" النموذج البنائي للعلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرجاء وفعالية الذات للتعلم والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية ""

د/أمنية حسن محمد حلمى

- **مستخلص**:

هدفت الدراسة إلى التوصل إلى نموذج بنائي يحكم مسار العلاقات بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرجاء وفعالية الذات للتعلم والتحصيل الدراسي، وذلك لدى عينة من (٣٠٧) طالب وطالبة من الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة بنها للعام الجامعي ٢٠١٦/٢٠١٧، متوسط أعمارهم (٢٠.٤) سنة بانحراف معياري (٠.٨٧). واشتملت أدوات الدراسة على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (إعداد: Costa & McCrae, 1992) (تعريب: بدر الأنصاري، ١٩٩٧)، ومقياس الرجاء (إعداد الباحثة، ٢٠١٦)، ومقياس فعالية الذات للتعلم (إعداد: Zimmerman & Kitsantas, 2007) (ترجمة الباحثة)، تم استخدام أسلوب تحليل المسار الموجود ببرنامج ليزرل ٨.٨ (Liseral 8.8)، وتم التوصل إلى نموذج بنائي سببي يفسر العلاقة بين متغيرات الدراسة.

الكلمات المفتاحية: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ، الرجاء ، فعالية الذات للتعلم التحصيل الدراسي.

Structural Model of the Relationship between Big Five Personality Factors, Hope, Self-efficacy for Learning and Achievement among Faculty of Education Students

Dr. Omnia Hassan Mohamed Helmy

Abstract

The present study aimed at designing a structural model for controlling the relationships between big five personality traits, hope, self-efficacy for learning and achievement. The final sample consisted of (307) male and female third-year students in the Faculty of Education, Benha University, during the university year 2016-2017, with average age (20.4) years. The study tools were: Big-five personality traits scale, developed by Costa and McCrae in 1992, translated into Arabic by Badr Al-Ansary in 1997, Hope scale (developed by the present study author, 2016), self-efficacy for learning scale (Zimmerman & Kitsantas, 2007) translated into Arabic by the present study author. The Path Analysis Technique included in Liseral software, version 8.8 was used. The study concluded with a causal structural model for interpreting the relationship between study variables.

Key words: Big Five Personality Factors- Hope- Self-efficacy for Learning- Achievement.

- **مقدمة ومشكلة الدراسة** :

يسعى المتخصصون في مجال التربية وعلم النفس إلى فهم الفروق الفردية في التحصيل الدراسي ومعرفة العوامل المؤثرة في النجاح الأكاديمي، وذلك لما

له من أهمية بالغة في تلبية الاحتياجات المتنوعة للطلاب بالاضافة إلى أهميته في عملية التعليم والتعلم من حيث تطوير أساليب التدريس المتبعة لتتناسب مع الفروق الفردية للطلاب وتصميم المناهج الدراسية التي تهدف إلى تحسين مستوى الأداء الأكاديمي.

وتسهم دراسة الشخصية في معرفة الفروق الفردية بين الأفراد حيث توفر إطارًا شاملا وبنَاءً في وصف الفرد فضلًا عن تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين الأفراد. أما من الناحية التطبيقية، فهذه الفروق الفردية تساعد في التنبؤ بالسلوك في المستقبل (مثل الأداء الأكاديمي أو المهني). (Furnham & Chamorro - Premuzic, 2004) ، فلكل شخصية سماتها الرئيسية التي تحدد خصائص هذه الشخصية ونقاط ضعفها وقوتها وأيضًا مدى مرونتها وقدرتها على التوافق مع الآخرين (السيد أبو هاشم، ٢٠٠٧).

ويعد نموذج الخمسة الكبرى في الشخصية من أهم وأحدث النماذج التي فسرت سمات الشخصية ومن أكثرها قبولا في الوضع الراهن، كما أنه من أكثرها اتساقا ورصانة لما يحاول بلوغه من اقتصاد ودقة وتكامل، فنموذج العوامل الخمسة الكبرى هو تنظيم هرمي لسمات الشخصية على أساس خمسة أبعاد أساسية هي: العصابية، والانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والتقبل ويقظة الضمير (McCrae & John, 1992).

ويصف (Zhang, 2003) العوامل الخمسة الكبرى للشخصية: فالعصابية تقابل الثبات الانفعالي، والأفراد المرتفعين في بعد العصابية يميلون للتعرض لمشاعر سلبية مثل عدم الثبات الانفعالي والإحراج والذنب والتشاؤم وتقدير الذات المنخفض. والأفراد المرتفعين في بعد الإنبساط يميلون إلى أن يكونوا اجتماعيين وتوكيديين، كما يفضل الإنبساطيون العمل مع الآخرين. ويشير الإنفتاح على الخبرة إلى بعض السمات مثل انفتاح العقل، والخيال النشط وتفضيل التنوع، واستقلال الرأي، والأفراد اللذين يحصلون على درجة مرتفعة على مقياس الانفتاح يميلون إلى أن يكونوا محافظين وتقليديين. أما الأفراد اللذين يحصلون على درجة مرتفعة على بعد التقبل يكونون محبين للغير ومتعاطفين، ومستعدين لمساعدة الغير، كما أنهم يحترمون ويقدرون معتقدات الآخرين. أما الأفراد اللذين يحصلون على درجة مرتفعة على بعد يقظة الضمير يتميزون بالقصدية، والإرادة القوية، والمسئولية، والأمانة.

ويشير (Vermetten et al., 2001) أن سمات الشخصية تصف الفروق الفردية التي تفسر الاختلاف في التعلم على أساس الأبعاد الخمسة التي يقدمها نموذج العوامل الخمسة الكبرى. وقد اهتمت العديد من الدراسات بالكشف عن طبيعة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتحصيل الدراسي.

وفي إطار العلاقة بين العصابية والتحصيل الدراسي، توصلت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين العصابية والتحصيل مثل دراسات كل من (De Fruyt & Mervielde, 1996; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a,b; Lounsbury et al., 2003a; Bidjerano & Dai, 2007; Laidra et al., 2007; Ahadi & Narimani, 2009; Furnham & Monsen, 2009; Tok & Morali, 2009; Lubbers et al., 2010; Ciorben & Pasarica, 2013) (أمنية حسن، ٢٠١١)، بينما توصلت نتائج دراسات كل من (Nye et al., 2013) (كمال اسماعيل وهناء زكي، ٢٠١٥) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين العصابية والتحصيل الدراسي.

وبالنسبة للعلاقة بين الانبساطية والتحصيل الدراسي، أسفرت نتائج بعض الدراسات عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الانبساطية والتحصيل مثل دراسات كل من (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a; Hair & Graziano, 2003; Lounsbury et al., 2003a; Laidra et al., 2007; Ahadi & Narimani, 2009; Ciorbea & Pasarica, 2013; Al-Naggar et al., 2015) (كمال اسماعيل وهناء زكي، ٢٠١٥)، بينما توصلت نتائج دراسات كل من (Busato et al., 1999, 2000; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003b; Furnham et al., 2003; Furnham & Chamorro-Premuzic, 2004; Nguyen et al., 2005; Bratko et al., 2006; Hair & Hampson, 2006; Furnham & Monsen, 2009; Lubbers et al., 2010; Mammadov, 2016) إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين الانبساطية والتحصيل الدراسي.

وبالنسبة للعلاقة بين بعد الانفتاح على الخبرة والتحصيل الدراسي، توصلت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الانفتاح على الخبرة والتحصيل مثل نتائج دراسات كل من (Paunonen & Ashton, 2001; Diseth, 2003; Farsides & Woodfield, 2003; Hair & Graziano, 2003 Lounsbury et al., 2003a,b; Phillips et al., 2003; Nguyen et al., 2005; Bidjerano & Dai, 2007; Fabio & Busoni, 2007; Laidra et al., 2007; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2008; Ahadi & Narimani, 2009; Komarraju et al, 2009; Tok & Morali, 2009; Mammadov, 2016)، بينما توصلت نتائج دراسة (De Fruyt & Mervielde, 1996) إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين الانفتاح على الخبرة والتحصيل الدراسي.

وبالنسبة للعلاقة بين بعد التقبل والتحصيل الدراسي، توصلت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين التقبل والتحصيل مثل نتائج دراسات كل من (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a; Farsides & Woodfield, 2003; Hair & Graziano, 2003; Lounsbury et al., 2003a;

Nguyen et al., 2005; Conard, 2006; Bidjerano & Dai, 2007; Laidra et al., 2007; Ahadi & Narimani, 2009; Eilam et al., 2009; Komarraju et al. 2009; Lubbers et al., 2010; Karatas, 2015 ، بينما أسفرت نتائج دراسات كل من (Paunonen, 1998; Diseth, 2003; Mammadov, 2016) ، (أمنية حسن ، ٢٠١١) عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين التقبل والتحصيل الدراسي .

وبالنسبة للعلاقة بين بعد يقظة الضمير والتحصيل الدراسي، أسفرت نتائج معظم الدراسات عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين يقظة الضمير والتحصيل مثل نتائج دراسات كل من (De Fruyt & Mervielde, 1996; Busato et al., 1999, 2000; Paunonen & Ashton, 2001; Lievens et al., 2002; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a,b; Furnham et al., 2003; Hair & Graziano, 2003; Lounsbury et al., 2003a,b; Phillips et al., 2003; Duff et al., 2004; Furnham & Chamorro-Premuzic, 2004; Nguyen et al., 2005; Bratko et al., 2006; Conard, 2006; Hair & Hampson, 2006; Bidjerano & Dai, 2007; Fabio & Busoni, 2007; Laidra et al, 2007; Wagerman & Funder, 2007; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2008; Ahadi & Narimani, 2009; Eilam et al., 2009; Furnham & Monsen, 2009; Kommaraju et al., 2009; Tok & Morali, 2009; Kappe & Flier, 2010; Lubbers et al., 2010; Al-Naggar et al., 2015; Karatas, 2015; Mammadov, 2016) (أمنية حسن، ٢٠١١؛ كمال اسماعيل وهناء زكي، ٢٠١٥).

وعلى الرغم من اهتمام عدد كبير من الدراسات بدراسة العلاقة بين الشخصية والتحصيل الدراسي إلا أن القليل منها اهتم بالميكانيزمات الضمنية التي تكمن خلف هذه العلاقة، ويرى (Wikfield, 1989 as cited in Vermetten et al., 2001) أن السمات الشخصية تفسر التصرفات بطريقة غير مباشرة من خلال الأسباب التي تثير تلك التصرفات.

وتتضمن الشخصية نزعات سلوكية تعكس عادات تؤثر على التحصيل الدراسي (Lubbers, 2010)، وقد يظهر ذلك في أن سمات الشخصية قد تيسر أو تعوق الاستخدام الفعال للاستراتيجيات وبالتالي تنمي أو تقلل الأداء، أو أن سمات الشخصية قد تمد الفرد بحوافز أو عوائق دافعية لاستخدام الاستراتيجيات وبالتالي تنمي أو تقلل الأداء، أما في حالات الفشل، قد يعيد الفرد المحاولة أو يترك المجال كلية وذلك بناءً على سماته الشخصية (Blickle, 1996).

ويشير (Komarraju et al, 2009) إلى أنه من الضروري دراسة التأثيرات غير المباشرة للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية على التحصيل الدراسي (وذلك

إلى جانب التأثيرات المباشرة)، مشيرًا إلى أن الكشف عن العلاقة بين سمات الشخصية والدافعية والتحصيل الدراسي قد يسهم في فهم الأسس التي يقوم عليها تطوير العملية التعليمية والنجاح الأكاديمي حيث إن نتائج الدراسات التي اهتمت بدراسة العلاقة بين سمات الشخصية والأداء الأكاديمي توصلت إلى نتائج متباينة.

وفي محاولة لتلبية هذا النداء، تحاول الدراسة الحالية بحث الدور الوسيطي لكل من الرجاء وفعالية الذات للتعلم كمتغيرات دافعية لها دور في التحصيل الدراسي، فضلاً عن علاقتها بسمات الشخصية. فإذا كانت العوامل الخمسة الكبرى تمثل سمات وخصائص ثابتة في الشخصية، فإن كل من الرجاء وفعالية الذات للتعلم يعد من العوامل الناشئة نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة.

ويعد البحث في الرجاء بحثًا في أحد محاور علم النفس الإيجابي، حيث يتضمن الرجاء تخطيًا حقيقيًا للعقبات، تلك العملية التي تشمل تنوعًا في العلاقات التوافقية لدى الأفراد في المواقف العادية والصعبة، كما تشمل أيضا على مستوى مرتفع في تقدير الذات، والسعادة، والإمكانات الإبداعية، والعمل المنتج، كما تزيد من قدرة الفرد على التفاعل مع الآخرين، وتمد الفرد بحالة دافعية موجبة تجعله أكثر قبولاً ورضًا نفسيًا، حتى تحت الظروف الضاغطة كما تزوده بمدى واسع من الأفكار في معالجة تلك المواقف (Elliott et al., 1991)

ويتكون الرجاء من عمليات معرفية تدفع سلوك الفرد لتحقيق الأهداف المرغوبة، ويظهر ذلك من خلال مكونات الرجاء المتمثلة في الأهداف، وطرق المسار، والطاقة. تمثل الأهداف المكون المعرفي للرجاء، بل هي مرتكز نظرية الرجاء، وتمد الأهداف بمسارات لتتابعات الفعل العقلية، حيث يعكس الهدف نقطة النهاية المتصورة التي يرغبها الفرد (Snyder, 2002). ويرتكز التفكير في طرق المسار على المهارات المتاحة فعلاً لدى الفرد إلا أن هذا يستلزم أحيانًا اكتساب مهارات، وكلما ارتفع مستوى الرجاء زادت ثقة الفرد في إيجاد طرق ومسارات فعالة لبلوغ الهدف. ويعد مكون الطاقة المكون الدافعي في نظرية الرجاء، وتشير إلى القدرة المدركة لاستخدام طرق مسار الفرد للوصول إلى الأهداف. وطاقة الأفكار تدفع عمل طرق المسار، حيث يتم تصور الطريق إلى الهدف، ومن ثم فإن الطاقة الفكرية الناجحة تمد الفرد بقناة دافعية موجبة (Snyder et al., 2005).

ويرتبط الرجاء بالكثير من النواتج الإيجابية في جوانب الحياة المختلفة مثل النواحي المادية والصحة النفسية والبدنية والأكاديمية (Snyder, 2002)، وقد كشفت نتائج العديد من الدراسات إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الرجاء والتحصيل الدراسي وفقا لنتائج دراسات كل من (Curry et al.,

1997; Lesson et al., 2008; Rand, 2009; Day et al., 2010; Rand et al., 2011; Seirup & Rose, 2011; Yoon et al., 2015)، فضلاً عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومنخضي الرجاء في التحصيل الدراسي لصالح مرتفعي الرجاء وذلك وفقا لنتائج دراسة (كمال اسماعيل، ٢٠١٦) بينما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الرجاء والتحصيل مثل نتائج دراسات كل من (Jooste, 2012; Buric & Soric, 2012; Aydin, et al., 2014; Yager-Elorriaga, et al., 2014; Feldman & Kubota, 2015).

وعلى الرغم من أن الرجاء يتكون من صفات متعلمة مبنية على البيئة الداعمة، فإن الدراسات أظهرت أن الرجاء يرتبط بسمات الشخصية الأساسية (العوامل الخمسة الكبرى للشخصية) وهذا تأكيداً على دور سمات الشخصية في العلميات المرتبطة بالأداء الإيجابي (Halama, 2010)، فالرجاء يؤثر على السعادة النفسية والصحة العقلية للفرد من خلال الخصائص الشخصية الثابتة للفرد وذلك بهدف التوافق مع المواقف الاجتماعية والأسرية والثقافية والسياسية ومواجهة المشكلات الحياتية المختلفة والتعامل مع الإحباط واليأس وتعديل وتكييف المواقف الصعبة باستخدام الطاقة والاتجاه الإيجابي نحو المستقبل، حيث توجد فروق فردية بين الأفراد في نظرتهم تجاه المستقبل والتعامل معه (Ghoolamipoor et al., 2015).

وفي إطار العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرجاء، كشفت نتائج دراسات كل من (Halama & Dedova, 2007; Klockner & Hicks, 2008; Day et al., 2010; Halama, 2010; Keller & Siegrist, 2010; Singh et al., 2012; Ghoolamipoor et al., 2015) عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين العصابية والرجاء، كما توصلت نتائج دراسة (Mutla et al., 2010) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين العصابية واليأس.

وبالنسبة للعلاقة بين الانبساطية والرجاء، كشفت نتائج دراسات كل من (Halama & Dedova, 2007; Klockner & Hicks, 2008; Day et al., 2010; Halama, 2010; Keller & Siegrist, 2010; Ghoolamipoor et al., 2015) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الانبساطية والرجاء بينما توصلت نتائج دراسة (Mutla et al., 2010) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الانبساطية واليأس.

وبالنسبة للعلاقة بين الانفتاح على الخبرة والرجاء، توصلت نتائج دراسات كل من (Klockner & Hicks, 2008; Keller & Siegrist, 2010) عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الانفتاح على الخبرة والرجاء.

وبالنسبة للعلاقة بين التقبل والرجاء، كشفت نتائج دراسات كل من (Mascaro & Rosen, 2005; Halama, 2010; Keller & Siegrist, 2010; Ghoolamipoor et al., 2015) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التقبل والرجاء، في حين أشارت نتائج دراسة (Mutla et al., 2010) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين التقبل واليأس.

وبالنسبة للعلاقة بين يقظة الضمير والرجاء، توصلت نتائج دراسات كل من (Halama & Dedova, 2007; Klockner & Hicks, 2008; Halama, 2010; Keller & Siegrist, 2010; Hutz et al., 2014; Ghoolamipoor et al., 2015) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين يقظة الضمير والرجاء، كما أشارت نتائج دراسة (Mutla et al., 2010) إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين يقظة الضمير واليأس.

وفي إطار العلاقة السببية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرجاء أشارت نتائج دراسة (Halama, 2010) إلى وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا لكل من الإنبساطية ويقظة الضمير على الرجاء، بينما تؤثر العصابية على نحو مباشر سالب دال إحصائيًا على الرجاء، كما أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود مسارات دالة إحصائيًا لكل من التقبل والانفتاح على الخبرة على الرجاء.

وتعد فعالية الذات من أهم العوامل الدافعية المؤثرة في الأداء والتي يمكن عن طريقها زيادة مستوى الأداء وكذلك مستوى الكفاءة، حيث إن فعالية الذات منبىء جيد عن مستوى الجهد والمثابرة والرغبة في الاشتراك في الأنشطة الصفية واختيار واستخدام استراتجيات التجهيز والمعالجة بفاعلية . (Schunk, 1991)

ويشير (Bandura, 1989) إلى أن الأفراد ذوي الشعور المرتفع بفعالية الذات يتصورون سيناريو النجاح الذي يزود الأداء بالارشادات، كما تؤثر قناعات فعالية الذات على الوظيفة المعرفية من خلال الارتباط التأثيري للدافع وعمليات تجهيز المعلومات، كما أن فعالية الذات تحدد مستوى الدافعية المرتبط بمقدار الجهد ومدى المثابرة في مواجهة العقبات، فمرتفعو فعالية الذات يتحملون الجهد اللازم للنجاح، ولا يقف تأثير فعالية الذات على الجانب المعرفي والدافعي فحسب، وإنما يمتد ليشمل الجانب الانفعالي الذي يؤثر على الأداء بشكل مباشر أو غير مباشر.

