جامعة الشرقية
A' SHARQIYAH UNIVERSITY

كلية الاداب والعلوم الانسانية

قسم علم النفس

العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتشوهات المعرفية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان

The Big Five Factors of Personality and Cognitive Distortions and Their Relationship to Achievement Motivation for Eleventh Grade Students in Al Sharqiyah North Governorate in the Sultanate of Oman

اعداد الطالبة:

جوخة بنت حمد بن حميد المسرورية

رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص علم النفس التربوي

قسم علم النفس

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

جامعة الشرقية

2022/2021م

جامعة الشرقية
A' SHARQIYAH UNIVERSITY

كلية الاداب والعلوم الانسانية

قسم علم النفس

العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتشوهات المعرفية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان

The Big Five Factors of Personality and Cognitive Distortions and Their Relationship to Achievement Motivation for Eleventh Grade Students in Al Sharqiyah North Governorate in the Sultanate of Oman

رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص علم النفس التربوي

اعداد الطالبة:

جوخة بنت حمد بن حميد المسرورية

إشراف:

د.عصام اللواتي مشرفا رئيسا

د.أمينة بن قويدر مشرفا ثانيا

2022/2021م

قرار اللجنة المناقشة

العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتشوهات المعرفية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان

أعدتها الطالبة: جوخة بنت حمد بن حميد المسرورية

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2022/12/22م

المشرف الرئيس	المشرف المساعد
الدكتور عصام بن عبد المجيد اللواتي	الدكتورة أمينه محمد بن قويدر

أعضاء لجنة المناقشة

م	صفته في اللجنة	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	الكلية/ المؤسسة	التوقيع
1	رئيس اللجنة	د. شريف عبدالرحمن السعودي	أستاذ مساعد	القياس والتقويم	كلية الآداب والعلوم الإنسانية- جامعة الشرقية	
2	المناقش الخارجي	أ.د. فتيحه كركوش	أستاذ مشارك	علم النفس الاجتماعي	جامعة بليدة الجزائر	
3	المناقش الداخلي	د. أمجد عرات جمعة	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	كلية الآداب والعلوم الإنسانية- جامعة الشرقية	
4	المشرف الرئيس	د. عصام بن عبدالمجيد اللواتي	أستاذ مشارك	علم النفس التربوي	كلية الآداب والعلوم الإنسانية- جامعة الشرقية	

إقرار الباحث

أقر بأن المادة العلمية الواردة في هذه الرسالة قد تم تحديد مصدرها العلمي، وأن محتوى الرسالة غير مقدم للحصول على أي درجة علمية أخرى، وأن مضمون هذه الرسالة يعكس اراء الباحث الخاصة وهي ليست بالضرورة الآراء التي تتبناها الجهة المانحة.

الباحث:

الاسم: جوخة بنت حمد بن حميد المسرورية

التوقيع:.

الإهداء

إلى كُل يَدٍ كانت عونا لإخراج هَذه الدراسة إلى النور،

لم يكن الطريق سهلا لكن ربّي يسره.

شكر وتقدير

وليس بعد تمام هذا العمل الى الشكر والحمد، فالحمد لله الذي من عليَ بإنجاز هذه الدراسة، وعظيم الشكر والامتنان لكل من ساهم ومد يد العون، فالشكر لكل من: د. عصام اللواتي المشرف الرئيسي على التسهيلات الإدارية، و د. أمينة بن قويدر مشرفة ثانية لتفضلها بمتابعة هذه الدراسة في جميع مراحلها وعلى نصحها وتوجيهها حتى إتمام العمل، و د. شريف السعودي أستاذ مساعد في القياس والتقويم لتفضله بمتابعة التحليلات الإحصائية والتعليق عليها، و د. أمجد جمعه على تفضله بإعطاء الملاحظات لتحسين المادة العلمية والمنهجية والاخراج لهذه الدراسة ، وأخيرا الأستاذة بدرية حمد المسرورية لمراجعتها وتدقيقها للدراسة لغويا.

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية للتعرف الى مستوى كل من التشوهات المعرفية ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة، وفحص العامل الأكثر شيوعا من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى التشوهات المعرفية ومستوى دافعية الإنجاز تبعا لمتغير الجنس والتخصص الدراسي، وفحص العلاقة المتعددة بين كل من العوامل الخمسة الكبرى ودافعية الإنجاز والتشوهات المعرفية.

وتكونت عينة الدراسة من (404) من طلبة الصف الحادي عشر في مدارس شمال الشرقية بسلطنة عمان، المنتظمين في المدارس الحكومية خلال العام الدراسي 2021\2022 مـ. واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة ثلاث مقاييس وهي: قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لكوستا وماكري (Costa & McCrea 1992)، ومقياس التشوهات المعرفية من اعداد صلاح الدين (2015)، ومقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين لهيرمانز Harmans (1987).

وأظهرت نتائج الدراسة أن العامل الأكثر شيوعا من العوامل الخمسة الكبرى هو عامل يقظة الضمير والعامل الأقل شيوعا هو عامل العصابية، وأن مستوى التشوهات المعرفية منخفضة بشكل عام لدى أفراد عينة الدراسة، بينما مستوى دافعية الإنجاز مرتفع بشكل عام. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التشوهات المعرفية ودافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس أو التخصص الدراسي، ووجود علاقة متعددة دالة إحصائيا بين كل من العوامل الخمسة الكبرى والتشوهات المعرفية ودافعية الإنجاز.

الكلمات المفتاحية: العوامل الخمسة الكبرى، التشوهات المعرفية، دافعية الإنجاز.

Abstract

The study aimed to identify the relationship between each of the five big factors of personality, cognitive distortions, and achievement motivation. Also, to identify the level of each of the cognitive distortions and achievement motivation among the study sample. And, to examine the most common factor of the five big factors of personality. Also, to detect statistically significant differences in the level of cognitive distortions and the level of achievement motivation according to gender and academic major and examining the multiple liner regression between each of the five big factors of personality, achievement motivation and cognitive distortions.

The sample of the study consisted of (404) eleventh grade students in North Al Sharqiyah schools in the Sultanate of Oman, who attended public schools during the academic year 2021/2022 AD. The researcher used three scales: the list of the five big factors of personality by Costa and McCrea (Costa & McCrea 1992), the cognitive distortion scale by Salah El-Din (2015), and the achievement motivation scale for children and adults by Harmans (1987).

The results showed the following: The most common factor out of the five big factors is conscientiousness, and the least common factor is neuroticism. The level of cognitive distortions is generally low among the study sample, while the level of achievement motivation is generally high. The results also showed that there were no statistically significant differences in cognitive distortions and achievement motivation due to the variable of gender or academic major, and there was a statistically significant multiple liner regression between each of the five big factors, cognitive distortions, and achievement motivation.

Keywords: The big five factors, Cognitive distortions, Achievement motivation.

قائمة المحتويات

قرار اللجنة المناقشة .....أ

إقرار الباحث .....ب

الإهداء ..... ج

شكر وتقدير .....د

ملخص الدراسة ..... هـ

قائمة المحتويات .....ز

قائمة الجداول .....ي

قائمة الملاحق ..... ك

الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها 1

المقدمة..... 2

1.مشكلة الدراسة:. 5

2.أهداف الدراسة: 8

3.أهمية الدراسة:. 8

4.حدود الدراسة 9

5.تعريف مصطلحات الدراسة.....10

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة..... 12

1.المبحث الاول: الشخصية..... 13

أولا: مفهوم الشخصية..... 13

ثانيا: النظريات المفسرة للشخصية 15

ثالثا: نقد نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية..... 20

رابعا: قياس الشخصية 21

2.المبحث الثاني: التشوهات المعرفية..... 24

أولا: مفهوم التشوهات المعرفية..... 25

ثانيا: النظرية المفسرة للتشوهات المعرفية:..... 27

ثالثا: أنواع التشوهات المعرفية 29

رابعا: قياس التشوهات المعرفية..... 31

3.المبحث الثالث: دافعية الإنجاز..... 33

أولا: مفهوم دافعية الإنجاز 35

ثانيا: النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز 36

ثالثا: قياس دافعية الإنجاز 37

4.الدراسات السابقة والتعليق عليها..... 40

أولا: دراسات تتعلق بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية:..... 41

ثانيا: دراسات تتعلق بالتشوهات المعرفية: 44

ثالثا: دراسات تتعلق بدافعية الإنجاز : 47

رابعا: التعليق على الدراسات السابقة: 51

الفصل الثالث: منهجية الدراسة واجراءاتها..... 53

1.منهج الدراسة. 54

2.مجتمع وعينة الدراسة 54

3.أدوات الدراسة 56

4.وصف المقاييس..... 56

1-قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:... 56

2-مقياس التشوهات المعرفية:..... 61

3-مقياس دافعية الإنجاز :... 64

5.إجراءات الدراسة..... 67

6.الاساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة 68

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها..... 69

1.نتائج الدراسة 70

2.مناقشة نتائج الدراسة..... 84

3.استنتاج عام:. 97

4.التوصيات والمقترحات. 99

الخاتمة 101

المراجع 102

الملاحق ..... ظ

قائمة الجداول

جدول (1): توزيع أفراد العينة الاساسية للدراسة حسب بعض المتغيرات 55

جدول (2) : توزيع الفقرات على مقياس العوامل الخمسة الكبرى 57

جدول (3): معاملات الارتباط بين الفقرات ودرجة العامل الكلية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية 58

جدول (4): معامل ألفا كرو نباخ لمقياس العوامل الخمسة الكبرى 60

جدول (5): توزيع الفقرات على مقياس التشوهات المعرفية 61

جدول (6): معاملات الارتباط لفقرات أبعاد مقياس التشوهات المعرفية مع درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس 63

جدول (7): معاملات الارتباط لفقرات مقياس دافعية الإنجاز مع الدرجة الكلية للمقياس 66

جدول (8): دلالة الفروق بين المتوسطات النظرية والمتوسطات الحسابية للعوامل الخمسة للشخصية 71

جدول (9): دلالة الفروق بين المتوسطات النظرية والمتوسطات الحسابية لمقياس التشوه المعرفي 72

جدول (10): دلالات الفروق بين المتوسطات لدرجة التشوه المعرفي والابعاد تبعا لمتغير الجنس باستخدام اختبار Independent Sample T-Test 74

جدول (11): دلالات الفروق في التشوه المعرفي وأبعاده تبعا لمتغير التخصص الدراسي 75

جدول (12): دلالة الفروق بين المتوسط النظري والمتوسط الحسابي لمقياس دافعية الإنجاز 77

جدول (13): دلالات الفروق بين المتوسطات لدرجة دافعية الإنجاز تبعا لمتغير الجنس 78

جدول (14): دلالة الفروق بين متوسطات دافعية الإنجاز تبعا لمتغير التخصص الدراسي 79

جدول (15): معاملات الارتباط Pearson Correlation بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع 80

جدول (16): ملخص نتائج اختبار الانحدار الخطي المتعدد Multiple Linear Regression 81

جدول (17): دلالات معاملات الانحدار الخطي المتعدد للمتغيرات المستقلة والتابعة 82

قائمة الملاحق

ملحق (1): الصورة الأولية لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

ملحق (2): الصورة الأولية لمقياس التشوهات المعرفية

ملحق (3): الصورة الأولية لمقياس دافعية الإنجاز

ملحق (4): الصورة النهائية لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

ملحق (5): الصورة النهائية لمقياس التشوهات المعرفية

ملحق (6): الصورة النهائية لمقياس دافعية الإنجاز

ملحق (7): استمارة طلب تسهيل مهمة باحث

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة

مشكلة الدراسة

أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

حدود الدراسة

تعريف مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة

ميز الله الانسان بالعقل وخصّه بالقدرة على التفكير، مدركا ما يحدث حوله ومتفاعلا معه، مستجيبا لما حوله. الا أن هذا الادراك يتأثر بخبرة الانسان ومعرفته السابقة ومؤثرا في استجاباته، فإما أن تكون معرفته صحيحة ويكون إدراكه منطقيا ينتج استجابات منطقية، أو يكون إدراكه مشوها معرفيا ويؤدي إلى استجابات غير منطقية، وعليه فإن التشوهات المعرفية أحد المتغيرات المؤثرة على طريقة التفكير وعلى السلوك (محمد،2019). ويؤكد علماء النفس المعرفي أن الاضطرابات النفسية لا ترتبط بالمواقف وإنما بإدراك الموقف والتصورات والتوقعات السلبية والمشوّه المرتبطة به (جون،2015 \2016).

ويتجه علماء النفس المعرفي إلى أن شعور الافراد وسلوكياتهم تتحدد بنمط إدراكهم للمواقف ونوعية خبراتهم الذاتية، وإن معتقدات الافراد لها معاني خاصة (جون،2015\2016)، وهذا ما أكده زانك Zhang (2008) في دراسته، حيث أشار إلى التأثير السلبي للتشوه المعرفي على إحساس الطلاب بالتحكم الذاتي، وان هذه التشوهات تلعب دورا كبيرا في آليات الدفاع النفسي مما تؤثر على أداء الطالب في حياته الدراسية.

وتمثل التشوهات المعرفية احد المفاهيم في نظرية بيك المعرفية، إذ تشير إلى الافكار والمعاني الخاطئة التي تتشكل عند الفرد عن المواقف والتي لا تمثل الموقف الفعلي، وذكر بيك أن البنية المعرفية تتكون من الافكار التلقائية والمعتقدات الوسيطة والمعتقدات الراسخة، وأن الافكار التلقائية هي ما تمثل

أشكال الترميز والتصورات للأفراد حول المواقف وانفسهم، وأن هذه الافكار قد تتحول إلى معتقدات راسخة والتي بدورها تشكل المخططات المعرفية، وما بين الافكار التلقائية وتشكل المخططات المعرفية تقع التشوهات المعرفية (راوي،2021).

وتعرف التشوهات على أنها " التراكيب والصيغ المعرفية التي يعتقدها الفرد عن نفسه وعالمه ومستقبله بتضخيم السلبيات والتقليل من الايجابيات" (الشمري،2013: 41)، وتمثل هذه التراكيب الابعاد التالية: التفكير الثنائي، التعميم الزائد، التفسيرات الشخصية، التهوين، التفكير الكارثي، التجريد الانتقائي (صلاح،2015).

ومن هذه الافكار المشوهة والادراك السلبي الخاطئ تتشكل الانفعالات والاستجابات للأفراد وهو ما يشكل شخصياتهم إذ تعد المعرفة والافكار أحد دعائم تشكل الشخصية (القذافي،1996)، لذلك كان الاهتمام بدراسة الشخصية. وقد ركز علماء النفس عند دراسة الشخصية على أهم السمات التي تميز فردا عن الاخر وتساعد في التنبؤ لاستجاباته في المواقف المختلفة (كاظم،1999).

وقد قام العديد من المنظرين في علم النفس بدراسة هذه السمات، فحسب نظرية كاتل والذي استخدم التحليل العاملي لتحديد السمات يمكن تعريف السمة بأنها تجمع من العوامل المترابطة وأن هذه السمات توجه استجابات الفرد نسبيا لتشكل الشخصية (كاظم، 1999).

ومن خلال العديد من الدراسات، تكررت خمس سمات مميزة لأنماط مختلفة من الشخصية، سميت بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية. ويعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى من أحدث وأهم النماذج المفسرة للشخصية لما يتصف به من اتساق وقدرة على التنبؤ في تقييم الشخصية. إذ يهدف النموذج إلى

الكشف عن الابعاد الثابتة والمستقرة نسبيا في الشخصية، إذ يفترض أن هذه العوامل قادرة على الكشف عن الاختلاف في الشخصيات (أبو غزالة، 2009).

وبالنظر إلى ما هو متوقع من الطلاب وبين معارفهم وشخصياتهم التي تتشكل، فهم مطالبون بالتعلم والاقبال على العلم، والاجتهاد لتكوين ذواتهم علميا، يتجلى دافع الإنجاز كأحد أهم المتغيرات في التي تدفع الطالب للتعلم والإنجاز (يوسفي،2017). إذ تعرف الدافعية بأنها الحالات الداخلية التي تزيد من نشاط واجتهاد الفرد لتحقيق النجاح والوصول إليه (الخالدي،2003). وتتأثر الدافعية بالقيم والمعتقدات والافكار التي يحملها الفرد، والتي تنبع من حاجاته وأفكاره التي بدورها تتأثر بالمواقف الثقافية التي ينتمي إليها، فإما أن يمتلك معتقدات إيجابيه تحركه داخليا وتدفعه للبذل وإما أن تكون معتقداته سلبية تعيق انجازه (الجهني، 2014).

ويمكن فهم الاختلاف في مستويات دافعية الافراد للإنجاز من خلال التعرف على سمات شخصياتهم، فحسب دراسة ميرا وستيفن Meera & Steven (2005) فإنه يمكن تفسير عامل المشاركة لدافعية الإنجاز من خلال عاملي الانفتاح على التجربة والانبساط باستخدام نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، بينما يفسر عامل الإنجاز من خلال عوامل يقظة الضمير، الانفتاح والعصابية.

وبالنظر إلى الادبيات السابقة فقد وردت العديد من الدراسات التي تناولت التشوهات المعرفية مع العديد من المتغيرات، وكذلك دراسة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وقدرتها على التنبؤ بالعديد من المتغيرات وعلاقتها بمتغيرات أخرى، وكذلك وجود العديد من الدراسات التي حاولت فهم و استكشاف دافعية الإنجاز للأفراد و المتغيرات التي تؤدي إلى نقصها، الا أن الساحة العمانية لا تمتلك أي دراسة توضح العلاقة بين التشوهات المعرفية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية ودافعية الإنجاز على حد علم

الباحثة، وكذلك ضعف الدراسات العربية في هذا الجانب، ومن خلال العمل الميداني للباحثة فقد لاحظت وجود بعض الافكار المشوهة المنتشرة بين طلاب المرحلة الثانوية وتدني مستويات دافعية الطلبة نحو التعلم، لذلك جاءت هذه الدراسة بهدف الكشف عن علاقة العوامل الخمسة الكبر للشخصية والتشوهات المعرفية بالدافعية للإنجاز لدى طلبة الصف الحادي عشر.

1. مشكلة الدراسة:

تمثل مرحلة الحادي عشر مرحلة هامة لكونها الحجر الاساس لتحديد الطلبة خياراتهم المستقبلية، ومن ثم توسعهم للمساهمة الجادة في الميادين العلمية و المهنية، إضافة إلى أن هذه الفئة تقع ضمن مرحلة المراهقة، فهي تتأثر بخصائص هذه المرحلة النمائية و السيكولوجية غير المستقرة وما يتضمنها من رغبات، وحاجات كما أن المكونات الداخلية للطالب (أفكاره و مشاعره) تتأثر بالمعرفة التي يتلقاها منتجة سلوكيات واستجابات معينة، بحيث أن الفرد يعتمد على خبراته السابقة وخلاصته المعرفية، سواء كانت منطقية أو مشوهه، لإدراك المواقف المختلفة وبناء استجابة مناسبة، وحالما يبنى الموقف على خبرة مشوهه معرفيا، فإن ذلك يُكوِّن استجابات غير منطقية وأحكاما سلبية (هلال ، 2018). هذا الادراك المشوه قد يسبب مشاكل تكيفية ويقلل الشعور بجودة الحياة، وقد تنبأ بيك بأن هذه العمليات المعرفية المشوهة يمكن أن تتنبأ بالانفعالات غير التكيفية ومن ثَمَّ تؤثر على الانفعالات والاستجابات ومن ثم السلوك (Rosenfield, 2004). كما أوضح راوي (2021) ان هذه التشوهات تؤثر على الصمود الأكاديمي والهناء النفسي للطلبة مما يوضح أن الصحة النفسية لهؤلاء الطلاب مرتبطة بما يحملونه من أفكار مشوهة.

كما تعتبر معرفة الفرد وأسلوب تفكيره أحد دعائم الشخصية، إذ يعرف آيزنك (Eysenck) الشخصية على أنها "تنظيم ثابت ودائم نسبيا لطباع الفرد وتكوينه العقلي والجسمي ويحدد أساليب توافقه مع البيئة بشكل مميز" (القذافي، 1996). وقد بينت العديد من الدراسات علاقة الشخصية بالعديد من المتغيرات كما أشارت عزيزة (2011) في دراستها إلى ارتباط بعض السمات الشخصية بالتحصيل الدراسي، بينما أكدت عبد العزيز (2001) في دراسته على ارتباط التفوق الأكاديمي ببعض السمات الشخصية كالاجتماعية والواقعية.

في الوقت ذاته، تؤثر معرفه الفرد (أفكارا وثقافةً) على سعيه للإنجاز، وبذله، ومثابرته للوصول إلى أهدافه، ونتيجة لذلك يتأثر دافع الإنجاز الذي يعد المحرك الداخلي الذي يدفع الطالب للتعلم والإنجاز (الجهني،2014). حيث تعرف الدافعية للإنجاز على أنها الطاقة التي تنتج من حاجات الفرد والتي توجه السلوك لتحقيق الهدف الذي يشبع الدافع (يوسفي،2017). وأشارت العديد من الدراسات إلى إمكانية تفسير الفروق الفردية في مستوى الدافعية بمعرفة السمات الشخصية للفرد كما أوضحت نتائج دراسة كاتبة (2019)، حيث استخدمت الباحثة مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لكوستا وماكري (Costa & McCrae, 1992) لتتعرف على العلاقة بين دافعية الإنجاز وعوامل الشخصية، خلصت الباحثة إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين عوامل الانبساط والعصابية ويقظة الضمير والمقبولية ودافعية الإنجاز، ووجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين عامل الانفتاح ودافعية الإنجاز.

ويعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من أكثر النماذج اتساقا في تقييم الشخصية وأحدث النماذج التي فسرها أبو غزالة (2009). حيث يفترض النموذج وجود خمس عوامل توضح الاختلاف في الشخصية ويكشف عن الابعاد الاساسية ذات الاستقرار النسبي فيها، وتتمثل هذه العوامل في العصابية، الانبساط، الانفتاح، الانسجام ويقظة الضمير (هدر،2017).

من خلال ما سبق ذكره يتضح أن كل من متغير التشوهات المعرفية وعوامل الشخصية ودافعية الإنجاز متغيرات ذات علاقة بالحياة الاكاديمية للطلاب (التحصيل الدراسي، الصمود الأكاديمي، الهناء النفسي)، إلا أن العلاقة بين المتغيرات الثلاثة لم تحظ بالقدر الكافي من الدراسة (على حد علم الباحثة) ولاسيما الدراسات المحلية. وبحكم عمل الباحثة كمعلمة ومن خلال احتكاكها بالطلبة، فقد لاحظت أن بعض الطلبة يظهرون بعض الأنماط المختلّة من التفكير، والتي تعتقد بأنها تؤثر على دافعيتهم نحو الإنجاز الدراسي وكذلك لها علاقة بعوامل شخصية الطالب بحد ذاته، لذا فقد ارتأت الباحثة دراسة العلاقة بين كل من متغير التشوه المعرفي والعوامل الخمسة للشخصية ودافعية الإنجاز تحديدا عند طلاب المرحلة الثانوية، وعليه تمحورت مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

1- ما العامل الأكثر شيوعا من عوامل الشخصية لدى طلبة الصف الحادي عشر؟

2- ما مستوى التشوهات المعرفية لدى طلبة الصف الحادي عشر؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التشوهات المعرفية لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التشوهات المعرفية لدى الطلبة تعزى للتخصص الدراسي؟

5- ما مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة الصف الحادي عشر؟

6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس؟

7- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة تعزى للتخصص الدراسي؟

8- هل هناك علاقة متعددة بين كل عامل من عوامل الشخصية الخمسة والتشوهات المعرفية ودافعية الإنجاز لدى طلبة الصف الحادي عشر؟

2. أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

- معرفة مستوى التفكير المشوه لدى طلبة الصف الحادي عشر.
- معرفة مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة الصف الحادي عشر.
- التعرف على العامل الأكثر شيوعا من عوامل الشخصية لدى طلبة الصف الحادي عشر.
- اكتشاف البعد السائد من أبعاد التشوهات المعرفية لدى طلبة الصف الحادي عشر.
- التعرف على ما إذا كانت هناك علاقة متعددة بين عوامل الشخصية والتشوهات المعرفية والدافعية للإنجاز لدى طلبة الصف الحادي عشر.
- التعرف على العلاقة بين التشوهات المعرفية وعوامل الشخصية والدافعية للإنجاز
- التعرف على الفروق في مستوى التشوهات المعرفية تبعا لعدد من المتغيرات.
- التعرف على الفروق في مستوى دافعية الإنجاز تبعا لعدد من المتغيرات.

3. أهمية الدراسة:

أولا: الاهمية النظرية:

- إثراء الادب النظري المتعلق بعوامل الشخصية وعلاقتها بأساليب التفكير والدافعية للإنجاز.
- تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية المرحلة العمرية التي تجرى عليها الدراسة فهي فئة حساسة ومقبلة على دور هام في تحديد خياراتهم المستقبلية ومن ثم المساهمة في الميادين المهنية والعلمية.

- توفر الدراسة إطارا نظريا مرجعيا يمكن الاستفادة منها في الدراسات اللاحقة كونها أول دراسة تجرى بهذا العنوان في السلطنة على حد علم الباحثة.

ثانيا: الاهمية التطبيقية:

- توفير قاعدة معرفية للمعلمين بناءً على نتائج الدراسة.
- اقتراح بعض التوصيات المتعلقة بالعوامل المعرفية والشخصية التي تؤثر في دافعية لدى الطالب.
- الاستناد إلى النتائج لبناء برامج ارشادية للطلاب.
- التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس للتشوه المعرفي وعوامل الشخصية ودافعية الإنجاز على البيئة العمانية وعلى طلاب المرحلة الثانوية تحديدا مما يسمح لدراسات أخرى على نفس العينة ونفس البيئة باستخدامها.

4. حدود الدراسة

تحدد الدراسة الحالية كالتالي:

- **الحدود الموضوعية:** تتحدد هذه الدراسة في موضوعها بدراسة علاقة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بكل من التشوهات المعرفية والدافعية للإنجاز باستخدام مقياس (صلاح الدين،2015) للتشوهات المعرفية، ومقياس (Costa & McCrea 1992) للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ومقياس هيرمانز Hermans 1987 لدافعية الإنجاز (المجدوب،2010).
- **الحدود البشرية:** تتضمن عينة الدراسة طلبة الصف الحادي عشر في مدارس محافظة شمال الشرقية.
- **الحدود المكانية:** تغطي الدراسة سلطنة عمان –محافظة شمال الشرقية– مدارس التعليم ما بعد الاساسي.

- **الحدود الزمانية:** تقوم الباحثة بتطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021\2022م.

5. تعريف مصطلحات الدراسة

1- العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

- اصطلاحا: يعرف بأنه نموذج يهدف إلى تجميع السمات في فئات محددة (Goldberg,1993:44).
- إجرائيا: يشير مصطلح العوامل الخمسة الكبرى إلى خمس سمات للشخصية وهي: العصابية، الانبساط، الانفتاحية، الانسجام، ويقظة الضمير كما هي محددة في نموذج (Costa & McCrea 1992) والمستخدم في هذه الدراسة، ويحدد من خلال المقياس درجة المفحوص على كل سمة من السمات الخمسة.

2- التشوهات المعرفية:

- اصطلاحا: تتبنى الباحثة تعريف أورن بيك للتشوه المعرفي على أنه " التراكيب والصيغ المعرفية التي يعتقدها الفرد عن نفسه وعالمه ومستقبله بتضخيم السلبيات والتقليل من الايجابيات" (الشمري،41:2013)
- التعريف الاجرائي: متوسط الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في كل بعد من أبعاد التشوهات المعرفية الستة – التفكير الثنائي، التعميم الزائد، التفسيرات الشخصية، التهوين، التفكير الكارثي، التجريد الانتقائي – عند تطبيق مقياس صلاح الدين (2015) المستخدم في هذه الدراسة.

3- دافعية الإنجاز:

- اصطلاحا: تعرف الدافعية بأنها " الحالات الداخلية التي تزيد من النشاط الموجه نحو تحقيق أهداف معينة" (الداهري، 2011: 114).
- التعريف الاجرائي: تعرف الباحثة دافعية الإنجاز بأنها المحرك الداخلي المثير لسلوك الفرد لتحقيق أفصل المستويات في الهدف المراد بلوغه، والمتمثل في متوسط الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص في مقياس دافعية الإنجاز المستخدم في هذه الدراسة – مقياس هيرمانز hermans 1987.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تمهيد

المبحث الاول: الشخصية

المبحث الثاني: التشوهات المعرفية

المبحث الثالث دافعية الإنجاز

الدراسات السابقة والتعليق عليها

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل متغيرات الدراسة – العوامل الخمسة الكبرى والتشوهات المعرفية ودافعية الإنجاز– حسب ما تناولته الادبيات في علم النفس، بحيث يعرض الفصل كل متغير من حيث المفهوم والنظريات التي فسرته وطرق قياسه، مرتبا كالتالي: المبحث الاول الشخصية، المبحث الثاني: التشوهات المعرفية، والمبحث الثالث: دافعية الإنجاز، وأخيرا في نهاية هذا الفصل نستعرض بعض الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة والتعليق عليها.

