

## الباب الرابع

### عرض البيانات وتحليلها ومناقشتها

أ. لمحة عن ميدان البحث وتعليم النحو فيه

١. البيانات عن قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أنتساري الإسلامية الحكومية

بنجرماسين

يقع قسم تعليم اللغة العربية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية الحكومية أنتساري بمدينة بنجرماسين، تحديدا على شارع أحمد ياني عند الكيلو ٤,٥، وهو أحد الأقسام الأكاديمية المتميزة في منطقة كاليمانتان الجنوبية. تأسس هذا القسم عام ١٩٧٥ تحت مسمى برنامج اللغة العربية، ثم تطور عام ١٩٩٥ ليصبح برنامجا متكاملًا لتعليم اللغة العربية بعد اعتماد منهج دراسي متخصص.

شهد القسم تطورا ملحوظا في مسيرته الأكاديمية، حيث حصل على الاعتماد الأول بدرجة "جيد" من الهيئة الوطنية لاعتماد التعليم العالي عام ٢٠٠٠. وتوالت بعدها نجاحات البرنامج، فحصل على الترخيص الرسمي من وزارة الشؤون الدينية عام ٢٠٠٣، ثم جدد الترخيص عام ٢٠٠٨. كما حافظ البرنامج على تميزه من خلال سلسلة من عمليات إعادة الاعتماد في أعوام ٢٠٠٩ و ٢٠١٤ و ٢٠١٩، حيث احتفظ بتصنيف "جيد" قبل أن يصل إلى قمة التميز بحصوله على الاعتماد بدرجة "ممتاز" عام ٢٠٢١.

والآن، قامت الهيئة الوطنية لاعتماد مؤسسات التعليم العالي (BAN-PT) بموجب القرار رقم ٩٧٠/س.ك/بان-بت/أك.ك.ب/س/III/2024 الصادر عن مدير المجلس التنفيذي للهيئة، بإعتماد برنامج تعليم اللغة العربية (مرحلة البكالوريوس) في الجامعة أنتساري الإسلامية الحكومية بنجرماسين بدرجة "اعتماد

متميز". وهذا الاعتماد ساري المفعول رسمياً ابتداءً من تاريخ ١٩ مارس ٢٠٢٤ وحتى ٥ يناير ٢٠٢٦.

٢. رؤية قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أنتساري الإسلامية الحكومية بنجرماسين  
وهدفه

(أ) الرؤية:

الريادة في تطوير تعليم اللغة العربية المبتكر القائم على البنائية واللسانيات  
التواصلية في إطار تكاملي مستند إلى الحكمة المحلية.

(ب) أهداف برنامج تعليم اللغة العربية

(١) إعداد معلمي اللغة العربية المؤهلين للمراحل التعليمية (المدارس  
الابتدائية/المدارس الإسلامية الابتدائية، المدارس الإعدادية/المدارس  
الإسلامية الإعدادية، المدارس الثانوية/المدارس الإسلامية الثانوية)  
القادرين على تصميم وتنفيذ تعليم اللغة العربية بمنهجية بنائية تواصلية،  
مع دمج القيم المحلية في العملية التعليمية.

(٢) إنتاج مساعدي باحثين يساهمون في تطوير علم تعليم اللغة العربية من  
خلال أبحاث قائمة على الإطار التكاملي والقيم المحلية.

(٣) تخرج ممارسين/رواد أعمال متمكنين ومحترفين يلبون احتياجات المجتمع  
بدمج علوم تعليم اللغة العربية والتقنية والتعليم الإسلامي.

(٤) إرساء نظام عمل احترافي فعال وكفاء لدعم تنفيذ "تري دارما" التعليم  
العالي.

(٥) إقامة شراكات تعاونية مفيدة مع مؤسسات أخرى على المستويات  
الإقليمية والوطنية والدولية لدعم تنفيذ "تري دارما" التعليم العالي.

(ج) استراتيجيات التحقيق

لتحقيق الرؤية، تم تحديد الأولويات التالية:

- ١) تطوير منهج دراسي مبتكر وملائم
  - ٢) تعزيز كفاءة أعضاء هيئة التدريس في منهجيات التعليم البنائية والتواصلية
  - ٣) تطوير واستخدام تقنيات تعليمية داعمة لتعليم العربية
  - ٤) تحسين المهارات التواصلية للطلبة في اللغة العربية
  - ٥) دمج القيم الإسلامية والحكمة المحلية في التعليم
  - ٦) تعزيز التعاون مع المؤسسات التعليمية والثقافية
  - ٧) تحسين جودة البحث العلمي وخدمة المجتمع
- (د) ملامح الخريجين:

- ١) معلمو لغة عربية للمدارس/المدارس الإسلامية (الابتدائية، الإعدادية، الثانوية)
  - ٢) مساعدو باحثين في مجال تعليم العربية
  - ٣) ممارسون/رواد أعمال في مجال تعليم العربية
  - ٤) محترفون متمكنون يجمعون بين علوم تعليم العربية والتقنية والتعليم الإسلامي، مع إتقان المهارات اللغوية الأجنبية.
٣. المحاضرون في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أنتساري الإسلامية الحكومية بنجرماسين

- أما أسماء الأساتذة الدائمين الذين يدرسون في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أنتساري الإسلامية الحكومية بنجرماسين كما يلي:
- أ) الأستاذ الدكتور أحمد مرادي، الماجستير
  - ب) الأستاذ الدكتور فيصل مبارك سيف، الماجستير
  - ج) الدكتور رحمت صادقين، الماجستير
  - د) الدكتورة إني مطمئنة، الماجستير
  - هـ) الدكتور توفيق الرحمن، الماجستير

- و) الدكتور عاشقين نور، الماجستير  
 ز) الدكتورة رضا ضارماواقي، الماجستير  
 خ) الدكتورة فاطوية نور، الماجستير  
 ط) الدكتورة سيتي مفلحة، الماجستير  
 ي) حسب الله، الماجستير  
 ك) عارف الرحمن حكيم، الماجستير  
 ل) محمد شمس الدين نور، الماجستير  
 م) محمد نادر، الماجستير  
 ن) فتح الله منادي، الماجستير  
 س) محمد كامل رمى أونشار، الماجستير  
 ع) أحمد عارفين، الماجستير  
 ف) محمد إقبال الشوقي، الماجستير  
 ص) مخلص أنصاري، الماجستير

#### ٤ . تعليم النحو في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أنتساري الإسلامية الحكومية

##### بنجرماسين

يتضمن تعليم النحو في قسم تعليم اللغة العربية جامعة أنتساري الإسلامية الحكومية بنجرماسين في مواد التراكيب التي يتعلمها طلبة الفصل الدراسي الأول والثاني والثالث.

مواد التراكيب في قسم تعليم اللغة العربية جامعة أنتساري الإسلامية الحكومية بنجرماسين تنقسم إلى ثلاثة أقسام وهي:

- أ) تركيب المرفوعات  
 ب) تركيب المنصوبات  
 ج) تركيب التوابع

مواد التراكيب التي درست خلال فترة البحث هي مادة تركيب المنصوبات، وهي مادة تدرس لطلبة المستوى الثاني. وتنقسم فصول هذه المادة إلى قسمين، وهما: الفصل (أ) والفصل (ب)، ويدرسها أستاذ واحد، وهو الأستاذ عارف الرحمن الحكيم، الماجستير.

تتكون مادة التركيب من ستة مواضيع، وهي: المفعول به، المفعول المطلق، المفعول لأجله، الحال، التمييز، والاستثناء. يدرس كل موضوع خلال لقائين، حيث تكون مدة كل لقاء مئة دقيقة. فعلى سبيل المثال، في موضوع "المفعول به"، يخصص اللقاء الأول للمناقشة الجماعية مع الزملاء، مع التركيز على التعلم الذاتي لفهم المادة المحددة مسبقاً، ثم يتبع ذلك بتكليف فردي. وفي الأسبوع التالي، يخصص اللقاء الثاني لمناقشة نتائج إنجاز التكليف، وتصحيح الأخطاء التي وقع فيها الطلبة، وذلك تحت إشراف وتوجيهات المحاضر.

## ب. عرض البيانات

يتضمن هذا البحث طلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أنتساري الإسلامية الحكومية بينجارماسين كمجتمع للبحث. ويتكون مجتمع البحث من (٥٦) طالبا ممن يدرسون مادة تركيب المنصوبات في المستوى الثاني. مادة تركيب المنصوبات هو جزء من مواد النحو التي تدرس ضمن مواد التراكيب، والتي تشمل ثلاث مواد تدرس للطلبة بشكل متسلسل من المستوى الأول إلى المستوى الثالث، وهي: تركيب المرفوعات، تركيب المنصوبات، وتركيب التوابع. أما مادة تركيب المنصوبات التي يتناولها هذا البحث، فهي المادة التي تدرس في المستوى الثاني.

بدأ هذا البحث بالدراسة المبدئية من خلال إجراء مقابلة مع محاضر مادة تركيب المنصوبات، وهو الأستاذ عارف رحمن حكيم الماجستير، بالإضافة إلى الملاحظة و توزيع الاستبانة لطلبة الذين يدرسون هذه المادة، وجمع البيانات المتعلقة

بعدهم، حيث إنهم موزعون على فصلين: الفصل (أ) والفصل (ب)، ويبلغ عدد طلبة الفصل (أ) سبعة وعشرين طالبا، وعدد طلبة الفصل (ب) تسعة وعشرين طالبا.

ثم قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة على الطلبة عبر نموذج جوجل ( Google Form) الذي تم إرساله في شكل رابط، وتواصلت معهم عبر واتساب في الفترة من ٥ إلى ١٦ مايو ٢٠٢٥. قامت الباحثة بتوزيع استبيان مكون من ٤٤ سؤالاً لقياس نموذج للشخصية الخمسة الكبرى، و ١٠ أسئلة لقياس الكفاءة الذاتية، و ٣٨ سؤالاً لقياس التعلم المنظم ذاتيا، ليصبح المجموع الكلي للأسئلة ٩٢ سؤالاً. وقد غطى الاستبيان الجوانب الرئيسية للدراسة من خلال تقسيمه إلى ثلاثة أقسام رئيسية تركز كل منها على بعد من أبعاد البحث.

بلغ العدد الإجمالي النهائي للمستجيبين في هذا البحث ٥٤ طالبا، أي أقل باثنين من العدد المفترض وهو ٥٦ طالبا. ويعود سبب هذا النقص إلى انسحاب طالبين من مقرر المادة. وبعد جمع البيانات، قامت الباحثة بتفريغها في ملف إكسل، ثم حولت الإجابات إلى درجات وفق مقياس ليكرت المعتمد، سواء بالنسبة للعبارة الإيجابية أو السلبية. ثم تبع ذلك إجراءات اختبار الصلاحية والموثوقية لفقرات الاستبانة.

## ٢. اختبار صلاحية الأداة

ينقسم اختبار صلاحية الأداة في هذا البحث إلى قسمين، وهما صلاحية المحتوى وصلاحية البناء. يهدف تقييم صلاحية المحتوى في هذا البحث إلى التأكد من أن الأدوات المستخدمة تمثل بدقة وشمولية المجال المفاهيمي الذي يتم قياسه، وأن تكون ذات صلة ووضوح وفقا لأهداف البحث.

تم تقييم صلاحية المحتوى من خلال تقييم مدى ملاءمة البنود في الأداة للمباني النظرية قيد البحث، وهي التعلم المنظم ذاتيا، والكفاءة الذاتية، والشخصية

الخمسة الكبرى، وكذلك التحقق من وضوح اللغة ودقة المعنى، خاصة وأن هذه الأداة مقتبسة من اللغة الإنجليزية.

لهذا السبب، تم إجراء تقييم صحة المحتوى من خلال تقنية حكم الخبراء (*Expert Judgement*) بمشاركة خبيرين من مجالات مختلفة. كان الخبير اللغوي مسؤولاً عن تقييم دقة الترجمة والقواعد اللغوية ووضوح الجمل للتأكد من عدم وجود أي تشويه للمعنى بعد عملية التكييف اللغوي.

وفي الوقت نفسه، قام خبير علم النفس بتقييم مدى ملاءمة البنود مع البنى النفسية التي يتم قياسها، والتحقق من تغطية الجوانب المهمة لكل متغير، وتحديد إمكانية وجود بنود متحيزة أو غامضة. ووفر التعاون بين هذين الخبيرين تقييماً شاملاً يجمع بين المنظورين اللغوي التقني اللغوي والنفسي المفاهيمي. وأصبحت نتائج هذا التقييم أساساً لتنقيح الأداة قبل إجراء مزيد من الاختبارات لصحة البناء والموثوقية، بحيث لم تكن الأداة الناتجة صالحة من حيث المضمون فحسب، بل كانت أيضاً جاهزة للاستخدام في جمع البيانات البحثية.

قامت الباحثة بإجراء تحكيم الخبراء وإرسال ملف عناصر الأداة بالإضافة إلى الملف الأصلي للمقياس عبر البريد الإلكتروني، وقد تم اختيار الخبيرين اللغويين الدكتورة الحاجة نور مولدية الماجستير كخبير في اللغة وشانتي كومالاساري الماجستير (في علم النفس) كخبير في علم النفس، وقد تم إجراء تحكيم الخبراء في الفترة من ٢١ أبريل ٢٠٢٥ إلى ٥ مايو.

وقد جاءت نتائج حكم الخبراء في شكل تغذية راجعة تحتوي على ملاحظات حول التحسينات، مثل اختيار الكلمات الأكثر استخداماً في الحياة اليومية، وتغيير البنود السلبية إلى محايدة، وتغيير بعض البنود لتكون أكثر تحديداً، وتبسيط الجمل الطويلة جداً، وتبسيط الجمل لتسهيل فهمها، ثم قامت الباحثة

بمراجعة بنود المقياس وفقا للتغذية الراجعة، ومناقشتها مرة أخرى مع الخبراء حتى تكون الأداة جاهزة للتوزيع على المبحوثين.

يتم قياس صلاحية البناء بعد عملية توزيع الاستبيان وجمع البيانات من المستجيبين. يتم تحويل بيانات الاستبيان التي تستخدم مقياس ليكرت (بخيارات: موافق بشدة، موافق، غير موافق، غير موافق بشدة) إلى قيم رقمية. بالنسبة للعبارات الإيجابية (Favorable)، تكون عملية التحويل كالتالي: موافق بشدة=٤، موافق=٣، غير موافق=٢، غير موافق بشدة=١. أما بالنسبة للعبارات السلبية (Unfavorable)، فإن التقييم يكون معكوسا: موافق بشدة=١، موافق=٢، غير موافق=٣، غير موافق بشدة=٤.

فالخطوة التالية التي اتخذتها الباحثة هي قياس صلاحية البناء لمقياس التعلم المنظم ذاتيا، والكفاءة الذاتية، والشخصية الخمسة الكبرى باستخدام التحليل الإحصائي بمساعدة من برنامج SPSS ٣٠,٠ باستخدام *Product Moment Pearson*. إذا كانت  $r$  قيمة  $>$  جدول  $r$  (قيمة أكبر من  $r$  جدول) عند مستوى دلالة ٥٠٪، فهذا يعني أن الأداة صالحة. وإذا كانت  $r$  قيمة  $<$  جدول  $r$  (قيمة أصغر من  $r$  جدول) عند مستوى دلالة ٥٠٪، فهذا يعني أن الأداة غير صالحة. فيتم الإعلان عن صحة عناصر كل متغير من متغيرات البحث إذا كان عدد  $r_{hitung} > ٠,٢٦٦$  (مع  $n = ٥٥$ ) و  $sig. < ٠,٠٥$ . وعلى العكس من ذلك، إذا كان عدد  $r_{hitung} < ٠,٢٦٦$  (مع  $n = ٥٥$ ) و  $sig. > ٠,٠٥$ . يتم الإعلان عن إلغاء الأسئلة الواردة في مقياس البحث.

بناء على نتائج اختبار صلاحية الأداة باستخدام التحليل الإحصائي، تم الحصول على نتائج تظهر أنه من بين ٤٤ بنودا في مقياس والشخصية الخمسة الكبرى، هناك ٣٩ بنودا تم اعتبارها صالحة و ٥ بنودا تم استبعادها وهي البند رقم

٦، ٨، ٣٥، ٣٧، و٤٤. فيما يلي تفاصيل ونتائج اختبار صلاحية مقياس الشخصية الخمسة الكبرى.

#### جدول ٤-١ صلاحية مقياس الشخصية الخمسة الكبرى

أبعاد	عدد البنود الملغاة	عدد البنود الصالحة
الانبساطية	1	7
القبولية	1	8
يقظة الضمير	1	8
العصابية	-	8
الإنفتاح	2	8
<b>العدد</b>	<b>5</b>	<b>39</b>

ومن بين ١٠ بنود في مقياس الكفاءة الذاتية، هناك ٩ بنود تم اعتبارها صالحة و١ بند تم استبعاده وهو البند رقم ١. فيما يلي تفاصيل ونتائج اختبار صلاحية مقياس الكفاءة الذاتية.

#### جدول ٤-٢ صلاحية مقياس الكفاءة الذاتية

جوانب	عدد البنود الملغاة	عدد البنود الصالحة
مستوى	1	3
العمومية	-	3
القوة	-	3
<b>العدد</b>	<b>1</b>	<b>9</b>

ومن بين ٣٨ بنود في مقياس التعلم المنظم ذاتيا، هناك ٣٧ بنود تم اعتبارها صالحة و١ بند تم استبعاده وهو البند رقم ١٣. فيما يلي تفاصيل ونتائج اختبار صلاحية مقياس التعلم المنظم ذاتيا.

## جدول ٤-٣ صلاحية مقياس التعلم المنظم ذاتيا

جوانب	عدد البنود الملغاة	عدد البنود الصالحة
الإدراك الأكاديمي	-	14
الدافع	1	14
السلوك الأكاديمي	-	9
<b>العدد</b>	<b>1</b>	<b>37</b>

وبعد إجراء اختبار صلاحية لجميع بنود أداة البحث، تبين أن هناك بعض البنود لم تستوف معايير الصلاحية، إذ كانت قيم الارتباط فيها أقل من قيمة (r) الجدول ولم تكن دالة إحصائياً عند مستوى الثقة المعتمد. وبناء على ذلك، اعتبرت تلك البنود ملغاة ولم تدرج في التحليل اللاحق. ثم أجرت الباحثة اختبار موثوقية باستخدام البنود التي ثبت صدقها فقط، بهدف معرفة مدى اتساق تلك البنود في قياس البعد المقصود بشكل مستمر. وعليه، فإن نتائج اختبار موثوقية تعكس درجة الاتساق للأداة بعد تصفيتها بناء على نتائج اختبار صلاحية.

## ٣. اختبار موثوقية الأداة

الموثوقية هي مؤشر على الاتساق الداخلي لأداة القياس، والذي يظهر مدى ترابط العناصر (البنود) داخل البناء المفاهيمي وقياسها لنفس المفهوم. في هذا البحث، تم اختبار الموثوقية باستخدام ألفا كرونباخ عبر برنامج SPSS، وفق المعايير إذا كانت قيمة ألفا كرونباخ  $> 0,60$  (قيمة ألفا كرونباخ أكبر من  $0,60$ ) فهذا يعني أن الأداة موثوقة. إذا كانت قيمة ألفا كرونباخ  $< 0,60$  (قيمة ألفا كرونباخ أصغر من  $0,60$ ) فهذا يعني أن الأداة غير موثوقة.

و نتائج اختبار الموثوقية لمقياس الشخصية الخمسة الكبرى، والكفاءة

الذاتية، والتعلم المنظم ذاتيا كالتالي:

### أ) موثوقية مقياس سمات الشخصية الخمسة الكبرى

مقياس سمات الشخصية الخمسة الكبرى يتكون من خمسة أبعاد: الانبساطية، والقبولية، وبقظة الضمير، والعصابية، والانفتاح. فيما يلي نتائج تحليل الموثوقية لكل بعد:

#### ١) الانبساطية

جدول ٤-٤ موثوقية أولية مقياس الشخصية الخمسة الكبرى (بعد الانبساطية)

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
0,594	7

كانت قيمة كرونباخ ألفا (*Cronbach's Alpha*) الأولية لهذا البعد هي ٠,٥٩٤، مما يدل على أن الموثوقية غير كافية. ولذلك، تم إجراء تقييم لكل بند لتحديد مصدر المشكلة. وبعد إجراء حذف العنصر ذو أعلى قيمة في عمود "Cronbach's Alpha if Item Deleted"، وهو العنصر VAR05 (البند رقم ٢٦ في مقياس الشخصية الخمسة الكبرى)، أصبح معامل ألفا كرونباخ ٠,٦٠٩، مما يعني أن الأداة أصبحت موثوقة، كما في الجدول التالي:

جدول ٤-٥ موثوقية مقياس الشخصية الخمسة الكبرى (بعد الانبساطية)

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
0,609	6

#### ٢) القبولية

أما قيمة كرونباخ ألفا (*Cronbach's Alpha*) لهذا البعد هي ٠,٦٥٣، مما يدل على أن الأداة أصبحت موثوقة، كما في الجدول التالي:

جدول ٤-٦ موثوقية مقياس الشخصية الخمسة الكبرى (بعد القبولية)

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
0,653	8

(٣) يقظة الضمير

أما قيمة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لهذا البعد هي ٠,٧٧٣، مما يدل على أن الأداة أصبحت موثوقة، كما في الجدول التالي:

جدول ٤-٧ موثوقية مقياس الشخصية الخمسة الكبرى (بعد يقظة الضمير)

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
0,773	8

(٤) العصائية

أما قيمة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لهذا البعد هي ٠,٧٦٩، مما يدل على أن الأداة أصبحت موثوقة، كما في الجدول التالي:

جدول ٤-٨ موثوقية مقياس الشخصية الخمسة الكبرى (بعد العصائية)

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
0,769	8

(٥) الإنفتاح

أما قيمة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لهذا البعد هي ٠,٧٠٦، مما يدل على أن الأداة أصبحت موثوقة، كما في الجدول التالي:

جدول ٤-٩ موثوقية مقياس الشخصية الخمسة الكبرى (بعد الإنفتاح)

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
0,706	8

(ب) موثوقية مقياس الكفاءة الذاتية

قيمة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لهذا المقياس هي ٠,٩١٤، مما يدل على أن الأداة أصبحت موثوقة، كما في الجدول التالي:

جدول ٤-١٠ موثوقية مقياس الكفاءة الذاتية

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	N of Items	موثوقية
0,914	9	(ج)

مقياس التعلم المنظم ذاتيا

قيمة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لهذا المقياس هي ٠,٩٢٦، مما يدل على أن الأداة أصبحت موثوقة، كما في الجدول التالي:

جدول ٤-١١ موثوقية مقياس التعلم المنظم ذاتيا

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
0,926	37

مقياس التعلم المنظم ذاتيا يتكون من ثلاثة أبعاد الإدراك الأكاديمي،

الدافع الأكاديمي، والسلوك الأكاديمي. فيما يلي نتائج تحليل الموثوقية لكل بعد:

### (١) الإدراك الأكاديمي

قيمة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لهذا المقياس هي ٠,٨٧٧،

مما يدل على أن الأداة أصبحت موثوقة، كما في الجدول التالي:

#### جدول ٤-١٢ موثوقية مقياس الإدراك الأكاديمي

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
0,877	14

### (٢) الدافع الأكاديمي

قيمة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لهذا المقياس هي ٠,٨٦٨،

مما يدل على أن الأداة أصبحت موثوقة، كما في الجدول التالي:

#### جدول ٤-١٣ موثوقية مقياس الدافع الأكاديمي

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
0,868	14

### (٣) السلوك الأكاديمي

قيمة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لهذا المقياس هي ٠,٦٦٧،

مما يدل على أن الأداة أصبحت موثوقة، كما في الجدول التالي:

#### جدول ٤-١٤ موثوقية مقياس السلوك الأكاديمي

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
0,667	9

والخلاصة لنتائج اختبار الموثوقية لمقياس الشخصية الخمسة الكبرى، والكفاءة الذاتية، والتعلم المنظم ذاتيا كما في الجدول التالي:

#### جدول ٤-١٥ خلاصة نتائج اختبار الموثوقية

مقياس	قيمة كرونباخ ألفا	عدد البنود	نتيجة
الانبساطية	٠,٦٠٩	٦	موثوقة
القبولية	٠,٦٥٣	٨	موثوقة
يقظة الضمير	٠,٧٧٣	٨	موثوقة
العصائية	٠,٧٦٩	٨	موثوقة
الإنفتاح	٠,٧٠٦	٨	موثوقة
الكفاءة الذاتية	٠,٩١٤	٩	موثوقة
التعلم المنظم ذاتيا	٠,٩٢٦	٣٧	موثوقة
الإدراك الأكاديمي	٠,٨٧٧	١٤	موثوقة
الدافع الأكاديمي	٠,٨٦٨	١٤	موثوقة
السلوك الأكاديمي	٠,٦٦٧	٩	موثوقة

بعد إجراء اختبار الصلاحية والموثوقية، فإن الخطوة التالية هي إجراء التحليل الإحصائي بناء على البنود التي ثبت صدقها و موثوقيتها. وعلى الرغم من وجود بعض البنود التي اعتبرت ساقطة بناء على نتائج اختبار الصلاحية، فإن الباحثة لم يتعد توزيع الاستبانة. ويعزى ذلك إلى أن اختبار الصلاحية يهدف في الأصل إلى انتقاء البنود التي تقيس فعليا البناء النظري المقصود. وقد تم استبعاد البنود التي لم تستوف معايير صلاحية من التحليل اللاحق. ثم أجري اختبار الموثوقية باستخدام البنود التي اجتازت اختبار صلاحية فقط. وبذلك

فإن قيمة الموثوقية الناتجة تعكس مدى الاتساق الداخلي للأداة التي تم التحقق من صدقها. وعليه، تعد البيانات التي جمعت صالحة ويمكن استخدامها في التحليل التالي دون الحاجة إلى إعادة جمعها من جديد.

