التحصيل الأكاديمي والعصابية لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية

د. جهاد محمود علاء الدين
كلية العلوم التربوية
الجامعة الهاشمية - الزرقاء
الأردن

التحصيل الأكاديمي والعصابية لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية

د. جهاد محمود علاء الدين
كلية العلوم التربوية
الجامعة الهاشمية - الزرقاء
الأردن

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستويات العصابية "Neuroticism (N)"، لدى عينة من الطلبة الجامعيين، والفروق في هذا المتغير بين الطلبة مرتفعي التحصيل الأكاديمي ومنخفضيه؛ بالإضافة إلى التعرف على العلاقة بين التحصيل الأكاديمي والعصابية، وأخيراً التعرف على الفروق بين الجنسين في بُعد العصابية. تألفت عينة الدراسة من (٢٣٢) طالب وطالبة، طبق عليهم مقياس بارون لقوة الأنا، ونموذج بيانات المعدل التراكمي (GPA) . أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الذين يعانون من العصابية قد وصلت نسبهم إلى (٤٠٪). وقد أكدت نتائج الدراسة العلاقة الارتباطية (r=0.293, P<01) بين قوة الأنا - العصابية والتحصيل الأكاديمي. كما تبين وجود فـــــــــــــــروق دالة (p<0.01 =, (t(97) = 4.37) على مقياس الدراسة بين متوسط درجات الطلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل، لصالح الفئة الأخيرة. أشارت نتائج تحليل التباين بين متوسط درجات الطلبة الذكور (مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي) ومتوسط درجات الطالبات الإناث، (مرتفعات ومنخفضات التحصيل الأكاديمي) على أداة الدراسة، إلى وجود فروق دالة = (f (1,95) 4.25 p<05)، لصالح الإناث، وتؤكد نتائج الدراسة أهمية التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال متغيرات الشخصية، والحاجة إلى دراسات مستقبلية.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٤/١١/٢٨م * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٥/٤/١٩م

Academic Achievement and Neuroticism of Hashemite University Students

Dr. Jehad M. Alaedein
College of Educational Sciences
Hashemite University
Zaraqa - Jordan

Abstract

The main purpose of this study was to identify the levels of Neuroticism "N" as a dimension of personality among college students', the differences of "N" among the highest and lowest academic achievers, the relationship between neuroticism and academic achievement, and the differences in neuroticism between males and females.The study's scales were Barron's Ego Strength Scale, and (GPA).These scales were applied on a sample of Hashemite University students, consisting of 232 males and females. The results of study showed a high percentage of students (40% of the sample) suffering from neuroticism, and a significant correlation ($r = 0.293$, $p < .01$) on Ego Strength Scale between neuroticism and academic achievement. The differences among the highest and the lowest academic achievers on neuroticism were significant ($t(97) = 4.37$ =, $p < 0.01$), and the results of Analysis of Variances between males and females on neuroticism showed significant differences ($f(1,95) = 4.25$ $p < 05$) in favour of females, indicating an overall gender effect on personality.

التحصيل الأكاديمي والعصابية لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية

د. جهاد محمود علاء الدين
كلية العلوم التربوية
الجامعة الهاشمية - الزرقاء
الأردن

خلفية الدراسة وإطارها النظري:

تتضمن عملية تطوير وتنمية المخرجات التعليمية في المؤسسات الجامعية ودورها في رفد المجتمع بطائفة من القوى البشرية ذات الكفاءة والقدرة العلمية، ضرورة الاهتمام بكافة الجوانب الشخصية والنفسية المتعلقة بالمتعلمين. وينعكس هذا المنظور من خلال الاهتمام بالعوامل النفسية المرتبطة بالأداء الأكاديمي للطلبة، خاصة مع التوجّه الحديث للتركيز على المحددات النفسية للأداء الأكاديمي (Pintrich & Schrauben, 1994) ، وعلى كيفية مساهمة الاضطرابات النفسية في الإخلال بالوظائف المعرفية وتعطيلها (Brackney & Karabenick, 1995) .

وقد سعى علماء النفس الفارق باستمرار منذ ما يقارب القرن إلى محاولة فهم المتنبئات الرئيسة للأداء الأكاديمي للأفراد (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003). وقد كان التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي يستند حصراً إلى استخدام اختبارات القدرة العقلية (مثلاً: مقاييس الذكاء) (Anastasi, 1998)، وبالرغم من البرهنة على فعالية هذه المقاييس في التنبؤ بالأداء الأكاديمي (Gottfredson, 1997)، إلاّ أن الدراسات والجهود البحثية في السنوات العشر الأخيرة قد أكّدت أهمية المتغيرات غير المعرفية كسمات الشخصية وبصورة خاصة تأثيرها في العمليات التي تحدد الأداء الأكاديمي والمهني الطويل الأمد. وتتضمن العوامل غير المعرفية أثراً فارقاً متمايزاً في الأداء وذلك اعتماداً على تفاعلها مع أنواع معينة من البيئة والمهمات وتوقيت الأداء (Furnham, 1995).

ويبدو أمراً منطقياً أن تُعَدَّ الشخصية مكوناً مهماً في سياق التحصيل الأكاديمي؛ لأن النضال وبذل المجهود الشخصي الكبير، لتحقيق التميز والمستويات العالية من التحصيل لا بد أن تؤثر في الأداء الأكاديمي (Ackerman & Heggestad, 1997). وقد أشار الباحثون (Rothstein, Paunonen, Rush, & King, 1994). ، إلى مثل هذه المتغيرات الدافعة المرتبطة بسمات الشخصية خلال وصفهم للطلبة مرتفعي ومنخفضي

التحصيل.

ويثير القيام بتقييم بناء الشخصية وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي قضايا هامة، وذلك بسبب الاهتمام الحالي المتزايد بنموذج عوامل الشخصية الخمسة الكبرى: [العصابية "Neuroticism (N)" والانبساطية "Extraversion (E)" ، والانفتاح على الخبرات "Openness to Experience (O)" ، والاستعداد للموافقة "Agreeableness (A)" ، والضميرية الحية "Conscientiousness (C)" ، والذي يعد من أكثر نماذج أنماط وسمات الشخصية التي لاقت إجماعاً على صدقها (Judge & Ilies, 2002 ;2003 Heinström, 2000,) ، والتي غالباً ما برهنت الدراسات (Lounsbury, 2004 & Musgrave-Marquart, Bromley, Dalley, 1997; Ridgell) ، على ارتباطها بصورة دالة بالتحصيل والأداء الأكاديمي. وتتضمن سمات الشخصية هذه أصولاً جينية وراثية وتُعَدُّ ثابتة بصورة معتدلة من الطفولة وخلال مراحل العمر اللاحقة.

وقد ظهرت جهود بحثية مستفيضة تربط ما بين سمة الشخصية قوة الأنا [الثبات– الانفعالي] العصابية ومتغير الأداء (Revelle, 1993) بصورة تفوق الأبعاد الأربعة الكبرى الأخرى في الشخصية. وتعرف العصابية بأنها النزعة لإظهار توافق انفعالي ونفسي ضعيف بصورة التوتر والقلق والاكتئاب (Judge & Ilies, 2002) ، وترتبط العصابية بقوة بالحالة الدافعة للفرد، كما يُعَدُّ القلق المكون الرئيس في العصابية . ويؤكد جراي (1982, Gray) الأصول العصبية النفسية للعصابية وذلك في مراجعته لنظرية سمة قوة الأنا - العصابية مشيراً إلى أن الأشخاص يختلفون في حساسيتهم لمثيرات المكافأة والعقاب، وأن العصابية ترتبط بشدة بالحساسية للمُمّحات العقاب ونظام الكبح السلوكي . [BIS] (Behavioral Inhibition System)

وتعد قوة الأنا– العصابية من أكثر العوامل الخمسة الكبرى، ومتغيرات سمات الشخصية التي تبين ارتباطها سلباً وإيجاباً بالأداء الأكاديمي (Diseth, 2003) وذلك بعد مرور أربعين سنة من الدراسات والجهود البحثية (Wright, 2004 et al., 1997; -Premuzic & Furnham, 2003; McKenzie, 1989; Musgrave-Marquart Chamorro) ، حول هذه القضية.

وتفسر بعض الدراسات (Furnham & Medhurst, 1995; Zeidner & Matthews, 2000)، العلاقة السلبية بين العصابية والتحصيل الأكاديمي بأنها تعود للتوتر والقلق الذي يتصاعد لدى الأشخاص العصابيين تحت وطأة ظروف الامتحانات. ويشير بعض العلماء (Beck & Emery, 1985)، إلى أن القلق المرتبط بالعصابية ينجم عن الإدراك المشوه للواقع بأنه خطير، وتؤدي هذه المعتقدات– نتيجة لعملية إصدار المعلومات المغلوطة– إلى انتقاء استجابة القلق كنوع من الدفاعية والحيلة اللاشعورية وضمن وجهة

النظر هذه فإن التقييمات المعرفية للفرد للمواقف المختلفة تعد المحدد المهم في عملية وجود القلق .(Lazarus & Folkman, 1984; Spielberger, 1972; Twenge, 2000)

كما أكدّت بعض الدراسات المبكرة السابقة (Eysenck & Eysenck, 1985) الغموض الذي يكتنف العلاقة بين أبعاد العصابية والتحصيل الأكاديمي ، وأن ذلك يعود بصورة خاصة لأن الآثار الدافعة للقلق قد تكون أكبر لدى الطلبة مرتفعي الذكاء لأنهم لا يواجهون إلاّ صعوبة بسيطة في دراستهم. ونستنتج من هذه الفكرة أن العصابية تعد متنبئاً إيجابياً لدى الطلبة الأذكياء، لكنها متنبئ سلبي لدى الطلبة الأقل ذكاءً (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003)، ويؤكد هذا الحقيقة التي أشار إليها بعض الباحثين (Park, Bauer, & Wood, 2002)، من أن تبرير أثر سمات الشخصية في التحصيل الأكاديمي بصورة موضوعية، يبدو أمراً صعباً وشائكاً نظراً لتعدّد وتداخل المؤثرات التي تسهم في الوصول إلى نواتج الأداء النهائية.

