جامعة عين شمس
كلية التربيـــة
مجلة كليـــة التربيـــة

دراسة ميدانية لسلوك المجازفة من حيث علاقته بمفهوم الذات وسمات الشخصية والتحصيل الدراسي لدى المراهقين من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة

اعداد
دكتور على محمود على شعيب
مدرس علم النفس ـ كلية التربية
جامعة المنوفية
وعضو جمعية علم النفس البريطانية

مستخرج من مجلة كلية التربية ، العدد الثانى عشر (١٢) ، ١٩٨٨

مطبعة جامعة عين شمس
١٩٨٨

ارتبط سلوك المخاطرة Risk - Taking لدى الأفراد بسلوك دافعية الانجاز achievement motivation الذى أدخله الى مجال علم النفس موراى Murray عام ١٩٣٨ . ويوضح (Wells, 1969: 6) أنه لايمكن أن يكون الفرد مدفوعا بدافع واحد ، كما أنه الدوافع موجودة لدى الناس جميعا وبأشكال مختلفة . بمعنى آخر ، أن كلا منا لديه دوافعه بعضها قد يكون أقوى من الاخر ، فتظهر وتتسيد ، وبعضها قد يكون أضعف من الآخر فتتنحى وتختفى .

وتتحدد نظرية الدافع للانجاز ببعض المحددات اللازمة لاتجاه السلوك وحجمه ودرجة وجوده لدى الفرد حينما يقوم بنشاطات فى مجالات معينة على درجة عالية من الأهمية بالنسبة له . ويلخص (Atkinson, 1964: 240-241) من خلال بعض المظاهر المحددة لهذه الدافعية أنها لاتتم الا اذا كان الفرد يعرف أن أداءه سوف يكون موضع تقييم سواء من نفسه أو من الآخرين ، وفق معايير محددة مسبقا من الامتياز ، وأن سلوكه هذا سوف ينظر اليه بعد هذا التقييم على أنه مرغوب فيه (نجاح) أو غير مرغوب فيه (فشل) . أى أن سلوك دافعية الانجاز هو سلوك " الاداء ذو التوجه الانجازى Achievement oriented performance .

ومما لاشك فيه أن سلوك المخاطرة المعتدلة Moderate risk - taking أصبح أحد اهتمامات ومكونات الكثير من النظريات الخاصة بالدافعية ، ودافعية الانجاز ، ونظرية التقويم المعرفى ، كما أنها أصبحت أحد الخصائص المميزة للأفراد ذوى الدافعية المرتفعة للانجاز (Clifford, 1988: 5).

وقد تتأثر دافعية الأفراد بصفة عامة والتلاميذ بصفة خاصة بصورة الفرد عن ذاته والتى حددها (Dimitroff, 1969) وأوضح فيها أنه بسبب التفاعل السلبى بين الفرد والموقف بصفة عامة والتلميذ والمدرسة بصفة خاصة فان الطفل يتملك صورة سلبية لذاته ، وهذا يعمل ضد تسيد المهارات اللازمة للنجاح كالجرأة والمخاطرة. ويعلق على ذلك (Gwin, 1976: 2) بأن مفهوم الذات السالب بصفة عامة.

يولد لدى الفرد الاحساس بالسلبية والاكتئاب والخوف ، وهذه كلها عوامل لاتقود الى دافعية مرتفعة أو الى جرأة عند اتخاذ القرار ، أو الشجاعة عند المخاطرة ٠

ولقد لاحظ (Gwin, 1976: 2) أيضا أن الاطفال الذين يلتحقون بالمدرسة يختلفون فيما بينهم باختلاف متغيرات متعددة كالمستوى الاقتصادى والاجتماعى للأسرة والدين والمذهب ، ومدى تماسك الأسرة ، الأنماط المعرفية ، والقدرات العقلية والاتجاه نحو الذات ، والاتجاه نحو المدرسة ٠ واذا نظرنا للاداء المدرسى لوجدناه محصلة التفاعل بين هذه القوى جميعا ، وهو يؤثر بدوره على بعض المتغيرات الأخرى مثل مفهوم الذات، قرار التوقف عن الدراسة أو الاستمرار فيها ، العلاقات الاجتماعية ، مستوى الطموح ، الخطط الوظيفية المستقبلية ، وسلوك المخاطرة ٠

الاطار النظرى :

يحدد (Miskel and others, 1976: 3) المخاطرة Risk بأنها عدم التأكد من القدرة فى تحقيق أهداف منشودة ، وهى كذلك الخوف من الصعوبات التى تنشأ من الفشل فى تحقيق نتائج مناسبة ٠ وتعتبر المخاطرة من المفاهيم المهمة جدا فى العملية التعليمية لارتباطها الوثيق بسلوك اتخاذ القرار Decision making ٠ وتتكون عملية اتخاذ القرار من مرحلتين هما : القرار decision والفعل action ٠ ويرتبط القرار ببدائل كثيرة ومتعددة يختار من بينها الفرد أحدها أو يكون مضطرا لقبول أحدها ٠ أما الفعل فهو يمثل مرحلة تنفيذ أو اعلان القرار ٠ ولذلك فان عملية اتخاذ القرار ترتبط مباشرة بكفاءة وتأثير الادارة المدرسية ٠

ويوضح الباحثون أيضا (ص ٤) مبدأ أخر للمخاطرة بأنها المدى الذى يستطيع معه الفرد أن يكون مستعدا للتعريض بنفسه لفشل ممكن فى هدف يقوم ويسعى الى تحقيقه ، وأن سلوك المخاطرة هو الميل النسبى لدى الفرد أن يكون فى موقف تتصارع عكسيا فيه الرغبة لديه فى تحقيق النتائج التى يتمناها مع احتمالية النجاح فيها ٠

ولقد استنتج (Kogan & Wallach, 1964) عاملين نفسيين يتحدان مع
عضهما لتكوين قدرة الشخص على التناسق فى اتخاذ القرار • الأول ـ وهو العامل الدافعى
مسئول عن سلوك المخاطرة من خلال القوى الدافعية السائدة والمرتفعة ذات الوظيفة•
لثانى ـ وهو المكون المعرفى الخاص بالتنسيق بين أبعاد الموقف المرتبطة باتخاذ القرار •

ولقد استنتج (Bond, 1979: 3) بعد استعراضه للدراسات السابقة بعض
علاقات السببية التى تشرح الأسباب وراء النجاح يمكن تلخيصها فى سببين : الثبات ـ
دم الثبات ، الداخلية ـ الخارجية • وبمقتضى ذلك فان النتائج غير المتوقعة
عود الى أسباب وعوامل غير ثابته مثل المجهود (داخلى) أو صعوبة الخطر (خارجى)
ينما النواتج المتوقعة تعود الى عوامل ثابتة مثل المهارة (داخلى) أو صعوبة المهمة
تى يؤديها (خارجى)• ان الأفراد ذوى التوقعات المبدئية القليلة (أو المنخفضة)
رجعون فشلهم الى عوامل داخلية وثابتة ، بينما يرجعون نجاحهم الى عوامل خارجية
ير ثابتة •

وتوضح (Clifford, 1988: 15) أن الكثير من الباحثين فى مجال
لم النفس يعتقدون أن السبب الرئيسى فى تفضيل الفرد لبعض الأعمال ذات الصعوبة
لمعتدلة ، انما يعود الى سمات وخصائص شخصية ومهارات قد تدرب عليها فى مثل هذه
لأعمال ، هذا بالاضافة الى أن الأفراد موجهى الدافعية أو الانجاز achievement
oriented يقومون باختيار أحد الأعمال السهلة أو المتوسطة ليبدأوا بها ثم يقومون
عد ذلك باختيار الأعمال ذات الصعوبة الكبيرة حينما يخبرون النجاح •

