى غوبتا Gupta (1987) دراسة اهتمت بمعرفة العلاقة بين مركز الضبط والقلق وسمات الشخصية ومستوى الطموح والتحصيل الأكاديمي للطلاب في المدارس الثانوية على عينة مكونة من (670) طالبا من طلاب الصف الحادي عشر من مدرسة المتوسطة الهندية ومن نتائجها، ارتباط مستوى الطموح سلبا بالتحصيل الدراسي(Binda Kumari,2015 : 76)، واهتمت دراسة أحمد السيد محمد إسماعيل (1990) بمعرفة لبعض أساليب التنشئة الوالدية المسئولة عن رفع مستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، ومن النتائج التي أشارت اليها عدم وجود فروق جنسية في مستوى الطموح، كما أسفرت كذلك عن وجود علاقة ايجابية بين التحصيل ومستوى الطموح لجميع تلاميذ عينة الدراسة عند مستوى الدلالة 0.05 (إبراهيم علي إبراهيم، 1994: 584)، وأجرى ماهر أبو هلال وتيري اتكنسون(1990) دراسة حول مستوى الطموح الأكاديمي وأهمية المادة الدراسية والجنس على التحصيل الدراسي" وشملت عينة الدراسة (280) طالبا وطالبة من مدرسة ثانوية في ولاية كاليفورنيا، وأظهرت نتائج أن مستوى الطموح الأكاديمي يرتبط ايجابيا بالتحصيل الدراسي، كما أظهرت أن الطالبات يتفوقن على الطلاب في التحصيل (فايز علي الأسود، 2009: 102).

كما أجرى راموس وسانشز وآرثر دراسة (Ramos. et.al،1995) على الطلبة المكسيكيين الأمريكيين في المرحلة الثانوية لمعرفة العلاقة بين الثقافات والتحصيل الأكاديمي وتوقعات الوالدين وثقافتهم ومستوى طموح هؤلاء الطلبة على عينة مكونة من(71) طالبا وطالبة، وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين كان تحصيلهم الدراسي عاليا كان طموحهم أعلى (حسن عمر شاكر، 2003: 190)، وقامت أرورا (Arora.R ,(2000 بدراسة هدفت إلى دراسة العلاقة بين بعض المتغيرات الاجتماعية

المتمثلة في الأساليب والاتجاهات الوالدية في التنشئة وبين مستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة مكونة من(800) طالب من طلاب المرحلة الثانوية بالهند، ومن الأدوات المستخدمة مقياس الطموح الأكاديمي من إعداد الباحث، وقد أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الطموح الأكاديمي لصالح الذكور(جمال مختار حمزة، 2004: 72)، كما وجد حسن عمر شاكر منسي (2003)، في دراسته التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح والتخصص والجنس والمستوى التعليمي للوالدين عند طلبة الصف الثاني الثانوي في مدينة اربد، بلغت عينة الدراسة (750) طالبا وطالبة، ومن الأدوات المستخدمة استبيان من إعداد الباحث، وأشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تعزى لجنس الطلبة لصالح الذكور.

وتوصل غويل Goel (2004) في دراسته التي اهتمت بمعرفة تأثير البيئة المنزلية على التطلعات التعليمية على عينة شملت (100) طالب (50 ذكور، 50 إناث) من الطبقات المتوسطة في الفئات العمرية من16- 20 سنة وكشفت النتائج أن الإناث كان الطموح التعليمي لديهم أعلى بكثير من الذكور(Binda Kumari, 2015: 75)، وأجرت هويدة حنفي ومحمد أنور(2006) في دراستهما التي هدفت إلى دراسة قلق المستقبل ومستوى الطموح وحب الاستطلاع لدى طلبة كلية التربية على عينة مكونة (232) طالبا وطالبة، وتم تطبيق أدوات البحث متمثلة في مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب إعداد أمال عبد السميع مليجي أباظة، ومن النتائج التي تم التوصل إليها أن هناك فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث من طلبة كلية التربية في مستوى الطموح لصالح الذكور، كما هدفت دراسة شينوى وآخرون (Uwah.Chinwe. et al. ،2008) إلى بحث العلاقة بين كل من ادراكات الطلاب للانتماء للمدرسة والطموحات الدراسية وبين الانجاز الأكاديمي للطلبة وقد تكونت العينة من (110) طالبا من الأمريكيين ذوي الأصول الإفريقية بالمرحلة الثانوية الصفين التاسع والعاشر، وباستخدام الأسلوب التسلسل المنطقي للوصول إلى أفضل معادلة انحدار اتضح أن الطموح الدراسي له تأثير على الانجاز الأكاديمي وأنه يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي بواسطة الطموحات المدرسية (سهير إبراهيم محمد،2012: 323).

أما دراسة سهير إبراهيم محمد (2012)، التي تمحورت حول الضغوط وعلاقتها بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية على عينة مكونة (80) طالبا و(80) طالبة، وتم تطبيق أدوات الدراسة متمثلة في مقياس مستوى الطموح من إعداد الباحثة، فتوصلت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الطموح الدراسي ونفس النتيجة توصلت إليها دراسة سالي طالب علوان (2013) التي اهتمت بدراسة دعم وعدالة المدرسين وعلاقتها بمستوى الطموح عند مرحلة الطلبة الإعدادية على عينة مكونة(200) طالبا وطالبة، أما الأدوات المعتمدة في الدراسة مقياس مستوى الطموح الذي أعدته الباحثة (2005) على البيئة العراقية، ومن نتائجها ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تبعا لمتغير الجنس.

وقام أحمد الطاهر أحمد همومة بدراسة (2014)، التي هدفت الى التعرف على علاقة الابداع بمستوى الطموح لدى أطفال الصف الخامس الابتدائي على عينة قوامها(275) تلميذا وتلميذة، ومن المقاييس المستخدمة في الدراسة مقياس التفكير الابداعي ومقياس مستوى الطموح من اعداد الباحث، وقد أشارت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في مستوى الطموح بشكل عام وفي مجالاته بـ(الأكاديمي، والمهني، الأسري)، وتوصلت دراسة زينب أولاد هدار وجميلة سليماني (2016) التي هدفت الى التعرف على العلاقة القائمة بين تقدير الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلبة الجامعة بغرداية على عينة مكونة من (200) طالبا وطالبة، واستخدام فيه مقياس تقدير الذات للمراهقين والراشدين لجامعة تكساس الذي أعده هيلمريتش، ستاب، ايرفين 1974، وقام بتعريبه عادل عبد الله محمد 2000، ومقياس مستوى الطموح لمعوض وعبد العظيم 2005، وقد أشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات مستوى الطموح لدى عينة الطلبة باختلاف جنسهم، بينما نجد في دراسة حميدة بودالي والعياشي بن زروق (2016) التي هدفت الى الكشف عن طبيعة العلاقة بين مستوى الطموح والتفكير الابتكاري وكذا علاقته (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، كما هدفت الى التعرف على دلالة الفروق الجنسين في كل من مستوى الطموح والقدرة على التفكير الابداعي على عينة مكونة من(120) طالبا وطالبة بقسم علم النفس جامعة الجزائر2 وجامعة البليدة 2 بتطبيق مقياس مستوى الطموح لكاميليا عبد الفتاح، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة بين الجنسين في مستوى الطموح لصالح الاناث، ونفس النتيجة نجدها في دراسة مليكة بلعربي ومحمد بوفاتح (2016) التي اهتمت بالكشف عن العوامل المؤثرة في مستوى الطموح الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية الأغواط على عينة قوامها (88) تلميذا، ومن الأدوات المستخدمة في الدراسة استبيان العوامل المؤثرة في مستوى الطموح من إعداد الباحثين، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى الطموح الدراسي لصالح الإناث، في حين نجد دراسة جعفر محمد منصور(2017) التي هدفت في التعرف على طبيعة العلاقة بين مستوى الطموح واتخاذ القرار لدى عينة من طلبة السنة الأولى من جامعة دمشق، وكشف دلالة الفروق في الأداء على مقياسي مستوى الطموح واتخاذ القرار، وقد بلغت عينة الدراسة (170) طالبا وطالبة، ومن نتائجها وجود فروق ذات دلالة احصائية في مقياس مستوى الطموح تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

ويرى الباحث من خلال عرضه للدراسات السابقة الخاصة بالطموح الأكاديمي فقد كان منها ما يستهدف دراسة العلاقة بين مركز الضبط والقلق وسمات الشخصية ومستوى الطموح والتحصيل الأكاديمي للطلاب في المدارس الثانوية في دراسة غوبتا Gupta (1987)، وبين ما يظهره الأبناء من مستويات طموح وتحديد أي من هذه الأساليب يرتبط بالمستوى المرتفع من الطموح، وأيها يرتبط بالمستوى المنخفض من الطموح، كما هدفت دراسة ماهر أبو هلال وتيري اتكنسون"(1990) بمعرفة

"مستوى الطموح الأكاديمي وأهمية المادة الدراسية والجنس على التحصيل الدراسي"، وهدفت دراسة راموس وسانشز وآرثر(Ramos. et.al،1995) الى معرفة العلاقة بين الثقافات والتحصيل الأكاديمي وتوقعات الوالدين وثقافتهم ومستوى طموح هؤلاء الطلبة.

كما جاءت دراسة أحمد عبد الله أبو زايد (1999) بدراسة مستوى الطموح وعلاقته بالقدرات الابتكارية لدى طلبة المرحلة الثانوية بالخرطوم وقطاع غزة، ودراسة "سليم محمد سليم شايب(1999)، التي اهتمت بنوع التعليم والفروق بين الجنسين في مستوى الطموح في سناء، ودراسة أرورا (2000) Arora. R ,k التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين بعض المتغيرات الاجتماعية المتمثلة في الأساليب والاتجاهات الوالدية في التنشئة وبين مستوى الطموح الأكاديمي، ودراسة حسن عمر شاكر منسي(2003) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح والتخصص والجنس والمستوى التعليمي للوالدين عند طلبة الصف الثاني الثانوي في مدينة اربد، ودراسة غويل Goel (2004) والتي اهتمت بمعرفة تأثير البيئة المنزلية على التطلعات التعلمية، ودراسة هويدة حنفي، ومحمد أنور(2006) التي هدفت إلى دراسة قلق المستقبل ومستوى الطموح وحب الاستطلاع لدى طلبة كلية التربية، ودراسة شينوى وآخرون (Uwah. Chinwe .et al. ،2008) التي هدفت إلى بحث العلاقة بين كل من ادراكات الطلاب للانتماء للمدرسة والطموحات الدراسية وبين الانجاز الأكاديمي للطلبة، كما نجد دراسة سهير إبراهيم محمد(2012)، الضغوط وعلاقتها بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة سالي طالب علوان (2013)، التي اهتمت بدراسة دعم وعدالة المدرسين وعلاقتها بمستوى الطموح عند مرحلة الطلبة الإعدادية، ودراسة مليكة بلعربي، ودراسة أحمد الطاهر أحمد همومة (2014)، التي هدفت الى التعرف على علاقة الابداع بمستوى الطموح لدى أطفال الصف الخامس الابتدائي، ودراسة زينب أولاد هدار وجميلة سليماني (2016)، التي هدفت الى التعرف على العلاقة القائمة بين تقدير الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلبة الجامعة بغرداية، ودراسة حميدة بودالي والعياشي بن زروق (2016)، التي هدفت الى الكشف عن طبيعة العلاقة بين مستوى الطموح والتفكير الابتكاري وكذا علاقته (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، ومحمد بوفاتح (2016)، التي اهتمت بالكشف عن العوامل المؤثرة في مستوى الطموح الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية الأغواط، ودراسة جعفر محمد منصور(2017)، التي هدفت في التعرف على طبيعة العلاقة بين مستوى الطموح واتخاذ القرار لدى عينة من طلبة السنة الأولى.

أما عينات الدراسات السابقة فجاءت متباينة نتيجة لتباين أهدافها وذلك من حيث النوع والكم، فمن حيث نوعها تمثلت في تلاميذ المرحلة الإعدادية والثانوية والجامعية، أما من حيث أحجامها فقد تراوحت ما بين (71) كأقل عينة في دراسة راموس وسانشز وآرثر(Ramos. et.al،1995)، و(800) طالبا كأكبر عينة في دراسة أرورا (2000) Arora.R , k.

أما الأدوات المستخدمة فلم تختلف جل الدراسات في استخدمها، بحيث تشابهت في استخدام أداة واحدة وهي (مقياس مستوى الطموح).

كما استخدمت الوسائل الإحصائية التي تعلقت بمتغير "الطموح الأكاديمي" معامل الارتباط بيرسون، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار "ت"، تحليل الانحدار البسيط، تحليل التباين.

أما من حيث النتائج فنجد هناك اختلاف ويرجع هذا الاختلاف إلى تباين أهداف وطبيعة المواضيع، حيث نجد الدراسات السابقة المرتبطة بالطموح الأكاديمي من حيث الجنس فنجد بعضها يؤكد على أن هناك فروق جنسية دالة إحصائيا في الطموح الأكاديمي والتي تتمثل في دراسة أرورا Arora.R ,k (2000) ودراسة شاكر منسي (2003) ودراسة غويل Goel (2004) ودراسة "هويدة حنفي، محمد أنور"(2006) ودراسة حميدة بودالي والعياشي بن زروق (2016) دراسة جعفر محمد منصور(2017)، في حين نجد هناك دراسات تؤكد على عدم وجود فروق جنسية في الطموح الأكاديمي والتي تتضح في دراسة أنيومي(1980) Oniwme، ودراسة أحمد عبد الله أبو زايد (1999)، ودراسة زياد بركات (2008)، ودراسة سهير إبراهيم (2012)، ودراسة أحمد الطاهر أحمد هومة (2014)، ودراسة زينب أولاد هدار وجميلة سليماني (2016).

أما الدراسات التي اغتنت بالبحث في العلاقة الموجودة بين الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي، والتي نجد معظمها تؤكد على العلاقة الارتباطية الموجودة بينهما، ومن ضمن هذه الدراسات التي أكدت على العلاقة نجد دراسة طه (1981)، ودراسة أبو شبهة (1987)، ودراسة شينوى وآخرون (Uwah. Chinwe. Et al. ،2008)، ودراسة شيندر(1969)، ودراسة ماهر أبو هلال وتيري اتكنسون (1990)، ودراسة غوبتاGupta (1987)، إلا أن هناك بعض الدراسات توصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي والتي تمثلت في دراسة حجازي (1987)، وعليه يمكن القول بأنه مهما اختلفت نتائج البحوث أو الدراسات فان ذلك يزيد من أهمية البحث العلمي في ثراءه وتنوعه من استكشافات جديدة في ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية.

10- قياس التحصيل الدراسي:

إذ كان يعتمد قياس التحصيل اعتمادا أساسيا على الاختبارات الشفوية حتى نهاية النصف الأول من القرن التاسع عشر، وفي عام 1945 تزعم (هورس مانHorace Mann) الذين كان يعد من القادة التربويين البارزين في ولاية بوسطن الأمريكية حركة تطوير التعليم العام، وأكد ضرورة استخدام الاختبارات التحريرية التي تتسم بالموضوعية والاتساق بدلا من الاختبارات الشفوية (حازم مجيد، صاحب أسعد، 2012: 06)، وفي عام 1975 أعدّ (رايس J; Rice) أول اختبار تحصيلي موضوعي في الولايات المتحدة يقيس الهجاء، وطبقه على ما يقارب 16000 تلميذا في الصفوف من الرابع إلى الثامن، كما أعد اختبارا تحصيليا في الحساب واللغة الانجليزية، كما شهد أوائل القرن العشرين ظهور

عدد من الاختبارات المقننة متمثلة في اختبار الحساب الذي أعده (ستون،Stone)(حازم مجيد، صاحب أسعد، 2012: 06)، ومن هنا فان مفهوم التحصيل الدراسي يمثل قياس قدرة الطالب على استيعاب المواد الدراسية المقررة، ومدى قدرته على تطبيقها من خلال وسائل قياس تجريها المدرسة عن طريق الامتحانات الشفوية والتحريرية التي تتم في أوقات مختلفة، فضلال عن الامتحانات اليومية والفصلية وللتحصيل الدراسي أهداف منها:

-تقرير نتيجة الطالب لانتقاله من مرحلة إلى أخرى.

-تحديد نوع الدراسة والتخصص الذي سينتقل إليه الطالب لاحقا.

-معرفة القدرات الفردية للطالب.

-الاستفادة من نتائج التحصيل للانتقال من مدرسة إلى أخرى (قدوري الحاج، محمد الساسي الشايب، 2015: 189).

وعليه تعتبر الاختبارات التحصيلية أكثر أنواع الاختبارات شيوعا واستعمالا فهي تهدف إلى قياس مدى ما تحصل عليه الطالب من معارف ومعلومات في دراسته، حتى يمكن على ضوء نتائجها ترفيعه إلى مستوى أعلى أو تحديد المجال المهني التعليمي المناسب لقدراته واستعداداته وميوله، وكذلك المساعدة في تشخيص نقاط الضعف لديه أو حتى لدى مدرسه أو منهجه التعليمي الدراسي (عبد القادر كراجة، 1997: 148)، بالإضافة أنها تهدف كذلك إلى قياس مدى استيعاب الطلاب لبعض المعارف والمفاهيم والمهارات المتعلقة بالمادة الدراسية في وقت معين أو في نهاية مدة تعليمية معينة (صلاح الدين محمود علام، 2000: 306)، وتصف لنا الأداء الراهن للطالب في صف دراسي معين تحت ظل نظام مدرسي، عن طريق مجموعة من الأعمال المتسقة يطلب منه القيام في ظل ظروف موحدة (أديب محمد الخالدي، 2003: 93)، وتحدد مستوى الذي وصل إليه الفرد في تحصيله لنوع التعليم أو التدريب (عباس محمود عوض، 1998: 35)، وإذا كان المعلم يرغب في الحصول على نتائج صادقة تساعده في تنسيق عمله مع طلابه، ويحظى بوقوف كل من له صلة بالتعليم بجانبه، فأن الحل الأمثل هو الاستعانة بالاختبارات التي تتمتع بدرجة عالية من الموضوعية، والمقصود بالموضوعية اتفاق فردين أو أكثر في النتائج التي يحصلون عليها من القياس لنفس الظاهرة، أي أن النتائج التي يتوصل إليها كل فرد منهم لا تتأثر بذاتيته (عبد القادر كراجة، 1997: 111).

إذا فالاختبارات التحصيلية هدفها هو قياس مدى استيعاب المتعلم من معارف ومعلومات ومهارات تتعلق بالمادة الدراسية، والمساعدة على تشخيص نقاط الضعف لديه.

الخلاصة:

وعليه نستخلص أن التحصيل الدراسي له أهمية كبيرة في حياة الفرد، فهو ليس فقط تجاوز مرحلة دراسية متتالية بنجاح والحصول على درجات تؤهله لذلك، بل له جوانب في حياته باعتباره الطريق الإجباري الذي يحدد له نوع الدراسة أو المهنة، ومن ثم تحديد الدور الاجتماعي الذي سيقوم به مستقبلا والمكانة الاجتماعية التي سيحققها ونظرته لذاته وشعوره بالنجاح ومستوى طموحه، كما أن هذا التحصيل يتأثر بعوامل عديدة تتداخل وتتفاعل فيما بينها، ومن ضمن هذه العوامل ما يتعلق بفردية التلميذ وما يحتويه من خصائص تكسبه شخصيته المستقلة التي تتمثل في استعداداته وميوله وانفعالاته وحالته الصحية والجسمية، ومنها ما يتعلق بالبيئة التي ينتمي إليها وهي التي تمثل الأسرة من حيث أساليب التربية التي تستخدمها والجو الذي يسودها ومستواها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والعلمي، وهناك عوامل تتعلق بالمدرسة وإمكانياتها، والمعلم ومهارته، وطرق التعليم وحداثتها، والمنهاج وجودته، كما أن هذا التحصيل له علاقة بالمتغيرات السابقة (العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، الكفاءة الذاتية، الطموح الدراسي)، إذ تعد الشخصية السوية مؤشرا من المؤشرات الايجابية التي تعطي دافعا قويا للمتعلمين للنجاح والرغبة على القيام بعلاقات منسجمة هذا من جهة، أما من جهة أخرى يعتبر كلا من الكفاءة الذاتية الطموح أحد العوامل الأساسية التي لها دور هام في دفع التلميذ نحو تحقيق النجاح والتفوق في حياته الدراسية.

الفـــــــصـــــــل الـــســـــــادس

الدراســـــــة الاستطلاعيـــــة

1-الهدف من الدراسة الاستطلاعية:

الهدف منها هو استطلاع الظروف التي تجري فيها الدراسة، مع إمكانية الوصول إلى العينة التي تتطلبها، بالإضافة إلى توفر المتغيرات الخاصة بها والتي تتمثل في "العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، الكفاءة الذاتية، مستوى الطموح الأكاديمي، والتحصيل الدراسي"، كما حاولنا التأكد من البنود الواردة في الأدوات الخاصة بالدراسة ما إذا كانت التعليمة التي استخدمها الباحث في الأدوات ملائمة وواضحة، والتأكد من وضوح المفردات الخاصة بالأدوات، مع ضبط الوقت اللازم للإجابة عنها وحذف العبارات التي لا تتلاءم مع مستوى عينة الدراسة، وفي الأخير دراسة الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة.

2-مكان وزمان وإجراء الدراسة الاستطلاعية:

أجرى الباحث الدراسة الاستطلاعية بثانوية العقيد لطفي بتخمارت ولاية تيارت في الفترة الممتدة من 05 أكتوبر إلى 20 أكتوبر 2015.

3-طريقة المعاينة:

من أجل نتائج علمية وذات مصداقية تفضل العينات العشوائية، والعينة العشوائية هي عينة مختارة بدون ترتيب أو نظام مقصود، فكل أفراد المجتمع الذي اخترنا منه كان لهم فرص متساوية في الاختيار، ولم يكن هناك تحيز عند الاختيار، فالعينة العشوائية هي عينة غير متحيزة Unbiassed.

ولصعوبة الطريقة التقليدية في اختيار العينة العشوائية قام الباحث باختيار عينة ممكنة بالطريقة العرضية من ست أقسام دراسية، بواقع قسمين من كل مستوى دراسي، قسم أدبي وقسم علمي، وبالتالي يكون لدينا ثلاثة أقسام أدبية وثلاثة أقسام علمية، ينتمي كل منها إلى السنة الأولى والسنة الثانية والسنة الثالثة ثانوي، وبعد تطبيق مقاييس الدراسة الاستطلاعية عليهم استخدم برنامجspss20 لاختيار عينة مكونة من 40 فردا.

وقد لجأ الباحث إلى هذه الطريقة في اختيار العينة بهذه الطريقة لصعوبة الحصول عينة عشوائية بالطرق التقليدية، حيث أنه يصعب إقناع التلميذ كيف تم اختياره هو بالذات، للأسباب العملية وليس غيره.

4-خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:

4-1-من حيث الجنس:

جدول رقم(06) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة
الذكور	21	%52.5
الاناث	19	%47.5
المجموع	40	100%

يلاحظ من خلال الجدول رقم(06) أن عينة الدراسة الاستطلاعية شملت على21 ذكرا وهو ما يعادل 52.5%، و 19 أنثى وهو ما يعادل 47.5%

4-2-من حيث العمر: يبلغ متوسط العمر لدى عينة الدراسة الاستطلاعية 18.80 سنة بانحراف معياري يقدر 1.71

5-أدوات الدراسة الاستطلاعية:

شملت الدراسة الاستطلاعية الأدوات التالية:

1-مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لجولدبيرج Goldberg (1999) تعريب محمد أبو هاشم(2007).

2-اختبار أيزنك للشخصية بالصورة المختصرة ترجمة أحمد عبد الخالق.

3-مقياس الكفاءة الذاتية لجيروزيليم وشفارتسر (1995Schwarzer,Jerusalem) ترجمة سامر جميل رضوان(1997).

4-مقياس روزنبارج لتقدير الذات ترجمة علي بوطاقة.

5-قائمة بيك للاكتئاب ترجمة أحمد عبد الخالق.

6-مقياس الطموح الأكاديمي لزياد بركات (2008) المعدل من قبل الباحث.

7-مقياس الطموح الدراسي لمحمد بوفاتح (2005).

وصف الأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية:

5-1-مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لجولدبيرج Goldberg (1999): (أنظر الى الملحق أ) أعده جولدبيرج وقام بتعريبه محمد أبو هاشم(2007) هذه القائمة تتكون من(50) عبارة لقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بواقع (10) عبارات لكل عامل يجيب عليها التلاميذ في ضوء مقياس خماسي التدريج (لا تنطبق علي إطلاقا، تنطبق علي قليلا، تنطبق علي أحيانا، تنطبق علي كثيرا، تنطبق علي تماما)، ويعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لجولدبيرج من أهم

النماذج وأحدثها والتي عملت على تفسير سمات الشخصية، وهذا النموذج الهرمي يتكون من خمسة عوامل أهمها (المقبولية، الضمير الحي، الانبساطية، العصابية، الانفتاح على الخبرة)، وهي نوع من التقرير الذاتي يجيب عليها الفرد في ضوء مقياس خماسي التدريج والتي سوف نتطرق لها في العنصر الموالي.

جدول رقم (07): يوضح توزيع بنود العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على الأبعاد.

العـــــوامـــــــــل	العبـــــــــــــــارات
المقبـــــوليـة A	4-، 14-، 20-، 38-، 44-، 13+، 24+، 31+، 40+، 48+
الضمـــير الحيC	26-، 27-، 36-، 41-، 46-، 10+، 11+، 18+، 33+، 38+
الانبساطيـــــة E	15-، 17-، 34-، 39-، 50-، 8+، 9+، 21+، 23+، 47+
العصابيـــــةN	3-، 16-، 25-، 35-، 49-، 2+، 12+، 29+، 40+، 43+
الانفتـــــاحO	1-، 19-، 30-، 32-، 46-، 5+، 6+، 7+، 22+، 28+

5-1-1-طريقة تصحيح قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:(أنظر الى الملحق أ)

تتبع طريقة تدرج الدرجات تبعا لدرجة ايجابية الفقرة، حيث أنه في الفقرات الموجبة كما هو موضح في الجدول رقم (07) تعطى الدرجات من (1، 2، 3، 4، 5) على الترتيب، أما في حالة العبارات السالبة كما هو مشار إليه في الجدول رقم (07) فتعطى الإجابات من (5، 4، 3، 2، 1)على الترتيب، مع العلم أن كل عامل يحتوي على عشرة بنود وكل بند متدرج من1 إلى5 في الدرجات، وبالتالي فان أقل درجة يتحصل عليها المفحوص في أي عامل من عوامل المقياس تقدر بـ(10)، وأن أقصى درجة يتحصل عليها المفحوص في أي عامل من عوامل المقياس تقدر بـ(50).

5-2-اختبار أيزنك للشخصية بالصورة المختصرة: (أنظر الى الملحق ت) تتكون هذه الصورة المختصرة من(24) بندا بواقع(6) بنود لكل بعد من أبعاد الشخصية، وهي موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (08) يوضح توزيع بنود اختبار أيزنك للشخصية على الأبعاد.

الأبعـــــــــــــــاد	البنـــــــــــــــود
العصـــــــــــــابية	1-9-11-14-18-21
الانبســـــــــــاطية	2-4-13-15-20-23
الذهانيـــــــــــة	3-6-8-12-16-22
الكـــــــــــذب	5-7-10-17-19-24

5-2-1-طريقة تصحيح اختبار أيزنك للشخصية بالصورة المختصرة: تعطى الدرجة اثنان في حالة الإجابة بنعم، وواحد في حالة الإجابة بلا إذا كانت الإجابة في الاتجاه الصحيح وفقا لمفتاح الإجابة المعد لهذا الغرض، أما في الاتجاه المعاكس فتعطى الدرجة واحد في حالة الاجابة بنعم واثنان في حالة الاجابة بلا وهذا في الفقرات التالية (03-05-07-10-15-16-17-19-20-22).

5-3-مقياس الكفاءة الذاتيـــــــة: (أنظر الى الملحق ث) أعد هذا المقياس جيروزيليم وشفارتسر Jerusalem Schwarzer,1995، ترجمة سامر جميل رضوان (1997) ، للتعرف على مستوى الكفاءة الذاتية لدى الأفراد في المواقف المقلقة، ويتألف المقياس من عشرة بنود يطلب فيها من التلاميذ اختيار إمكانية الإجابة وفق متدرج يبدأ من (لا، نادرا، غالبا، دائما)، ويتراوح المجموع العام للدرجات بين (10) و(40).

5-3-1-طريقة تصحيح مقياس الكفاءة الذاتية:

تعطى الدرجات من (1، 2، 3، 4) وفق متدرج يبدأ من (لا، نادرا، غالبا، دائما)، حيث تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض توقعات الكفاءة الذاتية العامة والدرجة العالية إلى ارتفاع توقعات الكفاءة الذاتية العامة.

5-4-مقياس لروزنبارج تقدير الذات(1965): (أنظر الى الملحق ج) صمم هذا المقياس روزنبارج هو مقياس مصمم على طريقة ليكرت بأربعة بدائل اجابة هي: معارض تماما، معارض، موافق، موافق تماما، ويتكون مقياس تقدير الذات لرزنبارج من 10 بنود أو عبارات كلها تقيس تقدير الذات، كما يتكون كذلك من خمسة بنود موجبة والمتمثلة في (01-03-04-07-10) وخمسة بنود سالبة(02-05-06-08-09).

5-4-1-طريقة تصحيح مقياس تقدير الذات لروزنبارج:

تأخذ الاجابات الأربع معارض تماما، معارض، موافق، موافق تماما الدرجات التالية 1، 2، 3، 4 في حالة البنود الموجبة، وتأخذ الدرجات 4، 3، 2، 1، في حالة البنود السالبة، وتعتبر الدرجة 10 هي أدنى درجة يمكن للفرد الحصول عليها في هذا المقياس، بينما تعتبر الدرجة 40 هي أعلى درجة يمكنه الحصول عليها.

5-5-قائمة بيك للاكتئاب: (أنظر الى الملحق د) قام بوضع هذا المقياس آرون بيك وتعد قائمته أحدث صورة لقوائم التي اهتمت بقياس الاكتئاب، وتتكون هذه القائمة من (19) مجموعة من الاسئلة، ويطلب من المفحوص أن يقرأ كل عبارة من كل مجموعة، وأن يقرر أي عبارة تنطبق عليه، وتصف حالته ومشاعره بوضع دائرة حول رقم العبارة.

5-5-1-طريقة تصحيح مقياس قائمة بيك للاكتئاب:

من أجل الحصول على الدرجة الكلية للاكتئاب لدى التلميذ، تم تحديد تعليمات المقياس لدى التلاميذ بأن يقرأ كل فقرة من فقرات المقياس حيث سيجد أمام كل منها أربع عبارات وعليه أن يختار واحدة منها فقط، حيث يضع دائرة أمام العبارة التي تنطبق عليه فيكون الاختيار في كل فقرة اما 0 أو 1 أو 2 أو 3، ويتم التصحيح بحساب الدرجة الكلية للمقياس، وذلك بوضع الأرقام وضع عليها المفحوص دائرة في كل فقرة من فقرات المقياس، وتكون ما بين 0 الى 57 درجة.

