نمذجة العلاقات السببية بين مساندة عضو هيئة التدريس لأسئلة الطلاب وسمات الشخصية والمشاركة في المحاضرة لدي طلاب كلية التربية بجامعة طيبة(*)

أ.د. أبوالمجد إبراهيم الشوربجي د. نايف بن محمد الحربي

قسم علم النفس التربوي

كلية التربية - جامعة طيبة

الملخص:

هدف البحث إلى معرفة التأثيرات المتبادلة بين سمات الشخصية ومساندة عضو هيئة التدريس لأسئلة الطلاب ومشاركة الطلاب في المحاضرة والتحصيل الدراسي لدى عينة مكونة من ٣٤٩ طالباً بكلية التربية جامعة طيبة؛ وباستخدام موقف توليد نموذج، كأحد تصميمات تحليل المسار، أشارت النتائج إلى أنه يمكن نمذجة العلاقات السببية بين سمات الشخصية ومساندة أسئلة الطلاب والمشاركة في المحاضرة والتحصيل الدراسي، كما أشارت النتائج إلى أنه:

١. يوجد تأثير موجب دال إحصائياً للضمير اليقظ في مساندة أسئلة الطلاب.
٢. يوجد تأثير موجب دال إحصائياً لكل من الانبساطية والضمير اليقظ والانفتاح، في المشاركة في المحاضرة.
٣. يوجد تأثير موجب دال إحصائياً لإدراك الطلاب مساندة عضو هيئة التدريس لأسئلتهم في مشاركة الطلاب في المحاضرة.
٤. يوجد تأثير موجب دال إحصائياً لمشاركة الطلاب في المحاضرة في التحصيل الدراسي.
٥. لايوجد تأثير دال إحصائيا لكل من الانبساطية والعصابية والمقبولية والانفتاح في إدراك الطلاب مساندة عضو هيئة التدريس لأسئلتهم.
٦. لايوجد تأثير دال إحصائيا لكل من العصابية والمقبولية في مشاركة الطلاب في المحاضرة.
٧. لايوجد تأثير دال إحصائيا لكل من الانبساطية والعصابية والضمير اليقظ والمقبولية والانفتاح وإدراك الطلاب مساندة عضو هيئة التدريس لأسئلتهم في التحصيل الدراسي.

◆ البحث رقم ٤٣٠/٤٣٧ والمدعم من عمادة البحث العلمي بجامعة طيبة بالمدينة المنورة للعام الجامعي ١٤٣٠/١٤٣١ هـ.

الكلمات المفتاحية : نمذجة العلاقات السببية - مساندة عضو هيئة التدريس لأسئلة الطلاب - سمات الشخصية - المشاركة في المحاضرة - العوامل الخمسة الكبرى للشخصية - الانبساطية - العصابية - الضمير اليقظ - المقبولية - الانفتاح - تحليل المسار.

Abstract:

The research aims to find out the mutual influences between personality traits and support of the faculty member to student's questions and the participation of students in the lecture and academic achievement among a sample made up of 349 students at the faculty of education in Taibah University, using the generation model situation as one of a path analysis design. The results indicated that the causal relationship can be modeled between personality traits and student's questions support, and participation in lecture and academic achievement, also results indicated:

1. There is a statistically significant positive effect for the conscientiousness in student questions support.
2. There is a statistically significant positive effect for each of the extraversion , conscientiousness and openness, to participate in the lecture (classroom)
3. There is a statistically significant positive effect for students to realize support for the faculty member to their questions in the participation of students in the lecture.
4. There is a statistically significant positive effect for the student's participation in academic achievement.
5. There are no statistically significant effect indicates each of the extraversion and neuroticism, openness and acceptability to student's realization to support their questions from faculty members.
6. There are no statistically significant effect indicates each of the extraversion and neuroticism in the participation of students in the lecture.
7. There are no statistically significant effect indicates each of the extraversion and neuroticism and the, conscientiousness, acceptability, openness and awareness of students support the faculty member to their questions in academic achievement.

keywords: Causal relationship modeling , support of student questions, personality traits, big five factors of personality, extraversion, neuroticism , conscientiousness, agreeableness, openness , classroom participation , path analysis , model generating situation.

مقدمة البحث:

يدعي البعض إحجام الطلاب عن المناقشة والاستفسار وطرح الأسئلة علي أعضاء هيئة التدريس أثناء المحاضرات والدروس العملية، وقلة مشاركتهم بإيجابية في مواقف التعلم، وإذا كان الأمر كذلك فإن التساؤل الذي يطرح نفسه هو: لماذا لا يُقبل الطلاب علي مناقشة الأساتذة أثناء عملية التعلم بمواقفها المختلفة ؟ هل يرجع ذلك إلي قلة تشجيع الأساتذة لهم، أم يرجع إلي سمات الشخصية لدى الطلاب أم إلي سلبية الطالب أثناء المحاضرات أم إلي عوامل أخري؟

ففي أكثر من لقاء ونقاش- علي سبيل المثال ورشة العمل حول المهارات الأكاديمية للطالب الجامعي التي عقدت في رحاب جامعة طيبة يوم الاثنين ١٤٢٩/١٠/٢٠ – يشكو البعض من قلة مشاركة الطلاب أساتذتهم في النقاش والحوار وطرح الأسئلة في مواقف التعلم والتعليم المختلفة (الدور السلبي للطلاب في مواقف التعلم والتعليم والتدريس داخل قاعات الدراسة)، وإذا سلمنا بذلك، فإن الأمر يستدعي البحث عن الأسباب التي تكمن وراء ذلك.

لقد ذكر أبوالمجد الشوربجى (٢٠٠٨: ٥٠٧) أن موقف التعلم يتضمن العديد من المتغيرات، التي تمثل مصدراً لتشكيل أنماط سلوكية معرفية لدى المتعلم؛ فالأفعال الموجهة نحو المتعلم كالأنشطة التعليمية وأساليب التدريس وطرق عرض وتنظيم المادة التعليمية تمثل مصدراً لدفع press المتعلم لرد فعل متمثل في عمليات وأنشطة معرفية؛ فموقف التعلم منظومة من الأنشطة التي تدور حول تعلم التلميذ وأداء المعلم وطرق التدريس تعمل مع بعضها البعض لتؤثر على شكل ووظيفة الأنشطة المعرفية للمتعلم.

وتفيدنا البحوث الامبيريقية بأهمية متغيرات موقف التعلم المرتبطة بكل من المعلم والمتعلم في تنمية أساليب عليا من التفكير لدي الطلاب (أبوالمجد الشوربجى، ٢٠٠٨)، كما أن إدراك التلاميذ معاملة المعلم لمنخفضى ومرتفعي التحصيل الدراسي يؤثر في دافعيتهم للانجاز ومفهوم الذات الاكاديمى، كما أنهم يدركون تباينا في

معاملة المعلم لمرتفعي ومنخفضي التحصيل(السيد سكران، ١٩٩٣)، وتناول هوانج، موهان (2009) Hung & Mohan المدخل الوظيفي للتقييم الشامل لمساندة المعلم للطالب وأثره على نمو مهارات المحادثة لديه عن طريق تحليل عينات من محادثات المعلم والطالب ومادة التدريس والأعمال التحريرية

كما أن نتائج البحوث توضح دور المساندة في بناء الشخصية والمشاركة في الفصل والتحصيل الدراسي، فقد أوضح بست و برفيلدت (Beest & Baerveldt, 1999: 194) أن قلة المساندة داخل الفصول الدراسية يظهر قدرا من التوتر النفسي ونقص تقدير الذات مما يؤدى إلى سوء التوافق النفسي والدراسي، كما أشار تاو وآخرون (Tao, et .al, 2000 :126) إلى وجود علاقة بين مستويات المساندة الاجتماعية والتوافق الدراسى والاجتماعي لدى عينة من طلاب الجامعة، ووجد أنثونى (Anthony, 2002:196) أن المساندة الاجتماعية، وبخاصة تلك المقدمة من المعلمين، تساعد الطالب في تنمية الإحساس بالذات وتشجعه على الدراسة، مما يقلل لديه فرص الإحساس بالتراخي والتكاسل الدراسي، وتوصل وانج وآخرون (Wang, et.al, 2006: 65-57) إلى أن المساندة الاجتماعية لها تأثير إيجابي في إحداث التكيف النفسي والسلوكي لدى الطلاب الجدد بالجامعة، وكلما زادت درجة المساندة، وبخاصة من الأسرة والمعلمين، في الجامعة توافرت لدى هؤلاء الطلاب بيئة مساندة عاطفياً تحفزهم على التكيف بأسرع وقت ممكن وتدفعهم إلى التفوق الدراسي.

واهتم بيجتو (2007) Beghetto بإبداع المعلمين في مناقشات حجرة الدراسة وأثره على تفضيلاتهم لاستجابة الطلاب، والرغبة في تشجيع مشاركة الطلاب واستجاباتهم أثناء مناقشات حجرة الدراسة، وأكد Reeve & Jang (2006) على أنه عندما يدعم المعلمون التعلم الذاتي للطلاب في المواقف التعليمية المختلفة فإنهم يزيدون من دافعتيهم للإنجاز والتعلم على عكس متبعي طريقة السيطرة، وأوضحت التجربة التي قام بها(2008) Reed أن أسلوب التعلم القائم على التفاعل بين المعلم والطلاب و التنشيط المتعمد من المدرسين للطلاب و الذي يتبع

نمطا هادفا للعمل الجماعي قد أديا إلى تحسين التعلم، لقد ركز دوك سيلفر(Duck & Silver, 1995, 16) علي حاجة الفرد إلي المساندة وبصفة خاصة في المواقف الصعبة التي يمر بها، وشعوره بالقبول والتقدير من الآخرين، كما ركز علي أن سمات الشخصية تؤثر في شبكة العلاقات الاجتماعية المحيطة بالفرد، من خلال المواقف الحياتية التي يمر بها الفرد.

وقد تتضح الحاجة لبحث التأثيرات المتبادلة بين متغيرات البحث الحالي، نظراً لأنها لم تلق إلا قليلاً من الاهتمام الذي تستحقه من البحث فالبحوث السابقة- بخاصة العربية وفى إطار إطلاع الباحثان - لم تتناول تلك المتغيرات بالدراسة، وفى مسح للبحث في سمات الشخصية، أجراه الباحثان، تم تصنيف مجالات الاهتمام من جانب عينة من البحوث السابقة:

حيث اهتم بعضها بدراسة صدق نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وقياسها مثل: (Musek, 2007), (Macdonlad& Munro, 2008), (Soto& John, 2009), (Grumm& Collani, 2007), (Rammstedt& John 2007), (Musek et al., 2007), (Rammstedt& John 2007), (Barbaranelli et al., 2003), (Hirsh & Peterson, 2008).

وتناول البعض علاقة سمات الشخصية ببعض المتغيرات النفسية كالسعادة الشخصية (Gutierrez et al. 2005)، والشعور السلبي ونمط السلوك A و الصراع بين العمل و الأسرة (Bruck & Allen 2003)، وضبط الذات والعدوانية (Campbell et al., 2007)، وتناول البعض علاقتها ببعض المتغيرات المعرفية وخاصة الذكاء العام والذكاء الوجداني والأساليب المعرفية والابتكارية مثل (Escorial et al., 2006), (Greven et al., 2008), (Hirsh& Peterson, 2008)، (إيناس خريبة، ٢٠٠٨)، (عبد العزيز عبد الباسط، ١٩٩٣)، (عبد العال عجوة ١٩٩٢).

وتناول البعض علاقتها بالعلاقات الحميمة بين الزوجين مثل (Dorros et al., 2005)، واهتم البعض بدراستها مع متغيرات ديموجرافية خاصة النوع

(ذكور/إناث) والكلية والمستوى الدراسي مثل: (Rubinstein, 2005), (Paunonen, 2001), (Gutierrez et al., 2005)

وركزت معظم البحوث على الدور الذي تلعبه سمات الشخصية في الدافع للانجاز والتحصيل الدراسي مثل: (Bipp et al., 2008), (Komarraju et al., 2009), (Paunonen, 2001), (O'Conner& Paunonen 2007), (Komarraju & Karau 2005), (Hirsh& Peterson, 2008), (Busato et al. 1999), (Peterson et al., 2006) واهتمت بعض البحوث بعلاقتها بأساليب التعلم مثل:(Zhang2003) (Busato et al. 1999).

كما أن عينة من البحوث في مجال المساندة، وبخاصة داخل حجرات الدراسة، لم تتناول متغيرات البحث الحالي بشكل تكاملي، والبحث الوحيد الذي اهتم بدراسة عوامل المساندة الشخصية والاجتماعية وعلاقتها بسمات الشخصية هو بحث لاروز Larose et al., (2009) ؛ أما باقي البحوث السابقة والتي تم عرضها في البحث الحالي، فإنه بالرغم من اهتمامها بالمشاركة في المناقشات وطرح الأسئلة داخل الفصل الدراسي إلا أنها لم تهتم بدراسة العلاقة بين متغيرات البحث الحالي مجتمعة في ضوء نموذج متكامل.

إن التكامل المفاهيمي يعتبر مسعى رئيساً ومهماً للبحث العلمي عامة وللبحث في علم النفس والتربية بخاصة، فنحن بحاجة إلى جهود بحثية لتوضيح العلاقة بين المفاهيم والبناءات النفسية من الناحيتين النظرية والبحثية في جميع جوانب الشخصية والمجالات التربوية المختلفة؛ وحتى الآن يعتبر الاهتمام بالبحث التكاملي والنمذجي لجوانب الشخصية والأنشطة التعليمية داخل قاعات الدراسة نادرا وضعيفا، ولا يستطيع أحد أن يقدم بياناً شاملاً ومتكاملاً عن الأدب الذي يناقش محاولة الربط بين كثير من الأبعاد في مجالات السلوك الإنساني المختلفة، سواء في المجالات التربوية أو مجال دراسة الشخصية.

فالمستقرئ للبحث في علم النفس يمكنه استخلاص ثلاثة مداخل رئيسة للربط بين كثير من الأبعاد في مجالات السلوك الإنساني المختلفة؛ الأول هو المدخل المتمركز حول الشخصية personality centered أو مدخل سمات الشخصية؛ والثاني هو المدخل المتمركز حول النشاط activity centered؛ والثالث هو المدخل المتمركز حول المعرفة cognitive centered، ومعظم البحوث التي تمت في إطار هذه المداخل الثلاثة قد أجريت بمعزل عن بعضها البعض، وهذا ما أشار إليه ستيرنبرج (Sternberg,1999 ,137)؛ حيث ذكر أن المشكلة الأساسية تبدو في غياب أي نظرية لنمذجة modeling تلك المداخل في علاقة كل منها بالأخر، فكل فئة منها تعد في الوقت الحالي وحدة منفصلة بذاتها دون إطار عام موحد.

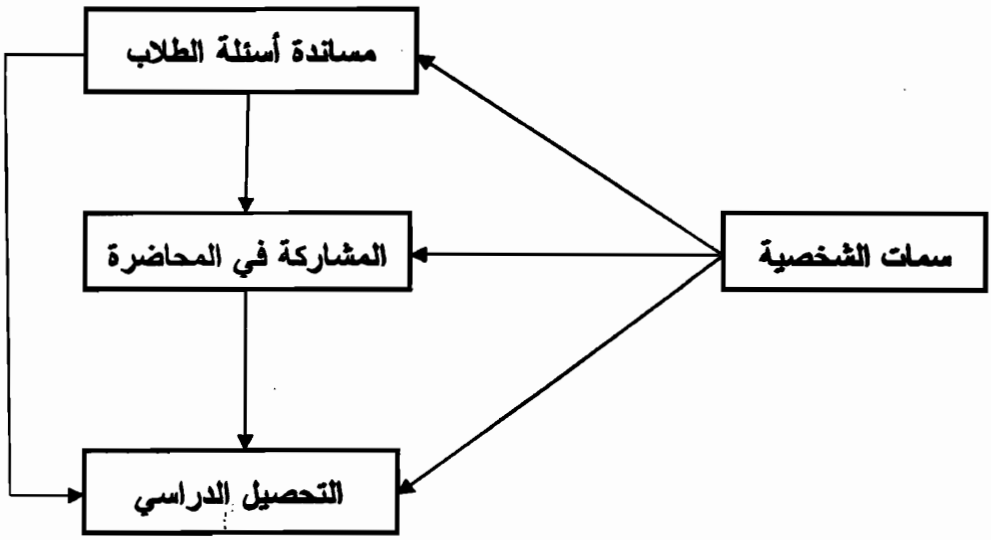
ولذا فإن البحث الحالي هو محاولة للكشف عن طبيعة التداخل والتكامل المفاهيمى بين سمات الشخصية كأحد مجالات السلوك الإنساني المتمركزة حول الشخصية، ومساندة عضو هيئة التدريس لأسئلة الطلاب[◆] ومشاركة الطلاب فى المحاضرة كأحد الأنشطة التربوية المتمركزة حول النشاط، والتحصيل الدراسي كأحد الأنشطة المتمركزة حول المعرفة؛ وذلك من خلال بحث التأثيرات المتبادلة بين تلك المتغيرات في ضوء نموذج تكاملي يتم معالجته باستخدام نموذج تحليل المسار.

مشكلة البحث:

من خلال المدخل السابق للمشكلة، تتضح الحاجة إلى التوصل لرؤية شاملة وتكاملية للعلاقات المتوقعة بين متغيرات البحث، نظراً لندرة البحوث العربية والأجنبية في تناول متغيرات البحث الحالي بصورة تكاملية، والاهتمام في هذا البحث ينصب على دراسة التأثيرات المتبادلة بين بعض سمات الشخصية وإدراك الطلاب مساندة أعضاء هيئة التدريس لأسئلتهم والمشاركة فى المحاضرة والتحصيل الدراسي وذلك بتوليد

◆ بغرض الإيجاز، قد يتم الإشارة إلى إدراك الطلاب مساندة عضو هيئة التدريس لأسئلتهم بمساندة أسئلة الطلاب، ولمشاركة الطلاب في المحاضرة بالمشاركة في المحاضرة.

generating افضل نموذج من نموذج تحليل المسار الذي يتضمن التأثيرات التي يحتوى عليها الشكل رقم ١.