ويفسّر بعض الباحثين(Brand, 1996) هذه الازدواجية في علاقة العصابية بالتحصيل بأن مرتفعي العصابية غالباً ما يعتقدون أنهم سيؤدون المهمات الموكولة إليهم بصورة سيئة لكنهم غالباً ما يكونون مخطئين في تقديرهم بقدر ما يكونون صادقين، ويعود ذلك لأن الأشخاص العصابيين يظهرون ارتباطين في المختبرات النفسية على النحو الآتي:

الأول: يبدو في تنوع الأداء بمضي الوقت : يؤدي مرتفعو العصابية جيداً في بعض الأيام ويؤدون بصورة سيئة في أيام أخرى، ويتوازى هذا التباين مع تباين حقيقي أكبر في المزاج المسجل ذاتياً . مثال: عندما يسجّل ويبلّغ المفحوصون عن مزاجهم عدة مرات خلال النهار الواحد على مدى عدة أسابيع، وقد يقف إدراك ووعي مرتفعي العصابية بهذا التباين وراء شعورهم بالخوف المتعلق بكيفية تأدية المهمات المطلوبة منهم.

الثاني: ينزع الأداء الأمثل للحدوث بين مرتفعي العصابية إذا كانت المهمة بسيطة وتم التدرّب عليها وممارستها ، في حين يميل الأداء الأمثل للحدوث بين متوسطي العصابية ومنخفضيها وذلك إذا كانت المهمة معقدة أو جديدة.

ويرى بعض الباحثين (Costa & McCrae, 1992) أن انخفاض التحصيل بين العصابيين يعود لكون العصابية تتضمن النزعة للشعور بالعواطف

والمشاعر السلبية مثل القلق والحزن والأسى والوعي والشعور الزائد بالذات التي تعترض الأداء المعرفي وتؤدي إلى إعاقته.

وغالباً ما يصف الأشخاص ذوو الدرجات العالية على بعد العصابية، أنفسهم بأنهم مزاجيون، عصبيون، يستثارون بسهولة، حساسون، عاطفيون ، كما أنهم عادة ما ينزعون للتأرجح بسرعة بين الأوضاع المزاجية الأربعة المقلقة والمزعجة : الاكتئاب و القلق والملل/ الضعف العام والعدائية. أما الأشخاص ذوو الدرجات المنخفضة على بعد العصابية، فإنهم

يعبرون عن اتصافهم بالثبات الانفعالي والثقة و التوازن والضبط الذاتي الانفعالي (.1996 (Brand,

وتشير بعض الدراسات الحديثة (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003) , والتوجهات النظرية إلى أن بعض متغيرات الفروق الفردية كالشخصية يمكن استخدامها لتفسير ليس فقط التفاوت في الأداء الأكاديمي، لكن أيضاً العمليات التي بواسطتها تؤثر سمات الشخصية في نتائج الأفراد في الامتحانات.

ويشير بعض الباحثين (Abouserie, 1995) إلى أن سمات الشخصية تتضمن أثراً كبيراً في الطريقة التي يدرس بها الطلبة وفي مستويات معالجة وإنتاج المعلومات، وأنها تُعَدُّ عوامل مهمة في التمييز بين الطلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضيه.

وتمثل نظرية أكيرمان (Ackerman ,1996) التي أطلق عليها نظرية "PPKI" "Intelligence as Processes, Personality, Knowledge, and Interests"، محاولة لتطوير إطار مفاهيمي متكامل لفهم العلاقة بين الفروق الفردية غير المعرفية (سمات الشخصية مثلاً) والمعرفية التي تؤكد اكتساب المعرفة والعلم. وتفترض هذه النظرية أن سمات الشخصية تلعب دوراً مهماً في تطور المعرفة، وذلك لكونها توجه اختيار الفرد ومستوى المثابرة على المشاركة والانشغال في الأنشطة والمواقف المحفزة عقلياً.

كما تتضمن نظرية تنظيم الذات "Self-regulation"، أن عملية التنظيم الذاتي تتم بصورة هرمية وتعكس كيفية تأثير سمات الشخصية النزوعية البعيدة "traits Distant dispositional"، في النتائج والمخرجات الأدائية من خلال عمليات أكثر قرباً تتم تدريجياً.(Kanfer & Heggestad, 1997; Lee, Sheldon, & Turban, 2003) وعلى سبيل المثال يشير فاليراند (Vallerand ,2000)، إلى وجود ثلاثة مستويات من المؤثرات في الأداء على النحو الآتي: المستوى الكلي الشامل، الذي يرتبط بسمات الشخصية، والمستوى السياقي البيئي، ويتألف من أبعاد حياتية خاصة، مثل العمل والأسرة والترويح، والمستوى الموقفي ، الذي يعكس الاستجابات لموقف خاص، وتتنبأ العلاقات ما بين تلك المستويات بالنتائج الأدائية للفرد.

وتشير الدراسات التي أجريت لفحص العلاقة بين العصابية والتحصيل الأكاديمي كما أشير سابقاً إلى وجود نتائج مزدوجة، فقد توصل بعض الباحثين (De Fruyt & Mervielde, 1996; McKenzie, 1989)، إلى وجود علاقة سلبية دالة بين العصابية والنجاح الأكاديمي لدى عينة من الطلبة الذكور؛ في حين توصل باحثون آخرون (Musgrave-Marquart et al., 1997) ، إلى وجود ارتباط إيجابي دال بين العصابية والمعدل التراكمي (GPA) لدى عينة من الطلبة الجامعيين؛ كما أشارت نتائج الدراسة التي أجراها بعض الباحثين (Svaunm & Zody, 2001)، لفحص العلاقة بين

الأمراض النفسية والأداء الأكاديمي مقاساً بالمعدل التراكمي على عينة من الطلبة الجامعيين تألفت من (٤١٢) طالباً وطالبة، ٣٠٠، منهم من الإناث، إلى عدم وجود ارتباط ذي دلالة بين المعدل التراكمي والأمراض النفسية، وتبين أن الطلبة مرتفعي الاضطراب كانت درجاتهم الأكاديمية أعلى من أقرانهم الأسوياء، فقد ارتبطت اضطرابات القلق (أحد أبعاد العصابية) بارتفاع المعدل التراكمي (خاصة بين الإناث) ، كما أشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى تفوق الإناث على الذكور بصورة دالة في مقياسي الاكتئاب (٦,٥ مقابل ٣,٤) ، واضطرابات القلق (٣٤٪ مقابل ١٨٪) .

كما توصل تشامورو- بريميوزيك و فيرنهام (Chamorro-Premuzic and Furnham ,2003) ، في دراستهما إلى فحص العلاقة بين سمات الشخصية ومستوى أداء الامتحانات الأكاديمية ، وذلك على عينة من الطلبة الجامعيين البريطانيين (ن=٢٤٧ طالب) ، إلى ارتباط العصابية سلباً بصورة دالة مع درجات الامتحانات السنوية، وتبين أنها مسئولة عمّا نسبته ١٥٪ من التباين في النتائج الدراسية. وتشير نتائج دراسة ديسيث (Diseth ,2003) ، التي أجراها على عينة من الطلبة الجامعيين إلى ارتباط العصابية بالمنهج السطحي في التعلّم الذي ارتبط سلباً بالتحصيل الأكاديمي؛ كما توصل ريدجيل ولاونسبيري (Ridgell and Lounsbury ,2004) ، إلى ارتباط الثبات الانفعالي - القطب الإيجابي المقابل للعصابية - إيجابياً بعلامات المادة الدراسية (Course Grade) ، لعينة من الطلبة الجامعيين؛ وفي دراسة حديثة أجريت على عينة من الطلبة الجامعيين الكويتيين توصل العنزي (El-Anzi ,2005) إلى وجود علاقة سلبية بين القلق وكل من التحصيل الأكاديمي وتقدير الذات . وتدعم النتائج السابقة الفكرة المطروحة بأن العلاقة بين العصابية والتحصيل الأكاديمي قد تكون إيجابية أو سلبية .

وإجمالاً يمكننا القول إن نتائج الدراسات السابق عرضها، تؤكد حقيقة أن أثر سمات الشخصية في التحصيل الأكاديمي بصورة موضوعية، يبدو أمراً صعباً ومتناقضاً ، ومن الجائز القول إن صعوبة الاستناد إلى نتيجة واحدة بعينها يعود إلى عوامل عديدة يتعلق أهمها بتنوع متغيرات الدراسة وبطبيعة المقاييس المستخدمة وبظروف وتوقيت التطبيق، وبكون تلك الدراسات تعتمد كلية على أسلوب التقرير الذاتي الذي غالباً ما يأتي متأثراً بالتحبيذ الاجتماعي، كما أن مقاييس الشخصية تكون دوماً عرضة لخطأ القياس (Paunonen, 2003; Zeidner & Matthews, 2000; Park et al., 2002) ومن هنا فإن الدراسة الحالية تسعى إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين العصابية والتحصيل لدى عينة من الطلبة الجامعيين.

مشكلة الدراسة وأهميتها

تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على مستويات سمة الشخصية (قوة الأنا– العصابية)، التي يتصف بها الطلبة الجامعيون الذين يمثلون مستويات التحصيل المختلفة (المرتفع والمتوسط والمنخفض) ، وذلك من خلال الكشف عن مستوى العصابية أو الاستعداد للإصابة بالعصاب بين الطلبة من مستويات التحصيل المختلفة.

وتُعد هذه الدراسة من الدراسات التي تهدف إلى التقصي والكشف عن طبيعة العلاقة بين نمط الشخصية والتحصيل الأكاديمي، بهدف تحديد بعض عوامل الشخصية – قوة الأنا– العصابية– المرتبطة بالتحصيل المرتفع والمتوسط والمنخفض لدى عينة من الطلبة الجامعيين. ويفترض أن تؤدي نتائج الدراسة إلى فتح المجال أمام العاملين في مجال الإرشاد النفسي داخل الحرم الجامعي؛ لتطوير الكثير من البرامج الإرشادية والتدخلات المناسبة على مستوى التشخيص والعلاج النفسي لفئات الطلبة الذين قد يكونون عرضة لخطر انخفاض التحصيل.