5-6-مقياس الطموح الأكاديمي لزياد بركات(2008) المعدل من قبل الباحث: (أنظر الى الملحق هـ، و)تحقيقا لأهداف البحث قام الباحث بتعديل مقياس الطموح الأكاديمي لزياد بركات (2008) التي كانت في معظمها تقيس مستوى الطموح العام لذا قام الباحث بتعديلها وصياغتها على شكل أسئلة تقيس الطموح الأكاديمي أو الدراسي، ومن جملة التعديلات التي قام بها الباحث على هذا المقياس، وهذا ما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم يوضح (09) يبين عدد البنود التي تم تعديلها في مقياس الطموح الأكاديمي لزياد بركات (2008) من قبل السادة المحكمين.

الرقم	قبل التعـــــــديل	بعد التعـــــــديل
01	هل تميل إلى الاستمرار في عملك والبقاء فيها لمدة طويلة ولا تحب تغييره؟	هل تميل إلى الاستمرار في دراستك والبقاء فيها لمدة طويلة ولا تحب تركها؟
02	هل تؤمن بأن نجاح الانسان في الحياة يعود لحظه وليس لجهده؟	هل تؤمن بأن نجاح التلميذ في الدراسة يعود لجهده؟
03	هل تحب أن تقوم بأعمال تتحمل فيها المسؤولية بمفردك؟	هل تحب أن تقوم بأعمال دراسية تتحمل فيها المسؤولية بمفردك؟
04	إذا رغبت في الحصول على عمل جيد أو وظيفة فهل تثابر وتجهد نفسك حتى تحصل على ذلك؟	إذا رغبت في الحصول على نقطة أو علامة جيدة فهل تثابر وتجهد نفسك حتى تحصل على ذلك؟
05	هل ينتابك الشعور باليأس إن لم تظهر نتائج جهودك بسرعة؟	هل ينتابك الشعور باليأس إن لم تظهر نتائج جهودك الدراسية بسرعة؟
06	هل تعتقد أن الحظ يلعب دورا كبيرا في حياة الانسان؟	هل تعتقد أن الحظ يلعب دورا كبيرا في حياة التلميذ الدراسية؟
07	هل تشعر أن معلوماتك الآن أقل مما يجب أن تكون عليه؟	هل تشعر أن معلوماتك الدراسية الآن أقل مما يجب أن تكون عليه؟
08	هل تتطلع لعمل أو وظيفة أفضل؟	هل تتطلع لنتائج دراسية أفضل؟

09	هل تعتقد أن مستقبلك محدد ولا تستطيع تغييره؟	هل تعتقد أن مستقبلك الدراسي محدد ولا تستطيع تغييره؟
10	هل تثابر وتستمر في الأعمال التي تعترضها صعوبات وعقبات؟	هل تثابر وتستمر في الواجبات الدراسية أو المنزلية التي تعترضها صعوبات وعقبات؟
11	هل تقنع دائما بما تتحصل عليه من علامات دراسية وترضى بها؟	هل تقنع دائما بما تتحصل عليه من علامات دراسية وترضى بها؟
12	هل تقوم بأعمال حسب خطة تضعها ولا تترك أمورا للظروف والمقادير؟	هل تقوم بالدراسة حسب خطة تضعها ولا تترك أمورا للظروف والمقادير؟
13	هل ينتابك اليأس إذا سارت أمورك عكس ما تتوقعه من نتيجة؟	هل ينتابك اليأس إذا سارت أمورك الدراسية عكس ما تتوقعه من نتيجة؟
14	هل تحاول القيام بعمل للتغلب على الصعوبات التي سببت فشل غيرك في ذلك العمل ؟	هل تحاول القيام بعمل دراسي للتغلب على الصعوبات التي سببت فشل غيرك في ذلك العمل الدراسي؟
15	هل هناك أناس بارزون في المجتمع معجب بهم وتعمل على أن تحصل ما حصلوا عليه؟	هل هناك تلاميذ بارزون في المدرسة معجب بهم وتعمل على أن تحصل ما حصلوا عليه؟
16	هل وضعت لنفسك خطة أو أسلوبا تعمل بموجبها لتصل إلى مركز اجتماعي مرموق؟	هل وضعت لنفسك خطة أو أسلوب للدراسة بموجبها تصل إلى مركز اجتماعي مرموق؟
17	هل أنت تعمل للتفوق والنجاح بامتياز في دراستك أكثر من مجرد الحصول على النجاح فقط؟	هل أنت تعمل للتفوق والنجاح بامتياز في دراستك أكثر من مجرد الحصول على النجاح فقط؟
18	هل يصيبك التعب أو الملل فيمنعك من مواصلة الأعمال التي تريد أن تؤديها و تتمها؟	هل يصيبك التعب أو الملل فيمنعك من مواصلة مذاكرة أو مراجعة الدروس التي تريد أن تؤديها أو تتمها؟
19	إذا قمت بعمل مع جماعة فهل ترغب أن تتولى دور القيادة بالنسبة إليهم؟	إذا قمت بإنجاز مشروع بحث مع جماعة فهل ترغب أن تتولى دور القيادة بالنسبة إليهم؟
20	هل أنت الذي تضع أهدافك بنفسك ولا تنتظر قرارات شخص آخر؟	هل أنت الذي تضع أهدافك الدراسية بنفسك ولا تنتظر قرارات شخص آخر؟
21	هل تميل لترك الأعمال التي ترى أن انجازها يحتاج إلى جهد كبير؟	هل تميل لترك الأعمال المدرسية التي ترى أن انجازها يحتاج إلى جهد كبير؟
22	هل أنت راض بمعيشتك ومركزك الحالي بوجه عام؟	هل أنت راض بمستواك الدراسي ووضعك الدراسي بوجه عام؟
23	إذا قمت بعمل ولم تظهر نتائجه بسرعة فهل	إذا قمت بعمل درسي ولم تظهر نتائجه بسرعة فهل تتركه

	تتركه لعمل دراسي ؟	لعمل دراسي آخر؟
24	حينما تقوم بأعمال وتنفذها فهل النتائج التي تحصل عليها تكون في العادة مطابقة لما تتوقعه؟	حينما تقوم بواجباتك المدرسية وتنفذها فهل النتائج التي تحصل عليها تكون في العادة مطابقة لما تتوقعه؟
25	هل تستمر في عمل عزمت على القيام بها رغم ما قد يحيط بك من عقبات؟	هل تستمر في تنفيذ واجباتك المدرسية التي عزمت على القيام بها رغم ما قد يحيط بك من عقبات؟
26	إذا لم تظهر نتائجك عمل قمت به فهل تضجر وتكف عن الاستمرارية؟	إذا لم تظهر نتائجك الدراسية المرجوة فهل تضجر وتكف عن الاستمرارية؟
27	هل يدفعك الفشل في عمل ما إلى تركه ولا تحاول العودة إليه مرة أخرى؟	هل يدفعك الفشل في الدراسة إلى ترك الدراسة ولا تحاول العودة إليها مرة أخرى؟
28	هل تعتقد أنك تملك من القدرات ما يجعلك أن تقود جماعتك وتوجههم ؟	هل تعتقد أنك تملك من القدرات الدراسية ما يجعلك أن تقود جماعتك –أصدقاءك – وتوجههم في الدراسة؟
29	هل ينتابك اليأس إذا لم تحصل على نتائج جهودك في عمل قمت به؟	هل ينتابك اليأس إذا لم تحصل على نتائج جيدة في دراستك؟
30	هل تترك حاجياتك اليومية لشخص ما يعينك على قضائها؟	هل تترك واجباتك المدرسية لشخص ما يعينك على قضائها؟
31	هل تحاول تأجيل عملك الى وقت لاحق؟	هل تحاول تأجيل عملك الدراسي لوقت لاحق؟
32	هل تغريك الجوائز والحصول على الثناء والمديح ؟	هل تغريك الجوائز والحصول على الثناء والمديح في الثانوية؟
33	هل أنت ممن يحبون القراءة وتهوى المطالعة باستمرار؟	هل أنت ممن يحبون القراءة وتهوى المطالعة باستمرار؟
34	هل غالبا ما تفقد الحماس لمتابعة عملك؟	هل غالبا ما تفقد الحماس لمتابعة الدراسة؟

ولغرض التأكد من صلاحية العبارات في قياس ما وضعت لأجله تم تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (40) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الطور الثانوي، وقد اتضح أن عبارات المقياس واضحة ولم يبدي التلاميذ أي استفسار بشأنها، والدليل على ذلك معاملات الصدق والثبات المرتفعة، كما تم عرضها على مجموعة من أساتذة علم النفس وعلوم التربية بجامعة وهران2 وجامعة معسكر أما طريقة إجابة المفحوص على العبارات فتكون بنعم أو لا.

5-6-1-طريقة تصحيح مقياس الطموح الأكاديمي لزياد بركات (2008) المعدل من قبل الباحث:

تعطى الدرجة واحد في حالة الإجابة بنعم، وصفرا في حالة الإجابة بلا إذا كانت الإجابة في الاتجاه الصحيح وفقا لمفتاح الإجابة المعد لهذا الغرض، وبذلك تتراوح درجة المفحوص على هذا المقياس ما بين (0) و(34)، تشير الدرجة المرتفعة عليه إلى مستوى مرتفع للطموح الأكاديمي، بينما تشير الدرجة المنخفضة عليه إلى تدني مستوى الطموح الأكاديمي، وقد استند الباحث عند إعداد هذا المقياس على مقياس مستوى الطموح لزياد بركات (2008) وذلك بتعديل عباراته وجعلها قابلة لقياس مستوى الطموح الأكاديمي، وهذا بعد عرض عبارات هذا المقياس على مجموعة من أساتذة علم النفس وعلوم التربية بجامعة وهران2 وجامعة معسكر وهم كالتالي الأستاذ بولجراف بختاوي، والأستاذ مكي أحمد، والأستاذ جلطي بشير، والأستاذة حميري سارة، ومن جامعة معسكر الأستاذ قصير بسالم.

5-7-مقياس الطموح الدراسي لمحمد بوفاتح (2005): (أنظر الى الملحق ي) قام بإعداد هذا الاستبيان محمد بوفاتح، ويتكون هذا الاستبيان من 62 بندا تقيس أربعة أبعاد كل بعد يتضمن عددا معينا من البنود وهي موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (10) يوضح توزيع بنود مقياس الطموح الدراسي لمحمد بوفاتح على الأبعاد.

الرقم	الأبعاد	رقم البنود	عدد البنود
01	النظرة للدراسة الثانوية	-41-37-33-29-25-21-17-13-09-05-01 45	12
02	النظرة للتفوق الدراسي	-42-38-34-30-26-22-18-14-10-06-02 59-57-55-52-49-46	17
03	النظرة للدراسة الجامعية	-43-39-35-31-27-23-19-15-11-07-03 53-50-57	14
04	النظرة للحياة	-44-40-36-32-28-24-20-16-12-08-04 62-61-60-58-56-54-51-48	19
عدد البنود 62			

5-7-1-طريقة تصحيح مقياس الطموح الدراسي لمحمد بوفاتح (2005):

تتبع طريقة تدرج الدرجات تبعا لدرجة ايجابية الفقرة، حيث أنه في الفقرات الموجبة تعطى الدرجة (3) في حالة الاجابة بـ تنطبق علي دائما، والدرجة (2) في حالة الاجابة بـ تنطبق علي أحيانا، والدرجة (1) في حالة الاجابة بـ لا تنطبق علي أبدا، أما في الفقرات السالبة والمتمثلة في البنود (01-05-09-13-17-21-25-29-33-37 في بعد النظرة للدراسة الثانوية، و47 في بعد النظرة

للتفوق الدراسي، و43-50-53 في بعد النظرة للدراسة الجامعية، و04-44-51 في بعد النظرة للحياة)، تعطى الدرجات كالآتي: الدرجة (1) في حالة الاجابة بـ تنطبق علي دائما، والدرجة (2) في حالة الاجابة بـ تنطبق علي أحيانا، والدرجة (3) في حالة الاجابة بـ لا تنطبق علي أبدا.

6-الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية:

6-1-الخصائص السيكومترية لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لجولدبيرج (1999) تعريب محمد أبو هاشم (2007):

أولا: الثبات: قام الباحث بحساب ثبات مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بأسلوبين هما:

أ-أسلوب ألفا كرونباخ: عند حساب ثبات مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لجولدبيرج اعتمد الباحث على أسلوب ألفا كرونباخ ووجد أن الثبات تراوح ما بين 0.66 و 0.78 وهذا ما يتضح لنا من خلال الجدول الآتي رقم (11).

جدول رقم (11) يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

الرقم	العـوامل أو الأبعـاد	معامل ألفا كرونبـــاخ
01	المقـــــــــــبولية	0.78
02	الضمـــــير الحي	0.75
03	الانبســـــــــاطية	0.66
04	العصـــــــــابية	0.72
05	الانفتاح على الخبرة	0.77

يلاحظ من خلال الجدول السابق رقم (11)، أن جميع الأبعاد التي تتضمنها العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تتمتع بدرجة ثبات جيد.

ب-أسلوب إعادة الإجراء: عند حساب ثبات مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لجولدبيرج اعتمد الباحث على أسلوب إعادة الإجراء بفاصل زمني يقدر بـ 15 يوما على عينة قوامها 60 تلميذ وتلميذة، حيث وجد الباحث أن الثبات تراوح ما بين 0.34 و0.67 وهذا ما يتضح لنا من خلال الجدول الآتي رقم (12).

جدول رقم (12) يوضح معاملات الثبات بأسلوب إعادة الإجراء لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

الرقم	العوامـل أو الأبعـاد	الثبات بطريقة اعادة الاجراء
01	المقـــــــــبولية	0.34
02	الضمير الحي	0.53
03	الانبســـــــاطية	0.55
04	العصـــــــابية	0.67
05	الانفتاح على الخبرة	0.48

ويلاحظ من خلال الجدول السابق رقم (12)، أن ثبات المقياس بأسلوب إعادة الإجراء يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

ثانيا: الصدق:

الصدق التلازمي: عند حساب صدق مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لجولدبيرج بطريقة الصدق التلازمي مع اختبار أيزنك للشخصية وجد الباحث ما يلي:

جدول رقم (13)، يوضح معاملات الارتباط بين قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية واختبار أيزنك الصورة المختصرة.

	اختـبـــار أيزنـــك للشخـصيـــة		
العوامل الخمسة الكبرى للشخصية	الذهـــان	الانبـــساط	العـــصابية
المقبـــــــــولية	0.003	0.285 *	0.068
الضمـــــــير الحي	0.076	-0.071	-0.244*
الانبســـــــــاطية	0.050	0.377**	0.023
العصـــــــــابية	0.076	-0.015	-0,578**
الانفتاح على الخبرة	0,238*	-0,118	0,002

يلاحظ من خلال الجدول رقم (13) أن معاملات الارتباط بين عامل الانفتاح في مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعامل الذهان في اختبار أيزنك بلغ 0.283 وهو دال احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، كما نجد معامل الارتباط بين عاملي المقبولية والانبساطية في مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعامل الانبساطية في اختبار أيزنك والذي جاء بالترتيب 0.285 وهو دال عند مستوى الدلالة 0.05 و0.377 عند مستوى الدلالة 0.01، في حين بلغ معامل الارتباط بين عاملي الضمير الحي والعصابية من جانب مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعامل العصابية في

اختبار أيزنك للشخصية والذي جاء بالترتيب 0.244- عند مستوى الدلالة 0.05 و 0.578- عند مستوى الدلالة 0.01

2-6-الخصـائص السيكومتريـة لمقيـاس أيزنـك للشخصيـة:

أولا: الـثبـات: عند حساب ثبات اختبار أيزنك للشخصية قام الباحث باستخدام أسلوب ألفا كرونباخ فوجد أن الثبات تراوح ما بين 0.61 و 0.69 وهذا ما يتضح لنا من خلال الجدول الآتي رقم (14).

جدول رقم(14)، يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية لاختبار أيزنك للشخصية

الأبعـــــــاد	ألفـــــا كرونبـــــاخ
العصـــابيـــة	0.69
الانبســاطيـــة	0.67
الذهـــانيـــة	0.63
الكـــــذب	0.61

يلاحظ من خلال الجدول السابق رقم (14)، أن جميع الأبعاد اختبار أيزنك للشخصية تتمتع بدرجة ثبات جيد.

ثانيا: الصدق:

أ-**صدق الاتساق الداخلي:** قام الباحث بحساب صدق مقياس أيزنك للشخصية بطريقة الاتساق الداخلي فوجد ما يلي:

جدول رقم (15)، يوضح معامل ارتباط أبعاد اختبار أيزنك للشخصية بالدرجة الكلية للمقياس.

الرقم	الأبعـــــــاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	العصابيـــــــة	0.76	0.01
02	الانبساطيـــــــة	0.53	0.01
03	الذهانيـــــــة	0.26	0.05
04	الكـــــــذب	0.58	0.01

يلاحظ من خلال الجدول رقم (15)، أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.26 و0.76) وهذا ما يعطي الدلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، وجميع هذه القيم دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 وبالتالي تعتبر البنود صادقة لما وضعت لقياسه.

ب–الصدق التلازمي: عند حساب صدق اختبار أيزنك للشخصية بطريقة الصدق التلازمي مع مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وجد الباحث ما يلي:

جدول رقم (16)، يوضح معاملات الارتباط بين اختبار أيزنك للشخصية بالصورة المختصرة وقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

اختبار أيزنك للشخصيــة	العوامل الخمسة الكبر للشخصية				
	المقبولية	الضمير الحي	الانبساطيــة	العصابيــة	الانفتاح على الخبرة
الذهـــــــــان	0.003	0.076	0.050	0.076	0.238*
الانبســـــــاط	0.285*	-0.071	0.377**	-0.015	-0.118
العصـــابيـــــة	0.068	-0.244*	0.023	-0.578**	0.002

يلاحظ من خلال الجدول رقم (16) أن معاملات الارتباط بين عامل الذهان في اختبار أيزنك وعامل الانفتاح على الخبرة في مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بلغ 0.283 وهو دال احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، كما نجد هناك معامل الارتباط بين عامل الانبساطية في اختبار أيزنك وعاملي المقبولية والانبساطية في مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والذي جاء بالترتيب 0.285 وهو دال عند مستوى الدلالة 0.05 و0.377 عند مستوى الدلالة 0.01، في حين بلغ معامل الارتباط بين عامل العصابية في اختبار أيزنك للشخصية عاملي الضمير الحي والعصابية من جانب مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والذي جاء بالترتيب 0.244-عند مستوى الدلالة 0.05 و 0.578- عند مستوى الدلالة 0.01

3-6-الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية لجيروزيليم وشفارتسر(1995)، ترجمة الدكتور سامر جميل رضوان (1997):

أولا: الثبات: قام الباحث بحساب ثبات مقياس الكفاءة الذاتية لجيروزيليم وشفارتسر بعدة أساليب منها:

أ–أسلوب ألفا كرونباخ: عند حساب ثبات مقياس الكفاءة الذاتية لجيروزيليم وشفارتسر بأسلوب ألفا كرونباخ وجد الباحث أن معامل الثبات هو 0.67 وهو معامل يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

ب–أسلوب إعادة الإجراء: عند حساب ثبات مقياس الكفاءة الذاتية لجيروزيليم وشفارتسر بطريقة إعادة الإجراء بفاصل زمني يقدر بـ 15 يوما على عينة قوامها 60 تلميذ وتلميذة وجد الباحث أن معامل الثبات هو 0.63 وهو معامل يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

ثانيا: الصدق: قام الباحث بحساب صدق مقياس الكفاءة الذاتية لجيروزيليم وشفارتسر(1995)، ترجمة سامر جميل رضوان (1997) بعدة طرق منها:

أ–**صدق الاتساق الداخلي:** عند حساب صدق مقياس الكفاءة الذاتية لجيروزيليم وشفارتسر بطريقة صدق الاتساق الداخلي وجد الباحث ما يلي:

جدول رقم (17)، يوضح معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
01	0.53	**06**	0.57
02	0.45	**07**	0.50
03	0.68	**08**	0.39
04	0.59	**09**	0.39
05	0.60	**10**	0.38

يلاحظ من خلال الجدول رقم (17)، أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.38 و0.68) وهذا ما يعطي الدلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، وجميع هذه القيم دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 ، وبالتالي تعتبر البنود صادقة لما وضعت لقياسه.

ب–الصدق التلازمي: عند حساب صدق مقياس الكفاءة الذاتية لجيروزيليم وشفارتسر بطريقة الصدق التلازمي حيث توصل الباحث إلى وجود معامل ارتباط موجب دال إحصائيا بين درجات مقياس الكفاءة الذاتية لجيروزيليم وشفارتسر ودرجات مقياس تقدير الذات والذي بلغ 0.34، كما أن هناك ارتباط سالب دال إحصائيا بين درجات مقياس الكفاءة الذاتية لجيروزيليم وشفارتسر ودرجات مقياس الاكتئاب والذي بلغ 0.40-

6-4-الخصائص السيكومترية لمقياس لروزنبارج تقدير الذات(1965)

أولا: الثبات: قام الباحث بحساب ثبات مقياس تقدير الذات لروزنبارج بأسلوب ألفا كرونباخ فوجد الباحث أن معامل الثبات هو0.62 وهو معامل يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

ثانيا: الصدق:

أ–**صدق الاتساق الداخلي:** قام الباحث بحساب صدق مقياس تقدير الذات لروزنبارج بطريقة الاتساق الداخلي للبنود ووجد ما يلي:

جدول رقم (18) يوضح معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات لروزنبارج.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
01	0.39	**06**	0.40
02	0.47	**07**	0.54
03	0.61	**08**	0.52
04	0.46	**09**	0.41
05	0.46	**10**	0.45

يتضح من خلال الجدول رقم(18)، أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين(0.39 و0.61) وهذا ما يعطي الدلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، وجميع هذه القيم دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 ، وبالتالي تعتبر البنود صادقة لما وضعت لقياسه.

ب-الصدق التلازمي: عند حساب صدق مقياس تقدير الذات لروزنبارج بطريقة الصدق التلازمي حيث توصل الباحث إلى وجود معامل ارتباط موجب دال إحصائيا بين درجات مقياس تقدير الذات لروزنبارج ودرجات مقياس الكفاءة الذاتية لجيروزيليم وشفارتسر والذي بلغ 0.34.

5-6-الخصائص السيكومترية لقائمة بيك للاكتئاب:

أولا: الثبات: قام الباحث بحساب ثبات قائمة بيك للاكتئاب بأسلوب ألفا كرونباخ، فوجد أن معامل الثبات هو 0.80 وهو معامل يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ثانيا: الصدق:

أ-صدق الاتساق الداخلي: قام الباحث بحساب صدق قائمة بيك للاكتئاب بطريقة صدق الاتساق الداخلي ووجد ما يلي:

جدول رقم (19)، يوضح معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لقائمة بيك للاكتئاب.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
01	0.58	**08**	0.39	**15**	0.50
02	0.52	**09**	0.36	**16**	0.58
03	0.46	**10**	0.48	**17**	0.39
04	0.51	**11**	0.49	**18**	0.53
05	0.36	**12**	0.54	**19**	0.62
06	0.39	**13**	0.57		
07	0.60	**14**	0.34		

يلاحظ من خلال الجدول رقم(19)، أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين(0.36 و0.62) وهذا ما يعطي الدلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، وجميع هذه القيم دالة احصائيا عند مستوى الدلالة0.01 ، وبالتالي تعتبر البنود صادقة لما وضعت لقياسه.

ب-الصدق التلازمي: عند حساب صدق مقياس بيك للاكتئاب بطريقة الصدق التلازمي حيث توصل الباحث إلى وجود معامل ارتباط سالب دال إحصائيا بين درجات مقياس بيك للاكتئاب ودرجات مقياس الكفاءة الذاتية لجيروزيليم وشفارتسر والذي بلغ 0.40-

6-6-الخصائص السكومترية لمقياس الطموح الأكاديمي لزياد بركات (2008) المعدل من قبل الباحث:

أولا: الثبات: اعتمد الباحث في حساب ثبات مقياس الطموح الأكاديمي لزياد بركات (2008) المعدل بعدة أساليب منها ما يلي:

أ-أسلوب ألفا كرونباخ: عند حساب ثبات مقياس الطموح الأكاديمي المعدل من قبل الباحث بأسلوب "ألفا كرونباخ" وجد الباحث أن معامل الثبات قد بلغ 0.71 وهي قيمة مرتفعة تدل على درجة ثبات المقياس.

ب-أسلوب إعادة الإجراء: عند حساب ثبات مقياس الطموح الأكاديمي المعدل من قبل الباحث بطريقة "إعادة الإجراء" بفاصل زمني يقدر بـ 15 يوما على عينة مكونة من 60 تلميذ وتلميذة، وجد الباحث أن قيمة معامل الثبات بلغت 0.53 وهي قيمة مقبولة تدل على ثبات المقياس.

ثانيا: الصدق:

أ-صدق المحتوى (صدق المحكمين): قام الباحث بعرض استبيان الطموح الأكاديمي لزياد بركات (2008) المعدل من قبل الباحث على عدد من المحكمين المتخصصين في علم النفس وعلوم التربية بجامعة وهران 2 وجامعة معسكر، وذلك للوقوف على سلامة بنود المقياس ووضوحها ومدى ارتباطها بالهدف العام للاستبيان، وقدرتها على قياس الموضوع الذي أعدت لقياسه، ومدى وضوح تعليمات الاستبيان، بالإضافة الى ابداء ملاحظات أخرى قد يراها المحكمون ضرورية من حيث تقدير مدى صدق البنود أو العبارات من خلال قياسها للغرض الذي أعدت من أجله، ومن هنا أبدى السادة المحكمون آراءهم في عبارات الاستبيان، وبعد الاستجابة لآراء السادة المحكمين قام الباحث بإجراء ما يلزم من تعديل، وهذا ما يبينه الجدول رقم (09).

ب-الصدق التلازمي: عند حساب صدق مقياس الطموح الأكاديمي المعدل من قبل الباحث بطريقة الصدق التلازمي توصل إلى وجود معامل ارتباط موجب دال إحصائيا بين درجات مقياس الطموح الأكاديمي المعدل من قبل الباحث ودرجات أبعاد مقياس الطموح الدراسي لمحمد بوفاتح (2005)، حيث جاء الارتباط دال إحصائيا في بعد النظرة للدراسة الجامعية 0.543 عند مستوى الدلالة 0.01، وفي بعد النظرة للحياة 0.513 عند مستوى الدلالة 0.01، وفي بعد النظرة للتفوق الدراسي 0.352 عند مستوى الدلالة 0.05، أما في بعد في بعد الدراسة للثانوية فجاء غير دال وبالتالي عدم وجود ارتباط والذي بلغ 0.212.

6-7-الخصائص السكومترية لمقياس الطموح الدراسي لمحمد بوفاتح (2005).

أولا: الثبات:اعتمد الباحث في حساب ثبات مقياس الطموح الدراسي لمحمد بوفاتح (2005)على أسلوب "ألفا كرونباخ" فوجد أن معامل الثبات قد بلغ 0.81 وهي قيمة مرتفعة تدل على درجة ثبات المقياس.

ثانيا: الصدق:

أ-**صدق الاتساق الداخلي:** قام الباحث بحساب صدق مقياس الطموح الدراسي لمحمد بوفاتح (2005) بطريقة الاتساق الداخلي ووجد ما يلي:

جدول رقم (20) يوضح معامل درجة ارتباط كل بعد من أبعادالطموح الدراسي لمحمد بوفاتح بالدرجة الكلية.

الرقم	الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	النظرة للدراسة الثانوية	0.25	0.05
02	النظرة للتفوق الدراسي	0.80	0.01
03	النظرة للدراسة الجامعية	0.79	0.01
04	النظرة للحياة	0.81	0.01

يتضح من خلال الجدول رقم(20)، أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين(0.25 و0.80) وهذا ما يعطي الدلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، وجميع هذه القيم دالة احصائيا عند مستوى الدلالة0.01 و0.05 وبالتالي تعتبر الأبعاد صادقة لما وضعت لقياسه.

ب-الصدق التلازمي: عند حساب صدق مقياس الطموح الدراسي لمحمد بوفاتح (2005) بطريقة الصدق التلازمي توصل إلى وجود معامل ارتباط موجب دال إحصائيا بين درجات أبعاد مقياس الطموح الدراسي لمحمد بوفاتح ودرجات مقياس الطموح الأكاديمي المعدل من قبل الباحث، حيث جاء الارتباط دال إحصائيا في بعد النظرة للدراسة الجامعية 0.543 عند مستوى الدلالة0.01، وفي بعد النظرة للحياة 0.513 عند مستوى الدلالة 0.01، وفي بعد النظرة للتفوق الدراسي 0.352عند مستوى الدلالة 0.05، أما في بعد في بعد الدراسة للثانوية فجاء غير دال وبالتالي عدم وجود ارتباط والذي بلغ 0.212.

الفصـــــــل السابـــــــع

الـــــدراســـــة الأساســـيـــــــــــة

1-متغيرات الدراسة:

تضم هذه الدراسة مجموعة من المتغيرات منها المستقلة ومنها ما هو متغير تابع وهي كالتالي:

1-1-متغيرات مستقلة:

أ-العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

ب-الكفاءة الذاتية.

ج-الطموح الأكاديمي.

1-2-المتغير التابع:

التحصيل الدراسي.

2-مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية:

أولا: من حيث المكان.

تمت الدراسة الأساسية في أربع ثانويات هي كالآتي:

1-ثانويتي العقيد لطفي وبن إبراهيم الزهرة بتخمارت ولاية تيارت.

2-ثانوية بلخير الشيخ بعين الحديد ولاية تيارت.

3-ثانوية بلخير العربي بدائرة فرندة ولاية تيارت.

ثانيا: من حيث الزمان

تمت الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة ما بين نوفمبر 2015إلى 15ماي 2016.

3-عينة الدراسة الأساسية:

ونظرا لأهمية موضوع البحث حاول الباحث أن تشمل عينة البحث عدة ولايات، غير أن صعوبة التطبيق في بعض منها تمثل في صعوبة الحصول على كشوف النقاط لدى التلاميذ، وهذا ما جعل الباحث يكتفي بإجراء بحثه في ولاية تيارت، وبعد هذا قام الباحث باختيار الثانويات المذكورة بطريقة عرضية، أما في ما يتعلق بالتلاميذ فقد رغب الباحث أن تشمل عينته جميع التلاميذ المسجلين بالثانوية أي انتقاء في حدود ما تسمح به إدارة الثانويات، بالرغم من العدد الهائل لتلاميذ الثانويات السالفة الذكر، إلا أن رفض بعض المدراء أن تشمل الدراسة على جميع التلاميذ، وهذا ما جعل الباحث يكتفي باختيار عدد من الأقسام بطريقة عرضية.

4-خصائص عينة الدراسة الأساسية:

أولا: من حيث الجنس.

جدول رقم(21): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.

الجنس	العدد	النسبة
الذكور	336	%42.58
الاناث	453	%57.41
المجموع	789	%100

يلاحظ من خلال الجدول السابق رقم (21) أن مجموع أفراد عينة الدراسة بلغ 789 مقسمة الى فئة الذكور والبالغ عددهم 336 بنسبة تقدر 42.58%، وفئة الإناث والبالغ عددهم 453 بنسبة تقدر 57.41%، ويلاحظ من خلال هذه العينة أن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور.

جدول رقم (22): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية من حيث الجنس حسب الثانويات.

الثانوية	العدد	الجنس	التكرار	النسبة
ثانوية العقيد لطفي بتخمارت ولاية تيارت	231	ذكور	97	%12.16
		اناث	134	%17.36
ثانوية بن ابراهيم زهرة تخمارت ولاية تيارت	171	ذكور	101	%13.30
		اناث	70	%08.87
ثانوية بلخير الشيخ بعين الحديد ولاية تيارت	207	ذكور	88	%11.02
		اناث	119	%14.70
ثانوية بلخير العربي بدائرة فرندة ولاية تيارت	180	ذكور	50	%6.08
		اناث	130	%16.47
المجـــــمـــــوع	789		789	%100

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (22) أن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور في ثلاثة ثانويات من أصل أربعة ثانويات التي اشتملت عليها الدراسة وهي كالآتي:

1-ثانوية العقيد لطفي بتخمارت.