1. المبحث الاول: الشخصية

درس العديد من الباحثين المعاني المقصودة من لفظ الشخصية Personality في المجالات المختلفة، إلى أن توصل ألبورت إلى تحديد وتصنيف ما يقارب خمسين معنى من هذه المعاني وتصنيفها في صنفين رئيسيين هما: الاول الشخصية بوصفها تعبيرا للمظهر الخارجي، والاخر هو الشخصية بوصفها تعبيرا لطبيعة الانسان الداخلية. ومنها ظهر الاتجاهان في النظر إلى الشخصية، الاتجاه الاول وهو التعريف المظهري للشخصية، والاتجاه الثاني وهو التعريف الجوهري للشخصية (كامل واخرون، 1959). أما بالنسبة للمتتبع لدراسة الشخصية في علم النفس فيجد أن علم النفس تأثر بكلا الاتجاهين للشخصية.

أولا: مفهوم الشخصية

عرف واطسون Watson (1924) الشخصية بأنها: جميع أنواع النشاط الانساني التي يمكن ملاحظتها عند الفرد، عن طريق ملاحظته ملاحظة فعلية لفترة زمنية تسمح بالتعرف عليه نقلا عن

(العبيدي،2011). بينما يعرف شرمان Sherman (1928) الشخصية نقلا عن كامل واخرون (1959) بأنها:" السلوك المميز للفرد" ويشير التعريفان للشخصية بأن الشخصية ما هي الا نتاج لمجموعة العادات لدى الفرد.

بينما يعرف جوردن ألبورت G. Alport (1937) الشخصية بأنها: ذلك التنظيم الداخلي للأجهزة النفسية الجسمية التي تحدد للفرد طابعا خاصا من التوافق مع بيئته، ثم أعاد صياغة التعريف سنة 1961 حيث عرَّف الشخصية بأنها " المحدد لخصائص السلوك والفكر" (العبيدي، 2011: 25) والملاحظ أن ألبورت يشير في تعريفه إلى العمليات الداخلية للفرد.

أما آيزنك Eyzenek فيعرف الشخصية بأنها:" التنظيم الثابت والدائم إلى حد ما، والذي يمثل طباع الفرد ومزاجه وعقله وبنيته الجسمية والتي تحدد توافقه مع البيئة" (العبيدي،2011: 27). ويصف ريموند كاتل (1950) الشخصية بأنها: هي ما يمكِّننا من التنبؤ بسلوك الفرد عند وضعه في موقف معين، في حين يعرف ريتشارد لازاروس الشخصية على أنها:" مجموع التراكيب والعمليات السيكولوجية الثابتة التي تنظم الخبرة الانسانية وتشكل أفعال الفرد واستجابته للبيئة المحيطة" (جبر،2012: 11).

كذلك عرف سنتورك Santouek (2003) الشخصية بأنها: الافكار والمشاعر والسلوكيات الثابتة نسبيا والتي تميز طريقة تكيف الفرد" أما وستن Westen (1996) فيعرفها بأنها:" أنماط ثابته من السلوكيات والمشاعر والافكار التي تعبر عن الفرد في الظروف المختلفة" (جردات وأبو غزال، 2014: 129).

ويذكر جليرفورد Galiford (1959) أن الشخصية عبارة عن النموذج الفريد الذي يشكل السمات ذاكرا أن هذا التعريف للشخصية مبني على مبدأ الفروق الفردية والتي تنطبق على جميع الاشخاص حتى التوائم المتماثلة (العبيدي،2011: 27).

وخلص العبيدي (2011: 28) إلى أن الشخصية " هي الصورة المتكاملة المنظمة لسلوك فرد ما يشعر بتميزه عن غيره"، فيما يعرفها كامل وآخرون (1959: 13) بأن الشخصية هي: " ذلك المفهوم الذي يصف الفرد من كل النواحي من الاساليب السلوكية والادراكية المعقدة التنظيم، والتي تميزه عن غيره من الناس ولاسيما في المواقف الاجتماعية"

بناء على ما سبق، يوجد اتفاق عام بين الباحثين على أن الشخصية ثابتة نسبيا وهي تجريد فرضي. وبذلك خلصت الباحثة على أن الشخصية هي: تكوين مجرد فرضي ثابت نسبيا، ويمثل الحالة الداخلية للفرد والتي تعبر عن تكيفه مع البيئة، وتميزه بأفكاره ومشاعره وسلوكياته عن غيره في المواقف المختلفة. ويكمن الاختلاف في التعريفات المتعددة للشخصية إلى الزوايا والاتجاهات التي ينظر بها العلماء والباحثين في تفسيرهم للشخصية والتي شكلت العديد من النظريات المفسرة للشخصية من أوجه مختلفة وفيما يلي بعض هذه النظريات.

ثانيا: النظريات المفسرة للشخصية

مرت دراسة الشخصية بثلاث مراحل مهمة يمكن ملاحظتها من خلال تتبع النظريات التي فسرت الشخصية، بدءا بنظرية الانماط **Types** والتي صنفت الناس إلى أربعة أنماط، ثم السمات **Traits** وأخيرا ظهور العوامل الخمسة الكبرى **The Big Five Inventory** بعد التحليل العاملي للعديد من العوامل، وفيما يلي بعض الايجاز حول هذه النظريات:

1-نظرية الانماط Types

يشير مصطلح الانماط Types إلى تجمع للسمات الاساسية الفطرية والجسمية وعليه فإن أنماط الشخصية يشير إلى جوهر وعمق الشخصية. وقد درس العديد من المهتمين بالشخصية الانماط في

محاولة لتصنيف الناس بدءًا من ابقراط Hippocrates حيث صنف الناس في أربعة أنماط كالتالي: (دموي، سوداوي، صفراوي، وبلغمي)، ثم تلا ابقراط عدد من التصنيفات كتصنيف شيلدون الذي قسم الانماط إلى ثلاثة أنماط كالتالي :(النمط الحشوي، النمط العضلي، النمط الجلدي) وتقسيم يونج للأنماط إلى نوعين (الانبساطي، والانطوائي) (العبيدي،2011)، وفي القرن العشرين اقترح هايمنز G.Heymans (1909) الطرق الارتباطية لحساب العلاقات الكمية بين الانماط (عبدالله، 1994).

تعرضت نظرية الانماط للعديد من الانتقادات مثل أن طبيعة الانماط جامدة وهي تحدد الافراد في قوالب لا تتصل ببعضها، كما أنها لا تنطبق الا على قلة من الاشخاص لذلك لا يمكن تعميمها، إضافة إلى أن النظرية في أساسها بدأت من خلال دراسة الاشخاص المضطربين عقليا دون الاخذ بالاعتبار للحالات السوية للأفراد (عدس وتوق، 1990).

2-نظرية السمات Traits

يشير مصطلح السمة إلى الصفات الجسدية والانفعالية والاجتماعية الفطرية منها أو المكتسبة، حيث ينظر للشخصية في نظرية السمات على أنها انتظام دينامي للسمات المختلفة للفرد (العبيدي،2011). حيث تهدف النظرية إلى البحث عن السمة أو النزعة العامة التي تشكل سلوك الفرد وتطبعه بطابع خاص تمكّن من وصف شخصيته (كامل واخرون، 1959)، وعليه تكون السمات هي أساليب الفرد في السلوك تحت الظروف البيئية المثيرة ويعتمد وجودها على نوعية التفاعل بين الفرد وبيئته، وتركز النظرية على هذا الاساس على الفروق الفردية بين الافراد. (عدس وتوق، 1990).

ورغم وجود الكثير من المنظرين والمهتمين بالسمات فإننا نجد أن جوردن ألبورت G.Allport، وريموند كاتل R. Cattel و هانز آيزنك H. Eysenck هم الثلاثة الاشهر. حيث يرى ألبورت أن السمات نظام نفسي عصبي يوجه سلوك الفرد بشيء من الثبات، وأن السمات وحدات مستقلة الا أنها تنتظم فيما بينها لإحداث السلوك (كامل واخرون، 1959). ثم عدل ألبورت أراءه حول وجود المثيرات الخارجية الموجهة للسلوك ليقسم السمات إلى سمات وراثية: تنتقل بالوراثة، وسمات ظاهرية: تحددها البيئة (العبيدي،2011).

أما كاتل فقد ركز في دراسته للنظرية على حل التعدد الهائل في السمات باستخدام التحليل العاملي Factor Analysis، واختصرت القائمة الموضوعة من قبل ألبورت والمكونة من 4541 سمة إلى 16 سمة أساسية أولية شكلت مقياس ألبورت المعروف باسم (16 PF)، وعلى أساس الصنف الذي تبرز فيه السمة صنف كاتل السمات إلى ثلاثة أنواع: سمات مزاجية تحدد الاسلوب العام لسلوك الفرد في الحياة العامة، وسمات القدرة التي تحدد كفاءة الاداء، وسمات الدافعية (الانصاري، 1998).

بينما اتجه آيزنك للنظر للشخصية من خلال النتائج التجريبية المعالجة بالطرق الاحصائية (كامل واخرون، 1959). وقد ركز في دراسته على الابعاد وليس السمات حيث إن البعد هو مجموعة مترابطة من السمات كما أظهرت ذلك دراسات التحليل العاملي للسمات وبذلك يكون دراسة البعد أشمل من دراسة السمة وتكون دراسة آيزنك تجريبية عاملية. وذكر آيزنك خمسة أبعاد وهي: الانبساط مقابل الانطواء (Extraversion V.s Introversion)، والعصابية مقابل الاتزان الانفعالي (Neuroticism V.s Non-neuroticism)، والمحافظة مقابل التحرر (Conservatism V.s Radicalism)، والذهانية Psychoticism وأخيرا الذكاء Intelligence (عبد الخالق، 1994).

3-نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية The Big Five Model

يعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى من أهم وأحدث النماذج التي فسرت السمات الشخصية، وهو الأكثر رصانة واتساقا من بين النماذج الاخرى (كاضم،2002)، حيث يكشف النموذج عن الابعاد الاساسية في الشخصية ذات الاستقرار والثبات بالرغم من الاختلاف الجغرافي (الموقع والثقافات) واختلاف بناء شخصية الفرد (سويف، 1994).

وقد ظهرت الملامح الاولى لنموذج العوامل الخمسة على يد فيسك (1949) Fiske عندا قام باستخراج خمس عوامل أساسية من 22 سمة، وتشبه بدرجة كبيرة العوامل الخمسة الكبرى الحالية (Goldberg, 1993)، الا انها لم تلق اهتماما كبيرا الا بعد استخدامها من قبل عدد من الباحثين من أهمهم جولدبيرج Goldberg وكوستا وماكري Costa & McCrea. حيث تم استخلاص نماذج العوامل الخمسة للشخصية عن طريق اتجاهين: الاول هو الاتجاه اللغوي المعجمي Psycholexical عن طريق البحث في معاجم اللغة عن المفردات وأسماء الصفات التي يستخدمها الافراد وتشير إلى أشكال محددة من السلوك، وعليه فإن هذه المفردات اللغوية ذات علاقة بالوحدات البنائية المشكلة للشخصية (عبدالخالق والانصاري، 1996) .أما الاتجاه الثاني هو اتجاه العبارات أو القوائم والذي يعتمد على الوصف الذاتي للمفحوص، حيث يقوم على صياغة عبارات تعبر عن سلوك معتاد ويقوم المفحوص باختيار مدى التطابق عليه، وتم استخراج العوامل الخمسة الكبرى من خلال التحليل العاملي لستين صفة، وَصف المفحوصين أنفسهم بها (عبدالخالق والانصاري، 1996).

1-العوامل الخمسة الكبرى:

يشكل نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية هيكلا هرميا، بحيث تمثل الشخصية أعلى مستويات التجريد الهرمي ويتفرع منها كل عامل من العوامل الخمسة ثنائية القطب، ويندرج تحت كل عامل مجموعة من السمات الأكثر تحديدا (Gosling, et al., 2003) . والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية كما لخصها المصطفى (2020) هي:

1. **العصابية Neuroticisms:** الميل إلى عدم الاستقرار العاطفي، وعدم الرضا عن النفس، وصعوبة في التكيف. وتمثل العصابية أحد طرفي البعد، إذ يوجد في الطرف الاخر المرونة النفسية التي تمثل القدرة على التكيف مع متطلبات الحياة، والرضا، والقدرة على تغيير السلوك وفق ما تقتضيه متطلبات المعيشة.
2. **الانبساط Extraversion:** الميل للتفاعل الاجتماعي والاختلاط، وتفسير العالم الخارجي منطقيا، وكذلك توجيه الاهتمام إلى خارج الذات. وفي الطرف الاخر لهذا البعد تتمثل الانطوائية التي تمثل الميل للاهتمام بالأفكار والمشاعر داخل الذات، وتفسير الاحداث وفق قواعده الخاصة. يميل الشخص الانبساطي إلى ممارسة القيادة والمشاركة الاجتماعية بينما يميل الشخص الانطوائي إلى الاستقلالية والتحفظ.
3. **الانفتاح Openness:** الميل لتقبل الفرد لقيم ومعتقدات الاخرين، والاهتمام بالأفكار والخبرات الجديدة. ويتسم الفرد المنفتح بالخيال والتفتح الذهني والفضول للعالم. وفي الطرف الاخر من البعد يتمثل التحفظ، وهو الميل إلى التمسك بالتقاليد، والراحة مع الاشياء المألوفة. ويتسم الفرد المتحفظ بأنه يمتلك اهتمامات أقل.

4. **المقبولية Agreeableness:** الميل لمحبة الاخرين والتعاون معهم، إذ يكون الاشخاص المتمتعين بدرجة عالية من الانسجام أكثر قدرة على تحمل ضغوطات الحياة، كما أنهم يميلون أكثر إلى إجهاد أنفسهم في محاولة لإرضاء الاخرين. في المستويات العليا من الانسجام – درجات أعلى من الوداعة الاجتماعية – يتسم الفرد الانبساطي بأنه يخضع حاجاته الاجتماعية إلى حاجات الجماعة ويقبل بالنماذج المعيارية للجماعة أكثر من معايير الشخصية. وفي الطرف الاخر من بعد الانسجام يوجد المتحدي، إذ يميل الفرد المتحدي للتركيز على أفكاره ومعاييره واحتياجاته الخاصة على حساب معايير وحاجات الجماعة، وقد يصبح أنانيا وكثير الشك.
5. **يقظة الضمير Conscientiousness:** يمثل هذا العامل الفروق الفردية في التخطيط وتنظيم المهام وثبات الاداء، حيث يتضمن مستويات عالية من التفكير والتحكم الانفعالي. يتميز الفرد يقظ الضمير بالكفاح وقوة الارادة، كما أن لديه حس بالمسؤولية ويسعى نحو الإنجاز.

ثالثا: نقد نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

يعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية الأكثر انتشارا لاستخدامه في جوانب عديدة مثل علم نفس الشخصية وعلم النفس الاجتماعي والصناعي والاكلينيكي وكذلك يستخدم النموذج لدراسة الفروق الفردية (كاظم، 2002). وكما ذكر الموافي وراضي (2007) فإن نموذج العوامل الخمسة يتلاءم مع النظريات النفسية المعمول بها في الموقت الحالي كما أنه يمتلك جميع شروط ومعايير النظرية فهو بذلك يرقى إلى مستوى النظرية النفسية، ويرى بوتوين Botwin (1995) أن النموذج قابل للتطبيق العلمي ويمثل أداة موضوعية لتقييم الشخصية (جبر، 2012).

وفي المقابل يعارض آيزنك وكاتل فكرة ان النموذج يمثل نظرية، ويذهب كاتل إلى وجود أبعاد للشخصية أكثر من الابعاد الخمسة الكبرى ويؤكد آيزنك أن عوامل الشخصية كثيرة ويجب تقليصها إلى عدد أقل من الابعاد. (عبد الخالق والانصاري، 1996). ويستنتج عبد الخالق والانصاري (1996) أن عدم اتفاق الباحثين على العوامل والابعاد يرجع إلى اللغة والمنهج المتبع لقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية حيث يتأثر المنهج بالتكوين المعجمي في اللغة الواحدة وكذلك الفروق الفردية في وصف الشخصية.

بالرغم من النقد الموجه لنموذج العوامل الخمسة الكبرى الا أن أهمية هذا النموذج تظهر في تطوير كوستا وماكري لمقياس موضوعي يقيس العوامل بالاعتماد على عدد من البنود خلافا على النظريات والدراسات الاخرى التي اعتمدت على التحليل المعجمي.

رابعا: قياس الشخصية

تعد النظرية نقطة البدء في تطوير طرق القياس، وهناك العديد من المحاولات التي اهتمت بدراسة شخصية الانسان والتي يمكن تحديدها في عدد من المراحل كما يلي:

1-حركة القياس النفسي

تمثلت في دراسات الفروق النفسية وكذلك الفروق الفردية كدراسات فرانسيس جالتون Galton (1822-1911) الذي اهتم بالقياس العقلي وقياس الشخصية بالإضافة إلى دراسة الانفعالات خلال المواقف اليومية. وفي ذات الوقت درس ألفرد بينيه Binet(1857-1911) الفروق النفسية من خلال سلسلة من الدراسات حول الاشخاص البارزين في مجالات الفنون والادب والعلوم، ثم اتجه إلى قياس

الوظائف العقلية من خلال عرض عددا من الصور على المفحوص وعليه أن يحكي قصة حولها وخلص من خلالها إلى وضع مقياسه للذكاء (ربيع، 2007).

2-حركة علم نفس المرضى

اهتمت مجموعة بدراسة الجوانب السوية في الانسان، في المقابل دراسة مجموعة أخرى الجوانب المرضية في سلوك الافراد في سبيل الحاجة إلى تصنيف أنواع الاضطرابات المرضية. وفي هذا المجال استخدم أميل كربلين Kraepelin (1856-1926) اختبارات تداعي المعاني إذا كان يرى أنه يمكن التمييز بين أنواع الاضطرابات العقلية عن طريق هذه الاختبارات وهي عبارة عن قائمة من الكلمات تقرأ على المفحوص ويطلب منه أن يستجيب لكل كلمة بأول كلمة تخطر على باله. فيما استخدم كارل يونج Jung (1875-1961) اختبارات تداعي المعاني كأداة تشخيصية للكشف عن الاضطرابات النفسية لدى مرضاه. واستخدمت اختبارات تداعي المعنى كواحدة من الادوات السيكومترية لقياس الشخصية كاختبار ودورث Woodworth (1869-1962) بعنوان قائمة ودورث للشخصية Woodworth personal Data sheet(ربيع، 2007:178).

3-حركة التحليل النفسي

ركز أصحاب التحليل النفسي على دراسة مظاهر الاضطراب النفسي، ظهر خلالها دراسات لقياس الشخصية مبنيا على أساس فرض أن الشخصية مكونة من قوى شعورية ولا شعورية، وأن الاضطرابات النفسية ما هي الا نتيجة تفاعل القوى اللاشعورية، وأن الطريقة لفهم الفرد هي فهم العوامل اللاشعورية.

وبالنسبة لهذا الاتجاه فإن اختبارات تقرير الذات مثل اختبار ودورث ما هي الا تسطيح للشخصية، وقد ساعدت هذه الفكرة تقوية نظرة مدرسة الجشطلت لمفهوم الشخصية على أنه بناء متكامل، وفي هذا الاتجاه قام العالم هرمان رورشاخ Rorschach (1883–1992) باستخدام اختبار تداعي المعاني عن طريق كيفية إدراك المفحوص وتأويله لبقع الحبر كدلالة كاشفة للصراعات الداخلية لديه. ولقي اختبار رورشاخ اهتماما لدى النفسيين على أساس أنه وسليه لقياس الجانب اللاشعوري في الشخصية (ربيع، 2007).

4–حركة الاحصاء النفسي

هدف اتجاه الاحصاء النفسي إلى اعداد مقاييس يمكن تطبيقها بطريقة موضوعية وسريعة، وحيث أن اختبار بل Bell للتوافق واختبار برنرويتر Bernreuter للشخصية من المحاولات المبكرة في هذا المجال. الا أن هذا الاتجاه لقي انتقادا كبيرا بأن العبارات أو الاسئلة المصاغة والتي تتكون منها الاختبارات لا تقبس الا جوانب ظاهرية في الشخصية وأن المفحوص سيلجأ لإعطاء صورة غير حقيقية عن الذات من خلال تزييف الاجابات (ربيع، 2007).

5–الحركة السلوكية

اتجهت الحركة السلوكية لإدخال القياس السلوكي في مجال الشخصية وعلم النفس الاكلينيكي، حيث أدى الاهتمام بالعلاج السلوكي وتغيير السلوك إلى الاسهام في قياس الشخصية. وبما أن الاتجاه السلوكي هو محاولة فهم السلوك في إطار العوامل التي ترجع إلى الكائن الحين كالخصائص الفسيولوجية والخبرات السابقة، إضافة إلى العوامل البيئية التي تحيط به، أي أن القياس يقوم على ملاحظة المثيلات

التي يتعرض لها الشخص ودراسة استجابته نحوها وما يميز هذه الاستجابة من انحراف أو اعتدال، هذه العوامل مجتمعة وطريقة القياس أدت إلى ظهور قياس الشخصية ضمن القياس السلوكي النفسي (ربيع، 2007).

2. المبحث الثاني: التشوهات المعرفية

ظهر مفهوم التشوهات المعرفية Cognitive Distortionلأول مرة عام 1972م على يد العالم ارون بيك Aron T. Beck عند دراسته للأعراض المعرفية لمرض الاكتئاب، واستخدم بيك Beck المصطلح عام 1975م في كتابه " العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية cognitive therapy & the emotional disorder". وقد اختلف الباحثون في تسمياتهم لمفهوم التشوهات المعرفية، فقد أشير للمفهوم في الدراسات والبحوث بعدد من التسميات الاخرى مثل: أخطاء التفكير والافكار الالية السلبية عند بيك Beck حيث أشار إلى أنها: " منظومة من الافكار الخاطئة التي تظهر عند الفرد أثناء الضغط النفسي" (أحمد، 2015: 1).

بينما استخدم ألبرت إليس Albert Ellis مصطلح الافكار اللاعقلانية حين عرف التشوهات المعرفية بأنها: " المعتقدات غير العقلانية، والافكار السلبية الخاطئة غير الموضوعية، والتي تكون مبنية على تعميمات خاطئة لا تتفق مع الامكانيات الفعلية للفرد" (باشا،2015: 546). حيث أوضح بيك عام (1967) أن المعالجة الخاطئة والسلبية للمعلومات يؤدي إلى تشويه تلك المعلومات، واستمرار تدفق المعلومات المشوهة إلى الاشخاص يؤدي بشكل أساسي إلى حالة الاكتئاب، مما يعني أن الاشخاص المكتئبون يفسرون المعلومات بطرق سلبية لا تتطابق مع الواقع (قاسمي،2014).

أولا: مفهوم التشوهات المعرفية

عرف أرون بيك 1995 التشوهات المعرفية بأنها: التراكيب والصيغ المعرفية التي يعتقدها الفرد عن نفسه وعالمه ومستقبله بتضخيم السلبيات والتقليل من الايجابيات، والتعميمات المفرطة، وتوقع الكوارث، والشخصنة ولوم الذات، والمبالغة في المعايير والاستنتاجات العشوائية، والتجريدات الانتقائية التي تؤثر في التكوين المعرفي للفرد (الشمري،2013).

ويعرف جبس وآخرون Gibbs, et al.,(1993) التشوهات المعرفية على أنها أخطاء في الافكار التي تبرر الاثار السلبية للسلوك المعادي للمجتمع، وتظهر نتيجة لأفكار غير عقلانية وغير منطقية غالبا ما تلعب دورا في الاستجابات الانفعالية والافعال المؤدية إلى هزيمة الذات، ويذكر جبس أن التشوهات المعرفية تومئ بوجود معانٍ ومفاهيم غير مكتملة، أو قد تكون مكتملة، ولكن بشكل خاطئ، كما أنها قد تكون غامضة بسبب قصور في المعلومات، وقد تكون أيضا متناقضة وغير متسقة وقد تجتمع كل المعاني في موقف واحد.

وعرف سلامة (1987) التشوهات المعرفية: بأنها استدلال غير منطقي للواقع، تكسب الفرد اعتقادات سلبية عن نفسه، أو تضخيما في إدراكه للتصورات السلبية للأحداث، ثم تنعكس هذه الاعتقادات على استجاباته والاهداف التي يضعها لنفسه بأن تكون مبالغا فيها وغير واقعية. حيث إن إدراك الفرد للمواقف والاحداث يؤدي إلى إكسابه مشاعر وأفكار حول هذه الاحداث. فإذا كان هذا الادراك لا يتوافق مع الواقع فإن الافكار والمشاعر المكتسبة تصبح غير منطقية ومؤدية إلى اعتناق الفرد لتصورات مشوهة معرفيا تؤثر في استنتاجاته وتفاعله مع الاحداث (الليحاني،2020).

بينما عرف رضوان وأبو عبادة (2002: 24) التشوهات المعرفية على أنها " أحد مظاهر الاضطراب في التفكير التي تؤدي لصعوبة التحكم في تبعات المواقف، وإدراك خاطئ للواقع، والتفكير بوجود علاقات لا يمكن ان تكون، ووجود أفكار سلبية عن الذات".

وتعرّف أيضا التشوهات المعرفية بأنها: " أساليب متحيزة وغير دقيقة تضيف معنى على التجارب والخبرات" (الليحاني،2020: 7). حيث يميل الافراد لإعادة تشكيل المعلومات الاجتماعية والانحياز لما يحمي الصورة الذاتية للأفراد، وتطور الانحيازيات الخاطئة معرفيا سلوكيات واستجابات مختلفة غير توافقية (Kwan & Swann, 2010).

فيما عرف أحمد (2015: 2) التشوهات المعرفية بأنها: " منظومة من الافكار الخاطئة والتي تظهر أثناء الضغط النفسي والتي تؤدي بدورها إلى استنتاجات خاطئة في إدراك المواقف الواضحة وتؤثر سلبا على قدرة الفرد على مواجهة ضغوطات الحياة والتوافق النفسي والاجتماعي مع البيئة المحيطة، وتشمل هذه التشوهات: (التفكير الثنائي، التعميم الزائد، التفكير الكارثي، التهوين، التجريد الانتقائي، والتفسيرات الشخصية).

ومما سبق، يمكن القول بأن التشوهات المعرفية هي مجموعة الافكار غير العقلانية والغير منطقية والتي تؤدي إلى إدراك خاطئ للمواقف وتؤثر على استجابات الفرد الانفعالية وتوافقه النفسي، وتتمثل في التفكير الثنائي، التعميم الزائد، التفكير الكارثي، التهوين، التجريد الانتقائي، والتفسيرات الشخصية. وقد فسر أرون بيك التشوهات المعرفية واكتسابها وتأثيرها على الاستجابات من خلال نظريته أثناء دراسته للاضطرابات النفسية كما يلي:

ثانيا: النظرية المفسرة للتشوهات المعرفية:

(النظرية المعرفية لآرون بيك Cognitive theory – Aaron Beck)

تقوم النظرية المعرفية على نموذج معالجة المعلومات حيث تفترض أن تفكير الافراد يصبح أكثر تشويها عند مرورهم بخبرات نفسية سلبية، وتصبح الاحكام مطلقة، ومعممة بشمل مبالغ فيه، وتصبح المعتقدات الاساسية للفرد عن ذاته والعالم ثابته. ففي حالات السواء يتفقد الافراد انطباعاته وأحكامه الذاتية من أجل الحصول على معلومات واضحة بينما الافراد الذين مرَوا بخبرة انفعالية سيئة يقومون بتحيّز فكري ثابت ومفرط في التعميم مما يؤدي إلى تشويه المعلومات الواردة إليهم (نينا ودرايدن،2021)، لذلك فإن التفكير المشوه يقف خلف معظم الاضطرابات النفسية وغالبا ما ينتج عن معتقدات غير تكيفية تنشط أثناء المرور بخبرات انفعالية سلبية (Ledley et al., 2010).

