العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بإستراتيجيات تنظيم الانفعال والتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة الملك سعود

د. وليد شوقى شفيق سحلول

أستاذ مساعد بجامعة الملك سعود

ملخص البحث:

هدف البحث إلى معرفة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية السائدة لدى طلاب جامعة الملك سعود، ومستوى تنظيم الانفعال لديهم، ودراسة الفروق فيهما حسب الجنسية، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي، ومعرفة القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية بإستراتيجيات تنظيم الانفعال والتحصيل الدراسي لديهم. وتم تطبيق مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية Topolewska et al. (2014)، ومقياس إستراتيجيات تنظيم الانفعال Gross & John (2003) (تقنين الباحث) على (٢١٦) من طلاب جامعة الملك سعود. وباستخدام المتوسط، والانحراف المعياري، وتحليل التباين المتعدد MANOVA، وتحليل الانحدار المتعدد، تم التوصل إلى أن أكثر عوامل الشخصية شيوعًا لدى طلاب جامعة الملك سعود هو عامل (الفِكْر) وأقلها شيوعًا هو عامل (الوَعْي). وأن إستراتيجية (إعادة التقييم المعرفي) أعلى انتشارًا من إستراتيجية (القَمْع التعبيري) لديهم. ولم توجد فروق دالة إحصائيًا في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وإستراتيجيات تنظيم الانفعال تعزى لمتغيرات (الجنسية، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي). ويمكن التنبؤ بإستراتيجيتي (إعادة التقييم المعرفي، والقَمْع التعبيري) من عاملي (المقبولية، والوَعْي) فقط، ولم يتم التنبؤ بالتحصيل الدراسي من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، أو إستراتيجيات تنظيم الانفعال.

الكلمات المفتاحية: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، إستراتيجيات تنظيم الانفعال، التحصيل الدراسي.

The Big Five factors of personality and their relation to emotion regulation strategies and academic achievement among KSU students

Dr. Walid Shawky Shafik Sahloul
Assistant Professor at King Saud University

Abstract:

The research aimed at finding out the Big Five factors of personality prevalent among KSU students, and the level of emotion regulation for them, and studying the differences in them according to nationality, academic specialization, and academic level, and knowledge the predictive ability of the Big Five factors of personality in their emotion regulation strategies and academic achievement. The scales of Big Five factors (Topolewska et al., 2014), & emotion regulation strategies (Gross & John (2003) (standardized by the researcher) were applied for (216) male students in KSU. Using the mean, standard deviation, multivariate analysis of variance (MANOVA), and the regression analysis, the results revealed that: The most common personal factors among KSU students is thought and the least common is conscientiousness. The strategy of cognitive reappraisal is more prevalent than expressive suppression strategy among them. There were no statistically significant differences in the Big Five factors of personality, and the emotion regulation strategies attributed to variables (nationality, academic specialization, and academic level). The strategies (cognitive reappraisal and expressive suppression) were only predicted by agreeableness and conscientiousness factors. Academic achievement was not predicted by the Big Five factors of personality, or emotion regulation strategies.

Key words: Big Five factors of personality, emotion regulation strategies, and academic achievement.

مقدمة:

تشير الشخصية إلى مجموعة من السمات الأساسية التي تحدد كيف يتصرف الفرد عادةً، ويفكر، ويشعر (Karatas, 2015). ولكل شخصية سماتها الرئيسة، التي تحدد خصائص هذه الشخصية، ونقاط ضعفها وقوتها، وأيضًا مدى مرونتها وقدرتها

على التوافق مع الآخرين (أبو هاشم، ٢٠٠٧). فالشخصية نمط سلوكي ثابت نسبيًّا، مميز للفرد عن غيره من الأفراد.

ولقد كان أحد الأهداف طويلة المدى لعلم النفس هو وضع نموذج يمكن أن يصف الشخصية الإنسانية، والاضطرابات فيها، بقصد استخدام هذا النموذج في علاج اضطرابات الشخصية وتحسين الفهم العام للشخصية. وأحد النماذج الأكثر بروزًا في علم النفس المعاصر هو ما يُعرف باسم نموذج الشخصية المكون من خمسة عوامل؛ حيث يتضمن خمسة متغيرات مختلفة في نموذج مفاهيمي لوصف الشخصية. وغالبًا ما يشار إلى هذه العوامل الخمسة المختلفة باسم "الخمسة الكبرى" (Popkins, 1998).

ويُعَد نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية أحد أكثر نماذج الشخصية شمولية في علم النفس الحديث. وتوفر سمات النموذج أو نطاقاته إطارًا واسعًا يسمح للباحثين بتحليل العلاقة بين جوانب الشخصية والجوانب المختلفة للسلوك الاجتماعي (Novikova, & Vorobyeva, 2017).

كما أنه يُعَد تصنيفًا شاملًا ودقيقًا لوصف الشخصية الإنسانية التي أثبتت صحته الأدلة العلمية للأبحاث التجريبية. وهو يهدف إلى تجميع السمات الإنسانية المتناثرة في فئاتٍ أساسية، بحيث تبقى هذه الفئات محافظة على وجودها بوصفها عوامل لا يمكن الاستغناء عنها في وصف الشخصية الإنسانية (بقيعي، ٢٠١٥).

والتقارب النسبي بين الباحثين حول قيمة نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية الذي ينظم إطارًا للشخصية يجعله نقطة انطلاق واعدة لدراسة العلاقة المعقدة بين الشخصية، والدافعية، والتحصيل (Komarraju, Karau, & Schmeck, 2009).

وقد كان هناك اهتمام متزايد بسمات الشخصية فيما يتعلق بالتعليم والتعلم على مدى العقد الماضي. وقد أظهرت الدراسات السابقة علاقة بين السمات الشخصية

والتعلم، وبين السمات الشخصية والتحصيل الدراسي (Jensen, 2015). ومن المقترح أن تكون الشخصية ذات صلة بالتحصيل الدراسي بسبب السمات الإيجابية التي تعزز التعلم الأكاديمي بشكلٍ طبيعي (Karatas, 2015).

وقد خلص الباحثون في وقتٍ مبكر إلى أن سمات الشخصية لها علاقة بالأداء الأكاديمي. ويتم دراسة دور سمات الشخصية فيما يتعلق بالأداء الأكاديمي للإجابة عن السؤال: لماذا ينخفض الأداء الأكاديمي لبعض الأفراد في حين لا يحدث ذلك لبعضهم الآخر، على الرغم من امتلاكهم لمستوى الذكاء نفسه (Martey & Aborakwa-Larbi, 2016).

وقد وجد بكرام، وفرنزل، وجوتز، وبري (Pekrun, Frenzel, Goetz, & Perry, 2007) أن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ترتبط بمجموعة واسعة من السلوكيات بما في ذلك التَعَلُّم والتحصيل الدراسي.

واستعرض فارسايدز وودفيلد (Farsides & Woodfield, 2003) الأبحاث السابقة بشأن العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتحصيل الدراسي. واستنتجا أن الأدلة التجريبية المتعلقة بالدور الذي يقوم به أي من عوامل الشخصية الخمسة في تحديد التحصيل الدراسي تُعَد متباينة.

كما أن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تُعَد من بين البنيات القلائِل للشخصية التي لديها وظيفة تكاملية integrative function. ويتجلى بناؤها في مجموعات من الاستجابات السلوكية والانفعالية والمعرفية (Purnamaningsih, 2017).

حيث يعتمد نمو الشخصية على البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الناس. ويمثل السلوك الاجتماعي، والإدراك، والانفعال مكونات مهمة للشخصية. وتقييم سمات الشخصية في سياق التفاعل بين الأشخاص يمكن أن يكشف عن التصرف، وأنماط السلوكيات الاجتماعية، كما يُعَد مفيدًا للأبحاث الشخصية وعلم النفس الاجتماعي. وفي الواقع، فإن بعض السمات الشخصية المهمة مثل الانبساط والمقبولية

تركز على التفاعل الاجتماعي وتعكس تكيف الفرد مع البيئة الاجتماعية (Xia, Gao, Wang, & Hollon, 2014).

ومن ثم ينبغي إجراء مزيدٍ من الأبحاث لفحص كيف تُعرِّض السمات الشخصية الأفراد لتجربة انفعالات مختلفة، وتوظيف إستراتيجيات مختلفة لتنظيم الانفعال(Pekrun, Frenzel, Goetz, & Perry, 2007).

والانفعالات مهمة وأساسية في الخبرة الإنسانية، وتتألف من مكونات مختلفة، مثل المشاعر الذاتية، والتقييم المعرفي، والاستجابة الفسيولوجية، وميول الفعل (Moyal, Henik, & Anholt, 2013).

وبدون الانفعالات، ستفتقر حياتنا للمعنى، والبنية، والثراء، والفرح، والتواصل مع الآخرين. فالانفعالات تخبرنا عن احتياجاتنا، وإحباطاتنا، وحقوقنا. إنها تدفعنا لإجراء تغييرات، والهروب من المواقف الصعبة، أو معرفة متى نشعر بالارتياح (Leahy, Tirch, & Napolitano, 2011).

وترجع أهمية الانفعالات في الحياة اليومية إلى أن التعبير الانفعالي emotional expression يساعد في توفير معلومات عن حالة تفاعل الفرد مع الآخرين ومع البيئة. وتتم دراسة الانفعالات عادةً فيما يتعلق بثلاثة مكونات هي: المعرفي التجريبي cognitive-experiential ("مشاعر") والسلوكي التعبيري behavioural-expressive (مثلًا، تعبيرات الوجه) والفسيولوجي البيوكيميائي physiological-biochemical (الحالات الجسدية) (Purnamaningsih, 2017).

وتمثل عملية تغيير المثيرات، وتعديل الاستجابات التي تتكون من تلك المكونات الثلاثة تنظيم الانفعال (Purnamaningsih, 2017).

ومصطلح تنظيم الانفعال يشير إلى الأنشطة التي تسمح للفرد أن يراقب، ويقيم، ويعدل طبيعة ومسار الاستجابة الانفعالية، من أجل السعي نحو تحقيق

أهدافه، ولكي يستجيب للمتطلبات البيئية بطريقة مناسبة (Nolen–Hoeksema, 2012).

وتعتمد فاعلية تنظيم الانفعال، على الأقل بشكلٍ جزئي، على الدرجة التي يستطيع عندها الناس ملاحظة ما إذا كان موقفًا معينًا يستدعي تنظيم الانفعال ومدى قدرتهم على تطبيق إستراتيجية معينة لتنظيم الانفعال (كوول، وفان ديلين، وشيبيز، ٢٠١٧).

وقد أشار بكرام، وفرنزل، وجوتز، وبري (Pekrun, Frenzel, Goetz, & Perry, 2007) إلى أن السياقات التعليمية تسودها التجارب الانفعالية الكثيفة التي تؤثر في التَعَلُّم والأداء والتفاعل والنمو الشخصي لدى كلٍ من الطلاب والمعلمين.

فالانفعالات تؤثر في العمليات المعرفية والدافعية والتنظيمية التي تتوسط التَعَلُّم والتحصيل الدراسي، فضلًا عن الرفاهية النفسية والسعادة، والرضا عن الحياة(Sorić, Penezić, & Burić, 2013).

وعلى الرغم من أن الانفعالات تحتوي على المعلومات المفيدة التي يمكن أن توجه الإدراك والفعل، فقد أهملت الأبحاث متى يرتبط الانفعال بالتحصيل الدراسي ولماذا،)Valiente, Swanson, & Eisenberg, 2012(.

ويرى فريد (Fried, 2011) أن إستراتيجيات تنظيم الانفعال تؤثر في قدرة الطالب على التَعَلُّم والأداء الأكاديمي. فالطلاب الذين ينظمون انفعالاتهم يكونون أكثر نجاحًا في مهام التَعَلُّم. كما أن استخدام إستراتيجية تنظيم الانفعال قد يكون مؤشرًا مهمًا على النتائج الأكاديمية الإيجابية.

فالطلاب عندما يُصبحون إستراتيجيين بدرجة أكبر في تعلمهم وعندما يتعاملون على نحوٍ أفضل مع انفعالاتهم، يكون تحصيلهم الدراسي أفضل(DeCuir–Gunby, Aultman, & Schutz, 2009).

وقد وجد دافيس وليفين (Davis, & Levine, 2013) أنه في الأوضاع التعليمية: يُعَد تنظيم الانفعال مهمًا للتحصيل الدراسي. وأنه قد تتداخل الانفعالات

السلبية مع ذاكرة الطلاب للمعلومات التعليمية. وتُعَد إستراتيجية إعادة التقييم المعرفي فعالة للغاية؛ حيث تسمح للطلاب بتركيز الانتباه على تفاصيل المعلومات التعليمية اللاحقة، وتذكُّرها بشكلٍ أفضل.

ومن منظور تربوي نفسي، هناك ثلاثة أسباب رئيسة تجعل الانفعالات جديرة بالبحث. أولًا، الانفعالات تؤثر في جودة التَعَلُّم والتحصيل عند الطلاب. ثانيًا، الانفعالات أيضًا تستحق البحث نظرًا لأنها ترتبط ارتباطًا مباشرًا برفاهية المرء الذاتية. وأخيرًا، لأن الانفعالات ترتبط مباشرة بالتَعَلُّم والتحصيل الدراسي كما ترتبط بالتواصل بين الأشخاص (Goetz, Zirngibl, Pekrun, & Hall, 2003).

ولكن من الملاحظ، قلة الأبحاث المتعلقة بالانفعالات في السياقات التعليمية باستثناء (الأبحاث الخاصة بقلق الاختبار test anxiety، والنتائج الانفعالية للعزوات السببية causal attributions). بيد أنه قد تم الاعتراف بهذا النقص مؤخرًا، وتزايد الاهتمام بدراسة التجربة الانفعالية لكلٍ من الطلاب والمعلمين في السياق التعليمي. ومن ثم، دور الانفعالات في تَعَلُّم الطلاب وتحصيلهم (Sorić, Penezić, & Burić, 2013).

ومن ثم، فنظرًا لأهمية هذه العوامل كما سبق عرضه؛ ونظرًا لعدم وجود بحث في البيئة العربية –في حدود اطلاع الباحث– تناول هذه المتغيرات مجتمعة، تظهر الحاجة لإجراء مثل هذا البحث بهدف دراسة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وإستراتيجيات تنظيم الانفعال، والتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة الملك سعود، والفروق فيها حسب الجنسية، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي.

وهذا ما يراه سوريتش، وبنيزيتش، وبوريتش (Sorić, Penezić, & Burić, 2013)؛ حيث يرون أن تجربة الطلاب الانفعالية، والمقدمات الشخصية لتلك التجربة، والإستراتيجيات المختلفة التي ينفذها الطلاب من أجل تنظيمها، ينبغي أن تكون موضوعًا مثيرًا ومفيدًا للبحث.

مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث الحالي في التساؤلات التالية:

١- ما العوامل الخمسة الكبرى للشخصية الأكثر شيوعًا لدى طلاب جامعة الملك سعود؟

٢- ما مستوى تنظيم الانفعال لدى طلاب جامعة الملك سعود؟

٣- هل تُوجد فروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلاب جامعة الملك سعود تعزى لمتغيرات (الجنسية، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي)؟

٤- هل تُوجد فروق في إستراتيجيات تنظيم الانفعال لدى طلاب جامعة الملك سعود تعزى لمتغيرات (الجنسية، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي)؟

٥- هل يمكن التنبؤ بإستراتيجيات تنظيم الانفعال لدى طلاب جامعة الملك سعود من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية؟

٦- هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة الملك سعود من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وإستراتيجيات تنظيم الانفعال؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١- التعرف على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية الأكثر شيوعًا لدى طلاب جامعة الملك سعود.

