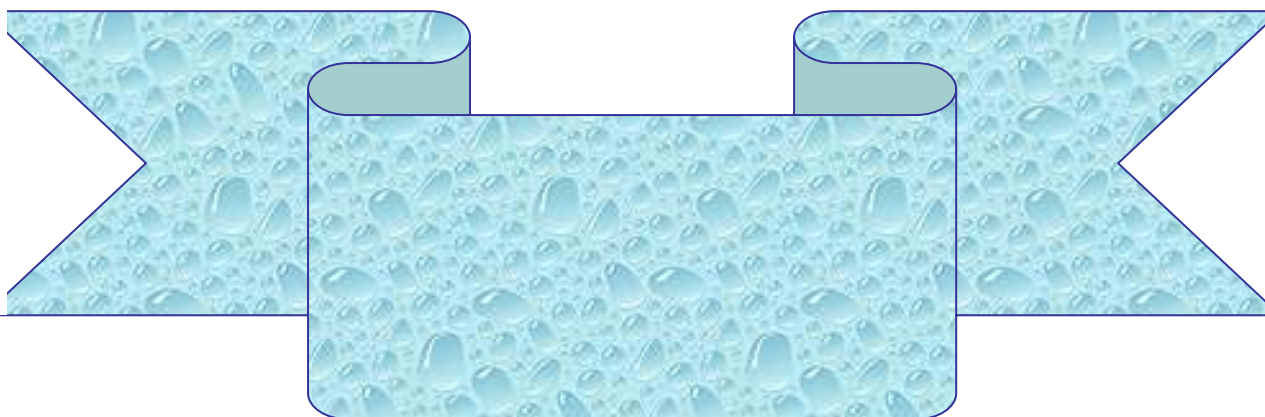
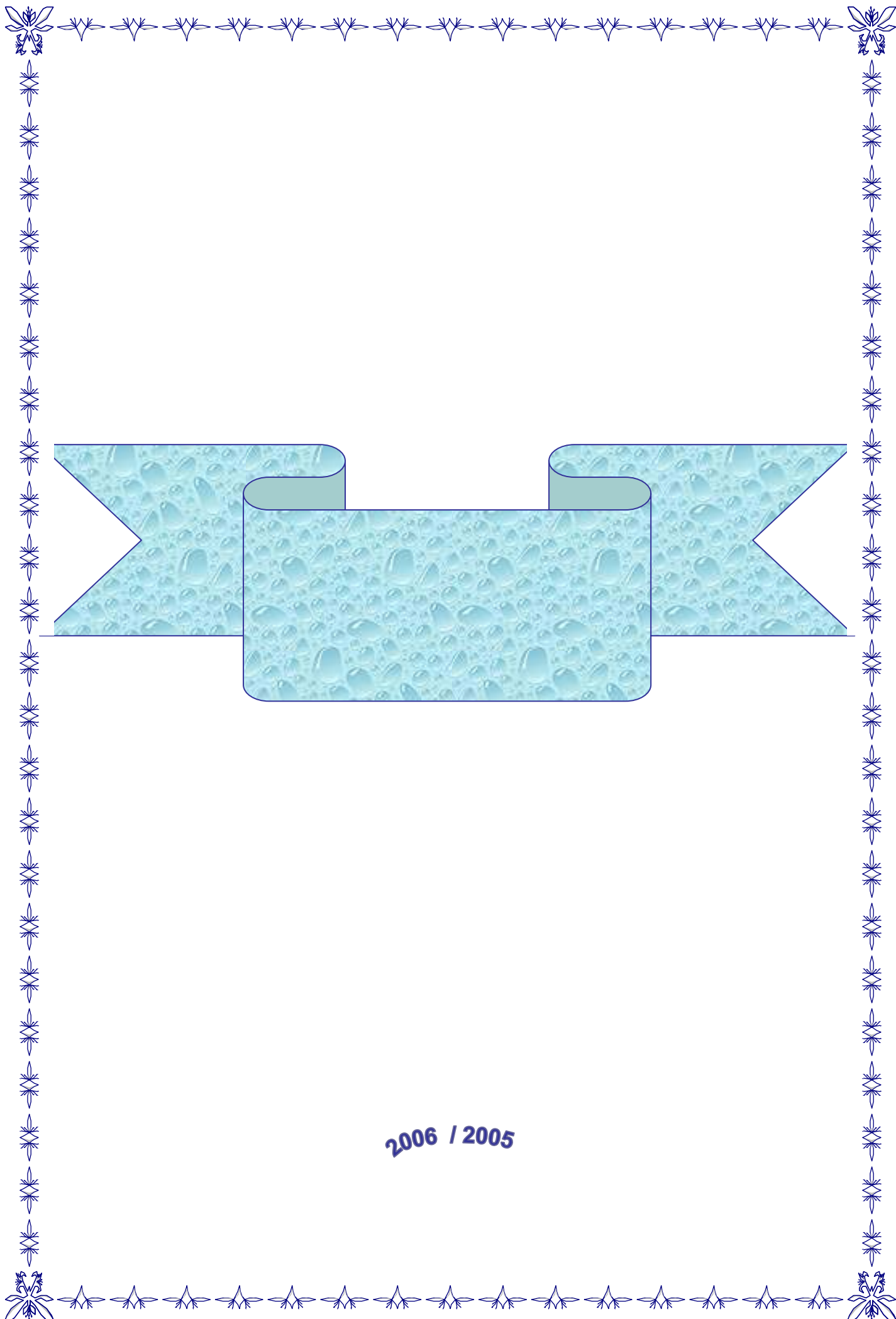




2006 / 2005

فهرس المواضيع

أ.....	شكر وتقدير
ب.....	إهداء
ج.....	فهرس المواضيع
و.....	فهرس الجداول
ز.....	فهرس الأشكال
1	مقدمة

الجانب النظري

4.....	1- الخلفية النظرية للمشكل
6.....	2- مشكل البحث
6.....	3- فرضيات البحث
6.....	4- أهمية البحث
7.....	5- أهداف البحث
7.....	6-

القسم الأول

11.....	تمهيد
12.....	1- مفهوم الشخصية
13.....	2- عناصر الشخصية
14.....	3- نظريات وصف الشخصية

القسم الثاني

بناء الشخصية

تمهيد.....	21
1- وجهة نظر Cattell.....	21
2- وجهة نظر Eysenck.....	24
3- الفرق بين وجهة نظر Cattell و Eysenck في بناء الشخصية.....	25
4- الفروق بين الجنسين في سمات الشخصية.....	26
1-4 - الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في سمات الشخصية.....	26
2-4- مصدر الفروق بين الجنسين.....	29
الدراسات السابقة في ميدان الشخصية وسماتها.....	30
خلاصة.....	36

.....	38
1- مفهوم الدافعية.....	38
2- أنواع الدوافع.....	42
3- نظريات الدافعية الحديثة.....	44
3- 1- النظرية المعرفية الاجتماعية.....	44
3- 2- نظرية التعلم الاجتماعي.....	45
3- 3- نظرية العزو.....	46
3- 4- نظرية التقرير الذاتي.....	47
3- 5- نظرية الهدف.....	47
3- 6- نظرية دينامية السمات في الدافعية.....	50
4- وظيفة الدافعية للتعلم.....	50

51	5- العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم.....
54	6- تشخيص مشكلات الدافعية.....
57	الدراسات السابقة.....
63	خلاصة.....

الجانب التطبيقي

65	تمهيد.....
65	- المنهج.....
65	- العينة والمجتمع.....
67	- أدوات البحث.....
72	- كيفية جمع المعلومات.....
73	- الأدوات الإحصائية.....

75	تمهيد.....
75	1- عرض نتائج الدراسة الاستطلاعية.....
78	2- عرض نتائج الدراسة الأساسية.....
88	3- مناقشة نتائج الدراسة الأساسية.....
98	الاستنتاج العام.....
100	الاقتراحات.....
102	المراجع.....
112	الملاحق.....

فهرس الجداول

الرقم	الصفحة
1	Cattell العوامل الستة (16) عشر للشخصية عند 23
2	السمات المرتبطة بالذكور 28
3	السمات المرتبطة بالإناث 29
4	الأبعاد التسعة للدافعية حسب kozeki 58
5	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الثانويات وحسب الجنس 66
6	توزيع أفراد العينة حسب الجنس 66
7	المتوسطات والانحرافات المعيارية لكافة المتغيرات المدروسة 78
8	توزيع درجات الدافعية للتعلم 80
9	معاملات الارتباط بين الدافعية وسمات الشخصية 81
10	الفروق بين الجنسين في مختلف متغيرات الشخصية 83
11	الفروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم 85
12	ترتيب سمات الشخصية عند مرتفعي الدافعية و منخفضي الدافعية 86
13	ترتيب سمات الشخصية حسب الجنس 87

فهرس الأشكال

الرقم	الصفحة
1	49
2	79
3	84

"

"

.

أهدي ثمرة عملي وجهدي

إلى الوالدين الكريمين

مقدمة

اكتسب موضوع الشخصية أهمية كبيرة، إذ أصبح أحد المواضيع المهمة في مختلف الفروع المكونة لعلم النفس، نظرا لنتائجه في فهم عمليات السلوك الإنساني، وآليات التوافق وطبيعة العلاقات بين الأفراد، وأسباب السواء والشذوذ.

لكن وعلى الرغم من هذا فإن الشخصية ليس لها مفهوما محددا، ولا يتفق العلماء على معنى محدد لها، فالعاملون في مجالها يعرفون ماهيتها، ومع ذلك فهم غير قادرين على تعريفها بالدقة الكافية لتفسير طبيعتها وخصائصها، فالشخصية من المفاهيم التي يختلف معناها تبعا لتعدد المناهج والزوايا التي تدرسها، فمن الممكن دراسة الشخصية من حيث سماتها، أو أنماطها، أو وظائفها، أو من حيث الأمراض والاضطرابات التي تصيبها كما أن دراسة الشخصية تعتبر مقدمة لدراسة كل من علم النفس المرضي والإكلينيكي (العسوي، 1998)

بناءً عليه أردنا أن تكون دراستنا هذه من خلال سمات الفرد، التي تشكل بناء الشخصية حيث تُدرس الشخصية كنظام متكامل من السمات الجسمية، والعقلية، والاجتماعية والانفعالية الثابتة نسبيا، والتي تميز الفرد عن غيره، وتحدد أسلوب تعامله و تفاعله مع الآخرين، ومع البيئة الاجتماعية المحيطة به، وهذا ما يؤكد (Allport 1961) في تعريفه للشخصية، 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).

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

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 و أدائه، وتعمل على استمراره، وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية محددة.

(Biehler and Snowman, 1990)

بناءً عليه جاءت دراستنا هذه كمحاولة لدراسة العلاقة بين سمات الشخصية والدافعية للتعلم، وللكشف عن الحقائق الكامنة وراء هذا الموضوع. تشمل هذه الدراسة على جانبين جانب نظري يضم ثلاثة فصول وجانب تطبيقي يشمل فصلين:

تضمن الفصل الأول الخلفية النظرية للمشكل، مع صياغة الهدف من البحث، والفرضيات وتحديد المصطلحات الواردة في البحث، في حين تناول الفصل الثاني عرضاً نظرياً لمختلف مفاهيم الشخصية الإنسانية وبنائها، والدراسات السابقة حول الموضوع، وفي الفصل الثالث الذي شمل موضوع الدافعية، تم التطرق إلى مفهوم الدافعية نظرياتها الحديثة، ووظيفة الدافعية للتعلم، الدراسات السابقة حول موضوع الدافعية، أما الجانب التطبيقي فقد تضمن الدراسة الميدانية، والتي قسمت إلى فصلين: الفصل الرابع خاص بمنهجية البحث، والفصل السادس شمل الدراسة الاستطلاعية وأهم نتائجها وعرض ومناقشة نتائج الدراسة الحالية.

و هدفنا الأساسي من هذه الدراسة الميدانية هو تسليط الضوء على سمات الشخصية لدى عينة من تلاميذ الصف النهائي من التعليم الثانوي، وعلاقتها بدافعية التعلم ، وكيفية ترتيب تلك السمات، التي تشكل البناء العام للشخصية، ومعرفة الفروق بين الجنسين في كل من الدافعية وسمات الشخصية.

الإطار العام للدراسة

1- الخلفية النظرية للمشكل

2- مشكل البحث

3- فرضيات البحث

4- أهمية البحث

5- أهداف البحث

6-

الإطار العام للدراسة

1- الخلفية النظرية للمشكل:

إن الدّراسة العلمية للشخصية تعني الاهتمام بتطوير المفاهيم النظرية لسمات الشخصية وتطوير البناء النظري لأبعادها وخصائصها من جهة، ومن جهة أخرى قياس صفات أو سمات الشخصية وتقييمها، وعملية التقييم يمكن أن يُنظر إليها من ناحيتين، الأولى سمات الفرد التي تشكل بناء الشخصية، و الثانية تقييم الفرد ككل مع التأكيد على تكامل أجزاء الفرد (Lazarus: ترجمة سيد محمد، 1989)

لا يمكن في الحقيقة إعطاء وصف سيكولوجي مناسب للفرد بذكر خاصية أو سمة واحدة أو خاصيتين فحسب، بل يجب أن نرسم صورة لهذا الشخص، أي نعطي مجالا واسعا وممثلا لوظائفه السيكولوجية، علما أن معظم سمات الشخصية تعتبر نسبية.

تُدرس الشخصية كنظام متكامل من السمات الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية الثابتة نسبيا والتي تميز الفرد عن غيره، وتحدد أسلوب تعامله و تفاعله مع الآخرين ومع البيئة الاجتماعية المحيطة به، هذا ما يؤكد (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)

يجب أن نميز مفهوم السّمة عن مفهوم الحالة التي تشير إلى استجابة آنية، كأن يعاني شخص ما مثلا من حالة القلق في موقف معين، أما وأن نصف الشخص بسمة القلق فهذا يعني أنه سوف يستجيب بحالة القلق في ظروف معينة، فوجود السّمة لا يعني بالضرورة أن الشخص سوف يكون قلقا باستمرار، ولكن لديه استعداد للاستجابة بالقلق في مواقف معينة.

الشخصية إذن هي ذلك التنظيم الفريد للاستعدادات الفرد في المواقف المختلفة وليست الشخصية مجموعة معينة من السّمات... ولكنها في الحقيقة هي محصلة تفاعل هذه السّمات مع بعضها البعض (Davidoff : ترجمة سيد الطواف وآخرون، 2000)

تفيدنا دراسة سمّات الفرد في معرفة البناء العام للشخصية، ولكن لمعرفة أهداف الفرد واتجاهاته ومستوى طموحه... يجب أن نعرف الكثير عن دوافعه إذ أن موضوع الدافعية يكشف عن الأسباب التي تقف وراء السلوك الإنساني، من حيث التنوع والتغير الذي يحدث فيه، لتصبح مشكلة الدافعية متمحورة حول السؤال التالي: لماذا نسلّك؟ وفي دراسات التعلم تصبح مشكلة الدافعية متمحورة حول كيفية استخدامها في القطاع التربوي، وهل الدافعية تتطلب سمّات معينة للشخصية؟

لقد أثبتت نظريات الدافعية والدراسات السابقة مثل التي قام بها (Heider 1958) (1991) Deci & Ryan ; (1986) Dweck ; (1968) De Charms ; زايد (1998) فطامي (2000) ارتباط الدافعية بالتعلم، حيث يقول (خير الزراد، 1991:211) " من الطبيعي أن الدافعية التي هي أحد شروط التعلم الهامة لا تؤدي لوحدها إلى تحقيق التعلم، ولكن التعلم لا يحدث دون دافعية " وقد بين Skinner أيضا ضرورة توفر الدافع للتعلم من أجل إنجاز 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)

هذا وقد أثبت كل من Deci & Ryan (1985) أن الدافعية بجانب العمل مهمة لفهم والتنبؤ بالعمل اللاحق والتعلم (Rolland Viau, 1987)

إذا أمكننا تفسير سلوك الأفراد في مواقف الإنجاز، فربما نكون قادرين على تغيير سلوكهم، وإذا تساءلنا لماذا يتظاهر أحد التلاميذ بأنه يعمل على الرغم من أنه لا يعمل؟ وكيف يمكننا أن نجعله يبذل جهدا في دراسته؟ ولماذا يضيع طالب آخر الجانب الأكبر من مجهوده في مهام خارج المدرسة أكثر من داخل المدرسة؟ وما الذي يمكننا عمله لتنشغيل اهتمامه بالمنهج المدرسي؟ ولماذا يتجنب طالب ثالث تحدي العمل؟ وماذا يمكننا عمله لنجعله يدفع نفسه ليقترّب إلى حدود قدرته؟ وماهي 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 سمات الشخصية والدافعية للتعلم، و تحديد السمات التي تؤثر في مستوى دافعية التعلم.

2 - مشكل البحث:

يتلخص مشكل البحث في البحث عن العلاقات المختلفة بين سمات الشخصية (العصبية، العدوانية، الاكتآبية، القابلية للاستثارة، الاجتماعية، السيطرة والضبط أو الكف) والدافعية للتعلم لدى طلاب المستوى الثانوي، و حول ما إذا كانت هناك فروق بين الجنسين في كل من سمات الشخصية والدافعية، و عليه يمكن طرح الأسئلة التالية:

أ - ما مدى العلاقة الارتباطية بين سمات الشخصية ودافعية التعلم؟

ب - هل توجد فروق جوهريّة بين الجنسين في سمات الشخصية وفي الدافعية للتعلم؟

ج - ماهي السمات التي تميز كل من الذكور والإناث؟

3 - فرضيات البحث

يمكننا صياغة الفرضيات على النحو الآتي:

- 1 - توجد علاقة ارتباطية بين سمات الشخصية ودافعية التعلم.
- 2 - توجد فروق بين الجنسين في دافعية التعلم.
- 3 - توجد فروق بين الجنسين في سمات الشخصية.

4 - أهمية البحث

تكمن أهمية هذه الدّراسة 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 الجنسية 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 الايجابية 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 التلاميذ وتساعدهم على الاندماج في التعلم.

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 الجنسية في كل من الدافعية وسمات الشخصية وهذا بهدف تنمية السمات الايجابية التي ترتبط بالدافعية للتعلم، ومحاولة التعرف على السمات الأكثر شيوعا لطلبة المستوى الثانوي بصفة عامة، والسمات التي تميز كل جنس على حدا، وهذا في الوسط الجزائري.

6 - :

6 - 1 سمات الشخصية:

يقصد بالشخصية اصطلاحا تلك الصفات التي تميز الشخص عن غيره، ويقال 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.

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 و النفسية 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 عرف Heb الدافعية حسب ما ذكره خليفة، بأنها أثر لحدثين حسيين هما الو ضيفة المعرفية التي توجه السلوك، ووضيفة التيقظ أو الاستثارة التي تمد الفرد بطاقة الحركة (خليفة، 2000).

و ينظر 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 قطامي (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.

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

الشخصية

القسم الأول

تمهيد

1- مفهوم الشخصية

2- عناصر الشخصية

3- نظريات وصف الشخصية

القسم الثاني

بناء الشخصية

تمهيد

1- وجهة نظر Cattell

2- وجهة نظر Eysenck

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

4- الفروق الجنسية في سمات الشخصية

4-1 الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في سمات الشخصية

4-2 مصدر الفروق بين الجنسين

الدراسات السابقة في ميدان الشخصية وسماتها

خلاصة

الشخصية

تمهيد

تتميز دراسة الشخصية عن غيرها من مواضيع علم النفس بدراسة الوظائف السيكولوجية الفردية، كالإدراك، والتعلم والدافعية، والانفعال، والتفكير، وموضوع الفروق الفردية في الأداء الوظيفي والتكيفي... وفي هذا الصدد يرى أحمد زكي أن دراسة الشخصية تمثل في جميع الدراسات السيكولوجية المختلفة نقطة البدء ونقطة النهاية، فهي نقطة البدء لأننا نود أن نكشف عن فعالية الفرد في مجال معين، وعن أحسن الشروط الكفيلة لتحقيق هذه الفعالية وهي نقطة النهاية لأن فهمنا للشخصية، يؤدي إلى وضع القوانين التي تخضع لها الظواهر النفسية (أحمد زكي، 1992)

ونظرا لارتباط التعلم والدافعية بالشخصية والسلوك، كان لابد من دراسة هذا الموضوع ولو بشيء من التفصيل، لتفهم تلك العلاقة التي تربط بين سمات الشخصية والدافعية وأثرها على الفرد وتحصيله العلمي.

وعليه فقد قُسم هذا الفصل إلى قسمين، القسم الأول خاص بمفهوم الشخصية عناصرها، ونظرياتها. أما القسم الثاني فيتطرق إلى موضوع بناء الشخصية من خلال آراء Eysenck Cattell and متبوعا بالدراسات السابقة حول الموضوع.

1 – مفهوم الشخصية

تعددت وتباينت الآراء التي تعالج مفهوم الشخصية وطبيعتها وخصائصها، فقد اهتم بعض علماء علم النفس بالجانب الداخلي للشخصية وآخرون بالجانب الخارجي لها، والبعض يتفاعل الاستعدادات الداخلية والعوامل الخارجية مع بعضها... لذلك سنستعرض بعض من التعاريف لنستخلص منها تعريفا واحدا للشخصية.

1-1 تعريف ألبورت (1961) Allport : الشخصية هي التنظيم الدينامي في الفرد لجميع التكوينات الجسمية والنفسية وهذا التنظيم هو الذي يحدد الأساليب الفردية التي يتوافق بها الشخص مع البيئة.

1-2 تعريف كاتل (1951) Cattell : شخصية الإنسان هي ذلك الشيء الذي يمكننا من أن نتنبأ بسلوكه في موقف معين.

1-3 تعريف آيزنك (1964) Eysenck : شخصية الإنسان هي المحصلة العامة لسلوك الطاقة والفعل للإنسان، كما تحددها عوامل الوراثة وعناصر البيئة، حيث تنمو وتتكامل - المحصلة - من خلال التفاعل الوظيفي الذي يحدث بين أربعة قطاعات هامة تنظم سلوك الفرد وهي القطاع المعرفي القطاع الفسيولوجي والقطاع العاطفي والقطاع النزوعي.

1-4 تعريف دافيدوف (1983) Davidoff : الشخصية هي الأنماط المستمرة والمتسقة من الإدراك، والتفكير، والإحساس، والسلوك، التي تبدو لتعطي الناس ذاتيتهم المميزة.

1-5 تعريف فرويد (1949) Freud : الشخصية هي تنظيم ثلاثي يتألف من مجموعات ثلاث من الأنظمة الفرعية وهي : الهو - الأنا - الأنا الأعلى.

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 تدرج تحته تكوينات جزئية من عادات واتجاهات وانفعالات واستعدادات وقيم، و شخصية الفرد هي نتاج 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 السيكلولوجية كالانفعال والدافعية، والتعلم، والإدراك... و توجه دراسة الشخصية معظم اهتماماتها إلى الصفات الثابتة داخل الفرد كالسمات، الاستعدادات، الأنماط.

وإذا أردنا إعطاء تعريفا وافيا للشخصية، 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- عناصر الشخصية

تتكون شخصية الإنسان كما جاء عن (العسوي، 2002) من:

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

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

- أ) 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.

- ب) 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 (العسوي، 2002) أن أهم أهداف التنشئة الاجتماعية هي تكوين الشخصية الإنسانية. إلى جانب ذلك هناك عوامل البيئية 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.

3- نظريات وصف الشخصية

لقد لعبت النظريات السيكلوجية دورا بارزا في دراسة ووصف الشخصية، وقد ظهر الكثير منها لمحاولة فهم الإنسان وعلاج مشكلاته و التنبؤ بسلوكه...، وقد ارتبطت نظريات الشخصية بوجهات نظر معينة مثل التحليل النفسي والسلوكية والمعرفية والإنسانية وقد كانت أعمال Hall & Lindzey (1957) مهمة في تقييم 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 سيد محمد، 1989).

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 (نسبياً)، والتي تتصف باتساق مثل السمات، العادات، الأنماط... الخ حيث تشير هذه الخصال إلى أشكال استجابات الفرد في مختلف المواقف والأوقات (عشوي، 1995).

- مفهوم الدينامية Dynamic

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 سيد محمد، 1989).

- 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 و النمو بالعوامل الوراثية والاجتماعية، التي تحدد مظاهر ومطالب النمو لكل مرحلة (عشوي، 1995)

نظريات وصف الشخصية

1-3 نظرية التحليل النفسي لفرويد Freud: (1856-1939)

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 وظيفته 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، و الغرائز الجنسية، وغريزة الموت لتدمير الحياة، التي يتم التعبير عنها بالعدوان نحو الذات أو الغير.

أما مراحل النمو النفسي والجسمي عند فرويد فهي:

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

يعتبر منظور Freud منظور سلبي في فهم طبيعة الشخصية الإنسانية حيث يفسر السلوك من خلال الجنس والعدوان، وقد وجهت له عدة انتقادات، لكن هذا لا يمنعنا من القول أن Freud

فتح مجالات عديدة للبحث، وأن نظريته طورت كثيرا العلاج النفسي.

