

علاقة بعض متغيرات الشخصية بتوقع الدرجات والدرجات الفعلية في الاختبارات التحصيلية عند طلاب كلية المعلمين بالسعودية

د. إبراهيم الشافعي إبراهيم

قسم الصحة النفسية، كلية التربية

جامعة طنطا - ج.م.ع

ملخص

تهدف الدراسة إلى بحث أثر اقتراب موعد معرفة نتيجة الأداء في المجال الأكاديمي على توقعات الطلاب عن مستويات أدائهم، وعلاقة كل من: الكفاءة الذاتية العامة، والدافع للإنجاز، والتفاؤل والتشاؤم، والإشفاق من تحمل تبعات النجاح من ناحية، والتوقع من ناحية أخرى. وتسعى إلى بحث إمكانية التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال هذه المتغيرات. وتكونت العينة من ٢٧٠ طالباً من طلاب كلية المعلمين في السعودية - استعان الباحث بالعديد من الأدوات. وأشارت النتائج إلى أنه: يخفض الطلاب توقعاتهم الذاتية عن إنجازاتهم الأكاديمية كلما اقترب موعد معرفة النتيجة - توجد علاقة ارتباطية طردية بين التوقع من ناحية، وكل من: الكفاءة الذاتية العامة، والدافع للإنجاز من ناحية أخرى. وتوجد علاقة عكسية بين التوقع و: التفاؤل والتشاؤم، والإشفاق من تحمل تبعات النجاح. يساهم المتغيران التاليان في التنبؤ بالتحصيل الدراسي: التوقع في مرحلته الثالثة، والمعدل التراكمي.

المقدمة

تظل القدرة على التعلم على قمة أولويات القضايا التي يعنى بها علم النفس عموماً، والتربوي خصوصاً، وذلك لما لها من أهمية في حياة الأفراد، ومن ثم حياة الشعوب؛ حيث إن كل تقدم في حياة الفرد مرهون بقدرته على التعلم، ولا يتوقف الفرد عن التعلم إلا عند موته. ولكن هذه الظاهرة رغم احتلالها لهذه المكانة البارزة في الدراسات النفسية إلا أن البحث في محدداتها ومظاهرها وكيفية تنمية استعدادات الأفراد للتعلم ظل هو التحدي الأكبر الذي لم تستطع

الدراسات المتتابة وضع حلول شافية لمشاكله. ومما زاد من الأمر صعوبة اختزال التعلم الذي هو المحرك الأول للإنسان في تحصيل المعلومات الأكاديمية في المدارس لا سيما مدارسنا في عالمنا العربي. بل إن المدرسة أصبحت وظيفتها حالياً هي نقل المعلومات وأصبح المعيار الأساسي لتأدية المدرسة لدورها هو التحصيل الدراسي لتلاميذها في امتحانات تعقد لهذا الغرض. وتم إغفال الجوانب الأخرى التي يحدث فيها بالتأكد تعلم. ولذلك نرى الباحثين قد اتجهوا بمجهوداتهم نحو منظومة التعلم، والعوامل المؤثرة فيه فتناولوها بحثاً ودراسة، ولكن "ظلت التساؤلات المتعلقة بمحددات التحصيل الدراسي وعوامله ونواتجه تساؤلات مزمنة في تكرارها وحدتها وديمومتها" (الزيات، ١٩٩٩: ٣٧٣).

واختلفت التوجهات النظرية التي انطلق منها الباحثون في معالجتهم لقضاياهم البحثية التي تتصل بالتعلم، حيث اتجه فريق منهم نحو دراسة الجوانب المعرفية التي تتصل بالتعلم: كالأساليب المعرفية، واستراتيجيات التفكير وأساليبه، والعمليات العقلية المتصلة بالتعلم: كالذكر، والإدراك، والانتباه. في حين اتجه فريق آخر نحو العمليات النفسية والمتغيرات اللامعرفية التي تتصل بالتعلم لا سيما الجانب الأكاديمي منه: كالدافعية، ومفهوم الذات، والتوافق الدراسي. إلا أن هذا التوجه الأخير لم يظهر إلا في السنوات العشرين الماضية، وذلك بعد أن هدأت عاصفة السلوكية التي تعلو من قيمة الجوانب الموضوعية القابلة للقياس. ومن هنا يمم الباحثون وجهتهم نحو دراسة سبل تنمية النفس ذاتياً في سياق نفسي أولاً ثم في سياقات أخرى أهمها: السياق الاجتماعي. ومن هنا بدأت العناية بالمعتقدات الذاتية: فحسباً وقياساً ثم تعديلاً وتغييراً (المرجع السابق: ٣٧٣-٣٧٤).

إن من أهم التوجهات النظرية التي عنيت بدراسة المعتقدات الذاتية هي النظرية المعرفية للكفاءة الذاتية التي قدمها باندورا (Bandura, 1979) تطويراً لنظريته عن التعلم الاجتماعي، حيث يرى أن الكفاءة الذاتية عبارة عن "تصور عقلي عام لدى الفرد يدور حول قدرته وما يتمتع به من إمكانات على تنظيم وتنفيذ خطط العمل لتحقيق أنواع من الإنجاز أو الأداء متوقعة" (Bandura, 1986). وبناء على هذا

التطوير الذي قدمه باندورا فإن الأفراد يمتلكون نظاماً ذاتياً تتنظم فيه المعتقدات بشكل خاص هو الذي يمكنهم من ممارسة السيطرة على أفكارهم، ومشاعرهم، وانفعالاتهم، ومن ثم أفعالهم، فالكفاءة الذاتية متغير وسيط بين المعرفة والفعل كما أن "المعتقدات التي يكونها الأفراد عن قدراتهم تحدد توقعاتهم عن احتمالات النجاح ومن ثم تؤثر بقوة على الطرق التي سيتصرفون بها" (الشافعي، ٢٠٠٤).

وتشير الافتراضات النظرية التي قدمها باندورا إلى أن حالة الفرد المعرفية تؤثر بشكل مؤكد على ثقته بنفسه، ودافعية الإنجاز لديه، ومن ثم توقع النتائج المستقبلية على وجه الاحتمال. كما أن معتقدات الفرد عن كفاءته الذاتية تحدد إلى حد بعيد "حجم المجهودات التي ستبذل، وإلى متى سيثابر الفرد في مواجهة العقبات، وتؤثر أيضاً على أنماط التفكير، ومن ثم الردود الانفعالية" (Bandura, 1977, 1986; Pagares, 1996: 550).

وإذا كانت الكفاءة الذاتية تعبر عن تقدير الفرد لإمكاناته، وقدراته على تنظيم أعماله لتنفيذ خطته فإن "هذه الكفاءة في المجال الأكاديمي لها أثر واضح، ومميز، ذلك أن كفاءة الفرد الذاتية تلعب دوراً مؤثراً في تحقيق النجاح الأكاديمي في المدارس"، ولا تختلف الصورة لدى طلاب المدارس والطلاب في الجامعة والقائمين بالأعمال في المجالات المهنية المختلفة. "ذلك أن إحساس الفرد القوي بكفاءته الذاتية يدفعه ويقوده لتولي المهام الفذة، ومن ثم إنفاق مجهود أكبر، ومواصلة الجهد لمدة أطول لمواجهة الصعاب والتغلب على العقبات، وكذلك استحداث استراتيجيات فعالة لبلوغ مراده" (Bandura, 1986; Bandura & Schunk, 1981).

وطبقاً لما قدمه باندورا في نظريته عن الكفاءة الذاتية (١٩٨٦-١٩٩٧) فإنه يرى أن المعتقدات الذاتية لدى الطلاب عن كفاءتهم تؤثر على تحصيلهم الأكاديمي، فهي من قبيل المتغيرات الشخصية التي تتوسط بين نية السلوك، والأداء اللاحق الفعلي. وأشارت دراسة تتبعية لمدة سنة كاملة قام بها باجاريث وجورهام صدق هذا الافتراض حيث وجد أن الكفاءة الذاتية كانت أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بالإنجاز في الرياضيات مقارنة بالمتغيرات الأخرى

وهي: القلق، ومفهوم الذات، ووجهة الضبط (Pajares & Gorham, 1999). وهذا ما أكدته دراسة عبدالمعزم عبدالله حسيب حيث وجد أن مرتفعي فعالية الذات غالباً ما يتوقعون النجاح مما يزيد من دافعيّتهم لتحقيق أفضل أداء ممكن، والوصول إلى حلول فعالة وجيدة لما قد يعترضهم من مشكلات. أما منخفضي الفعالية الذين يتوقعون الفشل في مختلف المهام التي يضطلعون بها قد يؤدي إلى انخفاض في مستوى الدفعية، ومن ثم الأداء (حسيب، ٢٠٠١: ١٢٥). كما أن مرتفعي الكفاءة الذاتية لا تتهاون ثقّتهم في أنفسهم عند أول بادرة للفشل، بل يثابرون ويقاومون الإحباط ويعتقدون أن الأمر ما زال تحت السيطرة ولذلك يتوقعون النجاح حتى في أحلك الظروف، وعلى العكس من ذلك فإن منخفضي الكفاءة الذاتية ينهزمون من أول جولة يعممون خبرة الفشل الأولى على سائر الخبرات.

إن الأفراد بالطبع مختلفون في قدراتهم على تحقيق الإنجاز حتى وإن تساوا في المعلومات، والمهارات وهذا يرجع في جزء منه إلى معتقداتهم عن كفاءتهم الذاتية. إن ما يعتقد الأفراد حول كفاءتهم الذاتية - لا سيما الأكاديمية - يساعد في تحديد الحكم على النجاح في المدارس، ومن ثم يفسر لنا لماذا يختلف الطلاب برغم أن معلوماتهم ومهاراتهم متشابهة؟ ومن هنا فإن الكفاءة الذاتية مفهوم له أهميته القصوى في المجال الأكاديمي والتحصيلي، ذلك لأن معتقدات الفرد عما يمتلكه من قدرات ذاتية تحدد إلى مدى بعيد حماسه لتحقيق إنجازات تعليمية والتفاعل والمشاركة في الأنشطة الصفية، وكذلك اختيار التخصص في مجال ما.

وعلى الرغم من هذا التوجه النظري نجد أن البحوث في البيئة العربية لم تلق اهتماماً ذا بال لهذه القضية رغم أهميتها. إلا أن باندورا أشار إلى أن هناك بعداً يرتبط بالكفاءة الذاتية هو التوقع يجب أن يؤخذ في الاعتبار عند الحديث عن الكفاءة الذاتية. ذلك أن الشخص يقيم ما يمتلكه من قدرات للقيام بسلوك معين، ويتوقع أن يؤدي هذا السلوك إلى تحقيق نتائج معينة. "إن الفرد يمتلك قناعات بأنه سوف ينجح في تحصيل نتيجة ما بناء على سلوك معين سوف يصدر عنه تؤهله له قدراته وكفاءته" (Bandura, 1977: 79). ومن هنا فإن

هناك اختلافاً بين: الكفاءة الذاتية، وتوقعات النتيجة ذلك أن الكفاءة الذاتية تشير إلى اعتقاد الفرد بأنه يمتلك المهارات والقدرات لإنجاز مهمة معينة ومحددة؛ بينما يشير توقع النتيجة إلى إيمان الفرد بأن إنجاز المهمة سوف يؤدي إلى نتيجة مرغوبة هي نتيجة عمل وليس العمل نفسه، إلا أن كليهما له تأثير منفصل ومختلف على السلوك الفردي بالرغم من أن باندورا يرى أن الكفاءة الذاتية هي نموذج أشمل، وأكبر من مجرد توقع للنتيجة. بل ذهب إلى أبعد من ذلك حيث يرى أن الكفاءة الذاتية لها تأثير مباشر على توقع النتيجة.

"إن توقع الفرد عن نتائج أعماله قبل قيامه بها يؤثر تأثيراً كبيراً على النتائج الفعلية التي يتحصل عليها" ومن هنا يمكن النظر إلى نظرية الكفاءة الذاتية على أنها ضمن منظومة النظريات التي جعلت التوقع محورياً لها (Maddox et al., 1986) حيث تفترض هذه النظريات أن التوقعات لها الكلمة الأخيرة لتحقيق الفرد لنتائج مؤثرة شريطة أن تتطابق هذه التوقعات مع إمكانيات الفرد وقدراته حيث الكفاءة الذاتية التي لها أكبر الأثر على توقعات الفرد. إلا أن هنري وستون أشارا بأن التوقع له بعدان - يجب أن يوضع في الاعتبار - وهما: عوامل تتعلق بنوع العمل، وعوامل تتعلق بشخصية الفرد ذاته: (Henry & Stone, 1997a: 6).

وبدأت البحوث في مجال التوقع على يد روبرت ميرتون (Merton, 1948) حيث بدأت بدراسات كلاسيكية على فئران في متاهات مضيئة ومألوفة. إلا أن البداية الحقيقية لدراسة علاقة التوقع بالأداء الأكاديمي والإنجاز التحصيلي، ومحاولة التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال التوقع على يد روزنثال وجاكبسون (١٩٦٦) حيث قاما بدراسة توقعات المدرسين عن أداء طلابهم في الفصول: حيث بدءا بدراسة توقعات المدرسين عن تلاميذهم في بداية السنة الأولى، ثم في نهايتها، ثم في بداية السنة الثانية، ثم في نهايتها. وفي كل مرة يتم حساب معامل الارتباط بين توقعات المعلم والأداء الفعلي للطلاب في الامتحانات حيث كانت هذه العلاقة ارتباطية موجبة. كما وجدا أيضاً أن هناك علاقة موجبة بين توقعات المعلمين ومستوى القدرة العقلية العامة الفعلية للطلاب على مقياس فلانجان للقدرة العامة (Henry & Stone, 1997a). وأكد سيسون

(Sisson, 2003) على أن توقعات المعلمين لأداء طلابهم الأكاديمي ترتبط ارتباطاً موجباً ذا دلالة مع الإنجاز الفعلي لهؤلاء الطلاب. كما أن هذه التوقعات تتوقف على الكفاءة الذاتية للمعلم.

ولخص توبر Tauber التأثير الذي تمارسه توقعات المعلم عن أداء تلاميذه في الخطوات أو المراحل: ١ - مرحلة تكوين التوقعات: ويسعى المعلم فيها إلى تحديد الخصائص المميزة لكل طالب. ٢ - تحديد الطريقة المناسبة للتعامل مع كل طالب بناء على نتائج المرحلة السابقة وهنا يستعين المعلم بنظرية الاتصال لتحويل التوقعات إلى ممارسات مثل: الاتصال غير الشفهي، مقدار المدح أو النقد الموجه للطلاب. ٣ - جهود المعلم التي يبذلها ودرجة تقبله لدوره ولتلاميذه. ٤ - التغذية المرتدة حيث يتلقى المعلم تدعيماً من جانب طلابه بناء على ما قدمه من جهود (Pajares & Graham, 1999).

إلا أن هذه التوقعات هي من جانب المعلم لأداء تلاميذه وطلابه، ولم تجر دراسة واحدة - في حدود علم الباحث - لدراسة علاقة توقعات الطلاب بالأداء الأكاديمي. ولذلك فالدراسة الحالية تسعى إلى دراسة علاقة هذه التوقعات بكل من: الكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي لدى الطلاب.

إلا أن توقعات الأفراد لما سيكون عليه أداؤهم، ومن ثم النتائج المترتبة على سلوكهم ترتبط بمتغير آخر على درجة كبيرة من الأهمية وهو التفاؤل والتشاؤم؛ إذ إن توقعات الفرد تتأثر بعوامل ومتغيرات متعددة من أهمها التفاؤل والتشاؤم الذي يسيطر على الفرد بل الكفاءة الذاتية ومعتقدات الفرد عن إنجازاته إنما هي انعكاس لما لديه من معتقدات متفائلة أو متشائمة عن قدراته، وإمكاناته في التصرف، والتأثير فيما يحيط به من عناصر البيئة "ولذلك فإن التصورات، والمعتقدات المتفائلة أو المتشائمة تعكس بوضوح نظرة الفرد لذاته وتقييمه لقدراته على الإنجاز بصرف النظر عن إنجازاته الفعلي" (Schwarzer & Born, 1997: 178).