2-ثانوية بلخير الشيخ بعين الحديد.

3-ثانوية بلخير العربي بفرندة.

في حين نجد أن نسبة الذكور تفوق نسبة الإناث في ثانوية بن إبراهيم زهرة تخمارت.

ثانيا: من حيث المستوى التعليمي.

جدول رقم(23): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستويات التعليمية.

المستوى التعليمي	التكـــرار	النسبـــة
الأولى ثانـــوي	260	%32.95
الثانية ثانـــوي	177	%22.43
الثالثة ثانـــوي	352	%44.61
المجمـــوع	789	%100

يتضح من خلال الجدول السابق رقم(23) أن المستوى التعليمي الذي يشمل أكبر عدد من التلاميذ هو مستوى السنة الثالثة ثانوي والذي بلغت نسبته 44.61% ثم يليه مستوى الأولى ثانوي بنسبة 32.95%، وفي الأخير يأتي مستوى الثانية ثانوي بنسبة 22.43%.

ثالثـــا: من حيث التخصص.

جدول رقم (24): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية من حيث التخصص حسب الثانويات.

الثـــانـــويـــة	العدد	التخـــصـــص	التكرار	النـسبـــة	
العقيـد لطفـــي بتخمارت ولايـــة تيارت	**231**	آداب وفلسفة	60	%07.60	%13.22
		تسيير واقتصاد	16	%02.02	
		آداب ولغات أجنبية	27	%03.42	
		علوم تجريبية	105	%13.30	%16.21
		تقني رياضي	23	%02.91	
بن ابراهيـم زهرة بتخمارت ولايـــة تيارت	**171**	آداب وفلسفة	43	%05.44	%12.29
		تسيير واقتصاد	21	%02.66	
		آداب ولغات أجنبية	29	%03.67	
		علوم تجريبية	59	%07.47	%09.88
		تقني رياضي	19	%02.40	
بلخير الشيخ بعين الحديد ولايـــة تيارت	**207**	آداب وفلسفة	94	%11.91	%16.34
		تسيير واقتصاد	13	%01.64	
		آداب ولغات أجنبية	21	%02.66	
		علوم تجريبية	63	%07.98	%09.37
		تقني رياضي	16	%02.02	

بلخير العربـــي بدائرة فرندة ولايـــــة تيارت	**180**	آداب وفلسفة	62	%07.85	%11.53
		تسيير واقتصاد	10	%01.26	
		آداب ولغات أجنبية	18	%02.28	
		علوم تجريبية	75	%09.50	%11.02
		تقني رياضي	15	%01.90	
			789	**%100**	

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (24) أن نسبة الأدبيين تفوق نسبة العلميين في ثلاث ثانويات من أصل أربعة ثانويات التي اشتملتها الدراسة وهي كالآتي:

1-ثانوية بن إبراهيم زهرة تخمارت ولاية تيارت.

2-ثانوية بلخير الشيخ بعين الحديد ولاية تيارت.

3-ثانوية بلخير العربي بدائرة فرندة ولاية تيارت.

في حين نجد نسبة العلميين تفوق نسبة الأدبيين في ثانوية العقيد لطفي تخمارت.

5-أدوات الدراسة الأساسية:

1-مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لجولدبيرج (1999) تعريب محمد أبو هاشم(2007).

2-مقياس الكفاءة الذاتية لجيروزيليم وشفارتسر (1995) ترجمة سامر جميل رضوان(1997).

3-مقياس الطموح الأكاديمي لزياد بركات (2008) المعدل من قبل الباحث.

كما استخدم الباحث كذلك كشوف النقاط للتلاميذ الذين شملتهم عينة الدراسة، للسنة التي تم فيها تطبيق للثلاثيات الثلاثة للسنة الدراسية 2015- 2016.

6-وصف أدوات الدراسة الأساسية:

6-1-مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لجولدبيرج Goldberg (1999) تعريب محمد أبوهاشم(2007)،(أنظر الملحق ب).

يتكون مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في صورته النهائية من 50عبارة لقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بواقع (10) عبارات لكل عامل يجيب عليها التلاميذ في ضوء مقياس خماسي التدرج (لا تنطبق علي إطلاقا، تنطبق علي قليلا، تنطبق علي أحيانا، تنطبق علي كثيرا، تنطبق علي تماما)، وتم تعديل عبارة " أميل الى انتخاب المرشحين السياسيين بالحزب الوطني" لأنها لا تتناسب مع بيئتنا وتعديلها بعبارة " أميل الى انتخاب المرشحين السياسيين الموالين للسلطة"، أما عبارات العوامل الأخرى فلم يطرأ عليها أي تعديل أو تغيير بالإضافة الى حصولها على معاملات ثبات مرتفعة وصدق تلازمي مقبول.

6-1-1-طريقـــــة التصحيـــح:

تبقى طريقة التصحيح هي نفسها التي ذكرناها في الدراسة الاستطلاعية.

ويتضمن هذا المقياس على خمسة عوامل كما ذكرناها سابقا في الدراسة الاستطلاعية، أي أن كل عامل يحتوي على عشرة بنود وكل بند متدرج من 1 إلى 5 في الدرجات، وبالتالي فان أقل درجة يتحصل عليها المفحوص في أي عامل من عوامل المقياس تقدر بـ(10)، وأن أقصى درجة يتحصل عليها المفحوص في أي عامل من عوامل المقياس تقدر بـ(50).

6-2-مقياس الكفاءة الذاتية "لجيروزيليم وشفارتسر"ترجمة سامر جميل رضوان(1997)، (أنظر الملحق ث).

يتكون هذا المقياس من(10) بنود، يجيب عليها التلميذ إما بنعم أو لا، وتشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض توقعات الكفاءة الذاتية العامة والدرجة العالية إلى ارتفاع توقعات الكفاءة الذاتية العامة.

6-2-1-طريقـــــة التصحيـــح:

تبقى طريقة التصحيح هي نفسها التي تم ذكرها في الدراسة الاستطلاعية.

نفس المقياس الذي طبق في الدراسة الاستطلاعية، وذلك نظرا لحصولها على معاملات ثبات جيدة، حيث بإمكان حصول التلميذ على درجة أدنى والتي تتمثل في (10) درجات، ودرجة أقصى والتي تتمثل في(40) درجة.

6-3-مقياس الطموح الأكاديمي لزياد بركات (2008)المعدل من قبل الباحث:(أنظر الملحق و).

يتكون مقياس الطموح الأكاديمي على(34) فقرة صيغت على شكل سؤال كلها تقيس الطموح الأكاديمي أو الدراسي، وتم بناءه استنادا على مقياس مستوى الطموح لزياد بركات (2008) وذلك بتعديل عباراته وجعلها قابلة لقياس مستوى الطموح الأكاديمي بنعم أو لا.

6-3-1-طريقـــــة التصحيـــح:

تبقى طريقة التصحيح هي نفسها التي تم ذكرها في الدراسة الاستطلاعية، يجيب عليها التلميذ بنعم أو لا.

7-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسية الأساسية:

استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات التي تم جمعها في الدراسة الأساسية، وقد استخدم لهذا حزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية spss 20 وهذه الأساليب الإحصائية كما يلي:

7-1-الإحصـــــاء الوصفـــــي:

- التكرارات
- النسبة المئوية

- المتوسط الحسابي
- الانحراف المعياري

2-7-الإحصـــاء الاستدلالـــي:

- اختبار دلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين
- معامل الارتباط بيرسون
- تحليل الانحدار المتعدد

8-كيفية الإجراء وتطبيق المقاييس في الدراسة الأساسية:

بعد تأكد الباحث من صلاحية مقاييس البحث من خلال الدراسة الاستطلاعية، وبعد الحصول الإذن من مدراء المؤسسات التعليمية المذكورة في الدراسة الاستطلاعية، وكذلك الحصول الإذن من مديرية التربية لولاية تيارت، وبعد ما تم اختيار الثانويات التي ستجرى فيها الدراسة الأساسية، اختار الباحث مجموعة من الأقسام بطريقة عشوائية لتطبيق أدوات الدراسة على التلاميذ.

وعند التعامل مع التلاميذ كان الباحث يعمل ما في وسعه لطمأنة التلاميذ إلى أن الدراسة علمية ولا علاقة لها بأي إدارة أو مؤسسة رسمية، كما أكد لهم أن المعلومات التي سيقدمونها سترمز وستحاط بالسرية التامة ولن يطلع أحد غير الباحث، وأن فائدة هذا البحث هي للتلاميذ أولا وقبل كل شيء، ومن أجل زيادة طمأنة التلاميذ قام الباحث بتغير كلمة مقياس بكلمة ورقة الإجابة، حيث أن كلمة مقياس تفهم وتوحي لديهم بعملية تقييم معينة الأمر الذي قد يدفعهم إلى عدم التعاون، إما بالرفض الصريح والعلني وذلك بعدم الإجابة على المقاييس أو بعدم التعاون المقنع من خلال الإجابة النمطية أو بالإجابات "الهندسية الفنية" أو باختيار الإجابات المستحسنة أو المرغوبة اجتماعيا.

ولأن المقاييس الأصلية ليست اقتصادية، حيث أن الإجابات تتم في المقياس نفسه، مما يعني أن التلميذ الواحد يتطلب خمسة ورقات غير قابلة لإعادة الاستخدام مرات أخرى، لذلك لجأ الباحث إلى تصميم ورقة خاصة بالإجابة على المقاييس الثلاثة، ويسجل التلميذ كذلك عليها بياناته والمتمثلة في الاسم واللقب، وتاريخ ومكان الميلاد، والقسم.

الـــفصـــــــل الثامـــــن

عــرض نتائــج الدراســة الأساسيـــة

تمهيد:

بعد قيام الباحث بإجراء الدراسة الأساسية على العينة المذكورة سابقا، وبعد تصحيح أوراق الإجابة على المقاييس المستخدمة وفرزها والإبقاء على الصالح منها للمعالجة الإحصائية، وبعد معالجة البيانات ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية يقوم الباحث في هذا الفصل بعرض نتائج الدراسة الأساسية وفقا لترتيب الفرضيات.

1-اختبار الفرضية الأولى وفرضياتها الفرعية:

تنص الفرضية الأولى على أن هناك فروق جنسية دالة إحصائيا في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى تلاميذ الطور الثانوي.

أولا: عامل المقبولية.

جدول رقم (25) يوضح الفروق الجنسية في عامل المقبولية لدى تلاميذ الطور الثانوي.

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
الذكور	336	35.28	5.658	7.732	دال عند 0.01
الاناث	453	38.28	5.159		

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (25) وجود فروق جنسية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 في عامل المقبولية لدى تلاميذ الطور الثانوي لصالح الاناث.

ثانيا: عامل الضمير الحي.

جدول رقم (26) يوضح الفروق الجنسية في عامل الضمير الحي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
الذكور	336	34.18	5.377	1.426	غير دال
الاناث	453	34.71	5.001		

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (26) عدم وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في عامل الضمير الحي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

ثالثا: عامل الانبساطية.

جدول رقم (27): يوضح الفروق الجنسية في عامل الانبساطية لدى تلاميذ الطور الثانوي.

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
الذكور	336	28.90	5.240	1.289	غير دال احصائيا
الاناث	453	29.41	5.549		

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (27) عدم وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في عامل الانبساطية لدى تلاميذ الطور الثانوي.

رابعا: عامل العصابية.

جدول رقم (28): يوضح الفروق الجنسية في عامل العصابية لدى تلاميذ الطور الثانوي.

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
الذكور	336	29.98	4.336	-6.028	دال عند 0.01
الاناث	453	28.03	4.558		

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (28) وجود فروق جنسية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة0.01 في عامل العصابية لدى تلاميذ الطور الثانوي لصالح الذكور.

خامسا: عامل الانفتاح على الخبرة.

جدول رقم (29): يوضح الفروق الجنسية في عامل الانفتاح على الخبرة لدى تلاميذ الطور الثانوي.

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
الذكور	336	32.16	5.263	2.234	دال عند 0.05
الاناث	453	33.02	5.275		

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (29) وجود فروق جنسية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، في عامل الانفتاح على الخبرة لدى تلاميذ الطور الثانوي لصالح الاناث.

2-اختبار الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أن هناك فروق جنسية دالة إحصائيا في الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ الطور الثانوي.

جدول رقم (30) يوضح الفروق الجنسية في متغير الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ الطور الثانوي.

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
الذكور	336	29.16	4.405	1.114	غير دال احصائيا
الاناث	453	29.51	4.424		

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (30) عدم وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ الطور الثانوي.

3-اختبار الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أن هناك فروق جنسية دالة إحصائيا في الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

جدول رقم (31) يوضح الفروق الجنسية في متغير الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
الذكور	336	54.44	4.933	1.151	غير دال احصائيا
الاناث	453	54.84	4.757		

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (31) عدم وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

4-اختبار الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أن هناك فروق جنسية دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

جدول رقم (32) يوضح الفروق الجنسية في متغير التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
الذكور	336	10.64	1.497	9.246	دال عند 0.01
الاناث	453	11.64	1.489		

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (32) وجود فروق جنسية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي لصالح الاناث.

5-اختبار الفرضية الخامسة وفرضياتها الفرعية:

تنص الفرضية الخامسة على وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين أبعاد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

جدول رقم (33) العلاقة الارتباطية الموجودة بين عامل المقبولية والتحصيل الدراسي.

العينة	قيمة "ر" المحسوبة	مستوى الدلالة
789	0.126	دال عند 0.01

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (33) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين عامل المقبولية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي، وعليه تكون الفرضية في عامل المقبولية قد تحققت.

جدول رقم (34) العلاقة الارتباطية الموجودة بين عامل الضمير الحي والتحصيل الدراسي.

العينة	قيمة "ر" المحسوبة	مستوى الدلالة
789	0.111	دال عند 0.01

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (34) وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين عامل الضمير الحي والتحصيل الدراسي، وعليه تكون الفرضية في عامل الضمير الحي قد تحققت.

جدول رقم (35) العلاقة الارتباطية الموجودة بين عامل الانبساطية والتحصيل الدراسي.

العينة	قيمة "ر" المحسوبة	مستوى الدلالة
789	0.009	غير دال احصائيا

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (35) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين عامل الانبساطية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

جدول رقم (36) العلاقة الارتباطية الموجودة بين عامل العصابية والتحصيل الدراسي.

العينة	قيمة "ر" المحسوبة	مستوى الدلالة
789	-0.033	غير دال احصائيا

يتضح من خلال الجدول السابق رقم(36) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين عامل العصابية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

جدول رقم (37): العلاقة الارتباطية الموجودة بين عامل الانفتاح على الخبرة والتحصيل الدراسي.

العينة	قيمة "ر" المحسوبة	مستوى الدلالة
789	0.162	دال عند 0.01

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (37) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين عامل الانفتاح على الخبرة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

6-اختبار الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

جدول رقم (38) العلاقة الارتباطية الموجودة بين متغيري الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي.

العينة	قيمة "ر" المحسوبة	مستوى الدلالة
789	0.068	غير دال احصائيا

يتضح من خلال الجدول السابق رقم(38) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

7-اختبار الفرضية السابعة:

تنص الفرضية السابعة على وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

جدول رقم (39) العلاقة الارتباطية الموجودة بين متغيري الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

العينة	قيمة "ر" المحسوبة	مستوى الدلالة
789	0.233	دال عند 0.01

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (39) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي، وعليه تكون الفرضية السابعة قد تحققت.

8-اختبار الفرضية الثامنة:

تنص الفرضية الثامنة على أن هناك تأثير مباشر ذو دلالة إحصائية لكل من أبعاد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي على التحصيل الدراسي لدى العينة الكلية عند تلاميذ الطور الثانوي.

جدول رقم (40) يوضح ملخص تحليل انحدار أبعاد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (الانفتاح على الخبرة، المقبولية) والطموح الأكاديمي والكفاءة الذاتية على التحصيل الدراسي لدى العينة الكلية.

المتغيرات	B	بيتا	ت	مستوى الدلالة
القيمة الثابتة	6.173		8.888	0.01
الطموح الأكاديمي	0.070	0.217	5.896	0.01
الانفتاح على الخبرة	0.034	0.113	3.126	0.05
المقبولية	0.024	0.084	2.379	0.05
الكفاءة الذاتية	-0.027	-0.075	-2.038	0.05

ر2= 0.077

ف= 16.375 وهي دالة عند مستوى الدلالة 0.01

يلاحظ من خلال الجدول السابق رقم (40) أن قيم B للقيمة الثابتة بلغت 6.173 وبلغت بالنسبة للطموح الأكاديمي 0.070 وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، بينما قيم Bفي أبعاد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والمتمثلة في عامل الانفتاح على الخبرة التي بلغت 0.034، وعامل المقبولية التي بلغت 0.024،ثم يأتي في متغير الكفاءة الذاتية الذي بلغت فيه -0.027، وهذا معناه أن كل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية المتمثلة في (عاملي المقبولية والانفتاح على الخبرة)، والطموح الأكاديمي، والكفاءة الذاتية لديها تأثير مباشر دال إحصائيا على التحصيل الدراسي لدى العينة الكلية، وعليه تكون الفرضية تحققت كليا.

الفصـــــــــل التاســـــــــع

منـــــــاقشـــــــة النتائـــــــــــــــج

تمهيد:

يقوم الباحث في هذا الفصل بمناقشة النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الأساسية والمعالجة الإحصائية، وذلك وفقا لترتيب الفرضيات التي جاءت في هذا البحث في ضوء الإطار النظري وخصائص العينة.

1-مناقشة الفرضية الأولى وفرضياتها الفرعية:

تنص الفرضية الأولى على أنه توجد فرق جنسية دالة إحصائيا في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى تلاميذ الطور الثانوي، وقد كشفت المعالجة الإحصائية ما يلي:

1-1-عامل المقبولية: يتضح من خلال الجدول السابق رقم(25) وجود فروق جنسية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 في عامل المقبولية لصالح الإناث لدى تلاميذ الطور الثانوي.

تتفق هذه النتيجة التي توصل إليها الباحث مع نتائج دراسة نجين وآخرون (2005) التي توصلت إلى أن الطالبات الإناث أعلى في سمة التقبل الاجتماعي من الطلبة الذكور ونفس النتيجة نجدها في كل من دراسة أحمد محمود جبر(2012)،التي توصلت الى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في عامل المقبولية لصالح الإناث، ودراسة روبنشتاين (Robinstein.2005) التي توصلت أن مستوى المقبولية كان أعلى لدى الإناث ما هو لدى الذكور، ودراسة زينب أولاد هدار(2017) التي توصلت الى وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس في المقبولية لصالح الاناث، ودراسة سعود مبارك البارودي (2017) التي توصلت الى وجود فروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لصالح الطالبات.

وتختلف هذه النتيجة التي توصل إليها الباحث مع نتائج دراسة سحر هاشم محمد الغريري (2013) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في عامل الطيبة أو المقبولية، ونفس النتيجة نجدها في دراسة مازن ملحم(2010)، ودراسة ليم ومليسة Lim, P. S. andMelissa, L. Y. (2012).التي توصلت أنه لا يوجد بين الجنسين الاختلافات في مجالات الشخصية باستثناء العصابية والتي كانت لصالح الإناث.

وترجع الفروق في عامل المقبولية لصالح الإناث إلى طبيعة الحياة المعاصرة للمجتمع التي فرضت خروج البنت إلى العمل في مجالات عديدة، كالتعليم والصحة وغيرها من المجالات الهامة، والتي كانت حكرا على الرجال، مما جعلها تحظى بمكانة مميزة في المجتمع وترك آثارا ايجابية.

كما يرجع إلى نمط المعتقدات، والقيم، والاتجاهات والأنشطة التي تحكم المجتمع الذي ينمو فيه الفرد، ويحدث التنميط الجنسي بواسطة التنشئة الاجتماعية التي تختلف بين الذكور والإناث، فالمجتمع حريص على تربية أبنائه على الاستقامة، والود، والتعاون، والتواضع، والتعاطف بين أفراده، وإعدادهم

للحياة الكريمة الهادفة التي تمكنهم من تحقيق ذاتهم في الحياة، وذلك من خلال تشجيعهم واحترام حقوقهم، وبناء علاقات إنسانية ودية قائمة على الاحترام والتقدير، حيث نجد "أن الإناث أكثر التزاما بهذه الأدبيات مقارنة بالذكور وهذا بسبب طبيعة الأنثى، بتمسكها بالأخلاق والقيم، وحرصها الشديد بظفر استحسان ورضا المجتمع عنها"(زينب أولاد هدار،2017: 86).

كما يمكن تفسير الفرق الموجود في عامل المقبولية لصالح الأنثى وذلك في تفوقها دراسيا على الذكر الذي أصبح لا يهتم بالدراسة، وفي هذا الاطار يرى عبد المهدي صوالحة " أن المدرسة فتحت المجال للأنثى لزيادة خبراتها واحتكاكها وفتح أفاق جديدة أمامها وتعرفها على الأشياء على حقيقتها، فهي معنية من خلال تفوقها الدراسي لتحقيق ذاتها وفرض احترامها وتقديرها وزيادة قدراتها، مما يجعل دافع الحاجة على التفوق والنجاح والانجاز أكثر لديها من الذكر"(عبد المهدي صوالحة،2016 : 182)، وبهذا أصبحت لها القدرة على التعبير عن ميولها واستعداداتها كما أنها تسعى دوما بالظهور بمظهر اجتماعي جذاب ولتكوين علاقات مع الآخرين، وربما تكون بشكل أعمق من الذكر مما يجلها أكثر مقبولية وطيبة، بالإضافة أنها تلقى الدعم والمساندة من الأسرة و المجتمع وهذا ما نراه في واقعنا.

1-2-عامل الضمير الحي: يتضح من خلال الجدول السابق رقم (26)عدم وجود فرق جنسية دالة إحصائيا في عامل الضمير الحي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

وتتفق هذه النتيجة التي توصل إليها الباحث مع نتائج دراسة سحر هاشم محمد الغريري (2013) ومن النتائج التي تم التوصل إليها هي عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في عامل الضمير الحي، ونفس النتيجة نجدها في كل من ودراسة مازن ملحم (2010)،ودراسة ليم ومليسة Lim, P. S. and Melissa, L. Y. (2012).التي توصلت أنه لا يوجد بين الجنسين الاختلافات في مجالات الشخصية باستثناء العصابية والتي كانت لصالح الإناث، ودراسة Asia Barakat، Afaf Othman (2015) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في بعد الضمير الحي.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة أحمد محمود(2012) ومن نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في عامل الضمير الحي لصالح الإناث، ودراسة روبنشتاين (Robinstein.2005) التي توصلت إلى أن مستوى يقظة الضمير أو الضمير الحي كان أعلى لدى الإناث ما هو لدى الذكور، ودراسة جمال حميد قاسم (2016)، ودراسة زينب أولاد هدار(2017) التي توصلت الى وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس في الضمير الحي لصالح الاناث، ودراسة سعود مبارك البارودي (2017) التي توصلت الى وجود فروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لصالح الطالبات.

ويمكن ارجاع هذه النتيجة الى عوامل عديدة ومتنوعة متعلقة بالضمير الحي ومن ضمن هذه العوامل التي ساهمت في إزالة هذه الفروق بين هو تشابه الأدوار الاجتماعية بين الجنسين، لأن كلاهما يعيش في بيئة اجتماعية تخضع لنفس المعايير والمتمثل في نمط التنشئة الاجتماعية وأساليب التربية، بالإضافة إلى الدعم الاجتماعي والتعليمي والأكاديمي كما أنهما يستقبلان نفس المثيرات، زيادة على العوامل الأخرى فهناك عامل مهم يتمثل في العامل البيداغوجي في كون أن التلاميذ في طور واحد وهو الطور الثانوي الطور الذي تسود فيه المنافسة والتأكيد على الذات وذلك من خلال الحصول على مكانة هامة في الوسط الذي يتعلمون فيه، وفي هذا السياق تشير صالحي سعيدة (2013) "أن تشابه الأدوار الاجتماعية وأساليب التنشئة الاجتماعية والتشابه الثقافي والمعرفي جعل الفروق في العوامل بين الجنسين يندثر، لأن كلاهما يعيش في مجتمع واحد ويخضعان لنفس المؤشرات والمعايير ويستقبلان نفس كمية المثيرات الخارجية، لأنهم أصبحوا لنفس معايير التنشئة وأساليب التربية والرعاية الاجتماعية والتعليمية والأكاديمية" (صالحي سعيدة، 2013: 177) لذلك نجد هذا العامل عند الذكور والاناث على حد سواء وبدون فرق.

1-3-عامل الانبساطية: يتضح من خلال الجدول السابق رقم(27) عدم وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في عامل الانبساطية لدى تلاميذ الطور الثانوي.

وتتفق هذه النتيجة التي توصل إليها الباحث مع نتائج دراسة سحر هاشم محمد الغريري (2013)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في عامل الانبساطية، ونفس النتيجة نجدها في كل من دراسة أحمد محمود (2012) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في عامل الانبساط، ودراسة مازن ملحم (2010) ومن نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيا في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ودراسة الريماوي وآخرون (2014) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في بعد الانبساطية، ودراسة جرادي التجاني (2016) التي توصلت الى عدم وجود فروق دالة احصائيا في بعد الانبساط.

بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة مصطفى(2005) التي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في سمة الانبساطية لصاح الذكور، ودراسة Asia Barakat، Afaf Othman (2015) التي توصلت إلى وجود فروق جنسية في عامل الانبساطية لصالح الذكور، ودراسة جمال حميد قاسم (2016) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وفقا لمتغير الجنس لصالح الذكور، ودراسة زينب أولاد هدار(2017) التي توصلت الى وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس في الانبساط لصالح الاناث، ودراسة سعود مبارك البارودي (2017) التي توصلت الى وجود فروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لصالح الطالبات.

وإذا حاولنا تفسير النتيجة التي توصلنا اليها، أن سبب عدم وضوح الفروق في عامل الانبساطية يعود إلى تشابه الظروف الاجتماعية والبيئية والتربوية والثقافية، وأساليب التنشئة الأسرية المحيطة لكلا الجنسين، حيث أن لهذه الظروف تأثير كبير على بناء شخصية التلاميذ، بمعنى أن تقارب هذه الظروف وتشابهها يؤدي إلى تقارب في سمات الشخصية (الانبساطية) لدى الجنسين، ويتجلى ذلك من خلال التفاعل الايجابي والتواصل الجيد ما بين التلاميذ في المؤسسات التعليمية الثانوية، وهذا راجع بدون شك إلى الإقبال الكبير على بناء علاقات مبنية على الود والاحترام فيما بينهم، حيث أن أصحاب هذا النمط كما أشار نافر بقيعي (2012) "يميلون نحو المشاركة الاجتماعية والنشاط والاهتمام القوي بالآخرين، والثقة اتجاه الأشياء غير المعروفة، ويتمتعون بالتفاؤل ودفء المشاعر، والانفعالات الايجابية، وبإمكانهم النجاح بمهمات عديدة في وقت واحد" (نافر بقيعي، 2012: 111) ، وهذا ما نجده عند الذكور والإناث، إضافة إلى النظام التعليمي السائد في المؤسسات التربوية ومتطلبات النجاح الدراسي يؤكد بالضرورة إلى المزيد من المجهودات وذلك بالقيام بالنشاطات والأعمال المدرسية والعلمية المتمثلة في البحوث المدرسية من طرف المتعلمين (ذكورا، وإناثا) وذلك من أجل الوصول إلى الهدف المطلوب والمتمثل في النجاح والتفوق، وهذا ما أشارت اليه صالحي سعيدة (2013) "أن الطلاب والطالبات يعملون سويا سواء في العمل الأكاديمي أو الأبحاث العلمية وهذا ما يجعلهم يبنون شبكة هامة من التواصل وتبادل الأفكار والتفاعل الموضوعي الذي يساهم في بناء الشخصية السوية" (صالحي سعيدة، 2013: 175) لدى المتعلم القادرة على التخفيف من الضغوطات وإبعاد التوترات ومجابهة الصعوبات كل هذه العوامل التي ذكرناها تدل على صفة الانبساطية عندهم.

1-4-عامل العصابية: يتضح من خلال الجدول السابق رقم (28) وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في عامل العصابية عند مستوى الدلالة 0.01 لصالح الذكور لدى تلاميذ الطور الثانوي.

وتتفق هذه النتيجة التي توصل إليها الباحث مع نتائج دراسة جمال حميد قاسم (2016) التي توصلت الى وجود فروق دالة احصائيا في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وفقا لمتغير الجنس لصالح الذكور، ودراسة زينب أولاد هدار(2017) التي توصلت الى وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس في العصابية لدى تلاميذ الطور الثانوي لصالح الذكور.

وتختلف هذه النتيجة التي توصل إليها الباحث مع نتائج دراسة مازن ملحم (2010) ومن نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيا في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ودراسة ليم ومليسة Lim, P. S. and Melissa, L. Y. (2012)، التي توصلت أنه لا يوجد بين الجنسين اختلافات في مجالات الشخصية باستثناء العصابية والتي كانت لصالح الإناث، ودراسة سحر هاشم محمد الغريري (2013) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أي من العوامل الخمسة

للشخصية، ودراسة عفاف عثمان وآسيا بركاتAsia Barakat، Afaf Othman (2015)ومن نتائجهالا توجد فروق دالة إحصائيا في عامل العصابية التي تعزى إلى متغير الجنس.

ويمكن تفسير ذلك أن الذكور غالبا ما يكونون سريعي التوتر والاستثارة، وتنتابهم مشاعر القلق والغضب عند التعرض الى الاحباطات والمواقف المختلفة، مما يجعلهم يتصفون بطريقة غير مقبولة اجتماعيا، قد تتمثل في الصراخ أو الاعتداء على ممتلكات الغير بعكس الاناث اللواتي يكن أكثر ميلا الى الهدوء والرقة والتعامل مع المواقف المحبطة بشيء من التوتر والقلق الذي يصاحبه البكاء أحيانا أو الحديث لصديقة أو أستاذة تشعر بالتجاوب معها(زينب ألاد هدار، 2017: 85).

كما يرجع الى كون الذكور أكثر طموحا وتطلعا من الاناث من حيث الأدوار أو الاتجاهات التي يتبنونها تجاه كل من النجاح والفشل وعندما لا تتحقق هذه الآمال أو الأحلام تؤدي بهم الى الاضطرابات الانفعالية فيولد له نوع من العصابية والعدوانية وعدم الاستقرار، ضف الى ذلك العوامل النفسية التي ساهمت بصورة كبيرة في جعل التلاميذ (الذكور)عصابيين كالشعور بالإحباط وهذا ناتج عن عدم تلبية الرغبة أو خطأ في التوجيه، بالإضافة الى التصورات السلبية لدى التلاميذ حول الدراسة.

