جامعة الجزائر (2) أب القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

علاقة سمات الشخصية الخمس الكبرى و التفاؤل و التشاؤم و قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي عند التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التربية

إعداد الطالبة: مجادي حسيبة

إشراف الأستاذ: سمير بوالطمين

السنة الجامعية: 2017/2016

كلمة شكر

أحمد **الله الكريم** و أشكره على أن وفقني بفضله إلى إتمام هذا العمل العلمي الذي أتمنى أن يرتقي إلى مستوى الشهادة التي أتطلع إلى نيلها.

ثم أتقدم بشكري و احترامي و تقديري للأستاذ المشرف **الأستاذ سمير بوالطمين** الذي لم يكتف فقط بالإشراف على هذا العمل و إيصاله إلى نهايته، بل لعب دور المحفز و المشجع بكلمات و أقوال كانت تملؤني شجاعة و عزما على أن أمضي قدما حتى النهاية. شكرا لك يا أستاذ.

كما لا يفوتني أن أتوجه بشكري وامتناني للذي أراه قدوة و أملا لنا في هذه الحياة الأستاذ الفاضل علي بوطاف شفاه الله عاجلا غير اجل.

كما أشكر إدارات و مستشاري التوجيه بثانوية العقيد عثمان و ثانوية أبو الحسن الأشعري (بولاية بشار) التي طبقت فيها مقاييس الدراسة على حسن الاستقبال و المساعدة التي قدموها بكل حيوية و انضباط.

و لا يفوتني في الأخير أن أشكر كل الأصدقاء و الزملاء الذين لم يبخلوا علي بالنصح و التشجيع، و كل من ساهم في تحقيق هذا العمل من بعيد أو قريب.

الإهداء

أهدي عملي هذا إلى أغلى ما املك في الوجود أمي الحنون و

إلى روح أبي الطاهرة رحمه الله.

و إلى زوجي الكريم الذي صبر علي حتى النهاية.

و إلى الأهل و الأقارب.

ملخص الدراسة

تهتم هذه الدراسة بالعلاقة بين السمات الخمسة الكبرى و التفاؤل و التشاؤم و قلق الامتحان ببعديه المعرفي (الهم أو الانشغال المعرفي) و الانفعالي (الانفعالية) و التحصيل الدراسي عند التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا. ساهم في الدراسة 246 تلميذا: (129) ذكرا و (117) أنثى من المستوى النهائي، تم اختيارهم من ثانويتين. جمعت البيانات الخاصة بالمتغيرات المذكورة بفضل مقياس– قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لـ (McCrea and Costa, 19 92)، ترجمة و تكييف (الأنصاري بدر محمد، 1997) و مقياس التفاؤل والتشاؤم لـ (Dember et al., 1989)، و قام بترجمته و تقنينه على البيئة العربية (الدسوقي. مجدي محمد، 2001) و على البيئة الجزائرية (شويعل يازيد، 2012). و مقياس قلق الامتحان (TAI) لـ (Spielberger.1980) ، بالإضافة إلى معدلات امتحان شهادة البكالوريا.

بينت نتائج الدراسة الحالية أنها لا تختلف كثيرا عما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة، مع بعض الاختلافات البسيطة، حيث كانت الانبساطية هي الأقوى ارتباطا بالتحصيل الدراسي مقارنة بحيوية الضمير حيث بلغت ر= 0.184.

لم تتمكن الدراسة الحالية تكريس العلاقة بين العصابية و التحصيل الدراسي. يمكن تفسير هذا الاختلاف مع الدراسات السابقة بكون أن هذه الدراسة أجريت في بيئة اجتماعية مختلف (البيئة الصحراوية).

من جهة أخرى، بينت نتائج الدراسة الحالية أن ثمة علاقة سلبية بين التشاؤم و التحصيل الدراسي على عكس التفاؤل، و رغم أنها لم تكن قوية إلا أنها كانت دالة.

كما بينت الدراسة الحالية بكل وضوح وجود علاقة سلبية بين مكوني قلق الامتحان (الهم أو الانشغال المعرفي و الانفعالية) و التحصيل الدراسي، إلا أن النتائج بينت بجلاء أن المكون المعرفي من قلق الامتحان هو المتغير الذي يرتبط الأكثر بالتحصيل الدراسي.

إضافة إلى ذلك، أظهرت النتيجة الحالية أن التفاؤل لا يؤثر على الهم أو قلق الامتحان المعرفي، و جاءت هذه النتيجة مناقضة لنتائج الدراسات السابقة خاصة تلك التي تناولت علاقة التفاؤل بالضغط النفسي حيث أظهرت الكثير منها دور التفاؤل في التخفيف من أثار الضغوط الحياتية المختلفة بما في ذلك الضغوط الأكاديمية كالامتحانات...

على عكس ذلك، فقد أثبتت هذه الدراسة علاقة إيجابية بين التشاؤم و المكون المعرفي من قلق الامتحان، و أن هذا الأخير يتوسط العلاقة بين التشاؤم و التحصيل الدراسي، أي أن التشاؤم يؤثر في التحصيل الدراسي بطريقة غير مباشرة من خلال قلق الامتحان المعرفي.

طرحت الدراسة متغيرات معدلة، و قد ركزت خاصة على التفاؤل منفردا كمعدل للعلاقة بين هم قلق الامتحان و التحصيل الدراسي و تبين أن التفاؤل ليسا متغيرا معدلا. كما طرح متغير الانبساطية كمتغير منفرد كمعدل للعلاقة بين هم قلق الامتحان و التحصيل الدراسي، و أثبتت الدراسة أن الانبساطية فعلا تتفاعل و هم قلق الامتحان و تعدل بالتالي من تأثير الهم في التحصيل الدراسي.

الكلمات المفتاحية – السمات الخمسة الكبرى للشخصية (حيوية الضمير – الطيبة – الصفاوة – الانبساطية – العصابية) – التفاؤل – التشاؤم – قلق الامتحان – الهم (قلق الامتحان المعرفي) – الانفعالية – التحصيل الدراسي أو الأكاديمي – امتحان شهادة البكالوريا.

Abstract

This actual study is concerned with the relationship between the big five personality traits, optimism, pessimism, and test anxiety with its two dimensions (worry and emotionality) and academic achievement of high school students who are about to take the baccalaureate exam. A total of 246 students of the final level of secondary school (129 males and 117 females) participated in the study, they were sampled from two schools in the willaya of Bechar.

The data on the variables were collected by means of the big five personality traits scale (McCrea and Costa, 1992) translated into Arabic and adapted by (Al-Ansari, 1997), and the scale of optimism and pessimism (Dember et al., 1989) translated into Arabic and adapted by (Al-Dessouki, 2001), and adapted on the Algerian environment by (Chouial, 2012), and the test anxiety inventory (TAI) (Spielberger, 1980), in addition to the baccalaureate exam final results that were gathered from the official lists of the two secondary schools concerned.

The results of the present study showed that they are not significantly different from the results of the previous studies, with some minor differences, where extroversion had the strongest correlation with academic achievement compared to conscientiousness. On the other hand, the present study failed to replicate the relationship between neuroticism and academic achievement. This last scientific evidence may be explained by the fact that this study was conducted in a different social environment (desert environment).

In addition, the results of the current study showed that there is a negative correlation between pessimism and academic achievement in contrast to optimism which showed a significant positive correlation with academic

achievement but proved to be weak. The results also showed a clear negative correlation between the two components of test anxiety (worry and emotionality) and academic achievement, and that worry proved to be the variable that mostly correlated to academic achievement.

The results of the current study also proved that optimism does not influence worry. This result contradicts the results of the previous studies, especially those dealing with the relationship of optimism and psychological stress, many of which showed the role of optimism in alleviating the effects of various stressful situations, including academic stress such as exams…

On the other hand, this study proved a positive correlation between pessimism and the cognitive component of test anxiety (worry), and that the latter mediates the relationship between pessimism and academic achievement, that pessimism affects academic achievement indirectly through worry.

The study hypothesized a double moderation models. In effect, optimism and extroversion were separately hypothesized as a moderator variable in the relation between worry and academic achievement. The results showed that optimism is not a moderator variable, whereas extroversion actually interact with worry and thus modifes its effect on academic achievement.

Key words: Big five personality traits (conscientiousness, openness to experience, agreeabliness, extroversion, neuroticism); optimism pessimism; test anxiety; academic achievement; baccalaureate exam.

الفــهرس

كلمة شكر .....أ

الإهداء .....ب

ملخص بالعربية.....ج

ملخص باللغة الإنجليزية .....هـ

الفهرس .....ز

فهرس الجداول .....ك

فهرس الأشكال .....ل

مقدمة .....م

الفصل الأول : الإشكالية و حيثياتها

تمهيد

1- مشكلة الدراسة.....2

2- الفرضيات.....9

3- تحديد المفاهيم.....10

4- أهداف البحث.....16

5- أهمية البحث.....17

6- حدود البحث.....17

الجانب النظري

الفصل الثاني: التحصيل الدراسي

تمهيد

1. تعريف التحصيل الدراسي 21

2. أنواع التحصيل الدراسي.....22
3. العوامل المرتبطة بالتحصيل الدراسي.....23
4. قياس التحصيل الدراسي..... 31
5. أنوع الاختبارات 34
6. امتحان البكالوريا.....37
7. خلاصة.....41

الفصل الثالث: قلق الامتحان

تمهيد

1- تعريف قلق الامتحان.....43
2- موقف التلميذ من الامتحان.....45
3- مظاهر قلق الامتحان.....47
4- أسباب قلق الامتحان.....49
5- قياس قلق الامتحان.....53
6- علاج قلق الامتحان.....57
7- نظريات قلق الامتحان.....59
8- خلاصة.....70

الفصل الرابع: الشخصية

تمهيد

1- تعريف الشخصية.....73
2- محددات الشخصية.....75
3- أنواع الشخصية.....77
4- مقومات الشخصية..... 79
5- أنماط الشخصية.....80

6- مكونات الشخصية..... 81
7- العوامل المؤثرة في تكوين الشخصية.....82
8- نظريات الشخصية.....87
9- سمات الشخصية.....94
10- مراحل ظهور السمة في منظور علم النفس.....98
11- السمات في منظور العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.....98
12- خلاصة 105

الفصل الخامس : التفاؤل والتشاؤم

تمهيد

1- تعريف التفاؤل والتشاؤم.....107
2- النظريات المفسرة للتفاؤل والتشاؤم.....110
3- العوامل المحددة للتفاؤل و التشاؤم.....116
4- أنواع التفاؤل والتشاؤم.....122
5- خصائص الأفراد المتفائلين و المتشائمين.....125
6- التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما ببعض المتغيرات.....127
7- قياس سمتي التفاؤل والتشاؤم.....132
8- خلاصة.....136

الجانب التطبيقي

الفصل السادس: خطوات البحث التطبيقي

تمهيد

1- استطلاعية الميدان 139
2- منهج الدراسة..... 140
3- مجتمع و عينة البحث.....141

4- تقنيات جمع البيانات.....143
5- إجراءات الدراسة..... 158

الفصل الثامن: عرض و تحليل و مناقشة النتائج

تمهيد

1- عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الأولى.....161
2- عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثانية.....177
3- عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....180
4- عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة.....184
5- عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الخامسة..... 187
6- عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية السادسة 191
7- عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية السابعة 193
8- خاتمة.....198
9- الاقتراحات.....201
10- المراجع.....203
الملاحق 217

فهرس الجداول

الرقم	محتوى الجدول	الصفحة
01	يمثل معامل ألفا للثبات خاص بقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (McCrea and Costa)	148
02	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب والطالبات على الصيغتين العربية والانجليزية لمقياس التفاؤل والتشاؤم	151
03	يبين الصدق التلازمي لمقياس التفاؤل والتشاؤم لدى أفراد عينة التقنين	152
04	يوضح معاملات الارتباط بين درجات بنود المقياس الفرعي للتفاؤل والمقياس الفرعي للتشاؤم مع الدرجة الكلية مع بقية البنود	152
05	يبين معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة التقنين على مقياس التفاؤل والتشاؤم، ودرجاتهم على بعض مقاييس الشخصية	153
06	يشير إلى معاملات ثبات مقياس التفاؤل والتشاؤم بطريقة إعادة التطبيق	154
07	يوضح معاملات ثبات مقياس التفاؤل والتشاؤم بطريقة كرونباخ لدى أفراد عينة التقنين.	154
08	يوضح نسبة اتفاق المحكمين بالنسبة لمقياس التفاؤل	155
09	يبين نسبة اتفاق المحكمين حول مقياس التشاؤم	156
10	يبين الصدق الداخلي للمقياس الفرعي للتفاؤل	157
11	يبين الصدق الداخلي بالنسبة للمقياس الفرعي للتشاؤم	157
12	ا يعرض نتائج معامل الارتباط بين السمات الخمسة الكبرى و التحصيل الدراسي في امتحان شهادة البكالوريا	163
13	يعرض الوصف الإحصائي لنتائج السمات الخمسة الكبرى	176
14	يعرض نتائج معامل الارتباط بين التفاؤل/تشاؤم و التحصيل الدراسي في امتحان البكالوريا المتغيرات	178
15	يعرض نتائج العلاقة الإرتباطية بين قلق الامتحان ببعديه الهم و الانفعالية (المعرفي و الانفعالي– الفيزيولوجي) و التحصيل الدراسي في امتحان شهادة البكالوريا	181
16	يعرض معاملات الارتباط الجزئية بين بعدي قلق الامتحان (الهم و الانفعالية) و التحصيل الدراسي	184
17	يعرض نتائج العلاقة الإرتباطية بين التفاؤل/التشاؤم و الهم (قلق الامتحان المعرفي)	185
18	يعرض نتائج معامل الارتباط بين تشاؤم و الهم و التحصيل الدراسي	189

فهرس الأشكال

الرقم	مضمون الشكل	الصفحة
01	يعرض نموذج الانتباه المعرفي حسب (Wine).	61
02	يعرض نموذج الانتباه المعرفي (التشويش) حسب (Sarason).	62
03	يعرض أهم الغدد وأثرها في الشخصية	83
04	يوضح تأثير المنبه في استجابة الفرد التفاؤلية أو التشاؤمية.	116
05	يفترض تفاعل متغيرات الدراسة الثلاثة (الوساطة).	188
06	يفترض تعديل التفاؤل لتأثير المتغير المستقل الهم على المتغير التابع التحصيل الدراسي.	191
07	يفترض تعديل الانبساطية لتأثير المتغير المستقل الهم على المتغير التابع التحصيل الدراسي.	193

مقدمة

يعتبر البحث في موضوع الأداء و التحصيل الدراسيين و العوامل التي تؤثر فيهما إيجابا و سلبا من المواضيع الكلاسيكية التي نالت اهتمام الكثير من الباحثين و أنتجت تبعا لذلك تراكما علميا لا يكاد الباحث يحصيه. و رغم ذلك، فلا يمكن للمهتمين بهذا الموضوع الكف عن البحث فيه و التدقيق نظرا لأهميته البالغة ليس فقط بالنسبة لنمو الفرد و تطور قدراته العقلية و الإبداعية، و إنما كذلك بالنسبة للمجتمع و تطوره في مجالات الحياة المختلف، و تحقيق التقدم و الرفاهية و الأمن و المستقبل.

إن المجتمع الذي يتخلى عن البحث في مثل هذه المواضيع الهامة لصالح مواضيع أخرى اقتصادية و مادية معتقدا بذلك أنه سيحقق التقدم العلمي و التكنولوجي، يكون قد تخلى عن الصناعة الحقيقية المتجددة العطاء و هي صناعة الإنسان. فالمجتمعات، كل المجتمعات التي تخلت عن الاهتمام بالإنسان و تطوير قدراته بقيت في المؤخرة و لا تكاد تخطو خطوة نحو التقدم رغم الإمكانيات المادية التي تتمتع بها، بل أكثر من ذلك بقيت تابعة لغيرها من المجتمعات التي وضعت في أولويات اهتماماتها الإنسان، و استثمرت في سبيل تحقيق ذلك نسبا عالية من نفقاتها السنوية.

إن التجربة الإنسانية بينت أن تقدم المجتمعات لا يرتبط بما يملكه المجتمع من ثروات مادية، رغم المنفعة التي يجنيها من ورائها إن أحسن استغلالها، إنما التقدم الحق يبدأ مع تطوير الإنسان و تفجير قدراته الإنسانية و تمكينه من استغلال و توظيف تلك الثروات إن و جدت في سبيل الانتقال بالمجتمع من وضعية إلى وضعية أفضل منها كما و نوعا في مجالات الحياة المختلفة العلمية و التكنولوجية و الأدبية و الأخلاقية... و لا يتأتى ذلك إلا بالاهتمام بالإنسان.

يعتبر بناء مدرسة قوية منظمة متماسكة تسير وفق برامج محكمة التصميم مواكبة لتطور المجتمع المحلي و الإنساني العالمي في المجالات الحياتية المختلفة هو في حقيقة الأمر لبنة أساسية نحو التحرر و التخلي عن التبعية، إذ يعتبر الحجر الأساس لبناء الإنسان بعد الأسرة. و عليه، فالاهتمام بالمدرسة يصبح من أولى الأوليات بالنسبة للمجتمع الذي يريد أن يضع نفسه على الطريق السليم نحو الأفضل الدائم. و ما من شك أن البحث المستمر في موضوع المدرسة و المنظومة التربوية التي تسيرها ستصبح من المواضيع التي لا يجب إغفالها، فتطور الإنسان و المجتمع يرتبط بمدى صلاحيتها و فعاليتها في المساهمة في صناعة الإنسان المواطن الذي يساهم بدوره في تقدم مجتمعه و الحفاظ عليه.

هكذا يتضح للقارئ المتمعن أن موضوع التحصيل الدراسي رغم أنه يأتي في الحلقة الأخيرة من سلسلة تكونها عدة حلقات، يبقى من المواضيع التي تحتاج إلى تجديد العهد معها بالبحث بغية الكشف عن العوامل المختلفة المتغيرة باستمرار التي تؤثر فيه إيجابا و سلبا. في هذا الإطار جاء موضوع الدراسة الحالية الذي جمع بين العوامل الإيجابية و السلبية التي يمكن أن تؤثر في الأداء و التحصيل الدراسيين. حيث انصب اهتمام الطالبة الباحثة على عوامل كثيرا ما تذكر في الأدبيات نظرا لأهميتها البالغة و نظرا لما استقطبت من اهتمام الباحثين و المهتمين بهذا الموضوع، و الأمر يتعلق بسمات الشخصية (سمات الشخصية الخمسة الكبرى و التفاؤل و التشاؤم) و قلق الامتحان ببعديه المعرفي و الانفعالي–الفيزيولوجي.

ضمن هذا الإطار قسم البحث إلى جانبين رئيسيين، بالإضافة إلى الفصل التمهيدي الذي يحتوي على عناصر البناء الأساسي للبحث مثل الإشكالية و الفرضيات و تحديد المفاهيم ...، جانب نظري و آخر تطبيقي. أما الجانب النظري فيحتوي على أربعة فصول نظرية يتعرض كل فصل منها إلى واحد من متغيرات الدراسة. يعرض الفصل الأول التحصيل الدراسي الذي تم التركيز فيه على العوامل المختلفة التي أثبتت الدراسات ارتباطه بها، كما يعرض الفصل الثاني مفهوم قلق الامتحان و مختلف النظريات التي جاءت فيه، بينما يركز الفصل الثالث على مفهوم الشخصية و التعقيدات النظرية التي تكتنفه مع تركيز خاص حول سمات الشخصية، و الفصل الرابع يعرض مفهوم التفاؤل و التشاؤم و تطوراته النظرية، و أخيرا مفهوم إستراتيجيات التعامل و النظرية التعاملية و بعض التطورات التي عرفها هذا المفهوم و تطبيقاته في مجال الصحة النفسية.

أما الجانب التطبيقي من البحث فقسم بدوره إلى فصلين حيث اهتم الفصل الأول منه ضمن الفصل السادس بمختلف خطوات البحث التطبيقي التي اتبعت لتحقيق الجانب الميداني من الدراسة، و اهتم الفصل الثاني منه ضمن الفصل السابع بعرض نتائج الدراسة و تحليلها و مناقشتها و الاستنتاجات التي توصلت إليها. و في النهاية ختم البحث بخاتمة عامة مع عرض بعض الاقتراحات التي استخلصت أساسا من نتائج هذه الدراسة.

الفصل الأول

الإشكالية و حيثياتها

تمهيد

1- مشكلة الدراسة

2- الفرضيات

3- تحديد المفاهيم

4- أهداف البحث

5- أهمية البحث

6- حدود البحث

تمهيد:

يتوقف تحقيق هذا البحث العلمي على ما يحتويه هذا الفصل من خطوات منهجية فهو بمثابة الأساس الذي يبنى عليه البحث. فالإشكالية و الفرضيات و تحديد المفاهيم و الهدف من البحث و أهميته و حدوده و أسباب اختيار الموضوع كلها عناصر أساسية و هامة بالنسبة للخطوات التي تليها خاصة الجانب التطبيقي. فنجاح هذا البحث العلمي يعتمد بالدرجة الأولى على محتوى هذا الفصل.

1. **مشكلة الدراسة:**

تعتبر الامتحانات ممرا حتميا نحو مستويات أكاديمية أو تكوينية عليا، و يعتبر امتحان البكالوريا خطوة أساسية نحو تحقيق الأهداف المستقبلية، مما يجعل المقبلين على هذا الامتحان المصيري يحرصون على النجاح فيه ويبذلون قصارى جهودهم لتحقيق آمالهم. ومن هذا المنطلق فإن شهادة البكالوريا تصبح الشغل الشاغل ومركز اهتمام وتفكير المترشحين و أوليائهم، إلا أن النجاح فيه يتوقف على تفاعل جملة من العوامل الشخصية و التربوية و البيداغوجية و الاجتماعية على العموم.

تعد أعلى نسبة نجاح في امتحان البكالوريا الجزائري منذ الاستقلال تلك التي تحققت بعد الإصلاحات التربوية سنة 2010، حيث بلغت حسب الإحصائيات 61.23% أي ما يعادل 240.000 ناجحا. و مهما كانت العوامل التي أدت إلى هذا الارتفاع النوعي المفاجئ في هذه النسبة، فإن نسبة الرسوب فيه تبقى مرتفعة حيث بلغت 152.000 راسبا أي بنسبة 38.77%. و بالنظر إلى الإحصائيات التي وردت في امتحان البكالوريا منذ سنة 2000 إلى غاية 2010 فإن الصورة لا تبعث على الاطمئنان، حيث بلغ متوسط النجاح في هذا الامتحان في كل سنة خلال العشرية السابقة حوالي 140.000 ناجحا، في الوقت الذي يبقى متوسط الراسبين فيه في كل سنة أعلى و أخطر حيث يحوم حول 220.000 راسبا.

السؤال الذي يتبادر إلى الأذهان خاصة من قبل المهتمين بمجال علم النفس و التربية: ما هي العوامل التي تساهم في تحديد التحصيل و النجاح أم الرسوب في هذا الامتحان و كل الامتحانات المصيرية الأخرى؟

عبر Furnham and Chamorro-Premuzic, (2004) أنه رغم الاعتراف العام أن القياس النفسي للذكاء من المنبئات القوية بالتحصيل الدراسي (الذكاء العالي يؤدي إلى النجاح الدراسي، بينما يرتبط الذكاء المنخفض بالرسوب الدراسي)، فإن الكثير من الدراسات اقترحت أن القوة التنبؤية للقدرة المعرفية في المستويات الدراسية العليا كانت بسيطة و في الغالب غير دالة (ص944).

يجب التأكيد، كما يضيف Chamorro–Premuzic and Furnham, (2006) على أن مقاييس القدرة العقلية وحدها غير كافية للتنبؤ بالأداء الأكاديمي بأكبر دقة ممكنة. و الإجابة عن التساؤل حول المقاييس التي يجب أن تضاف إلى جانب قياس الذكاء بقصد التنبؤ بالأداء الأكاديمي، يمكن التوصل إليها عن طريق الكشف عن المتغيرات المرافقة للمسارات التي تؤدي إلى الفروق في النتيجة أو المعيار(ص253). مما يوحي بأن الباحثين في الشخصية لهم دور مهم في مجال الأداء الأكاديمي. (Heaven et al., 2007)

يتبين مما سبق أن سمات الشخصية لها تأثيرات مستقلة و متزايدة على التحصيل الدراسي حتى بعد ضبط المنبئات التقليدية لهذه النتائج (Noftle and Robins, 2007). كما أوضح (Chamorro –Premuzic and Furnham, 2003, 2003b) أنه إذا كان الذكاء يرمز إلى ما يمكن للشخص أن يفعله أو يحققه من خلال القدرات الخاصة التي تساعد على الفهم و التعلم، فإن الشخصية تعبر عن كيفية تحقيق ما يريده من خلال بعض السمات التي تدعم أو تثبط استخدام هذه القدرات. هكذا، فإن استخدام سمات الشخصية كمنبئات يمكن أن يساهم في زيادة التباين في الأداء.

لقد بينت نتائج العديد من الدراسات أن سمات الشخصية تساهم فعلا مساهمة لا يمكن تجاهلها في تفسير الفروق الفردية في الأداء و التحصيل الدراسيين. حيث اعتمدت أغلبية الدراسات على مقياس الشخصية للباحثين (Costa and McCrae, 1992) الذي ترجم لعدة لغات و المعروف بـ NEO–PI–R المقياس الأكثر استخداما في أيامنا هذه (Furnham and Chamorro-Premuzic, 2004)، و يقيس سمات الشخصية الخمسة الكبرى، و خلصت في مجملها إلى أن حيوية الضمير هي السمة الأبرز التي ترتبط إيجابا بالتحصيل الدراسي، في حين أن العصابية ترتبط به سلبا.

(Busatoa, et al., 2000; Chamorro-Premusic and Furnham, 2003a, 2003b; Laidra et al., 2007 ; Conard, M. A., 2006 ; Furnham and Chamorro-Premuzic, 2004; O'Connor and Paunonen, 2007 ; Wagerman and Funder, 2007)

إلا أن بعض الدراسات، على غرار دراسة (Farsides and Woodfield, 2003)، توصلت إلى نتائج مختلفة رغم استخدامها نفس وسائل القياس، حيث بينت أن الانبساطية ارتبطت إيجابا بالتحصيل و ليس حيوية الضمير و لا العصابية.

و في دراسة لـ (paunonen and Ashton, 2001) بينت النتائج أن سمة يقظة الضمير وسمة الصفاوة يرتبطان ارتباطا إيجابيا بالتحصيل الأكاديمي، و أوضحا أنه يمكن التنبؤ بصفة أكثر دقة بالأداء الأكاديمي بفضل سمات الشخصية الدقيقة مثل دافعية الإنجاز و حب الفضول العقلي مقارنة بعوامل الشخصية الخمسة الكبرى العامة مثل حيوية الضمير و الانفتاح على التجارب، رغم أن العوامل الكبرى تستوعب السمات الدقيقة.

من جهة أخرى، ينظر علماء الشخصية إلى التفاؤل والتشاؤم بوصفهما خلفية عامة تحيط بالحالة النفسية للفرد وتؤثر على سلوكه وتوقعاته بالنسبة للحاضر والمستقبل، ومن ثم تجعل الفرد يميل إلى التفاؤل أو يغلب عليه التشاؤم (الأنصارى، 2007: ص43). يعتبر (عبد الخالق، 1996) التفاؤل والتشاؤم سمة ثنائية القطب من سمات الشخصية، تتمحور في رؤية خاصة للمستقبل، ويتوزع الناس على خط متصل يقع التفاؤل في أحد أطرافه، ويقع التشاؤم في الطرف الآخر. يعبر التفاؤل عن ميكانيزم نفسي يساعد على مقاومة الكآبة والفشل واليأس، أما الشخصية المتشائمة فتعبر عن امتلاك صاحبها لتوقعات سلبية عامة نحو هذه الأشياء التي تمر به وتوصله بالتالي إلى حياة رتيبة تمتاز بعدم الاهتمام واللامبالاة والتعاسة، فسمتي التفاؤل والتشاؤم كبعد أساسي للشخصية يمكن تعلمه واكتسابه من البيئة والخبرة، مما يجعل من عملية تعديله أمرا يسيرا ليصبح نمطا مدعما لشخصية الفرد بدلا أن يكون نمطا محبطا لها. (Goleman, 1995)

يعتبر (جمعة سيد يوسف،2001) عن Seligman أن التفاؤل عبارة عن أسلوب تفسيري تحليلي. و الأشخاص المتفائلين تبعا لهذه النظرية يصفون الأحداث السلبية على أنها عابرة ومؤقتة وحدثت من خلال مواقف نادرة وغير متكررة، في المقابل فإن المتشائمين يصفون الأحداث والخبرات السلبية على أنها دائمة ولا تتغير، مما يجعلهم يشعرون بالعجز لأنهم لا يستطيعون السيطرة على الأحداث في حياتهم كما يعتقدون. (ص، 106)

بينت الدراسات في هذا الصدد أن سمة التفاؤل تساعد على الانجاز والتحصيل بشكل أفضل من سمة التشاؤم (Seligman, 1994). كما خلصت دراسة (Morrison et al., 1991) إلى أن الطلبة ذوي التفاؤل المرتفع لديهم قدرة أكبر على استخدام نماذج لحل المشكلات الأكاديمية في حالة ارتفاع مستويات الضغط النفسي والقلق على مدى فترات زمنية أطول وتحت ظروف ضاغطة مقارنة بالطلبة ذوي التشاؤم المرتفع. كما أثبت (Hargens and kelly, 1994) أن سمة التشاؤم ذات تأثير سلبي على الأداء في الأعمال الدراسية وعملية التكيف الدراسي. في مقابل ذلك أثبتت دراسة لـ (عبد الخالق أحمد، 2000) عدم وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي وكل من التفاؤل والتشاؤم.

إضافة إلى ذلك، يبرز قلق الامتحان في المؤلفات كواحد من الأوغاد في المأساة المستمرة المحيطة بالامتحانات النفسية، كما يذكر عادة من بين أهم العوامل المحددة لمجموعة واسعة من العواقب و النتائج السيئة المحتملة، بما في ذلك ضعف الأداء المعرفي و ضعف التحصيل و المعاناة النفسية و اعتلال الصحة. (Zeidner, M. 2004)

تماشيا مع نتائج الدراسات الإمبيريقية، يميل قلق الامتحان للارتباط سلبا بالأداء و التحصيل الأكاديميين في المجموعات العادية من الطلبة (Pekrun, 2001). ففي دراسة تحليلية تجميعية لـ 562 دراسة من أمريكا الشمالية قدر متوسط معامل الارتباط المحقق بـ: 0.29− في الصف الرابع إلى المراحل التعليمية ما بعد الثانوي (Hembree, 1988). و كان بالنسبة للتحصيل في الرياضيات 0.23−. (Schwarzer et al, 1989)

و خلص الباحث (مرزوق عبد المجيد مرزوق، 1993) إلى وجود علاقة عكسية بين القلق و الأداء الأكاديمي. أما (جمال العيسوي و حسن محمد ثاني، 1996) فقد استنتجا أنه كلما ازداد قلق الحالة انخفض مستوى الأداء و بالتالي التحصيل من خلال دراسة توصلا فيها إلى أن قلق الحالة الذي يعبر عن قلق الامتحان عند (Spielberger) يرتبط سلبا بمستوى الأداء، إلا أن هذه الدراسات لم تبين أيا من مكونات قلق الامتحان (المعرفي أم الانفعالي) ارتبط الأكثر بالتحصيل.

و بينت دراسة لـ (Chapell et al,. 2005) أن قلق الامتحان بمكونيه الهم و الانفعالية يرتبط سلبا بالتحصيل الأكاديمي، و كان الهم (worry) الأقوى ارتباطا بالتحصيل مقارنة

بالمكون الانفعالي–الفيزيولوجي. كما بينت دراسة (Mohd Ariff. B K et al., 2008) في نفس السياق أن قلق الامتحان المعرفي أو الهم و ليس الانفعالية يرتبط سلبا بالتحصيل الدراسي. و خلص (Deffenbacher, 1986) إلى نفس النتائج أن الهم كان الأكثر ارتباطا بالأداء و التحصيل الأكاديميين. أما (Eunsook, 1999) فقد أوضح أن الهم و ليس الانفعالية كان له الأثر السلبي على الأداء في الامتحان (ص442). و الحقيقة كما يوضح (Hembree and Seipp, 1991) أن أغلبية الدراسات عن الأداء الأكاديمي توصلت إلى أن المكون المعرفي لقلق الامتحان المتمثل في الهم أو المخاوف يرتبط سلبا بالتحصيل، في حين أن المكون الانفعالي لا يرتبط أصلا بالأداء الأكاديمي.

و قد شرح (Cassady and Johnson, 2002) في دراستهما أن قلق الامتحان المعرفي أكثر تأثيرا في الأداء الأكاديمي مقارنة بالمظاهر الفيزيولوجية المعبرة عن الانفعالية منه، إلا أنهما استدلا على أن الاستثارة الانفعالية العالية أو المنخفضة كلية تؤثر سلبا في الأداء الأكاديمي، و أن شيئا من الاستثارة الانفعالية يبقى ضروريا للأداء الأكاديمي المتميز. كما أثبتا، على غرار دراسة أخرى لـ (Cassady, 2004)، أن الزيادة في الانفعالية تؤثر سلبا في الأداء الأكاديمي بسبب العوامل السياقية التي تسوق التركيز بعيدا عن بنود الامتحان، إلا أن هذا التأثير لا يكون صادقا إلا في الظروف التي يكون فيها المكون المعرفي حاضرا، و أن الطلبة العالين في قلق الامتحان المعرفي عرضة لارتفاع درجات الانفعالية، إلا أن الدرجات العالية من الانفعالية لم تفسر الأداء الأكاديمي الضعيف بمفردها.

أما فيما يخص العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم كسمتين من سمات الشخصية و التعامل مع الضغوط التي تولدها ظروف غير عادية كظروف الامتحان التي تثير قلق الامتحان، فقد أشار (Rothmann and Essenko, 1998) إلى أن كلا من التفاؤل والتشاؤم يؤثر على خبرات الأفراد عندما يواجهون المشكلات، و على أساليب التعامل معها. عندما يواجه الفرد المتفائل مشكلة ما فإن توقعه يكون إيجابيا، على عكس المتشائم.

تؤكده دراسة (Armat & Baladwin, 2008) في هذا الصدد أن التفاؤل يساعد الفرد على المواجهة الفعالة لتغيرات الحياة الرئيسية، حيث أن الفرد المتفائل له القدرة على التعامل مع الضغوط. في نفس هذا السياق، اتفقت نتائج دراسات عدة (Fontaine,K et al., 1993 ; شكري مايسة، 1999; رجب محمد، 2001) على أن المتفائلين والمتشائمين يتعاملون مع الضغوط

(قلق الامتحان) بطرق مختلفة، حيث يكثر المتفائلون في تعاملهم مع الضغوط النفسية من استخدام الأساليب التكيفية الفعالة كتلك التي تركز على المشكلة، و أنهم يبحثون عن الدعم و السند الاجتماعي، بخلاف المتشائمين الذين يستخدمون أساليب غير تكيفية مثل التجنب و لوم الذات.

و على العموم، يفضل بعض التلاميذ تناول الأحداث بأساليب عقلانية ويفكرون في الإيجابيات واحتمالات النجاح، وهم الأفراد الأكثر مرونة في تفكيرهم والأكثر اهتماما وبذلا للجهد في سبيل النجاح (المتفائلون)، بينما يهتم البعض الآخر بحصر السلبيات واحتمالات الفشل وما يصاحب ذلك من مشاعر اليأس والإحباط، مما يقلل من عزيمتهم وجهدهم ويزيد توترهم من توقع الفشل أكثر من النجاح (المتشائمون). (صلاح مراد و محمد عامر أحمد، 2001، ص11)

من هذا المنطلق، جاءت الدراسة الحالية كمحاولة لتكريس نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بدور سمات الشخصية و التفاؤل/تشاؤم و قلق الامتحان بمكونيه (الهم و الانفعالية) في التحصيل الدراسي، على اعتبار أنها أجريت في بيئة جغرافية و اجتماعية مختلفة، بيئة صحراوية (منطقة بشار)، تميزها عدة مميزات جغرافية و مناخية و اجتماعية و ثقافية لا شك تؤثر على الفرد و تجعله فردا متميزا.

هكذا، فإن نتائج الدراسات السابقة التي وردت أعلاه بينت أن كلا من سمة الشخصية حيوية الضمير و الانبساطية خاصة ارتبطتا إيجابا بالتحصيل الدراسي و أن سمة العصابية على العكس ارتبطت به سلبا. ورد في نفس هذا السياق أن كلا من التشاؤم و التفاؤل يرتبطان بطريقة عكسية بالتحصيل الدراسي، حيث أن شخصية المتفائل تؤهل التلميذ أكثر إلى التعاطي مع الامتحانات المصيرية بأقل ضرر بحكم قدرتهم الإيجابية على التعامل مع ظروف الامتحان العصيبة و المثيرة للتوتر و القلق، و أن التلميذ المتشائم في مقابل ذلك قد ينطلق بنفسية منهزمة تصبغها توقعات سلبية فيما يتعلق بالامتحان مما قد ينعكس عليه سلبا.

و رغم أن بعض الدراسات قد توصلت إلى عدم وجود علاقة بين التفاؤل و التشاؤم و التحصيل الدراسي، يبقى البحث في هذه العلاقة مشروعا نظرا لطبيعة البعدين المتناقضة، فضلا عن التناقض الصريح في نتائج الدراسات السابقة، خاصة إذا اعتبرنا الظروف البيئية و الاجتماعية التي أجريت فيها الدراسة الحالية. ما من شك أن المطلع على طبيعة التفاؤل و التشاؤم و ما جاء من دراسات في علاقتهما بالتحصيل الدراسي يتمنى أن يساهم في وضع حد

لذلك التضارب في الأدلة الإمبيريقية. هكذا، فإن الطالبة الباحثة تتطلع إلى محاولة النظر مرة أخرى في هذه العلاقة خاصة و أن الدراسة أجريت في بيئة مناخية و اجتماعية و ثقافية مختلفة عن تلك التي أجريت فيها الدراسات التي بنيت عليها هذه الدراسة.

من جهة أخرى، إن المطلع المدقق في طبيعة سمات الشخصية خاصة التفاؤل و التشاؤم و طبيعة قلق الامتحان و مكونه المعرفي على وجه الخصوص، لا يلبث أن يهتدي إلى أن ثمة إمكانية تناول هذه المتغيرات متفاعلة فيما بينها. طبيعة المكون المعرفي من قلق الامتحان الذي اتفقت تقريبا كل الدراسات السابقة على كونه الأكثر تأثيرا في التحصيل الدراسي سلبا، تتميز خاصة بالتوقعات السلبية مثل الفشل في الامتحان و عواقبه المشينة لمستقبله و شخصيته و عائلته. نفس هذه الطبيعة نجدها عند المتشائم التي تجعل الشخص يتوقع الأسوأ و يفكر في الفشل في الامتحان أكثر مما يفكر في النجاح فيه، و يقول في نفسه أنه مهما بدل من جهد فإن النتيجة ستكون نفسها الفشل... على عكس المتفائل الذي تميزه طبيعة تختلف تماما عن طبيعة الهم أو المكون المعرفي من قلق الامتحان و التشاؤم، فهو مستبشر بالمستقبل يتطلع إلى تحقيق الأفضل و كله حيوية و نشاطا و إقبالا، و لا يفكر في الفشل أبدا فالنجاح يملأ قلبه و عقله.

في نفس هذا السياق، و بالنظر إلى ما ورد في نتائج علاقة سمات الشخصية الخمس الكبرى و التحصيل الدراسي، يمكن أن نقول أن الانبساطية كسمة في الشخصية يمكن أن تلعب دورا معدلا من خلال التفاعل بقلق الامتحان المعرفي، و ذلك نظرا لما يتمتع به الشخص المنبسط من سمات جزئية تجعله قادرا في ظروف صعبة كالامتحانات أن يتخذ قرارات حتى ولو كانت مندفعة و متسرعة يغامر بها للتعامل مع تلك الظروف، من شأنها أن تحقق بعض التقدم في الإجابة على الأسئلة المطروحة مما قد يساعده على استرجاع ثقته بنفسه و المضي قدما في التعامل مع المهمة بين يديه مضعفا بذلك تأثير القلق على قدراته المعرفية خاصة الانتباه.

و عليه، يمكن القول أن الهم (المكون المعرفي من قلق الامتحان) فعلا يرتبط سلبا بالتحصيل الدراسي لكن إذا كان التشاؤم و هو سمة في الشخصية من نفس طبيعة الهم، فهل يمكن أن نقول أن ثمة تفاعل بين المتغيرات الثلاثة، حيث أن التشاؤم يرتبط بالتحصيل الدراسي سلبا من خلال الهم، أي أن ثمة علاقة غير مباشرة بين التشاؤم و التحصيل الدراسي، أو بتعبير آخر أن الهم يتوسط العلاقة بين التشاؤم و التحصيل الدراسي؟

كما يمكن أن نقول بالنظر إلى الطبيعة العكسية للتفاؤل و الهم أن ثمة علاقة تفاعلية بينهما و التحصيل الدراسي، حيث أن التفاؤل يلعب دور المعدل في العلاقة بين الهم و التحصيل الدراسي، أي أن وجود التفاؤل يؤثر في العلاقة بين الهم و التحصيل الدراسي. و هل سمة الانبساطية هي السمة من بين سمات الشخصية الخمس الكبرى التي يمكن أن تتفاعل و قلق الامتحان المعرفي و تقلل من تأثيره على الأداء و التحصيل الدراسيين.

من هذا المنطلق يمكن أن نطرح الأسئلة الإشكالية التالية:

1. هل سمة حيوية الضمير و الانبساطية و العصابية هي السمات من بين السمات الخمسة الكبرى التي ترتبط بالتحصيل الدراسي، و أن سمتي الصفاوة و الطيبة لا ترتبطان به عند التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا؟
2. هل هناك علاقة ارتباطية بين سمتي التفاؤل/التشاؤم و التحصيل الدراسي عند التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا؟
3. هل الهم (المكون المعرفي من قلق الامتحان) هو الذي يرتبط بالتحصيل الدراسي سلبا و ليس الانفعالية (المكون الانفعالي–الفيزيولوجي من قلق الامتحان) بالتحصيل الدراسي عند التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا؟
4. هل هناك علاقة بين التفاؤل/التشاؤم و الهم (المكون المعرفي من قلق الامتحان) عند التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا؟
5. هل الهم (المكون المعرفي من قلق الامتحان) يتوسط العلاقة بين سمة التشاؤم و التحصيل الدراسي عند التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا؟
6. هل يلعب التفاؤل دور المعدل في العلاقة بين قلق الامتحان المعرفي و التحصيل الدراسي عند التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا؟
7. هل تلعب الانبساطية دور المعدل في العلاقة بين قلق الامتحان المعرفي و التحصيل الدراسي عند التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا؟

2. الفرضيات

1- هناك علاقة ارتباطية بين سمات الشخصية الخمسة الكبرى و التحصيل الدراسي في امتحان شهادة البكالوريا.

1- أ. هناك علاقة ارتباطية موجبة بين سمتي حيوية الضمير و الانبساطية و التحصيل الدراسي عند التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا.

1- ب. هناك علاقة ارتباطية سلبية بين سمة العصابية و التحصيل الدراسي عند التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا.

1-ج. ليس هناك علاقة ارتباطية بين الطيبة و الصفاوة و التحصيل الدراسي عند التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا.

2- أ. هناك علاقة ارتباطية موجبة بين التفاؤل و التحصيل الدراسي عند التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا.

2- ب. هناك علاقة ارتباطية سلبية بين التشاؤم و التحصيل الدراسي عند التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا.

3- هناك علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الامتحان و التحصيل عند التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا.

3- أ. هناك علاقة ارتباطية سالبة بين الهم (المكون المعرفي من قلق الامتحان) و التحصيل عند التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا.

3- ب. هناك علاقة ارتباطية سالبة بين الانفعالية (المكون الانفعالي-الفيزيولوجي من قلق الامتحان) و التحصيل عند التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا.

4- هناك علاقة بين التفاؤل/التشاؤم و الهم (المكون المعرفي من قلق الامتحان) عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا.

4-أ. هناك علاقة سلبية بين التفاؤل و الهم (قلق الامتحان المعرفي) عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا.

4–ب. هناك علاقة إيجابية بين التشاؤم و الهم (قلق الامتحان المعرفي) عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا.

5– يتوسط الهم العلاقة بين التشاؤم و التحصيل الدراسي عند التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا.

6– يعدل التفاؤل من خلال تفاعله بقلق الامتحان المعرفي من تأثيره في التحصيل الدراسي عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة الباكالوريا.

7– تعدل الانبساطية من خلال تفاعلها بقلق الامتحان المعرفي من تأثير الأخير على التحصيل الدراسي عند التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة الباكالوريا.

3. تحديد المفاهيم

أ. التحصيل الدراسي

يرد في أدبيات التحصيل الدراسي العديد من التعريفات نورد بعضها هنا مثلا تعرف (الغريب رمزية، 1970) التحصيل الدراسي بأنه:

" كل ما ينجزه التلميذ في كل مادة دراسية أو كلها، و يقدر بدرجات من خلال الامتحانات التي تجريها المدرسة في نهاية السنة الدراسية، مما يمكن من الحكم على انتقال التلميذ من صف إلى صف أعلى منه." (ص25)

ويعرفه (نعيم الرافعي،1980)على انه :

" ما يكون عليه التلميذ في المدرسة و الدرجة التي وصل إليها في اكتساب المعارف والمعلومات التي يضمها المنهاج الدراسي و يهدف إليه." (ص227)

كما يعرفه (**السيد خير الله، 1981**) بأنه :

" كل ما تقدمه المدرسة من التعليم المبرمج و يقاس عن طريق اختبارات فصلية، و هو ما يعرف بالمجموع العام لدرجات التلميذ في كل المواد الدراسية." (ص 76)

و يذكر **(Haplin, 1968)** أن التحصيل الدراسي هو مستوى من الأداء أو الكفاية في العمل المدرسي ويقيم من قبل المدرسين عن طريق الاختبارات والاختبارات المقننة أوكلاهما.

من خلال استقرائنا لمعاني هذه التعريفات يمكن أن نستخلص التقاط التالية:

- ✓ أن التحصيل جملة المعارف و الخبرات التي يكتسبها التلميذ من برامج ومناهج تربوية و تعليمية فصلية أم سنوية.
- ✓ أن التحصيل عبارة عن درجات أو معدلات يحرزها الطالب بعد إجرائه لعدد من الامتحانات.

و على هذا الأساس يمكن تحديد التحصيل الدراسي **إجرائيا** على أنه: المعدلات التي يحصلها التلميذ بعد فصل أو سنة دراسية و التي تعبر عن مدى استيعابه لما اكتسبه من معارف و خبرات وقدرته على استرجاعها خلال مختلف المواقف التربوية و التعليمية التي تتطلب ذلك. هكذا فإن التحصيل الدراسي في **امتحان شهادة البكالوريا** يعبر عن المعدل العام الذي ينجزه تلميذ المستوى الثانوي النهائي في هذا الامتحان، و يعبر عن نجاحه إذا كان 20/10 فما فوق، و رسوبه إذا كان أقل من 20/10.

ب. **قلق الامتحان:**

إن المستقرأ لأدبيات قلق الامتحان يجد العديد من تعريفاته و القليل من الاتفاق بين الباحثين، و قبل أن نحدد المفهوم إجرائيا نورد بعض هذه التحديدات مثلا:

تعرف (Wine, 1971) قلق الامتحان بأنه ميل شخصي نحو الاستجابة بالتوتر الناتج عن وضعية الامتحان بالهموم السلبية و الأفكار و التصريحات المتمركزة حول الذات.

كما يعرفه (Spielberger, 1972) بأنه:

حالة انزعاج تتميز خاصة بمشاعر التوتر و التوقع و الهموم (الأفكار المشحونة بالهم) و استثارة الجهاز العصبي اللاإرادي عندما يواجه الفرد متطلبات التحصيل في الوضعيات التقييمية.(ص 29).

أما (Sieber, O.Neil and Tobias, 1977) فيعرفه على أنه :

مجموعة الاستجابات الظاهرية و الفيزيولوجية و السلوكية التي تصطحب الانشغال بنتائج سلبية محتملة أو الفشل في الامتحان أو وضعية تقييميه مشابهة.

استغل (Zeidner. M, 1998. 2004) نفس هذا التعريف الأخير و أضاف إليه شطرا آخرا ليصبح التعريف الكامل حسبه: مجموعة الاستجابات الظاهرية و الفيزيولوجية و السلوكية التي تصطحب الانشغال بنتائج سلبية محتملة أو الفشل في الامتحان أو وضعية تقييميه مشابهة، و أن سلوك قلق الامتحان يستحضر عادة عندما يظن الفرد أن المطالب النابعة من وضعية الامتحان عبء أو تتعدى إمكانياته العقلية و الدافعية و الاجتماعية.

اعتمدت الدراسة الحالية على مقياس قلق الامتحان لـ (Spielberger, 1980)، وعليه فإن الباحثة تتبنى كتحديد إجرائي لقلق الامتحان نفس التعريف الذي وضعه (Spielberger, 1972) و الذي يقول فيه أنه: حالة انزعاج تتميز خاصة بمشاعر التوتر و التوقع و الهموم (الأفكار المشحونة بالهم) و استثارة الجهاز العصبي اللاإرادي عندما يواجه الفرد متطلبات التحصيل في الوضعيات التقييمية.

و المقصود به كميا ما يحصله تلميذ المستوى النهائي الثانوي من إجابته على مقياس قلق الامتحان بمكونيه: **الهم** و يرمز إلى الانشغالات و التوقعات التي تنتاب التلميذ قبل و خلال الامتحان حول إمكانية الفشل في الامتحان و يتراوح بين (08 و 32)، و **الانفعالية** و تعبر عن الانزعاج النفسي و العاطفي و المظاهر الفيزيولوجية و الجسدية التي تصاحبه من ارتفاع في نبضات القلب و التعرق و الشعور بالغثيان...الخ، و تتراوح هي الأخرى بين (08 و 32)، بالإضافة إلى الدرجة العامة التي تعبر عن قلق الامتحان العام و تتراوح بين (20 و 80).

ج. سمات الشخصية

يعرف (عبد الخالق، 1994) السمة على أنها : " خصلة أو خاصية أو صفة ذات دوام نسبي، يمكن أن يختلف فيها الأفراد فتميز بعضهم عن بعض أي هناك فروق فردية فيها. و قد تكون السمة وراثية أو مكتسبة، و يمكن أن تكون كذلك جسمية أو معرفية أو انفعالية أو متعلقة بمواقف اجتماعية ".(ص، 67)

يتكون نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من خمسة مكونات فرعية هي: (العصابية و الانبساطية و الانفتاح على الخبرة و الطيبة و يقظة الضمير) كما أوردها (الأنصاري. ب، 1997)، و فيما يلي نستعرض هذه الأبعاد على النحو التالي:

- **العصابية (Neuroticism)**: يتصف هذا العامل بالسمات الدقيقة التالية: القلق و الغضب و العدائية و الاكتئاب و الوعي الذاتي" Self-consciousness " و الاندفاعية و الإنجراحية " Vulnerability ". يعبر عن العصابية إجرائياً في هذه الدراسة مجموع الدرجات التي يحصلها المفحوص في المقياس الفرعي الخاص بالعصابية.

- **الانبساطية (Extraversion)**: يتصف هذا العامل بالسمات الدقيقة التالية: الدفء و المودة الانبساطية " Gregariousness " و توكيد الذات و النشاط و البحث عن الإثارة و الانفعالات الايجابية. يعبر عن الانبساطية إجرائياّ مجموع الدرجات التي يحصلها المفحوص على المقياس الفرعي الخاص بالانبساطية.

- **الانفتاح على التجربة أو الصفاوة Openness to experience**: يتصف هذا العامل بالسمات الدقيقة التالية: الخيال و الجمال و المشاعر و الأفعال" Actions و الأفكار و القيم. يعبر عن الانفتاح على التجربة إجرائياً مجموع الدرجات التي يحصلها المفحوص على المقياس الفرعي الخاص بالانفتاح على التجربة.

- **الطيبة Ageeablenness**: يتصف هذا العامل بالسمات الدقيقة التالية: الثقة و الاستقامة Straightforwardness و الإيثار و اللين compliance و التواضع و اعتدال الرأي Tender-Mindedness. يعبر عن الطيبة إجرائياً مجموع الدرجات التي يحصلها المفحوص على المقياس الفرعي الخاص بالطيبة.

- **يقظة الضمير Conscientiousness**: يتصف هذا العامل بالسمات الدقيقة التالية: الاقتدار أو الكفاءة " Competence و النظام و الالتزام بالواجبات و الاجتهاد في سبيل الإنجاز Achievement Striving و ضبط الذات Self-Discipline و التأني أو

الروية. يعبر عن يقظة الضمير إجرائياً مجموع الدرجات التي يحصلها المفحوص على المقياس الفرعي الخاص بيقظة الضمير.

استخدم في هذه الدراسة مقياس (McCrea & Costa, 1992) للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية التي قام بترجمته و تكييفه على البيئة العربية (الأنصاري، 1997). اعتمدت الدراسة الصيغة المختصرة لقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية التي تتكون من 60 بندا، و تشتمل على خمسة مقاييس فرعية المذكورة أعلاه.

د. التفاؤل و التشاؤم:

- **التفاؤل:**

وردت في الأدبيات الكثير من التعريفات لمفهوم التفاؤل و فيما يلي نورد البعض من هذه التحديدات مع تقديم المبررات التي جعلت الباحثة تتبنى تحديدا بعينه كتحديد إجرائي و ليس التحديدات الأخرى.

يعرف Carver & Scheier (2001) التفاؤل بأنه:

" النظرة الإيجابية والإقبال على الحياة، والاعتقاد بإمكانية تحقيق الرغبات في المستقبل، بالإضافة إلى الاعتقاد باحتمال حدوث الخير أو الجانب الجيد من الأشياء بدلا من حدوث الشر أو الجانب السيئ. "

كما يعرفه Seligman (2002) بأنه:

" الأسلوب أو الطريقة التي يستخدمها الفرد لزيادة التحكم الشخصي، ويعتقد بأن التفاؤل يعد تحت مستوى الأمل Hope، وهو ميل أو توجه نحو الجوانب الإيجابية في الحياة. "

كما يعرفه (الأنصاري، 1998) بأنه:

" هو نظرة استبشار نحو المستقبل تجعل الفرد يتوقع الأفضل وينتظر حدوث الأشياء الايجابية ويستبعد ما عدا ذلك."

تتبنى الباحثة كتحديد إجرائي للتفاؤل نفس التحديد الذي أورده (الأنصاري و اليحوفي ،2002) عن (1989) ، ذلك لأن الباحثة اعتمدت على المقياس الذي وضعه نفس هذا الباحث Dember و قام بترجمته و تقنينه على البيئة العربية (الدسوقي. مجدي محمد، 2001)، و يعرفه كما يلي:

" استعداد شخصي لدى الفرد يجعله يدرك الأشياء من حوله بطريقة إيجابية، ومن ثم يكون توجهه إيجابيا نحو ذاته وحاضره ومستقبله" (ص314). و يعبر عنه قياسا بالدرجة التي يحصلها المجيب عن مجموع بنود بعد التفاؤل من مقياس (Dember, 1989) للتفاؤل و التشاؤم.

- **التشاؤم**

يورد (الأنصاري، 1998) عن (أحمد عبد الخالق، 2000) تعريفا للتشاؤم بأنه:

" توقع سلبي للأحداث القادمة ، يجعل الفرد ينتظر حدوث الأسوأ ويتوقع الشر والفشل وخيبة الأمل ويستبعد ما عداه." (ص، 1)

كما تعرفه يعرفه Marshale et al., (1992) عن (اليحوفي، 2002) على أنه: " استعداد شخصي أو سمة كامنة داخل الفرد تؤدي به إلى التوقع السلبي للأحداث." (ص، 134)

كما يعرف (Seligman, 1995) التشاؤم بأنه إدراك الفرد للأشياء والظواهر من حوله بطريقة سلبية، فالفرد المتشائم يرى الفشل بأنه مأساة لا يمكن الخروج منها . وهو عادة لا يستطيع وضع حلول ناجعة لمشاكله اليومية ، مما يجعله دائم السؤال وفي حالة من التردد والشك، لا يستطيع الاعتماد على نفسه فهو كثيرا ما يطلب المساعدة من الآخرين لتأدية ابسط الأعمال

تتبنى الباحثة التحديد الذي أورده (الأنصاري و اليحوفي، 2002) عن (Dember, 1989) أن التشاؤم: " استعداد شخصي لدى الفرد يجعله يدرك الأشياء من حوله بطريقة سلبية، ومن ثم يكون توجهه إيجابيا نحو ذاته، وحاضره ومستقبله " (ص، 315). و يعبر عنه قياسا بالدرجة التي يحصلها المجيب عن مجموع بنود بعد التشاؤم من مقياس (Dember, 1989) للتفاؤل و التشاؤم.

هـ. امتحان شهادة البكالوريا

هو تقييم رسمي سنوي يختبر فيه طالب الثانوية من المستوى النهائي كتابيا في مواد الاختصاص التي درسها خلال سنة كاملة ضمن برنامج رسمي يطبق في إطار المنظومة التربوية الوطنية. يتيح النجاح في هذا الامتحان للطالب فرصة الانتقال من مرحلة التعليم الثانوي إلى مرحلة التعليم العالي. و للنجاح فيه يجب أن يحصل الطالب على الأقل 20/10، حيث لا تؤخذ النقاط المحصلة خلال السنة الدراسية بعين الاعتبار.

4. أهداف البحث

- تهدف هذه الدراسة إلى محاولة دفع عجلة البحث العلمي من خلال المساهمة في إثراء البحوث العلمية خاصة تلك التي تتناول الظواهر الإنسانية و الاجتماعية في مناطق متميزة كالمنطقة الصحراوية.
- كما تهدف إلى إبراز العلاقة بين قلق الامتحان وسمات الشخصية بما فيها سمتي التفاؤل و التشاؤم بنتائج امتحان البكالوريا عند تلاميذ منطقة صحراوية جزائرية قد تتميز عن باقي المناطق الحضرية الجزائرية و العالمية الأخرى.
- تهدف أيضا إلى محاولة الكشف عن العوامل التي ترتبط أكثر بالتحصيل الدراسي خاصة في الامتحانات المصيرية مثل امتحان البكالوريا و التي تجعل التلاميذ قلقين و متخوفين حتى و إن كانوا محضرين له بشكل جيد.
- يعتبر قلق الامتحان من المتغيرات التي ترد في الأدبيات على أنه من المتغيرات التي ترتبط سلبا بالتحصيل الدراسي، و أن عددا كبيرا من التلاميذ في جميع المستويات الأكاديمية يتأثرون به سلبا. حيث أن الهدف الأساسي الذي تسعى هذه الدراسة إلى تحقيقه هو فهم طبيعة هذا العامل نظريا و تطبيقيا و كيف يمكن أن يؤثر في التحصيل الدراسي خاصة في الامتحانات المصيرية مثل امتحان البكالوريا في منطقة متميزة كالمنطقة الصحراوية.
- كما يهدف البحث إلى التعرف على أهم السمات البارزة في شخصية الطلبة المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا بالإضافة إلى التفاؤل و التشاؤم والتي تعمل بصورة مباشرة ومن خلال أبعادها الرئيسية والثانوية على تحقيق النجاح أو الرسوب في هذا الامتحان، ومن خلال هذا البحث حاولنا أن نعطي صورة مبسطة لأهم السمات.

5. أهمية البحث

تنبع أهمية هذا البحث من الأتي :

- اهتمام الأسرة و المجتمع و المدرسة و رجال التعليم بامتحان شهادة البكالوريا.
- حصول بعض الطلاب على درجات عكس ما هو متوقع منهم بسبب تأثير القلق الناتج عن ضغط الامتحان.
- كما تبرز أهمية هذا البحث في الدور الذي يفترض أن يلعبه الأولياء مع أبنائهم خاصة منهم المقبلين على امتحانات مصيرية كامتحان البكالوريا في عدم الضغط عليهم. فتوعية الأولياء بكيفية التعامل مع أبنائهم يساعد على التخفيف من حدة الضغط الذي يؤدي الى قلق الامتحان، مما ينعكس إيجابا على تحصيلهم الدراسي.
- كما تبرز أهمية هذا البحث في كونه يحاول أن يبن السمات البارزة في شخصية التلميذ المقبل على اجتياز امتحان البكالوريا والتي تميز طبعه وسلوكه. بالإضافة إلى التعرف على أهم السمات التي تتدخل بصورة الطلبة خاصة الجدد منهم، صورة مبسطة لبعض عناصر شخصيتهم والعوامل المؤثرة في توافقهم وانعكاسهما على عطائهم العلمي.
- كما تكمن أهمية الدراسة في كونها تهتم بالكشف عن العوامل التي تؤدي إلى التحصيل الجيد و بالتالي تساعد على تعزيز النجاح و الرفع من المستوى الأكاديمي للتلاميذ. و الكشف عن العوامل التي تسبب سوء التحصيل و تنبؤ به مما يمكن من الوقاية منه و حسن التعامل معه وهذا يساعد على تفادي الرسوب و التسرب المدرسيين.
- فهم قلق الامتحان كعامل من العوامل التي تؤثر سلبا في التحصيل الدراسي يمكننا من التعامل معه و الوقاية منه و من تبعاته، و علاجه عندما تقتضي الضرورة لذلك.

6. حدود البحث

- **الحدود الموضوعية:** تتحدد هذه الدراسة في موضوعها الذي يقتصر على البحث في العلاقة بين قلق الامتحان و السمات الكبرى للشخصية والتفاؤل و التشاؤم و التحصيل في امتحان البكالوريا.

- **الحدود المكانية:** يتواجد تلاميذ المستوى النهائي والمقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا في كل ولايات الجزائر، و قد اقتصرت هذه الدراسة على ولاية بشار، حيث لابد من اخذ الرقعة الجغرافية بعين الاعتبار نظرا لما يميزها من مميزات جغرافية و جوية و مناخية و بشرية تؤثر على نفسية الفرد الذي يعيش فيها.

- **الحدود الزمنية:** أجريت الدراسة على تلاميذ المستوى النهائي لسنة 2016/2015. أما فيما يتعلق بالمرحلة الزمنية التي طبقت فيها المقاييس فقد تمت في توقيت بعينه، أي خلال الشهر الأخير قبل امتحان البكالوريا. اعتمدت هذه المرحلة من منطلق النتائج التي توصلت إليها بعض الدراسات خاصة دراسة (Cassady, 2001) التي بين فيها أنه يمكن من منظار المنهجية التطبيقية استعمال بيانات قلق الامتحان التي جمعت خارج أوقات الامتحان، على اعتبار أن النتائج تكون قد جمعت خلال وقت يكون فيه المجيب قد دخل في أجوائه، الأمر الذي حرصت هذه الدراسة على مراعاته.

- **الحدود المنهجية:** تتمثل الحدود المنهجية لهذه الدراسة في العينة التي إذا كان عدد أفرادها ممثلا إحصائيا، فإنه ليس كذلك من ناحية الرقعة الجغرافية نظرا للتباين الموجود بين مختلف المناطق و المدن الجزائرية. إلا أن هذا العامل لا ينقص من قيمة النتائج التي ستتوصل إليها هذه الدراسة إذا التزمت بالشروط الموضوعية في كافة مراحل إنجازها التطبيقية.

من الحدود التي يخشى أن تتأثر بها هذه الدراسة المقاييس التي تستعمل لجمع البيانات. فرغم أن كل هذه المقاييس متداولة في الجامعات الجزائرية و يفترض أنها تتمتع بالصدق و الثبات، إلا أن بعض هذه المقاييس تبقى ثمة شكوك حول صدقها و ثباتها حتى و لو كانت أفضل ما يتاح للباحث على العموم.

الجانب النظري

الفصل الثاني

التحصيل الدراسي

تمهيد

1- **تعريف التحصيل الدراسي**
2- **أنواع التحصيل الدراسي**
3- **العوامل المرتبطة بالتحصيل الدراسي**
4- **قياس التحصيل الدراس**
5- **أنواع الاختبارات**
6- **امتحان شهادة البكالوريا**
7- **خلاصة الفصل**

تمهيد

يعتبر التحصيل الدراسي من المفاهيم المتداولة بصورة كبيرة عند الباحثين والمختصين في مجال التربية وعلم النفس ، حيث يرمز هذا المفهوم عند عموم الناس بأنه ذلك المستوى الذي يصل إليه التلميذ في تحصيله للمواد الدراسية تبعا لما يحققه من درجات في الامتحانات المدرسية خلال العام الدراسي كما يعتبر (أي التحصيل) المقياس الذي يعتمد عليه في انتقال الطالب من صف لآخر وتحديد الشعبة التي يتوجه اليها طالب الثانوية بالاضافة الى تحديد نوع الدراسة التي سيتابعها هذا الطالب سواءا في الجامعة أو غيرها من مؤسسات التعليم العالي وذلك بعد نجاحه في اجتياز امتحان البكالوريا ، ونتيجة لكون هذا التحصيل عملية معقدة يدخل في حدوثه العديد من العوامل والمتغيرات والتي تنبئ به في الحالة الايجابية و السلبية على السواء، و كيف تتفاعل فيما بينها لتحقيق ذلك. سنحاول من خلال هذا الفصل، تناول تعريف التحصيل الدراسي أنواعه شروطه، خصائصه، وكذا العوامل المؤثرة فيه، إلى جانب دور المعلم في التحصيل وأخيرا قياس التحصيل.

1- تعريف التحصيل الدراسي

يعتبر مفهوم التحصيل من بين المفاهيم الاساسية في علم النفس التربوي و التقويم ، ومن خلال الأبحاث والدراسات المختلفة قدمت عدة تعاريف ورغم التوافق الذي يلتمسه المهتم بين الباحثين الا ان ثمة احتلافات بينهم و نذكر فيما يلي بعض التعريفات حول هذا المفهوم:

- ✓ ستعرف **(الغريب رمزية، 1970)** التحصيل الدراسي بانه:

كل ما ينجزه التلميذ في كل مادة دراسية أو كلها، و يقدر بدرجات من خلال الامتحانات التي تجريها المدرسة في نهاية السنة الدراسية، مما يمكن من الحكم على انتقال التلميذ من صف إلى صف أعلى منه. (ص25)

- ✓ اما **(عاقل ،1971)** فيرى انه: معرفة او مهارة مقتبسة وهو خلاف القدرة على أساس ان الإنجاز أمر فعلي وليس إمكانية.

- ✓ ويعرفه (**نعيم الرافعي، 1980**) على انه: ما يكون عليه التلميذ في المدرسة و الدرجة التي وصل إليها في اكتساب المعارف والمعلومات التي يضمها المنهاج الدراسي و يهدف إليه. (ص227)
- ✓ كما يعرفه (**السيد خير الله، 1981**) بأنه: كل ما تقدمه المدرسة من التعليم المبرمج و يقاس عن طريق اختبارات فصلية، و هو ما يعرف بالمجموع العام لدرجات التلميذ في كل المواد الدراسية. (ص 76)

من خلال استقرائنا لمعاني هذه التعريفات يمكن أن نستخلص النقاط التالية:

- أن التحصيل جملة المعارف و الخبرات التي يكتسبها التلميذ من برامج ومناهج تربوية و تعليمية فصلية أم سنوية.
- أن التحصيل عبارة عن درجات أو معدلات يحرزها الطالب بعد اجرائه لعدد من الامتحانات.

و عليه نستخلص من كل ما سبق ذكره ان التحصيل عبارة عن الدرجات و المعدلات التي يحققها التلميذ بعد فصل أو سنة دراسية و التي تفسر مدى استيعابه لما اكتسبه من معارف و خبرات وقدرته على استرجاعها خلال مختلف المواقف التربوية و التعليمية التي تتطلب ذلك .

2- أنواع التحصيل الدراسي

نستطيع أن نحدد ثلاثة انواع من التحصيل الدراسي.

- ➢ **التحصيل الجيد:**

يعرف بالافراط التحصيلي ، و هو عبارة عن سلوك تجاوز الأداء التحصيلي عند الفرد للمستوى المتوقع في ضوء قدراته و استعداداته الخاصة، أي أن التلميذ المفرط في التحصيل يمكنه أن يحقق مستويات تحصيلية مدرسية تتجاوز متوسطات أقرانه من نفس العمر العقلي و الزمني. بتعبير آخر، يمكن القول أن أن عمر التلميذ المتفوق يفوق عمره العقلي والزمني

ويتجاوزهما بشكل غير متوقع وعادة ما يفسر ذلك التجاوز في ضوء متغيرات أخرى مثل القدرة على المثابرة و ارتفاع درجة المنافسة و دافع الانجاز واستقراره الانفعالي و الاجتماعي.

(قنديل شاكر و آخرون، بدون سنة، ص 93-94).

- **التحصيل المتوسط:**

في هذا النوع من التحصيل تمثل الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ نصف الامكانيات و القدرات التي يمتلكها، ويكون أداءه متوسط ودرجة استيعابه للمعلومات و الخبرات متوسطة.

- **التأخر في التحصيل:**

يعتبر مشكلة مدرسية تربوية يعاني منها التلاميذ حيث يكون فيه أداء التلميذ أقل من خبرات المستوى العادي بالمقارنة مع اقرانه من التلاميذ فنسبة استغلاله واستفادته مما تقدم من المقرر الدراسي من معلومات تكون ضعيفة ، و يعرف هذا النوع من التحصيل عادة بالتحصيل الضعيف و هو ظاهرة تعبر عن عدم توافق بين الأداء و التحصيل الدراسيين و مااكتسبه التلميذ من معلومات، فالتلميذ الذي يتأخر تحصيله الدراسي بشكل واضح على الرغم من أن إمكانياته و قدراته و استعداداته العقلية تؤهله ليكون أحسن من ذلك، فتأخر التلميذ دراسيا لا يرجع فقط إلى نقص في قدراته واستعداداته وإنما يرجع إلى عوامل أخرى إما أن يكون معوقا بيئيا أو ثقافيا وليس معوقا ذاتيا) . (قنديل شاكر و آخرون، بدون سنة، ص 94)

3- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.

تتنوع العوامل وتتداخل فيما بينها لتؤثر بصورة مباشرة على عملية التعلم، فقد تكون هذه العوامل متصلة بالمتعلم، أو الاسرة او المدرسة او المجتمع وهي كالتالي:

أ- **العوامل الداخلية**

- **القدرات العقلية**

وتتمثل في كل ما يتعلق بالعمليات العقلية الكبرى والتي لها علاقة بالإنجاز والتحصيل مثل الذكاء، الانتباه و التركيز، التخيل، والتي تعبر عن قابلية المتعلم

لاكتساب وتخزين أكبر عدد ممكن من المعلومات والمهارات. (نعيم الرافعي، 1972، ص52)

لقد بينت العديد من الدراسات وجود علاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي وهذا يدل على أهمية الذكاء والعلاقة القوية المتواجدة بينه وبين النشاط المدرسي، و أي خلل على مستواه أو نقص في النضج العقلي يؤدي إلى تدهور هذا النشاط وبالتالي إلى الرسوب المدرسي.

