أثر الرجاء وضبط الفعل (توجه الحركة- السكون) في التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية ببنها

إعـــداد

د/ كمال إسماعيل عطية حسن

أستـاذ علم النفس التربوي المساعـد

كليـة التربيـة – جامعـة بنهـا

أثـر الرجـاء وضبـط الفعـل (توجـه الحركـة- السكـون) في التحصيل الدراسي لـدى طلاب كليـة التربيـة ببنهـا

إعـداد

د/ كمال إسماعيل عطية حسن

أستـاذ علم النفس التربوي المساعـد

كليـة التربيـة – جامعة بنهـا

ملخـــص الدراســـة

تؤدي أحداث الحياة الضاغطة إلى تغيرات انفعالية، حيث يتزايد الأثر السلبي ويتنـاقص الأثر الإيجابي، وتتزايد الحاجة إلى ضبط الأفعال والانفعالات جنبا إلى جنب مع الرجاء لمواجهة تلك الأحداث، فالرجاء يمنح الشعور بالثقة ويمد الأفراد بحالة انفعالية موجبة تؤدي إلى إمكانيـة تحسن الأداء الأكاديمي، كما يساعد توجه الحركة Action orientation على التوليـد الـذاتي للانفعالات الموجبة، واختزال الآثار السلبية للأحداث الضاغطة، ويرتبط توجه السـكون State orientation بعدم القدرة على مواجهة الصعوبات، فضلا عن عدم إمكانيـة توليـد انفعـالات موجبة. وعلى ذلك ربما يتباين الأداء الأكاديمي بتباين أبعاد هذه التوجهات، وبمراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية لاحظ الباحث التباين في النتائج سواء المرتبط منها بعلاقة الرجاء بأبعاد هذه التوجهات أو بالعلاقة بين الرجاء والتحصيل الدراسي، أو تلـك التـي تتناول علاقة هذه التوجهات بالأداء الأكاديمي. **وعلى ذلك تهدف الدراسة الحالية إلـى الكشـف عن علاقة الرجاء بأبعاد توجه الحركة / السكون، وعما إذا كان التحصـيل الدراسـي يختلـف باختلاف مستوى الرجاء، وأبعاد توجه الحركة / السكون، فضلا عـن التفـاعلات الثنائيـة إن وجـدت.** وذلك لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة بنها، طُبق عليهم مقياسا للرجاء، وآخـر لضبط الفعل Action control scale (ASC 90)، واستخدمت درجات الطلاب في اختبـارات نهاية الفصل الدراسي الأول ٢٠١٥/٢٠١٦ كمؤشر لقياس التحصيل الدراسي. وكشفت النتـائج عن عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الرجاء وأبعاد توجه الحركة/السكون، وأشارت نتائج تحليل التباين إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي وفقـا لمسـتوى الرجاء (مرتفع / منخفض) لصالح مرتفعي الرجاء. وأشارت النتائج أيضا إلى عدم دلالة الفروق في التحصيل طبقا لأيٍ من أبعاد توجه الحركة/ السكون، فضلا عن عدم دلالة التفاعلات الثنائية بين الرجاء × أبعاد توجه الحركة / السكون بالنسبة للتحصيل الدراسي.

مدخـــل الدراســـة:

يمثل البحث في الرجاء بحثًا في صحة الفرد والمجتمع بدنيًا ونفسـيًا واجتماعيًـا، وتعـد الأهداف مرتكز الرجاء، والسلوك الإنساني بطبيعته سلوك موجه نحو الهدف، وبتحقيـق الأهـداف تنمو الذات وترقى. ويثري الرجاء الحياة النفسية للفرد، ويرتقي بها، ويفتت الرجاء ما فـي خبـرة الفشل من قوى السلب، ويكشف عن الجوانب الإيجابية التي تكمن في استشفاف ما في الخبرة مـن عبرة، واكتشاف عوامل الفشل والعزم على التصحيح (سيد أحمد عثمان ١٩٩٦، ١١٧).

ويعد البحث في الرجاء بحثًا في أحد محاور علم النفس الإيجـابي، حيـث يتضـمن الرجاء تخطيا حقيقيا للعقبات، وتتضمن عملية تخطي العقبات تنوعًا في العلاقات التوافقيـة لدى الفرد وبين الأفراد في المواقف العادية والصعبة، ويتطلب الرجاء مستوى مرتفـع فـي تقدير الذات، والدافعية، والإمكانيات الإبداعية، ويزيد من قدرة الفرد في التفاعل مع الآخرين، ومواجهة الضغوط، وشعور أكبر بالثقة، ويزود الفرد بحالة دافعية تجعله أكثر قبولًا ورضـا نفسيًا، فضلًا عن الشعور بالإمكانيات الواسعة والتركيز على النجاح بدلًا من الفشل، ويـرتبط الرجاء بالعدد الأكبر من الأهداف في الحياة وثقة أكبر في تحقيقها، وتوليد للطرق المحققـة لها(Elliott et al., 1991; Irving et al., 1998).

ويعد الرجاء تخطيًا حقيقيًا للعقبات، وإثراء لحياة الفرد النفسية من خلال التغلب على تلك الصعوبات، واستشفاف ما في خبرة الفشل من عبرة، سعيًا نحو التصحيح، بواسطة توليد طرق أكثر لتحقيق الهدف، والتركيز على النجاح بدلًا من الفشل. ويزود الرجاء الأفراد بفهم أعمق لأساليب المواجهة العامة General coping، واعتقاد ذوي الرجاء المرتفع فـي أن لديهم أحداث أكثر إيجابية، وأقل أحداثًا سلبية، وتصنيفهم لأنفسهم على أنهم أكثـر شـعورًا بنجاح النتائج المرتبطة بالأهداف، وأقل شعورًا بتتابع الأحداث غير الناجحـة (Snyder et al., 1996). ولكون سلوك الإنسان سلوكًا موجهًا نحو الهدف، فإن سبيل الإنسـان لتحقيـق الهدف طريقين هما:

الأول: مـزاج التفكيـر Mood of thinking الـذي يشـير إلـى طـرق أو مسـارات التفكير Pathway thinking، حيث الثقة المدركة في قدرة الفرد على توليد طـرق ممكنة وبديلة للتغلب على العقبات.

الثاني: طاقة " قوة " التفكير Agency thinking وتشير إلى السعة المدركـة Perceived capacity لاستخدام الفرد طرقًا أو مسارات لإنجاز الأهداف المرغوبة (Chang & DeSimone, 2001; Snyder, 2002).

ويطـــرح (Kuhl & Beckmann,1994 as cited in Diefendorff et al., 2000) مفهوم ضبط الفعل Action control ليشير إلى القدرة على صنع القـــرارات فـــي الوقـــت المناسب، وترتبط هذه القرارات بخطط الفعل، والمبادرة بالفعل Initiate action وتجنـــب الإرجاء Avoid procrastination والتعامل مع الأهداف التي تمثل تحديًا، والصبر علـــى الفشل والإخفاقات، وذلك من خلال "توجه الحركة – السكون Action-state orientation" كمفهوم يصف عملية تتضمن هدفًا، وتعكس استمرارية وديناميةالدور الذي تؤديه الأحداث، ومراقبة المعارف والمعلومات والأفعال Actions عبر الوقت، واعتمـــادًا علـــى الظـــروف المتغيرة. وتهيمن النزعة الشخصية نحو الحركة مقابل السكون على الفروق الفردية في تنظيم الانفعال تحت تأثير الضغوط (Kuhl, 2002 as cited in Gropel & Kuhl , 2009).

ويشير القرار المرتبط بتوجه الحركة إلى القدرة على التوليـــد الـــذاتي للانفعـــالات الموجبة في مواجهة الصعوبات والمشكلات، بينما يشير توجه الحركة المرتبط بالفشل إلـــى القدرة على اختزال الأثر السلبي بعد الأحداث الضاغطة، وفي المقابل يشير توجه الســـكون المتعلق بالقرار إلى القصور أو عدم إمكانية توليد ذاتي لنواتج انفعالية موجبة، في حين يشير توجه السكون المرتبط بالفشل إلى عدم القدرة أو القابلية لمواجهة الآثار السلبية، ومن ثم ربما يتسم أصحاب توجه الحركة بإمكانية أكبر في التعامل مع أحـــداث الحيـــاة، والتكامـــل بـــين أنشطتها، مقارنة بذوي توجه السكون (Gropel & Kuhl, 2009).

ويهتم توجه الحركة- السكون باعتباره يعبر عن تبـــاين الأفـــراد فـــي اســـتخدامهم للعمليات الإرادية(الاختيارية) Volitional processes- في إطار النموذج الموسع لتنظـــيم الذات A broader model of self- regulation- بخصائص الفروق الفردية التي تؤدي دورًا يؤكد على الأهداف، والقدرة على تنشيط هذه الأهداف، من خلال الميل إلى إكمال العمل أثناء تجهيز المعلومات، مثل تركيز الانتباه، واستبعاد المعارف غير الجوهرية Inhibition extraneous cognitions واستخدام ميكانيزمات الضبط الانفعالي (Kuhl, 1994b; Kuhl & Goschke,1994). حيث يقي ذوو توجه الحركة أنفسهم وبدرجة أفضل من ذوي توجه السكون من الكلفة النفسية Psychological costsالمرتفعة للمتطلبات المعرفية والانفعاليـــة والسلوكية (Koole, et al., 2006).

ويعد توجه الحركة/ السكون أحد العوامل التي تؤثر في كيفية تحديد مصادر استنزاف الأفراد وجدانيا ومعرفيا وسلوكيًا، و يعكس توجه الحركة /السكون- طبقًا لنظريـــة ضـــبط الفعل- كيف يتكيف الأفراد مع زيادة المطالب، و يستلزم توجه الحركة الاستجابة لمتطلبـــات

المواقف بحسم Decisiveness، والمبادرة Initiative من خلال تنشيط ما وراء السكون Mestatic للمساعدة على تعزيز تغيير Change-promoting أسلوب الضبط Mode of control، في حين يشير توجه السكون إلى الثبات المصاحب Catastatic – إعاقة تغيير preventing Change – أسلوب الضبط الذي يستلزم التحمل والحفاظ على الحالة العقلية والسلوكية الراهنة (Gropel, Baumeister, & Beckmann, 2014).

ويتسم الأفراد ذوو توجه الحركة بأنهم أكثر فاعلية وتأثيرًا في الدافعية الذاتية، كما أنهم أكثر مرونة في تكريس" تخصيص" Allocating مصادرهم المعرفية طبقا لمتطلبات المهمة، وفي المقابل يتسم ذوو توجه السكون بالاستغراق– في أفكار بديلة، أو أهداف بديلة للهدف الأساسي– والتردد Preoccupation and hesitation الذين من المحتمل أن يكونًا نتيجة الخمول السلوكي Behavioral passivity (Koole,et al., 2012 as cited in Gropel, Baumeister & Beckmann, 2014).

ويشير (Diefendorff, et al., 2000) إلى أهمية الدور الدينامي لتوجه الحركة – السكون في فهم وتفسير فشل الأفراد ذوي الأهداف، والمعارف، والقدرات، والرغبات المتشابهة في تحقيق نفس المستوى في الأداء. فالطلاب أصحاب توجه الحركة لديهم إمكانية تكريس Devote مصادرهم المعرفية للمهمة التي يتعاملون معها، ويساعدهم ذلك في التحرك من الهدف الحالي إلى أهداف مستقبلية، ولديهم قدر من المرونة في تركيز الانتباه أثناء تنفيذ المهمة، وتحقيق الهدف, ويتسمون بتحسين فاعلية الأداء (Kuhl,1994b). ويتسم أصحاب توجه السكون بأنهم أكثر إصرارًا Persistent (والإصرار هنا لا يشير إلى المثابرة بقدر ما يشير إلى التمسك بوجهة النظر أو الرأي)، ولديهم أفكار اجترارية Ruminative thought ترتبط بأهداف بديلة، أو حالات وجدانية تؤدي إلى اختزال المصادر المعرفية المتاحة المرتبطة بالهدف، ويؤدي ذلك إلى إعاقة قدرتهم على المبادرة بالأنشطة ومتابعة إكمال المهام، وخاصة عندما يكون النشاط صعبًا، أو غير روتيني، أو الاثنين معًا (Brunstein & Olbrich, 1985; Kuhl,1994b; Goschk & Kuhl,1993).

ويُنظر إلى أسلوب الضبط على أنه مكون شخصي عام يهتم بالقدرة على تنظيم الانفعالات والمعارف والسلوك لإنجاز الأعمال المقصود (Kuhl,1994a)، ويركز توجه الحركة على أسلوب ضبط الفعل الذي يعمل على البدء في التوجه نحو تغيير وجهة النظر "النوايا أو المقاصد"، ويشير توجه السكون إلى أسلوب ضبط الفعل الذي يمنع Inhibit البدء في التوجه نحو التغيير في وجهة التفكير (Koole et al., 2006). ويشير النزوع نحو توجه الحركة مقابل

السكون إلى الكيفية التي يستجيب بها الأفراد لمتطلبات الظروف، حيث يستجيب ذوو توجه الحركة بمرونة تعمل على مزيد من ضبط الذات، والتخلص من الوجدان السالب الذي يحدث من خلال الصراعات، والأخطاء، والتغذية الراجعة السالبة، في حين يستجيب ذوو توجه السكون لمتطلبات الظروف بضعف في ضبط الذات، وعدم القدرة على التحرر من الأفكار السالبة التي تدل على النزوع نحو اجترار تلك الأفكار بدأب (Fischer et al., 2015).

