



الجمهورية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية



نمط الشخصية وفق نظرية آبر (Apter) وعلاقته
بالتحصيل الدراسي

دراسة ميدانية لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بولاية غليزان

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (LMD)
تخصص: علوم التربية

إشراف الأستاذ:

أ . د . كمال فرحاوي

إعداد الطالب:

محمد بن الحاج جلول

لجنة المناقشة

رئيسا	جامعة الجزائر 02	أستاذ التعليم العالي	أ. د. محمد العربي بدرينة
مشرفا ومقررا	جامعة الجزائر 02	أستاذ التعليم العالي	أ. د. كمال فرحاوي
مناقشا	المدرسة العليا للأساتذة (القبلة)	أستاذ التعليم العالي	أ. د. ناجي تمار
مناقشا	جامعة الجزائر 02	أستاذة محاضرة "أ"	د. أمينة زيادة
مناقشا	جامعة قسنطينة 02	أستاذ محاضر "أ"	د. عبد المنعم بن عويرة
مناقشا	جامعة الجزائر 02	أستاذ محاضر "أ"	د. طيب مجيدي

السنة الجامعية 2022/2021



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2 ابو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية



نمط الشخصية وفق نظرية آبر (Apter) وعلاقته

بالتحصيل الدراسي

دراسة ميدانية لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بولاية غليزان

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (LMD)

تخصص: علوم التربية

إشراف الأستاذ:

أ. د. كمال فرحاوي

إعداد الطالب:

محمد بن الحاج جلول

رئيسا	جامعة الجزائر 02	أستاذ التعليم العالي	أ. د. محمد العربي بدرينة
مشرفا ومقررا	جامعة الجزائر 02	أستاذ التعليم العالي	أ. د. كمال فرحاوي
مناقشا	المدرسة العليا للأساتذة (القبة)	أستاذ التعليم العالي	أ. د. ناجي تمار
مناقشا	جامعة الجزائر 02	أستاذة محاضرة "أ"	د. أمينة زيادة
مناقشا	جامعة قسنطينة 02	أستاذ محاضر "أ"	د. عبد المنعم بن عويرة
مناقشا	جامعة الجزائر 02	أستاذ محاضر "أ"	د. طيب مجيدي

السنة الجامعية 2022/2021

الإهداء

أهدي ثمرة جهدي وتعب أيام دراستي هذه إلى من علّمني الصّبر والإصرار

والذي 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" و "تسنيم"

إلى كل طالب علم مخلص في مسعاه.....

أهدي هذا الجهد.

الباحث

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين على نعمه التي لا تعد ولا تحصى، و الصلاة و السلام على خير خلقه محمد صلى الله عليه و سلم، الحمد لله الذي وفقني و يسر لي إتمام هذا البحث بعد لهث حثيث وراء المعرفة أولا و توثيقها ثانيا، وبعد..

الشكر أولا لجامعة الجزائر 2 (أبو القاسم سعد الله) كلية العلوم الإنسانية قسم علوم التربية التي أتاحت لنا هذه الفرصة العلمية.

كما أخص بالشكر و التقدير و الإجلال : أستاذي الدكتور كمال فرحاوي أستاذ علوم التربية بجامعة الجزائر 2 (أبو القاسم سعد الله) الذي أشرف على هذه الأطروحة و كان خير معين، والذي لم يبخل بالجهد والوقت، مسديا للتوجيهات والنصائح، ومتابعا لكل الخطوات، جزاه الله عني خير الجزاء. فله كل التقدير و العرفان على ما بذله من جهد ووقت رغم مهامه و انشغالاته، في إشرافه على هذه الأطروحة.

كما أتقدم بالشكر والتقدير للمحكمين، الذين أبدوا بملاحظاتهم واقتراحاتهم حول أدوات الدراسة، وكذا الأساتذة الذين وافقوا على تطبيق الاختبار عليهم، عن تفهم و رغبة منهم في المساهمة في البحث العلمي، وكذلك مديري المدارس الابتدائية الذين قدموا تسهيلات لإجراء الدراسة الميدانية. كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر والتقدير و العرفان لأساتذة قسم علوم التربية بجامعة الجزائر 2 (أبو القاسم سعد الله) و أخص بالذكر الأستاذ الدكتور لكل لخضر، و الأستاذ الدكتور بلعربي الطيب، و الأستاذ الدكتور بحري نبيل، الأستاذ الدكتور بن الحاج جلول عبد القادر من جامعة مستغانم، والأستاذ بلقاضي جيلالي مدير مدرسة جمال الدين الأفغاني بغليزان.

الباحث

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى كشف طبيعة العلاقة بين نمط الشخصية الهادف الذي يتميز بأسلوب دافعي يشكل سلوكا، وهذا السلوك يميز الأستاذ أثناء قيامه بعملية التدريس، وهو ذو أبعاد ثلاثة، هي الجدية والتخطيط و الانشيط ، لدى أساتذة التعليم الابتدائي وفق نظرية التقلبات النفسية "الأبتر" والنتائج المدرسية المحصل عليها من طرف تلامذتهم. و للتحقق من فرضيات الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، و أجريت الدراسة على عينة قوامها 252 أستاذاً من الجنسين (144 ذكر، 108 أنثى) تتراوح أقدميتهم في العمل ما بين 01 سنة و32 سنة.

لجمع البيانات طبق الباحث مقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن TDS، المترجم إلى العربية والمكيف من طرف الباحث، و الذي تأكد من خصائصه السيكومترية ، باستخدام صدق التناسق الداخلي، حيث بلغت قيمة معامل الصدق (0.77)، كما اعتمد صدق المحكمين حيث بلغت نسبة الاتفاق بين مجموع المحكمين 84%، أما الثبات فقد تمّ حسابه بطريقة التجزئة النصفية حيث بلغت قيمته (0.84)، كما استخدم الباحث اختبارات تحصيلية تأكد من صدقها و ثباتها بالاعتماد على صدق المحكمين من مختصين في مجال التربية و التعليم.

وقد تم تحليل نتائج الدراسة باستخدام أساليب إحصائية متعددة منها معامل الارتباط "بيرسون" و اختبار "ت" t.test .

و قد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وُجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين نمط الشخصية الهادف لدى أساتذة التعليم الابتدائي والنتائج المدرسية المحققة من طرف تلامذتهم في الامتحان التجريبي لنهاية مرحلة التعليم الابتدائي، المحصل عليها في اختبارات تحصيلية مقننة.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية لدى نمط الشخصية الهادف في النتائج المدرسية تعزى للجنس.

- عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين نمط الشخصية الهادف لدى أساتذة التعليم الابتدائي و أقدميتهم في العمل.

- لا توجد فروق في النتائج المدرسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لأقدميتهم في العمل.

- عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين بُعد الجدية لدى أساتذة التعليم الابتدائي و النتائج المدرسية المحققة من طرف تلاميذهم.

- عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين بُعد التخطيط لدى أساتذة التعليم الابتدائي و النتائج المدرسية المحققة من طرف تلاميذهم.

- عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين بُعد اللانشاط لدى أساتذة التعليم الابتدائي و النتائج المدرسية المحققة من طرف تلاميذهم.

Résumé :

La présente étude vise à révéler la nature de la relation entre le style de personnalité téléique, qui se caractérise par un style de motivation qui constitue un comportement, et ce comportement distingue le professeur pendant le processus d'enseignement, et il a trois dimensions : sérieux, planification et évitement d'activité. des enseignants du primaire, selon la théorie des renversements psychologiques de «Apter» et les résultats scolaires obtenus par leurs élèves.

Pour vérifier les hypothèses de l'étude, le chercheur a adopté une approche descriptive et analytique qui s'est portée sur un échantillon de 252 professeurs des deux sexes (144 hommes, 108 femmes), dont l'ancienneté professionnelle variait entre 01 ans et 32 ans.

Pour collecter des données, le chercheur a appliqué l'échelle de type de personnalité téléique dominante (TDS), traduite en arabe et adaptée par le chercheur, et qui a vérifié ses caractéristiques psychométriques, en utilisant la validité de la cohérence interne, où la valeur du coefficient d'honnêteté était (0,77) Arbitres 84%. Quant à la stabilité, elle a été calculée selon la méthode du mid-split, avec une valeur de (0,84).

Le chercheur a également utilisé des tests de rendement pour s'assurer de leur validité et de leur fiabilité en s'appuyant sur la validité des arbitres de spécialistes du domaine de l'éducation.

Les résultats de l'étude ont été analysés à l'aide de plusieurs méthodes statistiques, y compris le coefficient de corrélation de «Pearson» et le test «t».

Et l'étude a abouti aux résultats suivants:

— Il existe une relation positive et statistiquement significative entre le type de personnalité téléique des enseignants du primaire et les résultats scolaires

obtenus par leurs élèves lors de l'examen pilote de fin du cycle primaire, obtenu dans le cadre de tests de réussite standardisés.

— L'absence de différences significatives dans le type de personnalité téléique dans les résultats scolaires en raison du sexe.

— Il n'y a pas de relation statistiquement significative entre le type de personnalité téléique des enseignants du primaire et leur ancienneté au travail.

— Il n'y a pas de différences dans les résultats scolaires des enseignants du primaire en raison de leur ancienneté au travail.

— L'absence de relation statistiquement significative entre La dimension du sérieux des enseignants du primaire et les résultats scolaires obtenus par leurs élèves.

— L'absence de relation statistiquement significative entre la dimension de planification des enseignants du primaire et les résultats scolaires obtenus par leurs élèves.

— L'absence de relation statistiquement significative entre la dimension de No active des enseignants du primaire et les résultats scolaires obtenus par leurs élèves.

Abstract :

The present study aims to reveal the nature of the relationship between the telic personality style, which is characterized by a motivational style that constitutes behavior, and this behavior distinguishes the teacher during the teaching process, and it has three dimensions: seriousness, planning and avoidance of activity. of primary school teachers, according to the theory of psychological reversals of “Apter” and the academic results obtained by their pupils.

To verify the hypotheses of the study, the researcher adopted a descriptive and analytical approach which focused on a sample of 252 professors of both sexes (144 men, 108 women), whose professional seniority varied between 01 year and 32 years old.

To collect data, the researcher applied the Telic Dominant Personality Type Scale (TDS), translated into Arabic and adapted by the researcher, and which verified its psychometric characteristics, using the validity of internal consistency, where the honesty coefficient value was (0.77) Referees 84%. As for the stability, it was calculated according to the mid-split method, with a value of (0.84).

The researcher also used achievement tests to ensure their validity and reliability by relying on the validity of referees from specialists in the field of education.

The results of the study were analyzed using several statistical methods, including the “Pearson” correlation coefficient and the “t” test

And the study yielded the following results:

- There is a positive and statistically significant relationship between the telic personality type of primary school teachers and the academic results obtained by their pupils during the pilot examination at the end of the primary cycle, obtained in the framework of standardized success tests.

- Lack of significant differences in telic personality type in school performance due to gender.
- There is no statistically significant relationship between the telic personality type of primary school teachers and their seniority at work.
- There are no differences in the academic performance of primary school teachers due to their seniority at work.
- The lack of a statistically significant relationship between the dimension of seriousness of primary school teachers and the academic results obtained by their students.
- The absence of a statistically significant relationship between the planning dimension of primary school teachers and the academic results obtained by their students.
- The absence of a statistically significant relationship between the No active dimension of primary school teachers and the academic results obtained by their students.

الفهرس

الصفحة	قائمة المحتويات
أ	الإهداء
ب	شكر وتقدير
ج	ملخص الدراسة باللغة العربية
هـ	ملخص الدراسة باللغة الفرنسية
ز	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية
ط	فهرس المحتويات
م	قائمة الجداول
ن	قائمة الأشكال
1	مقدمة
الفصل الاول: مدخل الدراسة	
6	إشكالية الدراسة
9	فرضيات الدراسة
10	أهداف الدراسة
10	أهمية الدراسة
11	دواعي اختيار الموضوع
12	تحديد وضبط مفاهيم الدراسة إجرائيا
13	الدراسات السابقة
الفصل الثاني: الشخصية	
24	تمهيد
24	مفهوم الشخصية
31	مميزات الشخصية
32	مكونات الشخصية
33	نظريات الشخصية
56	قياس الشخصية

73	الخلاصة
الفصل الثالث: نظرية التقلبات النفسية	
75	تمهيد
76	نظرية التقلبات النفسية
78	دراسات علمية للتقلبات النفسية
80	أهداف نظرية التقلبات النفسية
83	حالات ما وراء الدافعية و التقلبات
84	أزواج الحالات النفسية ما وراء الدافعية
91	الدراسات التجريبية التي تعتمد على نظرية التقلبات
91	نظرية التوقع و نظرية التقلبات النفسية
93	نظرية التقلبات النفسية في تفسير الدافعية
95	الخلاصة
الفصل الرابع: التحصيل الدراسي	
97	تمهيد
97	مفهوم التحصيل الدراسي
99	مبادئ التحصيل الدراسي
104	أهداف التحصيل الدراسي
106	شروط التحصيل الدراسي
107	العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي
113	قياس التحصيل الدراسي
123	الخلاصة
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
125	تمهيد
126	الدراسة الاستطلاعية
126	أهداف الدراسة الاستطلاعية
126	أدوات الدراسة الاستطلاعية

134	مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية
134	عينة الدراسة الاستطلاعية
135	المنهج المتبع في الدراسة الأساسية
135	حدود الدراسة الأساسية
136	عينة الدراسة الأساسية
145	أدوات الدراسة الأساسية
146	الأساليب الإحصائية المستخدمة
الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية	
148	تمهيد
148	عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة
157	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى
160	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية
162	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة
165	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الرابعة
166	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الخامسة
168	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية السادسة
الخاتمة و الاقتراحات و التوصيات	
151	خاتمة البحث
172	الاقتراحات و التوصيات
المراجع و المصادر	
173	قائمة المراجع باللغة العربية
	قائمة المراجع باللغة الأجنبية
الملاحق	
182	ملحق رقم (01) قائمة المحكمين
183	ملحق رقم (02) استمارة مقياس نمط الشخصية الهادف الأصلي

186	ملحق رقم (03) استمارة مقياس نمط الشخصية المترجمة و المعدلة
189	ملحق رقم (04) الاختبار التحصيلي الخاص باللغة العربية
190	ملحق رقم (05) الاختبار التحصيلي الخاص بالرياضيات
191	ملحق رقم (06) الاختبار التحصيلي الخاص باللغة الفرنسية
192	ملحق رقم (07) رخصة الدراسة الميدانية
193	ملحق رقم (08) جداول النتائج الخام
214	ملحق رقم (09) جداول المعالجات الإحصائية وفقا لـ spss

فهرس الجداول

الصفحة	الجداول
67-66	جدول رقم (01) يوضح حالات ما وراء الدافعية و النمط الذي يميز كل حالة من تجربة و شعور
67	جدول رقم (02) يوضح مثال عن الأزواج التبادلية التي يمكن استنتاجها
129	جدول رقم (03) يوضح أرقام البنود في مقياس نمط الشخصية التي تم تعديلها
130	جدول رقم (04) يوضح أرقام بنود الأبعاد الفرعية لمقياس نمط الشخصية الهادف
132	جدول رقم (05) يبين معاملات الارتباط بين درجة كل بعد و الدرجة الكلية لمقياس نمط الشخصية
133	جدول رقم (06) يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس
136	جدول رقم (07) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس
138	جدول رقم (08) يوضح توزيع الأساتذة حسب الفئات العمرية
139	جدول رقم (09) يوضح توزيع الأساتذة حسب فئات الأقدمية في العمل
140	جدول رقم (10) يوضح توزيع الأساتذة حسب لغة التدريس
142	جدول رقم (11) يوضح توزيع الأساتذة حسب نمط الشخصية
143	جدول رقم (12) يوضح توزيع الأساتذة حسب أبعاد نمط الشخصية الهادف و حسب الجنس
148	جدول رقم (13) يبين معامل الارتباط بين درجات نمط الشخصية الهادف و درجات النتائج المدرسية
149	جدول رقم (14) يوضح الفروق بين نمط الشخصية الهادف باختلاف الجنس
150	جدول رقم (15) يوضح العلاقة بين نمط الشخصية الهادف و الأقدمية في العمل
151	جدول رقم (16) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي تبعا لمتغير الأقدمية في العمل
152	جدول رقم (17) يوضح معاملات الارتباط بين أبعاد نمط الشخصية الهادف الثلاثة (الجدية، التخطيط، الانشغال) و النتائج المدرسية

فهرس الأشكال

الصفحة	الأشكال
62	الشكل رقم (01) يمثل المصطلحات المهمة في نظرية التقلبات النفسية
68	الشكل رقم (02) يمثل منحى نموذج التقلبات النفسية حسب نظرية آبتر
137	الشكل رقم (03) مخطط أعمدة يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الجنس
137	الشكل رقم (04) مخطط دائري يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الجنس
139	الشكل رقم (05) مخطط أعمدة يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الفئة العمرية
140	الشكل رقم (06) مخطط دائري يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الأقدمية في العمل
141	الشكل رقم (07) مخطط أعمدة يوضح توزيع عينة الدراسة حسب لغة التدريس
141	الشكل رقم (08) مخطط دائري يوضح توزيع عينة الدراسة حسب لغة التدريس
143	الشكل رقم (09) مخطط أعمدة يوضح توزيع عينة الدراسة حسب نمط الشخصية
144	الشكل رقم (10) مخطط أعمدة يوضح توزيع عينة الدراسة حسب أبعاد نمط الشخصية الهادف و حسب الجنس

مقدمة:

إنّ النظام التربوي يسعى لتنظيم عمليتي التربية و التعليم و تسيير شؤونهما ، من أجل إنماء القيم و المبادئ لدى المجتمع و ترسيخها في الأفراد، و الارتقاء بشخصية المتعلم ضمن إطار فلسفة الدولة و المجتمع التربوية، و بالمقابل فإنّه يسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف من أجل الوصول إلى التربية المثالية للأفراد و المجتمع، منها التكيف الاجتماعي للأفراد من خلال ما يتلقاه الفرد من نشاطات تربوية داخل مؤسسات التربية، ومن هنا تظهر أهمية التربية في تهيئة الفرد للانسجام مع مجتمعه و المجتمعات الأخرى، بالإضافة إلى سعيه إلى إكساب الفرد المهارات الأساسية كالقراءة و الكتابة و الحساب وغيرها من المهارات اللازمة لكل مواطن حتى تفيده في حياته مستقبلا، و ذلك من خلال المناهج التعليمية التي تجسد فلسفة الدولة و المجتمع، يتجلى ذلك في النشاطات التربوية والتعليمية التي تُرعى فيها القدرات العقلية و الجسمية و النفسية لكل فئة عمرية، و لذلك نجد أنّ النظام التربوي يخضع من وقت لآخر لعمليتي التقييم و التقويم بغرض إدخال التحسينات للوصول إلى الأهداف و تحقيقها لدى المتعلمين، كما يسعى أيضا إلى تطوير نوعية التعليم و التعلم، و ذلك بتطوير المناهج المدرسية عن طريق الإصلاح و التجديد من وقت لآخر، و إدخال التكنولوجيا و استخدامها في العملية التعليمية.

و لقد ارتبطت في السنوات الأخيرة عملية دراسة و تحليل النظم التعليمية و مؤسساتها المتعددة، بما يعرف بعمليات التقييم و التي كانت موضع اهتمام العديد من المهتمين بالشأن التربوي في الجزائر، سواء بالنسبة للقائمين على المنظومة التربوية و إصلاح النظام التربوي، أو الباحثين من علماء التربية و علماء الاجتماع و علماء النفس و علماء الاقتصاد وغيرهم.

و انطلاقا من الدور الفعال الذي يضطلع به الأستاذ في أي نظام تربوي، و إيماننا بفعالية التأثير الذي يحدثه الأستاذ المؤهل في نوعية التعليم و مستواه، و في تجسيد أهداف النظام

التربوي و العمل على تحقيقها، فإنّ جميع الأنظمة التربوية في العالم على اختلاف فلسفاتها وأهدافها و نُظمها الاجتماعية و الاقتصادية تُولي مهنة التعليم و الارتقاء بالأستاذ كلّ اهتمامها و عنايتها، إيماناً منها بأنّ الاهتمام بالأستاذ و تطويره و تنمية كفاءاته المهنية كفيل بزيادة فعالية النظام التربوي و بالتالي تحقيق أهداف المجتمع من خلال المدرسة. لذا يمكن القول أنّ تحقيق الأهداف التربوية و التعليمية و بالتالي تنمية الثروة البشرية التي تعدّ العמוד الفقري في هيكل النظام التربوي، إذ لا يمكن النهوض بهذا الأخير و تطويره و بلوغ مخرجاته المرجوة بدون أستاذ كفء متزن، فكل مدخلات النظام التربوي من هياكل مدرسية و وسائل تعليمية متنوعة و مناهج دراسية متجددة تبقى مرهونة بأستاذ كفء يوظفها أحسن توظيف ليحقق المخرجات المأمولة.

إنّ الحديث عن الأستاذ الكفء يدفعنا تلقائياً إلى الحديث عن تكوين الأساتذة و طريقة انتقائهم و برامج تكوينهم و شخصيتهم.

لقد حظيت دراسة الشخصية باهتمام جلّ المجتمعات البشرية منذ عصور مضت، نظراً لأهميتها في انتقاء الأشخاص للمناصب الهامة في المجتمع، مثل اختيار القادة وكذلك للتعرف على الأفراد الذين تتوفر فيهم سمات معينة حتى تسند لهم مهمات تتناسبهم، 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 فيزيولوجية، ومنهم من اختزل مفهوم الشخصية في عدد من الدوافع البيولوجية.

إنّ دراسة الشخصية تحتل المصدر الرئيس لمعرفة مظاهر السلوك البشري و أنها تحتل جوهر الإنسان و ترتبط ارتباطا وثيقا باستجابة الآخرين كما تمثل نظاما لجميع الأشكال المختلفة من السلوك الذي يمارسه الفرد، ويتفق أغلب العلماء على أن الشخصية من أعقد الظواهر التي يتعرض لدراستها علم النفس حتى الآن.(طه،1987، ص. 91).

وفي الثلاثين سنة الأخيرة من القرن الماضي ظهرت اتجاهات حديثة في تفسير الشخصية عند الفرد قادها بعض علماء النفس أمثال "Ken Smith" و" Micheal" و" Reiss steven" حيث تركز هذه الاتجاهات على ديناميكية الشخصية وتفسر الأنماط السلوكية للأفراد على أنها تقوم على مجموعة من الدوافع التي تعتبر كمحركات للسلوك الإنساني، كما ترى هذه الدراسات الحديثة أن الدوافع المحركة للسلوك ليست مطلقة بل هي نسبية ومتغيرة من فرد إلى فرد وحتى في ذات الفرد 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 أنّه يوجد لكل فرد ملمحا (بروفيل) خاص من الدافعية، ويعد هذا الملمح شرطا أساسيا كي يعيش الإنسان بسعادة مع ذاته و مع الآخرين. وإيماننا من الباحث بتلك الأهمية اختار موضوع بحثه الموسوم بـ نمط الشخصية الهادف لدى أساتذة التعليم الابتدائي وعلاقته بالنتائج المدرسية المحققة من طرف تلاميذهم، والبحث فيه من أجل معرفة هذه العلاقة من منظور أحد الاتجاهات الحديثة وهو نموذج (Apter) أو ما يسمى بنظرية التقلبات النفسية (théorie de Renversement) معتمدا على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي.

وقد تم تنظيم هذا الجهد في جانبين.

الجانب النظري، ويحتوي على أربعة فصول تناولنا في فصله الأول الشخصية وتضمن ما يلي: تعاريف حول الشخصية، مكونات الشخصية، نظريات الشخصية، قياس الشخصية.

وفي فصله الثاني نظرية التقلبات الشخصية حسب نموذج (Apter).

في 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 فصلين، ففي فصله الأول تطرق الباحث إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية بفرعيها:

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 فخصص لعرض وتحليل النتائج ومناقشتها في ضوء الفرضيات وفي الأخير خاتمة عامة بالإضافة إلى توصيات ومقترحات الباحث، تليها قائمة المراجع ثم قائمة الملاحق.

الفصل الأول

مدخل الدراسة

1. تحديد الاشكالية
2. صياغة الفرضيات
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. دواعي اختيار الموضوع
6. التعريفات الإجرائية
7. الدراسات السابقة

1. تحديد الإشكالية :

إنّ التغيرات السريعة التي يشهدها العالم عامة و الجزائر على الخصوص، أدت إلى إحداث تغيرات سريعة و جذرية في جميع النظم و المعايير، مما أدى إلى تعقد طبيعة الحياة بشكل جذري وبالتالي تقمص أنماط للشخصية و الأدوار و الوظائف، التي فرضت على شخصية البشر و عقولهم عبئا معرفيا كبيرا، ممثلا في الكم الهائل من المعرفة التي تتحداهم و تُرهقهم (الجباري، 2015، ص. 15)، ويعتبر النظام التربوي أهم هذه النظم التي مستها هذه التغيرات الجذرية في جميع مكوناته، من مناهج دراسية ومقاربات و طرائق التدريس و وسائل تعليمية وأهداف تربوية و تعليمية و أدوات التقويم، وبرامج تكوينية تخص الأساتذة.

حيث يُعد الأستاذ أحد ركائز العملية التعليمية التعلمية، بل يُعتبر أهم هذه الركائز على الإطلاق، حيث يعتبر الأستاذ العمود الفقري الذي لا غنى عنه في إنجاز العملية التربوية والتي مهما يقال عنها، فإنها لا تعني شيئا إذا خلا ميدانها من أستاذ كفء منتج قادر على تحمل تبعاتها والقيام بمتطلباتها، فهو الذي يتحمل مسؤولية تحقيق الأهداف التي يسعى إليها النظام التربوي (بلقيدوم، 2013، ص. 11).

إنّ الشخصية ليست مجموعة من السمات أو الاستعدادات المنعزلة القائمة بذاتها والمصفوفة بعضها ببعض، بل هي بناء متكامل من السمات و الخصائص، التي تتفاعل مع بعضها البعض، وتؤثر في بعضها البعض باستمرار، فشدة الانفعال قد يعطل التفكير والتهور يفسد الحكم، والقصور في التفكير يؤثر في نفس المرء وكبريائه، هذا فضلا عن أنّ تحليل الشخصية إلى سمات بهذه الصورة لا يُبين لنا كيف تتظافر هذه السمات أو تتنافر؟ وماهي درجة تأثير كل سمة من السلوك الظاهري للفرد في شخصيته؟، متى يمكن اعتماد ذلك السلوك المتعلق بتلك السمة الفردية في التعامل معه؟ .

إنَّ النظرة إلى سمات الشخصية و قدرات الذكاء التي يمتلكها الأفراد، و التعمق في دراستها تمكننا من الوصول إلى نتائج إيجابية عن طبيعة الإنسان بصورة مفصلة وذات شمولية واضحة الجوانب، لذا فإنَّ الاهتمام بشخصية الأساتذة يعني الاهتمام بمستقبل البلاد و الإسهام في تقدم العملية التربوية بشكل الأمثل.

ولا يمكن أن يتم ذلك إلا بالاهتمام بشخصياتهم وفهمها، إذا نحتاج اليوم أكثر من أي وقت مضى إلى التعرف العلمي الدقيق على الشخصية، وذلك لأهميتها في فهم السلوك في مختلف جوانبه النفسية و الاجتماعية و العقلية و الفسيولوجية.

إنَّ فهم الشخصية يساعد في الكشف عن فاعلية الفرد، و من ثم الوصول إلى التفسير المناسب للظواهر النفسية المختلفة، فالشخصية هي المحور الأساس الذي تدور حوله معظم الدراسات النفسية و التربوية (فيصل، 1982 ، ص7).

و لموضوع الشخصية أهمية و مكانة خاصة و حيوية في دراسات علم النفس و فلسفته، فهي تعد المصدر الرئيسي لمعرفة المظاهر المختلفة للسلوك البشري، و لا يقتصر على ما نحن عليه الآن، و إنما ما يجب أن نكون عليه مستقبلا أيضا ، وتُعد المدخل لجميع الدراسات النفسية و الاجتماعية، و يتجسد ذلك من منطلق أن التعرف على الشخصية و تحديد أبعادها وفقا لأية منهجية تعد الخطوة الأولى لحل المشكلات و العقبات النفسية المؤثرة في سير المجتمع و تقدمه، والذي يُعد الهدف الأساسي لأي بحث علمي في المجال الإنساني (الجباري، 2015، ص. 18).

ويُشير كافين (Cavin , 2003) أنَّ السلوك يتأثر بنمط الشخصية أكثر من تأثره بالجنس أو النوع أو أي سمة أو بُعد نفسي آخر، مضيفا إلى أنَّ إحدى فوائد دراسة أنماط الشخصية هي مساعدة الناس في التعرف على خصائصهم الشخصية، الأمر الذي يؤدي بهم إلى فهم أحسن لذواتهم ، و معرفة مكامن القوة و الضعف فيها، ومن ثم احترامهم و تقديرهم للآخرين،

مما يفتح المجال أمامهم نحو إقامة علاقات إيجابية مع أنفسهم و مع البيئة المحيطة بهم (Cavin ,2003,P.3).

ويشير بوجارت (Bogart, 2003) إلى أهمية دراسة أنماط الشخصية و فائدتها في مجالات متعددة، منها التعرف على مراحل النمو النفسي و نمو الذات، فضلا عن أهمية دراستها وفائدتها في مجال التفضيل المهني، ومجال إدارة الموظفين، وفهم العلاقات الداخلية للشخصية، وأهميتها في مجال التربية و التعليم و طرائق التدريس و الإرشاد النفسي، التي يمكن من خلالها أن نرشد الآخرين نحو فهم أنفسهم بصورة أفضل وتنمية قدراتهم حول التعامل الجيد مع مواطن القوة و الضعف (Bogart , 2003,P.1-4).

ويرى سوريسون (Soreson, 1964) أن سلوك الفرد و تصرفاته يمكن أن تؤثر في شخصيته، كما أن شخصية الفرد تظهر من خلال تصرفاته و أسلوبه في أثناء تعامله وتفاعله مع المجتمع، و تعد سمات الشخصية من الطرائق المميزة لدراسة سلوك الأفراد التي تعطي لكل منهم فرديته التي تميزه عن غيره و تعتمد سمات الشخصية على العوامل الوراثية و البيئية (Soreson, 1964, P.375).

و تتميز الأنماط فيما بينها من حيث الخصائص و السمات المشتركة و المتشابهة ضمن النمط الواحد، و تختلف عن سائر الأنماط الأخرى، إذ ترتبط أنماط الشخصية بالتكوين الوجداني الذي ينظم جميع جوانب النشاط النفسي من انفعالات أو تقلبات وجدانية، حيث أن نمط الشخصية له علاقة وثيقة بالمظهر السلوكي كله الذي يصدر عن أسلوب حياته و نمط معيشته وعلاقاته بالآخرين و البيئة المحيطة به و كل الأنشطة الأخرى التي قد تصدر عنه، وحتى اختياره لمهنة معينة أو تخصص دراسي معين من دون غيره (الجباري، 2015، ص. 15).

كما أشارت العديد من الدراسات و البحوث العلمية إلى ارتباط أنماط الشخصية بعدد من المتغيرات، ففي مجال علاقة أنماط الشخصية بالتفضيل المهني و اختيار الطلبة

لتخصصاتهم، توصلت دراستا كل من محمد (1992) و صموئيل (Samuel, 1993) إلى وجود علاقة بين نمط الشخصية و التفضيل المهني و اختيار الطلبة لتخصصاتهم و تفضيلهم لمهنة معينة (محمد، 1992، 62) و صموئيل (Samuel, 1993, P.1619- A) ، كما توصلت دراسة (الحمداني، 2004) إلى وجود علاقة بين أنماط الشخصية وقبول الطلبة في التخصصات الأكاديمية التي حاولت تقويم نظام القبول في التخصصات الجامعية، و اعتمدت على تصنيف هولاند لأنماط الشخصية و الاختيار المهني وأشارت الى تناسق بعض أنماط الشخصية لدى الطلبة و التخصصات الأكاديمية التي يدرسون فيها (الجباري، 2015، ص. 20).

وفي مجال علاقة أنماط الشخصية بالتحصيل الأكاديمي، فقد توصلت دراسة (عبد الحميد، 1988) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا بين أنماط الشخصية على وفق أبعاد إيزنك و التحصيل الأكاديمي، إذ وجدت أن الطلبة ذوي النزعة إلى الانطواء هم أفضل تحصيلاً من ذوي النزعة إلى الانبساط، و أن الطلبة ذوي النزعة إلى الاتزان هم أفضل تحصيلاً من ذوي النزعة إلى الانفعال (الجباري، 2015، ص. 20).

ومن هنا تبرز مشكلة البحث حول مدى إمكانية تقسيم الأفراد إلى أنماط وفق ما طرحه نظرية آبتر (Apter) في نظامها الديناميكي و محاولة الكشف عن نمط الشخصية السائدة لدى أساتذة التعليم الابتدائي وفق أحدث نظرية طُرحت في مجال أنماط الشخصية، فضلا عن التعرف على مستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ هؤلاء الأساتذة، و مدى تأثير كل نمط من هذه الأنماط (النمط الهادف و النمط غير الهادف)، ومن ثم محاولة التعرف عن العلاقة الارتباطية بين المتغيرين، مما يعطي دورا واضحا لمشكلة الدراسة، لبيان هل يرتبط التحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية بنمطي الشخصية لأساتذتهم (النمط الهادف والنمط غير الهادف) وفق نظرية التقلبات النفسية لآبتر؟ وبما أن البحوث التربوية

و النفسية سواء العربية أو الجزائرية (على حد علم الباحث) تقتقر إلى مثل هذه الأنواع من البحوث العلمية، مما جعلها تشكل مشكلة تستحق الدراسة العلمية .

إنّ نجاح المؤسسات التربوية في مهامها النبيلة التي تتمثل في تربية الأطفال وتعليمهم وتزويدهم بتحصيل دراسي جيّد، و في تكوين شخصيتهم، يتوقف على مجموعة من العوامل التي تؤثر سلبا أو إيجابا، 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 :

- هل توجد علاقة دالة إحصائيا 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 الفرعية التالية:

- هل توجد فروق لدى نمط الشخصية الهادف في النتائج المدرسية تُعزى الجنس ؟
- هل توجد علاقة بين نمط الشخصية الهادف لدى أساتذة التعليم الابتدائي وأقدميتهم في العمل؟

- هل توجد فروق في النتائج المدرسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لأقدميتهم في العمل؟

- هل تُوجد علاقة دالة إحصائيا بين بُعد الجدية لدى أساتذة التعليم الابتدائي والنتائج المدرسية المحققة من طرف تلاميذهم في أقسام الامتحان؟
- هل تُوجد علاقة دالة إحصائيا بين بُعد التخطيط لدى أساتذة التعليم الابتدائي والنتائج المدرسية المحققة من طرف تلاميذهم في أقسام الامتحان؟

- هل توجد علاقة دالة إحصائية بين بُعد النشاط لدى أساتذة التعليم الابتدائي والنتائج المدرسية المحققة من طرف تلاميذهم في أقسام الامتحان؟

2- فرضيات الدراسة

2-1- الفرضية الرئيسية:

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

2-2 - الفرضيات الفرعية:

- توجد فروق دالة معنوية لدى نمط الشخصية الهادف لأساتذة التعليم الابتدائي والنتائج المدرسية تعزى للجنس.
- تُوجد علاقة دالة إحصائية بين نمط الشخصية الهادف لدى أساتذة التعليم الابتدائي وأقدميتهم في العمل.
- توجد فروق في النتائج المدرسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تُعزى لأقدميتهم في العمل.
- تُوجد علاقة دالة إحصائية بين بُعد الجدية لدى أساتذة التعليم الابتدائي والنتائج المدرسية المحققة من طرف تلاميذهم في أقسام الامتحان.
- تُوجد علاقة دالة إحصائية بين بُعد التخطيط لدى أساتذة التعليم الابتدائي والنتائج المدرسية المحققة من طرف تلاميذهم في أقسام الامتحان.
- تُوجد علاقة دالة إحصائية بين بُعد النشاط لدى أساتذة التعليم الابتدائي والنتائج المدرسية المحققة من طرف تلاميذهم في أقسام الامتحان.

3- أهداف الدراسة:

يهدف هذا البحث إلى:

- معرفة العلاقة بين نمط الشخصية الهادف لدى أساتذة التعليم الابتدائي والنتائج المدرسية لتلامذتهم حسب نظرية التقلبات النفسية لـ "Apter".
- الكشف عن الفروق بين أساتذة التعليم الابتدائي الذكور والإناث في نمط الشخصية الهادف المهيمن (حسب نظرية التقلبات النفسية).
- معرفة مدى تأثير 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 (حسب نظرية التقلبات النفسية)
- التعريف بمبادئ نظرية جديدة في فهم الشخصية.
- المساهمة في البحث العلمي و إثراء المكتبة الجامعية ببحث علمي جديد.

4 - أهمية الدراسة:

يعتبر نمط الشخصية بصورة عامة من العوامل الأساسية للحياة النفسية والسلوكية لدى الأفراد، ومن الأمور المسلّم بها الآن في علم النفس أنّ نمط الشخصية ليس تكوينًا وراثيًا أو فطريًا 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 الذي يرى الأمور كما يعيشها في أنها 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 الابتدائي ومدى تأثيرها السلبي أو الإيجابي على أدائهم في الفعل التعليمي، وبالتالي على نتائج تلاميذهم.

5 - دواعي اختيار الموضوع :

من خلال تجربة الباحث في ميدان التربية والتعليم والتي امتدت لمدة ثمان 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 و التربويين التي كانوا يصرحون بها خلال هذه اللقاءات، والتي كانت تنسب في معظم الأحيان ضعف النتائج الدراسية للتلاميذ إلى ضعف مستوى تكوين الأستاذ في الجانبين المعرفي والبيداغوجي والتهاون في تحضير الدروس أو عدم جدية الأستاذ، أو نمط شخصيته بصفة عامة، وبما أنّ هذه الآراء بها الكثير من الصحة إلا أنّها لا تركز 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 لأبتر 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 وأدائه العملي، الذي ينعكس حتما على التحصيل العلمي للتلاميذ، والذي يظهر بصورة جالية في النتائج المدرسية و في الامتحانات الرسمية لتلاميذ التعليم الابتدائي حسب التصور النظري لأنماط الشخصية المعتمد في البحث (النمط الهادف)، ومن خلال الملاحظات اليومية للمشرفين للممارسات الميدانية العملية فقد لوحظ أنّ 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، وذلك للتوصل إلى وضع حلول مناسبة بهدف إيجاد آليات علمية دقيقة لعملية انتقاء الأساتذة الجدد 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.

6 - المفاهيم الإجرائية للدراسة:

1.6. **نمط الشخصية الهادف:** هو أسلوب دافعي يشكل سلوكا وهذا السلوك يميز الأستاذ أثناء قيامه بعملية التدريس، وهو ذو أبعاد ثلاثة هي الجدية والتخطيط والالانشاط.

2.6. **الجدية Sérieux :** بُعد يدل على مدى التوجه نحو الأهداف الهامة بالنسبة للإنسان عكس السطحية والسلوك الظرفي (الآني).

3.6. **التخطيط planification:** بُعد يدل على مدى قدرة الأستاذ على التخطيط لدروسه وتحديد أهدافها بدقة ومتابعة التحصيل الدراسي لتلاميذه والابتعاد عن العمل العشوائي الارتجالي.

4.6. **الالانشاط (No active):** بُعد يدل على مدى اجتناب الأستاذ للوضيعات أو المواقف التي تكون ديناميكيته (حركيته) زائدة والسعي وراء الوضيعات التي يكون فيها النشاط بدرجات منخفضة (www.reversaltheory.org/fr).

4.6. **التحصيل الدراسي:** هي النسبة المئوية التي يحصل عليها الأستاذ في الامتحان التجريبي لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي في هذه الدراسة، حيث النسبة المرتفعة

تكون [68-100] على هذا الامتحان، والنسبة المتوسطة تكون [34-67] والنسبة المنخفضة تكون [00-33].

7 - الدراسات السابقة:

تشمل الدراسات السابقة كل الدراسات التي لها صلة بالموضوع، مما تم نشرها بأي شكل من الأشكال، بشرط أن تكون مساهمة ذات قيمة علمية، و قد يكون النشر بالطباعة أو بواسطة المحاضرات أو تم تقديمها لمؤسسة علمية للحصول على درجة علمية أو لمجرد الرغبة في المساهمة العلمية. (الصيني، 1994، ص. 155).

