وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف
معهد التربية البدنية و الرياضية

مذكرة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير في
نظرية و منهجية التربية البدنية و الرياضية
تخصص النشاط البدني الرياضي التربوي

بعنوان :

سمات الشخصية و علاقتها بالدافعية للتعلم لدى الطلبة الجامعيين النظام الجديد (ل م د)

- دراسة حالة بمعهد التربية البدنية و الرياضية بالشلف -

من إعداد الطالب :
- بوط جمال

لجنة المناقشة
- د/ شريفي علي ———— رئيسا.
- د / حريتي حكيم ———— عضوا.
- د / نصر الدين شريف ———— مقررا.
- د / بن غناب الحاج ————عضوا .

السنة الدراسية 2009/2008

شكر و عرفان

قال رسول الله صلى الله عليه و سلم : " من لا يشكر القليل لم يشكر الكثير ، ومن لم يشكر الناس لم يشكر الله و التحدث بنعمة شكر ، و تركها كفر، الجماعة رحمة والفرقة عذاب " (عبد الله بن أحمد)

أتقدم بتشكراتي الخالصة إلى الدكتور الفاضل شريف نصر الدين الذي كان نعم المشرف و المرشد و الموجه بما قدمه لي من مساعدة علمية و تربوية و نفسية من أجل إتمام هذا البحث.

أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل الأساتذة الكرام الذين سهروا على تكويننا في السنة النظرية للماجستير السنة الدراسة 2008/2007

كل من السادة " بن عكي محمد آكلي" ،"

بن تومي عبد الناصر"" شريفي علي" " بن صديق عيسى"

"زيان" "قاسي موسى".

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل الطاقم الإداري بمعهد التربية البدنية و الرياضية ، إلى كل من " الدكتور. قويدر الحاج شريف "

"نصر الدين شريف " " محمد يحياوي"، " كمال عكوش".

كما أشكر كل طاقم المكتبة و جميع الزملاء الذين ربطتني بهم صلة الحب و الصداقة و ساعدوني و لو ببسمة صادقة .

إليكم جميعا أقول شكرا نابع من القلب.

...و بارك الله في الجميع

ج.بـــــــوط

إهداء

أهدي ثمرة جهدي إلى

إلى عائلتي الكريمة

إلى الوالدة الكريمة طيب الله مثواها

إلى الوالد الكريم أطال الله في عمره و رزقه الصحة و العافية

إلى كل إخواني الأعزاء و أبنائهم جميعا

و أزواجهم و زوجاتهم

إلى من تشاركني الحياة بحلوها و مرها زوجتي

إلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد في

إنجاز هذا العمل المتواضع

ج.بـــــوط

مقدمة

المقدمة

الإنسان كائن حي معقد، فهو جسم وعقل وروح ومشاعر تتفاعل كلها معا لتلقي عليه حيا مستمتعا بحياته محققا لأهدافه، والإنسان فوق كل هذا هو قادر على التعليم والتطور عن طريق التعلم، يستطيع أن يعدل من جسمه وحركاته وعقله وقدراته وروحه ومشاعره وانفعالاته ليعيش حياة هانئة وسعيدة.

إن علماء التربية ينادون بضرورة الاهتمام بالمتعلم اهتماما شاملا كاملا من كل جوانب شخصية المتعلم. والتعليم في أي مجتمع من المجتمعات على مدى هذه العصور نجده هو العقل المدبر لكل هذه الأمم، فهو يعمل على تنشئة جيل، وأجيال على أسس معرفية وثقافية وحضارية، كما أنه يعد الدعامة الرئيسية في تقدم المجتمع ورقيه وتطوره.

كما تقتضي تعقيدات الحياة المتزايدة في مجتمعنا الراهن ضرورة غرس في الأطفال والتلاميذ والطلاب الإرادة والدوافع إلى اكتساب المهارات المعرفية والحركية التي تخص الفرد خلال مساره التعليمي من أجل تحصيله الأكاديمي الجيد.

وفي بداية النصف الثاني من القرن العشرين العلامة البارزة في دراسة موضوع الدافعية بوجه عام، ويرجع الاهتمام بدراسة الدافعية نظرا لأهميتها في العديد من المجالات والميادين التطبيقية والعلمية. كالمجال الاقتصادي والإداري والتربوي والأكاديمي، حيث تعد الدوافع من أهم العوامل التي تسهم في التربية بوجه عام والتعلم بوجه خاص.

فالتعلم الناجح هو التعلم القائم على دوافع الطلاب وحاجاتهم وتطلعاتهم المستقبلية في الحياة، ومن خلال عملية التعلم الجامعي في ظل النظام الجديد (ل م د) الذي يكسب الطلاب دوافع جديدة تعمل على إنماء شخصياتهم واكتسابهم طموحات واسعة من أجل تنمية المهارات والمعارف والاتجاهات النافعة.

وقد عرف هب « Hebb » الدافعية بأنها أثر لحدثين حسيين هما الوظيفة المعرفية التي توجه السلوك، ووظيفة التيقظ والاستثارة التي تمد الفرد بطاقة الحركة. (عبد اللطيف خليفة 2000- ص 69).

حيث أدرك علماء التربية إلى أن مستوى التحصيل العلمي الذي يصل إليه الطالب لا يتوقف على الطاقة العقلية وحدها، بل يتأثر بعوامل دافعية منها دوافع داخلية ومنها دوافع خارجية.

إذن الدافعية هي أهم عامل نحو تعلم المهارات واكتساب المعارف المتنوعة والوصول إلى التحصيل العلمي الجيد والتفوق من خلال وضع الإستراتيجيات التي تشجع هؤلاء الطلاب على استثمار قدراتهم ونشاطاتهم على أكثر فاعلية في مجال تحقيق أهداف تربوية متنوعة.

يقصد بالدافعية في أحد معانيها العوامل التي تدفع الفرد وتوجه سلوكه نحو هدف معين والدافعية في مجال التعلم هي الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم، التي تحرك سلوكه وأداءه، وتعمل على استمراره، وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية محددة. (Biehler and Snowman, 1990-p 170)

بناء عليه جاءت دراستنا هذه كمحاولة لدراسة العلاقة بين سمات الشخصية والدافعية للتعلم، وللكشف عن الحقائق الكامنة وراء هذا الموضوع.

كما أردنا أن تكون دراستنا هذه من خلال سمات الطالب، التي تشكل بناء الشخصية حيث تدرس الشخصية كنظام متكامل من السمات الجسمية، والعقلية، والاجتماعية والانفعالية الثابتة نسبيا، والتي تميز الطالب عن غيره، وتحدد أسلوب تعامله وتفاعله مع الآخرين، ومع البيئة الاجتماعية المحيطة به، وهذا ما يؤكده Allport (1961) في تعريفه الشخصية، وقد نظر Allport إلى السمات باعتبارها الوحدة الطبيعية لوصف الشخصية، وهي تشير إلى خصائص نفسية عصبية واقعية تحدد سلوك الفرد (Lazarus: ترجمة سيد محمد 1989). (نبيلة خلال 2006، ص 10).

تفيدنا دراسة سمات الطالب في معرفة نوع تكيفه الشخصي، ولكن لمعرفة أهداف الطالب واتجاهاته، ومستوى طموحه، وكفاحه، يجب أن نعرف الكثير عن دوافعه، وهناك محاولات لوصف دوافع الطالب وتصنيفها، وتقوم هذه المحاولات على أساس ملاحظة كل التنظيم السيكولوجي للطالب، ومعرفة أنواع السلوك التي تتوحد معا، فلو درسنا الطالب دراسة كاملة ودقيقة لما استطعنا أن نكوّن نظرية شاملة عنه وعن مكونات شخصيته وعن دوافعه.

وقد جاءت محاولات لوصف دوافع الفرد وتصنيفها كل حسب زاوية دراسة والمنهج المتبع فيها والمرحلة العمرية المحددة للدراسة .

وبناءا عليه فقد تطرقت الدراسة إلى العلاقة بين الدافعية للتعلم وبعض السمات الشخصية عند الطالب الجامعي النظام الجديد (L.M.D)ولذلك كان لزاما أن تعرج هذه الدراسة على محاولة التعرف على المسار النظري لكل من الشخصية والدافعية للتعلم والنظام الجديد L.M.D الجامعي كما تطرقت الدراسة إلى بعض الدراسات الشائعة والمتشابهة حول الدافعية وبعض السمات واختتمت الدراسة بالجانب الميداني من أجل اختبار صدق الفرضيات أو محاولة الإجابة على الإشكالية التي تطرحتها الدراسة وكان ذلك حسب الخطة التالية :

الجانب النظري : ويشمل الإطار العام للدراسة يتعلق بإشكالية و فرضيات البحث و هدف و أهمية البحث و كذا تحديد المصطلحات الواردة في البحث مع التطرق إلى الدراسات المشابهة و السابقة ،أما الفصل الأول من هذا الجانب فيتعلق بعرض نظري لبعض نظريات وصف الشخصية وبنائها من سمات ووظائفها وعواملها وتعريف السمات الموجودة في الدراسة .

أما الفصل الثاني فتناول موضوع الدافعية ومفاهيمها وأهم النظريات الحديثة كما تناولها العوامل المؤثرة فيها ووظائف الدافعية للتعلم .

و قد شمل الفصل الثالث موضوع النظام الجامعي الجديد L.M.D بما في ذلك تاريخ هذا النظام وأهدافه العامة وايجابياته وسلبياته والمقارنة بينه وبين النظام الكلاسيكي .

الجانب الميداني : يشمل فصلين ،أولهما أي الفصل الرابع فيتطرق إلى الإجراءات المنهجية للبحث ،ومجتمع الدراسة وكيفية أخذ عينة البحث وخصائصها والتقنيات المستخدمة في الدراسة .

أما الفصل الخامس فيتناول عرض وتحليل النتائج ثم مناقشتها .

وهدفنا الأساسي من هذه الدراسة المبدئية هو تسليط الضوء على سمات الشخصية لدى عينة من الطلبة الجامعيين وعلاقتها بدافعية التعلم وكيفية ترتيب تلك السمات حسب كل فئة التي تشكل البناء العام للشخصية ومعرفة الفروق بين الفئتين من الطلبة في كل من الدافعية للتعلم وسمات الشخصية .

الإطار العام للدراسة

1- **الخلفية النظرية للمشكل**

2- **مشكل البحث**

3- **فرضيات البحث**

4- **أهمية البحث**

5- **أهداف البحث**

6- **تحديد المصطلحات**

1- الخلفية النظرية للمشكل

هناك أكثر من سبب واحد وراء كل سلوك، فهذه الأسباب ترتبط بحالة الكائن الحي الداخلية وقت حدوث السلوك من جهة، وبمثيرات البيئية الخارجية من جهة أخرى، بمعنى أننا لا نستطيع أن نتنبأ بما يمكن أن يقوم به الفرد في كل موقف من المواقف إذا عرفنا منبهات البيئة وحدها، وأثرها على الجهاز العصبي، بل لابد أن نعرف شيئا عن حالته الداخلية، كأن نعرف حاجاته وميوله واتجاهاته، وما يعتلج نفسه من رغبات وما يسعى إلى تحقيقه من أهداف. هذه العوامل مجتمعة هي ما تسمى بالدوافع.

وتتأثر الدوافع عند الطالب بعدة عوامل يمكن أن تكون عوامل خارجية تتعلق بالمحيط والأسرة والجامعة، أو داخلية تتعلق بعوامل الشخصية وسماتها لهذا الطالب. وتعتبر السمات أو الصفات الشخصية التي يحملها كل طالب ويختلف فيها عن الآخرين هي إحدى هذه العوامل التي يمكن أن تؤثر في الأداء التحصيلي العلمي وفعاليته.

وتدرس الشخصية كنظام متكامل من السمات الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية الثابتة نسبيا والتي تميز الفرد عن غيره، وتحدد أسلوب تعامله وتفاعله مع الآخرين ومع البيئة الاجتماعية المحيطة به، هذا ما يؤكده Allport (1961) في تعريفه للشخصية، إذ ينظر إلى السمات باعتبارها الوحدة الطبيعية لوصف الشخصية، وهي تشير إلى خصائص نفسية عصبية واقعية تحدد سلوك الفرد (Lazarus: ترجمة سيد محمد، 1989,ص 193) .

تفيدنا دراسة سمات الفرد (الطالب) في معرفة البناء العام للشخصية، ولكن لمعرفة أهداف الطالب واتجاهاته ومستوى طموحه اتجاه هذا النظام الجديد (LMD) يجب أن نعرف الكثير عن دوافعه، إذ أن موضوع الدافعية يكشف عن الأسباب التي تقف وراء سلوك هذا الطالب، من حيث التنوع والتغير الذي يحدث فيه وفي دراسات التعلم تصبح مشكلة الدافعية متمحورة حول كيفية استخدامها في القطاع الجامعي، وهل الدافعية تتطلب سمات معينة للشخصية ؟

فالنجاح بالنسبة للطالب كهدف يتطلب بذل الجهد والنشاط ومتابعة ذلك النشاط بجد واجتهاد، حتى يصل إلى هدفه النهائي وهو الحصول على الشهادة، فعليه المواظبة في الجامعة، ومراجعة الدروس، وأداء الامتحانات بجد واجتهاد، وعليه أيضا أن يواصل أداء هذه

الأنشطة باستمرار وطيلة حياته، وإذا قصر في جانب منها قد لا يصل إلى الهدف النهائي، وهذا الأخير هو بمثابة محرك أساسي لأدائه واجتهاده، ولا يستطيع الطالب تحقيق هدفه إلا إذا كانت لديه قوة تدفعه إلى إنجاز هذه الأنشطة، وهذه القوة الدافعة لهذا النشاط.

عرفت الدافعية عدة تسميات مثل: الدافعية للتعلم، الدافعية المدرسية، والدافعية للنجاح، وغيرها، بينما عرف بعض الباحثين أمثال بول Bull (1977) مفهوم الدافعية على أساس مكونات، ومحددات، وأبعاد معينة، مثل: الدافعية الداخلية، الدافعية الخارجية، والدافعية للإنجاز، وهو ما يهمنا في هذه الدراسة، وبين بول أن الدافعية خاصية فردية متعددة الأبعاد لا يمكن حصرها إلا من خلال تحديد العوامل المكونة لها. (عن دراسة د/ دوقة وآخرين، 2005). (فاطمة الزهراء بوجطو، 2008، ص 16).

تعد الدافعية للتعلم حالة متميزة من الدافعية العامة، وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم، وعلى الرغم من ذلك فإن مهمة توفير الدافعية للتعلم لا تلقى على عاتق المدرسة فقط، وإنما هي مهمة يشترك فيها كل من المدرسة والبيت، وبعض المؤسسات الاجتماعية الأخرى، إذن فالدافعية للتعلم على علاقة وثيقة بممارسات التنشئة الاجتماعية. (قطامي وعدس، 2002) (فاطمة الزهراء بوجطو، 2008، ص 16).

وقد بين Skinner ضرورة توفر الدافع للتعلم من أجل إنجاح عملية التعلم، حيث يرى أن كثرة المدارس وإعداد المعلمين وتصميم الطرق التعليمية عملا لا جدوى منه إذا كان المتعلمون لا يرغبون في الدراسة Skinner (1969): (نبيلة خلال، 2006، ص 13).

إذا أمكننا تفسير سلوك الأفراد في مواقف الإنجاز والتعلم، فربما نكون قادرين على تغيير سلوكهم، وإذا تساءلنا لماذا يتظاهر أحد الطلاب بأنه يعمل على الرغم من انه لا يعمل ؟ وكيف يمكننا أن نجعله يبذل جهودا في دراسته ؟ ولماذا يضيع طالب آخر مجهودا خارج الجامعة أكثر من داخل الجامعة ؟ وما الذي يمكننا عمله لتشغيل اهتمامه بالمنهج التعليمي ؟ ولماذا يتجنب طالب ثالث تحدي العمل ؟ وما هي السمات التي يجب أن يتصف بها المتعلم ليستطيع الاندماج في التعلم ؟

وهل يمكننا أن نتنبأ بدافعية الطالب من خلال سمات معينة ؟

تقودنا تلك التساؤلات إلى محاولة معرفة مدى العلاقة الارتباطية بين السمات الشخصية والدافعية للتعلم عند الطالب الجامعي في النظام الجديد (LMD) وتحديد السمات التي تؤثر في مستوى دافعية التعلم.

2- مشكل البحث

يتلخص مشكل البحث عن العلاقات المختلفة بين سمات الشخصية (العصبية، العدوانية، الاكتئابية، القابلية للاستثارة، الاجتماعية، الهدوء، السيطرة، الضبط أو الكف) والدافعية للتعلم لدى الطلبة الجامعيين في النظام الجديد (LMD) معهد التربية البدنية والرياضية بالشلف وحول ما كانت هناك فروق بين الطلبة المتفوقين والطلبة أقل تفوق في كل من سمات الشخصية والدافعية.

وعليه يمكن طرح الأسئلة التالية:

1- ما مدى العلاقة الارتباطية بين سمات الشخصية والدافعية للتعلم ؟

2- هل توجد فروق جوهرية بين فئة الطلبة المتفوقين وفئة الطلبة أقل تفوق في الدافعية للتعلم ؟

3- هل توجد فروق في السمات الشخصية بين الطلبة المتفوقين و الطلبة الأقل تفوقا ؟

3- فرضيات البحث

1- توجد علاقة ارتباطية بين سمات الشخصية والدافعية للتعلم.

2- توجد فروق بين الطلبة المتفوقين والطلبة الأقل تفوق في دافعية التعلم.

3- توجد فروق بين الطلبة المتفوقين والطلبة الأقل تفوق في السمات الشخصية.

4- أهمية البحث

تكمن أهمية هذه الدراسة باعتبارها محاولة علمية للكشف عن العلاقة الارتباطية بين سمات الشخصية والدافعية، في تحديد أهم السمات المرتبطة بالدافعية للتعلم، وكيفية ترتيب هذه السمات التي تشكل البناء العام للشخصية، ومعرفة الفروق بين الطلبة المتفوقين والطلبة أقل تفوق في كل من الدافعية وسمات الشخصية، مما يسمح بالتنبؤ بمستوى الدافعية للتعلم من خلال التعرف على سمات الشخصية.

كما تفيد هذه الدراسة في صقل وتنمية السمات الإيجابية التي ترتبط بالدافعية للتعلم، والتفكير في أنجع الطرق والأساليب للرفع من الدافعية للتعلم، إذ من المتوقع من هذه الدراسة أن تقدم بعض المفاهيم والمعلومات، التي تؤثر في دافعية الطلبة في النظام الجديد (LMD) وتساعدهم في التحصيل العلمي والتفوق.

ففي ضوء ما سبق تبرز أهمية القيام بالدراسة الحالية سواء من الناحية النظرية أو من الناحية التطبيقية.

5- أهداف البحث

تعد الدراسة الحالية من الدراسات السيكولوجية التي تهتم بسمات الشخصية، حيث تحاول هذه الدراسات فهم الشخصية الإنسانية، وكيفية تفاعلها في مواقف مختلفة وتحديد مكوناتها، وكل ذلك من أجل وضع تصور واضح المعالم لأبعادها.

لذا فإن هذا البحث يهدف إلى التعرف والكشف عن العلاقة الارتباطية بين سمات الشخصية ودافعية التعلم، وتحديد الفروق بين الطلبة المتفوقين والطلبة أقل تفوق في كل من الدافعية وسمات الشخصية وهذا بهدف تنمية السمات الإيجابية التي ترتبط بالدافعية للتعلم، ومحاولة التعرف على السمات الأكثر شيوعا لطلبة النظام الجديد (LMD)، والسمات التي تميز كل الطلبة المتفوقين والطلبة أقل تفوق في النظام الجديد (LMD) طلبة معهد التربية البدنية والرياضية.

6- تحديد المصطلحات

6- 1- سمات الشخصية

يقصد بالشخصية اصطلاحا تلك الصفات التي تميز الشخص عن غيره، وقال فلان ذو شخصية قوية، وذو صفات متميزة وإرادة وكيان مستقل (المعجم الوسيط، دون سنة).

يعرف (1961) Allport الشخصية، بأنها التنظيم الدينامي في الفرد لجميع التكوينات الجسمية والنفسية، وهذا التنظيم هو الذي يحدد الأساليب الفردية التي يتوافق بها الشخص مع البيئة والسمات هي الوحدات الأساسية لوصف الشخصية (Allport, 1961, p : 28)

كما يعرف (1951) Cattell شخصية الإنسان وهذا حسب ما ذكره Lazarus بأنها ذلك الشيء الذي يمكننا من أن نتنبأ بسلوكه في موقف معين، وسمات الشخصية هي بناء عقلي دال للسلوك الظاهري المنتظم والمتكرر الحدوث أي أننا نستطيع أن نستدل على السلوك الظاهري للإنسان من خلال السمة (Lazarus: ترجمة سيد محمد، 1989).

وفي هذه الدراسة يقصد بسمات الشخصية ما تقيسه قائمة فرايبرج للشخصية الذي وضعها Fahrenberg وآخرون بجامعة ألمانيا سنة (1970).

6- 2- دافعية التعلم

تعود كلمة الدافعية إلى اللاتينية، حيث نجد جذورها في كلمة « Mover » وتعني يدفع أو يحرك (خليفة، 2000) وورد في معجم مصطلحات العلوم التربوية والنفسية حول معنى الدافعية ما يلي:

الدافعية اصطلاح عام يشمل، الحوافز والبواعث والدوافع وقد تكون الدافعية داخلية أو خارجية فطرية أو مكتسبة شعورية أو لا شعورية (Ageli. Sarkez, 1997)

كما Heb الدافعية حسب ما ذكره خليفة، بأنها أثر لحدثين حسيين هما الوظيفة المعرفية التي توجه السلوك، ووظيفة التيقظ أو الاستثارة التي تمد الفرد بطاقة الحركة (خليفة، 2000) (نبيلة خلال، 2006، ص 16).

وينظر Skinner إلى الدافعية على أنها مركز هام في عملية التعلم تدفعنا إلى القيام بنشاط معين من أجل تحقيق هدف معين (Skinner, 1976).

كما يعرفها يوسف قطاني (1989) على أنها حالة حتمية، إذ لا سلوك دون دوافع، وهي توجه انتباه المتعلم وتعمل على استمراره وتزيد من الاهتمام والحيوية لديه، وتوجه نشاطه نحو تحقيق هدف معين وتقلل من فرص التشتت.

في هذه الدراسة نقصد بالدافعية للتعلم ما يقيسه مقياس الدافعية للتعلم الذي وضعه يوسف قطامي سنة 1989 والذي سنوظفه في العمل الميداني لهذه الدراسة.

الدراســـات السابقـــة

الدراســـات العربيـــة

❖ **دراسة سليم (1989)**

عمل الباحث في هذه الدراسة على الكشف عن الفروق الجوهرية في سمات الشخصية لدى المتفوقين والعاديين، والمتأخرين دراسيا، وقد استعمل الباحث قائمة اختبارات الشخصية التي تقيس 40 سمة من سمات الشخصية.

أثبتت هذه الدراسة أن المتخلفين دراسيا في سمة الثقة بالنفس، والخجل، والاعتماد على الآخرين، والقدرة على الاندلاع درجاتهم ضعيفة أكثر مما هي عليه عند المتوسطين والمتفوقين، بينما درجات المتفوقين والمتوسطين دراسيا، أقوى من درجات المتخلفين دراسيا في سمة القدرة على كسب الأصدقاء، والسيطرة، والاكتشاف وحب الفضول، والدفاع عن النفس، والقدرة على الاستمتاع باللعب.

❖ **دراسة حسين جميل الطهراوي (1997)**

قامت هذه الدراسة على تحديد السمات الشخصية للطلبة المتفوقين، وقرنائهم المتأخرون دراسيا، وشملت الدراسة عينة من 85 طالبا متفوقا و110 طالب متأخر دراسيا من طلاب الجامعة الإسلامية "بغزة"، وتم استخدام اختبار اينزك للشخصية للراشدين، واختبار الأشكال المنتظمة. وكانت نتائج الدراسة:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتفوقين وقرنائهم المتأخرين في الانبساط والانطواء.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلبة المتأخرين في بعد العصابية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلبة المتأخرين في بعد الذهانية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلبة المتفوقين في بعد الكذب.

❖ **دراسة مجلس النشر العلمي لجامعة الكويت (2006) حول العدوانية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية في مرحلة المراهقة**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين العدوانية وبعض سمات الشخصية (القلق، الانبساط، تقدير الذات) وذلك على عينة تكونت من 303 من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت، واستخدم الباحث عددا من المقاييس (العدوان، تقدير الذات، الانبساط، القلق) وبينت نتائج الدراسة:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين العدوانية والقلق، وبين القلق العام والانبساط والانطواء.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الانطوائية والانبساطية، وتقدير الذات وذلك لدى العينة الكلية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرتفعين والمنخفضين في العدوانية لصالح مرتفعي العدوانية على متغير الانطواء، والانبساط وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغير القلق العام بين مجموعتي (المرتفعة والمنخفضة على مقياس العدوانية لصالح المجموعة المرتفعة).

في حين لم تظهر النتائج أية فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي الدرجات المرتفعة والمنخفضة في العدوانية على متغير تقدير الذات، وانتهت الدراسة إلى مكونات عاملية مشتركة، في متغير العدوانية لدى عينات الذكور والإناث، والعينة الكلية.

❖ **دراسة مرازقة جمال (2001)**

قامت هذه الدراسة على أهمية استثارة الدافعية من خلال ممارسة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بالتفوق الدراسي، وشملت الدراسة عينة من (300) تلميذ، وكانت نتائج الدراسة.

- أصحاب المجموعة التجريبية لديهم دافعية قوية نحو التحصيل الدراسي، حيث اكتسبوها من خلال ممارستهم لأوجه النشاط البدني والرياضي المدرسي.

❖ **دراسة نبيلة خلال (2006)**

قامت هذه الدراسة إلى تحديد سمات الشخصية وعلاقتها بالدافعية للتعلم عند التلاميذ والكشف عن الاختلافات بين الجنسين في سمات الشخصية، والدافعية للتعلم وكانت نتائج الدراسة:

- على وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للتعلم والسمات الشخصية.
- الذكور أكثر دافعية من الإناث ويوجد هناك اختلاف في سمات الشخصية في كل من العصبية والاكتئابية لصالح الذكور، والقابلية للاستثارة والاجتماعية ولكن لصالح الإناث، بينما لا يوجد فروق دالة بين الجنسين في كل من العدوانية والسيطرة.

❖ **دراسة فاطمة الزهراء بوجطو (2008)**

حيث هدفت هذه الدراسة عن الكشف الفروق في الدافعية الإنجاز وسمات الشخصية عند مرتفعي ومنخفضي الدافعية الانجاز وكذلك معرفة السمات الشخصية المتمثلة في الاكتئاب، مستوى الطموح، الاندفاعية، الاستقلالية، الثقة بالنفس، الاجتماعية، العدوانية والعصبية التي تميز كل فئة وكانت نتائج الدراسة:

- سمات ذوي الدافع للانجاز المنخفض هي الطموح، الاندفاعية، الاستقلالية، العدوانية.
- والسمات التي تميز ذوي الدافع للانجاز المرتفع هي الاكتئاب، الثقة بالنفس، الاجتماعية والعصبية.

الدراست الأجنبية

❖ **دراسة Rutzel (1965)**

تناولت هذه الدراسة الكشف عن الفروق في متوسطات درجات سمات الشخصية، لدى المتفوقات والمتأخرات دراسيا، وتكونت عينة الدراسة من 149 طالبةن وقد استعمل الباحث في الدراسة الميدانية مقياس كاليفورنيا للشخصية، حيث دلت نتائج هذه الدراسة على وجود

فروق دالة بين متوسطات درجات كل من المتفوقات في هذه السمات: السيطرة، العلاقات الاجتماعية، تقبل الذات، تحمل المسؤولية، المكانة.

❖ دراسة Joyce (1979)

تناولت هذه الدراسة بعض سمات الشخصية لتلاميذ المرحلة الثانوية، في بيئات متدنية اجتماعيا، واقتصاديا، تكونت العينة من 208 تلميذ من بيئات مختلفة، في المستوى الاجتماعي والاقتصادي، استعمل الباحث استفتاء مكون من 7 مقاييس للشخصية، واختبار التقدم الأكاديمي، وبطارية

ثورندايك لاختبار الذكاء. وقد بينت نتائج الدراسة أن التلاميذ العاديين تميزوا على المتفوقين دراسيا في درجات الحاجة إلى إشباع الرغبة، ونقص الحاجة إلى العدوان ومفهوم الذات الايجابي، والميل إلى الشعور بالضغوط الشديدة نحو التحصيل.

❖ دراسة Melanie (1990)

تناولت الباحثة في هذه الدراسة الفروق بين خصائص الشخصية لدى المراهقين المصنفين على أنهم شبه اتكاليين، والمراهقين المصنفين على أنهم ليسوا شبه اتكاليين.

تضمنت عينة الدراسة 60 مراهقا ممن كانوا يعالجون بالوحدة الداخلية لمصلحة الطب النفسي للمراهق، وتوصلت الباحثة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتغيرات التالية: الذكاء، الثبات الانفعالي، السيادة، أو السيطرة، الحساسية، كما بينت النتائج أن المراهقين المصنفين على أنهم شبه اتكاليين، تحصلوا على درجات أعلى في سمتي الذكاء والحساسية، غير أنهم تحصلوا على درجات أقل في سمتي الثبات الانفعالي والسيادة.

❖ دراسة Jacklee (1991)

تناول الباحث في هذه الدراسة أنماط الشخصية وصفات طلاب المدارس العليا وقد حاول التعرف على ما إذا كان نمط معين من أنماط الشخصية موجود لدى المتسربين من المدرسة

العليا، الذي أرجعوا أسباب تسربهم إلى عدم رضاهم عن الدراسة،وقد استعمل الباحث تقنية المقابلة، مع المتسربين،وقائمة تحتوي على أسباب التسرب من المدرسة من إعداد الباحث. وكانت نتائج الدراسة:

- يكون احتمال تسرب الذكور من نمط الشخصية (المنطوي، الحسي، التفكير الإدراكي).
- يتعرض الإناث من نمط الشخصية "الحسي" لمخاطرة التسرب أكثر من الإناث ذوات أنماط شخصية أخرى.

❖ **دراسة Stuckey (1992)**

تناولت الدراسة العلاقة بين التفوق الدراسي وبعض سمات الشخصية على عينة من النساء الجامعيات لعام 1960/ 1961، مكونة من ثلاث فئات متأخرات دراسيا، عاديات، متفوقات، استعمل الباحث كأداة قياس قائمة التفضيل الشخصي لادوارد. وكانت نتائج الدراسة:

- كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 بين الحاجة إلى الانتماء، والتربية عند فئة المتأخرين دراسيا.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 بين الحاجة إلى الانتماء، والحاجة إلى التحمل عند فئة المتفوقات والمتأخرات دراسيا.

❖ **دراسة Smith (1995)**

تناولت هذه الدراسة المقارنة بين بعض سمات الشخصية للطلاب المتفوقين والعاديين، عينة الدراسة شملت 154 طالبا، واستعمل الباحث مقياس لقياس بعض متغيرات الشخصية، ومقياس يقيس مستوى الطموح أعدهما الباحث، ومتوسط درجات تحصيل الطالب خلال الفصلين. وخلصت نتائج الدراسة إلى الكشف عن وجود فروق بين المتفوقين والعاديين دراسيا في مستوى الطموح لصالح المتفوقين، بمعنى أكثر أن المتفوقين لديهم مستوى طموح أكثر من العاديين.

ومما سبق نلاحظ فعلا أن هناك علاقة بين بعض السمات الشخصية والنفسية كالاكتئاب، والاندفاعية، الاستقلال الذاتي والثقة بالنفس ومستوى الطموح، وكذا الاجتماعية العصبية والعدوانية وبين النجاح أو التفوق الدراسي، كما نلاحظ أن بعض سمات الشخصية تؤثر في التفوق الدراسي عند العديد من فئات التلاميذ، وهذا ما ينبهنا إلى ضرورة الأخذ بالحسبان تعدد المجتمعات والثقافات، واختلاف البيئات الجغرافية.

الدراسات السابقة المتعلقة بالرياضيين

1- دراسة إبراهيم عبد ربه خليفة (1985)

حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الصفات الحركية والقياسات الحسية والسمات الدافعة المميزة لمتسابقي الميدان والمضامر ومن أهم نتائجها وجود علاقة طردية بين السمات الدافعية والمستوى الرقمي لمتسابقي الوثب العالي ودفع الجلة وعلاقة عكسية بين سمات الدافعية والمستوى الرقمي لمتسابقي 100 م عدو كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة بين السمات الدافعية بين متسابقي المسابقات الثلاثة ذوي المستوى الرقمي الأعلى.

2- دراسة أحمد أمين فوزي (1986)

حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحديد بعض السمات الانفعالية المميزة للاعبي المراكز المختلفة في كرة السلة، ومن أهم نتائجها تميز لاعبي كرة السلة بسمات الثقة بالنفس والحرص والحيوية والمثابرة والاتزان الانفعالي والاستعراض، وأنه لا توجد اختلافات بين مراكز اللعب في كرة السلة سوى في الثقة بالنفس والثقة الحيوية.

3- دراسة أسامة كامل راتب محمد (1991)

حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحديد السمات الدافعية والخصائص الفيسيولوجية لمتسابقي المسافات القصيرة للناشئين، وكان من أهم نتائجها أن أصحاب المستويات الرقمية الأعلى أظهروا نتائج مرتفعة في سمات التحكم الانفعالي والتصميم والقابلية للتدريب.

4- دراسة محمد محمود سالم (1999)

حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحديد السمات الدافعية (والخصائص) الرياضية المميزة لمراكز اللعب في كرة السلة وكان من أهم نتائجها أن كل مركز من مراكز اللعب في كرة السلة يتطلب توافر سمات دافعية معينة لدى شاغليه من اللاعبين.

5- دراسة نادية سلطان ونبيلة محمود (1999)

حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحديد السلوك القيادي للمدرب الرياضي وعلاقته بالسمات الدافعية الرياضية لناشئات كرة اليد بمحافظة الإسكندرية، ومن أهم نتائجها تميز ناشئات كرة اليد في الدراسة بالسمات الدافعية الآنية، المسؤولية، الضمير الحي ، الحالة التدريبية، الثقة بالآخرين، الحافز، القيادة، الثقة بالنفس.

6- دراسة بثينة فاضل (1999)

حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق في المهارات العقلية لدى ناشئات كرة اليد طبقا لنتائج المباريات ومن أهم نتائجها التعرف على المستوى الكمي للمهارات العقلية لدى المستويات

الثلاثة لناشئات كرة اليد ووجود فروق دالة إحصائيا بين المستويات الثلاثة للناشئات في المهارات العقلية لصالح المتقدم (المستوى الأول).

7- دراسة شعبان إبراهيم وطارق بدر الدين (2001)

حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل النفسية المساهمة في الإنجاز الرياضي للاعبي كرة السلة، ومن أهم نتائجها أن ممارسة كرة السلة بانتظام ولسنوات طويلة تؤدي إلى تنمية وتطوير العوامل النفسية (طموح الإنجاز، التحمل النفسي، هادفية الاستجابة،

القبول أو الانتماء الاجتماعي) وأنه لا توجد فروق في العوامل النفسية بين لاعبي المراكز المختلفة.

8- دراسة نبيلة محمود (2003)

حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحديد السمات الدافعية الرياضية المميزة للاعبات كرة السلة والمهارات النفسية المساهمة في تنميتها والتعرف على نوعية العلاقة بين المهارات النفسية والسمات الدافعية المميزة للاعبات كرة السلة قيد الدراسة.