ولقد شغلت قضية الفروق فى المجازفة باختلاف عامل الجنس (ذكورة / أنوثة)
بال الكثير من الباحثين • ولقد ساد الأوساط التربوية اعتقاد مؤداه أن الذكور أعلى من
لاناث فى درجاتهم نحو المخاطرة ، الا أنه لم يظهر نوع من التأكيد لهذا الاعتقاد•
وتوضح (Clifford, 1988: 16) أنه قد تأكد لدى البعض مثل هذا الاعتقاد
فى حين قدم البعض الآخر أدلة ضعيفة على ذلك ، الا انه لم يتأكد على الاطلاق مثل
هذا الاعتقاد • ولعل هذه الفروق بين الذكور والاناث تعتمد أساسا على المرحلة العمرية
التى تتم فيها الدراسة •

ويعزى (Kipnis et al., 1978) الفروق فى سلوك المجازفة
ذكور والاناث الى طبيعة التأثير الذى يلعبه النجاح فى كل منهم • ويعلق الباحثون
ك بأن الذكور عندما يخبرون النجاح ، فانهم يرجعون ذلك الى قدراتهم الفائقة، ولكن
فشلون فانهم يلومون حظهم أو قلة المجهود الذى بذلوه • كما أن الذكور يوظفون
دفاعيا من اعزاء النجاح الى أن يكون نتيجة طبيعية للقدرة العالية ، وأن الفشل هو
لجهود غير الكافية ، ولعل هذا النظام الدفاعى يتكون أساسا من التقدير المرتفع
وعدم الاعتراف بالقدرة الضعيفة أو المنخفضة لدى الفرد • ولاتتبع الاناث مثل هذا
الدفاعى ، وبدلا منه فانهم يتقبلون ويعتقدون فى النقد ويزيدون المدى الذى يعزون
داء الى القدرة الفقيرة أو المنخفضة عقب الفشل • ان التقديرات الايجابية للمرأة
ئها تأتى حينما لايكون هناك نقدا أو قبول (تشجيع) للاداء •

ويضيف (Kipnis et al., 1978) أيضا الى ذلك أن خوف المرأة
جاح من المحتمل أن لايعكس رغبة كبيرة فى تجنب النجاح بقدر ما يعكس الرغبة فى
نتهاك التوقعات المرتبطة بعامل الجنس • ولعل مايؤكد هذا أن نظرة المرأة
لناجحة ليست مثل نظرة الرجال • فهؤلاء الاناث يعتقدون أن هناك امكانية قوية
ساء اللائى نجحن فيما وصل اليه الرجال وهن يعتقدون أيضا انهن يتمتعن بجاذبية
ير قانعات •

ويذكر (Seller, 1977) أن الاناث لديهن الرغبة فى الانجاز الا أنهن
بالقلق تجاه ماينجزون بسبب توقعهن لبعض النتائج السلبية •

وتحدد (Clifford, 1988: 15) بعض الخصائص المميزة للأفراد
حصيل والانجاز والمخاطرة بأنهم أفراد مهتمون بتحديد أقصى مستوى من التحدى
ة يمكن أن يصلوا اليه ، ويحاولون أيضا رفع هذا المستوى ، كما أنهم يتجنبون
م خفض وتقليل الفشل الى أدنى درجة ممكنة •

ان سلوك المخاطرة risk - taking هو أحد الخصائص المميزة للأفراد
تميزون بقدر مناسب من الدافعية Optimum motivation ، يميلون

لوضع أهدافهم على درجة عالية عقب النجاح ، لديهم قدرة على تحمل الفشل Failure Tollerance ، ولديهم الميل ان يستجيبوا بنجاح مع نتائج الفشـــــل ٠

ولقد لاحظ (Atkinson, 1964: 241) أن الذكور الذين يحصـــلون على درجات مرتفعة فى الدافعية للانجاز تم ترتيبهم من خلال مدرسيهم بأنهم يبدون ســـعادة كبيرة فى النجاح أكثر من الذكور الذين يحصلون على درجات منخفضة فى الدافعية للانجـــاز ولقد استنتج الباحث من ذلك أن الأفراد الذين تنخفض درجاتهم فى دافعية الانجاز يتصرفـون كما ولو كانوا مدفوعين " بالخوف من الفشل " أكثر من " الرغبة فى تحقيق أو الاستمتـاع بالنجاح " ٠ ويصف الكاتب ذلك بقوله : كيف سيتصرف الفرد شديد الخوف من الفشـــل حينما يواجه بمهمة محدده لابد أن يؤديها ؟ يمكنه الانسحاب من هذا الموقف ، فاذا انسحب فليس هناك مشكلة ، أما اذا اختار البقاء فى المجال ، فان عليه العمل والجد والاجتهـاد ، ولكن الى أى درجة من الجهد سوف يقوم بهذا العمل ؟ انه مدفوع لتجنب الفشل ، وحينما يكون مكرها فان طريقا واحدا فقط مفتوح أمامه لتجنب الفشل ــ النجاح فى العمل الموكـل اليه ٠ ولذلك فاننا نتوقع منه أن يقوم بأداء مرتفع بأقصى قدر ممكن من الدافعية لتجنـــب الفشل (ص ٢٤٥)٠

مشكلة الدراسة :

يلعب سلوك المخاطرة دورا هاما فى العملية التربوية نظرا لما يرتبط به من تأثيرات مهمة على سلوك الفرد فى اتخاذ القرار لكل من الطلاب والطالبات والقائمين على العمليـــة التعليمية ، وذلك فى المواقف المختلفة ٠ ويصادف هؤلاء الطلاب والطالبات الكثير مـــن المواقف التى تتطلب منهم الشجاعة عند المخاطرة واتخاذ القرار مثل : الرغبة فى مواصلـــة التعليم لأقصى درجة ممكنة رغم الضعف المادى المصاحب للدرجات العلمية ، فهل يواصـــل أم يكتفى بهذا القدر ويبحث عن عمل مناسب ؟ أيضا حينما يكون بصدد موقف اختبـــارى ٠ فانه قد يجد نفسه مدفوعا للتفكير فى طريقة البدء فى حل أسئلة الامتحان : هل يبـــدأ بالصعب حتى يضمن الوقت الكافى للتفكير فيه ، أم يبدأ بالسهل ليحصل بذلك على قـــدر كبير من الدرجـــات ؟

وهكذا نجد أن الطـــلاب والطالبـــات كثيرا مايواجهـــون مواقف تتطلب منهـــم

ورة التفكير حولها واتخاذ القـــرارات المناسبة حيالها رغم أن هذه القـــرارات قد تتطلـــب جة من المخاطرة بخصوص تنفيذها ٠

وان كانت هذه هى الصـــورة بالنسبة للراشدين ، فانها تكون أكثـــر اضطـــرابا نســـبة للمراهقين نظـرا لما تتمتع به هذه المرحلـة من عدم الاستقرار وضعف الخبرة٠

وتعتبر دراسة المجازفة وسلوك اتخاذ القرار من المتغيرات الهامـة فى البيئة العربيـة لك لتعميق القدرة على اتخاذ القـــرار لدى الأفراد لما لها من تأثيرات واضحة فـــــى من الفرد والجماعة التى ينتمى اليها ٠ فبعض المواقف قد تستدعى قرارا سريعا وحاســـما ، م بعض النتائج السلبية التى قد يتعرض لها الفرد والمجتمع كالقرار الحاسم والشجاع بالحـرب لا أو الانسحاب من موقف معين ، والبعض الآخر من المواقف قد تستدعى قرارا حاســـما رارات الاصلاح والتغيير ٠

