أبعاد الشخصيّة والذكاءات المتعددة وأساليب التعلّم ودافعيّة الانجاز الأكاديمي وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي

د . لؤي خزعل جبر

جامعة المثنّى / كليّة التربية الأساسيّة علم النفس الاجتماعي والشخصيّة

قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

E-mail : luaibrhr@yahoo.com

المُجمَل : استهدفت الدراسة الحاليّة : (١) تعرّف العلاقات بين " العوامل الخمسة للشخصية والذكاءات المتعددة وأساليب التعلّم ودافعية الانجاز الأكاديمي " و " الانجاز الأكاديمي " ، و(٢) قياس مدى قدرة العوامل الخمسة للشخصية والذكاءات المتعددة وأساليب التعلّم ودافعية الانجاز الأكاديمي والنوع وتحصيل الأب والأم على التنبؤ بالانجاز الأكاديمي . فطبّقت سبعة مقاييس : قائمة العوامل الخمسة للشخصيّة NEO-PI-R ، ومقياس الذكاءات المتعددة MIDAS ، ومقياس أساليب التعلّم LSS ، ومؤشر أساليب التعلم ILS ، ومقياس الدافعية الأكاديمية AMS ، ومقياس دافعية الانجاز اجتماعية – فردية التوجه IOAM-SOAM ، ومقياس دافع الإنجاز الدراسي ، على عيّنة مؤلّفة من (٩٤) طالباً وطالبة . وبعد تحليل البيانات ، تبيّن أن هناك علاقة ايجابية دالة بين الانجاز الأكاديمي وكل من : حيوية الضمير والانجاز (أحد مظاهر حيوية الضمير) والأفكار (أحد مظاهر الانفتاح) ، والذكاء المنطقي ، وأسلوبي التعلم المستقل والتسلسلي ، والمعرفة (أحد أبعاد الدافعية الداخلية) ، وعلاقة سلبية دالة بكل من : الذكاء الطبيعي ، وأسلوبي التعلم المتجنب والشامل . وباستعمال تحليل الانحدار المتعدد التدرجي ، تم تحديد خمسة متنبئات دالة بالانجاز الأكاديمي : أسلوب التعلم المستقل ، وحيوية الضمير ، والإنجاز ، والذكاء المنطقي الرياضي ، والمعرفة ، على التتابع . وبناءً على هذه النتائج تمت صياغة " أنموذج الإنجاز الأكاديمي العلمي الاجتماعي للطالب العراقي " ، وتقديم جملة توصيات ومقترحات .

الكلمات المفتاحيّة : العوامل الخمسة للشخصية ، الذكاءات المتعددة ، أساليب التعلّم ، دافعية الانجاز الأكاديمي ، الانجاز الأكاديمي .

المُشكلة

في **أنموذج** تعلّم الطالب الجامعي ومثابرته SLP ، أكّد Terenzini & Reason 2005 تعدديّة وتعقيد العوامِل المُنتِجة لنوعيّة **الإنجاز الأكاديمي** . فالطالب يَقدِم إلى الجامعة بمدى من الخصائص والخبرات الديموغرافية والشخصية والدراسية ، التي تشكّل طبيعة اندماجه بالجوانب المتنوعة للمؤسسة الأكاديمية ، تلك الجوانب المتمثّلة بالسياق المؤسساتي المتكوّن من الخصائص والبُنى والممارسات والسياسات التنظيمية ، المتفاعلة مع ثقافة الهيئة التدريسية ، والمؤثر – أي السياق – في الخبرات والشروط المتعلّقة بالمناهج الدراسية والخبرات داخل الصف وخارجه ، التي تمثّل العوامل الأقرب – في السلسلة السببية – لتشكيل تعلّم الطالب ومثابرته ، ومن ثم نوعية إنجازه الأكاديمي (Reason, Terenzini & Domingo, 2006, p.153-154) . وبتعبير آخر ، هناك مجموعتان من العوامل المُنتِجة للانجاز الأكاديمي : **خصائص الطالب** (الشخصية والديموغرافية والدراسية) و**السياق الأكاديمي** (السياق التنظيمي وخبرات الطالب داخل الجامعة) . وعلى الرغم من الأهمية البالغة للمجموعة الثانية (عوامل السياق الأكاديمي) ، إلا أنها لا تُناظِر – إلى حد كبير – الأهمية الجوهرية للمجموعة الأولى (عوامل خصائص الطالب) في تحديد مسارات ونوعيّة وطبيعة الإنجاز الأكاديمي . ولذلك نجد أن الكم الهائل من **التنظيرات والدراسات** المرتبطة بالإنجاز الأكاديمي تَركَّز حول تحديد تلك الخصائص (كالذكاء والقدرات والدافعية والمكانة الاجتماعية الاقتصادية ...) ، واستكشاف دينامياتها التفاعلية ، وقدرتها التفسيرية والتنبؤية . مع ضرورة الالتفات إلى أن مجموعتي العوامل غير منفصلتين ، بل **متفاعلتين** على نحو تبادلي ، إلا أن **مركزيّة** المجموعة الأولى تنبثق من **سَبقها الزمني وطبيعتها المُستقرّة – نسبياً – وشدّة قوتها التأثيرية** مقايسة بعوامل المجموعة الثانية .

وتم – ضمن **خصائص الطالب** – التركيز على **فئتين** من العوامل : المعرفيّة والشخصيّة . فقد أكدت الدراسات – على مدى عقود – أن **القدرة المعرفية** هي المحددات الأساس للإنجاز الأكاديمي ، ولكن تبيّن – في الدراسات الأحدث المتعاقبة – أن عوامل القدرة لوحدها غير كافية لتقديم فهم كامل للفروق الفردية في الأداء الأكاديمي ، فمال الباحثون إلى استكشاف المتنبئات غير المعرفية ، وبشكل خاص **النزعات الشخصية** ، وفي مقدمتها **العوامل الخمسة للشخصية** (العُصابية والانبساطية والانفتاح على الخبرة والمقبولية وحيوية الضمير) . وقدّم الباحثون ثلاثة مسوّغات واسعة لتقديم سمات الشخصية كمتنبئات بالأداء الأكاديمي : (١) النزعات السلوكية المُنعكسة عن سمات الشخصية تشكّل **عادات** معيّنة يمكن أن تؤثر في الإنجاز الأكاديمي ، و(٢) بينما تعكس القدرة ما يستطيع الفرد فعله، تعكس سمات الشخصية ما سيفعله الفرد ، وبتعبير آخر ، يقاس الأداء الأكاديمي طويل المدى بدقّة أكثر بمقياس للأداء **النمطي** (مقياس الشخصية) ، مقايسة بمقياس للأداء الأقصى (مقياس القدرة المعرفية) ، و(٣)

مقياس القدرة المعرفية ربما يفقد القدرة التنبؤية عند تقدم المستوى التعليمي العالي (الدراسة **الجامعية**) ، بخلاف مقياس سمات الشخصية ، فقد وجدت الدراسات أن العلاقة بين القدرة المعرفية والإنجاز الأكاديمي غالباً ما تكون أضعف من المتوقع في عينات طلبة الجامعة مقايسة بعينات تلاميذ الابتدائية والثانوية ، مقايسة بالعلاقة بين عوامل الشخصية والإنجاز الأكاديمي (O'Connor & Paunonen, 2007, p.972-973) .

وقد أجريت جملة من الدراسات للمقايسة المُباشرة بين فئتي العوامل (المعرفية والشخصية) ، وبشكل أكثر تحديداً للإجابة عن السؤال : **هل متغيرات الشخصية قادرة على زيادة التنبؤ بالأداء الأكاديمي فوق تنبؤات المتغيرات المعرفية ؟** . فأظهرت دراسة Furnham et. al. 2002 الطولية لمدى تنبؤ عوامل الشخصية والقدرة المعرفية والمعتقدات حول الذكاء بالإنجاز الأكاديمي ، في عينة تكونت من (٩٣) طالباً جامعياً بريطانياً ، أن الشخصية – وليس الذكاء – ارتبطت بالمعتقدات حول الذكاء ، فذوي حيوية الضمير المرتفعة كانوا أكثر احتمالاً للاعتقاد بأن الذكاء يمكن أن يزداد عبر الحياة ، بينما كان الأقل حيوية ضمير أكثر احتمالاً للاعتقاد بأن الذكاء ثابت . ولم ترتبط المعتقدات حول الذكاء بالإنجاز الأكاديمي ، بينما ارتبطت حيوية الضمير ايجابياً والانبساطية سلبياً بالإنجاز الأكاديمي . وبيّنت سلسلة تحليلات انحدار متعدد هرمية أن عوامل الشخصية الخمسة **أفضل تنبؤاً بالإنجاز الأكاديمي** من المتغيرين الآخرين ، وكانت حيوية الضمير المتنبئ الأكثر دلالة (Furnham et. al., 2002, p.47) . وبحثت دراسة Fersides & Woodfield 2003 ما تضيفه مقاييس العوامل الخمسة لمقاييس الذكاء العام ، باستعمال تحليل الانحدار الهرمي ، فوجدت أن مقاييس القدرة المعرفية تنبأت بـ (٤%) من التباين ، وأضافت مقاييس الشخصية تنبؤاً بـ (٥%) من التباين . ووجدت دراسة Lounsbary et. al. 2003 أن الذكاء العام فسّر (١٦%) من التباين ، وفسّرت الشخصية (٧%) إضافية (O'Connor & Paunonen, 2007, p.983-984) . وأظهرت دراسة Furnham & Chamorro-Premuzic 2004 لعلاقة عوامل الشخصية واختبارات القدرة المعرفية بدرجات امتحانين جامعيين في الإحصاء ، عند (٩١) طالباً ، أن هناك علاقة ايجابية دالة بين حيوية الضمير والذكاء والإنجاز الأكاديمي ، وعلاقة سلبية دالة بين الانبساطية والإنجاز الأكاديمي . وباستعمال تحليل الانحدار المتعدد الهرمي ، تبيّن أن القدرة المعرفية تفسّر (٣%) من التباين في الإنجاز الأكاديمي ، بينما تفسّر الشخصية (١٢%) منه ، كما ظهر أن الانبساطية والانفتاح على الخبرة وحيوية الضمير و– بدرجة أقل – الذكاء تتصف بصدق تزايدي في التنبؤ بالانجاز الأكاديمي (Furnham & Chamorro-Premuzic, 2004, p.943) . كما وجدت دراسة Conard 2006 – بعد ضبط القدرة المعرفية – دلالة تنبؤ العوامل الخمسة للشخصية ، وأظهرت أن حيوية الضمير تتنبأ – بشكل متزايد – بكل محك من محكات الإنجاز الأكاديمي مقايسة بالقدرة الأكاديمية (Conard, 2006, p.339). **مما**

يبيّن بوضوح ومباشرة الفائدة العملية البالغة لاستعمال متغيرات الشخصية للتنبؤ بالأداء الأكاديمي الجامعي ، حتى مع توافر مقاييس القدرة المعرفية (O'Connor & Paunonen, 2007, p.984) .

كما أن مفهوم **الذكاء** (المتغير الأساس ضمن متغيرات القدرة المعرفية) شهد تطورات تنظيرية جديدة وحاسمة في العقدين الأخيرين . فبعد أن كانت تعده النظريات والدراسات – طوال أغلب عقود القرن العشرين – قدرة عامة ، انبثقت – في ثمانينياته – نظريات **الذكاءات المتعددة** . فطرح Sternberg 1985 ذكاءاته **الثلاثة** (التحليلي والإبداعي والعملي) (Sternberg, 2000, 2005, 2009) ، وأصّل Gardner 1983 ذكاءاته **الثمانية** (اللغوي والمنطقي الرياضي والموسيقي والمكاني والبدني الحركي والاجتماعي والشخصي والطبيعي) (Gardner, 1983, 2013b, 2013c) ، وذلك بعد أن انتقد الرؤية النفسية المعيارية للذكاء (هناك ذكاء واحد ، يقاس بكفاية بـــ IQ) ، وأكّد – استناداً لأدلة متنوعة المصادر – : (١) أن **الناس يمتلكون ذكاءات عدّة متمايزة نسبياً** ، لا تقيس اختبارات الذكاء التقليدية إلا نمطين منها (اللغوي والمنطقي الرياضي) ، بينما تُغفِل العديد من الذكاءات المهمة الأخرى (الموسيقي والمكاني والبدني الحركي والاجتماعي والشخصي والطبيعي ...) ، و(٢) أن **الذكاءات نتاج تفاعل الإمكانية الوراثية والتوكيدات الثقافية والتعليم والدافعية** ، وبذلك يمكن لأي فرد أن يقوي ذكاءه عند توافر الدافعية العالية والمحيط الثقافي المقيّم للذكاء والمصادر الإنسانية والتكنولوجية الغنية (Gardner, 2013a, p.2,8) .

واستقطبت هذه الصياغة المفاهيمية الجديدة للذكاء الباحثين لدراسة العلاقة بين الذكاءات المتعددة والإنجاز الأكاديمي ، فأجريت – في هذا السياق – دراسات عدة أكّدت **العلاقة الايجابية الدالة** بين المتغيرين ، وأكّدت **القوة التنبؤية** للذكاءات المتعددة بالإنجاز الأكاديمي (Green, 2001, p.32-36) . ومن هذه الدراسات دراسة Cheong et. al. 2007 التي حاولت الإجابة عن سؤالين رئيسين : " هل تؤثر الذكاءات المتعددة في النتائج الأكاديمية للطلبة في المحاسبة والاقتصاد واللغة الانكليزية ؟ وأي من تلك الذكاءات أقوى تأثيراً في تلك النتائج ؟ " ، وبعد تطبيق مقياس بروفيلات الذكاءات المتعددة MIP على عينة مكونة من (٢٥٩) طالباً جامعياً ، وإخضاع البيانات لتحليل الانحدار المتعدد الخطي MLR ، وجدت أن الذكاءات المتعددة تنبأت بدلالة بكل تلك المجالات ، وكان الذكاء اللغوي والذكاء الشخصي المتنبئين الأكثر دلالة في المجالات الثلاثة (Cheong et. al., 2007, p.2-10) . كما أن دراسة Ikiz & Cakar 2010 ، بعد تطبيق مقياس الذكاء المتعدد للطلبة MISFS على عينة مكونة من (٢٥٠) طالباً جامعياً ، وإخضاع البيانات لتحليل التباين (الذكاءات المتعددة بحسب مستويات الإنجاز الأكاديمي) ، وجدت فروقاً دالة لكل من الذكاء اللغوي والمنطقي والموسيقي والاجتماعي والشخصي ، فذوي الإنجاز الأكاديمي المنخفض يكونون – بشكل خاص – منخفضين في هذه الذكاءات (Ikiz & Cakar, 2010, p.87-89) . واشتغلت دراسة Cabrera & Fernando 2013 – بشكل

أساس – على اختبار ثلاث فرضيات صفرية : (١) ليس هناك فروق دالة في مستوى الإنجاز الأكاديمي للطلبة عند تجميعهم بحسب الذكاءات المتعددة ، و(٢) ليس هناك علاقة دالة بين امتلاك الطالب للذكاءات المتعددة وإنجازه الأكاديمي ، و(٣) الذكاءات المتعددة ليس متنبئات دالة بالإنجاز الأكاديمي ، فرفضت النتائج – عموماً – هذه الفرضيات الصفرية ، وأكدت البديلة ، إذ ظهر أن الطلبة ذوي الدرجات العالية في الذكاءات المتعددة حصلوا على درجات أعلى من المتوسطين ، كما كانت هناك علاقات ايجابية دالة بين الذكاءات المتعددة والانجاز الأكاديمي ، و ظهر أن الذكاء المنطقي الرياضي والذكاء اللغوي – بشكل خاص – متنبئين دالين بالإنجاز الأكاديمي ، مما يشير بوضوح إلى أن **الذكاءات المتعددة تؤثر في الإنجاز الأكاديمي** (Cabrera & Fernando, 2013, p.1-14) .

واتساقاً مع إشارة Gardner 1993 إلى أن " كل ذكاء ربما يتطلب نظرية تربوية محددة " ، اقترح Deing 2004 أن **جمع الذكاءات المتعددة بأساليب التعلّم** يفيد في تأسيس تلك النظرية التربوية الخاصة بكل ذكاء ، وافترض – بناءً على استكشافات Nelson 1998 – أن **الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم بعدان متكاملان** ، فالناس المتميزون في ذكاء معين يتعلمون أفضل من خلال الأساليب المرتبطة بذلك الذكاء ، فذوو الذكاء **اللغوي** يتعلمون أفضل من خلال القراءة والاستماع ورؤية الكلمات والتحدّث والكتابة والمناقشة والأفكار الجدلية ، وذوي الذكاء **الرياضياتي** يتعلمون أفضل من خلال العمل مع الأنماط والعلاقات والتصنيف والمجردات ، وذوو الذكاء **المكاني** يتعلمون أفضل من خلال العمل مع الصور والألوان والتخيل البصري والرسم ، وذوو الذكاء **الحسي الحركي** يتعلمون أفضل من خلال اللمس والحركة ومعالجة المعرفة عبر التحسس البدني ، وذوو الذكاء **الموسيقي** يتعلمون أفضل من خلال الإيقاع والتنغيم والغناء والاستماع للموسيقى والألحان ، وذوو الذكاء **الاجتماعي** يتعلمون أفضل من خلال المشاركة والمقايسة والارتباط بالآخرين والتعاون ، وذوو الذكاء **الشخصي** يتعلمون أفضل من خلال العمل بمفردهم والمشاريع الفردية والتأمل ، وذوو الذكاء **الطبيعي** يتعلمون أفضل من خلال العمل في الطبيعة واستكشاف الأشياء الحية والتعلم المتعلق بالأحداث الطبيعية (Deing, 2004, p.107) .