## ج. تحليل البيانات

### ١. اختبار الفروض الكلاسيكية

#### أ) اختبار الحالة الطبيعية (Normality Test)

يستخدم اختبار الحالة الطبيعية لمعرفة ما إذا كانت بيانات العينة موزعة طبيعياً أم لا. وقد تم إجراء اختبار التوزيع الطبيعي من خلال اختبار كولموغوروف-سميرنوف Kolmogorov-Smirnov الإحصائي باستخدام برنامج SPSS ٣٠،٠٠٠.

القاعدة المستخدمة لتحديد التوزيع الطبيعي هي كما يلي:

١) إذا كان  $(tailed-2) Asymp. Sig > ٠,٠٥$  أكبر

من  $(٠,٠٥)$  فإن البيانات موزعة توزيعاً طبيعياً

٢) إذا كان  $(tailed-2) Asymp. Sig < ٠,٠٥$  أصغر

من  $(٠,٠٥)$  فإن البيانات ليست موزعة توزيعاً طبيعياً.

وأظهرت نتائج اختبار الحالة الطبيعية في هذا البحث على مقياس التعلم المنظم ذاتياً، والكفاءة الذاتية، والشخصية الخمسة الكبرى أن قيمة  $(tailed-2) Asymp. Sig$  بلغت  $٠,٠٢٠٠$  وهي أكبر من  $٠,٠٥$ ، مما يشير إلى أن البيانات في هذا البحث موزعة توزيعاً طبيعياً، كما في الجدول التالي:

#### جدول ٤-١٦ اختبار الحالة الطبيعية

لمقياس التعلم المنظم ذاتياً، والكفاءة الذاتية، والشخصية الخمسة الكبرى

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Unstandardized Residual
N		54
Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	0,000000

	Std. Deviation		6,85450047
Most Extreme Differences	Absolute		0,093
	Positive		0,093
	Negative		-0,066
Test Statistic			0,093
Asymp. Sig. (2-tailed) <sup>c</sup>			,200 <sup>d</sup>
Monte Carlo Sig. (2-tailed) <sup>e</sup>	Sig.		0,289
	99% Confidence Interval	Lower Bound	0,277
		Upper Bound	0,300

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

d. This is a lower bound of the true significance.

e. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 743671174.

### (ب) اختبار التعدد الخطي (Multicollinearity)

تم إجراء اختبار التعدد الخطي لكل نموذج من نماذج الانحدار الثلاثة التي تتنبأ بأبعاد التعلم المنظم ذاتيا، وهي: الإدراك الأكاديمي، الدافع الأكاديمي، والسلوك الأكاديمي. يهدف هذا الاختبار إلى معرفة ما إذا كانت هناك علاقة ارتباط عالية بين المتغيرات المستقلة (الشخصية الخماسية الكبرى والكفاءة الذاتية)، والتي قد تؤثر سلبا على صلاحية نموذج الانحدار. في هذا البحث، تم إجراء الاختبار من خلال قيمة Tolerance و عامل تضخم التباين (VIF) باستخدام SPSS. المعايير المستخدمة هي:

(١) إذا كانت قيمة  $Tolerance < 0.10$  (قيمة Tolerance أصغر من 0.10)، فهناك تعدد خطي.

(٢) إذا كانت قيمة  $VIF > 10$  (قيمة VIF أكبر من 10)، فهناك تعدد خطي.

(٣) إذا كانت قيمة  $Tolerance > 0.10$  (قيمة Tolerance أكبر من 0.10)، فلا يوجد تعدد خطي.

(٤) إذا كانت قيمة  $VIF < 10$  (قيمة VIF أصغر من 10)، فلا يوجد تعدد خطي.

أظهرت نتائج اختبار التعدد الخطي كما يلي:

### جدول ٤-١٧ اختبار التعدد الخطي

Coefficients<sup>a</sup>

Model		Collinearity Statistics	
		Tolerance	VIF
1	Extraversion	0,817	1,224
	Agreeableness	0,832	1,202
	Conscientiousness	0,553	1,809
	Neuroticism	0,636	1,572
	Openness	0,458	2,183
	SelfEfficacy	0,539	1,857

a. Dependent Variable: AcademicCognition,AcademicMotivation,Academicbehaviour

التفسير: تشير القيم إلى عدم وجود تعدد خطي بين المتغيرات المستقلة

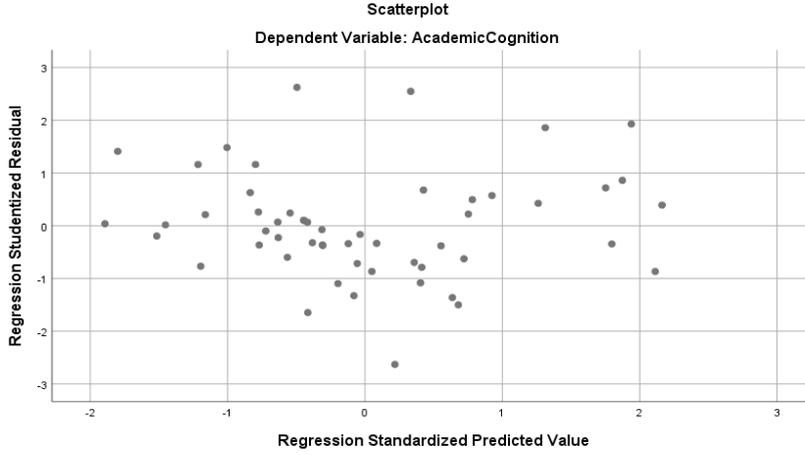
في هذا النموذج.

### (ج) اختبار عدم تجانس التباين (*Heteroscedasticity*)

في هذا البحث، تم استخدام اختبار الرسم المبعثر (Scatterplot) لتحليل وجود مشكلة عدم تجانس التباين بين بواقي النموذج (Residuals) والقيم المتوقعة (Predicted Values)، وذلك بالاعتماد على برنامج SPSS. تم تطبيق هذا الاختبار على ثلاثة نماذج انحدار منفصلة. وتستند معايير التقييم إذا كانت النقاط منتشرة بشكل عشوائي دون نمط محدد، النموذج يخلو من مشكلة عدم تجانس التباين. وإذا شكلت النقاط نمطا محددًا (مثل التجمع)، فهناك مشكلة عدم تجانس في التباين.

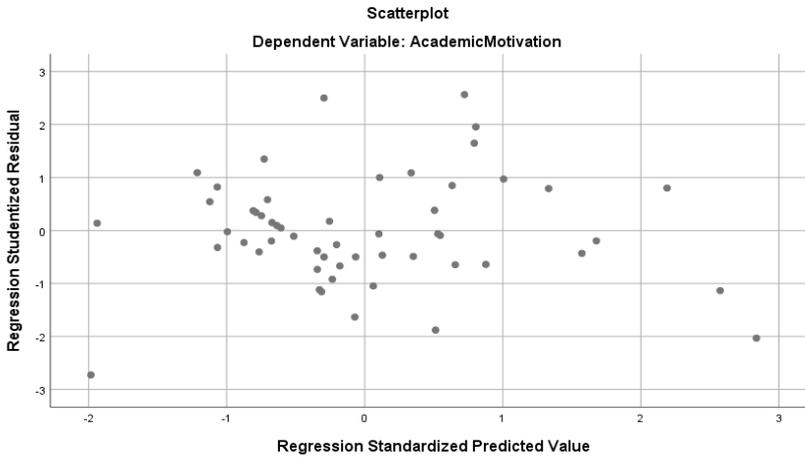
وأظهرت نتائج اختبار عدم تجانس التباين كما يلي:

### (١) الإدراك الأكاديمي



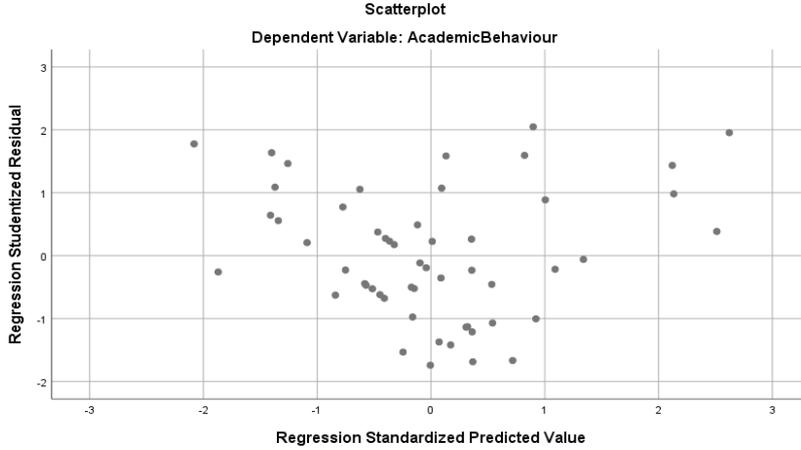
صورة ٤-١ اختبار عدم تجانس التباين (الإدراك الأكاديمي)  
يظهر الرسم المبعثر أن النقاط تنتشر بشكل عشوائي حول الخط الأفقي (الصفري)، دون أن تتخذ نمطا معيناً أو شكلاً متماثلاً (مثل القمع أو المنحنى).  
النتيجة: لا توجد مشكلة عدم تجانس التباين في هذا النموذج.

## ٢) الدافع الأكاديمي



صورة ٤-٢ اختبار عدم تجانس التباين (الدافع الأكاديمي)  
يلاحظ أيضاً أن انتشار النقاط يتم بطريقة غير منتظمة، وتبدو عشوائية إلى حد كبير دون نمط محدد.  
النتيجة: لا توجد مشكلة عدم تجانس التباين في هذا النموذج.

## ٣) السلوك الأكاديمي



### صورة ٤-٣ اختبار عدم تجانس التباين (السلوك الأكاديمي)

كما هو واضح في الرسم، تنتشر النقاط بشكل متناثر وغير منظم، مما يشير إلى غياب نمط معين.

النتيجة: لا توجد مشكلة عدم تجانس التباين في هذا النموذج.

## ٢. تحليل البيانات الوصفي

يستخدم الوصف البياني لتصنيف وقياس مستوى الشخصية الخمسة الكبرى (الانفتاح، ويقظة الضمير، والانبساطية، والقبولية، والعصابية)، والكفاءة الذاتية، والتعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة.

تم الحصول على المعلومات المتعلقة بهذه البيانات من خلال وظائف الإحصاء الوصفي الأساسية مثل الدرجة الدنيا، الدرجة العليا، المتوسط الحسابي (Mean)، والانحراف المعياري. ثم تستخدم هذه الدرجات لتحديد تصنيف كل متغير في فئات مثل منخفض، متوسط ومرتفع. لمعرفة النسبة المئوية للمعيار في الفئات الثلاث التي استخدمتها الباحثة، يمكن الرجوع إلى الجدول التالي:

### جدول ٤-١٨ صيغة تصنيف المستوى

الرقم	الفئات	المعيار
-------	--------	---------

$X < (M - 1,0 SD)$	منخفض	١
$(M - 1,0SD) \leq X < (M + 1,0SD)$	متوسط	٢
$X \geq (M + 1,0 SD)$	مرتفع	٣

الشرح:

X: الدرجة التي حصل عليها المشارك في المقياس

M: المتوسط الفرضي (الوسيط الإحصائي)

SD: الانحراف المعياري

ويهدف هذا التصنيف إلى إعطاء صورة عامة عن مستوى الخصائص النفسية لدى الطلبة في كل بعد من الأبعاد المدروسة. وقد تم تنفيذ جميع عمليات معالجة وتحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS. وتم الحصول على نتائج الإحصاء الوصفي كما يلي في الجدول:

#### جدول ٤-١٩ نتائج الإحصاء الوصفي

Descriptive Statistics						
	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Extraversion	54	11	12	23	17,04	2,154
Agreeableness	54	14	18	32	23,50	2,604
Conscientiousness	54	14	14	28	19,80	2,910
Neuroticism	54	18	11	29	20,56	3,869
Openness	54	14	18	32	24,56	2,806
SelfEfficacy	54	18	18	36	28,17	4,399
SelfRegulatedLearning	54	55	86	141	108,93	13,184
AcademicCognition	54	24	31	55	39,72	5,754
AcademicMotivation	54	28	28	56	43,70	5,410
AcademicBehaviour	54	16	20	36	25,50	3,369
Valid N (listwise)	54					

#### أ) صورة عن درجات الشخصية الخمسة الكبرى

باستخدام قيمة المتوسط الحسابي (M) والانحراف (SD)، تم الحصول على

تصنيف مستويات سمات الشخصية الخمس الكبرى على النحو التالي:

جدول ٤-٢٠ تصنيف مستويات سمات الشخصية الخمس الكبرى

الفئات	الانبساطية	القبولية	يقظة الضمير	العصابية	الإنفتاح
منخفض	$X < (17,04 - 2,154)$ $= X < 14,886$	$X < (23,50 - 2,604)$ $= X < 20,896$	$X < (19,80 - 2,910)$ $= X < 16,89$	$X < (20,56 - 3,869)$ $= X < 16,691$	$X < (24,56 - 2,806)$ $= X < 21,754$
متوسط	$14,886 \leq X < 19,194$	$20,896 \leq X < 26,104$	$16,89 \leq X < 22,71$	$16,691 \leq X < 24,429$	$21,754 \leq X < 27,366$
مرتفع	$X \geq (17,04 + 2,154)$ $= X \geq 19,194$	$X \geq (23,50 + 2,604)$ $= X \geq 26,104$	$X \geq (19,80 + 2,910)$ $= X \geq 22,71$	$X \geq (20,56 + 3,869)$ $= X \geq 24,429$	$X \geq (24,56 + 2,806)$ $= X \geq 27,366$

#### (١) الانبساطية

من نتائج بيانات درجات متغير الشخصية الخمسة بعد الانبساطية التي تتكون من ٦ بنود صالحة، تبين أن الدرجة الإجمالية الدنيا للإجابات هي ١٢، والدرجة الإجمالية القصوى هي ٢٣، ومتوسط درجة الإجابة هو ١٧,٠٤. تم تصنيف متغير الشخصية الخمسة الكبرى بعد الانبساطية من خلال تجميع البيانات بناء على المستويات: منخفض، متوسط، أو مرتفع، باستخدام برنامج SPSS، وتم عرض النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

#### جدول ٤-٢١ تصنيف الانبساطية

Extraversion					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rendah	6	11,1	11,1	11,1
	Sedang	41	75,9	75,9	87,0
	Tinggi	7	13,0	13,0	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

ومن خلال الجدول أعلاه، يتبين أن غالبية الطلبة الذين شاركوا في الدراسة (نسبة ٨٥,٩%) يقعون ضمن الفئة المتوسطة من سمة الانبساطية. ويفهم من ذلك أن معظم الطلبة لديهم مستويات معتدلة من الانبساطية، أي أنهم

ليسوا شديدي الانطواء ولا مفرطي الاجتماعية، بل يتسمون بمستوى تفاعل اجتماعي معتدل وقدرة مناسبة على التعبير عن الذات والتفاعل مع البيئة الدراسية. أما نسبة الطلبة الذين صنفوا ضمن الفئة المنخفضة للانبساطية فقد بلغت ١١،١%، وهم الطلبة الذين قد يظهر عليهم طابع الانطواء أو الميل إلى العزلة، مما قد يؤثر على مشاركتهم في الأنشطة الجماعية والتعلم التعاوني. في المقابل، بلغت نسبة الطلبة ذوي الانبساطية المرتفعة ١٣%، وهم من يتمتعون بقدرة عالية على التواصل والتفاعل، وقد يظهرون نشاطا أكبر في مواقف التعلم التي تتطلب تعبيراً عن الذات ومشاركة فعالة.

## (٢) القبولية

من نتائج بيانات درجات متغير الشخصية الخمسة بعد القبولية التي تتكون من ٨ بنود صالحة، تبين أن الدرجة الإجمالية الدنيا للإجابات هي ١٨، والدرجة الإجمالية القصوى هي ٣٢، ومتوسط درجة الإجابة هو ٢٣،٥٠. تم تصنيف متغير الشخصية الخمسة الكبرى بعد القبولية من خلال تجميع البيانات بناء على المستويات: منخفض، متوسط، أو مرتفع، باستخدام برنامج SPSS، وتم عرض النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

### جدول ٤-٢ تصنيف القبولية

Agreeableness					
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	1,00	5	9,3	9,3	9,3
	2,00	42	77,8	77,8	87,0
	3,00	7	13,0	13,0	100,0
Total		54	100,0	100,0	

من الجدول أعلاه، يتضح أن الغالبية العظمى من الطلبة المشاركين في هذا البحث، أي بنسبة ٧٧،٨%، يقعون في فئة المتوسط من بعد القبولية. وبدل هذا على أن معظم الطلبة يتمتعون بدرجة معتدلة من اللطافة، والتعاون، والثقة

بالآخرين، والاستعداد لتقديم المساعدة، وهي صفات مهمة في سياق التعلم التشاركي.

أما الطلبة الذين صنفوا في فئة المنخفض في هذا البعد فبلغت نسبتهم ٩,٣%. هؤلاء الطلبة قد يظهرون سلوكا أكثر استقلالية، وربما أقل ميلا للعمل الجماعي أو قبول وجهات نظر الآخرين، مما قد يؤثر على تفاعلهم في الأنشطة الصفية والمناقشات التعليمية. في المقابل، لم تتجاوز نسبة الطلبة ذوي التقبلية المرتفعة ١٣% فقط، وهم يميلون إلى إظهار مستوى عال من التعاطف والتعاون والانفتاح على الآخرين، مما يمكن أن ينعكس إيجابا على قدرتهم على التفاعل الإيجابي داخل بيئة التعلم.

### (٣) يقظة الضمير

من نتائج بيانات درجات متغير الشخصية الخمسة بعد يقظة الضمير التي تتكون من ٨ بنود صالحة، تبين أن الدرجة الإجمالية الدنيا للإجابات هي ١٤، والدرجة الإجمالية القصوى هي ٢٨، ومتوسط درجة الإجابة هو ١٩,٨٠. تم تصنيف متغير الشخصية الخمسة الكبرى بعد يقظة الضمير من خلال تجميع البيانات بناء على المستويات: منخفض، متوسط، أو مرتفع، باستخدام برنامج SPSS، وتم عرض النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

### جدول ٤-٢٣ تصنيف يقظة الضمير

Conscientiousness					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rendah	5	9,3	9,3	9,3
	Sedang	43	79,6	79,6	88,9
	Tinggi	6	11,1	11,1	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

من الجدول أعلاه، يتضح أن الغالبية العظمى من الطلبة المشاركين في هذا البحث، أي بنسبة ٧٩,٦%، يقعون في فئة المتوسط من بعد يقظة

الضمير. ويدل هذا على أن معظم الطلبة يتمتعون بدرجة معتدلة من التنظيم، والانضباط الذاتي، والإحساس بالمسؤولية، وهي صفات أساسية تساعد على إدارة الوقت والمهام الدراسية بفعالية.

أما الطلبة الذين صنفوا في فئة المنخفض في هذا البعد فبلغت نسبتهم ٣،٩%. هؤلاء الطلبة قد يواجهون صعوبة في الالتزام بالمواعيد، أو يظهرون قدرا أقل من التنظيم في الدراسة، مما قد يؤثر سلبا على أدائهم الأكاديمي وتقدمهم في التعلم الذاتي. في المقابل، لم تتجاوز نسبة الطلبة ذوي **يقظة الضمير المرتفعة** ١١،١% فقط، وهم يميلون إلى إظهار مستويات عالية من التخطيط والانضباط والدقة في تنفيذ المهام، مما يجعلهم أكثر استعدادا للاستفادة من أساليب التعلم المنظم ذاتيا، خاصة في بيئات تعليمية تتطلب استقلالية ومسؤولية فردية.

#### (٤) العصائية

من نتائج بيانات درجات متغير الشخصية الخمسة بعد العصائية التي تتكون من ٨ بنود صالحة، تبين أن الدرجة الإجمالية الدنيا للإجابات هي ١١، والدرجة الإجمالية القصوى هي ٢٩، ومتوسط درجة الإجابة هو ٢٠،٥٦. تم تصنيف متغير الشخصية الخمسة الكبرى بعد العصائية من خلال تجميع البيانات بناء على المستويات: منخفض، متوسط، أو مرتفع، باستخدام برنامج SPSS، وتم عرض النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

#### جدول ٤-٢٤ تصنيف العصائية

Neuroticism					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rendah	7	13,0	13,0	13,0
	Sedang	39	72,2	72,2	85,2
	Tinggi	8	14,8	14,8	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

من الجدول أعلاه، يتضح أن الغالبية العظمى من الطلبة المشاركين في هذا البحث، أي بنسبة ٧٢,٢%، يقعون ضمن الفئة المتوسطة في بعد "العصائية". ويدل هذا على أن معظم الطلبة لديهم مستوى متوسط من القلق والتوتر والانفعالية، مما يعني أنهم قد يواجهون بعض التحديات النفسية أثناء التعلم، لكن بدرجة معتدلة لا تعيقهم تماما عن مواصلة الدراسة وتنظيم تعلمهم الذاتي.

أما الطلبة الذين صنفوا ضمن الفئة المنخفضة في هذا البعد، فبلغت نسبتهم ١٣,٠%. وهؤلاء يتمتعون بدرجة عالية من الاستقرار العاطفي، ويظهرون قدرة أكبر على التحكم في مشاعرهم والتعامل مع المواقف الضاغطة بهدوء، مما قد يسهم إيجابا في تحفيزهم على التعلم الذاتي بشكل فعال ومنتظم.