وتحاول الدراسة الحالية أن تلقى الضـــوء على سلوك المجازفة لدى الطـــــــلاب لطالبات فى مرحلة المراهقة بمدينة مكة المكرمة ٠ كما أنها تحاول أن تجيب على التساؤلات لآتيـــة :ـ

ـ هل توجد فروق جوهرية بين الذكور والاناث من طلاب وطالبات المرحلة الثانويـــــة بمدينة مكة المكرمـــة فى سلوك المجازفة ؟

ـ هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين سلوك المجازفة ومفهوم الذات لدى المراهقيـــن من الذكور والاناث من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ؟

ـ هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين سلوك المجازفة وسمات الشخصية، كما تحددها قائمة أيزينك للشخصية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة؟

ـ هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين سلوك المجازفة والتحصيل الدراســـى لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمـــــة ٠

دراســـات الســـابقة :

لم تظهر الدراسات السابقة اهتماما بطبيعة العلاقة بين سلوك المجازفة والتحصيـــل دراسى لدى المراهقين من كلا الجنسين ، فى حين أنه ظهر الاهتمام فى الدراســـــات

ة دون العربية ، بتوضيح الفروق بين كل من الذكور و

محور اهتمام الدراسات السابقة قد انصب كثيرا على طبيعة العلاقة بين دافعية

والتحصيل الدراسى مما يضفى على الدراسة الحالية أهمية خاصة • وسوف نحاول فى

لتالى القاء الضوء على طبيعة العلاقة بين سلوك المجازفة ومتغيرات الدراسة

ة •

فلقد حاول (Knowles, 1979) التعرف على الفروق بين الجنسين

لوك المخاطرة من خلال تجربتين • ففى الأولى اعتمدت الدراسة على عدد متساوى

لرجال والسيدات (ن = ١٥) قاموا بأداء محاولة على الكمبيوتر كل منها تمثل

للمجازفة • ولقد أوضحت النتائج التى تم تحليلها باستخدام تحليل التباين الثنائى عدم

فروق جوهرية بين الجنسين فى سلوك المخاطرة • وفى التجربة الثانية والتى تمت

١٠ سيدات ورجال قاموا بلعب ٣٠ محاولة مع الاتارى كل منها يمثل موقفا للمجازفة،

ظهر النتائج أيضا فروق جوهرية بين الجنسين فى سلوك المخاطرة •

ولقد هدفت الدراسة التى قام بها (Agarwal, 1982) الى التعرف

العلاقة بين سلوك المخاطرة والابتكارية من خلال الفروق بين الجنسين فى هذين

غيرين • وتكونت العينة من طلاب (ن = ٨٢) وطالبات (ن=٨١) الجامعة

ث تم تطبيق مقياس لفظى للابتكارية وأخر للمجازفة • ولقد أوضحت النتائج أن ثمة علاقة

ابية قد ظهرت بين السلوك الكلى للابتكارية وسلوك المجازفة • كما أظهرت النتائج فروق

هرية بين الذكور والاناث فى سلوك المجازفة ، حيث كان الذكور أكثر ميلا من الاناث

سلوك المجازفة •

وفى مجال العلاقة بين سلوك المجازفة ومفهوم الذات ، قام(Tewari, 1983)

راسة على عينة من ٧٠٠ فتاه تراوحت أعمارهن بين ١٤ـ١٧ سنه • وافترضت الدراسة

سلوك المجازفة لدى هؤلاء الفتيات المراهقات يرتبط ايجابيا بمفهوم الذات لديهن ، وأيضا

ع مستوى طموحهن ، حيث جاء ت النتائج مدعمة لهذه الفروض •

وعن سمات الشخصية الخاصة بسلوك المجازفة ، فلقد حدد (Wells, 1969)

بعض الخصائص التى تميز الأشخاص الموجهين للفشل Failure - oriented بأنهم : أفراد مدفوعين لتجنب الفشل أكثر من أنهم يكونون مدفوعين لتجنب النجـــــــ وأن التهديد الذى يأتى من الفشل يتسيد حياتهم ولايفضلون أن يقارنوا بالعاديـــــــ ويخططون لأهداف تتصف بالسهولة المطلقة أو الصعوبة المطلقة ، كما أنهم ينسحبون مـــ المواقف بهدوء شديد • ويضيف (Wells, 1969) أيضا أن هؤلاء الأفراد لايستفيـــد من تجاربهم السابقة وأن أهدافهم تتصف بالبعد عن الواقعية •

ويحدد (Wells, 1969) الخصائص المميزة للأشخاص المدفوعين للانجاز بأ يميلون الى وضع أهدافهم وخططهم بعناية فائقة وذات مجازفة معتدلة ، فهم يختارون أهـــ رغم أن نتائجها لم تكن أكيدة الا أن احتمالية نجاحها وتحقيقها ٥٠٪ ، وان نجحوا فـــ تحقيق الهدف فانهم يقللون نظرتهم للهدف المقبل • هم يكرهون المقامرة والرهان ولايعترـ بالصدفة ، يفضلون كثيرا أن يجنبوا مهاراتهم مشكلة التحدى ، واذا كان التحدى المطلـــ صعبا أو سهلا جدا فانهم سوف يسلكونه بسبب الاثارة أو الميل للعظمة بالرغم من أن ذلـ يمكن أن يحدث مع المواقف ذات المجازفة المعتدلة • ان الاهداف التى يضعونها لأنفســـ دائما تتصف بأنها حقيقية واقعية ، كما أنهم يفضلون المواقف التى يتحملون فيها مســـئولـ سلوكياتهم وجهدهم ، ويتناولون مشكلاتهم بمنتهى الثقة فى قدراتهم لمواجهة التحدى •

ولقد هدفت الدراسة التى قام بها (Krishna, 1981) الى التعرف ع طبيعة العلاقة بين سمات الشخصية وسلوك المجازفة ، فاعتمدت على عينة قوامها ٢٠٠ ح بين ١٣ــ١٨ سنة • ولقد أوضحت النتائج أن عامل الجنس كان مميزا لسلوك المجازفـــ وبالنسبة للذكور فان سلوك المجازفة ارتبط ايجابيا وبدلالة احصائية مع الاجتماعيـــــــ Sociability ، والثبات الانفعالى Emotional Stability الا ارتبطت سلبيا وبدلالة احصائيـــة مع الانبســاطية وبدلالة احصائية مع قدرة الانـــاث علـ تحمل المســـئولية •

فـــــروض الدراســـة :ــ

تفترض الدراسة الحالية الفروض الآتيـــة :ــ

الفرض الأول : توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث من طلاب وطالبـــ

المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة فى المجازفة لصالح الذكور ٠

الفرض الثانى : ترتبط درجات المجازفة لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينـــ مكة المكرمة ايجابيا وبدلالة احصائية مع درجاتهم فى مفهوم الذات ٠

الفرض الثالث : ترتبط درجات المجازفة لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة المكرمة ايجابيا مع درجاتهم فى العصابية وسلبيا مع درجاتهم فى الاتب

الفرض الرابع : لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات المجازفة لدى وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة وتحصيلهم الدراسى ٠

