الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس-مستغانم
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس

مذكرة تخرج لنيل شهادة ماسترفي علم النفس
تخصص تعليمية العلوم

نمط الشخصية الهادف وعلاقته بالنتائج المدرسية

دراسة ميدانية لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بولاية غليزان

من إعداد الطالب:
بن الحاج جلول محمد

تحت إشراف الأستاذ:
مرنيز عفيف

أعضاء اللجنة المناقشة:

- أ/عليلش فلة **(رئيساً)**
- أ/ مرنيز عفيف **(مقرراً ومؤطراً)**
- أ/ مقدم آمال **(مناقشاً)**

السنة الجامعية: 2014/2013

الإهـــداء

أهدي ثمرة جهدي وتعب أيام دراستي هذه إلى من علّمني الصّبر والإصرار والدي رحمه الله وأسكنه فسيح جنانه.

إلى والدتي الغالية الأم الحنون الكريمة شفاها الله وأطال في عمرها.

إلى زوجتي الغالية التي كانت عوناً لي بعد الله تعالى.

إلى أولادي الأعزاء "خالد"،"الحاج"،"شيماء" و"مروة".

وإلى كل طالب علم مخلص في مسعاه.....

أهدي هذا الجهد.

البـاحـث:

بن الحاج جلول محمد

شكر وتقدير

أتوجه لله تعالى بالحمد والشكر على نعمة التوفيق لإنجاز هذا العمل.
ثم نتقدم بجزيل الشكر والامتنان للأساتذة الأفاضل حفظهم الله،وأخص بالذكر أستاذي الفاضلمرنيز عفيف، والأستاذة علاق كريمة،والأستاذة عليلش فلة،والأستاذعمارميلود،والأستاذغبريني مصطفى،والأستاذجناد عبد الوهاب، وإلى كل أساتذة تخصص تعليمية العلوم، والأستاذ قماري محمد،والأستاذ قيدوم أحمد، الذين لم يبخلوا علينا بتوجيهاتـهم وإرشاداتـهم ومساندتـهم لنا، وإلى الإخوة: الأكارم بلعظم البشير، بلكرد محمد،مفلاح محمد،بن امحمد ميلود، بن الحاج جلول لزرق، على ملاحظاتـهم وآرائهم وإلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد.

فجزاكم الله جميعا خير الجزاء.

ملخص البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى كشف طبيعة العلاقة بين نمط الشخصية الهادف حسب نظرية التقلبات النفسية "لأبتر" والنتائج المدرسية لأساتذة التعليم الابتدائي المحصل عليها من طرف تلامذتهم لدى عينة من 126 أستاذاً من الجنسين (72 ذكر، 54 أنثى) تتراوح أعمارهم ما بين 21 و59سنة مستخدما مقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن TDS، المترجم إلى العربية والمكيف من طرف الباحث، ونتائج تلاميذ أقسام الامتحان في مرحلة التعليم الابتدائي المحصل عليها في اختبارات تحصيلية مقننة، فكانت نتائج معامل الارتباط "لبيرسون" بالنسبة لنمط الشخصية الهادف والنتائج المدرسية (ر = 0,11) غير دالة إحصائيا، وكذلك غير دالة إحصائيا بالنسبة لمتغير جنس الأستاذ (ت = 1,234-) وكذلك غير دالة بالنسبة لمتغير لأقدمية.
وعليه، خلص الباحث في هذه الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين نمط الشخصية الهادف لدى أساتذة التعليم الابتدائي والنتائج المدرسية، قد يرجع ذلك إلى تداخل عدة عوامل في النتائج المدرسية.

Résumé :

Cette étude a pour objectif de découvrir la nature de la relation entre le style télique de la personnalité dominante qui relève de la théorie de renversement psychologique d'Apter, et les résultats scolaire des professeurs d'enseignement primaire, qui obtenu par ces élèves, chez échantillon de 126 professeurs de l'enseignement primaire, (72 sexe masculin et 54 féminin), qu'il y a l'âge entre (21 ans, 59 ans), utilisant l'échelle de dominance télique, qui a traduit en arabe et adapter par le chercheur, et les tests scolaire.

Les résultats de cette recherche été le coefficient de relation de « Person » par rapport le style télique de la personnalité et les résultats scolaires (r =0,11) non signifiant statistiquement, et par rapport le variable du sexe de professeur (t = -1,234) non signifiant statistiquement, et même au variable de l'ancienneté.

Le chercheur conclu après les traitements statistiques qu'il n'y a pas de relation entre le style télique de personnalité chez les professeurs de l'enseignement primaire, et les résultats scolaires.

محتويـــــــــات البحث

الإهداء ..... أ
كلمة شكر ..... ب
ملخص الدراسة ..... ج
محتويات البحث ..... د
قائمة الجداول ..... ح
قائمة الأشكال ..... ط
قائمة الملاحق ..... ي

الفصل الأول:مدخل الدراسة

المقدمة 01
عنوان البحث 04
حدود البحث 04
دوافع اختيار البحث 05
إشكالية البحث 06
فرضيات البحث 06
أهداف البحث 07
أهميّة الدراسة 07
مصطلحات الدراسة 08
الدراسات السابقة 09
صعوبات البحث 11

الفصل الثاني: الشخصية

تمهيد 13
معنى الشخصية 14
تعاريف الشخصية 14
مميزات الشخصية 17
مكونات الشخصية 18
نظريات الشخصية 19

1. نظريات الأنماط 20
2. نظريات السمات 24
3. نظريات البناء الهرمي 26
4. النظريات السلوكية(نظرية المثير والاستجابة) 28

5. نظرية التحليل النفسي..... 33
6. مكونات الشخصية حسب التحليل النفسي..... 34
7. خلاصة الفصل..... 38

الفصل الثالث: نظريات تقلبات النفسية

La théorie de renversement : les styles motivationnels

الحالات الذهنية (النفسية) 40
خصوصية نظرية التقلبات..... 43
الخلفية التاريخية للنظرية 44
الأفكار الأساسية لنظرية التقلبات..... 45
خصائص السلوك حسب نظرية أنماط الدافعية..... 46
خصائص الشخصية:النمط الهادف-النمط غير الهادف 49
خلاصة الفصل..... 51

الفصلالرابع: التحصيل الدراسي

تمهيد..... 53
مفهوم التحصيل الدراسي 53
شروط التحصيل الدراسيالجيد:..... 54
العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي..... 53
أ- العوامل المرتبطة بالتلميذ 55
ب-العوامل المرتبطة بالمدرسة 56
ج- العوامل الاجتماعية 58
د- العوامل الاقتصادية 58
ه- علاقة الدافعية بالتحصيل..... 59

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

الدراسة الاستطلاعية

1. تمهيد 62
2. أهداف الدراسة الاستطلاعية 62
3. مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية 62
4. عيّنة الدراسة الاستطلاعية 62
5. أدوات الدراسة الميدانية 63
6. نتائج الدراسة الاستطلاعية 65

الدراسة الأساسية

1. المنهج المتبع في الدراسة 67
2. مكان وزمان الدراسة الأساسية 67
3. مجتمع وعيّنة الدراسة الأساسية 68
4. مواصفات أفراد عيّنة الدراسة الأساسية إحصائيا 69

الفصل السادس: عرض وتفسير النتائج

عرض النتائج

1. تمهيد 76
2. نمط الشخصية الهادف 76
3. نتائج الفرضية الجزئية الأولى 78
4. نتائج الفرضية الجزئية الثانية 79
5. نتائج الفرضية الجزئية الثالثة 79
6. نتائج الفرضية العامة 80

الفصل السابع: عرض وتفسير النتائج

مناقشة الفرضيات

1. مناقشة الفرضية الجزئية الأولى وتفسيرها 83
2. مناقشة الفرضية الجزئية الثانية وتفسيرها 83
3. مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة وتفسيرها 83
4. مناقشة الفرضية العامة وتفسيرها 83
5. التوصيات 84

قائمة المراجع

1. قائمةالمراجع..... 85

قائمة الملاحق

2. قائمة الملاحق..... 91

قـــــائمة الجـــــداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	69
2	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الفئات العمرية	70
3	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الأقدمية	71
4	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب لغة التدريس	72

5	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب نمط الشخصية الهادف	76
6	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب أبعاد نمط الشخصية الهادف وحسب الجنس	77
7	معامل الارتباط بين أسلوب الجدية والنتائج المدرسية	78
8	الفروق بين نمط الشخصية الهادف باختلاف الجنس	79
9	معامل الارتباط بين نمط الشخصية الهادف والأقدمية في العمل	80
10	معامل الارتباط بين نمط الشخصية الهادف والنتائج المدرسية	80

قائمة الأشكـــــال

الرقم	عـنـوانالـشـكــل	الصفحة
1	مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.	69
2	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الفئة العمرية.	70
3	مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الأقدمية في العمل.	71
4	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب لغة التدريس.	72

5	مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب لغة التدريس	73
6	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب نمط الشخصية	77
7	توزيع الأساتذة حسب أبعاد نمط الشخصية الهادف وحسب الجنس	78

قائمةالملاحق

الرقم	اسم الملحق	الصفحة
1	مقياس نمط الشخصية الهادف (TDS) الأصلي (Apter)	92
2	مقياس نمط الشخصية الهادف (TDS) المترجم إلى العربية	95
3	اختبار تحصيلي في نشاط اللغة العربية	98
4	اختبار تحصيلي في نشاط الرياضيات	99
5	اختبار تحصيلي في نشاط اللغة الفرنسية	100
6	رخصة إجراء الدراسة	102

مـقدمـة:

لقد حظيت دراسة الشخصية باهتمام جلّ المجتمعات البشرية منذ عصور مضت، نظرا لأهمتهافي انتقاء الأشخاص للمناصب الهامة في المجتمع مثل اختيار القادة، وكذلك للتعرف على الأفراد الذين تتوفر فيهم سمات القادة حتى تسند لهم مهمات تناسبهم، ويستطيعون القيام بها أحسن من غيرهم، حيث أجريت عدة دراسات حول الشخصية البشرية، وتعددت جوانب هذه الدراسات، فمن الباحثين من ربط شخصية الفرد وخصائصها بخبراته السابقة "كفريد" ومنهم من ركز على الأحداث الجارية والدوافع الاجتماعية في تفسيره لشخصية الفرد مثل "كارل يونغ" و "أدلر"، والبعض الآخر مزج في دراسته للشخصية بين معتقدات "فريد" والدوافع الاجتماعية (إريك اريكسون)، وهناك من أرجع اكتساب خصائص الشخصية إلى التعلم، كما تطرق آخرون إلى التأكيد على أنّ أساس الشخصية هو الرغبة في تحقيق الذات للفرد "روجرز"و"ماسلو" .

وهناك فريق آخر من العلماء صنف الشخصية عند الفرد إلى أنماط (الانطوائية والانبساطية)وسمات فيزولوجية، ومنهم من اختزل مفهوم الشخصية في عدد من الدوافع البيولوجية.

وفي الثلاثين سنة الأخيرة من القرن الماضي ظهرت اتجاهات حديثة في تفسير الشخصية عند الفرد قادها بعض علماء النفس أمثال " kensmith" و"Micheal" و"Reisssteven" حيث تركزهذه الاتجاهات على ديناميكية الشخصية وتفسر الأنماط السلوكية للأفراد على أنها تقوم على مجموعة من الدوافع التي تعتبر كمحركات للسلوك الإنساني، كما ترى هذه الدراسات الحديثةأن الدوافع المحركة للسلوك ليست مطلقة بل هي نسبية ومتغيرة من فرد إلى فرد وحتى في ذاتالفرد و باستمرار ولا يمكن للفرد أن يحمل دافعين متعاكسين في نفس الوقت، وأنّ لكل فرد خصوصيته الفريدة كما له بصمته الخاصة، كما تؤكد هذه الدراسات على أنه يوجد لكل فردملمحا (بروفيل) خاص من الدافعية، ويعد هذا الملمح شرطا أساسيا كي يعيش الإنسان بسعادةمع ذاته و مع الآخرين.

وإيمانا من الباحث بتلك الأهمية اختار موضوع بحثه الموسوم بـ نمط الشخصية الهادف لدى أساتذة التعليم الابتدائي وعلاقتهبالنتائج المدرسية المحققة من طرف تلاميذهم،

والبحث فيه من أجل معرفة هذه العلاقة من منظور أحد الاتجاهات الحديثة وهو نموذج (Apter) أو ما يسمى بنظرية الانقلابات النفسية (théorie de Renversement) معتمدا على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي، وقد تم تنظيم هذا الجهد في جانبين.

الجانب النظري، ويحتوي على ثلاثة فصول تناولنا في فصله الأوّل الشخصية وتضمن ما يلي: تعاريف حول الشخصية، مكونات الشخصية، نظريات الشخصية، وفي فصله الثاني نظريةالشخصية حسب نموذج (Apter).

وفي فصله الثالث التحصيل الدراسي وتضمن ما يلي: مفهوم التحصيل الدراسي، شروط التحصيل الدراسي، العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.

أما الجانب الثاني، فكان الجانب التطبيقي ويتوزع إلى ثلاثة فصول، ففي فصله الأول تطرق الباحث إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية بفرعيه:

أ- الدراسة الاستطلاعية: التي تضمنت أهداف الدراسة، مكان وزمان الدراسة، عينة الدراسة الاستطلاعية، أدوات البحث، التحقق من صلاحية أدوات البحث (الصدق والثبات).

ب- الدراسة الأساسية: وفيها تم التطرق إلى مكان وزمان إجراءها، ثم عينة الدراسة الأساسية والمنهج المتبع في الدراسة، ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة في تفسير النتائج.

أما الفصل الثاني من الجانب التطبيقي تناول فيه الباحثعرض النتائج،أما في فصله الثالث تعرض لمناقشة الفرضيات ثم تقديم التوصيات الخاصة بالبحث تليها قائمة المراجع ثم قائمة الملاحق.

عنوانالبحث:

"نمط الشخصية الهادف لدى أساتذة التعليم الابتدائي وعلاقته بالنتائج المدرسية".

دراسة ميدانية لدى عيّنة من أساتذة التعليم الابتدائي لولاية غليزان.

حدود البحث:

أ- **من حيث العينة:** شملت عينة البحث على 12 أستاذاً من مجموع أساتذة التعليم الابتدائي المكلفين بتدريس أقسام الامتحان بولاية غليزان.

ب- **من حيث الزمان:**تمت الدراسة الحالية خلال السنة الدراسية 2013-2014.

ج- **من حيث المكان:** تم البحث الحالي بولاية غليزان في المقاطعات التربوية الثمانية من مجموع 32 مقاطعة تابعة لمديرية التربية لولاية غليزان وهي:مقاطعة غليزان 03، مقاطعة غليزان 05، مقاطعة المطمر 01، مقاطعة المطمر02،مقاطعة الحمادنة 01، مقاطعة الحمادنة 02،مقاطعة زمورة 02،مقاطعة عمي موسى.

د-**من حيث الأهداف:** يتم البحث الحالي لتحقيق الأهداف التالية :

- معرفة العلاقة بين نمط الشخصية الهادف لدى أساتذة التعليم الابتدائي حسب نظرية التقلبات النفسية والنتائج المدرسية المتحصل عليها من قبل تلاميذهم في الامتحانات الرسمية.
- الكشف عن العلاقة بين أسلوب الجدية لدى أساتذة التعليم الابتدائي حسب نظرية التقلبات النفسية والنتائج المدرسية المتحصل عليها من قبل تلاميذهم في الامتحانات الرسمية.

هـ - **من حيث الأدوات:** قام الباحث في الجانب التطبيقي من البحث بتطبيق الأداتين التاليتين :

- مقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن المترجم إلى العربية والمعدل TDS.
- اختبارات تحصيلية مقننة في النشاطات التالية :(رياضيات،لغة عربية،لغة فرنسية).

1- دوافعاختيار البحث:

من خلال تجربة الباحث في ميدان التربية والتعليم والتي امتدت لمدة خمس وعشرين سنة بين التدريس والإشراف التربوي والتفتيش في مرحلة التعليم الابتدائي، ومن خلال اللقاءات والأيام الدراسية التي تعقد من حين لآخر من أجل تحليل النتائج المدرسية، ومن خلال آراء المشرفين التربويين التي كانوا يصرحون بها خلال هذه اللقاءات، والتي كانت تعزي في معظم الأحيان ضعف النتائج الدراسية للتلاميذ إلى ضعف مستوى تكوين الأستاذ في الجانبين المعرفيوالبيداغوجي والتهاون في تحضير الدروس أو عدم جدية الأستاذ،أو نمط شخصيته بصفة عامة،وبما أنّ هذه الآراء بها الكثير من الصحة إلا أنّها لا ترتكز على حقائق علمية دقيقة،لذا جاء هذا البحث كمحاولة للكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيري نمط الشخصية الهادف المهيمن لدى أساتذة التعليم الابتدائي حسب نظرية التقلبات للأستاذ آبتر وأدائهم في الفعل التعليمي، ونظرا لعدم وجود دراسات علمية جادة في بلادنا تناولت هذه المتغيرات، فإنّ هذا البحث قد يشكل إضافة نوعية إلى المراجع العربية في مجال العلاقة بين شخصية الأستاذ وأداءه العملي الذي ينعكس حتما على التحصيل العلمي للتلاميذ والذي يظهر بصورة جالية في النتائج المدرسية في الامتحانات الرسمية لتلاميذ التعليم الابتدائي حسب التصور النظري لأنماط الشخصية المعتمد في البحث (النمط الهادف المهيمن)، ومن خلال الملاحظات اليومية للمشرفين للممارسات الميدانية العملية فقد لوحظ أن نمط الشخصية الهادف عند الأساتذة يؤثر بشكل مباشر على التحصيل الدراسي للمتعلمين التي تظهر نتائجه في النتائج الدراسية في الامتحانات الرسمية، الأمر الذي أثار فضول الباحث واستحوذ على تفكيره مدة طويلة من أجل إجراء هذا البحث للوقوف على طبيعة المشكلة وطبيعة العلاقة بين متغيراتها، و ذلك للتوصل إلى وضع حلول مناسبة بهدف إيجاد آليات علمية دقيقة لعملية انتقاءالأساتذة الجُدد من جهة،ومن جهة أخرى السعي إلى مساعدة المسؤولين عن التكوين،على بناء برامج تكوينية أكثر فعالية لتحسين بُعدي التخطيط والجدية في نمط شخصية الأساتذة، ليكونوا أكثر جدية وأكثر نشاط في أدائهم لواجباتهم، وانتمائهم بذلك إلى نمط الشخصية الهادف المخططين الجديين الذين يتفانون في خدمة المدرسة والمجتمع.

2- الإشكالية:

إنّ نجاح المؤسسات التّربوية في مهامها النبيلة التي تتمثل في تربية الأطفال وتعليمهم وتزويدهم بتحصيل دراسي جيّد وحتى في تكوين شخصيتهم، يتوقف على مجموعة من العوامل التي تؤثر سلبا أوإيجابا، حيث يعتبر نمط الشخصية التي يتصف به أستاذ المدرسة الابتدائية وأسلوب دافعيته المحدد والمشكل لسلوكاته من أهم هذه العوامل.

حيث يرى «Apter» أن نمط الشخصية لدى الفرد ليس صفة ملازمة له أوسمة ثابتة بل هو حالة نفسية متقلبة في اتجاهين متعاكسين وفي أي موقف.

وعليه يطرح الباحث السؤال التالي :

ـ هل توجد علاقة بين نمط الشخصية الهادف بأبعاده الثلاثة (الجدية،التخطيط،اللانشاط) لدى أساتذة التعليم الابتدائي، والنتائج المدرسية المحققة من طرف تلاميذهم في أقسام الامتحان؟

ومن خلال هذا التساؤل العام نسوق الأسئلة التالية:

- هل تُوجد علاقة بين أسلوب الجدية لدى أساتذة التعليم الابتدائي والنتائج المدرسية المحققة من طرف تلاميذهم في أقسام الامتحان؟
- هل يوجد فرق بين نمط الشخصية الهادف باختلاف الجنس ؟
- هل تُوجد علاقة ارتباطية بيننمط الشخصية الهادف لدى أساتذة التعليم الابتدائي وأقدميتهم في العمل ؟

3- فرضياتالبحث:

- **الفرضيةالعامة:**

- تُوجد علاقة بين نمط الشخصية الهادف بأبعاده الثلاثة (الجدية،التخطيط،اللانشاط)لدى أساتذة التعليم الابتدائي والنتائج المدرسية المحققة من طرف تلاميذهم في أقسام الامتحان.

الفرضيات الجزئية:

- تُوجد علاقة بين أسلوب الجدية لدى أساتذة التعليم الابتدائي والنتائج المدرسية المحققة من طرف تلاميذهم في أقسام الامتحان
- يوجد فرق بين نمط الشخصية الهادف باختلاف الجنس
- تُوجد علاقة ارتباطية بيننمط الشخصية الهادف لدى أساتذة التعليم الابتدائي وأقدميتهم في العمل

4- أهدافالبحث:

يهدف هذا البحث إلى:

- معرفة العلاقة بين نمط الشخصية الهادف لدى أساتذة التعليم الابتدائي والنتائج المدرسية لتلامذتهم حسب نظرية التقلبات النفسية ل "Apter ".

- الكشف عن الفروق بين أساتذة التعليم الابتدائي الذكور والإناث في نمط الشخصية الهادف المهيمن (حسب نظرية التقلبات النفسية).

- معرفة مدى تأثر النتائج الدراسية لتلاميذ التعليم الابتدائي بتقلب نمط الشخصية الأساتذة (حسب نظرية التقلبات النفسية)

- محاولة إيجاد آليات انتقاء أساتذة التعليم الابتدائي في المسابقات الرسمية ..

- تقديم المساعدة للمسؤولين على تكوين الأساتذة الجدد على بناء برامج تكوينية تراعي نمط الشخصية الهادف

- التعريف بمبادئ نظرية جديدة في فهم الشخصية.

- المساهمة في البحث العلمي و إثراء المكتبة الجامعية ببحث علمي جديد.

5- أهمية الدراسة :

يعتبر نمط الشخصية بصورة عامة من العوامل الأساسية للحياة النفسية والسلوكية لدى الأفراد،ومن الأمور المسلم بها الآن في علم النفس أنّ نمط الشخصية ليس تكوينًا وراثيًا أو فطريا كما تقول "نظرية السمات".

فالشخص الذي يخطط لمستقبله والجدي في سلوكاته ،فهو في الواقع حسب نظرية التقلبات النفسية (أنماط الشخصية) شخص يميل إلى النمط الهادف ،عكس الفرد الذّي يرى الأمور كما يعيشها في آنها دون تخطيط مسبق ويأخذ الحياة مأخذ الهزل والتسلية والاستمتاع.