وتؤثر منظومة المعتقدات الذاتية ـ مثل فعالية الذات للتعلم ـ على اختيار الفرد وجهده ومثابرته ونجاحه، فالفرد يميل إلى الاندماج في المهام والأعمال التي يعتقد أن بامكانه إنجازها بنجاح وبالتالي يستطيع ضبط جهده ومثابرته حتى يحقق الهدف المرغوب وتقييم أداؤه في ضوء توقعاته وهو ما يسهم بدوره في زيادة معتقداته الإيجابية عن ذاته (Zimmerman, 2000).

وتشير فعالية الذات للتعلم إلى المعتقدات حول استخدام عمليات التنظيم الذاتي مثل تحديد الأهداف والمراقبة الذاتية واستخدام الاستراتيجيات والتقييم الذاتي والتأمل الذاتي للتعلم، فهي تمثل معتقدات الطلاب حول التنظيم الذاتي لجوانب متعددة للتعلم الأكاديمي مثل القراءة وتدوين الملاحظات والكتابة والاستعداد للاختبارات (Zimmerman & Kitsantas, 2005).

وترتبط فعالية الذات للتعلم بالتحصيل الدراسي، حيث أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين فعالية الذات للتعلم والتحصيل (Zimmerman & Kitsantas, 2005, 2007; Caprara et al., 2008, 2011; Shams et al., 2011; De Feyter et al., 2012; Zuffianò et al., 2013) كما توصلت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين فعالية الذات العامة والتحصيل الدراسي (Hsieh & Schallert, 2008; Goulao, 2014; Yui & Hassan, 2015; Zarrin, et al., 2017).

وفي إطار العلاقة بين الشخصية وفعالية الذات، يشير (Matthews et al., 2005, 166) إلى أن دور الشخصية في الاستجابة الوجدانية له أهمية في السياق التعليمي، فالربط بين سمات الشخصية والاستجابة الوجدانية قد تشكل الخبرة التعليمية الكلية للطالب.

وقد أشارت نتائج دراسات كل من (Abuari-Idri & Abood, 2016; Mammadov, 2016) عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين العصابية وفعالية الذات للتعلم، كما أشارت نتائج دراسات كل من (McGeown et al., 2014; Strobel et al., 2016) عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين العصابية وفعالية الذات العامة.

وبالنسبة للعلاقة بين الانبساطية وفعالية الذات للتعلم، كشفت نتائج دراسات كل من (Strobel et al., 2011; Golestaneh, 2014; Abuari-Idri & Abood, 2016; Mammadov, 2016) عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الانبساطية وفعالية الذات للتعلم، كما أشارت نتائج دراسات كل من (Mc Geown et al., 2014; Saboor et al., 2015) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الانبساطية وفعالية الذات العامة.

وبالنسبة للعلاقة بين الانفتاح على الخبرة وفعالية الذات للتعلم، كشفت نتائج دراسات كل من (Caprara et al., 2011; Shams et al., 2011; Golestaneh, 2014; Mammadov, 2016) عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الانفتاح على الخبرة وفعالية الذات للتعلم، كما كشفت نتائج دراسات كل من (McGeown et al., 2014; Saboor et al., 2015; Strobel et al., 2016) عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الانفتاح على الخبرة وفعالية الذات العامة.

وبالنسبة للعلاقة بين التقبل وفعالية الذات للتعلم، توصلت نتائج دراسات كل من (Shams et al., 2011; Golestaneh, 2014; Mammadov, 2016) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين التقبل وفعالية الذات للتعلم، بينما كشفت نتائج دراسة (Lawler, 2012) عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين التقبل وفعالية الذات للتعلم.

وبالنسبة للعلاقة بين يقظة الضمير وفعالية الذات للتعلم، كشفت نتائج دراسات كل من (Caprara et al., 2011; Conrad & Party, 2012; De Feyter et al., 2012; Golestaneh, 2014; Mammadov, 2016) عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين يقظة الضمير وفعالية الذات للتعلم، كما توصلت نتائج دراسات كل من (Lee & Klein, 2002; McIlory & Bunting, 2002; Tabak et al., 2009; Strobel et al., 2011; McGeown et al., 2014) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين يقظة الضمير وفعالية الذات العامة.

وقد أظهرت نتائج دراسات كل من (Caprara et al., 2011; Shams et al., 2011; Conrad & Party, 2012; Mammadov, 2016) أن فعالية الذات للتعلم تتوسط العلاقة بين الشخصية والتحصيل الدراسي.

ويرتبط الرجاء مع فعالية الذات، حيث يشير (Snyder, 1995) إلى تشابه مكون الطاقة للرجاء مع مكون توقعات الفعالية ـ أحد مكوني فعالية الذات ـ حيث إن كلاً منهما يشير إلى قدرة الفرد على تنفيذ الأنشطة المرتبطة بالهدف بنجاح، كما يتشابه مكون طرق المسار للرجاء مع مكون توقعات الناتج ـ أحد مكوني فعالية الذات ـ حيث إن كلاً منهما يشير إلى قدرة الأفراد على تحديد السلوكيات المطلوبة لإنجاز الأهداف بنجاح.

ويوضح (Feldman et al., 2016) أن فعالية الذات للتعلم ترتبط مفاهيميًا مع الرجاء (كمفهوم موجه نحو المستقبل)، حيث يعد كلاً منهما شكلاً للتوقع الإيجابي، إلا أن فعالية الذات للتعلم تركز على الكفاءات السلوكية في مجال الأداء الأكاديمي، بينما يعد مفهوم الرجاء أكثر عمومية حيث يركز على التوقعات الإيجابية المستقبلية دون التركيز على مجال محدد.

وفي إطار العلاقة بين الرجاء وفعالية الذات للتعلم، كشفت نتائج دراسات كل من (Atic & Erkan, 2009; Levi et al., 2014; Feldman & Kubota, 2015; Feldman et al., 2016) عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الرجاء وفعالية الذات للتعلم، كما أشارت نتائج دراسات كل من (Gariglietti et al., 1997; Magaletta & Oliver, 1999; Landeen, 2000; Magnano, 2003; Lackaye et al., 2006; Lackaye & Margalite, 2006, 2008; Duggleby et al., 2009; Sieben, 2013) (كمال اسماعيل، ٢٠٠٤ أميرة

أحمد ٢٠١٠) إلى وجود علاقة موجبة ذات دالة إحصائيًا بين الرجاء وفعالية الذات العامة.

في ضوء العرض السابق لمقدمة الدراسة وما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة يمكن الإشارة إلى ما يلي:

- الاهتمام المتزايد بدراسة الشخصية ودورها في كل من الرجاء وفعالية الذات للتعلم والتحصيل الدراسي.
- تباين نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وكل من الرجاء وفعالية الذات للتعلم والتحصيل الدراسي.
- ندرة الدراسات العربية ــ في حدود علم الباحثة ــ التي تناولت العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وكل من الرجاء وفعالية الذات للتعلم مما دفع الباحثة لدراسة ذلك.
- ندرة الدراسات العربية ـ في حدود علم الباحثة ـ التي تناولت النموذج البنائي للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة، وعلى ذلك تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي:
  - ✓ هل يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يوضح علاقات التأثير والتأثر في إطار العلاقات القائمة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (العصابية الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، التقبل، يقظة الضمير)، والرجاء (طرق المسار، الطاقة)، وفعالية الذات للتعلم، والتحصيل الدراسي؟

ويتفرع من هذا التساؤل التساؤلات الفرعية الآتية:

- هل توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية (العصابية، الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، التقبل، يقظة الضمير) في التحصيل الدراسي؟
- هل توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا للرجاء (طرق المسار، الطاقة) في التحصيل الدراسي؟
- هل توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا لفعالية الذات للتعلم في التحصيل الدراسي؟
- هل توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية (العصابية، الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، التقبل، يقظة الضمير) في الرجاء (طرق المسار، الطاقة)؟
- هل توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية (العصابية، الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، التقبل، يقظة الضمير) في فعالية الذات للتعلم؟
- هل توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا للرجاء (طرق المسار، الطاقة) في فعالية الذات للتعلم؟

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة إلى:

- الكشف عن أثر العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرجاء في كل من فعالية الذات للتعلم والتحصيل الدراسي (وعلاقات البينية المحتملة بينهم) لدى عينة من طلاب كلية التربية.
- فهم وتفسير التحصيل الدراسي وفعالية الذات للتعلم في ضوء كل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرجاء.

- **أهمية الدراسة** :

تتمثل أهمية الدرسة في:

- التوصل لأفضل نموذج تحليل مسار يكشف عن مسار العلاقات أو التأثيرات الدالة إحصائيًا بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرجاء وفعالية الذات للتعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية.
- الكشف عن أكثر المتغيرات إسهامًا في التحصيل الدراسي، سواء المتغيرات المستقلة أو الوسيطة.
- الاستفادة مما سوف تسفر عنه نتائج الدراسة في فهم طبيعة العلاقات القائمة بين متغيرات الدراسة الحالية.
- قد توفر نتائج الدراسة بعض المؤشرات الإمبريقية التي من خلالها يمكن إحداث التدخلات أو البرامج الممكنة التي تسهم في الإرتقاء بمستوى التحصيل الدراسي.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **العوامل الخمسة الكبرى للشخصية** :

ينظر (McCrae& John, 1992) لنموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بأنه نموذج يقوم على تصور مؤداه أنه يمكن وصف الشخصية وصفا كاملا من خلال خمسة عوامل أساسية هي:

- **العصابية Neuroticism**: ويعكس هذا العامل الميل إلى الأفكار والمشاعر السلبية، والدرجة المرتفعة تدل على القلق وعدم الرضا، وعدم الشعور بالأمان وعدم القدرة على تحمل الضغوط.
- **الانبساطية Extraversion**: وتعكس التفضيل للمواقف الاجتماعية والتعامل معها، والدرجة المرتفعة تدل على النشاط والاجتماعية والمرح وتوكيد الذات والتفاؤل.
- **الانفتاح على الخبرة Openness to Experiences**: وتعكس النضج العقلي والاهتمام بالثقافة والتفوق وحب الاستطلاع والدرجة المرتفعة تدل على الخيالية والميل إلى التنوع والاستقلالية والمشاعر المرهفة.
- **التقبل Agreeableness**: ويعكس هذا العامل كيفية التفاعل مع الآخرين فالدرجة المرتفعة تدخل على أن الأفراد يكونون أهل ثقة ويتميزون بالود والتعاون والإيثار.

- **يقظة الضمير Conscientiousness:** ويشمل المثابرة، والتنظيم لتحقيق الأهداف المرجوة فالدرجة المرتفعة تدل على أن الفرد أقل حذرًا وأقل تركيزًا أثناء أداء المهام المختلفة (Aiken, 1993, 92).
- ويتحدد إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على كل عامل من العوامل الخمسة حسب قائمة (Costa & McCrae, 1992) للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعريب (بدر الأنصاري، ١٩٩٧).
- **الرجاء Hope:** يعرف (Snyder et al., 1991, 287) الرجاء بأنه "حالة دافعية موجبة تعتمد على إحساس بالنجاح يشتق تبادليًا من الطاقة (الدافعية الموجهة نحو الهدف) وطرق المسار (التخطيط للوصول للهدف)" ويتكون الرجاء من مكونين هما:
  - ✓ **طرق المسار Pathways:** القدرة المدركة على انتاج واحد أو أكثر من الطرق الممكنة للوصول إلى الأهداف المرغوبة.
  - ✓ **الطاقة Agency:** القدرة المدركة للمبادئة ومواصلة استخدام طرق المسار للوصول إلى الأهداف المرغوبة.
  - ✓ ويتحدد إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الرجاء المستخدم في الدراسة ، إعداد الباحثة الحالية (٢٠١٦).

- **فعالية الذات للتعلم Self efficacy for learning:**

معتقدات الطلاب حول فعالية الذات لاستخدام عمليات التنظيم الذاتي مثل الدراسة والاستعداد للاختبار وتدوين الملاحظات.

ويتحدد إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس فعالية الذات للتعلم المستخدم في الدراسة، إعداد (Zimmerman & Kitsantas, 2007) ترجمة الباحثة.

- **التحصيل الدراسي :**

ويعبر عنه بالمجموع الكلي لدرجات اختبارات نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠١٦/٢٠١٧م)، وقد تم تحويلها إلى درجات تائية، وتم التعامل معها باعتبارها تشير إلى درجة الطالب الكلية، وذلك لعدم تساوي النهايات العظمى عبر الشعب الدراسية المختلفة.

- **حدود الدراسة :**

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

- **الحد الموضوعي:** ويتمثل في موضوع الدراسة والمتغيرات قيد البحث وهي: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرجاء وفعالية الذات للتعلم والتحصيل الدراسي.
- **الحد البشري:** ويتمثل في المجتمع الذي اختيرت منه عينة الدراسة، وهو طلاب وطالبات الفرقة الثالثة عام بكلية التربية ببنها موزعين على التخصصات الدراسية المختلفة.

- **الحد المكاني:** ويتمثل في كلية التربية جامعة بنها.
- **الحد الزماني:** ويتمثل في وقت تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠١٦/٢٠١٧م).

- **الإطار النظري** :

- **أولاً: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية** :

يعد موضوع الشخصية من الموضوعات التي تحتل مكانًا هامًا في علم النفس الحديث، حيث يتم دراسة الشخصية من ناحية بناءها ونموها وديناميا تها ومحدداتها الوراثية والاجتماعية والبيئية وطرق قياسها واضطراباتها، كل ذلك على أساس نظريات متعددة كثيرًا ما تكون متباينة، ولكن الهدف بينها مشترك وهو التنبؤ بما سيكون عليه سلوك الفرد في موقف معين حتى يمكن ضبطه والتحكم فيه (أحمد عبد الخالق، ١٩٧٩، ٣٠).

أشارت معظم النماذج النظرية أن الأفراد لديهم خصائص ثابتة نسبيًا تؤثر في التفكير والمشاعر والسلوك وتميزهم عن الآخرين. وقد استمد نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بنيته وأصوله النظرية من خلال المراجعة النظرية الامبريقية للنظريات التي تناولت عوامل الشخصية مثل نظرية جيلفورد وكاتل وأيزنك، والتي أدت بدورها إلى ظهور نموذج العوامل الخمسة كإطار يمكن من خلاله مقارنة النظريات المختلفة وتمثيل البنية العاملية للشخصية (Digman, 1990).

ويعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى هو تنظيم هرمي لسمات الشخصية على أساس خمسة أبعاد أساسية هي: العصابية، والانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والتقبل، ويقظة الضمير. والبحوث التي تستخدم صفات اللغة الطبيعية واستبيانات الشخصية تدعم شمولية هذا النموذج وإمكانية تطبيقه في مختلف الثقافات، وفائدته في التقييم الفردي، وتوضيح عدد من الموضوعات التى تهم علماء نفس الشخصية (McCrae & John, 1992)، وسيتم وصف كل عامل من العوامل الخمسة فيما يلي:

- **العصابية** :

يتكون عامل العصابية من السمات المرتبطة بالاتزان الانفعالي كالهدوء والثقة مقابل العصبية والتوتر والمزاج المتقلب والنزعة إلى القلق والحزن فالاتزان الانفعالي هو القطب الايجابي للعصابية (أحمد عبد الخالق و بدر الأنصاري ١٩٩٦). ويوضح (McCrae & John, 1992) أن المرتفعون جدًا في العصابية يمرون بخبرة مشاعر سلبية مزمنة وهم عرضة للاضطرابات النفسية والتوتر العصبي المتكرر والإحباط والاكتئاب والذنب وتقدير الذات المنخفض وقلة ضبط الاندفاع وكثرة الشكوى والأمراض الجسدية والمسايرة غير الفعالة في حين أن المنخفضين في العصابية ليسوا بالضرورة مرتفعين في الصحة النفسية الإيجابية

ومع ذلك يمكن تعريفهم بأنهم هادئون ومسترخون ومعتدلو المزاج. وقد توصل (Costa & McCrae, 1992, 16) إلى ستة مكونات لعامل العصابية وهي:

- **القلق Anxiety**: وهي ميل الشخص للشعور بالتوتر والعصبية والهم والانزعاج.
- **الغضب (العدائية) Anger-hostility**: هو استعداد الشخص للشعور بالغضب والإحباط والمرارة.
- **الاكتئاب Depression** : تشير إلى ميل الشخص للشعور بالذنب والحزن واليأس والوحدة.
- **الوعي بالذات Self-consciousness** : تعتبر انفعالات الخجل والارتباك هي لب هذا الجانب. وهي شعور بالإثم والذنب والحرج والخجل والقلق الاجتماعي بسبب عدم الظهور أمام الآخرين بصورة مقبولة.
- **الاندفاعية Impulsiveness** : تشير إلى عدم القدرة على ضبط الدوافع وصعوبة التحكم في الرغبات الملحة (مثل الطعام، التدخين) ؛ بحيث لا يستطيع الفرد مقاومتها بالرغم من شعوره بالندم على هذا السلوك.
- **الانقيادية Vulnerability**: وهي عدم قدرة الفرد على تحمل الضغوط وشعوره بالعجز واليأس والاتكال وعدم القدرة على اتخاذ القرارات في المواقف الضاغطة.

- **الانبساطية** :

تشير الانبساطية إلى أي مدى يكون الفرد اجتماعيًا ومؤكدًا وساعيًا للإثارة ومتحمسًا ونشطًا، وهي ترتبط ارتباطًا كبيرًا بالمشاعر الإيجابية مثل التفاؤل وخفة الروح أو خفة الظل (Viswesvaren & Ones, 2000). وتتميز الانبساطية بمحتواها الواسع، حيث الجرأة، والاندماج، والحساسية الإيجابية، والنشاط والسمو، والطموح. والمنبسطون، أي البشوشون والمتحمسون والمتفائلون والنشطون ليسوا بالضرورة منخفضين في القلق أو الاكتئاب لكنهم يميلون إلى أن يكونوا مسيطرين وثرثاريين واجتماعيين ومتحمسين، وهذه الانفعالية الإيجابية هي لب الانبساطية (McCrae & John, 1992).

والانبساطية لا تشير فقط إلى الاجتماعية لكنها تشير أيضًا إلى اتجاه مليء بالحيوية والطاقة تجاه الحياة. وفي المقابل، تتضمن الانبساطية المنخفضة أن يكون الفرد منطويًا وخجولا ومحافظا وموجهًا نحو المهمة وقليل الكلام وقليل الحيلة (Seibert & Kraimer, 2001). وقد توصل (Costa & McCrae, 1992, 17) إلى ستة مكونات لعامل الانباسطية وفقا للدراسات العاملية لنموذج العوامل الخمسة الكبري للشخصية وهي:

- **الدفء العاطفي Warmth**: ويشير إلى الشخص الودود اللطيف المحبوب الذي يميل إلى تكوين الصداقات مع الآخرين بسهولة.