3-2 نظرية الاتجاه المعرفي لكيلي Kelly: (1970)

يعتبر الاتجاه المعرفي من أهم العوامل في تحديد السلوك الإنساني وما يرتبط به من نجاح أو فشل في التكيف وتتضمن عمليات (الإدراك، والتفكير، والتخيل، والدافعية، والتذكر والتفسير، واتخاذ القرارات) ويرى المعرفيون أننا حتى ولو عشنا نفس الحدث فنحن لا ندركه بالطريقة نفسها ولا نفسره بشكل مماثل ولا نستجيب على نحو واحد وذلك لأن لكل شخصية إنسانية نظامها المعرفي في الاستجابة.

هذا و يُعتبر Kelly من أبرز زعماء هذا الاتجاه، وهو من الذين اهتموا بالأحداث و الخبرات العقلية ودراسة طريقة الأفراد في رؤية الواقع و التفكير فيما يتصل بهم. وقد شبه Kelly الإنسان بالعالم الذي يحاول أن يفهم الوقائع من حوله لكي يتمكن من التنبؤ بالأحداث وضبطها، ويستخدم الإنسان في محاولته لفهم الوقائع تكوينات علمية أو مفاهيم ويصوغ الفرضيات، ويختبر هذه الفرضيات في ضوء الواقع ليتأكد من صحتها أو يُعيد النظر فيها.

يرى Kelly أن التوجه الزمني أمر أساسي في دراسة الشخصية، فهو يعتقد أن كل طفل ينظر إلى والديه كضرورة حتمية لبقائه من خلال المفاهيم الإتكالية "dependency constructs"، كما يرى أيضا أن الوالدين يستطيعا أن يفسدا أو يضعفا نمو الطفل من خلال التدليل الزائد أو الضغط الزائد الناتج عن العقاب... كما أن السلوك الشاذ و المتناقض من قبل الوالدين يجعل من المستحيل توقع سلوك الطفل بشكل دقيق. ورغم وجود هذه المؤثرات الاتوافقية فإن نمو الشخصية يتواصل، وتدرجيا يتخلى الطفل عن تصوره لوالديه بأنهما لأمثل والأقوى ويعادلاهما مع الناس المحيطين به (محمد السيد،

(1998)

3-3 نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا Bandura : (1980)

يُعدّ Bandura أحد أهم مؤسسي نظرية التعلم الاجتماعي أو التعلم بالملاحظة وتركز هذه النظرية على أهمية الترابط الداخلي المتبادل للسلوك، وذلك عن طريق إبراز الأسباب الداخلية والعوامل البيئية المرتبطة به. وفيما يخص نمو الشخصية، يؤكد Bandura على أهمية التفاعل المستمر والمتبادل بين الفرد وبيئته، ويرى أن السلوك والعوامل الشخصية، والمؤثرات البيئية، كلها تعمل بشكل متداخل. فكل منها يؤثر على الآخر ويتأثر وحسب رأي أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي، فإن الأفراد لا يندفعون ذاتيا بفعل تأثير القوى الداخلية، ولا يدفعون قهريا بفعل المثيرات البيئية، فالوظائف النفسية يمكن شرحها أفضل بشكل تفاعل تبادلي بين الشخصية، والمحددات البيئية، وبالتالي فإن Bandura يرفض مبدأ Skinner القائل " غير ما يمكن أن يتغير فإن سلوكك سيتغير تبعا له" فهو يرى غير ذلك أي " غير سلوكك وسيتغير ما يمكن تغييره تبعا لذلك" (السيد عبد الرحمن: 1998) ومن بين الانتقادات الموجهة لنظرية التعلم الاجتماعي، تجاهل Bandura لبعض الجوانب الهامة، والمعقدة للسلوك البشري كالصراعات، الشعور، اللا شعور، بالإضافة إلى تركيزه على تأثير المحيط، في تعلم أنماط سلوكية معينة، غافلا دور العوامل الذهنية وتأثير الهرمونات في السلوك، وبالتالي فقد أهمل الجانب الإبداعي والإرادي في الشخصية. (محمد السيد، 1998)

3-4 نظرية الاتجاه الإنساني لكارل روجرز Rogers : (1980)

يعتبر كل من Rogers et Maslow من أبرز العلماء الذين حاولوا وصف الشخصية من خلال الطبيعة الخيرة للنفس البشرية، حيث يرى Rogers أن الإنسان يُستحث أو يُندفع من خلال قوة إيجابية واحدة، وهي الميل الفطري أو الطبيعي لتنمية القدرات البنائية، فالسلوك الإنساني عقلاني ومتقن ويتحرك بمهارة اتجاه الأهداف التي يسعى إليها الكائن الحي، وفي رأي Rogers فالسلوك لا يحدث بسبب شيء ما حدث في الماضي (كما يرى Skinner)

ولكن التوترات الحالية والحاجات الراهنة هي الوحيدة التي يحاول الكائن الحي خفضها وإشباعها، فالدافع الرئيسي للإنسان عند Rogers هو الحاجة إلى تحقيق الذات، وعملية النمو الكامنة تدفع الشخص نحو الفردية ونحو درجة أعلى من النمو. يتفق Rogers مع Allport و Kelly على أن الشخصية عملية منفردة نسبياً داخل الفرد، فكل منا يوجد داخل مركز عالمه الخاص المتأثر بالخبرة الذاتية. أما فيما يخص نمو الشخصية فإن Rogers لم يحدد مراحل أو معايير محددة للنمو، ويفضل بدلاً من ذلك التأكيد على أهمية الاستجابة للطفل باعتباره شخص ذو طبيعة خيرة (محمد السيد، 1998).

مما سبق نلاحظ أن Rogers قد بالغ في نظريته التفاؤلية التي تتصف باختصار وتبسيط الطبيعة البشرية، كما أن مساعدة الطاقات الداخلية للوصول إلى درجة تحقيق الذات تعد مرغوبة فقط إذا كانت المستويات العميقة للشخصية في الواقع سوية وبناءة، مع ذلك فإن نظرية Rogers أثبتت فعاليتها في عدة مجالات خاصة في مجال العلاج النفسي وهو العلاج المتمركز حول الذات.

3-5 نظرية السلوكية المتطرفة لسكينر: Skinner (1904-1978)

يرى Skinner أن شخصية الفرد تتكون من استجابات معقدة نسبياً ومستقلة، ولكي نفهم السلوك علينا أن نفهم التاريخ التشريطي للفرد، فهو يؤمن بأن ما يحدد درجة حدوث ذلك السلوك هو الأحداث التي تعقب السلوك.

يشرح Skinner النشاط الإنساني من خلال العلاقة بين المثير والاستجابة، ويتبع ذلك عملية التعزيز التي تحدد التشابه مع المدخلات في المستقبل، وبالتالي فإن بناء الشخصية يقوم على قوانين الاشتراط واختلاف الخبرات، واختلاف التعزيزات التي حدثت في الماضي... يرى Skinner على أن السمات تمدنا بمعلومات هامة عن الشخص، لكنها لا تفسر بأية حال من الأحوال السلوك الذي تصفه. فقد أكد على أهمية التحليل السببي للسلوك، حيث يرى أن الشخص المتعلم مثلاً قد تم تعزيزه لاكتساب معرفة ولم يتحقق ذلك للشخص الجاهل.

تقوم دينامية الشخصية حسب Skinner على التحليل الوظيفي لأساليب تنوع السلوك بحسب تغير الشروط البيئية أو المحيطية، أما فيما يخص نمو الشخصية فلم يحدد Skinner مراحل محددة لعملية النمو مثلما فعل Freud و Erikson، ولكن يمكن أن يستفاد من نظريته في تطوير سلوك الطفل، حيث أن للفكرة الأساسية في نظرية Skinner (حول التحكم في المعززات البديلة بغرض التحكم في السلوك) أهمية كبيرة في مجال رعاية ونمو الأطفال نظرا لما للوالدين من قدرة على التحكم في سلوك أطفالهم، و لهذه النظرية أهمية أيضا في مجال التدريس، ومجال العلاج النفسي، والإصلاح الاجتماعي (محمد السيد، 1998).

بناء الشخصية

تمهيد

اهتمت النظريات السيكلوجية ببناء الشخصية، وليس من الممكن عرض ومناقشة عدد كبير منها لذلك نكتفي بالتركيز على آراء Cattell و Eysenck في هذه الدراسة، ويرجع هذا الاهتمام كما يرى Wright وآخرون إلى عاملين، أولهما أن هذان الباحثان هما أول من قاما بدراسة كمية موضوعية للشخصية وثانيهما أن Cattell بنى تصوره للشخصية الإنسانية على أساس السمة بينما بنى Eysenck تصوره للشخصية الإنسانية على أساس النمط

(Lazarus: ترجمة سيد محمد، 1989)

إضافة إلى ذلك فإن Cattell و Eysenck من العلماء المعاصرين في علم النفس اللذين قطعوا شوطاً كبيراً في دراسة الشخصية، لكن من زاوية جديدة وهي الزاوية المبنية على المعادلات الرياضية التي جذبت انتباه الكثيرين من المشتغلين بعلم النفس، فقد أسهم كل من هذان الباحثان في تقديم علم النفس - كعلم - بصورة ملموسة، فحسب Cattell فإن الهدف الأساسي في دراسة سيكلوجية الشخصية، هو إعطاء الفرصة لإعداد القوانين والمعادلات الرياضية التي تساعدنا على أن نتنبأ بسلوك الإنسان (Davidoff : ترجمة سيد الطواف وآخرون، 2000)

1 - وجهة نظر Cattell

ولد Cattell في 1905 في إنجلترا وقد أسس معهد الدراسات الشخصية في عام 1983، بنى تصوره في بناء شخصية الإنسان على مفهوم السمة، حيث يرى أن السمة هي بناء عقلي دال للسلوك الظاهري المنتظم المتكرر الحدوث، بمعنى أنها استنتاجاً نقوم به لتفسير انتظام واتساق السلوك الملاحظ، وقد كشفت دراسات Cattell عن وجود نوعين من السمات هما: السمات المركزية (الأصلية) والسمات السطحية (الظاهرية) (محمد السيد، 1998)

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 سمة أصلية وبناءً على ذلك صمم مقياس يقيس 16 عاملاً من عوامل الشخصية والمعروف اصطلاحاً 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 و القيام بحساب معاملات الارتباط بين تلك الاختبارات.

لقد استعمل Cattell مفهومين آخر وهما 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)

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: الإكتئاب، 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

جدول رقم 1 العوامل الستة عشر للشخصية عند Cattell (1951)

الرقم	اسم السمة	
1	الانبساط: الميل إلى تكوين علاقات طيبة	ضد الانعزالية: الميل إلى المحافظة والبعد على الآخرين
2	الذكاء العام: القدرة على التفكير المجرد	ضد الضعف العقلي: قلة القدرة العقلية التحصيلية
3	الثبات الانفعالي: ضبط الانفعال ومواجهة الواقع	ضد عدم الاتزان الانفعالي: سريع التأثير
4	السيطرة والتسلط: الميل إلى العدوانية والاستقلالية	ضد الخضوع والخنوع: الميل إلى التواضع والطاعة
5	كثرة الحركة: الاعتماد على عوامل الحظ والصدفة	ضد قلة الحركة: متعقل، متزن، جاد، قليل الكلام
6	الضمير: التمسك بالمبادئ إبداء الرأي الصراحة	ضد نقص المعايير الداخلية: والافتقار إليها
7	المغامرة: الجرأة الاجتماعية	ضد الخوف الاجتماعي: الجبن و الخجل و الإنسحابية
8	الليونة: الاعتماد على الغير، شدة الحساسية	ضد الصلابة والشدة: الثقة في النفس الواقعية
9	الحذر والحيطه: 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 والإكتئاب	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

- 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 إلى مجموعة قليلة، و من 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 العامل لتحليل المعطيات الشخصية المستمدة من دراسته التي أجراها على عينة مرضية والتي بين فيها أن هناك ثلاثة أبعاد للشخصية وهي:

- الانبساط Extraversion

- الانطواء Introversion

- اللاعصابية Non-neuroticism

- Neuroticism

العصابية

- اللاذهانية Non-psychoticism

- Psychoticism

الذهانية

يصف أيزنك النمط المنطوي من الشخصية بأنه حذر يحتاط بشدة في علاقاته مع الآخرين ويبتعد عن الأجواء الاجتماعية، ويميل إلى القلق، والتوتر، والإكتئاب. أما النمط المنبسط فهو عكس ذلك حيث يميل الفرد إلى الحياة الاجتماعية والاندفاع الذي قد يتحول إلى بعض الأعراض الهستيرية التحويلية، والنمط الذهاني يميل إلى الوحدة والعزلة....

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

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

قد 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 الإنسان تبنى من ستة عشر عاملاً أساسياً، وهي تظهر في سن محددة ابتداءً 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 ابتداءً 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 Cattell 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 هذين النظريتين.

4 - الفروق بين الجنسين في سمات الشخصية:

يعد موضوع الفروق بين الجنسين في سمات الشخصية أحد المواضيع الرئيسية التي شغلت العديد من العلماء والباحثين في علم النفس منذ الثلاثينات. تجدر الإشارة إلى أن نتائج مراجعة البحوث والدراسات العالمية التي أجريت قصد البحث على السمات المميزة بين الجنسين تظهر عدم اتساق نتائج المقارنة، مما شجع الباحثين على المزيد من البحث والتحري في هذا المجال وخاصة على المستوى العربي.

4-1- الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في سمات الشخصية:

الفئة الأولى: وتشمل على الدراسات التي كشفت نتائجها عن وجود فروق لصالح الذكور في بعض سمات الشخصية:

- **العدوانية:** بينت نتائج دراسة كل من:

Sears (1965) ; Weatter (1975); Hokanson, Winkel et al (1987) ; Willorse, Koropsak (1988) أن الذكور أكثر عدوانية من الإناث

- **السيطرة:** بينت نتائج دراسة كل من (جابر، 1973) على عينة مصرية ودراسة

Cattell, Hakstain (1976); Maccoby (1975); Hansel (1973)

أن الذكور أكثر سيطرة من الإناث (الأنصاري، 1998).

- **الدافعية:** بينت دراسة محي الدين حسين وعلي حسن (1989): الشناوي عبد المنعم (1989)

(رشاد موسى (1990) و Bennett & Cohen (1982) ; Maccoby & Alagna

(1990) أن الذكور أكثر دافعية من الإناث.

- **الاجتماعية:** يتبين من دراسة أبو ناهية وموسى (1987) على عينة مصرية ودراسة

Alansari (1993) ; krug (1984) أن الذكور أكثر اجتماعية من الإناث

الثانية: وتشمل الدراسات التي كشفت نتائجها عن وجود فروق في بعض سمات

الشخصية لصالح الإناث.

- **العدوانية:** أثبتت دراسة سليم (1981) على عينة مصرية أن سمة العدوانية مرتبطة بالإناث أكثر من الذكور

- **الخضوع:** بينت دراسة كل من جابر (1969) على عينة مصرية ودراسة

(1984) ; krug (1993) أن الإناث أكثر خضوعاً من الذكور

- **القلق والانفعالية:** أثبتت دراسة Maccoby & Jaclyn (1974) أن سمة القلق والانفعالية أكثر ارتباطاً بالإناث

الفئة الثالثة: وتشمل الدراسات التي كشفت عن عدم وجود فروق بين الجنسين في سمات الشخصية.

- **السيطرة:** لم تظهر فروق بين الذكور والإناث لهذه السمة في كل من دراسة

Alansari & Melamed (1993) ودراسة Bozlonelos (1992)

- **القلق والانفعالية:** أثبتت دراسة O'Neil & Abedi (1992) عدم وجود فروق بين الجنسين

- **الدافعية:** دراسة مصطفى تركي (1988)، و محمد إسماعيل (1989)، وسيد

الطواب (1990)، و أحمد عبد الخالق (1990)، ودراسة Botha (1991) ; Flukerson

(1971) كشفت عن عدم وجود فروق بين الجنسين، ولعل من أكثر التحليلات شمولاً للفروق

بين الجنسين في سمات الشخصية تلك الدراسة التي قام بها كل من Williams et Best

(1982) على عينة من أفراد ينتمون إلى خمسة وعشرين حضارة (ثلاثة إفريقية، سبعة

آسيوية، اثنتان في شمال أفريقيا، وثلاثة عشر من جنوب أمريكا) وذلك باستعمال قائمة

لقياس سمات الشخصية تضمنت 300 سمة.

أظهرت نتائج الدراسة أن الذكور يختلفون عن الإناث في 49 سمة بينما تتميز الإناث عن

الذكور في 25 سمة من سمات الشخصية كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم 2

السمات المرتبطة بالذكور و عددها 49 سمة (الأنصاري، 1998)

السمة	عدد الحضارات	السمة	عدد الحضارات	السمة	عدد الحضارات	السمة	عدد الحضارات	السمة	عدد الحضارات
نشيط	23	مضطرب	21	مزعج	21	بارع	19	واثق من نفسه	21
مغامر	25	مسيطر	25	رجولي	25	مبادر	21	جاد	20
عدائي	24	أناني	21	ذميم	19	مخترع	22	صارم	23
طموح	22	فعالي	22	انتهاز ي	20	كسول	21	عابس	24
متعطر س	20	مقدام	24	تقدمي	23	منطقي	22	متبلد الحس	20
حازم	20	قوي	25	عاقل	20	انفعالي	23	متطرف	25
مستبد	24	عنيد	21	واقعي	20	واثق	19	شجاع	23
مفتخر	19	متحجر الفؤاد	21	طائش	20	قاسي	21	جريء	24
واضح التفكير	21	هزلي	19	غليظ، شاق	24	عازم	21	حكيم	23
خشن	21	معتمد على نفسه	25	وقح	23	عطوف	19	—	—

جدول رقم 3
السمات المرتبطة بالإناث (الأكثر وصفا للإناث) وعددها 25 سمة

السمات	عدد الحضارة	السمات	عدد الحضارة	السمات	عدد الحضارة	السمات	عدد الحضارة	السمات	عدد الحضارة
متأثر	20	فاتن	20	انفعالي	23	عطوف	19	حساس	24
حنون	24	فضولي	21	خائف	23	حليم	19	عاطفي	25
قلق	19	معتمد على الغير	23	أنثوي	24	لطيف	21	جنسي	22
جذاب	23	حالم	24	كريم	21	مسر	19	خجول	19
أحمق	23	خاضع	25	وهمي	25	ثرثار	20	ضعيف	23

المصدر: (Williams , J. E, & Best, D. L ; 1982)

4-2 - مصدر الفروق بين الجنسين:

ترجع الفروق بين الجنسين إلى عدة عوامل نذكر منها:

- **عوامل بيولوجية:** حيث يقوم جهاز الغدد بدور هام في النمو و في تحديد الجنس، وذلك عن طريق إفراز الهرمونات التي تؤثر في الشكل العام للشخصية، وهناك كثير من الدراسات تؤكد تأثير هذه العوامل منها دراسات (Paige (1973); Ruble (1977) ; Tampax (1981)

- **عوامل بيئية:** ترتبط عملية التنميط الجنسي بالدور الجنسي، حيث يقصد بها نمط المعتقدات والقيم والاتجاهات و الأنشطة التي تحكم الحضارة التي ينمو فيها الطفل، ويحدث التنميط الجنسي بواسطة التنشئة الاجتماعية التي تختلف بين الذكور والإناث، وقد أكدت تأثير هذه العوامل دراسة (Williams & Best (1982)

الدراسات السابقة في ميدان الشخصية وسماتها

بعدما تناولنا بعض الدراسات التي اهتمت بالفروق بين الجنسين في سمات الشخصية سنتطرق في هذا الجزء إلى الدراسات حول علاقة سمات الشخصية ببعض المتغيرات.

الدراسات العربية:

- دراسة عبد السلام عبد الغفار (1963)

تناولت العلاقة بين بعض عوامل القدرة على التفكير والابتكار، وعدد من السمات الانفعالية والعوامل الدافعية لدى عينة من 220 طالب وطالبة من المرحلة الثانية.

وقد تمكن الباحث في هذه الدراسة التي بلغ عدد متغيراتها 56 متغير من اكتشاف صفات الشخص ذو القدرة على التفكير و الابتكار، حيث وجد أنه إنسان يتصف بالانبساطية والاعتماد على النفس، ويتميز باندفاعه وسرعة قابليته للاستثارة الانفعالية، ولا يسهل إخضاعه للمطالب الثقافية، ويتميز كذلك بقوة الإرادة واحترامه للمطالب الاجتماعية وارتفاع مستوى طموحه.

- دراسة سليم (1989)

قام الباحث في هذه الدراسة بالكشف عن الفروق الجوهرية في سمات الشخصية لدى المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا، وقد استخدم الباحث قائمة اختبارات الشخصية التي تقيس 40 سمة من سمات الشخصية.

أثبتت هذه الدراسة أن درجات المتخلفين دراسيا في سمة الثقة بالنفس، والخجل، والاعتماد على الآخرين، والقدرة على الاندفاع، ضعيفة أكثر مما هي عليه عند المتوسطين والمتفوقين.

أما درجات المتفوقين والمتوسطين دراسيا في سمة القدرة على كسب الأصدقاء، والزعامة والمنافسة، والتركيز، والنشاط الاجتماعي والعاطفة مع الأصدقاء، والسيطرة، والاكتشاف وحب الفضول، والدفاع عن النفس والقدرة على التمتع باللعب، فهي أقوى من درجات المتخلفين دراسيا في نفس السمات.

كما أثبتت هذه الدراسة عدم وجود فروق بين المجموعات الثلاثة في سمات الشخصية التالية: الخداع، التعاون، الأنانية، الاعتدال الجسدي، اللياقة، العدوان الكلامي، وحدة الشخصية.

- دراسة جميل حسين الطهراوي (1997)

تناولت هذه الدراسة تحديد السمات الشخصية للطلبة المتفوقين وقرنائهم المتأخرين أكاديميا. تكونت عينة الدراسة من 85 طالب متفوقا و 110 طالبا متأخرا من طلاب الجامعة الإسلامية "بغزة"، وقد استخدم الباحث اختبار Eysenck صورة الراشدين واختبار الأشكال المتضمنة (ترجمه أنور الشرقاوي، وسليمان الخضري).

توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

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

- دراسة الباحث جمال أبو مرق (1998)

حاولت هذه الدراسة معرفة العلاقة بين مركز التحكم و بعض متغيرات الشخصية والتحصيل الدراسي لدى الطلاب من المراحل التعليمية المختلفة الأهلية والحكومية، تم استخدام عينة عدد أفرادها 381 طالبا منهم 204 من التعليم الأهلي و 177 من التعليم الحكومي بالمملكة العربية السعودية.

اعتمد الباحث في دراسته هذه على مقياس "Eysenck" للشخصية صيغة الأطفال وصيغة الراشدين وكلاهما من إعداد أحمد عبد الخالق (1991) ومقياس مركز التحكم من إعداد مجدي حبيب (1990).

كما تم قياس التحصيل الدراسي بواسطة المجموع الكلي لدرجات أفراد العينة في المواد الدراسية النهائية لعام 1997، وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مركز التحكم وبعدي الذهانية والكذب عند مستوى دلالة 0.01

- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مركز التحكم وبعدي العصابية والانبساطية عند مستوى دلالة 0.01

- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المجموع الكلي لمتغيرات الشخصية ومركز التحكم عند مستوى دلالة 0.01

- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مركز التحكم والتحصيل الدراسي عند مستوى دلالة 0.01

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدارس الأهلية والحكومية في المرحلة المتوسطة عند مستوى دلالة 0.01 لصالح المدارس الأهلية.

- عدم وجود فروق بين المدارس الأهلية والحكومية في مجموع متغيرات الشخصية.

- عدم وجود فروق بين المدارس الأهلية والحكومية في المرحلة الثانوية في كل من مقياسي مركز التحكم ومتغيرات الشخصية.

- وجود علاقة دالة عند مستوى 0.01 بين المدارس الأهلية والحكومية في مقياس الشخصية للأطفال.

كما أشارت نتائج معامل الانحدار إلى أن عوامل الشخصية مرتبطة مع مركز التحكم بمعامل ارتباط 0.44 عند مستوى دلالة 0.01

انتهى الباحث إلى أن التنبؤ بالشخصية من خلال درجات الطلبة في مركز التحكم ضعيف وقد فسر ذلك بأن شخصية الطلاب تؤثر فيها عدة عوامل أخرى إلى جانب مركز التحكم مثل العوامل البيئة الصحية والاجتماعية الأسرية...

الدراسات الأجنبية

- دراسة (Reutzel 1965)

تناولت هذه الدراسة الكشف عن الفروق في متوسطات درجات سمات الشخصية لدى المتفوقات والمتأخرات دراسيا، و تكونت عينة الدراسة من 149 طالبة، وقد استعمل الباحث في هذه الدراسة مقياس كاليفورنيا للشخصية، حيث دلت نتائج هذه الدراسة على وجود فروق دالة بين متوسطات درجات كل من المتفوقات والمتأخرات دراسيا لصالح المتفوقات في السمات التالية: السيطرة، المكانة، العلاقات الاجتماعية، تقبل الذات تحمل المسؤولية.

- دراسة (Bailey 1971)

كان هدف الدراسة الكشف عن الفروق في متوسطات درجات الذات لدى المتأخرين والمتفوقين وبلغت عينة هذه الدراسة 100 طالب من الفصول التمهيدية في علم النفس، وقد دلت نتائج تلك الدراسة على:

- وجود فروق بين متوسط درجات المتفوقين والمتأخرين لصالح المتفوقين على مقياس الذات

- وجود فروق بين متوسطات درجات المتفوقين والمتأخرين لصالح المتفوقين في الابتكار والقوة وفي تقديراتهم الجامعية وفي الذات المثالية.