وقد تم تطبيق مقياس السمات الدافعية الرياضية تصميم "تنكو" و"ريتشارد" اقتباس وتعديل د. محمد حسن علاوي. واستخبار المهارات النفسية صممه كل من "ستيفان بل" و"جون إلبنسون" و"كريستوفر شامروك" وقد قام د. محمد حسن علاوي بإعداده وتعريبه. وتم تطبيقها على لاعبات كرة السلة بأندية منطقة الإسكندرية (سموحة- سبورتنج) وقد توصلت الدراية إلى تحديد السمات الدافعية الرياضية المميزة للاعبات كرة السلة وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين بعض السمات الدافعية الرياضية والمهارات النفسية المميزة للاعبات كرة السلة.

الفصل الأول: سمات الشخصية

القسم الأول: الشخصية

تمهيد

1- مفهوم الشخصية

2- أوجه الشخصية

3- عناصر الشخصية

4- نظريات وصف الشخصية

القسم الثاني: بناء الشخصية

تمهيد

1- وجهة نظر كاتل Cattell

2- وجهة نظر ازنك Eysenck

3- الفرق بين وجهة نظر Cattell و Eysenck في بناء الشخصية

4- مفاهيم السمات الشخصية التي اعتمدت في الدراسة

5- محكات الشخصية السوية

6- قياس الشخصية

خلاصة

القسم الأول: الشخصية

تمهيد

يعتبر موضوع الشخصية من أهم وأعقد المواضيع التي درسها علم النفس، وقد مرت دراسة الشخصية بعدة مراحل، إذ كان الاهتمام في القديم ينحصر على المظاهر الخارجية دون الاتجاهات والقيم والدوافع، وهذا يعني صعوبة معرفة شخصية الفرد معرفة دقيقة نظرا لاختلاف الأحكام على سلوكات الفرد الظاهرة، ثم بعد ذلك اختلفت النظرة إلى الشخصية وأصبح يُنظر إليها على أنها وحدة ذات طبيعة معقدة يصعب تحليلها، وبعد عام 1930 بدأت دراسة الشخصية تحرز بعض التقدم "باستخدام الباحثين للتصميم التجريبي ذي المتغيرات المتعددة الذي تحل فيه الضوابط الإحصائية محل الضوابط التجريبية، وأهم وسائلها الطرق الارتباطية والتحليل العاملي". (عبد الحميد محمد شاذلي، الطبعة الثانية 2001، ص 260).

وقد تناول كل تخصص من تخصصات علم النفس مجال معين من المجالات الإنسانية واهتم بدراسته، فهناك من تناول العمليات العقلية التي يقوم بها الإنسان بالدراسة التفكير والفهم والتذكر والإدراك، وهناك من تناول دراسة الدوافع والميول والاتجاهات، وهناك اتجاه ثالث اهتم بدراسة الشخصية ككل متكامل، وهي فعلا يجب أن تدرس على هذا الأساس، ولو فعلنا غير ذلك فستكون دراستنا ناقصة، فعندما تهتم بدراسة سلوك شخص ما فإننا سندرس اتجاهاته وميولاته وأهدافه العامة ومستويات الطموح لديه وردود أفعاله، ويمكننا القول أننا سندرس أنماط معينة من السلوك عنده، وبالتالي فإننا سنلمس أن له فلسفة حياة خاصة به Philosophy of life، وعليه فإننا ندرس الشخص ككل موحد يؤثر ماضيه في حاضره وحاضره في مستقبله.

1- مفهوم الشخصية

يعتبر موضوع الشخصية من الموضوعات الهامة التي تستأثر بقدر كبير من جهود علماء النفس وعلماء الاجتماع، وهي إحدى المقومات الأساسية في بناء السلوك فقد استعرض Gordon Allport وهو من المشتغلين بعلم النفس الفردي مسحا شاملا للدراسة في مجال

الشخصية، ووجد ما يزيد على خمسين تعريفا لها في ميادين الفلسفة، الدين والفقه، القانون، الاجتماع وعلم النفس. (حامد زهران، 1982، ص 55).

وإن الباحثين في الشخصية هم أفراد لهم شخصياتهم، ولكل منها عمليات ومميزاتها ونقاط ضعفها، وقد أدى هذا إلى اختلاف وجهات النظر حول الشخصية كموضوع للبحث، إلى تعدد التعاريف التي تمخضت عنها المحاولات. (السيد عبد العاطي السيد، محمد أحمد بيومي، 2002، ص 131).

ورغم اختلاف العلماء على تعريف الشخصية، إلا أن هناك بعض الخطوط التي تدور مفاهيم الشخصية في إطارها، وهي:

أ- أن الشخصية تشير إلى الأساليب الثابتة للسلوك والسمات التي تميز الأشخاص والجماعات والثقافات على اختلاف أنواعها.

ب- أن الشخصية تهتم بالتنظيم البنائي الخاص بالأساليب السلوكية وبمميزاتها.

ج- أن الشخصية تشمل مجموع التفاعلات بين تلك الأنماط السلوكية، والمتغيرات الداخلية التي تحدث للفرد من جهة، والمثيرات الخارجية من جهة أخرى.

1- 1- التعريف اللغوي للشخصية

كلمة شخصية Personality، مشتقة من الأصل اللاتيني Persone، بمعنى القناع، لباس الممثل في العصور القديمة على خشبة المسرح لتأدية دور يتماشى مع المظهر الذي يجسده. (صالح حسن الداهري، ناظم هاشم العبيدي، 1999، ص 16).

1- 2- التعريف الاصطلاحي

لقد تعددت تعاريف الشخصية، إذ حسب "ألبورت" وصلت إلى حوالي خمسين تعريفا (G. Allport, 1937, p : 12) وهنا انقسم العلماء إلى اتجاهات ثلاث وهي:

1- 3- الاتجاه الأول

يركز أصحابه على القوة المركزية الداخلية التي توجه الفرد، أي على الجانب النفسي والمزاج الشخصي والدوافع الغريزية والمحددات البيولوجية من دون الإشارة إلى العوامل الخارجية من المؤثرات الاجتماعية والثقافية التي لها دور في تكوين شخصية الفرد ومن بين هذه التعاريف نذكر:

1- 3- 1- تعريف "أدرنو"

"هي تنظيم ثابت بدرجات متفاوتة للقوى الموجودة في الفرد، وتساعد تلك القوى الثابتة على تحديد استجابة الفرد في المواقف المختلفة". (أحمد بن نعمان، 1988، ص 155).

1- 3- 2- تعريف "شوين" Chewin وآخرون

"الشخصية هي ذلك الجهاز المتكامل أو الوحدة الوظيفية الفعالة التي تتألف من العادات والاستعدادات والعواطف، والتي تميز الفرد عن غيره من أبناء مجتمعة". (أحمد بن نعمان، 1988، 158).

تعريف "بيرت" Burt

"الشخصية هي النظام الكامل من الميول والاستعدادات الجسمية والعقلية الثابتة نسبيا، التي تعد مميزة وتحدد الطريقة الخاصة في التوافق مع البيئة المادية والاجتماعية". (صالح الداهري، ناظم العبيدي، 1999، ص 18).

1- 3- 3- تعريف "مورتن برينس" Prince

"الشخصية هي المجموعة لكل الأمزجة والدوافع والميول والشهوات والغرائز الفطرية والبيولوجية، وكذلك الميول والاتجاهات المكتسبة عن طريق التجربة". (أحمد بن نعمان، 1988، ص 56).

1- 3- 4- تعريف "يوسف مراد"

"الشخصية هي الصورة المتكاملة لسلوك فرد ما يشعر بتميزه عن الغير، وتشمل الذات الشاعرة وكل صفة مهما كانت ثانوية، تعبر إلى حد ما عن الشخصية بكاملها". (يوسف مراد، 1954، ص 343).

1- 3- 5- تعريف "ريتشارد س. لازاروس"

"تعتبر كل استجاباتنا السلوكية استجابات للمثيرات الطبيعية الموضوعية، وهي ترسخ بموجب عمليات التعلم، كعادات للتوافق معها، الشخصية هي التراكيب والعمليات السيكولوجية الثابتة التي تنظم الخبر الإنسانية وتشكل أفعال الفرد واستجاباته للبيئة التي يعيش فيها". (ريتشارد س. لازاروس، 1984، ص 19- 67).

1- 4- الاتجاه الثاني

ويمثله علماء الاجتماع والأنثروبولوجيا وعلماء النفس الذين ينظرون إلى الشخصية بأنها ناتج اجتماعي بالدرجة الأولى وأنها تتكون وتنمو من خلال تفاعل الفرد مع الآخرين وبدونه لا يكون للفرد شخصية، ويركزون على الصفات الظاهرية مع إهمال ما يخفيه الفرد من صفات داخلية، ومن بين هذه التعاريف نذكر:

1- 4- 1- تعريف "واطسن" Watson

"الشخصية هي كمية النشاط التي يمكن اكتشافها بالملاحظة الدقيقة لمدة طويلة حتى تتمكن من إعطاء معلومات دقيقة وثابتة". (صالح الداهري، ناظم هاشم العبيدي، 1999، ص 17).

1- 4- 2- تعريف "بودن" Bodin

"الشخصية هي تلك الميول الثابتة عند الفرد والتي تنظم عملية التوافق بينه وبين البيئة".

1- 4- 3- تعريف "دولارد جون" John Dollares و"نيل ميللر" Neal Miller (1950)

"الشخصية في نظرنا تتكون أساسا من عادات الاستجابة التي يكتسبها الفرد من استجابته للمثيرات الطبيعية عن طريق عملية التعلم". (نقلا عن محيوز كريمة، 2005، ص 38).

1- 4- 4- تعريف "فوندرفال" F. Vandervael

"الشخصية الإنسانية هي جملة من مختلف الجوانب العضوية، الفيزيولوجية مرتبطة فيما بينها". (Michel Gauqulin -61 : p).

1- 4- 5- تعريف "وارن"

"الشخصية هي التنظيم العقلي الكامل للإنسان عند مرحلة معينة من مراحل نموه وتتضمن كل ناحية من النواحي النفسية، عقله ومزاجه ومهاراته، أخلاقه واتجاهاته المكونة خلال الحياة". (كامل محمد عويضة، 1996، ص 62).

1- 5- الاتجاه الثالث

يضم سياق تكامل بين الاتجاهين السابقين، وفق تفاعل المحددات البيولوجية والمحددات البيئية والاجتماعية والثقافية ويظهر ذلك في:

1- 5- 1- تعريف "أجبرون ونيمكوف" Ogburn & Nimkoff

"الشخصية هي ذلك التكامل النفسي والاجتماعي للسلوك عند الإنسان وتعبر عن عادات الفعل والشعور والاتجاهات والآراء عن هذا التكامل". (السيد عبد العاطي السيد، 1999، ص 221).

1- 5- 2- تعريف "أيزنك" Eysenck

"الشخصية هي ذلك المجموع الكلي لأنماط السلوك الفعلية أو الكاملة لدى الكائن ونظرا لأنها تتحدد بالوراثة والبيئة، فإنها تبعث وتتطور من خلال التفاعل الوظيفي لأربع قطاعات رئيسية تنتظم في تلك الأنماط السلوكية:

1- القطاع المعرفي

2- القطاع الوجداني

3- القطاع البدني

4- القطاع التكويني

(هول. ك. لندزي. ج، 1971، ص 491).

1- 5- 3- تعريف "أحمد بن نعمان"

"الشخصية هي ذلك الطابع العام المميز والثابت نسبيا، المكونة من مجموع صفات الفرد الجسمية والنفسية المتكاملة في انتظام وديناميةوالمتكيفة مع البيئة الاجتماعية والطبيعية التي يعيش فيها الفرد ويتبادل التأثير معها". (أحمد بن نعمان، 1988، ص 165).

1- 5- 4- تعريف "فاخر عاقل"

"الشخصية هي تكامل الصفات الجسدية والخلقية المميزة لفرد ما بما في ذلك بنائه الجسدي وسلوكه، اهتماماته، ومواقفه وقدراته". (فاخر عاقل، 1979، ص 83).

1- 5- 5- تعريف "كمال دسوقي"

"الشخصية هي مجموع خصائص الشخص النفسية والجسمية التي تجعل منه هذا الشخص بالذات دون غيره، وتشمل عادات الفرد السلوكية التي تعلمها ومستواه العقلي أو نسبة ذكائه واستعداده المزاجي، المؤثر في انفعالاته وطبعه الخلقي، وظروف بيئته التي عاش فيها، فالشخصية الإنسانية حصيلة تفاعل عوامل تكوينية باطنة وعوامل بيئية خارجية". (كمال دسوقي، 1974، ص 15).

من خلال التعريفات السابقة نستخلص أن الشخصية مفهوم يصعب حصره في تعريف واحد لكن جل تلك التعاريف تتفق في بعض النقاط منها: أن شخصية الإنسان هي ما ينمو ويتكون ويتكامل من خلال تفاعل الكائن الحي بجميع خصائصه البيولوجية والنفسية والعقلية مع بيئة تتصف بالدينامية والتطور المستمر، ومن النمط المميز لأفكار الفرد ودوافعه ومشاعره وعواطفه، وهي تشكل تكوين عام تندرج تحته تكوينات جزئية من عادات واتجاهات وانفعالات واستعدادات وقيم، وشخصية الفرد هي إنتاج الجماعة وحصيلة ثقافتها وحضارتها، ويرتكز مفهوم الشخصية على النظر إلى الفرد ككل متكامل، وهذا ما يؤكد معنى التكامل عند Allport.

تبين دراسة الشخصية الاختلافات بين الأفراد في الوظائف السيكولوجية كالانفعال والدافعية، والتعلم، والإدراك... وتوجه دراسة الشخصية معظم اهتماماتها إلى الصفات الثابتة داخل الفرد كالسمات، الاستعدادات، الأنماط.

وإذا أردنا إعطاء تعريفا وافيا لشخصية، فإنه يمكن القول بأن الشخصية هي نظام متكامل من السمات الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية الثابتة نسبيا والتي تميز الفرد عن غيره وتحدد أسلوب تعامله وتفاعله مع الآخرين ومع البيئة الاجتماعية والمادية المحيطة به.

2-أوجه الشخصية :

تظهر لنا شخصية الفرد في كثير من الأحيان، من خلال تصرفاته، وتعامله مع الناس في الوسط الاجتماعي، الذي يعيش فيه، لذلك نجد وجهين للشخصية وهما حسب احمد عبادة(2001).

2-1-الشخصية الظاهرية : وهي الشخصية التي تعكس للناس، ما يريد صاحبها أن يظن الناس فيه.

2-2-الشخصية الباطنية(الحقيقية) : وهي التي يحتفظ بها الفرد بداخله، ويخفيها حتى لا يتعرض لأنواع التناقضات والصراعات المختلفة.

بينما صور الشخصية تتمثل في ثلاث صور.

الصورة الذاتية للشخصية : وهي ما يعتقد الفرد عن نفسه خاصة عندما يخلو بها.

الصورة الاجتماعية للشخصية :وهي التي تحدد من خلال إدراك المجتمع والمحيطين بهذه الشخصية، وكيف ينظرون إليه،وكيف يقيمون صفاته، ويمكن أن تختلف تماما عن الصورة الذاتية لهذه الشخصية.

الصورة المثالية للشخصية :وهي ما يحاول الفرد تحقيقه وما يصبو إليه، من أمال وتطلعات، وهي الصورة التي يكافح الفرد من أجل الوصول إليها.

3- عناصر الشخصية

تتكون شخصية الإنسان كما جاء عن (العيسوي، 2002,ص 117) من:

1- الدوافع
2- الميول والاتجاهات
3- العواطف
4- الاتجاهات
5- القدرات
6- السمات
7- العادات
8- العقل
9- الآراء والعقائد والأفكار
10- الاستعدادات
11- المشاعر والأحاسيس

علما بأنه يمكن لتلك العناصر أو المكونات أن تكون إما وراثية أو مكتسبة:

3-1- العناصر الوراثية

لقد اتجهت البحوث لدراسة أثر العوامل الوراثية في الشخصية، مثل دراسة F. Galton للذكاء التي توصل من خلالها إلى أن الذكاء له القابلية للتوريث والانتقال من جيل إلى آخر وقد استعمل الباحث في دراسته طريقة التوائم المتماثلة وأشكال أخرى من القرابة في تقدير التأثيرات الوراثية.

3-2- العوامل المكتسبة

قد تكون عناصر الشخصية متعلمة أو مكتسبة، فالتنشئة الاجتماعية هي العملية التي يهدف الوالدين من ورائها إلى جعل أبنائهم يكتسبون أساليب سلوكية ودوافع وقيم واتجاهات يرضى عنها المجتمع وتتقبلها الثقافة التي ينتمون إليها ويذكر "أحمد الكندري" كما جاء عن (العسوى، 2002, ص137) أن أهم أهداف التنشئة الاجتماعية هي تكوين الشخصية الإنسانية.

إلى جانب ذلك هناك عوامل البيئة التي تؤثر تأثيرا واضحا في تكوين عناصر الشخصية ويذكر (عبادة، 2001) أن شخصية الإنسان تتكون من خلال البيئة الاجتماعية للفرد وما يحيط بها من عوامل تؤثر إيجابا أو سلبا في هذه الشخصية وقد تكون هذه العوامل متعلقة بالبيئة الأسرية أو البيئة المدرسية أو البيئة الاجتماعية للفرد وغيرها. (نبيلة خلال، 2006، ص 22).

- نظريات وصف الشخصية

لقد لعبت النظريات السيكولوجية دورا بارزا في دراسة ووصف الشخصية، وقد ظهر الكثير منها لمحاولة فهم الإنسان وعلاج مشكلاته والتنبؤ بسلوكه...، وقد ارتبطت نظريات الشخصية بوجهات نظر معينة مثل التحليل النفسي والسلوكية والمعرفية والإنسانية.

وقد كانت أعمال Hall & Lindzey (1957) مهمة في تقيم وتصنيف هذه النظريات بما في ذلك تعريفات الشخصية باعتمادهم تقديم ملخصات عن كل مذهب فكري.

من الواضح أنه عند قراءة كتب نظريات الشخصية يستدرك القارئ أوجه الاختلاف بين المنظرين في مفاهيم الشخصية من حيث البناء، والنمو، والدينامية، ومناهج البحث المستخدمة في دراسة الشخصية، وعليه فإن التعدد النظري نابع عن اختلاف وجهات نظرهم أو اتجاهاتهم للبحث في الشخصية، مثل نظريات السمات، ونظريات الأنماط التي استحوذت على اهتمام غالبية المهتمين بالبحث في مكونات الشخصية (Lazarus: ترجمة غنيم سيد محمد، 1989,ص163).

وفي هذه الدراسة فضلنا تقديم خلاصة لبعض النظريات من وجهات نظر مختلفة لكن قبل ذلك لابد من شرح بعض المفاهيم التي اعتمدنا عليها في تقديم هذه الخلاصة.

- مفهوم البناء Structure

تشير المفاهيم البنائية إلى المظاهر المميزة للشخصية والثابتة (نسبيا)، والتي تتصف باتساق مثل السمات، العادات، الأنماط... الخ حيث تشير هذه الخصال إلى أشكال استجابات الفرد في مختلف المواقف والأوقات. (مصطفى عشوي، 1995،ص48) .

- مفهوم الدينامية Structure

يشير مفهوم الدينامية إلى مظاهر السلوك الإنساني، فهو يصف وظيفة الشخصية، إذ يمكن النظر إلى دينامية الشخصية من عدة نواحي لكن سنحاول التركيز في هذا البحث على ما يتصل بطبيعة الدافعية عند الإنسان، أي القوة التي يفترض أنها تحرك السلوك وتوجهه ومن الملاحظ أن افتراضات الدافعية في معظم نظريات الشخصية السائدة تركز على الواقعية ونموذج خفض التوتر وتحقيق الذات (Lazarus: ترجمة غنيم سيد محمد، 1989،ص231)

- مفهوم النمو Development

يشير مفهوم النمو إلى التغيرات البنائية التي تطرأ على الشخصية من منظور زمني، أي منذ بدايتها المبكرة في الطفولة. وبالطبع تتأثر عملية الارتقاء والنمو بالعوامل الوراثية

والاجتماعية، التي تحدد مظاهر ومطالب النمو لكل مرحلة. (مصطفى عشوي، 1995،ص129) .

4- 1- نظرية التحليل النفسي لفرويد Freud: (1939- 1856)

تتكون الشخصية من تنظيم ثلاثي يتألف من ثلاثة أنظمة فرعية وهي:

- **الهو Id:** يتضمن الحافز أو القوى الدافعة داخل الفرد، ويعمل على تحقيق اللذة وتجنب الألم وتشكل محتوياته التعبير النفسي للنزوات اللاواعية (Corsini & Averbach, 1998)
- **الأنا "Ego":** وهو الجهاز الإداري للشخصية لأنه يسيطر على منافذ الفعل والسلوك وتبدو وظفيته حسب Winfred (1995) في الوساطة بين الهو والأنا الأعلى والواقع، وعليه فهو يراقب نشاط الشخصية في مجملها عن طريق ميكانزمات الدفاع والتكيف.
- **الأنا الأعلى "Super ego":** يعد الممثل الداخلي للقيم التقليدية للمجتمع وهو في الحقيقة الضمير.

وفيما يخص دينامية الشخصية فإن Freud يعتقد أن هناك طاقة نفسية تحرك الإنسان وتوجه لديه الدافعية للسلوك وهذه الطاقة تنشأ من الغرائز تتمثل في غريزة الحياة التي تستهدف بقاء الفرد والنوع، والغرائز الجنسية، وغريزة الموت لتدمير الحياة، التي يتم التعبير عنها بالعدوان نحو الذات أو الغير.

أما مراحل النمو النفسي والجسمي عند فرويد فهي:

- مرحلة الفمية - المرحلة الشرجية
- المرحلة القضيبية - مرحلة الكمون
- المرحلة

إن نظرة فرويد في فهم طبيعة الشخصية الإنسانية تعد نظرة سلبية، وذلك لأن مبدأه في تفسير السلوك الإنساني يكون من خلال الجنس والعدوان، وقد لقيت نظريته انتقادات كثيرة، لكنها من جهة أخرى، ساهمت بقدر كبير في تطوير مجال العلاج النفسي.

4- 2- نظرية الاتجاه المعرفي لكيلي (1970) Kelly:

يعتبر كيلي Kelly زعيم هذا الاتجاه، اهتم بدراسة طريقة الأفراد في رؤيتهم للواقع، وكيفية استجابتهم للمواقف والأحداث، إلى جانب ذلك اهتم بالأحداث والخبرات العقلية.

ويعد الاتجاه المعرفي الرائد في تحديد عوامل السلوك الإنساني، وذلك ما ينتج عنه من نجاح أو فشل في التفاعل مع المؤثرات المختلفة، وتشمل هذه الأخيرة مجموعة من العمليات مثل التفكير، والتخيل، والإدراك والدافعية، واتخاذ القرارات.

ويعتقد أصحاب هذا الاتجاه أن استجابات الأفراد وإدراكهم لنفس الموقف أو الحدث، تختلف من شخص لآخر، فالاختلاف يشمل التفكير، والإدراك، والتفسير، وذلك بسبب اختلاف النظام المعرفي عند كل شخصية إنسانية.

يرى كيلي أن الخضوع لعامل الزمن أمر أساسي في دراسية الشخصية، فالطفل مثلا، ينظر لوالديه على أنهما ضرورة حتمية لبقائه من خلال مفاهيم الارتباط، فهو لا يمكن أن لا يعتمد عليهما، مما يشكل لديه مفهوم الاتكالية، ولذلك فالتدليل، أو الضغط الزائد عليه، يؤثران على نموه من كل النواحي تأثيرا سلبيا.

إلى جانب ذلك، يؤدي السلوك السوي والانضباط من الوالدين، بشكل دقيق، إلى التوقع أو التنبؤ بسلوك الطفل، والعكس صحيح كما يرى Kelly.

ورغم هذه المؤثرات المتناقضة والمتوافقة في بعض جوانبها، إلا أن نمو الشخصية عند الطفل يتواصل، وبالتدريج يدرك الطفل أنه عليه التخلي عن تصوره بأن والديه هما الأقوى والأمثل، ولا يعادلها بمن يحيطون به. (محمد السيد عبد الرحمان، 1998،ص213) .

إضافة على ما سبق، فإن Kelly يمثل الإنسان بالعالم الذي يحاول أن يفهم ويفسر الوقائع من حوله لكي يتمكن من التنبؤ بالأحداث وضبطها، ويستخدم الإنسان في هذه العملية مفاهيم

علمية، ويصوغ، ويختبر فرضيات في الواقع، ليتأكد من صحتها، أو ليعيد النظر فيها. (محمد السيد عبد الرحمان، 1998,ص183) .

4- 3- نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا Bandura

يشير باندورا في نظريته على أهمية الترابط الداخلي للسلوك، وذلك عن طريق تحديد الأسباب الداخلية والعوامل المحيطة به، وفيما يتعلق بنمو الشخصية، فإنه يؤكد على أهمية التفاعل المستمر والمتبادل بين الإنسان وبيئته، ويرى في ذلك، تداخل كل من السلوك والعوامل الشخصية، والمؤثرات البيئية أيضا، فكل منها يؤثر، ويتأثر بالعوامل الأخرى.

وحسب نظرية التعلم الاجتماعي، فإن الاندفاع الذاتي عند الأفراد لا يكون بفعل تأثيرات القوى الداخلية، ولا يكون الاندفاع القهري بفعل المثيرات البيئية، لكن مختلف الوظائف النفسية يمكن شرحها بفضل التفاعل المتبادل بين الشخصية والمؤثرات البيئية. (محمد السيد عبد الرحمان، 1998,ص97) .

وقد وجهت عدة انتقادات لنظرية التعلم الاجتماعي، من بينها أن Bandura تجاهل أهم الجوانب المؤثرة في السلوك الإنساني، والمعقدة له، مثل الصراعات، الشعور، واللاشعور، حيث ركز على تأثير المحيط والبيئة في تعلم أنماط سلوكية معينة، ومتجاهلا بذلك تأثير العوامل الداخلية، والذهنية، وتأثير الهرمونات في السلوك الإنساني، وعلى رأي محمد السيد عبد الرحمان 1998، فإنه أهمل الجانب الإبداعي في الشخصية.

4- 4- نظرية الاتجاه الإنساني لروجرز Rogers

يعد ماسلو Maslow وروجرز Roger من أهم مؤسسي نظرية الاتجاه الإنساني، حيث حاولوا وصف الشخصية من خلال الطبيعة الخيرة للنفس البشرية، أي أن هناك قوة إيجابية وهي الميل الفطري أو الطبيعي لتنمية القدرات البنائية، التي تقوم على دفع الشخص نحو سلوك معين، فالإنسان يقوم بسلوكات عقلانية موجهة نحو هدف معين، وهذا من خلال قوة إيجابية فطرية، أي أن روجرز يرى أن السلوك لا يحدث بسبب شيء ما حدث في الماضي،

أما الدافع الرئيسي للفرد عند روجرز هو حاجته إلى تحقيق الذات والسعي للتحقيق درجة أعلى من النمو.

إن الدارس في موضوع الشخصية يرى أن روجرز يتفق مع كيلي والبورت في أن الشخصية عملية منفردة نسبيا داخل الفرد، أي تختلف عن باقي العمليات الفيزيولوجية، فكل شخص يتأثر بخبرته الذاتية، وقد حددا كيلي والبورت مراحل معينة لنمو الشخصية، بينما روجرز لم يحدد مراحل أو معايير محددة لنمو هذه الأخيرة، وحسب (محمد السيد عبد الرحمان 1998,ص156) فإن روجرز يفضل التأكيد على أهمية الاستجابة عند الطفل باعتباره شخصا ذا طبيعة خيرة بدلا من تحديده لنمو الشخصية.

ومما سبق ذكره، نلاحظ أن نظرة روجرز المتفائلة إلى حد كبير، والتي تصف الطبيعة البشرية بالتبسيط والاختصار، وهي حسبه ضرورة تنمية وتدعيم الطاقات الداخلية في الوصول إلى الإشباع وتحقيق الذات، وهو أمر مرغوب فيه إذا كانت المستويات العميقة للشخصية سوية وبناءة، وعلى الرغم من ذلك، فإن نظرية روجرز أثبتت فعاليتها في العديد من المجالات، لاسيما مجال العلاج النفسي، وهو العلاج المتمركز حول الذات.

4- 5- النظرية السلوكية لسكينر Skinner

يعتبر سكينر Skinner أن النشاط الإنساني قائم على أساس العلاقة بين المثير والاستجابة، ويتبع ذلك عملية التعزيز التي تحدد التشابه بين المدخلات في المستقبل، وعليه فإن بناء الشخصية عنده يقوم على اختلاف الخبرات وقوانين الاشتراط عند الفرد، إضافة إلى تعدد التعزيزات لديه.

كما يرى أن شخصية الفرد تتكون من استجابات معقدة، ومستقلة نسبيا، وبفهم التاريخ الاشتراطي للفرد نفهم سلوكه، وعليه، فإن سكينر يعتقد أن ما يحدد استجابات حدوث ذلك السلوك، هو الأحداث التي تعيق حدوثه.

وفيما يخص السمات، فإن Skinner يرى أنها تزودنا بمعالم هامة عن الشخص، ولكنها في الوقت نفسه لا تقوم بتفسير السلوك الذي تصفه. لذا، فهو يؤكد على أهمية تحليل الأسباب

الكامنة وراء السلوك، بحيث يرى أن التعلم حدث عند الشخص المتعلم بسبب تعزيزه لاكتساب المعرفة، ولم يحدث ذلك عند الشخص الجاهل، أما ما يتعلق بنمو الشخصية، فلم يحدد هذا الأخير مراحل عملية النمو مثل ما فعل Freud وErikson، ولكن نظرية Skinner أفدت كثيرا في مجال تطوير سلوك الطفل، حيث أن فكرته في التحكم في المعززات البديلة، بهدف التحكم في السلوك، ساعدت كثيرا في مجال رعاية ونمو الأطفال، نظرا لما للوالدين من قدرة على التحكم في سلوك أبنائهم، وجدت هذه النظرية اهتماما كبيرا في مجال التدريس، ومجال الإصلاح الاجتماعي، إلى جانب مجال العلاج النفسي.

وحسب Skinner فإن ديناميكية الشخصية، تقوم أساسا على التحليل الوظائفي لأساليب تنوع السلوك بحسب تغير الشروط البيئية. (محمد السيد عبد الرحمان 1998,ص243) .

5-صفات الشخصية :

رغم اختلاف العلماء في تحديد مفهوم الشخصية إلا أنهم يجمعون على الخصائص و الصفات العامة لها و التي منها :

5-1- الصفة التكاملية :

و هي أن العناصر المكونة للشخصية تكون كلا موحدا في شكل نسق منظم يختلف عن صورة العناصر المكونة لها في حالة وجودها منفصلة عن بعضها البعض ، فالشخصية تعرف و تقاس بتكامل مكوناتها و انسجاماتها و تماسكها.

5-2-الصفة الديناميكية :

وهي تشير إلى التفاعل بين عناصرها المختلفة مما يطبعها بطابع الحيوية و يبعدها عن الجمود و التحجر.

5-3-صفة الثبات "النسبي" :

يقابل الطابع الحيوي نوعا من الثبات مع الزمن في بعض جوانبها و سماتها العامة ، مما يسمح بالتمييز بين الأشخاص ، وهو قدر نسبي من الثبات المساير لصفة الدينامية فجوانب تخضع للتغير المستمر و هي بيولوجية و جوانب معنوية ذات قدر من الدوام و الثبات النسبي في الزمان كالذكاء و الاستعدادات الفطرية أو فصيلة الدم أو ي بصمات الأصابع لأنه لا وجود لتسابه مطلق.

5-4-صفة التكيف مع المحيط الخارجي :

الشخصية هي جزء يؤثر و يتأثر بالبيئة الاجتماعية و الطبيعية في تكوينها ، حيث أن للعوامل البيئية أدوارا تأثيرية في غاية الأهمية بالنسبة لتكوين الشخصية و طبعها بطابع خاص متميز (أحمد بن نعمان : 1988 ، ص 162-165) .

6-العوامل المؤثرة في الشخصية :

إن السؤال الذي يفرض نفسه علينا في موضوع الشخصية هو هل هي موروثة أم مكتسبة بمعنى هل تولد مع الفرد أم أنها تحديد فيما بعد عن طريق البيئة التي يعيش فيها ، و في هذا

المجال حاولت العديد من الدراسات الإجابة عن هذا السؤال دون الوصول إلى إجابات نهائية له (عدنان النجار : 1995-ص 139) .

وواقع الأمر أن للسمات الوراثية دور في تحديد شخصية الفرد إلا أنها ليست الوحيدة ، لأنه لا ينبغي تجاهل دور البيئة أو المتغيرات البيئية في صياغة الشخصية ، هذا ما أثبتته عدة تجارب أجريت في هذا المجال و التي توصلت إلى أن الوراثة تحدد الأبعاد العامة للشخصية أي الأساسيات ، أما البيئة فتحدد الإمكانيات و الأبعاد القصوى إضافة إلى عامل ثالث لا يقل أهمية عن العاملين السابقين و هو الموقف إذ أن البحث العلمي أثبت أن السلوك الإنساني يعكس في حقيقته سمات شخصية ثابتة كلما كان ذلك ممكنا لم يتم تغييرها و تعديلها بظروف موقفية قاهرة (عدنان النجار:1995-ص 14-153).

6-1--العوامل الحيوية :

6-1-التوازن في إفرازات الغدد :

إن هذا التوازن يجعل الشخص سليما و سلوكه مناسبا ، إما إذا حدث أي اختلال في إفرازات الغدد أو تعطلت إحداها أدى ذلك إلى الاضطراب النفسي و بالتالي السلوك المرضي.

6-2- خلل الجهاز العصبي:

إن هذا الخلل يؤثر كثيرا في قدرة الإنسان على التعلم و بالتالي يحدث اضطرابا في الشخصية.

6-3-النمو و التكوين الجسمي :

النمو و التكوين الجسمي السليم لا شك أن له الأثر الكبير في بناء الشخصية ، إذ أن صحة الجسم و قوة بنيانه و اتساق تكوينه جديرة جميعا في الظروف العادية أن تمنح صاحبها من الثقة و الإقدام ما لا يمنحه الضعف و المرض و عد الاتساق ، و للعاهات على الخصوص الأثر الكبير في نفس الفرد إذ قد تجعله منسحبا و منطويا و يشعر بالإحباط و الفشل و

التخاذل ،و إما أن تجعله عدوانيا أو يكثر من الجد و الاجتهاد ليغطي نقصه (د.فوزي محمد جيل :2000-ص 368-369).

6-4-الذكاء و القدرات :

لهما كذلك أثر على الشخصية إذ أن الذكي يتفاعل و يتكيف مع البيئة على نحو يخالف تفاعل الذي ينقصه الذكاء ، فالشخص الذكي يتميز بسرعة التعلم و الفهم لجوهر المسائل و القدرة على مواجهة مختلف الصعوبات و الاستفادة من التجارب السابقة ، كما له مقدرة على الابتكار و النقد و التوجيه الصحيح ، كما له تصور و خيال واسع و ذاكرة قوية ،و هذا كله يؤثر في سلوك الشخص و في شخصيته (كامل محمد محمد عويضة :1996-ص 88-90)

6-5- الوراثة :

تمثل الوراثة كل العوامل الداخلية التي كانت موجودة عند بداية الحياة أي عند الإخصاب ، تنقل إلى الفرد من والديه عن أجداده و سلالته عن طريق المورثات (الجينات) ، وتعتبر عاملا هاما في تحديد الخصائص الجسمية للفرد و في تكوين الجهاز العصبي الذي يلعب بدوره دورا هاما في تحديد السلوك كما سبق الذكر و الإنسان يرث الاستعدادات (الخصائص الأولية) للسلوك بشكل مميز ، أي أن الوراثة تحدد الأساس الحيوي للشخصية و يرى أنصار الوراثة أننا لا نرث لون العينين أو لون الشعر و الخصائص الجسمية فحسب بل أننا كذلك نرث الخصائص العقلية و الاجتماعية و الانفعالية و حتى الخلقية. (محمد سيد عبد الرحمن : 1998-ص 28).