وبما أن العدوانية هي سمة من السمات الفرعية للعصابية فان هناك افتراض يُقرُّ أن وجود الفوارق بين الجنسين في العدوان يعود أساسا الى تأثير القوالب الاجتماعية، بمعنى أن سبب الفوارق بين الجنسين في العصابية أو العدوانية يعود الى التنشئة الاجتماعية وأساليب التربية المتبعة في الأسرة ويؤكد في هذا الاطار كل من سيرس وماكوبي Sears et Maccobby وليفين Levin (1957) أن العدوان هو الميدان الذي يقوم فيه الوالدان بأكثر التمييزات بين الفتيان والفتيات اذ يسمحان للفتيان بإظهار أكثر عدوانية في علاقتهم مع رفاق الجيران الذين غالبا ما يلقون تشجيعا أكثر من الفتيات للدفاع عن أنفسهم، لهذا نجد معظم الدراسات والبحوث تناولت في عينتهم الذكور فقط نظرا لاعتقادهم بأن العدوانية صفة من صفات الذكور (يحياوي حسينة، 2013: 119)، كما يمكن أن نرجع سبب الفروق في عامل العصابية والذي كان لصالح الذكور أن التلاميذ يعيشون جملة من الضغوطات والمشكلات التي تربط عادة بالمحيط المدرسي وما يحتويه من نظم وقوانين، بالإضافة الى احساسهم بالمسؤولية والرغبة في تأكيد الذات كل هذه العوامل أدت الى ارتفاع العصابية لدى الذكور، وبما أن عامل العصابية يحتوي في طياته على سمات فرعية والمتمثلة في الاندفاعية والقلق فهاتين السمتين تجعل التلاميذ أكثر قلقا على مستقبلهم وأكثر توترا في مواقف الامتحانات وبالتالي فان هذا القلق هو الذي يدفعهم الى محاولة خفضه والبحث عن السبل الكفيلة التي تؤدي الى النجاح، حيث أن التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي يعانون من خوف وقلق حول مستقبلهم العلمي والمهني فلكل تلميذ له أهدافه وطموحاته التي يسعى الى تحقيقها، الأمر الذي يجعل لحياته معنى وهدف يسعى لتحقيقه

متحملا ومجابها لمختلف الصعاب والعقبات التي تضعه تحت وطأة الضغوط النفسية الناتجة عن الخوف والقلق.

1-5-عامل الانفتاح على الخبرة: يتضح من خلال الجدول السابق رقم (29) وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في عامل الانفتاح على الخبرة عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح الإناث لدى تلاميذ الطور الثانوي.

وتتفق هذه النتيجة التي توصل إليها الباحث مع نتائج دراسة أحمد محمود(2012) ومن نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في عامل الانفتاح على الخبرة لصالح الإناث، ودراسة العنزي (1999) التي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الصفاوة (عامل الانفتاح على الخبرة)، ودراسة Asia Barakat، Afaf Othman (2015) ومن نتائجها العثور على الاختلافات بين الجنسين في بعد الانفتاح على الخبرة لصالح الطالبات، ودراسة جمال حميد قاسم (2016) والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وفقا لمتغير الجنس لصالح الذكور، ودراسة زينب أولاد هدار(2017) التي توصلت الى وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس في عامل الانفتاح لصالح الاناث، ودراسة سعود مبارك البارودي (2017) التي توصلت الى وجود فروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لصالح الطالبات.

بينما تختلف هذه النتيجة التي توصل إليها الباحث مع نتائج دراسة سحر هاشم محمد الغريري (2013) ومن النتائج التي تم التوصل إليها هي عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في عامل الانفتاح على الخبرة، ودراسة مازن ملحم (2010) ومن نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في عامل الصفاوة أو ما يسمى في دراستنا بعامل الانفتاح على الخبرة.

وترجع الفروق في هذا العامل لصالح الاناث إلى التفتح الاجتماعي الثقافي الذي فتح المجال للفتاة إلى الالتحاق بالجامعات ودخولها عالم الشغل بالرغم من الضغوطات التي تتعرض لها، بالإضافة إلى تقلدها مناصب عليا التي كانت حكرا على الرجل ودخولها معترك الحياة ما جعلها تسعى إلى الرغبة في التغيير وإعادة النظر في القيم الاجتماعية والسياسية، ويشير الطاهر وهمومة (2014) "أن الإناث يردن دائما أن يحققن ذاتهن من خلال الإبداع وذلك لإحساسهن بأنهن أقل حظا من الذكور ويرن في إنتاج شيء جديد فرصة لإثبات وجودهن، كما أن طريقة التنشئة الأسرية في المجتمع تفرض على الإناث البقاء بالبيت وعدم الخروج منه إلا لغرض الدراسة فقط ما يتيح لهن فرصة أكبر من الذكور للاطلاع على الكتب ومتابعة الأجهزة المرئية والمسموعة، والتي تعمل على صقل أفكارهن أكثر من الذكور"(أحمد الطاهر أحمد همومة، 2014 : 24).

كما نجد أنهن يتصفن بالنشاط والحيوية في الدراسة ولديهن اهتمامات جمالية وفنية في كثير من الأمور وهذا ما يتجلى باهتمامهن بمظهرهن الخارجي، لأنهن يجدن السعادة في كل ما يتعلق بالمظاهر الجمالية وهذا راجع الى الخاصية الوجدانية التي تتميز بها الاناث ما يجعلهن يعشن في عالم الخيال، زيادة على الانفتاح الاقتصادي الذي دفع بالعائلات للبحث عن أكثر مورد مالي يعينها على تأمين متطلبات العيش بإشراك المرأة مع الرجل في ميدان العمل، حيث أن الكثير من الأسر أصبحت تشجع البنات على مواصلة الدراسة لعلهن يظفرن بعمل يساهم في إعانة الأسرة على مواجهة متطلبات الحياة، وبما أن عامل الانفتاح تنطوي تحته سمات فرعية تتمثل بتنوع الاهتمامات، والخيال الواسع، وحب الاستطلاع والاكتشاف، والابتكار، والقدرة على ربط الأمور ببعضها، وتقدير القيم الفنية الجمالية، والعاطفية وهذه الخصائص تميز الإناث عن الذكور، وفي هذا الإطار ترى "زينب أولاد هدار"(2017) أن الأنثى لا تقنع بالقليل ولا ترضى بمستواها ووضعها الحالي، بل تحاول دائما على تحسينه، وذلك بوضع خططا مستقبلية تسير على خطاها لتتنقل من نجاح إلى آخر، وبحثها الدؤوب عن نشاطات مثيرة تكسر الروتين واهتمامها بالأفكار الجديدة غير التقليدية، وكذلك كل ما هو جديد يمس حياتها الشخصية، ودليل ذلك نسبة النجاح الأكاديمي للإناث أكثر من الذكور، فهي لا تعد النقطة التي تصل إليها هي نهاية المطاف بل تعدها نقطة بداية للانطلاق إلى نجاح جديد، وتتحمل مسؤولية أية خطوة تقوم بها، أو أي قرار تتخذه، فلا تخشى الفشل بل إن الفشل يكون دافعا وحافزا لنجاح جديد قادم، أملها في الوصول إلى أقصى ما يمكن تحقيقه، وهذا لتغير نظرة المجتمع نحوها، ولكي تثبت ذاتها وتضمن مستقبلها (زينب أولاد هدار، 2017: 85)، بالإضافة إلى تطور وسائل الإعلام ووسائل الاتصال ساهم في دفعها نحو التفتح وتحقيق الانجازات المختلفة، حيث أتيحت لها فرصة للنجاح والتقدم في الحياة مما يؤدي إلى إيمانها بضرورة المثابرة في الحياة.

2-مناقشة الفرضية الثانية: يتضح من خلال الجدول السابق رقم (30) عدم وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ الطور الثانوي.

وتتفق هذه النتيجة نتائج دراسة كمال أحمد الإمام النشاوى (2009) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الكفاءة الذاتية، ودراسة هشام إبراهيم وعصام عبد اللطيف(2009)، ودراسة باسم رسول (2012)، ودراسة الشعراوي (2000)، ودراسة هويدة حنفي محمود وفوزية عبد الباقي الجمالي(2010)، ودراسة نافر أحمد بقيعي (2015)، ودراسة رضوان (1997) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة من الذكور والإناث في توقعات الكفاءة الذاتية، ودراسة النصاصرة (2009) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد العينة على مقياس الكفاية الذاتية تعزى إلى متغير الجنس.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة رامي محمد اليوسف (2013) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى إلى الجنس لصالح الذكور، ودراسة لحمدي وداود(2000) التي توصلت أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الذكور والإناث على مقياس الكفاءة الذاتية كدرجة كلية، وعلى الدرجات الفرعية للبعدين الانفعالي والمعرفي لصالح الذكور، ودراسة Rudina Shkullaku (2013) التي توصلت أن هناك فروق كبيرة بين الذكور والإناث في الكفاءة الذاتية لصالح الذكور.

ويمكن إرجاع عدم وجود فروق جنسية في الكفاءة الذاتية إلى أسباب عديدة منها تشابه الخصائص الانفعالية في فترة المراهقة فكلاهما يمر بنفس التغيرات النفسية والاجتماعية، بالإضافة أن القوانين والنظام المدرسي يطبق على الذكور والإناثبنفس المستوى، كما أن مصادر الكفاءة الذاتية لكلا الجنسين واحدة فكلاهما مر بخبرات مباشرة بالنجاح في المراحل التعليمية وكلاهما يحصل على الدعم والتشجيع من الآخرين وفي هذا السياق يشير "عبد القوي سالم وسالم بن ناصر"(2015) أن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية والتي تعزى إلى متغير الجنس يرجع إلى عدة عوامل يشترك فيها كل من الذكور والإناث معا من بينها:أن المناهج التعليمية للتلاميذ سواء للذكور والإناث موحدة، فعدم وجود اختلاف في المناهج الدراسية يساعد على تكوين مفهوم الكفاءة الذاتية وفق المعارف والمهارات والأنشطة التي يتلقاها التلميذ في البيئة الصفية والمدرسية، وأن كل ما يقدم من الخدمات التعليمية من رعاية صحية ومهنية ونفسية واجتماعية متساوية بين الجنسين، وكذلك نوعية البرامج التوعوية المقدمة، والمتعلقة بتنمية خبرات المتعلمين في جوانب عدة من أهمها تعريفهم بقدراتهم وميولاتهم، واهتماماتهم المستقبلية تسهم في تبصير الطلبة بقدراتهم وكفاياتهم (عبد القوي سالم وسالم بن ناصر، 2015)، كما أن الكفاءة الذاتية ليست سوى أفكار ومعتقدات الشخص عما لديه من قدرات وهذا ليس له علاقة بجنسه سواء كان ذكرا أم أنثى وذلك أن لكلا الجنسين بالنهاية هو إنسان لديه إمكانيات وقدرات وقد شكل صورة عما يملك من قدرات من خلال ما مر به من تجارب حياتية وما اكتسبه من تجارب المحيطين الموجودين في بيئته (نديمة عبد الإله، علي نحيلي، 2017: 174)، ومن جهة نجد أن النظرة الحديثة إلى المرأة التي أصبح ينظر إليها مثل الرجل من العوامل المهمة التي ساهمت في تلاشي تلك القيم التي كانت تفرق بين الجنسين، وتتجلى هذه النظرة في تكافؤ الفرص بين الجنسين في مجالات متنوعة، حيث لم تعد المرأة تعاني التمييز بينها وبين الذكر خاصة مع الانفتاح الاقتصادي والثقافي الذي دفع بالعائلات إلى البحث على الموارد المالية اللازمة للعيش واقتناء اللوازم الخاصة بها وهذا ما دفع المرأة الدخول إلى عالم الشغل، ما أدى في الأخير بالأسرة إلى دفع بناتهن إلى مزالة الدراسة وذلك بهدف الظفر بعمل من أن يعين الأسرة في المستقبل، زيادة على ذلك أصبحت خصوصية بعض المهن تحتاج على ضرورة وجود المرأة كالصحة، وتمريض النساء والتعليم، "ودخولها

في كافة المجالات التي كانت بعيدة عنها من قبل فيوجد الآن المستشارة والصحفية والقاضية والوزيرة وعضوة البرلمان، كل هذا أدى الى اذابة الفروق في العديد من الخصائص"(صالحي هناء ومزياني الوناس، 2016: 279-280).

كما يمكن أن تكون هناك عوامل ساهمت على إزالة هذه الفوارق والتي تتمثل في المساندة والدعم الذي تتلقاه المرأة من أخيها الرجل والتي تتجلى في المعاملة الحسنة من الأهل، كل هذا أدى إلى إذابة الفروق في الكفاءة الذاتية بصفة عامة بين الذكور والإناث، وفي هذا الإطار ترى "سالي طالب علوان"(2012) أنه يمكن تفسير هذه النتيجة إلى الظروف العامة الأكاديمية والاجتماعية المسؤولة في تشكيل وتعزيز الكفاءة الذاتية هي ظروف مشتركة لدى كل من الجنسين، إلا لكل منهما مصادر خارجية تسهم في تشكيل الكفاءة الذاتية المدركة، فالذكور قد يعتمدون على تقييمات الأقران والرفاق، في حين أن الإناث قد يعتمدون على تقييمات الأهل، وفي المحصلة النهائية نجد أن لدى كل من الذكور والإناث مصادر لتعزيز الكفاءة الذاتية (سالي طالب علوان، 2012:241)، ولا ننسى كذلك أن عامل المحاكاة بين الجنسين وتقليد الأقران من العوامل التي ساهمت في ازالة تلك الفروق.

3-مناقشة الفرضية الثالثة: يتضح من خلال الجدول السابق رقم(31) عدم وجود فرق جنسية دالة إحصائيا في الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

ومن الدراسات السابقة التي كانت موافقة للدراسة الحالية نجد دراسة سهير إبراهيم (2012)التي أشارت الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الطموح الدراسي، ونفس النتيجة نجد في كل من دراسة سالي طالب علوان (2013)، ودراسة زياد بركات (2008)، ودراسة أحمد الطاهر أحمد همومة (2014)، ودراسة زينب أولاد هدار وجميلة سليماني (2016).

وتختلف هذه النتيجة التي توصل إليها الباحث مع دراسة أرورا (2000) Arora.R , k ومن نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الطموح الأكاديمي لصالح الذكور، ودراسة حسن عمر شاكر منسي(2003) وأشارت نتائجها الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى طلبة الصف الثاني الثانوي تعزى لجنس الطلبة لصالح الذكور، ودراسة ياسر محمد محمود (1995) ومن نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى الطموح لصالح الذكور، ودراسة "هويدة حنفي، محمد أنور"(2006) ومن نتائجها أن هناك فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث من طلبة كلية التربية في مستوى الطموح لصالح الذكور، ودراسة غويل Goel (2004) وأشارت نتائجها أن الإناث كان الطموح التعليمي لديهم أعلى بكثير من الذكور، ودراسة مليكة بلعربي ومحمد بوفاتح (2016) ومن نتائجها توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى الطموح الدراسي لصالح الإناث، ونفس النتيجة في دراسة حميدة بودالي والعياشي بن زروق (2016)، ودراسة جعفر محمد منصور(2017).

ويمكن إرجاع عدم وجود فروق جنسية في الطموح الأكاديمي إلى اعتبارات عديدة أهمها أن التلاميذ يعيشون في نفس المرحلة وهي مرحلة المراهقة التي اعتبرها "هول" أنها ميلادا جديدا يحدث في شخصية الفرد يمر نموه عبر سلسلة من التغيرات الجذرية والسريعة مردها النضج الجنسي والتغيرات الفسيولوجية المفاجئة، "وهي فترة عواصف وتوتر وشدة تكتنفها الأزمات وتسودها معاناة الإحباط والصراعات (ليث كريم حمد، 2015: 453)، ما يجعلهم يتمتعون بنفس الطموح من أجل تحقيق الأهداف والغايات المرجوة وخاصة التعليمية.

كما ترجع هذه النتيجة إلى دور الأسرة التي تهتم بالتعاون مع أبناءها ذكورا وإناثا وبالتالي يسعى كلا من الجنسين إلى الأفضل والقيام بالأعمال الصعبة حتى يكون التفوق من نصيب الجنس على حساب الجنس الآخر، والعمل بجدية تامة بهدف تحقيق النجاح المطلوب، كما أنهم يملك لكل منهما نفس الإمكانيات والقدرات، مما يولد لديهم توقعات ايجابية والتي من شأنها تدفع بهم إلى التفكير بضرورة النجاح والتفوق والاستمرار في مزاولة الدراسة والاجتهاد، وأن السبيل الوحيد الذي يوصل إلى الهدف وتحقيق التطلعات لا يتم إلا بالدراسة والمثابرة، وفي هذا الإطار يشير يوسف منصور(1992) والذي ورد عند أحمد الطاهر أحمد هومة (2014) أن سبب هذه النتيجة يرجع إلى البيئة الأسرية التي تهتم بالتعاون بين أفرادها ذكورا وإناثا وبالتالي يسعى كل منهم إلى أن يكون الأفضل ويحاول القيام بالأعمال الصعبة حتى يتفوق على غيره من الجنس الآخر، والعمل بجد لتحقيق النجاح، كذلك دور المدرسة الذي يشجع الجنسين ذكورا وإناثا معا من خلال إقامة المسابقات الثقافية والفنية داخل المدرسة، يتيح للجميع أن يكونوا طموحين في المستقبل وأن يصبحوا مهمين على الصعيد الأكاديمي والمهني (أحمد الطاهر أحمد هومة، 2014: 25)، كما أن نظرة المجتمع إلى الفتاة الذي أصبح ينظر إليها نظرة ايجابية، بحيث أصبحت تتمتع بنفس الحقوق والواجبات التي يحظى بها الرجل، وأصبح هذا الفرق يتلاشى مع مرور الوقت ولا سيما في ميدان العمل والتعليم الذي أصبح فيها دور الأنثى مهم جدا، ولكن وفق الشروط التي وضعها المجتمع، فهذه النظرة ساهمت إلى حد كبير من الرفع من مستوى طموحها، بحيث أصبح مستوى طموح البنت يضاهي مستوى طموح الرجل، كما أن هناك عامل آخر ساعد بشكل كبير في إزالة هذه الفروق هو حاجة المجتمع إلى معلمة وأستاذة في ميدان التعليم وطبيبة وممرضة في ميدان الصحة، بالإضافة إلى وسائل الإعلام التي لعبت دورا هاما في رفع مستوى طموح الأنثى وإتاحة لها فرص عديدة في مختلف المجالات الحياتية، كل هذه العوامل أدت إلى تلاشى هذه الفروق ما جعلهم متشابهين في مستوى الطموح الأكاديمي.

4-مناقشة الفرضية الرابعة: يتضح من خلال الجدول السابق رقم (32) وجود فروق جنسية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 في التحصيل الدراسي لصالح الإناث لدى تلاميذ الطور الثانوي.

وتتفق هذه النتيجة التي توصل إليها الباحث مع نتيجة دراسة ثريا يونس وفتحي عبد الرحمن (2012) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي لصالح الإناث، كذلك نجد نفس النتيجة في كل من دراسة محمد المهدي، ويحي الصاوي (2012)، ودراسة منى الحموي(2010)، ودراسة رامي محمود اليوسف (2013)، ودراسة نيلام Neelam (2013) التي توصلت بدورها إلى أن التحصيل الدراسي للفتيات كان أفضل من الأولاد.

بينما تختلف النتيجة التي توصل إليها الباحث مع نتائج دراسة مومني (1993) التي توصلت إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا في التحصيل الدراسي، ونفس النتيجة في كل من دراسة الخطيب (Alkhateeb. 2001)، ودراسة Rudina Shkullaku (2013)، ودراسة عادل عطية (2010).

وترجع الفروق الجنسية في التحصيل الدراسي لصالح الاناث الى رغبتهن في تحقيق فرص النجاح في الدراسة مما يهيئ على فرض وجودهن في المحيط الاجتماعي بحيث تعمل البنت على تحقيق طموحاتها وتطلعاتها من خلال اهتمامها بالدراسة وذلك بهدف الوصول إلى المسعى الأكاديمي والمهني ويشير أبو عواد (2009) أن الإناث أقل عرضة للمشتات وأكثر تركيزا على الدراسة والتعلم، والنظر إلى العملية التعليمية باعتبارها فرصة لا بد من اقتناصها على نحو مناسب، مقارنة بالذكور الذين لا يشعرون أن التعلم المدرسي يساعدهم على تحقيق أحلامهم بفرص عمل متميزة ومجدية اقتصاديا والتي تصبح اهتماماتهم مختلفة عن الميدان المدرسي في هذه المرحلة (ألفت أجود نصر، 2014: 123)، فضلا عن أن الإناث ينشأن وهن يسمعن الكثير من التوجيهات والنصائح حول أهمية الدراسة بهدف الحصول على وظيفة تحقق لهن مكانة اجتماعية وتأكيد ذواتهن، كل هذه العوامل ساهمت بدفع الفتاة إلى استثارة دافعيتها نحو العمل والمثابرة بهدف إثبات وجودها الدراسي والمهني، وهذا ما أشار إليه "رشاد علي عبد العزيز موسى، بدون سنة، الذي ورد عن محمد بوفاتح (2005) "الذي أرجع هذه الفروق لصالح الإناث إلى "إحراز الأنثى على التفوق والنجاح والتحمل والمثابرة" (محمد بوفاتح، 2005: 214)، ومن جانب آخر بثت وزارة التربية والتعليم من المديرية العامة للديوان الوطني للامتحانات والمسابقات أن نسبة النجاح في الامتحانات الرسمية تفوق فيها الإناث على الذكور، وخاصة في شهادة البكالوريا التي أصبحت طوع الإناث اللواتي حققن نتائج كبيرة في السنوات الأخيرة، سواء من نسبة النجاح أو من حيث المعدلات والتقديرات الممتازة التي يحظى أصحابها بتكريمات خاصة من قبل رئيس الجمهورية كل سنة، مما جعل هذه الهيئة تبحث في الأسباب التي أدت إلى تفوق الإناث على الذكور لا سيما أن الأمر يتعلق بكامل ولايات الوطن، وليس المدن الكبرى فقط (جناد عبد الوهاب، 2014: 206)، وهذا بدون شك راجع الى ضعف دافعية التعلم لدى الذكور

نتيجة النظرة السلبية التي يحملونها نحو الدراسة باعتبارها غير مجدية من الناحية الاقتصادية والاجتماعية ولا تشكل مطمحا لهم،كما يرى كل من "مباركة ميدون وعبد الفتاح أبي مولود" أن سبب الفروق يرجع الى (2014)"الى طبيعة الأنثى التي تتميز بالحياء وقلة التمرد على السلطة المدرسية وخاصة سلطة المدرس–مقارنة بالذكور– والتي تتميز تنشئتهم بالانفتاح على العالم الخارجي، هذا ما يجعلها تركز أكثر على دروسها وواجباتها المدرسية ويجبرها على المكوث في البيت ساعات طويلة" (مباركة ميدون وعبد الفتاح أبي مولود،2014: 115).

وعليه تعتبر الدراسة والنجاح بالنسبة للإناث السبيل الوحيد إلى تحقيق الذات والشعور بالأهمية في المجتمع، كما أن هناك عامل مهم ساهم في تفوق الإناث على الذكور في الدراسة أو التحصيل الدراسي هي التصورات التي يحملها بعض الذكور التي يعتبرون فيها أن الدراسة ليس لها أي أهمية في الحياة المستقبلية باعتبار أن العمل هو أحسن وسيلة للوصول إلى المكانة الاجتماعية المرموقة أي تحقيقها بالمال على حساب العلم، وهذا ما ساعد الفتاة على التأكيد من وجودها من خلال النجاح الدراسي والأكاديمي الذي فتح لها طريق العمل والذي يعد مفتاحا لتحقيق الوجود والاستقلالية وتأكيد الذات.

5–مناقشة الفرضية الخامسة وفرضياتها الفرعية:

تنص الفرضية الخامسة على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

بعد المعالجة الإحصائية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية بالتحصيل الدراسي فقد كشفت ما يلي:

5-1–عامل المقبولية: يتضح من خلال الجدول السابق رقم (33) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة0.01 بين عامل المقبولية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

تتفق نتائج الباحث مع نتائج دراسة سابوف، بونونان، ميشال، أستون، Sampo. Paunomen. Michael Ashton(2001)، التي توصلت إلى أن سمة الطيبة أو المقبولية ترتبط ارتباطا سلبيا بالتحصيل الأكاديمي، ودراسة Mostafa Kebriaii, et.al (2014)التي أشارت الوجود علاقة ذات دلالة إحصائية ايجابية بين سمات الشخصية والأداء الأكاديمي، ودراسة اراني وآخرون (Irani & et.al 2003) ومن نتائجها أن هناك علاقة ارتباطيه قوية بين نمط شخصية هؤلاء الطلبة ومعدلاتهم الجامعية بالنقاط.

وتتعارض هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ديست (Diseth ،2002) التي أشارت أنه لا يوجد ارتباط بين السمات الشخصية والتحصيل الأكاديمي في العينة الأولى، ودراسة Tomas Chamorro-Premuzic and Adrian Furnham (2003) ومن نتائجها عدم ارتباط سمة التقبل الاجتماعي

مع التحصيل الدراسي، ودراسة طه (1981) التي توصلت أنه لم يكن هناك ارتباط بين التحصيل الدراسي وسمات الشخصية.

يرى الباحث أن عامل المقبولية من العوامل التي لها تأثير أو علاقة مباشرة بالتحصيل الدراسي، حيث يعد عاملا من العوامل المساعدة على التفاعل والتكيف الاجتماعي، أي تساعد الفرد على تحقيق الدور الاجتماعي المطلوب وتلبية حاجاته داخل مجتمعه، بحيث إذا كان التلميذ يمتاز بهذه الصفة فانه يستطيع تقبل محيطه المدرسي ويشارك بصورة فعالة في بناء علاقات اجتماعية مع أصدقائه والقيام بسلوكيات وتتوافق مع جماعاته بهدف اكتساب ثقة الغير والابتعاد عن الصراعات، وبما أن الثقة هي سمة من السمات الفرعية للمقبولية فان هذه السمة تجعل التلميذ له القدرة على مواجهة التحديات الأكاديمية ومتكيفا معها، وتجعله قادرا على اتخاذ القرارات الدراسية الصحيحة، ومتوافقا مع المجالات الدراسية، كما تشير أمل بدر ناصر الدويلة (2015) أنها تعد من الأمور التي تساعد الطالب على التواصل وتكوين علاقات ناجحة مع الآخرين بطريقة صحيحة، وتكوين علاقات صداقة قوية وفعالة مع الشخصيات المناسبة، مما يزيد من جانب القدرة على التحصيل الدراسي لديهم، فالثقة تحرر الطالب من التبعية للغير، وتجعله حرا ومستقرا يتمكن من ترتيب أفكاره ويستطيع تنظيم وقته، مما يولد مبدأ الاعتماد على النفس، والذي يمكنه من صنع النجاح وزيادة التحصيل (أمل بدر ناصر الدويلة، 2015: 25)، حيث تعد هذه السمة من المقومات الأساسية للنجاح والتفوق، وأساس كل نجاح وانجاز، فهي التي تساعده على رسم أهدافه وتحديد طرق الوصول اليها،وفي هذا السياق يشير أنور غانم (2007) أن الفرد الذي لديه ثقة بنفسه يكون متقبلا لذاته في جميع المرافق مع القدرة على المراجعة ولا يهرب من الواجبات وشعاره في كل مجال ها أنا ذا ومستمر بالعطاء، ويسعد بثمرات أعماله ولا يصيبه اليأس من حالات الفشل، وللإنجاز عنده قيمة وبذلك يكون قادرا على بلوغ مواقع ريادية في مجتمعه (أنور غانم، 2007: 295)، ويرتبط هذا العامل بمتغيرات ايجابية في الشخصية كالإنجاز والمثابرة والمسؤولية والتنظيم (إيمان عبد الكريم ذيب، 2012: 488).

كما يعكس هذا العامل جانب العلاقات العاطفية والتفاعل الاجتماعي الذي يساهم بدوره في تنمية المستوى التحصيلي، فالتفاعل الاجتماعي يزيد من المعرفة خاصة في المناقشات الجماعية والعلمية الهادفة أو ما تسمى بالمراجعات الجماعية،أي أن التلميذ في هذا المحيط يتطلب عليه المشاركة مع أقرانه في جملة من الوضعيات سواء كانت اجتماعية أو مدرسية المتعلقة بالأعمال الأكاديمية وذلك من أجل الاندماج مع المحيط المدرسي الذي يساعده على تحقيق النجاح الدراسي والتأكيد على الذات، وبهذا يعتبر عامل المقبولية مؤشرا هاما ومساعدا على نسج علاقات اجتماعية التي من شأنها أن تؤدي بالمتعلم إلى الشعور بالثقة والحماية، كما أنها مؤشر أساسي في حياة المتعلم تعمل بطريقة مباشرة على ضمان توافق دراسي وبالتالي تحصيل دراسي جيد.

وعليه فان عامل المقبولية من العوامل الأكثر شيوعا وانتشارا بين التلاميذ وهو يدل على القبول الاجتماعي لديهم بصفة عامة وتحقيق مكانة ودور في المجتمع وبالتالي تحقيق الأداء الدراسي المطلوب.

5-2-عامل الضمير الحي: يتضح من خلال الجدول السابق رقم (34) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين عامل الضمير الحي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

وتتفق هذه النتيجة التي توصل إليها الباحث مع نتيجة دراسة نجين وألن وفراكاستورو (Nguyen. And Fraccastoro. 2005)،والتي توصلت الى وجود ارتباط دال إحصائيا وموجبا بين الضمير الحي والأداء الأكاديمي، ودراسة سابوف، بونونان، ميشال، أستون، Sampo. Paunomen. Michael Ashton (2001)، ومن نتائجها أن سمة يقظة الضمير أو الضمير الحي ترتبط ارتباطا ايجابيا بالتحصيل الأكاديمي، ودراسة كونراد Conrad, Nicole and Patry, Marc W. (2012) وتم العثور على علاقة ايجابية قوية بالضمير الحي والأداء الأكاديمي، ودراسة ليم ومليسة Lim, P. S. and Melissa, L. Y. (2012).التي كشفت نتائجها أن عامل الضمير الحي مرتبط بشكل ايجابي بالأداء الأكاديمي للطلاب.

وتختلف هذه النتيجة التي توصل إليها الباحث مع نتيجة دراسة ديست (Diseth ،2002)، التي أشارت أن سمة يقظة الضمير لم ترتبط ارتباطا دالا بالتحصيل في العينة الثانية،ودراسة ايرلر (Ehrler ،2005) ومن نتائجها لم يكن هناك ارتباط بين سمة يقظة الضمير والتحصيل ارتباطا ذات دلالة إحصائية.

ويعتقد الباحث أن عامل الضمير الحي من العوامل المهمة التي تساعد المتعلم على البحث والالتزام بالنظام والشعور بالواجب والدافعية لإنجاز أعماله الأكاديمية، وهذه مؤشرات مساعدة على تحقيق النجاح والكفاءة المطلوبة، فالتلميذ الذي يمتلك هذه الصفة نجده دائما مهتم بأعماله والبحث ما هو جديد، وله دافعية أكبر نحو العمل والانجاز، ولديه شعور كبير بالواجب، ويعتبر النظام هو أساس حياته الأكاديمية والاجتماعية، ويعتبره (Bruck et Allen.2003) هو أحد العوامل الكبرى للشخصية الذي يتصف بالتنظيم والسلوك الموجه نحو الهدف وسمات الضبط والوفاء بالواجبات، والكفاح من أجل الانجاز والمثابرة وغياب الإهمال (Bruck et Allen.2003 :461)، حيث أن التلاميذ في هذه المرحلة يحملون مجموعة من الأفكار والتصورات الايجابية حول الجامعة خاصة التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا، كضرورة مواصلة الدراسة باعتبارها السبيل الوحيد في تحقيق الآمال والتطلعات

التي يسعون اليها، كل هذه الأفكار تجعل التلاميذ يقبلون على انجاز نشاطاتهم الأكاديمية وبذل مجهودات كبيرة بغية الوصول الى النجاح وبالتالي تحقيق الطموحات المهنية والمستقبلية.