وتشكّل **أساليب التعلّم** (مقاربات الطالب الشخصية للتعلّم وحل المشكلات ومعالجة المعلومات) منطقة وسطية تندمج فيها القدرات المعرفية بخصائص الشخصية (Eggen & Kauchak, 2004, p.128) . ولذلك استقطبت اهتمام الباحثين على مدى عقود ، مما أنتج – بحسب Wilson 2011 – (٧١) أنموذجاً تنظيرياً تصنيفياً لأساليب التعلّم ، تتشارك في خصائص معينة ، وتتباين في التركيز على تفضيلات وقدرات متفردة (Wilson, 2011, p.14-27) . إذ كشفت الأدبيات المتراكمة عن وظيفة مهمة لأساليب التعلم في الإنجاز الأكاديمي ، وإن كانت تلك الوظيفة مركّبة ، وليست بسيطة . فقد وجدت دراسة Comek & Bayram 2012 للعلاقة بين أساليب التعلم (أنموذج Grasha &

Richmann) ، أن **الإنجاز الأكاديمي اختلف بدلالة بحسب أساليب التعلم** ، إذ كان إنجاز المستقلين أعلى بدلالة من التعاونيين والمعتمدين والتجنبيين (Comek & Bayram, 2012, p.1) . ووجدت دراسة Jhaish 2010 علاقة دالة بين الإنجاز الأكاديمي والدرجة الكلية لأساليب التعلم والأسلوب السمعي ، ولم تجد علاقة كتلك بينه وبين الأسلوب البصري والحركي واللمسي والجماعي والفردي ، كما لم تجد علاقة بين إستراتيجيات التعلم وأساليب التعلم ، باستثناء علاقة ايجابية بين إستراتيجية التذكر والأسلوب الحركي وبين الإستراتيجية التعويضية والأسلوب الجماعي ، وعلاقة سلبية بين الإستراتيجية التعويضية والأسلوب البصري (Jhaish, 2010, p.1) . وفي السياق ذاته ، تفحصت دراسة Tulbur 2012 العلاقة بين استراتيجيات التعلم وأساليب التعلم ، وتأثيرهما على الإنجاز الأكاديمي ، عبر مقايسة ثلاث جماعات من الطلبة : العلوم التربوية والعلوم الاقتصادية واللغات الأجنبية . فوجدت فروقاً دالة بين فئات الطلبة الثلاث فيما يتصل باستراتيجيات التعلم الأكثر فاعلية ، المتسقة مع أسلوب التعلم ، فظهرت فروق دالة عند التمثّليين بعد استعمال إستراتيجية حل المشكلات ، ولدى التقاربيين بعد استعمال إستراتيجيات التعلم التعاوني والاستكشافي وحل المشكلات ، ولدى التباعديين عند استعمال إستراتيجيتي التعلم التعاوني والاستكشافي ، ولدى الموائمين عند استعمال إستراتيجيات التعلم الاستكشافي والنقاشي وحل المشكلات (Tulbur, 2012, p.72) . وبعد أن وجدت دراسة Kopsovich 2001 تأثيراً دالاً لأساليب التعلم على الإنجاز الأكاديمي ، وبينت أن أساليب التعلم تتفاوت بحسب النوع والإثنية (Kopsovich, 2001, p.1)، حاولت دراسة Khalid et. al. 2013 بحث : (١) العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي وأساليب التعلم (أنموذج Grasha & Richmann) ، و(٢) تحديد أنماط أساليب التعلم التي ترتبط بدلالة بالإنجاز الأكاديمي ، و(٣) تحديد العوامل الديموغرافية ذات الصلة بأساليب التعلم . فوجدت علاقة دالة بين الأسلوب المتجنب والإنجاز الأكاديمي ، ولم تجد فرقاً دالاً في الأساليب بحسب الإثنية ، وكان للمكانة الاقتصادية الاجتماعية علاقة ايجابية دالة بالأساليب ، والإناث كن أعلى في الأسلوب التنافسي ، كما كن أكثر تفضيلاً للمستقل ، بينما كان الذكور أكثر تفضيلاً للمتجنب (Khalid et. al., 2013, p.81) .

ومقايسة بالعوامل الخمسة للشخصية ، وجدت دراسة Pornsakulvanich et. al. 2012 لتأثير العوامل الخمسة للشخصية وأساليب التعلّم (أنموذج Felder & Silverman) على الانجاز الأكاديمي المعرفي والوجداني ، في عينة تكونت من (١٥٢٩) طالب من جامعة تايلاند ، أن **عوامل الشخصية متنبئات أفضل من أساليب التعلّم بالانجاز الأكاديمي المعرفي والوجداني** . ومن بين العوامل الخمسة للشخصية ، كانت حيوية الضمير المُساهم الأكثر دلالة بالانجاز الأكاديمي ، كما كانت حيوية الضمير والانفتاح على الخبرة والمقبولية متنبئات دالة بالأداء الأكاديمي المعرفي ، بينما كانت حيوية الضمير والانفتاح على الخبرة والمقبولية والثبات الانفعالي متنبئات دالة بالأداء الأكاديمي الوجداني . وارتبطت

أساليب التعلم بالأداء الأكاديمي المعرفي ، ومن بين أبعاد أساليب التعلم ، كان بُعد النشـــط – التـــأملي المُسهِم الأساس في التنبؤ بالإنجاز (Pornsakulvanich et. al., 2012, p.1-12) .

وإلى جانب الشخصية والذكاء وأساليب التعلم ، استقطب مفهوم " **دافعية الانجاز الأكاديمي** " كمّاً هائلاً من الاشتغال التنظيري والبحثي ، بوصفه متغيراً رئيساً ، ذا صلة وثيقة جداً بالإنجاز الأكاديمي ، ويشكّل عنصراً محورياً في شبكة العلاقات التفاعلية بين المتغيرات الثلاثة الكبيرة المذكورة في الفقرات الســـابقة (Talla, 2007, p.149-156 ; Ayub, 2010, p.363-372 ; Abesha, 2012, p.1) . وتشير دافعية الانجاز الأكاديمي Academic Achievement Motivation إلـــى عمليـــات داخليـــة مُحرِّضة ومُديمة للنشاطات الساعية لتحقيق أهداف أكاديمية محددة . وقد أكدت **نظرية التحديد الـــذاتي** تعددية أبعاد تلك الدافعيـــة ، وحـــددت نمطـــين رئيســـين مـــن الدافعيـــة : الداخليـــة والخارجيـــة (Areepattamannil, 2011, p.5) .

وقد بينت دراسة Henning 2007 أن طلبة الجامعة ذوو دافعية الإنجاز الأكاديمي المنخفضـــة لديهم مشاكل إدراك ذاتي أكثر في مجالات التركيز ومراقبة الذات واستعمال المواد التربوية وتطـــوير إدارة الوقت مقايسة بالمرتفعين (Henning, 2007, p.1) . كما أظهرت دراسة Komarrajua 2005 نمطاً معقداً من العلاقات الدالة بين العوامل الخمسة للشخصية وستة عشر مقياساً فرعياً لدافعية الانجاز الأكاديمي . وبينت تحليلات الانحدار المتعدد علاقات دالة بين الشخصية وثلاثة عوامل جوهرية فـــي دافعية الإنجاز (الانغماس والانجاز والتجنّب) ، وكان الانفتاح للخبرة والانبســـاطية أفضـــل مفسّـــرين للانغماس ، بينما كانت حيوية الضمير والعصابية والانفتاح على الخبرة أفضل مفسّـــرات للانجـــاز ، وكانت حيوية الضمير والانفتاح على الخبرة أفضل مفسّرين للتجنّب (Komarrajua, 2005, p.557) . وبعد أن أجرت دراسة Clark & Schroth 2010 تحليلات انحدار متعدد لمقايسة ثلاثة أنماط مـــن الدافعية الداخلية وثلاثة أنماط من الدافعية الخارجية في العوامل الخمسة للشخصية ، في عينة تكونـــت من (٤٥١) طالب جامعي ، وجدت أن ذوي الدافعية الداخلية عادة ما يتصفون بالانبساطية والمقبوليـــة وحيوية الضمير والانفتاح على الخبرة ، مع وجود تنوع في النمط المحدد من الدافعيـــة الجوهريـــة ، وكان ذوو الدافعية الخارجية متصفين عادة بالانبساطية والمقبولية وحيوية الضمير والعصابية بحســـب النمط المحدد للدافعية الخارجية ، مما يبيّن أن الطلبة ذوو خصائص الشخصية المختلفة لديهم أســـباب مختلفة للسعي نحو الدرجات الأكاديمية والأولويات الأكاديمية المختلفة (Clark & Schroth, 2010, p.19) . وفي دراسة Komarrajua et. al. 2009 لاستكشاف مدى تنبؤ عوامل الشخصية بكل مـــن دافعية الإنجاز والانجاز الأكاديمي ، في عينة تكونت من (٣٠٨) طالب جـــامعي ، أظهـــر التحليـــل الارتباطي نمطاً متزايداً من العلاقات الدالة ، وأكد تحليل الانحدار المتعدد أن حيوية الضمير والانفتاح على الخبرة يفسّران (١٧%) من تباين الدافعية الداخلية ، كما أن حيوية الضمير والانبساطية يفسّـــران

(١٣%) من تباين الدافعية الخارجية . وفسّرت عوامل حيوية الضمير والانفتاح على الخبرة والعصابية والمقبولية (١٤%) من تباين الإنجاز الأكاديمي ، بينما فسرت الدافعية الداخلية (٥%) منه . وكانت حيوية الضمير متنبئة جزئياً بالعلاقة بين الدافعية الداخلية والإنجاز الأكاديمي (Komarrajua et. al., 2009, p.47) . ووجدت دراسة Kuo et. al. 2011 علاقة إيجابية دالة بين الانبساطية والإنجاز الأكاديمي ، وكذلك بين الدافعية الكلية والإنجاز الأكاديمي ، وارتباط العصابية والانبساطية سلبياً ببعدي الدافعية (هدف الانجاز وتنبيهية بيئة التعلم) ، وارتباط حيوية الضمير سلبياً بهدف الانجاز ، وعدم ارتباط الانفتاح على الخبرة والمقبولية بكِلا بُعدي الدافعية (Kuo et. al., 2011, p.89) .

وبحثت دراسة Ahmad & Rana 2012 العلاقة بين دافعية الإنجاز الأكاديمي والعوامل الخمسة للشخصية والذكاء والإنجاز الأكاديمي عند (٥٣٨) طالب جامعي ، فوجدت أن العصابية ارتبطت سلبياً بدلالة بالذكاء الانفعالي ، وايجابياً بالدافعية التجنبية ، وكانت الانبساطية والذكاء الانفعالي المُسهمين الأساسيين في تحديد الإنجاز الأكاديمي (Ahmad & Rana, 2012, p.107) . كما أكدت دراسة Roy et. al. 2013 العلاقة الايجابية الدالة بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز الأكاديمي (Roy et. al., 2013, p.126) . وأضافت دراسة Steinmayr & Spinath 2009 – باستعمال تحليل الانحدار المتعدد وتحليلات الأوزان النسبية – أن دافعية الإنجاز الأكاديمي أسهمت – تزايدياً – بالتنبؤ بالإنجاز الأكاديمي مستقلة عن الذكاء (Steinmayr & Spinath, 2009, p.80) . كما أن دراسة Busatoa et. al. 1998 للعلاقة بين عوامل الشخصية وأساليب التعلم ودافعية الانجاز الأكاديمي ، في عينة تكونت من (٩٠٠) طالب جامعي ، وجدت أن الانبساطية ارتبطت ايجابياً بأساليب التعلم الموجهة بالمعنى وإعادة الإنتاج والتطبيق ، وحيوية الضمير ارتبطت ايجابياً بأساليب التعلم الموجهة بالمعنى وإعادة الإنتاج والتطبيق ، وسلبياً بأسلوب التعلم غير الموجّه ، والانفتاح على الخبرة ارتبط ايجابياً بأسلوبي التعلم الموجهة بالمعنى والتطبيق ، وسلبياً بأسلوب التعلم غير الموجّه ، وارتبطت العصابية ايجابياً بأسلوب التعلم غير الموجه ، وسلبياً بأسلوبي التعلم الموجه بالمعنى وإعادة الإنتاج ، وارتبطت المقبولية ايجابياً بأسلوبي التعلم الموجه بإعادة الإنتاج والتطبيق . كما وجدت علاقة ايجابية بين دافعية الانجاز وأساليب التعلم الموجهة بالمعنى وإعادة الإنتاج والتطبيق ، وسلبياً بغير الموجّه . وقد أثبتت تحليل الانحدار أنماط العلاقات هذه (Busatoa et. al., 1998, p.129) . وأظهرت التحليلات الارتباطية في دراسة Busatoa et. al. 2000 لعلاقة الشخصية والقدرة المعرفية وأساليب التعلم ودافعية الإنجاز بالإنجاز الأكاديمي ، في عينة تكونت من (٤٠٩) طالب جامعي ، أن : (١) **القدرة المعرفية ودافعية الإنجاز** ارتبطت ايجابياً بالإنجاز الأكاديمي ، و(٢) **أساليب التعلم** الموجّهة بالمعنى وإعادة الإنتاج والتطبيق ارتبطت ايجابياً وأسلوب التعلم غير الموجه سلبياً بالإنجاز الأكاديمي ، و(٣) ارتبطت **حيوية الضمير** ايجابياً بالإنجاز الأكاديمي (Busatoa et. al., 2000, p.1057) .

ومن كل ما ذُكِر ، يمكن أن نلاحظ بوضوح : (١) **تعقيد** العلاقات التفاعلية بين المتغيرات المدروسة ، والاختلافات التفصيلية – رغم الاتفاق الإجمالي – في النتائج المرتبطة بتلك العلاقات ، (٢) **الأهمية** الفائقة لدراسة طبيعة وعلاقات المتغيرات الحالية ، لما تتضمّنه من عمق نظري وفوائد تطبيقية هائلة . فتأتي **الدراسة الحالية لاستكشاف هذه المتغيرات المعقدة العميقة المهمّة ، بأسلوب غير مسبوق – كما يعتقد الباحث – في الدراسات العراقية والعربية** ، من حيث جَمع هذه المتغيرات في دراسة واحدة ، وتحرّي النماذج الدقيقة ضمن كل متغيّر ، واستعمال الأدوات الرئيسة العالمية لقياس تلك المتغيرات – كما سيتضح في المحاور القادمة – ، وتوظيف علم نفس الشخصية وعلم النفس المعرفي وعلم النفس التربوي ، لتقديم **استبصارات علمية تسهم في تكوين تصورات دقيقة عن ديناميات التحصيل في المؤسسات الأكاديمية العراقية** .

أهداف البحث

- تعرّف العلاقات بين " العوامل الخمسة للشخصية والذكاءات المتعددة وأساليب التعلّم ودافعية الانجاز الأكاديمي " و " الانجاز الأكاديمي " .
- قياس مدى قدرة العوامل الخمسة للشخصية والذكاءات المتعددة وأساليب التعلّم ودافعية الانجاز الأكاديمي والنوع وتحصيل الأب والأم على التنبؤ بالانجاز الأكاديمي .

الخلفيّة النظريّة [١]

أبعاد الشخصيّة Personality Dimensions

شكّلت **نظريّة السمات** Trait Theory منظوراً مركزياً ضمن علم نفس الشخصية ، **تكوّنت** منذ بداية الاهتمام بالشخصية كمجال بارز ومهم في علم النفس ، مع تأكيد Allport 1937 – في كِتابه المؤسِّس – أن **السمات** هي " **الوحدات الأساسيّة للشخصية** " ، و**تطورت** مع توظيف Cattel و Eysenck للتحليل العاملي لتحديد الأبعاد الأساسية الكامنة في السمات المتعددة (برافين، ٢٠١٠، ص١٠٥-١٢٣) ، وبلغت **الذروة** في صياغة McCrae & Costa لأنموذج العوامل الخمسة للشخصية Five-Factor Model of Personality (FFM) ونظرية العوامل الخمسة للشخصية Five-Factor Theory of Personality (FFT) . إذ حدّد **FFM** (McCrae & John 1992, Costa & McCrae 1995, McCrae & Costa 1997, McCrae 2002) – بعد دراسات مكثّفة متعددة مناهج القياس

[١] تجنباً للتكرار ، وتوخياً للاختصار ، واتساقاً مع السياق المعتمد في الدراسات العالمية ، استدمج الباحث تحديد مصطلحات البحث (تعريف المتغيرات) في الخلفية النظرية ، إذ تتكفل بتحديد تلك المصطلحات بطريقة سياقية أدق وأعمق .