ويرى بيك فإن شخصية الافراد تتكون من أبنية ومخططات معرفية والتي تتكون من المفاهيم والمعتقدات والافتراضات الاساسية والمشوه لدى الفرد(نينا ودرايدن،2021)، وبحسب النظرية المعرفية فإن معتقدات الافراد تبدأ بالتشكل خلال مرحلة الطفولة المبكرة، ثم تنمو خلال مراحل الحياة. إذ يكوِّن الفرد معتقداته الاساسية عن ذاته والعالم من خلال خبرات الطفولة المبكرة، وقد تتمثل هذه المعتقدات في معتقدات إيجابية مثل: (محبوب، كفؤ، قادر) أو تتولد لديهم معتقدات خاطئة وسلبية مثل: (مكروه، لا يملك قيمة، غير كفؤ)، ثم تصبح هذه المعتقدات قاعدية وأساسية للفرد تبنى عليها أبنية معرفية خاطئة. عندها تصبح الابنية المعرفية (Schemas) الرئيسية –والتي تكونت منذ الطفولة– معرضة للتشويه (علاء الدين،2013)، لذا فإن العمليات المعرفية التي تدعم الابنية المعرفية تعكس الاخطاء المبكرة في

التفكير والافكار المحرفة التي أطلق عليها بيك Beck مصطلح التشوهات المعرفية (Cognitive Distortions)، كما أشار بيك Beck إلى أن هذه التشوهات تظهر عندما تكون عمليات المعالجة والانتاج المعرفية غير دقيقة (Ledley et al., 2010) وقد اقترح بيك نموذجا معرفيا مكونا من عدد من المستويات كما يلي:

1- **الافكار الالية السلبية Negative Automatic Thoughts:** مجموعة من الافكار غير الارادية المرتبطة بموقف محدد وتقفز لذهن الفرد حين يعاني من حالة انفعالية كالاكتئاب والقلق، وتبدو هذه الافكار مقبولة للفرد ويصعب إيقافها، كما أنها تقع خارج نطاق الوعي للشخص(نينا ودرايدن،2021)، ويذكر بيك (2011) أن الافكار الالية يمكن أن تنشط من خلال أحداث خارجية أو داخلية، وأن المرضى يمكن أن يكونوا أكثر وعيا بمشاعرهم من الافكار المسببة لهذه المشاعر.

2- **المعتقدات الوسيطة Underlying Assumptions\Rule:** تتضمن المعتقدات الوسيطة (القواعد والافتراضات) موجهات السلوك، والمعايير والقواعد التي يجب اتباعها، كما أن هذه القواعد والافتراضات هي الوسيلة التي تمكن الافراد من تجنب مواجهة معتقداتهم الاساسية موضع الشك (نينا ودرايدن،2021)، ويفترض بيك أن الافتراضات غير التكيفية تركز ثلاث قضايا أساسية هي: القبول، والكفاءة، والتحكم، والسيطرة. وان هذه القواعد والافتراضات ظرفية مؤقتة وتعرف بالوسيطة لأنها تقع بين الافكار الالية السلبية والمعتقدات الاساسية (Beck,2011).

3- **المعتقدات الاساسية Core Beliefs:** وتعرف أيضا باسم المخططات المعرفية وهي المستوى الاعمق من التفكير، تكون المعتقدات الاساسية سلبية ومفرطة التعميم وتتشكل في المراحل

المبكرة من خلال التعلم وتنشط من خلال أحداث الحياة ذات الصلة، وبمجرد تفعيل المعتقدات الاساسية السلبية تتم معالجة المعلومات بطريقة متحيزة تؤكد هذه المعتقدات، وتنفي ما يناقضها. تكون المعتقدات الاساسية حول الذات والاخرين والعالم، وتظل المعتقدات السلبية نشطة معظم الوقت للأشخاص الذين يعانون من الاضطرابات النفسية، أما الاشخاص الاسوياء تصبح لديهم هذه المعتقدات السلبية معطلة بمجرد انتهاء الحالة الانفعالية أو الموقف الضاغط الذين يمرون به (نينا ودرايدن،2021). كما يفترض دوبسون ودبسون Dobson and Dobson (2009) أن المعتقدات الاساسية السلبية يمكن أن تتغير دون التدخل في تعديلها بشكل مباشر إذا استمر الاشخاص في التفكير والتصرف بشكل مختلف.

من خلال ما سبق، تفترض النظرية المعرفية أن إدراكنا مستمد من المخططات المعرفية التي تطورت خلال مرور الفرد بتجارب الحياة وأن هذه المخططات توجه إدراكنا لأنفسنا والاخرين والعالم من حولنا. فإذا كانت المخططات مشوهة، فإنها تولد إدراكًا مشوهًا، مما يهيئ الفرد للتعرض للحالات العاطفية المرضية. ويقوم العلاج المعرفي على هذا المبدأ – الطريقة التي نمثل بها العالم بشكل معرفي تحدد إلى حد كبير كيف نشعر ونتصرف– وبالتالي فإن تعديل الادراك المشوه وما يرتبط به من معتقدات وتحيزات في معالجة المعلومات سيؤدي إلى تقليل التعرض للاضطرابات.

ثالثا: أنواع التشوهات المعرفية

حدد بيك عددا من التشوهات المعرفية المتوفرة في عمليات التفكير لدى المصابين بالاكتئاب، كما بحث علماء اخرين عن التشوهات المختلفة المرتبطة بالاضطرابات النفسية وفيما يلي بعض منها:

1- **التفكير الثنائي (الكل أو اللاشيء) All-or- Nothing Thinking**: التفكير بأن شيئا ما يجب أن يكون تاما كاملا أو العكس تماما (علاء الدين، 2013).

2- **التنبؤ السلبي Negative Prediction**: التفكير بوقوع أحداث سلبية بدون وجود أي دليل لدعم هذا التفكير (علاء الدين، 2013).

3- **الشخصنة Personalization**: النظر للأحداث على أنها موجهة للشخص بذاته عن قصد، حتى لو كان الحدث خارج عن السيطرة الا أن الفرد ينظر له على أنه موجه له بشكل مباشر (علاء الدين،2013).

4- **الاستدلال الانفعالي Emotional Reasoning**: أن يتخذ الفرد مشاعره دليلا على الحقيقة وأن يفترض أن الاحداث الانفعالية السلبية هي انعكاس لحقيقة الاشياء، كشعور الفرد بمشاعر سلبية كالقلق والاحباط ويعتقد بأنها حقيقية مما تؤدي لخفض تقديره للأشياء (Burns,1980).

5- **المبالغة في التعميم Overgeneralization**: استخدام قاعدة عامة مبنية على أحداث قليلة سلبية وتعميمها على بقية الاحداث (علاء الدين،2013).

6- **التفكير الكارثي Catastrophizing**: المبالغة في التفكير في نتائج حدث ما يهم الفرد (Burns,1980).

7- **القفز إلى الاستنتاجات Jumping to Conclusion**: تقديم تفسيرًا سلبيًا بالرغم من عدم وجود حقائق تدعم هذا الاستنتاج مستخدما: (قراءة الافكار mind Reading) بأن تستنتج بشكل تعسفي أن شخصًا ما يتفاعل معك بشكل سلبي دون أن تكلف نفسك عناء التحقق من ذلك. أو

(خطأ العراف The Fortune Teller Error) بأن تتوقع أن الامور ستسير بشكل سيء، وتشعر بالاقتناع بأن تنبئك عن حقيقة مثبتة بالفعل (Burns,1980).

8- **التضخيم والتصغير Magnification or Minimization:** قيام الفرد بالتقليل من سلوكيات جيدة يقومون بها أو التضخيم من أخطاء في سلوكياتهم مما يولد لديه استنتاجات تدعم اعتقاده بالنقص والدونية (علاء الدين،2013).

9- **التجريد الانتقائي Selective Abstraction:** اختيار الفرد لفكرة أو حقيقة استنتجها من حدث واحد لدعم تفكيره السلبي (علاء الدين،2013).

رابعا: قياس التشوهات المعرفية

على الرغم من الظهور النظري للتشوهات المعرفية في مسببات بعض الاضطرابات كالقلق والاكتئاب وكذلك في علاجها، الا أن توجيه العمل نحو تطوير أداة قوية وسليمة من الناحية النفسية لتقييم محتوى وكمية التشوهات المعرفية يعد قليلا نسبيًا. على الرغم من أن مثل هذا الاجراء سيسهم في تسهيل تخطيط العلاج وكذلك تقييم التقدم عن طريق قياس التغيرات في التشوهات المعرفية بمرور الوقت) .(Morrison et al.,2015

تم تطوير مقاييس مختلفة لتقييم التركيبات المتعلقة بالتشوهات المعرفية، ففي جانب المقاييس التي تقييم الافكار التلقائية السلبية وهي الافكار التي تظهر تلقائيًا في المواقف المثيرة للقلق أو تحسبا لها والتي عادة ما تحتوي على التشوهات المعرفية فقد تم تطوير مقاييس من إعداد هولون وكيندال Hollon & Kendall مثل استبانة العبارات الذاتية للقلق (Anxious Self-Statements Questionnaire, 1989) وكذلك اختبار الافكار التلقائية (Automatic Thoughts Question-naire; 1980). وطور

تيرنر وآخرون 2003 مقياس خاص للأفكار التلقائية للأفراد الذين يعانون من القلق الاجتماعي بعنوان مقياس الافكار والمعتقدات الاجتماعية (The Social Thoughts and Beliefs Scale; Turner et al.2003) (Simona, 2017).

تم أيضًا تطوير مقاييس نفسية للمواقف والمخططات والتي تكمن وراء التشوهات المعرفية أو تسبقها كمقياس المواقف المختلة لبيك ووسيمان (The Dysfunctional Attitudes Scale, Weissman & Beck 1978). وكذلك مقياس للمعتقدات المشوهة المتعلقة بالقلق الاجتماع من إعداد لوونج وآخرون (2013) بعنوان المعتقدات الذاتية المتعلقة بالقلق الاجتماعي (Self-Beliefs Related to Social Anxiety Scale; Wong et al. 2013)، بالإضافة إلى مقياس للمعتقدات الاساسية غير المشروطة عن الذات للأفراد المصابين باضطراب القلق الاجتماعي من إعداد وونغ وآخرون Wong et al (2017) بعنوان " أنا غير مرغوب" "I am unlikeable" (Simona, 2017).

الجدير بالذكر أن المقاييس المذكورة أعلاه تقيس التركيبات المرتبطة بالتشوهات المعرفية، الا أنها لا تقيّم أنواع أو أنماط أو شدة التشوهات المعرفية، لذا تم تطوير عدد من المقاييس التي تحاول تقييم التشوهات المعرفية مباشرة: مثل استبانة الخطأ المعرفي العام " the Cognitive Error Questionnaire—General" (CEQ؛ Lefebvre 1981)، واختبار جرد التشوهات المعرفية (ICD؛ Yurich, 2002)، ومقياس التشوهات المعرفية لكوفين واخرون (CDS؛ Coven et al:2011)، واستبيان التشوهات المعرفية (CD-Quest؛ de Oliveira 2015). (Simona, 2017).

وفي جانب المقاييس العربية أعدت أميمة مصطفى (2006) مقياس للتشوهات المعرفة لدى المراهقين (18−21 عام)عبارة عن Question Graded Response والذي يعتمد على التقدير الذاتي للمفحوص، تكون من 47 عبارة لتقييم تسع أبعاد من أبعاد التشوهات المعرفية، حيث كانت 32 من

العبارات من إعداد الباحثة لتقييم الابعاد الثمانية : التفكير الثنائي، التجريد الانتقائي، أخطاء التقييم، القفز إلى الاستنتاجات، الاستدلال الانفعالي، التفسيرات الشخصية، التعميم الزائد واستخدام عبارات (لابد وينبغي)، فيما كانت 15 عبارة تقيس الضمير الحي من مقياس الكذب في اختبار منيسوتا متعدد الاوجه (M.M.P.I) والذي أعدّاه ماكلني وهاتاواي وترجمه للعربية لويس كامل (1997)، وتمثل عبارات الاختبار اتجاهات وممارسات يندر اتباعها الا من الاشخاص ذو الضمير الحي.

واقتبس صلاح الدين (2015) العبارات من أميمة مصطفى (2006) وكذلك من مقياس التشوهات المعرفية لهبة صلاح (2005) وأعد مقياس للتشوهات المعرفية مكون من 37 عبارة تقييم الست أبعاد التالية من أبعاد التشوهات المعرفية: التفكير الثنائي، التعميم الزائد، التفسيرات الشخصية، التفكير الكارثي، التهوين، والتجريد الانتقائي. وطبق الاختبار على الطلبة الجامعيين.

واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة مقياس صلاح الدين (2015) كونه الاحدث من حيث التطبيق والأقل في عدد العبارات وكذلك يستخدم عبارات مطبقة مسبقا على فئة المراهقين وهي فئة عينة الدراسة الحالية.

3. المبحث الثالث: دافعية الإنجاز

تأثر سيغموند فرويد بالفلاسفة والعلماء وأهمهم داروين، حيث اعتقد ان لديه الاجابة حول علاقة العقل بالجسد، إذ اعتقد بأن للعقل طاقة مشابهة للطاقة التي يستخدمها الجسم للقيام بوظائفه الفسيولوجية، وأن هذه الطاقة هي المغذية لوظائف العقل كالتفكير والتخيل والتذكر. وأشار إلى طاقة العقل بالطاقة النفسية وافترض انها يمكن ان تتحول إلى فكرة أو غريزة أخرى (Trieb) كما أطلق عليها فرويد. الا أن

اللفظ الانجليزي (Impulse) الذي يشير إلى الدوافع هو اللفظ الاقرب لما حاول وصفه بالإثارة أو التوتر الناشئ داخل الجسم (مارين، 2015).

وبشكل عام يرى العلماء الدافعية على أنها حالة داخلية تمثل القوة النفسية المحركة للأفراد على القيام بسلوك محدد في المواقف والظروف المختلفة (Weiner, 2000). الا أنه يمكن تصنيف الدافعية حسب المفاهيم والتعريفات إلى صنفين: الاول باعتبار الدافعية هي: استعداد الكائن لبذل أقصى ما لديه كما عرفها أتكنسون (Atkinson, 1978): استعداد الفرد لتكريس طاقاته لتحقيق هدف معين "، وعرفها ماكليلاند (Mcclelland, 1989): " استعداد للكفاح من اجل هدف يسعى اليه الفرد" (مطر، 2013: 1404). والصنف الثاني باعتبار الدافعية هي: تكوين فرضي لحالة الكائن كما عرفها إبراهيم قشقوش وطلعت منصور (1979: 10) بأنها: " حالة يعيشها الكائن تعمل على استثارة السلوك وتنشيطه وتوجيهه نحو الهدف، ويستدل على هذه الحالة من تتابع السلوك الموجهة الذي ينتهي بتحقيق الهدف موضوع الدافع".

وأشار الفرد أدلر Adler إلى الحاجة إلى الإنجاز على أنها دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، بينما استخدم كورت ليفن Levin مصطلح دافع الإنجاز عند عرضه لمستوى الطموح، حيث تعد هذه أولى الاشارات التاريخية لدافع الإنجاز (خليفة، 1997). الا أن عالم النفس موراي (Murrey) عرض أول مفهوم لدافع الإنجاز أو الحاجة للإنجاز بشكل دقيق بوصفه مكونا مهما من مكونات الشخصية ذكره بين ثماني وعشرين دافع إنسانيا في كتابه " استكشاف الشخصية" عام 1983 (ربيع، 2004). وفيما يلي عرض موجز لتعريف دافعية الإنجاز عند الباحثين:

أولا: مفهوم دافعية الإنجاز

عرف موراي (Murrey) دافع الإنجاز بأنه: " الرغبة لفعل شيء ما أسرع ما يمكن وأحسن ما يمكن" (ربيع، 2004:29). في حين يضيف ريبر وريبر Reeber& Reber (2001) على تعريف موراي بأن دافعية الإنجاز هي: محرك شخصي يظهر من خلال سعي الفرد واجتهاده من أجل الوصل للنجاح.

وعرف أتكنسون دافع الإنجاز بأنه: " الاستعداد الثابت نسبيا في الشخصية والذي يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق النجاح أو بلوغ الهدف، ويعتمد على درجة الاشباع في المواقف التي تتضمن تقييم الاداء ضمن مستوى معين من الامتياز". بينما يرى ماكليلاند أن دافع الإنجاز يمثل تكوين فرضي للشعور المرتبط بالأداء المحاط بالمنافسة للوصول لمعايير الامتياز، وأوضح ماكليلاند أن دافع الإنجاز يشمل شعوري الامل في النجاح مع الخوف من الفشل (القنى، 2020).

ويعرف الخوالي (1992) دافع الإنجاز بأنه:" رغبة الفرد وميله لتحقيق مستقبل أفضل من خلال سعيه ومثابرته وإتقانه للأعمال، مواجها الصعاب التي تعترضه، ومتفوقا على أقرانه مع مراعاة الاعراف والمعايير الاجتماعية" (مطر، 2013: 1411).

كما يعرف خليفة (2000: 97) دافعية الإنجاز على أنها " استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسعي نحو النجاح لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجهه، والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل، وتتضمن مكونات أساسية هي: الشعور بالمسؤولية، السعي نحو التفوق، الطموح المرتفع، المثابرة، التخطيط، وإدراك أهمية الزمن".

كذلك ورد في موسوعة علم النفس (Weiner, 2000) بأن دافعية الإنجاز تمثل الرغبة في التحسين والتطوير والسعي للتميز من منظور الفرد، ويظهر من خلال النشاط الموجه لتحقيق حالة الرضا والكفاية. كما أنها تشير إلى تهيؤ ثابت نسبيا في شخصية الافراد تحدد مدى سعيهم ومثابرتهم في إشباع رغباته في المواقف التي تتضمن تقويم الاداء (القنى، 2020).

ومن خلال التعاريف السابقة، نجد أن دافعية الإنجاز تمثل الخصائص الداخلية التي تحفز الفرد لتحقيق أهدافه بأفضل أداء وفي أقل فترة زمنية، وتحفزه للسعي لحل المشاكل التي تواجه طريقه سعيا لإشباع رغباته.

ثانيا: النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز

تظهر أهمية دافع الإنجاز من خلال النظريات المتعددة التي حاولت تفسير المفهوم من وجهات مختلفة، وفيما يلي نظريات كل من موراي، أتكنسون وماكليلاند:

1-نظرية موراي Murray

يتصور موراي الدافعية للإنجاز حاجة بيولوجية وترتبط بالعمليات الفسيولوجية في الدماغ. وأن هذه الحاجة تستثار داخليا أو خارجيا وتصاحبها انفعالات ومشاعر. ويرى موراي أن شدة الحاجة للإنجاز تظهر من خلال الاجتهاد في السعي للقيام بالأعمال وتحمل الفرد العقبات للوصول إلى مستوى عالٍ من الهدف. (المجدوب، 2010).

ووضح موراي إلى أن إشباع حاجة الإنجاز تتحدد بنوعية الهدف المراد بلوغه، فالإنجاز العلمي يتطلب الحصول على المعرفة، وعليه فإن فتعدد المجالات المتاحة للإنجاز تجعل الفرد دائما ما يمارس سلوكيات مختلفة للوصول لإشباع هذه الحاجة (المجدوب، 2010).

2-نظرية أتكنسون Atkinson

تشرح النظرية دافع الإنجاز الدافع باعتباره دالة بين قيمة الهدف لدى الفرد وتوقعاته للنجاح. فقيمة الهدف تختلف باختلاف نوع الهدف مثل: هدف التعلم، هدف الاداء، وهدف الاتقان ودور المعتقدات في توقعات النجاح. هذه العلاقة أدت إلى اعتبار معتقدات الفرد لنتائج أفعاله أحد متغيرات العملية التحفيزية التي تحدد عمليات التنظيم الذاتي الموجهة للسلوك نحو الإنجاز (Eric, 2020).

حيث يرى أتكنسون أن الميل للإنجاز هو أمر متعلم ويختلف من فرد لآخر ويختلف باختلاف الموقف. وأن الحاجة للإنجاز ترتبط بشكل مباشر إلى الحاجة لتجنب الفشل وعليه فإن دافعية الإنجاز ما هي إلا استثارة لكل من رغبة النجاح والخوف من الفشل (المجدوب، 2010).

3-نظرية ماكليلاند Mcclelland

ركز ماكليلاند في دراساته بشكل منظم ومركز على دراسة الفروق الفردية في قوة الدوافع، إذ يرى أن السلوك الانساني يعتمد على الدوافع الشخصية بالإضافة إلى المهارات والسمات وكذلك المعارف والمعتقدات (المجدوب، 2010).

ولم يكتف ماكليلاند بدراسة أثر الدوافع على الفرد، بل تعدى ذلك من خلال دراسته على أثر الدوافع على المجتمعات (قشقوش وطلعت، 1979) وأشار إلى أهمية تهيئة الظروف المحيطة بالفرد لتقوية دافع الإنجاز (المجدوب، 2010).

ثالثا: قياس دافعية الإنجاز

إن الاهتمام بدراسة دافعية الإنجاز يتبلور في البحوث والدراسات التي سعت لتقديم أفضل النماذج لقياس الدافعية، وتتعد وسائل وأساليب قياس دافعية الإنجاز حسب النظرة التي يتبناها الباحث، وفيما

يلي الأساليب الإسقاطية وهي الأسبق من حيث الاستخدام، وأساليب التقرير الذاتي والتي ظهرت نتيجة للانتقادات التي تعرضت لها الأساليب الإسقاطية.

1- الأساليب الإسقاطية

يرى موراي أن في محاولة تفسير الفرد للمواقف الاجتماعية المعقدة فإنه يميل للكشف عن حاجاته ورغباته ومخاوفه بالقدر نفسه الذي يفسر فيها ظاهرة أخرى موضع انتباهه، حيث انه يكون بعيدا عن مراقبته لذاته طالما يعتقد أنه يقوم بمجرد شرح مواقف موضوعية. وعلى هذا المبدأ قدم موراي ومورجان اختبار تفهم الموضوع (خويلد، 2016).

وقد أخذت اختبارات تفهَّم الموضوع بعدا أكثر دقة عند ماكليلاند وأتكنسون في محاولة ضبط صدق وثبات اختبارات تفهم الموضوع، حيث يبين روزنشتين (1952) " أن مستوى دافعية الإنجاز يرتبط بالتأثيرات الخاصة بدلالات الصورة وأماراتها" (القنى، 2020: 202)، وعلى هذه الاساس حاول ماكليلاند إثبات صدق الاختبار من خلال إيجاد درجة ارتباط عالية مع عدد من المحكات المرتبطة مع بعضها نظريا (قشقوش وطلعت، 1979) أما بالنسبة لثبات الاختبار فقد وجد ماكليلاند انه يمكن تعلم إعطاء الدرجات لدافع الإنجاز من خلال التدريب، وحتى في الحالات التي لم تحظ بدرجات عالية من الثبات بطريقة الإعادة كما حصل مع هابر Haber إلا أن ماكليلاند ينبه على أن اختبار تفهم الموضوع في التطبيق الأول يترك آثار تخريبية تؤثر على التطبيق الثاني (خويلد، 2016).

وبصورة عامة فقد كان لأعمال ماكليلاند وأتكنسون إسهامات كبيرة في فهم أعمق لمفهوم دافعية الإنجاز من حيث توفير درجة صدق البناء أو من حيث التكوين لاختبارات تفهم الموضوع (قشقوش وطلعت، 1979).

قدم ماكليلاند وآخرون في مقال نشروه سنة 1949 شروحات حول استخدام اختبار تفهم الموضوع في قياس دافعية الإنجاز، حيث يتم عرض سلسلة من الصور مكونة من 4 إلى 6 بطاقات ويطلب من المفحوص رواية قصة من خلال الإجابة على عدد من الاسئلة مثل: ماذا يحدث؟ وما العوامل التي أدت للموقف؟ وماذا حدث (خويلد، 2016).

يؤكد أتكنسون على أهمية وعي القائمين على قياس دافعية الإنجاز بمشكلة التحكم وبما تنطوي عليه الصورة من دلالات، وبضرورة أخذ عينة من المواقف التي تتصل بالإنجاز أو تنتمي إليه، ولكن الوصول إلى درجة عالية من الحبكة أمر صعب التحقيق بسبب أن واضعو الاختبار لم يوضحوا الأساس المنطقي الذي يكمن وراء اختيار الصورة والمواقف مما يعني وجود نقص نسبي في صدق المضمون (قشقوش وطلعت، 1979).

2- أساليب تقرير الذات

صمم سميث (1973) استبانة لقياس دافع الإنجاز لدى الراشدين تتكون في صورتها الأولى من 103 عبارات ثم انتقى منها 10 عبارات هي الأكثر قدرة على التمييز بين الأفراد من حيث دافعية الإنجاز (قشقوش وطلعت، 1979). وكذلك قاما ريتشارد وتوني كاسيدي Richard Lynn & Tony Cassidy (1989) بتصميم استبانة لقياس دافع الإنجاز لدى الراشين مكونة في صورتها الأولية من 102 عبارة انتقيا منها 49 عبارة بعد التحليل العاملي للنتائج التي أظهرت صدق وثبات الأداة (خويلد، 2016).

كما قام هيرمانز Hermans.H. J.M (1970) بإعداد اختبار مكون من 28 عبارة متعددة الاختيار وعلى المفحوص أن يستجيب من خلال اختيار الجملة التي يرى أنها تكمل العبارة، وقد تم اقتباس وتعريب اختبار هيرمانز من قبل فاروق وموسى سنة 1981. يذكر هيرمانز أن إعداد فقرات

الاختبار اعتمد على الصفات العشر التي تميز الاشخاص ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز والاشخاص ذوي الدافعية المنخفضة والتي انتقاها بناءً على ما أكدته الدراسات والبحوث السابقة، وتمثلت هذه الصفات في: مستوى الطموح، السلوك المرتبط بالمخاطرة، الحراك الاجتماعي، المثابرة، إدراك الزمن، توتر العمل، اختيار الرفيق، سلوك التعرف، سلوك الإنجاز، والتوجه نحو المستقبل (خويلد، 2016).

أما بالنسبة لتصميم المقاييس العربية فتم تصميم أول أداة سنة 1975 من قبل إبراهيم بقشوش، استند فيها بقشوش على مفهوم دافع الإنجاز نفسه الذي أكده ماكليلاند. عرض بقشوش الصورة الاولية للأداة على جملة من المحكمين ليتم الاتفاق على 32 عبارة تمثل دافعية الإنجاز، كما تم التأكد من ثبات الاختبار عن طريق الإعادة والتلازم مع محكات أخرى (القنى، 2020).

تتعد وسائل وأساليب قياس دافعية الإنجاز، وتتحدد الطريقة المناسبة حسب ما يحدده الباحث والاتجاه الذي يتبناه، فالباحث المتمكن من ضبط التحكم والمدرب على فهم دلالات الصورة قادر على استخدام الأساليب الإسقاطية، وإلا فأساليب التقرير الذاتي وما تعالجه من انتقادات للأساليب الإسقاطية يمكنها أن تستخدم خاصة مع ما تتميز به هذه المقاييس من ثبات عالي.

4. الدراسات السابقة والتعليق عليها

يستعرض هذا الجزء من الفصل الثاني الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة بدأ بالدراسات التي تتعلق بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ثم الدراسات التي تناولت التشوهات المعرفية، ثم الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز، وأخيرا التعليق عليها.

أولا: دراسات تتعلق بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

تناولت دراسة المصطفى (2020) العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها ببعض المتغيرات (الجنس، العمر، المستوى الدراسي)، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لدراسة عينة عشوائية طبقية مكونة من 1000 طالب وطالبة باستخدام مقياس العوامل الخمسة الكبرى لكوستا وماكري (Costa & McCrea 1992) ، وتوصل الباحث في دراسته إلى وجود فروق دالة إحصائيا على مقياس العوامل الكبرى تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور بينما لا توجد اي فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير العمر والمستوى الدراسي، وأن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تسود بدرجة مرتفعة لدى عينة الدراسة من طلبة جامعة دنقلا.

وتناولت دراسة شاهين وسليمان (2020) علاقة الخجل بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة نابلس، بهدف التعرف على مستوى الخجل وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، طبقت الدراسة على 300 طالب وطالبة من مدارس محافظة نابلس، وأظهرت النتائج أن مستوى الخجل كان متوسطا بمتوسط حسابي (2.67) وأن أبرز العوامل الخمسة الكبرى شيوعا في عينة الدراسة هو عامل يقظة الضمير، وأقل العوامل شيوعا عامل العصابية.