وبالنسبة للعلاقة بين توجه الحركة- السكون والرجاء فإن أسلوب ضبط الفعل يعكس شكلًا من أشكال تنظيم الذات، تلك التي تشير إلى الأفكار التي يتم توليدها ذاتيًا، والمشاعر، والأفعال التي يتم تخطيطها وتكيفها على نحو يحقق الأهداف الشخصية (Zimmerman,1989). وتعد الأهداف مكونا معرفيا Cognitive component، وتتراوح في مداها "من أهداف قريبة المدى – إلى أهداف بعيدة المدى" (Snyder, Ilardi, Michael & Cheavens., 2000) والأهداف مركز بؤري Foci لمكوني الطاقة والمسارات، وتُعد الأهداف مرتكز Anchor نظرية الرجاء، فهي تدفع السلوك، كما أنها وسيط هام لاحتمالية الإنجاز، إن طاقة "قوة" الأفكار Agency thoughts تدفع عمل المسارات، وتزود الفرد بقناة دافعية موجبة، وتفتح أمامه المسارات، وهي مكون دافعي مهم. ويتحدد الرجاء بالنواتج المتخيلة Imaged outcomes التي تتطلب تركيزًا عقليًا، ونظرًا لأهمية هذه النواتج يظل الفرد مشغولًا بالتجهيز المعرفي Cognitive processing للطاقة ومسارات التفكير، وتتكرر الطاقة والمسارات (خلال تتابع الأحداث) ويبعثان معًا على إحراز أو عدم إحراز الهدف، وينتج عن إحراز أو عدم إحراز الهدف ردود أفعال انفعالية (Snyder, Ilardi et al., 2000; Snyder, Feldman et al., 2000).

إن رد الفعل الانفعالي قد يتجاوز الداخل إلى الخارج، ومن ثم يظهر أثر الانفعال في السلوك (إقدام مقابل تجنب أو حركة مقابل سكون)، ويؤكد سيد أحمد عثمان (١٩٨٩، ٣٧) على أهمية العمل كمكون رجائي، فالعمل هو المحقق وجودًا ووظيفة لكل من الثقة والوعي (مكونات الرجاء) ويشير إلى أن الثقة بدون عمل هي من قبيل خداع النفس، والوعي بدون عمل هو شكل من ضلال الإدراك، "والرجاء لا يتم له وجود، ولا يصح له معنى، ولا تعلو له قيمة إن لم يكن متمثلًا في نشاط إنساني عامل ... الرجاء حلم ما لم تتتبه فيه إرادة تحققه في عمل".

إن العمل هو ذلك النشاط الواعي الموجه نحو هدف، والمدفوع برغبة في تحقيق الهدف، وهنا يبرز دور الإرادة كمكون دافعي مهم للرجاء (وفقًا لتصور سيد أحمد عثمان)، وفي ذات الوقت تتأثر الإرادة بتوجه الحركة- السكون باعتباره متغيرًا يؤثر في استخدام

الفرد للعمليات الإرادية (وفقًا لرؤية Kuhl)، ومن ناحية أخري يرتبط بتحقق/عدم تحقق الهدف- كمرتكز للرجاء- ردود فعل انفعالية (وفقا لتصور Snyder et al.,).

وفي إطار هذا التصور قد يرتبط الفعل بالانفعال، ويبرز دور ضبط الفعل " توجه الحركة- السكون" كمكون شخصي عام يهتم بالقدرة على تنظيم الانفعالات، والمعارف، والسلوك لإنجاز الأعمال المقصودة، وهذا ما دفع الباحث الحالي إلى تناول هذين المتغيرين معًا بحثًا عن فهم العلاقة بينهما، والكشف عن دورهما في الإنجاز الأكاديمي، **واعتمادا علي طبيعة العلاقة بين الرجاء وأبعاد توجه الحركة- السكون.** حيث كشفت نتائج دراسة (Leung & Wong 2013) عن وجود إسهام موجب ودال إحصائيًا للمبادرة (أحد أبعاد توجه الحركة) في انفعالات الإنجاز الموجبة (الاستمتاع، والرجاء، والفخر Pride)، وكشفت نتائج الدراسة أيضًا عن عدم دلالة تأثير الاستغراق Preoccupation، والتردد Hesitation، وسرعة التحول Volatility، والمثابرة Persistence في أيٍ من انفعالات الإنجاز الموجبة (الاستمتاع، والرجاء، والفخر). وأسفرت نتائج دراسة (Papantoniou et al.,2013) عن ارتباط مكوني الرجاء (الطاقة، والمسارات) بأبعاد توجه الحركة – السكون ارتباطًا موجبًا ودالًا إحصائيًا، وإن كان ارتباط الرجاء أكثر قوة ببعد المبادرة مقارنة ببعدي المثابرة والتحرر (من أبعاد توجه الحركة).

وأشارت نتائج دراسة (Papantoniou, Moraitou, Katsadima & Dinou 2010) إلى ارتباط "بعد" توجه الحركة المرتبط بالفشل (الاستغراق/ التحرر) بالمسارات (مكون رجائي)، حيث يرتبط التحرر ارتباطًا موجبًا بتقرير استراتيجيات بديلة تحقيقًا للهدف، ويرتبط عاملا " توجه الحركة المتعلقين بالقرار (مبادرة/ تردد)، والأداء (مثابرة/ سرعة التحول) بمكون الطاقة، ويشير ذلك إلى المبادرة، والتحمل كمحركات تجاه إنجاز الأهداف. وتشير نتائج دراسة (Struther et al.,1996) إلى عدم دلالة تأثير ضبط الفعل " توجه الحركة/ السكون" في الرجاء (أحد المكونات الدافعية في الدراسة).

ويرتبط الرجاء بالنواتج المرغوبة في جوانب الحياة المختلفة (مثل النواحي المادية، والصحة النفسية والبدنية والأكاديمية(Snyder,2002)، حيث يرتبط الرجاء ارتباطًا موجبًا بفاعلية الذات (كمال إسماعيل، ٢٠٠٤؛ أميرة عبد المعطي، ٢٠١٠)، كما يرتبط الرجاء ارتباطًا موجبًا بتقدير الذات والانفعال الموجب، ويرتبط ارتباطًا سالبًا بالانفعال السالب، ويؤثر الرجاء تأثيرًا موجبًا ودالًا في الرضا عن الحياة والانفعالات الموجبة (محمد إسماعيل حميدة، ٢٠١٣). **وبالنسبة لعلاقة الرجاء بالتحصيل الدراسي** فإن الرجاء يرتبط ارتباطًا

موجبًا بالكفاءة المدرسية (Snyder et al.1997)، ويسهم كل من الضبط المدرك وقيمة التعلم إسهامًا موجبًا ودال إحصائيًا في الرجاء والتحصيل الدراسي، في حين يتنبأ اليأس على نحو سالب بالنجاح المدرسي (Buric & Soric,2012) وتتباين نتائج الدراسات في تحديد طبيعة العلاقة بين الرجاء والتحصيل الدراسي، حيث توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الرجاء والتحصيل الدراسي وفقًا لنتائج دراسات كل من (Curry et al., 1997; Lesson, Ciarrochi & Heaven, 2008; Rand,2009; Day et al., 2010; Rand, Martin & Shea, 2011; Yoon et al., 2015، في حين تشير نتائج بعض الدراسات إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين الرجاء والتحصيل (Hunt,1997; Jooste, 2012; Buric & Soric, 2012, Aydin, Sarl & Shahin 2014; Ellorriaga, Berenson & McWhiter, 2014; Feldman & Kubota,2015) .

وفي إطار العلاقة بين توجه الحركة– السكون والتحصيل الدراسي تكشف نتائج دراسة (Papantoniou, Moraitou, Katsadima & Dinou, 2010; Papantoniou, Moraitou, Dinou & Katsadima, 2013) عن وجود تأثير سالب ودال إحصائيًا لبعد المثابرة في التحصيل الدراسي، وعدم دلالة تأثير بعدي التحرر والمبادرة في التحصيل الدراسي، وتكشف نتائج دراسة (Diefendorff,2004) عن وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائيا لبعد التردد Hesitation (توجه السكون) على التحصيل الدراسي وعبر قياس متكرر، فضلا عن وجود تأثير مباشر سالب ودال إحصائيا للاستغراق Preoccupation (توجه السكون) على التحصيل الدراسي. وتكشف نتائج دراسة (Jaramillo & Spector,2004) عن ارتباط بعدي(المثابرة مقابل سرعة التحول Persistence versus volatility، والمبادرة مقابل التردد Initiation versus hesitation ارتباطًا موجبًا بالمجهود الذي يترجم في زيادة الأداء الأكاديمي، فضلا عن أن أصحاب الدرجات المرتفعة في بعد التحرر Disengagement مقابل الاستغراق Preoccupation أقل شعورًا بالاستنزاف الانفعالي، وذو قدرة على إيقاف التفكير في الأحداث التي تحول دون إتمام المهمة.

وتشير نتائج دراسة (Perry et al., 2001) إلى عدم دلالة العلاقة الارتباطية بين الاستغراق والتحصيل الدراسي، وباستخدام تحليل التباين أشارت النتائج إلى وجود فروق في التحصيل الدراسي(الاختبارات النهائية) بين مجموعة الاستغراق المرتفع ذوي الضبط المرتفع ومجموعة الاستغراق المرتفع ذوي الضبط المتوسط لصالح المجموعة الأولى، كما أشارت النتائج أيضا إلى أن مجموعة الاستغراق المرتفع ذوي الضبط المرتفع يظهرون تحصيلًا أعلى من ذوي الاستغراق المنخفض والضبط المرتفع، وتشير نتائج دراسة Struthers,et

(al.,1996) إلى انخفاض توقع النجاح الدراسي لدى مجموعة الطلاب ذوي توجه الحركة منخفضي الابتكارية مقارنة بمجموعة الطلاب ذوي توجه السكون منخفضي الابتكارية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة في التحصيل الدراسي بين الطلاب ذوي توجه الحركة مرتفعي الابتكارية والطلاب ذوي توجه السكون مرتفعي الابتكارية. وتشير نتائج دراسة (Verena & Dieter, 1994) إلى تأثير بعد الاستغراق (أحد أبعاد توجه الحركة – السكون) في التحصيل الدراسي تأثيرًا سالبًا ودال إحصائيًا.

مشكلة الدراسة:

في ضوء ما سبق يمكن الإشارة إلى:

- أهمية الرجاء في فهم السلوك الإنساني ودفعه بصفة عامة، ودوره في المخرجات الموجبة ومنها التحصيل الدراسي، وإن تباينت نتائج بعض الدراسات في ذلك.
- أهمية دراسة "توجه الحركة – السكون" في إطار نظرية ضبط الفعل لما له من دور في تفسير اختلاف الأفراد في مستوى الأداء، رغم التشابه في الأهداف والقدرة والرغبة، وندرة الدراسات العربية في هذا الجانب.
- تباين دور أبعاد توجه الحركة- السكون في التحصيل الدراسي، وذلك في ضوء ما أمكن للباحث الحالي الإطلاع عليه من دراسات سابقة، رغم قلتها على مستوى الدراسات الأجنبية، وعدم تمكن الباحث من الحصول على دراسات عربية تتبنى دور "توجه الحركة- السكون" كمكون شخصي عام في التنظيم الذاتي بصفة عامة وفي التحصيل الدراسي على نحو خاص.
- عدم الاتساق في نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين الرجاء وأبعاد توجه الحركة/ السكون رغم قلتها بصفة عامة، وعدم التمكن من الحصول على دراسات عربية في هذا الإطار، مما دفع الباحث إلى دراسة هذا الجانب.

ومن ثم تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة على التساؤلات الآتية:

١- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الرجاء وأبعاد توجه الحركة- السكون ("التحرر مقابل الاستغراق"، و"المبادرة مقابل التردد"، و"المثابرة مقابل سرعة التحول")؟

٢- هل يختلف التحصيل الدراسي باختلاف مستوى الرجاء (مرتفع/ منخفض) ؟

٣- هل يختلف التحصيل الدراسي باختلاف بعد توجه الحركة / السكون (التحرر مقابل الاستغراق)؟

٤- هل يختلف التحصيل الدراسي باختلاف بعد توجه الحركة/ السكون (المبادرة مقابل التردد)؟
٥- هل يختلف التحصيل الدراسي باختلاف بعد توجه الحركة / السكون (المثابرة مقابل سرعة التحول)؟
٦- هل يوجد تأثير دال إحصائيا لتفاعل مستوى الرجاء (مرتفع / منخفض) × بعد توجه الحركة/ السكون (التحرر مقابل الاستغراق) في التحصيل الدراسي؟
٧- هل يوجد تأثير دال إحصائيا لتفاعل مستوى الرجاء (مرتفع / منخفض) × بعد توجه الحركة/ السكون (المبادرة مقابل التردد) في التحصيل الدراسي؟
٨- هل يوجد تأثير دال إحصائيا لتفاعل مستوى الرجاء (مرتفع / منخفض) × بعد توجه الحركة/ السكون (المثابرة مقابل سرعة التحول) في التحصيل الدراسي؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى:

١. الكشف عن العلاقة بين الرجاء وأبعاد توجه الحركة / السكون "قيد الدراسة "
٢. الكشف عن علاقة الرجاء وتوجه الحركة – السكون بأبعاده المختلفة بالتحصيل الدراسي ومحاولة تفسير تلك العلاقة.

أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية الدراسة في:

١. التأصيل النظري لمتغير " توجه الحركة – السكون" (في إطار نظرية ضبط الفعل) حيث لا توجد دراسات عربية في حدود علم الباحث تناولت هذا المتغير رغما عن أهميته، والإسهام في قياسه وإن كان من خلال ترجمة مقياس أعد لذلك .
٢. إمكانية الاستفادة من الرجاء كأسلوب تدخل في "توجه الحركة / السكون" بأبعاده المختلفة من خلال استشفاف العلاقة بين المتغيرين نظريًا أو امبريقيًا إن وجدت.
٣. محاولة الاستفادة مما سوف تسفر عنه نتائج الدراسة الحالية في فهم الأداء الأكاديمي وتحسينه في إطار هذين المتغيرين.

مصطلحات الدراسة:

الرجاء Hope: ويعرف على أنه"طاقة نفسية معبأة بثقة ووعي بالذات وإمكانياتها، وإمكانيات الواقع الذي تعيش فيه، فتدفعها إلى السعي بطرق العمل المحققة لغايات مرجوة، فردية كانت أو جماعية، وفي المدى القريب أو البعيد" (كمال إسماعيل، ٢٠٠٤). ويحدد الرجاء إجرائيًا بالدرجة التي يتم الحصول عليها في مقياس الرجاء المستخدم (إعداد الباحث).

ضبط الفعل Action control: ويشير إلى القدرة على صنع قرارات في الوقت المناسب ترتبط بخطط الفعل، والمبادرة بالفعل Initiate action وتجنب الإرجاء Avoid procrastination والتعامل مع الأهداف التي تمثل تحديا، والصبر على الفشل والإخفاقات، و ينعكس ذلك في توجه الحركة – السكون .

توجه الحركة: Action orientation ويشير إلى أسلوب الضبط Control mode الذي يعمل على المبادرة في التوجه نحو تعزيز التغيير، والمحافظة على استمرار "النوايا أوالمقاصد" Oriented intentions.

توجه السكون State orientation: ويشير إلى أسلوب الضبط الذي يعمل على تثبيط ومنع Inhibit البدء في التغيير، وإعاقة استمرار" النوايا أو المقاصد" (Koole et al., 2006, 362).

ويتكون توجه الحركة/ السكون من ثلاثة أبعاد على متصل ثنائي القطب وهي:

- الاستغراق مقابل التحرر Preoccupation vs. Disengagement حيث يشير التحرر إلى توجه الحركة في حين يمثل الاستغراق توجه السكون .
- التردد مقابل المبادرة Hesitation vs. Initiation حيث يمثل التردد طرف توجه السكون في حين تمثل المبادرة طرف توجه الحركة.
- سرعة التحول مقابل المثابرة Volatility vs. Persistence حيث تمثل المثابرة توجه الحركة، وتمثل سرعة التحول طرف توجه السكون (Kuhl,1994). ويقاس هذا المتغير" توجه الحركة – السكون بأبعاده المختلفة" بمقياس ضبط الفعل Action Control Scale (ACS 90) (من إعداد Kuhl,1994 والمعدل بواسطة Diefendorff et al., 2000 ترجمة الباحث الحالي). ويحدد إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس الحالي.

التحصيل الدراسي: ويعبر عنه بالمجموع الكلي لدرجات اختبارات نهاية الفصل الدراسي الأول العام الجامعي ٢٠١٥/٢٠١٦، وقد تم تحويلها إلى نسب مئوية، وتم التعامل معها باعتبارها تشير إلى درجة الطالب الكلية، وذلك لعدم تساوي النهايات العظمى عبر الشعب الدراسية المختلفة. وتجدر الإشارة إلى اعتماد الباحث على درجات الاختبارات التحريرية فقط.

حـــدود الدراســـة:

تتمثل حدود هذه الدراسة في :-

١. العينة التي تم اختيارها من بين طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية ببنها ممن يدرسون مقررا في علم النفس التربوي وموزعين على تخصصات دراسية مختلفة.
٢. الأدوات المستخدمة في جمع المعلومات المرتبطة بهدف الدراسة.
٣. تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الجـــامعي ٢٠١٥/٢٠١٦، كما تم الاعتماد على نتائج اختبارات نهاية ذات الفصـــل الدراســـي الأول كمؤشـــر للتحصيل الدراسي.

الإطـــــار النظـــــري:

يعرض الباحث في الجزء التالي لمفاهيم الدراسة الأساسية بشيء من الإيجاز ســـعيا نحو التحديد ومن ثم القياس.

أولا الرجاء: يذكر (Lopez et al., 2004) أن الاهتمام بالبحث في الرجاء قـــد بـــدأ منـــذ الخمسينات في القرن الماضي، وعبر مجالات مختلفة مثل الطب والتمريض وعلم النفس...، وقد تعددت الرؤى وتباينت التصورات حول المفهوم (شأنه شأن بقية مفاهيم علـــم الـــنفس)، ومن ثم تعددت التعريفات وتباينت، ورغما عن تباينها يؤكد البعض منها على أنه طاقة دافعية موجبة موجهة نحو الأهداف التي يسعى الفرد لتحقيقها، ومن خلال العمل كما يشير إلى ذلك سيد أحمد عثمان (١٩٨٩)، أو المسارات كما يقرر(Snyder et al.,1991). وينظر البعض الأخر إلى الرجاء بوصفه انفعال مضبوط بقواعد معرفية تعكس أهمية الأهداف للفرد، وقابلية السيطرة عليها ومن ثم تحقيقها، وأن تكون مقبولة اجتماعيًا وأخلاقيًا (Averill, Catlin & Chon 1990) أو بوصفه انفعالًا محاط بخبرات الثقة السابقة التي تضبط على نحو خارجي، ويدفع إلى الفعل ويؤثر على الأفكار والسلوك، فضلًا عن كونه تفاوضًا حقيقيًا لتخطي عقبـــة معينة(Scioli et al.,1997) أو توافقًا عامًا يحدد بنشاط مواجهة العقبات، ونضج الوظيفـــة الدفاعية، ويتضمن الرجاء مكونًا معرفيًا يوجه ويرشد جهود الفرد، فضلًا عن مكون انفعـــالي يحرك تلك الجهود (أو يجعلها قابلة للحركة) (Kwon, 2000).

ويود الباحث أن يشير هنا إلى أنه قد عرض في دراسة سابقة له (كمال إسماعيل، ٢٠٠٤) إلى النماذج النظرية المفسرة للرجاء، فضلًا عن قياسه، ثم توالت بعد ذلك الدراسات العربيـــة في هذا المجال المهم، ويكتفي الباحث هنا بإشارة مختصرة لنموذج سيد أحمد عثمان (١٩٨٩)

باعتباره أول نموذج عربي في الرجاء، وكذلك نموذج (Snyder et al.,1991) باعتباره النموذج الأجنبي الأكثر انتشارًا واستخدامًا في الدراسات التي تناولت الرجاء سعيًا نحو تحديد المفهوم والمكونات ومن ثم القياس. حيث يُنظر إلى الرجاء باعتباره حالة دافعية موجبة تعتمد على الإحساس بالنجاح الذي يشتق تباديليًا من الطاقة " القوة " Agency، والمسارات Pathways، وتتضمن مكونات الرجاء طبقًا لهذا التصور:

١. طاقة الإرادة المعرفية وهي بمثابة القوة اللازمة للحركة تجاه الهدف.
٢. القدرة اللازمة لتوليد الطرق المحققة للهدف (المسارات).
٣. الأهداف باعتبارها مرتكز الرجاء، وهذه المكونات مجتمعة تكون الشكل الدافعي للرجاء (Snyder,1993;1994;1995; Snyder, Feldman et al., 2000).

ويشير سيد أحمد عثمان (١٩٩٦،٤٦) إلى الرجاء باعتباره بشر الروح الذي يجعلها أكثر اتساعًا وانشراحًا واستنارة وإقبالًا، بل أكثر احتمالًا للسعي المجالد المجاهد وراء مطلوب من الغايات ومعشوق. وهنا يمكن الإشارة إلى حالة الاستبشار التي تدفع السلوك، وتجعل الفرد أكثر إقبالًا بل واحتمالًا ومجاهدة سعيًا نحو الأهداف، ومن هنا تبرز الوظائف الدافعية للمفهوم (التوجيهية، والاستمرارية، والتعزيزية) ولعل حالة الاستبشار هي بمثابة الحالة الوجدانية المصاحبة لتحقيق الهدف والتي تدفع إلى السعي نحو مزيد من الإنجاز، أو على الأقل استبعاد حالة السأم. ويحدد سيد أحمد عثمان عناصر الرجاء في:

١- **الثقة**: سواء كانت ثقة بالنفس أو بالآخر(فردًا أو رهطًا نفسيًا) أو ثقة بالتاريخ المساري منها والمصيري (والثقة المسارية ثقة استمرار وبقاء، والثقة المصيرية ثقة موجهة نحو المستقبل).

٢- **الوعي**: وهو نشاط نفسي له مستويات، وعي ظاهر يتجسد في التجاوب مع الواقع وصحة الالتقاء به، ووعي باطن يزود بالطاقة ويجدد الصورة ويحدد الوجهة، ووعي فائق هو وعي تصور وتجديد وإعلاء.

٣- **العمل**: يمثل الوجه الحقيقي للرجاء والمحقق وجودًا ووظيفة للثقة والوعي.

ويعتقد الباحث أن الرجاء مفهوم نفسي مركب يتضمن مكونات دافعة للسلوك وإن اختلفت عبر التوجهات النظرية، إلا أنها تؤكد على ارتباطها بالهدف، فضلًا عن كونه دينامي وتتجلى تلك الدينامية في العلاقات المتبادلة بين المكونات بعضها ببعض، أو في علاقة ذلك كله بالبيئة التي يعيش فيها الفرد (وهي من محددات الرجاء بما فيها من ممكنات). **وعلى ذلك**

يعرف الباحث الرجاء على أنه "طاقة نفسية معبأة بثقة ووعي بالذات وإمكانياتها وإمكانيات الواقع الذي تعيش فيه، فتدفعها إلى السعي بطرق العمل المحققة لغايات مرجوة فردية كانت أو جماعية في المدى القريب أو البعيد" (كمال إسماعيل عطية، ٢٠٠٤). واعتمادًا على هذا التعريف يتم قياس الرجاء بواسطة المقياس المستخدم في الدراسة (من إعداد الباحث).

ثانيًا: توجه الحركة- السكون Action-state orientation

يطرح(Kuhl,1984 as cited in Koole, Kuhl, Jostmann & Finkenauer, 2006) مفهوم التوجه نحو الحركة – السكون لتفسير ديناميات الفعل الإنساني، حيث يواجه الفرد بشكل نمطي نزعات متضادة، فقد يقرر أن يقضي وقتًا أطول مع أحد الزملاء، وفي ذات الوقت يرغب في قضاء الوقت مع العائلة، أو في التدريب على عمل معين..الخ هنا تظهر الميول المتصارعة نحو الفعل، ولا تستطيع نظريات الدافعية الكلاسيكية أن تقدم – على نحو كاف – حلًا لهذا الصراع ومن هنا تبرز الحاجة إلى آليات نفسية تحمي Shield اختيارات الفعل المضادة للميول الأخرى المتنافسة معها. ويسمى ذلك ضبط الفعل Action control، حيث مساعدة الفرد في السعي نحو تحقيق الأهداف تحت تأثير تهديدات أو متطلبات الظروفThreatening or demanding. ويختلف الأفراد في الدرجة التي يتوجهون بها نحو ضبط الفعل، فقد يتوجهون بقوة نحو الحركة Action orientation، ويشير ذلك إلى أسلوب ضبط الفعل الذي يعمل على البدء والمبادرة في التوجه نحو تغيير المقاصد "أو النوايا" Oriented intentions، وفي المقابل يشير توجه السكون State orientation إلى أسلوب الضبط التي يعمل على تثبيط Inhibit البدء في تغيير المقاصد أو النوايا. ويمكن تلخيص أثار توجه الحركة في ثلاث آليات (ميكانيزمات) رئيسية هي: حماية الوجدان Affect shielding، وحماية النوايا Intention shielding، وحماية الذات Self-shielding.

ويشير (Kuhl,1994a) إلى توجه الحركة – السكون على أنه يتضمن ثلاثة أبعاد فرعية، كل بعد منها على متصل ثنائي القطب وهذه الأبعاد هي:-

١- **الاستغراق (الانهماك) في مقابل التحرر Preoccupation versus disengagement** يشير هذا البعد إلى الدرجة التي يجهز بها الفرد المعلومات المرتبطة بالماضي والحاضر والمستقبل، ويمثل التحرر "أحد قطبي هذا البعد" توجه الحركة الذي يشير إلى التحرر من الأفكار المتعلقة بأهداف بديلة، أو أحداث غير مرغوب فيها تحول دون تقدم الفرد في المهمة، وإحراز الهدف منها. وفي المقابل يمثل

الاستغراق "القطب الأخر على هذا المتصل" توجه السكون، حيث ضعف الفاعلية الناتجة عن التعلق بالمواظبة على التفكير في خبرات غير سارة – سواء كانت حقيقية أو زائفة– والتي غالبًا تتضمن فشلًا، والبعد عن الهدف الفعلي للمهمة.