٢- التعرف على مستوى تنظيم الانفعال لدى طلاب جامعة الملك سعود.

٣- معرفة الفروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وإستراتيجيات تنظيم الانفعال لدى طلاب جامعة الملك سعود حسب الجنسية، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي.

٤- إمكانية التنبؤ بإستراتيجيات تنظيم الانفعال، والتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة الملك سعود من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

٥- إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة الملك سعود من إستراتيجيات تنظيم الانفعال.

أهمية البحث:

تتلخص أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

١- قد تُسهِم نتائج البحث في مساعدة التربويين وواضعي السياسات التعليمية من صنع السياسات، وتخطيط البرامج التي تعزز الاهتمام بالنواحي الشخصية والانفعالية للطلاب للرقي بمستوى تحصيلهم الدراسي، وأدائهم بصفة عامة.

٢- قد تُسهِم نتائج هذا البحث في مساعدة الباحثين والعاملين في المجال النفسي والتربوي في زيادة الوعي بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وتنظيم الانفعال كخطوة ضرورية لتنميتها وتحسينها.

٣- إضافة بنية معرفية جديدة للأدب التربوي العربي في مجال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وتنظيم الانفعال لدى طلاب الجامعة.

٤- إضافة البحث الحالي إلى المكتبة العربية مقياس للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وآخر لإستراتيجيات تنظيم الانفعال في المرحلة الجامعية.

مصطلحات البحث:

العوامل الخمسة الكبرى للشخصية: Big Five factors of personality

هي خمس سمات أساسية تصف الشخصية الإنسانية، وهي: الثبات الانفعالي، والانبساط، والمقبولية، والوَعْي، والفِكْر (Topolewska et al. (2014.

وتعرف إجرائيًّا بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في كل عامل من مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

إستراتيجيات تنظيم الانفعال: Emotion regulation strategies

يشير تنظيم الانفعال إلى الطريقة التي يمكننا بها محاولة التأثير في الانفعالات التي لدينا، عندما تكون لدينا، وكيف يمكننا معايشة تلك الانفعالات والتعبير عنها. وتشير إستراتيجيات تنظيم الانفعال إلى الأشياء التي نقوم بها لتغيير حالاتنا الانفعالية، وهناك نوعان من الإستراتيجيات هما: إعادة التقييم المعرفي، والقمع التعبيري (Gross, 2008).

وتعرف إجرائيًّا بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في مقياس إستراتيجيات تنظيم الانفعال.

التحصيل الدراسي: Academic achievement

المعدل التراكمي الذي حصل عليه طلاب جامعة الملك سعود في امتحانات الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتنظيم الانفعال:

يدرس علم النفس الشخصية من ناحية مكوناتها الأساسية وكيفية قياسها، على أساس نظريات متعددة كثيرًا ما تكون متباينة، وإن كان الهدف بينها مشتركًا، وهو التنبؤ بالسلوك الإنساني في الظروف المختلفة (أبو هاشم، ٢٠٠٧).

ويمكن تمثيل الشخصية في تسلسلٍ هرمي، باستخدام سماتٍ متفاوتة ومحددة وأقل مستوى معًا (على سبيل المثال: الثرثرة، والاجتماعية "حب الاختلاط مع الآخرين"، وتوكيد الذات)، بحيث يتوصل المرء إلى سماتٍ أوسع، وذات مستوى أعلى (على سبيل المثال: الانبساط extraversion، لهذه السمات الثلاث المذكورة للتو) التي تفسر تغاير السمات الأقل مستوى. والمشروع الأكبر في علم نفس الشخصية على مدار الستين سنة الماضية كان تطوير تصنيفات السمة التي تستخدم الارتباطات بين عديد من سمات محددة لتحديد عدد محدود من العوامل الأوسع التي تمثل أبعاد الشخصية الأكثر أهمية (دي يونج، ٢٠١٧).

ويجب استخدام عينة ممثلة بشكلٍ معقول من مجموع السمات الممكنة لضمان النتائج غير المتحيزة في التحليل العاملي. ولا توجد طريقة تضمن انعدام التحيز التام في مجموعة السمات، ولكن هناك اثنين من الإستراتيجيات الواعدة أكثر من غيرهما وهما المنحى المُعجمي lexical approach، الذي يأخذ عينة من الكلمات الوصفية للسمة trait-descriptive words من اللغة الطبيعية، واستخدام قياسات السمة

لعديد من الاستبانات الموجودة والمصممة لتجميع مجموعة متنوعة من سمات وبنيات الشخصية المختلفة (دي يونج، ٢٠١٧).

وهاتان الإستراتيجيتان قد قدمتا دليلًا معقولًا لبنية خماسية العوامل، معروفة باسم نموذج العوامل الخمسة، أو الخمسة الكبرى، الذي يتضمن أبعاد الانبساط، والعُصابية، والمقبولية، والوَعْي، والانفتاح/الفِكْر (John, Naumann, & Soto, 2008).

وتُعَد العوامل الخمسة الكبرى أبعادًا متعامدة، وأنها المستوى الأوسع لوصف الشخصية. ومع ذلك، فإن مقاييس العوامل الخمسة الكبرى تعرض نمطًا متناسقًا من التلازم المتبادل (الارتباط الداخلي) intercorrelation، الذي يكشف عن وجود نوعين من العوامل العُليا أو السمات العُليا، تسمى ألفا alpha، أو الاستقرار stability، و بيتا beta، أو المرونة plasticity (McCrae et al., 2008).

ويشتمل الاستقرار على التباين المشترك من الوَعْي، والمقبولية، والعُصابية (معكوسة)، في حين تشتمل المرونة على التباين المشترك من الانبساط، والانفتاح/ الفِكْر. ويبدو أن الاستقرار يعكس الميل العام تجاه كبح الانفعال وعدم عرقلته، والدافعية، والعلاقات الاجتماعية، في حين يبدو أن المرونة تعكس الميل العام تجاه استكشاف الظواهر الجديدة والتعامل معها (دي يونج، ٢٠١٧).

ويُعَد نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية أكثر النماذج وصفًا وشمولية للشخصية الإنسانية، وهو يرمى في النهاية إلى الكشف عن وجود أبعادٍ أساسية في الشخصية ذات استقرارٍ وثباتٍ على المستوى الجغرافي "على الرغم من تباين المواقع والثقافات"، أو على المستوى الأفقي "داخل بناء شخصية الفرد الواحد، أو الجماعة التي يعيش فيها (أبو هاشم، ٢٠٠٧).

ويذكر ديجمان (Digman, 1990): لقد أعطانا البحث في نموذج العوامل الخمسة مجموعة مفيدة من أبعادٍ واسعة جدًّا تميز الفروق الفردية، ويمكن قياسها

بموثوقية عالية، وصلاحية مثيرة للإعجاب. باختصار، توفر المتغيرات الخمسة التي يتكون منها هذا النموذج إجابة جيدة عن مسألة بنية الشخصية personality structure.

ويوجد حاليًا إجماع عام في مجالات علم النفس الأكاديمي حول هوية العوامل الخمسة وتفسيراتها وقيمها الأساسية لتحليل الشخصية ويُعَد هذا النموذج من بين النماذج العملية الأكثر قابلية للتطبيق والمتوفرة في مجال علم نفس الشخصية (Popkins, 1998).

ويركز نموذج الخمسة عوامل، النموذج الأكثر شعبية والثابت تجريبيًا، على خمس فئات أو أبعاد، أو ما يسمى السمات الشخصية. ويمكن تمييز هذه السمات بسهولة عن بعضها بعضا، وهي مستقرة على مدى فتراتٍ طويلة من الزمن. وغالبًا ما تسمى الخمسة الكبرى، وهي: الانفتاح على الخبرة (O)، والانبساط (E)، والوَعْي (C)، والمقبولية (A)، والعُصابية (N) (Jensen, 2015).

ويمكن تمثيل مجال نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وجوانبه كما في الجدول التالي: (Akomolafe, 2013).

جدول (١) مجالات نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وجوانبه

	العامل/ المجال				
	الفِكْر	الانبساط	الوَعْي	المقبولية	العُصابية
الجوانب	الخيال	الدفء	الكفاية	الثقة	القلق
	الجمالية	الاجتماعية	الانضباط	الاستقامة	العدائية الغاضبة
	المشاعر	توكيد الذات	الطاعة (الالتزام بالواجبات)	الإيثار	الاكتئاب
	الأفعال	النشاط	الكفاح من أجل الإنجاز	الإذعان	الشعور بالذات
	الأفكار	البحث عن الإثارة	الانضباط الذاتي	التواضع	الاندفاع
	القيم	الانفعالات الإيجابية	التروي	اعتدال الرأي	القابلية للانجراح

وتنعكس سمة الفِكْر "الانفتاح على الخبرة" في الفضول العقلي القوي وتفضيل الحداثة والتنوع. وتظهر سمة الانبساط من خلال درجة أعلى من المُخالطة الاجتماعية، والمصداقية، والثرثرة. وتتمثل سمة الوَعْي في كون المرء منضبطًا، ومنظمًا، وموجهًا نحو الإنجاز. وتشير سمة المقبولية إلى كون المرء مفيدًا ومتعاونًا ومتعاطفًا مع الآخرين. وأخيرًا، تشير سمة العُصابية إلى درجة من الثبات الانفعالي، وضبط الاندفاع، والقلق (Komarraju, Karau, Schmeck, & Avdic, 2011).

ويمكن توضيح خصائص الأفراد في كل عامل كما يلي (أبو هاشم، ٢٠٠٧):

- المقبولية agreeableness: يعكس هذا العامل كيفية التعامل مع الآخرين؛ فالدرجة المرتفعة تدل على أن الأفراد يكونون أهل ثقة، ويتميزون بالود والتعاون والإيثار والتعاطف والتواضع، ويحترمون مشاعر الآخرين وعاداتهم، في حين تدل الدرجة المنخفضة على العدوانية وعدم التعاون.
- الثبات الانفعالي emotional stability: يعكس هذا العامل الميل إلى الأفكار والمشاعر الإيجابية أو السعيدة؛ فالدرجة المرتفعة تدل على أن الأفراد يتميزون بالاستقرار الانفعالي، وأكثر مرونة وأقل عرضة للأحزان وعدم الأمان، في حين تدل الدرجة المنخفضة على أن الأفراد يتميزون بالعُصابية؛ فهم أكثر عرضة لعدم الأمان، والأحزان.
- الانبساط extraversion: يعكس هذا العامل تفضيل المواقف الاجتماعية والتعامل معها؛ فالدرجة المرتفعة تدل على أن الأفراد مرتفعي الانبساطية يكونون نشطين ويبحثون عن الجماعة، في حين تدل الدرجة المنخفضة على الانطواء، والهدوء، والتحفظ.
- الوَعْي (الضمير الحي) conscientiousness: يعكس هذا العامل المثابرة، والتنظيم لتحقيق الأهداف المرجوة؛ فالدرجة المرتفعة تدل على

أن الفرد منظم، ويؤدى واجباته باستمرارٍ وبإخلاصٍ، في حين الدرجة المنخفضة تدل على أن الفرد أقل حذرًا وأقل تركيزاً أثناء أدائه للمهام المختلفة.

- الفِكْر (الانفتاح على الخبرة) intellect: يعكس هذا العامل النضج العقلي والاهتمام بالثقافة؛ والدرجة المرتفعة تدل على أن الأفراد خياليون، وابتكاريون، ويبحثون عن المعلومات بأنفسهم، في حين تدل الدرجة المنخفضة على أن الأفراد يولون اهتمامًا أقل بالفن، وأنهم عمليون في الطبيعة.

أي أن *المقبولية* تمثل سمات الشخصية التي تركز على العلاقات البينشخصية التي تجعل الشخص مقبولًا ومحبوبًا بين أفراد مجموعته. ويعكس *الثبات الانفعالي* تلك السمات الدالة على توافق الشخص النفسي، واستقراره الانفعالي، وسماته الإيجابية، ويعبر *الانبساط* عن سمات الشخصية التي تركز على قوة علاقات الشخص، وتفاعلاته مع الآخرين، ومدى حبه للمخالطة الاجتماعية. ويمثل *الوَعْي* السمات التي تركز على ضبط الذات، وتنظيم السلوك، والالتزام بالواجبات. كما يعكس *الفِكْر* النضج العقلي للشخص، ومدى انفتاحه على ثقافة الآخرين وخبراتهم.

وقد هدف بحث بقيعي (٢٠١٥) إلى معرفة أكثر العوامل الخمسة الكبرى للشخصية شيوعًا لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية، واستخدم مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لجون، ودوناهو، وكينتل (John, Donahue & Kentle, 1991)، وتكونت العينة من (١٨٧) معلمًا ومعلمة. وأظهرت النتائج أن أكثر عوامل الشخصية شيوعًا هو المقبولية وأقلها شيوعًا العُصابية.

ويذكر ريفيللي وشيرر (Revelle & Scherer, 2009): إنه سوف يتم فهم أسئلة مثل لماذا يصبح بعض الناس غاضبين، في حين أن بعضهم الآخر يصبح خائفاً أو مكتئبًا في حالة الاستجابة للتهديدات، ولماذا يصبح بعضهم مبتهجًا في حين أن بعضهم الآخر يبدو غير متأثر عند تقديم المكافآت- على نحوٍ أفضل من خلال الدراسة

المشتركة لمسألة التناسق طويل المدى (الشخصية) مع التقلبات قصيرة المدى في العاطفة، والسلوك، والإدراك، والرغبة (الانفعال).

وهناك تشبيه مفيد لشرح العلاقة بين الشخصية والانفعال، هو أن الشخصية بالنسبة للانفعال كما المناخ climate بالنسبة للطقس weather. ومن ثم ما يُتوقع من الشخص القيام به هو الشخصية، ولكن ما نراه في لحظة معينة هو الانفعال (Sadr, 2016).

وتعرف ماوس، وبونج وجروس (Mauss, Bunge, & Gross, 2007) الانفعال بأنه استجابة متعددة الأوجه، وشاملة كامل الجسم تنطوي على تغيرات متزامنة في مجالات التجربة الذاتية، والسلوك، والفسيولوجيا الطرفية. وهي تنشأ عندما يحضر الفرد لموقفٍ، ويقيمه على أنه ذو صلة بأهدافه.

والانفعالات تُحدِث تغيرات تؤدي في نهاية المطاف إلى إنهائها (أي أنها تعتبر ذاتية التنظيم). وبالإضافة إلى ذلك، فإن الانفعالات تنظم العمليات الأخرى، وهكذا، فهي دائمًا تنطوي على التنظيم بشكلٍ أو بآخر، ومن ثم، فالانفعال لا ينفصل أبدًا عن تنظيم الانفعال (Tamir, 2011).

ولدى البشر قدرة فريدة على التنظيم الذاتي، واستخدام هذه المهارة للتأثير في طريقة تصرفهم، وتفكيرهم، وشعورهم. ومن المفترض أن ينظم الناس السلوك والإدراك لتحقيق الفائدة المثلى، ولكنهم ينظمون الانفعالات لتحقيق المتعة المثلى (Tamir, 2016).

ويشير تنظيم الانفعال إلى العمليات التي تؤثر في بدء جانب أو أكثر من الاستجابة الانفعالية، وتحولها، وحجمها، واستمرارها، وشدتها، أو نوعيتها (ماكري، وأوشنر، وجروس، ٢٠١٧).