بينما فحصت الباحثة يوسف (2019) علاقة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بالتشوهات المعرفية في دراسة ارتباطية وصفية، طبقت الباحثة الدراسة على عينة من متعاطي " الاستروكس" باستخدام قائمة العوامل الخمسة الكبرى من إعداد (John, Donahue and Kentle,1991). وتوصلت الباحثة لوجود علاقة سالبية ارتباطية دالة إحصائيا بين العوامل الكبرى – الانبساطية، يقظة الضمير،

المقبولية، والانفتاح– وبين أبعاد التشوهات المعرفية – التضخيم، التهويل، الشخصنة، والترشيح السلبي– ، بينما لا علاقة دالة إحصائيا بين عامل العصابية والتشوهات المعرفية.

وفي دراسة العلاقة بين العوامل الخمسة للشخصية والدافعية العقلية أجرى الربيع وآخرون (2019) دراسة بعنوان " الدافعية العقلية وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك"، تم دراسة العوامل الخمسة والدافعية العقلية وفق متغيرات الجنس والمستوى التحصيلي والتخصص لدى عينة عشوائية مكونة من 308 طالب من جميع الكليات في الجامعة. استخدم الباحثون قائمة العوامل الخمسة الكبرى لكوستا وماكري (Costa & McCrea 1992) والمعربة عن طريق الأنصاري (1997) لفحص العوامل الخمسة الكبرى، ومقياس كاليفورنيا لقياس الدافعية العقلية المطور عن طريق مرعي ونوفل (2008). وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائية بين الدافعية العقلية وجميع العوامل الخمسة الكبرى باستثناء عامل العصابية حيث كانت العلاقة سلبية.

وهدفت دراسة الزغبي والخماسية (2018) إلى التعرف على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة جامعة البلقاء في ضوء عدد من المتغيرات الديموغرافية كالجنس والتخصص الدراسي والمعدل الأكاديمي، وقد تكونت عينة الدراسة من (362) من طلبة الجامعة، طبق الباحثان الدراسة باستخدام قائمة نيو (NEO) المعربة لقياس العوامل الخمسة الكبرى. وأشارت النتائج إلى أن يقظة الضمير هو العامل الأكثر شيوعا في عينة الدراسة وبمستوى مرتفع في حين العصابية هو العامل الأقل شيوعا، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في عامل الانبساطية لصالح الإناث وعامل يقظة الضمير لصالح الذكور، وفي الفروق تبعا لمتغير التخصص فأشارت النتائج لوجود فروق في عامل المقبولية لصالح التخصصات التربوية والإدارية.

وأجرى هلال (2017) دراسة بعنوان "العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية"، هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة وعلاقتها بمتغيرات أخرى (الجنس، التخصص ومعدل الدخل)، حيث طبق الباحث دراسته على عينة مكونة من 428 من طلبة جامعة القدس باستخدام مقياس كوستا وماكري (Costa & McCrea 1992) والمترجم للعربية عن طريق (الانصاري، 1997). وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين عوامل العصابية والانفتاح ويقظة الضمير مع المرونة والطلاقة –عوامل التفكير الإبداعي– والدرجة الكلية للتفكير الإبداعي.

وأجرى السرميني (2016) دراسة بعنوان:" وجهات الأهداف وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات" بهدف الكشف عن العلاقة بين توجهات الأهداف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية. وتكونت عينة الدراسة من عدد (739) من طلبة جامعة اليرموك. وقد استخدم الباحث مقياس توجهات الأهداف ثلاثي الأبعاد الذي أعده أبو غزال وآخرون (2013)، ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية الذي أعده جرادات وأبو غزال (2014). وبينت نتائج الدراسة العامل الأكثر شيوعا هو عامل المقبولية، بالإضافة إلى وجود فروق في عامل يقظة الضمير لصالح الذكور وعامل العصابية لصالح الإناث، وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين توجه الأقدام والإتقان وجميع العوامل الخمسة عدا العصابية.

كذلك أجرى جردات وأبو غزال (2014) دراسة للكشف عن الفروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بين الجنسين والحاجة إلى المعرفة، وأيضا التعرف إلى العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والحاجة إلى المعرفة. استخدم الباحثان مقياس (John, Donahue and Kentle,1991)

للعوامل الخمسة الكبرى ومقياس (Cacioppo et al., 1996) للحاجة إلى المعرفة. طبقت المقاييس على عينة مكونة من 378 من طلبة جامعة البحرين اختيرت عشوائيا. وكانت النتائج تشير لوجود علاقة ارتباطية سالبة بين عامل العصابية والحاجة إلى المعرفة، وعلاقة موجة مع العوامل الاخرى للشخصية والحاجة إلى المعرفة.

وأخيرا أجرى (Carvalho &et al. , 2020) دراسة حول علاقة عاملي الانبساط ويقظة الضمير بتدابير الاحتواء– التباعد الاجتماعي، وغسل اليدين– التي أوصت بها منظمة الصحة العالمية (WHO) خلال جائحة كرونا. حيث أجريت الدراسة على عينة تتألف من 715 البالغين البرازيليين (18–78 سنه)، باستخدام قائمة العوامل الخمسة الكبرى القصيرة (BFI-2-S) وعوامل الشخصية السريرية الأبعاد 2 (IDCP–2). وأشارت النتائج إلى ارتباط الدرجات الأعلى للانبساطية بانخفاض وسائل التباعد الاجتماعي وارتباط الدرجات الأعلى ليقظة الضمير بدرجات أعلى للتباعد الاجتماعي وغسل اليدين بها.

ثانيا: دراسات تتعلق بالتشوهات المعرفية:

أجرتا اللحياني والعتيبي (2020) دراسة مقارنة لدراسة للتشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعات في كل من السعودية – جامعة أم القرى– ومصر –جامعة سوهاج–. حيث هدفت الدراسة إلى تحديد البعد الأكثر انتشارا من أبعاد التشوهات المعرفية وكذلك مستوى التشوهات المعرفية لدى أفراد عينة الدراسة وفق عدد من المتغيرات الديموغرافية. طبقت الباحثتان الدراسة على عينة مكونة من 548 طالبا من كلا الجامعتين باستخدام مقياس CDS لبرييري Briere (2000)، وخلصت الدراسة إلى أن مستوى التشوهات المعرفية متوسط لدى العينة الكلية ووجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات أبعاد التشوهات المعرفية تبعا للجنسية لصالح الجنسية المصرية وتبعا للجنس لصالح الإناث.

وفي نفس السياق أجرى الجراح (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى التشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعة في جامعة اليرموك، حيث تمت الدراسة على عينة من الطلاب والطالبات تكونت من 1552 فرد تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدم الباحث مقياس التشوهات المعرفية لروبيرت 2015. أوضحت النتائج أن مستوى التشوهات كان متوسطا على الدرجة الكلية والأبعاد، كما أن هنالك فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور وفروقا دالة إحصائية تعزى لأثر المعدل التراكمي لصالح المعدل المقبول، وأخيرا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الكلية لصالح الكليات العلمية.

بينما تناولت دراسة شندوخ (2019) تأثير إعادة البناء الإدراكي وإعادة صياغة الأساليب على التشويه المعرفي لدى طلاب المدارس الإعدادية. حيث استخدم الباحث مقياس (العلوي،2013) المبني وفق النظرية المعرفية السلوكية لبيك. وتم تطبيق المقياس على عينة من 30 طالب من ذوي الإدراك العالي، وتوصلت الدراسة إلى أن التشوهات الإدراكية في مدارس الطلاب الإعدادية أقل من الوسط النظري للمقياس للدراسة مما يعني أنه لا يوجد تشوهات معرفية في عينة الدراسة أي أن الطلاب ذوي الإدراك العالي قادرين على التعرف على الأفكار المشوه والتأمل معها.

وبحث القرالة (2018) في دراسته المعنونة بمستوى الوعي لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بالتشوهات المعرفية العلاقة بين مستوى التشوهات لدى أفراد العينة والوعي باستخدام مواقع التواصل باستخدام مقياس طوره الباحث بالاعتماد على الأدبيات المرتبطة بوعي استخدام مواقع التواصل ومقياس مطور للتشوه المعرفي بالاعتماد على نظرية أرون بيك، وطبقت المقاييس على عينة مكونة من 675 من الطلاب و الطالبات في جامعة مؤته، وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة سلبية بين التشوهات

المعرفية والوعي باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي وان لا وجود للفروق في مستوى التشوهات المعرفية تعزى لمتغير الجنس.

وفي دراسة التشوهات المعرفية كمنبئ لأعراض الاكتئاب والأداء الأكاديمي لدى المراهقين بمدارس نيجيريا بجنوب أفريقيا. درس الباحث ارتباط المتغيرات على عينة تكونت من 798 طالب من طلاب المدارس المراهقين الذين أظهروا دليل على التشوهات المعرفية، واستخدم الباحث مقياس (ISADI) للتشوه المعرفي ومقياس (APS) للأداء الأكاديمي. وخلصت النتائج إلى أن التشوهات المعرفية يتنبأ بأعراض الاكتئاب بدرجة منخفضة بينما يتنبأ بمستوى الأداء الأكاديمي بدرجة عالية .(Usen& other,2016)

وأجري العصار (2015) دراسة مقارنة بعنوان:" التشوهات المعرفية وعلاقتها بمعنى الحياة لدى المراهقين في قطاع غزة" هدفت الى التعرف على مستوى التشوهات المعرفية ومعنى الحياة لدى المراهقين في قطاع غزة، الى دراسة العلاقة بين التشوهات ومعنى الحياة لدى أراد عينة الدراسة. وتكونت عينة مكونة من 662 طالب وطالبة من المرحلة الثانوية والجامعية اختيروا بالطريقة الطبقية المنتظمة في مدارس المرحلة الثانوية الحكومية والطريقة العشوائية البسيطة في الجامعات الفلسطينية. وبينت نتائج الدراسة أن مستوى التشوهات المعرفية لدى أفراد العينة منخفض بشكل عام، بالإضافة الى وجود علاقة عكسية دالة إحصائيا بين التشوهات المعرفية ومعنى الحياة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دلالة إحصائية في التشوهات المعرفية لدى المراهقين في قطاع غزة تعزى إلى متغير الجنس.

وبحث الشمري (2015) في دراسة بعنوان " قياس التشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعة"، هدف من خلال الدراسة الى التعرف على مستوى التشوهات لدى أفراد عينة الدراسة وكذلك بحث الفروق في

مستوى التشوهات في ضوء عدد من المتغيرات الديموغرافية، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من طلبة الجامعة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. وقد خلصت الدراسة الى أن مستوى التشوهات كان منخفضا بشكل عام لدى عينة الدراسة، بالإضافة إلى وجود فروق في مستوى التشوهات تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ووجود فروق في مستوى التشوهات تعزى لمتغير التخصص الدراسي لصالح التخصصات الإنسانية.

كما أجرى Ahmet Akin (2010) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين التعاطف الذاتي والتشوهات المعرفية في عينة مكونة من (338) من طلبة الجامعات وأشارت النتائج الى أن عوامل الحكم الذاتي، والعزلة ترتبط في علاقة إيجابية دالة إحصائيا بالتشوهات المعرفية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى التشوهات المعرفية لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

بينما تناول بريج وآخرون ,Barriga & et (2000) دراسة التشوهات المعرفية وعلاقتها ببعض المشكلات السلوكية لدى المراهقين من خلال دراسة مقارنة بين مجموعة من الأفراد المحكوم عليهم بالسجن ومجموعة ضابطة من طلاب الثانوية. وتبين من خلال تطبيق استبانة التشوهات المعرفية أن الأفراد المحكوم عليهم بالسجن يمتلكون مستويات عالية من الأفكار المشوهة معرفيا والمرتبطة بقهر وتحقير الذات وكذلك مستويات عالية من المشكلات السلوكية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

ثالثا: دراسات تتعلق بدافعية الإنجاز:

أجرى كل من مزياني وسيد (2021) دراسة بعنوان: " الفروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين تلاميذ السنة ثانية ثانوي" هدف منها الباحثان الكشف عن الفروق في دافعية الإنجاز وفقا لمتغير الجنس

والتخصص باستخدام مقياس الغامدي (2009) لدافعية الإنجاز. تكونت عينة الدراسة 350 طالب تم اختيارهم عشوائيا، وأسفرت النتائج عن وجود فروق داله إحصائيا في دافعية الإنجاز حسب الجنس لصالح الإناث وعدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير التخصص.

وفي دراسة كاتبة (2019) بعنوان: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين التربويين بمحافظة خليل إلى وجود علاقة بين العوامل الخمسة و دافعية الإنجاز، حيث استخدمت الباحثة مقياس العوامل الخمسة الكبرى لكوستا وماكري (Costa & McCrae, 1992) و مقياس دافعية الإنجاز لموثي وتوماس (Muthee & Thomas, 2009) على عينة مكونة من 140 من التربويين، وخلصت الباحثة في دراستها إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين عوامل الانبساط والعصابية ويقظة الضمير والمقبولية ودافعية الإنجاز، ووجود علاقة سلبية دالة إحصائية بين عامل الانفتاح و دافعية الإنجاز.

وبحثت يوسفي (2017) عن العوامل المؤدية إلى نقص الدافعية لدى طلبة الجامعة، والفروق في العوامل المؤدية لنقص دافعية الإنجاز حسب بعض المتغيرات الديموغرافية، حيث تمت الدراسة على عينة مكونة من 254 طالب جامعي باستخدام استبانة لقياس المحاور الستة للدراسة. وتوصلت الباحثة إلى وجود العوامل التالية والتي تؤدي إلى نقص الدافعية للإنجاز بالترتيب: الإشراف، المناخ الجامعي، التوجيه، الاتصال التربوي.

ودرس شحادة (2012) " مستوى التكيف الاجتماعي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الطلبة" في دراسة هدفت الى الكشف عن مستوى التكيف الاجتماعي وعلاقته بدافعية الإنجاز، وتكونت عينة الدراسة من (358) طالباً وطالبة من طلبة المداس الثانوية في عكا– فلسطين. وبينت نتيجة الدراسة أن مستوى التكيف الاجتماعي ودافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية عينة الدراسة كان بدرجة مرتفعا، كما

كشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين التكيف الاجتماعي، ودافعية الإنجاز. بالإضافة الى أن النتائج أوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز تعزى إلى أثر الجنس لصالح الإناث.

وأجرى أوان وآخرون Awan & et, (2011) دراسة حول العلاقة بين دافع الإنجاز ومفهوم الذات والتحصيل في مادتي الرياضيات واللغة الانجليزية في المرحلة الثانوية. حيث شارك في الدراسة 336 طالب وطالبة من أربع مدارس حكومية في منطقة سرغودا، واستخدم الباحث في دراسته مقياس ماكينيري McInerney (1997) بعنوان "General Achievement Goal Orientation Scale". وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين دافع الإنجاز ومفهوم الذات والتحصيل وكذلك فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس لصالح الاناث.

وبحث الدرويش في دراسة بعنوان: مستوى الطموح وعلاقته بدافعية الإنجاز الرياضي لطلبة مرحلة التعليم المتوسط" العلاقة بين مستوى الطموح ودافعية الإنجاز الرياضي لطلاب مرحلة التعليم المتوسط والفروق في مستوى الطموح بين الجنسين من الطلبة، وكذلك الفروق في دافعية الإنجاز الرياضي بين الطلاب والطالبات. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لتطبيق دراسته على عينة مكونة من (726) من الطلبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى الطموح ودافعية الإنجاز لدى الطلبة عينة الدراسة، وكذلك وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين مستوى الطموح ودافعية الإنجاز، بالإضافة الى وجود فروق في دافعية الإنجاز لصالح الذكور.

وتناول المجدوب (2010) دراسة العلاقة بين دافع الإنجاز وكل من الانبساطية والعصابية. هدفت الدراسة إلى التعرف على مستويات دافع الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة حسب التخصص والنوع وكذلك الكشف عن نوع العلاقة الارتباطية بين دافع الإنجاز والعصابية والانبساطية. استخدم الباحث

مقياس دافعية الإنجاز بعنوان " دافعية الإنجاز للأطفال والراشدين " من تأليف هيرمانز (Hermans,1987) والمترجم للعربية عن طريق موسى وأبو ناهية (1987). شملت العينة الاساسية 343 طالب وطالبة من المرحلة الثانوية في بنغازي –ليبا، وخلصت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين دافعية الإنجاز وبعدي الانبساطية والعصابية وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستويات دافعية الإنجاز تعزى إلى الجنس أو التخصص الدراسي.

وأكدا ميرا وستيفن ميرا وستيفن Meera & Steven (2005) على العلاقة بين الدافعية والعوامل الخمسة الكبرى في دراسة بعنوان: العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والدافعية الاكاديمية، حيث هدفت الدراسة لفحص العلاقة بين المتغيرين و فهم أثر الاختلافات الفردية في السمات الشخصية على الدافع الاكاديمي، تمت الدراسة على 172 طالبا جامعيا، باستخدام مقياس كوستا وماكري (Costa & McCrea 1992) للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية ومقياس (AMI: Moen & Doyle,1977) للدافع الاكاديمي، وخلصت النتائج وجود علاقة متعددة ايجابية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية و العوامل الاساسية الثلاثة للدوافع (المشاركة ، الإنجاز و التجنب) ، وكان افضل تفسير للمشاركة من خلال عاملي الانفتاح على التجربة و الانبساط، بينما أقل تفسير للإنجاز من خلال عوامل يقظة الضمير، الانفتاح و العصابية.

وهدفت دراسة عبد الخالق (1991) الى دراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز وكل من القلق وعامل الانبساط، حيث طبق الباحث دراسته على عينة مكونة من (300) طالب وطالبة من المدارس الثانوية، استخدم الباحث في دراسته مقياس سبيلبيرجر لقياس سمات القلق، ومقياس الانبساط المشتق من اختبار آيزنك للشخصية. وخلصت الدراسة الى عدم وجود فروق في مستوى دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس،

بينما أوضحت النتائج أيضا وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين دافعية الإنجاز وعامل الانبساط، ووجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين دافعية الإنجاز والقلق.

رابعا: التعليق على الدراسات السابقة:

بناءً على الدراسات السابقة فإنه يمكن استخلاص عدد من النقاط:

- استخدم الباحثين في معظم الدراسات لدراسة بالعوامل الخمسة الكبرى قائمة العوامل الخمسة الكبرى لكوستا وماكري (Costa & McCrae, 1992) مثل دراسة هلال (2017) وأيضا كاتبة (2019)، وهو المقياس المستخدم في هذه الدراسة أيضا. بينما استخدم آخرون مقياس من إعداد (John, Donahue and Kentle,1991) كما في دراسة يوسف (2019) ودراسة جردات وأبو غزال (2014).
- استخدم المجدوب (2010) لدراسة دافعية الإنجاز مقياس بعنوان " دافعية الإنجاز للأطفال والراشدين " من إعداد هيرمانز (Hermans, 1987) والمترجم للعربية عن طريق موسى وأبو ناهية (1987).
- طبقت الدراسات السابقة المقاييس على فئات عمرية مختلفة مثل طلبة المدارس في دراسة أوان وآخرون ,Awan & et (2011) ودراسة شندوخ (2019) وطلبة الجامعات في دراسة المصطفى (2020) ودراسة (يوسفي،2017)، فئات أخرى مثل التربويين في دراسة كاتبة (2019 والمدمنين في دراسة يوسف (2019) والمساجين في دراسة ,Barriga & et (2000).
- يمكن تفسير اختلاف مستويات التشوهات المعرفية بناءً على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية كما في دراسة يوسف (2019) وكذلك تفسير مستويات الدافعية أيضا بناءً على العوامل الخمسة الكبرى كما في دراسة كاتبة (2019).

- بينت دراسات مثل دراسة شاهين وسليمان (2020) ودراسة الربيع واخرون (2019) ودراسة الزغبي والخماسية (2018) أن العامل الأكثر شيوعا من العوامل الخمسة الكبرى هو عامل يقظة الضمير، بينما أكدت دراسة السرميني (2016) أن العامل الأكثر شيوعا هو عامل المقبولية.
- حسب الدراسات فإن الفئة العمرية المطبق عليها هذه الدراسة طلاب الصف الحادي عشر – طلاب الثانوية أو المراهقين– يمتلكون مستويات متوسطة على مقياس التشوهات المعرفية كما أشارت نتائج دراسة اللحياني والعتيبي (2020)، بينما أشارت نتائج دراسات كل من شندوخ (2019) والعصار (2015) الى أن هذه الفئة تنخفض لديهم مستوى التشوهات بشكل عام، بينما توضح دراسة شحادة (2012) أن طلاب الثانوية يمتلكون مستويات عالية من دافعية الإنجاز.
- هناك فروق تعزى لمتغير الجنس على مقياس العوامل الخمسة كما أشارت نتائج دراسة (المصطفى، 2020)، وعلى مقياس التشوهات المعرفية كما أشارت نتائج الجراح (2020)، وعلى مقياس دافعية الإنجاز كما في دراسة مزياني وسيد (2021).
- معظم الدراسات السابقة أجريت على طلبة الجامعات، بينما تجرى الدراسة الحالية على فئة طلبة المدارس وبالتحديد طلبة الصف الحادي عشر.
- لا يوجد دراسات على البيئة العمانية تناولت العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرة للشخصية وكل من التشوهات ودافعية الإنجاز على حد علم الباحثة.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة واجراءاتها.

منهج الدراسة

مجتمع وعينة الدراسة

مجتمع الدراسة

العينة الاستطلاعية

العينة الأساسية

أدوات الدراسة

وصف المقاييس

قائمة العوامل الخمسة الكبرى

مقياس التشوهات المعرفية

مقياس دافعية الإنجاز

اجراءات الدراسة

الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة

الفصل الثالث

منهجية الدراسة واجراءاتها.

يتناول هذا الفصل تفصيلا ووصفا للإجراءات التي قامت بها الباحثة لتنفيذ الدراسة، بدءا بوصف منهجها، ووصف مجتمع الدراسة وتحديد عينتها، وكذلك يتناول هذا الفصل وصفا لإجراءات اختبار الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت لمعالجة النتائج.

1. منهج الدراسة

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي للكشف عن طبيعة العلاقة بين كل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتشوهات المعرفية، ودافعية الإنجاز، إذ يعتبر هذا المنهج المناسب لتحقيق هذا الهدف.

2. مجتمع وعينة الدراسة

1- مجتمع الدراسة

يتألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الحادي عشر في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الشرقية، ويتألف المجتمع حسب الإحصائيات الموضحة في البوابة التعليمية للعام الدراسي 2021\2022 مـ من (3589) من الطلبة، بواقع (1884) طالب و(1741) طالبة موزعين على (22) مدرسة تتراوح أعمارهم بين (16 -17) سنة.

2- العينة الاستطلاعية

تألفت عينة الدراسة الاستطلاعية من (60) طالبة بالصف الحادي عشر من القسمين العلمي والأدبي بمدرسة سمية للتعليم الأساسي للبنات (10-12) بمحافظة شمال الشرقية - سلطنة عمان، تم اختيار المدرسة لقربها من الباحثة، كما تم اختيار أفراد العينة الاستطلاعية بالطريقة العشوائية البسيطة من جميع شعب الصف الحادي عشر.

3- العينة الأساسية

تكونت العينة الأساسية من (404) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مدارس التعليم ما بعد الاساسي في محافظة شمال الشرقية، والجدول الآتي يوضح خصائص أفراد العينة:

جدول (1)

توزيع أفراد العينة الاساسية للدراسة حسب بعض المتغيرات

المتغير		العدد	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	50	%12
	الإناث	354	%88
القسم الدراسي	البحتة (العلمي)	293	%73
	التطبيقية (الادبي)	111	%27
العدد الكلي للعينة الأساسية		404	%100

3. أدوات الدراسة

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ارتأت الباحثة استخدام المقاييس الثلاثة التالية:

1- قائمة العوامل الخمسة الكبرى لكوستا وماكري (Costa & McCrea, 1992)

2- مقياس التشوهات المعرفية من اعداد صلاح الدين (2015).

3- مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين لهيرمانز Hermans (1987).

4. وصف المقاييس

1- قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

أولا: وصف المقياس:

قائمة العوامل الخمسة الكبرى لكوستا وماكري (Costa & McCrea 1992) والمترجمة عن طريق مركز ديبونو لتعليم التفكير. يتكون المقياس من (60) فقرة مقسمة على العوامل الخمسة للشخصية وهي: العصابية، الانبساط، الانفتاح، الانسجام ويقظة الضمير، بحيث يضم (12) عبارة لكل عامل وتتدرج الإجابة على المقياس من خلال العبارات (غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة).

ثانيا: تصحيح المقياس

يراعى عند تصحيح المقياس نوع العبارات بحيث تعطى الدرجات للعبارات الإيجابية كالآتي: (غير موافق بشدة = 1، غير موافق = 2، محايد =3، موافق = 4، موافق بشدة = 5)، والعكس للعبارات السلبية. ويوضح الجدول التالي توزيع الفقرات على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

جدول (2)

توزيع الفقرات على مقياس العوامل الخمسة الكبرى

العامل	رقم العبارة	
	إيجابية	سلبية
العصابية	1، 16 ،31، 46	6، 11، 21، 26، 36، 41، 51، 56
الانبساطية	2 ،7 ،17، 22، 32، 37، 52	12، 27، 42، 47، 57
الانفتاحية	3، 8، 13، 28، 32، 38، 42، 53، 58	18، 23، 48
المقبولية	4، 19، 29، 34، 44، 49	9، 14، 24، 39، 29، 54، 59
يقظة الضمير	5، 10، 20، 25، 35، 40، 50، 60	15، 30، 45، 55

ثالثا: الخصائص السيكومترية للمقياس

أ- صدق وثبات المقياس في الدراسات السابقة:

طبق المقياس قبل الباحث جبر (2012) حيث تحقق من الصدق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي اليه، وكانت معاملات الارتباط للفقرات (8-33-38-57) غير دالة إحصائيا بينما تراوحت معاملات باقي الفقرات بين(0.190 و0.676) .

وتحقق الباحث من ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ للتحقق، حيث كانت نتائج قيمة معامل كرونباخ للأبعاد تتراوح بين (0.380 و0.789) وهي معاملات مرتفعة تدل على ثبات المقياس.

ب-صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية:

صدق المقياس: تم اختبار صدق المقياس في هذه الدراسة من خلال حساب معاملات الارتباط لفقرات المقياس مع الدرجة الكلية لكل عامل من العوامل الخمسة الكبرى باستخدام معامل بيرسون عند مستوى الدلالة **0.01 ومستوى الدلالة *0.05 كالتالي:

جدول (3)

معاملات الارتباط بين الفقرات ودرجة العامل الكلية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية

	الفقرة	معامل الارتباط		الفقرة	معامل الارتباط		الفقرة	معامل الارتباط
عامل المقبولية	1	.532**	عامل الانبساطية	2	.600**	عامل الانفتاحية	3	.473**
	6	.602**		7	.516**		8	.527**
	11	.356**		12	.147		13	.356**
	16	.393**		17	.633**		18	.271*
	21	.675**		22	.394**		23	.475**
	26	.668**		27	-.037		28	.464**
	31	.651**		32	.451**		33	.065
	36	.418**		37	.650**		38	.269*
	41	.583**		42	.521**		43	.598**
	46	.581**		47	.020		48	.215
	51	.491**		52	.623**		53	.512**
	56	.461**		57	.136		58	.527**
عامل المقبولية	4	.519**	عامل يقظة الضمير	5	.516**			
	9	.352**		10	.683**			
	14	.607**		15	.596**			
	19	.339**		20	.697**			
	24	.595**		25	.653**			
	29	.226		30	.644**			

	34	.295*		35	.388**		
	39	.362**		40	.459**		
	44	.452**		45	.390**		
	49	.561**		50	.635**		
	54	.513**		55	.724**		
	59	.332**		60	.495**		

يتضح من الجدول (3) أعلاه، ما يلي:

- تتراوح معاملات الارتباط للفقرات مع درجة العامل الكلية لعامل العصابية بين (356. و675.) وكانت جميعها أعلى من (0.2)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يعني بأن فقرات عامل العصابية تتمتع بصدق داخلي مقبول.
- تتراوح معاملات الارتباط لعامل الانبساطية للفقرات الدالة إحصائيا بين (394. و650.) وكانت جميعها أعلى من (0.2) وهي دالة إحصائيا عن مستوى الدلالة 0.01. أما الفقرات (47، 27، 12، 57،) فكانت معاملات الارتباط لها غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).
- كانت جميع فقرات عامل الانبساطية داله إحصائيا عدا الفقرة (33) والفقرة (48)، وتراوحت معاملات الارتباط لفقرات العامل بين (598. – 269.) وكانت جميعها أكبر من (0.20).
- جميع فقرات عامل المقبولية كانت أعلى من (0.2) وداله إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 ومستوى الدلالة 0.05، مما يعني بأن فقرات عامل المقبولية تتمتع بصدق داخلي مقبول.
- كانت جميع معاملات الارتباط لفقرات عامل يقظة الضمير مع درجة العامل الكلية أعلى من (0.2) وتراوحت بين (388. – 724.) وكانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01. مما يعني بأن فقرات عامل يقظة الضمير تتمتع بصدق داخلي مقبول.