6-6-البيئة :

و نقصد بالبيئة الوسط الاجتماعي الذي ينشأ فيه الفرد و هو المنزل و المدرسة و المجتمع ، هذه العوامل التي لها أثر بالغ في تكوين شخصية الفرد ، حيث أن المنزل توضع فيه اللبنات الأولى في بناء الشخصية ، و لذلك كلما فاض جو المنزل بالهدوء و الصفاء و العطف و

الحزم و الثقة و الاحترام و التعاون و العدل كلما تغذت شخصية النشء بالغذاء النفسي الذي يوفر لها الصحة و يبعدها عن الانحراف.

أما المدرسة فمجتمع صغير و هي البيت الثاني للناشئ إذ فيها ينفذ خطة مرسومة من شأنها إعداد الفرد للحياة السوية في المجتمع باختلاف بيئاته الجغرافية و عاداته و تقاليده بطبع الفرد بطابع خاص و مميز ، فكثيرا ما تساعد البيئات على سيادة نوع خاص من الحكم و على خلق طراز خاص من النظام الاجتماعي و من ثم يوجد الفرد في وسط له كما سبق الذكر في العادات و التقاليد و النظم السياسية و الاجتماعية و القيم الروحية و المادية ما يكون له أثر بعيد في ثقافته الاجتماعية ، وما يعمل على تلوين شخصيته بلون خاص. (كامل محمد محمد عويضة: 1996ص94)

6-7-النضج :

إن سمات الشخصية و السلوك و التعلم للفرد لا يتم إلا إذا سار النمو في طريقه الطبيعي ، أما إذا خالف ذلك فإنه سوف يؤدي إلى اضطراب الشخصية إذ مثلا لا يمكن أن ينمو الفرد اجتماعيا ما لم ينمو حركيا و لغويا بشكل طبيعي.

6-8-التعلم :

هو عملية لازمة لنمو الشخصية لأن التعلم يؤدي بالفرد إلى اكتساب المعاني و الرموز ، كما يساعد على السلوك الإيجابي للفرد أنه وفق الخبرات المكتسبة يكون وضع الشخصية و إحداث تغيرات و تطورات فيها وفقا للمستجدات .(د.فوزي محمد جبل :2000-ص37).

و يمكن في آخر هذا العنصر إعطاء شكل يلخص العاومل المؤثرة في الشخصية وضعه "قيبسون " و زملاؤه (1982) ". (ناصر محمد العديلي :1995-ص78).

القسم الثاني: بناء الشخصية

تمهيد

يتم السلوك الاجتماعي للفرد من خلال سماته التفاعلية مع الغير، تساعد الفرد على أن يتصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة، وهي نوع من الاستعدادات الفطرية نسبيا وذات الملامح المميزة للاستجابة أنها استعداد دينامي أو ميل على نوع معين من السلوك.

كما أن علم النفس ينظر إلى شخصيات الناس نظرة تحليلية من زوايا مختلفة وهي ما نسميها بالسمات، وفي الحقيقة نمط سمات الشخصية الخاصة بالفرد هي نتيجة للعوامل الجسمية أو المعرفية أو الانفعالية، كما أنه نتيجة لنمو الفرد في إطار محدد لبيئته الاجتماعية، ونتيجة تاريخه الطويل من خبرات النجاح والفشل في إشباع حاجاته.

ولا تتميز الشخصية بصفة أو سمة واحدة فقط، بل يغلب عليها صفة أو أكثر، فالانبساط أو الانطواء إحدى السمات التي يتصف بها الشخص لأنها تكون صفة غالبة في توجيه السلوك.

ونكتفي في هذا القسم بالتركيز على أراء Cattell وEysenck وذلك يرجع لاهتمامهما بدراسة كمية موضوعية للشخصية والتي اعتمد فيها كاتل على أساس التسمية بينما، زينك على النمط التي استعملوا فيها المعادلات الرياضية التي جذبت انتباه الكثيرين من المشتغلين بعلم النفس.

1- وجهة نظر كاتل Cattell

ينظر كاتل للسمة بأنها تكوين عقلي يستدل عليه من السلوك، أو هي تكوين أساسي يحدد انتظام السلوك وثباته، فالشخصية بالنسبة له هي النمط الفريد من السمات.

فالسمة هي الصفة أو الخاصية التي تميز سلوك الفرد، وهي إما مورثة أو مكتسبة، وتعتبر الوحدة الرئيسية لبناء الشخصية. (شقير، 2005، ص 15).

وكشفت دراسة كاتل على نوعين من السمات، المركزية (الأصلية)، والسطحية (الظاهرية).

فقد تمكن Cattell أن يحدد السمات الأصلية أو المصدرية التي يعتبرها الأساس الفعلي للبناء الكلي لشخصية الإنسان، فهو يرى أن شخصية الفرد العادي تبنى من 16 سنة أصلية وبناء

على ذلك صمم مقياس يقيس 16 عاملا من عوامل الشخصية والمعروف اصطلاحا باسم (16 PF) وهو ذلك المقياس الذي صممه بعد أن جمع العديد من المصطلحات التي تصف الشخصية من المعاجم، ثم حاول اختصارها في عدد صغير وذلك باستخدام منهج التحليل العاملي، حيث ساعده ذلك المنهج

في دمج السمات المتقاربة في سمة واحدة بالاعتماد على تطبيق عدد كبير من الاختبارات على نفس الأشخاص والقيام بحساب معاملات الارتباط بين تلك الاختبارات.

لقد استعمل Cattell مفهوما آخر وهو مفهوم السمة السطحية ليدل على السمات الظاهرة في سلوك الفرد والتي تظهر في الانفعالات والاتصالات الاجتماعية وطريقة أداء العمل ويقول كاتل إن هذه السمات الظاهرية أو السطحية تنتج عن تفاعل السمات الأصلية أو المصدرية مع مثيرات البيئة المحيطة بالإنسان. (العسوي، 2002,ص 97).

كما يرى Cattell أنه يصعب علينا التنبؤ بالسلوك بمجرد معرفة سمة فرد وذلك لأن السلوك يختلف ويتباين باختلاف المواقف الراهنة، حيث هناك بعض الظروف الآنية التي قد تغير سلوك الفرد لذلك فقد ابتكر مقياس آخر يتكون من ثمانية حالات مثل: الاكتئاب، القلق، الإثارة...

هذا وتقابل السمات الأصلية المحددة للشخصية حسب تصور Cattell سمات أخرى مضادة والجدول في الصفحة الموالية يحتوي على عرض مبسط للعوامل الستة عشر كما أوردها Lazarus (1969) في كتابه عن الشخصية. (محمد السيد غنيم، 1989، ص 120).

جدول (01): العوامل الستة عشر للشخصية عند Cattell (1965).

الرقم	اســـم السمـــة		
01	**الانبساط:** الميل إلى تكوين علاقات طيبة	**ضد**	**الانعزالية:** الميل إلى المحافظة والبعد على الآخرين
02	**الذكاء السعام:** القدرة على التفكير المجرد	**ضد**	**الضعف العقلي:** قلة القدرة العقلية التحصيلية
03	**الثبات الانفعالي:** ضبط الانفعال ومواجهة الواقع	**ضد**	**عدم الاتزان الانفعالي:** سريع التأثر
04	**السيطرة والتسلط:** الميل إلى العدوانية والاستقلالية	**ضد**	**الخضوع والخنوع:** الميل إلى التواضع والطاعة
05	**كثرة الحركة:** الاعتماد على عوامل الحظ والصدفة	**ضد**	**قلة الحركة:** متعقل، متزن، جاد، قليل الكلام
06	**الضمير:** التمسك بالمبادئ إبداء الرأي الصراحة	**ضد**	**نقص المعايير الداخلية:** والافتقار إليها
07	**المغامرة:** الجرأة الاجتماعية	**ضد**	**الخوف الاجتماعي:** الجبن والخجل والإنسحابية
08	**الليونة:** الاعتماد على الغير، شدة الحساسية	**ضد**	**الصلابة والشدة:** الثقة في النفس الواقعية
09	**الحذر والحيطة:** الشك الدائم في الأمور	**ضد**	**التقبل:** يثق في كل شيء يتكيف بسهولة للظروف
10	**التخيلية:** الميل إلى الانطلاق بالخيال والأوهام	**ضد**	**الواقعية:** يهتم بالضغوط الخارجية
11	**الحدة والدقة:** متمركز حول ذاته	**ضد**	**عدم التكلف:** طبيعي في معاملاته عاطفي
12	**الإحساس الدائم:** بالندم الإحساس بالقلق والاكتئاب	**ضد**	**الطمأنينة والارتياح:** الثقة بالنفس
13	**التقدمية:** التحرر وحرية التفكير والتحليل المنطقي	**ضد**	**المحافظة:** احترام التقاليد والعادات
14	**الاكتفاء الذاتي:** الاعتماد على النفس في كل شيء	**ضد**	**التعلق بالجماعة:** تابع جيد، سهل الانقياد
15	**الاهتمام بصورة الذات:** متقيد بالنظم الاجتماعية	**ضد**	**الإهمال:** يهمل النظم الاجتماعية، تلقائي
16	**قوة توتر الطاقة الحيوية:** ليحس بالأمن والطمأنينة	**ضد**	**ضعف توتر الطاقة الحيوية:** هادئ ومرتاح البال

المصدر:س Lazarus: ترجمة محمد السيد غنيم، 1989، ص 120.

2- وجهة نظر Eysenck

Eysenck عالم نفسي معاصر، ولد عام 1916 في برلين "ألمانيا"، وهو من علماء الشخصية النمطية. يقوم تصوره في بناء الشخصية على مفهوم النمط، ويعد هذا المفهوم امتدادا للتفكير المستخدم في أسلوب السمة، حيث في هذا الأسلوب يمكن أن نصف الفرد بسمة واحدة أو بعدد كبير من السمات، ونقول أنه يتصف بهذه السمة أو بتلك أو بمجموعة من السمات، غير أنه في أسلوب النمط يمكن أن نتبنى خطة إجمالية أوسع وأشمل، ألا وهي خطة التصنيف. فالفرد يصنف باعتباره ينتمي لنمط معين حسب مجموعة من السمات، وإذا اتسم مجموعة من الأفراد بنفس السمات فإنهم ينتمون إلى نفس النمط، لذا فالأنماط هي مجموعة من السمات التي يتم تبسيطها على مجموعة قليلة، ومن ثمة فإننا نبسط الوصف إلى حد بعيد، ولهذا يرى Eysenck أنه من الممكن وصف الشخصية بأقل عدد ممكن من السمات وقد توصل Eysenck إلى نظريته في الشخصية من خلال تطبيق منهج التحليل العاملي لتحليل المعطيات الشخصية المستمدة من دراسته التي أجراها على عينة مرضية والتي بين فيها أن هناك ثلاثة أبعاد للشخصية وهي:

- **الانطواء Introversion** - **الانبساط Extraversion**
- **العصابية Neuroticism** - **اللاعصابية Non-neuroticism**
- **الذهانية Psychoticism** - **اللاذهانية Non-psychoticism**

يصف أيزنك النمط المنطوي من الشخصية بأنه حذر يحتاط بشدة في علاقاته مع الآخرين ويبتعد عن الأجواء الاجتماعية، ويميل إلى القلق، والتوتر، والاكتئاب.

أما النمط المنبسط فهو عكس ذلك، حيث يميل الفرد إلى الحياة الاجتماعية والاندفاع الذي قد يتحول إلى بعض الأعراض الهسترية التحويلية، والنمط الذهاني يميل إلى الوحدة والعزلة...

ويفترض Eysenck أن توزيع بعدي العصابية والانطواء يخضع لخصائص المنحنى الاستدلالي للدرجات، بمعنى أن غالبية الناس تقع في منطقة الوسط بالنسبة للبعد، بينما بعد الذهانية فلا يخضع إلى التوزيع الاعتدالي.

وهكذا سميت هذه الأبعاد الثلاثة بأنماط Eysenck للشخصية الإنسانية، بمعنى أن الأشخاص يمتلكون هذه الأبعاد الثلاثة لكن بنسب متفاوتة، وبناء على ذلك صمم Eysenck وزملاؤه عدد من المقاييس لقياس الشخصية.

قدس يكون من المفيد هنا أن نوضح بعض الاختلافات الرئيسية بين وجهة نظر Cattell ووجهة نظر Eysenck

3- الفرق بين وجهة نظر Cattell و Eysenck في بناء الشخصية :

يرى Cattell أن شخصية سالإنسان تبنى من ستة عشر عاملا أساسيا، وهي تظهر في سن محددة ابتداء من مرحلة المراهقة، في حين ينظر Eysenck إلى الشخصية بصورة عامة وذلك في ضوء ثلاثة أنماط رئيسية لشخصية الإنسان وكل نمط يحتوي من الخصائص والسمات ما يميزه عن غيره، وتظهر تلك الأنماط ابتداء من سن السابعة، ويلاحظ أن الاختلاف بين وجهتي النظر قد يرجع إلى تفسير نتائج التحليل العاملي التي هي في الأصل تعبير عن علاقات بين مقاييس سلوكية مختلفة وليست كيانات قائمة مستقلة بذاتها (Lazarus, 1989). كما أن Eysenck استعمل في دراساته مجموعات عصابية وذهانية، أما فاستعمل مجموعات عادية طبيعية، وعليه فإن اختلاف العينة أدى إلى اختلاف الخصائص والسمات التي حصل عليها كل من الباحثين وهذا سبب آخر جعلنا نختار عرض هاتين النظريتين.

4- مفاهيم السمات الشخصية التي اعتمدت في الدراسة :

وفيما يلي نتناول شرح مختلف السمات التي اعتمد في الدراسة.

4-1- مفهوم الاكتئابية :

هو حالة انفعالية عابرة أو دائمة تتصف بمشاعر الحزن والضيق، وتشيع فيها مشاعر كالهم والغم والقنوط، وتترافق هذه الحالة مع أعراض تمس الجوانب الانفعالية والمعرفية

والسلوكية والجسمية، تتمثل في نقص الدافعية وعدم القدرة على الاستمتاع، وفقدان الوزن، وضعف التركيز ونقص الكفاءة. (أحمد عبد الخالق (1995,ص281).

وتشير الدراسات، مثل دراسة سليجمان Selignan (2002)، ونبيل علي عبد الله (2000)، (عن مجلة معهد الدراسات للطفولة، عين شمس)، أن الاكتئاب من بين السمات الأكثر ظهورا عند المراهقين المتمدرسين، وتوصل سليجمان (2002) إلى عدة مظاهر للاكتئاب عند المراهق وأهمها:

الصراع مع الوالدين، عدم الرضا عن النقاط المحصل عليها في المدرسة، الفشل في إنجاز الواجبات المدرسية، قلة التفاعل المعرفي والاجتماعي، إلى جانب ذلك وجد أن هناك علاقة موجبة بين التأخر التحصيلي والأعراض الاكتئابية، وأشار إلى التأخر التحصيلي كمنبه قوي لقلة الدافعية للعمل المدرسي عند المراهق.

والاكتئاب في الدراسة يقصد به حالة الانعزال والانطواء التي يعاني منها المراهق المتمدرس، يصاحبها تذمر دائم وعدم الرضا عن الجو الدراسي بكل جوانبه، والمتمثل في الأستاذ، الدروس المقدمة، والأقران، إلى جانب النقاط المحصل عليها.

4-2- مفهوم الهدوء:

يعتبر إحدى المتغيرات الهامة في التحصيل العلمي، ويعد من المفاهيم المرتبطة بالدافعية للتعلم، وهو التطلع للحصولس على مستوى أعلى يرغب الفرد في بلوغه أو يشعر أنه قادر على بلوغه، وهو يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة، وإنجاز أعماله اليومية، أما عند الطلبة الجامعيين فهو يشير إلى الرغبة في الحصول على درجات أعلى وإتمام الدراسة، والحصول على نتائج جيدة،س والالتحاق بمنصب مرموق مهني واجتماعي، بالإضافة لذلك، من بين المتغيرات الأكثر تأثيرا على التحصيل العلمي، وحسب تعبير دريفر Driver (أحمد عبد الخالق ومايسة النيال، 1991,ص295)، فهو الإطار المرجعي الذي يتضمن اعتبار الذات، ويمثل المستوى الذي على أساسه يشعر الفرد بالنجاح أو الفشل.

وحسب عدة دراسات، مثل دراسة سعاد معروف محمد الوردة (1980)، فإن لمتغير مستوى الطموح تأثير قوي لدى طالبات وطلاب الجامعة العراقية، إذ بموجبها يتنبأ بمدى كفاءة الطالب.

بينما دراسة صالح كمال أبو طالب (1995)، فكانت على أثير مستوى الطموح على التوافق الاجتماعي والمدرسي، عند المراهقين المتمدرسين، وتوصل إلى أن نسبة عالية من المراهقين المتمدرسين ممن لديهم مستوى طموح، متوافقين اجتماعيا ودراسيا، وهذا عن طريق استعماله لمقاييس متفق عليها. (عن مجلة معهد الدراسات العليا للطفولة بجامعة عين شمس، أكتوبر (2006).

4-3- مفهوم الضبط أو الكف

يعد الاندفاع من المتغيرات التي قد تؤثر في التحصيل العلمي للطالب، وفي سلوكهم الدراسي بصفة عامة، وتظهر أهمية الاندفاع من أهمية المواقف التي يتعرض لها الفرد في المجتمع، فالالتحاق بالجامعة والحصول على الوظيفة المناسبة، والترقي في مجال العمل ما هي إلا نماذج من المواقف التي قد يمر بها الفرد، ويستجيب لها استجابات انفعالية وسلوكية، والاندفاع لا يعني الدفاع.

فهو نوع من أنوع قلق الحالة، كما يعد من أهم الظواهر التعليمية التي تشاهد واقعيا بين الطلاب، حيث بينت متابعة الظاهرة، أن للاندفاع آثار على الطلاب من حيث الوهن النفسي والانعكاس السلوكي، وهناك أدلة للأثر السلبي على الأداء الأكاديمي، وما يولده هذا الاندفاع من استجابات غير مناسبة، نحو واجبات الطالب داخل القسم، وبينت الدراسات أن الاندفاع عند المراهق المتمدرس يخلف لديه تشتيت الانتباه، وكف القدرة على الأداء الجيد، وبالتالي الفشل في التحصيل. (عن مجلة معهد الدراسات العليا للطفولة بجامعة عين شمس، أكتوبر (2006).

ويمكن القول أن الاندفاعية تظهر من خلال الإجابات التي يقدمها الطالب الشفوية أو المكتوبة إذ يمكن أن يكون لديه الإجابة الصحيحة ويتمتع بذكاء عال، لكنه من تسرعه وخوفه يخطأ

في الإجابة الصحيحة، أو يجيب دون تفكير، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، وفي دراسة لإيهاب محمد حسن (1998) في الاندفاع وعلاقته بالدافعية للإنجاز ووجهة الضبط لدى الطلاب، من خلال دراسة مقارنة، توصل إلى أنه يمكن للاندفاع أن يكون إيجابيا، وله ارتباط قوي بالدافعية للإنجاز، كما يمكن في بعض الحالات أن يؤثر سلبا عليها، ولم يحدد الباحث الفئة الدراسية التي أجريت عليها الدراسة.

4-4- مفهوم القابلية للاستثارة

ويقصد بها قيام الطلاب بالأشياء بمفردهم، وأن يتحملوا المسؤولية، وأن يحاولوا القيام ببعض الأمور الصعبة اعتمادا على أنفسهم، وأن يوفقوا فيها، إضافة إلى ذلك، فإن الدراسات بينت أن أمهات ذوي الدافع القوي للإنجاز والتعلم لا يفرضن على أطفالهن قيودا كثيرة، في سن مبكرة، وهذا ما يشجع أطفالهم على تقوية دافعهم للإنجاز والتعلم في سن لاحق، كما أكدت دراسات ماك كليلاند (1985) Mc Clelland ذلك.

ويقصد بالاستقلالية في الدراسة، إعطاء الطالب قدر من الاستقلالية والحرية في اختيار بعض الأمور التي تخصه، وتحميله المسؤولية، مما يساعد في تنمية الدافع للإنجاز والتعلم عنده أكثر من غيره، وكلما ازدادت المسؤوليات والمتطلبات التي يتحملها الطالب ارتفع هذا الأخير لديه، وبالمقابل فإن التسلط والصرامة والأوتوقراطية، حسب ماك كليلاند، كلها عناصر تعرقل تكون الدافع للإنجاز والتعلم لديه أو تضعفه.

4-5--مفهوم الطموح

يعد هذا المفهوم من بين المفاهيم الشائعة الاستخدام في العلوم الاجتماعية والنفسية التربوية، إذ يرى البعض أنها جزء من تقدير الذات، والبعض الآخر يرى أنه متغير مستقل عن المفهوم حسب فيفانس (1995) Vivance، وتظهر الثقة بالنفس في إحساس الفرد بكفاءته الجسمية والنفسية والاجتماعية، وبقدرته على عمل ما يريد وإدراكه لتقبل الآخرين وثقتهم فيه، ويتصف الشخص الواثق من نفسه بالاتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي، وقبول

الواقع، ويجد في نفسه القدرة على واجهة الأزمات بتعقل وتفكير، ويرى عادل أبو علام (1987) أن مفهوم الثقة بالنفس عند الطالب المتمدرس تعني اتجاهه نحو كفايته النفسية والاجتماعية، واتجاهه نحو قدرته على تحقيق حاجاته ومواجهة متطلبات البيئة المدرسية، وحل مشكلاته وبلوغ أهدافه، وقد دلت دراسات كل من ايزنك Eysenck (1970)، وكاتل Cattell (1965)، أن الثقة بالنفس إحدى سمات الشخصية الأساسية، التي لا تقتصر على مجال محدود من مجالات التكيف، وأن الثقة بالنفس دليل على التوافق السوي اجتماعيا ومدرسيا، والأداء الجيد للعمل المدرسي، إلى جانب دافع التعلم القوي.

ونعني بها في الدراسة توفر الاتزان النفسي والانفعالي لدى الطالب الجامعي، أي الذي يعرف هدفه وما يريد تحقيقه، والقادر على التعرف على حاجاته النفسية والاجتماعية.

4-6-- مفهوم الاجتماعية

يشير مفهوم الاجتماعية إلى التقبل، وتكوين علاقات إيجابية مع الأقران من نفس الجنس، ونحو الوالدين والأسرة والمجتمع، وتعني التفاعل الجيد مع المحيطين دون إفراط أو تفريط، بينما اللااجتماعية أو التطرف، فهي تعني الانعزال والابتعاد عن الجماعة، وتتسم علاقات الفرد بالنفور والصراع الدائم سواء مع الأسرة والوالدين، أو مع الأقران وجماعة الرفاق، وضعف المهارات الاجتماعية.

ويبين مصطفى فهمي (1974)، من خلال الدراسات، أن علاقة المراهق غالبا ما تكون إيجابية نتيجة للنضج الجنسي، ونتيجة الحاجة إلى التقبل الاجتماعي وإلى التحرر والاستقلال، حيث يشير مفهوم اللااجتماعية، في كثير من الأحيان، إلى الاكتئاب لدى المراهق المتمدرس.

4-7- مفهوم العدوانية

يشير مفهوم العدوانية إلى كثرة الصراعات، والمشاحنات بين المراهق وبيئته، سواء داخل الأسرة مع إخوته، أو في البيئة الدراسية مع الأستاذ، ومع أقرانه. والعدوانية سمة منتشرة

عند الكثير من الطلبة المراهقين وتظهر في أن المراهق ينتظر الفرصة السانحة لإظهار عدوانيته، وإلحاق الضرر بالآخرين، وتراه يثور لأتفه الأسباب، ومع كل المحيطين به.

4-8- مفهوم العصبية

هي إحدى السمات الشخصية والنفسية، تعد من أهم العوامل المؤثرة في سلوك الفرد، وفاعليته الاجتماعية، أو هي دلالة على وجود اضطراب أو خلل، ولا يعني بالضرورة أن تكون مرضا، حيث نجدها تميز العديد من الأفراد، وخصوصا المراهقين، ونقصد بها في الدراسة المؤشرات الدالة على وجود عدد من التعبيرات تصف هذه السمة بشكل تقريبي، مثل: عدم الاطمئنان، والترقب، والحذر وغيرها، أما أهم ما يعبر عنها كسمة فهي النرفزة، وقلة الصبر والتوتر، وانشغال البال.

5-محكات الشخصية السوية :

5-1-تصور Mittelmann Maslaw :

وضع الباحثان محكات لتحديد مميزات سلوكية لوصف الشخصية سوية التوافق و توصلا إلى قائمة ثم عدلها " كوفيل" و زملاؤه المدرجة في كتابهم " علم النفس الشواذ"

1-شعور كافي بالأمن 2- درجة معقولة من تقويم الذات ، الاستبصار.

3-أهداف واقعية في الحياة. 3- اتصال فعال بالواقع.

5-تكامل و ثبات في الشخصية. 6- القدرة على التعلم من الخبرة.

7-تلقائية مناسبة. 8- انفعالية معقولة .

9-القدرة على إشباع حاجات الجماعة مع درجة ما من التحرر من الجماعة (أي الفردية)

10-رغبات جسدية غير مبالغ فيها مع القدرة على إشباعها بصورة مقبولة.

5-2- تصور محمد عماد الدين إسماعيل:

يذكر المميزات السلوكية للشخصية سوية التوافق المندرجة في مؤلفه " الشخصية و العلاج النفسي".

1-القدرة على التحكم في الذات.

2-تحمل المسؤولية . 3- التعاون.

4-القدرة على الحب و الثقة المتبادلة . 5- التكامل مع المجتمع الإنساني.

6-اعتناق الديمقراطية . 7- وضع مستوى طموح مناسب.

5-3- تصور شوبين E.j-Shoben:

يضع تصور الشخصية سوية التوافق على أساس النظر إلى السواء أو السلوك المتكامل على أنه أقل درجات المرض أو هو الجوانب الإيجابية من النمو الإنساني على أن زيادة قدرة المريض على الحصول على إشباع بطرق راشدة ناضجة أكثر مما يعني مجرد إزالة الأعراض فيرى أن السلوك الإيجابي متكامل وفق نموذج التوافق المتكامل بالضبط الذاتي وتقدير للمسؤولية الشخصية و الاجتماعية و المثل الاجتماعية الديمقراطية .

5-4- تصور التحليل النفسي:

يعتبر هذا الموقف الشخصية سوية التوافق بأنها القادرة على الحب و العمل و عقد علاقات مناسبة مع العالم مع الذات و الإدراك السليم للواقع (فرج عبد القادر طه:1980-ص26).

6-قياس الشخصية :

ندرس شخصية الفرد عن طريق تحليلنا لسلوكه الشامل لأفعاله و أساليبه الحركية و تعبيراته الانفعالية و آرائه و اتجاهاته و نظرته لنفسه ، و لما يحيط به من مظاهر الحياة الخارجية ،و لا يكفي للكم على الشخصية مجرد النظرة السطحية لما يبدو به الفرد أمام الغير (فرج عبد القادر طه:1980-ص26) و إنما ينبغي استعمال القياس حتى يكون للحكم على الشخصية نوع من الدقة و يكمن الغرض من استخدام طرق عديدة لقياس الشخصية في:

أ-تشخيص أسباب سوء التوافق و الاضطرابات النفسية لدى الجانحين و مضطربي الشخصية.
ب-التعرف على ما لدى الأفراد من إمكانات و قدرات و تزيعهم على الدراسات و المهن المناسبة لهم.
ج-دراسة مدى التحسن الذي يطرأ على شخصيات الأفراد نتيجة لبرامج التدريب.(محبوز كريمة ،2005-ص –ص :48-49)

6-1-الأساليب العلمية لقياس الشخصية :

تتميز هذه الأساليب بدقتها و موضوعيتها و صدق نتائجها و ثباتها و بتقنيتها على نحو يساعد على إعطاء معنى للدرجة التي يحصل عليها الفرد و على المقارنة بين الأفراد و على تعميم النتائج على عدد كبير من الأفراد بدرجة عالية من الثقة ، و تتفرع هذه الأساليب في اتجاهين رئيسيين ، الاتجاه التحليلي و الاتجاه الكلي.

أ-الاتجاه التحليلي : على رأس أتباع هذا الاتجاه أصحاب مدرسة التحليل العاملي و هم يرون أن الشخصية مجموعة من السمات يمكن قياسها فرادى باستخدام الاستخبارات.
ب-الاتجاه الكلي: يمثله أتباع مدرسة التحليل النفسي و مدرسة جشطالت و يرون أن الشخصية تنظيم دينامي لا يقبل التجزئة ،و هذا الاتجاه يستخدم المقابلة الشخصية و الطرق الإسقاطية و ملاحظة السلوك الكلي للفرد في مواقف و ظروف مختلفة و الواقع أن هذيتن الاتجاهين متكاملين و ليسا متعارضين ، لذا فكثير ما يستخدمان معا .
و فيما يلي تفصيل لأهم طرق قياس الشخصية.

6-2-طريقة الملاحظة :

تتميز الملاحظة عن غيرها من طرق دراسة الشخصية بأنها تسجل السلوك بما يتضمنه من مختلف العوامل في نفس الوقت الذي يتم فيه ، و يمكن أن تكون الملاحظة أكثر موضوعية

حين يستخدم أكثر من ملاحظ واحد، و يتبع الملاحظون نفس الأسلوب في الملاحظة ، ثم نقارن ملاحظاتهم لتحديد درجات الاتفاق أو الاختلاف و تأثير الاتجاهات الذاتية و عوامل التحيز و غيرها.

6-3- المقابلة الشخصية :

المقابلة من أقدم و أكثر الطرق استخداما في البحوث النفسية و الاجتماعية و الإنسانية ،و هي طريقة أساسية لجمع البيانات كما أنها المحور الأساسي الذي تدور حوله عمليات التوجيه التربوي و المهني و عمليات الاستشارة النفسية و العلاج النفسي ، و تأتي المقابلة الشخصية كوسيلة للتأليف بين مجموعة من المعلومات جاءت عن طريق تقارير أو أقوال الآخرين أو عن طريق قياس القدرات و السمات الخاصة للشخص المفحوص و يصل إليه القائم بالمقابلة بنفسه عن طريق الأسئلة التي يوجهها للمفحوص ،و يصل إليه القائم بالمقابلة بنفسه عن طريق الأسئلة التي يوجهها للمفحوص و ما يبدو منه من سلوك أثناء المقابلة (د.فوزي محمد جبل :2000- ص 379).

و المقابلة تفاعل دينامي بين شخصين يكون فيسه القائم بالمقابلة مشاركا و ملاحظا ، كما أن لها فائدة عظمى في تمكين المفحوص من أن ينطلق متعمقا في الاستبطان ، و بوجه عام فإنها أكثر المواجهات الإنسانية كشفا و مرونة إذا أجريت بمهارة و تحت ظروف مناسبة.(د.ريتشارد ،س لازاروس : 1984 – ص 233).

6-4-مقاييس التقدير المتدرجة و هي :

وسائل لتقدير السمات الاجتماعية و المزاجية و الخلفية و وصفها كميا و تقدير مدى وجودها لدى الفرد ، فبدل أن يقال عن شخص معين أنه غير ثابت انفعاليا أو أنه ضعيف الثقة بنفسه أو أنه غير مثابر تحاول مقاييس التقدير أن تبين مقدار ما لديه من هذه السمات بنسب مئوية أو رسم بياني فأكثر الناس مرحا يعطي مائة درجة و أشدهم اكتئابا تكون درجته صفرا و

المتوسط درجته 50 ، وقد تستخدم هذه المقاييس لتقدير القدرات العقلية و المهارات و الاتجاهات و الميول و الاستعداد المهني.

6-5- الاستخبارات :

الاستخبار هو قائمة من الأسئلة تدور حول موضوع أو موضوعات نفسية أو اجتماعية أو تربوية تعطى أو ترسل إلى جماعة من الأفراد ، فيجيب عنها المفحوص كتابة بـ (نعم أو لا) أو بإجابة موجزة ،و الاستخبارات أنواع منها ما يقيس سمة واحدة أو بعدا واحدا من أبعاد الشخصية كالانطواء أو الانبساط أو العصبية مثل استخبار "وودورث" للكشف عن الاستعدادات العصبية و الاستخبارات الشخصية المتعددة الأبعاد و هي التي صممت لتقيس أكثر من سمة من سمات الشخصية أو أكثر من بعد من أبعادها في وقت واحد مثل استخبار جامعة " مينوسوتا" المتعدد الأوجه.(د.فوزي ممد جبل :2000-ص 379).

6-6-الاختبارات السيكولوجية :

الاختبارات السيكولوجية هي طرق لاستنباط ألوان السلوك والاستنباطات تحت ظروف مقننة و كما هو الحال في تجربة معملية ، نحاول في الاختبار ضبط أو استبعاد معظم المتغيرات غير المناسبة ، بحيث نركز على عدد محدود من الظروف المؤثرة في السلوك موضوع البحث ، و يخضع المفحوصون قدر الإمكان لنفس المثير و نفس الظروف المحيطة بالاختبار.(د.ريتشارد لازاروس :1984-ص237).

خلاصـــة

إن دراسة الشخصية ليس بالأمر الهين، إذ يصعب صياغة تصور شامل لها، ويظهر ذلك من خلال ما سبق ذكره في هذا الفصل، وإن تحديد مفهوم شامل للشخصية الإنسانية أمر كذلك لا يقل صعوبة على الباحثين والمختصين في هذا المجال. والمتأمل لذلك يجد أن مفاهيم الشخصية تختلف تبعا للمناهج المتبعة في دراستها، والزوايا التي درست من خلالها، وهكذا يمكننا الإشارة إلى أهم المفاهيم أو القضايا التي تناولتها دراسات الشخصية، وهي تطور الشخصية، دينامية الشخصية، ومكونات الشخصية، وبنائها إلى جانب الدافعية.

وإن كانت دراسة السمات الشخصية عند الفرد تمكننا من معرفة سماته ومميزاته، فإن دراسة الدوافع لديه تمكننا من معرفة القوى الكامنة وراء السلوك الظاهر عند الفرد، وتمكننا أيضا من التنبؤ بسلوكه.

ويمكننا القول أن دراسة الفرد من حيث سماته الشخصية، ومن حيث دافعيته تمكننا من تكوين فكرة عامة عن تكوينه الشخصي، وعن مستوى دافعيته لاسيما إذا عنينا الدافعية للتعلم عند الطلبة (LMD).

الفصل الثاني : الدافعية للتعلم

تمهيد

1- مفهوم الدافعية

2- أنواع الدوافع

3- نظريات الدافعية الحديثة

3- 1- النظرية المعرفية الاجتماعية

3- 2- نظرية التعلم الاجتماعي

3- 3- نظرية العزو

3- 4- نظرية التقرير الذاتي

3- 5- النظرية السلوكية

3- 6- نظرية الهدف

3- 7- نظرية دينامية السمات في الدافعية

4- وظائف دافعية للتعلم

5- مؤشرات الدافعية

6- العوامل المؤثرة في الدافعة للتعلم

خلاصة

تمهيد

إن موضوع الدافعية يكمن خلفه الكثير من الشجون ولمسات الجمال من ناحية والغموض من ناحية أخرى، فالكثير من سلوكنا نحن البشر في حياتنا الاجتماعية الزاخرة بالآلام والآمال والأمجاد الخالدة والشهرة الواسعة تكمن وراءها الدوافع، حتى قال علماء النفس لا شيء يجعلنا عظماء سوى ألم عظيم ودافع نفسي استبصاري مكين.