يتناول الباحث في هذا الفصل عرضاً لبعض الدراسات و البحوث السابقة قريبة الصلة بموضوع الدراسة الحالية، و سوف يقسم الباحث هذا الفصل إلى قسمين رئيسيين، أحدهما يختص بالدراسات التي تناولت أنماط الشخصية و علاقتها ببعض المتغيرات، والآخر يختص بالدراسات التي تناولت التحصيل الدراسي و علاقته ببعض المتغيرات، إلا أنه لم يسبق أن أجريت دراسات سابقة عربية أو أجنبية تناولت العلاقة بين أنماط الشخصية وفق نظرية آبتر و التحصيل الدراسي وعليه تأتي الحاجة الملحة لتناول هذا الموضوع.

7 - 1 - الدراسات الخاصة بأنماط الشخصية:

أ - الدراسات العربية:

- دراسة عبد الفتاح (1991):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين سمات الشخصية و الدافعية للإنجاز، تكونت عينة الدراسة من (83) معلم ومعلمة يعملون بالمرحلة الإعدادية ، استخدم الباحث اختبار الشخصية " لبرنر و بتر " و الذي عرّبه محمد عثمان نجاتي ؛ أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة عكسية بين الدافعية للإنجاز و سمات الميل العصابي و السيطرة والانطواء،

و وجود علاقة طردية بين الدافعية للإنجاز و سمات الاكتفاء الذاتي والثقة بالنفس والمشاركة الاجتماعية، وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لصالح الإناث .

- دراسة عبد ربه خليفة و أحمد زيد (1993):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الجانب الدافعي للشخصية الرياضية و الإنجاز الرقمي، و التعرف على سمات الدافعية للشخصية المميزة للناشئين ، ووضع بروفيل لعوامل الجانب الدافعي للاعبين ، على عينة شملت 40 ناشئاً بمتوسط عمري قدره 18.4 سنة يمثلون لاعبي المنتخب المصري للناشئين في ألعاب القوى ، مستخدمين بروفيل السمات الدافعية من إعداد الملاوي و إبراهيم خليفة ، فأشارت النتائج أنه توجد علاقة بين عوامل الجانب الدافعي و مستوى الإنجاز الرقمي ، وأنه يوجد ارتفاع في مستوى الجانب الدافعي لدى اللاعبين.

- دراسة الهلسا (1996):

هدفت الدراسة الى التعرف على علاقة أنماط الشخصية عند أيزنك و سمة القلق و الجنس بدافع الإنجاز، تكونت عينة الدراسة من 1093 طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في الأردن ، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين أنماط الشخصية و دافع الإنجاز لصالح نمطي الاتزان و الانطواء ، كذلك وجود فروق دالة إحصائية بين مستوى القلق و دافع الإنجاز لصالح مستوى القلق المنخفض و عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث في دافع الإنجاز.

- دراسة عبد الخالق و النبال (1996):

هدفت الدراسة إلى التعرف عن العلاقة بين الدافع للإنجاز و سمات الشخصية (القلق ، العصابية ، الانبساط) ، تكونت عينة الدراسة من 200 تلميذ و تلميذة في القسم السادس ابتدائي بدولة قطر، طبق عليها مقياس الدافع للإنجاز من إعداد الباحثان ، ومقياس القلق ، مقياس العصابية و الانبساط من قائمة أيزنك للشخصية على عينة ، فأشارت النتائج إلى

وجود ارتباط موجب بين الدافعية للإنجاز و سمة العصابية عند الأولاد ، و ارتباط سالب بين القلق و الدافعية للإنجاز لدى البنات.

- دراسة عفيف (2014):

هدفت الدراسة إلى التعرف عن العلاقة بين نمط الشخصية الهادف المهيمن المستمد من نظرية التقلبات النفسية الذي تحكمه مجموعة من العوامل كمكان الإقامة ، الجنس و شعبة الدراسة بالدافعية للإنجاز لدى عينة من 365 تلميذ من تلاميذ التعليم الثانوي من الجنسين (170 ذكر ، 195 أنثى) يقيمون بمناطق مختلفة (196 ريفية ، 169 حضرية) يدرسون في شعب مختلفة (139 علوم طبيعية ، 86 تقني رياضي ، 136 آداب و فلسفة) مستعملين في ذلك الأدوات : مقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن و مقياس الدافعية للإنجاز ؛ فأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة طردية موجبة دالة إحصائياً بين نمط الشخصية الهادف المهيمن و الدافعية للإنجاز.

- دراسة عياد مصطفى (2015):

هدفت الدراسة إلى التعرف عن العلاقة بين سمات الشخصية والدافعية للإنجاز، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، و عينة مقصودة قوامها 100 مشارك من تلاميذ الثانويات المشاركة في الرياضة المدرسية لدائرة تقرت ولاية أدرار، استعمل اختبار فرايبورج للشخصية و مقياس الدافعية للإنجاز.

ودلت النتائج على وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين سمات الشخصية و دافعية الإنجاز حيث بلغ معامل الارتباط 0,67.

- دراسة بن معزوزة (2018):

هدفت الدراسة إلى التعرف عن العلاقة بين سمات الشخصية (العصابية، الانبساطية، الكذب، الذهانبة) و مستوى الإجهاد العصبي (مرتفع، متوسط، منخفض) لدى العاملين بمناصب التفاعل مع الجمهور، حسب مقياس أيزنك (EPQ) المعدل للشخصية، وعينة

قصدية قوامها 140 فردا، استخدمت الباحثة أداتين للدراسة و هما مقياس سمات الشخصية " لأيزنك" المعدل و المترجم من قبل " أحمد عبد الخالق"(1991) و مقياس الإجهاد العصبي المعد من قبل الباحثة.

دلت النتائج على وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين سمة العصابية و مستوى الاجهاد العصبي لدى العاملين بمناصب التفاعل مع الجمهور عند مستوى 0,05، وكذلك على وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين سمة الانبساطية و مستوى الاجهاد العصبي عند مستوى 0,01، وكذلك على وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين سمة الذهانية و مستوى الاجهاد العصبي عند مستوى 0,01، وكذلك على وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين سمة الكذب و مستوى الاجهاد العصبي عند مستوى 0,01.

– دراسة بن زروال(2007 – 2008):

هدفت الدراسة إلى تبيان العلاقة بين أنماط الشخصية " أ، ب، ج" بكل أبعادها و الإجهاد من حيث (مستواه، و أعراضه، مصادره المهنية، و استراتيجيات مواجهته). اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، و عينة مقصودة قوامها (395) فردا، مشكلين نسبة 42,93% من المجتمع الأصلي المتكون من العاملين (بوحداث التدخل للحماية المدنية، مصالح الاستعجالات و التوليد بالمستشفيات، و مراكز البريد من فئة خارج التصنيف، و المستوى الأول و الثاني) عبر ولاية أم البواقي، طبق عليهم مقياس نمط الشخصية، مقياس الإجهاد لقياس مستواه و أعراضه مقياس مصادر الإجهاد المهني، و مقياس استراتيجيات مواجهة الإجهاد.

ودلت النتائج على وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين نمط الشخصية "أ،ج" و مستوى الإجهاد و علاقة سالبة بين نمط الشخصية ب و مستوى الإجهاد.

ب - الدراسات الأجنبية:

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 السيكماتية).
- 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 إلى الوظيفة النفسية الطبيعية لكل الأفراد وهذه التقلبات (الانعكاسات) التي تحدث بين ثنائيات الحالات النفسية المتعاكسة.

تقدم لنا هذه النظرية آلية (ميكانيزم) أساسية للجهاز 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.

– دراسة ليندا فرناداز (Linda Fernandez، 2003):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أنماط الشخصية و التدخين، تكونت عينة الدراسة من (62) مراهقا، (31) مراهقا ومراهقة من الثانويين المدخنين و(31) مراهقا ومراهقة من الثانويين غير المدخنين، أعمارهم من 15 الى 17 سنة، استخدمت الباحثة اختبار (Fagerstrom) اختبار التعلق الفيزيولوجي للنيكوتين و اختبار التعلق النفسي والسلوكي للتدخين (Fernandez)، ومقياس أنماط الشخصية ل (Apter).

فأثبتت النتائج أنه توجد 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، و علاقة بين شدة (قوية أو ضعيفة) لبعض لأنماط الشخصية (النمط الهادف، النمط المتكيف، النمط المنضبط) وعدم التدخين.

كما ظهر أثر النمط غير الهادف على المدخنين أكثر منه على غير المدخنين.

و 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

و الأحاسيس الآنية و التدخين بالنسبة له هو تحدي يسمح له بالاستمتاع ويجعله

في وضعيات مريحة، بحيث هذه الوضعيات زمنها زمن استهلاك السجارة ثم تنقضي.

كما أنّ 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.

– دراسة راندال برامان (Randan Braman, 1995):

قام راندال برامان من جامعة "غوام" بالولايات المتحدة الأمريكية (U of Guam ,U.S.A) بدراسة بعنوان " إيجابيات الروشاخ كعلامات الحالات الهادفة / غير الهادفة المهيمنة " على عينة من 120 مختص في التربية في "هاواي" خضعوا لتجارب من أجل تأكيد أو عدم تأكيد تطور العلاقات بين الروشاخ و حالات الهادفة / غير الهادفة المهيمنة ، استخدم الباحث مقياس الهادف / غير الهادف ، و قارن نتائج دراسته هذه بتلك التي تمت في سنة 1999 على طلبة من جامعة تسكوبا (Tskuba) باليابان بهدف مقارنة بين أشخاص من ثقافات و أعمار مختلفة ؛ فكانت النتائج أنه من 60 فرد حقق 50 منهم تجاوب مع 15 فرد ، من 14 فقرة في إختبار الروشاخ حققت فقرة واحدة في مقياس غير الهادف ، و أن إيجابيات الروشاخ قد تؤثر أكثر من المهيمن ، و على هامش صلب هذه الدراسة كانت النتائج ناجعة عبر الأعمار و حدود الثقافة ، تشير هذه النتائج إلى وجود فروق في نمط الشخصية تعزى إلى أعمار الأفراد و حدودهم الثقافية الذي تحدد في الغالب بمكان الإقامة.

– دراسة شارن تورنر (Sharon Turner, 1995):

قام "شارن تورنر" من جامعة سويبورن بأستراليا بدراسة حالات ما وراء الدافعية المهيمنة للمراهقين المحقنين بمواد مخدرة " على عينة من 93 مراهقا (68 ذكر ، 25 أنثى) بالتعليم الثانوي ، فكانت نتائج الدراسة أن فئة المراهقين المحقنين بالمواد المخدرة كانوا غير هادفين و الهيمنة سلبية ، عكس فئة غير المدخنين و غير المدمنين على الكحول ، وكانت نتائج تحليل التباين الأحادي أن المدمنين على الكحول أكثر حالات غير الهادفة

على غرار غير المدمنين، على هامش هذه الدراسة توصل الباحث تورنر إلى أن المراهق يتميز بحالة غير هادفة بدرجة أقل وسط جماعة مقارنة، عندما يكون بمفرده.

7 - 2 - الدراسات الخاصة بالتحصيل الدراسي:

أ - الدراسات العربية:

- دراسة العبدلي (2012):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التحصيل الدراسي و الصلابة النفسية، أجريت الدراسة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسيا و العاديين بمدينة مكة المكرمة، و التي أظهرت نتائجها أنّ مستوى الصلابة النفسية وأبعادها الكلية لدى الطلاب المتفوقين أعلى منه لدى الطلاب العاديين .

- دراسة حسن(2010):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الصلابة النفسية و التحصيل الدراسي (المعدل التراكمي) لدى عينة من طلاب و طالبات جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان، و التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الصلابة النفسية و التحصيل الدراسي (المعدل التراكمي).

- دراسة بشرى (2017):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الإساءة الانفعالية و التحصيل الدراسي، أجريت الدراسة على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية تتألف من (80) تلميذا و تلميذة من الصفين الخامس و السادس الابتدائي، استخدمت الباحثة مقياس (فيض الله، 2012) للإساءة الانفعالية، أما بالنسبة للتحصيل الدراسي فاعتمدت الباحثة المعدل النهائي لكل تلميذ من العينة كمؤشر للتفوق من عدمه، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الإساءة الانفعالية و التحصيل الدراسي، أي كلما زادت الإساءة الانفعالية قلّ التحصيل الدراسي، و كلما قلت الإساءة الانفعالية زاد التحصيل الدراسي.

ب - الدراسات الأجنبية:

- دراسة ألوكان و آخرون: (Alokan et AL 2013)

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في التحصيل الدراسي بين الطلاب لوالدين مستوى تعليمهم مرتفع و طلاب لوالدين مستوى تعليمهم منخفض، أجريت الدراسة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية في نيجيريا، أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي لصالح الطلاب لوالدين مستوى تعليمهم مرتفع.

- دراسة أشاريا و جوشي (Acharya Joshi 2009)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التحصيل الدراسي و المستوى التعليمي للوالدين، أجريت الدراسة على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالهند، أظهرت نتائج الدراسة على أن مستوى تعليم الوالدين ذا أثر على مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ، و أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للوالدين ارتفع معه المستوى التحصيلي لأبنائهم.

7 - 3 - تعقيب عام حول الدراسات السابقة:

ويرى الباحث أنه بالرغم من توفر كثير من الدراسات التي ربطت التحصيل الدراسي بمتغيرات أخرى، و توفر دراسات كثيرة ربطت أنماط الشخصية حسب نظريات مختلفة بمتغيرات أخرى، إلا أنه لم يجد دراسات على حد علمه تناولت علاقة التحصيل الدراسي للتلاميذ بنمط الشخصية للأستاذ أو المعلم حسب نظرية التقلبات النفسية لأبتر.

لكن الدراسات التي تناولت كل متغير من متغيري الدراسة على حدى كثيرة و متنوعة، عبر مختلف المجتمعات و الثقافات، فقد ساهمت بكم لا بأس به من المعلومات سهلت على الباحث تحديد منطق الدراسة و مسارها العلمي الصحيح، خاصة أن معظم الدراسات المتوفرة قد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي و هو المنهج المستخدم في الدراسة الحالية.

كما استخدمت بعض الدراسات مقياس نمط الشخصية الهادف المهيم كأداة للبحث و ربطه ببعض المتغيرات مثل (التدخين، المخدرات، الدافعية للإنجاز، الرياضة)، و هو الأداة المعتمدة في الدراسة الحالية.

وقد تباينت نتائج الدراسات السابقة الخاصة بمتغيرات الدراسة الحالية، فمنها ما أسفرت على وجود علاقة ارتباطية بين متغير من متغيري الدراسة و متغيرات أخرى، و منها ما وجدت فروق دالة و أخرى غير دالة، و هذا ما يؤكد خصوصية كل مجتمع و تأثير العامل الثقافي في نتائج الدراسة و البحوث، هذا ما يؤكد أهمية و دور الخصائص السيكومترية لأدوات البحث و جمع البيانات الخاصة بالظواهر قيد الدراسة.

الفصل الثاني

الشخصية

1. تمهيد.
2. مفهوم الشخصية و خصائصها.
3. مفهوم النمط.
4. مميزات الشخصية.
5. مكونات الشخصية.
6. نظريات الشخصية.
7. قياس الشخصية.

1. تمهيد:

يعتبر موضوع الشخصية من أكثر المواضيع التي حظيت باهتمام علماء النفس وخاصة المحللين النفسانيين والسلوكيين والأنثربولوجيين، 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 وتعدد 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 الروايز 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 الانقلابات.

2 - مفهوم 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، ويرجع هذا الاختلاف

والتمايز باختلاف النظريات الدراسية لعلم الشخصية، حيث اختلفت هذه التعريفات من حيث شموليتها، و درجة تحديدها، و مدى قابلية مفاهيمها للملاحظة الموضوعية و ليس من السهل أن تحدد الشخصية و تعرف تعريفا علميا مانعا، فهي كالكهرباء و المغناطيسية لا تعرف إلا بآثارها. (الأبراشي وآخرون، 1992، ص. 357).

وتعد الشخصية من أكثر الظواهر النفسية صعوبة و مشقة في دراستها، لذلك تعددت وتناقضت النظريات التي تحاول تفسيرها (دعيس، 1997، ص. 9)، ويحمل تعبير الشخصية معانٍ متعددة، فهو مفهوم متشعب ومتغير، ولهذا اختلفت وجهات نظر علماء النفس، وتنوعت تفسيراتهم وتباينت طرائق وأساليب دراستهم للشخصية.

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 المتميزة فيه، إذن كيف نعرف هذا التركيب الذي يبدو من خلال هذه الزوايا المتعددة؟

وبعد البحث و التقصي في موضوع الشخصية تم اختيار بعض التعريفات التي تخدم الدراسة الحالية و هي كالآتي:

2-1. تعريف الشخصية لغويا:

شَخَصَ: الشَّيْءَ شَخْصًا ارْتَفَعَ وَبَدَأَ مِنْ بَعِيدٍ، وَشَخَّصَ السَّهْمَ جَاوَزَ الْهَدَفَ مِنْ أَعْلَاهُ، وَشَخَّصَ مِنْ بَلَدِهِ خَرَجَ مِنْهُ. وَشَخَّصَ إِلَيْهِ رَجَعَ إِلَيْهِ. وَ شَخَّصَ أَمَامَهُ مَثَلٌ بِشَخْصِهِ وَشَخَّصَ فُلَانٌ بَبَصَرِهِ، فَتَحَ عَيْنَيْهِ وَلَمْ يَطْرَفْ بِهِمَا مَتَأَمِّلًا أَوْ مَنْزَعَجًا. (ابن منظور، 1981، ص ص 11 - 22).

وَفِي التَّنْزِيلِ الْعَزِيزِ ﴿إِنَّمَا يُؤَخِّرُهُمْ لِيَوْمٍ تَشْخَصُ فِيهِ الْأَبْصَارُ﴾ [الآية 42 - ابراهيم].
شَخَّصَ: الشَّيْءَ عَيْنَهُ وَمَيَّزَهُ مِمَّا سِوَاهُ، وَيُقَالُ شَخَّصَ الدَّاءَ وَشَخَّصَ الْمَشْكَلَةَ.

وَتَشَخَّصَ: الأَمْرُ تَعَيَّنَ وَتَمَيَّزَ.

الشَّاخِصُ: الشَّيْءُ المَائِلُ وَيُطْلَقُ عَلَى الهَدَفِ وَالْعَلَامَةِ البارِزَةِ للحد.

الشَّخْصُ: كل جسم لَهُ ارْتِفَاعٌ وَظُهُورٌ وَغُلْبٌ فِي الْإِنْسَانِ وَ(عند الفلاسفة) الذَّاتُ الواعية لكيانها المستقلة فِي إرادتها وَمِنْهُ (الشَّخْصُ الأخلاقي) وَهُوَ من توافرت فِيهِ صِفَاتٌ تؤهله للمشاركة الْعَقْلِيَّةِ والأَخْلَاقِيَّةِ فِي مُجْتَمَعٍ إنساني.

والشخص في اللغة العربية سواد الإنسان و غيره تراه من بُعْدٍ، و قد يراد به الذات المخصوصة وتشاخص القوم اختلفوا و تفاوتوا. جمع شخص في القلة " أَشْخُصَ " وفي الكثرة "شخوص" و " أشخاص". (الفيروزآبادي، 2008، ص. 850).

(مج) (ج): أشخاص و شخوص.

والشَّخْصِي: أمر شخصي يخص إنسانا بَعِيْنِهِ.

شَخَّصَ: مَنَعَ، شَخَّصَ شَخْوصاً: ارتفع، تشاخص القوم: اختلفوا وتفاوتوا (الفيروزآبادي، 2008، ص. 850).

الشخصية : صِفَاتٌ تُمَيِّزُ الشَّخْصَ من غَيْرِهِ وَيُقَالُ فَلَانٌ ذُو شخصية قَوِيَّةٌ ذُو صِفَاتٍ متميزة وَإِرَادَةٌ وَكِيَانٌ مُسْتَقَلٌّ (إبراهيم مصطفى وآخرون، ص. 546). 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 ألپورت" في كتابه المشهور "الشخصية" ما يقرب من خمسين تعريفاً مختلفاً بعضها فلسفي وبعضها اجتماعي وبعضها لاهوتي وبعضها سيكولوجي G. Alport 1937 (الطواب، 2002، ص. 276).

"اللفة مشتقة من كلمة لاتينية Persona تعني القناع أو الوجه المستعار الذي يلبسه الممثل، و الشخصية كناية عن مجموع خصائص المرء، الجسمية منها و العاطفية والنزوعية و العقلية، التي تمثل حياة صاحبها وتعكس نمط سلوكه المتكيف مع البيئة".

(رزوق، 1987، ص. 148)

- **تعريف جوردين ألبورت G. Alport**: "الشخصية هي التنظيم الدينامي داخل الفرد لتلك الأجهزة النفسية الجسمية التي تحدد طابعه الخاص في توافقه لبيئته. (الانصاري، 2015، ص. 19).

وقد أدخل على هذا التعريف عام 1961 تعديلا فتخلص في تعريفه السابق من العبارة " التي تحدد للفرد تكيفه الفريد مع بيئته" و أثبت في موضعها " التي تحدد للفرد طابعه المميز في السلوك و التفكير". (جابر ، 1990، ص. 251)

- **تعريف إيزنك Eysenck**: يدور تعريف إيزنك للشخصية حول أربعة أنماط سلوكية هي: المعرفي (الذكاء) و النزوعي (الخلق) و العاطفي (المزاج) و الجسيمي، " فالشخصية هي المجموع الكلي للأنماط السلوكية الظاهرة والكامنة كما تتحدد بالوراثة و البيئة، وهي تنشأ وتنمو من خلال التفاعل الوظيفي للأجزاء المكونة التي تنتظم فيها هذه الأنماط السلوكية" (جابر ، 1990، ص. 329).

- **تعريف بيرت Burt**: " الشخصية هي ذلك النظام الكامل من الميول و الاستعدادات الجسمية و العقلية الثابتة نسبيا، التي تعد مميذا خاصا للفرد و التي يتحدد بمقتضاها أسلوبه الخاص في التكيف مع البيئة المادية و الاجتماعية". (الامارة، 2014، ص. 16)

- **تعريف Dollaord et Miller**: " الشخصية مجموع المفاتيح التي تقرر متى يستجيب الفرد وكيف يستجيب ونوع الاستجابة" (الوقفي، 2003، ص. 567).

- **تعريف ليندا دافيدوف:** " الشخصية تلك الأنماط المستمرة والمتسقة نسبياً من عمليات الإحساس والإدراك والتفكير والسلوك والتي تبدو لتعطي الناس ذاتيتهم المميزة، و الشخصية تكوين متكامل يتضمن الأفكار، الدوافع، الانفعالات، الميول، الاتجاهات، و القدرات والظواهر المشابهة". (شاكر مجيد، 2015، ص. 20)

- **تعريف فرج عبد القادر طه :** الشخصية التنظيم الدينامي لسمات و خصائص و دوافع الفرد النفسية و الفسيولوجية و الجسمية، ذلك التنظيم الذي يكفل للفرد توافقه وحياته في المجتمع ولكل شخص تنظيمه هذا الذي يميزه عن غيره وبمعنى آخر فإن لكل فرد في المجتمع شخصيته الفريدة. (شاكر مجيد، 2015، ص. 21)

- **تعريف جيلفورد Guilford :** "شخصية الفرد هي ذلك النموذج الفريد الذي تتكون منه سماته " (الانصاري، 2015، ص. 20) .

- **تعريف فارنالد Fernald :** "الشخصية هي الأساليب المميزة والفريدة التي يستجيب بها الفرد لمحيطه (الوقفي، 2003، ص 567).

- **تعريف كريدر وهل Crider et al :** "الشخصية هي التتميط الفريد للعمليات العقلية والسلوكية الذي يميز الفرد وتفاعلاته مع البيئة" (الوقفي، 2003، ص. 567).

- **تعريف موريس Morris :** "الشخصية هي نمط الفرد الفريد من الأفكار والمشاعر والسلوك الثابت على مدى الزمان وعبر المواقف" (الوقفي، 2003، ص. 567).

- **تعريف عباس محمود عوض:** "الشخصية هي وحدة متكاملة من الصفات تميز الفرد عن غيره، و الوحدة المتكاملة كاللحن الموسيقي" مجموعة من وحدات صغيرة متفاعلة " (شاكر مجيد، 2015، ص. 22).

- **تعريف أحمد عبد الخالق:** الشخصية نمط سلوكي، ثابت و دائم إلى حد كبير، يميز الفرد عن غيره من الناس، ويتكون من تنظيم فريد لمجموعة من الوظائف و السمات والأجهزة المتفاعلة معا، والتي تضم القدرات العقلية، والوجدان أو الانفعال، و النزوع أو الإرادة، و تركيب الجسم، والوظائف الفيزيولوجية، والتي تحدد طريقة الفرد الخاصة في الاستجابة، وأسلوبه الفريد في التوافق للبيئة. (عبد الخالق، 2010، ص. 64)

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.

- **تعريف مورتن برنس (Morton Prince):** "الشخصية هي حاصل جمع كل الاستعدادات و الميول و الغرائز و الدوافع و القوى البيولوجية الفطرية الموروثة، و كذلك الصفات و الاستعدادات و الميول المكتسبة من الخبرة". (بركات، 1951، ص. 7).

- **تعريف شن (Schoen):** "الشخصية هي التكوين المنتظم أو الوحدة العامة الناتجة عن العادات و الاستعدادات و العواطف التي تميز فردا عن المجموع و تجعل منه وحدة مختلفة عن باقي وحدات المجموعة التي تنتمي إليها" (بركات، 1951، ص. 9).

- **تعريف واطسون (watson):** "الشخصية هي مجموع أنواع النشاط التي يمكن ملاحظتها في سلوك الفرد لفترة زمنية كافية، بحيث يمكن التعرف عليه بدرجة كافية، و بمعنى آخر فإن الشخصية هي النتاج النهائي لمجموعة العادات التي تميز الفرد". (أحمد عبد اللطيف، 2013، ص. 99).

و من خلال استعراضنا لبعض التعريفات التي تناولت الشخصية فإنّ الباحث يضع تعريفا للشخصية بأنّها: مجموع الصفات الجسمية و الفيزيولوجية و الخصائص النفسية التي تتشكل في تنظيم دينامي متكامل و محدد و فريد، يتميز بثبات نسبي.

3 - مفهوم النمط :

3 - 1 - تعريف النمط لغويا:

نمط : جمعه أنماط و نماط.

النمط: ظاهرة الفراش.

النمط: الطريقة و الأسلوب أو المذهب.

النمط: الجماعة من الناس أمرهم واحد.

النمط: الصنف أو النوع أو الطراز من الشيء.

3 - 2 - تعريف نمط الشخصية اصطلاحا:

لغرض التعرف على هذا المفهوم، فإنّ الباحث يسوق عدة تعاريف:

1 - يونغ (Yung,1954): "هو عدد من الأنظمة المنفصلة و المتفاعلة و التي يعتمد

بعضها على البعض الآخر". (الجباري، 2015، ص. 30).

2 - ريسو (Riso,1995): "هو تعبير مجازي عن مختلف العمليات النفسية النشطة في

داخلنا التي يشترك بها مجموعة من الأفراد دون غيرهم، وتعكس التفاعل الدينامي بين

مراكز بناء الشخصية الثلاثة (المشاعر، التفكير، الغريزة)". (الجباري، 2015، ص. 30).

3 - الأمانة (2005): "هي أنظمة من السمات المستمرة، و المتسقة نسبيا من الادراك

والتفكير و الاحساس و السلوك الذي يظهر ليعطي الناس ذاتيتهم المميزة". (الأمانة، 2003،

ص. 11)

4 - تعريف موسوعة علم النفس و التحليل النفسي: النمط هو تنظيم متكامل و مترابط من

الصفات و الخصائص التي يمكن تمييزها عن أشكال و تصنيفات أخرى من الصفات،

فترابط تلك الصفات في تنظيم متكامل و محدد الملامح يمكن استخدامها أداة لتصنيف الأفراد في فئات أو مجموعات وذلك على وفق الأساس الذي ينتظمها. (الأمانة، 2014، ص. 123).

5 - تعريف واجنر (wagner, 2003): يشير النمط (type) إلى المفهوم الذي يظهر تجمع السمات الأساسية الفطرية و الجسمية التي يتميز بها الفرد، كما يذكر " واجنر " أنّ مفهوم النمط زمل من السمات، أو مستوى أرقى تُنظم فيه السمات، و هناك أنماط جبلية ومعرفية و إدراكية وعلى ذلك فإنّ نمط الشخصية يدل على جوهر الشخصية (الجباري، 2015، ص. 37).

و من خلال استعراضنا لبعض التعريفات التي تناولت أنماط الشخصية، فإنّ الباحث يضع تعريفا لنمط الشخصية بأنه: مجموع الصفات التي يتميز بها كل شخص عن الآخرين، والتي تتفاعل فيم بينها، و تعطي توازن لشخصيته و تأخذ صفة الثبات النسبي.

4 - مميزات الشخصية:

تتميز شخصية أي فرد بما يلي:

- الوجدانية 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 آخر، فهذا يعتبر من صفات شخصيته، ويمكن التنبؤ في هذه الحالة عن طريق الصفات المشتركة". (العبيدي، 2011، ص. 173).

- و هناك رأي آخر يقول "أنّ هناك تبديلاً ملحوظاً يحدث في الشخصية حتى تتبدل من مظهر إلى آخر بأنّ كل ذلك يتغير وفق أثر الجانب الوراثي المحدد في التكوين الوراثي للفرد". (هول و لندزي، 1978، ص. 78)

- تمثل العلاقة الديناميكية بين الفرد وبيئته وهي بالتالي مكتسبة، فالفرد يكون 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.

5. مكونات الشخصية: تتميز الشخصية بتداخل مكوناتها، واستمرار تفاعلها والتي

صنفها العلماء في الأبعاد التالية:

أ- **المكونات الجسمية:** لا شك أنّ التكوين الجسماني يحدد مدى نشاط الفرد و قدرته على تحمل المجهود و يحدد نظرة الفرد لنفسه و نظرة الآخرين له، و الفرد الذي يولد مريضاً أو مشوهاً تتبلور شخصيته في اتجاهات معينة تخالف الاتجاهات التي تتبلور فيها شخصية الفرد السوي. (الزيني، 1974، ص. 38)، والمكونات الجسمية التي تمثل كيان الفرد الجسمي الموروث، يمكن تصنيفها الى ثلاثة أقسام هي :

1- الأعضاء الحسية المستقبلية للمؤثرات الحسية الخارجية و الداخلية.

2- الجهاز العصبي الذي دوره تفسير الإحساسات الواردة إليه عن طريق الأعضاء الحسية المستقبلية وترجمتها و إرسالها في شكل إشارات عصبية إلى أجهزة ردود الأفعال المناسبة. (جورج خوري، 2010، ص. 211).

3- التكوينات الجسمية التي تقوم بردود الأفعال وهي العضلات، الغدد، وغيرها...، إذ أكد 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، ص.589).

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

6. نظريات الشخصية:

بما أنّ النشاط النفسي يكون حسياً وحركياً وعقلياً ووجدانياً واجتماعياً، يمكن التعبير عنه في شكل ألفاظ أو أفعال، مما يمكن أن يلاحظه المشاهد الخارجي ويقدره أو

يقيسه إذن هو السلوك، وبالتالي يمكن القول أنّ 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 ليس باليقين 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.

و تأتي النظرية على قمة الهرم العلمي بعد الحقائق أو البديهيات، ثم القوانين، و لذلك فهي تسعى لربط العلاقة بين الحقائق المفككة من ناحية، و تجميع الوحدات المشتركة من الحقائق و القوانين في إطار نظري تكاملي من ناحية أخرى، وفي صيغة أبسط تساعد على تحقيق الأهداف الثلاثة للعلم وهي التفسير و التنبؤ والضبط. (عبد الرحمن، 1998، ص.

15) 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 (الزيني، 1974، ص. 30). 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).

6-1. نظريات أنماط الشخصية:

من أقدم النظريات التي ظهرت لتمييز طباع الناس و أمزجتهم، هي نظريات الأنماط، وقد حاول العلماء منذ القديم تقسيم الناس إلى أنماط تبعا للسمات السائدة لدى الأفراد، و 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. (السلوم، 2001، ص. 37).

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. (الزيني، 1974، ص. 74). وفي القرن العشرين ظهرت عدة نظريات للأنماط جسمية ونفسية وغدية

مبنية على أسس علمية أهمها:

6-1.1. نظرية الأنماط الجسمية:

أ. **نظرية كرتشمير:** فكرة هذه النظرية مبنية على الاختلاف والتباين الواضح في شخصية من يصابون بنوعين رئيسيين من الأمراض العقلية وهما الذهان الدوري والفصام، وعلى هذا الأساس قام " كرتشمير " بدراسة عدد كبير من مرضى العقول لكي يبحث عن وجود علاقة بين الصفات الجسمية وبين الإصابة بأحد هذين المرضين فتوصل إلى أن النمط النحيف الطويل يرتبط بشخصية فصامية، والنمط القصير السمين يرتبط بشخصية نوابية مصابة بذهان دوري. (الرقاد، 2017، ص. 133).

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 البدن Pycnique: ويمتاز بالسمنة والقصير واستدارة أبعاده الجسمية، فهو ممتلئ الجسم ثقيل الوزن غليظ الرقبة قصير الساقين عريض مستدير الوجه والصدر. ويرتبط هذا النمط الجسمي بشخصية نوابية (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 مريضاً بالفصام ولا بأي مرض عقلي أو نفسي مجرد اصطلاح للتصنيف) وهو الذي يميل إلى التأمل والتفكير بعمق والخلج 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 وسطاً بين النوعين السابقين

مع قربها 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. (الزيني، 1974، ص. 77).

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.

ب. **نظرية شلدون Sheldon:** قسم "شeldon" الناس إلى ثلاثة أنماط هي:

النمط البطني (بدني) Endomorphique: وهو الذي تسيطر عليه النزعة الأحشائية فهو بدين نهم في الأكل باحث عن اللذة والحياة العاطفية الناعمة والمرح والراحة وحب الاجتماع مع الغير وإذا مرض يكون من نصيبه الذهان الدوري. (الزيني، 1974، ص. 78).

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. (الطواب، 2002، ص. 304).

ولكن رغم ذلك مازالت الصعوبة قائمة في تحديد العلاقة السببية بين النمط الجسمي والإصابة بمرض عقلي معين أو ظهور سمات مزاجية أو عقلية معينة. (الطواب، 2002، ص. 304).

6- 2. نظريات الأنماط النفسية (يونغ - هورني - روزنزويج):

1.2.6. أنماط الشخصية طبقا ليونغ Yung :

وترجع هذه النظرية إلى الملاحظات والخبرات العيادية للعالم النفسي السويسري "يونغ 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 (الطواب، 2002، ص. 305).

نمط الشخصية الانطوائية: الطاقة الانفعالية هنا تتجه للداخل نحو الذات والانفعالات القوية السائدة هنا هي الخضوع والحنان والتقرز والحزن والخوف والشك والخجل. (الزيني، 1974، ص. 79).

2.2.6. 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 والاعتناع في حل المشاكل والتعامل مع الناس.

3.2.6. 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 الخاملة: 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.

3-6. نظريات السمات Traits:

كما تعددت تعريفات الشخصية عند علماء النفس، تعددت أيضا تعريفات السمة حيث تختلف تبعا لاختلاف نظرتهم ونظرياتهم في الشخصية.

تعريف السمة:

- يعرف " ألبورت " السمة بأنها " نظام نفسي عصبي يتميز بالتعميم و التمرکز، ويختص بالفرد ولديه القدرة على نقل العديد من المنبهات المتعادلة وظيفيا، و على الخلق و التوجيه المستمرين لأشكال متعادلة من السلوك التعبيري و التوافقي ". (هول وآخرون، 1978، ص.

- أما "ايموند كاتل" فقد عرف السمة بقوله « إنها مجموعة ردود الأفعال و الاستجابات التي يربطها نوع من الوحدة التي تسمح لهذه الاستجابات أن توضع تحت اسم واحد ومعالجتها

تتكرر بنفس الطريقة في معظم الأحوال » (غنيم، 1975، ص. 276)

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

1. 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.

2. 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).

"إنَّ السمات هي الوحدات الأساسية للشخصية و هدف نظريات السمات هو اكتشاف جميع هذه الوحدات والعلاقات التي تقوم بينها ابتغاء تفسير سلوك الأفراد والتنبؤ به. وعلى هذا فنظريات السمات جميعا تلتي على صعيد النظر إلى الشخصية كمجموعة من المميزات الداخلية الثابتة التي تسم سلوك الناس عبر الزمان وعبر المواقف المختلفة" (الوقفي، 2003، ص. 590).

1.3.6. نظرية ألبرت Alport:

لقد ميّز "ألبرت" قائمة تحتوي على حوالي 18 ألف صفة سلوكية (الوقفي، المرجع السابق: 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 نسبياً. ويعتقد "ألبرت" 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 ضيق، ومن ذلك مثلاً 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.

2.3.6. نظرية كاتل Cattell:

لقد قام كاتل بتلخيص قائمة "البورت" 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 مثلاً أن فرداً متعجلاً ومظهرياً وقلق إلى غير ذلك من السمات السطحية التي تتبع 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 تماماً للأولى، ويتراوح الناس بين هاتين السمتين المتناقضتين.

4.6. نظريات البناء الهرمي (التحليل العاملي):

نظرية البناء الهرمي (التحليل العاملي) هي عبارة عن إدماج وتطوير لنظريتي الأنماط والسمات معاً، وإعادة بناءهما على أسس علمية عصرية وروعي فيه الاهتمام بالقياس لدقة المشاهدات لضروب السلوك المختلفة، والمعالجة الإحصائية لدقة التعميم. (الزيني، 1974، ص. 88).

1.4.6. 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 وأبعاد 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 - 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.

إن معظم بحوث "إيزنك" التطبيقية كانت محاولات منه لفهم بعدين رئيسيين: هما الاستقرار الانفعالي مقابل العصابية، و الانطوائية مقابل الانبساط مما يعكس إلى أي درجة يعتبر الشخص محب للاتصالات والعلاقات و المشاركة الجماعية. (إنجلر، 1990، ص. 110). غير أن البعد السائد بين الناس من بين الأبعاد الثلاثة فهو بعد الانبساطية - الانطوائية ويليهِ بعد الانفعالية - الثبات، وتتقرر سمات الشخصية بشكل رئيسي كما يرى "إيزنك"

في ضوء موقع الشخص على هذه الأبعاد الثلاثة، وقد عزا هذا الباحث الجذور الأساسية للتنوع في الشخصية إلى الفروق الموروثة للدماغ، فالانبساطيون مثلاً يميلون إلى الإثارة لأن مستويات التنبيه العصبي لديهم منخفضة نسبياً، أما الذين يتصفون بالثبات الانفعالي فيظهر عليهم الهدوء لأن جهازهم العصبي أقل سرعة في رد الفعل من الانفعاليين.

كما يرى "أيزنك" أنّ بُعد العصابية بُعد مهم و يعرفه " بأنه انفعالية غير مستقرة و شديدة تجعل الشخص ذو استعداد مسبق إلى تطوير أعراض عصابية في مواقف الضغوط

(الإرهاق) الشديدة ". (Eysenk, 1976, p. 27)

يعتقد معظم الباحثين أن الأبعاد التي قدمها "إيزنك" هامة ولكنها لا تفسر الشخصية بشكل كامل، ويعد "كوستا وماكريه" رائدين في فتح المجال أمام الكثيرين من الباحثين للاقتناع بوجود خمسة أبعاد في الشخصية اهتموا إليها بمنهج التحليل العاملي، أما أبعاد أو عناصر هذا النموذج الذي يدعى نموذج الخمسة الكبار أو نموذج خمسة عوامل فهي: الانفتاح والضمير والانبساط والموافقة والعصابية. (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: كفاء، واضح، ثابت، يعتمد عليه، أخلاقي، منتج، مجد، دقيق، حذر، اقتصادي.
- 3- الانبساط: نشيط، تأكيد، 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 انفعالياً، اندفاعي، حساس، مزعج، حسود، غضوب.

5.6. النظريات السلوكية:

1.5.6. 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، سكر، هال، ثورنديك) وغيرهم.

الشخصية من وجهة نظر السلوكيين تتكون من مجموع عادات متعلمة أو مجموع سمات مكتسبة طبقاً للارتباط الشرطي بين المنبهات والاستجابات وليس هناك شيء اسمه ذكاء موروث أو غرائز مورثة، 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 غدية وحالة الجهاز العصبي (الزيني، 1974، ص. 102).