وتكمن أهمية هذا البحث في كونه يسعى إلى التعرف على أنماط الشخصية لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائيومدى تأثيرها السلبي أو الإيجابي على أدائهم في الفعل التعليمي، وبالتالي على نتائج تلاميذهم.

6- مصطلحاتالدراسة:

نمط الشخصية الهادف:

هو أسلوب دافعي يشكل سلوكا وهذا السلوك يميزا لأستاذ أثناء قيامه بعملية التدريس ،وهو ذو أبعاد ثلاثة هي الجدية والتخطيط واجتناب النشاط.

الجديةSérieux: مؤشر يدل على مدى التوجه نحو الأهداف الهامة بالنسبة للإنسان عكس السطحية والسلوك الظرفي (الآني).

التخطيطplanification: مؤشر يدل على مدى قدرة الأستاذ على التخطيط لدروسه وتحديد أهدافها بدقة ومتابعة التحصيل الدراسي لتلاميذه والابتعاد عن العمل العشوائي الارتجالي.

اجتناب النشاط(Evitement de l'activation): مؤشر يدل على مدى اجتناب الأستاذ للوضعيات أو المواقف التي تكون ديناميكيته (حركيته) زائدة والسعي وراء الوضعيات التي يكون فيها النشاط بدرجات منخفضة(www. reversaltheory.org/fr).

التحصيل الدراسي: هي النسبة المئوية التي يحصل عليها الأستاذ فيالامتحان التجريبي لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي في هذه الدراسة، حيثالنسبة المرتفعة تكون[68-100] على هذا الامتحان، والنسبة المتوسطة تكون [34-67] والنسبة المنخفضة تكون[00-33].

7- الدراسات السابقة:

النظرية التي اعتمد عليها الباحث كمرجعية لدراسته هي نظرية التقلبات (الانعكاسات) النفسية (Théorie de renversement psychologique) أو ما اصطلح عليه بنظرية أساليب الدافعية أو أنماط الشخصية، وقد نشأت هذه النظرية جراء سلسلة من البحوث الأمبريقية للعالم (M.Apter).

الدراسات الأمبريقية والتجريبية المؤسسة على نظرية التقلبات (الانعكاسات) النفسية تهتم على الأقل بـ 9 محاور للبحث هي:

1- الدراسات الفيزيو-عصبية.
2- الدراسات حول الإدمان وتعاطي الكحول.
3- الدراسات النفس – مرضية (اضطرابات الشخصية ...).
4- الدراسات السلوكية (المخاطرة ،الجنوح، التغيب المدرسي...).
5- دراسات الشخصية (علم النفس الفارقي، أساليب الدافعية،الشخصية في النمط (أ)، المراهقة والعناد....
6- دراسات القلق (التوتر، الضغط، الأعراض السيكوماتية).
7- دراسات في الرياضة البدنية (الدافعية والانفعال، المنافسة، الرياضات الخطيرة...)
8- تطوير أدوات التقييم والقياس النفسي.
9- دراسات متنوعة (سلوك التعليم، التواصل العائلي، الثقافة، الفن، الإبداع ....).

وتشير هذه النظرية الى الوظيفة النفسية الطبيعية لكل الأفراد وهذه التقلبات (الانعكاسات) التي تحدث بين ثنائيات الحالات النفسية المتعاكسة.

تقدم لنا هذه النظرية آلية (ميكانيزم) أساسية لجهاز النفسي لدى الفرد ذات تفسيرات بعدم الثبات أو عدم التماسك الداخلي، أي يستطيع الفرد أن يتغير كلية في اتجاهاته وفي ردود أفعاله وفي انفعالاته وفي سلوكاته حسب التركيبة لمختلف الحالات النفسية التي يكون عليها الفرد من حين إلى آخر.

في دراسة أجرتها الباحثة (ليندا فرناداز) (Linda Fernandez) (2003) أستاذة محاضرة في علم النفس المرضي بمرسيليا، حول التدخين وعلاقته بأنماط الشخصية لعينتين، الأولى من قدامى المدخنين وأخرى لمراهقين مدخنين أثبتت من خلالها وجود علاقة بين التدخين

وبعض حالات من أنماط الشخصية (كالنمط غير الهادف، المعارض، المنضبط،النمط الميال (المنجذب). كما تؤكد هذه الأبحاث من جهة أخرى أثر هذه الأنماط على ظاهرة التدخين.

كانت فرضيات الدراسة التي قامت بها الباحثة كالآتي:

- توجد علاقة بين حالات أنماط الشخصية وتدخين المراهقين.
- يوجد أثر دال لبعض حالات أنماط الشخصية (النمط غير الهادف، النمط المعارض،النمط المنجذب (الميال) على تدخين هؤلاء المراهقين.

كانت العينة المدروسة قوامها 31 مراهق ومراهقة من الثانويين المدخنين، و31 مراهق ومراهقة من الثانويين غير المدخنين أعمارهم من 15 الى 17 سنة.

أدوات القياس:

- اختبار (Fagerstrom) وهو اختبار التعلق الفيزيولوجي للنيكوتين.
- اختبار التعلق النفسي والسلوكي للتدخين (Fernandez).
- مقياس أنماط الشخصية ل (Apter).

النتائج: النتائج أثبتت أن يوجد:

- علاقة بين شدة (قوية أو متوسطة) لبعض الحالات من أنماط الشخصية (النمط غير الهادف، النمط المعارض، النمط المنجذب) وشدة (قوية أو متوسطة) التعلق النفسي والسلوكي للتدخين.
- ـ علاقة بين شدة (قوية أو ضعيفة) لبعض لأنماط الشخصية (النمط الهادف، النمط المتكيف،النمط المنضبط) وعدم التدخين.
- أثر دال لبعض أنماط الشخصية (النمط غير الهادف، لنمط المعارض،النمط المنجذب) على تدخين المراهقين بالثانوية، حيث:
  - ظهر أثر النمط غير الهادف على المدخنين أكثر منه على غير المدخنين.
  - ظهر أثر النمط المعارض على المدخنين أكثر منه على غير المدخنين.
  - كما ظهر أثر النمط المنجذب (الميال) على المدخنين أكثر منه على غير المدخنين.

تفسير النتائج:

بالنسبة للنمط غير الهادف: المراهق المدخن يبحث عن المشاعر والأحاسيس الآنية والتدخين بالنسبة له هو تحدي يسمح له بالاستمتاع ويجعله في وضعيات مريحة، بحيث هذه الوضعيات زمنها زمن استهلاك السيجارة ثم تنقضي.

كما أن هذا النمط غير الهادف يرى في التدخين أنه عامل نشط يبعده عن القلق والمشاكل.

أما النمط الهادف: فيرى أن التدخين يجعل المراهق قلق لأنه يفكر في عواقب التدخين على صحته، لذا هو يجتنب الأحاسيس الآنية.

8- صعوباتالبحث:

ونظرا لحداثة الموضوع و أهميّته وخصوصيته فقد واجهت الباحث مجموعة من الصعوبات تمثلت في:

- عدم توفر أدوات القياس الخاصة بأنماط الشخصية لـ (Apter) باستثناء مقياس نمط الشخصية الهادف : TDS.
- عدم توفر دراسات سابقة تخص موضوع الدراسة الحالية.
- عدم توفر مراجع باللغة العربية لنظرية التقلبات النفسية لـ :Apter.

تمهيد:

يعتبر موضوع الشخصية من أكثر المواضيع التي حظيت باهتمام علماء النفس وخاصة المحللين النفسانيين والسلوكيين والأنتربولوجيين، إذ كانت أغلب دراساتهم تهدف إلى وضع شخصيات الناس في تصنيفات معينة تهدف إلى استنتاج أخلاق الناس وانفعالاتهم وأمزجتهم واتجاهاتهم ودوافعهم من خلال خصائص جسمية أو نفسية معينة.

وقد تزايد اهتمام العلماء اليوم بدراسة الشخصية اهتماما كبيرا سعيا منهم لإيجاد حلول للمشاكل العملية والتغلب على الأمراض النفسية، هذه الأخيرة التي لا يمكن التغلب عليها إلا بفهم الإنسان فهما دقيقا وعميقا، ولذا أصبح هذا الفهم وعلاج المشكلات يشكل اتجاها خاصا في علم النفس وهو دراسة الشخصية، هذه الدراسة تتطلب أساليب متعددة لسبر أغوارها والكشف عن خصائصها. ونظرا لتطور حياة الإنسان وتعقد أساليبها وتكاثر مشاكله وصعوبة حلها، فقد عرف علم النفس الشخصية تطورا هاما، وذلك باستعمال أدوات وطرق ومناهج خاصة بعلم النفس، وقد قدم علم القياس النفسي الروائز الموضوعية والاختبارات النفسية والمواد اللازمة لدراسة وكشف الجوانب المختلفة للشخصية، ويعتبر مفهوم الشخصية من أكثر مفاهيم علم النفس تعقيدا، ولهذا السبب نجد العديد من النظريات التي اهتمت بدراسة الشخصية كنظرية الأنماط، ونظرية السمات، ونظرية البناء الهرمي للشخصية، والنظرية السلوكية، ونظرية النفس، ونظرية المجال، ونظرية التقلبات.

1. معنى الشخصية وخصائصها:

كما أشرنا في مقدمة هذا الفصل يعتبر مفهوم الشخصية من أكثر مفاهيم علم النفس تعقيدا، فهو يشمل جميع الصفات والخصائص الجسمية والعقلية والوجدانية في تفاعلها وفي تكاملها في الفرد الذي يتفاعل بدوره مع العالم المحيط به، ولهذا تعددت التعاريف وتباينت الآراء التي تعالج مفهوم الشخصية وطبيعتها وخصائصها، ويحمل تعبير الشخصية معانٍ متعددة، فهو مفهوم متشعب ومتغير، ولهذا اختلفت وجهات نظر علماء النفس، وتنوعت تفسيراتهم وتباينت طرائق وأساليب دراستهم للشخصية.

2. تعريف الشخصية:

يظهر الشخص ثابتا في مواقفه واتجاهاته متفردا ومتميزا عن غيره، و من جهة أخرى يبدو ناميا ومتطورا مشابها لغيره، وهو كلٌ موحد أو وحدة متكاملة، ولكن هذا الشخص يُرى ويُبحث في عدد من الجوانب والجهات المتمايزة فيه، إذن كيف نعرف هذا التركيب الذي يبدو من خلال هذه الزوايا المتعددة؟

2-1. تعريف الشخصية لغويا:

شَخَصَ: الشَّيْء شخوصا ارْتَفع وبدا من بعيد، وشَخَصَ السّهم جَاوز الهدف من أَعْلَاهُ، وَشَخَصَ من بَلَده خرج منه. وشَخَصَ إِلَيْهِ رَجَعَ إليه.

و شَخَصَ أمامه مَثُلَ بشخصه وشَخَصَ فُلَان بَبصَره، فتح عَيْنَيْهِ وَلم يطرف بهما متأملا أَو منزعجا. وَفِي التَّنْزِيل الْعَزِيز (إِنَّمَا يُؤَخِرُهُم ليَوْمٍ تَشْخَصُ فِيْهِ الْأَبْصَار) [الآية 42 - ابراهيم].

شَخَّصَ: الشَّيْء عيّنه وميّزه مِمَّا سواهُ، وَيُقَال شخّص الدَّاء وشخّص المشكلةَ.

وتَشَخَّصَ: الْأَمرُ تعيّنَ وتميّزَ.

الشَّاخِص: الشَّيْء الماثل وَيُطلق على الهدف والعلامة البارزة للحد.

الشَّخْص: كل جسم لَهُ ارْتِفَاع وَظُهُور وَغَلُب فِي الْإِنْسَان و(عند الفلاسفة) الذَّات الواعية لكيانها المستقلة فِي إرادتها وَمِنْه (الشَّخْص الأخلاقي) وَهُوَ من توافرت فِيهِ صِفَات تؤهله للمشاركة الْعَقْلِيَّة والأخلاقية فِي مُجْتَمع إنساني.

(مج) (ج): أشخاص وشخوص.

والشَّخصِي: أَمر شخصي يخص إنْسَانا بِعَيْنِه.

الشخصية : صِفَات تميز الشَّخْص من غَيره وَيُقَال فلَان ذُو شخصية قَوِيَّة ذُو صِفَات متميزة وَإِرَادَة وكيان مُسْتَقل (محدثة) (إبراهيم مصطفى وآخرون، ص 546).

شَخَصَ: مَنعَ، شخَصَ شخوصا: ارتفع

تشاخص القوم: اختلفوا وتفاوتوا (القاموس المحيط، الفيروز آبادي، بدون صفحة).

كلمة شخصية حديثة الاستعمال لا يجدها الباحث في أمهات معاجم اللغة العربية.

2-2. تعريف الشخصية اصطلاحاً:

توجد تعريفات عديدة للشخصية، وليس هناك تعريف صحيح جامع شامل والتعريفات الأخرى خاطئة أو قاصرة، إذ كل تعريف يرتبط بنظرة أو تصور معين، فلقد حدد "جوردن ألبورت" في كتابه المشهور "الشخصية" ما يقرب من خمسين تعريفا مختلفا بعضها فلسفي وبعضها اجتماعي وبعضها لاهوتي وبعضها سيكولوجي G. Alport 1937 (محمود طواب، 2002، ص 276).

ويذهب "ألبور Alport إلى أن كلمة شخصية personality تعود في أصلها في اللغة الإنجليزية أو الفرنسية أو الألمانية إلى كلمة persona في اللغة اللاتينية القديمة وتعني القناع، ويرتبط هذا المصطلح بالمسرح الروماني القديم حيث اعتاد الممثلون ارتداء أقنعة على وجوههم لتمثيل الدور الذي يقومون به، وفي نفس الوقت لا يتعرف عليهم أحد، فالشخصية ينظر إليها من ناحية ما يعطيه قناع الممثل من انطباعات، أي من ناحية كونها غطاء يختفي وراءه الشخص الحقيقي (محمود طواب، 2002).

تعريف جوردن ألبورت G. Alport:

" الشخصية هي ذلك التنظيم الدينامي داخل الفرد على درجة كبيرة من الثبات والذي ينظم كل الأجهزة النفسية الجسمية التي تميز الفرد في السلوك والتفكير" (محمود طواب، 2002، ص 276).

تعريف Eysenck:

"الشخصية هي المجموع الكلي للأنماط السلوكية الظاهرة والكامنة المقررة بالوراثة والمحيط" (الوقفي، 2003، ص 567).

تعريف بيرت Burt:

" الشخصية هي ذلك النظام الكامل بين النزعات الجسمية والنفسية الثابتة نسبيا والتي تميز فردا معينا والتي تقرر الأساليب المميزة لتكيفه مع بيئته المادية والاجتماعية" (فيصل عباس، 1997).

تعريف Dollaord et Miller:

" الشخصية مجموع المفاتيح التي تقرر متى يستجيب الفرد وكيف يستجيب ونوع الاستجابة" (الوقفي، 2003، ص 567).

تعريف لندال ديفيدوف:

" الشخصية تلك الأنماط المستمرة والمتسقة نسبيا من عمليات الإحساس والإدراك والتفكير والسلوك والتي تميز الناس عن بعضهم البعض"(محمود طواب، 2002، ص 277).

تعريف سارنوف Sarnoff:

" الشخصية هي تلك السمات والأنساق الفردية الثابتة نسبيا التي تبلورت عبر الزمان على شكل نمط يميز الفرد عن غيره"(الوقفي،2003، ص567)

تعريف كريش وهل Krech et al

"الشخصية تكامل جميع المميزات الفردية في منظومة فريدة تحدد محاولات الفرد للتكيف مع محيط متغير باستمرار تتحدد بها" (الوقفي،2003، ص567).

تعريف فارنالد Fernald:

"الشخصية هي الأساليب المميزة والفريدة التي يستجيب بها الفرد لمحيطه الوقفي،2003، ص567).

تعريف كريدر وهل Crider et al:

"الشخصية هي التنميط الفريد للعمليات العقلية والسلوكية الذي يميز الفرد وتفاعلاته مع البيئة" (الوقفي،2003، ص567).

تعريف موريس Morris:

"الشخصية هي نمط الفرد الفريد من الأفكار والمشاعر والسلوك الثابت على مدى الزمان وعبر المواقف"(الوقفي، 2003، ص567).

تعريف برنسشتان وهل Bernstein et al:

"الشخصية هي النمط الفريد من المميزات النفسية والسلوكية الدائمة التي يضاهي بها الشخص غيره أو يختلف عنه" (الوقفي،2003، ص567).

تعريف محمد عبد الخالق:" الشخصية تكوين فرضي داخلي يقع بين المثير والاستجابة، أو تنظيم دينامكي يمكننا من تفسير سلوك الفرد، الشخصية تنظيم دينامكي داخل الفرد على درجة كبيرة من الثبات لمجموعة من الوظائف أو السمات أو الأجهزة الإدراكية والنُزوعية والانفعالية والمعرفية والدافعية والجسمية، والتي تحدد طريقة الفرد المتميزة في الاستجابة للمواقف، وأسلوبه الخاص في التكيف مع البيئة، وقد ينتج عن هذا الأسلوب توافق أو سوء توافق" (محمود طواب،2002، ص 278).

ومن خلال هذه التعاريف يتبين لنا أن الكلمة الأساسية في مفهوم الشخصية هي تفرد الفرد، فالشخص من بعض الوجوه مثل كل الناس، ومن وجوه أخرى مثل بعض الناس، بينما هو من وجوه أخرى ليس كمثل أحد من الناس، والكلمة الأساسية الثانية في هذا المفهوم هي ثبات أو ديمومة سمات الشخصية ومميزاتها عبر الزمان والأحوال.

3. مميزات الشخصية:

تتميز شخصية أي فرد بما يلي:

- الوحدانية إذ تختلف الشخصية من فرد إلى آخر على الرغم من تشابه الأفراد في بعض النواحي.
- تمثل شخصية الفرد صفاته الحالية الثابتة نسبياً، فإن كان هناك فرد يتغير من يوم إلى لآخر، فهذا يعتبر من صفات شخصيته، ويمكن التنبؤ في هذه الحالة عن طريق الصفات المشتركة (العبيدي،2011).
- تمثل العلاقة الديناميكية بين الفرد وبيئته وهي بالتالي مكتسبة، فالفرد يكوِّن لنفسه شخصية من خلال المواقف التي تواجهه والمشاكل التي يقوم بحلها و بتفاعله مع الآخرين.
- تمثل كذلك الشكل الفريد الذي تنتظم فيه استعدادات الفرد الاجتماعية الديناميكية.

- الشخصية ليست فقط السلوك الظاهري للفرد ولكنها كذلك استعداد للسلوك في المواقف المختلفة، هذا الاستعداد يتكون مما يسمى بالعادات والسمات والقيم والدوافع.... وغيرها.
- الشخصية لها تاريخ الماضي والحاضر، حيث أنها تتضمن فكرة الزمن.
- الشخصية تنظيم متكامل يسعى الفرد إلى تحقيقه دوماً حتى ولو لم يتحقق هذا التكامل.

4. مكونات الشخصية:

تتميز الشخصية بتداخل مكوناتها واستمرار تفاعلها والتي صنفها العلماء في الأبعاد التالية:

أ- المكونات الجسمية: تمثل كيان الفرد الجسمي الموروث، يمكن تصنيفها الى ثلاثة أقسام هي :

1- الأعضاء الحسية المستقبلة للمؤثرات الحسية الخارجية و الداخلية.

2- الجهاز العصبي الذي دوره تفسير الإحساسات الواردة إليه عن طريق الأعضاء الحسية المستقبلة وترجمتها و إرسالها في شكل إشارات عصبية إلى أجهزة ردود الأفعال المناسبة(جورج خوري،2010).

3- التكوينات الجسمية التي تقوم بردود الأفعال وهي العضلات، الغدد، وغيرها...، إذْ أكّد العلماء بأن النواحي الجسمية لها أثر واضح في تكوين الشخصية

ب- المكونات العقلية المعرفية: تشمل كل ما يتصل بالعمليات العقلية من إدراك وتصور و تخيل وتذكر وتعلم وغيرها...، التي يقوم بها العقل البشري في تكوين الخبرات المعرفية، والذكاء هو القدرة العقلية المعرفية الفطرية العامة كدعامة للشخصية من حيث التصرف والتوافق والتحكم في النزعات والدوافع الفطرية والتوفيق بينها وبين البيئة ومقتضياتها.

ت - **المكونات الانفعالية :** يقصد بالانفعال حالة التوتر في الشخص المصحوب بتغيرات فيزيولوجية داخلية وتغيرات حركية أو لفظية خارجية، تتمثل في العواطف، العقد النفسية، الاتجاهات العقلية، الميول، المزاج، والسمات الانفعالية العامة والنوعية والطائفية....الخ.

ث - **المكونات الخلقية :** الخلق جانب الشخصية المتصل بالمظهر الاجتماعي و التوافق في المواقف المتعلقة بالقيم الدينية، المثل العليا، العرف، القانون والمعايير السائدة في البيئة (الوقفي،2003).

ج - **المكونات البيئية :** يقصد بها جميع العوامل الخارجية التي تؤثر في الشخص سواء كان ذلك متصلاً بعوامل طبيعية أو اجتماعية أو ثقافية (مرنيز عفيف، 2009، ص 19).

5. نظريات الشخصية:

بما أن النشاط النفسي - حسيا وحركيا وعقليا ووجدانيا واجتماعيا- يمكن التعبير عنه في شكل ألفاظ أو أفعال مما يمكن أن يلاحظه المشاهد الخارجي ويقدره أو يقيسه إذن هو السلوك، وبالتالي يمكن القول أن الشخصية الإنسانية ظاهرة موضوعية مثل كل الظواهر الطبيعية والبيولوجية التي يمكن دراستها بطريقة علمية.

والطريقة العلمية تبدأ بالشك وتنتهي باليقين النسبي، أي اليقين في ضوء الحقائق المعاصرة وليس اليقين المطلق، أو بعبارة أخرى تبدأ النظرية العلمية بالملاحظة وتنتهي بالنظريات، والقوانين التي تُعرّف الظواهر المختلفة وتُعلّلها، وتحدد شروط حدوثها وتوضح نشأتها وتطورها حتى يمكن التنبؤ فيها لصالح الفرد والمجتمع، سواء كانت هذه الظواهر سيكولوجية أو فيزيولوجية أو كيميائية أو طبيعية.

والنظرية عبارة عن صيغة نظرية تتضمن فرض يوضح العلاقة بين متغيرين أو أكثر تحت شروط ثابتة، هذا الفرض أمكن إثباته عن طريق الملاحظة أو التجربة، قد تكون ملاحظات مقننة أو تجارب معملية أو تجارب ميدانية، وإذا أمكن أن نعبر عن هذا الفرض في صورة رقمية صار الفرض قانونا، ويمكن أن ينبثق من النظرية قانون أو أكثر(الوقفي،2003).