عينة الدراسة :ـ

اعتمدت الدراسة الحالية على عينة من طلاب (ن = ١٢٠) وطالبات(ن = المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة تم انتقاؤها بطريقة عشوائية ، ولم يشترط فيها أي مواصفات معينة كالذكاء والمستوى الاقتصادى الاجتماعى ٠ وقد بلغ متوسط العمر الزمنـ للذكور ١٤٫٣ سنه ، بينما كان متوسط العمر الزمنى للاناث ١٥٫٤ سنه ٠ ولقد أدوات الدراسة فى النصف الثانى من العام الدراسى ١٤٠٧ ـ ١٤٠٨هـ٠

أدوات الدراسة :

(١) مقياس كليفورد للمجازفة :

صممت (Clifford, 1988) مقياسا للمجازفة وتحمل الفشل يتـ

٣٦ عبارة تحدد سلوك المخاطرة الأكاديمى ic risk taking behaviour

وكذلك القدرة على تحمل الفشل المدرســـــــى Failure

Tollerance ٠ ولقد عرفت الباحثة سلوك المجازفة الاكاديمى بأنه مستوى المشكلات التى يختار منها الطالب بحرية تامة للعمل معها من جملة المشكلات المعد بينما حددت تحمل الفشل الدراسى بأنه التقرير الذاتى للمدى الذى يستطيع أن يسـ الفرد بنجاح مع الفشل أو سوء الحظ ، وتركزت عباراته على الفشل المدرسى الذى ين عن سلوكيات تؤثر فى درجة تفضيل صعوبة الهدف ، وتستخدم الاداه بدرجتين مستق من البعدين السابقين ، فى حين أنه توجد درجة كلية للمقياس تعبر عن سلوك ال وتستخدم الاداه للأعمـــار فيما بين ٧ـ١٧ سنه ٠

ولقد قامت الباحثة بتحليل مفردات المقياس [illegible]

ستيار Affection ، درجة الصعوبة المفضلة Preffered Difficulty

سلوك Behaviour • ولقد قام الباحث الحالى بتعريب المقياس لاستخدامه فى الدراســ

الية بعد تكييف عباراته بما يتلاء م والبيئة العربية •

ت وصدق المقياس فى صورته العربية :

) ثبات المقياس :

= = = = = = = = = لقد تم حساب ثبات المقياس فى صورته العربية باستخدام الطرق الأتيـ

١ــ التجزئة النصفية :

وفيها يتم تجزئة المقياس الى نصفين اما علوى وسفلى أو فردى وزوجى ، ثم يتم حـ

معامل الارتباط بين النصفين وتعديله باستخدام معادلة سبيرمان براون أو جتمـان

(فؤاد البهى السيد ، ١٩٧٩ : ٥٢٠)

ولقد تم تجزئة مقياس المجازفة الى نصفين : فردى وزوجى ، حيث بلغت قيمة معـ

الارتباط بينهما ٠ر٣٩٨ وبعد تعديله باستخدام معادلة سبيرمان براون وجد أنهـ

تساوى ٠ر٥٦٩ وهى قيمة مرتفعة تطمئن الى استخدام المقياس •

٢ــ معامل ألفا :

ويعتبر معامل ألفا صورة من معادلة كيودور ــ ريتشاردسون ، ولقد اقترحه كرونبـ

عام ١٩٥١ ، ويمثل هذا المعامل متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار

أجزاء بطرق مختلفة (سعد عبد الرحمن ، ١٩٨٣ : ٢١٠)

ولقد بلغت قيمة ألفا لمقياس المجازفة ٦١٣ر وهى قيمة تطمئن لاستخدامه •

ب) صدق المقياس :

= = = = = = = =

ولقد تم حساب صدق المقياس بطرق كالآتى :ــ

١ــ التناسق الداخلى :

وتعتمد فكرة التناسق على مدى الارتباط بين عبارات المقياس بعضها البعض وكذلـ

مع الاختبار ككل • ويتأثر التناسق الداخلى بمصدريين من مصادر الخطأ هما :

محتوى البنود ، وأخطاء عدم تجانسها ، فكلما كانت البنود متجانسة فيما تقيس

التناسق عاليا فيما بينها والعكس صحيح (سعد عبد الرحمن ، ١٩٨٣ : ٠٧

ويوضح الجدول رقم (١) بيان بمعاملات الارتباط البينية لكل عبارة من عبارات

والدرجة الكلية لمقياس المجازفة •

جدول رقم (١)

بيان بقيم معاملات الارتباط البينية للمفردات والدرجة الكلية لمقياس

المجازفـــــة (ن = ٢٦٦)

المفردة	معامل الارتباط	الدلالـــــة	المفردة	معامل الارتباط	الدلالـــــة
١	٠ر١٩٩	دالة ٠ر٠١	١٦	٠ر١٤٠	داله ٠ر٠١
٢	٠ر١٣٣	" "	١٧	٠ر٢٩٣	" "
٣	٠ر٣٢٤	" "	١٨	٠ر١٦٢	" "
٤	٠ر٢١١	" "	١٩	٠ر٢٩٥	" "
٥	٠ر٣٠٢	" "	٢٠	٠ر٣١٢	" "
٦	٠ر٢٢٠	" "	٢١	٠ر٣٩٦	" "
٧	٠ر٤٨٥	" "	٢٢	٠ر٢٦٧	" "
٨	٠ر٣٦٢	" "	٢٣	٠ر٣٧٤	" "
٩	٠ر٤٧٦	" "	٢٤	٠ر٢٨٩	" "
١٠	٠ر١٦٥	" "	٢٥	٠ر٢٦٦	" "
١١	٠ر٤٧٢	" "	٢٦	٠ر٣٧٩	" "
١٢	٠ر٤٤٢	" "	٢٧	٠ر٤٢٠	" "
١٣	٠ر٤٧٥	" "	٢٨	٠ر٤٧٤	" "
١٤	٠ر٣٧١	" "	٢٩	٠ر٤٠١	" "
١٥	٠ر٣٩٤	" "	٣٠	٠ر٢٤٩	" "

من الجدول رقم (١) يتضح أن جميع عبارات مقياس المجازفة ترتبط ايجابيا وبدلالـة احصائية عند مستوى ٠ر٠١ مع الدرجة الكلية للمقياس مما يطمئن الى صدق تعبيرها عن مـا تقيس من خلال تناسقها مع بعضها البعض ٠ هذا ، وقد تراوحت قيم الارتباط فيما بيـــن ٠ر١٣٣ ، ٠ر٤٨٥ ٠

٢ـ الصـــدق العاملى : Factor Analysis

ولقد تم تحليل الاستجابات على مقياس المجازفة عامليا باستخدام الحزم الاحصائيـــ (SPSS) الموجودة بالحاسب الالى لجامعة أم القرى بمكة المكرمة • ولقد أســـــ التحليل العاملى بعد التدوير عن ٣ عوامل هى كالآتى :ـ

العامل الأول : ويتكون من العبارات ذات التشبع ٠٫٢٠٤ فأكثر • وفيما يلى بيان بالعبار المكونة لهذا العامل ودرجة تشبعه بكل منها :