كما يشير إلى العمليات التي عن طريقها نؤثر في الانفعالات التي لدينا، عندما تكون لدينا، وكيف نشعر بها ونعبر عنها. وحيث إن الانفعالات تعتبر عمليات متعددة المكونات multicomponential processes التي تتكشف مع مرور الوقت، فإن تنظيم الانفعال ينطوي على تغييرات في ديناميات الانفعال، أو الكمون، أو زمن

الصعود، وحجم الاستجابات في المجالات السلوكية أو التجريبية أو الفسيولوجية ، ومدتها، وتعديلها (Gross, 2002).

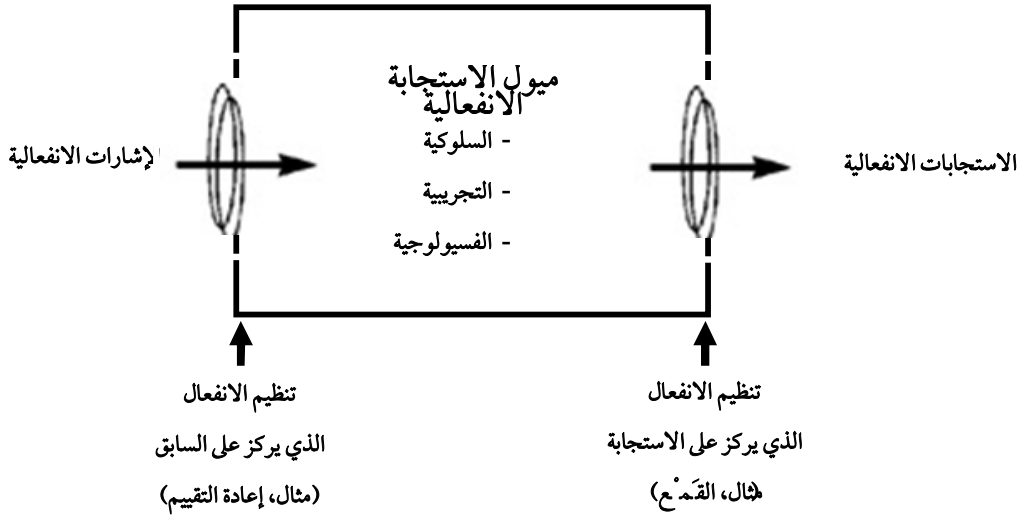
ويُعَد مصطلح تنظيم الانفعال، غامضًا إلى حدٍّ ما، حيث إنه يمكن أن يشير بالقدر نفسه إلى كيف تنظم الانفعالات شيئًا آخر، مثل الأفكار، أو التكوين الفسيولوجي، أو السلوك (التنظيم عن طريق الانفعالات regulation by emotions) أو كيف يتم تنظيم الانفعالات نفسها (تنظيم الانفعالات regulation of emotions). وعلى أية حال، إذا كانت وظيفة الانفعالات الأساسية هي تنسيق أنظمة الاستجابة response systems، فالمعنى الأول لتنظيم الانفعال يكون متساويًا مع الانفعال. ولذلك يتم تفضيل المعنى الثاني الذي يشير فيه تنظيم الانفعال إلى مجموعة غير متجانسة من العمليات التي عن طريقها يتم تنظيم الانفعالات ذاتها (Gross & Thompson, 2007).

ويمكن للناس الاستفادة من مجموعة كبيرة جدًّا من الإستراتيجيات المختلفة في إدارة حياتهم الانفعالية؛ فعمليًّا، أي مثير أو نشاط يمكنه أن يُحدِث تغييرًا في الحالات الانفعالية للناس يمكن أن نستخدمه في تنظيم الانفعال (كوول، وفان ديلين، وشيبيز، ٢٠١٧).

وهناك نوعان من إستراتيجيات تنظيم الانفعال؛ النوع الأول: تنظيم الانفعال الذي يركز على السابق؛ ويشمل: إعادة التقييم المعرفي cognitive reappraisal - ، والنوع الثاني: تنظيم الانفعال الذي يركز على الاستجابة؛ ويشمل: القَمْع التعبيري expressive suppression (Purnamaningsih, 2017).

وإعادة التقييم المعرفي هي إستراتيجية تركز على السابق بشكلٍ غير عادي، وتشير إلى تغيير التأثير الانفعالي من خلال إعادة تحديد الأحداث التي يحتمل أن تثير الانفعالات؛ على سبيل المثال، يمكن للمرء أن ينظر إلى الامتحان النهائي بوصفه فرصة لمعرفة أن الدراسة الماضية كانت غير كافية بدلًا من كونها احتمال للفشل، ومن ثم يقلل من قلق الامتحان. وفي المقابل، فإن القَمْع التعبيري يُعَد إستراتيجية تركز على الاستجابة عادةً وتنطوي على قَمْع السلوك التعبيري الجاري المرتبط بالخبرة الانفعالية (Xia, Gao, Wang, & Hollon, 2014).

ويذكر جروس (Gross, 1998)، كما يتضح في نموذج العملية للانفعال الذي يتبناه، والمبين في الشكل (١): أن الانفعالات قد تخضع للتنظيم عن طريق التحكم في مُدخَلات النظام (تنظيم الانفعال الذي يركز على السابق) أو عن طريق التحكم في مُخرَجاته (تنظيم الانفعال الذي يركز على الاستجابة). وداخل هذين التصنيفين الواسعين لتنظيم الانفعال، توجد تمييزاتٍ أكثر دقة. فعلى سبيل المثال، يتضمن تنظيم الانفعال الذي يركز على السابق *اختيار الموقف*، الذي يقترب فيه المرء من بعض الناس أو المواقف أو يتجنبهم على أساس تأثيرهم الانفعالي المحتمل؛ *وتعديل الموقف*، الذي يعدل فيه المرء البيئة بُغيَة تغيير تأثيرها الانفعالي؛ *ونشر الانتباه*، الذي يحول فيه المرء الانتباه نحو شيء ما أو بعيدًا عنه من أجل التأثير في انفعالات المرء؛ *والتغير المعرفي*، الذي يعيد فيه المرء تقييم إما الموقف الذي يوجد فيه المرء، أو قدرة المرء على إدارة هذا الموقف بُغيَة تغيير انفعالات المرء. كما يتضمن تنظيم الانفعال الذي يركز على الاستجابة لعديد من الأنواع، مثل الإستراتيجيات التي تعزز التجربة الانفعالية الجارية، أو التعبير الانفعالي، أو الاستجابة الفسيولوجية، أو تقللها، أو تطيلها، أو تحد منها.



شكل (١) نموذج العملية التوافقي للانفعال الذي يسلط الضوء على اثنين من التصنيفات الرئيسة لتنظيم الانفعال

ويتم التمييز بين النوعين فيما يتعلق بالتنظيم الانفعالي؛ حيث تتعامل الإستراتيجيات التي تركز على السابق مع ما هو على وشك الحدوث بخصوص الاستجابة الانفعالية، مثل الوقائع السابقة للأحداث الانفعالية emotional events. ومن ناحية أخرى، تتعامل الإستراتيجيات التي تركز على الاستجابة مع الأحداث الانفعالية عندما تكون جارية (Purnamaningsih, 2017).

وقد تكون هناك فروق فردية في تنظيم الانفعال في ثقافةٍ مختلفة، ومن الممكن أن تكون هذه الفروق بسبب الاختلافات في الثقافة: وهذا يمكن أن يتجلى في سمات الشخصية personality traits. فالفروق بين الأفراد في إستراتيجيات تنظيم الانفعال تمثل سمات شخصيتهم (Purnamaningsih, 2017).

وقد وضح جون وسريفاستافا (1999) John and Srivastava العلاقة بين كل سمة للشخصية وإستراتيجيات تنظيم الانفعال؛ حيث إن الأفراد ذوي الدرجة العالية من الفِكْر (الانفتاح على الخبرة) لديهم تجارب حياتية معقدة، وانفتاحهم على المواقف الانفعالية للآخرين بشكلٍ عام يمكنهم من أن يكونوا متفائلين ويستخدموا إستراتيجيات تنظيم الانفعال. وأن عامل الوَعْي يحدد بطريقة اجتماعية ضبط الاندفاع الذي يتوسط سلوكيات تحقيق الهدف التي تساعد في استخدام إستراتيجيات تنظيم الانفعال. والأفراد الانبساطيون يميلون دائمًا إلى أن يكون لديهم انفعالات إيجابية، ولكنهم لا يمانعون من التعبير عن الانفعالات السلبية. والأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من المقبولية يميلون إلى إيلاء اهتمام لمصالح الآخرين أكثر من مصالحهم الخاصة، ومن ثم، فإنهم لا يحاولون جاهدين تغيير الموقف من أجل الحفاظ على الحالة الانفعالية. والعُصابية - عكس الثبات الانفعالي- لديها بشكلٍ عام علاقة سلبية مع إستراتيجية تنظيم الانفعال؛ فالأفراد العُصابيون بالكاد يعتقدون أن الآخرين يمكنهم تغيير انفعالاتهم، وفي الواقع من الصعب السيطرة على انفعالاتهم، وهم يميلون إلى التشاؤم عند اتخاذ أي إستراتيجية لتنظيم انفعالاتهم لأنهم يخشون مواجهة الفشل.

وقد درس جريشام، وجولون (Gresham & Gullone, 2012) أدوار نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في استخدام إستراتيجيات تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي والقَمْع التعبيري). وتكونت العينة من (٦٨٢) من الأطفال والمراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين ١٠ و١٨ سنة، وقد تنبأت الدرجات العليا من الانبساط والانفتاح على الخبرة باستخدام أكبر لإعادة التقييم المعرفي، في حين الدرجات العليا في جميع متغيرات العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تنبأت باستخدام أقل لإستراتيجية القَمْع التعبيري باستثناء العُصابية التي ترتبط ارتباطًا إيجابيًا بالقَمْع التعبيري.

وهدف بحث زانج (Zhang, 2014) إلى استكشاف العلاقة بين الشخصية وإستراتيجيات تنظيم الانفعال لدى طلاب الجامعات الصينية، وقد أكمل (٤٣٦) طالبًا استبانة تنظيم الانفعال، ومقياس الشخصية الصينية سباعي العوامل. وقد ارتبطت إستراتيجية إعادة التقييم المعرفي ارتباطًا دالًا بجميع الأبعاد السبعة للشخصية الصينية، في حين ارتبطت إستراتيجية القَمْع التعبيري ارتباطًا دالًا مع الانبساط، والانفعالية، والعطف فقط. وأظهر تحليل المسار أن العلاقات الإنسانية وطرق الحياة والعطف تتنبأ بإعادة التقييم المعرفي، والعطف والانفعالية يمكنهما التنبؤ بالقَمْع التعبيري. أي أن عوامل الشخصية يمكنها التنبؤ بإستراتيجيات تنظيم الانفعال بشكلٍ دال.

وهدف بحث سادر (Sadr, 2016) إلى دراسة العلاقة بين عوامل الشخصية وإستراتيجيات تنظيم الانفعال. وقد استجاب (٣٨١) من طلاب الجامعة على استبانة تنظيم الانفعال، وقائمة العوامل الخمسة للعُصابية- الانبساط- الانفتاح. وقد وجدت علاقات إيجابية بين إعادة التقييم المعرفي وكلٍ من الانبساط، والمقبولية والوَعْي، كما كانت هناك علاقة إيجابية بين القَمْع التعبيري والعُصابية، وكانت هناك علاقات سلبية بين القَمْع التعبيري وكلٍ من الانبساط والانفتاح على الخبرة والوَعْي. كما أظهرت نتائج الانحدار المتعدد أنه يمكن التنبؤ بإعادة التقييم المعرفي من

الانبساط والوَعْي، وأيضًا يمكن التنبؤ بالقَمْع التعبيري من الانبساط والانفتاح على الخبرة. وهكذا يتضح أن عوامل الشخصية للأفراد يمكن أن تتنبأ بكيف ينظم الناس انفعالاتهم.

وهدف بحث بورمانينجسيه (Purnamaningsih, 2017) إلى دراسة عوامل الشخصية المرتبطة بإستراتيجيات تنظيم الانفعال. وقد تم تطبيق نسخة معدَّلة من مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ومقياس تنظيم الانفعال على (٣٣٩) طالبًا جامعيًّا، وباستخدام تحليل الانحدار المتعدد، وقد أشارت النتائج إلى أن سمات الشخصية تتنبأ بإستراتيجيات تنظيم الانفعال؛ حيث تنبأت سمة العُصابية باختيار الموقف، في حين تنبأ كل من الانفتاح على الخبرة والانبساط والمقبولية بإستراتيجية تنظيم الانفعال تعديل الموقف.

ثانيًا: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتحصيل الدراسي:

يُعَد التحصيل الدراسي للطلاب أحد القضايا الأكثر سخونة التي تطفو على السطح في مناقشات متكررة تدور حول الإصلاحات الأكاديمية. وما يغيب غالبًا في هذه المناقشات هو الصياغة الواضحة لما لدى الطلاب من مصادر متاحة يمكن الاستفادة منها في تسهيل التحصيل الدراسي (Orelus, 2010).

وعملية فهم العوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي تُعَد دائمًا مصدر قلق كبير لعلماء النفس التربوي والإرشادي. كما أن تحديد العوامل التي تحدد النجاح الأكاديمي يُعَد مصدر قلق رئيس للباحثين بغرض تطوير المنهج التعليمي الذي يهدف إلى تحسين مستويات التحصيل الدراسي. وهذا يتطلب دراسة أسباب الفروق الفردية في التحصيل الدراسي للطلاب (Akomolafe, 2013).

ويرى أكومولافي (Akomolafe, 2013): إنه على الرغم من أن الأعمال البحثية قد حددت الذكاء على أنه من أهم المحددات الرئيسة للتحصيل الدراسي، فإن بعض المدارس الفكرية تعتقد أن عوامل القدرة المعرفية لا تستطيع منفردة أن تفسر كليًا الفروق الفردية في التحصيل الدراسي. ومن ثم، لابد من أخذ المتغيرات المعرفية والشخصية كليهما في الاعتبار عند التنبؤ بالتحصيل الدراسي.

وترتبط الشخصية بالتحصيل الدراسي؛ فالعامل w (عامل الإرادة will factor)، ويعني استعداد الفرد للأداء، له نفس القدر من الأهمية في تحديد التحصيل الدراسي ولا يقل أهمية عن العامل g (العامل العام general factor) للذكاء (Kumari, 2014).

وهناك أدلة تجريبية طويلة الأمد تشير إلى أن الشخصية والذكاء من المؤشرات المهمة للتحصيل الدراسي حيث إنه من المعروف أن كليهما يرتبطان بالتَعَلُّم. وكل منهما يشمل الفروق الفردية البارزة التي تؤثر في الأداء: فالذكاء (ما يمكن للشخص القيام به) من خلال قدرات محددة تسهل الفهم والتَعَلُّم، والشخصية (كيف سيفعل الشخص ذلك) من خلال بعض الصفات المحددة التي تعزز استخدام هذه القدرات أو تعوقها (Chamorro-Premuzic, & Furnham, 2003).

وترتبط العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (الانبساط، والمقبولية، والوَعْي، والثبات الانفعالي/ العُصابية، والفِكْر/ الانفتاح على الخبرة) بمجموعة واسعة من السلوكيات بما في ذلك التَعَلُّم والتحصيل الدراسي (Pekrun, Frenzel, Goetz, & Perry, 2007).

وقد أجرى كامورو- برميوزيك، ووفورنهام (Chamorro-Premuzic, & Furnham, 2003) دراستين طوليتين على (١٤٥) من طلاب الجامعة بهدف معرفة إلى أي مدى تتنبأ سمات الشخصية بالأداء الأكاديمي. وقد وجد أنه يمكن التنبؤ بالدرجات النهائية للاختبار من سمتي العُصابية والوَعْي. وتشير النتائج إلى أن العُصابية قد تُضعِف الأداء الأكاديمي، في حين أن الوَعْي قد يؤدي إلى تحصيل أكاديمي أعلى.