شكل (١)

نموذج تحليل المسار الأولى للتأثيرات بين سمات الشخصية ومساندة أسئلة الطلاب والمشاركة فى المحاضرة والتحصيل الدراسي

وتتحدد مشكلة البحث الحالي في الأسئلة الآتية:

١. هل يمكن نمذجة العلاقات السببية بين سمات الشخصية ومساندة أسئلة الطلاب والمشاركة في المحاضرة والتحصيل الدراسي؟

٢. هل يوجد تأثير جوهري لسمات الشخصية على كل من مساندة أسئلة الطلاب والمشاركة في المحاضرة والتحصيل الدراسي؟

٣. هل يوجد تأثير جوهري لمساندة أسئلة الطلاب علي كل من المشاركة في المحاضرة والتحصيل الدراسي؟

٤. هل يوجد تأثير جوهري للمشاركة فى المحاضرة على التحصيل الدراسي؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى التوصل لأفضل نموذج لتحليل المسار يوضح مسارات العلاقات أو التأثيرات المتبادلة أو العلاقات السببية بين سمات الشخصية ومساندة عضو هيئة التدريس لأسئلة الطلاب والمشاركة في المحاضرة والتحصيل الدراسي لدي طلاب كلية التربية بجامعة طيبة، ومن ثم الكشف عن تأثير سمات الشخصية على كل من مساندة عضو هيئة التدريس لأسئلة الطلاب والمشاركة في المحاضرة والتحصيل الدراسي، بالإضافة إلى الكشف عن تأثير مساندة عضو هيئة التدريس لأسئلة الطلاب على كل من المشاركة في المحاضرة والتحصيل الدراسي، والكشف عن تأثير المشاركة في المحاضرة على التحصيل الدراسي.

أهمية البحث:

يلاحظ من العرض السابق أن الاهتمام ببحث مساندة عضو هيئة التدريس لأسئلة الطلاب ومشاركة الطلاب في المحاضرة في علاقتهما بسمات الشخصية- بخاصة لدي طلاب الجامعة- لم يلق الاهتمام الكافي من البحث، كما أن دراسة سمات الشخصية من منظور نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لم يحظ باهتمام مناسب من الباحثين وبخاصة في البيئة العربية إضافة إلي ندرة بحث العلاقات المتبادلة بين متغيرات البحث الحالي بصورة مجتمعة مما دفع الباحثان إلي دراسة مشكلة البحث الحالي.

كذلك فانه بالرغم من ارتفاع المستوي التحصيلى لبعض الطلاب وتوافر الخصائص المعرفية التي تؤهلهم لفهم موضوعات الدروس إضافة إلي توافر المساندة والتشجيع علي طرح الأسئلة من قبل أعضاء هيئة التدريس، بالرغم من ذلك، فانه يلاحظ ضعف مشاركة الطلاب في المحاضرات وقد يفسر ذلك سمات الشخصية لدي بعض الطلاب مثل الخجل والخوف من طرح الأسئلة وعدم الثقة بالنفس وإدراكه بأن شخصيته غير مقبولة ولذا فان البحث الحالي قد يسهم في التعرف علي بعض الأسباب التي يمكن أن تفسر عدم مشاركة الطلاب في المحاضرات بالمناقشة والاستفسار وطرح

التساؤلات، لقد أوصي كل من عزت حسن وأبوالمجد الشوربجى (٢٠٠٥) بإجراء بحوث حول سمات الشخصية لكل من الطالب والمعلم وقاعة الدراسة والتي من شأنها أن تؤثر علي مشاركة الطلاب وتفاعلاتهم في المحاضرات الدراسية.

ولقد أوضحت البحوث التربوية أهمية التساؤلات بحجرة الدراسة وفوائدها والاستجابات البارعة الدقيقة في نمو العمليات المعرفية العليا وزيادة اهتمام الطالب واندماجه في التعلم فقد أكد جال (Gall, 1970) علي أهمية الأسئلة في زيادة التفكير والتعلم لدي الطلاب كما أظهر شل (Schell, 1998) أن أسئلة الطلاب تساعد علي حل المشكلات التي تواجههم وتنمي القدرة علي التفكير الناقد لديهم، وبالرغم من أن البحوث كرست مزيدا من الاهتمام والانتباه لتساؤلات المعلمين، إلا أنها لم تكرس إلا اهتماما ضئيلا لتساؤلات الطلاب بحجرات الدراسة وهذا ما أشار إليه توماس (Thomas, 1998).

وتتمثل أهمية البحث الحالي في أنه قد يعتبر مقدمة لنمذجة العلاقات بين سمات الشخصية ومساندة عضو هيئة التدريس لأسئلة الطلاب ومشاركة الطلاب فى المحاضرة والتحصيل الدراسي، خاصة في البيئة العربية، وذلك من خلال الكشف عن طبيعة البنية المفاهيمية لتلك المتغيرات في ضوء دراسة التأثيرات المتبادلة بينها، مما يزيد من فهمنا لطبيعة كل منها ومدى استقلاليتها(تمايزها) وارتباطها؛ فالبيئة العربية بحاجة إلى نماذج ونظريات تربوية ونفسية تتفق مع ثقافتها وتنبع منها.

كما أن هذا البحث يمكن أن يفيد في التعرف على بعض العوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي إيجابياً أو سلبياً، مما قد يدفع التربويين إلى الاهتمام بتنميتها لدى الطلاب من خلال البرامج التدريبية وبرامج التوجيه التربوي والإرشاد الطلابي، الأمر الذي يساعدهم على تحقيق أكبر قدر من الإنجاز الأكاديمي ويسهم في تحسين عملية التعلم، خاصة مع عينة البحث الحالي، حيث تعتبر درجة واحدة إضافية لمجموع التحصيل الدراسي مصيرية بالنسبة للطالب.

أيضا يأتي هذا البحث مطلباً للكثير من المهمومين والمهتمين بمشكلات العملية التعليمية، وبخاصة توفير التعلم النشط داخل قاعات التدريس، فقد يؤدي الكشف عن طبيعة العلاقة بين إدراك الطلاب مساندة أعضاء هيئة التدريس لأسئلتهم ومشاركتهم في المحاضرة وسمات شخصية الطلاب وتحصيلهم الدراسي إلى فهم أعمق لتلك المتغيرات في طبيعة علاقاتها المختلفة مما يسهم في إيجاد التكامل بين فروع علم النفس المختلفة وذلك من خلال الكشف عن العلاقات الموجودة بين سمات الشخصية للطلاب ومتغيرات موقف التعلم والنشاط داخل المحاضرات الدراسية والتحصيل الدراسي.

كما تبدو أهمية هذا البحث في إعداد مقياس مقنن لقياس سمات الشخصية لدى الطلاب من منظور نموذج العوامل الخمسة للشخصية، بالإضافة إلى مقياس لتقدير إدراك الطلاب مساندة أعضاء هيئة التدريس لأسئلتهم، وثالث لقياس درجة مشاركة الطلاب في المحاضرات.

الإطار النظري

أولاً: المفاهيم والمصطلحات الأساسية:

سمات الشخصية:

يتناول البحث الحالي مفهوم سمات الشخصية في ضوء نموذج العوامل الخمسة للشخصية big five factors of personality، حيث يذكر مكاري، وكوستا (Mc Care & Costa, 1996) ان هذا النموذج يصف بنية سمات الشخصية ، وهو منظومة مفاهيمية ترتبط بالعديد من التصورات المفاهيمية الجوهرية التي طرحتها نظريات الشخصية ويقدم نطاقاً شاملاً لتنظيم جميع سمات الشخصية، كما قدمت عدة بحوث أدلة علي صدق هذا النموذج عبر عدد كبير من لغات العالم وكانت معززة لفكرة العالمية في الشخصية (علي كاظم، ٢٠٠١).

ويتضمن نموذج العوامل الخمسة سمات مهمة تمثل تصنيفاً شاملاً لسمات الشخصية حيث إن كل عامل من العوامل الخمسة يضم سمات فرعية وتلك العوامل

هي: العصابية والانبساطية والانفتاح والضمير اليقظ والمقبولية وكل عامل من هذه العوامل يتكون بدوره من ستة أوجه، حيث تتضمن العصابية neuroticism: القلق anxiety، والاكتئاب depression، والعدائية hostility anger، والاندفاعية impulsiveness، وعدم الشعور الواعي بالذات self-consciousness، والانقيادية vulnerability، وتتضمن الانبساطية extraversion: الدفء العاطفي warmth، والروح الاجتماعية gregariousness، والتوكيدية assertiveness، والنشاط activity، والسعي للإثارة excitement seeking، والمشاعر الايجابية positive emotions، ويتضمن الانفتاح openness: الانفتاح علي الخيال fantasy، والقيم الجمالية aesthetics، والمشاعر feelings، والأفعال actions، والأفكار ideas، والقيم values، وتتضمن المقبولية agreeableness: الإيثار altruism، التواضع modesty، والاستقامة straightforwardness، والثقة trust، والامتثال compliance، واعتدال الراي tender-mindedness. ويتضمن الضمير اليقظ conscientiousness: المثابرة من أجل الانجاز achievement striving، والكفاية competence، والقصدية deliberation، والالتزام بالواجب dutifulness، والترتيب order، والنظام الذاتي self-discipline (White et al., 2004)

وقد أوضح وايت وآخرون (White et al., 2004) ان هذا النموذج بني علي مسلمات نظرية السمات حيث يتسم الأشخاص بالفروق الفردية الثابتة عبر الزمن والمتسقة عبر المواقف وهو يتضمن أنماطاً من التفكير والوجدان كما أوضح بيدمونت وايكوك (Piedmont & Aycock, 2007) ان عوامل الشخصية في ضوء هذا النموذج تختلف باختلاف الثقافات. ويفسر هذا النموذج سمات الشخصية في ضوء خمسة عوامل تقاس من خلال قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتلك العوامل هي:

الانبساطية:

وتعكس الانبساطية extraversion التفضيل للمواقف الاجتماعية والتعامل معها ويتميز أفراده بالاجتماعية والدفء والانفعالات السارة والنشاط والحيوية والقدرة علي التصرف في المواقف الاجتماعية وتكوين أصدقاء بسهولة (عبدالمنعم الدردير، ٢٠٠٤) كما يشير إلي أي مدي يكون الفرد اجتماعيا ومؤكدا وساعيا للإثارة ومتحمسا ونشطا ومتفائلا (Viswesvaren & Ones, 2000)، ويتناول الدرجة التي يكون عليها الأفراد اجتماعيين والوفين مقابل محافظين وخجولين وهادئين (Salgado, 1997)، والدرجة المرتفعة تشير إلي النشاط والمشاركة مع التجمعات company of others وتدل الدرجة المنخفضة علي الانطواء؛ حيث يكون الأفراد أكثر هدوءاً وتحفظا (عبدالمنعم الدردير، ٢٠٠٤).

العصابية:

ويعبر عامل العصابية neuroticism عن مشاعر القلق والاكتئاب وعدم الرضا والغضب (Barbaranelli et al.,2003) كما يعكس الحيرة وعدم الوعي الذاتي والاندفاع وسرعة التأثر والقابلية للانقياد (Viswesvaren & Ones, 2000) ، وهو عكس الاستقرار الانفعالي ويعكس الميل إلي المشاعر والأفكار السلبية الحزينة والدرجة المرتفعة تدل علي أن الأفراد يتسمون بالعصابية؛ فهم أكثر عرضة لعدم الأمن والارتباك والشعور بالذنب guilt والتشاؤم والاكتئاب والقلق وانخفاض تقدير الذات والعدوانية hostility والقابلية للإصابة بالمرض vulnerability insecurity والأحزان والانفعالية بينما تدل الدرجة المنخفضة علي أن الإفراد يتميزون بالاستقرار الانفعالي وأكثر مرونة relaxed وأقل عرضة للأحزان وعدم الأمان (عبدالمنعم الدردير، ٢٠٠٤).

الضمير اليقظ :

ويعكس الضمير اليقظ conscientiousness أو الوعي اليقظ أو الضمير الحي المثابرة والتنظيم لتحقيق الأهداف ويتسم الأفراد ذوو الضمير اليقظ بأنهم

يتبنون أهدافا purposeful ولديهم قوة الإرادة والمسئولية والجدارة والتطلع للتفوق والنظام والأمانة والإيثار والتسامح والتعاطف والتعاون والتواضع والجدية والدقة والرحمة وهو يدل علي درجة الفرد في التنظيم والصمود والمثابرة والدافعية لسلوك موجه لهدف والتوكيد والثقة وتوجه الإنجاز (Seibert & Kraimer, 2001)، كما يعكس الإتقان والمسئولية والكفاءة والتخطيط والإرادة والانتظام (Viswesvaren & Ones, 2000)، وتشير الدرجة المرتفعة إلي أن الفرد يميل إلي التنظيم ويؤدي واجباته بإخلاص بينما الدرجة المنخفضة تشير إلي أن الفرد أقل حذرا وأقل تركيزا في الأعمال (عبدالمنعم الدردير، ٢٠٠٤).

المقبولية:

يشير سيبرت وكرايمر (Seibert & Kraimer, 2001) إلي ان المقبولية agreeableness هي توجه الفرد الذي يمتد من رقة القلب وطيبة الطبيعة والثقة إلي الشك والوقاحة؛ أي أنه يتناول الدرجة التي يكون عليها الأفراد متعاونين ومتحمسين مقابل عدائيين ومتكاسلين (Salgado, 1997) والدرجة المرتفعة تشير إلي أن الأفراد يكونون أهلا للثقة trusting ويتميزون بالود والتعاون ويحترمون مشاعر وعادات الآخرين ويحترمون عهودهم معهم، والدرجة المنخفضة تدل علي العدوانية وعدم التعاون (عبدالمنعم الدردير، ٢٠٠٤).

الانفتاح:

يحدد عامل الانفتاح openness أو الانفتاح على الخبرة في ضوء الفضول والسعي وراء خبرات وأفكار جديدة وتقديرها ويعكس النضج العقلي والاهتمام بالثقافة وحب الفن والجماليات والمشاعر والأفكار والقيم والاستقلالية في الحكم والتفوق وحب الاستطلاع وسرعة البديهة والسيطرة والطموح والمنافسة والانفتاح علي الخبرة openness to experience وتشير الدرجة المرتفعة إلي أن الفرد خيالي وابتكاري ويبحث عن المعلومات الثقافية والتعليمية أما الدرجة المنخفضة فتشير إلي أن الفرد

يولي اهتماما اقل بالفن وانه عملي في الطبيعة بالإضافة إلي التقليدية والمحافظة وضيق الاهتمامات (Seibert & Kraimer, 2001).

مساندة عضو هيئة التدريس لأسئلة الطلاب:

يقال ساندَهُ مساندَةً وسِنَاداً، اي عاونه وكاتفه (لسان العرب، الجزء٣: ٢٢١، المعجم الوسيط: ٤٥٤)، ويُعرّف فعل المساندة support بأنه: تقديم العون والمساعدة والمؤازرة والتشجيع للآخر من اجل الحماية من الوقوع أو الانهيار، وبتشجيعه وبناء الثقة فيه، والعمل على راحته (Joyce,1996: 717)، ومن منظور علم النفس فقد ارتبط فعل المساندة بمفهوم المساندة الاجتماعية social support والذي نشأ في إطار الفكر الطبي النفسي والاجتماعي والديني وله مسميات مختلفة مثل: الرعاية، الصداقة ، الإحساس بروح الجماعة(House, et al., 1981: 13).

والمساندة الاجتماعية تتضمن نمطاً مستداماً من العلاقات المتصلة أو المتقطعة والتي تلعب دوراً مهماً في المحافظة على وحدة النفس والجسم، كما أنها الشبكة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد والمتمثلة في الأسرة والأصدقاء والزملاء والمعلمين والجيران؛ حيث تزوده بالأدوات الاجتماعية والمادية من أجل المحافظة على حالته المتوازنة نفسياً وجسدياً (فهد الربيعة، ١٩٩٧: ٣٢)، وعرفها محمد الشناوي، ومحمد عبدالرحمن (١٩٩٤: ٤) بأنها تلك العلاقات القائمة بين الفرد وآخرين والتي يدركها على أنها تعاضده عندما يحتاج إليها، ويعرفها محمد عودة (٢٠٠٤: ١) علي أنها الموارد والإستراتيجيات الفردية الضرورية التي تعمل علي ارتقاء النمو والتعلم والاهتمامات والراحة الشخصية؛ فالمساندة يمكن أن تقدم من قبل الوالد والصديق والمعلم.

والمستقرئ لمفهوم المساندة الذي أورده بعض الباحثين يستنتج أن للمعلمين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة دور رئيس فيها، ولهم دور هام كمصدر للمساعدة للطلاب، فقد عرفها ذويتس (Thoits,1995:64) بانها تعكس الأدوار التي يقوم بها الآخرون مثل: المعلمون والأسرة، والأصدقاء والزملاء لتقديم المساعدة عند الحاجة، وعرفها الشناوي عبد المنعم (١٩٩٨: ١٩- ٢٠) بأنها درجة شعور الفرد بمدى توافر

المساعدة والمشاركة والرعاية والتشجيع والنصح والإرشاد من جانب الآخرين كالمعلمين والأسرة والأقران، وركز ديمونت وبروفست (Dumont & Provost, 1999 : 365) على المساعدة التعليمية التي يتم الحصول عليها فعلياً من المعلمين.

والتعريفات السابقة للمساندة تبرز مصادرها الرئيسة، وبخاصة المعلمين، فقد حدد الشناوي عبد المنعم (١٩٩٨: ١٢- ١٣) مصادر المساندة في المعلمين والأسرة والأقران، وهذا ما أكده بحث " تاو " وآخرون (Tao, et.al, 2000 :138-140) بان أهم مصادر المساندة تأثيراً لطلاب المرحلة الثانوية والجامعية تتركز في مساندة الأقران والوالدين والمعلمين، حيث يوفر المعلمون المساندة وخاصة في بداية العام الدراسي حين يحتاج الطلاب للتوجيه والإرشاد، و النصائح العلمية، وقد أوضح ماليسكى، ديمارى(Malecki & Demaray, 2002 :11)، سيلفيا (Sylvia, 2005 :131)أن مصادر المساندة الاجتماعية التي يستفيد منها طلاب هذه المرحلة تتركز في كل من: الوالدين، والمعلمين، والأصدقاء.

وللمساندة بصفة عامة والمساندة الاجتماعية بخاصة وظائف قدمها شوكاكر وبرونل (Shumaker & Brownell, 1984) (في: عزت حسن، ١٩٩٦: ٢٠- ٢٢)، فهي تؤدى إلى إشباع حاجات الانتماء gratification of affiliation needs من خلال الاتصال بالآخرين وصحبتهم وعلى ذلك تخفف من التأثيرات الضارة للعزلة والوحدة وتعزز مشاعر الانتماء لديهم، والموارد المرتبطة بهذه الوظيفة يمكن أن تشمل "تعبيرات الرعاية كالحب والفهم والاهتمام.