لمجتمعات متنوعة – الأبعاد الأساسيّة للشخصية بخمسة **عوامل** Factors (مجالات Domains) ، لكلّ منها ستة **مظاهر** Facets :

- **العُصابية (N) Neuroticism** : تقابل التوافق والاستقرار الانفعالي ، وتمثل الميل العام لتجربة الشعور السلبي ، مثل الخوف والارتباك والحزن والغضب والذنب والاشمئزاز . وتتمثل مظاهره بـ : **القلق** Anxiety (توقع للشر والخوف والميل إلى الانزعاج والهم والتوتر) ، و**العداء المتوعد بالغضب** Angry Hostility (الميل إلى الشعور بالغضب وما يرتبط به من حالات مثل الشعور بالإحباط والمرارة) ، و**الاكتئاب** Depression (الميل إلى الشعور بالذنب والحزن واليأس والوحدة) ، و**الشعور بالذات** Self-Consciousness (عدم الارتياح للتواجد بين الآخرين ، والحساسية تجاه السخرية ، والميل للشعور بالنقص) ، و**الاندفاعية** Impulsiveness (العجز عن السيطرة على الرغبات الملحة والحوافز، فيعي الفرد الرغبات بصورة شديدة جداً ، إذ انه لا يستطيع مقاومتها ، ولو انه ربما يندم على السلوك فيما بعد) ، و**الاستعداد للتأثر** Vulnerability (سرعة التأثر بالضغوط ، والشعور بعدم القدرة على التعامل مع الضغوط ، مما يجعل الأفراد معتمدين على الآخرين أو يائسين أو يصيبهم الذعر عندما يواجهون مواقف طارئة) .
- **الانبساطية (E) Extraversion** : مقدار وقوة التفاعلات المفضلة الخاصة بالعلاقات بين الأشخاص ، ومستوى الفعالية والحاجة إلى التنبيه والقدرة على الفرح . وتتمثل مظاهره بـ : **الدفء** Warmth (حب الناس حباً حقيقياً وصادقاً ، وتكوين روابط حميمية مع الآخرين بسهولة) ، و**الاجتماعية** Gregariousness (تفضيل رفقة الآخرين والاستمتاع بها) ، و**التوكيد** Assertiveness (السيطرة والقوة والسطوة الاجتماعية وقيادة المجموعات) ، و**النشاط** Activity (الحركة السريعة والنشيطة القوية ، والانشغال المستمر) ، و**البحث عن الإثارة** Excitement-Seeking (الرغبة الشديدة في الإثارة والتنبيه ، وحب الألوان الزاهية والبيئات الصاخبة) ، و**الانفعالات الايجابية** Positive Emotions (الميل إلى تجربة انفعالات ايجابية كالابتهاج والسعادة والحب والإثارة) .
- **الانفتاح للخبرة (O) Openness to Experience** : البحث الفعال وتقدير الخبرات الخاصة بمصالح الأفراد وسعة الخيال والتفكير غير التقليدي . وتتمثل مظاهره بـ : **الخيال** Fantasy (خيال مفعم بالحيوية وحياة نشطة ، والاستغراق في أحلام اليقظة ليس تهرباً من الواقع ولكن لخلق عالم داخلي ممتع ، وتطوير الخيال مع الاعتقاد بأنه يسهم في إيجاد حياة غنية ومبدعة) ، و**الجماليات** Aesthetics (تقدير عميق للفن والجمال ، ومعرفة واسعة بالفن) ، و**المشاعر** Feelings (تقبل الفرد لأحاسيسه الداخلية وانفعالاته، وتقويم الأفعال على انه جزء مهم من الحياة، والشعور بالسعادة والتعاسة بشكل أعمق من الآخرين) ، و**الأنشطة** Actions (رغبة الفرد في

تجربة نشاطات مختلفة أو الذهاب إلى أماكن جديدة أو تناول أطعمة غير معتادة) ، و**الأفكار** Ideas (الفضول الفكري والتفتح العقلي والرغبة في التفكير بأفكار جديدة ، والاستمتاع بالمناقشات والمهمات العقلية) ، و**القيم** Values (الاستعداد لفحص القيم الاجتماعية والسياسية والدينية ، وعدم تقبل السلطة والإيفاء بأحكام التقليد ، والمحافظة في الانتماءات السياسية) .

- **المقبولية (A) Agreeableness** : التفاعلات التي يفضل الفرد القيام بها على خط متصل من الحنو إلى الخصومة . وتتمثل مظاهره بـ : **الثقة** Trust (الميل إلى الاعتقاد بان الآخرين محترمين وذوي نوايا طيبة) ، و**الاستقامة** Straightforwardness (الصراحة والصدق والإخلاص وتجنب التلاعب بالآخرين أو التملق والمكر والخداع) ، و**الغيريّة** Altruism (الاهتمام الفعلي بالخير ورفاه الآخرين ومراعاة شعورهم) ، و**الإذعان** Compliance (كبح العدوان والعفو والنسيان، وتفضيل التعاون على المنافسة ، والاتصاف بالحلم واللطافة) ، و**التواضع** Modesty (طمس الذات ، دون الافتقار إلى الثقة بالنفس أو تقدير الذات) ، و**اللطف** Tender-Mindedness (التعاطف والاهتمام بالآخرين والتركيز على الجانب الإنساني في المواقف الاجتماعية) .
- **حيوية الضمير (C) Conscientiousness** : التنظيم والمثابرة والضبط والدافعية في سلوك الأفراد نحو تحقيق أهدافهم . وتتمثل مظاهره بـ : **الكفاية** Competence (اقتدار الفرد وإدراكه وحكمته وفاعليته ، والشعور بالاستعداد الجدي للتعامل مع الحياة) ، و**التنظيم** Order (الدقة والترتيب والاحتفاظ بالأشياء في أماكنها المناسبة) ، و**التحسس بالواجب** Dutifulness (الالتزام بالمبادئ الأخلاقية وانجاز الالتزامات والتعهدات بدقة)، و**الكفاح من أجل الانجاز** Achievement Striving (مستويات طموح عالية ، والعمل باجتهاد بالغ لتحقيق الأهداف ، وإدراك للاتجاهات في الحياة) ، و**الانضباط الذاتي** Self-Discipline (القدرة على البدء بمهمات وانجازها إلى حين اكتمالها ، على الرغم من السأم والأمور الأخرى التي تشتت تفكير الفرد) ، و**التروّي** Deliberation (الميل إلى التفكير بدقة وبحذر قبل القيام بالعمل) (سليم، ١٩٩٩، ص ٤٥-٥٨) .

واستدمجت **FFT** (McCrae & Costa 2008) هذه العوامل في " **نسق الشخصية الشامل** " Universal Personality System . فعلى الرغم من أن FFM لم يقدّم نظريّة في الشخصية ، إلا أنه تضمّن مقدّمات أساسية لتلك النظرية : الأفراد يمكن أن يوصفوا بمصطلحات الأنماط المستقرة نسبياً من الأفكار والمشاعر والأفعال ، والسمات يمكن أن تُقاس كميّاً ، وتبدي درجة من الاتساق عبر الموقفي . مما أتاح لـ McCrae & Costa تأسيس FFT ، مُنطلقين من **أربعة افتراضات** مركزيّة عن الطبيعة البشرية : إمكانية المعرفة Knowability والعقلانية Rationality والتغيريّة Variability والفاعلية Proactivity ، ومُحدّدين **ستة عشر افتراضاً** عن نسق الشخصية : (1A) **الفردية** Individuality (كل الراشدون يمكن أن يتصفوا بموقفهم المتمايز على سلسلة السمات الشخصية التي

تؤثر في أنماط التفكير والمشاعر والأفعال) ، و(1B) **الأصل** Origin (سمات الشخصية نزعات أساسية ثابتة يمكن أن تتبدّل بالتداخلات أو العمليات أو الأحداث الخارجية التي تؤثر في أسسها البيولوجية) ، و(1C) **التطور** Development (يحدث تطور سمات الشخصية عبر النضج الداخلي ، غالباً في الثلث الأول من الحياة ، ولكنه يستمر طيلة الحياة ، ومن خلال العمليات البيولوجية الأخرى التي تعدّل أسس السمات) ، و(1D) **البنية** Structure (السمات شكل هرمي منظّم من الاستعدادات الأضيق والمحددة إلى الأوسع والعامة ، وتمثّل العُصابية والانبساطية والانفتاح للخبرة والمقبولية وحيوية الضمير المستوى الأعلى من الهرمية) ، و(2A) **التكيف** Adaptation (يستجيب الأفراد – عبر الزمن – لبيئاتهم بتضمين أنماط التفكير والمشاعر والسلوكيات التي تتسق مع سماتهم الشخصية وتكيفاتهم المبكرة) ، و(2B) **سوء التوافق** Maladjustment (التكيفات قد لا تكون متناغمة مع القيم الثقافية أو الأهداف الشخصية) ، و(2C) **المرونة** Plasticity (تكيفات الخصائص تتغير عبر الزمن استجابة للنضج البيولوجي والأدوار و/أو التوقعات الاجتماعية ، أو التغير في البيئة أو التداخلات المقصودة) ، و(3A) **الحتمية المتعددة** Multiple Determination (الفعل والخبرة في كل لحظة دالة معقدة لكل تكيفات الخصائص المُحفّزة بالموقف) ، و(3B) **مدى الحياة** Life Course (الأفراد لديهم خطط وجداول وأهداف تسمح للفعل بالانتظام على مدى طويل من الزمن بالطرائق المتسقة مع سماتهم الشخصية) ، و(4A) **مخطط الذات** Self-Schema (يحتفظ الأفراد برؤية معرفية وجدانية عن أنفسهم متاحة للوعي) ، و(4B) **الإدراك الانتقائي** Selective Perception (يتم تمثّل المعلومات انتقائياً في مفهوم الذات بالطرائق المتسقة مع سمات الشخصية والإحساس المُعطى بتماسك الفرد) ، و(5A) **التفاعل** Interaction (البنية الاجتماعية والمادية تتفاعل مع نزعات الشخصية لتشكيل تكيفات الخصائص ، ومع تكيفات الخصائص لتنظيم سيل السلوك) ، و(5B) **إدراك الترابط** Apperception (يميل الأفراد إلى تفسير البيئة بطرائق تتسق مع سماتهم الشخصية) ، و(5C) **التبادلية** Reciprocity (الأفراد يؤثرون انتقائياً بالبيئة التي يستجيبون لها) ، و(6A) **الديناميات الشاملة** Universal Dynamics (الاشتغال المتواصل للفرد في خلق التكيفات والتعبير عنها في الأفكار والمشاعر والسلوكيات ينتظم – جزئياً – بالآليات المعرفية والوجدانية والإرادية الشاملة) ، و(6B) **الديناميات المتمايزة** Differential Dynamics (بعض العمليات الدينامية تتأثر بشكل متمايز بالنزعات الأساسية للفرد، وبضمنها سمات الشخصية) (McCrae & Costa, 2008, p.161-165 ; McCrae, 2010, p.60-62) .

وكان لـ FFM و FFT تطبيقات هائلة في تقديم استبصارات مهمة في مجالات واسعة عبر الثقافات (McCrae & John, 1992, p.175-215) . وأحد تلك التطبيقات – وهو محور التركيز في

الدراسة الحالية – **التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي** . وضمن التطبيق الأخير انبثق **تياران** : السمات الواسعة (العوامل أو المجالات) والسمات الضيقة (المظاهر).

- **السمات الواسعة** : يُقصد بالسمات العامة العوامل الخمسة الرئيسة : العُصابية والانبساطية والانفتاح على الخبرة والمقبولية وحيوية الضمير ، دون الاهتمام بالمظاهر الفرعية لكل عامل من العوامل الخمسة .

- **حيوية الضمير** : وجدت دراسات أمبيريقية كثيرة أن هناك علاقات إيجابية بين حيوية الضمير والإنجاز الأكاديمي الجامعي . فذوي حيوية الضمير المرتفعة أفضل أداءً أكاديمياً في مختلف مؤشرات الأداء الأكاديمي وفي مختلف المواد الدراسية من ذوي حيوية الضمير المنخفضة . وقد فُسِّرَت النتائج في إطار الدافعية ، فذوي حيوية الضمير المرتفعة يكونون أعلى دافعية للأداء الأكاديمي الجيد ، كما أفتُرِضَ أن هناك علاقة منطقية بين السلوكيات الكامنة في بعض مظاهر حيوية الضمير والأداء الأكاديمي ، إذ يبدو من المحتمل – مثلاً – أن الطالب المنظّم الذي يعمل بجد ولديه توجّه انجاز يؤدي أفضل في المهام الأكاديمية من غيره .
- **الانفتاح على الخبرة** : جاءت نتائج الدراسات عن العلاقة بين الانفتاح على الخبرة والإنجاز الأكاديمي في الغالب مضطربة . فقد وجدت جملة من الدراسات علاقة ايجابية ، فسّرتها بالقدرة ، على اعتبار أن مقاييس الانفتاح على الخبرة ارتبطت – في الغالب – ايجابياً مع مقاييس الذكاء . بينما لم تجد جملة أخرى من الدراسات علاقة دالة .
- **الانبساطية** : جاءت نتائج الدراسات عن العلاقة بين الانبساطية والإنجاز الأكاديمي في الغالب مضطربة . فقد وجدت جملة من الدراسات علاقة سلبية ، فسّرتها بأن الانبساطيين يقضون وقتاً أطول في النشاطات الاجتماعية ، بخلاف الانطوائيين الذين يقضون ذلك الوقت في الدراسة . بينما لم تجد جملة أخرى من الدراسات علاقة دالة ، ووجدت ثالثة علاقة ايجابية .
- **العصابية** : وجدت دراسات قليلة علاقة سلبية بين العصابية والإنجاز الأكاديمي ، فالتأثيرات السلبية للقلق تحت شروط التقويم الأكاديمي يجعلهم يشعرون بالارتباك والتوتر ويعوق – بالنتيجة – أدائهم الأكاديمي . إلا أن أغلب الدراسات لم تجد علاقة دالة ، مما يشير – لا أقل – إلى أنها ليست محدداً قوياً .
- **المقبولية** : لم ترتبط المقبولية – في الغالب – بالأداء الأكاديمي ، إذ لم تجد أغلب الدراسات علاقة دالة بينهما ، والقليلة التي وجدت علاقة دالة كانت مضطربة بين العلاقة الايجابية والسلبية ، مما يشير إلى أنها ليست محدداً مهماً للإنجاز الأكاديمي .

- **السمات الضيقة** : يُقصد بالسمات الضيقة المظاهر الفرعية للعوامل الخمسة الرئيسة ، كمظاهر الكفاية والتنظيم والتحسس بالواجب والكفاح من أجل الانجاز والانضباط الذاتي والتروّي لعامل حيوية الضمير ، وهكذا ، وليس العوامل الخمسة .

- **مظاهر حيوية الضمير** : وجدت الكثير من الدراسات علاقات ايجابية بين المظاهر الستة لحيوية الضمير والإنجاز الأكاديمي . وتنوع قوة العلاقات يشير إلى أن بعض تلك المظاهر أكثر صِلة بالأداء الأكاديمي من البعض الآخر . فقد كان **الكفاح من أجل الانجاز والانضباط الذاتي** المتنبئين الأقوى والأكثر اتساقاً ، وكان **التحسس بالواجب** متنبئاً مهماً في بعض الدراسات ، بينما كان للكفاية والتنظيم والتروي وظيفة تنبؤية أقل .
- **مظاهر الانفتاح على الخبرة** : جاءت نتائج الدراسات مضطربة ، فقد وجدت جملة من الدراسات علاقة ايجابية بين **الأفكار** والإنجاز الأكاديمي ، مما يشير إلى أن الفرد الذي يكون أكثر فضولية وانفتاحاً نحو الأفكار غير التقليدية أعلى إنجازاً من غيره ، ولكن دراسات أخرى فشلت في تأكيد ذلك . كما وجدت دراسة علاقة سلبية بين **الخيال** (عند الذكور) و**الجماليات** (عند الإناث) والإنجاز الأكاديمي . ولم توجد للمشاعر والأنشطة والقيم علاقات دالة .
- **مظاهر الانبساطية والعُصابية والمقبولية** : (الانبساطية) وجدت بعض الدراسات علاقة إيجابية بين **النشاط** والإنجاز الأكاديمي ، لكن دراسة أخرى وجدت علاقة سلبية ، ولم توجد للدفء والاجتماعية والتوكيد والبحث عن الإثارة والانفعالات الايجابية علاقات دالة. (العصابية) وجدت بعض الدراسات علاقة ايجابية بين **الاندفاعية** و**القلق** والإنجاز الأكاديمي ، ولم توجد للعداء المتوعد بالغضب والاكتئاب والشعور بالذات والاندفاعية والاستعداد للتأثر علاقات دالة . (المقبولية) لم توجد علاقات دالة بين الإنجاز الأكاديمي والثقة والاستقامة والغيريّة والإذعان والتواضع واللطف (O'Connor & Paunonen, 2007, p.975-980; Poroat, 2012, p.2-33; Ha & Tam, 2011,p.28-30; Petska, 2006,p.5-19; Chamorro-Premuzic & Furnham,2003,p.319) .