وهدف بحث مصطفى، وبتو (٢٠٠٧) إلى التعرف على مستويات العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، وعلاقتها ببعضها، وعلاقتها بمتغير تقييم الذات التحصيلي، فضلًا عن علاقة كلٍ من المتغيرين بمتغيرات (الجنس، والمرحلة، والتخصص)، وتم استخدام قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لكوستا

وماكري ١٩٩٢، وقد أظهرت النتائج أن الطلاب وبحسب الجنس، والمرحلة، والتخصص سجلوا مستويات أعلى من الانبساطية، والانفتاح، والانسجام، ويقظة الضمير، كما سجلوا مستوى أقل في عامل العُصابية.

وقد فحص نوفتلي وروبنس (Noftle & Robins, 2007) العلاقات بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والنتائج الأكاديمية، وتحديدًا اختبار الاستعداد المدرسي SAT، والمعدل التراكمي GPA. ووجدا أن سمة الانفتاح على الخبرة أقوى منبئ لدرجات اختبار الاستعداد المدرسي، وكانت سمة الوَعْي أقوى مؤشر على درجات المعدل التراكمي في كل من المدرسة الثانوية والجامعة.

وهدف بحث كوماراجو، وكاراو، وشميك (Komarraju, Karau, & Schmeck, 2009) إلى معرفة دور العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في التنبؤ بالدافعية الأكاديمية والتحصيل الدراسي، وتكونت العينة من (٣٠٨) طالبًا جامعيًّا، طُبِقت عليهم قائمة العوامل الخمسة، ومقياس الدافعية الأكاديمية. وأشارت تحليلات الانحدار إلى أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من سمات الشخصية (الوَعْي، والانفتاح على الخبرة، والعُصابية، والمقبولية).

وهدف بحث كوماراجو، وكاراو، وشميك، وأفديك (Komarraju, Karau, Schmeck, & Avdic, 2011) إلى معرفة أثر الشخصية وأنماط التَعَلُّم في التحصيل الدراسي. وتكونت العينة من (٣٠٨) طالبًا جامعيًّا، طُبِقت عليهم قائمة العوامل الخمسة للشخصية، وقائمة عمليات التَعَلُّم، وتوصل البحث إلى أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من السمات الشخصية وأساليب التَعَلُّم.

وهدف بحث حاكيمي، وحجازي، ولفاساني (Hakimi, Hejazi, & Lavasani, 2011) إلى دراسة العلاقات بين عوامل الشخصية والتحصيل الدراسي لدى الطلاب. وكان عدد أفراد العينة (٢٨٥) من طلاب الجامعة، طُبِقت عليهم قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وأظهرت النتائج أن عوامل الشخصية ترتبط

ارتباطًا دالًا بالتحصيل الدراسي. كما وجد في سمات الشخصية أن سمة الوَعْي كانت أقوى سمة تتنبأ بالتحصيل الدراسي.

وحاولت سعيدة (٢٠١٣) في بحثها معرفة تأثير سمات الشخصية والتوافق النفسي في التحصيل الدراسي للطلاب الجامعيين. وتكونت العينة من (٤٠٠) من طلاب الجامعة، طبقت عليهم قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (Costa & McCrae, 1992)، ومقياس التوافق النفسي لزينب شقير (٢٠٠٣)، وخلصت نتائج البحث إلى أن سمة العُصابية فقط هي التي تؤثر في التحصيل الدراسي، وتختلف باختلاف الجنس.

وقد هدف بحث أكومولافي (Akomolafe, 2013) إلى فحص العلاقة بين الخصائص الشخصية والأداء الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية، وتكونت العينة من (٣٩٨) طالبًا، وباستخدام معاملات الارتباط وأسلوب الانحدار، تم التوصل إلى أن الخصائص الشخصية (الانبساط، والمقبولية، والوَعْي، والفِكْر) ترتبط ارتباطًا موجبًا بالأداء الأكاديمي للطلاب، في حين لم توجد علاقة دالة بين الأداء الأكاديمي والعُصابية. كما تم التنبؤ بالأداء الأكاديمي من الخصائص الشخصية ما عدا العُصابية.

وهدف بحث ناي، وأورل، وكوتشرجينا (Nye, Orel, & Kochergina, 2013) إلى دراسة العلاقات المتبادلة بين الخصائص النفسية للطلاب الروس، كما تقاس بنموذج الخمسة الكبرى، وتحصيلهم الأكاديمي. وتكونت العينة من (١٧٦) من طلاب الجامعة. وتوصل إلى أن سمات الانطواء، والمقبولية، والعُصابية، والانفتاح على الخبرة ترتبط ارتباطًا دالًا بالتحصيل الدراسي، في حين لم ترتبط سمة الوَعْي بالتحصيل الدراسي.

وهدف بحث نوفيكوفا وفوروبيفا (Novikova, & Vorobyeva, 2017) إلى دراسة الارتباطات بين السمات الشخصية الخمس الكبرى والتحصيل الدراسي

لدى (٢٠٧) من طلاب الجامعة. وطُبقت عليهم قائمة العوامل الخمسة لكوستا وماكري (Costa & McCrae, 1992). وأظهرت النتائج أن الوَعْي والانفتاح يرتبطان بشكلٍ أوثق بالتحصيل الدراسي للطلاب في مجالات الدراسة المختلفة.

وهدف بحث تومسيك (Tomšik, 2018) إلى معرفة دور الشخصية في التأثير في الأداء الأكاديمي، وقد أكمل (٤٠٢) من طلاب الجامعة قائمة العوامل الخمسة لكوستا وماكري (Costa & McCrae, 1992). وأظهرت النتائج أن سمة الوَعْي ترتبط بشكلٍ كبير بالمعدل التراكمي، كما اتضح أنه يمكن التنبؤ بأداء الطلاب الأكاديمي من سمة الوَعْي.

وأجرى بيرجولد وستينماير (Bergold, & Steinmayr, 2018) دراستين للبحث في تأثيرات التفاعل المحتملة بين الشخصية والذكاء عند التنبؤ بالتحصيل الدراسي، وأجريت الدراستان على طلاب الصف الحادي عشر، وتكونت العينة الأولى من (٤٢١) طالبًا، وتكونت العينة الثانية من (٢٤٣) طالبًا، وأكمل الطلاب اختبار الذكاء- البنية ٢٠٠٠ ر الذي طوره ليبمان وآخرون (Liepmann et al., 2007) لقياس القدرة على التفكير العام، ونموذج العوامل الخمسة (النسخة الألمانية). وباستخدام تحليل الانحدار، كشفت الدراسة الأولى أن الوَعْي يتفاعل مع الذكاء عند التنبؤ بالتحصيل الدراسي، وأكدت الدراسة الثانية النتائج التي توصلت إليها الدراسة الأولى، كما وجدت تأثيرًا معتدلًا للعُصابية؛ حيث كان الارتباط أقوى بين الذكاء والتحصيل الدراسي عند الدرجات المنخفضة من العُصابية.

وهكذا تتضح أهمية ضرورة دراسة علاقة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بالتعلم والتحصيل الدراسي. ويذكر جينسن (Jensen, 2015) أنه في مجال الأبحاث التربوية، حاول بعض الباحثين الجمع بين سمات الشخصية، وخاصة الخمسة الكبرى، وبعض العوامل/ المظاهر الأكاديمية؛ حيث أصبح هذا النموذج ناجحًا في جعل هذه السمات تتعلق/ ترتبط بالقدرات والسلوكيات والأساليب

والإستراتيجيات والإنجازات، وذلك نظرًا لأن سمات الشخصية الخمس الكبرى مستقرة ويمكن تمييزها بسهولة عن بعضها بعضا.

ثالثًا: تنظيم الانفعال والتحصيل الدراسي:

من الضروري بالنسبة للتربويين فهم العوامل التي قد تسهم في التحصيل الدراسي للطلاب، وذلك من أجل التخطيط بشكلٍ أفضل للأنشطة داخل حجرة الدراسة، وإستراتيجيات التدريس والتَعَلُّم (Jayanthi, Balakrishnan, Ching, Abdul Latiff, & Nasirudeen, 2014).

فالتحصيل الدراسي يُعَد عاملاً رئيسًا في نجاح أي موضوع، ويمكن لفهمٍ أكثر شمولًا لعوامله المحتملة أن يحسن البرامج التعليمية وإستراتيجيات التدريس (Novikova, & Vorobyeva, 2017).

وينبغي أن تعترف الأبحاث الفعالة في مجال علم النفس التربوي بالتنوع الانفعالي في البيئات الأكاديمية بمعالجة مجموعة كاملة من الانفعالات التي يعاني منها الطلاب في المدارس والجامعات (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002).

ففي الأوساط الأكاديمية، يمكن أن تنشأ الانفعالات في مجموعة متنوعة من السياقات ويكون لها تأثيرات ضارة ومتداخلة في التَعَلُّم والأداء، ولاسيما تلك الانفعالات ذات التكافؤ السلبي. وهكذا، فإن التحقق من المقدمات (السوابق) الشخصية والإستراتيجيات المختلفة التي ينفذها الطلاب من أجل تنظيمها، يُعَد من الموضوعات المهمة للأبحاث (Sorić, Penezić, & Burić, 2013).

وفي مواقف التحصيل الدراسي يمكن أن تنشأ الانفعالات إما بسبب طبيعة المهام التي يراد إكمالها (الانفعالات المرتبطة بالمهمة أو الداخلية، مثل، التمتع بحل مسألة في الرياضيات) أو بسبب النتائج المتوقعة (الانفعالات المرتبطة بالمخرجات، مثل: التطلع للحصول على درجة جيدة). وكذلك يمكن تصنيف الانفعالات الأكاديمية إلى اجتماعية (بسبب المنافسة، مثل: الشعور بالخجل لإحراز تقدم أقل من زملاء

الدراسة) أو فردية في طبيعتها (الانفعالات المرتبطة بالذات، مثل: خيبة الأمل إزاء عدم تحقيق هدف المرء) (Goetz, Zirngibl, Pekrun, & Hall, 2003).

ويُعَد تنظيم الانفعال والتحصيل الدراسي مجالين مهمين في تحقيق أهداف الطلاب وغاياتهم في الحياة. ومن الأهمية بمكان للطلاب أن يكون لديهم الاتجاه الصحيح، وأن يكونوا مدعومين بإستراتيجيات تنظيم الانفعال الفعالة للتعامل مع صعوبات الحياة اليومية)Hafiz, 2015(.

وترتبط الحالات المزاجية الانفعالية للطلاب، والعاطفة المرتبطة بالناحية الأكاديمية وتنظيم الانفعال بالتحصيل الدراسي. وقد وُجد أن الطلاب الذين يدركون أنفسهم على أنهم يعانون من كثير من الانفعالات السلبية أثناء المهام الأكاديمية، يكون لديهم حس ضعيف بكفاءتهم الأكاديمية ودرجات تحصيل منخفضة (Rowley, 2015).

وتنظيم الانفعال يُمكِّن المُتَعلِّمين من أن يكون لديهم بعض السيطرة على سلوكهم وأن يظلوا منخرطين في عملية التَعَلُّم. على سبيل المثال، الطلاب الذين ينظمون انفعالاتهم يكونون أكثر نجاحًا في مهام التَعَلُّم (Rowley, 2015).

وعلى الرغم من ازدياد شعبية الأبحاث المتعلقة بالتَعَلُّم المُنَظَّم ذاتيًا، هناك اهتمام ضئيل بتنظيم الانفعال في الأوساط التعليمية. وذلك مثير للدهشة بسبب الطبيعة المُرهِقة للأوضاع الأكاديمية (اختبارات عالية المخاطر، ومهام صعبة، وتفاعلات بين الأشخاص، إلخ) التي تثير ردود أفعال انفعالية حادة ومتنوعة لدى الطلاب. وفي الواقع، فإنه يبدو أن قدرة الطلاب على التدخل وتعديل ردود أفعالهم الانفعالية عندما يدركون عدم التوافق بين هذه الاستجابات والمواقف (عندما تكون هذه الانفعالات غير تكيفية لبلوغ الهدف) تكون أساسية لتنظيمهم الذاتي للتَعَلُّم والنجاح الأكاديمي. وبشكلٍ عام، أظهرت الأبحاث المتعلقة بالتَعَلُّم المُنَظَّم ذاتيًا أن تنظيم الانفعال له دور مهم من أجل التَعَلُّم الناجح. ونتيجة لذلك، تتزايد المطالب

بالاهتمام الصريح بتطوير مهارات تنظيم الانفعال وتصميم بيئات تَعَلُّم قوية لاكتساب هذه المهارات (Sorić, Penezić, & Burić, 2013).

بيد أنه قد تم الاعتراف مؤخرًا بالنقص الملاحظ في الأبحاث المتعلقة بالانفعالات في السياقات التعليمية باستثناء (الأبحاث الخاصة بقلق الاختبار test anxiety، والنتائج الانفعالية للعزوات السببية causal attributions)، وقد تزايد الاهتمام بدراسة التجربة الانفعالية لكلٍ من الطلاب والمعلمين في السياق التعليمي. ومن ثم، دور الانفعالات في تَعَلُّم الطلاب وتحصيلهم (Sorić, Penezić, & Burić, 2013).

فقد درس جومورا، وأرسينيو (2002) Gumora and Arsenio العلاقات بين الحالات المزاجية الانفعالية والعاطفة المرتبطة بالناحية الأكاديمية لدى (١٣٠) من تلاميذ المرحلة المتوسطة، وطبقت عليهم مقاييس: الكفاية الأكاديمية، والميول العاطفية (المزاج، وتنظيم الانفعال)، والانفعالات السلبية خلال المهام الأكاديمية. ووجد أن تنظيم الانفعال يُسهم بشكلٍ دال في التحصيل الدراسي بما يتجاوز تأثير العوامل المعرفية المسهمة الأخرى. كما أن استخدام إستراتيجيات تنظيم الانفعال يحافظ على رفاهية الفرد ويحسن من أدائه في التعامل مع الآخرين.

وهدف بحث فيلافيسنشيو، وبرناردو (Villavicencio, & Bernardo, 2013) إلى معرفة هل يتم التنبؤ بالتحصيل الدراسي والتنظيم الذاتي والانفعالات الأكاديمية الإيجابية، وهل تتوسط الانفعالات العلاقة بين التنظيم الذاتي والتحصيل الدراسي، لدى (١٣٤٥) من طلبة الجامعة. وطُبقت عليهم استبانة الانفعال الأكاديمي (Pekrun, Goetz, & Frenzel, 2005)، ومقياس التنظيم الذاتي (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991). وأظهرت النتائج أن انفعالات الفخر والمتعة كانت منبئة بالدرجات، كما توسطتا العلاقة بين التنظيم الذاتي والدرجات.

ودرست حافظ (Hafiz, (2015 العلاقة بين إستراتيجيات تنظيم الانفعال والأداء الأكاديمي، لدى (١٢٧) من طلاب الجامعة الإسلامية الدولية في ماليزيا، طُبقت عليهم استبانة تنظيم الانفعال لجروس (2011) Gross. وكشفت النتائج عن وجود علاقة دالة بين القَمْع التعبيري والمعدل التراكمي، وعدم وجود علاقة دالة بين إعادة التقييم المعرفي والمعدل التراكمي. وكشف نموذج الانحدار عن عدم التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب من إعادة التقييم المعرفي والقَمْع التعبيري.