وهكذا نجد في علم النفس شأنه شأن العلوم الأخرى نظريات وقوانين مختلفة وإن كانت أقل دقة من العلوم الأخرى، نظرا لوجود متغيرات أو عوامل من الصعب التحكم فيها تماما أثناء التجريب، لكن بتقدم تكنولوجيا القياس وتقنيات الإحصاء تزداد درجة الدقة تدريجا في علم النفس ويضيق معدل الخطأ المحسوب.

وهكذا نجد في علم النفس عدة نظريات نذكر منها نظرية التعلم الشرطي التي توضح العلاقة بين المنبه الطبيعي والمنبه الشرطي وتكرار الاقتران وانتباه المتعلم، كما نجد نظرية المحاولة والخطأ التي تثبت العلاقة بين المحاولة والخطأ والتغير في أداء المتعلم تحت شروط ثابتة، وينبثق من هذه النظرية قوانين الأثر والاستعداد والتكرار.

وكذلك في الشخصية هناك نظريات علمية مختلفة تعرفها وتعللها وتفسرها منها نظرية التحليل النفسي ونظرية النفس (الذات)، ونظرية التحليل العاملي ....الخ.

وأهم نظريات الشخصية هي: نظرية الأنماط، نظرية السمات، نظرية البناء الهرمي للشخصية (التحليل العاملي)، النظرية السلوكية، نظرية النفس، نظرية المجال، نظرية التقلبات أو (الانعكاسات).

1-5. نظريات الأنماط:

قديما وضع أبو الأطباء الإغريقي "هيبوقراط" "400 سنة قبل الميلاد" تقسيمه الرباعي لأنماط الشخصية: (1) الدموي المتفائل المرح، (2) الصفراوي المقاتل حاد الطبع متقلب المزاج، (3) السوداوي المتشائم المنطوي، (4) الليمفاوي البليد البارد عاطفيا. (عبد الحكيم السلوم، مجلة النبأ عدد 54 ذو القعدة 1421 هـ).

وفي تصنيف (أمبيدوكل) نجد الهوائي والناري والترابي والمائي، والترابي والمائي يقابل الدموي والصفراوي والسوداوي والليمفاوي عند هيبوقراط.

وفي القرن التاسع عشر حاول الفيزيولوجي الإيطالي " لمبروزو" (Ceasarc ambroso) تقسيم الناس إلى نمطين: مجرمين وعاديين، بحسب صفات جسمية للمجرمين. (محمد الزيني، 1974).

وفي القرن العشرين ظهرت عدة نظريات للأنماط جسمية ونفسية وغدية مبنية على أسس علمية أهمها:

أ- **نظرية الأنماط الجسمية:**

- **نظرية كرتشمر:** فكرة هذه النظرية مبنية على الاختلاف والتباين الواضح في شخصية من يصابون بنوعين رئيسين من الأمراض العقلية وهما الذهان الدوري والفصام، وعلى هذا الأساس قام " كرتشمر" بدراسة عدد كبير من مرضى العقول لكي يبحث عن وجود علاقة

بين الصفات الجسمية وبين الإصابة بأحد هذين المرضين فتوصل إلى أنَ النمط النحيف الطويل يرتبط بشخصية فصامية، والنمط القصير السمين يرتبط بشخصية نوابية (مصابة بذهان دوري) (محمد الزيني، 1974)هذا بالنسبة للأفراد المصابين بالمرض العقلي، ثم واصل أبحاثه على العاديين فتوصل إلى تصنيف الأفراد العاديين إلى الأنماط الجسمية التالية وكل نمط يرتبط بخصائص إدراكية ووجدانية معينة:

النمط البدين Pycnique:

ويمتاز بالسمنة والقصر واستدارة أبعاده الجسمية، فهو ممتلئ الجسم ثقيل الوزن غليظ الرقبة قصير الساقين عريض مستدير الوجه والصدر.

ويرتبط هذا النمط الجسمي بشخصية نُوابية (ليس مريض بأي مرض عقلي) يتناوب فيها المرح والانقباض في فترات زمنية قد تطول أو تقصر ويتميز بالتقلب الانفعالي والتفاؤل والميل إلى التعبير الواضح الصريح عن انفعالاته والاختلاط بالناس، وهو إذا مرض بمرض عقلي يكون من نصيبه مرض الذهان الدوري.

النمط النحيف Asthénique:

نحيف طويل القامة ضيق الصدر طويل الأطراف ويرتبط هذا النمط الجسمي بشخصية فصامية (ليس مريضا بالفصام ولا بأي مرض عقلي أو نفسي مجرد اصطلاح للتصنيف) وهو الذي يميل إلى التأمل والتفكير بعمق والخجل والعلاقات الاجتماعية المحدودة، قلق ويهتم بالنظام بشكل زائد وهو إذا مرض كان نصيبه مرض الفصام.

النمط العضلي Athlétique:

يتميز بحسن تكوينه العضلي والأكتاف العريضة والعضلات النامية، ويرتبط هذا النمط الجسمي بطابع شخصية معين يبدو وسطا بين النوعين السابقين مع قربه نوعا ما من الشخصية الفصامية، وهو يميل للقوة والاحتكاك البدني مع الغير والسيطرة والمنافسة والنشاط الحركي، ويبدو عليه في كثير من الأحيان الخجل والحساسية الانفعالية والعزلة كما في النمط النحيف وإذا مرض يكون من نصيبه مرض الفصام.

النمط غير المنتظم Dysplastique:

فهو نوع لا يتميز بشيء مما سبق من الناحية الجسمية فهو لا يتصف بانتظام أبعاد جسمه، وهو أقرب إلى النوع النحيف في نمط شخصيته، أي الشخصية المنقبضة، فهو كثيرا ما يبدو عليه الخجل والانطواء والحساسية الانفعالية وبارد عاطفيا، وإذا مرض يكون من نصيبه مرض الفصام. (محمد الزيني، 1974).

ملاحظة: الموقف العلمي الحالي إزاء هذه النظرية أن لا يوجد علاقة سببية بين النمط الجسمي والنمط المزاجي، فليس النمط الجسمي هو سبب النمط المزاجي أو العكس.

- **نظرية شلدون Sheldon:** قسم "شلدون" الناس إلى ثلاثة أنماط هي:

النمط البطني (بدين) Endomorphique: وهو الذي تسيطر عليه النزعة الاحشائية فهو بدين نهم في الأكل باحث عن اللذة والحياة العاطفية الناعمة والمرح والراحة وحب الاجتماع مع الغير وإذا مرض عقليا يكون من نصيبه الذهان الدوري.

النمط العضلي (رياضي) Mesomorphique: وتسيطر عليه النزعة البدنية ويتميز بعضلاته النامية والصدر العريض وحسن تنسيق القوام وتسيطر عليه النزعة لاستخدام القوة والسيطرة والمنافسة والمخاطرة والصراحة والاندفاع وفرض الذات، وإذا مرض عقليا يكون من نصيبه الذهان الدوري.

النمط النحيف Ectomorphique: وهو الذي تسيطر عليه النزعة المخية طويل ضيق الصدر نحيف، ويتميز بكثرة التأمل والتفكير وحب العزلة والخجل والحساسية الانفعالية وغالبا ما يظهر عليه مرض الفصام إذا ما أصيب بمرض عقلي. (محمود طواب، 2002، ص304).

ولكن رغم ذلك مازالت الصعوبة قائمة في تحديد العلاقة السببية بين النمط الجسمي والإصابة بمرض عقلي معين أو ظهور سمات مزاجية أو عقلية معينة. (محمود طواب، 2002).

ب- نظرية الأنماط النفسية (يونج – هورني – روزنزويج):

وترجع هذه النظرية إلى الملاحظات والخبرات العيادية للعالم النفسي السويسري "يونج Yung" الذي يرى أن الشخصيات يمكن تحديدها بحسب النمط النفسي التي تنتمي إليه:

نمط الشخصية الانبساطية: الانفعالات السائدة لدى الشخصية المنبسطة هي: الفرح، المرح، حب الاجتماع بالآخرين، حب السيطرة والاستطلاع والمقاتلة، والطاقة الانفعالية هنا تتجه للخارج أي نحو الناس والأشياء. (محمود طواب، 2002).

نمط الشخصية الانطوائية: الطاقة الانفعالية هنا تتجه للداخل نحو الذات والانفعالات القوية السائدة هنا هي الخضوع والحنان والتقزز والحزن والخوف والشك والخجل. (محمد الزيني، 1974).

ج- أنماط الشخصية طبقا لهورني Horney:

وهو تصنيف للشخصيات بحسب أسلوب التعامل مع الناس:

نمط الشخصية الهارب من الناس: ويبدو عليه الخجل والانطواء واستخدام الحيل الدفاعية التي تحقق الهروب من المشاكل والناس.

نمط الشخصية المهاجم للناس: ويبدو في مواجهة المشاكل بعنف والميل لاستخدام القوة كمفتاح للحل أو التعامل مع الناس.

نمط الشخصية المشارك للناس: ويبدو في الميل للتفاهم والتعاون والحب واستخدام الإقناع والاقتناع في حل المشاكل والتعامل مع الناس.

د- أنماط الشخصية طبقا لروزنزويج Rosenzweig:

وهو تصنيف الشخصيات بحسب أسلوب مواجهة الضرر الواقع من الغير على الذات:

نمط الشخصية ذات العدوانية الخارجية: يميل للانتقام المباشر من الناس أو الأشياء إذا وقع عليه ظلم.

نمط الشخصية ذات العدوانية الداخلية: يميل للانتقام من نفسه واحتقارها إذا وقع عليه ظلم من الغير.

نمط الشخصية ذات العدوانية الخامدة: يميل إلى إلقاء اللوم لا على الغير أو الذات ولكن على قوة غيبية مجهولة مثل الظروف، المكتوب، والحظ وما إلى ذلك.

نمط الشخصية ذات العدوانية الخيالية: وهو الذي يحقق دوافع الانتقام عن طريق أحلام اليقظة.

ونظرية الأنماط تهدف أساسا إلى تقسيم الناس إلى فئات بدنية أو نفسية تصلح كأساس للتنبؤ بأهم خصائص شخصياتهم وسلوكهم.

2-5. نظريات السمات Traits:

السمة أو البعد: هي الصفة الثابتة نسبيا برغم تغير الظروف البيئية والبارزة في الشخص بحيث تميزه عن غيره تمييزا واضحا، وبعبارة أخرى هي الاستعداد الثابت نسبيا لنوع معين من السلوك برغم اختلاف الظروف البيئية، وهذا الميل يظهر أثره في كثير من المواقف لا كلِ المواقف.

فالشخص الذي لديه سمة الأمانة هو الأمين في كثير من المواقف خاصة الظروف التي تغريه أو تدفعه ليكون غير أمين.

وتهدف نظرية السمات إلى تكوين صورة للشخصية بأقل عدد من السمات التي يمكن قياسها والمنفصلة بعضها عن بعض والثابتة نسبيا بحيث تميز الفرد عن غيره تمييزا واضحا.

وكما نستطيع قياس أبعاد الشكل الهندسي (مربع، مستطيل،...إلخ) لتحديد خصائصه، كذلك نستطيع قياس أبعاد الشخصية أو سماتها لتحديد خصائصها.

إن نظريات السمات تنطوي على افتراضين تلتقي في أولهما مع نظرية الأنماط:

1. تعكس سمات الشخصية خواصا وصفات شخصية مقررة سلفا وثابتة نسبيا للتصرف بأساليب معينة في المواقف المختلفة وتفسير إمكان التنبؤ بالسلوك، فالشخص الميال بقوة للمناقشة في العمل يميل دوما إلى مثل هذه القوة في المناقشة سواء في لهوه أو جدّه.
2. يختلف الناس في مدى ما يمتلكونه من سمة معينة، وهذا يعني أن لا أحد يشبه غيره في جميع السمات وتكون النتيجة تنوعا لا نهائيا من الشخصيات الإنسانية الفريدة.
3. وبهذا فإن نظريات السمات تختلف عن نظريات الأنماط في أنها تحاول وصف الشخص بخواص أو أبعاد أكثر مما تذهب إليه نظريات الأنماط.

"والسمة trait كما يفهم من هذه النظريات هي نزعة ثابتة نسبيا توجه سلوك الفرد وتصرفاته" (الوقفي، 2003، ص 590).

"إنّ السّمات هي الوحدات الأساسية للشخصية وهدف نظريات السمات هو اكتشاف جميع هذه الوحدات والعلاقات التي تقوم بينها ابتغاء تفسير سلوك الأفراد والتنبؤ به.

"وعلى هذا فنظريات السمات جميعا تلتقي على صعيد النظر إلى الشخصية كمجموعة من المميزات الداخلية الثابتة التي تسم سلوك الناس عبر الزمان وعبر المواقف المختلفة" (الوقفي، 2003، ص 590).

نظرية ألبورت Alport:

لقد ميّز "ألبورت" قائمة تحتوي على حوالي 18 ألف صفة سلوكية(الوقفي، 2003 ، ص 590) واردة في اللغة الإنجليزية بين أنواع مختلفة من السمات:

- فهناك سمات مشتركة وأخرى فردية، الأولى يلتقي فيها عدد كبير من الناس والثانية تكون خاصة بفرد معين دون غيره.

- هناك سمات مركزية وأخرى ثانوية والفارق بينهما هو سعة تأثير السمة على غيرها من السمات الأخرى، فالسمة المركزية تؤثر على كل سلوك يصدر عن الفرد، والثانوية أقل تأثيراً من الرئيسية إلا أنها تميز شخصية الفرد إلى حد كبير وتؤدي إلى أن يتصف السلوك بطابع عام ثابت نسبيا.

ويعتقد "ألبورت" بإمكان وصف الشخصية بعدد قليل من السمات المركزية تتراوح بين 5 - 8 سمات، مثل: متركز على الذات، مستقل، فنان، عدواني، عاطفي. (الوقفي، 2003، ص 590).

أما السمات الثانوية فظهورها محدود ومجالها ضيّق، ومن ذلك مثلا أن بعض الناس المعروف عنهم الإيثار قد يتصرفون بأنانية بالرغم من أن الأنانية ليست سمة ثابتة في سلوكهم، وتعد هذه السمات مفاجئة عند ظهورها حيث لا تكون من السمات المعهودة في الفرد.

ب- نظرية كاتل Cattell:

لقد قام كاتل بتلخيص قائمة "ألبورت" السابقة إلى 171 صفة بعد أن حذف منها الكلمات المترادفة والألفاظ الغريبة، وباستخدامه للطريقة الإحصائية المعروفة بالتحليل العاملي وصل إلى تشخيص حوالي 35 سمة اعتقد أن كل شخص يمتلكها بدرجات متفاوتة، وقد دعاها بالسمات السطحية (الوقفي، 2003 ، ص 590) وبمزيد من التحليل وصل إلى عشرين سمة اعتبرها سمات مصدرية يمكن استخدامها في تفسير السمات السطحية وبيان العلاقات القائمة بينها.

فقد نلاحظ مثلا أن فردا متعجل ومظهري وقلق إلى غير ذلك من السمات السطحية التي تنبع من سمة مصدرية عامة هي التهيجية، ومن السمات المصدرية التي أشار إليها كاتل: متحفظ، منفتح، متهيج، مستقر، ذكي، غبي، خجول، جسور، مرح، مكتئب، واثق، شكاك، عملي، خيالي، محافظ، متحرر، حساس، فظ، مغامر، جبان، مسيطر، خاضع، وواضح من هذه السمات أن الناس يقعون في كل منها على مستقيم في أحد أطرافه سمة ما ويقف في الطرف الثاني سمة مناقضة تماما للأولى، ويتراوح الناس بين هاتين السمتين المتناقضتين.

3-5. نظريات البناء الهرمي (التحليل العاملي):

نظرية البناء الهرمي (التحليل العاملي) هي عبارة عن إدماج وتطوير لنظريتي الأنماط والسمات معا وإعادة بناءهما على أسس علمية عصرية وروعي فيه الاهتمام بالقياس لدقة المشاهدات لضروب السلوك المختلفة، والمعالجة الإحصائية لدقة التعميم. (محمد الزيني،1974).

نظرية ايزنك Eysenck:

لقد استخدم عالم النفس البريطاني ايزنك منهج التحليل العاملي لدراسة بنية الشخصيات السوية والمضطربة، وكان ذلك من خلال تحليل الإجابات التي وردت على استبانة وزعها في 35 بلدا في العالم، وقد استنتج إمكان وصف الشخصية على أساس ثلاثة عوامل أو أبعاد أساسية. (الوقفي، 2003، ص 592).

الذهانية: ويظهر على الناس ذوي الأنماط الذهانية Psychoticism القوية سمات مثل: الوقاحة، العدوانية، البرود، غرابة السلوك، ورفض التقاليد الاجتماعية، أما الذين لا تظهر عليهم هذه الميول الذهانية فلا يعبرون عن مثل هذه السمات.

الانبساطية ـ الانطوائية: يميل الانبساطيون إلى النزعة الاجتماعية والانفتاح وصحبة الآخرين ويميلون إلى المخاطرة ويحبون الإثارة والتغيير، أما الانطوائيون فينزعون إلى الهدوء والتحسب والتحفظ ويستمتعون بالانعزال ليحاسبوا أنفسهم فضلا عن أنهم يتجنبون الإثارة والانغماس مع الآخرين.

الانفعالية – الثبات: يتصف الانفعاليون بكونهم مزاجيين متقلبين، منزعجين، قلقين وغير ذلك من الانفعالات السلبية، أما الناس على الطرف الثاني أي الثابتون فيتسمون بكونهم هادئين وقلما يغضبون، ومرتاحين وثابتين انفعاليا. وكثيرا ما يدعو البعض هذا البعد بالعصابية.

غير أن البعد السائد بين الناس من بين الأبعاد الثلاثة فهو بعد الانبساطية – الانطوائية ويليه بعد الانفعالية – الثبات، وتتقرر سمات الشخصية بشكل رئيسي كما يرى "ايزنك" في ضوء موقع الشخص على هذه الأبعاد الثلاثة، وقد عزا هذا الباحث الجذور الأساسية للتنوع في الشخصية إلى الفروق الموروثة للدماغ، فالانبساطيون مثلا يميلون إلى الإثارة لأن مستويات التنبيه العصبي لديهم منخفضة نسبيا، أما الذين يتصفون بالثبات الانفعالي فيظهر عليهم الهدوء لأن جهازهم العصبي أقل سرعة في رد الفعل من الانفعاليين.

يعتقد معظم الباحثين أن الأبعاد التي قدمها "ايزنك" هامة ولكنها لا تفسر الشخصية بشكل كامل، ويعد "كوستا وماكريه" رائدين في فتح المجال أمام الكثيرين من الباحثين للاقتناع بوجود خمسة أبعاد في الشخصية اهتديا إليها بمنهج التحليل العاملي، أما أبعاد أو عناصر هذا النموذج الذي يدعى نموذج الخمسة الكبار أو نموذج خمسة عوامل فهي: الانفتاح والضمير والانبساط والموافقة والعُصابية. (الوقفي، 2003، ص 593).

البعد والصفات المحددة له:

1- **الانفتاح:** ذكي، متأمل، تصوري، مستطلع، أصيل، سعة الاهتمامات، عمليات التفكير غير عادية، ذوق رفيع، حكيم، مبدع، عميق، مثقف.

2- **الضمير:** كفء، واضح، ثابت، يعتمد عليه، أخلاقي، منتج، مجد، دقيق، حذر، اقتصادي.

3- **الانبساط:** نشيط، تأكيدي، منفتح، ثرثار، نزعة للاختلاط، جريء، تلقائي، متحمس، مرتفع الصوت، مغامر، طموح، مسيطر.

4- **الموافقة:** متذوق، متسامح، كريم، عطوف، يثق بالآخرين، غير نقدي، دافئ، ودود يحترم الآخرين، مستقيم، متعاون، موافق.

5- **العُصابية:** قلق، يشفق على ذاته، عنيف، غير مستقر انفعاليا، اندفاعي، حساس، مزعج، حسود، غضوب.

4-5. النظريات السلوكية:

نظرية المثير والاستجابة: أسس هذه النظرية العالم الأمريكي "واطسون Watson" سنة 1913 وبلورها في عدة كتب أهمها كتابه "السلوك مقدمة لعلم النفس المقارن 1914"، وكتاب "علم النفس من وجهة نظر سلوكي 1919" وسار على نهجه من بعده أتباعه وأشهرهم (جاتري، سكنر، هال، ثورنديك) وغيرهم.

الشخصية من وجهة نظر السلوكيين تتكون من مجموع عادات متعلمة أو مجموع سمات مكتسبة طبقا للارتباط الشرطي بين المنبهات والاستجابات وليس هناك شيء اسمه ذكاء موروث أو غرائز موروثة، فالذكاء طرق مكتسبة في التفكير السليم، والغرائز والانفعالات طرق مكتسبة بمواقف اللذة والألم، والتفكير ما هو إلا كلام داخلي مسؤول عنه غدد وأجهزة داخلية محكومة بشروط بيولوجية محددة، والانفعالات هي اضطرابات حشوية مرتبطة بإفرازات غُدية وحالة الجهاز العصبي(محمد الزيني، 1974).

وقد قام واطسون بعدة تجارب برهن فيها على أن السلوك البشري مكتسب بفعل الرباط الشرطي مثلما فعل مع الطفل "ألبرت" في تكوين عادة الخوف من الفأر، وبنفس الطريقة تتكون العادات العقلية والعادات الحركية وتكون العادات مرتبطة بمنبهات شرطية خاصة حسب خبرات كل فرد مما يجعل له بناء فريد في شخصيته يختلف عن الأفراد الآخرين.

شخصية الفرد ليست ثابتة ثباتا مطلقا أو ثباتا نسبيا ولكنها ديناميكية متطورة بحسب نوعية الموقف البيئي، فليس هناك شخص أمين أو صادق مثلا في كل زمان ومكان، ولا أمين في أغلب الأحيان، ولكن نوعية الموقف البيئي هي التي تجعل منه أمينا صادقا أو خائنا كاذبا.

إنّ الكل يتكون من مجموع أجزاءه لا أكثر ولا أقل، وإذا أردنا أن نفهم الكل لا بد أن نبدأ بفهم أجزائه جزء جزء على حدة. (محمد الزيني، 1974).