- **الاجتماعية Gregariousness**: تشير إلى الشخص المحب للتجمعات والصداقات والتحدث مع من حوله.
- **التوكيدية Assertiveness**: تشير إلى السيطرة والسيادة والزعامة على الآخرين والتنافس معهم والثقة بالنفس والتحدث بدون تردد.
- **النشاط Activity**: تميز الشخص بالسرعة والحيوية وقوة الحركة ولديه إحساس بالطاقة ويفضل إيقاع الحياة السريع.
- **السعي للإثارة Excitement-seeking**: تميز الشخص الذي يرغب في البحث عن المواقف المثيرة، يحب الألوان الساطعة والأماكن المزدحمة الصاخبة.
- **المشاعر الإيجابية Positive emotions**: الميل إلى الخبرات الانفعالية الموجبة مثل البهجة، السعادة، الحب، المتعة، الضحك، الابتهاج، التفاؤل.

- **الانفتاح على الخبرة** :

يشير بعد الانفتاح على الخبرة إلى الأفراد الذين يدمجون الفضول العقلي مع الاهتمامات الواسعة والآراء الحرة واتجاهات المغامرة والحاجة للتنوع، فهذه التسمية تدل على تفضيل الجديد والمختلف في جوانب عديدة من الحياة فالشخص المنفتح ليس لديه القدرة على استخدام الأفكار الجديدة فحسب ولكنه يستمتع بها أيضًا، ولديه مدى واسع من الميول تمتد إلى ما وراء القدرات العقلية، والتي قد تسهل بدرجة ما تفسير العالم من حولنا ولكنها ليست بالضرورة كافية لذلك. ومن ناحية أخرى، نجد أن الحاجة للتغير، وتحمل الغموض، وتفضيل التعقد تظهر جميعها كجوانب دافعية للانفتاح، كما أن الشخص المتفتح لديه اتجاهات غير تقليدية، ولديه حياة انفعالية غنية ومعقدة ويتصف سلوكه بالمرونة، أي أن هذا العامل يشمل جوانب وجدانية ومعرفية وسلوكية (McCrae, 1994).

والأفراد الذين يحصلون على درجات منخفضة في بعد الانفتاح يوصفون بأنهم يحكمون بشكل تقليدي ويفضلون المحافظة ويكبتون القلق. أما من يحصلون على درجات مرتفعة في الانفتاح فلديهم درجة مرتفعة من القدرة العقلية ويستمتعون بالانطباعات الجمالية ولديهم اهتمامات واسعة وفكرهم غير عادي وغير محافظين وغير تقليديين (McCrae & John, 1992). فالأفراد المنفتحين يفضلون التنوع عن الأعمال الروتينية ولديهم صعوبة في الالتزام بالنظام واتباع القوانين (Kappe & Flier, 2010). وقد توصل (Costa & McCrae, 1992, 17) إلى ستة مكونات لعامل الانفتاح على الخبرة وهي:

- **الخيال Fantasy**: الأفراد المنفتحون على الخيال لديهم خيال نشط كما أن لديهم أحلام يقظة وهو ليس كنوع من الهروب ولكنها طريقة لوضع أنفسهم في عالمهم الداخلي والتي تساعدهم على الاستمتاع بالحياة.
- **الجماليات Aesthetics**: هو تقدير الشخص وحبه للفن والأدب والشعر والموسيقى.

- **المشاعر Feelings**: تتضمن مشاعر الفرد الداخلية والانفعالات وتقويم هذه الانفعالات هو شيء مهم في الحياة، ويشعرون بالسعادة أو عدم السعادة بشكل متطرف عن الآخرين.
- **الأفعال Actions**: وهي ميل الشخص إلى المغامرة وتنوع الاهتمامات وتجديد النشاط وزيارة الأماكن الجديدة وتناول الأطعمة الغريبة والرغبة في التخلص من روتين الحياة اليومية.
- **الأفكار Ideas**: تميز الأفراد ذوي الاهتمامات الفكرية الواسعة والاهتمام بالجديد والأفكار غير التقليدية والابتكار والتفتح الذهني.
- **القيم Values**: هي النزعة إلى إعادة النظر في القيم الاجتماعية والسياسية والدينية، فالفرد المنفتح للقيم يقوم بتأكيد القيم التي يعتنقها ويناضل من أجلها.

- **التقبل** :

تشير الكتابات في علم النفس أن التقبل كبعد من أبعاد الشخصية يعد أقل ألفة من الأبعاد الأخرى كالانبساط والعصابية، ولكن بعض السمات المكونة له مثل الثقة والخداع قد تم بحثها على نطاق أوسع. وبعد التقبل يقابل العدائية ويبدو أن الأفراد العدوانيين يضعون أنفسهم ضد الآخرين، فمن الناحية المعرفية فإنهم متشككون، ومن الناحية الوجدانية فإنهم يتسمون بالقسوة وعدم التعاطف، ومن الناحية السلوكية فإنهم غير متعاونون، ويتسمون بالعند والفظاظة. وباعتبار العدائية غير مقبولة، فمن الضروري أن ندرك أن الدرجات المتطرفة على بعد التقبل قد تشير إلى سوء التكيف (McCrae & Costa, 1987)

فهذا العامل يقيس كفاءة الفرد الاجتماعية، حيث يتميز الأفراد الذين يحصلون على درجة مرتفعة في بعد التقبل بالطيبة والاجتماعية والتواضع والتعاون والتكيف في المواقف الاجتماعية (Kappe & Flier, 2010). ويشير (Eilam et al., 2009) أن الأفراد الذين يسجلون درجات مرتفعة على بعد التقبل لديهم حساسية لاحتياجات الآخرين فضلاً عن المعايير والقيم الاجتماعية وبذلك فإن هؤلاء الأفراد يتصرفون وفقا لما يفرضه عليهم التوقعات المجتمعية كما أن هؤلاء الأفراد يعملون على الحفاظ على العلاقات بين الأشخاص ويتميزون بقدرتهم على تنظيم العلاقات مع أقرانهم والحفاظ على العلاقات الشخصية الإيجابية وتحقيق الوئام داخل المجموعة. وقد حدد (Costa & McCrae, 1992, 17) ستة أبعاد للتقبل هي:

- **الثقة Trust**: هي ميل الشخص بالشعور بمصداقية الآخرين والثقة فيهم وفي نواياهم وفي نفسه.
- **الاستقامة Straightforwardness**: وهي إخلاص الشخص في عمله وإخلاصه مع غيره والصراحة في التعامل مع الآخرين.

- **الإيثار Altruism**: هي الاهتمام بالآخرين والرغبة في مساعدتهم والتعاون معهم ومشاركتهم في أفراحهم وأحزانهم وفي جميع النواحي الاجتماعية والمادية بشكل ينبع من داخله دون انتظار مقابل.
- **الامتثال Compliance**: هي قمع لمشاعر العدوانية والعفو ونسيان الإساءة واللطف والحلم في معاملة الغير.
- **التواضع Modesty**: هو شعور الشخص بذاته بدون تكبر، فهو متواضع دون الشعور بالنقص في الثقة بالنفس أو تقدير الذات.
- **التعاطف Tender-mindedness**: هو تعاطف الفرد مع الآخرين واهتمامه بهم ودفاعه عن حقوقهم خاصة الحقوق الاجتماعية.

- **يقظة الضمير** :

يعد بعد يقظة الضمير من أكثر سمات الشخصية ارتباطًا بالتعليم والتعلم فهو يشمل الدافع إلى تحقيق شئ ما، كما يحتوي على الخصائص الأساسية في هذا السعي: ومنها التنظيم والكفاءة والثبات وأن يكون الفرد عمليًا، وهناك اهتمام رئيسي ببعد يقظة الضمير (الحرص، التركيز، التحمل) في تعليم وإعداد الشخصية (De Raad & Schouwenburg, 1996). وترتبط يقظة الضمير المرتفعة بالخصائص الشخصية الضرورية للتعلم مثل أن يكون الفرد منظمًا، يعتمد عليه، كفء، يكافح من أجل النجاح، ويضبط نفسه (Matthews et al., 2005, 173). كما يعكس بعد يقظة الضمير بعض الخصائص مثل العمق في التفكير والتفكير المنهجي (Gilles & Bailleux, 2001).

ومرتفعو يقظة الضمير يمكن الاعتماد عليهم وموجهون ذاتيًا ودقيقون وطموحون، أما منخفضوا يقظة الضمير فهم بلا هدف وكسولون وغير حازمين ومتجاهلون. ويميل مرتفعو يقظة الضمير إلى أن يكونوا محل ثقة ومسئولون وكفء ويضعون أهداف عالية ويكافحون من أجل تحقيقها ويحصلون على درجات تحصيلية مرتفعة بالمقارنة بمنخفضي يقظة الضمير (Zhang, 2003). كما يتسم مرتفعو يقظة الضمير بأنهم عمليون ومحددو الهدف ومنظمون ويرون الكثير من جوانب الحياة في ضوء المهام المراد إنجازها، فبعد يقظة الضمير يتضمن ضبط الذات والتي تعني قدرة الفرد على التغلب على الأحداث المشتتة والتركيز على المهمة باستخدام استراتيجيات إدارة الوقت ونظم الدعم الداخلي (Eilam et al., 2009). وقد توصل (Costa & McCare, 1992, 17) إلى ستة مكونات لبعد يقظة الضمير من خلال الدراسات العاملية وهي:

- **الكفاءة Competence**: هي ما يميز الشخص البارع، الحساس، المنجز الكفء، يتصرف بحكمة في المواقف الحياتية، كما ترتبط بتقدير الذات ووجهة الضبط الداخلية.
- **النظام Order**: وهو ما يميز الفرد المنظم المهذب الأنيق الذي يضع الأشياء في موضعها الصحيح.

- **الالتزام بالواجب Dutifulness**: هو التزام الفرد بما يمليه عليه ضميره ومحكوم بالقيم والمبادئ الأخلاقية.
- **المثابرة من أجل الإنجاز Achievement striving**: شعور الفرد بالطموح والعمل الجاد من أجل الوصول للأهداف.
- **ضبط الذات Self-discipline**: هو القدرة على البدء في العمل والاستمرار فيه دون الشعور بالتعب أو الملل بالرغم من الصعوبات.
- **التأني Deliberation**: هي الميل للتفكير بعمق والحذر والتخطيط والتأني قبل اتخاذ القرارات.

- **ثانيًا: الرجاء** :

بدأ الاهتمام بمفهوم الرجاء منذ الخمسينيات من القرن الماضي على يد ميننجر Menninger، ثم تعددت نظرة الباحثين إلى الرجاء في محاولة لوصف وتفسير الارتباطات بين الأداء البشري وهذه الظاهرة النفسية (الرجاء). وقد ظهر الاهتمام بالرجاء في البيئة الأجنبية، حيث وضعت العديد من النماذج التي تناولت الرجاء في مجالات متعددة مثل مجالات الطب والتمريض وعلم النفس وغيرها من المجالات (Lopez et al., 2004, 389). ويمكن تصنيف تصورات ونماذج الرجاء إلى ثلاثة تصنيفات هي:

- **نماذج أحادية البعد** :

يرى (Stotland, 1969, 2) أن الرجاء توقع تحقيق الهدف ولو بدرجة أكبر من الصفر، ويدرس (Gottschalk, 1974, 779) الرجاء من منظور التوقع الإيجابي ويعرفه بأنه قدر من التفاؤل باحتمالية حدوث نتائج إيجابية، فالرجاء بالنسبة له قوة مثيرة تدفع الفرد للتحرك والمضي عبر المشكلات السيكولوجية وينظر (Brezntiz, 1986, 296) للرجاء على أنه يتعلق بفكر سريع الزوال أوبوصف لحالة معرفية. في حين وصف (Averill et al., 1990, 33,54) الرجاء بأنه انفعال ولكن تحكمه قوانين معرفية، وهو يرى أن الرجاء يكون أكثر ملائمة عندما تكون الأهداف ذات أهمية بالنسبة للفرد، وتكون قابلة للسيطرة ومن الممكن تحقيقها، ومقبولة على المستوى الاجتماعي والأخلاقي.

- **نماذج ثنائية البعد** :

يعد الرجاء من وجهة نظر (Staats, 1989) مفهومًا ذو سمات انفعالية ومعرفية ، وهو يرى أن الرجاء تفاعل بين الأمنيات والتوقعات، فالرجاء يتكون من مكونين أحدهما انفعالي (التمييز بين الشعور الإيجابي المتوقع والشعور السلبي) والآخر معرفي (توقع الأحداث المستقبلية) (Staats & Stassen, 1985). بينما يرى (Kwon, 2000) أن الرجاء توافق عام يتحدد بنشاط مواجهة العقبات ويتكون الرجاء من مكونين أحدهما معرفي (الذي يوجه ويرشد جهود الفرد) والآخر انفعالي (الذي يحرك هذه الجهود).

- **نماذج متعددة الأبعاد** :

عرض (سيد عثمان، ١٩٨٩) أول نموذج للرجاء في البيئة العربية، ويعرف الرجاء بأنه "بشر الروح الذي يجعلها أكثر اتساعًا وانشراحًا واستنارة وإقبالاً، بل أكثر احتمالاً للسعي المجالد المجاهد وراء مطلوب من الغايات ومعشوق" (سيد عثمان، ١٩٩٦، ٤٩). ويتكون الرجاء طبقا لهذا النموذج من ثلاثة مكونات هي: الثقة، والوعي، والعمل. وللثقة ثلاث جوانب تتمثل في: الثقة بالنفس، والثقة بالآخر، والثقة بالتاري. أما الوعي فهو نشاط من أخص خصائص أنشطة الحياة النفسية وله ثلاثة مستويات هي: الوعي الظاهر والوعي الباطن، والوعي الفائق. أما مكون العمل، وهو الوجه الحقيقي للرجاء والمحقق وجوداً ووظيفة للثقة والوعي (سيد عثمان، ١٩٨٩، ١١ـ ٤٦).

ويعد النموذج المعرفي (Snyder, Harris et al., 1991) من أكثر النماذج التي لاقت اهتمامًا كبيرًا في مجال علم النفس، ووفقًا للتصور المعرفي لسنايدر، فإن الرجاء يتكون من ثلاثة مكونات هي الأهداف المطلوب تحقيقها، والأفكار المرتبطة بطرق المسار نحو الهدف (قوة الوسيلة)، وطاقة الفرد لاستخدام تلك الطرق (قوة الإرادة) (Snyder et al., 1997, 2).

- **الأهداف (المقاصد) Goals (Destinations)** :

يفترض نموذج سنايدر للرجاء أن أفعال الإنسان موجهة نحو هدف، والهدف هو المكون المعرفي للرجاء بل هو مرتكز نظرية الرجاء. وتمد الأهداف الفرد بمسارات لتتابعات الفعل العقلية، فالهدف هو نقطة النهاية المتصورة التي يرغب أن يحققها الفرد (Snyder, 2000, 9). وتتنوع الأهداف من ناحية إطارها الزمني إلى أهداف قصيرة المدى وأهداف بعيدة المدى، كما تتفاوت أيضا في الدرجة إلى أهداف محددة وأهداف غامضة والتي تكون أقل احتمالاً في الحدوث أو من الصعب تخيل تحقيقها، ,ينبغي أن تكون الأهداف ذات قيمة بدرجة تضمن التفكير الواعي بشأنها ووضع الخطط العملية للوصول إليها (Snyder, 2002).

- **التفكير في طرق المسار (قوة الوسيلة) Pathways thinking (way power)** :

يوصف التفكير في طرق المسار بأنه قدرة الفرد المدركة على انتاج واحد أوأكثر من الطرق الممكنة نحو الهدف، وفي معظم الحالات يكون هناك طريق مركزي مدرك، وهو مركز الرحلة العقلية إلى هدف معين (Snyder et al., 1999, 208). ومكون طرق المسار هو سعة ذهنية يتم استدعائها لإيجاد وسيلة أو أكثر تكون فعالة في الوصول للهدف، فإدراك الفرد لقدرته على الاندماج في أفكار مخططة يعد أمرًا ضروريًا لتنمية قوة الوسيلة، فالأهداف وقوة الوسيلة مرتبطان بشكل أساسي، فالأهداف الواضحة المحددة تقوّي من الوسائل، كما أن قوة الوسيلة تزداد أيضًا من خلال الجهود السابقة للتغلب على العقبات التي تواجه تحقيق الهدف. فعندما يكون الهدف محددًا تحديدًا جيدًا، فإنه يمكن أن

نجد له عدة وسائل لتحقيقه. كما أن القدرة على إيجاد وسائل عديدة لتحقيق الأهداف تعتمد على الخبرة السابقة الناجحة للفرد. فهذا المكون يعبر عن مرونة الذهن لإيجاد حلول بديلة لتحقيق الهدف (Snyder, 1994, 8).

- **التفكير في الطاقة (قوة الإرادة) (Agency thinking (will power)**:

تعد الطاقة المكون الدافعي في نظرية الرجاء، فالقدرة على توليد أهداف تكيفية وإنتاج طرق مسار لا يكفيان لتحقيق الأهداف إلا إذا امتلك الفرد الدافعية الكافية لتنفيذ تلك المسارات (Cheavens et al., 2006). وتشير الطاقة إلى القدرة المدركة لاستخدام طرق المسار للوصول إلى الأهداف المرغوبة. كما تحتوي هذه الأفكار مرجعية الذات على الطاقة العقلية للمبادئة ومواصلة استخدام طرق المسار خلال رحلة السعي لتحقيق الهدف (Snyder, 2000, 10). ويعد التفكير في الطاقة مهمًا في جميع الأفكار الموجهة نحو الهدف، ولكنها تكون أكثر أهمية عندما يواجه الفرد المعوقات في طريق تحقيق الهدف. وعند التعرض للعقبات، تساعد الطاقة على توجيه الدافعية الضرورية إلى أفضل طريق بديل (Snyder et al., 2005, 107).

يستلزم التفكير الرجائي كل من التفكير في الطاقة وطرق المسار، وتعد كل من أفكار الطاقة وطرق المسار متكاملين ويعزز ويغذي كل منهما الآخر خلال رحلة تتابع تحقيق الهدف، فكل منهما يؤثر ويتأثر بالآخر (Snyder, 2002). فعند التفكير في المستقبل، يكون الأفراد ـ وبشكل داخلي ـ موجهون نحو الهدف. وعند التفكير في الأهداف، يقوم الأفراد بعمل تحليل معرفي للطاقة وطرق المسار. لذا فمن أجل الوصول لشيء ما يحتاج الفرد كل من الإرادة والوسيلة (Snyder, 1995).