كما هدف بحث البدارين (Al-badareen, 2016) إلى الكشف عن القدرة التنبؤية النسبية والمشتركة لإستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في التحصيل الدراسي لدى (٣٨٦) من طلاب الجامعة، وتم استخدام مقياس إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي الذي طوره جارنيفسكي وآخرون (Garnefski et al., 2001)، وأظهرت النتائج وجود تأثير لإستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي (القبول، وإعادة التركيز الإيجابي، وإعادة التركيز في التخطيط، والوضع في منظور، وإعادة التقييم الإيجابي) في التحصيل الدراسي.

وقد هدف البحث الحالي إلى دراسة إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من تنظيم الانفعال لما لاحظه في حدود علمه من قلة الدراسات التي ربطت بينهما. وهذا ما أكدته دراسة حافظ)Hafiz, 2015(بقولها: هناك نقص في الأبحاث التي تدرس آليات تنظيم الانفعال في الأداء الأكاديمي لطلاب الجامعة، على الرغم من أن الانفعالات تُعَد مكملة لعملية التَعَلُّم، كما تُعَد إستراتيجيات تنظيم الانفعال مصادر أساسية في تحسين تَعَلُّم الطلاب والتحصيل والجودة في التعليم.

تعقيب عام على الإطار النظري والدراسات السابقة:

- قلة الدراسات الأجنبية – في ضوء اطلاع الباحث- التي درست العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وإستراتيجيات تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي والقَمْع التعبيري) والتحصيل الدراسي معًا، وكذلك التي اهتمت بتقييم درجة وجود تلك العوامل والإستراتيجيات لدى الطلاب.
- قلة الدراسات العربية – في ضوء اطلاع الباحث- التي درست تلك العوامل معًا.

- اختلفت الأبحاث في العينة المستخدمة، وفي عددها؛ وكان معظمها من طلبة الجامعة.
- استخدمت الدراسات مقاييسٍ متنوعة لقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وإستراتيجيات تنظيم الانفعال. وسوف يقوم الباحث بتقنين مقياس إستراتيجيات تنظيم الانفعال الذي أعده جروس وجون Gross & John (2003) لقياس إستراتيجيتي (إعادة التقييم المعرفي، والقَمْع التعبيري)، ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية الذي أعده توبوليوسكا وآخرون Topolewska et al. (2014) وذلك لحداثتهما، وملاءمتهما لطبيعة البحث ومتغيراته.
- ندرة الدراسات التي درست الفروق في تلك المتغيرات حسب "الجنسية، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي".
- تضارب نتائج الأبحاث السابقة فيما يتعلق بالعلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وإستراتيجيات تنظيم الانفعال؛ فوجدت بعضها ارتباط بين إستراتيجية إعادة التقييم المعرفي والانبساط والفِكْر، في حين وجد بعضها الآخر أنها ترتبط بالانبساط والمقبولية والوَعْي، ووجد بحث Zang (2014) أنها ترتبط بجميع عوامل الشخصية.
- تضارب نتائج الأبحاث السابقة فيما يتعلق بالعلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتحصيل الدراسي؛ فوجدت بعضها أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من معظم العوامل، في حين وجد بعضها الآخر أنه يمكن التنبؤ به من الوَعْي والعُصابية معًا، كما وجدت بعضها أنه يمكن التنبؤ به من الوَعْي فقط، وبعضها من العُصابية فقط، ووجد بحث Nye, Orel, & Kochergina (2013) أن سمة الوَعْي لا ترتبط بالتحصيل الدراسي.
- تضارب نتائج الأبحاث السابقة فيما يتعلق بالعلاقة بين إستراتيجيات تنظيم الانفعال والتحصيل الدراسي؛ فوجدت بعضها أن تنظيم الانفعال يُسهم بشكلٍ

دال في التحصيل الدراسي، في حين وجد بعضها الآخر عدم وجود تأثير لإستراتيجيات تنظيم الانفعال في التحصيل الدراسي.

الفروض:

في ضوء نتائج الأبحاث السابقة، يُمكن صياغة فروض البحث الحالي كالتالي:

١- لا تُوجد فروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلاب جامعة الملك سعود تعزى لمتغيرات "الجنسية، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي".

٢- لا تُوجد فروق في إستراتيجيات تنظيم الانفعال لدى طلاب جامعة الملك سعود تعزى لمتغيرات "الجنسية، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي".

٣- يمكن التنبؤ بإستراتيجيات تنظيم الانفعال لدى طلاب جامعة الملك سعود من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

٤- يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة الملك سعود من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وإستراتيجيات تنظيم الانفعال.

الطريقة والأدوات:

عينة البحث:

تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (٨٠) طالبًا بجامعة الملك سعود من الفصل الدراسي الأول بالعام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٩م، وتكونت عينة البحث النهائية من (٢١٦) طالبًا بجامعة الملك سعود من العام الجامعي نفسه، وكان توزيع العينة النهائية على النحو التالي:

جدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

الجنسية	التخصصات				المجموع
	الإنسانية		العلمية		
	المستوى الثاني	المستوى الثامن	المستوى الثاني	المستوى الثامن	
سعودي	٢٨	٢٦	٦٩	١٠	١٣٣
غير سعودي	٣٠	٤٨	٥	٠	٨٣
المجموع	٥٨	٧٤	٧٤	١٠	٢١٦

أدوات البحث:

١- مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

أعده توبوليوسكا وآخرون Topolewska et al. (2014) لقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ويتكون من ٢٠ عبارة موزعة على خمسة أبعاد (الثبات الانفعالي، والانبساط، والمقبولية، والوَعْي، والفِكْر)، بواقع (٤) عبارات لكل بُعد، يُجاب عنها باستخدام مقياس خماسي النقاط (من ٥ صحيح جدًا إلى ١ غير صحيح جدًا). وتم حساب الصدق باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي لكل بعد، وكانت قيم كا^{2} غير دالة إحصائيًّا، كما وقعت قيم باقي المؤشرات في المدى المثالي لها، وتم حساب الثبات باستخدام معامل ثبات α للأبعاد؛ وكانت قيم الثبات (٠,٧٣، ٠,٨٢، ٠,٦٩، ٠,٧٢، ٠,٦١) للأبعاد الخمسة على الترتيب.

وقام الباحث بترجمة المقياس، وتطبيقه على عينة البحث الاستطلاعية بهدف التأكد من ثباته وصدقه، وذلك كما يلي:

الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس، ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، فجاءت معاملات الارتباط دالة كما في الجدول التالي:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجات عبارات مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ودرجة البعد

الثبات الانفعالي		الانبساط		المقبولية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
٣	٠,٨٥**	٥	٠,٧٩**	١	٠,٧٩**
٨	٠,٧٦**	١٠	٠,٧٨**	٦	٠,٧٣**
١٣	٠,٧٢**	١٥	٠,٦٣**	١١	٠,٧٤**
١٨	٠,٧٦**	٢٠	٠,٦٦**	١٦	٠,٧٣**
الوَعْي				**الفِكْر**	
٢	٠,٦٧**			٤	٠,٦٠**
٧	٠,٦٤**			٩	٠,٦٧**
١٢	٠,٧٠**			١٤	٠,٦٧**
١٧	٠,٦٩**			١٩	٠,٦٥**

❖❖ دال عند مستوى (٠,٠١)، ❖ دال عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس، ودرجات الأبعاد دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١). ومن ثم، يتضح أن مقياس العوامل الخمسة الكبرى يتمتع باتساق داخلي عالٍ.

الثبات:

الثبات الكلي للمقياس بمعامل ألفا (α):

قام الباحث بحساب الثبات (في حالة عدد المفردات ٢٠ مفردة)، حيث بلغ معامل ثبات المقياس ٠,٧٩، كما تم حساب الثبات للأبعاد، فكان معامل ثبات بعد الثبات الانفعالي (٠,٧٧)، وكان معامل ثبات بعد الانبساط (٠,٦٩)، وكان معامل ثبات بعد المقبولية (٠,٧٤)، وكان معامل ثبات بعد الوَعْي (٠,٦٠)، وكان معامل ثبات بعد الفِكْر (٠,٥٤).

الصدق:

الصدق العاملي:

قام الباحث بحساب صدق المقياس عن طريق حساب صدق التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية وتدوير "فاريماكس" Varimax بمحك "كايزر" Kaiser فتم استخراج خمسة عوامل بجذر كامن أكبر من الواحد الصحيح، وفسرت معًا ٥٧,٨٨ ٪ من التباين الكلي بين مفردات المقياس.

ويوضح الجدول التالي المفردات التي تشبعت بالعوامل الخمسة؛ ويتضح منه أن العامل الأول (الثبات الانفعالي) جذره الكامن ٢,٥٤ وقد فسر ١٢,٦٩ ٪ من التباين، وتشبعت به ٤ مفردات، والعامل الثاني (الانبساط) جذره الكامن ٢,٤٧ وقد فسر ١٢,٣٦ ٪ من التباين، وتشبعت به ٤ مفردات، والعامل الثالث (المقبولية) جذره الكامن ٢,٤٦ وقد فسر ١٢,٣٣ ٪ من التباين، وتشبعت به ٤ مفردات، والعامل الرابع (الوَعْي) جذره الكامن ٢,١١ وقد فسر ١٠,٥٤ ٪ من التباين، وتشبعت به ٤ مفردات، والعامل الخامس (الفِكْر) جذره الكامن ١,٩٩ وقد فسر ٩,٩٦ ٪ من التباين، وتشبعت به ٤ مفردات.

جدول (٤) المفردات التي تشبعت بالعوامل الخمسة

م	المفـــــردات	التشبع				
		ع١	ع٢	ع٣	ع٤	ع٥
٣	لدي مزاج متقلب دائمًا	٠,٨٧				
٨	أقلق بشأن الأُمور	٠,٧٦				
١٣	نادرًا ما أشعر بالأسى	٠,٧٤				
١٨	أنا مُسترخٍ معظم الوقت	٠,٦٢	٠,٣٤			
٥	أنا هادئ في حضور الغرباء		٠,٨٢			
١٠	أقضي حياتي في الحفلات		٠,٧١		٠,٣٢	
١٥	أبقى بعيداً عن الأنظار		٠,٦٧			٠,٣١
٢٠	أتحدث مع كثير من الناس في الحفلات		٠,٤٤			٠,٤٠
١	أُعير الآخرين قليلاً من الاهتمام			٠,٧٨		
٦	أنا غير مهتم بمشاكل الآخرين			٠,٧٨		
١١	أتعاطف مع مشاعر الآخرين			٠,٦٦		
١٦	أستقطع جزءاً من وقتي للآخرين	٠,٣٥		٠,٦٣		
٢	أنتهي من أعمالي الروتينية على الفور				٠,٦٧	
٧	أترك أغراضي بجواري				٠,٦١	٠,٤٤
١٢	غالبًا ما أنسى أن أُعيد الأشياء إلى أماكنها الصحيحة				٠,٦٠	
١٧	أتّبع جدولًا زمنيًا		٠,٣٧		٠,٥٩	
٩	ليس لدي مُخيّلة خصبة					٠,٧٢
١٩	أنا ملئ بالأفكار					٠,٥٩
١٤	لدَيّ مُفردات غنيّة		٠,٥١			٠,٥٢
٤	لدَيّ صعوبة في فهم الأفكار المُجرّدة					٠,٥٢
	الجـــذر الكامـن للعامل	٢,٥٤	٢,٤٧	٢,٤٦	٢,١١	١,٩٩
	مقدار التباين المفسر بواسطة العامل	٪١٢,٦٩	٪١٢,٣٦	٪١٢,٣٣	٪١٠,٥٤	٪٩,٩٦
	مقدار التباين الكلي المفسر	٪٥٧,٨٨				

كما تم حساب الصدق العاملي من الدرجة الثانية؛ حيث كونت العوامل الخمسة عاملاً واحدًا بنسبة تباين ٤٠,٠٤ ٪. وكان تشبع العامل الأول (الثبات الانفعالي) ٠,٤٨ ٪، وتشبع العامل الثاني (الانبساط) ٠,٧٠ ٪، وتشبع العامل الثالث (المقبولية) ٠,٦٤ ٪، وتشبع العامل الرابع (الوَعْي) ٠,٦٤ ٪، وتشبع العامل الخامس (الفِكْر) ٠,٦٨ ٪.

ومن الإجراءات السابقة تأكد للباحث ثبات مقياس العوامل الخمسة الكبرى وصدقه وصلاحيته لقياس العوامل الخمسة الكبرى لطلاب المرحلة الجامعية. والمقياس في صورته النهائية يتكون من ٢٠ عبارة، موزعة على خمسة أبعاد: الثبات الانفعالي (٤ عبارات)، والانبساط (٤ عبارات)، والمقبولية (٤ عبارات)، والوَعْي (٤ عبارات)، والفِكْر (٤ عبارات). وتتدرج الاستجابات من (٥ ينطبق علي تمامًا) إلى (١ لا ينطبق علي مطلقًا).

٢- مقياس إستراتيجيات تنظيم الانفعال:

أعده جروس وجون (2003) Gross & John لقياس إستراتيجيتي تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي، والقَمْع التعبيري)، ويتكون من ١٠ عبارات موزعة على بعدين: (٦) عبارات لقياس إعادة التقييم المعرفي، و(٤) عبارات لقياس القَمْع التعبيري، يُجاب عنه باستخدام مقياس سباعي النقاط (من ٧ أوافق بشدة إلى ١ أرفض بشدة).

وتم حساب الصدق باستخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي، وفسر البعدان معًا ٥٠٪ من التباين. كما تم استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي، وكانت قيمة كا^2 غير دالة إحصائيًّا. وتم حساب الثبات باستخدام معامل ثبات α للأبعاد؛ وكانت قيم الثبات (٠,٨٢، ٠,٧٦) للبعدين على الترتيب.

وقام الباحث بترجمة المقياس، وتطبيقه على عينة البحث الاستطلاعية بهدف التأكد من ثباته وصدقه، وذلك كما يلي:

الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس، ودرجة البعد الذي

تنتمي إليه، والدرجة الكلية، فجاءت معاملات الارتباط دالة كما في الجدول التالي:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجات عبارات

مقياس إستراتيجيات تنظيم الانفعال ودرجة البعد والدرجة الكلية

م	معاملات الارتباط		م	معاملات الارتباط	
	إعادة التقييم المعرفي	الدرجة الكلية		القَمْع التعبيري	الدرجة الكلية
١	٠,٧٣**	٠,٧٢**	٢	٠,٧٨**	٠,٥٨**
٣	٠,٧٠**	٠,٥٥**	٤	٠,٨٦**	٠,٥٨**
٥	٠,٧٨**	٠,٦٧**	٦	٠,٨٢**	٠,٦٦**
٧	٠,٨٠**	٠,٦٢**	٨	٠,٧٨**	٠,٤٨**
٩	٠,٧٧**	٠,٦٢**			
١٠	٠,٥٤**	٠,٣٧**			

❖❖ دال عند مستوى (٠,٠١)، ❖ دال عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس، ودرجات البعدين والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١).

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات البعدين والدرجة الكلية للمقياس، فكان الارتباط دالاً عند مستوى (٠,٠١)، وكان معامل الارتباط للبعد الأول (إعادة التقييم المعرفي) = ٠,٨٢❖❖، وللبعد الثاني (القَمْع التعبيري) = ٠,٧١❖❖. ومن ثم، يتضح أن مقياس إستراتيجيات تنظيم الانفعال يتمتع باتساق داخلي عالٍ.

الثبات:

الثبات الكلي للمقياس بمعامل ألفا (α): قام الباحث بحساب الثبات (في حالة عدد المفردات ١٠ مفردة)، حيث بلغ معامل ثبات المقياس ٠,٧٩، كما تم حساب الثبات للأبعاد، فكان معامل ثبات بعد إعادة التقييم المعرفي (٠,٨١)، وكان معامل ثبات بعد القَمْع التعبيري (٠,٨٢).