رقم العبارة	مضمونهـــــــا	درجة التشـــبع
١٦	المواد الدراسية التى أحبها هى أسهل المواد	٠٫٢٠٤
٢٦	الاكتفاء بالتعرف على الخطأ دون تصويبه	٠٫٢٩٠
٢٥	الاستفادة من الأخطاء التى يقع فيها	٠٫٢٩٤
٢٧	تصويب الأخطاء حتى وان لم يطلب منه ذلك	٠٫٣٣٥
٧	الشعور بالتوتر عند تكرار الخطأ	٠٫٣٦٢
٢٨	عدم التخطيط لتقديرات معينة	٠٫٣٨١
١١	التفنن فى كيفية التهرب من الواجبات الصعبة	٠٫٤٠٧
١٢	أداء ماهو مطلوب حتى ولو كان صعبا	٠٫٤١٢
٢٣	عدم الاجابة عن الأسئلة الصعبة خشية الاخفاق فيها	٠٫٤٢٥
٢٩	عند الحصول على درجات منخفضة لابد من بذل الجهد	٠٫٤٧٦
٢١	عند حدوث الأخطاء لابد من تكرار المحاولة حتى النجاح	٠٫٤٧٩
١٩	التعلم من خلال المشاركة الايجابية للاسئلة فى الفصل	٠٫٤٨٩

وبالتأمل فى العبارات المكونة للعامل الأول نجد أنها تحدد الكثير من الملامح الخاص بالمجازفة لدى الأفراد • فالفرد الذى يتمتع بالمجازفة المرتفعة نجده يشعر بسهولة المـــــ الدراسية التى ينجح فيها ، ونظرا لارتفاع تقديره لذاته فانه يتعرف على أخطائه ، وقـــــ يتطلب الأمر تصويبها ، والاصرار فى سبيل الحصول على الدرجات العلى والنجاح ، هـــــ بالاضافة الى احساس هذا النوع من الأفراد بالتوتر اذا أخفق فى الاجابة ، وتهربه مـــــ الأسئلة الصعبة خوفا من الاخفاق فيها •

ومن العرض السابق للعبارات المكونة للعامل الاول ، يمكننا ان نطلق عليـــــــ

" الاصرار على تحقيق النجـــاح " ٠

العامل الثاني : ويتكون من العبارات ذات التشبع ٠٫٢٦١ فأكثر ٠ وفيما يلى بيـــــان بالعبارات المكونة للعامل الثانى ودرجة تشبعة بكل منها ٠

العبارة	مضمونهـــــــا	درجة التشـــبع
١٨	الرسوب فى امتحان صعب أفضل من النجاح فى امتحان سهل	٠٫٢٦١
١٥	عدم الميل فى الاجابة على الأسئلة التى لها صفة التحدى	٠٫٢٨٢
٣٠	المواد الدراسية التى تتطلب التفكير بعمق هى الأسهل	٠٫٣٢٥
١٧	تفضيل الاستذكار مع الرفاق الذين يفضلون الصعب عن السهل	٠٫٣٩٥
١٣	تفضيل المواد الدراسية التى تشحذ الذهن بالتفكير	٠٫٤٥٥
١٤	اختيار المواد الدراسية الأصعب عن الأسهل	٠٫٤٦٥
١٠	تفضيل المواد الدراسية التى يمكن أداؤها بسرعة	٠٫٥١٣
٩	عمل الواجبات الأصعب عن الواجبات الأسهل	٠٫٥٨٧

وبالتأمل فى العبارات المكونة للعامل الثانى نجد أنها تحدد مايفضله الفرد المجـازف من اختيارات اذا كان بامكانه الاختيار بين شيئين أحدهما صعب والآخر سهل ، ويمكن أن نطلق على هذا العامل اسم " الصعوبات المفضلة للشخص المجازف " ٠

العامل الثالث : ويتكون من العبارات ذات التشبع ٠٫٢٢٨ فأكثر ٠ وفيما يلى بيان بالعبارا المكونة لهذا العامل ودرجة تشبع العامل بكل منها ٠

رقم العبارة	مضمونهـــــــا	درجة التشـــبع
٢٢	عدم الميل للتخطيط العالى جدا للمستقبل	٠٫٢٢٨
٦	تجنب أداء أى عمل حتى ولو كان الأقل بعد الفشل والرسوب	٠٫٢٦٠
١	الاحساس بالضيق عقب الفشل	٠٫٢٦٤
٢٤	الاعتماد على التخمين فى الاجابة	٠٫٣٠٣
٨	كراهية المادة التى تكثر فيها الأخطاء	٠٫٣١٣

رقم العبارة	مضمونها	درجة التشبع
٢	أخفاء الدرجات المنخفضة عند الحصول عليها	٠ر٣٢٦
٤	عدم الرغبة فى الظهور أمام الآخرين عقب الفشل	٠ر٣٣٥
٣	الخوف من الفشل عند بدء عمل جديد	٠ر٣٤٨
٥	الخوف من رد فعل الآخرين عندما تكون الاجابة خاطئة	٠ر٤٧٣
٢٠	الشعور باليأس عند اجابة أسئلة المدرس بالخطأ	٠ر٥٠٣

وبالتأمل فى العبارات المكونة للعامل الثالث يمكننا أن نستشعر من خلالها ردود الفعل القوية التى يصاب بها الفرد المجازف اذا أخطأ أو صادف فشلا ٠ ولذلك يمكن أن نطلق عليه " رد الفعل السالب للفشل عند المجازفة "٠

٢ــ مفهوم الذات : self - concept

اعتمدت الدراسة الحالية فى قياسها لمفهوم الذات عن الأداه التى قام ببناؤها Antony T. Soares & Louise M. Soares, 1967 واستخدمها (Underwood, 1969) فى دراسته للعوامل المؤثرة فى التحصيل الدراسى لدى المراهقين ٠ الا أن الدراسة الحالية قامت باقتباس عبارات المقياس وتعديلها بمايتفق والبيئة العربية مع تعديل نظام الاجابة عليها باستخدام أربعة استجابات هى : نادرا ، يحدث أحيانا ، يحدث الى حد ما ، يحدث دائما ٠ وتكون المقياس من ٣٠ عبارة تحدد فى درجتها الكلية مفهوم المراهق عن ذاته ، وليس للمقياس أية درجات فرعية أخرى ٠

ثبات وصدق المقياس فى صورته العربية :

أ) ثبات المقياس : تم حساب ثبات المقياس بالطرق الآتية :

١ــ طريقة التجزئة النصفية :

حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين نصفى المقياس الفردى والزوجى ٠ر٦١٤ وبعد تعديله باستخدام معادلة سبيرمان براون وجد أنه يساوى ٠ر٧٦١ مما يطمئن الى استخدام المقياس ٠

٢ــ معامل ألفا : ولقد بلغت قيمة ألفا للمقياس فى صورته العربية ٠ر٧٢٤٩ وهى قيمة مرتفعة تطمئن الى استخدام المقياس ٠

صدق المقياس: ولقد تم حساب صدق المقياس بالطرق الآتية :ـ

الصدق الذاتـــــى :

وهو صدق الدرجات التجريبية للاختبار بالنسبة للدرجات الحقيقية التى خلصت من شوائب خطاء المقياس . ويتم قياس الصدق الذاتى بحساب الجذر التربيعى لمعامل ثبات الاختبا فاذا وصل معامل ثبات الاختبار الى ٧ر٠ فإن معامل الصدق يساوى أو يقل عن ٧ر٠ (فؤاد البهى السيد ، ١٩٧٩ : ٥٥٤)

وبحساب معامل الصدق الذاتى للاختبار باستخدام معامل ثبات التجزئة النصفية وجد أنـ يساوى ٧٨٣ر٠ وباستخدام معامل ثبات ألفا ، وجد أنه يساوى ٨٥١ر٠

التناسق الداخلى : يوضح الجدول رقم (٢) بيان بمعاملات الارتباط البينية بين الدر على المفردة والدرجة الكلية للمقياس .