كما يعتبر هذا العامل المورد النفسي الرئيسي في المواقف التي يشكل فيها الانجاز قيمة هامة، كمواقف التعلم والتعليم، فالمتعلم في وسطه المدرسي يعيش جملة من المشكلات والصعوبات في بيئة تضبطها نظم وقوانين، وفي ظل هذه الوضعية يتبنى التلميذ مجموعة من السلوكيات التي تساعده على التوافق ومواجهة الضغط وذلك من خلال بناء علاقات اجتماعية مع الأصدقاء والتي تكون عن طريق التفاعل والتواصل بينه وبين أصدقائه، بالإضافة إلى قدرته على استثمار طاقاته واستجاباته بطريقة ايجابية نحو متطلبات البيئة المدرسية والاجتماعية وكيفية استغلال هذه الطاقات في النشاطات المدرسية الأكاديمية التي هيأت له مكانة مرموقة ومقبولة في المحيط المدرسي وهذا ما يساعد المتعلم الوصول إلى الهدف البيداغوجي والأكاديمي، ومن ثمة يكون تحصيله الأكاديمي مقبولا، إن هذه العوامل التي ذكرناها تؤدي بالمتعلم إلى الاستقرار من الناحية النفسية والاجتماعية بالإضافة إلى توافقه الدراسي ما يؤدي في الأخير إلى النجاح والتفوق، وعليه فان عامل الضمير الحي له مدلول ذهني معرفي وسلوكي، يساهم بطريقة فعالة في الأداء الأكاديمي للمتعلم.

5-3-عامل الانبساطية. يتضح من خلال الجدول السابق رقم (35)عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين عامل الانبساطية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

وتتفق هذه النتيجة التي توصل إليها الباحث مع نتيجة دراسة ديست (Diseth ،2002) وقد أشارت النتائج أنه لا يوجد ارتباط بين السمات الشخصية والتحصيل الأكاديمي في العينة الأولى، ودراسة طه (1981) ومن نتائجها لم يكن هناك ارتباط بين التحصيل الدراسي وسمات الشخصية.

وتتعارض هذه النتيجة مع نتيجة دراسة نجين وألن وفراكاستورو (Nguyen. And Fraccastoro. 2005) التي أشارت الى ارتباط سمة الانبساطية عكسيا مع الأداء الأكاديمي،ودراسة سابوف، بونونان، ميشال، أستون، Sampo. Paunomen. Michael Ashton (2001) التي توصلت أن سمة الانبساطية ترتبط ارتباطا سلبيا بالتحصيل الأكاديمي، ودراسة توماس شمورو(2003 Tomas Chamorro-Premuzic and Adrian Furnham) التي توصلت أن هناك ارتباط سمة الانبساطية ارتباطا عكسيا وذو دلالة إحصائية مع علامة الاختبار التحصيلي في نهاية السنة الأولى ومع اختبار السنة الثالثة، ودراسة عفاف عثمان وآسيا بركاتAsia Barakat، Afaf Othman (2015) ومن نتائجها وجود علاقة ارتباطية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتحصيل الدراسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة التي توصل إليها الباحث إلى بعض العوامل المرتبطة بسمة الانبساطية لدى تلاميذ الطور الثانوي، أي أنه في معظم الأحيان ما نجد الكثير من التلاميذ لهم قدرة كبيرة على الاندماج والتواصل مع الآخرين، كما يتميزون بالقدرة على تأكيد ذواتهم داخل المدرسة ولهم توجه كبير نحو المجتمع أكثر منه التوجه نحو المدرسة أو العمل المدرسي، فالشخص المنبسط مثلا يمتاز بدرجة منخفضة من القلق والتوتر وهذا ما نجد الحافز والدافعية نحو الأداء المدرسي أو التعليمي أقل اهتماما وجدية مقارنة بتفتحه الاجتماعي الكبير الذي يستثير كل طاقته نحو البحث عن تكوين صدقات جديدة وتواصل أكثر مع فئات المجتمع، وفي هذا الاطار تشير صالحي سعيدة (2013)" أن جل وقتهم يقضونه في البحث عن وضعيات تختلف عن الوضعيات الروتينية ومن ثمة تحصيلهم يكون ضعيف "(صالحي سعيدة، 2013: 182)، وبالتالي فان هذا العامل ليس مسئولا على جعل التلميذ على بذل مجهود أكاديمي وعلمي ودفعه الى العمل في البحث والتفكير في الحصول على معارف بهدف تحقيق النجاح، حيث أن السمات المرتبطة بالجانب الاجتماعي في عامل الانبساطية التي أشار اليها نافر بقيعي (2012) والتي تتمثل في المشاركة الاجتماعية والنشاط والاهتمام القوي بالآخرين، والثقة اتجاه الأشياء غير المعروفة، والحيوية والنشاط، والتفاؤل ودفء المشاعر، والانفعالات الايجابية، تعتبر من السمات الهامة لأساليب التنشئة الاجتماعية التي تساهم بدورها في تربية الشخص وتجعله يتصف بالانبساطية، مهتم وذو ثقة هدفه الاندماج في مجتمعه واكتساب مكانة في وسطه، ولو نظرنا في الصفات التي يحويها هذا العامل لوجدنا أنها ترتبط بالجانب الاجتماعي، وتبتعد كثيرا عن الجانب العقلي والمعرفي، وعليه فان هذا العامل ليس له علاقة بالتحصيل الدراسي بقدر ما له علاقة بالجانب الاجتماعي لدى التلاميذ الذي يهتم بالدرجة الأولى بكيفية التواصل والتفاعل وكسب ثقة الزملاء والأساتذة من خلال سلوكيات تتصف بالثقة المتبادلة.

5-4-عامل العصابية. يتضح من خلال الجدول السابق رقم (36)عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين عامل العصابية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

وتتفق هذه النتيجة التي توصل إليها الباحث مع نتيجةدراسة طه(1981)التي توصلت أنه لا يوجد ارتباط بين التحصيل الدراسي وسمات الشخصية، ودراسة ديست (Deseth ،2002) التي توصلت إلى أنه لا يوجد ارتباط بين السمات الشخصية والتحصيل الأكاديمي في العينة الأولى (طلبة علم النفس).

وتختلف هذه النتيجة التي توصل إليها الباحث مع نتيجة دراسة سابوف، بونونان، ميشال، أستون، Sampo. Paunomen. Michael Ashton (2001) التي توصلت الى أن سمة العصابية ترتبط ارتباطا سلبيا بالتحصيل الدراسي، ودراسة اراني وآخرون (Irani&et.al 2003)التي توصلت

الى وجود علاقة ارتباطيه قوية بين نمط شخصية هؤلاء الطلبة ومعدلاتهم الجامعية بالنقاط،ودراسة عفاف عثمان وآسيا بركات Asia Barakat، Afaf Othman (2015) التي توصلت الى وجود معامل ارتباط بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والانجاز الأكاديمي، ودراسة سيما كاليتا Sima Kalita (2016) التي أشارت الى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين العوامل الشخصية والتحصيل الدراسي الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية.

ويرى الباحث أن نتيجة البحث الحالي تضافرت فيه عوامل عديدة في التحصيل الدراسي وتداخلها، وتؤكد على أن هناك عوامل أخرى غير عاملالعصابية، وهذا راجع كذلك بلا شك إلى اختلاف أو تباين استجابات التلاميذ، "أي كلما كثر تباين استجابات التلاميذ قل تبعا لذلك معامل الارتباط، نتيجة تشابك وتعدد العوامل وتعقدها"(عبد الله لبوز، عمر حجاج، 2013: 38).

واستنادا إلى النتائج المتحصل عليها من الجدول والمتعلق بالمتغيرين(العصابية والتحصيل الدراسي)، يمكننا القول أن التحصيل الدراسي لا علاقة له بعامل العصابية لدى تلاميذ الطور الثانوي، وأن النتيجة المتوصل إليها تعكس واقعا يتضح فيه اختلاف التلاميذ في إدراكهم لأساليب مواجهة المواقف المختلفة في الحياة وكيفية معالجتها، وهذا ما أدى إلى الضعف الشديد في العلاقة، بمعنى أن استجابات التلاميذ تباينت أو اختلفت اختلافا كبيرا، ويتضح من هذه النتيجة أن فهم التلميذ لنفسه وعلاقته بالآخرين، وتعامله مع المواقف اليومية منفصل تماما عن أدائه التحصيلي، وأن هناك عوامل عديدة كان لها الأثر الكبير على التحصيل الدراسي ومن ضمنها عوامل ما يتعلق بفرديته وما تحتويه من خصائص تكسبه شخصيته المستقلة التي تتمثل في استعداداته وميوله وانفعالاته وحالته الصحية والجسمية، ومنها ما يتعلق بالبيئة التي ينتمي إليها وهي التي تمثل الأسرة من حيث أساليب التربية التي تستخدمها والجو الذي يسودها ومستواها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والعلمي، وهناك عوامل تتعلق بالمدرسة وإمكانياتها، والمعلم ومهارته، وطرق التعليم وحداثتها.

5-5-عامل الانفتاح على الخبرة: يتضح من خلال الجدول السابق رقم (37) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة0.01 بين عامل الانفتاح على الخبرة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

تتفق نتيجة البحث مع نتائج دراسة سابوف، بونونان، ميشال، أستون، Sampo. Paunomen. Michael Ashton (2001) ومن النتائج التي تم التوصل إليها أن سمة الانفتاح على الخبرة ترتبط ارتباطا ايجابيا بالتحصيل الأكاديمي،ودراسة كادفار، بارفين، شكري، أوميد Kadivar, Parvin & Shokri, Omid (2008) التي توصلت أن سمة الانفتاح على الخبرة ترتبط ايجابيا بالإنجاز الأكاديمي، ودراسة ايرلر (Ehrler, 2005) ومن نتائجها ارتباط عامل الانفتاح على الخبرة ارتباطا موجبا مع مؤشرات التحصيل.

وتتعارض هذه النتائج مع نتائجدراسة ديست (Diseth ،2002) التي أشارت أنه لا يوجد ارتباط بين السمات الشخصية والتحصيل الأكاديمي في العينة الأولى، ودراسة (Tomas 2003 Chamorro-Premuzic and Adrian Furnham) ومن نتائجها أن سمة الانفتاح على الخبرة لا ترتبط ارتباطا دالا بالتحصيل الأكاديمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما يحتويه هذا العامل من سمات ثانوية والتي تتمثل في الإبداع والابتكار والبحث عن الخبرات التعليمية والثقافية، والاستعداد للتأمل في الأفكار الجديدة، وتعتبر هذه السمات ايجابية في سلوكيات التلاميذ، وتظهر هذه السلوكيات من خلال تواصلهم مع بعضهم البعض، والتي تكون عن طريق النشاطات التربوية والثقافية وكذلك البرامج الأكاديمية المسطرة والتي تتمثل في انجاز البحوث والأنشطة التربوية وهذا ما يؤدي بدوره إلى تفعيل سلوكياتهم والحصول على أفكار ومعلومات جديدة وبناءة والتي تؤدي في الأخير إلى النجاح والتفوق الدراسي، وفي هذا الاطار يشير كل صادق كاظم وزينب خضر (2016) "أن الغرض من تحقيق الانجاز هو اظهار الكفاية واثباتها ويكونون الطلبة فيه مهتمون في الحصول على أحكام ايجابية حول كفايتهم من الآخرين والظهور بمظهر التفوق والنجاح مقارنة أدائهم بأداء الآخرين ولتحقيق ذلك لا بد له من امتلاك سمات الانفتاح على الخبرة التي تساعد على تحقيق تلك الغاية" (صادق كاظم وزينب خضر، 2016: 373) كما أنهم يمتلكون القدرة على التفكير المستمر محاولين التصدي لمختلف المهام المعرفية المعقدة التي تواجههم أثناء دراستهم والتي تتطلب بدورها الحصول على أهم المعلومات والمعارف والاستمرار في البحث عن أفكار جديدة ومميزة سواء من الناحية السلوكية أو المعرفية، أي أن المخرجات التعليمية لدى التلميذ تقاس بما يكتسبه من معارف وخبرات تربوية، وما اكتشفه واطلع عليه من خبرات علمية خلال مساره الأكاديمي، فعملية اكتساب هذه الخبرة أو الخبرات يتوقف بدرجة كبيرة ما يتمتع به هذا التلميذ من سمات شخصية تؤهله بالتفاعل مع تلك الخبرات وتقبلها، حيث أن سمة الانفتاح على الخبرة واحدة من السمات التي ينبغي أن يتصف بها التلميذ لأن هذه السمة أو العامل يساعد على اكتساب الكثير من المعارف والمعلومات، والتمتع بالعمليات الفكرية الجيدة والقدرة على ايجاد الحلول المناسبة وبطرق ابداعية وهذا كله يؤثر في العملية التحصيلية للتلميذ، وبمراجعة التراث السيكولوجي كما يلاحظ أن مفهوم الانفتاح على الخبرة يرتبط بمفهوم الدافع المعرفي والذي له دور هام في رفع مستوى أداء التلاميذ ومردودهم في مختلف المجالات الدراسية، ويتجلى هذا الدفع المعرفي من خلال سعادة التلميذ المستمدة من عملية التعلم وحب الاستطلاع والاكتشاف والقدرة على مجابهة المهام الصعبة، وفي هذا السياق أظهرت دراسة كوستا وماكري (2000) التي وردت عند أحمد عبد الكاظم جوني (2016) أن الطلبة المنفتحين على الخبرة الجديدة يظهرون اهتماما شديدا بالمعرفة والمعلومات المتنوعة، واكتشاف المثيرات البيئية الجديدة، والعمل والانجاز، كما أظهرت دراسة (Smith, 2001) أن الطلبة المنفتحين

على الخبرة يظهرون رغبة كبيرة في حب المغامرة وتنويع الاهتمامات العلمية والادبية وتجديد نشاطاتهم(أحمد عبد الكاظم جوني، 2016: 523)، وعليه يمكن القول أن عامل الانفتاح على الخبرة من العوامل المساعدة على التحصيل الدراسي الجيد لدى تلاميذ الطور الثانوي.

6-مناقشة الفرضية السادسة: يتضح من خلال الجدول السابق رقم (38) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

تتفق نتائج الدراسة التي توصل إليها الباحث مع نتائج دراسة رابو (Rapoo.2001)التي أشارت أن العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الأكاديمي غير دالة إحصائيا، ودراسة تيتيلايو فاميشو Titilayo Funmisho Baanu(2016) التي توصلت أنه لا توجد علاقة بين الكفاءة الذاتية والانجاز الأكاديمي لطلبة الكيمياء.

وتختلف مع دراسة كارول وآخرون (Carrol et.al.2009) التي توصلت إلى وجود علاقة ايجابية بين مستوى فاعلية الذات والتحصيل الدراسي، ونفس النتيجة نجدها في دراسة ردينا شكيلاكي Rudina Shkullaku (2013)، ودراسة السيد محمد أبو هاشم (2005)، ودراسة "كارول وهوتونوانسورث وهيتي وآخرون"(2009)، ودراسة Mohsen, Zahra, Jasem, Mahmoud (2014)، ودراسة Bushra Akram, Lubna Ghazanfar (2014)، ودراسة (Vallerant. et. Al. 2001)، ودراسة شانج (Shang. 2010)، ودراسة ديان(2003)Diane (2003) Diane L. Witt-Rose)، ودراسة "كروز"(Cruz.2002).

واستنادا إلى النتائج المحصل عليها يمكن القول أن التحصيل الدراسي حسب ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي لا علاقة له بالكفاءة الذاتية عند تلاميذ الطور الثانوي.

ويعتقد الباحث أن نتيجة الفرض التي تحصلنا عليه إنما هو ناتج عن تداخل عوامل عدة في التحصيل الدراسي، وتؤكد على أن هناك عوامل أخرى غير الكفاءة الذاتية، لها تأثير بالغ على تحصيل التلميذ الدراسي، بمعنى أن المشكلات المدرسية في اعتقاد الباحث واحدة من العوامل التي لها أشد تأثيرا على التحصيل الدراسي ومن هذه المشكلات تتمثل في عدم الرغبة في الدراسة، بالإضافة إلى بعض مظاهر الشغب ما بين الصفوف الدراسية، خصوصا أننا نعيش في ظل واقع تزداد فيه الهوة أكثر اتساعا ما بين الأسرة والمدرسة، بحيث أن الأسرة لا تعمل على الاهتمام والتشجيع لأبنائها على الدراسة ومن ثم تعزيزهم على الكفاءة الذاتية المطلوبة، كما أن المدرسة لا تعمل كذلك على تهيئة التلاميذ في كيفية التفكير والاهتمام بالدراسة وتعزيز كفاءتهم الذاتية في الدراسة وهذا كله له أثر هام في التحصيل الدراسي، ويشير باندورا " الى أنه لا يتم تحديد التنظيم الذاتي للتعلم الأكاديمي بالعوامل الشخصية فقط، فمثلا استجابة الحل عند الطالب نتيجة للاستثارة التي أحدثتها مسألة ما يفترض لحلها

ليس فقط وجود الإدراكات الذاتية للفاعلية، ولكن أيضا وجود المثيرات البيئية مثل التعزيز الذي يقوم به المدرس، وأيضا مدى صحة الحل والحكم عليه، وأكد أن التبادل لا يعني تماثل في القوة، كما أنه لا يعني نموذجا زمنيا ثابتا للتأثير، فالمؤثرات البيئية ربما تكون أقوى من المؤثرات السلوكية أو من المؤثرات الشخصية في بعض العلاقات، أو عند نقاط معينة أثناء التفاعل السلوكي" (نصر محمد العلي ومحمد عبد الله سحلول، 2006: 117).

ويرى الباحث كذلك أن سبب ضعف العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي هو نتيجة الضغوط النفسية والاجتماعية التي أدت بالتلاميذ النظر إلى المشكلات الحياتية بصورة غير واقعية بسبب ما تعانيه العائلة من مشاكل اجتماعية أو اقتصادية وهذا ما يؤثر سلبا على تفكيرهم، وعدم قدرتهم على التركيز والشك في قدراتهم، وعدم القدرة على مواجهة العقبات سواء كانت اجتماعية أو دراسية وحتى شخصية، كما أن تلاميذ الطور الثانوي يعيشون مرحلة عمرية حرجة وهي مرحلة المراهقة التي تعتبر مرحلة جد حساسة وذلك ما يطرأ على التلميذ المراهق من تغيرات جسمية وعقلية ونفسية وانفعالية، فهو بحاجة الى المزيد من الحرية والاستقلالية، فيبدأ برفض جميع الأفكار التي تفرض عليه وبالتالي يكون أكثر عصابية وتوترا ما ينتج عنه من تصرفات وسلوكيات لا يتقبلها المجتمع، ما يجعله في صراع دائم بينه وبين أفراد أسرته وأساتذته وهذا كله ينعكس سلبا على تفكيره واهتمامه بالدراسة وتعزيز كفاءته الذاتية.

7-مناقشة الفرضية السابعة: يتضح من خلال الجدول السابق رقم (39) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة0.01 بين الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

تتفق هذه النتيجة التي توصل إليها الباحث مع نتائج دراسة راموس وسانشز وآرثر(Ramos. et.al،1995) التي توصلت أن الطلبة الذين كان تحصيلهم الدراسي عاليا كان طموحهم أعلى أيضا، ودراسة طه (1981) التي أشارت الى ارتباط التحصيل الدراسي بمستوى الطموح ارتباطا موجبا دال إحصائيا، ودراسة أبو شهبة (1987) التي كشفت عن وجود علاقة دالة موجبة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي، ودراسة شينوى وآخرون (Uwah.Chinwe.etal. 2008) التي توصلت إلى أنه يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي بواسطة الطموحات المدرسية، ودراسة ماهر أبو هلال وتيري اتكنسون (1990) ومن نتائجها أن مستوى الطموح الأكاديمي والاتجاهات نحو الدراسة لها تأثيرا على التحصيل لدى الطلبة، فكلما ارتفع مستوى الطموح كانت الاتجاهات ايجابية نحو الدراسة وكان داعيا لزيادة التحصيل، ودراسة أحمد السيد محمد إسماعيل (1987) ومن النتائج التي تم التوصل إليها وجود علاقة ايجابية بين التحصيل ومستوى الطموح لجميع تلاميذ عينة الدراسة، ودراسة غوبتا Gupta (1987) التي أشارت الى ارتباط مستوى الطموح سلبا بالتحصيل الدراسي.

وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة حجازي (1987) ومن نتائجها أنه لا يوجد لمستوى الطموح أهمية وتأثيرا على التحصيل الدراسي.

ويمكن تفسير العلاقة الارتباطية بين مستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي، بحيث أنه كلما زاد مستوى الطموح الأكاديمي ارتفع مستوى التحصيل، والعكس حيث كلما انخفض مستوى الطموح الأكاديمي قل مستوى التحصيل ، أي أن هذا التغيير يسير في اتجاه واحد في كلا المتغيرين في اتجاه الزيادة أو النقصان.

حيث أن التلاميذ الذين لديهم شعور بأنهم يمتلكون قدرات عالية تولد عندهم تصورات وتوقعات لها أثر ايجابي على طموحهم الأكاديمي، وهذا الطموح يدفعهم إلى البحث عن النجاح والاستمرارية في مواصلة المشوار الدراسي، وأن السبيل الوحيد الذي يساعد على ذلك هو الدراسة والمثابرة والتي من شأنها تعمل على رفع مستوى تحصيلهم، وهذا ما أشار إليه أونيال Uniyal (2007) في دراسته حول الارتباط المشترك لمستوى الطموح والانجاز الدراسي والذي وجد أن الطلاب ذوي التحصيل العالي يتمتعون بدرجة عالية من الطموح الأكاديمي مقارنة بالطلبة ذوي التحصيل المنخفض (Anshu paliwal, 2016 : 40)، وعليه يعتبر الطموح الأكاديمي أحد العوامل الأساسية التي تؤثر في مستوى التحصيل الدراسي باعتباره الدافع نحو تحقيق المزيد من النجاح التفوق، حيث أن التلميذ الطموح لا يكتفي بالنجاح في مستوى معين وإنما الوصول إلى مستويات عليا في التفوق.

فالعلامات التي يتحصل عليها التلاميذ على اختلاف مستوياتهم فإنها تعبر عن دافع من شأنه أن يرفع من مستوى طموحهم الأكاديمي، لأن معرفة التلاميذ لنتائجهم الدراسية من خلال العلامات التي يحصلون عليها فان ذلك يدفعهم إلى بذل جهد كبير من أجل الوصول إلى مستويات عليا من التحصيل الجيد، كما يعمل هذا الدافع إلى تحفيز التلاميذ على المثابرة والاجتهاد بهدف الوصول إلى غاياتهم وتطلعاتهم وبالتالي إلى الطموح الأكاديمي الذي يسعون إليه وهذا ما تؤكد عليه دراسة "دي فولدر، ولينز" De volder & Lens (1982) عن التحصيل الأكاديمي ومنظور زمن المستقبل كمفهوم معرفي دافعي على عينة مكونة من (251) طالب من المدرسة الثانوية والتي أشارت إلى وجود علاقة بين التحصيل الأكاديمي والمثابرة والبعد المعرفي والبعد الدافعي لمنظور زمن المستقبل حيث وجد أن الطلاب مرتفعي التحصيل والطلاب مرتفعي المثابرة هم الأكثر في إعطاء أهمية للأهداف بعيدة المدى كما اعتقدوا في الدراسة الجادة كوسيلة لتحقيق أهدافهم (هويدة حنفي، محمد أنور،2006: 66)، أي أن التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع يتمتعون بمستوى طموح أكاديمي مرتفع، لأن النتائج الدراسية المرتفعة تعمل كعامل محفز ودافع بالنسبة لهم وفي هذا الصدد يشير "العيسوي" بقوله "من الناحية السيكولوجية تلعب الدوافع الموجودة لدى الفرد بما في ذلك طموحاته دورا كبيرا في نجاحه في التحصيل الدراسي، ولا يمكن أن يتم الطموح دون الدوافع التي تدفع الفرد لبذل الجهد والطاقة"(مليكة

بلعربي، محمد بوفاتح، 2016: 50)، وما دام الإنسان يمتلك هذه الدافعية متمثلة في الطموح، فانه سيترتب عليه النجاح وارتفاع مستوى التحصيل والذي ينعكس إيجابا على قدرتهم في اختيار البديل الأنسب من بين البدائل المتعلقة في الوصول إلى الهدف الذي يطمح فيه (جعفر منصور، 2017: 153)،وهذا ما أكدت عليه الفرضية السابقة بأنه كلما ارتفع مستوى الطموح الأكاديمي ارتفع المستوى التحصيلي للتلميذ، كما توصلت جل الدراسات السابقة أن مستوى الطموح للطلاب الناجحين أعلى من مستوى طموح الطلاب الراسبين، بحيث أن المستوى التحصيلي للتلميذ يعتبر مؤشرا عن مدى تقدم التلميذ في عملية التعلم.

8-مناقشة الفرضية الثامنة: يتضح من خلال الجدول السابق رقم (40) أن المتغيرات المستقلة الثلاثة والمتمثلة في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي لهما تأثير مباشر على التحصيل الدراسي لدى العينة الكلية، حيث بلغت قيم بيتا في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (الانفتاح على الخبرة، والمقبولية) 0.113 و0.048 وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، وقيمة بيتا في الكفاءة الذاتية -0.075 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، كما بلغت قيمة بيتا في الطموح الأكاديمي0.217 وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة0.01، مما يعني أن تأثير هذه المتغيرات على التحصيل الدراسي لها تأثير مباشر.

تتفق نتيجة الدراسة مع دراسة ديست (Diseth. 2002) التي توصلت أن الانفتاح على الخبرة في العينة الثانية كان متنبئا جيدا بالتحصيل الدراسي، ودراسة لايفنت وآخرون (2002) التي توصلت أن القابلية الاجتماعية تعمل كمتنبئات جيدة بالعلامات النهائية لطلبة كلية الطب، ودراسة كوثر جبارة (2008) التي أشارت إلى فاعلية مقياس السمات الشخصية في التنبؤ عن التحصيل الأكاديمي، وتتفق مع رأي كل من شن وزهانغ (Chen & Zhang, 2011) من أن نمط الشخصية يعد متنبئا قويا بمستوى التحصيل الدراسي (نشأت محمود أبو حسونة، 2015: 99)، كما تؤكد كل من دراسة سابوف، بونونان، ميشال، أستون، Sampo. Paunomen. MichaelAshton (2001)، ودراسة لايفنس وآخرون (2002)، ودراسة (Tomas Chamorro-Premuzic and Adrian 2003 Furnham)،ودراسة نجين وألن وفراكاستورو (Nguyen. And Fraccastoro. 2005)على دور العوامل الخمسة في التنبؤ بالتحصيل الدراسي،ودراسة نافذ نايف يعقوب (2012)، التي توصلت أن متغير التحصيل الأكاديمي كان أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة.

في حين تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة فرنهام ومونس (Furnham & 2008 monsen) التي كانت نتائجها أن الانفتاح على الخبرة غير متنبئ بالتحصيل الدراسي.

ويفسر الباحث هذه النتيجة أن عملية التعلم في مراحلها المختلفة لا سيما المرحلة الثانوية تمثل محور البناء والتطور لشخصية التلميذ الايجابية، فالسمات الشخصية التي يمتلكها التلميذ يمكن أن تؤثر على أدائه الدراسي إيجابا أو سلبا وهذا ما يتضح من خلال الجدول رقم (40)، ومن جهة أخرى فان هذا الأداء من شأنه كذلك أن يؤثر في شخصيته، سواء كان هذا التأثير ايجابيا أو سلبيا، كما أشارت نتائج الدراسات الطولية للمتابعة الفردية أن معظم الطلبة المتسربين من المدارس الذين لم يستطيعوا الاستمرار في الدراسة بسبب عدم رضاهم عنها أو ضيقهم بها، حصلوا على درجات متدنية في مقاييس الشخصية، أي أن سماتهم الشخصية الايجابية لم تتوفر إلى الحد الذي يمكنهم من التكيف في المرحلة الجامعية، وهذا ما يؤكد دور السمات الشخصية في التقدم الأكاديمي للفرد، وقد حاول الأخصائيون النفسانيون التنبؤ عن الأداء الأكاديمي للأفراد من خلال التعرف على الخصائص الشخصية لهم (عونية عطا، نوال عبد الرؤوف، 2011: 164).

أما فيما يخص متغير الكفاءة الذاتية فهو أحد العوامل المؤثرة في الأداء والمثابرة، بحيث يمكن التنبؤ من خلاله بالتحصيل الأكاديمي ارتفاعا أو انخفاضا وهذا ما يتجلى من خلال الجدول رقم (40)، ومن ثم فان تمتع تلاميذ الطور الثانوي بمستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية هو بمثابة مؤشر يدل على سلامة العملية التربوية والتعليمية، في حين تدني مستوى الكفاءة الذاتية يشير إلى حاجة التلاميذ إلى الدعم في خبراتهم بهدف الرفع من مستوى تحصيلهم، وهذا ما يشير إليه أحمد علوان (2011) أن إدراك الأفراد لكفاءتهم الذاتية تؤثر على أدائهم الأكاديمي بطرق متعددة، فالطلبة الذين لديهم إدراك عال لكفاءتهم الأكاديمية يواجهون المهمات ذات طابع التحدي ويبذلون جهدا كبيرا ويظهرون مستويات قليلة من القلق ويظهرون مرونة في استخدام استراتيجيات التعلم، ولديهم تعلم منظم ذاتيا، ويظهرون دقة عالية في تقييمهم الذاتي لأدائهم الأكاديمي ودافعية داخلية مرتفعة نحو الواجبات الدراسية (مباركة، وعبد الفتاح، 2014: 108)، وترى ألفت أجود نصر (2014) أن الكفاءة الذاتية تعد عاملا من العوامل الهامة في سلوك الفرد التحصيلي، حيث تظهر القدرة الشخصية للفرد من خلال مشاركته ومثابرته وتكراره للمحاولات فالكفاءة الذاتية هي المفهوم الذاتي للطالب عن قدرته الدراسية، وشعور الفرد بكفاءته الذاتية له تأثير مباشر على اختياره للأنشطة، وتوقع النجاح النهائي، ويؤثر بذلك على الجهود بمجرد بدئها (ألفت أجود نصر، 2014: 128)، كما أن مستويات متفاوتة من هذه الكفاءة يمكن أن يؤثر على كيفية مثابرة الطالب عند القيام بالمهام (Abigail Bergen, 2013 :01).

كما أضاف بعض علماء المدرسة المعرفية الاجتماعية إلى أننا نستطيع التنبؤ بالتحصيل المستقبلي من خلال الكفاءة الذاتية المدركة أكثر من قدرتنا على التنبؤ به من خلال التحصيل الحالي وما اكتسبه الطالب من معرفة ومهارات، وذلك لأن المعتقدات التي يحملها الطالب حول قدراته، وحول

ما قد تثمر عنه جهوده تؤثر بقوة على الطريقة التي يتصرف بها في المواقف المختلفة (أحمد يحي الزق، 2011: 2418).