لأن أي عمل لأي إنسان مهما كان عمره لابد أن يكون مدفوعا ويحتاج إلى إثارة للدافعية للوصول للأهداف الإنسانية النبيلة والإنجاز الفردي والمجتمعي في آن واحد.

يقول علماء النفس أن وراء كل سلوك دافع ووراء كل دافع رغبة، ويشير الدافع Motive أو الدافعية Motivation إلى حالة داخلية تنتج عن حاجة ما وتعمل هذه الحالة على تنشيط أو استثارة السلوك الموجه عادة نحو تحقيق الحاجة المنشطة، وعليه فإن ما يقوم به الكائن الإنسان من أعمال وأفعال يقف الدافع ورائها وهو أمر حتمي حتى عدت الدوافع قوة محركة تدفع الفرد إلى العمل من أجل إشباع غرض الدافع والحاجة.

1- مفهوم الدافعية

يحاول البعض من الباحثين مثل تكنسون التمييز بين مفهوم "الدافع Motive" ومفهوم الدافعية Motivation على أساس أن الدافع هو عبارة عن استعداد لبذل الجهد، أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين، أما في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فذلك يعني "الدافعية" باعتبارها عملية نشطة. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص 67).

وعلى الرغم من محاولة البعض التمييز بين المفهومين، فإنه لا يوجد حتى الآن ما يبرز مسألة الفصل بينهما، ويستخدم مفهوم الدافع كمرادف لمفهوم الدافعية، حيث يعبر كلاهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع وإن كانت الدافعية هي المفهوم الأكثر عمومية. (عبد الحليم محمود السيد وآخرون، 1990، ص 419).

وفي ضوء ذلك نقصد من خلال استخدامنا لأي المفهومين "الدافع أو الدافعية" شيئا واحدا.

وفي البداية نشير إلى أن كلمة دافعية Motivation لها جذورها في الكلمة اللاتينية « Motive » والتي تعني يدفع أو يحرك « To move » في علم النفس، حيث تشمل دراسة الدافعية على محاولة تحديد الأسباب أو العوامل المحددة للفعل أو السلوك. (Weinberger et Mc clelland, 1990, p : 562).

وسوف نتعرض فيما يلي لبعض التعريفات التي قدمها الباحثون لمفهوم الدافع أو الدافعية.

1- 1- تعريف يونج P.T. Young

الدافعية من خلال المحددات الداخلية بأنها عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين. (عبد اللطيف خليفة، 2000، ص 69).

1- 2- ماكليلاند وآخرون D.Mc clelland

الدافع يعني إعادة التكامل وتجدد النشاط الناتج عن التغير في الموقف الوجداني. (عبد اللطيف خليفة، 2000، ص 69).

1- 3- تعريف أحمد زكي

وهناك تعريف آخر يرى في الدافع على أنه حالة داخلية أو استعداد فطري، أو مكتسب شعوري، أو لا شعوري، عضوي، أو اجتماعي نفسي يثير السلوك الحركي، أو الذهني ويسهم في توجيهه إلى غاية شعورية أو لا شعورية، فالدافع هي الطاقات التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته تحقيق التوازن الداخلى أو تهيئ له أحسن تكيف ممكن مع البيئة الخارجية. (أحمد زكي محمد وعثمان لبيب، 1967، ص 94).

1- 4- وجاء في معجم علوم التربية حول مادة الدافعية

1- القوة التي تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك قصد إشباع حاجة أو تحقيق هدف.
2- مجموع القوى التي تدفع الفرد نحو هدف معين وتحدد تصرفاته.
3- للحوافز مكونان أساسيان: مكون دينامي يكمن في إثارة النشاط والمحافظة على استمرارية، ومكون توجيهي أو موجه يتمثل في كون النشاط المثار يتجه نحو أهداف معينة.
4- يعتبر تنشيط الحوافز من العمليات البيداغوجية الأساسية لتحريك قابلية التعلم، وقد يهدف هذا النشاط إلى إثارة الحوافز الداخلية للمتعلم، حين يكون التعلم وسيلة وغاية في نفس الوقت، أو إثارة المتعلم بحوافز خارجية كالرغبة في التفوق والحصول على مكانة اجتماعية. (عبد اللطيف الفاربي وآخرون، 1994، ص 228).

1- 5- ويشير حسين أبو رياش إلى مصطلح الدوافع « Motivation »

إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل، فالدافع بهذا المعنى يشير إلى نزعة الوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف قد يكون إرضاء لحاجات داخلية أو حاجات خارجية. (حسين أبو رياش وآخرون، 2006، ص 15).

1- 6- تعريف الدافعية للتعلم من وجهة نظر سلوكية

تعرف بأنها حالة داخلية أو خارجية لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأداءاته، وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية محددة (Biehler and snao man 1990). (قطامي 1992- ص 171- 172).

1- 7- تعريف الدافعية للتعلم من وجهة نظر إنسانية

هي حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه، ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة وصيانة تحقيق الذات (Clark -1989) نقلا عن (نايفة قطامي، 1992، 171- 172).

1- 8- تعريف الدافعية للتعلم من وجهة نظر معرفية

هي حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناه المعرفية ووعيه وانتباهه وتلح عليه لمواصلة، واستمرار الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفية معينة (Biehler and snao man 1990) نقلا عن (نايفة قطامي 1992- ص 171- 172).

1- 9- تعريف الدافعية للتعلم من وجهة نظر تحليلية

هي حالة تحت المتعلم للسعي بأية وسيلة يمتلكها من الأدوات والمواد بغية تحقيق التكيف والسعادة وتجنب الوقوع في الفشل.

من الملاحظ أن وجهات النظر الأربعة في تعريف الدافعية للتعلم تتفق في أنها حالة داخلية عند المتعلم، ولكن تختلف في كيفية استغلال هذه الحالة الداخلية، وفي الهدف المراد تحقيقه.

- فالنظر السلوكية ترى أن الحالة الداخلية تستغل لتحريك سلوك وأداء المتعلم لبلوغ الهدف يحدده هو بنفسه.
- أما المعرفيون يرون أن استغلال هذه الحالة الداخلية يكون في تحريك المعارف والأفكار بغية تحقيق التوازن المعرفي.

- أما النظرة الإنسانية توجه الاستغلال في طاقات المتعلم إلى أقصى حد بهدف إشباع الدوافع المعرفية وتحقيق الذات.
- بينما المحللون يرون أن هذا الاستغلال يتوجه نحو الأدوات والمواد التعليمية لغرض تحقيق السعادة والتكيف وتجنب الفشل.

والدوافع هي مركز هام في عملية التعلم تدفعنا إلى القيام بنشاط معين من أجل تحقيق هدف معين، وقد استخدم بعض علماء النفس مصطلح الدافعية للإشارة إلى الحاجة، بينما ميز البعض الآخر منهم بين المصطلحين باعتبار الحاجة هي شعور الكائن الحي بالافتقاد إلى شيء معين، بحيث يتم إشباعها بمجرد إيجاد ذلك الشيء، وعليه فهي نقطة البداية لإثارة الدافعية، في حين أن الدافعية هي الجانب السيكولوجي للحاجة، ولا يمكن ملاحظتها مباشرة، وإنما يستدل عليها من الإثارة السلوكية التي تؤدي إليها. (قطامي، عدس، توق، 1998). (نقلا عن نبيلة خلال 2006، 49).

وهناك بعض المفاهيم الأخرى ذات العلاقة الوثيقة بالدافعية، والتي يتم الخلط بينها وبين هاته الأخيرة نذكر منها ما يلي:

أ- مفهوم الحافز Drive

يشير الحافز إلى العمليات الداخلية للدافعية التي تؤدي إلى إنتاج سلوك معين، وبعض الباحثين من يستخدم الحافز كمرادف للدافعية باعتبار أن كلاهما يعبر عن حالة من التوتر العام الناتج عن شعور الكائن الحي بحاجة معينة، بينما البعض الآخر ميز بينتهما باعتبار أن الحافز أقل عمومية من الدافعية، وهو يعبر عن الحاجات البيولوجية دون غيرها. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص 78).

ب- مفهوم الباعث Incentive

الباعث هو عبارة عن مثير خارجي يقوم بتحريك الدافع وينشطه للوصول إلى الهدف، الذي يسعى الفرد لتحقيقه، ويمكن تمثيل الباعث بالترقية أو المكافأة.(عبد أللطف خليفة، 2000,ص147).

ويمكن الإشارة إلى أن هناك علاقة بين الباعث والحافز وبين الدافع، باعتبار الباعث أو الحافز الموضوع الخارجي الذي يحفز الأفراد للقيام بسلوك التخلص من حالة التوتر، بينما يعني الدافع ما يوجه سلوك الفرد نحوه أو بعيدا عنه لإشباع حاجة أو تجنب أذى، ويمكن تمثيل ذلك بما يلي: (قطامي، وقطامي 2000). نقلا عن فاطمة الزهراء بوجطو، 2008، ص 66.

الطعام حافز ← وهو موجود في البيئة؛

الجوع دافع ← وهو مثير داخلي؛

ج- مفهوم الانفعال Emotion

يدل الانفعال على أنه اضطراب يشمل الفرد كله، ويؤثر على سلوكه ووظائفه الداخلية الفسيولوجية، ومصدره نفسي، وقد تعمل الانفعالات كالدوافع في بعض الأحيان، إذ تولد الاستجابات، فالغضب مثلا قد يدفع الشخص لأن يسلك سلوكا معينا في الموقف الموجود فيه، ويتسم هذا السلوك بالاضطراب. (Marx, 1976, p : 556)

والتركيز في الانفعال يكون على الخبرات الذاتية والوجدانية المرافقة للسلوك، أما في الدافعية يكون التركيز على النشاط الموجه نحو الهدف. (عبد اللطيف خليفة، 2000، ص 82).

د- مفهوم القيمة Value

استعمل بعض العلماء القيمة للإشارة إلى الدافعية أمثال McClelland الذي اعتبر أن الدافعية للإنجاز قيمة، وكذلك Feather الذي يعتبر بعض القيم بناء مترابطا يشمل الوجدان والموقف الراهن، الذي يتواجد فيه الفرد وتكون مما يراه الفرد مناسبا أو غير مناسب، حسنا أو سيئا.

كما أوضح Feather أن هذا المعنى يتماشى والنظرية المعرفية للدافعية التي تركز على أن القيمة تتحدد حسب رغبة الأفراد مما هو مفضل أو غير مفضل، من الأنشطة أو المواضيع، ولا يمكننا تحديد أو عزل مصطلح عن الآخر، لأنها في الحقيقة تصب في مكان واحد،

وتعمل كلها على توجيه السلوك نحو هدف أو غاية معينة. (عبد اللطيف خليفة، 2000، ص 84).

2- أنواع الدوافع

اختلف الباحثون في مجال علم النفس وعلوم التربية في قسيم الدوافع، لكن البعض منهم مثل Marrag 1988 اتفق على تقسيمها إلى:

- دوافع أساسية
- دوافع ثانوية

الأولى فطرية: ترتبط بالتكوين الفسيولوجي للفرد، مثل الحاجة إلى الطعام والشرب والهواء والجنس... وهي دوافع ملحة ومصرة ولا تقبل التعويض، ولابد من إشباعها بالطريق المباشر، فالشخص الذي يشعر بالحاجة إلى الطعام يحدث له انقباض في المعدة ويستمر هذا الانقباض إلى أن يشبع هذا الدافع بتناول الطعام.

أما الدوافع الثانوية: فهي التي يلعب الاكتساب دورا كبيرا في نموها، وفي تعددها كالميول والاتجاهات والآمال والرغبات... ويلعب التعلم دورا فيها، وقد يكون مبنيا على الحاجات الأولية، وفي هذا المجال ميز Heider بين نوعين من الدافعية وميز بين نوعين من المتعلمين، المتعلم المدفوع ذاتيا، والمتعلم المدفوع بدوافع خارجية.

2- 1- الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية

يعمل الطلبة في بعض الأحيان بتأثير الدوافع الداخلية، بمعنى أن طاقاتهم وتوجيههم نابعين عن رغبتهم الذاتية في المشاركة في نشاط معين، ومن خصائص الطالب المدفوع ذاتيا أنه يرجع نجاحه وإنجازه إلى قدرته وجهده، لا ينتظر تأييدا أو موافقة من الآخرين، يركز على التعلم ويراقب مستوى تقدمه وتعلمه، منظم في دراسته وبرامجه، متفوق في دراسته.

أما الطالب الذي له دافعية خارجية فهو محكوم بمصادر خارجية، ومن خصائصه أنه مرهون بعوامل وظروف خارجية، تابع في نشاطه التعليمي، ينتظر مكافأة من الآخرين يركز على التعليم السطحي، متصلب الفكر يتصف بالجمود، له أقل قدرة على التحكم والسيطرة فيما يحدث له، متدني التحصيل غالبا... وقد تم التعرف على هذين النوعين من الدافعية من خلال العديد من الدراسات الميدانية، مثل دراسة كل من Karsenti et Thibert (1996) التي هدفت إلى التعرف على الأنواع المختلفة للدافعية، حيث قام الباحثان بمساءلة 561 تلميذا في تسعة مدارس ابتدائية في مونتريال بكندا، عن أسباب قيامهم بإنجاز واجبهم المنزلي وأسباب ذهابهم للمدرسة ومن خلال إجاباتهم تم التعرف على نوعين من الدافعية، الدافعية الداخلية Intrinsic Motivation والدافعية الخارجية Extrinsic Motivation مع إضافة نوع ثالث تم التسليم به يدعى اللادافعية (Amotivation).

فالطلاب المتميزين "باللادافعية" يعملون بدون إدراك الرابطة بين المخرجات والأفعال التي يقومون بها، وقد أدت هذه الدراسة إلى تطوير مقياس لتقدير الأنواع المختلفة – الثلاثة – للدافعية عند تلاميذ المرحلة الابتدائية. (زايد، 2003)، نقلا عن نبيلة خلال، 2006، ص51.

جدول رقم (02) ملخص لمميزات أصحاب الدافعية الداخلية و الدافعية الخارجية .

الصنف الأول (صاحب الدافعية الداخلية)	الصنف الثاني) صاحب الدافعية الخارجية)
كيف يمكن أن أفعله) أداء) ؟ فهو السؤال الذي ينطلق منه	هل يمكن أن أفعله ؟ فهو السؤال المبدئي الأول
يرى في الأخطاء شيء يمكن الاستفادة منه عند التعلم	الأخطاء بالنسبة له هي إخفاق
الأستاذ مصدر للمساعدة و التوجيه و الإرشاد	الأستاذ هو الحكم
يؤدي المهام من أجل حب التعلم رفع أدائه	يؤدي المهام لكي يعترف بقدراته للآخرين
دافعية داخلية	دافعية خارجية
يقيد أداؤه بمعايير ذاتية خاصة	تقييمه الذاتي مرتبط بما يفعل الآخرون
يرجع نجاحه إلى أسباب داخلة و متحكم فيها (الجهد المبذول)	يرجع نجاحه إلى أسباب خارجية وغير متحكم فيها

(عصماني رشيدة :2008-ص 39.)

3- نظريات الدافعية الحديثة

3- 1- النظرية المعرفية الاجتماعية (المعرفية) Social Cognitive Theory

يشير باندورا Bandura في نظريته إلى التأثيرات القوية للتعزيز والعقاب على سلوك الفرد، لكنه لم يوافق على تصور التأثير التام للقوى الخارجة عن نطاق الفرد، وقد طور هذا الأخير النظرية المعرفية الاجتماعية كبديل لنظرية التعزيز الصارمة، حيث يفترض أن المعارف تتوسط تأثيرات المحيط على سلوك الفرد.

يركز Bandura في نظريته على مفهوم يعتبره محددا هاما ورئيسيا، وهو فعالية الذات « Self-efficacy » الذي يرتبط بمفاهيم الكفاية والتوقع والقصد والنية، حيث أن فعالية الذات يمكن أن تكون منبأ قويا للأداء المدرسي، لذلك كثير من العلماء استخدمه في السياق المدرسي أمثال Dweck et Legget (1988) و Schunk (1989) Viau (1997)، كما يشرح ذلك زايد (2003). نقلا عن فاطمة الزهراء بوجطو، 2008، ص 75.

إلى جانب ذلك، تشير هذه النظرية إلى أن الدوافع نابعة من ذات الفرد، وهي مرتبطة بعوامل مركزية كالقصد والنية، والتوقع استنادا إلى مقولة: أن الكائن الحي مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية، على النحو الذي يرغب فيه، وكمثال على ذلك، ظاهرة حب الاستطلاع، التي هي نوع من الدافعية الذاتية، يمكن تصورها على شكل قصد يرمي إلى تأمين معلومات حول موضوع أو فكرة معينة عبر سلوك استكشافي، حيث يرغب الفرد في الشعور بفاعليته، وقدرته على الضبط، والتحكم الذاتي لدى قيامه بهذا السلوك،وعليه يعد حب الاستطلاع دافعا ذاتيا أساسيا لأهميته في التعلم والابتكار،وخاصة لدى الصغار لأنه يمكنهم من معرفة ذواتهم والبيئة المحيطة بهم، ويساعدهم على البحث والاستكشاف هذا من جهة.

ومن جهة أخرى، فقد بين Bandura أن هناك أربعة مصادر رئيسية للمعلومات، تؤثر في فعالية الذات في المواقف الأكاديمية، وفي الخبرة الفعلية (الواقعية) وهي:

- الخبرة البديلة؛
- الإقناع اللفظي؛
- التنبيه الفيزيولوجي.

يعتبر Bandura أن الخبرة الفعلية مصدرا هاما للمعلومات، فنجاحات التلميذ في السابق تزيد من تقييم الفعالية لديه، في حين الفشل أو الإخفاقات تقلل من ذلك التقييم، كما تعزز وتدعم الخبرة البديلة ثقة الطفل بذاته لأداء مهمة معينة، خصوصا عند وجود خبرة شخصية قليلة بالمهمة، فقد يقتنع طفل أحيانا بأنه قادر على إنجاز أو أداء مهمة ما بعد مشاهدته لطفل من نفس سنه يقوم بها.

فالخبرات الفعلية والبديلة أكثر تأثيرا من الإقناع اللفظي، إلا إذا كان واقعيا ومدعما بخبرة حقيقية، ويمكن للتشجيع أن يدعم ثقة الطفل بذاته لأداء مهمة معينة، لاسيما إذا كان من شخص موثوق به، ويعمل التنبيه أو الاستشارة الفيزيولوجية على التأثير على ثقة الطفل بذاته لأداء المهمة، فالقلق مثلا إذا أثر سلبا على أدائه في الماضي، فمحتمل أن يفقد ثقته في قدرته على الأداء مستقبلا، وعليه فإن انخفاض تقدير فعالية الذات يمكن أن يزيد من قلقه، ويمكن أن يؤثر على قدراته على الفهم، حسب ما يراه زايد (2003)، نقلا عن فاطمة الزهراء بوجطو، 2008، ص 77.

هذا وتضم أحكام تقييم فعالية الذات استنتاجات خاضعة لتأثيرات عديدة، كالمعتقدات السابقة والتوقعات، وصعوبة المهمة، وكمية الجهد المبذولة، إلى جانب المساعدات الأخرى.

3-1-1-نموذج اتكينوسن (Atkinson, 1968) :

قام اتكينسون Atkinson بتطوير نموذج الدافعية انطلاقا من أعمال لوبن و تولمان Lewin Tolman ,، فهو يرى بأن الدافعية للقيام بنشاط معين تستلزم إدراك القيمة Perception of value و إدراك احتمال النجاح .

فالإدراك الأول يشير إلى إدراك التلميذ لقيمة النشاط الدراسي الذي يقوم به ، فالقيمة تشكل الجواب على السؤال الذي يطرحه على نفسه حول جدوى القيام بعمل ما ، و غالبا ما تكون الإجابات إما معبرة عن أهداف) مثل أريد أن أصبح ..) أو معبرة عن قيمة نشاط معين...(أحب المادة....) أو معبرة عن اهتمام التلميذ بذلك المجال (اهتم كثيرا بدراسة هذا الموضوع).

إما إدراك احتمال النجاح في المهمة (توقع النجاح) فهو عنصر يعبر عن الإجابة التي تعطيها التلميذ لنفسه عندما يسأل نفسه عن مدى احتمال نجاحه في المهمة لو قرر القيام بها ، و يتوقف إدراك التلميذ لذلك الاحتمال على تجاربه السابقة في ذلك النشاط.

كما اقترح اتكينسون (Akinson) نموذجا يبين فيه أن سلوك إشباع حاجة الإنجاز الدراسي هو نتيجة لصراع انفعالي (عاطفي) بين الدافعية لتحقيق النجاح و الدافعية لتجنب الفشل ، وهو موضح كما يلي :

$$\mathbf{Ta = (Ms \times Ps \times Is) . (Mf . Pf . If)}$$

Ta: سلوك إشباع حاجة الإنجاز الدراسي.

Ms: دافعية النجاح الدراسي

Ps: إدراك توقع تحقيق النجاح الدراسي

Is:إدراك قيمة النجاح الدراسي.

Mf: دافعية تجنب الفشل.

Pf : احتمال تجنب الفشل

If: إدراك القيمة السلبية للفشل .(الزيات : 1996).

3-1-2-نموذج نوتين (Nuttin ,1985) :

ترجع أصول دراسة نوتين (Nuttin) إلى دراسة الشخصية ، فيقترح مصطلح الأنا و المجتمع ، حيث يرى أنه لا يمكن أن تكون شخصية الفرد و المجتمع عمليتان منفصلتان ثم تدخلان في علاقة بينهما ، لأن المجتمع ينتمي إلى الشخصية على هيئة رواسب (بواقي) لتجارب الحياة ، أن يرى أن دراسة الدافعية تعني دراسة كيف أن الحاجات أي العلاقة بين الفرد و المجتمع القائمة على التفاعل بين الخصائص البيولوجية النفسية ، الاجتماعية و المعرفية تتحول إلى أهداف سلوكية ، و تتم الديناميكية الدافعية حسب نوتين (Nuttin) في أربع مراحل هي :

1-الحالة الدافعية عند اصطدام الوظائف السلوكية و المعرفية للفرد.

2-يصل الفرد إلى تحديد الإمكانات السلوكية المعرفية التي يمكن أن توصله إلى تحقيق الهدف المنشود .

3-تتقدم عملية تحقيق المشروع (النشاط) ، لكن يتبع بنزاع بين الهدف و النتائج التي لم تنجز.

4-تحقيق المشروع (النشاط) يتم بفضل الديناميكية العامة التي تخلق من الحاجة (عصماني رشيدة :2008-ص 44).

3-1-3-نموذج فيو (Viau, 1994) :

من النماذج المعرفية التي نالت اهتمام الكثير من الدارسين في مجال الدافعية للتعلم ، ذلك النموذج المقترح من طرف فيو (Viau) الذي عرف الدافعية المدرسية على أنها مفهوم ديناميكي له أصوله في إدراك التلميذ حول نفسه و محيطه ، وحيث يمكنه من اختيار نشاط معين و الإقبال عليه و المواظبة في إتمامه لبلوغ هدف معين ، فهو يرى أن الدافعية المدرسية تتم في إطار عملية التعلم التي تتضمن العلاقة البيداغوجية بين التلميذ و المعلم و المادة التعليمية ، دون أن تتجاهل المجال الذي ينمو فيه التلميذ و الذي له الأثر الكبير عليه (العائلة ، الأصدقاء، شخصية الفرد ، نوعية الشعور تجاه المدرسة ...)، فالدافعية المدرسية تتأثر بصفة مباشرة بالوسط الذي يوجد فيه التلميذ و في المدرسة تتأثر بإدراك التلميذ لثلاث عناصر.

1-**إدراك قيمة النشاط المدرسي :** هذا النوع من الإدراك يتشكل انطلاقا من الحكم الصادر من قبل التلميذ تجاه فائدة النشاط ، مع الأخذ بعين الاعتبار الأهداف المتوقعة من القيام بذلك النشاط ، فالفرد ليس مدفوعا إلى الإقبال على أي نشاط إذا حكم عليه مسبقا على أنه غير مفيد.

2-**إدراك الكفاءات أو القدرات في إتمام العمل المدرسي** : هنا يتعلق الأمر بتقويم الفرد لقدراته على النجاح ، فالكثير من التلاميذ ينسبون فشلهم إلى الحظ أو إلى ضعف الذكاء و البعض الآخر يعزوا فشله إلى القلق .

3-**إدراك مدى التحكم في النشاط** : يعني إدراك التلميذ لدرجة تحكمه في إجراءات نشاط معين ، فكلما كان ذلك الشعور بالتحكم إيجابيا كلما كانت الدافعية مرتفعة .(Viau : 1994-p 157).

يمكن أن نلخص العناصر السابقة في أن مجرد اعتقاد التلميذ بأنه سيكون ناجحا في القيام بعمل ما ، فإن ذلك يؤثر في مختلف إدراكاته ، حيث يدرك أولا قيمة ذلك النشاط من حيث أهميته و قدرته على القيام به و التحكم فيه ، و هكذا تتولد لديه دافعية تجعله يختار النشاط و يقبل عليه بالمثابرة إلى غاية إنجازه و الانتهاء منه ، و هذا عكس ما يفعله التلميذ إذا كان إدراكه الأولي للنشاط بعدم أهميته.

3- 2- نظرية التعلم الاجتماعي لروتر Rotter

بنى روتر Rotter نظريته على مفهوم المعتقدات فيقول أن معتقدات الفرد عما يجلب له المكافآت، وليست المكافآت بحد ذاتها، هي التي تزيد من تكرار احتمال السلوك، فالأفراد إن لم يدركوا أن ما حصلوا عليه من مكافآت ناتج عن أنماط معينة في سماتهم الشخصية، أو سلوكياتهم، فتلك المكافآت لن تؤثر على سلوكاتهم في المستقبل، ويعتقد Rotter أن اعتقاد الأفراد الذين يملكون كفاية أكاديمية لديهم القدرة أكثر على الإنجاز في حالة وجود مدعمات (زايد 2003)، نقلا عن فاطمة الزهراء بوجطو، 2008، ص 77.

ويفترض Rotter و Athinson أن توقع المعززات وقيمتها يحدد السلوك، كما أن التوقعات تعتمد على الإدراك الذاتي لاحتمال تعزيز السلوك، ومثال ذلك، أن العلامات أو التقدير المرتفع لطالب الثانوية في مادة العلوم يكون ذا قيمة كبيرة لديه، إذا كان يأمل أن يكون طبيبا، لأنه يرتبط بمعزز ثاني وهو الالتحاق بكلية الطب، فمحاولة الطالب وجهده في دراسته يتحدد وفق توقعه بأن العمل الجاد يؤدي إلى التعزيز، أو عندما يشاع أن أحد المدرسين يتحيز ضد البنات فلا يعطيهم تقديرا جيدا، فإن ذلك يمكن أن يؤثر على توقعاتهن، وبالتالي على سلوكياتهم حتى ولو كانت الإشاعة غير صحيحة، ويضيف إلى ذلك Rotter بأن الأفراد يعممون المعتقدات بالنظر إلى توافق التعزيز، كما هو الأمر في مصدر الضبط الداخلي

والخارجي، وتتحدد التوقعات في موقف التوقعات التي تبنى على الخبرات في المواقف المشابهة، ويتضح إلى جانب ذلك، بأن المعتقدات إذا تكونت، فمن الصعب أن تتغير، وهي تؤثرس تأثيرا فعالا في السلوك، بحيث إذا تكررت خبرة الفشل عند التلاميذ، ينمو لديهم اعتقاد بأن النجاح لا يتوافق مع الجهد المبذول. (زايد، 2003)، نقلا عن فاطمة الزهراء بوجطو، 2008، ص 78.

3- 3- نظرية العزو Wiener's attribution theory

تعد نظرية العزو لصاحبها Wiener من بين العديد من النظريات التي حاولت شرح كيفية تفسير الشخص لسلوكه، وتعود الخلفية الأساسية لنظرية العزو إلى العالم الألماني Heider الذي يرى أن الإنسان ليس مستجيبا للأحداث فقط، كما هو الحال بالنسبة للنظريات السلوكية، وإنما هو مفكر بسبب حدوثها باعتباره كائنا عاقلا.

حيث يعتبر أصحاب هذه النظرية أن الأفراد الذين يعدون أنفسهم أكفاء في مهمة ما، يحتمل أن يعزون النجاح لجهدهم وقدرتهم، بينما الفشل فيعزونه لأسباب أخرى.

أما الذين يعتقدون أنهم غير أكفاء يعزون فشلهم إلى نقص القدرة، ويبحثون عن تفسير خارجي للنجاح. (Viau 1997). نقلا عن فاطمة الزهراء بوجطو، 2008، ص 78.

وفيما يتعلق بتفسير السلوك فـ Wiener يفترض أن سلوك الفرد يتأثر بالكيفية التي يدرك بها الفرد الأسباب والعوامل المتسببة في سلوكه، فإما أن يسندها إلى عوامل داخلية ذاتية أو إلى عوامل خارجية، وفي كلتا الحالتين يمكن للشخص أن يخطئ في إدراكه للعوامل المفسرة لسلوكه، ويرى Viau في مجال التعلم أن الأحداث الأساسية أو المهمة، المتعلقة بالنجاح أو الفسشل المدرسي تولد إدراكا يحدد الطريقة التي يسند بها التلميذ ما يحدث له في القسم، وتكون ذات أهمية وتأثير على دافعيته للتعلم.

والذي يدرس النظرية يلاحظ أن نظرية العزو تعكس مصدر الضبط، فينما يدرس علماء مصدر الضبط توقعات الأفراد المرتبطة بالأحداث المستقبلية، يدرس علماء العزو مدركات

سبب الأحداث التي حدثت بالفعل، وقد طور Wiener ثلاثة أبعاد لعملية العزو أو الإسناد. (Stipek, 1998)، نقلا عن فاطمة الزهراء بوجطو، 2008، ص 78.

أ- المصدر أو مكان السبب « Locus »

هذا البعد يميز بين الأسباب الذاتية (موهبة، القدرة والاستعداد المعرفي وغيرها) وعلى الطالب تفسير الأحداث أو الظواهر، والأسباب الخارجية (البرامج، الزملاء، الحظ، صعوبة النشاط وغيرها). فالطالب مثلا يعطي عزوا داخليا عندما يرى أن فشله يوم الامتحان كان من نفسه، بنما يقدم عزوا خارجيا في تفسيره فشله إلى عدم كفاءة أستاذه.

ب- الثبات واستقرار السبب « Stability »

يسمح هذا البعد بالتمييز بين الأسباب على أسباب ديمومتها أو استقرارها، فقدرة الطالب مثلا تعتبر ثابتة نسبيا عبر الزمن، بينما المجهود والحظ، والحالة المزاجية يمكن أن يتغير في أية لحظة، وهكذا فعندما ينسب الطالب نجاحه في نشاط تعليمي معين إلى موهبته، فهو يعطي سببا ثابتا، بينما إذا عزى نجاحه إلى المزاج فإنه يقدم سببا قابلا للتعديل.

ج- التحكم في السبب أو الضبط « Control »

يشير هذا البعد إلى التفريق بين الأسباب بالنسبة لمسؤولية الطالب، فالسبب المتحكم فيه هو السبب الذي يمكن الطالب اجتنابه إذا أراد، بينما السبب غير القابل للضبط يتأثر بدرجة تحكم الفرد في السبب، فنحن نستطيع أن نتحكم في مقدار القدرة أو الجهد المبذول الذي نبذله، بينما من المفترض سأننا لا نتحكم في حظوظنا. (Stipek, 1998)، نقلا عن فاطمة الزهراء بوجطو، 2008، ص 79.

وتعد هذه الأبعاد الثلاثة ذات أهمية كبيرة في فهم أنماط الأسباب التي يستخدمها المتعلم لتفسير سلوكه الإنجازي من جهة، ولتوضيح أسباب نجاحه أو فشله من جهة أخرى.

وفي نفس السياق يرى (Viau 1997) أنه لا يوجد تصنيف صحيح أو أحسن في مثل هذه الحالات المبهمة أو المتردد فيها، بما أن الموضوع يخص الإدراك، وينبغي حسبه قبل

التصنيف أو سالتنظيم، إجراء استشارة أهل الاختصاص، للاتفاق أو الرفض في تنظيم وتصنيف الأسباب المقترحة ضمن الأبعاد التي تعتمد في تفسير عملية العزو أو الإسناد. (Viau 1997) نقلا عن فاطمة الزهراء بوجطو، 2008، ص 79.

3- 4- نظرية التقرير الذاتي Self-Determination

تفترض هذه النظرية أن الأفراد يميلون بصورة فطرية للرغبة في الاعتقاد بأنهم يشتركون في الأنشطة بناء على إرادتهم الخاصة، وهذا ما يشعرهم بالفعالية والكفاية لأداء مهمة ما ويفرق علماء هذه النظرية أمثال: Deci et Ryan (1985) ; Vallerand (1991) ; Pelletier (1993)

بين المواقف ذات مصدر الضبط الداخلي والمواقف ذات مصدر الضبط الخارجي، حيث يكون الأفراد أكثر حبا لأن يدفعوا داخليا للاشتراك في نشاط ما، عندما يكون مصدر الضبط لديهم داخليا عنه عندما يكون مصدر الضبط خارجيا (Viau 1997) نقلا عن نبيلة خلال، 2006، ص 55.

ويفترض أصحاب هذه النظرية أن الأفراد مدفوعين بصورة طبيعية، لتنمية ذكائهم وكفايتهم وأنهم يستمتعون بإنجازاتهم، وبالانخراط في الأنشطة التي تظهر قدراتهم المعرفية ومهاراتهم في الأداء، وتزودهم الإمكانيات التي تسمح لهم أن يطوروا كفايتهم وفعاليتهم، فالشعور بالفعالية والكفاية الذي يسببه النجاح يعزز جهدهم في الإتقان، ويرفع مستوى الدافعية السسداخلية لأداء مهام أخرى مشابهة، والشعور بعدم الكفاية يضعف الدافعية الداخلية، وبالتالي يضعف جهدهم في الإتقان لأداء مهام ما. هذا وينظر لأفعال الدافعية الداخلية للتلاميذ في سياق الدراسة، على أنها ما يقرره التلاميذ من سلوك نشط، والذي يتمثل في الاستغراق والتركيز والمثابرة... الخ، في مقابل ما يقررونه من سلوك سلبي، متمثل في سلوكيات الدافعية الخارجية، مثل في التجنب والتجاهل... الخ.

3-5-النظرية السلوكية :

إن من أبرز رواد النظرية السيكولوجية نجد ثورندايك ، يكنر، هل (Thorendike,skinner, Hull) الذين عملوا على تفسير الدافعية بدلالة بعض المفاهيم كالحافز و الحرمان و التعزيز.

فقد فسرثورندايمك (Thorendike) الدافعية بقانون الأثر ،و فحواه أن الإشباع الذي يعقب استجابة معينة يؤدي إلى تعلم هذه الاستجابة و تقويتها ،و العكس صحيح ،و عليه فالمتهلم يتعلم انطلاقا من رغبته في تحقيق حالة الإشباع و تجنب حالة الألم (عصماني رشيدة :208-ص 34).

أما هل (Hull) فيرى أن لكل سلوك إنساني أسباب بمكن أن تكون معروفة و أن الحاجة هي التي تخلق عند الفرد الطاقة المناسبة لإنجاز السلوك المرغوب ،و أن الحافز هو مثير السلوك فالحافز ناتج إما عن حاجة للطعام أو الأمن..أو من أي حاجة أخرى ترتبط بتلك الحاجات الأولية، وكمثال فإن الحاجة للعمل أو للمال ضرورية لكل شخص لتعلم شيء ما و لابد أن يكون الحافز حاضرا ليتكون في المقام الأول الارتباط بين المثير و الاستجابة و يتشكل و يتقوى هذا الارتباط أو " العادة " بسبب أن الاستجابة تخفض الحافز ، بمعنى شرط التعزيز ،و في الحقيقة تعتمد قوة العادة على عدة مرات التعزيز.