- **ثالثًا: فعالية الذات للتعلم** :

تشير فعالية الذات إلى قدرة الفرد على الأداء والإنجاز من خلال اعتقاداته المحددة بمستوى الدافعية لديه، فكلما زادت الثقة بالفعالية الذاتية زادت الجهود المبذولة للوصول إلى الهدف،حيث تمثل فعالية الذات وسيطًا معرفيًا للسلوك كما أن توقع الفرد لفعاليته الذاتية يحدد طبيعة السلوك الذي سيقوم به وبالتالي يحدد مقدار الجهد الذي سيبذله ودرجة مثابرته في مواجهة الصعوبات التي تواجه الفرد (Bandura, 1977).

وتعد فعالية الذات مكونًا مهمًا من مكونات النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا، فقد افترض باندورا ثلاث محددات للنشاط الانساني تتمثل في المؤثرات الذاتية والسلوكية والبيئية، حيث إن السلوك الانساني هو نتاج للتفاعل التبادلي بين تلك المؤثرات (Zimmerman, 1989).

وتبعًا لنظرية التعلم المعرفي الاجتماعي، تتضمن المؤثرات الذاتية معتقدات المتعلمين واتجاهاتهم والمعرفة السابقة والأهداف الخاصة بهم، بينما تشير

المؤثرات السلوكية إلى التصرفات وردود الأفعال أي ما يقوم به المتعلمون فعليًا مثل السلوك داخل الفصل أو المهام التي ينفذها الأفراد، وتتمثل المؤثرات البيئية في العوامل المادية والاجتماعية مثل سلوك المعلمين داخل الفصل والمعلومات المعروضة والعون من قبل الأسرة والأقران وجودة التدريس ومكونات بيئة التعلم المادية (Clark & Zimmerman, 1990).

وتقع معتقدات فعالية الذات ضمن المؤثرات الذاتية في العملية التبادل الثلاثي المفترض، ويشير (Bandura, 1977) إلى أنه على الرغم من أن فعالية الذات لا تعد المؤشر الوحيد عن سلوك الأفراد ونجاحهم في المهام إلا أن فعالية الذات المدركة لها تأثير توجيهي لاختيار الأنشطة والسياقات وتوقع النجاح كما تؤثر على جهود المواجهة من جانب الفرد.

ففعالية الذات تقوم على أساس الأحكام الصادرة من الفرد عن قدرته على القيام بسلوكيات معينة وإمكانية تحقيقها، فهي ليست مشاعر عامة ولكنها تقويم الفرد لذاته عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته وكم الجهد الذي سيبذله ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة وتحديه للصعاب ومقاومته للفشل (فتحي الزيات، ٢٠٠٢، ٧٧). وتؤثر معتقدات فعالية الذات على دافعية الطلاب الأكاديمية وعلى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا حيث يتفوق الطلاب مرتفعو فعالية الذات على منخفضي فعالية الذات في مهارات ما وراء المعرفة مثل تحديد الأهداف ووضع الخطط والتحكم والمراقبة والتقويم الذاتي (Pajares, 2002).

يعد باندورا هو أول من أشار إلى مفهوم فعالية الذات للتعلم، حيث ربط بين تنظيم الذات وأداء الإنسان لوظائفه المعرفية والتكيف الإنساني، وتفترض نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا أن الانسان مجموعة من القدرات التي تميزه عن غيره من المخلوقات كالقدرة على التفكير والتخطيط والتنظيم الذاتي والتكيف مع المواقف، بمعنى أن أداء الإنسان لوظائفه هو نتاج لمجموعة من العوامل الشخصية والسلوكية والبيئية، حيث ترتبط معتقدات الفرد عن الفعالية الذاتية بالدافعية والانجازات الشخصية، فالفرد يعتمد على تفسير انجازاته بالاعتماد على القدرات التي يعتقد أنه يمتلكها، وبذلك يبذل أقصى جهد لتحقيق النجاح (Pajares, 2002).

وتعد فعالية الذات للتعلم (اختصار فعالية الذات للتعلم المنظم ذاتيًا) أحد أهم أنواع فعالية الذات، والتي تشير إلى معتقدات الأفراد حول استخدام عمليات التنظيم الذاتي مثل تحديد الأهداف والمراقبة الذاتية واستخدام الاستراتيجيات والتقييم الذاتي والتأمل الذاتي للتعلم، فهي تمثل معتقدات الطلاب حول التنظيم الذاتي لجوانب متعددة للتعلم الأكاديمي مثل القراءة وتدوين الملاحظات والكتابة والاستعداد للاختبار (Zimmerman & Kitsantas, 2005).

ويشير (Caprara et al., 2008) أن امتلاك الفرد للمهارات والمعرفة الخاصة بالتنظيم الذاتي يختلف عن القدرة على ممارسة تلك المهارات بشكل مستمر فامتلاك المهارات والمعرفة لا يعد ذا جدوى إذا لم يكن عند الفرد معتقد راسخ عن فعالية التنظيم الذاتي (أي أن يكون الفرد قادرًا على تطبيق مهارات التنظيم الذاتي في التعامل مع المواقف الصعبة والضغوط)، فالمعتقدات حول فعالية التنظيم الذاتي في مواقف التعلم تزيد من فعالية الأنشطة التعليمية والتحصيل الدراسي.

وتعمل معتقدات فعالية الذات للتعلم على تحديد كيف يشعر الأفراد ويفكرون ويحفزون أنفسهم وكيف يتصرفون، فمن يملك الثقة العالية يتحدى المهام الصعبة ولا يتجنبها، ويواجه الفشل، ومن لا يمتلك الثقة ويشك في قدراته يقع ضحية للتوتر والاكتئاب. فتصرفات الأفراد تعتمد على معتقداتهم حول قدراتهم وليس فقط المهارات والمعرفة الفعلية، فالطلاب الذين لا يملكون الثقة الكافية في قدراتهم للتحكم في الدافعية والسلوك يكون أدائهم ضعيفاً وعلى العكس فإن الطلاب الذين يمتلكون ثقة في قدارتهم للتعلم فهم أكثر ميلاً للعمل الجاد، ويثابرون في مواجهة الصعاب وعادة ما يكون تحصيلهم مرتفع وهذا ما يفسر لماذا يعاني بعض الأفراد ذوي القدرات المرتفعة من أداء منخفض حيث يرجع ذلك إلى الشك في قدراتهم التي يمتلكونها بالفعل (Mammadov, 2016).

وترجع الجهود الأولى لقياس هذا المفهوم إلى باندورا (Bandura, 1989 as cited Zimmerman et al., 1992) حيث قام ببناء مقياس فعالية الذات للتعلم المنظم ذاتيًا للأطفال ويقوم بقياس تصورات الطلاب عن فعالية الذات لاستخدام طرق متعددة للتعلم الأكاديمي مثل التخطيط والتنظيم للأعمال المدرسية واستخدام الاستراتيجيات المعرفية لفهم وتذكر المادة المتعلمة، وتجنب المشتتات والدافعية المولَدة ذاتيًا لاتمام الواجبات المدرسية، وتنظيم بيئة التعلم، والمشاركة في الفصل. وعلى الرغم أن المقياس كان له خصائص سيكومترية مرتفعة إلا أنه لم يتنبأ بالتحصيل الدراسي.

وقام (Zimmerman & Kitsantas, 2005) ببناء مقياس فعالية الذات للتعلم (٥٧ عبارة) لدى طالبات المرحلة الثانوية لقياس معتقدات الطلاب حول فعالية الذات المدركة لأداء جوانب متعددة في التعلم، والقدرة على التكيف مع السياق التعليمي أو المشكلات الأكاديمية. وقد حظي المقياس بخصائص سيكومترية مرتفعة، فضلاً عن قدرته على التنبؤ بالتحصيل الدراسي واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

وحديثًا، قام (Zimmerman & Kitsantas, 2007) بإعداد صورة مختصرة لمقياس فعالية الذات للتعلم لدى طلاب وطالبات المرحلة الجامعية، حيث تم

انتقاء ١٩ عبارة من مقياس (Zimmerman & Kitsantas, 2005) يركز فيها على قياس معتقدات الطلاب حول فعالية الذات للدراسة والاستعداد للاختبار وتدوين الملاحظات، وقد تمتع المقياس في صورته المختصرة بخصائص سيكومترية مرتفعة فضلاً عن قدرته على التنبؤ بالتحصيل الدراسي والمسئولية المدركة.

- **فروض الدراسة** :

في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة سواء بهدف تحديد ماهيتها أو علاقتها مع بعضها البعض أو علاقة هذه المتغيرات بالتحصيل الدراسي، يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

- توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية (العصابية، الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، التقبل، يقظة الضمير) في التحصيل الدراسي.
- توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا للرجاء (طرق المسار، الطاقة) في التحصيل الدراسي.
- يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لفعالية الذات للتعلم في التحصيل الدراسي.
- توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية (العصابية، الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، التقبل، يقظة الضمير) في الرجاء (طرق المسار، الطاقة).
- توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية (العصابية، الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، التقبل، يقظة الضمير) في فعالية الذات للتعلم.
- توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا للرجاء (طرق المسار، الطاقة) في فعالية الذات للتعلم.

- **المنهج والطريقة** :

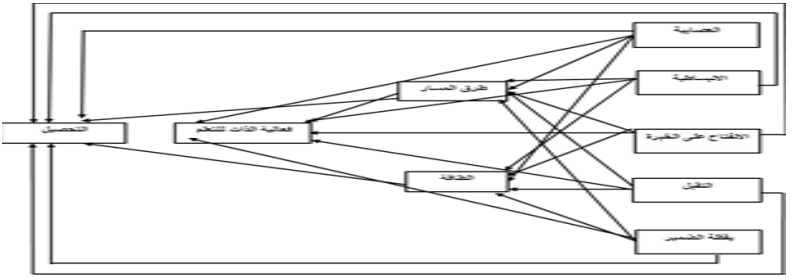
- **أولا: منهج الدراسة**:

تعتمد الدراسة علي المنهج الوصفي وذلك لملائمته لأهداف الدراسة ، حيث إمكانية دراسة العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة. ويتم استخدام أسلوب تحليل المسار وهو أسلوب إحصائي يعتمد على نموذج توضيحي للعلاقات بين المتغيرات قيد الدراسة وذلك في ضوء التراث النفسي ونتائج الدراسات السابقة المرتبطة بها. والشكل (١) يوضح نموذج الدراسة المقترح .

- **ثانيًا: عينة الدراسة**:

- **عينة الدراسة الاستطلاعية:** تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (١٢٠) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة عام بكلية التربية ـ جامعة بنها في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠١٦/ ٢٠١٧م) بالتخصصات العلمية

والأدبية، منهم (١٣) طالبًا و(١٩٩) طالبةً، متوسط أعمارهم (٢٠.٤) سنة وانحراف معياري (٠.٨٧) سنة، وقد استخدمت بيانات هذه العينة في التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة.



شكل (١): النموذج المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة

- **عينة الدراسة الأساسية:** تكونت من (٣٠٧) طالبًا وطالبةً من طلاب الفرقة الثالثة عام بكلية التربية جامعة بنها في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠١٦/ ٢٠١٧م) بالتخصصات العلمية والأدبية، منهم (١٨) طالبًا و(٢٨٩) طالبة، متوسط أعمارهم (٢٠.٧٤) سنة وانحراف معياري (٠.٤٨) سنة، وقد تم استخدام هذه العينة في التحقق من فروض الدراسة. والجدول (١) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية على التخصصات المختلفة.

جدول (١): توزيع عينة الدراسة الأساسية على التخصصات المختلفة.

الشعبة	لغة انجليزية	لغة عربية	تاريخ	فلسفة	بيولوجى	كيمياء	فيزياء	رياضيات	المجموع
ذكور	٣	٥	٢	٢	-	١	١	٤	١٨
إناث	٧٣	٧٠	٤٢	٣٩	١٤	١٢	١٦	٢٣	٢٨٩

- **ثالثًا : أدوات الدراسة :**
- **مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية إعداد (Costa & McCrae, 1992) تعريب (بدر الأنصاري، ١٩٩٧):**
- **وصف المقياس:**

يتكون المقياس من (٦٠) بندًا تشمل خمسة مقاييس فرعية هي: العصابية والانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والتقبل، ويقظة الضمير، ويضم كل مقياس فرعي ١٢ بندًا يجاب عنها بمقياس خماسي حسب طريقة ليكرت وهذه الاستجابات الخمس هي: (غير موافق على الإطلاق، غير موافق، غير متأكد موافق، موافق بشدة)، وتقدر الدرجة على كل عبارة في مدى يتراوح من (١ ـ ٥) وذلك في جميع بنود المقياس ما عدا البنود المعكوسة والتي تصحح في الاتجاه العكسي (٥ ـ ١).

وقد امتدت قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق فيما يتعلق بالصيغة الإنجليزية للمقياس وذلك على عينة بلغ قوامها (٢٠٨) من ٠.٧٥ إلى ٠.٨٣ كما امتدت قيم معاملات ألفا كرونباخ من ٠.٨٧ إلى ٠.٩٢ للمقاييس الفرعية

كما كشفت نتائج التحليل العاملى على عينات متنوعة عن وجود خمسة عوامل للشخصية.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس** :

تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية (المكونة من ١٢٠ طالبًا وطالبة)، والتحقق من ثبات وصدق المقياس على النحو التالي:

- **أولا: ثبات المقياس**:

قام بدر الأنصاري (١٩٩٧) بحساب معامل الثبات بطريقتي ألفا والتجزئة النصفية لدى ثلاثة عينات، وتراوحت معاملات الثبات لدى العينات الثلاث بين ٠.٧٠ و٠.٧٧ لمقياس العصابية، وبين ٠.٥٧ و٠.٧٠ لمقياس الانبساطية وبين ٠.٢٠ و٠.٤٤ لمقياس الانفتاح على الخبرة، وبين ٠.٥٢ و٠.٨٢ لمقياس التقبل وبين ٠.٧٥ و٠.٨٥ لمقياس يقظة الضمير. وقد تحققت الباحثة الحالية من ثبات قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من خلال حساب قيم معاملات ألفا للأبعاد وقد بلغت ٠.٧٦٨، ٠.٦٨٠، ٠.٥٦١، ٠.٥٣٩، ٠.٨١٧ للعصابية، والانبساطية والانفتاح على الخبرة، والتقبل، ويقظة الضمير على الترتيب، وهي معاملات مرتفعة ويمكن الوثوق بها، كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجات الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة، كما هو موضح في جدول (٢):

جدول (٢): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمى إليه لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

العصابية		الانبساط		الانفتاح على الخبرة		التقبل		يقظة الضمير	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	❖❖٠.٤٦٧	٢	❖❖٠.٣٨٢	٣	❖٠.٢٠٩	٤	❖❖٠.٣٣٨	٥	❖❖٠.٤٤٦
٦	❖❖٠.٦٤٥	٧	❖❖٠.٣٩٨	٨	❖❖٠.٤٩١	٩	❖❖٠.٤٦٥	١٠	❖❖٠.٦١٦
١١	❖❖٠.٤٦١	١٢	❖❖٠.٥١١	١٣	❖❖٠.٥٠٥	١٤	❖❖٠.٥١٣	١٥	❖❖٠.٤٤٨
١٦	❖❖٠.٥٢٢	١٧	❖❖٠.٥١٥	١٨	❖❖٠.٤٧٦	١٩	❖❖٠.٤١٨	٢٠	❖❖٠.٧٠٥
٢١	❖❖٠.٥٣٥	٢٢	❖❖٠.٤٩١	٢٣	❖❖٠.٤٧٤	٢٤	❖❖٠.٤٧٦	٢٥	❖❖٠.٦٦٨
٢٦	❖❖٠.٦٢٤	٢٧	❖❖٠.٥١٧	٢٨	❖❖٠.٣٠٦	٢٩	❖❖٠.٤٢٧	٣٠	❖❖٠.٥١١
٣١	❖❖٠.٤٤٩	٣٢	❖❖٠.٥٥٧	٣٣	❖٠.٢٢٨	٣٤	❖❖٠.٣٩٨	٣٥	❖❖٠.٧١٩
٣٦	❖❖٠.٤٥٧	٣٧	❖❖٠.٥٣٩	٣٨	❖❖٠.٤٢٣	٣٩	❖❖٠.٥٢٦	٤٠	❖❖٠.٥٣٥
٤١	❖❖٠.٤٩٥	٤٢	❖❖٠.٤٠٧	٤٣	❖❖٠.٥٦٢	٤٤	❖❖٠.٣٣٢	٤٥	❖❖٠.٥٢٧
٤٦	❖❖٠.٥٤٣	٤٧	❖❖٠.٤٧٢	٤٨	❖❖٠.٤٧٤	٤٩	❖❖٠.٣٨٨	٥٠	❖❖٠.٦٥٧
٥١	❖❖٠.٦١٠	٥٢	❖❖٠.٥٤٩	٥٣	❖❖٠.٤٤٠	٥٤	❖❖٠.٣١٦	٥٥	❖❖٠.٦٠٧
٥٦	❖❖٠.٥٥٠	٥٧	❖❖٠.٤٣٨	٥٨	❖❖٠.٤٢٠	٥٩	❖❖٠.٢٩٧	٦٠	❖❖٠.٦٠٩

دال عند مستوى (٠.٠١) ، ❖ دال عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) وعند مستوى (٠.٠٥).

- **ثانيًا: صدق المقياس**:

قام بدر الأنصاري (١٩٩٧) بتطبيق المقياس على ثلاث عينات الأولى قوامها (٢٠٠) من الشباب الجامعي، والثانية قوامها (١٠٠٥) من طلاب جامعة الكويت

والثالثة قوامها (٢٥٨٤) من الراشدين، وتم حساب الصدق التلازمي للقائمة من خلال حساب معاملات الارتباط المتبادلة بين المقاييس المتفرعة من قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ومقاييس استخبار أيزنك للشخصية تعريب أحمد عبد الخالق (١٩٩١)، وقد اعتمدت الباحثة في الدراسة على (الصدق التلازمي) الذي أجرته في دراسة سابقة لها (أمنية حسن، ٢٠١١) من خلال تطبيق كل من قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (تعريب: بدر الأنصاري ١٩٩٧) واستخبار أيزنك للشخصية (تعريب: أحمد عبد الخالق ، ١٩٩١)، حيث تمتع المقياس بمستوى مقبول من الصدق التلازمي.

- **مقياس الرجاء إعداد الباحثة الحالية (٢٠١٦):**

- **وصف المقياس:**

يتكون المقياس في صورته النهائية من ٢٩ عبارة موزعة على بعدين هما: طرق المسار (١٤ عبارة) والطاقة (١٥ عبارة)، يجاب عنها بمقياسٍ خماسي حسب طريقة ليكرت وهذه الاستجابات الخمس هي: (لا تنطبق مطلقا، تنطبق نادرًا، تنطبق أحيانًا، تنطبق كثيرًا، تنطبق تمامًا)، حيث تأخذ الاستجابات الخمس السابقة الدرجات الخمس التالية: (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس :**

تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية (المكونة من ١٢٠ طالبًا وطالبة)، والتحقق من ثبات وصدق المقياس على النحو التالي:

- **أولا: ثبات المقياس:**

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة قوامها ٤٧٨ من طلاب الجامعة، وقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، كما تم حساب معاملات الثبات بطريقة ألفا لكل بعد من أبعاد المقياس، وقد بلغت ٠.٨٠٣ و٠.٨١٤ للأبعاد طرق المسار والطاقة على الترتيب. وقد تحققت الباحثة من ثبات المقياس في الدراسة الحالية من خلال حساب قيم معاملات ألفا للأبعاد وقد بلغت ٠.٩٢٤ و٠.٩٣٢ للأبعاد طرق المسار والطاقة على الترتيب، وهي معاملات مرتفعة ويمكن الوثوق بها. كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجات الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة كما هو موضح في جدول (٣).