فالشخصية الإنسانية تتكون من مجموع سمات جسمية وعقلية وانفعالية وحركية، وإذا أردنا دراسة الشخصية لا بد من تهيئة مواقف بيئية تظهر فيها هذه الصفات للغير، ويجب أن يتعدد الفاحصون وأن يقيّموا هذه السمات التي يمكن ملاحظتها من الخارج (الموضوعية) تقديرا كميا رقميا، وأن يكون تعريف السمة ثابتا وواضحا لدى جميع الفاحصين أو الملاحظين، أما السمات التي يدركها المفحوص عن طريق ملاحظة نفسه داخليا (التنبؤ الباطني أو الاستبطان) فهذه السمات إما أن تكون وهمية أو خاطئة أو مبالغ فيها ولا يمكن الاعتماد عليها بحال من الأحوال (محمد عبد الخالق، 2005)

إن احتمال استجابة الفرد في الموقف البيئي الحاضر يتوقف على عادات الفرد المكتسبة في المواقف البيئية الماضية والمشابهة لظروف الموقف الحاضر، فالفرد الذي اعتاد أن يحل مشاكله عن طريق الضغط على الغير بتمارضه أو تمرده وعناده، ونجحت معه هذه الطرق في الماضي، فهناك احتمال كبير أن يستخدم الفرد هذا الأسلوب التكيفي في المواقف البيئية الحاضرة.

وهكذا تتكون سمات الإنسان بوسائل آلية ميكانيكية، فالرباط الشرطي محكوم بالتلازم، التكرار، التدعيم، الحداثة، شدة المؤثر، سرعة وشدة الإثابة، وكل هذه الشروط خارجة تماما عن الغرض الذي يريد أن يحققه الفرد بسلوكه أو المعنى الذي يقصده أو مشاعره وانفعالاته المرتبطة بالموقف البيئي الشرطي، فكأنّ الإنسان آلة محكومة بقوانين الرباط الشرطي بصرف النظر عن مشاعره وتفكيره وأهدافه وضميره وغرائزه وفكرته عن نفسه.

تلتقي النظريات التي تفسر الشخصية على أنها نظام من الطاقة النفسية أو السمات على صعيد نسبة الشخصية إلى قوى داخلية تقرر السلوك وتوجه التفكير، أما المعرفيون السلوكيون من منظري الشخصية، فيركزون على السلوك الملاحظ للفرد لا على القوى

الكائنة في داخله، ويرون أن الشخصية نظام من السلوك يكتسبه الناس بالتعلم أو المعالجة المعرفية لخبرات الحياة ويعرضونه في مواقف معينة، غير أنهم يستعملون السلوك هنا بمعنى واسع يشمل الاستجابات الانفعالية والإدراك والتفكير والفعالية الحركية الظاهرية، أي أن هذا الفريق من علماء النفس وسعوا النظرة التقليدية للسلوك التي تقصره على التعلم بالإشراط الكلاسيكي، بتأكيدهم على دور أنماط التفكير المكتسبة في توجيه أفعالنا من جهة، وعلى حقيقة كون الكثير من معالم الشخصية وسماتها يُكتسب في مواقف اجتماعية بالتفاعل مع الآخرين وملاحظتهم بما في ذلك أعضاء الأسرة، ومن هنا فإن النظريات المعرفية السلوكية كثيرا ما يطلق عليها نظريات التعلم الاجتماعي (الوقفي، 2003، ص595) التي ترى الشخصية كمجموع كلي للعادات السلوكية والمعرفية التي تتطور بتعلم الناس من الخبرات الاجتماعية التي تطبع الشخصية بالتفرد، فالاكتئاب مثلا يُفسر وفق هذه النظريات على أساس أنه عادة تعلمها الشخص لأن سلوكه هذا كان يعزز باستمرار من المحيطين به، أو لأنه فشل في تعلم كيف يسلك سلوكا مرحا، كما يطلق آخرون على التوجه في بحث الشخصية نظريات التعلم لأنها تعزو كل ما في الشخصية إلى التعلم والاستعانة ببعض مبادئه كالتعزيز، ومن أبرز النظريات في هذا المجال ثلاث هي نظرية التوقع ونظرية الحتمية المتبادلة ونظرية المتغيرات الشخصية.

نظرية التوقع:

تقضي نظرية التوقع expectant التي قال بها روتر Rotter أن التعلم يخلق توقعات معرفية توجه السلوك، وأن الشخص يكتسب هذه التوقعات نتيجة لنوعية خبراته وتعزيزات سلوكه وكيفية تفسيره للمعزز، ومن ذلك مثلا أن الطالب الذي يفشل في دراسته باستمرار قد لا يجدد المحاولة لأنه قد نمّى توقعا يفيد بأن جهوده ستذهب سدى على الأغلب، أما إذا حصل على علامة عالية في أحد الامتحانات كان ذلك برأيه أقرب إلى أن يكون مصادفة أكثر منه دلالة على قدراته، وعلى هذا فإن قيام الشخص بسلوك يتقرر بأمرين: أولهما ما يتوقع الفرد حدوثه بعد قيامه بالسلوك، وثانيهما الأهمية أو القيمة التي يُنيطُها الفرد نتيجة القيام بالسلوك" (الوقفي،2003، ص595)، مثلا الشخص الذي يرتدي أفضل ملابسه عندما يذهب لمقابلة

بشأن وظيفة، إنه يفعل ذلك لأن الخبرة تجعله يتوقع أن لباسه مهم للحصول على وظيفة من جهة ولأنه يعطي أهمية كبيرة في الحصول على وظيفة.

ويرى "روتر" أن الناس يتعلمون أساليب عامة للتفكير وبخاصة كيف تضبط المكافآت والعقوبات واقترح وجود مركز للضبط اعتبره توقعا سائدا أو استراتيجية معرفية يقيّم الناس في ضوئها المواقف، ورأى أن الناس ينقسمون إلى فريقين في هذا المجال: فمنهم من يعتقد أن مركز الضبط داخلي أي أن مكافأة السلوك أو معاقبته تعتمد على سلوك الفرد وحسب، ويخطط سلوكه على هذا الأساس، ويعتقد مثل هؤلاء بأنهم بالعمل الجاد والمهارة والأمانة يمكنهم أن يجدوا مكافأة (تعزيزا) لسلوكهم ويتجنبوا العقوبات، أما الفريق الثاني فيعتقد بأن المكافآت والعقوبات تقرر إلى حد كبير بالحظ أو الصدفة، وأنهم لا يملكون من أمرهم شيئا أي أن مركز الضبط لديهم خارجي.

وقد كشفت الدراسة أن أفراد الفئة الأولى يتحملون مسؤوليات حياتهم ومسالكهم فقد ظهر في إحدى الدراسات أن مرضى السل من هذا الطراز قد تعلموا عن مرضهم وعلاجه أكثر مما تعلمه مرضى الفئة الثانية مما يعني أنهم أكثر استعداد لتحمل المسؤولية، ثم أن أفراد الفئة الأولى أقل تأثرا بالآخرين ويميلون إلى التخطيط لحياتهم بعناية كبيرة، فضلا عن أنهم يحصلون على علامات مدرسية في الاختبارات المقننة أكثر من الفئة الثانية. (الوقفي، 2003، ص596).

نظرية الحتمية المتبادلة:

ذهب "باندورا Bandura" في نظرية الحتمية المتبادلة Resipprocal déterminisme إلى تأكيد الدور المعقد والمستمر في التفاعل الذي يقوم بين أنماط تفكير الفرد والبيئة والسلوك، ورأى أنه بصرف النظر عن الطريقة التي تعلم بها الناس سواء أكانت عن طريق تعزيز السلوك أو النمذجة التي أهتم بها كثيرا كأسلوب للتعلم، فإن سلوكهم يؤثر في بيئتهم وتؤثر البيئة بدورها في معارف الفرد، كما تؤثر في سلوكه، أي أن الشخصية تتشكل بهذه السلسلة من التأثيرات المتبادلة والتي لا مناص منها في الحياة العامة مما جعله يدعوها الحتمية المتبادلة، على أنه لا يجوز أن يفهم من هذه الحتمية معنى الجبرية وسلب إرادة الفرد حيال البيئة والتوقعات، فكثيرا ما يستطيع الفرد إعادة تنظيم ذاته وتفسير علل توقعاته.

ومن بين العناصر المعرفية في هذه الحتمية من التأثيرات المتبادلة ما دعاه "باندور" **الكفاية الذاتية** ويقصد بها التوقع المكتسب بالنجاح، أي الاعتقاد بأنك قادر أن تنجح في أداء السلوك بصرف النظر عن خبرات الفشل السابقة أو العوائق الحالية، فالسلوك الخارجي كما يرى "باندور" يضبط إلى حد كبير بقيم الأفراد وتوقعاتهم عن قدراتهم على الأداء وكلما ارتفع مستوى الكفاية الذاتية للشخص حيال موقف معين تعاظم الإنجاز الفعلي للفرد في ذلك الموقف (الوقفي، 2003، ص596).

وعلى هذا فإن الذهاب إلى مقابلة بشأن وظيفة معتقدا بأن لديك المهارات الضرورية لشغل الوظيفة يمكن أن يساعدك في الحصول عليها أو على الأقل تقلل من أثر رفضك إذا رُفضت.

ويمكن القول بأن الشخصية وفق "باندور" تتطور بنتيجة التفاعل المستمر بين معايير الفرد وقيمه التي يتعلمها بالنمذجة والتعزيز والموقف ونتائج السلوك.

5-5. نظرية المتغيرات الشخصية:

يعتقد عالم النفس المعرفي السلوكي "ميتشل" Michel أن المعتقدات أو التوقعات المكتسبة من الخبرات الاجتماعية تميز الفرد وتجعله مختلفا عن غيره، وقد دعا هذه المميزات المعرفية "المتغيرات الشخصية" Personne variable وأهم هذه المتغيرات هي:

أ- **الكفايات:** أي الأفعال والأفكار التي يستطيع الشخص أداءها.

ب- الإدراكات: أي كيف ينظر الشخص إلى البيئة.

ج- التوقعات: أي ما يتوقعه الفرد من نتائج تترتب على السلوك وما يعتقد أنه قادر على القيام به.

د- القيم الذاتية: أي مُثل الشخص وأغراضه.

ه- التنظيم الذاتي والتخطيط: أي معايير الشخص للمكافأة الذاتية وخططه للوصول إلى أغراضه وأهدافه.

ويميز "ميتشل" بين المتغيرات الشخصية وسمات الشخصية حاسبا على السمات أنها لا تساعد في التنبؤ بالسلوك لأن الناس كثيرا ما يأتون بتصرفات تختلف باختلاف المواقف، ذلك إننا حتى نستطيع التنبؤ بالسلوك ينبغي أن نعرف بالإضافة لما نعرفه عن الشخص، الموقف الذي سيحدث فيه السلوك.

ومن هنا فإن نظرية ميتشل تعرف بنظرية الشخص – الموقف (الوقفي، 2003، ص 598).

6-5. نظرية التحليل النفسي:

أسس هذه النظرية الطبيب النمساوي "فرويد Freud" 1856- 1939 وتبعه كثيرون من بعده أشهرهم "أدلر Adler", "يونغ Jung" ومؤسسي مدارس التحليل النفسي الجديدة ومنهم "فروم Fromm وكاردنر Kardiner و"هورناي Horney" وقد اختلفوا مع فرويد اختلافا جزئيا لا اختلافا كليا، وينظر هذا النوع من النظريات إلى الشخصية على أساس أنها نظام متكامل من الدوافع والحوافز والحاجات والاندفاعات، أو بعبارة أخرى هي أشكال من الطاقة النفسية اللاشعورية التي تكمن في الفرد، ويفسر أصحاب هذه النظريات الشخصية في ضوء العناصر والآليات التي تدير هذه الطاقة وتوجهها أو تنتفع بها أو تفرغها، ويرى هؤلاء أن سلوك الشخص ومعارفه وانفعالاته ومكونات هويته نتائج للقوى النسبية لهذه الأشكال من الطاقة التي يدير بها الشخص هذه الأشكال. وتعد نظريات التحليل النفسي أمثلة بارعة في هذا المجال الذي بدأه "فرويد" مستعيرا مصطلح الطاقة النفسية من الفيزياء.

نظرية فرويد في التحليل النفسي:

بدأ "سيجموند فرويد" النمساوي حياته المهنية طبيبا فيزيولوجيا وألت بها الأمور إلى معالجة الاضطرابات النفسية عندما لاحظ أن الكثير من شكاوى مرضاه كانت من غير أسباب جسدية ظاهرة، واستمر في هذا الحقل حوالي خمسين سنة أي حتى وفاته سنة 1939، ومع أن آراءه وفرضياته ونظرياته ذات أصول في التأملات النفسية السابقة إلا أنها كانت على مستوى من الجدة وجودة الحبكة والأصالة، بحيث غدت ثورة عميقة في نطاق تطور الشخصية وتكونها.

لقد استلهم فرويد من خبراته في معالجة مرضاه نظرة في الشخصية تعد شاملة بمقدار ما هي مثيرة للجدل والخلاف، فقد سعى في نظريته إلى تفسير وظائف الشخصية السوية والمرضية وتفسير الأحلام والأساطير وأشكال التعبير الفني وأصول النزعة الدينية وأشكالها.

تنطلق نظرية "فرويد" من تسليمه بنوعين من الطاقة الغريزية ذَوَيْ منشأ بيولوجي هما غريزة الجنس و الحياة وما أسماه "اللبيدو Libdo"، وتتمثل هذه الغريزة في الاندفاع نحو اللذة في الجنس والأكل والشرب، وغريزة الموت أو العدوان وتتمثل في الابتعاد عن الألم.
ويتجلى عمل هذين الشكلين من الطاقة عل صيغة دوافع تحفز الشخص للتصرف بأساليب تؤدي إلى تفريغها. وتفريغ الطاقة عملية مثيبة بحد ذاتها، ويسلك الشخص في مساعيه لتفريغ الطاقة مسالك مختلفة ويلبس أقنعة متنوعة، فطاقة "اللبيدو" يمكن تفريغها بأنواع مختلفة من النشاطات تتراوح بين الغناء والرقص حتى التقرب من الجنس الآخر (محمد الزيني، 1974) وتتراوح النشاطات التفريغية لطاقة العدوان من الجدل العقلي إلى الاعتداء الجسمي على الآخرين، وكل هذه الدوافع لا بدّ أن تكون ناشئة عن واحدة من هاتين الغريزتين، وإذا أغلقت المنافذ أمام إرواء أي من هاتين الغريزتين ولم تجد الطاقة المنبعثة من أي منهما سبيلا لتفريغها، تنشأ الاضطرابات النفسية التي قد تصل إلى حالات مرضية.

6- مكونات الشخصية حسب التحليل النفسي:

تتكون الشخصية وفقا لـ "فرويد" من ثلاث أنظمة ديناميكية توجه السلوك الذي يعد في أغلب الأحوال صدى لنشاط هذه الأنظمة وهي : الهو id، والأنا ego، والأنا الأعلى super ego.
الهو: يولد الفرد محكوما بنظام "الهو" الذي يمثل المحور البدائي من الشخصية وهو مجال الرغبات الذي يبحث عن اللذة الحالية والإشباع السريع، ولا يوجد فيه أي تنظيم منطقي، "ويصف فرويد الهو بأنه حالة من الفوضى والوعاء الذي يتضمن الإشارات الهائجة، وتوجد فيه مجموعة من القوى الدافعة المتناقضة، وربما تبقى الدوافع والخبرات المكبوتة ثابتة
فيه إلى ما لا نهاية، حيث ينقصها الإحساس بالزمن، وليس لها حس خلقي بل يحكمها مبدأ اللذة، وهي تضغط باستمرار طلبا للإشباع الفوري والمباشر (محمود الطواب، 2002)، ولقد أشار فرويد أن هناك نوعين من الرغبات المسيطرة على هذا الجانب من الشخصية هما: دوافع الحياة وتشمل الخلق والحب، ودوافع الموت وتشمل التحطيم والعدوان.
وغالبا ما يستخدم الهو العمليات الأولية للتفكير، مثل التخيل مثلا وهي صورة شيء مرغوب فيه ارتبط سابقا بإشباع الدافع، فعند الجوع مثلا يمكن أن تتصور قطعة من اللحم المشوي على الفحم، ونجد أن التخيل أشبع حاجتك للحظة معينة.

ولقد اعتبر فرويد عملية التفكير الأولية صورة طفولية للنشاط العقلي، وتعد الأحلام الليلية والهلوسة (الخبرات الحسية التي ليس لها أساس في الواقع أوضح أمثلة لعملية التفكير الأولية لإشباع الدوافع المكبوتة).

إنّ الهو على هذه الشاكلة هو ذلك الجزء من الشخصية الذي يتصف باللامعقولية والاندفاعية والأنانية والانقيادية للملذات والابتعاد عن الألم، إنه يكيد للشخص محاولا شده إلى حياة الطفولة التي لا تعرف إلا إرواء الرغبات وإشباع الحاجات، إن الرضيع الذي يبكي عند الجوع، وابن الثانية عشر الذي يقذف غيره بحجر أو بكرة ثلج، وابن الخمسين الذي يروح مستغرقا في حلم يقظة، محكومون جميعا في تلك اللحظات بـ "الهو" هذا الجانب المدلل من الشخصية. (الوقفي، 2003).

الأنا: وهو الجانب المضبوط والواقعي والمنطقي من الشخصية وأحد مطالبه الأساسية هو تحديد الموضوعات الحقيقية لإشباع حاجات الهو، والتوفيق بين حاجاته ومطالب الواقع، وتبزغ "الأنا" خلال نمو الطفل لتتحكم في تعاملاته اليومية مع البيئة أثناء تعلمه أن هناك حقائق منفصلة عن حاجاته ورغباتهم.

ولقد أشار "فرويد إلى أن "الأنا" يعمل على أساس مبدأ الواقع وتؤجل إشباع رغبات الهو حتى تواجه موقفا أو موضوعا مناسبا، ويستخدم الأنا عملية التفكير الثانوية لخلق أساليب واقعية لإشباع حاجات الهو"(محمود الطواب، 2002)، ويحتل الأنا مكانة هامة في نظرية الشخصية عند فرويد فهي تخدم الثلاثة (الهو، الأنا الأعلى، الواقع) كما أن عليها أن تفعل كل ما في وسعا لكي توفق بين رغبات الثلاثة فالأنا محكوم بمبدأ الواقع خلافا للهو والمحكوم بمبدأ اللذة.

الأنا الأعلى: إن الشخصية التي تتكون من "الهو" و "الأنا" وحسب تكون شخصية أنانية، وصحيح أن الشخص يمكن أن يتصرف بفعالية ولكن هذه التصرفات قد تكون غير اجتماعية، وهنا يأتي دور "الأنا الأعلى" الذي يأخذ في النمو والتطور مع عملية التنبؤ الاجتماعي والقدرة على تشرب القيم وامتصاص المعايير الاجتماعية.

إنّ "الأنا الأعلى" انعكاس لقيم الوالدين وصدى لنوع التهذيب والتربية الذي يأخذان به الطفل في البداية وتشبع بمُثل المجتمع وقيمه ومعاييره في آخر الأمر، مما يجعله الرقيب الذاتي

على مسالك الشخص ورغباته وتخيلاته، فيقبل بعضها ويرفض بعضها الآخر مثيرا فينا الخوف من العقاب إذا تمادت الرغبات وجنحت التصرفات في انحرافها عن القيم المُودعة فيه إنه البديل الذاتي لقوى الضبط والرقابة الخارجية، التي تمارسها الأسرة والمجتمع، إنه بعبارة أخرى الحاسة الأخلاقية أو الضمير الذي يمارس أدوار الأسرة والمجتمع في إثابة "الأنا" أو معاقبته، فما إن يقوم الشخص بعمل ينسجم مع طبيعة "أناه الأعلى" حتى تراوده مشاعر الفخر والاعتزاز بما قام به، وإذا كان ما قام به لا يتفق ومقتضيات الأنا الأعلى فإنه يصبح صريع مشاعر الإثم أو الذنب، إن "الأنا الأعلى" بعبارة واحدة: سلطة تشريعية قضائية رقابية.

"ومن هذا يمكن القول بأن "الأنا" هو مفتاح التكيف المسؤول عن سلوك الفرد وتقرير مدى معقولية السلوك ومسايرته لمعطيات الواقع، ذلك أن السلوك في نهاية التحليل ما هو إلا محصلة بين اندفاعات "الهو" ورغباته وكوابح "الأنا الأعلى" ونواهيه، إن "الأنا" القوي الذي ينجح في عمله التوفيقي هذا، فلا يغلب "رغبات "الهو" على نواهي "الأنا الأعلى" أو العكس، أما "الأنا" الضعيف فقد يستسلم لرغبات "الهو" فيتجلى على سلوكنا الاندفاعية وتشتد اللذة، أو قد يذعن لنواهي "الأنا الأعلى" فيظهر على سلوكنا الانكباح والتردد، أو قد يثير القلق لشعورنا بعدم المقدرة على التوفيق الناجح بين رغبات "الهو" ونواهي "الأنا الأعلى"، إن حياة الإنسان في نهاية التحليل وسلوكه تجسيد لحرب تدور رحاها في باطن الإنسان نفسه"(الوقفي، 2003).

مجال عمل كل من الهو، الأنا، الأنا الأعلى:

إن المجال الذي يقوم فيه كل من الهو، الأنا، الأنا الأعلى بعمله ينقسم إلى ثلاثة مناطق هي اللاشعور، وما قبل الشعور والشعور، ويعتبر اللاشعور ساحة الهو وميدان عمله بما هو عليه من عمليات عقلية غير معقولة وغير منطقية. وهو كذلك الميدان الذي تكبت فيه المشاعر والذكريات والخبرات المؤلمة حفاظا على "الأنا" من القلق ولو ظلت هذه الأمور طافية على ساحة الشعور وتوجه نشاط الأنا.

وهنا مجال للتذكير بأن محتويات اللاشعور لا تكون في متناول الإنسان وليست قابلة للتذكر، وقتما يشاء، والوصول إليها لا يتيسر إلا بمعونة طرائق مختصة من طرف محلل نفسي، وأنها يمكن أن تنفضح وتنكشف من خلال أحلام اليقظة وفلتات القلم وزلات اللسان.

ويعد ما قبل الشعور غير ذي أهمية في نظرية "فرويد"، ويختلف عن اللاشعور في أن مضامينه أكثر سهولة على التذكر، ثم إن الخبرات المخزونة فيه لا تعد مهددة لسلامة الفرد النفسية أو ضارة بها، ولأنها كذلك يسهل استدعاؤها بجهد يسير، ومن الأمثلة على ذلك ظاهرة "طرف اللسان" كأن تنسى اسم الشخص التقيته ويمكن ببذل شيء من الجهد في التذكر أن تتذكر اسمه، فهو على طرف لسانك، أما الشعور فهو مثوى الأفكار المنطقية الخاضعة لضبط الأنا مما يجعل وعي تام بالأفكار والمشاعر والخبرات التي تقوم بها.

خلاصة الفصل:

من خلال ما عرضناه في هذا الفصل يتضح جليا مدى التباين في مفاهيم الشخصية عند مختلف مدارس علم النفس، وذلك بسبب التعقيد والتداخل الذي يحيط بدراسة الشخصية .وهذا ما ادى إلى تعدد النظريات والمفاهيم في تناول هذا موضوع .