إن التفاؤل يشير إلى نمط من التفكير الإيجابي، والتوقع المعمم للأحداث المستقبلية يسوده البشّر، والإقبال على أخذ زمام المبادرة، والمثابرة في وجه

الشدائد بعزم لا يلين، والمحافظة على مستوى من الدافعية لا تخمد جذوته حتى تحقيق الأهداف. في حين أن التشاؤم هو نمط من التفكير السلبي، والتوقع المعمم للأحداث المستقبلية يسوده الحزن والشعور بالضالة والعجز وفقدان الأهلية. ولذلك تنخفض الروح المعنوية والدافعية ومن ثم يكون انخفاض الإنجاز.

إن الأفراد المتفائلين يشعرون بقلق محدود نسبياً وإن كان موجوداً فهو قلق مثمر وصحي، ومن ثم تكون لديهم توقعات وآمال كبيرة، ويدركون أن لديهم إمكانيات ذاتية تؤهلهم لتحقيق هذه التوقعات مع تجنب التفكير المحبط من خلال النظر في عواقب الإخفاق عن تحقيق التوقعات، ومن ثم نجدهم في المدارس، والجامعات يحققون مستويات مرتفعة من التحصيل، ولا يخشون الفشل. أما المتشائمون فإنهم يشعرون بالقلق المرتفع، ويقلل ذلك من إدراكهم لإمكاناتهم ومن ثم كفاءتهم الذاتية ويرسمون لأنفسهم أسوأ السيناريوهات ومن ثم تكون توقعاتهم لآداءاتهم منخفضة. وبدلاً من أن يتم التركيز على الإنجاز، والسعي لتحقيق الأهداف يكون معظم الطاقة مصروفاً نحو محاولة خفض القلق، وتوقع الأسوأ. وقد أطلق على هذه الاستراتيجيات التي تميز المتفائلين عن المتشائمين بالتشاؤم الدفاعي (Defensive Pessimism) (عبداللطيف وحمادة، ١٩٩٨: ٨٨). وظل مفهوم التفاؤل والتشاؤم بعيداً عن الدراسة العلمية مدة من الزمن انشغل فيها الباحثون بدراسة علم النفس المرضي، الاضطرابات النفسية مما يحول بين الفرد والشعور بالسعادة، ولكن في الآونة الأخيرة حدثت نقلة هائلة في موضوعات علم النفس تمثلت في جعل علم النفس الإيجابي، ومظاهر النفس الإيجابية وخصائصها موضوعاً للبحث. ومن هذه الموضوعات التفاؤل والتشاؤم. وطور مارتن سيلجمان Seligman نظريته حول تطور المظاهر الاكتئابية من خلال استدخال مفهوم العجز. واعتبر أن التفاؤل أمر مهم لتحقيق الراحة، ومن ثم التخلص من الاكتئاب مع تحقيق قدر من المرونة، والانفتاح، والتقبل لنتائج الأعمال التي يقوم بها الأفراد بدون مبالغة في توقعاتنا. ذلك أننا قبل أن نشرع في عمل ما، فإننا نتوقع تحقيق نتائج معينة قد تكون مبالغاً فيها، وعندما تأتي الرياح بما لا تشتهي السفن نصاب بخيبة الأمل والشعور

بالعجز للذين قد يدفعان بنا إلى هوة الاكتئاب. ولكن هل للتفاؤل والتشاؤم دور في مجال التحصيل الأكاديمي؟ هذا السؤال نظرياً يمكن الإجابة عنه، حيث إن إقبال المتفائلين على الحياة، وارتفاع عتبة الإحباط لديهم يساعد كثيراً في تحمل تبعات ومشاق المجاهدة في التحصيل. إلا أن الدراسات والبحوث في هذا المجال نادرة. ومن هذه الدراسات ما قام به إسبانويل وتايلور (Aspinwall & Taylor, 1992) حيث وجدوا أن المتفائلين يتوافقون بصورة أفضل مع الحياة الجامعية مقارنة بزملائهم المتشائمين. كما وجد سيلجمان وآخرون (Seligman et al., 1986) أن هناك فروقاً ذات دلالة بين المتفائلين والمتشائمين في اختبارات التحصيل الدراسي لصالح المتفائلين. ومن هنا فإن الحديث عن التوقع لا بد أن يتضمن في طياته دراسة لكل من: الكفاءة الذاتية، والتفاؤل والتشاؤم كي نكمل الصورة، وتتكامل القضايا. إلا أن الدافعية لها مكانها المتميز في مجال الدراسات النفسية حيث إنها هي المحرك القوي والطاقة اللازمة لأي سلوك بشري. وفي مجال علم النفس التربوي أوليت عناية خاصة بالدوافع الدراسية، وكذلك البحث عن طرق لإثارة الدافعية نحو التعلم لدى التلاميذ والطلاب رغبة في رفع مستوى الإنجاز والتحصيل لديهم.

وإذا كانت التوقعات التي يكونها الفرد إزاء حياته المستقبلية قد تكون موجبة إلا أنها - أيضاً - وبنفس القدر قد تكون توقعات سلبية، ومن هذه التوقعات السالبة ما قد يلقي بظلاله القاتمة على حياة الفرد النفسية. ومن هذه التوقعات السالبة الإشفاق من تحمل تبعات النجاح أو ما اصطلح عليه أخيراً بأنه الخوف من النجاح Fear of Success الذي يقصد به "ميل الشخصية لأن تكون قلقة بشأن إنجاز النجاح بسبب اقترانه بتوقع نتائج سلبية مترتبة عليه" (كاظم والكناني، ١٩٩٨: ٦).

إن مفهوم الخوف من النجاح أو الإشفاق من تحمل تبعات النجاح من المفاهيم الحديثة نسبياً في مجال علم نفس الشخصية حيث طُرِح لأول مرة من قبل ماتينا هورنر (Horner, 1968). إنه ينشأ بسبب "الصراع بين الدور الذي يفترض القيام به.

"المتوقع"، وبين الدور المتحقق فعلاً "السلوك"، وتحديدًا عندما يخالف السلوك التوقع؛ أي أن الخوف ينشأ نتيجة شعور الشخص بأن تجاوز حدود الدور سيؤدي إلى مواجهته عقوبات جماعية" (كاظم والكناني، ١٩٩٨: ٨).

إن إدراك الفرد المحرّف لما سوف يترتب على تحقيقه لإنجاز ما وتميزه بسبب هذا الإنجاز يجعله يتوقع متاعب ومصاعب آجلة سوف تلحق به مما ينعكس سلباً على أدائه، ومن ثم إنجازه لأمر ما تؤهله له قدراته فعلاً، ولكن إنجازه يأتي دون ذلك بسبب توقعاته تلك. وأحياناً نتيجة توقعات الفرد إلى التشاؤم والاعتقاد بأن ما سوف يتحقق فعلاً أقل من طموح الفرد؛ مما يقود الفرد إلى تجنب الإفراط في توقع النجاح أو بالأحرى انخفاض الهمة؛ ومن ثم يكون الفشل. فليس المقصود هنا أن الفرد يخاف من النجاح، ويسعى بإرادته للفشل متجنباً النجاح، فهذا وإن كان يحدث لدى بعض الفئات العصابية إلا أن الأسوياء لا يحدث منهم ذلك. إن الأمر تحديداً ينحصر في معتقدات الفرد الذاتية التي تحدد توقعاته عن مواقف النجاح وملاستها، وما سوف يلي النجاح من مسؤوليات، وأدوار يراها الفرد تفوق قدراته، وإمكاناته ومن ثم يشفق على نفسه من تحمل هذه التبعات مما يعد في التحليل الأخير إشفاقاً من تحمل تبعات النجاح.

ومن الملاحظ أن الدراسات في البيئة العربية التي تناولت الخوف أو الإشفاق من تحمل تبعات النجاح نادرة جداً، فلم يعثر الباحث إلا على دراسة وحيدة - في حدود علمه - وهي دراسة علي مهدي كاظم وسعد الكناني (١٩٩٨)، التي تعد الرائدة في هذا المجال. ومن هنا فإن الباحث يسعى إلى دراسة الإشفاق من تحمل تبعات النجاح وارتباطه بالتوقعات حول النجاح متجاوزاً في ذلك صنيع علي مهدي كاظم وزميله حيث اكتفيا بدراسة البنية العاملية للمقياس الذي أعده الكناني (١٩٩٤) لقياس الخوف من النجاح، وتم دراسة علاقة بعض المتغيرات الديمغرافية به مثل: المهنة (طالب/ غير طالب)، العمر الزمني، (ذكور وإناث).

وعلى الرغم من هذه التوجهات إلا أن التوقع في علاقته بالكفاءة الذاتية ولا سيما التوقع في المجال الأكاديمي عامة، والإنجاز التحصيلي خصوصاً لم يلق

الاهتمام الكافي من الدراسات، ولعل الندرة في الدراسات التي عنيت بهذا الجانب هي خير مثال على هذا.

ومن هنا فإن هذه الدراسة تسعى إلى الإجابة عن هذه التساؤلات:

- ١ - ما علاقة التوقع لدى طلاب كلية المعلمين بكل من: الكفاءة الذاتية العامة، والدافع للإنجاز، والتفاؤل - التشاؤم، والإشفاق من تحمل تبعات النجاح؟
- ٢ - هل يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي (التحصيل الدراسي) من خلال كل من: الكفاءة الذاتية العامة، التفاؤل / التشاؤم، الدافع للإنجاز، الإشفاق من تحمل تبعات النجاح، المعدل التراكمي؟ وما مدى مساهمة كل منها في هذا التنبؤ؟
- ٣ - هل توجد اختلافات جوهرية بين فئات التوقع الثلاث (التطابق، والإفراط، والتفريط) في التوقع في كل من: الكفاءة الذاتية، التفاؤل، التشاؤم، الإشفاق من تحمل تبعات النجاح، الدافع للإنجاز؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تعرّف ما يأتي:

- ١ - علاقة توقع الفرد لإنجاز مهمة معينة - الاختبار - بكل من: معتقداته عن كفاءته الذاتية العامة، وشعوره بالتفاؤل / التشاؤم، وما يمتلكه من دافع للإنجاز في المجال الأكاديمي وكذلك علاقة هذا التوقع بالإشفاق من تحمل تبعات النجاح وهو نمط من أنماط التفكير اللاعقلاني. هذه الدراسة تسعى من خلال بحث هذه العلاقة إلى دراسة العوامل التي تقف وراء توقع الفرد عن مدى قدرته على إنجاز المهام المسندة إليه.
- ٢ - مدى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال بحث دور كل من: التوقع، والتفاؤل / التشاؤم، والكفاءة الذاتية، والدافع للإنجاز، والإشفاق من تحمل تبعات النجاح في هذا التنبؤ.

٣ - أثر اقتراب موعد معرفة نتيجة العمل أو الأداء على توقعات الفرد عن إنجازه.

٤ - الفروق أو الاختلافات بين الفئات الثلاث في ضوء متغير التوقع في المتغيرات الأخرى موضوع الاهتمام. هذه الفئات الثلاث من التوقع هي: (التطابق، والتفريط، والإفراط).

مصطلحات الدراسة ومتغيراتها

* الكفاءة الذاتية: Self-efficacy: يرى باندورا أن الكفاءة الذاتية هي "معتقدات الفرد عن إمكاناته للأداء في مستويات من الأداء متوقعة، وتؤثر على الأفعال التي بدورها لها أثر في حياتهم. إنها بذلك تحدد كيف يشعر الناس، وكيف يفكرون، وكيف يحفزون أنفسهم وكيف يتصرفون" (Bandura, 1994: 41). واعتبر باندورا أن "معتقدات الفرد عن كفاءته الذاتية، وتوقعاته حيالها هي دالة وظيفية على السلوك المحتمل أن يصدر عن الفرد في المواقف الفعلية. ومن هنا يمكن التنبؤ بالسلوك الفعلي بناء على دراسة معتقدات الفرد عن كفاءته الذاتية" (Betz & Hackett, 1989: 265). ويرى فتحي الزيات أن "الكفاءة الذاتية أو الفاعلية الذاتية هي مجموعة متميزة من المعتقدات أو الإدراكات المترابطة أو المتداخلة لتنتج مجموعة من الوظائف المتعلقة بالضبط الذاتي لعمليات التفكير الدفاعية، والحالات الانفعالية، والفسولوجية" (الزيات، ١٩٩٩: ٣٩٠).

ويرى إبراهيم الشافعي إبراهيم أن الكفاءة الذاتية "هي تقدير الفرد لما يمتلكه من: قدرات، وإمكانات، يرى أنها تؤثر فيما حوله، وتساعد على ما يواجهه من مشكلات، وعقبات" (إبراهيم، ٢٠٠٣: ١٢).

ويعرفها الباحث إجرائياً هنا بأنها: تقدير الفرد لذاته فيما يتعلق بتوقع لقدراته على إنجاز الأعمال والخطط التي يضعها لنفسه، كما تعبر عنها الدرجة الكلية على المقياس المستخدم.

* توقعات النتيجة: outcome expectations: وهي: "النتائج الإيجابية أو

السلبية المتوقعة من قبل الفرد تجاه موقف أو عمل مستقبلي يتم بناءً على تقييم الفرد لقدراته، وخبراته الماضية" (3: Hahn & Lengerko, 1997). إلا أن باندورا يرى أنها تشير إلى "إيمان الفرد وثقته بأن إنجاز المهمة سوف يؤدي إلى نتيجة مرغوبة. إنها نتيجة عمل وليس العمل نفسه وتلعب الكفاءة الذاتية دورها في تحديد درجة هذه الثقة" (Bandura, 1986).

في حين يرى الباحث أن التوقع: هو تقدير الفرد للإنجاز في موقف ما أو مهمة ما مستقبلية يتم بناءً على تقييم الفرد لما يمتلكه من قدرات، وإمكانات. هذا التوقع قد يكون مبالغاً فيه (إفراط)، وقد يكون متطابقاً مع إنجاز الفرد الفعلي (تطابق)، وقد يكون تقدير الفرد لإنجازه المتوقع منخفضاً عن إنجاز الفعلي حيث لا يقدر الفرد نفسه حق قدرها (تفريط).

ويقصد بالتوقع للنتيجة في مجال التحصيل الأكاديمي أو الدراسي في الدراسة الحالية: إنه الدرجة التي يتوقع الطالب أن يحصل عليها في الاختبار النهائي في مادة دراسية.

* فئات التوقع: يقصد به مدى التطابق بين توقعات الفرد (للدرجة التي يحتمل أن يحصل عليها) في الاختبار والدرجة الفعلية التي حصل عليها. وهي ثلاث فئات: التطابق: حيث تتطابق الدرجة المتوقعة على الدرجة الفعلية التي حصل عليها الفرد. الإفراط: حيث تكون درجة التوقع أكبر من الدرجة الفعلية التي حصل عليها الفرد. التفريط: حيث تكون درجة التوقع أقل من الدرجة الفعلية التي حصل عليها الفرد.

* التفاؤل والتشاؤم Optimism & Pessimism: يرى شاير وكارفر: "أن التفاؤل هو استعداد كامن داخل الفرد للتوقع العام لحدوث الأشياء الجيدة والإيجابية؛ أي توقع النتائج الطيبة للأحداث المستقبلية، أما التشاؤم فهو استعداد كامن - أيضاً - داخل الفرد ولكن لتوقع الأحداث السيئة والنتائج السالبة فيما يتعلق بالأحداث المستقبلية" (Scheier & Carver, 1985)، في حين يرى أحمد عبد الخالق أن "التفاؤل هو نظرة استبشار نحو المستقبل تجعل الفرد

يتوقع الأفضل وينتظر حدوث الخير، ويرنو إلى النجاح، ويستبعد ما خلا ذلك. في حين أن التشاؤم هو توقع سلبي للأحداث القادمة يجعل الفرد ينتظر حدوث الأسوأ، وتوقع الشر والفشل وخيبة الأمل، ويستبعد ما خلا ذلك" (عبدالخالق، ١٩٩٦: ٦). إلا أن أحمد السيد إسماعيل يرى أن التفاؤل هو "استعداد انفعالي ومعرفي معمم، ونزعة للاعتقاد أو للاستجابة انفعالياً تجاه الآخرين، وتجاه المواقف، وتجاه الأحداث بطريقة إيجابية وواعدة، وتوقع نتائج مستقبلية جيدة ونافعة" (إسماعيل، ٢٠٠١: ٥٤). ويرى الباحث الحالي أن التفاؤل والتشاؤم مفهوم ثنائي القطب يشير قطبه الأول وهو التفاؤل إلى معتقدات ذاتية، لدى الفرد تتسم بالبشر والأمل والإشراق تجاه الأحداث الحالية، والمستقبلية تجعل الفرد مقبلاً على الحياة، راضياً فيها عن نفسه وعن الآخرين. في حين يشير القطب الثاني وهو التشاؤم إلى معتقدات ذاتية لدى الفرد تتسم بالضيق، وفقدان الأمل، والكآبة تجاه الأحداث الحالية، والمستقبلية تجعل الفرد مدبراً عن الحياة، متبرماً من نفسه ومن الآخرين.