جدول (٣): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه لمقياس الرجاء

طرق المسار	العبارات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
	ر	٠.٧٠٢**	٠.٧٢٥**	٠.٧٨٩**	٠.٧١٧**	٠.٥٨٢**	٠.٧٢٨**	٠.٧٧٠**	٠.٦٥٩**
	العبارات	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤		
	ر	٠.٦٤٥**	٠.٦٩٩**	٠.٨٢٥**	٠.٧٠٣**	٠.٧٣٠**	٠.٦٣٤**		
الطاقة	العبارات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
	ر	٠.٧١٠**	٠.٧٣٧**	٠.٧٨٢**	٠.٧٣٣**	٠.٦٨٤**	٠.٥٩٦**	٠.٦٢٠**	٠.٧٠٥**
	العبارات	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	
	ر	٠.٧٦٧**	٠.٧٧٥**	٠.٧٦٥**	٠.٧٠٦**	٠.٧٢٩**	٠.٦٦٣**	٠.٧٣٢**	

دال رتشير إلى معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبُعد عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١).

- **ثانيًا: صدق المقياس**:

تم التحقق من صدق البناء الكامن (أو التحتي) لمقياس الرجاء باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي لدى عينة قوامها ٤٧٨ من طلاب الجامعة وقد قدم التحليل العاملي التوكيدي دليلا قويًا على صدق البناء التحتي لهذا المقياس، وأن الرجاء عبارة عن عامل كامن واحد من الدرجة الثانية ينتظم حوله العاملين الكامنين من الدرجة الأولى، وهذين العاملين الكامنين من الدرجة الأولى ينتظم حولهما العبارات البالغ عددها ٢٩ عبارة للرجاء، وقد حظي نموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لمقياس الرجاء على مؤشرات حسن مطابقة جيدة. قد تحققت الباحثة من صدق المقياس (الصدق التلازمي) في الدراسة الحالية باستخدام مقياس الرجاء إعداد كمال إسماعيل (٢٠٠٤)، وبلغ معامل الارتباط بين الدرجات الكلية على المقياسين ٠.٦٤ وهو معامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١.

- **مقياس فعالية الذات للتعلم " الصورة المختصرة" Self efficacy for learning scale (Abridged form) ، إعداد (Zimmerman & Kitsantas, 2007) ترجمة الباحثة**:

- **وصف المقياس**:

يتكون المقياس من ١٩ عبارة تقيس معتقدات الطلاب حول فعالية الذات لاستخدام عمليات التنظيم الذاتي مثل الدراسة والاستعداد للاختبار وتدوين الملاحظات، يجاب عنها بمقياس خماسي حسب طريقة ليكرت وهذه الاستجابات الخمس هي: (لا أستطيع مطلقا، أستطيع نادرًا، أستطيع أحيانًا، أستطيع كثيرًا، أستطيع دائمًا)، حيث تأخذ الاستجابات الخمس السابقة الدرجات الخمس التالية: (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس** :

تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية (المكونة من ١٢٠ طالبًا وطالبة)، والتحقق من ثبات وصدق المقياس على النحو التالي:

- **أولاً: ثبات المقياس**:

قام (Zimmerman & Kitsantas, 2007) بحساب معامل الثبات بطريقة ألفا من خلال تطبيقه على عينة من ٢٢٣ طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية، وقد بلغ معامل الثبات ٠.٩٧. وفي سبيل إعادة التحقق من ثبات المقياس قامت الباحثة الحالية بحساب قيمة معامل ألفا للمقياس وقد بلغت ٠.٩١٤ ، وهو معامل ثبات مرتفع ويمكن الوثوق به، كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات كل

عبارة والدرجات الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة، كما هو موضح في جدول (٤).

جدول (٤): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمى إليه لمقياس فعالية الذات للتعلم

العبارات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
ر	٠.٦٧٤ ❖	٠.٦٦٩ ❖	٠.٦٨٤ ❖	٠.٦١١	٠.٥٣٣ ❖	٠.٦٤٥ ❖	٠.٦٦٤ ❖❖	٠.٥٣٣ ❖	٠.٥٨٦ ❖	٠.٦٤٤ ❖❖
العبارات	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	
ر	٠.٧٢٥ ❖	٠.٦٧٥ ❖	٠.٥٦٣ ❖	٠.٥٧٠ ❖	٠.٥٧٩ ❖	٠.٦٣٧ ❖	٠.٧٠١ ❖❖	٠.٦٣٧ ❖❖	٠.٥٦١ ❖❖	

دال ر تشير إلى معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبُعد عند مستوى (٠.٠١)

- **ثانيًا: صدق المقياس**:

قام (Zimmerman & Kitsantas, 2007) بالكشف عن البنية العاملية للمقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، وقد تشبعت عبارات المقياس بعامل كامن واحد حيث كانت قيم تشبعات جميع العبارات أعلى من ٠.٧٠ وكان التباين الكلي للمقياس ٦٧٪. كما تم التحقق من صدق البناء الكامن (أو التحتي) لمقياس فعالية الذات للتعلم باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي، وقد وجد أن فعالية الذات للتعلم عبارة عن عامل كامن واحد ينتظم حوله العبارات البالغ عددها ١٩ عبارة. وقد حظي نموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى لمقياس فعالية الذات للتعلم على مؤشرات حسن مطابقة جيدة. كما قام معدا المقياس بالتحقق من صدق المقياس (الصدق التلازمي) من خلال حساب الارتباط بين مقياس فعالية الذات للتعلم وكل من كم وكيف الواجبات المنزلية والمسئولية المدركة ومقياس المعلم لتقدير التعلم المنظم ذاتيًا، وقد معاملات الارتباط ٠.٥٥ و٠.٥٨ و٠.٥٠ و٠.٤٩ على الترتيب.

قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس (الصدق التلازمي) باستخدام مقياس فعالية الذات العامة إعداد كمال إسماعيل (٢٠٠٤)، وبلغ معامل الارتباط بين الدرجات الكلية على المقياسين ٠.٧٢ وهو معامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١.

- **إجراءات الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة** :

اتبعت الباحثة في الدراسة الإجراءات التالية:

- ترجمة مقياس فعالية الذات للتعلم إعداد (Zimmerman & Kitsantas, 2007) إلى اللغة العربية، وعرض الترجمة على إثنين من المتخصصين في طرق تدريس اللغة الانجليزية بكلية التربية ببنها للتحقق من سلامة الترجمة ودقة التعبير، وتم إجراء التعديلات المطلوبة.
- تطبيق المقاييس المستخدمة في الدراسة للتحقق من صدقها وثباتها على عينة الدراسة الاستطلاعية (١٢٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الثالثة عام بكلية

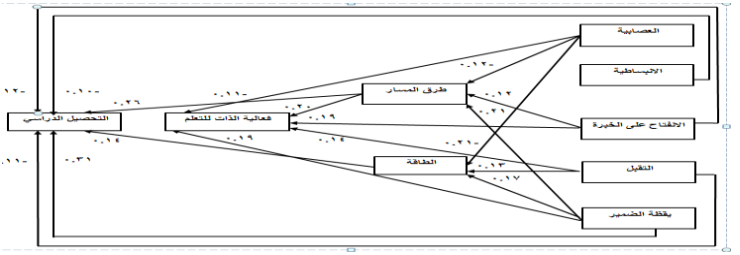
التربية جامعة بنها في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٦/٢٠١٧ م بالتخصصات الدراسية المختلفة.

- تطبيق المقاييس المستخدمة على عينة الدراسة النهائية (٣٠٧) طالبًا وطالبةً من طلاب الفرقة الثالثة عام بكلية التربية جامعة بنها في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٦/٢٠١٧ م بالتخصصات الدراسية المختلفة.
- الحصول على نسخة من نتيجة الفصل الدراسي الأول لطلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية ببنها (جميع الشعب).
- تحويل درجات التحصيل الخام إلى درجات تائية نظرًا لاختلاف أسقف الدرجات النهائية للشعب المختلفة.
- التحليل الاحصائي للبيانات: استخدمت الباحثة أسلوب تحليل المسار Path Analysis لمعالجة بيانات الدراسة باستخدام برنامج ليزرل LISREL ٨.٨ كأسلوب إحصائي يستخدم لوضع احتمال العلاقات السببية بين المتغيرات وإن كان لا يدل على السببية المؤكدة (عزت عبد الحميد، ٢٠١٦ ، ١٨٣).

- **نتائج الدراسة ومناقشتها** :

للتحقق من فروض الدراسة تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis الموجود ببرنامج ليزرل LISREL8.8، للتوصل إلى أفضل نموذج سببي يحدد علاقات التأثير والتأثر بين متغيرات هذه الدراسة تم استخدام موقف توليد النموذج Model Generating Situation وفي هذا الموقف يكون لدى الباحث نموذجًا تجريبيًا أوليًا محددًا، فإذا كان النموذج الأولى لا يطابق البيانات المعطاة، يجب أن يُعدَّل ويُختبَر مرة ثانية باستخدام نفس البيانات. وهنا قد يتم اختبار عدة نماذج في هذه العملية، والهدف قد يكون إيجاد نموذج ليس فقط أن يطابق البيانات بطريقة جيدة من الناحية الإحصائية، ولكن أيضًا أن يتميز هذا النموذج بأن كل بارامتر يحتوى عليه يمكن إعطاءه تفسيرًا ومعنى حقيقيًا وإعادة تحديد أو تعيين كل نموذج قد يقود النظرية أو البيانات نحو اتجاه معين ورغم أنه قد يتم اختبار نموذج في كل مرة إلا أن الهدف النهائى هو توليد نموذج بدلاً من اختبار نموذج. وفي الواقع أن موقف توليد النموذج هو الموقف الأكثر شيوعًا، أما موقف التوكيد الصارم فهو نادر جدًا لأن عددًا قليلاً من الباحثين يكتفي برفض النموذج المعطى دون اقتراح نموذج بديل، وكذلك موقف النماذج البديلة نادرًا أيضًا لأن الباحثين نادرًا ما يستطيعون تحديد أولوية النماذج البديلة (عزت عبد الحميد، ٢٠١٦، ٢٥٥ ـ ٢٥٦).

وباستخدام موقف توليد نموذج تم تجريب عدة نماذج وإجراء التعديلات الممكنة التي تشتمل على حذف مسارات معينة بين متغيرات هذه الدراسة، حتى تم التوصل إلى أفضل نموذج يطابق مصفوفة الارتباط بين متغيرات الدراسة وهو النموذج الموضح بالشكل رقم (٢) وهو النموذج الذي يتضمن ١٧ مسارًا دالة إحصائيًا(التأثيرات الموضوعة على المسارات بالشكل هي التأثيرات المباشرة فقط).



شكل (٢): نموذج العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة الحالية

- **المتغيرات المتضمنة في أفضل نموذج** :

تنقسم المتغيرات المتضمنة في أفضل نموذج يطابق مصفوفة الارتباط بين متغيرات هذه الدراسة (الموضح بالشكل رقم ٢) إلى ثلاثة أنواع هي:

- **متغيرات مستقلة:** وهي المتغيرات المؤثرة وهي تلك المتغيرات التي تخرج منها مسارات فقط وهي العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (العصابية الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، التقبل، يقظة الضمير).
- **متغيرات وسيطة:** وهي المتغيرات المؤثرة والمتأثرة وهي تلك المتغيرات التي تخرج منها مسارات ويدخل إليها مسارات أيضًا، وتتمثل في أبعاد الرجاء (طرق المسار، والطاقة) وفعالية الذات للتعلم.
- **متغيرات تابعة:** وهي المتغيرات المتأثرة بكل من: المتغيرات المستقلة والمتغيرات الوسيطة، وهي تلك المتغيرات التي تدخل إليها مسارات فقط وتتمثل في التحصيل الدراسي.

وقد حظي نموذج تحليل المسار البنائي الموضح بالشكل رقم (٢) على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، كما يوضحها الجدول رقم (٥) حيث إن قيمة كا٢ غير دالة إحصائيًا، ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي أقل من نظيره للنموذج المشبع، كما أن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار (عزت عبد الحميد، ٢٠١٦، ٣٧٤ ـ ٣٧٥).

جدول (٥) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج البنائي

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي كا٢ X^2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا٢	٥.٢٢ ٧ ٠.٦٣	أن تكون قيمة كا٢ غير دالة إحصائيًا
٢	نسبة كا٢ X^2 / df	٠.٧٥	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	١.٠٠	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠.٩٨	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠.٠٠٢	(صفر) إلى (٠.١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠.٠٠٠	(صفر) إلى (٠.١)
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠.٢٨ ٠.٣١	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٩٩	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المقارن CFI	١.٠٠	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠.٩٦	(صفر) إلى (١)

جدول (٦)التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والتأثيرات الكلية التي يحتوى عليها نموذج تحليل المسار البنائي، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التأثير، والدلالة الإحصائية للتأثير ئية للتأثير.

المتغيرات المتأثرة	نوع التأثير		المتغيرات المؤثرة (مستقلة ووسيطة)						
			العصابية	الانبساطية	الانفتاح على الخبرة	التقبل	يقظة الضمير	طرق المسار	الطاقة	فعالية الذات للتعلم
التحصيل الدراسي	مباشر	التأثير	–	-٠.١٠	-٠.١٢	-٠.١١	٠.٣١	٠.٢٦	٠.١٤	٠.٠٩
		خ	–	٠.٠٥	٠.٠٥	٠.٠٥	٠.٠٥	٠.٠٦	٠.٠٦	٠.٠٥٥
		قيمة (ت)	–	-٢.٠١❖	-٢.٢٣❖	-٢.٠٨❖	❖❖٥.٧٧	❖٤.٠٨❖	❖٢.٢٤	١.٦١
	غير مباشر	التأثير	-٠.٠٧	–	٠.٠٥	٠.٠٣	٠.١٠	٠.٠٢	–	–
		خ	٠.٠٣	–	٠.٠٢	٠.٠١	٠.٠٣	٠.٠١	–	–
		قيمة (ت)	-٢.٨٩❖❖	–	❖❖٢.٦٨	❖٢.٢٣	❖❖٣.٦٣	١.٤٨	–	–
	كلي	التأثير	-٠.٠٧	-٠.١٠	-٠.٠٧	-٠.٠٨	٠.٤١	٠.٢٧	٠.١٤	٠.٠٩
		خ	٠.٠٣	٠.٠٥	-٠.٠٥	٠.٠٥	٠.٠٦	٠.٠٦	٠.٠٦	٠.٠٥٥
		قيمة (ت)	-٢.٨٩❖❖	-٢.٠١❖	١.٢٦-	١.٥٣-	❖❖٧.٤٣	❖٤.٤٢❖	❖٢.٢٤	١.٦١
فعالية الذات للتعلم	مباشر	التأثير	-٠.١١	–	٠.١٩	٠.١٤	٠.١٩	٠.٢٠	–	
		خ	٠.٠٥	–	٠.٠٥	٠.٠٥	٠.٠٥٧	٠.٠٥	–	
		قيمة (ت)	-٢.٠٥❖	–	❖❖٣.٦٤	❖٢.٦٥❖	❖❖٣.٣٤	❖٣.٧٤❖	–	
	غير مباشر	التأثير	-٠.٠٢	–	٠.٠٢	–	٠.٠٤	–	–	
		خ	٠.٠١	–	٠.٠١	–	٠.٠٢	–	–	
		قيمة (ت)	-١.٨٤	–	❖٢.١٤	–	❖٢.٥٦	–	–	
	كلي	التأثير	-٠.١٤	–	٠.٢٢	٠.١٤	٠.٢٣	٠.٢٠	–	
		خ	٠.٠٦	–	٠.٠٥	٠.٠٥	٠.٠٦	٠.٠٥	–	
		قيمة (ت)	-٢.٤٦❖	–	❖❖٤.٠٧	❖٢.٦٥❖	❖❖٤.٠٦	❖٣.٧٤❖	–	
طرق المسار	مباشر	التأثير	-٠.١٢	–	٠.١٢	–	٠.٢١	–	–	
		خ	٠.٠٥٨	–	٠.٠٤٧	–	٠.٠٥٩	–	–	
		قيمة (ت)	-٢.١٢❖	–	❖❖٢.٦١	–	❖❖٣.٥٠	–	–	
	كلي	التأثير	-٠.١٢	–	٠.١٢	–	٠.٢١	–	–	
		خ	٠.٠٦	–	٠.٠٥	–	٠.٠٦	–	–	
		قيمة (ت)	-٢.١٢❖	–	❖❖٢.٦١	–	❖❖٣.٥٠	–	–	
الطاقة	مباشر	التأثير	-٠.٢١	–	–	٠.١٣	٠.١٧	–	–	
		خ	٠.٠٥٧	–	–	٠.٠٤٧	٠.٠٥٨	–	–	
		قيمة (ت)	-٣.٦٣❖❖	–	–	❖٢.٧٨❖	❖❖٢.٩٥	–	–	
	كلي	التأثير	-٠.٢١	–	–	٠.١٣	٠.١٧	–	–	
		خ	٠.٠٥٧	–	–	٠.٠٥	٠.٠٦	–	–	
		قيمة (ت)	-٣.٦٣❖❖	–	–	❖٢.٧٨❖	❖❖٢.٩٥	–	–	

خ = الخطأ المعياري لتقدير التأثير ❖ دال عند مستوى (٠.٠٥) ❖❖ دال عند مستوى (٠.٠١)

ويوضح الجدول رقم (٦) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والتأثيرات الكلية التي يحتوى عليها النموذج البنائي، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التأثير، والدلالة الإحصائية.

- **نتائج الفرض الأول**:

ينص الفرض الأول للدراسة على أنه "**توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية (العصابية، الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، التقبل، يقظة الضمير) في التحصيل الدراسي**".