دراسة (Joyce 1979)

تناولت هذه الدراسة بعض سمات الشخصية لتلاميذ المرحلة الثانوية في بيئات متدنية اجتماعيا واقتصاديا، تكونت عينة الدراسة من 208 تلميذ من بيئات مختلفة في المستوى الاجتماعي والاقتصادي وقد استعمل الباحث استفتاء مكون من سبعة مقاييس للشخصية و اختبار التقدم الأكاديمي و بطارية Thorndike لاختبار الذكاء، وما أوضحت النتائج هو أن:

- التلاميذ العاديين تميزوا على المتفوقين دراسيا في درجات الحاجة إلى إشباع الرغبة ونقص الحاجة إلى العدوان، ومفهوم الذات الايجابي، و الميل إلى الشعور بالضغط الشديدة نحو التحصيل.

- دراسة (Mélanie 1990)

وفيها تناولت الباحثة الفروق بين خصائص الشخصية لدى المراهقين المصنفين على أنهم شبه اتكاليين، والمراهقين المصنفين على أنهم ليسوا شبه اتكاليين وقد تكونت عينة الدراسة من ستين (60) مراهقا ممن كانوا يعالجون بالوحدة الداخلية لمصلحة الطب النفسي للمراهق وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في المتغيرات التالية: الذكاء الثبات الانفعالي، السيادة أو السيطرة، الحساسية، كما تبيننت النتائج أن المراهقين المصنفين على أنهم شبه اتكاليين، حصلوا على درجات أعلى في صفتي الذكاء والحساسية ولكنهم حصلوا على درجات أقل في صفتي الثبات الانفعالي والسيادة.

- دراسة (Jacklee 1991)

اهتم الباحث في هذه الدراسة بأنماط الشخصية، وصفات طلاب المدارس العليا، في محاولة للتعرف على ما إذا كان نمط معين من أنماط الشخصية، موجود لدى المتسربين من المدرسة العليا الذين أرجعوا تسربهم إلى عدم رضاهم عن الدراسة، وقد استعمل الباحث في هذه الدراسة المقابلة مع المتسربين، وقائمة تحتوي على أسباب التسرب من المدرسة من إعداد الباحث

دلت نتائج تلك الدراسة أن:

- يكون احتمال تسرب الذكور من نمط الشخصية (المنطوي، الحسي، التفكير الإدراكي) من المدرسة أكبر من الذكور ذو أنماط الشخصية الأخرى.
- يتعرض الإناث من نمط الشخصية "الحسي" لمخاطرة التسرب أكثر من الإناث من أنماط الشخصية الأخرى.

- دراسة (Stuckey 1992)

أجريت الدراسة بهدف الكشف عن العلاقة بين التفوق الدراسي وبعض سمات الشخصية على العينة من النساء الجامعيات لعام 1960/1961 مكونة من ثلاثة فئات: متفوقات، عاديات متأخرات دراسيا، وقد استعمل الباحث قائمة التفضيل الشخصي لإدوارد "Edward" كأداة للقياس، وبينت نتائج الدراسة:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين الحاجة إلى الانتماء والتربية، عند فئة المتأخرين دراسيا.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين الحاجة إلى الانتماء والحاجة إلى التحمل عند فئة المتفوقات والمتأخرات دراسيا

- دراسة (1995) Smith

تناولت الدراسة المقارنة بين بعض سمات الشخصية لطلاب المتفوقين والعاديين. تكونت عينة الدراسة من 154 طالباً، وقد استعمل الباحث مقياس لقياس بعض متغيرات الشخصية، و مقياس يقيس مستوى الطموح (كلاهما من إعداد الباحث)، إلى جانب متوسط درجات تحصيل الطالب خلال الفصلين، أسفرت النتائج عن وجود فروق بين المتفوقين العاديين دراسياً في مستوى الطموح لصالح المتفوقين، بمعنى أن المتفوقين أكثر طموحاً من العاديين.

من خلال استعراضنا للدراسات السابقة نلاحظ وجود علاقة بين بعض سمات الشخصية والتفوق الدراسي، كما نلاحظ عدم اتساق النتائج فيما يخص الفروق في سمات الشخصية بين الجنسين.

خلاصة

من خلال ما سبق ذكره حول موضوع الشخصية يتضح لنا أن صياغة تصور شامل للشخصية ليس بالأمر السهل، بل من العسير على الباحثين وضع مفهوماً محدداً للشخصية الإنسانية، فالشخصية من المفاهيم التي تختلف معناها تبعاً لتعدد المناهج والزوايا التي تدرس من خلالها، ويمكن القول أن أهم القضايا التي تناولتها دراسات الشخصية هي: مكونات الشخصية، دينامية الشخصية، تطور الشخصية وكذلك الدافعية، فإذا كانت دراسة سمات الفرد تمكننا من معرفة مميزات الفرد فإن دراسة الدوافع تمكننا من معرفة القوى التي تكمن وراء المظاهر السلوكية للفرد فبدراستنا للفرد دراسة شاملة من حيث سماته ودوافعه نستطيع أن نكون نظرة شاملة عن مكونات شخصيته وعن دوافعه.

وفي الفصل الموالي سنتعرض لموضوع الدافعية ونظرياتها، وعلاقة الدافعية بسمات الشخصية.

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- نظرية الهدف

3-6- نظرية دينامية السمات في الدافعية

4- وظيفة الدافعية للتعلم

5- العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم

6- تشخيص مشكلات الدافعية

الدراسات السابقة

خلاصة

إن تنوع النشاط الإنساني يعود إلى كثرة الدوافع و اختلافها وأهميتها لدى الإنسان، فتعدد الحاجات و الدوافع والرغبات لدى الأفراد يعمل على تنوع السلوك لديهم، وبالتالي فإن موضوع الدافعية يكشف على الأسباب التي تقف وراء السلوك الإنساني من حيث تنوعه و التغير الذي يحدث فيه، وموضوع الدافعية يتصل بدوافع السلوك البشري من جهة، ومن جهة أخرى بكيفية استخدام العاملين في قطاع التربية والتعليم لهذا الموضوع الهام. وفي هذا الفصل سنتناول خمس نقاط تتعلق بالدافعية: مفهوم الدافعية من وجهات نظر مختلفة، أنواع الدوافع، نظريات الدافعية الحديثة، وظيفية دافعية التعلم، الدراسات السابقة حول الموضوع.

1- مفهوم الدافعية:

تعددت التعريفات المقدمة لمفهوم الدافعية حيث أحصى كل من (P.R.kleinginna 1974) و A.M.Kleinginna ثمانية وتسعون تعريفا للدافعية، كما اختلفت النظريات التي تعاملت مع الظاهرة (Brassard, 1996) وفيما يلي سنقدم البعض من هذه التعريفات.

1-1 وجهة النظر المعرفية

الدافعية هي حالة داخلية تحرك أفكار، ومعارف المتعلم، وبناء المعرفة، ووعيه وانتباهه، وتلح عليه لمواصلة واستمرار الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفية (Biehler and Snowman, 1990)

عرف هذا الاتجاه النظري تطورا بفضل أعمال Wiener و Heider اللذان أدرجا فكرة الاتزان المعرفي حيث اعتبرا الصراعات المعرفية قوى دافعة تثير وتوجه السلوك وكذلك Bandura الذي يرى أن سلوكنا مرتبط بقدرتنا على تصور المترتبات المستقبلية لأفعالنا (Bandura;1980)

1-2 وجهة النظر السلوكية:

يرى أصحاب هذه النظرية بزعامة Watson أن الدافعية هي الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم، والتي تحرك سلوكه، و أدائه، وتعمل على استمراره، وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية محددة (Biehler and Snowman, 1990) حيث فسرت هذه النظرية الأداء المدرسي لدى التلميذ على أساس التعزيز الخارجي الذي يتحصل عليه أثناء وبعد قيامه بنشاط معين (زايد، 2000)

1-3 وجهة النظر الترابطية

الدافعية هي حالة داخلية أو خارجية لدى المتعلم، تحركه لاستجابات معينة في وضع مثير أي أن المتعلم يسلك أو يستجيب طبقا لرغبته في تحقيق حالات الإشباع، وتجنب حالات الألم، ويقوم هذا التفسير على ما يسميه علماء النفس بقانون الأثر، الذي قدمه Thorndike سنة (1927) والذي نص على أن إتباع الفعل بثواب يؤدي إلى تكراره مستقبلا، بينما عدم إتباعه بأي شيء أو بعقاب يؤدي إلى الإقلال من تكراره (صقر عاشور، 1989) تقوم هذه التفسيرات للدافعية على أساس بعض التجارب، التي تناولت التعلم الحيواني، والتي إستفيد من بعض مبادئها المناسبة للتعلم البشري. (نشواني، 1998)

1-4 وجهة النظر الإنسانية:

تركز هذه النظرية على مساعدة المتعلم على استغلال أقصى إمكانياته لتحقيق تعلم أمثل "Optimal Learning" ولتحقيق ذاته "Self Actualization" وقد عرف هذا الاتجاه النظري تطورا بفضل أعمال Rogers (1980) الذي يرى أن دوافع الأداء المدرسي تكمن في حاجات الفرد الداخلية الذاتية للتعلم، وكذلك أعمال Maslow (1970) الذي يفترض أن سلوك الفرد موجه نحو تحقيق غايات عليا وهي تحقيق الذات (نشواني، 1998) وهكذا يمكن تحديد الدافعية من وجهة النظر الإنسانية على أنها حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة وصيانة تحقيق الذات.

1-5 وجهة النظر التحليلية:

يعتقد Freud أن معظم السلوك الإنساني مدفوع بحافزين، حافز الجنس وحافز العدوان، حيث يرى أصحاب النظرية التحليلية أن غاية المتعلم من أي سلوك يجريه هي تحقيق السعادة وتجنب الألم وعليه يمكن تحديد مفهوم الدافعية للتعلم بأنها حالة داخلية تحث المتعلم للسعي بغية تحقيق التكيف والسعادة وتجنب الوقوع في الفشل.

وبناء على ما سبق يمكن القول أن الدافعية هي مصطلح عام يستعمل للدلالة على العلاقة الدينامية بين الفرد وبيئته، وهي ليست سلوكا قابلا للملاحظة المباشرة ولكنها مفهوم وُضع للتعبير عن مجموعة العلاقات التي تنظم سلوك الفرد في بيئته تحت شروط معينة، سواء كانت داخلية أم خارجية، وعليه فالدوافع هي الطاقات الكامنة عند الكائن الحي تحمله على القيام بسلوك معين، بحيث يتمكن بعدها من التكيف مع البيئة ليحقق من خلالها أهدافا معينة.

و الدوافع 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).

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

- مفهوم الحافز:

هو مفهوم يشير إلى العمليات الداخلية (البيولوجية) الدافعة، التي تؤدي إلى إصدار السلوك. وهناك من الباحثين من يستعمل الحافز كمرادف للدافعية على أساس أن كلاهما يعبر عن حالة توتر عام ناتج عن شعور الكائن الحي بحاجة معينة، بينما يميز الآخرون بينهما باعتبار أن الحافز أقل عمومية من الدافعية، وهو لا يعبر إلا عن الحاجات البيولوجية دون الاجتماعية (خليفة، 2000)

- الباعث:

الباعث هو عبارة عن مثير خارجي يحرك الدافع وينشطه للوصول إلى الهدف الذي يسعى الفرد لتحقيقه، وتمثل الترقيات والمكافآت أمثلة عن البواعث (خليفة، 2000)

- الانفعال

الانفعال هو اضطراب يشمل الفرد كله ويؤثر على سلوكه ووظائفه الفسيولوجية الداخلية وقد تعمل الانفعالات أحيانا كالدوافع، إذ تولد الاستجابات، فالغضب مثلا قد يدفع الشخص لأن يسلك سلوكا معيناً في الموقف الذي هو فيه، ويكون هذا السلوك مضطرب وغير منظم،

و في حالة الانفعال يكون التركيز على الخبرات الذاتية والوجدانية المصاحبة للسلوك، أما فيما يخص الدافعية يكون التركيز على النشاط الموجه نحو الهدف (خليفة، 2000)

- مفهوم القيمة

استخدم بعض علماء النفس مصطلح القيمة للإشارة إلى الدافعية، مثل McClelland الذي اعتبر الدافعية للإنجاز قيمة وكذلك Feather الذي عرف القيم بأنها بناء مترابط يتضمن الوجدان والموقف الحالي الذي يوجد فيه الفرد، وأنها تتكون مما يراه الفرد حسناً أو سيئاً إيجابياً أو سلبياً، وأوضح Feather أن هذا المعنى يتماشى مع "النظرية المعرفية - الدافعية" التي تدعم كون الدافعية تتحدد حسب رغبة الأفراد مما هو مفضل أو غير مفضل من المواضيع أو الأنشطة، رغم وجود خلط في الاستخدام المتبادل بين المفهومين إلا أن الدافع يُعد في الواقع حالة توتر أو استعداد داخلي، يسهم في توجيه السلوك نحو غاية أو هدف ما (خليفة، 2000) و الجدير بالذكر، أن الدوافع ليست متساوية من حيث قوتها لذلك فهي نوعان: مكتسبة وفطرية.

2- أنواع الدوافع

اختلف الباحثون في مجال علم النفس وعلوم التربية في تقسيم الدوافع لكن البعض منهم مثل (Murray, 1988) اتفق على تقسيمها إلى:

- دوافع أساسية

- دوافع ثانوية

الأولى فطرية ترتبط بالتكوين الفسيولوجي للفرد مثل الحاجة إلى الطعام والشراب و الهواء 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.

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 تأييد 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 مكافئة 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 بمسألة 561 تلميذا في تسعة مدارس ابتدائية في مونتريال بكندا، عن أسباب قيامهم بإنجاز واجبه المنزلي وأسباب ذهابهم للمدرسة و من 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 " باللا دافعية " 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)

3 – نظريات الدافعية الحديثة:

3-1 النظرية المعرفية الاجتماعية: Social Cognitive Theory

اعترف (Bandura 1986) بالتأثيرات القوية للتعزيز والعقاب على سلوك الأفراد، لكنه اعترض على تصور التأثير التام للقوى الخارجية على الأفراد، ولقد طور النظرية المعرفية الاجتماعية كبديل لنظرية التعزيز الصارمة، حيث يفترض أن المعارف تتوسط تأثيرات البيئة على سلوك الفرد، وقد بنى Bandura نظريته على مفهوم يعتبره محددًا هامًا وهو- فعالية الذات " Self-efficacy "

والذي يرتبط بدوره بمفاهيم الكفاية، والتوقع، القصد، النية، حيث يرى أن فعالية الذات ربما تكون منبئًا قويًا جدًا للأداء الأكاديمي، وعليه فقد استعمله كثير من العلماء في السياق المدرسي (Pintrich et Zimmerman 1990); Schunk (1989); Dweck et Legget (1988) (Viau, 1997); Schrauben (1992).

لقد بين Bandura أن هناك أربعة مصادر رئيسية للمعلومات، ذات تأثير على فعالية الذات في المواقف الأكاديمية و هي: الخبرة الفعلية (الواقعية) والخبرة البديلة والإقناع اللفضي والتنبه الفسيولوجي. (Stipek, 1998)

تعتبر الخبرة الفعلية مصدرا هاما للمعلومات، فالنجاحات الماضية تزيد من تقييم الفعالية بينما تقلل الإخفاقات الماضية من ذلك التقييم، كم تدعم الخبرة البديلة ثقة الطفل بذاته لأداء مهمة معينة، خاصة عندما يكون لدى الأفراد خبرة شخصية قليلة بالمهمة، فقد يقتنع الأطفال أحيانا بأنهم قادرين على أداء المهمة بعد مشاهدة طفل في نفس عمرهم يقوم بهذه المهمة أما الإقناع اللفضي فقد لا يكون مؤثرا كالخبرات الفعلية والبديلة، إلا إذا كان حقيقيا ومدعما بخبرة حقيقية، لكن التشجيع من الممكن أن يدعم ثقة الطفل بذاته لأداء مهمة معينة، وخاصة عندما يكون من شخص موثوق به، و للتنبه أو الاستثارة الفسيولوجية أيضا تأثير على ثقة الطفل بذاته لأداء مهمة معينة، فإذا أثرت حالة القلق مثلا سلبيا على أدائه في الماضي، فمن

المحتمل أن يفقد ثقته في قدرته على الأداء لاحقاً، وعليه فإن انخفاض تقدير فعالية الذات يمكن أن يزيد من قلقه، كما يمكن أن يؤثر على قدراته على الفهم. (زايد، 2003)

هذا و تشتمل أحكام تقييم فعالية الذات على استنتاجات خاضعة لتأثيرات عدة منها المعتقدات السابقة والتوقعات، وصعوبة المهمة، وكمية الجهود المبذولة، وكمية المساعدة الخارجية، وعوامل أخرى.

3-2 نظرية التعلم الاجتماعي لروتر: Rotter

بنى Rotter نظريته على مفهوم - المعتقدات - حيث يرى أن الأفراد الذين يعتقدون أن لديهم كفاية أكاديمية، لديهم القدرة أكثر على الإنجاز في حالة وجود مدعمات (Stipek; 1998) كما يشير Rotter إلى أن التوقعات تعتمد على الإدراك الذاتي لاحتمالية تعزيز السلوك، فمثلاً عندما يشاع بأن المُدرّس يتحيز ضد البنات فلا يعطيهم تقدير مرتفع أبداً فإن ذلك يمكن أن يؤثر على توقعاتهن وبالتالي على سلوكهن، حتى ولو كانت الإشاعة غير صحيحة، كما يرى Rotter أن التوقعات تتحدد في موقف معين ليس فقط من خلال المعتقدات في ذلك الموقف بل أيضاً من خلال تعميم التوقعات المبنية على الخبرات السابقة في المواقف المشابهة، كما يوضح Rotter أنه إذا تكونت تلك المعتقدات فمن الصعب أن تتغير، وهي تؤثر تأثيراً فعالاً على السلوك، بحيث إذا تكررت خبرة الفشل عند التلاميذ (بصرف النظر عما بذلوه من جهد) ينمو لديهم اعتقاد بأن النجاح لا يتوافق مع الجهد. (زايد، 2003)

ولقد اهتم Rotter بأسباب المعتقدات حيث أشار إلى أن مصدر الضبط " locus of control" يمكن أن يكون داخلياً أو خارجياً.

3-3 نظرية العزو: Weiner's attribution theory

ترجع الخلفية الأساسية لنظرية العزو إلى العالم الألماني Heider الذي يرى أن الإنسان ليس فقط مستجيباً للأحداث كما هو الحال في النظريات السلوكية، وإنما هو مفكر في سبب حدوثها

حيث يفترض علماء نظرية العزو أن الأفراد الذين يعتبرون أنفسهم أكفاء في مهمة ما يحتمل أن يعززون النجاح لقدرتهم وجهدهم، ويعززون الفشل لبعض الأسباب الأخرى، ومن يعتقدون أنهم غير أكفاء يعززون الفشل إلى نقص القدرة و يبحثون عن تفسير خارجي للنجاح. (Viau, 1987)

معنى ذلك أن نظرية العزو تُقلب مصدر الضبط رأساً على عقب، فبينما يدرس علماء مصدر الضبط توقعات الأفراد المرتبطة بالإحداث المستقبلية يدرس علماء العزو مدركات سبب الأحداث التي حدثت بالفعل، فقد طور Weiner ثلاثة أبعاد منفصلة هي المصدر "Locus" والثبات (الاستقرار) "Stability" والضبط "Control" (Stipek, 1998)

و بعد الاستقرار يميز بين الأسباب على أساس ديمومتها أو استمراريتها "Duration" فالقدرة كمثال تعتبر ثابتة نسبياً عبر الزمن بينما المجهود والحظ، الحالة المزاجية... يمكن أن تتغير في أية لحظة، ويتأثر بعد الضبط بدرجة تحكم الفرد في السبب، فنحن نستطيع أن نتحكم في مقدار الجهد الذي نبذله بينما من المفترض أننا لا نتحكم في حظوظنا (Stipek, 1998).

أما فيما يخص السياق المدرسي فإن هذه الأبعاد تعتبر ذات أهمية في فهم أنماط الأسباب التي يستخدمها المتعلم لتوضيح نجاحه أو فشله وتعتبر ذات أهمية كبرى في تفسير سلوكه الإنجازي.

3-4 نظرية التقرير الذاتي: Self-Determination

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

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) .

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، و تزودهم الإمكانيات التي تسمح لهم أن يطوروا كفايتهم وفعاليتهم فالشعور بالفعالية والكفاية الذي يسببه النجاح يعزز جهم في الإتيان، ويرفع مستوى الدافعية الداخلية لأداء مهام أخرى مشابهة، والشعور بعدم الكفاية يضعف الدافعية الداخلية وبالتالي يضعف جهم في الإتيان 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 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 (الإتيان) وقد بين علماء هذه النظرية أمثال **Dweck (1986) ; Blumenfeld et Meece (1988) Ames (1992) et Hoyle** وجود نوعين من الأهداف المدرسية وهما: أهداف التعلم، وأهداف الأداء

- 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 التلاميذ ذوي أهداف التعلم، لهم قدرة عالية في معالجة المعلومات بعمق، ومستوى عالي من الضبط الداخلي " الذاتي"، وتتضمن أهداف التعلم استراتيجيات 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.

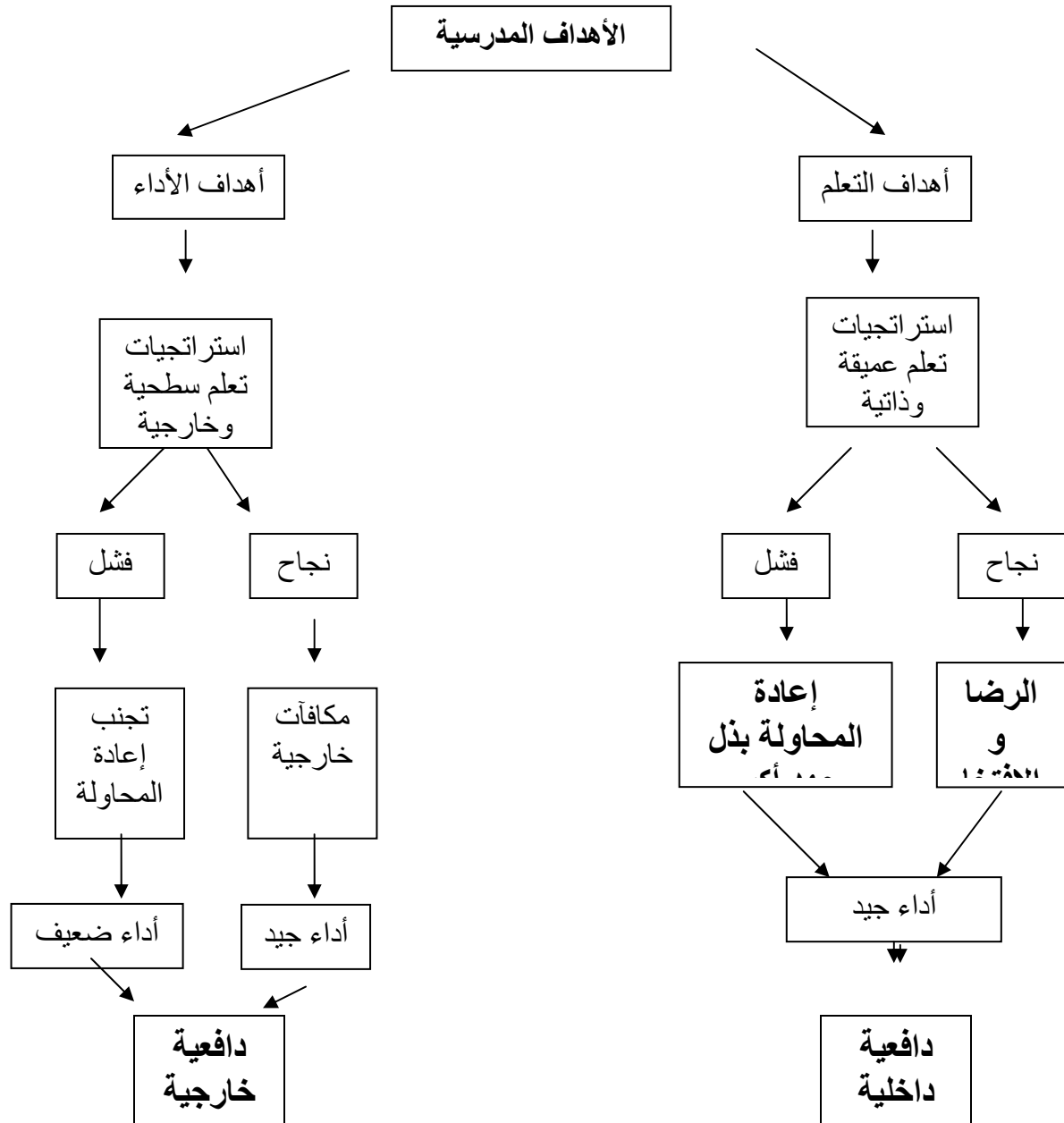
رغم ذلك فإن التلاميذ ذوي أهداف التعلم يميلون إلى الاعتقاد بأن الجهد هو مفتاح النجاح والفشل هو خطوة طبيعية في عملية التعلم، وقد يؤدي الفشل إلى النجاح عند بذل جهد أكبر مع استراتيجيات عمل مطلوبة لتحقيق النجاح. والتلاميذ ذوي أهداف التعلم هم أكثر دافعية للتعلم (دافعية داخلية) من تلاميذ ذوي أهداف الأداء.