* الدافع للإنجاز Achievement Motivation: هو الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو بذلك هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك، ومن ثم يعتبر من المكونات المهمة للنجاح المدرسي (موسى، ١٩٨١: ٥). ويوصف الأفراد ذوو دافع الإنجاز المرتفع بأنهم يميلون إلى بذل محاولات جادة للحصول على قدر كبير من النجاح في كثير من المواقف المختلفة" (المرجع السابق: ٥).

* المعدل التراكمي: هو حاصل قسمة مجموع النقاط التي حصل عليها الطالب في جميع المقررات التي درسها منذ التحاقه بالكلية على مجموع الوحدات المقررة لتلك المقررات (لائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة الجامعية، بدون: ٥).

* الإشفاق من تحمل تبعات النجاح: يرى الباحث أنه: شعور مبالغ فيه لدى الفرد بالخوف من التبعات التي قد يترتب على نجاحه في إنجاز عمل ما، ومسؤوليات تقع تالية، ومرتبة على نجاحه.

الدراسات السابقة

تنوعت الدراسات التي أمكن للباحث الاطلاع عليها بين دراسات عُنيت بعدد من المتغيرات مشابه أو مماثل لتلك المتغيرات موضوع الاهتمام في الدراسة الحالية، وبين دراسات عُنيت بعدد محدود أو متغير واحد من المتغيرات التي تعنى بها الدراسة الحالية: وندر - أو بالأحرى - لا توجد دراسة واحدة - في حدود علم الباحث - أن تكون هناك دراسة شملت جميع المتغيرات موضوع الاهتمام في الدراسة الحالية. ولذلك فإن الباحث يعرض لبعض منها فيما يلي بلا تبويب في أقسام لكثرة الأقسام إذا تم عرض الدراسات وفقها:

١ - دراسة جور سالم (Jerusalem, 1991): وتهدف إلى دراسة علاقة الكفاءة الذاتية العامة بكل من: الضغط النفسي، وإنجاز المهام الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة (ن=٣٠٠) من الجنسين ووفق متغير الضغط النفسي صنفوا إلى مجموعتين: مرتفعي ومنخفضي الضغط، وأشارت النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة بين المجموعتين في الكفاءة الذاتية لصالح منخفضي الكفاءة (أكثر إدراكاً للضغط). كما توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة بين الكفاءة الذاتية والإنجاز الأكاديمي.

٢ - دراسة هاكيت (Hackett, 1992): وتهدف إلى الكشف عن العلاقة بين كل من: كفاءة الذات الأكاديمية والمساندة الاجتماعية من ناحية، والإنجاز الأكاديمي من ناحية أخرى لدى طلاب الجامعة (ن=١٩٧): حيث أشارت النتائج إلى أنه: توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة بين الإنجاز الأكاديمي من ناحية وكل من: المساندة الاجتماعية، وفعالية الذات الأكاديمية والمهنية. وهذه المتغيرات تساهم في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي على اختلاف بينها في القدرة على التنبؤ.

٣ - دراسة جانيس (Janice, 1996): ومن أهدافها دراسة مدى تأثير فعالية الذات على الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المدارس العليا في إحدى المدارس الريفية في أوكلاهوما في الولايات المتحدة (ن=٧٥)، واستعين بكل من:

مقياس تنظيم الذات لباندورا، واختبارات أيوا للتحصيل الأكاديمي في مواد الرياضيات، والعلوم، والدراسات الاجتماعية. وأشارت النتائج إلى ارتباط فعالية الذات مع الإنجاز الأكاديمي ارتباطاً موجباً ذا دلالة، وأن هذا الارتباط لا يختلف باختلاف المواد الأكاديمية.

٤ - دراسة تريزور ولوكس (Treasure & Lox, 1996): وتهدف إلى دراسة علاقة الكفاءة الذاتية بالإنجاز الرياضي في مجال المصارعة، وكذا دراسة أثر اقتراب موقف النزال على توقعات الفرد عن كفاءته الذاتية لدى عينة من المصارعين من طلاب إحدى المدارس الثانوية (ن=٧٠) وكان متوسط العمر الزمني لهم ١٦,٠٣ سنة وبانحراف معياري مقداره ١,١٤. واستعان الباحث بكل من: مقياس الكفاءة الذاتية من إعداد واطسن وآخرين (١٩٨٨)، وكذلك مقياس القلق المعرفي من إعداد مارتيز وآخرين (١٩٩٠). وأشارت النتائج إلى أنه: توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة بين الكفاءة الذاتية، والإنجاز الرياضي في مجال المصارعة، وكلما اقترب موعد النزال زاد معدل القلق، وخفض الفرد من توقعاته عن الفوز. وتم قياس كل من: القلق، والكفاءة، والتوقع قبل النزال بيومين، ثم قبيل النزال بخمس عشرة دقيقة.

٥ - دراسة شبرد وآخرين (Sheppard et al., 1996): عن مدى التغير الذي يحدث لمستوى: التفاؤل، والتشاؤم لدى الأفراد نتيجة لإدراكهم لبعض المتغيرات الأخرى، واشتملت الدراسة على عينتين: الأولى: طلاب الجامعة (ن=٨٢ من الجنسين) من السنوات الدراسية: الثانية (ن=٣١)، الثالثة (ن=٢٢)، والرابعة (ن=٢٩). وتم توجيه سؤال مفتوح لهم عن مقدار الراتب الذي يتوقعون الحصول عليه بعد التخرج، وذلك في ثلاثة أوقات مختلفة من العام الدراسي في: يناير، أبريل، وعند التخرج. أما العينة الثانية: فمن طلاب الجامعة في السنة الثانية (ن=١٤٤ من الجنسين) حيث طلب منهم أن يحددوا توقعاتهم عما سيحصلون عليه من درجات في امتحان معين في أربعة أوقات مختلفة: قبل الامتحان بشهر، وبعد الامتحان مباشرة، وقبل ثلاثة أيام من إعلان النتيجة،

وقبيل إعلان النتيجة بدقائق. وطبقت أدوات لقياس كل من: التفاؤل، والتشاؤم، والكفاءة الذاتية، والدافع للإنجاز ومفهوم الذات. وأشارت النتائج إلى أنه فيما يتعلق بالعينة الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الفرق: الثانية، والثالثة، والرابعة في التوقع عن الراتب لصالح طلاب الفرقتين: الثانية، والثالثة: أي أن طلاب الفرقة الرابعة قللوا من تفاؤلهم غير الواقعي مع قرب التخرج. وفيما يتعلق بالعينة الثانية: ١ - كشفت النتائج عن أن أفراد العينة قد تخلوا عن تفاؤلهم مع العد التنازلي في الوقت، وأصبحوا أكثر تشاؤماً مع اقتراب موعد معرفتهم النتيجة. ٢ - المجموعة التي لديها تقدير ذات مرتفع لم ينخفض مستوى التفاؤل لديهم بدرجة ذات دلالة. ٣ - توجد علاقة طردية بين الدرجة الكلية للتوقع والكفاءة الذاتية لدى أفراد العينة.

٦ - دراسة أندرهاهن ولنجر (Hahn & Lengerko, 1997): تهدف إلى دراسة أثر معلومات صحية تعمل كتغذية راجعة عن عامل مخاطرة شخص على السلوك الصحي لديه وذلك لدى عينة من الراشدين الألمان قوامها ١٥١٨، ٤٧٪ منهم ذكور، ٥٣٪ إناث بمتوسط عمر زمني مقداره ٤١ سنة وصنفوا إلى مجموعتين: الأولى عالىو نسبة الكوليسترول ٤٠٪. والثانية: منخفضو نسبة الكوليسترول ٦٠٪، وتم تطبيق مقاييس عن: الكفاءة الذاتية العامة، التوقعات: السلبية والإيجابية عن المخاطر الصحية، ثم قياس نسبة الكحول في الدم. وتم تطبيق برنامج للتمرينات الرياضية مصاحب لبرامج التوعية الصحية. وأشارت النتائج بعد مضي ستة شهور إلى أنه: حدث انخفاض عام في استهلاك الكحول: حيث توجد فروق ذات دلالة بين مرتبي التطبيق قبل وبعد البرنامج لصالح القياس البعدي. كما أن تفاعل التوقع (إيجابي، سلبي) مع الكفاءة الذاتية له أثر جوهري على السلوك الصحي وانخفاض استهلاك الكحول.

٧ - دراسة هنت (Hunt, 1997): وتهدف إلى دراسة العلاقة بين كل من: مفهوم الذات والرجاء والإنجاز والتحصيل الأكاديمي وذلك لدى عينة من طلاب الجامعة في المستوى الأول ومن الجنسين (ن=٦٩: ٢٠ ذكراً، ٤٩ أنثى) واستعانت

الباحثة بكل من: مقياس توقع النجاح العام من إعداد فيبل وآخر ١٩٧٨، ومقياس الرجاء من إعداد سينايدر وآخرين ١٩٩١، ومقياس مفهوم الذات لروزنبرج، واعتبرت الدرجة النهائية في امتحان آخر العام معبرة عن الإنجاز الأكاديمي. وأشارت النتائج إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة بين أي من هذه المتغيرات والإنجاز الأكاديمي. وفسرت الباحثة ذلك بسبب البنود ذات الاتجاه السالب التي حيرت الطلاب مما أدى إلى تضارب النتائج.

٨ - دراسة هنري وستون (Henry & Stone, 1997:b): وتهدف إلى دراسة علاقة الكفاءة الذاتية بتوقع النتيجة في ضوء العديد من المتغيرات: كالجنس، مستوى التعليم، عدد مرات استخدام الحاسوب، المهنة: حيث تكونت العينة من ٢٠٠٠ فرد وزعت عليهم الأدوات، وأجاب عليها جميعاً ٤١١ فرداً (١٠٪ يستخدمون الحاسوب طوعية وليس جزءاً من أعمالهم، ٣٠٦ يستخدمون الحاسوب كجزء من مهام أعمالهم). وتم استبعاد الصنف الأول فأصبحت العينة النهائية هي ٣٠٦ فرداً: ٦٠٪ ذكور، ٣٤٪ إناث، ٦٪ لم يحددوا نوع الجنس. أما مستوى التعليم فكان: (ثانوية، ثانوية ثم كلية لمدة عامين، كلية أربع سنوات، دكتوراه). أما عدد ساعات الاستخدام فقد تراوحت بين ساعة واحدة يومياً، و١٦ ساعة يومياً. واستعان الباحثان بكل من: مقياس الكفاءة الذاتية في استخدام الحاسوب من إعدادهما، ومقياس الكفاءة العامة، واستبانة لتوقع النجاح في أداء الأعمال المرتبطة بالحاسوب. وأشارت النتائج إلى أنه: توجد علاقة ارتباطية طردية بين التوقع، والكفاءة الذاتية العامة، والكفاءة الذاتية في استخدام الحاسوب.

- لا يوجد أثر للجنس على كل من: الكفاءة الذاتية في استخدام الحاسوب، أو توقع النتيجة.

- كلما زادت ساعات استخدام الحاسوب، زادت التوقعات الإيجابية والكفاءة الذاتية في استخدامه.

- توجد علاقة عكسية بين توقعات النتيجة للأعمال المرتبطة بالحاسوب

والمستوى التعليمي؛ حيث تفوق من يحملون الثانوية على غيرهم ممن يحملون مؤهلات عليا. ويرى الباحثان أنها مفاجأة لم يتوقعانها، وقد فسرها بأنها نوع من التوقع غير الواقعي. وربما كان من يحملون مؤهلات عليا يرون أنهم لم يكافأوا بالقدر الكافي مما قلل من توقعاتهم لأدائهم.

٩ - دراسة لاندلنج وستيوارت (Landlunge & Stewart, 1998): وتهدف إلى دراسة علاقة كل من: الدافعية، والضبط الداخلي/ الخارجي، والكفاءة الذاتية بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الصف الثاني عشر من طلاب المدارس العليا والذين كانوا على وشك التخرج (ن=١٠٨) ينتمون إلى مقاطعتين في أمريكا هما: نيوبرونزفيك، ونيوفوندلاند، واستعان الباحثان بالعديد من الأدوات لقياس المتغيرات موضوع الاهتمام من إعدادهما. وأشارت النتائج إلى أنه: توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة بين كل من: الدافعية، ووجهة الضبط، والكفاءة الذاتية من ناحية، والتحصيل الدراسي من ناحية أخرى.

١٠ - دراسة باركر وأولسون (Barker & Olson, 1998): وتهدف إلى دراسة تعلم استراتيجيات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات وتقييم ذلك من خلال دراسة مدى التغير في العام الأول الجامعي، وتكونت العينة من طلاب السنة الأولى في كلية الطب في جامعة ميسيسيبي (ن=١٠٣ من الجنسين: ٢٨٪ إناث، ٧٢٪ ذكور) ١٥٪ منهم من السود، ١٠٪ من أصل أسباني، ٧٥٪ من البيض. وتم تطبيق وحدة مقترحة تقوم على تنمية التعلم الذاتي. تم تطبيق الأدوات في القياس القبلي على العينة ثم أعيد التطبيق في نهاية الفصل الدراسي في مايو ١٩٩٥ حيث اشترك في القياس البعدي ٦٤ طالباً فقط. أكمل جميع الاختبارات منهم ٥٩ فرداً، وبذلك تكون (ن النهائية = ٥٩). وتم تطبيق مقياس متعدد الأبعاد (١٥ بعداً) يقيس ١٥ متغيراً يشار إليه اختصاراً MSL Q وهو من إعداد بيتريتش وآخرين ١٩٩١. ويجاب عليه وفق ميزان ليكرت السباعي ومن هذه الأبعاد (الدافعية: الجوهرية، والظاهرية، تقييم المهام، الكفاءة الذاتية، قلق الاختبار، التفكير النقدي، الضبط الذاتي...). وأشارت النتائج إلى أنه: توجد

فروق جوهرية بين القياسين: القبلي والبعدي على معظم المتغيرات مع اختلاف في اتجاهات الفروق: فهناك انخفاض في بعض المتغيرات: كقلق الاختبار، وهناك زيادة في بعضها: كالضبط الذاتي. وهناك متغيرات لم يحدث فيها تغير: كالكفاءة الذاتية، والتفكير النقدي. كما توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة بين الكفاءة الذاتية والدافعية من ناحية والتحصيل الدراسي كما يعبر عنه بالمعدل التراكمي من ناحية أخرى. كما لا يوجد أثر للسلالة على كافة المتغيرات.

١١ - دراسة شيو وهيونج (Shay & Huang, 1999): وتهدف إلى دراسة العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المدارس العليا الثانوية في إحدى المقاطعات الصينية، وكذلك دراسة علاقة توقع المدرس عن تحصيل الطلاب بالتحصيل الفعلي لديهم. كما كانت تهدف الدراسة إلى بحث مدى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال عدة متغيرات منها: التوقع من جانب المدرس، والبيئة التنافسية، والكفاءة الذاتية. وأخيراً دراسة الفروق بين الجنسين في الكفاءة الذاتية. وتكونت العينة من ٢٧٧ طالباً من الجنسين واستعين بعدة أدوات منها: مقياس الكفاءة الذاتية في المجال الأكاديمي، وبيئة الفصل (تعاون - تنافس)، الدافعية للإنجاز، واستعان الباحث بكل من الأساليب الإحصائية التالية: معامل ارتباط بيرسون، اختبار (ت)، تحليل التباين، والانحدار المتعدد. وأشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين الجنسين في الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ويوجد أثر ذي دلالة لروح التنافس على الكفاءة الذاتية الأكاديمية. كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين توقعات المدرس والإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب. ومن بين ستة عوامل أدخلت في تحليل الانحدار فإن التنبؤ ذي الدلالة للتحصيل الدراسي كان لكل من: الدافعية للإنجاز، توقع المدرس، التنافس، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل الدراسي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لكن لم تصل إلى مستوى الدلالة المقبول.