نظرية التقلبات النفسية لـ : Apter(www. reversaltheory.org/fr)

(La théorie de Renversement: les styles motivationnels)

نظرية الانقلابات النفسية (La théorie de Renversement) عبارة عن نموذج يهتم بديناميكية (حركية) الدافعية وميل الدافعية نحو التغيير، وهذا النموذج (النظرية) يهتم بآثار التغيرات التي تطرأ على طريقة إدراكنا للمحيط الذي نعيش فيه.

هذه النظرية ذات بُعدين: بُعد واقعي(phénoménologique) قابل للملاحظة، وبعد بنيوي (structurale)، واقعي لأنها ترتكز على خبرات وتجارب الفرد بمعنى الحالة الذهنية أو النفسية (الاتجاهات، الانفعالات....)، وبنيوي لأنّها حركية ومتغيرة بصفة نمطية (مرتبة)، بالتسلسل مع الوقت.

الحالات الذهنية (النفسية) تأخذ مظهرين عامين هما:

أ- البحث عن النشاط Recherche de l'activité

ب-اجتناب النشاط Evitement de l'Activité

إن هذه الحالات الذهنية والنفسية هي في تبادل و تناوب مستمرين لدى الفرد طوال أيامه وأحيانا بصورة متسارعة جدا، كما أن هذه التغيرات للحالة الذهنية (النفسية) لدى الفرد لا تحدث بالتدرج لكنها تحدث بشكل انقلابي ومفاجئ ومن هنا جاءت تسمية هذه النظرية (Renversement).

تتشكل من هذه الحالات الذهنية (النفسية) (Etats d'esprit) (Etats mentaux) (Etats psychologiques) الحالات المتعاكسة.

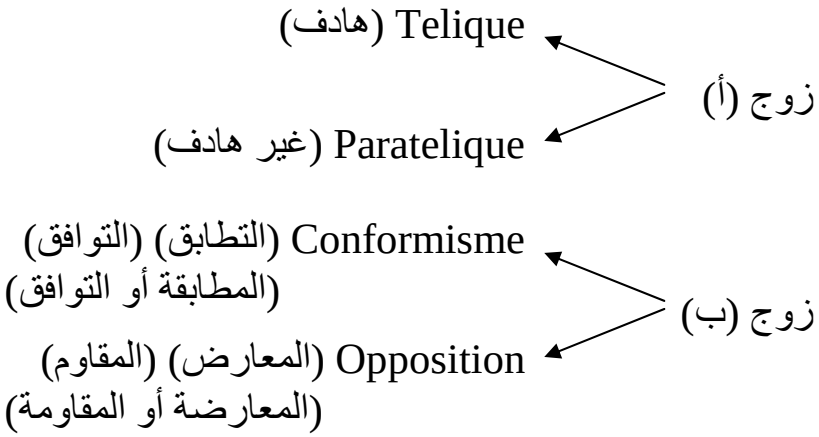
هذه الأزواج (paires) من الحالات الذهنية أو النفسية قسمها (Apter) الى صنفين من الأزواج:

الزوج الأول : الحالات الذاتية.

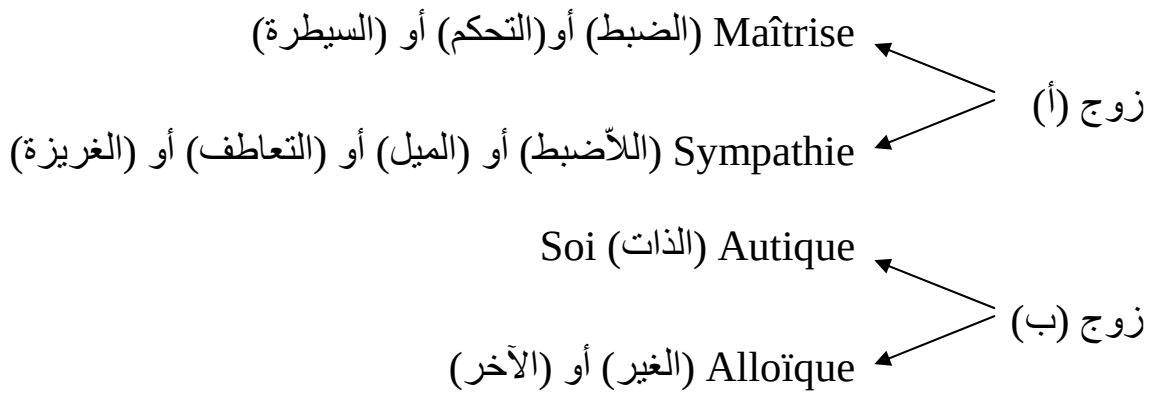
الزوج الثاني: الحالات مع الآخر (المبادلات).

كما أن كل زوج مما سبق صنفه الى زوجين:

I الأزواج الذاتية(Paires Somatiques):



II الأزواج مع الآخر(المبادلات) (Paires Transactionnelles):

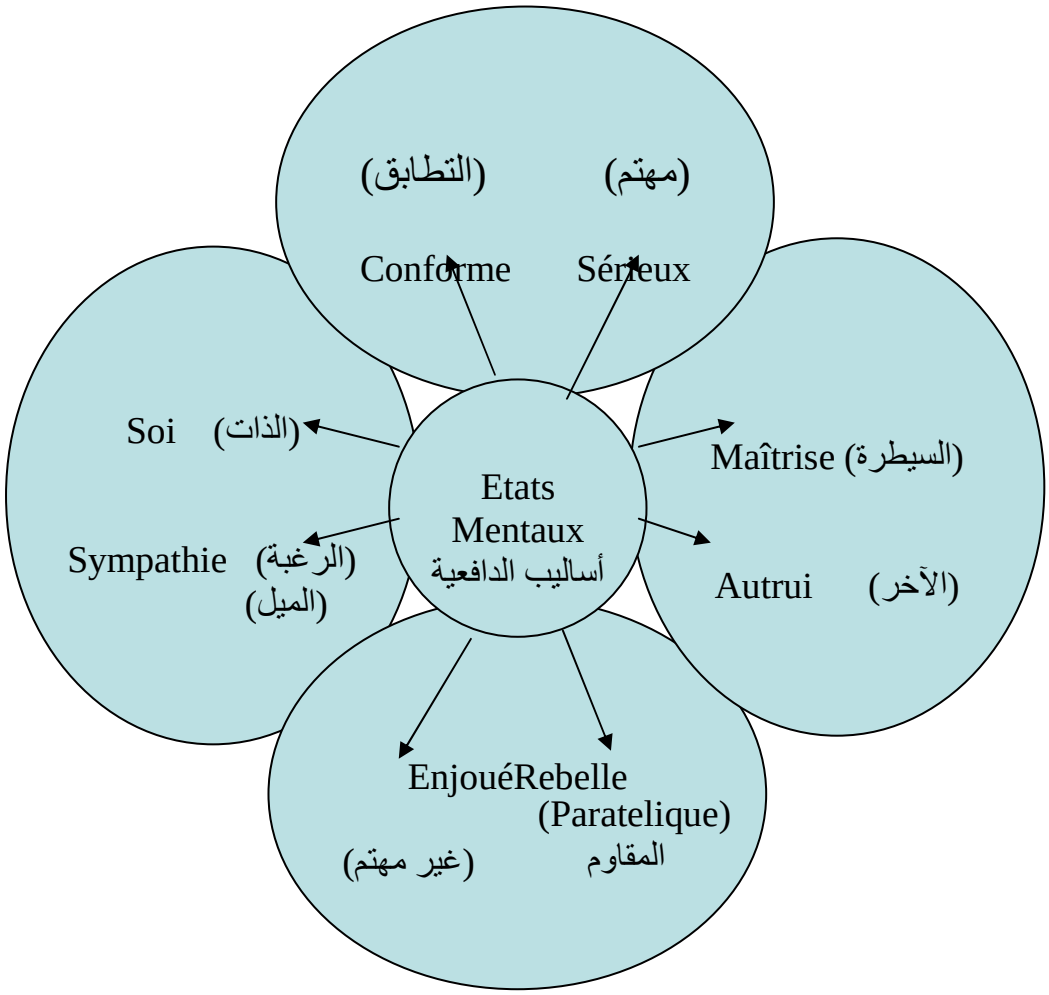


من هنا تهتم النظرية بالإحساسات والانفعالات لدى الفرد كمتغيرات مكونة للدافعية.

كما أن ظاهرتي البحث عن النشاط وتفادي النشاط توجدان حسب (Apter) في وضعيات مرتبة في مستويات أعلى من الدافعية نفسها، بحيث يؤثران على الدافعية كمحرضات عامة.

وحسب (Apter) فان الدافعية مرتبطة بالحالات النفسية (الذهنية) للفرد، وهذه الحالات في تغير مستمر وبأشكال فجائية يتبعها تغير في الدافعية لدى الفرد ومنه تغير النشاط عنده.

ومن هذا المنطلق جاءت طريقة (Apter) لتعالج الدافعية، حيث تطرح أو تضع أمامنا بأنه بالإمكان أن نوجه الدافعية أو نضعها داخل قناة بفضل تقنيات ووسائل ... هذه الطريقة تعتمد بالأساس على نظرية الانقلابات (Renversement)،التي تبين أنه يمكن أن نكون مدفوعين أو غير مدفوعين في وضعية نفسها حسب الحالة النفسية أو الذهنية (الاستعداد الذهني او النفسي) التي نكون عليها.



تعتبر هذه النظرية كذلك نظرية للشخصية، حيث أن عدم التماسك الداخلي أو عدم الثبات يترتب عنه الصفة أو النمط الشائع أو الغالب أو المسيطر إن صح التعبير في الشخصية من المنظور الإحصائي حسب مختلف أزواج الدافعية.

بالنسبة للعالم (مايكل) (M. Apter) فإن هذا الشيوع أو الغلبة (السيطرة) (Dominance) ليس تصور جديد لمعنى السمة () Apter, M.J (1997), 217-220في الشخصية (حسب نظرية السمات) فان سمة الشخصية عبارة عن ميزة دائمة، في حين أن الصفة أو النمط الشائع أو المسيطر في الشخصية يبقى دائما معطى (فرضية) إحصائي.

يمكن للفرد أن يتأرجح (Basculer) باستمرار من حالة إلى حالة، هذه الانعكاسات (أو التحولات) النفسية تطرح مشكلا حقيقا أمام كل البروتوكولات التجريبية بصفتها متغيرات مضطربة تشكل صعوبات، ويمكن أن تؤثِر على الشروط التجريبية خاصة إذا كانت هذه الشروط هي في حد ذاتها السبب في التحولات، مثال :(الاختبار وإعادة الاختبار لنفس الأفراد يكون من الصعب ترجمته وتفسيره إذا أخذنا بعين الاعتبار التحولات النفسية للأفراد).

وعليه، لا يمكن التأكيد على إعطاء الشخصية قانون المتغير المستقل بدون مراقبة التحولات للحالات النفسية.

خصوصية هذه النظرية:

إنها نظرية غير عادية،واسعة، وكاملة في الوقت الذي كان علماء النفس يميلون إلى الخفض في مجال رؤيتهم للظواهر والتخصص في أعمالهم، لقد أعطت بناءا جديدا لفهم الأنماط الأساسية في علم النفس المرضي خاصة.

تقرر هذه النظرية أننا لا نستطيع فهم السلوك مالم نفهم الدلالة (المعنى) الشخصية (الذاتية) لهذا السلوك الذي يقوم به الفرد، هذا يعني أن النظرية تنطلق من الحياة النفسية وتعمل بشكل مركز نحو السلوكات والانجازات التنافسية والعلاقات.

كما تؤكد على التغيرات (التحولات) للطبيعة الإنسانية، بالصورة التي نكون عليها نحن الأفراد مختلفين، و في أوقات مختلفة، أو من وقت لآخر.

ومن منظور هذه النظرية الأفراد ليسوا على صفة ثابتة،بل في تناقض ذاتي مع مرور الوقت لهم سلوك مختلف في أوقات مختلفة وحتى في مواقف متشابهة.

النظرية كشفت النقاب عن مظاهر الطبيعة الإنسانية في حين أن البعض الآخر غض البصر عنها، مثل البشاشة (الابتهاج، الفكاهة)، التمرد، التضحية من أجل الذات، الهزلية، الدعابة،الفن، الرياضة، المعارك الحربية، ألعاب القمار، الطقوس الدينية.

ويمكن اعتبار هذه النظرية نظرية للحياة اليومية بتنوعها، وتعقدها،وتناقضاتها.

النظرية تواجدت في مختلف الميادين، كتربية الأطفال، علم النفس والصحة، الانجازات الرياضية واستعملت خاصة في أعمال الإدارة (علم النفس العمل) .

نظرية الانقلابات (الانعكاسات) هي نظرية في علم النفس تهتم بالدافعية، يمكن أن تعتبر أكبر نظرية من هذا النوع منذ نظريات ماسلووهزنبرج وآخرين الذين اقترحوا نظريات كلاسيكية منذ عقود، ليس هذا فقط، بل إنها نظرية للانفعالات والأحاسيس، والشخصية، القلق، العدوان، وكثير من الظواهر النفسية، أي أنها نظرية عامة للسلوك والخبرة لدى الأفراد، تشكلت من خلال تحليل تجربة الدوافع لدى الأفراد.

الخلفية التاريخية للنظرية:

الأفكار الأساسية لهذه النظرية بدأت في سنوات السبعينات من طرف الدكتور "كان سميث" " Ken Smith " والدكتور "مايكل أبتر" " Micheal Apter " وهم على التوالي طبيب نفساني ومختص في علم النفس من بريطانيا، هذه الأفكار كبرت مع الوقت وطورت في نظرية كاملة من طرف الدكتور Apter بمعية زملاءآخرين له. الكثيرمن الباحثين والمختصين في العالم اهتموا بالنظرية واختبروها وطوروا تطبيقاتها المستوحاة منها.

الاختبارات التي أسست عليها النظرية:

بنيت النظرية على كثير من أنواع الاختبارات: التجريبية، القياس النفسي، علم النفس البيولوجي والعيادي، هذه البراهين هي ثمرة تمتد إلى أكثر من 25 سنة من طرف الباحثين من مختلف أنحاء العالم.

الأفكار الأساسية للنظرية:

في قلب النظرية تكمن فكرة مفادها أن تجربة الفرد تتكون من مجموعة من العادات والأساليب المتبادلة فيما بينها دوريا، التي من خلالها يرى الفرد العالم المحيط به، كل عادة أو أسلوب أو صورة من هذه الصور مؤسسة على دافع ذو قيمة أساسية، توجد أربعة أزواج من هذه الأساليب المتناقضة (المتعاكسة) التي تحدد هويتنا الشخصية، الأفراد يتأرجحون (ينقلبون) بين هذه الأساليب خلال حياتهم اليومية وفي مواقف مختلفة.

تتميز هذه الحالات (الأساليب) بالمصطلحات التالية:

الحالة الهادفة (Telique)تتمحور حول الأفعال الهادفة والتخطيط عكسها حالة غير الهادفة(paratelique) التي تتمحور حول الاستمتاع الآني، والفعل اللحظي.

حالة الانضباط (التطابق) (conformiste) تتمحور حول الالتزامات والمحافظة على القواعد والعادات والقوانين، و يعاكسها الإثارة والمقاومة والعناد وتتمحور حول الحرية الشخصية.

حالة التحكم تتمحور حول السلطة، المراقبة، السيطرة، ويعارضها التودد، التعاطف حيث تتمحور حول اللطافة والمجاملة والانجذاب نحو الآخرين والانسجام.

حالة موجهة نحو الذات (Autique) تتمحور حول حاجات الفرد الذاتية، تعاكسها الحالة الموجهة نحو الآخرين (Alloique).و تتمحورحول حاجات الآخرين.

كل هذه الحالات تنتظم و تتركب فيما بينها بصور مختلفة في أوقات مختلفة لإعطاء ميلاد لمجموعة من الإحساسات و الانفعالات و السلوكات الإنسانية الشخصية ضمنيا هي موجودة في هذا التركيب الذي يميّز الأفراد على طول الوقت.() Apter, M.J (1997), 217-220

خصائص السلوك حسب نظرية أنماط الدافعية:(Loonis.E.Bernoussi A…Sztulman H2000)

أولا- La paire Telique – Paratelique (T-P):

هذا الزوج يهتم باختيار الوسائل والأهداف والإحساس المعنوي.(ET) في هذه الحالة الهدف المنشود يكون في الصدارة، العميل يتبع هدف من خلال السلوك المنجز، والوسائل مختارة من أجل الوصول إلى الهدف فقط، العميل في (ET) نستطيع اعتباره عميل جدي.

في الحالة (ET)، الاسترخاء، الهدوءأشياء ممتعة والقلق شيء غير ممتع.

القيمة المركزية للحالة (ET) هي اكمال (الأهداف، الغايات) مثلا: أرى الأشياء بالمدى البعيد.

ثانيا- بالنقيض في حالة Etat Paratelique (EP):

أنه السلوك هوالذي يهم العميل، الأهداف أقل أهمية بالنسبة للعميل، الغايات والأهداف تعمل أساسا على تقوية السلوك، العميل في (TP) يمكن اعتباره شخص غير جدي (مستمتع)،الحرج يعتبر غير مقبول والإثارة شيء مقبول .

القيمة المركزية لـ (EP) هي المتعة الآنية.مثال: أفرح، أجد متعة.

ثالثا-(C-O)PaireConformisme-Opposition**:**

هذا الزوج(C-O) يعني القواعد – القوانينles contraintes والأحاسيس المعارضة التي توافق الدرجة التي من خلالها الفرد يشعر بمعارضة القواعد والعادات و الأعراف (مستوى مرتفع من المعارضة) أو بالتوافق مع القواعد والعادات (مستوى منخفض من المعارضة) في حالات (E-C) ينظر للقواعد على انها طريقة (صيغة) مكونة للسلوك.

على مستوى (E-C) الإحساس (الشعور) المرتفع بالمعارضة يعتبر غير ممتع والإحساس المنخفض بالمعارضة يعتبر مقبولا.

القيمة المركزية (EC) هو Tranquillité راحة البال (السكينة).

مثال: أحاول أن أتكيف مع الآخرين وأحاول اجتناب عملالموجات (الموضة).

رابعا -في حالة المعارضة (E.O) القواعد تعتبر أساسا لتضييق العادات على الفرد.

- الإحساسات بالمعارضة تكون مرتفعة.
- الشعور المنخفض بالمعارضة في (E.O) يعتبر غير مرض (غير ممتع)في حين الشعور المرتفع بالمعارضة يعتبر مرض (شعور مقبول بالحرية).
- القيمة المركزية هي الحرية.

مثال: أحب تكسير القواعد، أتصرف بشكل مخالف (عكسي).

خامسا -la paire maîtrisé sympathie- :

الزوج (E.M) لـ (M.S) يقابل التجربة (الخبرة) التسوية مع الآخرين والتوافق مع الأشياء والوضعيات، هذا الزوج يتعامل مع الأحاسيس الصلبة (الصامدة).

الأحاسيس الصلبة مردهاإلى الدرجة التي نرى بها الفرد يتصرف بشكل صلب وقوي (مستوى عال من الصلابة) أو بالعكس بطريقة مرنة وحساسة (مستوى منخفض من الصلابة).

حالة التحكم (الضبط) (Maîtrise) (E.M) تنظر إلى التوافق أو التسوية بمنظور : خذ أو أترك، إنها تفضل الإحساساتالمرتفعة من الصلابة في حالة (E.M) الشعور المنخفض (الإحساس) بالصلابة يجعل الأمر غير ممتع (غير ظريف)، في حين أن الشعور بالصلابة هو أمر ممتع.

على مستوى (E.M) القيمة المركزية هي السلطة.

مثال: أحب مراقبة الأشياء.

سادسا -الحالة (E.S) (Sympathie) **:**تدرك التوافق والتسوية بالمنظور الأخذ والعطاء،إنها تفضل الإحساسات المنخفضة بالصلابة، في الحالة (E.S): المستوى المنخفض من الصلابة يعتبر خبرة مقبولة في حين أن الشعور بالصلابة بشكل قوي يعتبر غير مقبول.

القيمة المركزية للحالة (E.S) هي الحب.

مثال: أوجه اهتمامي بالآخرين.

سابعا: la paire autique –alloique.

الزوج (A.A) يقابل خبرة (تجربة) العلاقات مع الأشخاص الآخرين، الوضعيات والأشياء، هذه الحالة تتعامل مع مشاعر الاندماج والانضمام.

مشاعر الاندماج مردها الدرجة التي يعيشها الفرد مستقلا عن الآخرين (مستوى منخفض من الاندماج) و بالعكس الانضمام والاجتماع مع الآخرين أو مماثلة شخص آخر (مستوى مرتفع من الاندماج).

في حالة (E. Autique) الآخر يعتبر منفصلا ومتميزا عن الذات، أنه موجه نحو ذاته، يفضل مستويات منخفضة من الاندماج، الشعور المنخفض بالاندماج في حالة E. Autiqueيعتبر خبرة مقبولة، في حين أن الشعور المرتفع بالاندماج يعتبر غير مقبول.

الفردية هي القيمة المركزية.**مثال:** أعمل ما أريد

ثامنا - في حالة (Etat alloique): هناك تطابق وتماثل مع الآخر، الآخر خبرة ذات إمداد للذات (الفرد مثلا يشعر أنه جزء ينتمي للمجموعة) أو أنه ذات مستعاضة (تنوب عن الآخرين). إنه موجه نحو الآخرين.

في حالة (Etat alloique) يفضل مستويات مرتفعة من الاندماج، إذا شعر بمستوى منخفض من الاندماج فهذا غير مرضي وغير مقبول بالنسبة له، في حين إذا شعر بمستوى مرتفع من الاندماج فهذا يرضيه.

القيمة المركزية لهذه الحالة هو تجاوز الذات.

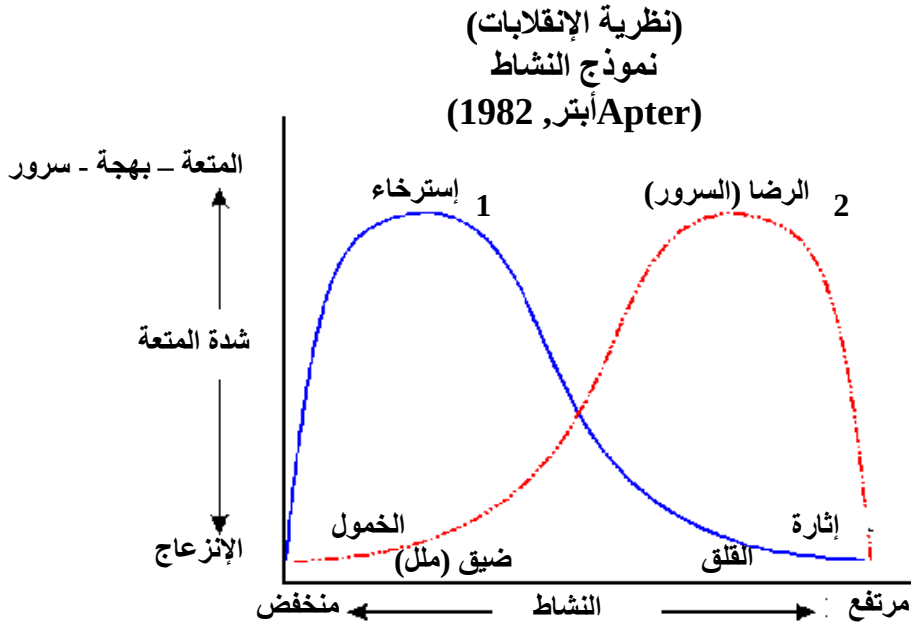
مثال: أساعد الآخرين على النجاح.