٢- **التردد في مقابل المبادرة Hesitation versus initiation** ويشير إلى درجة الصعوبة المرتبطة بالبدء في الأنشطة المحققة للهدف. وتمثل المبادرة قطب توجه الحركة في حين يشير التردد إلى القطب المقابل (توجه السكون)، ورغمًا عن تشابه قطبي الاستغراق والتردد في التحرك إلى الأمام هروبًا من أداء المهمة، إلا أن كلًا منهما يعتمد على أسس مختلفة، ففي الوقت الذي يتعلق الاستغراق بأفكار تحول دون التقدم في المهمة يركز التردد على الوسع السلوكي للمبادرة بالحركة Behavioral capacity to initiate action، حيث عدم القدرة على سلوك المبادرة بالأفعال المحققة للهدف.

٣- **التحول في مقابل المثابرة Volatility versus persistence** ويشير هذا البعد إلى درجة حيرة الفرد عندما يكون العمل ضروريًا، وتمثل المثابرة التوجه نحو الحركة وتشير إلى القدرة على التركيز حتى إكمال المهمة والانتهاء منها، في حين يشير التحول "توجه السكون في هذا البعد" إلى سرعة فقد الاهتمام بالمهمة ويؤدي ذلك إلى ضعف الأداء.

قياس توجه الحركة- السكون:

أعد (Kuhl,1985) مقياسًا لضبط الفعل Action control scale (ACS 90) لتقييم الفروق في توجه الحركة – السكون وهو عبارة عن تقرير ذاتي، ويشير (Diefendorff et al., 2000) إلى أن هذة النسخة هى الأكثر استخدامًا. ويتكون المقياس في صورته الأصلية من (٣٦) عبارة موزعة على ثلاثة مقاييس فرعية تقيس توجه الحركة المرتبط بالفشل والقرار والأداء، موزعة بالتساوي على الجوانب الثلاثة، وعبارات المقياس عبارة عن سيناريوهات تمارس في الحياة اليومية، وأسفل كل عبارة يوجد اختيارين(أ، ب) ويُطلب من المشارك اختيار أحد البديلين، ويشير الاختيار إما إلى توجه الحركة، أو توجه السكون، ويحصل الاختيار الذي يشير إلى توجه الحركة على الدرجة (١)، ويحصل الاختيار الذي يشير إلى توجه السكون على (صفر)، ثم تجمع درجات كل بعد من الأبعاد الثلاثة حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى قطب توجه الحركة بالبعد، وتشير الدرجة المنخفضة إلى قطب توجه السكون في ذات البعد (وذلك باعتبار أن البعد على متصل ثنائي القطب).

وقد أشارت بعض من الدراسات الامبريقية إلى نماذج متباينة للبنية العاملية للمقياس على النحو التالي:

أ- **نموذج العامل الواحد:** ويشير إلى البنية العامة لتوجه الحركة – السكون.

ب- **نموذج العاملين:** ويقترح وجود عاملين كامنين ،حيث ترتبط عبارات الاستغراق والتردد بتوجه السكون، وترتبط عبارات المثابرة بتوجه الحركة.

ج- **نموذج العوامل الثلاثة:** ويقترح هذا النموذج في ضوء نتائج الدراسات التي أُجريت في هذا الإطار أن الاستغراق والتردد وسرعة التحول بُنى مستقلة. (Papantoniou, Moraitou, Dinou & Katsadima, 2010).

وفي محاولة لتحسين مقياس ضبط الفعل، اختبر (Diefendoroff et al.,2000) البنية العاملية للمقياس (ASC 90) باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis وتمت مقارنة النتائج بالنماذج الثلاثة السابقة، وأشارت نتائج هذا الإجراء إلى عدم حسن المطابقة، وبعد حذف بعض العبارات ذات المؤشرات السيكومترية غير الجيدة، وإعادة التحليل مرة أخرى جاءت النتائج داعمة للنموذج ثلاثي الأبعاد، وهي توجه الحركة المرتبط بالفشل"استغراق/تحرر"، وتوجه الحركة المرتبط بالقرار"تردد/مبادرة" وتوجه الحركة المرتبط بالأداء"سرعة تحول / المثابرة) ودعمت نتائج دراسة (Papantoniou, Moraitou, Dinou & Katsadima, 2010) ما توصلت إليه نتائج دراسة (Diefendoroff et al., 2000). بخصوص العوامل المكونة (ثلاثة عوامل منفصلة ثنائية القطب)، وأعتمد الباحث الحالي على النسخة المعدلة بواسطة Diefendoroff et al., (2000) في قياس توجه الحركة- السكون بعد ترجمته إلى اللغة العربية، والتحقق من سلامة الترجمة (بالعرض على متخصصين في طرق تدريس اللغة الإنجليزية)، فضلًا عن مؤشرات الصدق والثبات للمقياس التي تم الحصول عليها في الدراسة الحالية.

فروض الدراسة:

من العرض المتقدم لمفهومي الدراسة الأساسيين (الرجاء وتوجه الحركة – السكون) ونتائج الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بينهما، وكذلك علاقة كل منهما بالتحصيل الدراسي يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو الآتي:

١- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الرجاء وأبعاد توجه الحركة- السكون("التحرر مقابل الاستغراق"، و"المبادرة مقابل التردد"، و"المثابرة مقابل سرعة التحول").

٢- لا يختلف التحصيل الدراسي باختلاف مستوى الرجاء(مرتفع/ منخفض).
٣- لا يختلف التحصيل الدراسي باختلاف بعد توجه الحركة/ السكون (التحرر مقابل الاستغراق).
٤- لا يختلف التحصيل الدراسي باختلاف بعد توجه الحركة / السكون (المبادرة مقابل التردد).
٥- لا يختلف التحصيل الدراسي باختلاف بعد توجه الحركة / السكون (المثابرة مقابل سرعة التحول).
٦- لا يوجد تأثير دال إحصائيا لتفاعل مستوى الرجاء (مرتفع / منخفض) × بعد توجه الحركة/ السكون (التحرر مقابل الاستغراق) في التحصيل الدراسي.
٧- لا يوجد تأثير دال إحصائيا لتفاعل مستوى الرجاء (مرتفع / منخفض) × بعد توجه الحركة/ السكون (المبادرة مقابل التردد).
٨- لا يوجد تأثير دال إحصائيا لتفاعل مستوى الرجاء (مرتفع / منخفض) × بعد توجه الحركة- السكون "المثابرة مقابل سرعة التحول".

المنهج والطريقة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي، وذلك لمناسبته للأهداف التي تسعى إليها، وهي دراسة العلاقة بين الرجاء وأبعاد توجه الحركة – السكون من ناحية، فضلًا عن الفروق في التحصيل الدراسي (إن وجدت) طبقًا لهذين المتغيرين والتفاعلات الثنائية بينها. وفي الجزء التالي يعرض الباحث لعينة الدراسة وأدواتها والإجراءات التي تم إتباعها.

عينة الدراسة:

عينة الدراسة الاستطلاعية: وتكونت من (١٢٠) طالب وطالبة من بين طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية ببنها موزعين على شعب مختلفة، وقد تم استبعاد عدد (٥) لعدم إكمال المقاييس وعدم الجدية، وبذلك أصبحت العينة الاستطلاعية مكونة من (١١٥) طالب وطالبة- لم تتضمنهم عينة الدراسة الأساسية- طبق عليهم مقياسي الدراسة بهدف التحقق من صدقهما وثباتهما.

عينة الدراسة الأساسية: تكونت من (٣٦٦) طالب وطالبة من بين طلاب السنة الثانية ومن تخصصات دراسية مختلفة، وبمتوسط عمر قدره ١٩,٦٦ وانحراف معياري قدره ٠,٣٨ وقد تم استبعاد (٢٨) لعدم إكمال أي من مقايسي الدراسة أو عدم الاكتراث، وبذلك بلغ عدد العينة في صورتها النهائية (٣٣٨) طلب وطالبة، (٣٠٥) من الإناث، و(٣٣) من الذكور، والجدول(١) يوضح توزيع عينة الدراسة على التخصصات المختلفة .

جدول(١) توزيع عينة الدراسة وفقا للعدد والنوع على التخصصات المختلفة

التخصص	لغة عربية	لغة إنجليزية	تاريخ	فلسفة	رياضيات	فيزياء	المجموع
ذكور	٤	٤	٤	١٠	٨	٣	٣٣
إناث	٤١	١٠٢	٥٠	٤٠	٢٢	٥٠	٣٠٥
المجموع	٤٥	١٠٦	٥٤	٥٠	٣٠	٥٣	٣٣٨

أدوات الدراسة:

أولا مقياس الرجاء: إعداد الباحث الحالي (٢٠٠٤)

أعد الباحث الحالي هذا المقياس في دراسة له عن بعض المتغيرات النفسية المرتبطة بمفهوم الرجاء، وذلك بعد مراجعة للتصورات النظرية للرجاء – التي أمكن الإطلاع عليها- واعتمادًا على التصور النظري الذي قدمه سيد أحمد عثمان (١٩٨٩)، وتعريف الباحث الحالي للرجاء على أنه "طاقة نفسية معبأة بثقة ووعي بالذات وإمكانياتها، وإمكانيات الواقع الذي تعيش فيه، فتدفعها إلى السعي بطرق العمل المحققة لغايات مرجوة فردية كانت أو جماعية، وفي المدى القريب والبعيد".

ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٤) عبارة وتتم تقدير الدرجة على العبارات وفقًا لمقياس استجابة خماسي من نوع ليكرت (يمتد من ٥-١ للاختيارات دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدا على التوالي) موزعة على ثلاثة أبعاد "عوامل" وفقا لنتائج التحليل العاملي الاستكشافي (وقد تم الكشف عن البنية العاملية للمقياس من خلال تطبيقه على عينة قوامها ٣٤٣ من طلاب الجامعة) الذي أجري بهدف التحقق من صدق التكوين الفرضي، وهذه العوامل "الأبعاد" هي الثقة، والوعي والعمل، وبلغت نسبة التباين العاملية الكلية (٤٢,٩٢%)، وقد تحقق الباحث من الصدق المرتبط بالمحك (تلازميًا) باستخدام مقياس مستوى الطموح (من إعداد كامليا عبد الفتاح)، وبلغ معامل الصدق ٠,٥٢ كما تم التحقق من ثبات المقياس حيث بلغ معامل ألفا للمقياس ككل٠,٩٢ وبلغ معامل الثبات بالتجزئة النصفية ٠,٨٨، وكانت معاملات ألفا للأبعاد ٠,٨٣، ٠,٨ ٠,٨٢ لأبعاد الثقة والوعي والعمل على الترتيب، وقد تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس (كمال إسماعيل عطية، ٢٠٠٤). وتجدر الإشارة إلى أن هذا المقياس قد أُستخدم في بعض الدراسات العربية باعتباره أداة رئيسية أو محكًا لأداة أُعدت لنفس الغرض مثل: دراسة أميرة عبد المعطي (٢٠١٠)، وبلغ معامل الصدق ٠,٥٥، ودراسة سامح حسن حرب (٢٠١١)، وبلغ معامل صدقه ٠,٨، ودراسة محمد

إسماعيل حميدة (٢٠١٣)، وكانت قيمة معامل ارتباط مقياس الرجاء بالمحك ٠,٥٨، وتعتبر هذه القيم مقبولة في ضوء اختلاف التوجهات النظرية.

وقام الباحث في الدراسة الحالية بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طلاب السنة الثانية بكلية التربية ببنها ممن يدرسون مقررًا في علم النفس التربوي، ومن تخصصات دراسية مختلفة بلغ قوامها(١١٥) طالب وطالبة بهدف إعادة التحقق من صدق وثبات المقياس.

الاتساق الداخلي للمقياس: قام الباحث بالتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات ارتباط العبارات بالبعد الذي تنتمي إليه، وامتدت قيم معاملات الارتباط من ٠,٣٧ إلى ٠,٦٦ وجميعها دال إحصائيًا عند مستوى٠,٠١، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) قيم معاملات ارتباط عبارات مقياس الرجاء بالبعد الذي تنتمي إليه (ن=١١٥).