- أهداف الأداء " Performance Goals " وتسمى أيضا ف أهداف القدرة وأهداف الأنا

(1988) Meece et Hoyle ، 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 دافعتهم 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 (1988) Meece ، كما بينوا وجود علاقة ايجابية بين أهداف الأداء وبين استراتيجيات التجنب والنفور، واستراتيجيات التعلم السطحية.

عموما يمكن القول أن التلاميذ يؤدون ويتعلمون بصورة أفضل، عندما يكون لديهم أهداف التعلم، فهم يتصفون بدافعية داخلية. أما التلاميذ ذوى أهداف الأداء فهم يتعلمون من أجل الحصول على المكافآت الخارجية، والفشل لديهم يضعف دافعهم لإعادة المحاولة، مما يؤدي بهم إلى مستوى ضعيف من التحصيل الدراسي فيقال أنهم يتصفون بدافعية خارجية. والشكل التخطيطي رقم 1 في الصفحة الموالية يلخص نظرية الأهداف



شكل رقم 1
نظريات الأهداف

3- 6 نظرية دينامية السمات في الدافعية لـ: Cattell

يفترض Cattell وجود إطار عام يظم العوامل التي يمكن على أساسها تفسير السلوك البشري، و الذي أطلق عليه اسم "الشبكة الدينامية"، 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 المنشئ 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).

4- وظيفة 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.

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 (سيد محمد خير الله، 1998).

5 - العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم

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

- 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 منبأ 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 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 و هذا ما يساعدهم على تحقيق التكيف الاجتماعي.(زايد،2002).

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

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

- 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 لا بد للطفل إن يحرزه، يمثل 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 (1985) Mevarech ودراسة عواطف علي شعير، ومحمود عبد الحليم (1988) ودراسة (1990) Harper et Lopez ودراسة (1990) Klein et all إلى أثر بعض أساليب التدريس في الرفع من دافعية التعلم عامة، أو لتعلم بعض المواد الدراسية. (زايد، 2002)

أما عن علاقة هذا الدافع بنوع التخصص، فقد بينت (1987) Forner 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 (1992) Ames أن الأطفال يتبنون أفضل استراتيجيات التعلم، ويكونون أكثر دافعية، عندما تكون أهداف الإلتقان 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).

من خلال نتائج تلك الدراسات، يتضح أنه لا بد 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....

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)

6 - تشخيص مشكلات الدافعية:

تعتبر الملاحظة أبسط الأدوات لتشخيص مشكلات الدافعية، فالمدرسون يفترضون أن الطلاب الذين لا يهتمون بالنجاح الأكاديمي يتصفون بالخوف من الفشل، كما أنه من المهم أن نلاحظ أفعال الطلاب وتعبيراتهم الانفعالية كأن نرى هل يؤدون المهام بحماس؟ هل يبتسمون وينشطون أو حتى يتذمرون أحيانا؟ أو هل يقل نشاطهم أو يصابون بالملل والخوف أو القلق؟ هل تظهر عليهم ملامح أو استجابات خاصة عندما يجيبون إجابة خاطئة؟ تعتبر الانفعالات محدّدات هامة للسلوك ويمكن أن تكون مؤشرا هاما لدافعية الطلاب وعلى الرغم من جوهرية وضرورة العناية بها، إلا أنها غير كافية لتشخيص المشكلات، وتحتاج إلى أن نظيف لها استراتيجيات وأدوات أخرى، مثل المناقشات مع الأفراد.

وعلى الرغم من ذلك فإن كثيرا من، الباحثين في مجال الدافعية للتعلم، والمدرسين والأخصائيين النفسيين، يجدون صعوبات في تحديد تلك المشكلات، لذلك يجب توفر أدوات قياس تساعد على تحديد مشكلات الدافعية التي لها جذور في الأفكار والمشاعر غير الملاحظة لدى التلاميذ...

وفيما يلي نقدم بعض الأدوات التي يمكن أن تفيد في قياس وتحديد مشكلات الدافعية للتعلم.

1- مقياس الانفعالات المدركة في القسم

هو من تأليف ماريان ميزراندينو (Mesirandino, M (1996 من جامعة (روشستر) وتعريب وتقنين نبيل محمد زايد (2003) وهو مقياس انفعالات الدافعية الداخلية وانفعالات الدافعية الخارجية للتلاميذ ، في مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط. يتكون المقياس في صورته الأجنبية من 5 أبعاد متكونة من 36 بند، أما الصورة العربية للمقياس فتتكون من 5 أبعاد متكونة من 22 بند (انظر الملحق رقم 3):

- 1- **حب الاستطلاع:** يتكون من خمسة عبارات ايجابية (1- 4 - 12 - 18 - 20). يقيس هذا البعد انفعالات الدافعية الداخلية وتتراوح درجاته من 5 درجة كحد أدنى إلى 20 درجة كحد أقصى
 - 2- **الاستمتاع:** يتكون من ثلاثة عبارات ايجابية وهي (5 - 8 - 10). يقيس هذا البعد انفعالات الدافعية الداخلية وتتراوح درجاته من 3 درجة كحد أدنى إلى 12 درجة كحد أقصى
 - 3- **الغضب:** يتكون من خمسة عبارات (3 - 7 - 11 - 16 - 19). يقيس هذا البعد انفعالات الدافعية الخارجية وتتراوح درجاته من 5 درجة كحد أدنى إلى 20 درجة كحد أقصى
 - 4- **القلق:** يتكون من خمسة عبارات (2- 6 - 15 - 21 - 22). يقيس هذا البعد انفعالات الدافعية الخارجية وتتراوح درجاته من 5 درجة كحد أدنى إلى 20 درجة كحد أقصى
 - 5- **الملل:** يتكون من أربعة عبارات (9- 13 - 14 - 17). يقيس هذا البعد انفعالات الدافعية الخارجية وتتراوح درجاته من 4 درجة كحد أدنى إلى 16 درجة كحد أقصى
- ويصحح كل بعد على حدا، ولا توجد درجة كلية.

ثبات وصدق الصورة العربية المقياس

تم حساب ثبات المقياس على عينة عدد أفرادها (437) وقد بلغت معاملات ثبات أبعاد المقياس (0.85- 0.64 - 0.62 - 0.61 - 0.58) لأبعاد مقياس الانفعالات (حب الاستطلاع، الاستمتاع، الملل، القلق) على الترتيب.

أما صدق المقياس فقد تراوحت معاملاته بين 0.39 و 0.75 وبنسبة تباين 48.09% (زايد:2003)

2- مقياس توجهات أهداف الدافعية للإنجاز (أهداف الإتقان وأهداف الأداء)

تشتمل الصورة العربية للمقياس على بعدين (بعد هدف الإتقان، وبعد هدف الأداء) متكونان من تسعة بنود (انظر الملحق رقم 4)، بحيث يتم نتقيط كل بعد في سلم فيه خمسة درجات ويصحح كل بعد مستقلا عن الآخر.

يحتوي بعد أهداف الإتقان على خمسة بنود وهي (2- 4- 5- 6- 8) وتتراوح درجاته من 5 درجة كحد أدنى إلى 25 درجة كحد أقصى

أما بعد أهداف الأداء فبنوده أربعة وهي (1- 3- 7- 9) وتتراوح درجاته من 5 درجة كحد أدنى إلى 20 درجة كحد أقصى ولا توجد درجة كلية للمقياس وقد بلغ معامل ثبات المقياس على عينة عدد أفرادها 437 تلميذ. (0.66) لبعد أهداف الإتقان و(0.50) لبعد أهداف الأداء. أما معاملات صدق المقياس فقد تراوحت معاملاته بين 0.57 و 0.70 وبنسبة تباين 41.94% (زايد:2003)

3- مقياس الدافعية للتعلم

وهو من تأليف أحمد دوق (أستاذ بمعهد علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر) بمساعدة أساتذة آخرون. يشمل المقياس على 50 عبارة لقياس الدافعية للتعلم في مرحلة التعليم المتوسط (انظر الملحق رقم 5). وقد تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية على عينة عدد أفرادها 105 تلميذ منهم 50 ذكور و55 إناث، حيث جاء معامل الثبات يقدر بـ 0.87 أما فيما يخص الصدق فقد تم التأكد من صدق المحتوى بالنسبة للمقياس عن طريق التحليل العاملي لمختلف الإجابات حول العبارات المشكلة للمقياس.

الدراسات السابقة:

ترجع أهمية عرض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدافعية إلى كونها بمثابة الدليل في خطوات إجراء الدراسة الراهنة، فهي تعد من المصادر التي نستقي منها الفروض التي يمكن صياغتها إجرائيا ومحاولة التحقق منها.

وقد قمنا بتقسيم هذه الدراسات إلى قسمين

القسم الأول: يتناول دراسات في مجال وصف الدافعية بمختلف أبعادها، والدراسات التي تناولت العلاقة بين الدافعية والتحصيل أو التفوق الأكاديمي.

القسم الثاني: يتناول الدراسات التي اهتمت بالفروق بين الجنسين في الدافعية

القسم الأول: الدراسات التي تناولت الدافعية للتعلم بمختلف أبعادها، وعلاقتها بالتفوق الأكاديمي

- دراسة (Chiu 1967): من جامعة كولومبيا الأمريكية تحت عنوان "دراسة عاملية لدافعية التعلم" وقد صاغ 500 عبارة تقيس الدافعية قام بجمعها بالاستعانة بمقاييس للدافعية والشخصية، وكانت هذه العبارات موزعة على 16 مقياس فرعي. وقد بينت نتائج تلك الدراسة وجود خمسة عوامل للدافعية وهي كالآتي:

1- الاتجاه الايجابي نحو الدراسة:

ويتضمن بعد الطموحات العالية والمثابرة والثقة بالنفس.

2- الحاجة إلى الاعتراف الاجتماعي:

ويتضمن بعد ملاحظات الأساتذة والتفاعل مع النشاط المدرسي.

3- دافع تجنب الفشل

4- حب الاستطلاع

5- التكيف مع مطالب الآباء والأساتذة أو مع ضغوطات الأقران.

- دراسة (kozeki 1981) : وهي عبارة عن دراسة تتبعية استمرت مدة عشرة سنوات لمحاولة الكشف عن أبعاد الدافعية للتعلم، وقد بني kozeki دراسته على أساس مجموعة واسعة من المقابلات والاستجابات التي أجراها مع كل من التلاميذ وأوليائهم وأساتذتهم، وقد فاق عدد تلك الاستجابات الألف، وبعد التحليل الإحصائي توصل الباحث إلى تحديد تسعة أبعاد للدافعية المدرسية، تتوزع على ثلاثة مجالات من مجالات علم النفس وهي المجال المعرفي والمجال الوجداني والمجال الأخلاقي السلوكي والجدول التالي يوضح ما توصل إليه kozeki:

جدول رقم 4

الأبعاد التسعة للدافعية حسب kozeki 1981

الدوافع	وصف المصدر الرئيسي للدافعية
<u>المجال العاطفي</u>	
- الحماس	- التشجيع والحماس الذي يبديه الآباء
- الاندماج العاطفي	- الشعور العاطفي مع الكبار وحب إرضائهم
- الجماعية	- حب العمل الجماعي التعاوني ومشاركة الأقران في النشاطات
<u>المجال المعرفي</u>	
- الاستقلالية	- الارتياح عند القيام بأشياء خارج المدرسة دون إعانة الآخرين
- الفعالية	- الحصول على المكافآت من خلال الاعتراف بالتقدم في المعرفة والمهارات
- الاهتمام	- السرور بالأفكار والآراء
<u>المجال الأخلاقي السلوكي</u>	
- الثقة	- الرضا عند الأداء الجيد والكامل للأعمال والمهام
- الليونة والمطاوعة	- تفضيل السلوك الذي يوافق النظام
- المسؤولية	- قبول تبعات الأعمال و ضبط السلوك تبعاً لعواقبه ونتائجه.

وفي سنة 1981 حاول kozeki تطوير استبيان لقياس الدافعية بناء على أساس تلك الدوافع التسع، وقد كان على شكل سلسلة من المقاييس الفرعية، فاختيرت العبارات التي تعبر عن السلوك والاتجاهات التي تعكس تلك الدوافع وتتلاءم مع كل التلاميذ باختلاف أعمارهم وقدر عدد عبارات المقياس 100 عبارة، والذي وزع على مجموعة من التلاميذ تتراوح أعمارهم ما بين (08 - 20 سنة) ينتمون إلى أربعة دول وهي : المجر - تشيكوسلوفاكيا - رومانيا، و ألمانيا الشرقية. بعد ذلك طبقت طريقة التحليل العاملي، فأُسفرت النتائج على الأبعاد التسعة للدافعية، والتي يمكن أن تختصر إلى ستة أبعاد تتوزع على المجالات التالية:

1- المجال العاطفي: وفيه بعدين

الحماس: يصف طبيعة العلاقة بين الآباء والمدرسين، ومن أمثلة العبارات التي تقيس هذا العامل "عندما تكون نتائج المدرسية جيدة يكون والدي مرتاحين وأنا كذلك أشعر بالارتياح"
الاجتماعية: تصف طبيعة العلاقة بين العمل المدرسي والاندماج مع الأقران وكسب صداقتهم ومن أمثلة العبارات التي تقيس هذا البعد نجد "أحب أن أناقش الواجبات المدرسية مع زملائي."

2- المجال المعرفي:

الفعالية: التي تظهر في شكل الاعتراف بجدية النشاطات المدرسية ومن بين العبارات التي تقيس هذا العامل "المدرسة توفر لنا قسما كبيرا من المعرفة حول الحياة".
الاهتمام: يتمثل في الاهتمام بالواجبات المدرسية ومن بين العبارات التي تقيس هذا العامل "المدرسة مكان مهم" يظهر الاهتمام أو عدمه من خلال نفي أو إثبات العبارة.

3- المجال الأخلاقي:

المسؤولية: وتتمثل في التحمل الذاتي للمسؤولية تجاه النشاطات المدرسية ومن العبارات التي تقيس هذا العامل "عندما يكون أدائي في المدرسة ضعيفا فإني أشعر بالحزن وأحاول أن أحسن أدائي في المستقبل".

المطاوعة: أي الامتثال للمطالب المعقولة ومن العبارات التي استعملت لقياس هذا العامل "إذ أخطأت في التصرف فإنني لا ارتاح حتى أعذر و أسوي الوضعية"

- **دراسة محمد رمضان (1987):** قام الباحث بدراسة علاقة الدافعية للإنجاز بمستوى التحصيل الدراسي لدى عينة مكونة من 120 طالب بالمرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية.

قام الباحث بتقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين: الأولى ذات التحصيل المرتفع ممن حصلوا على 80% فأكثر من معدلاتهم الدراسية، والثانية ذات التحصيل المنخفض ممن حصلوا على 50% إلى 60% من معدلاته الدراسية. وقد كشفت نتائج تلك الدراسة عن وجود فروق جوهرية في الدافعية لصالح ذوي مستوى التحصيل المرتفع، فالطلاب مرتفعي التحصيل كانوا أكثر دافعية (خليفة، 2000)

- **دراسة سكران السيد (1992):** تناولت دراسة الأهداف الدافعية للإنجاز في حجرة الدراسة، وعلاقتها بالعزو السببي للتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمحافظة الشرقية بمصر، وذلك في إطار نظرية الأهداف. حيث أوضح الباحث:

- وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيا بين الإلتقان وكل من الجهد و الحظ.
- وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين الأداء وكل من القدرة و المهمة وتجنب العمل والحظ.

-
- عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الإتقان وكل من القدرة و المهمة
 - عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الأداء وكل من الجهد والحظ،
 - عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين تجنب العمل وكل من الجهد والمهمة.
 - وجود علاقة ارتباطيه سالبة ودالة إحصائيا بين تجنب العمل و القدرة.
- أما العلاقة بين أهداف الدافعية للإنجاز وبين عزو فشل التحصيل، فقد دلت النتائج على:
- وجود علاقة ارتباطيه سالبة ودالة إحصائيا بين الإتقان وكل من الجهد و الحظ
 - وجود علاقة ارتباطيه سالبة ودالة إحصائيا بين الأداء والمهمة
 - وجود علاقة ارتباطيه سالبة ودالة إحصائيا بين تجنب العمل وكل من الجهد والحظ
 - وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيا بين تجنب العمل والمهمة
 - عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين تجنب العمل والقدرة على العمل
 - عدم وجود علاقة دالة إحصائيا الإتقان والقدرة على العمل والمهمة
 - عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الأداء وكل من القدرة والجهد والحظ
- (زايد، 2003)

دراسة (1986) Dweck: درست الباحثة تأثير الدافعية في التعلم، وذلك في إطار نظرية الأهداف، على عينة عدد أفرادها 780 من تلاميذ الصف الابتدائي وباستخدام اختبار Man Whitney ومقاييس أخرى، تم التوصل إلى أن الدافعية تؤثر في اكتساب، واستغلال الأطفال للمعرفة والمهارات، كما وجدت أن أفعال التلاميذ ذوي الدافعية الداخلية في التعلم، تتمثل في السلوك النشط (الايجابي) مثل المعرفة، والجهد، وتركيز الانتباه، والمثابرة واستمرار المحاولات في مواجهة الصعوبات، والاستقلالية في التعلم... بينما تتمثل أفعال ذوي الدافعية الخارجية في التعلم، في السلوك الضعيف (السلبى) مثل النفور، والتجنب، والمعارضة، والتخلي، والاعتماد على الآخرين...

وفي هذه الدراسة أيضا وجدت فروق بين الجنسين في الأفعال المرتبطة بالدافعية الداخلية لصالح البنين، وفي الأفعال المرتبطة بالدافعية الخارجية لصالح البنات (Dweck , 1986)

القسم الثاني: الدراسات حول الفروق بين الجنسين في الدافعية:

يعد الفرق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز إحدى المشكلات التي يواجهها الباحثون في هذا المجال، حيث يجدون بيانات متناقضة أحيانا. ولا يزال المجال في حاجة إلى بحوث أكثر في الثقافات المختلفة حتى يمكن صياغة إطار نظري متكامل للذكور والإناث في هذا المجال، وقد تبين من خلال استقراءنا للدراسات السابقة التي تمت في هذا المجال أنه يمكن تقسيمها إلى فئتين:

الفئة الأولى: تشمل الدراسات التي كشفت نتائجها تفوق الذكور عن الإناث في الدافعية

ومن بين هذه الدراسات دراسة محمود عبد القادر (1978) و عبد الرحمن الطيريري (1988) و محي الدين حسين، وحسن علي حسن (1989) و الشناوي عبد المنعم (1989) و رشاد مرسى (1990) ; Olsen (1971) ; Block (1981) ; Dion (1985) وقد أثبت هؤلاء الباحثون تفوق الذكور عن الإناث في الدافعية، وهذا بناء على عدة عوامل منها ما يتعلق بظروف التنشئة الاجتماعية، وبعضها ما يتعلق بالظروف المثيرة للدافعية ومصدر الضبط لدى كل من الجنسين والبعض الآخر يتعلق بمسألة الخوف من النجاح لدى الإناث، ومنها أيضا ما هو راجع إلى الجانب الفسيولوجي، وأنماط الشخصية (خليفة، 2000)

الفئة الثانية: تشمل الدراسات التي كشفت عن عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في

الدافعية، ومن بين هذه الدراسات على سبيل المثال مصطفى تركي (1988) و رشاد عبد العزيز موسى، صلاح أبو ناهية (1988) و محمد إسماعيل (1989) و فتحي الزيات (1990) و (سيد الطواب، 1990) و أحمد عبد الخالق، مايسة النبال (1989) ; Flukerson (1991); Botha, (1971); Patric and Kerman (1977).

هذا و يُرجع الباحث مصطفى تركي (1988) عدم وجود فروق دالة بين الجنسين إلى أن الأسرة الحديثة تحتُ وتُشجع الإناث تماما مثل الذكور على التفوق في الدراسة والعمل.

خلاصة

من خلال هذا الفصل المتعلق بالدافعية يتبين لنا أن الدوافع مركز هام في عملية التعلم تدفعنا إلى القيام بنشاط معين من أجل تحقيق هدف معين، وقد ميز الباحثين في مجال الدافعية بين نوعين من المتعلمين، المتعلم المدفوع ذاتيا (دافعية داخلية) والمتعلم المدفوع بدوافع خارجيا. وبناءا على الدراسات السابقة يتبين لنا وجود علاقة جوهرية بين الدافعية والتحصيل الدراسي، وارتباط قوي بين الدافعية وحب العمل، و الأداء، وعزو النجاح، بالإضافة إلى عدم تناسق نتائج الدراسات السابقة فيما يخص الفروق بين الذكور والإناث، في الدافعية، مع وجود علاقة بين الشخصية والدافعية.

تمهيد

1- المنهج

2- العينة والمجتمع

3- أدوات البحث

4- كيفية جمع المعلومات

5- الأدوات الإحصائية

منهجية البحث

تمهيد

سنتطرق في هذا الفصل إلى منهجية البحث وإجراءاته. حيث نتطرق إلى المنهج المستعمل في البحث، العينة والمجتمع، الأدوات، كيفية جمع البيانات الأدوات الإحصائية

المنهج

يُعد هذا البحث ضمن البحوث الوصفية، التي ترمي إلى دراسة الموضوع من الناحيتين الوصفية والتحليلية، فالبحث الوصفي لا يقف عند وصف الظاهرة موضوع البحث، بل يتضمن قدرا من التفسير لهذه البيانات، أي محاولة ربط الوصف بالمقارنة والتفسير، الأمر الذي يساعد على فهم مثل هذه الظواهر و القدرة على التنبؤ بحدوثها (Robert, 1988)

العينة والمجتمع

أجري البحث على عينة عدد أفرادها 304 تلميذ من السنة الثالثة ثانوي، من ثلاثة ثانويات بولاية بومرداس بالجزائر، وتمثلت عينة البحث في نسبة 38.726% من مجموع تلاميذ الصف النهائي الذي يقدر عددهم بـ 785 تلميذ، وهي نسبة ملائمة للبحث، إذ أنها تفوق الحد الأدنى لتمثيل عينات البحوث للمجتمعات والتي تقدر بنسبة 10% (Delandsheere, 1976) وقد تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية

أما مجتمع الدراسة فقد تم اختياره بولاية بومرداس بسبب التسهيلات التي قدمت للباحثة من طرف مستشاري التوجيه، ومساعدتهم في تطبيق المقياسين وخلق الظروف المناسبة لذلك.

و الجدول التالي يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب الثانويات وحسب الجنس

جدول رقم 5

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الثانويات وحسب الجنس

الجنس	الثنية	فرانزفانون	ثانوية	متقنة	أحمد قنديل	المجموع	النسبة المئوية
ذكور	71	85	102	268	34.14%		
إناث	178	181	168	517	65.86%		
المجموع	249	266	270	785	100%		

يبين الجدول رقم 5 توزيع أفراد مجتمع الدراسة، حسب الثانويات وحسب الجنس حيث جاء عدد الإناث أكثر من عدد الذكور في كل الثانويات ، وذلك بنسبة 65.86 % إناث و 34.14 % ذكور من المجموع الكلي للتلاميذ، الذي قدر بـ 785 تلميذ

جدول رقم 6

توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	132	43.4
إناث	172	56.6
المجموع	304	100

يبين الجدول رقم 6 توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس، حيث جاء عدد الإناث أكثر من الذكور، وذلك بنسبة 56.6 % إناث و 43.4 % ذكور.

أدوات البحث

قصد التعرف على العلاقة بين سمات الشخصية، والدافعية للتعلم طبقت الباحثة أداتين للقياس وهما مقياس الدافعية للتعلم، وقائمة فرايبرج لسمات الشخصية.

- 1 مقياس دافعية التعلم:

وُضع مقياس الدافعية للتعلم من طرف يوسف قطامي أستاذ علم النفس بالجامعة الأردنية سنة 1989، وقد استعان الباحث بمقياسي، الدافع للتعلم المدرسي لكل من Kozeki et (Entwistle) ومقياس Russel لدافعية التعلم.

تضمن المقياس في صورته الأولى 60 عبارة، بعد حساب صدق المقياس بطريقة صدق المحكمين، تم استبعاد 24 عبارة، وبقيت 36 فقرة التي أجمع المحكمون (أساتذة علم النفس بالجامعة الأردنية) على صلاحيتها لقياس الدافعية للتعلم، ثم قام الباحث بحساب صدق المقياس الذي يتضمن 36 عبارة بطريقة صدق المحتوى، وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل فقرة، والدرجة الكلية للمقياس على طلبة الصف التاسع والثاني ثانوي، تراوحت معاملات الارتباط بين 0.12 و 0.76 وقد كانت كلها ايجابية وذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 كما قام الباحث بحساب الارتباط بين درجات مقياس الدافعية للتعلم، ومعدلات المواد الدراسية، وقد وجد الباحث معاملات ارتباط موجبة في مجملها لدى الذكور والإناث حيث تراوحت بين 0.12 و 0.65 وهي دالة عند مستوى دلالة 0.05 لحساب ثبات المقياس قام الباحث بتطبيقه على عينة تجريبية من 40 طالب وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين، بلغ معامل ثبات المقياس 0.72.