في المقابل، بلغت نسبة الطلبة ذوي العصائية المرتفعة ١٤,٨%، وهم يميلون إلى إظهار مستويات عالية من القلق والانفعالية، ما قد يؤثر سلبا على قدرتهم على التركيز، وتنظيم التعلم، والتعامل مع التحديات الدراسية، خاصة في بيئات تعليمية تتطلب قدرا كبيرا من المبادرة والانضباط الذاتي.

## (٥) الإنفتاح

من نتائج بيانات درجات متغير الشخصية الخمسة بعد الإنفتاح التي تتكون من ٨ بنود صالحة، تبين أن الدرجة الإجمالية الدنيا للإجابات هي ١٨، والدرجة الإجمالية القصوى هي ٣٢، ومتوسط درجة الإجابة هو ٢٤,٥٦.

تم تصنيف متغير الشخصية الخمسة الكبرى بعد الإنفتاح من خلال تجميع البيانات بناء على المستويات: منخفض، متوسط، أو مرتفع، باستخدام برنامج SPSS، وتم عرض النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

### جدول ٤-٢٥ تصنيف الإنفتاح

Openness					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rendah	7	13,0	13,0	13,0
	Sedang	37	68,5	68,5	81,5

Tinggi	10	18,5	18,5	100,0
Total	54	100,0	100,0	

من الجدول أعلاه، يتضح أن الغالبية العظمى من الطلبة المشاركين في هذا البحث، أي بنسبة ٦٨,٥%، يقعون ضمن الفئة المتوسطة في بعد "الانفتاح". ويدل هذا على أن معظم الطلبة يتمتعون بدرجة معتدلة من حب الاستطلاع والانفتاح على التجارب الجديدة، مما قد يساهم في تنمية دافع التعلم لديهم وقدرتهم على التفاعل مع محتوى معرفي متنوع، دون أن يكون لديهم ميل مفرط للخروج عن المألوف.

أما الطلبة الذين صنفوا ضمن الفئة المنخفضة في هذا البعد، فبلغت نسبتهم ١٣,٥%. هؤلاء قد يميلون إلى التمسك بالروتين والتقليدية في أساليب التعلم، وقد يظهرون درجة أقل من الانفتاح الفكري، مما قد يحد من مرونتهم في استخدام استراتيجيات تعلم جديدة أو التفاعل مع أفكار غير مألوفة.

في المقابل، بلغت نسبة الطلبة ذوي الانفتاح المرتفع ١٨,٥%، وهم يتمتعون بدرجة عالية من الخيال، والإبداع، والانفتاح على تجارب وأفكار متنوعة، مما يجعلهم أكثر استعداداً لتجربة استراتيجيات تعلم جديدة والانخراط الفعال في التعلم الذاتي، خاصة في البيئات التعليمية التي تشجع على التفكير النقدي والاستكشاف المستقل.

### (ب) صورة عن درجة الكفاءة الذاتية

باستخدام قيمة المتوسط الحسابي (M) والانحراف (SD)، تم الحصول على

تصنيف مستوى الكفاءة الذاتية على النحو التالي:

### جدول ٤-٢٦ تصنيف مستوى الكفاءة الذاتية

المعيار	الفئات
$X < (28,17 - 4,399)$ $= X < 23,771$	منخفض

متوسط	$23,771 \leq X < 32,569$
مرتفع	$X \geq (28,17 + 4,399)$ $= X \geq 32,569$

من نتائج بيانات درجات متغير الكفاءة الذاتية التي تتكون من ٩ بنود صالحة، تبين أن الدرجة الإجمالية الدنيا للإجابات هي ١٨، والدرجة الإجمالية القصوى هي ٣٦، ومتوسط درجة الإجابة هو ٢٨،١٧. تم تصنيف متغير الكفاءة الذاتية من خلال تجميع البيانات بناء على المستويات: منخفض، متوسط، أو مرتفع، باستخدام برنامج SPSS، وتم عرض النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

#### جدول ٤-٢٧ تصنيف الكفاءة الذاتية

		Kategori			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rendah	6	11,1	11,1	11,1
	Sedang	38	70,4	70,4	81,5
	Tinggi	10	18,5	18,5	100,0
Total		54	100,0	100,0	

من الجدول أعلاه، يتضح أن الغالبية العظمى من الطلبة المشاركين في هذا البحث، أي بنسبة ٧٠,٤%، يقعون ضمن الفئة المتوسطة في متغير الكفاءة الذاتية. ويدل هذا على أن معظم الطلبة يمتلكون درجة معتدلة من الثقة في قدراتهم على أداء المهام الأكاديمية، مما يساعدهم على مواجهة التحديات الدراسية بدرجة مقبولة من الاستقلالية والتحكم الذاتي.

أما الطلبة الذين صنّفوا ضمن الفئة المنخفضة في هذا المتغير، فبلغت نسبتهم ١١,١%. وهؤلاء قد يعانون من ضعف الثقة بالنفس في مواقف التعلم، مما قد يؤدي إلى تجنبهم للتحديات الأكاديمية وتراجع مشاركتهم الفاعلة في عمليات التعلم الذاتي.

في المقابل، بلغت نسبة الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة ١٨,٥%، وهم يظهرون مستويات عالية من الإيمان بقدراتهم على تنظيم وتوجيه سلوكهم التعليمي، مما يجعلهم أكثر استعدادا للانخراط في التعلم المنظم ذاتيا، وخاصة في سياقات تعليمية تتطلب المبادرة وتحمل المسؤولية.

### ج) صورة عن درجة التعلم المنظم ذاتيا

باستخدام قيمة المتوسط الحسابي (M) والانحراف (SD)، تم الحصول على تصنيف مستوى التعلم المنظم ذاتيا على النحو التالي:

#### جدول ٤-٢٨ تصنيف مستوى التعلم المنظم ذاتيا

المعيار	الفئات
$X < (108,93 - 13,184)$ $= X < 95,746$	منخفض
$95,746 \leq X < 122,114$	متوسط
$X \geq (108,93 + 13,184)$ $= X \geq 122,114$	مرتفع

من نتائج بيانات درجات متغير التعلم المنظم ذاتيا التي تتكون من ٣٧ بنود صالحة، تبين أن الدرجة الإجمالية الدنيا للإجابات هي ٨٠، والدرجة الإجمالية القصوى هي ١٣٠، ومتوسط درجة الإجابة هو ١٠٠,٨٩.

تم تصنيف متغير التعلم المنظم ذاتيا من خلال تجميع البيانات بناء على المستويات: منخفض، متوسط، أو مرتفع، باستخدام برنامج SPSS، وتم عرض النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

#### جدول ٤-٢٩ تصنيف مستوى التعلم المنظم ذاتيا

SRL					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rendah	7	13,0	13,0	13,0
	Sedang	40	74,1	74,1	87,0
	Tinggi	7	13,0	13,0	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

من الجدول أعلاه، يتضح أن الغالبية العظمى من الطلبة، بنسبة ٧٤,١%، يقعون ضمن الفئة المتوسطة في مستوى التعلم المنظم ذاتيا، مما يشير إلى أن معظم الطلبة لديهم قدرة معتدلة على التخطيط، وضبط الذات، ومراقبة التعلم، وهي عناصر أساسية لتحقيق النجاح في البيئات التعليمية المعتمدة على الاستقلالية.

أما الطلبة الذين صنفوا ضمن الفئة المنخفضة، فبلغت نسبتهم ١٣%، مما يدل على أن عددا قليلا منهم يفتقر إلى استراتيجيات فعالة لإدارة تعلمهم، وقد يحتاجون إلى تدخلات تربوية لتنمية هذه المهارات.

في المقابل، بلغت نسبة الطلبة ذوي التعلم المنظم المرتفع ١٣%، وهم يتمتعون بمهارات عالية في إدارة وقتهم، وتحديد أهدافهم، وتنفيذ استراتيجيات مناسبة للتعلم، مما يجعلهم أكثر قدرة على تحقيق التقدم الأكاديمي بشكل مستقل.

ثم قدمت الباحثة أيضا عرضا لمستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة بناء على أبعاده، والتي تنقسم إلى بعد الإدراك الأكاديمي، والدافع الأكاديمي، والسلوك الأكاديمي.

### (١) الإدراك الأكاديمي

باستخدام قيمة المتوسط الحسابي (M) والانحراف (SD)، تم الحصول على

تصنيف مستوى الإدراك الأكاديمي على النحو التالي:

جدول ٤-٣٠ تصنيف مستوى التعلم المنظم ذاتيا (الإدراك الأكاديمي)

المعيار	الفئات
$X < (39,72 - 5,754)$ $= X < 33,975$	منخفض
$33,975 \leq X < 45,474$	متوسط
$X \geq (39,72 + 5,754)$ $= X \geq 45,474$	مرتفع

من نتائج بيانات الإدراك الأكاديمي التي تتكون من ١٤ بنود صالحة، تبين أن الدرجة الإجمالية الدنيا للإجابات هي ٣١، والدرجة الإجمالية القصوى هي ٥٥، ومتوسط درجة الإجابة هو ٣٩,٧٢.

تم تصنيف الإدراك الأكاديمي من خلال تجميع البيانات بناء على المستويات: منخفض، متوسط، أو مرتفع، باستخدام برنامج SPSS، وتم عرض النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول ٤-٣١ تصنيف مستوى التعلم المنظم ذاتيا (الإدراك الأكاديمي)

AcademicCognition					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rendah	6	11,1	11,1	11,1
	Sedang	37	68,5	68,5	79,6
	Tinggi	11	20,4	20,4	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

من الجدول أعلاه، يتضح أن الغالبية العظمى من الطلبة، بنسبة ٦٨,٥%، يقعون ضمن الفئة المتوسطة في مستوى الإدراك الأكاديمي، مما يشير إلى أن معظم الطلبة يمتلكون فهما معتدلاً للعمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم، مثل الانتباه، والفهم، وتنظيم المعرفة. وهذه القدرات تعد أساسية في تعزيز الأداء الأكاديمي وتطوير استراتيجيات التعلم الذاتي.

أما الطلبة الذين صنفوا ضمن الفئة المنخفضة، فبلغت نسبتهم ١١,١%، مما يدل على أن قلة منهم يواجهون صعوبات في استخدام العمليات المعرفية بفعالية أثناء التعلم، وقد يحتاجون إلى دعم إضافي لتعزيز قدرتهم على الفهم وتنظيم المعلومات.

في المقابل، بلغت نسبة الطلبة ذوي الإدراك الأكاديمي المرتفع ٢٠,٤%، وهم يظهرون مستوى عال من الوعي المعرفي، ويمتلكون القدرة على استخدام استراتيجيات عقلية فعالة في معالجة المعلومات، مما يجعلهم أكثر استعدادا للنجاح الأكاديمي والتعلم الذاتي.

## (٢) الدافع الأكاديمي

### جدول ٤-٣٢ تصنيف مستوى التعلم المنظم ذاتيا (الدافع الأكاديمي)

المعيار	الفئات
$X < (43,70 - 5,410)$ $= X < 38,29$	منخفض
$38,29 \leq X < 49,11$	متوسط
$X \geq (43,70 + 5,410)$ $= X \geq 49,11$	مرتفع

من نتائج بيانات الدافع التي تتكون من ١٤ بنود صالحة، تبين أن الدرجة الإجمالية الدنيا للإجابات هي ٢٨، والدرجة الإجمالية القصوى هي ٥٦، ومتوسط درجة الإجابة هو ٤٣,٧٠.

تم تصنيف الدافع من خلال تجميع البيانات بناء على المستويات: منخفض، متوسط، أو مرتفع، باستخدام برنامج SPSS، وتم عرض النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول ٤-٣٣ تصنيف مستوى التعلم المنظم ذاتيا (الدافع الأكاديمي)

AcademicMotivation

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Rendah	3	5,6	5,6	5,6
Sedang	41	75,9	75,9	81,5
Tinggi	10	18,5	18,5	100,0
Total	54	100,0	100,0	

من الجدول أعلاه، يتضح أن الغالبية العظمى من الطلبة، بنسبة ٧٥,٩%، يقعون ضمن الفئة المتوسطة في مستوى الدافع، مما يشير إلى أن معظم الطلبة يمتلكون حافزا معتدلا يدفعهم إلى التعلم، ويظهرون مستوى جيدا من الاهتمام بالنجاح الأكاديمي، دون أن يبلغ هذا الدافع أقصى درجاته. أما الطلبة الذين صنفوا ضمن الفئة المنخفضة، فبلغت نسبتهم ٥,٦%، مما يدل على أن عددا قليلا منهم يفتقر إلى الحافز الداخلي أو الخارجي اللازم لمواصلة التعلم، وقد يحتاجون إلى بيئة تعليمية أكثر دعما وتشجيعا. في المقابل، بلغت نسبة الطلبة ذوي الدافع المرتفع ١٨,٥%، وهم يظهرون حماسا واضحا للتعلم، ويتميزون بعزم ذاتي قوي، وأهداف واضحة، مما يساهم في تعزيز قدرتهم على الاستمرار والتفوق الأكاديمي.

### ٣) السلوك الأكاديمي

جدول ٤-٣٤ تصنيف مستوى التعلم المنظم ذاتيا (السلوك الأكاديمي)

المعيار	الفئات
$X < (25,50 - 3,369)$ $= X < 22,131$	منخفض
$22,131 \leq X < 28,869$	متوسط
$X \geq (25,50 + 3,369)$ $= X \geq 28,869$	مرتفع

من نتائج بيانات السلوك الأكاديمي التي تتكون من ٩ بنود صالحة، تبين أن الدرجة الإجمالية الدنيا للإجابات هي ٢٠، والدرجة الإجمالية القصوى هي ٣٦، ومتوسط درجة الإجابة هو ٢٥,٥٠.

تم تصنيف السلوك الأكاديمي من خلال تجميع البيانات بناء على المستويات: منخفض، متوسط، أو مرتفع، باستخدام برنامج SPSS، وتم عرض النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول ٤-٣٥ تصنيف مستوى التعلم المنظم ذاتيا (السلوك الأكاديمي)

Academic Behaviour					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	4	7,4	7,4	7,4
	2,00	41	75,9	75,9	83,3
	3,00	9	16,7	16,7	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

من الجدول أعلاه، يتضح أن الغالبية العظمى من الطلبة، بنسبة ٧٥,٩٪، يقعون ضمن الفئة المتوسطة في مستوى السلوك الأكاديمي، مما يشير إلى أن معظم الطلبة يظهرون سلوكا دراسيا معتدلا، مثل الالتزام بحضور المحاضرات، وأداء الواجبات، والمشاركة في الأنشطة الأكاديمية، وإن كان لا يزال هناك مجال لتحسين مستوى الانضباط الأكاديمي لديهم.

أما الطلبة الذين صنّفوا ضمن الفئة المنخفضة، فبلغت نسبتهم ٧,٤%، مما يدل على أن عددا قليلا منهم يعانون من ضعف في الانضباط الذاتي، أو قد يفتقرون إلى العادات الدراسية الفعالة، وهو ما قد يؤثر سلبا على تقدمهم الأكاديمي. في المقابل، بلغت نسبة الطلبة ذوي السلوك الأكاديمي المرتفع ١٦,٧%، وهم يتمتعون بدرجة عالية من الالتزام والتحمل للمسؤولية في المواقف التعليمية، مما يعزز فرص نجاحهم الأكاديمي وتحقيق أهدافهم الدراسية بشكل مستقل ومنظم.

### ٣. تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Regression Linier Multiple)

يستخدم تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Regression Linier Multiple) لاختبار تأثير متغيرين مستقلين أو أكثر على متغير تابع واحد. في هذا البحث، تم التحليل باستخدام برنامج SPSS.

(أ) الإدراك الأكاديمي

(١) معادلة الانحدار الخطي المتعدد

جدول ٤-٣٦ نتيجة جدول المعاملات - Coefficients

Coefficients <sup>a</sup>						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	-17,341	9,114		-1,903	0,063
	Extraversion	1,065	0,252	0,399	4,222	0,000
	Agreeableness	-0,131	0,207	-0,059	-0,632	0,530
	Conscientiousness	0,993	0,227	0,502	4,378	0,000
	Neuroticism	0,404	0,159	0,271	2,537	0,015
	Openness	0,106	0,258	0,052	0,410	0,684
	SelfEfficacy	0,406	0,152	0,310	2,668	0,010

a. Dependent Variable: AcademicCognition

وبناء على ذلك، تم التوصل إلى معادلة الانحدار الخطي المتعدد كما يلي:

$$Y = -17.341 + 1.065X_1 - 0.131X_2 + 0.993X_3 + 0.404X_4 + 0.106X_5 + 0.406X_6$$

ويمكن شرح معادلة الانحدار أعلاه على النحو التالي:

(أ) الثابت ( $\alpha = 17,341$ )

تشير هذه القيمة إلى أن التعلم المنظم ذاتيا سيكون  $17,341$  إذا كانت جميع المتغيرات المستقلة تساوي صفرا. ورغم أن هذا غير واقعي من الناحية العملية، إلا أن القيمة تمثل نقطة البداية الرياضية في نموذج الانحدار.

(ب) الانبساطية ( $1,065$ )

كل زيادة بمقدار نقطة واحدة في سمة الانبساطية تؤدي إلى زيادة في التعلم المنظم ذاتيا (بعد الإدراك الأكاديمي) بمقدار  $1,065$  نقطة، مما يشير إلى أن الشخصية الاجتماعية النشطة تعزز من قدرة الطالب على تنظيم تعلمه إدراكيا.

(ج) القبولية ( $-0,131$ )

تشير هذه القيمة إلى أن كل زيادة في القبولية تنقص التعلم المنظم ذاتيا (بعد الإدراك الأكاديمي) بمقدار  $-0,131$  نقطة، لكن التأثير غير دال إحصائيا ( $\text{Sig.} = 0.530$ ).

(د) يقظة الضمير ( $0,993$ )

قيمة هذا المعامل مرتفعة، مما يشير إلى أن كل زيادة في يقظة الضمير ترتبط بزيادة قدرها  $0,993$  نقطة في التعلم المنظم ذاتيا (بعد الإدراك الأكاديمي). وهذه نتيجة منطقية تتوافق مع النظرية، حيث إن الطلبة المنضبطين والمنظمين يتمتعون بقدرة أعلى على التنظيم الذاتي للتعلم.

(هـ) العصائية ( $0,404$ )

كل زيادة بمقدار نقطة واحدة في العصائية تؤدي إلى زيادة التعلم المنظم ذاتيا (بعد الإدراك الأكاديمي) بمقدار  $0,404$  نقطة. رغم أن هذا يتعارض مع التوقعات النظرية (لأن العصائية عادة ما تضعف الأداء)،

إلا أن النتيجة دالة إحصائيا (Sig. = 0.015)، وقد يفسر ذلك بأن بعض الطلبة الذين يعانون من قلق أو توتر يسعون للتعويض من خلال الاستعداد الأكبر إدراكيا.

(و) الانفتاح (٠،١٠٦)

التأثير ضعيف جدا وغير دال إحصائيا (Sig. = 0.684)، مما يدل على أن الانفتاح لا يلعب دورا مهما في بعد الإدراك الأكاديمي في هذا السياق.

(ز) الكفاءة الذاتية (٠،٤٠٦)

كل زيادة في الكفاءة الذاتية تؤدي إلى زيادة التعلم المنظم ذاتيا بمقدار ٠،٤٠٦ نقطة. التأثير دال إحصائيا، مما يدل على أن الطلبة الذين يمتلكون ثقة بقدراتهم الذاتية يميلون إلى تنظيم تعلمهم الإدراكي بشكل أفضل.

(٢) اختبار t

لاتخاذ القرار هذا الإختبار، يستخدم مستوى الدلالة الإحصائية إذا كانت قيمة الدلالة (sig) أكبر من ٠،٠٥، فإن الفرضية الصفرية (H<sub>0</sub>) تقبل، لا يوجد تأثير دال إحصائيا. وإذا كانت قيمة الدلالة (sig) أقل من ٠،٠٥، فإن الفرضية الصفرية (H<sub>0</sub>) ترفض، يوجد تأثير دال إحصائيا. ثم يستخدم مقارنة قيمة t المحسوبة مع قيمة t الجدولية، إذا كانت t المحسوبة أكبر من t الجدولية، فإن H<sub>0</sub> ترفض، مما يعني أن المتغير المستقل يؤثر تأثيرا دالا بشكل جزئي. وإذا كانت t المحسوبة أصغر من t الجدولية، فإن H<sub>0</sub> تقبل، مما يعني عدم وجود تأثير دال.

$$df = 47, \alpha/2 = 0,025$$

$$\text{فقيمة } t \text{ الجدولية} = ٢,٠١٢$$

ونتائج اختبار t كما يلي:

جدول ٤-٣٧ نتائج اختبار t

المتغير	قيمة t المحسوبة	قيمة t الجدولية (df = 47, $\alpha = 0.05$ )	Sig.	القرار
الانبساطية	٤,٢٢٢	٢,٠١١	٠,٠٠٠	دال إحصائيا
القبولية	-٠,٦٣٢	٢,٠١١	٠,٥٣٠	غير دال
يقظة الضمير	٤,٣٧٨	٢,٠١١	٠,٠٠٠	دال إحصائيا
العصابية	٢,٥٣٧	٢,٠١١	٠,٠١٥	دال إحصائيا
الانفتاح	٠,٤١٠	٢,٠١١	٠,٦٨٤	غير دال
الكفاءة الذاتية	٢,٦٦٨	٢,٠١١	٠,٠١٠	دال إحصائيا

تشير النتائج إلى أن المتغيرات: الانبساطية، يقظة الضمير، العصابية، والكفاءة الذاتية لها تأثير معنوي على بعد الإدراك الأكاديمي. بينما لا يظهر تأثير دال لمتغيري القبولية والانفتاح.

### (٣) اختبار F

لاتخاذ القرار في هذا الإختبار يستخدم مستوى الدلالة الإحصائية إذا كانت قيمة الدلالة أصغر من ٠,٠٥، فهذا يعني أن للمتغيرات المستقلة تأثيرا دالا إحصائيا على المتغير التابع. وإذا كانت

قيمة الدلالة أكبر من ٠,٠٥، فهذا يعني أن المتغيرات المستقلة مجتمعة لا تؤثر بشكل دال على المتغير التابع.

ثم يستخدم أيضا مقارنة قيمة F المحسوبة مع قيمة F الجدولية إذا كانت قيمة F المحسوبة أكبر من قيمة F الجدولية، فإن الفرضية الصفرية (H<sub>0</sub>) ترفض وتقبل الفرضية البديلة (H<sub>a</sub>)، مما يعني أن للمتغيرات المستقلة تأثيرا دالا إحصائيا على المتغير التابع. وإذا كانت قيمة F المحسوبة أصغر من قيمة F الجدولية، فإن الفرضية الصفرية (H<sub>0</sub>) تقبل و ترفض الفرضية البديلة (H<sub>a</sub>)، مما يعني أن المتغيرات المستقلة مجتمعة لا تؤثر بشكل دال على المتغير التابع.

الافتراض الذي يتم اختباره في هذا الاختبار هو:

H<sub>0</sub>: لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للأنماط الشخصية والكفاءة

الذاتية على الإدراك الأكاديمي في مادة النحو.

H<sub>1</sub>: يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للأنماط الشخصية والكفاءة

الذاتية على الإدراك الأكاديمي في مادة النحو.