١٢ - دراسة فتحي الزيات (١٩٩٩): وتهدف إلى التعرف على البنية

العاملية للكفاءة أو الفاعلية الذاتية الأكاديمية المحددة لآداءات طلاب العينة في المجالات الأكاديمية، وكذلك التحقق من مدى اتساق تقديرات طلاب العينة واحتفاظهم بتقديراتهم، ومراكزهم النسبية خلال سنوات دراستهم مع اختلاف تخصصاتهم الأكاديمية. وأخيراً مدى اختلاف الكفاءة باختلاف كل من: التخصص الأكاديمي، والمرحلة الدراسية، والجنس لدى عينة من طلاب الجامعة (ن=٦١٢ من الجنسين) تراوح العمر الزمني لهم ما بين ٢٠-٢٣ سنة بمتوسط مقداره ٨,٢١، وانحراف معياري مقداره ١,٤. واستعان الباحث بكل من: المعدل في الثانوية العامة، الدرجة النهائية في امتحانات آخر الفصل، وكذلك المعدلات التراكمية لتقديرات السنوات الأربعة. وأشارت النتائج إلى وجود عامل عام واحد للكفاءة الذاتية الأكاديمية كما تقاس بالتحصيل الأكاديمي. كما يوجد ثبات أو اتساق نسبي ذي دلالة في آداءات طلاب العينة كما تقاس بالتحصيل الدراسي عبر السنوات الدراسية المختلفة، كما أن المتغيرات والعوامل التي تقف خلف الكفاءة الذاتية الأكاديمية لا تختلف باختلاف التخصص أو الجنس.

١٣ - دراسة هوى فان ووكر (Huy Van Waker, 2000): عن أثر الكفاءة الذاتية بأبعادها الأربعة على الأداء والإنجاز في الرياضيات، وكذلك بحث مدى مساهمة الكفاءة الذاتية في التنبؤ بالإنجاز في الرياضيات. وأخيراً: دراسة الفروق بين الجنسين في كل من: الكفاءة الذاتية والقلق. وتكونت العينة من طلاب المرحلة الابتدائية من الصفوف (٣، ٤، ٥، ٦) (ن=٦٥٥) طالباً من الجنسين. وتم تطبيق الأدوات التالية: مقياس الكفاءة الذاتية العامة لباندورا ذي العوامل الأربعة، مقياس الكفاءة الذاتية في الرياضيات وهما من إعداد الباحثين ثم اختبار تحصيلي في الرياضيات، وأخيراً اختبار القلق العام. وتم عرض الأدوات من خلال جهاز عرض علوي مقروناً بقراءته بصوت مناسب لكل طالب من خلال سماعات فردية على الأذن. وأشارت النتائج إلى أنه: توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة بين الكفاءة الذاتية العامة، والذاتية الخاصة من ناحية، والتحصيل في مادة الرياضيات من جهة أخرى. كما تساهم الكفاءة الذاتية العامة، والخاصة في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي في مادة الرياضيات

للفصوف (٣، ٤). لكن ليستا قادرتين على هذا التنبؤ لدى عينة الصفيين (٥)، (٦). كما لا توجد فروق ذات دلالة بين الجنسين في كل من: الكفاءة العامة أو الخاصة، وكذلك في الإنجاز الأكاديمي في مادة الرياضيات، في حين كانت الفروق فيما يتعلق بالقلق ذات دلالة بين الجنسين في القلق لصالح الذكور.

١٤ - دراسة شوارزر وسكولز (Schwarzer & Scholz, 2000): عن الخصائص السيكمومترية لمقياس الكفاءة الذاتية العامة الذي أعده الباحثان، وكذلك دراسة الفروق بين الثقافات والأعراق في دراسة عبر حضارية حيث تكونت العينة من ١٧٥٥٣ ينتمون إلى ٢٢ دولة في مختلف قارات العالم منهم: ٦٦٨٧ رجلاً، ٨٦١٣ أنثى مضافاً إليهم ٢٢٥٣ لم يحددوا نوع الجنس، وكان العمر الزمني لهم يتراوح ما بين ١٥-٢٠ سنة. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة بين الكفاءة الذاتية والإنجاز الأكاديمي حيث $r=0.75$.

١٥ - دراسة فرنا وكامبيل (Verna and Campbell, 2000): وتهدف إلى الإجابة عن التساؤلات التالية: - ما العوامل التي تساهم بدرجة كبيرة في الإنجاز الأكاديمي في مادة الرياضيات لدى طلاب المدرسة الثانوية الموهوبين من الأمريكيين ذوي الأصول العرقية المختلفة؟ - ما علاقة كل من: المستوى الاجتماعي الاقتصادي، والكفاءة الذاتية العامة، والمعاملة الوالدية بالتحصيل الدراسي عموماً، والتحصيل في الرياضيات خصوصاً؟ - ما الفرق بين السلالات العرقية في كل من: الكفاءة الذاتية، إدراك أساليب المعاملة الوالدية، الإنجاز التحصيلي في الرياضيات؟. وشملت الدراسة عينة من طلاب تراوح العمر الزمني لهم ما بين ١٦-١٨ سنة من الجنسين (ن=٢٢٥) من الموهوبين (١٠٩ ذكراً، ١١٦ أنثى) في منطقة نيويورك وكذلك ١١٦ أباً، و١١٦ أمماً لعدد ١٥٣ طالباً من المشاركين، وكانوا موزعين حسب السلالة إلى ٤٨٪ أبيض، ٤٦٪ أمريكي من أصل آسيوي، ٣٪ أمريكي من أصل أسباني، ٣٪ أمريكي زنجي. وتم اختيار الطلاب من المشاركين في المستوى النهائي في برنامج وستجهاوس للموهوبين، وهؤلاء الطلاب هم في الأساس في فصول الموهوبين ومعدلهم النهائي في التحصيل هو ٨٦٪ فأكثر. واستخدمت أدوات متعددة منها: مقياس

أساليب المعاملة الوالدية، ومقياس الكفاءة الذاتية العامة، ومقياس الكفاءة الذاتية في مجال الرياضيات، وجميعها من تأليف كاميل ١٩٩٤، واستمارة للمستوى الاجتماعي والاقتصادي، أما المعدل التراكمي فقد تم الحصول عليه من خلال سجلات الطلاب. وأشارت النتائج إلى أن:

أ - الكفاءة الذاتية هي أقوى المنبئات للإنجاز في كل التحليلات.
ب - توجد فروق بين السلالات المختلفة في الكفاءة الذاتية، وإدراك المعاملة الوالدية. ج- يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للمستوى الاجتماعي والاقتصادي على الإنجاز في مجال الرياضيات.

١٦ - دراسة يوسف عبدالله، وسبيكة الخلفي (٢٠٠١): عن العلاقة التنبؤية بين الأداء الأكاديمي كما يقيسه المعدل التراكمي وكل من: الاتجاهات نحو الدراسة، ودافعية الإنجاز، وعادات الاستذكار لدى عينة متطوعة من طالبات كلية التربية في قطر (ن=٢٤٢) ٩٨ طالبة في التخصص العلمي، و١٤٤ طالبة من التخصص الأدبي. واستعان الباحثان بكل من اختبار الدافع للإنجاز، ومقياس عادات الاستذكار، والاتجاهات نحو الدراسة. وأشارت النتائج إلى أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة بين كل من: الأداء الأكاديمي من ناحية وكل من: دافعية الإنجاز، وعادات الاستذكار، والاتجاهات نحو الدراسة. كما ساهم كل من: دافعية الإنجاز، وعادات الاستذكار، والاتجاه نحو الدراسة في التنبؤ بالأداء الأكاديمي.

١٧ - دراسة عبدالمنعم حسيب (٢٠٠١): تسعى إلى دراسة العلاقة بين المهارات الاجتماعية، والفعالية العامة للذات لدى ثلاث فئات من طلاب الجامعة (متفوقين دراسياً، عاديين، متأخرين) من كلاب الفرقتين: الأولى، والرابعة، ومن الجنسين (ن=١٨٨) ومن تخصصات علمية مختلفة من طلاب كلية التربية بالعريش، واستعان الباحث بكل من: اختبار المهارات الاجتماعية، واختبار الفعالية العامة للذات من إعداد روبرت ثبتون وآخر، تعريب محمد السيد عبدالرحمن. وأشارت النتائج إلى أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة

بين المهارات الاجتماعية والفعالية العامة للذات، ولم تختلف الصورة لدى المتفوقين عنها لدى كل من: العاديين، أو المتأخرين دراسياً. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات الثلاث في الفعالية العامة للذات لصالح المتفوقين.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق يتضح أن:

- ١ - لا توجد دراسات عُنيت بدراسة توقع الأداء، أو الإنجاز الأكاديمي من جانب الطلاب أنفسهم. وجُلَّ الدراسات التي أمكن للباحث الاطلاع عليها عُنيت بدراسة توقعات المعلمين عن أداء طلابهم وتلاميذهم.
- ٢ - معظم الدراسات لم تولِ عناية بدراسة مدى إمكانية التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي والقليل الذي اهتم بالتنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لم يدخل في اهتماماتهم: توقعات الطلاب، أو معدلاتهم التراكمية.
- ٣ - لا توجد دراسات اهتمت بدراسة الفروق بين مستويات التوقع الثلاث التي عُنيت بها الدراسة الحالية في أي من المتغيرات موضوع الاهتمام في الدراسة الحالية.
- ٤ - لا يوجد اتفاق بين نتائج الدراسات فيما يتعلق بعلاقة التوقع بكل من: الكفاءة الذاتية، والإنجاز الأكاديمي، والتفاؤل والتشاؤم، والإشفاق من تحمل تبعات النجاح.
- ٥ - لا توجد دراسات أخذت في الاعتبار عند دراسة التوقع أثر المعتقدات الذاتية اللاعقلانية عن تبعات ومشاق النجاح على التوقع.

فروض الدراسة:

في ضوء كل من: التوجهات النظرية التي تم عرضها سابقاً، والاتجاه العام لنتائج الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها وعرضها، وكذا توقعات الباحث فإنه يفترض ما يلي:

- ١ - تتخفيض توقعات الطلاب لدرجاتهم على الاختبار التحصيلي كلما اقترب موعد الاختبار. ويعبر عن هذا الفرض إحصائياً بأنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المتوقعة في الاختبار التحصيلي في مرات التوقع الثلاث لصالح المرة الأخيرة (عقب أداء الاختبار).
- ٢ - توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب المتوقعة والدرجة الفعلية على الاختبار التحصيلي.
- ٣ - توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب المتوقعة في الاختبار التحصيلي ودرجاتهم في الكفاءة الذاتية العامة.
- ٤ - توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة بين درجات الطلاب المتوقعة في الاختبار التحصيلي ودرجاتهم في التفاؤل/ التشاؤم.
- ٥ - توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة بين درجات الطلاب المتوقعة في الاختبار التحصيلي والدافع للإنجاز لديهم.
- ٦ - توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة بين درجات الطلاب المتوقعة في الاختبار التحصيلي والإشفاق من تحمل تبعات النجاح لديهم.
- ٧ - تساهم المتغيرات التالية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب بدرجات متفاوتة وهي: التوقع، الكفاءة الذاتية العامة، التفاؤل/ التشاؤم، الدافع للإنجاز، المعدل التراكمي، والإشفاق من تحمل تبعات النجاح.
- ٨ - توجد فروق ذات دلالة بين الفئات الثلاث للتوقع (التطابق، الإفراط، التفريط) في كل من: الكفاءة الذاتية العامة، التفاؤل/ التشاؤم، الدافع للإنجاز، والإشفاق من تحمل تبعات النجاح.

منهج الدراسة

أ - عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من ٢٧٠ طالباً من طلاب كلية المعلمين في بيشة - بالمملكة العربية السعودية، يقوم الباحث الحالي بالتدريس لهم مقررراً في التوجيه

والإرشاد من تخصصات مختلفة تشمل: القرآنية، والدراسات الإسلامية، واللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، وبلغ متوسط العمر الزمني للعينة الكلية ٢١,٤ سنة وبانحراف معياري مقداره ٢,٠٣. والجدول التالي يوضح توزيع العينة وخصائصها.

جدول رقم (١)

خصائص وتوزيع العينة الكلية للدراسة الحالية

المجموع	العلوم	الرياضيات	اللغة العربية	الدراسات الإسلامية	الدراسات القرآنية	العدد
٢٧٠	٦٥	٧٠	٤٥	٤٥	٤٥	

أدوات الدراسة:

١ - مقياس الكفاءة الذاتية العامة (ك.ذ.ع)؛ من إعداد إبراهيم الشافعي إبراهيم، ٢٠٠٣:

وهو مقياس يتكون من ٤٨ عبارة يجاب عنها من خلال مدرج خماسي (تطبق تماماً، تنطبق، غير متأكد، لا تنطبق، لا تنطبق إطلاقاً) وتدور حول معتقدات الفرد عن إمكانياته، وقدراته على إنجاز الأعمال وتحقيق أهدافه، والتأثير في مجريات حياته. وهذه العبارات موزعة على ستة أبعاد فرعية بالتساوي ثمان عبارات لكل بعد، خمس عبارات في الاتجاه الموجب، وثلاث في الاتجاه السالب. وتعطى الاستجابة درجة حسب اتجاهها من بين (١، ٢، ٣، ٤، ٥). وبذلك تكون أعلى درجة هي: ٢٤٠ وتعبّر عن ارتفاع في إدراك الفرد لما يمتلكه من معتقدات عن كفاءته الذاتية العامة، وتكون بذلك أدنى درجة هي ٤٨ وتعبّر عن انخفاض شديد في إدراك الفرد لما يمتلكه من معتقدات عن كفاءته الذاتية العامة.

والمقياس يطبق بشكل فردي، أو جماعي، وهو غير موقوت بزمان، وتكفي مدة ٣٠ دقيقة لإنجازه.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ - الصدق:

١ - صدق المحكمين: خضع المقياس في دراسة سابقة لنفس الباحث الحالي للتحقق من صدقه من قبل عدد من المحكمين من أساتذة علم النفس في كل من: مصر، والسعودية، والسودان.