كما انها تساعد على المحافظة على الهوية الذاتية وتقويتها self-identity maintenance and enhancement، فمن خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين تنمو شخصياتنا ونكتسب وعيا بذواتنا الاجتماعية، كما أن الأفراد يقيمون ويوضحون نظم معتقداتهم بمقارنة آرائهم واتجاهاتهم ومعتقداتهم بالآخرين، والموارد المرتبطة بهذه الوظيفة تشمل التغذية المرتدة المرتبطة بمظاهر الذات ونماذج السلوك الملائم فى مواقف غامضة، وتسهم المساندة أيضا في تقدير الذات self-esteem

enhancement؛ حيث يمكن أن تقوى شعور الفرد بقيمته و كفايته، وتقوى هويته الذاتية والموارد المرتبطة بهذه الوظيفة تشمل تأكيد وتثبيت القيمة والاستحسان والمدح وتعبيرات الاحترام للمتلقي.

كما أن للمساندة وظائف معرفية، كالتقييم المعرفي cognitive appraisal، حيث تستطيع توسيع التفسير الفردي للحدث وتحسين فهمه بوضوح أكبر، وتشمل موارد مساندة معلومات لفظية عن الحدث والاستجابة النموذجية له، وتوفير المعلومات وأساليب حل المشكلات، وبإمداد المتلقي بالموارد المطلوبة لمواجهة الحاجات النوعية التي تثيرها عوامل الضغط، بالإضافة إلى التكيف المعرفي cognitive adaptation، حيث يمر الأفراد بثلاث عمليات ليواجهوا الأحداث التي تهددهم بطريقة معرفية(البحث عن معنى الحدث، ومحاولة استعادة السيطرة على حياتهم، وتقوية تقدير الذات) والمساندة يمكن أن تلعب دورا مهما في كل عملية من هذه العمليات، والموارد ذات الصلة بهذه الوظيفة، بالإضافة إلى موارد تقدير الذات، تشمل معلومات عن التهديد وطرق استعادة الضبط والسيطرة وسلوك نموذج المواجهة (٩٨: ٢٣- ٢٥)

ومن خلال التعريفات السابقة للمساندة ووظائفها وباعتبار أن عضو هيئة التدريس احد مصادرها بالنسبة للطالب، فإنه يمكن تعريف مساندة عضو هيئة التدريس لأسئلة الطلاب support of student questions في البحث الحالي بأنها: إدراك الطلاب لسلوكيات عضو هيئة التدريس التي تعبر عن اهتمامه وتشجيعه واستجابته العاطفية المفيدة، ومدحه لأسئلتهم وتقديره لقيمة الأسئلة التي يطرحونها وإتاحته الفرصة أمامهم لطرح أسئلتهم وتقاس بمجموع درجات استجاباتهم علي مقياس مساندة عضو هيئة التدريس لأسئلة الطلاب.

مشاركة الطلاب في المحاضرة:

تشير معظم البحوث الامبيريقية إلى أن طرق التدريس القائمة على مشاركة الطلاب في قاعات الدرس تكون أكثر ايجابية في دعم تجويد عملية التعلم بالمقارنة

بطرق التدريس القائمة على سلبية المتعلم، فقد أوضح فافيرو Favero et al., (2007) أن مدخل التعلم القائم على المشاركة والمناقشة من قبل المتعلمين يفيدنا في دعم استراتيجيات الطلبة في الاستدلال والدافعية الداخلية والإدراك الذاتي للكفاءة في مواقف متعددة، كما أن الطلبة يركزون على فعالية الدراسة مع الأقران وتعلم وفهم محتويات نوعية كانت مهملة في الكتب الدراسية، وأن طرق التدريس التي ترتكز على المناقشة فعالة على وجه الخصوص في دعم فهم الطلبة للمبادئ الأساسية والطرق المعرفية للتخصص، وأن المناقشة تثير الاهتمام بالموقف خاصة عند تناول موضوعات وثيقة الصلة.

كما أوضح أبوالمجد الشوربجي(٢٠٠٨) أن أساليب التعلم التي يستخدمها الطلاب والقائمة على ايجابيتهم، لها دور في توليد مستويات عليا من التفكير لديهم؛ حيث أوضح أن التعلم بالاستقبال يرتبط بالمستوى الأدنى من التفكير (الرتبة الأولى لقوة السيطرة المعرفية cognitive holding power)، في حين أن التعلم بالاكتشاف يرتبط بالمستوى الأعلى من التفكير (الرتبة الثانية لقوة السيطرة المعرفية)؛ أي أن بيئة التعلم تمتلك خصائص من شأنها دفع التلاميذ والتلميذات إلى ممارسة أنشطة معرفية محددة.

وتوجد في الممارسات التربوية معوقات للمشاركة في المحاضرة، لقد حدد جارديلو (Ciardiello, 1998) بعض المعوقات التي تعوق عملية تساؤلات الطلاب والتي منها سلبية الطالب نفسه وضغوط الزملاء والقيود التعليمية ونقص المهارات الضرورية لطرح مستويات عالية من الأسئلة المعرفية.

واهتم بحث بيردين (Berdine, 1986) بالإجابة عن التساؤل الآتي: لماذا يفشل بعض الطلاب في المشاركة في الفصل ؟ وقد لخص هذه الأسباب في خوف بعض الطلاب من سخرية الطلاب الآخرين وانطوائية لبعض الطلاب وانخفاض ميولهم للمشاركة بالإضافة إلي أن بعض المعلمين ينقصهم مهارة تسهيل المشاركة للطلاب والتنظيم التقليدي لحجرة الدراسة وعدم اهتمام الطلاب بالمادة الدراسية.

وقد أظهر بحث علي المصوري وعبدالغني بوشوار (١٩٩٠) المعوقات التي تحول دون مشاركة طلاب الجامعة في الحوار والمناقشة، منها خوفهم من الوقوع في الخطأ وشخصية المعلم وقدرته علي دفع الطلاب وتوجيههم للمناقشة واهتمام الطلاب بالمقرر الدراسي وعدم ارتياحهم للمعلم.

وتعرف مشاركة الطلاب في المحاضرة classroom participation في البحث الحالي بأنها: مقدرة الطلاب علي عرض اقتراحاتهم والتعبير عن أرائهم والاندماج بنشاط وفاعلية في المناقشات التي تدور داخل المحاضرة وطرح التساؤلات والإسهام في التعليقات والردود والإجابة عن الأسئلة التي يثيرها عضو هيئة التدريس أو الطلاب في المحاضرة وتقاس بمجموع درجات استجابات الطلاب علي استبيان مشاركة الطلاب في المحاضرة.

التحصيل الدراسي:

يرى فؤاد ابوحطب (١٩٨٣: ٣٦) أن التحصيل يرتبط بآثار مجموعة من الخبرات يمكن وصفها بأنها مقننة (أو موحدة) ومقصودة ويمكن التحكم فيها مثل برنامج معين له أهداف تعليمية محددة يسعى إلى تحقيقها في المتدربين أو المتعلمين.

وتذكر رمزية الغريب(١٩٨٥: ٨٨) أن التحصيل الدراسي يهدف إلى الحصول على معلومات تبين مدى ماحصله التلاميذ بطريقة مباشرة من محتوى المواد الدراسية، كما يهدف أيضا للتوصل إلى معلومات عن ترتيب التلميذ في التحصيل (أو خبرة معينة) بالنسبة لمجموعته، ويمتد هدف التحصيل إلى أبعد من هذا، وهو محاولة رسم صورة نفسية لقدرات التلاميذ العقلية والمعرفية وتحصيلهم في جميع المواد.

ويعرف كمال دسوقي (١٩٨٨: ٤٧) التحصيل الدراسي بأنه: الأداء في سلسلة اختبارات مقننة تربوية عادة، وهو مركز الفرد بالنسبة لمهارة معينة أو جملة معلومات، وهو المعرفة أو المهارة حال قياسها، وهو القدرة الحاصلة على أداء المهام الدراسية قد تكون عامة فتشمل مجموعة المواد الدراسية، أو خاصة بمادة دراسية معينة.

والتعريفات السابقة تشير إلى أن التحصيل الدراسي يتضمن مجموع المعارف والمعلومات التي يحصلها الطالب في مادة دراسية أو مجموع مواد دراسية، ويقاس عن طريق الاختبارات التحصيلية المقننة أو عن طريق درجات الامتحانات العادية في نهاية العام الدراسي، ويعرف التحصيل الدراسي إجرائيا في البحث الحالي بأنه المعدل التراكمي للطالب خلال مستويات الدراسة الجامعية التي وصل إليها، وفقا لنظام المعدل المعمول به بكلية التربية جامعة طيبة.

ثانياً: البحوث السابقة:

البحوث الخاصة بسمات الشخصية:

تناول بوساتو وآخرون Busato et al., (1999) العلاقة بين أساليب التعلم (توجه المعنى، وتوجه التقليد، وتوجه الإجراء وأسلوب التعلم غير الموجه)، وسمات الشخصية الخمس الكبرى والدافع للانجاز، لدى عينة مكونة من ٩٠٠ طالب جامعي بالفرقة الأولى لمرحلة البكالوريوس تخصص علم النفس بجامعة امستردام Amsterdam، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين توجه المعنى، وتوجه التقليد وأسلوب التعلم لتوجه الإجراء، وقد ارتبط الضمير اليقظ ايجابياً بتوجه المعنى وتوجه التقليد، وسلبياً بالتعلم غير الموجه، وقد ارتبط الانفتاح ايجابياً بتوجه المعنى والإجراء، وسلبياً بأسلوب التعلم غير الموجه، وارتبطت العصابية ايجابياً بأسلوب التعلم غير الموجه، وسلبياً بالمعنى والتقليد، وارتبطت المقبولية ايجابياً بالتقليد والأداء الموجه لأسلوب التعلم، وعلاقات ارتباط ايجابية قد وضحت بين الدافع للانجاز بالمعنى والتقليد والأجراء الموجه لأسلوب التعلم وسلبياً بأسلوب التعلم غير الموجه.

وبحث باونونن Paunonen (2001) عوامل الشخصية الخمسة الكبرى المنبئات بالإنجاز الأكاديمي، لدى عينة من ٧١٧ طالب من طلاب مرحلة البكالوريوس، منهم ١٩٠ ذكر، و٥٢٧ أنثى من ١٨ فصل دراسي من الفرقة الثانية حتى الرابعة

تخصص علم نفس، وقد تم تقييم عوامل الشخصية الخمس الكبرى كمنبئات ليقظة الضمير، والتفتح للخبرات.

وتساءل زهانج Zhang(2003) هل السمات الخمس الكبرى للشخصية يمكن أن تكون منبئ لمداخل التعلم؟ وتكونت العينة من ٤٢٠ طالبا وطالبة من الجامعة ، منهم ٢٨٦ طالبة، ١٣٤ طالبا، طبق عليها قائمة بيانات العوامل الخمسة للشخصية، واستبيان إجراءات الدراسة، وأشارت النتائج إلى أن يقظة الضمير والانفتاحية هما الأكثر إسهاما في تقدير الفروق في مداخل التعلم للطلاب، كما تبين أن يقظة الضمير يمثل منبئ جيد لكل من التعلم العميق والتحصيل، كما تبين أن الانفتاحية نبأت وبدلالة إحصائية بمدخل التعلم العميق وأن العصابية تعتبر منبئ جيد لمدخل التعلم السطحي وأن المقبولية قد نبأت بمداخل التعلم وليس الإنجاز .

وهدف باربارانيلى وآخرون Barbaranelli et al. (2003) إلى إعداد استبيان لقياس عوامل الشخصية الخمسة الكبرى لدى مرحلة الطفولة المتأخرة، لدى عينة عددها ٤٣٢ طفلا مقيدين بالصفوف الرابع والخامس الابتدائي وقد قيم المشاركين من الأطفال من خلال تقارير ذاتية لمعلميهم (٢١ معلما)، وأمهاتهم، كذلك شارك بالعينة الكلية للدراسة ٩٦٨ طفلا مقيدين في الصفوف السادس والسابع و الثامن أي من الصفوف السادس الابتدائي والأول والثاني المتوسط، والذين قد قيموا من خلال المعلمين (٦٠ معلما)، ٥٢٠ طفلا قد قيموا من خلال أمهاتهم، وقد أوضحت العوامل درجة مرتفعة من التطابق، فالتقارير الذاتية للأباء والمعلمين أوضحت بدلالة إحصائية التقاء وتقارب وأيضا مصداقية، حيث استخدمت الخمسة عوامل كمنبئات منسجمة للانجاز الأكاديمي، وزملة أعراض السلوك المشكل ذو وجهة الضبط الخارجية والداخلية Externalizing and Internalizing، كما تنبأ كل من التفتح العقلي Intellect openness، ويقظة الضمير بالانجاز الأكاديمي، وقد ارتبطت المشكلات الخارجية بيقظة الضمير المنخفضة والتوازن الانفعالي المنخفض، والمشكلات الداخلية قد ارتبطت بالاتزان الانفعالي المنخفض، أيضا تبين وجود

ارتباطات بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية بأبعاد استبيان أيزنك للشخصية الذي قد أيدت و أثبتت صدق البناء للاستبيان.

ومن منطلق أن فهم العلاقة بين خصائص الشخصية والدافع للإنجاز ربما يتحكم في تطوير استراتيجيات تدريسية أكثر فعالية، تناول كومارجو وكاراو Komarraju & Karau (2005) العلاقة بين سمات الشخصية الخمس الكبرى والانجاز الأكاديمي لدى عينة مكونة من ١٧٢ طالبا بمرحلة البكالوريوس، طبق عليهم قائمة العوامل الكبرى للشخصية five factor Inventory وقائمة الانجاز الأكاديمي Academic Motivations Inventory، وتوصل الباحثان لنتائج تشير إلى علاقة ارتباط ايجابية ذات دلالة إحصائية بين سمات الشخصية الخمس الكبرى والمقاييس الفرعية الستة عشر لقائمة بيانات الإنجاز الأكاديمي، كذلك أكد تحليل الانحدار المتعدد العلاقات بين الشخصية والعوامل الثلاثة لقائمة بيانات الإنجاز الأكاديمي (الالتزام، والانجاز، والتجنب)، وكان الالتزام من أكثر الأمور المفسرة من خلال الانفتاح للخبرة والانبساطية، والانجاز كان من أكثر الأمور المفسرة من خلال يقظة الضمير، والعصابية والتفتح للخبرات، وأخيراً تبين أن التجنب كان من أكثر الأمور المفسرة من خلال العصابية والانبساطية ومن خلال علاقة ارتباط عكسية مع يقظة الضمير والتفتح للخبرات.

و فحص بيترسون وآخرون Peterson et al.(2006) ما إذا كان كل من قراءات الطالب والعوامل الخمس الكبرى للشخصية والمقبولية الاجتماعية على علاقة تنبؤية بالأداء الأكاديمي بالكلية باستخدام قائمة بيانات الخمس الكبرى، وقائمة قراءة الطالب The Student Readiness Inventory، وتكونت العينة من ٤٦٨ من طلاب الكلية من الفرقتين الثانية والرابعة، وأشارت النتائج إلى أن قراءة الطالب الجامعي قد تراوحت بين أفراد العينة بنسبة ٢٢٪ إلى ٢٩٪ من مجموع العينة الكلية للدراسة أكثر من قائمة بيانات عوامل الشخصية الخمس الكبرى والتي تراوحت مابين ٣٪ إلى ٩٪ ، وكما كان متوقع فإن المقبولية الاجتماعية تبين علاقات بينها وبين

الأداء الأكاديمي، وكما تبين أن قراءات الطالب (النشاط الاجتماعي، والتحكم الانفعالي، والنظام الأكاديمي) لها علاقات قوية بعوامل الشخصية (الانبساطية، والعصابية، ويقظة الضمير) وقراءات الطالب الجامعي.

وهدف رامستيد، وجون (Rammstedt & John (2007 إلى قياس الشخصية في دقيقة واحدة أو أقل لنسخة مصغرة لقائمة الخمسة عوامل الكبرى للشخصية بالانجليزية والألمانية، حيث تم اختصار قائمة بيانات العوامل الخمس الكبرى للشخصية إلى نسخة من عشر عناصر، ولإجازة استخداماته في بحث عبر الثقافات، على عينات متنوعة من الإنجليز والألمان، وأشارت النتائج إلى تمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة من خلال إعادة التطبيق، وصدق البناء، والصدق التقاربي.

وتساءل كامبل وآخرون Campbell et al.(2007) هل السمات الخمس الكبرى للشخصية تتصاحب مع ضبط الذات المؤثر في ضبط الغضب والعدوان؟ وتكونت العينة من ١٢٦ مشارك، منها ٦٣ رجلا، و ٦٣ امرأة أكملوا مقاييس الشخصية، والنتائج أشارت إلى أن الغضب له علاقة موجبة مع العدوان، ويقظة الضمير ارتبطت سلبياً بالغضب، وقد مثل يقظة الضمير الوسيط للربط بين الغضب والعدوان.

واختبر اوكنور و باونون O'Conner& Paunonen (2007) العلاقات بين أبعاد الشخصية الكبرى والإنجاز الأكاديمي لمرحلة مابعد الدراسة الثانوية، وقد تبين أن يقظة الضمير بصفة خاصة تظهر ارتباطا ايجابياً وبقوه بالإنجاز الأكاديمي، والانفتاح للخبرات ارتبط ايجابياً بالإنجاز المدرسي، بينما ارتبطت الانبساطية سلبياً بالانجاز الاكاديمى، وكانت عوامل الشخصية الخمسة الكبرى منبئا قويا للأداء الأكاديمي.