#### جدول ٤-٨٤ ANOVA

ANOVA <sup>a</sup>						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1154,441	6	192,407	15,062	,000 <sup>b</sup>
	Residual	600,392	47	12,774		
	Total	1754,833	53			

a. Dependent Variable: AcademicCognition

b. Predictors: (Constant), SelfEfficacy, Agreeableness, Extraversion, Neuroticism, Conscientiousness, Openness

ونتائج اختبار F كما في الصورة التالية:

F الجدولية (df1=6, df2=47) = ٢,٣٢. أما F المحسوبة = ١٥,٠٦٢

(أ) تشير نتيجة اختبار F إلى أن قيمة F المحسوبة (١٥,٠٦٢) أكبر من قيمة F الجدولية (٢,٣٢) عند مستوى دلالة ٠,٠٥. وبناء على ذلك، فإن نموذج الانحدار ذو دلالة إحصائية بشكل جماعي، مما يعني أن المتغيرات المستقلة: الانبساطية، والقبولية، والعصابية، وبقظة الضمير، والانفتاح، والكفاءة الذاتية تؤثر تأثيراً دالاً إحصائياً على المتغير التابع: الإدراك الأكاديمي.

(ب) قيمة الدلالة أصغر من ٠,٠٥، مما يدل على أن نموذج الانحدار ذو دلالة إحصائية. وبمعنى آخر، فإن النموذج ككل يستطيع تفسير التغير في المتغير التابع (الإدراك الأكاديمي)، ويوجد على الأقل أحد المتغيرات المستقلة (الانبساطية، والقبولية، والعصابية، وبقظة الضمير، والانفتاح، والكفاءة الذاتية) له تأثير دال إحصائياً على المتغير التابع.

(ج) وبذلك، يمكن الاستنتاج أن الفرضية الصفرية  $H_0$  مرفوضة، في حين تم قبول الفرضية البديلة  $H_1$ .

#### ٤) قيمة معامل التحديد ( $R^2$ )

قيمة معامل التحديد المعدلة ( $Adjusted R^2$ ) لمعرفة مدى تأثير المتغيرات المستقلة. ونتائج قيمة معامل التحديد ( $R^2$ ) كما في الجدول التالي:

#### جدول ٤-٣٩ Model Summary

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,811 <sup>a</sup>	0,658	0,614	3,574

a. Predictors: (Constant), SelfEfficacy, Agreeableness, Extraversion, Neuroticism, Conscientiousness, Openness

معامل التحديد (R Square): ٠,٦٥٨

المعادلة المعدلة (Adjusted R Square): ٠,٦١٤

معنى ذلك:

يشير معامل التحديد  $R^2$  البالغ ٠,٦٥٨ إلى أن ٦٥,٨% من التباين في الإدراك الأكاديمي يمكن تفسيره من خلال المتغيرات المستقلة الستة وهي:

(الانبساطية، القبولية، يقظة الضمير، العصائية، الانفتاح، والكفاءة الذاتية). أما النسبة المتبقية ٣٤,٢% فترجع إلى عوامل أخرى لم تدرج في النموذج.

وتشير القيمة المعدلة  $R^2 = 0,614$  إلى أن النموذج لا يزال يحتفظ بدرجة جيدة من التفسير حتى بعد تعديل التأثير الناتج عن عدد المتغيرات المستقلة، مما يدل على صلاحية النموذج.

## ب) الدافع الأكاديمي

### ١) معادلة الانحدار الخطي المتعدد

جدول ٤-٤٠ نتيجة جدول المعاملات - Coefficients

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients Beta	T	Sig.
		B	Std. Error			
1	(Constant)	-20,188	7,432		-2,716	0,009
	Extraversion	0,293	0,206	0,117	1,427	0,160
	Agreeableness	0,541	0,169	0,261	3,213	0,002
	Conscientiousness	1,302	0,185	0,700	7,036	0,000
	Neuroticism	0,597	0,130	0,427	4,604	0,000
	Openness	-0,184	0,211	-0,096	-0,875	0,386
	SelfEfficacy	0,449	0,124	0,365	3,621	0,001

a. Dependent Variable: AcademicMotivation

وبناء على ذلك، تم التوصل إلى معادلة الانحدار الخطي المتعدد كما يلي:

$$Y = -20.188 + 0.293X_1 + 0.541X_2 + 1.302X_3 + 0.597X_4 - 0.184X_5 + 0.449X_6$$

(أ) الثابت ( $\alpha = -20,188$ )

يشير إلى أنه إذا كانت جميع المتغيرات المستقلة تساوي صفراً، فإن القيمة المتوقعة للدافع الأكاديمي ستكون  $-20,188$ . وهذه القيمة غير عملية من الناحية الواقعية ولكنها تمثل نقطة البداية الرياضية في النموذج.

(ب) الانبساطية (٠،٢٩٣)

لكل زيادة بمقدار نقطة واحدة في الانبساطية، يزداد الدافع الأكاديمي بمقدار ٠،٢٩٣ نقطة. لكن هذا التأثير غير دال إحصائياً (Sig. = 0.160)، لذا لا يعتبر تأثيراً موثقاً.

(ج) القبولية (٠،٥٤١)

تأثير موجب ودال إحصائياً (Sig. = 0.002)، مما يعني أن الطلبة الذين يتمتعون بسمة القبولية لديهم دافع أكاديمي أعلى، ويزيد بمقدار ٠،٥٤١ نقطة لكل زيادة بمقدار نقطة واحدة في القبولية.

(د) يقظة الضمير (١،٣٠٢)

هو أكبر معامل في النموذج، مما يدل على أن يقظة الضمير تلعب الدور الأهم. كل زيادة بمقدار نقطة واحدة تؤدي إلى زيادة في الدافع الأكاديمي بمقدار ١،٣٠٢ نقطة. وهذا التأثير مرتفع ودال إحصائياً جداً (Sig. = 0.000).

(هـ) العصائية (٠،٥٩٧)

لكل زيادة نقطة واحدة في العصائية، يزيد الدافع الأكاديمي بمقدار ٠،٥٩٧ نقطة، وهذا التأثير دال إحصائياً (Sig. = 0.000). وقد يفسر بأن القلق أو التوتر يدفع الطالب إلى الاجتهاد بشكل أكبر.

(هـ) الانفتاح (-٠،١٩٤)

تأثير سلبي وغير دال إحصائياً (Sig. = 0.386)، مما يعني أن الانفتاح على الخبرة لا يظهر تأثيراً معنوياً في تعزيز الدافع الأكاديمي.

(ز) الكفاءة الذاتية (٠،٤٤٩)

كل زيادة بمقدار نقطة واحدة في الكفاءة الذاتية تؤدي إلى زيادة في الدافع الأكاديمي بمقدار ٠،٤٤٩ نقطة. هذا التأثير دال إحصائياً (Sig. = 0.001)، ويؤكد أهمية الثقة بالنفس في تحفيز الطالب أكاديمياً.

## (٢) اختبار t

لاتخاذ القرار هذا الإختبار، يستخدم مستوى الدلالة الإحصائية إذا كانت قيمة الدلالة (sig) أكبر من ٠,٠٥، فإن الفرضية الصفرية (Ho) تقبل، لا يوجد تأثير دال إحصائيا. وإذا كانت قيمة الدلالة (sig) أقل من ٠,٠٥، فإن الفرضية الصفرية (Ho) ترفض، يوجد تأثير دال إحصائيا. ثم يستخدم مقارنة قيمة t المحسوبة مع قيمة t الجدولية، إذا كانت t المحسوبة أكبر من t الجدولية، فإن Ho ترفض، مما يعني أن المتغير المستقل يؤثر تأثيرا دالا بشكل جزئي. وإذا كانت t المحسوبة أصغر من t الجدولية، فإن Ho تقبل، مما يعني عدم وجود تأثير دال.

$$df = 47, \alpha/2 = 0,025$$

$$\text{قيمة } t \text{ الجدولية} = 2,012$$

ونتائج اختبار t كما يلي:

جدول ٤-٤١ نتائج اختبار t

المتغير	قيمة t المحسوبة	قيمة t الجدولية (df = 47, $\alpha = 0.05$ )	Sig.	القرار
الانبساطية	١,٤٢٧	٢,٠١١	٠,١٦٠	غير دال
القبولية	٣,٢١٣	٢,٠١١	٠,٠٠٢	دال إحصائيا
يقظة الضمير	٧,٠٣٦	٢,٠١١	٠,٠٠٠	دال إحصائيا
العصائية	٤,٦٠٤	٢,٠١١	٠,٠٠٠	دال إحصائيا
الانفتاح	-٠,٨٧٥	٢,٠١١	٠,٣٨٦	غير دال

الكفاءة الذاتية	٣،٦٢١	٢،٠١١	٠،٠٠١	دال إحصائيا
--------------------	-------	-------	-------	----------------

تشير النتائج إلى أن القبولية، يقظة الضمير، العصائية، والكفاءة الذاتية تؤثر بشكل دال على الدافع الأكاديمي، في حين أن الانبساطية والانفتاح لم يظهر لهما تأثير دال.

### (٣) اختبار F

لاتخاذ القرار في هذا الإختبار يستخدم مستوى الدلالة الإحصائية إذا كانت قيمة الدلالة أصغر من ٠,٠٥، فهذا يعني أن للمتغيرات المستقلة تأثيرا دالا إحصائيا على المتغير التابع. وإذا كانت قيمة الدلالة أكبر من ٠,٠٥، فهذا يعني أن المتغيرات المستقلة مجتمعة لا تؤثر بشكل دال على المتغير التابع.

ثم يستخدم أيضا مقارنة قيمة F المحسوبة مع قيمة F الجدولية إذا كانت قيمة F المحسوبة أكبر من قيمة F الجدولية، فإن الفرضية الصفرية ( $H_0$ ) ترفض وتقبل الفرضية البديلة ( $H_a$ )، مما يعني أن للمتغيرات المستقلة تأثيرا دالا إحصائيا على المتغير التابع. وإذا كانت قيمة F المحسوبة أصغر من قيمة F الجدولية، فإن الفرضية الصفرية ( $H_0$ ) تقبل و ترفض الفرضية البديلة ( $H_a$ )، مما يعني أن المتغيرات المستقلة مجتمعة لا تؤثر بشكل دال على المتغير التابع.

الافتراض الذي يتم اختباره في هذا الاختبار هو:

$H_0$ : لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للأنماط الشخصية والكفاءة

الذاتية على الدافع الأكاديمي في مادة النحو.

$H_1$ : يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للأنماط الشخصية والكفاءة

الذاتية على الدافع الأكاديمي في مادة النحو.

## جدول ٤-٢-٤ ANOVA

ANOVA <sup>a</sup>						
Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1152,005	6	192,001	22,602	,000 <sup>b</sup>
	Residual	399,254	47	8,495		
	Total	1551,259	53			

a. Dependent Variable: AcademicMotivation

b. Predictors: (Constant), SelfEfficacy, Agreeableness, Extraversion, Neuroticism, Conscientiousness, Openness

ونتائج اختبار F :

F الجدولية (df1=6, df2=47) = ٢,٣٢ . أما F المحسوبة = ٢٢,٦٠٢

(أ) تشير نتيجة اختبار F إلى أن قيمة F المحسوبة (٢٢,٦٠٢) أكبر من قيمة F

الجدولية (٢,٣٢) عند مستوى دلالة ٠,٠٥ . وبناء على ذلك، فإن نموذج

الانحدار ذو دلالة إحصائية بشكل جماعي، مما يعني أن المتغيرات المستقلة:

الانبساطية، والقبولية، والعصابية، وبقظة الضمير، والانفتاح، والكفاءة

الذاتية تؤثر تأثيراً دالاً إحصائياً على المتغير التابع: الدافع الأكاديمي.

(ب) قيمة الدلالة أصغر من ٠,٠٥، مما يدل على أن نموذج الانحدار ذو دلالة

إحصائية. وبمعنى آخر، فإن النموذج ككل يستطيع تفسير التغير في المتغير التابع

(الدافع الأكاديمي)، ويوجد على الأقل أحد المتغيرات المستقلة (الانبساطية،

والقبولية، والعصابية، وبقظة الضمير، والانفتاح، والكفاءة الذاتية) له تأثير

دال إحصائياً على المتغير التابع.

(ج) وبذلك، يمكن الاستنتاج أن الفرضية الصفرية  $H_0$  مرفوضة، في حين تم قبول

الفرضية البديلة  $H_1$ .

(٤) قيمة معامل التحديد ( $R^2$ )

قيمة معامل التحديد المعدلة ( $Adjusted R^2$ ) لمعرفة مدى تأثير

المتغيرات المستقلة. ونتائج قيمة معامل التحديد ( $R^2$ ) كما في الجدول التالي:

## جدول ٤-٣-٤ Model Summary

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,862 <sup>a</sup>	0,743	0,710	2,915

a. Predictors: (Constant), SelfEfficacy, Agreeableness, Extraversion, Neuroticism, Conscientiousness, Openness

معامل التحديد (R Square): ٠,٧٤٣

المعادلة المعدلة (Adjusted R Square): ٠,٧١٠

معنى ذلك:

يشير معامل التحديد R<sup>2</sup> البالغ ٠,٧٤٣ إلى أن ٧٤,٣% من التباين في الدافع الأكاديمي يمكن تفسيره من خلال المتغيرات المستقلة الستة وهي: (الانبساطية، القبولية، يقظة الضمير، العصابية، الانفتاح، والكفاءة الذاتية). أما النسبة المتبقية ٢٥,٧% فترجع إلى عوامل أخرى لم تدرج في النموذج.

وتشير القيمة المعدلة R<sup>2</sup> = ٠,٧١٠ إلى أن النموذج لا يزال يحتفظ بدرجة جيدة من التفسير حتى بعد تعديل التأثير الناتج عن عدد المتغيرات المستقلة، مما يدل على صلاحية النموذج.

## ج) السلوك الأكاديمي

## ١) معادلة الانحدار الخطي المتعدد

## جدول ٤-٤-٤ نتيجة جدول المعاملات - Coefficients

Coefficients <sup>a</sup>					
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	Sig.
		B	Std. Error	Beta	
1	(Constant)	3,331	5,486		0,547
	Extraversion	0,330	0,152	0,211	0,035
	Agreeableness	0,179	0,124	0,138	0,157
	Conscientiousness	0,828	0,137	0,715	0,000

Neuroticism	0,015	0,096	0,017	0,156	0,876
Openness	-0,359	0,156	-0,299	-2,306	0,026
SelfEfficacy	0,159	0,092	0,207	1,734	0,089

a. Dependent Variable: AcademicBehaviour

وبناء على ذلك، تم التوصل إلى معادلة الانحدار الخطي المتعدد كما يلي:

$$Y = 3.331 + 0.330X_1 + 0.179X_2 + 0.828X_3 + 0.015X_4 - 0.359X_5 + 0.159X_6$$

(أ) الثابت ( $\alpha = 3,331$ )

تشير هذه القيمة إلى أنه إذا كانت جميع المتغيرات المستقلة تساوي صفراً، فإن القيمة المتوقعة للسلوك الأكاديمي ستكون 3,331 نقطة. وتمثل هذه القيمة نقطة الانطلاق الرياضية في النموذج.

(ب) الانبساطية (0,330)

كل زيادة بمقدار نقطة واحدة في الانبساطية تؤدي إلى زيادة في السلوك الأكاديمي بمقدار 0,330 نقطة. هذا التأثير دال إحصائياً ( $\text{Sig.} = 0.035$ )، ويشير إلى أن الطلبة الاجتماعيين يتصرفون بشكل أكاديمي أكثر تنظيمًا.

(ج) القبولية (0,179)

رغم أن التأثير موجب (0,179)، إلا أنه غير دال إحصائياً ( $\text{Sig.} = 0.157$ )، مما يعني أنه لا يمكن الجزم بوجود علاقة قوية بين القبولية والسلوك الأكاديمي في هذا النموذج.

(د) يقظة الضمير (0,828)

يعتبر هذا المعامل هو الأعلى في النموذج، وهو دال جدا إحصائياً ( $\text{Sig.} = 0.000$ )، مما يشير إلى أن يقظة الضمير تلعب الدور الأبرز في تشكيل السلوك الأكاديمي. كل زيادة في يقظة الضمير تؤدي إلى زيادة بمقدار 0,828 نقطة في السلوك الأكاديمي.

(هـ) العصابية (0,015)

التأثير طفيف جدا وغير دال إحصائيا (Sig. = 0.876) ، مما يعني أن العصابية لا تؤثر بشكل ملحوظ في السلوك الأكاديمي.

(و) الانفتاح (٠،٣٥٩)

التأثير سلمي ودال إحصائيا (Sig. = 0.026) ، مما يشير إلى أن الطلبة المنفتحين قد يظهرون سلوكا أكاديميا أقل انضباطا أو انتظاما.

(ز) الكفاءة الذاتية (٠،١٥٩)

كل زيادة بمقدار نقطة واحدة في الكفاءة الذاتية تؤدي إلى زيادة بمقدار ٠،١٥٩ نقطة في السلوك الأكاديمي، لكن التأثير غير دال إحصائيا تماما (Sig. = 0.089)، وإن كان قريبا من مستوى الدلالة.

(٢) اختبار t

لاتخاذ القرار هذا الإختبار، يستخدم مستوى الدلالة الإحصائية إذا كانت قيمة الدلالة (sig) أكبر من ٠،٠٥ ، فإن الفرضية الصفرية (Ho) تقبل، لا يوجد تأثير دال إحصائيا. وإذا كانت قيمة الدلالة (sig) أقل من ٠،٠٥ ، فإن الفرضية الصفرية (Ho) ترفض، يوجد تأثير دال إحصائيا. ثم يستخدم مقارنة قيمة t المحسوبة مع قيمة t الجدولية، إذا كانت t المحسوبة أكبر من t الجدولية، فإن Ho ترفض، مما يعني أن المتغير المستقل يؤثر تأثيرا دالا بشكل جزئي. وإذا كانت t المحسوبة أصغر من t الجدولية، فإن Ho تقبل، مما يعني عدم وجود تأثير دال.

$$df = 47 , \alpha/2 = 0,025$$

فقيمة t الجدولية = ٢،٠١٢

وننتج اختبار t كما يلي:

جدول ٤-٤٥ نتائج اختبار t

القرار	Sig.	قيمة t الجدولية	قيمة t المحسوبة	المتغير

		(df = 47, $\alpha = 0.05$ )		
الانبساطية	٢,١٧٣	٢,٠١١	٠,٠٣٥	دال إحصائيا
القبولية	١,٤٣٧	٢,٠١١	٠,١٥٧	غير دال
يقظة الضمير	٦,٠٥٨	٢,٠١١	٠,٠٠٠	دال إحصائيا
العصابية	٠,١٥٦	٢,٠١١	٠,٨٧٦	غير دال
الانفتاح	٢,٣٠٦-	٢,٠١١	٠,٠٢٦	دال إحصائيا
الكفاءة الذاتية	١,٧٣٤	٢,٠١١	٠,٠٨٩	غير دال

يتبين أن المتغيرات: الانبساطية، يقظة الضمير، والانفتاح تؤثر بشكل دال على السلوك الأكاديمي. أما القبولية، العصابية، والكفاءة الذاتية فلم يظهر لها تأثير دال.

### (٣) اختبار F

لاتخاذ القرار في هذا الإختبار يستخدم مستوى الدلالة الإحصائية إذا كانت قيمة الدلالة أصغر من ٠,٠٥، فهذا يعني أن للمتغيرات المستقلة تأثيرا دالا إحصائيا على المتغير التابع. وإذا كانت قيمة الدلالة أكبر من ٠,٠٥، فهذا يعني أن المتغيرات المستقلة مجتمعة لا تؤثر بشكل دال على المتغير التابع.

ثم يستخدم أيضا مقارنة قيمة F المحسوبة مع قيمة F الجدولية إذا كانت قيمة F المحسوبة أكبر من قيمة F الجدولية، فإن الفرضية الصفرية ( $H_0$ ) ترفض وتقبل الفرضية البديلة ( $H_a$ )، مما يعني أن للمتغيرات

المستقلة تأثيرا دالا إحصائيا على المتغير التابع. وإذا كانت قيمة F المحسوبة أصغر من قيمة F الجدولية، فإن الفرضية الصفرية (H<sub>0</sub>) تقبل و ترفض الفرضية البديلة (H<sub>a</sub>)، مما يعني أن المتغيرات المستقلة مجتمعة لا تؤثر بشكل دال على المتغير التابع.

الافتراض الذي يتم اختباره في هذا الاختبار هو:

H<sub>0</sub>: لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للأنماط الشخصية والكفاءة

الذاتية على السلوك الأكاديمي في مادة النحو.

H<sub>1</sub>: يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للأنماط الشخصية والكفاءة

الذاتية على السلوك الأكاديمي في مادة النحو.

### جدول ٤-٦ ANOVA

ANOVA <sup>a</sup>						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	383,943	6	63,990	13,824	,000 <sup>b</sup>
	Residual	217,557	47	4,629		
	Total	601,500	53			

a. Dependent Variable: AcademicBehaviour

b. Predictors: (Constant), SelfEfficacy, Agreeableness, Extraversion, Neuroticism, Conscientiousness, Openness

ونتائج اختبار F :

F الجدولية (df1=6, df2=47) = ٢,٣٢ . أما F المحسوبة = ١٣,٨٢٤

(أ) تشير نتيجة اختبار F إلى أن قيمة F المحسوبة (١٣,٨٢٤) أكبر من قيمة F

الجدولية (٢,٣٢) عند مستوى دلالة ٠,٠٥. وبناء على ذلك، فإن نموذج

الانحدار ذو دلالة إحصائية بشكل جماعي، مما يعني أن المتغيرات المستقلة:

الانبساطية، والقبولية، والعصابية، وبقظة الضمير، والانفتاح، والكفاءة

الذاتية تؤثر تأثيرا دالا إحصائيا على المتغير التابع: السلوك الأكاديمي.

(ب) قيمة الدلالة أصغر من ٠,٠٥، مما يدل على أن نموذج الانحدار ذو دلالة إحصائية. وبمعنى آخر، فإن النموذج ككل يستطيع تفسير التغير في المتغير التابع (السلوك الأكاديمي)، ويوجد على الأقل أحد المتغيرات المستقلة (الانبساطية، والقبولية، والعصائية، وبقظة الضمير، والانفتاح، والكفاءة الذاتية) له تأثير دال إحصائياً على المتغير التابع.

(ج) وبذلك، يمكن الاستنتاج أن الفرضية الصفرية  $H_0$  مرفوضة، في حين تم قبول الفرضية البديلة  $H_1$ .

(٤) قيمة معامل التحديد ( $R^2$ )

قيمة معامل التحديد المعدلة ( $Adjusted R^2$ ) لمعرفة مدى تأثير المتغيرات المستقلة. ونتائج قيمة معامل التحديد ( $R^2$ ) كما في الجدول التالي:

جدول ٤-٧ Model Summary

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,799 <sup>a</sup>	0,638	0,592	2,151

a. Predictors: (Constant), SelfEfficacy, Agreeableness, Extraversion, Neuroticism, Conscientiousness, Openness

معامل التحديد (R Square): ٠,٦٣٨

المعادلة المعدلة (Adjusted R Square): ٠,٥٩٢

معنى ذلك:

يشير معامل التحديد  $R^2$  البالغ ٠,٦٣٨ إلى أن ٦٣,٨% من التباين في السلوك الأكاديمي يمكن تفسيره من خلال المتغيرات المستقلة الستة وهي: (الانبساطية، والقبولية، وبقظة الضمير، والعصائية، والانفتاح، والكفاءة الذاتية). أما النسبة المتبقية ٣٦,٢% فترجع إلى عوامل أخرى لم تدرج في النموذج.