٢ - الصدق التلازمي: حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات عينة من طلاب كلية المعلمين في السعودية ($n=100$) على كل من: المقياس الحالي، ومقياس الكفاءة الذاتية العامة من إعداد شوارزر وماتياس (الصورة المعدلة ٢٠٠٠م) الذي قام الباحث الحالي بترجمتها وإعادة تقنينها على البيئة العربية، فكانت قيمة معامل الارتباط هي ٠,٧٢ وهو معامل ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

- كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات عينة من طلاب كلية المعلمين في السعودية ($n=100$) على كل من: المقياس الحالي، ومقياس القدرة على تنظيم الذات من إعداد شوارزر وسميث (١٩٩١) الذي قام الباحث الحالي بترجمته، وإعادة تقنينه في البيئة العربية، حيث كانت قيمة معامل الارتباط بين درجات الطلاب على كل المقاييس هي ٠,٧٩ وهو معامل ذو دلالة عند مستوى ٠,٠١ كما كان معامل الارتباط بين درجات عينة من طلاب كلية المعلمين في السعودية ($n=222$) على كل من المقياس الحالي، ومقياس الكفاءة الذاتية المهنية للمعلمين من إعداد شوارزر وآخرين (١٩٩٩) $r=0,62$ ، وهو معامل ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

- التماسك الداخلي: وتم حسابه على مستويين: الأول: على مستوى ارتباط درجة كل عبارة من الدرجة الكلية للبعد الذي يحتويها بعد حذف قيمة درجة العبارة من مجموع درجات البعد الكلي، والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول رقم (٢)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة، ودرجة البعد الفرعي

الذي يحتويها في مقياس الكفاءة الذاتية العامة

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس		البعد السادس	
رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
١	٠,٤٢	٢	٠,٢٩	٣	٠,٤٤	٤	٠,٤	٥	٠,٤١	٦	٠,٢٧
٧	٠,٤٣	٨	٠,٢٩	٩	٠,٣١	١٠	٠,٢	١١	٠,٤١	١٢	٠,٢٦
١٣	٠,٢٥	١٤	٠,٢٧	١٥	٠,٣	١٦	٠,٤	١٧	٠,٢٣	١٨	٠,٢٨
١٩	٠,٣٤	٢٠	٠,٢١	٢١	٠,٢٨	٢٢	٠,٢٨	٢٣	٠,٢٨	٢٤	٠,٢٢
٢٥	٠,٣٢	٢٦	٠,٢	٢٧	٠,٢٧	٢٨	٠,٣٥	٢٩	٠,٢٩	٣٠	٠,٢٨
٣١	٠,٥٤	٣٢	٠,٢	٣٣	٠,٢٨	٣٤	٠,٣٤	٣٥	٠,٣١	٣٦	٠,٤
٣٧	٠,٤٣	٣٨	٠,٢٨	٣٩	٠,٢٣	٤٠	٠,٢٣	٤١	٠,٢٥	٤٢	٠,٤
٤٣	٠,٢٨	٤٤	٠,٢٨	٤٥	٠,٣	٤٦	٠,٣٢	٤٧	٠,٣٤	٤٨	٠,٢٩

*** دال عند مستوى ٠,٠١ * دال عند مستوى ٠,٠٥ (ن=١٠٠)

الثاني: على مستوى الارتباط بين درجة الأبعاد الفرعية الستة كل على حدة مع الدرجة الكلية على المقياس ككل بعد حذف قيمة درجة البعد من الدرجة الكلية. والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول رقم (٣)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد فرعي، والدرجة الكلية

على مقياس الكفاءة الذاتية العامة

البعد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
معامل الارتباط	٠,٤٩***	٠,٤٤***	٠,٤٥***	٠,٣٨***	٠,٣٩***	٠,٣٥***

*** دال عند مستوى ٠,٠١ (ن=١٠٠).

ب - الثبات:

تم التحقق من ثبات المقياس بعدة طرق منها:

١ - إعادة التطبيق: حيث أعيد تطبيق المقياس على ذات العينة بعد خمسة أسابيع وكان معامل الارتباط بين درجات الطلاب في مرتي التطبيق = ٠,٨٥، وهو معامل ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

٢ - ألفا كرونباخ: تم حسابه على مستوى: العبارة مع البعد الذي يحتويها وتراوح قيم ألفا ما بين: ٠,٦٥، ٠,٧٦، وكذلك تم حساب ألفا على مستوى الأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية فتراوح قيمتها ما بين ٠,٥٤ و ٠,٧٨.

من كل ما سبق يتضح أن المقياس يتمتع بالصدق والثبات.

٢ - اختبار الإشفاق من تحمل تبعات النجاح من إعداد الباحث (٢٠٠٤):

وهو اختبار يتكون من ٣٥ عبارة موزعة بالتساوي على خمسة أبعاد فرعية لكل بعد سبع عبارات أربع منها في الاتجاه الموجب، وثلاث منها في الاتجاه السالب. ويستجيب الفرد بتحديد موقفه من كل عبارة من خلال بديلين (نعم/ لا) وتعطى الاستجابة إما (١ أو ٢) حسب اتجاه العبارة. وبذلك تكون أقصى درجة هي ٧٠ وتعبر عن خوف شديد، وإشفاق بالغ من تحمل تبعات النجاح، وأدنى درجة هي ٢٥ وتعبر عن الرغبة في النجاح، وتحمل تبعاته.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

أ - الصدق:

١ - صدق المحكمين: قام الباحث باستطلاع رأي عدد من أعضاء هيئة التدريس وعددهم خمسة* حول مدى ارتباط محتوى العبارات بالمفهوم المراد قياسه، وسلامة العبارات، وملاءمتها من حيث الطول، والقصر،

* د. أحمد متولي عمر، د. نافذ يعقوب، د. إبراهيم فالح جميعان، د. حسن بن عطا، د. محمد عبدالعزيز.

والوضوح. وتم الإبقاء على العبارات التي اتفق عليها ٩٠٪ من المحكمين. وتعديل بعض البنود.

٢ - الصدق التلازمي: قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب (ن=١٠٠) على كل من: اختبار الإشفاق من تحمل تبعات النجاح الحالي، واختبار التفكير العقلاني/ اللاعقلاني من إعداد إبراهيم الشافعي إبراهيم ١٩٩٨، حيث كان معامل الارتباط = ٠,٧٢ وهو معامل ذو دلالة عند مستوى ٠,٠١.

- الاتساق الداخلي: تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل عبارة والبعد الذي يحتويها بعد حذف قيمة كل عبارة من الدرجة الكلية للبند. والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول رقم (٤)

معامل ارتباط درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي يحتويها لاختبار الإشفاق من النجاح

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٣٥*	٨	٠,٣*	١٥	٠,٤*	٢٢	٠,٢٩**	٢٩	٠,٢٨*
٢	٠,٢٩*	٩	٠,٣*	١٦	٠,٣٨*	٢٣	٠,٣٩**	٣٠	٠,٢٧*
٣	٠,٣٤*	١٠	٠,٣٥*	١٧	٠,٣٢*	٢٤	٠,٣٩**	٣١	٠,٢٩**
٤	٠,٣٦*	١١	٠,٣٥*	١٨	٠,٢٤*	٢٥	٠,٣٤**	٣٢	٠,٣٩**
٥	٠,٣٢*	١٢	٠,٣١*	١٩	٠,٢٢*	٢٦	٠,٢٢*	٣٣	٠,٤٤**
٦	٠,٣*	١٣	٠,٢٤*	٢٠	٠,٢٣*	٢٧	٠,٣٥**	٣٤	٠,٢٤*
٧	٠,٢٤*	١٤	٠,٢٥*	٢١	٠,٢٥*	٢٨	٠,٢٢*	٣٥	٠,٣**

*** دال عند مستوى ٠,٠١ * دال عند مستوى ٠,٠٥ (ن=٢٠٠)

ب - الثبات:

١ - إعادة التطبيق: حيث تم تطبيق الاختبار على عينة من ٢٠٠ طالباً من طلاب كلية المعلمين، وبعد مضي ٣ أسابيع أعيد التطبيق عليهم مرة

أخرى، وبعد استبعاد الذين لم يحضروا في المرة الثانية وهم ٢٥ طالباً، تكون (ن) النهائية = ١٧٥ طالباً. وتم حساب معامل ارتباط درجات الطلاب في كلتا المرتين حيث جاءت قيمة $r = ٠,٨٢$ وهو معامل ذو دلالة عند مستوى ٠,٠١.

٣ - مقياس التفاؤل / التشاؤم: إعداد/ أحمد متولي (٢٠٠٣):

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (٢٨) مفردة، بعضها في الاتجاه التفاؤلي والبعض الآخر في الاتجاه التشاؤمي، وصيغت التعليمات بحيث تكون الإجابة على متصل رباعي: موافق جداً - موافق إلى حد ما - غير موافق إلى حد ما - غير موافق إطلاقاً. وتتراوح درجة العبارة من (١-٤) بحيث تدل الدرجة المرتفعة على التشاؤم، والدرجة المنخفضة على التفاؤل.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس:

تم التأكد من صدق المقياس بعدة طرق هي:

أ - صدق المحكمين: عُرض المقياس في صورته المبدئية (٣٠) مفردة على عدد سبعة من الأساتذة المشاركين، والأساتذة المساعدين بقسم التربية وعلم النفس بكلية المعلمين في بيشة، وقام معد المقياس بتعديل صياغة الكثير من العبارات، وإضافة عبارات وحذف أخرى في ضوء تقييم المحكمين للصورة النهائية.

ب - التماسق الداخلي: للتأكد من مدى ارتباط عبارات المقياس بالدرجة الكلية، حيث تم حساب معاملات الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس على عينة استطلاعية تكونت من (١٠١) من طلاب كلية المعلمين في بيشة من تخصصات علمية وأدبية. وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٢١ - ٠,٦٢) وجميعها دالة عند

مستوى ٠,٠٥، ٠,٠١ فيما عدا المفردتان (١، ٣) حيث بلغ معامل ارتباطهما بالدرجة الكلية للمقياس ٠,٠٩ و ٠,١٨ على الترتيب، وتم حذفهما من المقياس فأصبح (٢٨) مفردة.

ج - الصدق التلازمي: قام معد المقياس بحساب معامل الارتباط بين درجات المقياس ودرجات مقياس الثبات الانفعالي/ العصائية الذي أعده كومري وقتنه للعربية أنور عبدالرحيم (١٩٨٥) حيث إن الأخير يحتوي على عدد من العبارات التي تقيس ميل الفرد للتفاؤل أو التشاؤم. وتؤكد بعض الدراسات مثل: حسن عبداللطيف ولولة حمادة (١٩٩٨) على ارتباط التفاؤل سلبياً بسمة العصائية، والتشاؤم إيجابياً بنفس السمة.

وبلغ معامل ارتباط بيرسون بين درجات المقياسين $r = -0.74$ وهو معامل دال عند مستوى ٠,٠١ ($n=101$) حيث إن ارتفاع الدرجة على مقياس الثبات الانفعالي/ العصائية يدل على الاتزان والثبات في حين أن ارتفاع الدرجة على مقياس التفاؤل/ التشاؤم تدل على التشاؤم.

ثبات مقياس التفاؤل/ التشاؤم:

قام معد المقياس بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية بعد تصحيح الطول. بلغ معامل ارتباط النصفين ٠,٧٥، وباستخدام معادلة سبيرمان وبراون بلغ معامل ثبات المقياس ٠,٨٦ وهو معامل ذو دلالة عند ٠,٠١.

٤ - اختبار الدافع للإنجاز إعداد هيرمانز Hermans وأعده للعربية فاروق عبدالفتاح موسى (١٩٨١): حيث يتكون من ٢٨ جملة ناقصة يليها خمس أو أربع عبارات، يختار الفرد بينها ما يراه لإكمال نقص العبارة، وبه عبارات سالبة، وأخرى موجبة والدرجة المرتفعة تدل على دافعية عالية للإنجاز، والدرجة المنخفضة تدل على دافعية منخفضة للإنجاز، وهو ليس محدداً بزمن. وقام معد الاختبار بحساب الصدق من خلال: صدق المحكمين، وكذلك الصدق التلازمي حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات (٢٠٠ فرد بنين وبنات) على الاختبار الحالي، ودرجاتهم في التحصيل الدراسي حيث $r = 0.67$ وهو

معامل دال عند ٠,٠١ كما قام بحساب الثبات من خلال: معامل ألفا كرونباخ حيث تراوحت قيمته بين (٠,٦٤ و ٠,٨). كما تم حساب الثبات من خلال التجزئة النصفية وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان - براون كانت قيم (س) لمعامل الارتباط بين النصفين تتراوح ما بين (٠,٨٤ و ٠,٨٧).

وقام الباحث الحالي بحساب الصدق من خلال حساب معامل ارتباط درجات الطلاب ($n=100$) على كل من: اختبار الدافع للإنجاز، والمعدل التراكمي للطلاب، فكانت قيمة $r=0,54$ وهو معامل ذو دلالة عند مستوى ٠,٠١.

وقام الباحث الحالي بحساب الثبات من خلال: إعادة التطبيق وذلك على عينة التقنين في الدراسة الحالية فكانت قيمة r بين درجات الطلاب في مرتي التطبيق بفواصل زمني قدره ٢١ يوماً هي ٠,٧٨ وهو معامل دال عند مستوى ٠,٠١ من كل ما تقدم فإن الاختبار بصورته تلك يتمتع بالصدق والثبات.

إجراءات الدراسة

أولاً - حساب التوقع:

* التوقيت: جمعت تقديرات التوقع في توقيتات ثلاثة:

الأول (ق١) - بداية الفصل الدراسي؛ حيث عرض الباحث (بصفته أستاذ المقرر) على الطلبة مفردات المقرر من أهداف ومحتوى وطرائق تقديم وأساليب تقويم وتوزيع الدرجات وطلب منهم تقديراتهم لمستويات إنجازاتهم المتوقعة بالنسبة للمقرر وتسجيلها على أوراق مرقومة جمعت في سجل خاص بعد أن تم تبويبها.

الثاني (ق٢) - حال جلوسهم لتأدية الاختبار النهائي للمقرر وقبل توزيع أوراق الاختبار، طُلب من الطلبة تسجيل تقديراتهم لمستويات إنجازاتهم المتوقعة بالنسبة للمقرر على أوراق مرقومة جمعت في السجل الخاص ألحقت بالبيان الأول.

الثالث (ق٣) - بعد الانتهاء من تأدية الاختبار النهائي للمقرر، طُلب من الطلبة تسجيل تقديراتهم لمستويات إنجازاتهم المتوقعة بالنسبة للمقرر على أوراق مرقومة تم تسليمها مع أوراق الإجابة قبل مغادرة قاعة الاختبار.

* التصنيف؛ تم حساب الفروق بين مستوى الأداء ومستوى التوقع من خلال طرح الدرجة التي حصل عليها الطالب في الاختبار النهائي من متوسط درجات التوقع الثلاث:

$$\frac{ق١ + ق٢ + ق٣}{٣} - \text{الدرجة التي حصل عليها الطالب،}$$

واعتبرت فئات التطابق والإفراط والتفريط وفق مستويات التباين الدال بين التقدير الشخصي (التوقع) والدرجة الواقعية (الملاحظة).

ثانياً - تطبيق الأدوات:

- ١ - قام الباحث في المحاضرة الأولى بسؤال كل طالب عن الدرجة التي يتوقع أن يحصل عليها في اختبار هذه المادة وذلك بعد أن عرض عليهم مفردات هذا المقرر ومتطلبات اجتيازه، وتوزيع الدرجات على الاختبار النهائي، والأعمال الفصلية. وتم تسجيل هذه الدرجة المتوقعة كتابة في أوراق، هذه الأوراق جمعت وتم تبويبها في سجل خاص.
- ٢ - قبل توزيع أسئلة الاختبار النهائي، طلب من الطلبة أن يتوقعوا الدرجة التي سيحصل كل منهم عليها وسجلت بالطريقة السابقة نفسها.
- ٣ - عقب أداء الطلاب للامتحان، طُلب من الطلبة أن يسجل كل منهم الدرجة التي يتوقع الحصول عليها بناء على إجابته هذه.
- ٤ - أعقب ذلك تطبيق أدوات الدراسة التالية: مقياس الكفاءة الذاتية العامة، ومقياس الشخصية (ل/م) لقياس التفاؤل/ التشاؤم، اختيار الدافع للإنجاز. ثم في جلسة أخرى وقبل توزيع الدرجات الخاصة بالاختبار التحصيلي في مادة التوجيه والإرشاد تم تطبيق اختبار أخير هو اختبار الإشفاق من تحمل تبعات النجاح.