(محمد خليفة بركات، 1979)

حيث توصل (**Walberg,1984**) إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين مختلف مقاييس الذكاء و التحصيل الدراسي بلغت 0.71. و في دراسة أخرى لـ (**Deary et al., 2007**) توصلت إلى علاقة ارتباطية بلغت 0.81 بين نسبة الذكاء للتلاميذ و نتائجهم الدراسية، و أنها (نسبة الذكاء) تساهم بدرجة مهمة في النجاح الدراسي للتلاميذ في كل المواد الدراسية. أما دراسة (**Calvin, et al., 2010**) فخلصت الى أن العلاقة الارتباطية بين عوامل القدرة المعرفية العامة و النتائج التربوية كانت قوية جدا حيث بلغت ر= 0.83، و قد ارتبط عامل الذكاء بثلاث مواد أساسية. اذن فالتلميذ الذي يتميز بقدرات عقلية سليمة حتما سيكون تحصيله الدراسي جيد. فبالاضافة الى تاثير القدرات العقلية هناك العديد من العوامل الأخرى التي يمكن أن تؤثر في التحصيل الدراسي.

- **الشخصية:**

من خلال استقرائنا لمجموعة من الدراسات الي جاءت في مجال التحصيل الدراسي يتبن لنا ان الشخصية تعتبر إحدى العوامل التي ترتبط بدرجة كبيرة بالأداء و التحصيل الأكاديميين، وأن الذكاء وحده ليس كفيلا بتفسير التحصيل. وهذا ما أوضحه (**Neisser, et al., 1996**) أن مقاييس الذكاء فعلا تتبئ بالأداء الدراسي بصفة مقبولة حيث تبلغ العلاقة بين نسبة الذكاء و التحصيل الدراسي حوالي 0.50. كما تجدر الإشارة إلى أن حجم هذه الارتباطات لا تمثل الا حوالي 25% من التباين الكلي في التحصيل. فالتعلم المدرسي الناجح يتوقف على عدة مميزات أخرى غير الذكاء مثل المثابرة و الاهتمام بالمدرسة و الاستعداد للدراسة. (ص81)

يلاحظ المهتم بمجال التعليم و المستقرئ للدراسات العلمية التي تناولت علاقة الشخصية كعامل لا يقل أهمية عن القدرات المعرفية بالأداء و التحصيل الدراسيين، أن الباحثين تناولوا الموضوع بالتركيز على مقياس الشخصية للسمات الخمسة الكبرى لـ Costa and McCrae, (1992) المعروف بال NEO-PI-R الذي ترجم لعدة لغات و الأكثر استخداما في أيامنا هذه **(Chamorro-Premuzic, and Furnham 2004)**. حيث خلصت هذه الدراسات في مجملها إلى أن حيوية الضمير (Conscientiousness) هي السمة الأبرز التي ترتبط إيجابا بالتحصيل الدراسي، و أن العصابية (Neuroticism) ترتبط به سلبا. (Chamorro-Conard, M. Premusic and Furnham , 2003a, 2003b; Laidra et al., 2007 ; A., 2006 ; Furnham and Chamorro-Premuzic, 2004; O'Connor and Paunonen, 2007 ; Wagerman and Funder, 2007 ; Noftle and Robins, 2007)

يذكر (Chamorro - Premusic and Furnham , 2005) عن Costa and (McCrae, 1992) أن السمات الجزئية التي تميز السمة الكبرى حيوية الضمير هي كما يلي: المتميز في الأداء– المنظم–المحترم – الساعي للإنجاز – الملتزم ذاتيا– المتروي. أما سمة العصابية فتتجزأ إلى السمات الجزئية التالية: قلق– عدائية غاضبة – اكتئاب– الوعي الذاتي– الاندفاعية – الانجراحية. و قد أثبتت الدراسات المذكورة أعلاه جميعا و غيرها أن السمة الجزئية السعي للإنجاز و الالتزام الذاتي هي الأكثر ارتباطا إيجابا بالتحصيل.

كما أثبتت نفس هذه الدراسات و أخرى غيرها، أن السمة الجزئية من العصابية الأكثر ارتباطا سلبا بالتحصيل هي القلق، و القلق يفصل كما يلي: قلق– خواف– مهموم– متوتر– عصبي– واثق– متفائل. مما يبين أن سمات الشخصية لها تأثيرات مستقلة و متزايدة على التحصيل الدراسي حتى بعد ضبط المنبئات التقليدية لهذه النتائج (Noftle **and** Robins, 2007)**.** كما أوضح (Chamorro-Premuzic and Furnham, 2003) أنه إذا كان الذكاء يرمز إلى ما يمكن للشخص أن يفعله أو يحققه من خلال القدرات الخاصة التي تساعد على و التعلم، فإن الشخصية تعبر عن كيفية تحقيقه من خلال بعض السمات التي تدعم أو تثبط استخدام هذه القدرات. اذن فاستخدام سمات الشخصية كمنبئات يمكن أن يساهم في زيادة التباين في الأداء. (ص332)

- **الدافعية و التحكم الذاتي**

يستخدم مفهوم التحكم الذاتي أحيانا كمرادف للضبط الذاتي، حيث أو ضحت العديد من الدراسات أهمية الضبط الذاتي بالنسبة للتحصيل الدراسي (Mansfield, et al., 2004) . يصف (Zimmerman, 1989) الطلبة ذوي الانضباط الذاتي بأنهم نشطين في ملكاتهم المعرفية و دافعيتهم و سلوكياتهم في مسارات دراستهم و إنجازهم لأهدافهم الخاصة. يفترض (Zimmerman) العلاقة التبادلية بين المحددات الشخصية و البيئية و السلوكية للتعلم المنضبط ذاتيا الذي يسمح للأفراد من التحكم في مدى انضباطهم من خلال أفعالهم و خياراتهم الشخصية و السلوكية. كما اكد أن السياق مهم كون بعض الأوساط لا تسمح بسعة الاختيار و النشاطات أو المقاربات مما يجعل الضبط الذاتي أكثر صعوبة.

إذا كان الطالب المقبل على امتحان مصيري كامتحان البكالوريا أقل تحكما و انضباطا في ذاته و لا يقدر على تأجيل تحقيق رغباته، فقد يجد صعوبة كبيرة في التحضير لذلك الامتحان مما قد يؤثر سلبا على تحصيله.

- **قلق الامتحان و التحصيل**

يعتبر قلق الامتحان من بين العوامل التي تعيق مسار التحصيل. و قد أثبتت عديد الدراسات الأثر السلبي الذي يسببه قلق الامتحان للطلبة قبل و خلال و بعد اجراء الامتحانات. من الدراسات التي أثبتت هذه العلاقة السلبية الدراسة التي اجراها (Hembree, 1988) حيث جمع فيها 562 دراسة من أمريكا الشمالية قدر متوسط معامل الارتباط المحقق بـ: $r = -0.29$ في الصف الرابع إلى المراحل التعليمية ما بعد الثانوي. و كان بالنسبة للتحصيل في الرياضيات $r = -0.23$ (Schwarzer et al, 1989).

كما توصل الباحثون (Liebert & Morris, 1967) إلى تقسيم قلق الامتحان إلى مكونين أساسيين و هما: الهم (الانشغال) و الانفعالية، و اعتبراهما استجابتين نوعيتين مختلفتين، و إلى أربعة مكونات (الهم و التوتر و التفكير غير ذات الصلة و الأعراض الجسدية) (Sarason. I, 1984)، و أخيرا إلى مكون واحد قلق الامتحان المعرفي (Cassady.J & Johnson, R.E., 2002).

يبين (Hembree & Seipp., 1991) في هذا الصدد أن أغلبية الدراسات عن الأداء الأكاديمي توصلت إلى أن المكون المعرفي لقلق الامتحان و المتمثل في الهم (الانشغال) يرتبط سلبا بالتحصيل، اما المكون الانفعالي لا يرتبط أصلا بالأداء الأكاديمي. و حتى في مجال الذكاء فقد تبين أن ذوي الدرجات العالية في القلق سجلوا نتائج أقل في الذكاء مقارنة بذوي الدرجات المنخفضة فيه (Moutafi. J et al., 2006. 594).

فالهموم و الانشغالات المعرفية التي تنتاب التلاميذ العالين قي قلق الامتحان خلال المرحلة التحضيرية و أيام الامتحان في حد ذاته تحول دون قدرتهم على توظيف و استغلال إمكانيتهم المعرفية الضرورية للتعامل مع الامتحان و أسئلته المختلفة. تستهلك هذه النشاطات المعرفية المنحرفة و غير ذات الصلة بالمهمة الموارد المعرفية (قدرة الانتباه و الذاكرة العملية) الضرورية للأداء في الامتحان، حيث أن الانشغال بفشل وشيك يشتت التركيز على الوظيفة، مما يفسر انخفاض الأداء في الوظائف المعقدة و الصعبة التي تحتاج إلى مثل هذه الموارد Seipp, (2001)

- **الثقة بالنفس**

يعتبر **(القاضي يوسف و آخرون، 1981)** أن الثقة بالنفس من العوامل الشخصية المهمة ، وهي تعني الشعور بالقدرة والكفاءة على مواجهة كل العقبات والظروف لتحقيق الأهداف المرجوة.. اي ان المتمدرس الواثق من نفسه يشعر بالأمن و القدرة على الاستمرار في البحث عن الأهداف و تحقيقها، كما تعمل الثقة بالنفس كقوة ضاغطة على التلميذ فتدفعه إلى تحقيق أكبر قدر من الإنجاز. (ص402)

- **العوامل الجسمية:**

تتعلق بالجانب الفيزيولوجي للمتعلم والمتمثلة في النمو الحسي والحركي أو بصورة أشمل الصحة بصفة عامة، أي سلامة الجسم من اضطراب النمو الجسمي الراجع لسوء التغذية والذي يؤثر بدوره على نمو الدماغ والعمليات العقلية التي لها صلة مباشرة بالقدرات المعرفية للمتعلم، بالإضافة إلى عوامل أخرى تعيق الإنجاز والتحصيل الدراسيين كضعف السمع و البصر وعيوب النطق وبعض العاهات والإعاقات المستديمة. (كمال الدسوقي، 1979)

ب-**العوامل الخارجية**

- **دور الاسرة**

*تلعب الأسرة دورا هاما في حياة المتعلم فتدفعه إما للنجاح والإنجاز أو إلى الرسوب والتسرب.

*حيث ان العوامل العاطفية المرتبطة بدفء الأسرة كالحب والحنان والثقة، والاهتمام والتماسك، لها تأثير أساسي على النجاح المدرسي، و يمكن اعتبار أن سوء تفاهم الوالدين وانفصال الزوجين والخصام المستمر والاختلافات بينهما له أثر كبير على مستوى الإنجاز عند الأبناء في المدرسة ، حيث يساهمون بهذه التصرفات في اضطراب أبنائهم وتشويش تفكيرهم وإحباط عزمهم، كما أن فقدان أحد أفراد العائلة، يعرضهم لمشاكل عاطفية تؤثر على سلوكاتهم ونظرتهم للحياة. (محمد عبد الرحيم عدس، 1999، ص 25)

*كما أن المستوى الاقتصادي للأسرة يلعب دورا هاما في ارتفاع او تدني التحصيل الدراسي للمتعلم اي ان الأسرة الميسورة الحال يمكنها توفير متطلبات ابنها وتهيئة الجو المناسب له للمذاكرة وأداء الواجبات وعدم تكليفه بأي أعمال أخرى غير التركيز على المذاكرة و التحصيل اما الأسرة ذات الدخل المحدود تطلب من أبنائها القيام بأعمال أخرى مثل الزراعة ورعي المواشي وغيرها من الأعمال الأخرى التي تحول بين المذاكرة وأداء الواجبات على الوجه المطلوب كما ان الفقر قد يسبب سوء التغذية ونقص الفيتامينات الأساسية لجسم التلميذ وكل هذا له أثر على صحته الجسمية و النفسية و العقلية وهذا يؤثر بدوره على قدرة التفكير والاستيعاب والتركيز. إضافة إلى عدم قدرة الاسرة الفقيرة على توفير بعض العوامل التي قد تساهم في رفع مستوى التحصيل كالتهوية ، الإنارة و اتساع البيت....

إضافة إلى ذلك نجد المستوى الثقافي للأسرة وللوالدين على وجه الخصوص والذي له دور هام في إنماء الرصيد اللغوي التفكير وأسلوب تعاملهم مع مختلف الوضعيات الاجتماعية وتوجيه سلوكهم في المحيط المدرسي إضافة إلى أساليب اكتساب المهارات والمعارف. فأطفال الطبقات المثقفة تكون فرص تحصيلهم أكبر، فكلما ارتفع المستوى التعليمي للأسرة زاد تحصيل أبنائهم. حيث أكدت العديد من الدراسات المتخصصة في هذا المجال أن تحصيل طلاب الأسر المتعلمة أعلى من تحصيل طلاب الأسر التي مستوى التعليم عندها أقل من الثانوية العامة أو

غير المتعلمة والسبب في ذلك أن أولياء أمور الطلاب الذين تحصيلهم عال يحثون ويشجعون أبنائهم على التعلم والتحصيل عن طريق تقديم التوجيهات اللازمة والمساعدة لهم وقت الحاجة ، وذلك لادراكهم هذا الدور الهام. كذلك يبدون الرغبة في مساعدة أبنائهم بأمورهم الأكاديمية و تقدير دور نتائج التعلم و التحصيل.

اذن كلما كان الوسط الاسري مناسبا تتوفر فيه الشروط المناسبة من استثارة عقلية مبكرة لغوية و أدائية كلما كان ذلك أفيد للتلميذ. لكن دور الأسرة لا يتوقف عند هذا الحد بل يبقى مستمرا مع نمو الطفل و تطوره في المجال التربوي و التعليمي. فحسب (Casanova et al., 2005) فإن الأدلة الحالية تشير إلى أن تأثير الوالدين على المراهقين لا يقتصر سوى على السياق العائلي الوثيق بل يمتد إلى السياق المدرسي.

كما تلعب مشاركة الآباء في المدرسة حسب (Eccles and Harold, 1993) دورا حاسما في إنجاز الأبناء الأكاديمي و نموهم الاجتماعي–الانفعالي. حيث بينت العديد من الدراسات أن مشاركة الآباء في المشوار التربوي لأبنائهم يرتبط إيجابا بدافعيتهم للإنجاز و إدراكهم للأداء.

- **دور المدرسة:**

من بين العوامل المدرسية التي تتداخل وتجتمع لتؤثر بصورة مباشرة على التلميذ ومن ثمة على تحصيله الدراسي اما بالايجاب اوالسلب ، نذكر

***مواظبة التلميذ على الحضور**:فحضور التلميذ الى المدرسة والإضطلاع على جميع المواد المقررة وحضور كل الحصص التدريسية أمر ضروري لتحقيق نتائج دراسية مرضية على الاقل.

***الجو الاجتماعي المدرسي:** يعتبر الجو الاجتماعي المدرسي من اهم العوامل التي تؤثر على التحصيل الدراسي، فالتفاعل الإيجابي و التعاون بين أفراد المجتمع المدرسي من إداريين و معلمين و تلاميذ، يتيح الفرصة لإشباع حاجاتهم و تطلعاتهم، و يساعدهم على التكيف مع العملية التربوية و التعليمية مما يؤدي إلى تزايد رغبتهم في التحصيل و يرتفع مستواهم الانجازي. اما في حالة اضطراب العلاقات الاجتماعية و انتشار الأساليب اللاتربوية في المدرسة سيصبح التلاميذ عاجزين على التكيف مع المجال المدرسي، مما سيؤثر سلبا على تحصيلهم الدراسي. (الرفاعي نعيم، 1966)

كما أوضح كل من (Mouton and Hawkins, 1992) نقص التعلق و الارتباط يمكن أن يؤدي إلى الإحساس بالعزلة في المدرسة، و يمكن أن يؤدي إلى الفشل. أما (Wilson & Wilson, 1992) فأشاروا إلى أن إدراك المراهقين لتطلعات معلميهم كان له بالغ الأثر في تطلعاتهم الشخصية. و أن أكثر العوامل ارتباطا بالتكيف المدرسي للأطفال حسب (Esposito, 1999) كان علاقة معلم–تلميذ، و أن أمن المدرسة و العلاقة أولياء – مدرسة تساهم في التحصيل المدرسي.

***نظام الامتحانات:** إن التقويم في المدرسة ينحصر فقط في قياس التحصيل من خلال الامتحانات والاختبارات حيث يعتمد عليها المعلم في إصدار أحكام على مستويات المتمدرس كما تتوقف عليها عملية الانتقال من صف لآخر و من مرحلة تعليمية لاخرى دون مراعاة الظروف التي يمر بها الطالب، النفسية و البيداغوجية أثناء فترة الامتحانات.

***المربي أو المعلم:** يؤثر المربي أو المعلم في التحصيل الدراسي بشكل إيجابي من خلال أربعة عوامل أساسية وهي:

- التمكن من المادة العلمية.
- التمكن من عملية التدريس نظريا وتطبيقيا.
- تمكن المعلم من اكتساب ميول الاجتماعية نحو التربية والتعلم عموما.
- تمكن المعلم من التعرف على الفروق الفردية و مراعاتها في التدريس وكذا مراعاة مراحل النمو المختلفة للطالب . (راشد محمد، 2000).

وهذا لا يعني أن شخصية المربي لا تؤثر سلبا على التلميذ وعلى تحصيله خاصة في المرحلة الثانوية، فإذا كان هذا الأخير لا يمتلك معرفة متخصصة ، يتحول إلى موظف عاطل، دون ميول إيجابية وضرره أكثر من نفعه (محمد زيدان محمد، 1996، ص 16). يعتبر المتعلم محور عملية التعلم و من ثمة استوجب عليه أن يثبت مدى انسجامه مع مراحل التعلم واختلافها من خلال التغذية الراجعة التي يستدل على مدى تحقيقها للأهداف التعليمية من خلال الدرجات والعلامات التي يتحصل عبر عملية التقويم .

➢ **دور المجتمع**

لا يمكن أن نغفل دور المجتمع في التحصيل الدراسي فالظروف الاجتماعية و الثقافية و الاقتصادية و السياسية التي يعيشها المجتمع لها من التأثير في بلورة اتجاهات الطلبة نحو الدراسة و طلب العلم و الاجتهاد فيه ما لا يحسب له حساب. فالمجتمعات التي تهتم بالعلم و توليه اهتماما بالغا و تضع حاملي العلم و الشهادات العلمية دائما في المقدمة، و تعمل على تحسين معيشتهم و تيسير أمورهم و تحميلهم مسؤولية تنظيم المجتمع و تقدمه لا شك ستشارك بفعالية في إحداث الأثر الحسن في أنفس التلاميذ و الطلبة أجمعين حيث يدرك هؤلاء أن استقامة الحياة لا تكون إلا بالعلم، فطلبه ضرورة لا مفر منها لمن يريد أن يكون له مستقبل محترم.

أما المجتمعات التي تضع أصحاب العلم في مرتبة لا قيمة لها و تجعل غيرهم ممن لا علم لهم و الانتهازيين و ذوي الأموال في المقدم و تقلب الأمور رأسا على عقب، من شأنها التأثير في اتجاه الطلبة نحو طلب العلم. فما الجدوى من بدل الجهد و تحقيق الشهادة ثم التسجيل في القوائم الطويل للبطالين من ذوي الشهادات العالية، في حين أن الذين لا شهادة لهم يكتسبون رزقهم و يعيشون في أفخم الدور و المنازل و يركبون أفخم السيارات... هذه الظروف الاجتماعية الاقتصادية و الثقافية و السياسية على وجه الخصوص التي لا تعطي القيمة المستحقة و الضرورية للعلم و الشهادة العلمية إنما تجعل طلبة العلم لا يبالون و لا يهتمون بدراستهم، أو يفكرون في الحصول على الشهادة لا لخدمة المجتمع و إنما للهجرة حيث يحترم العلم و يقدر التقدير الذي يليق به، و يقدر حامله خاصة.

4- قياس التحصيل الدراسي

الهدف الاساسي للعملية التربوية هو الوصول بالمتعلم إلى تحقيق ذاته وإشباع حاجته المعرفية من خلال تحصيل أكاديمي يفتح له أبواب المعرفة ويحدد معالم مستقبله العلمي. وبما أن التحصيل الدراسي يعتبر مؤشرا أساسيا للنجاح أو الرسوب فهو يخضع لمجموعة من أدوات القياس والتقويم

حيث يقول (خليفة بركات محمد، 1994) أن المدرسة تقوم بقياس التحصيل الدراسي من خلال الاختبارات التحصيلية التي توضع لقياس المعلومات، ومعرفة مدى فهم التلاميذ لها، و المهارة التي وصل إليها المتعلمون من تعلم مادة معينة من مواد الدراسة، بعدما درسوا برنامجا معينا (ص321). أما (البغدادي، 1984) فيرى أن الاختبارات التحصيلية تلعب دورا هاما في جميع أنواع البرامج التعليمية، فهي الأسلوب الذي يستخدم كثيرا في تعيين و تحديد تحصيل المتمدرس داخل الصف كما أنها أساس لا غنى عنه في تقدير كل من التعليم و التعليم المبرمج. (ص 103)

أ- أهداف قياس التحصيل الدراسي

يهدف التحصيل الدراسي إلى تمكين المتعلم من معرفة مستواه ورتبته، مقارنة بمستوى باقرانه في نفس الصف، كما يمكن للجان المسوؤلة عن الامتحانات وكذا الأساتذة من معرفة مستوى طلابهم ، والهدف من ذلك هو التعرف على مستواهم ورتبتهم وكذا مدى قدرتهم على استيعاب المعارف والمهارات المختلفة في مادة معينة خلال فترة زمنية معينة. (نعيم الرفاعي، 1972، ص 258)

اما (حمدان محمد زيان، 1986) يلخصها فيما يلي:

- ✓ ترشيد تعلم التلاميذ، حيث يوجه التلاميذ نحو اكتساب خبرات إضافية أو نشاطات صفية في البيت أو حتى تشجيعهم على الاستمرار نحو الأفضل.
- ✓ انتقال التلاميذ من مرحلة تعليمية إلى أخرى أعلى منها مستوى، و يتم ذلك نتيجة الاختبارات الفصلية و النهائية.
- ✓ معرفة مدى فعالية الطرق التدريسية المتبعة في إحداث التعلم و التحصيل، فيعلم منها المدرس حول ملاءمة المواد و الطرق وفقا لمستوى التلاميذ و قدراتهم و رغباتهم ثم تعديل ما يلزم على أساس ذلك.
- ✓ تعديل المناهج و الوسائل التعليمية و تحسين أساليب التعامل مع التلاميذ و كيفية تنظيمهم و إدارتهم للتعلم و التحصيل حسبما تمليه نتائجهم التحصيلية.

- ✓ توفير بيانات عما تحققه المدرسة من رسالة اجتماعية و ما تقوم به من مسؤوليات لدحض بعض الانتقادات الموجهة للتربية المدرسية و للحصول على دعم الجهات المحلية. (ص40)

يضيف (جلال سعد، 1975) مجموعة من أهداف قياس التحصيل و هي:

- ✓ قياس نتائج التعلم كلها، مثل القدرة على الفهم الاستيعاب و الاسفادة من المعلومات لحل المشكلات.
- ✓ قياس المعلومات والمعارف و بالتالي معرفة مدى فهم التلاميذ لها.
- ✓ معرفة القدرة التي وصل إليها التلاميذ بعد دراسة برنامج ما. (ص491)

نجد من بين أهم الأدوات التقويمية الأساسية المرتبطة بالتحصيل ، الاختبارات التحصيلية ، وقبل التطرق إلى ذلك لا بد من تحديد معنى مفهومي القياس والتقويم وكذا مفهومي الامتحانات والاختبارات لأن هنالك تداخل كبير في كل من هذه المفاهيم.

. القياس: هو جمع المعلومات عن طريق أداة مناسبة لطبيعة المعلومات التي نريد قياسها مع الاخذ بعين الاعتبار الفروق والوضعيات الملائمة والمناسبة للحصول عليها.

. **التقويم:** هو عملية إصدار أحكام وفقا لمعيار معتمد على خاصية ما، في موضوع معين، وتكون عملية التقويم بعد اكتساب مجموعة من المعارف والمعلومات بعد فصل دراسي أو نهاية العام الدراسي.

. **الامتحان:** هو إجراء القياس بهدف التقويم وهو مجموعة من الترتيبات والإجراءات وكذا المواد التي تستعمل كأداة لتنفيذ عملية التقويم.

. **الاختبار:** هو أداة للقياس تتكون من مجموعة من الأسئلة أو الواجبات التي يطلب أن يجيب عنها الطالب وهي تقيس مدى ما تعلمه التلميذ في المدرسة أي أنها تقيس الأثر الذي يحدثه التعليم او التدريب تحت ظروف معينة.(مقدم عبد الحفيظ، 1993). من بين ادوات قياس التحصيل الدراسي الاكثر استعمالا نجد الاختبارات.

6- أنواع الاختبارات

تعتبر الاختبارات التحصيلية أكثر أساليب التقويم شيوعاً، حيث تلعب دوراً مهماً في العملية التعليمية وخاصة في تقويم مستوى تحصيل المتمدرسين في مختلف المواد التعليمية المقررة في البرنامج التعليمي و الذي يوافق مستواهم التعليمي فبناءً على نتائج الاختبارات اما ان ينجح التلميذ و بالتالي ينتقل من صف لآخر أو يرسب و يبقى في صفه, وبناءً عليها ايضا ينتقل الطالب الذي تحصل على معدل 10 من 20 في امتحان البكالوريا الى التعليم العالي ثم يوجه لتخصص دون آخر, وعملية بناء واستخدام الاختبارات التحصيلية تتطلب مهارات متعددة من المعلم، واتباع خطوات علمية منظّمة في إعدادها وتنفيذها وتصحيحها.

نعرض فيما يلي نوعين من الاختبارات التي تصمم عادة لاختبار التلاميذ و الطلبة بقصد تقويم مستوى تحصيلهم الدراسي.

- **الاختبارات الشفوية:** هي إحدى وسائل التقويم المستخدمة على نطاق واسع في المؤسسات التعليمية من قبل المعلمين، و فيها يوجه المعلم للتلاميذ مجموعة من الأسئلة شفويا خلال الحصة الدراسية تتعلق بموضوعات المادة التي تم دراستها ، و على التلميذ أن يجيب بنفس الطريقة التي طرح بها السؤال، أي شفويا. وتهدف إلى قياس ما تم استعابه وتحصيله من معلومات أو معارف ويتم إعطاء درجة للتلميذ بناءا على إجابته حيث تعتبر هذه الطريقة من أقدم أنواع الاختبارات، و تستخدم في تقويم مجالات معينة من التحصيل كالقراءة الجهرية و تكرار الآيات القرآنية و و المحفوظات ...
- **اختبارات المقال:** تتمثل في الاختبارات ذات الإجابة الحرة غير المحددة. حيث يكون التلميذ حرا في طريقة الإجابة على السؤال، إذ يختار الكيفية و الطريقة التي سيعالج بها المشكلة المطروحة و انتقاء المعلومات التي يستخدمها و تحديد النقاط التي سيركز عليها و المنهجية التي سينتهجها في إجابته .

✓ تعتبر من أقدم أنواع وسائل التقويم المكتوبة و هي بنوعين:

✓ طويلة تمتد إجابتها أحيانا لعشرات الصفحات أو تتعدى في مجملها نصف صفحة ، وقصيرة ذات إجابة محدودة تتراوح بين جملة ونصف صفحة.

- ✓ تستخدم في تقويم اهداف لايمكن تقويمها بالاختبارات الموضوعية كالقدرة على انتاج افكار جديدة , القدرة على التعبير التحريري.

- **اختبارات الأداء:** يستخدم هذا النوع من الاختبارات لقياس بعض الجوانب الفنية في المادة التعليمية، كالأشغال اليدوية و الرسم، و في بعض المهارات و الأعمال كالتجارب الكيماوية. ، فالتحصيل الدراسي للتلميذ لا يتوقف عند حدود تذكر المعلومات والحقائق أو تكوين اتجاهات معينة بل يمتد كذلك إلى الجوانب الأخرى كالجوانب الجسمية أو الحركية، وذلك للتأكد من إستيعاب التلميذ لما درسه نظريا وقدرته على نقله إلى حيز التطبيق. اذن تعتمد هذه الاختبارات على ما يقدمه التلميذ من أداء عملي في الواقع. (سمارة عزيز، 1989؛ ص 27–28) تستخدم اختبارات الأداء في عدة مجالات اهمها:

- التجارب العلمية الخاصة بمادة العلوم، كفك وتركيب وتشغيل بعض الأجهزة، وتحضير مركب كيميائي، و تشريح حيوان أو نبات أو حشرة...
- الأنشطة العلمية المتعلقة بالمواد التعليمية المختلفة، ككتابة التقارير والأبحاث، واستخدام الأدوات الحديثة.....

- **الاختبارات الموضوعية:** تعرف كذلك بالاختبارات الحديثة، و هي تتيح للتلميذ تقديم إجابات موضوعية يتحكم فيها السؤال نفسه حيث يقوم التلميذ باختيار الإجابة الصحيحة من بين عدة بدائل أو يضع إشارة على العبارة الصحيحة أو يكمل جملة أو عبارة ناقصة. كما تعطي الفرصة للمعلم أن يبني تقييمه بطريقة موضوعية تحددها إجابات التلميذ، فلا تؤثر ذاتية المعلم في تصحيحها لأن إجاباتها محددة ومعروفة، وبالتالي لا تختلف الدرجة التي يحصل عليها الطالب باختلاف المصححين بحيث لو اعطيت أوراق الإجابة لعدد من المصححين فإن الاتفاق على الدرجة المعطاة لكل ورقة منها سيكون اتفاقا لا اختلاف فيه، ولهذه الاختبارات أنواع عديدة نذكر أهمها:

- **اختبارات الصواب و الخطأ:** يتألف هذا النوع من الإختبارات الموضوعية من عدد من العبارات حيث تتطلب كل عبارة إجابة واحدة من بين إجابتين كالحكم على العبارة بالصواب أم الخطأ، أو بالإجابة بنعم أم لا أو الحكم على العبارة بأنها تدل على رأي أم حقيقة. يستخدم هذا النوع من الاختبارات لقياس قدرة التلميذ على تذكر الحقائق البسيطة و مدى فهمه للنظريات والمفاهيم العامة، و التمييز بين الحقائق والآراء، وبين المسلمات والفرضيات، وبين

المصطلحات الصحيحة وغير الصحيحة. اذن استخدام هذه الاسئلة يقتصر على قياس الأهدافالمعرفيةالبسيطة.

- **اختبار المطابقة و المزاوجة:** يتكون هذا النوع من الاختبارات من عمودين من العبارات أو الأرقام او الرموز أو خليط منها جميعا، حيث يعبر العمود الأول على الأسئلة بينما يعبر الثاني عن الأجوبة، و المطلوب ربط كل سؤال بالجواب الصحيح. يستخدم هذا النوع من الاختبارات لقياس مدى فهم التلميذ لمعاني بعض الكلمات والمسطلحات. و تذكر مصطلحات أو تواريخ أو احداث. كما تقيس قدرته على الربط بين أشخاص وأحداث معينة وبين أجهزة الجسم ووظائفها... اذن هذا النوع من الاختبارات يستخدم في قياس أهداف تقع في مستويي المعرفة والفهم.
- **الاختيار من متعدد:** فيها يطرح السؤال و يسمى الجذر او اصل السؤال ، و قائمة من الحلول المقترحة لها قد تشتمل على كلمات أو أعداد أو رموز أو عبارات تسمى البدائل الاختيارية غالبا ما يكون أحدها صحيح وباقي الإجابات تتضمن جزءا من الإجابة أو إجابة ناقصة أو خاطئة وتسمى المموهات. و يطلب من التلميذ انتقاء البديل المناسب للجذر. وفي حالات أخرى يطلب من الطالب في أصل السؤال تمييز الإجابة الخاطئة من بين عدة إجابات تقدم له أحدها خطأ وباقي الإجابات صحيحة، والبدائل المقدمة مع أصل السؤال يشترط فيها أن تمتلك درجة متقاربة من الجاذبية والتمويه بنفس القدر الذي يمتلكه البديل الصحيح بحيث يصعب على الطالب غير المذاكر جيدًا معرفة الإجابة الصحيحة.

يعد هذا النوع من أكثر أنواع الإختبارات الموضوعية من حيث ملائمته لقياس عدد كبير من الأهداف التعليمية والسلوكية و قدرته على قياس جميع الأهداف العقلية من: معرفة – فهم – تطبيق – تحليل – تركيب

- **اختبارات تكملة أو ملء الفراغ أو الأجوبة القصيرة:** يتألف هذا النوع من عددٍ من الفقرات أو الجمل الصحيحة التي تكون على شكل عبارات ناقصة. يطلب من المجيب أن يكمل النقص بوضع كلمة، أو كلمات محدّدة، أو عدد، او رمز في الفراغ المخصص لذلك في كل عبارة. بشرط أن تكون الإجابة قصيرة ومختصرة ومحددة. وهذه الأسئلة ملائمة لقياس مستوى المعرفة

من خلال بعض المعلومات الجزئية، كما يمكن أن تكون مساعدة في قياس مستويات الأهداف المعرفية كافة .

رغم الموضوعية الكبيرة التي يتمتع بها هذا النوع من الاختبارات إلا أن عيوبها تنقص من قيمتها التقييمية حيث يصعب إعدادها لأنها تحتاج إلى تكلفة و جهد كبيرين بالاضافة الى مدة زمنية طويلة تساعد على الحفظ الآلي. تهمل قياس عمليات التفكير العليا، فلا فرصة فيها للتحليل وإبداء الرأي. حيث تكون فيها فرصة التخمين واسعة.

ويستطيع المعلم أن يجعل اختباره موضوعياً إذا راعى النقاط التالية: أن يحتوي على عنصري الصدق والثبات، و استعمال الكلمات الدقيقة مع حُسن تنظيمها ليدرك المجيب المقصود من السؤال، و ألا يتضمن الاختبار إشارة إلى الإجابة الصحيحة، بالاضافة الى البعد عن الكلمات التي تحمل أكثر من معنى.

7-امتحان شهادة البكالوريا

أنشئ امتحان البكالوريا في العصور الوسطى في فرنسا مع ظهور جامعة باريس. كان يعبر آنذاك عن عدة سنوات من الدراسة المتخصصة في الحقوق و الطب و علم الأديان. وضع في شكله المعاصر من قبل نابليون الأول سنة 1808. حاليا، يختم البكالوريا الفرنسي ثلاث سنوات في المدرسة الثانوية (السنة الأولى و الثانية ثانوي و النهائي) يختار الطالب خلالها مجالا دراسيا معينا. فهي الشهادة التي تسمح بالدخول إلى الدراسة العليا... و لما كانت البكالوريا درجة جامعية فإن التمدرس في الثانوية ليس شرطا لاجتيازها، حيث يمكن اجتياز الامتحان كمرشح حر و يمكن الحصول على الدروس عن طريق المراسلة.

تأسس امتحان البكالوريا في الجزائر بموجب المرسوم 63-495 الذي استعرض في 31 ديسمبر 1963، و المرسوم 46-68 من 08 فبراير سنة 1968 للبكالوريا التقنية. يتيح هذا الامتحان فرصة الانتقال من مرحلة التعليم الثانوي إلى مرحلة التعليم العالي. و للنجاح في الامتحان يجب أن يحصل الطالب على الأقل 20/10، حيث لا تؤخذ النقاط المحصلة خلال السنة الدراسية بعين الاعتبار.

و إذا كان امتحان البكالوريا يأخذ تقريبا نفس المعنى في بعض الدول مثل الجزائر و المغرب و تونس كما هو الشأن بالنسبة لفرنسا حيث ظهر أول مرة، فإنه يعني غير ذلك بالنسبة للكثير من الدول الأخرى، مثلا في الكبك (كندا) فإن البكالوريا شهادة الطور الأول الجامعي، تعادل مستوى الليسانس في التعليم العالي الفرنسي و الجزائري و دول أخرى، نفس الشيء بالنسبة لبلجيكا. أما في التقليد الجامعي الأنجلو سكسوني فالبكالوريا يكلل الطور الأول من التعليم الجامعي بعد ثلاث أو أربع سنوات من التعليم. و بعض الحالات النادرة يمكن أن يعبر عن الطور الجامعي الثاني. (Wikipedia L'encyclopédie libre, 2011)

شهادة البكالوريا هي إمتحان وطني يأتي في نهاية المرحلة الثانوية ، يحتل المرتبة الثانية في سلم الشهادات الوطنية بعد شهادة التعليم الأساسي في قاعدة هرم الامتحانات. وهي عمليا مجرد إمتحان عادي (مجموعة إختبارات في المواد المدروسة) يتم فقط في ظروف غير عادية ، ويكتسي أهمية بالغة في الحياة الدراسية لطلاب الثانويات. أنه تتويج للمرحلة الثانوية والنجاح فيه ضمان لتأشيرة المرور نحو المرحلة الجامعية وهذا النجاح قابل للتحقيق لكنه مرهون بمستوى وفعالية التنظيم والإستعداد الجدي وهو أمر يسير إذا توفرت الإرادة والرغبة في العمل والتحضير

يمتحن التلميذ في شهادة البكالوريا في كل المواد التي درسها خلال سنة دراسية كاملة حسب المقرر السنوي، و غالبا ما تتميز فترة امتحانات البكالوريا بالاهتمام الواسع من طرف الطلبة و الأولياء و كدا المعلمين و المؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى وسائل الإعلام و الاتصال. يكمن سبب هذا الاهتمام الكبير و المتنوع في كون هذا الامتحان حدث اجتماعي و أكاديمي بامتياز يعيشه بعض التلاميذ في جو من الخوف و القلق و الترقب، بينما يعيشه آخرون بنوع من الحماس و التحدي و الاستعراض الأكاديمي، و ذلك لما لهذا الامتحان من تأثير في مستقبل الطالب العلمي و المهني على السواء، و ما لعواقبه من آثار نفسية و اجتماعية عليهم.

أ- أهمية البكالوريا :

يعتبر التعليم الوسيلة الوحيدة التي تمكن التلاميذ من بلوغ التعليم العالي و من أجل تحقيق ذلك لابد من اجتياز عقبة امتحان شهادة البكالوريا التي تؤهل التلميذ إلى الدخول وتضمن له مقعدا بيداغوجيا داخل مدرجات الجامعة ، فهي أولا درجة يحصل عليها في نهاية الطور الثانوي وهي شهادة إجبارية حتى يلتحق التلميذ بالمدارس العليا و الجامعات و المعاهد وغيرها.

ولشهادة البكالوريا أهمية كبيرة جدا فهي المفتاح السري لكل طالب يحلم بمستقبل زاهر في حياته العلمية بالاجتهاد و المذاكرة لاجتياز هذه العقبة التي تعتبر بوابة الدخول إلى التعليم العالي ، إن الشهادة لها أهمية كبيرة سواء عند التلميذ أو عند الأسرة أو عند الأستاذ .

***عند التلميذ :**

يعتبر امتحان شهادة البكالوريا بالنسبة للتلميذ امتحان مصيري فهو الذي يحدد مصيره و مستقبله العلمي، فهو ينهي به مرحلة التعليم الثانوي من جهة ويسمح له في حالة النجاح الالتحاق بالجامعة ومواصلة دراسته العليا ليضمن مستقبله وينال احترام المحيطين به من أفراد الأسرة و الأصدقاء و الأقارب من جهة أخرى، بذلك يصبح أكثر استقلالية من خلال المستوى الجامعي العالي وكل ما يتعلق بالمكانة الاجتماعية التي وصل إليها بفضل تفوقه ونجاحه و مثابرته، فمستقبل أي شاب متوقف على نجاحه أو فشله في هذا الامتحان.

كما يعبر عن مدى أهمية البكالوريا بالنسبة له من خلال عمله المستمر و الجهد المبذول وإصراره على التفوق و النجاح في هذا الامتحان، لكن غالبا ما يصطدم هذا العمل بالرسوب في هذه الشهادة فيندرج ضمن قائمة المعيدين أو المطرودين، حيث تشهد الجزائر في مجالها التربوي نسبة عالية من الرسوب في شهادة البكالوريا وهذا ما يلخص انخفاض نسبة النجاح و قلة عدد الطلبة الموجهين إلى التعليم العالي. (مجلة بناة الأجيال، 1994)

***عند الأسرة :**

تتجسد أهمية البكالوريا في نظر أفراد الأسرة من خلال الاهتمام الكبير الذي يولونه لامتحان البكالوريا ويقدرون هذه الشهادة ويعطونها مكانة عالية ، فهي الهدف الأول الذي يحاولون أن يصلوا إليه أبناءهم بنتائج مدرسية جيدة لأن جميع الأولياء نجدهم يتباهون بشهادات أبنائهم أمام الأصدقاء ، فكلما كانت الشهادة عالية كلما زاد اهتمام الغير وتقديرهم. شهادة البكالوريا بالنسبة للأسرة الغنية تضمن لهم الحفاظ على المركز الاجتماعي والمكانة المرموقة في المجتمع، بينما الأسرة الفقيرة فشهادة البكالوريا بالنسبة لهارمز للتفوق حيث يستطيع التلميذ الفقير أن يحصل على عمل ويخرج من دائرة الفقر وبالتالي يفرض وجوده في المجتمع ويضمن مكانة محترمة وسط اهله و اصدقائه. (Zazzo, 1964)

***عند الأستاذ:**

تنعكس أهمية البكالوريا في نظر الأستاذ من خلال أداء واجبه وتبليغ رسالته التعليمية على أتم و اكمل وجه ويزيد النجاح في هذه الشهادة من عزيمة الأستاذ وإرادته في تكوين النشء الصالح في حين يكون العكس في حالة الرسوب في هذه الشهادة التي تنعكس سلبا على سمعة المعلم المهنية و الشخصية فيتلقى اللوم والتأنيب من طرف المدرسة و الإدارة وكذا المجتمع وهذا ما يؤثر سلبا عليه.

ب- مميزات شهادة البكالوريا :

تتميز شهادة البكالوريا بكونها امتحان وطني خاص بأقسام المرحلة الثانوية ويكون لهذه الشهادة دورة سنوية واحدة يحدد تاريخها وزير التربية ، وهي شهادة تؤهل شهادة الطالب للامتحان بالدراسات الجامعية، وتعتبر البكالوريا كرتبة جامعية تمنح بعد الامتحانات الإجبارية التي تنهي الدراسة الثانوية أي هي شهادة نهاية الدراسة الثانوية وبداية الدراسة الجامعية ، وهي امتحان رسمي إثباتي يعتبر امتحان شهادة البكالوريا امتحانا خارجيا و وطنيا يخضع لبرنامج محدد لسلسلة من الاختبارات و المعاملات الوطنية، كما تخضع أسئلة مواضيع الامتحانات لرقابة وزارة التربية لهذا فإن امتحان شهادة البكالوريا له صيغة رسمية وقيمة وطنية، لذلك فإن إجراءات تصحيح هذا الامتحان تكتسي صيغة السرية المطلقة ولا يقبل أي طعن فيها فيما يخص مراجعة أي تصحيح.

يمتحن تلميذ شهادة البكالوريا في كل المواد التي يدرسها من المقرر السنوي، غالبا ما تتميز فترة امتحانات شهادة البكالوريا بالاهتمام من الطلبة وأوليائهم وكذا المؤسسات التعليمية بالإضافة الى وسائل الإعلام والإتصال، كل هذا لكون هذه الشهادة حدث اجتماعي مهم يعيشه التلاميذ بالدرجة الأولى في جو من الخوف والقلق و الإضطراب عند البعض والحماس عند البعض الأخر لأهمية هذا الإمتحان الذي يحدد مصير الطالب ، ويواجهه سواء بإكمال دراسته العليا أو الى عالم الشغل ومؤسسات التكوين المهني.

و حسب (Jaradat, 2004) فإن قلق الامتحان يعتبر مشكلة كثيرا ما يجربها الطلبة، إلا أن البعض منهم يعتبر أن القلق يؤثر في تعلمهم و امتحاناتهم إلى حد يضعف نتائجهم. و بالرغم من أن هؤلاء الطلبة قد يراجعوا دروسهم بفعالية إلا أن أداءهم يضعف بسبب خوضهم في

نشاطات فكرية مثيرة للقلق مثل: الخوف من الفشل أو الرغبة في الأداء المتميز. و في الواقع فإن الكثير من الأفراد لديهم القدرة على تحقيق نتائج جيدة في الامتحانات، لكن أداءهم يقل بسبب مستويات قلقهم المضعفة.

10- خلاصة

مما سبق ذكره فإن التعليم الثانوي يعد الحلقة الأساسية و المحور الذي تدور حوله منظومة التربية و التعليم بكل أطوارها، حيث تتوج مرحلة التعليم الثانوي بشهادة نهاية الدراسة الثانوية " شهادة البكالوريا " ، وبإجازات مختلفة حسب معدل النجاح الذي يحرز عليه التلميذ ، والذي يتوقف على اعتبارات عديدة بعضها يعود إلى الفرد واستعداداته و البعض الآخر يتوقف على العوامل الاجتماعية و الاقتصادية و التربوية وكل هذه العوامل متداخلة ومؤثرة على النجاح أو الرسوب في شهادة البكالوريا.

حيث تبقى الاختبارات بمختلف أنواعها الاساس الوحيد الذي يمكننا من تكوين فكرة حقيقية عن مدى استيعاب التلميذ لمختلف المعلومات والخبرات واستفادته من البرامج التربوية و التعليمة التي صممت خصيصا لتكوين لتكوين هذا التلميذ حتى يؤدي دوره كاملا. و إذا كان التحصيل الدراسي عبارة عن مدى احراز التلميذ من درجات أو معدلات بعد اجرائه لاختبارات فصلية أو سنوية، فإنه يبقى من أهم المواضيع التي تثير اهتمام الباحثين في مختلف المجالات العلمية ، و ذلك نظرا لما له من تأثير في بناء الشخص و المجتمع. الا ان هناك عوامل كثيرة ومتنوعة ترتبط بالتحصيل و تؤثر فيه سلبا او ايجابا

و إذا كانت هذه الاختبارات هي السبيل الأمثل لترشيح الطالب، فالمفروض ان تتمتع بدرجة عالية من الموضوعية و أن تكون مجردة من كل تدخل ذاتي شخصي أم سياسي حتى يتسنى للمتخصصين تكوين فكرة دقيقة ليس فقط عن الطالب في مختلف المستويات و خاصة منها الأساسية، و إنما كذلك عن النظام التربوي المتبع و مدى فعاليته في تكوين الشخص الذي يريده المجتمع و الذي يعكس قيمه و مبادئه و انتماءه الحضاري و مدى فعاليته في المساهمة في تطوير المجتمع و تقدمه.

الفصل الثالث

قلق الامتحان

تمهيد

1- تعريف قلق الامتحان

2- موقف التلميذ من الامتحان

3- الاستعداد للامتحان

4- اليوم الأخير قبل الامتحان

5- المبادئ الأساسية للامتحان

6- مظاهر قلق الامتحان

7- أسباب قلق الامتحان

8- قياس قلق الامتحان

9- علاج قلق الامتحان نظريات قلق الامتحان

10-خلاصة

تمهيد

يعتبر القلق من الموضوعات الهامة في مجال الدراسات التربوية والنفسية والاجتماعية ، فقد يكون القلق أحد مظاهر الشخصية العصابية والذي له تأثيرا سلبيا على قدرة الشخص على ممارسة حياة طبيعية مفيدة ، أو يعوقه على أداء واجبه كاملا وكذا الاستمتاع بها. و من انواعه قلق الامتحان الذي يلاحظ عند الطالب قبل الامتحان وخلاله .

فالتلميذ أثناء إجراء الامتحانات المصيرية كامتحان البكالوريا يفقد اتزانه نتيجة الضغوطات التي حوله ، سواء من توقعه للأسئلة أو التخويف من مصيره إذا فشل فيضيع مستقبله الذي خطط له منذ زمن "... وكل هذه الأمور تجعل التلميذ في حالة انفعال وقلق وخوف مما يؤثر عليه. بحيث انه يجد صعوبة في استذكار ما حفظه أو تجعله لا يفهم عبارات الامتحان ومقاصدها، لهذا نجد التلاميذ يعجزون ويفشلون في اجتياز الامتحان... ".

(محمد أيوب الشحيمي، 1976، ص 39)

و حسب (Jaradat, 2004) فإن قلق الامتحان يعتبر مشكلة كثيرا ما يجربها الطلبة، إلا أن البعض منهم يعتبر أن القلق يؤثر في تعلمهم و امتحاناتهم إلى حد يضعف نتائجهم. و بالرغم من أن هؤلاء الطلبة قد يراجعوا دروسهم بفعالية إلا أن أداءهم يضعف بسبب خوضهم في نشاطات فكرية مثيرة للقلق مثل: الخوف من الفشل أو الرغبة في الأداء المتميز. و في الواقع فإن الكثير من الأفراد لديهم القدرة على تحقيق نتائج جيدة في الامتحانات لكن أداءهم يقل بسبب مستويات قلقهم المضعفة . و عليه، فإن قلق الامتحان يمكن أن يحد من التطور التربوي و المهني لأن نتائج و درجات الامتحانات تؤثر في الدخول في البرامج التربوية و التدريبية في المجتمعات المعاصرة (Zeidner, M. 2004)

1- تعريف قلق الامتحان

إن تسمية قلق الامتحان تعود في الواقع إلى سنة (1952) ، أين نشر Sarason and Mandler سلسلة من المقالات ذات الصلة بقلق الامتحان و الأداء. نفس هذا العام شهد أيضا تطوير أول أداة لقياس قلق الامتحان. و هكذا يعتبر تاريخ 1952 عام قلق الامتحان الذي برز

فيه باعتباره موضوع اهتمام الدراسة الجادة. و قد تم التحقيق في هذا المفهوم على نطاق واسع منذ ذلك الوقت، كما عرف تطورا في مجالات التصور و التقييم و العلاج.

✓ يعرف (**Wine, 1971**) قلق الامتحان بأنه:

ميل شخصي نحو الاستجابة بالتوتر الناتج عن وضعية الامتحان بالهموم السلبية و الأفكار و التصريحات المتمركزة حول الذات.

✓ كما يعرفه (**Spielberger, 1972**) بأنه:

حالة انزعاج تتميز خاصة بمشاعر التوتر و التوقع و الهموم (الأفكار المشحونة بالهم) و استثارة الجهاز العصبي اللاإرادي عندما يواجه الفرد متطلبات التحصيل في الوضعيات التقييمية ّ . (ص 29)

✓ اما (**Sieber, O.Neil and Tobias, 1977**) فيعرفه على أنه:

مجموعة الاستجابات الظاهرية و الفيزيولوجية و السلوكية التي تصطحب الانشغال بنتائج سلبية محتملة أو الفشل في الامتحان أو وضعية تقييميه مشابهة.

✓ اما (**احمد محمد عبد الخالق، 1987**) فيشير الى ان:

قلق الامتحان يسمى أحيانا قلق التحصيل وهو نوع من القلق المرتبط بموقف الامتحان ، تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف عند مواجهة الامتحانات ، وقد يوجد بدرجات مرتفعة فيؤثر في حسن أدائه للامتحان، ويسمى حينئذ بالقلق المعطل ، بينما المستوى المعتدل منه أمر طبيعي فلا يؤثر كثيرا على أدائه للامتحان ، ويسمى عندئذ بالقلق الميسر. (ص32)

اذن هذا النوع من القلق مرتبط بالتحصيل الدراسي (بقروب موعد الامتحان) فتدور في ذهن التلميذ أفكار الفشل و يعتريه الرعب فيخاف الرسوب حتى لو كان مستعدا له ، وتكون ثقته بنفسه مضطربة ولا يقوى على العمل (وقد ذكر عدد قليل من التلاميذ ان مذاكرتهم كانت جيدة ولكن ما إن يدخلوا الامتحان حتى ينسوا المعلومات ، ويرجعون هذا النسيان إلى ظاهرة الخوف لأن الانفعال يعرقل العمليات العقلية العليا كالتذكر والتفكير . (موسى إبراهيم حريزي ،1991)

من خلال التعاريف السابقة يتبين أن قلق الامتحان قلق نوعي ومحدد يعيشه التلميذ في وضعية الامتحان أو التقويم، يمر من خلاله بحالة نفسية متميزة بسيطرة أفكار التخوف من الفشل و ارتفاع في النشاط العصبي اللارادي، وتصاحب هذه الحالة النفسية أعراض فيزيولوجية، وقد يؤثر قلق الامتحان سلبا في النتائج الدراسية للتلميذ.

2- موقف التلميذ من الامتحان :

ينظر أغلبية التلاميذ للامتحان على أنه جولة رياضية ، إما أن يخرج منها منتصرا بمعنى نجاحه في الامتحان أو فاشلا بمعنى الرسوب، فيجد التلميذ نفسه في دوامة بين المد والجزر مما يزيد ارتفاع نسبة القلق لديه ، لذا يجب إيجاد طريقة منظمة تمكنه من مواجهة الامتحان بثقة عالية :

* كأن يستغل الوقت في القيام بما يجب عليه قبل الامتحان كما أنه على التلميذ أن يكون في مقعد الامتحان قبل وقته .

*صرف الدقائق القليلة قبل الامتحان في شيء يبعد عن نفس التلميذ هم الامتحان.

3- الاستعداد للامتحان :

ونعني به تمكن التلميذ من الموضوع لا مجرد الإلمام به ثم الاستفادة منه على أكمل وجه ، كما أن الاستعداد يدل على الراحة والهدوء العاطفي بأبعد معانيه . (لندال دافيدوف، 1976)

ونجد الاستعداد الانفعالي والجسمي نتيجة للحالة النفسية التي يعيشها بعض التلاميذ وقت الامتحانات ومحاولة لتفادي النقص في الاستعداد للامتحان ، فقد يحاول التلميذ جاهدا أن يصل نهاره بليله في استذكار المعلومات وحشوها في ذهنه ، أما البعض الأخر قد يخطر لهم استعمال العقاقير والمنبهات والمنشطات الذهنية لتفادي الأرق و التوتر "..... وعليه فانه من الأفضل أن يستشير التلاميذ مرشدا أو طبيبا عموميا ، فمثلما يحتاج جسمنا للراحة والاسترخاء فان الذهن بحاجة إليها أيضا حتى يستعيد التلميذ بهما نشاطه ويقوي استعداداته ..... " .

(عبد الرحمان عيسوي، 1997، ص 87)

4- اليوم الأخير قبل الامتحان :

عندما يضبط تاريخ الامتحان وتوزع جداول التوقيت الخاصة بالامتحان يبدأ العد التنازلي من جهة وصولا إلى يوم الامتحان ، ومن جهة أخرى يتصاعد مستوى القلق لدى التلميذ وتترك فرصة لذهنه لكي يستريح ويثبت ما قدم له من معلومات ومعارف وأحسن وقت لتثبيتها هي عندما ينام التلميذ .

5- المبادئ الأساسية للامتحان:

من المبادئ الأساسية التي يجدر بالمعلم تطبيقها في الامتحانات المدرسية هي :

أ/ تحديد الهدف من الامتحان :

إن تحديد الهدف من الامتحان يسهل عملية اختيار الأسئلة المناسبة ، فالأسئلة التي يقصد منها التعرف على مواطن الضعف لدى التلميذ تختلف عن تلك الأسئلة التي يراد منها تقييم معلوماته السابقة ، وهذه غير تلك الأسئلة التي ترمي إلى قياس القدرة على الفهم ، التحليل ،التركيب.

ب/ مسايرة الامتحان للمنهج الدراسي المقرر :

إن مسايرة الامتحان للمنهج المقرر يعتبر عاملا أساسيا في تحقيق الهدف الإجرائي المرغوب ، لذلك يسعى المعلم جاهدا لجعل الامتحان يتماشى والمنهج المقرر.

ج/ ترتيب أسئلة الامتحان :

لعملية ترتيب أسئلة الامتحان عدة أشكال منها الترتيب التصاعدي أي البدء من الأسهل إلى الأصعب أو الترتيب التسلسلي.

د/ إعداد الأجوبة قبل إعطاء الأجوبة :

إن إعداد الأجوبة التي سيعتمد عليها المعلم أثناء التصحيح تبين إذا كان السؤال صالحا وملائما أولا ، وكثيرا ما يقوم المعلم بتعديل سؤال الامتحان بعد الاضطلاع على جوابه ، وان إعداد

الأجوبة وتوزيع العلامة على أجزائه من قبل المعلم ثم التزام المعلم بهما أثناء عملية التصحيح كل ذلك يحقق العدالة المنشودة والهدف المرغوب فيه .

6- مظاهر قلق الامتحان

توصل الباحثون و المهتمون بدراسة قلق الامتحان الى التمييز بين أربعة مظاهر مختلفة عن بعضها البعض إلا أنها ترتبط فيما بينها بدرجات متفاوتة و هي: المظهر الفيزيولوجي ، المظهر المعرفي و ، المظهر الانفعالي و المظهر السلوكي.

- **المظهر الفيزيولوجي**

عبارة عن نشاط يتمثل في الاستجابة لإنذار الرفض أمام الخطر ، فتظهر هذه الاستجابة على شكل ارتعاش اليدين ، صوت خافت وحائر ، إحساس بدوار، تعرق شديد ، عدم القدرة على السكون ، اتساع الحدقتين ، شحوب الوجه ، وقد يصرخ الشخص القلق ويبكي ويفتح فمه طالبا للهواء ، ويجف حلقه وتنهار قواه وقد يسقط على الأرض مغمى عليه فتبدو كأنها حالة صرع .
(فخري الدباغ ، 1983، ص 192)

كما نجد عند الشخص القلق اضطرابات على مستوى المعدة والأمعاء والدوار وحالات التعب الشديد و الأوجاع البدنية المختلة مثل آلام الظهر والمفاصل. (حامد عبد السلام زهران ، 1979)

- **المظهر الانفعالي**

حيث يشرع التلميذ الممتحن في التفكير في عواقب الرسوب المحتمل أو في العلامة السيئة أو الأداء غير الجيد وقدراته فيصبح غير واثق من نفسه ، والواقع أن كثير من المشكلات مثل التأخر الدراسي إنما ترجع في جذورها الى ما يسيطر على التلميذ من مخاوف لا شعورية يعبر عنها بالقلق ، ويبدو هذا قبل الدخول في الامتحانات ويثور لأتفه الأسباب ويبدي القلق لأبسط الأشياء ، فالتلميذ الذي ينقص في ثقته من نفسه ويحكم على نفسه مسبقا بالفشل ويرفع من قلقه أثناء الامتحان فيقل تركيزه وانتباهه وينشغل بالقلق أكثر من انشغاله بالإجابة على أسئلة الامتحان وبذلك يصبح غير قادر على الإجابة وبالتالي يكون الفشل حليفه .

(يوسف ميخائيل اسعد ، 1978 ،ص 106)

حيث يمكن التعبير عن العنصر الانفعالي من قلق الامتحان عبر مشاعر الضيق و الشعور بالوحدة و الحزن و خيبة الأمل و العجز. (Rost & Schermer, 1989)

- **المظهر المعرفي**

يعتبر (Liebert and Morris, 1967) أول من ميز المكون المعرفي من قلق الامتحان وذلك بالرغم من التردد الذي ساد بين الباحثين منذ 1958 فيما يخص مكونات قلق الامتحان و قناعة الكثير منهم أنه يتكون في الحقيقة من أكثر من مكون واحد. و منذ ذلك االوقت أصبح ينظر إلى الهم (Worry) على أنه المكون المعرفي التقليدي من حالات القلق (Sarason, 1988). يعرف (Liebert and Morris, 1967) الهم أنه العنصر المعرفي من تجربة القلق مثل التوقعات السلبية و الاهتمامات المعرفية حول الذات و الوضعية بين أيدينا و العواقب المحتملة. يمكن للهموم أن تبلغ مستوى عال في بداية الامتحان إلا أنها لا تختفي بسرعة (Liebert & Moris, 1967).

تنطوي استجابات الهم و الانشغال على مسارات معرفية معقدة تنتج عن الاهتمامات الحالية بإمكانية الفشل و عواقبه، بالإضافة إلى التجارب السابقة المنطوية على تغذية راجعة و تقييما سالبين. و يمكن للانشغال المعرفي أو هم الأشخاص القلقين في الامتحان الذي يكون مهيمنا عند بداية الامتحان أن يتضاعف خلاله إلا إذا انخفضت أو أزيحت إشارات إمكانية الفشل (Bushman, et al., 2005).

و حسب (Rost & Schermer, 1997) يمكن لهذا العنصر المعرفي من قلق الامتحان أن يظهر في أشكال متعددة مثل: الهم و سوء الفهم للمهمة و عدم ملاحظة الأخطاء و انسداد الأفكار و النسيان و ضعف التركيز و قصر السمع و الرجوع إلى نفس الأفكار و الأفكار غير ذات الصلة بالمهمة و عدم وضوحها و عدم فهم الأسئلة و نقص الانتباه. و أضاف إلى ذلك (Deffembacher, 1980) تمركز الانتباه حول الذات أو التوقع السلبي للأداء. قد تظهر هذه المعالم مجتمعة أو متفرعة، و مهما يكن من أمر فإنها تؤثر سلبا في أداء الفرد في المهمة بين يديه و تعيقه في تحقيق الهدف. و قد بينت العديد من الدراسات الآثار السلبية التي يمكن للمكون المعرفي خاصة أن يسببها، حيث أكدت في مجملها العلاقة السلبية بينه و بين الأداء في

الامتحانات. (Deffembacher, 1986 ; Hembree, 1988 ; Ackerman & Heggestad, 1991 ; Cassady. J., 2002.2004

- **المظهر السلوكي**

يظهر الطلبة ذوي قلق الامتحان المرتفع مستويات أضعف بكثير في مهارات الدراسة و جدارتها مقارنة بالطلبة ذوي الدرجة المنخفضة في قلق الامتحان (Wittmaier, 1972). إنهم يتميزون بمهارات دراسية ضعيفة، بما في ذلك استغلال وقت الدراسة في القسم و كتابة و تنظيم رؤوس الأقلام و التحضير للامتحانات و الاستغلال الأقصى للوقت في الامتحانات الموضوعية (Culler & Holahan, 1980). يحاولون التعويض عن النقص في المهارات الدراسية بزيادة الوقت الكلي للدراسة، و يبدون كثيرا مشاكل في الترميز و تنظيم و استرجاع المعلومات (Benjamin et al., 1981). كما يعبرون عن القلق بشتى أنواع سلوكيات التجنب خلال المراحل المختلفة من مسار الامتحان، وتعتبر المماطلة من أبرز أشكال التجنب التي تميز الطلبة القلقين في الامتحان. (Zeidner, 1998.2004)

1- أسباب قلق لامتحان :

قد ينتاب الطالب الممتحن الخوف والقلق اللذان يأتيان من ناحية عدم اهتدائه للجواب الصحيح أو اضطرابه ويشك في توفيقه للجواب ، ويخاف من أن تخونه الذاكرة كما يتخوف من سوء التقدير السلبي ومن الملاحظ أن الكثير من الطلبة ممن ينتقدون الامتحانات النهائية ويفضلون التقديرات الدورية والمتابعة في كامل السنة ويعتبر أن الامتحان لمدة ساعة أو ساعتين لا يصور قدرات الطالب وليس من المنطق أن تختصر الحقائق التي أخذت في كامل السنة لمدة معدلها ساعة يختصر استحضارها في الامتحان في وقت تقديره 60 دقيقة .

(جمال زكي ،1967، ص 25)

وقد يحصل الخوف من الحراس ومراقبي الامتحانات خصوصا إن كانوا متجهمين أو عبوسين أو شديدي اللهجة ويزداد خوف الطالب الممتحن أكثر إن لم يحضر جيدا للامتحان أو انه سريع النسيان كما انه يخاف أن يسرقه النوم إلى وقت متأخر في الصباح خاصة إذا سهر طويلا في المراجعة. ولا يخلو الموقف في الامتحان من وجود طلاب قليلين لا يشعرون بالخوف

وبالخصوص الذين يتمتعون بالثقة بالنفس والذكاء والذاكرة القوية أو الذين يعتمدون على قدرة الله ومشيئته. (حامد عبد السلام زهران، د و ن ت، ص 39)

بالاضافة الى هذا فقد توصل الباحثين الى الكشف عن العوامل الكامنة وراء قلق الامتحان لما لها من أهمية فيما يتعلق بالفهم الدقيق للخلفيات النمائية للظاهرة و مراحل تطورها. و لا شك أن هذه العملية من شأنها مساعدة الباحثين و المهتمين بقلق الامتحان على تعميق فهمهم له و بالتالي ضبط إستراتيجيات العلاج حتى تكون أكثر فعالية (Reeve et., al. (2008، بالإضافة إلى الاجتهاد في و ضع خطط وقائية تساعد على التقليص من انتشار الظاهرة خاصة في الأوساط الأكاديمية المختلفة. و فيما يلي عرض لبعض ما جاء في هذه النقطة بالذات و المتعلقة بالأسباب الكامنة وراء قلق الامتحان

- **المستوى الدراسي**

خلصت بعض الدراسات الى أن قلق الامتحان لا يتأثر بالمرحلة التعليمية و لا بالمستوى الدراسي, فهو ظاهرة عامة عند جميع التلاميذ، ولكن يزداد مستواه أكثر بعد التقدم في المستوى الدراسي وفي المرحلة التعليمية تبعا لزيادة تعقد المهام الخاصة بكل مرحلة أو مستوى وزيادة إدراك وعي المتعلم لمسؤولياته، حيث تشير دراسة Hill هيل(1972) إلى أنه ":يبدأ ظهور قلق الامتحان في الصف الثاني الابتدائي ثم يتزايد تدريجيا سنة بعد أخرى" .

و في دراسة اخرى ل Hembree, 1988) بين ان متوسط مستويات القلق يبقى ضعيفا نسبيا خلال المراحل المبكرة من التعليم الابتدائي، و أنه يرتفع خلال سنوات المتوسط ما يتماشى و التجارب الناشئة مع تراكم الفشل الدراسي عند العديد من التلاميذ و ما يرتبط بها من انخفاض في متوسط مفهوم الذات للقدرة. و يميل معامل الارتباط بين قلق الامتحان و التحصيل الدراسي أن يكون أقوى خلال هذه المرحلة، مشيرا إلى بداية ارتباط الأداء الفعلي و التجربة العاطفية كما تقترحه نماذج تطور العلاقة بين القلق و التحصيل. بعد سنوات المرحلة الابتدائية يبدو أن متوسط مستويات قلق الامتحان يبقى ثابتا خلال المرحلة الثانوية و الكلية. (Pekrun, 2001)

- **الذكاء:**

تعتبر درجات الذكاء من اهم العوامل المرتبطة و المحددة لمستويات قلق الامتحان حيث بينت نتائج العديد من الد راسات وجود ارتباط سلبي بين قلق الامتحان و الذكاء . ومن أهمها

دراسة Ziv & Dem 1975 التي تهدف الى الكشف عن العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي مع الاخذ بعين الاعتبار عامل الذكاء حيث خلصت الدراسة الى أن هناك علاقة عكسية بين القلق والذكاء، إلا أنها لم تكن ذات دلالة إحصائية .

كما هدفت د راسة مازي (1969) إلى معرفة العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل حيث تكونت عينة الدراسة من 96 طالبا تم تقسيمهم حسب درجات الذكاء إلى أربع مجموعات، وتم استخدام مقياس الكلية الأمريكية لقياس الذكاء، كما تم قياس مستويات القلق بواسطة اختبار قلق الامتحان، فتوصلت النتائج الى أن أداء الطلاب مرتفعي القلق كان أعلى من أداء الطلاب منخفضي القلق في مجموعة الطلاب مرتفعي الذكاء ، والعكس صحيح بالنسبة لمجموعة الطلاب منخفضي الذكاء.

- **الضغوط الأسرية و المدرسية:**

تتمثل سلوكيات الآباء و المعلمين و الأقران المؤثرة في تلك المعتقدات المرتبطة بالفشل و من ثمة المسببة لقلق الامتحان فيما يلي: توقعات تحصيل عالية و ضغط للتحصيل؛ التنافس في القسم؛ التغذية الراجعة للفشل (كما تقتضيه النتائج الضعيفة على سبيل المثال)؛ العقاب بعد الفشل.

و يفترض نظريا أن دعم الآباء و المعلمين يكون عامل حماية، إلا أنه ثبت مرارا عدم ارتباطه بقلق الامتحان. و يمكن أن يرجع السبب في ذلك إلى النتائج المتناقضة لآثار الدعم الذي قد يرسل رسائل خفية من الضغط للتحصيل بالإضافة إلى تقديم المساعدة. و يمكن أن تكون هناك عوامل مهمة تؤدي إلى القلق على مستوى المؤسسات و الأنظمة التربوية كالبنية التنافسية للهدف، و معايير المقارنة الاجتماعية لتقديم التغذية الراجعة، و بنية المسلك التربوي التي تقتضي على المدى الطويل نتائج سلبية للفشل المبكر (Pekrun, 2001). و في هذا السياق توصلت كلير فهيم (1980) في دراستها الى مدى تأثير أسلوب التربية الأسرية، حيث

ترى أن " الشعور بالقلق يبدأ مع بداية حياة الطفل فقد يتعرض للفشل أو لصعوبات متكررة في الحياة دون أن يجد من يساعده أو يوجهه أو يشجعه حيث يلجأ بعض الآباء الى اسخدام بعض أساليب التهديد والوعيد لأبنائهم بهدف تحقيق نتائج تتفق مع رغباتهم دون إد راكهم أن ذلك يترك آثا را سيئة على شخصيات أبنائهم تنعكس بالسلب على مدى توافقهم . " فيتجه الطفل إلى تلبية مطالب والديه وتوقعاتهما نحوه خوفا من سلوكياتهما الرافضة لخبرة الفشل لديه، فيبدأ الطفل بمقارنة تحصيله مع تحصيل اقرانه مما يدفعه إلى المنافسة الشديدة والضغط حتى يصبح أداؤه أفضل من أداء الآخرين ، وهكذا تصبح لديه مشكلة قلق الامتحان .

ويؤكد (Spielberger, 1971) أن قلق الامتحان تثيره مواقف المدرسين بسبب التشابه بين المدرسين والوالدين . فكل من الوالد والمدرس يمنح المكافأة والعقاب ويقيم الطفل أو التلميذ ، لذا فعلاقة الطفل بالأسرة قبل المدرسة وبعدها ونظرة الأسرة للتعلم ومستوى التحصيل الذي تتوقعه من الطفل ، وكذلك علاقة التلميذ بالمعلم وما يبثه من خوف في نفوس التلاميذ من الامتحانات ، واستخدامها كوسيلة للعقاب في بعض الأحيان ، ومقدار السلطة التي تمارس عليه في المدرسة بالإضافة إلى مواقف التقويم ذاتها ، بحيث أنه إذا شعر الفرد بأنه موضع تقويم واختبار فإن مستوى القلق سيرتفع لديه ... كل ذلك يؤثر على موقف التلميذ من الامتحان ومستوى تخوفه منه .

- **الشخصية القلقة :**

يعتبر هذا النوع الاكثر عرضة لقلق الامتحان لأنها تحمل سمة القلق، حيث يشار إليه على أنه سمة ثابتة نسبيا في الشخصية من حيث اختلاف الناس في درجة القلق، ووفقا لما اكتسبه كل منهم في طفولته من خبرات سابقة .وبعبارة أخرى فهي استعداد طبيعي واتجاه سلوكي يجعل الفرد قلقا، ويعتمد بصورة أساسية على الخبرة الماضية أي أن القلق المثار في هذه الحالة أقرب إلى أن يكون مرتبطا بشخصية الفرد منه إلى خصائص الموقف الذي حدث فيه القلق و يترتب على ذلك أن التفاوت في درجة هذا القلق يرتبط بمستوى القلق عند الفرد كسمة شخصية.

ولقد أوضح سبيلبرجر (Spielberger, 1966) أن سمة القلق وحالة القلق لدى الأفراد تكون مرتفعة في المواقف التي تمثل تهديدا لذات الفرد، والأفراد الذين تكون سمة القلق لديهم منخفضة تكون حالة القلق منخفضة لديهم تبعا لذلك .

كما اتضح أن الفرد الذي لديه سمة القلق، يكون أكثر تنبها ووعيا من الآخرين لدرجة الخطر والتهديد الذي يستثير القلق. وهذا يعني أن كل الناس يمرون ب " حالة قلق " إذا عرض لهم ما يقلق، ولكن بعضهم فقط هم الذين يتسمون ب " سمة القلق."