إذا لم يكن لدى الفرد حاجة أو حافز لأداء نشاط فسوف لا يؤديه ،و على الجانب الآخر إذا كان لديه حافز قوي ، فمن المحتمل أنه سيؤدي النشاط بالرغم من أن عادته ليست قوية ،و بالتالي عوض الحافز ضعف العادة ، وكما يقول هل (Hull) فإن العلاقة بين الحافز و قوة العادة هي علاقة ضرب (زايد :2003-ص 214) يلخص هل(Hull) نظريته في المخطط التالي :س

نشاط ← الحافز ← قوة العادة ← التعلم

و قد لخص هذا القانون الرياضي في :

$$Ser = D \ X \ . \ SHr$$

Ser: احتمالية الاستجابة السلوكية.

D: الحافز

SHr : قوة العادة (عمارة : 2006)

إذا رجعنا إلى سكينر(Skinner) فإننا نجده يربط الدافعية للتعلم مباشرة بمفهوم التعزيز ، حيث يؤدي هذا الأخير إلى تقوية الاستجابات و بالتالي تعلمها:

إن التطبيقات التربوية للنظرية السلوكية تعستمد كثيرا على مفهوم التعزي بصوره المختلفة ، التعزيز المستمر للتعلم الحديث خاصة بالنسبة للأطفال ،و التعزيز المتقطع الذي يعتبر أكثر أثرا في تقوية السلوك ، ثم التعزيز الذاتي و فيه يشبع المتعلم حاجاته و يحقق أهدافه دون تأثير خارجي ،كما أن لمفهومي العقاب و التعزيز السلبي دور كبير في كف السلوك غير المرغوب فيه (قطامي :1998).

3-5-2-نظريات الحاجات لماسلو (MAslaw) :

لا يمكن بأي شكل من الأشكال الحديث عن موضوع الدافعية دون التطرق إلى مجهودات أبراهام ماسلو (Maslau,Abraham) في هذا الحقل.

إن نظرية ماسلو للدافعية(1954) تعتبر أول المجهودات التي حاولت دراسة (دوافع) حاجات الإنسان ، تضمنت الحاجات البيولوجية إلى جانب الحاجات النفسية ، و هي ترتكز (النظرية) على مسلمة مفادها أن لكل شخص عدد من الحاجات المتداخلة فيما بينها ، غير أنها مختلفة من حيث الأهمية و القوة ،و قد رتبها في خمسة مستويات هي :

-الحاجات الفزيولوجية (أكل ، شرب....).

-الحاجة إلى الأمن (الأمان ، الحرية....).

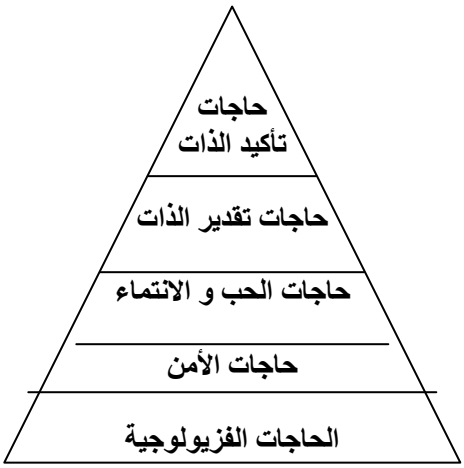
-الحاجة إلى الحب و الانتماء)عاطفة الحب، عاطفة الانتماء الاجتماعي....).

-الحاجة إلى التقدير و الاحترام (الاحترام ، تقدير الذات و الآخرين له ، الثقة...).

-الحاجة إلى تأكيد الذات (التفهم ، تحقيق الأهداف ، التحكم في المحيط ، الإبداع...)

و يوضح الشكل التالي التنظيم النوعي لتطوير الحاجات عند (MAslaw).

شكل رقم (01) : التنظيم النوعي لتطور الحاجات لماسلو (Aslaw):



و طبقا لهذه النظرية تترتب الحاجات لدى الفرد في ترتيب زمني متدرج ، فإن أشبعت الحاجات الأكثر أساسية بدرجة معينة ، فإنه بعد ذلك تظهر الحاجات الأعلى كما في الترتيب المشار إليه.

و بصورة عادية تشبع الحاجة لتقدير الذات عن طريق الوالدين خلال السنوات الأولى من الحياة لضرورة امتداد الحاجة لتحقيق الذات (أضف الحاجة إلى حب الاستطلاع و التي تعتبر جزءا لا يتجزأ منها) ، فتبدأ في الظهور على الأقل في وقت دخول الطفل المدرسة ، و إن الوقت الأمثل لإشباع حاجة معينة هو عند أول ظهورها ، أما الانتظار إلى وقت أبعد فسيجد الفرد صعوبة أكبر لتحقيقها (عبد الرحمان :1986 –ص 163.)

كما أن الحاجة لتقدير الذات لا تتوقف لتتطلب إشباعا أكثر ، و هكذا تستدعي بعض البواعث الخارجية أيضا في المدرسة الابتدائية لكل التلاميذ ، لكن بصورة خاصة لتلاميذ أشبعت حاجتهم لتقدير الذات بدرجة صغيرة في المنزل (الشناوي :1985-ص16).

3- 6- نظرية الهدف Goal Theory

تعتبر نظرية الأهداف من أحدث وأهم النظريات التي تفسر دافعية التعلم، وهي تفترض أن الأفراد يكونون أكثر دافعية عندما يكون لديهم توجه نحو أهداف التعلم (الإتقان)، وقد بين

علماء هذه النظرية أمثال Dweck (1986) ; Blumenfeld et Meece et Hoyle (1988) Ames (1992) وجود نوعين من الأهداف المدرسية وهما: أهداف التعلم، وأهداف الأداء.

أ- أهداف التعلم « Learning Goals »

وتسمى أيضا أهداف الإتقان أو أهداف المهمة، وقد تعني دافعية تحقيق الهوية أو إثبات الشخصية (Stipek, 1998)

وقد بينت نتائج هذه الدراسات أن الطلبة ذوي أهداف التعلم، لهم قدرة عالية في معالجة المعلومات بعمق، ومستوى عالي من الضبط الداخلي "الذاتي"، وتتضمن أهداف التعلم إستراتيجيات عمل مختلفة مثل بذل جهد كبير لمحاولة فهم متطلبات النشاط المطلوب إنجازه، وهذا ما بينته دراسة Meece et Hoyle (1993) وكذلك دراسة Ames (1992) التي أوضحت أن أهداف التعلم لها علاقة كبيرة بالجانب الانفعالي للتلميذ، فهي ترتبط إيجابا بالفخر والرضا في حالة النجاح، وترتبط سلبا بالقلق في حالة الفشل.

رغم ذلك فإن التلاميذ ذوي أهداف التعلم يميلون إلى الاعتقاد بأن الجهد هو مفتاح النجاح، والفشل هو خطوة طبيعية في عملية التعلم، وقد يؤدي الفشل إلى النجاح عند بذل جهد أكبر مع إستراتيجيات عمل مطلوبة لتحقيق النجاح، والتلاميذ ذوي أهداف التعلم هم أكثر دافعية للتعلم (دافعية داخلية) من الطلبة ذوي أهداف الأداء.

ب- أهداف الأداء « Performance Goals »

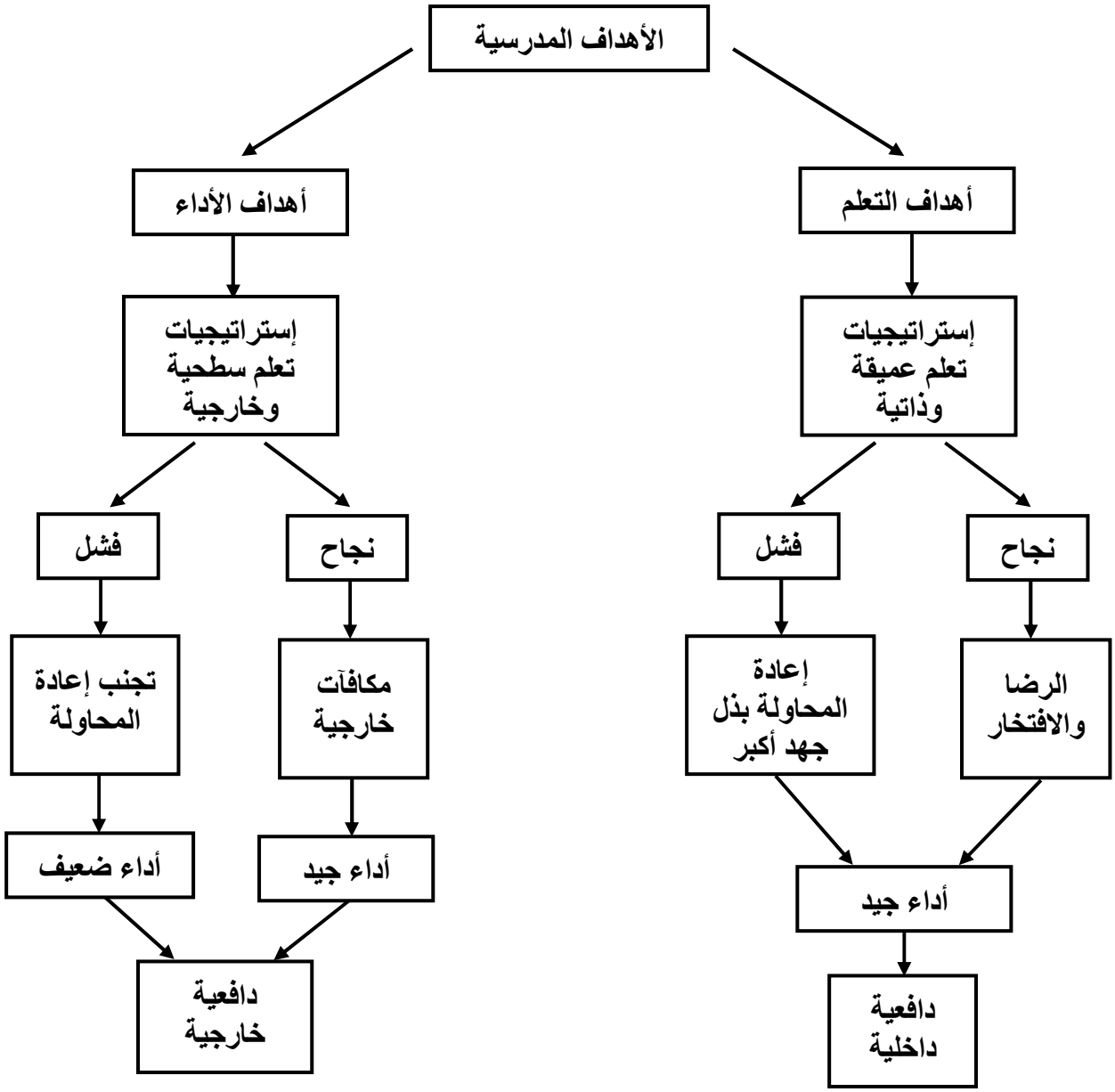
وتسمى أيضا أهداف القدرة وأهداف الأنا Meece et Hoyle (1988) وقد أوضحت الدراسات أن التلاميذ ذوي أهداف الأداء يميلون إلى إظهار قدرات عالية في التعلم، وذلك ليحصلوا على تقديرات ملائمة، من طرف الآخرين، مثل التقديرات الجيدة ومدح المدرس، والحصول على المكافآت، بمعنى أن الأداء لديهم يعكس توجه خارجي، والفشل لديهم يضعف قدرتهم على تحمل الجهد، وإعادة المحاولة، مما يضعف مستوى دافعيتهم وتحصيلهم الدراسي.

وقد بين علماء هذه النظرية أن العلاقة الموجودة بين استراتيجيات الضبط الداخلي "الذاتي" وبين أهداف الأداء غير واضحة، ومعقدة، مقارنة بتلك العلاقة الموجودة بين استراتيجيات الضبط الداخلي وأهداف التعلم Meece (1988)، كما بينوا وجود علاقة إيجابية بين أهداف الأداء وبين إستراتيجيات التجنب والنفور، وإستراتيجيات التعلم السطحية.

عموما يمكن القول أن التلاميذ يؤدون ويتعلمون بصورة أفضل، عندما يكون لديهم أهداف التعلم، فهم يتصفون بدافعية داخلية. أما التلاميذ ذوي أهداف الأداء فهم يتعلمون من أجل الحصول على المكافآت الخارجية، والفشل لديهم يضعف دافعيتهم لإعادة المحاولة، مما يؤدي بهم إلى مستوى ضعيف من التحصيل الدراسي فيقال أنهم يتصفون بدافعية خارجية.

والشكل التخطيطي رقم (01) الصفحة الموالية يلخص نظرية الأهداف.

الشكل (02): نظريات الأهداف عند Ames (1992).



3- 7- نظرية دينامية السمات في الدافعية لـ Cattell

يفترض Cattell وجود إطار عام يظم العوامل التي يمكن على أساسها تفسير السلوك البشري، وقد استخدم Cattell في دراسته منهج التحليل العاملي، وهو منهج إحصائي يهدف إلى معرفة أنواع السلوك التي ترتبط مع بعضها البعض، ولقد انتهى بذلك إلى وجود فئتين متنوعتين من العوامل ذات التأثير الدافعي: الفئة الأولى خاصة بعوامل الطاقة الحيوية المحركة مع ما يصاحبها من النزعات الوجدانية المناظرة، أما الفئة الثانية فقد أطلق عليها Cattell اسم عوامل "العاطفة" ويعني بها مصدر الدافعية التي اكتسبها الفرد.

هذا وتتضمن نظرية دينامية السمات ثلاثة معالم بارزة وهي:

- تشير هذه النظرية إلى المنشأ الحيوي للدافعية، والذي يقوم على أساس اجتماعي، أي أن أصول الدافعية توجد في العمليات الاجتماعية.
- على خلاف النظريات الأخرى فإن نظرية Cattell في الدافعية تمدنا بمقاييس للسمات الأساسية للدافعية.
- تقدم تفسيرات علمية موضوعية للتذبذب الذي يحدث من وقت لآخر في قوة دافعية السمات، أي الحالات التي تطرأ على الدافعية. (محمد السيد، 1998)، نقلا عن نبيلة خلال، 2006، ص 6

4- وظائف الدافعية للتعلم

لدافعية التعلم وظيفة ذات ثلاثة أبعاد وهي:

البعد الأول: يتمثل في أن الدافعية عامل منشط، فهي تمد السلوك بالطاقة، وتثير النشاط وتنقل الكائن الحي من حالة السكون إلى حالة الحركة.

البعد الثاني: الدافعية عامل موجه ومنظم، فهو يوجه سلوك الكائن الحي نحو غرض معين، أي أنها تساعد الفرد على اختيار الوسائل لتحقيق الحاجات.

البعد الثالث: الدافعية عامل مدعم أو معزز، وهذا البعد ذو صلة بالبعد الثاني، وذلك لأن توجيه السلوك لتحقيق أهداف وأغراض معينة هو في نفس الوقت تعزيز وتدعيم للسلوك. (محمد السيد، 1998)، نقلا عن نبيلة خلال، 2006، ص 59.

5-مؤشرات الدافعية :

بما أن الدافعية حالة ضمنية أو افتراضية لا يمكن قياسها مباشرة ، فإنه هناك مؤشرات عبارة عن سلوكات يظهرها التلميذ تدل على وجود مستوى معين من الدافعية –تعمل على تبيان وجود الدافعية، و عدم وجودها يمكن حصر هذه المؤشرات فيما يلي :

-5-1-الاختيار :

إن اختيار الاندماج في النشاط المدرسي يعد أول مؤشر على وجود دافعية لدى التلميذ، أما إذا كانت هذه النشاطات مفروضة عليه و يجب تنفيذها فإنه يلجأ إلى استراتيجيات التجنب ، و التي تعبر عن ضعف مستوى الدافعية ، و قد أحصى لوبو ،1992 ، Lebau) أكثر من خمسين إستراتيجية تجنب ،منها ملاحظة صور خارج نطاق الدرس ، المطالبة بشروحات لا أهمية لها ، التشويش أثناء الدرس...

5-2-المثابرة :

تعد المثابرة من مؤشرات النجاح لأن التلميذ كلما ثابر في إنجاز نشاطاته التعليمية ،كلما كانت حظوظه في النجاح أكبر ، و حسب فيو (Viau ,1997) " تعرف المثابرة عادة بالمدة الزمنية التي يستغرقها التلميذ للقيام بواجباته المدرسية " ، يؤكد بول (Ball :1997-p 183) أن مثابرة التلميذ لها علاقة بنوع دافعيته ، فالتلاميذ ذوي الدافعية الداخلية أكثر قدرة على المثابرة في إنجاز نشاطاتهم إذا ما قورنوا بالتلاميذ ذوي الدافعية الخارجية ، أما باندوين(Bandwein) فيرى أنه من الضروري استيعاب بعد المثابرة عند الحديث عن الدافعية ، فهي في رأيه تنطوي على ثلاثة جوانب :

-البراعة الواضحة في قضاء وقت طويل في المهام محل التعلم.

-تحمل المشقة تقتضي في بعض الأحيان التضحية بالعديد من الاهتمامات.

-الاستعداد لمواجهة الفضل بصبر إلى أن يكتمل العمل (قادري :2005).

إن الاعتماد على المثابرة كمؤشر للدافعية المدرسية و ذلك بقياس المدة الزمنية التي يقضيها الفرد في عمل معين دون الالتفات للمشتتات المحيطة به ، كان ذلك نابع من دافعيته.

إن الواقع يبيت لنا أنه هناك عدد من التلاميذ يقضون وقتا طويلا في إنجاز النشاطات المدرسية و التحضير للدروس خاصة أثناء فترة الامتحانات ، لكن النتائج الظاهرة أو المتحصل عليها تكون عكس النتائج المنتظرة أو المتوقعة من هؤلاء التلاميذ ، وهكذا فإنه يجب أن ترتبط المثابرة بالجهد الكيفي الذي يؤدي إلى نتائج إيجابية ،و ليس بالجهد الكمي .

3-5- الإدماج المعرفي:

يعرف فيو (Via) الإدماج المعرفي " بأنه قدرة التلميذ على استخدام نوعين من الاستراتيجيات هما : استراتيجيات التعلم و استراتيجيات الضبط الذاتي (Viau :1997-p 215).(عصماني رشيدة:2008-ص55)

-استراتيجيات التعلم :

يستخدم الزيات مفهوم الاستراتيجيات المعرفية بمفهوم استراتيجيات التعلم، و يرى أنها القابليات المتعلمة لدى الإنسان ، و تتمثل في المهارات التي من خلالها يتعلم الفرد كيف يوف عملياته العقلية في التعلم و التذكر و التفكير ، تنقسم هذه الاستراتيجيات إلى ما يلي :

-استراتيجيات الحفظ و التذكر.

-استراتيجيات التنظيم.

-استراتيجيات البناء و التركيب (الزيات :1995).

استراتيجيات الضبط الذاتي :

يعرف زمرمان (Zimmerman) إستراتيجية الضبط الذاتي بأنها استراتيجيات معرفية يستعملها التلميذ بصورة واعية ،منظمة ، و دائمة عندما يتحمل فعلا مسؤولية تعلمه ،و تنقسم هذه الاستراتيجيات إلى ثلاثة أقسام كما هي موضحة في الجدول التالي :

جدول رقم (03) يوضح استراتيجيات الضبط الذاتي حسب زمرمان (Zimmerman).

استراتيجيات الضبط الذاتي	استراتيجيات التسيير	استراتيجيات الحفز
التخطيط	اختيار وتيرة التعلم و المراجعة	تحديد الأهداف
المراقبة	اختيار مكان التعلم المراجعة	تحديد التحديات
التقويم الذاتي	اختيار الموارد البشرية و المادية المساعدة على التعلم	مكافأة الذات

(Viau : 1997) (عصماني رشيدة :2008-ص 56).

5-4-الأداء :

يمكن اعتبار الأداء المؤشر النهائي لمستوى دافعية التلميذ ، كما يمكن اعتباره مؤشرا هاما من مؤشرات الدافعية ، فهو بالفعل كنتيجة للمؤشرات السابقة الذكر (الاختيار ، المثابرة ، الاندماج المعرفي) ، فإن توفرت هذه المؤشرات دون الأداء ، فلا يمكن أن تكون النتيجة ظاهرة بشكل جلي و واضح كما أن أداء التلميذ سيكون حتما عاليا إذا توفرت المؤشرات السابقة و العكس صحيح.

في هذا الإطار يقول "أرنوف" بصرف النظر عن اتحاد الدافعية و الأداء ،فإن الدراسات تؤكد النتائج العامة التي مؤداها ازدياد الأداء بزيادة مستوى الدافعية (أرنوف .ت عز الدين:1984)

وحسب مورين (Morin,1996) فإنه لا يمكننا تقدير الدافعية إلا بملاحظة الأداء و عادة ما يؤخذ الأداء بمفهوم النتائج الدراسية أي العلامة المحصل عليها ، فالحصول على علامة جيدة يعني أداء جيد و فهم جيد و دافعية عالية ، و هنا يصبح الأداء هدف معظم التلاميذ (قادري:2005) .

إذا أخذنا الأداء بهذا المعنى أي هدف المتعلم ، فإن البعض منهم يستعمل معظم الوسائل التي في متناوله من أجل الوصول إليه ، و هذا هو الملاحظ في المدارس الجزائرية التي تنظر إلى النقطة بأنها الشيء الوحيد الذي يفصل بين مستويات التلاميذ ، فالتلميذ النجيب هو الذي يتحصل على علامة جيدة ، عكس التلميذ الضعيف الذي يتحصل على علامة ضعيفة ، لكن نعود و نقول أن الأداء هو مؤشر المؤشرات كما يراه الإطار الاجتماعي المعرفي.

6- العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم

الهدف من هذا العنصر ليس ذكر كل العوامل المؤثرة في الدافعية، وإنما بعض العوامل فقط ومنها:

6- 1- المحيط الاجتماعي والأسري

توصلت بعض الدراسات التي اهتمت بالعلاقة التفاعلية بين الحياة الأسرية والتحصيل الدراسي، وكذلك الدراسات التي اهتمت بالتربية الأسرية، مثل دراسة Zill (1992) و Evans (1991) إلى بعض الحقائق المرتبطة بدافعية التعلم، إذ بينت أن أسلوب التربية الأسرية، الذي يجعل من الاعتماد على النفس، أحد مبادئ تربية الطفل، ذو أثر في الرفع من دافعية التعلم، ومن النجاح الأكاديمي.

كما بينت هذه الدراسات أن خلفية الأسرة تعتبر منبئا للنجاح الأكاديمي، أكثر من المدرسة أو خصائص المدرس، فهناك من الأطفال من يولد، أو ينمو في ظروف تجعله عرضة لانخفاض التحصيل، والفشل المدرسي، في حين هناك بعض الأطفال ينمون في ظروف اجتماعية وأسرية تزيد وتساهم في نجاحهم الأكاديمي.

كما تشير أيضا هذه الدراسات إلى أن بعض الخصائص الأسرية (السلبية) بالاشتراك مع صعوبات المدرسة، تعتبر أكثر شيوعا في بعض المناطق ذات المستوى الاجتماعي والاقتصادي، والثقافي المنخفض.

كما أوضحت الدراسات التي اهتمت بالدافعية والمحيط الاجتماعي، أن المحيط يؤثر في الدافعية الداخلية لدى الطفل عن طريق السلوك النشط، مثل البحث عن المعرفة، والجهد وتركيز الانتباه، والمثابرة، واستمرار المحاولات في وجه الصعوبات أو الفشل، والانفعال الموجب (الحماس والسعادة والاهتمام والتوجه نحو أهداف المشروع)....

أما بالنسبة للتأثير السلبي للمحيط الاجتماعي على الدافعية الداخلية، فهو يتم عن طريق السلوك السلبي مثل التجنب، السلبية، المعارضة والهروب والانفعال السالب (الملل، والغضب، والقلق، والخوف، والتوجه بعيدا عن أهداف المشروع)....

من جهة أخرى أوضحت بعض الدراسات أن ذوي مصدر الضبط الداخلي (دافعية داخلية) أكثر نجاحا من الناحية الاجتماعية، ويقترح كل من Nowicki et Cooley (1990) أن ذلك ربما يرجع إلى أن ذوي الضبط الداخلي، أكثر معرفة ودراية وإدراكا للجوانب الاجتماعية، لأنهم بطبيعتهم الداخلية يعتقدون أنهم يمكنهم استخدام المعلومات التي يلتقطونها من المواقف الاجتماعية، وأنهم أكثر قدرة في التعامل مع الآخرين، وهذا ما يساعدهم على تحقيق التكيف الاجتماعي. (زايد، 2002)، نقلا عن نبيلة خلال، 2006، ص 62.

هذا وتعتبر الأسرة المجال الأول الذي يكتسب فيه الطفل الدافعية، من خلال نوع الأساليب التربوية التي تستعملها، والتي تستمدها من قيم المجتمع ومعاييره.

ولا يعزى هذا الفعل التأثيري للأسرة وحدها لأن العملية التربوية للطفل تتواصل في المدرسة عند التحاقه بها.

6- 2- العوامل المدرسية

يعتبر الدافع إلى التعلم خلال السنوات الدراسية واحدا من الدوافع الهامة التي توجه سلوك الطفل، نحو تحقيق التفوق، ونيل احترام زملائه، وحب والديه، وتحقيق التكيف المدرسي.

إن المستوى المرتفع لدافعية التعلم الذي لابد للطفل إن يحرزه، مثل النجاح في أداءه المدرسي، وخبرات النجاح عادة ترتفع من مستوى الطموح فيزيد الفرد من أهدافه، بينما خبرات الفشل تخفض من مستوى الطموح، فيخفض الطفل من أهدافه.

أما فيما يخص طرق التدريس فقد أشارت بعض الدراسات مثل دراسة Mevarech (1985) ودراسة عواطف علي شعير، ومحمود عبد الحليم (1988) ودراسة Harper et Lopez (1990) ودراسة Klein et all (1990) إلى أثر بعض أساليب التدريس في الرفع من دافعية التعلم عامة، أو لتعلم بعض المواد الدراسية. (زايد، 2002) نقلا عن نبيلة خلال، 2006، ص 61.

أما عن علاقة هذا الدافع بنوع التخصص، فقد بينت Forner (1987) وجود اختلاف بين الشعب في الدافعية للتعلم، نظرا لكون بعض الشعب تختار من طرف التلاميذ، بينما شعب أخرى يوجهون إليها، كما وجدت الباحثة هانم علي عبد المقصود (1991) في دراستها فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الشعب العلمية، وطلبة الشعب الأدبية، في الدافعية للتعلم لصالح طلبة الشعب العلمية، وفسرت ذلك بكثرة الجهد لاستيعاب المواد العلمية، وأيضا بكبر المكافآت، التي تقدم لطلبة هذا التخصص، كما أوضحت دراسة Ames (1992) أن الأطفال يتبنون أفضل إستراتيجيات التعلم، ويكونون أكثر دافعية، عندما تكون أهداف الإتقان والأداء ظاهرة في القسم (حجرة الدراسة) ومن اختيارهم، وذلك لأن كل من سلطة المدرس، والبيئة المدرسية، وتقويم الأداء، ومناهج التدريس، تؤثر في هدف التلميذ نحو الدراسة، وتؤثر في دافعية التعلم للتلاميذ (قطامي، 1989)، نقلا عن نبيلة خلال، 2006، ص 61.

من خلال نتائج تلك الدراسات، يتضح أنه لابد من زيادة البحث للتحقق من مختلف النتائج المتوصل إليها، وفتح المجال لنتائج جديدة تثري المعلومات المتواجدة حول العلاقة بين الدافعية للتعلم ومختلف العوامل التعليمية، سواء كانت مرتبطة بالمدرسة، مناهج التدريس... أو العوامل التعليمية الخاصة بالتلميذ ذاته، مثل أساليب مراجعة الدروس، العادات الدراسية، أو أثر بعض العوامل الشخصية كالانفعال، الخوف، القلق، الملل....

6- 3- العوامل الشخصية

هناك عوامل شخصية تؤثر في دافعية التعلم فسيولوجية كانت أم نفسية، كالانفعال والتي هي عبارة عن استجابات فسيولوجية ونفسية تؤثر في الإدراك والتعلم والأداء Murray (1988)

حيث فسر بعض علماء النفس الاستجابات بوصفها العنصر الرئيسي للانفعال، والبعض الآخر ركز على إدراك الموقف الذي يستثير الانفعال، أو آثار الانفعال، على السلوك العادي وينظر Murray لانفعالات الدافعية الداخلية للتلاميذ في القسم، على أنها استجابات قوية لها تأثير الدوافع على السلوك، وتقاس إجرائيا بالمدى الذي يجعل التلاميذ يقررون الانفعال السار بطرق معينة، والذي يتمثل في حب الاستطلاع والاستمتاع، في مقابل الانفعال غير السار، الذي يعبر عن انفعالات الدافعية الخارجية مثل القلق والملل (Murray ترجمة سلامة، 1988)، نقلا عن نبيلة خلال، 2006، ص 62.

خلاصـــة

لقد كان الهدف الأساسي من تطرقنا الدافعية للتعلم لأهميتها الأساسية، ودورها الفعال في تحريك وتوجيه السلوك الإنساني بصفة عامة، وفي التعلم والتحصيل المعرفي بصفة خاصة.

ولقد ميز الباحثين في مجال الدافعية بين نوعين من المتعلمين، المتعلم المدفوع ذاتيا (دافعية داخلية)، والمتعلم المدفوع بدوافع خارجيا.

وبناء على الدراسات السابقة يتبين لنا وجود علاقة جوهرية بين الدافعية والتحصيل العلمي.

وارتباط قوي بين الدافعية، وحب العمل والأداء والتفوق.

وكما نعلم جميعا أن مستوى الدافعية موجود عند جميع الطلاب، ولكن بمستويات متباينة، وقد لا يبلغ مستوى هذه الحاجات عند بعض الطلاب الحد الذي يمكنهم من صياغة أهدافهم، وبذل الجهود اللازمة لتحقيقها.

الفصل الثالث: النظام الجديد L.M.D

مقدمـة

1- **تـاريخ نظام الجديد** (L.M.D)

2- **مقارنة بين النظامين الكلاسيكي والجديد** (L.M.D)

3- **الأهداف العامة للنظام الجديد** (L.M.D)

4- **النظام الجديد** (L.M.D) **في الجزائر**

5- **بعض لواحق هذا النظام** (L.M.D)

6- **أنواع المسالك النظام الجديد** (L.M.D)

7- **بنـاء المسلك في نظام** (L.M.D)

8- **طرق تسيير نظام** (L.M.D)

9- **ملحق بيـاني (تـوضيحي) للشهادة**

10- **أهم الإيجابيات و السلبيات للنظام الجديد** (L.M.D)

خلاصـة

مقدمـــة

إن التقدم العلمي والتكنولوجي للأقطاب الجامعة وخاصة منها الأمريكية أدى بمعظم الدول الحريصة على نموها الاقتصادي ودخولها العولمة لمراجعة نظام تعليمها العالي وإدخاله في النظام الجديد.

ظهر برنامج في عام 1987 وقد كانت مهمته تفضيل الحوار وتحسينه بين الثقافات تقترح تمويل شهادات ماستر ذات نوعية دولية جيدة، هدفها جذب طلاب المعمورة نحو مؤسسات التعليم العالي الأوروبية، تعطي بمقتضى هذا البرنامج منحا دراسية لأحسن طلبة بلدان العالم الثالث المختارة وكذلك للطلبة الأوروبية الراغبين في الدراسة خارج أوروبا.

1- تاريخ النظام الجديد (L.M.D):

كان تبني هذا الاقتراح تاريخيا بعد الحرب العالمية الأولى سنة 1949 من طرف مجلس أوربا، الذي كان يهدف إلى إنشاء معايير مشتركة لكل الأعضاء. ولقد عمل هذا المجلس فيما بعد على ملفات متنوعة أدت إلى الاعتراف بالتأهيلات الجامعية.

وبالموازاة مع هذا العمل، قامت المنظمة العالمية للتربية « UNESCO » ابتداء من 1970 باتخاذ مبادرات تهدف إلى تنسيق أنظمة التعليم العالمي في مختلف دول العالم مع جعلها موحدة فيما بينها. كما حثت هذه المنظمة برفع عدد الاتفاقيات الجهوية حول الاعتراف بالتعليم وشهادات التعليم العالي.

بناء الفضاء الأوروبي للتعليم العالي والبحث العلمي يعتبر مبادرة ما بين أربع حكومات هي فرنسا، إيطاليا، ألمانيا والمملكة المتحدة، حيث أن في سنة 1998 ثم اجتماع وزراءها للتربية بجامعة المربون. فكرة خلق محيط لتقاطع الأنظمة الأوروبية للتعليم العالي، قد حثت عليها سابقا مختلف تقارير الخبراء خاصة منها تقرير DEARING سنة 1997 في كل من المملكة المتحدة، وتقرير إيطالي AJAU بفرنسا سنة 1998 الهدف من كل هذا كان الوصول إلى توحيد أنظمة التعليم العالي في نظام أكثر شفافية مبني على ثلاثة أطوار رئيسية: الليسانس، ماستر ودكتوراه.

2- مقارنة بين النظامين الكلاسيكي والجديد (L.M.D)

2- 1- النظام الكلاسيكي

- عدد سنوات الدراسة اللازمة للحصول على شهادة ليسانس هو أربع سنوات.
- يتميز النظام بوجود جذري مشتركة في الشعب.
- نظام الدراسة سنوي مع حجم ساعي مخفف.
- نظام الدراسة يوصف بالجمود والثبات لعدم أتاحته لفرص العبور بين التخصصات.
- أساليب الدراسة تقليدية ومحدودة بالمحاضرات، أعمال موجهة، تطبيقات.
- الدراسة مهيكلة بمقاييس مرجحة بمعاملات معينة.
- نظام التعويض أحادي بين المقاييس فقط.
- عدد دورات التقييم والمراقبة المعارف بحسب الحالة تصل إلى ثلاثة هي: الدورة العادية، والشاملة والاستدراكية.
- أفاق محدودة فيما يتعلق بمواصلة الدراسات العليا، خاصة على مستوى الماجستير.
- النظام لا يتطابق وغير متناسق مع ما هو سائد في نفس في كثير من البلدان الأجنبية.

2- 2- النظام الجديد (L.M.D):

- عدد سنوات الدراسة اللازمة للحصول على شهادة ليسانس هو ثلاثة سنوات.
- للنظام جذع مشترك واحد وعام وشامل يتضمن أربع مسارات تكوينية.
- نظام الدراسة سداسي مع حجم ساعي مكثف.
- نظام الدراسة يعد مرنا وديناميكيا بالنظر لمنافذ العبور التي يتيحها فيما بين المسارات والتخصصات.
- أساليب الدراسة حديثة ومتنوعة (المحاضرات، أعمال موجهة، تطبيقات بحوث، ندوات، أيام دراسية).
- الدراسة مهيكلة في مقاييس (مواد) مقسمة على وحدات تعليمية معينة مرجحة بمعاملات وأرصدة.

- نظام التعويض ثنائي فهو فيما بين المواد الواحدة التعليمية من جهة وفيما بين الوحدات التعليمية من جهة أخرى.
- عدد دورات التقييم ومراقبة المعارف بحسب الحالة هو دورتان، الدورة الأولى لكل سداسي، والدورة الثانية استدراكية.
- أفاق واسعة لمتابعة الدراسات العليا بالنسبة للماستر والدكتوراه.
- النظام يعتبر مواكبا ومتوافقا مع ما يجري من تحولات في التعليم العالي خاصة في البلدان الأجنبية.