ثالثاً - خطة التحليلات الإحصائية والأساليب الإحصائية المستخدمة:

- ١ - تم التعامل مع درجات التوقع الثلاث (ق١، ق٢، ق٣) من خلال اختبار (ت) لدلالة الفروق بينهما لاختبار صحة الفرض الأول.
- ٢ - تم التعامل مع درجات الطلاب على مستوى الدرجة الكلية للتوقع (ق١ + ق٢ + ق٣) تحت مسمى الدرجة الكلية للتوقع في علاقتها بالدرجة الفعلية على الاختبار التحصيلي، وذلك من خلال معامل الارتباط لاختبار صحة الفرض الثاني. كما استخدم نفس الإجراء مع باقي المتغيرات وهي: الكفاءة الذاتية، التفاؤل/ التشاؤم، دافعية الإنجاز، والإشفاق من تحمل تبعات النجاح.
- ٣ - تم التعامل مع كل من: التوقع، الكفاءة الذاتية، التفاؤل والتشاؤم، ودافعية الإنجاز، والمعدل التراكمي من خلال تحليل الانحدار لاختبار صحة الفرض السادس.
- ٤ - تم تقسيم الطلاب في ضوء (التطابق، الإفراط، التفريط) في توقعات الطلاب عن الأداء في الامتحان مع الدرجة الفعلية التي حصلوا عليها. حيث تم حساب متوسط كل طالب في التوقعات الثلاث، وطرح هذه القيمة من الدرجة الفعلية التي حصل عليها الطالب. وهنا انقسم الطلاب إلى: من تطابقت درجته المتوقعة مع الدرجة الفعلية وهؤلاء عددهم ٧١ طالباً، ومن أفرط في التوقع فجاءت درجة التوقع أكبر من الدرجة الفعلية وهؤلاء عددهم ١٣٩ طالباً، ومن فرط في تقديره لنفسه فكانت درجته الفعلية أكبر من الدرجة التي توقعها وهؤلاء عددهم ٦٠ طالباً. واستعان الباحث هنا باختبار (ت) لدلالة الفروق بين هذه الفئات الثلاث في كل من: الكفاءة الذاتية، والتفاؤل/ التشاؤم، ودافعية الإنجاز، والإشفاق من تحمل تبعات النجاح.

نتائج الدراسة ومناقشتها

الفرض الأول: تنخفض توقعات الطلاب عن درجاتهم على الاختبار

التحصيلي كلما اقترب موقف الاختبار، ويعبر عنه إحصائياً بأنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات المتوقعة من الطلاب عن درجاتهم في الاختبار التحصيلي من خلال مرات التوقع الثلاث لصالح المرة الأخيرة (عقب أداء الامتحان). ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات للعينات المرتبطة المتساوية العدد. والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول رقم (٥)

قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب المتوقعة على الاختبار التحصيلي

٣ ق	٢ ق	١ ق	ع	م	ن	
(ت)	(ت)	(ت)				
٢,٧٣**	١,٣٥	-	٣,٣٧	٢٥,٢	٢٧٠	التوقع الأول (ق١)
٤,٢٣**	-		٣,٢	٢٥,٤٩	٢٧٠	التوقع الثاني (ق٢)
-			٣,٦٩	٢٤,٥	٢٧٠	التوقع الثالث (ق٣)

من الجدول السابق يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين توقع الطلاب الأول والتوقع الثاني للدرجة التي يتوقعون الحصول عليها في الاختبار التحصيلي المزمع إجراؤه. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين التوقع الأول (ق١)، والتوقع الأخير (ق٣) وذلك لصالح التوقع الأول (أكثر ارتفاعاً)، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التوقع الثاني (ق٢)، والتوقع الأخير (ق٣) لصالح التوقع الثاني. هذه النتيجة تؤدي إلى قبول الفرض الأول جزئياً حيث إن توقع الطلاب لدرجاتهم على الاختبار التحصيلي تتجه إلى الانخفاض، بعد الإجابة عن الأسئلة وإدراكه لمستوى إجابته عنها.

وهذه النتيجة تعني أن الأفراد يميلون إلى تخفيض مستوى توقعاتهم بعد الأداء الفعلي وكذلك اقتراب موعد معرفة النتيجة حيث يميل الأفراد إلى التقليل من مستويات الطموح التي قد تكون مبالغاً فيها، ويرغب الفرد على

الأقل في تجاوز هذا الموقف حتى بالنجاح اليسير. ذلك أن الفرد يضع في حسبانته نتائج الفشل، ونتائج النجاح، إلا أن نتائج الفشل السلبية يكون وقعها شديداً، ومن ثم تنصرف همته إلى تحقيق أي نجاح مبتعداً بذلك عن حصد ثمار الفشل. إن أي نجاح مهما كان مقداره، ومهما كان مستواه لهو بالقطع أفضل من الفشل وأثر النجاح على الفرد بالشعور بذاته، وتقديرها أعظم في جوانبه الإيجابية. وعلى العكس من ذلك فإن الفشل يلقي بتبعات جسام على كاهل الحياة النفسية الانفعالية لدى الفرد.

وهذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه دراسة (Treasure & Lox, 1996) حيث أشارا بأن المصارعين من طلاب المدارس الثانوية يخفضون من توقعاتهم عن نتائج النزال كلما اقترب موعد النزال. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة شبرد وآخرين (Sheppard et al., 1996) التي أجريت على طلاب الجامعة في سنوات دراسية مختلفة حيث أشارت النتائج إلى أن أفراد العينة قد تخلوا عن تفاؤلهم مع العد التنازلي في الوقت المتبقي على التخرج. وينخفض التوقع مع تضائل الوقت المتبقي للتخرج تبعاً لإدراكه ما حققه فعلاً في السنوات السابقة، وينخفض التقدير المتوقع بعد أداء الاختبار ليس بسبب اقتراب موقف الاختبار وإنما بسبب تبصره بمستوى إجابته الفعلية. كما أن طلاب الفرقة الرابعة قللوا من توقعاتهم مع اقتراب التخرج. معنى ذلك أن الأفراد يميلون إلى تحقيق أخف الضررين عندما يحين وقت معرفة نتائج أفعالهم أو أعمالهم. إلا أن الدراسات التي عُنت بدراسة التوقع من جانب الطلاب أو الأفراد محدودة العدد حيث إن معظم الدراسات التي عُنت بدراسة التوقع اتخذت من توقعات المعلم عن أداء تلاميذه، وطلابه مدخلاً للتعرف، ومن ثم التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لديهم سواء من خلال دراسات ارتباطية، أو دراسات تنبؤية كما في دراسات كل من: (Shay & Huang, 1999; Rosenthal & Jacobson (In) Henry & Stone, 1997; Sisson, 2003) حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة بين توقعات المعلم والإنجاز الأكاديمي الفعلي لدى الطلاب.

ومن هنا يتضح أن دراسة توقعات الطلاب أنفسهم، والتغير في توقعاتهم كلما اقترب موعد الاختبار، ومعرفة نتائجه لم تزل في طور البداية مما يتطلب إجراء دراسات متعددة في هذا المجال على تلاميذ، وطلاب في مراحل التعليم المختلفة، ومن الجنسين، وفي تخصصات علمية وأكاديمية متعددة، ومختلفة.

الفرض الثاني: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب المتوقعة والدرجة الفعلية على الاختبار التحصيلي. واختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في الاختبار التحصيلي، والدرجة الكلية للتوقعات الثلاث؛ حيث كانت قيمة $r=0.38$ ، وهو معامل ذو دلالة عند مستوى 0.001 حيث $(n=270)$. هذه النتيجة تؤدي إلى قبول الفرض الثاني.

معنى ذلك أن هناك علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة بين توقعات الطلاب عن أدائهم في الاختبار التحصيلي، والدرجة الفعلية على الاختبار؛ أي أن الفرد يسعى لأن تتسجم توقعاته عن أدائه مع أدائه الفعلي. عندما يكون الفرد على دراية بإمكاناته وقدراته في ضوء إدراكه لعناصر الموقف وتقييمه لأبعاده.

وأشارت نتائج دراسة هينت (Hunt, 1997) إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة بين توقع النجاح العام من جانب المعلمين، والإنجاز الأكاديمي، وذلك لدى عينة من طلاب الجامعة في المستوى الأول. وفسرت الباحثة هذه النتيجة بأن السبب في ذلك هو كثرة البنود السالبة (العكسية في الاختبارات النفسية) مما أربك الطلاب، وساهم في عدم ظهور أي نوع من العلاقة بين هذه المتغيرات المستقلة والمتغير التابع. وربما كانت لخصائص العينة وهم من طلاب المستوى الأول في الجامعة دور في هذه النتيجة حيث إنهم ما زالوا في بداية الفصل الدراسي الأول من حياتهم الجامعية ولم تستقر الأمور لديهم حيث إن الفصل الأول بمثابة الإعداد للدراسة الجامعية التي تختلف بالطبع عن الدراسة في المرحلة الثانوية. كما أن نتائج دراسة روزنثال وجاكبسون

(Rosenthal & Jacobson, 1966) أشارت إلى أن هناك علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة بين توقعات المعلمين عن إنجاز طلابهم وإنجازاتهم التحصيلية الفعلية (in: Henry & Stone, 1997)، إلا أن الدراسة الحالية اتجهت اتجاهها آخراً وهو دراسة علاقة هذه التوقعات من جانب الطلاب أنفسهم وإنجازاتهم الفعلية في مجال التحصيل، وهو ما يعتبر استكمالاً لنقص في مكونات الصورة العامة للموضوع.

إن تقدير الفرد لما يمتلكه من قدرات وإمكانات ومفهومه عن ذاته، مضافاً إلى ذلك دافعيته للإنجاز وعادات الاستذكار، ونحو ذلك من المتغيرات يؤثر تأثيراً مهماً في توقعاته. ودراسة توقعات الطلاب عن إنجازاتهم لا سيما في مجال التحصيل يقدم خدمة للطلاب، والمعلمين على حدّ سواء حيث تتوافر الدلائل الموضوعية على الكيفية التي يقوم الطلاب من خلالها بتقييم ذاتهم وطموحاتهم. ويقف المعلمون على رؤية الطلاب لذواتهم في ضوء كل من: المحكات الذاتية، والمحكات الموضوعية. ويمكن القول أن المدخل المناسب لمساعدة الطلاب على تحقيق إنجازات عامة، وتحصيلية خاصة، هو فهم توقعات الطلاب عن أنفسهم، والسعي من خلال استراتيجيات مواتية لجعل هذه التوقعات واقعية.

الفرض الثالث: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب المتوقعة في الاختبار التحصيلي، ودرجاتهم في الكفاءة الذاتية العامة. ولاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في الكفاءة الذاتية العامة، والدرجة الكلية للتوقعات الثلاث حيث كانت قيمة $r = 0.14$ وهو معامل ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 حيث $(n=270)$ هذه النتيجة تؤدي إلى قبول الفرض الثالث.

معنى ذلك أن لإدراك الفرد لمقدار ما يتمتع به من خصائص يمكن التعبير عنها من خلال مفهوم الكفاءة الذاتية دوراً في تحديد توقعاته عن إنجازاته في المجال الأكاديمي. ذلك لأن تقدير الفرد لما يمتلكه من قدرات،

وتحديده لدرجة امتلاكه لخاصية الأمور، والسيطرة عليها، والتغلب على الصعاب، وتجاوز حالات ومواقف الإخفاق يحدد إلى مدى بعيد ما يتوقعه الفرد لنفسه من إنجاز.

إن هذه المكونات السابق ذكرها تشكل نظاماً ذاتياً حيث تنتظم معتقدات الفرد في نسق، أو أنساق ذات طابع خاص يميز كل فرد عن الآخر. هذا النسق من المعتقدات هو الذي يحدد درجة قناعة الشخص في قدرته على السيطرة على أفكاره، ومشاعره، وانفعالاته، ومن ثم أفعاله. بل إن المعتقدات التي يكونها الأفراد عن قدراتهم وإمكاناتهم تحدد توقعاتهم عن احتمالات النجاح، ومن ثم تؤثر بقوة على الطرق التي سيتصرفون بها (إبراهيم، ٢٠٠٤).

إن الكفاءة الذاتية في المجال الأكاديمي لها أثر واضح ومميز. "ذلك أن إحساس الفرد القوي بكفاءته الذاتية يدفعه ومن ثم يقوده لتولي المهام الفذة، ويحدد مقدار المجهود الذي سوف يبذل، ومواصلة الجهد لمدة أطول، والمثابرة، وخفض مؤشرات الإحباط، والتغلب على العقبات، وكذلك استحداث استراتيجيات فعالة لبلوغ مراده (Bandura, 1986; Bandura & Schunk, 1981). وقد أشارت دراسة عبدالمنعم حسيب (٢٠٠١) إلى أن مرتفعي فعالية الذات غالباً ما يتوقعون النجاح مما يزيد من دافعتهم لتحقيق أفضل أداء ممكن، والوصول إلى حلول فعالة وجيدة لما قد يعترضهم من مشكلات، وعلى العكس من ذلك منخفضي الكفاءة الذاتية.

ومن هنا فإن باندورا يرى الكفاءة الذاتية عبارة عن تصور عقلي عام لدى الفرد يدور حول قدرته، وما يتمتع به من إمكانيات على تنظيم وتنفيذ خطط العمل لتحقيق مستويات من الإنجاز مرتفعة؛ (Bandura, 1986). بل إن باندورا يرى أن الكفاءة الذاتية لها تأثير مباشر على توقع النتيجة؛ ذلك أن توقع الفرد عن نتائج أعماله قبل قيامه بها يؤثر تأثيراً كبيراً على النتائج الفعلية التي يتحصل عليها. ومن هنا يمكن النظر إلى نظرية الكفاءة الذاتية على أنها ضمن منظومة النظريات التي جعلت التوقع محورياً لها (Maddox et al., 1986).

ومن الدراسات النادرة نجد دراسة شبرد وآخرين (Sheppard et al., 1996) التي أشارت نتائجها إلى ارتباط التوقعات بالكفاءة الذاتية ارتباطاً موجباً ذا دلالة، وهي بذلك تتفق مع نتائج الدراسة الحالية. وكذلك تتفق مع نتائج دراسة أندرهاهن ولنجر (Hahn & Lengerko, 1997) التي أشارت إلى وجود دلالة ذات علاقة موجبة بين الكفاءة الذاتية والتوقع عن المخاطر الصحية، وأنهما معاً تفاعلاً تفاعلاً مؤثراً على السلوك الصحي وانخفاض استهلاك الكحول.

الفرض الرابع: توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة بين درجات الطلاب المتوقعة ودرجاتهم في التفاؤل/ التشاؤم حيث إن قيمة $r = 0.27$ ، وهي قيمة دالة عند 0.01 معنى ذلك أنه توجد علاقة ارتباطية بين الإحساس بالتشاؤم، ومستوى الدرجات المتوقعة. هذه النتيجة تؤدي إلى قبول الفرض الرابع.

معنى ذلك أن توقعات الفرد عن أدائه في المواقف المختلفة لا سيما الأكاديمية يؤثر فيها أفكار الفرد، ومعتقداته المتفائلة أو المتشائمة تؤثر مبالغاً أو تهويناً من هذه التوقعات. إن نظرة الفرد للأمور من زاوية التفاؤل والإقبال على الحياة، واستشراف المستقبل بروح وثابة لا تبالغ في العقبات والصعاب، ولا تهون منها، وترى خيط الأمل في كل سواد، وإن دق. هذه النظرة تشكل محوراً مؤثراً على توقعات الفرد لما يمكنه إنجازه وتحقيقه من تطلعات وطموحات. وعلى العكس من ذلك فإن المتشائم الذي ينظر إلى الحياة من منظور ضيق يتوجس منها خيفة، ويشفق على نفسه من الصعوبات التي - غالباً - ما تكون مضخمة، ومبالغ فيها مما يفت في عضد العزيمة، ويجعل القوى تخور عند أولبادرة فشل كل ذلك يجعل الفرد لا يتوقع إلا الأسوأ، ويغمر نفسه حقها في تحقيق الطموحات والأخذ بزمام المبادرة والاستباق. ويظل الفرد رهين، بل حبيس ما درج عليه. ولذلك "فإن التصورات، والمعتقدات المتفائلة أو المتشائمة تعكس بوضوح نظرة الفرد لذاته، وتقييمه لقدراته على الإنجاز بصرف النظر عن إنجازه الفعلي" (Schwarzer & Born, 1997). وأشارت دراسة شبرد وزملائه

(Sheppard et al., 1996) إلى أن أفراد العينة قد تخلوا عن تفاؤلهم مع العد التنازلي في الوقت، وأصبحوا أكثر تشاؤماً مع اقتراب موعد معرفتهم بالنتيجة إلا أنه من بين هؤلاء من ظل يتمتع بتقدير ذات مرتفع متواز مع مستواه المرتفع من التفاؤل.