البعد	العبارة	معامل الإرتباط بالبعد	البعد	العبارة	معامل الإرتباط بالبعد	البعد	العبارة	معامل الإرتباط بالبعد
الثقة	٤	٠,٤٨٢	الثقة	٣٠	٠,٦٥٩	العمل	٢	٠,٦٢٧
	٥	٠,٤٧٢		٣١	٠,٣٣٤		٣	٠,٦٢٣
	٦	٠,٥٥١		٣٢	٠,٥		١٠	٠,٣١٧
	٧	٠,٥٨٤		٣٣	٠,٤٧		١٢	٠,٦
	٨	٠,٥٣٠		٣٤	٠,٤٧٨		١٤	٠,٥٩٨
	١١	٠,٥٣٤	الوعي	٩	٠,٤٨٣		١٧	٠,٦٤٦
	١٣	٠,٤٥٧		١٨	٠,٥٧٧		٢١	٠,٤٧٨
	١٥	٠,٤٩٨		٢٥	٠,٥٢٢		٢٢	٠,٥٠٤
	١٦	٠,٤٢٧		٢٦	٠,٥٧٥			
	١٩	٠,٥٤٥		٢٧	٠,٦٦			
	٢٣	٠,٥١٧		٢٨	٠,٥٦١			
	٢٤	٠,٥٦٠		٣٥	٠,٥١٣			
	٢٩	٠,٥٣٤		٣٦	٠,٥٩٣			

صـــدق المقيـــاس:

تم التحقق من صدق المقياس (صدق المحك " تلازميًا") باستخدام مقياس الرجاء من إعداد سامح حسن حرب (٢٠١١)، وبلغ معامل الارتباط بين الدرجات الكلية على المقياسين ٠,٦٦ وهو معامل ارتباط دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١.

ثبات المقياس: تم حساب ثبات أبعاد المقياس والمقياس ككل باستخدام معامل ألفا وكانت قيم معاملات ألفا (٠,٨٢٩، ٠,٦٣، ٠,٧٠٣، ٠,٦٤٧) لأبعاد الثقة والوعي والعمل والمقياس ككل على الترتيب.

ثانيا مقياس ضبط الفعل Action control scale (ACS 90) إعداد (Kuhl,1994) قام (Diefendorff, et al.2000) بتعديل النسخة الأصلية لمقياس ضبط الفعل، ويقيس توجه الحركة- السكون بأبعاده المختلفة، واعتمد الباحث الحالي على النسخة المعدلة بعد ترجمتها إلى اللغة العربية.

وصف المقياس: يتكون المقياس من(٢٢) عبارة أساسية يوجد أسفل كل عبارة بديلين (أ – ب) ويستجيب المشارك باختيار أحد البديلين (أ أو ب) ويحصل الاختيار الذي يشير إلى توجه الحركة على الدرجة (١) ويحصل الاختيار الذي يشير إلى توجه السكون على الدرجة (صفر) ومن ثم تعبر الدرجة المرتفعة على البعد عن توجه الحركة (أحد قطبي المتصل) وتعبر الدرجة المنخفضة عن توجه السكون (القطب الآخر للمتصل). وتقيس عبارات المقياس ثلاثة أبعاد لتوجه الحركة – السكون ("بعد التحرر مقابل الاستغراق" العبارات أرقام ١،٤،٧،١٠،١٣،١٦،١٩،٢١ ،"وبعد المبادرة مقابل التردد "العبارات أرقام ٢،٥،٨،١١،١٤،١٧،٢٠،٢٢، "وبعد المثابرة مقابل سرعة التحول" العبارات أرقام ٣،٦،٩،١٢،١٥،١٨). وقد تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية للدراسة للتحقق من صدق المقياس وثباته.

الاتساق الداخلي للمقياس: تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب قيم معاملات ارتباط العبارات بأبعادها. والجدول التالي يبين قيم معاملات ارتباط العبارات بأبعادها.

جدول (٣) معاملات ارتباط عبارات المقياس بالبعد الذي تنتمي إليه (ن=١١٥).

البعد	العبارة	معامل الإرتباط بالبعد	البعد	العبارة	معامل الإرتباط بالبعد	البعد	العبارة	معامل الإرتباط بالبعد
التحرر مقابل الاستغراق	١	٠,٥٥٥	المبادرة مقابل التردد	٢	٠,٧٠٤	المثابرة مقابل سرعة التحول	٣	٠,٦٠٧
	٤	٠,٢١٢		٥	٠,٥٩١		٦	٠,٤٤
	٧	٠,٤٩٣		٨	٠,٤٦٥		٩	٠,٦٢٢
	١٠	٠,٥٦٨		١١	٠,٥٩٩		١٢	٠,٧٣٣
	١٣	٠,٥٦		١٤	٠,٥٦١		١٥	٠,٦١٩
	١٦	٠,٥٦٧		١٧	٠,٥١٨		١٨	٠,٥٨١
	١٩	٠,٢٢١		٢٠	٠,٥٧٠			
	٢١	٠,٦٠٧		٢٢	٠,٥٤١			

ويوضح جدول (٣) أن قيم معامل الارتباط بين العبارة والبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، فيما عدا العبارتين أرقام (١٩،٤) حيث كانت قيم معاملات ارتباطهما بالبعد منخفضة وإن كانت دالة إحصائيا عند ٠,٠٥.

صدق المقياس: قام الباحث بالكشف عن البنية العاملية للمقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية (ن=١١٥) سعيًا نحو التحقق من صدق التكوين الفرضي للمقياس في البيئة العربية، وكشفت نتائج التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية، والتدوير المتعامد عن تشبع عبارات المقياس بالعوامل الثلاثة المفترضة. والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) نتائج التحليل العاملي بطريقة المكونات الاساسية والتدوير المتعامد لمقياس ضبط الفعل (ACS 90) **النسخة المعدلة (ن=١١٥).**

العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث	
العبارات	التشبع	العبارات	التشبع	العبارات	التشبع
١	٠,٦٦١	٢	٠,٧٧٢	٣	٠,٥٨١
٧	٠,٤٢٢	٥	٠,٥٥٧	٦	٠,٤٨٨
١٠	٠,٥٥١	٨	٠,٣٦١	٩	٠,٦٢٢
١٣	٠,٥٨٦	١١	٠,٥٨٧	١٢	٠,٦٤٨
١٦	٠,٣٧١	١٤	٠,٦٢٠	١٥	٠,٦٥٣
٢١	٠,٤١٦	١٧	٠,٤١٩	١٨	٠,٤٤٩
		٢٠	٠,٥٧٧		
		٢٢	٠,٤٢٧		
الجذر الكامن	٣,٣٧٨	٢,٣٩١		١,٦٧١	
التبايم العاملى	١٤,٢١١	١١,٨٧٩		٩,٣٣٥	
التباين الكلى	٣٥,٤٢٥				

ومن جدول (٤) يتضح:

١- تشبع عبارات المقياس بثلاثة عوامل تتفق مع التصور النظري ونتائج دراسة (Diefendorff et al.,2000)، مع ملاحظة أن العبارتين أرقام (٤، ١٩) لم تتشبعا بأي من عوامل المقياس ومن ثم تم استبعادهما ليتكون العامل الأول من (٦) عبارات. وبذلك أصبح المقياس يتكون من (٢٠) عبارة موزعة على الأبعاد الثلاثة.

٢- بلغ التباين العاملي للعوامل ١٤,٢١١، ١١,٨٧٩، ٩,٣٣٥ (تحرر/استغراق، مبادرة/ تردد، مثابرة / تحول على التوالي)، وبلغت نسبة التباين العاملية الكلية (٣٥,٤٢٥) تفسر التباين في توجه الحركة – السكون.

ثبات المقياس: تم حساب معاملات ألفا لأبعاد المقياس وكانت (٠,٦، ٠,٧، ٠,٦٥) لأبعاد التحرر مقابل الاستغراق، والمبادرة مقابل التردد، والمثابرة مقابل سرعة التحول على الترتيب، وهي قيم دالة إحصائيا.

إجـــراءات الدراســـة:

اتبع الباحث في الدراسة الإجراءات الآتية:-

١- ترجمـــة مقيـــاس ضـــبط الفعـــل Action Control Scale (ASC90) مـــن إعـــداد (Kuhl,1990) النسخة المعدلـــة بواســـطة (Diefendorff et al., 2000)، وعـــرض الترجمة على اثنين من المتخصصين في طرق تدريس اللغة الإنجليزية بكلية التربية ببنهـــا للتحقق من سلامة الترجمة ودقة التعبير عن المعنى المقصود وتم إجراء بعض التعديلات.

٢- تطبيق المقياسين المستخدمين بعد التحقق من صدقهما وثباتهما.

٣- الحصول على نسخة من نتيجة الفصل الدراسي الأول لطلاب الفرقـــة الثانيـــة بكليـــة التربية ببنها (جميع الشعب)، بعد موافقة أ٠د وكيل الكلية لشئون الطلاب.

٤- بعد جمع درجات الطلاب تم تحويلها إلى نسب مئوية لعدم تساوي النهايـــات العظمـــى بالشعب المختلفة، واعتبار هذه النسب درجات خام.

٥- حساب بعض المؤشرات الاحصائية الوصفية لعينة الدراسة في التحصـــيل الدراســـي وكانت البيانات كما بالجدول (٥). الذي يوضح الالتواء والتفرطح، وذلك للتحقق مـــن اعتدالية التوزيع لعينة الدراسة في التحصيل الدراسي والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول(٥) المؤشرات الإحصائية الوصفية لعينة الدراسة في التحصيل الدراسي.

ن	م	ع	الالتواء	الخطأ المعياري للالتواء	التفرطح	الخطأ المعياري للتفرطح
٣٣٨	٧٥,٩٧	٨,٩٣	-٠,٢٤٩	٠,١٣٣	-٠,٤٧٧	٠,٢٦٥

ويوضح الجدول (٥) أن قيمة الالتواء، والتفرطح أقل من ضعف الخطأ المعياري لكـــل منهما، وعليه يُعد التوزيع اعتداليًا (عزت عبد الحميد محمد حسن، ٢٠١٦، ٢٣٣-٢٣٤).

٦- تصنيف عينة الدراسة الأساسية (٣٣٨ طالب وطالبـــة) إلـــى مجمـــوعتين (مرتفعـــي ومنخفضي الرجاء بواقع ٩٠ طالب وطالبة في كل مجموعة) وذلك في ضـــوء أعلـــى وأقل ٢٧% وفقًا لدرجاتهم في مقياس الرجاء.

٧- تصنيف عينة الدراسة الأساسية في ضوء كل بعد من أبعاد توجه الحركة / الســـكون كل على حدة (التحرر مقابل الاستغراق، المبادرة مقابل التردد، والمثابرة مقابل سرعة التحول) .

٨- مزاوجة مستويات الرجاء (مرتفع/منخفض) مع قطبي كل بعـــد لينـــتج عـــن ذلـــك مجموعات التفاعل الثنائية على النحو التالي:

- ٢ رجاء مرتفع/ منخفض× ٢ تحرر/ استغراق.
- ٢ رجاء مرتفع/ منخفض× ٢ مبادرة / تردد.
- ٢ رجاء مرتفع / منخفض× ٢ مثابرة/ سرعة تحـول. والجـدولان (٦،٧) يوضـحان الإحصاء الوصفى للتحصيل الدراسى سواء للمتغيرات الرئيسية أو مجموعات التفاعل.

جدول (٦) الإحصاء الوصفي للتحصيل الدراسي طبقًا للرجاء وكل من قطبى أبعاد توجهات الحركة – السكون (التأثيرات الرئيسية).

المتغيـــــــرات		ن	م	ع
الرجـــــاء	مرتفعو الرجاء	٩٠	٧٨,٣٧	٧,٦٤
	منخفضو الرجاء	٩٠	٧٤,٠٣	٩,٠٥
البعد الأول	المتحررون	٨٧	٧٧,٣٨	٨,٤٣
	المستغرقون	٩٣	٧٥,١	٨,٧٢
البعد الثانى	المبادرون	٩٤	٧٥,٦	٨,١٢
	المترددون	٨٦	٧٦,٨٧	٩,١٦
البعد الثالث	المثابرون	١٠٨	٧٥,٧٥	٨,٦٢
	سريعو التحول	٧٢	٧٦,٨٨	٨,٦٦

جدول (٧) الإحصاء الوصفي للتحصيل الدراسي لمجموعات التفاعل وفقًا لمستوى الرجاء وكل من قطبى أبعاد توجهات الحركة – السكون.

أبعاد توجه الحركة-السكون	مجموعات الدراسة	ن	م	ع
تحرر- استغراق	مرتفعو الرجاء المتحررون	٥٠	٧٩,٩٢	٧,٧٢
	مرتفعو الرجاء المستغرقون	٤٠	٧٧,٢٢	٧,٤٨
	منخفضو الرجاء المتحررون	٣٧	٧٤,٧٩	٨,٧٦
	منخفضو الرجاء المستغرقون	٥٣	٧٣,٥	٩,٣
المبادرة- التردد	مرتفعو الرجاء المبادرون	٤٧	٧٧,٩٨	٧,٢
	مرتفعو الرجاء المترددون	٤٣	٧٨,٨	٨,١٦
	منخفضو الرجاء المبادرون	٤٧	٧٣,٢	٨,٣٥
	منخفضو الرجاء المترددون	٤٣	٧٤,٩٤	٩,٧٨
المثابرة- التحول	مرتفعو الرجاء المثابرون	٤٦	٧٩,١١	٦,٤
	مرتفعو الرجاء سريعو التحول	٤٤	٧٧,١٦	٨,٧٦
	منخفضو الرجاء المثابرون	٦٢	٧٣٢٥	٩,٢٤
	منخفضو الرجاء سريعو التحول	٢٨	٧٥,٧٥	٨,٥٣

٩- تم استخدام معاملات الارتباط، وتحليل التباين ذي التصميم العاملي (٢×٢) باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS) لمعالجة بيانات الدراسة، والتحقق من فروضها. والجزء التالي يعرض لنتائج ذلك.