- تم حذف الفقرات ذات الارتباط أقل من 0.2 وهي الفقرات غير الدالة إحصائية والتي تمثل الفقرات رقم (47، 27، 12، 48، 57، 33)، مما يعني أن صدق المقياس مقبول بعد حذف الفقرات غير الدالة.

<u>ثبات المقياس (الاتساق الداخلي):</u> بعد حذف الفقرات غير الدالة إحصائيا، تم حساب الاتساق الداخلي باستخدام طريقة ألفا كرو نباخ والنتائج موضحة فيما يلي.

- جدول (4)

- معامل ألفا كرو نباخ لمقياس العوامل الخمسة الكبرى

العامل	معامل ألفا كرو نباخ Cronbach's Alpha	عدد الفقرات
العصابية	0.777	12
الانبساطية	0.727	12
الانفتاحية	0.617	12
المقبولية	0.567	12
يقظة الضمير	0.813	12
درجة المقياس	.890	54

-

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس (0.89) مما يعني أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، أما بالنسبة للعوامل نجد من خلال قيمة معامل ألفا أن العوامل الخمسة تتمتع بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي.

ومن خلال ما سبق يمكن القول أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة تمكننا من اختياره كأداة موثوقة لجمع البيانات.

2- مقياس التشوهات المعرفية:

أولا: وصف المقياس:

مقياس التشوهات المعرفية من اعداد صلاح الدين (2015)، يتكون المقياس في صورته النهائية من (34)عبارة، وروعي في صياغة العبارات أن تكون سهلة وقصيرة، كما تندرج الإجابة على المقياس من خلال العبارات (غالبا، أحيانا، نادرا)، وقد قسمت العبارات على الأبعاد الستة للتشوهات المعرفية كالتالي: (التفكير الثنائي = 10 عبارات، التعميم الزائد = 5 عبارات، التفسيرات الشخصية = 5 عبارات، التفكير الكارثي = 4 عبارات، التهوين = 5 عبارات، والتجريد الانتقائي = 5 عبارات). ويوضح الجدول توزيع الفقرات على الأبعاد:

جدول (5)

توزيع الفقرات على مقياس التشوهات المعرفية

العامل	عدد العبارات	رقم العبارة
التفكير الثنائي	10	8، 9، 15، 16، 17، 20، 22، 23، 31، 32
التعميم الزائد	5	10، 13، 14، 18، 30
التفسيرات الشخصية	5	4، 11، 12، 19، 21
التفكير الكارثي	4	6، 29، 33، 34
التهوين	5	1، 2، 3، 5، 26
التجريد الانتقائي	5	7، 24، 25، 27، 28

ثانيا: تصحيح المقياس

تعطى الدرجة عند تصحيح المقياس للأبعاد حسب الدرجة التي يحققها المفحوص في كل بعد، ويؤخذ بالدرجة الكلية للمقياس لتصنيف المستوى، وتعطى الدرجات للعبارات كما يلي :(غالبا=3، أحيانا=2، نادرا=1)

ثالثا: الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- صدق وثبات المقياس في الدراسات السابقة:

طبق المقياس من قبل الباحثة صلاح (2015) حيث تحققت الباحثة من صدق الاتساق الداخلي من خلال معاملات الارتباط بين درجات الأفراد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه، وأظهرت النتائج أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (0.523 و0.836) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وعند مستوى الدلالة (0.05)، وتم حذف العبارات التي لها معامل ارتباط غير دال إحصائيا مع الدرجة الكلية للبعد الخاص بها.

واستخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات المقياس وحساب معامل الثبات لكل بعد على انفراد، حيث تراوحت المعاملات بين (0.231 و0.819) وكانت جميعها مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس.

ب-صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية:

صدق المقياس: تم اختبار صدق المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط لفقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لكل مجال من مجالات التشوهات المعرفية الستة باستخدام معامل بيرسون عند مستوى الدلالة 0.01** ومستوى الدلالة 0.05*، كالتالي:

جدول (6)

معاملات الارتباط لفقرات أبعاد مقياس التشوهات المعرفية مع درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس

	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع درجة البعد الكلية	معامل الارتباط مع درجة المقياس الكلية		رقم الفقرة	معامل الارتباط مع درجة البعد الكلية	معامل الارتباط مع درجة المقياس الكلية
بعد التفكير الثنائي	8	.668**	.661**	بعد التعميم الزائد	10	.360**	.308*
	9	.457**	.610**		13	.666**	.428**
	15	.274*	.324*		14	.633**	.513**
	16	.623**	.721**		18	.676**	.709**
	17	.429**	.547**		30	.764**	.644**
	20	.285*	.501**		درجة المجال	1	.833**
	22	.737**	.722**				
	31	.557**	.605**				
	32	.328*	.365**				
	درجة المجال	1	.878**				
بعد التفسيرات الشخصية	1	.653**	.546**	بعد التهوين	1	.512**	.468**
	11	.644**	.545**		2	.519**	.442**
	12	.508**	.397**		3	.576**	.390**
	19	.563**	.568**		5	.400**	.115
	21	.419**	.283*		26	.687**	.597**
	درجة المجال	1	.836**		درجة المجال	1	.750**
بعد التجريد الانتقائي	7	.602**	.228	بعد التفكير الكارثي	6	.521**	.257*
	24	.445**	.305*		29	.654**	.611**
	25	.556**	.675**		33	.625**	.495**
	27	.736**	.526**		34	.597**	.394**
	28	.648**	.375**		درجة المجال	1	.736**
	درجة المجال	1	.718**				

يتضح من الجدول (6) أن معاملات الارتباط دالة إحصائيا لجميع الفقرات بارتباط فقرات كل بعد من أبعاد التشوهات المعرفية بالدرجة الكلية للبعد، وكذلك ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس مما يعني صدق جميع فقرات مقياس التشوهات المعرفية.

ثبات المقياس (الاتساق الداخلي): تم حساب الاتساق الداخلي باستخدام طريقة ألفا كرو نباخ، وكان معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (0.890) وهو معامل مرتفع مما يعني أن المقياس يتمتع بدرجة

ومن خلال ما سبق يمكن القول أن مقياس التشوهات المعرفية يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة تمكننا من اختياره كأداة موثوقة لجمع البيانات.

3- مقياس دافعية الإنجاز

أولا: وصف المقياس

مقياس هيرمانز Hermans 1987 بعنوان الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، وقننه للبيئة العربية علي عبد العزيز موسى وصلاح الدين أبو ناهية (1987). ويتألف المقياس في صورته الاولية من (29) عبارة متعدد الاختيار وكل عبارة تليها ست عبارات (أ، ب، ج، د، هـ، و) أو خمس عبارات (أ، ب، ج، د، هـ) أو أربع عبارات (أ، ب، ج، د، هـ) ويختار المفحوص العبارات التي تنطبق عليه.

ثانيا: تصحيح المقياس

عند تصحيح المقياس يجب الاخذ بالاعتبار ايجابية العبارة وسلبيتها، فيكون التدرج للعبارات الايجابية (أ =6، ب =5، ج =4، د =3، هـ = 2، و=1) وللعبارات السلبية (أ =1، ب =2، ج =3، د =4، هـ = 5، و=6)، وتبعا لذا النظام تصبح أقل درجة يمكن ان يحصل عليها المفحوص هي (29)

والتي تمثل دافع الإنجاز الأقل، بينما أعلى درجة يمكن الحصول عليها (138) والتي تمثل الدافع الاعلى للإنجاز (المجدوب،2010).

ثالثا: الخصائص السيكومترية للمقياس

أ- صدق وثبات المقياس في الدراسات السابقة:

طبق المقياس قبل الباحث المجدوب (2010) حيث تحقق الباحث من صدق المقياس بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت معاملات الارتباط للفقرات بين (-0.28 0.48)، وحذفت الفقرات ذات الارتباط (0.27) وأقل.

واستخدمت الباحثة طريقة التطبيق وإعادة التطبيق بفارق زمني قدره أسبوعين لاستخراج ثبات المقياس، وقد تم حساب معامل الثبات بمعادلة بيرسون ووجدت أن المعامل يساوي (0.7).

ب-صدق وثبات المقياس في الدراسات الحالية:

صدق المقياس: تم استخراج صدق المقياس في الدراسة الحالية من خلال حساب معاملات الارتباط لفقرات المقياس مع الدرجة الكلية لمقياس دافعية الانجاز باستخدام معامل بيرسون عند مستوى الدلالة 0.01** ومستوى الدلالة 0.05*، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (7)

معاملات الارتباط لفقرات مقياس دافعية الإنجاز مع الدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	.540**	11	.401**	21	.368**
2	.447**	12	.456**	22	.445**
3	.583**	13	.488**	23	.550**
4	.529**	14	.222	24	.404**
5	.365**	15	.294*	25	.658**
6	.465**	16	.353**	26	.471**
7	.480**	17	.469**	27	.286*
8	.564**	18	.116	28	.495**
9	.401**	19	.626**	29	.268*
10	-.110	20	-.166	sum	1

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط دالة إحصائيا بارتباط جميع فقرات المقياس مع الدرجة الكلية، عدا معاملات أربع فقرات كان ارتباطها بالدرجة الكلية ضعيفا، والفقرات هي الفقرات رقم (10، 14، 18، 20)، مما يعني صدق جميع الفقرات عدا الفقرات الموضحة والتي سيتم حذفها.

ثبات المقياس (الاتساق الداخلي): بعد حذف الفقرات غير الدالة إحصائيا، تم حساب الاتساق الداخلي باستخدام طريقة ألفا كرو نباخ وكان معامل ألفا كرونباخ للمقياس (0.728) وهو معامل مرتفع، مما يدل على ثبات مقبول المقياس.

ومن خلال ما سبق يمكن القول ان المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة تمكننا من اختياره كأداة موثوقة لجمع البيانات.

5. إجراءات الدراسة

بعد الاطلاع على الأدب النظري وتحديد المقاييس المناسبة للدراسة، تم تطبيق مقاييس الدراسة الثلاثة على عينة استطلاعية، واختيرت العينة بالطريقة العشوائية من المدرسة الأقرب للباحثة، وتم تطبيق الدراسة الاستطلاعية في الفترة بين 12 الى 20 مارس 2022 مـ. لتحقيق الاهداف التالية:

- التقرب من عينة الدراسة وفهمها، والتأكد من تقبل أفراد العينة للأدوات المستخدمة.
- التأكد من وضوح وسلامة العبارات وسهوله فهمها من قبل المفحوصين.
- التعرف على صعوبات تطبيق المقاييس، والوقت المستغرق حيث وجد أن تطبيق المقاييس الثلاثة معا يستغرق من 10 الى 15دقيقة.
- تحقيق درجة من الالفة بين الباحثة وأدوات الدراسة والتأكد من امتلاك الخبرة لتطبيق الادوات.
- حساب الخصائص السيكومترية للمقاييس الثلاثة والتأكد من وملاءمتها للبيئة العمانية باستخدام: معامل بيرسون لحساب صدق المقاييس، ومعامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقاييس (الاتساق الداخلي).

وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية تم مخاطبة وزارة التربية والتعليم للحصول على موافقة تطبيق أدوات الدراسة (ملحق 7) على طلبة المدارس ومخاطبة المدارس لنشر الرابط الالكتروني للمقاييس للفئة المستهدفة في الفترة من 10 الى 14 ابريل في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022\2021. وأخيرا بعد جمع البيانات تمت تعبئة واستخراج النتائج باستخدام برنامج (SPSS).

6. الاساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة

قامت الباحثة بتفريغ وتحليل نتائج المقاييس من خلال برنامج (SPSS)، وتم استخدام الاساليب الاحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي والنسب المئوية لمقارنة الفروق في متغيرات الدراسة تبعا للمتغيرات الديموغرافية.
- تحليل الانحدار الخطي المتعدد Multiple Linear Regression لاختبار العلاقة المتعددة بين العوامل الخمسة الكبرى والتشوهات المعرفية ودافعية الإنجاز.
- اختبار t–test للمجموعة الواحدة لإيجاد مستوى شيوع متغيرات الدراسة في عينة الدراسة من خلال مقارنه المتوسطات الحسابية بالمتوسطات النظرية.
- اختبار t–test للمجموعات المستقلة لفحص دلالة الفروق في متغيرات الدراسة تبعا للمتغيرات الديموغرافية.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

عرض النتائج وتحليلها

تفسير ومناقشة النتائج

استنتاج عام

التوصيات والمقترحات

الخاتمة

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتناول هذا الفصل عرض وتحليل نتائج الدراسة في قسمين، حيث يتناول القسم الاول الاجابة على أسئلة الدراسة، وعرض لأبرز نتائج المقاييس من خلال تحليل فقرات المقاييس الثلاثة المستخدمة وتحليل العلاقة بين متغيرات الدراسة الثلاثة – العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتشوهات المعرفية ودافعية الإنجاز –. أما القسم الثاني فقد خصص لمناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة والادب النظري المرتبط بالموضوع، وتم ختم هذا الفصل باستنتاج عام ووضع توصيات ومقترحات بناء على نتائج الدراسة.

1. نتائج الدراسة

الاجابة عن السؤال الاول:

للإجابة على السؤال الاول والذي ينص على: "ما هو العامل الأكثر شيوعا من عوامل الشخصية لدى افراد العينة؟ تم حساب الدلالة الاحصائية للفرق بين المتوسطات الحسابية والمتوسطات النظرية لكل عامل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية باستخدام اختبار T لعينة واحدة كما تم ترتيب العوامل الخمسة وفقا للمتوسطات الحسابية، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (8)

دلالة الفروق بين المتوسطات النظرية والمتوسطات الحسابية للعوامل الخمسة للشخصية

العامل	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	قيمة T	الترتيب
العصابية	2.8236	3	.56968	0.00	−6.222	5
الانبساطية	3.6491	3	.63996	0.00	20.388	3
الانفتاحية	3.6559	3	.41167	0.00	32.027	2
المقبولية	3.4105	3	.45012	0.00	18.330	4
يقظة الضمير	3.6881	3	.56661	0.00	24.410	1

يتضح من الجدول أعلاه أن الفروق بين المتوسط النظري والحسابي للعوامل الخمسة جميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، كما أن جميع المتوسطات الحسابية أعلى من المتوسط النظري للمقياس، عدا عامل العصابية الذي كان المتوسط الحسابي فيه (2.8) أقل من المتوسط النظري (3).

ونجد أيضا من خلال الجدول أن العامل الأكثر شيوعا من العوامل الخمسة الكبرى هو عامل يقظة الضمير بمتوسط حسابي (3.6881) يله عامل الانفتاحية (3.6559) ثم عامل الانبساطية (3.6491) ثم عامل الانسجام (3.4105) وأخيرا العامل الأقل شيوعا هو عامل العصابية بمتوسط حسابي (2.8236).

هذا يعني بأن أغلب أفراد العينة يتسمون بيقظة الضمير التي تتمثل في المستوى العالي من التفكير والتحكم الانفعالي والحس بالمسؤولية تجاه المهام، والسعي نحو الإنجاز.

الاجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: ما مستوى التشوهات المعرفية لدى طلبة الصف الحادي عشر؟، تم حساب المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمقياس التشوهات المعرفية وللأبعاد، ومقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط النظري باستخدام اختبار العينة الواحدة One Sample T-Test، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (9)

دلالة الفروق بين المتوسطات النظرية والمتوسطات الحسابية لمقياس التشوهات المعرفية

البعد	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	قيمة T
التفكير الثنائي	1.7611	2	.32900	0.00	−14.593
التعميم الزائد	1.6792	2	.42812	0.00	−15.061
الشخصنة	1.8282	2	.37792	0.00	−9.136
التهوين	1.7005	2	.38598	0.00	−15.597
التجريد الانتقائي	1.9797	2	.37527	0.278	−1.087
التفكير الكارثي	1.7463	2	.43922	0.00	−11.611
(درجة المقياس)	1.7623	2	.27514	0.00	−17.365

يوضح الجدول (9) أن المتوسط الحسابي لمقياس التشوهات المعرفية وللأبعاد أقل من المتوسط النظري، وأن الفروق الظاهرة بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري دالة إحصائيا للمقياس ككل ولجميع الابعاد عدا بعد التجريد الانتقائي عند مستوى الدلالة (0.05)، حيث إن مستوى الدلالة لبعد التجريد الانتقائي (.278) أكبر من (0.05) أي ان الفروق في هذا البعد غير دالة إحصائيا.

وقدرت قيمة "t" للمقياس بـ: 17.365-، كما قدرت قيم الابعاد التفكير الثنائي، التعميم الزائد، الشخصنة، التهوين، التفكير الكارثي على التوالي بـ: (14.593-، 15.061-، 9.136-، 15.597- ، 11.611-).

وهذه النتيجة تشير الى أن أفراد عينة الدراسة – طلبة الصف الحادي عشر- لا يعانون من التشوهات المعرفية.

الاجابة عن السؤال الثالث:

للإجابة على السؤال الثالث والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التشوهات المعرفية لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس؟، تم لحساب الفرق بين المتوسط الحسابي للمقياس وللأبعاد تبعا لمتغير الجنس (ذكر- أنثى) باستخدام اختبار T للعينات المستقلة.

ولأن عدد الذكور (50) لم يكن متوازي مع عدد الاناث (354) في عينة الدراسة الأساسية، فقد تم اختيار عينة عشوائية باستخدام برنامج التحليل الاحصائي (SPSS) مكونه من (50) فردا من الاناث ومقارنتها مع (50) من الذكور. وكانت النتائج كما هي موضح في الجدول التالي:

جدول (10)

دلالات الفروق بين المتوسطات لدرجة مقياس التشوهات المعرفية والأبعاد تبعا لمتغير الجنس باستخدام اختبار T للعينات المستقلة

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة
التشوهات المعرفية	الذكور	50	1.7906	.24389	98	.767	.649
	الاناث	50	1.7529	.24715	97.983		
التفكير الثنائي	الذكور	50	1.7820	.29740	98	.407	. 925
	الاناث	50	1.7580	.29283	97.977		
التعميم الزائد	الذكور	50	1.6680	.44191	98	.376	.394
	الاناث	50	1.6360	.40946	97.436		
الشخصنة	الذكور	50	1.9240	.39567	98	.810	.154
	الاناث	50	1.8680	.28745	89.454		
التهوين	الذكور	50	1.7240	.32799	98	.345	.019
	الاناث	50	1.6960	.47163	87.411		
التجريد الانتقائي	الذكور	50	2.0600	.33625	98	1.343	.931
	الاناث	50	1.9680	.34843	97.876		
التفكير الكارثي	الذكور	50	1.7600	.41020	98	.351	.860
	الاناث	50	1.7300	.44274	97.434		

يوضح الجدول (10) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية للذكور والاناث جميعها فروق غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، الا في بعد التهوين فان مستوى الدلالة (0.019) أصغر من (0.05) أي أن الفروق دالة إحصائية لصالح الذكور ذو المتوسط الحسابي الأكبر (1.7240).

أي أنه لا توجد فروق في مستوى التشوهات المعرفية ككل تبعا لمتغير الجنس، ولا توجد فروق في الابعاد تبعا لمتغير الجنس الا في بعد التهوين توجد فروق لصالح جنس الذكور.

الاجابة عن السؤال الرابع:

للإجابة على السؤال الرابع والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التشوهات المعرفية لدى الطلبة تعزى لمتغير التخصص الدراسي؟، تم حساب دلالة الفروق تبعا لمتغير التخصص الدراسي (علمي– أدبي) باستخدام اختبار T للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما هي موضح في الجدول التالي:

جدول (11)

دلالات الفروق في التشوهات المعرفية *وأبعادها تبعا لمتغير التخصص الدراسي*

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التشوهات المعرفية	علمي	293	1.7571	.28366	-.620	402	.536
	أدبي	111	1.7761	.25196			
التفكير الثنائي	علمي	293	1.7549	.32364	-.614	402	.540
	أدبي	111	1.7775	.34369			

التعميم الزائد	**علمي**	293	1.6724	.45021	-.522	402	.602
	أدبي	111	1.6973	.36468			
الشخصنة	**علمي**	293	1.8164	.35578	1.023	402	.307
	أدبي	111	1.8595	.43115			
التهوين	**علمي**	293	1.6962	.39985	-.359	402	.720
	أدبي	111	1.7117	.34817			
التجريد الانتقائي	**علمي**	293	1.9843	.37911	.400	402	.690
	أدبي	111	1.9676	.36635			
التفكير الكارثي	**علمي**	293	1.7432	.43641	-.231	402	.817
	أدبي	111	1.7545	.44846			

يوضح الجدول (11) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لطلاب تخصص العلمي وطلاب تخصص الادبي في مقياس التشوهات المعرفية – درجة المقياس والابعاد– جميعها فروق غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، أي لا يوجد فروق في مستوى التشوهات المعرفية ككل وأبعادها بين تخصصي العلمي والادبي.

وهذا يعني أن التراكيب المعرفية التي يبنيها الفرد عن نفسه والعالم لا تتأثر بنوع التخصص الذي يدرسه الطلاب.

الاجابة عن السؤال الخامس:

للإجابة على السؤال الخامس والذي ينص على: "ما مستوى الدافعية الإنجاز لدى افراد العينة؟"، تم حساب دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز والمتوسط النظري باستخدام اختبار العينة الواحدة One Sample T-Test، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (12)

دلالة الفروق بين المتوسط النظري والمتوسط الحسابي لمقياس دافعية الإنجاز

	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
دافعية الإنجاز	3.5569	3.5	.39760	2.878	403	.004

يوضح الجدول (12) أن المتوسط الحسابي لدافعية الإنجاز (3.6) لدى عينة الدراسة أعلى من المتوسط النظري (3.5)، وأن الفروق بين المتوسط الحسابي والنظري دال إحصائيا، حيث أن مستوى الدلالة (0.04) أقل من (0.05).

هذا يعني أن أغلب افراد العينة لديهم مستويات مرتفعة من الحالات النفسية الداخلية التي تبعث على المثابرة وتحرك سلوكهم للجد في تحقيق الإنجاز.

الاجابة عن السؤال السادس:

للإجابة على السؤال السادس والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في دافعية الإنجاز لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس؟، تم فحص الفروق عن طريق اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لإيجاد دلالة الفروق في دافعية الإنجاز تبعا لمتغير الجنس (ذكر– أنثى).

ولأن عدد الذكور (50) لم يكن متوازي مع عدد الاناث (354) في عينة الدراسة الأساسية، فقد تم اختيار عينة عشوائية باستخدام برنامج التحليل الاحصائي (SPSS) مكونه من (50) فردا من الاناث ومقارنتها مع (50) من الذكور. وكانت النتائج كما هي موضح في الجدول التالي:

جدول (13)

دلالات الفروق بين المتوسطات لدرجة دافعية الإنجاز تبعا لمتغير الجنس

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة
الذكور	50	3.4568	.38214	98	−1.734	.898
الاناث	50	3.5888	.37896	97.993		

يوضح الجدول (13) أن الفروق في المتوسطات الحسابية بين متوسط درجة الذكور (3.4568) ومتوسط درجة الاناث (3.5888) هي فروق غير دالة إحصائيا، حيث إن مستوى الدلالة (0.898) أكبر من (0.05)،

وهذا يعني أن دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة لا تتأثر باختلاف الجنس.

الاجابة عن السؤال السابع:

للإجابة على السؤال السابع والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة تعزى لمتغير التخصص الدراسي؟، تم حساب المتوسطات الحسابية تبعا لمتغير التخصص الدراسي (علمي – أدبي) ومقارنتها باستخدام اختبار العينتين المستقلتين Independent Sample T-Test وكانت النتائج كالتالي:

جدول (14)

دلالة الفروق بين متوسطات دافعية الإنجاز تبعا لمتغير التخصص الدراسي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
العلمي	293	3.5754	.38727	1.522	402	.129
الادبي	111	3.5081	.42158			

يوضح الجدول (14) أن الفروق في المتوسطات الحسابية بين متوسط درجة تخصص العلمي (3.5754) ومتوسط درجة تخصص الادبي (3.5081) هي فروق غير دالة إحصائيا، حيث إن مستوى الدلالة (.129) أكبر من (0.05).

وهذا يعني أن دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة لا تتأثر باختلاف التخصص الدراسي الذي يدرسونه وأن الافراد في كلا التخصصين لديهم دافعية انحاز أعلى من المتوسط النظري للمقياس (3.5).

الاجابة عن السؤال الثامن:

ينص السؤال الثامن على: هل هناك علاقة متعددة بين كل عامل من عوامل الشخصية الخمسة والتشوهات المعرفية ودافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة؟، وللإجابة على السؤال تم أولا فحص التوزيع الطبيعي للبواقي للتأكد من تحقق شرط الانحدار المتعدد وكان مستوى الدلالة لتوزيع البواقي يساوي (200.) وهو أعلى من (0.05) وعليه فإن البواقي تتبع التوزيع الطبيعي، وبذلك تحقق الشرط اللازم لاستخدام الانحدار المتعدد.

ثم حساب الانحدار الخطي المتعدد Multiple Linear Regression لاختبار مدى تأثير المتغيرات المستقلة – العوامل الخمسة الكبرى والتشوهات المعرفية – على المتغير المتابع – دافعية الإنجاز– وإمكانية التنبؤ بدافعية الإنجاز من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتشوهات المعرفية، وكانت النتائج كالتالي:

- **معامل ارتباط بيرسون للمتغيرات المستقلة والمتغير التابع:**

جدول (15)

معاملات الارتباط Pearson Correlation بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع

	يقظة الضمير	الانسجام	الانفتاحية	الانبساطية	العصابية	التشوهات المعرفية	دافعية الإنجاز
التشوهات المعرفية	-.214	-.294	-.134	-.183	-.490	1.000	-.216
العصابية	.298	.251	.186	.304	1.000	-.490	.255
الانبساطية	.444	.324	.463	1.000	.304	-.183	.458
الانفتاحية	.422	.218	1.000	.463	.186	-.134	.467
الانسجام	.448	1.000	.218	.324	.251	-.294	.440
يقظة الضمير	1.000	.448	.422	.444	.298	-.214	.729

يوضح الجدول (15) معاملات الارتباط بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع عند مستوى الدلالة (0.05). حيث نجد من خلال الجدول وجود علاقة طردية بين دافعية الإنجاز والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية حيث إن معاملات الارتباط موجبة، بينما العلاقة عكسية بين دافعية الإنجاز والتشوهات المعرفية.

ونجد أيضا من خلال الجدول أن معامل الارتباط بين يقظة الضمير ودافعية الإنجاز (.729) مشيرا الى أن الارتباط بين المتغيرين قوي. والعلاقة طردية بين العصابية ودافعية الإنجاز حيث إن معامل الارتباط يساوي (.255). كما يوضح الجدول أن معاملات الارتباط سالبه بين درجة التشوهات المعرفية وكل من العوامل الخمسة الكبرى مما يعني أن العلاقة عكسية بين التشوهات المعرفية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

ونجد أيضا من الجدول أعلاه، أن معاملات الارتباط بين المتغيرات المستقلة جميعها أقل من (0.70) مشيرا الى أن المتغيرات المستقلة غير متداخلة وبذلك يتحقق شرط تطبيق الانحدار المتعدد وهو: عدم تداخل المتغيرات. وأن مستوى الدلالة لجميع المعاملات في الجدول أعلاه يساوي (0.00) وهو أقل من (0.05)، وبذلك تكون جميع العلاقات في الجدول علاقات داله إحصائيا.

- **الانحدار الخطي المتعدد:**

جدول (16)

ملخص نتائج اختبار الانحدار الخطي المتعدد Multiple Linear Regression

معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
.764	.583	.577	.25856

يوضح الجدول (16) أن مربع معامل الارتباط بين المتغيرات المستقلة – العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتشوهات المعرفية – والمتغير التابع – دافعية الإنجاز– يساوي (0.58)، أي أن (58%) من التباين في دافعية الإنجاز لدى الطلاب أفراد العينة يعود الى اختلاف عوامل الشخصية ومستوى الشوه المعرفي. وبما أن نسبة التأثير (0.58) أكبر من (0.26) فهي تدل على نسبة تأثير عالية حسب معايير كوهين (Cohen) (جرادات وجودة، ماجد 2005:27).