2- الأهداف العامة للنظام الجديد (L.M.D):

- يستجيب لضروريات عولمة المعارف برفع مستوى التعليم العالي.
- تنظيم عروض التكوين على شكل مسالك متنوعة للطالب الذي يستفيد من المرافقة والتوجيه من قبل الأستاذ (الوصي).
- تحسين النوعية البيداغوجية، الإعلام، التوجيه ومرافقة الطالب.
- تطوير التمهين في الدراسات العليا.
- تفضيل تعلم القدرات العرضية (التمكن من اللغات الأجنبية الحية، استعمال الإعلام الآلي والانترنت).
- الاستفادة من المبادلات ومعادلات الشهادات على المستوى الدولي.

3- النظام الجديد (L.M.D) في الجزائر

بعد التقرير الذي قدمته اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية الخاص بالجانب الجامعي من تكوين الطالب تبين أن النظام الحالي المستعمل في التدريس يحتوي على اختلالات كبيرة أصبحت تتراكم عبر السنوات، مشكلة أزمات وهذا لعدم استجابة هذه المنظومة الجامعية للتحديات التي يفرضها التطور السريع في مجالات العلوم والتكنولوجيات والاقتصاد

والإعلام والاتصال وعدم تلبيتها لاحتياجات المحيط الاجتماعي والاقتصادي، وكذا عدم التواكب والديناميكية المتسارعة في عصر العولمة والانترنت وعصر التكنولوجيا المتطورة.
إذ كان لابد من إيجاد نظام بديل فيه من المواصفات ما يؤهله إلى أن يلبي احتياجات الطالب الجامعي في هذا العصر تماشيا واحتياجات الدولة والمجتمع في كل الجوانب.
وعلى هذا الأساس تم اختيار نظام الـ **(L.M.D)** لتطبيقه في الجامعة الجزائرية بداية من سبتمبر 2004 م وهذا من أجل:

- توفير تكوين نوعي لمسايرة العصر.
- تحقيق استقلالية المؤسسات الجامعية وفق السير الحسن.
- المساهمة في تنمية البلاد.

5- بعض لواحق هذا النظام

5- 1- المكتسب البيداغوجي

ويعني هذا أن جميع الوحدات التعليمية التي تحصل عليها الطالب تمثل رصيده ويحتفظ بها سواء غير مساره التكويني أم انتقل إلى مؤسسة أخرى ويحتفظ بها نهائيا وفق شهادة تقدم له.

5- 2- الوحدة التعليمية

هي مجموعة من المواد – المقاييس – تختار وهذا لتناسقها وتقاربها وتوضع في وحدة تعليمية وهناك ثلاث أنواع هي:

- **وحدة التعليم الأساسية:** والتي تمثل التعليم الأساسي والذي لابد للطالب أن يتحصل عليه.
- **وحدة التعليم الخاصة بالاكتشاف:** وهي التي تسمح للطالب باكتشاف تخصصات أخرى تساعده في حالة إعادة التوجيه.
- **وحدة التعليم الأفقية – المشتركة:** وتشمل اللغات الأجنبية والإعلام الآلي... الخ وتسمح باكتساب ثقافة عامة وتقنيات منهجية.

شرح كيفية تقييم وحدة تعليمية

تقيم الوحدة التعليمية بمعدل عام وبقيمة ملازمة Crédit والمعدل العام هو الذي يثبت ما إذا كانت الوحدة مكتسبة أم لا، وفي هذه الحالة أي عندما لا تكتسب الوحدة التعليمية تكون للطالب الفرصة لاكتسابها في دورة اللحاق باعتبار أن نظم التقييم والانتقال الجديد ليس كالحالي – امتحان شامل وامتحان استدراكي – وإذا لم يتحصل عليها تعاد دراستها بالكامل أو جزئيا في السنة اللاحقة.

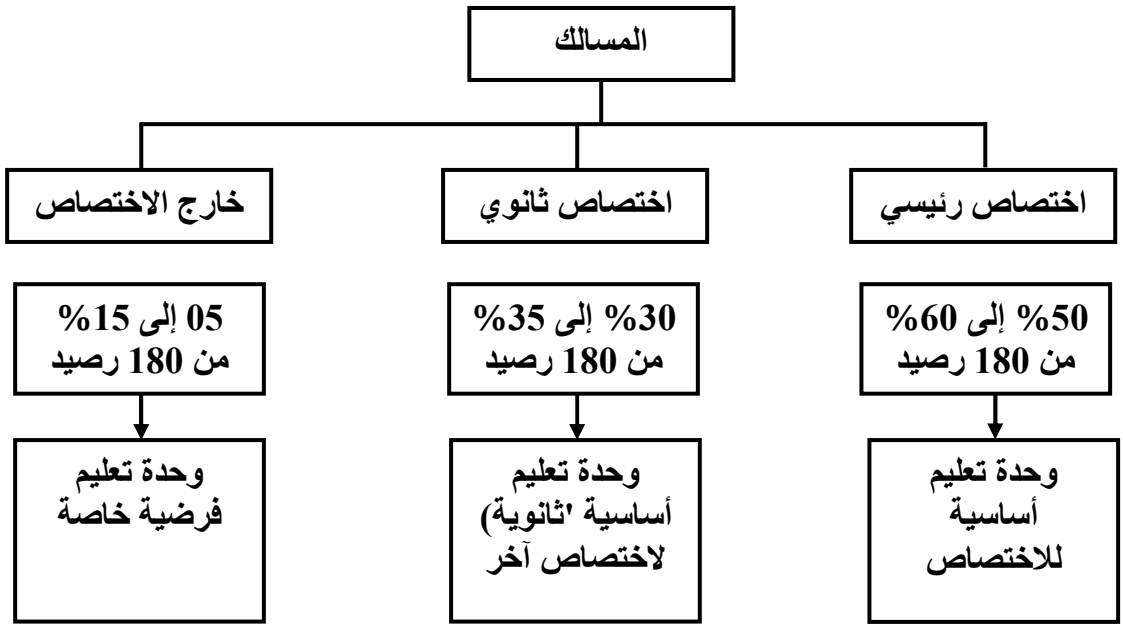
6- أنواع مسالك النظام (L.M.D):

- **المسلك النموذجي:** هو المسلك الذي يقترح من طرف فرقة التكوين.
- **المسلك الفردي:** يكون مقترح من طلب الطالب ويكون تحت تأطير من طرف فرقة التكوين ويختار وحدات تعليم حسب مؤهلاته ومشروعه المهني.

7- بناء المسلك في النظام (L.M.D):

مسلك التكوين الجيد هو الذي يُبنى على أساس اشتراك وحدات تعليم أساسية للمسلك الرئيسي (المسلك الجاري للطالب) مع وحدات تعليم أساسية للمسلك الثانوي (يرغب الطالب في احتمال التوجه إليه) المسالك الثانوية تساعد في عملية المعابر,(عبد الكريم حرز الله، كمال بداري، 2008، ص 30).

الشكل رقم (03): بناء المسلك في النظام (L.M.D):



8- طرق تسيير نظام (L.M.D)

الأوجه المختلفة للتقييم مرتبطة بترشيد الحكم والتسيير في نظام **(L.M.D)** هذا معناه تسيير أحسن للمؤسسات الجامعية وتسيير عقلاني لموارد الدولة.

8- 1- تقييم المعارف

تتم بطريقة المراقبة المستمرة أو بامتحانات نهائية أو بجمع النموذجين تستحسن في نظام ل. م. د المراقبة المستمرة والمنتظمة.

8- 2- متابعة الشهادات

هذا التقييم يخص متابعة المتخرجين القدامى، ومعرفة حالة إدماجهم في الحياة العملية وتطورهم فيها، علما أن هذه العملية مغيبة تاما في تقاليد الجامعية.

نظام ل. م. د يعطي أهمية كبيرة لهذا النشاط عن طريق المتابعة السنوية للمتخرجين مما يستوجب إيجاد إستراتيجية لمعرفة أمورهم ومنها: توزيعهم حسب الوظائف، وضعيتهم مع المستخدم، أوضاعهم المهنية.

هذه المعطيات أساسية للتقييم الذاتي للجامعة، وكذلك لتقييمها الوطني والدولي.

8- 3- تقييم البرامج

هذا التقييم للتكوين المتواصل والمستمر مؤشر ضروري ولازم من أجل تجديد التأهيل في تكوين معين، هذا يمكن من المقارنة لقدرات المتحصلين على نفس الشهادة بنفس الجامعة.

8- 4- تقييم الأساتذة الباحثين

تقييم الأساتذة الباحثين أصبحت جد مهمة في نظام ل. م. د يمكن للعملية أن تنجز بطريقة مرحلية أو تسلسلية، توزع لهذا الغرض استمارة للطالبة لينقطون عليها مستوى استيعابهم لدروس الأستاذ، مثابرته، نشاطه.

9- ملحق بياني (توحدي) للشهادة

هو عبارة عن وثيقة تسلم من طرف المؤسسة الجامعية لكل طالب بعد انتهائه من مسلكه التعليمي، وتلحق بكشف النقاط يبين الملحق جميع الدراسات المتبعة وبالتالي يؤشر إلى المعارف الأكاديمية والمهنية والكفاءة المكتسبة من طرف الطالب خلال تعليمه، يبين أيضا تفاصيل المسلك لجميع نشاطات الطالب خلال ارتباطه مع الجامعة، يتكون الملحق من سلم تنقيط بالحرف (F, E, D, C, B, P) الذي يوضح نوعية العمل المقدم من طرف الطالب وكذلك قياس أهداف تكوين المؤسسة الجامعية. (عبد الكريم حرز الله، كمال بداري 2008، ص 36).

10-أهم الإيجابيات و السلبيات للنظام الجديد (LMD) :

10-1--أهم الإيجابيات :

-التسجيل يكون مباشرة و لا يخضع لعملية التوجيه المركزي.

-مرونة نظام التقييم و الانتقال مما يسمح بفرص النجاح أكبر.

-تقليص الحج الساعي ، بحيث تعطى الأهمية للبحث و المطالعة 25 ساعة دراسة خلال الأسبوع فقط.

-تقديم تكوين بمواصفات عالمية.

-يضمن تكوين نوعي وفق الاختصاصات المفتوحة.

-تلبية حاجات قطاع الشغل و تفعيل العلاقة بين الجامعة و المحيط الاقتصادي و الاجتماعي.

-انفتاح الجامعة الجزائرية على العالم و تشجيع التعاون مع الجامعات الدولية .

-تقوية المهمة الثقافية للجامعة بإدخال المواد التثقيفية إضافة إلى التخصصات الرئيسية.

-يقدم شهادة معترف بها دوليا

10-2-أهم السلبيات :

-قلة التأطير مع انعدام شبه كلي لدور الأستاذ الوصي ،مما يجعل النظام لا يتوافق و الطموحات المرجوة منه ، التكوين النوعي.

-افتقار أغلب جامعاتنا إلى مخابر البحث و الكتب العلمية المواكبة للتطور الحاصل في ميدان التعليم ،مما يجعل الطالب لا يستفيد من الوقت الممنوح له في هذا الإطار.

-عدم تمكن الطلبة من الاستفادة بشكل جدي و لائق من خدمات الإعلام الآلي و الانترنت .

-قلة المؤسسات الاقتصادية في الوطن،مما يرهن فرض إيجاد مناصب العمل.

-انعدام العقود مع الشريك الاقتصادي و غياب كامل للخرجات و التربصات الميدانية.

-استقلالية المؤسسات الجامعية و إن كانت تسمح بالمنافسة بين الجامعات فإنها تخلق نوعا من أنواع اللاستقرار في قيمة الشهادة.

-و هذا ما جعل النظام في فرنسا لا يكتب له النجاح لحد الآن .

-قضية تصنيف الشهادة عند الوظيف العمومي و ما يمكن أن تخلقه من مشاكل مع شهادات النظام القديم في ظل انعدام النص القانوني.

-قلة الإعلام في الأوساط الطلابية ،مما يجعل الطلبة المسجلين فيه لا يعرفون أي شيء عنه و لا عن مستقبلهم التعليمي.

خلاصـــة

كان هذا التغير من النظام الكلاسيكي إلى النظام الجديد لأفواج الجامعة الجزائرية من الأزمة التي تمر بها بوضع كل الوسائل البيداغوجية، العلمية، البشرية والهيكلية التي تسمح لها بتلبية متطلبات المجتمع، ومواكبة النظام الدولي للتعليم.

إنس معالجة هذا الاختلالات المسجلة سواء كان في المجال التسيير أو في مجال مردودية الجامعة الجزائرية تستدعي لا محالة إصلاحا شاملا للتعليم العالي. هذا الإصلاح الذي يحافظ على الصفة العمومية للتعليم العالي، يجب أن يحقق المهام المخولة للجامعة ومن بينها:

- ضمان تكوين ذو جودة وتلبية متطلبات المجتمع.
- تحقيق الانسجام الكامل مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي وهذا بتنمية كل التبادلات الممكنة بين الجامعة والعالم المحيط بها.
- تطوير ميكانيزمات التأهيل المستمر الذي يتماشى مع تطور المهن.
- تدعيم المهنة الثقافية للجامعة بنشر القيم العالية للعقل البشري والمتمثلة خاصة في التسامح واحترام الغير.
- الانفتاح على تطور العالم في المجالات العلمية والتكنولوجية.
- تشجيع وتنويع المبادلات العلمية مع دول العالم.
- وضع أسس الحكم الراشد مبني على المشاركة، الحوار والتشاور.

الفصل الرابع : منهجية البحث

تمهيد

1- **منهج البحث المستخدم**

2- **استعمال المنهج الوصفي التحليلي**

3- **مجتمع الدراسة**

4- **عينة الدراسة و خصائصها**

5- **حدود البحث و محدداته**

6- **أدوات الدراسة**

7- **كيفية جمع البيانات**

8- **أدوات تحليل البيانات :**

خلاصة

تمهيد :

بعد دراستنا للجانب النظري سنحاول في هذا الجزء من الإطار التطبيقي دراسة هذا الموضوع دراسة ميدانية ، و الغرض من الدراسة الميدانية هو محاولة الإجابة على التساؤلات التي طرحت في الإشكالية بالإضافة إلى اختبار ألفرضيات التي وضعناها سابقا ، و قصد تحقيق هذا الغرض استعملنا بعض الوسائل و الأدوات الإحصائية لجمع البيانات و محاولة تحليلها و مناقشتها من أجل الوصول إلى النتائج المرجوة ، ومن هذا المنطلق تبرز لنا قيمة البحوث العلمية و أهميتها خاصة في إتباع منهجية علمية دقيقة و التحكم في متغيراتها ، و على هذا الأساس استعمل الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي صادف هذه الدراسة .

1-منهج البحث المستخدم :

يقصد بمنهج البحث "Méthode " الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة الظاهرة و تفسيرها و وصفها و التحكم فيها و التنبؤ بها ، كما يتضمن المنهج ما يستخدمه الباحث من آلات و أدوات و معدات مختلفة. (عبد الرحمان محمد العيسوي :1999-ص19)

و المنهج قوامه الاستقراء ، و يتمثل في عدة خطوات بملاحظة الظواهر و إجراء التجارب ثم وضع الفروض التي تحدد نوع الحقائق التي ينبغي أن يبحث عنها ، و تنتهي بمحاولة التحقيق من هدف الفروض أو بطلانها توصلا إلى وضع قوانين عامة تربط بين الظواهر و توحيد العلاقات بينها. (طلعت همام :1987-ص33)

-2-استعمال المنهج الوصفي التحليلي :

و قد قام الباحث بإتباع المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها و معرفة الحقائق التفصيلية عن تلك الظاهرة .(صالح العساف:1987-ص193)

و المنهج الوصفي يقوم على جمع البيانات و تصنيفها و تبويبها و محاولة تفسيرها و تحليلها من أجل قياس و معرفة أثر و تأثير العوامل على إحداث الظاهرة محل الدراسة بهدف

استخلاص النتائج و معرفة كيفية الضبط و التحكم في هذه العوامل و أيضا التنبؤ بسلوك الظاهرة محل الدراسة في المستقبل (عبد القادر محمد رضوان :1990-ص58).
و قد قام الباحث من خلال هذا العمل على جمع المادة العلمية و البيانات و المعلومات اللازمة عن الظاهرة المدروسة و تنظيم هذه لبيانات و المعلومات عن هذه الظاهرة مع العمل على تحليلها للوصول إلى معرفة أسباب و مسببات هذه الظاهرة و العوامل التي تتحكم فيها ، و بالتالي استخلاص النتائج التي يمكن تعميمها مستقبلا.

3-مجتمع الدراسة :

يعتبر مجتمع البحث في هذه الدراسة طلبة و طالبات معهد التربية البدنية و الرياضية لجامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف الذين يزاولون دراسة في النظام الجديد (LMD) السنوات الثانية جامعي و الثالثة جامعي تخصص التربية البدنية و الرياضية و تخصص تسيير رياضي ، و قد بلغ عدد طلبة مجتمع الدراسة خلال الموسم الدراسي 2009/2008 (518) طالبا ، تتوزع على السنة الثانية 304 طالبا و السنة الثالثة 210 طالبا.

جدول رقم (04) :توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب السنة الدراسية و الجنس

الجنس	السنة الثانية LMD	السنة الثالثة LMD	المجموع	النسبة المئوية
الطلبة	285	179	464	%89.57
الطالبات	19	35	54	% 10.42
المجموع	304	214	518	% 100

يبين الجدول رقم 04 توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب طلبة و طالبات معهد التربية البدنية و الرياضية ، حيث تقدر نسبة الطالبات بـ 10.42% و الطلبة بنسبة 89.57% من مجموع طلبة السنة الثانية و الثالثة نظام جديد (LMD).

4-عينة الدراسة و خصائصها:

إن البحوث العلمية المعاصرة لا تعتمد عن طريق المسح الشامل لمجتمع البحث ، بل تعتمد على دراسة العينة المختارة أو المسحوبة من مجتمع البحث.

و العينة هي جزء من المجتمع أو المجموعة جزئية من المفردات الداخلية في تركيب المجتمع الذي يجرى عليها البحث.

و العينة الإحصائية هي تلك التي تختار بشكل يجعلها ممثلة للمجتمع الأصلي تمثيلا صحيحا و عندئذ يستطيع الباحث أن يستخلص من دراسة العينة نتائج تصلح للتعبير عن المجتمع بأكمله .(طلعت همال:1987-ص72)

و لذلك تقوم مختلف البحوث العلمية على دراسة عينات محدودة مختارة من المجتمع الأصلي لهذه العينات .

و تصميم العينة يعتمد على موضوع البحث الذي يسعى الباحث القيام به و يعتمد على درجة دقة المعلومات التي يرمي الباحث تحقيقها في بحثه ، إضافة إلى اعتمادها على طبيعة السكان المبحوث أي كون مجتمع البحث متجانسا أو غير متجانس في الصفات الديمغرافية و الاجتماعية و المادية و البشرية و الحضارية التي يهتم بها الباحث أو كونه كبيرا أو صغير الحجم .(Al Hassan .Ihsan : 1976-p.136)

و قد حاولنا في دراستنا هذه أن تكون العينة أكثر تمثيلا للمجتمع الأصلي للدراسة حتى يمكن الاعتماد عليها و على نتائجها ولو بصورة نسبية في تعميمها و وضع الاقتراحات.

و العينة هي النموذج الذي يجري الباحث مجمل عمله عليها ،و في علم النفس و التربية و الرياضية العينة هي الإنسان .(وجيه محجوب : 1988-ص219)

و لقد أجري هذا البحث على عينة تتكون من 100 طالب من معهد التربية البدنية و الرياضية بالشلف و التي أخذت من المجتمع طلاب هذا المعهد من السنوات الثانية و الثالثة نظام جديد (LMD) ، و تمثل هذه العينة نسبة 19.45% من مجموع طلبة السنوات الثانية و الثالثة ، و الذي يقدر عددهم في السنة الثانية بـ 180 طالبا تخصص تربية بدنية و رياضية و 124

طالبا تخصص تسيير رياضي ، أما عدد طلبة السنة الثالثة (LMD) فعددهم الكلي 224 طالبا تخصص واحد وهو التربية البدنية و الرياضية .

و النسبة المأخوذة ملائمة للدراسة إذ تفوق الحد الأدنى لتمثيل عينات بحوث المجتمعات و التي تقدر بنسبة أكبر 10% .(Deland-Sheere : 1976-p.95)

و قد تم اختيار عينة الدراسة بشكل طبقي عشوائي ، أي "العينة العشوائية الطبقية " و ذلك لتميز الباحث بخصائص و مميزات المجتمع الأصلي للدراسة ، و ذلك من أجل ميزة أو خاصية معينة و محددة ، و تستخدم هذه المعاينة لاختبار عينات مساوية الحجم من كل عدد في هذه الطبقات. (محمد هني غنايم و سمير عبد القادر جاد :2004-ص144)

جدول رقم (05) : توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
الطلبة	84	%84
الطالبات	16	%16
المجموع	**100**	**%100**

يبين الجدول رقم 05 توزيع أفراد هينة البحث حسب الجنس ، حيث جاء عدد الطالبات أقل من الطلبة ، بحيث أن نسبة الطالبات تقدر بـ 16% ، بينما نسبة الطلبة فهي 84. %

جدول رقم (06) : توزيع العينة إلى طبقتين حسب انتماء معدل الانتقال

الطلبة	**معدل الانتقال**
الطلبة المتفوقين	**من 12.70 إلى 15.07**
الطلبة أقل تفوقا	**من 10.00 إلى 12.30**

الطلبة المتفوقين الذين ينتمون إلى مجال النقاط من 12.70 إلى 15.07.

الطلبة أقل تفوقا و الذين ينتمون إلى مجال النقاط من 10.00 إلى 12.30

5-حدود البحث و محدداته :

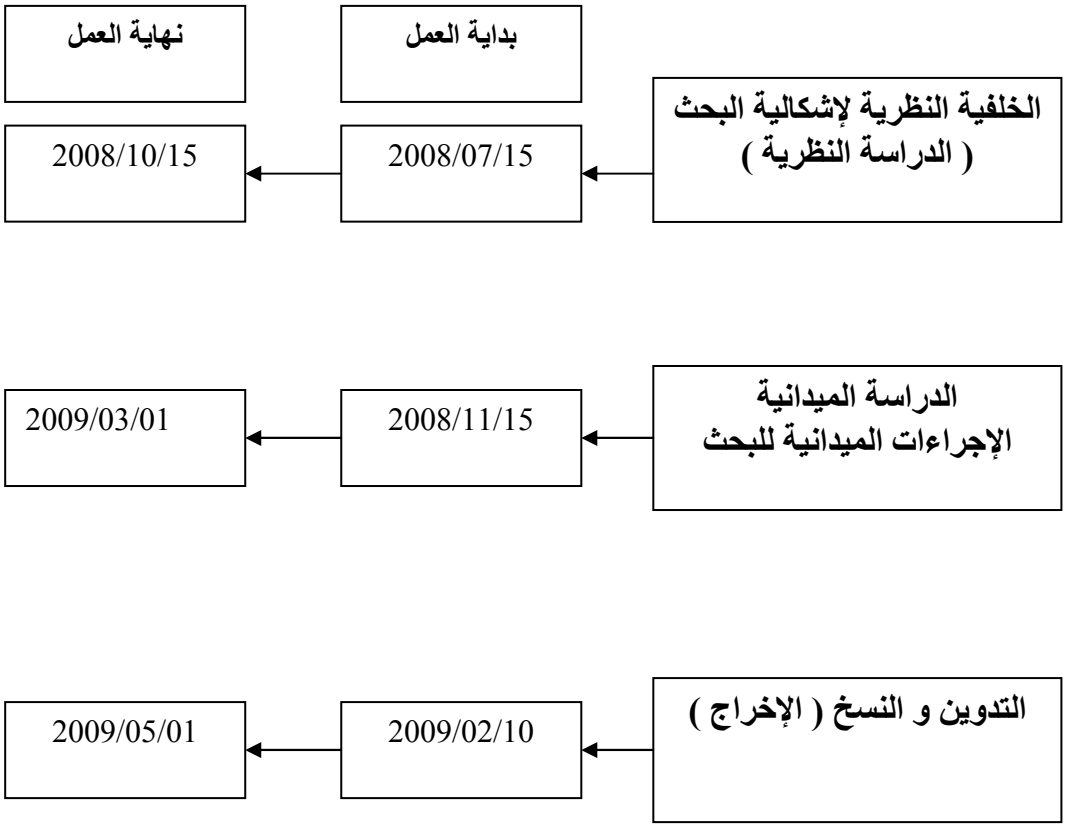
يعد البحث ضمن حدود ارتبطت بخصائص العينة المختارة له و الأداة المستخدمة فيه المعالجات الإحصائية للنتائج التي تم الوصول إليها.

أ-المجال المكاني :

لقد تمت هذه الدراسة بجامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف معهد التربية البدنية و الرياضية .

ب-المجال الزماني:

يمكن حصر هذا المجال من خلال المخطط التالي :



مخطط توضيحي يبين أهم المحطات التي مر بها البحث(الدراسة)

6-أدوات الدراسة :

لقد استعملنا في دراستنا هذه أداتين ، تمثلتا في مقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي (1992) و مقياس قائمة فرايبرج لسمات الشخصية.

6-1-مقياس الدافعية للتعلم:

وضح يوسف قطامي أستاذ علم النفس بالجامعة الأردنية مقياس الدافعية للتعلم سنة 1992 و قد تضمن هذا المقياس في صورته الأولية ، و يتكون من 36 فقرة ، قام الباحث بحساب صدق المقياس بطريقة صدق المحتوى ، و ذلك بحساب معامل الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية للمقياس ، فتراوحت معاملات الارتباط ما بين 0.12 و 0.76 ، كانت كلها إيجابية و ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\infty = 0.05$)

كما قام بحساب الارتباط بين درجات مقياس الدافعية للتعلم و معدلات المواد الدراسة لطلبه ، فوجد معاملات الارتباط موحية في مجملها لدى الذكور و الإناث ، حيث تراوحت بين 0.12 و 0.65 و هي دالة عند مستوى (∞ =0.05)

طريقة التصحيح :

يجب على المتفحصين على العبارات في المقياس وضع إشارة (×) على إحدى الإجابات الخمسة الموجودة أمام كل عبارة.

تنقط العبارات الإيجابية بالاعتماد على سلم فئة خمس نقاط من (5 إلى 10) علما بأنه تم عكس التنقيط بالنسبة للعبارات السالبة ، و هذا حسب " سلم ليكرات" و عليه فإن درجات مقياس الدافعية تتراوح ما بين 36 نقطة كحد أدنى و 180 نقطة كحد أقصى (عصماني رشيدة :2008-ص105-106)

2-6-قائمة فريبرج للشخصية (Freiburg Personlichkerts Inventar) :

وضعت قائمة فرايبرج للشخصية من طرف مجموعة من أساتذة علم النفس بجامعة فرايبرج بألمانيا سنة 1970 و هم جوكن فارنبرج Fahrenburg و هربت سليج Sleg و راينز هامبل R.Hambel.

أعد الصورة العربية للمقياس محمد حسين علاوي تهدف القائمة إلى قياس تسعة أبعاد عامة للشخصية ، بالإضافة إلى ثلاثة أبعاد فرعية ، و تتضمن 212 عبارة ، كما أن لها صورتين أ و ب ، و قد قام ديل Diehl أستاذ علم النفس بجامعة " جيسن بألمانيا" بتصميم صورة مصغرة للقائمة ، تضم الأبعاد الثمانية الأولى من القائمة الأصلية ، و تتضمن الصورة العربية للمقياس 56 عبارة ، سبعة عبارات لكل بعد ،و الأبعاد التي تقيسها الصورة المصغرة:(علاوي و رضوان 1998). هي

1-العصبية :

تميز الدرجة العالية للبعد الأفراد الذين يعانون من اضطرابات جسمية و نفسجسمية مثل اضطرابات الهضم و التنفس و التوتر و الحساسية لتغيرات الجوية ...الخ

أما الدرجة المنخفضة فتميز الأفراد الذين يتسمون بقلة الاضطرابات الجسمية و الاضطرابات العامة النفسجيمية ،و يتضمن بعد العصبية سبعة عبارات كلها إيجابية و أرقامها هي : 03-04-15-18-23-38-54.

2-الهدوء :

تشير الدرجة العالية لهذا البعد إلى الأفراد الذين يتسمون بالثقة بالنفس عدم الارتباك أو تشتت الفكر و الهدوء و اعتدال المزاج و البعد عن السلوك العدواني و الدأب عن العمل ، أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى سرعة الاستثارة و الغضب و الضيق و عدم القدرة على سرعة اتخاذ القرارات و التشاؤم.

يتضمن بعد الهدوء سبعة عبارات إيجابية و هي : 01-20-29-42-43-43-45-56.

3-العدوانية :

تميز الدرجة العالية الأفراد الذين يقومون تلقائيا بالأعمال العدوانية البدنية أو اللفظية أو التخيلية و الذين يستجيبون بصورة انفعالية ، أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى قلة الميل التلقائي للعدوان و التحكم الذاتي و السلوك المعتدل و يتضمن البعد سبعة عبارات إيجابية و هي : 07-10-26-27-41-44-49.

4-الاكتئابية :

تميز الدرجة العالية الأفراد ذو التذبذب المزاجي و التشاؤم ، الشعور بالتعاسة و عدم الرضا الإحساس بمخاوف غير محددة ، الوحدة و هدم فهم الآخرين لهم ، عدم القدرة على التركيز و الميل للعدوان على الذات و الإحساس بالذنب ، أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى المزاج المعتدل و القدرة على التركيز و الاطمئنان و الأمن و الثقة بالنفس و القناعة..

يتضمن بعد الاكتآبية سبعة عبارات كلها إيجابية و أقامها كما يلي :

21-25-34-37-40-52-55

5-القابلية للاستثارة :

تميز الدرجة العالية لهذا البعد الأفراد الذين يتسمون بالاستثارة العالية و شدة التوتر و ضعف القدرة على مواجهة الإحباطات اليومية العادية و الانزعاج و عدم الصبر و الغضب ،و الاستجابات العدواني عند الإحباط و سرعة التأثر و الحساسية ، أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى الهدوء و المزاج المعتدل و القدرة على ضبط النفس و تحمل الإحباط.

يتضمن هذا البعد سبعة عبارات كلها إيجابية و هي : 5-31-33-39-46-53.

6-الاجتماعية :

تميز الدرجة العالية للبعد الأفراد اذو القدرة على التفاعل مع الآخرين و محاولة التقرب للناس و سرعة تكوين الصداقات لديهم دائرة كبيرة من المعارف ، كما يميزهم المرح و

الحيوية و حضور البديهة ، و الدرجة المنخفضة تشير إلى قلة الحاجة للتعامل مع الناس و قلة الحيوية و تجنب الآخرين و تفضيل الوحدة و يشمل هذا البعد أربعة عبارات سلبية أرقامها كالتالي : 02-14-47-51 ، بينما العبارات الإيجابية فهي ثلاثة و هي : 12-28-48.

7-السيطرة :

تشير الدرجة العالية لهذا البعد إلى الأفراد الذين يستجيبون بردود أفعال عدوانية و الارتياب في الآخرين و عدم الثقة فيهم و الميل للسلطة ، إضافة إلى محاولة فرض اتجاهاتهم و الدرجة المنخفضة تشير إلى الاعتدالية و الاستقلال الذاتي و احترام الآخرين و رفض أسلوب العنف و العدوانية و الميل للثقة بالآخرين ، و يضم هذا البعد سبعة عبارات إيجابية و هي : 09-11-16-22-24-30-50.

8-الضبط أو الكف :

تشير الدرجة العالية إلى صعوبة التفاعل و التعامل مع الآخرين في المواقف الجماعية و عدم القدرة على سرعة اتخاذ القرارات و الخوف وسهولة الارتباك ، خاصة عند مراقبة الآخرين لهم ، و تميز الدرجة المنخفضة الأفراد الذين لديهم القدرة على التعامل و التفاعل مع الآخرين و الثقة بالنفس و القدرة على التحدث و مخاطبة الناس ، و يضم هذا البعد سبعة عبارات إيجابية و هي : 06-08-13-17-19-32-35.

ثبات قائمة فرايبورج للشخصية :

أ-في البيئة الأجنبية :

تم حساب معامل ثبات القائمة في البيئة الأجنبية باستخدام طريقة التجزئة النصفية و إعادة الاعتبار بعد عشرين يوما على عينة مكونة من 140 ذكرا و 151 أنثى ، تراوحت أعمارهم ما بين 18 و 24 سنة ، و قد تراوحت معاملات الثبات بين 0.64 و 0.83 ، ويمكن تطبيقه على المراهقين (علاوي رضوان: 1987).

ب- في البيئة المصرية :

تم إيجاد ثبا الصورة المصغرة بطريقة إعادة الاختبار على 82 طالبا من كلية التربية الرياضية بالقاهرة بفاصل زمني قدره 10 أيام ،و تراوحت معاملات ثبات القائمة بين 0.67 و 0.87.

بينما في هذا البحث فقد تم حساب ثبات قائمة فرايبورج للشخصية عن طريق صدق المحتوى و ذلك بإعادة تطبيق القائمة خلال 15 يوما ، و قد وجدت الباحثة معاملات الارتباط تتراوح بين 0.58 و 0.36 و كلها دالة بمقدار ثقة 99% .

كما استخدمت الباحثة قائمة فرايبورج للشخصية بـ 56 بندا مقبولة من حيث الصدق و الثبات و الاختبار في صورته الأصلية يشمل 56 بندا .

صدق قائمة فرايبورج للشخصية :

أ-في البيئة العربية :

وجد علاوي و رضوان (1987) صدق الصورة المطولة للقائمة التي تضمن 212 عبارة باستخدام أبعاد بعض اختبارات الشخصية الأخرى كمحك ، مثل اختبار مينسوتا المتعدد الأوجه للشخصية (MMPI) ، و قائمة كاليفورنيا (CPI) ، و قائمة ايزنك Eysenck للشخصية ، و اختبارات كاتل Catell (16PF) للشخصية ، و عدة اختبارات أخرى ،و قد أشارت النتائج إلى وفر الصدق المرتبط بالمحط بالنسبة لأبعاد القائمة ، أما بالنسبة للصورة المصغرة فقد تراوحت معاملات الارتباط بين أبعادها و أبعاد الصورة المطولة ما بين 0.85 و 0.92 ، وجد الباحث علاوي (1987) الذي أعد الصورة العربية للمقياس بأن معاملات صدق المقياس في البيئة العربية تتراوح بين 0.85 و 0.92 و هي دالة بمقدار ثقة 99%.

ب-في البيئة الجزائرية :

تم حساب صدق قائمة فرايبورج للشخصية عن طريق عرضه على عشر أساتذة مختصين في علم النفس و علوم التربية ، و قد أبدى كل واحد منهم رأيه حول مدى انطباق العبارة للمفهوم و مدى شمولية المعنى ، و كذا مدى ملاءمة قياس الفقرات للسمة التي وضعت من أجلها ،و قد وجدت الباحثة أن المحكمين قد وافقوا على جميع بنود القائمة.

قد تم حساب الارتباط في هذا البحث عن طريق الارتباط البسيط للمقاييس الفرعية المكونة له ،و جاءت النتائج كالتالي :

1-الاكتئابية :بلغ معامل ثبات هذا المقياس الفرعي 0.6387

2-العصبية : بلغ معامل ثباته 0.5311

3-العداونية : بلغ معامل ثباته 0.5494

4-القابلية للاستثارة : بلغ معامل ثباته 0.4401

5-الهدوء : بلغ معامل ثباته 0.3320

6-الاجتماعية : بلغ معامل ثباته 0.3515

7-السيطرة : بلغ معامل ثباته 0.4928

8-الضبط أو الكف : بلغ معامل ثباته 0.7120

بلغ معامل الاختبار الكلي 0.68 و هذا ما يدل على أن الاختبار مقبول من حيث الثبات.(فاطمة الزهراء بوجطو:2008-ص،ص-144-145)

-طريق تصحيح القائمة : تطبق قائمة فرايبورج للشخصية على الإناث و الذكور ابتداء من 16 سنة فأكثر ، و يمكن تطبيقه على المراهقين ، يجيب المفحوص على العبارات الإيجابية بـ: درجتين عند الإجابة بـ " نعم" و درجة واحدة عند الإجابة بـ "لا .