وتسعى الدراسة من خلال التعرّف على العلاقة بين العصابية والأداء الأكاديمي إلى التحقق من وجود أسباب جوهرية في سمات الشخصية، لدى الطلبة المتأخرين أكاديمياً تحتاج إلى مساعدة حقيقية ، خاصة أن عدم مواجهة هذه المشكلات النفسية سيبقي على وجود مصدر خفي مسئول عن انخفاض مستوى الأداء الدراسي لدى عدد لا بأس به من طلبة الجامعة. ولا يخفى ما يتضمنه ذلك من هدر في القوى المالية والبشرية كما أنه يتعارض مع الرسالة الحقيقية للمؤسسة الجامعية، ومن ثَمَّ فإن هذا سيمكن المسئولين عن تسهيل تحقيق الأهداف التعليمية من المبادأة بوضع الحلول العملية والسريعة الكفيلة بتحسين ورفع مستوى الأداء الأكاديمي للطلبة.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستويات (مرتفعة ومتوسطة ومنخفضة) سمة الشخصية من نوع قوة الأنا– العصابية بين عينة من الطلبة الجامعيين من حيث ارتفاع التحصيل وتوسطه وانخفاضه، كما تهدف إلى التحقق من وجود علاقة ارتباطية بين قوة الأنا– العصابية والتحصيل ، وإلى التعرف على الفروق بين مستويات التحصيل المرتفع والمتوسط والمنخفض ومستويات قوة الأنا - العصابية المرتفعة والمنخفضة، وأخيراً التعرّف على نسبة قوة الأنا– العصابية بين الطلبة مقارنة بالطالبات بمعزل عن مستوى التحصيل.

أسئلة الدراسة

طرحت الدراسة الحالية الأسئلة الآتية لمحاولة الإجابة عنها :

١. ما توزيعات الطلبة من مستويات التحصيل المختلفة (مرتفعة - متوسطة - منخفضة)، على مستويات مقياس قوة الأنا - العصابية (مرتفعة ومتوسطة ومنخفضة)؟
٢. هل يوجد ارتباط ذو دلالة بين متوسطات درجات الطلبة من أفراد عينة الدراسة الكلية على مقياس قوة الأنا - العصابية ومتوسطات درجاتهم على مقياس التحصيل (مقاساً بالمعدل التراكمي)؟
٣. هل توجد فروق دالّة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة مرتفعي التحصيل ، ومتوسطات درجات الطلبة منخفضي التحصيل ، على مقياس قوة الأنا– العصابية؟
٤. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب (مرتفعي التحصيل ومنخفضيه) ومتوسطات درجات الطالبات (مرتفعات ومنخفضات التحصيل) على مقياس قوة الأنا – العصابية؟

التعريفات الإجرائية لمفاهيم ومتغيرات الدراسة

قوة الأنا – العصابية : تُعَدُّ قوة الأنا القطب المقابل للعصابية ، وقوة الأنا هي الركيزة الأساسية في الصحة النفسية ، ويستخدم مصطلح قوة الأنا كمرادف لمصطلح الثبات الانفعالي، وتشير قوة الأنا إلى التوافق مع الذات ومع المجتمع علاوة على الخلو من الأعراض العصابية . وبالمقابل تُعَدُّ الوجدانية السلبية المصطلح الأكثر ملاءمة لوصف العصابية. وتتضمن أبعاد العصابية كما تقيسها أداة الدراسة الحالية سمات القلق والمخاوف المرضية والاكتئاب والخجل والذنب والأعراض الهستيرية وتوهم المرض والوهن الجسدي والعزلة و اضطرابات الكثير من وظائف الأنا، مثل وظيفة الإحساس بالواقع واختباره، وسلامة الحكم وعمليات التفكير الفعالة والعلاقة بالآخر والتفوق والاقتدار والدفاعيات اللاشعورية وعمليات الكف المبالغ في استخدامها (كفافي ، ١٩٨٦). وتعبّر الدرجة التي تبلغ (٣١ فأقل) على مقياس الدراسة عن العصابية المرتفعة (تشير الدرجات المرتفعة إلى قوة الأنا وتدني العصابية، في حين تشير الدرجات المنخفضة إلى ضعف الأنا وارتفاع العصابية)، وتعبر الدرجة التي تتراوح بين (٣٢– ٣٤) عن العصابية المتوسطة، في حين تعبّر الدرجة التي تبلغ (٣٥ فأعلى) عن العصابية المنخفضة، وذلك على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية .

المعدّل التراكمي : (GPA) وهو عبارة عن متوسط مجموع درجات الطالب على مجموع المواد التي درسها حتى تاريخ تطبيق الدراسة (وذلك تبعاً لآخر معدّل تراكمي تم احتسابه وذلك حسب سجلات دائرة القبول والتسجيل)، بحيث يتم تصنيف أفراد العينة إلى ثلاث مجموعات: الأولى: التحصيل المرتفع (٣ – فأعلى)، الثانية: التحصيل المتوسط (٢,٩٩– ٢,١)، الثالثة: التحصيل المنخفض (٢ – فأقل).

إجـراءات الدراسة

أولاً: مجتمع الدراسة وعينتها

يتـألف مجتمع الدراسة من مجموعة الطلبة المسجلين للدراسة المنتظمة في مرحلة البكالوريوس في كلية العلوم التربوية بالجامعة الهاشمية ، والذين يتألف عددهم من (٢٠٨٨) طالب وطالبة (تمثّل الإناث ما نسبته ٨٣٪ من المجموع الكلي لطلبة الكلية)، وقد استثني طلبة السنة الأولى لعدم انطباق توافر المعدل التراكمي عليهم، وبذا أصبح العدد الكلي لأفراد مجتمع الدراسة (١١٩٤) طالب . تم اختيار عينة الدراسة عشوائياً ، من قوائم الطلبة المسجلين في المواد الدراسية المطروحة في أقسام كلية العلوم التربوية: أصول التربية والإدارة والمناهج والتدريس وقسم علم النفس التربوي. وقد تكونت عينة الدراسة النهائية من (٢٣٢) طالب وطالبة (أي ما نسبته ١١٪ من مجموع الطلبة الكلي)، كان بينهم ٥٢ (٢٢٪) طالب، و١٨٠(٧٨٪) طالبة. وقد بلغ متوسط عمر أفراد العينة (٢١,١) سنة، بانحراف معياري قدره (١,٨)، كما بلغت الأعداد والنسب المئوية لتوزّع أفراد عينة الدراسة على المستويات الدراسية الثلاثة على النحو الآتي: الثانية: ٧٨ (٣٤٪)، الثالثة: ٨٤ (٣٦٪)، الرابعة: ٧٠ (٣٠٪). وتراوحت تخصصاتهم من معلم صف، ومعلم مجال وهما التخصصان الوحيدان في الكلية في مستوى البكالوريوس.

ثانياً: أدوات الدراسة

مقياس بارون لقوة الأنا (Barron's Ego Strength Scale (BESS),1953) من إعداد وتقنين كفافي(١٩٨٢) وقد وضع هذا المقياس بارون (Barron,1953) ، مقتبساً إياه من مقياس منيسوتا المتعدد الأوجه للشخصية (Hathaway & McKinley,1942 Multiphasic Personality Inventory (MMPI),Gordon, 2001; Minnesota) ، ويقيس مقياس قوة الأنا النضج والمرونة وسهولة التكيف النفسي الكلي ويُعَدُّ مقياساً جيداً لقياس القدرة على تحمل التوتر ، وسعة الحيلة والاستقلالية، والانضباط وضبط النفس والمرونة ، ويرى جوردون(Gordon ,2001) أن هذا المقياس يقيس سمات عميقة الوجود في الشخصية ، وأنه يصلح للتنبؤ بمآل وفعالية العلاج النفسي طويل الأمد لاضطرا بات الشخصية .

ويتمتع المقياس بمعاملات عالية للصدق والثبات، حيث يلغ معامل الثبات بالإعادة على عينة من الطلبة الجامعيين في البيئة المصرية (٦٦٧.) (كفافي، ١٩٨٢).

وقد أشارت نتائج الدراسات التي أجراها بارون (Barron,1953) على عينة من الطلبة الجامعيين للتحقق من صدق المقياس كمتغير في الشخصية، وذلك بجمع خصائص الطلبة الذين حصلوا على درجات عالية والذين حصلوا على درجات منخفضة ، إلى أن الفروق

بينهم كانت دالة عند مستوى ٠,٠٥ ، وتبين أن سعة الحيلة ، والحيوية النفسية والتوجيه الذاتي، هي السمات الغالبة عند أصحاب الدرجات العالية على المقياس، وأن الكبح والتصنع هما من سمات أصحاب التقديرات المنخفضة على المقياس.

كما أشارت نتائج صدق المحك إلى ارتباط هذا المقياس إيجابياً بالمقاييس الآتية : مقياس العصابية من قائمة أيزنك للشخصية ، وقائمة ويلوبي للميل العصابي ، ومقياس المسايرة (تحمل المسئولية) المشتق من مقياس الإرشاد النفسي ((Minnesota Counseling Inventory (MCI) ، حيث وصلت معاملات الارتباط لمقياس قوة الأنا مع المقاييس الثلاثة علي هذا النحو: ٤٢٢، ٠، -٤٧٩ ، ٠، - ٢٨٤،، على التوالي، وتبرهن هذه النتائج على ثبات وصدق المقياس (عبد الخالق، ١٩٩٣).

دلالات صدق وثبات المقياس للبيئة الأردنية

للتحقق من مناسبة أداة الدراسة لأفراد المجتمع الأردني وصدقها المنطقي الظاهري تم عرضها مزودة بالتعريفات الإجرائية الخاصة بها في الدراسة الحالية على مجموعة من المحكّمين، تألفت من ستة أساتذة من أقسام علم النفس في الجامعة الهاشمية، ومن ثَمَّ تم إعداد الصيغة النهائية للمقياس على ضوء الموافقة والتعديلات التي أجريت من قبل المحكّمين على عبارات مقياس الدراسة.

وتألف المقياس في صورته النهائية من (٦٤) عبارة تمثّل المكونات الرئيسة للعصابية كالكفاية الشخصية والوظائف الجسمية والعزلة والقلق والذنب والمخاوف المرضية وإدراك الواقع والإحساس به والاتجاهات الدينية والخلقية (كفافي، ١٩٨٦)، وقد بلغ معامل الصدق الذاتي (٠,٨٣) الذي استمد من معامل الثبات بالإعادة لمقياس قوة الأنا.

كما تم حساب معامل الثبات لمقياس الدراسة بطريقة إعادة الاختبار، بفارق زمني مدته ستة أسابيع، باستخدام عينة مؤلفة من ثلاثين طالباً وطالبة (١٢طالباً و ١٨طالبة) من خارج أفراد عينة الدراسة الحالية(، تراوحت أعمارهم بين١٨ – ٢١سنة، وقد بلغ معامل الثبات بالإعادة (٠,٦٩) لمقياس قوة الأنا باستخدام معادلة بيرسون ، وهي تماثل تقريباً قيمة معامل الارتباط بالإعادة (٠,٧٢ ، ٠,٦٦)، التي توصل إليها كل من بارون (١٩٥٣)، وكفافي (١٩٨٢) ، على التوالي، وذلك في دراسة مماثلة أجريت على عينة من الطلبة الجامعيين للتحقق من ثبات المقياس. كما بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس (٠,٧١)، وهي تقارب معامل ثبات التجزئة النصفية (٠,٧٦ ، ٠,٦٣) الذي توصل إليه كل من بارون (١٩٥٣) ، وكفافي (١٩٨٢) على التوالي، وذلك في دراسة مماثلة أجريت للتحقق من ثبات المقياس، وبهذا عُدّت أداة الدراسة صالحة للاستخدام في الدراسة الحالية تبعاً لما توافرت لها من دلالات صدق وثبات.