جدول رقم (٢)

معاملات الارتباط البينية بين الدرجة على المفردة والدرجة الكلية للمقياس

(ن = ٢٦٦)

مفردة	معامل الارتباط	الدلالـــــة		المفردة	معامل الارتباط	الدلالـــــة	
١	٠ر٤٠١	داله	٠ر٠١	١٦	٠ر٤٠٢	داله	٠ر٠١
٢	٠ر٢٢٢	"	"	١٧	٠ر٥١٢	"	"
٣	٠ر٣٠٤	"	"	١٨	٠ر٥٣٩	"	"
٤	٠ر١٨٣	"	"	١٩	٠ر٣٧١	"	"
٥	٠ر٣٨٣	"	"	٢٠	٠ر٤٣١	"	"
٦	٠ر١٩٠	"	"	٢١	٠ر٤٧١	"	"
٧	٠ر٢٩٧	"	"	٢٢	٠ر٤٦٤	"	"
٨	٠ر١٣٠	"	٠ر٠٥	٢٣	٠ر٣٩٨	"	"
٩	٠ر٣٣١	"	٠ر٠١	٢٤	٠ر٣٠٣	"	"
١٠	٠ر٦١٥	"	"	٢٥	٠ر٤١٩	"	"
١١	٠ر٣٧٥	"	"	٢٦	٠ر٣٩٣	"	"
١٢	٠ر١٧٧	"	"	٢٧	٠ر٤٦٤	"	"
١٣	٠ر٢٠٥	"	"	٢٨	٠ر٤٥٥	"	"
١٤	٠ر٣٨٥	"	"	٢٩	٠ر٣٠٤	"	"
١٥	٠ر٢٩٥	"	"	٣٠	٠ر١٥٣	"	"

وبفحص قيم معاملات الارتباط بين الدرجات على العبارات المكونة لمقياس مفهوم الذا درجة الكلية وجد أنها جميعا بلغت حد الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠ر٠١ فيما عـ

العبارات ٨ ، ٣٠ فلقد بلغت قيمة الارتباط حد الدلالة الاحصائية عند مستوى
وتشير قيم الارتباط الموجودة بالجدول رقم (٢) الى أن العبارات ترتبط بالدرجة
للمقياس ايجابيا مما يطمئن الى استخدامها فى تحديد مفهوم الذات لدى المراهقين

٣ـ سمات الشخصية :ـ

لقد تم قياس سمات الشخصية (الانطوائية ـ الانبساطية ، العصابية)
مقياس أيزنيك للشخصية الذى أعده للعربية جابر عبد الحميد جابر وفخر الدين اس
ويتكون المقياس من ٥٧ عبارة تحدد فى جزء منها بعد الانطوائية الانبساطية ، وف
آخر تحدد بعد العصابية ، ويجاب على أسئلة المقياس اما " بنعم " أو "لا" .
استخدم المقياس فى العديد من الدراسات والبحوث العربية ٠

٤ـ التحصيل الدراسى :ـ

ولقد تم الاعتماد على مجموع درجات الطلاب والطالبات فى نهاية السنة الدر
السابقة كمؤشر للتحصيل الدراسى ٠

نتائج الدراسة ومناقشتها :ـ

الفرض الأول :

ولقد تم اختبار صحة الفرض الأول باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق
المتوسطات ٠ ويوضح الجدول رقم (٣) بيان بقيمة (ت) للفروق بين الذكور والا
طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكه المكرمة فى درجاتهم للمجازفة ٠

جدول رقم (٣)

الفروق بين الذكور والاناث من طلاب المرحلة الثانوية فى بعد المجازفة

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة ت	الد
الذكور	١٢٠	٤٦٫٤٥٨	٤٫١٥٩	٢٦٤	ـ١٫٩٣*	غير
الاناث	١٤٦	٤٧٫٣٧٠	٣٫٣٧٣			

قيمة (ت) تساوى عند درجات حرية ٢٦٤ دلالتها الاحصائية ١٫٩٧ عند مستوى

وتوضح النتائج الموجودة بالجدول رقم (٣) عدم تحقق الفرض الأول ، حيث لم تظهر فروق جوهرية بين الذكور والاناث من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة فى المجازفة • وتشير هذه النتائج الى أن كلا من الذكور والاناث لديهم الاحساس بالمجازفة ولايتفوق أحدهما على الآخر فى هذا البعد • ولاتتفق هذه النتائج وماتوصلت اليه دراسة (Agarwal, 1982) والذى وجد أن الذكور أكثر ميلا من الاناث فى الاحساس بالمجازفة ، الا أن النتائج تتفق ونتائج دراسة (Knowles, 1979) والتى لم تجد فروق جوهرية بين الذكور والاناث فى المجازفة •

وقد تبدو هذه النتائج غير متفقة وواقع المجتمع السعودى ، حيث كان من المتوقع أن يتفوق الذكور على الاناث فى هذا البعد ، الا أن ظروف المراهقة فى المجتمع السعودى تختلف بلا شك عنها فى أى مجتمع أخر ، حيث يخضع الجميع من ذكور واناث تحت رقابة صارمة من قبل الوالدين والمسئولين فى المجتمع مما يقلل من درجة ميل هؤلاء الشباب للمجازفة ، ويجعلهم معتمدين على الآخرين فى قضاء أمورهم خاصة وأن المجتمع تتوفر فيه كفاءات أجنبية كثيرة زمتعددة لهذا الغرض فى كل مجالات الحياة •

الفرض الثانى :

ولقد تم اختبار صحة الفرض الثانى احصائيا باستخدام معامل الارتباط لبيرسون • ولقد كانت نتيجة الارتباط تشير الى وجود علاقة موجبة ذات دلالة احصائية بين كل من المجازفة ومفهوم الذات لدى المراهقين من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية فى مدينة مكة المكرمة (ن = ٢٦٦) حيث كانت قيمة الارتباط تساوى ٠ر٣٣٩ وهى دالة احصائية عند مستوى ٠ر٠١ • مما يشير الى قبول الفرض الثانى ، مما يوضح أن مفهوم الذات يعتبر من المتغيرات ذات القيمة النفسية فى علاقتها بالمجازفة • وتتفق هذه النتائج وماتوصلت اليه دراسة (Tewari, 1983) التى وجدت أن مفهوم الذات يرتبط ايجابيا بالمجازفة لدى الفتيات المراهقات • وبشرح كل من (Bond, 1979)، (Clifford, 1988) ذلك بأن هناك من الأسباب وراء اتصاف الفرد بالمجازفة منها ماهو داخلى ، ومنها ماهو خارجى ، كما ان المجازفة وتفضيل الفرد لبعض الأعمال الصعبة انما يعود الى سمات شخصية ومهارات قد تدرب عليها فى مثل هذه الأعمال • ولاشك أن مفهوم الذات يلعب

دورا لايستهان به فى وضعه لاهدافه وخططه المستقبلية واختياره للأهداف والأعمال التى يق
بها • فكلما كان الفرد مرتفعا فى مفهومه عن ذاته نجده يتصرف بثقة كبيرة وبدقة عالية ف
اختياره للأهداف اذا قورن بالشخص الفقير فى مفهومه عن ذاته •

الفرض الثالث :