الصدق:

الصدق العاملي: قام الباحث بحساب صدق المقياس عن طريق حساب صدق التحليل

العاملي بطريقة المكونات الأساسية وتدوير "فاريماكس" Varimax بمحك "كايزر" Kaiser فتم استخراج عاملين بجذر كامن أكبر من الواحد الصحيح، وفسرا معًا ٥٩,٢٨ ٪ من التباين الكلي بين مفردات المقياس.

ويوضح الجدول التالي المفردات التي تشبعت بالعاملين؛ والذي يتضح منه أن العامل الأول (إعادة التقييم المعرفي) جذره الكامن ٣,٥٣ وقد فسر ٣٥,٣٣ ٪ من التباين، وتشبعت به ٦ مفردات، والعامل الثاني (القَمْع التعبيري) جذره الكامن ٢,٣٩ وقد فسر ٢٣,٩٥ ٪ من التباين، وتشبعت به ٤ مفردات.

جدول (٦) المفردات التي تشبعت بالعاملين

م	المفـــــردات	التشبعات	
		ع١	ع٢
٧	أتحكم في انفعالاتي بتغيير الطريقة التي أفكر بها بشأن الموقف الذي أنا فيه.	٠,٨٢	
٥	عندما أريد خفض الانفعال السلبي، أغير الطريقة التي أفكر بها بشأن الموقف.	٠,٧٨	
٩	عندما أريد زيادة الانفعال الإيجابي، أغير الطريقة التي أفكر بها بشأن الموقف.	٠,٧٥	
١	عندما أريد زيادة الانفعال الإيجابي (كالفرح أو المتعة)، أغير ما أفكر فيه.	٠,٧٠	٠,٣٤
٣	عندما أريد خفض الانفعال السلبي (كالحزن أو الغضب)، أغير ما أفكر فيه.	٠,٦٨	
١٠	عندما أواجه موقفًا مُوَتِّرا، أجعل نفسي أفكر فيه بطريقة تساعدني على البقاء هادئًا.	٠,٥٨	
٤	أتحكم في انفعالاتي من خلال عدم إظهارها.		٠,٨٤
٨	عندما أشعر بمشاعر سلبية، أتأكد من عدم إظهارها.		٠,٨٢
٦	أحتفظ بانفعالاتي لنفسي.		٠,٧٩
٢	عندما أشعر بمشاعر إيجابية، أحرص على عدم إظهارها.		٠,٧٧

م	المفـــــردات	التشبعات	
		ع١	ع٢
	الجـــذر الكامـن للعامل	٣,٥٣	٢,٣٩
	مقدار التباين المفسر بواسطة العامل	٣٥,٣٣٪	٢٣,٩٥٪
	مقدار التباين الكلي المفسر	٥٩,٢٨٪	

كما تم حساب الصدق العاملي من الدرجة الثانية؛ حيث كون العاملان (إعادة التقييم المعرفي، والقَمْع التعبيري) عاملاً واحدًا بنسبة تباين ٥٩,٢٤ ٪. وكان تشبع العامل الأول ٠,٧٧ ٪ (إعادة التقييم المعرفي)، وتشبع العامل الثاني ٠,٧٧ ٪ (القَمْع التعبيري).

ومن الإجراءات السابقة تأكد للباحث ثبات مقياس إستراتيجيات تنظيم الانفعال وصدقه وصلاحيته لقياس إستراتيجيات تنظيم الانفعال لطلاب الجامعة. والمقياس في صورته النهائية يتكون من ١٠ عبارات، موزعة على بعدين: إعادة التقييم المعرفي (٦ عبارات)، والقَمْع التعبيري (٤ عبارات)، وتتدرج الاستجابات من (٥ ينطبق علي تمامًا) إلى (١ لا ينطبق علي مطلقًا).

نتائج البحث ومناقشتها:

أولًا: الإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول ونصه: (ما العوامل الخمسة الكبرى للشخصية الأكثر شيوعًا لدى طلاب جامعة الملك سعود؟)، تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية، فجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٧) العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلاب جامعة الملك سعود

العوامل	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى*	الترتيب
الثبات الانفعالي	٣,٥٣	٠,٩٧	مرتفع	٤
الانبساط	٣,٥٣	٠,٩٦	مرتفع	٣
المقبولية	٣,٥٦	٠,٩٥	مرتفع	٢
الوَعْي	٣,٣٤	١,٠٧	متوسط	٥
الفِكْر	٣,٦٨	٠,٩٥	مرتفع	١

ويتضح من الجدول السابق أن عامل الشخصية (الفِكْر) هو الأكثر شيوعًا لدى طلاب جامعة الملك سعود بمتوسط حسابي قدره (٣,٦٨)، وانحراف معياري (٠,٩٥)، وبمستوى مرتفع. وجاء عامل (المقبولية) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (٣,٦٨)، وانحراف معياري (٠,٩٥)، وبمستوى مرتفع. وجاء (الانبساط) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (٣,٥٣)، وانحراف معياري (٠,٩٦)، وبمستوى مرتفع. وجاء (الثبات الانفعالي) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدره (٣,٥٣)، وانحراف معياري (٠,٩٧)، وبمستوى مرتفع. وجاء (الوَعْي) في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي قدره (٣,٣٤)، وانحراف معياري (١,٠٧)، وبمستوى متوسط.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بقيعي (٢٠١٥) التي توصلت إلى أن أكثر عوامل الشخصية شيوعًا لدى المعلمين هي المقبولية، وأقلها شيوعًا العُصابية. كما تختلف مع نتيجة بحث مصطفى، وبتو (٢٠٠٧) التي توصلت إلى أن أكثر عوامل الشخصية شيوعًا لدى طلاب الجامعة هي يقظة الضمير، وأقلها عامل

* **منخفض جدًا** (من ١: أقل من ١.٨٠)، **منخفض** (من ١.٨٠: أقل من ٢.٦٠)، **متوسط** (من ٢.٦٠: أقل من ٣.٤٠)، **مرتفع** (من ٣.٤٠: أقل من ٤.٢٠)، **مرتفع جدًا** (من ٤.٢٠: ٥).

العُصابية وقد يرجع هذا الاختلاف إلى اختلاف العينتين في العمر والخبرة والأدوار الشخصية في الحياة.

وقد يعزو الباحث توفر سمة الشخصية (الفِكْر) بدرجة كبيرة إلى أن جامعة الملك سعود توفر لطلابها كافة الإمكانيات التعليمية، والإلكترونية مما يشجعهم على البحث والتطوير، وتنمية الاتجاهات الحديثة غير التقليدية مما يزيد من سمة الفِكْر لديهم، كما أن اختلاط الطلاب السعوديين مع غير السعوديين ينمي لدى كليهما الانفتاح على الخبرة والثقافة لكثير من الجنسيات.

كما يعزو توفر عامل الشخصية (المقبولية) بدرجة كبيرة إلى أن هذا التلاقح الثقافي والفكري قد انعكس على سلوكيات الطلاب، واتِّسامهم بدرجة عالية من المقبولية من خلال التعاون مع الآخرين ومساعدتهم والتسامح معهم، والابتعاد عن المشاكل والنزاعات لتأكيد الأخلاق الإسلامية الحميدة للمجتمع السعودي. وكذلك وجود عديد من الأندية الطلابية المتنوعة بالجامعة، مما يزيد من تفاعل الطلاب معًا في أنشطة متنوعة تقوي لديهم سمة المقبولية.

كما يمكن عزو توفر عامل الشخصية (الانبساط) بدرجة كبيرة إلى أن طلاب الجامعة في مرحلة عمرية تجعلهم يتميزون بالنشاط والحيوية والاجتماعية والميل إلى الإثارة؛ خاصة في ظل ظروفهم الاقتصادية والاجتماعية المرتفعة، وفي ظل التنوع في البرامج والأنشطة غير الصفية التي تقدمها عمادة شؤون الطلاب الجامعة.

وكذلك يعزو الباحث توفر عامل الشخصية (الثبات الانفعالي) بدرجة كبيرة إلى توفر كافة الإمكانيات المادية والمعنوية لديهم مما يزيد من نضجهم المعرفي والانفعالي، ويجعلهم يتعاملون مع المواقف المختلفة بهدوءٍ واتزان. كما يعود ذلك أيضًا إلى القوانين والعقوبات الصارمة التي تُتخذ بحق المخالفين منهم نتيجة العصبية من خلال لجنة تأديب الطلاب، إضافةً إلى توفر برامج التوجيه والإرشاد من خلال مركز التوجيه والإرشاد بالجامعة، ووحداته بالكليات.

في حين يرجع الباحث توفر عامل الشخصية (الوَعْي) بدرجة متوسطة لدى طلاب جامعة الملك سعود إلى أنهم نظرًا لتوفر كافة الإمكانيات لديهم، ولسهولة الحصول على معظم ما يحتاجونه، فإنه تقل لديهم الدافعية، ويكونون أقل توجهًا نحو وضع الأهداف وتحقيقها، وأقل رغبة في الإنجاز، والالتزام بالواجبات.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تتفق مع نظريات الشخصية التي تؤكد تفاوت سمات الشخصية لدى الأفراد بناءً على مبدأ الفروق الفردية، واختلاف التنشئة الاجتماعية، والبيئة.

ثانيًا: الإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني ونصه: (ما مستوى تنظيم الانفعال لدى طلاب جامعة الملك سعود؟)، تم استخدام المتوسطات، والانحرافات المعيارية، فجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٨) مستوى تنظيم الانفعال لدى طلاب جامعة الملك سعود

الإستراتيجيات	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى*	الترتيب
إعادة التقييم المعرفي	٣,٧٣	٠,٧٢	مرتفع	١
القَمْع التعبيري	٣,٦٩	٠,٨٥	مرتفع	٢

ويتضح من الجدول السابق أن إستراتيجية (إعادة التقييم المعرفي) هي الأعلى انتشارًا لدى طلاب جامعة الملك سعود بمتوسط حسابي قدره (٣,٧٣)، وانحراف

* **منخفض جدًا** (من ١: أقل من ١.٨٠)، **منخفض** (من ١.٨٠: أقل من ٢.٦٠)، **متوسط** (من ٢.٦٠: أقل من ٣.٤٠)، **مرتفع** (من ٣.٤٠: أقل من ٤.٢٠)، **مرتفع جدًا** (من ٤.٢٠: ٥).

معياري (٠,٧٢)، وبمستوى مرتفع. وجاءت إستراتيجية (القَمْع التعبيري) الأقل انتشارًا بمتوسط حسابي قدره (٣,٦٩)، وانحراف معياري (٠,٨٥)، وبمستوى مرتفع أيضًا.

وحيث إن الباحث، لم يجد بحثًا – في حدود علمه- قد درس مستوى تنظيم الانفعال لدى طلاب الجامعة ليتمكن من بحث أوجه الاتفاق أو الاختلاف بين النتيجتين، فإنه يرى أن هذه النتيجة منطقية حيث إن المواقف التعليمية مثلها مثل المواقف الحياتية، مليئة بتجارب انفعالية تؤثر في التعلم والأداء، وفي التفاعلات بين الطلاب وبعضهم؛ حيث يقضي الطلاب ساعات طويلة في قاعات الدراسة، وتتكون بينهم علاقات اجتماعية، ويتعرضون إلى مواقفٍ متعددة تتطلب منهم القدرة على تنظيم انفعالاتهم بأكثر من إستراتيجية.

وقد يعزو الباحث كون إستراتيجية إعادة التقييم المعرفي أكثر شيوعًا لدى طلاب جامعة الملك سعود من إستراتيجية القَمْع التعبيري إلى أن إستراتيجية إعادة التقييم المعرفي تنطوي على تفسير حالة من المحتمل أن تكون مثيرة للانفعال بطريقة يمكنها تغيير تأثيرها الانفعالي، في حين أن القَمْع التعبيري هو شكل من أشكال تعديل الاستجابة الذي ينطوي على تثبيط السلوك الجاري المُعبِّر عن الانفعال. وكما يقول كوول، وفان ديلين، وشيبيز (٢٠١٧) إن إستراتيجية إعادة التقييم المعرفي تكون أكثر فاعلية من القَمْع التعبيري في خفض تنظيم الانفعالات السلبية، ويبدو أنها تكون مُجهِدة معرفيًا بدرجةٍ أقل من القَمْع التعبيري.

ثالثًا: نتائج اختبار صحة الفرض الأول:

لاختبار صحة الفرض الأول ونصه: (لا تُوجد فروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلاب جامعة الملك سعود تعزى لمتغيرات "الجنسية، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي")، استخدم الباحث تحليل التباين المتعدد MANOVA، فجاءت النتائج كما بالجدولين التاليين:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية حسب متغيرات الدراسة

عوامل الشخصية		المتغيرات ومستوياتها					
		الجنسية		التخصص الأكاديمي		المستوى الدراسي	
		سعودي	غير سعودي	علمي	إنساني	الثاني	الثامن
الثبات الانفعالي	م	١٣,٩٨	١٥,٤٠	١٤,٥٠	١٤,٦٥	١٥,٢٤	١٣,٧١
	ع	٠,٤١	٠,٦٤	٠,٧١	٠,٣٤	٠,٥١	٠,٥١
الانبساط	م	١٣,٨٦	١٥,٣٦	١٤,٣٩	١٤,٥٩	١٥,١١	١٣,٧٠
	ع	٠,٤١	٠,٦٤	٠,٧١	٠,٣٤	٠,٥١	٠,٥١
المقبولية	م	١٤,٢٣	١٥,٠٨	١٤,٦٢	١٤,٥٧	١٥,٣٤	١٣,٥٩
	ع	٠,٤١	٠,٦٣	٠,٧٠	٠,٣٣	٠,٥٠	٠,٥٠
الوَعْي	م	١٣,١٦	١٤,٤٠	١٣,٥٤	١٣,٨٠	١٤,٣٦	١٢,٨٠
	ع	٠,٤٦	٠,٧٢	٠,٨٠	٠,٣٨	٠,٥٧	٠,٥٧
الفِكْر	م	١٤,٥٢	١٥,٧١	١٥,٠٠	١٥,٠٥	١٥,٦٣	١٤,٢٣
	ع	٠,٤١	٠,٦٣	٠,٧٠	٠,٣٤	٠,٥٠	٠,٥٠

م (المتوسط الحسابي)، ع (الانحراف المعياري)

جدول (١٠) نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات العينة على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية حسب متغيرات الدراسة

مصدر التباين	عوامل الشخصية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنسية	الثبات الانفعالي	٣١,١٥	١	٣١,١٥	٢,١٤	٠,١٤
	الانبساط	٤٣,٢٠	١	٤٣,٢٠	٢,٩٥	٠,٠٩

مصدر التباين	عوامل الشخصية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	المقبولية	٦,٣٧	١	٦,٣٧	٠,٤٥	٠,٥٠
	الوَعْي	٢١,٨١	١	٢١,٨١	١,١٩	٠,٢٨
	الفِكْر	٢٠,٧٨	١	٢٠,٧٨	١,٤٦	٠,٢٣
التخصص الأكاديمي	الثبات الانفعالي	٠,٦٨	١	٠,٦٨	٠,٠٥	٠,٨٣
	الانبساط	٠,٣٤	١	٠,٢٤	٠,٠٢	٠,٩٠
	المقبولية	٠,٤٢	١	٠,٤٢	٠,٠٣	٠,٨٦
	الوَعْي	١,١٥	١	١,١٥	٠,٠٦	٠,٨٠
	الفِكْر	٠,٦١	١	٠,٦١	٠,٠٤	٠,٨٤
المستوى الدراسي	الثبات الانفعالي	٢٧,٠٦	١	٢٧,٠٦	١,٨٦	٠,١٧
	الانبساط	٢٢,٣٧	١	٢٢,٣٧	١,٥٣	٠,٢٢
	المقبولية	٥٠,٥٨	١	٥٠,٥٨	٣,٦٢	٠,٠٦
	الوَعْي	٣٠,٥٧	١	٣٠,٥٧	١,٦٧	٠,٢٠
	الفِكْر	٣٤,٣٨	١	٣٤,٣٨	٢,٤٢	٠,١٢
الخطأ	الثبات الانفعالي	٣٠٣٩,٥٠	٢٠٩	١٤,٥٤		
	الانبساط	٣٠٥٩,١١	٢٠٩	١٤,٦٤		
	المقبولية	٢٩١٦,٥٨	٢٠٩	١٣,٩٥		
	الوَعْي	٣٨٢١,١٢	٢٠٩	١٨,٢٨		
	الفِكْر	٢٩٧٤,٢٠	٢٠٩	١٤,٢٣		

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلاب جامعة الملك سعود تعزى لمتغيرات "الجنسية، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي".