الفرض الخامس: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة بين درجات الطلاب المتوقعة والدافع للإنجاز لديهم. ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على الدافع للإنجاز والدرجة الكلية للتوقع لديهم، حيث إن قيمة $r = 0.14$ وهو معامل ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 حيث $(N=270)$. هذه النتيجة تؤدي إلى قبول الفرض الخامس. معنى ذلك أن درجة توقع الفرد عن أدائه المستقبلي في مواقف الإنجاز ترتبط إيجاباً مع مستوى دافعيته للإنجاز. وعلى الرغم من أن العلاقة الارتباطية لا تعني بالضرورة السببية إلا أن التصورات النظرية حول دافعية الإنجاز التي ترى أنها قوى داخلية تدفع السلوك، وتمده بالطاقة اللازمة ليكون واقعاً بالفعل ويخرج إلى النور، وكذلك تحدد اتجاه السلوك وغرضه. هذه التصورات تجعل من الدافع للإنجاز محركاً، ومحدداً له دلالاته لتوقعاته الفرد عن إنجازه المتوقع. إن دافعية الإنجاز لا سيما في المجال الأكاديمي ظل متغيراً أثيراً في معظم الدراسات التي تعنى بالتحصيل الدراسي ولكن لم يحظ بالاهتمام الكافي في علاقته بالتوقع من جانب الطلاب عن مستوى إنجازهم التحصيلي.

إن دراسة شيو وهيونج (Shay & Huang, 1999) سعت إلى دراسة علاقة توقع المعلم عن أداء تلاميذه وطلابه بإنجازهم الفعلي، وكذلك علاقة الدافعية للإنجاز بالتحصيل أو الإنجاز الأكاديمي. وقد تحقق الباحثان من خلال النتائج إلى وجود هذه العلاقة. إلا أن الدراسة الحالية اتجهت اتجاهاً آخر حيث ركزت على توقعات الطلاب أنفسهم وليس توقعات المعلم، ذلك أن توقع المعلم - على الرغم من وجاهته - إلا أنه قد يتأثر بمتغيرات ذاتية تحد من كفاءة هذا المتغير في علاقته بالإنجاز الحقيقي لدى الطلاب.

وعلى الرغم من أن الدراسات التي عنيت بالتوقع وعلاقته بالإنجاز الحقيقي الفعلي أشارت إلى وجود هذه العلاقة، إلا أن الدراسة الحالية اهتمت إلى جانب ذلك بالدافع للإنجاز على اعتبار أنه متغير وسيط له دوره المؤثر في تحقق الإنجاز الفعلي، وقديماً قال علماء النفس أنه لا سلوك دون دافع حتى وإن خفي عن الشخص في حينه، ولذلك فإن إنجاز الفرد لا سيما في المجال التحصيلي، هو محصلة لعدة متغيرات من أهمها ما يمتلكه من دافع للإنجاز.

ويرى الباحث أن معامل الارتباط بين التوقع من جانب الطلاب، ودافعية الإنجاز لديهم منخفض على الرغم من أنه دال عند مستوى ٠,٠١ وهذا سببه فيما يرى الباحث: أنه تمت معالجة علاقة التوقع بفئاته الثلاث (التطابق، والإفراط، والتفريط) كمجموعة واحدة في علاقتها بالدافع للإنجاز، وهذه الفئات الثلاث كما أشارت النتائج بينها اختلافات جوهرية في كثير من المتغيرات وربما كان هذا هو السبب في تضائل معامل الارتباط رغم دلالاته.

الفرض السادس: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة بين الدرجة الكلية للتوقع لدى الطلاب والإشفاق من تحمل تبعات النجاح. ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط بين كل من: درجات الطلاب في التوقع كدرجة كلية، ودرجاتهم في الإشفاق من تحمل تبعات النجاح، حيث كانت قيمة $r = 0,28$ وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ هذه النتيجة تؤدي إلى قبول الفرض السادس حيث إنه توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين توقعات الطلاب عن أدائهم في الاختبار، وإشفاقهم من تحمل تبعات النجاح، حيث إنه كلما زاد التفكير اللاعقلاني، وتضخيم تبعات النجاح، والخوف من تحمل مسؤوليات إضافية مترتبة على تحقيق النجاح، والتخرج من الدراسة، ومن ثم الانخراط في الحياة العملية، فإن ذلك يؤدي بالفرد إلى خفض مستوى توقعاته عن تحقيق إنجاز مؤثر.

إننا في تعاملنا مع المواقف نستحضر خبراتنا الماضية لعلها تُغيثنا ولكننا

أحياناً كثيرة نسوّف في إنجاز الأعمال، ونفكر ونتكلم كثيراً ولا يخرج ذلك أحياناً كثيرة إلى حيز التنفيذ، وكثيراً ما نبدأ مشروعاً ولكن لا نتمه. كما أن أساليب التربية والتنشئة التي مارسها الآباء مع الأبناء تساهم في تكريس الخوف من تحمل تبعات الإنجاز الناجح مثل: الانتقاد المستمر للآخرين رغبة في تحقيق الذات وتصويرها على أنها الأفضل والانتقاص من الأغنياء من الأهل ووسمهم بالكثير من العيوب.

الفرض السابع: تساهم المتغيرات التالية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب بدرجات متفاوتة وهي: التوقع، الكفاءة الذاتية العامة، التفاؤل/ التشاؤم، الدافع للإنجاز، المعدل التراكمي. ولاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث بإجراء تحليل انحدار متعدد Multiple Regression Analysis باستخدام برنامج SPSS وباستخدام طريقة Stepwise في التحليل حيث يتم حذف المتغيرات التي ليس لها قدرة على التنبؤ من المعادلة النهائية، والإبقاء على المتغيرات ذات القدرة على التنبؤ. وأشارت النتائج إلى أن كل من: التوقع الثالث (الذي يتم عقب أداء الاختبار التحصيلي)، والمعدل التراكمي للطلاب هما العاملان الأكثر قدرة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي، حيث كان معامل الارتباط الجزئي لهما ذا دلالة إحصائية. والجدول التالي يوضح هذه النتيجة.

جدول رقم (٦)

معامل الارتباط الجزئي، ومربعه لكل من: التوقع الأخير (٣) والمعدل التراكمي

النموذج	R	R ²	الخطأ المعياري
التوقع (٣)	٠,٥١	٠,٢٦	٣,٩٦
المعدل التراكمي	٠,٥٦	٠,٣١	٣,٨١

كما تم إجراء تحليل التباين (ANOVA) لحساب قيمة (ف) لكل من المتغيرين ذوي القدرة على التنبؤ وهما: التوقع الأخير، والمعدل التراكمي. والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج:

جدول رقم (٧)

تحليل التباين، والنسبة الفائية لكل من: التوقع (٣)، والمعدل التراكمي

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار (ق٣) البواقي المجموع	١٤٤٠,٣ ٤٢٠٠,٩٧ ٥٦٤١,٢٧	١ ٢٦٨ ٢٦٩	١٤٤٠,٣ ١٥,٦٨ -	٩١,٨٨	٠,٠٠٠
الانحدار (ق٣) والمعدل التراكمي البواقي المجموع	١٧٦٧,١١ ٣٨٧٤,١٦ ٥٦٤١,٢٧	٢ ٢٦٧ ٢٦٩	٨٨٣,٠٦ ١٤,٥١	٦٠,٨٩	٠,٠٠٠

من الجدول السابق يتضح أن قيمة (ف) ذات دلالة عند مستوى ٠,٠٠١ لكل من المتغير الأول وهو التوقع الأخير (ق٣) منفرداً، ثم (ق٢) والمعدل التراكمي مجتمعين. كما تم حساب الثابت (B) وكذلك معامل بيتا (Beta) تمهيداً لصياغة معادلة التنبؤ فإن الجدول التالي يوضح هذه النتائج.

جدول رقم (٨)

الثابت، ومعامل بيتا وقيمة (ت) لكلا المتغيرين ق٣، والمعدل التراكمي

النموذج	B	الخطأ المعياري	Beta	(ت)	مستوى الدلالة
المجموع	٦,٥٩٧	١,٦٢	-	٤,٠٧	٠,٠٠٠
التوقع (٣)	٠,٦٣	٠,٠٧	٠,٥١	٩,٥٩	٠,٠٠٠
المجموع	٣,٩٤	١,٦٦	-	٢,٣٨	٠,٠١
توقع (٣)	٠,٥٣	٠,٠٦٦	٠,٤٣	٨,٠٤	٠,٠٠٠
المعدل التراكمي	١,٧	٠,٣٥٨	٠,٢٥	٤,٧٥	٠,٠٠٠

ومن هنا فإن معادلة التنبؤ يمكن صياغتها على النحو التالي:

درجة التحصيل (س) = ٣,٩٤ + ٠,٥٣ × التوقع (٣) + ١,٠٧ × المعدل التراكمي

هذه النتيجة تؤكد على أهمية توقعات الطلاب الذاتية في التعرف إلى إنجازهم لا سيما في المجال الأكاديمي، وكذلك تشير إلى أهمية المعدل التراكمي في تقدير مستوى إنجاز الفرد مقارنة بالمعدل السنوي أو الاختبار في مادة واحدة إذ إن هذه المستويات من الاختبار ومن ثم الأداء لا تعبر بدقة عن مقدار إنجاز الفرد الحقيقي. ذلك أن الاختبار في مادة واحدة ليس هو المؤشر الدقيق لاستخلاص نتيجة، أو إصدار حكم على إنجاز فرد ما. ذلك أنه توجد متغيرات تؤثر على أداء الفرد في بعض المواقف مما تجعله لا يظهر كل ما يمتلكه من قدرات، وكذلك الأمر فيما يتعلق بالمعدل السنوي. إلا أن المعدل التراكمي الذي يأخذ في الاعتبار أداء الفرد في مواقف مختلفة وفي أوقات زمنية متعددة لهو أصدق دليل على قدرات الفرد.

كما أن التوقعات التي يكونها الفرد عن أدائه المتوقع في موقف ما، وكذلك قدرته على إنجاز عمل من الأعمال تُبنى على تقييم الفرد لقدراته، وما يمتلكه من إمكانات بحيث لا يضخم الفرد من قدراته بشكل غير واقعي أو يهون منها مقللاً من كفاءته. وهنا كلما كان الفرد صادقاً مع نفسه في توقعه عما يمكنه أن يفعله كان هذا أقرب إلى الإنجاز الحقيقي الواقعي ويكون الفرد على درجة عالية من الوعي بالذات، ومن ثم يكون متوافقاً مع نفسه متمتعاً بالصحة النفسية في أعلى درجاتها. والعكس من ذلك صحيح إذ إن المبالغة في تقدير قدرة الفرد على الإنجاز بلا سند واقعي سرعان ما يتحطم على صخرة الواقع فيقع الفرد فريسة للاضطراب ومحاولة التهوين من الموقف، وإعزاء النتيجة السلبية التي لم تكن متوقعة إلى ظروف خارجية كحيلة هروبية لتفادي تفتت الذات، إلا أنه مع الوقت يقع الفرد صريعاً أمام الضربات المتوالية من الفشل في تقدير الذات حق قدرها ومن ثم يختل ميزان الصحة النفسية. وتشير هذه النتيجة إلى أن التوقع ليس على إطلاقه، ولكن التوقع المعني هنا هو التوقع عقب أداء الامتحان. ذلك أن التوقع قبل الامتحان ربما يغفل الفرد عوامل ومتغيرات مهمة مما يساهم في توقع غير حقيقي من قبيل: صعوبة الامتحان، أو التعلق بأمل الغش مثلاً، أو أن الوقت ما زال متسعاً لتحقيق أكبر، أما التوقع عقب أداء الامتحان فإن الأمور قد

تجلت، وانقشعت الغيوم ورأى الطالب الموقف رأي العين، ورأى الأسئلة، وحدد درجة إجادته. ومن هنا كان التوقع عقب أداء الاختبار هو أكثر إنباء بالإنجاز الأكاديمي الفعلي مقارنة بالتوقعين السابقين على الاختبار.

هذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه الدراسات التي عنت بالتنبؤ بالإنجاز الأكاديمي مما تم عرضه في ثنايا الدراسات السابقة، ولكن مع اختلاف في المتغيرات، ونوعيتها بين بعض هذه الدراسات والدراسة الحالية. إلا أن هذه الدراسات والدراسة الحالية تسعيان إلى بحث مدى إمكانية التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي، فقد أشارت دراسة شيو وهيونج (Shay & Huang, 1999) إلى أن دافعية الإنجاز، وتوقع المعلم، واتجاهات الطلاب نحو التنافس هي أكثر المتغيرات تنبؤاً بالإنجاز الأكاديمي. وتشير دراسة هاكلت (Hackett, 1992) إلى أن الكفاءة الذاتية والمهنية، والمساندة الاجتماعية تساهم في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هوى فان، ووكر (Huy Van Waker, 2000) حيث تساهم الكفاءة الذاتية العامة، والخاصة بالتنبؤ بالإنجاز الأكاديمي، ولكن لدى طلاب الصفين: الثالث والرابع الابتدائي في حين أن هذه القدرة على التنبؤ لم تتحقق لدى عينة طلاب الصفين: الخامس والسادس. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة فرنا وكامبيل (Verna & Campbell, 2003) حيث تم التحقق من أن كلاً من: الكفاءة الذاتية العامة، والخاصة هما أقوى المنبئات للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

كما أن دراسة يوسف عبدالله، وسبيكة الخلفي (٢٠٠١) تسير في نفس الاتجاه؛ حيث أشارت نتائجها إلى أن دافعية الإنجاز، وعادات الاستذكار، والاتجاه نحو الدراسة تساهم في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي.

الفرض الثامن: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات الثلاث للتوقع (التطابق، الإفراط، التفريط) في كل من: الكفاءة الذاتية، والتفاؤل/ التشاؤم، والدافع للإنجاز، والإشفاق من تحمل تبعات النجاح. ولكي يسهل التحقق من هذا الفرض، تم تحليله إلى فروض فرعية هي:

- ١ - توجد فروق بين فئة التطابق وفئة الإفراط في المتغيرات موضع الاهتمام.
 - ٢ - توجد فروق بين فئة التطابق وفئة التفريط في المتغيرات موضع الاهتمام.
 - ٣ - توجد فروق بين فئة الإفراط وفئة التفريط في المتغيرات موضع الاهتمام.
- ولاختبار صحة هذه الفروض فإن الجداول الثلاثة التالية توضح ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا الشأن.

جدول رقم (٩)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين فئتي التطابق والإفراط في المتغيرات موضع الاهتمام

المتغيرات	التطابق			الإفراط			(ت)	مستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع		
الكفاءة الذاتية	٧١	٢٩,٠٨	٤,٩٩	١٣٩	٣٠,٢٢	٩,٢٩	٠,١٤	غير دالة
التفاؤل والتشاؤم	٧١	٥١,٦٥	٨,٦	١٣٩	٥٥,٩٤	١١,٣٨	٢,٧٩	دالة عند ٠,٠١
دافعية الإنجاز	٧١	٩٣,٤٨	٨,٤٥	١٣٩	٩٠,٢١	١٢,٢٤	٢٠,٧	دالة عند ٠,٠٥
الإشفاق من تبعات النجاح	٧١	٥٥,٩٦	٦,٩٥	١٣٩	٥٨,٧٢	٥,٥	٣,٢٣	دالة عند ٠,٠١

من الجدول رقم (٩) يتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين فئتي: التطابق والإفراط في التفاؤل/ التشاؤم لصالح فئة الإفراط أكثر تفاؤلاً. وهذه نتيجة منطقية إذ إن المتفائل لا يرى إلا الجانب المشرق من الموضوع، ولا يتملكه اليأس والقنوط، ويؤمل كثيراً في المواقف إيجابياً، والطلاب المفرطون ببالغون في تقدير إمكاناتهم، ويتوقعون أن تأتي الرياح غالباً بما تشتهي السفن. إلا أن فئة التطابق بما لديهم من واقعية وحساب وتقدير لظروف الموقف، وإمكاناتهم لا ببالغون في الجانب الإيجابي إلا أن ذلك لا يعني أنهم متشائمون بل هم واقعيون يرون الأمور على حقيقتها ويضعونها في نصابها.