طريقة استخراج الدرجات

يتألف مقياس العصابية من (٦٤) عبارة باتجاه قوة الأنا، (٢٤) عبارة إيجابية و(٤٠) فقرة سلبية تشير الإجابة عنها بلا إلى اتجاه قوة الأنا، ويُعَدُّ مجموع الدرجات العالية من ٣٥–٦٤ دالاً على قوة الأنا والثبات الانفعالي بدرجة عالية، ومجموع الدرجات المنخفضة من ١–٣١ ، دالاً على العصابية – انخفاض قوة الأنا وتدني الثبات الانفعالي.

ثالثا: المعالجة الإحصائية للبيانات

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج متوسطات درجات مجموعات التحصيل الثلاث على كل من مقياسي التحصيل وقوة الأنا - العصابية. وباستخدام معادلة بيرسون للارتباط الثنائي، تم حساب معامل الارتباط بين متوسط درجات أفراد العينة الكلية على مقياس قوة الأنا - العصابية، ومتوسط درجات أفراد العينة الكلية على مقياس التحصيل. كما تم حساب قيمة (ت) للتحقق من دلالة الفروق بين مجموعتي التحصيل المرتفع والمنخفض على مقياس قوة الأنا– العصابية، كما استخرجت نتائج تحليل التباين الأحادي والثنائي "ANOVA " ، للمقارنة والتحقّق من الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس قوة الأنا– العصابية، وذلك بين مجموعتي الطلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضيه من الجنسين من الطلبة الذكور والإناث بواسطة إدخال البيانات الخاصة بالدراسة إلى جهاز الحاسوب، ومن ثم معالجتها وتحليلها إحصائياً باستخدام رزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعيـــــة "SPSS" .

نتائج الدراسة

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة الحالية وهو **" ما هي توزيعات الطلبة من مستويات التحصيل المختلفة (مرتفعة - متوسطة - منخفضة)، على مستويات مقياس قوة الأنا - العصابية ؟"**

تم حساب متوسطات مجموعات التحصيل الثلاث على مقياس قوة الأنا - العصابية ؛ إذ تم تصنيفها إلى ثلاث مجموعات مرتفعة (٣٥ – فأعلى) ومتوسطة (٣٤–٣٢) ومنخفضة (٣١– فأقل) ، وبلغ العدد والنسب المئوية على النحو المبين في الجدول رقم (١).

الجدول رقم رقم (١)

المجموع الكلي والعدد والنسبة المئوية لأفراد عينة الدراسة (طلاب وطالبات) من مستويات تحصيل مختلفة (مرتفعة ومتوسطة ومنخفضة) الذين سجلوا درجات مرتفعة ومتوسطة ومنخفضة على مقياس قوة الأنا - العصابية

التحصيل / قوة الأنا	مرتفع	متوسط	منخفض	المجموع	٪	طلاب	طالبات
مرتفعة	٢٢	٤١	١٠	٧٣	٪٣١	٢٠	٥٣
متوسطة	١٧	٣٥	١٥	٦٧	٪٢٩	١٤	٥٣
منخفضة	١٠	٥٧	٢٥	٩٢	٪٤٠	١٨	٧٤
المجموع	٤٩	١٣٣	٥٠	٢٣٢	٪١٠٠	٥٢	١٨٠
النسبة المئوية	٪٢١	٪٥٧	٪٢٢	٪١٠٠		٪٢٢	٪٧٨

وتشير البيانات الواردة في الجدول رقم (١) إلى أن العدد والنسبة المئوية للطلبة الذين حصلوا على درجات تحصيل مرتفع البالغ عددهم (٤٩) ونسبتهم المئوية (٢١٪) ، قد توزعوا باتساق وبصورة طردية مع مستويات قوة الأنا، فالأعداد العالية منهم (٢٢) حصلت على درجات مرتفعة ، تلتها أعداد أقل نسبياً حصلت على درجات متوسطة، وأخيراً عدد قليل (١٠) حصل على درجات منخفضة من قوة الأنا . أما الذين حصلوا على درجات تحصيل متوسط وعددهم (١٣٣) ونسبتهم المئوية (٥٧٪) فقد توزعوا بصورة متقاربة نسبياً (٤١، ٥٧) تباعاً على المستويين المرتفع والمنخفض من قوة الأنا، وحصل البقية منهم (٣٥) على درجات متوسطة من قوة الأنا . أما الذين حصلوا على درجات تحصيل منخفض والذين بلغ عددهم (٥٠) ونسبتهم المئوية (٢٢٪)، فقد توزعوا على مقياس قوة الأنا - العصابية بصورة عكسية، فالأعداد القليلة (١٠) حصلت على درجات مرتفعة، في حين حصلت الأعداد الأكبر نسبياً (١٥) على درجات متوسطة، وحصلت

الأعداد الكبيرة (٢٥) على درجات منخفضة من قوة الأنا.

ويشير الجدول أيضاً إلى أن إجمالي العدد والنسبة المئوية للطلبة من مستويات التحصيل المختلفة ممن توزعوا على المستويين المرتفع والمتوسط من قوة الأنا اللذين يشيران إلى تمتعهم نسبياً بالثبات الانفعالي قد بلغ (١٤٠) طالباً ، ونسبتهم المئوية (٦٠٪) ، أما إجمالي العدد والنسبة المئوية للطلبة من مستويات التحصيل المختلفة ممن توزعوا على المستوى المنخفض من قوة الأنا الذي يشير إلى اتصافهم بسمة العصابية، قد بلغ (٩٢) طالباً ونسبتهم المئوية (٤٠٪) ، وهي نسبة عالية.

وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة " **هل يوجد ارتباط ذو دلالة بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة الكلية على مقياس قوة الأنا - العصابية، ومتوسط درجاتهم على مقياس التحصيل (مقاساً بالمعدل التراكمي)؟**" تم استخراج معامل الارتباط بتطبيق معادلة بيرسون للارتباط الثنائي، وذلك بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة الكلية وعددها (٢٣٢) طالب وطالبة على قائمة مقياس قوة الأنا - العصابية ، ومتوسط درجات أفراد العينة نفسها على مقياس التحصيل الدراسي (المعدل التراكمي). ويوضّح الجدول رقم (٢) المتوسط الحسابي وأدنى الدرجات وأعلاها والانحراف المعياري لأفراد عينة الدراسة على مقياسي الدراسة التحصيل و قوة الأنا – العصابية.

الجدول رقم (٢)

المتوسط الحسابي وأدنى الدرجات وأعلاها والانحراف المعياري لعينة الدراسة على مقياسي الدراسة قوة الأنا- العصابية والتحصيل

المقياس	العدد	المتوسط الحسابي	أدنى انحراف عن متوسط الدرجات	أعلى انحراف عن متوسط الدرجات	الانحراف المعياري
قوة الأنا- العصابية	٢٣٢	٣١,٧١	١٧	٤٩	٦,٢٩
التحصيل	٢٣٢	٢,٥٥	١,٠٨	٤,٠٠	.٥١٧

كما يوضّح الجدول رقم (٣) قيمة معامل الارتباط بين مقياسي الدراسة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (ر= ٢٩٣ ، ٠) ، وهي دالة عند مستوى الدلالة ٠١ ، ٠ . (تشير الدرجات المرتفعة إلى قوة الأنا وتدني العصابية، في حين تشير الدرجات المنخفضة إلى ضعف الأنا وارتفاع العصابية) .

الجدول رقم (٣)

دلالة الارتباط بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس قوة الأنا - العصابية ومتوسط درجاتهم على مقياس التحصيل

المقياس	عدد الأفراد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة معامل الارتباط 'ر'	مستوى الدلالة الإحصائية
قوة الأنا - العصابية	٢٣٢	٣١,٧١	٦,٢٩	.*٢٩٣	٠,٠١
التحصيل	٢٣٢	٢,٥٥	.٥١٧		

*دالة عند مستوى ٠,٠١

وللإجابة عن السؤال الثالث للدراسة وهو **" هل توجد فروق دالّة إحصائياً بين متوسط درجات الطلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل ، على مقياس قوة الأنا– العصابية؟"**، تم حساب قيمة (ت "t") للمقارنة والتوصل إلى دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلبة مرتفعي التحصيل وعددهم (٤٩) طالباً، والطلبة منخفضي التحصيل وعددهم (٥٠) طالباً، على مقياس قوة الأنا – العصابية، حيث بلغت قيمة (ت) (t(97) =4.37, p<0.01) ، وهي دالة عند مستوى٠,٠١، ويوضح الجدول رقم (٤) الفروق بين المتوسط والانحراف المعياري والخطأ المعياري، لمقياسي الدراسة وقيمة (ت) لمجموعتي التحصيل المرتفع و التحصيل المنخفض على مقياس قوة الأنا - العصابية.

الجدول رقم (٤)

قيمة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الدرجات مرتفعة التحصيل ومنخفضته على مقياس قوة الأنا- العصابية.

التحصيل	عدد الطلبة	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	متوسطات الفروق	درجة الحرية	قيمة "ت"
تحصيل مرتفع	٤٩	٣٤,٦٣	٥,٦١	.٨٠١٦	٥,٠٩٢	٩٧	*٤,٣٧
تحصيل منخفض	٥٠	٢٩,٥٤	٥,٩٦	.٨٤٣٣	٥,٠٩٢		

* دالة عند مستوى ٠,٠١

وللإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة الحالية " **هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب (مرتفعي التحصيل ومنخفضيه) ومتوسط الطالبات (مرتفعات ومنخفضات التحصيل) على مقياس قوة الأنا – العصابية؟** "، تم اتباع الطريقة الإحصائية لتحليل التباين ثنائي الاتجاه لمجموعتين ، بحساب التباين الداخلي والخارجي ودرجات الحرية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة من الطلاب (مرتفعي التحصيل ومنخفضيه) وعددهم (٢٨) على مقياس قوة الأنا – العصابية، ومتوسط درجات أفراد عينة الدراسة من الطالبات (مرتفعات ومنخفضات التحصيل) ، وعددهن (٧١) ؟ " على المقياس نفسه. ويوضح الجدول رقم (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات قوة الأنا– العصابية لأفراد عينة الدراسة من الطلاب (مرتفعي التحصيل ومنخفضيه) والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات قوة الأنا - العصابية لأفراد عينة الدراسة من الطالبات (مرتفعات ومنخفضات التحصيل) " .