خصائص الشخصية (النمط الهادف – النمط غير الهادف):

جدول "كان هيسكن" "kan Hisken " حول نظرية االتقلبات، ماي 1996

الأبعاد	الهادف	غير الهادف
(أ) **- بعد الوسائل** **- الأهداف**	- الأهداف مهمة - الأهداف المفروضة - الأهداف غير مجتنبة - ارتكاسي (رد الفعل) - موجه نحو هدف - موجه نحو مشروع - محاولة إنهاء النشاط	- الأهداف غير مهمة - الأهداف اختيارية - أهداف مجتنبة - موجه نحو فعل - موجه نحو الجهد - محاولة تمديد النشاط
(ب) **بعد الزمن**	- موجه نحو المستقبل - نحو العالم الخارجي - التخطيط - المتعة في تحقيق الهدف مستقبلا - قيمة مرتفعة	- موجه نحو الحاضر - يكتفي بذاته - تلقائية (عفوية) - المتعة بالأحاسيس الآنية - قيمة منخفضة (الزمن)
(ج) **بعد الشدة / القوة**	- انخفاض في الشدة المفضلة - الواقعية متغلبة - انخفاض في النشاط (الخمول)	- ارتفاع في الشدة المفضلة - المظهر متغلب - ارتفاع في النشاط (حركة)

مخطط "كان هيسكن"



1 – نمط هادف (اجتناب النشاط)

2 – نمط غير هادف (البحث عن النشاط)

خلاصة الفصل :

يرى Apter حسب نظريته "التقلبات النفسية" أو ما تسمى أيضا نظرية أنماط الدافعية المُشَكِّلَة للسلوك، أنّ هذه النظرية تقوم بالأحرى على فكرة الحالات بدلا من السمة.

وكانت الأبحاث التي أجريت في العمل،أكدت أن الأشخاص لا يرغبون في دافعية مكبوحة لكنهم يعملون بدافعية تارة مرتفعة وتارة منخفضة نحو الرغبةاتجاه العمل.

كما توصلت بعض الدراسات إلى أن بعض المشكلات التي يصادفها الفرد في حياته تصبح أكثر صعوبة إذا أخذها بجدية، وبالمثل وفي مواقف غير متغيرة ،الأفراد يبحثون عن أشياء مختلفة، وفي أوقات مختلفة كأنهم في صراع أو اضطراب داخلي، في حين وفي بعض الحالات يمكن للأفراد أن يحصلوا على المتعة في مواقف مخالفة للآداب والمواقف الغامضة.

إنّ النموذج الذي قدمه Apter عن نظريته في أساليب الدافعية، ينص على أنه:"يمكن أن نكون مندفعين أو غير مندفعين في الوضعية نفسها وذلك حسب الاستعداد الذهني (النفسي) الذي نكون عليه.

تمهيد :

يعتبر التحصيل الدراسي من المفاهيم العامة والأساسية في علم النفس المدرسي والتربوي، وهو احد الأركان الأساسية في العملية التعليمية التعلمية، والنجاح المدرسي عامل ذو اثر كبير في تكوين الشخصية إذ تعتمد المدرسة على درجات التلميذ كمعيار يحدد به تحصيله الدراسي، فالتحصيل الجيد يتبعه عادة تغير ورضا من الغير والشعور بالارتياح ويزيد الثقة بالنفس، ولبلوغ هذا الهدف من الضروري السعي إلى تحقيق فعالية التعليم . كما أنه يلعب دورا هاما في الحياة اليومية للفرد والأسرة والمجتمع.

ما من شك أن لكل تلميذ قدراته ومؤهلاته التي تميزه عن باقي أقرانه من التلاميذ، فخصائصه الفردية وظروفه البيئية، كل ذلك قد يساعد أو يعيق نمو مستواه التحصيلي في المواد الدراسية باختلاف أنواعها، والتحصيل الدراسي في كل الأحوال هو نتيجة مباشرة للتعلم، وقد يتأثر ببعض العوامل التي ينبغي تشخيصها من أجل علاجها بغية تحقيق الهدف.

مفهوم التحصيل الدراسي:

لغة: يعرف المنجد في اللغة والأعلام لفظ التحصيل على أنه مشتق من الفعل "حَصَلَ"، "حُصُولاً" و"مَحصُولاً" الشيء تثبت وبقى، وحَصَل حُصُولاً، الشيء أحرَزهُ ومَلَكَهُ، أما لفظ الدِّراسي فهو مشتق من الفعل "دَرَسَ" "دَرساً" و"دِرَاسَة" الكتب: دَرَسَهَا والدِّرَاسي صفة لموصوف.

اصطلاحا : يقصد بالتحصيل الدراسي "ما يتعلمه الفرد في المدرسة من المعلومات خلال دراسة مادة معينة، وما يدركه المتعلم من علاقات بين هذه المعلومات وما يستنبطه من حقائق تنعكس في أدائه على اختيار يوضّح وفق قواعد معينة، تمكن من تقدير أداء المتعلم كما يسمى بدرجات التحصيل.

تعريف التحصيل في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية: على أنه التقدم نحو الهدف المنشود في مجال التعليم باعتبار إن التحصيل الدراسي يأتي في مقدمة الأهداف التي تسعى التربية جاهدة إلى تحقيقها.(أحمد زكي بدوي،1987، ص150).

تعريفه في معجم علم النفس: على أنه إثمار معرفة أو مهارة مكتسبة وهو خلاف القدرة، وذلك على اعتبار أن الانجاز أمر معرفي فعلي حاضر وليس بإمكانية.(معجم علم النفس،1972، ص115).

تعريف فاخر عاقل: في معجم علم النفس التحصيل يعرف على أنه "معرفة او مهارة مقتبسة، وهو بذلك يختلف عن القدرة وذلك على اعتبار أن الإنجاز هو أمر فعلي حاضر وليس إمكانية.

تعريف خليفة بركات: الدرجة التي يحصل عليها التلميذ من الاختبارات المدرسية التي تجرى له في المواد المبرمجة لكل سنة، ودلالة هذه الدرجات تعني مدى فهم التلميذ لها والمهارة التي وصل إليها من تعلم المادة المتبعة من المواد الدراسية .

تعريف أحمد عبدالمحسن الكناني: التحصيل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات الاختبار وتقديرات المدرسين أو كليهما، وهو مقدار المعرفة أو المهارة التي تحصل عليها التلميذ نتيجة التدريب.

تعريف جابلن: هو مستوى محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل الدراسي كما يقيم من قبل المعلمين أو عن طريق الاختبارات المقننة أو كليهما. (برو محمد، 2010).

تعريف عبد الرحمن العيسوي:التحصيل يعين مقدار المعرفة أو المهارة التي حصلها الفرد نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة، كما يعرفه كذلك بأنه المستوى الذي يمكن أن يصل إليه الطالب من خلال دراسته مقررات.

شروط التحصيل الدراسي الجيّد:

التعلم يحدث تعديلا أو تغييرا في سلوك الفرد، وهذا لا يحدث بعفوية، وكي يتمكن من اكتساب خبرات جديدة ويكون تحصيله جيدا ينبغي أن تتوفر شروطا نذكرها كالآتي:

- **التكرار:** يساهم في نمو الخبرة وارتفاعها لدى المتعلم، لانفصد به التكرار الآلي الأعمى، أنما التكرار الموجه العام على أساس الفهم والتركيز على الانتباه والملاحظة الدقيقة،حتى يدرك الفرد ما يتعلمه .

- **الدوافع** : هي بمثابة المحرك الأساسي للكائن الحي، للقيام بالنشاط الذي يشبع حاجاته، وكلما كان الدافع قويا كان نشاط الفرد نحو التعلم كبير، وكذلك للثواب والعقاب دور في حدوث تغيير في السلوك .
- **التسميع الذاتي:**تظهر هذه العملية مقدار ما تعلمه وما حفظه المتعلم، ومن خلالها يتمكن من استرجاع ما يصله من معلومات،وتعتبر حافزا لبذل الجهد والانتباه لفهم المادة وبالتالي النجاح، ولا يتعجل في عملية التسميع حتى لا يفشل ويصاب بالإحباط.
- **الإرشاد والتوجيه:** شرط مهم ليكون التعلم صحيحا والتحصيل جيدا، حتى يتم التعلم بمجهود اقل، وفي مدة زمنية معقولة، ويجب أن يكون في بداية تعلم الخبرة وليس وسطها أو آخرها .
- **معرفة المتعلم لنتائج ما تعلمه:** معرفة النتائج في وقتها تجعل المتعلم يبذل جهدا ويحث نفسه على عدم التوقف لذلك على المتعلم معرفة النتائج حتى تساعده على معرفة الطرق الصحيحة والخاطئة في اكتساب المهارات والخبرات وتحصيلها. لقد أوضح الباحثون في مجال التربية أن معرفة نتائج التعلم في وقتها أفضل وانجح للمتعلم في معرفتها في وقت لاحق كما أنها تساعد على تعلم الخبرة أو موضوع ما بسرعة
- **النشاط الذاتي:** لا يعقل أن يكتسب الفرد خبرة ما دون أن يبذل جهدا لازما لذلك،فالإنسان لا يستطيع أن يتعلم إلا من خلال الممارسة، والنشاط الذاتي أحسن سبيل لتعلم المهارة، والتعلم الجيد يكون على أساس بذل الجهد ونتيجة لذلك ترسخ المعلومة في الذهن.

العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

1- العوامل المرتبطة بالتلميذ :

أ. **العوامل الجسمية:** إن ضعف النمو العام للجسم بسبب سوء التغذية او قلتها من شانه أن يقلل من قدرة التلميذ على التركيز، وبذل المجهود، كما أن لبعض العيوب الجسمية كضعف البصر أو السمع أو حتى وجود خلل في أجهزة النطق، وتشوه الأسنان تأثير بالغ على تحصيل التلميذ في بعض المواد أو جميعها .

ب. **العوامل الذهنية:** إن انخفاض مستوى الذكاء عن الحد العادي هو احد أسباب ضعف التحصيل لدى التلميذ، فضعف القدرات العامة كالانتباه والتركيز والإدراك والملاحظة والقدرة على التذكر من شانهم أن يضعفوا القدرة اللغوية والعددية في بعض المواد الدراسية.

ج. **العوامل النفسية:**وهي الخصائص النفسية التي يتصف بها التلميذ عن غيره، فالخجل والانطواء والانفتاح والقلق... لها تأثير على التحصيل الدراسي العلمي خاصة في النظام التربوي الذي تطول فيه فترات الدراسة وتستدعي التركيز والانتباه، فقد أثبتت الدراسات وجود علاقة ارتباطيه بين التحصيل وخصائص شخصية الفرد،كما أن طموحاته المفرطة والزائدة عن طاقاته وإمكاناته قد تؤدي إلى عدم التوافق الدراسي وانخفاض مستوى التحصيل .

كما يؤدي اضطراب الاتزان العاطفي إلى فقدان الثقة بالنفس، والشعور بالنقص والخجل داخل القسم، وبالتالي الميل إلى الكسل والخمول، وعدم المتابعة والشرود الذهني،وبالتالي يخفق التلميذ ويضعف تحصيله الدراسي .

2- العوامل المرتبطة بالمدرسة:

تمثل المدرسة واحدا من أهم العوامل المؤثرة على التحصيل، إن لم تكن العامل الأهم على اعتبار أنها المؤسسة المسئولة رسميا عن العملية التربوية، ولا شك في أن المدرسة كنظام اجتماعي تربوي تشمل على العديد من المتغيرات المؤثرة على التحصيل الدراسي للطالب، ولعل من أهم هذه المتغيرات ما يلي:

أ. **المعلّم وطريقة تدريسه:**يمثل المعلم ركنا أساسيا في العملية التعليمية، وبدون معلم ناجح مؤهل تصبح العملي التربوية عملية فاشلة لا تثمر كثيرا. ومن هذا المنطلق يشير حمدان إلى ضرورة امتلاك المعلم للصفات التي تؤهله للقيام بدوره التربوي الفاعل، و تشمل الإعداد العلمي الجيد الذي يمكنه من السيطرة على المادة العلمية، والإعداد التربوي الجيد المؤهل لتطبيق مهارات واستراتيجيات التعليم الفاعلة، وأيضا الاختيار السوي من خلال اختيار المعلمين ذوي الاتجاهات الايجابية نحو مهنة التعليم. ومن هذا المنطلق يلعب

المعلم دورا أساسيا في العملية التربوية وتشجيع الطلاب على الدراسة والانجاز فيها، وأيضا في النمو الشخصي للطلاب، حث كانت استجابة الطلاب الذين يشعرون أن مدرسهم ديمقراطي الأسلوب معهم كانت اتجاهاتهم أفضل من الطلاب الذين كانوا يشعرون بأن مدرسهم تسلطي الأسلوب معهم من خلال إجاباتهم على اختبارات معينة(برومحمد ،2010).

ب. المنهج الدراسي: يمثل المنهج الدراسي ركنا أساسيا آخر لا يقل أهمية عن أهمية المعلم، بل إن ما يقوم به المعلم يرتبط بما يحتويه المنهج الدراسي. ويشير آل ناجي إلى أن طبيعة المنهج الدراسي من العوامل الأساسية التي تساهم في رفع كفاءة الطالب الأكاديمية، فالقيادة التربوية الناجحة هي التي تلاحق المستجدات في المناهج الدراسية، وتعمل على تقديمها وتطويرها باستمرار؛ حتى تكون أنواع التعليم وأساليبه ونتائجه مؤدية فعلا لتحقيق الأهداف التي تعمل المؤسسة التعليمية على تحقيقها. وليكون المنهج أكثر فاعلية يجب أن يقوم على مبادئ علمية سليمة تشمل القيام على أساس فلسفة التربية الحديثة، وأن يتسم بالشمولية، وأن يضمن مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب بحيث يأخذ في اعتباره رعاية الموهوبين ومن هم الأقل متوسط في تحصيلهم، وأن يهيئ الفرصة للخبرات التعليمية، لتعزز بعضها بعضا، ليتحقق نحو الخبرات واستمرارها،كما يجب أن يزود المعلم بوسيلة تمكنه من معرفة دوره، وأن يضع في الحسبان شروط التعلم.

ج. الجو المدرسي:

يمثل الجو المدرسي بما يشمله من علاقات بين الطالب وغيره من الزملاء والمعلمين والإداريين، وأيضا بما يشمله من قيم أكاديمية أو اجتماعية، وما ينتج من ذلك من سلوكيات تعزيزيه للطالب أحد الجوانب المؤثرة على تحصيل الطالب و شخصيته وسلوكه. والجو الفاعل يمكن أن توفره الإدارة الجيدة، وينعكس ذلك في جوانب مختلفة، حيث يشير آل ناجي إلى بعض منها، كتحديد عدد الطلاب في الشعب الدراسية، وفتح شعب جديدة، وتفهم المعلمين لقدرات الطلاب المختلفة وتشجيعها من خلال توفير البيئة الدافعة إلى ذلك، إضافة إلى توفير الوسائل التعليمية المناسبة، واستخدام استراتيجيات التعليم المناسبة، وتشكيل لجان من المتخصصين لمناقشة المشكلات التي تواجه الطلبة وإيجاد الحلول المناسبة لها. وأيضا

التفاعل الجيد والمستمر مع أولياء أمور الطلاب وخاصة المتأخرين دراسيا ومناقشتهم في أسباب تدني تحصيل أبنائهم. ولا شك في أن عدم توفير الجو المدرسي المستقر والجذاب يمكن أن يثمر على مشكلات دراسية. ويشير القوصي إلى أن تغير الجو المدرسي من خلال التنقل من مدرسة إلى أخرى يمكن إلى اضطرابات تحصيل الطالب. كما يؤدي الجو المدرسي غير الجذاب إلى بحث الطالب عن أجواء أكثر جاذبية، ولذا قد يؤدي إلى كثرة غياب الطالب عن المدرسة، أو هروب الطالب من المدرسة لعدة أسباب منها: قلة جاذبية الدراسة فيها، لوجود مغريات أخرى خارج المدرسة وغيرها. كما يشير إلى أهمية علاقة الطالب بزملائه ومدرسيه على تحصيل الطالب وذلك بشكل مباشر أو غير مباشر.

3- **العوامل الاجتماعية:** إذا كانت العوامل الداخلية كالشخصية ونسبة الذكاء مرتبطة بالنتائج الدراسية المتحصل عليها فإن العوامل البيئية لها دورها أيضا، حيث أن نتائج المتعلمين تتأثر بنوعية البيئة الاجتماعية التي يعيشونها، والمراد بالبيئة الاجتماعية عددا من المتغيرات ولعل أبرزها الطبقة الاجتماعية و الاختلافات الإقليمية والظروف العائلية والمعاملة الأسرية وحجم العائلة وغيرها من العوامل.

فإذا كان النمو الذهني يتأثر إلى حد كبير بالظروف الاجتماعية والبيئية للأفراد لكن هذه النتائج لا تعمم على كل المجتمعات لأن الفقر قد يكون حافزا بالنسبة لبعض الأفراد.

4- **العوامل الاقتصادية:** الأبحاث التي أجريت في هذا المجال أكدت على أن الأطفال المنحدرين من عائلات فقيرة غالبا ما يكونون أقل مستوى من إنجاز أقرانهم المنتمين إلى أسر ذات خلفية اجتماعية اقتصادية راقية وقد توصل "ويلب" سنة 1986 إلى أن التحصيل الدراسي يرتبط ارتباطا إيجابيا بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأشخاص،فالحياة الأسرية لها أثرها البالغ في التحصيل الدراسي حيث أن الطفل الذي ينتسب إلى الأسرة الغنية ذات الظروف الاقتصادية الجيدة يكون أوفر حظا في التحصيل الدراسي من الطفل الذي ينتسب إلى الأسرة الفقيرة التي يعاني أطفالها من مشاكل صحية وسوء في التغذية التي تعيق النمو الجسمي و الانفعالي والذهني، هذه الظروف التي تؤثر بشكل سلبي على التحصيل .

علاقة الدافعية بالتحصيل :

إنالمتعلمين يختلفون في طرائق وأساليب الاستجابة للأنظمة التعليمية والمدرسية فالبعض منهم يقبل على الدراسة بشغف وارتياح وفعالية للتحصيل العلمي، والبعض يقبل على الدراسة بتحفظ وتردد، والبعض يرفض أن يتعلم أي شيء يقدمه المعلم .الأمر الذي يؤكد أهمية الدافعية في تفسير الفروق الفردية في التحصيل الدراسي بين المتعلمين، فبعضهم يتميزون بتحصيل دراسي عال رغم أن قدراتهم العقلية قد تكون منخفضة، وعلى العكس من ذلك نجد بعض المتعلمين من ذوي الذكاء المرتفع قد يكون تحصيلهم الدراسي منخفض .

لذا نجد التحصيل الدراسي يرجع إلى عوامل كثيرة منها ارتفاع وانخفاض الدافعية نحو التحصيل، حيث يوجد ارتباط بين الدافع للتحصيل و الإنجاز في دراسات وبحوث علمية.

نتيجة لذلك يتعين على الآباء والمربين الاهتمام بتشجيع الأبناء على الإنجاز في شتى المواقف، وعلى التدريب والممارسة على الانشغال (عدم التبعية) والاعتماد على الذات، ويتأثر التحصيل بمدى توافق الطالب مع محيط المدرسة من حيث علاقته مع الزملاء والأقران، فجماعة الأتراب السيئة تسهم في خفض مستوى التحصيل عند المراهق خاصة إذا كان في عصبة تهون من شأن التحصيل الدراسي، وذلك لأن الحاجة لهذه الجماعة في هذه المرحلة بالذات تمثل أهمية تفوق دافعية الإنجاز التي يمتلكونها.

كما تتعلق دافعية الطلبة للإنجاز بخصائصهم الشخصية، وقدراتهم العقلية ومن بين هذه الخصائص الثقة بالنفس ومفهوم الذات والثبات الانفعالي وامتلاك اتجاهات نحو التعلم والتعامل الشخصي بايجابية مع نشاطات المدرسة.

تلعب الأسرة دورا أساسيا في عملية التنشئة الاجتماعية وتؤثر بقوة في استجابة الطفل للمدرسة حيث تظهر فروق واضحة بين أفراد طبقات المجتمع الواحد و المنتمين إلى ثقافات مختلفة بسبب اختلاف ممارسات التنشئة من طبقة اجتماعية إلى أخرى ومن ثقافة إلى أخرى، فالطبقات التي تشجع مع الاستقلالية منذ السنوات المبكرة في الطفولة تنتج أفرادا يتمتعون بدافع مرتفع للتحصيل.

كما أن الطموح وتوقع الأبناء يرتبط بتوقع الوالدين وهذا الطموح له علاقة بالوضع الطبقي للأسرة، فقد نجد طموح وتوقعات الطبقة الوسطى يفوق التي عند أعضاء الطبقة العاملة مما يؤثر في اختلاف درجات ومعدلات التحصيل لدى الأبناء تبعا لذلك.

تمهيد :

يعرض الباحث في هذا الفصل النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية بشيء من الوصف والتحليل تبعا لمتغيرات البحث ،المتغير المستقل والمتمثل في نمط الشخصية الهادف بأبعاده الثلاثة (الجدية ، التخطيط ، اللانشاط) والمتغير التابع المتمثل في النتائج المدرسية المتحصل عليها من قبل تلاميذ أقسام الامتحان (السنة الخامسة ابتدائي) المقبلين على امتحان شهادة التعليم الابتدائي ،حيث كانت هذه النتائج كما يلي.