وتشير القيمة المعدلة  $R^2 = 0,592$  إلى أن النموذج لا يزال يحتفظ بدرجة جيدة من التفسير حتى بعد تعديل التأثير الناتج عن عدد المتغيرات المستقلة، مما يدل على صلاحية النموذج.

#### د. مناقشة نتائج البحث

تنقسم مناقشة نتائج البحث إلى ثلاثة أقسام رئيسية وهي تأثير الأنماط الشخصية على التعلم المنظم ذاتيا في مادة النحو لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أنتساري الإسلامية الحكومية بنجرماسين وتأثير الكفاءة الذاتية على التعلم المنظم ذاتيا في مادة النحو لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أنتساري الإسلامية الحكومية بنجرماسين وتأثير الأنماط الشخصية والكفاءة الذاتية على التعلم المنظم ذاتيا في مادة النحو لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أنتساري الإسلامية الحكومية بنجرماسين.

#### ١. تأثير الأنماط الشخصية على التعلم المنظم ذاتيا في مادة النحو لدى طلبة قسم

##### تعليم اللغة العربية بجامعة أنتساري الإسلامية الحكومية بنجرماسين

تم قياس أنماط الشخصية في هذا البحث بناء على سمات الشخصية الخمس الكبرى حيث يشمل خمسة أبعاد رئيسية: الانفتاح، ويقظة الضمير، والانبساطية، والقبولية، والعصابية.

#### أ) تأثير الأنماط الشخصية على الإدراك الأكاديمي في مادة النحو

##### ١) تأثير الانبساطية على الإدراك الأكاديمي في مادة النحو

أظهرت نتائج تحليل البيانات وجود تأثير إيجابي ذات دلالة إحصائية بين سمة الشخصية الانبساطية ومستوى الإدراك الأكاديمي في مادة النحو لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أنتساري الإسلامية الحكومية بنجرماسين.

وعند اختبار الفرضية، تم الحصول على قيمة  $t$  المحسوبة بمقدار ٤,٢٢٢، وهي أكبر من قيمة  $t$  الجدولية ٢,٠١١، كما أن قيمة الدلالة كانت ٠,٠٠٠. مما يشير إلى أن الانبساطية تؤثر تأثيراً معنوياً على الإدراك الأكاديمي في مادة النحو.

يمكن تفسير ذلك من خلال الخصائص الشخصية للأفراد المنفتحين الذين يتميزون بالنشاط الاجتماعي، وتكرار التفاعل مع الآخرين، والقدرة على التعبير عن الأفكار بسهولة. وهذه الخصائص تنعكس على استخدامهم لاستراتيجيات الإدراك الأكاديمي المختلفة كما يلي:

#### استراتيجيات التكرار (Rehearsal Strategies):

يميل الأفراد الانبساطيون إلى تكرار المعلومات شفها والمشاركة في القراءة الجماعية والنقاشات، مما يعزز لديهم استيعاب قواعد النحو من خلال التكرار المستمر والمناقشة التفاعلية.

#### استراتيجيات التوضيح (Elaboration Strategies):

بفضل طبيعتهم الاجتماعية، يسعى الطلبة الانبساطيون إلى دمج المعلومات من مصادر متعددة والمشاركة الفعالة في النقاشات داخل الصف، مما يساعدهم على ربط المعلومات الجديدة بالمعارف السابقة، وبالتالي تعميق الفهم.

#### استراتيجيات التنظيم (Organization Strategies):

غالبا ما يشارك الطلبة الانبساطيون في أنشطة جماعية مثل إعداد خرائط المفاهيم أو شرح المادة للزملاء، مما يساعدهم على تنظيم المعلومات بشكل أكثر منهجية.

### تنظيم الذات المعرفي (Metacognitive Self-Regulation):

يملك الطلبة الانبساطيون قدرة على الوعي بنقاط ضعفهم في الفهم وتحديد ما يجب مراجعته، بالإضافة إلى تعديل أساليب التعلم بما يتناسب مع احتياجاتهم، وهم أيضا منفتحون على الملاحظات من الزملاء والمحاضر، مما يعزز لديهم وعيهم الأكاديمي وتحسين أدائهم.

هذه النتيجة لا تتماشى مع دراسة أري ونورمينا (٢٠١٩)، حيث أظهرت نتائج اختبار الانحدار لشخصية الانبساط أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية مع التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الانبساطيون.<sup>١٠٣</sup> ولكن تتماشى هذه النتيجة مع دراسة غياسي (٢٠١٣) التي أظهرت أن بعد الانبساط مرتبط باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وهي التعلم مع الأقران وطلب المساعدة، والتي تعد استراتيجيات اجتماعية، كما هو متوقع، وترتبط ببعدها الانبساط.<sup>١٠٤</sup>

يتكون الانبساطية من عدة جوانب أساسية تشمل: الدفء في التفاعل الاجتماعي، والرغبة في المشاركة في الأنشطة الاجتماعية، والحزم في اتخاذ المواقف، وارتفاع مستوى النشاط، والميل إلى البحث عن الأمور المثيرة للبهجة، بالإضافة إلى تكرار تجربة المشاعر الإيجابية بشكل متكرر.<sup>١٠٥</sup>

ختاما، تشير هذه النتائج إلى أن سمة الانبساط تلعب دورا مهما في تعزيز الإدراك الأكاديمي لدى الطلبة في مادة النحو، من خلال تحفيزهم على التفاعل الاجتماعي، وتطبيق استراتيجيات معرفية متنوعة، وتنظيم

<sup>103</sup> Ari and Nurmina, "Kontribusi Big Five Terhadap Regulasi Diri Dalam Belajar Pada Mahasiswa Psikologi UNP," *Jurnal Riset Psikologi* 2 (2019).

<sup>104</sup> Majid Ghyasi, Morteze Yazdani, and Mohammad Amini Farsani, "The Relationship between Personality Types and Self-Regulated Learning Strategies of Language Learners," *International Journal of Applied Linguistics and English Literature* 2, no. 4 (n.d.): July 2013.

<sup>105</sup> Tomas Chamorro, *Personality and Individual Differences* (Glasgow: Wiley, 2016), hlm.

تعلمهم بطرق فعالة. وبما أن النحو يعد من المواد التي تتطلب فهما دقيقا وتدريباً مستمرا، فإن خصائص الانبساط كالحيوية والانخراط في النقاشات والميل إلى التعلم التعاوني تسهم في تسهيل استيعاب المفاهيم النحوية وتعزيز الأداء الأكاديمي فيها.

## ٢) تأثير القبولية على الإدراك الأكاديمي في مادة النحو

أظهرت نتائج تحليل البيانات عدم وجود تأثير ذات دلالة إحصائية بين سمة الشخصية القبولية ومستوى الإدراك الأكاديمي لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أنتساري الإسلامية الحكومية بنجرماسين.

وعند اختبار الفرضية، تم الحصول على قيمة  $t$  المحسوبة لمنغير القبولية بمقدار  $-0.632$ ، وهي أقل من قيمة  $t$  الجدولية البالغة  $2.011$ ، كما أن قيمة الدلالة كانت  $0.530$ ، وهي أكبر من مستوى الدلالة  $0.05$ ، مما يشير إلى أن القبولية لا تؤثر تأثيراً معنوياً على الإدراك الأكاديمي في مادة النحو.

وتفسر هذه النتيجة بأن السمات المرتبطة بالقبولية، مثل التعاون والود والانفتاح تجاه الآخرين، قد لا تكون كافية بمفردها لتعزيز تنظيم الطالب للإدراك الأكاديمي بشكل مستقل، خصوصا في سياق مادة تتطلب مهارات تحليلية وفهماً نحويًا دقيقاً مثل النحو ويمكن شرحها كما يلي:

### استراتيجيات التكرار (Rehearsal Strategies):

على الرغم من أهمية التكرار في تعزيز التعلم، فإن الأفراد ذوي سمة القبولية، الذين يتميزون بالتسامح والتعاون، لا يظهرون عادة ميلا

كبيرا للمشاركة النشطة في التكرار الشفهي أو النقاش الجماعي الذي يعزز فهم قواعد النحو.

#### استراتيجيات التوضيح (Elaboration Strategies):

السمة القبولية تدفع الأفراد إلى التركيز على العلاقات الاجتماعية والتفاهم مع الآخرين، لكنها لا ترتبط بشكل مباشر بمحاولة ربط المعلومات الجديدة بالمعارف السابقة، وبالتالي لا تؤثر بشكل ملموس على عمق الفهم من خلال الاستراتيجيات التوضيحية.

#### استراتيجيات التنظيم (Organization Strategies):

غالبا ما يشارك الأفراد ذوو القبولية في أنشطة جماعية بهدف التناغم والتوافق الاجتماعي، لكنهم قد لا يكونون بارعين أو نشطين في تنظيم المعلومات الدراسية بشكل منهجي أو إعداد خرائط مفاهيم تعليمية.

#### تنظيم الذات المعرفي (Metacognitive Self-Regulation):

على الرغم من التعاون والانفتاح على الآخرين، لا تبدو القبولية مرتبطة ارتباطا وثيقا بوعي الفرد بنقاط ضعفه الأكاديمية أو تعديل أساليب التعلم، مما يحد من تأثيرها في تحسين التنظيم الذاتي للطالب.

ويتوافق هذا مع دراسة روسيتو (٢٠١٨) التي أفادت بأن بعد الشخصية القبولية لا يلعب دورا في التعلم المنظم ذاتيا<sup>١٠٦</sup>. تشير هذه النتائج إلى أن سمة القبولية، رغم ارتباطها بالجوانب الاجتماعية الإيجابية كاللطف والتعاون، لا تعد كافية بمفردها لتعزيز جوانب الإدراك الأكاديمي في مادة النحو، التي تتطلب مهارات تحليلية ومعرفية متقدمة

<sup>106</sup> Asina Christina Rosito, "Kepribadian Dan Self-Regulated Learning," *Jurnal Psikologi* 45, no. 3 (December 3, 2018): 189.

تتجاوز مجرد الانسجام الاجتماعي. وفي سياق تعلم النحو، الذي يستلزم دقة في الفهم وتركيزاً على البنية اللغوية، فإن فعالية الاستراتيجيات المعرفية والتنظيم الذاتي تبدو أكثر ارتباطاً بسمات شخصية أخرى مثل يقظة الضمير أو الانبساط، أكثر من القبولية وحدها.

### (٣) تأثير يقظة الضمير على الإدراك الأكاديمي في مادة النحو

أظهرت نتائج تحليل البيانات وجود تأثير إيجابي ذي دلالة إحصائية لسمة يقظة الضمير على الإدراك الأكاديمي في مادة النحو لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أنتساري الإسلامية الحكومية بنجرماسين.

وعند اختبار الفرضية، تم الحصول على قيمة  $t$  المحسوبة لمتغير يقظة الضمير بمقدار ٤،٣٧٨، وهي أكبر من قيمة  $t$  الجدولية التي تساوي ٢،٠١١، بالإضافة إلى أن قيمة الدلالة (Sig) كانت ٠،٠٠٠، وهو اصغر من مستوى الدلالة ٠،٠٥، مما يشير إلى وجود تأثير معنوي لسمة يقظة الضمير على الإدراك الأكاديمي في مادة النحو.

وتفسر هذه النتيجة بأن الطلبة الذين يتحلون بسمات يقظة الضمير يتميزون بالتنظيم، والانبساط، والجدية في أداء مهامهم التعليمية، مما يعزز من قدرتهم على استخدام استراتيجيات الإدراك الأكاديمي بفاعلية خلال دراستهم لمادة النحو.

### استراتيجيات التكرار (Rehearsal Strategies):

يميل الطلبة الذين يتمتعون بيقظة الضمير إلى الالتزام بالتكرار المنتظم للمعلومات، مثل قراءة قواعد النحو بشكل متكرر ومناقشتها مع زملائهم، مما يساعدهم على ترسيخ المعلومات وتعزيز استيعابهم للمادة الدراسية.

### استراتيجيات التوضيح (Elaboration Strategies):

تساعد يقظة الضمير الطلبة على دمج المعلومات الجديدة مع معارفهم السابقة بشكل منهجي، حيث يكونون أكثر حرصاً على توضيح المفاهيم وربطها بسياقات أوسع، مما يعمق فهمهم للمادة.

### استراتيجيات التنظيم (Organization Strategies):

يظهر الطلبة ذوو يقظة الضمير قدرة عالية على تنظيم المعلومات من خلال إعداد خرائط المفاهيم وترتيب الأفكار بشكل منطقي، مما يسهل عليهم استرجاع المعلومات واستخدامها بكفاءة أثناء الدراسة.

### تنظيم الذات المعرفي (Metacognitive Self-Regulation):

تعزز يقظة الضمير وعي الطلبة بنقاط ضعفهم الأكاديمية، مما يدفعهم إلى تخطيط دراستهم بشكل أفضل، تعديل استراتيجيات التعلم عند الحاجة، والاستفادة من الملاحظات المقدمة من الأساتذة والزملاء، وبالتالي تحسين أدائهم الأكاديمي بشكل مستمر.

في دراسة أري ونورمينا (٢٠١٩)، أظهرت نتائج اختبار الانحدار لبعده الشخصية يقظة الضمير وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية مع التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة.<sup>١٠٧</sup> ويعني هذا أنه كلما ارتفعت درجة هذه السمة الشخصية لدى الطالب، زادت قدرته على تنظيم تعلمه بشكل ذاتي. وبالعكس، إذا كانت درجة يقظة الضمير

<sup>107</sup> Ari and Nurmina, "Kontribusi Big Five Terhadap Regulasi Diri Dalam Belajar Pada Mahasiswa Psikologi UNP."

منخفضة، فإن مستوى التنظيم الذاتي في التعلم سيكون منخفضاً كذلك.

تتطلب مادة النحو فهماً دقيقاً للمفاهيم اللغوية، وتحليلاً منهجياً للبنية النحوية، بالإضافة إلى تطبيق القواعد بشكل منظم في سياقات متنوعة. وهذا يتماشى تماماً مع خصائص الأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من سمة يقظة الضمير.

#### ٤) تأثير العصائية على الإدراك الأكاديمي في مادة النحو

أظهرت نتائج تحليل البيانات وجود تأثير إيجابي ذي دلالة إحصائية لسمة العصائية على الإدراك الأكاديمي في مادة النحو لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أنتساري الإسلامية الحكومية بنجرماسين.

وعند اختبار الفرضية، تم الحصول على قيمة  $t$  المحسوبة لمتغير العصائية بمقدار ٢،٥٣٧، وهي أكبر من قيمة  $t$  الجدولية التي تساوي ٢،٠١١، بالإضافة إلى أن قيمة الدلالة (Sig) كانت ٠،٠١٥، وهي أقل من مستوى الدلالة ٠،٠٥ مما يشير إلى وجود تأثير معنوي لسمة العصائية على الإدراك الأكاديمي في مادة النحو.

تشير هذه النتيجة إلى أن السمات العاطفية والسلوكية المرتبطة بالعصائية تؤثر بشكل مباشر على كيفية استخدام الطلبة لاستراتيجيات الإدراك الأكاديمي.

#### استراتيجيات التكرار (Rehearsal Strategies):

يميل الطلبة ذوو السمات العصائية إلى استخدام التكرار بشكل مفرط بسبب شعورهم المستمر بالقلق وعدم الثقة. قد يدفعهم ذلك إلى إعادة قراءة القواعد النحوية مرات عديدة لتخفيف التوتر وضمان

الفهم، رغم أن هذه الاستراتيجية قد لا تكون دائما فعالة إذا لم ترافقها باستراتيجيات أخرى.

#### استراتيجيات التوضيح (Elaboration Strategies):

غالبا ما يعيق القلق والتردد المرتبطان بالعصائية قدرة الطالب على الربط بين المفاهيم الجديدة والمعلومات السابقة. ومع ذلك، قد يسعى بعضهم إلى استخدام استراتيجيات التوضيح كوسيلة لتعزيز شعورهم بالسيطرة على المادة، وإن كان ذلك مصحوبا بالخوف من الفشل.

#### استراتيجيات التنظيم (Organization Strategies):

الطلبة العصايون قد يواجهون صعوبة في تنظيم المعلومات بسبب التشتت الذهني أو التفكير الزائد، مما يضعف من قدرتهم على إعداد خرائط مفاهيم أو ترتيب الأفكار بشكل منهجي. ومع ذلك، قد يظهر بعضهم سلوكا تنظيميا مفرطا كاستجابة للقلق، لكن ذلك لا يضمن دائما الفعالية الأكاديمية.

#### تنظيم الذات المعرفي (Metacognitive Self-Regulation):

رغم أن الطلبة العصايين قد يكون لديهم وعي عال بأدائهم الأكاديمي نتيجة القلق المستمر، إلا أن هذا الوعي لا يتحول دائما إلى تنظيم ذاتي إيجابي. بل قد يؤدي إلى الإحباط أو الإفراط في التركيز على نقاط الضعف دون التقدم الفعلي، مما يؤثر سلبا على قدرتهم في تعديل استراتيجيات التعلم بفعالية.

هذا لا يتماشى مع غالبية نتائج الدراسات الأخرى. كما في دراسة روسيتو (٢٠١٩) التي أظهرت أن بعد الشخصية العصائية لا

يلعب دورا في التعلم المنظم ذاتيا.<sup>١٠٨</sup> كما أيضا في دراسة أري ونورمينا (٢٠١٩) التي أظهرت نتائج اختبار الانحدار لبعد الشخصية العصابية عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية مع التعلم المنظم ذاتيا.<sup>١٠٩</sup> أشار إنتويسل (١٩٨٨) في بيجيرانو ودائي (٢٠٠٣) إلى أن سمة العصابية ترتبط بانخفاض مهارات التفكير النقدي، والقدرة التحليلية، والفهم المفاهيمي، ويفترض أن ذلك يعود إلى أن العصابية تميل إلى إعاقة وظائف الإدراك العليا. وقد تبين أن الأفراد الذين يتمتعون بمستوى عال من العصابية يميلون إلى اتباع أسلوب سطحي في التعلم، أي أنهم يركزون على الحفظ والخصائص السطحية للمادة المدروسة بدلا من تحقيق فهم أعمق وأكثر معنى لها.<sup>١١٠</sup>

ولكن توضح هذه النتائج أن سمة العصابية تؤثر بشكل معنوي على الإدراك الأكاديمي لدى الطلبة في مادة النحو، ولكن هذا التأثير قد يتخذ طابعا معقدا وغير مباشر. فرغم أن القلق والتوتر الناتج عن العصابية قد يدفع بعض الطلبة إلى بذل جهد معرفي إضافي عبر استراتيجيات التكرار أو التنظيم المفرط، إلا أن هذه الجهود لا تضمن دائما الفعالية بسبب غياب التنظيم الذاتي الإيجابي والميل إلى التفكير السطحي. وفي سياق مادة النحو، التي تتطلب دقة في التحليل وفهما عميقا للبنية اللغوية، قد يشكل التوتر النفسي عائقا أمام تحقيق الفهم المعرفي المتكامل.

<sup>108</sup> Rosito, "Kepribadian Dan Self-Regulated Learning."

<sup>109</sup> Ari and Nurmina, "Kontribusi Big Five Terhadap Regulasi Diri Dalam Belajar Pada Mahasiswa Psikologi UNP."

<sup>110</sup> Bidjerano and Dai, "The Relationship between the Big-Five Model of Personality and Self-Regulated Learning Strategies."

### ٥) تأثير الإنفتاح على الإدراك الأكاديمي في مادة النحو

أظهرت نتائج تحليل البيانات عدم وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لسمة الانفتاح على الإدراك الأكاديمي في مادة النحو لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أنتساري الإسلامية الحكومية بنجرماسين.

وعند اختبار الفرضية، تم الحصول على قيمة  $t$  المحسوبة لمتغير الانفتاح بمقدار  $٠,٤١٠$ ، وهي أقل من قيمة  $t$  الجدولية التي تساوي  $٢,٠١١$ ، بالإضافة إلى أن قيمة الدلالة (Sig) كانت  $٠,٦٨٤$ ، وهي أكبر من مستوى الدلالة  $٠,٠٥$  مما يشير إلى أن سمة الانفتاح لا تؤثر تأثيراً معنوياً على الإدراك الأكاديمي في مادة النحو.

ويمكن تفسير هذا النتيجة كما يلي:

#### استراتيجيات التكرار (Rehearsal Strategies):

رغم أن الأفراد المنفتحين قد يكونون مهتمين بتجربة طرق جديدة في المذاكرة، إلا أن طبيعتهم غير التقليدية قد تجعلهم أقل التزاماً بأساليب التكرار المتكررة مثل الحفظ والمراجعة المستمرة لقواعد النحو، مما يضعف استفادتهم من هذه الاستراتيجية.

#### استراتيجيات التوضيح (Elaboration Strategies):

سمة الانفتاح ترتبط نظرياً باستخدام استراتيجيات التوضيح من خلال ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة. ومع ذلك، لم تظهر النتائج وجود تأثير فعلي لهذه السمة على الكفاءة في استخدام هذه الاستراتيجية لدى طلبة مادة النحو، ربما لأن طبيعة المادة تتطلب ضبطاً أكثر من خيال وابتكار.

### استراتيجيات التنظيم (Organization Strategies):

الطلبة المنفتحون قد يميلون إلى التفكير الإبداعي وغير الخطي، مما قد يؤدي إلى ضعف في التنظيم المنهجي للمعلومات النحوية، وبالتالي انخفاض استخدامهم الفعال لاستراتيجيات التنظيم الأكاديمي.

### تنظيم الذات المعرفي (Metacognitive Self-Regulation):

على الرغم من أن سمة الانفتاح قد تدفع إلى التأمل والتفكير الذاتي، إلا أن النتائج لا تشير إلى وجود تأثير مباشر لهذه السمة على قدرة الطالب على تنظيم عملية تعلمه ذاتيا في مادة النحو، وربما لأن الانفتاح وحده لا يكفي بدون وجود دافع ذاتي قوي وانضباط شخصي.

فإن نتائج هذا البحث لا تتفق مع ما توصل إليه غياسي (٢٠١٣)، الذي أشار إلى أن استراتيجية الإيضاح بوصفها إحدى استراتيجيات التنظيم الذاتي، ترتبط بشكل دال إحصائيا بسمة الانفتاح.<sup>١١١</sup>

تبين هذه النتائج أن سمة الانفتاح، على الرغم من ارتباطها النظري بالفضول المعرفي والتفكير الإبداعي، لم تظهر تأثيرا معنويا على الإدراك الأكاديمي لدى الطلبة في مادة النحو. قد يعزى ذلك إلى طبيعة النحو التي تتطلب دقة منهجية أكثر من التجريب أو الابتكار، ما يجعل أساليب التعلم التقليدية أكثر فاعلية من السمات الشخصية المرتبطة بالمرونة والانفتاح. وبذلك، يبدو أن الانفتاح وحده لا يعد عاملا كافيا لتعزيز الأداء المعرفي في مادة تتطلب قواعد صارمة وتحليلا لغويا منظما

<sup>111</sup> Ghyasi, Yazdani, and Farsani, "The Relationship between Personality Types and Self-Regulated Learning Strategies of Language Learners."

مثل النحو، مما يبرز أهمية التفاعل بين سمة الشخصية وطبيعة المحتوى الدراسي في تشكيل استراتيجيات التعلم الفعالة.

## (ب) تأثير الأنماط الشخصية على الدافع الأكاديمي في مادة النحو

### (١) تأثير الانبساطية على الدافع الأكاديمي في مادة النحو

أظهرت نتائج تحليل البيانات عدم وجود تأثير ذات دلالة إحصائية بين سمة الشخصية الانبساطية على الدافع الأكاديمي في مادة النحو لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أنتساري الإسلامية الحكومية بنجرماسين.