وهدف بيب وآخرون Bipp et al. (2008) إلى الكشف عن العلاقة بين سمات الشخصية والدافع للانجاز، وذلك من خلال فحص العلاقات بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية وتوجهات أهداف للانجاز (التعلم، والأداء، وتجنب الأداء، وتجنب

العمل)، والذكاء، لدى عينة من ١٦٠ طالبا جامعيا بمرحلة البكالوريوس، بجامعة جيرمانGerman، منهم ١١٥ طالبة، و٤٥ طالبا، تراوحت أعمارهم الزمنية مابين ١٩- ٣٠ عاما، بمتوسط عمري قدره ٢٣.٣١ عام، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب بين سمات الشخصية وتوجهات الهدف، ولم توجد علاقة بين الانفتاحية وسمات الشخصية، بينما وجدت علاقة موجبة بين سمات الشخصية والدافع للإنجاز، كذلك وجود علاقة موجبة بين الأهداف الإنجازية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

وباعتبار أن النجاح الأكاديمي من أقوى العوامل التي تتأثر بالفروق الفردية في الدافعية والإنجاز، بحث كومارجو وآخرون Komarraju et al. (2009) دور السمات الخمس الكبرى للشخصية في التنبؤ بالدافع الأكاديمي والإنجازي لطلاب الكليات، وتكونت العينة ٣٠٨ من طلاب الكليات، منهم ٤٧.٧٪ من الطلاب ، ٥٢.٣٪ من الطالبات ، ومنهم ٥٦.٢٪ من الطلاب حديثي الذكورة ، ١٧.٩٪ من الفرقة الثانية الجامعية ، ومنهم ٦٦.٢٪ من الأمريكان الأوروبيين، و ٢٢.٧٪من الأمريكان الأفارقة، ومنهم٩٥٪ من أفراد العينة تراوحت أعمارهم الزمنية مابين ١٨- ٢٤ عام، وقد اظهر تحليل البيانات إحصائيا أن يقظة الضمير والانفتاح على الخبرات فسرا ١٧٪ من اختلافات في الدافع للانجاز، ويقظة الضمير والانبساطية فسرا ١٣٪ من اختلافات الدافع للانجاز، ويقظة الضمير والموافقة فسرا ١١٪ من اختلاف في الدافع للانجاز، أربع سمات للشخصية (يقظة الضمير، التفتح للخبرات، العصابية، الموافقة) قد فسروا لدى ١٤٪ من المعدل التراكمي.

البحوث الخاصة بمساندة أسئلة الطلاب والمشاركة في المحاضرة:

اوصى فلمنج، ماكى Fleming & Mckee (2005) باننا بحاجة إلى التأكيد على مساندة الطالب وتسهيل الأمور أمامه قبل وأثناء البرنامج التعليمي، عندما هدفا إلى مساندة الطلبة الجدد في: تسهيل الأمور أمام الطالب لمقابلة وتكوين المعارف مع طلبة ناضجين آخرين، و مساعدة الطلبة على التآلف مع البرنامج، والمساندة والخدمات الأكاديمية التي تقدمها الجامعة، وتغطية مهارات الدراسة

الأساسية التي يحتاجها الطالب ليبدأ الدراسة بالجامعة، وتزويد الطالب بفهم أساسي عن كيف: يعمل نظام تكنولوجيا المعلومات، ونظام المكتبة، وهيئة التدريس بالجامعة ومع من يعملون، والمحتوى والتوقعات الأكاديمية لمقرر التمريض، وتهيئة الفرصة أمام الطلبة الذين لا معرفة لديهم أو معرفتهم قليلة بتكنولوجيا المعلومات عن طريق إكسابهم الفهم الأساسي لطريقة استخدام الكمبيوتر، والشعور بثقة أكبر في استخدام الكمبيوتر، وأوضحت النتائج أن البرنامج ساعد الطلبة على التكامل في الحياة الجامعة وأكسبهم تبصرا فيما هو متوقع منهم كدارسين، والتطبيع الاجتماعي للفرد مع الحياة الجامعة، ومهارات الدراسة.

وتساءل فافيرو Favero et al., (2007) هل المداخل التعليمية المختلفة تؤثر في الاهتمام بالدراسة وفهم المادة المتعلمة؟ وهدف الى مقارنة تأثيرات طريقتين للتدريس على تعلم وفهم طلبه المدرسة المتوسطة للمسائل التاريخية، حيث اهتم بالمناقشة في حجرة الدراسة، وقام بتقسيم ١٠٠ طالب بالصف الثامن الى مجموعتين لمقارنة تأثيرات مجموعتين من التدخلات التعليمية، الأولى ترتكز على حل المشكلات من خلال المناقشات والثانية ترتكز على حل المشكلات الفردية وأسفر التدخل على أساس المناقشة عن اهتمام وفهم موقفى أكبر للبحث التاريخى وأظهرت نماذج المعادلة البنائية أن المناقشة لها أثر على كل من الاهتمام الفردي للطلبة والدافعية والإدراك الذاتي للكفاءة في التاريخ.

وتناول كوتينك Kutnick et al. ,(2008) انشطة حجرة الدراسة والمشاركة والتفاعل في العمل الجماعي في علاقتها بالتحصيل الدراسي لدى ٩٨٠ طفلا (من ١٧ فصل تجريبي و٢١ فصل ضابط) بالمدرسة الابتدائية من عمره إلى ٧ سنوات، وباستخدام تصميم شبه تجريبي نجد أن الأطفال في الفصول التجريبية يقومون بأنشطة وثيقة الصلة لتحسين فعالية التعلم، وعلى مدار العام الدراسي تحسن الأطفال في الفصول التجريبية أكثر من الفصول الضابطة فيما يتعلق بالتحصيل الاكاديمى والدافعية للعمل مع الآخرين والتركيز على الجماعة وعلى المهمة، وأظهروا مستويات عالية من التفاعل الاتصالي مع الشركاء وكان الاستنتاج

أن الأطفال الصغار قادرين على المشاركة في العمل الجماعي الفعال الذي يحسن من التحصيل الاكاديمى، وأشارت النتائج بصفة عامة إلى زيادة تفضيل العمل الجماعي بين الأطفال، وتعزيز تنمية العمل الجماعي في حجرة الدراسة، وزيادة مهارات الاتصال التي تأخذ في الاعتبار وجهات نظر المشاركين، وتنمية التعاون الذي يمكن أن يحسن من التعلم، والتنظيم المشترك للعلاقات، وبعد عام دراسي تحسن الأطفال في المجموعة التجريبية أكثر من الأخرى الضابطة فيما يتعلق بالتفاعل مع أقرانهم وبالتحصيل الأكاديمي والدافعية للعمل مع بعضهم البعض.

ودرس Valiente et al. (2008) العلاقة بين محاولة السيطرة على الأطفال، والعلاقات المدرسية، والمشاركة في الفصول الدراسية، والكفاءة الأكاديمية مع عينة للأطفال (ن = ٢٦٤)، من ٧ - ١٢ عاما، أقر الآباء والأمهات بالسيطرة على الأطفال بينما أقر المعلمون والأطفال بالعلاقات والمشاركات الصفية ووجدت علاقة موجبة بين المشاركة في الفصول الدراسية والكفاءة الأكاديمية.

واهتم اينان وآخرون Inan et al., (2009) بنمط أنشطة حجرة الدراسة أثناء استخدام الطلبة لأجهزة الكمبيوتر بهدف تحديد الاستراتيجيات التعليمية التى يستخدمها المعلمون لدعم تكامل التكنولوجيا، وأخذت البيانات من الملاحظات المباشرة من ١٤٣ درس متكامل تم انجازه فى المدارس التى تتلقى المنح الفيدرالية فى التكنولوجيا، وقد عكست النتائج أهمية استخدام الممارسات المتمركزة حول الطالب مثل المعلم كمسهّل والتعلم على أساس المشروع والبحث المستقبلي، وأكثر الاستراتيجيات المستخدمة شيوعا في كل الفصول كان المعلم الذي يعمل كمدرب أومسهّل، والتعلم المباشر واستخدام الأسئلة على المستوى الأعلى والتعلم على أساس المشروع، ومعالجة الكلمات والانترنت لها علاقة ذات دلالة بالأنشطة المتمركزة حول الطالب.

وتساءل ويلسون Wilson (2009) كيف يمكن مساندة القيادة في المدارس الصغيرة بصورة أفضل؟ لدى١٠٠ من رؤساء المعلمين(ناظر المدرسة)، وتم جمع من خلال

مسح بريدي ومقابلات لدراسة حالة ٩ مدارس، ووجد البحث انه رغم الدور المزدوج لتعليم كبار المعلمين الذى ظل بدون تغيير بصورة كبيرة، إلا أن الضغوط تتزايد بينما المساندة المتاحة لاتزال تدرك على أنها غير كافية، وأوصى البحث بأهمية تواصل النظام لمساندة بعضهم بعضا ومشاركة معرفتهم المهنية، ومساندة الوالدين والمجتمع لكبار المعلمين.

وبحث لاروز Larose et al., (2009) عوامل المساندة الشخصية والاجتماعية وعلاقتها بسمات الشخصية لدى ١٥٠ طالبا بالصف الحادي عشر طلب منهم المشاركة في برنامج إرشاد أكاديمي في أول سنة لهم بالجامعة، طبق عليهم استبيان الخمسة الكبار للشخصية، ومقياس الدافعية الأكاديمية، ومقاييس المساندة الاجتماعية المتاحة والمدركة، والنسخة الوالدية لاستبيان القلق بالوالدين والأقران، والنتائج العامة تدعم الغرض بأن الإرشاد الاكاديمى أكثر جاذبية لبعض الطلبة عن طلبة آخرين ويتوقف هذا على شخصيتهم واتجاهاتهم لطلب المساعدة، واستقراءاتهم الأكاديمية، والمساندة المدركة من الأصدقاء والمساندة المتاحة أثناء الانتقال إلى الكلية، والنتائج دعمت الدور الايجابي لعوامل الشخصية في إدراك الطلاب للمساندة الاجتماعية والإرشاد التعليمي.

تعقيب على البحوث السابقة:

تشير نتائج معظم البحوث السابقة إلى وجود تأثير للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية على الإنجاز الاكاديمى والدافع للانجاز وأساليب التعلم، ولذا فإنه يتوقع وجود تأثير للعوامل الخمس الكبرى للشخصية على كل من إدراك الطلاب مساندة أعضاء هيئة التدريس لأسئلتهم ومشاركة الطلاب في المحاضرة والتحصيل الدراسي.

وتوجد مؤشرات مفادها أن بعض خصائص وسمات الشخصية قد يكون لها دور في إدراك الطالب لمساندة عضو هيئة التدريس لأسئلته والمشاركة في المحاضرة، فقد اشار لارسون (Larson, 2000) إلي أن طريقة الأسئلة والمناقشة فعالة في تنمية اتجاهات الطلاب نحو الدراسة والتعلم وتعمل علي زيادة مقدرة الفرد علي التفكير

الخلقي، واظهر هانز وديلون(Hans& Dillon, 2000) أن أسئلة الطلاب تعكس استقلاليتهم بدلا من اعتمادهم علي الغير وفي معظم المواقف يكون البحث عن المساعدة الفعالة (أي الأسئلة) افضل للانتظار السلبي للمساعدة الخارجية التي ينتظرها الطلاب لإنجاز المهام بنجاح.

ويذكر ايتكن ونير (Aitken & Neer, 1993) أن البحوث المبكرة قد زودتنا ببروفيل عن الطالب الذي يطرح الأسئلة؛ حيث أنه يختار الاندماج بفاعلية في عملية التعلم ويكمل واجباته المدرسية ومتصل فعال، وأن الطلاب الذين يتجنبون طرح الأسئلة يميلون إلي تجنب التهديد من المعلم وانتقاد المعلم وزملائهم لهم توصلا إلي وجود وتأثير سالب للخوف من الاتصال والمشاركة في الفصل.

وقد أوضح بحث ستوت (Stout,1990) أن شعور الطلاب بالمساندة والتشجيع من معلميهم لطرح الأسئلة ورضاهم عن استجابات المعلمين لأسئلتهم له تأثير ايجابي علي تكرار طرحهم للأسئلة لدي عينة مكونة من ١٦١ طالبا وطالبة بالجامعة.

وقد هدف كارديلو (Ciardiello, 1998) إلي معرفة اثر طريقة التدريس المتمركزة حول سيطرة المعلم وطريقة التدريس المتمركز حول المعلم والطالب علي توليد انماط معينة من التساؤلات لدي الطلاب ولم يتوصل إلي وجود فروق دالة بين الطريقتين في حين توصل ايتكن ونير (Aitken & Neer, 1993) إلي وجود تأثير سالب جوهري للخوف من الاتصال والمشاركة في المحاضرات علي عدد الأسئلة التي يمكن أن يطرحها الطلاب كذلك وجود ارتباط موجب جوهري بين مشاركة الطلاب في المحاضرات والدافعية لطرح الأسئلة ومساندة المعلم لأسئلتهم وإتاحة الوقت الكافي للتفكير في الأسئلة.

وتوصل اجوريا (Ajuria, 1995) إلي وجود ارتباط موجب جوهري بين ثناء المعلم علي الأفكار المعرفية للطلاب ومشاركة الطلاب في حجرات الدراسة وعلي حد قول توماس (Thomas, 1998) فإن تساؤل الطالب عبارة عن سلوك يزودنا بمعلومات عن مدى تكيفه واندماجه داخل حجرات الدراسة.

فروض البحث:

من خلال المفهوم النظري لكل من سمات الشخصية وإدراك الطلاب لمساندة عضو هيئة التدريس لأسئلتهم ومشاركة الطلاب في المحاضرة والتحصيل الدراسي، وخصائص كل منهما المستنتجة من نتائج البحوث السابقة، وفي ضوء العلاقة المحتملة بينهم من ناحية وعلاقتهم بالتحصيل الدراسي من ناحية أخرى؛ والمستخلصة من البحوث السابقة؛ يمكن صياغة فروض البحث كالآتي:

١. يمكن نمذجة العلاقات السببية بين مساندة أسئلة الطلاب وسمات الشخصية والمشاركة في المحاضرة والتحصيل الدراسي.

٢. يوجد تأثير جوهري لبعض سمات الشخصية علي مساندة أسئلة الطلاب.

٣. يوجد تأثير جوهري لبعض سمات الشخصية علي المشاركة في المحاضرة.

٤. يوجد تأثير جوهري لبعض سمات الشخصية على التحصيل الدراسي.

٥. يوجد تأثير جوهري لمساندة أسئلة الطلاب علي المشاركة في المحاضرة.

٦. يوجد تأثير جوهري لمساندة أسئلة الطلاب على التحصيل الدراسي.

٧. يوجد تأثير جوهري للمشاركة فى المحاضرة على التحصيل الدراسي.

تصميم البحث والطريقة

منهج البحث:

يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي السببى، نظرا لأنه سيتم دراسة العلاقات السببية بين متغيرات البحث كما هي موجودة في الواقع التعليمي، في الوقت الحاضر، وذلك باستخدام أسلوب تحليل المسار path analysis لاختبار التأثيرات المتبادلة بين متغيرات البحث التي تتضمنها فروض البحث، وهو أسلوب يختبر صحة البيانات الامبيريقية التي ستتوفر لدى الباحثان من خلال أدوات جمع البيانات، وهذا

الأسلوب يتيح تقدير الإسهام السببي المباشر direct causal contribution لأحد المتغيرات في متغير آخر في موقف غير تجريبي.

العينة:

أ. العينة النهائية:

المجتمع الأصل لعينة البحث الحالي هو الطلاب الذكور بكلية التربية، جامعة طيبة، بالمدينة المنورة، بالمملكة العربية السعودية، ولذا فقد اختيرت العينة النهائية(عينة اختبار فروض البحث) من هذا المجتمع الأصل بطريقة عشوائية، وقد بلغ حجمها النهائي ٣٤٩ طالباً، بعد استبعاد بعض الحالات التي لم يكن لديها الاهتمام والجدية فى الاستجابة أو التي لم تكمل الاستجابة على جميع أدوات البحث والبيانات الشخصية، وبلغ متوسط أعمارهم ٢١.٤٩ سنة، بانحراف معياري ٢.٢٥ سنة، حيث امتدت أعمارهم من ١٨ سنة إلى ٢٩ سنة، وبلغت أعدادهم ٤، ٤٤، ٦٥، ٥٧، ٤٣، ٣٤، ٢٢، ٩، ٤، ٦، ١، ٣ للأعمار ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، على الترتيب، فى حين لم يسجل ٥٧ طالبا أعمارهم، كما اختيرت العينة من مستويات دراسية مختلفة؛ حيث امتدت من المستوى الثاني إلى المستوى الثامن، وبلغت أعدادهم ١٣٧، ٨، ٣٧، ٤٦، ٢٥، ١٠، ١٥، للمستويات الدراسية من الثاني إلى الثامن على الترتيب، فى حين لم يسجل ٨١ طالبا مستوياتهم الدراسية، وشملت تخصصات دراسية مختلفة هي اللغة العربية واللغة الانجليزية والتربية الخاصة لغة عربية والتربية الخاصة لغة انجليزية حيث بلغت أعدادها ١٢٨، ٦٠، ٩٠، ١٤، على الترتيب، ولم يسجل ٥٧ طالبا تخصصاتهم الدراسية.

ب- العينة الاستطلاعية:

اختيرت العينة الاستطلاعية (عينة تقنين أدوات البحث) من نفس المجتمع الأصل للعينة النهائية بطريقة عشوائية، وبلغ حجمها النهائي ٢٢٠ طالبا، بمتوسط عمري ٢١.٩٦ سنة، وانحراف معياري ١.٦٦ سنة، حيث امتدت أعمارهم من ١٩ سنة إلى ٣٠

سنة، وبلغت أعدادهم ٨، ٣٣، ٣٩، ٤٤، ٣٢، ١٧، ٦، ٣، ٢، ١، ١، للأعمار ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٩، ٣٠، على الترتيب، فى حين لم يسجل ٣٤ طالبا أعمارهم، كما اختيرت العينة من مستويات دراسية مختلفة، حيث امتدت من المستوى الأول إلى المستوى الثامن، وبلغت أعدادهم ١، ٣٨، ١٣، ٦٠، ٨، ٣٣، ٧، ٢٢ للمستويات الدراسية من الأول إلى الثامن على الترتيب، فى حين لم يسجل ٣٨ طالبا مستوياتهم الدراسية، وشملت تخصصات دراسية مختلفة هي اللغة العربية واللغة الانجليزية والرياضيات والكيمياء والتربية خاصة لغة عربية والتربية الخاصة لغة انجليزية حيث بلغت أعدادها ٤٥، ٤٣، ١، ١٤، ٦٩، ١٩ على الترتيب، ولم يسجل ٣١ طالبا تخصصاتهم الدراسية.

الأدوات:

أولاً: مقاييس سمات الشخصية:

في ضوء التصور النظري لمفهوم سمات الشخصية، المقترح في هذا البحث من منظور نموذج العوامل الخمسة للشخصية، وبالرجوع إلى بعض مقاييس سمات الشخصية بصفة عامة مثل: اختبار الشخصية المتعدد الأوجه، الذي أعده بالعربية عطية هنا، ومحمد عماد الدين، ولويس مليكه وصممه في الأصل هاثاواى، ماكنلى (١٩٨٦)، وقائمة ايزنك للشخصية التي أعدها بالعربية جابر عبد الحميد، ومحمد فخر الإسلام (ب ت)، وصممها في الأصل Eysenck & Eysenck، ومقياس الشخصية الشامل الذي أعده بالعربية جابر عبد الحميد ، وسليمان الخضري الشيخ (١٩٧٨) وهو مقتبس من قائمة الشخصية التي أعدها (Heist & Yong(1968.