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 ثباتاً مطلقاً أو ثباتاً نسبياً ولكنها ديناميكية متطورة بحسب نوعية الموقف البيئي، فليس هناك شخص أمين أو صادق مثلاً في كل زمان ومكان، ولا أمين في أغلب الأحيان، ولكن نوعية الموقف البيئي هي التي تجعل منه أميناً صادقاً أو خائناً كاذباً.

إنّ الكل يتكون من مجموع أجزائه لا أكثر ولا أقل، وإذا أردنا أن نفهم الكل لا بد أن نبدأ بفهم أجزائه جزء جزء على حدة، 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. . (الزيني، 1974، ص. 106).

إن احتمال استجابة الفرد في الموقف البيئي الحاضر يتوقف على عادات الفرد المكتسبة في المواقف البيئية الماضية والمثابرة 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، الحادثة، 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 تُقصره على التعلم بالإشراف 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 من جهة أخرى، ومن هنا فإن النظريات المعرفية السلوكية كثيرا ما يطلق عليها نظريات التعلم الاجتماعي (الوقفي، 2003، ص. 595) التي ترى الشخصية كمجموع كلي للعادات السلوكية والمعرفية التي تتطور بتعلم الناس من الخبرات الاجتماعية التي تطبع الشخصية بالتفرد، فالإكتساب 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.

2.5.6. 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 مثلاً أن الطالب الذي يفشل في دراسته باستمرار قد لا يجدد المحاولة لأنه قد نمى 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 يُنيطها الفرد نتيجة القيام بالسلوك" (الوقفي، 2003، ص. 595)، مثلاً 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 من جهة أخرى.

ويرى "روتر" أن الناس يتعلمون أساليب عامة للتفكير وبخاصة كيف تضبط المكافآت والعقوبات، واقترح وجود مركز للضبط اعتبره توقعا سائداً أو استراتيجية معرفية يقيم الناس في ضوءها 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 (تعزيزاً) لسلوكهم ويتجنبوا العقوبات، أما الفريق الثاني فيعتقد بأن المكافآت والعقوبات تقرر إلى حد كبير بالحظ أو الصدفة، وأنهم لا يملكون من أمرهم شيئاً 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 استعداداً لتحمل المسؤولية، ثم أن أفراد الفئة الأولى أقل تأثراً بالآخرين ويميلون إلى التخطيط لحياتهم بعناية كبيرة، فضلاً عن أنهم

يحصلون على علامات مدرسية في الاختبارات المقننة أكثر من الفئة الثانية. (الوقفي، 2003، ص. 596).

3.5.6. نظرية الحتمية المتبادلة:

ذهب "باندورا Bandura" في نظرية الحتمية المتبادلة Déterminisme réciproque 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 "باندورا" الكفاية الذاتية ويقصد بها التوقع المكتسب بالنجاح، أي الاعتقاد بأنك قادر أن تتجح في أداء السلوك بصرف النظر عن خبرات الفشل السابقة أو العوائق الحالية، فالسلوك الخارجي كما يرى "باندورا" يُضبط 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، ص. 596).

وعلى هذا فإن الذهاب إلى مقابلة بشأن وظيفة معتقدا بأن لديك المهارات الضرورية لشغلها يمكن أن يساعدك في الحصول عليها، أو على الأقل يقلل من أثر رفضك إذا رُفضت. ويمكن القول بأن الشخصية وفق "باندورا" تتطور بنتيجة التفاعل المستمر بين معايير الفرد وقيمه التي يتعلمها بالنمذجة والتعزيز والموقف ونتائج السلوك.

4.5.6. 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 أداؤها.

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 مثل الشخص وأغراضه.

هـ - التنظيم الذاتي والتخطيط: أي معايير الشخص للمكافأة الذاتية وخطته 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 (الوقف، 2003، ص. 598).

6.6. 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 و"كاردنر" 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" مستعيراً مصطلح الطاقة النفسية من الفيزياء.

1.6.6. نظرية التحليل النفسي لفرويد:

بدأ "سيجموند فرويد" النمساوي حياته المهنية طبيباً فيزيولوجياً، وألّت به 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 التأمّلات 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 ذوي منشأ بيولوجي هما غريزة الجنس و الحياة وما أسماه "الليبدو Libdo"، وتتمثل هذه الغريزة في الاندفاع نحو اللذة في الجنس والأكل والشرب، وغريزة الموت أو العدوان وتتمثل في الابتعاد عن الألم.

ويتجلى عمل هذين الشكّلين من الطاقة عل صيغة دوافع تحفز الشخص للتصرف بأساليب تؤدي إلى تفريغها. وتفريغ الطاقة عملية مثبّية بحد ذاتها، ويسلك الشخص في مساعيه لتفريغ الطاقة مسالك مختلفة ويلبس أقنعة متنوعة، فطاقة "الليبدو" يمكن تفريغها بأنواع مختلفة من النشاطات تتراوح بين الغناء والرقص حتى التقرب من الجنس الآخر (الزني، 1974، ص. 130) 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.

1.1.6.6. مكونات الشخصية وفق نظرية "فرويد":

تتكون الشخصية وفقا لـ "فرويد" من ثلاث أنظمة ديناميكية توجه السلوك الذي يعد في أغلب الأحوال صدى لنشاط هذه الأنظمة وهي: **الهو id**، **الأنا ego**، **الأنا الأعلى super ego**. **الهو id**: 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، "يصف 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 (الطواب، 2002، ص. 282).

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 للمذات والابتعاد عن الألم، إنه يکید للشخص محاولا شدة 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، ص. 598).

الأناتو ego : وهو الجانب المضبوط والواقعي والمنطقي من الشخصية، وأحد مطالبه الأساسية هو تحديد الموضوعات الحقيقية لإشباع حاجات الهو، والتوفيق بين حاجاته ومطالب الواقع، ويزرع "الأناتو" خلال نمو الطفل ليتحكم في تعاملاته اليومية مع البيئة أثناء تعلمه، و أنّ هناك حقائق منفصلة عن حاجاته ورغباته.

ولقد أشار "فرويد إلى أن "الأناتو" يعمل على أساس مبدأ الواقع، ويؤجل إشباع رغبات الهو حتى يواجه موقفا أو موضوعا مناسباً، ويستخدم الأناتو عملية التفكير الثانوية لخلق أساليب واقعية لإشباع حاجات الهو" (الطواب، 2002، ص. 283)، ويحتل الأناتو مكانة هامة في نظرية الشخصية عند فرويد فهو يخدم الثلاثة (الهو، الأناتو الأعلى، الواقع)، كما أن عليه أن يفعل كل ما في وسعه لكي يوفق بين رغبات الثلاثة، فالأناتو محكوم بمبدأ الواقع خلافا للهو المحكوم بمبدأ اللذة.

الأنا الأعلى super ego: 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 اللذين يأخذ بهما الطفل في البداية وتشبع بمثل المجتمع وقيمه ومعاييره في آخر الأمر، مما يجعله الرقيب الذاتي على مسالك الشخص ورغباته وتخيالاته، فيقبل بعضها ويرفض بعضها الآخر، مثلاً فينا الخوف من العقاب إذا تمادت الرغبات وجنحت التصرفات في انحرافها عن القيم المودعة 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" ونواهيها، إن "الأنا" القوي

الذي ينجح في عمله التوفيقى 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 و التردد، 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 ، ص.599).

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 وقت ما يشاء، والوصول إليها لا يتيسر إلا بمعونة طرائق مختصة من طرف محل نفسي، وأنها يمكن أن تنفضح وتكشف 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 تتسى اسم الشخص النقيته ويمكن ببذل شيء من الجهد في التذكر أن تتذكر اسمه، فهو على طرف لسانك، أما الشعور فهو مثنوى الأفكار المنطقية الخاضعة لضبط الأنا مما يجعل وعي تام بالأفكار والمشاعر والخبرات التي تقوم بها.

7. قياس الشخصية:

تمهيد : يدرس علم النفس الشخصية من ناحية مكوناتها و أبعادها الأساسية و نموها وتطورها ومحدداتها الوراثية و البيئية و طرق قياسها و اضطراباتاتها، كل ذلك

على أساس نظريات متعددة كثيرا ما تكون متباينة، و إن كان الهدف بينهما مشترك وهو التنبؤ بالسلوك الإنساني في مختلف المواقف و الأوقات.

إنّ الدراسة السيكولوجية للشخصية تعتمد و تتأثر بتيارين هامين هما :

العلوم الاجتماعية و العلوم البيولوجية، الشخصية هي همزة الوصل بينهما . كما تعد دراسة الشخصية خاتمة مطاف الدراسات السيكولوجية و جماعها، و نظرا لما لها في علم النفس من مكانة اقترح بعض علماء النفس أن يطلق عليها "علم الشخصية" Personology إشارة إلى إمكان قيامها تخصصا قائما بذاته (الأنصاري، 2014، ص. 19).

وقد زاد الاهتمام بدراسة الشخصية منذ الثلاثينيات من هذا القرن و حتى الوقت الراهن زيادة كبيرة، ذلك منذ بداية الاستخدام المنظم للتحليل العاملي، و يتضح ذلك من الزيادة المطردة في كمية البحوث المنشورة في الدوريات السيكولوجية التي تختص بالشخصية، فضلا عن صدور أعداد كبيرة من المراجع و الكتب عنها .

1.7. العلاقة بين نظرية الشخصية و قياسها:

يدلنا تاريخ العلم أن العلاقة وثيقة بين النظرية و مناهج البحث، أو - في مجالنا هذا- بين نظرية الشخصية و طرق قياسها إذ تعد النظرية نقطة البدء في تطوير الطرق الموضوعية لقياسها، كما أن عددا من اختبارات الشخصية قد وضعت خلال نظرية أو أخرى من نظريات الشخصية (الأنصاري، 2014، ص. 21).

ولكن تطوير طرق القياس يمكن في الوقت نفسه أن يساعد على تطور النظرية ونموها، حيث تضع هذه الأخيرة علاقات يمكن اختبارها. ولن يتم ذلك إلا بأدوات القياس، وغنى عن البيان أن ذلك يمكن أن يطور جوانب في النظرية أو غيرها.

العلاقة إذن متبادلة و ليست من طرف واحد، فكما يذكر "بيرن" : إن فحص تاريخ أي مجال للبحث العلمي يدلنا على أن واحدا من التغيرات الملحوظة كما تقدم هذا المجال،

هو التحسن المطرد لأدوات القياس، و لن يترتب على تطوير أدوات دقيقة للقياس أية ميزة في غيبة التطورات النظرية . ومن ناحية أخرى فإن التقدم النظري في غيبة أدوات القياس المناسبة يعد محدودا بالضرورة (عبد الخالق، 1993، ص. 32).

حيث أن القياس أمر أساسي للتقدم العلمي نتساءل : ما الذي نقيسه في علم النفس ؟ وتكون الإجابة عن هذا السؤال كما يلي:

إن القياس يتم عامة في علم النفس لجانبين هما :

1 - الاستجابات Réponses : و القياس هنا مباشرة على مستوى المشاهدة Observation.

2 - السمات Traits : القياس فيها غير مباشر على مستوى الاستنتاج Inférence.

و يلحق الشك و النقد القياس من النوع الثاني و هو قياس السمات، و لكنه شك مردود عليه من أساسه (الأنصاري، 2014، ص. 22).

ونود أن نضيف أن حركة القياس النفسي العام ذات تاريخ طويل، يتتبعه بعض المؤرخين السيكولوجيين إلى الصينيين القدماء منذ أكثر من أربعة آلاف عام . ومن المناسب أن نضيف أن القياس النفسي في مجال الشخصية قد تأخر -لأسباب عدة-

عن القياس في مجال آخر أكثر منه تقدما و هو المجال المعرفي: الذكاء و القدرات. ويصنف " عبد الخالق " (1994 - أ) طرق قياس الشخصية - من الناحية العملية

الإجرائية - إلى ما يلي :

Questionnaires

الاستخبارات

Rating Scales

مقاييس التقدير

Adjective Check List

قوائم الصفات

Projective Techniques

الطرق الإسقاطية

Objective Personality Tests

اختبارات الشخصية الموضوعية

Physiological Measures

المقاييس الفيزيولوجية

ويذكر " عبد الخالق " (أ - 1996) أن كل أنواع مقاييس الشخصية المتاحة تواجه صعوبات معينة، عملية و نظرية معا، فلكل طريقة مزاياها الخاصة و عيوبها. وعلى العموم فإن قياس الشخصية قد تأخر كثيرا عن قياس الاستعدادات فيما يختص بالإنجازات الإيجابية، ولكن يجب ألا نعزو نقص التقدم هذا إلى عدم كفاية الجهد المبذول، فقد أحرز البحث في قياس الشخصية حجما مؤثرا منذ خمسينيات هذا القرن، وعديد من الطرق المبتكرة والتحسينات الفنية تعد قيد الفصح، و يغلب أن تكون الصعوبات الخاصة التي يواجهها قياس الشخصية هي السبب في التقدم البطيء في هذا المجال (الأنصاري، 2014، ص. 23).

نبذة تاريخية عن حركة القياس النفس:

المسألة الأساسية في عملية القياس النفسي أن الفرد يختلف عن غيره من الأفراد في أبعاد معينة يمكن التعرف عليها و قياسها، و الاختبارات النفسية مصممة - بوجه خاص - لوضع قيم رقمية لهذه الفروق و كذلك وصفها .

حسب المختصين في تاريخ الصين مثل هاكر "Hucker" (1978) يمكن القول أن الامتحانات ظهرت في سنة 165 ق.م في الصين و ليس قبل هذا التاريخ، حيث كان المرشحون للوظائف السامية يخضعون إلى امتحانات شفوية و كتابية يشرف عليها الإمبراطور بنفسه، و كانت هذه الامتحانات على درجة عالية من الصعوبة، تتم على عدة مراحل، في الموسيقى و القانون و الكتابة و مبادئ الكونفوشيوسية و ركوب الخيل، إن هذه الامتحانات يمكن اعتبارها الأولى من نوعها في تاريخ المجتمعات الانسانية (بوسنة، 2007، ص. 16).

لقد شهد القرن التاسع عشر اهتماما متزايدا و قويا بالمعاملة الإنسانية للمتأخرين عقليا والذهانيين أو المرضى العقليين (سيجوا Seguin، إسكيرول Esquirol ثم تلاهم بينيه Binet و كانوا جميعا في فرنسا) (عبد الخالق، 1996، ص. 33) .

و في عام (1879) أسس "فونت" Wundt أول معمل تجريبي منتج في "لايبنج" بألمانيا. وفي عام (1884) افتتح "جالتون" Galton - الذي يعد مؤسس الدراسة العلمية للفروق الفردية - معمل القياس الإنساني Anthropometry في إنجلترا . و في أمريكا استخدم "جيمس ماكين كاتل" Cattell عام (1890) لأول مرة مصطلح الاختبار العقلي Mental test. وفي عام (1905) أعد "بينيه، سيمون" أول مقياس للذكاء.

و كان قياس الشخصية مجالا آخر للقياس النفسي، و في عام (1892) استخدم "كريبلين" Kraepelin اختبار تداعي المعاني مع المرضى في مجال الطب النفسي. و كانت صحيفة البيانات الشخصية من وضع " وودورث" Woodworth النموذج الأصلي لاستخبارات الشخصية في الحرب العالمية الأولى عام (1919)، وفي العشرينيات والثلاثينيات بدأ منحى الاختبارات الموقفية الأدائية على يد "هارتشرن، ماي"

Hartshorne & May عام (1928) و زملائهما . أما المنحى الثالث في قياس الشخصية فكان الطرق الإسقاطية (عبد الخالق، 1996، ص. 34).

في نفس الوقت الذي بدأ فيه الاهتمام بقياس الشخصية عن طريق الطرق الإسقاطية (أي في أوائل القرن العشرين الميلادي)، قام نفر من علماء النفس بإعداد نموذج مختلف من مقاييس الشخصية، و نقصد بذلك علماء النفس ذوي الخلفية التي تقوم على الإحصاء النفسي و ما يتصل به من أمور تتعلق بالثبات و الصدق و المعايير و كان هدفهم إعداد مقاييس لقياس سمات محددة في الشخصية بدلا من كونها مقاييس تحكم على الشخصية بوجه عام كما هو الحال بالنسبة للطرق الإسقاطية . و كان هدف هذا الاتجاه إعداد مقاييس يمكن تطبيقها بطريقة موضوعية و سريعة. و هذا الاتجاه "السيكومتري" لقي هو

الآخر العديد من المتاعب حيث توجه إليه النقد بأن العبارات أو الأسئلة التي تتكون منها هذه المقاييس إنما تقيس جوانب ظاهرية سطحية من الشخصية، و أن المفحوصين قد يلجئون إلى إعطاء صورة غير حقيقية عن الذات بمعنى أنهم قد يتجهون إلى تزيف الإجابات مما دعى القائمون على إعداد هذه المقاييس إلى تزويد مقاييسهم بمحكات صدق، و ذلك لإكتشاف نزعة المفحوص للتزيف إن وجدت (ربيع، 1994، ص. 160).

وهذا الإتجاه السيكمومتري يظهر في مقاييس مبكرة نسبيا مثل اختبار "ب ل" Bell للتوافق والذي أعد في أواخر الثلاثينيات . و كذلك في اختبار " برنرويتبر" Bernreuter للشخصية الذي ظهر في أواخر الثلاثينيات أيضا . أضف الى ذلك قائمة الشخصية متعددة الأوجه واسعة الشهرة، و الذي قام ببنائها كل من " هاثاوي و ماكناي" Hathaway & Mackinely في الأربعينيات في القرن الماضي .

كذلك انشغل علماء النفس خلال الحرب الثانية بإعداد "الاختبارات الموقفية" Situational Tests خاصة تلك التي تقيس قدرة الأفراد على تحمل المواقف الضاغطة و التصرف الهادئ الهادف أثناء هذه المواقف، و قد اهتم مكتب الخدمات الاستراتيجية في الجيش الأمريكي (المسمى Office of Strategic Services) باختبار الأفراد الذين يعملون في أجهزة المخابرات العسكرية، و من الاختبارات الموقفية الشهيرة التي استخدمت في ذلك الوقت أن يُطلب من المفحوص بناء أو عمل مكعب طول ضلعه خمس أقدام من قطع خشبية صغيرة في وقت قصير، ومن المستحيل على المفحوص أن يعمل المكعب في الفترة الزمنية المحددة.

كما ظهر اتجاه آخر خلال الستينيات و السبعينيات من هذا القرن و هو اتجاه لإدخال القياس السلوكي في مجال الشخصية و في مجال علم النفس الإكلينيكي. وهذه الحركة السلوكية التي شملت الاهتمام بالعلاج السلوكي و تغيير السلوك كان لها إسهام كذلك في مجال المقاييس الشخصية. فقد اهتم القياس السلوكي بدراسة السلوك الظاهر من خلال

الملاحظة المباشرة لسلوك هذا المفحوص أو ذلك في المواقف الاجتماعية أو الحياتية المختلفة سواء كانت هذه المواقف عفوية أو مصطنعة. وبمعنى آخر فإن القياس السلوكي يقوم على ملاحظة المثيرات التي يتعرض لها الشخص و دراسة استجاباته حيالها و ما يميز هذه الاستجابات من شطط أو اعتدال. و هذا القياس السلوكي يمهد كذلك لما يسمى العلاج السلوكي و الذي يهدف أساسا إلى كف الأساليب السلوكية غير البناءة أو الخاطئة، و إلى تدعيم الأساليب السلوكية البناءة أو الصحيحة (ربيع، 1994، ص. 160).

هذه العوامل مجتمعة أدت إلى ظهور حركة قياس الشخصية ضمن حركة القياس النفسي بحيث ازدحمت الخزانة السيكلوجية بالعديد من مقاييس الشخصية المتنوعة.

2.7. تعريف قياس الشخصية:

القياس Measurement - بأوسع معنى للمصطلح - " عملية تحديد قيم رقمية لأشياء أو موضوعات تبعا لقواعد معينة متفق عليها". ومن أمثلة ذلك تحديد الأوزان بوحدة قياس مثل الجرام أو الكيلوجرام أو الطن. و تحديد الأطوال و المساحات و الأحجام بوحدة قياس أخرى مثل السنتيمتر أو المتر. كذلك تحديد درجات الحرارة بالوحدات المئوية أو وحدات "فهرنهايت".

و القياس في علم النفس شأنه شأن القياس في المجالات الأخرى يهدف إلى الوصول إلى تقديرات كمية دقيقة لمظاهر السلوك التي ندرسها في علم النفس (ربيع، 2007، ص. 31). فإذا كان علم نفس هو العلم الذي يدرس سلوك الإنسان فإن القياس النفسي هو فرع من فروع علم النفس يهتم بقياس مظاهر هذا السلوك و التوصل إلى تقدير كمي أو كيفي أحيانا لهذه المظاهر.

و إذا كان القياس النفسي - ببساطة - هو ذلك الفرع من علم النفس الذي يهتم بقياس مظاهر السلوك و التوصل إلى تقدير كمي - أو كيفي - لهذه المظاهر. فإن السؤال الأول الذي نوجهه في هذا المقام هو : ماهي مجالات القياس النفسي ؟ و إليك الإجابة :

في القياس النفسي Psychological Testing or Measurement فإنه من المتوقع أننا نحاول التوصل ما أمكننا إلى ذلك من سبيل إلى التحديد الدقيق بظواهر و العمليات النفسية التالية: الذكاء، و القدرات، و سمات الشخصية، والميول، و الاتجاهات، والمعتقدات، والقيم.

3.7. افتراضات وراء القياس النفسي لسمات الشخصية :

توجد افتراضات ثلاثة يوضحها "عبد الخالق" (1993) و هي: السمات المشتركة، والطبيعة الكمية للسمات، والعلاقة مع التركيب داخلي. فصلها كما يلي . (الأنصاري، 2014، ص. 27).

1.3.7. لسمات المشتركة

إن كل طرائق القياس التي تُستخدم بهدف إجراء مقارنات كمية بين الأفراد، تفترض وجود السمات المشتركة التي يسلم بأنها تراكيب متشابهة في أساسها لدى جميع الأشخاص، وأن هذه السمات قابلة للتدرج Scalable، أو التدرج إلى الوحدات ذاتها، فإن سمات مثل الاجتماعية و الخجل و الاكتئاب و التفاؤل و القلق تعد جميعها مشتركة في المجموعة التي تدرس فيها هذه السمات، ولذلك فمن الممكن إجراء المقارنات الكمية داخل هذه المجموعة.

2.3.7. الطبيعة الكمية للسمات:

تفترض معظم الاختبارات أن السمات يمكن تقديرها كمياً ببساطة عن طرق جمع عدد المؤشرات التي تدل على السمة، و لنفترض أن أحد المقاييس يحتوي على (30) بنداً في مقاييس لسمة الاجتماعية مثلاً، فإذا حصل عادل و خالد على الدرجة (8) مثلاً، فإن مستخدم الاختبار يقول : إنه من المحتمل أن كليهما يمكن أن يوصف بدقة على أنهما

متساويان في الاجتماعية، أو بمعنى أدق، لا توجد فروق ملحوظة بينهما في هذه السمة بوجه عام (الأنصاري، 2014، ص. 27).

3.3.7. العلاقة مع التركيب الداخلي :

إذا عبر "زكريا" في الاختبار أنه لا ينام جيدا، و إذا قال ملاحظون مستقلون عن "زكريا" أنه ينام بعمق شديد في الحقيقة، فإن عبارة "زكريا" نفسه تشير إلى ميل داخلي إلى المبالغة في أعراض بدنية، و يمكننا أن نفترض - نتيجة لذلك - وجود تركيب داخلي من نوع ما أو سمة في الشخصية، وأن إجابة الشخص عن هذه العبارة تعكس هذا التركيب. و على الرغم من ذلك فإن اهتمامنا يتركز حول الطريقة التي يشخص بها نفسه و ليس الطريقة التي يدركه الآخرون بها (الأنصاري، 2014، ص. 28).

4.7. أهداف القياس النفسي:

إذن الغرض الرئيس من القياس هو الكشف عن الفروق بأنواعها المختلفة، إذ أنه لولا وجود هذه الفروق لما كانت هناك حاجة إلى القياس، وهذه الفروق توجد غالبا على نحوين :

1- الفروق بين الأفراد inter_ individual ويهدف قياس هذا النوع من الفروق إلى مقارنة الفرد بغيره من أفراد فئته العمرية أو إلى فئته الدراسية إلى جانب من الجوانب مثل الذكاء أو الانطواء أو الانبساط، و ذلك لتحديد مركزه النسبي بين أفراد فئته، أي هل هو في المتوسط أو الأعلى من هذا المتوسط أو الأدنى منه .

2 - الفروق داخل الفرد inter_ individuel و يهدف إلى المقارنة بين النواحي النفسية المختلفة في الفرد نفسه، و قياس الفروق داخل الفرد معناها مقارنة قدراته المختلفة بعضها ببعض للتعرف على نواحي عجزه أو تفوقه، وذلك بغرض الوصول لتخطيط أفضل لبرامج تعليمية أو تدريبية، أي أنّ ذلك يفيد في توجيهه مهنيا أو تربويا حتى يستطيع أن يحقق أكثر قدر من النجاح تسمح به إمكانياته و استعداداته، و هذا معناه استثمار طاقة الفرد إلى الحد الأمثل. (ربيع، 2007، ص. 36) .

ويمكن تلخيص أغراض القياس النفسي فيما يلي:

أولاً : المسح

و يُقصد به حصر الإمكانيات النفسية، و تستخدم الاختبارات النفسية في تحديد المستويات العقلية و الوجدانية للأفراد. و هذا المسح لازم لتخطيط برامج التدريب، و التدريب و العلاج بعد التشخيص.

ثانياً : التنبؤ

إننا نقيس و نقيم الفرد والجماعة في وظائف معينة في وقت معين، وبافتراض ثبات السلوك الإنساني في حدود معينة، و مرونته في حدود معينة أيضاً، و خضوعه لكل نظريات علم النفس في حدود معينة – كذلك يمكننا من معرفة المستوى الحالي للفرد أن نقدر المستوى المتوقع أن يصله في نفس الوظائف.

ثالثاً : التشخيص إننا نستخدم الاختبارات النفسية في تحديد نواحي القصور وتبيان جوانب الضعف والقوة في قدرات الفرد و سماته النفسية، وذلك من خلال تحليل نموذج القدرات والاستعدادات وتحليل الجوانب المزاجية والانفعالية و تحليل تشتت الاستجابات.

رابعاً : العلاج بعد المسح و التشخيص نتعرف على نواحي الضعف و جوانب القصور ونبدأ في توليها بدراسة عميقة لمعرفة أسبابها و دينامياتها. و هنا تتكون لدينا صورة واضحة عن التكوين النفسي للفرد من حيث الوظائف المختلفة مما يمكن من إمكانية العلاج.

خامساً : المتابعة بعد تقديم العلاج على مراحل، يعاد تقويم الفرد خلال مراحل العلاج وذلك للتعرف على مدى نجاح العلاج في تدريب الفرد على اكتساب مهارات معينة أو تخفيض حدة الاكتئاب أو القلق على سبيل المثال لدى الأشخاص شديدي القلق أو المكتئبين.

5.7. مستويات القياس النفسي

إن القياس هو تعيين أعداد للسّمات أو الخصائص طبقاً لقواعد معينة، فالصياغة العامة لمختلف هذه القواعد، وما يناظرها من مستويات القياس التي أفادت علماء النفس، هي النظام الذي اقترحه ستيفنز Stevens عام (1951) و الذي يصنف كالتالي :

1- القياس الاسمي: Nominal Measurement وهو أدنى مستويات القياس و فيه نستخدم الأعداد فقط كعناوين أو أقسام منفصلة للتمييز بين مختلف عناصر أو أعضاء الجسم، و نظراً لأن هذه المقاييس ليست كمية فإنها تسمى شبه مقاييس Pesudo – Measurment . ومن أمثلة هذه الأقسام أنواع السيارات أو لاعبو فريق كرة معين أو ما شابه ذلك. أي أنّ الهدف من هذا النوع من القياس هو مجرد التصنيف. فالبيانات التصنيفية Categorical Date تتكون من ملاحظات تختلف من حيث إمكانية تصنيفها إلى أقسام مشابهة. مثال ذلك الكتب في مقابل الصحف أو المجلات، و الذكور في مقابل الإناث. وفي الحقيقة فإن معظم أنشطة تفكير الإنسان تتضمن هذه العملية التصنيفية (الأنصاري، 2014، ص. 30).

2- القياس الرتبي: Ordinal Measurment

وهذا المستوى الثاني يسمح بترتيب السمات أو الخصائص دون اعتبار لتساوي الفروق بين أي رتبتين منها، فالشخص الذي يتصف أو يتميز بسمة معينة بدرجة أكبر من غيره يكون ترتيبه الأول، والشخص الذي يليه في درجة هذه السمة يكون ترتيبه الثاني و هكذا. فالمستوى الأدنى للقياس وهو القياس الاسمي يناظر ما يسمى "بالتصنيف الكيفي أو النوعي" أما القياس الرتبي فهو يناظر ما يسمى "بالتصنيف الكمي" إذ ترتب الأقسام على متصل ما، وعندئذ يمكن القول بأن ترتيب أحد هذه الأقسام يفوق ترتيب قسم آخر على ميزان القياس (الأنصاري، 2014، ص. 30).

وبالرغم من أن الأرقام التي تدل على هذا الترتيب تعد منفصلة إلا أن السمة المقاسة ربما تكون متصلة، ولا يفترض في هذا المستوى من القياس أن تكون الفروق بين الرتب مساوية

للفروق بين درجات السمة موضع القياس. ولذلك لا نستطيع إجراء أي من العمليات الحسابية الأربع على مثل هذه الرتب أو الأعداد المناظرة لها.

3- القياس الفتري (الفنوي) Intervals Measurment

يعتبر هذا النوع من القياس أعلى مستوى من القياسين السابقين وهو يمتلك خاصية الفواصل أو المسافات المتساوية التي تفصل بين كل درجتين متجاورتين، هذا يشير إلى إمكانية إجراء عمليات حسابية لإيجاد الفروق، فعندما تكون درجات أربعة طلاب هي 55، 60، 70، 75، فإنه يمكن القول بأن الفرق بين (55) و (60) هو (5) ويساوي الفرق بين (60) و (70)، كما يجوز القول بأن الفرق بين العلامتين (75) و (60) يساوي ثلاثة أمثال الفرق بين العلامتين (60) و (65). (النبهان، 2004: 29).

في هذا المستوى الثالث تتساوى الفروق بين الأقسام المتتالية في السمة المقاسة. فالترموتر مقسم إلى وحدات متساوية، والفرق بين درجتي الحرارة (30 درجة، 35 درجة) مثلاً يساوي الفرق بين درجتي (35 درجة، 40 درجة) وعندما تمثل البيانات فترات متساوية فإنه يمكن تحويل مجموعة البيانات الأصلية إلى مجموعة أخرى لها خصائص مختلفة.

وكثير من المقاييس النفسية تقع أيضاً في هذا المستوى الثالث مثل مقاييس الذكاء والشخصية وما إليها، و العمليتان الحسابيتان المسموح بهما في هذا المستوى من القياس هما عمليتا الجمع و الطرح فقط. ولا يمكن استخدام عملية القسمة في هذا النوع من القياس لعدم وجود صفر مطلق إلا إذا أجريت هذه العملية على فترات و ليس على كل درجة على حدة. فنسبة الذكاء (200) لا تعني ضعف نسبة الذكاء (100)، وإن كان يفترض أن يفترض أن الفرق بين نسبتي الذكاء (100، 120) تكافئ الفرق بين نسبتي الذكاء (140-120) وهنا لا يمكننا بوجه عام أن نجد ما يناظر الصفر المطلق في ذكاء أو غيره من السمات النفسية. وفي هذا النوع من القياس يمكن استخدام المتوسطات و الانحرافات المعيارية للدرجة ومقاييس العلاقة الخطية.

4- القياس النسبي Ratio Measurment

يتوفر في مستوى المقياس النسبي الصفر المطلق إلى جانب تساوي الفروق بين الفترات المختلفة، وهذا الصفر المطلق يناظر حقيقة نقطة انعدام الظاهرة أو السمة المقاسة، فوجود صفر اختياري أو اعتباري في الترمومترات التي تقيس الحرارة بالدرجات المئوية أو الفهرنهايتية يجعل وجود درجات حرارة سالبة ممكناً. والمسطرة العادية تعد مثالا للميزان النسبي، وتصلح للعمليات الحسابية الأربع، وطرق الإحصاء البارامتري في هذا النوع من الموازين و لذا يعتبر هذا النوع أعلى مستويات القياس.

ويندر استخدام هذا النوع من الموازين في القياس النفسي فيما عدا مجال الحكم في علم النفس الطبيعي Psychophysical Judgment ويسعى علماء القياس النفسي إلى بناء نماذج رياضية تستخدم لبناء مقاييس للذكاء و التحصيل و الاتجاهات يتوفر فيها الصفر المطلق الذي يناظر الحقيقة نقطة انعدام الظاهرة أو المقاسة مثل نماذج السمات الكامنة Latent Trait Models. (الأنصاري، 2014، ص. 32)

6.7. تعريف الاختبار النفسي:

يوجد العديد من التعريفات للاختبار النفسي بأنه أساس مقياس موضوعي مقنن لعينة من السلوك.

ويعرف "كرونباخ" الاختبار النفسي بأنه أداة محددة منظمة لملاحظة السلوك ووصفه وذلك باستخدام التقدير الكمي أو لغة الأرقام .

ويعرف "جراهام" الاختبار النفسي بأنه حكم على عينة من السلوك و التنبؤ من خلال هذا الحكم.

ويعرف "بين" أنّ المقياس هو "مجموعة مرتبة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية أو بطريقة كيفية، بعض العمليات العقلية أو السمات أو الخصائص النفسية، و المثيرات هنا قد تكون أسئلة شفوية أو تحريرية، وقد تكون سلسلة من الأعداد أو بعض الأشكال الهندسية

أو النغمات الموسيقية أو صورا أو رسوما وهذه كلها مثيرات تؤثر على الفرد وتستثير استجابته".

ويعرف "فريمان" الاختبار النفسي بأنه أداة مقننة تم تصميمها بغرض القياس الموضوعي لواحد أو أكثر من مظاهر السلوك.

ويعرف قاموس "ولمان" الاختبار النفسي بأنه مجموعة مقننة من الأسئلة تطبق على الفرد أو مجموعة من الأفراد وذلك بقصد الوصول إلى تقدير كمي لخاصية أو سمة أو مظهر من مظاهر السلوك.

ويعرف قاموس "شابلي" الاختبار النفسي بأنه مجموعة من الأسئلة تعطى للفرد وذلك بغرض قياس استعداده أو كفاءته في مجال معين.

ويعرف قاموس "لونجمان" الاختبار النفسي بأنه مجموعة من الأسئلة تهدف إلى قياس قدرة الفرد في مجال معين، أو تهدف إلى تحديد خصائصه.

ويعرف قاموس "ستراتون" الاختبار النفسي بأنه أسلوب مقنن لقياس قدرات وإمكانات وخصائص الأفراد.

ويعرف English, English الاختبار النفسي بأنه مجموعة من الظروف المقننة أو المضبوطة تقدم بتصميم معين للحصول على عينة ممثلة من السلوك في ظروف ومتطلبات بيئية معينة أو مواجهة تحديات تتطلب بذل أقصى الجهد أو الطاقة، وغالبا ما تأخذ هذه الظروف أو التحديات شكل الأسئلة اللفظية.

ويعرف " نزاللي" القياس في العلم عامة و في علم النفس خاصة بأنه قواعد استخدام الأعداد بحيث تدل على الأشياء بطريقة تشير إلى كميات من صفة أو خاصية.

ومعنى ذلك أن القياس النفسي يعتمد على في جوهره على استخدام الأعداد، إلا أنه في صورته المحكمة يتضمن فكرة الكم و التي تعني مقدار ما يوجد في الشخص من خاصية معينة.

ويعرف " كامبل " القياس بأنه عملية تحويل الأحداث الوصفية إلى أرقام بناء على قواعد وقوانين معينة. (إسماعيل، 2004، ص. 26).

وهذه التعريفات متقاربة و متداخلة فيما بينها وهي تشير في مجموعها إلى صفات معينة للاختبار النفسي.

7.7. صفات الاختبار النفسي:

الصفة الأولى:

من حيث أن الاختبار مجموعة من الأسئلة أو وحدات لقياس عينة من السلوك، وتفسير ذلك أنّ الاختبارات النفسية مثل الاختبارات في مجال العلوم الأخرى، حيث أنّ الأخصائي النفسي يقوم تماما بما يقوم به الكيميائي في مختبره عندما يفحص أو يختبر عينة من دم أحد المرضى حتى يتمكن من تشخيص ما قد يعانيه من أمراض، و لتحقيق ذلك يأخذ عددا قليلا من السنتيمترات المكعبة من دم المريض و يفحصها بالوسائل المختبرية، بحيث يحكم على دم من خلال فحص هذه السنتيمترات القليلة و التي تعتبر عينة من دم المريض، وما يصدق على هذه العينة يصدق على المريض كله، عندما يتوجه إلى الشخص بمجموعة من الأسئلة أو العبارات تتناول بعض جوانب الشخصية مثل الانطواء أو الانبساط أو القلق. إنّ هذه المجموعة من الأسئلة تمثل "عينة" من سلوك الشخص في مواقف معينة، و نحكم من إجابته على هذه الأسئلة بأنه يميل الانطواء أو الانبساط أو انه مصاب بالقلق.

(ربيع، 2014، ص. 41).

وفصل القول أننا في القياس العلمي و القياس النفسي جزء من القياس العلمي لا نقيس السلوك كلّه لأنّ هذا أمر مستحيل و لكن نقيس عينة ممثلة للسلوك.

(الأنصاري، 2014، ص. 34).

الصفة الثانية:

من حيث أنّ القياس النفسي قياس موضوعي، فإنّ معنى ذلك أن الحكم بناء على الاختبار النفسي مجرد من الانحيازات الشخصية و نحاول قدر الإمكان أن نضمن الموضوعية OBJECTIVITY بمعالم على رأسها أن يكون الاختبار النفسي ثابتا و صادقا و معائرا على عينة ممثلة من الأفراد نسميها عينة التقنين و له تعليمات واضحة من عينة التطبيق و التصحيح.

والثبات Reliability معناه اتساق الاختبار مع نفسه في قياس الجانب المطلوب قياسه من السلوك أي أن النتيجة الاختبار هي بالضبط أو بالتقريب إذا أجرينا الاختبار مرتين أو أكثر على نفس الشخص أو نفس الأشخاص. أو إذا أجرى الاختبار أكثر من إحصائي نفسي على نفس الشخص أو نفس الأشخاص.

و الصدق Validity معناه أن يقيس الاختبار ما يفترض فيه أن يقيسه. أي أن يقيس الوظيفة المناط به قياسها و لا شيء أقل منها و لا شيء بالإضافة إليها.

أما المعايير Norms فهي تتصل بالموضوعية من حيث أنّ المعايير إحصائية رقمية تصف و تحدد مستويات الأداء على الاختبار. و تقوم هذه المعايير على معلمتين إحصائيتين أساسيتين هما المتوسط الحسابي والانحراف المعياري. و هذه المعايير تعرفنا أن الشخص الذي حصل على درجة كذا في هذا الاختبار مستواه متوسط أو أدنى من المتوسط أو أعلى من المتوسط (ربيع، 2014، ص. 42).

الصفة الثالثة:

من حيث أنّ الاختبار النفسي مقياس مقنن فإنّ معنى التقنين standardization هو تحديد طريقة إجراء الاختبارات و التعليمات المعطاة للمفحوص عند أداء الاختبار. هذه التعليمات التي يعطيها الأخصائي النفسي من قبيل طريقة حل الأسئلة و الزمن المعطى للاختبار. بمعنى آخر أن التقنين معناه الإجراءات التي تضمن توحيد الطريقة التي يؤدي بها الاختبار في كل مرة يجري فيها الاختبار.