يتضح من جدول (٦):

- وجود تأثير سالب غير مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) للعصابية في التحصيل الدراسي (حيث التأثير غير المباشر عن طريق بعدى طرق المسار والطاقة). أي أنه كلما ارتفعت درجات العصابية انخفضت درجات الرجاء (طرق المسار والطاقة) مما ينعكس بدوره على انخفاض مستوى التحصيل الدراسي.
- وجود تأثير سالب مباشر وكلي دال إحصائيًّا (عند مستوى ٠.٠٥) للانبساطية في التحصيل الدراسي. أي أنه كلما ارتفعت درجات الانبساطية انخفضت درجات التحصيل الدراسي.
- وجود تأثير سالب مباشر دال إحصائيًّا (عند مستوى ٠.٠٥) للانفتاح على الخبرة في التحصيل الدراسي. أي أنه كلما ارتفعت درجات الانفتاح على الخبرة انخفضت درجات التحصيل الدراسي.
- وجود تأثير موجب غير مباشر دال إحصائيًّا (عند مستوى ٠.٠١) للانفتاح على الخبرة في التحصيل الدراسي (حيث التأثير غير المباشر عن طريق بعد طرق المسار). أي أنه كلما ارتفعت درجات الانفتاح على الخبرة ارتفعت درجات طرق المسار مما ينعكس بدوره على زيادة مستوى التحصيل الدراسي.
- لا يوجد تأثير كلي دال إحصائيّا للانفتاح على الخبرة في التحصيل الدراسي .
- وجود تأثير سالب مباشر دال إحصائيًّا (عند مستوى ٠.٠٥) للتقبل في التحصيل الدراسي. أي أنه كلما ارتفعت درجات التقبل انخفضت درجات التحصيل الدراسي.
- وجود تأثير موجب غير مباشر دال إحصائيًّا (عند مستوى ٠.٠٥) للتقبل في التحصيل الدراسي (حيث التأثير غير المباشر عن طريق بعد الطاقة). أي أنه كلما ارتفعت درجات التقبل ارتفعت درجات الطاقة مما ينعكس بدوره على زيادة مستوى التحصيل الدراسي.
- لا يوجد تأثير كلي دال إحصائيّا للتقبل في التحصيل الدراسي.
- وجود تأثير موجب مباشر وغير مباشر وكلي دال إحصائيًّا (عند مستوى ٠.٠١) ليقظة الضمير في التحصيل الدراسي (حيث التأثير غير المباشر عن طريق بعدى طرق المسار والطاقة). أي أنه كلما ارتفعت درجات يقظة

الضمير ارتفعت درجات التحصيل الدراسي بشكل مباشر فضلاً عن زيادة مستوى الرجاء مما ينعكس بدوره على زيادة مستوى التحصيل الدراسي. وتشير هذه النتائج إجمالاً إلى تحقق الفرض الأول جزئيًا.

يمكن تفسير التأثير السالب للعصابية في التحصيل الدراسي في ضوء طبيعة الشخص العصابي وخصائصه، فالقلق يعد مكونًا ثابتًا للعصابية، وفي السياق التعليمي تبدو مشاعر القلق في هيئة الخوف من الفشل أو قلق الاختبار، والقلق المرتفع يؤدي إلى التوتر وعدم القدرة على تحمل الضغوط والشعور بالعجز واليأس والاتكال وعدم القدرة على اتخاذ القرارات في المواقف الضاغطة وبالتالي الانسحاب من المواقف التي تمثل ضغوطًا على الشخص العصابي مثل مواقف التقويم المختلفة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (De Fruyt & Mervielde, 1996; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a,b; Lounsbury et al., 2003a; Bidjerano & Dai, 2007; Laidra et al., 2007; Ahadi & Narimani, 2009; Furnham & Monsen, 2009; Tok & Morali, 2009; Lubbers et al., 2010; Ciorben & Pasarica, 2013) (أمنية حسن، ٢٠١١)، وتختلف مع نتائج دراسات كل من (Nye et al., 2013) (كمال اسماعيل وهناء زكي، ٢٠١٥).

وفيما يخص التأثير السالب للانبساطية في التحصيل الدراسي، فإنه يمكن تفسير ذلك في ضوء أن الشخص المنبسط شخص اجتماعي يميل إلى التجمعات وتكوين الصداقات بدلاً من التركيز في العمل، فالأعمال والمهام الأكاديمية لاتمثل ضغوطًا له بقدر ما يهتم بنجاح العلاقات الاجتماعية وتدعيمها وتتضمن سمة الانبساط كل من الاندفاع وتشتت الانتباه مما يؤثر على قدرة الشخص المنبسط على تنظيم الوقت وتركيز الجهد في المهام الأكاديمية التي تحتاج إلى جهد ومهارات دراسية جيدة لإتمامها، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Busato et al., 1999, 2000; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003b; Furnham et al., 2003; Furnham & Chamorro-Premuzic, 2004; Nguyen et al., 2005; Bratko et al., 2006; Hair & Hampson, 2006; Furnham & Monsen, 2009; Lubbers et al., 2010; Mammadov, 2016) وتختلف مع نتائج دراسات كل من (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a; Hair & Graziano, 2003; Lounsbury et al., 2003a; Laidra et al., 2007; Ahadi & Narimani, 2009; Ciorbea & Pasarica, 2013; Al-Naggar et al., 2015) (كمال اسماعيل وهناء زكي، ٢٠١٥).

ويمكن تفسير التأثير السالب للانفتاح على الخبرة في التحصيل الدراسي في ضوء خصائص المنفتحين، فمرتفعو الانفتاح على الخبرة لديهم خيال نشط ويقدرون الفن والجمال والأدب والشعر والموسيقى، كما أن لديهم مدى واسع

من الاهتمامت والميول وتجديد النشاط والمغامرة وتجنب الروتين والأفكار التقليدية. وعند النظر للوضع الحالي لمنظومة التعليم، نجد أنها تعاني من الأعمال الروتينية وطرق التعلم التقليدية، كما أن المواقف الأكاديمية تتطلب تكرار المعلومات وإعادة انتاج المحتوى وليس توليد الاستجابات الجديدة وحلولاً مبدعة للمشكلات، وعلى ذلك فإن الطبيعة الابداعية والتخيلية للمنفتحين قد تكون عائقاً في مواقف التعلم، هذا بالإضافة إلى أن بيئة الفصل ونظم التقويم بوضعها الراهن لا تتيح الفرصة للتخيل وتقديم أفكر جديدة ومبدعة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (De Fruyt & Mervielde, 1996) وتختلف مع نتائج دراسات كل من (Paunonen & Ashton, 2001; Diseth, 2003; Farsides & Woodfield, 2003; Hair & Graziano, 2003 ; Lounsbury et al., 2003a,b; Phillips et al., 2003; Nguyen et al., 2005; Bidjerano & Dai, 2007; Fabio & Busoni, 2007; Laidra et al., 2007; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2008; Ahadi & Narimani, 2009; Komarraju et al, 2009; Tok & Morali, 2009; Mammadov, 2016)

وتجدر الإشارة أن وجود طرق المسار (كمتغير وسيط بين الانفتاح على الخبرة والتحصيل) يسهم في التقليل من الدور السالب للانفتاح على الخبرة في التحصيل، حيث يجعل التأثير الغير مباشر للانفتاح على الخبرة موجبًا والتأثير الكلي غير دال إحصائيًا، فكلما ارتفعت درجات الانفتاح على الخبرة ارتفعت درجات طرق المسار مما ينعكس بدوره على زيادة مستوى التحصيل الدراسي. ويظهر هنا أن المتحكم في العلاقة هو المتغير الوسيط حيث يؤدي إلى تغيير نوع التأثير من كونه تأثيراً سالبًا إلى تأثير موجب، ومن ثم فإن طرق المسار يعد الأكثر تأثيراً في التحصيل الدراسي، وهو ما سيتم توضيحه في نتائج الفرض الثاني.

وفيما يخص التأثير السالب للتقبل في التحصيل الدراسي فإنه يمكن تفسير ذلك في ضوء خصائص بعد التقبل، فالتقبل يعكس كفاءة الفرد الاجتماعية والقدرة على التكيف في المواقف الاجتماعية، وبالنظر إلى السمات الفرعية نجد "الإيثار" وهو الاهتمام بالآخرين والرغبة في مساعدتهم والتعاون معهم ومشاركتهم أفراحهم وأحزانهم، و"التعاطف" الذي يعني تعاطف الفرد مع الآخرين والاهتمام بهم والدفاع عن حقوقهم، فالأفراد المرتفعون في بعد التقبل محبون للغير ومهتمون بشئونهم ومنشغلون بمظهرهم الاجتماعي أمام الآخرين والحفاظ على العلاقات الشخصية مما يجعلهم أقل اهتمامًا بالدراسة، كما أن هؤلاء الأفراد يفضلون العمل في مجموعات أكثر من مواقف التقييم الفردية والتنافسية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Paunonen, 1998; Diseth, 2003; Mammadov, 2016) ، (أمنية حسن،٢٠١١) ، وتختلف مع نتائج دراسات كل من (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a; Farsides &

Woodfield, 2003; Hair & Graziano, 2003; Lounsbury et al., 2003a; Nguyen et al., 2005; Conard, 2006; Bidjerano & Dai, 2007; Laidra et al., 2007; Ahadi & Narimani, 2009; Eilam et al., 2009; Komarraju et al. 2009; Lubbers et al., 2010; Karatas, 2015)

وجدير بالذكر أن وجود الطاقة (كمتغير وسيط) يسهم في التقليل من الدور السالب للتقبل في التحصيل، حيث يجعل التأثير الغير مباشر للتقبل تأثيرًا موجبًا والتأثير الكلي غير دال إحصائيًا، فكلما ارتفعت درجات التقبل ارتفعت درجات الطاقة مما ينعكس بدوره على زيادة مستوى التحصيل الدراسي. وبالتالي فإن المتحكم في العلاقة هو المتغير الوسيط حيث يؤدي إلى تغيير نوع التأثير من كونه تأثيرًا سالبًا إلى تأثير موجب، ومن ثم فإن الطاقة تعد الأكثر تأثيرًا في التحصيل الدراسي.

وبالنسبة للتأثير الموجب ليقظة الضمير في التحصيل الدراسي، فإنه يمكن تفسير ذلك في ضوء خصائص هذا البعد، فيقظة الضمير من أكثر سمات الشخصية ارتباطا بالتعليم والتعلم، حيث يتميز أصحاب هذه السمة بخصائص تساعدهم على تحقيق النجاح مثل الكفاءة والتنظيم والالتزام بالواجب وضبط الذات، ويتميز مرتفعو يقظة الضمير بالرغبة في تحقيق الكفاءة والاتقان ويظهر ذلك من خلال المحاولة الجادة لتطوير المهارة والمعرفة والحرص وتحمل المسئولية، فهم يعتبرون الاتقان والتمكن غاية الفرد ويسعون لتحقيقه باستخدام الاستراتيجات العميقة والتفكير المنهجي، وترتبط السمات الأساسية ليقظة الضمير بقدرة الفرد على التنظيم الذاتي من حيث إدارة الوقت وبيئة التعلم والتعاون مع الأقران والذي ينعكس إيجابيًا على التحصيل الدراسي وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (De Fruyt & Mervielde, 1996; Busato et al., 1999, 2000; Paunonen & Ashton, 2001; Lievens et al., 2002; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a,b; Furnham et al., 2003; Hair & Graziano, 2003; Lounsbury et al., 2003a,b; Phillips et al., 2003; Duff et al., 2004; Furnham & Chamorro-Premuzic, 2004; Nguyen et al., 2005; Bratko et al., 2006; Conard, 2006; Hair & Hampson, 2006; Bidjerano & Dai, 2007; Fabio & Busoni, 2007; Laidra et al, 2007; Wagerman & Funder, 2007; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2008; Ahadi & Narimani, 2009; Eilam et al., 2009; Furnham & Monsen, 2009; Kommaraju et al., 2009; Tok & Morali, 2009; Kappe & Flier, 2010; Lubbers et al., 2010; Al-Naggar et al., 2015; Karatas, 2015; Mammadov, 2016) (أمنية حسن، ٢٠١١؛ كمال اسماعيل وهناء زكي، ٢٠١٥).

- **نتائج الفرض الثاني** :

ينص الفرض الثاني للدراسة على أنه "**توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا للرجاء (طرق المسار، الطاقة) في التحصيل الدراسي**".

يتضح من جدول (٦):

- وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًّا (عند مستوى ٠.٠١) لطرق المسار في التحصيل الدراسي. أي أنه كلما ارتفعت درجات طرق المسار ارتفعت درجات التحصيل الدراسي.
- وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًّا (عند مستوى ٠.٠٥) للطاقة في التحصيل الدراسي. أي أنه كلما ارتفعت درجات طاقة الأفكار ارتفعت درجات التحصيل الدراسي. وتشير هذه النتائج إجمالاً إلى تحقق الفرض الثاني جزئيًا.

يؤدي الرجاء دورًا مهمًا في عملية التعلم بصفة عامة وفي التحصيل الدراسي بصفة خاصة، ويمكن تفسير ذلك في ضوء الخصائص النفسية المميزة لذوي الرجاء المرتفع، فهم يسعون وراء تحقيق الأهداف غير مقيدين بأية عوائق، كما أن لديهم طاقة عقلية للمثابرة ومواصلة السعي ووسائل متعددة لتحقيق أهدافهم، ويتميز مرتفعو الرجاء بالقدرة على مواجهة الصعوبات وخبرات الفشل والنظر إليها كتحديات، حيث يشير (Kwon, 2000) إلى أن الرجاء توافق عام يتحدد بنشاط مواجهة العقبات، كما أن مرتفعي الرجاء يتمتعون بانفعالات موجبة تقترن بالشعور بمتعة عاطفية أثناء السعي لتحقيق أهدافهم في حين يتسم ذوي الرجاء المنخفض بانفعالات سلبية مقترنة بالشعور باللامبالاة والفتور أثناء تحقيق الأهداف. إن ذوي الرجاء المرتفع لديهم قدرة على حل المشكلات مقارنة بذوي الرجاء المنخفض، حيث يقومون بتوظيف الاستراتيجيات المناسبة للتغلب على الضغوط الأكاديمية فينخفض الشعور بقلق الاختبار وبالتالي يؤدي إلى أداء أفضل في المواقف الاختبارية وزيادة التحصيل الدراسي وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Curry et al., 1997; Lesson et al., 2008; Rand, 2009; Day et al., 2010; Rand et al., 2011; Seirup & Rose, 2011; Yoon et al., 2015) (كمال اسماعيل، ٢٠١٦) وتختلف مع نتائج دراسات كل من (Jooste, 2012; Buric & Soric, 2012; Aydin et al., 2014; Yager-Elorriaga et al., 2014; Feldman & Kubota, 2015)

- **نتائج الفرض الثالث** :

ينص الفرض الثالث للدراسة على أنه "**يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لفعالية الذات للتعلم في التحصيل الدراسي**".يتضح من جدول (٦):

- وجود تأثير موجب مباشر وكلي ولكنه غير دال إحصائيًّا لفعالية الذات للتعلم في التحصيل الدراسي. وتشير هذه النتيجة إلى تحقق الفرض الثالث جزئيًا.

- تعد فعالية الذات عاملاً مهمًا في تفسير سلوك الأفراد، فالأفراد ذوي الشعور المرتفع بفعالية الذات يركزون على تحليل المشكلات للوصول إلى حلول مناسبة لها، وذلك على عكس الأفراد ذوي الشعور المنخفض بفعالية الذات. وتشير فعالية الذات للتعلم إلى معتقدات الطلاب حول استخدام عمليات التنظيم الذاتي، وعليه فإن فعالية الذات للتعلم تحدد ميل الأفراد للاندماج المعرفي في المهام والأنشطة التعليمية ومقدار الجهد المبذول والمثابرة في مواجهة المشكلات الأكاديمية وبالتالي تؤثر إيجابيًا في التحصيل الدراسي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Zimmerman & Kitsantas, 2005, 2007; Caprara et al., 2008, 2011; Hsieh & Schallert, 2008; Shams et al., 2011; De Feyter et al., 2012; Zuffianò et al., 2013; Goulao, 2014; Yui & Hassan, 2015; Zarrin et al., 2017)، وعلى الرغم أن تأثير فعالية الذات للتعلم كان غير دال إحصائيًا إلا أنه اقترب إلى حدود الدلالة الإحصائية مما يشير إلى إسهام فعالية الذات للتعلم في التحصيل ولو بقدر محدود، ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن فعالية الذات للتعلم قد تيسر الاستخدام الفعلي لاستراتيجيات التنظيم الذاتي أي أنها تعد مؤشرًا للاندماج المعرفي في المهام التعليمية أكثر من كونها مؤشرًا للتحصيل الدراسي بمفهومه التقليدي.

- **نتائج الفرض الرابع** :

ينص الفرض الرابع للدراسة على أنه "**توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية (العصابية، الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، التقبل، يقظة الضمير) في الرجاء (طرق المسار، الطاقة)**". يتضح من جدول (٦):

- وجود تأثير سالب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠٥ أو ٠.٠١) للعصابية في كل من بعدى الرجاء (طرق المسار، والطاقة). أي أنه كلما ارتفعت درجات العصابية انخفضت درجات بعدى الرجاء (طرق المسار والطاقة).
- لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للانبساطية في أى من بعدى الرجاء (طرق المسار والطاقة).
- لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للانفتاح على الخبرة في مكون الطاقة.
- لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للتقبل في طرق المسار.
- وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) للانفتاح على الخبرة في طرق المسار. أي أنه كلما ارتفعت درجات الانفتاح على الخبرة ارتفعت درجات مكون طرق المسار.
- وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) للتقبل في مكون الطاقة. أي أنه كلما ارتفعت درجات التقبل ارتفعت درجات مكون الطاقة.

- وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًّا (عند مستوى ٠.٠١) ليقظة الضمير في بعدى الرجاء (طرق المسار، والطاقة). أي أنه كلما ارتفعت درجات يقظة الضمير ارتفعت درجات مكونى طرق المسار والطاقة. وتشير هذه النتائج إجمالا إلى تحقق الفرض الرابع جزئيًا.

يمكن تفسير التأثير السالب للعصابية في بعدي الرجاء (طرق المسار والطاقة) في ضوء أن العصابية تشير إلى ميل الفرد إلى المشاعر السلبية التي تؤدي إلى التفكير السلبي تجاه الأهداف المستقبلية والقدرة على تحقيقها، فمرتفعو العصابية يمرون بخبرة المشاعر السلبية وهم أكثر عرضة للاضطرابات النفسية والتوتر العصبي والاكتئاب وتقدير الذات المنخفض، وتسيطر عليهم حالة التشاؤم والاحباط تجاه المستقبل، وهذه النظرة التشاؤمية تؤثر على طريقة معالجة المواقف المختلفة، حيث يتم معالجة الأمور بطريقة سطحية وعدم الاهتمام بالتفاصيل وعدم تقدير الصعوبات الناتج عن عدم وضوح الأهداف كما أن هؤلاء الأفراد تنقصهم الإرادة والعزيمة لتوليد طرق فعالة للوصول للأهداف وخاصة عند ظهور العوائق أو المشكلات، فمن السهل أن يصل الفرد لحالة اليأس والاستسلام وعدم القدرة على معالجة الضغوط بطريقة جيدة أو اتخاذ القرارات المناسبة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Halama & Dedova, 2007; Klockner & Hicks, 2008; Day et al., 2010; Halama, 2010; Keller & Siegrist, 2010; Mutla et al., 2010; Singh et al., 2012; Ghoolamipoor et al., 2015)

ويمكن تفسير عدم دلالة العلاقة بين الانبساطية وبعدي الرجاء في ضوء أن الشخص الانبساطي غالبًا ما لا يشعر بالمشكلات الأكاديمية نتيجة لاهتمامه بدرجة كبيرة بالعلاقات الاجتماعية، وبالتالي لا تمثل العقبات ضغوطا عليه أثناء تحقيق أهدافه ولا ينشغل بالتفكير في خطط بديلة، ويتميز المنبسطون بأنهم بشوشون ومتحمسون ويميلون إلى النظرة الإيجابية المتفائلة تجاه الحياة إلا أن هذه النظرة المتفائلة لا تعني بالضرورة أن يكون التفاؤل مدفوعًا بالفعل والسعي تجاه تحقيق الغايات، أما الرجاء فيتعدى حدود التفاؤل إلى السعي بطرق مسار محققة للأهداف وطاقة تدفع إلى مواصلة استخدام هذه الطرق للوصول إلى الأهداف، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Halama & Dedova, 2007; Klockner & Hicks, 2008; Day et al., 2010; Halama, 2010; Keller & Siegrist, 2010; Mutla et al., 2010; Ghoolamipoor et al., 2015).