ولقد تم اختيار صحة الفرض الثالث احصائيا باستخدام معامل الارتباط لبيرس
ولقد كانت قيمة معامل الارتباط بين المجازفة والانبساطية لدى الطلاب والطالبات فى المرح
الثانوية بمدينة مكة المكرمة (ن = ٢٦٦) تساوى ٠ر٠٣٧ وهى قيمة غير دالة احصائي
فى حين أن الارتباط مع العصابية كان سالبا وقيمته تساوى ٠ر٣٩ وهى قيمة ذات دلال
احصائية عند مستوى ٠ر٠١ ويمكن الاستنتاج من ذلك بأن المجازفة ترتبط ببعض س
الشخصية مثل العصابية ارتباطا سالبا فى حين أنها لاترتبط مع الانبساطية ارتباطا له دلا
احصائية •

ويمكن مناقشة هذه النتائج بأن الشخص المنخفض فى العصابية يكون مرتفع ف
المجازفة ، والعكس صحيح أن الشخص المنخفض فى المجازفة يكون مرتفع فى العصابي
وتؤثر العصابية المرتفعة فى خفض درجة ميل الفرد للمجازفة عن طريق تحديد خطط
المستقبلية ، وضعف الثقة فى النفس ، والقدرات الشخصية والعقلية • كذلك تساه
العصابية فى وضع أهداف بعيدة المنال يصعب تحقيقها ، ممايزيد من درجة توتر الفرد و
عن المجازفة • الا أن عدم ظهور علاقة ترابطية بين الانبساطية والمجازفة يشير ال
أن الانبساطية لاتعتبر من المتغيرات النفسية ذات القيمة التنبؤية بالمجازفة لدى المراهقي
من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة •

الفرض الرابع :

ولقد تم اختبار صحة هذا الفرض احصائيا باستخدام معامل الارتباط لبيرسون• ول
كانت قيمة معامل الارتباط بين المجازفة والتحصيل الدراسى لدى طلاب وطالبات المرحل
الثانوية بمدينة مكة المكرمة (ن = ١٦٢) تساوى ٠ر١٧٢ وهى قيمة ذات دلالة احصائ
عند مستوى ٠ر٠٥ ، وتشير هذه النتيجة الى عدم قبول الفرض الرابع بأنه توجد علاق

ذات دلالة احصائية بين المجازفة والتحصيل الدراسى لدى المراهقين من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة • ورغم أن قيمة معامل الارتباط تبدو منخفضة ، الا أن تشير الى وجود علاقة ايجابية بين المجازفة والتحصيل الدراسى • ولعل ذلك يعنى أن الشخص المجازف يكون ذو تحصيل عالى ، وأن الشخص الذى لايتصف بالمجازفة يكون منخف التحصيل الدراسى • وقد تبدو هذه النتائج منطقية اذا تأملناها من خصائص سلوك المجازف وعلاقته بدافعية الانجاز • فالفرد الذى يكون مرتفع فى دافعيته للانجاز يميل الى أن يتص سلوكه بالمجازفة ، وأن يكون تحصيله الدراسى مرتفع ، فى حين أن الشخص المنخف فى دافعية الانجاز هو أيضا شخص لايتصف بالمخاطرة ويكون تحصيله الدراسى منخفضا أيض وبالتأمل أيضا فى خصائص الشخص المدفوع للانجاز أو مدفوع للنجاح بأنهم كما حددهم (Wells, 1969) يضعون خططهم بعناية فائقة وذات مجازفة معتدلة • أيض يختارون أهداف رغم أن نتائجها لم تكن أكيدة الا أن احتمالية نجاحها تساوى ٥٠٪ عل الأقل •

توصيات تربوية :

فى ضوء النتائج التى توصلت اليها الدراسة الحالية ، فانها توصى بالاتى :ـ

١ـ ضرورة تشجيع سلوك المجازفة لدى الطلاب والطالبات من خلال البرامج التعليمي المقدمة اليهم ، كالمسائل الرياضية متدرجة الصعوبة ، والقرارات المتعلقة بالمشكلا التى يواجهونها •

٢ـ تشجيع المرتفعين فى التحصيل الدراسى وتنمية سلوك المجازفة لديهم من خلال وضعه فى برنامج خاص بهم يهدف الى تنمية هذا الجانب فى اتخاذ القرار فى الوقت المناسب •

٣ـ تنمية مفهوم الذات لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة لما له م تأثير على سلوك المخاطرة واتخاذ القرار ، وذلك عن طريق التشجيع المناسب ، واشرا هؤلاء الطلاب والطالبات فى حل المشكلات التى قد تواجه ادارة المدرسة حتى ينمو لدي الاحساس بالقدرة على اتخاذ القرار دونما تردد •

المراجـــــــع

١ـ المراجـــــع العربيـــــة :

ـ سعد عبد الرحمن ـ القياس النفسي ـ الكويت : دار الفلاح ، ١٩٨٣ .

ـ فؤاد البهى السيد ـ علم النفس الاحصائى ـ القاهرة : دار الفكر العربى ، ١٩٧٩

٢ـ المراجع الأجنبيـــــة :

al, S. & Kumari, S. A correlational study of risk-taking and creativity with special reference to sex differences. Indian Education Review, 1982,Vo.17 (3), 104-110.

son, J.W. An introduction to motivation, 1964, New York : D.Van Norstrand Comp. Inc.

Lynne A. The development of causal attributions for success and failure of males and females. 1979, Eric No. 180 668.

ord, M.M. Failure tollerence and academic risk-taking in ten to twelve-year-old students, British Journal of educational Psychology, 1988, Vol. 58(1), 15-28.

roff, L. Concept of self and teaching culturally different people. In B. Feather & W.S. Olson (Eds.), Children, Psychology, and the Schools, Glenview, Illinois: Scott, 1969.

s, Dorthy McBride, & Kidder, L.H. How failure strikes men and women, 1978, Eric No. 176 186.

es, Philip L. Sex differences in risk strategies. 1979, Eric No. 181 369.

, N. & Wallach, M.A. Risk-taking, New York : Appleton,Century, Crofts, 1959.

ha, K.P. Risk-taking and adolescent personality. Psychological Studies, 1981, Vol. 26(2), 110-112.

, D.E. Goal setting behaviour and shift :
ies of educators'risk propensity. 1976, Eric
934.

aking tendencies as correlated with self-
aspiration and deviency. Perspectives in
gical Researches, 1983, Vol. 6(2), 91-97.

omental factors that influence achievement
ding improvement programme. 1969, Eric No.

evement Motivation, An Idea in motion. 1969,
034 253.

مقياس المجازفة ـ تحمل الفشل لطلاب وطالبات الثانوى

اعداد د٠ على محمود شـــــعيب

تعليمـــــات :

يتوقع الطلاب أحيانا تقديرات معينة فى المواد الدراسية ، الا أنه قد يحدث أن لاتتحقق هـــذه التقديرات ، وهنا قد ينتاب الكثير منهم الاحساس بالاحباط ، وفيما يلى بعض العبارات التى تسأل عـــن احساسك تجاه مثل هذه المواقف ٠ وأمام كل عبارة منها يوجد استجابتين : نعم ، لا ٠ فاذا انطبقـت عليك العبارة تماما ضع علامة (×) فى المربع تحت (نعم) ، واذا لم تنطبق عليك تماما ، ضع هـــذه العلامة تحت (لا) ٠

التخصص : مجموع الدرجات فى نهاية الفصل الأول :