طريقة التصحيح

يجيب المفحوص على العبارات في مقياس الدافعية للتعلم، بوضع إشارة (X) على إحدى الإجابات الأربعة، المتواجدة أمام كل عبارة.

وقد تم تنقيط العبارات الايجابية بالاعتماد على سلم فئة خمس نقاط من 1 الى 5 علما بأنه تم عكس التنقيط بالنسبة للعبارات السالبة وهذا حسب "سلم ليكرت"، وعليه فإن درجات مقياس الدافعية للتعلم تتراوح بين 36 درجة كحد أدنى و 108 درجة كحد أقصى.

- 2 قائمة فرايبرج للشخصية: Freiburger Personlichkerts Inventar

وُضعت قائمة فرايبرج للشخصية من طرف مجموعة من أساتذة علم النفس بجامعة فرايبرج بألمانيا سنة 1970 وهم: جوكن فارنبرج Fahrenberg وهربت سليج Selg وراينز هامبل R. Hampel

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

1-2 العصبية: تميز الدرجة العالية للبعد الأفراد الذين يعانون من اضطرابات جسمية ونفسجسمية، مثل اضطرابات الهضم، والتنفس، والتوتر، والحساسية للتغيرات الجوية... الخ . أما الدرجة المنخفضة فتميز الأفراد الذين يتسمون بقلّة

الاضطرابات الجسمية، والاضطرابات العامة النفسجسمية، ويتضمن بعد العصبية سبعة عبارات كلها ايجابية وأرقامها هي: 03 - 04 - 15 - 18 - 23 - 38 - 54

2-2 العدوانية: تميز الدرجة العالية الأفراد الذين يقومون تلقائيا بالأعمال العدوانية البدنية أو اللفظية أو التخيلية والذين يستجوبون بصورة انفعالية، أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى قلة الميل التلقائي للعدوان و التحكم الذاتي و السلوك المعتدل ويتضمن البعد، سبعة عبارات ايجابية وهي: 07 - 10 - 26 - 27 - 41 - 44 - 49

2-3 الإكتابية: تميز الدرجة العالية الأفراد ذو التذبذب المزاجي والتشاؤم، الشعور بالتعاسة، عدم الرضا، الإحساس بمخاوف غير محددة، الوحدة وعدم فهم الآخرين لهم، عدم القدرة على التركيز الميل للعدوان على الذات والإحساس بالذنب.... أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى المزاج المعتدل، والقدرة على التركيز، والاطمئنان والأمن والثقة بالنفس والقناعة....

يتضمن بعد الاكتابية سبعة عبارات كلها ايجابية وأرقامها كما يلي:

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

2-4 القابلية للاستثارة: تميز الدرجة العالية لهذا البعد الأفراد الذين يتسمون بالاستثارة العالية، وشدة التوتر، وضعف القدرة على مواجهة الاحباطات اليومية العادية، والانزعاج، وعدم الصبر، والغضب، والاستجابات العدوانية عند الإحباط وسرعة التأثر والحساسية... أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى الهدوء والمزاج المعتدل، والقدرة على ضبط النفس، وتحمل الإحباط...

يتضمن هذا البعد سبعة عبارات ايجابية وهي: 5 - 31 - 33 - 36 - 39 - 46 - 53

5-2 الاجتماعية: تميز الدرجة العالية للبعد الأفراد ذو القدرة على التفاعل مع الآخرين ومحاولة التقرب للناس، وسرعة عقد الصداقات، ولديهم دائرة كبيرة من المعارف، كما يتميزون بالمرح والحيوية وحضور البديهة... والدرجة المنخفضة تشير إلى قلة الحاجة للتعامل مع الناس، وقلة الحيوية، وتجنب الآخرين وتفضيل الوحدة، وقلة التحدث...

يتضمن بعد الاجتماعية أربعة عبارات سلبية أرقامها: 02 - 14 - 47 - 51

وثلاثة عبارات ايجابية أرقامها: 12 - 28 - 48

6-2 الهدوء: تشير الدرجة العالية لهذا البعد إلى الأفراد الذين يتسمون بالثقة بالنفس و عدم الارتباك أو تشتت الفكر والهدوء واعتدال المزاج والبعد عن السلوك العدواني والدأب عن العمل.... أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى سرعة الاستثارة، و الغضب والضيق، وعدم القدرة على سرعة اتخاذ القرارات والتشاؤم...

يتضمن بعد الهدوء سبعة عبارات ايجابية وهي: 01 - 20 - 29 - 42 - 43 - 45 - 56

7-2 السيطرة: تميز الدرجة العالية الأفراد الذين يستجوبون بردود أفعال عدوانية والارتباب في الآخرين وعدم الثقة فيهم والميل للسلطة واستخدام العنف ومحاولة فرض اتجاهاتهم... والدرجة المنخفضة تشير إلى الاعتدالية، واحترام الآخرين ورفض أسلوب العنف، والعدوانية، والميل للثقة بالآخرين... ويشمل هذا البعد على سبعة عبارات ايجابية وهي: 09 -

11 - 16 - 22 - 24 - 30 - 50

2-8 الضبط أو الكف: تشير 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 الناس، والثقة بالنفس، قادرين على التحدث، و المخاطبة...

عبارات هذا البعد ايجابية وهي: 06 - 08 - 13 - 17 - 19 - 32 - 35

ثبات و صدق قائمة فرايبرج للشخصية

تم حساب معامل ثبات القائمة في البيئة الأجنبية باستخدام طريقة التجزئة النصفية وإعادة الاختبار بعد عشرين يوما على عينة مكونة من 140 ذكر و 151 أنثى تراوحت أعمارهم ما بين 18 و 24 سنة، وقد تراوحت معاملات الثبات بين 0.64 و 0.83

وفي البيئة المصرية تم إيجاد معامل ثبات الصورة المصغرة بطريقة إعادة الاختبار على 82 طالب من كلية التربية الرياضية بالقاهرة بفاصل زمني قدره 10 أيام وتراوحت معاملات ثبات القائمة بين 0.67 و 0.87

أما فيما يخص الصدق فقد تم إيجاد صدق الصورة المطولة التي تتضمن 212 عبارة باستخدام أبعاد بعض اختبارات الشخصية الأخرى كمحك مثل اختبار مينسوتا المتعدد الأوجه للشخصية (MMPI) وقائمة كاليفورنيا (CPI) وقائمة أيزنك للشخصية واختبارات 16PF Cattell للشخصية، وبعض الاختبارات الأخرى وقد أشارت النتائج إلى توفر الصدق المرتبط بالمحك بالنسبة لأبعاد القائمة.

أما بالنسبة للصورة المصغرة فقد تراوحت معاملات الارتباط بين أبعادها وأبعاد الصورة المطولة (عند استخدامها كمحك) ما بين 0.85 و 0.92 (علاوى ورضوان، 1987).

طريقة التصحيح

تطبق قائمة فرايبرج للشخصية على الإناث والذكور ابتداء من 16 سنة فأكثر يجب المفحوص على العبارات قي قائمة فرايبرج للشخصية بنعم أو بلا وقد تم تنقيط

- العبارات الايجابية ب: 2 درجة عند الإجابة ب "نعم" و 1 درجة عند الإجابة ب "لا"
- العبارات السالبة ب: 1 درجة عند الإجابة ب "نعم" و 2 درجة عند الإجابة ب "لا"

تتراوح درجات قائمة فرايبرج للشخصية والتي هي عبارة عن مجموع درجات كل بعد على حدا بين 45 درجة كحد أدنى و 90 درجة كحد أقصى.

كيفية جمع المعلومات

بعد إعداد وضبط أدوات البحث، ثم توفير النسخ اللازمة لأفراد العينة الخاصة بقائمة فرايبرج للشخصية، ومقياس الدافعية التعلم، شرعت الباحثة بتطبيق الأداتين بشكل جماعي على التلاميذ، و بمساعدة مستشاري التوجيه، العاملين بالثانويات التي أجريت فيها الدراسة، وذلك نظرا لخبرتهم في تطبيق أدوات القياس على التلاميذ، ولكون البعض منهم خرجي معهد علم النفس وعلوم التربية، مما ساعد الباحثة على إجراء البحث في جو من التعاون بين مستشاري التوجيه وأفراد العينة الذين أبدوا رغبة واستعداد للعمل المطلوب منهم.

لقد أجري الجانب الميداني لهذه الدراسة خلال الفصل الثالث من السنة الدراسية لعام 2005 بعد ذلك شرعت الباحثة في عملية التصحيح، ثم تفرغ البيانات للمعالجة الإحصائية اعتمادا على تقنية الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss

الأدوات الإحصائية

تم الاعتماد في تحليل البيانات على :

- الربيع: لتحديد الأفراد ذوي الدافعية المرتفعة، وذوي الدافعية المنخفضة
- معامل الارتباط البسيط (r): لدراسة الارتباطات البينية
- معامل الارتباط الجزئي: لتحديد الارتباط الجزئي بين كل سمة من السمات المدروسة، و الدافعية للتعلم.
- معامل الارتباط المتعدد R : لقياس العلاقة المتعددة بين المتغيرات الشخصية والدافعية
- اختبار (ت): لتحديد الفروق الجنسية بين متوسطين لعينتين مستقلتين
- اختبار Friedman: لقياس الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات الرتب.

تمهيد

1- عرض ومناقشة نتائج الدراسة الاستطلاعية

2- عرض نتائج الدراسة الحالية

3- مناقشة نتائج الدراسة الحالية

الاستنتاج العام

الاقتراحات

المراجع

الملاحق

عرض ومناقشة النتائج

تمهيد

نتطرق في هذا الفصل إلى عرض نتائج الدراسة الاستطلاعية، ثم عرض ومناقشة النتائج الدراسة الأساسية المتوصل إليها بعد القيام بالعمليات الإحصائية، التي شملت البيانات المحصل عليها من تطبيق مقياس الدافعية للتعلم، وقائمة فرايبرج للشخصية، وهذا في ضوء الإطار النظري ونتائج بعض الدراسات السابقة.

1- عرض نتائج الدراسة الاستطلاعية:

كانت الدراسة الاستطلاعية أول خطوة قامت بها الباحثة قبل القيام بالدراسة الحالية بهدف التأكد من توفر أفراد العينة، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن إخضاعها للبحث العلمي، والتأكد من الفهم اللغوي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي للمقاييس المستعملة وقد شرعنا في هذه الدراسة منذ نهاية عام 2004 إلى شهر ماي 2005 حيث قمنا بعدة مشاورات ومقابلات مع مستشاري التوجيه للمؤسسات التربوية، وكذلك الأساتذة والتلاميذ. تم تطبيق أدوات البحث على عينة عدد أفرادها 100 تلميذ، من السنة النهائية لثانوية بوعمامة بالجزائر العاصمة، وذلك بهدف حساب صدق وثبات المقاييس، وقد أسفرت النتائج على ما يلي:

1-1 نتائج قائمة فرايبرج للشخصية

الثبت:

يعني ثبات الاختبار أن نحصل على نفس النتائج تقريبا عند إعادة تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد، و يمكن أن يستدل عليه بعدة طرق منها طريقة التجزئة النصفية التي استخدمتها الباحثة في هذه الدراسة Spilt-half لقياس ثبات الاختبار.

تم حساب معامل ثبات الاختبار، وكذلك معامل ثبات المقاييس الفرعية للاختبار، وجاءت النتائج كما يلي:

- 1- **العصبية:** بلغ معامل ثبات هذا المقياس الفرعي 0.1666 وبعد حذف البند رقم 3 و4 بلغ معامل ثبات هذا المقياس 0.5311
 - 2 - **العوانية:** بلغ معامل ثبات هذا المقياس الفرعي 0.3667 وبعد حذف البند رقم 49 بلغ معامل ثبات هذا المقياس 0.5495
 - 3- **الإكتابية:** بلغ معامل ثبات هذا المقياس الفرعي 0.6388
 - 4 - **القابلية للاستثارة:** بلغ معامل ثبات هذا المقياس الفرعي 0.4401
 - 5 - **الاجتماعية:** بلغ معامل ثبات هذا المقياس الفرعي 0.3514
 - 6 - **الهدوء:** بلغ معامل ثبات هذا المقياس الفرعي 0.322 - (تم حذف بعد الهدوء)
 - 7- **السيطرة:** بلغ معامل ثبات هذا المقياس الفرعي 0.4927
 - 8- **الضبط أو الكف:** بلغ معامل ثبات هذا المقياس الفرعي 0.7120
- بلغ معامل ثبات الاختبار 0.67 وهذا يدل على أنه مقبول من حيث الثبات.

الصدق:

وجد الباحث علاوي (1998) الذي أعد الصورة العربية للمقياس، معاملات صدق المقياس في البيئة العربية تتراوح بين 0.85 و 0.92 وهي دالة بمقدار ثقة 99% وفي هذه الدراسة استعملت الباحثة طريقة صدق المحتوى لحساب صدق قائمة فرايبرج للشخصية وقد وجدت معاملات الارتباط تتراوح بين 0.59 و 0.37 و كلها دالة بمقدار ثقة 99 % ما عدا بعد الهدوء الذي قدر معامل الارتباط بينه وبين الدرجة الكلية للشخصية 0.094 وهو غير دال إحصائياً.

تتفق نتائج الباحثة مع ما توصل إليه الباحث دادي عبد العزيز (1997) الذي استخدم قائمة فرايبرج للشخصية في دراسته لنيل شهادة الماجستير بالجزائر، حيث وجد أن بعد الهدوء غير مقبول من حيث الصدق والثبات، وقد استعمل الباحث القائمة بعد حذف بعد الهدوء. وفي الدراسة الحالية استعملت الباحثة قائمة فرايبرج للشخصية مكونة من 46 عبارة صالحة من حيث الصدق والثبات، وسبعة أبعاد. بالرغم من أن المقياس في صورته الأصلية مكون من 56 عبارة وثمانية أبعاد.

2-1- مقياس الدافعية للتعلم

استخدمت الباحثة طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات المقياس، وقد بلغت قيمة معامل الثبات 0.85 مما يدل على أن المقياس مقبول من حيث الثبات، حيث يشير كل من (علاوي ورضوان، 1998) أنه كلما وجدت قيمة معامل الثبات بين 0.60 - 0.80 دل ذلك ثبات مرتفع.

ولحساب الصدق قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس على أفراد العينة، تراوحت معاملات الارتباط بين 0.12 و 0.60 وقد كانت كلها ايجابية وذات دلالة إحصائية بمقدار ثقة 99 %.

علما أن الباحث يوسف قطامي وجد معاملات صدق المقياس في البيئة المصرية تتراوح بين 0.85 و 0.92 وهي دالة بمقدار ثقة 99 %.

عموما فقد أثبتت نتائج الدراسة الاستطلاعية صلاحية المقاييس المستعملة من حيث الصدق والثبات.

2- عرض نتائج الدراسة الأساسية

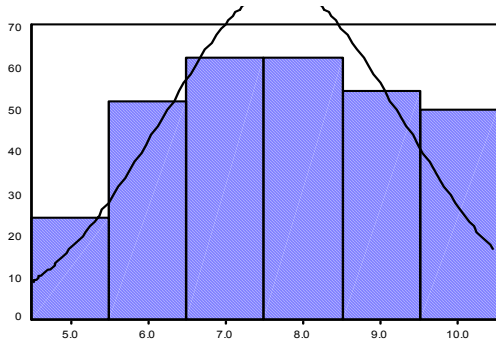
أول خطوة قامت بها الباحثة في المعالجة الإحصائية، هي دراسة إعتدالية التوزيع للمتغيرات المدروسة (الدافعية للتعلم، وسمات الشخصية)

جدول رقم 7

المتوسطات والانحرافات المعيارية لكافة المتغيرات المدروسة

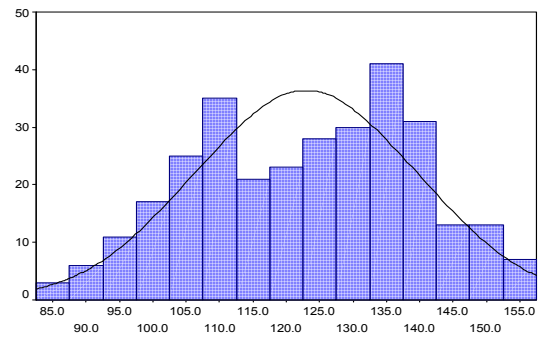
الرقم	المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الالتواء
1	الدافعية للتعلم	122.9638	16.6421	- 0.150 *
2	العصبية	7.7237	1.5381	- 0.65 *
3	العدوانية	8.3388	1.5222	- 0.137 *
4	الاكتئابية	10.9145	1.9998	- 0.323 *
5	القابلية لاستثارة	9.3684	1.6618	- 0.52 *
6	الاجتماعية	7.6678	1.5323	- 0.43 *
7	السيطرة	10.6579	1.6851	- 0.224 *
8	الضبط أو الكف	11.3191	1.8704	- 0.425 *

يوضح الجدول رقم 7 المتوسطات والانحرافات المعيارية للمتغيرات المدروسة كما تم استخراج التوزيعات التكرارية للمتغيرات، ورسم المدرجات التكرارية، ومنحنياتها كما هي مبينة في الشكل رقم 2 في الصفحة الموالية، والتي أثبتت جميعها أنها تقترب من التوزيع الاعتدالي، وذلك بناء على معامل الالتواء لدرجات أفراد العينة لكل متغير، والذي تراوحت قيمه ما بين (- 0.65 و 0.224) أي لا تتجاوز ± 1 وهذا دليل على اعتدالية التوزيع.



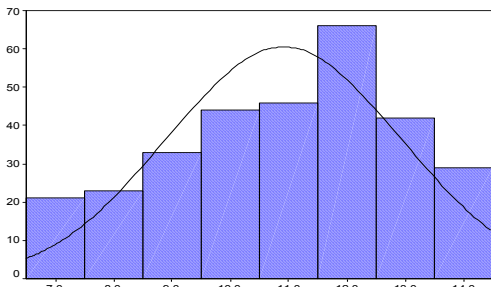
VAR00002

العصبية



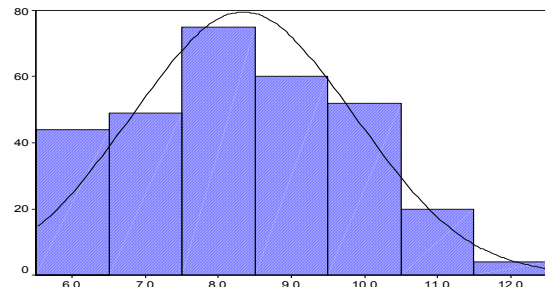
VAR00001

الدافعية



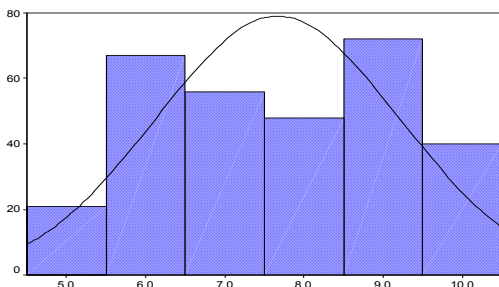
VAR00004

الاكتئابية



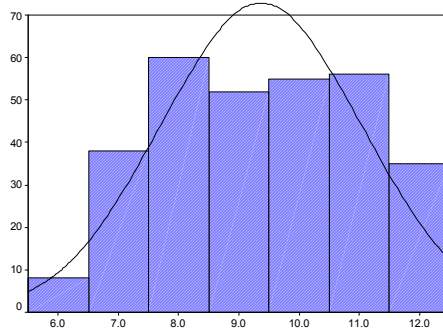
VAR00003

العدوانية



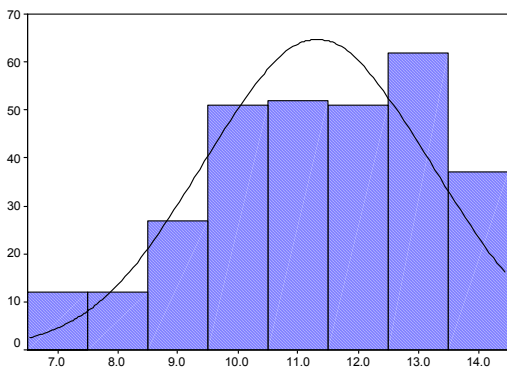
VAR00006

الاجتماعية



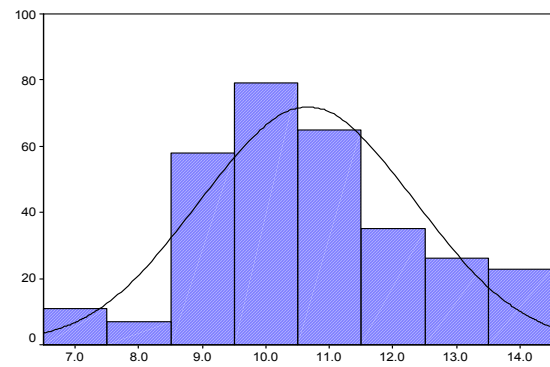
VAR00005

القابلية للاستشارة



VAR00008

الضبط



VAR00007

السيطرة

شكل رقم 2
التوزيعات الطبيعية لدرجات الدافعية للتعلم و أبعاد مقياس سمات الشخصية

جدول رقم 8
توزيع درجات الدافعية للتعلم

الرقم	الدرجات	التكرار	النسبة المئوية
1	92 -84	9	3.0
2	101-93	22	7.2
3	110 -102	53	17.4
4	119 -111	42	13.8
5	128 -120	49	16.1
6	137 -129	65	21.4
7	146 -138	44	14.5
8	155 -147	19	6.3
9	164 -156	1	3
المجموع	—	304	100

يبين الجدول رقم 8 التوزيعات التكرارية، والنسب المئوية، لدرجات أفراد العينة في مقياس الدافعية للتعلم، والمقسمة إلى تسعة فئات، وقد جاءت أكثر فئة تكرارا هي الفئة السادسة، وذلك بنسبة 21.4 % من الأفراد الذين حصلوا على درجات تراوحت بين 129 درجة و 137 درجة.

لدراسة مدى الارتباط بين سمات الشخصية والدافعية للتعلم، قمنا بحساب الارتباط العادي، والجزئي، والارتباط المتعدد بينهما وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم 9

معاملات الارتباط بين الدافعية وسمات الشخصية

الارتباط الجزئي	الارتباط العادي	السمات
0.548	**0.60	العصبية
0.221-	**0.265-	العدوانية
0.078	**0.251	الاكتئابية
0.138-	0.106 -	القابلية للاستثارة
0.252	**0.330	الاجتماعية
0.100	*0.117	السيطرة
0.064	0.22-	الضبط أو الكف
= 0.68 ** R- الارتباط المتعدد بين الدافعية وسمات الشخصية		

**الارتباط دال عند مستوى 0.01 / * دال عند مستوى 0.05 (ذو حدين)

يوضح الجدول رقم 9 العلاقة الارتباطية بين الدافعية للتعلم، وسمات الشخصية حيث دلت النتائج على وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية و الدرجة الكلية للشخصية (R = 0.68) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.01$

-
- أما علاقة الدافعية للتعلم بمختلف سمات الشخصية المدروسة فقد دلت النتائج على ما يلي:
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية للتعلم والعصبية ($r = 0.60$) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 وكذلك جاء الارتباط الجزئي بين الدافعية والعصبية موجب ($r = 0.548$) ودال إحصائياً عند مستوى $\alpha = 0.01$
 - وجود علاقة سالبة بين الدافعية للتعلم والعدوانية ($r = -0.265$) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 كما جاء أيضاً معامل الارتباط الجزئي بين الدافعية والعدوانية سالب ($r = -0.221$) ودال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.01$
 - وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الدافعية للتعلم والإكتائية ($r = 0.251$) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 في حين جاء معامل الارتباط الجزئي غير دال إحصائياً
 - عدم وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للتعلم و القابلية للاستثارة، في حين دل الارتباط الجزئي بينهما، أي بعد حذف أثر باقي المتغيرات الأخرى للشخصية على وجود علاقة سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$
 - وجود علاقة موجبة بين الدافعية للتعلم والاجتماعية ($r = 0.330$) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 كما جاء أيضاً معامل الارتباط الجزئي بين الدافعية والاجتماعية موجب ($r = -0.252$) ودال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01
 - وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية للتعلم والسيطرة ($r = 0.117$) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 في حين جاء الارتباط الجزئي بين الدافعية والسيطرة غير دال إحصائياً
 - عدم وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للتعلم والضبط أو الكف.