لقد توصل (**Heinrich, 1979**) إلى أن وجود ما يؤكد أن قلق السمة له تأثير على قلق الحالة .

الجنس:

إذا كان الذكر و الانثى يختلفان في ردود أفعالهما لظروف الحياة، فقد يحتاج الباحثون في القلق إلى ضبط متغير الجنس في أبحاثهم، لأن محاولات تطوير التدخلات قد تحتاج أن تكون منسجمة أو على المقاس (Reeve et al., 2008). و يميل الإناث إلى الإدلاء بمستويات أعلى في قلق الامتحان مقارنة بالذكور، إلا أن هذه الفروق بين الجنسين لا تترجم إلى فروق موضوعية في الأداء. و تعود هذه الفروق إلى الاختلاف في خبرات التعلم و إلى إمكانية كون الإناث أكثر إرادة للإدلاء بقلقهن (Zeidner. M, 2004). و قد ترجمت العديد من الدراسات هذا القول من خلال النتائج الأمبيريقية التي توصلت إليها في هذه النقطة، حيث أكد تواترها على أن الإناث أكثر قلقا مقارنة من الذكور خاصة في الانفعالية، إلا أن هذا الاختلاف لم ينعكس على الأداء و التحصيل الأكاديميين.

(Hembree, 1988; Seipp, 1991; Zeidner, 1998 ; Cassady.J & Johnson, 2002; Cassady.J. 2004)

كما أثبتت العديد من الد راسات وجود فروق بين الجنسين في قلق الامتحان، لكن هناك من يرجع هذه الفر وقات إلى طبيعة تكوين الجنسين وخصائصهما. حيث تناول **محمد الطيب، (1988**) درا سة مستوى قلق الامتحان بين طلاب كليات جامعة طنطا، وأخذ عينة متكونة من 100 طالبا و 100 طالبة من كل كلية ، وطبق على العينة قائمة قلق الامتحان لـ **Spielberger** خلصت نتائج الد راسة إلى زيادة متوسط قلق الامتحان لدى الإناث في كل كلية عن الذكور في نفس الكلية .

8- قياس قلق الامتحان

كان يحدد قلق الامتحان في بداية عهده مع البحث الإمبريقي على أنه أحادي البعد. و عليه كانت المقاييس المبكرة مثل استبيان قلق الامتحان لـ **(Mandler and Sarason, 1952)**

تفترض على أنها أحادية البعد. و مع ذلك، فإن بنود هذه المقاييس كانت تشير إلى مكونات مختلفة لقلق الامتحان عاطفية و معرفية و فيزيولوجية، و أن التحاليل العاملية المبكرة اظهرت باستمرار أن هذه المقاييس كانت مكونة من أكثر من متغير. و من هنا اقترح كل من **(Liebert and Morris, 1967)** التمييز بين المكونات العاطفية و الفيزيولوجية التي أسماها (الانفعالية) و المكونات المعرفية (التي أسماها الهمّ).

اليوم، هناك اتفاق مشترك على أن قلق الامتحان يتألف تحديدا مما يلي :

- ✓ التوتر العاطفي (الشعور بالارتباك وعصبي و متوتر).
- ✓ الاستثارة الفيزيولوجية (بما في ذلك أعراضا مثل ارتفاع نبضات القلب و التعرق ...).
- ✓ الانشغال و الهموم المعرفية المرتبطة بتهديد الفشل و عواقبه و نقص الأهلية الشخصية...

(Pekrun, R. 2001)

ومنذ ذلك الحين، تم تقديم العديد من التمييزات الإضافية بما في ذلك التفريق الذي قدمه **(Spielberger)** في مقياسه لقلق الامتحان (TAI) الذي يعتبر من أكثر المقاييس استخداما لقياس قلق الامتحان عند طلبة الثانويات و الكليات، كما ثبت صلاحية تطبيقه على تلاميذ المدارس الابتدائية و المتوسطة. فهو تقرير ذاتي يتكون من 20 بندا أو تصريحا يدلي بها المجيب ليعبر عن درجة إحساسه بأعراض القلق قبل و اثناء و بعد الامتحان. يتبع كل بند أربعة خيارات (أبدا–أحيانا–غالبا–دائما)، و تتراوح النتيجة بين (20 و 80 درجة). كما يعطي المقياس نتيجتين فرعيتين تتمثلان في الهم (الانشغال) و الانفعالية يتكون كل منهما من 08 بنود و تتراوح النتيجة فيهما بين (08 و 32). و يعتبر (TAI) مقياس قلق الامتحان الأكثر استعمالا في الولايات المتحدة حيث ترجم إلى أكثر من 20 لغة بما فيها اللغة العربية و قد بلغت مستويات صدقه و ثباته قي كل هذه الثقافات حوالي 0.90. (ص 80–81 .Bushman, et al., 1995)

كما عاد **(Sarason, 1984)** و طور مقياسا آخرا من منطلق المعارف الجديدة التي تطورت من خلال البحث الأمبيريقي متخليا بذلك عن مقياسه الكلاسيكي الأحادي البعد الذي طوره رفقة (Mandler, 1952). ردود الفعل على الاختبارات (Reactions to tests) و المعروف أكثر بالمختصر (RTT) هو الاسم الذي يعرف به هذا المقياس الذي يتكون من 40

بندا يدلي بها المجيب ليصرح عن مدى تطابق استجاباته في الامتحان مع محتوى البنود. يتبع كل تصريح أربعة اختيارات وهي (لا تنطبق علي إطلاقا. تنطبق علي إلى حد ما. تنطبق علي تماما. تنطبق علي جدا)، ضمنه أربعة أبعاد كاملة تمثلت في الهم و التوتر و التفكير غير ذات الصلة و الأعراض الجسدية. يتكون كل مقياس فرعي من 10 بنود و تتراوح النتيجة فيها بين (10 و 40)، كما تتراوح النتيجة الكلية المعبرة عن ردود الفعل على الامتحانات بين (40 و 160).

ذكر **(Stöber, 2004)** في دراسة له مقياس قلق الامتحان النسخة الألمانية TAI-G الذي طوره **(Hodapp, 1991)** و هو يتكون من 30 بندا مقسمة إلى 04 مقاييس فرعية و هي كما يلي:

- ✓ مقياس فرعي من 10 بنود يقيس الهم (Worry)، مثلا أنا أفكر في عواقب الفشل.
- ✓ مقياس فرعي من 08 بنود يقيس الانفعالية، مثلا قلبي يدق بعنف.
- ✓ مقياس فرعي من 06 بنود يقيس التشويش، مثلا أنا مهتم بأفكار أخرى و بالتالي أنا لاه.
- ✓ مقياس فرعي من 06 بنود يقيس نقص الثقة، أنا واثق من أدائي الشخصي.

يطلب من المجيب أن يختار من بين أربعة اختيارات تتراوح ما بين تقريبا أبدا و تقريبا دائما، و قدرت ألفا كرونباخ للمقياس الكلي 0.91 بينما قدرت بالنسبة للمقاييس الفرعية بين 0.81 و 0.92، كما كانت كل المقاييس الفرعية تتمتع بصدق جيد.

قلق الامتحان المعرفي هي تسمية لمقياس آخر طوره (Cassady and Johnson, 2002) انطلاقا من قناعتهما المستمدة من دراسته المعمقة لنتائج الدراسات التطبيقية خلال أكثر من 50 سنة التي أفضت في مجملها إلى كون البعد المعرفي هو العامل الأكثر ارتباطا بالأداء و التحصيل الأكاديميين. بني هذا المقياس بناءا على دراسة استطلاعية دامت سنتين أجريت على عينة من 400 طالبا، و انصب اهتمامه على النقاط التالية:

- ✓ الميل نحو الخوض في التفكير غير ذات الصلة قي الامتحان و خلال مرحلة التحضير له.
- ✓ الميل نحو مقارنة الذات بالآخرين في الامتحان و خلال مرحلة التحضير له.

- ✓ إمكانية وجود أفكار طفيلية خلال الامتحان و أشواط الدراسة أو أفكار تلهي انتباه المتعلم خلال الامتحان.

بعد عدة إجراءات خلص المقياس إلى 27 بندا كلها تقيس متغيرا واحدا يتمثل في المكون المعرفي من قلق الامتحان، و قدر صدق المحتوى بـ 91. = α. يقول صاحب المقياس (Cassady and Johnson, 2002):

" **يزود هذا المقياس الباحثين بوسيلة بديلة أكثر فعالية مقارنة بمقاييس قلق الامتحان السابقة. يمكن الإجابة على هذا المقياس ذي السبعة و العشرين بندا في وقت لا يتعدى 15 دقيقة، و هو في الوقت ذاته يزودنا بقياس صادق و ثابت للعامل الأساسي من قلق الامتحان الأكثر ارتباطا بالأداء. هكذا فإن سلم قلق الامتحان المعرفي يعطينا قياسا صادقا و ثابتا و سريعا لقلق الامتحان يمكنه الكشف عن الأفراد ذوي الدرجة العالية و المنخفضة في القلق...**". **(ص 287)**

الملاحظ من خلال هذا العرض البسيط لبعض أهم المقاييس التي طورت لقياس قلق الامتحان أن الأمر بدأ بمقياس أحادي البعد (Sarason and Mandler, 1952) و ها هو يعود إلى منطلقه، إلا أن مراحل البحث التي مر بها هذا المفهوم استطاعت أن تدقق في النتائج و الأدلة العلمية إلى درجة سمحت بالتأكيد على بعد واحد من قلق الامتحان يرتكز أساسا على ما ثبت أنه العامل الأكثر ارتباطا بالأداء و التحصيل و الأكثر تأثيرا فيهما. و قد بينت العديد من الدراسات هذه الحقيقة بداية من دراسة (Cassady and Johnson, 2002) التي استخدم فيها نفس هذا المقياس الأخير و دراسات أخرى لـ (Hembree, 1988 ; seipp, 1991).

فهل يعني أنه يجب الاكتفاء بهذا المقياس عندما يتعلق الأمر بقلق الامتحان، أم أن هذا المقياس الأحادي البعد ما هو إلا واحد من المقاييس العديدة التي بنيت لنفس الغرض؟ اقترح (Stöber, 2004) أن نتعامل مع قلق الامتحان بأبعاده المختلفة و أن نتحرى الدقة في ذلك خاصة إذا أردنا أن ندرس هذا الأخير في علاقته بالأداء و التحصيل أو استراتيجيات التعامل، فحسبه كلما كانت أبعاد قلق الامتحان دقيقة كلما استطعنا أن ندرسها في علاقتها باستراتيجيات التعامل. رجع (Cassady and Johnson, 2002) و استخدما في دراستهما مقياسا فرعيا لـ (Sarason, 1984) ليقيسا البعد الانفعالي، و قد خلصا إلى أن البعد الانفعالي هو الآخر يرتبط سلبا بالأداء و التحصيل عندما يبلغ مستويات عالية، ثم استطردا أن الانفعالية مهما بلغ مستواها

فهي تأتي كنتيجة للعامل المعرفي الذي يستثير الجانب الانفعالي و بالتالي الجهاز العصبي اللاإرادي الذي يعطي تلك المظاهر الجسدية.

و النتيجة أننا حتى عندما نعترف بالتأثير الواضح للمكون المعرفي من قلق الامتحان من منطلق الاستنتاجات العديد و المتكررة التي أثبتته كعامل أساسي، إلا أنه لا يمكن إغفال المكون الانفعالي و لا حتى المكون الجسدي، كون هذه العوامل يؤثر كل منها بطريقته الخاصة في الأداء و التحصيل في الامتحانات و خلال مراحل التحضير لها. و عليه يمكن العودة إلى ما اقترحه (Stöber, 2004) الذي يرى بأفضلية تفكيك قلق الامتحان إلى أبعاده المختلفة إذا أردنا أن نفهم كيف يرتبط بإستراتيجيات التعامل المختلفة. هذا إذا كنا نؤمن أن الفهم الصحيح و الدقيق للمتغيرات و كيفية ارتباطها فيما بينها لا شك سيساعد على بناء إستراتيجيات علاجية أفضل.

9- علاج قلق الامتحان

هناك مجموعة من الأساليب النفسية الخاصة بعلاج قلق الامتحان حيث ان معظم هذه الأساليب التي تعمل على تخفيف مستوى قلق الامتحان عند التلميذ مبنية على النظرية السلوكية مثير-استجابة،و هذه الأساليب تعمل على كف استجابة القلق التي يثيرها الامتحان. حيث صنفها **(فيري 1982 Ferry)** الى ثلاثة أساليب هي:

- ✓ تقنية الاسترخاء .
- ✓ التحليل النفسي.
- ✓ العلاج السلوكي.

يعتمد **العلاج السلوكي** على نظرية التعلم، ويهدف إلى تغيير السلوك غير المرغوب فيه بتعليم عادات سلوكية جديدة **(احمد عبد الخالق، 1994)**، وهناك عدة أساليب علاجية تندرج تحت هذا الاتجاه، نجد منها : إزالة الحساسية النظامية، التدريب على إثبات الذات، يشير **سبيلبرجر** إلى أن خفض درجة القلق عند التلميذ أصبح من الاهتمامات الأساسية للباحثين بعدما كانوا مهتمين فقط بدراسة تأثير القلق في الأداء الأكاديمي لأن خفض درجة القلق يحسن الأداء، كما أضاف **سبلبرجر** إلى البرامج التدريبية التي تعمل على خفض درجة القلق هي تلك البرامج التي تتضمن التدريب على الاسترخاء، الإرشاد الدراسي...

اما **العلاج المعرفي** فيهدف الى البحث عن الأفكار السلبية التي تدور في ذهن التلميذ أثناء وضعية الامتحان ومناقشتها منطقيا والعمل على إثبات أفكار خاطئة. (Spielberger, 1972)

كما بينت الدراسات أن مرتفعي القلق لهم عادات دراسية سيئة ويقضون وقتا أقل في الدراسة . ومن الدراسات التي أكدت نتائج سبلبرجر الخاصة بفاعلية خفض القلق بواسطة التدريب على الاسترخاء دراسة,(Desrusseaux & Deveau 1984)

- **العلاج الانفعالي**

يهدف إلى التخفيف من الإثارة و ارتفاع الاستجابات الانفعالية للشخص ذي قلق الامتحان عند مواجهة وضعيات تقييميه ضاغطة. يمكن لمحاولات التخفيف من أعراض القلق، المبنية على أساس الافتراض أن القلق يضم مكونا فيزيولوجيا، و أن تكون هذه العلاجات ناجحة إن هي ركزت من جهة على التخفيف من مستويات الإثارة، ومن جهة أخرى على تغيير الطرق التي يتبناها الناس لتقييم إثارتهم في الوضعيات التقييمية. تهتم الإستراتيجية الأساسية في هذه العلاجات بتعليم العميل بعض المهارات (خاصة الاسترخائية) حتى إذا واجهته مستقبلا وضعيات تقييميه مشحونة بالضغط يستطيع التعامل معها على نحو ملائم.

يبدو حسب **(Zeidner. M, 2004)** أن العلاجات المركزة على الانفعال غير فعالة نسبيا في التخفيف من قلق الامتحان إلا إذا احتوت على عناصر معرفية. و لقد أدى الفشل الموثق للعلاجات السلوكية الموجهة انفعاليا في التحسين الملحوظ للأداء الأكاديمي للطلبة ذوي قلق الامتحان مقرونا بعدم التوافق العلائقي المعلن بين الإثارة الانفعالية و الأداء في الامتحان إلى تأكيد أكبر على العامل المعرفي عند التدخل في قلق الامتحان.

كما استخلصت مراجعة المؤلفات أن استراتيجيات العلاج المعرفية أكثر قوة من العلاجات الموجهة سلوكيا في تحقيق تغيرات في قلق الامتحان و الأداء. و ثمة افتراض مشترك بين النماذج المعرفية المعاصرة لقلق الامتحان مؤداه أن المسارات المعرفية تتوسط استجابات الشخص الانفعالية و السلوكية للوضعيات التقييمية الضاغطة. و عليه، يحتاج العلاج لكي يغير من استجابات العميل ذي قلق الامتحان الانفعالية السالبة للوضعيات التقييمية أن يوجه باتجاه إعادة تشكيل المقدمات الخاطئة و المزاعم و الاتجاهات السلبية الكامنة وراء عدم التوافق المعرفي لحالات قلق الامتحان.

يرى أصحاب هذه النظرية أن الطلبة القلقين يختلفون عن غير القلقين بحديثهم الداخلي بسلوكهم وردود فعلهم ونتائج سلوكهم وكل الهيكل المعرفي لهؤلاء مختلف ، فبالنسبة لـ "ميشنيوم" الحديث الداخلي ناتج عن أفكار شعورية ممكن أن تعتبر من طرف شخص آخر هذا الحديث موجه نحو الفرد وليس نحو المهمة وهو آلي وغير مراقب ، خصائصه تزيد من القلق ولا توقفه. أما على المستوى السلوكي للطالب القلق يحمل اختلافات في طريقة دراسته ، في تحضيره للامتحان وفي الإجابة عن الامتحان دراسته أكثر على عواقب الرسوب والفشل كفقدان التقدير من طرف الآخرين . (لوفيروا ،1997).

10- نظريات قلق الامتحان

عرف قلق الامتحان خلال تاريخه القصير مع البحث العلمي اهتماما كبيرا من قبل الباحثين والمختصين في مجال علم النفس و ذلك لما يسببه من تاثير سلبي في الأداء و التحصيل عندالعديد من التلاميذ و الطلبة مما نتج عنه الكثير من وجهات النظر حول طبيعته و الكيفية التي يؤثر بها في التحصيل، و فيما يلي عر ض لأهم هذه النظريات التي جاءت مفسرة له.

أ- النظرية الانفعالية :

إن قلق الامتحان لا يختلف عن الأشكال الأخرى للقلق و الفوبيا إلا بموضوع الخوف وشدة النشاط العصبي الاعاشي ، فقلق الامتحان يظهر كرد فعل انفعالي اقل شدة . بالنسبة للنظرية الانفعالية قلق الامتحان سببه نشاط كبير للجهاز العصبي الاعاشي فرد فعل الجسم والأعراض المذكورة سابقا هي نتيجة نشأة الجهاز العصبي أي بمعنى آخر السلوكيات القلقية معتبرة كنتيجة للنشاط العصبي الودي ، أما الإحساسات الذاتية للقلق فهي نابعة من ارتفاع نشاط الجهاز العصبي الاعاشي ، فهذا الأخير هو المسؤول عن قلق الامتحان من جهة وعن نقص أداء التلاميذ القلقين من جهة أخرى ، هذا النقص في أداء التلاميذ للمهام المطلوبة (الإجابة في الامتحان) هي نتيجة مباشرة للنشاط الفيزيولوجي الذي يصبح كمسبب للأخطاء المعرفية . (عبد الرحمان عيسوي ،1997، ص 87)

ب– النظرية المعرفية:

حسب هذه النظرية فإن طبيعة قلق الامتحان معرفية ، بحتة فالجانب المعرفي هو المسؤول عن نقص الأداء عند الطلاب القلقين في وضعية التقويم (سارسن 1984) بالرغم من أن الجانب الانفعالي يظهر عند الطلاب القلقين وغير القلقين ولكنه مفسر بطريقة مختلفة لدى الأوائل وهذا ما يخلق مشكل يعيق ويشوش السلوك ، فالصعوبات التي يواجهها الممتحنون في الأداء الآني من العمليات المعرفية المختلفة كالانزعاج، الأفكار السلبية ومشاكل الانتباه ، أكيد أن تكرار الأفكار السلبية والايجابية تتغير أثناء الامتحانات وعدد العمليات المعرفية يتزايد شيئا فشيئا وهذا ما قد يجعل الأفكار السلبية كتوقع الفشل تطغى على تفكير التلميذ . فالتلاميذ القلقون يفكرون سلبا في أثناء الامتحان عكس أولئك الذين لا يشكون من هذا المشكل.

(غالسي وزملائه 1986، سارس ،1984)

* وسنعرض فيما يلي بعض النماذج من النظريات المعرفية التي تناولت قلق الامتحان:

- **النموذج المعرفي الانتباهي (التشويش)**

حسب "**واين**" **(1980)** و"**سارسن**" **(1988)** أولئك التلاميذ القلقون يقضون قسطا كبيرا من وقت الامتحان على مثيرات ليس لها معنى بالنسبة للمهمة المطلوب انجازها ، فهؤلاء الطلبة يقضون معظم وقت الامتحان في طرح أفكار جدية ، نقد ذاتي ، الإيمان بفرص ضئيلة للنجاح في الامتحان الجاري ، فانتباه الطالب إذن مقسم بين الأفكار الانتقادية والمهمة الواجب تأديتها والتي في الحقيقة تتطلب كل الانتباه واليقظة لضمان نجاح أكيد ونستطيع تقديم النظرية المعرفية لقلق الامتحان من خلال إبراز ثلاث محاور أساسية التي تخص الطالب و نجاحه و هي :

1– الوصف الذاتي السلبي :

الطلبة القلقون يقومون بوصف أنفسهم بإنقاص من قدراتهم ومؤهلاتهم شيئا فشيئا على عكس الطلبة غير القلقين .

2– تقليص الانتباه :

إن الطلبة القلقين يوجهون انتباههم نحو أنفسهم عكس الطلبة غير القلقين الذين يوجهون انتباههم نحو المهمة المطالبين بها فالأولون يستغرقون وقت طويل من وقت الامتحان في الانغماس في ملاحظة الذات عوض توجيه الانتباه إلى متطلبات الامتحان .

3- ارتباط الانزعاج بالمهمة : "أي الإجابة على الامتحان"

إن دراسات كارفير وشييز (1984) ستراك(1985) وريزون (1994) وماتيوز ووالز (1994) بينت أن درجة كبيرة من التركيز حول الذات قد يرافق خلل وظيفي معرفي " dysfonctionnement cognitif " الذي يسبب صعوبة في استعمال الموارد المعرفية اللازمة من اجل تحقيق المهمة . (فاخر عاقل، 1984، ص 56)

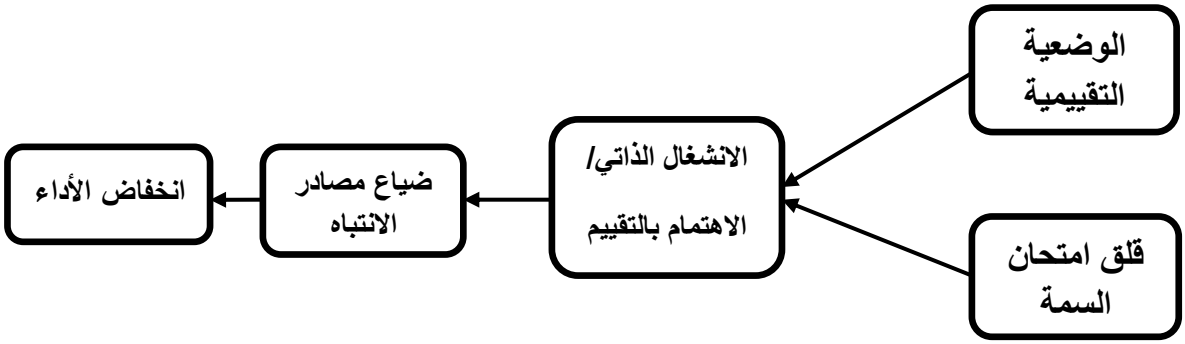
اذن تتبنى نظرية الانتباه المعرفية التشويش كتفسير لتوضيح العلاقة بين القلق و الأداء (Mandler and Sarason, 1952; Wine, 1971, 1980). فالأفراد ذوي الدرجة العالية في قلق الامتحان لهم قابلية مفرطة للتركيز على الذات في الوضعيات التقييمية، و يفترض أن هذا الاهتمام الذاتي يحول دون الأداء الجيد من خلال إلهائهم عن التركيز على المهمة (Wine, 1971). تسبب المستويات العليا من الهم المعرفي و الانشغال الذاتي للمتعلم أو الممتحن القلق انقسام انتباهه بين النشاطات ذات الصلة بالمهمة و الهموم المتمركزة حول الذات و نوعية أدائهم، الأمر الذي يقوض فعالية الأداء. و يمكن التعبير عن فرضية Wine للانتباه المعرفي في الشكل البياني التالي:

الشكل البياني رقم (01) نموذج الانتباه المعرفي حسب (Wine).

يرى (Sarason, 1980) أن التشويش المعرفي وسيط عجز الأداء المرتبط بقلق الامتحان، و يعتقد أن كلا من العوامل الظرفية و الفروق الفردية في قلق الامتحان تلعب دورا أساسيا في إمكانية حدوث تشوش الأفكار (Sarason, 1987). هكذا، فإن الفروق الفردية في

وضعيات الامتحان و في تفاعلها مع السياق التقييمي الضاغط تحدد ميل بعض الأفراد إلى الخوض في النشاطات المعرفية المختلة، و هذا الارتفاع في الانشغال بالذات هو الذي يشوش على الأداء الجيد في المهمة تحت أيديهم. (Sarason, 1980 ; Sarason et al., 1990)

و معلوم أن قلق الامتحان يعيق الفرد عن استخدام العضات الخاصة بالمهمة و تفعيل المعارف أو المهارات المناسبة، خاصة مع انشغال الطالب القلق في الامتحان بالتقييم الذاتي الخاص به و بالنتائج السلبية المحتملة (Sarason, 1972). يدعي البعض أن المسارات غير ذات الصلة بالمهمة تستهلك قدرات الذاكرة العملية للحالات ذات الدرجة العالية في قلق الامتحان، إلا أنها تبقى حاضرة للأداء في المهمة عند الأفراد الأقل قلقا. كما توحي الأدلة من البحوث العلمية أن الحالات القلقة في الامتحان تهتم و تعيش أكثر انقطاعا معرفيا في الظروف التقييمية التي بدورها تفسد الأداء (Kurosawa and Harackiewicz, 1995). يمكن التعبير عن هذه النظرية بالشكل التالي



الشكل البياني رقم (2) نموذج الانتباه المعرفي (التشويش) حسب (Sarason).

لقد جاءت نتائج العديد من الدراسات الأمبيريقية مدعمة لهذا الطرح النظري، و أن الطلبة ذوو المستوى العالي في قلق الامتحان عرضة للتشويش المعرفي نظرا لانسياق انتباههم وراء الانشغال بالذات و بإمكانية الفشل و بعضات أخرى غير ذات صلة بالمهمة التي بين أيديهم مما ينتج عنه عدم القدرة على توظيف المعارف التي يكون الطالب قد اجتهد في تحضيرها وبالتالي ضعف الأداء و التحصيل. و عليه، فإن العلاج الذي يهتم بتدريب التلميذ على تركيز انتباهه أكثر على المهمة بين يديه و الابتعاد قدر المستطاع عن الهموم أثبت فعاليته، مما يدعم صلاحية هذا الطرح النظري. (ص 69-65 .Zeidner, 1998)

✓ **النموذج المعرفي – الدافعي المعاصر**

يعرض (Zeidner, 1998) مسارين نموذجيين لقلق الامتحان مستمدين من التوجه العام للدافعية و هما: نموذج (Carver and Scheier, 1991) الضبط الذاتي، و نموذج Covington للقيمة الذاتية، و كلاهما ينظر إلى ديناميكية القلق في الأوضاع التقييمية على أنها تمثيل لمبادئ الدافعية العامة.

✓ **نموذج الضبط الذاتي** (Self regulation):

كلما تحرك الناس نحو القيم المرجعية البارزة التي يستخدمونها لتوجيه سلوكياتهم، يظهرون صدعا سلبيا في التغذية الرجعية التي صممت لسد الفجوة بين مميزات السلوك الفعلي و المقصود. يعمل نظام الضبط على تحقيق التوافق للحد من التفاوت من خلال دفع القيمة المحسوسة نحو المعيار (مثلا: إنهاء المهمة خلال المدة المحددة). لكن ثمة عقبات تعيق تحقيق التعديلات المرجوة للتوفيق بين السلوك و الهدف. تميل هذه العقبات مثل ضعف المهارات أو شكوك جدية في الكفاءة أو الفعالية الذاتية و المعوقات الظرفية إلى إثارة القلق (Carver and Scheier, 1990). و الغريب في الأمر أن حالات القلق في حد ذاتها تعتبر من المعوقات و بالتالي تولد المزيد من القلق.

عندما يواجه تحقيق الهدف عقبات يتدخل مسار ضبط ثاني، حيث يتخلى الفرد مؤقتا عن تسيير سلوكياته الحالية ليخوض في تقييم المتوقع. يصبح الشخص أكثر إدراكا لسلوكه الحالي و كيف يقارن هذا السلوك بالقيمة المرجعية أو المعيار. كما يدخل الشخص في توقعات الفشل في تحقيق الهدف، عندما يقيم الاحتمال الذاتي أن يكون قادرا أم لا على تحقيق العمل المناسب. فالتوقعات السلوكية المواتية تفضي إلى السلوكيات الموافقة للمعايير البارزة و الزيادة في المجهود و بالتالي سهولة الأداء (Slapion and Carver, 1981). بينما تفضي التوقعات السلوكية غير المواتية إلى الانسحاب العقلي و الاجترار الفكري غير ذات الصلة بالمهمة و بالتالي الأداء الضعيف.

يتوقف تأثير قلق الامتحان في الأداء في هذا النموذج على توقع الشخص إمكانية التعامل مع الامتحان و تنفيذ التوقعات و الأفعال المتصلة به. هكذا فإن التناسق المشترك أو

التفاعل بين قلق الامتحان و التوقعات المواتية تؤدي إلى تطوير التعامل. و عليه، يتوقع الأفراد ذوو الدرجة العالية في قلق الامتحان نتائج جيدة في وضعية تقييمية لأن التمركز حول الذات سيزيد من ميلهم نحو الامتثال للمعايير الظرفية و البقاء في وضع من المشاركة النشطة مع المهمة، و بالتالي تيسير الأداء في الامتحان (Carver et al., 1987). هكذا فإن الفرد القلق في الامتحان ذو التوقعات المواتية يبقى ملتزما بالمهمة حتى في ظل القلق المرتفع و التمركز حول الذات. فالتوقعات المواتية تشترك مع الجهود المدبرة أو المتكررة التجدد. في مقابل ذلك، فالأشخاص القلقون في الامتحان المتوقعون للفشل يركزون انتباههم على النقائص الذاتية المدركة و الشكوك الذاتية البارزة و تشعيبات واسعة بكونهم غير قادرين على المضي قدما نحو الهدف. يؤدي التمركز الذاتي لهؤلاء الأفراد المتشائمين إلى الانسحاب العقلي من الانخراط الكلي في المهمة و بالتالي يؤثر عكسيا على الأداء. هكذا، فإن التمركز الذاتي لا يكون مضعفا إلا إذا عبر الناس الحد الفاصل بين الثقة و الشك الذاتي.

يلخص (Zeidner, 1998) محدودية هذا النموذج في النقاط التالية:

- يبقى هذا النموذج غامضا من حيث أنه لم يوضح مكانة القلق في مسار الضبط الذاتي. لم يوضح ما إذا كان الارتفاع في القلق عاملا حاسما في توقف المسار أو نتيجة انفعالية مشمئزة ناجمة عن انقطاع الضبط الذاتي أو كلاهما.
- تبقى أدوار التمركز الذاتي و التوقعات الذاتية السلبية في مسار قلق الامتحان غامضة نوعا ما. في حين اعتبرت هذه العوامل في بعض الأحيان خصائص أساسية للأفراد القلقين في الامتحان، كما ينظر إليها في أوقات أخرى كعوامل خارجية ملطفة تتفاعل فيما بينها لتؤثر في الأداء.
- يبقى من غير الواضح إلى درجة معينة ما إذا كانت التوقعات التي يدعى أنها تلطف من وقع قلق الامتحان على الأداء استعداديه (مثل: الأمل كميل استعدادي أم سمة)، أو توقعات ناجمة عن سياق محدد.
- لا يوجد إلا القليل من الدعم الإمبريقي في أدبيات قلق الامتحان لفرضية عامة منبثقة من هذا النموذج: أن توقع الأداء الجيد يتوسط الاختلاف في الاستجابة للتمركز الذاتي لدى الحالات العالية في قلق الامتحان.

- يقترح نموذج (Carver and Scheier, 1984) أنه نظرا لكون الأشخاص القلقين في الامتحان مستعدون للخوض في تقديرات التوقع في الظروف التقييمية، فإن تعليمهم غير ذلك يساعد على خفض القلق و يطور الأداء في الامتحان. للأسف الشديد، و كما يبين ذلك (Zeidner, 1998) أنه لا يوجد إلا القليل من الدعم الإمبريقي لفعالية هذا النوع من التدخلات العلاجية في حالات قلق الامتحان و أن الإجراءات المحددة لتغيير قلق الامتحان في الوضعيات التقييمية لم توضح بما فيه الكفاية.

✓ **نموذج القيمة الذاتية** (self value):

إذا كانت قيمة الفرد ترتبط بالنجاح الذي يحققه في حياته الأكاديمية، فإن الفشل يصبح واحدا من المهددات لقيمة الفرد الذاتية، و عليه يجب تجنبه مهما كلف ذلك. و لما كان النجاح صعب المنال، أصبح تجنب الفشل أو ما ينجم عنه من مقتضيات ضعف الكفاءة من الأولويات (Covington, 1992). و يفضل الطالب أن يفشل بسبب قلة الجهد عوضا عن انعدام الكفاءة أو الإمكانيات. و الحقيقة أن المجهود الذي يبذله الطالب يعطي فكرة واضحة عن قدراته. فالطالب الذي ينجح في امتحان صعب بعد جهد قليل لا شك يزداد تقديره لإمكانياته. لكن، إذا كان الفشل حاضرا بالرغم من المجهود المبذول خاصة مع سهولة الامتحان فإن العزو لا شك يعود على ضعف القدرات، كما أن العار و عدم الرضا يكونان أكبر لأن الأمر يتعلق بضعف القدرات. يكون العار في أدنى درجاته، بالرغم من بروز الشعور بالذنب، عندما يبذل الطالب القليل من المجهود أو لا شيئا منه.

مهما كان الشكل الذي يأخذه قلق الامتحان فإنه ناتج في الأساس عن الفشل أو إمكانية الفشل النابعة من مقتضيات ضعف القدرات (Covington, 1986, 1992). تنتج استجابة القلق عندما يدرك الطالب عدم كفاءته الأكاديمية بعد تجارب الفشل في امتحانات مهمة. هكذا فإن القلق يمثل تهديدا أساسيا بالنسبة للقيمة الذاتية للفرد في الوضعيات التقييمية، ما يؤدي إلى الشكوك الذاتية في قدرته على التحصيل التنافسي (Covington, 1986).

حسب هذه النظرية فإن المجهود سلاح ذو حدين، ففي الوقت الذي يجازي الآباء و المعلمون المجهود الذي يبذله الطالب و يعاقبون على عدم بذله، لأن المجهود شرط للتحصيل

الجيد، فإن الجهد ملعون لأنه قد يشترك بالفشل و يوحي بضعف القدرة. و عليه، فإن بذل الجهد مع إمكانية الفشل يصبح تهديدا بالنسبة للطالب. هكذا يبذل الطلبة جهدا لتجنب عقاب المعلمين و الآباء، في نفس الوقت يتجنبون بذل الكثير من الجهد مخافة الفشل في النهاية.

يستخدم قلق الامتحان عادة كتكتيك دفاعي من قبل الطلبة الضعفاء في محاولة منهم لحماية أنفسهم من عزو القدرة، و في نفس السياق للتخفيف من استجابات القلق قبل و خلال و بعد الوضعيات التقييمية. هكذا تقود المستويات العليا من القلق الفرد إلى استخدام حيل دفاعية في محاولة لتجنب الفشل – الذي يقلل من إمكانية الفشل فيما بعد. يزود قلق الامتحان كإستراتيجية معيقة ذاتيا الطالب بعزو مستساغ لضعف التحصيل. لكن هذه الإستراتيجيات المعيقة تنشئ الإخفاقات التي يحاول الأفراد تجنبها، إلا أنها على الأقل إخفاقات بشرف، أي مبررة إن لم تكن معذورة. (Covington, 1986, 1992)

يبدو النموذج غير واضح فيما يتعلق بالأدوار المزعومة التي يؤديها قلق الامتحان في المسار التحصيلي. حيث يفشل النموذج في توضيح متى ينظر إلى قلق الامتحان على أنه مظهر حقيقي لعدم الكفاءة العقلية المدركة، و عندما يوظف أساسا كحيلة دفاعية. إضافة إلى ذلك لا يوضح النموذج لماذا يتميز بعض الأفراد بنمط عزو الاختلال يعزون الفشل لضعف القدرة، بينما يتميز آخرون بنمط أكثر وظيفية و يعزون الفشل إلى ضعف في الدافعية. ويؤكد على الدور الحاسم للتقييمات المعرفية بوصفها عوامل التوسط بين الأشخاص والحالات التي تؤثر على حالة قلق. (Zeidner, 1998)

جـ. النظرية التعاملية

يؤكد هذا النموذج على التفاعل بين سمات الشخصية و ضغوط الوسط في تحديد حالات القلق مع التأكيد على الدور الحاسم للتقييمات المعرفية بوصفها عوامل وسيطة بين الأشخاص و الوضعيات في تأثيرها على حالة القلق. و يستحسن تقديم ملخص موجز لأعمال Spielberger و التي ينطلق منها هذا النموذج.

تتألف الحالات النفسية من الاستجابات المعرفية و الانفعالية و الفيزيولوجية التي تحدث في وقت محدد، و يمكن أن تتذبذب مع الوقت حسب تغير الظروف. و على العكس من

الحالات النفسية ذات الطابع الانتقالي، تعكس سمات الشخصية فروقا فردية ثابتة نسبيا بين الناس ذوي الميل أو الاستعداد للاستجابة بطرق محددة لظروف أو وضعيات خاصة. يحدد قلق الحالة على أنه استجابة انفعالية عابرة " تتألف من مشاعر واعية مزعجة مدركة شعوريا من التوتر و التوقع مصطحبة بتفعيل للجهاز العصبي المستقل" (Spielberger, 1972) .

يمكن لقلق السمة أن يؤثر في تواتر وقوع قلق الحالة و مستوى شدته بطريقتين: أولا، يعيش الأفراد العالين في قلق السمة ارتفاعا أشد في قلق الحالة في مجموعة أوسع من الوضعيات مقارنة بالأشخاص المنخفضين في هذه السمة، خاصة في الوضعيات التقييمية التشخيصية التي تنطوي على تهديدات لتقدير الذات. ثانيا، يعيش الأشخاص العالين في قلق السمة على العموم مستويات أعلى من قلق الحالة في وضعيات محايدة أو غير ضاغطة مقارنة بالأشخاص المنخفضين فيها، بسبب إمكانية تحول الانشغالات أو الهموم المعرفية المخزنة في الذاكرة إلى الوعي و تثير بذلك الأفكار التي تستدعي مشاعر التوجس. (Spielberger and Vagg, 1995)

و قد أصبح هذا التمييز التصوري بين الضغط و التهديد و القلق من جهة، و قلق السمة و الحالة من جهة أخرى مقبولا على العموم. و في هذا الإطار التصوري، يشير ضغط الامتحان إلى خصوصيات المثير الموضوعي لوضعيات الامتحان المدركة من قبل معظم الناس على أنها ضاغطة، و يمكن أن يحدد قلق الامتحان على أنه " **الفروق الفردية في الاستعداد للقلق في وضعيات الامتحان** ". (Spielberger et al., 1978, p. 174)

يعيش الأفراد ذوي قلق الامتحان العالي مقارنة بالأفراد المنخفضين فيه خلال الامتحان أكثر تفعيلا أو استثارة في الجهاز العصبي اللاإرادي، و أكثر هما أو انشغالا معرفيا متمركزا حول الذات و أفكارا غريبة عن الامتحان تؤثر في التركيز و الأداء، لأن الأفراد العالين في قلق الامتحان يستجيبون لضغط الامتحان بزيادات أكبر في شدة و تردد قلق الحالة، و عليه يمكن تصور قلق الامتحان على أنه قلق سمة لوضعية خاصة. (Spielberger and Vagg, 1995)

اقترح (Spielberger and Vagg, 1995) نموذج المسار التعاملي على أساس تحليل دقيق لطبيعة قلق الامتحان و تحديد لعناصر مساره الأساسية التالية:

- ✓ المتغيرات الشخصية و الشروط الظرفية التي تؤثر في استجابات الطلبة لظروف الامتحان التقييمية.
- ✓ المسارات الانفعالية و المعرفية الوسيطة المشتركة في الاستجابة للوضعيات التقييمية.
- ✓ الارتباطات و النتائج قصيرة المدى لقلق الامتحان.
- ✓ مختلف الاستراتيجيات العلاجية الانفعالية و المعرفية المصممة لمساعدة تحسين النتائج السلوكية البغيضة لقلق الامتحان.

حسب هذا النموذج، عندما يدخل الطالب في الامتحان يدرك من البداية وضعية الامتحان على أنها تهديد شخصي إلى حد ما ينبع من الفروق الفردية في قلق الامتحان و العوامل الظرفية. و تتمثل العوامل الظرفية الأساسية التي تساهم في إدراك وضعية الامتحان على أنها مهددة إلى حد ما في موضوع الدراسة الذي طرح فيه أسئلة الامتحان (تاريخ أو لغة عربية أو رياضيات أو علوم الخ)، بالإضافة إلى اتجاهات و مهارات المراجعة و اجتياز الامتحان التي تؤثر في درجة و نوعية تحضير الطالب للامتحان و شعوره بالقدرة على التعامل مع أسئلته. فالطلبة ذوو المهارات العالية في اجتياز الامتحان يدركون الامتحانات عموما بأقل تهديد مقارنة بالطلبة الأقل مهارة.

و تتوقف تجربة الطالب مع ارتفاع قلق الحالة و مظاهره المعرفية بما في ذلك التمركز حول الذات و الانتقاص الذاتي و الهموم المعرفية و الأفكار غير ذات الصلة بالامتحان على درجة تهديد الامتحان الذي يدركه أو يقيمه الطالب. و يتوقع أن يساهم كل من الهم و الانفعالية في تدهور الأداء في الامتحان. و نظرا لأن الأشخاص القلقين في الامتحان كانوا قد خزنوا في ذاكرتهم هم الانتقاص الذاتي المعرفي، فإن حالة القلق المرتفعة المعاشة خلال الامتحان تثير عددا أكبر من استجابات الهم المشوشة التي بدورها تعرقل مباشرة الأداء في المهمة. (Spielberger and Vagg, 1995)

تتمثل إحدى المميزات المركزية لاتجاه نموذج المسار التعاملي في استمرار دينامكية التفاعل و التأثير المتبادل بين العناصر المتميزة لمسار قلق الامتحان بما في ذلك مهارات و اتجاهات الدراسة (المراجعة)، و التهديد المدرك و التقييمات و المسارات المعرفية المجندة قبل و خلال الامتحان، و نوعية الأداء فيه، و حالة القلق المعاشة خلاله. تبعا لذلك، يمكن للمتلازمات

الانفعالية و المعرفية لقلق الامتحان أن تضيف تغذية رجعية سلبية قد تغير تقييم وضعية الامتحان بزيادة أو نقصان في التهديد. على سبيل المثال، الشخص الذي يستجيب لوضعية امتحان بدرجة عالية من التوتر و عرق غزير و تقلصات معدية و أفكار مزعجة غير ذات صلة، يمكن أن ينظر إلى الوضع أنه خارج السيطرة و أكثر تهديدا عما كان عليه في البداية، مما يرفع من مستويات قلق الحالة لديه. في مقابل ذلك، يمكن للتغذية الرجعية لارتفاع قلق الامتحان أن تؤدي بالطالب القلق في الامتحان إلى إعادة تقييم الامتحان بأكثر تهديد ما ينتج زيادة أكبر في قلق الحالة، و يقذف به في حلقة مفرغة من التقييم السلبي و تصاعد وتيرة استجابات القلق.

تلعب المسارات المعرفية و خاصة الذاكرة و تخزين المعلومات و استرجاعها هي الأخرى دورا هاما في هذا النموذج المعرفي أساسا. هكذا، فإن تفكير الطلبة في المعطيات المقدمة لهم في الامتحان، يحفز الشروع في البحث عن المعلومات المناسبة ذات الصلة بالمهمة التي ستمكنهم من بناء الإجابات الصحيحة. يمكن أن تستثير التغذية الرجعية في هذا المسار أفكارا و مشاعر تختلف عن تلك التي حدثت سابقا في سلسلة الإجابات، مما قد يساهم في إعادة تقييم وضعية الامتحان بدرجة أكثر أو أقل تهديدا. و إذا كانت المعلومة الضرورية للإجابة الصحيحة على السؤال غير متوفرة أو لا يمكن استرجاعها بنجاح، يقيم الامتحان على أنه أكثر تهديدا.

يعتبر بناء الإجابة عن سؤال الامتحان الحلقة الأخيرة في مسار النموذج. تتطلب هذه المرحلة أن يحور الفرد و يجمع المعلومات المسترجعة من الذاكرة بطريقة تمكن من الإجابة على الأسئلة. يمكن أن يؤدي الضعف في الأداء في هذه المرحلة أو أي من المراحل السابقة إلى استجابات انفعالية و هم معرفي يشوش الانتباه و يساهم في الأداء الضعيف.

د. نموذج ضعف المهارات

من الباحثين المؤيدين لهذا الاتجاه في تفسير قلق الامتحان Culler and Holahan, (1980) الذين يرون أن ضعف الأداء في الامتحانات يرجع أساسا إلى التحضير غير الفعال الذي يسببه الفقر في السلوك الدراسي. فالطلبة المتميزون بفقر المهارات و العادات الدراسية يدركون تماما ضعف تحضيرهم للامتحان مما ينتج عنه توقعات ذاتية منخفضة للنجاح. هذا ما

يزيد في القلق المرتبط بالامتحان الذي بدوره يعرقل الأداء. و عليه، عندما يشعر أو يدرك الطلبة أن مهاراتهم الدراسية غير كافية، يمكن أن يعانوا من القلق و بالتالي يضعف أداؤهم. فالطلبة ذوو الدرجات العالية في قلق الامتحان لهم مهارات دراسية أقل مقارنة بذوي الدرجات المنخفضة في قلق الامتحان، مما ينتج عنه عدم جاهزيتهم للامتحانات.

ليس من توجه نظري يستطيع أن يلم بالطبيعة المعقدة و المتعددة الأوجه لقلق الامتحان بما في ذلك الظاهرية و السوابق النمائية و الارتباطات و النتائج و التدخلات العلاجية. يبدو أن النماذج التفسيرية الحالية قادرة على إخضاع أجزاء فقط من البحوث المتاحة، لكن لا أحد من هذه النماذج قادر على شموله لجميع البحوث الجارية. و نظرا لطبيعة تعدد المتغيرات لقلق الامتحان و تنوع قنواته التعبيرية و كثرة أسبابه و نتائجه، يبدو من المنطقي القول أنه يستلزم عدة ميكانيزمات عوضا عن واحد حتى نفهم قلق الامتحان. و مع ذلك، هناك حاجة ماسة لنماذج أكثر شمولية و تكاملا لقلق الامتحان تغطي عددا أكبر من جوانب مجاله و تجمع الكثير من الأطر النظرية التي عرضت في هذا الفصل. (Zeidner. M, 1998)

10- خلاصة الفصل

اتفق كثير من الباحثين و المختصين في مجال علم النفس و التربية في وصفهم لهذا العصر بأنه عصر القلق، حيث أضحى القلق عنواناً للعديد من الدراسات النفسية سواء تلك التي تهتم منها بالسلوك المضطرب لدى الإنسان أو تلك التي تتصل لديه بالحاجة إلى الابتكار والإبداع وتطوير القيم. و بالرغم من الاهتمام الكبير الذي أبداه الباحثون بالقلق العام ، ظهر أيضاً الاهتمام النسبي بدراسة أنواع أخرى من القلق مثل : قلق الامتحان كشكل محدود من القلق المرتبط بمواقف التقويم و التقدير .

حيث تظهر أهمية قلق الامتحان من أهمية المواقف التي يتعرض لها الفرد في المجتمع فاقباله على اجتياز امتحان البكالوريا من الاجل الالتحاق بالجامعة والحصول على وظيفة مناسبة والترقي في مجال العمل ما هي إلا نماذج من المواقف التي قد يمر بها الفرد والتي لا يحصل عليها إلا بعد اجتيازه لمجموعة من الامتحانات.

وفي وقت أصبحت نتائج ودرجات الطلاب في الامتحانات هي الهدف الأساسي لتقييم التعليم ولتحديد المستقبل العلمي والعملي لهم لدرجة جعلت الأمر يبدو وكأن مستقبل وسعادة ورفاهية الأجيال تعتمد بطريقة مباشرة على الدرجات التي يحصلون عليها.

فالضغوطات التي تولدها ظروف الامتحان وحدها كافية لتجعل الطالب يعيش حالة نفسية مضطربة بغض النظر عن العوامل الاخرى المذكورة انفا في هذا الفصل و بالتالي لا يمكن اعتبار قلق الامتحان مجرد مشكلة بسيطة يمكن حلها ببعض النصائح و الارشادات التي تقدم للطالب من قبل مرشد و تجنب الضغط النفسي او تغيير الجو و التنزه ...الخ

فالاجراءات و الاحتياطات الوقائية من التعرض لقلق الامتحان للتلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا يمكن ان تكون ناجعة مع فئة من التلاميذ الذين لا يعانون حقا من مشكلة و في المقابل لا تجدي نفعا مع فئة اخرى، فالمشكلة ابعد و اخطر من ذلك على مصير الكثير من الطلبة من الناحيتين الأكاديمية أو التكوينية، وهذا ما اوجب ضرورة فهم مشكلة قلق الامتحان فهما معمقا و التعامل معها من منطلق الفهم الدقيق لطبيعتها و مختلف العوامل المؤثرة فيها والبحث عن الحلول و الاستراتيجيات العلاجية لها.

الفصل الرابع

الشخصية

تمهيد

1- **تعريف الشخصية**

2- **محددات الشخصية**

3- **أنواع الشخصية**

4- **مقومات الشخصية**

5- **أنماط الشخصية**

6- **مكونات الشخصية**

7- **العوامل المؤثرة في تكوين الشخصية**

8- **نظريات الشخصية**

9- **سمات الشخصية**

10- **مراحل ظهور السمة في منظور علم النفس**

11- **السمات في منظور العوامل الخمسة الكبرى للشخصية**

12- **خلاصة**

تمهيد

تعتبر الشخصية من المواضيع الأساسية التي جلبت اهتمام الكثير من الباحثين و المختصين في مجال علم النفس الحديث حيث قام هؤلاء العلماء بدراستها ومحاولة وضع أسس نظرية لها تقوم بتفسير سلوك الإنسان في إطار منطقي منظم، وهي تمثل البنية الأكثر تعقيدا وتداخلا في البناء الإنساني باعتبارها، أي الشخصية، نتاج إشباع حاجات بيولوجية ونفسية فطرية ومكتسبة خاضعة لسيرورة التنشئة الاجتماعية في كل مراحلها بدأ من الطفولة، ثم المراهقة والرشد وأخيرا الشيخوخة.

كما يتفق علماء النفس المحدثين على ان الشخصية هي نمط سلوكي مركب ثابت الى حد كبير يميز الفرد عن غيره من الأفراد ويتكون من تنظيم فريد لمجموعة من الوظائف والسمات والأجهزة المتفاعلة معا،التي تضم القدرات العقلية والانفعال والإرادة والتركيب الجسمي الوراثي والوظائف الفسيولوجية والأحداث التاريخية الحياتية والتي تحدد طريقة الفرد الخاصة في الاستجابة وأسلوبه المميز في التكيف للبيئة. (عبد الخالق،1993)

فشخصية كل فرد متميزة ومتفردة بسماتها وخصائصها وبذلك تتصف الشخصية الإنسانية بنوع من الثبات يبدو في مواقفها واتجاهاتها وأساليب تعاملها وشعورها بهويتها وفي المقابل تخضع هذه الشخصية للتغير والتطور.وهذا ما تحدده مكونات الشخصية من جهة والبيئة التي تنشأ فيها وتنمو من جهة أخرى. حيث تتمثل سمات الشخصية في خمسة عوامل كبرى وهي سمة أو عامل الانبساط، العصابية، الانفتاح على الخبرة، الطيبة، وأخيرا يقظة الضمير

1- تعريف الشخصية

تعددت واختلفت تعريفات الشخصية وذلك لتعقد دراستها ولاختلاف وجهات النظر اليها بين الباحثين فإذا كانت الشخصية كلاً معقداً متعدد الجوانب والسمات، فإن كل تعريف لها يركز على جانب معين لهذا الكل المعقد، حيث تعرف الشخصية على أنها تلك الأنماط المستمرة والمتسمة نسبيا بالإدراك والتفكير والإحساس والسلوك التي تبدو لتعطي الناس ذاتيتهم المميزة. والشخصية تكوين اختزالي يتضمن الأفكار، الدوافع، الانفعالات، الميول، الاتجاهات والقدرات والظواهر المشابهة. (دافيدوف، 2000، ص 188)

✓ كما يعرفها **(فوزي محمد الجبل، 2000)** على أنها:

" مجموع ما لدى الفرد من استعدادات ودوافع ونزعات وشهوات وغرائز فطرية وبيولوجية وما لديه من نزعات واستعدادات مكتسبة". (ص 313)

✓ ويعرفها **السيد غنيم (1978)** أيضا على أساس

مجموعة من الصفات وهي: وحدة مميزة خاصة بالفرد، حتى لو كانت هناك سمات مشتركة بينه وبين غيره من الأفراد. الشخصية تنظيم متكامل، حتى لو لم يتحقق هذا التكامل دائما فهو هدف يسعى الفرد دائما إلى تحقيقه. الشخصية تتضمن فكرة الزمن، فالشخصية لها تاريخ ماض وحاضر ومستقبل راهن و الشخصية ليست مثيرا ولا استجابة، إنما هي مكون افتراضي. (عبد المنعم الميلادي، 2006، ص25)

✓ و يشير **(نبيل صالح سفيان، 2004)** إلى أن الشخصية:

"نظام شامل من الأنظمة الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية التي تتفاعل فيما بينها وتنعكس على سلوك الفرد وتميزه عن غيره ." (ص 19، 21)

✓ أورد **(فوزي محمد الجبل، 2000)** مجموعة من التعريفات للشخصية عن عدة باحثين نذكر بعضها في هذا المقام:

- يرى **Allport** أن: "الشخصية هي تنظيم دينامي داخل الفرد لتلك الأجهزة النفسية والجسمية التي تحدد طابعه الخاص في توافقه مع بيئته".
- و يعرفها **Gilford:** "على انها ذلك النموذج الفريد الذي تتكون منه سمات الفرد".
- أما **Eysenck** فيعرفها على أنها: " التنظيم الثابت والدائم إلى حد ما لطباع الفرد، ومزاجه وعقله، وبنية جسمه والذي يحدد توافقه الفريد لبيئته". (ص، 293)

ومن خلال استقرائنا لهذه التعريفات يتبين لنا أن أراء الباحثين في علم النفس اختلفت في تعريفهم للشخصية، فمنهم من يرى أن الشخصية تنظيما ديناميا لجملة العناصر المكونة للجهاز النفسي، وتعمل مكوناتها بتناسق وانسجام، ويظهر ذلك من خلال توافق وتكيف الفرد مع ذاته ومعاشه الداخلي وكذا مع بيئته الخارجية. و منهم من يرى أنها مجموعة من

الاستعدادات والقدرات والميول تترجم من خلال سلوك الفرد ، وعموما فكل هذه التعريفات متكاملة وتجتمع في أن الشخصية هي حصيلة مراحل نمو الإنسان في كل الأجهزة والوظائف التي تصدعنها.

2- محددات الشخصية

نقصد بالمحددات مجموعة المتغيرات أو المنظومات الأكثر حسما في تحديد مفهوم وبناء ونمو الشخصية اذ ان هنالك مجموعة من العوامل تساهم كلها في بناء شخصية الفرد، ومن أبرزها تلك العوامل المتمثلة في خبرات الفرد و التي تخص كل فرد وتميزه عن غيره، وهي خبرات ترتبط بالعوامل الوراثية و مؤثراتها على الشخصية، وأيضا الخبرات العامة المشتركة للأفراد، وهي خبرات ترتبط بالعوامل الاجتماعية والبيئية المؤثرة على التكوين الشخصي للفرد لذا فلا بد ان ينظر للشخصية في ضوء أربعة محددات، وما بينها من تفاعلات، وهذه المحددات الأربعة هي :المحددات التكوينية، ومحددات عضوية الجماعة، ومحددات الدور الذي يقوم به الفرد، ومحددات الموقف.

ا- المحددات البيولوجية للشخصية

تمثل مجموع القدرات والاستعدادات والصفات العقلية والجسمية، التي يولد الفرد مزودا بها والتي يتشابه جميع أفراد النوع فيها، وتتمثل بعض تلك الصفات والمكونات في استعداد الفرد الطبيعي للاستجابة للمثيرات الداخلية والخارجية التي تعتمد بدورها اعتماداً كبيرا على سلامة الجهاز العصبي وأجهزة الحس لديه، وعلى سماته المزاجية ودوافعه، وعلى قدرته على التوافق مع البيئة وتؤثر العوامل البيولوجية في تكوين الشخصية. (القذافي، 1996)

يركز أنصار الاتجاه البيولوجي في دراسة الشخصية اهتماماتهم على مجالات متعددة، أهمها:

-**دراسة الوراثة** : فالأفراد يختلفون بعضهم عن بعض تحت تأثير العوامل الوراثية، بغض النظر عن الظروف والتأثيرات البيئية المحيطة بهم.

-**دراسة الأجهزة العضوية** : والعلاقة بين وظائفها وأنماط الشخصية.

-**دراسة التكوين البيوكيميائي و الغددي للفرد.** (أحمد، 2003)

ب- المحددات الاجتماعية

المقصود بها المنظومة الثقافية التي يعيشها الفرد أو ينخرط فيها، كذلك التراث التاريخي والحضاري له، ويشكل هذا الأخير إضافة إلى الثقافة المعاصرة للفرد نوع الشخصية التي تختلف من مجتمع لآخر ومن ثقافة لأخرى، وعليه لا يمكن دراسة الشخصية بطريقة مجردة في المجتمعات المختلفة لأنها بالضرورة تعكس الظروف البيئية والمادية والاجتماعية التي تحيط بالفرد، إضافة إلى عنصر التنشئة الاجتماعية التي تتبلور من خلالها الشخصية، وهنالك مجموعة من مؤسسات التطبع الاجتماعي تتمثل في الأسرة، المؤسسات القانونية، المؤسسات الإعلامية، المؤسسات التربوية، المؤسسات الترفيهية، حيث تقوم هذه المؤسسات بطبع شخصية الفرد بطابع خاص ومميز يختلف من مجتمع لآخر ومن بيئة لأخرى. (داوود وآخرون، 1991) فالشخصية ليست شيئاً ثابتاً لا يقبل التغيير من الولادة، فمن الخصائص الأساسية للإنسان قدرته على التغيير نتيجة ما يمر به من خبرات وتعلم، ولكي نفهم أبرز الخصائص في شخصية الإنسان نحتاج إلى معرفة تفصيلية عن خبرات الفرد الماضية ببيئته وثقافته التي نشأ فيها من أجل الحكم على سلوكه ونمو شخصيته، ويؤثر نموذج الحياة الاجتماعية والثقافية (غنيم، 1972). وأشكال العلاقة بين أفراد الجماعة، وما يشيع بينهم من عادات وتقاليد وقيم، وما يعيشونه من نظم تنسق هذه العلاقات الاجتماعية في تشكيل بعض الخصائص العامة للشخصية. (منصور وآخرون، 1989)

ج- المحددات الثقافية:

حيث ينخرط الفرد عضواً في المجتمع من خلال التثقيف الاجتماعي والتي يتعلم بها الفرد أشكال التصرف التي تتقبلها الجماعة ويتجه بالتالي إلى تبني نمط الشخصية الذي يعد نمطاً مرغوباً في المجتمع. حيث أظهرت الدراسات أهمية الدور الذي تلعبه المؤسسات المسؤولة عن طرق تربية الأطفال في عملية التثقيف. (الطفيلي، 2004)

د- محددات الدور:

الدور هو نوع مشتق من المشاركة في الحياة الاجتماعية، التي يتوقع من أفراده القيام بها في حياتهم العادية كدور الأب ودور الأم و هكذا... فالدور الذي يؤديه الفرد في الحياة إنما يشير

إلى كل من الفرد والمحيط الاجتماعي الذي يوجد فيه، وفكرة الدور تمدنا بإدارة تفيد خصوصاً في تحليل عملية التطبيع الاجتماعي والتثقيف، والدور هو ما يتوقعه المجتمع من الفرد الذي يحتل مركزا معيناً داخل الجماعة، يحدد كل مجتمع الأدوار الاجتماعية التي يتوقع من أفراده القيام بها في حياتهم العادية، وتختلف الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها الأفراد باختلاف الثقافات التي يحيون فيها. (شقير،2002)

هـ- محددات الموقف

ما أكثر المواقف التي يمر فيها الفرد في حياته، وما أكثرها تاثيرها في شخصيته، اذ لا يمكن النظر إلى الشخصية كما لو كانت مستقلة عن المواقف التي تمر بها وتوجد فيها، فحتى العمليات البيولوجية أو الفسيولوجية تتطلب وجود أجهزة داخلية أو عوامل بيئية ومواقف تتحقق فيها، فعملية التنفس مثلاً تتضمن وجود رئتين داخليتين، وفي الوقت نفسه وجود هواء خارجي لازم لعملية التنفس، وعملية الهضم هي الأخرى تتضمن الإحساس بالجوع، وفي الوقت نفسه تتضمن وجود الطعام اللازم لإشباع هذه الدوافع وبهذه العوامل الداخلية والخارجية مما يتم إغلاق دائرة السلوك، وهكذا فالموقف الذي يوجد فيه الفرد يلعب دورا هاماً في سلوكه، فقد يكون الفرد قائداً في موقف وتابعاً في آخر رغم توافر شروط القيادة لديه في كلتا الحالتين. (أحمد، 2003)

3- أنواع الشخصية

قسم العلماء والباحثين في مجال علم نفس الشخصية إلى أنواع و هي:

ا- الشخصية الدورية cycloid:

يتميز صاحبها بالتأرجح أو التذبذب على نحو دوري وتناوب بين الهياج والاكتئاب أو الهوس والكدر.

ب- الشخصية البسيكوباتية psychopathic:

حيث يعاني الفرد من انعدام الاستقرار العاطفي إلى درجة الحالة المرضية ولكنها لا تتسم بخلل عقلي محدد، بل يقتصر صاحبها عن تحقيق التوافق مع المحيط الذي يعيش فيه والبسيكوباتي مصاب بالفجاجة العاطفية وعدم النضج الأخلاقي، عصبي المزاج وسريع الانفعال.

ج- الشخصية العصابية: neurotic character

هي نمط من الشخصية يحاول صاحبها أن يعوض عن شيء من نقص عضوي او عاطفي بمختلف الطرق والوسائل كما يسعى بشكل عام للتوصل إلى التفوق الكامل.

د- الشخصية الفصامية: schizoid personality

ويتميز هذا النمط من الشخصية بالانطواء على النفس، تجنب التجمعات، حب الغرائز والجدية في التفكير بالإضافة إلى غرابة الأطوار في معظم الأحيان.

هـ- الشخصية المتكاملة: integrated personality

هي تلك الشخصية التي تنطوي على اتساق في السمات، وتشتمل على صفات تكمل الصفة الواحدة منها الأخرى، حيث يتمكن صاحبها من ممارسة السلوك الناجح والاقتصاد في المجهود، وتتضافر فيها مختلف العناصر لتحقيق الانسجام النفسي والوصول إلى التكامل في شتى مجالات الشعور والإرادة والنشاط الحركي والذهني.

و- الشخصية المتقلبة cuclothyme:

هي التي تنم عن ميل نحو التأرجح أو التناوب بين الاهتياج أو الهوس والاكتئاب وتتميز بالتقلبات الفجائية بين حالتي الكآبة والمرح.

ي- الشخصية المتوحدة أو الاعتزالية: autistic personality

يتميز هذ بنزوع لدى صاحبها نحو الفرار أو الهرب من واقعه الاجتماعي ومن عالمه الحقيقي، يعتبر التقوقع في عالم خيالي من صنع تفكيره، رغبته وتخيلاته الذاتية، فهي شخصية تعتز بالواقع وتتوحد مع الأفكار التي ينسجها المرء من صميم ذاته.

ج- الشخصية المحبة للعزلة:

صاحب هذه الشخصية يتميز وينشد الابتعاد عن الناس إلى درجة الانغلاق والتقوقع على الذات. (خليل أبو فرجة، 2000، ص 39).

4- مقومات الشخصية

تحدد الشخصية على أساس مجموعة من المقومات نذكر أهمها:

أ- الوراثة و البيولوجيا

خلق الإنسان مزودا ببناء تشريحي وفسيولوجي وعصبي وعقلي أيضا. والوراثة لها دخل كبير في تكوين الشكل العام وطول وقصر القامة ووزنه وأيضا لون البشرة وكل هذه العوامل الوراثية تلعب دورا هاما في التكوين الجنسي للفرد، وتنتقل من جيل لآخر من خلال الجينات.

إضافة إلى ذلك يولد الإنسان وقد زود بالمكونات العقلية والمعرفية وهذه الأخيرة تحدد مساره التعليمي أو المهني وأيضا تحدد سلوكه الإجمالي.

هذا، وهناك الاختلافات الجنسية، اختلافات في الطول والوزن وحجم الرأس ولون البشرة وغير ذلك من السمات الفيزيقية التي توجد داخل النوع الواحد، ذكرا كان أم أنثى.

ب- **البيئة الجغرافية**

عندما نتكلم عن البيئة الجغرافية فنحن ندرج ضمنها: الموقع والتضاريس والمناخ والطبوغرافيا والموارد والثروات الطبيعية والسكان، وتلعب هذه العوامل دورا هاما في تحديد الخصائص الثقافية والحضارية التي تؤثر في سلوك الفرد والجماعة.

ج- **البيئة الاجتماعية**

وتتمثل في التغيرات الاجتماعية التي يتوقعها الإنسان في بيئة ومثال على ذلك: التقاليد والعادات، مسارات التنشئة الاجتماعية وعمليات التفاعل والتأثر و الإمتثالية وأنواع القيادة والسلطة وكل هذا يؤثر تأثيرا مباشرا في آليات التطبع الاجتماعي.

د- **البيئة الثقافية**

إن اختلاف سمات الشخصية في المجتمعات المختلفة يرجع عادة إلى تأثير الثقافة، فكل نمط ثقافي يمكن أن يؤدي إلى تثبيت سمات معينة في الشخصية. (عبد المنعم الميلادي، 2006، ص16). ومنه فان الشخصية لا يمكن ضبطها إلا من خلال هذه المقومات الأربعة، فالشخصية تمثل الإنسان في جانبه البيولوجي التشريحي والوراثي، كما تمثله في جانبه الجغرافي

وما يتضمن ذلك من أصل وتاريخ وحضارة، كذا في جانبه الاجتماعي وما يمثله من انتماء وعادات ودين وأخيرا في جانبه الثقافي والذي يبين هويته وخصوصياته الذاتية والاجتماعية.

5- أنماط الشخصية

وضع أبو قراط في كتابه "general psychology" أربعة أنماط للشخصية تقابل السوائل الأربعة في الجسم : الدم – الصفراء – السوداء – البلغم. وهذه الأخلاط تقابل العناصر الأربعة في الحياة : الهواء – الماء – النار – التراب. فإذا زاد أحد الأخلاط ساد أحد الأمزجة الأربعة لدى الشخص:

أ- **النمط الدموي sequigunine:** يتميز هذا الشخص بالنشاط ،والمرح ،والتفاؤل ،وسرعة الاستثارة ،وسرعة الاستجابة

ب- **النمط السوداوي mélancholic:** ويتميز بالانطواء ،والتأمل وبطء التفكير ،والتشاؤم ، والميل للحزن والاكتئاب و الكدر.

ج- **النمط الصفراوي chqleric:** وهو شخص شديد الانفعال كما يتميز بسرعة الانفعال والغضب وحدة المزاج والصلابة ،والعناد ،والقوة مع تغلب الجانب الجدي وقلة السرور.

د- **النمط البلغمي المتبلد phlegmatic:** وهو شخص متبلد في الشعور قليل الانفعال، غير مكترث، ومهمل.ويتميز بالخمول ،وبطء الاستثارة والاستجابة والميل إلى الشراهة .

من خلال الأمزجة الأربعة السابقة، قسم العلماء النفس الشخصية إلى أنماط، وعند تفحصها نجدها تحتوي على جملة من الصفات التي على أساسها يتمايز الأشخاص ويختلفون إلا أن الانتقاد الذي يقدم لهذا التصنيف، هوانه استدل في تقديمه لهذه الأنماط فقط على سمات والجوانب والصفات السلبية مثل الانفعال، التبلد، الحزن، الإهمال، الاكتئاب، متناسيا الصفات الايجابية والموضوعية .

6- مكونات الشخصية

تتعدد صور مكونات الشخصية وفقا لتعدد النظريات و تباينها ومن أهم هذه المكونات نذكر:

أ- المكونات الجسمية

و هي التي تتعلق بالشكل الخارجي والداخلي للفرد وصحته من الناحية الجسمية ، و عادة ما يتأثر حكمنا على الفرد بشكله الخارجي ؛ فملامح الوجه الحادة توحي بالشدة والقسوة ، وبعض ملامح الوجه توحي بالطيبة والرأفة .

و يكون المظهر الخارجي أحيانا مضللا ولا يعكس الواقع الفعلي ؛ ولذا نجد بعض المحتالين يستغلون مظهرهم الخارجي (الذي يوحى بالطيبة) للنصب والاحتيال.

ب- المكونات العقلية و المعرفية

وهي تلك المكونات التي تتعلق بالوظائف العقلية العليا من ذكاء وقدرات عقلية خاصة من تخيل وذاكرة وإدراك إضافة إلى المهارات اللغوية. حيث تتأثر النواحي العقلية للفرد بدرجة ذكائه وقدرته على التحصيل والاستيعاب ومواهبه وآرائه ومعتقداته ، ويرجع العلماء القدرات العقلية للفرد إلى عاملين رئيسيين :

- عوامل وراثية واستعدادات فطرية يرثها الفرد من ابائه (كالذكاء والقدرات التحصيلية والمواهب الخاصة)
- عوامل اجتماعية مكتسبة (كالآراء والأفكار والمعتقدات) وهى تتأثر بالظروف البيئية والاجتماعية المحيطة ، والتي تشحن قدرات الفرد وتحثه على المعرفة والتحصيل .

ج- المكونات الانفعالية المزاجية

ويقصد بها الصفات و السمات الانفعالية والأنشطة المتعلقة بها، وعلاقة ذلك بالاتزان الانفعالي للفرد ومدى انعكاس ذلك على سلوكيات الفرد و وطريقة استجابته لتصرفات الآخرين المحيطين به ومنها الغضب و الانفعال، الغيرة، الخوف...الخ.

ويرى (شيلدون) أن هناك ثلاثة أنماط من الأمزجة وهي :

- المزاج الحشوي: يمتاز بالتساهل وحب الراحة والتواصل مع الآخرين والشراهة في الأكل
- المزاج الجسدي: يمتاز بالنشاط العضلي والقوة الجسدية وإظهار الحيوية

- المزاج الدماغي: يمتاز بالكبت والميل إلى إخفاء المشاعر الداخلية والبعد عن الآخرين

د- المكونات الأخلاقية :

يقصد بها مجموعة السمات والصفات الأخلاقية التي يتميز بها الفرد سواء كانت ايجابية أو سلبية مثل الأمانة أو الخيانة، الصدق أو الكذب، والرحمة أو القسوة ... الخ، وهذه الصفات تنشأ من خلال تأثر الفرد ببيئته الاجتماعية والثقافية وأسلوب التنشئة التي تعرض له.