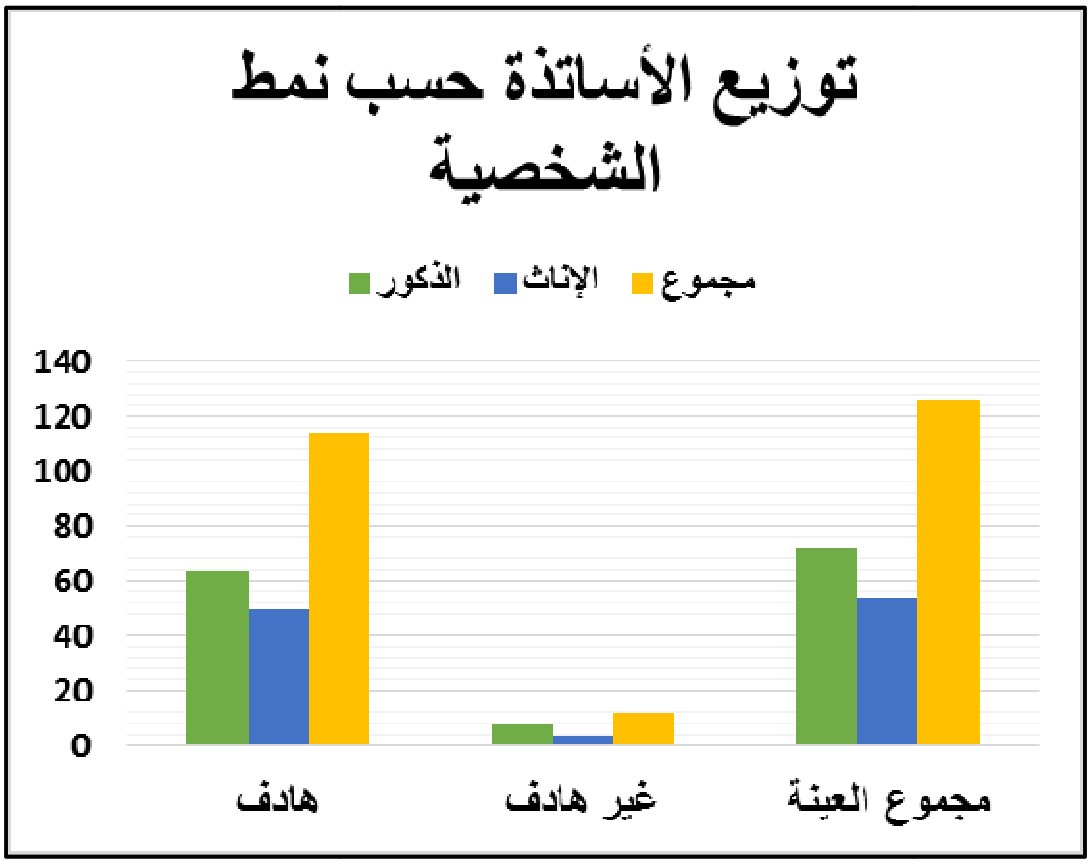
1 – نمط الشخصية الهادف :

جدول رقم (5) : يوضح توزيع الأساتذة حسب نمط الشخصية

	هادف	%	غير هادف	%	المجموع	%
الذكور	64	50,79%	8	6,35%	72	57,14%
الإناث	50	39,68%	4	3,17%	54	42,86%
	114	90,48%	12	9,52%	126	100%

يتبين من الجدول رقم (2) أن نسبة 90.48% من الأساتذة هم الذين يتصفون بنمط الشخصية الهادف ذلك بعد تحليل نتائج مقياس (TDS)

كما يتضح كذلك من الجدول أنّ الذكور في هذه العيّنة يتفوقون على الإناث في نمط الشخصية الهادف بنسبة 12.28%

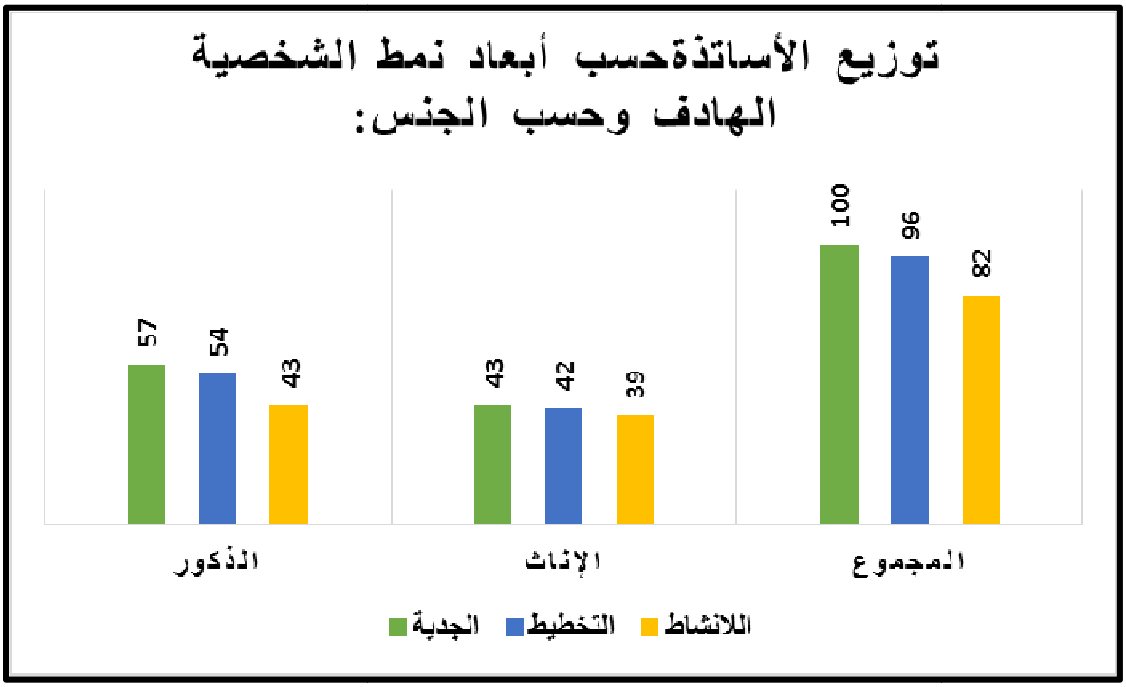


الشكل رقم (6) مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب نمط الشخصية

2 – حسب أبعاد نمط الشخصية الهادف و الجنس :

جدول رقم (06) يوضح توزيع الأساتذة حسب أبعاد نمط الشخصية الهادف وحسب الجنس:

بعد نمط الشخصية	الذكور	الإناث	المجموع
الجدية	57	43	100
التخطيط	54	42	96
اللانشاط	43	39	82



شكل رقم (07) توزيع الأساتذة حسب أبعاد نمط الشخصية الهادف وحسب الجنس

يتّضح الجدول(06) أن الذكور يتفوقون في أبعاد نمط الشخصية الهادف (الجديّة، التخطيط، اجتناب النشاط) على الإناث.

2ـ نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية العامة على ما يلي :"توجد علاقة بين أسلوب الجدية لدى أساتذة التعليم الابتدائي والنتائج المدرسية المحققة من طرف تلاميذهم "

الجدول رقم (07) يوضح العلاقة بين أسلوب الجدية والنتائج المدرسية

	معامل الارتباط			
	ر(الجدولية)	ر(المحسوبة)	مستوى الدلالة	
أسلوب الجدية	0.205	0.038	0.05	غير دالة
	0.267		0.01	

حيث ن = 100 / دح =98

نأخذ درجة الحرية التي قبلها وهي :90

يتضح من الجدول رقم (02) أنّ قيمة (ر) المحسوبة (0.038) أصغر من قيمة (ر) الجدولية عند (0.205) و (0.267) و بالتالي لا توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب الجدية لدى أساتذة التعليم الابتدائي و النتائج المدرسية المحققة من طرف تلاميذهم،حيث أنّ العلاقة غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05) و كذلك عند مستوى الدلالة(0.01)وعليه نقول بأن الفرضية الجزئية الأولى للدراسة لم تتحقق في هذه الدراسة.

3ـ نتائج الفرضية الجزئية الثانية :

تنص الفرضية الجزئية الثانية على ما يلي :"توجد فروق بين نمط الشخصية الهادف لدى أساتذة التعليم الابتدائي باختلاف الجنس "

الجدول رقم (08) يوضح الفروق بين نمط الشخصية الهادف باختلاف الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت الجدولية	ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الذكور	64	25.34	3.384	124	0.220	-1.234	غير دالة
الإناث	50	26.17	3.955				

يلاحظ من خلال الجدول رقم (03) أنّ الفروق بين الجنسين فيما يخص نمط الشخصية الهادف لدى الأساتذة غير دالة إحصائيا.حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة 1.234- أقل من قيمة "ت" الجدولية 0.220 عند مستوى الدلالة 0.01 .

لذا نقبل الفرض الصفري ونرفض فرض البحث، أي لا توجد فروق بين الذكور والاناث في نمط الشخصية الهادف.

4 ـ نتائج الفرضية الجزئية الثالثة :

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على ما يلي : :"توجد علاقة ارتباطية بين نمط الشخصية الهادف لدى أساتذة التعليم الابتدائي و أقدميتهم في العمل .

الجدول رقم (09) يوضح العلاقة بين نمط الشخصية الهادف و الأقدمية في العمل

	معامل الارتباط			
نمط الشخصية الهادف	ر(الجدولية)	ر(المحسوبة)	مستوى الدلالة	
الأقدمية	0.195	-0.14	0.05	غير دالة
	0.295		0.01	

حيث ن= 114/ دح=112

نأخذ درجة الحرية التي قبلها وهي :100

يتضح من الجدول رقم (04) أنّ قيمة (ر) المحسوبة (0.14-) أصغر من قيمة (ر) الجدولية عند (0.195) و (0.254) و بالتالي لا توجد علاقة بين نمط الشخصية الهادف لدى أساتذة التعليم الابتدائي و أقدميتهم في العمل ، حيث أنّ قيمة (ر) غير دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وعليه نقبل الفرض الصفري للبحث ونرفض الفرض البديل للبحث .

1 ـ نتائج الفرضية العامة :

تنص الفرضية العامة على ما يلي :"توجد علاقة بين نمط الشخصية الهادف لدى أساتذة التعليم الابتدائي والنتائج المدرسية المحققة من طرف تلاميذهم "

وللتحقق من هذه الفرضية طبق الباحث مقياس نمط الشخصية الهادف TDS الذي أعّده العالم M .Apter على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي الذين يدرسون أقسام السنة الخامسة ابتدائي (أقسام الامتحان) للسنة الدراسية 2014/2013 كما اعتمد على نتائج المحصل عليها في الامتحان التجريبي لشهادة التعليم الابتدائي والجدول التالي يوضح نتائج الدراسة .

الجدول رقم (10) يوضح العلاقة بين النتائج المدرسية ونمط الشخصية الهادف

	معامل الارتباط			
نمط الشخصية	ر(الجدولية)	ر(المحسوبة)	مستوى الدلالة	
الهادف	0.195	0.11	0.05	غير دالة
Telique	0.295		0.01	

حيث ن= 114 / دح=112

نأخذ درجة الحرية التي قبلها وهي :100

يتضح من الجدول رقم (01) أنّ قيمة (ر) المحسوبة (0.11) أصغر من قيمة (ر) الجدولية عند (0.195) و (0.254) و بالتالي لا توجد علاقة ارتباطية بين نمط الشخصية الهادف لدى أساتذة التعليم الابتدائي و النتائج المدرسية المحققة من طرف تلاميذهم .
حيث أنّ العلاقة غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05) و كذلك عند مستوى الدلالة(0.01) وعليه نقول بأن الفرضية العامة للدراسة لم تتحقق في هذه الدراسة.

1. مناقشة الفرضية الجزئية الأولى وتفسيرها :

ـ تنص الفرضية الجزئية الأولى على ما يلي :"توجد علاقة بين أسلوب الجدية لدى أساتذة التعليم الابتدائي والنتائج المدرسية المحققة من طرف تلاميذهم "

وقد فسر الباحث هذه النتيجة بعدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين أسلوب الجدية لدى أساتذة التعليم الابتدائي والنتائج المدرسية المحققة من طرف تلاميذهم كون بُعد الجدية متكامل مع نمط الشخصية الهادف بوجه عام و لا يمكن الفصل بينهما ، كما أرجع هذه النتيجةإلى تأثر النتائج المدرسية للتلاميذ بعدة عوامل أخرى بعيدة عن شخصية الأستاذ وجديته في العمل .

2ـ مناقشة الفرضية الجزئية الثانية وتفسيرها :

تنص الفرضية الجزئية الثانية على ما يلي :"توجد فروق بين نمط الشخصية الهادف لدى أساتذة التعليم الابتدائي لدى باختلاف الجنس "

وقد فسر الباحث هذه النتيجة بعدم وجودفروق بين نمط الشخصية الهادف لدى أساتذة التعليم الابتدائي باختلاف الجنس إلى كون الفئة الكبيرة من أفراد العينة ذوي النمط الهادف (الذكور وإناث) وأغلبهم يتميزون بالجدية والتخطيط ومندفعين نحو العمل بحماسة.

3ـ مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة وتفسيرها :

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على ما يلي : :"توجد علاقة ارتباطية بين نمط الشخصية الهادف لدى أساتذة التعليم الابتدائي و أقدميتهم في العمل .

وفسر الباحث نتيجة عدم ارتباط نمط الشخصية الهادف بالأقدمية في العمل بأنها تأكيدا لأحد مسلمات نظرية التقلبات و هي أنّ نمط الشخصية عند الفرد هو في تقلب متناوب ومفاجئ حتى في اليوم الواحد بل حتى في اللحظة الواحدة ، ولذلك فهولا يرتبط بمرحلة عمرية معينة

4 ـ مناقشة الفرضية العامة وتفسيرها :

تنص الفرضية العامة على ما يلي :"توجد علاقة بين نمط الشخصية الهادف لدى أساتذة التعليم الابتدائي والنتائج المدرسية المحققة من طرف تلاميذهم "

وقد فسر الباحث نتائج دراسته فيما يتعلق بعدم وجود علاقة بين نمط الشخصية الهادف لدى أساتذة التعليم الابتدائي والنتائج المدرسية المحققة من طرف تلاميذهم، إلى وجود عوامل أخرى منها شخصية المتعلم نفسه ،ودافعيته نحو الدراسة ،إلى جانب عوامل أخرىكالجانب الاجتماعي والاقتصادي واللذان هما أكثر تأثيرا في النتائج .

توصيات البحث :

من خلال النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية ،و بعد المعالجة الإحصائية لفروض الدراسة لم تتحقق كل الفرضيات ولذا يوصي الباحث بـ :

1 ـ بالمزيد من البحوث حول فروض الدراسة وتحت ظروف غير التي أجريت فيها الد راسة الحالية .

2 ـ المزيد من البحوث للكشف عن الأنماط الأخرى للشخصية لدى أساتذة التعليم الابتدائي أو المتوسط أو الثانوي وعلاقة هذه الأنماط بالأداء العملي في ميدان التربيةوالتعليم .

3 ـ المزيد من البحث عن الدراسات السابقة التي تهتم بدراسة الشخصية حسب نموذج أبترApter التي لم تتوفر للباحث في هذه الدراسة .

4 ـ البحث في متغيرات أخرى ربما كان لها تأثير على نتائج الدراسة الحالية .

5 ـ اعتماد أساليب إحصائية أخرى غير التي اعتمدت في الدراسة الحالية .

6 ـ ربط المتغير المستقل (نمط الشخصية) حسب نظرية أبترApterبمتغيرات كالعنف المدرسي ،العدوان ،المخدرات ،الإدارة الصفية ،الإدارة المدرسية في دراسات أخرى .

قائمة المراجع

قائمة الكتب بالعربية :

1. ابراهيم ، سكينة (2007)أسرار الشخصية (الطبعة الرابعة) لبنان ، دار النفائس للطباعة و النشر والتوزيع
2. إسماعيل،بشرى(2004)المرجع في القياس النفسي (الطبعة الأولى) القاهرة،مكتبة الأنجلو المصرية.
3. إسماعيل ، محمد عماد الدين (1989) المنهج العلمي في تفسير السلوك (ط 4) الكويت ، دار القلم للنشر و التوزيع
4. باهي،مصطفى،(2007) (الاختبارات و المقاييس في التربية الرياضية الطبعة الأولى) القاهرة ،مكتبة الأنجلو المصرية.
5. بوحفص ،عبد الكريم ،(2006) الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية و الإنسانية (الطبعة الثانية).الجزائر،ديوان المطبوعات الجامعية.
6. بوسنة ، محمود ،(2007)علم النفس القياسي المبادئ الأساسية (الطبعة الأولى) الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
7. بيام، ألن (2010). نظريات الشخصية ـ الارتقاء ـ النمو ـ التنوع ـ ترجمة . علاء الدين كفاني ، ما يسه أحمد النيال، سهير محمد سالم عمان . الطبعة الأولى الأردن . دار الفكر ناشرون وموزعون
8. برو محمد (2010)أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية.(الطبعة الأولى). الجزائر ، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع
9. جورج خوري،توما (2010) نظرة في أعماق الشخصية .(الطبعة الأولى) بيروت .لبنان .مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر و التوزيع.
10. دويدار عبد الفتاح (1992). سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات (بدون طبعة)بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر
11. هاشمي أحمد (2004) علاقة الأنماط السلوكية للطفل بالأنماط التربوية الأسرية. الطبعة الأولى الجزائر. دار قرطبة للنشر والتوزيع

12. وينفرد، هوتر(1995) مدخل الى سيكولوجية الشرطية ترجمة مصطفى عشوى (الطبعة الأولى)الجزائر،ديوان، المطبوعات الجامعية.
13. الوقفي ، راضي ،(2003) مقدمة في علم النفس (الطبعة الثالثة) الأردن،دار الشروق للنشر و التوزيع.
14. الوفقي ،الإمام،(2008) البحث العلمي اعداد شروع البحث و كتابة التقرير النهاية (الطبعة الأولى)
15. محمد الطيب،(بدون سنة). التقويم و القياس النفسي و التربوي .(بدون طبعة). الإسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث .
16. محمد جاسم ، العبيدي(2011) .علم النفس الشخصية. الطبعة الأولى . الأردن .دار الثقافة للنشر والتوزيع
17. محمد عبد الخالق ، أ حمد.(2005) .قياس الشخصية (الطبعة الأولى) الإسكندرية ـ دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع
18. محمودأبوعلام، رجاء . (2007).مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية .(الطبعة السادسة).القاهرة .دار النشر للجامعات .
19. محمد الزيني ،محمود(1974) سيكولوجية الشخصية بين النظرية و التطبيق (طبعة) مصر ، دار المعارف
20. النبهان ، موسى.(2004) . أساسيات القياس في العلوم السلوكية. الطبعة الأولى الأردن عمان ـدار الشروق للنشر والتوزيع
21. سليم ، مريم (2004)علم النفس التربوي (الطبعة الأولى) لبنان،دار النهضة العربية.
22. العيسوي، عبد الرحمان (2004) علم النفس (الطبعة الأولى)،بيروت؛لبنان دار النهضة العربية، مصر،المكتبة العصرية للنشر و التوزيع.
23. العيسوي ،عبد الرحمان،(1997) أصول البحث السيكولوجي(بدون صيغة) لبنان ،دار الراتب الجامعية .

24. عاقل ،فاخر،(1985).علم النفس التربوي .(الطبعة الحادية عشرة)بيروت ،لبنان .دار العلم للملايين .

25. علي عابد ، رسمي .(2008). ضعف التحصيل الدراسي أسبابه وعلاجه . الطبعة الأولى الأردن دار جرير للنشر والتوزيع

26. عودة الريماوي،محمد وآخرون ،(2008).علم النفس العام .(الطبعة الثالثة)عمان ،الأردن .دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة .

27. عباس ، فيصل (1997) الشخصية(الطبعة الأولى) لبنان دار الفكر العربي

28. فوريد ، سيجموند (2000) الموجز في التحليل النفسي (بدون طبعة) ترجمه سامي محمود عبد السلام القفاش ،مصر، مكتبة الأسرة

29. الطواب ،سيدي محمود(2002) مدخل الى علم النفس التربوي (الطبعة الأولى) القاهرة،مكتبة الأنجلوالمصرية.

30. شوقي فرج ،طريف(1998)توكيد الذات مدخل لتنمية الكفاءة الشخصية (الطبعة) القاهرة مصر.دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع

31. شفيق ، محمد .(1998)الإنسان والمجتمع مقدمة في علم النفس الاجتماعي . الإسكندرية . المكتب الجامعي الحديث ،

32. شحاتة ربيع،محمد .(2008) . قياس الشخصية . (الطبعة الأولى).عمان ،الأردن . دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة .

قائمة الكتب بالفرنسية :

1. *Gaston mialaret .(1979) les sciences de l'éducation presses universitaires de France ,*
2. *Lawrence A.PERVIN . Oliver P.JOHN (2005). La personnalité de la théorie à la recheche (2eme Edition).canada .bibliothèque nationale de Québec*
3. *NobertSillamy : dictionnaire de psychologie la rousse- her, Paris 1999.*

الرسائل الجامعية والدوريات :

1. مرنيز عفيف. نمط الشخصية حسب نظرية التقلبات النفسية لآبتر وعلاقته بالدافعية للإنجاز. جامعة عبد الحميد بن باديس. مستغانم .الجزائر. أطروحة
2. عبد الحكيم السلوم . مجلة النبأ العدد 54 ذو القعدة1421،المكتبة الالكترونية

3. Apetr:ReversalTheory :whatisit ?the psychologiste 10(5)-217-220 ,1997

4. .Psychologie de la personne âgée. Vieillissement et Personnalité Cours P. Lemaire (1999-2000(

5. www.cadredesante.com

6. seance_personnalitehttp://psycho.univ-lyon2.fr/

7. Théories statistiques de la personnalité (Prof. Dr. Guy Boden Mann)

http://commonweb.unifr.ch/artsdean/pub/gestens/f/as/files/4660/9988_133303.pdf

8. La Méthode Apter, La Théorie du Renversement

المعاجم:

1. إبراهيممصطفى،أحمدالزيات،حامدعبدالقادر،محمدالنجار،(بدونسنة) المعجمالوسيطالقاهرة،دارالدعوةبرنامجالمكتبةالشاملةالإصدار 3.52
2. التركي ،جمال (2004) معجم العلوم النفسية .عربي – فرنسي – إنجليزي. المؤسسة العربية لمعلوماتية لعلوم النفس

3. سالمي،عبدالمجيد،خالد ،نورالدين ،شريف ،بدوي،معجم مصطلحات علم النفس ،عربي ـ فرنسي ـ إنجليزي .(الطبعة الأولى).القاهرة.دار الكتاب المصري
4. سيد أحمد ناصر .درويش محمد ،محمد مصطفى ،عبد الله أيمن.(2008)المعجم الوسيط .(الطبعة الأولى).بيروت . لبنان .دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع الفيروزآبادي القاموس المحيط
5. www .arabpsynet.com/eDictbooks/A.afe.exe
6. http://www.arrawdah.com /

مواقع الانترنت:

1. www .arabpsynet.com/eDictbooks/A.afe.exe
2. http://www.arrawdah.com /
3. *www.cadredesante.com*

الفصل الأول:مدخل الدراسة

- عنوان البحث
- حدود البحث
- دواعي اختيار البحث
- إشكالية البحث
- فرضيات البحث
- أهداف البحث
- أهميّة الدراسة
- مصطلحات الدراسة
- الدراسات السابقة
- صعوبات البحث

الفصل الثاني: الشخصية

- تمهيد
- معنى الشخصية
- تعاريف الشخصية
- مميزات الشخصية
- مكونات الشخصية
- نظريات الشخصية:

1. نظريات الأنماط
2. نظريات السمات
3. نظريات البناء الهرمي
4. النظريات السلوكية (نظرية المثير والاستجابة)
5. نظرية التحليل النفسي

- مكونات الشخصية حسب نظرية التحليل النفسي.
- خلاصة الفصل.