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة بحث مصطفى، وبتو (٢٠٠٧) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في عوامل الشخصية (العصابية، والانبساطية، والانفتاح، والانسجام، ويقظة الضمير) حسب الجنس، والمرحلة، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في عوامل الشخصية حسب متغير التخصص باستثناء عامل يقظة الضمير الذي وجدت فيه فروق لصالح التخصص الإنساني.

ويرى الباحث أن تلك النتيجة منطقية، وقد يعزو عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في عوامل الشخصية حسب الجنسية إلى أن جميع الطلاب السعوديين والطلاب غير السعوديين يتعاملون داخل الجامعة نفس المعاملة دون تفرقة، ويتمتعون بكافة الإمكانيات، ويحصلون على كافة الفرص في المشاركة في الأنشطة الصفية وغير الصفية. كما أن التنوع الثقافي للطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة ساعد في إذابة الفروق الشخصية بينهم.

كما أنه يعزو عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في عوامل الشخصية حسب التخصص الأكاديمي إلى أن جميع الطلاب يدرسون معًا نفس المقررات في بداية الالتحاق بالجامعة خلال السنة الدراسية التي يمرون بها في عمادة السنة الأولى المشتركة (السنة التحضيرية سابقًا) بعد المرحلة الثانوية، كما أنهم يكتسبون مهارات التفكير العلمي ومهارات البحث العلمي أثناء دراستهم سواء في التخصصات العلمية أو الإنسانية.

كما يمكن عزو عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في عوامل الشخصية حسب المستوى الدراسي إلى تأثر الطلاب في كافة المستويات الدراسية بسياق تعليمي وبيئي وثقافي واحد. كما أن نظام الساعات المعتمدة المعمول به في جامعة الملك سعود ساعد في اختلاط الطلاب من أكثر من مستوى معًا لدراسة مقرراتٍ معينة فتقاربت سماتهم الشخصية نتيجة الرغبة في تكوين علاقاتٍ ناجحة مع بعضهم بعضا وتكوين صداقات فيما بينهم.

رابعًا: نتائج اختبار صحة الفرض الثاني:

لاختبار صحة الفرض الثاني ونصه: (لا تُوجد فروق في إستراتيجيات تنظيم الانفعال لدى طلاب جامعة الملك سعود تعزى لمتغيرات "الجنسية، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي")، استخدم الباحث تحليل التباين المتعدد MANOVA، فجاءت النتائج كما بالجدولين التاليين:

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مقياس إستراتيجيات تنظيم الانفعال حسب متغيرات الدراسة

إستراتيجيات تنظيم الانفعال		المتغيرات ومستوياتها					
		الجنسية		التخصص الأكاديمي		المستوى الدراسي	
		سعودي	غير سعودي	علمي	إنساني	الثاني	الثامن
إعادة التقييم المعرفي	م	٢٢,٤٠	٢٣,٢٢	٢٢,٧٣	٢٢,٧٧	٢٣,٤٣	٢١,٨٥
	ع	٠,٤٧	٠,٧٢	٠,٨٠	٠,٣٨	٠,٥٧	٠,٥٧
القَمْع التعبيري	م	١٤,٧٩	١٥,٤٤	١٥,١٧	١٤,٩٩	١٥,٤٣	١٤,٥٩
	ع	٠,٣٧	٠,٥٧	٠,٦٣	٠,٣٠	٠,٤٥	٠,٤٥

م (المتوسط الحسابي)، ع (الانحراف المعياري)

جدول (١٢) نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة في إستراتيجيات تنظيم الانفعال حسب متغيرات الدراسة

مصدر التباين	عوامل الشخصية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنسية	إعادة التقييم المعرفي	٤,٣٠	١	٤,٣٠	٠,٢٣	٠,٦٣
	القَمْع التعبيري	٣,٩٦	١	٣,٩٦	٠,٣٥	٠,٥٦

مصدر التباين	عوامل الشخصية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التخصص الأكاديمي	إعادة التقييم المعرفي	١,٧٤	١	١,٧٤	٠,٠٩	٠,٧٦
	القَمْع التعبيري	٠,٠٠	١	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٩٨
المستوى الدراسي	إعادة التقييم المعرفي	٤٤,٤٥	١	٤٤,٤٥	٢,٤٠	٠,١٢
	القَمْع التعبيري	٨,٣٨	١	٨,٣٨	٠,٧٣	٠,٣٩
الخطأ	إعادة التقييم المعرفي	٣٨٦٥,١١	٢٠٩	١٨,٤٩		
	القَمْع التعبيري	٢٣٨٢,٤٨	٢٠٩	١١,٤٠		

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في إستراتيجيات تنظيم الانفعال لدى طلاب جامعة الملك سعود تعزى لمتغيرات "الجنسية، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي".

ويرى الباحث أن تلك النتيجة منطقية في ضوء نتيجة الفرض الأول، حيث إن الفروق بين الطلاب في إستراتيجيات تنظيم الانفعال تمثل سمات شخصيتهم. ويستعين الباحث في تفسيره لهذه النتيجة بما سبق ذكره؛ من حيث إن تعرض الطلاب لنفس الظروف والمواقف في البيئة التعليمية داخل الجامعة ساعد في تقارب سمات شخصيتهم، ومن ثم تقاربهم في استخدام الإستراتيجيات لتنظيم الانفعال أثناء المواقف السلوكية المتشابهة التي يتعرضون لها خلال تواجدهم في الجامعة، وتفاعلهم مع بعضهم. فهم يتعرضون لنفس الظروف التي يمكن أن تولد انفعالاتٍ مختلفة، إما بسبب طبيعة المهام التي يراد إكمالها، أو بسبب النتائج المتوقعة منها في صورة درجات.

خامسًا: نتائج اختبار صحة الفرض الثالث:

لاختبار صحة الفرض الثالث ونصه: (يمكن التنبؤ بإستراتيجيات تنظيم الانفعال لدى طلاب جامعة الملك سعود من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية)، استخدم الباحث أسلوب تحليل الانحدار بطريقة enter، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٣) نتائج الانحدار المتعدد للتنبؤ بإستراتيجية إعادة التقييم المعرفي من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

المتغيرات المستقلة	المعامل البائي B	الخطأ المعياري للمعامل البائي	بيتا β	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	٩,٣٢	٠,٧٩		١١,٧٨	٠,٠١
الثبات الانفعالي	٠,١٨	٠,١٢	٠,١٦	١,٥٠	٠,١٣
الانبساط	٠,٠٠	٠,١١	٠,٠٠	٠,٠١	٠,٩٩
المقبولية	٠,٤٠	٠,١٠	٠,٣٥	٤,١٤	٠,٠١
الوَعْي	٠,٢٢	٠,١٠	٠,٢٢	٢,١٠	٠,٠٥
الفِكْر	٠,١٣	٠,١٢	٠,١١	١,٠٧	٠,٢٩

ويتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائيًّا لعاملي الشخصية الخمسة الكبرى (المقبولية، والوَعْي) فقط في إستراتيجية إعادة التقييم المعرفي لدى طلاب جامعة الملك سعود، وقد فسرا معًا ٦٣ ٪ من التباين في درجات الإستراتيجية؛ حيث إن مربع معامل الارتباط المتعدد R^2 (معامل التحديد) = ٠,٦٣، ومعادلة التنبؤ هي:

إستراتيجية إعادة التقييم المعرفي = ٩,٣٢ + ٠,٤٠ (المقبولية) + ٠,٢٢ (الوَعْي)

جدول (١٤) نتائج الانحدار المتعدد للتنبؤ بإستراتيجية القَمْع التعبيري من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

المتغيرات المستقلة	المعامل البائي B	الخطأ المعياري للمعامل البائي	بيتا β	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	٥,٥٤	٠,٦٦		٨,٤٤	٠,٠١
الثبات الانفعالي	٠,١٧	٠,١٠	٠,١٩	١,٧٤	٠,٠٨

المتغيرات المستقلة	المعامل البائي B	الخطأ المعياري للمعامل البائي	بيتا β	قيمة ت	مستوى الدلالة
الانبساط	٠,١٤	٠,٠٩	٠,١٦	١,٤٥	٠,١٥
المقبولية	٠,٢٥	٠,٠٨	٠,٢٨	٣,١٧	٠,٠١
الوَعْي	٠,٢٧	٠,٠٩	٠,٣٤	٣,٠٨	٠,٠١
الفِكْر	- ٠,١٦	٠,١٠	- ٠,١٨	- ١,١٦	٠,١٢

ويتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائيًّا لعاملي الشخصية الخمسة الكبرى (المقبولية، والوَعْي) فقط في إستراتيجية القَمْع التعبيري لدى طلاب جامعة الملك سعود، وقد فسرا معًا ٦٠ ٪ من التباين في درجات الإستراتيجية؛ حيث إن مربع معامل الارتباط المتعدد R^2 (معامل التحديد) = ٠,٦٠، ومعادلة التنبؤ هي:

إستراتيجية القَمْع التعبيري = ٥,٥٤ + ٠,٢٥ (المقبولية) + ٠,٢٧ (الوَعْي)

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة بحث جريشام، وجولون Gresham & Gullone (2012) التي أظهرت أنه يمكن التنبؤ بإعادة التقييم من الانبساط والانفتاح على الخبرة، في حين يمكن التنبؤ بالقَمْع من العُصابية. وبحث زانج Zhang (2014) الذي أظهر أنه يمكن التنبؤ بإعادة التقييم من العلاقات الإنسانية، وطرق الحياة والعطف، ويمكن التنبؤ بالقَمْع من العطف والانفعالية. كما تختلف جزئيًا مع نتيجة بحث سادر Sadr (2016) التي أظهرت أنه يمكن التنبؤ بإعادة التقييم من الانبساط والوَعْي، ويمكن التنبؤ بالقَمْع من الانبساط والانفتاح على الخبرة.

وقد يرجع الباحث هذا الاختلاف إلى اختلاف العينة، فقد اشتملت العينة في بحث جريشام، وجولون على الأطفال والمراهقين. وأيضًا قد يكون بسبب اختلاف مقاييس عوامل الشخصية، فقد اختلفت عوامل الشخصية المستخدمة في بحث زانج عن المستخدمة في البحث الحالي، وأيضًا بسبب بيئة أفراد العينة وثقافتهم في كل بحث والأبحاث الحالية.

وحيث إن الانفعالات يتم فهمها على أنها ردود أفعال الناس نحو الأحداث التي يدركونها على أنها مرتبطة باهتماماتهم الحالية، ومن ثم فهي تتكون من مكونات متعددة تشتمل على أفكار ومشاعر محددة، جنبًا إلى جنب مع الاستجابات السلوكية والفسيولوجية (كوول، وفان ديلين، وشيبيز، ٢٠١٧)، فإن التنبؤ بإستراتيجيتي الانفعال من سمة المقبولية تُعَد منطقية من وجهة نظر الباحث؛ حيث إنها تعكس كيفية التعامل مع الآخرين، والإيثار، واعتدال الرأي.

وكون الانفعالات تنشأ عندما يواجه الفرد موقفًا مرتبطًا نسبيًّا بأهدافه الشخصية، ومن ثم يتم تقييم الموقف من قِبل الفرد بكونه لديه علاقة بالهدف (Gross & Thompson, 2007)، فيرى الباحث أن التنبؤ بإستراتيجيتي الانفعال من سمة الوَعْي يُعَد أمرًا منطقيًّا؛ حيث إنها تعكس المثابرة، والانضباط، والتنظيم لتحقيق الأهداف المرجوة.

سادسًا: نتائج اختبار صحة الفرض الرابع:

لاختبار صحة الفرض الرابع ونصه: (يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة الملك سعود من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وإستراتيجيات تنظيم الانفعال)، تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار بطريقة enter، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٥) نتائج الانحدار المتعدد للتنبؤ بالتحصيل الدراسي من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

المتغيرات المستقلة	المعامل البائي B	الخطأ المعياري للمعامل البائي	بيتا β	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	**٣,٨٣**	٠,١٦		٢٤,١٠	٠,٠١
الثبات الانفعالي	٠,٠١ -	٠,٠٢	٠,٠٤ -	٠,٢٥ -	٠,٨٠
الانبساط	٠,٠٢	٠,٠٢	٠,١٣	٠,٨١	٠,٤٢
المقبولية	٠,٠١ -	٠,٠٢	٠,٠٤ -	٠,٢٧ -	٠,٧٩

المتغيرات المستقلة	المعامل البائي B	الخطأ المعياري للمعامل البائي	بيتا β	قيمة ت	مستوى الدلالة
الوَعْي	٠,٠٠	٠,٠٢	٠,٠٢	٠,١٤	٠,٨٩
الفِكْر	-٠,٠٢	٠,٠٢	-٠,١٤	-٠,٨٣	٠,٤١

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود تأثير دال إحصائيًّا للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في التحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة الملك سعود؛ أي أنه لا يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة الملك سعود من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة بحث نوفتلي وروبنس Noftle & Robins (2007) التي أظهرت أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من سمة الوَعْي. وبحث كوماراجو، وكاراو، وشميك Komarraju, Karau, & Schmeck (2009) من حيث إنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من سمات الشخصية (الوَعْي، والانفتاح على الخبرة، والعُصابية، والمقبولية). وكذلك نتيجة بحث سعيدة (٢٠١٣) التي أظهرت أن سمة العُصابية فقط هي التي تؤثر في التحصيل الدراسي.

وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلاب في المرحلة الجامعية قد يكون شغلهم الشاغل في المقام الأول هو تأكيد الذات والوجود والاهتمام بالنواحي الاجتماعية خاصة في ظل الاختلاف الثقافي والحضاري داخل جامعة الملك سعود، وخلق صداقاتٍ جديدة للإحساس بالتوازن النفسي والاجتماعي. ويتفق ذلك مع نتيجة السؤال الأول التي أظهرت أن أعلى سمات الشخصية لدى طلاب الجامعة هي (الفِكْر والمقبولية).

وكما ذكر الباحث في تفسيره لنتيجة السؤال الأول؛ فإن الدافعية تقل لدى طلاب جامعة الملك سعود، وأنهم أقل توجهًا نحو وضع الأهداف وتحقيقها، وأقل رغبة في الإنجاز، والالتزام بالواجبات بدليل أن سمة الشخصية (الوَعْي) كانت هي

الأقل لديهم. أضف إلى ذلك حبهم للإثارة والرغبة في اكتشاف الجديد مما يشتت انتباههم عن الجامعة والناحية الأكاديمية.