كما تم الرجوع إلى بعض المقاييس وبخاصة تلك التي أعدت من منظور نموذج العوامل الخمسة للشخصية، في البيئة الأجنبية أو العربية، مثل مقاييس: عبدالمنعم الدردير(٢٠٠٤)، بوتشنان (Buchanan, 2001)، وزهانج (Zhang, 2003)، وقائمة بوتشنان وآخرون (Buchanan et al., 2005).

وفى ضوء تلك المراجعة تم تحديد خمسة عوامل، بحيث يمثل كل عامل مقياسا لقياس سمات الشخصية الآتية: الانبساطية، والعصابية، والضمير اليقظ، والمقبولية، والانفتاح، كما تم تضمين كل مقياس ٩ مفردات، ونظرا لتأثر مقاييس الشخصية بالعوامل الثقافية، فقد تم عرض مفردات المقاييس على بعض المتخصصين(*) فى المجال بهدف معرفة مدى مناسبة صياغة تلك المفردات لثقافة عينة البحث الحالي، ومدى تمثيل المفردات للمفهوم النفسي التي تقيسها، وفى ضوء ملاحظاتهم فقد تم تعديل صياغة بعض المفردات، ولذا فقد اطمأن الباحثان على أن المفردات تم صياغتها بحيث تتفق مع ثقافة عينة البحث.

ويستجاب لمفردات المقياس بمقياس رباعي من نوع ليكرت امتد من تنطبق تماماً إلى لا تنطبق تماماً، بحيث تأخذ الاستجابات (تنطبق تماما، تنطبق كثيرا، تنطبق قليلا، لاتنطبق تماما) الدرجات ٤، ٣، ٢، ١ على الترتيب، إذا كانت موجبة، فى حين تأخذ الدرجات ١، ٢، ٣، ٤ على الترتيب، إذا كانت سالبة، وبالتالي فإن الدرجة المرتفعة تشير إلى توافر السمة لدى الفرد بدرجة كبيرة، فى حين تشير الدرجة المنخفضة إلى توافر السمة لدى الفرد بدرجة صغيرة، وهكذا بالنسبة لبقية المقاييس، والجدول رقم ١ يبين الصورة المبدئية لمفردات مقاييس سمات الشخصية.

(*) يتقدم الباحثان بالشكر لكل من: أ.د. عبدالله سليمان ابراهيم، أ.د. حسن مصطفى عبدالمعطى، د. زين حسن ردادى، د.على الصبيحى، أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة طيبة.

جدول (١)

مفردات الصورة المبدئية لمقاييس سمات الشخصية

المقياس	رقم المفردة	المفردات	وجهة المفردة
الانبساطية	١	أندمج مع الجماعة بسرعة.	+
	٢	أنا ماهر في التعامل مع المواقف الاجتماعية.	+
	٣	أكون أصدقاء بسهولة.	+
	٤	أعرف كيفية جذب الآخرين إلى.	+
	٥	أشعر بالراحة مع الآخرين.	+
	٦	أتحدث كثيرا.	+
	٧	أحب جذب الانتباه إلى.	+
	٨	أحب أن أكون بعيدا عن الأنظار.	-
	٩	توصف خبراتي بأنها مملة وغامضة.	-
العصابية	١٠	أشعر بأشياء غير سارة.	+
	١١	أكون مكتئبا في معظم الأوقات.	+
	١٢	أكره نفسي.	+
	١٣	لدي مزاج متقلب.	+
	١٤	أصاب بالذعر بسهولة.	+
	١٥	أشعر بالغضب في معظم الأوقات.	+
	١٦	أشعر بالراحة مع نفسي.	-
	١٧	أنا متسامح مع نفسي.	-
	١٨	لست مهتما بالأشياء.	-
الضمير اليقظ	١٩	أنا مستعد(جاهز) دائما.	+
	٢٠	أعمل خطط والتزم بها.	+
	٢١	أنفذ خططي التي أضعها.	+
	٢٢	أنجز عملي اليومي بطريقة صحيحة.	+
	٢٣	أولي اهتماما بمعرفة التفاصيل.	+
	٢٤	أجد صعوبة في تركيز تفكيري في العمل.	-
	٢٥	أؤدي عملي كي أتجنب فقط العقاب.	-
	٢٦	أتهرب من واجباتي(التزاماتي).	-
	٢٧	أضيع وقتي.	-
المقبولية	٢٨	لدي انطباع جيد عن كل شخص.	+
	٢٩	أحترم الآخرين.	+

المقياس	رقم المفردة	المفردات	وجهة المفردة
	٣٠	أتقبل الأشخاص كما هم.	+
	٣١	اجعل الناس يشعرون بالارتياح.	+
	٣٢	أقاطع الآخرين في كل شيء.	-
	٣٣	أسيئ إلى الآخرين.	-
	٣٤	اشعر بأني سليط(حاد) اللسان.	-
	٣٥	افرض نفسي على الآخرين.	-
	٣٦	اشك في الدوافع الخفية للآخرين.	-
الانفتاح	٣٧	أنا مرهف(شديد) الحس والمشاعر.	+
	٣٨	امتلك خيال خصب (واسع).	+
	٣٩	استمتع بالاستماع للأفكار الجديدة.	+
	٤٠	انقل المناقشة والحديث إلى مستوى أعلى.	+
	٤١	استمتع بالمناظر والأماكن الخلابة والواسعة.	+
	٤٢	أحب السفر والرحلات والتجوال.	+
	٤٣	لست مهتماً بالأفكار المجردة.	-
	٤٤	أتجنب المناقشات الفلسفية.	-
	٤٥	أتعايش مع الأعراف والتقاليد السائدة.	-

وقد هدف الباحثان إلى التوصل إلى أقل عدد من المفردات التي تقيس كل سمة من سمات الشخصية، حيث انه عندما تكون عدد مفردات المقاييس التي يتم تطبيقها على عينة البحث كبيرة، فقد يؤدى إلى الملل والعشوائية عند الاستجابة لتلك المقاييس خاصة عندما يكون عدد أدوات البحث كثيرة، ويتسق ذلك مع ماقام به رامستيد، وجون Rammstedt & John (2007)، ولتحقيق ذلك، إعداد صورة مختصرة لمقاييس سمات الشخصية، ولتقديم مؤشرات الكفاءة السيكومترية لهذه المقاييس تم الآتي:

الصدق:

تم حساب صدق المقاييس، باستخدام التحليل العاملى الاستكشافي exploratory factor analysis لمصفوفة معاملات الارتباط بين درجات مفردات

كل مقياس (ن=٩ مفردات) لدى عينة البحث الاستطلاعية (ن= ٢٢٠ طالبا)، بطريقة المكونات الأساسية، وبالاعتماد على محك كايزر Kaiser لاستخلاص العوامل، وهي العوامل التي لها جذر كامن أكبر من أو يساوي الواحد، ثم التدوير المائل oblique بطريقة oblimin، مع اعتبار تشبع المفردة بالعامل دالا إحصائيا إذا كانت قيمته المطلقة (٠.٣) على الأقل.

وفي ضوء هذا الإجراء، وما يسفر عنه التحليل العاملى من عوامل، يتم اختيار المفردات التي تشبعت بالعامل الذي له أعلي نسبة تباين (يفسر اكبر نسبة تباين)، ويكون له أكبر قيمة للجذر الكامن بالمقارنة بالعوامل الأخرى إن وجدت، وأن يتشبع به ثلاث مفردات على الأقل، وعند إجراء التحليل العاملي مرة ثانية لمصفوفة معاملات الارتباط بين مفردات هذا العامل (جدول رقم ٢) فإنها تعطي عاملا وحيدا، أى أن تلك المفردات تتشبع بعامل وحيد، حيث هدف الباحثان إلى التوصل لعامل واحد لكل مقياس، وفى ضوء هذا الإجراء الاحصائى، قد تم التوصل إلى خمسة عوامل للشخصية، ينتمي لكل عامل خمس مفردات، والجدول رقم ٢ يوضح مصفوفات معاملات الارتباط بين المفردات التي تشبعت بهذا العامل لكل مقياس على حدة.

جدول (٢)

مصفوفة معاملات الارتباط بين مفردات مقاييس الشخصية(ن=٥ مفردات لكل مقياس) لدى العينة الاستطلاعية (ن=٢٢٠ طالبا)

المقياس	رقم المفردة(*)	١	٢	٣	٤	٥
الانبساطية	١	١,٠				
	٢	٠,٣٤	١,٠			
	٣	٠,٤٩	٠,٣٩	١,٠		
	٤	٠,٢٩	٠,٢٥	٠,٣٤	١,٠	
	٥	٠,٣٤	٠,١٨	٠,٣٧	٠,٢٧	١,٠
العصابية	رقم المفردة	١٠	١١	١٣	١٤	١٥
	١٠	١,٠				
	١١	٠,٥٠	١,٠			
	١٣	٠,٣٩	٠,٤٧	١,٠		

* أرقام المفردات بالجدول رقم ١

	١٤	٠,٣٩	٠,٣٥	٠,٣٩	١,٠	١,٠
	١٥	٠,٣١	٠,٤٥	٠,٤٢	٠,٣٩	
	رقم المفردة	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٧
الضمير اليقظ	١٩	١,٠				
	٢٠	٠,٢٩	١,٠			
	٢١	٠,٣٠	٠,٧١	١,٠		
	٢٢	٠,٢٣	٠,٣٨	٠,٥٣	١,٠	
	٢٧	٠,٢٣	٠,٣١	٠,٣٨	٠,٤٠	١,٠
	رقم المفردة	٣٢	٣٣	٣٤	٣٥	٣٦
المقبولية	٣٢	١,٠				
	٣٣	٠,٤٩	١,٠٠			
	٣٤	٠,٣٢	٠,٣٨	١,٠		
	٣٥	٠,٢٢	٠,٣٥	٠,٤٩	١,٠	
	٣٦	٠,٢٥	٠,٢٥	٠,٣٨	٠,٣٨	١,٠
	رقم المفردة	٣٨	٣٩	٤٠	٤١	٤٢
الانفتاحية	٣٨	١,٠				
	٣٩	٠,٣٦	١,٠			
	٤٠	٠,٣٨	٠,٣٦	١,٠		
	٤١	٠,٢٩	٠,٢٨	٠,٢٩	١,٠	
	٤٢	٠,١٤	٠,٢٧	٠,١٣	٠,٣٦	١,٠

وقد أسفرت نتائج التحليل العاملى لمصفوفة معاملات الارتباط بين درجات مفردات كل مقياس على حدة والموضحة بالجدول رقم ٢ ، عن عامل وحيد، ويوضح تلك النتائج الجدول رقم ٣.

جدول (٣)

مصفوفة البناء العاملى لمعاملات الارتباط بين مفردات مقاييس سمات الشخصية لدى العينة الاستطلاعية (ن=٢٢٠ طالبا)

المقياس	رقم المفردة(*)	المفردة	التشبع	الشيوع
الانبساطية	٣	أكون أصدقاء بسهولة.	٠,٧٩	٠,٦٢
	١	أندمج مع الجماعة بسرعة.	٠,٧٥	٠,٥٦
	٢	أنا ماهر في التعامل مع المواقف الاجتماعية.	٠,٦٢	٠,٣٩
	٥	أشعر بالراحة مع الآخرين.	٠,٦٢	٠,٣٨
	٤	أعرف كيفية جذب الآخرين إلى.	٠,٦١	٠,٣٨
		الجذر الكامن ٢,٣٥ نسبة التباين ٤٦,٥١		
العصابية	١١	أكون مكتئبا في معظم الأوقات.	٠,٧٩	٠,٦٢
	١٣	لدي مزاج متقلب.	٠,٧٣	٠,٥٤
	١٠	أشعر بأشياء غير سارة.	٠,٧٢	٠,٥١
	١٥	أشعر بالغضب في معظم الأوقات.	٠٧٠	٠,٤٩
	١٤	أصاب بالذعر بسهولة.	٠,٦٩	٠,٤٨
		الجذر الكامن ٢,٦٣ نسبة التباين ٥٢,٦٤		
الضمير اليقظ	٢١	أعمل خطط والتزم بها.	٠,٨٦	٠,٧٤
	٢٠	أنفذ خططي التي أضعها.	٠,٧٩	٠,٦٣
	٢٢	أنجز عملي اليومي بطريقة صحيحة.	٠,٧٢	٠,٥٢
	٢٧	أضيع وقتي.	٠,٦٣	٠,٤٠
	١٩	أنا مستعد (جاهز) دائما.	٠,٥٢	٠,٣٧
		الجذر الكامن ٢,٥٥ نسبة التباين ٥١,٠٨		
المقبولية	٣٤	اشعر بأني سليط (حاد) اللسان.	٠,٧٦	٠,٥٧
	٣٣	أسيئ إلى الآخرين.	٠,٧٢	٠,٥١
	٣٥	افرض نفسي على الآخرين.	٠,٧١	٠,٥١
	٣٢	أقاطع الآخرين في كل شيء.	٠,٦٥	٠,٤٢
	٣٦	اشك في الدوافع الخفية للآخرين.	٠,٦٤	٠,٤١
		الجذر الكامن ٢,٤١٢ نسبة التباين ٤٨,٢٣		
الانفتاحية	٣٩	استمتع بالاستماع للأفكار الجديدة.	٠,٧١	٠,٥٠
	٤١	استمتع بالمناظر والأماكن الخلابة والواسعة.	٠,٦٨	٠,٤٦
	٣٨	امتلك خيال خصب (واسع).	٠,٦٨	٠,٤٦

* أرقام المفردات بالجدول رقم ١.

المقياس	رقم المفردة(*)	المفردة	التشبع	الشيوع
	٤٠	انقل المناقشة والحديث إلى مستوى أعلى.	٠,٦٧	٠,٤٥
	٤٢	أحب السفر والرحلات والتجوال.	٠,٥٤	٠,٢٩
	الجذر الكامن ٢,١٥ نسبة التباين ٤٣,٠٣			

وتشير النتائج بالجدول رقم ٣ إلى تمتع مقاييس سمات الشخصية بدرجة عالية من الصدق، وبذلك تصبح الصورة النهائية لكل مقياس مكونة من ٥ مفردات، ويوضح الملحق رقم ١ الصورة النهائية لمقاييس سمات الشخصية وتعليمات الاستجابة لها.

الثبات:

لحساب ثبات المقاييس تم استخدام معامل ألفا لكرونباخ للدرجة الكلية لكل مقياس على حدة لدى العينة الاستطلاعية (ن= ٢٢٠ طالبا)، والجدول رقم ٤ يبين نتائج ثبات المقاييس.

جدول(٤)

معاملات ثبات مقاييس سمات الشخصية عند حذف درجة المفردة، وللدرجة الكلية (ن= ٥ مفردات لكل مقياس) لدى العينة الاستطلاعية (ن= ٢٢٠ طالبا)

المقياس	رقم(*) المفردة	المتوسط عند حذف درجة المفردة	التباين عند حذف درجة المفردة	معامل الارتباط	معامل الثبات عند حذف درجة المفردة
الانبساطية	١	١٠,٨٣	٥,١٥	٠,٥٣	٠,٦٣٤
	٢	١٠,٨٤	٥,٦٣	٠,٤١	٠,٦٨٤
	٣	١٠,٩١	٤,٨٦	٠,٥٩	٠,٦٠٧
	٤	١٠,٩٢	٥,٥٣	٠,٤٠	٠,٦٨٧
	٥	١١,٠٢	٥,٧٨	٠,٤٠	٠,٦٨٥
	المتوسط ١٣,٦٣ الانحراف المعياري ٢,٨٠ التباين ٧,٨٥ معامل الثبات الكلي ٠,٧٠٩				

* أرقام المفردات بالجدول رقم ١.

العصابية	١٠	٨,٦٢	٧,٣٥	٠,٥٣	٠,٧٣٥
	١١	٨,٨٣	٧,٢٣	٠,٦٢	٠,٧٠٧
	١٣	٨,٤٦	٦,٨٠	٠,٥٥	٠,٧٣٠
	١٤	٩,٠٣	٧,٦٣	٠,٥١	٠,٧٤٢
	١٥	٨,٦٥	٧,٦٠	٠,٥٢	٠,٧٣٩
	المتوسط ١٠,٩٠ الانحراف المعياري ٣,٢٩				
	التباين ١٠,٨٢ معامل الثبات الكلي ٠,٧٧٢				
الضمير اليقظ	١٩	٩,٥٦	٧,٧٥	٠,٣٤	٠,٧٦٢
	٢٠	١٠,٠٣	٦,٦٤	٠,٥٩	٠,٦٧٦
	٢١	٩,٨٥	٦,٢٦	٠٦٩	٠,٦٣٨
	٢٢	٩,٦٥	٧,٠١	٠,٥٣	٠,٧٠٠
	٢٧	٩,٧١	٦,٩٠	٠,٤٤	٠,٧٣٥
	المتوسط الكلي ١٢,٢٠ التباين ١٠,١٦١				
	الانحراف المعياري ٣,١٨٨ معامل الثبات الكلي ٠,٧٤٩				
المقبولية	٣٢	١٢,٧٤	٦,٧٢	٠,٤٣	٠,٧٠٢
	٣٣	١٢,٥٦	٦,٦٨	٠,٥١	٠,٦٧٧
	٣٤	١٢,٩٠	٥,٨٤	٠,٥٦	٠,٦٤٩
	٣٥	١٢,٩٧	٥,٩٥	٠,٥١	٠,٦٧١
	٣٦	١٣,٣٤	٦,٢٦	٠,٤٤	٠,٧٠١
	المتوسط الكلي ١٢,٢٠ التباين الكلي ١٠,١٦				
	الانحراف المعياري ٣,١٨٨ معامل الثبات الكلي ٠,٧٤٩				
الانفتاح	٣٨	١٣,٣٦	٤,٠٩	٠,٤٣	٠,٦٠٣
	٣٩	١٣,٠٧	٤,٣٤	٠,٤٨	٠,٥٨٣
	٤٠	١٣,٤٦	٤,٢٠	٠,٤٣	٠,٦٠٤
	٤١	١٢,٧٩	٤,٦٥	٠,٤٥	٠,٦٠١
	٤٢	١٢,٩١	٤,٨٢	٠,٣١	٠,٦٥٨
	المتوسط الكلي ١٦,٤٠ التباين الكلي ٦,٣٦٩				
	الانحراف المعياري ٢,٥٢٤ معامل الثبات الكلي ٠,٦٦٢				

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات بلغت ٠,٧٠٩، ٠,٧٧٢، ٠,٧٤٩، ٠,٧٣٧، ٠,٦٦٢ لمقاييس الانبساطية والعصابية والضمير اليقظ والمقبولية والانفتاح على الترتيب، وهي تشير إلى تمتع تلك المقاييس بدرجة جيدة من الثبات خاصة أن عدد مفردات كل مقياس يعتبر صغيراً، كما يلاحظ أن معاملات الثبات عند حذف درجة المفردة كانت أقل من معامل الثبات للمقياس ككل، مما يشير إلى إسهام المفردات

بصورة ايجابية فى الثبات الكلى، كما أن جميع معاملات ارتباط المفردة بالدرجة الكلية عند حذف درجة المفردة كانت دالة إحصائيا؛ مما يشير إلى صدق المفردات.