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول على"لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيًا بين الرجاء وأبعاد توجه الحركة /السكون وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للطلاب عينة الدراسة في مقياس الرجاء ودرجاتهم على أبعاد توجه الحركة / السكون (ن= ٣٣٨) وبلغت قيم معاملات الارتباط ٠,٠٥٩، ٠,٠١، ٠,١١٣ لأبعاد "التحرر/ الاستغراق"، و"المبادرة/ التردد"، و"المثابرة/ سرعة التحول" على الترتيب، وهي قيم غير دالة، باستثناء العلاقة الارتباطية بين درجات الرجاء وبعد المثابرة /سرعة التحول وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، وتشير نتائج معاملات الارتباط إلى تحقق الفرض الأول جزئيًا، حيث يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين الرجاء والمثابرة/ سرعة التحول، إلا أن قيمة معامل الارتباط كانت منخفضة (٠,١١٣) ولا يمكن الاعتماد عليها بدرجة كبيرة. ومن الممكن فهم هذه النتيجة في ضوء خصائص التحرر في مقابل الاستغراق، والمبادرة في مقابل التردد على أساس أن المستغرق يتعلق بالتفكير في خبرات غير سارة سواء كانت حقيقية أو غير حقيقية، وغالبًا تتضمن هذه الخبرات شعورًا بالفشل، ويحول ذلك بينه وبين الانتقال إلى أعمال جديدة، وهذه الحالة إن لم يكن لها أثرا سلبيًا فإنها على الأقل تحول بين الفرد وإمكانية توليد طاقة جديدة، فضلًا عن التفكير في مسارات بديلة (العمل)، ومن ثم تصبح رجاءات الفرد أقرب إلى خداع النفس (رجاء زائف) منها إلى الرجاء الحقيقي الذي يستوجب استشفاف ما في الخبرة من عبرة، والعزم على التصحيح كما أشار إلى ذلك سيد أحمد عثمان (١٩٩٦)، كما أن التردد يعكس درجة صعوبة البدء في أنشطة محققة للهدف، ويعتقد الباحث الحالي أن الصعوبة هنا ربما تتعلق بعدم وضوح الهدف من ناحية أو التعلق بأهداف غير حقيقية أو غير واقعية، ويعكس ذلك شكلًا من ضلال الإدراك، على حد وصف سيد أحمد عثمان (١٩٨٩) حينما أكد على أن الرجاء صحة التقاء بالواقع، وصحة الالتقاء بالواقع تتبلور في تصور أهداف ممكنة، في ضوء ما لدى الفرد من إقتدارات وما في الواقع من ممكنات. ومن ثم إمكانية التفكير في المسارات التي تؤدي للهدف وفقًا لتصور.Snyder et al، أو العمل كمكون رجائي وفقًا لتصور سيد أحمد

عثمان(١٩٨٩). إن كلًا من الاستغراق والتردد يتشابهان في كونهما تحركا إلى الأمام، (ليس سعيًا نحو الهدف بقدر ما هو هروبًا من المواجهة) ويختلفان في كون الاستغراق يعكس تعلقًا بأفكار تحول دون التقدم في العمل،(عدم إمكانية تجاوز الخبرات الفاشلة) في حين يركز التردد على القدرة السلوكية المحدودة للمبادرة بالفعل.

وتشير هذه القدرة السلوكية بطريقة أو بأخرى إلى طرق العمل أو المسارات المحققة للهدف. إن زيادة استغراق الفرد في التفكير في خبرات الفشل يقلل من فرص تحرره من هذه الأفكار، وربما يتبع ذلك انخفاض في مستوى الرجاء، ويبدو أن العكس أيضا صحيحًا، فالفرد صاحب الرجاء المنخفض أقل ثقة بالنفس، وأقل قدرة على مواجهة الصعوبات، فالرجاء انفعال محاط بخبرات الثقة التي تضبط خارجيًا ويدفع إلى الفعل ويؤثر في الأفكار والسلوك (Scioli et al.,1997)، وذو حالة انفعالية سالبة ذات تأثير سلبي على طاقة الفرد والمسارات المحققة لأهدافه (في إطار تصور Snyder et al.,) فضلًا عن إمكانية التأثير على ضبط الحالة الانفعالية للتخلص (على الأقل) من المشاعر السالبة المصاحبة للإخفاقات، والتفكير فيها كتحديات وليس فشلًا، حيث ينظر(Kwon,2000) إلى الرجاء بوصفه توافقًا عامًا يتحدد بنشاط مواجهة العقبات.

إن حالة التردد تتضمن قدرة محدودة على السلوك (أي مسارات محدودة) وربما يعد ذلك تفسيرًا لعدم دلالة العلاقة بين الرجاء وبعدي توجه الحركة / السكون المرتبطان بالتحرر مقابل الاستغراق، المبادرة مقابل التردد، وقد ترتبط القدرة المحدودة على السلوك بالتفكير في المسارات والعمل كمكونات للرجاء حيث يجسد العمل الثقة بأنواعها والوعي بمستوياته، فالرجاء حلم ما لم تنتبه فيه إرادة تحققه في عمل، ومبعث تلك الإرادة هو الثقة (الثقة بالنفس وبالآخر فردًا كان أو جماعةً أو مجتمعًا)، والوعي سواء كان وعيًا ظاهرًا حيث التجاوب مع الواقع والالتقاء معه، أو وعيًا باطنًا يزود بالطاقة ويحدد الوجهة، أو كان وعيًا فائقًا حيث الرغبة في تحقيق الأكمل والأفضل. وتشير حالة تردد الفرد واستغراقه في التفكير في العقبات إلى انخفاض مستوى الرجاء عنده، أو أن رجاءه أقرب إلى خداع النفس منه إلى الرجاء الحقيقي.

إن العلاقة الارتباطية (المنخفضة) رغمًا عن دلالتها بين الرجاء وبعد المثابرة في مقابل سرعة التحول إنما تعكس شكلًا من أشكال مجاهدة النفس في إكمال المهام، وعدم التحول عنها بسرعة في محاولة لتحقيق أهداف الفرد، وهي من الخصائص المميزة لذوي الرجاء المرتفع. وتتفق نتائج هذا الفرض إجمالًا مع نتيجة دراسة (Struthers et

(Leung & Wong 2013; Papantoniou, Moraitou, Dinou & Katsadima, 2013 ،al.,1996) وتختلف مع ما توصلت إليه نتائج دراستي

نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على "لا يختلف التحصيل الدراسي باختلاف مستوى الرجاء(مرتفع – منخفض) ". وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث تحليل التباين في اتجاهين (٢x٢) ٢ رجاء مرتفع/ منخفض × ٢ توجه حركة/ سكون، ولكل بعد من أبعاد توجه الحركة / السكون كل على حدة والجدول (٨) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٨) نتائج تحليل التباين٢ X ٢ لدلالة الفروق في التحصيل الدراسي طبقًا لمستوى الرجاء (مرتفع- منخفض) وأبعاد توجه الحركة/ السكون" قيد الدراسة " (ن =١٨٠).

أبعاد توجه الحركة-السكون	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
تحرر- استغراق	الرجاء (١)	٧٤٥,٧٣٩	١	٧٤٥,٧٣٩	١٠,٦٢	٠,٠١
	التحرر - الاستغراق (٢)	١٢٤,٣١٩	١	١٢٤,٣١٩	١,٧٧	غير دالة
	١×٢	٦,٦٥٥	١	٦,٦٥٥	٠,٠٩٥	غير دالة
	الخطأ	١٢٣٥٨,٣	١٧٦	٧٠,٢١٨		
المبادرة- التردد	الرجاء (١)	٨٤٠,٤٥١	١	٨٤٠,٤٥١	١١,٩٢٢	٠,٠١
	مبادرة - تردد (٢)	٧٣,٥٦	١	٧٣,٥٦	١,٠٤٤	غير دالة
	١×٢	٩,٤٩٦	١	٩,٤٩٦	٠,١٣٥	غير دالة
	الخطأ	١٢٤٠٦,٧٩٧	١٧٦	٧٠,٤٩٣		
المثابرة- التحول	الرجاء (١)	٦١٧,٨٧	١	٦١٧,٨٧	٨,٨٢٨	٠,٠١
	المثابرة - تحول (٢)	٦١٧,٨٧	١	٦١٧,٨٧	٠,١٤٧	غير دالة
	١×٢	١٦٦,٧٤٨	١	١٦٦,٧٤٨	٢,٢٨٢	غير دالة
	الخطأ	١٢٣١٨,١٣٨	١٧٦	٦٩,٩٨٩		

وتشير النتائج الموضحة بجدول (٨) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في التحصيل الدراسي طبقًا لمستوى الرجاء(مرتفع / منخفض) وبالرجوع لجدول (٨) يتضح أن الفروق لصالح مرتفعي الرجاء. أي إنه كلما ارتفعت درجات الطلاب في الرجاء ارتفعت درجاتهم في التحصيل الدراسي بصفة عامة، ومن ثم يختلف التحصيل الدراسي باختلاف مستوى الرجاء (مرتفع/ منخفض) وعلى ذلك لم يتحقق الفرض الثاني من فروض الدراسة، ويمكن قبول ذلك وتفسيره في ضوء الخصائص النفسية المميزة لذوي الرجاء المرتفع، فهم ذوو تقدير ذات مرتفع، وانفعالية موجبة وأقل قلقًا، كما أنهم أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات

ومواجهة الخبرات الفاشلة والنظر إليها كتحديات، وينظرون إلى الأخطاء على أنها ترتبط بعدم استخدام استراتيجيات فعالة، وليست نقصًا في القدرة، إن هذه الخصائص ربما تمكن ذوي الرجاء المرتفع من تحقيق درجات أعلى وخاصة في حالة التحرر من قيود الخبرات الفاشلة، والتحرر من التعلق بأهداف بديلة أو أحداث غير مرغوبة، وعدم الاستغراق والتعلق بالتفكير في خبرات غير سارة، كما ترتبط هذه الخصائص بصفة عامة بالضبط الانفعالي، والحالة الانفعالية الموجبة ومن ثم من المتوقع زيادة فاعلية الأداء وإحراز مستوى مرتفع في التحصيل الدراسي. إن ذوي الرجاء المرتفع أكثر ثقة بالنفس، وثقة بإمكانيات الواقع الذي يعيشون فيه، كما أنهم يتصورن سيناريوهات للنجاح ويسعون إلى تفعيل هذه السيناريوهات في مسارات محققة للهدف، ولديهم إحساس عال بكل من الفاعلية الذاتية وتقدير الذات، وهم أقل انزعاجية، وأكثر إحساسًا بالرضا عن الحياة. إن هذه الخصائص تدفع صاحبها نحو الإنجاز، كما أنها تعمل كمصدات في مواجهة الصعوبات والإخفاقات، مما يزيد من الإحساس بكفاءة المواجهة، وخاصة في المواقف الضاغطة (المواقف الاختبارية) فينخفض الشعور بقلق الاختبار، ويؤدي ذلك إلى الأداء على نحو أفضل في المواقف الاختبارية، ومن ثم الشعور بالكفاءة الدراسية. وفي المقابل فإن ذوي الرجاء المنخفض لديهم شعور بأنهم أقل كفاءة، وأكثر شعورًا بالقلق الاختباري، وذوي تقدير ذات منخفض، وأقل شعورًا بالرضا فضلًا عن الحالة الانفعالية السالبة التي تؤثر على نحو سالب في الأداء الأكاديمي، ولعل ذلك يفسر التباين بين مرتفعي ومنخفضي الرجاء في التحصيل الدراسي. **وتتفق** هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Curry et al. 1997; Lesson, Ciarrochi & Heaven, 2008; Rand,2009; Day et al, 2010; Rand, Martin & Shea, 2011; Yoon et al., 2015، **وتختلف** مع نتائج دراسات كل من (Hunt,1997; Jooste, 2012; Buric & Soric, 2012, Aydin, Sarl & Shahin 2014; Ellorriage, Berenson & McWhirter, 2014) . وربما يعود ذلك الاختلاف إلى اختلاف في العينة، أو الأدوات، أو طرق قياس الأداء الأكاديمي.

نتائج الفروض الثالث والرابع والخامس: تنص هذه الفروض على" لا يختلف التحصيل الدراسي باختلاف توجه الحركة /السكون – كل بعد على حدة – (التحرر مقابل الاستغراق، والمبادرة مقابل التردد، والمثابرة مقابل سرعة التحول على الترتيب)". وتشير نتائج تحليل التباين (٢ ×٢) المبينة بجدول (٨) إلى:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي طبقًا لتوجه الحركة/ السكون (بعد التحرر مقابل الاستغراق).

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي طبقًا لتوجه الحركة/ السكون (بعد المبادرة مقابل التردد).

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي طبقا لتوجه الحركة/ السكون (بعد المثابرة مقابل سرعة التحول).