وكما يقول ماك آدامز (McAdams, 1992) يبدو أن أحد عيوب نموذج العوامل الخمسة، هو فشله في توقع السلوك في عديد من المواقفٍ؛ فالعوامل الخمسة واسعة جدًا، ونظرًا لأنها تعمل عند مستوى عام من التحليل، فإن درجات السمات قد لا تكون مفيدة بشكلٍ خاص في التنبؤ بسلوكٍ معين في مواقفٍ معينة.

جدول (١٦) نتائج الانحدار المتعدد للتنبؤ بالتحصيل الدراسي من إستراتيجيات تنظيم الانفعال

المتغيرات المستقلة	المعامل البائي B	الخطأ المعياري للمعامل البائي	بيتا β	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	٣,٩٥	٠,١٩		٢٠,٥٦	٠,٠١
إعادة التقييم المعرفي	-٠,٠١	٠,٠١	-٠,٠٤	-٠,٣٥	٠,٧٢
القَمْع التعبيري	-٠,٠١	٠,٠٢	-٠,٠٧	-٠,٥٩	٠,٥٥

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود تأثير دال إحصائيًّا لإستراتيجيات تنظيم الانفعال في التحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة الملك سعود؛ أي أنه لا يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة الملك سعود من إستراتيجيات تنظيم الانفعال.

وتتفق نتيجة هذا البحث مع نتيجة بحث حافظ (Hafiz, 2015) من حيث عدم التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب من إعادة التقييم المعرفي والقَمْع التعبيري. في حين تختلف مع نتيجة بحث جومورا، وأرسينيو (Gumora and Arsenio (2002 من حيث إن تنظيم الانفعال يُسهم بشكلٍ دال في التحصيل الدراسي. وبحث فيلافيسنشيو، وبرناردو) Villavicencio, & Bernardo2013(الذي أظهر أن انفعالات الفخر والمتعة كانت منبئة بالدرجات. وبحث البدارين (Al-badareen 2016) الذي وجد تأثيرًا لإستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي (القبول، وإعادة

التركيز الإيجابي، وإعادة التركيز في التخطيط، والوضع في منظور، وإعادة التقييم الإيجابي) في التحصيل الدراسي.

ويرى الباحث أنه على الرغم من استخدام طلاب جامعة الملك سعود لإستراتيجية إعادة التقييم المعرفي، وإستراتيجية القَمْع التعبيري بشكلٍ كبير، كما اتضح في الإجابة عن السؤال الثاني، إلا أنهما لا يؤثران في التحصيل الدراسي، وقد يعزو ذلك إلى أن طلاب جامعة الملك سعود مختلفون في سماتهم الشخصية، ومن ثم في استخدامهم لإستراتيجيات تنظيم الانفعال مما قد يجعل تلك الإستراتيجيات تؤدي إلى نتائج مختلفة عما هو متوقع؛ فمثلًا قد يؤدي استخدام الطلاب للقَمْع التعبيري من أجل الحفاظ على وجودهم في سياقٍ اجتماعي معين إلى توليد انفعالات سلبية تجعلهم يفشلون في تحقيق أهدافهم الأكاديمية إذا لم يتعاملوا معها بشكلٍ صحيح.

وكما يقول سوريتش، وبنيزيتش، وبوريتش (Sorić, Penezić, & Burić, 2013): إن انفعالات التحصيل الإيجابية لا ينتج عنها دائمًا تأثيرات إيجابية وكذلك لا ينتج دائمًا عن انفعالات التحصيل السلبية تأثيرات سلبية في التعلم والتحصيل الدراسي. وهذا يعني، أن نمط هذه العلاقات أكثر تعقيدًا مما نظن. فعلى سبيل المثال، بالنسبة للطلاب الذين لديهم الثقة في قدراتهم، فإن الخزي من الفشل في الامتحان يمكن أن يؤثر في الدافعية لبذل مزيد من الجهد في المستقبل. ولذلك، فإن الانفعالات المحفزة السلبية يمكن أن تعزز الأداء في حالات محددة، على الرغم من أن تأثيراتها في الطلاب تكون في الغالب سلبية.

وهذه النتائج توضح أن الصلة بين فاعلية إستراتيجيات تنظيم الانفعال وتوقيتها تتوقف على معالم parameters إضافية معرفية وفسيولوجية (كوول، وفان ديلين، وشيبيز، ٢٠١٧).

التوصيات:

من خلال العرض السابق، ونتائج البحث، يوصى الباحث بما يلي:

- ينبغي للجامعة الاهتمام ببرامج الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي للطلاب بصورة عامة من أجل تعديل سماتهم الشخصية لتصبح أكثر اعتدالًا.
- ينبغي ألا يهتم أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بالجانب المعرفي فقط لدى الطلاب، ولكن أيضًا يجب أن يهتموا بسمات شخصياتهم ويركزوا عليها، وأن يهتموا بمعرفة الطريقة التي تؤثر بها البيئة التعليمية في طلابهم من كافة جوانب شخصيتهم.
- ضرورة أن يوفر المعلمون المناخ الإيجابي داخل قاعة الدراسة الذي يسمح بتَعَلُّم المهارات الاجتماعية والانفعالية جنبًا إلى جنب مع المهارات الأكاديمية.
- تدريب الشباب على إستراتيجيات تنظيم الانفعال، ليتمكنوا من مواجهة ضغوط الحياة.
- العمل على تهيئة المناخ الجامعي الذى يشعر فيه الطلاب بقيمتهم الذاتية داخل المجتمع، ويكتسبون خلاله شخصية متزنة مستقرة نفسيًّا.
- إجراء مزيدٍ من الدراسات التي تشمل تلك المتغيرات لتقديم صورة أوضح عن العلاقة بينها، والاستفادة من نتائجها في تحسين واقع العملية التعليمية.

قائمة المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

أبو هاشم، السيد محمد (٢٠٠٧). المكونات الأساسية للشخصية في نموذج كل من كاتل وأيزنك وجولدبيرج لدى طلاب الجامعة (دراسة عاملية)، *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، (٧٠) ١٧، ٢١٠- ٢٧٤.

بقيعي، نافز أحمد (٢٠١٥). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، (٤) ١١، ٤٢٧- ٤٤٧.

دي يونج، ك. (٢٠١٧). الاندفاعية بوصفها سمة شخصية. في ك. فوهس، و ر. بوميستر (محرران)، *المرجع في التنظيم الذاتي: بحث، ونظرية، وتطبيقات*، (فصل ٢٦، ص ص ٥٩٧- ٦٢٠). ترجمة وليد سحلول، الرياض، دار جامعة الملك سعود للنشر.

سعيدة، صالحي (٢٠١٣). تأثير سمات الشخصية والتوافق النفسي على التحصيل الدراسي للطلاب الجامعيين. *رسالة دكتوراة غير منشورة*، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

كوول، س.، و فان ديلين، ل.، و شيبيز، ج. (٢٠١٧). التنظيم الذاتي للانفعال. في ك. فوهس، و ر. بوميستر (محرران)، *المرجع في التنظيم الذاتي: بحث، ونظرية، وتطبيقات*، (فصل ٢، ص ص ٢٧- ٤٩). ترجمة وليد سحلول، الرياض، دار جامعة الملك سعود للنشر.

ماكري، ك.، و أوشنر، ك.، و جروس، ج. (٢٠١٧). سبب العاطفة: مَدخَل علم الأعصاب المعرفي الاجتماعي لتنظيم الانفعال. في ك. فوهس، و ر. بوميستر (محرران)، *المرجع في التنظيم الذاتي: بحث، ونظرية، وتطبيقات*، (فصل ١٠، ص ص ٢٣٥- ٢٥٦). ترجمة وليد سحلول، الرياض، دار جامعة الملك سعود للنشر.

مصطفى، يوسف حمه، وبتو، أسيل إسحاق (٢٠٠٧). العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية وعلاقتها بتقييم الذات التحصيلي لدى طلبة الجامعة، *مجلة الآداب، جامعة بغداد*، ٧٧، ٢١٥- ٢٥١.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Akomolafe, M. (2013). Personality characteristics as predictors of academic performance of secondary school students. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 4*(2), 657-664.

Al-badareen, G. (2016). Cognitive Emotion Regulation Strategies as Predictors of Academic Achievement among University Students. *Journal of Educational and Psychological Studies, 10*(4), 680-686.

Bergold, S., & Steinmayr, R. (2018). Personality and intelligence interact in the prediction of academic achievement. *Journal of Intelligence, 6*(27), 1-18.

Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality, 37*, 319–338.

Davis, E., & Levine, L. (2013). Emotion regulation strategies that promote learning: Reappraisal enhances children's memory for educational information. *Child Development, 84*, 361-374.

DeCuir-Gunby, J., Aultman, L., & Schutz, P. (2009). Investigating transactions among motives, emotional regulation related to testing, and test emotions. *Journal of Experimental Education, 77*(4), 409-436.

Digman, J. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology, 41*, 417-440.

Fried, L. (2011). Teaching teachers about emotion regulation in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education, 36*(3), 117-127.

Garnefski, N., Teerds, J., Kraaij, V., & Legerstee, J. (2004). Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: differences between males and females. *Personality and Individual Differences, 36*, 267–276.

Goetz, T., Zirngibl, A., Pekrun, R. & Hall, N. (2003). Emotions, learning and achievement from an educational-psychological perspective. In P. Mayring & C. v.

Rhoeneck, (Eds.). *Learning emotions. The influence of affective factors on classroom learning* (pp. 9–28). Frankfurt a Main: Peter Lang.

Gresham, D., & Gullone, E. (2012). Emotion regulation strategy use in children and adolescents: The explanatory roles of personality and attachment. *Personality and Individual Differences, 52*(5), 616-621.

Gross, J. (1998). Antecedent-andresponse-focused emotion regulation: Divergent Consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(1), 224-237.

Gross, J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology, 39*, 281–291.

Gross, J. (2008). Emotion regulation. In M. Lewis, J. Haviland-Jones, & L. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions,* (3rd ed., pp. 497-512). New York, NY: The Guilford Press.

Gross, J., & John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 348-362.

Gross, J., & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). New York, NY: The Guilford Press.

Gumora, G. & Arsenio, W. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology, 40*(5), 395-413.

Gutentag, T., Halperin, E., Porat, R., Bigman, Y., & Tamir, M. (2017). Successful emotion regulation requires both conviction and skill: Beliefs about the controllability of emotions, reappraisal, and regulation success. *Cognition and Emotion, 31*(6), 1225-1233.

Hafiz, N. (2015). Emotion regulation and academic performance among IIUM students: A preliminary study. *Jurnal Psikologi Malaysia, 29*(2), 81-92.

Hakimi, S., Hejazi, E., Lavasani, M. (2011). The Relationships between personality traits and students' academic achievement. *Procedia -Social and Behavioral Sciences, 29*, 836-845.

Jayanthi, S., Balakrishnan, S., Ching, A., Abdul Latiff, N., & Nasirudeen, A. (2014). Factors contributing to academic performance of students in a tertiary institution in Singapore. *American Journal of Educational Research, 2*(9), 752-758.

Jensen, M. (2015). Personality traits, learning and academic achievements. *Journal of Education and Learning, 4*(4), 91-118.

John, O., & Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. Pervin & O. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed., pp. 102-138). New York: Guilford.

John, O., Naumann, L., & Soto, C. (2008). Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 114–158). New York: Guilford Press.

Karatas, H. (2015). Correlation among academic procrastination, personality traits, and academic achievement. *Anthropologist, 20*(1,2), 243-255.

Komarraju, M., Karau, S., & Schmeck, R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences, 19*, 47–52.

Komarraju, M., Karau, S., Schmeck, R., & Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and

academic achievement. *Personality and Individual Differences, 51*, 472–477.

Kumari, B. (2014). The correlation of personality traits and academic performance: A review of literature. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science, 19*(4), 15-18.

Leahy, R., Tirch, D., & Napolitano, L. (2011). *Emotion regulation in Psychotherapy: A practitioner's guide***.** New York, NY: The Guilford Press.

Martey, E., & Aborakwa-Larbi, K. (2016). Assessing the impact of personality traits on academic performance: Evidence from tertiary students in Ghana, *International Journal of Research in Engineering, IT and Social Sciences, 6*(3), 1-17.

Mauss, I., Bunge, S., & Gross, J. (2007). Automatic emotion regulation. *Social and Personality Psychology Compass, 1*(1), 146-167.

McAdams, D. (1992). The Five-Factor Model in personality: A critical appraisal. *Journal of Personality, 60*(2), 329-361.

McCrae, R., Jang, K., Ando, J., Ono, Y., Yamagata, S., Riemann, R., et al. (2008). Substance and artifact in the higher-order factors of the Big Five. *Journal of Personality and Social Psychology, 95*, 442–455.

Noftle, E., & Robins, R. (2007). Personality predictors of academic outcomes: Big Five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of Personality and Social Psychology, 93*(1),116-130.

Novikova, I., & Vorobyeva, A. (2017). Big Five Factors and academic achievement in Russian students. *Psychology in Russia: State of the Art, 10*(4), 93-106.

Nye, J., Orel, E., & Kochergina, E. (2013). *Big Five personality traits and academic performance in Russian Universities*. Basic Research Program: Working Papers, Series: Psychology, National Research University Higher School of Economics (HSE), Moscow.

Orelus , P. (2010). Academic achievers: Whose definition? Rotterdam, Sense Publishers.

Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotions in education* (pp. 13-36), San Diego: Academic Press.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research, *Educational Psychologist, 37*(2), 91-106

Popkins, N. (1998). The five-factor model: Emergence of a taxonomic model for personality psychology. http://www.personalityresearch.org/papers/popkins.html

Purnamaningsih, E. (2017). personality and emotion-regulation strategies. *International Journal of Psychological Research, 10*(1), 53-60.

Revelle, W., & Scherer, K. (2009). Personality and emotion. Oxford Companion to the Affective Sciences, Oxford University Press, Oxford, pp. 1–4.

Rowley, J. (2015). *Evaluating the impact of a whole-class intervention designed to promote emotion regulation for learning with 9-10-year old children*. DEdPsy Thesis, Cardiff University.

Sadr, M. (2016). The role of personality traits predicting emotion regulation strategies. *International Academic Journal of Humanities, 3*(4), 13-24.

Sorić, I., Penezić, Z., & Burić, I. (2013). Big Five personality traits, cognitive appraisals and emotion regulation strategies as predictors of achievement emotions. *Psychological Topics, 22*(2), 325-349.

Tamir, M. (2011). The maturing field of emotion regulation. *Emotion Review, 3*, 3-7.

Tamir, M. (2016). Why do people regulate their emotions? A taxonomy of motives in emotion regulation. *Personality and Social Psychology Review, 20*(3), 199-222.

Tomšik, R. (2018). Impact of big five personality traits on academic performance of university students. *Conference Paper February 2018: PHD EXISTENCE 2018, "Infinity in psychology"*, At Olomouc, Czech Republic, Volume: 8.

Topolewska, E., Skimina, E., Strus, W., Cieciuch, J., & Rowi_Ski, T. (2014). The short PIP-BFM-20 questionnaire for measuring the Big Five. *Roczniki Psychologiczne/Annals of Psychology, XVII*(2), 385-402.

Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). Linking students' emotions and academic achievement: When and why emotions matter. *Child Development, 6*(2), 129–135.

Villavicencio, F., & Bernardo, A. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology, 83*, 329–340.

Xia, L-X., Gao, X., Wang, Q., & Hollon, S. (2014). The relations between interpersonal self-support traits and emotion regulation strategies: A longitudinal study. *Journal of Adolescence, 37*(6), 779-86.

Zhang, D. (2014). Relationship between personality traits and emotion regulation strategies for Chinese college students. *Asian Journal of Humanities And Social Studies, 2*(5), 666-670.