هـ- المكونات الاجتماعية

تتمثل في الصفات التي يكتسبها الفرد في مجتمعه من خلال عملية التنشئة الاجتماعية كالقيم والاتجاهات وذلك بداية من الأسرة ومرورا بالمدرسة وجماعة الأقران ووسائل الإعلام حتى تتسع علاقاته في المجتمع بما فيه المؤسسات الاجتماعية والأجهزة النظامية ليصل إلى لعب أدواره في المجتمع وإشباع حاجاته وتحقيق أهدافه. (أحلام حسن محمود، 2008، ص 26).

7- العوامل المؤثرة في تكوين الشخصية

تلعب مجموعة من العوامل دورا هاما في تكوين الشخصية وتحديدها ومن أهم هذه العوامل هي: العوامل البيولوجية والعضوية و العوامل البيئية

أولا . العوامل البيولوجية و العضوية

تتمثل العوامل البيولوجية و العضوية.

أ. الوراثة:

فالوراثة هي مجموعة الخصائص والصفات التي تنتقل من الآباء إلى الأبناء عن طريق الجينات، ويبدأ تأثير الوراثة في تكوين الشخصية وتحديد معالمها منذ اللحظة التي تتكون فيها البويضة المخصبة التي تحتوي على 23 زوجا من الكروموزومات، زوج واحد يحدد جنس الجنين ،وبقية الكروموسومات تحمل الخصائص الجسمية المادية كالطول، لون البشرة، لون العين ،وقد تحمل الاستعدادات المرضية التي تنقلها عن طريق الجينات من جيل لجيل. ومن أمثلة ما يتنقل بالوراثة أيضا نجد الذكاء إضافة إلى سمات الشخصية المختلفة ومنها السمات المزاجية التي تلعب دورا هاما في تفاعل الفرد مع البيئة وتشكيل الشخصية.

ب. الأجهزة العضوية:

من أهم الأجهزة التي لها تأثير بالغ في تكوين شخصية الفرد، نجد الجهاز العصبي المركزي وما يتفرع منه من أجهزة والمتمثلة في الجهاز العصبي السمبتاوي (الإرادي) والجهاز العصبي البارا سمبتاوي (اللاإرادي).

إن حدوث أي خلل في إحدى هذين الجهازين يؤثر سلبا على الوظائف الفيزيولوجية والعضوية الشخصية للفرد وسلوكه وكذا توافقه.

ج. التكوين الغدي:

تؤثر الغدد الصماء في الوظائف الحيوية للشخصية من الناحية الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، فالزيادة أو النقصان في إفرازات هذه الغدد، يؤدي الى حدوث خلل في الوظائف و الذي يؤثر بدوره على سلوك الفرد، ومن أهم هذه الغدد نجد الغدة النخامية والأدرينالين والدرقية والحسية (أحلام حسن محمود، 2008، ص 44). إذن يؤدي اضطراب الغدد التي تفرز الهرمونات إلى اضطراب جوانب مختلفة من الشخصية. و التأثير بين سمات الشخصية والغدد تأثير متبادل ،فاضطراب إفراز الغدد يؤثر في الشخصية، واضطراب الشخصية يؤثر في إفراز الغدد .

الشكل رقم (3) أهم الغدد وأثرها في الشخصية

الغدة	إفرازها	
الغدة الدرقية	زيادة إفرازها : زيادة نشاط العمليات الحيوية عدم الاستقرار الحركي والانفعالي _تجعل الفرد قلقا سريع الاهتياج	نقص إفرازها: - الخمول والبلادة وسرعة التعب - بطء التفكير والحركة - فقدان الشهية
الغدتان الأدرينياليتان	يزداد إفرازها في حالة الانفعال العنيف لمواجهة الطوارئ	
قشرة الغدتين الكظريتين	تفرزان هرمون الكورتيزون اللازم لمقاومة العدوى	
	زيادة إفرازها : تضخم خصائص الذكورة عند الإناث ،وتضخم خصائص الأنوثة عند الذكور	نقص إفرازها : - الشعور بالضعف العام - ضعف الدافع الجنسي - انخفاض عملية الأيض - سرعة الاهتياج - الاكتئاب والأرق
الغدة التناسلية	- نضج الأعضاء التناسلية - ظهور الخصائص الثانوية عند الجنسين	
الغدة النخامية	زيادة إفرازها : - العدوانية خشونة الجلد النضج الجنسي المبكر	نقص إفرازها : القزامة ضعف بنية الجسم تعطل نمو الأعضاء التناسلية الخضوع

ثانيا: العوامل البيئية في الشخصية

تتضمن العوامل البيئية ثلاثة أنواع :

ا- عوامل جغرافية .

ب- عوامل اجتماعية وتشمل:

- الإطار الثقافي العام ويشمل القيم والعادات والمعايير الاجتماعية .
- عوامل ثقافية فرعية :خاصة بالطبقة الاجتماعية و الأسرة والمدرسة والأصدقاء والنوادي
- عوامل ثقافية فردية مثل الدور الجنسي للفرد، والدور المهني.

ج- عوامل اتفاقية التي تطرأ على حياة الفرد.

ا- **أثر العوامل الجغرافية في الشخصية**

للبيئة الطبيعية أثر في تنمية بعض الصفات، ومنع صفات أخرى من الظهور. وتؤثر البيئة الطبيعية في شخصية الجماعة بأسرها، و في شخصيات الأفراد الذين تتكون منهم الجماعة.

ب- **أثر العوامل الاجتماعية في الشخصية**

- **الدور**: هو نمط السلوك المرتبط بمركز معين في المجتمع .

- وهو يختلف باختلاف: الثقافة، السن ،الجنس والمهنة .
- والدور الذي يلعبه الفرد ينمي سمات معينة في شخصيته ،ويمحو سمات أخرى .
- وعجز الفرد عن القيام بدوره يمس عاطفة احترامه لذاته مما قد يعرض شخصيته للاضطراب .
- ويندر أن يقوم الفرد بدور واحد بل إنه في الغالب يلعب عدة أدوار في نفس الوقت، وقد يحصل صراع بين هذه الأدوار .
- وانتقال الفرد إلى دور جديد من شأنه أن يجعله يتنازل عن عادات مألوفة ويأخذ بممارسة عادات جديدة غير مألوفة ،وهذا قد يجعله يصاب بأزمة نفسية عنيفة في بعض الحالات.

- **تغير الشخصية :**

- تتغير الشخصية بتغير العادات والاتجاهات والخبرات وطرق التفكير .
- ويكون التغير في الشخصية سريعا في السنوات الأولى من الحياة ثم يأخذ في البطء حتى لا يكاد يظهر تغير ملحوظ في مرحلة الرشد .
- وتغير الشخصية قد يحدث بقصد من الإنسان ،أو دون قصد منه .

و يصعب على الراشد تغيير سماته المزاجية و العصابية وسمات الطفولة المبكرة .

ج. أثر ثقافة المجتمع

تؤثر ثقافة المجتمع في عادات و اتجاهات أفراده وأساليب تفكيرهم وقيمهم ومعاييرهم وتعبيرهم عن دوافعهم وانفعالاتهم ...

وتتفرع من الثقافة العامة للمجتمع ثقافات فرعية ،تزيد من اختلاف افراد المجتمع الواحد .

– **أثر عوامل الثقافات الفرعية في الشخصية :** من هذه العوامل الأسرة، والمدرسة

- **الأسرة :**

الأسرة هي المنظمة الاجتماعية الأولى في عملية نقل التراث الاجتماعي والتطبيع الاجتماعي لأن:

– الطفل في البداية لا يكون خاضعا لتأثير جماعة أخرى غير الأسرة .
- لأن الطفل في الخمس سنوات الأولى من حياته يكون سهل التأثر والتشكيل ،شديد القابلية للإيحاء .
- الطفل يكون قليل الخبرة ،ضعيف الإرادة وفي حاجة دائمة لمن يشبع حاجاته العضوية والنفسية .
- لأن التطبيع الاجتماعي يكون مركزا في هذه الفترة .

- **المدرسة :**

خروج الطفل إلى عالم جديد يحتم عليه تكوين علاقات وتفاعلات جديدة، ويكلفه بواجبات جديدة، ويجعله يخضع لنظام المدرسة وسلطة المعلم، كل ذلك له أثره على شخصية الطفل:

- تجعله يشعر بقدر من الاستقلال .
- توسع دائرة علاقاته الاجتماعية .
- تجعله أكثر واقعية ،وتخلصه من التمركز حول ذاته .
- توسع مداركه بمناهجها .
- تدعم عاداته واتجاهاته السليمة ،وتكسبه عادات واتجاهات جديدة ،وتقوم ما لديه من عادات واتجاهات خاطئة. (راجح:1421).

8- نظريات الشخصية:

هناك عدة نظريات حاولت تفسير نشأة الشخصية وتطورها ومن ضمن هذه النظريات النظرية التحليلية ، النظرية المعرفية ، النظرية السلوكية ، نظرية أيزنك

أ- نظرية التحليل النفسي (فرويد):

تعتبر نظرية التحليل النفسي من أشهر النظريات التي تهتم بدراسة وتفسير السلوك الإنساني ، حيث تبدأ جميع النظريات التي فسرت الشخصية بدراسة السلوك وذلك لتحديد أنواع السلوك التي تميل إلى الترابط في شكل نماذج محددة. ويمتاز الاتجاه التحليلي بأنه يتجاوز مجرد وصف الشخصية بل يهتم بطبيعتها الدينامكية من اجل معرفة الدوافع الكامنة وراء السلوك، بهدف التمكن من التنبؤ بسلوك الفرد مستقبلا. (عبد الرحمان محمد عيسوي، 2005، ص 136)

يعتبر (سيجموند فرويد) من العلماء الأوائل الذين اهتموا بدراسة الشخصية والعوامل المؤثرة فيها ويطلق عليه (أبو التحليل النفسي). حيث يؤكد (فرويد) على أن شخصية الفرد تتكون في السنوات الأولى فقط من حياته ، أما ما يتعرض له الفرد فيما بعد من مواقف و خبرات فتأثيرها ثانوي في تشكيل الشخصية ، فعناصر الشخصية تعود برمتها الى مرحلة الطفولة ؛ فالطفل يولد ولديه مجموعة من الغرائز والنزوات التي يسعى إلى إشباعها والتي قد تهدد استقرار المجتمع ، وهنا تأتى أهمية التنشئة الاجتماعية والتي تعمل على تحقيق التوازن بين هذه النزوات والمجتمع وتحولها إلى أشكال مقبولة اجتماعيا . ولذا فان التنشئة الاجتماعية تعرف بأنها

العملية التي يستطيع بمقتضاها الأفراد من كبح نزواتهم وتنظيمها وفق متطلبات ونظم المجتمع السائدة وحتى لا يؤدى إشباع نزواتهم للإضرار بالآخرين وبسلامة المجتمع.

فمفهوم الشخصية في نظرية التحليل النفسي عند فرويد هو أحد القواعد الأساسية لهذه النظرية والتي تتمثل في مكونات ثلاث للشخصية ولكل مكون خصائصه ومميزاته إلا أنها في النهاية تكّون وحدة واحدة تُمثل شخصية الفرد وهذه المكونات هي: الهو، والأنا، والأنا الأعلى، وأن الشخصية هي محصلة التفاعل بين هذه الأنظمة الثلاثة.

أ. نظرية النمو المعرفي لبياجيه Cognitive Development

وتركز هذه النظرية على العمليات المعرفية الشعورية ؛ كالإحساس، الانتباه، والإدراك ... الخ. حيث ركز (جان بياجيه) على طبيعة تفكير الأطفال، وبالذات التفكير المثالي لدى الطفل وكيفية إدراكه للأشياء وللصواب والخطأ. يرى بياجيه أن النمو المعرفي هو نتيجة طبيعية لتفاعل الفرد مع البيئة التي يعيش فيها إذ لا يتعلم الطفل من خلال الخبرات المباشرة الناجمة عنه فحسب بل انه يتعلم كيفية التفاعل مع هذه البيئة أيضا وفي عملية التفاعل هذه . حيث يلعب عامل السن دورا هاما من خلال تأثره بعاملين آخرين في غاية الأهمية هما النضج والخبرة .(القيسي2008)

- **مراحل النمو المعرفي عند بياجيه:**

يميز بياجيه بين أربعة مراحل للنمو المعرفي هي:

1-المرحلة الحس حركية. **2-المرحلة قبل الاجرائية .**

3-مرحلة العمليات الحسية (المادية). **4-مرحلة العمليات الصورية.**

ج- نظرية ايزنك في الشخصية

يعرف ايزنك الشخصية على أنها المجموع الكلي لأنماط السلوك الفعلية أو الكامنة لدى الكائن الحي ونظرا لأنها تتحدد بالوراثة والبيئة إلا أنها تتطور من خلال التفاعل الوظيفي لأربع قطاعات

رئيسية تنتظم فيها تلك الأنماط السلوكية: القطاع الوجداني (المزاج)، القطاع المعرفي (الذكاء)، القطاع النزوعي (الخلق) والقطاع البدني (التكوين). (سهير كامل أحمد، 2007، ص406)

كما تحتل السمة و الطراز مكانا مركزيا في نظرية ايزنك للسلوك، فهو يعرف السمة باعتبارها تجمعا ملحوظا من النزعات الفردية للفعل، أما الطراز فيعرف بأنه تجمع ملحوظ أو سمة ملحوظة و قد وضع آيزنك تصوره الهرمي للشخصية بحيث يوجد علي قمة هذا الهرم أنماط الشخصية التي وضعها و هي الانبساط/الانطواء، و العصابية/الاتزان ، الذهانية/السواء.

و هذه السمات متواجدة لدى جميع الناس، و لا يمكن انعدامها تماما حيث تواجد هذه السمات بنسب متفاوتة، أي أن الفرق بين الناس في سمات الشخصية إنما يكون فرق في الدرجة، لذلك فإن الأسوياء من الناس يتواجدون في منتصف المنحنى الإعتدالي و هي المنطقة التي يسميها علماء النفس منطقة السواء، بينما يتواجد العصابيون و الذهانيون في الطرفين.

كما يؤكد آيزنك على أنه لا الأنماط و لا السمات يمكن الحكم عليها بأنها صحيحة أوخاطئة، حسنة أو سيئة، إذ يوجد نقاط جيدة وسيئة في كل واحدة منها علي حدة، فالدرجات العالية جدا أو المنخفضة جدا في أي سمة من هذه السمات تعكس اختلالا و عدم سواء في الشخصية.

- **بناء الشخصية عند ايزنك:**

يؤكد ايزنك في نظريته على مفهوم النمط في تكوين شخصية الفرد ويرى أن النمط ينشأ من الارتباط بين الأشخاص ومن ثم يصبح النمط مجموعة من الأشخاص المرتبطين والنمط هو مجموعة من السمات أو مستوى أرضي تنظم فيه السمات. ويرى أن هناك ثلاثة أبعاد رئيسية للشخصية وهذه الأبعاد هي:

- الانطواء ويقابلها الانبساط.
- العصابية ويقابلها اللاعصابية.
- الذهانية ويقابلها اللاذهانية.

وحسب ايزنك يجب اعتبار أن كل فرد موجود في نقطة معينة في أي من الأبعاد الثلاثة ولذلك فإن الأفراد المنحرفين وهم يوصفون (عصابيون- ذهانيون) يختلفون عن الأسوياء في

الدرجة فقط وليس في النوع. ونجد أن الأبعاد الأساسية للشخصية ما هي إلا الأطر التي تنتظم داخلها مظاهر السلوك في مجموعات متماسكة إلى حد كبير يجتمع الأفراد في كل منها، الاتفاق في سرعة النضج واتجاهه، فهي تزداد معا وتنقص معا وتثبت على قدر معين معا.

- **أبعاد الشخصية عند إيزنك**

1- المنطوي:

المنطوي الخالص هو هادئ ومتروي، مغرم بالكتب أكثر من غيره من الناس، محافظ، متباعد إلا بالنسبة لأصدقائه المقربين، وهو يميل إلى التخطيط مقدما، يأخذ أمور الحياة بجدية ويخضع مشاعره للضبط الدقيق ويقدر أن يسلك سلوكا عدوانيا، لا ينفعل بسرعة، يميل إلى التشاؤم ويعطي أهمية للمعايير الأخلاقية.

2- المنبسط:

المنبسط الخالص هو اجتماعي يحب الحفلات وله أصدقاء كثيرون يحتاج إلى أناس حوله، يتحدث معهم ولا يحب القراءة أو الدراسة منفردا، يسعى وراء الاستثارة ويتصرف بسرعة دون تروي وهو شخص مندفع، يحب التغيير عادة، متفائل، غير مكترث، يحب الضحك والمرح، يميل للعدوان وينفعل بسرعة.

3- العصابي:

الأفراد الذين يتسمون بالعصابية، يميلون للتعرض للقلق ويسهل استثارتهم ويحتمل أن يشكون من الصداع والأرق وفقدان الشهية ويقومون بدورهم الأسري والمجتمعي على نحو مناسب، وهم أقل قدرة على الرؤية في الظلام من الأسوياء ولديهم حافز ذو مستوى عال.

4- الذهاني:

إن الذهانيون أقل طلاقة من الناحية اللغوية وتركيزهم أقل وذاكرتهم أضعف، هم بطيئون في الأعمال العقلية والإدراكية، وقليلو الحركة وغير قادرين على التكيف مع البيئة. (سهير كامل أحمد، 2007، ص 412).

إن هذه الأنماط ما هي إلا مجموعة من العناصر البنائية والوظيفية التي تنمو مع نمو الفرد وتظهر على شكل استعدادات وصفات تميزه وتعمل على ظهور السمة التي تميز شخصيته وتحددها في سياق تفاعله مع ذاته وكذا مع العالم الخارجي.

د- **نظرية السمات لالبورت:**

يؤكد البورت أن بناء الشخصية يتم أساسا على سمات تدفع وتحرك السلوك وهو يعرفها على أنها "ميل محدد واستعداد مسبق للاستجابة.

ويرى أن كل صفة تميز الشخص على غيره من الناس تؤلف جانبا من شخصيته، فذكاءه ومواهبه الخاصة وثقافته وعادته وتفكيره ومعتقداته هي العناصر التي تكون شخصيته وتحدد مزاجه وتوجه نضجه الانفعالي.

- **أهم المبادئ التي تقوم عليها النظرية:**

1- مبدأ العمومية:

يعد تمييز البورت بين الفرد والسمات المشتركة من الأمور الجوهرية لفهم نظريته، وهو يؤكد أنه لا يوجد أبدا في الواقع شخصان لهما نفس السمة بالضبط لأن الطريقة التي تعمل بها أية سمة بالذات لدى شخص معين تكون لها دائما خصائص فريدة تميزها عن جميع السمات المشابهة لدى الأشخاص الآخرين.

والسمة الفردية في نظر البورت هي سمة حقيقية لكونها توجد دائما في أفراد وليس في الجماعة بشكل عام، إضافة إلى أنها تتطور وتعمم إلى استعدادات دينامية بطرق فريدة وفقا لخيارات كل فرد. ويرى البورت أن السمة المشتركة، ليست سمة حقيقية على الإطلاق، بل أنها فقط مجرد جانب صالح للقياس من السمات الفردية المعقدة. ويقدم البورت تعريف للسمة المشتركة، بأنها فئة تصنف أشكال السلوك المتكافئة وظيفيا لدى المجموعة العامة من الناس، فالسمة المشتركة تعكس إلى حد ما الاستعدادات الحقيقية والتي يمكن مقارنتها لدى الكثير من الشخصيات وهي ناتجة عن الطبيعة البشرية العامة والثقافة المشتركة.

ويعتقد البورت بوجود تشابهات بين الشخصيات المختلفة وهو يردها إلى أثر الثقافة ومراحل النمو المختلفة والظروف المحيطة بالشخص وهذه التشابهات هي مجرد نواحي تقريبية وليس

بمثابة قانون عام للجنس البشري لأن الفردية هي الأساس بفي نظريته، وفردية كل كائن حي إنساني هي حجر الزاوية في منظور ألبورت للشخصية. (سهير كامل أحمد، 2007، ص353).

2- مبدأ الدافعية:

يرى البورت أن أكثر نظريات الدوافع تقوم على فرض أساسي مشترك هو أن الفرد يتجه إلى التخلص من حالة الإثارة واستعادة التوازن، أي أن السلوك يعمل على نمط التوتر فإذا حققنا هذا الإنقاص للتوتر بنجاح ملنا إلى إعادة نفس النمط من السلوك الخافض للتوتر ومن ثمة نقول أن **الدوافع نوعان:** دوافع خفض ودوافع نمو، الأولى تتطلب خفض التوتر والثانية تتطلب الإبقاء للاهتمام بأهداف بعيدة، وهكذا تتميز سيرورة الإنسان ونموه عن نمو الحيوان، ويختلف نمو الراشد عن نمو الطفل.

إن الإنسان من خلال مراحل نموه من الطفولة إلى المراهقة إلى الرشد ينمو نموا جسميا وعقليا وانفعاليا ووجدانيا ولغويا واجتماعيا، وأيضا يتبع هذا النمو بالضرورة نمو الشخصية في كل مرحلة من المراحل العمرية، ويتبع هذا النمو تغير في دوافع الإنسان وحاجاته، إذن فالدوافع تتغير خلال مراحل النمو حيث ترتكز في الطفولة على الدوافع البيولوجية، فيما يرتكز معظمها على الدوافع الاجتماعية في المراحل العمرية الأخرى.

3- مبدأ الاستقلال الوظيفي:

يعرف الاستقلال الوظيفي على أنه نزعة قوية لنمو نظام دفاعي ما مستقل به عن الحافز الأول الذي أحدثه في البداية، وقد حدد البورت الصفات التي بها قانون الاستقلال الوظيفي والتي يربطها بدوافع الكبار والتي يرى أنها دوافع متغيرة تؤكد ذاتها، ونظم حاضرة تنمو وتنبثق عن نظم سابقة ولكن أصبحت الآن مستقلة عنها وهي لذلك تشبه الطفل الصغير الذي ينمو تدريجيا معتمدا على والديه، وحينما يكبر ينشغل وظيفيا عنهما محددا ذاته مع انفصام الرابطة مع الماضي التي أصبحت رابطة تاريخية ولم تعد رابطة وظيفية.

وهناك نوعين من الاستقلال الوظيفي:

- الاستقلال الوظيفي المستمر: ومثال على ذلك الأم التي تلتقط الملعقة التي يرميها طفلها على الأرض مرات عديدة ويجد الطفل لذة كبيرة في القيام بهذا السلوك.

- الاستقلال الوظيفي الجوهري: ويعتبره البورت هام في تسيير الشخصية نحو مستويات عالية من السلوك.

➢ ميدان الأنا أو الذات:

إن هذان اللفظان (الأنا والذات) لفظان مترادفان، حيث يرى البورت أن المعيار الصادق لوجودنا الشخصي يكمن في إحساسنا بالذات، ويؤكد البورت أنه بالرغم من صعوبة وصف طبيعة الذات فإن مفهوم الذات مفهوم جوهري في دراسة الشخصية، ويرى البورت أن "الأنا" توجد بداخلها عملية دينامية ذات قوة إيجابية كبيرة موحدة لجميع العادات والسمات والاتجاهات والمشاعر ونزعات الهو.

➢ السمات والاستعدادات الخاصة:

استقر البورت على اتخاذ مفهوم السمة كوحدة أساسية للشخصية ويمكن استخدامه كأداة في مقارنة الناس، وقد وضع البورت بعض المعايير لتحديد السمة:

- السمة أكثر عمومية من العادة فقد تجمع عادتان في صورة صفة.
- السمة لها أكثر من وجود أسمي.
- يمكن تحديد السمة تجريبيا أو إحصائيا.
- السمات مستقلة نسبيا كل منها على الأخرى.
- السمة قد تتفق أو لا تتفق مع المفهوم الاجتماعي.
- السمات يمكن أن تكون عامة، مشتركة أو فردية مثل الاستعدادات الخاصة.
- السمة دينامية تحرك سلوك الفرد.
- الأفعال والعادات غير المستبقة ليست دليلا على عدم وجود السمة، فقد تظهر سمات متناقضة لدى الشخص كالنظافة والإهمال. (فوزي محمد الجبل، 2000، ص 356)

إضافة إلى معايير أخرى أجملها البورت فيما يلي:

- السمة لها القدرة على تحريك أو إيقاف أو اختيار السلوك الإنساني المناسب.
- السمات المتوافقة معا هي العناصر الأساسية للسلوك.
- لا يمكن ملاحظة السمة إلا عن طريق القياس.
- هناك السمات الفردية الحقيقية، وسمات عامة شبه حقيقية.

- السمة تبدأ بنظام نفسي عصبي.
- السمات تدفع الشخص إلى خلق عادات جديدة بحيث تكون مستقلة عن هذه السمة.
- السمات توجه الفرد إلى الطريق الذي يجب أن يسلكه.
- كل سمة موجودة قد لا يكون لديها سمة مضادة.

➢ **تصنيف السمات عند البورت**

ويؤكد البورت على أن الشخصية تتكون من مجموعة من السمات الثابتة نسبياً وهي:

1- **السمات العامة:** التي تتواجد لدى جميع الأفراد وتؤثر في سلوك الفرد والسمات الخاصة التي تميز الفرد داخل الجماعة.

2- **السمات الوراثية:** وهي التي تشكل أساس الشخصية و السمات المكتسبة: هي التي تؤثر البيئة في تكوينها.

3- **السمات الرئيسية:** هي سمات قوية يتميز بها بعض الأفراد وتحدد و تسيطر على سلوكهم و السمات المركزية : التي تنعكس فى السلوك و السمات الثانوية : أقل وضوح وأقل اتساق بالرغم من أن كل فرد يتمتع بها.

4- **سمات بسيطة** : تسيطر على الأغلبية العظمى من الناس وتشكل شخصياتهم.

وعلى العموم فإن البورت قدم تفسيرا ملما للشخصية من خلال السمات التي تكونها وتعطيها تميزها وتفردها من شخص لآخر وقد حاول الاقتراب من جل العوامل التي تساهم في ظهور هذه السمات منها النفسية، العقلية، وحتى الاجتماعية، كما توصل كذلك إلى اختبار هذه السمات وقياسها.

9- سمات الشخصية:

أ- تعريف السمة

تعرف السمة على أنها: هي استعداد دينامي أو ميل ثابت (نسبيا) إلى نوع معين من السلوك يبدو أثره في عدد كبير من المواقف المختلفة. (أحمد عزت راجح، 1979، ص 461)

✓ ويرى **البورت** Allport أن

السمات جميعها سمات فردية وفريدة ولا تناسب سوى الفرد المنفرد بذاته وأنه لا يوجد أبدا في الواقع شخصان لهما نفس السمة بالضبط . (ك.هول، ج . لندزي، 1991، ص 351)

✓ أما **كاتل Cattel** فيؤكد على أنها:

" مجموعة ردود الأفعال والاستجابات التي تربطها نوع من الوحدة التي تسمح لهذا الاستجابات أن توضع تحت اسم واحد.

✓ وفي نظر **أنستازي Anastasi** : ترى أن السمة وصف منظم لسلوك الفرد، ومفهوم السمة يتعلق بتنظيم السلوك وما يعنيه من علاقات، وعلى هذا يمكن التعرف على السمة بملاحظة أو قياس مظاهر سلوكية مختلفة لدى الفرد.

✓ ويذهب **أحمد محمد عبد الخالق** في قوله أن السمة هي خصلة أو خاصية أو صفة ذات

دوام نسبي، يمكن أن يختلف فيها الأفراد ويتميزون بعضهم على بعض، وقد تكون السمة وراثية ويمكن أن تكون جسمية أو انفعالية أو متعلقة بمواقف اجتماعية معينة .

(فوزي محمد الجبل، 2000، ص 301).

✓ ويؤكد **سيد خير الله** على أن السمة هي علاقة أو صفة جسمية أو عقلية أو مزاجية أو خلقية أو اجتماعية أو حركية شعورية أو لا شعورية، فطرية أو مكتسبة، تطبع سلوك الفرد بطابع خاص، وتشكله وتعين نوعه وكيفيته، وتميزه عن غيره من الأفراد.

✓ بينما يرى **محمد عثمان نجاتي:** أن السمات هي أنماط سلوكية عامة ودائمة وثابتة نسبيا، تصدر عن الفرد في مواقف كثيرة، وتعبر عن توافقه مع البيئة، ولا يمكن ملاحظتها مباشرة ولكن يستدل على وجودها من ملاحظة سلوك الفرد خلال فترة من الزمن. (فوزي محمد الجبل، 2000، ص 302)

ويعرفها **البورت (1921)** بأنها : "نظام نفسي عصبي يتميز بالتعميم والتمركز يختص بالفرد ولديه القدرة على نقل العديد من المنبهات المتعادلة وظيفيا." (محمد محمد نعيمة، 2002، ص45)

✓ وتعرف السمة أيضا على أنها: "مفاهيم تشير إلى نزعات للفعل أو الاستجابة بطريقة معينة ومن المفترض أن الشخص ينقل الاستعدادات السيكولوجية من موقف لآخر وأنها

تتضمن قدرا من اكتمال سلوك الشخص بطرق معينة" . (ريتشارد لازاروس، 1984، ص54)

- ✓ وتعرف السمة في **قاموس Robert**: "هي أي صفة أو ميزة ثابتة في الفرد تستطيع أن تقدم تفسيرا في تعليل الاتساقات الملاحظة في السلوك بمعنى أن السمة هي تكوين نظري مفترض وتكوين داخلي يستخدم لتفسير ثبات واتساق السلوك بين الأفراد".

(Robert, 1978, p 78)

وعموما فان السمة هي بناء منظم لمجموعة من الصفات الجسمية والعقلية والنفسية والوجدانية التي تميز الشخص والتي يستدل عنها من خلال السلوك ونوعية الاستجابات للمثيرات الداخلية والخارجية.

ب- أنواع السمات:

يقسم **جيلفورد** السمات عموما إلى ثلاثة أنواع :

1- **السمات المعرفية:** هي جملة القدرات المعرفية وطريقة الاستجابة للمواقف.

2- **السمات الدينامية:** ولديها اتصال مباشر بإصدار الأفعال السلوكية وتتمثل عموما في الاتجاهات العقلية أو الدافعية أو الميول.

3- **السمات المزاجية:** وتخص الإيقاع والشكل والمثابرة فقد يتسم الفرد مزاجيا بالبطئ أو المرح أو التهيج أو المكافأة. (عبد المنعم الميلادي، 2006، ص 37)

ج- معايير تحديد السمة:

عدد البورت ثمانية معايير لتحديد السمة وهي كالتالي:

- إن السمة أكثر من وجود أسمي (بمعنى أنها عادات على مستوى أكثر تعقيدا).
- أن السمة أكثر عمومية من العادة (عادتان أو أكثر تتضمان وتتسقان معا لتكوين سمة).
- إن وجود السمة يمكن أن يتحدد عمليا أو إحصائيا.
- إن السمات ليست مستقلة بعضها عن بعض بل هي مرتبطة.

- إن السمة شخصية إذا نظرنا إليها سيكولوجيا قد لايكون لها الدلالة الخلفية إلى السمة (فهي قد تتفق أو لا تتفق والمفهوم الاجتماعي المتعارف عليه لهذا السمة).
- إن الأفعال والعادات غير المتسقة مع سمة ما ليست دليلا على عدم وجود هذه السمة (فقد تظهر سمات متناقضة أحيانا لدى الفرد على نحو ما نجد في سمتي النظافة والإهمال.
- أن السمة الدينامية أي أنها تقوم بدور واقعي في كل سلوك.
- إن السمة ما قد ينظر إليها في ضوء الشخصية التي تحتويها أو في ضوء توزيعها بالنسبة للمجموع العام من الناس أي أن السمات قد تكون فريدة أو عامة أو مشتركة بين الناس.

د- خصائص السمات:

- **حقيقة السمات وصدقها:** وأكد بقوله أن السمة نظام فسيولوجي عصبي داخل الفرد ذاته.
- **الاستدلال على السمات:** من المستحيل أن تلاحظ السمة أو الميول بقصد مباشر وإنما نستطيع فقط أن نستدل على وجودها أو نستنبط غيابها.
- **السمة وقابلية السلوك على التغيير:** لا توجد نظرية للسمات صادقة إلا إذا وضعت في اعتبراها البداية قابلية التغيير في سلوك الفرد إضافة إلى توظيفها أسباب ذلك.
- **العلاقة التبادلية بين السمات:** هناك العديد من السمات المرتبطة بصورة إيجابية ببعضها البعض، فإذا حصل فرد ما على قدر عال أو منخفض في سمة ومثال على ذلك المثابرة عندئذ يمكننا التوقع أن يحصل على نفس القدرة في سمة أخرى مثل الصلابة، إضافة إلى أن هناك سمات أخرى مرتبطة بصورة عكسية أي أن درجة عالية في سمة تنبئ بدرجة منخفضة في سمة أخرى.
- **السمة والعمر الزمني:** إن السمات تتغير وتتبدل في سياق عملية النمو حتى يحدث تغيير في الشخصية ككل، ومع ذلك هناك سمات معينة تكون أكثر استقرارا وثباتا لدى المراهقين مما هي عليه لدى الأطفال مثل السلوك الاجتماعي.
- **تعديل السمات بالتعلم:** أكد البورت على عدم كفاية مبدأ المثير-استجابة والتأثير على مبدأ المشاركة للكائن الحي في عملية التعلم لأن السمات ليست نتاج إجمالي لعملية

التعلم فحسب وإنما هناك عوامل أخرى مثل الذكاء والحالة المزاجية والانفعالية وبنية الجسم ووظائفه الحيوية الداخلية.

- **الدافعية والسمات:** إن الوحدات البنائية لشخصية أي السمات يجب أن تدرك على أنها ديناميكية أي دافعية بحيث أن السمات لها قوة دافعية. (أحمد عزت راجح، 1979، ص 461)

10- مراحل ظهور السمة في منظور علم النفس:

المراحل التي يجب أن يمر بها للوصول إلى مفهوم السمة:

- ✓ **المرحلة الأولى:** تعرف فيها السمة إلى الأفعال والسلوك الذي يقوم به الفرد وتصرفاته في عديد من المواقف ومن هذه الملاحظات قد تستدل على وجود بعض الخصائص المشتركة فيها.
- ✓ **المرحلة الثانية:** وفيها تعرف السمة إلى الشخص الذي يقوم بالسلوك كأن تقول عنه أن حذر وواثق بنفسه أو متسرع ومن الطبيعي أن ينتقل الوصف من السلوك إلى الشخص.
- ✓ **المرحلة الثالثة:** فبعد أن نصف الشخص بصفة ما نتيجة ملاحظة لسلوكه على فترة طويلة من الزمن فإننا نشير إلى هذه الصفة كثير ما تتكرر وتعطيها اسمها، فتقول هذا الشخص لديه سمة معينة هي سمة الحرص أو الثقة بالنفس.

(سيد محمد غنيم، 1975).

وما يمكن أن نستنتجه من خلال استعراضنا لتعريف السمات أنها متنوعة لكون أن الإنسان يتأثر بالفروق الفردية، وتحمل مجموعة من الخصائص والمعايير، كما انها تمر بمراحل ثلاث على أساسها تثبت وتصبح ملازمة للشخص.

11- السمات في منظور العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

أ- الإطار التاريخي لقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

إستند الإطار التاريخي لنموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في بداية ظهوره على الفرضية العجمية، التي أوردت أن "الفروق الفردية الدالّة على التفاعلات التي يتحدث بها الأشخاص أحدهم مع الآخر، تصبح ذات شكل مسجل في اللغات التي يتحدثون بها.

(الفايز، 2007، ص61) .

وقد مر نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بمجموعة من المراحل يمكن إدراجها من خلال أهم المنّظرين الذين ساهموا بصورة مباشرة في تطوير هذا النموذج ونجد ما يلي:

- ✓ **ماكدوجول (1932):** يعتبر ماكدوجل من بين أوائل المنّظرين الذين اهتموا بعوامل الشخصية وأبعادها وقد اقترح خمسة أبعاد أو سمات للشخصية وهي بعد الفهم والفكر، بعد الشخصية، بعد المزاج، بعد الاستعدادات وأخيرا بعد الانفعال.
- ✓ **ايزنك (1948):** خلال الحرب العالمية الثانية قام ايزنك من خلال التحليل العاملي للاستبيان الهادف إلى تقييم الأشخاص المصابين بالحالات العصابية المختلفة وذلك من خلال كتابه «أبعاد الشخصية» واقترح ايزنك نموذجين لبعدين أساسيين يقّيمان الشخصية وهما: بعد العصابية الذي يقابله بعد الثبات الانفعالي وبعد الانطواء الذي يقابله بعد الانبساط والمطبق سواء على الشخصية العادية أو المريضة، لاحقا أضاف ايزنك من خلال أبحاثه بعدا ثالثا لهذا النموذج تمثل في بعد الاختلال العقلي.

(Rolland, 2004)

- ✓ **فيسك (1949):** اعتمد فيسك في بناءه لمقياس الشخصية على (22) مقياس من مقاييس كاتل وباستخدامه التحليل العاملي توّصل إلى خمسة عوامل أساسية للشخصية وهي: بعد التكيف الاجتماعي، بعد المسايرة، بعد التحكم الوجداني أو الانفعالي، بعد التعبير عن الذات و أخيرا بعد الفكر العقلي. (Jean and Srivasta, 2001)

- ✓ **كاتل و ايزنك (1950):** من خلال الخلفية التاريخية لنموذج العوامل الخمسة للشخصية والمقترحة من طرف جيلفورد، نجد التأثر الكبير لكل من الخلفية التاريخية لنموذج

العوامل الخمسة للشخصية منطلقا للوصول إلى استخراج خمسة عوامل أساسية كبرى للشخصية.

- ✓ **تبس (1961):** اعتمد في دراسته الأولية على 30 مقياسا من مقاييس كاتل طبقها على عينة من الجنود الأمريكان وتوصل من خلال نتائجه إلى وجود خمسة عوامل أساسية للشخصية.
- ✓ **بورجاتا (1964):** اعتمد على نتائج تبس وكريستال وتوصل إلى خمسة عوامل أساسية للشخصية وهي: بعد الحزم، بعد المسؤولية، بعد الذكاء، بعد الاجتماعية، وبعد الانفعالية. (Goldberg, 1993, 28-29)
- ✓ **كوستا ومكاري (1980):** قام الباحثين بمجموعة من الدراسات لاستخراج الأبعاد أو العوامل الخمسة للشخصية، حيث قاما في أول الأمر باستخراج ثلاث أبعاد للشخصية وهي الانبساطية، العصابية، الانفتاح على الخبرة، وأدركا في سنة (1983) أن المقياس الذي قاما ببنائه لا يمثل إلا ثلاث أبعاد أو عوامل من بين خمسة عوامل مما استلزم عليهما تطويره وإضافة بعدي أو عاملي الطبية ويقظة الضمير.
- ✓ **تبس وكريستال (1992):** من خلال مجموعة من الدراسات التي قادتهما إلى مراجعة مجموعة من الدراسات الخاصة بالشخصية وجمع معاملات الارتباط لهذه الدراسات في مصفوفة واحدة مع إجراء تحليل عاملي، من خلاله توصلا إلى وجود خمسة أبعاد أو عوامل أساسية للشخصية وهي: بعد الانبساطية، بعد الطبية، بعد الاعتمادية والإتكالية، بعد الثبات الانفعالي وأخيرا بعد الثقافة. (Tupes and Christal, 1992)

ومن خلال ما ورد واستنادا لأعمال كوستا ومكاري (1995) وأعمال كاتل (1996) وكذا أعمال اكنور (2002)، والتي بينت أن مجموع هذه النماذج والاستخبارات الموضوعة لتقييم الشخصية يمكن أن نلخصها في نموذج لخمسة عوامل كبرى للشخصية والمتمثلة في العصابية، الانبساطية، يقظة الضمير، التفتح على الخبرة وأخيرا الطبية. (Jean pierre Rolland, 2004)

ب- **التعريف بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية:**

- **الانبساطية:**

تمثل أحد الأبعاد الأساسية في نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وقد عرفها معجم بير على أنها "التوجه نحو الخارج، أي خارج الذات. (بير وبير، 2008، ص 224).

أما إيزنك فقد عرّفها على أنها "سمة تحمل في طياتها معنيين أساسيين وهما الاجتماعية والاندفاعية".

وتمثل الانبساطية في نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية مقدار العلاقة التي يربطها الفرد أو الشخص مع البيئة الخارجية، وتشير كذلك إلى الميل والسعي إلى بناء العلاقات الاجتماعية والتعامل مع الخبرات والتجارب بشكل إيجابي.

وتضم الانبساطية في مفهومها الشامل ستة أوجه أو أبعاد وتتمثل فيما يلي:

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

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

ج- تأكيد الذات: هؤلاء الأشخاص يمتازون بتحمل المسؤولية، اتخاذ القرارات الصعبة، التعبير السهل والبسيط عن مشاعرهم ورغباتهم.

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

هـ- البحث عن الاستثارة: هؤلاء الأشخاص يفضلون الاستشارة، يبحثون عن الأضواء، السيارات السريعة، الملابس المبهرجة، المشاريع الخطيرة.

ك- الانفعالات الإيجابية: يميل هؤلاء الأشخاص إلى المتعة والبهجة، السعادة المزاح. (Beck, 1992,130)

وعموما نجد أن سمة الانبساطية من أكثر السمات تفتحا على الاجتماعية والإحاطة باهتمامات الفرد والقرب من الفعالية والنشاط إضافة على استثمار الانفعالات الموجبة بهدف تحقيق الإشباع والإحساس بالرضي.

- **العصابية:**

إذا تفحصنا المقاييس والاستخبارات وكذا النماذج المختلفة التي تقيس الشخصية لوجدنا أن بعد العصابية تتكرر في الكثير منهم، وتعّرف العصابية على أنها: "نظام إدراكي للتهديدات الحقيقية أو الوهمية واليقظة الشديدة لهذه التهديدات، أي أنها نظام لمراقبة الإنتاج الانفعالي والمعرفي السلبي وغير المقبول". (Jean pierre Rolland, 2004, 47)

وتتمثل أوجه العصابية حسب كوستا ومكاري في ستة أوجه أو أبعاد أساسية وهي:

ا- القلق: يتصف هؤلاء الأشخاص بالعصبية والخوف، القيام بسلوكات خاطئة، والفشل في تأدية المهام والتوتر المرتفع.

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

ج- الاكتئاب: ويتصفون هؤلاء الأشخاص بتدني مفهوم الذات لديهم، الشعور بالذنب والوحدة.

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

ك- القابلية للإنجراح: يتصفون هؤلاء الأشخاص بسرعة التأثر بالضغوط،، كثرة القلق،الارتباك والإحباط. (McCrae and Costa, 2003)

وعموما فإن سمة العصابية تمثل الجانب السلبي لنفسية وسلوك الشخص وعدم القدرة على مواجهة الواقع واستثمار المجال الانفعالي أكثر من المجال العقلي في العلاقات الاجتماعية وحل المشكلات.

- **الطيبة:**

تعتبر الطيبة مرادف للتكيف الاجتماعي والتوافق وهي من الأبعاد الأساسية في نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

ويرى جونبيار رولون (2004) أن الطيبة تخص طبيعة العلاقات مع الآخرين، العطف الحب والاحترام، المبادرة على مساعدة الآخرين والتسامح.

وتتمثل أوجه الطبية في إطار نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية فيما يلي:

ا- الثقة: هؤلاء الأشخاص يميلون لمساعدة الآخرين وهم ذوي نوايا طيبة، ويمكن الوثوق فيهم.

ب- الإيثار: يتميز هؤلاء الأشخاص بمراعاة مشاعر الآخرين، الرغبة في تقديم المساعدة والمبادرة في تقديم العون.

ج- الاستقامة: ويمتاز هؤلاء الأشخاص بالصراحة والاستقامة في التعامل، الإخلاص والانضباط.

د- الإذعان: هؤلاء الأشخاص يميلون على الحلم، تجنب الصراع، لديهم رغبة في المساعدة والتعاون.

ك- التواضع: يتسم هؤلاء الأشخاص بالتواضع في تقديرهم لإمكانياتهم وقدراتهم، لا يفكرون في أنفسهم يهتمون بالآخرين، ويقتسمون معاشات الآخرين.

هـ_ الرأي المعتدل والرقة: هؤلاء الأشخاص يتصرفون وفق مشاعرهم، جد متعاطفين مع الآخرين ويهتمون بالمحيطين بهم.

إن سمة الطيبة كما تظهرها أوجهها الستة تشير إلى أن الأشخاص الذين يتسمون بها يرتبطون كثيرا بالآخرين ويعملون جاهدين على مساعدتهم يؤمنون بالعطاء ويقدمون أحسن ما عندهم لإرضاء المحيطين بهم. (عبد العالي، 2006، ص31)

- **الصفاوة (الانفتاح على الخبرة):**

تعتبر الصفاوة (الانفتاح على الخبرة) من بين الأبعاد الأساسية في نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

ويعرف بعد الصفاوة على أساس مجموعة من المواصفات وهي السعي للتحرر، الارتباط بالقيم والعادات، احترام الآخرين مرونة الاتصال والاعتدال في الرأي.

وتتمثل أوجه الصفاوة (الانفتاح على الخبرة) في منظور العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بما يلي:

ا- الخيال: يتميز هؤلاء الأشخاص بخيال واسع، بحيوية كبيرة واستثمار أحلام اليقظة.

ب- الجمال: هؤلاء الأشخاص يقدرون الجمال، الشعر، الفنن كثيرو الرومانسية والرهافة.

ج- المشاعر: يمتازون هؤلاء الأشخاص بالقدرة على التعبير عن انفعالاتهم بشكل قوي، مرهفي الإحساس، يتقبلون بشكل إيجابي المحيطين بهم.

د- النشاط: يمتاز هؤلاء الأشخاص بالمثابرة والتكيف مع كل الوضعيات والإتقان والتفاني في أعمالهم.

هـ- الأفكار: يمتاز هؤلاء الأشخاص بالفضول الفكري، والذهن المتفتح، والوعي الكبير، وإدراك الوضعيات المحيطة بهم.

ك- القيم: يمتاز هؤلاء الأشخاص باحترامهم للقيم والمعايير المتفق عليها، ولهم استعدادا كبير في إعادة النظر في القيم التي يسلكونها، إضافة إلى المرونة في التعامل.

أن الشخص المتفتح على الخبرة يتميز بخيال واسع عاق للجمال ذو مشاعر فياضة، حب الاستطلاع وإتقان للعمل مع احترام للقيم الموجودة.

- **يقظة الضمير:**

يحمل بعد يقظة الضمير مجموعة من المفاهيم منها، الاعتمادية، الإنجاز، ضبط الذات، التعقد، التأني، المرونة.

وعموما فهي تعرف على أنها "الالتزام في أداء الواجبات، بذل جهد من أجل الإنجاز، القدرة على العمل والاستمرارية، التفكير قبل الإقدام على أي إنجاز أو عمل والتروي. (جاد محمود، 2006).

وتتمثل أوجه يقظة الضمير في إطار نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية فيما يلي:

ا- الكفاءة: ويمتاز هؤلاء الأشخاص بالبراعة في أداء النشاطات المختلفة، جد حساسين ولديهم فاعلية كبيرة في التفاعل مع الوضعيات المحيطة بهم.

ب- النظام: يتسم هؤلاء الأشخاص بالالتزام بالقوانين الأخلاقية، الانضباط، والعمل وفق ما يمليه عليهم ضميرهم.

ج- الإحساس بالواجب: يمتاز هؤلاء الأشخاص باحترام الآخرين، المبادرة في تقديم المساعدة، التضحية، وهكذا الشعور بالمسؤولية والمواطنة.

د- السعي للإنجاز: هؤلاء الأشخاص يتسمون بالدافعية للإنجاز، الكفاح من أجل التميز، العمل بجهد لتحقيق الأهداف.

هـ- ضبط الذات: ويتميز هؤلاء الأشخاص بالاستمرار في القيام بالأعمال بالرغم من الضغوطات وكبح جماح جل الانفعالات السلبية.

ك- التروي: ويتصف هؤلاء الأشخاص بالجدية والميل إلى التخطيط والتفكير قبل الإقدام على أي نشاط أو فعل.

إن يقظة الضمير تحمل في طياتها مميزات عقلية وانفعالية وكذا سلوكية مبنية على الانضباط والعمل وبذل الجهد كبير من أجل النجاح إضافة إلى القدرة على تحقيق التوازن في كل مجالاته واستثمار كل الطاقات بهدف الوصول إلى ما هو أسمى ويخدم الجماعة. (Mac Crae and costa, 2003, 51)

إن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعتبر منطلقا هاما للدراسة الشخصية وتفسير أهم السلوكات وردود الأفعال الصادرة من الأفراد وهي تعطينا صورة واضحة عن أهم الخصائص والميزات التي تجعل من الإنسان يتفرد في تفكيره وانفعاله وكذا في معايشة مع ذاته وتعامله مع المحيطين به.

12- خلاصة:

يعتبر موضوع الشخصية من المواضيع الهامة في مجال علم النفس الحديث، حيث اهتم كثير من علماء النفس بدراستها ومحاولة وضع أسس نظرية لها تقوم بتفسير سلوك الإنسان في إطار منطقي منظم. ويعرفها جل العلماء والباحثين على أنها تنظيم متناسق للوظائف النفسية والجسمية والعقلية خلال مراحل النمو المختلفة للوصول بالفرد إلى التوازن والتوافق.

رغم تعدد الدراسات والبحوث التي تناولت الشخصية إلا أن هذا التنظيم لا يزال مثيرا للجدل ويكتنفه الغموض، بحيث اختلف العلماء في تحديد طبيعتها و المكونات الأساسية التي تشتملها، و العوامل المؤثرة فيها، وكيفية قياسها تبعاً لاختلاف منطلقاتهم النظرية؛ مما أعاق ظهور نظرية متكاملة للشخصية، كما تختلف وجهات علماء نفس الشخصية من حيث عدد

العوامل التي يمكن في ضوئها وصف أية شخصية، فقد بلغ عدد هذه العوامل عند " كاتل " ستة عشر عاملاً اعتبرت سمات، وعند أيزنك ثلاثة أبعاد، بينما في نموذج جولدبيرج وكوستا وماكري خمسة عوامل ومن خلال دراسة السمات وارتباطها الوثيق بالشخصية، توصل الباحثون إلى بناء نموذج لسمات الشخصية على أساسه يمكن قياسها واختبارها، ويتمثل في قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وقد مر هذا النموذج بعدة مراحل حتى يصل إلى صغته النهائية بدءا بأعمال مكدوجل، فيسك، كاتل، ايزنك، وصولا إلى أعمال تيبس وكوستا وماك كاري وقد توصلت أبحاثهم إلى تحديد خمسة سمات كبرى للشخصية وهي سمة العصابية، الانبساطية، الطيبة، الصفاوة، وأخيرا يقظة الضمير، وكل واحدة من هذه السمات تحوي ستة سمات ثانوية تحددها وتشملها وهي تمثل السمات الخمسة الكبرى الأساسية.

الفصل الخامس

التفاؤل والتشاؤم

تمهيد

1- تعريف التفاؤل والتشاؤم

2- النظريات المفسرة للتفاؤل والتشاؤم

3- العوامل المحددة للتفاؤل و التشاؤم

4- أنواع التفاؤل والتشاؤم

5- الخصائص المميزة للمتفائلين و المتشائمين

6- التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما ببعض المتغيرات

7- قياس سمتي التفاؤل والتشاؤم

8- خلاصة

تمهيد :

لقد شغل التفاؤل و التشاؤم اهتمام العديد من الباحثين و المختصين في مختلف مجالات علم النفس في الفترة الأخيرة، وذلك لارتباط هاتين السمتين بالصحة النفسية والجسمية للفرد حيث يعتبر التفاؤل بؤرة النجاح، التقدم و الامتياز في معظم المواقف، في حين يمثل التشاؤم رؤية مظلمة لليأس والحزن في كل المواقف . فيرتبط مفهوم السعادة بالتفاؤل ويرتبط مفهوم الحزن بالتشاؤم .

يؤثر كل من التفاؤل والتشاؤم في تشكيل سلوك الفرد وعلاقاته الاجتماعية، صحته النفسية و الجسمية، فالمتفائل يتوقع الخير، السرور، النجاح كما ينجح في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي . ينظر إلى الحياة بنظرة إيجابية، يكون أكثر اشراقا و استبشارا بالمستقبل و بما حوله، يتمتع بصحة نفسية وجسمية جيدة .بينما المتشائم يتوقع الشر، اليأس، الفشل و ينظر إلى الحياة بنظرة سلبية.

فهناك أفراد اتخذوا التفاؤل سلاحا لهم لمواجهة تحديات الحياة المستمرة، فكان واقيا لهم من تأثيراتها السلبية، ومنهم من اتخذ التشاؤم كنهج يسير به الحياة . سنتعرض في هذا الفصل إلى مفهوم التفاؤل و التشاؤم، أنواعهما، العوامل المؤدية إليهما والنظريات المفسرة لهما.

1- تعريف التفاؤل والتشاؤم:

أ- تعريف التفاؤل:

يعتبر التفاؤل من المتغيرات النفسية التي جلبت اهتمام العديد من الباحثين ، الذين قاموا بعدة دراسات من خلال ارتباطه بالعديد من المتغيرات الأخرى، وهذا ما ادى الى وجود تعريفات متعددة ومختلفة ، الا انها تدور حول معان مترابطة. وفيما نذكر بعضا من هذه التعريفات

كما يعرفه "**ديمبر**" **Dember (1989)** بأنه:

- ✓ "استعداد شخصي لدى الفرد يجعله يدرك الأشياء من حوله بطريقة إيجابية، ومن ثم يكون توجهه إيجابيا نحو ذاته وحاضره ومستقبله".

(بدر محمد الأنصاري ونجوى اليحوفي ،2002،ص314)

يعرف **بدر الأنصاري 1998** بأن التفاؤل هو:

- ✓ نظرة إستبشار نحو المستقبل تجعل الفرد يتوقع الافضل وينتظر حدوث الأشياء الايجابية ويستبعد ما عدا ذلك.

اما "**تايلور** "فيعرف التفاؤل بأنه:

- ✓ نزعة تفاؤلية تشير إلى توقع عام للنتائج على أنها ايجابية أكثر من كونها سلبية على أن تكون سمة ثابتة نسبيا (أبو الديار، مسعود النجاح).

ويشير "**جولمان**" **Golman (2000)** أن التفاؤل يعني:

" أن يتوقع الفرد توقعات قوية و أن الأمور عموما سوف تتحول في الحياة دائما إلى ما هو سليم على الرغم من النكسات والإحباطات، والتفاؤل جانب من الذكاء العاطفي يحمي الإنسان من الوقوع في اللامبالاة مجريات الحياة القاسية، والتفاؤل مثل الأمل يعلي حصة الإنسان من المكاسب في حياته على أن يكون بطبيعة الحال تفاؤلا واقعيا، أما التفاؤل المفرط في السذاجة فقد يسبب الكوارث". (دانيال غولمان،2000،ص 130)

كما يعرفه "**شاير و كارفر**" **Carver & Sheier (2001)** بأنه:

- ✓ "النظرة الإيجابية والإقبال على الحياة، والإعتقاد بإمكانية تحقيق الرغبات في المستقبل، بالإضافة إلى الاعتقاد باحتمال حدوث الخير أو الجانب الجيد من الأشياء بدلا من حدوث الشر أو الجانب السيء". (أحمد حسين الشافعي،2008،ص89)

كما يرى يعرف "**سيلكمان**" **Selgman (2002)** التفاؤل بأنه:

- ✓ "الأسلوب أو الطريقة التي يستخدمها الفرد لزيادة التحكم الشخصي، ويعتقد بأن التفاؤل يعد تحت مستوى الأمل Hope، وهو ميل أو توجه نحو الجوانب الإيجابية في الحياة".

(سلامة يونس مرعي،2011،ص85)

و يعرفه "بالدوين وآخرون" **Baldwin et al (2007)** بأنه:

- ✓ "اتجاه يشمل الجوانب الإيجابية للحياة، كما يرتبط بالمزاج أقل اضطرابا في الاستجابة نحو أحداث الحياة".

من خلال استقراء هذه التعاريف يتضح لنا مدى إتفاق الباحثين، في إعتبار ان مفهوم التفاؤل، يدل على توقع الأحداث الايجابية وانه يساعد الفرد في التغلب على الأحداث التي قد تعيق تحقيق أهدافه.

ب-تعريف للتشاؤم :

يعرفه "**ديمبر**" **(1989) Dember** بأنه:

"استعداد شخصي لدى الفرد يجعله يدرك الأشياء من حوله بطريقة سلبية، ومن ثم يكون توجهه إيجابيا نحو ذاته، وحاضره ومستقبله".(الأنصاري و اليحوفي، 2002)

يعرف **الأنصاري 1998** التشاؤم بأنه

- ✓ توقع سلبي للاحداث القادمة ، يجعل الفرد ينتظر حدوث الاسوأ ويتوقع الشر والفشل وخيبة الامل ويستبعد ما عداه . (أحمد عبد الخالق، 2000، ص1)

يعرفه "**مارشال وآخرون**" **(1992) ,.Marshale et al** على أنه:

- ✓ " استعداد شخصي أو سمة كامنة داخل الفرد تؤدي به إلى التوقع السلبي للأحداث".

(نجوى اليحوفي،2002،ص 134)

كما يعرفه **(Carver and Scherier, 2000)** بأنه

- ✓ نزعة لدى الأفراد للتوقع السلبي للاحداث المستقبلية.

و يرى **أحمد إسماعيل**" **(2001)** التشاؤم بأنه:

- ✓ " استعداد انفعالي ومعرفي مصمم ونزعة للاعتقاد أو استجابة انفعالية تجاه الآخرين، وتجاه المواقف، وتجاه الأحداث بطريقة سلبية، وتوقع نتائج مستقبلية سيئة وضارة ويميل المتشائم إلى الاعتقاد بأن الحاضر والمستقبل سلبيان بأحداثهما، وأن تلك الأحداث السلبية تفوق الإيجابية".

و يشير كل من "**صلاح مراد ومحمد عامر**" **(2001)** بأن التشاؤم:

- ✓ "حالة وجدانية لدى الأفراد ويسودها الاكتئاب والوسواس والشك والبحث عن السلبيات، بغض النظر عن الماضي والحاضر والخوف من المستقبل، لما يحمله من مفاجآت مفجعة وهي حالة مؤقتة أو مستديمة اعتمادا على الأحداث السابقة والأحداث الحالية وعلى خبرات الفرد".

يتضح لنا من خلال هذه التعاريف التي تدور حول مفهوم التشاؤم أن الفرد المتشائم ينظر للأحداث المستقبلية نظرة دونية وسلبية، بحيث يتوقع الفشل في حياته كما أن التشاؤم قد يؤدي الى حدوث بعض الاضطرابات النفسية،

كما نستخلص القول من خلال تعريفات التفاؤل و التشاؤم ان المفهوم الاول أي التفاؤل يساعد الفرد على تحقيق إنجازات فردية أو جماعية، في شتى المجالات، أما التشاؤم يثبط عزيمة الفرد نحو تحقيق الأفضل، مما قد يسبب المزيد من الاضطرابات النفسية نتيجة استسلامه للواقع.

2- النظريات المفسرة للتفاؤل والتشاؤم:

قدمت بعض النظريات في علم النفس تفسيرات مختلفة حول التفاؤل و التشاؤم ،من خلال الأطر التي تتبناها كل منها، و هي نظرية التحليل النفسي، و النظرية السلوكية، و النظرية المعرفية.

أ- نظرية التحليل النفسي:

كل نظرية تفسر الكثير من السمات النفسية والظواهر على أساس المبادئ التي ترتكز عليها فيرى فرويد للتفاؤل بأنه القاعدة العامة للحياة، وأن التشاؤم لا يقع في حياة الفرد إلا إذا تكونت لديه عقدة نفسية، ويعتبر الفرد متفائلا إذا لم يقع في حياته ما يجعل نشوء العقد النفسية لديه أمرا ممكنا، ولو حدث العكس لتحول إلى شخص متشائم، كما اعتبر فرويد أن منشأ التفاؤل والتشاؤم من المرحلة الفمية، وذكر أن هناك سمات وأنماطا شخصية فمية مرتبطة بتلك المرحلة ناتجة عن عملية التثبيت عند هذه المرحلة والتي ترجع إلى التدليل والإفراط في الإشباع أو إلى الإحباط والعدوان، ويتفق اركسون مع فرويد في أن المرحلة الفمية الحسية قد تشكل لدى الرضيع

الإحساس بالثقة أو عدم الثقة والذي يظل المصدر الذاتي لكل من الأمل والتفاؤل، أو اليأس والتشاؤم بقية الحياة (عوض، 2012: 53 –93)

يعتقد فرويد في نظريته أن التفاؤل هو القاعدة العامة للحياة و أن التشاؤم لا يقع في حياة الفرد، إلا إذا كونت لديه اضطراب و عقد نفسية، التي لها ارتباط وجداني سلبي شديد التعقد و التماسك حيال موضوع من الموضوعات الخارجية أو الداخلية، فيعتبر الفرد متفائلا إذا لم تقع في حياته حوادث تجعل نشوء الاضطراب النفسي لديه أمرا ممكنا، ولو حدث العكس لتحول إلى شخص متشائم. كما يرى أن الطفل يمر عبر سلسلة من المراحل المتواصلة ديناميا خلال السنوات الخمس الأولى، تليها مدة تستمر خمس أو ست سنوات، مدة الكمون فيتحقق قدر من الثبات و الاستقرار الدينامي، تتحدد كل مرحلة من النمو خلال السنوات الخمس الأولى من حيث الأساليب الأولى، كأسلوب الاستجابة من جانب منطقة محددة من الجسم .فخلال المرحلة الأولى التي تستمر قرابة العام يكون الفم هو النقطة الرئيسية للنشاط الدينامي.

كما يشير فرويد إلى أن الشخصية الفمية ذات الإشباع الزائد للبيدو (الأكل و الشرب) تتسم بالتفاؤل، الانفعال والمواقف المتجهة نحو الاعتماد على العالم الخارجي، فالذي شبع بشكل مفرط في طفولته سيكون عرضة للتفاؤل المفرط و الاعتماد على الآخرين، أما إذا أحبطت اللذة الفمية، فإن الشخصية الفمية ستتسم بالسلوك الذي يميل إلى إثارة الجدل، الخوف، التشاؤم، الكره، العداء و التناقض الوجداني ازاء الأصدقاء، أي الشعور بمزيج من الحب و الكره، الذي يتوقف نحوه، في هذه المرحلة يكون عرضة للافراط في هذا التشاؤم الذي يرجع للخبرات القاسية في هذه المرحلة.

(فضيلة عرفات،2113)

و فيما يتعلق بعلامات أو هاديات التفاؤل، أكد "فرويد" أن ثمة إرتكاسات متصفة بالقلق قليلا أو كثيرا، تقترن في الوجدان المشترك بالإشارات و رموز التشاؤم،و هذا الرهاب الزائف يتغذى بمجموع الرموز في قصص الشعوب و أساطيرها،و فلكلورها، وعاداتها الأخلاقية و أعرافها و أمثالها،و في اللغة الشعرية المشتركة، و هذا التفسير قريب من اللاشعور الجمعي لـ يونج ، فالفرد المتشائم يثبت على حدث أو موضوع نشأ بفعل خبرات ماضية، أو بفعل المصادفة أو بفعل قراءة،أو بفلكلور مأساوي، أي أن بعض هذه الموضوعات يحددها الرأي الجماعي على أنها تثير التشاؤم . (زينب عبد المحسن درويش، 2006)

ب- النظرية السلوكية:

ذكر "**نجيب يوسف البدوي**" **(1986)** أن التفاؤل والتشاؤم يمكن أن ينشر من مكان إلى آخر بالتقليد والمحاكاة وقد يفسر هذا الانتقال في بعض رموز التفاؤل والتشاؤم وعلامتهما التي نجدها في أماكن متباعدة وأزمان مختلفة، ومن ناحية أخرى يمكن أن يكون لرموز التفاؤل الشرطي إمكانية تكوين من نشأة فقد أثبتت تجارب الفصل المنعكس الشرطي إمكانية تكوين استجابة معينة للرموز أو اكتساب التفاؤل والتشاؤم من الرموز بطريقة تجريبية متى توفر الدافع أو المنبه الطبيعي أو المثير الصناعي أو الرموز والثواب والعقاب. (هيلة سليم عبد الله،2006)

ويمكن تفسير كثير من علامات التفاؤل والتشاؤم على أساس الاقتران أو على أساس اكتساب الفعل المنعكس الشرطي ويمكن اعتبار عملية التفاؤل والتشاؤم من رموز المنبهات الداخلية من قبيل الاستجابات المكتسبة الشرطية ويترتب على ذلك تكرار ظهور رمز معين مرتبط بحادث شيء لشخص ما، وأن يعير هذا الفصل المنعكس الشرطي رمزا للتشاؤم، في حين يترتب على تكرار ارتباط الرمز أو المنبه بالنتيجة السارة أن يصبح بمجرد ظهور رمز أي المنبه الشرطي داعيا أو مثيرا للتفاؤل عند شخص ما بينما قد يرتبط هذا الرمز نفسه عند شخص آخر بحوادث غير سارة فيصبح هذا الرمز مثيرا للتشاؤم.

ومن بين الآراء التي قدمها أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي أن بناء شخصية الفرد يتكون من التوقعات والأهداف والطموحات وفعالية الذات، حيث تعمل هذه الأبنية بشكل تفاعلي عن طريق التعلم بالملاحظة والذي يتم على ضوء مفاهيم المنبه والاستجابة والتدعيم، ولذلك فإن سلوك الفرد يرتبط بتاريخ التدعيم وذلك لبعض المواقف، وبناء على ذلك فقد ينجح بعض الأفراد في أداء بعض المهمات في بعضالمواقف، وبالتالي تتكون لديهم توقعات إيجابية للنجاح في المستقبل إزاء هذه المواقف، على حين قد يفشل بعض الأفراد في أداء بعض المهمات وبالتالي تتكون لديهم توقعات سلبية تجاه هذا الموقف، وبهذا يختلف الأفراد في توقعاتهم للنجاح أو الفشل إزاء الأحداث المستقبلية، ومن تم تظهر الرابطة الواضحة بين التوقعات المستقبلية والتفاؤل على أساس نظرية التعلم الاجتماعي. (الأنصاري، 1998)

ج- النظرية المعرفية :

في سنوات السبعينات و التسعينات أخذ التوجه نحو التفاؤل والتشاؤم يتغير، حيث أشار كل من "مولتان و ستاني" (1978) Multin & stany ، بعد مراجعة مئات الأبحاث إلى أن اللغة الذاكرة والتفكير تكون إيجابية بشكل انتقائي لدى المتفائلين، إذ يستخدم الأفراد المتفائلون نسبة أعلى من الكلمات الإيجابية مقارنة بالكلمات السلبية سواء كانت في الكتابة أو الكلام أو التذكير الحر فهم يتذكرون الأحداث الإيجابية قبل السلبية. (نجوى اليحوفي ،2002)

إضافة إلى ذلك فقد شكلت نظرة "كرونولد" (1980) greenwold للتفاؤل نقطة تحول لدى الباحثين، فقد شبه الطبيعة الإنسانية بنظام كلي يتمثل بالنظر إلى الذات كتنظيم معرفي يتعلق بتاريخ الفرد وهويته ويخضع لتوجيه إستراتيجيات ضبطه، كما بينت مراجعة تيلور وبراون باتجاه الإيجابية عدا بعض الاستثناءات المتمثلة في الأفراد الذين يعانون من القلق أو الاكتئاب.

كما يرى "كيلي" Kelly أن أنشطة الفرد السلوكية والفكرية يمكن توجيهها في اتجاه معين من خلال تركيباته الشخصية التي يستخدمها في توقع الأحداث، ويرى أن الطريقة التي بواسطتها يتنبأ الفرد بالأحداث المستقبلية مهمة وحاسمة لتحديد سلوكه، ويشير إلى أن الناس يبحثون عن طرق وأساليب للتنبؤ بما سيحدث كما أنهم يوجهون سلوكياتهم وأفكارهم حول العالم وجهة تميل إلى التنبؤات الدقيقة والصحيحة والمفيدة من كل هذا وبناء على آرائه فالمستقبل وليس الحاضر هو المحرك الرئيسي للسلوك. (هيلة سليم عبد الله، 2006)

في حين يذهب "**سمياتور**" **Smyateur** إلى أن التفاؤل يتضمن عنصر يسمى التخطيط، والذي يقوم على حقائق منطقية مجردة والتي تتضمن نوعا من النشاط المعرفي في حين يرى "أنترو"(2003) Anatreu أن المتفائلين يميلون للتركيز على المعلومات ذات العلاقة القوية بالشخصية فيكونون أكثر اقتناعا بالرسائل الإيجابية المتعلقة بالشخصية وأقل اقتناعا بالمعلومات السلبية. (نجوى اليحوفي، 2002)

وقد تعرض "**ماكليود**" **Macleod** إلى مفهومي التفاؤل والتشاؤم من خلال دراسة العمليات المعرفية في أحكام الاحتمال الذاتية حول الأحداث الشخصية، ويستخدم الأفراد عملية التحري

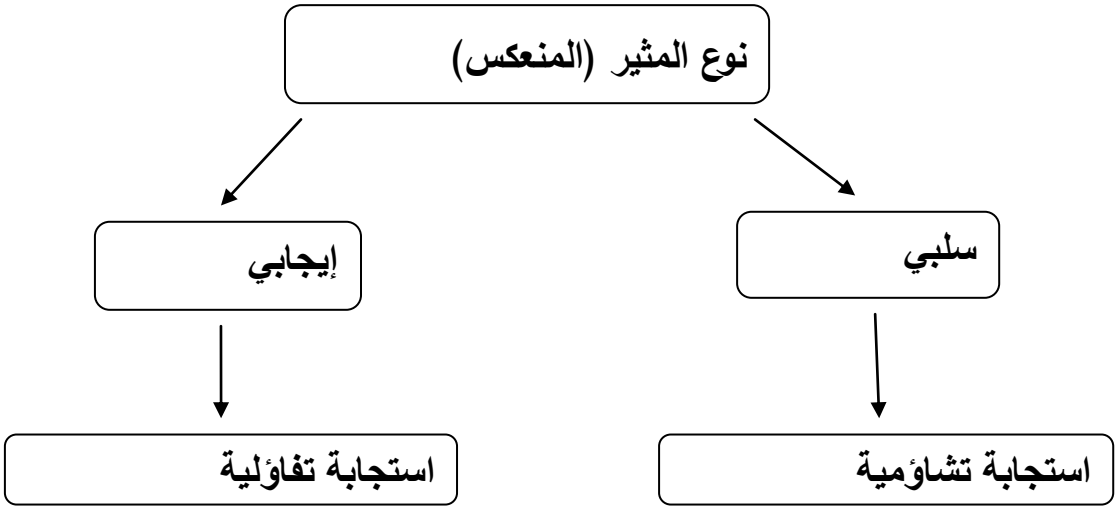
الموجودة للحكم على الأحداث المستقبلية المتفائلة أو المتشائمة، باعتبارها سهلة الحضور كعمليات عقلية لتصبح ماثلة في الأذهان ويضيف أنه على الرغم من أن ظهور حدث حياتي حقيقي يكون فريدا وليس له أي احتمال ذاتي الظهور، فإن التحري المتاح يمكن أن يستخدم للحكم على أرجحية الأحداث السلبية المتشائمة، يحدث ذلك عن طريق استدعاء الأحداث من الذاكرة بعيدة المدى، ومن ناحية أخرى هي سهولة الاستدعاء، على أنها تحدد الحكم على مدى الاحتمال ومن هنا يتم بناء مجموعة من السيناريوهات أو التصورات التي تقود إلى ظهور الحدث السلبي. (ناهد شريف سعود، 2005،ص 82)

إن وجود هذه التصورات وسهولة وجودها يمكن أن تقدم أساسا لبناء الأحكام التشاؤمية أو التفاؤلية حول المستقبل نلاحظ من خلال "Macleod" أنه ركز على عمليات معرفية من خلال استرجاع الأحداث من ذاكرة طويلة المدى في تفسير الأحداث المستقبلية بتوقع حدوث مواقف إيجابية متفائلة، أو بتوقع مواقف سلبية متشائمة

من خلا النظريات المقدمة يلاحظ أن نظرية التحليل النفسي، تؤكد على أن التفاؤل هو جزء من هذه الحياة، وأن التفاؤل والتشاؤم يقع في المراحل الحياتية المبكرة، وكذلك نتيجة الإرث التاريخي لذلك المجتمع، والتي قد يكون متوشحا بالتفاؤل و التشاؤم، والذي ينتقل من جيل إلى آخر، بالإضافة إلى العقد النفسية التي قد تنشئ نتيجة الاعتقادات النفسية أو نتيجة التنشئة الاجتماعية ربما تكون غير سليمة.