الصفة الرابعة:

و إذا ما تحققت الصفات الثلاث التي ذكرناها فإنه يستتبع ذلك أنه يمكن الحكم على سلوك الشخص ووصف هذا السلوك و كذلك التنبؤ به عن طريق الاختبار النفسي، معنى ذلك أنه إذا كان علم هو علم يهدف إلى دراسة السلوك و معرفة قوانينه و التنبؤ بما سيكون عليه هذا السلوك، فإن النتيجة التي نصل إليها من إجراءات الاختبار النفسي تعيننا على التنبؤ بسلوك الفرد، فمثلا نتوقع أن الشخص الذي حصل على درجة مرتفعة في اختبار لقياس الذكاء، سوف يتفوق في الدراسة، و هذا التنبؤ أو التوقع ليس رجما بالغيب و لكنه نوع من الاجتهاد العلمي على أساس العلاقات المنطقية و العلمية بين الأشياء. (ربيع، 2014، ص. 43).

تعتبر عملية القياس عملية هامة وضرورية لتطوير أي علم أو نظرية، لأنّ بدونه لا يحدث لا تقييم أي إصدار أحكام و لا علاج، كما تعتبر عملية القياس في علم النفس وعلوم التربية عملية معقدة مقارنة بالقياس في العلوم التجريبية، لأن موضوعه هو السلوك الذي يصعب الإحاطة به، و على الرغم من ذلك قد استطاع علم النفس أن يبلغ مستوى من النضج العلمي جعل من مفاهيمه ونظرياته و أدواته التي يستخدمها في القياس صادقة وتفسيراته دقيقة يمكن الاعتماد عليها في بناء البرامج التربوية و العلاجية و المهنية. (بوسنة، 2007، ص. 9) .

ونظرا لأهمية القياس في الدراسات النفسية و التربوية تمّ التطرق في هذا الفصل لعملية القياس بصفة عامة و لقياس الشخصية بصفة خاصة، كما تمّ التطرق للعلاقة بين النظرية وطرق قياسها لما لهذه الطرق من أهمية في الدراسات العلمية في مجال علم النفس الشخصية، كما أشارنا إلى أهم الافتراضات وراء قياس سمات الشخصية. وفي الأخير خلصنا إلى أن لا نظرية بدون قياس ولا قياس بدون نظرية، حيث أن النظرية تقدم الأرضية للبحث العلمي و القياس يوفر الأدوات اللازمة للبحث.

الخلاصة :

إنّ موضوع الشخصية يكاد يكون في قمة الدراسات العلمية و البحوث النفسية والاجتماعية المختلفة، القديمة منها و الحديثة، خاصة و أنّ الهدف العلمي و الرئيسي لهذه الدراسات الوصول إلى بناء شخصية إنسانية متكاملة في وسط سوسيو ثقافي محاط بأزمات وعقبات تعيق الفرد في تحقيقه لرغباته و طموحاته على مختلف الأصعدة.

ومن خلال هذا تظهر أهمية الشخصية في كل مناحي الحياة خاصة البيئة التربوية و التعليمية التي أصبحت معقدة تعقيدا شديدا، وعليه تم التطرق في هذا الفصل إلى موضوع الشخصية من عدة نقاط اختلفت باختلاف وجهات نظر الباحثين و المختصين في هذا المجال، انطلاقا من مفهوماها، محددها، مكوناتها، نظرياتها المختلفة، وقياسها .

الفصل الثالث

نظرية التقلبات النفسية

1. تمهيد
2. نظرية التقلبات النفسية
3. دراسات علمية للتقلبات النفسية
4. أسس و أهداف نظرية التقلبات النفسية
5. حالات ما وراء الدافعية و التقلبات النفسية
6. أزواج الحالات النفسية ما وراء الدافعية
7. الدراسات التجريبية التي تعتمد على نظرية التقلبات.
8. نظرية التوقع و نظرية التقلبات النفسية.
9. نظرية التقلبات النفسية في تفسير الدافعية.
10. خلاصة الفصل

1. تمهيد:

يعد موضوع الشخصية من أعقد الموضوعات التي تصدى علم النفس لدراستها، و يتجلى هذا التعقيد من خلال تأكيد الكثير من علماء النفس على صعوبة تحديد المقصود بمصطلح الشخصية، و صعوبة الوصول إلى تعريف شامل متكامل، و نظرا لكون هذا المفهوم متعدد الوجوه من مظاهر خارجية للشخصية و جوانب اجتماعية، فالشخصية هي المحور الأساس الذي تدور حوله معظم الدراسات النفسية و التربوية. و على الرغم من أن كل شخص هو كائن متفرد بحد ذاته، إلا أن هناك تشابهات مشتركة بين كثير من الناس، و تشكل هذه التشابهات أنماط شخصية يهدف علم النفس إلى فهمها و دراستها. (منتهى مطشر، 2011، ص. 13)

وتعد نظرية التقلبات النفسية من أحدث النظريات التي اهتمت بمبدأ التقلب في التغير الذي يحدث في الشخصية، هذا التغير الذي يختلف جذريا عن مبادئ التغيير في نظريات الشخصية التقليدية، حيث تعد هذه الأخيرة أساس النظرية البنائية للحياة العقلية للإنسان، طورت هذه النظرية من طرف الدكتور الأمريكي ميشال آبتر، حيث يؤكد على التغير المفاجئ في السلوك، و يوضح أن الأشخاص مפתورون على المرور بحالات نفسية مختلفة حسب فهم الفرد لذاته و للموقف، و الحماس الذي يحس به هذا الفرد في الموقف ذاته، لذلك خصصنا هذا الفصل للوقوف على الأفكار و المبادئ الأساسية التي تقوم عليها هذه النظرية في تفسير شخصية الفرد.

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

تعرف نظرية التقلبات النفسية كذلك بنظرية الحالات ، و يعتبر العالم كاتل (Cattel,1965) أول من فرق بين مفهومي الحالة والسمة ، ومن ثم طور ذلك الفرق وبحث فيه بتعمق كل من سبيلبيرجر وزملائه (Spielberger&al,1983) ، وتعرف الحالة بأنها: "ظرف عابر و انتقالي يتميز بمشاعر ذاتية ، ومثل هذه الحالات تختلف في الشدة وتتذبذب عبر الزمن"(الأنصاري،1999، ص. 60)؛ ويتطلب مقياس الحالة أن يعبر الفرد عما يشعر به في هذه اللحظة ، وتشير دراسات سبيلبيرجر وزملائه أن الارتباط جوهري موجب بين مقياس حالة القلق وسمة القلق، أي أن الأفراد من ذوي الدرجة المرتفعة في سمة القلق يميلون إلى أن يكشفوا عن ارتفاع في حالة القلق ، مفسرين ارتفاع حالة القلق في موقف معين يعتمد على مدى إدراك الفرد بأن هذا الموقف مهدد على أساس خبراته السابقة.

لذا ففهم و استيعاب نظرية عامة كنظرية التقلبات النفسية التي تشرح ميكانيزمات نفسية طبيعية خاصة بكل البشر، وأساسية تدخل في كل العمليات النفسية ليس أمراً هيناً ، لذلك من الضروري تقديم هذه النظرية تقديماً نظرياً معمقاً متبعاً في ذلك المنهجية العلمية التالية :

- مقارنة استنباطية توافقية بقصد فهم مكانة مفاهيم النظرية في الحياة اليومية.
- نمذجة . modélisation . أي عرض النظرية بطريقة واضحة ودقيقة في نفس الوقت.
- مقارنة مغايرة افتراضية استقرائية تقود إلى عرض بعض الأعمال التجريبية التي أثارتها نظرية التقلبات النفسية.

هذه الأعمال التي أحصى منها " مركز المداومة العلمي " بمدرسة علم الاجتماع والسلوك بجامعة مالبورن الأسترالية أكثر من 350 عملاً منشوراً منها 14 كتاب على

امتداد 25 سنة من الأعمال دعمت وزادت من قوة هذه النظرية ، كما استحدثت نسخة فرنسية عن الموقع الأسترالي المخصص للنظرية عام 2004. (www.reversaltheory.org/fr) ، تقدم هذه الأعمال الأفاق التي تفتحها هذه النظرية للبحث في علم النفس وعلم النفس المرضي (Loonis E ,2004 ,p.66) ، بالإضافة إلى الملتقى العالمي الذي يعقد بصفة دورية كل سنتين بجامعات مختلفة في أستراليا الذي يناقش فيه تطورات البحوث العلمية حول نظرية التقلبات و تطبيقاتها الميدانية من طرف علماء و خبراء نفسانيين و اجتماعيين و أساتذة جامعيين من دول مختلفة .

1.1 الملاحظات الطبيعية لنظرية التقلبات :

سجل كل من الاستشاري في الطب النفسي للأطفال كان سميث (ken Smith) الأب و ميشال آبتر (M.J.Apter) الابن أول الملاحظات على تقلبات حالات نفسية لدى الأطفال، سمحت هذه الملاحظات بإرساء أولى قواعد النظرية فكان الأمر يتعلق بفهم . كيف؟ . لماذا يختلف تصرف الطفل من لحظة لأخرى؟ يقال عادة: "الطفل ملك عندما يكون لوحده ولكن سرعان ما يتحول إلى شيطاناً بمجرد تواجده ضمن جماعة". لقد شرح علم النفس المجموعات بكفاية أن البشر يتصرفون على نحو مغاير في إطار جماعي مقارنة مع تصرفات الفرد لوحده ، لكنه لم يقدم شرحاً نهائياً وكافياً ، فالجماعة في الواقع ما هي إلا سياق يحدث حالات نفسية تؤثر في السلوك. كمثال على ذلك تصرف الفرد عند تواجده بمفرده يختلف عن تصرفه في حفل ما ، هذا التصرف قد يتغير بسرعة في لحظة حدوث طارئ ما ك وفاة شخص ما في هذا الحفل ، كما أن رد الفعل الناتج عن هذا الطارئ يختلف من شخص لآخر في هذا

الحفل ؛ هذه الظاهرة حاول تقسيمها مجموعة من الباحثين (Loonis E ,2004 ,OPcité,67).

2 – دراسات علمية للتقلبات النفسية:

يشير مبدأ فرويد (S.Freud ,1911) "اللذة/الواقع" إلى صراع ثنائي داخل نفسية الفرد ، باعتبار مثلاً الجانب السلوكي فقط لهذين المبدئين في حين أن الفرد تحت مبدأ الواقع لا يبحث عن إشباع رغباته بالطرق القصيرة ولكنه يقدر على مداورتها وتأجيلها تبعاً للظروف الخارجية ، أما تحت مبدأ اللذة الفرد نفسه سيكون مضطراً لإشباع رغباته بأقصى سرعة، عندما يقال مثلاً أن مراهق أو منحرف جنسياً يتصرف بتصرفات وفق مبدأ اللذة يراد بذلك أن الهيمنة الإحصائية في سلوكياتهما في تبادل المبدئين السلوكيين بين اللذة و الواقع يغلب على هاتين الحالتين البحث عن إشباع الرغبة بسرعة بأي طريقة دون مبالاة .

استمد فرانك (Frank,1996) في نظريته عن الألعاب النفسية الداخلية من فكرة أفلاطون (Platon,428-348av.j-c) عاملي "الشهية والعقل" باعتبارهما كائنين نفسيين يؤثران بدافعيات متعارضة تساندها حالات نفسية متغيرة ، بالنسبة لعامل الشهية يعني استهلاك "الكل بسرعة" هو ما يبدو مرغوب فيه أكثر، أما عامل العقل تدخل اعتبارات أخرى كالصحة الشخصية أو نتائج الاستهلاك على المدى البعيد.

مثال: السكر أمام قنينة خمر أو العاملة بالبيت أمام قطعة شوكولاتة أجبرا على تجاوز الجدل الداخلي الصعب بين الشهية والعقل.

في نفس الإتجاه طور كل من بيكر ومارفي (Becker&Murphy,1990) نظرية تسمى "نظرية الإدمان العقلاني" التي تصف المستهلك "قاصر النظر" العاجز عن توقع نتائج استهلاكه على المدى البعيد مقارنة مع المستهلك "البصير" الذي يمتاز بتحفظه ؛ في ذات السياق يوضح لي (Lee,1988) وجود توازن إيكولوجي بين " ما هو جيد"

و " ما هو سيئ" على شاكلة توازن فريسة/مفترس ؛ تماماً مثل لوفنشتان (Loewenstein,1995) الذي تحدث عن صراع بين "العوامل الحشوية" و "عوامل المصلحة الشخصية المدركة".

في النهاية كل من المحاولات تم بلورتها في أعمال و دراسات حول "منح سلوكية - l'allocation comportementale " تتمثل في أعمال هارنشتان ولوفنشتان وبريلاك و فوغان (Herrnstein ,Loewenstien,Prelec,Vaughan,1992) و هارنشتان و بريلاك (1992) و هارنشتان و فوغان (1980) التي تصف التقابل أو التعارض للأفراد المستهلكين بين حالة "محسنة . méliorant . " التي يفضل الفرد فيها المتعة الآنية (إشباع الرغبة يحدث لحظة الاستهلاك) وحالة "مثالية . maximisant . " التي يفضل فيها الفرد المنفعة الشاملة (الأخذ في الحسبان تبعات الاستهلاك على المدى البعيد وكذا السياق العام بغية الحد من الاستهلاك أو تأجيله ؛ تستدعي هذه الآليات البنى المعرفية ذات قيم تحفيزية.

لقد حذا حذوهم العالم كورتمولدر (Kortmuder,1974) الذي يوضح في نظريته التقابل بين نزعتين "نابهة . centrifuges . " و "جاذبة . centripètes . " عند استكشاف المحيط أو التفاعل المسلي مع شريك يفترض أن يكون الفرد في حالة نابذة (التوسع السلوكي) ، وفي حالة ما تصبح الوضعية خطيرة يتحول الفرد إلى حالة جاذبة (تقليص السلوك إلى الهرب أو الهجوم) .

يقترح فاندر دينان (Vander Dennen,1985) إدماج هذه الملاحظات عن هذه الثنائية التي توجد عند الإنسان و الحيوان في إطار "نظرية الكوارث" التي تفسر الانتقال المفاجئ من حالة لأخرى ، يواصل دينان دراسته بربط أعمال كورتمولدر على الحيوان

بأعمال آبتر على الإنسان محققاً بذلك خلاصة أن الحالات غير الهادفة هي الحالة النابذة والهادفة هي الحالة الجابذة.

يقر لونيس (Loonis,1997) بالجدلية السلوكية للعبة الداخلية لدى كل فرد التي تؤدي يوماً بين الدافعية و ضد الدافعية التي تصفها و تشرحها نظرية التقلبات النفسية لآبتر كأزواج متعارضة لحالات ما وراء الدافعية (Loonis E ,2004 ,OPcité,67)، هذه التقلبات المفتعلة تمثل ميوعة الكائن البشري، مع ذلك عدم الاستقرار الكامن في نفسية الفرد، يُضاف إليه صلابة شخصية تحدد الفروق بين الأفراد.

3- أهداف نظرية التقلبات النفسية:

في مداخلة للأستاذ شارن تورنر من جامعة أستراليا بعنوان : " الحالات ما وراء الدافعية المهيمنة للمراهقين " و التي بدأها بقول صاحب نظرية التقلبات العالم آبتر : " أنه في مختلف الأماكن يطرح السؤال نفسه هو: لماذا يتقن الناس نوعاً معيناً من السلوك ؟ " و قد طرح هذا السؤال لتحقيق الأهداف التالية و التي يمكن اعتبارها من أهداف نظريات التقلبات النفسية:

. السلوك مشوش في بعض أساليب التصرف مثلاً مشاهدة أفلام الخوف، القفز،....الخ.
- رفع درجة تحقيق بعض السلوكات الإيجابية كالقيادة بحذر ، شراء منتجات خاصة نافعة ،....الخ.

. التقليل من حدة بعض السلوكات السلبية كالتدخين ، السلوك المنحرف ،الخ.
فإجابيات نظرية التقلبات النفسية في علاقة السؤال . لماذا ؟ تعطي نوع من التفهم وإعادة النظر في أساسيات الاحتياجات النفسية القاعدية و اكتشاف مدى علاقتها بالسلوك الإنساني (Charles Turner,1995).

الهدف الأول لنظرية التقلبات هو توضيح أن الجوانب المختلفة لعدد كبير من أنواع التجارب و السلوكات يمكن تفسيرها استناداً إلى بعض أزواج الحالات والتقلبات التي تحدث في خضمها.

قدمت و طورت هذه النظرية في ثلاث مؤلفات: (1) . سميث و آبتر (1975)، (2) . آبتر (1982) ، (3) . آبتر (1989) يؤكد فيها أن هذه النظرية ظاهراتية . phénoménologique . لأنها تركز إلى تجربة الحالات النفسية والتوجهات الانفعالية والمعارف ، بنائية (structurale) . لأن هذه التجربة تتوفر على بنية تنتج عن الدوافع، هذه البنية التي تفسر بحالات هذه التجربة و التي تتميز بمميزات عامة لدى كل الأفراد تتغير بطريقة حركية نظامية .

تستند نظرية التقلبات النفسية أولاً إلى تقارب ملاحظات عديدة و تجارب تسمح عن طريق الاستقراء لاستخراج قوانين عامة، هذه الملاحظات تخص أفعالاً لتقلبات نفسية يعيشها كل فرد ؛ يضاف إلى ذلك حالات نفسية تميز التجربة الإنسانية بجانبين عامين هما البحث عن الدافعية وتجنب الدافعية ؛ هذه الحالات تسمى حالات ما وراء الدافعية . méta motivationnels . (Cindy H.P,2006 , p.370).

تتلخص نقاط تجديد نظرية التقلبات النفسية كنظرية للشخصية و الدافعية في ما يلي :

- نظرية عامة مطبقة في مختلف الاستثمارات النفسية.

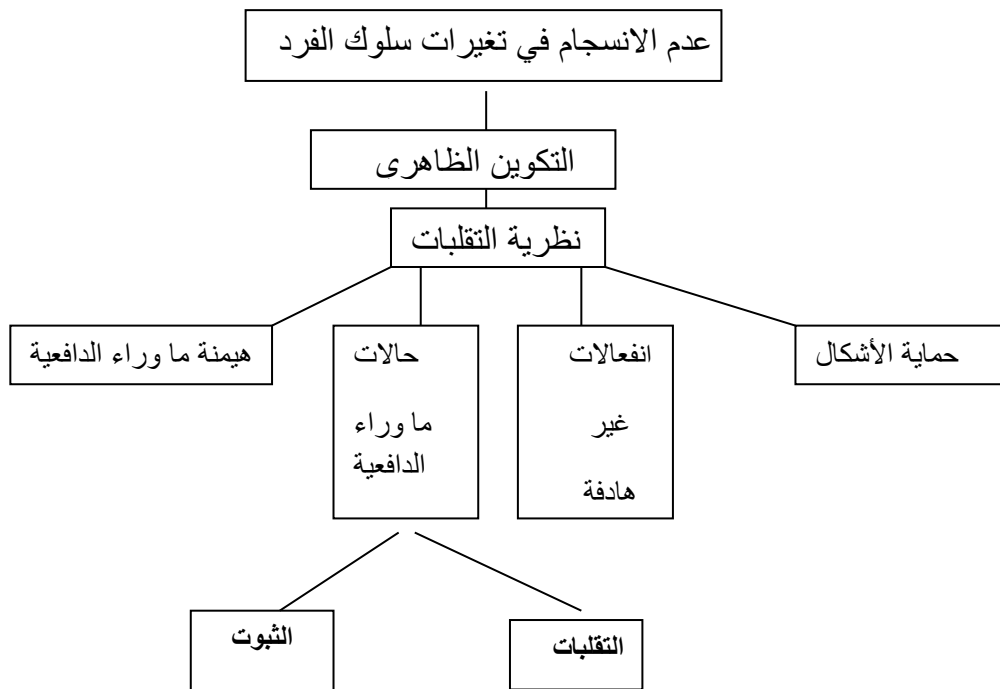
- نظرية ظاهراتية قائمة على المراحل النظرية المعرفية و التأثيرية و التجربة الدافعية الشخصية.

- نظرية بناءة في اتجاه تجربة ظاهراتية مدروسة تتأثر بعوامل معينة.

- نظرية مبدؤها أن الأشخاص غير محمسين بنفس الطريقة في سلوكياتهم المختلفة.

— القلب بالتناوب بين زوج ما وراء الدافعية يشكل قاعدة شخصية الفرد والدافعية (kerr,1997 , p. 09).

هذه النقاط تعتبر من بين بعض النقاط المهمة في نظرية التقلبات النفسية قدمها العالم "كير kerr" في المخطط التالي :



الشكل رقم (01): يمثل المصطلحات المهمة في نظرية التقلبات النفسية (Kerr,1994).

انطلاقاً من المخطط و من ما قدم سابقاً عن نظرية التقلبات النفسية ، أهم هذه المصطلحات التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في هذه النظرية هما حالات ما وراء الدافعية و التقلبات النفسية.

4 - حالات ما وراء الدافعية و التقلبات :

حالات ما وراء الدافعية هي إطارات العقل للعمل بها في شرح سلوك الفرد، في أي وقت هذه الحالات لا تعرف الدافع أو تؤثر على السلوك مباشر، لكنها تعنى بكيفية اكتشاف الناس لهذه التغيرات و تجربتها ؛ توقع رواد نظرية التقلبات النفسية وجود أربعة أزواج لما وراء الدافعية في العمل على مراحل الدافعية (يتطرق لها البحث الحالي بالتفصيل في العنوان الموالي) ، يدرس تناوب الأزواج لما وراء الدافعية بصورة منفصلة كمثال بسيط حول ثبوت النظام بتشغيل المفتاح فتح/إغلاق، على غرار تحكم الظروف الخارجية في هذا الثبوت ، يشكل ذلك قاعدة في التجربة التقلبية إذ أن التقلبات هي مفاتيح التي تأخذ مكانها في عملية ما وراء الدافعية في أي زوج من الأزواج ما وراء الدافعية ؛ كما أنه لم يكن يتوقع أن تعمل الأزواج الأربعة مجتمعة و بأكثر تعقيداً ثبوت النظام أن يعمل بين أزواج منفصلة.

ينقلب الأشخاص تحت ظروف طبيعية بين هذه الحالات غالباً ، لكن كل شخص يختلف عن غيره في الوقت الذي يستهلكه في حالة ما أو ضدها ، و الأشخاص يتناوبون أو يتقلبون بين مختلف ثبوت حالات في مختلف المواقف (مثلاً العازف على آلة القيثارة و العازف على آلة القانون في أداء وصلة موسيقية مركبة ، آلتين وتريتين لكن كل آلة لها مخرجاتها الصوتية الخاصة تعمل بالتناوب مع الأخرى على إكمال اللحن لهذه الوصلة ، كما يمكن أن تعمل كل منهما على حدة لأداء نفس الوصلة الموسيقية) (Kerr,1997, p. 11).

فما وراء الدافعية مغير للعلاقات ما بين التوقع و السلوك ، فالسلوك المتوقع في حالات ما يمكن أن ينقلب إلى مدعم إلى ما وراء الدافعية لكن ليس في كل الحالات ، و في هذا الصدد وجد زفبياك و مارتن وآخرون (Zvebak et Marten et all) في

أبحاثهم أن الأشخاص يتصرفون بتصرفات مختلفة بأوقات مختلفة بطرق متعكسة حتى في تناقض ذاتي (Apter,1989 , p. 189).

5 . أزواج الحالات النفسية ما وراء الدافعية:

هذه الحالات مرتبطة بالدافعية ليست هي الدافعية في حد ذاتها ، فما هي إلا التفسير الظاهري، باعتماد هذا التفسير فإن المستويات المنخفضة أو العليا للتنشيط يمكن أن تكون ممتعة أو غير ممتعة حسب الحالة النفسية للفرد أي حسب حالته لما وراء الدافعية التي يمكن أن تتغير كلياً لمجرد حدوث تغير في الحالة ، و تنتقل بسرعة من اللذة إلى اللالذة أو العكس .

تنتج حالات التقلبات النفسية بفعل عدة عوامل منها:

- **بعض عناصر المحيط والمواقف :** التي قد تثير بعض التقلبات وفق رؤية الفرد لها ، فإحباط وكبت رغبة تحقق المستويات المفضلة من اللذة في حالة ما و عمليات الإشباع توافق تغيراً داخلياً للعضوية تجعل الفرد عرضة لتقلب الحالة وبالتالي يحدث تقلب نفسي بداخله بمعزل عن كل عامل آخر، هذا ما شرحه كذلك العالم موليمار (Molimard,1991) فيما يخص التدخين.

- **الاستراتيجيات التي يتبناها الفرد :** التي يكمن دورها في تحضير الظروف السياقية المعرفية التي تؤدي إلى التقلب بطريقة غير مباشرة ، هذه الاستراتيجيات هي قريبة من ميكانيزمات الدفاع و استراتيجيات التفاعل وضح هذه الاستراتيجيات العالم لونييس (Loonis,2001) .

- **الإطار النفسي الواعي :** استطاع آبتر (Apter,1992) بتطوير أعمال زوكرمان (Zuckerman) حول البحث عن الأحاسيس أن يوضح كيف يتحكم البشر في حالاتهم النفسية باستخدام الإطار النفسي الواعي، الذي يحدث بفعله التقلب النفسي ينتج خلف سياقات محددة (مثلاً عند هبوط مضلي من طائرة وضعية الخطر تثير حالات توتر

مرتفع يتناوب معها إطار نفسي واقعي تمثله المضلة يسمح هذا الإطار بقفزة نفسية وانفعالية من التوتر إلى النشوة) ، انطلاقاً من مفهوم الإطار الواقعي اقترح "آبتر" أحد أهم الميكانيزمات المعرفية التي تؤثر في التقلبات النفسية (Loonis.E,2004 , p.72).

تم تشكيل أربعة أزواج حالات ما وراء الدافعية في إطار نظرية آبتر والتي قسمها إلى قسمين أزواج ذاتية . paires somatiques . ، أزواج تبادلية . paires transactionnelles . وكل زوج يضم زوجين آخرين للحالات ما وراء الدافعية حسب الهيمنة الإحصائية لأحدى حالات كل زوج على الأخرى ، تمثل كل منها إمكانية تقلب بين حالتين متعارضتين ، كل تقلب يميزه نمط من التجربة و شعور خاص ، و هذه الهيمنة تستند هي الأخرى إلى عدة عوامل فيزيولوجية شخصية والاستراتيجيات التي تعلمها الفرد ، وهي:

5-1- الأزواج الذاتية paires somatiques :

أ . الزوج هادف / غير هادف Télique / paratélique :

تقابلته تجربة وسيلة /هدف (إشكالية اللذة) ، في الحالة الهادفة (كلمة من اليوناني القديم تيلوس Télos تعني هدف) يعتبر الهدف المرغوب ذا أهمية قصوى مع اختيار وسائل مخصصة لمحاولة تحقيق هذا الهدف ، أما في الحالة غير الهادفة (كلمة مشتقة من كلمة هادف مضاف إليها الضد Para في اليوناني القديم تعني التضاد) يعتبر السلوك ذا أهمية قصوى و الهدف ما هو إلا وسيلة لتعزيز السلوك، في هذا الصدد تعتبر الحالة الهادفة حالة جدية والحالة غير الهادفة حالة مسلية، المتعة الآنية.

ب – الزوج تطابق / تعارض Conformisme/Opposition :

تقابلته تجربة قواعد والقوانين/الإكراهات (إشكالية القانون) ، تعتبر حالة التطابق القواعد كطريقة لتنظيم السلوك ، أما حالة التعارض فتراها تقييدات و إكراهات.

5-2- الأزواج التبادلية paires transactionnelles :

أ – الزوج ضبط(تحكم) / تعاطف(Maîtrise/Sympathie(ميل) :

تقابله تجربة تبادلات مع الآخرين ، مع الأشياء والمواقف (إشكالية السلطة) ، في حالة الضبط أو التحكم تعتبر التبادلات في إطار الترك أو الأخذ ، أما في حالة التعاطف تعتبرها في إطار الإعطاء والتلقي.

ب – الزوج انطواء / انفتاح Autique/Alloique :

تقابله تجربة العلاقات مع الآخرين ، مع الأشياء والمواقف (إشكالية الرابط) ، فالحالة الانطوائية تعتبر الآخر كذات معزولة و مغايرة عنها، أما الحالة الانفتاحية فتعتبر الآخر مماثلاً لها، أو باعتباره امتداداً لها، مثلاً شعور فرد بانتمائه إلى فريق أو باعتباره هو مستبدل، كأن يشعر هذا الفرد بالآخر على أنه بطل يمكن تقليده. (Apter,1997 :220).

يصنف الجدول أدناه هذه الحالات النفسية :

الفصل الثالث

نظرية التقلبات النفسية

جدول رقم(01): يوضح حالات ما وراء الدافعية و النمط الذي يميز كل حالة من

تجربة و شعور(Loonis,2004 , p. 73).

المشاعر	أنماط التجربة	الحالات ما وراء الدافعية		
الدلالة	وسيلة هدف	الهادف / غير هادف Télique / paratélique	الزواج الذاتية paires somatiques	الزواج
دلالة عالية	يهتم بالهدف للبلوغ			
دلالة منخفضة	يهتم بالفعل الحالي			
التعارض	القواعد ، قوانين ، إكراه	التطابق / تعارض Conformisme/Op position	الزواج	التطابق
تعارض ضعيف	القانون تنظيم			
تعارض قوي	القانون إكراه			
العناد	التعامل مع الآخرين	الزواج	الزواج التبادلية paires transactionnelles transactionnelles . transactionnelles	الزواج
عناد شديد	الأخذ أو الترك			
عناد ضعيف	التلقي أو الإعطاء			
الالتحام	العلاقة مع الآخرين	الزواج	الزواج التبادلية	الزواج
بمستوى منخفض	فصل الذات عن الآخر			
بمستوى مرتفع	تماثل الذات والآخر			

يمكن إضافة العديد من المتغيرات لنموذج آبتر على سبيل المثال لا الحصر العواطف

المرتبطة بالأزواج الأربعة لحالات ما وراء الدافعية (مدلولية ، تعارض ، عناد ، التحام)

توجد أزواج يمكن أن تكون ذاتية مثل (هادف/غير هادف وتطابق/تعارض).

كما في الجدول أدناه:

الفصل الثالث

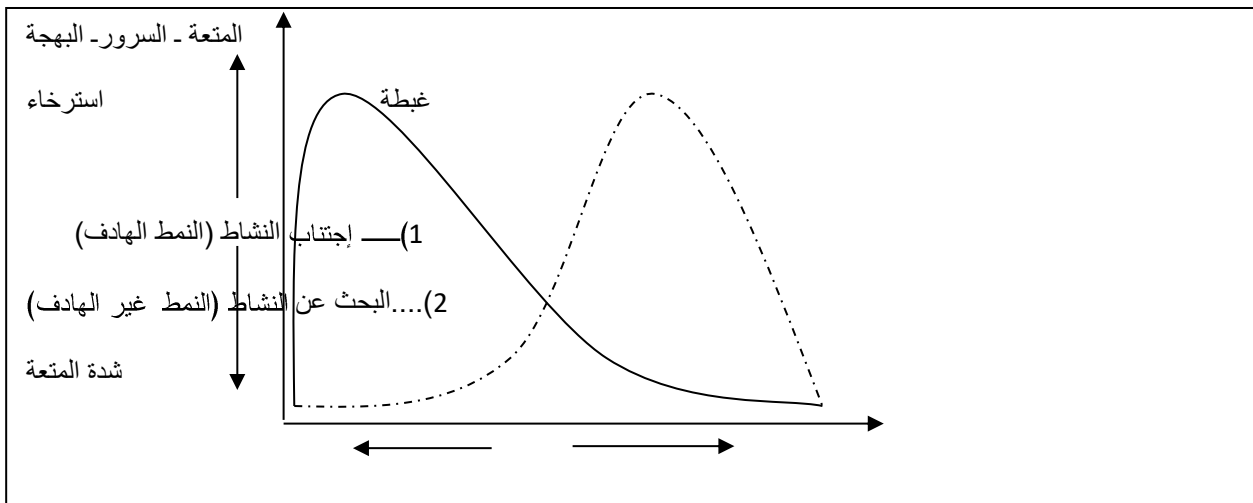
نظرية التقلبات النفسية

جدول رقم(02): يوضح مثال عن الأزواج التبادلية التي يمكن استنتاجها

الأزواج	التطابق	التعارض
الهاتف	(1) من الاسترخاء إلى التوتر	(3) من الهدوء إلى الغضب
غير الهاتف	(2) من الملل إلى الإثارة	(4) من الاكتئاب إلى الفرح

بنفس الطريقة يمكن إضافة أزواج أخرى يمكن أن تكون تبادلية مثل (انطواء/انفتاح وتحكم/تعاطف). تتميز كل حالة ما وراء الدافعية بمتغير الحالة يوافق طرفي المنحنى التالي:

شكل رقم (02): يمثل منحنى نموذج التقلبات النفسية حسب نظرية آبتر (Apter,1997, p. 217)



فالحالة الهادفة تقع بين الاسترخاء و التوتر، أما الحالة غير الهادفة فتقع بين الملل و الإثارة، يمكن الذهاب من الحالة الهادفة إلى الحالة غير الهادفة في نفس النشاط، مثلاً : يدرس التلميذ للتحضير للامتحان فيصبح مهتماً بالمادة أين يتناسى نوع الهدف

المتوخى منها تاركاً نفسه مأخوذ بالإلهام بالمعلومات المدروسة، كما ترتبط كل حالة بقيمة مركزية مثلاً: الإنجاز بالنسبة للحالة الهادفة والتسلية للحالة غير الهادفة.

تحدد في النهاية نظرية آبتر ستة عشر ربط للحالات الأربعة لما وراء الدافعية القاعدية سالفة الذكر ؛ مثلاً: الربط 1: هادف . تطابق . تحكم . انطواء .

الربط 2: هادف . تطابق . تحكم . انفتاح .

الربط 3: هادف . تطابق . تعاطف . انطواء .

وهكذا إلى الربط رقم 16 ، التي تم دراسة البعض منها خلال 25 سنة الماضية من الأعمال التجريبية، منها تجربة اختيار الألوان لآبتر و والتر و زفياك (Apter&Walters&Svebak,1982) الرائدة في مجال تحديد الحالات النفسية للأفراد ، هذه التجربة انطلقت من أن اختيار الفرد للون حار(ساخن) ومثير يفترض أنه يبحث عن إثارة أكثر، بالمقابل إذا اختار لون بارد أو مريح فلأنه يبحث عن إثارة أقل . في نهاية التجربة لوحظ أن أفراد العينة يقع اختيارهم على الألوان الحارة والباردة مع إهمالهم للألوان الوسطى(من الاسترخاء إلى الإثارة أو العكس) (Loonis,2004 , p.76). التغيرات لدى الفرد هامة و كثيرة طوال اليوم لكن عند المقارنة بين الأفراد نلاحظ أن نمط التغيرات يختلف كثيراً من فرد لآخر من حيث التردد ، فبعض الأفراد يتغيرون بكثرة في حين يبقى البعض مستقرين على نفس المستوى من التنشيط ، هذا الفرق يرتبط أساساً بالسن ، كلما ازداد السن زادت التغيرات لتبلغ الذروة بين سن 44-49 سنة ثم يحدث انخفاض، ومن حيث التوازن بين طرف أو آخر بعض الأفراد يقتربون أكثر من البحث عن التنشيط ، أما البعض الآخر يقتربون من التجنب، وهذه هي الهيمنة التي تم التحدث عنها سابقاً.

تمتلك حالات ما وراء الدافعية ثلاث مميزات مترابطة بالحالات الهادفة / غير الهادفة هي :

أ - كل حالة مأخوذة من رغبة نفسية أو قيمة قاعدية إذ كل فرد متعاون مع ميدانه الخاص بالانفعالات، وكل من هذه الحالات يفرض رؤية خاصة وحيدة، في الحالات الهادفة الرغبة تحمل نجاحا دالا، أو مشاعر بذل المجهود نحو النجاح، بينما في الحالات غير الهادفة الرغبة موجهة نحو اللهو و المرح و أحيانا عن طريق أحاسيس آنية.

ب - الحالات الأساسية توضح بحالات مزدوجة متضادة يتطلب التآرجح بين عناصر كل زوج منها، أحد من الحالتين يكون نشيط في وقت ما وبالتوازي أين يكون الثاني غير نشيط.

هذه الأزواج متمانعة، ظهور أحدهما يمنع ظهور الآخر، و في كل حالة مراحل انفعالية مختلفة تنشط الدافعية بشكل مختلف و بالتضاد كما هو موضح في المنحنى بالشكل رقم(02).

ت - النظرة البنائية التجريبية المختلفة في كل الحالات من جوانبها الإطار النفسي الواقعي الغائب في الحالة الهادفة و الحاضر في الحالة غير الهادفة ، مثلاً لماذا يقوم الأفراد بأفعال عنيفة عند انخراطهم في رياضات خطيرة للمرح والتسلية ، فهم يواجهون بدون سبب واضح المخاطر كتسلق الجبال لتحقيق أهداف لمستوى النشاط

العالي ، هذا النشاط يمكن تجربته كقلق ، لكن بإمكان تقادي الخطر لوجود إطار

الحماية مما يتسبب بظهور الغبطة أقوى من ظهور القلق (Apter,1997 , p. 220).

6- الدراسات التجريبية التي تعتمد على نظرية التقلبات:

تخص الدراسات الاختبارية (الأمبريقية) والتجريبية التي تعتمد على نظرية التقلبات النفسية تسع محاور كبرى للبحث هي:

- 1- دراسات عصب فيزيولوجية.
- 2 - دراسات الإدمان على المواد و السلوكات (التدخين ، الكحول ، المخدرات ، اللعب المرضي ، الشراهة ، ... وغيرها).
- 3- دراسات علم النفس المرضي (الهواجس ، العلاج النفسي ، اضطرابات الشخصية المتعددة ، ... وغيرها).
- 4- دراسات سلوكية (المخاطرة ، السلوك و الاضطرابات الجنسية ، ... وغيرها).
- 5- دراسات الشخصية (علم النفس الفارق ، التغيبات المدرسية ، ... وغيرها).
- 6- دراسات الأرق (حالات عصبية فيزيولوجية ، التوتر ، الانهيار العصبي ، ... وغيرها).
- 7- دراسات الرياضة (الدافعية والانفعال ، المنافسة ، الرياضات الخطيرة ، ... وغيرها).
- 8- تطوير وسائل القياس (سلم الهيمنة الهادفة/غ الهادفة ، المعارضة ، الملمح ما وراء الدافعية ، ... وغيرها).
- 9 - دراسات متنوعة (سلوك التعلم، اكتساب المعرفة، العلاقات العائلية، الفكاهة، الفن، الإبداع ... وغيرها).

7 - نظرية التوقع و نظرية التقلبات النفسية:

توصل الباحث فانتتا (Fontana,1983) إلى أن نظرية التقلبات لها علاقة بالمقاربة التالية : بين التوقع . Situationnisme . ، الوضعية Contextualisme . ،

والتبادلية . Interactionisme . ، استعمال المقاربة العامة لهذه المفردات الثلاثة يقتصر على التنبؤ بسلوك شخص أهم من معرفة تموضعه الحالي، خصوصاً التموضع الاجتماعي، مثلاً : إذا أردت التنبؤ من أن شخص ما مواظب على العمل، من الأفضل أن تجد إذا كان مواظب على العمل

بصورة دائمة، بعد هذا ممكن أن يكون مواظباً على عمله لا شعورياً، فيحضر إلى عمله في الوقت لكن قد يتأخر عن حضور حفل ما.

لوحظ أن مراحل الشخصية أكثر مرونة من أنها اكتساب سمة نموذجية عامة ، بحيث لا يتصرف الأشخاص بنفس السلوك في ظروف مختلفة، في كلتا الحالتين نظريات التوقع و النظرية التقلبية تعيد النظر في حياة الأشخاص اللاشعورية ، إذ أن نظرية التقلبات تتعمق أكثر من نظرية التوقع.

فالفرد يمكن أن يكون غير واعي في حالات مختلفة كالعمل، الحفلات، ... الخ ، لكن كذلك يمر بوضعيات مختلفة في نفس الحالة كالعمل مثلاً، فيمكن للشخص أن يجرب نفس الحالة بطرق مختلفة و أوقات مختلفة باستجابات مختلفة، في اليوم الأول يمكن أن ينتمي إلى النمط الهادف في طريقه إلى العمل للوصول في الوقت، و في اليوم الموالي يمكن أن ينتمي إلى النمط غير الهادف فيتوقف للاستمتاع بمشاهدة شيء ما في الطريق ليتأخر عن العمل، فالفرد مؤهل لأن ينتقل من حالة إلى أخرى ، ما يجعل نظرية التقلبات تتميز عن كل نظريات الشخصية في مختلف أنماط التوقع ، بالإضافة إلى أن هناك اتجاه لتغيير النمط من أي زوج ، هذا ما يحدث في الوقت الحالي في أبحاث الشخصية و ما هو معروف بالنمط المتغير . Moderator Variable .