وتشير هذه النتائج إلى تحقق الفروض الثالث والرابع الخامس حيث لا يختلف التحصيل الدراسي باختلاف توجه الحركة/ السكون في كل بعد من الأبعاد (قيد الدراسة) كل على حدة. ويمكن فهم هذه النتائج وتفسيرها في ضوء طبيعة الظاهرة موضع القياس (التحصيل الدراسي) من حيث كونها تعكس هدفًا في المدى القريب، فضلًا عن انخفاض قيمة المهمة بالنسبة للطلاب، حيث يتساوى الطلاب ذوي الدرجات المنخفضة مع ذوي الدرجات المرتفعة فيما يتعلق بإمكانية الالتحاق بعمل، ومن ثم يتسرب للطلاب شعور بعدم جدوى بذل الجهد، وهذا واقع يعايشه الطلاب عامة وخاصة طلاب كليات التربية . فلا التحرر من التعلق بأهداف بديلة للمهمة الرئيسية أو التعلق بأفكار مرتبطة بأحداث غير سارة يضعف التحصيل أو يزيد منه، بل ربما يرتفع التحصيل أو ينخفض بالتفكير في النتائج المترتبة عليه، والتي تمثل دافعًا نحو الإنجاز، كما أن مهمة التحصيل وإنجاز العمل الدراسي قد لا تتأثر كثيرًا بالتردد في مقابل المبادرة، فالتردد يشير إلى الصعوبة المرتبطة بالبدء في النشاط المحقق للهدف، ويبدو أن التحصيل الدراسي كمهمة أكاديمية لا يمثل مهمة تبعث على الحيرة بحيث يتردد الطالب في البدء بالنشاط من عدمه، ويشير بعد المثابرة في مقابل سرعة التحول إلى درجة الحيرة عندما يكون العمل مهم فالأفراد المثابرون يركزون على المقاصد الرئيسية وإكمال المهمة، في حين يفقد الأفراد سريعي التحول الاهتمام بالعمل بسرعة وخاصة إذا كان العمل روتينيًا أو غير هامًا. ويمكن القول أن نتائج هذا الفرض لاتختلف عن مضمون نتائج دراسات كل من(Perry et al.,2001, Papontoniou et al., 2010b)، وقد تباينت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات كل من (Diefendorff, 2004) حيث أشارت إلى وجود تأثير موجب ومباشر لبعد التردد في التحصيل الدراسي، فضلًا عن تأثير سالب ومباشر لبعد الاستغراق في التحصيل (Verena & Dieter, 1994, Diefendorff, 2004).

نتائج الفروض السادس والسابع والثامن: تنص هذه الفروض على" لا يختلف التحصيل الدراسي باختلاف تفاعل الرجاء (مرتفع / منخفض) × توجه الحركة / السكون- كل بعد

على حدة –("التحرر مقابل الاستغراق"، و"المبادرة مقابل التردد"، و"المثابرة مقابل سرعة تحول"). والجدول (٨) يوضح:

عدم دلالة تفاعل مستوي الرجاء(مرتفع/ منخفض)× توجه الحركة/ السكون – لكل بعد من أبعاد توجه الحركة/ السكون كل على حدة – بالنسبة للتحصيل الدراسي. وعلى ذلك يمكن قبول الفروض (السادس، والسابع، والثامن) حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود تفاعل دال إحصائيًا لأثر الرجاء(مرتفع / منخفض) × توجه أبعاد الحركة / السكون" قيد الدراسة" على التحصيل الدراسي. إن الرجاء يمثل تخطيًا حقيقيًا للعقبات، وإثراء لحياة الأفراد النفسية، ويزود بفهم أعمق لأساليب المواجهة.... (Snyder et al., 1996)، ويساعد ضبط الفعل "توجه الحركة / السكون" في تنظيم الانفعالات، والمعارف، والسلوك لإنجاز الأعمال المقصودة، ويبدو أن موقف قياس التحصيل الدراسي ونتائج الاختبارات لم تعد تمثل عقبة، أو تحديًا يحتاج إلى رجاء، أو يحتاج إلى ضبط وتنظيم الحالة الانفعالية والسلوكية. فلم يعد النجاح أو الحصول على درجات مرتفعة هو المشكلة، في حين أصبح التحدي الحقيقي هو وماذا بعد النجاح؟ أو الحصول على أعلى الدرجات؟. إن أصحاب توجه الحركة لديهم إمكانية تكريس مصادرهم المعرفية للمهمة التي يتعاملون معها، ويمكنهم ذلك من التحرك نحو أهداف مستقبلية، ويعتقد الباحث أن التحدي الحقيقي يكمن في تصور سيناريوهات مستقبلية تتضمن أهدافًا حقيقية يسعى إليها الفرد، وتمكنه هذه الأهداف على الأقل من الحصول على عمل يحقق فيه ذاته، ويعود عليه بالنفع المادي والاجتماعي، وإذا أصبح ذلك أمرًا بعيد المنال فمن المتوقع أن يتم اختزال المصادر المعرفية المتاحة لدى الفرد، ومن ثم إعاقة القدرة على إكمال الأنشطة والمهام، وخاصة إن أصبحت تمثل عملًا روتينيًا، حينئذ تتلاشى الفروق بين ذوي توجه الحركة وتوجه السكون في التحصيل الدراسي، فضلًا عن عدم إحداث قدر من التأثير المشترك بين هذين التوجهين والرجاء.

ويعتقد الباحث في الحاجة الماسة إلى المراجعة من القائمين على الأمر سواء فيما يتعلق بكيفية قياس وتقدير التحصيل، أو الأخذ بعين الاعتبار إن طلاب كليات التربية لا مجال لهم سوى عملهم في المهنة التي يتم إعدادهم لها (التدريس)، ومن ثم من الضروري إعادة التفكير في تكليف هؤلاء الطلاب بعد التخرج بدلًا من الاعتماد على روافد متعددة ربما لا يتوافر لها ذات المستوى من الإعداد.

ومن دواعي المراجعة أيضا أن يتساءل الباحث ماذا لو أُعيدت هذه الدراسة على طلاب الثانوية العامة ؟(إن تواجدوا بالمدارس). ربما قيمة المهمة، وأهميتها، والرغبة في التفوق، والتحدي تكون من محددات تفاعل الرجاء وتوجه الحركة / السكون وإظهار دورهما في التحصيل الدراسي . وختامًا يعتقد الباحث في أهمية إعادة هذه الدراسة على عينات مختلفة، عبر مراحل دراسية متباينة مع الأخذ في الاعتبار التخصص الدراسي (علمي- أدبي، أو علوم طبيعية وعلوم إنسانية) والنوع (ذكور- إناث).

ويقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية: سعيًا نحو مزيد من استجلاء المفهوم (ضبط الفعل "توجه الحركة مقابل السكون") والكشف عن دوره في بعض الجوانب النفسية والتربوية الأخرى

١- إجراء دراسة حول دور توجه الحركة/ السكون بأبعاده المختلفة في التعلم المنظم ذاتيًا.

٢- إجراء دراسة حول دور انفعالات الإنجاز كوسيط بين توجه الحركة / السكون والتحصيل الدراسي.

٣- إجراء دراسة حول دور توجه الحركة / السكون في الفاعلية الذاتية وتجنب الإرجاء الأكاديمي.

٤- تطوير مقياس ضبط الفعل (ACS 90) من خلال إجراء بعض التعديلات التي تتعلق بكيفية تقدير الدرجة على المقياس، ثم إعادة التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس في البيئة العربية، ومناظرة النتائج بتلك التي تم الحصول عليها في الدراسة الحالية، أو عبر دراسات أجنبية.

المـــراجـــــــع

أولاً: المراجع باللغة العربية:

أميرة أحمد عبد المعطي(٢٠١٠). الرجاء: دراسة نظرية تحليلية إمبريقية، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية جامعة عين شمس.

سامح حسن حرب (٢٠١١). فعالية الذات وأسلوب العزو والرجاء لدى المتفوقين دراسيًا والعاديين(دراسة عاملية)، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية جامعة بنها.

سيد أحمد عثمان (١٩٨٩). التعلم عند برهان الإسلام الزرنوجي، ط٢، القاهرة، الأنجلو المصرية.

سيد أحمد عثمان (١٩٩٦). *التحليل الأخلاقي للمسئولية الاجتماعية*، القاهرة، الأنجلو المصرية

عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠١٦). *الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18*، القاهرة، دار الفكر العربي.

كمال إسماعيل عطية حسن (٢٠٠٤). دراسة لبعض المتغيرات النفسية المرتبطة بمفهوم الرجاء, *مجلة كلية التربية ببنها*، (٥٨) ٣١-٧٤ .

محمد إسماعيل حميدة (٢٠١٣). الهناء الذاتي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب الجامعة، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٣ (٧٩)، ٢٥٧-٣٣١.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Averill, J.R.; Catlin,G & Chon, K.K.(1990). *Rules of Hope*. New York: Springer-Verlag.

Aydin,B.; Sarl, S.V. & Shahin, M.(2014).Parental acceptance involvement, self-esteem and academic achievement: The role of hope as a mediator, *Cumhuriyet International Journal of Education,3*,37-48.

Brunstein, J.C. & Olbrich, E.(1985). Personal helplessness and action control: Analysis of achievement-related cognitions, self-assessment, and performance. *Journal of Personality and Social Psychology,48*, 1540-1551.

Buric,I. & Soric,I.(2012). The role of test hope and hopelessness in self – regulated learning: Relations between volitional strategies, cognitive appraisals, and academic achievement, *Learning and Individual differences,22*, 523-529.

Chang,E.C. & DeSimone, S.L.(2001). The influence of hope on appraisals, coping and dysphonia, A test of hope theory, *Journal of Social and Clinical Psychology,20*,117-129.

Curry, L. A.; Snyder, C.R.; Cook, D.L.; Ruby, B.C. & Rehm, M. (1997). Role of hope in academic and sport achievement, *Journal of Personality and Social Psychology, 73* (6), 1257-1267.

Day, I. ; Hanson,K. ; Maltby,J.; Proctor,G. & Wood, A.(2010).Hope uniquely predicts objective academic achievement above intelligence, personality,and previous academic achievement, *Journal of research in personality,44*, 550-553.

Diefendorff, J.M.(2004).Examination of the roles of action – state orientation and goal orientation in the goal- setting and performance process. *Human performance,17*, 375-395.

Diefendorff, j.M.; Hall,R.J.; Lord, R.G. & Strean, M.L.(2000). Action – state orientation: Construct validity of a revised measure and its relationship to work- related variables, *Journal of Applied Psychology, 85*, 250-263.

Elliott, T.R., Witty,T.E., Herrick, S., Hoffman, J.T.,(1991). Negotiating reality after physical loss: Hope, depression, and disability, *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 608-613.

Elorriaga, D.Y; Berenson, K. & McWhiter, P.(2014). Hope, ethnic pride, and academic achievement: postive psychology and latino youth, *Psychology,5*,1206-1214.

Feldman, D.B., & Kubota, M. (2015). Hope, self efficacy, optimism and academic achievement: Distinguishing constructs and level of specificity in predicting collage grade-point average, *Learning and Individual Differences, 37*, 210-216.

Fischer, R.; Plessow, F.; Derisbach,G. & Goschke, T.(2015). Indviidual differences in the context- dependent recruitment of cognitive control: Evidence from action versus state orientation, *Journal of Personality,83*,575-583.

Goschke, T.,& Kuhl, J.(1993). Representation of intentions: Persisting activation in memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 19*, 1211-1226.

Gropel, P. & Kuhl, J.(2009). Maintaining balance in life: Action orientation as a buffer against life stress, *Studia Psychologica, 51*, 137-141.

Gropel,P.; Baumeister, R.,F. & Beckmann, J.(2014). Action versus state orientation and self- control performance after depletion, *Personality and Social Psychology Bulletin, 40*,476-487.

Hunt, T.L. (1997). Self concept, hope, and achievement: A look at the relationship between the individual self- concepts, level of hope and academic achievement, *available at: http://www.vth.biz.kb/index.*

Irving, L.M.; Snyder, C.R. & Crowson, J.J.Jr (1998). Hope and coping with cancer by collage women, *Journal of Personality, 66*, 195-214.

Jaramillo, F. & Spector, P. E. (2004). The effect of action orientation on the academic performance of undergraduate marketing majors, *Journal of Marketing Education, 26*, 250-260.

Jooste, K. (2012). Hope, social support, intelligence and academic performance of first year student at a higher education instituation, *available at: http:// www. hdl.handle.net/10394L10284.*

Kanfer,R.; Dugdale,B. & McDonald, B.(1994). Empirical findings on the action control scale in the context of complex skill acquisition, In J.kuhl& Beckmann (Eds), Volition and personality: Action versus state orientation, (66-77) Seattle,WA: Hogrefe &Huber.

Koole,S.,L.; Kuhl, J.; Jostmann, B. & Finkenauer, C.(2006).Self-regulation in interpersonal relationships: The case of action versus state orientation. In K.D. Vohs & E.J. Finkel (Eds.), Self and relationships connecting intrapersonal and interpersonal processes (pp360-383), New York, Guilford.

Kuhl, J. (1994a). Action versus state orientation, psychometric properties of the action control scale (ACS-90).In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds),Volition and personality: Action versus state orientation (pp47-59). Seattle, WA: Hogrefe & Huber.

Kuhl, J. (1994b) A theory of action state orientation, In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds),*Volition and personality: Action versus state orientation* (pp9-46). Seattle,WA: Hogrefe & Huber.