وفيما يخص التأثير الموجب للانفتاح على الخبرة في طرق المسار، فإنه يمكن تفسيرها في ضوء أن الانفتاح على الخبرة يتضمن الفضول والسعي للخبرات وأفكار جديدة والابتكار وسعة العقل، فالمرتفعون في الانفتاح يقبلون التحديات ويفكرون بشكل غير تقليدي ويقدرون مزايا الخطط الجديدة ولديهم رغبة

كافية لتحسين وتغيير الحالة الراهنة مما يؤدي إلى حلول جديدة وابداعية للمشكلات، وهذه الخصائص تتفق مع وصف طرق المسار بأنها قدرة الفرد على إيجاد وسائل متعددة لتحقيق الأهداف خاصة عند ظهور المعوقات التي تحول دون تحقيق الهدف، فالمرونة العقلية التي يتمتع بها الشخص المنفتح تسهم في تعديل الخطط والتنازل عن الطريق الرئيس المحقق للهدف، فالانفتاح على الخبرة يعد مصدرًا لتوليد استجابات ومسارات جديدة ومبتكرة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Klockner & Hicks, 2008; Keller & Siegrist, 2010).

ويمكن تفسير التأثير الموجب للتقبل في بعد الطاقة للرجاء في ضوء ما يتميز به أصحاب هذه السمة من مرونة في التعامل والتعاون والثقة في الآخرين فالشخص المرتفع في بعد التقبل يتمتع بعلاقات اجتماعية جيدة عن طريق الاهتمام بالآخرين ومجاملتهم والسماحة والتعاطف معهم، لذا فإنه لا يتردد في طلب المساعدة والعون عند مواجهة أية صعوبات أو مشكلات مما يجعله على ثقة أنه سيجد من يساعده على تخطي تلك الصعوبات، وربما هذه الثقة بالآخر هي التي تبعث لدى الفرد الطاقة بأنه يستطيع التغلب على المعوقات بنجاح، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Mascaro & Rosen, 2005; Halama, 2010; Keller & Siegrist, 2010; Ghoolamipoor et al., 2015)

يمكن تفسير التأثير الموجب ليقظة الضمير في بعدي الرجاء من خلال ما يتسم به أصحاب هذه السمة، فالمرتفعون في يقظة الضمير يضعون أهداف ذاتية تتحدى قدراتهم ويعملون بجد لتحقيق النجاح والتفوق، ويتضمن بعد يقظة الضمير "التأني" وهو الميل للتفكير بعمق والتخطيط والحذر قبل اتخاذ القرار كما يتضمن "الالتزام بالواجب" وهو التزام الفرد بما يمليه عليه ضميره، فهم يلزمون أنفسهم بأهداف محددة ويضعون الخطط المناسبة لتحقيقها ويراقبون التقدم تجاه تلك الأهداف ويعدلون خططهم عند الضرورة، كما يتميز يقظو الضمير "بالمثابرة من أجل الانجاز" وهي الشعور بالطموح والقدرة على العمل الجاد للوصول للأهداف، وكذلك "ضبط الذات" فهؤلاء الأفراد لديهم القدرة على البدء في العمل والاستمرار في انجاز الأعمال من خلال قوة الإرادة والدافعية المرتفعة، ويرفضون الاستسلام عند مواجهة العقبات، فالمواقف الصعبة لا تمثل تهديدات لهم وإنما لديهم القدرة على السيطرة على الموقف والبحث عن خطط بديلة للتغلب على الصعوبات، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Halama & Dedova, 2007; Klockner & Hicks, 2008; Halama, 2010; Keller & Siegrist, 2010; Mutla et al., 2010; Hutz et al., 2014; Ghoolamipoor et al., 2015).

- **نتائج الفرض الخامس** :

ينص الفرض الخامس للدراسة على أنه "**توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية (العصابية، الانبساطية، الانفتاح**

على الخبرة، التقبل، يقظة الضمير) في فعالية الذات للتعلم". يتضح من جدول (٦):

- **وجود تأثير سالب مباشر وكلي دال إحصائيًّا (عند مستوى ٠.٠٥) للعصابية في فعالية الذات للتعلم. أي أنه كلما ارتفعت درجات العصابية انخفضت درجات فعالية الذات للتعلم.**
- **لا يوجد تأثير دال إحصائيًّا للانبساطية في فعالية الذات للتعلم.**
- **وجود تأثير موجب مباشر وغير مباشر وكلي دال إحصائيًّا (عند مستوى٠.٠١ أو ٠.٠٥) للانفتاح على الخبرة في فعالية الذات للتعلم (حيث التأثير غير المباشر من خلال طرق المسار). أي أنه كلما ارتفعت درجات الانفتاح على الخبرة ارتفعت درجات فعالية الذات للتعلم بشكل مباشر فضلاً عن أن المستوى المرتفع من الانفتاح على الخبرة يسهم في زيادة مستوى طرق المسار مما ينعكس بدوره على زيادة مستوى فعالية الذات.**
- **وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًّا (عند مستوى٠.٠١) للتقبل في فعالية الذات للتعلم. أي أنه كلما ارتفعت درجات التقبل ارتفعت درجات فعالية الذات للتعلم.**
- **وجود تأثير موجب مباشر وغير مباشر وكلي دال إحصائيًّا (عند مستوى٠.٠١ أو ٠.٠٥) ليقظة الضمير في فعالية الذات للتعلم (حيث التأثير غير المباشر من خلال طرق المسار). أي أنه كلما ارتفعت درجات يقظة الضمير على الخبرة ارتفعت درجات فعالية الذات للتعلم بشكل مباشر فضلاً عن أن المستوى المرتفع من يقظة الضمير يسهم في زيادة مستوى طرق المسار مما ينعكس بدوره على زيادة مستوى فعالية الذات. وتشير هذه النتائج إجمالاً إلى تحقق الفرض الخامس جزئيًا.**

ويمكن تفسير التأثير السالب للعصابية في فعالية الذات للتعلم حيث إن الشخص العصابي يرتفع لديه مستوى القلق وضعف الثقة بالنفس، فهو لا يثق في قدرته على فهم المواد الدراسية واتقانها لذا فإنه ينسحب من المواقف التي يعتقد أنها تمثل صعوبة له وذلك خوفا من الظهور بالعجز، وهو لا يثق أنه قادر على تخطي الصعوبات أو استخدام الاستراتيجيات المناسبة للمهام واللأنشطة التعليمية بسبب اعتقاده في تدني قدراته، فالتوتر والقلق والخوف من الفشل الذي يشعر بها الشخص العصابي تجعله يتبنى ردود أفعال وجدانية سلبية تجاه المهام المطلوبة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Mc Geown et al., 2014; Abuari-Idri & Abood, 2016; Mammadov, 2016; Strobel et al., 2016)

يمكن تفسير عدم دلالة تأثير الانبساطية في فعالية الذات للتعلم في ضوء زيادة الاهتمامات الاجتماعية للفرد الانبساطي وبالتالي لا يتوافر لديه الوقت

الكافي والظروف المناسبة للتعلم واتقان مهارات التنظيم الذاتي، فغالبًا ما يكون الانبساطي غير متقن للمادة الدراسية لذا يلجأ إلى أسلوب التعلم السطحي لاجتياز موقف الاختبار وبالتالي يقل لديه الاعتقاد في فعالية الذات للتعلم وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Strobel et al., 2011; Golestaneh, 2014; McGeown et al., 2014; Saboor et al., 2015; Abuari-Idri & Abood, 2016; Mammadov, 2016)

وفيما يتعلق التأثير الموجب للانفتاح على الخبرة في فعالية الذات للتعلم فيرجع ذلك إلى ما يتميز به المرتفعون في الانفتاح من التفتح العقلي والسيطرة والطموح، مما يجعلهم أكثر ثقة في قدرتهم على استخدام الاستراتيجيات المتنوعة في المواقف الأكاديمية، كما أن قدرة المنفتحين على حل المشكلات وتجاوز العقبات من خلال الحلول غير التلقيدية يزيد من الاعتقاد في فعالية الذات للتعلم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Caprara et al., 2011; Shams et al., 2011; Golestaneh, 2014; McGeown et al., 2014; Saboor et al., 2015; Mammadov, 2016; Strobel et al., 2016)

ويمكن تفسير التأثير الموجب للتقبل في فعالية الذات للتعلم في ضوء أن الطبيعة السمحة للمرتفعين في بعد التقبل تكسبهم مرونة في التعامل مع التحديات الأكاديمية، كما أن الكفاءة الاجتماعية للفرد والقدرة على التكيف مع متطلبات الموقف تجعله أكثر ثقة في قدراته حيث تشير فعالية الذات للتعلم إلى المعتقدات حول قدرة الفرد على التكيف مع السياق التعليمي أو المشكلات الأكاديمية، والمرتفعون في التقبل يتمتعون بالقدرة على التكيف مع المشكلات تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Shams et al., 2011; Golestaneh, 2014; Mammadov, 2016) وتختلف مع نتائج دراسة (Lawler, 2012).

يرجع التأثير الموجب ليقظة الضمير في فعالية الذات للتعلم إلى خبرات النجاح المتكررة لمرتفعو يقظة الضمير واتقان المواد الدراسية والكفاءة في استخدام الاستراتيجيات المحققة للأهداف، والقدرة على التعامل مع الصعوبات والمشكلات ومواجهة الفشل واعتباره دليلاً على نقص الجهد وليس نقصًا في القدرة، وهو ما ينعكس بدوره على معتقدات الفرد في فعالية الذات للتعلم، حيث يشعر الفرد بكفاءة قدراته والثقة بها، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Lee & Klein, 2002; McIlory & Bunting, 2002; Tabak et al., 2009; Caprara et al., 2011; Strobel et al., 2011; Conrad & Party, 2012; De Feyter et al., 2012; Golestaneh, 2014; McGeown et al., 2014; Mammadov, 2016)

- **نتائج الفرض السادس** :

ينص الفرض السادس للدراسة على أنه "**توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا للرجاء (طرق المسار، الطاقة) في فعالية الذات للتعلم**". يتضح من جدول (٦):

- وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًّا (عند مستوى ٠.٠٥) لطرق المسار في فعالية الذات للتعلم. أي أنه كلما ارتفعت درجات طرق المسار ارتفعت درجات فعالية الذات.
- لا يوجد تأثيرٍ دال إحصائيًا للطاقة في فعالية الذات للتعلم. وتشير هذه النتائج إجمالاً إلى تحقق الفرض السادس جزئيًا.

يمكن تفسير التأثير الموجب لطرق المسار في فعالية الذات للتعلم حيث يوصف التفكير في طرق المسار بأنه قدرة الفرد المدركة على انتاج واحد أو أكثر من الطرق الممكنة للوصول إلى الأهداف المرغوبة، أي القدرة على التخطيط وتوليد المسارات تجاه تحقيق الأهداف ومراقبة الأداء وتغيير الخطط عند الحاجة لذلك، فالرجاء يعد أساسًا للتنظيم الذاتي من خلال توظيف استراتيجيات التنظيم الذاتي بشكل فعال لانجاز الأهداف، فقدرة الفرد المدركة على توليد طرق مسار متنوعة فضلاً عن المرونة المعرفية التي تظهر من خلال انتاج مسارات بديلة إذا ما فشلت الطرق الأصلية للوصول للهدف ينعكس بشكل إيجابي في توقعات فعالية الذات للتعلم، فالفرد يسعى إلى تحقيق أهدافه من خلال تقييم المهارات والاستراتيجيات التي يمتلكها بالفعل والتي تساعده على انجاز المهام المرتبطة بالهدف، وهذا التقييم يزيد من معتقدات الفرد حول استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي والتكيف مع المواقف الاكاديمية أي يؤدي إلى مستويات مرتفعة من فعالية الذات للتعلم، وتتفق هذه النتيجة مع (Gariglietti et al., 1997; Magaletta & Oliver, 1999; Landeen, 2000; Magnano, 2003; Lackaye et al., 2006; Lackaye & Margalite, 2006, 2008; Atic & Erkan, 2009; Duggleby et al., 2009; Sieben, 2013; Levi et al., 2014; Feldman & Kubota, 2015; Feldman et al., 2016) (كمال اسماعيل، ٢٠٠٤؛ أميرة أحمد، ٢٠١٠).

ومن الشكل (٢) والجدول (٦) يمكن صياغة معادلات المسار البنائية في الصور التالية:

- طرق المسار= ـ٠.١٢ (العصابية)+ ٠.١٢(الانفتاح على الخبرة)+ ٠.٢١ (يقظة الضمير) (١)
- الطاقة= -٠.٢١ (العصابية) + ٠.١٣ (التقبل) + ٠.١٧ (يقظة الضمير) (٢)
- فعالية الذات للتعلم= -٠.١١ (العصابية) + ٠.١٩ (الانفتاح على الخبرة) ٠.١٤ (التقبل)+ ٠.١٩ (يقظة الضمير) + ٠.٢٠ (طرق المسار) (٣)

- التحصيل الدراسي = -٠.١٠(الانبساطية) - ٠.١٢ (الانفتاح على الخبرة) – ٠.١١ (التقبل) + ٠.٣١ (يقظة الضمير) + ٠.٢٦ (طرق المسار) + ٠.١٤ (الطاقة) + ٠.٠٨٨ (فعالية الذات للتعلم) (٤)

وقد بلغ معامل الارتباط المتعدد للمعادلات البنائية السابقة: ٠.٠٩٧، ٠.١٣، ٠.٢٣، ٠.٣٠ على الترتيب، وهي معاملات مرتفعة نسبيًا (باستثناء معامل المعادلة البنائية الأولى) مما يدل على ارتفاع مستوى الدلالة العملية للبناء الموصوف في هذه المعادلات البنائية.

ومن العرض السابق لنتائج الدراسة يمكن الإشارة إجمالاً إلى تحقق الجانب الأكبر من فروضها، حيث أمكن توليد نموذج يفسر العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرجاء وفعالية الذات للتعلم والتحصيل الدراسي.

- **مراجع الدراسة** :

- أمنية حسن محمد حلمي (٢٠١١). النموذج البنائي للعلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأبعاد التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة بنها.
- أمنية حسن محمد حلمي (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي قائم على الرجاء في تحسين التنظيم الذاتي، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بنها.
- أميرة أحمد عبد المعطي (٢٠١٠). الرجاء: دراسة نظرية تحليلية إمبريقية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- بدر محمد الأنصاري (١٩٩٧). مدى كفاءة قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في المجتمع الكويتي، دراسات نفسية، ٧(٢)، ١٧٧ -٣٠٩.
- سيد أحمد عثمان (١٩٨٩). التعلم عند برهان الإسلام الزرنوجي، ط٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- سيد أحمد عثمان (١٩٩٦). التحليل الأخلاقي للمسئولية الاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٧). المكونات الأساسية للشخصية في نموذج كل من كاتل وأيزنك وجولدبيرج لدى طلاب الجامعة (دراسة عاملية)، مجلة كلية التربية ببنها ١٧(٧٠)، ٢١١ -٢٧٤.
- عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠١٦). الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٢). علم النفس المعرفي (الجزء الثاني) - مداخل ونماذج ونظريات. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- كمال إسماعيل عطية (٢٠٠٤). دراسة لبعض المتغيرات النفسية المرتبطة بمفهوم الرجاء مجلة كلية التربية ببنها، ١٤(٥٨)، ٣١ -٧٤.
- كمال إسماعيل عطية (٢٠١٦). أثر الرجاء وضبط الفعل (توجه الحركة -السكون) في التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية ببنها، مجلة كلية التربية ببنها، ٢٧(١٠٦) ٣٧٧ - ٤١٥.
- كمال اسماعيل عطية، وهناء محمد زكي (٢٠١٥). الاسهام النسبي للعوامل الخمسة الكبري للشخصية والإرجاء الأكاديمي (إيجابي – سلبي) والرجاء في الضغوط

- Ahadi, A. & Narimani, M. (2010). Study of relationships between personality traits and education. Trakia Journal of Sciences, 8(3), 53-60.
- Ahouari-Idri, N. & Abood, M. H. (2016). The relationship between personality styles and academic self- efficacy among Jordanian EFL learners. Journal of Global Management Research, 9-13.
- Aiken, L. R. (1993). Personality: Theories, Research and Applications. London: Prentice-Hall.
- Al-Naggar, R. A.; Osman, M. T.; Ismail, Z.; Bobryshev, Y. V.; Ali, M. S. & Menendez-Gonzalez, M. (2015). Relation between type of personality and academic performance among Malaysian health sciences students. International Archives of Medicine, 8 (128), 1-8.
- Atik, G. & Erkan, Z. (2009). Academic self-efficacy and problem solving as predictors of hope levels of Turkish high school students. The European Conference on Educational Research, 25-26 September.
- Averill, J. R.; Catlin, G. & Chon, K.K. (1990). Rules of Hope. New York: Springer-Verlag.
- Aydin B.; Sarl, S. V. & Shahin, M. (2014). Parental acceptance involvement, self- esteem and academic Achievement: The Role of Hope as a Mediator. Cumhuriyet International Journal of Education, 3(4), 37-48.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. The American Psychologist, 44, 1175-1184.
- Bidjerano, T. & Dai, D. Y. (2007). The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning. Learning and Individual Differences, 17, 69-81.
- Blickle, G. (1996). Personality traits, learning Strategies and performance. European Journal of Personality, 10, 337-352.
- Bratko, D.; Chamorro-Premuzic, T. & Saks, Z. (2006). Personality and school performance: Incremental validity of self- and peer-rating over intelligence. Learning and Individual Differences, 41, 131-142.

- Breznitz, S. (1986). The effect of hope on coping with stress. In M. H. Appley & R. Trumbull (Eds.), Dynamics of Stress: Physiological, Psychological and Social Perspectives (pp. 295-307). New York: Plenum Press.
- Buric, I. & Soric, I. (2012). The role of test hope and hopelessness in self-regulated learning: Relations between volitional strategies, cognitive appraisals and academic achievement. Learning and Individual Differences, 22, 523-529.
- Busato, V. V.; Prins, F. J.; Elshout, J. J. & Hamaker, C. (1999). The relation between learning styles, the big five personality traits and achievement motivation in higher education. Personality and Individual Differences, 26, 129-140.
- Busato, V. V.; Prins, F. J.; Elshout, J. J. & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. Personality and Individual Differences, 29, 1057-1068.
- Caprara, G. V.; Fida, R.; Vecchione, M.; Del Bove, G.; Vecchio, G. M.; Barbaranelli, C. & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. Journal of Educational Psychology, 100(3), 525-534.
- Caprara, G. V.; Vecchione, M.; Alessandri, G.; Gerbino, M. & Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. British Journal of Educational Psychology, 81(1), 78-96.
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2003a). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. Journal of Research in Personality, 37, 319-338.
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2003b). Personality traits and academic achievement performance. European Journal of Personality, 17, 237-250.
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. Personality and Individual Differences, 44, 1596-1603.
- Cheavens, J. S.; Feldman, D. B. & Snyder, C. R. (2006). Hope in cognitive psychotherapies: on working with client strengths. Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly, 20(2), 135-145.