وقد أجريت جملة من الدراسات لمقايسة **القدرة التنبؤية** للسمات الواسعة والسمات الضيقة بالإنجاز الأكاديمي ، Rothstein et. al. 1994, Paunonen 1998, Paunonen & Ashton 2001, Chamorro-Premuzic & Furnham 2003 ، وتوصلت – إجمالاً – إلى أن **الفروق الفردية** في الإنجاز الأكاديمي يمكن التنبؤ بها بالسمات الضيقة بدقة أكثر من السمات الواسعة ، وأن **الارتباطات** بين السمات الضيقة والإنجاز الأكاديمي أقوى من ارتباطات السمات الواسعة ، وأن السمات الضيقة – كما بينت دراسات الصدق التزايدي Incremental – تفسّر كميّات دالة إحصائياً من **التباين** في الإنجاز أعلى من السمات الواسعة (O'Connor & Paunonen, 2007, p.980) .

ويمكن إجمال ما تقدّم باستنتاج أن : (١) **حيوية الضمير** (العامل ومظاهره) يعد المتنبئ الرئيس بالانجاز الأكاديمي ، و(٢) هناك مُعطيات مضطربة فيما يخص تنبؤ **الانفتاح على الخبرة** (العامل وبعض مظاهره) و**الانبساطية** (العامل وبعض مظاهره) و**العصابية** (العامل وبعض مظاهره) بالإنجاز الأكاديمي ، و(٣) لم ترتبط **المقبولية** (العامل ومظاهره) – بشكل أساس – بالإنجاز الأكاديمي ، و(٤) **السمات الضيقة** (المظاهر) أفضل وأكثر قوة تنبؤية من **السمات الواسعة** (العوامل) بالإنجاز الأكاديمي الجامعي .

الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences

في كتابه " **أطر العقل** " Frames of Mind ، تحدّى Gardner 1983 الرؤية التاريخية المهيمنة للذكاء بوصفه خاصية واحدة ثابتة ، إذ طرح مفهوم **الذكاءات** Intelligences ، ليعد القدرة المعرفية جملة من الإمكانيات المستقلة – نسبياً – المتفاعلة (Phillips, 2010, p.4-5) . وبعد أن عرّف الذكاء بوصفه " القدرة على حل المشكلات وإنجاز المُنتَجات ذات القيمة في سياق ثقافي أو أكثر" (Gardner, 2013c, p.24-25)، أكّد أن الأفراد يمتلكون ذكاءات عدّة مستقلة ، يعتمدون عليها لخلق مُنتَجات وحل مشكلات مهمة لمجتمعاتهم ، وهم يمتلكون المدى الكامل من الذكاءات ، ولكنهم يُظهرون تميزاً معيناً في أنماط محددة من الذكاء مقايسة بأنماط أخرى ، ولا يوجد فردان يمتلكان نفس البروفيل الذكائي . كما أن الذكاء يمثّل مجموع الإمكانيات الموروثة والمهارات القابلة للتطوير بطرائق عدة عبر الخبرات ذات الصِلة (Davis et. al., 2013, p.3,9) .

وعلى الرغم من أن Gardner لم يكن أول أو آخر من أكد **التعددية** في الذكاء ، فقد سبقه Thorndike 1927 و Thurston 1938 و Guilford 1967 وتلاه Sternberg 1985 ، إلا أن نظريّته شكّلت **الذروة** والأهم في المنظورات التعددية ، ولعل ذلك يعود إلى ارتكازها على **مصادر** أدلة كثيرة ومتنوعة جداً (البيولوجيا التطورية وعلم الأعصاب والانثروبولوجيا والدراسات النفسية والسيكومترية) ، و**تطبيقاتها** الواسعة في السياقات التربوية (استدمجت مئات المدارس مُعطيات النظرية في المناهج وطرائق التدريس) ، و**استثارتها** لكم كبير من الدراسات (أجريت مئات الدراسات وأُلّفت مئات الكتب بلغات متعددة عن النظرية) (Gardner 2001, 2013b, 2013d ; Davis et. al., 2013, p.4-5) .

وقد اعتمد Gardner **ثمانية محكّات** لتحديد الذكاءات : (١) الأنساق الدماغية القابلة للتحديد ، و(٢) التاريخ التطوري والمعقولية ، و(٣) العملية أو جملة العمليات الجوهرية القابلة للتحديد ، و(٤) المعنى الممكن تشفيره في النظام الرمزي ، و(٥) التاريخ النمائي المتمايز ومستويات البراعة ، و(٦) وجود الناس الاستثنائيين والمتفردين ، و(٧) الأدلة من المهمات النفسية التجريبية ، و(٨) النتائج

السـايكومترية (Shearer, 2006b, p.45-46 ; Davis et. al., 2013, p.5 ; Gardner, 2013c, p.26-27) . وبناءً على تلك المحكّات ، حدد Gardner **ثمانية ذكاءات** :

- **الذكاء اللغوي** Linguistic Intelligence : تحسس المعنـى وتنظـيم الكلمـات والاسـتعمالات المتنوعة للغة ، كالشاعر والصحفي . أو بتعبير آخر ، التفكير بالكلمات واستعمال اللغة للتعبيـر وفهم المعاني المعقدة ، وتحسس معاني الكلمات ، وترتيـب الكلمـات والأصـوات والإيقاعـات والتغيرات . ويتمظهر في : **الحساسية التعبيرية** Expressive Sensitivity (المهـارة باسـتعمال الكلمات للأغراض التعبيرية والعملية) ، و**المهارة البيانية** Rhetorical Skill (الاستعمال الفاعـل للغة في التفاوض والإقناع المتبادل) ، و(**الكتابة الأكاديمية** Written-academic (إجادة استعمال اللغة في التقارير والرسائل والقصص والذاكرة اللفظية) .
- **الذكاء المنطقي الرياضي** Logical-Mathematical Intelligence : القدرة على متابعة سلاسـل طويلة من الاستدلال وتحديد الأنماط وتنظيم العالم ، كالعالِم والرياضـياتي . أو بتعبيـر آخـر ، التفكير في صِلات السبب والنتيجة ، وفهم العلاقات بين الأفعال أو الأشياء أو الأفكار ، وحسـاب وقياس العمليات الرياضية أو المنطقية المعقدة ، ومهارات الاستدلال الاستنباطي والاستقرائي وحل المشكلات النقدي والإبداعي . ويتمظهر في : **الرياضيات اليوميـة** Everyday Math (اسـتعمال الرياضيات بفاعلية في الحياة اليومية)، و**الرياضيات المدرسية** School Math (التحصيل الجيـد في الرياضيات في المدرسة) ، و**حل المشكلات اليومية** Everyday Problem Solving (القـدرة على استعمال الاستدلال المنطقي في حل المشكلات اليومية) ، و**الألعاب الإسـتراتيجية** Strategy Games (إجادة ألعاب المهارة والإستراتيجية) .
- **الذكاء الموسيقي** Musical Intelligence : تحسس طبقات الصوت واتساقه ونغماته ، كالملحّن والعازف . أو بتعبير آخر ، التفكير بالأصوات والإيقاعات والألحان والتناغمات ، وتمييز وخلـق وإعادة إنتاج الموسيقى باستعمال أداة أو صوت ، والاستماع النشط والربط القوي بين الموسـيقى والانفعالات . ويتمظهر في : **القدرة الصوتية** Vocal Ability (الصوت الجيد للغنـاء بانسـجام وتناغم) ، و**المهارة الأداتية** Instrumental Skill (المهارة والخبرة في العزف على آلة موسيقية) ، و**التلحـين** Composer (إيجـاد الأغنيـات أو الشـعر وتلحينهـا فـي العقـل) ، و**التثمـين** Appreciation (الاستمتاع بسماع الموسيقى) .
- **الذكاء المكاني** Spatial Intelligence : القدرة على إدراك العـالم البصـري بدقـة والجوانـب المتحوّلة والمعدّلة للعالم على أساس الإدراكات ، كالنحّات والملّاح . أو بتعبيـر آخـر ، التفكيـر بالصور ، والأبعاد الثلاثية ، وتحول الإدراكات ، وإعادة خلق جوانب الخبرة البصرية بالتخيّـل ، والعمل مع الأشياء بفاعلية . ويتمظهر في : **الوعي المكاني** Space Awareness (حل مشـكلات

التوجه المكاني وتحريك الأشياء عبر المكان) ، و**التصميم الفني** Artistic Design (خلق تصاميم ورسومات وتخطيطات فنية أخرى) ، و**العمل مع الأشياء** Working with Objects (صناعة أو بناء أو إصلاح الأشياء) .

- **الذكاء البدني الحركي** Bodily-Kinesthetic Intelligence : القدرة البارعة على استعمال الجسد والتعامل مع الأشياء ، كالراقص والرياضي . أو بتعبير آخر ، التفكير بالحركات واستعمال الجسد بطرق مهارية معقدة في الأنشطة التعبيرية والهادفة ، والإحساس بالتوقيت ، وتنسيق حركة الجسد كله ، واستعمال الأيدي لتطويع الأشياء . ويتمظهر في : **الألعاب الرياضية** Athletics (القدرة على تحريك الجسد كله للأنشطة المادية ، كالتوازن والتنسيق والرياضة) ، و**البراعة** Dexterity (استعمال الأيدي ببراعة ومهارة للأنشطة التفصيلية واللحظة التعبيرية) .
- **الذكاء الاجتماعي** Interpersonal Intelligence : القدرة على ملاحظة وتحديد التمايزات بين الآخرين ، كالمعالِج النفسي والبائع . أو بتعبير آخر ، التفكير بالأشخاص وفهمهم ، والتعاطف وتقدير منظورات الآخرين مع التحسس بدوافعهم وأمزجتهم وأهدافهم ، والتفاعل بفاعلية مع شخص أو أشخاص في المواقف الحميمة والعرضية والعملية . ويتمظهر في : **الحساسية الاجتماعية** Social Sensitivity (تحسس وفهم أمزجة ومشاعر ووجهات نظر الآخرين) ، و**الإقناع الاجتماعي** Social Persuasion (القدرة على التأثير في الآخرين) ، و**العمل الاجتماعي** Interpersonal Work (الاهتمام والمهارة في الأعمال التي تتضمن العمل مع أناس آخرين).
- **الذكاء الشخصي** Intrapersonal Intelligence : الاقتراب من الحياة العاطفية للشخص ، كالفرد الواعي بذاته . أو بتعبير آخر ، التفكير بالذات وفهمها ، والوعي بمواطن الضعف والقوة في الذات ، والتخطيط بفاعلية لتحقيق الأهداف الشخصية ، والتأمل ومراقبة أفكار الفرد ومشاعره وتنظيمها بفاعلية ، والقدرة على مراقبة الذات في العلاقات الاجتماعية والتصرف بفاعلية شخصية . ويتمظهر في : **المعرفة والفاعلية الشخصية** Personal Knowledge / Efficacy (الوعي بأفكار الفرد وقدراته والقدرة على تحقيق الأهداف الشخصية) ، و**التفكير المتأن** Calculations (التفكير ما وراء المعرفي بالتفكير المتضمن عمليات متعددة) ، و**حل المشاكل المكانية** Spatial Problem Solving (الوعي الذاتي بحل المشاكل عند تحريك الذات أو الأشياء في المكان ، و**الفاعلية** Effectiveness (القدرة على ربط الذات جيداً بالآخرين وإدارة العلاقات الشخصية) .
- **الذكاء الطبيعي** Naturalist Intelligence : القدرة على تمييز التشابهات والاختلافات في العالم المادي ، كعالِم الطبيعة والبيولوجي والأنثروبولوجي . أو بتعبير آخر ، فهم العالم الطبيعي المتضمن للنباتات والحيوانات والدراسات العلمية ، ومعرفة وتسمية وتصنيف الأفراد والأنواع والعلاقات الإيكولوجية ، والتفاعل بفاعلية مع الكائنات الحية ، وإدراك أنماط الحياة والقوى

الطبيعية . ويتمظهر في : **الاهتمام بالحيوانات** (مهارة فهم السلوك والحاجات والخصائص الحيوانية) ، و**الاهتمام بالنباتات** (القدرة على العمل مع النباتات ، كالبستنة) ، و**العلم** (معرفة قوى الطاقة الطبيعية المتضمنة للطقس والفيزياء) (Gardner & Hatch, 1989, p.6 ; Eggen & Kauchak, 2004, p.120 ; Gardner & Moran, 2006, p.272-232 ; Shearer, 2006e, p.45-46 ; Gardner, 2013c, p.27-33) .

أساليب التعلّم Learning Styles

عبر عقود من البحث في أساليب التعلّم ، طُرِحت الكثير من النماذج النظرية ، مثل : **أنموذج** Kolb 1981 ، و**أنموذج** Honey & Mumford 1982 ، و**أنموذج** Ehrman & Oxford 1990 ، و**أنموذج** Riding & Sadler-Smith 1997 ، التي حاولت تقديم تنميطات لأساليب التعلّم تستوعب الجوانب المعرفية والشخصية في بنية تلك الأساليب (Kolb, 1981 ; Riding & Sadler-Smith 1997 ; Honey & Mumford, 2006 ; Wu et. al., 1998, p.293 ; Barlow, 2000 ; Oxford, 2003, p.1-25 , Cohen et. al., 2012, p.153-161) ، ولكن **أنموذج** Grasha – Riechmann 1975 و**أنموذج** Felder – Silverman 1988 ، بقيا الأشهر والأعمق من بين تلك النماذج ، نظراً للكم الكبير من الدراسات التي تحققت من صدقهما البنائي وقدرتهما التنبؤية ومدياتهما التطبيقية .

- **أنموذج Grasha – Riechmann 1975 (GRLSM)** : عمِل على اعتماد استجابات الطلبة للنشاطات الصفية الفعلية أكثر من التقدير العام للسمات الشخصية أو المعرفية ، لتأسيس مقاربة متمركزة حول الموقف المحدد تكون أكثر صدقاً وثباتاً (Montogmery & Groat, 1998, p.5) . وحدد **ستة أساليب تعلم** :

– **المستقل** Independent : الطلبة الذين يحبون التفكير بأنفسهم ، ويفضلون العمل بمفردهم مع الاستماع جيداً لأفكار الآخرين في الصف ، ويتعلمون المحتوى الذي يشعرون أنه مهم ، ويثقون بقدراتهم التعلمية . وتتمثل تفضيلاتهم بـ : الدراسة المستقلة ، وتفضيل العمل المنفرد ، والتعليمات الذاتية ، والواجبات التي تتيح للطلبة فرصة التفكير باستقلالية ، والمشاريع التي يمكن للطلبة تصميمها ، والفصل المتمركز حول الطالب وليس المتمركز حول الأستاذ .

– **المتجنّب** Avoidant : عدم التحمّس لمحتوى التعلّم والحضور إلى الصف ، وعدم المشاركة مع الطلبة والأساتذة في الصف ، وعدم الاهتمام بما يجري في الصف . وتتمثل تفضيلاتهم بـ : التهرب – عموماً – من أغلب النشاطات الصفية ، وعدم التعرض للاختبارات ، الدرجات الكافية لاجتياز المرحلة ، عدم حب الأستاذ المتحمس .