وعند اختبار الفرضية، تم الحصول على قيمة  $t$  المحسوبة بمقدار ١،٤٢٧، وهي أصغر من قيمة  $t$  الجدولية ٢،٠١١، كما أن قيمة الدلالة كانت ٠،١٦٠ وهي أكبر من مستوى الدلالة ٠،٠٥ مما يشير إلى أن سمة الانبساطية لا تؤثر تأثيراً معنوياً على الدافع الأكاديمي في مادة النحو.

بالرغم من أن الأفراد الانبساطيين يتميزون بالنشاط الاجتماعي وحب التفاعل، إلا أن هذه السمات لم تسهم بشكل مباشر في تحفيزهم الأكاديمي وفقاً لسبع استراتيجيات دافعية محددة، كما يلي:

### الحوار الذاتي (Mastery Self-Talk)

الطلبة الانبساطيون قد يبدون حماساً في التفاعل، إلا أن هذا لا يترجم بالضرورة إلى رغبة ذاتية عميقة لإتقان المادة. فالسعي الحقيقي لإتقان قواعد النحو يتطلب تركيزاً داخلياً واستمرارية، وليس فقط اندماجاً اجتماعياً.

### تعزيز الشعور بأهمية المحتوى (Relevance Enhancement)

على الرغم من قدرة الانبساطيين على التفاعل مع المحيطين بهم، فإن إدراك أهمية تعلم النحو كمهارة حياتية أو مهنية لا يرتبط بشكل واضح بشخصيتهم، مما يجعل تأثيرهم في هذه الاستراتيجية محدودا.

### تعزيز الاهتمام السياقي (Situational Interest Enhancement)

الانبساطيون غالبا ما يبحثون عن المتعة في المواقف، وقد يتوقع أنهم سيحاولون جعل التعلم ممتعا. ومع ذلك، لم تظهر البيانات أن هذا الميل يؤدي إلى دافع أكاديمي حقيقي أو مستمر في سياق مادة تحتاج إلى انضباط وفهم عميق مثل النحو.

### المقارنة الذاتية بالأداء النسبي (-Performance/Relative Ability Self) (Talk)

رغم كونهم اجتماعيين، فإن الانبساطيين لا يظهرون بالضرورة دافعا نابعا من مقارنة الذات بالزملاء. قد يكون لديهم ثقة مفرطة أو عدم تركيز كاف على الأداء الفردي مقارنة بالآخرين.

### الدافع القائم على النتائج الخارجية (-Performance/Extrinsic Self) (Talk)

النتائج تشير إلى أن الانبساطية لا تحفز الطلبة على السعي وراء الدرجات العالية أو الأداء الخارجي؛ فرما تكون اهتماماتهم موجهة أكثر نحو التفاعل الاجتماعي وليس النجاح الأكاديمي المبني على النتائج.

### التعزيز الذاتي (Self-Consequating)

لا يظهر لدى الانبساطيين توجه واضح لاستخدام المكافآت الذاتية كوسيلة لتحفيز الذات على التعلم؛ فهم غالبا يفضلون المكافآت الاجتماعية أو اللحظية أكثر من التخطيط الذاتي المنظم.

### تنظيم البيئة التعليمية (Environmental Structuring)

بسبب ميولهم الاجتماعية، قد يجد الانبساطيون صعوبة في تقليل المشتتات مثل الهاتف أو المحادثات، مما يقلل من فاعلية تنظيم البيئة كدافع للتعلم المركز.

هذه النتيجة تتماشى مع دراسة روسيتو (٢٠١٨) التي أظهرت أن الأبعاد الشخصية التي تلعب دورا في التعلم المنظم ذاتيا هي بعد يقظة الضمير والانفتاح فقط.<sup>١١٢</sup> تشير هذه النتائج إلى أن الأفراد ذوي مستويات عالية من الانبساطية يميلون إلى التفاعل مع الآخرين لتعلم المادة بدلا من الاعتماد على الدافع الذاتي الداخلي. ويتماشى ذلك مع دراسة بروسو، وستيفانياك، وبول (٢٠٢٠) من أن الأشخاص المنتمين إلى فئة الانبساط غالبا ما يكونون نشيطين ويستمتعون بالتفاعل الاجتماعي، مما يجعلهم يتفوقون في المناقشات الصفية والمشاريع الجماعية.<sup>١١٣</sup>

في ضوء ذلك، يمكن الاستنتاج بأن سمة الشخصية الانبساطية لا تؤثر بشكل معنوي على الدافع الأكاديمي في تعلم مادة النحو. وهذا يدل على أن النجاح في فهم البنية النحوية للغة العربية يعتمد بدرجة أكبر على الانضباط المعرفي والتنظيم الذاتي، أكثر من اعتماده على الميل إلى التفاعل الاجتماعي أو الانخراط في الأنشطة الجماعية. ولذلك، فإن سمة الانبساط لا تعد من العوامل الحاسمة في تشكيل دافعية التعلم لدى الطلبة في سياق تعلم النحو الذي يتطلب تركيزا عميقا وفهما دقيقا.

<sup>112</sup> Rosito, "Kepribadian Dan Self-Regulated Learning."

<sup>113</sup> Jacqueline Bruso, Jill Stefaniak, and Linda Bol, "An Examination of Personality Traits as a Predictor of the Use of Self-Regulated Learning Strategies and Considerations for Online Instruction," *Educational Technology Research and Development* 68, no. 5 (October 2020): 2659–2683.

## (٢) تأثير القبولية على الدافع الأكاديمي في مادة النحو

أظهرت نتائج تحليل البيانات وجود تأثير إيجابي ذات دلالة إحصائية سمة الشخصية القبولية على الدافع الأكاديمي لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أنتساري الإسلامية الحكومية بنجرماسين. وعند اختبار الفرضية، تم الحصول على قيمة  $t$  المحسوبة لمتغير القبولية بمقدار ٣،٢١٣، وهي أكبر من قيمة  $t$  الجدولية البالغة ٢،٠١١، كما أن قيمة الدلالة كانت ٠،٠٠٢، وهي أصغر من مستوى الدلالة ٠،٠٥. مما يشير إلى أن القبولية تؤثر تأثيراً معنوياً على الدافع الأكاديمي في مادة النحو.

وتفسر هذه النتيجة بأن سمة الشخصية القبولية والتي تتمثل في التعاون، والتعاطف، وحسن التعامل مع الآخرين، تدفع إلى المشاركة الفعالة في التعلم بروح من الدعم والانسجام الجماعي. ويتجلى هذا التأثير من خلال الارتباط الواضح بين القبولية وبين سبع استراتيجيات للدافعية الأكاديمية، كما يلي:

### الحوار الذاتي (Mastery Self-Talk)

يميل الطلبة المقبولون إلى الاجتهاد في فهم المادة من أجل تحقيق نجاح جماعي، لا لمجرد التميز الفردي. وتدفعهم الرغبة في أن يكونوا أعضاء فاعلين في مجموعات الدراسة أو المناقشات الصفية إلى تعلم النحو بإتقان وعمق.

### تعزيز الشعور بأهمية المحتوى (Relevance Enhancement)

يساعدهم تعاطفهم وحبهم للآخرين على إدراك أهمية تعلم النحو في السياقات الاجتماعية والدينية والمهنية، مما يجعلهم يرون أن هذا العلم له فائدة كبيرة، ومنحهم ذلك دافعا إضافيا للاستمرار في التعلم.

### تعزيز الاهتمام السياقي (Situational Interest Enhancement)

نظرا لطبيعتهم الودودة، يحرصون على خلق بيئة تعليمية ممتعة من خلال التفاعل والمشاركة الإيجابية. ويجدون متعة في العمل الجماعي والنشاطات الصفية، مما يجعلهم أكثر اندماجا في الدراسة.

### المقارنة الذاتية بالأداء النسبي (-Performance/Relative Ability Self) (Talk)

رغم أنهم ليسوا تنافسيين بطبعهم، إلا أنهم يسعون للمحافظة على مستواهم كي لا يكونوا عبئا على الفريق. فالدافع للمساواة مع زملائهم ينعكس إيجابيا على اجتهادهم.

### الدافع القائم على النتائج الخارجية (-Performance/Extrinsic Self) (Talk)

يشعر هؤلاء الطلبة بالمسؤولية تجاه أساتذتهم وأسرهم، مما يجعلهم يهتمون بتحقيق نتائج جيدة في الاختبارات والواجبات، وذلك بدافع الامتثال للتوقعات والرغبة في كسب رضا الآخرين.

### التعزيز الذاتي (Self-Consequating)

يميل الطلبة المقبولون إلى مكافأة أنفسهم بعد الإنجاز كنوع من التعزيز الإيجابي. وهم غالبا يلتزمون بالقواعد التي يضعونها لأنفسهم، كجزء من الانضباط الذاتي المرتبط بسمتهم الشخصية.

### تنظيم البيئة التعليمية (Environmental Structuring)

نظرا لحرصهم على الحفاظ على بيئة تعلم هادئة، يسعون إلى تقليل المشتتات مثل إغلاق الهاتف أو تجنب الحديث أثناء الدراسة. كما أنهم لا يرغبون في إزعاج الآخرين، مما يحفزهم على التركيز والانضباط.

تتماشى مع دراسة أخرى مثل دراسة أري ونورمينا (٢٠١٩)،

أظهرت نتائج اختبار الانحدار لبعد الشخصية القبولية وجود علاقة

إيجابية ذات دلالة إحصائية مع التعلم المنظم ذاتيا. وهذا يعني أنه كلما ارتفعت درجة صفة التوافق لدى الطلبة ، زادت قدرتهم على تنظيم تعلمهم ذاتيا. <sup>١١٤</sup>

أشار شامورو (٢٠١٦) إلى أن القبولية تشير إلى السلوك الودود، المراعي للآخرين، والمتواضع. تعكس هذه السمة ميل الفرد إلى أن يكون لطيفا، محبا للمساعدة، ويتميز بصفات رئيسية مثل الثقة بالآخرين، الصراحة في التعامل، السلوك الإيثاري، الامتثال للمعايير الاجتماعية، التواضع، بالإضافة إلى الحساسية العاطفية. عادة ما يوصف الأفراد الذين يتمتعون بمستوى عال من الوداعة بأنهم أشخاص مهتمون، ودودون، دافئون في تعاملاتهم، متسامحون مع الاختلافات، ولديهم ميل طبيعي للسلوك الاجتماعي الإيجابي الذي يعلي مصلحة الجماعة. هذه الخصائص تجعلهم أكثر قدرة على التعاون بسهولة وبناء علاقات إنسانية متناغمة في مختلف السياقات الاجتماعية. <sup>١١٥</sup>

فالخلاصة هي الطلبة الذين يتمتعون بسمة القبولية يمتلكون دافعا قويا للتعلم من خلال التعاون، والاهتمام بالغير، والمشاركة الإيجابية في البيئة التعليمية. وهذا يدفعهم إلى استخدام استراتيجيات متنوعة للدافعية الأكاديمية، سواء كانت داخلية أو خارجية، مما يساهم بشكل كبير في تعزيز أدائهم في تعلم مادة النحو.

### (٣) تأثير يقظة الضمير على الدافع الأكاديمي في مادة النحو

أظهرت نتائج تحليل البيانات وجود تأثير إيجابي ذي دلالة إحصائية لسمة يقظة الضمير على الدافع الأكاديمي في مادة النحو

<sup>114</sup> Ari and Nurmina, "Kontribusi Big Five Terhadap Regulasi Diri Dalam Belajar Pada Mahasiswa Psikologi UNP."

<sup>115</sup> Chamorro, *Personality and Individual Differences*, hlm. 55

لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أنتساري الإسلامية الحكومية بنجرماسين.

وعند اختبار الفرضية، تم الحصول على قيمة  $t$  المحسوبة لمتغير يقظة الضمير بمقدار ٧،٠٣٦، وهي أكبر من قيمة  $t$  الجدولية التي تساوي ٢،٠١١، بالإضافة إلى أن قيمة الدلالة (Sig) كانت ٠،٠٠٠، وهو اصغر من مستوى الدلالة ٠،٠٥ مما يشير إلى وجود تأثير معنوي لسمة يقظة الضمير على الدافع الأكاديمي في مادة النحو.

تتضح هذه العلاقة من خلال ميل الطلبة ذوي يقظة الضمير إلى استخدام سبع استراتيجيات رئيسية للدافعية الأكاديمية، كما يلي:

#### الحوار الذاتي (Mastery Self-Talk)

الطلبة الذين يتمتعون بيقظة ضمير عالية يحرصون على التعلم العميق وإتقان المفاهيم النحوية، فهم يحفزون أنفسهم باستمرار لبذل أقصى الجهد دون الحاجة إلى إشراف خارجي.

#### تعزيز الشعور بأهمية المحتوى (Relevance Enhancement)

يرى هؤلاء الطلبة أن تعلم النحو ليس مجرد مطلب أكاديمي، بل مسؤولية علمية ومهنية. لذا يربطون المحتوى النحوي بالقيم المستقبلية كالتدريس أو الفهم الصحيح للنصوص الدينية.

#### تعزيز الاهتمام السياقي (Situational Interest Enhancement)

رغم الطابع الجاد، يسعى أصحاب هذه السمة إلى جعل التعلم ممتعا ومفيدا من خلال تنظيم الدروس، وتحدي الذات، والبحث عن طرق جديدة لفهم القواعد الصعبة.

#### تعزيز الاهتمام السياقي (Situational Interest Enhancement)

يقيسون تقدمهم الذاتي بشكل منتظم ويقارنونه بزملائهم بهدف

تحسين الذات، لا لمجرد التفوق، ويضعون لأنفسهم معايير عالية من الأداء الأكاديمي.

### الدافع القائم على النتائج الخارجية (Performance/Extrinsic Self-) (Talk

يدركون أهمية النتائج الأكاديمية وتأثيرها على المستقبل، لذا يدفعهم القلق من الفشل أو انخفاض المعدلات إلى الاجتهاد والمثابرة في الدراسة.

### التعزيز الذاتي (Self-Consequating)

يعتمدون على نظام المكافآت الذاتية بعد الإنجاز، ويضعون أهدافا واضحة ثم يكافئون أنفسهم عند تحقيقها، مما يعزز التزامهم المستمر بالخطة الدراسية.

### تنظيم البيئة التعليمية (Environmental Structuring)

ينظمون بيئتهم الدراسية بشكل صارم؛ يتجنبون المشتتات، ويعدون جدولاً منتظماً للدراسة، ويحرصون على الاستفادة القصوى من الوقت، وهو ما ينعكس على أدائهم.

ويتوافق ذلك مع دراسة ميرهاشمي وجودارزي (٢٠١٤)، التي أشارت إلى أن سمة يقظة الضمير تؤثر بشكل كبير على التوجه نحو الأهداف الذاتية، والكفاءة الذاتية، وقيمة المهمة، مما يدل على أن الأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من يقظة الضمير يميلون إلى أن يكون لديهم دافع داخلي قوي، وثقة أكبر في قدراتهم، ويولون أهمية أكبر للمهام الأكاديمية التي يقومون بها.<sup>116</sup>

<sup>116</sup> Malek Mirhashemi and Hossnieh Goodarzi, "Self-Regulated Learning Strategies: The Role of Personal Factors (Motivational Beliefs and Personality)," *Journal of Educational and Management Studies* 4, no. 1 (2014).

والخلاصة هي تدل نتائج التحليل على أن الطلبة ذوي سمة يقظة الضمير يظهرون مستويات عالية من الدافعية الأكاديمية نتيجة لانضباطهم الذاتي وحرصهم على التعلم الجاد. وتتجلى هذه الدافعية من خلال الاستخدام الفعال لاستراتيجيات متعددة تساهم في تحقيق النجاح الأكاديمي في مادة النحو.

#### (٤) تأثير العصائية على الدافع الأكاديمي في مادة النحو

أظهرت نتائج تحليل البيانات وجود تأثير إيجابي ذي دلالة إحصائية لسمة العصائية على الدافع الأكاديمي في مادة النحو لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أنتساري الإسلامية الحكومية بنجرماسين.

وعند اختبار الفرضية، تم الحصول على قيمة  $t$  المحسوبة لمنغير العصائية بمقدار ٤،٦٠٤، وهي أكبر من قيمة  $t$  الجدولية التي تساوي ٢،٠١١، بالإضافة إلى أن قيمة الدلالة (Sig) كانت ٠،٠٠٠، وهي أقل من مستوى الدلالة ٠،٠٥ مما يشير إلى وجود تأثير معنوي لسمة العصائية على الدافع الأكاديمي في مادة النحو.

هذه السمة قد تبدو سلبية في ظاهرها، فإن آثارها تنعكس على استخدام الطلبة لبعض الاستراتيجيات التحفيزية، سواء بشكل إيجابي أو بدافع الخوف من الفشل، وذلك كما يلي:

#### الحوار الذاتي (Mastery Self-Talk)

غالباً ما يشعر الطلبة العصايون بعدم الأمان تجاه مستوى فهمهم، مما يدفعهم إلى دراسة النحو بجد واجتهاد لتقليل قلقهم وتحقيق شعور بالسيطرة على المادة. وهذا القلق قد يتحول إلى دافع قوي للتعلم العميق.

### تعزيز الشعور بأهمية المحتوى (Relevance Enhancement)

تتضخم لدى هؤلاء الطلبة أهمية المادة في أذهانهم نتيجة القلق من عواقب الفشل، مما يجعلهم يضيفون على تعلم النحو أهمية شخصية كبيرة، ويشعرون بالحاجة المستمرة لإثبات الكفاءة.

### تعزيز الاهتمام السياقي (Situational Interest Enhancement)

يحاولون أحيانا التغلب على القلق من خلال البحث عن طرق ممتعة أو أقل ضغطا لتعلم المادة، مثل مشاهدة مقاطع تعليمية أو استخدام تقنيات التعلم التفاعلي، وذلك لتخفيف التوتر المصاحب للدراسة.

### المقارنة الذاتية بالأداء النسبي (Performance/Relative Ability Self-Comparison) (Talk)

يميل الطلبة العصائيون إلى مقارنة أنفسهم باستمرار بالآخرين، مما قد يسبب شعورا بالضغط النفسي، لكنه في الوقت ذاته يحفزهم للعمل بجد لتقليل الفجوة وتحقيق نتائج مرضية.

### الدافع القائم على النتائج الخارجية (Performance/Extrinsic Self-Comparison) (Talk)

يعد الخوف من تدني العلامات أو خيبة الأمل أمام الآخرين دافعا رئيسيا لهؤلاء الطلبة. فهم يستخدمون القلق كأداة للانضباط الذاتي، مما يدفعهم للتركيز على الواجبات والاختبارات.

### التعزيز الذاتي (Self-Consequating)

قد يلجأ الطلبة العصائيون إلى أساليب تعويضية لتحفيز أنفسهم، مثل الوعد بمكافأة خاصة بعد الانتهاء من مهمة صعبة في النحو، كوسيلة لتخفيف الضغط وتحقيق التوازن النفسي.

### تنظيم البيئة التعليمية (Environmental Structuring)

بسبب حساسيتهم للتشتيت، يسعون إلى خلق بيئة دراسة خالية من الإزعاج، ويتجنبون المواقف التي تثير القلق أو تزيد من التوتر. وقد يشمل ذلك الدراسة في أوقات معينة أو في أماكن محددة يشعرون فيها بالراحة.

هذا لا يتماشى مع غالبية نتائج الدراسات الأخرى. كما في دراسة سارسواتي (٢٠١٩) التي أوضحت أن فقط سمّي الانفتاح و يقظة الضمير لهما تأثير على التعلم المنظم ذاتيا. أما الأفراد الذين يتمتعون بسمة العصابية، فعندما يتلقون معلومات مفاجئة من البيئة، كوجود اختبار مفاجئ مثلا، فإنهم غالبا ما يشعرون بالقلق، مما يصعب عليهم ممارسة التنظيم الذاتي في عملية التعلم.<sup>١١٧</sup>

أما في نتائج هذا البحث، فقد تبين أن سمة العصابية تؤثر على الدافعية الأكاديمية، إلا أن هذا التأثير غالبا ما يكون مدفوعا بالقلق والرغبة في تجنب الفشل، وليس نابعا من حافز داخلي إيجابي نحو التعلم. وهذا ما يؤدي إلى اضطراب في استخدام استراتيجيات الدافعية لدى الأفراد ذوي العصابية العالية. وفي سياق تعلم النحو، الذي يتطلب دقة عقلية وصبرا واستمرارية في المتابعة والتحليل، قد يسهم القلق في تحفيز الجهد مؤقتا، لكنه قد يعيق الفهم العميق والاستيعاب المنهجي إذا لم يدار بطريقة صحيحة.

<sup>117</sup> Putri Saraswati, "Kemampuan Self Regulated Learning Ditinjau Dari Achievement Goal Dan Kepribadian Pada Remaja Di Kota Malang," *Indigenous: Jurnal Ilmiah Psikologi* 4, no. 2 (December 20, 2019): 69–78.

### ٥) تأثير الإنفتاح على الدافع الأكاديمي في مادة النحو

أظهرت نتائج تحليل البيانات عدم وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لسمة الانفتاح على الدافع الأكاديمي في مادة النحو لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أنتساري الإسلامية الحكومية بنجرماسين.

وعند اختبار الفرضية، تم الحصول على قيمة  $t$  المحسوبة لمتغير الانفتاح بمقدار  $-0,875$ ، وهي أقل من قيمة  $t$  الجدولية التي تساوي  $2,011$ ، بالإضافة إلى أن قيمة الدلالة (Sig) كانت  $0,686$ ، وهي أكبر من مستوى الدلالة  $0,05$  مما يشير إلى أن سمة الانفتاح لا تؤثر تأثيراً معنوياً على الدافع الأكاديمي في مادة النحو.

بالرغم من أن هذه السمة ترتبط غالباً بالإبداع والانفتاح على التعلم، إلا أن طبيعة مادة النحو، التي تتطلب قواعد دقيقة وتدريماً مستمراً، قد لا تتماشى تماماً مع ميول أصحاب هذه السمة. ويمكن تفسير ضعف تأثير الانفتاح على استراتيجيات الدافعية الأكاديمية كما يلي:

#### الحوار الذاتي (Mastery Self-Talk)

أصحاب سمة الانفتاح قد يفضلون استكشاف موضوعات جديدة بدل التركيز العميق على مادة تقليدية كالنحو، مما يقلل من استخدامهم للحوار الذاتي المرتبط بإتقان المادة.

#### تعزيز الشعور بأهمية المحتوى (Relevance Enhancement)

قد لا يجد هؤلاء الطلبة صلة مباشرة بين مادة النحو وتطلعاتهم الشخصية أو اهتماماتهم الفكرية المتنوعة، وبالتالي لا يعززون أهمية تعلم النحو في دافعيتهم الذاتية.

### تعزيز الشعور بأهمية المحتوى (Relevance Enhancement)

رغم ميلهم الطبيعي للبحث عن المتعة في التعلم، قد يفتقر أصحاب سمة الانفتاح إلى الحافز لتحويل دراسة النحو إلى تجربة ممتعة بسبب طبيعتها النظامية والقياسية.

### المقارنة الذاتية بالأداء النسبي (Performance/Relative Ability) (Self-Talk)

لا يميلون كثيرا إلى مقارنة أنفسهم بالآخرين أو المنافسة، مما يحد من استخدامهم لهذا النوع من الحوار الذاتي كمصدر للدافعية.