-العبارات السلبية : درجة واحدة عند الإجابة بـ "نعم" و درجتين عند الإجابة بـ"لا".

تتراوح درجات قائمة فرايبورج للشخصية و التي هي عبارة عن مجموع درجات كل بعد على حدى بين 45 درجة كحد أدنى و 90 درجة كحد أقصى ، و ما يلاحظ من خلال نتائج الدراسة الاستطلاعية أن المقاييس المستخدمة في دراسة صالحة من حيث الصدق و الثبات. (فاطمة الزهراء بوجطو:2008-ص145)

7-كيفية جمع البيانات :

بعد ضبط و إعداد أدوات البحث ثم توفير النسخ اللازمة لأفراد العينة الخاصة بمقياس الدافعية للتعلم و قائمة فرايبورج للشخصية و بعد ذلك تمت مقابلة هينة البحث الموجودة

بمعهد التربية البدنية و الرياضية بالشلف مع التنبيه بعدم ترك أي عبارة بدون إجابة ،و أعطيت للمبحوثين مدة 30 دقيقة من أجل الإجابة على المقاييس ، و بعد ذلك كان بدئ في عملية التصحيح و تفريغ البيانات بهدف المعالجة الإحصائية اعتمادا على تقنية الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

8-أدوات تحليل البيانات :

تم الاعتماد في تحليل البيانات على ما يلي :

النسبة المئوية : تم استخدامها للتعرف على التكرارات لنمط الدافعية للتعلم لدى أفراد العينة.

-المتوسط الحسابي : يعد أحد مقاييس النزعة المركزية و هو مجموع درجات الأفراد على عدد الأفراد.

-الانحراف المعياري : من أهم مقاييس التشتت و يعرف على أنه الجذع التربيعي لمتوسط مربعات القيم على المتوسط الحسابي.

-معامل الارتباط الجزئي : لتحديد الارتباط بين كل سمة من السمات المدروسة و الدافعية للتعلم .

-معامل الارتباط المتعدد (R) : استخدم لقياس العلاقة المتعددة بين المتغيرات الشخصية و الدافعية للتعلم.

-اختبار T لعينتين مستقلتين : تم اختيار هذا الاختبار لأنه يقيس دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين باعتبار أن لهما نفس الحجم.

كما يكشف عن مدى دلالة الفرق بين العينتين فيما يخص قائمة فرايبورج للشخصية ، و قد استخدم في الدراسة للإجابة على الفرضيات .

خلاصة :

جاء هذا الفصل ممهدا لعرض الدراسة الميدانية ، فقد استمل على التعريف بمنهج الدراسة و نوعه و وصف مجتمع الدراسة من حيث مصدر و حجم و خصائص و كيفية الاختبار ليتم التعريج بعد ذلك على أدوات الدراسة التي استعملت في عملية جمع المعطيات و ما تتمتع به من خصائص ، بالإضافة إلى ذكر الأساليب الإحصائية التي تم الاعتماد في تحليل بيانات هذه الدراسة .

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة و مناقشتها

تمهيد :

1-تحليل نتائج الدراسة

2-مناقشة نتائج الدراسة

3-المقارنة بين الفئتين حسب كل سمة من سمات الشخصية

تمهيد :

في هذا الفصل سنتطرق إلى عرض الدراسة الحالية المتوصل إليها الخاصة بتطبيق مقياس الدافعية للتعلم و قائمة فرايبورج للشخصية ، يتم هذا في ضوء الإطار النظري و نتائج بعض الدراسات السابقة.

عرض نتائج الدراسة :

أول خطوة قام بها الباحث في المعالجة الإحصائية هي دراسة الاعتدالية ، أي توزيع المتغيرات المدروسة الخاصة بالدافعية للتعلم و السمات الشخصية للعينة الكلية.

1-تحليل نتائج الدراسة :

جدول رقم (07): المتوسطات و الانحرافات المعيارية لكافة المتغيرات المدروسة عند العينة الكلية.

الرقم	المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة
1	الدافعية للتعلم	103.17	13.94	100
2	الاكتئابية	9.47	1.53	
3	العصبية	9.32	1.42	
4	العدوانية	8.42	1.53	
5	القابلية للاستشارة	10.79	1.67	
6	الهدوء	10.52	1.98	
7	الاجتماعية	10.20	1.76	
8	السيطرة	9.98	1.94	
9	الضبط أو الكف	9.67	1.83	

يوضح الجدول رقم(07)المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لكافة متغيرات الدراسة.

و نلاحظ من خلال الجدول أن أكبر قيمة في المتوسط الحسابي هي القابلية للاستشارة الذي قدره بـ 10.79 ، ثم الهدوء 10.52 ثم الاجتماعية بـ 10.20

و أقل قيمة للمتوسط الحسابي هي العدوانية قدرت بـ 8.42.

بينما في الانحراف المعياري نلاحظ أن الهدوء هو أكبر قيمة ،حيث قدرت بـ 1.98 و أقل قيمة في الانحراف المعياري هي العصبية و التي قدرت بـ 1.42

جدول رقم (08) توزيع درجات الدافعية للتعلم في العينة الكلية للدراسة.

الرقم	الدرجات		التكرارات	النسبة المئوية
1	83	89	03	%3
2	90	96	07	%7
3	97	103	13	%13
4	104	110	23	%23
5	111	117	14	%14
6	118	124	15	%15
7	125	131	17	%17
8	132	138	6	%6
9	139	145	2	%2
المجموع	**----------**		**100**	**%100**

يبين الجدول رقم (08) التوزيعات التكرارية و النسب المئوية لدرجات أفراد العينة في مقياس الدافعية للتعلم و المقسمة إلى تسعة فئات و الفئة الرابعة هي أكبر تكرار و ذلك بنسبة تقدر بـ 23% من أفراد العينة الذين تحصلوا على درجات تراوحت بين 104 درجة و 110 درجة و أقل نسبة في التكرار هي الفئة التاسعة ، حيث قدرت بـ 02 % من الأفراد العينة الذين تحصلوا على درجات تراوحت ما بين 139 درجة و 145 درجة.

و لدراسة مدى الارتباط بين سمات الشخصية و الدافعية للتعلم قمنا بحساب الارتباط العادي و الارتباط المتعدد بينهما و كانت النتائج كالتالي.

جدول رقم (09) : معاملات الارتباط بين الدافعية و السمات الشخصية.

السمات الخصية	الارتباط العادي
الاكتئابية	0.29- **
العدوانية	0.11
العصبية	0.43 - **
القابلية للاستشارة	0.13
الاجتماعية	0.37 **
الهدوء	0.23 *
السيطرة	0.21- *
الضبط أو الكف	0.27
R=0.76 الارتباط المتعدد بين الدافعية للتعلم و السمات الشخصية**	

** الارتباط دال عند مستوى دلالة (∞= 0.01)

* الارتباط دال عند مستوى دلالة (∞= 0.05) ذ و حدين .

يوضح الجدول رقم (09) العلاقة الارتباطية بين الدافعية للتعلم و سمات لشخصية حيث دلت النتائج على وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للتعلم و الدرجة الكلية للسمات الشخصية حيث (R=0.76) و هي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ∞= 0.01

أما علاقة الدافعية للتعلم بمختلف سمات الشخصية المدروسة دلت النتائج على ما يلي :

-وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الدافعية للتعلم و الاكتئابية ، حيث (∞= 0.29)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ∞= 0.01

-عدم وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للتعلم و العدوانية.

-وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الدافعية التعلم و العصبية ، حيث (0.43 =∞) ، وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 =∞

-عدم وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للتعلم و القابلية للاستشارة .

-وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية للتعلم و الاجتماعية ، حيث (0.37 =∞) و هي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 =∞.

-وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية للتعلم و الهدوء ، حيث (0.23 =∞) ،و هي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 =∞.

-وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الدافعية للتعلم و السيطرة ، حيث (0.21 =∞) ، وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 =∞.

-عدم وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للتعلم و الضبط أو الكف.

أما لمعرفة الفروق بين الطلبة المتفوقين و الطلبة الأقل تفوقا في الدافعية للتعلم ، قمنا بحساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و اختبار "ت" بين العينتين مستقلتين و كانت النتائج كالتالي :

جدول رقم (10) : الفروق بين الطلبة المتفوقين و الطلبة أقل تفوقا في الدافعية للتعلم .

الدافعية للتعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبارT المحسوبة	اختبارT المجدولة	مستوى دلالة
الطلبة المتفوقين	109.31	14.94	8.106	2.68	0.01
الطلبة الأقل تفوقا	101.00	13.66			

يبين الجدول رقم (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتفوقين و الطلبة الأقل تفوقا في الدافعية للتعلم عند مستوى دلالة 0.01 =∞ ، حيث " ت" المحسوبة أكبر من "ت" المجدولة عند 0.01 =∞.

و هذا يعني أن هذا الفرق لصالح الطلبة المتفوقين .

أما لمعرفة الفروق بين الطلبة المتفوقين و الطلبة أقل تفوقا في سمات الشخصية المدروسة ، و ذلك بحساب المتوسطات الحسابية و اختبار"ت" و كانت النتائج كالتالي :

جدول رقم (11) : الفروق بين الطلبة المتفوقين و الطلبة الأقل تفوقا في مختلف متغيرات الشخصية .

سمات الشخصية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أختبارT المحسوبة	أختبارT المجدولة	مستوى دلالة	الدلالة
الاكتئابية ط- المتفوقين ط .أقل تفوقا	8.70 10.24	1.81 1.93	8.106	2.68	0.01	دال
العصبية ط- المتفوقين ط .أقل تفوقا	8.84 10.30	2.32 2.23	4.411	2.68	0.01	دال
العدوانية ط- المتفوقين ط .أقل تفوقا	7.82 9.02	1.47 2.13	4.667	2.68	0.01	دال
القابلية ط- المتفوقين للاستشارة ط .أقل تفوقا	10.68 10.90	1.62 1.91	3.247	2.68	0.01	دال
الاجتماعية ط- المتفوقين ط .أقل تفوقا	10.76 9.64	1.57 2.03	4.841	2.68	0.01	دال
السيطرة ط -المتفوقين ط. أقل تفوقا	9.68 10.28	1.87 1.99	7.425	2.68	0.01	دال
الهدوء ط- المتفوقين ط .أقل تفوقا	11.16 9.86	1.62 1.91	5.353	2.68	0.01	دال
الضبط أو ط .المتفوقين الكف ط .أقل تفوقا	9.72 9.50	1.76 2.20	1.315	2.01	0.05	غير دال

يتضمن الجدول رقم (11) نتائج المقارنة بين درجات الطلبة المتفوقين و الطلبة الأقل تفوقا في مختلف السمات الشخصية و هي :

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتفوقين و الطلبة الأقل تفوقا في الأبعاد التالية:

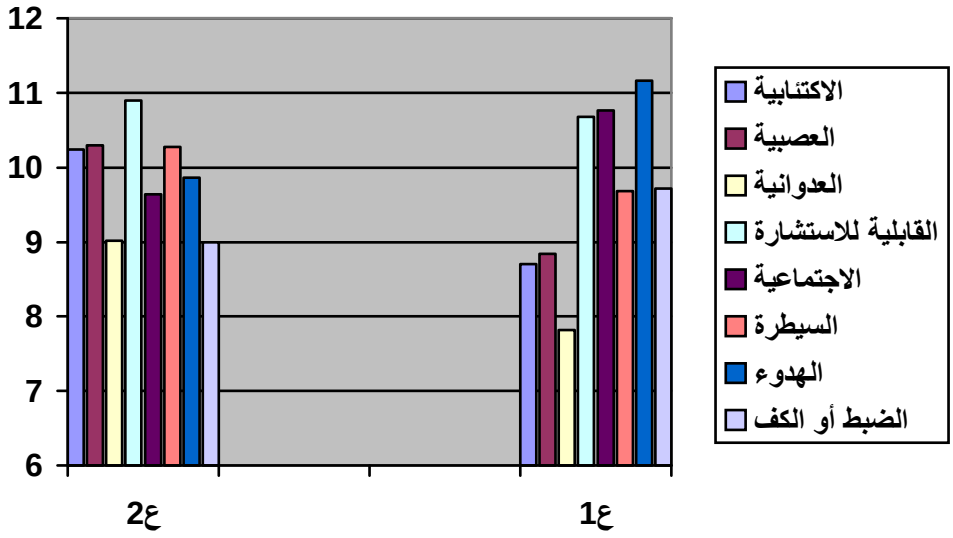
الاكتئابية – العصبية – العدوانية – القابلية للاستشارة – الاجتماعية – السيطرة – الهدوء عند مستوى دلالة 0.01 =∞.

و ذلك لأن حساب " ت" المحسوبة أكبر من "ت" الجدولية .

-أما بعد الضبط أو الكف فلا توجد فيه فروق إحصائيا بين الطلبة المتفوقين و الطلبة الأقل تفوقا عند مستوى دلالة 0.05 =∞.

و ذلك لأن " ت" المحسوبة أقل من " ت" الجدولية .

و الشكل البياني رقم (04) يوضح الفروق بين المتوسطات عند كل من الطلبة المتفوقين و الطلبة الأقل تفوقا .



جدول رقم (12): ترتيب السمات الشخصية الأكثر انتشارا حسب كل عينة.

المتفوقين			الأقل تفوقا		
الرقم	**السمات**	**المتوسط الحسابي**	**الرقم**	**السمات**	**المتوسط الحسابي**
1	الهدوء	**11.16**	1	القابلية للاستشارة	**10.90**
2	الاجتماعية	**10.76**	2	العصبية	**10.30**
3	القابلية للاستشارة	**10.68**	3	السيطرة	**10.28**
4	الضبط أو الكف	**9.72**	4	الاكتئابية	**10.24**
5	السيطرة	**9.68**	5	الهدوء	**9.86**
6	العصبية	**8.84**	6	الاجتماعية	**9.64**
7	الاكتئابية	**8.70**	7	الضبط أو الكف	**9.50**
8	العدوانية	**7.82**	8	لعدوانية	**9.02**

يبين الجدول رقم (12) أن السمات الأكثر شيوعا عند الطلبة المتفوقين هي بعد الهدوء ، ثم بعد الاجتماعية ثم القابلية للاستشارة ، وكانت أقل رتبة بعد العدوانية.

السمات الأكثر شيوعا عند الطلبة الأقل تفوقا هي بعد القابلية للاستشارة ثم يليه بعد العصبية ثم بعد السيطرة ، وكانت أقل رتبة هي بعد العدوانية في الترتيب.

يوجد تشابه في بعد العدوانية من حيث الترتيب بين الفئتين من الطلبة.

2-مناقشة نتائج الدراسة :

يتم في هذا الجزء من البحث مناقشة النتائج السابقة المتحصل عليها من تطبيق مقياس الدافعية للتعلم و قائمة فرايبورج للشخصية ، و هذا في ضوء الإطار النظري و نتائج بعض الدراسات السابقة .

2-1-مناقشة نتائج الفرضية الأولى :

انطلاقا من الخلفية النظرية لهذه الدراسة تم اختبار الفرضية الأولى للبحث و التي جاءت حول العلاقة الارتباطية بين سمات الشخصية و الدافعية للتعلم ، و ذلك بهدف محاولة معرفة السمات الأكثر ارتباطا بالدافعية للتعلم و محاولة وضع ملمح لشخصية الطالب الجامعي المسجل في النظام الجديد (LMD) بمعهد التربية البدنية و الرياضية.

و من خلال الدراسة المتوصل إليها أثبتت بوجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للتعلم و سمات الشخصية R=0.76 دال بمقدار ثقة 99% .

تعود العلاقة الارتباطية القائمة بين سمات الشخصية و الدافعية للتعلم لتأثير هذه السمات على دافعية التعلم ، و هذا ما بينه كل من (Kozek-1981) i الذي عالج موضوع أبعاد السمات الشخصية و الدافعية ،ووجد أن الدافعية ترتبط ببعض السمات ، فتوصل إلى تحديد ستة أبعاد و هي : الحماس، الاجتماعية ، الفعالية ، الاهتمام ، المسؤولية ، الليونة.

و كذا (Bloom -1976) الذي توصل إلى ثلاثة مكونات أساسية تؤثر في أداء الفرد في عملية التعلم و هذه المكونات هي :

أ-السلوكات المعرفية ، ب - الكفاءة في التعلم ، ج- الخصائص الانفعالية.

و قد جاءت هذه النتائج تكملة للدراسات السابقة التي أثبتت وجود علاقة بين سمات الشخصية و التحصيل الدراسي ، كما جاء في دراسة فاطمة الزهراء بوجطو (2008) و دراسة نبيلة خلال (2006) و دراسة سليم (1989) و دراسة رويتزل Reutzel (195) و دراسة

ستوكي Stuckey (1992) و دراسة أحمد أمين فوزي (1986)و دراسة محمد محمود سالم (1999) و دراسة شعبان ابراهيم و طارق بدر الدين (2001) .

و في هذا الصدد يقول "خير الزراد ، 1991 –ص 211)" : " من الطبيعي أن الدافعية هي أحد شروط التعلم و التعلم لا يحدث دون دافعية .

من خلال الدراسة الحالية من أجل وضع السمات الشخصية الأكثر ارتباطية بالدافعية للتعلم.

2-1-1-الارتباط بين سمة الاكتئابية و الدافعية للتعلم :

يشير معامل الارتباط Pearson بين درجة الدافعية للتعلم و الاكتئابية إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة (r= 0.29-) و هي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(∞= 0.01) ، وهنا نقول بأنه يوجد تناسب عكسي بين الدافعية للتعلم و الاكتئابية ، و هذا ما يشير إليه صاحب المقياس فرايبورج بأن أصحاب الدرجة المنخفضة في الاكتئابية تشير إلى الثقة بالنفس و المزاج المعتدل و القدرة على التركيز و الاطمئنان و التوازن ، و هذا لا يتفق مع دراسة فاطن الزهراء بوجطو :2008.

2-1-2-ارتباط بين سمة العصبية و الدافعية للتعلم :

يشير معامل الارتباط بين درجة الدافعية للتعلم و العصبية إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة (r= 0.43-) و هي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(∞= 0.01). وهنا نقول أنه يوجد تناسب عكسي بين الدافعية للتعلم و العصبية ، و هذا ما يشير إليه مقياس فرايبورج بأن أصحاب العصبية المنخفضة هم الأفراد الذين يتصفون بقلة الاضطرابات الجسمية و الاضطرابات العامة ، و هذا يتفق مع دراسة نبيلة خلال :2006 ، و دراسة فاطمة الزهراء بوجطو : 2008

2-1-3-ارتباط بين سمة الاجتماعية و الدافعية للتعلم :

يشير معامل الارتباط بين درجة الاجتماعية الدافعية للتعلم إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة حيث (r=0.37) و هي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (∞= 0.01) ، هنا نقول أنه يوجد

تناسب طردي ، حيث أنه كلما ارتفعت الدافعية للتعلم ارتفعت درجة سمة الاجتماعية ، و هذا ما يشير إليه المقياس للسمات الشخصية لفرايبورج بأن الدرجة العالية لبعد الاجتماعية هم الأفراد ذو القدرة على التفاعل مع الآخرين و لديهم دائرة كبيرة من المعارف كما يميزهم المرح و الحيوية .

و تتفق هذه النتائج مع دراسة كل من روتزل Reutzel (1965) و دراسة سليم (1989) الذي توصل إلى أن درجات المتفوقين و المتوسعين دراسيا أقوى من درجات المتخلفين دراسيا في سمة القدرة على كسب الأصدقاء ، و دراسة شيو Chiu (1976) الذي بين خمسة عوامل للدافعية في التعلم و ذكر من بينها : الاجتماعية و التفاعل مع الآخرين، و دراسة فاطمة الزهراء بوجطة (2008) و دراسة نبيلة خلال (2006) في دافعية الإنجاز و دافعية التعلم .

2-1-4-ارتباط بين سمة الهدوء و الدافعية للتعلم :

يشير معامل الارتباط بين درجة الهدوء و الدافعية للتعلم إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ، حيث (R=0.23) و هي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (∝= 0.01) ، وهنا نقول أنه يوجد تناسب طردي بين درجة الهدوء و الدافعية للتعلم ، و هذا حسب المقياس فرايبورج .

إن الدرجة العالية لهذا البعد تشير للأفراد الذين يتصفون بالثقة بالنفس و عدم الارتباك أو تشتت الفكر و اعتدال المزاج .

و تتفق هذه النتيجة مع دراسة فاطمة الزهراء بوجطو (2008) ، بحيث إشارة للهدوء بالثقة بالنفس ، و دراسة فرشاد موسى (1993) الذي يؤكد أن أصحاب الدافع القوي للإنجاز يتميزون بأنهم أميل للثقة بالنفس و إلى تفضيل المسؤولية الفردية و دراسة أحمد أمين فوزي (1986) تميز لاعبي كرة السلة بسمات الثقة بالنفس و الحرص و الحيوية و المثابرة و الاتزان الانفعالي ، دراسة نادية سلطان و نبيلة محمود (1999) حددت السلوك القيادي للمدرب و علاقته بالسمات الدافعية و من نتائجها تميز السمات الدافعية الآتية : الضامر الحي الثقة بالآخرين ، الثقة بالنفس .

2-1-5-ارتباط بين سمة السيطرة و الدافعية للتعلم :

يشير معامل الارتباط بين درجة السيطرة و الدافعية للتعلم إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة حيث (r=0.21-) و هي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (∞= 0.01) ، و هنا نقول أنه يوجد تناسب عكسي بين درجة السيطرة و الدافعية للتعلم ، و هذا حسب المقياس فرايبورج يشير إلى الدرجة المنخفضة لهذا البعد إلى الاعتدالية و الاستقلال الذاتي و احترام الآخرين و رفض أسلوب العنف و العدوانية و الميل للثقة بالآخرين ، و تتفق هذه النتائج مع دراسة فاطمة الزهراء بوجطو (2008) و دراسة رويتزل Reutzel (1965) نتائج هذه الدراسة على وجود فروق دالة بين متوسطات درجات كل من المتفوقات في سمة السيطرة.

2-2-مناقشة نتائج الفرضية الثانية :

للتحقق من مدى صدق الفرضية الثانية التي تنص على وجود فروق بين الطلبة المتفوقين و الطلبة الأقل تفوقا في الدافعية للتعلم ، لجأنا إلى حساب اختبار "ت" لدراسة الفروق بين المتوسطات الحسابية لكل من الطلبة المتفوقين (109.34) و الطلبة الأقل تفوا (101) في الدافعية للتعلم ،و لقد بينت النتائج الموضحة في الجدول رقم (10) أن هناك فروق بين الطلبة المتفوقين و الطلبة الأقل تفوقا و هذا الفرق لصالح الطلبة المتفوقين لأن " ت " المحسوبة أكبر من " ت " الجدولية .

و بالتالي نقول أن الفرضية الثانية تحققت.

و تتفق هذه النتائج مع دراسة جمال مرازقة (2001) التي هدفت إلى أهمية استشارة الدافعية من خلال ممارسة التربية البدنية و الرياضية و علاقتها بالتفوق الدراسي ، حيث أصبحت المجموعة التجريبية لديهم دافعية قوية نحو التحصيل الدراسي ، حيث اكتسبوها من خلال ممارستهم لأوجه النشاط البدني و الرياضي المدرسي.

و دراسة نبيلة خلال (2006) بوجود اختلاف بين الجنسين لصالح الذكور ، و دراسة Joyee (1979) التي تناولت بعض السمات الشخصية لتلاميذ المرحلة الثانوية في بيئات

متدنية اجتماعيا و اقتصاديا ، حيث بينت نتائج الدراسة أن التلاميذ العاديين تميزوا بالتفوق الدراسي في درجات الحاجة إلى إشباع رغبة التحصيل الدراسي.

و كذا دراسة Smith (1995) التي تناولت المقارنة بين بعض سمات الشخصية للطلاب المتفوقين و العاديين ، فكانت الفروق بين مستوى الطموح لصالح المتفوقين .

2-3-مناقشة نتائج الفرضية الثالثة :

اختلاف السمات الشخصية بين الطلبة المتفوقين و الطلبة الأقل تفوقا :

لقد بينت نتائج الدراسة المتحصل عليها من خلال حساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و كذلك حساب " ت" بين البعدين للفئتين ، فوجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين كل بعدين متشابهين عند مستوى دلالة ($\infty = 0.01$).

باستثناء بعد الضبط أو الكف لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\infty = 0.05$) .

3-المقارنة بين الفئتين حسب كل سمة من سمات الشخصية :

3-1-الاكتئابية :

الطلبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ت المحسوبة	ت.الجدولية	دلالة
المتفوقين	1.81	8.70			دال
الأقل تفوقا	1.93	10.24	8.106	2.68	$\infty = 0.01$

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\infty = 0.01$) لصالح الطلبة الأقل تفوقا ، وهنا حسب المقياس فرايبورج الفئة ذو الدرجة العالية في الاكتئابية يميزهم التقيد المزجي و التشاؤم و الشعور بالنحس و القنوط و عدم القدرة على التركيز .

بينما الدرجة المنخفضة فتشير إلى الثقة بالنفس و المزاج المعتدل و القدرة على التركيز و الاطمئنان و التوازن.

2-3-العصبية :

الطلبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ت المحسوبة	ت.الجدولية	دلالة
المتفوقين الأقل تفوقا	2.32 2.23	8.84 10.30	4.411	2.68	دال ∞= 0.01

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ∞= 0.01 لصالح الطلبة الأقل تفوقا ،و يشير المقياس فرايبورج إلى تميز الدرجة العالية لبعد الأفراد الذين يعانون من اضطرابات جسمية و نفسجسمية مثل اضطرابات الهضم و التنفس و التوتر و الحساسية للتقلبات الجوية. بينما الدرجة المنخفضة فتميز الأفراد الذين يتصفون بقلة الاضطرابات الجسمية و الاضطرابات العامة النفسجسمية .

3-3-العدوانية :

الطلبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ت المحسوبة	ت.الجدولية	دلالة
المتفوقين الأقل تفوقا	1.47 2.13	7.82 9.02	4.667	2.68	دال ∞= 0.01

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ∞= 0.01 لصالح الطلبة الأقل تفوقا ، و يشير المقياس فرايبورج إلى تميز الدرجة العالية للأفراد الذين يقومون تلقائيا بالأعمال العدوانية البدنية ، أو اللفظية ، أو التخيلية و الذين يستجيبون بصورة انفعالية ، أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى قلة الميل التلقائي للعدوان و التحكم الذاتي و السلوك المعتدل.

3-4- القابلية للاستثارة :

الطلبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ت المحسوبة	ت.الجدولية	دلالة
المتفوقين الأقل تفوقا	1.62 1.91	10.68 10.90	3.224	2.68	دال ∞= 0.01

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 لصالح الطلبة الأقل تفوق ويشير المقياس فرايبرج إلى تميز الدرجة العالية لهذا البعد ،الأفراد الذين يتسمون بالإستثارة العالية وشدة التوتر ،وعدم الصبر ،والغضب والاستجابات العدوانية عند الإحباط والحساسية .بينما الدرجة المنخفضة فتشير إلى الهدوء ،واعتدال المزاج ،والقدرة على ضبط النفس والاستقلالية .

3-5- الاجتماعية :

الطلبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ت المحسوبة	ت.الجدولية	دلالة
المتفوقين الأقل تفوقا	1.57 2.03	10.76 9.66	4.841	2.68	دال ∞= 0.01

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 00.01 لصالح الطلبة المتفوقين ويشير المقياس فرايبرج إلى تميز الدرجة العالية للبعد الأفراد ذو القدرة على التفاعل مع الآخرين ،ومحاولة التقرب من الناس ،وسرعة تكوين الصداقات ،لديهم دائرة كبيرة من المعارف ،كما يميزهم المرح والحيوية ،وحضور البديهية ،والدرجة المنخفضة تشير إلى قلة الحاجة للتعامل مع الناس ،وقلة الحيوية ،وتجنب الآخرين ،وتفصيل الوحدة .

3-6- الهدوء :

الطلبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ت المحسوبة	ت.الجدولية	دلالة
المتفوقين	1.62	11.16	5.353	2.68	دال
الأقل تفوقا	1.91	9.86			∞= 0.01

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح الطلبة المتفوقين ويشير المقياس فرابرج إلى الدرجة العالية لهذا البعد إلى الأفراد الذين يتصفون بالثقة بالنفس ،وعدم الارتباك أو تشتت الفكر ،والهدوء ، والبعد عن السلوك العدائي ،إلى جانب اعتدال المزاج ،والدأب على العمل أما الدرجة المنخفضة فتشير على سرعة الاستثارة ،والغضب ،والضيق ،وعدم القدرة على سرعة اتخاذ القرارات ،والتشاؤم .

3-7- السيطرة :

الطلبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ت المحسوبة	ت.الجدولية	دلالة
المتفوقين	1.87	9.68	7.425	2.68	دال
الأقل تفوقا	1.99	10.28			∞= 0.01

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 لصالح الطلبة الأقل تفوق ،ويشير المقياس فرايبرج إلى الدرجة العالية لهذا البعد إلى الإفراد الذين يستجيبون بردود أفعال عدوانية والارتياب في الآخرين ،وعدم الثقة فيهم ،والميل للسلطة ، إضافة إلى محاولة فرص اتجاهاتهم والدرجة المنخفضة تشير إلى الإعتدالية ،والاستقلال الذاتي ،واحترام الآخرين ،ورفض أسلوب العنف والعدوانية ،والميل للثقة في الآخرين .

3-8- الضبط أو الكف :

الطلبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ت المحسوبة	ت.الجدولية	دلالة
المتفوقين	1.76	9.72	1.315	2.01	دال ∞= 0.01
الأقل تفوقا	2.20	9.50			

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 ويشير المقياس فرابرج إلى الدرجة العالية إلى صعوبة التفاعل والتعامل مع الآخرين في المواقف الجماعية ،وعدم القدرة على سرعة اتخاذ القرارات ،والخوف وسهولة الارتباك ،خاصة عند مراقبة الآخرين لهم ،وتميز الدرجة المنخفضة الأفراد الذين لديهم القدرة على التعامل والتفاعل مع الآخرين ،والثقة بالنفس ،والقدرة على التحدث ومخاطبة الناس .

4-ترتيب السمات حسب كل فئة :

السمات الأكثر شيوعا عند الطلبة المتفوقين حسب المتوسط الحسابي			السمات الأكثر شيوعا عند الطلبة الأقل تفوقا حسب المتوسط الحسابي		
-1	الهدوء	**11.16**	-1	القابلية للاستشارة	**10.90**
-2	الاجتماعية	**10.76**	-2	العصبية	**10.30**
-3	القابلية للاستشارة	**10.68**	-3	السيطرة	**10.28**
-4	الضبط أو الكف	**9.72**	-4	الاكتئابية	**10.24**
-5	السيطرة	**9.68**	-5	الهدوء	**9.86**
-6	العصبية	**8.84**	-6	الاجتماعية	**9.64**
-7	الاكتئابية	**8.70**	-7	الضبط أو الكف	**9.50**
-8	العدوانية	**7.82**	-8	العدوانية	**9.02**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتفوقين والطلبة الأقل تفوق في السمات الشخصية أي معظمها ،ويوجد اختلاف في الترتيب كذلك في السمات بين كل فئة من الطلبة وتشابه واحد هو سمة العدوانية التي لها نفس الترتيب وهي أقل انتشار عند كل فئة .

لو أخذت كل سمة بـ 12.5 % نقول تحققت الفرضية الثالثة بـ 87.5%.

الاستنتاج العام :

حلولنا في هذه الدراسة للبحث عن العلاقة بين السمات الشخصية و الدافعية للتعلم لدى الطلبة الجامعيين نظام جديد (LMD) بمعهد التربية البدنية و الرياضية بالشلف جامعة حسيبة بن بوعلي ،و الكشف عن الاختلافات بين الطلبة المتفوقين دراسيا و الطلبة أقل تفوقا دراسيا من الفئة الأولى في كل من سمات الشخصية و الدافعية للتعلم ، و كذلك ترتيب السمات المدروسة حسب كل فئة من الفئتين.

أظهرت نتائج الدراسة تحقق الفرضية الأولى التي نصت على وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للتعلم و سمات الشخصية ، حيث قدرت قيمة معامل الارتباط بين الدافعية و السمات الشخصية (∞=0.56) عند مستوى دلالة ∞=0.01

أما علاقة الدافعية للتعلم بمختلف سمات الشخصية المدروسة فقد دلت النتائج على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية للتعلم و كل من :

الاكتئابية :∞=0.29

الاجتماعية : ∞=0.37

-الهدوء : ∞=0.23

و علاقة ارتباطية سالبة بين الدافعية للتعلم و كل من :

العصبية : ∞=0.43

-السيطرة : ∞=0.21

و عدم جود علاقة ارتباطية بين الدافعية للتعلم وكل من القابلية للاستشارة و الضبط أو الكف.

و فيما يخص الفروق بين الطلبة المتفوقين و الطلبة الأقل تفوقا في الدافعية للتعلم ، فقد بينت النتائج المتحصل عليها بالنسبة للفروق بين المتوسطات الحسابية و باستعمال اختبار " ت" وجود فروق بين الفئتين ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين و الأقل تفوقا لصالح الفئة المتفوقة و بالتالي تحققت الفرضية الثانية التي نصت على وجود فروق في الدافعية للتعلم .

و فيما يخص الفرضية الثالثة التي نصت على وجود فروق بين الفئتين من الطلبة في سمات الشخصية ، حيث دلت النتائج على وجود فروق بين الطلبة المتفوقين و الطلبة الأقل تفوقا في كل من الاكتئابية ، العصبية ، العدوانية ،القابلية للاستشارة ، السيطرة لصالح الطلبة الأقل تفوقا ، و الهدوء و الاجتماعية لصالح الطلبة المتفوقين .

و لا توجد فروق دالة بين الطلبة المتفوقين و الطلبة الأقل تفوقا في الضبط أو الكف .

تكمن أهمية هذه النتائج في تنمية و تدعيم السمات الإيجابية و المرغوب فيها لدى الطلبة الجامعيين النظام الجديد و تحريره من السمات السلبية الغير مرغوب فيها.

و قيد يتطلب ذلك تعديل أو تطوير أساليب التنشئة الاجتماعية و التربوية ،و لاشك في ذلك أن التعرف على سمات شخصية الطالب الجامعي تمكننا من التعامل معه و توجهيه توجيها صحيحا .

مما تجدر الإشارة إليه أن التعرف على السمات لشخصية للطلبة الجامعيين الذي يعول عليه في تنمية البلاد و تطويرها في شتى المجالات الاقتصادية و الاجتماعية و التربوية ، الأمر الذي يفتح المجال لدراسات أخرى من أجل التعرف أكثر و التعمق في السمات الشخصية و النفسية المميز له ، ومعرفة السمات التي تستدعي تنميتها و تعديلها حسب مقتضيات العصر و المجتمع التربوي و التعليم العالي الذي يعول عليه و هو العمود الفقري في التنمية و الازدهار و تطور البلاد .

و للإشارة فإن الباحث لم يجد دراسات تبين العلاقة بين الدافعية و بعد الاكتئابية و الضبط أو الكف.

الاقتراحات :

بعد تحليل ومناقشة النتائج المتوصل إليها خلال هذه الدراسة ،تبين لنا جليا أن هناك علاقة بين الدافعية للتعلم وسمات شخصية ،هذه الشخصية النامية تحت ظروف عديدة منها الاجتماعية والتربوية بصفة خاصة ،والتي يستلزم على النظام التربوي ونظام التعليم العالي العناية بها وتنميتها في الاتجاه الايجابي .