ومن خلال فحص دلالة نموذج الانحدار باستخدام اختبار ANOVA نجد أن مستوى الدلالة لنموذج الانحدار أقل من 0.05، وبالتالي فإن النموذج له دلالة إحصائية ويمكن من خلاله التنبؤ بالعلاقة بين دافعية الإنجاز وكل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتشوهات المعرفية.

جدول (17)

دلالات معاملات الانحدار الخطي المتعدد للمتغيرات المستقلة والتابعة

النموذج		المعاملات غير المعيارية		قيمة t	مستوى الدلالة	Collinearity Statistics	
		قيمة B	Std. Error			Tolerance	VIF
1	ثابت الانحدار	1.077	.207	5.212	.000		
	التشوهات المعرفية	-.043	.055	-.785	.433	.728	1.374
	العصابية	-.011	.027	-.402	.688	.698	1.432
	الانبساطية	.059	.025	2.412	.016	.673	1.486
	الانفتاحية	.152	.037	4.137	.000	.727	1.376
	الانسجام	.102	.033	3.077	.002	.743	1.346
	يقظة الضمير	.398	.028	13.995	.000	.640	1.563

يوضح الجدول (17) أن مستوى الدلالة للانبساطية، والانفتاحية، والانسجام، ويقظة الضمير أقل من (0.05) وبالتالي فهي دالة إحصائيا، مما يعني أن هذه المتغيرات تؤثر بشكل دال إحصائيا في دافعية الإنجاز. أما بالنسبة للتشوه المعرفي وعامل العصابية فمستوى الدلالة لهما على التوالي (433. – 688.) وهي أكبر من (0.05) وبذلك فهي غير دالة إحصائيا، أي أن التشوهات المعرفية والعصابية لا يؤثران على دافعية الإنجاز.

إذن يمكن التنبؤ بمستوى دافعية الإنجاز من خلال عوامل الشخصية الاربعة (الانبساطية، الانفتاحية، الانسجام، ويقظة الضمير) حيث إن يقظة الضمير الاعلى تأثيرا على دافعية الإنجاز بمعامل يساوي (398.) بينما الأقل تأثيرا هو عامل الانبساطية بمعامل (0.06)، بمعنى أن يقظة الضمير المنعكسة عن الفروق الفردية في التخطيط وتنظيم الاداء والفروق الفردية في مستويات التحكم الانفعالي وقوة الارادة تُأثر بنسبة 40% في دافعية انجاز الافراد، بينما الانبساطية والتي تعبر عن الفروق في ميل الافراد الى الاختلاط الاجتماعي وتوجيه الاهتمام الى خارج الذات تؤثر بنسبة 6% فقط في دافعية الإنجاز للأفراد.

كذلك نجد من الجدول (30) أعلاه أن معامل التداخل Collinearity أقل من (5) أي لا يوجد تداخل بين متغيرات الدراسة. وبذلك تصبح معادلة التنبؤ بدافعية الإنجاز كالتالي:

$$Y = (1.08) + (0.06)X_1 + (0.15)X_2 + (0.10)X_3 + (0.40)X_4$$

حيث إن:

ثابت الانحدار يساوي 1.08	معامل الانبساطية يساوي 0.06	معامل الانفتاحية يساوي 0.15
معامل الانسجام يساوي 0.10	معامل يقظة الضمير 0.40	

2. مناقشة نتائج الدراسة

مناقشة نتائج السؤال الاول:

ينص السؤال الأول على: ما هو العامل الأكثر شيوعا من عوامل الشخصية لدى طلبة الصف الحادي عشر؟، وأكدت نتائج هذا السؤال على أن العامل الأكثر شيوعا من العوامل الخمسة الكبرى هو عامل يقظة الضمير بينما العامل الأقل شيوعا هو عامل العصابية.

وهذا يعني أن أفراد عينة الدراسة والتي تمثل الطلاب في المرحلة الثانوية – المراهقة (16-17سنة) – لديهم مستويات عالية من التفكير والتحكم الانفعالي كما أن لديهم حس بالمسؤولية سعي نحو الإنجاز وينخفض لديهم الميل إلى عدم الاستقرار العاطفي، وعدم الرضا عن النفس.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة شاهين وسليمان (2020) والتي وجدت أن العامل الأكثر شيوعا من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية هو عامل يقظة الضمير والأقل شيوعا هو عامل العصابية عند تطيق المقاييس على نفس المرحلة العمرية، وكذلك تتفق مع دراسة كل من الربيع واخرون (2019) ودراسة الزغبي والخماسية (2018) التي أكدت أن العامل الأكثر شيوعا بين طلبة الجامعة هو عامل يقظة الضمير.

بينما لا تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة السرميني (2016) والتي أكدا فيهما أن العامل الأكثر شيوعا هو عامل المقبولية ويمكن تفسير اختلاف النتائج مع نتائج الدراسة الحالية بسبب اختلاف الفترة الزمنية التي أجريت فيها الدراسة، وكذلك اختلاف عينة الدراسة والتي تمثل طابة الثانوية في الدراسة الحالية بينما كانت عينة الدراسة هم طلبة الجامعة في دراسة السرميني (2016).

الجدير بالملاحظة أيضا أن الدراسات التي تشير إلى شيوع عامل يقظة الضمير تم إجراؤها في فترة حدوث جائحة كرونا (2019–2022)، وبذلك يمكن تفسير شيوع عامل يقظة الضمير من خلال ما يلي: تأثير الجائحة على الجوانب النفسية للأفراد وكذلك السمات الفرعية لعامل يقظة الضمير.

حيث أثرت الجائحة على عدد من الجوانب الاجتماعية والنفسية من خلال تأثيرات الإغلاق، فقد نشرت أنجلينا سوتن (2020) وزملاؤها في كلية الطب بجامعة فلوريدا دراسة افترضت فيها أن جائحة كرونا يمكن أن تكون كافية لإحداث تغييرات في سمات الشخصية، وبافتراض أن العصابية ستزداد قام الباحثون بإجراء مسح قبل أن ينتشر الوباء في جميع الولايات المتحدة الأمريكية ومسح آخر عند انتشاره على نطاق واسع، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن البالغين عانو من تغييرات طفيفة في سمات الشخصية – العوامل الخمسة الكبرى– نتيجة للمرحلة الأولية من الوباء(عطاء، 2021).

كما أكدت نتائج دراسة (Carvalho &et al. , 2020) حول العلاقة بين عاملي الانبساط ويقظة الضمير بتدابير احتواء جائحة كرونا (التباعد الاجتماعي وغسل اليدين) أن الدرجات الاعلى من يقظة الضمير ترتبط بالدرجات الأعلى من وسائل الاحتواء. وبذلك يمكن تفسير شيوع عامل يقظة الضمير كنتيجة للتغيرات النفسية المرتبطة بالمرور بخبرة التعامل مع إجراءات الاحتواء واكتساب سمات مرتبطة بتحمل المسؤولية والالتزام والتي تتمثل في عامل يقظة الضمير.

وفي الجانب الآخر يعكس شيوع يقظة الضمير السمات الفرعية للعامل كالقدرة على التنظيم الذاتي وتحمل المسؤولية والسعي بجد نحو الهدف من خلال الالتزام والطموح، ويمكن تفسيره من خلال أن الطلبة في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي – طلبة الصفين الحادي والثاني عشر– يندفعون إلى الحياة

لتحقيق طموحاتهم بمستوى أعلى من الالتزام والقدرة على التخطيط ووضع الأهداف وبذل الجهد، وكذلك بوجود الرغبة في الإنجاز من خلال تحصيل العلم.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني: ما مستوى التشوهات المعرفية لدى طلبة الصف الحادي عشر؟، وخلصت نتيجة هذه الدراسة إلى أن المتوسط الحسابي للتشوهات المعرفية لدى أفراد العينة أقل من المتوسط النظري وأن هذه الفروق دالة إحصائية. وهذا يعني أن افراد عينة الدراسة لا يعانون من التشوهات المعرفية.

تتنفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة شندوخ (2019) التي وجدت أن طلبة المرحلة الإعدادية لا يعانون من التشوهات المعرفية وكذلك تتفق مع دراسة العصار (2015) التي أوضح فيها أن مستوى التشوهات المعرفية منخفضة بشكل عام لدى المراهقين، ولا تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج كل من اللحياني والعتيبي (2020) والجراح (2020) حيث إن مستوى التشوهات المعرفية لدى طلاب الجامعة كان متوسطا في كلا الدراستين.

ويمكن تفسير الانخفاض في مستوى التشوهات المعرفية لدى أفراد عينة هذه الدراسة بأن العينة تمثل طلاب الصف الحادي عشر وهم طلابا أسوياء، وهذا الانخفاض يمثل مؤشرا طبيعيا لأن التشوهات المعرفية تعد حالة غير سوية وتشير لوجود اضطرابات في الشخصية، وأن الطلاب بشكل عام عقلانيون ولديهم مستوى مقبول من المعرفة العامة والوعي، فقد يخطؤون في معالجة بعض المعلومات عند التعرض لبعض المواقف الا أن معتقداتهم الأساسية حول أنفسهم والعالم إيجابية.

أما بالنسبة للدراسات التي أشارت لوجود مستويات متوسطة أو عالية من التشوهات المعرفية فيمكن إرجاع النتيجة فيها إلى اختلاف عينات الدراسة كأن تطبق الدراسة على أفراد غير أسوياء مثل دراسة يوسف (2019) التي بينت وجود مستوى مرتفع من التشوهات المعرفية وكانت عينة الدراسة تمثل مدمني أحد أنواع المخدرات، وكذلك في دراسة بريج واخرون ,Barriga& et (2000) التي بينت أن الأفراد المحكوم عليهم بالسجن يمتلكون مستويات عالية من الأفكار المشوه معرفيا. أما في حالة الأفراد الأسوياء كطلبة الجامعة في دراسة كل من اللحياني والعتيبي (2020) والجراح (2020) فالمستويات المتوسطة من التشوهات يمكن تفسيرها بسبب الضغوطات التي يمر بها طلبة الجامعة والتي تؤثر بشكل مؤقت على المعالجات المعرفية لديهم.

مناقشة نتائج السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التشوهات المعرفية لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس؟، وأكدت نتائج الدراسة الحالية على أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة التشوهات المعرفية للمقياس والأبعاد بين الذكور والاناث جميعها فروق غير دالة إحصائيا، الا في بعد التهوين فان الفروق دالة إحصائيا لصالح الذكور.

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة باشا (2015) ودراسة العصار (2015) وكذلك دراسة (Akin,2010) والتي بينت جميعها عدم وجود فروق داله إحصائيا في مستوى التشوهات المعرفية تعزى لمتغير الجنس، ولا تتفق الدراسة الحالية مع دراسة الشمري (2015) وكذلك دراسة الجراح (2020) التي خلص فيها إلى وجود فروق في التشوهات لصالح الذكور، ولا تتفق نتائج الدراسة الحالية كذلك مع دراسة

أوزديل واخرون (Ozdel & at al., 2014) ودراسة اللحياني والعتيبي (2020) اللتان بينت وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التشوهات المعرفية لصالح الإناث.

ويمكن تفسير النتائج المشيرة لعدم وجود فروق في التشوهات المعرفية ككل تعزى لمتغير الجنس إلى تشابه الظروف الاجتماعية الأسرية والتربوية للجنسين في المجتمع العماني حيث يتعرض الجنسين إلى نفس النمط والمستوى من التوجيه والإرشاد وكذلك التربية الجيدة المعتمدة على النظرة الإيجابية للذات والعالم، وتقدير الذات والآخرين. أما بالنسبة للدراسات التي أظهرت وجود فروق في التشوهات لصالح أحد الجنسين فقد يرجع الاختلاف للبيئة الثقافية والتي تعتبر كعامل مؤثر على الظروف المعرفية التي يتعرض لها الجنسين وبالتالي تؤدي لاختلاف المعالجات المعرفية.

أما فيما يتعلق بالاختلاف في بعد التهوين فترجع الباحثة وجود الفروق المعاملة الوالدية، فعلى الرغم من تشابه المعاملة الوالدية الجيدة للجنسين من حيث التوجه الإيجابي للنظر نحو الذات الا أن نوعية المسؤوليات المكلف بها الجنسين في هذه المرحلة تختلف والتي تتأثر بالثقافة حيث تحمل الأنثى مسؤولية أكبر مقارنة بالمسؤولية التي تحمل الذكر في نفس المرحلة العمرية، وبالتالي يميل الذكر لتقليل من أهمية الاحداث والمشاعر وغيرها.

مناقشة نتائج السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التشوهات المعرفية لدى الطلبة تعزى لمتغير التخصص الدراسي، وكانت نتائج الدراسة الحالية تشير إلى أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لتخصص العلمي وتخصص الأدبي في مقياس التشوهات المعرفية – درجة المقياس والأبعاد–

جميعها فروق غير دالة إحصائيا أي لا توجد فروق في مستوى التشوهات المعرفية تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من اللحياني والعتيبي (2020) ودراسة السلمي (2018) التي بينت عدم وجود فروق في مستوى التشوهات المعرفية تعزى لمتغير التخصص الدراسي، بينما اختلفت النتائج مع نتائج دراسة الشمري (2015) التي بينت وجود تشوهات معرفية لدى التخصصات الانسانية أكبر من التشوهات لدى التخصصات العلمية ودراسة الجراح (2020) التي بينت أن التشوهات المعرفية أكبر لدى طلبة الكليات العلمية.

ويمكن تفسير النتائج الحالية بعدم وجود فروق في التشوهات المعرفية تبعا لمجال التخصص (العلمي \ الادبي) بنوعية التربية الأسرية والتربية في المؤسسات التعليمية العمانية والتي تحرص على إكساب الطلبة المعتقدات الإيجابية والمعرفة الصحيحة حول الذات والآخرين لجميع الطلبة دون استثناء وأن نوعية التعليم المرتبطة بالتخصصات لا تخلق أنماطا مختلفة في التفكير وإنما يتلقى الطلاب بمختلف التخصصات تعليما يكسبهم منهجية تفكير صحيحة لا تسهم في تكون التشوهات المعرفية لديهم.

مناقشة نتائج السؤال الخامس:

ينص السؤال الخامس على: ما مستوى الدافعية الإنجاز لدى طلبة الصف الحادي عشر؟، وبينت نتيجة الدراسة الحالية وأن الفروق بين المتوسط الحسابي والنظري لدافعية الإنجاز دالة إحصائيا، بمعنى أن افراد العينة يتسمون بمستوى عالي من الدافعية للإنجاز.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة شحادة (2012) التي أجريت على نفس المرحلة العمرية وبينت وجود مستوى مرتفع من دافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة، وأيضا دراسة الدرويش (2010) التي بينت ارتفاع دافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

وتفسر الباحثة نتيجة الدراسة الحالية في ضوء ما أشار إليه حسين (1988: 30) حول دافعية الإنجاز، إذ أن الدافع يعكس النسق النفسي للفرد وعليه فإن مستوى دافع الإنجاز لعينه الدراسة يمكن ان يعين على تحديد المتغيرات النفسية المؤثرة على الشخصية، كما أن دافعية الإنجاز تعكس طبيعة التوجهات الحياتية للفرد واحساسه بالرضا في ضوء قدرته على توظيف إمكانياته بما يحقق أهدافه. وبذلك يمكن القول بأن عينة الدراسة طلبة أسوياء فإن المستوى المرتفع لدافعية الإنجاز نتيجة منطقية تعكس توجهات الطلبة في هذه المرحلة وسعيهم الحثيث للوصول الى أهدافهم.

مناقشة نتائج السؤال السادس:

ينص السؤال السادس على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس؟، وأظهرت نتيجة الدراسة الحالية على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في المتوسطات الحسابية لدافعية الإنجاز بين الذكور والاناث، وهذا يعني أن دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة لا تتأثر باختلاف الجنس.

تتفق النتيجة في الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة المجدوب (2010) التي بينت عدم وجود فروق في مستوى دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس، وكذلك دراسة عبد الخالق (1991) على طلبة الثانوية والتي أكدت نفس النتيجة. واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة شحادة (2012) وأوان واخرون

Awan & et, (2011) والتي بينت وجود فروق في مستوى الدافعية لصالح الإناث، وكذلك دراسة مزياني (2021) التي طبقت على نفس الفئة الدراسية بدولة الجزائر حيث كشفت نتائجها عن وجود فروق في دافعية الإنجاز لصالح الاناث، وكذلك اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة موسى (1990) التي بينت وجود فروق في دافعية الإنجاز لصالح الذكور، ودراسة الدرويش (2010) التي بينت فروق في دافعية الإنجاز الرياضي لصالح الذكور.

يرجع عبد الخالق (1991) عدم وجود فروق في مستوى دافعية الإنجاز الى الفئة العمرية التي تم تطبيق الدراسة عليها وهي مرحلة الثانوية وأشار الى أن الدراسات التي تجرى على فئات عمرية أكبر كطلبة الجامعات تظهر فروقا واضحة في مستوى الدافعية، بينما يوضح ماكليلاند ضرورة النظر في الحقبة الزمنية التي تمت فيها الدراسة ذاكرا بأن الدراسات التي جرت في الستينيات والثمانينيات تظهر فروقا في دافعية الإنجاز أكبر من الدراسات التي أجريت في التسعينيات والتي قد لا تظهر فروق في مستوى دافعية الإنجاز.

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق في دافعية الإنجاز الى أن مستوى الدافعية يعكس الفروق في الأدوار عند الجنسين ومنظور كلا الجنسين عن نفسه وبالتالي فإن عدم وجود فروق في مستويات الدافعية تشير إلى أن الأدوار الملقاة على فئة الدراسة – طلبة المرحلة الثانوية– متساوية، وكذلك متساوية في مستوى الفرص التي تتيح لهم الإنجاز من خلال توفير بيئة تعليمية بنفس المستوى والنوعية للجنسين، بالإضافة إلى أن الجنسين يتلقون تربية أسرية في الوقت الحالي تشجع الجنسين على الإنجاز.

مناقشة نتائج السؤال السابع:

ينص السؤال السابع على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة تعزى لمتغير التخصص الدراسي؟، وكانت نتيجة الدراسة الحالية الى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية بين التخصصات العلمية والأدبية، أي أن دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة لا تتأثر باختلاف التخصص الدراسي الذي يدرسونه.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة المجدوب (2010) وكذلك دراسة مزياني (2021)، وكذلك تتفق مع نتيجة دراسة يوسفي (2017) والتي بينت فيها أن متغير التخصص الدراسي لا يؤثر بشكل دال إحصائيا في نقص دافعية الإنجاز.

وتفسر الباحثة النتيجة الحالية الى أن الطلبة في نفس المرحلة العمرية ويملكون الحماس والرغبة لتحقيق أهدافهم كلا حسب التخصص الذي اختاره، كما أن الفرص التعليمية ونوعية التعليم في المؤسسات التعليمية متساوية لكلا التخصصين.

مناقشة نتائج السؤال الثامن:

ينص السؤال الثامن على: هل هناك علاقة متعددة بين كل عامل من عوامل الشخصية الخمسة والتشوهات المعرفية ودافعية الإنجاز لدى طلبة الصف الحادي عشر؟، وبينت نتائج الدراسة الحالية على ما يلي:

أ. وجود علاقة ارتباطية طردية بين دافعية الإنجاز والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية حيث إن معاملات الارتباط موجبة بين جميع العوامل الخمسة ودافعية الإنجاز.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة ميرا وستيفن ميرا وستيفن Steven & Meera (2005) التي بينت وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين العوامل الخمسة الكبرى جميعها ودافعية الإنجاز. وتتفق النتيجة الحالية مع دراسة كاتبة (2019) في العلاقة بين عامل العصابية ودافعية الإنجاز حيث بينت وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين عوامل الانبساط والعصابية ويقظة الضمير والمقبولية مع دافعية الإنجاز، بينما تتفق مع نفس الدراسة في ووجود علاقة سلبية دالة إحصائية بين عامل الانفتاح ودافعية الإنجاز حيث بينت نتيجة الدراسة الحالية وجود علاقة إيجابية أيضا بين عامل الانفتاح وبعد دافعية الإنجاز. ولا تتفق النتيجة الحالية كذلك مع نتيجة المجدوب (2010) التي خلصت الى عدم وجود علاقة ارتباطية بين دافعية الإنجاز وبعدي الانبساطية والعصابية.

المثير للاهتمام في علاقة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بدافعية الإنجاز هو أن العصابية ترتبط بشكل إيجابي مع دافعية الإنجاز، وبالنظر الى الافراد المتفوقين، يشير رينزولي في النموذج الاثرائي الذي قدمه عام 1970 الى أن الموهبة يمكن تفسيرها في ضوء ثلاث قدرات ذكر منها الالتزام بالعمل، وهي القدرة على توجيه الطاقة نحو مهمة معينة، تنعكس قدرة الالتزام في العمل في المثابرة والتحمل والعمل الجاد (خضر، 2015).

ويبين مرزوق (2016) في دراسة " البناء العاملي للكمالية العصابية " بأنه يمكن وصف وتفسير التفوق والموهبة من خلال الكمالية العصابية والتي تعرف وفقا لموسوعة العلاج المعرفي السلوكي (Encyclopedia of Cognitive Behavior Therapy, 2005:273) بأنها:

المعتقدات المتعلقة بالذات والمتضمنة إلزاما صارما بالأداء المرتفع، وتقييم الذات من خلال الأداء والإنجاز، وبذلك فالتقييمات الصارمة تدفع الأفراد نحو مستويات الأداء والإنجاز العالي.

ووفقا للكمالية العصابية تفسر الباحثة العلاقة الإيجابية بين العصابية ودافعية الإنجاز بأن الأفراد ذوي السمات العصابية يعيشون حالة من القلق من ارتكاب الأخطاء تنعكس في الكفاح للوصول للهدف، فهم مدفوعون بدافع الإنجاز رغبة في الأداء المتفوق وخوفا من الفشل الذي يعد تقييما للذات لديهم، وبالتالي يتكسب الفرد مستوى عالي من دافعية الإنجاز، ولكن بطبيعة الحال سعيهم للوصول للأهداف لا يعكس الصحة النفسية.

ii. وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيا بين دافعية الإنجاز والتشوهات المعرفية، بمعنى أن وجود التشوهات في الأفكار والمعتقدات يعوق الإنجاز وما يتطلبه من البذل لتحقيق الغايات.

بالرجوع إلى مفهوم التشوهات المعرفية، هي الأبنية والمعتقدات الخاطئة التي تشكلت عنه والعالم خلال مراحل النمو(نينا ودرايدن،2021: 7)، ثم تصبح هذه المعتقدات الخاطئة قاعدة يستخدمها لمعالجة المعلومات والمعارف، ثم تظهر في السلوك السلبي.

وعليه يمكن تفسير العلاقة السلبية بين التشوهات المعرفية ودافعية الإنجاز من خلال أن عينة الدراسة هم يمرون بخبرات إيجابية من خلال المؤسسات التربية والتعليمية تشكل لديهم نظرة إيجابيه عن الذات والبذل والإنجاز.

iii. وجود علاقة عكسية بين العوامل الخمسة والتشوهات المعرفية حيث كانت معاملات الارتباط سالبة بين التشوهات المعرفية وكل من العوامل الخمسة.

وتتفق النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة يوسف (2019) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين العوامل الكبرى – الانبساطية، يقظة الضمير، المقبولية، والانفتاح– وبين أبعاد

التشوهات المعرفية – التضخيم، التهويل، الشخصنة، والترشيح السلبي–، بينما لا علاقة دالة إحصائيا بين عامل العصابية والتشوهات المعرفية.

وتفسر الباحثة العلاقة السالبة بين التشوهات المعرفية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية بأن الشخصية هي نتاج خبرات الشخص التي شكلت أفعاله واستجاباته، وكون أن عينة الدراسة هم طلبة أسوياء فهم يحملون أفكارا ومعتقدات إيجابية غير مشوهة عن أنفسهم.

ولكن النتيجة التي لم تكن متوقعة هي العلاقة السالبة بين عامل العصابية والتشوهات المعرفية، وترجع الباحثة هذه العلاقة الى أنه من المحتمل أن يرتبط عامل العصابية بأبعاد أخرى غير الأبعاد المدرجة في مقياس التشوهات المعرفية المستخدم في الدراسة الحالية، فتبعا للمنظور المعرفي فإن التشوهات المعرفية تمثل أخطاء التفكير والتي تمثل (13) خطأً معرفيا (علاء الدين،2013: 32)، وليست مدرجة جميعها في المقياس المستخدم للدراسة.

كما أن الدراسات التي توصلت لنتائج مخالفة للدراسة الحالية استخدمت مقاييس أخرى غير التي تم استخدامها في الدراسة الحالية، ولذا تم إدراجها كمقترح لدراسات أخرى في جزئية مقترحات الدراسة.

iv. يمكن التنبؤ بمستوى دافعية الإنجاز من خلال عوامل الشخصية الأربعة (الانبساطية، الانفتاحية، المقبولية، ويقظة الضمير). ولا تؤثر كل من التشوهات المعرفية وعامل العصابية في دافعية الإنجاز بوجود العوامل الأخرى.

يمكن تفسير النتيجة من خلال الرجوع الى تعريف دافعية الإنجاز وهي الاستعداد لتحمل المسؤولية والسعي لتحقيق الاهداف، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجهه، والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل خليفة (2000:97). كما أن دافعية الإنجاز تمثل الخصائص

الداخلية التي تحفز الفرد كالرغبة في التحسين والتطوير والسعي للتميز (القنى، 2020:196)، وبذلك تظهر دافعية الإنجاز من خلال سمات الشخصية كأقل تأثير من خلال الانبساطية في الميل للتفاعل الاجتماعي والاختلاط، ثم الانفتاحية في الميل للاهتمام بالخبرات الجديدة والأفكار الجديدة، والانسجام في الميل للتعاون مع الآخرين والقدرة الأكبر على تحمل الضغوطات، يظهر التأثر الأكبر في التنبؤ بالدافعية من خلال سمات يقظة الضمير فالفروق الفردية في التخطيط وتنظيم والمهام وكذلك الثبات في الأداء، يضمن مستويات عالية من التفكير والتحكم الانفعالي، وينعكس هذا المستوى العالي في تميز الفرد بالكفاح وقوة الإرادة، والسعي نحو الإنجاز.

أما بالنسبة لعامل العصابية فبالرغم من الارتباط الإيجابي فهي لا تؤثر بشكل دال على دافعية الإنجاز بوجود العوامل الأخرى، ونلاحظ ذلك من دراسة مرزوق (2016) التي بينت أثر العصابية على دافعية الإنجاز الا أن تأثيرها كان ضعيف، كما أن عينة الدراسة في الدراسة الحالية هم طلبة المرحلة الثانوية من جميع المستويات بينت دراسة مرزوق ركزت على الطلبة الموهوبين وبذلك يظهر أثر العصابية بشكل دال إحصائية. وأخيرا يمكن تفسير عدم تأثير التشوهات المعرفية في دافعية الإنجاز كون أن عينة الدراسة لا تعاني من التشوهات المعرفية وبالتالي لا يمكن فحص العلاقة من عينة لا تتوفر فيها المتغيرات وبذلك تظهر النتيجة الحالية.

3. استنتاج عام:

هدفت الدراسة الحالية إلى دراسة العلاقة بين كل من العوامل الخمسة الكبرى والتشوهات المعرفية ودافعية الإنجاز من خلال ايجاد ما يلي:

- العامل الأكثر شيوعا من العوامل الخمسة الكبرى.
- البعد الأكثر شيوعا من أبعاد التشوهات المعرفية.
- مستوى كل من التشوهات المعرفية ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة.
- الفروق في التشوهات المعرفية ودافعية الإنجاز بالنسبة لمتغير الجنس ومتغير التخصص الدراسي.
- فحص العلاقة المتعددة بين كل من العوامل الخمسة الكبرى ودافعية الإنجاز والتشوهات المعرفية.

وقد تكون عينة الدراسة من 404 من طلبة وطالبات الصف الحادي عشر في مدارس شمال الشرقية بسلطنة عمان، المنتظمين في المدارس الحكومية خلال العام الدراسي 2021\2022 م، والذين تتراوح أعمارهم بين 16 و17 سنة.

وقد استخدم في هذه الدراسة ثلاث مقاييس وهي: قائمة العوامل الخمسة الكبرى لكوستا وماكري (Costa & McCrea 1992)، ومقياس التشوهات المعرفية من إعداد صلاح الدين (2015)، ومقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين لهيرمانز Hermans (1987).

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم عدد من الأساليب الإحصائية للحصول على البيانات كحساب المتوسطات الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار اختبار t-test

للمجموعة الواحدة والمجموعات المستقلة، وأخيرا تحليل الانحدار الخطي المتعدد Multiple Linear Regression.