هذا النمط المتغير معناه أن أحد أنماط الزوج يغير درجة العلاقة على هذا الزوج من المتغيرات، قام كوغان و والاش (Kogan and Wallach ,1964) بالبحث عن العلاقة

بين مقاييس مختلفة في الخطر بنسبة عالية ، الخوف الشخصي على غرار خوف أقل عند أشخاص آخرين، فالخوف كان عامل متغير لأشكال الخطر (Apter,1989 , p. 191).

8 - نظرية التقلبات النفسية في تفسير الدافعية:

يعرض البحث نظرية أساسية حديثة في تفسير الدافعية هي نظرية التقلبات النفسية ، لكونها تستند إلى حالات نفسية تميز التجربة الإنسانية بجانبين عامين هما : البحث عن الدافعية و تجنب الدافعية، توصف هذه الحالات بما وراء الدافعية أي أنها تقع في رتبة منطقية أعلى من الدافعية و أنها تؤثر في الدافعية كمحددات عامة، هذه الحالات ما وراء الدافعية متمانعة أي متنافرة (ظهور إحداها يمنع ظهور الأخرى) ، تتناوب لدى الفرد حياته، أحياناً بسرعة و بصورة مفاجئة (تقلبات) تبعاً لازدواجية في الاستقرار ، هذا يستلزم أن الحالات النفسية تصنف إلى أزواج من الحالات المتعارضة، états opposés، لذا سميت نظرية التقلبات بنظرية الدافعية ولأنها تهتم بالانفعالات باعتبارها متغيرات مشكلة للدافعية التي بدونه تبقى مجردة.

فمنذ دراسات أيزنك و مساعديه في الخمسينات تم تحديد محورين متعامدين لتفسير الانفعالات (محور المتعة بين اللذة واللذذة ، ومحور التنشيط بين مستوى منخفض ومستوى مرتفع)، تم ذكره آنفاً.

تتابعت ثلاثة أجيال من نماذج الدافعية لدراسة هذين المحورين :

الجيل الأول (نظريات خفض التوتر. réduction de tension.): يعتبر رواد هذه النظريات منهم دولارد (Dollard ,1939)، فرويد (Freud,1920)، هل (Hull,1943)، لوفين (Lewin,1959) أن العضوية منشغلة دائماً بصراع للحد من ارتفاع التوتر المولد للقلق، هذه النظريات فشلت في تفسير ظاهرة البحث عن التوتر من قبل العضوية .

الجيل الثاني (نماذج مستوى التنشيط المثالي . modèles du niveau optima . d'activation) من روادها هيبب (Hebb, 1955) ، تومبسون (Thompson, 1954) زوكرمان (Zuckerman, 1969) ، يعتبر أن العضوية تبحث عن الوصول إلى مستوى معتدل و متوسط من التوتر فشلت هي الأخرى في فهم ظواهر قصوى لتجنب أو البحث عن التنشيط.

الجيل الثالث (تمثله نظرية التقلبات النفسية . reversements psychologiques) للعالم آبر الذي أخذ في الحساب البحث عن الإثارة و عن الاسترخاء مثلاً البحث عن النوم أو الاسترخاء عند الإنسان لا يمثل خفضاً بسيطاً للتوتر، هذه الحالات ممكنة عندما يكون التوتر منخفضاً مسبقاً ، كما بينت ملاحظات زوكرمان (Zuckerman, 1994) وآبر (Apter, 1992) أن الفرد لا يكتفي بإشباع رغبات الاستكشاف (كما تفعله الحيوانات الراقية)، ولكنه يبحث أيضاً عن مستويات عليا لتنشيط سلوكيات المخاطرة، والبحث عن أحاسيس أقوى، هنا رفع إضافي للتوتر يتجاوز النقطة المثلى. فبدل من حالة نفسية وحيدة تتطور باستمرار نلاحظ حالتين نفسييتين أساسيتين يمكن للفرد أن ينتقل بينهما من تقلبات غير مستمرة .

يمثل في الشكل رقم (06) منحنى استرخاء / قلق حالة تجنب التنشيط ، أما منحنى ملل / إثارة (غبطة) يمثل حالة البحث عن التنشيط ؛ نماذج نظرية خفض التوتر يعبر عنها منحنى تجنب التنشيط ، ونماذج المستوى المثالي تعبر عنها الجزأين المنخفضين للمنحنيين حتى نقطة تلاقي المنحنيين (Loonis, 2004, p.70) .

خلاصة الفصل :

يرى Apter حسب نظريته "التقلبات النفسية" أو ما تسمى أيضا نظرية أنماط الدافعية المشكلة 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 الرغبة اتجاه 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، في أوقات مختلفة كأنهم بحاجة إلى 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.

الفصل الرابع

التحصيل الدراسي

تمهيد

1. مفهوم التحصيل الدراسي.
2. مبادئ التحصيل الدراسي.
3. أهداف التحصيل الدراسي.
4. شروط التحصيل الدراسي.
5. العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.
6. قياس التحصيل الدراسي.
7. أهمية الاختبارات التحصيلية في العملية التعليمية.
8. خلاصة الفصل.

تمهيد :

يعتبر التحصيل الدراسي من المفاهيم العامة والأساسية في علم النفس المدرسي والتربوي، وهو أحد الأركان الأساسية في العملية التعليمية التعلمية، والنجاح المدرسي عامل ذو أثر كبير في تكوين الشخصية حيث تعتمد المدرسة على درجات التلميذ كمعيار يحدد به تحصيله الدراسي، فالتحصيل الجيد يتبعه عادة تغير ورضا من الغير والشعور بالارتياح يزيد الثقة بالنفس، ولبلوغ هذا الهدف من الضروري السعي إلى تحقيق فعالية التعليم، كما أنه يلعب دوراً هاماً في الحياة اليومية للفرد والأسرة والمجتمع، و ما من شك أنّ لكل تلميذ قدراته ومؤهلاته التي تميّزه 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.

1 - مفهوم التحصيل الدراسي:

لغة: يعرف المنجد في اللغة والأعلام لفظ التحصيل على أنه مشتق من الفعل "حَصَلَ"، "حُصُولاً" و "مَحْصُولاً" الشيء تثبت وبقى، وَحَصَلَ حُصُولاً، الشيء أحرزه ومَلَكَهُ، أما لفظ الدِّراسي فهو مشتق من الفعل "دَرَسَ" "دَرَساً" و "دِرَاسَةً" الكتب: دَرَسَهَا والدِّراسي صفة لموصوف.

اصطلاحاً : 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 اختبار 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 أنّ التحصيل الدراسي يأتي في مقدمة الأهداف التي تسعى التربية جاهدة إلى تحقيقها. (بدوي، 1987، ص. 150).

تعريفه في معجم علم النفس: "على أنه إثمار معرفة أو مهارة مكتسبة وهو خلاف القدرة، وذلك على اعتبار أن الإنجاز أمر معرفي فعلي حاضر وليس بإمكانية". (معجم علم النفس، 1972، ص. 115).

تعريف فاخر عاقل: في معجم علم النفس التحصيل يُعرف على أنه "معرفة أو مهارة مكتسبة، وهو بذلك يختلف عن القدرة وذلك على اعتبار أن الإنجاز هو أمر فعلي حاضر وليس إمكانية". (معجم علم النفس، 1972، ص. 115).

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 عبد المحسن الكنانى: 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 يحصل عليها التلميذ نتيجة التدريب.

تعريف شابلن(1968): "مستوى معين و محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل الدراسي، يقيّم من قبل المعلمين أو عن طريق الاختبارات المقننة أو كليهما".(برو، 2010، ص. 207).

تعريف عبد الرحمن العيسوي: "التحصيل يعني 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".

2 - مبادئ التحصيل الدراسي :

يقوم التحصيل الدراسي على مجموعة من المبادئ التي تعتبر بمثابة أسس وقواعد عامة يسير عليها المربون على مختلف تخصصاتهم أثناء أدائهم لأعمالهم التربوية والبيداغوجية ، و ذلك من أجل الزيادة في التحصيل الأكاديمي للتلاميذ، و مساعدتهم على الانضباط و تحقيق التفوق و النبوغ و الامتياز، و من بين هذه المبادئ ما يلي:

1:2- الجزء (التعزيز): أكدت النظريات الارتباطية و السلوكية أهمية مبدأ و دور الجزء في التعلم و على قدرته على استثارة دافعية المتعلم و توجيه نشاطاته، و هو يتخذ شكلين إما الثواب و إما العقاب، و الكل يتفق في الميدان التربوي و النفسي أهمية الجزء و خاصة الثواب منه في دفع التلاميذ نحو الدراسة و الإقبال عليها، و هذا يعني أن الثواب الناتج عن النجاح في أي النشاط معين يعمل على توكيد ذلك النشاط، فالتلميذ يقبل على التعلم إذا ما ارتبط ذلك بالخبرات السارة المحببة إلى النفس كالنجاح في الأداء أو اكتساب تقدير الأستاذ و تشجيعه، و في هذا يكون تحصيله الدراسي جيداً، و العكس صحيح، ولهذا المطلوب من الأستاذ استغلال كل المناسبات لتعزيز التلاميذ في كل مرة يظهرون فيها تحسناً عن الخط القاعدي الذي بدأوا فيه، تلك المناسبات التي يظهر فيها التلاميذ إقبالاً على التعلم و السعادة بما يُخبرون، و مبادرة في الإسهام في الأنشطة، و البحث عن إجابات لأسئلة و زيادة الوقت المستغرق في العمل على مهمة، و العمل على إكمال المهمات و الواجبات المطلوبة منهم، و زيادة تعاملهم مع زملائهم، و تفضيل البقاء في

المؤسسة التعليمية. (قطامي، 1999، ص ص 188-189) و بهذا يزداد التعلم و يتحسن النشاط و يتحقق التحصيل الدراسي المرغوب.

2:2- الدافعية: الدافعية عموما "حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه و تعمل على استمراره و توجيهه نحو تحقيق هدف معين" . (Bichler et Snowman , 1990 ,p. 317) أما الدافعية للتعلم فتختلف باختلاف وجهات النظر، فمن وجهة النظر السلوكية، فهي: "الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم تحرك سلوكه و أدائه و تعمل على استمراره و توجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية محددة معينة. (Bichler et Snowman , 1990 , p.519) و من وجهة النظر المعرفية، فهي: "حالة داخلية تحرك أفكار و معارف المتعلم و بناءه المعرفية و وعيه و انتباهه و تلح عليه لمواصلة أو استمرار الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفية معينة" (Bichler et Snowman, 1990, p.520). ومن هذه التعاريف يمكن القول أن الدافعية تشير إلى المبادأة و المثابرة و الرغبة في الإنجاز و النجاح و تحمل المسؤولية و للوصول إلى حالة التوازن ، و هذه كلها تعتبر بمثابة محفزات للتحصيل الجيد، و من ثم فإنها تلعب دورا كبيرا و لاشك بخاصة في المجال التعليمي، فهي تساعد المتعلم على استغلال أقصى إمكانياته و طاقته و قدراته لتحقيق التعلم الأمثل، و من ثم إلى إبداع نواتج تساعد على تحقيق ذاته. و من هذا يرى الباحث أن مبدأ الدافعية هذا في يد المربي القدير يكون القوة الهائلة في دفع التلاميذ أو الطلاب للنشاط، و في توجيه ذلك النشاط و ضمان استمراره حتى يتحقق الهدف المنشود، على أنه ينبغي التحذير من أن هذه القوة المحفزة على تعلم قد تكون سلاحا ذو حدين، فإذا أفرط في استخدام الجزاء، و إذا لم يحسن اختيار المواقف و الخبرات التعليمية المثابة، اخفقت الآثار في تكوين الميل الحقيقي للخبرة المتعلمة، و قصد التلاميذ النشاط للحصول على الجزاء، و عندئذ تصبح عملية التعلم وسيلة لغاية كثيرا ما تكون تافهة و خارجة عن طبيعة عملية التعلم.

(رفعت و آخرون، 1957، ص. 90) و لهذا على القائمين على العملية التعليمية توظيف هذا المبدأ و ذلك بالعمل على استثارة اهتمامات التلاميذ و استغلالها و توجيهها، و تشجيعهم على الإنجاز و الأداء، و تدريبهم على صياغة أهدافهم بأنفسهم، و ذلك كله من أجل الوصول بهم إلى التحصيل الايجابي البناء الهادف الذي يمكنهم من تحقيق أهدافهم و نواتهم و توازنهم وسعادتهم.

2:3- الحداثة: الحداثة هي في الأصل، و قبل أن تكون أي شيء، عملية بناء متكامل، متناسق، لصرح الاجتهاد العقلي الصرف، انطلاقا من موقف فكري لا تردد فيه، خلاصته أن عجلة التقدم نابعة من حركة التاريخ التي لا يمكن توقيفها، و أن أبناء كل جيل قد خلقوا للتكيف مع ظروف مختلفة، في جوهرها، عن تلك التي عرفها آبائهم و أجدادهم، و أنهم بالتالي مجبورون على اصطناع آلية فكرية، و ابتكار حلول نوعية للمشكلات التي تعترض سبيلهم في كل مناحي حياتهم النظرية و العملية و التي لابد أن تكون مختلفة بالضرورة عن تلك الذي اصطنعها أو اهتدى اليها الآباء و الأجداد في زمانهم الذي كان. (بن محمد، 2001، ص. 20).

و انطلاقا من هذا يمكن القول أن الروتين و التكرار و الاستكانة للكسل الفكري و اجترار الموروث و التشبث بالقديم، و غيرها من السلوكات تقضي على روح الاكتشاف و الإبداع لدى التلاميذ مما يؤدي بهم إلى تدني مستواهم التحصيلي، و لذا فالمطلوب من المربي وتطبيقا لهذا المبدأ إخضاع تلاميذه باستمرار للمسائل و الأنشطة و الخبرات الجديدة والمهارات التقنية العالية، حتى يجد الواحد منهم نفسه مضطرا لبذل المزيد من الجهد الفكري و المحاولات الجادة الواعية التي تساعد على تحقيق التحصيل الدراسي الجيد بشرط الأخذ في الاعتبار جملة الخصائص التالية: (برو، 2010، ص. 213)

أ- الانفتاح على الخبرات و المهارات الجديدة.

ب- الحركية و النشاط في اكتساب الحقائق و المعلومات.

ج- التهيؤ الفكري و التوجه نحو الحاضر و المستقبل.

د- التهيؤ العقلي للتخطيط في مجال الحياة الفردية والمجتمعية.

هـ- الإحساس بالمشكلات القائمة.

و- الطموح إلى تحقيق مستويات عالية من التعلم و التكوين.

4:2- الواقعية: الكل يعلم أن العملية التعليمية تعتبر من العمليات الاجتماعية التي تتم في بيئة طبيعية و اجتماعية، لذلك يفترض أن يوفر داخل حجرة الدراسة كل الظروف الملائمة، و أن تكون المواد والأنشطة و الخبرات الدراسية التي تقدم للتلاميذ مرتبطة بحياتهم، و بما يدور حولهم في بيئتهم الاجتماعية، و لذا فإن الأخذ بهذا المبدأ من أجل تسهيل عملية التعلم و الوصول بالتلاميذ إلى التحصيل الجيد، يتطلب تحديد و مراعاة مختلف الظروف البيئية المادية و التربوية المساعدة على تشجيع إمكانات و فرص ظهور سلوك زيادة دافعية التحصيل لدى التلاميذ، إذ أنّ هذه الظروف و منها العمل على سيادة جو التعاون والحب والديموقراطية و تقديم التعزيزات الآنية في لحظة إظهارهم لاستجابات صحيحة، وتوفير وسائل وأدوات إيضاح مناسبة و غيرها تعتبر بمثابة أدلة و منبهات و مثيرات لإظهار و تحقيق التحصيل الدراسي المرغوب.

5:2- الفعالية: تتطلب العملية التعليمية الكفاءة و الجهد و العمل الدائم الجاد من قبل هيئة التدريس سواء في استراتيجيات و أساليب التدريس أو في إعداد الخبرات التعليمية و تقديمها أو في أساليب التقويم و غيرها، لأن كل مدرس منهم يعتبر وسيطا تربويا مهما يتفاعل معه التلاميذ طوال ساعات يومهم الدراسي، لذلك فهو بإمكانه إحداث التغييرات و التعديلات التي لا يستطيع أحد غيره، لذا فإن الأخذ بهذا المبدأ يتطلب من المدرس أن يكون فاعلا و نشطا و مخططا و منظما و مسهلا و مثيرا لدافعية التعلم عند تلاميذه، و ذلك من خلال اهتمامه و تركيزه و تأكيده على ضرورة الأخذ في الاعتبار ما يلي:

- أ - الكشف عن استعدادات تلاميذه لتعلم و اكتساب كل خبرة يريد تقديمها لهم.
- ب - تحديد الأهداف التعليمية و خاصة الإجرائية منها المراد تحقيقها مع تلاميذه.
- ج - اعتماد أنواع التعزيزات المناسبة التي تؤدي إلى تفعيل و تقوية التعلم و تقديمها في وقتها المناسب.

د - اعتماد أساليب و استراتيجيات التدريس الفعالة.

هـ - توظيف استراتيجية التغذية الراجعة.

و - استخدام الوسائل التعليمية و التعليمية التي تجعل الجو داخل حجرة الدراسة أكثر حيوية و فاعلية.

ز - إتاحة الفرص الكافية لكل تلميذ للمشاركة وتبادل الرأي و قبول النقد و غير ذلك مما يؤدي إلى تجنب الفشل و تحقيق النجاح .(قطامي، 1999، ص ص 177-178)

و منه فإن الفعالية أو الكفاءة التي يُظهرها المدرس لتلاميذه تجعلهم و لا شك ينظرون إليه الصورة المثلى، و الضمير الحي، و الرمز الواجب الاقتداء به، مما يؤدي بهم إلى الدراسة الجادة لبلوغ المستوى التحصيلي المطلوب تحقيقه.(برو، 2010، ص. 214)

6:2- الاهتمام: إنّ الرغبة و الميل يولدان في نفس كل تلميذ و لا شك الاهتمام بالتعلم والإقبال على الدراسة و المدرسة معا، و يخلقان فيه النشاط و الفعالية، فيقبل على تعلم ما يميل إليه، و يبذل فيه الكثير من الجهد برغبة و شوق، الشيء الذي يساعده على تذليل الصعوبات التي تصادفه، و لهذا فالمطلوب من المدرس بالخصوص في هذا المبدأ العمل على:

- أ- تهيئة جو حجرة الدراسة، الذي يجد التلميذ في رحابه ما يشبع حاجاته و تحقيق رغباته.
- ب - الاهتمام بالفروق الفردية بين تلاميذه.

ج - تشجيع تلاميذه على اعتماد المجهود الذاتي باعتباره هو الآخر مبدأ هام من مبادئ التعلم بالعمل.

د - اعتماد الترغيب مع تلاميذه لأنه يقوي حوافزهم و يجعل الواحد منهم أشد إصراراً على إنجاز و تحقيق هدفه.

و منه فإن مبدأ الاهتمام هذا ضروري الأخذ به لأنه كلما زاد اهتمام التلميذ بنشاط دراسي أو خبرة ما زاد تحصيله الدراسي والعكس.

7:2- التدريب: من المؤكد أن تعلم و اكتساب التلميذ للسلوكات المختلفة يتأسس في كثير من الأحيان على كثرة التدريب العملي على الأساليب و المهارات و أوجه النشاط المتنوعة، شريطة أن يربط هذا التدريب بحاجات التلاميذ و قدراتهم و ميولهم و مصادر اهتمامهم ونواحي نشاطهم، و أن يتنوع بين الشفوي و الكتابي، لأن كثرة التدريب في الوقت المناسب يعتبر بمثابة تثبيت المعلومات و تحقيق الأهداف المسطرة، و من ثم فإن هذا المبدأ يمكن اعتباره من الأساليب الهامة التي تمكن من خلق روح المنافسة و تطوير و تنمية القدرات الخاصة التي تساعد على تنمية الرصيد المعرفي و العلمي للتلميذ و تحسين تحصيله الدراسي. و هكذا نجد المبادئ السالفة الذكر سواء أكانت مجتمعة أم متفرقة تؤدي دوراً هاماً في عملية التحصيل الدراسي الجيد سواء من حيث كسب الحقائق و المعلومات أو حل المشكلات مما يؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس و تجنب الخوف من الفشل.

3 - أهداف التحصيل الدراسي :

يهدف التحصيل الدراسي في المقام الأول إلى الحصول على المعارف و المعلومات والاتجاهات و الميول والمهارات، التي تبين مدى استيعاب التلميذ لما تم تعلمه في المواد الدراسية المقررة، وكذلك مدى ما حصله كل واحد منهم من محتويات تلك المادة، وذلك من أجل الحصول على مستوياتهم بغية رسم صورة لاستعداداتهم العقلية و قدراتهم المعرفية

وخصائصهم الوجدانية و سماتهم الشخصية من أجل ضبط العملية التربوية. (عادل

والعدل، 1996، ص. 82)، و على العموم فإن أهدافه عديدة يمكن تحديدها فيما يلي:

1- الوقوف على المكتسبات القبلية من أجل تشخيص و معرفة مواطن القوة و الضعف لدى التلاميذ بغية تحديد الحالة الراهنة لكل واحد منهم تكون منطلقا للعمل على زيادة فاعليته في المواقف التعليمية المقبلة.

2- الكشف عن المستويات التعليمية المختلفة من أجل تصنيف التلاميذ تبعا لمستوياتهم تلك، بغية مساعدة كل واحد منهم على التكيف السليم مع وسطه المدرسي، ومحاولة الارتقاء بمستواهم التعليمي.

3- الكشف عن قدرات التلاميذ الخاصة من أجل العمل على رعايتها، حتى يتمكن كل واحد منهم في توظيفها في خدمة نفسه و مجتمعه معا.

4 - تحديد وضعية أداءات كل تلميذ بالنسبة إلى ما هو مرغوب فيه، أي مدى تقدمه أو تقهقره عن النتائج المحصل عليها سابقا.

5 - توفير التغذية الراجعة بعد اكتشاف صعوبات ما، مما يمكن من اتخاذ التدابير و الوسائل العلاجية التي تتناسب مع ما تم الكشف عنه من حقائق.

6 - قياس ما تعلمه التلاميذ من أجل اتخاذ أكبر قدر ممكن من القرارات المناسبة التي تعود بالفائدة عليهم أولا و على مجتمعهم ثانيا.

7 - تمكين المدرسين من معرفة النواحي التي يجب الاهتمام بها و التأكيد عليها في تدريس مختلف المواد الدراسية المقررة.

8 - تكييف الأنشطة و الخبرات التعليمية المقررة حسب المعطيات المتجمعة من أجل استغلال القدرات المختلفة للتلاميذ.

9 - تحديد مدى فاعلية و صلاحية كل تلميذ لمواصلة أو عدم مواصلة تلقى خبرات تعليمية ما.

10- تحسين و تطوير العملية التعليمية...الخ.

و خلاصة القول فإن التحصيل الدراسي يسعى إلى تحقيق غاية كبرى و هي تحديد صور الأداءات الفعلية الحقيقية للتلاميذ، و التي من خلالها يتم تحديد مستقبلهم الدراسي و المهني.

4 - شروط التحصيل الجيد:

التعلم هو مجموعة من التغيرات الدائمة نسبيا، التي تحدث نتيجة مرور الإنسان بخبرة ومن خلال تكرار تلك الخبرة.(سليم، 2004، ص. 134)، و التعلم يُحدث تعديلا أو تغييرا في سلوك الفرد، وهذا لا يحدث بعفوية، وكي يتمكن الفرد من اكتساب خبرات جديدة ويكون تحصيله جيّدا، ينبغي أن تتوفر شروط نذكرها كالاتي:

التكرار: يساهم في نمو الخبرة وارتفاعها لدى المتعلم، لانقصد به التكرار الآلي الأعمى، إنّما التكرار الموجه 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 يتم 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 جيّدا، حتى يتم التعلم بمجهود أقل، 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 أنّ معرفة نتائج التعلم في وقتها أفضل وأنجح 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.

5 - العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

5 - 1 - العوامل المرتبطة بالتلميذ :

5 - 1 - 1 - العوامل الجسمية: إنّ ضعف النمو العام للجسم بسبب سوء التغذية أو قلاتها من شأنه أن يقلل من قدرة التلميذ على التركيز، وبذل المجهود، كما أنّ لبعض العيوب الجسمية كضعف البصر أو ضعف السمع أو حتى وجود خلل في أجهزة النطق، وتشوه الأسنان تأثير بالغ على تحصيل التلميذ في بعض المواد أو جميعها .

5 - 1 - 2 - العوامل العقلية:

إنّ العوامل العقلية المؤثرة في التحصيل الدراسي عديدة و تتعلق بذات التلميذ و بطاقاته وسماته الشخصية، و من بينها:

أ. **الذكاء:** الذكاء من أكثر مفاهيم علم النفس شيوعا وأكثرها ارتباطا بالتحصيل الأكاديمي و النجاح في المهام التعليمية المختلفة و غيرها، (برو، 2010، ص. 219).

إنّ انخفاض مستوى الذكاء عن الحد العادي هو أحد أسباب ضعف التحصيل لدى التلميذ، فقد أثبتت العديد من الدراسات التي أجريت في العلاقة بين الذكاء و التفوق الأكاديمي سواء في إنجلترا على يد "سيرل بيرت" أو في أمريكا على يد بوند وتيرمان، وغيرهما أنّ هناك علاقة ارتباطية موجبة بين هذين المتغيرين، و على هذا يلعب الذكاء دورا مهما في عملية التفوق التحصيلي، بمعنى ضرورة توفر قدر مناسب من الذكاء لدى الأشخاص المرجو تفوقهم. (مدحت، 1999، ص. 115).

ب. القدرات الخاصة: لقد كشفت معظم الدراسات و البحوث عن طبيعة العلاقة بين التحصيل الدراسي و القدرات الخاصة (الطائفية)، و لقد اتضح أنّ أكثر هذه القدرات ارتباطا بالتحصيل الدراسي القدرة اللغوية و هي القدرة المركبة من عدة قدرات بسيطة-الطلاقة اللغوية، الترتيب اللفظي، الموازنة، التصنيف، الاستنتاج...- و تبدو في الأداء العقلي الذي يتميز بمعالجة الأفكار و المعان عن طريق استخدام الألفاظ و فهم معاني الكلمات و إدراك العلاقات بينها بطريقة تؤدي إلى الفهم الصحيح الدقيق لمعاني التعبيرات اللغوية، و كذلك القدرة على الاستدلال الذي هو نوع من التفكير يستهدف حل مشكلة حلا ذهنيا، و ذلك عن طريق استخدام الرموز و الخبرات السابقة للوصول إلى نتيجة مجهولة من مقدمات معلومة، و هي تقتضي تدخل الكثير من العمليات العقلية الأخرى مثل التذكر و التخيل و الفهم و الاستبصار والتجريد و التعميم و الاستنتاج و التخطيط و التمييز و التعليل و النقد و الحكم، بالإضافة إلى القدرة المكانية و القدرة الرياضية و القدرة الميكانيكية وغيرها كثير. (سيد خير الله، 1981، ص ص 382-432).

فضعف القدرات العامة كالانتباه والتركيز والإدراك والملاحظة والقدرة على التذكر من شأنهم أن يضعفوا القدرة اللغوية والعديدية في بعض المواد الدراسية.

5 - 1 - 3 - 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 ارتباطية 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 .

5 - 2 - العوامل المرتبطة بالمدرسة:

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

5 - 2 - 1 - المعلم وطريقة تدريسه:

يمثل المعلم ركناً أساسياً في العملية التعليمية التعلمية، لهذا أصبح التعليم مهنة لها فلسفتها وأسسها، لأن لها تأثيرها في بناء شخصية الفرد، فهي لذلك تحتاج إلى إعداد من سيقومون بها إعداداً علمياً وفنياً معاً، يختلف عن الإعداد لأية مهنة سواها (السمان، 1983، ص. 9)، وبدون معلم ناجح مؤهل تصبح العملية التربوية عملية فاشلة لا تثمر كثيراً، لم تعد وظيفة المعلم اليوم مقصورة على التعليم، أي توصيل العلم إلى المتعلم، كما يظن بعض الناس، ولكن وظيفته تعدت هذه الدوائر المحدودة إلى دائرة التربية، فالمعلم

مُربٍ أولاً و قبل كل شيء و التعليم بمعناه المحدود جزء من عملية التربية، على أنّ التعليم بمعناه الحديث قد صار إلى التعلم أي جعل الأطفال يتعلمون.

(عبد العزيز، عبد المجيد، 1986، ص. 159) 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، وأيضاً الاختيار السوي من خلال اختيار المعلمين ذوي الاتجاهات الايجابية نحو مهنة التعليم. ومن هذا المنطلق يلعب المعلم دوراً أساسياً في العملية التربوية وفي تشجيع الطلاب على الدراسة والإنجاز فيها، و قد أشارت الدراسة التي قام بها " انجلرت" و آخرون إلى أهمية إدارة المعلم للنشاطات و التمارين التي يقوم بها الطالب في مقعده. فهم يؤكدون أنه إذا عمل المعلم على مراقبة نشاطات طلابه المقعدية بحذر، فإنّ ذلك سيضمن بقاء الطالب مركزاً في مهمته. و بالتالي يؤدي إلى إدارة جيدة للصف، فالاستراتيجيات التي يطبقها المعلم على مستوى الإدارة المقعدية، تتطلب منه القيام بالتجول بين الطلاب بشكل طبيعي، وأن يعمل على مساعدة الطلاب الذين لا يستصعبون حل تمارينهم، و التأكد من أنّ الفعاليات التي يقوم بها الطالب تخدم الأهداف التعليمية المراد تحقيقها، هذا السلوك من جانب المعلم، يساهم بشكل مباشر في زيادة نسبة إنتاجية الطالب التعليمية من جهة، و يؤدي أيضاً إلى زيادة سيطرة المعلم على ضبط الصف.

و عندما يعمل المعلم على شرح و توضيح ما هو المطلوب من طلابه بدقة، ويبين لهم أهمية المهام و الواجبات التي يجب أن يقوموا بها و الأسباب من وراء تنفيذها، ويفحص مدى فهمهم للتأكد من عدم وجود أشياء مبهمّة وذلك من خلال طرح أسئلة، ماذا، لماذا، كيف، و متى، و يعمل على إعطاء النماذج الملائمة لتنفيذ التمارين، فإنّ هذا يساعده على

إدارة أفضل لطلابه، (علي كامل، 2005، ص ص 297-298) وأيضا في النمو الشخصي للطلاب، حيث كانت استجابة الطلاب الذين يشعرون أن مدرسمهم ديمقراطي الأسلوب معهم كانت اتجاهاتهم أفضل من الطلاب الذين كانوا يشعرون بأن مدرسمهم تسلطي الأسلوب معهم من خلال إجاباتهم على اختبارات معينة (رؤوف، 1987: 53). يقسم الطلاب و الأفراد من ناحية قدراتهم و إمكانياتهم و إنجازاتهم إلى ثلاثة مستويات، لكل مستوى من هذه المستويات خصائصه و ميزاته، حيث يوجد المتفوقون في إنجازهم، و المتوسطون و متدنو الإنجاز، و في مثل هذا الوضع تقع على المعلم نسبة كبيرة من المسؤولية و ليس المسؤول الأول أو الوحيد، و تظهر مسؤوليته في مدى الاهتمام و الجدية التي يعمل بها على إنجاز ما يطلب منه بالصدق و الأمانة المطلوبة، و المساواة في التعامل مع جميع طلابه. (عبد الرحيم، 2010، ص. 133)

3 - 2 - 2 - المنهاج الدراسي:

يمثل المنهاج الدراسي ركنا أساسيا آخر لا يقل أهمية عن أهمية المعلم، بل إن ما يقوم به المعلم يرتبط بما يحتويه المنهاج الدراسي. ويشير آل ناجي إلى أن طبيعة المنهاج 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. ويكون المنهاج 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.

5 - 2 - 3 - الجو المدرسي العام: يمثل الجو المدرسي بما يشمل من علاقات بين الطالب وغيره من الزملاء والمعلمين والإداريين، وأيضا بما يشمل من قيم أكاديمية أو اجتماعية، وما ينتج عن ذلك من سلوكيات تعزيزية 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 المتعلمين في الأفرج التربوية، وتفهم المعلمين لقدرات المتعلمين 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 التلاميذ وإيجاد الحلول المناسبة لها. وأيضا التفاعل الجيد والمستمر مع أولياء أمور التلاميذ وخاصة المتأخرين دراسيا ومناقشتهم في أسباب تدني تحصيل أبنائهم. ولا شك في أن عدم توفير الجو المدرسي المستقر وال جذاب يمكن أن يثمر على مشكلات دراسية، ويشير القوصي إلى أن تغير الجو المدرسي من خلال التنقل من مدرسة إلى أخرى يمكن أن يؤدي إلى اضطرابات في تحصيل التلميذ، كما يؤدي الجو المدرسي غير الجذاب إلى بحث التلميذ عن أجواء أكثر جاذبية، ولذا قد يؤدي إلى كثرة غياب التلميذ عن المدرسة، أو هروبه منها لعدة أسباب منها: قلة جاذبية الدراسة فيها، لوجود مغريات أخرى خارج المدرسة وغيرها. كما يشير إلى أهمية علاقة التلميذ بزملائه ومدرسيه على تحصيل الطالب وذلك بشكل مباشر أو غير مباشر.

5 - 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، حيث تلعب الأسرة دورا كبيرا في مستوى تحصيل الطلاب من أبنائها من خلال طبيعة البيئة التي توفرها لهم، ويؤدي البيت دورا كبيرا في تنمية قدرات الطفل على التعلم و إكسابه اللغة (شراز، 2006، ص. 94) 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.

5 - 4 - العوامل الاقتصادية: الأبحاث التي أجريت في هذا المجال أكدت على أنّ الأطفال المنحدرين من عائلات فقيرة غالبا ما يكونون أقل مستوى من إنجاز أقرانهم المنتمين إلى أسر ذات خلفية اجتماعية اقتصادية راقية وقد توصل ويلبرغ 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 .

6 - قياس التحصيل الدراسي:

إذا كانت التربية تُعرف بأنها العملية العلمية الفنية التي تهتم بتنمية شخصية الفرد ككل، من خلال التفاعلات و التبادلات بين مكوناتها الكثيرة، هدفها الوصول بالفرد ليكيف نفسه مع نفسه و مع مجتمعه، كما تعرف أيضا بأنها عملية بناء و تحرر، الغرض منها إحداث تغييرات مرغوبة في الأفراد و في سلوكهم سواء كان سلوكا معرفيا يرتبط بالمواد الدراسية التي يتعلمونها بالمدرسة أو سلوكا وجدانيا أو نفسيا حركيا. (أبو علام و شريف، 1983، ص. 95)، أي أنها تستهدف تربية الفرد حتى يستطيع أن يواجه و يحل المشكلات العديدة

المتزايدة التي سوف يواجهها، و على هذا تلجأ المدرسة إلى قياس مدى حدوث التغييرات في محتويات التحصيل من المعارف و الخبرات و المهارات المتعلمة من خلال الاختبارات التحصيلية التي ترمي أساسا إلى قياس نواتج التعلم المدرسي كلها، كالقدرة على الفهم و الاستيعاب و الانتفاع بالمعلومات في حل المشكلات و تطبيق آثار التعلم على مواقف الحياة، بجانب قياس كمية المعلومات و تذكرها، بالإضافة إلى ما أحدثه التعليم من تغيير في أسلوب تفكير التلميذ و اتجاهاته النفسية و طريقته في معالجة الأمور، و قدرته على النقد البناء و التمهيد و إتقان ما اكتسبه من مهارات و خبرات مفيدة (بركات، 1957، ص. 143) و ذلك كله من أجل تحقق حدوث كفاية هذا التعلم من عدمه. و إذا كان التحصيل الدراسي يعني مقدار المعرفة أو المهارة التي حصلها الفرد نتيجة التدريب والممارسة و المرور بخبرات سابقة، أو ذلك المستوى الذي يمكن أن يصل إليه الطالب من خلال دراسته مقررات. و للتعرف على هذا المستوى لأبد من عملية القياس، حيث تلجأ المدرسة لقياس التحصيل الدراسي باختبارات تحصيلية يعدها الأستاذ بنفسه، و ذلك نظرا لاختلاف الأهداف الخاصة المباشرة للتعليم من قسم إلى قسم أو من أستاذ إلى أستاذ، لأنه مطالب بمعرفة ما إذا كان تلميذه قد أتقن المفاهيم و الخبرات و المهارات التي قدمت له في حجرة الدراسة أم لا. و لكن الواقع يؤكد أن هناك الكثير من الأساتذة لا يحاولون إطلاقا تقييم نمو تلاميذهم على ضوء أي هدف آخر غير إتقان المادة الدراسية، و أيضا هناك بعض الأساتذة لا يحاولون أبدا تقييم أي شيء في العملية التعليمية غير مجرد تذكر الحقائق المقدمة. (أولسن ميرل، 1978، ص. 300)

و مهما يكن فإن عملية قياس التحصيل الدراسي و تقييمه لا ينبغي أبدا أن يتم بشكل عارض عشوائي مخل للعمل التربوي المطلوب، فيحول دون تحقيق الأهداف المرغوب تحقيقها، بل لابد من أن يتعرض بكل موضوعية و علمية للمحتوى الدراسي المقرر

و أهدافه المتعارف عليها، و يجري باستمرار، و يحلل و يفسر و يقوم في ظل ظروف محددة موحدة حتى يتمكن من تعديل ما يجب تعديله من الأهداف التعليمية الراهنة، ووضع أهداف جديدة، وتخطيط محاولات تعليمية جديدة جادة أكثر فاعلية من أجل تجسيد و تحقيق الأهداف التربوية للعملية التعليمية.

1.6. الاختبارات التحصيلية :

تعتبر الاختبارات التحصيلية الحديثة وليدة القرن العشرين، ويعتبر " ثورنديك " الرائد الأول لحركة الاختبارات التحصيلية المقننة فقد نشر أحد تلاميذه " ستون stone " اختباره للتفكير الحسابي عام 1908، و نشر ثورنديك اختبارات للخط عام 1910، كما نشر " كورتس courtis " اختباره الشهيرة في الحساب عام 1911، و توالى بعد ذلك الأنواع المختلفة للاختبارات التحصيلية المقننة لمواد الدراسة المختلفة. (بركات، 1957، ص. 117). و أساسا، إنّ الاختبار التحصيلي المدرسي المقنن ما هو إلا صورة منقحة من الاختبار الذي يستخدمه المعلم في نهاية تدريسه للمقرر الدراسي، إنّ مثل هذه الاختبارات قد صممت لتقيس بدقة و على نطاق واسع ما يقيسه كل معلم بانتظام عندما يريد أن يعرف إلى أي مدى تمكن كل طالب من المادة التدريسية. (تايلر، 1988، ص. 97).

1.1.6 تعريف الاختبارات التحصيلية : هي الاختبارات التي توضع لقياس المعلومات المدرسية، ومقدار فهم التلميذ لها، والمهارة التي وصل إليها من تعلم مادة دراسية معينة من مواد الدراسة، وذلك بأسئلة يراعي في صياغتها شروط معينة، بحيث تمر في الخطوات التجريبية بما يتماشى مع خطوات تقنين الاختبارات. (بركات، 1954، ص. 117)، أو هي الاختبارات المدرسية التي توضع لقياس مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ في المواد والمقررات الدراسية المختلفة نتيجة دراسته لها خلال فترة زمنية معينة، أو بمعنى آخر هي

الاختبارات التي تكشف بوجه خاص عما تم هضمه من قبل التلميذ من المعلومات و الخبرات من جراء تعلمه مادة معينة أو عدة مواد في فترة من الزمن.(برو،2010، ص. 246).

يتضح من هذه التعريفات أنّ الاختبارات التحصيلية إجراءات منظمة تتضمن مجموعة شروط و قواعد متبعة في بنائها وتطبيقها و في تصحيحها، و ذلك بهدف تحديد مقدار ما تعلمه و اكتسبه التلميذ من معرفة و مهارات نتيجة دراسته لموضوع أو وحدة تعليمية محددة أو منهاج دراسي معيّن خلال فترة زمنية معينة.

2.1.6: أنواع الاختبارات التحصيلية :

توجد أنواع من الاختبارات التحصيلية التي تقدم للتلاميذ و لعل أبرزها الاختبارات الشفهية، الاختبارات الأدائية، الاختبارات التحريرية و تنقسم هذه الأخيرة إلى مقالية و موضوعية.