لمعرفة الفروق بين الجنسين في سمات الشخصية المدروسة، وفي الدافعية للتعلم قمنا بحساب المتوسطات الحسابية، واختبار "ت"، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم 10

الفروق بين الجنسين في مختلف متغيرات الشخصية

سمات الشخصية	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار - ت -	مستوى الدلالة (حدين)
- ذكور العصبية - إناث	7.9242 7.5698	1.5611 1.5066	2.002	دال 0.04
- ذكور العدوانية - إناث	8.2652 8.3953	1.4508 1.5767	- 0.73	غ / دال 0.456
- ذكور الاكتئابية - إناث	10.9470 10.8895	1.8954 2.0815	0.248	غ / دال 0.802
القابلية للاستشارة - ذكور - إناث	9.2424 9.4651	1.7171 1.6164	1.15	غ / دال 0.251
- ذكور الاجتماعية - إناث	7.9091 7.4826	1.56 1.48	2.42	دال 0.017
- ذكور السيطرة - إناث	10.5606 10.7326	1.6264 1.7299	0.88	غ / دال 0.376
الضبط أو الكف - ذكور - إناث	10.9394 11.61	1.8972 1.80	3.14	دال 0.002

يتضمن الجدول رقم 10 نتائج المقارنة بين درجات الذكور والإناث في مختلف أبعاد الشخصية وهي تبين:

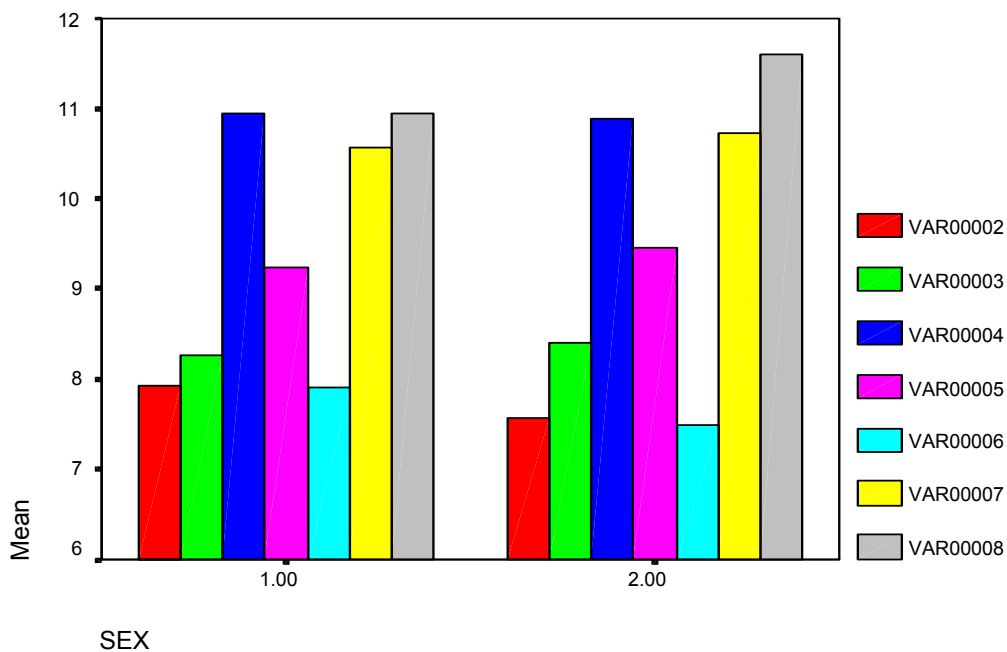
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في بعد العدوانية عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الذكور.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في بعد السيطرة عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الذكور.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في بعد الضبط أو الكف عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الإناث

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص بقية الأبعاد.

و الشكل البياني رقم 3 يوضح الفروق بين المتوسطات عند كل من الذكور والإناث



شكل رقم 3

الفروق بين الجنسين في مختلف متغيرات الشخصية

جدول رقم 11

الفروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	اختبار - ت -	مستوى الدلالة
ذكور	132	125.2652	16.9696	1.4770	2.124	0.03 دال
إناث	172	121.1977	16.2148	1.2364		

يبين الجدول رقم 11 وجود فروق بين الجنسين في مقياس الدافعية للتعلم، حيث بلغت

قيمة (ت) = 2.124 وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$

وقد قدر المتوسط الحسابي للذكور بـ 125.27 والمتوسط الحسابي للإناث بـ 121.20

وهذا يعني أن الذكور في العينة المدروسة أكثر دافعية من الإناث.

لمعرفة السمات الأكثر انتشاراً عند أفراد عينة الدراسة قمنا بحساب اختبار Friedman وقد دلت النتائج على مايلي:

جدول رقم 12

ترتيب سمات الشخصية عند مرتفعي الدافعية و منخفضي الدافعية

مرتفعي الدافعية			منخفضي الدافعية		
الرتبة	السمة	متوسط الرتب	الرتبة	السمات	متوسط الرتب
1	الاكتابية	5.78	1	الضبط	6.32
2	الضبط	5.50	2	القابلية للاستثارة	4.97
3	السيطرة	5.38	3	السيطرة	4.95
4	العصبية	3.53	4	الاكتابية	4.31
5	القابلية للاستثارة	3.51	5	العدوانية	4.08
6	الاجتماعية	2.26	6	العصبية	1.94
7	العدوانية	2.15	7	الاجتماعية	1.44

تم استخدام الربيع الأول لاستخراج، الأفراد ذو الدافعية المنخفضة، أي الذين حصلوا على درجات أقل من 101 درجة، والأفراد ذو الدافعية المرتفعة، أي الذين حصلوا على درجات أكثر من 136 درجة في مقياس دافعية التعلم، وكذلك اختبار Friedman لقياس الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات الرتب لأبعاد الشخصية المدروسة عند مرتفعي الدافعية و منخفضي الدافعية، وذلك حتى يتسنى لنا ترتيبها ومعرفة كيفية انتشارها، وقد تبين بعد المعالجة الإحصائية، أن الثلاث أبعاد الأولى المميزة للأفراد ذو الدافعية المرتفعة هي:

الاكتئابية حيث بلغت قيمة متوسط الرتب (5.78) وهي أعلى قيمة سجلت لدى الأفراد ذو الدافعية المرتفعة، ثم بعد الكف أو الضبط (5.50) يلي ذلك بعد السيطرة (5.38) في حين بينت النتائج أن أقل الأبعاد انتشاراً، هو بعد العدوانية، حيث بلغت قيمة متوسط الرتب (2.15) بينما أبعاد الشخصية الثلاثة الأولى المميزة للأفراد ذو الدافعية المنخفضة فهي: بعد الضبط أو الكف حيث قدر متوسط الرتب بـ (6.32) وهي أعلى قيمة سجلت لديهم ثم بعد القابلية للاستشارة (4.97) يلي ذلك بعد السيطرة (4.95) في حين جاء بعد الاجتماعية منخفض القيمة (1.44) ليحتل المرتبة الأخيرة، بمعنى أنه أقل الأبعاد انتشاراً عند الأفراد ذو الدافعية المنخفضة

كما تم حساب اختبار Friedman لقياس الدلالة الاحصائية للفروق بين متوسطات الرتب لأبعاد الشخصية المدروسة حسب متغير الجنس، وجاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

جدول رقم 13 ترتيب سمات الشخصية حسب الجنس

الإناث			الذكور		
متوسط الرتب	السمات	الرتبة	متوسط الرتب	السمة	الرتبة
5.88	الضبط	1	5.67	الإكتئابية	1
5.33	الإكتئابية	2	5.41	الضبط	2
5.21	السيطرة	3	5.23	السيطرة	3
4.00	القابلية للاستشارة	4	3.78	القابلية للاستشارة	4
3.01	العدوانية	5	2.73	العدوانية	5
2.34	العصبية	6	2.66	العصبية	6
2.22	الاجتماعية	7	2.51	الاجتماعية	7

يبين الجدول رقم 14 أن السمات الأكثر شيوعاً عند الذكور هي: بعد الإكتابية حيث قدر متوسط الرتب (5.67) يليه بعد الضبط وقد بلغ متوسط الرتب (5.41) ثم السيطرة بمتوسط الرتب بلغت قيمته (5.23) في حين جاء بعد الاجتماعية منخفض القيمة (2.51) ليحتل المرتبة الأخيرة وفي المقابل احتل بعد الضبط المرتبة الأولى لدى الإناث بمتوسط رتب (5.88) ثم يليه بعد الإكتابية بمتوسط رتب (5.33) وبعده نجد بعد السيطرة بمتوسط رتب (5.21) كما سجلنا نفس الترتيب لدى كل من الإناث والذكور فيما يخص بعد الاجتماعية إذ احتل المرتبة الأخيرة لدى أفراد العينة.

3- مناقشة نتائج الدراسة الأساسية

يتم في هذا الجزء من البحث مناقشة النتائج السابقة المتحصل عليها من تطبيق مقياس الدافعية للتعلم وقائمة فرايبرج للشخصية، وهذا في ضوء الإطار النظري ونتائج بعض الدراسات السابقة.

3-1 مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

انطلاقاً من الخلفية النظرية لهذه الدراسة، تم اختبار الفرضية الأولى للبحث و التي جاءت حول العلاقة الارتباطية بين سمات الشخصية والدافعية للتعلم، وذلك بهدف محاولة معرفة السمات الأكثر ارتباطاً بالدافعية، ومحاولة وضع ملمح لشخصية تلميذ السنة النهائية. وقد تبين من خلال النتائج المتوصل إليها وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للتعلم وسمات الشخصية، حيث جاء معامل الارتباط المتعدد بين الدافعية والدرجة الكلية للشخصية ($R = 0.68$) دال بمقدار ثقة 99%.

تعود العلاقة الارتباطية القائمة بين سمات الشخصية والدافعية للتعلم لتأثير هذه السمات على دافعية التعلم، وهذا ما بينه (kozeki 1981) الذي عالج موضوع أبعاد الدافعية ووجد أن الدافعية ترتبط ببعض الأبعاد، فتوصل إلى تحديد ستة أبعاد وهي الحماس، الاجتماعية

الفعالية الاهتمام، المسؤولية ، والليونة، تتوزع على ثلاثة مجالات. وتتفق أيضا مع ما جاء به Bloom (1976) وهو أن هناك ثلاثة مكونات أساسية تؤثر في أداء الفرد في عملية التعلم وهذه المكونات هي:

أ- السلوكيات المعرفية

ب- الكفاءة في التعلم

ج- الخصائص الانفعالية: وهي تعني السمات الانفعالية لشخصية الفرد.

وقد جاءت هذه النتائج تكملة للدراسات السابقة التي أثبتت وجود علاقة بين سمات الشخصية والتحصيل الدراسي كما جاء في دراسة سليم (1989) والطهراوي (1979) ودراسة Reutzel (1965) ; Stuckey (1992) .

كما أن نظريات الدافعية و الدراسات السابقة مثل دراسة Dweck (1988) ودراسة Perkall (1979) أثبتت أن الدافعية شرط لحدوث التعلم، وفي هذا الصدد يقول (خير الزراد، 1991:211) "من الطبيعي أن الدافعية التي هي أحد شروط التعلم الهامة لا تؤدي لوحدها إلى تحقيق التعلم، ولكن التعلم لا يحدث دون دافعية"، و قد بين Skinner(1969) أيضا ضرورة توفر الدافع للتعلم من أجل إنجاز عملية التعلم.

بعد ذلك ولمعرفة السمة الأكثر ارتباطا بالدافعية تم حساب الارتباطات الجزئية بين كل سمة والدافعية للتعلم وقد بينت النتائج أن أهم الارتباطات بين الدافعية وسمات الشخصية هي: الارتباط بين الدافعية وبين سمة العصبية ثم الارتباط بين الدافعية وبين الاجتماعية يلي ذلك الارتباط بين الدافعية وبين العدوانية ثم الارتباط بين الدافعية وبين القابلية للاستثارة، وسنحاول فيما يلي إعطاء المزيد من الشرح لهذه النتائج.

1- الارتباط بين سمة العصبية والدافعية للتعلم

يشير معامل الارتباط Pearson البسيط بين درجات الدافعية للتعلم والعصبية إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بينهما ($r = 0.60$) وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 كما جاءت أيضا نتائج الارتباط الجزئي بين الدافعية وسمة العصبية ($r = 0.548$) دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 علما أن الدرجة المرتفعة في مقياس العصبية تميز الأفراد الذين يتصفون بتذبذب المزاج وعدم الاتزان الانفعالي، كما يتميزون بالاضطرابات النفسجسمية، والإحساس بالألم في المعدة والبطن، والأشخاص ذو الدرجة المنخفضة يتصفون بالاتزان والاستقرار النفسي والسلامة النفسية والجسمية...

يشبه هذا المقياس (العصبية) إلى حد كبير أحد المقاييس الإكلينيكية الواردة في اختبار "منسونا المتعدد الأوجه للشخصية، MMPI" ويتعلق الأمر بالمقياس الأول الذي يدعى مقياس توهم المرض والذي طبق في العديد من الدراسات الأجنبية (القذافي، 1997)

غير أن الدراسات التي تم التعرض إليها، لم تتطرق إلى تأثير بعد العصبية على مستويات الدافعية للتعلم، أو مستويات التحصيل الدراسي، وبالتالي تبقى نتائج هذا البحث سباقة للكشف على هذه السمة وعلاقتها بالدافعية، وقد توصلت الباحثة في هذه الدراسة إلى أنه كلما

ارتفعت العصبية زادت درجات الدافعية، وفي هذا الصدد يذكر Mann et al (1972) أن هناك أربعة أنماط للأداء السلوكي والتي يتعامل الفرد من خلالها مع العالم، حيث يتم الأداء السلوكي إما عن طريق التفكير، أو الانفعال، أو الإحساس أو الحدس والبدئية، وأصحاب الأسلوب الانفعالي يميلون إلى الاعتماد على الخبرات الذاتية وعلى حالاتهم المزاجية في التعامل مع المثيرات الخارجية، فيميلون إلى الأخذ بالأمور العقلية المتنوعة، مثل التجريد والتعميم، التي تهدف إلى مساعدة الفرد على تتبع قوانين الحياة وسننها، و تقادي الفشل والإصابة بالأعراض العصابية وتحقيق التكيف الاجتماعي....(Mann and al, 1972)

و في هذا الصدد يشير Jung (1971) إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين وحدات الشخصية التي تشكل نظم فرعية وبين نظام الشخصية الموحد المكون من جميع تلك النظم الفرعية معا حيث أنه في حالة ضعف نظام فرعي من نظم الشخصية (مثل حالة عدم الاتزان الانفعالي الذي يؤدي إلى ارتفاع درجة العصية، والتي تعتبر سمة سلبية) يقوم نظام آخر (سمة إيجابية- دافعية التعلم-) بالتعويض عن النقص الحاصل في النظام الضعيف، ويتم بهذه الطريقة حماية الشخص من إصابته بالأعراض العصابية إذا ما أضطر للشعور إلى اتخاذ موقف مضاد للشعور (القذافي 1997).

وربما هذا ما يفسر العلاقة الارتباطية الموجبة بين الدافعية والعصبية

- 2 الارتباط بين الدافعية والاجتماعية

أثبتت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين الاجتماعية والدافعية للتعلم حيث بلغت قيمة معامل الارتباط البسيط ($r = 0.252$) ومعامل الارتباط الجزئي ($r = 0.330$) وذلك عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.01$

وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من سليم (1989) و Kozeki (1981) ; Reutzel (1965) وكذلك دراسة Chiu (1976) الذي بين خمسة عوامل للدافعية في التعلم ومن بينها عامل الاجتماعية.

هذا وتعتبر القدرة على التفاعل مع الآخرين والاندماج مع الأقران وكسب صداقاتهم أحد عناصر التكيف الاجتماعي والنفسي ولذلك تعتبر الاجتماعية سمة إيجابية مرغوب فيها ينبغي تنميتها والاهتمام بها.

- 3 الارتباط بين سمة العدوانية والدافعية

بلغ معامل الارتباط البسيط بين الدافعية والعدوانية ($r = -0.265$) ومع حذف أثر باقي متغيرات الشخصية المدروسة ، جاء الارتباط الجزئي بين الدافعية والعدوانية ($r = -0.225$) وقد كان للمعاملين دلالة إحصائية بمقدار ثقة 99%.

تشير الدرجة المنخفضة في هذا المقياس إلى الاتزان والاستقرار النفسي والسلامة النفسية والجسمية... والدرجة المرتفعة تميز الأفراد الذين يتصفون بتذبذب المزاج وعدم الاتزان الانفعالي، كما يتميزون بالاضطرابات النفسجسمية، والإحساس بالألم في المعدة والبطن، وفي هذه الدراسة جاءت العلاقة بين الدافعية والعدوانية سالبة ودالة إحصائياً بمعنى أنه كلما انخفضت درجة سمة العدوانية، ارتفعت دافعية التعلم.

وهذه النتائج تتفق مع ما توصل إليه Joyce (1979) في دراسته، حيث وجد أن الطلبة المتفوقين دراسياً أقل عدوانية من الطلبة العاديين.

وفي دراسة Kozek (1981) حول دافعية التعلم، وجد هذا الأخير أن الليونة والمطوعة والمسؤولية من أهم أبعاد دافعية التعلم في المجال الأخلاقي، وهذا يعود إلى تفضيل السلوك الذي يوافق النظام الاجتماعي وقبول تبعات الأعمال وضبط السلوك تبعاً لعواقبه ونتائجه. كل هذه سمات الإيجابية ينبغي تنميتها والاهتمام بها لدى التلاميذ من أجل الرفع من دافعتهم والوصول بهم إلى سرعة التكيف مع المواقف الجديدة.

- 4 الارتباط بين الدافعية والقابلية للاستثارة:

بلغت قيمة معامل الارتباط الجزئي بين درجات أفراد العينة في مقياس الدافعية و سمة القابلية للاستثارة ($r = -0.138$) وهودال عند مستوى ثقة 95% مما يشير الى وجود علاقة ارتباطية سالبة بينهما، وهذا دليل على أنه كلما زادت درجات الأفراد في الدافعية للتعلم، كلما انخفضت درجاتهم في سمة القابلية للاستثارة، وحسب هذا المقياس فإن الأفراد ذو القابلية

للاستثارة يتميزون بقدر ضئيل من الاندفاعية، والتلقائية، كما يتميزون بالهدوء والقدرة على ضبط النفس والصبر، والقدرة على تحمل الاحباط، وهي في مجملها صفات إيجابية ينبغي تنميتها والاهتمام بها.

3-2 مناقشة نتائج الفرضية الثانية: تأثير الجنس على الدافعية

للتحقق من مدى صدق الفرضية الثانية التي تنص على وجود فروق بين الجنسين في دافعية التعلم، لجأنا إلى حساب اختبار T لدراسة الفروق بين المتوسطات الحسابية لكل من الذكور (125.265) و الإناث (121.197) في الدافعية للتعلم، وقد بينت النتائج الموضحة في الجدول رقم 12 الذي يتضمن الفروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم، أن هناك فروق جنسية لصالح الذكور، بمعنى أن الذكور أكثر دافعية من الإناث، وعليه فقد تحققت الفرضية الثانية تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من: محي الدين حسين وعلي حسن (1989) و الشناوي عبد المنعم (1989)، ورشاد موسى (1990) ودراسة Dweck (1988) Bennett & Cohen (1990) ; Maccoby et Alagna (1982) وقد يرجع الاختلاف في الدافعية بين الجنسين إلى عدة عوامل، منها ما يتعلق بظروف التنشئة الاجتماعية، وبعضها ما يتعلق بالظروف المثيرة للدافعية، ومصدر الضبط لدى كل من الجنسين وبعضها الآخر يتعلق بمسألة الخوف من النجاح لدى الإناث، وهناك بعض النظريات ترجع الاختلاف بين الجنسين إلى الجانب الفسيولوجي، وأنماط الشخصية (خليفة، 2000)

3-3 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة: تأثير الجنس على الدرجة الكلية للشخصية

بينت النتائج المتحصل عليها بالنسبة للفروق بين المتوسطات الحسابية وباستعمال إختبار (ت)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للشخصية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.01$ وهذا يعني تحقق الفرضية الثالثة التي نصت على وجود فروق بين الجنسين في سمات الشخصية. تشير هذه النتائج إلى وجود فروق في سمات الشخصية لتلاميذ الصف النهائي بثنائياتنا بين فئتي الذكور والإناث ، وهذا ما يبين وجود بروفيل شخصي مميز حسب كل جنس. وللمزيد من الضبط الإحصائي تم حساب اختبار (ت) لتحديد الفروق بين الجنسين في كل سمة على حدا.

المقارنة بين الذكور والإناث حسب كل مكون للشخصية على حدا:

أ- **العدوانية:** بينت نتائج الدراسة وجود فروق في سمة العدوانية لصالح الذكور بمعنى أن الذكور أكثر عدوانية من الإناث، وقد جاءت هذه النتائج متفقة مع نتائج دراسة كل من: (Hokanson (1987); Winkel et al (1987); Willors & Koropsak (1988) Sears(1965) ; Weatter(1975)

ب- **السيطرة:** أثبتت نتائج الدراسة وجود فروق في سمة السيطرة لصالح الذكور، وقد جاءت هذه النتائج متفقة مع نتائج كل من دراسة (جابر، 1973) ودراسة (Hansel(1973) Cattell Hakstain(1976); Maccoby (1975)

ج- **الضبط أو الكف:** أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في بعد الضبط أو الكف عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الإناث، ويشير هذا المقياس إلى أن أصحاب الدرجة المرتفعة يتميزون بالخلل والارتباك ونقص الثقة بالنفس...

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع الدراسة التي قام بها (Williams et Best 1982) على عينة من الأفراد ينتمون إلى خمسة وعشرين حضارة في (أفريقيا، آسيا، وجنوب أمريكا) وذلك لدراسة الفروق بين الجنسين في سمات الشخصية، وقد بينت نتائج الدراسة أن السمات الأكثر وصفا للذكور هي سمة العدوانية (في 24 حضارة) وسمة السيطرة (في 25 حضارة) والثقة بالنفس (في 21 حضارة) أما سمة الخجل التي تميز بعد الضبط أو الكف فقد جاءت لصالح الإناث في 19 حضارة (بدر الأنصاري: 1998).

هذا وترجع الفروق بين الجنسين إلى عدة عوامل نذكر منها:

- **عوامل بيولوجية وراثية:** أين يقوم جهاز الغدد بدور هام في نمو الجنسين و إختلافهما وذلك عن طريق إفراز الهرمونات التي تؤثر في الشكل العام للشخصية.

وهناك كثير من الدراسات تؤكد تأثير هذه العوامل، منها دراسة (Ruble 1977) ; Tampax (1981) ; Paige(1973)

- **عوامل بيئية:** يقصد بها نمط المعتقدات، والقيم، والاتجاهات، و الأنشطة التي تحكم الحضارة التي ينمو فيها الطفل، ويحدث التنميط الجنسي بواسطة التنشئة الاجتماعية التي تختلف بين الذكور والإناث، وقد بينت تأثير تلك العوامل دراسة (Williams & Best 1982) وهناك دراسات أخرى ترجع الفروق بين الجنسين في سمات الشخصية إلى عوامل البيئة والوراثة معا، لأن شخصية الفرد هي محصلة التفاعل بين العوامل الوراثية والعوامل البيئية. وتجدر الإشارة هنا إلى أن عدم اتساق نتائج المقارنة في البحوث والدراسات التي أجريت قصد البحث عن السمات المميزة بين الجنسين، قد ترجع أيضا إلى أسباب منهجية مثل العوامل المرتبطة بأسلوب اختيار العينة، أو أدوات البحث، و كذلك الإسناد النظري الذي تركز عليه دراسة الشخصية...

وعليه فالنتائج السابقة تدعو إلى المزيد من التحليل والبحث والاستقصاء، لمعرفة ولتحديد أسباب الفروق المتحصل عليها في المكونات المشكلة للشخصية، والتي قد تميز وتفرق بين الجنسين.

واعتمادا على ما توصلت إليه نتائج المقارنة بين الذكور والاناث في سمات الشخصية يمكن الإشارة إلى أنه من الضروري على المنظومة التربوية مراعاة السمات التي تميز كل جنس. ولمزيد من الشرح استعملنا اختبار Friedman للتعرف على السمات الأكثر شيوعا ووضعها في ترتيب هرمي بدءا من أكثرها إلى أقلها انتشارا، في شخصيات العينة المدروسة وقد دلت النتائج على ما يلي:

السمات الأكثر شيوعا عند الإناث

1. الضبط (الكف)
2. الاكتابية
3. السيطرة
4. القابلية للاستثارة
5. العدوانية
6. العصبية
7. الاجتماعية

السمات الأكثر شيوعا عند الذكور

1. الاكتابية
2. الضبط (الكف)
3. السيطرة
4. القابلية للاستثارة
5. العدوانية
6. العصبية
7. لاجتماعية

تبين لنا هذه النتائج أن سمة الاكتابية، الضبط أو الكف والسيطرة تحتل الصدارة عند كل من الجنسين، وبهذا فهي أكثر السمات انتشارا في شخصية أفراد عينة البحث، في حين جاء بعد الاجتماعية أقل الأبعاد انتشارا عند كل من الذكور والإناث.