- **التعاوني** Collaborative : الطلبة الذين يشعرون أن بإمكانهم التعلم من خلال تشارك الخبرات والمواهب ، فيتعاونون مع الأستاذ والأقران ، ويحبون العمل مع الآخرين . وتتمثل تفضيلاتهم بـ : المحاضرات مع نقاشات صفية بجماعات صغيرة ، والجلسات الصغيرة ، والجوانب المصممة للطالب من الفصل ، والمشاريع الجماعية أكثر من الفردية .
- **المعتمد** Dependent : الطلبة الذين يظهرون فضولاً معرفياً أقل ، ويتعلمون فقط ما هو مطلوب ، ويرون الأستاذ والأقران مصادراً للبنية والدعم ، ويلجئون لرموز السلطة بحثاً عن خطوط توجيه عما يجب أن يفعلوه وكيفية فعله . وتتمثل تفضيلاتهم بـ : الخطوط العامة والملاحظات على السبورة ، والتعليمات والمواعيد المحددة بوضوح للواجبات ، والطرائق الصفية المتمركزة حول الأستاذ ، والغموض الأقل لجوانب الفصل .
- **التنافسي** Competitive : الطلبة الذين يتعلمون المواد لأجل الأداء أفضل من الطلبة الآخرين في الصف ، ويشعرون أن من الضروري التنافس مع الآخرين للحصول على المكافآت المقدّمة . وتتمثل تفضيلاتهم بـ : قيادة الجماعة في المناقشات ، والإجراءات التعليمية المتمركزة حول الأستاذ ، التميز في الصف لفعل العمل الجيد ، والرغبة بالهيمنة على المناقشات ، والنشاطات الصفية التي تمكّنهم من تخطّي الآخرين .
- **المُشارك** Participant : الطلبة الذين يكونون مواطنون جيدون في الصف ، ويستمتعون بالذهاب للصف ، وتحمل مسؤولية تحصيل أقصى الممكن من الفصل ، والرغبة بأن يكونوا جزءً من أغلب أنشطة الفصل . وتتمثل تفضيلاتهم بـ : المحاضرات مع المناقشة ، الفرص لمناقشة المادة ، واجبات القراءة الصفية ، والأساتذة البارعون في تحليل وتركيب المعلومات (Grasha & Riechmann, 1975 ; Montgomery & Groat, 1996, p.6 ; Baykul et. al., 2010, p. 180) .

- **أنموذج Felder - Silverman 1988 (FSLSM)** : حدد **أربعة أبعاد** لتمايز أساليب التعلّم : المُعالجة Processing (النشط – التأملي) ، والإدراك Perception (حسي – حدسي) ، والمُدخَل Input (بصري – لفظي) ، والفهم Understanding (تسلسلي – شامل) (Felder & Silverman, 1988, p.674-681) .
- **النشط مقابل التأملي** Active vs. Reflective : التعلم من خلال معالجة الأشياء والعمل مع الآخرين مقابل التعلم من خلال التفكير بالأشياء والعمل المنفرد . فيكون النشطون أكثر اهتماماً بالتواصل مع الآخرين ، ويفضلون العمل في جماعات حيث يمكنهم مناقشة المادة ، بينما يكون التأمليون منفردين أو مع صديق واحد مقرب .

- **الحسي مقابل الحدسي** Sensing vs. Intuitive : العيانية والعملية والتوجه نحو الوقائع والإجراءات مقابل المفاهيمية والإبتكارية والتوجه نحو النظريات والمعاني . فالحسيون يفضلون حل المشكلات بالطرائق المعيارية ويميلون للشغف بالتفاصيل ، بينما يكون الحدسيون أقدر على اكتشاف الاحتمالات والعلاقات وأكثر ابتكارية .
- **البصري مقابل اللفظي** Visual vs. Verbal : تفضيل التمثيلات البصرية للمواد المقدمة ، كالصور والمخططات ، مقابل تفضيل الشروحات المكتوبة والمحكية . فالبصريون يتذكرون أفضل ما يشاهدونه ، بينما يتذكر اللفظيون التمثيلات النصية .
- **التسلسلي مقابل الشامل** Sequential vs. Global : الخطية والترتيب والتعلم بخطوات كمية قليلة مقابل الكلية والنسقية والتعلم بالوثبات الواسعة . فالتسلسليون يتعلمون بخطوات خطية ، ويفضلون إتباع مسارات تدريجية خطية لإيجاد الحلول ، ويهتمون بالتفاصيل ، بينما يستعمل الشاملون عمليات التفكير الكلية ، ويميلون إلى تشرب المادة بشكل عشوائي ، ولا يرون الصِلات حتى يحصلون على الصورة الكلية (Katsioloudis & Fantz, 2012, p.61 ; Ultanir et. Al., 2012, p.30) .

وقد ذكر Felder & Spurlin 2005 ضرورة الالتفات إلى جملة من **المقولات** المرتبطة بالأنموذج ، والمتمثلة بأن : (١) **أبعاد أساليب التعلم متصل ، وليس فئات أما/أو**، فتفضيل الطالب لأحد الطرفين أو للآخر ربما يكون خفيفاً أو متوسطاً أو قوياً ، و(٢) **بروفيلات أساليب التعلم تبيّن النزعات السلوكية أكثر من كونها متنبئات حتمية بالسلوك** ، فبينما – مثلاً – تقدّم خصائص الحسيين والحدسيين كسمات وسلوكيات متمايزة ومتناقضة ، لا يوجد حسيون خالصون وحدسيون خالصون ، فكل الحسيون يتصرفون مثل الحدسيين في بعض المواقف ، وكل الحدسيون يتصرفون مثل الحسيين في بعض المواقف ، و(٣) **تفضيلات أسلوب التعلم ليست مؤشرات ثابتة لمميزات وعيوب التعلم** ، فالطلبة الذين يفضلون الحسية لا يظهرون مقياساً مؤكداً لمهاراتهم في المهام المرتبطة بحسيتهم أو حدسيتهم ، وتصنيف الطلبة كحسيين يعني رجاحة احتمال امتلاكهم الميزات المرتبطة بالحسية والافتقار للميزات المرتبطة بالحدسية ، فقوة التفضيل تعني قوة الاحتمالية ، و(٤) **تفضيلات أسلوب التعلم يمكن أن تتأثر بالخبرات التربوية للطالب** ، فإذا – مثلاً – أخذ الطالب ذو التفضيل الحسي القوي فصلاً جيداً يزوده بممارسة موجّهة لمهام حدسيّة ، يزداد ارتياحه للصياغات المفاهيمية المجردة ، وتقل قوة تفضيله للحسية ، و(٥) **نقطة تحديد أساليب التعلم لا تصنف الطلبة كأفراد وتتطلب تعديل التعليم ليناسب تلك التصنيفات بالمطلق** ، فعلى الرغم من أن الدراسات أشارت إلى أن التعلم الأفضل يحدث عند انسجام أساليب التعليم وأساليب التعلّم ، ولكن الاشتغال الفاعل يتطلب استعمال الطلبة للمهارات المرتبطة بكِلا طرفي بُعد أسلوب التعلم ، وبذلك يكون **أسلوب التعليم الأمثل** هو المتوازن ، مما يجعل

الطلبة يتعلمون أحياناً بطريقة متسقة مع تفضيلاتهم ، فيشعرون بالارتياح ، كما يجعلهم أحياناً يتعلمون بحالة متضادة مع تفضيلاتهم، مما يجبرهم على استثارة وتنمية اتجاهاتهم ومهاراتهم (Felder & Spurlin, 2005, p.104-105) .

دافعيّة الانجاز الأكاديمي Academic Achievement Motivation

استقطب مفهوم دافعية الانجاز منذ تأسيسة على يد Murray 1938 وتأصيل McClelland 1953 له ، اهتمام الباحثين بشكل هائل . ولذلك طُرِحت عشرات النظريات والنماذج النظرية لتحديد أبعاده المفهومية . وعلى الرغم من أصالة وقيمة وامتداد – بشكل خاص – النظرية السلوكية والنظرية الإنسانية والنظريات المعرفية (نظرية العزو Weiner 1979 ، ونظرية التوقع – القيمة Wigfield & Eccles 1992 ، ونظرية هدف الإنجاز Pintrich & Schunk 1996 ، ونظرية فاعلية الذات Schunk & Pajares 2009) ، فإن **نظرية التحديد الذاتي** Self-Determination Theory (SDT) لـ Deci & Ryan 1985 1991 2000 تعد الأهم ، إذ استوعبت مختلف التنظيرات والدراسات ، وثبتت – عبر سلسلة كبيرة من الدراسات – قدرتها التفسيرية والتنبؤية والتطبيقية ، لاسيما في المجالات التربوية (Eggen & Kauchak, 2004, p.351-371) .

ونظرية التحديد الذاتي **نظرية ماكرويّة** للدافعية والانفعال والتطور البشري ، تهتم بالعوامل التي إما تسهّل أو تعوق العمليات التمثّليّة والمتوجهة للتطور عند الناس ، وتتألف من خمس **نظريات صغرى** مترابطة داخلياً : **نظرية التقويم المعرفي** (تفسر تأثيرات العوامل الخارجية أو الأحداث السياقية الاجتماعية ، كالتنافس والتقويمات والأهداف المفروضة والمكافآت ، على الدافعية الداخلية والسلوك والخبرة) ، و**نظرية التكامل العضوي** (تفترض أن السلوكيات المنظّمة خارجياً يمكن أن تكون محوّلة إلى سلوكيات منظّمة داخلياً ، فتستدمج مفهوم " الاستدخال " في تطور الدافعية الخارجية) ، و**نظرية توجهات السببية** (تتعامل مع الفروق الفردية في التوجهات الدافعية الشاملة ، وتصف كيف يستدمج الناس المؤثرات الاجتماعية في أساليبهم الدافعية) ، و**نظرية محتويات الهدف** (تفسّر تأثير الأهداف الداخلية والخارجية على الدافعية والإرادة البشرية) ، و**نظرية الحاجات الأساسية** (تحدد جملة حاجات نفسية أساسية شاملة تشكّل الممون الأساس للتطور والاشتغال البشري) . وتحدد النظرية **ثلاثة أنماط من الحاجات النفسية الأساسية** : الحاجة **للكفاية** Competence (الحاجة لخبرة الإشباع في تحسين قدرات الفرد) ، والحاجة **للارتباط** Relatedness (الحاجة للارتباط بالآخرين المهمّين) ، والحاجة **للاستقلال** (الحاجة للانخراط في سلوك ذاتي التوجيه ، وتتضمن خبرة الاختيار في المبادرة وإدامة وتنظيم السلوك) . وإشباع هذه الحاجات لا غنى عنه لتسهيل تحقيق التحديد الذاتي (Areepattamannil, 2011, p.27-28) .

ومن المركزي في النظرية التمييز بين : الدافعية **المستقلة** Autonomous والدافعية **المضبوطة** Controlled . والأولى تشير إلى تحسس الاختيار والإرادة بإحساس كامل ، وتشمل كل من الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية المُستدخلة ، بينما تشير الثانية إلى تحسس الضغط ، وتتضمن التنظيم بالاتساقات الخارجية (التنظيم الخارجي) وبالاتساقات المُستدخلة جزئياً (التنظيم التخارجي) . والسلوكيات المدفوعة باستقلالية تعد محددة ذاتياً بالكامل ، لأنها إما جزء من البنية الوراثية في الذات الجوهرية ، أو متمثّلة بالكامل في الذات الجوهرية من خلال عملية التكامل العضوي . كما أن من الجوهري التمييز بين **ثلاثة أنماط من الدافعية** :

- **الدافعية الداخلية** Intrinsic Motivation : الدافعية المعتمدة على الاشباعات المتأصلة للسلوك ، أكثر من الاتساقات أو المكافآت المُشكّلة إشراطياً . ولذلك ينخرط الناس في النشاطات بحرية للإشباع المتأصل والاستمتاع المنبثق من المشاركة بذاتها . وهي الشكل الأكثر تحديداً ذاتياً من الدافعية الأكاديمية . ويتصف الطلبة المدفوعون داخلياً بالرغبة الداخلية الخصبة ، والتوجه بالهدف ، وتوقع تحقق الموضوع ، والتركيز على مهمة التعلم ، والمثابرة والممارسة ، والاهتمام بالموضوع أو الثيمة ، والرغبة بالدراسة المستقلة ، والنظر للتعلم بوصفه نشاطاً ذا معنى ، والفضول الفكري ، وتحديد أداء المهمة بنجاح ، ووضع معايير شخصية ، وعدم إدراك المحاولات الأولى غير الناجحة على أنها حتمية الفشل مما يحث الرغبة بمحاولات متكررة .
- **الدافعية الخارجية** Extrinsic Motivation : الانخراط في النشاطات ليس لأسباب متأصلة ، وإنما لأسباب أداتية . ويتصف الطلبة المدفوعون خارجياً بعدم الثقة بأنفسهم وقدراتهم ، والافتقار للإبداعية ، واعتماد أدائهم – إلى حد كبير – على الضغط الخارجي ، وغياب الطموح لتوسيع المعرفة ، والدرجة العالية من التفكك ، وعدم ممارسة فعل غير متوقع ، والميل إلى التشاؤم المتصل بفرص نجاحهم ، والتركيز على الموضوعات قصيرة المدى ، والاعتماد كثيراً على مساعدة الأساتذة والعوامل الخارجية الأخرى ، والتوتر والقلق المرتبط باحتمال الفشل ، وتلقّي المعايير والتقويمات من الخارج، والكفاح لنيل الاستحسان الاجتماعي من أصدقائهم وأساتذتهم والناس المهمين الآخرين . وتتألف الدافعية الخارجية من أربعة تنظيمات :
  - **التنظيم الخارجي** External Regulation : السلوكيات المحددة بوسائل خارجية ، كالمكافآت والضغوط والواجبات . ويمثّل الافتقار التام للدافعية ذاتية التحديد .
  - **التنظيم التخارجي** Introjected Regulation : السلوكيات المضبوطة جزئياً بالبيئة ، وكذلك باتساقات المكافأة – العقاب الداخلي . فبخلاف التنظيم الخارجي ، يتألف من درجة منخفضة باعتدال من التحديد الذاتي ، لكون ضغوط المرتبطة به داخلية .

- **التنظيم المعيّن** Identified Regulation : السلوكيات المؤداة باختيار نتيجة لحكم الفرد بكونها مهمة . وبخلاف التنظيم التخارجي ، يتألف من درجة عالية باعتدال من التحديد الذاتي ، وبذلك يكون شكلاً مستقلاً نسبياً من الدافعية الخارجية.
- **التنظيم التكاملي** Integrated Regulation : السلوكيات المتكاملة تماماً داخل مخطط الذات ، والمنظمة عبر التكامل ، ومفهومة ومتسقة مع الجوانب الأخرى من قيم الطالب وهويته . ورغم أنه يشبه الدافعية الداخلية لاتصافه بالحرية والاستقلالية، ولكنه يبقى ضمن الدافعية الخارجية لكون السلوك مدفوع بتنظيم متكامل يتم استجابة للقيمة الأداتية المتصلة بمُخرج ما مستقل عن السلوك .

- **اللادافعية** Amotivation : المستوى الأدنى من الاستقلال على متصل التحديد الذاتي. فالسلوكيات اللامدفوعة تفتقر للدافعيتين الداخلية والخارجية ، وترتكز على عدم إدراك الاتساقات بين المُخرجات والأفعال المفضية إلى الشعور بالعجز وعدم الكفاية والفاعلية (Areepattamannil, 2011, p.30-33 ; Coetzee, 2011, p.46-60 ; Clark, 2010, p.12-13 ; Reeve, 2005, p.153-157) .

وفي تطور تالٍ ، طُرِحَ مفهوم " **دافعية الانجاز اجتماعية – فردية التوجّه** " The Socially Oriented and Individually Oriented Achievement Motivation . ليعبر عن استدماج الأبعاد السوسيوثقافية في التنظيرات المعرفية ، إذ يستند إلى التمييز بين التوجّهات الثقافية (الجمعية والفردية) ليؤسس تغايراً – من رتبة أعلى – في تنميطات دافعية الإنجاز . وترى هذه الصياغة المفاهيمية أن هناك مرحلتان لتحقق الدافعية : المرحلة **الأولى** تتضمن الدافعية الأساسية للإنجاز ، والمرحلة **الثانية** تتضمن مفهمة الهدف والتخطيط الموجّه بالهدف للسلوكيات الأداتية ، وتشتغل في الأولى الآليات المعرفية والانفعالية الشاملة البحتة ، بينما تشتغل في الثانية تلك المندغمة بالسياق السوسيوثقافي ، المنعكسة في تشكيل معنى الهدف والفعل المحقق لذلك الهدف (Chang et. al., 2000, p.41-45) .

الطريقة

العينة : تكونت عيّنة البحث من (٩٤) طالباً وطالبة ، في الصف الثاني الصباحي ، قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ، كلية التربية الأساسية ، جامعة المثنى ، بواقع (٥٢) إناث و(٢١) ذكور ، و(٢١) غير محدد . ونظراً لتعدد المقاييس ، وطول بعضها ، وتفادياً لتأثير الملل المحتمل عند الإجابة ، عمد الباحث إلى إعطاء كل طالب نسخته من المقاييس في ظرف مغلق ليجيب في البيت ضمن مدة

أربعة أيام ، مع التأكيد على تجنّب تداخل الآخرين عند الإجابة ، والتوقّف عند الشعور بالملل ، وتوخي الصدق والموضوعية .