ومن الجدول السابق - أيضاً - يتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين فئتي التطابق والإفراط في دافعية الإنجاز لصالح فئة التطابق؛ أي أن الذين لديهم تطابق بين قدراتهم على الإنجاز، وتوقعاتهم عنه من ناحية،

وأدائهم الفعلي وما يحققونه من إنجاز من ناحية أخرى هم أكثر دافعية للإنجاز من أولئك الذين يبالغون في تقدير قدراتهم على الإنجاز. إن هذه الفئة الأخيرة تبالغ في تقدير قدراتها، وتعتمد على تفكير لا عقلاني مبالغ فيه يقودهم إلى الاكتفاء بالتفاؤل وتأميل الخير دون أن يكون لذلك سنده من عمل، ومن استعداد. كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئتي: التطابق والإفراط في الإشفاق من تحمل تبعات النجاح لصالح فئة الإفراط (أكثر إشفاقاً)؛ معنى ذلك أن المفرطين في تقدير قدراتهم لديهم - كما سبق القول - معتقدات محرفة، ولا عقلانية عن النجاح، وتوابعه، وما يترتب عليه من واجبات، ولذلك فهم أكثر إشفاقاً وقلقاً من تحمل تبعات هذا النجاح والتخرج وتحمل مسؤوليات جديدة، إلا أن فئة التطابق: هم واقعيون ولا يهولون من مسؤوليات النجاح بل هم يرونها حقاً لمن حولهم عليهم، ويسعون لتحمل مسؤولياتهم عن طيب خاطر. ومن الجدول السابق - أيضاً - يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئتي: التطابق والكفاءة الذاتية. وهذه النتيجة تعني أن الكفاءة الذاتية لا تميز بين من تتطابق توقعاتهم مع أعمالهم والآخرين الذين يبالغون في توقعاتهم عن أعمالهم. ولا يجد الباحث تفسيراً لهذه النتيجة إلا بالعودة إلى المكونات المعرفية لمفهوم الكفاءة الذاتية الذي يقوم على معتقدات الفرد عما يملكه من قدرات وإمكانات، وقدرته على التأثير في الأحداث، وهذا في حد ذاته يمكن أن يكون هو السبب في توقف الفرد عن المجازفة برفع تقديره لنفسه حيال ما يمتلكه من كفاءة، وربما كان هذا السبب في توقف فئة الإفراط عن التمادي في ترقية الذات، والمبالغة في تقديرها. إلا أنه على الرغم من أن الفروق ليست جوهرية إلا أن نظرة على المتوسط الحسابي تشير إلى أن هذه الفئة أعلى من فئة التطابق وإن كان هذا الفرق غير جوهري كما أسلفنا. وربما كان التششت الكبير لدى هذه الفئة هو المؤثر الخفي الذي جعل هذه الفروق تختفي إلا أن الباحث يتوقف عن تلمس التفسيرات لهذه النتيجة التي لا تتناغم مع النتائج التي تم التوصل إليها في هذا المجال انتظاراً لبحوث أخرى تعاضد أو تناقض هذه النتيجة.

جدول رقم (١٠)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين فئتي: التطابق والتفريط في المتغيرات موضع الاهتمام

المتغيرات	التطابق			التفريط			مستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع	
الكفاءة الذاتية	٧١	٢٩,٠٧	٤,٩٩	٦٠	٢٩,٣٧	٧,٠٧	غير دالة
التفاؤل والتشاؤم	٧١	٥١,٦٥	٨,٦	٦٠	٥٥,٢٥	٩,١٠	دالة عند ٠,٠٥
دافعية الإنجاز	٧١	٩٣,٤٨	٨,٤٥	٦٠	٩١,٥٤	١٤,٤٣	غيردالة
الإشفاق من تبعات النجاح	٧١	٥٥,٩٦	٦,٩٥	٦٠	٥٣,٨١	٨,٣٧	غير دالة

من الجدول رقم (١١) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئتي الإفراط، والتفريط في كل من: الكفاءة الذاتية العامة، والتفاؤل/ التشاؤم، ودافعية الإنجاز إلا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين هاتين الفئتين في الإشفاق من تحمل تبعات النجاح لصالح فئة الإفراط.

هذه النتيجة تعني أن من يسرفون في توقعاتهم عن أدائهم في مهام الإنجاز الأكاديمي دون أن يكون لذلك سند من قدرات حقيقية لا يختلفون اختلافاً جوهرياً عن الفئة الأخرى الذين يقللون من توقعاتهم عن أدائهم في حين أنهم يملكون قدرات أعلى من توقعاتهم. إن هاتين الفئتين تتفقان في أنهما لا يقدران ذواتهما، ولا إمكاناتهما حق التقدير؛ إن بالمبالغة وإن بالتهوين والتقليل، ولعل تفكيرهم اللاعقلاني والبعد عن المنطق والموضوعية في تناول الأمور هو العامل الكامن وراء عدم الاختلاف بين هاتين الفئتين. إلا أن هاتين الفئتين اختلفتا اختلافاً جوهرياً فيما يتعلق بالإشفاق من تحمل تبعات النجاح، وما يترتب عليه من مسؤوليات وربما كانت فئة الإفراط أكثر لا عقلانية من فئة التفريط مما جعلهم أكثر إشفاقاً نظراً لطبيعتهم المفرطة، والمبالغة في تقدير هذه التبعات. ولذلك يرى الباحث أن يتم تضمين مقياس للتفكير العقلاني واللاعقلاني باعتباره متغيراً وسيطاً يفسر إلى حد كبير هذه النتائج وذلك في دراسات تالية تأخذ بعين الاعتبار هذه النظرة العقلانية التي تكمن وراء تبني موقف ما دون غيره.

التوصيات والبحوث المقترحة:

- ١ - يوصي الباحث بأن تولى عناية مناسبة لسبل تنمية الثقة بالذات، وفهمها على نحو عقلاني بحيث يقف الطلاب على قدراتهم الحقيقية بلا تهوين أو تهويل. هذا المدخل يوفر على الطلاب الكثير من المعاناة عند أدائهم للاختبارات والأعمال المدرسية عندما يتصدون لمهام تفوق قدراتهم أو هي أقل من هذه القدرات على حد سواء ولعل في كثرة طلبات إعادة تصحيح الأوراق الامتحانية من جانب الطلاب ما يؤكد على أهمية العناية بتوقعات الطلاب، وبذل الجهد نحو جعلها أكثر واقعية.
- ٢ - وضع برامج لتنمية التفكير العقلاني الذي يحدّ من المعتقدات اللاعقلانية مثل التشاؤم بلا مبرر، والإشفاق من تحمل تبعات النجاح، ونحو ذلك مما يمثل عقبة في طريق الإنجاز الأكاديمي والحياتي لدى الطلاب.
- ٣ - الاهتمام بوجهة نظر الطلاب أنفسهم نحو مستويات الأداء لديهم ويتوقعونها ووضع آليات تبين كيف يكون هؤلاء الطلاب توقعاتهم، والأسس التي تبني عليها هذه التوقعات لأن هذه التوقعات كما تبين من نتائج البحث لها دور مؤثر في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي تفوقت به على كافة المتغيرات الأخرى.
- ٤ - يقترح الباحث أن تجرى دراسة تأخذ في الاعتبار كلاً من: توقعات المعلمين، وتوقعات الطلاب بحيث تقارن بين الفئات الثلاث (التطابق، الإفراط، التفريط) ومدى التطابق بين توقعات المعلمين وتوقعات الطلاب.

Some Personality Variables that relate to University Students' Academic Expectations and Achievement in Saudi Arabia

Dr. Ibrahim Al-Shafei Ibrahim

Faculty of Education, Tanta University, Egypt

ABSTRACT

The objective of this study is to find out how the students' expectations concerning their academic achievement are influenced and changed whenever the time to know the outcome of their academic performance approaches. It tries also to find out the relation between the elements of each of these pairs: general self-efficiency and motivation, optimism and pessimism, and fear of success and expectations. It tends to show how the academic achievement can be predicted on the basis of expectations general self-efficiency, optimism and pessimism, motivation, fear of success and the accumulative rate. The differences among the three types of expectations: conformity, excess and negligence, is studied in the light of the aforementioned variables. The sample consists of 270 university students from the Teachers' College in Saudi Arabia.

The outcome of the study is as follows:

- 1 - Whenever the time to know the outcome of the academic performance approaches, students tend to underestimate their expectations of their own academic achievement.
- 2 - There is a meaningful direct relation between expectations and both general self-efficiency and motivation for success. Whereas the relation between expectations and both optimism and pessimism, and fear of success is meaningfully negative.
- 3 - The variables, the third stage of expectations and the accumulative rate, were found to be helpful in predicting the learning outcome.
- 4 - Meaningful differences among the three types of expectations: conformity, excess and negligence, were noticeable in all the variables studied.

المراجع

- ١ - إبراهيم، إبراهيم الشافعي (٢٠٠٣). بعض المحددات الشخصية المرتبطة بالاتجاه التعصبي لدى طلاب الجامعة. المؤتمر الدولي الثالث للعلوم الاجتماعية والصحية. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، ٦-٨ ديسمبر.
- ٢ - إبراهيم، إبراهيم الشافعي (٢٠٠٤). الكفاءة الذاتية المهنية وعلاقتها بكل من: الكفاءة الذاتية العامة، والضغط المهنية، والمعتقدات التربوية لدى المعلمين (قبل وأثناء الخدمة). دراسة تنبؤية مقارنة. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة الكويت.
- ٣ - إسماعيل، أحمد السيد (٢٠٠١). التفاؤل والتشاؤم وبعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى، مكة المكرمة. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة الكويت، ٥١، ٦٠-٨١.
- ٤ - الأمانة العامة لمجلس التعليم العالي (بدون). لائحة الدراسة والاختبارات بالمرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية، الرياض، وزارة التعليم العالي.
- ٥ - حسيب، عبدالمنعم عبدالله (٢٠٠١). المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى طلاب الجامعة: المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً. القاهرة، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٥ (٥٩)، ١٢٤-١٣٨.
- ٦ - الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٩). البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها. المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٠-١٢ نوفمبر: ٢٧٣-٤١٧.
- ٧ - عبدالخالق، أحمد محمد (١٩٩٦). دليل تعليمات القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم. الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- ٨ - عبداللطيف، حسن ولولو حمادة (١٩٩٨). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها ببعدي الشخصية: الانبساطية والعصابية. مجلة العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، ٢٦ (٨٣)، ١-١٠٤.

- ٩ - عبدالله، يوسف وسبيكة الخلفي (٢٠٠١). أثر كل من: الاتجاهات نحو الدراسة ودافعية الإنجاز وعادات الاستذكار على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة قطر. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة قطر، ٦٠، ٤٨-١٥.
- ١٠ - عمر، أحمد أحمد متولي (٢٠٠٣). مقياس التفاؤل والتشاؤم. كراسة التعليمات والأسئلة. قيد النشر.
- ١١ - كاظم، علي مهدي وسعد عزيز الكناني (١٩٩٨). الخوف من النجاح: بنيته وقياسه. القاهرة، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٢ (٦)، ٤٨-٢٧.
- ١٢ - موسى، فاروق عبدالفتاح (١٩٨١). اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين (كراسة التعليمات). القاهرة، مكتبة النهضة العربية.
- 13 - Aspinwall, L. & Taylor, S. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. **Journal of Personality and Social Psychology**, 63, 711-723.
- 14 - Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychology Review**. 84: 191-215.
- 15 - Bandura, A. (1986). **Social foundation of thought and action: A social cognitive theory**. New Jersey: Prentice - Hall Inc.
- 16 - Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudren (ed.) **Encyclopedia of human behavior**. New York: Academic Press.
- 17 - Bandura, A.; & Schunk, D. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal, self-motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, 41, 586-598.
- 18 - Barker, J.; & Olson, J. (1998). Medical students learning strategies: Evaluation of first year changes, University of Mississippi Medical center, Department of Institutional Research. Jackson, Ms 39216-4505.
- 19 - Betz, A.; & Hackett, D. (1989). Mathematics performance and self-related college majors. **Journal for Research in Mathematics Education**, 20, 261-273.

- 20 - Hahn, A.; & Lengerko, T. (1997). Evaluating a cholesterol screening: Risk appraisal, outcome expectancies, and self efficacy beliefs as predictors of physical exercise and alcohol consumption. Available at: <http://psilab.educat.tiu-berlim.de/hahn/bordeayx.com>.
- 21 - Hackett, G. (1992). Gender ethnic and social cognitive factors predicting the academic achievement of students in engineering. **Journal of Counseling Psychology**, 39 (4), 527-538.
- 22 - Henry, J.; & Stone, R. (1997:a) The development and validation of computer, self-efficacy and outcome expectancy scales in a non-volitional context. Behavior research methods. **Instrument & Computer**, 29(4), 519-527.
- 23 - Henry, J.; & Stone, R. (1997:b). The impacts of end - user gender, education performance, and system use on computer self-efficacy and outcome expectancy. **Journal of Health Information Management Research**, 3(2), Winter.
- 24 - Hunt, L. (1997). Self-concept, hope and achievement, A look at the relationship between the individual self-concept, level of hope and academic achievement. **Missouri Western State College Review**, (May).
- 25 - Huy Van Walker, R. (2000). The predicting and dedicational role of mathematics self-efficacy: A path analysis. Paper presented at the inaugural international self-concept conference. Self-research centre, 5th-6th October.
- 26 - Janice, W. (1996). Promoting rural students academic achievement examination of self-regulated learning strategies. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, N.Y. April 8-12.
- 27 - Jerusalem, M. (1991). General self-efficacy and differential processes of stress. **Psychologist**, 33(3-4), 388.
- 28 - Landling, J.; & Stewart, J. (1998). Relationship between meta cognition, motivation, locus of control, self-efficacy and academic achievement. **Canadian, Journal of Counseling**, (Jul), 32 (3), 200-212.
- 29 - Maddox, J.; Norton, L.; & Stoltenberg, C. (1986). Efficacy - outcome, expectancy and outcome value: Relative effects on behavioral intentions. **Journal of Personality and Social Psychology**, 51 (4), 783-789.

- 30 - Michelle, J. (2004). Fear of success. **Inner - Self Journal**, Com.
- 31 - Pajares, M. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. **Review of Education Research**. (Winter) 66 (4), 543-578.
- 32 - Pajares, M.; & Graham, L. (1999). Self-efficacy, Motivation constructs and math performance of entering middle school students. **Contemporary Educational Psychology**, 24, 124-139.
- 33 - Scheier, G.; & Carver, C. (1985). On the power of positive thinking: the benefits of being optimistic. **Psychological Science**, 2(1), 26-30.
- 34 - Schjwarzer, R.; & Born, A. (1997). Optimistic self-beliefs: Assessment of general perceived self-efficacy in thirteen cultures. **World Psychology**, 3 (1-2), 177-190.
- 35 - Schwarzer, R.; & Scholz, U. (2000). Cross-Cultural assessment of coping resources: the general perceived self-efficacy scale. Paper presented at the Asian congress of health psychology 2000: Health Psychology and Culture. Tokyo, Japan, August, 28-29.
- 36 - Seligman, M.; Hocksema, N.; & Girgus, J. (1986). Learned helplessness in children: A longitudinal study of depression achievement and explanatory style. **Journal of Personality and Social Psychology**, 51, 435-442.
- 37 - Shay, Hsim-yih; & Huang, Li-ling (1999). The relation of academic self-efficacy to academic outcomes for senior high school students. **Journal of Education and Psychology**, 22 (2), 267-294.
- 38 - Sheppard, J.; Ouellette, J.; & Fernandez, K. (1996). Abandoning unrealistic optimism performance estimates and the temporal proximity of self-relevant feedback. **Journal of Personality and Social Psychology**, 70 (4), 844-853.
- 39 - Sisson, G. (2003). Self-fulfilling prophecies in the classroom. **Teacher of Psychology in Secondary Schools**, 13 (1), 62-72.
- 40 - Treasure, D.; & Lox, C. (1996). Relationship between self-efficacy, wrestling performance, and affect prior to competition, **The Sport Psychologist**, 10 (1), 73-83.
- 41 - Verna, M.; & Campbell, J. (2000). The differential effects of family processes and SES on Academic self-concept and achievement of gifted Asian American and gifted Caucasian high school students. **The Education Journal of Asia**, 5, 18-29.