كما نجد كذلك الطموح الأكاديمي هو أحد العوامل الأساسية التي لها أثر بالغ في التحصيل الدراسي ويتجلى لنا هذا التأثير من خلال الجدول رقم (40)، لأن طموحه يلعب دورا هاما في الدفع به نحو التحقيق المزيد من التفوق، فالتلميذ في المدرسة يقبل على التعلم واكتساب المهارات، ويتنافس مع زملائه في الصف ليكون في المستوى الأفضل، مما يلبي لديه الشعور بالكفاءة والمقدرة من ناحية، ومن ناحية أخرى يحقق المكانة الاجتماعية بين رفاقه ومجتمع المدرسة، ويلفت الانتباه إليه وإلى تميزه، وهذا في ضوء القدرات والإمكانيات التي يمتلكها، بحيث تولد عنده توقعات ايجابية وبالتالي يكون مستوى طموحه الدراسي مرتفعا، وهذا ما يدفعه إلى التفكير إلى ضرورة النجاح والاستمرار في الدراسة باعتبارها السبيل الوحيد لتحقيق الطموحات الدراسية وذلك بالجد والمثابرة، ما يؤدي في الأخير إلى النجاح وتحقيق مستوى الطموح الدراسي المطلوب، فالطموح كما ترى كوثر جبارة (2013) يحث الطالب على العمل لأجل النجاح والتفوق، فهذا الدافع يعمل كقوة منشطة تدفعه للعمل والنجاح والحصول على معدل أفضل"(كوثر جبارة،161:2013)، وفي هذا الإطار تشير دراسة وورل (1989 Worrall) التي هدفت إلى التعرف على القيمة النظرية والتجريبية لمستوى الطموح الأكاديمي في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي وظاهرة التسرب، حيث أظهرت النتائج أن العلاقة بين درجات الطلبة على مقياس مستوى الطموح الأكاديمي والأداء الأكاديمي يعطي دعما قويا للافتراض الخاص المتعلق بالبعد الواقعي وغير الواقعي، فالطالب يحمل طموحات قريبة من أداءه السابق، والذي يؤمن به لن يحقق بعد إجهاد نفسه في حدود إمكاناته يكون ناجحا في الحصول على درجات أعلى، أن النتائج توفر دعما لنجاح مستوى الطموح في التنبؤ بالأداء الأكاديمي وأهمية مستوى الطموح بوصفه أداة تطبيقية للاختبار(علي حسين مظلوم، 2010)، كما كشفت دراسة شينوى وآخرون (2008، Uwah Chinwe. et al.) التي هدفت إلى بحث العلاقة بين كل من ادراكات الطلاب للانتماء للمدرسة والطموحات الدراسية وبين الانجاز الأكاديمي للطلبة، أن الطموح الدراسي له تأثير على الانجاز الأكاديمي وأنه يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي بواسطة الطموحات المدرسية.

مناقشـــــة عامـــــة:

تم في هذا البحث دراسة الفروق الجنسية في كل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والكفاءة الذاتية ومستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي، بالإضافة إلى دراسة علاقة كل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي بالتحصيل الدراسي، كما تم دراسة التأثير المباشر للمتغيرات المستقلة والمتمثلة في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي على التحصيل الدراسي.

ومن النتائج التي تم التوصل اليها هي وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والخاصة بعامل (المقبولية، والعصابية، والانفتاح على الخبرة)، أما في متغير الكفاءة الذاتية، والطموح الأكاديمي فجاءت الفروق الجنسية غير دالة وبالتالي عدم وجود فروق بين الذكور والإناث، في حين توجد فروق جنسية دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي، كما توصل الباحث إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية(المقبولية، والضمير الحي، والانفتاح على الخبرة) والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

أما باقي المتغيرات الأخرى والمتمثلة في الكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي فقد جاءت كالآتي:
عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي، في حين نجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

كما اتضح للباحث أن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والمتمثلة في(الانفتاح على الخبرة، والمقبولية)، والكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي لهما تأثير مباشر ذو دلالة إحصائية على التحصيل الدراسي لدى العينة الكلية.

وفي الأخير أن النتائج التي توصل إليها الباحث لها أهمية كبيرة، وذلك نظرا لكبر حجم العينة وتعدد الثانويات بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة لهذا الغرض، كما كان ضبط العينة عشوائيا، وأن الإحصاء المستخدم كان ملائما، وأن أفراد العينة كانوا متعاونين مع الباحث وصادقين في إجاباتهم لأدوات الدراسة.

المـــــراجــع:

1-أحمد محمد عبد الخالق (1990)، أسس علم النفس العام، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

2-أحمد عبد الخالق، بدر محمد الأنصاري (1996)، العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، عرض نظري، مجلة علم النفس العدد (38)، السنة العاشرة، 6-19.

3-أنور محمد الشرقاوي (2000)، الدافعية والانجاز الأكاديمي والمهني وتقويمه، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية، الجزء الأول.

4-أنطوان نعمة وآخرون (2000)، مراجعة مأمون الحموي وآخرون، المنجد في اللغة العربية المعاصرة، بيروت، دار الشروق.

5-أمال عبد السميع أباظة (2000)، الأنماط السلوكية للشخصية، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية.

6-أحمد يوسف (2002)، العلاقة الارتباطية بين تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو الامتحانات التحصيلية، مجلة جامعة دمشق، المجلد (18)، العدد(01)، 211-232.

7-أحمد محمود السيد (2002) مشكلات النظام التربوي العربي، دمشق، المطبعة الجديدة.

8-أحمد محمد عبد الخالق (2005)، أسس علم النفس، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

9- أنور غانم يحي الطائي(2007)، الثقة بالنفس وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية في جامعة الموصل، مجلة التربية والعلم، المجلد (14)، العدد (01)، 293-312.

10-أحمد يحي الرق(2009)، علم النفس، عمان، دار وائل للنشر.

11-أحمد عبد اللطيف أبو أسعد(2009)، دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية، عمان الأردن، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

12-أحمد يحي الزق (2009)، الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (10)، العدد(02)، 37- 58.

13-أحمد عبد اللطيف أبو أسعد (2010)، علم النفس الشخصية، الأردن، دار عالم الكتب الحديث.

14-أيمن عواد غريب، عدنان عبد السلام العضايلة (2010)، المناخ الجامعي وعلاقته بدافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعات الأردنية، الثقافة والتنمية، العدد (37)، 39- 77.

15-أحمد فلاح العلوان، خالد عبد الرحمن العطيات (2010)، العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية(سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد (18)، العدد (02)، 683- 717.

16-أحمد محمد عبد الخالق (2011)، قياس الشخصية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

17–أحمد العلوان، ورندة المحاسنة (2011)، الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد(07)، العدد(04)، 399-418.

18–أصلان صبح المساعيد (2011)، التفكير العلمي عند طلبة الجامعة وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة في ضوء بعض المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد(19) العدد (01)، 679-707.

19–أحمد يحي الزق(2011)، أثر التدريب في العزو السببي ومستوى التحصيل في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة للطلبة والمواظبة على الدراسة، دراسات العلوم التربوية، المجلد (38)، العدد(02)،2417- 2432.

20–أنور محمد الشرقاوي(2012)، التعلم– نظريات وتطبيقات– مكتبة الأنجلو مصرية، مصر.

21–أحمد محمود جبر(2012)، العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الأزهر، غزة.

22–أحمد الطاهر أحمد همومة(2014)، الإبداع وعلاقته بمستوى الطموح لدى أطفال الصف الخامس ابتدائي، مجلة الباحث، العدد (02)، 01- 30.

23–ألفت أجود نصر(2014)، الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي، (دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصف الثالث ثانوي في المدارس الرسمية في مدينة دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

24–أمال جودة، حمدى أبو جراد (2014)، عوامل الشخصية الخمسة الكبرى كمنبئات للنرجسية لدى عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية المجلد(02)، العدد(06)، 45-70.

25–أسعد فاخر حبيب(2014)، قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة البصرة، مجلة أبحاث البصرة(العلوم الانسانية)، المجلد(39)، العدد (04)، 304- 328.

26–أحمد عبد الحليم عربيات، برهان محمود حمادنة(2014)، فاعلية الذات لدى المرحلة الثانوية منطقة بني كنانة في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتحصيل مجلة العلوم التربوية النفسية، المجلد (15)، العدد (01)، 89- 109.

27–أحمد محمد الزغبي(2014)، فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين ومعلميهم في الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد(10)، العدد (04)، 475-488.

28–أمل بدر ناصر الدويلة(2015) ، العلاقة بين الثقة بالنفس وكل من السلوك العدواني والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء مشروع تعزيز الثقة بالنفس بدولة الكويت، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، العدد(25)، 9-30

29-أحمد عبد الكاظم جوني(2016)، الانفتاح على الخبرة وعلاقته بحس الدعابة لدىطلبة كليةالآداب، مجلة الآداب، العدد(115)، 521- 556.
30-أمينة زيادة (2017)، علاقة التعلم المنظم ذاتيا بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المجلد (06)، العدد (12)، 259-271.
31-أحمد محمد فالح داهم(2017)، أثر أنماط الشخصية لدى الوالدين على مستوى الكفاءة الشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الكويت، مجلة الرواق، العدد(12)، 7-30.
32-أسماء لشهب(2018)،تصميم وتقنين أداة لقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي (دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية الوادي)، مجلة العلوم النفسية والتربوية، 6(1)، 445-470.
33-إبراهيم مصطفى وآخرون (1972)، المعجم الوسيط، القاهرة، دار المعارف ط2.
34-ابن منظور (1975)، لسان العرب، المجلد السابع، بيروت دار صادر.
35-إبراهيم علي إبراهيم (1994)، العلاقة بين الطموح الأكاديمي وأساليب المعاملة الوالدية والتحصيل الدراسي، دراسة امبريقية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بدولة قطر، حولية كلية قطر، جامعة قطر، العدد (10)، 570 – 591.
36-ابن منظور (2003)، لسان العرب، القاهرة، دار الحديث.
37-ابتسام سالم المزوغي (2011)، الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلبة السابع من أبريل الليبية، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد(02)، العدد(02)، (2002).
38-إيمان عبد الكريم ذيب (2012)، التفكير الجانبي وعلاقته بسمات الشخصية على وفق نموذج قائمة العوامل الخمسة للشخصية لدى طلبة الجامعة، الأستاذ، الجامعة العراقية العدد(201)، 463-540.
39-بدر محمد الأنصاري (1999)، مقدمة لدراسة الشخصية، الكويت، كلية العلوم الاجتماعية.
40-بطرس حافظ بطرس (2008)، التكيف والصحة النفسية للطفل، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
41-بشرى حسين علي، وجدان عناد صاحب (2010)، أساليب التفكير وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طالبات قسم رياض الأطفال كلية التربية الأساسية، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد (63)،279-330.
42-باسمة حلاوة (2011)، دور الوالدين في تكوين الشخصية الاجتماعية عند الأبناء، دراسة ميدانية في مدينة دمشق، مجلة جامعة دمشق، المجلد(27)، العدد (03 و04)، 71-109.

43–باسم رسول كريم آل دهام (2012)، الأحداث الضاغطة وعلاقتها بفاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية، الأستاذ، العدد (203)، 873-905.
44–بن علي عائشة، فلاحي الزهرة (2013)، أثر غياب الطلبة على التحصيل العلمي في الجامعة، دراسة قياسية بقسم العلوم التجارية الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم العلوم الاقتصادية والقانونية العدد (10)، 62- 68.
45–بن غذفة شريفة(2013)، مقياس مستوى الطموح للمراهقين والراشدين، مجلة تنمية الموارد البشرية، المجلد(05)،العدد(02)، 123- 150.
46–برهان محمود حمادنة، ماهر تيسير شرادقة(2014)، الفروق في مستوى فاعلية الذات لدى عينة أردنية من الطلبة المعوقون سمعيا في جامعة اليرموك، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد (02)، العدد05، 177- 208.
47–بكار سليمان بكار، وسحر الشوربجي(2014)، درجة الضغط النفسي وفعالية الذات المهنية الإرشادية لدى معلمات تلاميذ صعوبات التعلم في محافظة مسقط، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، المجلد (08)، العدد (01) ،171- 191.
48–بودالي حميدة، وبن زروق العياشي (2016)، مستوى الطموح وعلاقته بالقدرة على التفكير الإبداعي لدى طلبة ما بعد التدرج (ماستر، ماجستير، دكتوراه)، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المجلد (05)، العدد (09)، 181-202.
49–توما جورج خوري (1996)، الشخصية مفهومها، سلوكها، وعلاقتها بالتعلم، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
50–ثائر غباري، خالد أبو شعيرة (2009)، علم النفس التربوي، الأردن، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
51–ثريا يونس دودين، فتحي عبد الرحمن جروان (2012)، أثر تطبيق برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات العدد (26)، 105-148.
52–جابر عبد الحميد جابر(1990)، نظريات الشخصية والبناء، الديناميات، النمو، طرق البحث والتقويم، القاهرة، دار النهضة العربية.
53–جمال مختار حمزة (2004)، تأثير مستوى الطموح وفقا لمتغير جنس الأطفال ومستوى تعليم الأب، جامعة القاهرة، العلوم التربوية، العدد(01)، 53-83.
54–جنان سعيد الرحو(2005)، أساسيات في علم النفس، بيروت، الدار الغربية للعلوم.

55–جومانة حامد الشديفات (2011)، أثر استخدام الحاسوب في التحصيل الدراسي لدى طلبة مساق مناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية في جامعة آل البيت، مجلة جامعة دمشق، المجلد (27) ، العدد (01)و (02) ، 775-802.

56–جولتان حسن حجازي (2013)، فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية، المجلد (09)، العدد (04)، 419-433.

57–جابر عبد الحميد جابر، إيمان عبد المقصود حسن، منى حسن السيد (2014)، برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وأثره على تقدير الذات لدى المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل، العلوم التربوية، العدد(01)، 502- 523.

58–جناد عبد الوهاب (2014)،الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح، رسالة الدكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، الجزائر.

59–جرادي التجاني (2016)، وجهة الضبط وعلاقتها ببعد الانبساط/ الانطواء لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة العلوم الانسانية الاجتماعية، العدد(12)، 543-555

60–جعفر محمد منصور، علي منصور(2017)، مستوى الطموح وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من طلبة السنة الأولى في جامعة دمشق، مجلة جامعة البعث، المجلد39، العدد07، 135-163.

61–الحامد محمد بن المعجب(1996)، التحصيل الدراسي، دراساته نظرياته واقعه والعوامل المؤثرة فيه، الرياض الدار الصولنية.

62–حامد عبد السلام زهران (2003)، دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي، القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

63–حسن عمر شاكر منسي (2003)، مستوى الطموح لدى عينة من طلبة الصف الثاني في مدينة اربد بالأردن وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة (12)، العدد (24)، 183-215.

64–الحنفي عبد المنعم (2005)، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، بيروت دار نوبليس.

65–حجاج غانم، ياسر عبد الله، علاء الدين عبد المجيد(2009)، علم النفس المدرسي، بحوث ومقاييس معاصرة، القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع.

66–حشايشي عبد الوهاب، ويعقوب العيد (2010)، تقدير الذات والمشاركة في نشاطات حصة التربية البدنية والرياضية لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر، جامعة المسيلة الجزائر، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، المجلد (04)، العدد(02)، 01-18.

67–حسين عبيد جبر (2010)، المناخ الدراسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة كلية الفنون الجميلة في جامعة بابل، مجلة مركز بابل للدراسات الحضارية والتاريخية، المجلد(02)، العدد(02)،184– 211.

68–حمزة عبد الكريم ربابعة (2015)، معوقات التحصيل الدراسي لدى الطلبة الثانوية العامة (التوجيهي) من وجهة نظر الطلبة الناجحين وغير الناجحين وأولياء أمورهم، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (11)، العدد(03)، 285-301.

69–حبيبة روبيبي، ومحمد برو (2016)، الخدمات الإرشادية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وعلاقتها بزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد(03)، العدد (01)، 137- 169.

70–حصة محمد سيف السهلي (2016)، العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالشعور بالوحدة النفسية لدى النساء المطلقات في المجتمع السعودي، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (05)، العدد (03)، 24- 42.

71–دخيل بن محمد البهدل (2014)، الفاعلية الذاتية وعلاقتها بعوامل الشخصية لدى المرشدين الطلابيين الملتحقين بدبلوم التوجيه والارشاد ببعض الجامعات السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (15)، العدد (01)، 139-177.

72–رفقة خليف سالم (2009)، علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الانجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية، جامعة البلقان التطبيقية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد(23)، 134- 169.

73–رامي أسعد إبراهيم، محمد وفائي (2007)، السمات المميزة لشخصيات المعاقين سمعيا وبصريا وحركيا في ضوء بعض المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد (15)، العدد (02)، 481-514.

74–رامي محمود اليوسف (2013)، المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات النفسية والتربوية، المجلد (21)، العدد (01)، 327-365.

74–ريم كحيلة، فؤاد صبيرة، غزال أحمد يونس(2014)، دراسة لمستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات لدى عينة من طلاب الثالث ثانوي في مدينة اللاذقية، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد (36)، العدد (6)، 521- 535.

75–رياض نايل العاسمي (2014)، الشفقة بالذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى عينة من طلاب جامعة الملك خالد، مجلة جامعة دمشق، المجلد (30)، العدد (01)، 17- 56.

76–زهران حامد(2001)، الصحة النفسية والعلاج النفسي، القاهرة، عالم الكتب.
77–زياد بركات (2008)، علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، المجلد (01)، العدد (02)،219-255.
78–زياد بركات، حسام حرز الله (2010)، أسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين في محافظة طولكرم، ورقة مقدمة للمؤتمر التربوي الأول لمديرية التربية والتعليم في محافظة الخليل بعنوان التعليم المدرسي في فلسطين، 01–24.
79–زقاوة أحمد (2014)، محددات النجاح الدراسي، مقاربة سوسيو- سكولوجية، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، عدد (12)، 43– 62.
80–زينب أولاد هدار، جميلة سليماني (2016)،تقدير الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلبة الجامعة بغرداية في ضوء بعض المتغيرات، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، المجلد(04)،العدد (08)، 08- 24.
81–زينب أولاد هدار(2017)، سمات الشخصية لدى طلبة الجامعة وفق قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لكوستا وماكري، دراسة مقارنة بين الطلبة ذوي التفكير الايجابي وذوي التفكير السلبي بجامعة غرداية، مجلة العلوم الإنسانية الاجتماعية، العدد(30)، سبتمبر2017، (73– 88).
82–سلوى الملا (1982)، التوتر النفسي كمقياس للدافعية، الكويت، دار القلم.
83–سامح محافظة، زهير الزغبي (2008)، أثر العوامل الاجتماعية الاقتصادية والأكاديمية في تشكيل مفهوم الذات لدى طلبة الجامعة الهاشمية، دراسات العلوم التربوية، المجلد (35)، العدد (01)، 110- 127.
84–سوسن شاكر مجيد (2008)، اضطرابات الشخصية أنماطها قياسها، عمان دار صفاء.
85–سامي عيسى حسونة (2009)، الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، المجلد (13)، العدد (02)،122-149.
86–السيد كامل الشربيني(2009)، العفو وعلاقته بكل من الرضا والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والغضب، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد (03)، العدد (02)، 29-101.
87–السيد محمد أبو هاشم (2010)، النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، المجلد (20)، العدد(18)، 269-350.

88–سهاد المللي (2010)، الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين، دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر من مدارس المتفوقين والعاديين في مدينة دمشق، مجلة جامعة دمشق، المجلد (26)، العدد (03)، 135-191.
89–سامر جميل رضوان(2010)، أثر الكفاءة الذاتية في خفض مستوى القلق، دراسة ميدانية على طلاب كلية التربية التطبيقية بسلطنة عمان، مجلة دراسات نفسية، المجلد(01)، العدد (03)، 09- 33.
90–سهير إبراهيم محمد إبراهيم الشافعي(2012)، الضغوط وعلاقتها بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية ببنها، العدد (92)، 317- 348.
91–سالي طالب علوان (2012)، الكفاءة الذاتية المدركة عند طلبة جامعة بغداد، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد(33)، 224-248.
92–سالي طالب علوان (2013)، دعم وعدالة المدرسين وعلاقتها بمستوى الطموح عند طلبة المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية للبنات، المجلد (24)، (2)، 386- 402.
93–سحر محمد هاشم محمد الغريري (2013)، الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعة، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (36)، 192- 220.
94–سعد الدين بوطبال (2014)، سمات الشخصية وأثرها على ارتكاب المخالفات المرورية لدى السائقين، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد (04)، 139- 157.
95–سميرة ونجن (2014)، التحصيل الدراسي بين التأثيرات الصفية ومتغيرات الوسط الاجتماعي، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، والعدد (04)، 50- 73.
96–سميرة ركزة، مهداوي سامية، مهلل زينة (2016)، أهمية قياس الشخصية في علم النفس وبعض المشكلات المؤثرة فيه، مجلة العلوم النفسية والتربوية 2 (1)، 184-196.
97–سعود مبارك البارودي(2017)،العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والحاجات النفسية والميول المهنية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة الثاني عشر بمحافظة الظاهرة بسلطنة عمان، دراسة تحليلية، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، العدد (04)، 145-183.
98– شعبان علي حسين السيسي (2009)، السلوك التنظيمي بين النظرية والتطبيق، الإسكندرية، دار
99–شرف بنت حامد الأحمدي (2013)، تطوير مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (صورة قصيرة)، دراسات العلوم التربوية، المجلد(40)، ملحق (03)، 945-966.
100–شفيقة داود(2015)، العوامل المؤثرة على مستوى الثقة بالنفس لدى المراهق المتمدرس، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، العدد (12)، سبتمبر 2015، 114-129.

101–صلاح الدين أبو ناهية (1989)، الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمستوى الطموح الأكاديمي لدى الأبناء في الأسرة الفلسطينية بقطاع غزة، مجلة دراسات تربوية المجلد (04)، العدد (09)، 56–77.

102–صابر سفينة عبد القادر (2003)، فاعلية الذات وعلاقتها باتخاذ القرار لدى المراهقين من الجنسين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين الشمس.

103–صبحي أبو جلالة، محمد جمل (2007)، أثر استخدام الطالب المعلم لملف الانجاز في التحصيل والاتجاهات نحو الدراسة الجامعية، دراسة تجريبية على عينة من طلبة كلية التربية، جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجية، مجلة جامعة دمشق المجلد (23)، العدد (01)،159- 232.

104–صالح سلامة البركات، عمر صالح ياسين (2010)، العلاقة بين التفاعل الاجتماعي ومستوى الطموح لدى الطلبة المرحلة الثانوية في محافظة أربد journal of environmental studie volume 3، 120- 109.

105–صالحي سعيدة (2012)، سمات الشخصية من منظور العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، مجلة الباحث، مجلة دورية أكاديمية، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر، العدد (06)، 34-42.

106–صالحي سعيدة (2013)، تأثير سمات الشخصية والتوافق النفسي على التحصيل الأكاديمي للطلبة الجامعيين، جامعة الجزائر2، رسالة دكتوراه العلوم في علم النفس الاجتماعي غير منشورة(السنة الجامعية2013/2012).

107–صالحي هناء، مزياني الوناس (2016)، فاعلية الذات والسلوك الفوضوي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحة الثانوية بمدينة ورقلة، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد (27)، 273-282.

108–صادق كاظم جريو الشمري وزينب خضر كاظم الجنابي(2016)، توجهات أهداف الانجاز وعلاقتها بالانفتاح على الخبرة لدى طلبة جامعة بابل والجامعة الاسلامية، مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية، جامعة بابل، العدد(25)، 355- 375.

109–طه عبد العظيم حسين(2007)، استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية النفسية، عمان، دار الجامعة الجديدة.

110–طه عبد العظيم حسين(2010)، الصحة النفسية ومشكلاتها لدى الأطفال، الأزاريطة، دار الجامعة الجديدة.

111–طالب ناصر حسين (2011)، الشخصية المبدعة ناتج إسهام العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتفاعلات كل من متغيرات الانبساط الجنس، والتخصص والمرحلة الدراسية، مجلة العلوم النفسية، العدد (19)، 1- 37.

112-عاطف عمارة (بدون سنة)، الذكاء وقوة الإرادة، المكتبة السيكولوجية، هلا بوك شوب.
113-عبد الرحمن عيسوي (1985)، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، الإسكندرية، دار الفكر الجامعي.
114-عبد علي الجسماني (1993)، المدخل إلى علم النفس الحديث، عمان، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
115-عيسى سمعان (1996)، مدخل إلى علم النفس، دمشق، منشورات وزارة الثقافة ط2.
116-عبد القادر كراجة (1997)، القياس والتقويم في علم النفس، عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
117-عبد الرحمن محمد (1998)، نظريات الشخصية، القاهرة، دار قباء.
118-عباس محمود عوض (1998)، القياس بين النظرية والتطبيق، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
119-عباس محمود عوض (1999)، علم النفس النمو، القاهرة، دار المعرفة الجامعية.
120-عباس محمود عوض (1999)، علم النفس الإحصائي، الأزاريطة، دار المعرفة الجامعية.
121-عزت عبد العظيم الطويل(1999)، معالم علم النفس المعاصر، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
122-عدلي سليمان (1999)، الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، القاهرة، دار الفكر العربي.
123-عبد الرحمن عيسوي (1999)، القياس والتجريب في علم النفس والتربية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
124-عبد الله بن سليمان الصالحي (بدون سنة)، عنوان بحث: أبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية وفقا لمستوى خبرة المعلم وتخصصه والمرحلة التعليمية التي يدرس فيها، كلية التربية، جامعة القصيم،البريد الالكترونيAlsalhi@qu.edu.sa
125-عبد الرحمن العيسوي (2000)، اضطرابات الطفولة وعلاجها، بيروت، دار الراتب الجامعية.
126-عبد الرحمن عيسوي (2000)، اضطرابات الطفولة والمراهقة وعلاجها، بيروت، دار الراتب الجامعية.
127-عبد بن طه الصافي (2001)، المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها، كلية التربية بأبها، جامعة الملك خالد، مجلة رسالة الخليج، العدد (79)، 61- 90.
128-عبد الرحمن سيد سليمان، صفاء غازي أحمد (2001)، المتفوقون عقليا، خصائصهم، اكتشافهم، تربيتهم، مشكلاتهم، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.
129-علي مهدي كاظم (2002)، القيم النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، المجلد(03)، العدد(02)، 12-40.

130-علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب (2004)، علم الاجتماع المدرسي، بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
131-عمر عبد الرحيم نصر الله (2004)، تدني مستوى التحصيل والانجاز الدراسي، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.
132-عبد الباسط متولي خضر (2005)، التدريس العلاجي صعوبات التعلم والتأخر الدراسي، القاهرة، دار الكتاب الحديث.
133-عبد الله صالح عبد العزيز الرويتع، وحمود هزاع الشريف (2005)، علاقة أبعاد الشخصية ببعض متغيرات الاندفاعية: التدخين وزمن الاستجابة وعدد الحوادث المرورية، دراسات العلوم التربوية، المجلد (32)، العدد(2)، 274-283.
134-عبد الحميد محمد علي (2006)، الكفاءة الاجتماعية والقلق لدى التلاميذ المتخلفين عقليا في مدارس التربية الفكرية وأقرانهم في الفصول الملحقة بالمدارس العادية، دراسة مقارنة، مجلة الإرشاد النفسي، العدد (20)، 161-212.
135-عبد الله صالح الرويتع (2007)،إعداد مقياس للعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية: دراسة على عينة سعودية، دراسات عربية في علم النفس، المجلد (6)، العدد (2)، 1- 36.
136-عبد الله صالح الرويتع (2007)، مقياس للعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية: عينة سعودية من الإناث، المجلة التربوية، المجلد (21)، العدد (83)، 99- 126.
137-عماد عبد الرحيم الزغلول، شاكر عقلة المحاميد (2007) ،سيكولوجية التدريس الصفي، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
138-عنو عزيزة (2008)، مدى فاعلية العلاج النفسي الديني، الجزائر، دار هومة للنشر والتوزيع.
139-عبد الغفار عبد الجبار القيسي، سوسن حسن غالي الدليمي (2009)، الإدراك الحسي الحركي لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا في المدارس الإعدادية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد(22)، 21-66.
140-عمر هارون الخليفة، وانتصار أبو ناجمة (2009)، التحصيل الدراسي في اليابان ما بين القدرة والجهد، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العدد (23)، 84-92.
141-عباس فاضل خلف السامرائي (2010)، العوامل المؤثرة على المستوى الدراسي لطلبة المدارس الثانوية في قضاء سامراء من وجهة نظر المدرسين والطلبة، دراسات تربوية العدد (10)، 09-68.
142-عبد الحكيم المخلافي (2010)، فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة "دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صنعاء، مجلة جامعة دمشق، المجلد (29)، ملحق، 481-514.

143–عادل عطية ريان(2010)، دلالة الفروق في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الاختبار الوطني لمقرر الرياضيات وفقا لبعض المتغيرات، مجلة جامعة الأقصى، المجلد (14)، العدد(01)، 144- 173.

144–علي حسين مظلوم (2010)، مستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بحوادث الحياة الضاغطة لدى طلبة الجامعة، مجلة جامعة بابل، العلوم الإنسانية، المجلد (18)، العدد (01).

145–عماد رمضان مصطفى (2010)، نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في ضوء مستويات التدريب للطلاب العسكريين، دراسات نفسية، المجلد(01)، العدد (01)، 63-102.

146–عزيز رحمة (2011)، الذكاء والتحصيل الدراسي وعلاقتهما ببعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة دمشق، مجلة جامعة دمشق المجلد (27)، العدد (01)، (02)، 321-361.

147–عونية عطا الله صوالحة، نوال عبد الرؤوف العبوشي (2011)، دراسة وصفية لمستوى بعض السمات الشخصية لطلبة جامعة عمان الأهلية وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة العلوم النفسية، العدد161،19-202.

148–عبد محمد أبو تينة، هدى أحمد الخلايلة (2011)، الفاعلية الذاتية لمعلمي محافظة الزرقاء ومعلماتها وعلاقتها بالممارسات القيادية لمديريهم، دراسات العلوم التربوية، المجلد (38)، ملحق (01)، 222- 237.

149–عطاف محمود أبو غالي (2012)، فاعلية الذات وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد(20)، العدد (01)، 619 – 654.

150–عائدة بيرروتي، ونزيه حمدي (2012)، فاعلية تدريب الأمهات على التعزيز التفاضلي وإعادة التصور في خفض سلوك عدم الطاعة لدى أطفالهن وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأمهات، المجلة الأردنية في العوم التربوية، المجلد (08)، العدد (04)، 283– 302.

151–عبد الناصر أحمد العزام، مصعب حسين طلافحة (2013)، مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في ضوء بعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد(14)، العدد(04)، 577- 612.

152–عبد الناصر أحمد محمد العزام، محمد حسن غزلان (2013)، القدرة التنبؤية لعوامل البيئة المدرسية في الميل للسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، مجلة كلية التربية للبنات المجلد 24 (1)، 257– 273.

153–عبد الله لبوز، عمر حجاج (2013)، علاقة أساليب التنشئة داخل الأسرة بتوافق التلميذ داخل المدرسة، دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة ورقلة، جامعة قاصدي مرباح، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، الملتقى الوطني الثاني حول الاتصال وجودة الحياة في الأسرة.