المقاييس [٢] : اعتمد الباحث مقياسين ، وترجم خمسة مقاييس ، لتغطية متغيرات بحثه :

- ***قائمة العوامل الخمسة للشخصيّة*** : تُعدّ **قائمة** NEO-PI-R لـ McCrae & Costa 1992 الأداة الرئيسة لقياس العوامل الخمسة للشخصيّة في الدراسات العالمية ، المتصفة بخصائص سايكومترية ممتازة ، تأكدت في الدراسات الكثيرة التي أجريت على عيّنات متنوعة متعددة الثقافات ، وتُرجِمت إلى لغات متعددة (McCrae & Costa, 1995, 1997 ; McCrae 2002, 2004 ; John & Srivastava, 1999) ، وتعدّ **ترجمة** سليم (١٩٩٩) النسخة العربية المُعتمدة دولياً للقائمة (McCrae & Costa, 2011, p.152) ، ولذلك اعتمدها الباحث . وتتألف القائمة من (٢٤٠) فقرة ، تغطي (٥) مجالات (العوامل الخمسة) ، لكل مجال (٦) مظاهر ، بواقع (٤٨) فقرة لكل مجال و(٨) فقرات لكل مظهر ، وتضمنت (١٣٤) فقرة ايجابية و(١٠٦) سلبية ، ببدائل ليكرتية خماسيّة (سليم، ١٩٩٩، ص١٢٩-١٣٠ ، ١٨٩-٢٢٥ ، ٣٢٨- ٣٣٥) . وبذلك يمكن أن تُحسَب للمقياس (٣٥) درجة : (٥) للمجالات و(٣٠) للمظاهر.
- ***مقياس الذكاءات المتعددة*** : تعد **مقاييس التقدير النمائية للذكاءات المتعددة** MIDAS لـ Shearer 1996 الأداة الرئيسة لقياس الذكاءات المتعددة في الدراسات العالمية ، المتصفة بخصائص سايكومترية عالية ، اتضحت في سلسلة من الدراسات التي أجريت على عيّنات متنوعة متعددة الثقافات ، وتُرجِمت إلى لغات متعددة . وتتألف من (١١٩) فقرة ، تغطي الذكاءات الثمانية : الموسيقي (١٤) والبدني الحركي (١٣) والمنطقي الرياضي (١٧) والمكاني (١٥) واللغوي (٢٠)

---

[٢] عمل الباحث – ولاسيما مع المقاييس المترجمة في الدراسة الحالية – على **التحقق التفصيلي من الخصائص الإحصائية والسايكومترية** (فتحقق من صدق الترجمة بأسلوبي المقايسة والترجمة المعادة ، ومن تحليل الفقرات بأسلوبي القوة التمييزية وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية ، ومن الصدق البنائي بأسلوبي التحليل العاملي والارتباطات ، ومن ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ)، وباستثناء (١٦) فقرة في مقياس الذكاءات المتعددة تم حذفهما بناءً على ذلك التحقق ، أظهرت النتائج **جودة الخصائص السايكومترية للمقاييس المعتمدة** . ولكنه ارتأى الاقتصار على **الوصف الإجمالي للمقاييس** ، بسبب تعددية متغيرات البحث الرئيسة (٤) ، وتعقيد تلك المتغيرات (٦٧ متغيراً فرعياً) ، واستعمال أكثر من أداة لقياس بعض المتغيرات (٧ مقاييس بلغ مجموع فقراتها ٥٧٧) ، مما يجعل من **عرض التفاصيل متعذر ضمن الحدود المتاحة للدراسة** ، إضافة إلى ملاحظة أن السياق المعتمد في الدراسات العالمية من هذا النوع هو ذلك التوجّه ، وأن مركزية المشكلة الأساسية للدراسة تستدعي التركيز على المضمون النظري أكثر من الإجرائي . ويمكن للباحث المهتم باستعمال المقاييس الحالية الاتصال بالباحث لتزويده بالصور النهائية والتفاصيل السايكومترية لتلك المقاييس .

والاجتماعي (١٨) والشخصي (٩) والطبيعي (١٣) ، ببدائل ليكرتية سداسية (Shearer, 2001, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2006e, 2012 ; Al-Sabbah et. al., 2011 ; Davis et. al., 2013, p.25-26 ; Gardner, 2013a, p.8-9) . ونظراً لعدم توافر نسخة عربية رصينة ، عمِد الباحث إلى **ترجمة** تلك المقاييس . وقد حذفت بعد التحقق السايكومتري (١٦) فقرة ، ليصبح المقياس مؤلفاً من (١٠٣) فقرة : الموسيقي (١٢) والبدني الحركي (٩) والمنطقي الرياضي (١٣) والمكاني (١٣) واللغوي (١٩) والاجتماعي (١٨) والشخصي (٧) والطبيعي (١٢) .

- ***مقياس أساليب التعلّم*** : يعد **مقياس أساليب التعلّم** LSS لـ Grasha & Riechmann 1975 الأداة الرئيسة لقياس أنماط أنموذج Grasha & Riechmann 1975 (GRLSM) . وتتألف من (٦٠) فقرة ، تغطي ستة أنماط : المستقل والمتجنب والتعاوني والمعتمد والتنافسي والمشارك ، بواقع (١٠) فقرات لكل نمط ، ببدائل ليكرتية خماسية . وقد أكدت كثير من الدراسات رصانة خصائصه السايكومترية (Grasha & Riechmann, 1975, p. ; Montgomery & Groat, 1996, p.5-7 ; Baykul et. al., 2010, p. 177-184) . ونظراً لعدم توافر نسخة عربية رصينة ، عمِد الباحث إلى **ترجمة** ذلك المقياس.
- ***مؤشر أساليب التعلّم*** : يعد **مؤشر أساليب التعلم** ILS لـ Felder & Soloman 1997 الأداة الرئيسة لقياس أبعاد أنموذج Felder & Silverman 1988 (FSLSM). وتتألف من (٤٤) فقرة اختيار إجباري ، تغطي أربعة أبعاد : النشط – التأملي ، والحسي – الحدسي ، والبصري – اللفظي ، والتسلسلي – الشامل ، بواقع (١١) فقرة لكل بُعد ، وكل بديل يشير إلى أحد طرفي البُعد . وقد أكدت كثير من الدراسات رصانة خصائصه السايكومترية (Zywno, 2003, p.1-16 ; Felder & Spurlin, 2005, p.103-112 ; Graf et. al., 2007, p.1-15 ; Katsioloudis & Fantz, 2012, p.61 ; Ultanir et. Al., 2012, p.29-42) . ونظراً لعدم توافر نسخة عربية رصينة ، عمِد الباحث إلى **ترجمة** ذلك المقياس .
- ***مقياس الدافعية الأكاديمية*** : يعد **مقياس الدافعية الأكاديمية** AMS لـ Vallerand et. al. 1992 الأداة الرئيسة الوحيدة لقياس الدافعية الأكاديمية بحسب نظرية تحديد الذات SDT . ويتألف من (٢٨) فقرة ، مقسمة إلى (٧) مقاييس فرعية ، تقيس الأبعاد الثلاثة للدافعية : الدافعية الخارجية (الانتظام الخارجي ، الانتظام التخارجي ، الانتظام المعيّن) ، والدافعية الداخلية (للمعرفة ، للإنجاز ، للاستثارة) ، واللادافعية ، بواقع (٤) فقرات لكل مقياس فرعي ، ببدائل ليكرتية خماسية . والمقياس الأصلي باللغة الألمانية ، وتمت ترجمته إلى لغات عدة ، منها الانكليزية (Areepattamannil & Freeman 2008) ، وقد أكدت كثير من الدراسات رصانة الخصائص السايكومترية للمقياس الأصلي وترجمته الانكليزية (Areepattamannil, 2011, p.55-59, 186-

187 ; Fairchild et. al., 2012, 3-50 ; Ayub, 2010, p.366) . ونظراً لعدم توافر نسخة عربية رصينة ، عمِد الباحث إلى **ترجمة** النسخة الانكليزية للمقياس .

- ***مقياس دافعية الانجاز اجتماعية – فردية التوجّه*** : يعد **مقياس دافعية الانجاز اجتماعية – فردية التوجه** IOAM-SOAM لـ Yang & Yu 1988 الأداة الرئيسة الوحيدة لقياس هذين المفهومين . ويتألف من (٦٠) فقرة : (٣٠) فقرة لقياس دافعية الانجاز اجتماعية التوجه SOAM ، و(٣٠) فقرة لقياس دافعية الانجاز فردية التوجه IOAM ، ببدائل ليكرتية خماسية . وقد تم التحقق من جودة خصائصه السايكومترية في دراسات عدّة (Chang et. al., 2000, p.39, 48-49, 60-62) . ونظراً لعدم توافر نسخة عربية رصينة ، عمِد الباحث إلى **ترجمة** ذلك المقياس .
- ***مقياس دافع الإنجاز الدراسي*** : لتسليط ضوء إضافي على دافعية الانجاز ، تم اعتماد **مقياس دافع الإنجاز الدراسي** لـ الكناني (١٩٧٩) . ويتألف من (٢٦) فقرة اختيار إجباري ، يقيس فيها أحد البديلين حضور دافعية الإنجاز ، بينما يقيس الآخر غياب تلك الدافعية (الكناني، ١٩٧٩) .
- ***اختبار الانجاز الأكاديمي*** : لقياس الانجاز الأكاديمي للطلبة تم اعتماد **مجموع درجات سعيهم الفصلي في ثلاث مواد دراسية** : مناهج البحث في علم النفس RMP ، والاختبارات والمقاييس MT ، وعلم النفس الاجتماعي SP . وقد تم **اختيار درجات السعي** – وليس الدرجات النهائية – لأنها : (١) تتشكّل عبر مدى زمني أطول ، و(٢) تمثّل حصيلة محكات متعددة ، امتحان تحريريان وواجبات بيتية وتقارير علمية ومناقشات ومشاركات صفيّة . كما تم **اختيار تلك المواد الثلاثة** لأن الباحث يقوم بتدريسها للطلبة بنفسه ، مما يجعل درجاتها : (١) متاحة وسهلة التوافر ، و(٢) مُحرزَة موضوعيّة القياس ودقّته عند الباحث .

النتائج

الهدف الأول : تعرّف العلاقات بين " العوامل الخمسة للشخصية والذكاءات المتعددة وأساليب التعلّم ودافعية الانجاز الأكاديمي " و " الانجاز الأكاديمي " . تم حساب العلاقات الارتباطية بين المتغيرات الأربعة الرئيسة والانجاز الأكاديمي باستعمال معامل ارتباط بيرسون ، والجدول (١) يبيّن النتائج ، ومنه يتضح :

- **العلاقات الايجابية (الطردية) الدالة** : العلاقة بين الانجاز الأكاديمي وكل من : الضمير والانجاز (مظهر ضمير) والأفكار (مظهر انفتاح) ، والذكاء المنطقي ، وأسلوبي التعلم المستقل والتسلسلي ، والمعرفة (بعد الدافعية الداخلية) .
- **العلاقات السلبية (العكسية) الدالة** : العلاقة بين الانجاز الأكاديمي وكل من : الذكاء الطبيعي ، وأسلوبي التعلم المتجنب والشامل .

الجدول (١) معاملات ارتباط بيرسون بين المتغيرات الأربعة والانجاز الأكاديمي

المتغير	الارتباط	المتغير	الارتباط	المتغير	الارتباط	المتغير	الارتباط
القلق	٠,٠١	الانشطة	٠,١٧	**الضمير**	٠,٧٧*	الحسي	-٠,٢٢
العداء	-٠,٠١	الافكار	٠,٢٤*	الموسيقي	-٠,٠٥	الحدسي	٠,٢٢
الاكتئاب	-٠,٠٩	القيم	٠,٠٨	الحركي	-٠,٠٨	البصري	-٠,١٩
الذنب	٠,٠٤	**الانفتاح**	٠,١٠	المنطقي	٠,٦٣*	اللفظي	٠,١٩
الاندفاعية	-٠,٠٢	الثقة	٠,٠٣	المكاني	-٠,٠٤	التسلسلي	٠,٢٤*
الثائر	٠,٠١	الاستقامة	-٠,١٨	اللغوي	-٠,٠٥	الشامل	-٠,٢٤*
العصابية	-٠,٠١	الايثارية	-٠,١٤	الاجتماعي	-٠,١٩	الدافعية	٠,٢١
الدفء	-٠,١٥	الاذعان	-٠,٠٥	الشخصي	٠,٢٠	الاجتماعية	-٠,١٢
الاجتماعية	-٠,٠١	التواضع	٠,٠٢	الطبيعي	-٠,٢٦*	الفردية	-٠,١٩
الجزم	٠,٠٨	الحنان	-٠,٠٩	المستقل	٠,٤٨*	الخارجي	-٠,١٨
الفعالية	-٠,٠٤	**المقبولية**	-٠,١٢	المتجنب	-٠,٢٩*	التخارجي	-٠,٠٣
الإثارة	-٠,٠٥	الكفاءة	-٠,٠٧	التعاوني	٠,١٣	المعيّن	-٠,١٦
الانفعالات	-٠,٠٦	التنظيم	٠,٠١	المعتمد	-٠,٢٤*	المعرفة	٠,٥٨*
الانبساطية	-٠,٠٥	الواجب	٠,١١	التنافسي	٠,٠٤	الانجاز	٠,٠٧
الخيال	-٠,٠٤	الانجاز	٠,٥٦*	المشارك	٠,٠٦	الاستثارة	٠,٠٥
الجماليات	-٠,٠٨	الانضباط	٠,٠١	النشط	-٠,٠٠١	اللادافعية	-٠,٠٦
المشاعر	-٠,٠٣	التروي	-٠,٠١	التأملي	٠,٠٠١		

الهدف الثاني : قياس مدى قدرة العوامل الخمسة للشخصية والذكاءات المتعددة وأساليب التعلّم ودافعية الانجاز الأكاديمي والنوع وتحصيل الأب والأم على التنبؤ بالانجاز الأكاديمي . باستعمال تحليل الانحدار المتعدد التدرجي ، تم تحديد خمسة متنبئات دالة بالانجاز الأكاديمي : أسلوب التعلم **المستقل** (ILS) ، وحيوية **الضمير** (C) ، و**الإنجاز** (A) (أحد مظاهر حيوية الضمير) ، والذكاء **المنطقي** الرياضي (LMI) ، و**المعرفة** (CO) (أحد أبعاد الدافعية الداخلية) ، على التتابع . والجدول (٢) أدناه يتضمن نتائج تحليل الانحدار وتحليل التباين لدلالة معاملات الانحدار . ومنه يتضح **دلالة معاملات الانحدار الخمسة** .

الجدول (٢) نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدرجي للتنبؤ بالإنجاز الأكاديمي

المتغيرات	معامل الانحدار		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية
ILS	٠,٣٠	الانحدار	١٥١٢,٧	١	١٥١٢,٧	٦,٤٣*
		الراسب	١٠٠٦٥,١	٦٤	٢٣٥,٤	
		الكلي	١٦٥٧٧,٨	٦٥		
ILS C	٠,٤٢	الانحدار	٢٩٥١,٨	٢	١٤٧٥,٩	٦,٨٢*
		الراسب	١٣٦٢٥,٩	٦٣	٢١٦,٣	
		الكلي	١٦٥٧٧,٨	٦٥		
ILS C A	٠,٥١	الانحدار	٤٣١٣,٧	٣	١٤٣٧,٨	٧,٢٧*
		الراسب	١٢٢٦٤,٤	٦٢	١٩٧,٨	
		الكلي	١٦٥٧٧,٨	٦٥		
ILS C A LMI	٠,٥٨	الانحدار	٥٧٢٥,٨	٤	١٤٣١,٥	٨,٠٤*
		الراسب	١٠٨٥١,٩	٦١	١٧٧,٩	
		الكلي	١٦٥٧٧,٨	٦٥		
ILS C A LMI CO	٠,٦٥	الانحدار	٧٠٥٠,٧	٥	١٤١٠,٢	٨,٨٨*
		الراسب	٩٥٢٧,١	٦٠	١٥٨,٨	
		الكلي	١٦٥٧٧,٨	٦٥		

التفسير والمناقشة

يمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية عبر منظورين : **ارتباطي** (النتائج الارتباطيّة في الهدف الأول : علاقة المتغيرين بغض النظر عن المتغيرات الأخرى) ، و**تنبؤي** (النتائج الانحداريّة في الهدف الثاني : علاقة المتغيرين تحت تأثير المتغيرات الأخرى) .