وأظهرت نتائج هذه الدراسة ما يلي:

- العامل الأكثر شيوعا من العوامل الخمسة الكبرى هو عامل يقظة الضمير بمتوسط حسابي (3.69) والعامل الأقل شيوعا هو عامل العصابية بمتوسط حسابي (2.8236).
- المتوسط الحسابي لمقياس التشوهات المعرفية وللأبعاد أقل من المتوسط النظري.
- لا يوجد فروق في مستوى التشوهات المعرفية تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص الدراسي.
- المتوسط الحسابي لدافعية الإنجاز (3.6) لدى عينة الدراسة أعلى من المتوسط النظري.
- لا يوجد فروق في دافعية الإنجاز تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص الدراسي
- وجود علاقة طردية بين دافعية الإنجاز والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وعلاقة عكسية بين دافعية الإنجاز والتشوهات المعرفية.
- وجود ارتباط إيجابي قوي بين بين يقظة الضمير ودافعية الإنجاز بمعامل ارتباط يساوي (.729).
- معاملات الارتباط سالبة بين التشوهات المعرفية وكل من العوامل الخمسة الكبرى.
- تؤثر العوامل (الانبساطية، والانفتاحية، والانسجام، ويقظة الضمير) بشكل دال إحصائيا في دافعية الإنجاز.
- لا يؤثران كل من التشوهات المعرفية وعامل العصابية في دافعية الإنجاز بوجود العوامل الأخرى.
- يقظة الضمير هو العامل الأكثر تأثيرا على دافعية الإنجاز، وعامل الانبساطية هو العامل الأقل تأثيرا في دافعية الإنجاز.

4. التوصيات والمقترحات

أولا: التوصيات:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية، تقدم الباحثة التوصيات التالية:

1- مزيد من الاهتمام من قبل الأخصائيين النفسيين في المدارس بالإرشاد النفسي للطلاب حتى الطلاب المتفوقين ومن يظهرون دافعية للإنجاز، لأن هذا لا يعكس الصحة النفسية للطالب، كذلك تقديم برامج إرشادية حول الطلاب تتعلق بفهم الشخصية والاستفادة من الجوانب الإيجابية فيها.

2- اهتمام وزارة التربية والتعليم بتنفيذ برامج إرشاد جمعي للطلاب والمعلمين تستهدف التشوهات المعرفية وتعزيز الدافعية للإنجاز.

3- اهتمام المؤسسات التعليمية والتربوية بإنشاء مراكز الارشاد النفسي التربوي لتقديم الدعم للطلاب والمعلمين.

ثانيا: المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة إجراء المزيد من الدراسات على متغيرات الدراسة مثل:

1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية مع الأخذ بالاعتبار تحديد عينة الدراسة لتشمل مجموعتين من الطلاب، مجموعه تعاني من التشوهات المعرفية ومجموعة لا تعاني من التشوهات المعرفية.

2- دراسة أثر التشوهات المعرفية كعامل وسط في علاقة العوامل الخمسة الكبرى بدافعية الإنجاز.

3- إجراء دراسة مقارنة مماثلة للدراسة الحالية لمقارنة العلاقة بين مستويات دراسة مختلفة (جامعي\ ثانوي\ إعدادي)

4- إجراء دراسة لفحص العلاقة بين التشوهات المعرفية والعوامل الخمسة الكبرى على البيئة العمانية باستخدام مقاييس غير المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

5- دراسة التشوهات المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.

الخاتمة

حاولت الدراسة الحالية الكشف عن العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وكل من التشوهات المعرفية ودافعية الإنجاز من خلال الإجابة على الاسئلة المطروحة في الدراسة، وبعد جمع البيانات ومعالجتها ببرنامج الحزم الإحصائية (SPSS) جاءت النتائج لتوضح وجود علاقة بين متغيرات الدراسة الثلاثة.

وقد طبقت الدراسة على طلبة الصف الحادي عشر في مدارس شمال الشرقية بسلطنة عمان باستخدام قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لكوستا وماكري (Costa & McCrea 1992)، ومقياس التشوهات المعرفية من اعداد صلاح الدين (2015)، ومقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين لهيرمانز Harmans (1987).

وفي ضوء الإطار النظري والنتائج التي ظهرت من هذه الدراسة، تقدم الباحثة بعض التوصيات كالاهتمام بالإرشاد النفسي للطلاب حتى الطلاب المتفوقين ومن يظهرون دافعية للإنجاز، لأن هذا لا يعكس الصحة النفسية للطالب، وتنفيذ برامج إرشاد جمعي للطلاب والمعلمين تستهدف التشوهات المعرفية وتعزيز الدافعية للإنجاز. كما تقدم الباحثة مقترحات لإجراء المزيد من الدراسات على متغيرات الدراسة كإجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية مع الأخذ بالاعتبار تحديد عينة الدراسة لتشمل مجموعتين من الطلاب، مجموعه تعاني من التشوهات المعرفية ومجموعة لا تعاني من التشوهات المعرفية، ودراسة أثر التشوهات المعرفية كعامل وسط في علاقة العوامل الخمسة الكبرى بدافعية الإنجاز.

المراجع

أولا: المراجع العربية

أبو غزالة، سمير (2009). مقياس كفاءة المواجهة وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، *مجلة العلوم التربوية*، (2)، 205-260.

أبو هلال، ياسمين حسن (2018). التشوهات المعرفية وتقدير الذات وعلاقتها بالتسامح والسعادة لدى الراشدين في محافظة نابلس، *[رسالة ماجستير غير منشورة]*. جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

أحمد، لمياء عبد الرازق صلاح الدين (2015)، التشوهات المعرفية وعلاقتها بقلق المستقبل وبعض الاعراض الاكتئابية لدى عينة من الشباب الجامعي من الجنسين، *[رسالة ماجستير غير منشورة]* . جامعة عين شمس، مصر.

الانصاري، بدر محمد (1998). مكونات الشخصية لدى الشباب الكويتي من الجنسين: دراسة عامليه، *مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية*، عدد خاص، جامعة الكويت.

باشا، شيماء عزت (2015)، اجترار الافكار والتشويه المعرفي وعلاقتهما بأعراض القلق والاكتئاب. *المجلة المصرية للمعالجين النفسيين*، 4(3)، 582-535.

جبر، أحمد محمود (2012) العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة *[رسالة ماجستير غير منشورة]*. جامعة الازهر-غزة، فلسطين.

الجراح، رانيا وليد، المومني، فواز أيوب (م. مشارك) (2020)، مستوى التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك، *مجلة جامعة القدس للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 11(31)، 179-164.

جرادات، ضرار محمد. جودة، ماجد (2005). قوة الاختبار الاحصائي وحجم الاثر وحجم العينة للدراسات المنشورة في مجلة ابحاث اليرموك – سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، (1) 1، 21-29.

جردات، عبد الكريم محمد، أبو غزال، معاوية محمود (2014)، الفروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وفقا للجنس والحاجة إلى المعرفة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين- مركز النشر العلمي، 15(3)، 125-152.

جمعة، أميمة مصطفى كامل (2006). التشوهات المعرفية لدى المراهقين وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية: دراسة مقارنة بين الجنسين، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، 16(53)، 27-74.

الجهني، عبد الرحمن عيد (2014)، معنى الحياة وعلاقته بالاكتئاب وبمستوى الطموح لدى عينه من طلاب الجامعة، *مجلة البحوث التربوية النوعية*، (35)، 670-701.

جون، اندرسون (2016). *علم النفس المعرفي وتطبيقاته*. (حواشين، د.مفيد، ترجمة، ط.1). دار الفكر (2015).

حسين، محيي الدين أحمد (1988). الدافعية إلى الإنجاز عند الجنسين، *علم النفس*، (5)، 29-39.

الخالدي، اديب (2003)، *سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي*، الاردن، دار وائل للنشر.

خضر، أبوزيد. علي، أحمد سيد (2015). *الموهبة والابداع*، الطبعة الثانية، الرياض، دار الزهراء.

خليفة، عبد اللطيف محمد (2000)، *دافعية الإنجاز*، دار غريب للنشر والتوزيع، مصر.

خليفة، عبد اللطيف محمد (1997)، دراسة ثقافية مقارنة بين طلاب الجامعة من المصريين والسودانيين في الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة علم النفس*، 11(44)، 6-39.

خويلد، أسماء (2016)، قياس الدافعية للإنجاز، *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، (8)، 298-304.

الداهري، صالح حسن (2011). *أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم*، الطبعة الاولى، دار الحامد للنشر، الاردن.

الدرويش، عبد العاطي محمد احمد (2010). مستوى الطموح وعلاقته بدافعية الإنجاز الرياضي لطلبة مرحلة التعليم المتوسط، *[رسالة ماجستير غير منشورة]*، كلية علوم التربية البدنية والرياضية، جامعة الفاتح، ليبيا.

راوي، وفاء رشاد (2021)، التشوهات المعرفية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي والهناء النفسي لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة، *المجلة العلمية لكلية رياض الاطفال*، جامعة بور سعيد، (12) 392-500.

الربيع، فيصل خليل، أبو غزال، معاوية محمود وشواشرة، عمر مصطفى (2019). الدافعية العقلية وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين، (20) 3، 589-624.

ربيع، هادي مشعان (2004). دراسة في دافع الإنجاز الدراسي، *مجلة الباحث*، جامعة سرت، كلية التربية ودان الجفرة، (4)، 27-40.

رحيم، لمياء حطاب. الزبيدي، رحيم عبد الله (2019). علاقة القلق الامني بالتشوه المعرفي لدى طلبة الجامعة، *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الانسانية*، 4(44)، 359-389.

رضوان، شعبان. ابو عبادة، صالح عبد الله (2002)، مظاهر التشوه المعرفي لدى الفصاميين والاكتئابين، *دراسات عربية في علم النفس*، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 1(2)

الزغبي، أحمد والخماسية، عمر (2018). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*. 7(7) 1-12.

السرميني، منير (2016). توجهات الاهداف وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، *[رسالة ماجستير غير منشورة]*، كلية التربية، جامعة اليرموك، الاردن.

سلامة، ممدوحة (1987). الاكتئاب وجوانب التشوية المعرفي. *مجلة الصحة النفسية*، 28، 3-32.

السلمي، حامدة عبد المعطي (2018). التشوهات المعرفية وعلاقتها بتقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى، *[رسالة ماجستير غير منشورة]* ، جامعة أم القرى.

سويف، مصطفى (1994). *إطار اساسي للشخصية*، في حنوره، مصري (تأليف وتقديم وتحرير)، علم النفس الحضاري المقارن، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

شاهين، محمد. سليمان، أريج تحسين (2020). الخجل وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة نابلس- فلسطين، *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (51) 130-169.

شحادة، محمد سمير (2012). مستوى التكيف الاجتماعي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الطلبة، *[رسالة ماجستير غير منشورة]*، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الاردن.

الشمري، عمار عبد علي حسن (2013). التشوهات المعرفية والعدوى الانفعالية وعلاقتها بالشخصية الهدمية لدى طلبة الجامعة ، *[اطروحة دكتوراه غير منشورة]*. كلية الآداب، جامعة بغداد، العراق.

الشمري، عمار عبد علي حسن (2015). قياس التشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (112)، 587-664.

شندوخ، علي رسن (2019)، التشوهات المعرفية لدى طلاب مرحلة الدراسة الاعدادية، *مجلة كلية التربية*، كلية التربية- جامعة البصرة، (32) 2، 523-556.

شويخ، هناء أحمد (2012)، العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بوصفها منبئات للسلوك الصحي لدى طلاب الجامعة، *مجلة العلوم الاجتماعية*، (1)40، 61-105.

صلاح الدين، لمياء عبد الرازق (2015). مقياس التشوهات المعرفية للشاب الجامعي. *مجلة الارشاد النفسي-مصر*، (41) 682-651.

عبد الحي، سيف النصر (2013). فاعلية برنامج ارشادي لخفض حدة الكمالية العصابية لدى طلاب الجامعة الفائقين أكاديميا، *[رسالة ماجستير غير منشورة]*، قسم الارشاد النفسي، جامعة القاهرة.

عبد الخالق، أحمد محمد (1991). الدافع للإنجاز وعلاقته بالقلق والانبساط، *دراسات نفسية*، (1)4، 637-653.

عبد الخالق، احمد محمد (1994). *الأبعاد الاساسية للشخصية*، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية: الطبعة الخامسة.

عبد العزيز، عبدالله الدباس (2002). دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين أكاديميا بالمرحلة الثانوية في بعض المتغيرات الشخصية بمدينة الرياض. *[رسالة ماجستير غير منشورة]*، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

عبد الله، معتز سيد (1994). *الشخصية الانبساطية*، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

العبيدي، محمد جاسم (2011). *علم نفس الشخصية*. دار الثقافة، عمّان، الاردن: الطبعة الأولى.

عثمان، كمال مصطفى حزين (2014). مقياس دافعية الإنجاز. *مجلة القراءة والمعرفة*، (151) 74-49.

عدس، عبد الرحمن. وتوق، محي الدين (1990). *المدخل إلى علم النفس*، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع: الطبعة الثالثة.

عزيزة رحمة (2011)، الذكاء السائد والتحصيل الأكاديمي وعلاقتهما ببعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة دمشق، *مجلة جامعة دمشق*، (1) 27، 321-361.

العصار، اسلام أسامة (2015)، التشوهات المعرفية وعلاقتها بمعنى الحياة لدى المراهقين في قطاع غزة، ، *[رسالة ماجستير غير منشورة]*، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

عطاء، ايمان السيد عدوي (2021). علاقة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بدرجة الهلع من جائحة كرونا، *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (62)، 186-233.

علاء الدين، جهاد محمود (2013). *نظريات الارشاد النفسي المعرفي والانساني*. عمّان: الاهلية للنشر والتوزيع: الطبعة الأولى.

قاسمي، امال (2014). بعض أنماط التشويه المعرفي كمنبئات بكفاءة أداء كل مكون من مكونات الذاكرة العاملة لدى مريضات الاكتئاب الاساسي والسويات. *المجلة المصرية لعلم النفس الاكلينيكي والارشادي*، 2(4)، 433-474.

القذافي، رمضان (1996)، *التوجيه والارشاد النفسي*، الطبعة الثانية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

القرالة، عبد الناصر موسى اسماعيل (2018)، مستوى الوعي لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بالتشوه المعرفي، *دراسات– العلوم التربوي– الجامعة الاردنية* – عمادة البحث العلمي، (45)، ملحق.

قشقوش، إبراهيم. طلعت، منصور. (1979). *دافعية الإنجاز وقياسها*، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

القنى، عبد الباسط (2020)، دافعية التعلم ودافعية الإنجاز: مفهوم وأساسيات، *مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية*، جامعة قاصدي مرباح– ورقلة، 12(2)، 193–204.

كاتبة، ريم غالب (2019). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين التربويين بمحافظة الخليل، *[رسالة ماجستير غير منشورة]*، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليل.

كاظم، علي مهدي (2002). القيم النفسية والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 3 (2)، 14–41.

كاظم، علي مهدي (2002). القيم النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 3(2)، 11–42.

كامل، لويس. إسماعيل، محمد عماد الدين. هنا، محمود عطية (1959)، *الشخصية وقياسها*، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية: الطبعة الاولى.

اللحياني، مريم حميد. العتيبي، سمية محارب (2020)، التشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعة بالسعودية ومصر: دراسة ثقافية مقارنة، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، جامعة أم القرى، 12(2)، 5-50.

مارين، ميسراندينو (2015). *علم نفس الشخصية الاسس والنتائج*. (الحربي، د.نايف بن محمد، ترجمة، ط.1). دار المسيرة (2014).

المجدوب، رندا سالم عبد السلام (2010). الدافع إلى الإنجاز وعلاقته بالانبساطية والعصابية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة بنغازي، *[رسالة ماجستير غير منشورة]*، جامعة قاريونس، كلية الآداب، ليبيا.

مرزوق، رانيا شعبان (2016). البناء العاملي للكمالية العصابية للموهوبين، كلية التربية، جامعة الفيوم.

مزياني، فزية، السيد، نوال (2021)، الفروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي، *مجلة افاق للبحوث والدراسات*، المركز الجامعي المقاوم الشيخ امود بن مختار، 4(2)، 433-452.

المصطفى، محجوب الصديق (2020)، العوامل الخمسة الكبرى وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة العلوم التربوية*، جامعة دنقلا – قسم علم النفس، (2) 21، 22-38.

مطر، أسماء إبراهيم محمد (2013)، دافعية الإنجاز، *المؤتمر العلمي العربي السادس: التعليم.. وافاق ما بعد ثورات الربيع العربي*، الجمعية المصرية لأصول التربية، 3، 1401-1421.

الموافي، فؤاد حامد. راضي، فوقية محمد (2006). الخصائص السيكومترية لاستبيان الخمسة الكبري للأطفال "C–BFQ" لدى عينة من الاطفال المصريين في مرحلة الطفولة المتأخرة، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، (16) 53، 1–25.

موسى، رشاد عبد العزيز (1990). دراسة أثر بعض المحددات السلوكية على دافعية الإنجاز، *علم النفس*، 4(15)، 60–81.

نينا، مايكل. درايدن، ويندي (2021). *العلاج المعرفي السلوكي*. (ترجمة: د.عبد الجواد خليفة أبو زيد). مكتبة الانجلو المصرية: الطبعة الثانية.

هلال، ساندرين دأود نعيم (2017). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالتفكير الابداعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، *[رسالة ماجستير غير منشورة]*، عمادة الدراسات العليا، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

يوسف، د.محمود رامز (2014). العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى الطلاب المعلمين. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*،(85) 24، 381–436.

يوسف، مي موسى (2019). علاقة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بالتشوهات المعرفية لدى عينة من متعاطي القنبيات المختلفة " الاستروكس": دراسة وصفية ارتباطية، *مجلة الارشاد النفسي*، جامعة عين شمس–مركز الارشاد النفسي، 58، 131–229

يوسفي، كنزة (2017). العوامل المؤدية إلى نقص دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة (دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة قسم العلوم الاجتماعية). ، *[رسالة ماجستير غير منشورة]*، جامعة العربي بن مهدي– أم البواقي، الجمهورية الجزائرية.

ثانيا: المراجع الاجنبية

Akin, A. (2010). Self-Compassion and Interpersonal Cognitive Distortions, *Hacettepe University Journal of Education*, 39(1), 1-9

Awan, Riffat-Un-Nisa; Noureen, Ghazala; Naz, Anjum (2011). A Study of Relationship between Achievement Motivation, Self-Concept and Achievement in English and Mathematics at Secondary Level. *International Education Studies*, 4 (3), 72-79.

Barriga, Alvaro (2000). " Cognitive distortions and problem behaviors in adolescents". *journal of Criminal Justice and Behavior,* 27(1), 36-56.

Beck, A. T. (1993): Cognitive therapy, Past, present, and future. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 61(2), 194–198

Beck, J. S. (2011). *Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond***,** 2nd edn. New York: Guilford.

Burns, D.D. (1980), *Feeling good, the new mood therapy***,** Penguin Books.

Carvalho. Lucas de F, Pianowski. Giselle & Gonçalves André P (2020): Personality differences and COVID-19: are extroversion and conscientiousness personality traits associated with engagement with containment measures?. *Trends Psychiatry Psychother*, 42(2):179-184.

Eric M. Anderman (2020). Achievement motivation theory: Balancing precision and utility. *Contemporary Educational Psychology*, 6, 1-7.

Felgoise, S., Nezu, A., Nezu, C & Reine cke , M. (7002). *Encyclopedia of Cognitive Behavior Therapy***.** U S A.

Gibbs,J and Barriga, A, (1996) : Measuring cognitive distortion in antisocial youth : development and preliminary validation of the " How I Think "Questionnaire. *Aggressive Behavior***,** Psycliology Departmetit, The Ohio State University, Columbus, Ohio (22), 333-343.

Goldberg, L. R. (1993). *The structure of phenotypic personality traits American Psychologist,* 48 (1), 26-34.

Gosling, S. & Rentfrow, P. & Jr, W. (2003). A very Brief Measure of the Big-Five Personality Domains. *Journal of Research in Personality*. 37,504–528.

Kwang, T., William, B., Swann, Jr (2010). Do People Embrace Praise Even When They Feel Unworthy? A Review of Critical Tests of Self-Enhancement Versus Self-Verification**,** *Personality and Social Psychology Review*, 14(3) 263–280.

Ledley, D. R., Marx, B. P., and Heimberg, R. G. (2010) *Making Cognitive-Behavioral Therapy Woerk***,** 2nd edn. New York: Guilford.

Meera,Komarrajua. Steven, J.Karau (2005). The relationship between the big five personality traits and academic motivation. *journal of Elsevier***,** 39(3), 557-567.

Morrison, A. S., Potter, C. M., Carper, M. M., Kinner, D. G., Jensen, D., Bruce, L., et al. (2015). The Cognitive Distortions Questionnaire (CD-Quest): Psychometric properties and exploratory factor analysis. *International Journal of Cognitive Therapy*, 8, 287–305.

Ozdel, k., Taymur, I., Guriz, S., Tulaci, R., Kuru, E & Turkcapar, M .(2014). Measuring Cognitive Errors Using the Cognitive Distortions Scale

(CDS): Psychometric Properties in Clinical and Non-Clinical Samples. *Measuring Cognitive Errors Using CDS*, 9(8), 1-7.

Rosenfield, B. (2004). *Relationship between Cognitive Distortions and Psychological Disorders across Diagnostic Axes*.(Ph. D .)Philadelphia College of Osteopathic Medicine.

Simona.C. K, Amanda S. M, Philippe R. G, Thomas M. O, Richard G. H, James J. G (2017). The Cognitive Distortions Questionnaire (CD-Quest): Validation in a Sample of Adults with Social Anxiety Disorder. *Cognitive Therapy & Research*. 41(4), 576-587.

Usen, Stella Anietie; Eneh, Grace Akaniyene; Udom, Inwang Etim (2016), Cognitive Distortion as Predictor of In-School Adolescents 'Depressive Symptoms and Academic Performance in South-South, Nigeria, *Journal of Education and Practice*, 7 (17)23-27.

Weiner, B. (2000). Motivation. In: Kazdin, et al. (Eds**.)** *Encyclopedia of psychology*. 5,314-317. New York: Oxford University Press.

الملاحق

ملحق (1):

الصورة الأولية لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

رقم الفقرة	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	انا لست شخصا قلقاً					
2	أحب ان يكون حولي الكثير من الناس					
3	لا أحب ان أضيع وقتي في أحلام اليقظة					
4	أحاول ان أكون لطيفاً مع جميع من أقابلهم					
5	أسعى إلى المحافظة على ان تكون أشيائي مرتبة ونظيفة					
6	غالبا ما أشعر بانني أقلً شانا من الاخرين					
7	أسر واضحك بسهولة					
8	عندما أعرف الطريقة الصحيحة للقيام بشيء ما فإنني ألتزم بها					
9	غالبا ما أدخل في مجادلات مع عائلتي ومع زملائي في المدرسة					
10	انا بارع في إدارة الوقت بحيث يتم انجاز الاشياء في أوقاتها المحددة					
11	عندما أكون تحت ضغطً هائل أشعر أحيانا بان أعصابي قد انهارت					
12	لا أعتبر نفسي خاليا من الهموم					
13	تعجبني التصميمات الفنية التي أجدها في الفن والطبيعة					
14	يعتقد بعض الناس انني اناي ومغرور					

15	انا لست شخصا منظما بشكل كبر					
16	نادرا ما أشعر بالوحدة والكآبة.					
17	أستمتع حقا بالحديث مع الاخرين					
18	أعتقد بان السماح للطلاب بالاستماع إلى متحدثين متناقضون لا يعمل أكثر من مجرد تشويشهم وتضليلهم					
19	أفضل ان أتعاون مع الاخرين على التنافس معهم.					
20	أحاول القيام بجميع الاعال الموكّلة إلي بضمر حي.					
21	أشعر غالبا بالتوتر والعصبية					
22	أحب ان أكون في بؤرة الحدث					
23	للشعر تأثر قليل على أو ليس له تأثر					
24	أميل إلى السخرية والشك في نوايا الاخرين					
25	لدي مجموعة واضحة من الاهداف وأعمل على تحقيقها بأسلوب منظم					
26	أشعر أحيانا بانني عديم القيمة					
27	أفضل عادة القيام بأعالي وحدي					
28	غالبا ما أحاول ان أجرب الاطعمة الجديدة والغريبة					
29	أعتقد بان أغلب الناس سوف يستغلونك إذا سمحت لهم بذلك					
30	أهدر الكثير من الوقت قبل البدء بتنفيذ العمل					
31	نادرا ما أشعر بالخوف والقلق					
32	غالبا ما أشعر بأنني مفعم بالنشاط					
33	نادرا ما الاحظ تغر المزاج مع تغر المواقف والبيئات المختلفة					

34	يحبني معظم الناس الذين أعرفه					
35	أعمل بجد واجتهاد لتحقيق أهدافي					
36	غالبا ما أغضب من الطريقة التي يعاملني بها الاخرون					
37	انا شخص سعيد ومبتهج					
38	أعتقد بان علينا الرجوع إلى حكم الدين فيا يتعلق بالأمور الأخلاقية					
39	يعتقد بعض الناس بانني غر مبال					
40	عندما التزم القيام بعمل ما فإنني أحرص على إنجازه					
41	عندما لا تسر الامور بشكلها الصحيح؛ أشعر بالإحباط أو الاستسلام					
42	انا لست بالمتفائل المبتهج					
43	عندما أقرأ قصيدة من الشعر أو انظر في عمل فني فإنني أشعر أحيانا بالاستمتاع.					
44	أكون اتجاهاي بعقلانية وأمسك بها					
45	أظهر أحيانا بأنه لا يعتمد علي، ولست ثابتا كما يجب ان أكون					
46	نادرا ما أكون حزينا ومكتئباً					
47	حياتي تمر سريعاً.					
48	لدي اهتمام قليل بالتفكر في طبيعة الكون والظروف البشرية					
49	أحاول بشكل عام ان أكون مراعيا لحقوق الاخرين ومشاعرهم					
50	انا شخص منتج أحب داما انجاز الاعال					

51	غالبا ما أشعر بعدم قدري على مساعدة الاخرين، وأريد من شخص آخر ان يحل مشكلاي					
52	انا شخص نشيط جداً					
53	لدي الكثير من الفضول الفكري					
54	عندما لا أحب أحدا؛ فإنني أحب ان أشعره بذلك					
55	يبدو انني لا أستطيع أبدا ان أكون منظماً					
56	عندما أشعر بالخجل أود لو أختبئ كي لا يراني أحد					
57	أفضل ان أقود نفسي على ان أقود الاخرين					
58	غالبا ما أستمتع بالتعامل مع النظريات والافكار الجديدة					
59	عند الضرورة لدي الاستعداد لان أتعامل مع الاخرين بالطريقة التي تحقق لي الحصول على ما أريد					
60	أكافح من أجل ان أكونً متميزا في أي عمل أقوم به					

ملحق (2):

الصورة الأولية لمقياس التشوهات المعرفية

رقم العبارة	العبارة	غالبا	أحيانا	نادرًا
1	لا أقبل بأنصاف الحلول			
2	أتوقع أن أفشل في باقي الامتحانات القادمة، إذا فشلت في امتحان في المدرسة،			
3	عندما تعترضني مشكلة مع أصدقائي أشعر أنني السبب في حدوثها.			
4	إذا انقطع أحد أصدقائي المقربين عن اتصاله معي لمدة أسبوع، أعتقد أن صداقتنا ستنهار.			
5	انا متفوق في دراستي، ولكن ما قيمة ذلك إذا لم يقدره من حولي.			
6	قدمت بحث إلى أستاذي وقيمه بتقدير جيد جداً، ولكنه أبدى بعض الملاحظات؛ أعتقد أن أستاذي لم يعجبه بحثي بتاتا.			
7	لابد أن تكون كل قراراتي سليمة.			
8	إذا أبدى زميل ملاحظة على ملابسي، أعتقد أن جميع أصدقائي لن تعجبهم هذه الملابس.			
9	ذهبت في نزهة مع أصدقائي وشعرت بالإرهاق؛ فطلبت استراحة منهم وعندما لاحظت صمتهم، توقعت ضيقهم مني لطلبي الاستراحة.			
10	لا أبالي إذا حذرني أحد أصدقائي أن الطقس سيسوء اليوم.			
11	أفكر بعيوبي وأنسي مميزاتي.			
12	من المستحيل أن أتفوق في دراستي ما لم أحضر كل حصصي واذاكر من اليوم الاول.			
13	إذا ساعدت والدتي في تنظيف المنزل، وانسكب كوب ماء مني فجأة على الارض أشعر أنني أفسدت المنزل بدلاً من تنظيفه.			
14	أشعر أنني المقصود إذا أخبرنا الأستاذ أن بعض الطلبة درجاتهم سيئة.			