أما فيما يخص النظرية السلوكية فتؤكد على دور التقليد و المحاكات في التفاؤل والتشاؤم، وبالتالي فإن كان المنبه سلبيا، تكون استجابة الفرد متشائمة، أما إذا كان المنبه إيجابيا، فإن الاستجابة تكون مثيرة للتفاؤل، وعلية يرى الباحث أنه يمكن تفسير هذه العلاقة من خلال الشكل التالي :

شكل رقم (04): يوضح تأثير المنبه في استجابة الفرد التفاؤلية أو التشاؤمية.



أما فيما يخص النظرية المعرفية فهي ترى أن التفاؤل و التشاؤم، وبدرجة كبيرة التفاؤل الذي يساعد الفرد على التخطيط بدقة نحو المستقبل يعتمد على استحضار لكل الخبرات الشخصية التي مرت على الفرد.

وتعتبر كل من نظرية "شاير وكارفر" و "سيلكمان" ضمن النظريات المعرفية المفسرة للتفاؤل حيث أن الفرد المتفائل هو شخص يمتلك مجموعة من الأفكار والمعارف والمعتقدات

والتوقعات الخاصة بالمواقف والأحداث سواء الحالية أو المستقبلية، والتي يستخدمها في تفسير الأحداث ومدى إمكانية تحقيق رغباته المستقبلية.

ويتفق كل من "شاير وكارفر" و "سيلكمان" في أن التفاؤل والتشاؤم سمة شخصية إلا أن هذا الأمر نراه بشكل واضح وصريح عند كل من "شاير و كارفر"، أما عند "سيلكمان" فالأمر قد يختلف بعض الشيء، حيث يرى أن التفاؤل والتشاؤم يعتمد على طريقة التفكير في الأسباب أو ما يسمى أسلوب التفسير explanatouy Style.

ان الشخص المتفائل عند "شاير وكافر" يعتمد بأن الأشياء الجيدة ستحدث في المستقبل على الرغم من افتقاره إلى المعارف والمعتقدات الهامة المتعلقة بالطرق والوسائل للوصول لأهدافه

المستقبلية، أما الشخص المتشائم يعتقد بأن الأشياء السيئة ستحدث له في المستقبل على الرغم من افتقاره للمعلومات التي تؤكد له بأن تلك الأحداث سوف تحدث.

3- العوامل المؤثرة في التفاؤل والتشاؤم :

هناك العديد من العوامل التي تؤثر في التفاؤل والتشاؤم كغيرها من السمات الأخرى، ومن أهم هذه العوامل المؤثرة نجد ما يلي:

- **العوامل البيولوجية :**

وهي تتضمن الاستعدادات الموروثة، حيث افترض بعض الباحثين أن لها دورا في اكتساب الفرد التفاؤل والتشاؤم، وإن كانت البيئة فيما بعد مسؤولة على إمكانية تعزيز وجودها أو خفضه لدى الأفراد.

وقد أكد علماء الأنثروبولوجيا أن للوراثة أثرا كبيرا في التفاؤل الفمي المتمثل في غزارة الرضاعة والفطام المتأخر والتشاؤم الفمي المتمثل في قلة الرضاعة والفطام المبكر، فالتفاؤل بشكل عام قد ينشأ عن نشاط وقوة الفرد العقلية والعصبية، أما التشاؤم فقد ينشأ من ضعف النشاط وضعف القوة العصبية، وهي في الرقابة العقلية، ومن دراسة لفريق علمي في جامعة ستانفورد الأمريكية قد بينت أن هناك بعض التغيرات في طريقة عمل الدماغ يمكن من خلالها الفصل بين الشخصية المتفائلة والشخصية المتشائمة، وذلك من خلال دراسة لمجموعة من النساء تراوحت أعمارهن بين 19 و42 سنة وقسمت هذه المجموعة إلى مجموعتين، المجموعة الأولى تضم النساء المتفائلات والمجموعة الثانية المتشائمات والعصبيات القلقات، وقد عرض العلماء على المجموعتين صورا لمشاهد مفرحة وصورا لأحداث محزنة وعند العرض قام العلماء بقياس نشاط النساء في عدة أماكن من الدماغ، فلاحظوا عند العرض الأول (الصورة المفرحة) أن النشاط وقوة الاستجابة عند النساء المتفائلات كانت أقوى مما لدى النساء القلقات المتشائمات بينما لاحظوا أن في أدمغة النساء المتشائمات نشاطا غير عادي موجود في أدمغة النساء المتفائلات عند عرض الصور المحزنة. (فضيلة عرفات السبعاوي، 2009)

وفي دراسة "**لستولمان**" **Stoulmen (1993)** تمت الإشارة إلى قابلية توريث التفاؤل والتشاؤم يمكن أن تكون غير مباشرة، أي يمكن للتفاؤل أن يكون مبنيا بشكل جزئي على أسس وراثية ذات

علاقة بسمة الانبساط، وأن التشاؤم ذو علاقة بالمورثات الخاصة بالعصاب وأشار "زكرمان" Zakrman (1991–1993) إلى أن سمات الشخصية كالتفاؤل والتشاؤم يمكن أن تدرس في مستويات عدة، من مستوى السمة العام إلى مستوى وراثي ويبين هذين المستويين مستويات أخرى: من التعبير السلوكي ومن فيزيولوجيا التعلم، والمعرفة وعلم الأعصاب، وحاول " زوكرمان" في مناقشات حول السمات أن يضع التفاؤل والتشاؤم ضمن السمات الشخصية والانفعالية، وأقترح تبعية التشاؤم للسمات البيولوجية التي يتضمنها العصاب، ومساهمة الأسس البيولوجية للتفاؤل بسمات الاهتمام بغير الذات والاندفاعية.

انطلق " زكرمان" في دراسة مفهومي التفاؤل والتشاؤم من إمكانية تفيد في أن السمات تتشكل تحت السمات الأكثر اتساعا والأكثر شمولية كالانبساط والانطواء والعصاب والتي تشكل مجالات مستقلة وأدى به إلى فحص العلاقة العاملية بين السمات التأثيرية والدافعية والسمات الشخصية التي تضمنت الانبساط والعصاب والذهان، ويذهب إلى القول .بأن كل أشكال علم النفس المرضي تتضمن حساسية متأثرة وراثيا، وخبرات الحياة ضاغطة، ويشير إلى أن موضوع العقاقير التي تكون فاعلة في معالجة بعض الاضطرابات، التي يمكن أن تزود بمفاتيح للأسس البيولوجية لتلك الاضطرابات وأعراضها البارزة، فالتفاؤل والتشاؤم هما سمتان معرفيتان مهمتان في كثير من الاضطرابات، وأن هناك قابلية وراثية ذات قيمة للتفاؤل والتشاؤم، قد يكون بعض هذه القابلية بسبب ترابط هذه الخواص المعرفية بخواص الشخصية الأهم: التفاؤل بالانبساط والتشاؤم بالانطواء، ويمكن أن تؤثر المورثات نفسها التي تؤثر على خواص الشخصية على الجانب الوراثي لقابلية التفاؤل والتشاؤم. (نعيمة غزال ،2008،ص ص30–32)

- **العوامل الاجتماعية:**

تتمثل في التنشئة الاجتماعية والتي لها دور فعال في تعليم الفرد (اللغة والعادات والقيم والاتجاهات السائدة في المجتمع)، وهذه بدورها لها الأثر في تحديد السمة التفاؤلية أو التشاؤمية للفرد، وكذلك المواقف الاجتماعية المفاجئة التي يواجهها الفرد في حياته كالمواقف السارة منها تولد لديه معنوية عالية وأملا في الحياة فبذلك يميل إلى التفاؤل، أما المواقف الصعبة فتولد حالة من الإحباط واليأس فتجعل منه شخصا ميالا إلى التشاؤم. (بدر محمد الأنصاري،1998)

وهذا ما توصلت إليه دراسة "ماكلويد وكونواي" Macleod, & Conway (2005) في أن المتفائلين تزداد شبكاتهم الاجتماعية، كما أن توقع نتائج إيجابية في المستقبل يساعد على تكوين شبكات واسعة النطاق، كما أن التفاؤل يلعب دورا مهما في الرفاه الاجتماعي.

في المقابل توصلت دراسة لـ "كارفر وآخرون"Carver et al (2003) أن التشاؤم يساهم في انسحاب الفرد من الأنشطة الاجتماعية.

كما أن لنظرة المجتمع أثر فعال في حالة التفاؤل والتشاؤم للفرد، فمثلا نظرة المجتمع وتعامله مع الطفل المضطهد والذي يعاني من التعذيب والتشرد، أصحاب العاهات الذين يجدوا أنفسهم معزولين من الآخرين ليس بمقدورهم ممارسة نشاطاتهم في المجتمع، والأشخاص محدودي الذكاء غير قادرين على مسايرة الآخرين من أقرانهم، الغير متزنين انفعاليا الذين لا يستطيعون التكيف مع الآخرين، ماذا يكون موقف هؤلاء من المجتمع ؟ من الطبيعي أن يكونوا متشائمين، وعلى عكس هذه الأمثلة الأشخاص الأصحاء الأذكياء الكبار الذين يمارسون نشاطاتهم ويلاقون المعاملة الحسنة من الآخرين تزداد الثقة لديهم فيكونوا جميعا متفائلين في الحياة. (فضيلة عرفات السبعاوي، 2009، ص15)

- **العوامل الاقتصادية:**

بين "روسل" Rosseel (1989) أن التراجع الاقتصادي يشكل عاملا مؤثرا سلبيا

على الأهداف والتطلعات الحياتية التي يرسمها الشباب لمستقبلهم، فاتجاهات الشباب تكون متأثرة بهذا العامل، فيصبحوا مترددين في التخطيط لمستقبلهم (المجال المعرفي، الاجتماعي، المهنة والعمل)، وهذا بدوره يؤثر على معدلات التفاؤل والتشاؤم لديهم، فالاستقرار الاقتصادي يتأثر بالاستقرار السياسي، فعدم الاستقرار السياسي يؤدي إلى اقتصاد هزيل، وهذا بدوره يؤثر على الفرد وطموحاته هذا من ناحية ومن ناحية أخرى له تداعيات كبيرة على أفراد المجتمع من عوامل الصراع والاضطرابات النفسية، فكل هذا يؤدي إلى حالة فقدان التوازن النفسي عند الفرد ليجعله عاجزا ضعيفا مهددا لا يجد من يحميه فيكون عرضة للقلق النفسي الذي لا يلبث أن يترسم على سلوكه ليصبح جزء من مظاهره السلوكية كالخوف من المستقبل والتشاؤم والشعور بعدم الثقة والتردد والشك.(فضيلة عرفات السبعاوي،2009)

- **الخبرات اليومية للنجاح و الفشل:**

تؤثر الحالة المزاجية على التفكير فالناس عموما يميلون إلى التفكير الإيجابي لما يكونون في حالة نفسية جيدة، والمتفائل سواء كان يرسم خططا أو يتخذون قرارات وهذا يحدث جزئيا لأن الذاكرة التي تحددها الحالة المزاجية تجعلنا ونحن في حالة نفسية جيدة نتذكر أكثر الأحداث الإيجابية فذاكرتنا وقتئذ تتجاوز إلى تقييم الحدث في اتجاه إيجابي الأمر الذي يجعلنا أكثر رغبة في القيام بعمل ما يتصف مثلا بالمغامرة أو المخاطرة، كما أن للنجاح والفشل دور تفاؤلنا أو تشاؤمنا، حيث أن الفشل يؤدي بصاحبه إلى التشاؤم وعلى العكس من ذلك فالنجاح المتواصل يدفع به إلى التفكير بتفاؤل اتجاه صعوبات الحياة، فالنجاح يعزز لدى الفرد الاعتقاد بقدرته على مواجهة ما يقابله من تحديات، وهذا يجعل الإنسان أكثر رغبة في السعي إلى المزيد من المغامرات والتجارب وبالتالي تتسع رقعة أهدافه. (غولمان دانيال،2000)

- **المعاملة الوالدية:**

تعتبر الأسرة الحضن الرئيسي لإشباع الحاجات البيولوجية والنفسية والاجتماعية للأبناء ومن ثم التكامل الإشباعي لكل أفرادها، فإذا حدث خلل في البناء الأسري وأسلوب المعاملة من الوالدين فإن ذلك سيترتب عليه زيادة المشكلات الأمر الذي يتيح للأبناء الفرصة للبحث عن الحب والقبول خارج نطاق الأسرة، خاصة في مرحلة المراهقة وما تتطلبه هذه المرحلة من تحديات، فأساليب التنشئة المتبعة تنعكس إيجابا وسلبا وفقا لنمط الأسلوب المتبع.

(حسن مصطفى عبد المعطى، 2006)

وقد أوضحت عدة دراسات وجودا ارتباطات بين أساليب معاملة الوالدين لأطفالهما وتعزيز أو إضعاف سمة التفاؤل لديهم منها دراسة"ميستن" (1997) Mesteen.

ويرى "سيلكمان" (1995) Seligman أن صراع الأبوين من العوامل التي تساعد على اكتساب الأسلوب التفسيري التشاؤمي، فالآباء يمكنهم التأثير على الأسلوب التفسيري لأطفالهم من خلال النمذجة والصفات التي يصفون بها الأحداث في حياتهم، كما اقترح كل من "شاير وكارفر" (1993) Scheier & carver، أن تطور النزوع للتفاؤل يتأثر بالخبرة والنجاح والفشل وتفاؤل الآباء وتشاؤمهم، وطرق المواجهة التي يدرسها لهم الآباء وتؤكد دراسة"بروك" (2000)

Bruke، و دراسة"هاسن وباور" Hasan & Power (2002) ودراسة"كوزينس" (2004) Cousins ودراسة"هيمونن" Heimonen (2006)، أن حس التفاؤل عند الأبناء يتأثر بعدة عوامل من أبرزها التنشئة الأسرية.

كما يعود التفاؤل لدى الأبناء إلى النظرة التفاؤلية في السنوات الأولى من حياته، كما أنإحساس الأم بالتشاؤم يرتبط بحس التشاؤم لدى الطفل إضافة إلى سوء المعاملة العاطفية التي لها آثار سلبية، والتشاؤم الذي يبديه الأبناء ينتج عن عدم مقدرة الوالدين على التكيف مع أوضاعهم الحالية، لأنه يعتبر بمثابة مرآة عاكسة لما يصدر إليها من صور. (حسان منال، 2007)

- **العوامل الثقافية والسياسية:**

يلعب الوسط الثقافي والسياسي الذي يعيش فيه الفرد دورا في التفاؤل والتشاؤم، فقد أشارت إلى ذلك دراسة "بدر الأنصاري ونجوى اليحوفي" (2005) أن الطلبة الكويتيين أكثر تفاؤلا من الطلبة اللبنانيين، كما دلت دراسة "أحمد عبد الخالق و لاسير" Abed el khalek & lasire (2007)، أن الطلبة الأمريكان أكثر تفاؤلا من الكويتيين، كذلك دراسة "بدر الأنصاري وعلي كاظم" (2008) أن الطلبة العمانيين أكثر تفاؤلا من الكويتيين. (يونس سلامة مرعي،2011)

ومن كل ما ذكر حاول فيه كل من "رونالدفيش واشالمرز" Ronaldfisher & (2008) chalumers التوصل إليه في دراستهما التي هدفت إلى معرفة الفروق في التفاؤل والتشاؤم بين 22 دولة حول العالم، شملت كل القارات الخمس مستندين في ذلك إلى دراسة متغيرات تمثلت في (الحكم مقابل الائتلاف، المساواة مقابل الطبقية، الجانب الاجتماعي والاقتصادي، وقد استقرت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك ارتباطا إيجابيا بين التفاؤل والدول المصنفة بالاستقلال الذاتي، كما ارتبط التفاؤل إيجابيا مع الدول التي تتسم بالتساوي الاجتماعي، في حين ارتبط التشاؤم سلبيا مع الدول التي تتسم بالتسلط والطبقية، وسوء الأوضاع الاقتصادية. (Fischer, R. chalmers, A. 2008)

وتشير هذه النتائج أن كل مجتمع قد يكون له طابعه الخاص فإما أن يتسم بالتفاؤل بوجه عام وإما أن يكون أميل إلى التشاؤم، فلكل مجتمع ظروفه التاريخية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتي قد تكون أثرت في تشكيل شخصية أفراده.

- **عامل التدين :**

إن المتدينين يميلون إلى أن يكونوا أكثر تفاؤلا من غير المتدينين فقد يكون نقص التدين عاملا مسهما في التشاؤم، وقد حاولت بعض الدراسات، أن تتخذ من درجة تدين الفرص متغيرا هاما في الكشف عن التفاؤل والتشاؤم، فقد كشفت نتائج هذه الدراسات عن وجود علاقة دالة إيجابية بين التفاؤل والتدين وسلبية بين التشاؤم والتدين كدراسة "عبد الخالق" (2000)، و "أحمد عبد الخالق و باسلر"(2006) Abed el khalak & besler، كذلك أظهرت دراسة "بايلي" (2005) Baily أن غير المتدينين أكثر تشاؤما من المتدينين. (يوسف محيسن عوض ،2012)

- **عامل الصدمة النفسية :**

تؤثر الصدمة النفسية على الفرد مع الاختلاف في درجة التأثير،فمثلا يشير"بروس و باترز"(1995) Bruce&Peters أن طلبة الجامعة اللذين يجابهون صدمة قوية (حالة وفاة قريب ،اعتداء جنسي، اعتداء جسدي قوي،....)في مرحلة الطفولة يتسمون بالتشاؤم بالمقارنة مع الطلبة اللذين لم يواجهوا مثل هذه الأحداث.

وبشكل خاص يشير "غولد"(1986) Gold إلى أن النساء اللواتي تعرضن للاعتداء الجنسي في الصغر لديهن مستويات عالية من التشاؤم، ونفس النتائج توصل إليها "غريغو"(1999)Grego حول النساء اللواتي تعرضن لمدة عامين على الأقل للإهانات البدنية والانفعالية في مرحلة الطفولة، وهاتان الدراستان تشيران إلى أن هذه النتائج واضحة مقارنة بالنساء اللواتي لم يتعرضن لمثل هذه الاعتداءات ،كما تشير "بيترسون و ستين"(2002)Peterson & Steen إلى أنه من المؤكد أن الأحداث غير المتحكم بها بشكل مستمر تولد التشاؤم وذلك للنساء والرجال على حد سواء ،وهو يسبب صعوبات للفرد والتي بدورها تقوي من مقدرة تلك الأحداث السلبية في ظهور الأعراض الاكتئابية. (يونس سلامة مرعي،2011،ص88)

من خلال ما ذكر يعتقد الباحث أن هذه العوامل لها تأثير في إكساب الفرد سمة التفاؤل و التشاؤم، إلا أن هناك عوامل أخرى، يعتقد الباحث أن لها تأثير في التفاؤل والتشاؤم، ومن بينها المدرسة، بما فيها من معلمين ومدراء متفائلين أو متشائمين، ومدى انعكاس ذلك على شخصية الطلبة، كما أن التعليقات التي يقدمها مثلا المدرس على أداء أو سلوك الطالب يمكن أن تساعد في تعزيز التفاؤل أو التشاؤم، وكذلك من بين العوامل التي يعتقد الباحث أن لها دور هي وسائل الإعلام، التي لها تأثير بالغ في تشكيل وجدانيات الأفراد وصبغها بالتفاؤل أو التشاؤم، من خلال البرامج التي تقدمها الوسائل المرئية والمسموعة، ولا نستثني كذلك وسائل الإعلام المقروءة، التي ربما تهتم بنشر كل ما هو سلبي وتجاهل كل ما هو إيجابي.

4- أنواع التفاؤل و التشاؤم :

نظر مختلف الباحثين إلى التفاؤل والتشاؤم من زوايا مختلفة ومن بين المفاهيم التي اشتملت عليها الدراسات النزوع نحو التفاؤل والنزوع نحو التشاؤم، ومن هذه الأنواع أيضا، التفاؤل غير الواقعي، التشاؤم غير الواقعي التفاؤل الدفاعي، التشاؤم الدفاعي.

أ- التفاؤل غير الواقعي Unrealiste optimism:

يعرف "واينشتاين" (1980) Weinstein التفاؤل غير الواقعي بأنه: "اعتقاد الفرد بأن الأحداث السلبية يقل احتمال حدوثها له، واعتقاده بان الحوادث الإيجابية يزداد احتمال حدوثها له مقارنة بغيره، ولا يتضمن النظرة المملوءة بالأمل فقط وإنما أيضا الوقوع في الخطأ عند إطلاق الأحكام".

ويذهب "ماكينا" (1993) Mackenna إلى إعتبار أن التفاؤل غير الواقعي يحدث عندما يخفض الأفراد تقديراتهم أو توقعاتهم الشخصية لمواجهة الأحداث السيئة وأيضا عندما يزيدون من توقع الإيجابية، وهذا يمكن أن يرجع إلى الشعور الزائف بالقدرة. (الأنصاري،1998،ص 23)

كما يعتبر كل من "تايلور وبراون" (1998) Tayler & Broun أن شعور الفرد بقدرته على التفاؤل إزاء الأحداث دون مبررات منطقية أو وقائع أو مظاهر تؤدي إلى هذا الشعور، مما قد يتسبب أحيانا في حدوث نتائج غير متوقعة، وبالتالي يصبح الفرد في قمة الإحباط مما قد يعرضه للمخاطر والإصابة بالأمراض. (عويد سلطان المشعان، 2002، ص9)

ويرى "أحمد عبد الخالق"(1998) أن التفاؤل غير الواقعي يعني التفاؤل المتحيز، أو التفاؤل الذي لا تسوغه مقدمة أو وقائع مما يعرض الفرد لمخاطر صحية، ويحدث عندما يخفض الأفراد تقديراتهم أو توقعاتهم الشخصية أو الذاتية لمواجهة الأحداث السيئة، كما أنه لا يحدث فقط عندما يقلل الأفراد من إحتمالات حدوث الأسوأ، وإنما أيضا عند زيادة توقع الأحداث الإيجابية.

ووفقا لـ" بيترسون وبوسيو"(2001)Peterson&Bossio فإنه عندما يمثل التفاؤل غير الواقعي سمة للشخصية أكثر من مجرد حالة عابرة فإن حياة الفرد تتأثر بذلك خاصة إنه يرتبط بالأساليب الخاصة بالسلوك مثل العدوان والكمالية العصابية والنرجسية والمجازفة .

(زينب عبد المحسن درويش، 2006، ص12)

وقد قام"وانشتاين"Weinstein بدراسة التفاؤل غير الواقعي لأحداث الحياة في المستقبل، حيث طلب من أفراد العينة البالغ عددها (1257) طالب وطالبة مستخدما مقياس أحداث الحياة، والذي يحتوي على (18) حدثا سلبيا، وأن يختاروا الإجابة التي تمثل موقفهم من بين: لا فرصة للحدوث، فرصة حدوث أكبر من (80%)، وكشفت النتائج أن تقدير الأفراد للأحداث الإيجابية كان بمعدل فوق المتوسط، في حين كان تقديرهم للأحداث السلبية بمعدل أقل من المتوسط. (حسن عبد اللطيف ولولوة حمادة،1998)

ب- التشاؤم غير الواقعي :

قدم هذا المفهوم من طرف كل من "دولينسكي و زويزا" Dolinski & Zawisza (1987) ، حيث عرفوه على أنه "اعتقاد الفرد بان الأحداث السيئة يمكن أن تحدث له بدرجة أكبر من حدوثها للآخرين ويذكرون أن كل فرد يواجه حتما خطرا في أن يصبح ضحية لحادث أو لمرض مستعص غير قابل للشفاء. (بدر محمد الأنصاري، 1998)

وهو لا يستند لأي خبرة سابقة مما يزيد من مستويات القلق إلى مستويات معقولة كافية لبدل المزيد من الجهد لمواجهة المهام والأحداث المحيطة به.

ج- التفاؤل الدفاعي :

يذكر "مور" (2005) More أن أحد المبادئ الأساسية للدافعية هو التفاؤل، الذي أشار إليه على أنه اتجاه عقلاني إيجابي نحو إمكانياتنا الفردية أو الجماعية ونظر إلى التفاؤل الدفاعي على أنه يهيئ الظرف للنجاح من خلال التركيز على القدرات والفرص، وهو يفسر الخبرات بشكل إيجابي، كما يؤثر على النتائج بصورة إيجابية. (هيلة سليم عبد الله، 2006)

ويرى"شويتزر" (2002) Schweitzer أن التفاؤل الدفاعي يعد إستراتيجية فعالة يستخدمها الفرد بغرض التكيف مع موقف معين، وخاصة في المواقف الأكاديمية مثل الاستعداد للامتحان، وأن هذه الإستراتيجية لا يتم استخدامها من قبل المتشائمين فقط، وإنما يستطيع أن يستخدمها أي فرد كوسيلة لحماية الذات عندما يكون النجاح غير مؤكد.

د- التشاؤم الدفاعي:

استخدم هذا المصطلح في منتصف الثمانينات من قبل "فرون و كنتور" (1986) Voren & gantor ويعرفه بأنه: "نزعة لدى الأفراد إلى التوقع السيئ للأحداث المستقبلية عليهم" ،و رغم أن هؤلاء الأفراد يعترفون بأن أداءهم كان جيدا في مواقف مشابهة في الماضي، كما أن هؤلاء الأفراد يتخذون دائما موقف الشخص المدافع عن التشاؤم، أي أن الفرد الذي يعتنق التشاؤم مذهبا ومنهجا في سلوكه لا يبدو وأنهم يعانون من ضعف قدراتهم أو في مستوى أدائهم نتيجة لاتجاههم السلبي هذا. (بدر محمد الأنصاري، 1998)

كما اختلف الباحثون حول كون التشاؤم الدفاعي يقدم وظائف إيجابية للناس الذين يستخدمونها، وهذا الافتراض يناقض الأبحاث التي يرتبط فيها التشاؤم بنتائج سلبية ويختلف التشاؤم الدفاعي عن التفاؤل والتشاؤم على الرغم من أن التشاؤم الدفاعي يرتبط بسمة التفاؤل حتى أنه يقاس باختبار التوجه نحو الحياة إلا أن هذه الارتباطات ليست عالية بما يكفي.

وتشير"تروم و كنتور" (2001) Norem & cantor إلى أن المتشائمين دفاعيا لا يبدو عليهم الضعف في قدراتهم، أو في مستوى أدائهم نتيجة لاتجاههم السلبي هذا، وغالبا ما يكون أدائهم في الواقع على مستوى جيد ولكن من المحتمل أن ينخفض مستوى أدائهم في بعض الأعمال وتزداد حدة ومدة مشاعر القلق نتيجة لنظرتهم المتشائمة إلى الأمور، ومن الناحية

النظرية يتحفز التشاؤم الدفاعي بالحاجة إلى إدارة القلق، ومما يؤيد ذلك دراستها التي قامت بها، إذ اظهرت إرتباط التشاؤم الدفاعي سلبيا بعامل الانبساطية والوداعة والانفتاح على الخبرة والتفاؤل، بينما إرتبط بشكل موجب مع عامل العصابية والقلق وإعاقة الذات.

(هيلة سليم عبد الله، 2006)

وهذا ما أكدت عليه كذلك دراسة "ياماواكي، فيكند و تشانز"(2004) .Yamawaki Feickand & tschanz على أنه وعلى الرغم من أهمية الدور الذي يلعبه التشاؤم الدفاعي للفرد إلا أن الاستخدام طويل المدى لهذه الإستراتيجية قد يؤثر على أداء الفرد وذلك لأن التوجهات السلبية المتكررة تنعكس بالسلب على أداء الفرد وتجعله عرضة للقلق والاكتئاب، وعدم الرضا عن الحياة. (سوزان بن عبد العزيز،2011،ص71)

نعتقد أن أنواع التفاؤل و التشاؤم يمكن أن تظهر عندما لا يتحقق الهدف، أو عندما يقف أمامه عائق ما، أو أنها تظهر عندما يكون الفرد يسير بتحفظ حتى لا يتفاجئ، وربما هي تظهر حسب طبيعة الهدف المراد تحقيقه، أو نتيجة الخبرات الماضية التي مر بها أو نتيجة نقص الخبرة، أو نتيجة القدرة أو عدم القدرة.

5- خصائص الأفراد المتفائلين والمتشائمين :

لكل من المتفائلين والمتشائمين خصائص يمكن من خلالها التنبؤ باتجاهاتهم نحو المستقبل، ولـــكن هذه الخصائص، لا يشترط أن تكون ظاهرة على الفرد في وقت واحد، كما

أن لها درجات مختلفة بحسب الأفراد وهذه الخصائص هي:

أ- الخصائص المميزة للمتفائلين:

يؤكد"مور"(2005) More على أن التفاؤل يعد جزءا أساسيا في حياة الفرد الانفعالية، وأننا إذا أردنا أن نعيش حياة نشطة فعالة فعلينا أن نبتعد عن التشاؤم وأن نحل محله تفاؤلا منطقيا نشطا، ولكي يكون الفرد متفائلا فعالا، فإن ذلك يتطلب أكثر من مجرد توقعه لأفضل النتائج إذ عليه أن يتبين الاتجاهات الايجابية المتفائلة، وأن يؤمن بقدرتها على التأثير بإيجابية في تفكيره، وسلوكه وانجازاته وفي شعوره بالسعادة.

ويحدد "مور"(2005) More اثني عشر(12) سمة يمكن أن تتميز المتفائل الفعال و هي:

1. يركز على ما يريد إنجازه مؤكدا على أوجه الحياة الإيجابية، كما يركز على الأفكار والأحداث والتفسيرات التي تكون سببا في سعادته.
2. لا يشكو أو يتذمر من التحديات ويعتبرها فرصة لتحقيق إنجازات بناءة.
3. يستخدم التفكير الإبداعي عند حله المشكلات التي تواجهه، ونادرا ما يلجأ إلى الحلول التقليدية.
4. يشعر بقدرته على تحقيق ما يريده، وينظر إلى نجاح الآخرين على أنه يزوده بنماذج إيجابية يمكنه التعلم منها.
5. يتميز بحس الدعابة، والابتعاد عن الجمود الفكري.
6. يوظف المنطق لإيجاد الطرق المناسبة لتقييم الأهداف والعمل على تحقيقها بدلا من أن ينساق للمخاوف والأفكار اللاعقلانية.
7. يجتهد من أجل تحسين صورته الذاتية أمام نفسه، وذلك من خلال محاولاته الدائمة للتطور والسعي نحو الأفضل.
8. يميل إلى الخوض في المخاطر محسوبة العواقب بهدف تحقيق ما يصبوا إليه.
9. يثق بذاته وقدرته، فالثقة بالذات تشعر الفرد بالقدرة على المثابرة وتدفعه للمحاولة المستمرة لمقاومة العقبات.
10. يشعر بأنه يستر النجاح والسعادة، وهذا ما يدفعه نحو القيام بمحاولات هادفة لتحسين حياته.
11. يتحمل المسؤولية، ويدرك أن الأهداف التي يصبو إليها يمكن تحقيقها من خلال بدل الجهد والاعتماد على النفس.
12. ينجذب إلى الأفراد المتفائلين، وذلك في إطار بحثه عمن يشجعه ويدعمه ويبعث في نفسه الثقة.

ب- الخصائص المميزة للمتشائمين :

أكدت دراسة سيد صبحي (2001)، على أن الشخصية المتشائمة تتصف بأنها:

1. عاجزة عن الاندماج والتفاعل مع الجماعة.

2. تميل إلى تضخيم الأمور أكثر مما ينبغي.
3. لا تستطيع مواجهة المشكلات.
4. تحاول دائما استرجاع ما يؤلمها من ذكريات وأحداث.
5. لا تتسم بالمرح وتبدو لها أن تحقيق السعادة أمر بعيد المنال.
6. قدرتها على تحمل الإحباط ضعيفة.
7. لا تثق بالآخرين وتعاملهم بشك وخوف.
8. المستقبل بالنسبة لهم مظلم.

وعلى الرغم من الآثار السلبية التي يتركها التشاؤم على شخصية الفرد، يرى "بدر الأنصاري" (2002) أن التشاؤم يمكن أن يقوم بالوظائف التالية:

1. يهيئ الفرد أو يعده لمواجهة الأحداث السيئة، وبالتالي يعد التشاؤم إستراتيجية تهدف إلى حماية الذات.
2. يزيد من جهود الفرد لكي يعزز أداءه الجيد، ويدعمه إلى تجنب الأحداث السيئة الناتجة عن تعرضه لخبرة فاشلة.

6- التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما ببعض المتغيرات:

قامت عدة بحوث بدراسات حول علاقة التفاؤل والتشاؤم بالعديد من العوامل المؤثرة على الصحة النفسية والجسمية على الفرد من قبل تقدير الذات المساندة الاجتماعية، جودة الحياة وغيرها من العوامل ونذكر فيما يلي بعضا منها:

أ- التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بتقدير الذات :

أكدت دراسة "فلاشر و ليتنبرغ" Flasher & leitenberg (1986) عن حالة الترابط الإيجابية بين التفاؤل وتقدير الذات والارتباط السلبي بين التشاؤم وتقدير الذات.

(بدر محمد الأنصاري،1998،ص ص53-54)

ويعتبر تقدير الذات من العوامل المهمة والأساسية في بناء الشخصية والأكثر تأثيرا في السلوك الإنساني وله دور فعال في تفاعل الفرد مع المجتمع واستجاباته التي قد تواجهه وكذلك

في تحقيق الصحة النفسية له، وقد بين "مالهي" (2006)Malhi أن نسبة 66% من البشر لديهم مستوى متدني من تقدير الذات، وهي نسبة عالية فالشخص الذي يتميز بتقدير إيجابي لذاته يكون أكثر تفاؤلا في الحياة وأسعد حالا من الذين يكون تقدير ذاتهم متدنيا، فلتقدير الذات القدرة على تعديل وتغيير السلوك الفردي نحو الأفضل. (مالهي و أخرون،2006)

ب- التفاؤل والتشاؤم و علاقتهما بالفعالية الذاتية :

إن الاعتقاد بان أمور الحياة سوف تتطور نحو الأفضل يمكن أن يخفي في طياته حسنات نفسية إلا أنه لا يدفع للتعرف الوقائي إلا إذا كان هذا الاعتقاد يستمد طاقته من الامتلاك الشخصي للموارد الذاتية، تتمثل في توقعات الكفاءة وتوقعات النتيجة.

وقد أثبتت الدراسات في علم نفس الصحة أن لفعالية الذات في التعرف الصحي تأثيرا مركزيا على الدافع الذي يساهم في تحديد أي تصرف يختاره المرء وفي كمية الجهد الموظف، وينبغي الفعالية الذاتية ألا يكون غير واقعي جدا، وإلا فإن لا واقعيته سوف تقوده إلى تصرفات خطيرة، يمكن معها أن يصاب بسهولة بالفشل، ولكن من ناحية أخرى ينبغي للإدراك الذاتي لإمكانية التعرف الخاصة أنه يحتوي على مركب تفاؤلي لأنه بهذا فقط يستطيع المرء أن يندفع إلى مواجهة التحديات صعبه، ومن هنا فإن التفاؤل مفهوم أساسي لفعالية الذات، وهذا الأخير عنصر فعال في التخلي عن أنماط السلوك الخطر والمحافظة على سلوكات صحية لفترات طويلة. (Dolson Dozois, 2008)

لكن في دراسة أجراها "فيرنونديز وآخرون"(2005) Fezrnandez et al خلصت نتائجها إلى أن لفعالية الذات والتفاؤل تأثيرات إيجابية مختلفة على إستراتيجيات التوافق انطلاقا من تأثيرهم على الانفعالات، فعند مقارنة تأثير كل من التفاؤل و فعالية الذات على الضغط الناجم عن الامتحانات، توضح أن فعالية الذات ترتبط بمستويات مرتفعة من الانفعال الإيجابي، في حين أن التفاؤل يرتبط بمستويات منخفضة من الانفعالات السلبية، مما يؤكد أن التفاؤل يحول دون الشعور السلبي، وأن الكفاءة الذاتية ترتقي بمستوى ذلك الشعور إلى انفعال إيجابي له تأثيرات مختلفة على نواحي حياة الشخصي. (castro & Doval, 2009)

ج- التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بالقلق

تتوافر الأدلة أن الحالة المزاجية يمكن أن يكون لها تأثيرا كبيرا على أحكامنا، فقد طلب من المفحوصين في إحدى الدراسات أن يقرؤا أخبارا أو تقارير في صحيفة يومية تصف سلسلة من الحوادث التي أدت إلى موت غير متوقع، بعد ذلك طلب منهم أن يقدروا خطر احتمال الموت نتيجة مختلف الأسباب (كالنار أو اللوكيميا... وغيرهما)، فقام هؤلاء الأشخاص بتقدير معدل مرتفع للأخطار بالمقارنة إلى أفراد آخرين لم يقرؤا أخبار الصحيفة اليومية تلك واستنتج من ذلك أن قراءة هذه التقارير قد أنتجت عاطفة سلبية Negative Affect، بحيث أدت هذه الحالة المزاجية إلى أحكام متشائمة بالنسبة لتقدير خطر الموت أو احتماله، وقد افترض أن العاطفة السلبية يصاحبها جملة من المشاعر المختلفة بما في ذلك التوتر والإحساس بالذنب والقلق، ومن تم افترض أن القلق يرتبط بالتشاؤم وسلبا بالتفاؤل، وهذا ما أشارت إليه دراسات عديدة من بينها دراسة مايرز (1999) Mayers أن منخفضي القلق أكثر تفاؤلا.

د- التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بالاكتئاب

تندرج علاقة التفاؤل والتشاؤم حسب "سليكمان" (1991) Seligman في الأسلوب

التفسيري حيث يرتبط أسلوب التفسير التشاؤمي للأحداث بأعراض الاكتئاب فالغزو السلبي

للأحداث يقود إلى انزلاق الفرد في حلقة مفرغة من توقع الأحداث السلبية والتشاؤم قد يسهل حدوث اليأس فالاكتئاب. (Dobson and dozois, 2008)

كما أجرى "أبرامسون وآخرون" (2000) Abramson et al دراسته، وتبين أن 17% من طلبة التعليم الأساسي الذين يستخدمون أسلوب تفسير تشاؤمي طوروا اكتئابا أساسيا في مدة سنتين ونصف من فترة الدراسة وأن 1% فقط من الذين كانوا يستخدمون أسلوب تفسير تفاؤلي تعرض مثلهم للإصابة بالاكتئاب في حين أنهم لم يتعرضوا فيما بعد لنكسة الإصابة مرة ثانية كغيرهم من ذوي التفسير التشاؤمي، وبهذا توصلت هذه الدراسة إلى أن التفاؤل يحمي الأفراد من تطوير الاكتئاب. (Voblarth, 2006)

هـ- التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بالمزاج:

هناك أحداث ربما تكون صغيرة وبسيطة لتحدث حالة من التغير في مزاج الشخص سلبا أو إيجابا حسب طبيعة ذلك الحدث، فالإيجابي منها يؤدي إلى الشعور بالتفاؤل وتعديل في المزاج العام للشخص مما يجعله يشعر بأن هذا اليوم هو يوم تفاؤل ومسرة وسعد ويكون تصرفه طول هذا اليوم هو الآخر يتجه نحو التفاؤل، وقد تتحقق كثير من الأشياء الإيجابية له، وفي نفس الوقت يعرف هذا الشخص بقرار نفسه إن هذا الحدث البسيط الذي مر به لم يكن له ارتباط بأي شكل من الأشكال بمزاجه وتفاؤله بل هناك اقتران قد حدث بين الحدث البسيط والمزاج، إن المزاج يتأثر ويتغير سريعا بفعل هذا الحدث سلبا أم إيجابا ولو كانت أشياء بسيطة. (إبراهيم عبد الستار، 1998)

ويرى الباحث أن الذي تغير هنا هو أسلوب التفكير، إذ يتغير بطريقة تجعل من رؤيتنا للحاضر القريب وللمستقبل نفس النظرة المتولدة لحظة تغيير المزاج بفعل تأثير ذلك الحدث سلبا أم إيجابا، ويكون شعورنا هو شعور تلك اللحظات، إن الأحداث الصغيرة المؤثرة هذه ليس لها نفس التأثير عند الأشخاص جميعا فهناك اختلاف من شخص لآخر، فالحدث السار عند شخص قد لا يمثل حدثا سارا عند آخر، وكذلك الأحداث السلبية عند البعض تجدها ليس لها نفس التأثير لدى البعض الآخر.

وفي دراسة كل من "سالوفي وبيرنباوم" (1989) توضح هذه العلاقة، حيث جعلا طلاب أصيبوا بتوهم بالزكام يمرون بحالة مزاج إما حزينة أو مبتهجة، وسألوهم أثناء ذلك حول مجموعة من التقديرات الصحية، وقد اعتقد الطلاب الذين جعل مزاجهم مبتهجا بأنهم يمتلكون القدرة على البقاء أصحاء أو كي يصبحوا أصحاء أما الطلاب الذين كان مزاجهم حزينا فقد قاموا بخفض تقديرات الشفاء بعبارات مثل لماذا يجب علي إتباع التعليمات أولا: ذلك يصعب على كثيرا، وقد فسرت تلك في حالة حزينة فإنه يميل إلى تذكر الأحداث السلبية، وتوقع حدوثها، وعلى عكس الذي يكون في مزاج جيد فيميل إلى التفاؤل أكثر وتذكر كل الإنجازات وتوقع حدوث الأفضل. (رالف شفارتزر، 1994)

و- التفاؤل والتشاؤم والصحة الجسمية :

تشير العديد من الدراسات النفسية بوجه عام إلى أن التفاؤل والتشاؤم لهما تأثيرا على الصحة الجسمية، وأن هناك جانبا مهما يمكن أن يميز بين مريض وآخر ألا وهو توقع الشفاء، وتوضح أن للتفاؤل مزايا كثيرة على عكس من التشاؤم تماما.

وهذا ما دلت عليه دراسة "فينزجيرالد وآخرون" Fitzgerald et al (1993) على أفراد مصابين بمرض الشريان التاجي، حيث قاموا بقياس درجة التفاؤل قبل القيام بالعملية الجراحية وثمانية أشهر بعد العملية وتوصل أن المتفائلين كانوا أقل استغاثة في وقت مبكر كما أظهروا مقاومة للمرض وأكثر رضا على الحياة.(بدر الأنصاري،1998)

وهذا ما عبر عنه العالم "بيترميداوار" الحائز على جائزة نوبل في الطب والفيسيولوجيا عام (1960) حيث سئل مرة في إحدى المقابلات عن سبب طبيعته المتفائلة حول تقدم العالم فقال: "لقد كان على أن أواجه أزمتين قلبيتين كبيرتين في حياتي، ولم يخطر على بالي ولو للحظة واحدة أنني لن أتحسن يوما أو على الأقل لن أكون بحالة تسمح لي بالعمل مرة أخرى. (زياد بركات، 1998)

ويضيف "سكستروم وآخرون"(1998) Segrstrom et al في دراسته إلى أن التفاؤل يرتبط بزيادة كفاءة جهاز المناعة في الجسم بفروق جوهرية عن المتشائمين، و هذا ما أكدت عليه "كريغ" (2005) Grig أن التفاؤل يجعلنا نشعر بدنيا بحال أفضل، فالمتفائلون يعيشون بصحة أفضل من سواهم، لأن أجهزة المناعة لديهم تعمل بشكل أفضل لحمايتهم.(أمال جودة وحمدي أبوجراد،2011)

أما دراسة "بيترسون و أفيلا" Peterson & Avila (1995) فذهبت إلى أبعد من ذلك، وذلك بالقول بأن الأفراد المتشائمين تزداد احتمالية وفاتهم المبكر ووجدوا أن الأفراد المتشائمين كانوا أكثر ميلا للوفاة المرضية أو العنيفة.(هيلة سليم عبد الله،2006)

ويذكر "مور" More (2005) أن التفاؤل يفيد الصحة بأربع طرق وهي:

- استبدال شعور العجز بشعور السيطرة وتقوية جهاز المناعة.

- يسعى المتفائلون للحصول على الاستشارة الطبية والالتزام بالبرامج الصحية أكثر من المتشائمين.
- المتشائمون أكثر عرضة من المتفائلين للمرض عند مواجهة الأحداث، لأنهم لا يتخذون أي إجراء لمنع حدوثها، وعندما تحدث فإنهم يجعلونها أكثر سواء من خلال التفكير بسلبية وعجز.
- أظهرت البحوث وجود ارتباط موجب دال بين مقاومة المرض ودرجة المساندة الاجتماعية.

7- قياس سمتي التفاؤل والتشاؤم :

رغم حداثة العهد لسمتي التفاؤل والتشاؤم في الدراسات النفسية والتي لا تزيد عن ثلاث أو أربع عقود الأخيرة، إلا هناك عدة مقاييس ظهرت تهدف إلى قياس هاتين السمتين، وسوف نذكر من بينها:

أ- مقياس التفاؤل والتشاؤم المشتق من قائمة مينوسوتا:

قام كل من"كوليجان و أخرون"(1994) Colligen باشتقاق (298) بند من بنود قائمة مينوسوتا للشخصية بواقع (106) عبارة تصف أحداث الحياة الجيدة ومثال ذلك "أنا شخص مهم" وبواقع (192) عبارة تصف الأحداث السيئة في الحياة "أخاف عندما أنظر إلى مكان مرتفع" ويجاب على كل عبارة على أساس سبعة اختيارات، وقد طبق المقياس على عينة أمريكية قوامها 1408 فرد من الجنسين تراوحت أعمارهم بين (18 و 99) سنة وقد استخرج معامل ثبات بطريقة الاتساق الداخلي (0.93) وبطريقة إعادة الاختبار (0.90) أما صدق المقياس فكان عن طريق حساب معاملات الارتباط بمقاييس فرعية أخرى في قائمة مينوسوتا، وكشف المقياس الجديد عن الصدق التمييز حيث ارتبط بمقياس الاكتئاب (0.64) وبمقياس الانطواء الاجتماعي (0.68) وحدد الباحثون المكونات العاملية لهذا المقياس واستخرجت معايير أمريكية له يحدد على ضوءها مستويات للتفاؤل والتشاؤم لدى الراشدين الأمريكيين. (بدر محمد الأنصاري، 1998)

ب- مقياس التوجه نحو الحياة Lot :

هو مقياس لكل من "ميشال شاير، وشارل كارفر"(1985) .Scheier , M & carver, Ch و هو من أكثر المقاييس استعمالا لقياس التفاؤل والتشاؤم، وقد كان يتكون في صورته الأولى من (11) بندا يعبر عن التوقعات المستقبلية في الحياة سواء كانت إيجابية أم سلبية، وذلك بالموافقة على البند أو رفضه، على سبيل المثال (في الأوقات العصبية أترقب دائما الحلول الممكنة) (أرى دائما الجانب الجيد من الأمور)، أما البنود السلبية فقد كانت من قبيل (نادر ما انتظر حدوث أمور جيدة لي)، (لا تجري الأمور مثلما أتمنى على الإطلاق). (Dobson et al., 2008)

تم تطوير Lot عدة مرات حتى وصل إلى أهم صورة له سنة (1998) فأصبح يتكون من (06) بنود منها (03) بنودا إيجابية (03) سلبية، وقد تبين من خلال تطبيق المقياس على عينات مختلفة أنه يتميز بصدق وثبات معتبرين، حيث كشفت نتائج حساب الصدق المتقارب والتمييزي للمقياس مع عدد من المقاييس الأخرى، أن معامل ارتباطه ضعيف مع كل من مقياس الضعف المدرك والاكتئاب، وكذا القلق، وعلى العكس من ذلك، فقد سجل ارتباطا عاليا مع كل من مقياس تقدير الذات ومركز الضبط الداخلي. (Schweitzer,2002)

كما تم تطوير Lot بعد ذلك من طرف كل من "شاينج و إدوارد" (1997) Chang & Edward إلى (lot) والذي يتكون من (06) عبارات تقدر التفاؤل، (09) عبارات تقدر التشاؤم، وقد سجل هذا الاختبار ارتباطا عاليا مع Lot، غير أن هذا الأخير يتمتع بخصائص سيكومترية أفضل مما يعني أنه يتميز بالتجانس الداخلي وعلاقة أكثر وضوحا وتميزا. (Anderson, 2004)

ج- المقياس المعدل للتوقعات العامة للنجاح :

قام بوضع هذا المقياس كل من" فيلدلر و كوشران"(1992) fidler & cochean ويتكون من (35) فقرة تقيس توقعات الفرد إزاء بعض المواقف والأمور الاجتماعية، ومن أمثلة بنوده (أتوقع النجاح في معظم أعمالي الخاصة في المستقبل، ويجاب على كل فقرة على أساس خمسة اختيارات أو بدائل للإجابة، وقد طبق هذا المقياس على عينة بلغت (199) فردا من طلاب إحدى الجامعات الأمريكية (79 طالب و120 طالب)، واستخرج معامل ثبات المقياس بطريقة

إعادة تطبيق الاختبار بعد ستة أسابيع وكان معامل الثبات يساوي (0.92)، كما استخرج معامل الصدق التمييزي بحساب الارتباطات بمقاييس أخرى تقيس المفهوم ذاته مثل مقياس التوجه نحو الحياة وكان معامل الارتباط بينهما يساوي (0.74). (بدر محمد الأنصاري، 1998)

د- اختبار التفاؤل والتشاؤم opti :

صمم من طرف"ستيبيك و لامب وزيجلر"(1981) Stipek. lamp & zigler عام ، ويهدف إلى قياس التفاؤل والتشاؤم عند الأطفال وهذا عن طريق تحديد التوقعات الإيجابية أو السلبية للأحداث، ويتكون هذا الاختبار من (20) بندا حيث يتمثل البند الواحد في قصة قصيرة عن الأطفال مثل (تعلم جون العزف على آلة الناي، وفي الضد ينوي جون التسابق في العزف مع زملائه، هل تعتقد أن جون سوف يفوز بالجائزة غدا أو سوف يخسر ؟) وتتمثل الدرجة الكلية للتفاؤل في مجموع النتائج الإيجابية المختارة. (Anderson, 2004)

د- مقياس التفاؤل والتشاؤم للأطفال The plot :

أعد من طرف"ساكاري ليمولا وآخرون" Sakari lemolaetol et al ويهدف إلى قياس التوقعات العامة السلبية والإيجابية لدى الأطفال ويتكون Plot من (08) عبارات أو بنود منها (04) تعبر عن التفاؤل، و (04) أخرى تعبر عن التشاؤم ويجاب عليها بواسطة (04) بدائل للإجابة (معارض، معارض جدا، موافق جدا، موافق)، وقد تم الاعتماد في بناء هذا المقياس على LOT وLOT R، ويتميز هذا المقياس بقصره وسهولة تطبيقه على عينات كبيرة، ويعتمد على أجوبة الأولياء عليه ومن الأمثلة على البنود المعبرة عن التفاؤل: (إذا بدأ اليوم سوء حظ، يتوقع إبني أنه سيتغير نحو الأحسن)، أما عن التشاؤم : (عندما يكون كل شيء بخير يتوقع ابني بأن شيئا ما سيئا سيحصل)، وقد أظهر هذا المقياس صدقا وثباتا عاليين. (bemola et all, 2010)

هـ- مقياس أحداث الحياة Life Events Scal :

قام "أندرسون و أخرون"(1992) Anderson et al بوضع هذا المقياس حيث، يهدف إلى قياس التفاؤل والتشاؤم بقائمة تحتوي على (52) عبارة، لأحداث الإيجابية (22) حدثا، وللأحداث السلبية وعددها (30) حدث، ويجاب على كل بند منها على أساس مقياس متدرج من (+0 إلى

–0) وقد طبق هذا المقياس على عينة قوامها (68) طالب في إحدى الجامعات بنيويورك بهدف التنبؤ بأثر الاكتئاب النفسي على توقعات الأحداث المستقبلية، حيث لوحظ أن المكتئبين عادة ما يختارون الأحداث السلبية، في حين يختار غير المكتئبين الأحداث الإيجابية. (بدر محمد الأنصاري، 1998)

و– القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم :

قام "أحمد عبد الخالق" (1996) بتأليف القائمة لتتناسب مع البيئة العربية، وتشتمل على مقياسين فرعيين منفصلين، أحدهما للتفاؤل وتتكون من (15) بندا والآخر للتشاؤم وتتكون من (15) بندا، ووضعت البنود على شكل عبارات يجاب عنها على أساس مقياس خماسي، وتكون الدرجة الدنيا (15) والقصوى (75) لكل مقياس، وقد طبق مقياسا التفاؤل والتشاؤم على عينة من طلاب جامعة الكويت شملت (1025) طالبا، حيث استخرجت الخصائص السيكومترية للمقياس والتي بدت جيدة، حيث بلغ ثبات المقياس والمحسوب بطريقة ألفا كرونباح بين (0.91) و(0.95)، أما الصدق فقد حسب بواسطة المحك والمتمثل في الصيغة العربية من Lot وكان مرتفعا إذ وصل إلى (0.78) و(0.69) لكلا المقياسين. (أحمد عبد الخالق، 2000)

ي– مقياس جامعة الكويت للتفاؤل والتشاؤم:

وضع "بدر محمد الأنصاري" (2002) حيث، يشمل المقياس على مقياسين فرعيين منفصلين، أحدهما للتفاؤل ويتكون من (30) بندا وآخر للتشاؤم ويتكون من (30) بندا، ووضعت البنود على شكل عبارات يجاب عنها على أساس مقياس خماسي وتكون الدرجة الدنيا (30) والعليا (150) لكل مقياس، وطبق المقياس على عينة بلغت (910) طالب بجامعة الكويت، وقد أبان المقياس على خصائص سيكومترية جيدة حيث بلغ معامل ثبات المقياس (0.70)، وهو معامل مقبول في مقاييس الشخصية. (بدر محمد الانصاري،2002)

8- خلاصة

من خلال الفصل السابق،اتضح لنا مدى أهمية وتأثير كل من التفاؤل و التشاؤم على حياة الفرد، سواء في الحاضر و المستقبل، كما تبين أن الأفراد يختلفون في امتلاكهما فهو يرجع إلى خبرات الفرد وقدرته على تحليل الأحداث تحليلا منطقيا،من خلال العوامل المتداخلة التي يستند إليها الفرد في توقعه للتفاؤل و التشاؤم،إضافة إلى هذا فإن سلوك الفرد إلى الاتجاه المتفائل أو المتشائم يؤثر في نفسية الفرد وفي اعتقاداته، إذ لا يمكن فصل جانب عن آخر لأن الكل مركب ومتداخل،لأن كل جانب من جوانب الشخصية يؤثر ويتأثر، ومن بينها مركز الضبط، الذي يعتبر من متغيرات النفسية التي تبرز قدرات الفرد في ضبط مختلف جوانبه النفسية والاجتماعية والبيئية، وهذا ما سوف نتطرق إليه في الفصل الموالي.

الجانب التطبيقي

الفصل السادس

خطوات البحث الميداني

تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية

2- منهج البحث

3- عينة البحث

4- تقنيات جمع البيانات

5- إجراءات الدراسة

تمهيد

ينقسم البحث العلمي عادة إلى جزأين، الجزء النظري الذي يهتم بالإشكالية و حيثياتها، و الذي يعتبر مرجعاً أساسياً يعتمده الباحث كخلفية هامة لجمع المعلومات والأطر المتبناة في الدراسات الأجنبية والمحلية بهدف حصر موضوع دراسته وتحديدها، و الجزء التطبيقي الذي يعتبر المحك الفعلي الذي يستعين به الباحث للتقرب من ميدان البحث و الذي يتطلب إتباع خطوات وإجراءات منهجية و منظمة مناسبة لطبيعة الدراسة قصد اختبار فرضياتها والتأكد من صلاحيتها أو غير ذلك. بمعنى آخر للإجابة تطبيقيا على أسئلة الدراسة و التأكد من فرضياتها. و فيما يلي عرض لخطوات البحث التطبيقية المختلفة التي اتبعت في هذه الدراسة.

1- استطلاعية الميدان:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من الإجراءات الميدانية التي تسمح للباحث بالتقرب من ميدان البحث والتعرف على الظروف والإمكانيات المتوفرة، كما تساعده على ضبط متغيرات بحثه. و التعرف على عينة البحث وضبطها، بالإضافة إلى التعرف على مدى صلاحية أدوات البحث وتطابقها مع خصوصيات المجتمع الأصلي. و عليه، كان القصد من هذه الدراسة الاستطلاعية تحقيق الأهداف التالية:

- تحديد مكان اختيار عينة البحث، حيث كان من المفروض أن نحدد المكان الذي ييسر عملية اختيار العينة التي تتكون أصلا من تلاميذ المرحلة النهائية من الطور الثانوي، وتكون ممثلة إلى أقصى حد للمجتمع الأصلي المتكون من تلاميذ الثانوية. وكان من الطبيعي أن تكون الثانوية هي المكان المثالي لاختيار عينة هذا البحث. ولم يتم الاختيار الفعلي لمكان البحث إلا بعد التأكد من تجاوب الإدارة و التلاميذ مع الإجراءات التطبيقية للدراسة الحالية، و ذلك بقصد تذليل كل الصعوبات التي يمكن أن تواجه الطالبة الباحثة.
- جمع المعلومات و البيانات الضرورية عن الميدان و استباق الصعوبات التي كان من الممكن أن تعترض طريق التطبيق، خاصة و أن الدراسة الفعلية كان يفترض أن تجرى في حدود زمنية معينة نظرا لطبيعة الموضوع، حيث لا يتسنى تطبيق مقاييس الدراسة خاصة مقياس قلق الامتحان إلا بعد دخول التلاميذ في أجواء الامتحان و ذلك بقصد رصد تفاعلهم و ردود أفعالهم. و نظرا لكون الكثير من التلاميذ يغادرون مقاعد الأقسام الدراسية بفترة زمنية

قبل نهاية السنة الدراسية بقصد التحضير للامتحانات، فكان على الطالبة أن تتكيف مع الوضع و باستباق الأحداث و اتخاذ كل الإجراءات الضرورية بقصد تذليل هذه الصعاب و التحضير لفترة التطبيق الفعلية بإحكام، حيث يجتمع أكبر عدد ممكن من التلاميذ.

- التأكد من الحصول على نتائج امتحان البكالوريا بعد إجرائه، حيث كان على الطالبة الباحثة أن تتأكد من إمكانية الحصول على نتائج التلاميذ بعد صدورها رسميا. الحصول على نتائج الباكالوريا للتلاميذ ليس أمرا هينا بدون تجاوب الإدارة، و ذلك بقصد تحصيلها كاملة و صحيحة.
- التأكد من تجاوب الإدارة و التلاميذ على تطبيق المقاييس (قلق الامتحان، العوامل الكبرى للشخصية، التفاؤل والتشاؤم). و التأكد من إمكانيات التلاميذ على فهم بنود المقاييس التي كانت الباحثة تنوي تطبيقها.

لقد ساهمت هذه العملية الطالبة الباحثة على التمهيد للتطبيقات الفعلية لإجراءات الدراسة، و ما الحقيقة أن مساعدة إدارة الثانويات التي تم التطبيق فيها كانت متجاوبة جدا و أبدت استعدادها للمساهمة في إيصال هذا البحث إلى نهايته على الأقل الجانب الذي كان لها دور دقيق فيه. إن استباق الأحداث بوقت واسع قبل المضي قدما في التطبيق الفعلي ساعد كثيرا على تخطي الكثير من العقبات و المشكلات التي كانت من الممكن جدا أن تعرقل الباحثة في الأوقات الجادة أي عند التطبيق الفعلي.

2- منهج الدراسة

يتوقف اختيار الباحث لمنهج معين دون آخر أثناء دراسة ظاهرة معينة على نوع البحث و الهدف منه، والمنهج هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاختبار الفرضيات التي انطلق منها، أي أنها مجموعة من القواعد التي يجب الالتزام بها قصد الوصول إلى النتيجة. استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يقوم على جمع البيانات و تصنيفها و تبويبها و محاولة تفسيرها و تحليلها من أجل قياس و معرفة أثر أو تأثير العوامل على أحداث الظاهرة المدروسة بهدف استخلاص النتائج و معرفة كيفية ضبط و التحكم في هذه العوامل و كذا التنبؤ بسلوك الظاهرة في المستقبل. (سعودي و الخضيري، 1992)

و من الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها هذا المنهج حسب (عوض صابر و خفاجة على، 2002):

- ✓ عرض صورة دقيقة لملامح الظاهرة التي يهتم البحث بدراستها حتى يتيسر إدراكها و فهمها فهما دقيقا بتبيين العناصر التي تتكون منها و ارتباط بعضها ببعض و دور كل منها في أداء وظيفتها.
- ✓ كشف الخلفية النظرية لموضوعات البحوث و تمهيد الطريق أمام إجراء المزيد منها ليسير الباحث بخطى ثابتة في بحثه و يكون على بينة من أمره قبل وضع تصميمات البحوث اللاحقة.
- ✓ جمع معلومات و بيانات عن الظواهر و الوقائع التي يقوم الباحث بدراستها لاستخلاص دلالاتها مما يفيد وضع تعميمات عن الظاهرة أو الظواهر محل الدراسة.

اعتمدت الدراسة بالضبط أسلوب البحث الارتباطي الذي يهتم مبدئيا بدراسة العلاقات بين المتغيرات التي يفترض أنها تؤثر في الظاهرة المعنية، فهو من المقاربات التي تمكن من الفهم الكامل للسلوك الإنساني. الكثير من البحث الاجتماعي و خاصة التربوي يعتمد على البحث الارتباطي كخطوة أساسية لفهم طبيعة العلاقة القائمة بين المتغيرات المعنية. تهدف التقنيات الإرتباطية عموما للإجابة على ثلاثة أسئلة تتعلق بمتغيرين أو مجموعتين من المتغيرات. أولا، هل هناك علاقة بين المتغيرين أو المجموعتين من المتغيرات؟ إذا كانت الإجابة " نعم"، يتبع بسؤالين آخرين: " ما هو توجه العلاقة؟ و ما هو حجمها؟ يمكن العودة إلى إلى الفصل العاشر من كتاب (Cohen, L et al., 2005) للمزيد من التفاصيل.

3- مجتمع و عينة البحث:

يتكون المجتمع الأصلي للعينة من تلاميذ الثانوية المقبلين على امتحان شهادة الباكالوريا، و يقدر عددهم على المستوى الوطني في كل سنة حوالي 750 ألف تلميذا و تلميذة تتراوح أعمارهم ما بين 16 و 19 سنة على العموم، إلا أن الدراسة الحالية قد اقتصرت على ولاية واحدة و هي ولاية بشار (منطقة صحراوية). يتعرض هؤلاء التلاميذ إلى امتحان نهائي (البكالوريا) و هو من أشهر الامتحانات في الجزائر حيث يستطيع الناجح فيه أن ينتقل إلى

الدراسة الجامعية. يدرس التلاميذ برنامجا موحدا على المستوى الوطني أي في كل ولايات القطر الجزائري، ضمن منظومة تربوية موحدة تلتزم كل المؤسسات التربوية بتطبيقها.

وزع أكثر من 600 نسخة من مقاييس الدراسة على تلاميذ ثانويتين:

- ثانوية " **أبي الحسن الأشعري**" و بلغ عدد تلامذتها (300) تلميذا و تلميذة.
- ثانوية "**العقيد عثمان** " و بلغ عدد تلامذتها 600 تلميذا و تلميذة.

تكفل بتوزيع المقاييس مستشاري التوجيه العاملين في تلك المدارس على التلاميذ بعلم و إشراف الإدارة، و قد لجأت الباحثة الطلبة إلى طلب المساعدة منهم لأسباب منهجية تتعلق خاصة بما يلي :

- ✓ معرفة مستشار التوجيه المسبقة بالواقع الذي تطبق فيه المقاييس.
- ✓ معرفة مستشار التوجيه بنوعية التلاميذ ومدى استعدادهم للتجاوب مع الطلب.
- ✓ معرفة التلاميذ لمستشار التوجيه و المهام التي يؤديها في المؤسسة و تناسب طبيعة الأسئلة المطروحة في المقاييس مع طبيعة عمل المستشار كما يعلمها التلميذ ما يوحي بتجاوب التلاميذ معه أكثر.
- ✓ معرفة المستشار بطبيعة المقاييس المطلوب تطبيقها بحكم كونها جزء من المهام التي يفترض أنه يؤديها في المؤسسة مع التلاميذ.
- ✓ ثقة التلاميذ في المستشار لكونه عضوا من أعضاء الأسرة المدرسية مقارنة بالطالب الباحث الذي يعتبر غريبا بالنسبة لهم، ما يمكن أن ينعكس سلبا على إجاباتهم.
- ✓ اختيار مستشار التوجيه بالتنسيق مع إدارة الثانوية اليوم الذي يعلم أن عدد التلاميذ سيكون كافيا لإجراء التطبيق.

رغم هذه الاحتياطات ذات البعد المنهجي الإجرائي فإن عدد الإجابات المسترجعة بلغ 450 إجابة، ثم تقلص إلى غاية 246 العدد النهائي الذي تيسر التأكد من صلاحية إجاباته و انضباطها، و السبب في ذلك يعود إلى العوامل الموضوعية التالية :

- ✓ إلغاء كل الإجابات التي لم تتوفر فيها الشروط: "كأن يجاب على سؤال واحد بإجابتين بصفة متكررة تتنافى و طبيعة المقياس".

✓ إلغاء كل الإجابات التي لم يتم التأكد فيها من نتيجة البكالوريا بالنجاح أو الرسوب.

بلغ العدد النهائي للعينة بعد كل هذه الإجراءات 246 تلميذا (129) ذكرا و (117) أنثى، من تلاميذ المستوى النهائي للسنة الدراسية 2015-2017، تم معاينتهم بطريقة عرضية أي حسب الممكن الوصول إليه و الميسر، على اعتبار أن الإدارة في الأكاديمية لا تسمح بالاتصال بأكثر من ثانويتين في نفس الوقت.

4- تقنيات جمع البيانات

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على معدلات امتحان شهادة البكالوريا بالإضافة إلى تقنية أساسية لجمع البيانات المتعلقة بمختلف متغيرات الدراسة والمتمثلة في مجموعة من المقاييس، و هي كما يلي:

أ- مقياس قلق الامتحان

استخدم في هذه الدراسة مقياس قلق الامتحان TAI لـ (Spielberger, 1980) الذي يعتبر من أكثر المقاييس استخداما لقياس قلق الامتحان عند طلبة الثانويات و الكليات، كما ثبت صلاحية تطبيقه على تلاميذ المدارس الابتدائية و المتوسطة. فهو تقرير ذاتي يتكون من 20 بندا أو تصريحا يدلي بها المجيب ليعبر عن درجة إحساسه بأعراض القلق قبل و خلال و بعد الامتحان. يتبع كل تصريح أربعة خيارات (أبدا-أحيانا-غالبا-دائما)، و تتراوح النتيجة بين (20 و 80 درجة). كما يعطي المقياس نتيجتين فرعيتين تتمثلان في الهم الذي يعبر عن المكون المعرفي من هذا المقياس و يتكون من 08 بنود و هي على التوالي (3-4-5-6-7-14-17-20)، و الانفعالية التي تعبر عن المكون الانفعالي و تتكون من 08 بنود هي الأخرى و هي على التوالي: (2-8-9-10-11-15-16-18) و تتراوح النتيجة فيهما بين (08 و 32).

يعتبر (TAI) مقياس قلق الامتحان الأكثر استخداما في الولايات المتحدة و ترجم إلى أكثر من 20 لغة بما فيها اللغة العربية و قد بلغت مستويات صدقه و ثباته قي كل هذه الثقافات حوالي 0.90 (ص 80-81 .Bushman, et al., 1995). و قد بلغ معامل الارتباط بين

قياسين قدر الفاصل الزمني بينهما بأسبوعين على عينة من 50 تلميذا من تلاميذ الثانوية العامة 0.79 و مستوى دلالة 0.01. (آيت حمودة. ح، 2010)

في مقارنة للقوة التنبؤية بين نموذجين من قلق الامتحان (McCarthy and Goffin, 2005) نموذج المكونين (الهم و الانفعالية) و نموذج المكونات الأربعة (الهم و الانفعالية إضافة إلى الأفكار غير ذات الصلة بالامتحان و الأعراض الجسدية)، و ما إذا كان المكونين الإضافيين المحددين في نموذج الأربعة مكونات (الأفكار غير ذات الصلة بالامتحان و الأعراض الجسدية) تضيف في القوة التنبؤية بالأداء و التحصيل أكثر من نموذج العاملين لقلق الامتحان (الهم و الانفعالية)؟

تبين أن العاملين الإضافيين لم يضيفا في التنبؤ بالأداء المعرفي في الامتحان أكثر من المكونين الأصليين من قلق الامتحان الهم و الانفعالية. على العكس من ذلك، فإن العاملين السابقين أضافا في القوة التنبؤية بالأداء بدرجة أكبر مقارنة بالعاملين المضافين في نموذج الأربعة مكونات (الأفكار غير ذات الصلة و الأعراض الجسدية)، مما يوحي كما يؤكد ذلك الباحثان أن هذه التحليلات تدعم أكثر أفضلية نموذج العاملين. (ص 287)

- **التطبيق**

تم تصميمه للتطبيق الفردي، ويمكن تطبيقه بطريقة جماعية أيضا، كما يقدم على أنه مقياس للاتجاه نحو الاختبار وعلى الرغم من عدم وجود وقت الانتهاء من الاختبار، فإن المفحوصين يملؤونه في مدة تتراوح من 8 إلى 10 دقائق.

ويجب إعطاء التلاميذ تعليمات موحدة لتطبيق الاختبار وهي تتمثل في وضع دائرة على البند الذي يمثل ما يشعرون به وإذا واجهوا أي صعوبة في أحد البنود أو عجزوا عن الإجابة عنه فيجب أن نحثهم على الإجابة على جميع البنود .

وينبغي أن نقول لهم أعط أفضل إجابة تصف شعورك بصفة عامة وتكون استجابات القائم بالتطبيق مشجعة دون إعطاء أي معنى .

- **التصحيح**

في الخانة المخصصة لتسجيل الاستجابات هناك 4 اختيارات توافقها درجاتها من 1 الى 4 وهي : 1- أبدا 2- أحيانا 3- دائما . ويكون معيار التصحيح للبند الأول من 4 الى 1 على

يسار كل بند في استمارة الاختبار وتأخذ استجابة (دائما) فإنها تدل على قلق امتحان شديد و تأخذ 4 درجات، وتستخدم كل البنود الـ 20 لتحديد الدرجة الكلية للاختبار ، ونظرا لأن كل استجابة يمكن أن تقاس من 1 الى 4 درجات فإن الحد الأدنى للدرجة الكلية للمقياس 20 درجة والحد الأعلى 80 درجة .

ويتكون كل مقياس فرعي من 8 بنود والدرجات التي تقاس تتراوح بين 8 الى 32 درجة لكل مقياس فرعي .