- **المنظور الارتباطي** : أغلب العلاقات الدالة الايجابية والسلبيّة واضحة المنطقيّة ، فالطالِب المتصف بالتنظيم والمثابرة والضبط والدافعية لتحقيق الأهداف (حيوية الضمير) ، ومستويات طموح عالية ، والعمل باجتهاد بالغ لتحقيق الأهداف ، وإدراك للاتجاهات في الحياة (الكفاح من أجل الإنجاز من حيوية الضمير) ، والفضول الفكري والتفتح العقلي والرغبة في التفكير بأفكار جديدة ، والاستمتاع بالمناقشات والمهمات العقلية (الأفكار من الانفتاح) ، والقدرة على متابعة سلاسل طويلة من الاستدلال وتحديد الأنماط وتنظيم العالم (الذكاء المنطقي الرياضي) ، وحب التفكير المستقل وتفضيل العمل المنفرد مع الاستماع الجيّد لأفكار الآخرين في الصف وتعلم المحتوى الذي يشعر أنه مهم ويثق بقدراته التعلمية (أسلوب التعلم المستقل) ، والرغبة الداخلية الخصبة والتوجه بالهدف وتوقع تحقق الموضوع والتركيز على مهمة التعلم والمثابرة والممارسة والاهتمام بالموضوع والنظر للتعلم بوصفه نشاطاً ذا معنى والفضول الفكري (الدافعية الداخلية) ، سيكون – بلا شك –

أعلى إنجاز أكـــاديمي ، بخلاف الطالب الذي يتصف بعدم التحمّس لمحتوى التعلّم والحضور إلـــى الصف وعدم المشاركة مع الطلبة والأساتذة في الصف وعدم الاهتمام بما يجـــري فـــي الصـــف (أسلوب التعلم المتجنّب) ، فإنه سيكون **أدنى إنجازاً أكاديمياً** . ولكن العلاقة السلبيّة بالذكاء الطبيعي ، والعلاقة الايجابية بأسلوب التعلم التسلسلي والسلبية بالشامل تحتاج إلى تأمل . ولعل **خصوصـــيّة مجال الإنجاز الأكاديمي** المبحوث في الدراسة الحاليّة تجلّى في تلك العلاقات ، فالقدرة على تمييز التشابهات والاختلافات في العالم المادي (الذكاء الطبيعي) غير متصلة بالاشتغال المعرفـــي فـــي العلوم الاجتماعيّة ، بل يبدو أنها متعارضة مع ذلك الاشتغال الـــذي يتمركـــز حـــول التشـــابهات والاختلافات في العالم البشري . وأما الخطية والترتيب والتعلم بخطوات كمية قليلة (أسلوب التعلّم التسلسلي) ، فيبدو أنها متسقة مع **تعلم الطلبة للعلوم الاجتماعية ضمن السياق العراقـــي** ، نظـــراً لتعقيد تلك العلوم وجِدتها على الطالب ، وألفته بالبساطة والتلقينيّة ، مما يحتّم عليه – لكي يـــتمكّن من استيعاب تلك المواد – أن يعمل ضمن خطوات منتظمة تراكبيّة متسلســـلة ، وذلـــك بخـــلاف استعمال عمليات التفكير الكلية والميل إلى تشرب المادة بشكل عشوائي وعدم رؤية الصِلات بدون الصورة الكلية (أسلوب التعلّم الشامل) .

- **المنظور التنبؤي** : أول ما يُلاحظ في النتائج التنبؤية أن المتغيرات الأخرى كفّت عمـــل العلاقـــة الايجابية للأفكار وأسلوب التعلّم التسلسلي ، وكذلك العلاقات السلبية للذكاء الطبيعي وأسلوب التعلم المتجنّب وأسلوب التعلّم الشامل ، مما يشير إلى أنها – رغم دلالتها – ليست أصيلة الصِلة بالانجاز الأكاديمي . وذلك بخلاف المتغيرات الخمس الأخرى ذات العلاقة الإيجابيـــة : حيويـــة الضـــمير والإنجاز (من حيوية الضمير) والذكاء المنطقي الرياضي وأسلوب التعلّم المستقل والمعرفة (مـــن الدافعية الداخليّة) ، التي يمكن أن تعد **ركائز تنبؤية ثابتة** . كما يُلاحظ تراتبيّة مُحـــددة للمتنبئـــات الخمس (الشكل ١) ، إذ يمثّل أسلوب التعلّم المستقل المتنبئ الأقرب والأشد بالإنجاز الأكـــاديمي ، بمعامل انحدار مقداره (٠,٣٠) ، لينضم إليه بعد حيوية الضـــمير ، فيصـــبح معامـــل الانحـــدار (٠,٤٢) ، بإضافة (٠,١٢) ، ثم الكفاح من أجل الانجاز ، فيصـــبح معامـــل الانحـــدار (٠,٥١) ، بإضافة (٠,٩) ، والذكاء المنطقي ، فيصبح معامل الانحدار (٠,٥٨) ، بإضـــافة (٠,٧) ، لتـــأتي المعرفة الداخلية ، ليصبح معامل الانحدار (٠,٦٥) ، بإضافة (٠,٧) . ولعل مرجِع هذه التراتبيـــة إلى **الخصوصية الثقافية والسياق التعليمي العراقيين** ، فالأخير المتسم – في الغالـــب – بتمركـــز الاتكاليّة والتجنّبية والتعلّم المتمركز حول الأستاذ في الدراسة ما قبل الجامعية ، والجامعية في كثير من الأحيان ، يجعل من التعلّم الاستقلالي ملمحاً أساس للإنجاز الأكاديمي الجامعي ، تليه – بفعـــل الخصوصية الثقافية – خصائص الشخصية ببعد حيوية الضمير ومظهـــره ، فالـــذكاء المنطقـــي

المرتبط بطبيعة العلوم الاجتماعية ، لتأتي الدافعية الداخلية ببعد المعرفة فتشكّل السياق النهائي لاكتمال العناصر المُكوّنة لأرضيّة تحقق الإنجاز الأكاديمي العراقي .

الشكل (١) تراتبيّة المتنبئات بالإنجاز الأكاديمي

وتتسق هذه النتائج – تماماً – مع أغلب الدراسات السابقة على المستوى **الإجمالي** ، ولكن على المستوى **التفصيلي** تختلف – إلى حد ما – مع بعض تلك الدراسات . فعلى صعيد خصائص **الشخصيّة** ، جاءت النتائج داعمة ومتسقة مع التيار الغالب من الدراسات المؤكد لأهمية حيوية الضمير (البعد والمظاهر) ، واختلفت عن بعض الدراسات التي وجدت لأبعاد ومظاهر أخرى علاقات دالة . وعلى صعيد **الذكاءات المتعددة** ، اتفقت مع أغلب الدراسات المؤكدة لأهمية الذكاء المنطقي ، واختلفت مع دراسة Cheong et. al. 2007 التي وجدت أن الذكاء اللغوي والشخصي أكثر تنبؤاً بالإنجاز الأكاديمي ، ودراسة Ikiz & Cakar 2010 التي وجدت علاقة دالة – إضافة إلى الذكاء المنطقي – بين الذكاء اللغوي والموسيقي والاجتماعي والشخصي والإنجاز الأكاديمي ، ودراسة Cabrera & Fernando 2013 التي وجدت علاقة دالة – إضافة إلى الذكاء المنطقي – بين الذكاء اللغوي والإنجاز الأكاديمي . وعلى صعيد **أساليب التعلم** ، اتفقت مع دراسة Comek & Bayram 2012 المؤكدة لأهمية الأسلوب المستقل ، واختلفت مع دراسة Khalid et. al. 2013 التي وجدت علاقة دالة فقط بين الأسلوب المتجنب والإنجاز الأكاديمي ، ودراسة Pornsakulvanich et. al. 2012 التي وجدت أن أسلوب التعلّم النشط – التأملي الأكثر تنبؤاً بالإنجاز الأكاديمي . وعلى صعيد **دافعيّة الإنجاز** ، تميّزت بتأكيد دلالة العلاقة الارتباطية والتنبؤية للمعرفة (بعد الدافعية الداخلية) بالإنجاز الأكاديمي . ولعلّ مرد هذه الاختلافات إلى **تغاير السياق الاجتماعي الثقافي الذي ينعكس على شكل اشتغال متمايز – نسبياً – للمتغيرات النفسيّة : المعرفيّة والانفعاليّة** .

الاستنتاجات

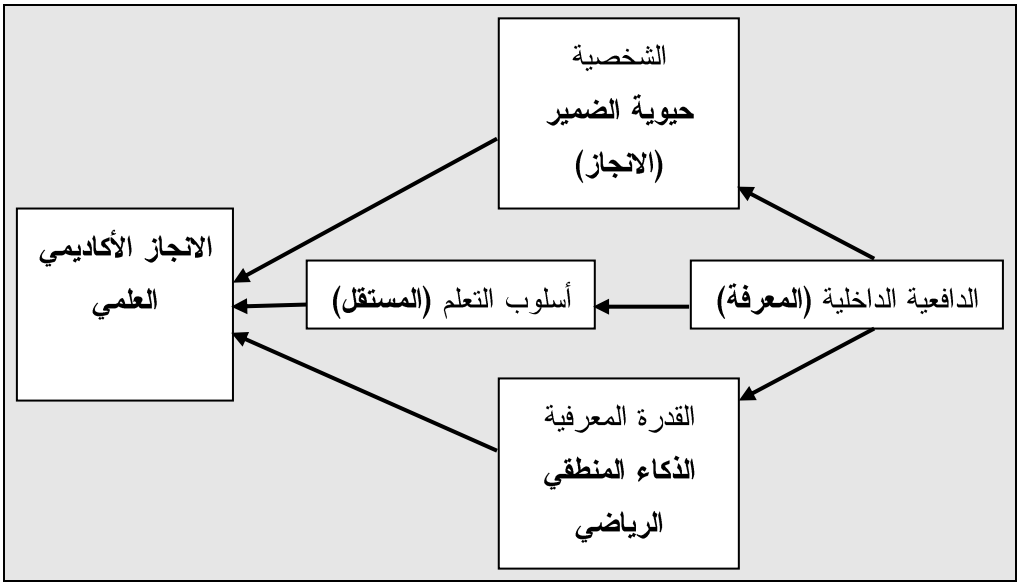
أنموذج الإنجاز الأكاديمي العلمي الاجتماعي للطالب العراقي

Social **S**cientific **A**cademic **A**chievement **M**odel for **I**raqi **S**tudent

يمكن – من خلال النتائج السابقة – صياغة أنموذج للإنجاز الأكاديمي العلمي الاجتماعي للطالب العراقي (الشكل ٢) . ويُقصَد بالعلمي الاجتماعي تخصصات العلوم الاجتماعيّة Social Science ، مقابل الإنسانيّات Humanities .

فالإنجاز الأكاديمي المرتفع للطالب العراقي مشروط – بشكل أساس – بتوافر جملة من الخصائص المعرفية والانفعالية في بنيته النفسية ، يمكن تحديدها – على التتابع – بالآتي :

- **أسلوب التعلّم المستقل** : حب التفكير المستقل ، وتفضيل العمل المنفرد مع الاستماع الجيّد لأفكار الآخرين في الصف ، وتعلم المحتوى الذي يشعر أنه مهم ، ويثق بقدراته التعلمية .
- **حيويّة الضمير** : التنظيم والمثابرة والضبط والدافعية لتحقيق الأهداف ، ومستويات الطموح العالية ، والعمل باجتهاد بالغ لتحقيق الأهداف ، وإدراك للاتجاهات في الحياة .
- **الذكاء المنطقي الرياضي** : القدرة على متابعة سلاسل طويلة من الاستدلال وتحديد الأنماط وتنظيم العالم ، التفكير في صِلات السبب والنتيجة ، وفهم العلاقات بين الأفعال أو الأشياء أو الأفكار ، وحساب وقياس العمليات الرياضية أو المنطقية المعقدة ، ومهارات الاستدلال الاستنباطي والاستقرائي وحل المشكلات النقدي والإبداعي .
- **الدافعيّة الداخلية المعرفيّة** : الرغبة الداخلية الخصبة بالمعرفة ، والفضول الفكري ، والتقييم العالي للعلم والتعلّم ، والتركيز على مهمّة التعلّم والاهتمام بالموضوع .



الشكل (٢) أنموذج الإنجاز الأكاديمي العلمي الاجتماعي للطالب العراقي

التوصيات

بناءً على نتائج البحث الحالي واستنتاجاته ، يمكن التوصية بتحرّك المؤسسات التعليميّة الجامعيّة ضمن خطّين ، لتطوير الإنجاز الأكاديمي للطالب العراقي في العلوم الاجتماعية ، النظريّة والتطبيقيّة .

- **تصميم وتنفيذ برامج تعليمية** : تشكيل لجان من المتخصصين بالعلوم الاجتماعية لتصميم برامج تعليميّة لتنمية : التفكير الأخلاقي والدافعية الداخلية والذكاء المنطقي الرياضي وأسلوب التعلم المستقل . وإدراج تلك البرامج بشكل ثابت ضمن السياقات الإداريّة والقانونيّة المعتمدة في التعليم العالي العراقي ، ليتم تنفيذها – على يد متخصصين – بشكل منتظم وحِرَفي ، على الطلبة ، وبشكل خاص طلبة الصف الأول قبل الشروع بالدراسة .
- **ترصين السياق الأكاديمي العراقي** : تشكيل **وحدة دراسات** في كل كليّة ، أو كل جامعة ، لمتابعة ديناميات الإنجاز الأكاديمي العراقي ، لتقديم تصورات علميّة دقيقة بعيدة عن التصورات والتفسيرات الشخصية المبتسرة . والعمل على تأصيل **ثقافة أكاديميّة** تتسم بالعلميّة والعمق والحداثة والعدالة والاهتمام الاجتماعي ، ترتفع بالسياق الأكاديمي العراقي إلى مستوى السياقات العالميّة . والمُطالبة برفع **معدّلات القبول** في التخصصات الاجتماعية والإنسانيّة ، لرفع تقدير الذات الأكاديمي عند الأساتذة والطلبة في تلك التخصصات ، وضمان استدخال الطلبة المتصفين بالمتنبئات المذكورة إلى الجامعة . وتوفير **البِنى التحتيّة والإداريّة والقانونيّة** الداعمة لتكوين الأكاديميّة الحقّة .

المقترحات

- إجراء دراسات مكثّفة لاستقصاء **علاقات المتغيرات المتنوعة** غير المبحوثة في الدراسة الحاليّة مع الإنجاز الأكاديمي ، من قبيل : تقدير الذات الأكاديمي ، والثقافة الأكاديميّة ، وقلق الامتحان ، وقلق المستقبل ، والخصائص الديموغرافيّة : النوع والعمر والمكانة الاقتصادية الاجتماعية ، وأساليب الحياة ، والهويّة الجندريّة ، والاتجاهات نحو الدراسة والجامعة والأساتذة والطلبة .
- إخضاع " **أنموذج الإنجاز الأكاديمي العلمي الاجتماعي للطالب العراقي** " لاختبارات إضافية باستعمال تقنيات تحليلية وإحصائية متقدمة (كتحليل المسار والتحليلات البنائية) ، وأدوات قياس مغايرة ، ومناهج بحث أخرى (كدراسة الحالة والمنهج شبه التجريبي) ، وعيّنات جامعية متنوعة .

المصادر

برافين ، لورانس (٢٠١٠) ***علم الشخصية*** . ترجمة : عبد الحليم محمود السيد وأيمن محمـــود عـــامر ومحمد يحيى الرخاوي . القاهرة : المركز القومي للترجمة . الجزء الأول .

سليم ، أريج حنا (١٩٩٩) ***اضطراب الشخصية الحدّية على وفق أنموذج العوامل الخمسة*** . أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية الآداب – جامعة بغداد .

الكناني ، إبراهيم عبد الحسن (١٩٧٩) ***بناء مقياس لدافع الانجاز الدراســـي لـــدى طلبـــة المرحلـــة الإعدادية*** . أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية – جامعة بغداد .

Al-Sabbah, S., Al-Sabbah, S. & Abod, F. (2011) **The Implications of Multiple Intelligence Theory and MIDAS Scale for Educators and Students in Jordanian Schools** . *International Journal of Innovation, Management and Technology*, V.2, pp.136-140 .

Ahmad, I. & Rana, S. (2012) **Affectivity, Achievement Motivation and Academic Performance in College Students** . *Pakistan Journal of Psychological Research*, V.27, pp.107-120 .

Abesha, A. G. (2012) ***Effects of Parenting Styles, Academic Self-Efficacy and Achievement Motivation on The Academic Achievement of University Students in Ethiopia*** . Ph.D. Dissertation, Edith Cowan University .

Areepattamannil, S. (2011) ***Academic Self-Concept, Academic Motivation, Academic Engagement and Academic Achievement : A Mixed Methods Study of Indian Adolescent in Canada and India*** . Ph.D. Dissertation, Queen's University .

Ayub, N. (2010) **Effect of Intrinsic and Extrinsic Motivatio on Academic Performance** . *Pakistan Business Review*, pp.363-372 .

Barlow, C. M. (2000) ***Learning Styles and Creativity*** . Illinois : The Co-Creativity Institutes .