أما ما يتعلق بانتشار سمات الشخصية المدروسة حسب مستوى الدافعية للتعلم فقد دلت النتائج على ما يلي:

<u>السمات الأكثر شيوعا عند مرتفعي الدافعية</u>	<u>السمات الأكثر شيوعا عند منخفضي الدافعية</u>
--	--

- | | |
|-----------------------|-----------------------------|
| 1. الضبط (الكف) | 1. الاكتابية |
| 2. القابلية للاستثارة | 2. الضبط (الكف) و السيطرة |
| 3. السيطرة | 3. العصبية |
| 4. الاكتابية | 4. القابلية للاستثارة |
| 5. العدوانية | 5. الاجتماعية |
| 6. العصبية | 6. العدوانية |
| 7. الاجتماعية | |

يظهر من خلال النتائج التوصل إليها أن بعد الاكتابية هو أكثر الأبعاد انتشارا عند الأفراد ذو الدافعية المرتفعة، وكذلك يعتبر أكثر الأبعاد انتشارا عند الذكور (كما هو مبين أعلاه) كما بينت نتائج هذه الدراسة أن الذكور أكثر دافعية من الإناث عند أفراد العينة المدروسة في حين جاء بعد الضبط (الكف) أكثر الأبعاد انتشارا عند منخفضي الدافعية وكذلك عند الإناث، وقد بينت النتائج أن الإناث أقل دافعية من الذكور لدى أفراد العينة المدروسة وللإشارة فإن الباحثة لم تجد دراسات سابقة تبين العلاقة بين الدافعية للتعلم، وبعدي الاكتابية والضبط، لذلك فهذه النتائج تدعو للمزيد من التحليل والبحث والاستقصاء لمعرفة أسباب انتشار هذه السمات وكذا لتفسير وجودها، وعلاقتها بالدافعية للتعلم، بمعنى هل هي راجعة الى تفاعل الوراثة والبيئة معا أم هي انعكاس طبيعي لظروف البيئة الحالية لمنطقة عينة الدراسة (ولاية بومرداس في الجزائر).....

الاستنتاج العام

حاولنا في هذه الدراسة البحث عن العلاقة بين سمات الشخصية والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي، والكشف عن الاختلافات بين الجنسين في سمات الشخصية، والدافعية للتعلم، وكذلك ترتيب سمات الشخصية المدروسة حسب الجنس وحسب مستوى الدافعية للتعلم.

أظهرت نتائج الدراسة تحقق الفرضية الأولى التي نصت على وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للتعلم وسمات الشخصية، حيث قدرت قيمة معامل الارتباط بين الدافعية وسمات الشخصية ($r = 0.280$) عند مستوى دلالة 99% أما علاقة الدافعية للتعلم بمختلف سمات الشخصية المدروسة فقد دلت النتائج على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية للتعلم وكل من العصبية ($r = 0.60$) الاكتابية ($r = 0.251$) والاجتماعية ($r = 0.330$) وكذلك السيطرة ($r = 0.280$)

وعلاقة ارتباطية سالبة بين العدوانية ($r = -0.265$) وعدم وجود علاقة بين الدافعية للتعلم وكل من القابلية للاستثارة والظبط .

وفيما يخص الفروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم، فقد بينت النتائج المتحصل عليها بالنسبة للفروق بين المتوسطات الحسابية، وباستعمال اختبار (ت) وجود فروق بين الجنسين ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الذكور، بمعنى أن الذكور أكثر دافعية من الإناث، وبالتالي فقد تحققت الفرضية الثانية التي نصت على وجود فروق في الدافعية للتعلم.

وفي هذا المجال تجدر الإشارة إلى أن نتائج البحوث لا تزال غير متناسقة حول الفروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم، ولا يزال المجال في حاجة إلى بحوث أكثر.

كما تحققت الفرضية الثالثة التي نصت على وجود فروق بين الجنسين في سمات الشخصية، حيث دلت النتائج على وجود فروق بين الجنسية في كل من العصبية و الاكتابية لصالح الذكور والقابلية للاستثارة والاجتماعية والكف لصالح الاناث .بينما لا يوجد فروق دالة بين الجنسين في كل من العدوانية والسيطرة والتي تشير إلى وجود بروفيل شخصي مميز حسب كل جنس.

اما فيما يخص السمات الاكثر انتشارا بين الجنسين فقد جاءت سمة الاكتابية، الضبط (الكف) و السيطرة من السمات الأكثر انتشارا عند الجنسين فيما جاءت سمة الاجتماعية أقل السمات انتشارا.

أما فيما يخص السمات التي ميزت مستويات الدافعية فقد جاءت سمة الاكتابية، و سمة الضبط (الكف) وسمة السيطرة، من أكثر السمات انتشارا لدى التلاميذ ذو الدافعية المرتفعة، و العدوانية من أقل السمات انتشارا، في حين جاءت سمة الضبط (الكف)، و القابلية للاستثارة، والسيطرة من أكثر السمات انتشارا لدى التلاميذ ذو الدافعية المنخفضة، وسمة الاجتماعية أقل السمات انتشارا.

تكم أهمية هذه النتائج في تنمية و تدعيم السمات الايجابية والمرغوب فيها لدى التلميذ الجزائري وتحريره من السمات السلبية غير المرغوب فيها.

وقد يتطلب ذلك تعديل، أو تطوير أساليب التنشئة الاجتماعية، والتربوية. ولا شك أن التعرف على سمات شخصية التلميذ الجزائري تمكننا من التعامل معه

الأمر الذي يفتح أبوابا لدراسات أخرى، للتعرف على العوامل المؤثرة في تكوين شخصية التلميذ الجزائري، ولمعرفة السمات التي يُقترح تعديلها، أو تنميتها حسب متطلبات المجتمع التربوي بصفة خاصة، والبيئة بصفة عامة، لتحقيق التكيف الاجتماعي؟
ذلك لبناء برامج علاجية، و تقويمية، و إرشادية، فعالة في المستقبل.

وللإشارة فإن الباحثة لم تجد دراسات سابقة تبين العلاقة بين الدافعية للتعلم، وبعدي الاكتابية والضبط، لذلك فهذه النتائج تدعو للمزيد من التحليل والبحث والاستقصاء لمعرفة أسباب انتشار هذه السمات وكذا لتفسير وجودها، وعلاقتها بالدافعية للتعلم، بمعنى هل هي راجعة الى تفاعل الوراثة والبيئة معا أم هي انعكاس طبيعي لظروف البيئة الحالية لمنطقة عينة الدراسة (ولاية بومرداس في الجزائر).....

الاقتراحات

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

وفي ضوء النتائج السابقة تقترح الباحثة ما يلي:

- * تدعيم وتنمية السمات الايجابية والمرغوب فيها عند لطالب 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 اثارة الدافعية للتعلم من قبل الطلبة والتعرف على خصائص الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة.
- * نظرا لقلة الاختبارات ومقاييس الدافعية للتعلم خاصة في المرحلة العمرية الخاصة بالتعليم الثانوي (16 سنة وأكثر) وكذلك الاختبارات والمقاييس التي تساعد على الكشف وتحديد سمات الشخصية، والمكيفة وفقا للبيئة الجزائرية، توصي الباحثة 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 مثل هذه المقاييس.
- صياغة إطار نظري للذكور والإناث في مجال سمات الشخصية الجزائرية و ذلك من خلال تطبيق الاختبارات على مختلف الفئات العمرية والمستويات التعليمية...

هذا وقد أثارت هذه الدراسة بعض من المواضيع التي تحتاج إلى توجيه اهتمام الباحثين وطلبة الدراسات العليا لدراستها، وفي هذا الصدد تقترح الباحثة اجراء 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

لقد انطلقت هذه الدراسة من مشكلة مطروحة ميدانيا، تتعلق بأهمية معرفة سمات الشخصية لطلبة الصف النهائي من التعليم الثانوي وعلاقتها بدافعية التعلم ، وكيفية ترتيب هذه السمات التي تشكل البناء العام للشخصية، ومعرفة الفروق الجنسية في كل من الدافعية وسمات الشخصية وذلك بهدف محاولة صياغة إطار نظري للذكور والإناث 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 جنس.

ومن ثم رأى الباحث ضرورة القيام 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 للمشكلة مع صياغة الهدف من البحث والفرضيات وتحديد المصطلحات الواردة في البحث.

في حين تناول الفصل الثاني استعراض نظري كمحاولة لفهم الشخصية الإنسانية، قسم بدوره إلى قسمين، تناول القسم الأول مقاربة نظرية 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 آراء Cattell and Eysenck

حيث يبني كاتل تصوره 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.

كما تم التعرض إلى موضوع الفروق الجنسية في سمات الشخصية ومصدرها، وفي نهاية هذا القسم تعرض الباحث إلى بعض الدراسات السابقة في مجال الشخصية وسماتها

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 الدوافع 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 و الآخرين، 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، وظيفية دافعية التعلم، وأخيرا تم التعرض إلى الدراسات السابقة حول موضوع الدافعية.

أما الجانب التطبيقي فهو يهتم بدراسة الموضوع دراسة ميدانية، الغرض منها محاولة الإيجابية عن تساؤلات 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 الكشف عن الحقائق الكامنة وراء موضوع الدراسة.

الفصل الرابع خاص بالدراسة الاستطلاعية وأهم نتائجه، وقد ثبتت صلاحية أدوات البحث وهذا من خلال دراسة الصدق والثبات، وبالاستعانة بالأساليب الإحصائية اللازمة لذلك، وبالاتماد على المراجع العلمية المختصة.

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 تتكون من العديد من السمات الفردية، تميز الفرد عن الآخرين، مما يمكن من قياسها، وعينة البحث التي بلغ عدد أفرادها 304 من طلبة الصف النهائي، 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 ثم تعرض إلى تأثير الجنس على سمات الشخصية، وعلى الدافعية للتعلم وأخيرا ترتيب سمات الشخصية حسب مستوى الدافعية والجنس.

وفي هذا الفصل توصل الباحث إلى أن الدافعية للتعلم لأفراد العينة ترتبط ارتباطا قويا بالسمات المدروسة للشخصية وهذه العلاقة الارتباطية تختلف باختلاف الجنس، وفيما يتعلق بسمات الشخصية المدروسة تم تصنيفها وكانت أكثرها انتشارا هي العصبية والاجتماعية والعدوانية، وتكمن أهمية هذه النتيجة في تدعيم وتنمية السمات الايجابية والمرغوب فيها للتلميذ الجزائري وعلاج السمات السالبة أو غير مرغوب فيها وتحرير الفرد منها وتخليصه من سلبياته مثل سمة 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 التلميذ الجزائري تمكننا من التعامل معه الأمر الذي يفتح أبواب للدراسات للتعرف على العوامل السببية أو العوامل المؤثرة في تكوين شخصية التلميذ الجزائري والتعرف على ما يميزه عن الشخصيات الأخرى وعما ما إذا كان التلميذ 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 وهذا ما يساعدنا على بناء برامج علاجية وتقويمية وإرشادية.

المراجع

المراجع باللغة العربية

- 1- أحمد عبادة 2001: مقاييس الشخصية للشباب والراشدين. مركز الكتاب للنشر القاهرة الطبعة الأولى الجزء الأول
- 2- أحمد زكي صالح 1992: علم النفس التربوي. مكتبة النهضة المصرية الطبعة 14 مصر
- 3- السيد فؤاد البهي 1981: علم النفس الاجتماعي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر
- 4- بدر الأنصاري 1998: الشخصية من المنظور النفسي دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع، الكويت الطبعة الأولى
- 5- جمال الخطيب 1987: تعديل السلوك - القوانين والإجراءات - المطابع التعاونية عمان الأردن
- 6- جوليان روتر 1980: ترجمة عطية محمود هنا، مراجعة محمد عثمان نجاتي. علم النفس الإكلينيكي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر
- 7- رمزية الغريب 1996: التقويم والقياس النفسي والتربوي مكتبة الانجلو المصرية
- 8- رمضان محمد القذافي 1993: الشخصية نظرياتها - اختبارات وأسابيل قياسها. الطبعة الثانية الجامعة المفتوحة ليبيا
- 9- سيد محمد خير الله، ممدوح عبد المنعم الكناني 1998: سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية بيروت
- 10- سعد عبد الرحمن 1998: القياس النفسي النظرية والتطبيق دار الفكر العربي
- 11- سعد عبد الرحمن 1983: السلوك الإنساني تحليل وقياس المتغيرات، الطبعة الثالثة مكتبة الفلاح.
- 12- عبد الحفيظ - مقدم 1993: الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،

13- عبد الخالق أحمد 1994: الأبعاد الأساسية للشخصية. دار المعرفة الجامعية الإسكندرية

14- عبد الرحمن العسوي 1998: نظريات الشخصية. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية مصر

15- عبد الرحمن العسوي 2002: سيكولوجية الشخصية. منشأة المعارف، الإسكندرية مصر

16- عبد الطيف خليفة 2000: الدافعية للإنجاز، دار غريب للطباعة و النشر والتوزيع القاهرة مصر

17- عبد الطيف مدحت 1996: الصحة النفسية والتفوق الدراسي، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية

18- عبد المجيد نشواني 1998: علم النفس التربوي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع الطبعة التاسعة بيروت لبنان

19- علاوي محمد حسن، رضوان نصر الدين 1987: الاختبارات النفسية والمهارية في المجال الرياضي، دار الفكر العربي، مصر.

20- علي خليل أحمد 1998: المدخل إلى دراسة الشخصية دار الهداية جدة

21- غنيم سيد محمد 1973: سيكولوجية الشخصية – محدداتها – قياسها- نظرياتها، دار النهضة العربية الطبعة الأولى

22- فؤاد البهي السيد 1992: علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري دار الفكر العربي

23- لازاروس ريتشارد 1989: الشخصية ترجمة غنيم سيد محمد القاهرة دار الشروق

24- لندي - ك: ترجمة أحمد فرج وآخرون نظريات الشخصية الهيئة المصرية للكتاب القاهرة 1971

25- ليندا دافيدوف 2000: الشخصية والانفعال ترجمة سيد الطواف محمود عمر، مراجعة محمود أبو حطب. الدار الدولية للاستثمارات الثقافية القاهرة.

26- محمد السيد عبد الرحمن 1998: نظريات الشخصية، دار قباء للطباعة والنشر و التوزيع، القاهرة.

27- محمد السيد عبد الرحمن 1998: سمات الشخصية وعلاقتها بأساليب مواجهة أزمة الهوية لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعية في – دراسات في الصحة النفسية – دار قباء للطباعة والنشر و التوزيع – القاهرة.

28 - موراى(1988): الدافعية والانفعال، ترجمة سلامة عبد العزيز ومراجعة نجاتي عثمان ط1 دار الشروق بيروت.

29- نبيل محمد زايد 2003: الدافعية للتعلم، مكتبة النهضة المصرية الطبعة الأولى

30- وينفرد.هـ. 1995: ترجمة مصطفى عشوي: سيكولوجية الشخصية. ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.

31- يوسف قطامي 1989: سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، دار الشرق عمان.

32- يوسف قطامي محي الدين توق عبد الرحمن عدس 2000: أسس وعلم النفس التربوي دار الفكر الطبعة الثانية عمان.

القواميس

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

الرسائل

34- جميل حسن الطهراوي 1997: سمات الشخصية وعلاقتها ببعض الأساليب المعرفية لدى الطلاب المتفوقين والمتأخرين أكاديميا في الجامعة الإسلامية بغزة رسالة دكتوراة غير منشورة.

35- زياد علي محمود الجرجاوي 2003: - سمات الشخصية والاغتراب والهوية لدى عينة من موظفي وطلبة وكليات التربية في الجامعات الفلسطينية رسالة دكتوراة غير منشورة جامعة الجزائر

36- عبد العزيز دادي 1997: سمات الشخصية وعلاقتها بالقدرة على الأداء المهاري في الرياضات الجماعية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر.

37- ليلي عثمان إبراهيم 1987: الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى مدرسات التربية الرياضية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية بالقاهرة، جامعة حلوان، مصر.

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

المجلات

39- أحمد دوقة، عبد القادر لورسي، مونية غربي 2005: الدافعية للتعلم في مرحلة التعليم المتوسط. بحث غير منشور، مقدم في إطار البحوث الجامعية تحت رقم 1601/09/03 جامعة الجزائر.

40- السيد سكران 1992: الأهداف الدافعية للإنجاز وعلاقتها بالعزو السببي للتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول ثانوي بمحافظة الشرقية. مجلة كلية التربية بالزقازيق العدد 26 ص 199-244

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

42- نبيل محمد زايد 2002: النموذج البنائي للكفاية المدركة ومعتقدات القدرة والأهداف الدافعية للإنجاز واستراتيجيات التعلم لدى تلاميذ الصفوف الرابع والخامس الابتدائي والأول الإعدادي من الجنسين مجلة كلية التربية جامعة عين شمس العدد السادس والعشرون الجزء الأول ص 245-314

المراجع باللغة الأجنبية

- 43- Allport , Gorden. W.1961: Patterns and Growth in Personality . New York Holt.rinehart.
- 44- Beihler.R & Snow. Man. J.1990; Psychology Applied To Teaching. Boston. Houghtor Mifflin.
- 45- Brassard .A. 1996 : Conception des organisations et de gestion. Les conceptions mécanistes centrées sur les besoins humains et situationnels. Ed Nouvelles Montréal Canada
- 46- Delandsheere, 1976 ; Introduction à la recherche en éducation. 4eme Edition Parie. Paris.
- 47- Deci,E.L. & Ryan,R.M.(1985):Intrinsic Motivation and Self Determination in Human Behaviour. New York, Pleum.
- 48- Dweck C. S1986; Motivation Processes Affecting Learning. Journal of the American Psychological Association, N.10, PP.1040 1048.
- 49- Edwards, A.J.1970. The Measurement of Personality Traits by Scales and Inventories, Holt m Rinehard, Winston.
- 50- Eysenck H.J 1964: The Structure of Human Personality. London Methuen
- 51- Lazarus Richard 1969 : Patterns of Adjustment and Human Effectiveness. McGraw-Hill INC .
- 52- Louis Cohen & Lowerence Manion1980; Research Method in Education London: Johns Roda
- 53- Robert.M.1988 : Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie. 3eme Edition Edissem Paris Maloine.

- 54- Skinner 1976; About Behaviourism. Vintage Books. New York
- 55- Skinner B.F. 1969; la Relation Scientifique de l'Enseignement. Traduit de l'Américain par A.Richelle. Paris 4em Edition, Pierre Mardoga
- 56- Stipek, D.J1998; Motivation to learn from theory to practice. 3rd Edition, Boston, U.S.A. McGraw - Hill
- 57- Thorndike. E.1950; The Organization of A Person Ed By New York: Thomas. Y. Crowell CO.
- 58- Viau .Rolland (1994) : la Motivation en Contexte Scolaire .Edition Aurunouvau Pédagogique.
- 59- Watson. (1970):Behaviourism. New York W.W. Norton and CO .INC.
IN: Beihler.R & Snow. Man. J.1990; Psychology Applied To Teaching. Boston. Houghtor Mifflin.
- 60- Zill,N.(1992):Trends in Family and Children's School Performance, Paper Presented at the Symposium ."Impact of changes in the family on education ; linkages of sociologies of family and education" American Sociological Association. Columbia. (Pittsburgh.PA.August) .IN: Stipek, D.J1998; Motivation to learn from theory to practice. Boston, U.S.A. McGraw – Hill

القواميس

- 61- Ageli. Sarkez 1997: Dictionary of Education and Psychological Terms. The seventh of April university publications, 1er Edition. J.A.L.
- 62- Corsini, R.J. & Averbach, A.J.1998; Concise Encyclopaedia of psychology, john Wiley, New York.
- 63- Reber.A.S 1995; Penguin Dictionary of psychology, Penguin Books New York.

64- Ames ,C. 1992 : Classrooms, Goals Structures, and Student Motivation, Journal of Educational Psychology 84,261,271.

65- Dweck ,C.S. 1986 : Motivation Processes Affecting Learning .Journal of the American Psychological Association, Vol 41,No 10 PP.1040-1048 IN: 65-

66 - Mesirandino,M. 1696; Children who do well in school; individual differences in perceived competence and autonomy above average children , journal of educational psychology. Vol, 88 No 2, PP. 203 – 214

67 - Watson, J.M.(1988);Achievement anxiety test :Dimensionality and utility , journal of Educational Psychology. Vol.80, No.2 April.PP.87-94. IN Stipek, D.J1998; Motivation to learn from theory to practice. Boston, U.S.A. McGraw – Hill

الملاحق

قائمة فرايبورج للشخصية

	لا	نعم	
	☐	☐	1- أنا دائما مزاجي معتدل
	☐	☐	2- يصعب علي أن أجد ما أقوله عند محاولة التعرف على الناس
	☐	☐	3- أحيانا تسرع دقات قلبي أو تدق دقات غير منتظمة بدون بذل جهد عنيف
	☐	☐	4- أشعر أحيانا أن دقات قلبي تصل إلى رقبتي دون أن أعمل عملا شاقا
	☐	☐	5 - أفقد السيطرة على أعصابي ولكني أستطيع التحكم فيها بسرعة أيضا
	☐	☐	6- يحمر أو يتغير لوني بسهولة
	☐	☐	7- أحيانا أجد متعة كبيرة في مضايقة أو معاكسة الآخرين
	☐	☐	8- في بعض الأحيان لا أحب رؤية بعض الناس في الشارع
			أو في مكان عام
	☐	☐	9- إذ أخطأ البعض في حقي فإنني أحب أن يصيبهم الضرر
	☐	☐	10- سبق لي القيام بأداء بعض الأشياء الخطرة بغرض
			التسلية أو المزاح
	☐	☐	11- إذ اضطررت لاستخدام القوة البدنية لحماية حقي فأفعل ذلك
	☐	☐	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 التنفس أو بضيق في الصدر
	☐	☐	16- أتخيل أحيانا بعض الضرر الذي قد يحدث نتيجة بعض
			الأخطاء التي ارتكبتها
	☐	☐	17- أخجل من الدخول بمفردي في غرفة يجلس فيها بعض الناس وهم يتحدثون
	☐	☐	18- معدتي حساسة (أشعر بالألم أو ضغط أو انتفاخ في معدتي)
	☐	☐	19- يبدو علي الاضطراب و الخوف أسرع من الآخرين
	☐	☐	20- عندما أصاب أحيانا بالفشل فإن ذلك لا يثيرني
	☐	☐	21- أفعل أشياء كثيرة أندم عليها فيما بعد
	☐	☐	22- الشخص الذي يؤذيني أتمنى له الضرر
	☐	☐	23- أشعر كثيرا بانتفاخ في بطني كما لو كانت مملوءة بالغازات
	☐	☐	24- عندما يغضب أحد أصدقائي من بعض الناس فأفني أذفعه إلى الانتقام منهم
	☐	☐	25- كثيرا ما أفكر في أن الحياة لا معنى لها
	☐	☐	26- يسعدني أن أظهر أخطاء الآخرين
			27- يدور في ذهني غالبا عندما أكون وسط جماعة كبيرة
	☐	☐	إحداث مشاجرة ولا أستطيع مقاومة هذا التفكير
	☐	☐	28- يبدو علي النشاط والحيوية
	☐	☐	29- أنا من الذين يأخذون الأمور ببساطة وبدون تعقيد
	☐	☐	30- عندما يحاول البعض إهانتني فإنني أحاول أن أتجاهل ذلك
	☐	☐	31- عندما أغضب أو أثور فإنني لا أهتم بذلك
	☐	☐	32- أرتبك بسهولة عندما أكون مع أشخاص مهمين
			أو مع رؤسائي
	☐	☐	33- لا أستطيع غالبا التحكم في ضيقي وغضبي

- 34- أحلم لعدة ليالي في أشياء أعرف أنها لن تتحقق..... ☐ ☐
- 35- يظهر علي التوتر والارتباك بسهولة عند مواجهة أحداث معينة..... ☐ ☐
- 36- أنا لسوء الحظ من الذين يغضبون بسرعة..... ☐ ☐
- 37- غالبا ما تدور في ذهني أفكار غير هامة تسبب لي الضيق..... ☐ ☐
- 38- أجد صعوبة في محاولة النوم..... ☐ ☐
- 39- أقول غالبا أشياء بدون تفكير وأندم عليها فيما بعد..... ☐ ☐
- 40- كثيرا ما يراودني التفكير في حياتي الحالية..... ☐ ☐
- 41- أحب أن أعمل في الناس بعض المقالب غير مؤذية..... ☐ ☐
- 42- أنظر غالبا إلى المستقبل بمنتهى الثقة..... ☐ ☐
- 43- عندما تكون كل الأمور ضدي فإنني لا أفقد شجاعتي..... ☐ ☐
- 44- أحب التنكيت على الآخرين..... ☐ ☐
- 45- عندما أخرج عن شعوري فإنني أستطيع غالبا تهدئة نفسي بسرعة..... ☐ ☐
- 46- كثيرا ما أستثار بسرعة من البعض..... ☐ ☐
- 47- أجد صعوبة في كسب الآخرين لصفى..... ☐ ☐
- 48- أستطيع أن أصف نفسي بأني شخص كثير الكلام..... ☐ ☐
- 49- أفرح أحيانا عند إصابة بعض ممن أحبهم..... ☐ ☐
- 50- أفضل أن تلحق بي إصابة بالغة على أن أكون جباناً..... ☐ ☐
- 51- أميل إلى عدم بدء الحديث مع ☐ ☐
- الآخر
- 52- في أحيان كثيرة أفقد القدرة على التفكير..... ☐ ☐
- 53- كثيرا ما أغضب بسرعة من الآخرين..... ☐ ☐
- 54- غالبا ما أشعر بإنهاك وتعب وتوتر..... ☐ ☐
- 55- أحيانا يراودني التفكير بأني لا أصلح لأي شيء..... ☐ ☐
- 56- عندما أفشل فإنني أستطيع تخطي الفشل بسهولة..... ☐ ☐

جامعة الجزائر
معهد علم النفس وعلوم التربية
مصلحة الدراسات العليا

التعليمة

نرجو من أعزائنا الطلبة الإجابة على هذه الفقرات المقترحة بكل
صدق وموضوعية والتي تدرج في إطار بحث علمي لنيل شهادة
الماجستير
لا يوجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة لذلك رجاء عزيزي الطالب
ضع علامة (X) على الإجابة المختارة
بكل دقة وموضوعية

الجنس.....