البنود التي تقيس الانزعاج هي : 3-4-5-6-7-14-17-20

البنود التي تقيس الانفعالية هي : 2-8-9-10-11-15-16-18

لحساب الدرجة الإجمالية ، توزع درجات الاختبار كما يلي :

* تحديد المتوسط للبنود التي استجاب لها المفحوص .

* تقريب الدرجة الى أكبر عدد كامل يليه .

و تتبع نفس الخطوات لحساب مقاييس الانزعاج والانفعالية .

- **الصدق و الثبات :**

تم حساب معامل ثبات المقياس الكلي بطريقة إعادة الاختبار خلال فترة زمنية امتدت من أسبوعين إلى 6 أشهر، وكان معامل الصدق و الثبات للفترات القصيرة 0.70 وانخفضت إلى 0.63 للذين طبق عليهم بعد 6 أشهر.

ب- قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لـ (McCrea and Costa, 19 92)، ترجمة و تكييف (الأنصاري بدر محمد، 1997)

استخدمت الطالبة الباحثة قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لـ (McCrea and Costa, 1992) التي تم اقتباسها وإعدادها باللغة العربية من طرف (الأنصاري بدر محمد، 1997)، وتعد قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (NEO-FFi-s) أول أداة موضوعية تهدف إلى قياس العوامل، وذلك بواسطة بنود وصلت إلى 60 بندا، كما استخدمت هذه القائمة منهج الاستخبارات الذي يعتمد على مجموعة من العبارات في قياسها للشخصية، وظهرت الصيغة الأولى للقائمة عام 1989 وتكونت من 180 بندا، أجريت عليها دراسات عدة وعلى عينات متنوعة تراوحت أعمارهم ما بين 21 إلى 65 سنة، ثم أدخلت عليها مجموعة من

التعديلات بغية اختزال عدد البنود إلى أن صدرت الصيغة الثانية للقائمة عام 1992 والتي تكونت من 60 بندا تقيس خمسة سمات فرعية.

و عليه يمكن القول أن قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تتكون من 60 بندا مقسمة على خمسة مقاييس فرعية و هي: العصابية، الانبساطية، الطيبة، يقظة الضمير و الصفاوة. و يضم كل مقياس فرعي 12 عبارة، يجاب عن كل منها باختيار بديل من خمسة اختيارات متدرجة كالتالي: غير موافق على الإطلاق، غير موافق، محايد، موافق، موافق جدا.

تشتمل المقياس الفرعية التي تمثلها قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على خمسة مقاييس تتمثل في:

- العصابية وتشمل البنود التالية :(1، 6، 11، 16، 21،26، 31، 36، 41، 46، 51، 56)، و البنود المعكوسة هي: (1، 16، 31، 46).
- الانبساطية وتمثل البنود التالية: (2، 7، 12، 17، 22، 27، 32، 37، 42 ،47 ،52 ،57)، و البنود المعكوسة هي: (12، 27، 42، 57).
- الصفاوة وتضم البنود التالية: (3، 8، 13، 18، 23، 28، 33، 38، 43، 48، 53، 58)، و البنود المعكوسة هي: (3، 8، 18، 23، 33، 38، 48)
- الطيبة وتشمل البنود التالية: (4، 9، 14، 19، 24، 29، 34، 39، 44، 49، 54، 59)، و البنود المعكوسة هي:(9، 14، 24، 29، 39، 44، 54، 59)
- يقظة الضمير وتشمل البنود التالية: (5، 10، 15، 20، 25، 30، 35، 40، 45، 50، 55، 60)، و البنود المعكوسة هي: (15، 30، 45، 55).

➢ **التطبيق:**

تم تطبيق قائمة العوامل الخمسة للشخصية ذاتيا، حيث طلبت الباحثة من عينة البحث الإجابة على البنود بوضع إشارة (X) أو دائرة على الخيار الذي يراه مناسبا لشعوره أو تصرفه و يتفق مع رأيه وذلك على سلم يتدرج من (غير موافق على الإطلاق، غير موافق، محايد، موافق، موافق جدا). إضافة إلى ضرورة كتابة الاسم واللقب ورقم الفوج على ظهر القائمة.

وقد استغرق وقت الإجابة على كل بنود المقياس من 10 إلى 15 دقيقة.

- **تعليمات التصحيح:**

اشتملت قائمة العوامل الخمسة للشخصية على 60 بندا وبدائل خمسة للإجابة من (1، 2، 3، 4، 5)، يبدأ التصحيح باستخدام خمسة مفاتيح تصحيح للقائمة وتتمثل في المقاييس الفرعية كبنود لها. يبدأ تصحيح كل مقياس فرعي على حدة بإعطاء كل بند في كل مقياس فرعي درجة تتراوح بين (1–5) وذلك في جميع البنود ما عدا البنود المعكوسة في كل مقياس فرعي و التي تصحح في الاتجاه العكسي (5–1)، ثم بعد ذلك يتم جمع الدرجة الكلية على المقياس الفرعي الواحد. هذا المقياس مناسب لجميع الفئات العمرية ولكلا الجنسين.

جدول رقم (1): يمثل معامل الفا للثبات خاص بقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (McCrea and Costa)

العامل	معامل الفا للثبات
العصابية	0.94
الانبساطية	0.94
الصفاوة	0.94
الطيبة	0.94
يقظة الضمير	0.96

يتضح من خلال الجدول السابق أن جميع الأبعاد التي تضمنتها القائمة تتمتع بدرجة عالية من الثبات وبالتالي فهو مقبول.

- **صدق مقياس قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية**

أما فيما يخص صدق المقياس فقد اعتمد معد المقياس بدر محمد الأنصاري في حسابه للصدق على صدق المحك مع مقاييس أخرى مثل مقياس الشخصية المتعدد الوجه MMPI. أما في البحث الحالي، فقد اعتمدت الباحثة في قياسها لصدق المحتوى على صدق المحكمين، بحيث تم عرض المقياس على سبعة أساتذة محكمين عاملين في مجال علم النفس والقياس النفسي وطلب منهم تحديد:

- ما إذا كانت الفقرة تنتمي إلى المقياس أو لا.
- مدى بساطة اللغة و قدرة فهمها من طرف أفراد العينة.

و تم التوصل إلى أن تقديرات المحكمين تدل على أن كافة البنود تنتمي للمقياس وتتوافق معه. وقد أجمعوا كذلك على بساطة اللغة وفهمها من طرف العينة وذلك بنسبة مئوية مقدرة بـ 95% وهي نسبة كافية للأخذ به.

ج. مقياس التفاؤل و التشاؤم

- **وصف المقياس:**

أعد مقياس التفاؤل والتشاؤم (Dember et al., 1989)، و قام بترجمته و تقنينه على البيئة العربية (الدسوقي. مجدي محمد، 2001). يتكون المقياس من (56) عبارة تشمل (18) عبارة لقياس التفاؤل، ومثلها لقياس التشاؤم إلى جانب (20) عبارة مكررة بصيغ أخرى لكي يتم إخفاء الغرض من المقياس، ويجيب المبحوث على كل عبارة بإجابة واحدة من بين أربعة اختيارات أوافق تماما، أوافق، لا أوافق، لا أوافق مطلقا.

ولإعداد المقياس في صورته العربية قام (**الدسوقي. مجدي محمد، 2001**) بترجمة عباراته، و كان حريصا على أن تتم الترجمة إلى اللغة العربية بأكبر درجة من درجات الحياد والموضوعية بحيث لا يتغير المعنى بأي حال من الأحوال.

يحتوي المقياس على مقياسين فرعيين لقياس التفاؤل و التشاؤم، و تقسم العبارات التي تدل على التفاؤل و التشاؤم كما يلي:

- العبارات التي تمثل المقياس الفرعي للتفاؤل هي: 7- 11 – 12 – 15 -17 – 19 – 21 – 23 – 28 – 29 – 33 – 37 – 38 – 43 – 46 – 47 – 52 – 56.
- العبارات التي تمثل المقياس الفرعي للتشاؤم هي : 2- 4 – 5 – 8 – 10 – 14- 20 – 24 - 26 – 31 – 34 – 36 – 39 – 42 – 44 – 49 – 51 – 54.

- **طريقة التصحيح:**

وضع "(**الدسوقي. مجدي محمد، 2001**) تعليمات بسيطة للمقياس تتضمن أن يجيب المعني على كل عبارة من عبارات المقياس تبعا لبدائل أربعة هي:

أوافق تماما: إذا كان مضمون العبارة أو البند ينطبق على المبحوث تماما.

أوافق: إذا كان مضمون العبارة ينطبق على المبحوث بدرجة كبيرة أو أعلى من المتوسط.

لا أوافق: إذا كان مضمون العبارة ينطبق على المبحوث بدرجة قليلة أو اقل من المتوسط.

لا أوافق مطلقا: إذا كان مضمون العبارة لا ينطبق على المبحوث كلية.

وضعت لهذه الاستجابات أوزان متدرجة كالآتي أوافق تماما (4)، أوافق (3)، لا أوافق (2)، لا أوافق مطلقا (1)، ويستخدم الجمع الجبري في حساب الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على كل مقياس فرعى على حدة، و لما كانت عبارات كل مقياس فرعي (18) و الاختيارات هي أربعة اختيارات فتكون الدرجة الدنيا (18)، والدرجة العليا (72).

لخصائص السيكومترية للمقياس :

قام (الدسوقي. مجدي محمد، 2001) بتطبيق المقياس على عينة مبدئية من تلاميذ المرحلة الثانوية (ن = 81)، وعلى طلاب وطلبات الجامعة (ن = 69)، وعلى عينة من العاملين في المصالح الحكومية (ن = 21) وذلك للتأكد من وضوح جميع العبارات والوقوف بشكل دقيق على أي مشكلات تتعلق بفهم العبارات أو بالتطبيق أو بالتصحيح، وقد تبين من خلال هذه الإجراءات أن المقياس مناسب للتطبيق على تلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية، وطلاب وطالبات الجامعة، وكذلك الراشدون والراشدات، وأن عباراته على درجة عالية من الوضوح، وأنه لا توجد عبارات غامضة، و أن عباراته تناسب الأشخاص العاديين.

كما استخدم مبحوثين يتقنون اللغتين الانجليزية والعربية وذلك بهدف اختبار تكافؤ المقياس عبر اللغتين، حيث قام بتطبيق الصيغتين الانجليزية والعربية (المعربة) على (50) طالبا وطالبة من بين طلاب وطالبات الفرق الثالثة شعبة اللغة الانجليزية بكلية الآداب جامعة المنوفية، وتم تطبيق في موقف قياس جمعي بالتبادل مرة للصيغة الانجليزية ومرة أخرى للصيغة العربية أو المعربة، وتم استخراج معامل الارتباط بين درجات المفحوصين على الصيغتين فبلغ (0.938)، و هو معامل مرتفع ويشير إلى تكافؤ المقياس عبر اللغتين، ويعد ذلك مؤشرا جيدا على أن الصيغة العربية أو المعربة تنقل المعنى الأساسي الذي تشير إليه الصيغة الأجنبية للمقياس. كما استخدم نفس الباحث معيارا آخرا للاستدلال على تكافؤ الصيغتين الانجليزية والعربية، حيث قام باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المفحوصين على الصيغتين، والجدول رقم () يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا الصدد.

الجدول رقم(2):يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب والطالبات على الصيغتين العربية والانجليزية لمقياس التفاؤل والتشاؤم

المقياس	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة "ت"	دلالة الفرق
	الصيغة العربية	الصيغة الانجليزية	الصيغة العربية	الصيغة الانجليزية		
التفاؤل	8,11	6,95	3,18	3,34	0,24	غير دال
التشاؤم	8,03	8,91	2,98	2,76	0,21	غير دال

يتضح من الجدول رقم (2) عدم وجود فرق دال إحصائيا بين المتوسطات الحسابية للدرجات التي حصل عليها الطلاب والطالبات على الصيغتين العربية والانجليزية لمقياس التفاؤل والتشاؤم، حيث كانت قيمة "ت" الخاصة بالمقارنة بين كل متوسطين تبلغ 0.24 و 0.21 على الترتيب مما يشير إلى أن استجابات المفحوصين على الصيغتين العربية والانجليزية لمقياس التفاؤل والتشاؤم تكاد تكون واحدة.

- **تقنين المقياس:**

تم تقنين المقياس وذلك بحساب معاملات الصدق، والثبات، وكذلك حساب المعايير، وتمت عملية التقنين وفقا للخطوات التالية:

- **أولا: عينة التقنين** : تم تطبيق المقياس على عينة قوامها 1000 فردا من الجنسين، و قد شملت العينة ثلاثة مستويات عمرية الأولى امتدت أعمارها الزمنية من 15 – 17 عاما وتضم تلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية، والثانية امتدت أعمارها الزمنية من 18 – 61 عاما وتضم طلاب وطالبات الجامعة، والثالثة امتدت أعمارها الزمنية من 23 – 55 عاما وتضم العاملين في المصالح والهيئات الحكومية وتمثل عينة الراشدين والراشدات، والجدول التالي يوضح توزيع العينة المستخدمة في تقنين مقياس التفاؤل والتشاؤم.

- **ثانيا: صدق المقياس** : تم حساب صدق المقياس باستخدام الطرق الآتية:

1. **الصدق التلازمي:** تم حساب الصدق التلازمي للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها أفراد عينة التقنين على المقياس الحالي، ودرجاتهم على القائمة العربية لتفاؤل والتشاؤم إعداد **أحمد عبد الخالق (1996)** والجدول رقم () يوضح النتائج التي تم التوصل إليها في هذا الصدد.

الجدول رقم(3): يبين الصدق التلازمي لمقياس التفاؤل والتشاؤم لدى أفراد عينة التقنين

الفئة	ن	القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم	
		مقياس التفاؤل	مقياس التشاؤم
تلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية	121	0,621	0,614
طلاب وطالبات المرحلة الجامعية	117	0,592	0,533
الراشدون والراشدات	97	0,607	0,618

جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى 0,01.

يتضح من جدول (3) أن معاملات الارتباط الناتجة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى 0,01 مما يشير إلى صدق تلازمي مرتفع للمقياس.

2. **الصدق البنائي أو التكويني:** تم حساب الصدق البنائي أو التكويني للمقياس وذلك بحساب ارتباط درجة كل بد من بنود المقياس بالدرجة الكلية على بقية البنود بعد استبعاد قيمة هذا البند من الدرجة الكلية (مرة للمقياس الفرعي للتفاؤل، ومرة أخرى للمقياس الفرعي للتشاؤم)، ويوضح الجدول رقم (4) ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول رقم (4): يوضح معاملات الارتباط بين درجات بنود المقياس الفرعي للتفاؤل والمقياس الفرعي للتشاؤم مع الدرجة الكلية مع بقية البنود

بنود المقياس	المقياس الفرعي للتفاؤل					المقياس الفرعي للتفاؤل			بنود المقياس
	ذكور ن = 94	إناث ن = 117	العينة الكلية ن = 211			ذكور ن = 94	إناث ن= 117	العينة الكلية ن= 211	
7	0,721	0,693	0,405			0,703	0,654	0,532	2
11	0,742	0,615	0,499			0,564	0,445	0,396	4
12	0,647	0,235	0,511			0,681	0,594	0,4	5
15	0,696	0,524	0,415			0,732	0,691	0,527	8
17	0,696	0,657	0,515			0,645	0,591	0,462	10
19	0,694	0,515	0,435			0,754	0,641	0,439	14
21	0,734	0,652	0,526			0,692	0,580	0,379	20
23	0,523	0,422	0,341			0,715	0,656	0,434	24
28	0,626	0,534	0,419			0,647	0,524	0,379	26
29	0,716	0,646	0,507			0,601	0,538	0,495	31
33	0,735	0,649	0,519			0,742	0,631	0,594	34
37	0,696	0,613	0,464			0,694	0,581	0,442	36
38	0,785	0,712	0,621			0,592	0,482	0,326	39
43	0,664	0,591	0,452			0,696	0,524	0,440	46
46	0,681	0,712	0,429			0,730	0,651	0,424	44

47	0,724	0,632	0,519
52	0,660	0,579	0,328
56	0,735	0,671	0,590

49	0,662	0,551	0,449
51	0,676	0,509	0,482
54	0,574	0,492	0,346

يتضح من جدول(4) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عن مستوى 0.01 مما يشير إلى اتساق المقياس وصدق محتواه (بنود) في قياس ما وضع لقياسه، وهذا يعني أن المقياس يتسم باتساق داخلي مرتفع.

3. الصدق التقاربي: تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة التقنين (تلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية، وطلاب وطالبات المرحلة الجامعية، والراشدون والراشدات) على المقياس الحالي وبين درجاتهم على المقياس العربي للوسواس القهري إعداد (**أحمد عبد الخالق، 1992**)، ومقياس الاستحسان الاجتماعي إعداد (**كافي علاء الدين، 1984**)، ومقياس الثقة بالنفس إعداد (**عبد الله محمد عادل، 1997**)، ومقياس القلق المتضمن في استخبار وصف الشخصية إعداد (**حنورة. مصري، 1997**)، والجدول رقم () يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول رقم (5):يبين معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة التقنين على مقياس التفاؤل والتشاؤم، ودرجاتهم على بعض مقاييس الشخصية

العينة	المقياس	معاملات الارتباط	
		مقياس التفاؤل	مقياس التشاؤم
تلاميذ الثانوي (ن = 121)	الوسواس القهري	- 0,325	0,469
	الاستحسان الاجتماعي	0,419	- 0,314
	الثقة بالنفس	0,634	- 0,589
	القلق	0,703	0,792
طلاب الجامعة (ن= 115)	االوسواس القهري	- 0,417	0,487
	الاستحسان الاجتماعي	0,423	- 0,432
	الثقة بالنفس	0,546	- 0,439
	القلق	- 0,693	0,458
الراشدون (ن = 97)	الوسواس القهري	- 0,521	0,541
	الاستحسان الاجتماعي	0,334	- 0,446
	الثقة بالنفس	0,451	- 0,581
	القلق	- 0,573	0,523

يتضح من جدول (5) وجود ارتباط سلبي بين التفاؤل وكل من الوسواس القهري، والقلق، وبين التشاؤم وكل من الاستحسان الاجتماعي والثقة بالنفس، ووجود ارتباط إيجابي بين

التفاؤل وكل من الاستحسان الاجتماعي، والثقة بالنفس، وبين التشاؤم وكل من الوسواس القهري، والقلق، وذلك لدى جميع أفراد عينة التقنين، وتبرهن هذه النتائج على الصدق التقاربي لمقياس التفاؤل والتشاؤم.

- **ثالثا: ثبات المقياس:** تم حساب ثبات المقياس باستخدام الطريقتين الآتيتين:

1. **طريقة إعادة التطبيق:** طبق المقياس على أفراد عينة التقنين (تلاميذ و تلميذات المرحلة الثانوية، وطلاب وطالبات المرحلة الجامعية، والراشدون والراشدات) ثم أعيد تطبيقه مرة أخرى بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع على نفس الأفراد، وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد كل مجموعة في التطبيقين الأول والثاني، والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا الصدد.

جدول رقم (6): يشيرإلى معاملات ثبات مقياس التفاؤل والتشاؤم بطريقة إعادة التطبيق

العينة	ن	مقياس التفاؤل	مقياس التشاؤم
تلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية	121	0,763	0,697
طلاب وطالبات المرحلة الجامعية	115	0,691	0,711
الراشدون والراشدات	97	0,721	0,665

جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى 0,001.

يتضح من جدول(6) أن معاملات الارتباط الناتجة موجبة ودالة عند مستوى 0,01 مما يشير إلى توافر شرط الثبات بالنسبة للمقياس.

2. **طريقة كرونباخ:** تم استخدام أسلوب كرونباخ في التحقق من ثبات المقياس، والجدول رقم () يوضح معاملات الثبات لدى أفراد عينة التقنين.

جدول رقم(7): يوضح معاملات ثبات مقياس التفاؤل والتشاؤم بطريقة كرونباخ لدى أفراد عينة التقنين.

العينة	ن	معامل ألفا	
		مقياس التفاؤل	مقياس التشاؤم
تلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية	121	0,92	0,90
طلاب وطالبات المرحلة الجامعية	115	0,88	0,91
الراشدون والراشدات	97	0,91	0,89

يتضح من جدول(7) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة ودالة عند مستوى 0,01 مما يشير إلى تمتع المقياس بقدر طيب من الثبات.(**الدسوقي. مجدي محمد، 2002)**

رابعا: الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية :

من الضرورة إعادة التحقق من صلاحية المقياس، خاصة وأن هذا المقياس يطبق لأول مرة في الجزائر، و قد قام (شويعل. يزيد، 2012) بعدة خطوات يمكن تلخيصها فيما يلي:

1. **صدق المحتوى عن طريق المحكمين:** كان الهدف منه هو معرفة مدى دقة عبارات المقياس، و هل هي تقيس ما وضعت لقياسه وتم ذلك بعرضه على مجموعة من الأساتذة المحكمين الذين أبدوا ملاحظاتهم على المقياس، وقد تم في هذه الخطوة حساب نسبة اتفاق المحكمين بالنسبة للمقاييس الفرعية، وعدلت بعض العبارات.

أ. نسبة اتفاق المحكمين:

- **مقياس التفاؤل:**

جدول رقم (8): يوضح نسبة اتفاق المحكمين بالنسبة لمقياس التفاؤل .

رقم البنود	العبارة	نسبة الاتفاق
07	بصفة عامة تبدو لي الحياة جميلة	% 100
11	التخلص من حالة مزاجية سيئة لا يستغرق مني وقتا طويلا	% 62.5
12	إذا كنت أرغب في تحقيق شيء ما، واجتهدت فسوف أحقق هدفي في النهاية	% 87.5
15	بالإيمان والثقة أستطيع تقريبا أن أفعل أي شيء	% 87.5
17	عندما أبدأ في عمل شيء جديد أتوقع النجاح	% 100
19	بصفة عامة أرى الجانب المشرق من الحياة	% 100
21	بصفة عامة فإنني أقلل من حجم مشاكلي	% 75
23	حينما توجد الإرادة يوجد الطريق	% 100
28	عندما أذهب إلى حفلة ما أتوقع الاستمتاع	% 100
29	غن الظروف في تحسن دائم ومستمر	% 87.5
33	أتوقع أن أحقق معظم الأشياء التي أريدها في الحياة	% 100
37	أثق عادة في أن الأمور تسير حسنا	% 87.5
38	في بعض الأحيان تكون روحي المعنوية منخفضة، ولكن سرعان ما أعود إلى حالتي الطبيعية	% 100
43	أي شخص يعمل بجد واجتهاد يجد لديه فرصة طيبة للنجاح	% 100
46	أتجاهل عادة الانتكاسات البسيطة التي تحدث لي	% 87.5
47	بصفة عامة تنتهي الأمور على ما يرام	% 100
52	بصفة عامة أنظر إلى الغد على أنه سيكون سعيدا	% 100
56	بعد العسر يسرا	%

يتضح من الجدول(8)، أن نسبة اتفاق المحكمين حول عبارات مقياس التفاؤل كانت عالية ، حيث تراوحت مابين (62.5 %) و (100 %)، مما يدل على صلاحية عبارات المقياس و أنها تقيس ما وضعت لقياسه.

- **مقياس التشاؤم :**

جدول رقم (9) : يبين نسبة اتفاق المحكمين حول مقياس التشاؤم .

رقم	العبارة	نسبة الاتفاق
02	من الأفضل ألا أحدد آمالا وردية، حيث أنه من المحتمل أن أصاب بخيبة أمل	% 100
04	أبالغ في كل شيء (أي أعمل من الحبة قبة)	% 100
05	نادرا ما أتوقع حدوث أشياء طيبة لي	% 87.5
08	عندما يتعلق الأمر بخططي وتطلعاتي المستقبلية في الحياة أتوقع أن تسير الأمور في الاتجاه المعاكس	% 100
10	أعتقد أنه لا يوجد أمل مرجو من الجنس البشري	% 87.5
14	إذا سارت أمور حياتي سيرا حسنا، سرعان ما أتوقع لها أن تزداد سوءا	% 87.5
20	إذا اتخذت قرار ما سيتضح فيما بعد أنه قرارا خاطئا	% 87.5
24	أميل غلى تضخيم مشكلاتي لدرجة تفوق حجمها الحقيقي	% 100
26	أتوقع أن تزداد الأمور سوءا بمرور الوقت	% 100
31	من الأفضل أن أتوقع الهزيمة حتى لا أصدم بشدة عند وقوعها	% 100
34	يبدو أن مصائب الحياة لن تفارقني	% 100
36	عندما يتنبأ العاملون بالأرصاد الجوية بأن نسبة احتمال سقوط المطر 50 % فإن سقوط المطر سيكون مؤكدا	% 62.5
39	يبدو أن المستقبل غير مضمون حتى أستطيع وضع خططا جادة	% 100
42	عندما أشترك مع زملائي في لعبة ما أتوقع الخسارة	% 100
44	يبدو لي المستقبل كئيبا	% 100
49	إذا أعطيت إجابات صحيحة وأخرى خاطئة بنسب متساوية لسؤال ما فإنني سأختار دائما الإجابات الخاطئة	% 100
51	إذا كنت في مسابقة ما وانحصر السباق بيني وشخص آخر، فإنني أتوقع أن أكون الثاني وليس الأول	% 100
54	الأحداث المؤلمة غالبا ما تأتي في أعقاب الأحداث السارة	% 100

يتبن من الجدول رقم (9) أنه تم تسجيل نسبة قبول شبه تام من طرف الأساتذة المحكمين حول العبارات التي تقيس التشاؤم، حيث تراوحت مابين ،(62.5) و (100) بالمائة، و هذا يعتبر مؤشر على صلاحية العبارات من حيث معناها وسلامتها اللغوية.

ب. **صدق المقياس في الدراسة الحالية:** تم حساب صدق المقياس بحساب صدق المحتوى الداخلي، حيث تم التوصل إلى النتائج التالية:

الجدول رقم (10) : يبين صدق الداخلي للمقياس الفرعي للتفاؤل

مقياس التفاؤل ن = 84		
رقم البند	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
07	,518**	,000
11	,295**	,003
12	,776**	,000
15	,740**	,000
17	,776**	,000
19	,518**	,000
21	,399**	,000
23	,761**	,000
28	,537**	,000
29	,183*	,048
33	,546**	,000
37	,420**	,000
38	,665**	,000
43	,646**	,000
46	,571**	,000
47	,535**	,000
52	,805**	,000
56	,740**	,000

نلاحظ من خلال الجدول (10) أن الاتساق الداخلي للبنود تراوح مابين (,805) كحد أعلى، و(,183) كحد أدنى، وقد كانت معظم البنود دالة ، ما عدا البند رقم (29).

جدول رقم (11) : يبين صدق الداخلي بالنسبة للمقياس الفرعي للتشاؤم

مقياس التشاؤم ن = 84		
رقم البند	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
02	-,071	,260
04	,431**	,000
05	,428**	,000
08	,507**	,000
10	,605**	,000
14	,518**	,000
20	,353**	,000
24	,477**	,000

26	,580**	,000
31	,115	,150
34	,389**	,000
36	,466**	,000
39	,341**	,001
42	,391**	,000
44	,571**	,000
49	,375**	,000
51	,564**	,000
54	,065	,278

يتضح لنا من الجدول (11) أن صدق المقياس عن طريق الاتساق الداخلي قد تراوح مابين (065, و 605,)، حيث كانت معظم البنود تقريبا دالة، ماعدا البنود التالية: (02 .31 .54).

ج. ثبات المقياس في الدراسة الحالية: قام (شويعل. يزيد، 2012) بحساب ثبات المقياس عن طريق التطبيق وإعادة التطبيق بفاصل زمني قدره (15) على عينة بلغت (84) طالب و طالبة من جامعة الجزائر 02، و قد بلغ الثبات بالنسبة لمقياس التفاؤل بحساب بطريقة "ألفا كرونباخ (0.97)، أما فيما يخص المقياس الفرعي للتشاؤم فبلغ معامل الثبات (0.95) ، و هو ثبات عالي يدل على صلاحية المقياسين المستعملين، كما تم حساب ثبات المقياس بمعامل بيرسون، حيث قدر الثبات بـ(0.97) بالنسبة لمقياس التفاؤل، وبـ (0.95) بالنسبة لمقياس التشاؤم، وكل النتائج المتوصل إليها دالة عند مستوى الدلالة (0.01). (شويعل. ي،)

د. نتائج الباكالوريا:

اعتمد في جمع نتائج الباكالوريا المتمثل في المعدل العام الذي يحصل التلميذ في هذا الامتحان في مجموعة من المواد العلمية و الأدبية حسب الاختصاص على القوائم الرسمية للمدارس التي اختيرت منها العينة و الأمر يتعلق بثانوية الأشعري و ثانوية العقيد لطفي.

3. إجراءات الدراسة

بعد تحديد المدرستين اللتين اجري فيهما البحث من قبل الإدارة (أكاديمية التعليم الثانوي)، اتصلت الباحثة بالمؤسسات المعنية و اتفقت معها على طريق التطبيق بعد إطلاع مسؤوليها على طبيعة البحث و أهدافه و أهميته. وزعت 600 من مقياس قلق الامتحان على التلاميذ بمساعدة مستشاري التوجيه. بعد استرجاع المقاييس و المبادرة بتفريغ النتائج لم يصلح منها إلا العدد الذي مثل عينة الدراسة الحالية و الذي قدر ب 267 تلميذا من المستوى النهائي أي المقبلين على امتحان شهادة الباكالوريا. و قد طبق المقياس حوالي 15 يوما قبل الامتحان المصيري حيث يكون التلاميذ قد دخلوا فعلا في أجواء الامتحان مما ييسر رصد حالتهم النفسية من خلال تقريرهم الذاتي على المقياس.

2 انتظرت الباحثة مدة أربعين يوما تقريبا ثم لجأت إلى المدرستين المعنيتين لاستكمال إجراءات الدراسة، حيث كان عليها أن تجمع معدلات أفراد العينة (267 تلميذا الذين توفرت الشروط في إجابتهم على مقياس قلق الامتحان). لم تواجه الباحثة أية صعوبات خلال بحثها حيث ساهمت الإدارات المعنية مساهمة فعالة في استكمال إجراءات الدراسة نظرا لإدراكها العميق لأهمية الموضوع خاصة و أنه يهتم بالدرجة الأولى بالمجتمع الصحراوي الذي يتميز بمميزات عن الأوساط الاجتماعية الأخرى

طبقت المقاييس بمساعدة مستشاري الإرشاد و التوجيه و أعوان الإدارة الذين يعملون في الثانويات الثلاث للحصول على نتائج أكثر واقعية، على اعتبار أن المستشار أقرب من التلاميذ و يتمتع بمصداقية أكبر لديهم. و قد حدد موعد التطبيق في المراحل الأخيرة من السنة الدراسية **2015-2016** أي خلال الشهر الأخير قبل امتحان البكالوريا، حيث كان التلاميذ يعيشون أجواء التحضيرات و الامتحانات السنوية الأخيرة التي تجرى عادة في شكل امتحان يشبه امتحان البكالوريا الفعلي و يسمى الامتحان الأبيض. كان القصد من وراء ذلك رصد الحالة النفسية التي يكون عليها التلاميذ في المتغيرات النفسية للدراسة (الضغط النفسي التفاؤل و التشاؤم)، و خاصة قلق الامتحان ببعديه و ، كما جمعت نتائج البكالوريا لاحقا.

اعتمدت هذه المرحلة (خلال الشهر الأخير قبل امتحان البكالوريا) من منطلق النتائج التي توصلت إليها بعض الدراسات خاصة دراسة (Cassady, 2001) التي بين فيها أنه يمكن من منظار المنهجية التطبيقية استعمال بيانات قلق الامتحان التي جمعت خارج أوقات الامتحان، على اعتبار أن النتائج تكون قد جمعت خلال وقت يكون فيه المجيب قد دخل في أجوائه، الأمر الذي حرصت هذه الدراسة على مراعاته.

تم التعامل في هذه الدراسة بصرامة و موضوعية مع الإجابات التي استرجعت عند تفريغ النتائج، حيث تم إسقاط كل الإجابات التي لم تتوفر فيها شروط معينة (مثلا: المقاييس التي وردت فيها إجابات متكررة، أو أسقط بعضها، أو تعذر الوصول إلى نتيجة البكالوريا...) مما جعل عدد أفراد العينة يتقلص من 600 إجابة مسترجعة إلى 267، العدد النهائي للعينة. أفرغت البيانات من طرف مجموعة من الطلبة المتطوعين بطلب من الباحثة، و بعد مراجعة عينة منها اضطر الباحث إلى تكرار عملية تفريغ النتائج مما أسفر على إقصاء المزيد من أفراد العينة بعد تفريغها من طرف الطلبة و أدى إلى العدد النهائي المذكور أعلاه.

استخدم برنامج spss (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية) لتحليل النتائج. استخدم على وجه الخصوص معامل الارتباط الثنائي، لدراسة العلاقة الثنائية بين متغيرات الدراسة، و الانحدار بالإضافة.

الفصل السابع

عرض و تحليل النتائج

تمهيد

1- عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الأولى

2- عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثانية

3- عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4- عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

5- عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الخامسة

6- عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية السادسة

7- عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية السابعة

8- خاتمة

9- افتراحات

10- المراجع

الملاحق

تمهيد

خصص هذا الفصل لعرض نتائج الدراسة و تحليلها و استخلاص الاستنتاجات التي توصلت إليها. و حفاظا على الوضوح تعرض النتائج وفقا للتسلسل الذي عرضت به أسئلة و فرضيات الدراسة سابقا. كما تعرض النتائج و تحليلها الخاص بكل فرضية على حدا، ثم عرض التحليل العام و استخلاص الاستنتاجات.

1. عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الأولى

اهتمت الفرضية الأولى من هذه الدراسة بالعلاقة بين السمات الخمسة الكبرى (McRea and Costa, 1989) و التحصيل الدراسي في امتحان البكالوريا. جاءت هذه الفرضية لمحاولة تأكيد نتائج الدراسات السابقة التي توصلت في مجملها إلى علاقة سلبية ضعيفة على العموم بين العصابية و التحصيل الدراسي، و علاقة إيجابية بين حيوية الضمير في المركز الأول ثم الانبساطية. نشير هنا أن مشروعية إعادة طرح هذه الفرضيات نابع من كون الدراسة قد أجريت على عينة من بيئة مختلفة (البيئة الصحراوية منطقة بشار) التي لا شك تميزها مميزات تجعلها تختلف عن البيئات المدنية الأخرى، و من هذا المنطلق تسعى الدراسة الحالية إلى اختبار الفرضيات التي جاء نصها كما يلي:

1. هناك علاقة ارتباطية بين السمات الخمس الكبرى و التحصيل الدراسي في امتحان شهادة البكالوريا.

ت-أ. هناك علاقة ارتباطية موجبة بين سمتي حيوية الضمير و الانبساطية و التحصيل الدراسي في امتحان شهادة البكالوريا.

1- ب. هناك علاقة ارتباطية سلبية بين سمة العصابية و التحصيل الدراسي في امتحان شهادة البكالوريا.

أ. **عرض و تحليل النتائج**

الجدول رقم (12) يعرض نتائج معامل الارتباط بين السمات الخمسة الكبرى و التحصيل الدراسي في امتحان شهادة البكالوريا

المتغيرات	العصابية	الانبساطية	الصفاوة	الطيبة	حيوية الضمير
التحصيل الدراسي	0.024	0.184	-0.007	0.158	0.160
مستوى الدلالة	0.356	0.002	0.456	0.007	0.006
ن= 246					

يبين الجدول رقم (12) أن ثمة علاقات ارتباطية متفاوتة بين السمات الخمسة الكبرى (العصابية و الانبساطية و الانفتاح على التجربة أو الصفاوة و الطيبة و حيوية الضمير)، حيث كانت أعلى درجة لمعامل الارتباط بين الانبساطية و التحصيل الدراسي حيث بلغت كما هو ظاهر في الجدول رقم (12) ر= 0.184 و كانت إيجابية و دالة عند مستوى 0.01 تعبر عن علاقة طردية بين المتغيرين يتزامن فيها زيادة التحصيل مع زيادة الانبساطية. من جهة أخرى، بينت النتائج أن العلاقة بين حيوية الضمير و التحصيل الدراسي كانت هي الأخرى تقريبا في نفس درجة العلاقة الأولى حيث بلغت ر= 0.16 و هي دالة عند مستوى 0.01 و كانت هي الأخرى إيجابية تعبر عن علاقة طردية يتزامن فيها ارتفاع التحصيل الدراسي مع ارتفاع سمة حيوية الضمير.

كما بينت النتائج أن العلاقة الإرتباطية بين سمة الطيبة و التحصيل الدراسي كانت هي الأخرى إيجابية و دالة عند مستوى 0.007 حيث بلغ معامل الارتباط فيها ر= 0.158 و هي تعبر على غرار العلاقات السابقة على وجود علاقة طردية يتزامن فيها زيادة التحصيل الدراسي مع زيادة سمة الطيبة.

في مقابل ذلك بينت النتائج الحالية أن العلاقة بين سمتي العصابية و الصفاوة و التحصيل الدراسي في امتحان البكالوريا كانت ضعيفة و غير دالة حيث بلغ معامل الرتباط فيهما على التوالي ر= 0.024 و 0.007. و للتذكير فإن سمة حيوية الضمير كانت هي الأقوى من بين السمات الخمسة الكبرى عند هذه العينة حيث بلغت 42 /60.

ب. **مناقشة النتائج**

بينت نتائج الدراسات السابقة كما رأينا أن هناك شبه إجماع على كون سمة حيوية الضمير من السمات الخمس الكبرى هي الأكثر ارتباطا إيجابا بالتحصيل الدراسي، بينما ترتبط العصابية به سلبا. كما بينت نتائج دراسات أخرى أن الانبساطية هي الأخرى ترتبط إيجابا بالتحصيل الدراسي. و يبدو من نتائج الدراسة الحالية أنها لا تختلف كثيرا عما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة، مع بعض الاختلافات البسيطة حيث كانت الانبساطية هي الأقوى ارتباطا بالتحصيل الدراسي مقارنة بحيوية الضمير.

ليس من الصعب أن يستنتج المطلع المدقق في أدبيات العلاقة بين سمات الشخصية الكبرى و التحصيل الأكاديمي و بكل وضوح أن سمة حيوية الضمير هي التي ترتبط الأكثر بالتحصيل الأكاديمي مقارنة بالسمات الأخرى من السمات الخمس الكبرى. و لقد أورت الدراسة الحالية العديد من الدراسات التي اتفقت على هذا الاستنتاج نذكر منها دراسة:

(Busatoa et al., 2000; Chamorro-Premusic and Furnham, 2003a, 2003b; Laidra et al., 2007 ; Conard, 2006 ; Furnham and Chamorro-Premuzic, 2004; O'Connor and Paunonen, 2007 ; Wagerman and Funder, 2007)

و قد كرست الدراسة الحالية هذه النتيجة حيث كانت العلاقة بين هذه السمة و التحصيل الدراسي إيجابية و دالة إلا أنها ضعيفة، حيث لم تبلغ كما هو مشار إليه في الجدول رقم () سوى ر=0.16. و السؤال الذي نود الإجابة عليه في هذا المقام نظرا لأهميته البالغة هو: ماذا يعني أن تكون سمة حيوية الضمير من السمات الخمسة الكبرى الأكثر ارتباطا بالتحصيل الدراسي؟ قبل الإجابة على هذا السؤال يبدو من الضروري التذكير بالمميزات الدقيقة لهذه السمة كما يذكرها أصحاب هذه النظرية (McCrea and Costa):

تتمثل أوجه يقظة الضمير في إطار نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية فيما يلي:

ا- **الكفاءة:** ويمتاز هؤلاء الأشخاص بالبراعة في أداء النشاطات المختلفة، جد حساسين ولديهم فاعلية كبيرة في التفاعل مع الوضعيات المحيطة بهم.

ب- النظام: يتسم هؤلاء الأشخاص بالالتزام بالقوانين الأخلاقية، الانضباط، والعمل وفق ما يمليه عليهم ضميرهم.

ج- الإحساس بالواجب: يمتاز هؤلاء الأشخاص باحترام الآخرين، المبادرة في تقديم المساعدة، التضحية، وهكذا الشعور بالمسؤولية والمواطنة.

د- السعي للإنجاز: هؤلاء الأشخاص يتسمون بالدافعية للإنجاز، الكفاح من أجل التميز، العمل بجهد لتحقيق الأهداف.

هـ- ضبط الذات: ويتميز هؤلاء الأشخاص بالاستمرار في القيام بالأعمال بالرغم من الضغوطات وكبح جماح جل الانفعالات السلبية.

ك- التروي: ويتصف هؤلاء الأشخاص بالجدية والميل إلى التخطيط والتفكير قبل الإقدام على أي نشاط أو فعل.

إن يقظة الضمير تحمل في طياتها مميزات عقلية وانفعالية و سلوكية مبنية على الانضباط والعمل وبذل الجهد الكبير من أجل النجاح، إضافة إلى القدرة على تحقيق التوازن في كل مجالاته واستثمار كل الطاقات بهدف الوصول إلى ما هو أسمى ويخدم الجماعة.

(MacCrea and costa, 2003)

لو اعتبرنا كل هذه السمات الجزئية التي يوصف بها الشخص الذي يتميز بسمة حيوية الضمير لوجدنا أن هذا الشخص مؤهل دائما للأداء المتميز و التحصيل الناجح. مثلا، يتفق الباحثون في ميدان دافعية الإنجاز على أنها المحرك الرئيس للسلوك بشتى أنواعه حسب الظروف التي يكون فيها الفرد، و أنها هي التي تحرك القدرات العقلية و تحافظ على استمراريتها و توجهها نحو الأهداف المرجوة. و حسب (Locke and Latham, 2004) يمكن للدافعية أن تؤثر ليس فقط في قدرات و مهارات التحصيل للناس و إنما كذلك كيف و إلى أي مدى يمكنهم استخدامها. و قد بين (Covington, 2000) العلاقة الثلاثية: الأهداف-الأفئدة-التحصيل، التي يثبت فيها أن الأهداف هي المحرك الأكثر تأثيرا في التحصيل حيث يؤدي إلى بدل الجهد للتحصيل و المثابرة و الانضباط في توظيف الوقت و القدرات العقلية.

كما يرد في الأدبيات مفهوم ضخم و هو الضبط الذاتي (Zimmerman, 1999) الذي يعبر عن سمة جزئية من السمة الكبرى حيوية الضمير، و يمثل التحكم الذاتي فيه القلب النابض إلى درجة أن بعض الباحثين يستخدمون المفهومين بصفة متبادلة (Oaten and Cheng, 2006). هكذا فإن دافعية الإنجاز هي المحرك الذي يعطي الطاقة للحركة و السلوك، و التحكم الذاتي يلعب دور الضابط لهذا النشاط و الموجه له وفقا لتطلعات الفرد.

و منه يمكن القول أن الرغبة في النجاح في امتحان البكالوريا ينشط القدرات العقلية و المهارات الدراسية المناسبة، و التحكم أو الضبط الذاتي يضمن الانطلاق و المحافظة على وتيرة معينة من العمل الأكاديمي: كم من المجهود العقلي ينفقه و كم من ساعة يدرس في اليوم و ما هي الأوليات الدراسية الموافقة لطبيعة الاختصاص و متى يلتقي بالأصدقاء و متى يمارس الرياضة... فالفرد ذو التحكم الذاتي العالي، كما يوضح (Barber, et al., 2009)، يصور على أنه يملك موارد الضبط الذاتي أكثر للتحكم في أفكاره و سلوكياته و انفعالاته. و يكون هذا مفيدا خاصة في الوضعيات الصعبة ذات المعايير السلوكية الغامضة مثل الجهود الدراسية. فالتعرف على هذه المعايير من قبل الفرد لا يكون كافيا لأن عليه بالإضافة إلى ذلك أن يمارس التحكم الذاتي من حيث استغلال الوقت و المثابرة و تأجيل الإشباع.

من جهة أخرى، يعتبر بدل الجهد من السمات الجزئية لحيوية الضمير. توحي الدراسات التي اهتمت بهذا المفهوم أنه يعني أكثر من مهارات الدراسة,Jedrychowski and Lindemann) (2005. على سبيل المثال يقترح الباحثان (Bernard and Schuttenberg, 1995) أن الدافعية و الإرادة تتدرجان تحت مفهوم الاجتهاد و توصله بكل من المجهود الكمي و النوعي. فالإرادة تعبر عن مسار عقلي للضبط الذاتي تدفع بالنفس لتحول الأهداف و النوايا إلى عمل.

عرف (Galla et al., 2014) الاجتهاد الأكاديمي بأنه العمل الدءوب على المهام الأكاديمية التي تعود بالفائدة على المدى الطويل، ولكن مملة في لحظة، خاصة بالمقارنة مع النشاطات الأكثر متعة، و الملهيات التي تتطلب أقل جهد. إن تصور الاجتهاد الأكاديمي بوصفه مظهرا محددا للتحكم الذاتي، يشير على العموم إلى ضبط الأفكار و العواطف و السلوكيات في مواجهة الإغراءات و الملهيات الآنية. بهذا المعنى فإن بدل الجهد يصبح الشغل الشاغل بالنسبة للتلميذ من حيث أنه لا بد عليه أن يتخلى عن الكثير من النشاطات التي تعود فعلها في أوقاته الفارغة و العطل لتأخذ مكانها نشاطات أكاديمية قد تكون مملة إلا أنها ضرورية إذا أراد التلميذ أن يرتقي في السلم الأكاديمي و يحقق النجاح المتوقع منه.

فلا غرابة أن يكتب بعض الباحثين أن أهمية بدل الجهد للنجاح في القسم و خارجه يتفق مع الحكم الشعبية، كما أثبتته العديد من الدراسات الإمبيريقية. بين (Oliver et al., 2007) في هذا الصدد أن المراهقين الذين تم تقييمهم من طرف آبائهم على أنهم عالين في بنود مثل

" يبقى مع المهمة حتى ينتهي منها "، تنبئوا بمستوى عال في المتوسط التراكمي للدرجات (GPA) في المدرسة و الكلية بمستويات تناهز الذكاء العام.

ذكر (خليفة.ع.م، 2000) عن (Korman, 1974) أن هناك اختلاف بين الأفراد فيما يحقق لهم الإنجاز من خبرات مرضية، حيث يميل الأفراد ذوي الحاجة المرتفعة للإنجاز إلى بدل المزيد من الجهد مقارنة بالأفراد المنخفضين فيها خاصة في المواقف التالية:

- مواقف المخاطر المتوسطة: حيث تقل مشاعر الإنجاز في حالات المخاطرة المحدودة أو الضعيفة، كما يحتمل أن لا يحدث الإنجاز في حالات المخاطرة الكبيرة.
- المواقف التي تتوفر فيها المعرفة المسبقة بالنتائج أو العائد من الأداء: حيث أنه مع ارتفاع الدافع للإنجاز يرغب الشخص في معرفة إمكانياته و قدرته على الإنجاز.
- المواقف التي يكون الفرد مسؤولا عن أدائه: و منطق ذلك أن الشخص الموجه نحو الإنجاز يرغب في تأكيد مسئوليته عن العمل.

✓ يميل الأفراد ذوو الحاجة المرتفعة للإنجاز إلى الانجذاب نحو الأدوار المبادرة أكثر من غيرها. (ص 190)

كما أشارت (Dweck, 2002) في معرض حديثها عن دور دافعية الإنجاز إلى أن هناك عدة باحثين دللوا على أنها المكون الأساسي ليس بالنسبة للإنجازات المتميزة فحسب، و إنما كذلك في الاستثنائية منها. و تقترح أعمالهم أن العبقرية المبدعة نفسها تكبر بفضل قدرة المحافظة على بدل الجهد و الالتزام القوي لمراحل زمنية طويلة في وجه العراقيل. و أن الكثير من العباقرة المعروفين كانوا في الحقيقة أطفالا عاديين و أصبحوا حينها شغوفين بشيء ما، و بسبب هذا الشغف، خلصوا إلى تحقيق مساهمات ضخمة.

هذا بعض ما جاء في الدور الذي يمكن لحيوية الضمير كسمة في شخصية الإنسان أن تلعبه سواء في الميدان الأكاديمي و حتى المهني. و قد وصل الحد ببعض الباحثين مثل (Wagerman and Funder, 2007) إلى القول أن سمة يقظة الضمير هي المؤشر الأساسي على التحصيل الأكاديمي، أي أن هنالك علاقة ارتباطيه قوية بين سمة يقظة الضمير والتحصيل الأكاديمي. و يدعمه في ذلك (Conard, 2006) الذي استنتج أن سمة يقظة

الضمير تنبأت بثلاث نتائج أكاديمية (التحصيل التراكمي و الأداء في الدروس و الحضور) بزيادة على القدرة الأكاديمية و سمات أخرى.

إضافة إلى ذلك، أطلعتنا نتائج الدراسة الحالية على أن سمة الانبساطية هي الأخرى ترتبط إيجابا بالتحصيل الدراسي و كانت هي الأقوى مقارنة بالسمات الأخرى حيث بلغت ر= 0.184. جاءت نتائج الدراسات السابقة في هذه السمة في علاقتها بالتحصيل الدراسي متضاربة و غير واضحة، حيث توصل البعض على غرار (Ciorbeaa and Pasaricaa, 2013 ; DeFruyt and Mervielide, 1996) إلى علاقة إيجابية بينهما. **كما توصل فريق ثان** (Bhagat, 2013 ; Ramyashilpa, 2016 ; Sanchez-Marin et al., 2001; Farsides and Woodfield, 2003 ; Rolf-Hus and Ackerman, 1999) إلى عدم وجود علاقة بينها. و خلص فريق ثالث إلى علاقة سلبية بين سمة الانبساطية و التحصيل الدراس (Petrides et al., 2005). و الحقيقة أن عديد الدراسات استنتجت أن لا داعي للحديث عن العلاقة بين المتغيرين. (Heaven, et al., 2002 ; Ackerman and Heggestad, 1997)

رغم هذه النتائج المتضاربة فإن نتيجة الدراسة الحالية قد مالت إلى كفة الفريق الذي أثبت وجود علاقة إيجابية بين سمة الانبساطية و التحصيل الدراسي. فكيف يمكن لهذه السمة المثيرة للجدل في علاقتها بالتحصيل الدراسي أن تساعد عليه؟ يستحسن في هذا المقام أن نعرض هذه السمة بكل مميزاتها الجزئية و هي كما يلي:

يميز الأشخاص ذوي سمة الانبساطية عن مميزات السمات الأربع الأخرى حسب (McCrea and Costa, 1992) الود و اللطف و الميل إلى الصداقة و حسن المعاشرة، بالإضافة إلى الاجتماعية أي يحبون الحفلات، و لديهم أصدقاء كثر و يحتاجون إلى أناس حولهم للتحدث معهم. يسعون وراء الإثارة و يتصرفون بسرعة دون تردد، كما يتصفون بحب السيطرة و السيادة و الخشونة و حب التنافس، يتكلمون دون تردد واثقين من أنفسهم. أيضا مغرمين بالبحث عن المواقف المثيرة الاستفزازية، كما يحبون الأماكن المزدحمة و الصاخبة، و يتسمون بالانفعالات الايجابية حيث يشعرون بالبهجة و السعادة و الحب و المتعة و سرعة الضحك و الابتسام و التفاؤل.

إن المتمعن في هذه المميزات يستنتج على الفور أن التلميذ الذي يتميز بهذه السمة يجد سهولة كبيرة في مخالطة الآخرين و بناء علاقات معهم. يرد في أدبيات التحصيل الدراسي و

العوامل التي ترتبط به العلاقة تلميذ–معلم كواحد من أهم العوامل التي تساعد التلميذ على الارتباط بالمدرسة من خلال العلاقات الطيبة التي يبنيها ليس فقط مع الأقران و إنما خاصة مع المعلمين و أفراد الإدارة المدرسي.

لا أحد يستطيع أن ينكر أن العلاقة تلميذ– معلم هي من العوامل الأساسية في النشاط الدراسي للتلميذ و ما ينجم عنه من نتائج، لذلك كانت هذه العلاقة و لا تزال محل اهتمام الباحثين في الميدان التربوي للاطلاع على خباياها و الوقوف عند حقيقة آثارها على التلاميذ فيما يتعلق بأدائهم و تحصيلهم الدراسي. بين (Wentzel and Asher, 1997) في هذا الصدد أن نوعية العلاقات تلميذ–معلم منبئ مهم بسلوك الطلبة و كفاءتهم الدراسية في المدرسة الابتدائية و المتوسطة. كما تبين أن تكوين التلميذ لعلاقة إيجابية و مدعمة مع المعلمين يؤثر في نجاح التلاميذ (Wentzel, 2004).

من جهة أخرى، أوضح (Pianta and Hamre, 2001) أن العلاقة المتأزمة تلميذ–معلم ترتبط سلبا بالتحصيل في الرياضيات و اللغة من السنة الأولى إلى التاسعة. و اعتبارا أن العلاقة تلميذ–معلم علاقة مفتاحيه في الوسط المدرسي و أن الطلبة يمضون قسطا مهما من وقتهم في المدرسة، فليس مفاجئا أن تكون هذه العلاقة مهمة بالنسبة للتوافق الدراسي للتلاميذ. (Rang. R, 2005)

أوضح (Klem & Connell, 2004) في هذا السياق أنه حتى يتعلم الطلبة ما يقدم لهم من مناهج التعليم الفعالة، لا بد عليهم أن يجدوا مدخلا إلى دعم معلميهم. و لا يمكن للطالب أن يصل إلى هذا المنفذ إلا من خلال علاقة متميزة مع المعلم، هذه العلاقة التي تفتح الآفاق أمام التلميذ ليس فقط من ناحية الاندفاع نحو الدراسة و تحقيق الذات الأكاديمية و اكتساب الثقة في النفس، و إنما كذلك من حيث تحقيق هذا الطالب للتوافق العام مع المدرسة من الناحية الإدارية و البيداغوجية و مع الأقران، الأمر الذي يجعل الطالب يتحمل مسؤولية نفسه في الوسط المدرسي و يكون حلقة إيجابية تساعد على السير الحسنة للمدرسة.

أشارت (Hallinan, 2008) أنه عندما تشبع حاجات الطلبة للاعتبار و القيمة فإن ارتباطهم بالمدرسة يزداد. وقد بينت أبحاث (Montalvo et al., 2007) أن الطلبة سيبدلون المزيد من الجهد و يظهرون درجة عالية من المثابرة إذا أحبوا معلميهم، و أنهم يحققون نتائج

دراسية أفضل في الأقسام إذا أحبوا المعلمين الذين يدرسون فيها. إذا كانت الانبساطية تساعد على بناء علاقات إيجابية مع الوسط المدرسي خاصة مع المعلمين فإن هذه الأدلة العلمية الإمبيريقية تبرهن على إمكانية أن تكون هذه السمة مساعدا مهما ليس فقط على بناء العلاقات مع الآخرين و إنما كذلك على بناء علاقة إيجابية مع المدرسة و ما تعنيه من احترام للقيم الأكاديمية و بدل الجهد و التحصيل الجيد.

يؤكد (Pianta, 1999) في هذا السياق على العلاقة تلميذ– معلم بقوله: " **أن كفاءة التلميذ كثيرا ما تتضمنها و تمتلكها العلاقات مع الراشدين. بتعبير آخر، فإن العلاقة تلميذ– معلم عوامل ضبط مهمة للتطور، إنها تكونه و تشكله** " (ص، 17). فسر بعض الكتاب هذه العلاقة الإيجابية بكون المنبسطين نشطون أكثر و يسألون الكثير من الأسئلة ما يساعدهم على التعلم أكثر. في المقابل فإن حياتهم الاجتماعية نشطة جدا و لديهم علاقات اجتماعية كثيرة ما يلهيهم على الدراسة و الحضور إلى أقسامها، مما ينعكس عليهم سلبا. (Ciorbeaa and Pasaricaa, 2013)

إضافة إلى ذلك، فقد توصلت الدراسة الحالية إلى أن الطيبة هي الأخرى ترتبط إيجابا بالتحصيل الدراسي، و قد بلغ معامل الارتباط فيها ر= 0.16. جاءت هذه النتيجة موافقة لبعض نتائج الدراسات السابقة و معاكسة لأخرى، على اعتبار أن الأدلة العلمية المتصلة بعلاقة الطيبة و التحصيل الدراسي عرفت هي الأخرى جدلا و عدم اتفاق (Furnham et al., 2013). حيث ارتبطت السمة بتراكم متوسط الدرجات إيجابا (Gray and Watson, 2002 ; Furnham et al., 2013)، و سلبا (Rothstein et al. 1994). تجدر الإشارة إلى أن السمات الأولية للطيبة مثل الإيثار و الود و التعاطف... لا ترتبط البتة بالنجاح الأكاديمي (Furnham et al., 2013)، إلا أن Poropat (2009) في دراسة تجميعية تحليلية وجد أن الطيبة ترتبط فعلا بالتحصيل الدراسي.

تضم سمة الطيبة حسب نموذج (McCrea & Costa, 1992) مجموعة من السمات الجزئية يستحسن تكرار ذكرها هنا لمصلحة التحليل، حيث تعبر الدرجة العالية أو العالية جدا في سمة الطيبة على تميز الأشخاص بما يلي: أهل ثقة و وديون و متعاونون و أهل إيثار و تعاطف مع الآخرين. يتميزون بالتواضع و احترام مشاعر وعادات الآخرين.

وحسب (McCrea and Costa, 1992) فإن هؤلاء واثقون من أنفسهم و اجتماعيون و أكفاء و مخلصون. كما أنهم يمتازون بالمباشرة و الصراحة و الإبداع، يشعرون بالإيثار نحو

الغير و يرغبون في مساعدتهم، متعاونون و يشاركون الآخرين أحزانهم و أفراحهم، كذلك لديهم سمة القبول حيث يقمعون مشاعرهم العدوانية و يعفون و ينسون اعتداءات الآخرين لهم، كما يتمتعون باللطف و التروي في معاملة المعتدين أثناء الصراعات، و يتصفون بالتواضع غير متكبرين و لا يتنافسون مع الغير. و يتصفون كذلك باعتدال الرأي حيث يدافعون عن حقوق الآخرين و بالذات الحقوق الاجتماعية و السياسية.

برهن (De Raad and Schouwenburg, 1996) على أن الطيبة يمكن أن تؤثر إيجابا في الأداء الأكاديمي من خلال تسهيل التعاون مع مسارات التعلم. جاء هذا موافقا للدراسات التي وجدت أن الطيبة ترتبط بالإذعان مع توجيهات المعلمين و بدل الجهد و البقاء مركزا على المهام التعلمية (Vermetten et al., 2001). أكدت بعض الدراسات في هذا السياق أن ضعف الإذعان يعتبر من المشكلات الأكثر خطورة على التلميذ و مستقبله الأكاديمي و السير الحسن للمدرسة على العموم. حيث بين (السرطاوي، و آخرون.، 2009) أن من بين المشكلات الأكثر تأثيرا على التوافق الدراسي للتلميذ عدم انصياعه للقوانين المدرسية و انعدام المسؤولية عنده، أي ضعف أو عدم الإذعان. في مقابل ذلك، أكدت دراسة (عنو. ع، 2012) في هذا السياق أن تحقيق الإذعان لدى التلميذ من العوامل الأساسية لحل مشكلات التوافق الدراسي.

ليس من شك أن التلاميذ الذين يفشلون في الانضباط مع القوانين المدرسية و قواعدها أي لا يحترمون هذه القوانين و يميلون إلى معاكستها يتسببون في الكثير من المتاعب بالنسبة للسير الحسن للمدرسة عامة و القسم خاصة من جهة، و يحققون نتائج دراسية ضعيفة من جهة أخرى. أورد (Ladd et al., 1999) أن نماذج المشاركة الصفية السلبية (مثل: الفشل في احترام القواعد الصفية، عدم قبول سلطة المعلم) كانت وراء علاقة تلميذ–معلم متأزمة، و ضعف التحصيل.

ثمة العديد من المظاهر السلوكية المعروفة و الواسعة الانتشار في المدارس، يمكن أن نذكر منها على سبيل المثال، العنف المدرسي. يعبر العنف المدرسي عن تلك السلوكيات العدوانية التي توجه ضد الذات و الآخرين، و يمكن أن تلحق الضرر بالتلاميذ الآخرين المتواجدين في المدرسة و المعلمين و حتى الإداريين. تعبر هذه السلوكيات أكثر ما تعبر عن عدم قدرة التلميذ على التوافق مع المجتمع المدرسي فهو لا شك يعاني من مشكلات تحول دون قدرته على تحقيق التوافق مع المقتضيات المدرسية الإدارية منها و الأكاديمية و العلائقية. كما

تعبر عن عدم قدرة التلميذ على استيعاب قوانين و قواعد التسيير المدرسية التي هي ضرورية و ملزمة لكل تلميذ لتحقيق الأمن داخل المدرسة و بالتالي تحقيق الشروط المناسبة للسير الحسن للمدرسة و القسم حيث يتعلم التلاميذ. كل هذه السلوكيات تسير في الاتجاه المعاكس تماما للتلميذ الطيب الوديع المتسامح الكاظم لغضبه و غيظه.

من جهة أخرى، يعبر الإذعان أكثر ما يعبر عن قدرة التلميذ على احترام و تثمين سلطة المعلم. إن احترام سلطة المعلم داخل القسم و أحيانا خارجه هي من صميم الإذعان. التلاميذ الذين لا يجدون مشكلة مع هذه السلطة يعبرون في حقيقة الأمر عن سمة الطيبة فيهم في علاقتهم بالراشد على العموم، فالتلاميذ الذين يبدون صعوبات في تقبل السلطة المدرسية خاصة سلطة المعلم في القسم إنما يعانون ضعفا في سمة الطيبة فيهم أي ضعف الإذعان الذي يعتبر محورا أساسيا بالنسبة للتوافق مع المدرسة و تنظيماتها القانونية و قواعدها الأخلاقية و المدنية، و كذلك بالنسبة للعلاقة مع الأقران الذين من خلالهم يثبت التلميذ ذاته و يحترمها و يتعلم الكثير من الأشياء التي يجهلها، ثم سلطة المعلم التي هي بوابة العلاقة الأكاديمية.

الإذعان ليس خضوع للمعلم أو لإدارة المدرسة كما يمكن أن يتأول ذلك بعض التلاميذ مما يحملهم على التمرد، و إنما هو احترام و التزام إرادي نابع من صميم شخصية التلميذ و سمة الطيبة فيه، و بالتالي قناعته أن ذلك يساعد على تحقيق الأمن و الأمان بالنسبة لكل المشاركين في العملية التعليمية و بالدرجة الأولى التلميذ، فضلا عن أن هذه العملية لا يمكن أن تتم في ظروف مواتية إلا إذا استطاع التلميذ احترام قوانين تسيير المدرسة و قواعدها. الإذعان ليس ضعف و إنما قوة نفسية يتربى عليها التلميذ في البيت و يحضرها معه إلى المدرسة، و المدرسة بدورها توسع نطاقه إلى قوانين و قواعد مختلفة إلا أنها تحمل نفس معنى تحقيق الأمان و المصلحة العامة.

يمكن أن نقول أن التلميذ الذي يتمتع بسمة الطيبة و ما يميزها من سمات جزئية لا يجد صعوبة في تقبل و احترام هذه القواعد و القوانين التي جاءت أصلا لخدمته، و لا في تحقيق التوافق مع المدرسة و بناء العلاقات الإيجابية مع قاطنيها من تلاميذ و معلمين و مراقبين و إداريين، مما ينتج عن ذلك الانخراط الكلي في العملية التعليمية بدافعية قوية تسهم في تمكين التلميذ من الارتقاء إلى أعلى المستويات في التحصيل الدراسي.

بينت العديد من الدراسات السابقة أن العصابية ترتبط على العموم سلبا بالتحصيل الدراسي

(Busatoa, et al., 2000; Chamorro-Premusic and Furnham, 2003a, 2003b; Laidra et al., 2007 ; Conard, M. A., 2006 ; Furnham and Chamorro-Premuzic, 2004; O'Connor and Paunonen, 2007 ; Wagerman and Funder, 2007)، إلا أن الدراسة الحالية فشلت في تكرار نتائج الدراسات السابقة، حيث كانت بينهما ضعيفة و غير دالة تماما و بلغ معامل الارتباط ر= 0.024، مما يستدعي مناقشة نتائج هذه الدراسة بنوع من التفصيل.

تعبر العصابية حسب (McCrae and Costa,2003) عن السمات الجزئية التالية:

- **القلق:** يتصف هؤلاء الأشخاص بالعصبية والخوف و القيام بسلوكيات خاطئة و الفشل في تأدية المهام والتوتر المرتفع.
- **العدائية والغضب:** يتصف هؤلاء الأشخاص بسرعة الغضب و المزاج السيئ و أكثر عرضة للإحباط.
- **الاكتئاب:** يتصف هؤلاء الأشخاص بتدني مفهوم الذات لديهم و الشعور بالذنب والوحدة.
- **الاندفاعية:** يتصف هؤلاء الأشخاص بالميل للإغراء و الصعوبة في السيطرة على الرغبات و الإفراط في الأكل و الإنفاق على المغامرات وكثرة الشعور بالندم.
- **الانجراحية (القابلية للإصابة الأمراض و المشكلات النفسية):** يتصف هؤلاء الأشخاص بسرعة التأثر بالضغوط و القلق و الارتباك و الإحباط.

وعموما فإن سمة العصابية تمثل الجانب السلبي لنفسية وسلوك الشخص وعدم القدرة على مواجهة الواقع واستثمار المجال الانفعالي أكثر من المجال العقلي في العلاقات الاجتماعية وحل المشكلات.

إن المعتبر لهذه السمات الجزئية من سمة العصابية يمكن أن يستخلص الكثير من النقاط معتمدا على ما جاء في أدبيات هذا الموضوع، على سبيل المثال أورد (Furnham et al., 2013)، أن الأشخاص ذوي سمة العصابية لديهم درجة عالية في قلق الامتحان و قد بينت العديد من الدراسات على غرار الدراسة الحالية تأثير قلق الامتحان على الأداء و التحصيل الدراسيين خاصة في الامتحانات المصيرية.

بينت العديد من الدراسات في هذا الصدد العلاقة السلبية بين قلق الامتحان و التحصيل (Hembree, 1988)، حيث يرى التلميذ كل المجهود الذي بدله من أجل الوصول إلى أهدافه المسطرة و بالتالي تحقيق النجاح المنشود في مهب الريح، أي لم يؤت أكله. و هذا الذي يحدث

مع الكثير من التلاميذ خاصة منهم المقبلين على امتحانات مصيرية، مما يسبب لهم انخفاض في بدل الجهد من حيث أنهم يعتقدون أن بدل الجهد يعادل عدم بدله ما دامت النتيجة هي هي.

قلق الامتحان يعرض كل المجهود الذي بدله التلميذ خلال السنة و خلال التحضير للامتحانات النهائية إلى الخطر من خلال ميكانيزمات معرفية معاكسة تماما للميكانيزمات المعرفية المناسبة و الضرورية للتعاطي مع الامتحانات. و قد أوردت الكثير من الدراسات (Sarason, 1988; Sarason, et al., 1990; Wine, 1971 ; Wine, 1980) أن الانتباه هو المكون المعرفي الأساسي الذي يمكن أن يتعطل بسبب قلق الامتحان و ما ينجر عنه من نشاطات معرفية مثل التركيز على الذات بسبب توقع الفشل، أو التداخل المعرفي الذي يبعد المسارات المعرفية عن المهمة بين يدي التلميذ مما يسبب عدم قدرته على الاستفادة الكاملة من قدراته المعرفية الضرورية لاجتياز الامتحانات، و بالتالي يرى كل المجهود الذي بدله يذهب سدا حيث قد لا يحقق النتيجة المرجوة بسبب ذلك، و قد يصل به الحد إلى الفشل.

من جهة أخرى، من أعداء بدل الجهد و الاجتهاد اللامبالاة (Brophy, 2004) التي تنتاب بعض التلاميذ خلال مشوارهم الأكاديمي و تحول دون أن يبدل هؤلاء المجهود المناسب لقدراتهم العقلية التي في الأصل تؤهلهم للنجاح، لكن بسبب اللامبالاة يجد هؤلاء التلاميذ أنفسهم غير قادرين على بدل الجهد المناسب لتحقيق ذلك النجاح. المؤسف أن هؤلاء التلاميذ عاجزين على تقديم المبررات المنطقية، ما عدا تلك الدفاعات الواهية البعيدة كل البعد عن المنطق الشخصي و الأكاديمي خاصة و أنهم يدركون تمام الإدراك أنه بمقدورهم تحقيق النجاح.

في نفس هذا السياق، يذكر في الأدبيات واحد من الأعداء اللذوذين للتلاميذ الذين يجدون أنفسهم يؤجلون أعمالهم اليومية إلى غدها و أسبوعها و شهرها القادم و هو التسويف (procrastination) (Illingworth and Moon, 2005). فقد يجد التلميذ نفسه أمام الامتحانات النهائية المصيرية و لا يقدر على شيء لأنه بكل بساطة لم يحضر لهذه المناسبة. فضلا عن ذلك، فإن بعض الطلبة يعانون من ضعف إدراكهم لدور الجهد في تحقيق النجاح حيث يعزون النجاح إلى عوامل خارجية كالحظ و الصدفة، كما يعزون الفشل إلى عدم ارتقاء مستوى قدراتهم إلى الحد الذي يمكنهم من المهام المطلوبة منهم أو ما يعبر عنه (Wells and Matthews 1994) بضعف مفهوم الذات، فتتفاقم مشكلات الشعور بالذنب لديهم بسبب عدم

قدرتهم على تحقيق التوقعات التي يضعونها لأنفسهم أو يتوقعها منهم الآباء و المعلمون، مما يتأثر أداءهم الدراسي سلبا.

يمكن أن نقول أن هؤلاء التلاميذ بسبب غضبهم و عدائهم و اندفاعهم لا يمكنهم بناء علاقات مع الآخرين خاصة مع المعلمين في المدرسة، و بالتالي قد لا يجدوا نفس المتعة في التعاطي مع الدراسة، على اعتبار أن العلاقة بالمعلمين و الأقران و المدرسة على العموم يساعد التلاميذ على تحقيق التوافق مع المدرسة و كل ما تعنيه من التزام و احترام و إذعان للسلطة. التلميذ الذي يندفع في ردود أفعاله اتجاه الآخرين كثيرا ما يرتكب الحماقات مع المعلمين و الأقران و حتى الإداريين مما يعرضه لكثير من الانتقادات و أنواع من العقوبات، ما ينتج علاقة تنافر بينه و بين المدرسة.

العصابية و ما ضمته من مميزات جزيئية تجعل التلميذ يفقد كل مبررات التواجد في جو مؤسساتي كالمدرسة يوجب عليه الالتزام و الاحترام و التقيد بقواعد و أخلاقيات محددة تساعد على الحفاظ على جو تسييري منضبط يساعد التلاميذ على حسن التعاطي مع دراستهم بكل تفان و احترتم و انضباط. العصابية إذا لا تؤثر على التلميذ شخصيا من ناحية بدل الجهد و حسن العامل مع ظروف الحياة خاصة المراجعة و التحضير للامتحانات و اجتيازها فقط، و إنما كذلك على قدرته على بناء علاقات مع الآخرين و تحقيق التوافق مع مقتضيات السير الحسن للمؤسسة التربوية التي يدرس فيها، إنه يطرح تحديات أمام نفسه و أمام الآخرين قد تنتهي بتسرب التلميذ بسبب عدم التوافق أكاديميا و اجتماعيا.