154–عمرو رمضان معوض أحمد (2013)، قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة، العلوم التربوية، العدد الثاني.
155–عون عوض محيسن (2013)، البنية العاملية لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بغزة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (14)، العدد (03)، 387–416.
156–عماد بن سيف بن عبد الرحمن عبد اللطيف(2014)، أثر تحفيظ القرآن الكريم على التحصيل الدراسي والقيم الأخلاقية، السعودية، دار التفسير.
157–عمر الريماوي، أميرة الريماوي (2014)، الوسواس القهري وعلاقته بأبعاد الشخصية العصابية والانبساطية لدى طلبة جامعة القدس، المجلة الدولية المتخصصة، المجلد(03)، العدد(05)،89–103.
158–عبد الكريم محمد جردات، معاوية محمود أبو غزال(2014)، الفروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وفقا للجنس والحاجة إلى المعرفة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (15)، العدد (03)، 125–152.
159–عياد مصطفى (2015)، سمات الشخصية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى التلاميذ المشاركين في الرياضة المدرسية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد(20)، 45– 54.
160–عبد الله محمد الضريبي (2015)، دافعية الانجاز وعلاقتها بقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة البيضاء، مجلة تنمية الموارد البشرية، المجلد(06)، العدد(01)، 71– 108.
161–عبد القوي سالم الزبيدي، سالم بن ناصر الكحالي (2015)،الكفاية الذاتية لدى طلبة الصفين السابع والتاسع بمدارس الحلقة بسلطنة عمان، العلوم التربوية، العدد(01)، الجزء (02).
162–عبد الله عبد الهادي العنزي (2016)، أساليب التفكير ومستوى الطموح الأكاديمي ودورهما في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (05)، العدد (08)، 96–134.
163–عبد المهدي صوالحة (2016)، مستوى النضج المهني والطموح لدى عينة من طالبة مرحلة المراهقة المتوسطة في شمال الأردن، المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، المجلد (04)، العدد(03)، 155–188.
164–غرم الله بن عبد الرزاق الغامدية (2016)، الضغوط النفسية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من الطلاب السعوديين المبتعثين بجامعة أوريقون بالولايات المتحدة الأمريكية، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، المجلد(04)،العدد(07)، 08–33.
165–عبد الرحمن حسين الحارثي وعوني معين شاهين (2017)، العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الموهوبين والعاديين، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد(06)، العدد(05)، 217-231.

166–فتحي مصطفى الزيات (2001)، علم النفس المعرفي، الجزء الثاني، مدخل ونماذج ونظريات، مصر، دار النشر للجامعات.
167–فادية علوان (2003)، مقدمة في علم النفس الارتقائي، القاهرة، مكتبة الدار العربية.
168–فضيلة عرفات محمد السبعاوي (2008)، قياس الاتزان الانفعالي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات الذين تعرضت أسرهم لحالات الدهم والتفتيش والاعتقال من قبل الاحتلال الأمريكي وأقرانهم الذين لم يتعرضوا لها، دراسة مقارنة، مجلة التربية والعلم، المجلد(15)، العدد(03)،267–293.
169– فايز علي الأسود (2009)، دور الجامعة في تنمية الطموح الدراسي لدى طلابها نحو التفوق، مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد (11)، العدد (01)، 95 – 126.
170–فاطمة أحمد علي أنور، أحمد الحسن شتان (2011)، الفروق في مركز التحكم ومفهوم الذات بين الموهوبين والعاديين من تلاميذ مرحلة الأساس، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد (02)، العدد (03)، 99– 122.
171–فراس طلاحفة، ومحمد الحمران (2013)، أثر تدريس وحدة تعليمية وفقا لنموذج التفاعل المعرفي الانفعالي على تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد (27)، العدد (06)، 1233– 1266.
172–فيصل خليل الربيع (2013)، الذكاء الروحي وعلاقته بالجنس ومستوى التحصيل لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك بالأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (09)، العدد (04)، 353– 364.
173–فرحات أحمد (2014)، التنشئة الاجتماعية ودورها في تنمية مستوى الطموح عند الإنسان، جامعة الوادي، العدد (17)، 325–332.
174– فيصل خليل ربيع (2014)،التفكير الخرافي وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة في ضوء المتغيرات لدى طلبة جامعة اليرموك بالأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة والدراسات، العدد 33،(1)، 47-72.
175– فؤاد إسماعيل عياد، ياسر عبد الرحمن صالحة (2015)، الكفاءة الذاتية في الحاسوب وعلاقتها بالاتجاه نحو التعليم الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد (08)، العدد(19)، 65–94.
176–قرارة محمود عبد القادر(1996)، مهنتي كمعلم، بيروت، الدار العربية للعلوم.
177–قدوري الحاج، محمد الساسي الشايب (2015)، تقدير الذات (الرفاقي والمدرسي والعائلي) وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (18)، 183– 195.
178–كاميليا عبد الفتاح(1984)، مستوى الطموح والشخصية، بيروت، دار النهضة العربية.

179–كاميليا عبد الفتاح (1990)، دراسات في سيكولوجية في مستوى الطموح والشخصية، القاهرة، نهضة مصر للطباعة والنشر.
180–كاميليا عبد الفتاح(1995)، سيكولوجية طفل الروضة، القاهرة، دار الفكر العربي.
181–كمال أحمد الإمام النشاوى (2009)، فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة.
182–كاظم علي أحمد، خالد أحمد جاسم (2012)، إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بدافع الانجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة، جامعة تكريت، المجلد 8، العدد31، 1–40.
183–كوثر سلامة جبارة (2013)، السمات الشخصية المميزة لطلبة كليات (الطب، والهندسة، الحقوق) وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي في الجامعة الأردنية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 21، العدد 03، 141–164.
184–لبنى جديد (2005)، الانتباه والتحصيل الدراسي، العلاقة بين مستويات تركيز الانتباه ومستويات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة جامعة دمشق المجلد 21، العدد02 ،333-351.
185–لمياء حسن عبد القادر العزي، دعاء أياد سعدو الخشاب(2010)، القلق الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الخامس في معهدي إعداد المعلمات (نينوى/الموصل) في مركز محافظة نينوى، دراسات تربوية، العدد 09، 183–206.
186–لبنى جديد (2015)،فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها بأنماط التوجهات الهدفية لدى الطلبة–المعلمين، دراسة ميدانية على عينة من طلبة قسم معلم صف في كلية التربية بجامعة تشرين، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد (37)، العدد (5)، 51–68.
187–لجين عزت الزين وغسان منصور(1990)، رتب الهوية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي في مدارس مدينة دمشق الرسمية، مجلة جامعة البعث، المجلد(39)، العدد(41)، 189-237.
188–مدحت عبد الحميد عبد اللطيف (1990)، الصحة النفسية والتفوق الدراسي، دار النهضة للطباعة والنشر، بيروت.
189–محمد مبارك الكندي (1992)، علم النفس الأسري، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
190–مجدي عزيز إبراهيم (1994)، المنهج التربوي وتحديات العصر، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية.
191–محمد خليفة بركات (1995)، علم النفس التعليمي، الكويت، دار الكويتية ط2.

192–مصطفى فهمي(1995)، الصحة النفسية دراسات في سيكولوجية التكيف، مصر مكتبة الخارنجي.
193–محمد عبد الرحيم عدس(1999)، تدني الانجاز المدرسي أسبابه وعلاجه، دار الفكر للطباعة والنشر.
194–محمد عباس محمد (بدون سنة)، العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، العدد(30)، 313- 334.
195–محمد عبد المؤمن حسين (بدون سنة)، مشكلات الطفل النفسية، الإسكندرية، دار الفكر العربي.
196–محمود الحيلة والمرعي توفيق (2000)، المناهج التربوية الحديثة، عمان، دار المسيرة.
197–محمد حسين العمايرة (2002)، المشكلات الصفية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
198–مجموعة الباحثين(2003)، موسوعة علم النفس والتربية، الجزء الثاني، بيروت.
199–محمد بوفاتح (2005)، الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، جامعة ورقلة، رسالة ماجستير غير منشورة.
200–منصوري مصطفى(2005)، التأخر الدراسي وطرق علاجه، الجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع.
201–محمد أبو هاشم(2005)، مؤشرات التحليل البعدي Meta - Analysisلبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا، مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود www.pdffactory.com
202– مروان أبو جويح اليازوري (2006)، المدخل إلى علم النفس العام، عمان، الطبعة العربية.
203– محمد حامد زهران، سناء حامد زهران (2006)، مفهوم الذات الأكاديمي ومستوى الطموح لدى الطلاب وطالبات الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة، المؤتمر السنوي الثالث عشر، مركز الإرشاد النفسي جامعة عين الشمس، مصر، 71- 110.
204–محمد حسانين محمد، مجدي محمد أحمد الشحات (2006)، دراسة لبعض المتغيرات العقلية (السرعة الادراكية–الغلق اللفظي) والانفعالية (مستوى الطموح–تحمل الغموض) الفرقة بين الطلاب العاديين وبطيئ التعلم في المرحلة الإعدادية، كلية التربية، جامعة بنها، المجلد 16، العدد68، 123- 164.
205–محمد فرحان القضاة، محمد عوض (2006)، أساسيات علم النفس التربوي، عمان، الحامد للنشر والتوزيع.
206–الموافي فؤاد حامد، وراضي فوقية محمد(2006)، الخصائص السيكومترية للاستبيان العوامل الخمسة الكبرى للأطفال، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (16)، العدد(53)، 01-25.

207–محي الدين توق، يوسف قطامي (2007)، أسس علم النفس التربوي، عمان، دار الفكر العربي ط4.
208– محمد أبو هاشم (2007)، المكونات الأساسية للشخصية في نموذج كل من كاتل وأيزنك وجولدبيرج لدى طلاب الجامعة، (دراسة عاملية)، مجلة كلية التربية، المجلد(17)، العدد(70)، 212–273.
209–محمد أبو هاشم (2008)، النموذج البنائي التنبؤي لمهارات الدراسة والحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد (68)، الجزء الأول 211- 272.
210–مريامة بريشي، الزهرة الأسود (2008)، التعليم بالمقاربة بالكفايات وعلاقته بالتحصيل الدراسي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص بملتقى التكوين بالكفايات في التربية.
211–محمد صبحي عبد السلام(2009)،صعوبات التعلم والتأخر الدراسي عند الأطفال، القاهرة، مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع.
212–محمد المصري (2009)، العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة، مجلة جامعة دمشق، المجلد 53،العدد 3+341،4 – 370.
213–محمد جاسم العبيدي (2009)، مشكلات في الصحة النفسية، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
214–منى الحموي (2010)، التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات، دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق، مجلة دمشق المجلد 26، ملحق، 173–208.
215–محمد بني خالد (2010)، التكيف الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد 24، العدد 02، 413- 432.
216–مازن ملحم(2010)، الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بالعوامل الخمسة للشخصية، دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق، مجلة جامعة دمشق، المجلد (26)، العدد(04)، 625-668.
218–منى الحموي (2010)، التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات، دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق، مجلة دمشق المجلد 26، ملحق، 173 – 208.
219–محمد جاسم لعبيدي (2012)، علم النفس التجريبي، التجارب والتجريب في فروع علم النفس، عمان، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

220–محمد المهدي عمر، يحي الصاوي أحمد (2012)، تحليل نتائج التحصيل الدراسي في الشهادة الثانوية المساق الأكاديمي لطلاب ولاية البحر الأحمر للفترة من 2006 إلى 2010، مجلة جامعة البحر الأحمر، دورية علمية محكمة نصف سنوية العدد الثاني، 45- 60.

221–مغتات العجال(2013)،الأنماط السلوكية والتعليمية المرتبطة بالتحصيل الدراسي، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد 03، 46-63.

222–محمد أبو ازريق، وعبد الكريم جرادات (2013)، أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الأكاديمية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 09، العدد 01، 15-27.

223–محمد نزيه حمدي، يحيى مبارك خطاطبة (2013)، أثر التدريب الميداني في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة، والمهارات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعتي اليرموك والأردنية، مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، 33 (4)، 217- 234.

224–منصور مصطفى(2014)، دور الإدارة المدرسية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، 133– 142.

225–محدب رزيقة (2014)، الذكاء الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي، دراسة ميدانية في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تيزي وزو، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد14، 93 -104.

226–محمد بن علي معشى، سليمان عبد الحميد يوسف (2014)، القيمة التنبؤية لأساليب التعلم المفضلة وفقا لنموذج ريد Reid في التحصيل الأكاديمي لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة جازان متفاوتي الذكاء الاجتماعي، مجلة جامعة جازان، فرع العلوم الإنسانية، المجلد 03، العدد01، 91- 129.

227–محمد مقداد وكامل عبد الله عبد الله (2014)، أنماط الشخصية وعلاقتها بالميول المهنية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مملكة البحرين، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد(14)،211- 224.

228–مباركة ميدون، عبد الفتاح أبي مولود (2014)، الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ بمتوسطات مدينة ورقلة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد17، 105- 118.

229–موسى بن محمد الكردي (2015)، تأثير السمات الشخصية الخمس الكبرى والاستقلالية كخاصية من خصائص الوظيفة على الالتزام الوظيفي، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات الإدارية والاقتصادية، المجلد (01)، العدد(03)، 85- 112.

230–محمد إبراهيم قطاوي، عبد الكريم محمود أبو جاموس (2015)، أثر استخدام التعلم الخدمي في تنمية الكفاءة الذاتية لدى طلبة الصف العاشر في تدريس مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن، جامعة اليرموك، كلية التربية، المجلد(19)، العدد(02)، 141- 176.

231–مجذوب أحمد محمد أحمد قمر(2015)، العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى أسر المعاقين عقليا، (دراسة ميدانية على أسر التلاميذ المعاقين عقليا بمعهد المستقبل عطبرة)، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، العدد (12)، سبتمبر 2015، 07-22.

232–مليكة بلعربي، محمد بوفاتح (2016)، العوامل المؤثرة في مستوى الطموح الدراسي للتلاميذ، دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بالأغواط، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (26)، 39- 54.

233–محمد سيد محمد عبد اللطيف (2016)، الإسهام النسبي لكل من أساليب التعلم ومستوى الطموح في التوافق الدراسي لدى طالبات كلية البنات الإسلامية بأسيوط– جامعة القاهرة، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد 05، العدد (07) ، 74- 113.

234–مصطفى قسيم هيلات (2017)، العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفي لدى طالبات الدبلوم المهني في التدريس بجامعة أبو ظبي، المجلة الدولية للبحوث التربوية، جامعة الإمارات، العدد الخاص، المجلد (41) يونيو 2017، 245- 249.

235–مسعودة منتصر(2017)، فعالية الذات وعلاقتها بقلق المستقبل لدى الطلبة المقبلين على التخرج، دراسة ميدانية على طلبة السنة الثالثة جامعي والثانية ماستر علوم اجتماعية بجامعة الوادي، مجلة العلوم النفسية والتربوية، 5 (1)، سبتمبر 2017، 76- 93.

236–محي الدين عبد العزيز(2017)، قلق الامتحانات المدرسية، الأسباب والعلاج، مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة البليدة2، المجلد(08)،العدد(15)، 94-112.

237–نبيل صالح سفيان (2004)، المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي، القاهرة، ايتراك للنشر والتوزيع.

238–نصر محمد العلي، محمد عبد الله سحلول (2006)، العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الانجاز وأثرها في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد 18، العدد 01، 92–130.

239–نبراس يونس محمد أل مراد (2008)، بناء وتطبيق مقياس الكفاءة الذاتية لدى الرياضيين، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، المجلد 15، العدد 11، 246– 284.

240–نيفين عبد الرحمن المصري(2011)، قلق المستقل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة جامعة الأزهر.

241–نافر أحمد عبد بقيعي (2012)، أساليب التفكير والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المعلمين في الجامعات الأردنية، مجلة جامعة الخليل للبحوث، المجلد(07)، العدد(01)، 107-131.

242–نافذ نايف يعقوب(2012)، الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات الملك خالد في بيشة(المملكة العربية السعودية)، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 13، العدد 03، 71-98.

243–نشأت محمود أبو حسونة، سمير فؤاد عيلبوني(2015)، العلاقة بين نمط الشخصية وقلق الاختبار وأثرهما في التحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة جامعة اربد الأهلية، International Journal of Research in Education and Psychology, Int. J. Res. Intel. Psy. 3, No. 1, (Apr. 2015)،96-117

244–نبيل عبد الهادي أحمد السيد، محمد إبراهيم إسماعيل أبو الوفا (2015)، التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من الاتزان الانفعالي وفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلبة كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة، العلوم التربوي، العدد (03)، الجزء (02).

245–نافر أحمد بقيعي، حنان أحمد إسماعيل هماش(2015)، الفاعلية الذاتية وعلاقتها بما وراء الاستيعاب لدى عينة من طلبة اللغة الانجليزية في الجامعات الأردنية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (16)، العدد (03)، 595- 627.

246–نافر أحمد عبد بقيعي (2015)، العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة اربد التعليمية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (11)، العدد(04)، 427- 447.

247–نديمة عبد الإله القليح، علي نحيلي(2017)،كفاءة الذات وعلاقتها بالدافعية للإنجاز" لدى عينة من طلبة التعليم المفتوح في كلية التربية بجامعة دمشق"، مجلة جامعة البعث، المجلد (39)، العدد(48)، 145- 186.

248–هويدة حنفي محمود، محمد أنور إبراهيم(2006)، قلق المستقبل ومستوى الطموح وحب الاستطلاع لدى طلبة التربية من ذوي المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المختلفة، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، المجلد (16)، العدد (02)، 61-154.

249–هشام إبراهيم عبد الله، عصام عبد اللطيف عبد الهادي العقاد(2009)، الذكاء الوجداني وعلاقته بفعلية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة علم النفس والعلوم الإنسانية، كلية الآداب جامعة المينا، 01- 65.

250–هويدة حنفي محمود، فوزية عبد الباقي الجمالي (2010)فعالية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسيا، أماراباك: مجلة علمية محكمة تصدر عن الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، المجلد (01)، العدد (01)، 61-115.

251–هدى عبد الرحمن أحمد (2010)، تقدير الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طالبات كلية المعلمات بجدة، جامعة الملك عبد العزيز، المجلد 16، العدد 01، 11–60.

252–هبة الله سالم، كبشور كوكو قمبيل، عمر هارون الخليفة (2012)، علاقة دافعية الانجاز بموضوع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان، المجلة العربية لتطوير التفوق المجلد03، العدد 04، 81–96.

253–هيام صابر صادق شاهين(2012)، فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد 04، 147–201.

254–هادي صالح رمضان، جنان قحطان سرحان(2016)، الحاجات الإرشادية والطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الساكنين وغير الساكنين في الأقسام الداخلية، مجلة الأستاذ، العدد (218)، المجلد (02)، 233–254.

255–وليد حمادة (2010)، سوء معاملة الأبناء وإهمالهم وعلاقته بالتحصيل الدراسي، دراسة ميدانية على طلبة الصف الأول والثاني العام في مدارس محافظة دمشق الرسمية، مجلة جامعة دمشق، المجلد (26) ملحق، 235–271.

256–يوسف حديد (2010)، مشكلة الرسوب المدرسي اتجاهات ورؤى، مجلة الواحات والدراسات، العدد(10)، 169–197.

257- يحياوي حسينة (2013)،علاقة الغضب بظهور السلوك العدواني لدى المراهقين، دراسة ميدانية بثانويات ولاية تيزي وزو، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد12 ، 111- 120.

258-Albert Bandura (1982), Self-efficacy Mechanism in Human Agency Amercan Psycologist. Vol .37.No 2 ،122-147.

259-Albert Bandura (1993) Perceived Self – Efficacy in Cognitive Development and Functioning . Educational psychologist. 28(2) ، p117-148.

260-Albert bandura (1995) Comments on the crusade against the causal efficacy of human thought. Journal behav. ther & exp. psychiat. Vol.26 No.3، p179-190.

261-Albert Bandura (1997) SelfEfficacy, The Exercise of Control ,New York ;H ,Freeman.

262-Albert Bandura (1998) Personal and Collective efficacy in human adaptation and change. Advances in psychological Science, vol1 ،p51- 71.

263-Aleksandra luszczynska, Urte scholz, Ralf schwarzer (2005), The General self-efficacy scale: Multicultural validation studies, The journal of psychology, 2005, 139, 439- 457.

264- Ahmad Mojavezi, Marzieh Poodineh Tamiz (2012),The Impact of Teacher Self-efficacy on the Students' Motivation and Achievement, Academy Publisher, Manufactured in Finland, Theory and Practice in Language Studies, Vol. 2, No. 3, p 483-491, March 2012.

265-Abigail Bergen(2013),Self-efficacy,Special education students, and Achievement: Shifting the Lens, In Sight: Rivier Academic journal, volume 9, Number 2, Fall 2013, p1- 9.

266-Asia Barakat, Afaf Othman (2015) The Five-Factor Model of Personality and its Relationship to Cognitive Style (Rush and Prudence) and Academic Achievement among a Sample of Students, Journal of Education and Practice.Vol.6, No.35, p156- 165.

267- Anshu Paliwal, Dr. Nanda Rathi (2016), Academic Performance as a Function of Level of Aspiration & Gender – A Comparative Study amongst Different Streams of Education, The International Journal of Indian Psychology, Volume 3, Issue 3, No.2, P 38- 48.

268-Amisha Singh, Devika Sharma (2017), Educational Aspiration of school students in relation to Academic Achievement, International Journal of Social Science and Economics Invention (IJESSI) Volume 03 Issue 02 May 2017, p 159-163.

269-Brody, Gene, Douglas, L. et Gibson, Nicole Morgan (1999). Linking ,Maternal Efficacy Beliefs, Developmental Goals, Parenting Practices and Child Competence In Rurale single Parent African American Families, Child Development, Vol. 70, No. 5, 1197-1208.

270-Barry j .Zimmerman (2000)Self–efficacy An Essential Motive to Learn. Contemporary Educational Psycology 25،p82- 91.

271-Boris Mlacic .Lewis R.Goldberg (2007) ,An Analysis of a Cross-Cultural Personality Inventory: The IPIP Big-Five Factor Markers in Croatia, Journal of Personality assessment, *88*(2), 168–177

272-Brian Hemmings and Russell Kay (2009), Lecturer self-efficacy: Its related dimensions and the influence of gender and qualifications, Issues in Educational Research, 19(3), 2009, 243-254.

273-By Maria de Fátima Goulão (2014) The Relationship between Self-Efficacy and Academic Achievement in Adults' Learners , Assistant Professor, Aberta University, Portugal, Athens Journal of Education,Vol. 1, No. 3، 237- 246.

274-Bushra Akram, Lubna Ghazanfar, (2014)Self efficacy and Academic performance of The Students of gujrat university, Pakistan 2, Academic Research Internationa, Vol, 5 No, 1 January 2014, 283- 290.

275-Binda Kumari (2015) ;Level of Aspiration on Academic Performance of School Students, The International Journal of Indian Psychology, Volume 3, Issue 1, 75 – 79.

276-Conrad, Nicole and Patry, Marc W. (2012) "Conscientiousness and Academic Performance: A Mediational Analysis," International, Journal for the Scholarship of Teaching and Learning: Vol. 6: No. 1, Article 8
Available at: https://doi.org/10.20429/ijsotl.2012.060108

277-Diane .L. Witt-Rose (2003) Student Self-Efficacy in college science: an investigation ofgender, age, and Academic Achievement،Investigation Advisor The Graduate School. University of Wisconsin- Stoot May 2003.

278-Doug Jackson (2010), How Personal Trainers Can Use Self- Efficacy Theory to Enhance Exercise Behavior in Beginning Exercisers, National Strength and Conditioning Association, Strength and Conditioning Journal, Volume 32, Number 3, june 2010, 67- 71.

279-Evelina Dimopoulou (2014), Self-Efficacy and Collective Efficacy Beliefs in Relation to Position, Quality of Teaching and Years of Experience, Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ), Volume 5, Issue 1,March 2014 ،1467- 1475.

280-Fred C. Lunenburg,(2011) Self-Efficacy in the Workplace: Implications for Motivation and Performance, International journal of Management, Business, and Administration,Volume 14, Number 1, 2011، 1- 6.

281-Garly bruck and Tommy .D .Allen(2003) the relationship between big five personality trait negative affectivity type a behavior and work- family conflict. Journal of vocational behavior 63 ،457-472.

282-Gabriela Guerrero, Claudia Sugimaru, Alexandra Cussianovich, Bieke De Fraine and Santiago Cueto (2016), Education Aspirations among Young People in Peru and their Perceptions of Barriers to Higher Education, Young Lives, Oxford Department of International Development (ODID), University of Oxford, Queen Elizabeth House, 3 Mansfield Road, Oxford OX1 3TB, UK.

283-Harvey, R. & Murry, W. & Markam, S (1995),"Big five" Scoring Sestem Four the Myers- Briggs Type Indicator, Society for Industrial andOrganizational Psychology, Orlando.

284-Haward and Haward (1995) The Big five Quikstart An Introduction To The Five Factor Model Of Personality For Human Resource Professionals Center for Applied cognitive Studies (Cent ACS) Chariotte. North Carolina ،2- 21.

285-Hemant Lata Sharm & Gunjan Nasa (2014) Academic Self-efficacy: A Reliable predictor of Educational performances ;British Journal of Education, Vol.2, No.3, 57-64, July 2014.

286-john O.P.and. Srivastava.S.(1999)The Big Five trait Taxonomy : History. Measurement. and. Theoretical Perspectives. Hand Book University of California.

287-Kadivar, Parvin & SHokri, omid(2008)A Structural Model of Personality Factors, Learning Approaches, Thinking Styles and Academic Achievement , Applied computing conference (ACC '08), Istanbul, Turkey, May 27-30, 2008،p 233-241.

288-Lim, P. S.and Melissa Ng Abdullah, L. Y.(2012), Relationship between Big-five Personality Domain s and Students' Academic Achievement, School of Educational Studies, Universiti Sains Malaysia, 11800 Penang, Malaysia, Pertanika J. Soc. Sci. & Hum. 20 (4): 973 - 988 (2012).

289-Lewis R , Goldberg (1992).The development of markers for the Big-Five factor structure. Psychological Assessment, 4, 26-42.

290-Murat Iskender (2009), The Relationship between Self-compassion, Self-efficacy, and Control belief about learning in Turkish university students, Social behavior and Personality, 2009, 37(5), p711-720.

291-Mikael Jensen (2015) Personality Traits, Learning and Academic Achievements, Published by Canadian Center of Science and Education, Journal of Education and Learning; Vol. 4, No. 4 (91- 118).

291-McCrae, R. R. (1990). Editor's Introduction to Tupes and Christal. Journalof Personality, 60, p217-219.

292-Mc Adams (1992) The five – Factor model in personality a critical appraisal. Journal of personality.60(2) p 329-361.

293-Mostafa Kebriaii, Mahmood Samadi, Mahboobeh Sadat Fadavi,(2014) The Relationship betweee personality traits and Self-Regulated learning with Academic performance of Students in Islamic azad university of west mazandzran province, Singaporean Journal of Business economics, and management studies Vol.3, No.2, 2014، p152- 163.

294-Mohsen Hasheminasab, Zahra Ghanbari Zarandi, Jasem Azizi, Mahmoud Shamsi Zadeh (2014), Investigating the Relationship between Self-Efficacy with Academic Achievement, Discipline, Urban-Rural and Order Birth of High School Students in Rafsanjan, International Journal of Psychology and Behavioral Research. Vol., 3(4), p258-264.

295-Neelam (2013), Academic Achievement of Secondary school students having differential level of Academic anxiety, International journal of behavioral social and movement sciences, Vol.02,April 2013,Issue02، 117- 123.

296-Rudina Shkullaku (2013), The Relationship between Self- efficacy and Academic Performance in the Context of Gender among Albanian Students, European Academic research, Vol. I, issue 4/ JULY 2013,p 461- 478.

297-Rajesh Boora (2015),Level of aspiration of cricket players in relation to their sports achievement, International Journal of Physical Education, Sports and Health , 1(3):p 14-18.

298-Smith ,s,(1988) , introduction to psycology ,new York : Mc graw ,Hill book.

299-Skinner, Ellen et Belmont, Michael J. (1993) Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and student Engagement Across the school year, Journal of Educational Psychology**,** Vol. 85, No 4, 571-581.

300-Sampo V.Paunonen ;Michael C.Ashton (2001),Big five Predictors of Academic Achievement ; journal of research in personality ; 35;p 78-90.

301-Saucier.Gerard (2002) Orthogonal Markers For Orthogonal Factors: The Case of the Big Five. Journal of Research in personality 36.p 1-31.

302-Samuel D. Gosling peter j. Rent frow. And William B. Swann j (2003)A very brief measure of the Big five personality domains. Journal of research in personality 37 ،p 504-528.

303-Sita Chetri(2014).Achievement Motivation of Adolescents and Its Relationship with Academic Achievement.International Journal of Humanities and Social Science Invention. issn(Online): 2319–7722, issn (Print):2319–7714 www.ijhssi.org Volume 3 Issue 6 June. 2014 ،p08-15.

304-Sima Kalita (2016), Academic Achievement of high school students in relation to their emotional stability,(JPMNT) Journal of Process Management–New Technologies, International, Vol. 4, No.4, 2016. P 1-4.

305-Tomas Chamorro - Premuzic and Adrian Furnham (2003), Personality Traits and Academic Examination Performance ; European journal of personality: Eur .J.Pers.17; p237- 250.

306-Titilayo Funmisho Baanu, Oloyede Solomon Oyelekan, Adekunle Solomon Olorundare,(2016)Self-Efficacy and Chemistry Students'Academic Achievement in Senior Secondary Schools in North-Central, Nigeria, The Malaysian Online Journal of Educational Science, (Volume4 - Issue 1), p 43- 52.

307-Vallerant.R .J.Boggia no.A.K.Guay.F.(2001), Autonomy support. Intrinsie. and perceived competence. Conceptual and Empirical lirakages. Personality and social Psychology.vol.27.No.6. p643-650.

الملاحق

الملحـــق (أ).

مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية(الصورة الأولية) .

اعداد جولدبيرج (1999) Goldberg

تعريب: د. السيد محمد أبو هاشم

عزيزي التلميذ(ة) إليك مجموعة من العبارات اقرأها جيدا وضع علامة (X) في ورقة الإجابة في خانة الجواب الذي تراه يناسبك، ليست هناك إجابات صحيحة أو خاطئة وإنما الإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق، إليك العبارات:

الاسم واللقب:..... تاريخ الميلاد:.....

القسم:..... الجنس:.....

الرقم	العبارات	لا تنطبق علي اطلاقا	تنطبق علي قليلا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي تماما
01	أميل الى انتخاب المرشحين السياسيين بالحزب الوطني					
02	لدي مزاج متقلب					
03	لست مهتما بالأشياء					
04	أشك في الدوافع الخفية للآخرين نحوي					
05	أستمتع بسماع الأفكار الجديدة					
06	أؤمن بأهمية الفن					
07	أمتلك خيال واسع					
08	أندمج مع الجماعة بسهولة					
09	أنا ماهر في التعامل مع المواقف الاجتماعية					
10	أنا مستعد دائما					
11	أضع الخطط وألتزم بها					
12	أكره نفسي					
13	أحترم الآخرين					
14	أسيئ الى الآخرين					
15	توصف تجاربي بأنها مملة جدا					
16	نادرا ما أشعر بأشياء غير سارة					
17	لا أحب جذب الانتباه الى شخصيتي					
18	أنفذ خططي					

19	لست مهتما بالأفكار المجردة					
20	لدي لسان سليط					
21	أون أصدقاء بسهولة					
22	أميل الى انتخاب المرشحين المستقلين					
23	أعرف كيفية جذب الآخرين الي					
24	أعتقد أن الآخرين لهم أهداف جيدة					
25	أشعر بالراحة مع نفسي					
26	أنجز عملي كما هو مطلوب لتجنب العقاب					
27	أجد صعوبة في أن أركز التفكير في العمل					
28	أنقل أي محادثة أو نقاش الى مستوى أعلى					
29	أصاب بالذعر بسهولة					
30	أتجنب المناقشات الفلسفية					
31	أتقبل الآخرين كما هم					
32	لا أستمتع بالذهاب الى المتاحف الفنية					
33	أهتم بمعرفة التفاصيل					
34	أكون بعيدا عن الأنظار					
35	أشعر بالراحة مع نفسي					
36	أضيع وقتي					
37	ألجأ الى الآخرين					
38	أنجز العمل اليومي بطريقة صحيحة					
39	لا أتحدث كثيرا					
40	غالبا ما أكون مكتئبا					
41	أتهرب من واجباتي					
42	لا أحب الفن					
43	غالبا ما أشعر بأشياء غير سارة					
44	أشارك الآخرين في كل شيء					
45	لدي انطباع جيد عن كل شخص					
46	لا أفضل رؤية تفاصيل الاشياء					
47	أشعر بالراحة مع الآخرين					

48	أعمل على راحة الآخرين					
49	نادرا ما أغضب					
50	لدي القليل من القول					

الملحـــق (ب)

مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية(الصورة النهائية).