السنة.....

مقياس الدافعية للتعلم

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا بشدة
1	أشعر بالسعادة عندما أكون موجودا في المدرسة					
2	قليلًا ما يهتم والدي بعلاماتي المدرسية					
3	أفضل القيام بالعمل المدرسي ضمن مجموعة من الزملاء					
4	على أن أقوم به منفردا اهتمامي ببعض المواضيع الدراسية يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حولي					
5	أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة					
6	لدي القدرة إلى ترك المدرسة بسبب قوانينها الصارمة					
7	أحب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج					
8	أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة					
9	يصغى إلي والدي عندما أتحدث عن مشكلاتي الدراسية					
1	يصعب علي الانتباه لشرح المدرس ومتابعته					
1	أشعر بأن غالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة					
1	أحب أن يرضى عني زملائي في المدرسة					
2						

1	أتجنب المواقف المدرسية التي
3	تتطلب تحمل المسؤولية
1	لا أحب إنزال العقوبات على
4	طلبة المدرسة بغض النظر
	عن الأسباب
1	يهتم والدي بمعرفة حقيقة
5	مشاعري تجاه المدرسة
1	أشعر بأن بعض الزملاء في
6	المدرسة هم سبب المشكلات
	التي أتعرض إليها
1	أشعر بالضيق أثناء أداء
7	الواجبات المدرسية التي تتطلب
	العمل مع الزملاء في المدرسة
1	أشعر بالامبالاة أحيانا فيما
8	يتصل بأداء الواجبات المدرسية
1	أشعر بالرضى عندما أقوم
9	بتطوير معلوماتي ومهاراتي
	المدرسية
2	أفضل أن يعطينا المعلم أسئلة
0	صعبة تحتاج إلى تفكير
الرقم	الفقرة

أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
------------	-------	-------	----------	---------------

2	أفضل أن أهتم بالمواضيع
1	المدرسية على أي شيء آخر
2	أحرص على أن أتقيد بالسلوك
2	الذي تطلبه المدرسة

2	يسعدني أن تعطى المكافأة
3	للطلبة بمقدار الجهد المبذول

2	أحرص على تنفيذ ما يطلبه
4	مني المعلمون والوالدان
	بخصوص الواجبات المدرسية
2	كثيرا ما أشعر بأن مساهمتي في
5	عمل أشياء جديدة في المدرسة
	تميل إلى الهبوط
2	أشعر بأن الالتزام بقوانين

6	المدرسة يخلق جوا دراسيا مريحا
2	أقوم بالكثير ما النشاطات
7	المدرسية و الجمعيات الطلابية
2	لا يأبه والدي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي المدرسية
8	يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المدرسة
9	لدي رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع في المدرسة
3	يحرص والدي علي قيامي بأداء واجباتي المدرسة
1	
3	لا يهتم والدي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة
2	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات المدرسية
3	العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول علي علامات أعلى
3	تعاوني مع زملائي في حل واجباتي المدرسية يعود علي بالمنفعة
5	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة
3	
6	

ملحق (3)

مقياس الانفعالات المدركة في حجرة الدراسة

تأليف: ماريان ميزراندينو M.1696, Mesirandino

(جامعة روشستر)

تعريب وتقنين: د/ نبيل محمد زايد

(جامعة الزقازيق)

الاسم..... المدرسة..... الفصل.....

السن..... الجنس: ذكر () أنثى (). تاريخ اليوم.....

تعليمات:

- 1- فيما يلي عدد من العبارات التي تقيس ما تشعر به من انفعالات بطرق معينة في مواقف مشابهة لما هو موجود في فصلك...
- 2 - إجابتك سرية فلن يطلع عليها أحد.
- 3 - اكتب بيانات الاسم والمدرسة والصف الدراسي والجنس (ذكر - أنثى) والسن وتاريخ اليوم قبل أن تجيب.
- 4 - والآن سوف أقرأ كل عبارة بصوت عال، والمطلوب أن يتابع كل منكم وحده في المقياس الذي أمامه.
- 5 - ستجد أمام كل عبارة أربع مربعات خالية، الأول تحت "لا يحدث أبدا " والثاني تحت "لا يحدث كثيرا"
- 6- والمطلوب منك أن تضع علامة (X) واحدة فقط أمام كل عبارة في مربع واحد فقط حسب ما يحدث لك في الفصل.

الرقم	عبارات المقياس	لا يحدث أبدا	لا يحدث كثيرا	يحدث قليلا	يحدث كثيرا
1	عندما أقوم بعملتي في الفصل اشعر بالاهتمام				
2	عندما يبدأ المدرس في شرح موضوع جديد اشعر بالخوف				
3	عندما لا أستطيع حل سؤال أو مشكلة في الفصل اشعر بالقلق				
4	عندما أكون في المدرسة اشعر بالسعادة من تقدمي في الدراسة				
5	عندما أقوم بعملتي في الفصل اشعر بهدوء أعصابي				
6	عندما أكون في الفصل اشعر بعدم السعادة				
7	عندما لا أستطيع حل سؤال أو مشكلة في الفصل أشعر بالضيق الشديد				
8	عندما أكون في المدرسة اشعر بأنني في حالة جيدة				
9	عندما يبدأ المدرس في شرح موضوع جديد أشعر بالملل				
10	عندما أقوم بعملتي في الفصل اشعر بالاستمتاع				
11	عندما لا أستطيع حل سؤال أو مشكلة في				

				الفصل اشعر بالغيط	
الرقم	عبارات المقياس				
	لا يحدث أبدا	لا يحدث كثيرا	يحدث قليلا	يحدث كثيرا	
12	عندما نبدأ شيئا جديدا أشعر بالاهتمام بما يؤدي لتفوقي ونجاحي.				
13	عندما أقوم بعمل في الفصل اشعر بالنعاس				
14	عندما يبدأ المدرس في شرح موضوع جديد يذهب تفكيري لموضوعات أخرى				
15	عندما أقوم بعمل في الفصل اشعر بالاضطراب				
16	عندما لا أستطيع حل سؤال أو مشكلة في الفصل اشعر بالعصبية				
17	عندما نبدأ شيئا جديدا في المدرسة أشعر بالتعب				
18	عندما أكون في الفصل اشعر بالسعادة لمعرفة معلومات جديدة				
19	عندما لا أستطيع حل سؤال أو مشكلة في الفصل اشعر بالغضب				
20	عندما يبدأ المدرس في شرح موضوع جديد اشعر بشعور عظيم				
21	عندما أكون في الفصل اشعر بتوتر				
22	عندما أكون في المدرسة اشعر بأنني في حالة سيئة				

ملحق (4)

مقياس توجهات أهداف الإتقان والأداء

تأليف ديبورا ستينيك (جامعة كاليفورنيا) و هايدي جرينسكي (جامعة هارفارد)

تعريب وتقنين د/ نبيل محمد زايد (جامعة الزقازيق)

الاسم..... المدرسة..... الفصل.....

السن..... الجنس: ذكر () أنثى (). تاريخ اليوم.....

التعليمة:

ضع علامة أمام العبارة وتحت الإجابة التي تتفق مع ما يحدث لك وتذكر انك تضع علامة واحدة فقط أمام كل عبارة

الرقم	عبارات المقياس	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	لأنه من المهم لي أن يعرف المدرس أنني أقوم بعمل جيد					
2	لأنه من المهم لي أن افهم الأفكار					
3	لأنه من المهم لي أن اعمل أحسن من التلاميذ الآخرين					
4	لأنني أحب اكتشاف طرق جديدة للقيام بالعمل					
5	لأنني أحب فهم الأشياء					
6	لأنني أحب تعلم أشياء جديدة					
7	لأنني أريد أن يعرف الآخرين أنني ذكي					
8	لأنني أريد أن أكتشف أي شيء جديد					
9	لأنني أريد أن تكون درجاتي أفضل من زملائي.					

ملحق (5)

مقياس الدافعية للتعلم

تأليف د/ أحمد دوقة (جامعة الجزائر) بمساعدة

أ/ لورسي عبد القادر و أ/ غربي مونية

(جامعة الجزائر)

عزيزي التلميذ(ة):

قصد القيام بدراسة علمية حول موضوع اهتمام التلميذ ورغبته في الدراسة، نضع بين يديك مجموعة من العبارات آملين منك إبداء رأيك حولها بكل صراحة، وذلك بوضع العلامة (x) في الخانة المناسبة لإجابتك نرجو منك عدم ترك أي عبارة بدون إجابة ونشكرك على تعاونك معنا

تقبل منا فائق الاحترام والتقدير

الرقم	العبارات	صحيح	صحيح	غير	لا أدري
		تماما	نوعا ما	صحيح	
1	لدي القدرة على النجاح في الدراسة				
2	التعليم يحقق لي أمنياتي				
3	لدي القدرة على العمل أكثر				
4	التعليم يحقق لي مستقبلا زاهرا				
5	لدي القدرة على التفوق على زملائي				
6	التعليم يوصلني إلى مراتب الكبار				
7	لدي القدرة على مواصلة الدراسة				
8	فهمي للدروس يضمن لي علامات جيدة				
9	التعلم يسمح لي المساهمة في تطوير البلاد				
10	لدي القدرة على مراجعة كل الدروس				
11	أوليائي يحرصون على نجاحي في الدراسة				
12	التعلم يضمن لي النجاح في الحياة				

الرقم	العبارات	صحيح تماما	صحيح نوعا ما	غير صحيح	لا أدري
13	لدي القدرة على حفظ وتذكر كل الدروس				
14	المراجعة مع الزملاء تحقق لي نتائج منتظرة				
15	التعلم يضمن لي مهنة محترمة				
16	لدي القدرة على فهم كل الدروس				
17	البرنامج الدراسي يتضمن موضوعات متنوعة وشيقة				
18	التعلم يكسبني احترام الآخرين				
19	لدي القدرة على حل الواجبات المنزلية بمفردي				
20	لدي القدرة على متابعة الدروس بسهولة				
21	التعلم يضمن لي مكانا مهما في المجتمع				
22	لدي القدرة على التعلم والتحصيل الجيد				
23	التعلم يجعلني قادرا على التحدث مع الآخرين				
24	لدي القدرة على تقديم الإجابة عندما أسأل من طرف الأستاذ				
25	التعلم يمكنني من الحصول على علامات جيدة				
26	لدي القدرة على تصحيح أخطائي عندما يظهرها لي الأستاذ				
27	التعلم يجعلني أتفوق على زملائي				
28	لدي القدرة على طرح الأسئلة عندما لا افهم				
29	زملائي يساعدوني عندما احتاج لذلك				
30	المعلومات المقدمة في المدرسة مفيدة				
31	لدي القدرة على الصعود إلى السبورة حينما يطلب مني ذلك				
الرقم	العبارات	صحيح	صحيح نوعا	غير صحيح	لا أدري

التعلم يحقق لي رغباتي	32
معظم الأساتذة يهتمون بأحاسيس ومشكلات التلاميذ	33
لدي القدرة على تحسين مستواي الدراسي	34
المراجعة مع زملائي مفيدة	35
لدي القدرة على تنفيذ ما أخطط له	36
لدي القدرة على القيام بالعمل على أحسن وجه	37
لدي القدرة على تجاوز الصعوبات المدرسية	38
المواد الجديدة مفيدة جدا	39
كثرة الزملاء في القسم لا يضايقتني	40
أوليائي يهتمهم الالتقاء مع أساتذتي	41
الكتب المدرسية سهلة الفهم والمراجعة	42
معظم الأساتذة يحترمون آراء التلاميذ	43
وجود التلاميذ المشوشين في القسم لا يضايقتني	44
هناك متابعة مستمرة لأعمالي من طرف أوليائي	45
أوليائي يوفر لي جو ملائم للدراسة	46
معظم الأساتذة يعاملون التلاميذ معاملة حسنة	47
معظم الأساتذة عادلون في منح النقاط	48
معظم الأساتذة يعتنون بأعمال التلاميذ	49
هناك تشجيع من طرف الأساتذة للعمل التعاوني	50

.....اللقب.....القسم.....

.....الاسم.....السن.....

VAR00001

	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 84.00	2	.7	.7	.7
87.00	1	.3	.3	1.0
88.00	1	.3	.3	1.3
89.00	1	.3	.3	1.6
90.00	2	.7	.7	2.3
91.00	2	.7	.7	3.0
93.00	1	.3	.3	3.3
94.00	1	.3	.3	3.6
95.00	3	1.0	1.0	4.6
96.00	2	.7	.7	5.3
97.00	4	1.3	1.3	6.6
98.00	3	1.0	1.0	7.6
99.00	1	.3	.3	7.9
100.00	4	1.3	1.3	9.2
101.00	3	1.0	1.0	10.2
102.00	6	2.0	2.0	12.2
103.00	6	2.0	2.0	14.1
104.00	7	2.3	2.3	16.4
105.00	6	2.0	2.0	18.4
106.00	4	1.3	1.3	19.7
107.00	2	.7	.7	20.4
108.00	13	4.3	4.3	24.7
109.00	5	1.6	1.6	26.3
110.00	4	1.3	1.3	27.6
111.00	6	2.0	2.0	29.6
112.00	7	2.3	2.3	31.9
113.00	6	2.0	2.0	33.9
114.00	6	2.0	2.0	35.9
115.00	2	.7	.7	36.5
116.00	4	1.3	1.3	37.8
117.00	3	1.0	1.0	38.8
118.00	4	1.3	1.3	40.1
119.00	4	1.3	1.3	41.4
120.00	4	1.3	1.3	42.8
121.00	3	1.0	1.0	43.8
122.00	8	2.6	2.6	46.4
123.00	7	2.3	2.3	48.7
124.00	6	2.0	2.0	50.7
125.00	2	.7	.7	51.3
126.00	8	2.6	2.6	53.9
127.00	5	1.6	1.6	55.6
128.00	6	2.0	2.0	57.6
129.00	5	1.6	1.6	59.2
130.00	4	1.3	1.3	60.5
131.00	13	4.3	4.3	64.8
132.00	2	.7	.7	65.5
133.00	4	1.3	1.3	66.8
134.00	6	2.0	2.0	68.7
135.00	11	3.6	3.6	72.4
136.00	12	3.9	3.9	76.3
137.00	8	2.6	2.6	78.9
138.00	3	1.0	1.0	79.9
139.00	8	2.6	2.6	82.6

VAR00002

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	5.00	24	7.9	7.9	7.9
	6.00	52	17.1	17.1	25.0
	7.00	62	20.4	20.4	45.4
	8.00	62	20.4	20.4	65.8
	9.00	54	17.8	17.8	83.6
	10.00	50	16.4	16.4	100.0
	Total	304	100.0	100.0	

VAR00003

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	6.00	44	14.5	14.5	14.5
	7.00	49	16.1	16.1	30.6
	8.00	75	24.7	24.7	55.3
	9.00	60	19.7	19.7	75.0
	10.00	52	17.1	17.1	92.1
	11.00	20	6.6	6.6	98.7
	12.00	4	1.3	1.3	100.0
	Total	304	100.0	100.0	

VAR00004

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	7.00	21	6.9	6.9	6.9
	8.00	23	7.6	7.6	14.5
	9.00	33	10.9	10.9	25.3
	10.00	44	14.5	14.5	39.8
	11.00	46	15.1	15.1	54.9
	12.00	66	21.7	21.7	76.6
	13.00	42	13.8	13.8	90.5
	14.00	29	9.5	9.5	100.0
	Total	304	100.0	100.0	

VAR00005

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	6.00	8	2.6	2.6	2.6
	7.00	38	12.5	12.5	15.1
	8.00	60	19.7	19.7	34.9
	9.00	52	17.1	17.1	52.0
	10.00	55	18.1	18.1	70.1
	11.00	56	18.4	18.4	88.5
	12.00	35	11.5	11.5	100.0
	Total	304	100.0	100.0	

VAR00006

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	5.00	21	6.9	6.9	6.9
	6.00	67	22.0	22.0	28.9
	7.00	56	18.4	18.4	47.4
	8.00	48	15.8	15.8	63.2
	9.00	72	23.7	23.7	86.8
	10.00	40	13.2	13.2	100.0
	Total	304	100.0	100.0	

VAR00007

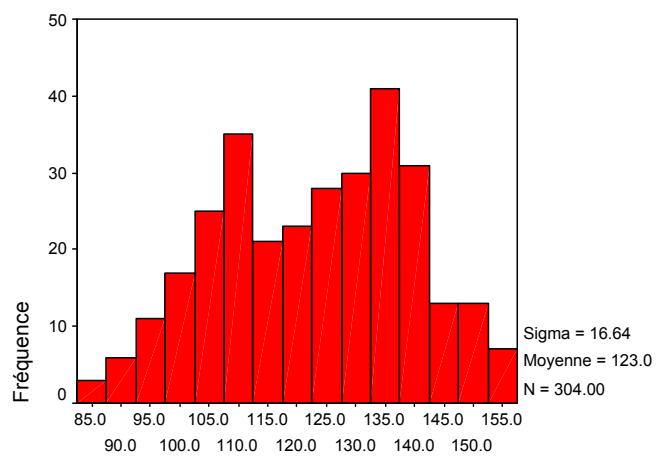
		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	7.00	11	3.6	3.6	3.6
	8.00	7	2.3	2.3	5.9
	9.00	58	19.1	19.1	25.0
	10.00	79	26.0	26.0	51.0
	11.00	65	21.4	21.4	72.4
	12.00	35	11.5	11.5	83.9
	13.00	26	8.6	8.6	92.4
	14.00	23	7.6	7.6	100.0
	Total	304	100.0	100.0	

VAR00008

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	7.00	12	3.9	3.9	3.9
	8.00	12	3.9	3.9	7.9
	9.00	27	8.9	8.9	16.8
	10.00	51	16.8	16.8	33.6
	11.00	52	17.1	17.1	50.7
	12.00	51	16.8	16.8	67.4
	13.00	62	20.4	20.4	87.8
	14.00	37	12.2	12.2	100.0
	Total	304	100.0	100.0	

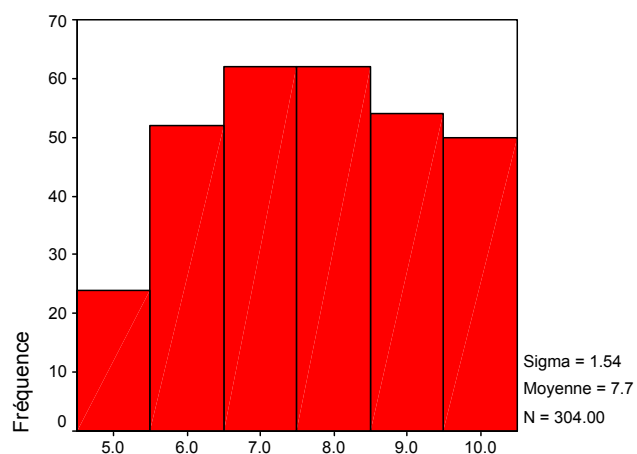
Histogramme

VAR00001



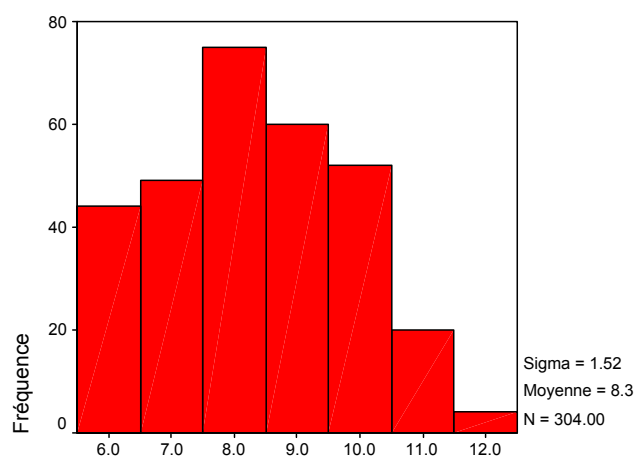
VAR00001

VAR00002



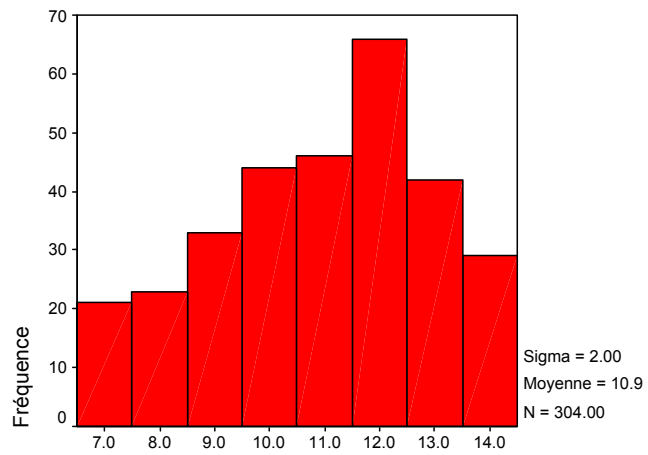
VAR00002

VAR00003



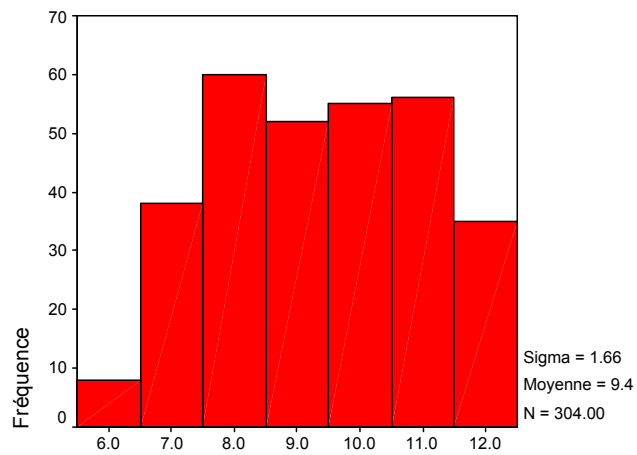
VAR00003

VAR00004



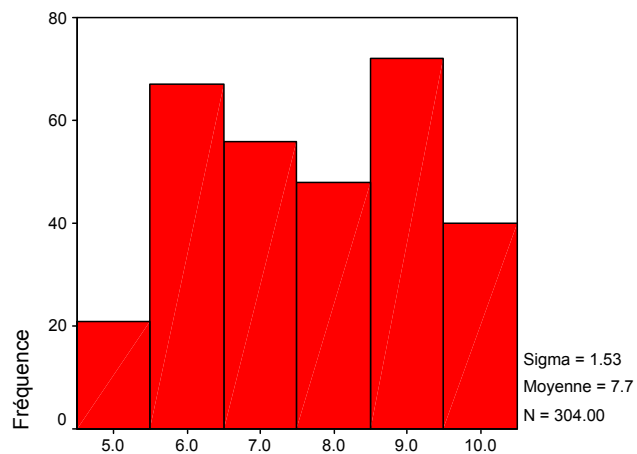
VAR00004

VAR00005



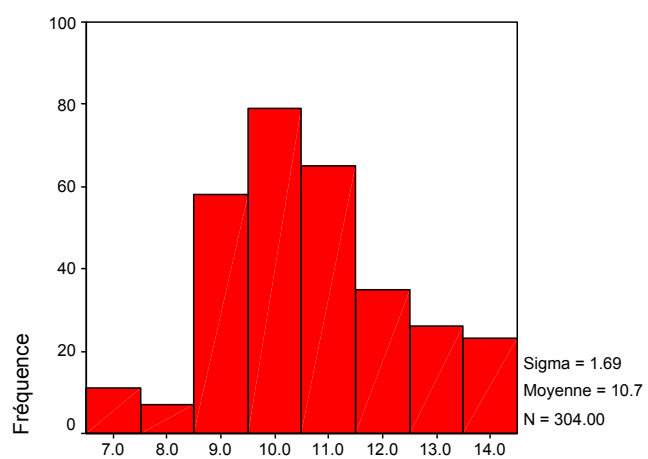
VAR00005

VAR00006



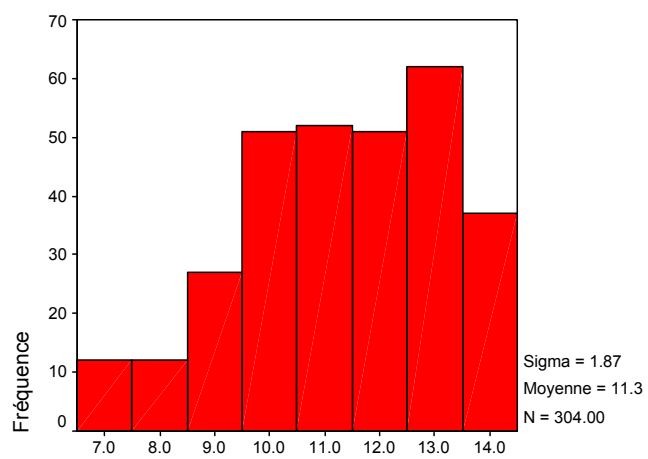
VAR00006

VAR00007



VAR00007

VAR00008



VAR00008