لم تتمكن الدراسة الحالية إثبات العلاقة بين العصابية و التحصيل الدراسي. يمكن تفسير هذا الاختلاف مع الدراسات السابقة بكون أن هذه الدراسة أجريت في بيئة اجتماعية مختلف (البيئة الصحراوية)، على اعتبار أن هذه البيئة تتميز عن غيرها بكون أفرادها يتمتعون بالهدوء و الروية و التعقل و عدم الاندفاع و تقبل الآخر... و الحقيقة أن سمة العصابية كانت في حدود المتوسط و كانت هي الأضعف مقارنة بالسمات الأخرى في العينة الحالية حيث بلغت 60/35.2. من جهة أخرى، يمكن أن يكون هذا الاختلاف راجعا إلى كون العصابية كسمة كليه كثيرا ما تفشل في تحقيق النتيجة المرجوة مقارنة بالسمات الجزئية كما سنبين ذلك في ملخص مناقشة هذه الفرضية.

الجدول رقم (13) يعرض الوصف الإحصائي لنتائج السمات الخمسة الكبرى

المتغيرات	العصابية	الانبساطية	الصفاوة	الطيبة	حيوية الضمير
المتوسط	35.2	37.66	36.65	35.86	41.98
الانحراف	5.94	5.84	6.32	5.08	7.48

بينت نتائج الدراسة الحالية أن العلاقة بين الصفاوة أو التفتح على التجربة كانت هي الأخرى ضعيفة جدا و غير دالة حيث بلغ معامل الارتباط فيها ر= 0.007- مما يعبر بوضوح على عدم وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين في الدراسة الحالية. جاءت هذه النتيجة متناقضة مع نتائج الدراسات التي ترد في أدبيات هذا الموضوع و التي توصلت في مجملها إلى علاقة إيجابية بين سمة الصفاوة و الأداء و التحصيل الدراسيين (Busato et al. 2000 ; Duff et al. 2004)، و بينها و بين مقاييس الذكاء. (Ackerman and Heggestad, 1997)

حسب (De Raad and Schouwenburg, 1996) فإن الصفاوة تعكس الطالب المثالي (ص، 327)، بسبب أنها تشترك مع النظرة الثاقبة و الذكاء و غنى الموارد. و عليه، فإن الصفاوة ترتبط إيجابا بمقاربة التعلم (Vermetten, et al., 2001) و دافعية التعلم (Tempelaar et al., 2007) و التفكير النقدي (Bidjerano & Dai, 2007)، و ليدها أقوى الارتباطات السلبية من بين السمات الخمسة الأخرى بالغياب. (Lounsbury et al., 2004)

كما ترتبط الصفاوة بطرح الأسئلة حول الأدلة و تحليلها (Schouwenburg, 1995). و ترتبط بالتقييم النقدي و البحث في الأدبيات و الربط بين المواضيع (المقاربة العميقة) (Blickle, 1996). إن الطلبة ذوو المقاربة العميقة يرغبون في العثور على أعمق المعاني في النصوص، إنهم نقديون و منطقيون و يربطون ما تعلموه بالمعارف الماضية (Entwistle and Tait, 1996)، دافعيتهم داخلية و يبحثون عن الفهم الشخصي بمعزل (Entwistle, syllabus 1988).

تبين هذه المعطيات التناقض الصريح بين نتائج الدراسات السابقة التي أثنت في مجملها على دور الصفاوة في التحصيل الدراسي، و نتائج الدراسة الحالية التي فشلت في تحقيق هذه العلاقة. لكن، يبدو أن الحقيقة غير ذلك حيث أن أغلبية المعطيات التي أثبتت هذه النتيجة أثبتتها بطريقة غير مباشرة أي من خلال السمات الجزئية التي تندرج ضمن السمة العامة الصفاوة. لذلك فالتفسير الوحيد الذي يمكن تقديمه هنا هو أن يتم التعامل مع هذه السمة في

علاقتها بالأداء و التحصيل الأكاديميين من خلال سماتها الجزئية قبل أن نصل إلى اعتبار البيئة التي أجريت فيها الدراسة.

أوضح (Paunonen and Ashton, 2001) في هذا السياق أنه يمكن التنبؤ بصفة أكثر دقة بالأداء الأكاديمي بفضل سمات الشخصية الدقيقة مثل دافعية الإنجاز و حب الفضول العقلي مقارنة بعوامل الشخصية الخمسة الكبرى العامة مثل حيوية الضمير و الصفاوة. نفس هذا الاستنتاج توصل إليه (O'Connor and Paunonen, 2007) حيث يقولان:

" أن الأدبيات الإمبيريقية التي اهتمت بمنفعة التنبؤ النسبي لسمات الشخصية العامة و سمات الشخصية الدقيقة توحي بأن السمات الدقيقة يمكن أن تكون منبآت أكثر دقة بالأداء الأكاديمي، على الأقل في بعض الوضعيات، مقارنة بعوامل الشخصية الكبرى ". (ص985)

نفس التوضيح عبر عنه (Chamorro- Premuzic and Furnham, 2003a) في دراسة مفصلة تناولا فيها علاقة سمات الشخصية الخمسة الكبرى بالأداء و التحصيل الدراسيين، و بينا أنه يمكن لدراسة السمات الدقيقة أن تزود بمعلومات مهمة عن المتغيرات اللامعرفية المحددة التي يمكن أن تؤثر في أداء الأفراد الأكاديمي، لأن الناس الذين حققوا نفس النتائج في السمات الكبرى يمكن أن يختلفوا كثيرا في نتائج السمات الدقيقة. هكذا، فتحديد سمات الشخصية المتصلة بالأداء الأكاديمي قد يؤدي إلى التخفيف من التأويلات التأملية الخاصة بالطبيعة التنبؤية للسمات الكبرى، أي ما هي مظاهر العصابية و الانبساطية و الانفتاحية و حيوية الضمير التي ترتبط فعلا بالأداء الأكاديمي؟ (ص239)

كما اقترح (Wolf and Ackerman, 2005) من منطلق نتائج دراستهما لعلاقة الانبساطية بالذكاء ضرورة التفريق بين السمات الدقيقة عند عملية القياس (ص541). لهذه المعطيات لا بد من محاولة التفصيل في سمات الكبرى و الذهاب إلى جزئياتها حتى نتمكن من أن نفهم طبيعة علاقة السمات الخمسة الكبرى بالأداء و التحصيل الدراسيين.

2- عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثانية

اهتمت الفرضية الثانية من الدراسة الحالية بالعلاقة بين سمتي التفاؤل/التشاؤم و التحصيل الدراسي في امتحان البكالوريا. جاءت هذه الفرضية للتأكد من نتائج الدراسات السابقة التي جاءت في مجملها متناقضة فيما يتعلق بعلاقة التفاؤل/تشاؤم بالتحصيل الدراسي، حيث بينت دراسات أن ثمة علاقة بين السمتين و التحصيل الدراسي في فشلت أخرى في تكريس هذه النتيجة. و عليه، فإن طرح هذه الفرضيات و اختبارها يبقى مشروعا ليس فقط من ناحية هذه العلاقة الثنائية البسيطة و إنما كذلك في محاولة للطالبة الباحثة الذهاب إلى دراسة التفاعل بين هذه المتغيرات و متغيرات أخرى كقلق الامتحان كما سيتضح لاحقا.

بالإضافة إلى ذلك نذكر أن الدراسة الحالية قد أجريت في بيئة صحراوية قد يتميز الفرد فيها عن باقي البيئات المدنية الأخرى، من هذا المنطلق تسعى الدراسة الحالية إلى اختبار الفرضيات التي جاء نصها كما يلي:

3- أ. هناك علاقة ارتباطية موجبة بين التفاؤل و التحصيل الدراسي في امتحان شهادة البكالوريا.

ث-ب. هناك علاقة ارتباطية سلبية بين التشاؤم و التحصيل الدراسي في امتحان شهادة البكالوريا.

أ. عرض و تحليل النتائج

الجدول رقم (14) يعرض نتائج معامل الارتباط بين التفاؤل/تشاؤم و التحصيل الدراسي في امتحان البكالوريا المتغيرات

المتغيرات	التفاؤل	التشاؤم
التحصيل الدراسي	0.046	-0.134
مستوى الدلالة	0.477	0.036
ن= 246		

يبين الجدول رقم (14) العلاقة بين سمتي التفاؤل/التشاؤم و التحصيل الدراسي في امتحان البكالوريا.. ويتضح أن العلاقة الثنائية بين التفاؤل و التحصيل الدراسي كانت ضعيفة و غير دالة تماما، حيث بلغ معامل الارتباط بينهما ر=0.046. بينما يتضح من الجدول رقم () أن معامل الارتباط بين التشاؤم و التحصيل الدراسي في امتحان البكالوريا قد بلغ 0.134- و هو

دال عند مستوى 0.05 يعبر عن علاقة عكسية يتزامن فيها زيادة التحصيل الدراسي مع نقصان درجة سمة التشاؤم.

ب. مناقشة النتائج

الكثير من الدراسات التي اهتمت بدراسة العلاقة بين التفاؤل و التشاؤم و التحصيل الدراسي فشلت في تحقيق نتيجة، و أفضت إلى نتائج متناقضة خاصة فيما يتعلق بالتفاؤل (Schumacher, 2006). هذا بعض ما جاء في الدراسات التي اهتمت بالعلاقة بين التفاؤل و التحصيل على وجه الخصوص. على سبيل المثال بينت دراسة (Määttä et al., 2002) أن حوالي ربع المراهقين يستخدمون إستراتيجية تحصيل متفائلة. يتميز هؤلاء المراهقين بأقل اكتئاب و علاقة أفضل مع المعلمين و أعلى تحصيل و أقل قيم التعدي على القوانين و أعلى درجة في تقدير الذات مقارنة بالطلبة الذين لم يستخدموا إستراتيجية تحصيل متفائلة.

كما وجد Webster, Spruill and Hall, (2002) أعلى درجات التحصيل عند الطلبة الذين يشعرون أن لهم إحساس أكثر بالتحكم في مستقبلهم مقارنة بالطلبة الذين لديهم إحساس بعدم التحكم في فشلهم. من جهة أخرى، بينت نتائج دراسات أخرى أن التفاؤل لا يرتبط إلا قليلا بالتحصيل الدراسي Harju and Bolen (1998). أما (Chang et al., 1994) فيذهبون إلى أبعد من ذلك فيما يتعلق بهشاشة العلاقة بين التفاؤل و التحصيل الدراسي، حيث لم يجدوا علاقة بين التفاؤل و لا التشاؤم و التحصيل الدراسي.

جاءت نتائج الدراسة الحالية موافقة لنتائج الدراسات السابقة على العموم، حيث حتى تلك التي توصلت إلى نتائج إيجابية أدرجت مفاهيم أخرى في دراساتها مثل التحكم و الفعالية الذاتية، و عليه يمكن أن نقول أن التفاؤل يمكن أن يرتبط بالتحصيل الدراسي و يفسر درجة في تباينه بطريقة غير مباشرة، و عليه نحتاج إلى المزيد من الدراسات في هذه العلاقة.

أما فيما يتعلق بالتشاؤم فقد بينت الدراسة الحالية أن ثمة علاقة سلبية بين التشاؤم و التحصيل الدراسي على عكس التفاؤل، و رغم أنها لم تكن قوية إلا أنها كانت دالة. لا يمكن الخلط بين التفاؤل و التشاؤم، فطبيعة التفاؤل الذي لا يساعد على تقوية الدافعية و يشحن صاحبه بالهمة و النشاط و الدأب نحو تحقيق الهدف يبقى تفاؤله أقرب من الأمنيات الفارغة التي تميل أكثر إلى التواكل و التسويف و تثبيط الهمم منه إلى تفاؤل التوكل الحقيقي و الفعالية

و التحكم و الدأب نحو تحقيق الهدف. فالأمنيات لا تملأ الخزائن مالا و الرؤوس علما و كشف النقاط نقاطا عالية.

أما المتشائم باق مع أفكاره المثبطة (أدرس أو لا أدرس كيف كيف)، أو ما دمت سأفشل كالعادة لما أبدل الجهد، أو إذا كانت النتيجة الفشل فما قيمة بدل الجهد؟ هذه بعض العبارات التي تتسلط على ذهن المتشائم و تكفه عن بدل الجهد و السعي نحو تحقيق أهداف الحياة إن كانت موجودة على الإطلاق. التشاؤم عدو لدود للإنسان حيث يملأ ذهنه بالأفكار السلبية المثبطة للهمم و المدمرة لكل فعالية و تحكم و ثقة في الذات. لا جرم أن نجد هؤلاء يميلون أكثر إلى الاكتئاب و ضعف الهمة و السعي، و فقدان الهدف. لكن الظاهر كما هو الشأن بالنسبة للتفاؤل فإن التشاؤم قد لا يرتبط بصفة مباشرة بالتحصيل الدراسي و إنما ثمة وسائط تتوسط هذه العلاقة، و ستحاول هذه الدراسة التأكد من هذه الفرضية لاحقا في هذا العرض.

3. عرض و تحليل نتائج الفرضية الثالثة و مناقشتها

اهتمت الفرضية الثالثة من هذه الدراسة بالعلاقة بين قلق الامتحان بمكونيه الهم أو الانشغال المعرفي (المكون المعرفي) و الانفعالية (المكون الانفعالي – الفيزيولوجي) و التحصيل الدراسي في امتحان البكالوريا. جاءت هذه الفرضية للتأكد من نتائج الدراسات السابقة التي توصلت في مجملها إلى علاقة سلبية متوسطة على العموم بين قلق الامتحان و التحصيل الدراسي، مع العلم أن عينة الدراسة اختيرت من بيئة صحراوية (منطقة بشار) التي لا شك تميزها مميزات تجعلها تختلف عن البيئات المدنية الأخرى ما يبرر محاولة التأكد من نتائج الدراسات السابقة التي جاءت في مجملها متشابهة إلى درجة كبيرة رغم اختلاف المجتمعات التي أجريت فيها تلك الدراسات. كان نص الفرضية الأولى ما يلي:

3– هناك علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الامتحان و التحصيل في امتحان شهادة البكالوريا.

3.أ. هناك علاقة ارتباطية سالبة بين الهم (المكون المعرفي من قلق الامتحان) و التحصيل في امتحان شهادة البكالوريا.

3.ب. هناك علاقة ارتباطية سالبة بين الانفعالية (المكون الانفعالي–الفيزيولوجي من قلق الامتحان) و التحصيل في امتحان شهادة البكالوريا.

أ. عرض و تحليل نتائج

يعرض هذا الجزء نتائج معامل ارتباط (Pearson) بين قلق الامتحان بمكونيه الهم و الانفعالية و التحصيل الدراسي في امتحان شهادة البكالوريا، ثم تفسيرها.

الجدول رقم (15) يعرض نتائج العلاقة الإرتباطية بين قلق الامتحان ببعديه الهم و الانفعالية (المعرفي و الانفعالي- الفيزيولوجي) و التحصيل الدراسي في امتحان شهادة البكالوريا

المتغيرات	التحصيل الدراسي	الدلالة الإحصائية
الهم (المكون المعرفي)	−0.336	0.000
الانفعالية (المكون الانفعالي−الفيزيولوجي)	−0.213	0.000
قلق الامتحان	−0.304	0.000
ن = 246		

يتبين من الجدول رقم (15) أن ثمة علاقة سلبية بين الهم (المكون المعرفي من قلق الامتحان) و التحصيل الدراسي في امتحان شهادة البكالوريا حيث بلغ معامل الارتباط 0.336− عند مستوى دلالة 0.01، بينما كان معامل الارتباط بين الانفعالية (المكون الانفعالي− الفيزيولوجي من قلق الامتحان) و التحصيل الدراسي غير دال حيث بلغت ر= 0.0.213−.

تعبر هذه النتيجة بكل وضوح على وجود علاقة سلبية بين مكوني قلق الامتحان (الهم أو الانشغال المعرفي و الانفعالية) و التحصيل الدراسي، حيث يتزامن نقصان التحصيل الدراسي مع تزايد درجتهما، إلا أن النتائج بينت بجلاء أن المكون المعرفي من قلق الامتحان هو المتغير الذي يرتبط الأكثر بالتحصيل الدراسي حيث بلغ معامل الارتباط بينهما 0.0336 – و هو دال عند مستوى 0.000، كما بينت النتائج من جهة أخرى أن العلاقة بين الانفعالية (المكون الانفعالي− الفيزيولوجي) و التحصيل الدراسي كانت هي الأخرى دالة عند مستوى 0.000 إلا أنها كانت أضعف مقارنة بالمكون المعرفي.

ب. مناقشة النتائج

تعبر هذه النتائج بكل وضوح على أن قلق الامتحان و المكون المعرفي (الهم) يسيران في الاتجاه المعاكس للتحصيل الدراسي، حيث تتزامن الزيادة فيه مع انخفاض مستوى التحصيل في الامتحان. اما المكون الانفعالي للقلق فلم تختلف نتائج هذه الدراسة على العموم مع ما توصلت

إليه الدراسات السابقة التي اهتمت بالعلاقة بين قلق الامتحان و التحصيل و الأداء الأكاديميين التي كانت نتائجها تتراوح بين ر=0.21- في الدراسات التجميعية التحليلية و ر=0.30- في أقصى حدودها في الدراسات الفردية (Chapell et al., 2005 ; Cassady and Johnson, 2002 ; Seipp, 1991; Deffenbacher, 1986 ; Hembree, 1988 ; Schwarzer et al., 1989 ; جمال العسوي و حسن محمد ثاني، 1996; بوالطمين، 2011). كما اتضح أن الهم (المكون المعرفي) كان الأكثر ارتباطا بالتحصيل مقارنة بالانفعالية (المكون الانفعالي).

يعرف الهم عادة بأنه مسار معرفي توقعي ينطوي على أفكار و صور ذات محتوى منتج للخوف يرتبط بأحداث صادمة ممكنة الوقوع و بآثارها الكارثية المحتملة، تتلى باستمرار دون أن يوضع لها حد (Borkovec et al., 1998) . و أشار (Matthews and Funke, 2006) إلى أن الهم ذو طبيعة توقعية بالدرجة الأولى يرتبط على العموم بالاحتمالات المستقبلية و ما تشكله من تهديدات.

إن الهموم و الانشغالات المعرفية التي تنتاب الطلبة العالين قي قلق الامتحان قبل الامتحان و أثناءه في حد ذاته تحول دون قدرتهم على توظيف و استغلال إمكانيتهم المعرفية الضرورية للتعامل مع الامتحان و أسئلته المختلفة. تستهلك هذه النشاطات المعرفية المنحرفة و غير ذات الصلة بالمهمة الموارد المعرفية (قدرة الانتباه و الذاكرة العملية) الضرورية للأداء في الامتحان، حيث أن الانشغال بفشل وشيك يشتت التركيز على الوظيفة، مما يفسر انخفاض الأداء في الوظائف المعقدة و الصعبة التي تحتاج إلى مثل هذه الموارد (Seipp, 2001).

و عليه، فالأفراد ذوو الدرجة العالية في قلق الامتحان لهم قابلية مفرطة للتركيز على الذات في الوضعيات التقييمية، و يفترض أن هذا الاهتمام الذاتي يحول دون الأداء الجيد من خلال إلهائهم عن التركيز على المهمة. كما تسبب المستويات العليا من الهم المعرفي و الانشغال الذاتي للمتعلم أو الممتحن القلق انقسام انتباهه بين النشاطات ذات الصلة بالمهمة و الهموم المتمركزة حول الذات و نوعية أدائهم، الأمر الذي يفوض فعالية الأداء. (Tobias, 1990 ; Wine, 1971)

كما يبدو على وجه التحديد أن هؤلاء الطلبة يعيشون تشويشا معرفيا خلال تحضيرهم للامتحان أو خلال الامتحان أو كلاهما (Cassady and Johnson, 2002. ص291). و يمكن للانشغال المعرفي أو هم الأشخاص القلقين في الامتحان الذي يكون مهيمنا عند بداية

الامتحان أن يتضاعف خلاله إلا إذا انخفضت أو أزيحت إشارات إمكانية الفشل (Seipp, 2001). و معلوم أن قلق الامتحان يعيق الفرد عن استخدام العضات الخاصة بالمهمة و تفعيل المعارف أو المهارات المناسبة، بسبب انشغال الطالب القلق في الامتحان بالتقييم الذاتي الخاص به و بالنتائج السلبية المحتملة (Sarason, 1972).

يدعي البعض (Harackiewicz and Kurosawa, 1995) أن المسارات غير ذات الصلة بالمهمة تستهلك قدرات الذاكرة العملية للحالات ذات الدرجة العالية في قلق الامتحان، إلا أنها تبقى حاضرة للأداء في المهمة عند الأفراد الأقل قلقا. كما توحي الأدلة من البحوث العلمية أن الحالات القلقة في الامتحان تهتم و تعيش أكثر انقطاعا معرفيا في الظروف التقييمية التي بدورها تفسد الأداء.

من جهة أخرى، يمكن تفسير هذه العلاقة السلبية بين قلق الامتحان و ضعف التحصيل في الامتحانات أساسا بالتحضير غير الفعال الذي يسببه الفقر في السلوك الدراسي. فالطلبة الذين يتميزون بفقر المهارات و العادات الدراسية يدركون تماما ضعف تحضيرهم للامتحان مما ينتج عنه توقعات ذاتية منخفضة للنجاح. هذا ما يزيد في القلق المرتبط بالامتحان الذي بدوره يعرقل الأداء. و عليه، عندما يشعر أو يدرك الطلبة أن مهاراتهم الدراسية غير كافية، يمكن أن يعانوا من القلق و بالتالي يضعف أداؤهم. (Culler and Holahan, 1980)

و إذا كان المكون المعرفي من قلق الامتحان يؤثر مباشرة في النشاطات المعرفية الضرورية للأداء عند التحضير للامتحان و خلاله، فإن هذه الدراسة بينت أن الانفعالية هي الأخرى ترتبط (الارتباط الثنائي) بالتحصيل الدراسي سلبا، إلا أن تحليل النتائج من خلال الارتباط الجزئي بين بكل وضوح أن الانفعالية لا ترتبط تماما بالتحصيل في الامتحان، حيث كانت العلاقة الإرتباطية الجزئية بين الانفعالية (المكون الانفعالي–الفيزيولوجي من قلق الامتحان) غير دالة رأب.ج = 0.02– انظر الجدول رقم ( ) أدناه، وهذا يوافق أغلبية الدراسات السابقة التي توصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين المكون الانفعالي–الفيزيولوجي من قلق الامتحان و التحصيل أو كانت ضعيفة، على غرار الاستنتاج الصريح الذي أوضح فيه (Hembree and Seipp., 1991) أن أغلبية الدراسات عن الأداء الأكاديمي توصلت إلى أن المكون المعرفي لقلق الامتحان المتمثل في الهم يرتبط سلبا بالتحصيل، في حين أن المكون الانفعالي لا يرتبط أصلا بالأداء الأكاديمي.

في مقابل ذلك، و توازيا مع نتائج الدراسة الحالية، بينت دراسة (Cassady and Johnson, 2002) أن قلق الامتحان المعرفي أكثر تأثيرا في الأداء الأكاديمي مقارنة بالمظاهر الفيزيولوجية المعبرة عن الانفعالية منه، إلا أنهما اعترفا أن الاستثارة الانفعالية العالية تؤثر سلبا في الأداء الأكاديمي و أن انخفاضها الكلي هو الآخر يؤثر سلبا فيه، و أن شيئا من الاستثارة الانفعالية يبقى ضروريا للأداء الأكاديمي المتميز. فالشكاوى الجسدية التي تصدر عن الطالب ذي الدرجة العالية في الانفعالية من قبيل الأوجاع الصدرية و الشكوى من الضعف و الدوار و الغثيان و القيء و الحساسية للبرودة و الحرارة (Lufi and Darluk, 2005)، كلها عوامل مزعجة و مضعفة للتركيز و قد تحول دون الأداء الجيد عند التحضير للامتحان و خاصة خلاله.

أوضح (Cassady, 2004 ; Cassady and Johnson, 2002) أن الزيادة في الانفعالية تؤثر سلبا في الأداء الأكاديمي بسبب العوامل السياقية التي تسوق التركيز بعيدا عن بنود الامتحان، إلا أن هذا التأثير لا يكون صادقا إلا في الظروف التي يكون فيها المكون المعرفي حاضرا، و أن الطلبة العالين في قلق الامتحان المعرفي عرضة لارتفاع درجات الانفعالية. كما استنتج (Cassady and Johnson, 2002) من خلال نتائج دراستهما أن الدرجات العالية من الانفعالية لم تفسر الأداء الأكاديمي الضعيف بمفردها.

الجدول رقم (16) يعرض معاملات الارتباط الجزئية بين بعدي قلق الامتحان (الهم و الانفعالية) و التحصيل الدراسي

المتغيرات	الانفعالية (الهم مضبوط) رأب.ج	مستوى الدلالة	الهم (الانفعالية مضبوطة) ر أج.ب	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسي	-0.02	0.377	-0.267	0.000

4- عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

اهتمت الفرضية الرابعة من هذه الدراسة بالعلاقة بين سمتي التفاؤل/التشاؤم و الهم (المكون المعرفي من قلق الامتحان). جاءت هذه الفرضية للتأكد من نتائج الدراسات السابقة التي اهتمت في مجملها بالعلاقة بين التفاؤل/تشاؤم و الضغط النفسي، حيث بينت دراسات أن ثمة علاقة عكسية بين السمتين و الضغط النفسي، بينما تهتم هذه الدراسة بالعلاقة بين الهم أو الانشغال المعرفي أو قلق الامتحان المعرفي (Cassady, 2004) و سمتي التفاؤل/تشاؤم.

و عليه، فإن طرح هذه الفرضيات و اختبارها يبقى مشروعا نظرا لقلة الدراسات التي اهتمت بهذه العلاقة حيث ركزت أغلبيتها على الضغط النفسي، و كذلك كمحاولة من الطالبة الباحثة الذهاب إلى دراسة التفاعل بين متغيرات التفاؤل/التشاؤم كسمتين للشخصية و قلق الامتحان المعرفي و التحصيل الدراسي كما سنرى لاحقا.

من هذا المنطلق تسعى الدراسة الحالية إلى اختبار الفرضيات التي جاء نصها كما يلي:

4- أ. هناك علاقة ارتباطية سالبة بين التفاؤل و الهم (قلق الامتحان المعرفي) عند التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا.

4- ب. هناك علاقة ارتباطية موجبة بين التشاؤم و الهم (المكون المعرفي من قلق الامتحان) عند التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا.

أ. عرض و تحليل النتائج

الجدول رقم (17) يعرض نتائج العلاقة الإرتباطية بين التفاؤل/التشاؤم و الهم (قلق الامتحان المعرفي)

المتغيرات	الهم	الدلالة الإحصائية	الدلالة
التفاؤل	0.042	0.516	غير دالة
التشاؤم	0.131	0.040	دالة
ن = 246			

يبين الجدول رقم (17) أن العلاقة بين التفاؤل و الهم (قلق الامتحان المعرفي) كانت ضعيفة و غير دالة، حيث بلغ معامل الارتباط ر= 0.04. بينما بلغ معامل الارتباط الثنائي بين

التشاؤم و الهم (قلق الامتحان المعرفي) ر=0.131 و هو دال عند مستوى 0.05 يعبر عن علاقة إيجابية تدل على تزامن زيادة الهموم و المخاوف و التوقعات السلبية مع زيادة التشاؤم.

ب. **مناقشة النتائج**

أظهرت النتيجة الحالية أن التفاؤل لا يؤثر بطريقة معينة على الهم أو قلق الامتحان المعرفي، و جاءت هذه النتيجة مناقضة لنتائج الدراسات السابقة خاصة تلك التي تناولت علاقة التفاؤل بالضغط النفسي حيث أظهرت الكثير منها دور التفاؤل في التخفيف من أثار الضغوط الحياتية المختلفة بما في ذلك الضغوط الأكاديمية كالامتحانات...

يفضل بعض التلاميذ تناول الأحداث بأساليب عقلانية ويفكرون في الإيجابيات واحتمالات النجاح، وهم الأفراد الأكثر مرونة في تفكيرهم والأكثر اهتماما وبذلا للجهد في سبيل النجاح، بينما يهتم البعض الآخر بحصر السلبيات واحتمالات الفشل وما يصاحب ذلك من مشاعر اليأس والإحباط، مما يقلل من عزيمتهم وجهدهم ويزيد توترهم من توقع الفشل أكثر من النجاح. (صلاح مراد و محمد عامر أحمد، 2001)

هكذا، فالظروف الضاغطة التي يتعرض لها التلميذ المقبل على اجتياز امتحان البكالوريا تجعله يتسم بالتفاؤل أو التشاؤم، وهو ما يجعله يعيش في حالة من الصراع بين الايجابي والسلبي حيث يؤثر كل من التفاؤل والتشاؤم في تشكيل سلوك الفرد، وعلاقاته الاجتماعية وصحته النفسية والجسمية، فالمتفائل يتوقع الخير والسرور والنجاح، وينجح في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، وينظر إلى الحياة بمنظار ايجابي ويكون أكثر استبشارًا بالمستقبل وبما حوله، ويتمتع بصحة نفسية وجسمية جيدة، بينما المتشائم يتوقع الشر واليأس والفشل وينظر إلى الحياة بمنظار سلبي .

يعتبر التفاؤل ميكانيزما نفسيا يساعد على مقاومة الكآبة والفشل واليأس. أما الشخصية المتشائمة فتعبر عن امتلاك صاحبها لتوقعات سلبية عامة نحو هذه الأشياء التي تمر به وتوصله بالتالي إلى حياة رتيبة، فهي تمتاز بعدم الاهتمام واللامبالاة والتعاسة. فسمتي التفاؤل والتشاؤم كبعد أساسي للشخصية يمكن تعلمه واكتسابه من البيئة والخبرة ، مما يجعل من عملية تعديله امرا يسيرا ليصبح نمطا مدعما لشخصية الفرد بدل ان يكون نمطا محبطا لها. (Goleman, 1995)

أما فيما يخص العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم كسمتين من سمات الشخصية و أساليب التعامل مع الضغوط النفسية التي تولدها ظروف غير عادية كظروف الامتحان و التي قد تؤدي

إلى قلق الامتحان فقد أشار (Essenko and Rothmann, 1998) إلى أن كل من التفاؤل والتشاؤم يؤثر على خبرات الأفراد عندما يواجهون المشكلات، وكذلك على أساليب التعامل معها. عندما يكون الفرد متفائلا في مواجهته للمشكلة فإن توقعه يكون إيجابيا، على العكس المتشائم.

كما أن التفاؤل يؤدي بالفرد إلى المواجهة الفعالة بعد تعرضه لتغيرات الحياة الرئيسية، وهذا ما تؤكده دراسة (رجب محمد، 2001 و Armat and Baladwin, 2008) على أن الفرد المتفائل له القدرة على التعامل مع الضغوط النفسية. تؤكد الأدلة من الدراسات الميدانية فكرة أن المتفائلين والمتشائمين يتعاملون مع الضغوط بطرق مختلفة، حيث أن المتفائلين في تعاملهم مع الضغوط النفسية يكثرون من استخدام الأساليب التي تعد تكيفية، وفعالة كتلك التي تركز على المشكلة، و أنهم يبحثون عن الدعم و السند الاجتماعي، وذلك بخلاف المتشائمين الذين يستخدمون أساليب غير تكيفية مثل التجنب و لوم الذات.

أجرى (Morrison et al., 1991) فسياق هذا الموضوع دراسة حول العلاقة بين استخدام عدد من النماذج لحل المشكلات الأكاديمية و مفهوم الذات و التفاؤل والتشاؤم تحت ظروف من الضغط النفسي والقلق التدريبي (مثل ظروف الامتحانات المصيرية)، خلصت إلى جملة من النتائج أهمها:

1. اظهر الطلبة ذوي التشاؤم المرتفع قدرة أقل على استخدام النماذج المختلفة لحل المشكلات الأكاديمية كلما صعبت مستويات الضغط النفسي و القلق.
2. بينما أظهر الطلبة ذوو التفاؤل المرتفع قدرة اكبر على استخدام هذه النماذج لحل المشكلات الأكاديمية في حالة ارتفاع مستويات الضغط النفسي والقلق. كما اظهر الطلبة ذوو التفاؤل المرتفع قدرة اكبر على استخدام النماذج المختلفة لحل المشكلات الأكاديمية على مدى فترات زمنية أطول وتحت ظروف ضاغطة مقارنة بالطلبة ذوي التشاؤم المرتفع.

و في هذا الصدد يعتبر (جمعة سيد يوسف،2001) عن نظرية Seligman أن التفاؤل عبارة عن أسلوب تفسيري تحليلي، والأشخاص المتفائلين تبعا لهذه النظرية يصفون الأحداث السلبية على أنها عابرة ومؤقتة وحدثت من خلال مواقف نادرة وغير متكررة، في مقابل ذلك فإن المتشائمين يصفون الأحداث والخبرات السلبية على أنها دائمة ولا تتغير، مما يجعلهم يشعرون بالعجز لأنهم لا يستطيعون السيطرة على الأحداث في حياتهم كما يعتقدون.

رغم أن التفاؤل يساعد على حسن التعامل مع الظروف المولدة للضغط إلا أن الدراسة الحالية فشلت في إثبات هذه العلاقة حيث كانت العلاقة بين هم قلق الامتحان و التفاؤل كسمة في الشخصية ضعيفة و غير دالة. على عكس ذلك فإن الدراسة أثبتت علاقة إيجابية بين التشاؤم و المكون المعرفي من قلق الامتحان. التشاؤم كما رأينا يسير في نفس اتجاه الهم الذي يعبر صاحبه عن توقعات سلبية و مخاوف من الفشل في الامتحان، فلا شك أن هذه القرب في البناء النظري انعس على علاقتهما ميدانيا.

لقد اقترحت الدراسة الحالية فرضيتين تفاعليتين، حيث اهتمت الأولى بتفاعل التشاؤم و الهم و التحصيل الدراسي على أن يكون التشاؤم متغيرا مستقلا و الهم متغيرا وسيطا و التحصيل الدراسي الناتج النهائي أو المتغير التابع. فبينما يمكن إجراء معادلة الانحدار لدراسة هذه الوساطة فإنه يتعذر على الطالبة الباحثة إجراء معادلة الانحدار الخاصة بدراسة إمكانية أن يكون التفاؤل معدلا و ذلك لعدم توفر شرط العلاقة بين المكون المعرفي من قلق الامتحان و التفاؤل.

5- عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الخامسة

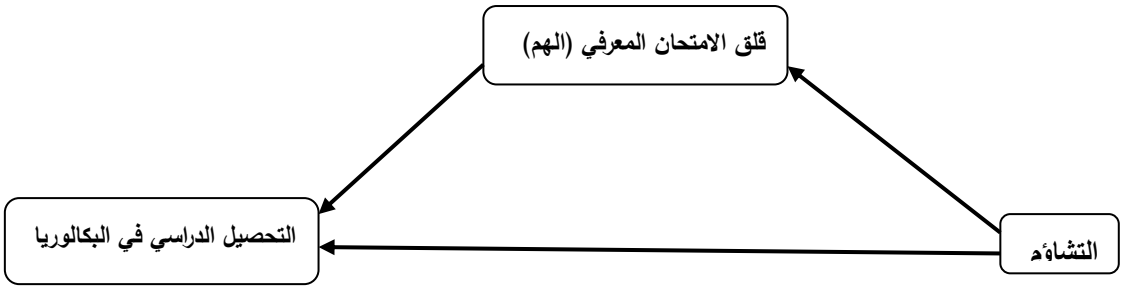
يتضح مما سبق أن نتائج هذه الدراسة جاءت متوافقة مع نتائج الدراسات السابقة، لكن هذه النتيجة العلمية تقودنا إلى محاولة دراسة التفاعل بين المتغيرات الثلاثة المتمثلة في التشاؤم كمتغير مستقل و التحصيل الدراسي كمتغير تابع و قلق الامتحان المعرفي (الهم) كمتغير وسيط. و لتحقيق ذلك طرحت الفرضية الرابعة و كان نصها كما يلي:

- يتوسط الهم العلاقة بين التشاؤم و التحصيل الدراسي عند تلامذة الثانوي.

يشترط لتحقيق هذا النموذج التفسيري أن تكون علاقة بين المتغير (المستقل) و المتغير التابع من جهة، و بين المتغيرين و المتغير الوسيط لتجرى معادلة الانحدار بقصد التأكد مما إذا كان المتغير الوسيط المفترض وسيطا جزئيا أم كليا أم غير ذلك. كما يشترط في المعادلة ألا تكون العلاقات قوية جدا تقترب من الواحد الصحيح. من هذا المنطلق يمكن أن ننطلق في دراسة العلاقة التفاعلية بين المتغيرات الثلاثة التي وردت في الفرضية الرابعة و هي التشاؤم و التحصيل الدراسي و المكون المعرفي من قلق الامتحان (الهم).

أ. عرض و تحليل النتائج

يكون النموذج المتوقع كما يلي:



النموذج رقم (5) يفترض تفاعل التشاؤم (مستقلا) و قلق الامتحان المعرفي أو الهم (وسيطا) و التحصيل الدراسي (تابعا).

أولا: يجب التأكد من الشرط الأول المتمثل في وجود العلاقات بين المتغيرات الثلاثة من عدمها. بينت نتائج معامل الارتباط الثنائي لهذه الدراسة العلاقة بين المتغيرات الثلاثة المعنية في هذا النموذج و كانت كما يلي:

الجدول رقم (18) يعرض نتائج معامل الارتباط بين تشاؤم و الهم و التحصيل الدراسي

	قلق الامتحان المعرفي	التحصيل الدراسي
التشاؤم	0.13*	-0.134*
قلق الامتحان المعرفي	//	-0.35**

مستوى الدلالة: *0.05، 0.01**

يتبين من الجدول رقم (18) أن العلاقات بين المتغيرات الثلاثة قائمة، و هي في نفس الوقت غير مخلة حيث لا نلاحظ علاقة قوية تقترب من الواحد الصحيح. و عليه يمكن إجراء معادلة الانحدار. تجرى معادلة الانحدار بطريقة enter على مرحلتين لإنتاج نموذجين. أما النموذج الأول فيدخل فيه التحصيل الدراسي كمتغير تابع و التشاؤم كمتغير مستقل، ثم يضاف في النموذج الثاني الهم. إذا كان النموذج الأول دال، أي أن التشاؤم يفسر نسبة من التباين في التحصيل الدراسي سلبا أم إيجابا، فالشرط في النموذج الثاني أي بعد إدخال متغير المكون المعرفي من قلق الامتحان (الهم) في المعادل أن يفقد المتغير المستقل دلالته كلية أم جزئيا لصالح المتغير الوسيط و أن يكون المتغير الوسيط دالا. إذا كان فقدان الدلالة جزئيا فالوساطة تكون جزئية، أما إذا كان فقدان الدلال لصالح الوسيط كلية فالوساطة تكون كلية. و في حال

عدم حدوث تغير واضح في دلالة انحدار المتغير التابع على المتغير الوسيط فليس هناك وساطة. بعد إجراء معادلة الانحدار كانت النتائج كما يلي:

أدخل في النموذج الأول متغير التشاؤم الذي لم يفسر سوى 1.8% من التباين في التحصيل الدراسي. ثم في النموذج الثاني أدخل متغير قلق الامتحان المعرفي (الهم) الذي فسر نسبة إضافية قدرت بـ 10.3% من التباين في التحصيل لتبلغ النسبة الكلية 12.1%، R^2 = 0.121، F change (2، 57.64) = 16.75، 0.000 > = p. بلغ مستوى الدلالة في النموذج $p = < 0.01$.

من جهة أخرى، يبين جدول المعاملات (انظر الملحق رقم 04) التفاعل بين المتغيرات الثلاثة في معادلة انحدار التحصيل الدراسي على التشاؤم و الهم، حيث يتضح أن معامل Beta للتشاؤم الذي أدرج الأول في المعادلة بلغ Beta = 0.134− و t = 2.11− و 0.036> = *p*. أما معامل Beta لمتغير المكون المعرفي من قلق الامتحان (الهم) في النموذج الثاني فبلغ Beta = 0.324− و t = 5.35− و مستوى دلالة 0.000. يبدو التفاعل جليا بعد إدخال متغير الهم في النموذج الثاني إذ تغيرت العلاقة بين التشاؤم و التحصيل الدراسي، حيث انتقل معامل Beta لانحدار التحصيل الدراسي على التشاؤم من Beta = 0.134− و t =2.11− و مستوى دلالة $p = < 0.036$ في النموذج الأول إلى Beta = 0.091− و t =1.5− و مستوى دلالة $p = <0.134$، أي افتقد التشاؤم الدلالة الإحصائية في النموذج الثاني عند دخول الهم، و هذا يدل دلالة واضحة على أن الهم (المكون المعرفي من قلق الامتحان) يتوسط العلاقة بين التشاؤم و التحصيل الدراسي بصفة كاملة. (أنظر الملحق رقم 04 جداول انحدار التحصيل الدراسي على التشاؤم و الهم)

ب. مناقشة النتائج

لقد بينت نتائج الدراسة الحالية الدور السلبي الذي يلعبه المكون المعرفي من قلق الامتحان في التحصيل الدراسي، و جاءت نتيجة الدراسة الحالية موافقة تماما مع كل الدراسات التي اهتمت بهذا الموضوع. و مع ذلك فقد أرادت الدراسة الحالية أن تذهب أبعد بقليل من ذلك

حيث رغبت الطالبة أن تدرس العلاقة التفاعلية بين التشاؤم و التحصيل الدراسي و الهم. و قد توصلت فعلا إلى إثبات أن الهم يتوسط العلاقة بين التشاؤم و التحصيل الدراسي.

الحقيقة أننا عندما نطلع على التصورات النظرية لكل من التشاؤم كسمة للشخصية و الهم كمكون لحالة قلق الامتحان التي يعيشها التلميذ عند الامتحان، فإننا لا نكاد نجد فروقا جوهرية بينهما، فكلاهما يتوقع السيئ و كلاهما يتخوف من الفشل، و كلاهما يتوقع تدهور تقدير الذات و المشكلات الاجتماعية و المستقبل الأسود. من هذا المنطلق يمكن أن نقول أن سمة التشاؤم التي ترتبط سلبا بالتحصيل الدراسي إنما ترتبط به من خلال الهم الذي ينتاب التلميذ على مقربة من الامتحان و يوم اجتيازه. فالتلميذ المتشائم حين يقبل على الامتحان تزداد همومه و تنعكس عليه بطريقة جد سلبية كما رأينا في تحليل قلق الامتحان.

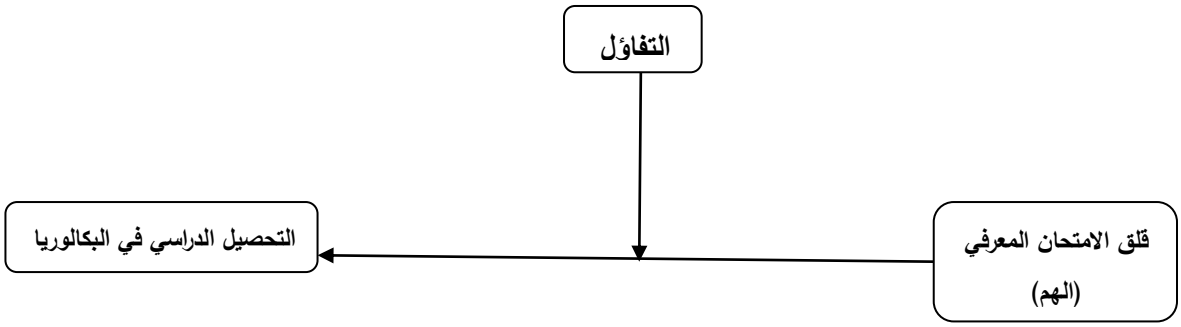
العديد من الدراسات التي اهتمت بموضوع قلق الامتحان المعرفي في علاقته بالتحصيل الدراسي بينت أن أول ما يتأثر بتلك الهموم التي تتسلط على ذهن التلميذ و هو يراجع تحضيرا للامتحان و هو يجتاز فعلا الامتحان هو الانتباه و الذاكرة العملية و الذاكرة قصيرة المدى و الذاكرة البعيدة ... من جراء التشويش المعرفي الذي يقع فيه الممتحن بسبب تسلط تلك الأفكار الخبيثة على ذهنه.

المتشائم يقبل على الامتحان و هو شبه متأكد أن لا جدوى من اجتياز الامتحان لأن النتيجة النهائية معروفة في ذهنه، فيوقع نفسه في فخ هموم القلق، على اعتبار أنه لا يملك فعلا القدرة على التعامل مع هذه الأفكار الخبيثة و التوقعات المظلمة. فتتسلط على ذهنه و تشتت أفكاره، حتى و إن كان قد بدل مجهودا في التحضير. المتشائم يؤهل نفسه للفشل و يرسم أمامه صورة سوداء لا أمل فيها و لا بريق نور يتخللها، فهذه الصورة في الحقيقة تنعكس عليه و تربكه و تجعله في حالة قلق غير قادر على استغلال قدراته المعرفية كما رأينا بفعالية كافية لتحقيق النجاح الذي في الواقع يكون مؤهلا لتحقيقه لو لا هذه الوضعية المزرية التي وضع نفسه فيها.

6- عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية السادسة

اهتمت الفلاضية السادسة بداسة إمكانية أن يكون التفاؤل عاملا معدلا للعلاقة بين هم لقلق الامتحان و التحصيل الدراسي من خلال التفاعل بين المتغير المستقل الهم و التفاؤل متغير معدل.

أ. عرض و تحليل النتائج



النموذج رقم (06) يعرض فرضية التعديل (قلق الامتحان المعرفي (الهم) مستقلا، و التحصيل الدراسي تابعا و التفاؤل معدلا.

يتبين من الجدول الناتج (الملاحق 04 ك) لبرنامج (Process ; Hayes, 2013) أن النموذج الكامل يفسر حوالي 13%. و أن الإضافة الناجمة عن تفاعل المتغير المستقل (الهم) و المتغير المعدل (التفاؤل) بلغت 0.00، أي أن تفاعل قلق الامتحان المعرفي و التفاؤل لا يضيف إلى النموذج شيئا. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن نستخلص من الناتج ما يلي:

أن التفاعل بين المتغير المستقل و المتغير المعدل غير دال حيث كان مجال الثقة فيها يتراوح بين: (0.0058- و 0.0056)، كما بلغ معامل الانحدار 0.0001-.

ب. مناقشة النتائج

يمكن أن نقول في ضوء هذه النتائج أن التفاؤل ليس معدلا فعليا للعلاقة بين قلق الامتحان المعرفي أو الهم و التحصيل الدراسي في امتحان البكالوريا. و رغم أن البرنامج المطبق في هذه الحالة لا يشترط العلاقة بين المتغيرات المعنية إلا أن هذه الدراسة لم تثبت العلاقة بين التفاؤل و التحصيل الدراسي على غرار العديد من الدراسات العلمية الأخرى كما رأينا أعلاه. في

نفس هذا السياق لم تتمكن الدراسة الحالية كما رأينا أعلاه أن تثبت العلاقة بين التفاؤل و قلق الامتحان المعرفي أو الهم.

في مقام آخر، يتبين من نفس الناتج في جزء التأثير الشرطي للمتغير المستقل (الهم) X على المتغير التابع (التحصيل) y عند قيم المتغير المعدل (التفاؤل) التي تتراوح بين 42 و 58 و هي دالة في الحالات الثلاثة أنظر الملحق (04 ك) أن تأثيرها يقترب من 0.14-. و الواضح من هذا الناتج أن الزيادة في وحدة في (انحراف معياري) من التفاؤل لا يغير الشيء الكبير في العلاقة بين المتغير المستقل و المتغير التابع الذي بلغ في المعادلة الأصلية 0.1327-.

يمكن أن نقول في هذا الصدد أن طرح الفرضية أن التفاؤل عاملا معدلا للعلاقة بين المكون المعرفي من قلق الامتحان و التحصيل الدراسي نظريا جاء من منطلق ما أثبتته العديد من الدراسات فيما يتعلق أولا بالعلاقة بين الهم (المكون المعرفي من قلق الامتحان) و التحصيل الدراسي في الامتحانات و كانت سلبية تفسر حوالي 10% من التباين في التحصيل الدراسي. و ثانيا، الدور الذي يمكن أن يلعبه التفاؤل في التعامل مع ظروف الحياة الصعبة المقلقة مثل قلق الامتحان على العموم.

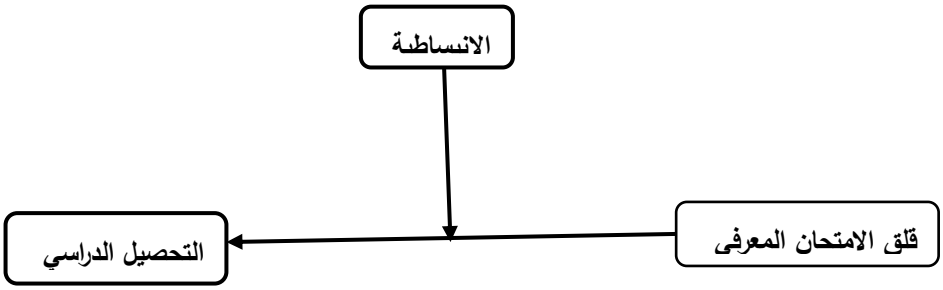
الشخص المتفائل كما رأينا سالفا في هذا البحث ينظر نظرة إيجابية إلى المستقبل و يثق أكثر في نفسه و يحسن التعامل مع الضغوط حتى الشديدة منها، نظرا لكونه دائما يتفاءل بالوصول إلى حل مناسب لها مهما طال أمدها. هذه الحالة النفسية التي يجد المتفائل نفسه فيها تساعده أولا على الحفاظ على قدراته العقلية كاملة ما يساعده على حسن استغلالها في سبيل التعامل مع ظروف الحياة الصعبة. و الحقيق أن المتفائل يفكر بطريقة عكسية تماما مقارنة بالشخص الذي يعاني من قلق الامتحان، حيث أن الهم هو سيد الموقف لديه، فهو غير مطمئن تماما على مستقبله مما ينعكس مباشرة على إدراكه لمواقف الامتحانات مهما كانت. فهو بسبب الهم يضيع الكثير من قدراته المعرفية التي يفترض به توظيفها في المهمة بين يديه. من الواضح أن الدراسة الحالية فشلت في إثبات قدرة التفاؤل على تعديل تأثير قلق الامتحان المعرفي أو الهم في الأداء و التحصيل الدراسيين، و أن الفرضية لم تتحقق. لكن، إذا كانت الدراسة الحالية قد

فشلت في إثبات هذا الطرح النظري إحصائيا، فهذا لا يعني على الإطلاق أنه غير سليم، بل على العكس يجب الإبقاء عليه و بلورة تصوره و تطويره و إعادة طرحه على عينة مختلفة.

7- عرض و تحليل و تفسير نتائج الفرضية السابعة

اهتمت الفرضية السابعة بالانبساطية كمتغير معدل بين الهم أو قلق الامتحان المعرفي كمتغير مستقل و التحصيل الدراسي كمتغير تابع. المفترض أن التفاعل بين الانبساطية و قلق الامتحان المعرفي أو الهم يغير من تأثير هذا الأخير على التحصيل الدراسي.

أ. عرض و تحليل النتائج



نموذج رقم (07) يفسر تعديل الانبساطية لتأثير قلق الامتحان المعرفي في التحصيل الدراسي.

بينت النتائج أن النموذج العام يفسر تقريبا 17% من التباين في التحصيل الدراسي. و أن الإضافة الناجمة عن تفاعل المتغير المستقل (الهم) و المتغير المعدل (الانبساطية) بلغت 2.6 % و هي دالة عند مستوى 0.01 (أنظر الملحق رقم 04 ن). مما يدل على أن الانبساطية على عكس التفاؤل تعدل من تأثير قلق الامتحان المعرفي في التحصيل الدراسي.

من جهة أخرى، يبين ناتج برنامج (Process, Hayes, 2013) في نفس الجدول التأثير المشروط للمتغير المستقل على المتغير التابع عند قيم المتغير المعدل التي تمتد من الحد الأدنى إلى الحد الأقصى مرورا بالحد المتوسط و المعتدل و الأعلى. و قد تراوحت رقميا بين 30.00 و 44.00 مرورا بـ 34.00 و 38.00 و 42.00 من خلال جدول الإرباعيات (10% و 25% و 50% و 75% و 90%).

و الملاحظ أن تأثير المتغير المستقل (قلق الامتحان المعرفي) في المتغير التابع (التحصيل في امتحان البكالوريا) يكون موجودا و دالا إحصائيا في الحالات التي تقترب فيها

درجة المتغير المعدل (الانبساطية) من 34.00 درجة فما فوق، انظر الجدول في الملحق رقم (04 ي). بالضبط 33.0380 درجة من الانبساطية فما أسفل لم يكن دالا، و كانت النسبة بين المجيبين حسب تقنية **JOHNSON-NEYMAN** (21.5447%)، بينما كانت نسبة المجيبين الذين حققوا درجة أعلى من الحد 33.0380 78.4553%.

كما يتضح هذا الحد أكثر من خلال درجات التأثير المشروط للمتغير المستقل على التابع. و الملاحظ أن تأثير الهم أو قلق الامتحان المعرفي على التحصيل الدراسي في امتحان البكالوريا تتغير تبعا لتغير درجة المتغير المعدل الانبساطية. كما يمكن ملاحظة التغيرات في تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع بين حدي درجات المتغير المعدل الأدنى و الأقصى، حيث كانت الدرجة الأدنى 14.00 و الأقصى 53.00. و يتضح أن زيادة وحدة في المتغير المعدل (1.95) تؤثر في العلاقة بين المستقل و التابع، و أن الدلالة الإحصائية لا تبدأ إلا عندما تبلغ درجة المعدل 33.500. في هذه الحالة الأخيرة فإن التأثير لم يبلغ سوى 0.0752- ، بينما يصل في مداه الأقصى إلى 0.3049-، و أن التأثير يتزايد بصفة ثابتة في كل مرة يزيد فيها المتغير المعدل بنفس الوحدة الذكورة أعلاه (1.95).

نلاحظ أن الإشارة في كل الحالات الدالة منها و غير الدالة كانت سالبة، ما يدل على أن الزيادة في وحدة من المتغير المعدل ينقص أو يعدل من تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع، ما يدل على أن التفاعل بين المتغير المستقل و المتغير المعدل في هذا النموذج كان حقيقيا. فكيف نفهم هذه المعطيات؟

ب. مناقشة النتائج

لقد أثبتت الدراسات العلمية منذ الخمسينيات أن قلق الامتحان يؤثر أو يرتبط سلبا بالأداء و التحصيل الدراسيين، و أن هذه العلاقة لم تتغير رغم التطورات الكبيرة التي عرفها مفهوم قلق الامتحان، حتى و لو أن الدراسات التي جاءت بعد 1967 أخذت بعدا نوعيا آخرا حيث أثبت الباحثون أن قلق الامتحان المعرفي أو الهم أو المخاوف هي التي تؤثر في الأداء و التحصيل الدراسيين و ليس البعد الانفعالي الفيزيولوجي، فيمكن القول أن هذه العلاقة أصبحت ثابتة.

لقد راجع الباحث (Zeidner, 1998) النظريات التي جاءت في الطريقة التي يمكن أن يؤثر بها قلق الامتحان في التحصيل الدراسي، و خاصة الطرق التي يمكن أن تعدل من هذه العلاقة أي علاج قلق الامتحان، و خلص (Zeidner, 2004) إلى أن مهارات التحضير للامتحان و العلاج المعرفي هما الكفيلان بمساعدة الشخص المقبل على الامتحان. في هذه الدراسة حاولت الطالبة الباحثة أن تتأكد من متغيرات شخصية كسمة التفاؤل و الانبساطية من العوامل الخمسة الكبرى من خلال طرحها كمعدلات فردية، و قد خلصت إلى نتيجة و هي كما يلي:

من جهة أخرى افترضت الطالبة الباحثة الانبساطية كمتغير معدل. و قد اعتمد هذا الطرح بالاستناد إلى طبيعة المميزات التي يتميز بها الشخص المنبسط. و نكرر ذكر ما يهمنا من السمات الجزئية من السمة الكبرى الانبساطية في هذا المقام: يتميز الأشخاص ذوو سمة الانبساطية حسب (McCrea and Costa, 1992) بالسعي وراء الإثارة و يتصرفون بسرعة دون تردد، واثقون من أنفسهم، كما أنهم مغرمون بالبحث عن المواقف المثيرة الاستفزازية...

الشخص الذي يعاني من هم قلق الامتحان يجد صعوبة في أن يتعامل مع المهام بين يديه و ينقصه التركيز و توظيف الذاكرة العملية و الذاكرة قصيرة و بعيدة المدى، كما تنقصه الثقة في نفسه .... لذلك يجد صعوبة كبيرة في التعامل مع الامتحان و أسئلته و يتأثر تبعا لذلك أداؤه و تحصيله فيه.

هنا نعود إلى النتائج التي تحققت في النموذج الذي لعب فيه متغير الانبساطية دور المعدل. إن التلميذ المنبسط الذي يعاني من قلق الامتحان المعرفي يمكن في لحظة، خلال الامتحان، حيث تسوء الأوضاع و يجد صعوبة في التعامل مع الامتحان، أن يغلب جانبه الآخر و يندفع في الإجابة عن الأسئلة دون البحث عن مدى صحتها، المهم أن يتفاعل مع الامتحان دون أن يتأثر بتلك الأفكار السلبية. فموقف الامتحان عوضا أن يبقى موقف تهديد، يتحول فجأة إلى موقف تحدي و إثارة و مغامرة (سمات جزئية تميز الشخص المنبسط)، و كلما هيمنت هذه السمات الجزئية من الانبساطية على الموقف نقص تأثير قلق الامتحان المعرفي، و استرجع التلميذ قدرته على توظيف قدراته المعرفية و ثقته بنفسه، و لعله ينتهي من الإجابة المندفعة و

المغامرة على أسئلة الامتحان و يكون لديه المزيد من الوقت حتى يعود و يراجع كل الإجابات التي كتبها.

الكثير من الممتحنين الذين يرغبون في النجاح يريدون أن يتأكدوا من الإجابات التي يقدمونها في وقتها، فالتلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان يجدون صعوبة كبيرة في العثور على الإجابة و التأكد من صحتها، لذلك نجدهم يفقدون ثقتهم في أنفسهم أكثر فأكثر. لكن، يبدو من النتائج الحالية أن التلميذ الذي يرفع التحدي و يندفع و يغامر في الإجابة على الأسئلة بين يديه قد يتغلب على همومه التي تسيء إليه و تعطل قدراته المعرفية، و ينتهي من الإجابة عن تلك الأسئلة حتى و لو أنه قد لا يضبط الأمور بصفة كاملة، المهم أن يرفع التحدي و يجيب و يحاول أن ينهي المهمة بين يديه مع احتمال ارتكاب الأخطاء عوضا أن يبقى تحت رحمة همومه التي تقهره و تودي بقدراته العقلية و تعطلها و ينتهي به الأمر بإجابة ناقصة و غير مركزة. التلميذ القلق المنبسط قد يجد القوة في لحظة ليفعل فيها ما لم يكن في الحسبان.

عندما نعود إلى النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة بالمقارنة مع الدراسات السابقة، فإننا نجد أنها قد اختلفت في بعض نتائجها مع الدراسات السابقة خاصة فيما يتعلق بسمة الانبساطية التي لم تتفق نتائج الدراسات التي ترد في أدبيات علاقة السمات الخمس الكبرى بالأداء و التحصيل الأكاديميين حول تأثيرها في التحصيل الدراسي. الدراسة الحالية عكست الأمور، حيث رجحت جدوى سمة الانبساطية بالنسبة ليس سوى للتحصيل الدراسي و إنما لكثير من الشروط الأخرى التي يجب أن تتوفر في التلميذ حتى يحقق التوافق الدراسي و يبني علاقة مع المعلم و الأقران. إضافة لذلك ثبت أن الانبساطية تساعد التلاميذ على التخلص من هم قلق الامتحان خاصة خلال الامتحان، حيث تساعدهم على الاندفاع في الإجابة و المغامرة، أليست تلك شخصيتهم؟ إذا أعتقد أنه من الممكن تشجيع التلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان أن يحضروا جيدا للامتحان و يغامروا و يندفعوا في الإجابة خلال الامتحان و لو لم يتمتعوا بسمة الانبساطية. فالمغامرة في مثل هذه المواقف خير من الاستسلام.

للتذكير فإن الدراسة الحالية أجريت على عينة من وسط مختلف (الوسط الصحراوي) بالمقارنة بالدراسات العالمية التي تجرى عادة على طلبة الجامعات في المدن الكبرى. و نظرا لما يميز الوسط الصحراوي فالمتوقع أن يختلف الفرد الصحراوي عن باقي البيئات المتمدن الأخرى،

مما قد يكون لعب دورا بارزا في النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة. مهما يكن من أمر فإن المجتمع الصحراوي و البيئة الصحراوية رغم ما يميزها من مميزات عن البيئات الاجتماعية و المناخية الأخرى يبقى مجتمعا إنسانيا. من جهة أخرى، توصلت الدراسة الحالية إلى نتائج من خلال تعاملها مع عينة ما، المهم أن هذه النتائج قد ساعدت على الوصول إلى بلورة أفكار جديدة قد تصلح لمواضيع بحوث مستقبلية. لكن هل تصلح هذه النتائج لغيرها من العينات أو المجتمعات؟ و هل يمكن تعميمها؟

8- الخاتمة

اهتمت هذه الدراسة بالتحصيل الدراسي الذي يحدد مستقبل الفرد الأكاديمي و المهني على السواء، خاصة في عالمنا المعاصر الذي يولي اهتماما بالغا لكشف نقاط الفرد قبل أي شيء آخر عند مقابلة القبول لدراسة عليا أو تكوين أو وظيفة، ذلك لأن التحصيل لا يعبر سوى عن القدرات المعرفية التي يمتلكها الفرد و التي رأينا مدى أهميتها في التحصيل الدراسي، و إنما كذلك على مميزات فردية أخرى تعبر بطريقة ما عن شخصيته واستعداده لتغطية متطلبات ما يرغب فيه.

و بالنظر إلى الاهتمام البالغ الذي أولاه الباحثون في اختصاصات عدة إلى الأداء و التحصيل، ما يعكس العدد الهائل من المقالات و الأبحاث العلمية و الكتب التي نجدها في الأدبيات، فإن طالب العلم يتمنى لو أنه ساهم بطريقة ما في إلقاء المزيد من الضوء على هذه الظاهرة و مختلف العوامل التي تؤثر فيها مباشرة أو غير مباشرة، بقصد التوصل إلى درجة تنبؤ تساعد المربين و المستشارين النفسانيين على تقديم المساعدة المناسبة التي توصل إلى تحقيق المبتغى الذي يتمثل بكل بساطة في التقليل من الرسوب و التسرب المدرسيين إلى أقصى حد ممكن.

و لما كانت العوامل التي ثبت ارتباطها بالتحصيل حسب ما ورد في الأدبيات كثيرة، فإن اهتمام هذه الدراسة قد انحصر في عدد محدد منها نظرا لأهميتها. و قد تعلق الأمر بالسمات الخمسة الكبرى للشخصية التي ثبت في العديد من الدراسات مدى أهميتها بالنسبة للتحصيل رغم التناقض في النتائج. و قلق الامتحان الذي اعتبر من قبل بعض الباحثين وغدا من الأوغاد نظرا للآثار السلبية التي يتركها على الطلبة خاصة منهم المقبلين على امتحانات مصيرية. و التفاؤل و التشاؤم اللذان يذكران في الأدبيات على أنهما الميسر أو المعسر للطالب المقبل على الامتحان.

لقد توافقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات التي اهتمت بدراسة العلاقة بين سمات الشخصية الكبرى و التحصيل الدراسي خاصة فيما يتعلق بحيوية الضمير، إلا أنها اختلف في الكثير من الأحيان مع ورد من نتائج في تلك الدراسات خاصة فيما يتعلق بعلاقة الانبساطية بالتحصيل الدراسي التي عرفت النتائج الإمبيريقية في علاقتها بالتحصيل

الدراسي تناقضات كثيرة، و قد توافقت نتيجة هذه الدراسة مع بعض ما جاء في الأدبيات في هذا الموضوع. و قد يكون العامل البيئي (البيئة الصحراوية) قد لعب دوره في هذا الاختلاف الذي وقع بين نتائج هذه الدراسة و الدراسات السابقة.

نفس التناقض وقع في النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية خاصة فيما يتعلق بعلاقة سمة العصابية و الصفاوة بالتحصيل الدراسي. رغم توافق نتائج الدراسات العلمية على أن العصابية تؤثر سلبا في التحصيل الدراسي، فإن الدراسة الحالية قد فشلت في تكريسه. و كذلك الحال بالنسبة لسمة الصفاوة التي تذكر في الأدبيات على أنها ترتبط إيجابا بالتحصيل الدراسي، إلا أن الدراسة الحالية لم تتمكن من تكريس هذه العلاقة و توصلت إلى علاقة ضعيفة جدا بين المتغيرين.

لم تستسلم الطالبة لهذا التناقض، بل على العكس فقد حشدت الكثير من الأدلة العلمية التي تثبت أنه يستحسن اللجوء إلى التعامل مع السمات الجزئية للسمات الخمسة الكبرى إذا أردنا أن نصل إلى نتائج أكثر دقة تغنينا عن التأويلات العارية من البراهين الإمبيريقية. لم ترغب الطالبة تبرير تلك الاختلافات في النتائج و تختفي وراء كون الدراسة قد أجريت على عينة من بيئة مختلفة (البيئة الصحراوية)، بل على العكس حاولت تقديم التبريرات العلمية من الدراسات الإمبيريقية التي أوصت بالاهتمام أكثر بتفاصيل السمات الخمسة الكبرى.

من جهة أخرى، حاولت الدراسة أن تستكمل سمات الشخصية بسمتي التفاؤل/التشاؤم في علاقتهما بالتحصيل الدراسي، و قد توصلت فعلا إلى نتائج كانت موافقة إلى حد ما مع نتائج الدراسات السابقة التي ترد في أدبيات هذا الموضوع. تمكنت الدراسة من أن تثبت علاقة سلبية بين التشاؤم و التحصيل، إلا أنها لم تتمكن من تحقيق العلاقة المتوقعة بين التفاؤل و التحصيل الدراسي. يمكن أن يساعد التفاؤل الشخص على البقاء صامدا أمام الصعاب لكن يجب عليه أن يتحرك و أن يبدل الجهد كي يصل إلى المتفاءل به. لقد أطلعتنا بعض الدراسات أن الشخص الذي يسوق سيارته بالتفاؤل كثيرا ما يعرض نفسه للخطر، لأنه عوضا أن يبقى مركزا يقول أن لا شيء سيقع، كذلك تقع الكوارث.

لقد توافقت نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات العالمية فيما يتعلق بنتائج العلاقة بين قلق الامتحان و التحصيل الدراسي، خاصة قلق الامتحان المعرفي. و بينت أن هذا الأخير وحده

يرتبط سلبا بالتحصيل الدراسي و أن الجانب الانفعالي–الفيزيولوجي لا يأتي إلا نتيجة لتواجد الهم المكون المعرفي من قلق الامتحان.

رغم الأدلة العلمية التي أثبتت العلاقة السلبية بين التفاؤل و الضغط النفسي المدرك و قلق الامتحان، فإن الدراسة الحالية لم تتوصل إلى هذه العلاقة. إلا أنها في مقابل ذلك استطاعت أن تثبت العلاقة بين التشاؤم و هم قلق الامتحان و كانت نتيجة مهمة جدا حيث مثلت منطلقا لدراسة ما يمكن أن يكون أهم نقطة في هذه الدراسة و الأمر يتعلق بدراسة التفاعل بين التشاؤم و الهم و التحصيل الدراسي.

برهنت الدراسة الحالية أن المكون المعرفي من قلق الامتحان الذي يفسر حوالي 10% من التباين في التحصيل الدراسي أنه في حقيقة الأمر يتوسط العلاقة الأصلية بين التشاؤم و التحصيل الدراسي. أي أن في الأصل التشاؤم هو المصيبة التي يجب أن نصدها على التلميذ إن نحن أردنا أن نخلصه من قلق الامتحان المعرفي الذي يلعب له الألاعيب بالضبط عند اجتيازه للامتحانات المصيرية و يسقطه فيها. كان المكون المعرفي من قلق الامتحان وسيطا بامتياز بين التشاؤم و التحصيل الدراسي.

من جهت أخرى اتضح أن التفاؤل قد لا يكون المتغير المناسب لتعديل العلاقة بين قلق الامتحان المعرفي و التحصيل الدراسي. فقد توصلت الدراسة الحالية غلى عدم وجود تفاعل واضح بين التفاؤل و قلق الامتحان المعرفي، أي أن زيادة أو نقصان درجات التفاؤل ليس لها تأثير في العلاقة بين قلق الامتحان المعرفي و التحصيل الدراسي.

إذا لم يكن التفاؤل كسمة للشخصية لم يتفاعل مع قلق الامتحان المعرفي، فإن الانبساطية سمة كبرى من السمات الخمس الكبرى قد قد تفاعلت سلبا مع قلق الامتحان المعرفي، و تبين من الدراسة أن زيادة بعض السمات الجزئية من هذه السمة الكبرى كالاندفاعية و البحث عن الإثارة و المغامرة يساعد الممتحن على تخفيف من قلق الامتحان المعرفي أو الهم و بالتالي يساعد على توظيف القدرات العقلية بنوع من التحرر من تأثيره، مما يساعد على التعامل بأكثر إيجابية مع الامتحان، مع كل تحتمل العملية من مخاطر ارتكاب الأخطاء.

من هذا المنطلق يمكن استخلاص مجموعة من الاقتراحات ذات أهمية بالنسبة للمربين و المستشارين، و هي على النحو التالي:

9- الاقتراحات

- الحفاظ على درجة ثابتة من التفاؤل لدى التلميذ من بداية السنة الدراسية و العمل على انضباطها، و يكون ذلك بتوفير الأجواء الدراسية المناسبة و إبراز أهمية النجاح الأكاديمي بالنسبة لمستقبل الطالب و المجتمع. فالدور الذي يفترض أن يؤديه المستشار يستحسن أن يركز على هذه النقطة من بداية السنة الدراسية. لأن وجود التفاؤل يقلل أو يلغي التشاؤم نهائيا من نفسية الطالب.
- لا يكفي أن تقدم بعض النصائح للتلاميذ ظنا أنها ستمكنهم من تخطي عقبة قلق الامتحان كما يلاحظ ذلك كل سنة على مقربة من امتحان البكالوريا، لأن الطلبة الذين سيستفيدون منها هم في الحقيقة لا يعانون حقا من قلق الامتحان المعسر، و إنما ينتابهم قلق عادي نلاحظه على أغلبية الناس و هم على مقربة من الدخول في وضعية تقييمية. يحتاج قلق الامتحان أن يشخص في وقت مبكر قبل الامتحان بأسابيع بل بأشهر إن لم نقل بسنوات حتى يمكن تقديم المساعدة الضرورية للطلبة الذين يثبت أنهم في حاجة حقيقية إلى مساعدة ربما تتعدى المساعدة الاستشارية.
- قلق الامتحان معرفي لا يحتاج إلى مجرد تمارين استرخائية للتخلص من تبعاته المعرفية و الانفعالية و الفيزيولوجية و الجسدية، بل يحتاج في كثير من الحالات إلى علاج، و أحيانا إلى علاج مكثف. و الأفضل أن يكون العلاج معرفيا لأن الدراسات العلمية أثبتت أن العلاج المعرفي هو الأكثر فعالية في مثل هذه الحالات مقارنة بكل أنواع العلاج الأخرى.
- تقديم الشروح الوافية عن قلق الامتحان و طبيعة مظاهره المعرفية و الانفعالية و الفيزيولوجية و الجسدية للتلاميذ المقبلين على امتحانات مصيرية، ضمن حصص توعية تساعدهم على التعرف على العدو قبل لقائه فعليا و بالتالي تساعد على التحضير لمواجهته.
- تعليم التلاميذ تنظيم دروسهم و الانضباط معها و فهمها و مراجعتها في وقتها قبل تراكمها حيث يصبح من الصعب عليهم التحكم في الوقت و البرنامج.