الفصل الثالث: نظريات تقلبات النفسية

La théorie de renversement : les styles motivationnels

- تمهيد
- الحالات الذهنية (النفسية)
- خصوصية نظرية التقلبات
- الخلفية التاريخية للنظرية
- الأفكار الأساسية لنظرية التقلبات
- خصائص السلوك حسب نظرية أنماط الدافعية
- خصائص الشخصية:النمط الهادف-النمط غير الهادف
- خلاصة الفصل.

الفصل الرابع: التحصيل الدراسي

- تمهيد
- مفهوم التحصيل الدراسي
- شروط التحصيل الدراسي الجيّد

- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:
  1. العوامل المرتبطة بالتلميذ
  2. العوامل المرتبطة بالمدرسة
  3. العوامل الاجتماعية
  4. العوامل الاقتصادية

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

- **الدراسة الاستطلاعية**
  - تمهيد
  - أهداف الدراسة الاستطلاعية.
  - مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية.
  - عيّنة الدراسة الاستطلاعيةومواصفاتها.
  - أدوات الدراسة الميدانية.
  - نتائج الدراسة الاستطلاعية.

- **الدراسة الأساسية**
  - المنهج المتبع في الدراسة.
  - مكان وزمان الدراسة الأساسية.

- مجتمع وعيّنة الدراسة الأساسية.
- مواصفات أفراد عيّنة الدراسة الأساسية إحصائيا.
- أدوات الدراسة الأساسية.
- الأساليب الإحصائية.

- خلاصة الفصل.

الفصل السادس:

عــرض الـنـتـــائــج

- الفرضية العامة
- الفرضية الفرعية الأولى
- الفرضية الفرعية الثانية
- الفرضية الفرعية الثالثة

الفصل الســابــع:
مـنـــاقـشـة الـفـرضـيــات

- مناقشة الفرضية الأولى
- مناقشة الفرضية الثانية
- مناقشة الفرضيةالثالثة
- الفرضية العامة
- التوصيات

الخـــــاتمة

قائمة المراجع

الملاحـــق

ملحق رقم 05

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONAL

Durée : 1h30mn

EXAMEN BLANC

Texte :

A La cantine

Afin que le repas se déroule dans de bonnes conditions et soit agréable pour tous , il faut :

- Se laver les mains avant le repas .

- Se ranger en silence .

- Entrer calmement dans la salle à manger .

- Attendre que tout le monde soit installé avant de commencer .

- Manger proprement .

- Chuchoter .

- Ranger la vaisselle au bord de la table , à la fin du repas .

- Sortir tranquillement .

ED .MIROIR . CE 1 .

A – COMPREHENSION DE L'ECRIT :

1- D'après le texte ou sont les élèves ?

2- Relève du texte les " adverbes " qui nous montrent comment l'élève doit :

- entrer …….

- manger ……..

- sortir ……..

3- Que doit faire l'élève à la fin du repas ?

4- Complète avec : a – à

- L'enfant …. De bonnes manières …. Table et …. La cantine .

5- Mets les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif .

- Nous (ranger) la vaisselle puis nous (sortir) tranquillement .

6- Réécris la phrase au pluriel M

- Le repas est agréable Les ……..

<u>B – PRODUCTION ECRITE :</u>

En allant à l'école . maman te donne quelque conseils pour traverser la route en toute sécurité .

- Ecris quatre (4) conseils en utilisant " il faut " et " il ne faut pas " .

*** Ecris les verbes à l'infinitif .**

*** N'oublie pas les tirets au début de chaque phrase .**

ملحق رقم 04

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية غليزان
مفتشية التعليم الابتدائي المقاطعة 05 غليزان
التاريخ:2014/04/28

(الامتحان التجريبي المشترك للفصل الثالث (أقسام السنة 05 ابتدائي)في نشاط الرياضيات)

التمرين الأول:

أنجز العمليات التالية عموديا

$254 + 7,94$; $1500 - 98,37$; $65,73 \times 8,9$

التمرين الثاني

تستهلك سيارة ***16*** لترا من البنزين في كل ***80*** كيلومترا، أكمل الجدول التالي

المسافة	***80 km***	.....	.....	***32 km***
كمية البنزين	***16 l***	***24l***	***48l***	.....

التمرين الثالث:

- ارسم دائرة مركزها***O*** *حيث نصف قطرها* ***3cm.***
- ارسم القطر ***AB***
- ارسم نصف القطر***OC***، ثم صل بين النقطتين ***A*** و ***C***
- مانوعالشكل الذي تحصلت عليه؟

التمرين الرابع:

في مدرسة ***800*** تلميذ ،منهم ***8%*** منخرط في نادي الرسم ،و ***4%*** منخرط في النادي الاخضر.

- ماهو عدد التلاميذ المنخرطين في نادي الرسم؟
- ما هو عدد التلاميذ المنخرطين في النادي الاخضر؟

المسالة

حقل مستطيل الشكل طوله ***95m*** وعرضه ***72m*** زرع صاحبه $\frac{3}{5}$ منهقمحا ،و $\frac{1}{5}$ منهطماطما وترك الباقي لرعي الغنم

- احسب المساحة بالمتر المربع ثم حولها إلى الآر
- احسب مساحة الجزء المزروع قمحا
- احسب مساحة الجزء المغروس طماطما
- احسب مساحة الجزء المخصص للرعي

أنتج الآر الواحد ***7,65*** قنطارا من القمح

- ماهي كمية القمح التي ينتجها الحقل؟

ملحق رقم 03

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية غليزان
مفتشية التعليم الابتدائي المقاطعة 05 غليزان
التاريخ:2014/04/28

(الامتحان التجريبي المشترك للفصل الثالث (أقسام السنة 05 ابتدائي)في نشاط اللغة العربية)

كَانَإِذَا ذُكِرَ الْوَطَنُ دَمَعَتْ عَيْنَاهُ، وَعَلاَ صَوْتُهُ، وَرَاحَ يَذْكُرُ تِلْكَ الأَرْضَ الطَّيِّبَةَ التِي خَطَا فِيهَا خُطُوَاتِهِ الأُولَى، تِلْكَ الْمُروجَ التِي جَرَى فِيهَا، والجْبالَ التِي سَمَا في أَعَالِيهَا فَتَأَمَّلَسَمَاءَهَا الزَّرْقَاءَوَسُهُولَهَا الْفَسِيحَةَ الْخَضْرَاءَ.

عَاشَأَبُو عَلِيٍّ زَهْرَةَ شَبَابِهِ غَرِيبًا بَعِيدًا عَنْ وَطَنِهِ وَأَهْلِهِ يَعْمَلُكَادِحًا بِالنَّهَارِ لِيُوَفِرَ رَغَدَ الْعَيْشِ لِزَوْجَتِهِ وَأَوْلاَدِهِ لَكِنَّهُ مَانَسِيَ يَوْما أَرْضَ الجَزَائِرِ مَسْقِطَ رَأْسِه وَمَأْوَى أَجْدَادِه الذينَأُهْرِقَتْ دِمَاؤُهُم،وَقَدَّمُوا أَرْوَاحَهُمْ في سَبِيلِ اللهِ وَثَمَنًا لِحُرِّيَةِ الْوَطَنِ الْغَالِي.

البناء الفكري(03)

1. اعط عنوانا مناسبا للنّص
2. لماذا عاش أبو عليّ بعيدا عن وطنه وأهله
3. اشرح الكلمتين التّاليتين ،ثم وظّفهما في جملتين مفيدتين (الفسيحة) (المأوى)

البناء اللغوي:(3.25)

1. أعرب ماتحته خط في النص.
2. حول الجملة التالية إلى الجمع المذكر:(يَعْمَلُكَادِحًا بِالنَّهَارِ لِيُوَفِرَ رَغَدَ الْعَيْشِ)
3. استخرج من النص (اسمًا مقصورا) و(جمع تكسير)
4. صرّفِ الفعل (عَلاَ) في المضارع مع الضميرين 'أنت''أنتما'
5. علّل كتابة الهمزة في كَلِمَتَيْ(الْمَأْوَى)(الْجَزَائِر)

الوضعية الادماجية:(3.75)

بَعَثْتَ برسالة لصديقٍ لَكَ خارج الوطن تَصِفُ له فيها وطنَكَ.
أكتب هذه الرسالة في فقرة لا تَقِلُّ عن ثمانية أسطر،مُوَظفًا الجملة الاستفهامية والاسماء الموصولة

بالتوفيق

ملحق رقم(06)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية غليزان
مصلحة التكوين و التفتيش
الرقـــم: 2014/ 2M

غليزان في : 2014 /04 /01

مديـر التربيـــة

إلـى

السيدات و السادة : مديري المدارس الابتدائية

تحت إشراف السيدات و السادة مفتشي المقاطعات

الموضـــوع : توزيع استبيان .

المرجـــع : مراسلة معهد : العلوم الإجتماعية **بـ :** جامعة مستغانم

يشرفني أن أنهي إلى علمكم أن الطالب (ة): بن الحاج جلول محمد

تخصص : علم النفس العلوم **بـ :** جامعة مستغانم

قد رخص له (ها) بتوزيع استبيان بمؤسستكم ابتداء مـن تاريخ استلام هـذه الرخصة إلى : نهاية السنة الدراسية ، باستثناء فترة الامتحانات .

مدير التربية

عن مدير التربية و بالتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
بخدة حساشة

ملحق رقم (01)

Echelle de Dominance Télique

TDS –

Sujet N° : ..... Date : ...../...../.....

Voici une série de deux choix. Si vous pouviez choisir librement entre les deux choix, lequel choisiriez-vous habituellement ? Veuillez mettre une croix dans la case concernant votre choix. Pour chaque item ne faites qu'un seul choix. Faites un choix pour tous les items. Vous pouvez cocher l'option « Je ne sais pas », seulement si vous ne vous sentez pas capable de faire un choix, mais merci d'utiliser cette option le moins possible. Répondez rapidement, sans trop réfléchir, c'est votre première réaction qui est importante. Ceci n'est pas un test d'intelligence ou de capacité et il n'y a ni bonne ou mauvaise réponse.

1. Faire la liste des différentes plantes que l'on rencontre dans un jardin public ❒
Ecrire une courte histoire pour s'amuser ❒
Je ne sais pas ❒

2. Suivre des cours du soir pour améliorer ma qualification professionnelle ❒
Suivre des cours du soir pour se distraire ❒
Je ne sais pas ❒

3. Avoir des activités de loisir juste pour s'amuser ❒
Avoir des activités de loisir dans un but précis ❒
Je ne sais pas ❒

4. Améliorer une pratique sportive en jouant ❒
Améliorer une pratique sportive par un entraînement systématique ❒
Je ne sais pas ❒

5. Passer sa vie dans différents endroits ❒
Passer sa vie en restant la plupart du temps au même endroit ❒
Je ne sais pas ❒

6. Travailler pour avoir de la promotion ❒
Travailler pour le plaisir de faire quelque chose ❒
Je ne sais pas ❒

7. Planifier des loisirs ❒
Avoir des loisirs imprévus ❒
Je ne sais pas ❒

8. Aller à une soirée officielle ❒
Regarder un spectacle à la télévision ❒
Je ne sais pas ❒

9. Suivre un programme d'activités ❒
Choisir mes propres activités ❒
Je ne sais pas ❒

10. Investir de l'argent dans un placement à long terme ❒
Acheter une voiture de luxe ❒
Je ne sais pas ❒

11. Rester dans un seul métier ❒
Changer souvent de métier ❒
Je ne sais pas ❒

12. Faire rarement des choses pour s'éclater ❒
Faire souvent des choses pour s'éclater ❒
Je ne sais pas ❒

13. Faire une fête ❒
Aller à une réunion ❒
Je ne sais pas ❒

14. Les activités de loisir ❒
Les activités de travail ❒
Je ne sais pas ❒

15. Prendre ses vacances dans différents endroits ❒
Prendre ses vacances toujours au même endroit ❒
Je ne sais pas ❒

16. Partir en vacance pendant 15 jours ❒
Passer son temps libre à bricoler à la maison pendant 15 jours ❒
Je ne sais pas ❒

17. Prendre la vie au sérieux ❒
Prendre la vie d'un cœur léger ❒
Je ne sais pas ❒

18. Essayer souvent de nouveaux aliments ❒
Manger toujours des choses familières ❒
Je ne sais pas ❒

19. Raconter un incident avec précision ❒
Raconter un incident en exagérant ❒
Je ne sais pas ❒

20. Avoir 150 € et se payer un week-end agréable ❒
Avoir 150 € et rembourser un emprunt ❒
Je ne sais pas ❒

21. Habiter longtemps au même endroit ❒
Déménager souvent ❒
Je ne sais pas ❒

22. Aller à une exposition pour le plaisir ❒
Aller à une exposition pour apprendre quelque chose ❒
Je ne sais pas ❒

23. Regarder un jeu ❒
Arbitrer un jeu ❒
Je ne sais pas ❒

24. Manger des choses spéciales pour le plaisir ❒
Manger des choses spéciales parce que c'est bon pour la santé ❒
Je ne sais pas ❒

25. Se fixer des ambitions de vie à long terme ❒
Vivre la vie comme elle vient ❒
Je ne sais pas ❒

26. Toujours finir le travail avant de se distraire ❒
Arrêter souvent le travail pour se distraire ❒
Je ne sais pas ❒

27. Ne pas réfléchir sur ce que l'on fait ❒
Faire les choses en poursuivant des buts ❒
Je ne sais pas ❒

28. Grimper une montagne pour essayer de sauver quelqu'un ❒
Grimper une montagne pour le simple plaisir ❒
Je ne sais pas ❒

29. Être heureux de perdre son temps ❒
Toujours s'occuper à quelque chose ❒
Je ne sais pas ❒

30. Prendre des risques ❒
Traverser la vie en sécurité ❒
Je ne sais pas ❒

31. Voir un match important entre deux équipes ordinaires ❒
Voir un match d'exhibition avec des stars du sport ❒
Je ne sais pas ❒

32. Jouer un jeu ❒
Organiser un jeu ❒
Je ne sais pas ❒

33. Regarder les images d'un livre ❒
Lire une biographie ❒
Je ne sais pas ❒

34. Gagner facilement à un jeu ❒
Jouer à un jeu difficile ❒
Je ne sais pas ❒

35. Avoir des habitudes régulières dans la vie ❒
Avoir continuellement des surprises inattendues dans la vie ❒
Je ne sais pas ❒

36. Faire son jardin ❒
Cueillir des fruits sauvages ❒
Je ne sais pas ❒

37. Lire pour s'instruire ❒
Lire pour le plaisir ❒
Je ne sais pas ❒

38. Discuter pour le plaisir ❒
Discuter sérieusement pour changer les autres ❒
Je ne sais pas ❒

39. Vouloir gagner à tout prix à un jeu ❒
Jouer à un jeu pour le plaisir ❒
Je ne sais pas ❒

40. Beaucoup voyager dans son travail ❒
Travailler dans un bureau ou un atelier ❒
Je ne sais pas ❒

41. Planifier à l'avance ❒
Prendre chaque jour comme il vient ❒
Je ne sais pas ❒

42. Faire des projets de vacance ❒
Être en vacance ❒
Je ne sais pas ❒

ملحق رقم : 2

إستمارة الشخصية

المعلم: ..... التاريخ...../ ...../ .....

السن:..... الجنس:ذكر ☐ أنثى ☐

الاقدمية:0-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ 21-32 ☐

إليك مجموعة من اختيارين إذا استعطت أن تختار بكل حرية ما بين الاختيارين أيهما ستختار عادة ؟

ضع علامة (X) في الخانة المناسبة لاختيارك.

من أجل كل فقرة قم باختيار واحد فقط. أجب على كل الفقرات.

تستطيع أن تختار العبارة "لا أدري" فقط في الحالة التي تشعر فيها بأنك غير قادر على الاختيار.

شكرا لاستعمالك هذه العبارة أقل ما يمكن. أجب بسرعة . دون تفكير طويل, إنه رد فعلك الأول هو الأهم , هذا ليس اختبار ذكاء أو قدرة و لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة.

1 - أكوّن قائمة لمختلف النباتات التي توجد في حديقة عمومية ☐
- أكتب قصة قصيرة من أجل الاستمتاع. ☐
- لا أدري ☐

2 – أتابع الأيام التكوينية من أجل تحسين تخصصي المهني
- أتابع الأيام التكوينية من أجل التسلية. ☐
- لا أدري. ☐

3 – أقوم بنشاطات في أوقات الفراغ لمجرد التسلية
- أقوم بنشاطات في أوقات الفراغ من أجل هدف محدد ☐
- لا أدري. ☐

4 – أحسن مهاراتي التعليمية أثناء العمل ☐
- أحسن مهاراتي التعليمية بالتحضير المنظم. ☐
- لا أدري. ☐

5 – أمضى حياتي في أماكن مختلفة
- أمضى حياتي معظم الوقت ماكثا في نفس المكان. ☐
- لا أدري. ☐

6 – أعمل من أجل الحصول على ترقية. ☐
- أعمل من أجل الاستمتاع في دراستي. ☐
- لا أدري. ☐

7 – أخطط لأوقات الفراغ. ☐
- يكون لي أوقات فراغ لم تكن في الحسبان. ☐
- لا أدري. ☐

8 – أذهب إلى سهرة رسمية ☐
- أشاهد عرضا تلفزيونيا. ☐
- لا أدري. ☐

9 – أتابع برنامجا للنشاطات. ☐
- أختار نشاطاتي الخاصة. ☐
- لا أدري ☐

10 – أستثمر المال لتوظيفه على المدى البعيد ☐
- أشتري سيارة آخر طراز. ☐
- لا أدري. ☐

11 – أبقى في نفس مؤسسة العمل ☐
- أغير عادة مؤسسة العمل ☐
- لا أدري. ☐

12 – نادرا ما أفعل أشياء من أجل الصخب ☐
- غالبا ما أفعل أشياء من أجل الصخب. ☐
- لا أدري. ☐

13 – أقيم حفلة ☐
- أذهب لأتابع محاضرة ☐
- لا أدري. ☐

14 – نشاطاتي ترفيهية ☐
- نشاطاتي عملية. ☐
- لا أدري. ☐

15 – أقضي عطلتي في أماكن مختلفة. ☐
- أقضي عطلتي دائما في نفس المكان. ☐
- لا أدري. ☐

16 – أذهب في عطلة لمدة 15 يوم ☐
- أقضي وقت فراغي في أشغال يدوية بالمنزل مدة 15 يوم. ☐
- لا أدري. ☐

17 – آخذ الحياة بجدية ☐
- آخذ الحياة ببساطة. ☐
- لا أدري ☐

18 – أجرب غالبا الأطعمة الجديدة ☐
- آكل دائما الأكلات المألوفة. ☐
- لا أدري. ☐

19 – أحكي الحادث بدقة ☐
- أحكي الحادث بمبالغة ☐
- لا أدري. ☐

20 – لديّ 15000 دج أمضي بها نهاية أسبوع ممتعة ☐
- لديّ 15000 دج أسدد بها ديوني. ☐
- لا أدري. ☐

21 – أفضل أن اقيم مدّة طويلة في نفس المكان ☐
- غالبا ما أفضل تغيير إقامتي ☐
- لا أدري. ☐

22 – أذهب إلى معرض من أجل التمتع. ☐
- أذهب إلى معرض من أجل تعلم أشياء. ☐
- لا أدري. ☐

23 – أتفرج على لعبة. ☐
- أكون حكما في لعبة. ☐
- لا أدري. ☐

24 – آكل أكلات خاصة لمجرد الاستمتاع ☐
- آكل أكلات خاصة لأنها مفيدة للصحة ☐
- لا أدري. ☐

25 – لي طموحات في الحياة على المدى الطويل. ☐
- أعيش الحياة كما هي. ☐
- لا أدري ☐

26 – دائما أنهي أعمالي قبل ان استريح ☐
– غالبا ما أتوقف عن العمل من أجل الاستراحة. ☐
- لا أدري. ☐

27 – لا أفكر فيما أفعل ☐
- أقوم بأعمال هادفة ☐
- لا أدري. ☐

28 – أسبح لأنقذ شخصا ☐
- أسبح لأجل الإستمتاع. ☐
- لا أدري. ☐

29 – أكون سعيدا عند تضييع وقتي ☐
- أنا دائما مشغولا بشيء ☐
- لا أدري. ☐

30 – أخاطر ☐
- أعيش الحياة في أمان. ☐
- لا أدري. ☐

31– أشاهد مقابلة مهمة بين فريقين عاديين ☐
- أشاهد مقابلة مهمة استعراضية لنجوم الرياضة. ☐
- لا أدري. ☐

32 – ألعب لعبة ☐
- أنظم لعبة. ☐
- لا أدري. ☐

33 – أنظر إلى صور كتاب. ☐
- اقرأ سيرة شخص. ☐
- لا أدري. ☐

34– أفوز بسهولة عندما ألعب ☐
- ألعب لعبة صعبة. ☐
- لا أدري. ☐

35 – تكون لي عادات منتظمة في الحياة ☐
- تكون لي مفاجآت غير متوقعة باستمرار في الحياة. ☐
- لا أدري ☐

36 - أنظم حديقتي ☐
- أقطف فواكه بريّة. ☐
- لا أدري. ☐

37 – أقرأ كي أتثقف. ☐
- أقرأ من أجل الاستمتاع. ☐
- لا أدري. ☐

38– أتناقش من اجل الاستمتاع. ☐
- أتناقش بجدية من أجل إقناع الآخرين. ☐
- لا أدري. ☐

39 – أرغب بالفوز في لعبة مهما كان الثمن ☐
- ألعب لعبة من أجل الإستمتاع. ☐
- لا أدري ☐

40 - كثير التنقل في مدينتي ☐
- أبقى في مكاني أو في جهة من الحي.☐
- لا أدري. ☐

41 – أخطط مسبقا ☐
- أعيش كل يوم كما هو.☐
- لا أدري ☐

42 - أعمل مشاريع للعطلة ☐
- أنأ في عطلة . ☐
- لا أدري. ☐