### الدافع القائم على النتائج الخارجية (Performance/Extrinsic Self-) (Talk)

نظرا لعدم تركيزهم على الإنجازات المادية أو العلامات بشكل أساسي، فإن دافعهم للتحصيل المرتفع بدافع القلق من النتائج يكون أقل مقارنة بالسماوات الأخرى.

### التعزيز الذاتي (Self-Consequating)

قد لا يلجؤون إلى وضع مكافآت شخصية بعد إنجاز المهمة، لأن تركيزهم يكون على التجربة ذاتها أكثر من النتائج، مما يضعف استخدام هذه الاستراتيجية.

### تنظيم البيئة التعليمية (Environmental Structuring)

طبيعتهم المنفتحة قد تجعلهم أقل التزاما بتحديد بيئة دراسية صارمة أو خالية من المشتتات، إذ يفضلون المرونة والتنوع في أسلوب التعلم.

لا تتفق نتائج هذا البحث مع غالبية نتائج الأبحاث الأخرى. على سبيل المثال، أظهرت دراسة ساراسواتي (٢٠١٩) أن بعد الشخصية الانفتاح يؤثر على التعلم المنظم ذاتيا. من الواضح أن الأفراد

الذين يتمتعون بدرجة عالية من سمة الانفتاح يمتلكون قدرة أفضل على التنظيم الذاتي في التعلم، لأنهم يتسمون بالمرونة والانفتاح والاستعداد لاستكشاف أشياء جديدة.<sup>١١٨</sup>

أظهرت نتائج التحليل أن سمة الانفتاح والتي تتمثل في حب التجربة، والخيال، والفضول الفكري لا تؤثر تأثيراً معنوياً على الدافعية الأكاديمية لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية في مادة النحو. وبالرغم من أن هذه السمة ترتبط غالباً بالإبداع والانفتاح على التعلم، إلا أن طبيعة مادة النحو، التي تتطلب قواعد دقيقة وتدريباً مستمراً، قد لا تتماشى تماماً مع ميول أصحاب هذه السمة.

وفي سياق التعلم المنظم ذاتياً، إذا لم تكن المراحل التي يمر بها الفرد متوافقة مع الأهداف التي يسعى لتحقيقها، فإن الأفراد المنفتحين سيكونون أكثر قدرة على تقييم الوضع وإجراء التعديلات اللازمة على استراتيجيات تعلمهم. فهم لا يقتصرون على طريقة واحدة فقط، بل يتسمون بالمرونة في البحث عن أساليب جديدة أكثر فاعلية لتحقيق الأهداف المنشودة.<sup>١١٩</sup>

وبناء على ما سبق، يمكن القول إن سمة الانفتاح، رغم ارتباطها بالمرونة الفكرية وحب الاستكشاف، قد لا تسهم بشكل فعال في تعزيز الدافعية الأكاديمية لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية عند تعلم مادة

<sup>118</sup> Saraswati, "Kemampuan Self Regulated Learning Ditinjau Dari Achievement Goal Dan Kepribadian Pada Remaja Di Kota Malang."

<sup>119</sup> Saraswati, "Kemampuan Self Regulated Learning Ditinjau Dari Achievement Goal Dan Kepribadian Pada Remaja Di Kota Malang."

النحو، وذلك بسبب الطابع القواعدي الصارم والمحتوى التقليدي الذي تتميز به هذه المادة.

### ج) تأثير الأنماط الشخصية على السلوك الأكاديمي في مادة النحو

#### ١) تأثير الانبساطية على السلوك الأكاديمي في مادة النحو

أظهرت نتائج تحليل البيانات وجود تأثير إيجابي ذات دلالة إحصائية سمة الشخصية الانبساطية على السلوك الأكاديمي في مادة النحو لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أنتساري الإسلامية الحكومية بنجرماسين.

وعند اختبار الفرضية، تم الحصول على قيمة  $t$  المحسوبة بمقدار ٢,١٧٣، وهي أكبر من قيمة  $t$  الجدولية ٢,٠١١، كما أن قيمة الدلالة كانت ٠,٠٠٠، مما يشير إلى أن الانبساطية تؤثر تأثيراً معنوياً على السلوك الأكاديمي في مادة النحو.

قد تبين أن الطلبة ذوي الشخصية المنبسطة يمتلكون خصائص تساهم في تعزيز السلوكيات الدراسية الإيجابية من خلال ثلاث استراتيجيات رئيسية، وهي:

#### تنظيم الجهد (Effort Regulation)

يميل الطلبة المنبسطون إلى المثابرة في التعلم حتى في الظروف الصعبة أو المملة. طبيعتهم النشطة والمتحمسة تساعدهم في التغلب على مشاعر الإحباط والملل، مما يمكنهم من الاستمرار في دراسة مادة النحو رغم التحديات. كما أن مشاركتهم في الأنشطة الجماعية تحفزهم للحفاظ على مستوى عالٍ من الجهد والانخراط المستمر.

### تنظيم الوقت وبيئة التعلم (Regulating Time and Study Environment)

بفضل طابعهم الاجتماعي والمنظم في بعض الأحيان، يسعى الطلبة المنبسطون إلى الالتزام بجدول الحصص وحضور الدروس بانتظام. كما أنهم غالباً ما يفضلون الدراسة في بيئة جماعية تفاعلية، مما يساعدهم على التركيز ومتابعة المهام الدراسية في وقتها المحدد، حتى وإن لم تكن لديهم عادات مراجعة ذاتية قوية.

### النية العامة لطلب المساعدة (General Intention to Seek Help)

يتميز الطلبة المنبسطون بانفتاحهم على التفاعل مع الآخرين، ما يجعلهم أكثر استعداداً لطلب المساعدة من الزملاء أو المعلمين عند مواجهة صعوبات في فهم القواعد النحوية. هذه الرغبة في التواصل تقلل من تردددهم في الاعتراف بعدم الفهم، وبالتالي تعزز من فعالية تعلمهم الأكاديمي. هذه النتيجة تتماشى مع دراسة ميرهاشمي وجودارزي (٢٠١٤) التي أشارت إلى أن الانبساطية كانت مرتبطة ارتباطاً بشكل دال باستراتيجيات المعرفة وطلب المساعدة والتعلم مع الأقران.<sup>١٢٠</sup> وأظهرت أيضاً دراسة روس وآخرون (٢٠٠٣) أن هناك علاقة إيجابية بين سمة الانبساط ومستويات التعاون العالية مع الآخرين.<sup>١٢١</sup> حيث يميل الأشخاص الذين يتمتعون بمستويات عالية من الانبساط إلى إظهار ثقة أكبر في الآخرين في تعاملاتهم اليومية، كما أنهم يعتقدون بقوة في فعالية العمل الجماعي وقدرته على تحقيق الأهداف المشتركة.

<sup>120</sup> Mirhashemi and Goodarzi, "Self-Regulated Learning Strategies: The Role of Personal Factors (Motivational Beliefs and Personality)."

<sup>121</sup> Scott R. Ross, M. Karega Rausch, and Kelli E. Canada, "Competition and Cooperation in the Five-Factor Model: Individual Differences in Achievement Orientation," *The Journal of Psychology* 137, no. 4 (July 2003), hlm. 333-334

وتشير هذه النتائج إلى أن الأفراد الانبساطيين يتميزون بقدرة ملحوظة على بناء علاقات اجتماعية إيجابية، حيث يتبنون مواقف تعاونية في العمل الجماعي ويبدون ثقة أكبر في نوايا الآخرين وقدراتهم مقارنة بغيرهم. هذا النمط من السلوك التعاوني يرتبط بشكل وثيق بالخصائص المميزة لشخصية الانبساطي التي تتضمن الميل للتفاعل الاجتماعي والإيجابية في التعامل مع الآخرين.

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول إن سمة الانبساط تسهم بشكل فعال في تعزيز السلوك الأكاديمي لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية في سياق تعلم مادة النحو، من خلال تشجيعهم على المثابرة، وتنظيم وقت الدراسة، والانخراط في التفاعل مع الزملاء والمعلمين. وبما أن تعلم النحو يتطلب انضباطا واستمرارية وفهما دقيقا، فإن الطبيعة الاجتماعية والديناميكية للطلبة الانبساطيين قد تخلق بيئة تعلم جماعية محفزة، تسهم في تسهيل فهم القواعد وتحسين الأداء الأكاديمي عبر التفاعل والتعاون البناء.

## (٢) تأثير القبولية على السلوك الأكاديمي في مادة النحو

أظهرت نتائج تحليل البيانات عدم وجود تأثير ذات دلالة إحصائية سمة الشخصية القبولية على السلوك الأكاديمي لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أنتساري الإسلامية الحكومية بنجرماسين. وعند اختبار الفرضية، تم الحصول على قيمة  $t$  المحسوبة لمتغير القبولية بمقدار ١،٤٣٧، وهي أقل من قيمة  $t$  الجدولية البالغة ٢،٠١١، كما أن قيمة الدلالة كانت ٠،١٥٧، وهي أكبر من مستوى الدلالة

٠,٠٥ مما يشير إلى أن القبولية لا تؤثر تأثيراً معنوياً على السلوك الأكاديمي في مادة النحو.

بالرغم من أن الأفراد المقبولين يتميزون باللطف والتعاون وتجنب الصراعات، إلا أن هذه السمات لا ترتبط بالضرورة بسلوكيات دراسية فعالة، كما يتضح في الاستراتيجيات الآتية:

#### **تنظيم الجهد (Effort Regulation)**

الطلبة المقبولون قد يظهرون التزاماً في التعامل مع الآخرين، ولكن ذلك لا ينعكس دائماً في الإصرار على إكمال المهام الدراسية الصعبة أو المملة. سمة القبولية لا تضمن بالضرورة دافعية ذاتية قوية للاستمرار في التعلم عندما يشعر الطالب بالإحباط أو التعب.

#### **تنظيم الوقت وبيئة التعلم (Regulating Time and Study Environment)**

رغبة الطالب المقبول في الحفاظ على الانسجام الاجتماعي لا ترتبط دائماً بالقدرة على تنظيم الجدول الدراسي أو تهيئة بيئة تعليمية مناسبة. ففي بعض الحالات، قد تؤدي طبيعتهم التي تميل إلى تجنب الصراعات إلى التأجيل أو اتباع زملائهم بدلاً من الالتزام بجدولهم الخاص.

#### **النية العامة لطلب المساعدة (General Intention to Seek Help)**

على الرغم من أن الطلبة المقبولين يميلون إلى التعاون، إلا أنهم قد يكونون مترددين في إظهار الحاجة للمساعدة إذا شعروا أن ذلك قد يثقل على الآخرين أو يخرجهم. وهذا قد يحد من استفادتهم من الدعم الأكاديمي المتاح.

في دراسة أخرى مثل دراسة محمدوف (٢٠٢٢) أن سلوك الطلبة الذين يتمتعون بدرجة عالية من صفة اللطف والتودد قد يسهم

في تسهيل علاقاتهم مع أقرانهم ومعلميهم، مما يدعم تجربتهم التعليمية بشكل عام. وهناك سبب آخر لكون العلاقة بين صفة اللطف والأداء الأكاديمي تكون مرتفعة نسبيا لدى الطلبة الأصغر سنا، وهو أن الأنشطة الجماعية التعاونية تعد جزءا أساسيا من التقييم في سياق التعليم الأساسي.<sup>١٢٢</sup>

وعليه، فإن عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين سمة القبولية والسلوك الأكاديمي في مادة النحو يشير إلى أن السلوكيات الاجتماعية الإيجابية مثل التعاون واللطف، رغم أهميتها في التفاعل داخل البيئة التعليمية، لا تترجم بالضرورة إلى ممارسات دراسية فعالة، خاصة في سياقات تعليمية تتطلب انضباطا ذاتيا وجهدا معرفيا مستمرا كمادة النحو.

### ٣) تأثير يقظة الضمير على السلوك الأكاديمي في مادة النحو

أظهرت نتائج تحليل البيانات وجود تأثير إيجابي ذي دلالة إحصائية لسمة يقظة الضمير على السلوك الأكاديمي في مادة النحو لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أنتساري الإسلامية الحكومية بنجرماسين.

وعند اختبار الفرضية، تم الحصول على قيمة  $t$  المحسوبة لمتغير يقظة الضمير بمقدار ٦,٠٥٨، وهي أكبر من قيمة  $t$  الجدولية التي تساوي ٢,٠١١، بالإضافة إلى أن قيمة الدلالة (Sig) كانت ٠,٠٠٠، وهو اصغر من مستوى الدلالة ٠,٠٥ مما يشير إلى وجود تأثير معنوي لسمة يقظة الضمير على السلوك الأكاديمي في مادة النحو.

<sup>122</sup> Sakhavat Mammadov, "Big Five Personality Traits and Academic Performance: A Meta-analysis," *Journal of Personality* 90, no. 2 (April 2022): 222–255.

يعزى هذا التأثير إلى ما تتضمنه هذه السمة من صفات مثل الانضباط، والمسؤولية، والالتزام، والتنظيم الذاتي، والتي تنعكس بوضوح في الاستراتيجيات الآتية:

### **تنظيم الجهد (Effort Regulation)**

الطلبة ذوو يقظة الضمير يتمتعون بإرادة قوية لمواصلة الدراسة حتى في حال الشعور بالتعب أو الإحباط. فهم يسعون جاهدين لإنهاء المهام الدراسية حتى وإن كانت مملة أو صعبة، ويثابرون لتحقيق النجاح الأكاديمي من خلال ضبط النفس وتحمل المسؤولية.

### **تنظيم الوقت وبيئة التعلم (Regulating Time and Study Environment)**

هذه السمة تدفع الطلبة إلى الالتزام بمواعيد الدراسة وحضور المحاضرات بانتظام. كما يحرصون على تقليل مصادر التشيت في بيئة التعلم، ويهتمون بمراجعة الدروس وتنظيم الوقت بكفاءة قبل الامتحانات أو تسليم الواجبات.

### **النية العامة لطلب المساعدة (General Intention to Seek Help)**

الطلبة الذين يتميزون بيقظة الضمير يدركون أهمية تحسين الفهم الأكاديمي، ولذا فهم لا يترددون في طلب المساعدة عند الحاجة. لديهم استعداد للتعلم من الآخرين ويأخذون زمام المبادرة في معالجة نقاط الضعف لديهم، بما يعكس حسا عاليا بالمسؤولية الأكاديمية.

يتماشى هذا مع دراسة روسيتو (٢٠١٨) التي أظهرت أن بعد يقظة الضمير) يؤثر على التعلم المنظم ذاتيا. يرتبط هذا البعد بسلوكيات الانضباط، والاجتهاد، والتنظيم، والترتيب، مثل التخطيط وتنظيم المهام، والتصرف بإحساس عال بالمسؤولية، والطموح لتحقيق النجاح الأكاديمي. ويعد الأفراد الذين يتمتعون بشخصية يتسم بعدها بيقظة

الضمير من المتغيرات المتنبئة ذات الدلالة العالية في نجاح الفرد في تحقيق التحصيل الدراسي.<sup>١٢٣</sup>

كما جاء في دراسة بيجيرانو وداي (٢٠٠٧) تشير استراتيجيات التعلم إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بمستويات عالية من يقظة الضمير والذكاء يميلون بدرجة أكبر إلى استخدام استراتيجيات إدارة الوقت، وتنظيم الجهد، والمهارات المعرفية العليا مثل التفصيل، والتفكير النقدي، وما وراء المعرفة. إن العلاقة القوية بين يقظة الضمير وميل الطلبة إلى تنظيم جهودهم التعليمية وإدارة وقتهم وبيئة تعلمهم ليست أمراً مفاجئاً. فالطلبة الذين يتصفون بيقظة الضمير ويصفون أنفسهم بالتعاون غالباً ما يكون لديهم مكان مخصص للدراسة أو يختارون أماكن تساعد على التركيز بشكل أفضل، كما أنهم يديرون وقتهم الدراسي بمهارة ويستفيدون منه بشكل فعال.<sup>١٢٤</sup>

تتطلب مادة النحو فهماً دقيقاً للمفاهيم اللغوية، وتحليلاً منهجياً للبنية النحوية، بالإضافة إلى تطبيق القواعد بشكل منظم في سياقات متنوعة. وهذا يتماشى تماماً مع خصائص الأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من سمة يقظة الضمير.

#### (٤) تأثير العصائية على السلوك الأكاديمي في مادة النحو

أظهرت نتائج تحليل البيانات عدم وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لسمة العصائية على السلوك الأكاديمي في مادة النحو لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أنتساري الإسلامية الحكومية بنجرماسين.

<sup>123</sup> Rosito, "Kepribadian Dan Self-Regulated Learning."

<sup>124</sup> Bidjerano and Dai, "The Relationship between the Big-Five Model of Personality and Self-Regulated Learning Strategies."

وعند اختبار الفرضية، تم الحصول على قيمة  $t$  المحسوبة لمتغير العصابية بمقدار ٠,٨٧٦، وهي أصغر من قيمة  $t$  الجدولية التي تساوي ٢,٠١١، بالإضافة إلى أن قيمة الدلالة (Sig) كانت ٠,٠٨٧٦، وهي أكبر من مستوى الدلالة ٠,٠٥، مما يشير إلى سمة العصابية لا تؤثر تأثيراً معنوياً على السلوك الأكاديمي في مادة النحو.

رغم أن الأفراد العصبيين غالباً ما يعانون من القلق، والتوتر، وعدم الاستقرار العاطفي، فإن ذلك لا ينعكس بشكل واضح على استراتيجيات السلوك الأكاديمي الثلاثة، وهي:

#### تنظيم الجهد (Effort Regulation)

الطلبة الذين يتميزون بالعصابية قد يواجهون صعوبة في المحافظة على جهد مستمر نتيجة لتقلباتهم المزاجية ومشاعر الإحباط. ومع ذلك، لا تظهر هذه المشاعر تأثيراً ثابتاً أو نمطياً على قدرتهم في مواصلة الدراسة أو المثابرة في المهام الأكاديمية.

#### تنظيم الوقت وبيئة التعلم (Regulating Time and Study Environment)

مشاعر القلق أو التوتر لدى الأفراد العصبيين قد تؤدي إلى تشتت الانتباه أو ضعف التنظيم، ولكن لا توجد دلالة إحصائية قوية على أن هذه السمة تؤثر بشكل مباشر على قدرتهم في تنظيم الوقت أو البيئة الدراسية بشكل منتظم وفعال.

#### النية العامة لطلب المساعدة (General Intention to Seek Help)

رغم أن بعض الطلبة العصبيين قد يشعرون بالحاجة إلى الدعم، فإن القلق الاجتماعي أو الخوف من الحكم عليهم قد يمنعهم من طلب المساعدة. ومع ذلك، فإن هذا السلوك ليس كافياً ليشكل علاقة ذات دلالة إحصائية بين العصابية والسلوك الأكاديمي.

لا تتماشى النتائج في هذا البحث مع دراسة بروسو، وستيفانيك، وبول (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن الأشخاص الذين يتمتعون بمستويات عالية من سمة العصائية يمتلكون أيضا مستوى عال من التعلم المنظم ذاتيا. فالعصائية غالبا ما تظهر على شكل عدم الاستقرار العاطفي أو المشاعر السلبية، والتقلب المزاجي، والتوتر أو القلق.<sup>١٢٥</sup> فيمكن القول إن سمة العصائية، رغم ارتباطها بالتقلبات المزاجية والمشاعر السلبية، لم تظهر تأثيرا معنويا على السلوك الأكاديمي لدى الطلبة في سياق تعلم مادة النحو. ويحتمل أن يكون الطابع القواعدي لمادة النحو، الذي يتطلب تركيزا وانضباطا معرفيا أكثر من التفاعل العاطفي، لا يتأثر بشكل مباشر بالحالة النفسية غير المستقرة للطلبة العصائيين. لذلك، فإن السلوك الأكاديمي في تعلم النحو يبدو أكثر ارتباطا بعوامل تنظيمية ومعرفية مستقرة، وليس بالسمات الانفعالية المتغيرة.

##### (٥) تأثير الإنفتاح على السلوك الأكاديمي في مادة النحو

أظهرت نتائج تحليل البيانات وجود تأثير سلبي ذي دلالة إحصائية لسمة الانفتاح على السلوك الأكاديمي في مادة النحو لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أنتساري الإسلامية الحكومية بنجرماسين.

وعند اختبار الفرضية، تم الحصول على قيمة  $t$  المحسوبة لمتغير الانفتاح بمقدار ٢,٣٠٦، وهي أكبر من قيمة  $t$  الجدولية التي تساوي ٢,٠١١، بالإضافة إلى أن قيمة الدلالة (Sig) كانت ٠,٠٢٦، وهي

<sup>125</sup> Brusco, Stefaniak, and Bol, "An Examination of Personality Traits as a Predictor of the Use of Self-Regulated Learning Strategies and Considerations for Online Instruction."

أصغر من مستوى الدلالة ٠,٠٥، مما يشير إلى أن سمة الانفتاح تؤثر تأثيراً معنوياً على السلوك الأكاديمي في مادة النحو. يمكن فهم هذا التأثير من خلال تحليل استجابات الطلبة في ضوء الاستراتيجيات السلوك الأكاديمي الثلاث:

#### تنظيم الجهد (Effort Regulation)

يميل الطلبة ذوو مستوى عالٍ من سمة الانفتاح إلى حب الاستكشاف وتقدير الأفكار الجديدة، لكنهم في بعض الأحيان قد يشعرون بالملل من الموضوعات ذات الطبيعة القواعدية الصارمة مثل النحو. هذا قد يؤدي إلى انخفاض مستوى التركيز والالتزام في دراسة هذه المادة، رغم قدراتهم المعرفية العالية. لذلك، قد يظهر بعضهم تراجعاً في المثابرة أو الميل إلى التوقف عن الدراسة عند مواجهة الصعوبة.

#### تنظيم الوقت وبيئة التعلم (Regulating Time and Study Environment)

الطلبة المفتحون قد يفتقرون إلى الصرامة في تنظيم وقت الدراسة، إذ إن ميولهم لاستكشاف موضوعات متعددة قد تجعلهم أقل التزاماً بالروتين اليومي أو الخطط الدراسية الثابتة. قد يفضلون التنقل بين موضوعات مختلفة بدلاً من الالتزام بخطة دراسية منظمة لمادة معينة مثل النحو.

#### النية العامة لطلب المساعدة (General Intention to Seek Help)

رغم أن الطلبة ذوي سمة الانفتاح يمتلكون فضولاً معرفياً كبيراً، فإنهم أحياناً يفضلون الاعتماد على الذات في اكتشاف المعرفة، مما قد

يقلل من احتمالية طلبهم للمساعدة عند الحاجة. كما أنهم قد يختارون البحث عن مصادر بديلة بدلا من الرجوع إلى المعلم أو الزملاء.

يتماشى نتائج هذا البحث مع دراسة ميرهاشمي وجودرزي (٢٠١٤)، فإن سمة الانفتاح على الخبرة تؤثر بشكل كبير على الاستراتيجيات المعرفية والتعلم التعاوني بين الأقران. يترافق الانفتاح على الخبرة مع طرح الأسئلة والتفكير التحليلي حول الأشياء. ومن خصائص هذه السمة: التقييم النقدي، والبحث عن المعلومات، وربط هذه المعلومات ببعضها البعض. لذلك، من المنطقي أن يستخدم الأشخاص الذين يتمتعون بهذه السمة استراتيجيات معرفية ويساعدون بعضهم البعض في فهم المادة من خلال الشرح والتفسير.<sup>١٢٦</sup>

وبذلك، فإن تأثير الدال بين سمة الانفتاح والسلوك الأكاديمي تشير إلى أن هذه السمة، رغم ارتباطها بالمرونة الفكرية والفضول المعرفي، قد تؤدي إلى ضعف في الالتزام بالسلوكيات الأكاديمية المنظمة التي تتطلبها مادة النحو، مثل المثابرة، والانضباط في تنظيم الوقت، والرجوع المنتظم إلى مصادر المساعدة. فالطلبة المنفتحون قد يميلون إلى التجريب الذاتي وتنوع مصادر التعلم، مما قد يصرفهم عن التركيز العميق والممنهج في مادة تتسم بطابع تقليدي صارم كاللغة النحوية. وهذا ما يفسر التأثير السلبي لسمة الانفتاح على السلوك الأكاديمي، حيث يمكن أن تؤدي حرية الاستكشاف والتفضيل للتنوع المعرفي إلى قلة الالتزام بالتنظيم المطلوب لتحقيق أداء أكاديمي فعال في النحو.