الجدول رقم (٥)

المتوسط والانحراف المعياري لدرجات قوة الأنا - العصابية لأفراد عينة الدراسة من الطلاب والطالبات (مرتفعي التحصيل ومنخفضيه)

الجنس	الطلاب (ن = ٢٨)		الطالبات (ن = ٧١)		الإجمالي (ن =٩٩)	
التحصيل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مرتفع ن (٤٩)	٣٨,٥٧ ن (٧)	٤,٧٢	٣٣,٩٧ ن (٤٢)	٥,٥٢	٣٤,٦٣	٥,٦١
منخفض ن (٥٠)	٣٠,٢٨ ن (٢١)	٤,٣٨	٢٩,٠٠ ن (٢٩)	٦,٩١	٢٩,٥٤	٥,٩٦
الإجمالي ن (٩٩)	٣٢,٣٥	٥,٧٠	٣١,٩٤	٦,٥٦	٣٢,٠٦	٦,٣٠

كما يوضح الجدول رقم (٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المعدل التراكمي لأفراد عينة الدراسة من الطلاب (مرتفعي التحصيل ومنخفضيه) والمتوسط والانحراف المعياري لدرجات المعدل التراكمي لأفراد عينة الدراسة من الطالبات (مرتفعات ومنخفضات التحصيل).

الجدول رقم (٦)

المتوسط والانحراف المعياري لدرجات المعدل التراكمي لأفراد عينة الدراسة من الطلاب والطالبات(مرتفعي التحصيل ومنخفضيه)

التحصيل / الجنس	تحصيل مرتفع (ن = ٤٩)		تحصيل منخفض (ن= ٥٠)		الإجمالي (ن =٩٩)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
طلاب ن (٢٨)	٣,١٢٥ ن (٧)	.١٣٥٨٧	١,٨٧٧ ن (٢١)	.١٥٩٥	٢,٥٠١	.١٤٧٦
طالبات ن(٧١)	٣,٢٩٧ ن(٤٢)	.٣٢٩٨	١,٨٨٥ ن(٢٩)	.١٩٠٨	٢,٥٩١	.٢٦٠٣
الإجمالي ن (٩٩)	٣,٢٧٢	.٣١٤٥	١,٨٨٢	.١٧٦٦	٢,٥٧٧	.٢٤٥٥

ويوضح الجدول رقم (٧) نتائج تحليل التباين " ثنائي الاتجاه " للتعرف على الفروق في التحصيل التي تعود لقوة الأنا – العصابية(ونوع الجنس (طلاب/ طالبات) وإلى التفاعل بين التحصيل والجنس .

الجدول رقم (٧)

نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدلالة الفرق بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة من الطلاب والطالبات (مرتفعي التحصيل ومنخفضيه) على مقياس قوة الأنا - العصابية ،

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة " ف "	مستوى الدلالة
التحصيل	١	٧٠٦,٩٩	٧٠٦,٩٩	**٢١,٦١	٠,٠٠١
نوع الجنس	١	١٣٩,٠٢٧	١٣٩,٠٢٧	*٤,٢٥	٠,٠٤٢
التفاعل (التحصيل x الجنس)	١	٤٤,٠٢٩	٤٤,٠٢٩	١,٣٤	٠,٢٤٩ غير دالة
الخطأ	٩٥	٣١٠٦,٩٧	٣٢,٧٠		
الكلي	٩٩	٨٩٠,٠٥١			

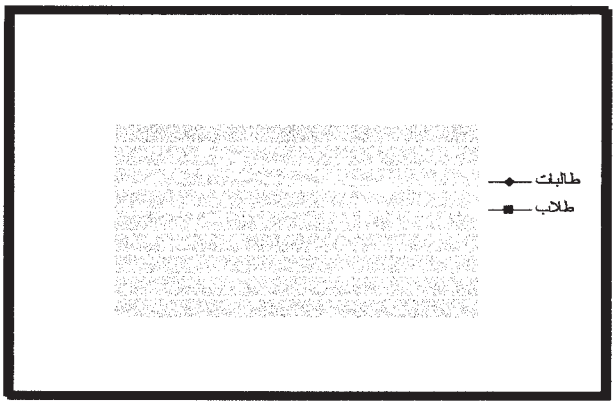
** دالة عند مستوى ٠,٠٠١ ، *دالة عند مستوى٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (٧) ما يلي: **أولا**: أن قيمة النسبة الفائية (f(1, 95)=21,61 p<001)، المحسوبة لتأثير متغير قوة الأنا – العصابية (المرتفعة والمنخفضة) في التحصيل تتعدى القيمة الجدولية، أي أن هناك فرقاً ذا دلالة عند مستوى (α = ٠,٠٠١)، في المتغير التابع (التحصيل المرتفع والمنخفض) يعود للمتغير المستقل (قوة الأنا – العصابية)، وهذا ما أوضحته نتائج السؤالين الثاني والثالث.

ثانياً: أن قيمة النسبة الفائية (f(1,95) =4,25, p<05) المحسوبة لتأثير متغير الجنس في العصابية تتعدى القيمة الجدولية ، أي أنه توجد فروق ذات دلالة بين قوة الأنا تعود لمتغير نوع الجنس بين الطلاب والطالبات، وبالرجوع إلى جدول رقم (٥) نجد أن متوسطات الطلاب والطالبات مرتفعة ومنخفضة التحصيل، على مقياس قوة الأنا - العصابية ، تعود لصالح الطالبات في اتجاه العصابية ، فمتوسط درجاتهن على مقياس قوة الأنا بلغ (٣١,٩٤) درجة (الدرجات التي هي أقل تشير إلى عصابية أعلى) في حين بلغ متوسط

درجات الطالبات (٣٢,٣٥) درجة.

ثالثاً: أن قيمة النسبة الفائية لتفاعل متغيرات العصابية x التحصيل x نوع الجنس، لا تتعدى القيمة الجدولية، أي أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة للتفاعل بين متوسطات الطلبة على مقياس قوة الأنا - العصابية، بين الطلاب مرتفعي التحصيل (٣٨,٥٧)، والطالبات مرتفعات التحصيل (٣٣,٩٧)، ومتوسط الطلبة منخفضي التحصيل (٣٠,٢٨)، والطالبات منخفضات التحصيل (٢٩,٠٠) . ويوضح الرسم البياني رقم (١) متوسط درجات الطلاب والطالبات مرتفعي التحصيل ومنخفضيه على مقياس قوة الأنا - العصابية، ويظهر عدم وجود تفاعل بين التحصيل ونوع الجنس على مقياس الدراسة (قوة الأنا–العصابية).



الشكل رقم (١) متوسط درجات الذكور والإناث مرتفعي التحصيل ومنخفضيه على مقياس قوة الأنا - العصابية

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرّف على مستويات سمة الشخصية من نوع قوة الأنا– العصابية بين عينة من الطلبة الجامعيين مرتفعي التحصيل ومتوسطيه ومنخفضيه ، كما هدفت الدراسة إلى التعرّف على طبيعة الارتباط بين قوة الأنا – العصابية والتحصيل مقاساً بالمعدل التراكمي، بالإضافة إلى التعرّف على دلالات الفروق بين متوسطات مجموعتي التحصيل المرتفع والمنخفض على مقياس قوة الأنا– العصابية المستخدم في الدراسة الحالية وأخيراً هدفت الدراسة إلى التعرّف على الفروق في قوة الأنا– العصابية بين الجنسين (ذكور وإناث) من مجموعتي التحصيل المرتفع والمنخفض.

وقد طرحت الدراسة أربعة أسئلة، نصّ السؤال الأول على **" ما توزيعات الطلبة من**

مستويات التحصيل المختلفة (مرتفعة - متوسطة - منخفضة)، على مستويات مقياس قوة الأنا - العصابية (مرتفعة ومتوسطة ومنخفضة) ؟" وقد أشارت نتائج الدراسة المتعلقة بهذا السؤال إلى توزيع أفراد عينة الدراسة من مستويات التحصيل الثلاثة على مستويات مقياس قوة الأنا– العصابية (مرتفع - متوسط– منخفض) ، إلى أن توزيع مجموعتي التحصيل المرتفع والمتوسط كان متسقاً وطردياً مع درجاتهم على المقياس بحيث إن الأعداد الكبرى مثلت المستوى المرتفع من قوة الأنا وبصورة تنازلية تنسجم مع تسلسل مستويات قوة الأنا أما مجموعة التحصيل المنخفض فقد اتخذت درجاتهم على مقياس قوة الأنا منحى عكسياً بحيث إن الأعداد التي هي أقل مثلت المستوى المرتفع من قوة الأنا وبصورة تصاعدية تصاعدت الأعداد مروراً بالمستوى المتوسط من قوة الأنا ووصولاً إلى الأعداد الكبرى التي وقعت ضمن المستوى المنخفض من قوة الأنا. وتعكس هذه النتيجة بصورة مبدئية الصلة السلبية التي تربط بين التحصيل والعصابية.

كما أشارت هذه النتائج إلى أن نسبة (٤٠٪) من أفراد عينة الدراسة تتسم بالعصابية و بانخفاض قوة الأنا، أي النزعة إلى عدم الثبات الانفعالي والعصابية، وتعد هذه النسبة عالية إلى حد ما وتشير إلى تردي الصحة النفسية وشيوع القلق والتوتر والمشاعر السلبية بين هؤلاء الطلبة، ويمكن تفسير ارتفاع هذه النسبة لكون معظم أفراد العينة من الإناث (نسبة (٧٨٪) واللواتي أشارت الدراسات التجريبية (Nolen- Hoeksema, 1987 ; Costa, Terracciano, & McCrae, 2001; Feingold, 1994) ، إلى أنهن يسجلن درجات قلق واكتئاب أعلى من الذكور، وأن ذلك يعود بصورة أساسية لعوامل متعددة تتراوح من بيولوجية (Buss, 1995) ، وفروق في الأدوار الاجتماعية (Geary, 1999)، والتنميط الاجتماعي المرتبط بنوع الفرد.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات (Svanum & Zody, 2001) التي توصلت إلى أن نسبة (٤١٪) من أفراد عينة الدراسة من الطلبة الجامعيين يعانون من مشكلات نفسية وعصابية وممن انطبقت عليهم محكات الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية . وتنسجم مع نتائج دراسة أخرى (Gunthert, Cohen, & Armeli, 1999) ، التي وجدت أن نسبة المصابين بالعصاب من عينة الدراسة من الطلبة الجامعيين قد بلغت ٣٣٪ ، وأن درجات الطلبة العصابيين على مقياس الدراسة (Costa & McCrae, 1992) كانت مرتفعة و تجاوزت انحرافاً معيارياً واحداً أعلى من الدرجات المعيارية الخاصة بالشباب الجامعي.