وفي ضوء النتائج السابقة يقترح الباحث ما يلي:

* تدعيم وتنمية السمات الايجابية والمرغوب بها عند الطالب الجزائري .

* دراسة العوامل المؤثرة في تكوين شخصية الطالب الجزائري والتعرف على ما يميزه عن الشخصيات الأخرى .

* تركيز الاهتمام بالدافعية للتعلم من قبل المعلمين وذلك من خلال استخدام الطرق التربوية التي تساعد على إثارة الدافعية للتعلم من قبل الطلبة والتعرف على خصائص الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة .

* نظرا لقلة الاختبارات والمقاييس الدافعية للتعلم خاصة في المرحلة العمرية الخاصة بالتعليم العالي وكذلك الاختبارات والمقاييس التي تساعد على الكشف وتحديد سمات الشخصية ،والمكيفة وفقا للبيئة الجزائرية ،يوصي الباحث بضرورة العناية بهذا الجانب من خلال :

- ترجمة وتكييف الاختبارات والمقاييس الأجنبية وفق البيئة الجزائرية بالاعتماد على دراسات علمية وتجريبية ،مع مراعاة الأبعاد الاجتماعية والثقافية التي تميز الفرد الجزائري.

- تشجيع البحوث والدراسات التي تهتم بتصميم مقل هذه المقاييس .

- تركيز الاهتمام على الدافعية للتعلم من قبل نظام التعليم العالي والأساتذة وذلك باستخدام طرق تربوية تساعد على إثارة الدافعية .

هذا وقد أثارت هذه الدراسة بعض من المواضيع التي تحتاج إلى توجيه اهتمام الباحثين وطلبة الدراسات العليا لدراستها ،وفي هذا الصدد يقترح الباحث إجراء بحوث حول :

- علاقة الدافعية للتعلم ببعد الاكتابية والضبط (الكف) .
- علاقة سمات الشخصية والدافعية الداخلية والخارجية .
- علاقة سمات الشخصية بمصدر الضبط (داخلي /خارجي) .
- الدافعية للتعلم بين التحكم الداخلي والخارجي والتفوق الدراسي .

الخاتمة

خاتمة :

لقد انطلقت هذه الدراسات من مشكلة مطروحة ميدانيا ،تتعلق بأهمية معرفة سمات الشخصية للطلبة وعلاقتها بدافعية التعلم ،وكيفية ترتيب هذه السمات التي تشكل البناء العام للشخصية ،ومعرفة فروق الفئتين في كل من الدافعية وسمات الشخصية وذلك بهدف محاولة صيغة إطار نظري في هذا المجال .

مما يفيدنا في التنبؤ بمستوى الدافعية للتعلم من خلال التعرف على سمات الشخصية وكذلك تفيدنا في صقل وتنمية السمات الايجابية التي ترتبط بالدافعية للتعلم ،مع الأخذ بعين الاعتبار السمات المميزة لكل فئة .

ومن ثم رأى الباحث ضرورة القيان بهذه الدراسة سعيا لمحاولة الوصول إلى هذه الأهداف ،وفي هذا السياق فضل الباحث البداية من حيث انتهت إليه الدراسات التي تم التعرض إليها .

ولتحقيق ذلك قسم البحث إلى جانبين ،جانب نظري يضم أربعة فصول، وجانب تطبيقي يشمل فصلين :

شمل الفصل الأول الخلفية النظرية للمشكل مع صياغة الهدف من البحث والفرضيات وتحديد المصطلحات الواردة في البحث .

في حين تناول الفصل الثاني استعراض نظري كمحاولة لفهم الشخصية الإنسانية ،قسم بدوره على قسمين تناول القسم الأول مقاربة نظرة لتحديد مفهوم الشخصية ،مع تقديم خلاصة لبعض النظريات من حيث البناء ،والنمو ،والدينامية،من جهات نظر مختلفة .

أما القسم الثاني فيتطرق إلى موضوع بناء الشخصية من خلال أراء Cattell and Eysenck .

حيث يبني كاتل تصويره لشخصية الإنسان على مفهوم السمة إذ يرى أن شخصية الفرد تتكون من العديد من السمات التي يمكن قياسها وتجريبها ، أما Eysenck فيرى أن هناك ثلاثة أنماط رئيسية لشخصية الإنسان وكل نمط يحتوي من الخصائص والسمات ما يميزه عن غيره .

ويتضمن الفصل الثالث موضوع الدافعية ،وفيه تم التطرق إلى : مفهوم الدافعية من وجهات نظر مختلفة ،أنواع الدوافع ،وفي هذه النقطة تم التطرق إلى الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية ،حيث يعمل الطلبة في بعض الأحيان بتأثير العوامل الداخلية ،بمعنى أن طاقاتهم وتوجيههم نابعين عن رغبتهم الذاتية في المشاركة في نشاط معين ومن خصائص الطالب المدفوع ذاتيا أن مصادر التعزيز لديه داخلية ،مستقل عن البيئة والآخرين ،يعزز نجاحه وإنجازه إلى قدرته وجهده ،أما الطالب ذو الدافعية الخارجية فهو محكوما بمصادر خارجية ومن خصائصه أنه مرهون بعوامل وظروف خارجية ،تابع في نشاطه التعليمي .

كما تم التطرق في هذا الفصل إلى نظريات الدافعية الحديثة ،وضيفة دافعية التعلم .

ويتضمن الفصل الرابع نبذة تاريخية على هذا النظام الجديد (L. M.D) الذي اقترح بعد الحرب العالمية الثانية من طرف مجلس أروبا الذي كان يهدف إلى إنشاء معايير مشتركة لكل الأخطاء ،تم التطرق إلى المقارنة بين النظامين الكلاسيكي والجديد الذي أصبح في انتشار واسع عبر العالم الأجنبي والعربي على حد سواء ،كما كان التطرق إلى طرق لتسيير هذا النظام مع ذكر بعض الإيجابيات وسلبيات هذا النظام الحديث النشأة في الجزائر .

أما الجانب التطبيقي فهو يهتم بدراسة الموضوع دراسة ميدانية ،الغرض منها محاولة الإجابة على التساؤلات التي طرحت في الإشكالية ،بالإضافة إلى اختبار الفرضيات ومحاولة التحقق منها وقصد تحقيق هذا الغرض استعملنا بعض الوسائل والأدوات الإحصائية لجمع البيانات ومحاولة تحليلها ومناقشتها للوصول إلى النتائج المرجوة للكشف عن الحقائق الكامنة وراء موضوع الدراسة .

الفصل الخامس تطرق إلى منهجية الدراسة الأساسية ،وهذا بتحديد منهج البحث الذي يعد من البحوث الوصفية التي ترمي إلى قياس وتقدير الخصائص النفسية تقديرا كميا ،منطلقا من أن الشخصية تتركب من العديد من السمات الفردية ،تميز الفرد عن الآخرين ،مما يمكن من قياسها ،وعينة البحث التي بلغ عدد أفرادها 100 من الطلبة وأدوات البحث ،حيث استخدم الباحث مقياس الدافعية للتعلم ليوسف فطامي وقائمة فرايبرج للشخصية .

كما تم التعرض في هذا الفصل إلى عرض النتائج المتوصل إليها خلال هذه الدراسة ثم تحليلها ومناقشتها بالعودة إلى الإطار النظري للبحث ،وتم ذلك من خلال دراسة فرضيات

البحث كل واحدة على حدا حسب ترتيبها في الفصل الأول ،ومناقشتها والتعليق على نتائجها بقدر من الموضوعية والأمانة العلمية الواجب توفرها في البحوث العلمية .

حيث تعرض الباحث أولا إلى دراسة العلاقة الارتباطية بين الدافعية للتعلم وسمات الشخصية قم تعرض لإلى تأثير الجنس على سمات الشخصية حسب مستوى الدافعية والجنس .

وفي هذا الفصل توصل الباحث إلى أن الدافعية للتعلم لأفراد العينة ترتبط ارتباط قويا بالسمات المدروسة للشخصية وهذه العلاقة الإرتباطية تختلف باختلاف الجنس ،وفيما يتعلق بسمات الشخصية المدروسة تم تصنيفها وكانت أكثرها انتشار هي العصبة والاجتماعية والعدوانية ،وتكمن أهمية هذه النتيجة في تدعيم وتنمية السمات الايجابية والمرغوب فيها للتلميذ الجزائري وعلاج السمات السالبة أو غير المرغوب فيها وتحرير الفرد منها وتخليصه من سلبياته مثل السمة العدوانية والتي هي سمة سلبية في تكوين الشخصية وارتباطها سلبي مع الدافعية للتعلم ،وقد يتطلب ذلك تعديل أو تطوير أساليب التنشئة الاجتماعية والأخلاقية والسياسية والتربوية ولا شك أن التعرف على سمات شخصية الطالب الجزائري تمكننا من التعامل معه الأمر الذي يفتح أبواب للدراسات للتعرف على العوامل السببية أو العوامل المؤثرة في تكوين شخصية الطالب الجزائري والتعرف على ما يميزه عن الشخصيات الأخرى وما إذا كان الطالب يرضى أو لا يرضى عن هذه السمات وأسباب ذلك الرضا أو عدم الرضا وما هي السمات التي يقترح تعديلها أو تنميتها حسب متطلبات المجتمع التربوي بصفة خاصة والبيئة بصفة عامة لتحقيق التكيف الاجتماعي .

المراجع

1/المراجع باللغة العربية

1-أحمد عبادة 2001 : مقاييس الشخصية للشباب و الراشدين ، مركز الكتاب للنشر القاهرة ، الطبعة الأولى ، الجزء الأول.

2-أحمد بن نعمان 1986: سمات الشخصية الجزائرية ، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائري.

3-أحمد زكي صالح 1992: علم النفس التربوي ، مكتبة النهضة المصرية ، الطبعة 14،مصر.

4-أحمد زكي ، محمد عثمان: لبيب فراج 1967: علم النفس التعلمي ، مكتبة النهضة ،ط1، القاهرة.

5-السيد عبد العاطفي السيد 1999: المجتمع و الثقافة و الشخصية ، دار المعرفة الجامعية.

6-السيد فؤاد البهي 1981 : علم النفس الاجتماعي ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر.

7-بدر الأنصاري 1998: الشخصية من المنظور النفسي ، دار الكتب الجامعي للنشر و التوزيع ، الكويت الطبعة الأولى.

8-جمال الخطيب 1987: تعديل السلوك ، القوانين و الإجراءات ، المطابع التعاونية عمان ، الأردن.

9-جوليان روتر 1980 : ترجمة عطية محمود هنا ، مراجعة محمد عثمان نجاتي ، علم النفس الإكلينيكي ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر.

10-حسين أبو رياش و آخرون 2006 : الدافعية و الذكاء العاطفي ، دار الفكر ، عمان .

11-حسين عبد الحميد أحمد رشوان 2006: الشخصية دراسة في علم الاجتماع النفسي ، مركز الكتب الإسكندرية

12-رمزية الغريب 1996: التقويم و القياس النفسي و التربوي ،مكتبة الانجلو المصرية .

13-رمضان محمد القذافي 1993: الشخصية نظرياتها –اختباراتها و أساليب قياسها .الطبعة الثانية الجامعة المفتوحة ليبيا.

14-سيد محمد خير الله ، ممدوح عبد المنعم الكناني 1998 : سيكولوجية التعلم بين النظرية و التطبيق ، دار النهضة العربية بيروت.

15-سعد عبد الرحمن 1998 : القياس النفسي النظرية و التطبيق ، دار الفكر العربي.

16-سعد عبد الرحمن 1983 : السلوك الإنساني تحليل و قياس المتغيرات ، الطبعة الثالثة ، مكتبة الفلاح.

17-عبد الحفيظ –مقدم 1993 : الإحصاء و القياس النفسي و التربوي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر.

18-عبد الخالق أحمد 1994 :الأبعاد الأساسية للشخصية،دار المعرفة الجامعية ،الإسكندرية،مصر
19-عبد الرحمن العيسوي 1998: نظريات الشخصية ، دار المعرفة الجامعية ،الإسكندرية.،صر
20-عبد الرحمن العيسوي 2005: سيكولوجية الشخصية ، منشأة المعارف ، الإسكندرية،مصر
21-عبد اللطيف خليفة 2000 : الدافعية للإنجاز، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع ، القاهرة مصر.
22-عبد اللطيف مدحت 1996:الصحة النفسية و التفوق الدراسي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
23-عبد المجيد نشواتي 1998 : علم النفس التربوي ،مؤسسة الرسالة للطباعة و النشر و التوزيع الطبعة التاسعة بيروت لبنان.
24-عبد الغني صلاح الدين 2000: في الصحة النفسية ، دار الفكر العربي ، القاهرة.
25-علاوي محمد حسن :رضوان نصر الدين 1987 ، الاختبارات النفسية و المهارية في المجال الرياضي ، دار الفكر العربي ، مصر.
26-علي خليل أحمد 1998 : المدخل إلى دراسة الشخصية ، دار النهضة جدة.
27-غنيم سيد محمد 1973 : سيكولوجية الشخصية - محدداتها –قياسها –نظرياتها ، دار النهضة العربية الطبعة الأولى.
28-فوزي محمد جبل 2000: سيكولوجية الشخصية المعوقة للإنتاج ، مكتبة الخانجي ، القاهرة.
29-فؤاد البهي السيد 1992: علم النفس الإحصائي و قياس العقل البشري ، دار الفكر العربي .
30-كامل محمد محمد عويضة 1996 :علم النفس الصناعي ، دار الكتب العلمية ، بيروت لبنان.
31-كمال دسوقي 1974 : علم النفس و دراسة التوافق ، دار النهضة العربية.
32-لازاروس ريتشارد 1989 : الشخصية ، ترجمة غنيم سيد محمد ،دار الشروق ، القاهرة .
33-لندزي-ك:ترجمة أحمد فرج و آخرون :نظريات الشخصية الهيئة المصرية للكتاب،القاهرة 1981
34-ليندا دافيدوف 2000: الشخصية و الانفعال ترجمة سيد الطواف محمود عمر ، مراجعة محمود أوب حطب ، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية ، القاهرة.
35-محمد السيد عبد الرحمن 1998:نظريات الشخصية،دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع القاهرة.
36-مصطفى عشوي 1995 : مدخل إلى علم النفس ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر.
37-محمد السيد عبد الرحمن 1998: سمات الشخصية و علاقتها بأساليب مواجهة أزمة الهوية لدى طلاب المرحلة الثانوية و الجامعية في-دراسات في الصحة- دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع،القاهرة.
38-مواري 1988: الدافعية و الانفعال : ترجمة سلامة عبد العزيز و مراجعة نجاتي ، عثمان ،ط1 دار الشروق ، بيروت.

39-نبيل محمد زايد 2003 : الدافعية للتعلم ، مكتبة النهضة المصرية ، الطبعة الأولى.
40- ناصر محمد العديلي 1995 : السلوك الإنساني و التنظيم، الإدارة العامة للبحوث ، الرياض.
41-نبيلة زيدان و نبيل السالوكي 1985: علم النفس التربوي ، دار الشروق ، القاهرة.
42-وينفر.هـ.1995 : ترجمة مصطفى عشوي ، سيكولوجية الشخصية ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر.
43-يوسف قطامي 1989 : سيكولوجية التعلم و التعليم الصفي ، دار الشرق ، عمان.
44-يوسف قطامي ،محي الدين توق، عبد الرحمن عدس 2000 : أسس و علم النفس التربوي ، دار الفكر الطبعة الثانية ، عمان.
45-يوسف مراد 1954 : مبادئ علم النفس العام ، دار المعارف ، مصر ، القاهرة .

القواميس :

1-تأليف جماعة من الأساتذة : المعجم الوسيط ، دار إحياء التراث العربي ، الطبعة الثانية ، الجزء الأول ، بيروت بدون سنة الطبع.

الرسائل :

1-مرازقة جمال 2001: أهمية استشارة الدافعية من خلال ممارسة التربية البدنية و الرياضية و علاقتها بالتفوق الدراسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ،قسم التربية البدنية و الرياضية،جامعة الجزائر.
2-جميل حسن الطهراوي 1997 : سمات الشخصية و علاقتها ببعض الأساليب المعرفية لدى الطلاب المتفوقين و المتأخرين أكاديميا في الجامعة الإسلامية يغزة ، رسالة دكتوراه غير منشورة.
3-زياد علي محمود الجرجاوي 2003: سمات الشخصية و الاغتراب و الهوية لدى عينة من موظفي و طلبة و كليات التربية في الجامعات الفلسطينية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الجزائر.
4-عصماني رشيدة 2008: الدافعية للتعلم و علاقتها بصورة المعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم علم النفس ، جامعة الجزائر.
5-عبد العزيز دادي 1997 : سمات الشخصية و علاقتها بالقدرة على الأداء المهاري في الرياضات الجماعية ، رسالة ماجسنير غير منشورة ، قسم التربية البدنية و الرياضية ، جامعة الجزائر.
6-فاطمة الزهراء بوجطو 2008: أثر بعض السمات الشخصية و النفسية على الدافعية للإنجاز لدى المراهقين المتمدرسين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم علم النفس ، جامعة الجزائر.

7-ليلى عثمان إبراهيم 1987: الرضا الوظيفي و علاقته ببعض سمات الشخصية لدى مدرسات التربية الرياضية بالمرحلتين الإعدادية و الثانوية ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية بالقاهرة ، جامعة حلوان ، مصر.

8-محبوز كريمة 2005: سمات الشخصية و علاقتها بالتوافق المهني ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم علم النفس ، جامعة الجزائر.

9-نبيل عبد رجب الزهار 1979: دراسة بعض سمات الشخصية المرتبطة بالنجاح في مهنة التربية الرياضية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، القاهرة ، مصر

10-نبيلة خلال 2006 : سمات الشخصية و علاقتها بالدافعية للتعلم ، رسالة ماجستير غير منشورة قسم علم النفس ، جامعة الجزائر.

المجلات :

1-أحمد دوقة ، عبد القادر لورسي ، مونية غربي 2005: الدافعية للتعلم في مرحلة التعليم المتوسط بحيث غير منشور ، مقدم في إطار البحوث الجامعية تحت رقم 1901/09/03، جامعة الجزائر.

2-السيد سكران 1992: الأهداف الدافعية للإنجاز و علاقتها بالعزة السببي للتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول ثانوي بالمحافظة الشرقية ، مجلة كلية التربية بالزقازيق .

3-عبد عون عبد علي 1986:اتجاهات المدرسين نحو مهنة التدريس و علاقتها ببعض سمات الشخصية ، المجلة التربوية ، كلية التربية ، جامعة الكويت ، العدد التاسع، جويلية ، المجلد الثالث.

4-نبيل محمد زايد 2002: النموذج البنائي للكفاية المدركة و معتقدات القدرة و الأهداف الدافعية للإنجاز و استراتيجيات التعلم لدى تلاميذ الصفوف الرابع و الخامس الابتدائي و الأول الإعدادي من الجنسين ، مجلة كلية التربية ـ جامعة عين شمس ، العدد السادس و العشرون ، الجزء الأول ، ص ص 245-314.

2/المراجع باللغة الأجنبية

1-Allport , Gorden , W(1961) Pattern and growth in personality , new york Holt Rinehart.

2-Beihler .R & Snowman .j (1990) Psychology applied to teaching .Boston Houghton Mifflin.

3-Bandura (1986) Social foundation of thought and action a social cognitive theory .New York .Englewood Cliffs. Prentice Hall.

4-Brassard ,A (1996) Conception des organisation et de gestion , les conceptions mécanistes centrées sur les besoins humains et situationnels.Ed Nouvelle .Canada.

5-Cattell Raymond B, (1965) .The scientific analysis of personality Chicago.Aldine

6-Delandsheere (1976) Introduction à la recherché en education , 4éme edition.

7-Eysenck , H.j (1970) The structure of human personality .London , Methuen.

8-Harcount Brace Mx Adam (1990) The person an introduction to personality psychology , San Diego Jovanovich , Vol 1015 pp 113.

9-Lazarus Richard ,(1969) Pattern of adjustment and human effectiveness . McGraw –Hill.INCس

10-Lynn et al (1990) The secret of the miracle economy different national attitude to competitiveness and money .The social affair unit Exeter , vol99 , pp 120.

11-Mc Clelland , D.and Winter .D (1985) Motivation economic achievement New York free press p 89.س

12-Mucchielli (1994) Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes 8éme édition , ESF éditeur , France.

13-Petri H , and Govern Thomson (2004) Motivation : theory research and application , Australia , Wads , vol 198 , pp 56-57.

14-Robert .M (1988) Fondement et étapes de la recherché scientifique en psychologie .3éme édition , Edissem Paris Malonie
15-Rooney Bails (1984) Sex differences in career and achievement motivation Ed250-629.
16-Skinner (1976) About Behaviorism , Vintage Books , New York .
17-Stipek D.J (1998) Motivation to learn from theory to practice 3edition , Ed Boston USA McGraw-Hill.
18-Thill E E (1993) les théories de l'expectation de la valeur Dans R.J Vallerand et E, E Thill .Introduction a la psychologie de la motivation , Québec .
19-Viau .Roland (1997) La motivation en contexte scolaire , Bruxelles de boeck and Larcier 2éme édition .
20-Weiner , B (1992) Human motivation , New Bury Park, CA sage.

Revue :

1-Ames C (1992) Classrooms , goals structures and student motivation .Journal of education psychology 84-261-27
2-Dweck and Smiley .E (1988) A social cognitive approach to motivation and personality .psychological review , 95 pp 256-273.
3-Lei Y D& Seligman M (2002) Preventing depressive symptoms in Chinese children prevention & treatment 5 , May .
4-Reddy M S (1993) A study of self confidence and achievement motivation in relating to academic achievement .Journal of psychological research 27 (2) pp87-91.
5-Singh S and Kour J (1985) Motive to avoid and approach success , two diminisions of the same motive , Indian journal of clinical psychology vol 11 ,p152

6-Schwarzer , Ralf (1994) Optimism generalized self-efficacy, assessment of a personal coping resource Freie Berlin , ins fur Psychologis , Germany , vol 40(2) 105-123.
7-Tharson J and Powel F (1989) Element of death anxiety and meaning of death , journal of the chemical psychology pp 701-691-44
8-Vivance G .d Al (1995) Development and validation of self confidence scale n perceptual and Motor Skill , vol 81 .pp 401-102.(2).

الملاحق

جامعـــة حسيبـــة بن بـــوعلي- الشلف

معهد التربيـــة البدنيـــة والرياضيـــة

ملحق رقم (01) مقياس فريبروج لسمات الشخصية

التعليمـــة

نرجو من أعزائنا الطلبة الإجابة على هذه الفقرات المقترحة بكل صدق وموضوعية، والتي تندرج في إطار بحث علمي لنيل شهادة الماجستير.

وذلك بوضع علامة (×) أمـــام الإجابـــة التي تراها مناسبـــة.

شكـــــرا جزيـــــلا

الاسم واللقب:

السنة الثانية جامعي LMD ☐

السنة الثالثة جامعي LMD ☐

ذكر ☐ أنثى ☐

الرقـــم	العبـــــارة	نعـم	لا
01	دائما مزاجي معتدل		
02	يصعب عليّ أن أجد ما أقوله عند محاولة التعرف على الناس		
03	أحيانا تسرع دقات قلبي بدون بذل جهد عنيف		
04	أشعر أحيانا أن دقات قلبي تزداد بسرعة دون أن أعمل عملا شاقا		
05	أفقد السيطرة على أعصابي ولكني أستطيع التحكم فيها بسرعة أيضا		
06	يحمر أو يتغير لون وجهي بسهولة		
07	أحيانا أجد متعة كبيرة في مضايقة الآخرين		
08	في بعض الأحيان لا أحب رؤية بعض الناس في الشارع		
09	إذا أخطأ البعض في حقي فإنني أحب أن يصيبهم الضرر		
10	سبق لي القيام بأداء بعض الأشياء الخطرة بغرض التسلية		
11	أستخدم القوة البدنية لحماية حقي إذا اضطررت لذلك		
12	أستطيع أن أبعث المرح بسهولة في سهرة مملة		
13	أرتبك بسهولة أحيانا		
14	أعتبر نفسي غير لبق في التعامل مع الآخرين		
15	أشعر أحيانا بضيق في الصدر		
16	أتخيل أحيانا بعض الضرر الذي قد يحدث نتيجة بعض الأخطاء التي أرتكبها		
17	أخجل من الدخول بمفردي في غرفة يجلس فيها بعض الناس وهم يتحدثون		
18	معدتي حساسة (أشعر بألم أو ضغط أو انتفاخ في معدتي)		
19	يبدو عليّ الاضطراب والخوف أسرع من الآخرين		
20	أحيانا الإصابة بالفشل لا تثيرني		
21	أفعل أشياء كثيرة أندم عليها للشخص الذي يؤذيني		
22	أتمنى الضرر للشخص الذي يؤذيني		
23	أشعر كثيرا بانتفاخ في بطني (كما لو كانت مملوءة بالغازات)		
24	عندما يغضب أحد أصدقائي من بعض الناس فإنني أدفعه للانتقام منهم		
25	كثيرا ما أفكر في أن الحياة لا معنى لها		
26	يسعدني أن أظهر أخطاء الآخرين		
27	غالبا ما يدور في ذهني إحداث مشاجرة عندما أكون وسط جماعة كبيرة ولا أستطيع مقاومة هذا التفكير		
28	يبدو عليّ النشاط والحيوية		

الرقـــم	العبـــــارة	نعـم	لا
29	أنا من الذين يأخذون الأمور ببساطة وبدون تعقيد		
30	عندما يحاول البعض إهانتي فإنني لا أحاول أن أتجاهل ذلك		
31	عندما أغضب أو أثور فإنني لا اهتم بذلك		
32	ارتبك بسهولة عندما أكون مع أشخاص مهمين أو مع رؤسائي		
33	نادرا ما أستطيع التحكم في ضيقي وغضبي		
34	كثيرا ما أحلم في أشياء أعرف أنها لن تتحقق		
35	يظهر عليّ التوتر والارتباك بسهولة عند مواجهة أحداث معينة		
36	لسوء الحظ أنا من الذين يغضبون بسرعة		
37	غالبا ما تدور في ذهني أفكار غير هامة تسبب لي الضيق		
38	أجد صعوبة في محاولة النوم		
39	غالبا ما أقول أشياء بدون تفكير وأندم عليها فيما بعد		
40	كثيرا ما يراودني التفكير في مستقبلي		
41	أحب أن أفعل في الناس بعض المقالب غير المؤدبة		
42	غالبا ما انظر إلى المستقبل بمنتهى الثقة		
43	لا أفقد شجاعتي عندما تكون كل الأمور ضدي		
44	أحب التنكيت على الآخرين		
45	غالبا ما أستطيع تهدئة نفسي بسرعة عندما أخرج عن شعور		
46	كثيرا ما أستثار بسرعة من البعض		
47	أجد صعوبة في كسب الآخرين لصفي		
48	أستطيع أن أصف نفسي بأنني شخص كثير الكلام (ثرثار)		
49	أفرح أحيانا عند إصابة بعض ممن أحبهم		
50	أفضل أن تلحق بي إصابة بالغة عليّ أن أكون جبانا		
51	أميل إلى عدم بدأ الحديث مع الآخرين		
52	أحيانا كثيرة أفقد القدرة على التفكير		
53	كثيرا ما أغضب بسرعة من الآخرين		
54	غالبا ما أشعر بإنهاك وتعب وتوتر		
55	أحيانا يراودني التفكير بأنني لا أصلح لأي شيء		
56	عندما أفشل فإنني أستطيع تخطي الفشل بسهولة		

جامعـــة حسيبـــة بن بـــوعلي- الشلف

معهد التربيـــة البدنيـــة والرياضيـــة

ملحق رقم (02) مقياس الدافعية للتعلم

التعليمـــة

نرجو من أعزائنا الطلبة الإجابة على هذه الفقرات المقترحة بكل صدق وموضوعية، والتي تندرج في إطار بحث علمي لنيل شهادة الماجستير.

لا يوجد إجابـــة صحيحة وإجابـــة خاطئـــة لذلك رجاءا عزيزي الطالب:

ضع علامـــة (×) على الإجابـــة المختـــارة بكل دقـــة وموضوعيـــة.

شكـــــرا جزيـــــلا

الاسم واللقب:

السنة الثانية جامعي LMD ☐

السنة الثالثة جامعي LMD ☐

ذكر ☐ أنثى ☐

الرقـم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
01	أشعر بالسعادة عندما أكون موجودا في الجامعة					
02	قليلا ما يهتم والدي بعلاماتي الدراسية					
03	أفضل القيام بالعمل المدرسي ضمن مجموعة من الزملاء على أن أقوم به منفردا					
04	اهتمامي ببعض المواضيع الدراسية يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حولي					
05	أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في الجامعة					
06	لديّ القدرة إلى ترك الدراسة بسبب قوانينها الصارمة					
07	أحب القيام بمسؤولياتي في الجامعة بغض النظر عن النتائج					
08	أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة					
09	يصغي إليّ والدي عندما أتحدث عن مشكلاتي الدراسية					
10	يصعب عليّ الانتباه لشرح الأستاذ ومتابعته					
11	أشعر بأن غالبية الدروس التي تقدمها الجامعة غير مثيرة					
12	أحب أن يرضى عني زملائي في الجامعة					
13	أتجنب المواقف الجامعية التي تتطلب تحمل المسؤولية					
14	لا أحب إنزال العقوبات على الطلبة بغض النظر عن الأسباب					
15	يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه الدراسة					
16	أشعر بأن بعض الزملاء في الجامعة هم سبب المشكلات التي أتعرض إليها					
17	أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات الدراسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في الجامعة					
18	أشعر باللامبالاة أحيانا فيما يتصل بأداء الواجبات الدراسية					

الرقـم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
19	أشعر بالرضا عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي الدراسية					
20	أفضل أن يعطينا الأستاذ أسئلة صعبة تحتاج إلى تفكير					
21	أفضل أن أهتم بالمواضيع الدراسية علي أي شيء آخر					
22	أحرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تطلبه الجامعة					
23	يسعدني أن تعطى المكافأة للطلبة بمقدار الجهد المبذول					
24	أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني الأساتذة والوالدان بخصوص الواجبات الدراسية.					
25	كثيرا ما أشعر بأن مساهمتي في عمل أشياء جديدة في الجامعة تميل إلى الهبوط					
26	أشعر بأن الالتزام بقوانين الجامعة يخلق جوا دراسيا مريحا					
27	أقوم بالكثير من النشاطات الجامعية والجمعيات الطلابية					
28	لا يأبه والدي عندما أتحدث غليهما عن علاماتي الدراسية					
29	يصعب عليّ تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في الجامعة					
30	لديّ رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع في الجامعة					
31	يحرص والدي على قيامي بأداء واجباتي الدراسية					
32	لا يهتم والدي بالأفكار التي أتعلمها في الجامعة					
33	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات الدراسية					
34	العمل مع الزملاء في الجامعة يمكنني من الحصول على علامات أعلى					
35	تعاوني مع زملائي في حل واجباتي الدراسية يعود عليّ بالمنفعة					
36	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق الدراسة					

فهرس الموضوعات

الموضوع **الصفحة**

الإهداء.

الشكر و العرفان.

-فهرس الجداول و الأشكال.

المقدمة.....أ

الجانب النظري

الإطار العام للدراسة .

1- الخلفية النظرية للمشكل 01

2- مشكل البحث.....03

3- فرضيات البحث.....03

4- أهمية البحث 04

5- أهداف البحث 04

6- تحديد المصطلحات 05

الدراســـات السابقـــة 07

الدراســـات العربيـــة 07

الدراسات الأجنبية 09

الدراسات السابقة المتعلقة بالرياضيين 12

الفصل الأول : سمات الشخصية

القسم الأول: الشخصية 16

تمهيد.....16

1- مفهوم الشخصية 16

2-أوجه الشخصية 22

3- عناصر الشخصية.....23

4- نظريات وصف الشخصية 24

5-صفات الشخصية 31

6-العوامل المؤثرة في الشخصية.....31

القسم الثاني: بناء الشخصية 35
تمهيد.....35
1- وجهة نظر كاتل Cattell 35
2- وجهة نظر Eysenck 38
3- الفرق بين وجهة نظر Cattell و Eysenck في بناء الشخصية 39
4- مفاهيم السمات الشخصية التي اعتمدت في الدراسة 39
5-محكات الشخصية السوية 44
6-قياس الشخصية 45
خلاصـــة 49
الفصل الثاني : الدافعية للتعلم
تمهيد.....51
1-مفهوم الدافعية 52
2-أنواع الدوافع 57
3-نظريات الدافعية الحديثة 59
4-وظائف الدافعية للتعلم 73
5-مؤشرات الدافعية.....74
6-العوامل المؤثرة في الدافعة للتعلم 77
خـــلاصـــة.....81
الفصل الثالث : النظام الجديد (LMD)
مقدمـــة.....83
1-تاريخ نظام الجديد (L.M.D).....83
2- مقارنة بين النظامين الكلاسيكي والجديد (L.M.D) 84
3-الأهداف العامة للنظام الجديد (L.M.D).....85
4-النظام الجديد (L.M.D) في الجزائر.....85
5-بعض لواحق هذا النظام (L.M.D).....86
6-أنواع المسالك النظام الجديد (L.M.D).....87
7-بناء المسلك في نظام (L.M.D).....87
8-طرق تسيير نظام (L.M.D).....88

9-ملحق بياني (توضيحي) للشهادة.....89
10-أهم الإيجابيات و السلبيات للنظام الجديد (L.M.D).....90
خلاصـــة.....92

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع : منهجية البحث

تمهيد.....94
1-منهج البحث المستخدم.....94
-2-استعمال المنهج الوصفي التحليلي 94
3-مجتمع الدراسة.....95
4-عينة الدراسة و خصائصها.....96
5-حدود البحث و محدداته.....98
6-أدوات الدراسة.....99
7-كيفية جمع البيانات.....104
8-أدوات تحليل البيانات.....105
خلاصة.....106

الفصل الخامس : عرض نتائج الدراسة و مناقشتها

تمهيد : 108
1-تحليل نتائج الدراسة 109
2-مناقشة نتائج الدراسة 116
3-المقارنة بين الفئتين حسب كل سمة من سمات الشخصية.....120
الاستنتاج العام 126
الاقتراحات 128
الخاتمة 131
المراجع.
الملاحق.

فهرس الجداول و الأشكال

1-فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	العوامل الستة عشر للشخصية عند Cattell (1965).	37
02	ملخص لمميزات أصحاب الدافعية الداخلية و الدافعية الخارجية .	58
03	استراتيجيات الضبط الذاتي حسب زمرمان (Zimmerman).	76
04	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب السنة الدراسية و الجنس	95
05	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	97
06	توزيع العينة إلى طبقتين حسب انتماء معدل الانتقال	97
07	المتوسطات و الانحرافات المعيارية لكافة المتغيرات المدروسة عند العينة الكلية.	109
08	توزيع درجات الدافعية للتعلم في العينة الكلية للدراسة.	110
09	معاملات الارتباط بين الدافعية و السمات الشخصية.	111
10	الفروق بين الطلبة المتفوقين و الطلبة أقل تفوقا في الدافعية للتعلم	112
11	الفروق بين الطلبة المتفوقين و الطلبة الأقل تفوقا في مختلف متغيرات الشخصية .	113
12	ترتيب السمات الشخصية الأكثر انتشارا حسب كل فئة.	115

2/فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	التنظيم النوعي لتطور الحاجات لماسلو (Aslaw):	69
02	نظريات الأهداف عند Ames (1992).	72
03	بناء المسلك في النظام (L.M.D).	88
04	الفروق بين المتوسطات عند كل من الطلبة المتفوقين و الطلبة الأقل تفوقا .	114