- يمكن للمخاطرة و الاندفاع في التعامل مع الامتحان و أسئلته أن يساعد على التخلص من قليل أم كثير من قلق الامتحان المعرفي و تبعاته، فالنصيحة أن يحضر التلميذ جيدا للامتحان و عندما يلقاه ما عليه إلا أن يندفع في الإجابة عوضا أن يعطي فرصة للقلق من السيطرة عليه و كف قدراته العقلية.

المراجع

1. إبراهيم عبد الستار(1998) الاكتئاب، اضطراب العصر الحديث، فهمه وأساليب علاجه. سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والعلوم.الكويت
2. إبراهيم عبد الله سليمان وعبد الحميد محمد نبيل(1994)العدوانية وعلاقتها بموضع الضبط وتقدير الذات لدى عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة علم النفس، العدد (30)، ص ص 38 – 58.
3. إبراهيم عبد الله وعبد الحميد محمد(1994) العدوانية وعلاقتها بموضع الضبط وتقدير الذات، مجلة علم النفس، العدد(30)،ص ص 36–59.
4. إبراهيم محمد يعقوب، نصر يوسف مقابلة(1994)مصدر الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلبة الجامعيين. مجلة علم النفس، العدد (92)، ص ص 119 – 128.
5. أبي مولود عبد الفتاح (2000) إدراك المعاملة الوالدية وعلاقتها بالاكتئاب النفسي لدى الطلبة الجامعيين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر02.
6. أحمد حسين الشافعي(2008) التفاؤل والتشاؤم وإستخدامات الدعابة، دراسة عبر ثقافية لطلبة الجامعة المصريين والإماراتيين، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد(18)، العدد(61)، ص ص 86–192.
7. أحمد سهير كامل(2000). الصحة النفسية والتوافق. مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.
8. أحمد عبد الخالق (2000) التفاؤل والتشاؤم عرض لدراسات عربية. مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية للكتاب، العدد (56)، ص ص 6 – 27.
9. أحمد عبد الخالق(1998) التفاؤل والتشاؤم وقلق الموت، دراسة عالمية.مجلة دراسات نفسية العدد(08)، ص ص 361 – 374.
10. أحمد عبد الخالق(2005)المقياس العربي للتفاؤل والتشاؤم، مجلة الدراسات النفسية. مجلد(14)، العدد(02)، ص ص307–3018.
11. إسماعيل أحمد السيد محمد (2001) التفاؤل والتشاؤم وبعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلبة جامعة أم القوى. المجلة التربوية، العدد(60)، ص ص51 –81.
12. أمال جودة وحمدي أبو جراد(2011) التنبؤ بالسعادة في ضوء الأمل والتفاؤل لدى عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة. مجلة جامعة القدس المفتوحة،مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات.العدد(24)،ص ص 130–158.
13. أمل الأحمد (1999) العلاقة الإرتباطية بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط، دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة جامعة دمشق في كليتي التربية والعلوم. مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية، العدد (15)، ص ص 121– 171.
14. أمل الأحمد (2001) مركز الضبط وعلاقته بمتغيري الجنس والتخصص العلمي، ج1، بحوث ودراسات في علم النفس مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان،ص ص125–146.
15. أمل الأحمد ورجاء محمود مريم(2009) أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى الشاب الجامعي، دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق، المجلد (10)، العدد (01)، ص ص 14 –37.

16. أمين القضاة (2003) التفاؤل والتشاؤم في الحديث النبوي، مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة الكويت، المجلد(18)، العدد(25)، ص ص85–132.
17. الأنصاري بدر محمد (2002) قياس التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى طلبة جامعة الكويت. حوليات كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة الكويت العدد(23)، ص ص192 – 221.
18. الأنصاري بدر محمد ، نجوى اليحوفي (2005) التفاؤل والتشاؤم، دراسة ثقافية مقارنة بين اللبنانيين والكويتيين. مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، العدد (33)، ص ص 313 – 336.
19. إيمان محمود القماح (2002) علاقة مفهوم الذات بأساليب مواجهة الضغوط لدى عينة من الراشدين المغربيين والإمارتين، دراسة عبر حضارية، مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية، المجلد (13)، الجزء(02)، ص ص 125 –163.
20. بدر محمد الأنصاري (1998) التفاؤل والتشاؤم، المفهوم، القياس، المتعلقات. جامعة الكويت.
21. بدر محمد الأنصاري وعلي مهدي كاظم(2008) قياس التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة الجامعة، دراسة ثقافية مقارنة بين الطلبة الكويتيين والعمانيين .مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد(09)، العدد (04)، ص ص 107 –131.
22. بدر محمد الأنصاري(2002) المرجع في مقاييس الشخصية تقنين على المجتمع الكويتي. دار الكتاب الحديث، الكويت.
23. بشير معمرية (1995) نظرية التعلم الاجتماعي لروتر. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، تصدر عن أستاذة العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة باتنة. الجزائر، العدد(04)، ص ص 185 –217.
24. بشير معمرية (2009) مصدر الضبط والصحة النفسية وفق الاتجاه السلوكي المعرفي. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر، ط 1.
25. بوالطمين سمير (2011) دراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحكم المدرك وقلق الإمتحان وإستراتيجيات التعامل والتحصيل الدراسي عند الطلبة المقبلين على شهادة البكالوريا، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس العيادي، جامعة الجزائر02.
26. تايلور. شيلي (2008) علم النفس الصحي، (ترجمة : وسام درويش، بريك فوزي، شاكر داود) ط1، دار حامد للنشر والتوزيع .عمان ،الأردن .
27. جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي(1993) معجم علم النفس والطب النفسي، دار النهضة العربية، مصر.
28. جمعة السيد يوسف(2001) النظريات الحديثة في تفسير الأمراض النفسية، دار غريب، مصر.
29. حبيب مجدي عبد الكريم (1990)اختبار مركز التحكم عند الأطفال والمراهقين، كراسة التعليمات. مكتبة النهضة المصرية. مصر.
30. حسان منال (2007) دارسة شيوع التفاؤل والتشاؤم لدى الطالبات المعلمات بشعبة رياض الأطفال، وأساليب كل منهما من وجهة نظرهن . مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مجلد(01)، ص ص 342 –364.
31. حسن عبد اللطيف وحمادو لؤلؤ(1998) التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما ببعدي الشخصية، مجلة العلوم الإجتماعية، مصر، العدد(26)، ص ص83–104.
32. حسن مصطفى عبد المعطي (2006) المناخ الأسري وشخصية الأبناء، دار القاهرة للنشر. مصر.

33. حسين طه عبد العظيم، وحسين سلامة عبد العظيم(2006) إستراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية. . دار الفكر للنشر والتوزيع.الأردن.
34. حسين علي فايد (1997) وجهة الضبط وعلاقتها بتقدير الذات وقوة الأنا لدى متعاطي الماد المتعددة. مجلة علم النفس القاهرة، ع 42،ص ص228–254.
35. حسين علي فايد(2000)دراسات في الصحة النفسية . المكتب الجامعي الحديث، مصر.ط 1
36. حنان حسن عطا الله(2012)التكيف الجامعي وعلاقته بوجهة الضبط وبعض المتغيرات الأخرى لدى عينة من طالبات كلية التربية، جامعة الملك سعود، مجلة العلوم التربوية والنفسية، الأردن، المجلد(13)، العدد(01)، ص ص327–347.
37. خالد محمود عبد الوهاب (2006) مدى فاعلية برنامج علاجي في تعديل أساليب التعامل مع المواقف الضاغطة لدى عينة من مرض الإدمان السعوديين. مجلة دراسات عربية في علم النفس، المجلد(05)، العدد(01)، ص 83 –88.
38. خالد محمود عبد الوهاب (2006) مدى فاعلية برنامج علاجي في تعديل أساليب التعامل مع المواقف الضاغطة لدى عينة من مرضى الإدمان السعوديين، مجلة دراسات عربية في علم النفس، المجلد(05)، العدد(01)، ص ص83–118.
39. رجاء عبد الرحمان الخطيب(1990) الضبط الداخلي الخارجي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية. مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب. العدد(18)، ص ص43–79.
40. رجب على شعبان(2004) مقياس أساليب المواجهة الاقدامية والإحجامية للمشكلات .دار العلم الفيوم، مصر.
41. رشاد علي عبد العزيز موسى(1993)دراسات في علم النفس الاجتماعي، سيكولوجية الفروق بين الجنسين . مؤسسة مختار للنشر ودار المعرفة، مصر.
42. رشيد حساني(2008) إستراتيجية ما وراء المعرفة وعلاقتها بمركز التحكم لدى الطلبة الجامعيين، مذكرة ماجيستير في علوم التربية غير منشورة، جامعة الجزائر02.
43. رئيفة رجب عوض(2001)ضغوط المراهقين ومهارات المواجهة "التشخيص والعلاج" .مكتبة الأنجلو مصرية، مصر.
44. زهية خطار (2001) التداخل بين إستراتيجيات التعامل ومركز التحكم لمواجهة ضغط البكالوريا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر02.
45. زياد أمين بركات (1998) التفاؤل والتشاؤم وعلاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بالطالب الجامعي، مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، ص 55 – 76.
46. زينب عبد المحسن درويش(2006) علاقة التفاؤل والتشاؤم بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية،(دراسة تنبؤية مقارنة)، حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية، جامعة القاهرة.
47. سامر رضوان (2001) الصحة النفسية بين السواء والاضطراب. دار المسيرة، الأردن.
48. سعاد منصور رغيت، سهيلة محمود بنات وحنان محمود طقش(2009) مصادر الضغط النفسي لدى طلبة المراكز الريادية للموهوبين والمتفوقين وإستراتيجية التعامل معها. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (10)، العدد (01)، ص ص 248 – 268.
49. سلامة يونس مرعي(2011)علم النفس الإيجابي. مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط1.

50. سميحة كرم توفيق وعبد الرحمن سيد سليمان (1995) علاقة مصدر الضبط بالقدرة على إتخاذ القرار دراسة عبر ثقافية.مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر. العدد (08)،ص ص 78–92.
51. سناء محمد سليمان .(1988)، الانضباط لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية وعلاقته بالمستوى الاجتماعي الثقافي ووجهة الضبط والاتجاهات الدراسية. مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد (06)، ص ص 26–49.
52. سهام طبي (2005) أنماط التفكير وعلاقتها بإستراتيجيات مواجهة إضطراب الضغوط التالية للصدمة، دراسة ميدانية لدى عينة من المصابين بالحروق، مذكرة ماجستير غير منشورة فب تخصص علم النفس المعرفي، جامعة العقيد الحاج لخضر باتنة.
53. سوزان بنت صدقة بن عبد العزيز (2011) التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي والرضا عن الحياة لدى عينة من الطالبات الجامعية بمكة المكرمة. مجلة الإرشاد النفسي العدد (28)، ص ص 68 – 114.
54. السيد إبراهيم السمادوني(2007)الذكاء الوجداني أسسه وتطبيقاته وتنميته. الطبعة الأولى. دار الفكر، الأردن.
55. سيد صبحي (2001) التفاؤل والتشاؤم. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (32) العدد (14)، ص ص 11 – 40.
56. السيد عبد الرحمان الجندي(1995) بعض سمات الشخصية وعلاقتها بوجهة الضبط الداخلي الخارجي لذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية . مجلة الإرشاد النفسي، المؤتمر الثاني للإرشاد النفسي – المجلد الأول،ص ص83–107، مصر.
57. السيد محمود الفرحاتي وصباح قاسم الرفاعي(2009)تحصين الأطفال ضد العجز المتعلم. دار الجامعة الجديدة، مصر.
58. سيلكمان مارتن (2009) تفاؤل الأطفال،(ترجمة: السيد محمود الفرحاتي)، المكتبة العصرية بالمنصورة، مصر.
59. شفارتزر رالف (1994) التفاؤلية الدفاعية والوظيفية كشرطين للسلوك الصحي. (ترجمة سامر جميل رضوان).مجلة الثقافة النفسية المتخصصة، لبنان، ص ص 75 – 93.
60. شويعل يزيد (2013) التفاؤل و التشاؤم و علاقتهما بمركز الضبط و استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية. رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الإرشاد و الصحة النفسية. كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية، جامعة الجزائر.
61. شهرزاد بوشدوب (2009) المساندة الاجتماعية وأثرها على بعض العوامل الشخصية وإستراتيجيات التعامل مع الضغط المدرسي. أطروحة الدكتوراه في علم النفس الاجتماعي،غيرمنشورة. جامعة الجزائر 02.
62. شهرزاد محمد شهاب(2010) موقع الضبط وعلاقته بمتغير الجنس وسنوات الخدمة لدى المرشدين التربويين في مركز محافظة نينوى(العراق)، مجلة دراسات نفسية، العدد(10)، ص ص 11–40.
63. صالحي، سعيدة (2013) تأثير سمات الشخصية و التواق النفسي على التحصيل الأكاديمي للطلبة الجامعيين. أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس الاجتماعي، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة الجزئر –2–.
64. صبحي عبد الفتاح الكفوري (2000) فعالية برنامج علاجي سلوكي معرفي في إدارة الضغوط النفسية لدى عينة من طلاب كلية التربية. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية جامعة المنوفية.مصر. العدد(03)، ص ص 97 –135.

65. صلاح أحمد مراد ومحمد عامر أحمد (2001) أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم لطلبة التخصصات التكنولوجية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (22)، الجزء (14)، ص ص 11 – 41.
66. صلاح الدين محمد أبو ناهية (1987) الفروق في الضبط الداخلي الخارجي لدى الأطفال والمراهقين والشباب بقطاع غزة، دراسات تربوية، تصدر عن رابطة التربية الحديثة، المجلد(02)، العدد (09)،ص ص63–95.
67. صلاح الدين محمد أبو ناهية (1994) إدراك موضع الضبط وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي بقطاع غزة. مجلة علم النفس، العدد(30) ، ص ص 140 – 148.
68. طلعت حسين عبد الرحيم(1985) سيكولوجية التأخر الدراسي، دار الثقافة للطباعة والنشر، مصر.
69. عادل المنشاوي(2006) التنبؤ بالتفاؤل والتشاؤم في بعض المتغيرات النفسية والديمغرافية لدى عينة من طلاب كلية التربية، مجلة التربية المعاصرة، العدد (74)، ص ص1–21 .
70. عبد الجليل العاقب مبارك (2000) الإنطواء لدى تلاميذ الصف الثامن بمرحلة الأساس وعلاقته بمركز التحكم والتحصيل الدراسي والاتجاهات الوالدية في التنشئة .رسالة دكتوراه، غير منشورة ،جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.
71. عبد الرحمن سيد سليمان وهشام إبراهيم عبد الله(1997) مقياس وجهة الضبط متعدد الأبعاد للأطفال، كراسة التعليمات والتقنيين. مكتبة زهراء الشرق، مصر.
72. عبد الرحمن محمد السيد(1998) نظريات الشخصية . دار قباء، مصر.
73. عبد العظيم سليمان المصدر(2008) الذكاء الإنفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الإنفعالية لدى طلبة الجامعة، مجلة الجامعة الإسلامية(سلسلة الدراسات الإنسانية). العدد(16)، ص ص 587–632.
74. عبد المعطي و حسين مصطفى(2006)ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها. مكتبة زهراء الشرق، مصر.
75. عبد الهادي جودت(2007) نظريات التعلم دار الثقافة، الأردن، ط1.
76. عبده فرحان محمد الحميري (2004) التفاؤل والتشاؤم لدى كلية جامعة الذمار باليمن، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، العدد(28)، ص ص143–158.
77. عثمان فاروق السيد(2005) سيكولوجية التعليم والتعلم، أسس النظرية والتطبيقه، دار الأمير، مصر، ط1.
78. عثمان يخلف (2001) علم نفس الصحة . دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع،قطر.
79. عثمان يخلف(1992) نظرية الإنتساب في مجالات علم النفس الاجتماعي. المجلة الجزائرية لعلم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر02.
80. عفراء خليل إبراهيم(2006) الذكاء العاطفي وعلاقته بالتفاؤل والتشاؤم لدى عينة من طالبات كليتي التربية والعلوم، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد(20)، ص ص84–112.
81. علاء الدين كفافي (1982) وجهة الضبط والمسايرة، بعض الدراسات حول وجهة الضبط وعدد من المتغيرات النفسية، مكتبة الأنجلو مصرية ،مصر، ط 1.
82. علي عسكر (2003) ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها . دار الكتاب الحديث، الكويت.ط1
83. عوض عبد التواب أبو العلا (1998) المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بكل الأساليب المعرفية ومركز الضبط. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أسيوط، مصر.

84. غولمان دانيال(2000) الذكاء العاطفي (ترجمة:ليلى الجبالي) . عالم المعرفة ،الكويت.
85. فتحي مصطفى الزيات(2004) سيكولوجية التعلم بين المنظور الإرتباطي والمنظور المعرفي. دار النشر للجامعات، مصر . ط 1.
86. فريح عويد العنزي (2005) الإنجاز الأكاديمي وتقدير الذات وعلاقتها بكل من التفاؤل والتشاؤم لدى طلاب جامعة الكويت. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية بالكويت، العدد (11) ص ص 251 .277.
87. فضل إبراهيم عبد الصمد(2006) الشعور بالأمل والرغبة في التحكم لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بجامعة المنيا، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية جامعة المنيا، العدد(04)، ص ص32-74.
88. فضيلة عرفات (2009) www.alnoor.se/article.asp.id=42896 تاريخ الدخول 15-08-9:30/2012
89. فؤاد محمد على هدية (1994) دراسة لمصدر الضبط الداخلي الخارجي، لدى المراهقين من الجنسين. مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العام للكتاب العدد (32)، ص 94 .114.
90. لطفي الشربيني (2002) معجم مصطلحات الطب النفسي. مركز تعريب العلوم الصحية، الكويت.
91. لورانس.أ.برافين(2010)علم الشخصية،(ترجمة:عبد الحليم محمود السيد، أيمن محمد عامر، محمد يحي الرخاوي)، المركز القومي للترجمة، مصر، ط1.
92. ليلى شريف(2003) أساليب مواجهة الضغط النفسي وعلاقتها بنمطي الشخصية (أ – ب) لدى أطباء الجراحة (القلبية والعصبية والعامة).أطروحة دكتوراه في الصحة النفسية غير منشورة . جامعة دمشق، سوريا.
93. ماجدة عبيد (2008) الضغط النفسي ومشكلاته وأثره على الصحة النفسية. دار الصفاء، الأردن.
94. ماهر يوسف المجدلاوي (2005) برنامج إرشادي نفسي لتخفيف الضغوط النفسية الناجمة عن الاحتلال لدى كلية المدرسة الثانوية.رسالة دكتوراه، في التربية، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة القاهرة، مصر.
95. مايسة أحمد النيال وهشام عبد الله (1997) أساليب مواجهة ضغوط أحداث الحياة وعلاقتها ببعض الاضطرابات الإنفعالية لدى عينة من طلبة جامعة قطر. المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد والإرشاد النفسي، جامعة عين الشمس،مصر.
96. مجدي محمد الدسوقي (2002) مقياس التفاؤل والتشاؤم، المكتبة الأنجلو مصرية، مصر.
97. مجدي محمد الدسوقي(2007) التفاؤل والتشاؤم وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة من الجنسين. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (25)، ص ص341-393.
98. محمد شرف أحمد أبو العلا (2009) التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة من الجنسين. مجلة دراسات عربية في علم النفس.

99. محمد مقداد ومحمد حسن المطوع(2004) الإجهاد النفسي وإستراتيجية المواجهة والصحة النفسية لدى عينة من طالبات جامعة البحرين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (05)، العدد (02)، ص ص 255 . 275.

100. محمود المومني وأحمد الحمادي (1995) أثر الجنس والمستوى التعليمي والاقتصادي في مفهوم الذات ومركزه الضبط لدى المعوقين حركيا. مجلة أبحاث اليرموك ، العدد (02)، ص ص 51-110.

101. مصطفى خليل الشرقاوي(1993) قياس إستراتيجيات سلوك التعامل مع المواقف الضاغطة. مجلة التربية، جامعة الأزهر، العدد (41)، ص 51 . 110

102. معتز السيد عبد الله (2000) بحوث في علم النفس الإجتماعي والشخصية، دار غريب، مصر.

103. نجاة زكي يوسف ومديحة عثمان عبد الفضيل(1998)أساليب مواجهة المشكلات في علاقتها بكل من الضغوط النفسية والاحتراف النفسي لدى عينة من معلمي المدارس الثانوية بمدينة المينا (دراسة تنبؤية) .مجلة البحث في التربية وعلم النفس، العدد(01)، ص ص 461 . 491.

104. نشوة كرم عمار أبو بكر دردير(2010). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني إنفعالي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة. رسالة دكتوراة غير منشورة، تخصص الإرشاد النفسي،جامعة القاهرة.

105. نعيمة غزال (2008)، علاقة التفاؤل بالدافعية للانجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي دراسة ميدانية بمدينة ورقلة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

106. هارون توفيق الرشيدي (1999) الضغوط النفسية (طبيعتها – نظرياتها)، برنامج لمساعدة الذات في علاجها. مكتبة الأنجلو مصرية، مصر.

107. هشام مخيمر و محمد السيد عبد المعطي (2002) التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها ببعد من المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية جامعة حلوان، العدد(03)، ص ص1-41.

108. هيله سليم عبد الله (2006) التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود. رسالة ماجستير غير منشورة كلية علم النفس والتربية، جامعة الملك سعود.

109. وهمان همام فراج (2004) التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بالأعراض السيكوباثولوجية لدى طلاب كلية التربية،مجلة جامعة الأزهر، العدد(126)، ص ص389-420.

110. اليحوفي نجوى (2002) التفاؤل والتشاؤم وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية الديمغرافية لدى طلاب الجامعة، مجلة علم النفس.مجلة علم النفس،تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة، العدد (62)، ص ص 132 .156.

111. اليحوفي نجوى (2004) التفاؤل والتشاؤم لدى المسنين المتقاعدين والعاملين بعد سن التقاعد، مجلة دراسات عربية في علم النفس، العدد(44)، ص11-40.

112. يوسف قطامي ونايفة قطامي(2000) سيكولوجية التعلم الصفي. دار الشروق، الأردن.

113. يوسف محيسن عوض(2012) التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة في ضوء بعض المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية فلسطين، المجلد(20)، العدد(02)، ص ص53-93.

114. Ackerman P. L., & Heggestad E. D., (1997). Intelligence, personality and interests: evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin, 121*, 219-245.
115. Ackerman, P., & Rolfhus, E. (1999). The locus of adult intelligence. Psychology and Aging, 14, 314–330.
116. Anderson, NB. (2004) Encyclopedia of health and behavior (first edition) U.S.A Message publications, pp. 641-642-643.
117. Aramata P. and Baldwin D. (2008) Stress optimism Resilience and cortisol with relation to digestive symptoms or diagnosis individual differences. Research, 6.2 pp. 123-138.
118. Barber, L. K., Munz, D. C., Bagsby, P. G. and Grawitch, M. J. (2009) When does time perspective matter? Self-control as a moderator between time perspective and academic achievement. Personality and Individual Differences, 46, 250–253.
119. Bernard H, Schuttenberg EM. Development of the Diligence Inventory: higher education form. J Res Dev Educ 1995;**28**:91–100.
120. Bhagat, V. and Nayak, R.D. (2014). Neuroticism and Academic Performance of Medical Stu-dents. International Journal of Humanities and Social Science Invention ISSN (Online): 2319 – 7722, Volume 3, Issue 1, PP.51-55.
121. Bhagat. V. (2013) Extroversion and Academic Performance of Medical Students. International Journal of Humanities and Social Science Invention, Volume: 2, Issue: 3, PP.55-58.
122. Bidjerano, T., & Dai, D. Y. (2007). The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. Learning and Individual Differences, 17(1), 69-81.
123. Bladwien D.R. Mchtyve, A. and Hardaway, E. (2007), perceived parenting style on college student optimism, "college student journal", Vol 41, Issue 3, pp.2-9.
124. Blickle, G. (1996). "Personality traits, learning strategies, and performance." European Journal of Personality, 10, 337-352.
125. Bossong,B.(2001) optimism as a moderator of the effect of state orientation on the evaluation of negative life events in efklids, A(eds)trends and prospects in motivation research, Netherlands ,pp349-357.
126. Bruchon, Scheitzer, M. Dantzer, R. (1994) introduction à la psychologie de la santé, Paris, PUF.
127. Busatoa, V. V., Elshouta, J. J., Hamakera, C. and Prinsb, F. J. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. Personality and Individual Differences 29. 1057-1068.
128. Bushman Brad J, Vagg Peter R and Spielberger C D.(2005). Culture and Gender Factors in the Structure of the Test Anxiety Inventory: A Meta-Analysis. In: Stress and Emotion. Vol. 17. Anxiety, Anger and Curiosity, Edited by Charles D. Spielberger and Irwin G. Sarason. New York, London.
129. Cassady, J.C. & Johson,R.E., (2002). Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. Contemporary Educational Psychology 27**,** 270–295.
130. Cassady, Jerrell C. (2001). The stability of undergraduate students' cognitive test anxiety levels. Practical Assessment, Research & Evaluation, 7(20).
131. Cassady, Jerrell C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning–testing cycle. Learning and Instruction 14, 569–592.
132. Castro, J.F, Rovira, T., Doval, E., Edo, S. (2009) optimism and perceived competence: the same or different constructs? Personality and individual differences, 46, 735-740 p.736.
133. Chamorro-Premuzic T., & Furnham A. (2005). Personality and intellectual competence. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
134. Chamorro-Premuzic, T and Furnham, A (2003b) Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. Journal of Research in Personality, 37, 319–338.

135. Chamorro-Premuzic, T. and Furnham, A. (2006). Intellectual Competence and the Intelligent Personality: A Third Way in Differential Psychology. American Psychological Association, Vol. 10, No. 3, 251–267.
136. Chamorro-premuzic,T and Furnham,A. (2003a) Personality Traits and Academic
137. Chang, E. Olivares, A. and D'Zurilla, T. (1997) optimism and pessimism as partially, independent and negative affectivity and psychological wellbeing personality and individual differences 23(3),pp 433-440.
138. Chapell et al,. 2005 Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., &McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. Journal of Educational Psychology, 97(2), 268-274. doi:10.1037/0022-0663.97.2.268
139. Charles, G. F. Mouris, J.L. (1990) stress and ad justment psychology an introduction prentice – hall.
140. Chipp Paul – Etienne et Scherer Klaus (1992) les comportements de coping étude leur structure théorique et élaboration d'une échelle en langue Française, revue européenne de psychologie appliquée, 4ème trimestre, Vol 42, N.4, pp. 285-294.
141. Ciorbeaa, I. and Pasaricaa, F. (2013) The Study of the Relationship Between Personality and Academic Performance. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 78, 400 – 404.
142. Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K (2005) Research Methods in Education. Fifth edition, Taylor & Francis e-Library
143. Conard, M. A. (2006). Aptitude is not enough: How personality and behavior predict academic performance. Journal of Research in Personality, 40, 339–346.
144. Covington, M. V. (2000). Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review Annu. Rev. Psychol. 51:171–200.
145. Culler, R. E., & Holahan, C. J. (1980). Test anxiety and academic performance :The effects of study related behaviors. Journal of Educational Psychology,72, 16-20.
146. De Fruyt, F. & Mervielde, I. (1996). "Personality and interests as predictors of educational streaming and achievement." *European Journal of Personality*, 10, 405-425.
147. De Raad, B., & Schouwenburg, H. C. (1996). Personality in learning and education: A review. European Journal of Personality, 10, 303-336.
148. Deffenbacher, Jerry L. (1986). Cognitive and Physiological Components of Test Anxiety in Real-Life Exams. Cognitive Therapy and Research, Vol 10, No. 6, , pp. 635-644.
149. Dember, W.N. (1989) the measurment of optimism and pessimism, current psychology research and review, 8 (2),pp 102-119
150. Dember, W.N. (1989) the measurment of optimism and pessimism, current psychology research and review, 8 (2),pp 102-119.
151. Dobson, K., S., Dzios, D.J.A (2008) Risk factors in depression 'first edition) U.S.A academic, press is an imprint of Elsevier (pp.196-175-139-178-198).
152. Dobson, K., S., Dzios, D.J.A (2008) Risk factors in depression 'first edition) U.S.A academic, press is an imprint of Elsevier (pp.196-175-139-178-198).
153. Dweck, C. S. (2002). The development of ability conceptions. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), Development of achievement motivation (pp. 57–88). San Diego, CA: Academic Press.
154. Entwistle, N & Tait, H (1996). Approaches and Study Skills Inventory for Students. Centre for Research on Learning and Instruction. University of Edinburgh.
155. Entwistle, N. (1988). "Motivational factors in students' approaches to learning", in: Learning strategies and learning styles. edited by R. R. Schmeck. New York: Plenum Press. pp. 21-49
156. Eunsook, H. (1999).Test Anxiety, Perceived Test Difficulty, and Test Performance: Temporal Patterns of Their Effects. Learning and Individual Differences, Volume 11, Number 4, pages 431-447.

157. Fantaine,K,R. Manstead, A.S.R, Wagner, H.(1993) optimism perceived control over stress and coping . European journal of personality,7,pp267-281.
158. Farsides, T. and Woodfield, R. (2003) Individual differences and undergraduate academic success: the roles of personality, intelligence, and application. Personality and Individual Differences. Volume 34, Issue 7, Pages 1225-1243.
159. Fischer,R .Chalmers,A.(2008). Is optimism universal a meta-analytical investigation of optimism levels across 22 notions, personality and individual differences, 45,pp 378-382.
160. Furnham , A., Richards, S. C. , and Paulhus, D. L. (2013) The Dark Triad of Personality: A 10 Year Review. Social and Personality Psychology Compass 7/3 (2013): 199–216.
161. Furnham A and Mitchell, J. (1991) Personality, needs, social skills and academic achievement: A longitudinal study, Personality and Individual Differences, 12, pp. 1067–1073.
162. Furnham, A. and Chamorro-Premuzic,T. (2004). Personality and intelligence as predictorsof statistics examination grades. Personality and Individual Differences, 37, 943–955.
163. Furnham, A., Nuygards, S. and Chamorro-Premuzic, T. (2013) Personality, assessment methods and academic performance. Instr Sci (2013) 41:975–987.
164. Galla, B. M., Plummer, B. D., White, R. E., Meketon, D., D'Mello, S. K. and Duckworth, A. L. (2014). The Academic Diligence Task (ADT): assessing individual differences in effort on tedious but important schoolwork. Contemporary Educational Psychology, 39, 314–325.
165. Goldberg, L.R (1993) the structure of phenothypic personality traits, American psychologist, 48 (1), 26-34.
166. Gray, E.K and Watson, D. (2002). General and speciWc traits of personality and their relation to sleep and academic performance. Journal of Personality, 70(2), 177–206.
167. Greed, P., Palton, W., and Bartrum, D. (2002) multidimensional properties of true lot –R: effects of optimism and pessimism on career and well being related variables in adobes sent, journal of career assessment, 10 (1), pp.42-61.
168. Hallinan, M.T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school.Sociology of Education, 81 (3), 271–283.
169. Heaven P. C. L, Mak A, Barry J., & Ciarrochi J. (2002) Personality and family influences on adolescent attitudes to school and self-rated academic performance. Personality and Individual Differences, 32, 453-462.
170. Heaven, Patrick. C.L., Ciarrochi, J. and Vialle, W. (2007). Conscientiousness and Eysenckian psychoticism as predictors of school grades: A one-year longitudinal study. Personality and Individual Differences, 42 , 535–546.
171. Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. Review of Educational Research, 58, 47-77.
172. Herzberg, PH. York, and Glaesmer, H. Jugen (2006) separating optimism: Arobast psychometric analysis of the revised life orientation test (lot-R) psychological Assessment 18 (4), pp. 433-438.
173. Jean Pierre Rolland (2004), l'évaluation de la personnalité, le modèle en cinq facteurs, Belgique.
174. Jedrychowski, J. and Lindemann, R. (2005). Comparing standardized measures of diligence and achievement with dental student academic performance. Journal of Dental Education, 69(4), 434---9.
175. John, O.P and Srivastava, S . (2001) the big five traits Taxanomy : history measurement, and theoretical, perspectives : pervin, L, A. and John, O, P (2001) : hand book 7 personality : theory and research , (eds 2ed), New york : Guilford press.
176. Journal of Selection and assessment, Vol 13, N° 4.

177. Klaczynski, P.A & Fauth, J.M.(1996)intellectual ability rationality and intuitiveness warranted optimism for future life vents, journal of youth and adolescence, 25, pp755-773.
178. Klem, A. M. and Connell, J. P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. Journal of School Health, 1-47.
179. Kleumper, D.K. Littbe, L.M. & Degrool, T. (2009) state or trait: effects of state optimism on job- related outcomes, journal of organizational behavior, 30, 209-231 pp.210-211.
180. Kling, K. C. (2001). The role of personality, academic ability, and gender in predicting academic achievement. Poster presented at the 2001 meeting of the International Society for the Study of Individual Differences. Edinburgh: July.
181. Korman, A (1974) The Psychology of Motivation Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.
182. Kubzansky, L. Kubzansky, P. & Maselkor J. (2004) optimism and pessimism in the context health: Bipolar opposites or separate constructs personality and social psychology, 30, (8), pp.943-956.
183. Ladd GW, Birch SH, Buhs ES. Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? Child Development 1999;70:1373–1400.
184. Lamprecht, v. (2007) Attributions causales d'élève immigrants concernant leurs réussites et leurs difficultés, mémoire présenté comme exigence partielle de la maitrise en éduction Québec, Montréal : université de Québec,pp.52-54.
185. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York: Springer.
186. Lemola, S. Raikkönen, K., Matthews, K.A., Sheier, M.E. Heinonen, K., Personen, A. Komsi, N., Lahti, J. (2010) A new measure for dispositional optimism and pessimism in young children European journal of personality 24, 71-84 pp.74-80.
187. Locke, E. A. and Latham, G. P. (2004) What should we do about motivation theory? six recommendations for the twenty-first century. Academy of Management Review, Vol. 29, No. 3, 388–403.
188. Lounsbury, J. W., Steel, R. P., Loveland, J. M., & Gibson, L. W. (2004). An investigation of personality traits in relation to adolescent school absenteeism. Journal of Youth and Adolescence, 33(5), 457-466.
189. Lufi. D & Darliuk. L. (2005). The interactive effect of test anxiety and learning disabilities
190. Lyon,J.E. & Weinstein, N. D.(1999). Mindsets, optimism bais about personal risk and health-protective behavior .British journal of health psychology 04, pp289-300.
191. Marks, L. (1998) deconstructing locus of control implications for plactiolioners journal of consulting and development, 76, n.03, pp251-260.
192. Matthews and Funke, 2006 Matthews, G and Funke, G.J. 2006. Worry information-processing. In G. Davey & A. Wells (Eds.), Worry and its psychological disorders (pp. 51-67). Chichester, England: John Wiley & Sons, Ltd.
193. Mc Crea, R, R ; Costa, P.T (2003), personality in adulthood : a five factors theory perspective, New York : GuilFord press
194. Mc Crae, R, R ; Costa, P.T (2003), personality in adulthood : a five factors theory perspective, New York : GuilFord press.
195. McCarthy, Julie.M. and Goffin, Richard.D. (2005) Selection Test Anxiety: Exploring
196. McCrea, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. Journal of Personality, 60, 175–215.
197. Montalvo, G. P., Mansfield, E. A., & Miller, R. B. (2007). Liking or disliking the teacher: Student motivation, engagement and achievement. Evaluation and Research in Education, 20(3), 144-158.
198. Mook, J. Kleijin, W. and Ploeg, H.M., (1992) positively and negatively worded items in al self-reported measure of dispositional optimism psychological reports, 71,pp 275-278.

199. More, M. (2005) dynamic optimism: An extrupian cognitive emotional virtue retrieved, from: http//:www.maxmore.com/optimism among adolescents. International Journal of Educational Research 43. 236-49.
200. More, M. (2005) dynamic optimism: An extrupian cognitive emotional virtue retrieved, from:http//:www.maxmore.com/optimism.
201. Moutafi. J et al., 2006. 594 Moutafi, J., Funrham, A., & Crump, J. (2006). What facets of openness and conscientiousness predict fluid intelligence score? Learning and Individual Differences, 16, 31−41
202. Myers, B. and Streed, L. (1999), the relationship between dispositional, optimism dispositional pessimism, repressive coping and trait anxiety personality and individual differences, 27 (6) ,pp.1261-1272.
203. Noftle, Number 4, pages 431-447.
205. O'Connor, M. C. and Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. Personality and Individual Differences 43, 971–99.
206. Oaten, M. and Cheng, K. (2005). Academic examination stress impairs self–control. Journal of Social and Clinical Psychology, Vol. 24, No. 2, pp. 254-279.
207. Oliver, B., & Plomin, R. (2007). Twins' Early Development Study (TEDS): Amultivariate, longitudinal genetic investigation of language, cognition and behaviour problems from childhood through adolescence. Twin Research and Human Genetics, 10, 96−105.
208. Packman, J., Smaby, M. Maddux, C. Farnur, C., Hodges, C., libes, E. and Rudd, B. (2009) the impact of skills – based training on counselor locus of control and emotional intelligence. Paper presented the American association annual conference and exposition Charlotte, NC, pp 1-8.
209. Passer, M. & Smith, R. (2004) psychology the science of maid and behavior, Mc Graw-Hill, second Edition, New York.
210. Pekrun, R.(2001). Test Anxiety and Academic Achievement. In International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences. Neil, J. Smelser, Paul B. Baltes. Palo Alto and Berlin, pp. 15610-15614
211. Petrides, K. V., Chamorro-Premuzic, T., Frederickson, N., & Furnham, A. (2005). Explaining individual differences in scholastic behavior and achievement. British Journal of Educational Psychology, 17, 239–255.
212. Pianta, R. C. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. Washington, DC: American Psychological Association.
213. Poropat, A. E. (2009). A Meta-analysis of the Five-factor Model of Personality and Academic Performance. Psychology Bulletin 135: 322-338.
214. Pritchard, M. E. Wilson,G.S. & Yamnitz,B.(2007) What predicts adjustment among college student? A longitudinal panel study. Journal of American college health vol56, No01, pp15-22.
215. Ramyashilpa. D. N. (2016) Relationship of Extroversion Dimension with Academic Performance of Medical Students. The International Journal of Indian Psychology, Volume 3, Issue 2, No.1, Pp 32/39.
216. Rang, R. (2005). Development and Validation of the Teacher-Student Relationship Inventory Using Exploratory and Confirmatory Factor Analysis. The Journal of Experimental Education, 74(1), 55-73.
217. Robert, B. (1978) motivation theories and principals. London, prentic Holl,.
218. Robins***, R.*** *(*2007*)*. Personality Predictors of Academic Outcomes: Big Five Correlates of GPA and SAT Scores. Journal of Personality and Social Psychology Volume 93, Issue 1, Pages 116-130.
219. Rothmann,S. and essenko, N.(2007) Job characteristic optimism, burnout and ill health of support staff in a higher education institution in south Africa African journal of psychology, 37,1, pp,135-152.

220. Rothstein, M. G., Paunonen, S. V., Rush, J. C., & King, G. A. (1994). Personality and cognitive ability predictors of performance in graduate business school. Journal of Educational Psychology, 86, 516–530.
221. Rothstein, M. G., Paunonen, S. V., Rush, J. C., & King, G. A. (1994). Personality and cognitive ability predictors of performance in graduate business school. Journal of Educational Psychology, 86, 516–530.
222. Sanchez-Marin, M., Rejano-Infante, E., & Rodriguez-Troyano, Y. (2001). Personality and academic productivity in the university student. Social Behavior and Personality, 29, 299–305.
223. Sanchez-Marin, M., Rejano-Infante, E., & Rodriguez-Troyano, Y. (2001). Personality and academic productivity in the university student. Social Behavior and Personality, 29, 299–305. Sanchez-Ruiz, M., Perez-Gonzalez, J., & Petrides, K. V. (2010). Trait emotional intelligence.
224. Sarason, I. G. (1972) Experimental approaches to test anxiety:Attentionandtheuses of information.In C. D.Spielberger (Ed.), Anxiety:Current trendsin theory and research (Vol.2).New York:Academic Press .
225. Sarason, I. G. (1988). Anxiety, self-preoccupation and attention. Anxiety Research, 1, 3–7.
226. Sarason, S.B. and Mandler, G. (1952). Some correlates of test anxiety. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 47, 810_ 817
227. Schabarcq,M.J. Winnudst.J.A.M. & Coopoe,C.C.(2003) the handbook of work and health psychology (second edition). England: Wiley éditorial offices.
228. Schouwenburg, H. C. (1995). Personality and academic competence. Poster presented at the seventh meeting of the International Society for Study of Individual Differences, Warsaw, Poland.
229. Schultz, D., Schultz, S.E. (1994), theories of personality 8th Edition book-Cole publishing company pacific Grove, California.
230. Schwarzer et al, 1989 Schwarzer, R. (1980). Worry and emotionality as separate components in test anxiety. Retrieved on November 10, 2010 from
231. Schwarzer, R. and Knoll, N. (2003). Positive Coping: Mastering Demands and Searching for Meaning. In: Positive psychological assessment: A handbook of models and measures. Lopez, Shane J., Snyder, C. R., Washington, DC, US.Pp 393-409.
232. Schweitzer, M.B. (2002), psychologie de la santé (2002) (1ère edition) Paris, France, Dunoud.
233. Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings. Anxiety Research. Vol. 4, no. 1, pp. 27-41.
234. Sieber, J. E., O'Neil Jr., H. E, & Tobias, S. (1977). Anxiety, learning and instruction. Hillsdale, NJ: Erlbaum
235. Snyder ,G.R.& Lopez ,S.J.(2003), handbook of positive psychology, journal of adolescence,vol37,issue148.
236. Spielberger, C.D. (1972). Anxiety and emotional state. In: Spielberger, C.D. (Ed.), Anxiety: Current trends in theory and research , Vol. 1, pp. 23_ 49. Academic Press, New York.
237. Spielberger, C.D. (1980). Preliminary manual for the State-Trait Anger Scale. Tampa, FL: Human Resources Institute, University of South Florida.
238. Spielberger, C.D. (1980). Test Anxiety Inventory: Preliminary professional manual. Menlo Park, CA: Mind Garden.
239. Taylor, S. E. Kemeny ,M.E. ,Aspinwall ,L.G .,Schneider, S.G(1992) Optimism, coping psychological distress and high-risk sesual behavior amongmen at risk for acquired immunodeficiency(aids). journal of personality and social psychology. 63,pp 460-473.
240. Tempelaar, D. T., Gijselaers, W. H., van der Loeff, S. S., & Nijhuis, J. F. H. (2007). A structural equation model analyzing the relationship of student achievement motivations and personality factors in a range of academic subject-matter areas. Contemporary Educational Psychology, 32(1), 105-131.

241. Types, E, C and Christal, R.E (1992) recurent personality factors based on trait ratings, journal of personality, 60 (2), 225- 251.
242. Vermetten, Y. J., Lodewijks, H. G., & Vermunt, J. D. (2001). The role of personality traits and goal orientations in strategy use. Contemporary Educational Psychology, 26, 149-170.
243. Vollrath, M.E., (2006), handbook of personality and health (first edition) Chichester England: John Wiley L. sous lld ,pp.147-316-317.
244. Wagerman, S. A., & Funder, D. C. (2007). Acquaintance reports of personality and academic achievement: A case for conscientiousness. Journal of Research in Personality, 41, 221−229
245. Wallston,K.A.(1994) cautious optimism vs. cockeyed optimism psychology and health, vol 9(03),pp201-203.
246. Wealthington,B.L. & Hayes, C.T.(2007) optimism, stress, life satisfaction and job burnout in restaurant managers. The journal of psychology 141(06),pp565-579.
247. Weinstein, N. (1980) unrealistic optimism about future life events journal of personality and social psychology vol.39, N°(5), pp.806-820.
248. Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. Journal of Educational Psychology, 89, 411–419.
249. Wentzel, K. R., Barry, C. M., & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in the middle school: Influences on motivation and school adjustment. Journal of Educational Psychology, 96, 195-203.
250. Wine, J. (1971). Test anxiety and the direction of attention. Psychological Bulletin, 76, 92−104.
251. Yates, S. (2000), student optimism and pessimism on student achievement to mathematics, mathematics education research journal, Vol.14 N°1, pp.4-15.
252. Zeidner, M. (1998). Test anxiety: The state of the art. New York: Plenum Press.
253. Zeidner, M. (2004) Test Anxiety. In: Encyclopedia of applied psychology. Charles D. Spielberger, Academic Press, USA. pp 545-556.
254. Zimmerman, B. J. (1999). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, M. Zeidner, & P. R. Pintrich (Eds.), Handbook of self-regulation. Elsevier Science.

الملاحق

الملحق رقم (01)

مقياس قلق الامتحان لـ Spielberger

عزيزي (ة) الطالب (ة) نضع بين يديك مجموعة من الأسئلة نرجو منك الإجابة عليها بكل صدق و موضوعية، و اعلم أنه ليس هناك إجابة صحيحة و أخرى خاطئة، بل اختر الإجابة التي تنطبق عليك الأكثر و ضع أمامها علامة (X)، و لك منا الشكر الجزيل على مساهمتك في هذا العمل العلمي.

الرقم	العبـــــارات	أبدا	أحيانا	غالبا	دائما
1	أشعر بالثقة و الارتياح أثناء الإجابة على الامتحان.				
2	أثناء الامتحان أشعر بالارتباك و الإحساس بالاضطراب.				
3	تفكيري في العلامة في المادة يتدخل في أدائي في الامتحان.				
4	أشعر ببرودة شديدة أثناء الامتحانات الهامة.				
5	أثناء الامتحانات أجد نفسي أفكر فيما إذا كنت سوف أنتهي من الدراسة.				
6	كلما كان أدائي في الامتحان أداء جادا، كلما ازددت ارتباكا.				
7	التفكير في الأداء المنخفض في الاختبار يتدخل في تركيزي أثناءه.				
8	أشعر بعصبية شديدة عندما آخذ امتحانا هاما.				
9	عندما أستعد للامتحان أشعر بعصبية شديدة بسببه.				
10	أحس بالارتباك قبل استلام ورقة الامتحان.				
11	أثناء الامتحان أشعر أنني متوتر جدا.				
12	أتمنى ألاّ يزعجني موقف الامتحان.				
13	أثناء الامتحانات الهامة أشعر بارتباك شديد بالمعدة.				
14	أثناء الامتحانات الهامة أشعر و كأني فاشل (ة).				
15	أشعر بالذعر أثناء الامتحان الهام.				
16	أشعر بالقلق أثناء الامتحان الهام.				
17	أثناء الامتحانات أجد نفسي أفكر في عواقب الرسوب.				
18	أشعر بقلبي يدق بسرعة أثناء الامتحانات الهامة.				
19	بعد الانتهاء من الامتحان أحاول إنهاء القلق لكن لا أستطيع ذلك.				
20	أثناء الامتحانات أشعر بالعصبية إلى درجة أنني أنسى الحقائق التي أعرفها تماما.				

الملحق رقم (02)

قائمة العوامل الخمسة للشخصية

سيدي سيدتي :

نضع بين يديكم مقياسا يشتمل على مجموعة من الفقرات التي تصف كيف يسلك ويتصرف الأشخاص بشكل عام . والذي يرجوه الباحث منكم قراءة كل فقرة، واختيار إجابة واحدة فقط بوضع علامة (X) تحت الإجابة التي ترون أن مضمون الفقرة يعبر عن حالتك تماما . و بالطبع نتوقع منكم عدم نسيان أي فقرة دون الإجابة عليها ، علما بأن إجابتكم لن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي فقط ولن يطلع عليها سوى الباحث. مقدرين سلفا حسن تعاونكم معنا .

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	متردد	معارض	معارض بشدة
01	لست شخصا قلقا					
02	أحب أن أكون محاطا بكثير من الناس					
03	لا أحب أن أضيع وقتي في أحلام اليقظة					
04	أحاول أن أكون مهذبا مع كل شخص اقابلة					
05	أحافظ على أغراضي نظيفة ومنظمة					
06	غالبا ما اشعر بأنني اقل قيمة من الآخرين					
07	اضحك بسهولة					
08	حالما أجد الطريقة المناسبة للقيام بشيء ما أتمسك بها					
09	كثيرا ما ادخل في جدال مع أفراد عائلتي وزملائي					
10	أنا بارع في دفع نفسي لانجاز الأعمال في وقتها المحدد					
11	عندما أكون تحت ضغط شديد اشعر أنني سأنهار					
12	لا اعتبر نفسي شخصا مرحا					
13	أنا مفتون بجمال الفن والطبيعة					
14	يعتقد بعض الناس أنني أناني ومغرور					
15	لست شخصا منهجيا (منظما)					
16	نادرا ما اشعر بالوحدة والكآبة					
17	استمتع حقا بالحديث مع الناس					
18	اعتقد أن ترك الطلاب ينصتون إلى أشخاص متناقضي الآراء يمكن فقط ان يظللهم ويربكهم					
19	أفضل التعاون مع الآخرين على أن أنافسهم					
20	أحاول انجاز المهام الموكلة إلي بإخلاص					
21	غالبا ما اشعر بالنرفزة والتوتر					
22	أحب أن أكون أين يتواجد النشاط					
23	يكاد الشعر لا يؤثر في					
24	أميل إلى السخرية والتشكيك في نوايا الآخرين					
25	لدي مجموعة من الأهداف الواضحة أسعى لتحقيقها بطريقة منظمة					
26	اشعر أحيانا انه لا قيمة لي					
27	أفضل عادة انجاز الأشغال بمفردي					
28	غالبا ما أجرب الأكلات الجديدة والأجنبية					

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	متردد	معارض	معارض بشدة
29	اعتقد أن اغلب الناس يستغلونك إذا سمحت لهم بذلك					
30	أضيع الكثير من الوقت قبل الشروع في العمل					
31	نادرا ما اشعر بالخوف أو القلق					
32	غالبا ما اشعر كما لو أنني مفعم بالنشاط					
33	نادرا ما ألاحظ الحالات المزاجية والمشاعر التي تخلقها المواقف المختلفة					
34	يحبني معظم الناس الذين اعرفهم					
35	اعمل بجد لتحقيق أهدافي					
36	غالبا ما اغضب من طريقة معاملة الناس لي					
37	انا شخص مرح و مبتهج					
38	اعتقد انه علينا الرجوع الى علماء الدين للبث في القضايا الأخلاقية					
39	يعتقد بعض الناس أنني متريث وحذر					
40	عندما أتعهد القيام بعمل التزم بمواصلته					
41	في الكثير من الأحيان عندما تسوء الأمور تثبط همتي واشعر بالاستسلام					
42	لست مرحا ومتفائلا					
43	اشعر أحيانا بقشعريرة عندما اقرأ أو أشاهد عملا فنيا					
44	أنا عنيد ومتصلب في مواقفي					
45	أحيانا لا يوثق بي ولا يعتمد علي كما يجب أن أكون					
46	نادرا ما أكون حزينا أو مكتئبا					
47	حياتي سريعة الوتيرة					
48	لدي اهتمامات قليلة في تأمل طبيعة الكون والظروف الإنسانية					
49	غالبا ما أحاول أن أكون متفهما ومراع لمشاعر الآخرين					
50	أنا شخص فعال (منتج) دائما أنجز أعمالي					
51	غالبا ما اشعر أنني عاجز وأريد أن يحل شخص ما مشاكلي					
52	أنا شخص نشيط جدا					
53	لدي الكثير من الفضول الفكري					
54	لا أتوانى في إخبار من لا أحبهم بذلك					
55	لا يبدوا أبدا أنني قادر على تنظيم أموري					
56	أحيانا اشعر بالخجل لدرجة أنني أود الاختفاء من الأنظار					
57	أفضل أن اهتم بأموري الخاصة على أن أكون قائدا للآخرين					
58	غالبا ما استمتع بالتفكير في النظريات والأفكار المجردة					
59	عند الضرورة أتلاعب بالناس في الحصول على ما أريد					
60	أسعى جاهدا للامتياز في كل عمل أقوم به					

الملحق رقم (03)

مقياس التفاؤل والتشاؤم في صيغته النهائية

التعليمات:

يعرض عليك مجموعة من العبارات التي تتعلق بمشاعرك وتصرفاتك في مواقف الحياة المختلفة، ويوجد أمام كل عبارة أربع اختيارات أربع بالترتيب التالي (أوافق تماما – أوافق – لا أوافق – لا أوافق مطلقا).

المطلوب منك:

أن تقرأ كل عبارة من هذه العبارات بدقة ثم تبدي رأيك بوضع علامة (صح) أسفل الاختبار الذي ينطبق عليك.

أن تكون إجابتك على كل عبارة وفقا لما تشعر به في الوقت الحال.

لا تستغرق وقتا طويلا في التفكير أثناء قراءتك لأي عبارة بل وضح فقط انطباعك الأول تجاه المعنى الذي تحمله العبارة – لا تنسى أن تجيب على كل العبارات.

لاحظ أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة والإجابة تعد صحيحة – فقط – طالما تعبر عن حقيقة شعورك تجاه المعنى الذي تحمله العبارة.

الرقم	العبارات	البدائل			
		أوافق تماما	أوافق	لا أوافق	لا أوافق مطلقا
01	أحب كل الناس الذين أتعرف بهم.				
02	من الأفضل ألا أحدد آمالا وردية، حيث أنه من المحتمل أن أصاب بخيبة أمل.				
03	هناك الكثير الذي يمكن عمله، ولكن لا يوجد الوقت الكافي للقيام بذلك.				
04	أبالغ في كل شيء (أي أعمل من الحبة قبة)				
05	نادرا ما أتوقع حدوث أشياء طيبة لي.				
06	كل شيء يتغير بسرعة هذه الأيام لدرجة أنني أجد صعوبة في اختيار القواعد السليمة التي يجب إتباعها.				
07	بصفة عامة تبدو لي الحياة جميلة.				
08	عندما يتعلق الأمر بخططي وتطلعاتي المستقبلية في الحياة أتوقع أن تسير الأمور في الاتجاه المعاكس.				
09	أن أعظم المعارك تكون مع نفسي.				
10	أعتقد أنه لا يوجد أمل مرجو من الجنس البشري.				
11	التخلص من حالة مزاجية سيئة لا يستغرق مني وقتا طويلا.				
12	إذا كنت أرغب في تحقيق شيء ما، واجتهدت فسوف أحقق هدفي في النهاية.				
13	يصل بعض الناس إلى أهدافهم نتيجة النفوذ أو الواسطة، وليس نتيجة عملهم.				
14	إذا سارت أمور حياتي سيرا حسنا، سرعان ما أتوقع لها أن تزداد سوءا.				
15	بالإيمان والثقة أستطيع تقريبا أن افعل أي شيء.				
16	أستمتع بدرجة كبيرة عندما أكون بمفردي بعيدا عن الآخرين.				
17	عندما أبدأ في عمل شيء جديد أتوقع النجاح.				
18	الصدق هو سر النجاح في جميع الأحوال.				
19	بصفة عامة أرى الجانب المشرق من الحياة.				
20	إذا اتخذت قرارا ما سيتضح فيما بعد أنه قرارا خاطئا.				
21	بصفة عامة فإنني أقلل من حجم مشاكلي.				

22	إنه لشيء طيب أن أكون صريحا				
23	حينما توجد الإرادة يوجد الطريق				
24	أميل إلى تضخيم مشكلاتي لدرج تفوق حجمها الحقيقي				
25	من الأفضل في كل الأحوال أن أكون متواضعا وأمينا عن أن أكون مهما وخادعا				
26	أوقع أن تزداد الأمور سوءا بمرور الوقت.				
27	عادة يكون العامل البطيء المثابر هو الذي ينجز في النهاية.				
28	عندما أذهب إلى حفلة ما أتوقع الاستمتاع.				
29	إن الظروف في تحسين دائم ومستمر				
30	ينبغي أن يحصل كل فرد على فرصة أو رأي متكافئ				
31	من الأفضل أن أتوقع الهزيمة حتى لا أصدم بشدة عند وقوعها.				
32	من الحكمة أن تمدح الناس الآخرين				
33	أتوقع أن أحقق معظم الأشياء التي أريدها في الحياة				
34	يبدو أن مصائب الحياة لن تفارقني.				
35	ما ينقص الناس اليوم هو النوع القديم من الصداقة التي كانت تدوم مدى الحياة.				
36	عندما يتنبأ العاملون بالأرصاد الجوية بأن نسبة احتمال سقوط المطر 50% فإن سقوط المطر سيكون مؤكدا.				
37	أثق عادة في أن الأمور تسير حسنا				
38	في بعض الأحيان تكون روحي المعنوية منخفضة، ولكن سرعان ما أعود إلى حالتي الطبيعية				
39	يبدو أن المستقبل غير مضمون حتى أستطيع وضع خططا جادة.				
40	عندما أتعهد بعمل شيء أجد من الصعب أن أنحيه جانبا حتى ولو لوقت قصير.				
41	الحنان أكثر أهمية من الحب				
42	عندما أشترك مع زملائي في لعبة ما أتوقع الخسارة.				
43	أي شخص يعمل بجد واجتهاد يجد لديه فرصة طيبة للنجاح.				
44	يبدو لي المستقبل كئيبا				
45	إذا كان عليّ أن أختار بين السعادة والعظمة سأختار العظمة.				
46	أتجاهل عادة الانتكاسات البسيطة التي تحدث لي.				
47	بصفة عامة تنتهي الأمور على ما يرام.				
48	من الأفضل لي أن أموت بطلا على أن أعيش جبانا.				
49	إذا أعطيت إجابات صحيحة وأخرى خاطئة بنسب متساوية لسؤال ما فإنني سأختار دائما الإجابات الخاطئة.				
50	من الصعب أن أتقدم دون أن اسلك كل السبل.				
51	إذا كنت في مسابقة ما وانحصر السباق بيني وشخص آخر، فإنني أتوقع أن أكون الثاني وليس الأول.				
52	بصفة عامة أنظر إلى الغد على أنه سيكون سعيدا.				
53	أستطيع ان أتعامل بارتياح مع كافة الناس.				
54	الأحداث المؤلمة غالبا ما تأتي في أعقاب الأحداث السارة.				
55	في تاريخ الجنس البشري توجد فئة قليلة من المفكرون العظماء.				
56	بعد العسر يسرا.				

الملحق رقم 04

أ. جدول يعرض نتائج معامل الارتباط الثنائي بين التحصيل الدراسي و السمات الخمسة الكبرى

		التحصيل	العصابية	الانبساطية	الصفاوة	الطيبة	حيوية الضمير
التحصيل	Corrélation de Pearson	1	,024	**,184****	-,007	**,158***	**,160***
	Sig. (bilatérale)		,712	,004	,913	,013	,012
	N	246	246	246	246	246	246
العصابية	Corrélation de Pearson	,024	1	,176**	,061	,173**	,037
	Sig. (bilatérale)	,712		,006	,340	,007	,568
	N	246	246	246	246	246	246
الانبساطية	Corrélation de Pearson	,184**	,176**	1	,147*	,236**	,395**
	Sig. (bilatérale)	,004	,006		,021	,000	,000
	N	246	246	246	246	246	246
الصفاوة	Corrélation de Pearson	-,007	,061	,147*	1	,081	,230**
	Sig. (bilatérale)	,913	,340	,021		,204	,000
	N	246	246	246	246	246	246
الطيبة	Corrélation de Pearson	,158*	,173**	,236**	,081	1	,209**
	Sig. (bilatérale)	,013	,007	,000	,204		,001
	N	246	246	246	246	246	246
حيوية الضمير	Corrélation de Pearson	,160*	,037	,395**	,230**	,209**	1
	Sig. (bilatérale)	,012	,568	,000	,000	,001	
	N	246	246	246	246	246	246

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

الإحصاء الوصفي

	ن	الأدنى	الأقصى	المتوسط	الانحراف المعياري
العصابية	246	17,00	56,00	**35,2073**	5,93861
الانبساطية	246	14,00	53,00	**37,6626**	5,83550
الصفاوة	246	17,00	53,00	**36,6504**	6,32453
الطيبة	246	16,00	53,00	**35,8659**	5,08081
حيوية الضمير	246	18,00	58,00	**41,9797**	7,48247
N valide (liste)	246				

ب. جدول يعرض نتائج معامل الارتباط بين التحصيل الدراسي و التفاؤل/ تشاؤم

		التحصيل الدراسي	التشاؤم	التفاؤل
التحصيل الدراسي	Corrélation de Pearson	1	-,134*	,046
	Sig. (bilatérale)		,036	,477
	N	246	246	246
التشاؤم	Corrélation de Pearson	**-,134***	1	-,006
	Sig. (bilatérale)	,036		,928
	N	246	246	246
التفاؤل	Corrélation de Pearson	,046	-,006	1
	Sig. (bilatérale)	,477	,928	
	N	246	246	246

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

جـ. جدول يعرض نتائج معامل الارتباط بين التحصيل الدراسي و قلق الامتحان ببعديه الهم و الانفعالية

		achiev	testanxiety	worry	emotionality
التحصيل الدراسي	Corrélation de Pearson	1	**-,304****	**-,336****	**-,213****
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,001
	N	246	246	246	246
قلق الامتحان	Corrélation de Pearson	-,304**	1	,784**	,843**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	246	246	246	246
الهم	Corrélation de Pearson	-,336**	,784**	1	,587**
قلق الامتحان	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
المعرفي	N	246	246	246	246
الانفعالية	Corrélation de Pearson	-,213**	,843**	,587**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000	
	N	246	246	246	246

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

د. جدول يعرض نتائج معامل الارتباط بين قلق الامتحان ببعديه الهم و الانفعالية و سمتي التفاؤل/التشاؤم

		testanxiety	worry	emotionality	pessimism	optimism
قلق الامتحان	Corrélation de Pearson	1	,784**	,843**	**,158***	,060
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,013	,346
	N	246	246	246	246	246
الهم	Corrélation de Pearson	,784**	1	,587**	**,131***	,042
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,040	,516
	N	246	246	246	246	246
الانفعالية	Corrélation de Pearson	,843**	,587**	1	,049	,054
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,443	,396
	N	246	246	246	246	246
التشاؤم	Corrélation de Pearson	,158*	,131*	,049	1	-,006
	Sig. (bilatérale)	,013	,040	,443		,928
	N	246	246	246	246	246
التفاؤل	Corrélation de Pearson	,060	,042	,054	-,006	1
	Sig. (bilatérale)	,346	,516	,396	,928	
	N	246	246	246	246	246

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

و. جداول تعرض نتائج وساطة الهم (المكون المعرفي من قلق الامتحان) للعلاقة بين التشاؤم و التحصيل الدراسي من خلال معادلة الانحدار

Variables introduites/éliminées[a]

النموذج	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	التشاؤم	.	Introduire
2	الهم	.	Introduire

a. Variable dépendante : achiev

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles

					Modifier les statistiques				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
1	,134[a]	,018	,014	1,95683	**,018**	4,437	1	244	**,036**
2	,348[b]	,121	,114	1,85485	**,103**	28,566	1	243	**,000**

a. Prédicteurs : (Constante), pessimism

b. Prédicteurs : (Constante), pessimism, worry

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	16,991	1	16,991	4,437	**,036[b]**
	Résidus	934,316	244	3,829		
	Total	951,307	245			
2	Régression	115,270	2	57,635	16,752	**,000[c]**
	Résidus	836,037	243	3,440		
	Total	951,307	245			

a. Variable dépendante : achiev

b. Prédicteurs : (Constante), pessimism

c. Prédicteurs : (Constante), pessimism, worry

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Ecart standard	Bêta		
1	(Constante)	11,733	,618		18,987	,000
	التشاؤم	-,029	,014	**-,134**	**-2,106**	**,036**
2	(Constante)	13,775	,699		**19,697**	**,000**
	التشاؤم	-,020	,013	**-,091**	**-1,502**	**,134**
	الهم	-,137	,026	**-,324**	**-5,345**	**,000**

a. Variable dépendante : achiev

هـ. جداول تعرض معامل الارتباط الجزئي بين الهم و الانفعالية و التحصيل الدراسي

Corrélations

Variables de contrôle			الانفعالية	التحصيل
الهم	الانفعالية	Corrélation	1,000	-,020
		Signification (bilatérale)	.	,754
		ddl	0	243
	التحصيل	Corrélation	-,020	1,000
		Signification (bilatérale)	,754	.
		ddl	243	0

Corrélations

Variables de contrôle			التحصيل	الهم
الانفعالية	التحصيل	Corrélation	1,000	-,267
		Signification (bila)	.	,000
		ddl	0	243
	الهم	Corrélation	-,267	1,000
		Signification (bilat)	,000	.
		ddl	243	0

ك. معطيات تعرض نتائج التعديل بين الهم أو قلق الامتحان المعرفي (متغير مستقل X) و التحصيل الدراسي (متغير تابع Y) و التفاؤل (متغير معدل M). التحليل تم بفضل برنامج (Process) لـ (Hayes, 2013).

```
/* PROCESS for SPSS 2.15 */.
/* Written by Andrew F. Hayes */.
/* www.afhayes.com */.
/* Copyright 2012-2016 */.
/* Online distribution other than through */.
/* www.afhayes.com or processmacro.org is not authorized */.
/* Please read the documentation */.
/* available in Appendix A of */.
/* Hayes (2013) prior to use */.
/* www.guilford.com/p/hayes3 */.
/* Documentation available in Appendix A of http://www.guilford.com/p/hayes3 */.
preserve.
set printback=off.


Run MATRIX procedure:

************** PROCESS Procedure for SPSS Release 2.15 *******************

          Written by Andrew F. Hayes, Ph.D.       www.afhayes.com
    Documentation available in Hayes (2013). www.guilford.com/p/hayes3

**************************************************************************
Model = 1
    Y = achiev التحصيل
    X = worry الهم
    M = optimism التفاؤل

Sample size
        246

**************************************************************************
Outcome: achiev

Model Summary
          R       R-sq        MSE          F        df1        df2          p
      ,3593      ,1291     3,4235    11,9578     3,0000   242,0000      ,0000

Model
              coeff         se          t          p       LLCI       ULCI
constant    11,2973     2,6996     4,1848      ,0000     5,9796    16,6151
optimism      ,0317      ,0531      ,5966      ,5513     -,0730      ,1364
worry        -,1327      ,1452     -,9138      ,3617     -,4188      ,1534
int_1        -,0001      ,0029     -,0194      ,9845     -,0058      ,0056

Product terms key:

 int_1    worry       X     optimism

R-square increase due to interaction(s):
         R2-chng          F        df1        df2          p
int_1      ,0000      ,0004     1,0000   242,0000      ,9845

**************************************************************************

Conditional effect of X on Y at values of the moderator(s):
   optimism     Effect         se          t          p       LLCI       ULCI
    41,5333     -,1351      ,0343    -3,9329      ,0001     -,2027     -,0674
    49,7358     -,1355      ,0256    -5,2908      ,0000     -,1860     -,0851
    57,9383     -,1360      ,0355    -3,8342      ,0002     -,2058     -,0661

Values for quantitative moderators are the mean and plus/minus one SD from mean.
Values for dichotomous moderators are the two values of the moderator.

****************** ANALYSIS NOTES AND WARNINGS ************************
```

ي. معطيات تعرض نتائج التعديل بين الهم أو قلق الامتحان المعرفي (متغير مستقل X) و التحصيل الدراسي (متغير تابع Y) و الانبساطية (متغير معدل M). التحليل تم بفضل برنامج (Process) لـ (Hayes, 2013).

```
Level of confidence for all confidence intervals in output:
    95,00

------ END MATRIX -----


Run MATRIX procedure:

************** PROCESS Procedure for SPSS Release 2.15 ******************

          Written by Andrew F. Hayes, Ph.D.       www.afhayes.com
    Documentation available in Hayes (2013). www.guilford.com/p/hayes3

**************************************************************************
Model = 1
    Y = achiev التحصيل
    X = worry الهم
    M = extrover الانبساطية

Sample size
       246

**************************************************************************
Outcome: achiev

Model Summary
          R       R-sq        MSE          F        df1        df2          p
      ,4099      ,1680     3,2704    16,2933     3,0000   242,0000      ,0000

Model
                coeff         se          t          p       LLCI       ULCI
constant       2,6105     3,0937      ,8438      ,3996    -3,4835     8,7045
extrover        ,2668      ,0785     3,3993      ,0008      ,1122      ,4214
worry           ,3196      ,1683     1,8990      ,0588     -,0119      ,6511
int_1 التفاعل  -,0118      ,0043    -2,7565      ,0063     -,0202     -,0034

Product terms key:

 int_1    worry       X     extrover

R-square increase due to interaction(s): النسبة المضافة بسبب التفاعل
         R2-chng          F        df1        df2          p
int_1      ,0261     7,5981     1,0000   242,0000      ,0063

**************************************************************************

Conditional effect of X on Y at values of the moderator(s):
   extrover     Effect         se          t          p       LLCI       ULCI
    30,0000     -,0339      ,0456     -,7445      ,4573     -,1237      ,0558
    34,0000     -,0811      ,0326    -2,4868      ,0136     -,1453     -,0169
    38,0000     -,1282      ,0252    -5,0941      ,0000     -,1778     -,0786
    42,0000     -,1753      ,0281    -6,2424      ,0000     -,2306     -,1200
    44,0000     -,1989      ,0330    -6,0356      ,0000     -,2638     -,1340

Values for quantitative moderators are 10th, 25th, 50th, 75th, and 90th percentiles
Values for dichotomous moderators are the two values of the moderator.

********************** JOHNSON-NEYMAN TECHNIQUE *************************

Moderator value(s) defining Johnson-Neyman significance region(s)
      Value    % below    % above
    33,0380    21,5447    78,4553

Conditional effect of X on Y at values of the moderator (M)
```

extrover	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
14,0000	,1546	,1095	1,4125	,1591	-,0610	,3702
15,9500	,1316	,1014	1,2987	,1953	-,0680	,3313
17,9000	,1086	,0933	1,1646	,2453	-,0751	,2924
19,8500	,0857	,0853	1,0045	,3161	-,0823	,2537
21,8000	,0627	,0773	,8105	,4184	-,0897	,2151
23,7500	,0397	,0695	,5714	,5683	-,0972	,1766
25,7000	,0167	,0618	,2709	,7867	-,1050	,1385
27,6500	-,0062	,0543	-,1149	,9086	-,1131	,1007
29,6000	-,0292	,0470	-,6214	,5349	-,1218	,0634
31,5500	-,0522	,0402	-1,2991	,1952	-,1313	,0269
33,0380	-,0697	,0354	-1,9698	,0500	-,1394	,0000
33,5000	-,0752	,0340	-2,2097	,0281	-,1422	-,0082
35,4500	-,0981	,0290	-3,3877	,0008	-,1552	-,0411
37,4000	-,1211	,0257	-4,7134	,0000	-,1717	-,0705
39,3500	-,1441	,0249	-5,7853	,0000	-,1932	-,0950
41,3000	-,1671	,0268	-6,2292	,0000	-,2199	-,1142
43,2500	-,1901	,0309	-6,1424	,0000	-,2510	-,1291
45,2000	-,2130	,0365	-5,8320	,0000	-,2850	-,1411
47,1500	-,2360	,0430	-5,4868	,0000	-,3207	-,1513
49,1000	-,2590	,0501	-5,1745	,0000	-,3576	-,1604
51,0500	-,2820	,0574	-4,9092	,0000	-,3951	-,1688
53,0000	-,3049	,0651	-4,6877	,0000	-,4331	-,1768

********** ANALYSIS NOTES AND WARNINGS **********

Level of confidence for all confidence intervals in output:
    95,00

------ END MATRIX -----