كما تتفق هذه النتيجة المتضمنة أن الطلبة مرتفعي العصابية كان معظمهم منخفضي التحصيل أيضاً مع نتائج بعض الدراسات التجريبية التي توصلت إلى وجود ارتباط دال بين أعراض الاضطرابات النفسية كالاكتئاب والقلق، والأداء العقلي الضعيف ,

فالأعراض الاكتئابية والقلق المصاحب للشخصية العصابية غالباً ترتبط بالنقص في وظيفة وعمل الذاكرة قصيرة الأمد، وخاصة ما يتعلق بالمهام التي تتطلب نشاط إنتاج ومعالجة المعلومات (Brackney & Karabenick , 1995; Tobias, 1985) .

وتدلل هذه النتيجة على أن فقدان الإنتاجية المرتبط بالاضطرابات النفسية يبرز بصورة واضحة بين طلبة الجامعات (Svanum & Zody, 2001)، ويعود ذلك لكونهم مطالبين خلال مدة دراستهم بالالتزام ببرنامج ثابت من المواظبة على حضور وتأدية الأنشطة الصفية، والبحوث والامتحانات، فالطلبة من أفراد الدراسة منخفضي قوة الأنا - مرتفعي العصابية الذين يواجهون مشكلات صحة نفسية يتوقع أنهم يبذلون جهداً أقل مقارنة بنظرائهم الذين هم أكثر توافقاً ، وأن يكونوا معرضين لخطر الفشل وانخفاض التحصيل الأكاديمي وتنسجم مع هذه النتيجة التقارير التي غالباً يضعها المرشدون العاملون في مراكز الإرشاد الجامعية المتضمنة أن معظم الطلبة المسترشدين ينسبون المشكلات الأكاديمية التي يواجهونها إلى الصعوبات النفسية، وأن المشكلات النفسية تمثل سبباً متكرراً للانسحاب من الدراسة الجامعية (Gerdes & Mallinckrodt, 1994)، وأن الطلبة الجامعيين الذين يتركون الدراسة الجامعية بصورة مؤقتة مكرهون بسبب تدني معدلهم التراكمي نتيجة تعرّضهم لهذا النوع من الصعوبات النفسية ، عادة ما يتحسن أداؤهم وذلك بعد عودتهم ثانية إلى مقاعد الدراسة الجامعية((Svanum & Zody, 2001; Turco, 1992 & Meilman, Manley, Gaylor) ، مما يقدّم دليلاً إضافياً على أن الاضطرابات النفسية يمكن أن تعرقّل الأداء الأكاديمي.

كما طرحت الدراسة الحالية السؤال الثاني للدراسة **" هل يوجد ارتباط ذو دلالة بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة الكلية على مقياس قوة الأنا - العصابية، ومتوسط درجاتهم على مقياس التحصيل (مقاساً بالمعدل التراكمي)؟"** وقد أشارت نتائج التحليلات الإحصائية إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة عند مستوى ٠١ ،٠ ، مما يعني أن هؤلاء الذين تمكنوا من الحصول على درجات عالية من قوة الأنا كانوا يؤدون جيداً في الدراسة الجامعية والعكس صحيح . و بلغة أخرى يمكن القول إن التحصيل بمستوياته الثلاثة قد ارتبط بدرجات الطلبة على مقياس قوة الأنا - العصابية، فالدرجات (المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة)، على مقياس الدراسة (قوة الأنا– العصابية) ارتبطت بالدرجات (المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة) على مقياس التحصيل. ويمكن تفسير هذه العلاقة بين قوة الأنا– العصابية والتحصيل ضمن الفهم المنطقي (Eysenck & Eysenck, 1985)، فأصحاب الدرجات المرتفعة من العصابية (المنخفضة على مقياس الدراسة)، قد يستمرون في الشعور بالقلق والهم بشأن عملهم الدراسي، كما أنهم يتعرضون لمستويات عالية من قلق الامتحان مما يتدخل ويعرّقل أداءهم الأكاديمي . ويأتي هذا التفسير متسقاً مع الاستنتاج الذي وضعه

أيزنك (Eysenck ,1990)، بشأن وصف العصابية بأنها معرقلة للتحصيل الدراسي في معظم الأحوال.

ولا تقترح هذه النتيجة أن العلاقة سببية مباشرة، لكن يمكن القول إن هناك علاقة ارتباطية غير مباشرة بين التحصيل وقوة الأنا– العصابية، أي أن سمة الشخصية - قوة الأنا– العصابية، قد تمثّل سبباً غير مباشر لتباين مستوى التحصيل، فقوة الأنا– العصابية قد تؤثّر في التحصيل من خلال مستويات بيئية وموقفية بالإضافة إلى السمات الشخصية (Vallerand, 2000)، كما قد تؤثر بواسطة تفعيل متغيرات أخرى بين المفحوصين، كالكفاية الاجتماعية و الذات الأكاديمية المدركة والخبرات الحياتية السابقة والاستعدادات الشخصية والحالة الصحية والظروف الأسرية والبيئية، خاصة أن العصابية ترتبط بمعدلات مرتفعة من المؤثرات الاقتصادية ومؤثرات الصداقة والأسرة غير المرغوبة فيها (Gunthert et al., 1999)، كما ترتبط بصورة خاصة بفقدان الإحساس بالأمان– الذي قد يحدث نتيجة الخبرات المبكرة للتعلق غير الآمن بالمربي– التي بدورها ترتبط بنمط التعلّم السطحي، الذي يؤدي إلى احتمالية حدوث التحصيل المنخفض (Heinström, 2000) .

كما قد تعود العلاقة الارتباطية بين العصابية وانخفاض التحصيل إلى كون الأفراد مرتفعي العصابية أكثر عرضة لارتفاع معدل القلق تحت وطأة الظروف الموترة (Bolger, 1990)، وأفراد الدراسة يجمعهم عامل مشترك ألا وهو طبيعة المرحلة العمرية التي يمثلونها والمتسمة بالعديد من مصادر التوتر، والتي أهمها تكوين الهوية الذاتية وقضايا الاستقلالية النفسية والاقتصادية والقيم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003; Furnham & Medhurst, 1995)، التي توصلت إلى وجود ارتباط سلبي بين العصابية والمعدل التراكمي، ونتائج الدراسات (Ridgell & Lounsbury, 2004) التي توصلت إلى وجود علاقة ايجابية بين الثبات الانفعالي والتحصيل، كما تنسجم هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات (Judge & Ilies, 2002; Lee et al., 2003) ، التي توصلت إلى معاملات ارتباط مماثلة تقريباً بين العصابية ودافعية الأداء.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي توصلت إلى وجود ارتباط إيجابي بين المعدل التراكمي والعصابية (Musgrave-Marquart et al., 1997) ، وقد نسبت هذه النتائج المناقضة لنتائج الدراسة الحالية إلى توقيت تطبيق الدراسة في نهاية الفصل الجامعي الذي يقترن بتصاعد حدة قلق الطلبة واستثارتهم، وإلى احتمالية أن تمثّل العصابية بمكوناتها العاملية المتعددة (القلق والغضب والعدائية والاكتئاب والشعور بالذات والاندفاعية والقابلية للتعرض) عنصراً في النجاح الأكاديمي ضمن سياق مؤقت فقط.

ويرى بعض الباحثين (Lounsbury, Sundstrom, Loveland, & Gibson, 2003) أن مشكلة النتائج المتناقضة هذه قد تحل باستخدام أكثر من محك للتحصيل الدراسي فبالإضافة إلى المعدل التراكمي الذي يعكس تبايناً ما بين المدرسين المختلفين والمواد الدراسية المختلفة بوصفها مصادر للتباين من الصعب ضبطها، يمكن الاستناد أيضاً إلى درجة الطالب في مادة دراسية واحدة بوصفها تمثّل محكاً أكثر صدقاً في مجال البحث عن العلاقة بين العوامل المعرفية والشخصية.

أما السؤال الثالث للدراسة ، فقد نص على **" هل توجد فروق دالّة إحصائياً بين متوسط درجات الطلبة مرتفعي التحصيل، ومتوسط درجات الطلبة منخفضي التحصيل ، على مقياس قوة الأنا– العصابية؟"** وقد أشارت نتائج التحليلات الإحصائية إلى وجود فروق دالة عند مستوى٠,٠١، وذلك بين متوسط درجات الطلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضيه على مقياس قوة الأنا – العصابية، وتنسجم هذه النتيجة مع العديد من الدراسات (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003; De Fruyt & Mervielde, 1996; Furnham & Medhurst, 1995) ، التي توصلت إلى أن سمات الشخصية تمثل مساهمة ودوراً مهماً في التنبؤ بالنجاح والفشل الأكاديمي في الجامعات، وإلى وجود علاقة سلبية دالة بين العصابية والنجاح الأكاديمي.

ويمكن تفسير الصلة بين العصابية وانخفاض التحصيل الأكاديمي، بصورة خاصة إذا عرفنا أن المستويات المرتفعة من العصابية ترتبط بمستويات عالية من القلق الذي يعوق الأداء المعرفي (Matthews, Coyle, & Craig, 1990; Seipp, 1991)، بما في ذلك التركيز على إنجاز الوظائف الحياتية اليومية، وأن تلك المستويات العالية من العصابية تتميز بارتفاع معدلات التوتر والقلق بصورة خاصة في مواقف الامتحانات (Furnham & Medhurst, 1995; Zeidner & Matthews, 2000) ، وهذا يؤكد حقيقة أن سمات الشخصية تلعب دوراً مهماً في تطور المعرفة لكونها توجه جهود الفرد نحو اختيار المهمات وتحدد مستوى المثابرة في الانخراط في الأنشطة والمواقف المستثيرة للجهود العقلية (Ackerman, 1996).