الصورة النهائية لمقاييس سمات الشخصية:

في ضوء نتائج الصدق والثبات لمقاييس سمات الشخصية، يتضح أن الدرجة الكلية لكل مقياس ودرجة كل مفردة تتمتع بمؤشرات سيكومترية جيدة، ويكون لكل مقياس فرعى درجة مستقلة به، ولا توجد درجة كلية للمقاييس، وعددها ٥ مقاييس، عدد مفرداتها ٢٥ مفردة، وقد تضمن مقياس الانبساطية المفردات أرقام (١، ٢، ٣، ٤، ٥)، وجميعها موجبة، وتضمن مقياس العصابية المفردات أرقام (٦، ٧، ٨، ٩، ١٠)، وجميعها موجبة، وتضمن مقياس الضمير اليقظ المفردات أرقام (١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥)، وجميعها موجبة عدا المفردة رقم ١٥ سالبة، وتضمن مقياس المقبولية المفردات أرقام (١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠)، وجميعها سالبة، وتضمن مقياس الانفتاح المفردات أرقام (٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥) وجميعها موجبة، وقد وضعت جميع مفردات المقاييس مع بعضها فى شكل مقياس واحد وذلك عند تطبيقها على عينة البحث النهائية، ويوضح الملحق رقم ١ الصورة النهائية لمقاييس سمات الشخصية وتعليمات الاستجابة لها.

ثانياً: مقياس مساندة أسئلة الطلاب:

يهدف هذا المقياس إلى تقدير مساندة عضو هيئة التدريس لأسئلة الطلاب داخل قاعات الدراسة من وجهة نظر الطلاب أو كما يدركها الطلاب، وفى سبيل إعداد هذا المقياس، فقد تم تأسيسه على ضوء المفهوم النظري للمساندة الاجتماعية ووظائفها بصفة عامة ومساندة أسئلة الطلاب بخاصة، والذي تم تبنيه فى الإطار النظري لهذا البحث، كما تم مراجعة بعض المقاييس التي اهتمت بقياس المساندة بمجالاتها المختلفة مثل المقياس الذي أعده كرابينك وشارما Karabenick & Sharma (1994) في هذا المجال، وتأسيسا على ذلك تم صياغة ١٧ مفردة، لتمثل الصورة المبدئية للمقياس، والتي يوضحها الجدول رقم ٥ .

جدول(٥)

مفردات الصورة المبدئية لمقياس مساندة أسئلة الطلاب (ن=١٧مفردة)

م	أرى أن أعضاء هيئة التدريس:	وجهة المفردة
١	يصبرون حتى ينتهي الطلاب من طرح أسئلتهم.	+
٢	يخصصون درجات لأسئلة الطلاب.	+
٣	يحترمون أسئلة الطلاب.	+
٤	يجيبون على أسئلة الطلاب بصورة دقيقة وشاملة.	+
٥	يمدحون الطلاب الذين يطرحون أسئلة.	+
٦	يطلبون منا مقاطعتهم عندما نريد طرح الأسئلة.	+
٧	يخصصون وقتًا كافيًا لطرح اسئلتنا.	+
٨	يشجعوننا على طرح أسئلتنا المختلفة.	+
٩	يشعرون بارتياح عندما يطرح الطلاب أية أسئلة.	+
١٠	يتوقفون عن الشرح لإعطاء الطلاب الفرصة لطرح الأسئلة.	+
١١	يوجهوننا إلى كيفية طرح الأسئلة بصورة جيدة.	+
١٢	يحثون الطلاب على طرح تساؤلاتهم أولا بأول.	+
١٣	يخصصون وقتًا كافيًا للإجابة على أسئلتنا.	+
١٤	لديهم مهارة في إدارة أسئلة الطلاب.	+
١٥	يتجاهلون كثيرًا من أسئلة الطلاب.	-
١٦	يجيبون على أسئلتنا بسرعة كي يعودوا للشرح.	-
١٧	يعتقدون أن شرحهم للدرس أكثر فائدة من أسئلتنا.	-

ولحساب صدق وثبات المقياس تم استخدام نفس الإجراءات التي اتبعت في تقديم المؤشرات السيكومترية لمقاييس سمات الشخصية بعد تطبيق الصورة المبدئية على العينة الاستطلاعية (ن= ٢٢٠ طالبا)، حيث أوضحت نتائج التحليل العاملي لمصفوفة معاملات الارتباط بين مفردات الصورة المبدئية للمقياس، أن المفردات التي تشبعت بالعامل الذي فسر أعلى نسبة تباين وكان له اكبر قيمة للجذر الكامن بالمقارنة بالعوامل الأخرى هي المفردات أرقام ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، وقد تم إجراء التحليل العاملي لمصفوفة معاملات الارتباط بين تلك المفردات، والتي يوضحها جدول رقم ٦، حيث أسفر عن عامل وحيد بنسبة تباين ٥٣.١٧ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق.

جدول(٦)

مصفوفة معاملات الارتباط بين مفردات مقياس مساندة أسئلة الطلاب (ن=٨ مفردات) لدى العينة الاستطلاعية (ن=٢٢٠ طالبا)

رقم المفردة(*)	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤
٧	١,٠							
٨	٠,٥٣	١,٠						
٩	٠,٤٢	٠,٦٢	١,٠					
١٠	٠,٤٩	٠,٤٤	٠,٤٦	١,٠				
١١	٠,٣٤	٠,٣٦	٠,٤١	٠,٥٦	١,٠			
١٢	٠,٤٩	٠,٤٦	٠,٤٩	٠,٥٤	٠,٤٨	١,٠		
١٣	٠,٦٤	٠,٤٤	٠,٤٨	٠,٥٣	٠,٤١	٠,٥٥	١,٠	
١٤	٠,٣٧	٠,٤٣	٠,٣٥	٠,٤٤	٠,٤٠	٠,٤١	٠,٤٨	١,٠

جدول(٧)

مصفوفة البناء العاملى لمعاملات الارتباط بين مفردات مقياس مساندة أسئلة الطلاب لدى العينة الاستطلاعية (ن=٢٢٠ طالبا)

رقم المفردة(*)	المفردة	التشبع	الشيوع
١٣	يخصصون وقتًا كافيًا للإجابة على أسئلتنا.	٠,٧٨	٠,٦٠
١٠	يتوقفون عن الشرح لإعطاء الطلاب الفرصة لطرح الأسئلة.	٠,٧٧٨	٠,٥٩
١٢	يحثون الطلاب على طرح تساؤلاتهم أولاً بأول.	٠,٧٦	٠,٥٧
٧	يخصصون وقتًا كافيًا لطرح أسئلتنا.	٠,٧٤	٠,٥٥
٨	يشجعوننا على طرح أسئلتنا المختلفة.	٠,٧٣	٠,٥٣
٩	يشعرون بارتياح عندما يطرح الطلاب أية أسئلة.	٠,٧٢	٠,٥٢
١١	يوجهوننا إلى كيفية طرح الأسئلة بصورة جيدة.	٠,٦٧	٠,٤٦
١٤	لديهم مهارة في إدارة أسئلة الطلاب.	٠,٦٦	٠,٤٣٢
الجذر الكامن ٤,٢٥٤ نسبة التباين ٥٣,١٦٩			

* أرقام المفردات بالجدول رقم ٥.

* أرقام المفردات بالجدول رقم ٥.

ولحساب ثبات المقياس تم استخدام معامل ألفا لكرونباخ للدرجة الكلية للمقياس لدى العينة الاستطلاعية (ن= ٢٢٠ طالبا)، والجدول رقم ٨ يبين نتائج ثبات المقاييس.

جدول(٨)

معامل ثبات مقياس مساندة أسئلة الطلاب عند حذف درجة المفردة، وللدرجة الكلية (ن= ٨ مفردات) لدى العينة الاستطلاعية(ن= ٢٢٠ طالبا)

رقم المفردة(*)	المتوسط عند حذف درجة المفردة	التباين عند حذف درجة المفردة	معامل الارتباط	معامل الثبات عند حذف درجة المفردة
٧	١٧,٦٣	٢٢,٩٧	٠,٦٤	٠,٨٥٦
٨	١٧,٢٥	٢٢,٦٢	٠,٦٣	٠,٨٥٧
٩	١٧,٣٤	٢٣,٢٧	٠,٦٢	٠,٨٥٨
١٠	١٧,٦٠	٢٢,٤٥	٠,٦٨	٠,٨٥١
١١	١٧,٨١	٢٢,٦٣	٠,٥٧	٠,٨٦٤
١٢	١٧,٥٠	٢٢,٦٤	٠,٦٦	٠,٨٥٣
١٣	١٧,٦٢	٢٢,٧٧	٠,٦٨	٠,٨٥١
١٤	١٧,٤٤	٢٣,٧١	٠,٥٦	٠,٨٦٤
المتوسط الكلي ٢٠,٠٣ التباين الكلي ٢٩,٣٥				
الانحراف المعياري ٥,٤٢ معامل الثبات الكلى ٠,٨٧٢				

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات الكلى بلغت ٠,٨٧٢، وهي تشير إلى تمتع تلك المقياس بدرجة عالية من الثبات، كما أن قيم معاملات ألفا للمقياس عند حذف درجة المفردة أقل من قيمة معامل ألفا للمقياس ككل، أي أن جميع المفردات تسهم بشكل ايجابي فى ثبات المقياس، حيث إن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي، كما أن قيم جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية، في حال حذف درجة المفردة، كانت دال إحصائيًا مما يدل على صدق المفردات.

* أرقام المفردات بالجدول رقم ٥.

وفى ضوء النتائج التي أسفرت عنها إجراءات صدق وثبات المقياس، أصبحت الصورة النهائية له مكونة من ٨ مفردات، جميعها موجبة، يستجاب لها بمقياس رباعي من نوع ليكرت، يمتد من تنطبق تماماً إلى لا تنطبق تماماً، بحيث تأخذ الاستجابات (تنطبق تماما، تنطبق كثيرا، تنطبق قليلا، لا تنطبق تماما) الدرجات (٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وبالتالي فإن الدرجة المرتفعة تشير إلى أن الطلاب يدركون أن أعضاء هيئة التدريس يساندون أسئلتهم ايجابيا وبدرجة كبيرة، والملحق رقم ٢ يبين الصورة النهائية لمفردات مقياس مساندة عضو هيئة التدريس لأسئلة الطلاب وتعليماته.

ثالثا: مقياس المشاركة في المحاضرة:

تأسيسا على مفهوم مشاركة الطلاب فى المحاضرة، الذي تم تعريفة فى الإطار النظري للبحث الحالي، وفي ضوء الأسئلة التي اقترحها فاسنجر Fassinger (1996) في هذا المجال، والتي تتعلق بدرجة مشاركة الطالب في قاعات الدرس، واسترشادا باستبيان المشاركة في الفصل الذي أعده عزت عبدالحميد، وأبوالمجد الشوربجى(٢٠٠٥)، تم إعداد المقياس فى صورته الأولية (جدول رقم ٩) التي تكونت من ١٠ مفردات.

جدول(٩)

مفردات الصورة المبدئية لمقياس المشاركة في المحاضرة(ن=١٠ مفردات)

م	المفردات	وجهة المفردة
١	أقوم بإبداء ملاحظاتي في المحاضرات.	+
٢	أستمتع بإلقاء الأسئلة في المحاضرات.	+
٣	أتطوع لعرض بعض الاقتراحات في المحاضرات.	+
٤	أحب الطلاب الذين يشاركون في المحاضرات.	+
٥	أساهم في المناقشات مع زملائي في المحاضرات.	+
٦	أقوم بالتعبير عن آرائي الشخصية في المحاضرات.	+
٧	أشارك في الإجابة عن أسئلة أعضاء هيئة التدريس.	+
٨	استمتع بالمحاضرة التي تقوم على الحوار والمناقشة.	+
٩	أطرح أسئلة كثيرة في المحاضرات.	+
١٠	أحب الأساتذة الذين يطلبون منا مناقشتهم في المحاضرات.	+

ولحساب صدق وثبات المقياس تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية (ن=٢٢٠ طالبًا)، وباستخدام نفس الإجراءات التي اتبعت في حساب صدق مقياسي سمات الشخصية ومساندة أسئلة الطلاب، أصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من ٧ مفردات، حيث أسفر التحليل العاملي لمصفوفة معاملات الارتباط بين تلك المفردات (جدول رقم ١٠) عن تشبعها بعامل واحد جذره الكامن ٤.٢٢١، وقد فسر هذا العامل نسبة تباين مقدارها ٦٠.٢٩٦٪ من التباين الكلي، والجدول رقم ١١ يبن تشبعات المفردات بالعامل وقيم الشيوع، وتلك النتائج تشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق.

جدول(١٠)

مصفوفة معاملات الارتباط بين مفردات مقياس المشاركة في المحاضرة (ن= ٧ مفردات) لدى العينة الاستطلاعية(ن=٢٢٠ طالبا).

رقم المفردة(*)	١	٢	٣	٥	٦	٧	٩
١	١,٠						
٢	٠,٥٥	١,٠					
٣	٠,٦٣	٠,٥٢	١,٠				
٥	٠,٥٧	٠,٥١	٠,٥٩	١,٠			
٦	٠,٥٥	٠,٥٤	٠,٥٥	٠,٦٣	١,٠		
٧	٠,٣٨	٠,٤٠	٠,٤٣	٠,٥٢	٠,٥١	١,٠	
٩	٠,٥٠	٠,٥٦	٠,٥٩	٠,٦١	٠,٦١	٠,٤٧	١,٠

جدول(١١)

مصفوفة البناء العاملى لمعاملات الارتباط بين مفردات مقياس المشاركة فى المحاضرة(ن=٧ مفردات) لدى العينة الاستطلاعية(ن=٢٢٠ طالبا).

رقم المفردة(*)	المفردة	التشبع	الشيوع
٥	أساهم في المناقشات مع زملائي في المحاضرات.	٠,٨٢	٠,٦٨
٦	أقوم بالتعبير عن آرائي الشخصية في المحاضرات.	٠,٨٠	٠,٦٦
٩	أطرح أسئلة كثيرة في المحاضرات.	٠,٧٧	٠,٦٤
٣	أتطوع لعرض بعض الاقتراحات في المحاضرات.	٠,٧٥	٠,٦٤

* أرقام المفردات بالجدول رقم ٩.

* أرقام المفردات بالجدول رقم ٩.

رقم المفردة(*)	المفردة	التشبع	الشيوع
١	أقوم بإبداء ملاحظاتي في المحاضرات.	٠,٨٢	٠,٥٩
٢	أستمتع بإلقاء الأسئلة في المحاضرات.	٠,٨٠	٠,٥٦
٧	أشارك في الإجابة على أسئلة أعضاء هيئة التدريس.	٠,٧٧	٠,٥٦
الجذر الكامن ٤,٢٢١ نسبة التباين ٦٠,٢٩٦			

وتم حساب ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا لـ كرونباخ، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلى للمقياس ٠.٨٨٨، وهي تشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات، كما كانت قيم معاملات ألفا للمقياس عند حذف درجة المفردة أقل من معامل ألفا للمقياس ككل، أي أن جميع المفردات تسهم بشكل ايجابي فى ثبات المقياس، كما أن قيم جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية، في حال حذف درجة المفردة) كانت دالة إحصائيًا مما يدل على صدق المفردات، ويوضح تلك النتائج جدول رقم ١٢.

جدول(١٢)

معامل ثبات مقياس المشاركة في المحاضرة (ن=٧ مفردات) عند حذف درجة المفردة، وللدرجة الكلية لدى العينة الاستطلاعية(ن= ٢٢٠ طالبا)

رقم المفردة(*)	المتوسط عند حذف درجة المفردة	التباين عند حذف درجة المفردة	معامل الارتباط	معامل الثبات عند حذف درجة المفردة
١	١٣,١٢	١٩,٥٧	٠,٦٨	٠,٨٧٢
٢	١٣,٠٧	١٩,٤٠	٠,٦٥	٠,٨٧٦
٣	١٣,٤٠	١٩,٤٤	٠,٧١	٠,٨٦٩
٥	١٢,٩٦	١٩,٤١	٠,٧٤	٠,٨٦٥
٦	١٣,١٥	١٩,٠٥	٠,٧٣	٠,٨٦٦
٧	١٢,٩٤	٢٠,٥٣	٠,٥٧	٠,٨٨٦
٩	١٣,٥٧	٢٠,٢٧	٠,٧٢	٠,٨٦٩
المتوسط الكلي ١٥,٣٧ التباين الكلي٢٦,٢٧٩ الانحراف المعياري ٥,١٢٦ معامل الثبات الكلى ٠,٨٨٨				

* أرقام المفردات بالجدول رقم ٩.

وفى ضوء النتائج التي أسفرت عنها إجراءات صدق وثبات المقياس، أصبحت الصورة النهائية له مكونة من ٧ مفردات، جميعها موجبة، يستجاب لها بمقياس رباعي من نوع ليكرت، يمتد من تنطبق تماماً إلى لا تنطق تماماً، بحيث تأخذ الاستجابات (تنطبق تماما، تنطبق كثيرا، تنطبق قليلا، لا تنطبق تماما) الدرجات (٣،٤،٢، ١) على الترتيب، حيث تشير الدرجة العالية على هذا المقياس إلى ارتفاع درجة مشاركة الطالب في المحاضرة، والملحق رقم ٣ يبين الصورة النهائية للمقياس.

رابعا: التحصيل الدراسي:

اثناء تطبيق أدوات البحث طلب من أفراد العينة النهائية (ن= ٣٤٩طالباً) تسجيل المعدل التراكمي لتحصيله الدراسي حتى الفصل الدراسي السابق، وقد امتد مداه من ١,٥ إلى ٤,٨٣ نقطة، بمتوسط ٣,١٣، وانحراف معياري ٠,٥٧، ويقصد بالتحصيل الدراسي في البحث الحالي مجموع الدرجات التي تحصل عليها الطالب الجامعي خلال دراسته للمقررات والتي بُني عليها معدله التراكمي وفقاً للائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة الجامعية بجامعة طيبة، حيث تأخذ المعدلات ٤,٥- ٥، ٣,٧٥- ٤,٤٩، ٣,٧٤- ٢,٧٥، ٢,٧٤- ٢، التقديرات ممتاز، جيد جدا، جيد، مقبول على الترتيب.