<sup>126</sup> Mirhashemi and Goodarzi, "Self-Regulated Learning Strategies: The Role of Personal Factors (Motivational Beliefs and Personality)."

٢. تأثير الكفاءة الذاتية على التعلم المنظم ذاتيا في مادة النحو لدى طلبة قسم

تعليم اللغة العربية بجامعة أنتساري الإسلامية الحكومية بنجرماسين

أ) تأثير الكفاءة الذاتية على الإدراك الأكاديمي في مادة النحو

أظهرت نتائج تحليل البيانات وجود تأثير إيجابي ذي دلالة إحصائية

للكفاءة الذاتية على الإدراك الأكاديمي في مادة النحو لدى طلبة قسم تعليم

اللغة العربية بجامعة أنتساري الإسلامية الحكومية بنجرماسين.

وعند اختبار الفرضية، تم الحصول على قيمة  $t$  المحسوبة لمتغير الكفاءة

الذاتية بمقدار ٢,٦٦٨، وهي أكبر من قيمة  $t$  الجدولية التي تساوي ٢,٠١١،

بالإضافة إلى أن قيمة الدلالة (Sig) كانت ٠,٠١٠، وهي أقل من مستوى

الدلالة ٠,٠٥، مما يشير إلى أن الكفاءة الذاتية تؤثر تأثيرا معنويا على الإدراك

الأكاديمي في مادة النحو.

يمكن تفسير هذا التأثير من خلال تحليل أثر الكفاءة الذاتية على

الجوانب المعرفية الأربعة التالية:

**استراتيجيات التكرار (Rehearsal Strategies):**

الطلبة الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية عالية غالبا ما يظهرون دافعية

ذاتية للاستمرار في تكرار المعلومات الأساسية، مثل القواعد والإعراب، من

خلال التكرار اللفظي أو الكتابي، مما يعزز من قدرتهم على حفظ واسترجاع

المفاهيم النحوية.

**استراتيجيات التوضيح (Elaboration Strategies):**

تشجع الكفاءة الذاتية الطلبة على ربط المعلومات الجديدة بما لديهم

من معارف سابقة، واستخدام الأمثلة العملية لتوضيح المفاهيم النحوية، مما

يساهم في تعميق الفهم وزيادة القدرة على تطبيق القواعد في سياقات لغوية

متنوعة.

### استراتيجيات التنظيم (Organization Strategies):

الطلبة الواثقون من قدراتهم الأكاديمية يميلون إلى تنظيم المعلومات النحوية بشكل منطقي ومنهجي، مثل إنشاء جداول تصنيفية أو خرائط مفاهيمية تساعدهم على فهم العلاقات بين القواعد، وبالتالي تحسين استيعابهم الشامل للمادة.

### التنظيم الذاتي المعرفي (Metacognitive Self-Regulation):

الكفاءة الذاتية تعزز من قدرة الطالب على تقييم أدائه، وتحديد نقاط الضعف في الفهم، ثم اتخاذ قرارات مناسبة لتحسين استراتيجيات التعلم وتنظيم العمليات المعرفية بشكل فعال، مثل التخطيط، والمراقبة الذاتية، وتعديل الأساليب المستخدمة أثناء التعلم لضمان تحقيق الفهم العميق للمادة.

نتائج البحث التي تظهر وجود تأثير للكفاءة على التعلم المنظم ذاتيا تتوافق أيضا مع أبحاث أخرى. مثل بحث رحماتيكا وآخرون (٢٠٢١) الذي أظهر أن الكفاءة الذاتية تؤثر على التعلم المنظم ذاتيا لدى الطالبات بنسبة ٣٠,٦%<sup>١٢٧</sup> وأوضح باندورا في غراهام (٢٠٢٢) أن التأثير الأساسي للكفاءة الذاتية على التحصيل الأكاديمي يظهر من خلال تعزيزها لقدرة المتعلمين على المثابرة. فالأفراد الذين يتمتعون بمستويات عالية من الكفاءة الذاتية يميلون إلى اختيار المهام التعليمية الأكثر تحديا ويظهرون قدرا أكبر من الاستمرارية في العمل عليها لفترات زمنية ممتدة.<sup>١٢٨</sup>

كما أنهم يعززون نتائجهم التعليمية إلى جهودهم الشخصية واستراتيجياتهم القابلة للتحكم بدلا من إرجاعها لعوامل خارجية أو للحظ. هذا النمط من التفكير والسلوك يؤدي في النهاية إلى تحقيق مستويات أداء أكاديمي

<sup>127</sup> Adhelia Rochmatika, Nur Eva, and Farah Farida Tantiani, "SELF-EFFICACY DAN SELF-REGULATED LEARNING PADA SANTRIWATI," *PSYCHE: Jurnal Psikologi* 3, no. 2 (August 2, 2021): 134–144.

<sup>128</sup> Graham, "Self-Efficacy and Language Learning – What It Is and What It Isn't."

أعلى. فالكفاءة الذاتية التي تعبر عن ثقة الفرد في قدرته على إنجاز المهام التعليمية تعمل كمحرك رئيسي للمثابرة التي تعد بدورها العامل الوسيط بين الاعتقاد بالقدرة والتحصيل الفعلي.<sup>١٢٩</sup>

وبناء على ما تقدم، فإن التأثير الإيجابي للكفاءة الذاتية على الإدراك الأكاديمي يشير إلى أن ثقة الطالب في قدراته تسهم بشكل كبير في تعزيز استيعابه المفاهيم النحوية، وتنظيمه للمعلومات، وقدرته على مراقبة وتقييم تعلمه. وهذا ما يجعل الكفاءة الذاتية عاملاً حاسماً في تمكين الطالب من مواجهة تعقيدات مادة النحو، التي تتطلب دقة في الفهم وتحليلاً منطقياً للتركيبات اللغوية. لذلك، فإن تعزيز الكفاءة الذاتية لدى الطلبة قد يكون من أهم المدخلات التربوية لتحسين جودة التعلم في هذه المادة ذات الطابع القاعدي والتحليلي.

#### ب) تأثير الكفاءة الذاتية على الدافع الأكاديمي في مادة النحو

أظهرت نتائج تحليل البيانات وجود تأثير إيجابي ذي دلالة إحصائية للكفاءة الذاتية على الدافع الأكاديمي في مادة النحو لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أنتساري الإسلامية الحكومية بنجرماسين. وعند اختبار الفرضية، تم الحصول على قيمة  $t$  المحسوبة لمتغير الكفاءة الذاتية بمقدار ٣,٦٢١، وهي أكبر من قيمة  $t$  الجدولية التي تساوي ٢,٠١١، بالإضافة إلى أن قيمة الدلالة (Sig) كانت ٠,٠٠١، وهي أقل من مستوى الدلالة ٠,٠٥، مما يشير إلى أن الكفاءة الذاتية تؤثر تأثيراً معنوياً على الدافع الأكاديمي في مادة النحو.

<sup>129</sup> Graham, "Self-Efficacy and Language Learning – What It Is and What It Isn't.", hlm.

هذا التأثير يشير إلى أن الطلبة الذين يتمتعون بثقة عالية في قدراتهم يميلون إلى استخدام استراتيجيات فعالة لتعزيز دافعهم أثناء دراسة مادة النحو. ويتجلى هذا التأثير من خلال الاستراتيجيات الآتية:

#### الحوار الذاتي (Mastery Self-Talk)

الطلبة الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية مرتفعة غالبا ما يحفزون أنفسهم على التعلم العميق، ويركزون على إتقان المادة وليس فقط اجتيازها، مما يجعلهم يبذلون جهدا لفهم القواعد النحوية بعمق.

#### تعزيز الشعور بأهمية المحتوى (Relevance Enhancement)

ثقة الطالب بنفسه تساعده على إدراك أهمية مادة النحو في حياته الأكاديمية والمهنية، مما يزيد من دافعيته لتعلمها بإصرار وقناعة.

#### تعزيز الاهتمام السياقي (Situational Interest Enhancement)

الطلبة ذوو الكفاءة الذاتية يسعون لتحويل المهام الصعبة إلى تحد ممتع، ويبحثون عن طرق تجعل تعلم النحو مشوقا، مثل استخدام الخرائط الذهنية أو التطبيقات التعليمية.

#### المقارنة الذاتية بالأداء النسبي (Performance/Relative Ability Self-Talk)

الطلبة الواثقون من قدراتهم يقارنون تقدمهم بغيرهم بطريقة إيجابية تحفزهم لاجتهاد أكبر، وليس بطريقة تشعرهم بالإحباط.

#### الدافع القائم على النتائج الخارجية (Performance/Extrinsic Self-Talk)

حتى في الحالات التي يكون فيها الدافع خارجيا، مثل الرغبة في الحصول على درجات عالية، فإن الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية يستخدمونه لتعزيز جهودهم وتحقيق أهدافهم الأكاديمية.

#### التعزيز الذاتي (Self-Consequating)

الطلبة الذين يؤمنون بقدرتهم على الإنجاز غالبا ما يضعون لأنفسهم مكافآت مشروطة بالنجاح في فهم المادة أو أداء الواجبات، مما يرفع من مستوى انضباطهم الذاتي.

### تنظيم البيئة التعليمية (Environmental Structuring)

الكفاءة الذاتية تساعد الطالب على التحكم في بيئة التعلم، من خلال تقليل مصادر الإلهاء وتنظيم أوقات الدراسة، مما يحسن تركيزه ويزيد من فعالية دراسته.

يتماشى نتائج البحث مع دراسة أوتومو (٢٠٢٤) الذي أظهر تأثير الكفاءة الذاتية على التعلم المنظم ذاتيا بنسبة ٤٦,١%. كما أظهرت بحث بولينا (٢٠٢٢) أن الكفاءة الذاتية تؤثر بشكل مباشر على التعلم المنظم ذاتيا، حيث أنه كلما ارتفعت الكفاءة الذاتية، زاد مستوى التعلم المنظم ذاتيا. كما أشار شينغياو وآخرون (٢٠٢٤) إلى أن الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية العالية يميلون أكثر إلى وضع أهداف أكاديمية طموحة وإظهار التزام قوي لتحقيقها. إن ثقتهم بقدراتهم تحفزهم على المشاركة بفاعلية أكبر في الأنشطة التعليمية، وتطبيق استراتيجيات تعلم فعالة، والمثابرة في مواجهة التحديات.<sup>١٣٠</sup>

بناء على ما سبق، يظهر التأثير الإيجابي للكفاءة الذاتية على الدافع الأكاديمي أن ثقة الطالب بقدراته تمثل دافعا داخليا قويا يدفعه للاستمرار والمثابرة في دراسة مادة النحو، رغم ما تتطلبه من دقة وجهد ذهني. إن الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة لا يكتفون بمجرد الفهم السطحي، بل يسعون إلى إتقان المادة بوعي وتحفيز ذاتي نابع من إدراكهم لأهمية النحو في تطوير مهاراتهم اللغوية والفكرية. ولذلك، فإن تنمية الكفاءة الذاتية لدى الطلبة تعد

<sup>130</sup> Ye Shengyao et al., "Academic Resilience, Self-Efficacy, and Motivation: The Role of Parenting Style," *Scientific Reports* 14, no. 1 (March 6, 2024): 5571.

من العوامل الجوهرية التي تساهم في رفع مستوى التحصيل والدافعية في مواجهة طبيعة المادة التي تتسم بالطابع القواعدي والتحليلي، كما هو الحال في النحو.

### ج) تأثير الكفاءة الذاتية على السلوك الأكاديمي في مادة النحو

أظهرت نتائج تحليل البيانات عدم وجود تأثير ذي دلالة إحصائية للكفاءة الذاتية على السلوك الأكاديمي في مادة النحو لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أنتساري الإسلامية الحكومية بنجرماسين.

وعند اختبار الفرضية، تم الحصول على قيمة  $t$  المحسوبة لمتغير الكفاءة الذاتية بمقدار ١،٧٣٤، وهي أصغر من قيمة  $t$  الجدولية التي تساوي ٢،٠١١، بالإضافة إلى أن قيمة الدلالة (Sig) كانت ٠،٠٨٩، وهي أكبر من مستوى الدلالة ٠،٠٥، مما يشير إلى أن الكفاءة الذاتية لا تؤثر تأثيراً معنوياً على السلوك الأكاديمي في مادة النحو.

هذا التأثير يعني أن ثقة الطالب بقدرته الذاتية لا تنعكس دائماً في ممارسات دراسية ملموسة مرتبطة بالسلوك الأكاديمي. ويمكن تفسير هذا من خلال ثلاثة أبعاد للسلوك الأكاديمي:

### تنظيم الجهد (Effort Regulation)

رغم امتلاك بعض الطلبة شعوراً عالياً بالكفاءة الذاتية، إلا أن هذا لا يضمن بالضرورة أنهم يستمرون في بذل الجهد عند مواجهة صعوبات في مادة النحو. فقد يظهر الشعور بالثقة دون ترجمته إلى مثابرة أو صبر عند التعامل مع مهام مملة أو صعبة.

### تنظيم الوقت وبيئة التعلم (Regulating Time and Study Environment)

الطلبة الذين يعتقدون أنهم قادرون على فهم مادة النحو قد لا يشعرون بالحاجة إلى التخطيط لأوقاتهم بدقة أو تهيئة بيئة دراسية مناسبة، مما يؤدي إلى ضعف في الالتزام بالجدول الدراسية أو نقص في التركيز.

### النية العامة لطلب المساعدة (General Intention to Seek Help)

قد يشعر الطلبة ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة بالاكتفاء الذاتي، مما يدفعهم إلى تقليل طلب المساعدة من الآخرين. في بعض الأحيان، يؤدي هذا إلى الإحجام عن الاستفادة من الدعم المتاح، رغم وجود صعوبات حقيقية في الفهم.

لا تتماشى نتائج هذا البحث مع دراسة ميرهاشمي وجودرزي (٢٠١٤)، حيث أظهرت دراستهما أن الكفاءة الذاتية تؤثر تأثيراً معنوياً على التعلم المنظم ذاتياً.<sup>١٣١</sup> فالأفراد الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية عالية يميلون إلى تنظيم عملية تعلمهم بشكل مستقل، واختيار الاستراتيجيات المناسبة، والمثابرة في مواجهة التحديات الأكاديمية، مما يعزز من فعالية تحصيلهم العلمي. ولا تتماشى أيضاً مع دراسة أغوستياني (٢٠١٦) أن هناك علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية وتنظيم التعلم، مما يعني أنه كلما ارتفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى الأفراد، كان تنظيمهم لعملية التعلم أفضل. يشير ذلك إلى أن الثقة بقدرة الفرد على التعلم تلعب دوراً مهماً في تعزيز استخدامه للاستراتيجيات المناسبة وتنظيم جهوده التعليمية بشكل فعال.<sup>١٣٢</sup>

فبذلك، فإن عدم وجود تأثير معنوي للكفاءة الذاتية على السلوك الأكاديمي في تعلم النحو يدل على أن ثقة الطالب بقدراته لا تؤدي بالضرورة إلى تبني سلوك دراسي منظم ومستمر. فعلى الرغم من أن مادة النحو تتطلب انضباطاً عالياً في فهم القواعد المعقدة، إلا أن بعض الطلبة الذين يشعرون بكفاءة ذاتية عالية قد لا يكونون ملتزمين بتنظيم وقتهم، أو تهيئة بيئة دراسية مناسبة، أو طلب المساعدة عند الحاجة. وهذا يشير إلى أن في سياق التعلم

<sup>131</sup> Mirhashemi and Goodarzi, "Self-Regulated Learning Strategies: The Role of Personal Factors (Motivational Beliefs and Personality)."

<sup>132</sup> Hendriati Agustiani, Surya Cahyadi, and Muwaga Musa, "Self-Efficacy and Self-Regulated Learning as Predictors of Students Academic Performance," *The Open Psychology Journal* 9, no. 1 (February 4, 2016): 1-6.

الذي يتسم بالتركيبية ويحتاج إلى ممارسة مستمرة مثل النحو، فإن الكفاءة الذاتية تحتاج إلى أن تدعم بمهارات تنظيمية في التعلم من أجل تعزيز السلوك الأكاديمي الفعال.

٣. تأثير الأنماط الشخصية والكفاءة الذاتية على التعلم المنظم ذاتيا في مادة النحو لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أنتساري الإسلامية الحكومية بنجرماسين.

أ) تأثير الأنماط الشخصية والكفاءة الذاتية على الإدراك الأكاديمي في مادة النحو

أظهرت نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد أن المتغيرات الستة المستقلة، وهي السمات الخمس الكبرى للشخصية (الانبساطية، العصائية، الانفتاح، القبولية، ويقظة الضمير) والكفاءة الذاتية، لها تأثير معنوي مشترك على الإدراك الأكاديمي لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أنتساري الإسلامية الحكومية بنجرماسين في مادة النحو.

وقد تم التوصل إلى ذلك من خلال قيمة F المحسوبة البالغة ١٥،٠٦٢، وهي أكبر من قيمة F الجدولية ٢،٣٢ عند مستوى دلالة ٠،٠٥، بالإضافة إلى أن قيمة الدلالة (Sig.) كانت أصغر من ٠،٠٥، مما يدل على أن نموذج الانحدار دال إحصائيا بصورة جماعية. أي أن المتغيرات المستقلة مجتمعة تؤثر تأثيرا معنويا على المتغير التابع وهو الإدراك الأكاديمي.

أما بالنسبة إلى قيمة معامل التحديد ( $R^2$ )، فقد بلغت ٠،٦٥٨، مما يعني أن ما نسبته ٦٥،٧% من التغيرات التي تطرأ على الإدراك الأكاديمي يمكن تفسيرها من خلال هذه المتغيرات الستة. وبعد التعديل وفقا لعدد المتغيرات المستقلة وحجم العينة، بلغت قيمة معامل التحديد المعدل ( $Adjusted R^2$ ) ٠،٦١٤، مما يشير إلى أن النموذج يمتلك قدرة تفسيرية قوية.

وهذا يشير إلى أن السمات الشخصية والكفاءة الذاتية تلعب دوراً مركزياً في تفسير الفروق الفردية في الإدراك الأكاديمي لمادة النحو من خلال استراتيجيات مثل التكرار، والتوضيح، والتنظيم، والتنظيم المعرفي الذاتي، والتي تمثل الجوانب الأساسية للإدراك الأكاديمي.

### ب) تأثير الأنماط الشخصية والكفاءة الذاتية على الدافع الأكاديمي في مادة النحو

أظهرت نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد أن المتغيرات الستة المستقلة، وهي السمات الخمس الكبرى للشخصية (الانبساطية، العصائية، الانفتاح، القبولية، ويقظة الضمير) والكفاءة الذاتية، لها تأثير معنوي مشترك على الدافع الأكاديمي لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أنتساري الإسلامية الحكومية بنجرماسين في مادة النحو.

وقد تم التوصل إلى ذلك من خلال قيمة F المحسوبة البالغة ٢٢،٦٠٢، وهي أكبر من قيمة F الجدولية ٢،٣٢ عند مستوى دلالة ٠،٠٥، بالإضافة إلى أن قيمة الدلالة (Sig.) كانت أصغر من ٠،٠٥، مما يدل على أن نموذج الانحدار دال إحصائياً بصورة جماعية. أي أن المتغيرات المستقلة مجتمعة تؤثر تأثيراً معنوياً على المتغير التابع وهو الدافع الأكاديمي.

أما بالنسبة إلى قيمة معامل التحديد ( $R^2$ )، فقد بلغت ٠،٧٤٣، مما يعني أن ما نسبته ٧٤،٣% من التغيرات التي تطرأ على الدافع الأكاديمي يمكن تفسيرها من خلال هذه المتغيرات الستة. وبعد التعديل وفقاً لعدد المتغيرات المستقلة وحجم العينة، بلغت قيمة معامل التحديد المعدل ( $Adjusted R^2$ ) ٠،٧١٠، مما يشير إلى أن النموذج يمتلك قدرة تفسيرية قوية.

وتدل هذه النتائج على أن السمات الشخصية، وخاصة يقظة الضمير والانبساطية، إلى جانب الكفاءة الذاتية، تسهم بدرجة كبيرة في تحفيز الطلبة

على التعلم من خلال استراتيجيات متعددة للدافع الأكاديمي مثل الحديث الذاتي المرتبط بالإتقان، وتعزيز الصلة، وتخفيف الاهتمام بالموقف، والمقارنة بالآخرين، والتفكير في العواقب، وتنظيم البيئة الدراسية. مما يعزز الدافعية الداخلية والخارجية لديهم نحو تعلم مادة النحو بفاعلية.

### ج) تأثير الأنماط الشخصية والكفاءة الذاتية على السلوك الأكاديمي في مادة النحو

أظهرت نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد أن المتغيرات الستة المستقلة، وهي السمات الخمس الكبرى للشخصية (الانبساطية، العصائية، الانفتاح، القبولية، ويقظة الضمير) والكفاءة الذاتية، لها تأثير معنوي مشترك على السلوك الأكاديمي لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أنتساري الإسلامية الحكومية بنجرماسين في مادة النحو.

وقد تم التوصل إلى ذلك من خلال قيمة F المحسوبة البالغة ١٣،٨٢٤، وهي أكبر من قيمة F الجدولية ٢،٣٢ عند مستوى دلالة ٠،٠٥، بالإضافة إلى أن قيمة الدلالة (Sig.) كانت أصغر من ٠،٠٥، مما يدل على أن نموذج الانحدار دال إحصائياً بصورة جماعية. أي أن المتغيرات المستقلة مجتمعة تؤثر تأثيراً معنوياً على المتغير التابع وهو السلوك الأكاديمي.

أما بالنسبة إلى قيمة معامل التحديد ( $R^2$ )، فقد بلغت ٠،٦٣٨، مما يعني أن ما نسبته ٦٣،٨% من التغيرات التي تطرأ على السلوك الأكاديمي يمكن تفسيرها من خلال هذه المتغيرات الستة. وبعد التعديل وفقاً لعدد المتغيرات المستقلة وحجم العينة، بلغت قيمة معامل التحديد المعدل ( $Adjusted R^2$ ) ٠،٥٩٢، مما يشير إلى أن النموذج يمتلك قدرة تفسيرية قوية.

وتشير هذه النتائج إلى أن تفاعل السمات الشخصية مع الكفاءة الذاتية يلعب دوراً مهماً في تشكيل سلوك التعلم لدى الطلبة، لا سيما في

الجوانب المتعلقة بتنظيم الجهد، وإدارة الوقت وبيئة الدراسة، والنية العامة لطلب المساعدة. فالطلبة الذين يتمتعون بيقظة الضمير وكفاءة ذاتية عالية، على سبيل المثال، يميلون إلى الالتزام بالخطة الدراسية، والاستمرار رغم الملل أو الصعوبات، والبحث عن الدعم عند الحاجة، مما ينعكس إيجاباً على أدائهم الأكاديمي في مادة النحو.