كما أن العصابية قد تهيئ الأشخاص لمشكلات ما بين الشخصية (Gunthert et al., 1999)، ومن ثَمّ فهؤلاء الذين يكونون مرتفعي العصابية، ولكونهم يتصفون بالقابلية العالية لخبرة القلق والغضب والاكتئاب والخجل والذنب والشعور بالذات بصورة كبيرة والعواطف الأخرى المسببة للتعاسة (Costa et al., 2001; McCrae, 2001)، فإنهم يستثيرون سلوكات واستجابات سلبية من قبل أقرانهم مما قد يفسّر عدم قدرتهم على التوافق الجيد مع الحياة الجامعية وتخليهم عن التقيد بالالتزامات الدراسية وعن متابعة التركيز المعرفي والعملي الذي تتطلبه

عملية النجاح في الدراسة الجامعية.

وتنسجم هذه النتيجة أيضاً مع نتائج بعض الدراسات (Diseth, 2003; McKenzie, 1989)، التي أشارت إلى العلاقة السلبية بين العصابية والتحصيل، وإلى أن العصابيين عادة ما يحصلون على أدنى المستويات من الفشل، كما أنهم يؤدون المهمات المعرفية بصورة ضعيفة؛ لأنهم يستثارون أو يندفعون بصورة مستفيضة ومفرطة، كما أنهم غالباً ما يكونون أكثر احتمالاً لتقديم أعذار طبية عن تغيبهم عن الامتحانات بصورة أكثر من الطلبة منخفضي العصابية . وتقدم هذه النتائج تبريراً منطقياً لتراجع مستويات تحصيل الطلبة مرتفعي العصابية في الدراسة الحالية.

كما طرحت الدراسة السؤال الرابع والأخير وهو" **هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب (مرتفعي التحصيل ومنخفضيه) ومتوسط الطالبات (مرتفعات ومنخفضات التحصيل) على مقياس قوة الأنا – العصابية؟** ". وقد أشارت نتائج التحليلات الإحصائية إلى وجود فروق ذات دلالة بين الطلاب والطالبات في قوة الأنا - العصابية، تعود لمتغير نوع الجنس ، وذلك لصالح الإناث في اتجاه العصابية ، (الدرجات الأقل تشير إلى عصابية أعلى) ، وتبدو هذه النتيجة تأكيداً على نتيجة السؤال الأول التي تضمنت ارتفاع نسبة المصابين بالعصابية من أفراد الدراسة ، فالطالبات شكلن أكثر من ثلثي أفراد عينة الدراسة.

ويبدو أن المراهقات يعتبرن أكثر من المراهقين الذكور عرضة للإصابة بالعصاب نظراً لظروف التربية القاسية وتناقضات الأدوار التي يعشنها ، وربما لكونهن أكثر احتمالاً للشعور بالذنب المتعلّق بقضايا الاستقلالية عن الأمهات (Chodorow, 1978) ، كما أنهن غالباً ما يكنّ أكثر عصابية لكونهن عرضة للشعور بالذنب مقارنة بالذكور لكونهن أكثر تزمتاً والتزاماً بالمعايير الاجتماعية التقليدية، خاصة المعايير المرتبطة بالرعاية والمجتمع

ولأنهن ينزعن إلى تكريس حياتهن من أجل تحقيق توقعات الدور الأنثوي المتعلقة بالرعاية والعناية بالآخرين (Efthim, Kenny & Mahalik, 2001) .

ويتفق هذا التفسير مع نتائج العديد من الدراسات (Svaunm & Zody, 2001 Eagly, 1987; Gilligan, 1982; Jones & Kugler, 1993;), التي ربطت بين حدة الشعور بالذنب– كأحد الأبعاد العصابية – لدى الإناث مقارنة بالذكور، والناجم بصورة خاصة عن اهتمام الإناث واعتدادهن الشديد بآراء الآخرين خاصة فيما يتعلق بانتهاك المعايير بين الشخصية مثلاً، الوفاء والصدق، ونتائج الدراسات (2000 Feingold, 1994; Kling, Hyde, Showers, & Buswell, 1999; Twenge,) التي أشارت إلى أن الإناث حصلن على درجات أدنى على مقاييس تقدير الذات، وذلك

مقارنة بالذكور. وتنسجم هذه النتيجة أيضاً مع نتائج بعض الدراسات (1979 Costa et al., 2001; Lynn & Martin, 1997; Wiggins,)، التي أكدت استمرارية وجود الفروق بين الجنسين في العصابية ، والسمات المرتبطة بها حيث تحصل الإناث على درجات أعلى من الذكور.

كما تختلف هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات (Block & Kremen, 1996; Svanum & Zody, 2001)، التي توصلت إلى أن الإناث خلال مرحلة المراهقة والرشد المبكر يظهرن تنظيماً نفسياً أكبر لأنماطهن في التكيف مقارنة بالذكور، الذين يستمرون خلال هذه المرحلة في الاحتفاظ بالشخصيات نفسها التي طوروها في المراحل السابقة، وأن اضطرابات القلق (العصابية) ترتبط بارتفاع المعدل التراكمي بين الإناث دون الذكور، ويبدو أن الاعتراف بدور عوامل البيئة الثقافية المرتبطة بالزمن خلال سنوات حياة الفرد قد يحل التناقض الواضح في نتائج الدراسات التي أجريت حول الشخصية (Revelle, 1993).

وتلقي نتائج هذه الدراسة الضوء وقد تسهم في إثارة الاهتمام وبدء الاعتراف بوجود فئة من الطلبة تحتاج فعلاً إلى خدمة نفسية منظمّة داخل الحرم الجامعي، وقد يؤدي توظيف برامج الإرشاد النفسي والتدخّل المبكّر وعلى المستوى الوقائي الأولي والثانوي في مراحل الدراسة المختلفة، لتزويد المجتمع بأعضاء صالحين، ولزيادة تفعيل دور المؤسسات التعليمية في مجال التعليم الصحيح والاستفادة القصوى للطلبة.

وبصفة خاصة قد تساعد نتائج هذه الدراسة المتعلقة بوجود حالات مرتفعة من العصابية، بين قطاع الطلبة الجامعيين والمرشدين النفسيين الذين يعملون مع طلبة الجامعات على إيلاء الاهتمام بصورة أكبر إلى الديناميات المرتبطة بالشخصية العصابية المحتمل أن تبرز بصورة خاصة أثناء تطوير الطلبة لهوية ذاتية ولاستقلالية أكبر، ويستطيع المرشدون أن يساعدوا مسترشديهم من طلبة الجامعات على تخطي المعوقّات التحصيلية المرتبطة بالعصابية فيما يتعلق بالجهود المبذولة لتحقيق الأهداف الدراسية، وأساليب التنظيم الذاتي، باتباع مناهج العلاج النفسي التحليلي والإرشاد النفسي المعرفي باستخدام أساليب الدحض المعرفي للمخططات المعرفية غير التكيفية التي بنيت خلال الخبرة المسببة للممارسات الشخصية المرتبطة بالعصاب .

كما تثير نتائج الدراسة أسئلة عديدة بخصوص أهمية التمييز بين العصابية وقوة الأنا، وارتباطهما بمقاييس الصحة النفسية والأمراض النفسية، والعلاقة بين العصابية وسمات أخرى في الشخصية كالانبساطية والضميرية والانفتاح على الخبرات، مثلاً، ودور المتغيرات الشخصية والتنشئة الوالدية والدين في تطوير الشخصية العصابية، كما تبرز الدراسة الحاجة إلى إجراء دراسات تجريبية حول المتغيرات والديناميات الشخصية المرتبطة

بالعصابية لدى طلبة الجامعات، وبصورة أكثر تحديداً تبرز الدراسة الحاجة إلى إجراء دراسات لفحص بعض المتغيرات في الشخصية بمعنى عمليات الدافعية والتنظيم الذاتي التي تفسّر علاقات متغيرات الشخصية بالآثار الواقعة على التحصيل (Lee et al., 2003; Gollwitzer & Brandstötter, 1997) .

وتمثل هذه الدراسة جهداً مبدئياً لتمييز حالات العصابية والعلاقة بين العصابية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعات، وتُعَدُّ نتائج الدراسة الحالية المرتبطة بارتفاع نسبة الطلبة المهيئين للإصابة بالعصاب، وعلاقة العصابية كسمة في الشخصية والتحصيل الدراسي مؤشرات مرتبطة بمستوى الصحة النفسية والحاجة الماسة إلى التدخلات الإرشادية المبكرة للطلبة المعرضين لخطر الانسحاب الدراسي وتدني المعدل التراكمي وعواقبه المختلفة، وهي مؤشرات يجب تفسيرها بدقة وحذر وحرص، وذلك استنادا إلى المحددات التي تفرضها أدوات الدراسة الحالية وأسلوب التقرير الذاتي وحجم وتمثيل وخصائص أفراد عينة الدراسة، ولذا فإن نتائج الدراسة تفتح المجال واسعاً لدراسات أخرى للمصادقة على نتائجها بتكرارها ضمن دراسات تجريبية مضبوطة .

وأخيراً فإن نتائج الدراسة الحالية والمعلومات التي تتضمنها الدراسة تتفق مع الأفكار التي دعا إليها بعض الباحثين (Johnson et al., 1989)، والتي أكدت ضرورة قيام المؤسسات التعليمية بدورها المنوط بها من أجل رفع مستوى كفاءتها في رفد المجتمع بأفراد منتجين وأسوياء نفسياً والتي برهنت على حاجة المؤسسات الجامعية إلى توفير مرشدين نفسيين متخصصين في العلاج النفسي بمناهج تدخلات الأزمات "interventions Crisis"، والعلاجات النفسية المختصرة"Brief Therapy؛ ، وتوفير الاستشارات العقلية "Psychiatric consultation" ، والمعرفة الدقيقة بموارد الصحة النفسية المتوافرة في المجتمع المحلي والمركزي، وذلك لرفد وتعزيز كفاءة وفاعلية الجهاز العامل في مركز الإرشاد النفسي في الجامعات.

ومن المتوقع أن تسهم مثل هذه الدراسات في تطوير نظرية لوضع قواعد وأسس نظرية وعملية مدروسة لتفسير العلاقة بين سمات الشخصية والتحصيل الأكاديمي، كما تلقي الضوء على الاحتمالات الإضافية الممكنة لتطوير إمكانات الأشخاص في المواقف التعليمية. وفي حين يقوم الباحثون بتطوير فهم أكبر للعمليات الدافعية المرتبطة بخصائص الشخصية فإن الرواد والقادة التربويين سيصبحون قادرين على استهداف هذه الجوانب من تنظيم الذات لجهود التغيير من المنهج السطحي في التعلّم نحو المنهج الأكثر عمقاً.