15	إذا طلب أستاذي في المدرسة حضوري إلى مكتبه، أتوقع أنني قمت بعمل سيئ وأنه سيهددني بالفصل.				
16	أقل نقد يوجه لي يمحو كل المدح الذي أتلقاه.				
17	يجب أن أتناول دواء للمناعة يومياً والا تعرضت للمرض.				
18	إذا اكتشفت أن أحد الجيران لا يحب التعامل معي، أشعر أن كل الناس لا تحبني.				
19	كنت في منزل صديقي وسقطت مزهرية ولم أكن بجوارها وبرغم ذلك شعرت أنني السبب في كسرها.				
20	إذا ساء الطقس كثيراً فلن أغادر المنزل خوفا من إصابتي بالتهاب رئوي.				
21	عندما أبدأ في تناول طعام وأجد مذاقه مختلفا أكمله ولا أبالي.				
22	أبسط ملاحظة عن عمل جيد أقوم به تجعلني أشعر بالفشل.				
23	إذا كذب علي أحد مرة واحدة فلن أثق في كلامه.				
24	إذا أكلت طعاما ما خارج المنزل ومرضت، فلن أكل خارج المنزل مرة اخرى.				
25	طلب الأستاذ قيامنا بعمل بحث جماعي، وبعد تقديمه لم يعجبه؛ أعتقد أنني السبب في عدم كفاءة البحث.				
26	حصلت على المركز الاول في المدرسة، ولكن لم أشعر بقيمة هذا النجاح، لأن أساتذتي لم يكرمونني				
27	أشعر بالفشل ما لم أحصل على أعلى الدرجات.				
28	لكي أكون سعيداً لابد أن أكون في المركز الاول.				
29	إذا خانني أحد أصدقائي فلابد أن أشك في كل أصدقائي.				
30	عبر أستاذنا في المدرسة عن استيائه من دفعتنا؛ أشعر أنني المقصود من كل كلامه شخصيا.				
31	إذا عرض على أحد أصدقائي مساعدته في إعداد بعض الطعام؛ أرفض لتوقعي أن أتسبب في عمل كارثة				
32	أشعر أن ذكائي مرتفع ويمكن بأقل مجهود أن أحقق درجات مرتفعة.				
33	لن أقبل بأي خطأ في ملابسي، حتى لو كان بسيط				
34	إذا تذوقت طبق في مطعم ما ولم يعجبني أتوقع أن جميع الاطباق ستكون سيئة.				

ملحق (3):

الصورة الأولية لمقياس دافعية الإنجاز

رقم العبارة	العبارة	
1	**ان العمل شيء .....**	
	أ	أفضل الا أمارسه
	ب	أفضل أن أمارسه من وقت لآخر
	ج	أفضل ممارسته أحيانا
	د	أفضل ممارسته كثيرا
	هـ	أفضل ممارسته كثيرا جدا
2	**يعتقدون في المدرسة بأنني**	
	أ	مجتهد جدا
	ب	مجتهد
	ج	لم أكن دائما مجتهد
	د	سهل الانقياد الى حد ما
	هـ	سهل الانقياد جدا
3	**يعتقد الاخرون أنني**	
	أ	أعمل بجدية جدا
	ب	أعمل بجدية
	ج	أعمل بجدية الى حد ما
	د	لا أعمل بجدية مطلقا
	هـ	لا أعمل بجدية
4	**تعد نفسك لعمل هام لفترة طويلة**	
	أ	لا معنى له في الواقع
	ب	غالبا ما يكون امرا ساذجا

	ج	غالبا ما يكون مفيد
	د	له قدر كبير من الاهمية
	هـ	ضروري للنجاح
5	**عند العمل، فإن المسؤوليات التي أفرضها على نفسي تكون**	
	أ	مرتفعة جدا
	ب	مرتفعة
	ج	مرتفعة الى حد ما
	د	منخفضة
	هـ	منخفضة جدا
6	**عندما يشرح المعلم الدروس في المدرسة**	
	أ	ابذل قصارى جهدي واعطي انطباعا حسنا
	ب	عادة ما اظهر انتباها شديدا لكل ما يقال
	ج	كثيرا ما تشتت افكاري اشياء اخرى
	د	اهتم أكثر بالأشياء التي ليست لها علاقة بالمدرسة
7	**اعمل عادة**	
	أ	أكثر بكثير مما عزمت القيام به
	ب	أكثر قليلا مما عزمت القيام به
	ج	أقل قليلا مما عزمت القيام به
	د	أقل بكثير مما عزمت القيام به
8	**إذا لم أبلغ هدفي ولم أقم بمهمتي جيدا، عندئذ:**	
	أ	استمر في بذل ما أستطيع لتحقيق الهدف
	ب	أجهد نفسي مرة اخرى لتحقيق الهدف
	ج	أجد من الصعب الاستسلام للفشل
	د	اميل الى التخلي عن هدفي
	هـ	عادة ما أتخلى عن هدفي
9	**في المدرسة اعتقد ان المثابرة**	
	أ	ليست مهمة اطلاقا

	ب	ليست مهمة الى حد ما
	ج	مهمة
	د	مهمة جدا
10	**يكون البدء في الواجب المنزلي ....**	
	أ	مجهدا كثيرا جدا
	ب	مجهدا كثيرا
	ج	مجهدا الى حد ما
	د	مجهد قليلا
	هـ	مجهد قليلا جدا
11	**المعايير التي أضعها لنفسي في المدرسة فيما يتعلق بدروسي:**	
	أ	مرتفعا جدا
	ب	متوسطة
	ج	منخفضة
	د	منخفضة جدا
12	**إذا دعيت اثناء أدائي الواجب المنزلي الى مشاهدة التلفاز فإنني بعد ذلك:**	
	أ	اعود دائما فورا الى العمل
	ب	اخذ فترة قصيرة ثم اعود الى العمل
	ج	عادة انتظر قليلا قبل البدء مرة اخرى
	د	أجد صعوبة في البدء مرة اخرى
13	**العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة.....**	
	أ	أحب القيام به كثيرا
	ب	اقوم به فقط إذا كان مريحا
	ج	لا اعتقد انني سأكون قادرا على القيام به
	د	لا يجذبني مطلقا
14	**أجد أن الحياة التي لا تتطلب من الانسان أن يعمل فيها ....**	
	أ	مثالية

	ب	سارّة جدا
	ج	سارّة
	د	غير سارّة
	هـ	غير سارّ بتاتا
15	**عندما كنت في المدرسة، اعتقد ان الوصول الى مركز مرموق في المجتمع كان**	
	أ	غير ذو أهمية
	ب	قليل الأهمية
	ج	ليس هاما جدا
	د	هاما الى حد ما
	هـ	هاما جدا
16	**عند القيام بأمر صعب**	
	أ	اتخلى عنه بسرعة جدا
	ب	اتخلى عنه بسرعة
	ج	اتخلى عنه بسرعة الى حد ما
	د	لا اتخلى عنه بسرعة
	هـ	عادة ما أنجزه
17	**أكون بصفة عامة:**	
	أ	مخططا لمستقبلي كليا
	ب	مخططا لمستقبلي كثيرا
	ج	غير مخططا لمستقبلي كثيرا
	د	غير مخططا لمستقبلي كليا
18	**اجد أن زملائي في المدرسة الذين يدرسون باجتهاد ...**	
	أ	مهذبين جدا
	ب	مهذبين
	ج	مهذبين كالذين لا يدرسون باجتهاد
	د	غير مهذبين

	هـ	غير مهذبين مطلقا
19	**في المدرسة، أعجب بالأشخاص الذين وصلوا الى مركز مرموق في الحياة**	
	أ	كثيرا جدا
	ب	كثيرا
	ج	قليلا
	د	مطلقا
20	**من اجل المزيد من مسرات الحياة:**	
	أ	عادة لا أجد وقت
	ب	غالبا لا أجد وقت
	ج	احيانا ما أجد وقت قليل جدا
	د	عادة اجد وقت كافي
	هـ	دائما أجد الوقت
21	**عادة ما أكون:**	
	أ	مشغولا جدا
	ب	مشغولا
	ج	غير مشغولا كثيرًا
	د	غير مشغول
	هـ	غير مشغول على الاطلاق
22	**أستطيع العمل في شيء ما دون الاحساس بالتعب**	
	أ	لفترة طويلة جدا
	ب	لفترة طويلة
	ج	لفترة ليست بالطويلة
	د	لفترة قصيرة
	هـ	لفترة قصيرة جدا
23	**العلاقات الطيبة مع اساتذتي في المدرسة:**	
	أ	ذات قيمة كبيرة

	ب	ذات قيمة
	ج	أعتقد أنها مهمة
	د	أعتقد أنها مبالغ في قيمتها
	هـ	أعتقد أنها غير مهمة على الاطلاق
24	**يتولى الابناء ادارة أعمال أباءهم لأنهم:**	
	أ	يريدون تكبير وتوسيع العمل
	ب	محظوظون لأن أباءهم مديرين
	ج	يستطيعون وضع أفكارا جديدة موضع التنفيذ
	د	لان هذه أسهل طريقة تكسب الكثير من المال
25	**أكون في المدرسة:**	
	أ	طموحا للغاية
	ب	طموحا جدا
	ج	لست طموحا جدا
	د	طموحا قليلا
	هـ	غير طموح على الاطلاق
26	**عند تنظيم الاشياء أجد نفسي**	
	أ	أحب القيام به كثيرا
	ب	احب القيام به
	ج	لا أحب القيام به كثيرا
	د	لا أحب القيام به على الاطلاق
27	**عندما أبدأ عمل شيء ما :**	
	أ	لا انجزه حتى اصل الى نتيجة موفقة
	ب	من النادر ان انجزه حتى اصل الى نتيجة موفقة
	ج	احيانا انجزه حتى اصل الى نتيجة موفقة
	د	عادة انجزه حتى اصل الى نتيجة موفقة
	هـ	دائما انجزه حتى اصل الى نتيجة موفقة
28	**بالنسبة للمدرسة أكون**	

	أ	غالبا أكون متذمرا جدا
	ب	غالبا أكون متذمرا
	ج	أحيانا أكون متذمرا
	د	قليلا جدا ما أكون متذمرا
	هـ	ابدا لم أكن متذمرا
	الشراء من الاسواق:	
	أ	احبه كثيرا جدا
	ب	احبه
	ج	لا احبه
29	د	اكرهه

ملحق (4):

الصورة النهائية لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

رقم الفقرة	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	انا لست شخصا قلقاً					
2	أحب ان يكون حولي الكثير من الناس					
3	لا أحب ان أضيع وقتي في أحلام اليقظة					
4	أحاول ان أكون لطيفاً مع جميع من أقابلهم					
5	أسعى إلى المحافظة على ان تكون أشيائي مرتبة ونظيفة					
6	غالبا ما أشعر بانني أقلً شانا من الاخرين					
7	أسر واضحك بسهولة					
8	عندما أعرف الطريقة الصحيحة للقيام بشيء ما فإنني ألتزم بها					
9	غالبا ما أدخل في مجادلات مع عائلتي ومع زملائي في المدرسة					
10	انا بارع في إدارة الوقت بحيث يتم انجاز الاشياء في أوقاتها المحددة					
11	عندما أكون تحت ضغطً هائل أشعر أحيانا بان أعصابي قد انهارت					
12	تعجبني التصميمات الفنية التي أجدها في الفن والطبيعة					
13	يعتقد بعض الناس انني اناي ومغرور					
14	انا لست شخصا منظما بشكل كبر					

15	نـادرا مـا أشـعر بالوحـدة والكآبة.					
16	أستمتع حقا بالحديث مع الاخرين					
17	أعتقد بان السماح للطلاب بالاستماع إلى متحدثين متناقضون لا يعمل أكثر من مجـرد تشويشــهم وتضليلهم					
18	أفضـل ان أتعـأون مـع الاخـرين عـلى التنـافس معهم.					
19	أحـأول القيـام بجميـع الاعال الموكّلة إلي بضمر حي.					
20	أشـعر غالبـا بـالتوتر والعصبية					
21	أحب ان أكون في بؤرة الحدث					
22	للشعر تأثر قليل على أو ليس له تأثر					
23	أميل إلى السخرية والشك في نوايا الاخرين					
24	لدي مجموعة واضحة من الاهداف وأعمـل عـلى تحقيقها بأسلوب منظم					
25	أشعر أحيانا بانني عديم القيمة					
26	غالبا ما أحأول ان أجرب الاطعمة الجديدة والغريبة					
27	أعتقد بـان أغلـب النـاس سـوف يسـتغلونك إذا سمحت لهم بذلك					
28	أهدر الكثير من الوقت قبل البدء بتنفيذ العمل					
29	نـادرا مـا أشـعر بـالخوف والقلق					
30	غالبا ما أشعر بانني مفعم بالنشاط					
31	يحبني معظم الناس الذين أعرفه					
32	أعمـل بجـد واجتهـاد لتحقيق أهدافي					
33	غالبـا مـا أغضـب مـن الطريقة التي يعاملني بها الاخرون					

34	انا شخص سعيد ومبتهج					
35	أعتقد بان علينا الرجوع إلى حكم الدين فيا يتعلق بالأمور الأخلاقية					
36	يعتقد بعض الناس بانني غر مبال					
37	عندما التزم القيام بعمل ما فإنني أحرص على إنجازه					
28	عندما لا تسر الامور بشكلها الصحيح؛ أشعر بالاحباط أو الاستسلام					
39	انا لست بالمتفائل المبتهج					
40	عندما أقرأ قصيدة من الشعر أو انظر في عمل فني فإنني أشعر أحيانا بالاستمتاع.					
41	أكون اتجاهاي بعقلانية وأمسك بها					
42	أظهر أحيانا بأنه لا يعتمدُ علي، ولست ثابتا كما يجب ان أكون					
43	نادرا ما أكون حزينا ومكتئباً					
44	أحأول بشكل عام انً أكون مراعيا لحقوق الاخرين ومشاعرهم					
45	انا شخص منتج أحبً داما انجاز الاعال					
46	غالبا ما أشعر بعدم قدري على مساعدة الاخرين، وأريد من شخص آخر ان يحل مشكلاي					
47	انا شخص نشيط جداً					
48	لدي الكثير من الفضول الفكري					
49	عندما لا أحب أحدا؛ فإنني أحب ان أشعره بذلك					
50	يبدو انني لا أستطيع أبدا ان أكون منظماً					

51	عندما أشعر بالخجل أود لو أختبئ كي لا يراني أحد					
52	غالبا ما أستمتع بالتعامل مع النظريات والافكار الجديدة					
53	عند الضرورة لدي الاستعداد لان أتعامل مع الاخرين بالطريقة التي تحقق لي الحصول على ما أريد					
54	أكافح من أجل ان أكونً متميزا في أي عمل أقوم به					

ملحق (5):

الصورة النهائية لمقياس التشوهات المعرفية

رقم العبارة	العبارة	غالبا	أحيانا	نادرًا
1	لا أقبل بأنصاف الحلول			
2	أتوقع أن أفشل في باقي الامتحانات القادمة، إذا فشلت في امتحان في المدرسة،			
3	عندما تعترضني مشكلة مع أصدقائي أشعر أنني السبب في حدوثها.			
4	إذا انقطع أحد أصدقائي المقربين عن اتصاله معي لمدة أسبوع، أعتقد أن صداقتنا ستنهار.			
5	انا متفوق في دراستي، ولكن ما قيمة ذلك إذا لم يقدره من حولي.			
6	قدمت بحث إلى أستاذي وقيمه بتقدير جيد جداً، ولكنه أبدى بعض الملاحظات؛ أعتقد أن أستاذي لم يعجبه بحثي بتاتا.			
7	لابد أن تكون كل قراراتي سليمة.			
8	إذا أبدى زميل ملاحظة على ملابسي، أعتقد أن جميع أصدقائي لن تعجبهم هذه الملابس.			
9	ذهبت في نزهة مع أصدقائي وشعرت بالإرهاق؛ فطلبت استراحة منهم وعندما لاحظت صمتهم، توقعت ضيقهم مني لطلبي الاستراحة.			
10	لا أبالي إذا حذرني أحد أصدقائي أن الطقس سيسوء اليوم.			
11	أفكر بعيوبي وأنسي مميزاتي.			
12	من المستحيل أن أتفوق في دراستي ما لم أحضر كل حصصي واذاكر من اليوم الاول.			
13	إذا ساعدت والدتي في تنظيف المنزل، وانسكب كوب ماء مني فجأة على الارض أشعر أنني أفسدت المنزل بدلاً من تنظيفه.			
14	أشعر أنني المقصود إذا أخبرنا الأستاذ أن بعض الطلبة درجاتهم سيئة.			

15	إذا طلب أستاذي في المدرسة حضوري إلى مكتبه، أتوقع أنني قمت بعمل سيئ وأنه سيهددني بالفصل.				
16	أقل نقد يوجه لي يمحو كل المدح الذي أتلقاه.				
17	يجب أن أتناول دواء للمناعة يومياً والا تعرضت للمرض.				
18	إذا اكتشفت أن أحد الجيران لا يحب التعامل معي، أشعر أن كل الناس لا تحبني.				
19	كنت في منزل صديقي وسقطت مزهرية ولم أكن بجوارها وبرغم ذلك شعرت أنني السبب في كسرها.				
20	إذا ساء الطقس كثيراً فلن أغادر المنزل خوفا من إصابتي بالتهاب رئوي.				
21	عندما أبدأ في تناول طعام وأجد مذاقه مختلفا أكمله ولا أبالي.				
22	أبسط ملاحظة عن عمل جيد أقوم به تجعلني أشعر بالفشل.				
23	إذا كذب علي أحد مرة واحدة فلن أثق في كلامه.				
24	إذا أكلت طعاما ما خارج المنزل ومرضت، فلن أكل خارج المنزل مرة اخرى.				
25	طلب الأستاذ قيامنا بعمل بحث جماعي، وبعد تقديمه لم يعجبه؛ أعتقد أنني السبب في عدم كفاءة البحث.				
26	حصلت على المركز الاول في المدرسة، ولكن لم أشعر بقيمة هذا النجاح، لأن أساتذتي لم يكرمونني				
27	أشعر بالفشل ما لم أحصل على أعلى الدرجات.				
28	لكي أكون سعيداً لابد أن أكون في المركز الاول.				
29	إذا خانني أحد أصدقائي فلابد أن أشك في كل أصدقائي.				
30	عبر أستاذنا في المدرسة عن استيائه من دفعتنا؛ أشعر أنني المقصود من كل كلامه شخصيا.				
31	إذا عرض علي أحد أصدقائي مساعدته في إعداد بعض الطعام؛ أرفض لتوقعي أن أتسبب في عمل كارثة				
32	أشعر أن ذكائي مرتفع ويمكن بأقل مجهود أن أحقق درجات مرتفعة.				
33	لن أقبل بأي خطأ في ملابسي، حتى لو كان بسيط				
34	إذا تذوقت طبق في مطعم ما ولم يعجبني أتوقع أن جميع الاطباق ستكون سيئة.				

ملحق (6):

الصورة النهائية لمقياس دافعية الإنجاز

رقم العبارة	العبارة	
1	**ان العمل شيء .....**	
	أ	أفضل الا أمارسه
	ب	أفضل أن أمارسه من وقت لآخر
	ج	أفضل ممارسته أحيانا
	د	أفضل ممارسته كثيرا
	هـ	أفضل ممارسته كثيرا جدا
2	**يعتقدون في المدرسة بأنني**	
	أ	مجتهد جدا
	ب	مجتهد
	ج	لم أكن دائما مجتهد
	د	سهل الانقياد الى حد ما
	هـ	سهل الانقياد جدا
3	**يعتقد الاخرون أنني**	
	أ	أعمل بجدية جدا
	ب	أعمل بجدية
	ج	أعمل بجدية الى حد ما
	د	لا أعمل بجدية مطلقا
	هـ	لا أعمل بجدية
4	**تعد نفسك لعمل هام لفترة طويلة**	
	أ	لا معنى له في الواقع
	ب	غالبا ما يكون امرا ساذجا

	ج	غالبا ما يكون مفيد
	د	له قدر كبير من الأهمية
	هـ	ضروري للنجاح
5	**عند العمل، فإن المسؤوليات التي أفرضها على نفسي تكون**	
	أ	مرتفعة جدا
	ب	مرتفعة
	ج	مرتفعة الى حد ما
	د	منخفضة
	هـ	منخفضة جدا
6	**عندما يشرح المعلم الدروس في المدرسة**	
	أ	ابذل قصارى جهدي واعطي انطباعا حسنا
	ب	عادة ما اظهر انتباها شديدا لكل ما يقال
	ج	كثيرا ما تشتت افكاري اشياء اخرى
	د	اهتم أكثر بالأشياء التي ليست لها علاقة بالمدرسة
7	**اعمل عادة**	
	أ	أكثر بكثير مما عزمت القيام به
	ب	أكثر قليلا مما عزمت القيام به
	ج	أقل قليلا مما عزمت القيام به
	د	أقل بكثير مما عزمت القيام به
8	**إذا لم أبلغ هدفي ولم أقم بمهمتي جيدا، عندئذ:**	
	أ	استمر في بذل ما أستطيع لتحقيق الهدف
	ب	أجهد نفسي مرة اخرى لتحقيق الهدف
	ج	أجد من الصعب الاستسلام للفشل
	د	اميل الى التخلي عن هدفي
	هـ	عادة ما أتخلى عن هدفي
9	**في المدرسة اعتقد ان المثابرة**	
	أ	ليست مهمة اطلاقا

	ب	ليست مهمة الى حد ما
	ج	مهمة
	د	مهمة جدا
10	**المعايير التي أضعها لنفسي في المدرسة فيما يتعلق بدروسي:**	
	أ	مرتفعا جدا
	ب	متوسطة
	ج	منخفضة
	د	منخفضة جدا
11	**إذا دعيت اثناء أدائي الواجب المنزلي الى مشاهدة التلفاز فإنني بعد ذلك:**	
	أ	اعود دائما فورا الى العمل
	ب	اخذ فترة قصيرة ثم اعود الى العمل
	ج	عادة انتظر قليلا قبل البدء مرة اخرى
	د	أجد صعوبة في البدء مرة اخرى
12	**العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة.....**	
	أ	أحب القيام به كثيرا
	ب	اقوم به فقط إذا كان مريحا
	ج	لا اعتقد انني سأكون قادرا على القيام به
	د	لا يجذبني مطلقا
13	**عندما كنت في المدرسة، اعتقد ان الوصول الى مركز مرموق في المجتمع كان**	
	أ	غير ذو أهمية
	ب	قليل الأهمية
	ج	ليس هاما جدا
	د	هاما الى حد ما
	هـ	هاما جدا
14	**عند القيام بأمر صعب**	
	أ	اتخلى عنه بسرعة جدا

	ب	اتخلى عنه بسرعة
	ج	اتخلى عنه بسرعة الى حد ما
	د	لا اتخلى عنه بسرعة
	هـ	عادة ما أنجزه
15	**أكون بصفة عامة:**	
	أ	مخططا لمستقبلي كليا
	ب	مخططا لمستقبلي كثيرا
	ج	غير مخططا لمستقبلي كثيرا
	د	غير مخططا لمستقبلي كليا
16	**في المدرسة، أعجب بالأشخاص الذين وصلوا الى مركز مرموق في الحياة**	
	أ	كثيرا جدا
	ب	كثيرا
	ج	قليلا
	د	مطلقا
17	**عادة ما أكون:**	
	أ	مشغولا جدا
	ب	مشغولا
	ج	غير مشغولا كثيرًا
	د	غير مشغول
	هـ	غير مشغول على الاطلاق
18	**أستطيع العمل في شيء ما دون الاحساس بالتعب**	
	أ	لفترة طويلة جدا
	ب	لفترة طويلة
	ج	لفترة ليست بالطويلة
	د	لفترة قصيرة
	هـ	لفترة قصيرة جدا

19	**العلاقات الطيبة مع اساتذتي في المدرسة:**	
	أ	ذات قيمة كبيرة
	ب	ذات قيمة
	ج	أعتقد أنها مهمة
	د	أعتقد أنها مبالغ في قيمتها
	هـ	أعتقد أنها غير مهمة على الاطلاق
20	**يتولى الابناء ادارة أعمال أباءهم لأنهم:**	
	أ	يريدون تكبير وتوسيع العمل
	ب	محظوظون لأن أباءهم مديرين
	ج	يستطيعون وضع أفكارا جديدة موضع التنفيذ
	د	لان هذه أسهل طريقة تكسب الكثير من المال
21	**أكون في المدرسة:**	
	أ	طموحا للغاية
	ب	طموحا جدا
	ج	لست طموحا جدا
	د	طموحا قليلا
	هـ	غير طموح على الاطلاق
22	**عند تنظيم الاشياء أجد نفسي**	
	أ	أحب القيام به كثيرا
	ب	أحب القيام به
	ج	لا أحب القيام به كثيرا
	د	لا أحب القيام به على الاطلاق
23	**عندما أبدأ عمل شيء ما:**	
	أ	لا انجزه حتى أصل الى نتيجة موفقة
	ب	من النادر ان انجزه حتى أصل الى نتيجة موفقة
	ج	احيانا انجزه حتى أصل الى نتيجة موفقة
	د	عادة انجزه حتى أصل الى نتيجة موفقة

	هـ	دائما انجزه حتى أصل الى نتيجة موفقة
24	**بالنسبة للمدرسة أكون**	
	أ	غالبا أكون متذمرا جدا
	ب	غالبا أكون متذمرا
	ج	أحيانا أكون متذمرا
	د	قليلا جدا ما أكون متذمرا
	هـ	ابدا لم أكن متذمرا
25	**الشراء من الاسواق:**	
	أ	احبه كثيرا جدا
	ب	احبه
	ج	لا احبه
	د	أكرهه

ملحق (7):

طلب تسهيل مهمة باحث

جامعة الشرقية
A'SHARQIYAH UNIVERSITY

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

التاريخ:2022/03/17

الى من يهمه الامر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع/ تسهيل مهمة باحث

يرجى التكرم بتسهيل مهمة **جوخة بنت حمد بن حميد المسروري والتي تحمل الرقم الجامعي 2009929** المسجلة في برنامج ماجستير في التربية: تخصص علم النفس التربوي بجامعة الشرقية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، بقسم علم النفس من أجل تطبيق دراسة وصفية بعنوان: **" العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بكل من التشوهات المعرفية ودافعية الإنجاز لدى طلبة الصف الحادي عشر – دراسة ميدانية بمدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان"**

وذلك خلال العام الدراسي 2021/ 2022م، ضمن متطلبات التخرج من البرنامج والحصول على درجة الماجستير، علما أن البيانات تستخدم للدراسة وليست للنشر. كما يمكنكم التواصل مع الطالبة المذكورة أعلاه على رقم الهاتف:91906627.

شاكرين ومقدرين تعاونكم الدائم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،

د. محمد بن خلفان الصقري

قائم بأعمال عميد كلية الآداب والعلوم الانسانية

ص.ب:٤٢، الرمز البريدي:٤٠٠، إبراء، سلطنة عمان، هاتف:٩٦٨٢٥٤٠١٠٠٠+٩٦٨، فاكس:٩٦٨٢٥٤٠١٠٠٢+٩٦٨
Post Box: 42, Postal Code: 400, Ibra, Sultanate of Oman ,Phone: (968) 25401000,Fax: (968)25401002
www.asu.edu.om AsharqiyahUni

ضض

طباعة
نسخ المراسلة
إدارة الملفات
نقل مراسلات
القواعد
(0)
(0)
تسهيل مهمة باحثة/ جوخة المسرورية
التتبع
رقم القيد :
2822147544
الموضوع:
تسهيل مهمة باحثة/ جوخة المسرورية
التصنيف الأمني:
عادي
درجة الأسبقية:
عادي
الكل
الموضوع/ تسهيل مهمة باحث
نود إفادتكم أن الفاضلة/ جوخة بنت حمد بن حميد المسرورية، طالبة دراسات عليا ماجستير بجامعة الشرقية ،
تقوم حاليا بإعداد دراسة بعنوان "علاقة التشوه المعرفي بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية ودافعية الإنجاز لدى
طلبة الصف الحادي عشر – دراسة ميدانية بمدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان" وترغب الباحثة في
تطبيق أدوات الدراسة على عينة من طلبة الصف الحادي عشر باستخدام الرابط الالكتروني التالي:
https://forms.gle/61s1FCoV3QYtfrrN7
راجين التكرم بتسهيل مهمة الباحثة حسب الإجراءات المتبعة لديكم، وفي حال وجود أي استفسار يمكنكم
التواصل مع الباحثة على هاتف رقم ٩١٩٠٦٦٢٧