1.2.1.6. الاختبارات الشفهية:

هي الاختبارات التي تصاغ على شكل أسئلة شفهية مباشرة من المدرس إلى الطالب. **مميزاتها:**

- 1- مجال الغش والاستفادة من جهد الآخرين يكاد يكون معدوماً.
- 2 - يمكن ملاحظة كثير من الجوانب لدى الطلاب مثل الانفعالات - التعبير - سلامة النطق - الثقة بالنفس.
- 3 - غير مكلفة.
- 4 - التعمق في معرفة المعلومات الموجودة لدى الطالب .
- 5 - تستخدم في التأكد من صدق الاختبارات الأخرى.

عيوبها:

- 1- تعتمد على التقدير الذاتي للمدرس.
- 2 - تتأثر نتائجها بنفسية الطالب.
- 3 - تتباين صعوبة الأسئلة التي يوجهها المدرس للطلاب فهي غير عادلة.
- 4 - لا تعطي للطالب الوقت الكافي للتعبير عن قدراته.
- 5 - إن عينة الأسئلة التي يطرحها المدرس على الطلبة غير ممثلة للمقرر.
- 6 - الإجابة الشفوية غير مسجلة فليس هناك توثيق موضوعي للإجابات.
- 7- قد تسبب الإحراج و الخوف لدى الطالب.
- 8 - قد تتسرب الاسئلة من الطالب الممتحن الى بقية الطلبة.

2.2.1.6. الاختبارات الأدائية:

هي الاختبارات التي تقيّم نمو الطلاب في الأداء العملي (المهاري) ومن أنواع هذه الاختبارات :

1. الاختبارات التي تعتمد الورقة والقلم، مثل تصميم خريطة، مخطط لدائرة كهربائية، تصميم تجربة.
2. اختبارات التعرف مثل انتقاء عمل أدبي مميز، التعرف على مقطوعة موسيقية، تحديد الأجزاء التي تتألف منها إحدى الآلات.
3. اختبارات النماذج المصغرة، اختبارات الطيارين ورجال الفضاء والنماذج الهندسية.
4. اختبارات عينة العمل، مثل الأداء الرياضي، التصوير، التجميع الميكانيكي والكتابة على الآلة.

3.2.1.6. الاختبارات التحريرية:

أ - الاختبارات المقالية:

هي اختبارات تتطلب من الطالب كتابة أجوبة مطولة نوعاً ما وفيها نوع من الحرية. مميزات:

- 1- سهولة وضعها حيث لا تتطلب من المدرس مهارة عالية عند إعدادها.
- 2- وسيلة جيدة لمعرفة قدرة الطلاب على تنظيم المعلومات وربط عناصرها وتصنيفها، وكذلك التعرف على القدرات اللغوية والتعبيرية والخط والأسلوب.
- 3 - تقلل من عامل التخمين حيث لا توجد بدائل أو خيارات عند الإجابة عليها.
- 4 - تناسب أسئلتها الموضوعات التي فيها إبداء الرأي في قضية ما .

عيوبها:

- 1- يعتمد تقدير الإجابات على أحكام المصححين.
- 2 . تتأثر درجة الطالب بأسلوبه وخطه وقدرته على الإطناب في الحديث.
- 3 - معظمها يكتنفها الغموض والعمومية.
- 4 - افتقار الشمولية وذلك لقلة الأسئلة المطروحة.
- 5 - يتطلب تصحيحها وقتاً طويلاً.

ب - الاختبارات الموضوعية:

هي الاختبارات التي يمكن تقدير اجابات الطالب عليها بموضوعية ودقة بعيداً عن ذاتية المصحح ومزاجه، وتنقسم إلى قسمين هما:

- الاختبارات القائمة على المعلومات المحددة، أي أن الطالب يزودنا بمعلومات يكتبها هو. مثل أسئلة الإكمال .

- الاختبارات القائمة على الاختيار، أي أن الطالب يختار الإجابة الصحيحة من بين عدة إجابات تقدم إليه، مثل أسئلة الصح والخطأ و أسئلة المزاوجة، أسئلة الاختيار من متعدد. **مميزاتها:**

- 1 - الموضوعية حيث أنّ طريقة بنائها وتصحيحها لا تعتمد على ذاتية المصحح.
- 2 - تمتاز بالثبات فلو استخدمت في أي موقف فإنها تعطي نتائج متقاربة.
- 3 - تغطي المقرر الدراسي وتشمل جميع مفرداته .
- 4 - يمكن تقدير صحتها وخطئها بدرجة عالية من الدقة .

عيوبها:

- 1 - تشجع على التخمين والغش.
- 2 - تحتاج إلى وقت طويل وجهد كبير لصياغتها وإعدادها.
- 3 - تتطلب وقت ومهارة في التصميم.
- 4 - إذا كان عدد المفحوصين قليلاً يعتبر استعمالها مضيعة للوقت.
- 5- مكلفة ، من حيث الورق والطباعة.

7. أهمية الاختبارات التحصيلية في العملية التعليمية:

انطلاقاً مما سبق يمكن القول أنّ الاختبارات التحصيلية سواء كانت موضوعية أم مقننة أم من تصميم المعلم نفسه، تقيس و على نطاق واسع أغراضاً كثيرة، منها الإدارية حيث تستعمل للحكم على التلميذ، أو الحكم على نتائج جهود المعلم أو مقارنة المؤسسات التعليمية ببعضها.

و منها العلمية، حيث تستعمل في البحوث التربوية أو النفسية للحكم على نتائج المناهج الدراسية و مدى تحقيقها للأغراض التربوية و خاصة المتعلقة بالتوجيه سواء كان ذلك في

المحيط المدرسي بانتقاء التلاميذ وتوجيههم لأنواع التعليم والتخصصات المناسبة لهم، أم في المحيط المهني أو الاجتماعي و غير ذلك، و هذا كله من أجل أن يعرف و يحدد إلى أي مدى حقق النظام التعليمي أهدافه حتى يمكن ضمان سيرورة النظام التربوي القائم. (برو، 2010، ص. 252).

ولهذا يمكن التأكيد هنا على أن الاختبارات التحصيلية تقوم بدور كبير في العملية التعليمية بصفة عامة، و يمكن تلخيص أهميتها و فوائدها في النقاط التالية:

- تكشف عن الفروق بأنواعها المختلفة سواء في ذات التلميذ نتيجة لمروره بخبرات تعليمية و تربوية معينة من أجل معرفة نواحي القوة و الضعف الموجودة لديه حتى يمكن وضع أفضل برنامج لتعليمه أو تدريبه أو توجيهه تعليميا أو مهنيا، أو بينه و بين غيره من جماعة التلاميذ التي ينتمي إليها بهدف تحديد مركزه النسبي فيها حتى يمكن تصنيفهم إلى مجموعات أو مستويات متجانسة بغرض ترشيد تعليمهم و توجيههم تعليميا أو مهنيا على النحو الذي يحقق لكل منهم أفضل نجاح في حدود إمكانياته.

- ترشد عملية التعلم من خلال زيادة فهم ذات التلميذ، و فهمه هو لذاته، حيث يبادر المعلم نتيجة معرفته لقدرات تلاميذه و فهمها إلى توجيههم لقراءات و خبرات إضافية، أو نشاطات تعليمية معينة، أو حتى تشجيعهم بالاستمرار نحو الأفضل مما يؤدي بهم إلى الحصول على نفاذ البصيرة في المواقف التعليمية التي يقومون بها بغية تنمية مهاراتهم على نحو جيد يمكنهم من تقويم أنفسهم بأنفسهم. (البغدادى، 1998، ص. 111)

- توفر التغذية الراجعة (المرتدة) لتحقيق الفعالية التعليمية، باعتبارها تساعد في تقدير مدى واقعية الأهداف التعليمية و إمكانية تحقيقها، و مدى كون الطرائق و الأساليب و الأدوات التعليمية المناسبة، و كيف يمكن تمييز الخبرات التعليمية و التعرف عليها، لأن نتائج

الاختبارات التحصيلية لا تدل فقط على قوة التلميذ أو ضعفه، بل تدل أيضا على قوة التعليم أو ضعفه، و ذلك عندما يؤخذ في الاعتبار درجات مجموعة من التلاميذ ككل، فعندما يظهر أداء الغالبية من التلاميذ ضعفا أو قوة في نفس أسئلة الاختبار، فإن ذلك يمكن إرجاعه إلى أكثر من سبب... (البغدادي، 1998، ص. 111).

- توفر البيانات اللازمة لصانع القرار، لاتخاذ القرارات المناسبة و الملائمة في الحالات الآتية:

- أ- تقويم نواتج التعلم لتحديد مدى تحقق الأهداف التعليمية.
- ب- تقويم البرامج و المقررات الدراسية لتحديد مدى صلاحيتها و كذلك تعديلها و تنقيحها.
- ج- تقويم المعلم لتحديد مدى فاعليته و جهوده مع تلاميذه.
- د- تقويم طرائق التدريس و تكنولوجياته لتحديد مدى فاعليتها أو أفضلها في زيادة فعالية العملية التعليمية.
- هـ- تشخيص صعوبة التعلم من أجل وضع برامج علاجية للتغلب عليها.
- و- تشخيص قدرة كل تلميذ أو عجزه على مواصلة التعليم و تحديد مدى استعدادة للانتقال إلى موضوع دراسي جديد.
- ز- تصنيف التلاميذ إلى مجموعات متجانسة على أساس التحصيل النوعي أو القدرات المتخصصة حيث يفيد ذلك في ترشيد مكونات الفعل التربوي من أهداف و معارف و أنشطة و وسائل و توجيه و تنظيم و خطط تحضيرية.
- ح- انتقاء التلاميذ الصالحين لكل نوع من أنواع التعليم (علوم، رياضيات، آداب، تسيير و اقتصاد...) كل حسب تحصيله و قدراته.

ط- توجيه أو توزيع التلاميذ إلى أنواع التعليم أو برامج التدريب أو مهن مختلفة التي تتناسب مع قدراتهم و التي من المحتمل أن توفر لهم القدر الكافي من التوافق الشخصي و الاجتماعي الذي يؤدي إلى زيادة الرضا و رفع الكفاءة.

1-تمكن من التحقق مما إذا كان التلاميذ قد وصلوا أم لم يصلوا إلى المستوى الذي حددته المنظومة التربوية، لأن هذا الأمر ضروري لوضع الخطط التعليمية أو التدريبية المستقبلية.

2- تمكن من التنبؤ بمقدار نجاح التلاميذ أو فشلهم في مستقبلهم الدراسي أو المهني، مما يساعد على أخذ التدابير الضرورية للتعليم و التحصيل حسبما تمليه نتائجهم التحصيلية.

3-توفر البيانات التربوية و الدعائية عما تحققه المؤسسة التعليمية من رسالة اجتماعية، و ما تقوم به من واجبات و مسؤوليات لدحض بعض الانتقادات الموجهة للنظام التربوي القائم وللحصول على الدعم من الجهات المحلية بالخصوص.

4-تحفز التلاميذ على الدراسة و الاطلاع و استخدام مهارات التفكير و التوليد المبدع لأفكار جديدة، و هذا كله بغرض زيادة التحصيل و تحسينه...

خلاصة الفصل:

لقد تمّ التطرق في هذا الفصل للمتغير التابع المتمثل في التحصيل الدراسي، من حيث ماهيته و مفاهيمه، ومبادئه و أهدافه و شروط حصوله، كما تمّ التعريف بأهم العوامل المؤثرة فيه، و طرق قياسه، فالتحصيل الدراسي يعتبر أهم مخرجات النظم التربوية و أسمى الأهداف التربوية التي تسعى جل المنظومات التربوية العالمية إلى تحقيقها، من خلال سعيها الحثيث لتوفير جميع الظروف و الوسائل المادية و المعنوية. كما يعد التحصيل الدراسي مؤشرا أساسيا على نجاعة المنظومة التربوية ككل، بجميع عناصرها و مكوناتها، بدء ببناء المناهج الدراسية و انتهاء في حجرة الدرس وما تحتويه هذه الأخيرة من مختلف العناصر البشرية والمادية و لعل أهمها المعلم والمتعلم، وكذلك المحتوى المعرفي من حيث موائمه للمستوى العقلي و النفسي و الاجتماعي للمتعلم، ونشير هنا إلى تداخل و تفاعل عدة عوامل ذاتية و موضوعية و اجتماعية وأسرية و مدرسية تؤثر بشكل مباشر على عملية التحصيل الدراسي.

إنّ الأستاذ بصفته أحد أهم عناصر العملية التعليمية التعلمية، يستطيع بنمط شخصيته الهادفة أن يجعل جميع العوامل المؤثرة في عملية التعلم تتفاعل بشكل إيجابي، و بالتالي الوصول إلى الهدف الأسمى و هو تحصيل دراسي جيّد.

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

● الدراسة الاستطلاعية

- 1 - أهداف الدراسة الاستطلاعية.
- 2 - أدوات الدراسة الاستطلاعية.
- 3 - مكان و زمان الدراسة الاستطلاعية .
- 4 - عينة الدراسة الاستطلاعية.

● الدراسة الأساسية

1. المنهج المتبع في الدراسة
2. حدود الدراسة الأساسية.
3. عينة الدراسة الأساسية.
4. أدوات الدراسة الأساسية.
5. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية.

الفصل الخامس الإجراءات المنهجية الدراسة الميدانية

تمهيد:

تعتبر الدراسة الميدانية أهم مرحلة من مراحل البحث العلمي، حيث من خلالها يتم جمع البيانات من محيط مجتمع الدراسة بصورة منهجية، كما أنها تساعد على دعم النظرية التي استندت عليها أو دحضها من جهة، و من جهة أخرى تجسيد أهداف الدراسة الحالية والمتمثلة في الكشف على العلاقة بين نمط الشخصية لدى الأساتذة و التحصيل الدراسي لتلامذتهم، و الجانب التطبيقي عامل أساسي لاختبار الفرضيات وذلك باتباع إجراءات منهجية عن طريقها نتمكن من جمع البيانات الميدانية التي توضح ذلك بصورة دقيقة. فتعرضنا في هذا الفصل الى الإجراءات المنهجية للدراسة و التي تشمل الدراسة الاستطلاعية، العينة، منهج الدراسة و المقاييس المستخدمة و خصائصها السيكمترية، و الأساليب الإحصائية المستعملة في تحليل النتائج و تفسيرها.

الفصل الخامس الإجراءات المنهجية الدراسة الميدانية

أولاً: الدراسة الاستطلاعية

تمهيد :

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى التعرف على ميدان البحث لتقادي النقائص والغموض والاضطراب الذي قد تُحدثه أدوات القياس، لذا خصص الباحث هذا الفصل ليعرض فيه الدراسة الاستطلاعية في جزأين الجزء الأول مخصص للإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية، أهدافها، مكان و زمان إجرائها، مواصفات عينتها وأدوات الدراسة الميدانية المتمثلة في مقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن المترجم، والاختبارات التحصيلية المبنية من طرف الباحث، أما الجزء الثاني فقد كشف فيه الباحث عن نتائج الدراسة الاستطلاعية المتمثلة في الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة الميدانية في هذا البحث، بهدف وضع أداة البحث في صورتها النهائية لاعتمادها في الدراسة الأساسية.

1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى التعرف على الميدان الذي سيجري فيه البحث لتقادي النقائص قدر الإمكان، وتقادي الوقوع في المشكلات و الغموض الذي قد يعترى أدوات القياس، والاضطراب الذي قد تُحدثه هذه الأخيرة لأفراد عينة الدراسة، لتصبح في الأخير هذه الأدوات جاهزة و مضبوطة أي صادقة يمكن اعتمادها كأدوات للدراسة الأساسية.

2-أدوات الدراسة الاستطلاعية:

أولاً: مقياس نمط الشخصية الهادف . Telic Dominance Scale (TDS) -

مقياس نمط الشخصية الهادف لـ Apter (Telic Dominance Scale (TDS (ملحق رقم 2) صمم هذا المقياس وطور باللغة الانجليزية من طرف (Rushts), (Apter), (Ray), (Murgatroyd) وترجم الى اللغة الفرنسية من طرف

الفصل الخامس الإجراءات المنهجية الدراسة الميدانية

الأساتذة (loonis) (Bernoussi) (Brandibas) (A) (Bernoussi E. Loonis) ...Sztulman H.2000 .p27

- **بناء المقياس :** انطلق من مجموعة بنود بلغ عددها 90 بندا ، وبعد مراجعتها من طرف خمس محكمين ثبت صدق 69 بندا منها القدرة على كشف نمط الشخصية الهادف، كل فقرة فيها تتطلب الاختيار بين إجابتين متعاكستين في القياس (الهادفة) (غير الهادفة) مع امكانية اختيار العبارة المحايدة "لا أدري".

كل بند من المقياس هو على ارتباط نظريّ ببعد من الأبعاد الثلاثة التي صادق عليها المحكمون هذه الأبعاد هي : الجدية، التخطيط، واجتناب النشاط، كما أنّ هذه الأبعاد لها علاقة مع بعضها البعض، حيث أنّ بعدي الجدية والتخطيط يصبان مباشرة في اتجاه النمط الهادف، في حين أنّ اجتناب النشاط أقل ارتباطا بالمقياس، حيث وُجد أحيانا أنّ المستويات العالية من النشاط هي لصالح النمط الهادف.

عند فرز و تفريغ، الإجابات: ل 69 بند صُححت في اتجاه النمط الهادف، حيث نُقِط اختبار النمط الهادف بالقيمة (1) والنمط غير الهادف بالقيمة (0) والإجابة "لا أدري " بالقيمة (0.5) وجمعت نقاط كل بعد، وبعدها جُمعت نقاط الأبعاد الثلاثة إلى بعضها البعض لتعطي النتيجة الكلية التي تمثل مؤشر النمط الهادف للعينة.

كلما كانت النتيجة أكبر كان النمط الهادف هو الغالب والمهيمن على النمط غير الهادف والعكس صحيح. وفي دراسة قام بها (Murgatroyd)، (A) (Bernoussi E. Loonis) (Sztulman H.2000...) جَرَّب المقياس على عينة قوامها 119 فردا، كان توزيع الأبعاد الثلاثة عاديا، والتناسق فيم بينها دالا، الارتباطات الضعيفة كانت تعني البعد : اجتناب النشاط ومع هذا كانت أكبر من 0,30.

الفصل الخامس الإجراءات المنهجية الدراسة الميدانية

ثبات المقياس: المقياس ثابت باستعمالات معاملات (α) " لكرومبا ج " كانت هذه المعاملات كلها أكبر من 0,6، وانطلاقاً من هذا حذفت 14 فقرة من أصل 69، نظراً لغموض بعضها أو عدم قدرتها على التمييز، ولأسباب تتعلق بالتحليل الإحصائي تم اختيار 14 فقرة لكل بُعد من الأبعاد الثلاثة، مما نتجت عنه الصورة النهائية للمقياس بـ 42 فقرة وهي المترجمة من اللغة الانجليزية الى اللغة الفرنسية.

الترجمة الفرنسية للمقياس: تُرجم المقياس من اللغة الانجليزية الى اللغة الفرنسية مع المحافظة على رمزه (TDS)، بطريقة كلاسيكية من طرف مترجم مزدوج اللغة ثم إعادة الترجمة الى اللغة الانجليزية من طرف مترجم آخر (Anglophone) وقُورنت إعادة الترجمة بالنسخة الأصلية الانجليزية، وأدخلت بعض التعديلات الخفيفة على المقياس المترجم بالنظر الى الخصائص الثقافية للشعب الفرنسي كما حافظت النسخة المترجمة على صيغة تعليمية وطريقة الفرز والتنقيط.

- ترجمة المقياس إلى اللغة العربية TDS :

قام الباحث بترجمة فقرات المقياس من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية ثم عرض الترجمة لنسختي (العربية - الفرنسية) على أستاذ ماجستير مزدوج اللغة (الفرنسية والعربية) لمراجعة تكافؤ المعنى بين اللغتين، بعدها قام بتكييف بعض الفقرات مراعيًا خصائص العينة (أساتذة التعليم الابتدائي) كما أدخل بعض التعديلات اللغوية الطفيفة على عدد من البنود المترجمة، كما حافظت النسخة المترجمة على صيغة التعليم وطريقة الفرز والتنقيط.

1.1 - الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الحالية :

1.1.1- مقياس نمط الشخصية الهادف (TDS) : المترجم إلى العربية (ملحق رقم 03)

أ.الصدق: يعتبر الاختبار صادقاً إذا كان يقيس ما وضع لقياسه. (معمرية، 2000، ص. 208).

الفصل الخامس الإجراءات المنهجية الدراسة الميدانية

وقد اعتمد الباحث للتأكد من صدق مقياس نمط الشخصية الهادف على نوعين من الصدق كما هو موضح فيما يلي:

1 - صدق المحكمين :

ولكي يتأكد الباحث من صدق اختبار العبارات التي تمثل النمط المسيطر للشخصية الهادف، لجأ إلى مجموعة من الأساتذة في علم النفس من جامعة مستغانم وهم السادة: قيدوم أحمد، قماري محمد، جناد عبد الوهاب، عليش فلة، مرنيذ عفيف، فلاح أحمد ، بلكرد محمد وعرض عليهم الفقرات الكلية للاختبار المترجمة من الفرنسية إلى العربية بما فيها البنود المعدلة والمكتفة قبل الإجراء والقياس، وبعد مناقشة البنود استقر رأي الجميع على ملائمة العبارات بنسبة 84 % مع بعض التصويبات في صياغة العبارات الآتية في الجدول أدناه وقد كان المستوى المنطقي هو محل الصدق للاختبار في هذه المرحلة:

الفصل الخامس الإجراءات المنهجية الدراسة الميدانية

الجدول رقم (03) يوضح أرقام البنود في مقياس نمط الشخصية التي تم تعديلها

رقم الفقرة	الفقرة	التعديل	الأسباب
02	أ- أتابع الدروس المسائية من أجل تحسين تخصصي المهني. ب- أتابع الدروس المسائية من أجل التسلية	أ- أتابع الأيام التكوينية من أجل تحسين تخصصي المهني ب- أتابع الأيام التكوينية من أجل التسلية	لأن العينة المستهدفة هم من أساتذة التعليم الابتدائي.
04	أ- أحسن مهاراتي الرياضية أثناء اللعب ب- أحسن أدائي الرياضي بالتدريب المنظم	أ- أحسن مهاراتي التعليمية أثناء العمل ب- أحسن أدائي التعليمي بالتحضير المنظم	لأن المهارات الواجب تحسينها هي المهارات التعليمية
11	أ- أبقى في نفس المهنة ب- أغير عادة المهنة	أ- أبقى في نفس مؤسسة العمل ب- أغير عادة مؤسسة العمل	كون الأستاذ في وظيفة لا يمكن تغييرها بسهولة في مجتمعنا
20	أ- لدي 150 أورو أمضي بها نهاية أسبوع ممتعة ب- لدي 150 أورو أسدد بها ديوني	أ- لدي 15000 دج أمضي بها نهاية أسبوع ممتعة ب- لدي 15000 دج أسدد بها ديوني	كون مجتمع العينة يتعامل في المبادلات التجارية بالدينار
28	أ- أتسلق جبلا لإنقاذ شخص ب- أتسلق جبلا من أجل الاستمتاع	أ- أسبح لأنقذ شخصا ب- أسبح من أجل الاستمتاع	لأن تسلق الجبال كرياضة أو هواية ... غير مناسب لبيئتنا.
38	أ- أتناقش من أجل الاستمتاع ب- أتناقش لأغير الآخرين	أ- أتناقش من أجل الاستمتاع ب- أتناقش من أجل إقناع الآخرين	لأنّ التغيير قد يحدث و قد لا يحدث
40	أ- كثير السفر في عملي ب- أعمل في مكتب أو ورشة	أ- كثير التنقل في مدينتي ب- أبقى في نفس المكان أو في نفس الجهة من الحي	لأن مهنة التعليم لا تتطلب كثرة السفر.

الفصل الخامس الإجراءات المنهجية الدراسة الميدانية

ملاحظة: فيما يخص مقياس (TDS) بنسخته الفرنسية وتوزيع البنود حسب الأبعاد لوحظ أن البند (18a) موزع على بعد "النشاط" لكن بعد التدقيق في المعنى لهذا البند وعرضه على الأساتذة المحكمين، صحح توزيعه كالآتي (18b) وهو موزع على بعد اجتتاب النشاط

الجدول رقم (04) يوضح أرقام بنود الأبعاد الفرعية لمقياس نمط الشخصية (TDS)

بُعد الجدية	بُعد التخطيط	بُعد اللانشاط
13(ب)	1(أ)	3(ب)
14(ب)	2(أ)	5(ب)
16(ب)	4(ب)	9(أ)
17(أ)	6(أ)	11(أ)
22(ب)	7(أ)	12(أ)
23(ب)	8(أ)	15(ب)
24(ب)	10(أ)	18(ب)
28(أ)	20(ب)	19(أ)
29(ب)	25(أ)	21(أ)
31(أ)	26(أ)	30(ب)
33(ب)	27(ب)	34(أ)
37(أ)	32(ب)	35(أ)
38(ب)	41(أ)	36(أ)
39(أ)	42(أ)	40(ب)
المجموع/ 14	14	14

الفصل الخامس الإجراءات المنهجية الدراسة الميدانية

ب - صدق التناسق الداخلي :

قام الباحث بإعادة حساب صدق هذا المقياس بعد تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها 40 فردا تماثل في تكوينها عينة البحث الأساسية وعولجت النتائج معالجة إحصائية، وذلك بحساب معامل الارتباط بين نتائج كل فقرة و نتائج البعد الذي تنتمي إليه، و نتائج كل فقرة ونتائج الاختبار ككل، ثم حساب معامل الارتباط بين نتائج الأبعاد الثلاثة ونتائج الاختبار، باستعمال الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss حيث كانت النتائج كالتالي :

1- بعد الجدية :

كان معامل الارتباط بيرسون يساوي :0.72

وبعد تصحيح سبيرمان براون أصبح يساوي 0.84

2 - بعد التخطيط :

كان معامل الارتباط بيرسون يساوي :0.58

وبعد تصحيح سبيرمان براون أصبح يساوي 0.73

3 - بعد الانشغال :

كان معامل الارتباط بيرسون يساوي :0.60

وبعد تصحيح سبيرمان براون أصبح يساوي 0.75

4 - مجموع أبعاد الاختبار :

كان معامل الارتباط بيرسون يساوي :0.63

وبعد تصحيح سبيرمان براون أصبح يساوي 0.77.

الفصل الخامس الإجراءات المنهجية الدراسة الميدانية

الجدول رقم (05) يبين معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس نمط الشخصية

(TDS)

البعد	التخطيط	الجدية	اللانشاط	الدرجة الكلية
التخطيط	1,000			
الجدية	0,201	1,000		
اللانشاط	-0,042	0,165	1,000	
الدرجة الكلية	**0,583	**0,721	**0,605	1,000

- ثبات مقياس TDS: المترجم إلى العربية

من أجل التأكد من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها 40 أستاذًا ينتمون إلى أساتذة التعليم الابتدائي منهم الذكور والإناث و ذلك باعتماد طريقة التجزئة النصفية حيث قسم المقياس الى قسمين متساويين يتكون النصف الأول من الفقرات الفردية والنصف الثاني من الفقرات الزوجية، ثم قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين النصف الأول والنصف الثاني للمقياس، مستخدماً معامل الارتباط لبيرسون من القيم الخام مباشرة حيث معامل ثبات نصف الاختبار يساوي 0.73 وبعد تصحيحه بمعادلة سييرمان/براون

$$r = \frac{r^2}{1 + r^2}$$
 أصبح معامل ثبات هذه الصورة للمقياس كله يساوي : 0.84 وهو معامل مقبول بالنظر الى طبيعة العينة (فئة الأساتذة) وكذلك لطبيعة المقياس الذي يقيس نمط الشخصية.

الفصل الخامس الإجراءات المنهجية الدراسة الميدانية

3- مكان و زمان الدراسة الاستطلاعية :

أجريت الدراسة الاستطلاعية يوم 22 نوفمبر 2018 بمدرسة بوجلال الحبيب الابتدائية الواقعة بمدينة غليزان، حيث قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة الاستطلاعية على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي المكلفين بتدريس أقسام الامتحان (السنة الخامسة ابتدائي) على هامش اليوم الدراسي الذي قام الباحث بتنشيطه .

4 - عينة الدراسة الاستطلاعية :

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 40 أستاذا (23 أستاذا و17 أستاذة) تم اختيارها عشوائيا بحيث تحقق الخصائص التالية :

جدول رقم (06) يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس

الجنس	ذكور	إناث	المجموع
المعد	23	17	40
النسبة %	57,5	42,5	100

- تمثل أساتذة أقسام الامتحان (أقسام السنة الخامسة) .
- العمر متباين حيث يتراوح بين 23 سنة و 57 سنة.
- تضم العينة فئة الأساتذة من الجنسين (الذكور والإناث).
- تتحدر العينة من محيط اجتماعي واقتصادي متقارب.
- يعملون في نفس الظروف المهنية تقريبا.
- إمكانية العمل التجريبي على أفراد العينة.

الفصل الخامس الإجراءات المنهجية الدراسة الميدانية

ثانيا: الدراسة الأساسية

1- المنهج المتبع في الدراسة :

استخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن في دراسته لمناسبة هذا المنهج لطبيعة هذه الدراسة، حيث لا يركز المنهج الوصفي المقارن على مجرد الوصف كما يظهر من الاسم، أو مجرد جمع البيانات فقط، وإنما يتعداهما إلى الفهم و المقارنة والتفسير، ومن ثم إلى التحليل المتعمق الذي يقود الباحث إلى استخلاص العلاقات واقتراح الحلول لمشكلة البحث (وقفي الإمام، 2008، ص. 73) .

كما أنّ هذه الدراسة تسعى إلى معرفة العلاقة بين نمط الشخصية الهادف لدى أساتذة التعليم الابتدائي وأدائهم العملي حسب نظرية التقلبات النفسية، وكذلك لأن هذه الدراسة هي دراسة ميدانية تتعلق بجماعة معينة في مكان محدد، والباحث في الجانب الميداني لها يحاول وصف وتقييم الوضع الحالي من أجل التنبؤ بالمستقبل.

2 - حدود الدراسة الأساسية:

أ - مكان الدراسة الأساسية

أجريت الدراسة الأساسية من الجانب التطبيقي للبحث بولاية غليزان بالمقاطعات التربوية التالية :مقاطعة غليزان 03، مقاطعة غليزان 05، مقاطعة المظمر 01، مقاطعة المظمر 02، مقاطعة الحمادنة 01، مقاطعة الحمادنة 02،مقاطعة زمورة 02، مقاطعة عمي موسى، بعد حصول الباحث على رخصة إجراء دراسة ميدانية (ملحق رقم 07) مقدمة له من طرف مديرية التربية لذات الولاية بعد تقديم شهادة باحث التي سلمت له من طرف رئيس قسم علوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر 02"أبو القاسم سعدالله"، وقد تم اختيار هذه المقاطعات بطريقة عشوائية، لأن الباحث لم يضع أي شروط مسبقة

الفصل الخامس الإجراءات المنهجية الدراسة الميدانية

لاختيارها و اختيار الأساتذة المطلوبين للإجابة على أداة الدراسة الذين يمثلون عينة البحث،

ب - مدة الدراسة الأساسية :

أجريت الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة من يوم 11 أفريل 2019 إلى غاية يوم 06 جوان حيث خصص الباحث الفترة الممتدة من يوم 2019/04/11 إلى غاية يوم 2019/05/15 لتوزيع و استلام أداة الدراسة على الأساتذة المشكلين لعينة الدراسة الأساسية ؛ طول هذه المدة راجع لتنقل الباحث شخصيا للمقاطعات و إشرافه على توزيع الاستمارات و شرحه التعليمية بنفسه للأساتذة و تحسيسهم بأهمية المساهمة في البحث العلمي و ذلك من أجل تفادي تزييف الاستجابات، وهذا ما كلف الباحث جهدا ماديا و معنويا وذلك لبعد هذه المقاطعات عن مركز الولاية وتشتت مدارسها على رقعة شاسعة، أما المدة الباقية من الدراسة حُصصت لعملية تفريغ البيانات و معالجتها إحصائياً، تحت إشراف الأستاذ المؤطر.

3 - عينة الدراسة الأساسية :

قام الباحث بسحب عينة الدراسة الأساسية للبحث الحالي بطريقة عشوائية طبقية لأنه لا يوجد تجانس بين أفراد مجتمع البحث المتمثل في أساتذة التعليم الابتدائي، وذلك لأن نمط الشخصية لدى الأساتذة في هذه الحالة يتأثر بعدة عوامل منها الجنس، العمر، و المستوى الاجتماعي و الاقتصادي و التعليمي للأساتذة و مكان إقامتهم، وعليه فمجتمع الدراسة الحالية لا يضم أفراد متجانسين، بل يضم طبقات أو فئات متباينة لذلك اختار الباحث عينة طبقية عشوائية محاولاً فيها مراعاة أن يشمل أفرادها على مميزات المجتمع الأصلي للبحث، فكانت عينة الدراسة الأساسية للبحث كما يلي :

أ- حجم عينة الدراسة الأساسية:

الفصل الخامس الإجراءات المنهجية الدراسة الميدانية

شملت عينة الدراسة الأساسية في البداية على 340 أستاذًا وأستاذة (188 ذكور، 152 إناث)، أضطر الباحث في النهاية على الإبقاء على 252 فرداً (144 ذكور، 108 إناث)، أي تم إلغاء 88 استمارة لـ 88 أستاذًا لعدم توفرها على شروط قبولها في البحث حتى لا تخل بنتائجه، كملء الاختبار من طرف بعض أفراد العينة بوضع أكثر من اختيار لأكثر من فقرة، و عدم إكمال البعض الآخر لملء الاختبار بترك فقرات منه دون إجابة، رغم شرح الباحث للتعليمية و كيفية الإجابة على فقرات مقياس نمط الشخصية، بإعطاء أمثلة عن كل واحد منهما ؛ تم اختيار أفراد عينة الدراسة الأساسية بطريقة عشوائية غير منتظمة، وهي نفس الطريقة التي سحب بها أفراد عينة البحث الاستطلاعية، حيث ينحدر أفرادها من محيط اجتماعي و اقتصادي متقارب .

تتكون عينة الدراسة الأساسية من 252 (أستاذ و أستاذة) من أساتذة التعليم الابتدائي الذين يُدرّسون أقسام الامتحان أي السنة الخامسة ابتدائي بولاية غليزان، وتمثل عينة الدراسة ما نسبته 49,41 % من مجتمع الدراسة الذي بلغ 510 أستاذًا و أستاذة، في صورتها النهائية وتم اختيارها عشوائيا، حيث تحقق الشروط المطابقة للعينة الاستطلاعية.

ب - مواصفات أفراد عينة الدراسة الأساسية إحصائيا:

يتم التطرق فيما يلي إلى وصف أفراد العينة الأساسية من خلال جداول و رسوم

ب- 1 - حسب الجنس :

جدول رقم (07) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس :

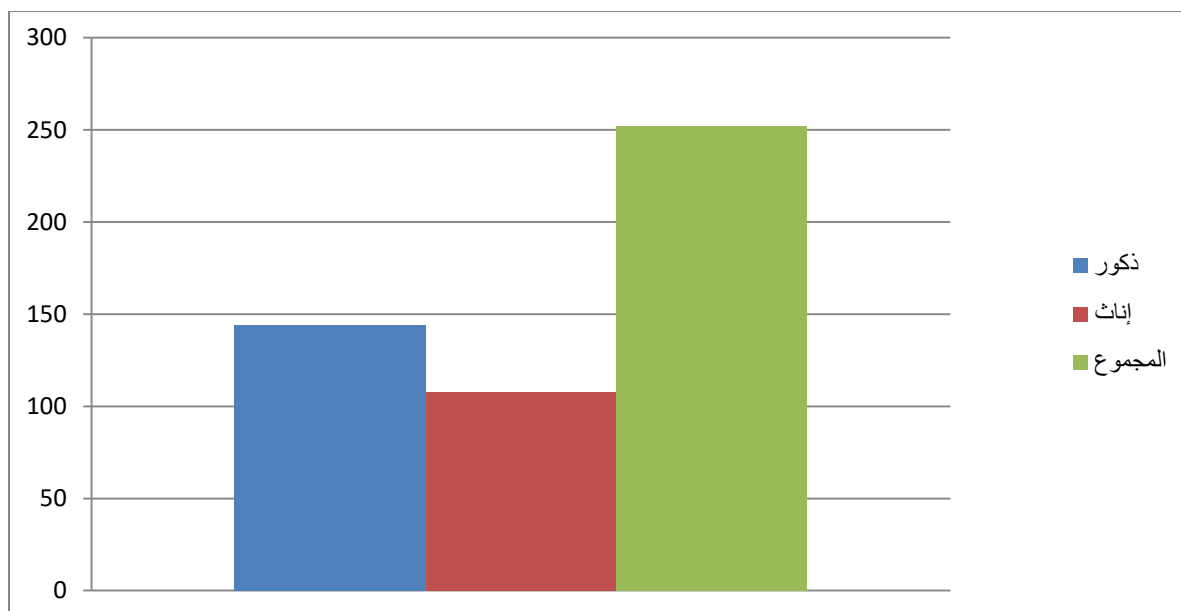
العدد	النسبة المئوية	
144	57.14 %	الذكور
108	42.86 %	الإناث
252	100 %	المجموع

الفصل الخامس الإجراءات المنهجية الدراسة الميدانية

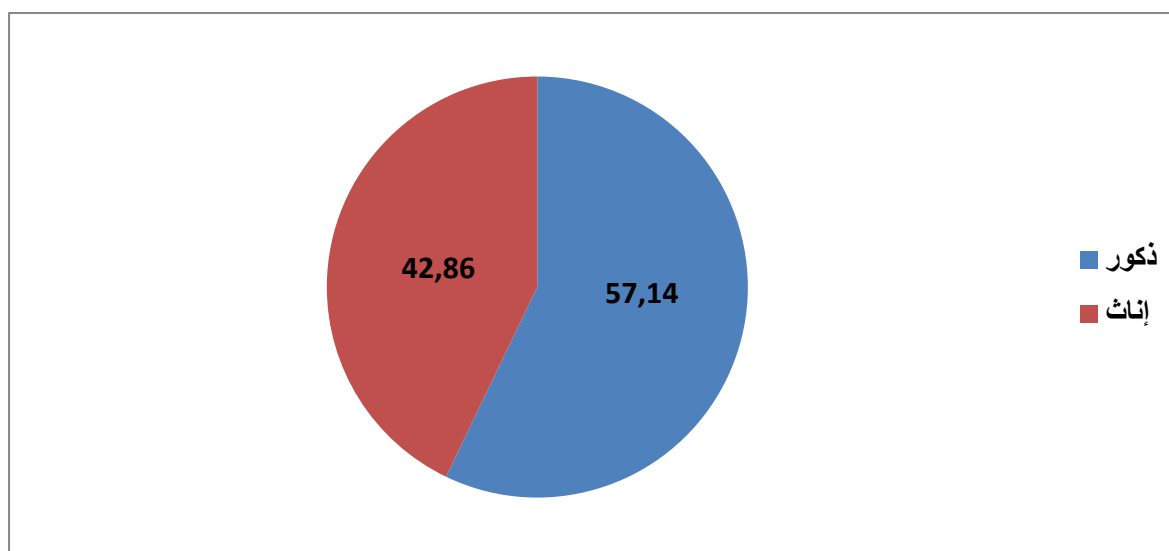
يتّضح من الجدول رقم (01) أن عدد الذكور أكبر من عدد الإناث بحيث يبلغ الفرق

بينهما 36 فردا أي بنسبة 14.28 %

شكل رقم (03) مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.



شكل رقم (04) مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.