خامسا: الأسلوب الإحصائي:

حيث إن البحث الحالي يهدف إلى التوصل إلى إيجاد تكامل مفاهيمي بين أساليب التفكير والاستقلال الإدراكي والتحصيل الدراسي، فقد استخدم أسلوب تحليل المسار path analysis(*) للتوصل إلى افضل نموذج الذي يمكن ان يحتوى على

(*) تمت إجراءات تحليل المسار باستخدام البرنامج الاحصائى L I S R E L 8.50.

Karl G. Joreskog & Dag Sorbom (1981-2001). LISREL 8.50.Universal Copyright Convention Scientific Software International, Inc, www.ssicentral.com.

التأثيرات التي تتضمنها فروض البحث الحالي. وللتوصل لأفضل نموذج تحليل مسار يمثل التأثيرات المتضمنة في فروض البحث تم استخدام موقف توليد نموذج model generating situation وفيه يصوغ الباحث نموذجاً أولياً وعن طريق البيانات الأمبريقية يقبل أو يعدل هذا النموذج إلى أن يتم الوصول إلى أفضل نموذج مطابق لمصفوفة معاملات الارتباط بين المتغيرات، فإذا كان النموذج الأولى لا يطابق البيانات المعطاة (مصفوفة معاملات الارتباط) فيتم تعديله واختباره مرة ثانية، حيث يكون الهدف هو إيجاد نموذج ليس فقط مطابقاً للبيانات بصورة جيدة من الناحية الإحصائية، ولكن يتميز بأن كل بارامتر يحتوى عليه يمكن أن يكون له تفسير ومعنى حقيقي، أي أن الهدف هو توليد نموذج وليس اختبار نموذج.

وللحكم على مطابقة النموذج الافتراضي (النظري) للنموذج المفترض(الحالي) أو البيانات المستخدمة بصورة جيدة يتم الرجوع إلى المدى المثالي لمؤشرات حسن المطابقة goodness fit indices وقيمة المؤشر التي تعطي أفضل مطابقة fit perfect، والموضحة بالجدول رقم ١٣، ويعتبر أقوى مؤشر للمطابقة أن تكون قيمة كا٢ غير دالة إحصائيا.

جدول(١٣)

مؤشرات حسن المطابقة للنموذج الإحصائي والمدى المثالي لها، وقيمة المؤشر التي تعطي مطابقة تامة

المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	قيمة المؤشر للمطابقة التامة
كا٢ $\chi 2$ درجات الحرية df مستوي دلالة كا٢	أن تكون قيمة كا٢ غير دالة إحصائيا	صفر صفر ١,٠٠
نسبة كا٢ Chi – Square Ratio	٠ – ٥	٠ – ١
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximate (RMSEA)	٠ – ٠,١	٠

المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	قيمة المؤشر للمطابقة التامة
مؤشر الصدق المستعرض المتوقع للنموذج الحالي Expected Cross Validation Index (ECVI)	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع	
مؤشر الصدق المستعرض المتوقع للنموذج المشبع ECV for Saturated model		
مؤشر المطابقة المعياري Normed Fit Index (NFI)	١-٠	١
مؤشر(المطابقة المقارن Comparative Fit Index (CFI	١-٠	١
مؤشر المطابقة النسبي Relative Fit Index (RFI)	١-٠	١
جذر متوسط مربعات البواقي Root Mean Square Residual (RMSR)	١.-٠	٠
مؤشر حسن المطابقة Goodness of Fit Index (GFI)	١-٠	١
مؤشر المطابقة المصحح Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	١-٠	١

وحيث إن تحليل المسار هو أسلوب لتقدير الإسهام السببي المباشر direct causal contribution لأحد المتغيرات في متغير آخر في موقف غير تجريبي، فإنه يتعين تحديد المتغيرات المستقلة أو متغيرات السبب cause variables والمتغيرات التابعة او المتاثرة effect variables ؛ حيث إنه يمكن اعتبار المتغير من متغيرات السبب cause variable وفي ذات الوقت يمكن اعتباره من المتغيرات المتاثرة effect variables.

وفي هذا البحث تم اعتبار متغيرات السبب هي سمات الشخصية والمتغيرات المتأثرة بها هي مساندة عضو هيئة التدريس لأسئلة الطلاب والمشاركة فى المحاضرة والتحصيل الدراسي، كما تم اعتبار مساندة عضو هيئة التدريس لأسئلة الطلاب والمشاركة فى المحاضرة متغيرا سبب والمتغير المتأثر بهما هو التحصيل الدراسي؛ حيث

إنه في تحليل المسار يمكن اعتبار المتغير من متغيرات السبب وفي نفس الوقت يمكن اعتباره من المتغيرات المتأثرة.

نتائج البحث ومناقشتها:

لاختبار صحة فروض البحث ونصها:

١. يمكن نمذجة العلاقات السببية بين مساندة أسئلة الطلاب وسمات الشخصية والمشاركة في المحاضرة والتحصيل الدراسي.

٢. يوجد تأثير جوهري لبعض سمات الشخصية علي مساندة أسئلة الطلاب.

٣. يوجد تأثير جوهري لبعض سمات الشخصية علي المشاركة في المحاضرة.

٤. يوجد تأثير جوهري لبعض سمات الشخصية على التحصيل الدراسي.

٥. يوجد تأثير جوهري لمساندة أسئلة الطلاب علي المشاركة في المحاضرة.

٦. يوجد تأثير جوهري لمساندة أسئلة الطلاب على التحصيل الدراسي.

٧. يوجد تأثير جوهري للمشاركة في المحاضرة على التحصيل الدراسي.

تم استخدام تحليل المسار، حيث أسفر اختبار النموذج الأولى؛ وفقا لفروض البحث؛ أكثر من مرة عن التوصل إلى أفضل نموذج لتحليل المسار لدى العينة الكلية (ن = ٣٤٩ طالبا)، وقد وفرّ هذا النموذج مؤشرات حسن مطابقة تامة fit perfect، حيث كانت قيمة كا٢ تساوي صفر بمستوى دلالة ١,٠٠ ودرجات حرية صفر، كما أن قيم بقية مؤشرات حسن المطابقة (RMSEA، NFI، CFI، RFI، RMSR، GFI، AGFI)، والموضحة بالجدول رقم ١٣، وقعت في المدى المثالي لها مما يدل على مطابقة النموذج التامة لمصفوفة معاملات الارتباط بين المتغيرات، ويوضح الجدول رقم ١٤ التأثيرات التي يحتوى عليها نموذج تحليل المسار النهائي، كما يوضح الشكل رقم ٢ التأثيرات الدالة إحصائيا.

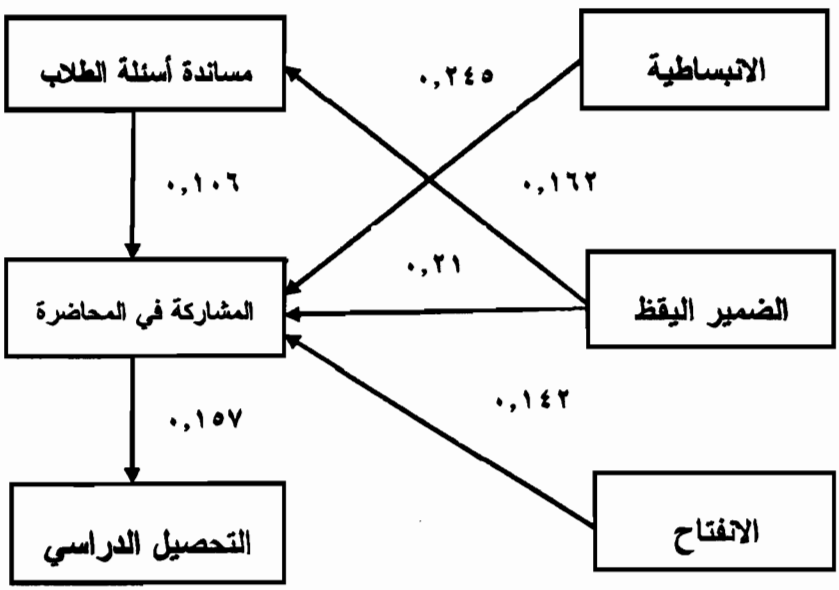
جدول (١٤)

التأثيرات (معاملات المسار) التي يحتوى عليها النموذج، والخطأ المعياري لتقدير التأثير، وقيم (ت)

المتغير المتأثر	مساندة أسئلة الطلاب			المشاركة في المحاضرة			التحصيل الدراسي		
المتغير المؤثر	التأثير	خ	ت(*)	التأثير	خ	ت	التأثير	خ	ت
الانبساطية	٠,٠٦٢١	٠,٠٥٩٠	١,٠٥	٠,٢٤٥	٠,٠٥٢٧	**٤,٦٦	-٠,٠١٦	٠,٠٦٢	٠,٢٦
العصابية	٠,٠١٥٣	٠,٠٥٨٦	٠,٢٦	-٠,٠٨٣٢	٠,٠٥٢٣	١,٥٩	٠,٠٤٤	٠,٠٥٩	٠,٧٥
الضمير	٠,١٦٢	٠,٠٥٨٧	**٢,٧٦	٠,٢١٩	٠,٠٥٢٩	**٤,١٤	٠,٠٩٥	٠,٠٦٢	١,٥٥
المقبولية	٠,٠٦٨٩	٠,٠٥٦٩	١,٢١	-٠,٠٩٥٣	٠,٠٥٠٨	١,٨٧	٠,٠٠٩	٠,٠٥٨	٠,١٥
الانفتاح	٠,٠٨٢٨	٠,٠٥٧٤	١,٤٤	٠,١٤٢	٠,٠٥١٤	**٢,٧٦	-٠,٠١٥	٠,٠٥٩	٠,٢٥
المساندة				٠,١٠٦	٠,٠٤٨١	*٢,٢٠	-٠,٠١٤	٠,٠٥٥	٠,٢٥
المشاركة							٠,١٥٧	٠,٠٦١٢	*٢,٥٧

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى

(*) يعتبر التأثير(معامل المسار) دالا إحصائيا عند مستوي ٠,٠٥ إذا وقعت قيمة ت في الفترة نصف المفتوحة [١,٩٦، ٢,٥٨[ودالا عند مستوي ٠,٠١ إذا كانت قيمة ت أكبر من أو تساوي ٢,٥٨، وغير دال إذا كانت قيمة ت أقل من ١,٩٦.



شكل(٢)

التأثيرات الدالة إحصائيا بين سمات الشخصية ومساندة أسئلة الطلاب والمشاركة فى المحاضرة والتحصيل الدراسي لدى عينة البحث (ن = ٣٤٩ طالبا)

ومن الجدول رقم ١٤ يمكن صياغة معادلات المسار للعلاقات التي يحتويها نموذج تحليل المسار كالآتي:

مساندة أسئلة الطلاب = ٠,٠٦٢ (الانبساطية) + ٠,٠١٥ (العصابية) + ٠,١٦٢ (الضمير اليقظ) + ٠,٠٦٩ (المقبولية)+ ٠,٠٨٣ (الانفتاح) حيث R^2(*)=٠,٠٥٩٣، خطأ التباين= ٠,٩٤١، ت= ١٣,٠٩٦

(*) مربع معامل الارتباط المتعدد أو معامل التحديد، وهويشير إلى مستوى الدلالة العملية للبناء الموصوف في معادلة المسار.

المشاركة فى المحاضرة = ٠,٢٤٥ (الانبساطية) -٠,٠٨٣ (العصابية) + ٠,٢١٩ (الضمير اليقظ) -٠,٠٩٥ (المقبولية)+ ٠,١٤٢ (الانفتاح)+ ٠,١٠٦ (مساندة أسئلة الطلاب)

حيث R^2= ٠,٢٥٢، خطأ التباين= ٠,٧٤٨ ، ت= ١٣,٠٩٦

التحصيل الدراسي = -٠,٠١٦ (الانبساطية) + ٠,٠٤٤ (العصابية) + ٠,٠٩٥ (الضمير اليقظ) + ٠,٠٠٩ (المقبولية) - ٠,٠١٥ (الانفتاح) -٠,٠١٤ (مساندة أسئلة الطلاب)+ ٠,١٥٧ المشاركة فى المحاضرة.

حيث R^2= ٠,٠٣٧٩، خطأ التباين= ٠,٩٦٢ ، ت= ١٣,٠٩٦

ومعادلات تحليل المسار السابقة تشير إلى أنه يمكن نمذجة العلاقات السببية بين سمات الشخصية ومساندة أسئلة الطلاب والمشاركة في المحاضرة والتحصيل الدراسي، ومن الشكل رقم (٢)، والجدول رقم (١٤)، يمكن تلخيص التأثيرات الدالة إحصائيا في النقاط الآتية:

١. **يوجد تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ للضمير اليقظ فى مساندة أسئلة الطلاب.**

٢. **يوجد تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ لكل من الانبساطية والضمير اليقظ والانفتاح، فى المشاركة فى المحاضرة.**

٣. **يوجد تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ لإدراك الطلاب مساندة عضو هيئة التدريس لأسئلتهم فى مشاركة الطلاب فى المحاضرة.**

٤. **يوجد تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ لمشاركة الطلاب فى المحاضرة فى التحصيل الدراسي.**

٥. **لايوجد تأثير دال إحصائيا لكل من الانبساطية والعصابية والمقبولية والانفتاح فى إدراك الطلاب مساندة عضو هيئة التدريس لأسئلتهم.**

٦. لايوجد تأثير دال إحصائيا لكل من العصابية والمقبولية فى مشاركة الطلاب فى المحاضرة.

٧. لايوجد تأثير دال إحصائيا لكل من الانبساطية والعصابية والضمير اليقظ والمقبولية والانفتاح وإدراك الطلاب مساندة عضو هيئة التدريس لأسئلتهم فى التحصيل الدراسي.

ومن معادلات المسار يمكن تلخيص التأثيرات الموجبة والتأثيرات السالبة في النقاط الآتية:

١. يتأثر إدراك الطلاب لمساندة عضو هيئة التدريس لأسئلتهم ايجابيا بجميع سمات الشخصية.

٢. تتأثر مشاركة الطلاب فى المحاضرة إيجابيا بكل من الانبساطية والضمير اليقظ والانفتاح ومساندة عضو هيئة التدريس لأسئلتهم، وسلبيا بكل من العصابية والمقبولية.

٣. يتأثر التحصيل الدراسي ايجابيا بكل من العصابية والضمير اليقظ والمقبولية والمشاركة فى المحاضرة، وسلبيا بكل من الانبساطية والانفتاح ومساندة عضو هيئة التدريس لأسئلتهم.

وبالنظر إلى النتائج السابقة يلاحظ ان المشاركة في المحاضرة هي أكثر المتغيرات تأثرا بسمات الشخصية ومساندة عضو هيئة التدريس لأسئلة الطلاب، كما انها (المشاركة في المحاضرة) هي المتغير الوحيد الذي يؤثر ايجابيا في التحصيل الدراسي، مما يجعله من المتغيرات المهمة جدا والمحورية في العملية التعليمية، وهذا يعكس ضرورة مساندة أعضاء هيئة التدريس لأسئلة الطلاب، وضرورة انتقاء الطالب الذي يتمتع بسمات الشخصية (الانبساطية، والضمير اليقظ، والانفتاح) المرتفعة، كما يلاحظ أن مساندة عضو هيئة التدريس لأسئلة الطلاب تأثرت فقط بعامل الضمير اليقظ.

تعقيب وبحوث مقترحة وتوصيات:

في هذا البحث أوضحت النتائج أن البناءات المفاهيمية لكل من سمات الشخصية ومساندة أعضاء هيئة التدريس لأسئلة الطلاب ومشاركة الطلاب في المحاضرة والتحصيل الدراسي يمكن أن تعمل كمنظومة واحدة وأن تكون مشتركة أو مرتبطة، وهي نتائج مشجعة للتوصل إلى نماذج تجمع بين الأساليب المختلفة، ويُقترح دراسة العلاقة بين متغيرات البحث الحالي لدى عينات من كليات مختلفة ومستويات دراسية مختلفة، وأعمار مختلفة، ومستويات تعليمية مختلفة وتخصصات مختلفة بجامعة طيبة ؛ كما يمكن اقتراح التوصيات الآتية من خلال النتائج التي تم التوصل إليها:

١. توجيه انتباه أعضاء هيئة التدريس إلي أهمية مساندة أسئلة الطلاب وتعزيزها وتقدير واحترام تساؤلات الطلاب داخل المحاضرة وأهمية مشاركة الطلاب في المناقشات والأنشطة التي تدور داخل المحاضرات، بالإضافة إلى فهم وتفهم شخصيات الطلاب المختلفة، وذلك من خلال تقديم برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس أثناء الخدمة لتوعيتهم بذلك وإكسابهم مهارات طرح الأسئلة وتدعيم أسئلة الطلاب وتشجيعهم على المشاركة في المحاضرة، وتحمل أكبر قدر من المسئولية عن تعلمه فيما يعرف بالتنظيم الذاتي للتعلم، وللتعريف بمفهوم المساندة ووظائفها وأبعادها بعامة، ومساندة أسئلة الطلاب بخاصة.

٢. العمل علي مواءمة أساليب التدريس مع سمات الشخصية لدى الطلاب والتي تؤدي إلي مشاركة ايجابية للطلاب داخل المحاضرات الدراسية. وفي مواقف التعليم والتقويم يراعى الأخذ في الاعتبار تأثير سمات الشخصية للطالب على مشاركته في المحاضرة، وتأثير مساندتهم لأسئلة الطلاب على مشاركتهم في المحاضرة، إضافة إلى تأثير المشاركة في المحاضرة على التحصيل الدراسي.

٣. بناء وتنفيذ برامج تدريبية للارتقاء بسمات الشخصية لدى الطلاب، وبخاصة سمات الانبساطية والضمير اليقظ والانفتاحية، و تعكس لهم أهمية الأنشطة التعليمية، خاصة المشاركة في المحاضرات، المستخدمة في قاعات الدراسة ومدى تأثيرها على مستوياتهم الدراسية وتحصيلهم الدراسي، مما يؤدى إلى الارتقاء بوعي الطلاب نحو أهمية المشاركة في المحاضرات وطرح الأسئلة والمناقشة والحوار.