المراجع

عبد الخالق، أحمد (١٩٩٣). **استخبارات الشخصية**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

كفافي، علاء الدين (١٩٨٢). **مقياس قوة الأنا (مقياس التنبؤ بنجاح العلاج النفسي)** . القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

كفافي، علاء الدين (١٩٨٦). صدق التمييز الإكلينيكي لمقياس بارون لقوة الأنا. **المجلة العربية للعلوم الإنسانية، جامعة الكويت، ٣٣**، ١١٠– ١٣٥.

Abouserie, R. (1995).Self-Esteem and achievement motivation as determinants of students' approaches to studying. **Studies in Higher Education, 20,** 19-26.

Ackerman, P. (1996). Intelligence as process and knowledge: an integration for adult development and application. In W. Rogers, & A. Fisk, et al. (Eds). **Aging and Skilled Performance: Advances in Theory and Application (pp**. 139-156). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Anastasi, A. (1998). **Psychological Testing**. New York: McMillan.

Barron, F. (1953).An ego-strength scale which predicts response to psychotherapy. **Journal of Consulting Psychology**, 17, 327-333.

Beck, A. T., & Emery, G. (1985). **Anxiety Disorders and Phobias: A Cognitive Perspective**. New York: Basic Books.

Block, J., & Kremen, A. M. (1996).IQ and Ego-resiliency. Conceptual and empirical connections and separateness. **Journal of Personality and Social Psychology**, 70, 349-361

Bolger, N. (1990). Coping as a personality process; a prospective study. **Journal of Personality and Social Psychology**, **59**, 525-537.

Brackney, B. E., & Karabenick, S. A. (1995).Psychopathology and academic performance, the role of motivation and learning strategies. **Journal of Counseling Psychology, 42**, 456-465.

Brand, C.R. (1996) The g Factor**: General intelligence and its implications** . New York and Chichester :Wiley & Sons. Retrieved September 21, 2004 from http://www.cycad.com/cgi-bin/Brand/quotes/q14.html.

Buss, D. M. (1995). Psychological sex differences: Origins through sexual selection. **American Psychologist**, **50,** 164-168.

Chodorow, N. (1978). **TheRreproduction of Mothering**. Berkeley: University of California Press.

Costa, P. T., Terracciano, A., & McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. **Journal of Personality and Social Psychology**, **81**, 322-331. **Personality and Social Psychology, 73,** 149-159.

De Fruyt, F., & Mervielde, I. (1996). Personality and interests as predictors of streaming and achievement. **European Journal of Personality, 10,** 405-425.

Diseth, A. (2003). Personality and Approaches to learning as predictors of academic achievement. **European Journal of Personality**, **17**, 143-155.

Eagly, A. H. (1987). **Sex Differences In Social Behavior: A Social Role Interpretation**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Efthim, P., Kenny, M. E., & Mahalik, J. (2001). Gender role stress in relation to Shame, Guilt, and externalization . **Journal of Counseling and Development**, **79,** 430-438.

El-Anzi, F. O. (2005). Academic achievement and its relationship with anxiety, self-esteem, optimism, and pessimism in Kuwait students. **Social Behavior and Personality, 33**, 95-104.

Eysenck, H. J. (1990). Personality and school achievement. **Education Today,** 40, 3-16.

Eysenck, H. J., & Eysenck, M. W. (1985). **Personality and Individual Differences**. London: Plenum Press.

Feingold, A. (1994). Gender differences in variability in intellectual abilities: A cross-cultural perspective. **Sex Roles, 30**, 81-92.

Furnham, A. (1995).The relationship of personality and intelligence to cognitive learning style and achievement. In D. H. Saklofske, & M. Zeidner (Eds), **International Handbook of Personality and Intelligence** (pp.397-416). New York: Plenum.

Furnham, A., & Medhurst, S. (1995). Personality correlates of academic seminar behaviour : a study of four instruments. **Personality and Individual Differences**, **19**, 197-208.

Geary, D. C. (1999). Evolution and development sex differences**. Current Directions in Psychological Sciences**, **8**, 115-120.

Gerdes, H., & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. **Journal of Counseling & Development**, **72**, 281-288.

Gilligan, C. (1982). **In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gollwitzer, P. M., & Brandstätter, V. (1997). Implementation intentions and effective goal pursuit. **Journal of Personality and Social Psychology, 73**, 186-199.

Gordon, R. M. (2001). MMPI/ MMPI-2 Changes in long- term psychoanalytic psychotherapy. **Issues in Psychoanalytic Psychology, 23**, (1 and 2), 59-79. Retrieved June, 6, 2004 from http://www.mmpi-info.com/mmpioutcome.html.

Gottfredson, L. (1997). Why g matters: The complexity of everyday life. Intelligence, 24, 79-132.

Gray, J. A. (1982). **Neuropsychological Theory of Anxiety: An investigation of the Septalhippocampal System**. Cambridge : Cambridge University Press.

Gunthert, K. C., Cohen, L. H., & Armeli, S. (1999). The role of neuroticism in daily stress and coping. **Journal of Personality and Social Psychology**, **77**, 1087-1100.

Hathaway, S. R., & McKinley, J. C. (1942). A multiphasic personality schedule (Minnesota): III. The measurement of symptomatic depression**. Journal of Psychology**, **14**, 73-84.

Heinström, J.(2000). The impact of personality and approaches to learning on information behavior. **Information Research**, **5**, 1-17. Retrieved June 5, 2004 from http://www.informationr.net/ir/5-3/paper78.html.

Heinström, J.(2003).Five personality dimensions and their influence on information behavior. **Information Research**, **9**, 1-26. Retrieved June, 5, 2004 from http://information.net/ir/9-1/paper165.html.

Jones, W. H. & Kugler, K. (1993). Interpersonal correlates of the guilt inventory. **Journal of Personality Assessment**, **61**, 246-258.

Judge, T. A., & Ilies, R. (2002).Relationship of personality to performance motivation. A meta-analytic review. **Journal of Applied Psychology, 87**, 797-807.

Kanfer, R., & Heggestad, E. D. (1997). Motivational traits and skills: A person-centered approach to work motivation**. Research in Organizational Behavior**, **19**, 1-56.

Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. **Psychological Bulletin**, 125, 470-500.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). **Stress Appraisal and Coping**. New York: Springer.

Lee, F. K., Sheldon, K. M., & Turban, D. B. (2003). Personality and the goal-striving process: The influence of achievement goal patterns, goal level, and mental focus on performance and enjoyment. **Journal of Applied Psychology**, **88**, 256-265.

Lounsbury, J. W., Sundstrom, E., Loveland, J. M., & Gibson, L. W. (2003). Intelligence, "Big Five" personality traits, and work drives as predictors of course grade. **Personality and Individual Differences**, **35**, 1231-1239.

Lynn, R., & Martin, T. (1997). Gender differences in extraversion, neuroticism, and psychoticism in 37 countries. **Journal of Social Psychology**, **137**, 369-373.

McCrae, R.R. (2001). Trait psychology and culture: Exploring intercultural comparisons**. Journal of Personality**, **69**, 819-846.

McCrae, R. R., & Costa, P. T. Jr. (1986).Personality, coping, and coping effectiveness in an adult sample**. Journal of Personality, 54**, 385-405.

McKenzie, J. (1989). Neuroticism and academic achievement: The Furneaux factor. **Personality and Individual Differences**, **10,** 509-515.

Meilman, P. W., Manley, C., Gaylor, M. S., & Turco, J. H. (1992). Medical withdrawals from college for mental health reasons and their relation to academic performance. **College Health**, **40**, 217-223

Musgrave-Marquart, D., Bromley, S. P., & Dalley, M. B. (1997).Personality, academic attribution, and substance use as predictors of academic achievement in college students. **Journal of Social Behavior & Personality**, **12**, 501-511.

Nolen-Hoeksema, S. (1987).Sex differences in unipolar depression. **Psychological Bulletin**, **101**, 259-282.

Park, H. S., Bauer, K. W., & Wood, P. K. (2002). **The influence of personality traits, pre-college characteristics, and cp-curricular experiences on college outcomes**. Retrieved August, 3, 2004 from http://www.msu.edu/~parkhyes/personality.doc.

Paunonen, S.V. (2003). Big five factors of personality and replicated predictors of behavior. **Journal of Personality and Social Psychology**, **84**, 411-424.

Phillips, R., Abraham, C., & Bond, R. (2003). Personality , cognition, and university students' examination performance. **European Journal of Personality**, **17**, 435-448.

Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1994). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. Schunk & J. Meece (Eds.), **Student Perceptions in the Classroom: Causes and Consequences** (pp. 149–184). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Revelle, W. (1993). Individual differences in personality and motivation: 'Non-cognitive' determinants of cognitive performance. In A. Baddeley & L. Weiskrantz (Eds.), **Attention: Selection, Awareness and Control : A tribute to Donald Broadbent** (pp. 346-373). Oxford: Oxford University Press.

Ridgell, S.D. I., & Lounsbury, J. W. I. (2004). Predicting academic success: General intelligence, "Big Five" Personality traits, and work drive. **College Student Journal, 38,** 607-618.

Rothstein, M. G., Paunonen, S. V., Rush, J. C., & King, G. A. (1994). Personality and cognitive ability predictors of performance in graduate business school. **Journal of Educational Psychology**, **86**, 516-530.

Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings**. Anxiety Research**, **4**, 27-41.

Spielberger, C. D. (1972). **Anxiety: Current Trends in Theory and Research. (Vol.1)**. New ork: Academic Press.

Svanum, S., & Zody, Z. B. (2001). Psychopathology and college grades. **Journal of Counseling Psychology, 48**, 72-76.

Tobias, S. (1985). Test anxiety: Interference, defective skills, and cognitive capacity. **Educational Psychologist**, **84**, 616-622.

Twenge, J. M. (2000).The Age of anxiety? Birth cohort change in anxiety and neuroticism, 1952-1993.**Journal of Personality and Social Psychology, 79**, 1007-1021.

Vallerand, R. J. (2000). Deci and Ryan's self-determination theory: A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. **Psychological Inquiry, 11**, 312-318.

Wright, K. (2004). **Neuroticism and conscientiousness during an impossible task performance**. Retrieved March, 1, 2005 from web.sbu.edu/psychology/lavin/kellyrosedraft3.htm

Zeidner, M., & Matthews, G. (2000). Intelligence and personality. In R. Sternberg (Ed), **Handbook of Intelligence** (pp.581-610).New York: Cambridge University Press.