الفصل الخامس الإجراءات المنهجية الدراسة الميدانية

2 - حسب السن :

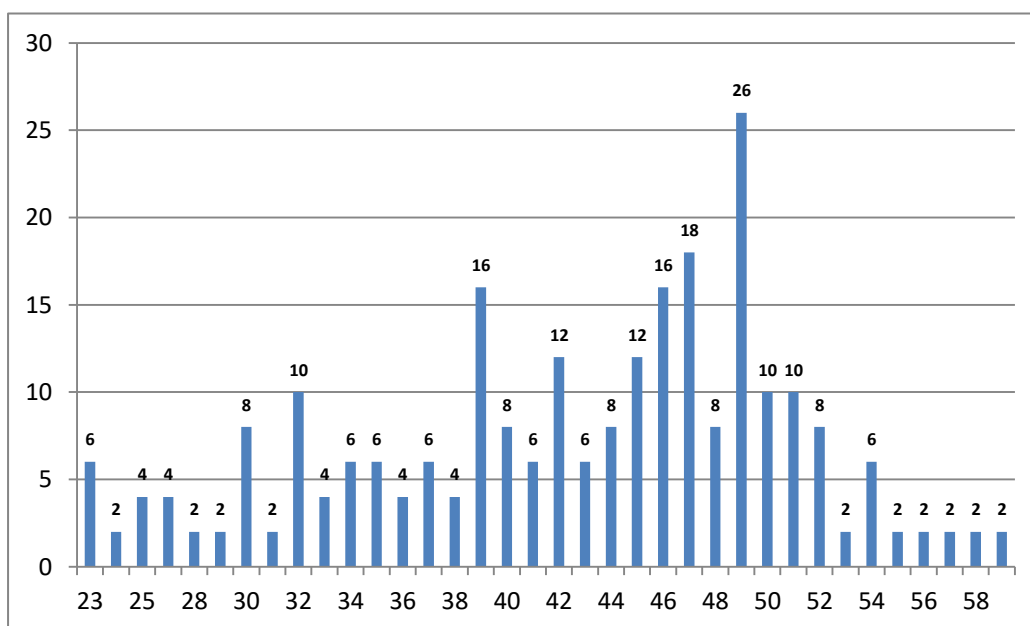
جدول رقم (08) يوضح توزيع الأساتذة حسب الفئات العمرية

السن	عدد الفئات	النسبة المئوية %	السن	عدد الفئات	النسبة المئوية %
23	6	2,38%	42	12	4,76%
24	2	0,79%	43	6	2,38%
25	4	1,59%	44	8	3,17%
26	4	1,59%	45	12	4,76%
28	2	0,79%	46	16	6,35%
29	2	0,79%	47	18	7,14%
30	8	3,17%	48	8	3,17%
31	2	0,79%	49	26	10,32%
32	10	3,97%	50	10	3,97%
33	4	1,59%	51	10	3,97%
34	6	2,38%	52	8	3,17%
35	6	2,38%	53	2	0,79%
36	4	1,59%	54	6	2,38%
37	6	2,38%	55	2	0,79%
38	4	1,59%	56	2	0,79%
39	16	6,35%	57	2	0,79%
40	8	3,17%	58	2	0,79%
41	6	2,38 %	59	2	0,79%
			المجموع	252	100,00%

الفصل الخامس الإجراءات المنهجية الدراسة الميدانية

يتبين من الجدول رقم(2) أن أغلبية أفراد العينة يتمركزون في الفئة العمرية التي ما بين (40 - 49)

شكل رقم (5) مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الفئة العمرية.



3- حسب الأقدمية :

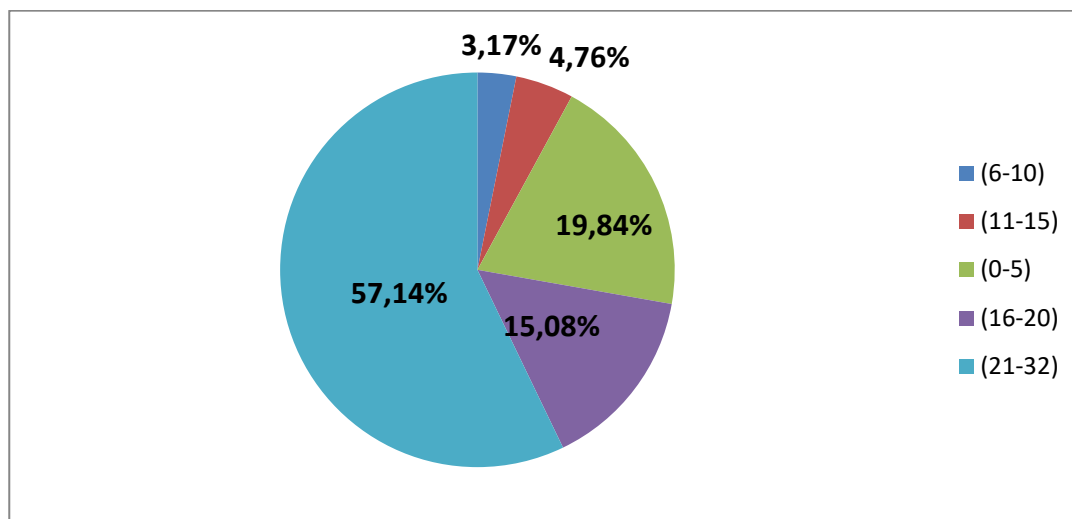
جدول رقم (9) يوضح توزيع الأساتذة حسب فئات الأقدمية في العمل

الأقدمية	تكرارات	النسبة
(0-5)	50	19,84%
(6-10)	8	3,17%
(11-15)	12	4,76%
(16-20)	38	15,08%
(21-32)	144	57,14%
المجموع	252	100,00%

الفصل الخامس الإجراءات المنهجية الدراسة الميدانية

يتبين من الجدول رقم(9) أن أغلبية أفراد العينة يتركزون في فئة الأقدمية التي ما بين (21-32) حيث يمثلون 57,14% مم يدل على أن أغلبية أفراد العينة يتمتعون بخبرة جيدة في التعليم .

شكل رقم (6) مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الأقدمية في العمل.



4 - حسب لغة التدريس :

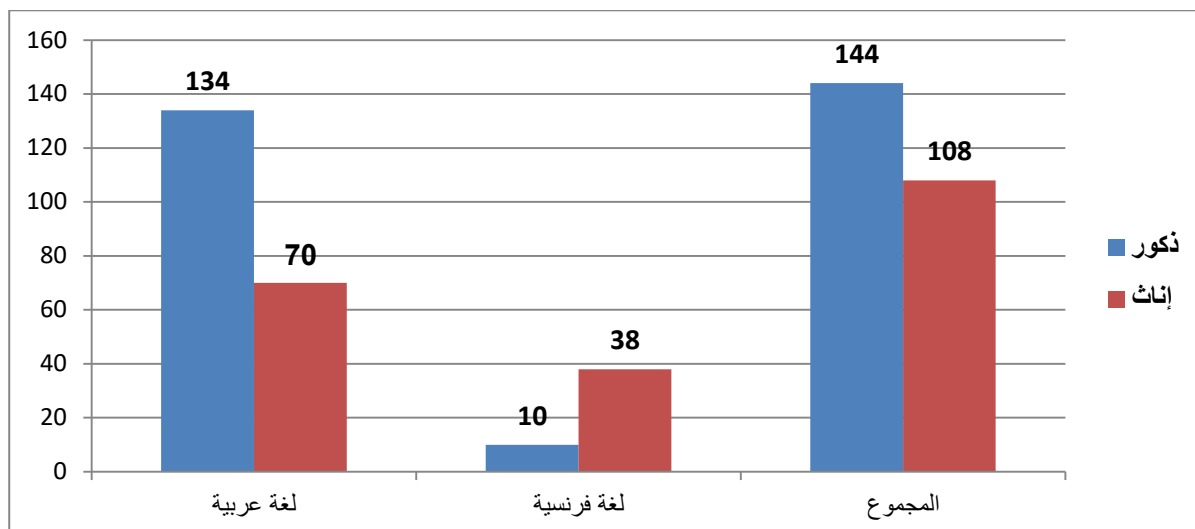
جدول رقم (10) يوضح توزيع الأساتذة حسب لغة التدريس

	عربية	%	فرنسية	%	مجموع	%
ذكور	134	53,17%	10	3,97%	144	57,14%
إناث	70	27,78%	38	15,08%	108	42,86%
المجموع	204	80,95%	48	19,05%	252	100,00%

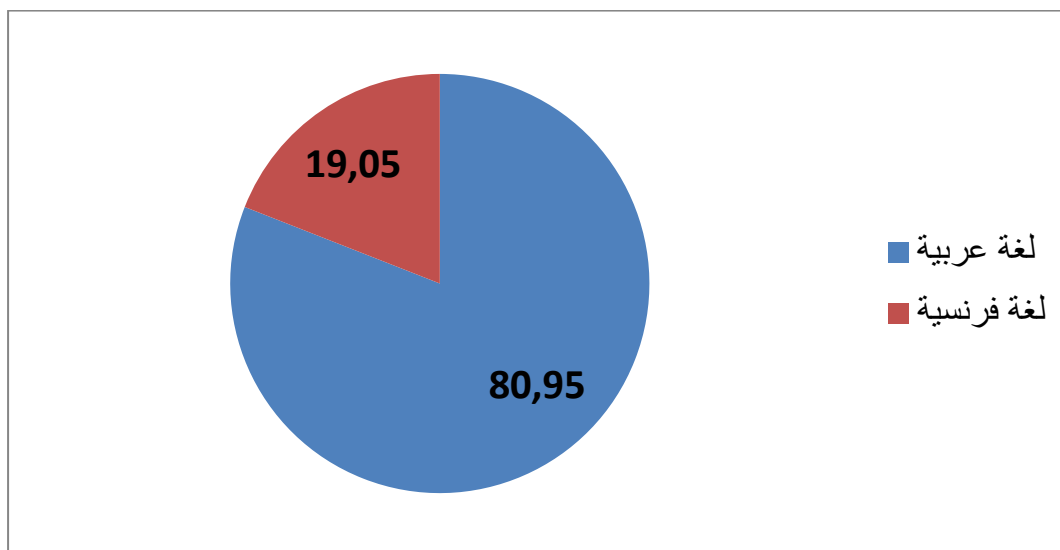
يتبين من الجدول رقم(10) أن أغلبية أفراد العينة هم من أساتذة اللغة العربية حيث بلغت نسبة أساتذة اللغة العربية 80,95% مقابل 19,05% بالنسبة لأساتذة اللغة الفرنسية .

الفصل الخامس الإجراءات المنهجية الدراسة الميدانية

شكل رقم (7) مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب لغة التدريس.



شكل رقم (8) مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب لغة التدريس



الفصل الخامس الإجراءات المنهجية الدراسة الميدانية

5 - نمط الشخصية الهادف :

جدول رقم (11) : يوضح توزيع الأساتذة حسب نمط الشخصية

	هادف	%	غير هادف	%	المجموع	%
الذكور	128	50,79%	16	6,35%	144	57,14%
الإناث	100	39,68%	8	3,17%	108	42,86%
	228	90,48%	24	9,52%	252	100%

يتبين من الجدول رقم (11) أن نسبة 90.48% من الأساتذة هم الذين يتصفون بنمط الشخصية الهادف ذلك بعد تحليل نتائج مقياس (TDS) و اعتماد معيار الدرجة المعيارية

خ-م

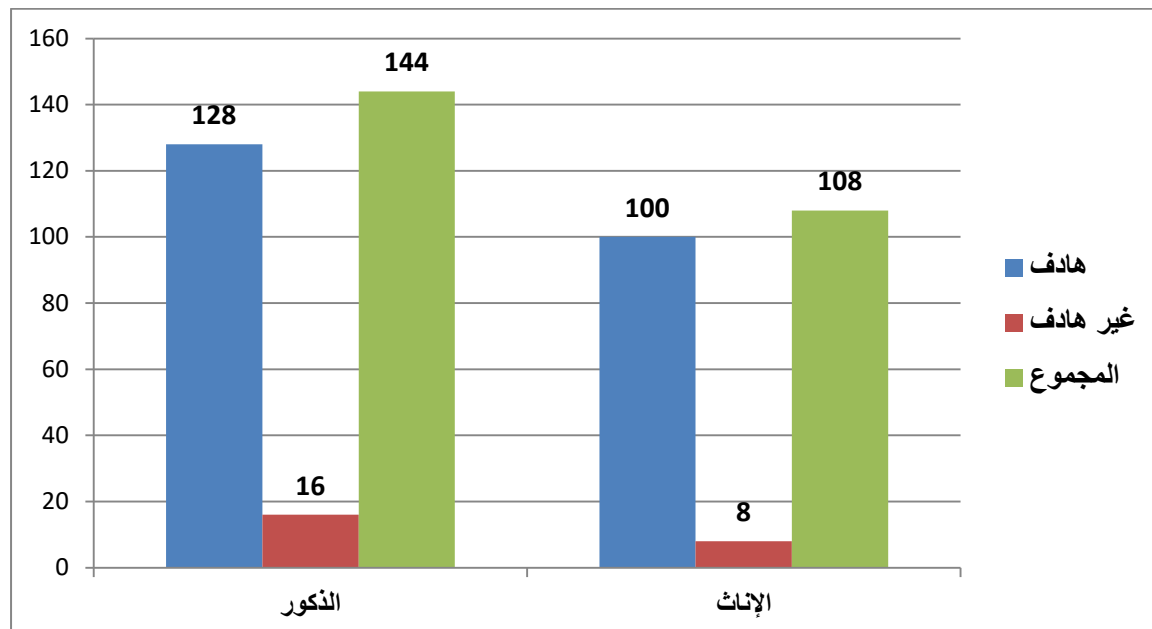
(د = ع) حيث استبعد كل أستاذ من هذه الصفة و الذي لا ينتمي إلى المجال

[1- , 1] من المنحنى الاعتدالي (منحنى Gauss) .

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

الفصل الخامس الإجراءات المنهجية الدراسة الميدانية

شكل رقم (9) مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب نمط الشخصية



6 - حسب أبعاد نمط الشخصية الهادف و الجنس :

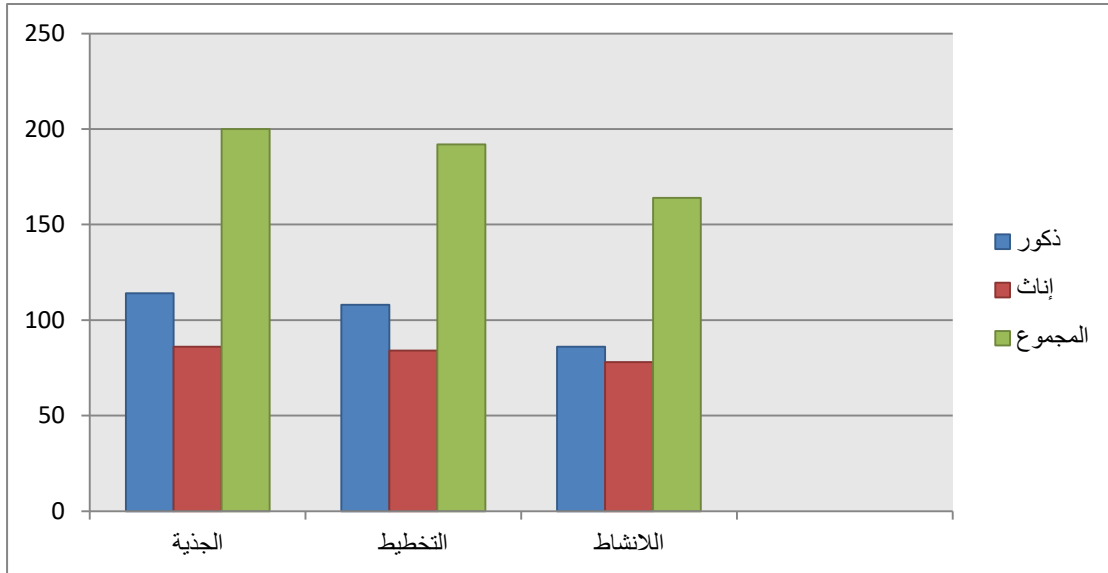
جدول رقم (12) يوضح توزيع الأساتذة حسب أبعاد نمط الشخصية الهادف

وحسب الجنس:

بعد نمط الشخصية	الذكور	الإناث	المجموع
الجدية	114	86	200
التخطيط	108	84	192
اللانشاط	86	78	164

الفصل الخامس الإجراءات المنهجية الدراسة الميدانية

شكل رقم (10) توزيع الأساتذة حسب أبعاد نمط الشخصية الهادف وحسب الجنس



يُتّضح الجدول (12) أن الذكور يتفوقون في أبعاد نمط الشخصية الهادف الثلاثة (الجدية، التخطيط، اجتتاب النشاط) على الإناث.

4 - أدوات الدراسة الأساسية:

4 - 1 - مقياس نمط الشخصية الهادف . Telic Dominance Scale (TDS)

تم استخدام مقياس نمط الشخصية الهادف، الذي تمت ترجمته من طرف الباحث و تكييفه حسب المجتمع الجزائري، كما تم التحقق من صدقه و ثباته من خلال الدراسة الاستطلاعية.

4 - 2 - اختبارات تحصيلية في المواد الأساسية:

تمّ استخدام اختبارات تحصيلية في المواد الأساسية (اللغة العربية، الرياضيات، لغة فرنسية) و هي المواد التي يمتحن فيها تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، التي تمّ بناؤها من طرف الباحث و عرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة مكونين من ذوي الخبرة، و مفتشين تربويين.

الفصل الخامس الإجراءات المنهجية الدراسة الميدانية

5 - الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :

أجريت التحاليل الإحصائية لبيانات الدراسة الأساسية بواسطة الحاسوب باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS)،و للتحقق من فرضيات الدراسة استخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

المتوسط الحسابي

الانحراف المعياري

الدرجة المعيارية

معامل ارتباط بيرسون.

اختبار (ت) لدراسة الفروق.

الدرجة المعيارية (د) :

استعملت لترجمة الدرجات الخام بعد تفريغ الاستمارة للمقياس السابق حيث قام الباحث بتحويل الدرجات الخام (خ) إلى درجات معيارية (د) بتطبيق العلاقة التالية :

$$د = \frac{خ - م}{ع}$$

حيث :

(خ) الدرجة الخام

(م) متوسط الدرجات

(ع) الانحراف المعياري للدرجات

الفصل السادس

عرض و مناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد

1. عرض و مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى.
2. عرض و مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية.
3. عرض و مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.
4. عرض و مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الرابعة.
5. عرض و مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الخامسة.
6. عرض و مناقشة نتائج الفرضية الفرعية السادسة.
7. عرض و مناقشة نتائج الفرضية العامة.

تمهيد :

يعرض الباحث في هذا الفصل نتائج الدراسة الميدانية التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، بشيء من الوصف والتحليل تبعاً لمتغيرات البحث، حيث المتغير المستقل والمتمثل في نمط الشخصية الهادف بأبعاده الثلاثة (الجدية، التخطيط، الانشغال) لدى أساتذة التعليم الابتدائي والنتائج المدرسية المحققة من طرف تلاميذهم في أقسام الامتحان (السنة الخامسة ابتدائي) المقبلين على امتحان شهادة التعليم الابتدائي، حيث كانت هذه النتائج كما يلي.

1 - عرض و مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

تنص الفرضية الفرعية الأولى على ما يلي: "توجد فروق لدى نمط الشخصية الهادف لأساتذة التعليم الابتدائي في النتائج المدرسية تعزى للجنس "

الجدول رقم (14) يوضح الفروق بين نمط الشخصية الهادف باختلاف الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة	
الذكور	169	26,05	3,0787	-0.86	0.11	غير دالة
الإناث	59	26,44	2,727			

يبين الجدول (14) أن قيمة (ت) بلغت (-0.86)، وقيمة sig (0,11) وهذه القيمة أكبر

من مستوى الدلالة (0.05) وعليه يتم قبول الفرض الصفري والذي ينص على أنه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات

الذكور و متوسطات درجات الإناث وبالتالي لم تتحقق الفرضية الفرعية الأولى، أي لا توجد

فروق لدى نمط الشخصية الهادف لأساتذة التعليم الابتدائي في النتائج المدرسية تعزى للجنس.

على مستوى الدراسات العربية اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الهلسا (1996) التي هدفت الى التعرف على علاقة أنماط الشخصية عند أيزنك و سمة القلق و الجنس بدافع الإنجاز عند عينة مكونة من 1093 طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث لدى أنماط الشخصية عند أيزنك في دافع الإنجاز.

كما اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة مرنيز (2014) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين نمط الشخصية الهادف المهيمن المستمد من نظرية التقلبات النفسية الذي تحكمه مجموعة من العوامل كمكان الإقامة ، الجنس و شعبة الدراسة بالدافعية للإنجاز أظهرت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور و الإناث في نمط الشخصية الهادف بوجه عام بالنسبة للتلاميذ المقيمين بالريف أو المدينة.

كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة " ريجر و ريس " (Reiger et Rees) التي هدفت إلى معرفة ما إذا كانت الدافعية عند المعلمين هي سمات شخصية مسبقة أم هي بيئية؟ و هل للفروق الجنسية أي تأثير على الدافعية؟ و قد تكونت عينة الدراسة من (74) معلما و معلمة من ولاية نيوجرسي في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين لديهم سمات شخصية مسبقة للدافعية مثل الاعتماد على النفس، والوعي الاجتماعي، و إنجاز المهام الموكلة إليهم. كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على الدافعية تُعزى للجنس.

واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة يوسف عبد الفتاح محمد (1991) بعنوان الدافعية للإنجاز و سمات الشخصية لعينة من 83 معلم ومعلمة يعملون بالمرحلة الإعدادية ، بهدف التعرف على علاقة الدافعية للإنجاز بسمات الشخصية ، فطبق على أفراد العينة

اختبار الشخصية "لبرنر ويتر" و الذي عربّه محمد عثمان نجاتي ؛ كانت النتائج وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لصالح الإناث .

و من خلال استقراء البحوث و الدراسات التطبيقية الأمبريقية السابقة، التي أجريت من أجل الكشف عن الفروق بين الجنسين ، اتضح تباين فئتين ، فئة تقر بوجود فروق جوهريّة بين الجنسين، وفئة ثانية لا تقر بوجود فروق جوهريّة بين الجنسين في عدة جوانب من جوانب المؤثرة بصورة مباشرة في الشخصية لديهم ، أبرزها الدافعية، و البيئة، و عليه لا توجد فروق بين الجنسين في نمط الشخصية الهادف، و قد أرجع الباحث عدم وجود هذه الفروق إلى عدة عوامل منها :

أ- دور الأسرة العربية الحديثة بصفة عامة، والأسرة الجزائرية بصفة خاصة في تربية و تنشئة أطفالها تنشئة اجتماعية متوازنة، لا تفرق فيها بين الذكر و الأنثى، حيث أصبحت تشجع الإناث و الذكور على حدٍ سواء ، وتدفع بالمرأة إلى الدراسة و التعليم والثقافة في البداية و إلى عالم الشغل و المسؤولية إلى جانب الرجل ، بإتاحة الفرص لهن لاعتلاء مناصب سياسية قيادية كانت فيما مضى حكراً على الجنس الآخر ، و بالتالي تساوت الأدوار الاجتماعية التي يؤديها كل من الذكور و الإناث ، و عليه أصبحت الإناث أكثر جدية في أدائهن للأدوار الجديدة و المهام الموكلة إليهن مما كانت عليه في الماضي القريب ، فالمرأة الجزائرية كغيرها من نساء العالم اقتحمت كل مجالات الحياة، تحاول دائماً مجارة عالم الرجال في شتى الميادين، و بالأخص ميادين التعلم و التعليم و العمل. فأصبحت مثله تتمتع بنمط شخصية هادفة جدية في أدائها، مخططة لما تريد بلوغه من أهداف في المستقبل، و نشيطة أثناء تنفيذها لخططها و برامجها.

ب - الإطار الثقافي و الحضاري الذي يميز المجتمعات التي تتم الدراسة فيها، حيث الفروق بين الجنسين في أي جانب كان ، فقد تبين أن دور المرأة يكون أحياناً إيجابياً نشطاً، و أحياناً أخرى يكون سلبياً ، و ذلك حسب الثقافة التي تتلقاها و أنواع التدريبات و التكوينات

التي تمنح لها خلال مراحل نموها ، مقابل استعداد المجتمع لتقبل النشاطات التي يمكن أن تسهم بها المرأة خدمة له .

في ضوء ما ذكر آنفاً يتضح أن ما كشفت عنه الدراسة الحالية من عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث لدى نمط الشخصية الهادف لأساتذة التعليم الابتدائي في النتائج المدرسية، إنما يرجع إلى عدة عوامل تتمثل أغلبها في رغبة المرأة الجامحة في العمل على تغيير نظرة المجتمع لها بصفة عامة ، و رغبتها في جعل المجتمع يحس بوجودها ككيان له دوره الفعال داخله ، باعترافه بكفاءاتها و مقوماتها كأى عضو فيه ، بالإضافة إلى رغبتها في إثبات الذات ككائن له وجوده المستقل، لا ينحصر دورها فقط داخل الأسرة بتربية الأبناء و القيام بمستلزمات البيت، مما دفعها إلى المحاولات المستمرة لكسر ذلك القيد النفسي و الطوق الإيديولوجي المفروض عليها.

وهذه النتائج يرجعها الباحث إلى روح المنافسة و إثبات الذات اللتان يتميز بهما أفراد العينة الذين يسعون إلى تحقيق الأفضل من خلال تحقيق أحسن النتائج في الامتحانات الرسمية وذلك بغض النظر عن اختلاف الجنس و تباين خبراتهم المهنية و مستواهم العلمي، أي أن كل فرد من أفراد العينة يسعى لتحقيق ذاته بنفس القدر.

2 - عرض و مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

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

وللتحقق من هذه الفرضية استخدم الباحث معامل الارتباط لبيرسون فكانت النتائج كالآتي:

الجدول رقم (15) يوضح العلاقة بين نمط الشخصية الهادف و الأقدمية في العمل

نمط الشخصية	الأقدمية في العمل	مستوى الدلالة
الهادف	0,081	غير دال عند 0,05

يبين الجدول (15) أن قيمة (ر) بلغت (0,081)، وقيمة sig (0,229) وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وعليه يتم قبول الفرض الصفري والذي ينص على: عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجات نمط الشخصية الهادف لدى أساتذة التعليم الابتدائي و أقدميتهم في العمل. وبالتالي لم تتحقق الفرضية الفرعية الثانية.

كما يتضح من الجدول رقم (09) الصفحة 139 أن الفئة (21 - 32) تمثل أكبر تكرار لعينة الدراسة بنسبة 57,14% ، و تأتي في المرتبة الثانية فئة (1 - 5) بنسبة 19,84% و رغم ذلك كلا الفئتين يتصف أفرادها بالنمط الهادف، و أن عامل الأقدمية أو الخبرة المهنية ليس له أي التأثير على نمط الشخصية، و هذا ما أكدته نتائج مقياس نمط الشخصية الهادف (TDS)، حيث 90,48% من عينة الدراسة تنتمي للنمط الهادف رغم التباين الواضح في الأقدمية في العمل و أيضا في السن، و بالتالي لا يمكن القول بأن طول الخبرة في مجال ما، يؤثر في نمط الشخصية حسب نظرية التقلبات الشخصية، هذه الأخيرة التي تتمركز حول الحياة العقلية للفرد، و تهتم بالإضافة إلى السلوك الملاحظ إلى ما يدفع السلوك داخليا أو يسمى بحالات ما وراء الدافعية (Méta motivationnels). (Cindy h.p,2006: 370)، حيث تقرر بدلا من وجود حالة نفسية وحيدة تتطور باستمرار يوجد حالتين نفسييتين أساسيتين يمكن للفرد أن ينتقل بينهما من حالة إلى أخرى ما يسمى في هذه النظرية بالتقلب، و هذه الحركية الديناميكية المستمرة للشخصية هي التي تحدد طريقة استجابة الفرد لمواقف الحياة المختلفة.

وفسر الباحث نتيجة عدم ارتباط نمط الشخصية الهادف بالأقدمية في العمل، إلى أن جُلّ الأساتذة الذين أسندت لهم عملية تدريس أقسام الامتحان يتصفون بالنمط الهادف، لأن عملية إسناد الأقسام من طرف مديري المدارس الابتدائية التي تتم في بداية السنة الدراسية، كانت مبنية على معايير و مؤشرات نذكر منها عوامل مهنية مؤثرة في أداء الأستاذ كإدراكه

الأسس النفسية للمتعلمين، والإلمام بطرائق التدريس و استراتيجياته، ومعرفة الخصائص العمرية للتلاميذ، و القدرة على التخطيط الجيد، و القدرة على استخدام الوسائل التعليمية، و الشعور بالانتماء للمهنة وحبها، المعرفة بالأهداف التربوية الشاملة، و القدرة على التقويم، بالإضافة إلى عوامل شخصية تؤثر بشكل مباشر على أداء الأستاذ نذكر منها الصحة الجيدة، و الاتزان الانفعالي، و الاهتمام بالمظهر الخارجي، والاعتدال في الآراء، و المرونة في التعامل مع الآخرين، و الالتزام بالمواعيد و المهام ، والاستعداد القيادي، و هذه العوامل الشخصية و المهنية سألقة الذكر كلها تصب في أبعاد نمط الشخصية الهادف الجدية و التخطيط الذي يعتبر أهم عامل في نجاح العملية التعليمية التعلمية حسب أغلب الدراسات التربوية.

و لعل الموقف الذي يجعل الأستاذ أكثر جدية و حريصا على التخطيط لعمله التربوي وأكثر جدية في تنفيذ خطته التدريسية هو إسناد فوج تربوي له مقبل على امتحان، حيث تعلن النتائج و تشهر، وتحدد نسبة نجاح كل مدرسة، وتحدد نسبة نجاح كل فوج و طبعا تتسبب هذه النسبة للأستاذ، و رغم تداخل عدة عوامل في التحصيل العلمي للتلاميذ، إلا أنه يبقى الأستاذ العامل الأساس في هذه النتائج و يستطيع تعويض النقائص في الجوانب الأخرى.

3 - عرض و مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

تنص الفرضية الفرعية الثالثة على ما يلي : توجد فروق في النتائج المدرسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لأقدميتهم في العمل.

الجدول رقم(16) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للنتائج المدرسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تبعا لمتغير الأقدمية في العمل

مصدر التباين الاختلاف	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحتسبة	مستوى الدلالة	قيمة " p "	دلالة
بين المجموعات	61.519	5	12.304	1.387	0.005	0.230	غير دال
داخل المجموعات	1968.887	222	8.869				
المجموع	2030.407	227					

يتضح لنا من خلال الجدول (16) الذي يمثل نتائج الفروق باستخدام اختبار (ف) لتحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) في النتائج المدرسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تبعا لأقدميتهم في العمل، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات الست (6)، حيث نلاحظ أن متوسط المربعات بين المجموعات بلغ (61.519) وداخل المجموعات بلغ (1968.887) ، وتعتبر هذه القيمة غير دالة حيث بلغت قيمة P (0.230) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05) وذلك بين درجتي الحرية (5 و 227). وبالتالي لم تتحقق الفرضية الفرعية الثالثة.

من خلال نتائج مقياس نمط الشخصية الهادف (TDS) التي أظهرت أنّ 90,48% من أفراد العينة يتصفون بالنمط الهادف بوجه عام و في بعده الأساسين الجدية و التخطيط للذان يصبان بشكل مباشر في نمط الشخصية الهادف، و بالرجوع إلى الأدب التربوي نجد أنّ أغلب التربويين يجمعون على أنّ نجاح العملية التعليمية/ التعليمية يتوقف على عدة

عوامل أهمها أحد أقطاب المثلث الديداكتيكي ألا هو المعلم (الأستاذ)، و يؤكد القائمون على التربية و التعليم من علماء التربية و علماء النفس التربويين، حتى ينجح الأستاذ في مهامه التدريسية لابد له من تملك مهارات تدريسية هامة و هي التخطيط و التنفيذ والتقويم، هنا نلاحظ التوافق بين ما أكدته نظرية التقلبات النفسية التي ترى أن التخطيط بُعد أساسي في نمط الشخصية الهادف في حين ترى جلّ البرامج التكوينية للمعلمين في مختلف المجتمعات، أنّ التخطيط مهارة تدريسية لابد للأستاذ من تملكها والتمكن منها عن طريق التكوين بأنواعه سواء الأولي أو المستمر، ومن خلال تجربة الباحث في ميدان التربية و التعليم وتكوين الأساتذة، يؤكد أنّ هناك فرق بين التخطيط النابع من شخصية الفرد و التخطيط كمهارة مهنية ضرورية يكتسبها من خلال التكوين والتدريب، حيث التخطيط كبعد من أبعاد نمط الشخصية يجعل الفرد دائما لا يخطو أي خطوة إلا بتخطيط مسبقا محددا الأهداف ليس في عمله فقط بل في كل حياته، عكس نقيضه من النمط غير الهادف الذي تحكمه العشوائية و الارتجالية في حياته و غايته الأهم المتعة الآنية، كما أنّ بعد الجدية في نمط الشخصية يقابله مهارة التنفيذ في المهارات التدريسية ، وهنا يمكن القول عندما تكون الجدية بُعد من أبعاد شخصية الأستاذ، حتما الأهداف التي حُدّت مسبقا ستنفذ بكل دقة وإتقان و تقان.

ومن خلال هذه المقارنة البسيطة بين أبعاد نمط الشخصية الهادف و المهارات التدريسية اللازمة للأستاذ، ومن استقراء نتائج تحليل التباين الأحادي، يتبيّن أنّ عامل الأقدمية لم يشكل أي فارق في النتائج المدرسية.

و اتفقت هذه الدراسة مع دراسة "فاليري" (Valerie, 1998) و التي هدفت إلى تحديد سمات الشخصية لمعلمي الرياضيات الذين تم اختيارهم من مدارس ثانوية عامة، و تم تحليل تأثير سماتهم الشخصية على الدافعية و النجاح الأكاديمي لدى عينة من طلبة

المرحلة الثانوية في مدينة نيوجرسي (New Jersey) في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد استخدمت في هذه الدراسة استراتيجيات الدافعية التي تؤثر على التحصيل للطلاب المعرضين للخطر، و أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ معلمي الرياضيات الذين يتمتعون بسمات شخصية متمثلة بالانبساطية و الاستشعار (Détection) و التفكير كانوا الأكثر نجاحا فيما يتعلق بزيادة مستوى دافعية الطلاب للتحصيل في اختبار البراعة، و من خلال هذه الدراسة يظهر أنّ بعض سمات شخصية الأستاذ كفيلة من رفع مستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين و ذلك برفع مستوى الدافعية للتعلم لديهم بالإضافة إلى المهارة في أداء الفعل التعليمي.

و يمكن أن نبرر هذه النتائج بكفاءات الأساتذة المشرفين على السنة الخامسة ابتدائي عينة الدراسة الذين كان النمط السائد لديهم هو النمط الهادف.

4 - عرض و مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الرابعة:

أما بخصوص الفرضية الفرعية الرابعة التي نصت على وجود علاقة بين بُعد الجدية لدى أساتذة التعليم الابتدائي والنتائج المدرسية المحققة من طرف تلاميذهم. وللتحقق من هذه الفرضية استخدم الباحث معامل الارتباط لبيرسون فكانت النتائج كالآتي:

الجدول رقم (17) يوضح معاملات الارتباط بين أبعاد نمط الشخصية الهادف الثلاثة (الجدية، التخطيط، النشاط) والنتائج المدرسية.

أبعاد نمط الشخصية	النتائج المدرسية	مستوى الدلالة
الجدية	0,001	غير دال عند 0,05
التخطيط	0,127	غير دال عند 0,05
النشاط	0,005	غير دال عند 0,05

** دال عند مستوى 0,01. * دال عند مستوى 0,05.

يبين الجدول (17) أن قيمة (ر) بلغت (0,001)، وقيمة sig (0,983) وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وعليه يتم قبول الفرض الصفري والذي ينص على أنه: عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجات بُعد الجدية لدى أساتذة التعليم الابتدائي و النتائج المدرسية المحققة من طرف تلاميذهم . وبالتالي لم تحقق الفرضية الفرعية الرابعة.

يوصف الفرد بالجدية إذا كان مواظبا و مهتما بتحضير أعماله، مناقشاته هادفة، يقضي أوقاته في أغراض ذات منفعة، له حب الاطلاع (Loonis ,Lydia ,2004,p.67). و لو أسقطنا هذه الصفات و الخصائص على الأستاذ، لقلنا أن الأستاذ يوصف بالجدية إذا كان مواظبا و مهتما بتحضير دروسه، مناقشاته هادفة أثناء الدرس، يقضي أوقاته في أعمال ذات منفعة، له حب الاطلاع على مستجدات الحقل التربوي، و أيضا حريصا على تنفيذ خطته التدريسية.

وقد فسر الباحث هذه النتيجة بعدم وجود علاقة دالة إحصائية بين بُعد الجدية لدى أساتذة التعليم الابتدائي والنتائج المدرسية المحققة من طرف تلاميذهم كون بُعد الجدية متكامل نمط الشخصية الهادف ككل، ومتكامل أيضا مع بُعد التخطيط حيث لا يمكن الفصل بينهما.

5 - عرض و مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الخامسة:

أما بخصوص الفرضية الفرعية الخامسة التي نصت على وجود علاقة بين بُعد التخطيط لدى أساتذة التعليم الابتدائي والنتائج المدرسية المحققة من طرف تلاميذهم. يبين الجدول (17) أن قيمة (ر) بلغت (0,127)، وقيمة sig (0,055) وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه يتم قبول الفرض الصفري والذي ينص على أنه: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجات بُعد التخطيط لدى أساتذة التعليم الابتدائي و النتائج المدرسية المحققة من طرف تلاميذهم

وبالتالي لم تحقق الفرضية الفرعية الخامسة.

و بالنظر إلى التخطيط كُبعد من أبعاد نمط الشخصية الهادف، حسب نظرية التقلبات النفسية لأبتر، الذي يرى أنّ الفرد الذي يخطط لعمله هو ذلك الشخص غير الاتكالي، الطموح، المنظم في أعماله غير متململ، له استراتيجيات متنوعة للقيام بالمهام المسندة إليه، يفضل الساعات الإضافية لتعزيز مستواه المعرفي، ويخطط لقضاء عطلاته (Loonis ,Lydia ,2004,p67)، و بالرجوع إلى مفهوم التخطيط للتدريس الذي يُعد عملية تصور و تدبر مسبق لكيفية تنفيذ عملية التعلم و التعليم التي سيقوم بها المعلم مع تلاميذه في غرفة الصف بشكل منظم و مرسوم و هادف خلال فصل أو عام دراسي أو حصة دراسية، تتضمن تلك العملية المادة التعليمية، و أهدافها العامة و الخاصة، وأبعادها، و مجالاتها، و مصادرها، و طرائق تعلمها و تعليمها الأساسية، و وسائلها و أساليبها، وأنشطتها و كيفية تقويمها، و قياس تحصيل التلاميذ فيها من معرفة و مهارات و قيم، وتحديد الزمن لكل وحدة وفصل و حصة (دندش، 228، 2003-229)، و من تحليل مفهوم التخطيط للتدريس نلاحظ أنّه لا يمكن لنمط شخصية غير هادف، القيام بهذه الأفعال الدقيقة المترابطة و المتكاملة، إذ لابد من نمط شخصية هادف ينبع التخطيط منه. ومن خلال استقراء نتيجة هذه الفرضية التي تنص على عدم وجود علاقة بين بعد التخطيط منفردا و النتائج المدرسية، يتضح أنه مهما كان التخطيط دقيقا و منظما لا يمكن أن يحقق نتائج إيجابية، ما لم تكن هناك جدية في تنفيذ هذه الخطط التدريسية، و هذا يلاحظ في أرض الواقع فهناك فئة من الأساتذة تخطط للتدريس و تنفذ الخطط بكل جدية، مع الحرص على توفير كل متطلبات التنفيذ من وسائل و استراتيجيات، في حين يوجد فئة ثانية قد تخطط للتدريس ولكن لا تكون جادة أثناء التنفيذ.

وقد فسر الباحث هذه النتيجة بعدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين بُعد التخطيط لدى أساتذة التعليم الابتدائي والنتائج المدرسية المحققة من طرف تلاميذهم كون بُعد التخطيط متكامل

مع مقياس نمط الشخصية الهادف ككل، ومتكامل أيضا مع بُعد الجدية بصفة مباشرة حيث لا يمكن الفصل بينهما.

6 - عرض و مناقشة نتائج الفرضية الفرعية السادسة:

أما بخصوص الفرضية الفرعية السادسة التي نصت على وجود علاقة بين بُعد اللانشاط لدى أساتذة التعليم الابتدائي والنتائج المدرسية المحققة من طرف تلاميذهم. يبين الجدول (17) أن قيمة (ر) بلغت (0,005)، وقيمة sig (0,940) وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وعليه يتم قبول الفرض الصفري والذي ينص على أنه: لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجات بُعد اللانشاط لدى أساتذة التعليم الابتدائي و النتائج المدرسية المحققة من طرف تلاميذهم. وبالتالي لم تحقق الفرضية الفرعية السادسة.