مسلسل	العبـــــارة	نعم	لا
١	أشعر بالضيق اذا كانت اجابتى على أسئلة المدرس خاطئة ٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠	☐	☐
٢	اذا كانت درجاتى ضعيفة ، أحاول أن لايعلم أحد بذلك ٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠	☐	☐
٣	اذا بدأت شئ جديد ، فان أول شئ أفكر فيه أننى لن أفهمه ٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠	☐	☐
٤	اذا كانت درجاتى ضعيفة أتمنى أن لو أختفى من الوجود ٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠	☐	☐
٥	لاأفضل الاستذكار مع زملائى خشية احساسهم منى بالغباء ٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠	☐	☐
٦	اذا رسبت ، فاننى اتجنب الأكل أو الكلام أو عمل أى شئ ٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠	☐	☐
٧	أشعر بالتوتر والضيق اذا تكررت أخطائى فى الاجابات أو الواجبات ٠٠٠٠٠٠٠٠٠	☐	☐
٨	حقيقة ، لا أحب المادة التى تكثر فيها أخطائى ٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠	☐	☐
٩	أحب أداء الواجبات الصعبة من الواجبات السهلة ٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠	☐	☐
١٠	أفضل حل التمارين التى استطيع اداء ها بسرعة عن تلك التى تحتاج الى تفكير٠٠٠	☐	☐
١١	أتفنن فى كيفية التهرب من أداء الواجبات الصعبة ٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠	☐	☐
١٢	أحب أداء ماهو مطلوب منى فى المقرر المدرسى حتى لو كان صعبا ٠٠٠٠٠٠٠٠٠	☐	☐
١٣	تمتعنى المواد الدراسية التى تجعلنى أفكر بعمق ٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠	☐	☐
١٤	لو كان بامكانى اجتياز المواد الدراسية لاخترت الاصعب منها وليس السهل ٠٠٠٠٠	☐	☐
١٥	لاأميل الى اجابة الأسئلة التى تبدو صعبة أو تظهر التحدى ٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠	☐	☐
١٦	أسهل الواجبات والمواد الدراسية ما أحبه كثيرا ٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠	☐	☐
١٧	أستذكر دروسى مع زملائى الذين يفضلون الصعب فى الواجب عن السهل فيه ٠٠٠	☐	☐

مسلسل	العبـــــــــارة	نعم	لا
١٨	أفضل أن أخطأ فى امتحان صعب من الحصول على درجة مرتفعة فى امتحان سهل	☐	☐
١٩	أتعلم من خلال مشاركتى الايجابية للاسئلة التى يسألها المعلم ٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠	☐	☐
٢٠	أشعر باليأس سريعا اذا أخطأت فى الاجابة على أسئلة المدرس ٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠	☐	☐
٢١	اذا أخطأت فى حل بعض واجباتى ، فاننى أظل احاول وأحاول حتى أنجح ٠٠٠٠	☐	☐
٢٢	لاأحب التخطيط لدرجات مدرسية عالية ، فكثيرا مايضايقنى ألا أحققها ٠٠٠٠٠٠٠	☐	☐
٢٣	اذا كانت الاسئلة صعبة ، أتجنب الاخفاق فيها بأن لاأجيب عليها ٠٠٠٠٠٠٠٠	☐	☐
٢٤	أعتمد على تخمين الاجابة من أن أسأل سؤال قد يبدو للآخرين سخيفا ٠٠٠٠٠	☐	☐
٢٥	أتعلم الكثير من أخطائى الدراسية التى أقع فيها ٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠	☐	☐
٢٦	أكتفى بالتعرف على أخطائى فى الواجب من أن أقوم بتصويبها ٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠	☐	☐
٢٧	دائما أقوم بتصويب أخطائى فى الواجب المدرسى حتى وان لم يطلب منى ذلك ٠٠	☐	☐
٢٨	لا أحدد النجاح بتقديرات معينة ، فكل ما أتمناه النجاح مجرد النجاح ٠٠٠٠٠٠	☐	☐
٢٩	اذا تحصلت على درجة منخفضة فاننى أنكب على العمل واذاكر كثيرا ٠٠٠٠٠٠٠٠	☐	☐
٣٠	أسهل المواد الدراسية هى التى تجعلنى أفكر بعمق ٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠	☐	☐

= = = = = = = = = =

مفهوم الذات للمراهقين ـ اعداد د٠ على محمود شعيب

تعليمـــــات :

فيما يلى مجموعة من الأسئلة التى تستفسر عن مدى فهمك لذاتك ٠ ويتبع كل منها عدد من الاستجابات هى : نادرا ، أحيانا ، كثيرا ، دائما ٠ فاذا كانت العبارة لم تحدث الا مرات قليلة ومعدودة فى حياتك ضع علامة (×) أمام العبارة تحت نادرا ، واذا كانت العبارة تتكرر من حين لآخر ، ضع هذه العلامة أمام أحيانا ، واذا كانت العبارة تتكرر مرات كثيرة ، ضع العلامة أمام كثيرا ، واذا كانت تتكرر مرات ومرات عديدة ، ضع العلامة أمام دائما ٠

مسلسل	العبـــــارة	نادرا	أحيانا	كثيرا	دائما
١	أنا انسان سعيد فى حياتى	☐	☐	☐	☐
٢	لا أبالى بالتغيير أو التجديد فى أى شئ	☐	☐	☐	☐
٣	اتمسك بحقوقى وأناضل من أجلها	☐	☐	☐	☐
٤	أفكر فى نفسى قبل أن أفكر فى الآخرين	☐	☐	☐	☐
٥	أشعر بالرضا عن مستواى فى المدرسة	☐	☐	☐	☐
٦	أنا عصبى	☐	☐	☐	☐
٧	لا أفكر قبل أن أقوم بسلوكياتى	☐	☐	☐	☐
٨	لا أخطط لحياتى ولكن أترك الأمور للمقادير	☐	☐	☐	☐
٩	لا أكون سريعا فى انهاء ما أكلف به من أعمال	☐	☐	☐	☐
١٠	أشعر بالثقة فى نفسى	☐	☐	☐	☐
١١	لايمكننى بسهولة تكوين علاقات مع الآخرين	☐	☐	☐	☐
١٢	أتقبل نقد الآخرين لى بسهولة	☐	☐	☐	☐
١٣	لا أثق فى الآخرين من حولى بسهولة	☐	☐	☐	☐
١٤	يصفنى الآخرون بالطيبة	☐	☐	☐	☐
١٥	لا أحب العمل مع الآخرين	☐	☐	☐	☐
١٦	ينتابنى احساس بأننى ذا قيمة فى الحياة	☐	☐	☐	☐
١٧	أنا شخص ناجح	☐	☐	☐	☐
١٨	أنا انسان لايعتمد عليه	☐	☐	☐	☐
١٩	لا أتكيف بسهولة مع المواقف الجديدة	☐	☐	☐	☐

مسلسل		نادرا	أحيانا	كثيرا	دائما
٢٠	ينتابنى الاحساس بالندم على بعض سلوكياتى	☐	☐	☐	☐
٢١	أستسلم بسهولة	☐	☐	☐	☐
٢٢	تتصف سلوكياتى بالنضج	☐	☐	☐	☐
٢٣	اعتمد على الآخرين فى قضاء أمورى	☐	☐	☐	☐
٢٤	أجد صعوبة فى التحدث أمام زملائى داخل الفصل	☐	☐	☐	☐
٢٥	يقدر الآخرون مشاعرى	☐	☐	☐	☐
٢٦	شخص ما ينبغى أن يدلنى على مايجب أن أفعله	☐	☐	☐	☐
٢٧	أخاف من أشياء يبدو لى بعدها أنها لاتستحق الخوف	☐	☐	☐	☐
٢٨	أنا قانع وراضى	☐	☐	☐	☐
٢٩	أنا من الشخصيات الهادئة	☐	☐	☐	☐
٣٠	أجد عيوب كثيرة فى البشر	☐	☐	☐	☐