Baykul, Y., Gürsel, M, Sulak, H., Ertekin, E., Yazıcı, E., Dülger, O, Aslan, Y. & Büyükkarcı, K. (2010) **A Validity and Reliability Study of Grasha-Riechmann Student Learning Style Scale** . *International Journal of Human and Social Sciences*, V.5, pp.177-184 .

Busatoa, V. V., Prinsb, F. J. Elshouta, J. J. & Hamakera, C. (1998) **The relation between learning styles, the Big Five personality traits and achievement motivation in higher education** . *Personality and Individual Differences*, V.26, pp.129–140 .

Busatoa, V. V., Prinsb, F. J., Elshouta, J. J. & Hamakera, C. (2000) **Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education** . *Personality and Individual Differences*, V.29, pp.1057–1068 .

Cabrera, J. P. & Fernando, G. V. (2013) **Multiple Intelligences as Predictor of Academic Performance in Accounting : Evidence from A Private University in The Philippines .**

Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2003) **Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples** . *Journal of Research in Personality*, V.37, pp.319–338 .

Chang, W. C., Wong, W. & Teo, G. (2000) **The Socially Oriented and Individually Oriented Achievement Motivation of Singaporean Chinese Societies** . *Journal of Psychology in Chinese Societies*, V.1, pp.39-63 .

Cheong, A. L. H., Loong, A. W., Cheng, T. B. & Rajangam, N. (2007) ***The Relationship Between Multiple Intelligences and Academic Results of Taylor's Business Foundation Students*** . Paper presented at The 30th HRDSA Anuual Conference, Australia .

Clark, G. L. (2010) ***Differences in The Domains of Achievement Motivation Based on Gender and Developmental Group*** . Master Thesis, Carolina University .

Clark, M. H. & Schroth, C. A. (2010) **Examining relationships between academic motivation and personality among college students** . *Learning and Individual Differences*, V.20, pp.19–24 .

Coetzee, L. R. (2011) ***The Relationship Between Students' Academic Self-Concept, Motivation and Academic Achievement at The University of The Free State*** . Master Thesis, University of South Africa .

Cohen, A. D., Oxford, R.L. & Chi, J. C. (2012) **Learning Style Survey : Assessing Your Own Learning Styles** . pp.153-161 .

Comek, A. & Bayram, H. (2012) ***The Effects of Learning Style on Academic Achievement and Attitude through Internet Assisted Chemistry Education*** . Marmara University Scientific Research Projects Commission .

Conard, M. A. (2006) **Aptitude is not enough: How personality and behavior predict academic performance** . *Journal of Research in Personality*, V.40, pp.339–346 .

Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1995) **Domains and Facets : Hierarchical Personality Assessment Using The Revised NEO Personality Inventory** . *Journal of Personality Assessment,* V.64, pp.21-50 .

Costa, P. T. & McCrae, R. R. (2011) ***NEO Inventories : Bibliography for the NEO Personality Inventory-3 (NEO-PI-3) , Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R™) and NEO Five-Factor Inventory-3 (NEO-FFI-3)*** .

Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S. & Gardner, H. (2013) **The Theory of Multiple Intelligences** . pp.1-37 .

Deing, S. J. (2004) **Multiple Intelligences and Learning Styles: Two Complementary Dimensions** . *Teachers College Record*, V.106, pp. 96–111.

Dunn, R., Beaudry, J. S. & Klavas, A. (2002) **Survey of Research on Learning Styles** . *California Journal of Science Education*, V.2, pp.75-98 .

Eggen, P. & Kauckak, D. (2004) *Educational Psychology : Windows on Classrooms* . New Jersey : Pearson .

Fairchild, A. J., Horst, S. J., Finney, S. J. & Barron, K. E. (2012) **Evaluating New and Existing Validity Evidence for The Academic Motivation Scale** .

Felder, R. M. & Spurlin, J. (2005) **Applications, Reliability and Validity of The Index of Learning Styles** . *International Journal of Engng Education*, V.21, pp.103-112 .

Felder, R.M. & Silverman, L.K. (1988) **Learning and teaching styles in engineering education.** *Engineering Education,* V.78, pp.674-681.

Furnham, A. & Chamorro-Premuzic, T. (2004) **Personality and intelligence as predictors of statistics examination grades** . *Personality and Individual Differences*, V.37, pp.943–955 .

Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T. & McDougall, F. (2002) **Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance.** *Learning and Individual Differences*, V.14, pp.47–64 .

Gardner, H. (1983) *Frames of Mind : The theory of multiple intelligences* . New York : Basic Books .

Gardner, H. (2001) **The Three Faces of Intelligences** . pp.1-7 .

Gardner, H. (2013a) **Frequently Asked Questions : Multiple Intelligences and Related Educational Topics** . pp.1-23 .

Gardner, H. (2013b) **MI After Twenty Years** . pp.1-14 .

Gardner, H. (2013c) **The Theory of Multiple Intelligences** . pp.19-35 .

Gardner, H. (2013d) **The Theory of Multiple Intelligences : As Psychology, As Education and As Social Science** . pp.1-11 .

Gardner, H. & Hatch, T. (1989) **Multiple Intelligences Go to School : Educational Implications of The Theory of Multiple Intelligences** . *Educational Researcher*, V,18, pp.4-10 .

Gardner, H. & Moran, S. (2006) **The Science of Multiple Intelligences Theory: A Response to Lynn Waterhouse** . *Educational Psychologist*, V.41, pp.227–232 .

Gilakjani, A. P. & Ahmadi, S. M. (2011) *The Effect of Visual, Auditory, and Kinaesthetic Learning Styles on Language Teaching* . Paper Presented at International Conference on Social Science and Humanity IPEDR, Singapore . pp.469-472 .

Graf, S., Viola, S. R. & Leo, T. (2007) **In-Depth Analysis of the Felder-Silverman Learning Style Dimensions** . *Journal of Research on Technology in Education*, V.40, pp.1-15 .

Green, P. L. (2001) *Multiple Intelligences and Student Achievement in Elementary Classrooms* . Ph.D. Dissertation, The University of Georgia .

Ha, T. S. & Tam, C. L. (2011) **A Study of Birth Order, Academic Performance and Personality** . *International Conference on Social Science and Humanity* , V.5, pp.28-32 .

Henning, M. (2007) ***Student's Motivation to Learn , Academic Achievement and Academic Advising*** . Ph.D. Dissertation, AUT University .

Ikiz, F. E. & Cakar, F. S. (2009) ***The Relationship Between Multiple Intelligences and Academic Achievements Of Second Grade Students*** . Paper presented The First International Conference of Living Theorists "Howard Gardner" held by Mehmet Akif Ersoy University in Burdur, Turkey .

Jhaish, M. A. (2010) ***The Relationship among Learning Styles, Language Learning Strategies, and the Academic Achievement among the English Majors at Al-Aqsa University*** . Master Thesis, The Islamic University .

John, O. P. & Srivastava, S. (1999) **The Big-Five Trait Taxonomy : History, Measurement, and Theoretical Perspectives** . In L. Pervin and O.P. John (Ed.) ***Handbook of personality : Theory and research*** . New York : Guilford . pp.102-138 .

Khalid, R., Mokhtar, A. A., Omar-Fauzee, M. S., Kasim, A. L., Don, Y., Abdussyukur, N. F., Ponajan, F. A., Mahyuddin, A., Ghazali, S. N. B., Rosli, M. H. & Geok, S. K. (2013)**The Learning Styles and Academic Achievements among Arts and Science Streams Student** . *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development,* Vol. 2, pp.68-85 .

Katsioloudis, P. & Fantz, T. D. (2012) **A Comparative Analysis of Preferred Learning and Teaching Styles for Engineering, Industrial, and Technology Education Students and Faculty** . *Journal of Technology Education*, V.23, pp.61-69 .

Kolb, D. A. (1981) **Learning Styles and Disciplinary Differences** . In : A. W. Chickering (Ed.) ***The Modern American College : Responding to The New Realities of Diverse Students and A Changing Society*** . California : Jossey-Bass Inc .

Komarrajua, M. (2005) **The relationship between the big five personality traits and academic motivation** . *Personality and Individual Differences*, V.39, pp.557–567.

Komarrajua, M., Karaub, S. K. & Schmecka, R. R. (2009) **Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement** . *Learning and Individual Differences*, V.19, pp.47–52 .

Kopsovich, R. D. (2001) **A Study of Correlations Between Learning Styles of Students and Their Mathematics Scores on The Texas Assessment of Academic Skills Test** . Ph.D. Dissertation , University of North Texas .

Kuo, W., Chen, S. E. & Chen, S. (2011) **A Study of Personality, Motivation and Chemistry Academic Achivement** . pp.89-101 .

McCrae, R. R. (2002) **Cross-Cultural Research on the Five-Factor Model of Personality**. *Online Readings in Psychology and Culture,* V.4, pp.1-12 .

McCrae, R. R. (2010) **The Place of The FFM in Personality Psychology** . *Psychological Inquiry*, V.21, pp.57-64 .

McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1997) **Personality Trait Structure as a Human Universal** . *American Psychologist,* V.52, pp.509-516 .

McCrae, R. R. & Costa, P. T. (2004) **A Contemplated Revision of The NEO Five-Factor Inventory** . *Personality and Individual Differences,* V.36, pp.587-596 .

McCrae, R. R. & Costa, P. T. (2008) **The Five-Factor Theory of Personality** . In : O. P. John, R. W. Robins & L. A. Pervin (Ed.) ***Handbook of Personality : Theory and Research*** . New York : Guilford Press . pp.159-181 .

McCrae, R. R. & John, O. P. (1992) **An Introduction to the Five-Factor Model and Its Applications** . *Journal of Personality*, V.60, pp.175-215 .

Montgomery, S. M. & Groat, L. N. (1998) ***Student Learning Styles and Their Implications for Teaching*** . Michigan : The Center for Research on Learning and Teaching .

Linden, D., Nijenhuis, J. & Bakker, A. B. (2010) **The General Factor of Personality : A Meta-Analysis of Big Five Intercorrelations and a Criterion-Related Validity Study** . *Journal of Research in Personality,* V.44, pp.315-327.

O'Connor, M. C. & Paunonen, S. V. (2007) **Big Five Personality predictors of Post-Secondary Academic Performance** . *Personality and Individual Differences*, V.43, pp.971-990 .

Oxford, R. L. (2003) **Language Learning Styles and Strategies : An Overview** . pp.1-25 .

Pei-Shi, W. (2012)**The Effect of Learning Styles on Learning Strategy Use by EFL Learners** . *Journal of Social Sciences*, V.8, pp.230-234.

Petska, K. S. (2006) ***Using Personality Variables to Predict Academic Success in Personalized System of Instruction*** . Ph.D. Dissertation, University of Nebraska-Lincoln .

Phillips, H. (2010) **Multiple Intelligences : Theory and Application** . *Perspectives in Learning : A Journal of the College of Education & Health Professions* , V.11, pp.4-11 .

Pornsakulvanich, V., Dumrongsiri, N., Sajampun, P., Sornsri, S., John, S. P., Sriyabhand, T., Nuntapanich, C., Chantarawandi, C.,Wongweeranonchai, P. & Jiradilok, S. (2012) **An Analysis of Personality Traits and Learning Styles as Predictors of Academic Performance** . *ABAC Journal,* V.32, pp.1-19 .

Poropat, A. E. (2012) **A Meta-Analysis of Five-Factor Model of Personality and Academic Performance** .

Reason, R. D., Terenzini, P. T. & Domingo, R. J. (2006) **First Things First : Developing Academic Competence in the First Year of College** . *Research in Higher Education*, Vol. 47, pp.149-175 .

Riding, R. J. & Sadler-Smith, E. (1997) **Cognitive Style and Learning Strategies : Some Implications for Training Design** . *International Journal of Training and Development*, V.1, pp.199-208 .

Rosellini, A. J. & Brown, T. A. (2011) **The NEO Five-Factor Inventory : Latent Structure and Relationships with Dimensions of Anxiety and Depressive Disorders in a Large Clinical Sample .** *Assessment,* V.18, pp.27-38 .

Roy, B., Sinha, R. & Suman, S. (2013) **Emotional Intelligence and Academic Achievement Motivation among Adolescents : A Relationship Study .** *Journal of Arts, Science & Commerce*, V.IV, pp.126-130 .

Shearer, B. (2001) **The Multiple Intelligences Developmental Assessment Scales for Adolescents (TEEN-MIDAS)** . Retrieved from : http://www.MIResearch.org .

Shearer, B. (2006a) **Criterion Related Validity of The MIDAS Assessments** . Retrieved from : http://www.MIResearch.org .

Shearer, B. (2006b) **Exploring The Relationship Among The Multiple Intelligences and Emotional Intelligence** . Retrieved from : http://www.MIResearch.org .

Shearer, B. (2006c) **Large Scale Factor Analysis of a Multiple Intelligences Self-Assessment** . Retrieved from : http://www.MIResearch.org .

Shearer, B. (2006d) **Reading and Multiple Intelligences** . Retrieved from : http://www.MIResearch.org .

Shearer, B. (2006e) **Towards an Integrated Model of Triarchic and Multiple Intelligences** . Retrieved from : http://www.MIResearch.org .

Shearer, B. (2012) **Cross Cultural Factor Analytic Studies of a Multiple Intelligences Self-Assessment** . *The International Journal of Educational and Psychological Assessment* , V.12, pp.1-19 .

Steinmayr, R. & Spinath, B. (2009) **The Importance of Motivation as a Predictor of School Achievement** . *Learning and Individual Differences*, V.19, pp.80-90 .

Sternberg, R. J. (2000) **The Concept of Intelligence .** In : R. J. Sternberg (Ed.) ***Handbook of Intelligence*** . Cambridge : Cambridge University Press . pp.3-15 .

Sternberg, R. J. (2005) **The Theory of Successful Intelligence** . *Interamerican Journal of Psychology*, V.39, pp.189-202 .

Sternberg, R. J. (2009) **Sketch of Componential Subtheory of Human Intelligence .** In : J. C. Kaufman & E. L. Grigorenko (Ed.) ***The Essential Sternberg : Essays on Intelligence, Psychology and Education*** . Cambridge : Cambridge University Press . pp.3-31 . New York : Springer Publishing Company .

Tella, A. (2007) **The Impact of Motivation on Student's Academic Achievement and Learning Outcome in Mathematics among Secondary School Students in Nigeria .** *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, V.3, pp149-156 .

Tulbure, C. (2012) **Investigating The Relationships Between Teaching Strategies and Learning Styles in Higher Education** . *Acta Didactica Napocensia*, V.5, pp.65-74 .

Ultanir, E., Ultanir, Y. G. & Temel, G. O. (2012) **The Examination of University Students' Learning Styles by Means of Felder-Silverman Index** . *Education and Science*, V.37, pp.29-42 .

Visser, B. A., Ashton, M. C. & Vernon, P. A. (2006) **Beyond g : Putting Multiple Intelligences Theory to The Test** . *Intelligence*, V.34, pp.487-502 .

Wilson, M. L. (2011) ***Students' Learning Styles Performance and Teachers' Instructional Strategies : Correlations Between Matched Styles and Academic Achievement*** . Ph.D. Dissertation, Liberty University .

Wong, J. (2004) **Are the Learning Styles of Asian International Students Culturally or Contextually Based?** . *International Education Journal* , V. 4, pp.154-166.

Wu, C., Dale, N. B. & Bethel, L. J. (1998) **Conceptual Models and Cognitive Learning Styles in Teaching Recursion** . pp.292-296 .

Zywno, M. S. (2003) ***A Contribution to Validation of Score Meaning for Felder-Soloman's Index of Learning Styles*** . Paper Proceedings of the American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition .

Personality Dimensions , Multiple Intelligences , Learning Styles and Academic Achievement Motivation related to Academic Achievement

Dr. Luai K. Ghabr

Abstract : Current study aimed : (1) recognition relationships among Five Factor of Personality , Multiple Intelligences , Learning Styles , Academic Achievement Motivation , and Academic Achievement , (2) measure ability of Five Factor of Personality , Multiple Intelligences , Learning Styles , Academic Achievement Motivation , Gender and Father and Mother Achievement to predicted Academic Achievement . applied seven scales : NEO-PI-R , MIDAS , LSS , ILS , AMS , IOAM-SOAM , and SAM , on student sample consist of 94 male and female . After data analysis , appear there is significance positive correlation between Academic Achievement and : Conscientiousness and Achievement Striving , ideas , logical Intelligence , Independence and Learning Styles , and Cognition , and significance negative correlation with Natural Intelligence and Avoidant and Global Learning Styles . By use stepwise multiple regression analysis , defined five significance predictors to Academic Achievement : Independence Style , Conscientiousness , Achievement Striving , logical Intelligence and cognition . Depend on this results , formulated " Social Scientific Academic Achievement Model for Iraqi Student " , and presented some recommendations and suggestions .

Key Words : Five Factor of Personality , Multiple Intelligences , Learning Styles , Academic Achievement Motivation , Academic Achievement .