اعداد جولدبيرج (1999) Goldberg

تعريب: د. السيد محمد أبو هاشم

عزيزي التلميذ(ة) إليك مجموعة من العبارات اقرأها جيدا وضع علامة (X) في ورقة الإجابة في خانة الجواب الذي تراه يناسبك، ليست هناك إجابات صحيحة أو خاطئة وإنما الإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق، إليك العبارات:

الاسم واللقب:..... تاريخ الميلاد:.....

القسم:..... الجنس:.....

الرقم	العبارات	لا تنطبق علي اطلاقا	تنطبق علي قليلا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي تماما
01	أميل الى انتخاب المرشحين الموالين للسلطة					
02	لدي مزاج متقلب					
03	لست مهتما بالأشياء					
04	أشك في الدوافع الخفية للآخرين نحوي					
05	أستمتع بسماع الأفكار الجديدة					
06	أؤمن بأهمية الفن					
07	أمتلك خيال واسع					
08	أندمج مع الجماعة بسهولة					
09	أنا ماهر في التعامل مع المواقف الاجتماعية					
10	أنا مستعد دائما					
11	أضع الخطط وألتزم بها					
12	أكره نفسي					
13	أحترم الآخرين					
14	أسيئ الى الآخرين					
15	توصف تجاربي بأنها مملة جدا					
16	نادرا ما أشعر بأشياء غير سارة					
17	لا أحب جذب الانتباه الى شخصيتي					
18	أنفذ خططي					

19	لست مهتما بالأفكار المجردة					
20	لدي لسان سليط					
21	أون أصدقاء بسهولة					
22	أميل الى انتخاب المرشحين المستقلين					
23	أعرف كيفية جذب الآخرين الي					
24	أعتقد أن الآخرين لهم أهداف جيدة					
25	أشعر بالراحة مع نفسي					
26	أنجز عملي كما هو مطلوب لتجنب العقاب					
27	أجد صعوبة في أن أركز التفكير في العمل					
28	أنقل أي محادثة أو نقاش الى مستوى أعلى					
29	أصاب بالذعر بسهولة					
30	أتجنب المناقشات الفلسفية					
31	أتقبل الآخرين كما هم					
32	لا أستمتع بالذهاب الى المتاحف الفنية					
33	أهتم بمعرفة التفاصيل					
34	أكون بعيدا عن الأنظار					
35	أشعر بالراحة مع نفسي					
36	أضيع وقتي					
37	ألجأ الى الآخرين					
38	أنجز العمل اليومي بطريقة صحيحة					
39	لا أتحدث كثيرا					
40	غالبا ما أكون مكتئبا					
41	أتهرب من واجباتي					
42	لا أحب الفن					
43	غالبا ما أشعر بأشياء غير سارة					
44	أشارك الآخرين في كل شيء					
45	لدي انطباع جيد عن كل شخص					
46	لا أفضل رؤية تفاصيل الاشياء					
47	أشعر بالراحة مع الآخرين					

48	أعمل على راحة الآخرين					
49	نادرا ما أغضب					
50	لدي القليل من القول					

الملحـــق (ت).

اختبار أيزنك للشخصية بالصورة المختصرة، ترجمة أحمد عبد الخالق.

عزيزي التلميذ(ة) إليك مجموعة من العبارات اقرأها جيدا وضع علامة (X) في ورقة الإجابة في خانة الجواب الذي تراه يناسبك، ليست هناك إجابات صحيحة أو خاطئة وإنما الإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق، إليك العبارات:

الاسم واللقب:..... تاريخ الميلاد:.....

القسم:..... الجنس:.....

الرقم	العبـــــــــــــــــــــــــــــارة	نعم	لا
01	هل يتقلب مزاجك كثيرا ؟		
02	هل أنت شخص كثير الكلام؟		
03	هل يقلقك أن تكون عليك ديون؟		
04	هل أنت على درجة لا بأس بها من الحيوية والنشاط ؟		
05	هل سبق لك في أي وقت أن كنت طماعا وأخذت أكثر من نصيبك (أو حصتك) في أي شيء؟		
06	هل يمكن أن تأخذ عقاقير قد تكون لها آثار غير معروفة أو خطرة؟		
07	هل سبق لك في أي وقت أن لمت شخص لخطأ ما تعرف أنه صدر منك؟		
08	هل تفضل المضي في الطريق الذي اخترته لنفسك بدلا من اتباع القواعد السائدة؟		
09	هل تشعر بالملل في غالب الاحيان؟		
10	هل حدث أن أخذت شيئا يخص شخصا آخر (حتى لو كان تافها كدبوز أو زر)؟		
11	هل تعتبر نفسك شخصا عصبيا؟		
12	هل تعتقد أن الزواج هو موضة قديمة يجب مقاطعتها؟		
13	هل يسهل عليك أن تبعث شيئا من الحياة في حفلة مملة الى حد ما؟		
14	هل أنت شخص مهموم؟		
15	هل تمل الى البقاء في الخلف في المناسبات الاجتماعية؟		
16	هل تقلق اذا علمت أن هناك أخطاء في عملك؟		
17	هل سبق لك في أي وقت أن لجأت للغش في اللعب؟		
18	هل تعاني من العصبية (أو النرفزة) ؟		
19	هل سبق لك في أي وقت أن قمت باستغلال أحد؟		
20	هل تلزم الصمت غالبا عندما تكون مع الآخرين؟		

21	هل تشعر بالوحدة في غالب الاحيان؟		
22	هل تفضل اتباع قواعد المجتمع بدلا من أن تسير بطريقتك الخاصة؟		
23	هل يراك الآخرون شخصا مليئا بالحيوية والنشاط؟		
24	هل تنفذ دائما ما تنصح به غيرك؟		

الملحـــق (ث).

مقياس الكفاءة الذاتية لجيروزيليم وشفارتسر(Jerusalem and Schwarzer, 1995)

ترجمة: الدكتور سامر جميل رضوان(1997).

أمامك عدد من العبارات التي يمكن أن تصف أي شخص، اقرأ كل عبارة، وحدد مدى انطباقها عليك بوجه عام، وذلك بوضع إشارة (X) في ورقة الإجابة في خانة الجواب الذي تراه يناسبك، وهي: لا، نادرا، غالبا، دائما. ليست هناك إجابات صحيحة أو خاطئة وإنما الإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق، إليك العبارات:

الاسم واللقب:..... تاريخ الميلاد:.....

القسم:..... الجنس:.....

الرقم	العبـــــــــــارة	لا	نـادرا	غالبـا	دائمـا
01	عندم يقف شخص ما في طريق تحقيق هدف أسعى اليه فاني قادر على ايجاد الوسائل المناسبة لتحقيق مبتغاي.				
02	اذا ما بذلت من الجهد كفاية، فاني سأنجح في حل المشكلات الصعبة.				
03	من السهل علي تحقيق أهدافي ونواياي.				
04	أعرف كيف أتصرف مع المواقف المتوقعة				
05	أعتقد بأني قادر على التعامل مع الأحداث حتى ولو كانت هذه مفاجئة لي.				
06	أتعامل مع الصعوبات بهدوء لأني أستطيع دائما الاعتماد على قدراتي الذاتية.				
07	مهما يحدث فاني أستطيع التعامل مع ذلك.				
08	أجد حلا لكل مشكلة تواجهني.				
09	اذا ما واجهني أمر جديد فاني أعرف كيفية التعامل معه.				
10	أمتلك أفكارا متنوعة حول كيفية التعامل مع المشكلات التي تواجهني.				

الملحـــــق (ج).

مقياس تقدير الذات لروزنبارج، ترجمة علي بوطاقة.

أمامك عدد من العبارات التي يمكن أن تصف أي شخص، اقرأ كل عبارة، وحدد مدى انطباقها عليك بوجه عام، وذلك بوضع إشارة (X) في ورقة الإجابة في خانة الجواب الذي تراه يناسبك، وهي: معارض تماما، معارض، موافق، موافق تماما. ليست هناك إجابات صحيحة أو خاطئة وإنما الإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق، إليك العبارات:

الاسم واللقب:..... تاريخ الميلاد:.....

القسم:..... الجنس:.....

الرقم	العبـــــــــــــــــارة	معارض تماما	معارض	موافق	موافق تماما
01	على العموم أنا راض عن نفسي.				
02	في بعض الأوقات أفكر بأني عديم الجدوى.				
03	أشعر أن لدي عدد من الصفات الجيدة.				
04	باستطاعتي انجاز الأشياء بصورة جيدة كغالبية الأفراد.				
05	أشعر أنه لا يوجد لدي الكثير من الأمور التي يستحق أن أفتخر بها.				
06	أنا متأكد من احساسي أحيانا بأني عديم الفائدة.				
07	أشعر أني فرد له قيمة وهذ على الأقل مقارنة بالآخرين.				
08	أتمنى لو يكون لدي احترام أكثر لنفسي.				
09	على العموم أنا ميال للشعور بأني شخص فاشل.				
10	أنظر الى نفسي نظرة ايجابية.				

الملحـــــق(د).

قائمـــــة بيـــك للاكتئـــاب، ترجمة أحمد عبد الخالق.

من فضلك اليك 19 مجموعة من العبارات، اقرأ كل مجموعة من العبارات بعناية، ثم اختر من كل مجموعة عبارة واحدة فقط التي تصفك أكثر، بوضع علامة(X) في خانة الجواب الذي يناسبك في جدول الاجابة الخاص بذلك، بحيث تختار الاجابة التي تصف حالتك خلال الأسبوعين الماضيين بما في ذلك اليوم، وشكرا لك مسبقا على تعاونك معنا.

العبـــــــــــــارات:

1-(أ)-أنا لا أشعر بالحزن.

(ب)-أنا أشعر بالحزن أغلب الوقت.

(ج)-أنا حزين طول الوقت.

(د)-أنا جد حزين أو جد غير سعيد لدرجة أني لا أستطيع تحملها.

2-(أ)-لم تفتقر همتي فيما يتعلق بمستقبلي.

(ب)-أشعر بفتور الهمة فيما يتعلق بمستقبلي أكثر مما اعتدت.

(ج)-لا أتوقع أن تسير الأمور بشكل جيد بالنسبة لي.

(د)-أنا أشعر بأن مستقبلي لا أمل فيه وأن الأشياء سوف تزداد سوءا.

3-(أ)-لا أشعر بأني شخص فاشل.

(ب)-لقد فشلت أكثر مما ينبغي.

(ج)-كلما نظرت الى الوراء، أستطيع أرى الكثير من الفشل في حياتي.

(د)-أشعر شخص فاشل تماما.

4-(أ)-أستمتع بالأشياء قد استمتاعي بها من قبل.

(ب)-لا أستمتع بالأشياء بنفس القدر الذي اعتدت عليه.

(ج)-أحصل على قدر قليل جدا من الاستمتاع من الأشياء التي اعتدت أن أستمتع بها.

(د)-لا أستطيع الحصول على أي استمتاع من الأشياء التي اعتدت الاستمتاع بها.

5-(أ)-لا أشعر بالإثم أو الذنب.

(ب)-أنا أشعر بالإثم أو الذنب عن الكثير من الأشياء التي قمت بها أو التي كان يجب أن أقوم بها.

(ج)-أشعر بالإثم أو الذنب أغلب الأوقات.

(د)-أشعر بالإثم أو الذنب طول الوقت.

6-(أ)- لا أشعر أنه يقع علي عقاب.

(ب)-أشعر أنه يمكن أن يقع علي عقاب.

(ج)-أتوقع بأنه يقع علي عقاب.

(د)- أشعر بأنه يقع غلي عقاب.

7-(أ)-شعوري نحو نفسي كما هو.

(ب)-فقدت الثقة في نفسي.

(ج)-خاب رجائي في نفسي.

(د)-لا أحب نفسي.

8-(أ)-لا أنتقد أو ألوم نفسي أكثر من المعتاد.

(ب)-أنتقد نفسي أكثر مما اعتدت.

(ج)-أنتقد نفسي على كل أخطائي.

(د)-ألوم نفسي على كل ما يحدث من أشياء سيئة.

9-(أ)- لا أبكي أكثر مما اعتدت.

(ب)-أبكي أكثر مما اعتدت.

(ج)-أبكي بكثرة من أي شيء بسيط.

(د)-أشعر بالرغبة في البكاء ولكني لا أستطيع.

10-(أ)-لست أكثر تهيجا أو استثارة عن المعتاد.

(ب)-أشعر بالتهيج أو الاستثارة أكثر من المعتاد.

(ج)-أهتاج أو أستثار لدرجة من أنه من الصعب علي البقاء بدون حركة.

(د)-أهتاج أو أستثار لدرجة تدفعني للحركة أو فعل شيء ما.

11-(أ)-لم أفقد الاهتمام بالآخرين أو بالأنشطة.

(ب)-أهتم بالآخرين أو بالأمور أقل من قبل.

(ج)-فقدت أغلب اهتمامي بالآخرين والأمور الأخرى.

(د)-من الصعب أن أهتم بأي شيء.

12-(أ)-أتخذ القرارات بنفس كفاءتي المعتادة .

(ب)-أجد صعوبة أكثر من المعتاد.

(ج)-لدي صعوبة أكثر بكثير مما اعتدت في اتخاذ القرارات.

(د)-لدى مشكلة في اتخاذ أي قرارات.

13-(أ)-لا أشعر بأنني عديم القيمة.

(ب)-لا أعتبر نفسي ذو قيمة وذو نفع كما اعتدت أن أكون.

(ج)-أشعر أنني عديم القيمة بالمقارنة بالآخرين.

(د)-أشعر أنني عديم القيمة تماما.

14-(أ)-لدي نفس القدرة من الطاقة كالمعتاد.

(ب)- لدي قدر من الطاقة أقل مما اعتدت.

(ج)-ليس لدي طاقة كافية لعمل الكثير من الأشياء.

(د)-ليس لدي طاقة كافية لعمل أي شيء.

15-(أ)-قابليتي للغضب أو الانزعاج لم تزيد عن المعتاد.

(ب)-قابليتي للغضب أو الانزعاج هي أكبر من المعتاد.

(ج)-قابليتي للغضب أو الانزعاج هي أكب بكثير من المعتاد.

(د)-أنا سهل الغضب والانزعاج طول الوقت.

16-(أ)-لم يحدث لي أي تغير في نظام نومي.

(ب1)-أنام أكثر من المعتاد الى حد ما.

(ب2)-أنام أقل من المعتاد الى حد ما.

(ج1)-أنام أكثر من المعتاد بشكل كبير.

(ج2)-أنام أقل من المعتاد بشكل كبير.

(د1)-أنام أغلب اليوم.

(د2)-أستيقظ من نومي مبكرا ساعة أو ساعتان ولا أستطيع أن أعود للنوم مرة أخرى.

17-(أ)-أستطيع التركيز بكفاءتي المعتادة.

(ب)-لا أستطيع التركيز بنفس الكفاءة المعتادة.

(ج)-من الصعب علي أن أركز عقلي على أي شيء لمدة طويلة.

(د)-أجد نفسي غير قادر على التركيز على أي شيء.

18-(أ)- لم يحدث أي تغير في شهيتي.

(ب1)-شهيتي أقل من المعتاد الى حد ما.

(ب2)-شهيتي أكبر من المعتاد الى حد ما.

(ج1)-شهيتي أقل كثيرا من المعتاد.

(ج2)-شهيتي أكبر من المعتاد.

(د1)-ليست لي شهية على الاطلاق.

(د2)-لدي رغبة قوية للطعام طول الوقت.

19-(أ)-لست أكثر ارهاقا أو اجهادا من المعتاد.

(ب)-أصاب بالإرهاق أو الاجهاد بسهولة أكثر من المعتاد.

(ج)-يعوقني الارهاق أو الاجهاد جدا لعمل أغلب الأشياء التي اعتدت عليها.

(د)-أنا مرهق أو مجهد جدا لعمل أغلب الأشياء التي اعتدت عليها.

الملحـــق (هـ).

مقياس الطموح الأكاديمي لزياد بركات 2008 في صورته الأولية.

عزيزي التلميذ(ة) إليك مجموعة من العبارات اقرأها جيدا وضع علامة (X) في ورقة الإجابة في خانة الجواب الذي تراه يناسبك، ليست هناك إجابات صحيحة أو خاطئة وإنما الإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق، إليك العبارات:

الاسم واللقب:..... تاريخ الميلاد:.....

القسم..... الجنس:.....

الرقم	العبـــــــــــــارة	نعم	لا
01	هل تميل إلى الاستمرار في عملك والبقاء فيها لمدة طويلة ولا تحب تغييره؟		
02	هل تؤمن بأن نجاح الانسان في الحياة يعود لحظه وليس لجهده؟		
03	هل تحب أن تقوم بأعمال تتحمل فيها المسؤولية بمفردك؟		
04	إذا رغبت في الحصول على عمل جيد أو وظيفة فهل تثابر وتجهد نفسك حتى تحصل على ذلك؟		
05	هل ينتابك الشعور باليأس إن لم تظهر نتائج جهودك بسرعة؟		
06	هل تعتقد أن الحظ يلعب دورا كبيرا في حياة الانسان؟		
07	هل تشعر أن معلوماتك الآن أقل مما يجب أن تكون عليه؟		
08	هل تتطلع لعمل أو وظيفة أفضل؟		
09	هل تعتقد أن مستقبلك محدد ولا تستطيع تغييره؟		
10	هل تثابر وتستمر في الأعمال التي تعترضها صعوبات وعقبات؟		
11	هل تقنع دائما بما تتحصل عليه من علامات دراسية وترضى بها؟		
12	هل تقوم بأعمال حسب خطة تضعها ولا تترك أمورا للظروف والمقادير؟		
13	هل ينتابك اليأس إذا سارت أمورك عكس ما تتوقعه من نتيجة؟		
14	هل تحاول القيام بعمل للتغلب على الصعوبات التي سببت فشل غيرك في ذلك العمل ؟		
15	هل هناك أناس بارزون في المجتمع معجب بهم وتعمل على أن تحصل ما حصلوا عليه؟		
16	هل وضعت لنفسك خطة أو أسلوبا تعمل بموجبها لتصل إلى مركز اجتماعي مرموق؟		
17	هل أنت تعمل للتفوق والنجاح بامتياز في دراستك أكثر من مجرد الحصول على النجاح فقط؟		
18	هل يصيبك التعب أو الملل فيمنعك من مواصلة الأعمال التي تريد أن تؤديها و تتمها؟		
19	إذا قمت بعمل مع جماعة فهل ترغب أن تتولى دور القيادة بالنسبة إليهم؟		
20	هل أنت الذي تضع أهدافك بنفسك ولا تنتظر قرارات شخص آخر؟		

21	هل تميل لترك الأعمال التي ترى أن انجازها يحتاج إلى جهد كبير؟		
22	هل أنت راض بمعيشتك ومركزك الحالي بوجه عام؟		
23	إذا قمت بعمل ولم تظهر نتائجه بسرعة فهل تتركه لعمل دراسي ؟		
24	حينما تقوم بأعمال وتنفذها فهل النتائج التي تحصل عليها تكون في العادة مطابقة لما تتوقعه؟		
25	هل تستمر في عمل عزمت على القيام بها رغم ما قد يحيط بك من عقبات؟		
26	إذا لم تظهر نتائجك عمل قمت به فهل تضجر وتكف عن الاستمرارية؟		
27	هل يدفعك الفشل في عمل ما إلى تركه ولا تحاول العودة إليه مرة أخرى؟		
28	هل تعتقد أنك تملك من القدرات ما يجعلك أن تقود جماعتك وتوجههم ؟		
29	هل ينتابك اليأس إذا لم تحصل على نتائج جهودك في عمل قمت به؟		
30	هل تترك حاجياتك اليومية لشخص ما يعينك على قضائها؟		
31	هل تحاول تأجيل عملك الى وقت لاحق؟		
32	هل تغريك الجوائز والحصول على الثناء والمديح ؟		
33	هل أنت ممن يحبون القراءة وتهوى المطالعة باستمرار؟		
34	هل غالبا ما تفقد الحماس لمتابعة عملك؟		

الملحـــق (و).

مقياس الطموح الأكاديمي لزياد بركات(2008) بعد التعديل (الصورة النهائية).

عزيزي التلميذ(ة) إليك مجموعة من العبارات اقرأها جيدا وضع علامة (X) في ورقة الإجابة في خانة الجواب الذي تراه يناسبك، ليست هناك إجابات صحيحة أو خاطئة وإنما الإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق، إليك العبارات:

الاسم واللقب:..... تاريخ الميلاد:.....

القسم:..... الجنس:.....

الرقم	العبـــــــــــــــارة	نعم	لا
01	هل تميل إلى الاستمرار في دراستك والبقاء فيها لمدة طويلة ولا تحب تركها؟		
02	هل تؤمن بأن نجاح التلميذ في الدراسة يعود لجهده؟		
03	هل تحب أن تقوم بأعمال دراسية تتحمل فيها المسؤولية بمفردك؟		
04	إذا رغبت في الحصول على نقطة أو علامة جيدة فهل تثابر وتجهد نفسك حتى تحصل على ذلك؟		
05	هل ينتابك الشعور باليأس إن لم تظهر نتائج جهودك الدراسية بسرعة؟		
06	هل تعتقد أن الحظ يلعب دورا كبيرا في حياة التلميذ الدراسية؟		
07	هل تشعر أن معلوماتك الدراسية الآن أقل مما يجب أن تكون عليه؟		
08	هل تتطلع لنتائج دراسية أفضل؟		
09	هل تعتقد أن مستقبلك الدراسي محدد ولا تستطيع تغييره؟		
10	هل تثابر وتستمر في الواجبات الدراسية أو المنزلية التي تعترضها صعوبات وعقبات؟		
11	هل تقنع دائما بما تتحصل عليه من علامات دراسية وترضى بها؟		
12	هل تقوم بالدراسة حسب خطة تضعها ولا تترك أمورا للظروف والمقادير؟		
13	هل ينتابك اليأس إذا سارت أمورك الدراسية عكس ما تتوقعه من نتيجة؟		
14	هل تحاول القيام بعمل دراسي للتغلب على الصعوبات التي سببت فشل غيرك في ذلك العمل الدراسي؟		
15	هل هناك تلاميذ بارزون في المدرسة معجب بهم وتعمل على أن تحصل ما حصلوا عليه؟		
16	هل وضعت لنفسك خطة أو أسلوب للدراسة بموجبها تصل إلى مركز اجتماعي مرموق؟		
17	هل أنت تعمل للتفوق والنجاح بامتياز في دراستك أكثر من مجرد الحصول على النجاح فقط؟		
18	هل يصيبك التعب أو الملل فيمنعك من مواصلة مذاكرة أو مراجعة الدروس التي تريد أن تؤديها أو تتمها؟		

19	إذا قمت بإنجاز مشروع بحث مع جماعة فهل ترغب أن تتولى دور القيادة بالنسبة إليهم؟		
20	هل أنت الذي تضع أهدافك الدراسية بنفسك ولا تنتظر قرارات شخص آخر؟		
21	هل تميل لترك الأعمال المدرسية التي ترى أن انجازها يحتاج إلى جهد كبير؟		
22	هل أنت راض بمستواك الدراسي ووضعك الدراسي بوجه عام؟		
23	إذا قمت بعمل درسي ولم تظهر نتائجه بسرعة فهل تتركه لعمل دراسي آخر؟		
24	حينما تقوم بواجباتك المدرسية وتنفذها فهل النتائج التي تحصل عليها تكون في العادة مطابقة لما تتوقعه؟		
25	هل تستمر في تنفيذ واجباتك المدرسية التي عزمت على القيام بها رغم ما قد يحيط بك من عقبات؟		
26	إذا لم تظهر نتائجك الدراسية المرجوة فهل تضجر وتكف عن الاستمرارية؟		
27	هل يدفعك الفشل في الدراسة إلى ترك الدراسة ولا تحاول العودة إليها مرة أخرى؟		
28	هل تعتقد أنك تملك من القدرات الدراسية ما يجعلك أن تقود جماعتك –أصدقاءك أو زملاءك– وتوجههم في الدراسة؟		
29	هل ينتابك اليأس إذا لم تحصل على نتائج جيدة في دراستك؟		
30	هل تترك واجباتك المدرسية لشخص ما يعينك على قضائها؟		
31	هل تحاول تأجيل عملك الدراسي لوقت لاحق؟		
32	هل تغريك الجوائز والحصول على الثناء والمديح في الثانوية؟		
33	هل أنت ممن يحبون القراءة وتهوى المطالعة باستمرار؟		
34	هل غالبا ما تفقد الحماس لمتابعة الدراسة؟		

الملحـــــق(ي).

استبيان مستوى الطموح الدراسي لمحمد بوفاتح (2005).

عزيزي التلميذ(ة) إليك مجموعة من العبارات اقرأها جيدا وضع علامة (X) في ورقة الإجابة في خانة الجواب الذي تراه يناسبك، ليست هناك إجابات صحيحة أو خاطئة وإنما الإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق، إليك العبارات:

الاسم واللقب:..... تاريخ الميلاد:.....

القسم..... الجنس:.....

العبـــــــــــــــــــــارة	تنطبق علي دائما	تنطبق علي أحيانا	لا تنطبق علي أبدا
1-أفضل الحصول على عمل عوض مواصلة الدراسة			
2-أسيء لعائلتي إذا رسبت في البكالوريا			
3-إن الجامعة أفضل مكان لتجسيد أفكاري المستقبلية			
4-أرى أن الدراسة لا قيمة لها في المجتمع			
5-أنا راض عما حققته من مستوى دراسي			
6-أدرس وأثابر لأحقق النجاح الدراسي			
7-أتطلع لتحقيق انجاز عمل دراسي جامعي ذي أهمية علمية			
8-أحتقر الطالب المنسحب من التعليم			
9-أرى أن إمكانياتي الدراسية لا تسمح لي بالتفكير في الدراسة			
10-أحب أن أقدم أفضل عمل مدرسي في القسم			
11-أرغب في الالتحاق بتخصص دراسي جامعي هام			
12-ثقتي في نفسي كبيرة لتحقيق ما أسعى إليه			
13- أركز على الزمن الحاضر أفضل من لي من الاهتمام بالمستقبل			
14- رسوبي في الامتحان لا يقلل من طموحاتي الدراسية			
15- أتشوق للاستماع لأحاديث التخصصات الجامعية			
16- أحب مشاهدة وسماع الحكايات والقصص التي تروي حياة العلماء والأبطال والمشاهير والزعماء.			
17-يصعب علي تقرير ما أفعله بعد النجاح في البكالوريا			
18-أرتاح عندما أجيب على الأسئلة التي يعجز عنها زملائي في القسم			
19-أطمح في الإحراز على مستوى دراسي أعلى مما أنا عليه			

20-يعجبني الشخص الناجح في حياته العملية			
21-أتوقع أن ألتحق بالتكوين المهني في نهاية السنة الدراسية			
22-نتائج الامتحانات تدفعني للتطلع للمستقبل			
23-الدراسة الجامعية تشجعني على تحقيق أهدافي الدراسية			
24-أتمنى أن أكون شخصا مهما في المجتمع			
25-أتضايق من حديث الزملاء في الدراسة			
26-نجاحي في دراستي أسمى هدف في حياتي			
27-الدراسة الجامعية تضمن لي مستقبلا زاهرا			
28-تحقيق طموحاتي من أهم الأهداف في حياتي			
29-لا أعير أدنى اهتمام لنصائح الأهل المتعلقة بالدراسة			
30-تزعجني النتائج المدرسية الضعيفة في تحقيق مستوى دراسي عالي			
31-أهتم بسماع أخبار الطلبة المتفوقين في الجامعة			
32-أجد متعتي في انجاز البحوث التي تتعلق بالعلماء والرواد			
33-أعتقد بأن المستوى النهائي لا يجعلني محظوظا			
34-أترقب نتائج الفروض والامتحانات بشغف كبير			
35-الدراسة الجامعية تسمح لي بالحصول على مراكز اجتماعية مرموقة			
36-كثيرا ما أجسد آفاقي في رسومات وأشعار وألعاب			
37-لا تهمني البكالوريا بقدر ما يهمني الحصول على المستوى النهائي			
38-أطالع وأتابع باهتمام كبير حصاد الجوائز العلمية			
39-أرى أن الجامعة مفتاح الحياة			
40-أحاول أن أقوم بتجسيد تطلعاتي المستقبلية في حياتي المدرسية والاجتماعية			
41-أهتم بتكوين صدقات داخل الثانوية على المثابرة في الدراسة			
42-أنجز الواجبات المنزلية بملل			
44-أرى أن التفكير في المستقبل سابق لأوانه			
45-لا أبالي بما يوفره لي التعليم الثانوي من مزايا			
46-تعاليق الأستاذ لا تحفزني على العمل المميز			
47-الدراسة الجامعية تدعم معارفي العلمية وأفكاري المستقبلية			
48-أحرص على تحقيق ما وصل إليه غيري من نجاحات في شتى مجالات الحياة			
49-أفضل المجيء للقسم بدون تحضير مسبق للدرس			

50-الدراسة الجامعية تساعدني على الالتحاق بأفضل الأعمال			
51-آفاقي في الحياة محدودة			
52-لا أبذل جهدا في التحضير للامتحانات			
53-الدراسة الجامعية تؤهلني لاتخاذ قرارات واعية			
54-أمل أن أقدم ثمار نجاحي لخدمة المجتمع			
55-لا أحتما سماع خبر رسوبي في امتحان البكالوريا			
56-أنظر للمستقبل بتفاؤل كبير			
57-لا أتعب من الجد والاجتهاد في دراستي			
58-أسعى أن أحقق أعمالا متميزة في حياتي			
59-أسعى للالتحاق بالجامعة ولو أعدت امتحان البكالوريا أكثر من مرة			
60-أتطلع لممارسة عدة وظائف في المستقبل			
61-أرغب أن أسمو بحياتي إلى أعلى المراتب			
62-أهمل أعمالي التي لا أحقق فيها كفاءة عالية			

قائمــة الســادة الأساتـذة المحكميـن لأدوات البحــث.

الاســم واللقــب	الرتبـــة العلمية	مكـــان العمـــل
بولجراف بختاوي	أستاذ محاضر أ	جامعة وهران 2
مكي أحمد	أستاذ محاضر أ	جامعة وهران 2
جلطي بشير	أستاذ محاضر أ	جامعة وهران 2
حمري صارة	أستاذ محاضر أ	جامعة وهران 2
قصير بسالم	أستاذ محاضر أ	جامعة معسكر