Kuhl, J. & Goschke, T.(1994). A theory of action control: Mental subsystems, modes of control and volitional conflict-resolution strategies, In J. kuhl& Beckmann (Eds), *Volition and personality: Action versus state orientation*,(93-123), Seattle,WA: Hogrefe &Huber.

Kwon, P. (2000). Hope and dysphonia: The moderating role of defense mechanisms, *Journal of Personality, 86*,199-223.

Leeson, P.; Ciarrochi, J. & Heaven, P.C.L. (2008). Cognitive ability, personality, and academic performance in adolescence, *Personality and Individual Differences, 45*,630-635.

Leung, M.,T.,& Wong, K.,Y.(2013). The structural model on the role of achievement emotions between action control and learning strategies of undergraduates in Hong Kong, *Availble at: www. Aare.edu.au\deta\bublication*.

Lopez, S.J.; Snyder, C.R.; Magyar-Moe, J.; Edwards, L.M.; Pedrotti, J.T.; Janowski, K.; Turner, J.L., & Pressgrove, C.(2004). Strategies for accentuating hope.In P.A. Linley& S. Joseph (Eds), Postive Psychology in Practice,(388-404),New Jersey, John Wiley & Sons.

Papantoniou, G.; Moraitou., D.; Dinou, M. & Katsadima ,E. (2010). Psychometric properties of the greek version io the action control scale, The *International Journal of Educatinal and Psychological Assessment,5*, 45-60.

Papantoniou, G.; Moraitou, D.; Katsadima., E. & Dinou, M.(2010). Action control and dispositional hope: An examination of their effect on self-regulated learning, Electronic *Journal of Research in Educational psychology ,8*, 5-32.

Papantoniou, G.; Moraitou, D.; Dinou, M. & Katsadima, E.(2013) Dispositional hope and action-state orientation: Their role in self-regulated learning. In A.,Efklides & D., Moraitou (Eds.), *A positive Psychology on Perspective on quality of Life*, New York, Springer.

Perry, R.; Hladkyj, S.; Pekrun; R,.H.& Pelletier, S.(2001). Academic control and action control in the achievement of collage student: A longitudinal field study, *Journal of Educational Psychology, 93*, 776-789.

Rand, K.L. (2009). Hope and optimism: Latent structures and influences on grade expectancy and academic performance, *Journal of Personality, 77*, 231-260.

Rand, K, L.; Martin, A.D.; & Shea, A.M.(2011). Hope, but not optimism, predicts academic performance of low student beyond previous academic achievement, *Journal of Research in Personality,45*, 683-686.

Scioli, A.; Chamberlin, C.M.; Samor, C.M.; Lapointe, A.B.; Champbell, T.L.; Macleod, A.R. & Mclenon, J. (1997). A prospective study of hope, optimism and health, *Psychological Reports, 81*,723-733.

Snyder, C.R.1993). Hope for the journey, In A.P., Turnbull, J.M.; Patterson, S.K.; Behr, D.L., Murphy, J.G.; Marquis & M.J.,Blue-banning (Eds.) *Cognitive coping, families and disability*,(pp271- 286) Baltimore, M D: Paul H. Brooks.

Snyder, C.R. (1994). Hope and optimism, *Encyclopedia of Human Behavior, 2*,535-542.

Snyder, C.R.(1995). Conceptualizing, measuring and nurturing hope, *Journal of Counseling & Development, 73*,355-359.

Snyder, C.R.(2002).Hope theory: Rainbows in the mind, *Psychological Inquiry,13*,249-275.

Snyder, C.R.; Feldman, D.B.; Taylor, J.; Schroeder, L. & Adams, V.H. (2000).The role of hopeful thinking in preventing problems and enhancing strengths, *Applied & Preventive Psychology, 9*, 249-270.

Snyder, C.R.; Harris, C.; Anderson, L.R.; Holleran, S.A.; Irving, L.M.; Sigmon,S.T.; Yoshinobu, L.; Gibb, J.; Langelle, C. & Harney, P.(1991). The will and the ways: Development and validation of an individual- differences measure of hope, *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 570-585.

Snyder, C.R.; Hoza,B.; Pelham, W.E.; Rapoff, M.; Ware,L.; Danovsky, M.; Highberger, L.; Rupinstein, H.; Stahl, K.J. (1997). The development and validation of the children's hope scale, *Journal of Pediatric Psychology, 22*, 399-421.

Snyder, C,R.; Ilardi, S.S.; Cheavens, J.; Michael, S.T.; Yamhure, L. & Sympson, S.(2000). The role of hope in cognitive behavior therapies, *Cognitive Therapy and Research, 24*, 747-762.

Snyder, C.R.; Ilardi,S.S.; Michael, S.T.; & Cheavens, J.(2000). Hope theory: Updating a common process for psychological change, In C.R. Snyder, R.E., Ingram (Eds). *Handbook of Psychology Change: Psychotherapy Processes and Practices for the 21 Century*, (128-153), New York , John Wiley& Sons.

Snyder, C.R.; Sympson, S.C.; Ybasco, F.C.; Borders, T.F.; Babyak, M.A.; Higgins, R.L.(1996). Development and validation of the state hope scale, *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 321-335.

Struthers, C.W.; Menec, V.H.; Schonwetter, D.J.; & Perry, R.P. (1996). The effect of perceived attributions, action control, and creativity on collage students' motivation and performance: A field study , *Learning and individual Differences,8*, 121- 139.

Verena, M.H.; & Dieter, S.J.(1994). Action control, motivation, and academic achievement, *available at: http://www.Eric.ed.gov/fulltext/ ed 36899/pdf.*

Yoon, H.J.; Niles, S.G.; Amundson, N.A.; Smith, B.A.; Mills, L.(2015). The effects of hope on student engagement, academic performance, and vocational identity, *The Canadian Journal of Career Development, 14*, 34-45.

Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self – regulated academic learning, *Journal of Educational Psychology,81*, 329-339.

الإسـم :..... **الكلية :** .....

الفرقة :..... **تاريخ الميلاد :** .....

عزيزى الطالب/ عزيزتى الطالبة: فيما يلى مجموعة من المواقف التى يمكن أن تمر بها فى حياتك بصفة عامة. والمطلوب منك قراءة كل عبارة بدقة، وقراءة البدائل (أ – ب) وأن تضع علامة (√) أمام البديل الذى يتناسب معك فى ورقة الإجابة المخصصه لذلك، ولا تترك أى موقف بدون الإجابة عليه.

١- اذا عملت فى مشروع لمدة أسابيع، ثم انتهى كل شئ على نحو خاطئ تمامًا :

أ. استغرق وقتًا طويلًا كى أتوافق مع ذلك.

ب. يزعجنى ذلك لفترة وجيزة، وبعد ذلك لم أعد أفكر فى الموضوع.

٢- عندما أعلم أنه يجب أن أُنهى شيء ما قريبًا :

أ. يجب أن أضغط على نفسى كى أبدأ.

ب. أجد أنه من السهل إنجاز ذلك وأكثر.

٣- عندما أتعلم لعبة جديدة وشيقة :

أ. أتعب منها بسرعة وأقوم بفعل شيء آخر.

ب. يمكننى الاندماج فيها لفترة طويلة.

٤- عندما أشترى جهازًا جديد ويسقط على الأرض بدون قصد ولم يَعُد قابل للاصلاح:

أ. أنجح بسرعة فى نسيان ذلك.

ب. استغرق وقتًا طويلًا لنسيان ذلك.

٥- عندما لا يكون لدى شيء محدد أفعله وأشعر بالضجر :

أ. أجد صعوبة فى الحصول على الطاقة (الدافعية) الكافية لعمل أى شي.

ب. أجد شيء ما أفعله وعلى نحو سريع

٦- عندما أقرأ مقالًا يثير اهتمامى فى صحيفة :

أ. عادة أظل مهتمًا بالمقال حتى أقرأه كاملًا.

ب. غالبًا سأنتقل لقراءة مقال آخر قبل الانتهاء من المقال الأول.

٧- إذا كنت مضطرًا للحديث مع شخص ما فى موضوع هام، ولا أستطيع أن أجده بالمنزل باستمرار:

أ. لا أتوقف عن التفكير فى ذلك رغمًا عن قيامى بعمل آخر.

ب. أنسى ذلك بسهولة حتى أقابل ذلك الشخص.

٨- عندما أكون مستعداً لمعالجة مشكلة صعبة :

أ. أشعر وكأننى أواجه جبل لا أستطيع تسلقه.

ب. أبحث عن طريقة تمكننى من الاقتراب من المشكلة بأسلوب مناسب.

٩- عندما يُحضر زملائى موضوعًا هامًا للنقاش :

أ. أندمج بسهولة فى محادثة طويلة.

ب. أفقد اهتمامى بسرعة وأرغب فى القيام بشئ آخر.

١٠- عندما يقال لى أن عملك غير مرضى بشكل تام :

أ. لا أجعل ذلك يضايقنى لفترة طويلة.

ب. أشعر بالعجز.

١١- عندما يجب علىَ حل مشكلة صعبة :

أ. عادة لا يكون لدىَ مشكلة فى البدء فى حلها.

ب. يكون لدىَ صعوبة فى ترتيب الأشياء فى رأسى، ومن ثم أنكب على العمل فى المشكلة.

١٢- عندما أكون مشغولًا فى العمل بمشروع (موضوع) مهم :

أ. أكون فى حاجة إلى الحصول على استراحات متكررة، والعمل فى موضوعات أخرى.

ب. يمكننى أن أمكث فى العمل فى الموضوع نفسه لفترة طويلة.

١٣- عندما أكون عالقًا فى الطريق وسيضيع على موعد مهم :

أ. فى البداية صعب علىَ أن أبدأ بعمل أى شئ على الاطلاق.

ب. أنسى هذا الأمر بسرعة وأشرع فى عمل شيء آخر.

١٤- عندما يكون لدى الكثير من الأشياء الهامة التى يجب أن أنجزها فى القريب العاجل.

أ. غالبًا أن أعرف من أين أبدأ.

ب. سأجد أنه من السهل وضع خطة والالتزام بها.

١٥- عندما أقرأ شيئا أجده هامًا.

أ. أحيانًا يكون لدى رغبة فى أن أضع الموضوع جانبًا وأفعل أى شئ آخر.

ب. سوف أجلس وأقرأ الموضوع لفترة طويلة.

١٦- عندما يؤثر على شيء ما :

أ. لا أستطيع عمل أى شيء آخر.

ب. من السهل أن أشغل نفسى بأداء أعمال أخرى.

١٧- عندما يكون من الواجب على الاهتمام بشء ما ، ويكون هذا الشيء مزعجًا :

أ. أبدأ بسرعة فى شيء ما وأتجاهل هذا الشيء المزعج.

ب. ليس سهلًا على أن أضع ذلك الشئ المزعج خارج عقلى.

١٨- عندما أحاول تعلم شيء ما جديد أريد تعلمه :

أ. سوف أمكث فى ذلك لفترة طويلة.

ب. غالبًا سأشعر أن لدى رغبة فى الحصول على استراحة لفعل شيء آخر لفترة من الوقت.

١٩- لو أن أمور كثيرة حدثت على نحو خاطئ فى يوم واحد :

أ. عادة أعرف كيف أتعامل مع ذلك.

ب. استمر فى العمل وكأن شيء لم يحدث.

٢٠- عندما أواجه موضوع كبير يجب علىَ القيام به :

أ. غالبًا أنشغل بالتفكير على نحو مبالغ فيه بالجزء الذى يجب البدء به.

ب. ليس لدى مشكلة للبدء فى الموضوع.

٢١- عندما أركز كل جهدى فى عمل جيد ولم ينجح أى شيء :

أ. لا أجد صعوبة كبيرة للبدء فى عمل آخر.

ب. أجد صعوبات فى عمل أى شيء.

٢٢- عندما يكون لدى التزام لفعل شيء ما ممل ، وليس مهمًا :

أ. أقوم بفعله وأتجاوز ذلك.

ب. يستغرق ذلك منى فترة للتجهيز له.

نشكركم على حسن تعاونكم،،،،

Abstract

Stressful life events lead to emotional changes, where negative impact increases and positive impact decreases. The need to control action and emotion grows along with hope to face these events. Hope provides individuals with confidence and positive emotional state which lead to improvement in academic performance. As for action orientation, it helps self- generation of positive emotions and the reduction of negative effects of stressful events, while state orientation is associated with the inability to face difficulties, as well as the inability to generate positive emotions. Therefore academic achievement may differ according to differences in the dimensions of action-state orientation.

Reviewing the related literature there were contradicted results concerning the relationship between hope and action-state orientation or the relationship between hope and academic achievement or the studies that examined the relationship between action-state orientation and academic performance. So this study objectives investigate the relationship between hope and dimensions of action-state orientation, whether the academic achievement differ according to hope levels and dimensions of action-state orientation and the interaction of hope × dimensions of action-state orientation among Benha Faculty of Education students. Hope and Action control scales were applied. Results of correlation analysis indicate no a statistically significant relationship between hope and dimensions of action-state orientation. Analysis of variances showed a significant differences in academic achievement according to level of hope and no significant differences in academic achievement according to dimensions of action-state orientation or the interaction among these variables. These results are discussed based on literature review.