٤. يتوقع الباحثان أن تجد نتائج هذا البحث الاهتمام لدى القائمين علي العملية التربوية بوجه عام وبيئة قاعة المحاضرة بوجه خاص، وذلك بالتعرف علي العوامل التي قد تحد من اندماج الطلاب ومشاركتهم بفعالية في مناقشات المحاضرات الدراسية، ومن ثم محاولة التغلب عليها للوصول إلي جودة عملية التعلم.

المراجع

أبوالمجد إبراهيم الشوربجى (٢٠٠٨). التعلم بالاستقبال والتعلم بالاكتشاف وعلاقتهما بقوة السيطرة المعرفية لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية: دراسة تنبؤية. *مجلة كلية التربية: دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان*، ٤(٢)، ٥٠٧- ٥٥٣.

إيناس محمد خريبة (٢٠٠٨). البناء العاملى للذكاء الوجداني في علاقته ببعض سمات الشخصية لدى طلاب جامعة الزقازيق. *رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق*.

جابر عبد الحميد جابر، سليمان الخضري الشيخ (١٩٧٨). *مقياس الشخصية الشامل*. كراسة التعليمات، القاهرة، دار النهضة العربية .

جابر عبد الحميد جابر، محمد فخر الإسلام (د .ت). *قائمة أيزنك للشخصية*: كراسة التعليمات. القاهرة، دار النهضة العربية.

رمزية الغريب (١٩٨٥). *التقويم والقياس النفسي والتربوي*. القاهرة، الأنجلو المصرية.

السيد عبدالدايم سكران(١٩٩٣). إدراك التلاميذ معاملة المعلم لمرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

عبد العال حامد عجوة (١٩٩٢). الوعي بالذات العامة والذات الشخصية، الاعتماد- الاستقلال عن المجال الإدراكي، وجهة الضبط، والانبساط- الانطواء (دراسة عاملية). *مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية*، ٦، ٣- ٥٥.

عبد العزيز محمود عبد الباسط (١٩٩٣). العلاقة بين الانبساط/ الانطواء والاستقلال الإدراكي لدى عينة من الطالبات العمانيات. *دراسات نفسية*، ٢، ١٥٣- ١٧٦.

عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٤). *دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي*. الجزء الأول، القاهرة، عالم الكتب.

عزت عبد الحميد حسن (١٩٩٦). *المساندة الاجتماعية وضغط العمل وعلاقة كل منهما برضا المعلم عن العمل*. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

عزت عبد الحميد حسن، أبوالمجد إبراهيم الشوربجى(٢٠٠٥). مساندة المعلم لأسئلة الطلاب والدافعية لطرح الأسئلة والمشاركة في الفصل واستراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، ٥٩، ٣- ٥٨.

على محمد المصوري، عبد الغني بوشوار (١٩٩٠). العوامل المؤثرة على مشاركة الطلاب في المناقشات الأكاديمية داخل القاعات الدراسية كما يقررها طلاب كلية التربية في أبها فرع جامعة الملك سعود. *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية*، ٢، ٤٧٧- ٤٩٧.

على مهدي كاظم (٢٠٠١). نموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية: مؤشرات سيكومترية من البيئة العربية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١١ (٣٠)، ٢٧٧- ٢٩٩.

فؤاد ابوحطب: *القدرات العقلية*. ط٤، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٨٣.

كمال محمد دسوقي(١٩٨٨). *ذخيرة علم النفس*. الجزء الأول، الدار الدولية للنشر والتوزيع. القاهرة.

هاثاواى س.، ماكنلى ج. (١٩٨٦). *اختبار الشخصية المتعدد الأوجه*. كراسة التعليمات، اقتباس عطية هنا، محمد عماد الدين ، لويس مليكه، القاهرة.

Aitken, J. E.& Neer, M. R. (1993). College student question-asking: the relationship of classroom communication apprehension and motivation. *Southern Communication Journal, 59* (1), 73-81.

Ajuria, A. A. (1995). An exploration of classroom activity and student success in a two-way bilingual and in a mainstream classroom. *Dissertation Abstracts international, 56* (3-A), 848.

Anthony, K. F. (2002): Effects of social and adolescent extracurricular activities on school truancy. *Ph.D. dissertation, United states, Ohio: the Ohio State University*, section 0168, Part . 0452, 196.

Barbaranelli , C.,Caprara , B.V., Rabasca, A, & Pastorelli , C. (2003). A questionnaire for measuring the big five in late childhood. *Personality and Individual Differences, 34*, 645-664.

Barbaranelli, C., Caprara, G.V., Rabasca, A. & Pastorelli, C. (2003). A questionnaire for measuring the big fives in later childhood. *Personality and Individual Differences, 34*, 645-664.

Beest, M.V. & Baerveldt, C. (1999): The relationship between adolescents social support from parents and from peers. *Adolescence, 34*(133), 193-201.

Beghetto, A., R., (2007). Does creativity have a place in classroom discussions? Prospective teachers, response preferences. Thinking kills and Creativity, 2, 1-9.

Berdine, R. (1986). Why some students fail to participate in class. *Marketing News, 20* (15), 23-24.

Bipp, T., Stenmayer, R. & Spinath, B. (2008). Personality and achievement motivation : relationship among big five domain and facet scales, achievement goals, and

intelligence. *Personality and Individual Differences, 44*, 1454-1464.

Bruck, C.S. & Allen, T.D.(2003). The relationship between big five personality traits, negative affectivity, type a behavior, and work-family conflict. *Journal of Vocational Behavior* , 63 , 457-472.

Buchanan, T., Johnson, J.A.& Goldberg, L.R.(2005). Implementing a five-factor personality inventory for use on the internet. *Europan Journal of Psychological Assessment, 21*(2), 116-128

Busato, V., Prins , F., Elshout , J and Hamaker , C. (1999). The relation between learning styles , the big five personality traits and achievement motivation in higher education. *Personality and Individual Differences* , 26 129-140.

Campbell , L. A. , Knack , J.M.,Waladrip, A.M and Campbell , S.D.(2007). Do big five personality traits associated with self – control influence the regulation of anger and aggression?. *Journal of Research in Personality, 41*, 403-424.

Ciardiello, A. V. (1998). Did you ask a good question today? Alternative cognitive and metacognitive. *Journal of Adolescent and Adult literacy, 42* (3), 210-219.

Dorros , S., Hanzal , A and Segrin, C. (2008). The big five personality traits and personality of touch to intimate and nonintimate body regions. *Journal of Research in Personality, 42* , 1067-1073.

Duck, S. W. & Silver, R. C. (1995). *Personal relationships and social support*. John Wiley, London.

Escorial , S., Garial , L.F., Cuevas , L and Espinosa, M.J(2006). Personality level on the big five and the structure of intelligence. *Personality and Individual Differences* , 40 , 909-917.

Fassinger, P. A. (1996): Professors' and students' perceptions of why students participate in class. *Teaching Sociology, 24*, 25-33.

Favero, L., Boscolo, P., Vidotto, G., Vicentini, M., (2007). Classroom discussion and individual problem-solving in the teaching of history: Do different instrtional approaches affect interest indifferent ways? . Learning and Instruction, 17, 635e 657.

Fleming, S., McKee,G., (2005), The mature student question. Nurse Education Today,25,230-237.

Gall, M. (1970). The use of questions in teaching . *Review of Educational Research, 40*, 707-721.

Greven , C., Premuzic , T.C., Arteche , A and Furnham , A (2008). A hierarchical integration of dispositional determinants of general health in students: the big five , trait emotional Intelligence and humour styles. *Personality and Individual Differences , 44*, 1562-1573.

Grumm , M & Collani , G,V (2007). Measuring big-five personality dimension with the implicit association test-imlicit personality traits or self-esteem. *Personality and Individual Differences, 43* , 2205-2217.

Gutierrez , J.L., Jimenez , B.M, Hernandez , E.G. and Puente , C. P (2005). Personality and subjective well-being :big five correlates and demographic variables. *Personality and Individual Differences, 38* , 1561-1569.

Hans, V. M. & Dillon, J. T. (1994). Adaptive student questioning and students' verbal ability. *Experimental Education, 62* (4), 277-281.

Hirsh, J. and Peterson , J. (2008). Predicting creativity and academic success with a "fake – proof " measure of the big five. *Journal of Research in Personality* , 42, 1323-1333.

Huang, J., Mohan, B., (2009). A functional approach to integrated assessment of teacher support and student discourse development in an elementary chainese program. Linguistics and Education, in press.

Inan,A., F., Lowther, L., D., Ross, M., S, Strahl, D., Pattern of classroom activities during students, use of computers: Relations between instructional strategies and computer applications. Teaching and Teacher Education, in press, 1-7.

Karabenick, S. A. & Sharma, R. (1994) : Perceived teacher support of students questioning in the college classroom: Its relation to student characteristics and role in the classroom questioning process. *Journal of Educational psychology, 86* (1), 90-103.

Komarraju , M.,Karau , S (2005).The relationship between the gig five personality traits and academic motivation. *Personality and Individual Differences , 39*, 557-567.

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

Kutnick, P., Ota, C., Berdondini, L., (2008). Improving the effects of group working in classrooms with young school-aged children: Facilitating attainment,

interaction and classroom activity. *Learning and Instruction, 18,* 83e 95.

Larose, S., Cyrenne, D., Garceau, O., Harvey, M., Guay, F., Deschenes, C.(2009). Personal and support factors involved in students, decision to participate in formal academic mentoring. *Journal of Vocational behavior, 74,* 108-116.

Larson, B. E. (2000) : Influences on social studies teachers' use of classroom discussion. *Clearing house, 73* (3), 174-181.

Macdonlad , C., M and Munro , D.(2008). Values in action scale and the big 5: an empirical indication of structure. *Journal of Research in Personality ,42,* 787-799.

McCrae, R.R. & Costa, P.T. (1996). *Toward a new generation of personality theories: Theoretical contexts for the five-factor model.* In J.S. Wiggins (ed.). The five-factor model of personality: Theoretical perspectives. New York, Guilford Press, 51-87.

Musek , J.(2007). A general factor of personality: evidence for the big one in the five-factor model. *Journal of Research in Personality, 41,* 1213-1233.

O'Conner, M. & Paunonen , S. (2007).Big five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences, 43,* 971-990.

Paunonen , S.(2001). Big five predictors of academic achievement. *Journal of Research in Personality, 35,* 78-90.

Peterson, C., Casillas, A. and Robbins, S.(2006). The student readiness inventory and the big five: examining social desirability and college academic performance. *Personality and Individual Differences, 41,*663-673.

Piedmont, R.L. & Aycock, W. (2007). A historical analysis of the lexical emergence of the big five personality adjective descriptors. *Personality and Individual Differences, 42*, 1059-1068.

Rammstedt , B. and John , O.(2007). Measuring personality in one minute or less: A 10-item short version of the big five inventory in English and German. *Journal of Research in Personality, 41* , 203-212.

Reed, M. (2008). Distributing agency by developing classroom activity. *Educational Review, 60*(2), 187-207.

Reeve, J. and Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology, 98*, 209-218.

Rubinstein , G. (2005). The big five among male and female students of different faculties . *Personality and Individual Differences ,38* , 1495-1503.

Salgado, J.F. (1997). The five factor model of personality and job performance in the European community. *Journal of Applied Psychology, 82*(1), 30-43.

Schell, K. (1998). Promoting student questioning. *Nurse Educator, 23*(5), 8-12.

Seibert, S.E. & Kraimer M.L. (2001). The five-factor model of personality and career success. *Journal of Vocational Behavior, 85* , 1-21.

Soto, C.J. & John , O.P.(2009).Ten facet scales for the big five inventory: convergence with NEO PI-R facets , self-peer agreement , and discriminant validity . *Journal of Research in Personality,* 43, 84-90.

Sternberg, R. J. (1999).*Thinking styles*. Cambridge University Press, Cambridge.

Stout, C. J. (1990). Students' questions in college art history classes: An investigation of cognitive level, content, and student perceptions of questioning behavior. *Dissertation Abstracts international, 50* (7-A), 1929.

Tao, S., Dong, Q., Pratt, M.W. & Pancer, S. M. (2000): Social support relations to coping and adjustment during the transition to university in the people's republic of China. *Journal Adolescent Research , 15*(1), 123-144.

Thomas, D. W. (1998). The questioning behavior of male and female in an undergraduate language class. *Dissertation Abstracts international, 58* (9-A), 3508.

Valiente, C., Chalfant, K., Swanson, J and Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of Educational Psychology, 100*, 67-77.

Viswesvaren, C. & Ones, D.S. (2000). Measurement error in big five factors personality assessment: Reliability generalization across studies and measures. *Educational and Psychological Measurement, 60*(2), 224-235.

Wang, A.; Chen, L.; Zhao, B. & Yan Xu (2006): First- year students' psychological and behavior adaptation to college : The role of coping strategies and social support. *US- China Education Review3*, (5), 51-57.

Weihe, P., (2006). A classroom activity to illustrate the demographic transition.*Bioscene,32*(3),20-23.

White, J.K., Hendrick, S.S. & Hendrick, C. (2004). Big five personality variables and relationship constructs. *Personality and Individual Differences, 37*, 1519-1530.

Wilson, v.,(2009). The role of the teaching headteacher: A question of support?. *Teaching and Teacher Education,25*,482-489.

Zhang, L . (2003). Does the big five predict learning approaches?. *Personality and Individual Differences, 34*, 1431-1446.

الملاحق

ملحق(١)

الصورة النهائية لمقاييس سمات الشخصية

تعليمات:

أخي الطالب: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،

فيما يلي بعض العبارات التي تعكس وجهة نظرك تجاه شخصيتك والآخرين وبعض التصرفات في المواقف الحياتية المختلفة، والمرجو منك الاستجابة لها كما يلي:

١. إذا كنت ترى أن العبارة تنطبق عليك تماما، فضع العلامة (√) أسفل تنطبق تماما.

٢. إذا كنت ترى أن العبارة تنطبق عليك كثيرا، فضع العلامة (√) أسفل تنطبق كثيرا.

٣. إذا كنت ترى أن العبارة تنطبق عليك قليلا، فضع العلامة (√) أسفل تنطبق قليلا.

٤. إذا كنت ترى أن العبارة لا تنطبق عليك تماما، فضع العلامة (√) أسفل لا تنطبق تماما.

من فضلك ضع في اعتبارك أنه لا توجد استجابة صحيحة وأخرى خطأ فهو ليس امتحانًا أو اختبارًا، فالاستجابة صحيحة طالما أنها تعبر بصدق عن وجهة نظرك، استجب فقط بمنتهى الدقة، ولا يوجد زمن محدد للاستجابة على جميع عبارات المقياس، ومع ذلك يجب أن تعمل بسرعة كلما أمكن، وستظل استجاباتك في سرية تامة، ولن تُستخدم إلا في أغراض البحث العلمي.

وشكرًا لتعاونك الصادق.

البيانات الشخصية:

الاسم(إذا رغبت): **العمر: ( ) سنة.**

المستوى الدراسي: **التخصص:**

المعدل التراكمي لتحصيلك الدراسي: ( ).

أسلوب التدريس الذي تفضله هو: ١- الإلقاء ( ) ٢ - المناقشة والحوار ( ).

م	العبارات	تنطبق تماما	تنطبق كثيرا	تنطبق قليلا	لا تنطبق تماما
١	أندمج مع الجماعة بسرعة.				
٢	أنا ماهر في التعامل مع المواقف الاجتماعية.				
٣	أكون أصدقاء بسهولة.				
٤	أعرف كيفية جذب الآخرين إلي.				
٥	أشعر بالراحة مع الآخرين.				
٦	أشعر بأشياء غير سارة.				
٧	أكون مكتئبا في معظم الأوقات.				
٨	لدى مزاج متقلب.				
٩	أصاب بالذعر بسهولة.				
١٠	أشعر بالغضب في معظم الأوقات.				
١١	أنا مستعد(جاهز) دائما.				
١٢	أعمل خطط وألتزم بها.				
١٣	أنفذ خططي التي أضعها.				
١٤	أنجز عملي اليومي بطريقة صحيحة.				
١٥	أضيع وقتي.				
١٦	أقاطع الآخرين في كل شيء.				
١٧	أسيئ إلى الآخرين.				
١٨	اشعر بأني سليط(حاد) اللسان.				
١٩	افرض نفسي على الآخرين.				
٢٠	اشك في الدوافع الخفية للآخرين.				
٢١	امتلك خيال خصب(واسع).				
٢٢	استمتع بالاستماع للأفكار الجديدة.				
٢٣	انقل المناقشة والحديث إلى مستوى أعلى.				
٢٤	استمتع بالمناظر والأماكن الخلابة والواسعة.				
٢٥	أحب السفر والرحلات والتجوال.				

ملحق(٢)

الصورة النهائية لمقياس مساندة عضو هيئة التدريس لأسئلة الطلاب

أخي الطالب السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تتعلق بردود أفعال أعضاء هيئة التدريس تجاه الأسئلة التي يطرحها عليهم الطلاب في المحاضرات، والمرجو الاستجابة لها من وجهة نظرك.

م	أرى أن أعضاء هيئة التدريس:	تنطبق تماماً	تنطبق كثيراً	تنطبق قليلاً	لا تنطبق تماماً
١	يخصصون وقتًا كافيًا لطرح أسئلتنا.				
٢	يشجعوننا على طرح أسئلتنا المختلفة.				
٣	يشعرون بارتياح عندما يطرح الطلاب أية أسئلة.				
٤	يتوقفون عن الشرح لإعطاء الطلاب الفرصة لطرح الأسئلة.				
٥	يوجهوننا إلى كيفية طرح الأسئلة بصورة جيدة.				
٦	يحثون الطلاب على طرح تساؤلاتهم أولاً بأول.				
٧	يخصصون وقتًا كافيًا للإجابة على أسئلتنا.				
٨	لديهم مهارة في إدارة أسئلة الطلاب.				

ملحق(٣)

الصورة النهائية لمقياس مشاركة الطلاب فى المحاضرة

أخي الطالب السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تتعلق بمشاركتك في المناقشات والأسئلة والأنشطة التي تدور داخل المحاضرات، والمرجو الاستجابة لها من وجهة نظرك.

م	العبارات	تنطبق تماماً	تنطبق كثيراً	تنطبق قليلاً	لا تنطبق تماماً
١	أقوم بإبداء ملاحظاتي في المحاضرات.				
٢	أستمتع بإلقاء الأسئلة في المحاضرات.				
٣	أتطوع لعرض بعض الاقتراحات في المحاضرات.				
٤	أساهم في المناقشات مع زملائي في المحاضرات.				
٥	أقوم بالتعبير عن آرائي الشخصية في المحاضرات.				
٦	أشارك في الإجابة على أسئلة أعضاء هيئة التدريس.				
٧	أطرح أسئلة كثيرة في المحاضرات.				