- Ciorbea, I. and Pasarica, F. (2013). The study of the relationship between personality and academic performance. Social and Behavioral Sciences, 78, 400 – 404.
- Clark, N. & Zimmerman, B. J. (1990). A social cognitive view of self-regulated learning about health. Health Educational Research: Theory and Practice, 5(3), 371-379.
- Conard, M. A. (2006). Aptitude is not enough: How personality and behavior predict academic performance. Journal of Research in Personality, 40, 339-346.
- Conrad, N. & Patry, M. W. (2012). Conscientiousness and academic performance: A mediational analysis. International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 6(1), 1-14.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1992). Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI). Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Curry, L. A.; Snyder, C. R.; Cook, D. L.; Ruby, B. C. & Rehm, M. (1997). Role of hope in academic and sport achievement. Journal of Personality and Social Psychology, 73, 1257–1267.
- Day, I.; Hanson, K.; Maltby, J.; Proctor, G. & Wood, A. (2010). Hope uniquely predicts objective academic achievement above intelligence, personality, and previous academic achievement. Journal of Research in Personality, 44(4), 550–553.
- De Feyter, T.; Caers, R.; Vigna, C. & Berings, D. (2012). Unraveling the impact of the Big Five personality traits on academic performance: The moderating and mediating effects of self-efficacy and academic motivation. Learning and Individual Differences, 22(4), 439-448.
- De Fruyt, F. & Mervielde, I. (1996). Personality and interests as predictors of educational streaming and achievement. European Journal of Personality, 10, 405-425.
- De Raad, B. & Schouwenburg, H. C. (1996). Personality in learning and education: a review. European Journal of Personality, 10, 303-336.
- Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. Annual Review Psychology, 42, 417-440.
- Diseth, A. (2003). Personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. European Journal of Personality, 17, 143 -155.

- Duff, A.; Boyle, E.; Dunleavy, K. & Ferguson, J. (2004). The relationship between personalities, approach to learning and academic performance. Personality and Individual Differences, 36, 1907-1920.
- Duggleby, W.; Cooper, D. & Penz, K. (2009). Hope, self-efficacy, spiritual wellbeing and job satisfaction. Journal of Advanced Nursing, 65(11), 2376-2385.
- Eilam, B.; Zeidner, M.; & Aharon, I. (2009). Student conscientiousness, self regulated learning and science achievement: An explorative field study. Psychology in the Schools, 46(5), 420-432.
- Elliott, T. R.; Witty, T. E.; Herrick, S. & Hoffman, J. T. (1991). Negotiating reality after physical loss :Hope, depression, and disability. Journal of Personality and Social Psychology, 61, 608-613.
- Fabio, A. D. & Busoni, L. (2007). Fluid intelligence, personality traits and scholastic success: Empirical evidence in a sample of Italian high school students. Personality and Individual Differences, 43, 2095-2104.
- Farsides, T. & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: The roles of personality, intelligence and application. Personality and Individual Differences, 34, 1225-1243.
- Feldman, D. B. & Kubota, K. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. Learning and Individual Differences, 37, 210–216.
- Feldman, D. B. & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. Learning and Individual Differences, 37, 210–216.
- Feldman, D. F.; Davidson, O. B.; Ben-Naim, S.; Maza, E. & Margalit, M. (2016). Hope as a mediator of loneliness and academic self- efficacy among students with and without learning disabilities during the transition to college. Learning Disabilities Research and Practice, 31(2), 63-74.
- Furnham, A. & Chamorro-Premuzic, T. (2004). Personality and intelligence as predictors of statistics examination grades. Personality and Individual Differences, 37, 943-955.

- Furnham, A. & Monsen, J. (2009). Personality traits and intelligence predict academic school grades. Learning and Individual Differences, 19, 28-33.
- Furnham, A.; Chamorro-Premuzic, T. & McDougall, F. (2003). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. Learning and Individual Differences, 14, 49-66.
- Gariglietti, K. P.; McDermott, D.; Gingerich, K. & Hastings, S. (1997). Hope and its relationship to self-efficacy in adolescent girls, educational resources information center. Available at: www.eric.com
- Ghoolamipoor, A.; Jembari, A. K. & Ferdowsipoor A. (2015). The role of five major factors of personality in predicting the hope in students of Ahwaz and Shiraz University. Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences, 5 (S1), 2449-2453.
- Gilles, P. & Bailleux, C. (2001). Personality traits and abilities as predictors of academic achievement. European Journal of Psychology of Education, 14(1), 3-15.
- Golestaneh, S. M. (2014). A study of the relationship of self-regulated learning strategies, self-esteem and personality traits with self-efficacy. Journal of Life Science and Biomedicine, 4(4), 268-272.
- Gottschalk, L. A. (1974). A hope scale applicable to verbal samples. Archives of General Psychiatry, 30, 779-785.
- Goulão, M. D. F. (2014). The relationship between self-efficacy and academic achievement in adults' learners. Athens Journal of Education, 1(3), 237-246.
- Hair, E. C. & Graziano, W. G. (2003). Self esteem personality and achievement in high school: a prospective longitudinal study in Texas. Journal of Personality, 71(6), 971-994.
- Hair, P. & Hampson, S. E. (2006). The role of impulsivity in predicting maladaptive behaviour among female students. Personality and Individual Differences, 40, 943-952.
- Halama, P. & Dedová, M. (2007). Meaning in life and hope as predictors of positive mental health: do they explain residual variance not predicted by personality traits? Studia psychological, 49(3). 191-200.
- Halama, P. (2010). Hope as a mediator between personality traits and life satisfaction. Studia Psychologica, 52(4), 309-314.

- Hsieh, P. H. P., & Schallert, D. L. (2008). Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduate are motivation in a foreign language course. Contemporary Educational Psychology, 33, 513–532.
- Hutz, C. H.; Midgett, A.; Pacico, J. C.; Bastianello, M. R. & Zanon, C. (2014). The relationship of hope, optimism, self-esteem, subjective well-being, and personality in Brazilians and Americans. Psychology, 5, 514-522.
- Jooste, K. (2012). Hope, social support, intelligence, and academic performance of first year students at a higher education institution, available at: https://dspace.nwu.ac.za/handle/10394/10284.
- Kappe, R. & Flier, H. (2010). Using multiple and specific criteria to assess the predictive validity of the Big-Five personality factors on academic performance. Journal of Research in Personality, 44, 142-145.
- Karatas, H. (2015). Correlation among academic procrastination, personality traits, and academic achievement. Anthropologist, 20 (1,2), 243-255.
- Keller, C. & Siegrist, M. (2010). Psychological resources and attitudes toward people with physical disabilities. Journal of Applied Social Psychology, 40(2), 389–401.
- Klockner, K. D. & Hicks, R. (2008). My next client: Understanding the Big Five and positive personality dispositions of those seeking psychosocial support interventions. International coaching psychology review, 3(2), 148-163.
- Komarraju, M.; Karau, S. J. & Schemeck, R. R. (2009). Role of the big five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. Learning and Individual Differences, 19, 47-52.
- Kwon, P. (2000). Hope and dysphoria: The moderating role of defense mechanisms. Journal of Personality, 68(2), 199-221.
- Lackaye, T. & Margalite, M. (2006). Comparison of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. Journal of Learning Disabilities, 39 (5), 432-446.
- Lackaye, T. & Margalite, M. (2008). Self-efficacy, loneliness, effort and hope: developmental differences in the experiences of students with learning disabilities and their non-learning disabled peers at two age groups. Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 6(2), 1-20.

- Lackaye, T.; Margalite, M.; Ziv, O. & Ziman, T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-LD-matched peers. Learning Disabilities Research & Practice, 21(2), 111-121.
- Laidra, K.; Pullmann, H. & Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. Personality and Individual Differences, 42, 441-451.
- Landeen, J. (2000). Recovery in schizophrenia, hope, self-efficacy, and illness intrusiveness, Ph.D. Thesis, University of Toronto.
- Lawler, B. (2012) Academic performance beyond cognitive ability: personality, emotional intelligence and self-efficacy – a mixed cross-sectional and longitudinal study. Manchester Metropolitan University's Research Repository, 1-27.
- Lee, S. & Klein, H. (2002). Relationships between conscientiousness, self-efficacy, self-deception, and learning over time. Journal of Applied Psychology, 87(6), 1175-1182
- Leeson, P.; Ciarrochi, J. & Heaven, P. C. L. (2008). Cognitive ability, personality, and academic performance in adolescence. Personality and Individual Differences, 45(7), 630–635.
- Levi, U.; Einav, M.; Raskind, I.; Ziv, O. & Margalit, M. (2014). Academic expectations and actual achievements: The roles of hope and effort. European Journal of Psychology of Education, 29, 367–386.
- Lievens, F.; Coetsier, P.; De Fruyt, F. & Maeseneer, J. (2002). Medical students' personality characteristics and academic performance: a five factor model perspective. Medical Education, 36, 1050-1056.
- Lopez, S. J.; Snyder, C. R.; Magyar-Moe, J.; Edwards, L. M.; Pedrotti, J. T.; Janowski, K.; Turner, J. L. & Pressgrove, C. (2004). Strategies for accentuating hope. In P.A. Linley & S. Joseph (Eds.), Positive Psychology in Practice (pp. 388-404). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Lounsbury, J. W.; Sundstrom, E.; Loveland, J. L. & Gibson, L. W. (2003a). Broad versus narrow personality traits in predicting academic performance of adolescents. Learning and Individual Differences, 14, 67-77.
- Lubbers, M. J.; Van Der Werf, M. P. C.; Kuyper, H. & Hendriks, A. A. J. (2010). Does homework behavior mediate the relation

between personality and academic performance? Learning and Individual Differences, 20, 203-208.

- Magaletta, R. R. & Oliver, J. M. (1999). The hope construct, will, and ways: Their relations with self-efficacy, optimism, and general well-being. Journal of Clinical Psychology, 55(5), 539-551.
- Magnano, P.A. (2003). Hope: Building a schema, Ph.D. Thesis, University of Washington.
- Mammadov, S. (2016). Personality predictors of academic achievement in gifted students: Mediation by socio-cognitive and motivational variables, M.A. Thesis, College of William and Mary.
- Mascaro, N. & Rosen, D. H. (2005). Existential meaning's role in the enhancement of hope and prevention of depressive symptoms. Journal of personality, 73(4), 985-1013.
- Matthews, G.; Zeidner, M. & Roberts, R. D. (2005). Models of personality and affect for education: A review and synthesis. In: P.A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), Handbook of Educational Psychology, 2nd. Ed.. (pp: 163-186). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. Journal of Personality and Social Psychology, 52(1), 81-90.
- McCrae, R. R. & John, O. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. Journal of Personality, 60(2), 175-215.
- McCrae, R. R. (1994). Openness to experience: Expanding boundaries of factor V. European Journal of Personality, 8, 251-272.
- McGeown, S. P.; Putwain, D.; Simpson, E. G.; Boffey, E.; Markhamc, J. & Vince, A. (2014). Predictors of adolescents' academic motivation: Personality, self-efficacy and adolescents' characteristics. Learning and Individual Differences, 32, 278–286.
- McIlory, D. & Bunting, B. (2002). Personality, behavior and academic achievement: Principles for educators to inculcate and students to model. Contemporary Educational Psychology, 27, 326-337.
- Mutlu, T.; Balbag, Z. & Cemrek, F. (2010). The role of self-esteem, locus of control and big five personality traits in predicting hopelessness. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9, 1788-1792.

- Nguyen, N. T.; Allen, L. C. & Fraccastoro, K. (2005). Personality predicts academic performance: Exploring the moderating role of gender. Journal of Higher Education Policy and Management, 27(1), 105-116.
- Nye, J. V.; Orel, E. & Kochergina, E. (2013). Big five personality traits and academic performance in Russian universities. Higher School of Economics Research Paper No. WP BRP 10/PSY/2013.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. Theory into Practice, 41, 116-125.
- Paunonen, S. V. & Ashton, M. C. (2001). Big five predictors of academic achievement. Journal of Research in Personality, 35, 78-90.
- Paunonen, S. V. (1998). Hierarchical organization of personality and prediction of behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 74(2), 538-556.
- Phillips, P.; Abraham, C. & Bond, R. (2003). Personality, cognition and university students' examination performance. European Journal of Personality, 17, 435-448.
- Rand, K. L. (2009). Hope and Optimism: Latent Structures and Influences on Grade Expectancy and Academic Performance. Journal of Personality, 77(1), 231–260.
- Rand, K. L.; Martin, A. D.; Shea, A. M. (2011). Hope, but not optimism, predicts academic performance of law students beyond previous academic achievement. Journal of Research in Personality, 45 (6), 683–686.
- Saboor, A.; Arfeen, I. U. & Mohti, W. (2015). Comparison of self-efficacy and its impact on personality between classroom based and web-based learners. City University Research Journal, 5(2), 359-371.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. Educational Psychologist, 26, 207-231.
- Seibert, S. & Kraimer, M. (2001). The five-factor model of personality and career success. Journal of Vocational Behavior, 58, 1-21.
- Seirup, H. & Rose, S. (2011). Exploring the effects of hope on GPA and retention among college undergraduate students on academic probation. Education Research International, 1, 1-7.
- Shams, F.; Mooghali, A. R.; Tabebordbar, F. & Soleimanpour, N. (2011). The mediating role of academic self-efficacy in the

relationship between personality traits and mathematics performance. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 29, 1689-1692.

- Sieben, N. (2013). Writing hope, self-regulation and self-efficacy as predictors of writing ability in first-year college students, Ph.D. Thesis, University of Hofastra.
- Singh, A. K.; Singh, S. & Singh, A. P. (2012). Does trait predict psychological well-being among students of professional courses? Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 38(2), 234-241.
- Snyder, C. R. (1994). The Psychology of Hope: You Can Get There from Here. New York: Free Press.
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. Journal of Counseling and Development, 73, 355–359.
- Snyder, C. R. (2000). Hypothesis: There is hope. In Snyder, C. R. (Ed.), Handbook of Hope: Theory, Measures & Applications (pp. 3-21). New York: Academic Press.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. Psychological Inquiry, 13(4), 249-275.
- Snyder, C. R.; Cheavens, J. S. & Michael, S. T. (1999). Hoping. In C. R. Snyder (Ed.), Coping: The Psychology of What Works (pp. 205-251). New York: Oxford University Press.
- Snyder, C. R.; Cheavens, J. S. & Michael, S. T. (2005). Hope theory: History and elaborated model. In J. Elliot (Ed.), Interdisciplinary Perspective on Hope (pp. 101-118). New York: Nova Science.
- Snyder, C. R.; Harris, C.; Anderson, J. R.; Holleran, S. A.; Irving, L. M.; Sigmon, S. T.; Yoshinobu, L.; Gibb, J.; Langelle, C. & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual differences measure of hope. Journal of Personality and Social Psychology, 60(4), 570-585.
- Snyder, C. R.; Irving, L. & Anderson, J. R. (1991). Hope and health: Measuring the will and the ways. In C. R. Snyder & D. R. Forsyth (Eds.), Handbook of Social and Clinical Psychology: The Health Perspective, (pp. 285–305). Elmsford, New York: Pergamon.
- Snyder, C. R.; McDermott, D.; Cook, W. & Rapoff, M. A. (1997). Hope for the Journey: Helping Children through Good Times and Bad. Boulder, CO: Westview Press.

- Staats, S. R. & Stassen, M. A. (1985). Hope: An affective cognition. Journal of Social Indicators Research, 17(3), 235-242.
- Staats, S. R. (1989). Hope: A comparison of two self-report measures for adults. Journal of Personality Assessment, 53(2), 366-375.
- Stotland, E. (1969). The Psychology of Hope. San Francisco: Jossey-Bass.
- Strobel, M.; Tumasjan, A. & Spörrle, M. (2011). Be yourself, believe in yourself, and be happy: self-efficacy as a mediator between personality factors and subjective well-being. Scandinavian Journal of Psychology, 52, 43-48.
- Tabak, F.; Nguyen, N.; Basuray, T. & Darrow, W. (2009). Exploring the impact of personality on performance: How time-on-task moderates the mediation by self-efficacy. Personality and Individual Differences, 47, 823-828.
- Tok, S. & Morali, S. L. (2009). Trait emotional intelligence, the big five personality dimensions and academic success in physical education teacher candidates. Social Behavior and Personality, 37(7), 921-932.
- Vermetten, Y. J.; Lodwijiks, H. G. & Vermunt, J. D. (2001). The role of personality traits and goal orientations in strategy use. Contemporary Educational Psychology, 26, 149-170.
- Viswesvaran, C. & Ones, D. (2000). Measurement error in "Big Five Factor" personality assessment: Reliability and generalization across studies and measures. Educational and Psychological Measurement, 60(2), 224-235.
- 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.
- Yager-Elorriaga, D.; Berenson, K. & McWhirter, P. (2014). Hope, ethnic pride, and academic achievement: Positive psychology and Latino youth. Psychology, 5, 1206-1214.
- Yoon, H. J.; Niles, S. G.; Amundson, N. A.; Smith, B. A.; Mills, L. (2011). The Effects of Hope on Student Engagement, Academic Performance, and Vocational Identity. The Canadian Journal of Career Development, 14, 34-45.
- Yui, L. M. & Hassan, N. C. (2015). Self-efficacy, learning strategies, and academic achievement among Malaysian future educators. Jurnal Pemikir Pendidikan, 6, 31-48.

- Zarrin, S. A. A.; Paixão, M. P.; Panahandeh, A. (2017). Predicting of academic performance by identity styles and self-efficacy beliefs (personal and collective) in Iranian high school students. World Scientific News, 61(2), 186-191.
- Zhang, L. F. (2003). Does the big five predict learning approaches? Personality and Individual Differences, 34, 1431-1446.
- Zimmerman, B. & Kitsantas, A. (2007). Reliability and validity of Self-Efficacy for Learning Form (SELF) scores of college students. Journal of Psychology, 215(3), 157-163.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. Journal of Educational Psychology, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. Contemporary Educational Psychology, 25, 82–91.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. Contemporary Educational Psychology, 30, 397-417.
- Zimmerman, B. J.; Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. American Educational Research Journal, 29(3), 663-676.
- Zuffianò, A.; Alessandri, G.; Gerbino, M.; Kanacri, B. P. L.; Di Giunta, L.; Milioni, M. & Caprara, G. V. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. Learning and Individual Differences, 23, 158-162.

❋❋❋❋❋❋❋