و بالنظر إلى بُعد اللانشاط كأحد أبعاد نمط الشخصية الهادف، حسب نظرية التقلبات النفسية لآبتر، و الذي لا يصب بطريقة مباشرة في نمط الشخصية الهادف، إلا أن له علاقة وطيدة مع بعدي التخطيط و الجدية، حيث أن الفرد يميل إلى اجتناب الوضعيات أو المواقف التي تكون ديناميكيته (حركيته) زائدة والسعي وراء الوضعيات التي يكون فيها النشاط بدرجات منخفضة، أي أن الفرد يتحاشى المواقف الصاخبة كالحفلات الموسيقية و المقابلات الرياضية الضخمة، التي يكون حماس الجمهور فيها عالي وديناميكيته عالية، من خلال التفاعل مع الموقف، من خلال استقراء فقرات هذا البعد في الاختبار نلاحظ أن أصحاب هذا البعد يميلون إلى القيام بأعمال ذات أهداف محددة، و لا يبحثون عن الإثارة و المتعة الآنية، نجد في الفقرة 3(ب) أن الفرد يقوم بنشاطات في أوقات الفراغ من أجل هدف محدد، كما نجد أيضا في الفقرة 11(أ) من الاختبار أن الفرد يحب الاستقرار في العمل حيث يفضل البقاء في نفس مؤسسة العمل، أيضا نجد في الفقرة 12(أ) أن الفرد نادرا ما يفعل أشياء من أجل الصخب، و من هنا يتضح أن المقصود من بعد اللانشاط أو

اجتناب هو الابتعاد عن الإثارة المرتفعة التي تكون من أجل الاستمتاع الآني، أما النشاطات الهادفة يشارك فيها و بجدية كبيرة.

وقد فسر الباحث هذه النتيجة بعدم وجود علاقة دالة إحصائية بين بُعد النشاط لدى أساتذة التعليم الابتدائي والنتائج المدرسية المحققة من طرف تلاميذهم كون بُعد النشاط متكامل مع مقياس نمط الشخصية الهادف ككل، ومتكامل أيضا مع بُعدي الجدية و التخطيط بصفة مباشرة حيث لا يمكن الفصل بينهما.

7 - عرض و مناقشة نتائج الفرضية العامة:

نصت الفرضية العامة على: وجود علاقة دالة إحصائية بين نمط الشخصية الهادف لدى أساتذة التعليم الابتدائي والنتائج المدرسية المحققة من طرف تلاميذهم في أقسام الامتحان، وباعتبار هذه الفرضية غير موجهة و من النوع المباشر فقد استخدم الباحث معامل الارتباط لبيرسون بحساب معاملات الارتباط المتبادلة بين درجات أفراد العينة على مقياس نمط الشخصية الهادف (TDS) ونسب النجاح المتحصل عليها في الامتحان التجريبي لشهادة نهاية المرحلة الابتدائية، و هنا نشير أننا نبحت في علاقة غير مباشرة بين نمط شخصية الأستاذ وأدائه ومدى قدرته في الرفع من دافعية الإنجاز لدى تلاميذه، وبالتالي التأثير في تحصيلهم الدراسي، من خلال النتائج المتحصل عليها من طرفهم. وللتحقق من هذه الفرضية طبق الباحث مقياس نمط الشخصية الهادف TDS الذي أعده العالم M.Apter على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي الذين يدرسون أقسام السنة الخامسة ابتدائي (أقسام الامتحان) للسنة الدراسية 2019/2018، كما اعتمد على النتائج المتحصل عليها في الامتحان التجريبي لشهادة التعليم الابتدائي، من طرف تلاميذ أفراد العينة والمعبر عنها بالنسبة المئوية التي يحصل عليها كل أستاذ: والجدول التالي يوضح نتائج الدراسة.

الجدول رقم (13) يبين معامل الارتباط بين درجات نمط الشخصية الهادف

ودرجات النتائج المدرسية

نمط الشخصية	النتائج المدرسية	مستوى الدلالة
الهادف	*0,151	دال عند 0,05

** دال عند مستوى 0,01. * دال عند مستوى 0,05.

يبين الجدول (13) أن قيمة (ر) بلغت (0,151)، وقيمة sig (0,016) وهذه القيمة أصغر من مستوى الدلالة (0.05) وعليه يتم قبول الفرض البديل والذي ينص على أنه: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجات نمط الشخصية الهادف ودرجات النتائج المدرسية، و بالتالي تحققت الفرضية العامة.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (مرنيز، 2014)، التي كانت تحت عنوان نمط الشخصية الهادف حسب نظرية التقلبات النفسية " لآبتر " و علاقته بالدافعية للإنجاز لعينة من 365 تلميذا من تلاميذ التعليم الثانوي من الجنسين، هدفت هذه الدراسة إلى تأكيد العلاقة بين نمط الشخصية الهادف المهيمن المستمد من نظرية التقلبات النفسية الذي تحكمه مجموعة من العوامل كمكان الإقامة والجنس و شعبة الدراسة بالدافعية للإنجاز، مستعملاً في ذلك الأدوات : مقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن و مقياس الدافعية للإنجاز، فأكدت نتائج الدراسة أنه توجد علاقة ايجابية بين نمط الشخصية الهادف و الدافعية للإنجاز، كما أشارت الدراسة أن نمط الشخصية الهادف يؤثر في الدافعية للإنجاز بنسبة 19,20% من مجموع العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز.

وافقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة يوسف عبد الفتاح محمد(1991) بعنوان الدافعية للإنجاز و سمات الشخصية لعينة من 83 معلم ومعلمة يعملون بالمرحلة الإعدادية ،

بهدف التعرف على علاقة الدافعية للإنجاز بسمات الشخصية ، فطبق على أفراد العينة اختبار الشخصية "لبرنر ويتر" و الذي عرّبه محمد عثمان نجاتي ؛ كانت النتائج وجود علاقة عكسية بين الدافعية للإنجاز و سمات الميل العصابي و السيطرة و الانطواء، و وجود علاقة طردية بين الدافعية للإنجاز و سمات الاكتفاء الذاتي والثقة بالنفس و المشاركة الاجتماعية.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة إبراهيم عبد ربه خليفة و أحمد زيد (1993) بعنوان "الجانب الدافعي للشخصية الرياضية و علاقته بالإنجاز الرقمي"، بهدف التعرف على سمات الدافعية للشخصية المميزة للناشئين، و وضع بروفيل لعوامل الجانب الدافعي للاعبين، و على عينة شملت 40 ناشئاً بمتوسط عمري قدره 18,4 سنة يمثلون لاعبي المنتخب المصري للناشئين في ألعاب القوى، مستخدمين بروفيل سمات الدافعية من إعداد الملاوي و إبراهيم خليفة، و كانت النتائج أنه توجد علاقة إيجابية بين عوامل الجانب الدافعي للشخصية و مستوى الإنجاز الرقمي، و أنه يوجد ارتفاع في مستوى الجانب الدافعي لدى اللاعبين.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة أحمد محمد عبد الخالق و مایسة أحمد النیال (1996)، بعنوان الدافعية للإنجاز و علاقتها ببعض متغيرات الشخصية ، هدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين الدافع للإنجاز وسمات الشخصية(القلق، العصابية، الانبساط) فطبق مقياس الدافع للإنجاز من إعداد الباحثان ، ومقياس القلق ، مقياس العصابية و الانبساط من قائمة أيزنك للشخصية على عينة تتكون من 200 تلميذ و تلميذة في القسم السادس ابتدائي بدولة قطر، فكانت من بين النتائج وجود ارتباط موجب بين الدافعية للإنجاز و سمة العصابية عند الأولاد ، و ارتباط سالب بين القلق و الدافعية للإنجاز لدى البنات.

كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع الدراسة الميدانية التي قام بها الباحث (2008)، و التي هدفت لمعرفة العلاقة بين نمط الشخصية الهادف و الدافعية للإنجاز، لدى عينة من 128 تلميذ و تلميذة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمدينة غليزان، مستخدما مقياس نمط الشخصية الهادف (TDS) و مقياس الدافعية للإنجاز لفورمر (Former)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين نمط الشخصية الهادف لدى تلاميذ عينة الدراسة و دافعتهم للإنجاز و بلغت قيمة معامل الارتباط (0,42)، حيث أن العلاقة دالة عند مستوى (0,05) و كذلك دالة عند مستوى الدلالة (0,01).

وانتقدت الدراسة الحالية مع دراسة (ليندا فرناداز (Linda Fernandez)، 2003)، حول علاقة التدخين بأنماط الشخصية على عينتين (عينة أفرادها من قدامى المدخنين و أخرى أفرادها مراهقين مدخنين) فيما يخص العينة الثانية متكونة من 31 مراهقا من الثانويين من الجنسين تتراوح أعمارهم ما بين 15 و 17 سنة، كانت فرضيات الدراسة عليها كالآتي:

- توجد علاقة بين أنماط الشخصية (الهادف/ غير الهادف) وشدة التعلق النفسي و السلوكي بالتدخين.

- يوجد أثر دال لبعض أنماط الشخصية على تدخين المراهقين.

و كانت نتائج الدراسة بأنه توجد علاقة بين أنماط الشخصية (الهادف/ غير الهادف) و شدة التعلق النفسي و السلوكي بالتدخين و كذلك لعدم التدخين، و يوجد أثر دال لبعض أنماط الشخصية على التدخين لدى المراهقين أكثر منه لدى المراهقين غير المدخنين.

و فسرت الباحثة نتائج هذه الدراسة على أن المراهق المدخن يبحث عن المشاعر و الأحاسيس الآنية و أنّ التدخين يسمح له بالاستمتاع و إشباع لحاجاته دون التفكير في عواقبها السلبية، و بالتالي لا يخطط ويتجنب كل محاولات تركه، و عليه يكون بذلك غير هادف في حياته عكس المراهق غير المدخن الهادف.

و من خلال استقراء البحوث و الدراسات التطبيقية الأمبريقية السابقة، التي أجريت من أجل الكشف عن العلاقة بين أنماط الشخصية و متغيرات عديدة أخرى، سواء حسب نظريات الشخصية الكلاسيكية، كنظرية إيزنك و نظرية الإنيغرام، أو نظريات الشخصية الحديثة كنظرية التقلبات النفسية لآبتر، تبين أن رغم الاختلاف و التباين الموجود بين مختلف النظريات، إلا أنها تتفق أن الأفراد يتوزعون على فئتين، فئة جدية تهتم بالتخطيط لأهدافها و السهر على تنفيذها و توفير الوسائل اللازمة لذلك، وهذا كله من منطلق نفسي شخصي، و فئة ثانية تسعى دائماً للبحث عن المتعة والاستمتاع حتى و لو كان ذلك على حساب المهام و الأهداف.

وهذا ما أكدته الدراسات الأمبريقية التي قام بها صاحب نظرية التقلبات النفسية العالم آبتر (Apter,1982) عن العلاقة بين نمط الشخصية الهادف و الدافع للإنجاز، أن النمط الهادف مرتبط بالإنجاز و النمط غير الهادف مرتبط بالتسلية ، فالشخص المتميز بنمط شخصية هادف يكون مخططاً لأهدافه على المدى البعيد جدياً عند تنفيذ هذه المخططات في الواقع، وهذين العاملين مهمين في أداء أو إنجاز أي عمل، عكس صاحب النمط غير الهادف الذي يبحث دائماً عن المشاعر و الرغبات و الأحاسيس الآنية، غير مكترث لنتائج أفعاله في المستقبل القريب، مما يجعله غير مهتم وغير مثابر في أداء واجباته، فيقل بذلك وينخفض السلوك الدافعي في شخصيته للإنجاز، هذا ما يدفعنا إلى اعتبار العلاقة بين نمط الشخصية الهادف و النتائج المدرسية المعبر عنها بنسب النجاح تتعدى الزمان و المكان فعلى الرغم من اختلاف المجتمعات فيما بينها في المتغيرات الثقافية و الاجتماعية و الاقتصادية التي يتصف بها كل مجتمع، إلا أن أنماط الشخصية التي أتى بها " آبتر " تحمل في طياتها خصائص تجعل من الأفراد الذين يتصفون بالنمط الهادف أكثر جدية وتميزاً في أداء الأعمال التي تسند لهم، و في تحقيق

الأهداف المحددة عكس النمط غير الهادف الذي لا يبالي بنوع الأداء أو تحقيق الأهداف و إنما تحكمه المتعة الآنية.

والمتتبع للشأن التربوي في بلادنا، يلاحظ أنّ كلّ الإصلاحات التي تبنتها الجهة الوصية المتمثلة في وزارة التربية الوطنية كانت كلها تسعى الرفع من مستوى التعليم، أو إلى جودة التعليم، و بما أنّ الأستاذ هو المحور الأساس في أي إصلاح، فقد خُصّصت عمليات تكوينية مكثفة له، سواء للأساتذة القدامى أو الجدد، طبقا للمقاربة التي تبنتها الوزارة، المقاربة بالكفاءات، وفي هذا الصدد تبنت الجزائر النموذج الكندي و النموذج البلجيكي لهذه المقاربة، هذه النماذج التي تؤكد كلها على كفاءات مهنية يجب أن يمتلكها الأستاذ حتى يستطيع أن يمارس مهنة التعليم، ومن بين النماذج التي أكدت على الكفاءات المهنية للأستاذ نذكر:

نموذج (1999) Perrenoud Philippe: مرجعية عشر كفاءات خاصة بالتعليم :

تبين أدبيات الموضوع أنه على غرار مرجعية الكفاءات المفتاحية التي حددتها الدول الأوروبية، قام الباحث Perrenoud بتحديد عشر كفاءات خاصة بالتعليم، حيث تتضمن كل كفاءة مكونات أدائية خاصة تعتبر كوسائل ضرورية لإنجاز الكفاءة ، و فيما يلي سنعرض بالتفصيل هذه الكفاءات مرتبة كما وردت عن الباحث (بليقيوم، 2013: 173-175).

➤ الكفاءة الأولى، تنظيم و تنشيط مواقف التعلم: تتمثل مكونات الكفاءة في:

- معرفة محتوى التعليم الخاص بالمادة و ترجمتها إلى أهداف التعلم.
- القيام بالعمل انطلاقا من تصورات المتعلم.
- القيام بالعمل انطلاقا من الأخطاء و الصعوبات التي تحول دون حدوث عملية التعلم.
- بناء و تخطيط المواقف التعليمية من خلال تنظيم الفترات التعليمية.
- تجنيد المتعلمين في إطار نشاطات البحث الخاصة بمشاريع المعلومات.

➤ الكفاءة الثانية ، تسيير تطور التعلّيمات: تتمثل مكونات الكفاءة في:

- بناء و تسيير الوضعيات - المشكلة- في ضوء إمكانيات المتعلمين.
- اكتساب نظرة مستعرضة لأهداف التعليم.
- ربط العلاقة مع النظريات التي تهتم بنشاطات التعلم.
- ملاحظة و تقويم المتعلم في الوضعيات التعليمية حسب مقارنة التقويم التكويني.
- وضع حوصلة دورية خاصة بالكفاءات و أخذ القرارات بشأن تطور التعلم.

➤ الكفاءة الثالثة، تصور و تطوير التمييز بين عدة مستخدمات (dispositif) : تتمثل

مكونات الكفاءة في :

- تسيير الفروق الفردية على مستوى المجموعة، و توسيع تسيير القسم إلى مساحة أوسع (décloisonner) من خلال إزاحة الحواجز.
- القيام بدعم مدمج، و العمل مع المتعلمين الذين يشكون من صعوبات في التعلم.
- تنمية الشراكة بين المتعلمين و بعض الأشكال البسيطة الخاصة بالتعلم المتبادل.
- البناء الثنائي.

➤ الكفاءة الرابعة، إشراك المتعلمين في التعلم و العمل: تتمثل مكونات الكفاءة في:

- خلق الرغبة في التعلم و فهم العلاقة بين المعرفة و العمل المدرسي، و تنمية القدرات الخاصة بالتقويم الذاتي عند المتعلم.
- وضع مجلس خاص بالمتعلمين و التفاوض معهم حول الأنماط المختلفة للإجراءات و القواعد.

• اقتراح نشاطات التكوين الاختيارية.

• تفضيل تحديد مشروع شخصي للمتعلمين.

➤ الكفاءة الخامسة، العمل في الجماعة: تتمثل مكونات الكفاءة في:

- إنجاز مشروع جماعي، يتضمن التصورات المختلفة.

- تنشيط مجموعة عمل و تسيير الاجتماعات.
- تكوين و تجديد المجموعة البيداغوجية.
- مواجهة و تحليل مجموع المواقف المعقدة الخاصة بالتطبيقات و المشاكل المهنية.
- تسيير الحوار بين الأفراد.

➤ الكفاءة السادسة ، المساهمة في تسيير المدرسة: تتمثل مكونات الكفاءة في:

- إنجاز و مناقشة مشروع المؤسسة.
- تسيير طاقات و مصادر المدرسة.
- تنسيق و تنشيط المدرسة مع جميع الشركاء.
- تنظيم و تطوير مشاركة المتعلمين داخل المدرسة.
- الكفاءات الخاصة بتطوير المتعلم.

➤ الكفاءة السابعة، إعلام و إشراك الأولياء: تتمثل مكونات الكفاءة في:

- تنشيط اجتماعات للإعلام و المناقشة.
- تسيير المقابلات.
- إشراك الأولياء في بناء المعرفة.

➤ الكفاءة الثامنة ، استعمال التكنولوجيات الجديدة : تتمثل مكونات الكفاءة في:

- الإعلان عن مادة التعليم في المدرسة.
- التحكم في المعارف المرتبطة باستخدام وسائل نشر الوثائق.
- استعمال شبكة إعلامية.
- استغلال الإمكانيات التعليمية للشبكة الإعلامية التي لها علاقة بأهداف التعليم.
- استخدام وسائل الاتصال عن بعد.
- استغلال وسائل الاتصال في التعليم.
- الكفاءات المبنية على الثقافة التكنولوجية.

➤ الكفاءة التاسعة ، مواجهة الواجبات و المعضلات الأخلاقية الخاصة بالمهنية: تتمثل مكونات الكفاءة في :

- الوقاية من العنف في المدرسة و المحيط.
- مواجهة التمييز الجنسي و العرقي و الاجتماعي.
- المشاركة في وضع قواعد الحياة الخاصة بالتنظيم في المدرسة كالعقاب ، و تفعيل آليات الملاحظة الخاصة بالسلوك.
- تحليل العلاقات البيداغوجية ، السلطة و التواصل في القسم.
- تنمية روح المسؤولية و التضامن و العدل .
- معضلات و كفاءات.

➤ الكفاءة العاشرة ، تسيير التكوين الذاتي : تتمثل مكونات الكفاءة في:

- معرفة و توضيح الممارسات الخاصة .
- وضع ميزانية خاصة بالكفاءات و ببرنامج التكوين المتواصل الشخصي.
- الاتفاق مع الزملاء على برنامج تكوين.
- الاشتراك في نشاطات خاصة بمستوى التعليم و بالنظام التربوي.
- الاستقبال و المشاركة في تكوين الزملاء.
- أن يكون المعلم جزء من نظام التكوين المتواصل.

ومن خلال استعراض الكفاءات المهنية العشر و مكونات كل كفاءة، نلاحظ أن اكتساب هذه الكفاءات بمكوناتها لا يمكن حصوله عن طريق التكوين إلا إذا كانت فئة الأساتذة تنتمي لنمط شخصية هادف الذي يتميز بالتخطيط لأعماله و الجدية في تنفيذ هذه المخططات، بالعودة إلى الكفاءة المهنية الأولى للأستاذ حسب هذا النموذج نجد من بين مكوناتها الأساسية، بناء و تخطيط المواقف التعليمية من خلال تنظيم الفترات التعليمية، ومن خلال تجربة الباحث كمشرف تربوي و مكّون للأساتذة، نلاحظ أنّ من أهم المعضلات

التي تواجهها مع فئة من الأساتذة هي معضلة التخطيط للوضعيات التعليمية التعليمية و للمواقف التعليمية، حيث نسبة كبيرة لا تخطط بل تعتمد بشكل كلي على الوضعيات التعليمية الجاهزة ، من خلال الكتب المدرسية أو مواقع الأنترنت ، والتي لا تراعي تصورات المتعلمين و لا الفروق الفردية داخل الفصل الدراسي، في حين نجد فئة أخرى من الأساتذة التي تتصف بنمط شخصية هادفة تخطط لكل فعل تعليمي و توفر الوسائل الكفيلة بإنجاح عملية التعلم من منطلق شخصي، وهذا ما سعت هذه الدراسة لإثباته، فهذه الكفاءات المهنية الخاصة بمهنة التعليم تحتاج لنمط شخصية هادف.

الخاتمة و الاقتراحات و التوصيات

- خاتمة البحث.
- الاقتراحات و التوصيات.

- خاتمة البحث:

و انطلاقا من الإشكال المطروح حول طبيعة العلاقة بين نمط شخصية أساتذة التعليم الابتدائي المكلفين بتدريس أقسام الامتحان وفق نظرية التقلبات النفسية والتحصيل الدراسي لتلاميذهم والمعبر عنه بالنتائج الذي يحصل عليها الأستاذ في الامتحان التجريبي لنهاية مرحلة التعليم الابتدائي، والكشف عن النمط السائد لدى عينة الدراسة (ن = 252).

وفي إطار السعي إلى التحقق من فرضيات الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لطبيعة الدراسة، وفي ظل ذلك استخدم مقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن "لأبتر" المعدل والمترجم من طرف الباحث، واختبارات تحصيلية في المواد الأساسية (رياضيات، لغة عربية، لغة فرنسية)، المواد التي يمتحن فيها التلاميذ في الامتحانات الرسمية، ثم حساب الخصائص السيكومترية (الصدق، الثبات) لها كإجراء مهم وضروري من إجراءات الدراسة الميدانية، بالإضافة إلى استخدام بعض الأساليب الإحصائية منها (معامل الارتباط لبيرسون، واختبار "ت"، تحليل التباين الأحادي (ANOVA)).

وقد أظهرت النتائج أن نمط الشخصية الهادف للأستاذ له علاقة موجبة بالنتائج المدرسية، في حين لا توجد فروق لدى نمط الشخصية الهادف لأساتذة التعليم الابتدائي في النتائج المدرسية تعزى للجنس.

كما أظهرت النتائج أن نمط الشخصية الأكثر انتشارا لدى عينة الدراسة هو النمط الهادف وهو النمط المرغوب، في حين كان النمط غير الهادف أقل انتشارا.

- الاقتراحات:

من خلال النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، وبعد المعالجة الإحصائية لفروض الدراسة التي لم تتحقق كلها، ولذا يوصي الباحث بـ :

- الاهتمام بمواضيع الشخصية وأنماطها أثناء عملية الانتقاء المهني خاصة في مجال التعليم والتفاعل مع الأطفال.

- المزيد من البحوث حول فروض الدراسة وتحت ظروف غير التي أجريت فيها الدراسة الحالية .

- المزيد من البحوث للكشف عن الأنماط الأخرى للشخصية لدى أساتذة التعليم الابتدائي أو لدى أساتذة التعليم المتوسط أو لدى أساتذة التعليم الثانوي وعلاقة هذه الأنماط بالأداء العملي في ميدان التربية والتعليم.

- المزيد من البحث عن الدراسات السابقة التي تهتم بدراسة الشخصية حسب نموذج أبتير Apter التي لم تتوفر للباحث في هذه الدراسة.

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

- اعتماد أساليب إحصائية أخرى غير التي اعتمدت في الدراسة الحالية .

- ربط المتغير المستقل (نمط الشخصية) حسب نظرية أبتير Apter بمتغيرات كالغف المدرسي، العدوان، المخدرات، الإدارة الصفية، الإدارة المدرسية في دراسات أخرى.

- الاهتمام بعملية تكوين الأساتذة قبل ممارسة مهنة التعليم.

- ضرورة إدراج الاختبارات النفسية بصفة عامة واختبارات الشخصية بصفة خاصة في عملية انتقاء الطلبة المترشحين لمنصب أستاذ سواء في التعليم الابتدائي أو المتوسط أو الثانوي أو حتى التعليم العالي.

- دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس " أبتير " للشخصية على عينات أخرى من التلاميذ.

قائمة المراجع

المصادر:

القرآن الكريم

المراجع العربية:

1. الأبراشي، محمد عبد القادر حامد. (1992). *علم النفس التربوي*. الدار القومية للطباعة و النشر.
2. إبراهيم، سكينه. (2007). *أسرار الشخصية* (ط.4). دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع.
3. ابن منظور. (1981). *لسان العرب*، إعداد يوسف خياط (ج. 4). نديم مرعشلي. دار المعارف.
4. أبوعلام، رجاء محمود، و محمود شريف، نادية. (1983). *الفروق الفردية و تطبيقاتها التربوية* (ط 1). دار القلم.
5. أبوعلام، رجاء محمود. (2007). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية* (ط. 6). دار النشر للجامعات.
6. أحمد عبد اللطيف، أبو سعد. (2013). *علم النفس الإرشادي*. دار المسيرة.
7. أحمد، زاكي بدوي. (1987). *معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية*. مكتبة لبنان ساحة الصلح.
8. أسعد، شريف الامارة. (2014). *سيكولوجية الشخصية* (ط. 1). دار صفاء للنشر والتوزيع.
9. إسماعيل، بشرى. (2004). *المرجع في القياس النفسي* (ط. 1). مكتبة الأنجلو المصرية.
10. إسماعيل، محمد عماد الدين. (1989). *المنهج العلمي في تفسير السلوك* (ط. 4). دار القلم للنشر والتوزيع.
10. أنجلر، (1990). *مدخل إلى نظريات الشخصية* (فهد الدليم، ترجمة؛ ط.2). مكتبة الأنجلو المصرية.
11. باهي، مصطفى. (2007). *الاختبارات والمقاييس في التربية الرياضية* (ط.1). مكتبة الأنجلو المصرية.

12. بدر، محمد الأنصاري. (1999). *مقدمة لدراسة الشخصية* (ط. 1). منشورات ذات السلاسل .
13. بدر، محمد الأنصاري. (2015). *قياس الشخصية* (ط. 2). دار الكتاب الحديث.
14. برو، محمد. (2010). *أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية* (ط. 1). دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.
15. بوحفص، عبد الكريم. (2006). *الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية و الإنسانية* (ط. 2). ديوان المطبوعات الجامعية.
16. بوسنة، محمود. (2007). *علم النفس القياسي المبادئ الأساسية* (ط. 1). ديوان المطبوعات الجامعية.
17. بيام، ألن. (2010). *نظريات الشخصية . الارتقاء . النمو. التنوع*. ترجمة. علاء الدين كفاني، مايهه أحمد النبال، سهير محمد سالم عمان. ط 1. الأردن. دار الفكر ناشرون وموزعون. ج 1. ط 10. القاهرة. مصر: دار المعارف.
18. جابر، عبد الحميد. (1990). *نظريات الشخصية. البناء. الديناميات. النمو. طرق البحث. التقويم*. دار النهضة.
19. جنار عبد القادر، أحمد الجباري. (2015). *أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام وعلاقتها بالعبء المعرفي و تمايز الذات*. المكتب الجامعي الحديث.
20. جورج خوري، توما. (2010). *نظرة في أعماق الشخصية* (ط. 1). مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
21. دعبس، محمد يسرى. (1997). *الثقافة والشخصية. دراسات في الأنثروبولوجيا السيكولوجية*. دار النهضة العربية.
22. دندش، فايز مراد، عبد الحفيظ، الأمين. (2003). *دليل التربية العملية وإعداد المعلمين* (ط. 1). دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر.
23. دويدار، عبد الفتاح (1992). *سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات*. (ب. ط.). دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
24. رزوق، أسعد. (1987). *موسوعة علم النفس*. (ط. 3). المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
25. سليم، مريم. (2004). *علم النفس التربوي* (ط. 1). دار النهضة العربية.

26. السّمان، محمود علي. (1983). *التوجيه في تدريس اللغة العربية*. دار المعارف.
27. سوسن، شاكر مجيد. (2015). *اضطرابات الشخصية أنماطها. قياسها. (ط.2)*. دار صفاء للنشر والتوزيع.
28. سيد، محمد غنيم. (1975). *سيكولوجية الشخصية محدثها. قياسها. نظرياتها. (ب. ط)*. دار النهضة العربية.
29. شحاتة ربيع، محمد. (2008). *قياس الشخصية. (ط.1)*. دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة.
30. شفيق، محمد. (1998). *الإنسان والمجتمع مقدمة في علم النفس الاجتماعي*. المكتب الجامعي الحديث.
31. شوقي فرج، طريف. (1998). *توكيد الذات مدخل لتنمية الكفاءة الشخصية. (ب. ط)*. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
32. صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد. (د، ت). *التربية و طرق التدريس. الجزء الأول. (ط.10)*. دار المعارف.
33. صيني، سعيد إسماعيل. (1994). *قواعد أساسية في البحث العلمي. (ط.1)*. مؤسسة الرسالة.
34. طه، فرج عبد القادر. (1987). *المجمل في علم النفس و الشخصية و الأمراض النفسية*. دار الفنية للتوزيع.
35. الطواب، سيدي محمود. (2002). *مدخل الى علم النفس التربوي. (ط.1)*. مكتبة الأنجلو المصرية.
36. عاقل، فاخر. (1985). *علم النفس التربوي. (ط.11)*. دار العلم للملايين.
37. عباس، فيصل. (1997). *الشخصية. (ط.1)*. دار الفكر العربي.
38. علي عابد، رسمي. (2008). *ضعف التحصيل الدراسي أسبابه وعلاجه. (ط.1)*. دار جريب للنشر والتوزيع.
39. علي، بن محمد. (2001). *معركة المصير والهوية في المنظومة التعليمية، الصراع بين الأصالة والانسلاخ في المدرسة الجزائرية. (ط.1)*. دار الأمة.
40. عمر عبد الرحيم، نصر الله. (2010). *تدني مستوى التحصيل و الإنجاز المدرسي. أسبابه وعلاجه. (ط.2)*. دار وائل للنشر والتوزيع.

41. عودة الريماوي، محمد وآخرون. (2008). *علم النفس العام*. (ط.3). دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.
42. العيسوي، عبد الرحمان. (1997). *أصول البحث السيكولوجي*. (ب.ط.). دار الراتب الجامعية.
43. العيسوي، عبد الرحمان. (2004). *علم النفس*. (ط.1). دار النهضة العربية. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
44. فوريد، سيجموند. (2000). *الموجز في التحليل النفسي*. (ب.ط.). (سامي محمود عبد السلام الققاش، ترجمة؛) مكتبة الأسرة.
45. ليونا أ، تيلير. (1988). *الاختبارات والمقاييس*. ترجمة سعد عبد الرحمن. ط 2. القاهرة. مصر: دار الشروق.
46. مجد الدين، الفيروز آبادي. (2008). *القاموس المحيط*. دار الحديث.
47. محمد الزيني، محمود. (1974). *سيكولوجية الشخصية بين النظرية والتطبيق*. (ب.ط.). دار المعارف.
48. محمد الطيب. (بدون سنة). *التقويم والقياس النفسي والتربوي*. (ب.ط.). المكتب الجامعي الحديث.
49. محمد جاسم، العبيدي. (2011). *علم النفس الشخصية*. (ط.1). دار الثقافة للنشر والتوزيع.
50. محمد خليفة، بركات. (1951). *تحليل الشخصية*. (ط.1). دار مصر للطباعة.
51. محمد خليفة، بركات. (1954). *الاختبارات والمقاييس العقلية*. (ب.ط.). دار مصر للطباعة.
52. محمد عبد الخالق، أحمد. (2005). *قياس الشخصية*. (ط.1). دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع.
53. محمد على، كامل. (2005). *المرشد النفسي التربوي لمواجهة التأخر الدراسي و صعوبات التعلم*. مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع.
54. محمد، رفعت رمضان وآخرون. (1957). *أصول التربية وعلم النفس*. (ط.4). دار الفكر العربي.
55. مدحت، عبد الحميد. (1999). *الصحة النفسية والتفوق الدراسي*. دار المعرفة الجامعية.
56. معمريه ، بشير. (2000). *القياس النفسي وتصميم أدواته*. (ط.1). دار كتاب الحديث.

57. منتهى مطشر، عبد الصاحب. (2011). أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكارم والقيم والذكاء الاجتماعي. دار صفاء للنشر والتوزيع.
58. نايفة، قطامي. (1999). علم النفس المدرسي. (ط.2). دار الشروق.
59. النبهان، موسى. (2004). أساسيات القياس في العلوم السلوكية. (ط.1). دار الشروق للنشر والتوزيع.
60. هاشمي، أحمد. (2004). علاقة الأنماط السلوكية للطفل بالأنماط التربوية الأسرية. (ط.1). دار قرطبة للنشر والتوزيع.
61. هناء، الرقاد. (2017). نظريات الشخصية وقياسها. (ط.1). دار المأمون للنشر والتوزيع.
62. هول، ولندزي. (1978). نظريات الشخصية، ترجمة أحمد فرج و آخرون. القاهرة: دار الفكر العربي.
63. الوقفي، راضي. (2003). مقدمة في علم النفس. (ط.3). دار الشروق للنشر والتوزيع.
64. الوقفي، الإمام. (2008). البحث العلمي إعداد شروع البحث وكتابة التقرير النهائية. (ط.1).
65. وينفرد، هوتتر. (1995). مدخل الى سيكولوجية الشرطية. ترجمة مصطفى عشوى. ط 1. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

المجلات:

66. محمد، بن صالح عبد الله شراز. (2006). أبرز العوامل الأسرية المؤثرة على مستوى التحصيل الدراسي. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، 18(2)، 85-144
67. عادل، محمد محمود العدل. (1996). التنبؤ بالتحصيل الدراسي بين بعض المتغيرات غير المعرفية. دراسات نفسية. دورية علمية سيكولوجية ربع سنوية محكمة المجلد السادس. العدد الأول يناير. جمهورية مصر العربية.
68. إبراهيم عبد الخالق، رؤوف. (1987). التحصيل الدراسي والعوامل المؤثرة فيه، العدد 82، يونيو. مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم.

69. بشرى، محمد حسن العبيدي. (2017). الإساءة الانفعالية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، العدد 122، أيلول. مجلة الآداب. المديرية العامة لتربية الكرخ الثالثة، العراق.

70. عياد، مصطفى. (2015). سمات الشخصية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى التلاميذ المشاركين في الرياضة المدرسية، العدد 20. مجلة دراسات نفسية و تربوية.

71. عبد الحكيم، السلوم. (2001). الشخصية. العدد 54. مجلة النبأ. المكتبة الالكترونية.

أطروحات الدكتوراه و رسائل الماجستير:

72. بلقاسم، بلقيدوم. (2013). الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط العمليات و التفاعل كمعيار: بناء بطاقة ملاحظة وتقييم. شبكة تحليل الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة سطيف 2.

73. مرنيز، عفيف. (2014). نمط الشخصية حسب نظرية التقلبات النفسية. - لأبتر- وعلاقته بالدافعية للإنجاز [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مستغانم.

74. بن معزوزة، خديجة. (2018). سمات الشخصية لأيزنك وعلاقتها بالمجتهدين العاملين بمناصب التعامل مع الجمهور. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة مستغانم.

75. زروال، فتيحة. (2007-2008). أنماط الشخصية وعلاقتها بالإجهاد لدى العاملين بالحماية المدنية. البريد. مصلحة الاستعجالات والتوليد [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم البواقي.

المراجع الأجنبية

A)Les Livres:

76.Gaston , mialaret .(1979). *les sciences de l'éducation*. presses universitaires de France .

77. Norbert , Sillamy .(1999). *dictionnaire de psychologie la rousse- her*, Paris.

78. Eysenck ck ,H.J.(1976). *Sex and personnalité*. London :Open book.

79. Biehler , snowman .(1990). ***Psychology app lied to traching*** .4. Boston .
Hoeghton Mifflin.

80. Cindy H.P , Koenrad J.L. (2006). ***Situational state balance and participation motivation in youth sport***. A reversal theory perspective-
British journal of Educational psychology.

81. John .H.Kerr .(1997).***Motivation and Emotion in Sport*** .Hove,UK ,
psychology press.

82. Michael . J . Apter .(1989) ***Motivation ; Emotion and Personality***,
London , Routledge.

B) Les Encyclopédies:

83. Michael . J . Apter.(1997). *Reversal Theory : what is it? The*
Psychologiste. 10(5)

84. Loonis E, Bernoussi A, et all .(2000). *Validation Française de la Telic*
Dominance Scale (TDS. L'Encéphale , XXVI,(3).

85. Loonis E ,Fernandez L.(2004). *La théorie des renversements*
psychologique.E-journal of Hedonology 006.

66.www.egzagone.com-hédonologie.

67.[www.reversaltheory .org/fr](http://www.reversaltheory.org/fr).

الملاحق

ملحق رقم (01)

الرقم	اللقب و الاسم	الدرجة العلمية	مؤسسة العمل
01	د. قماري محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة مستغانم
02	د. قيدوم أحمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة مستغانم
03	د. جناد عبد الوهاب	أستاذ محاضر"أ"	جامعة مستغانم
04	عليش فلة	أستاذ محاضر"أ"	جامعة مستغانم
05	د. مرنيز عفيف	أستاذ محاضر"أ"	جامعة مستغانم
06	د. فلاح محمد	أستاذ محاضر"أ"	جامعة مستغانم
07	بلكرمحمد	أستاذ محاضر"أ"	جامعة مستغانم
08	د بن الحاج جلول لزرق	باحث دائم	المركز الوطني للبحث في التاريخ وعلم الإنسان. الجزائر
09	عماري ميلود	مفتش تعليم ابتدائي	مديرية التربية لولاية غليزان
10	شتوان أحمد	مفتش تعليم ابتدائي	مديرية التربية لولاية غليزان
11	بن عبد المومن بن عودة	مفتش تعليم ابتدائي	مديرية التربية لولاية غليزان
12	بوسدة الجيلالي	مفتش تعليم ابتدائي	مديرية التربية لولاية غليزان

Echelle de Dominance Télitique

TDS – S. Murgatroyd, C. Rushton, M.J. Apter, C. Ray, 1978.

Traduction française, E. Loonis, A. Bernoussi, G. Brandibas, H. Sztulman, 1998

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 ☐

ملحق رقم (02) تابع

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 ☐

استمارة الشخصية

- السن: الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- الاقدمية: 0-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ 21-32 ☐
- إليك مجموعة من اختياريين إذا استطعت 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 ولا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.
- | | |
|---|---|
| <p>9 - أتابع برنامجا للنشاطات. ☐</p> <p>- أختار نشاطاتي الخاصة. ☐</p> <p>- لا أدري. ☐</p> <p>10 - أستثمر المال لتوظيفه على المدى البعيد ☐</p> <p>- أشتري سيارة آخر طراز. ☐</p> <p>- لا أدري. ☐</p> <p>11 - أبقى في نفس مؤسسة العمل ☐</p> <p>- أغير عادة مؤسسة العمل ☐</p> <p>- لا أدري. ☐</p> <p>12 - نادرا ما أفعل أشياء من أجل الصخب ☐</p> <p>- غالبا ما أفعل أشياء من أجل الصخب. ☐</p> <p>- لا أدري. ☐</p> <p>13 - أقيم حفلة ☐</p> <p>- أذهب لأتابع محاضرة ☐</p> <p>- لا أدري. ☐</p> <p>14 - نشاطاتي ترفيهية. ☐</p> <p>- نشاطاتي عملية. ☐</p> <p>- لا أدري. ☐</p> <p>15 - أقضي عطلتي في أماكن مختلفة. ☐</p> <p>- أقضي عطلتي دائما في نفس المكان. ☐</p> <p>- لا أدري. ☐</p> <p>16 - أذهب في عطلة لمدة 15 يوم ☐</p> <p>- أقضي وقت فراغي في أشغال يدوية بالمنزل مدة 15 يوم. ☐</p> <p>- لا أدري. ☐</p> | <p>1 - أكون قائمة لمختلف النباتات التي توجد في حديقة
عمومية ☐</p> <p>- أكتب قصة قصيرة من أجل الاستمتاع. ☐</p> <p>- لا أدري. ☐</p> <p>2 - أتابع الأيام التكوينية من أجل تحسين تخصصي المهني ☐</p> <p>- أتابع الأيام التكوينية من أجل التسلية. ☐</p> <p>- لا أدري. ☐</p> <p>3 - أقوم بنشاطات في أوقات الفراغ لمجرد التسلية ☐</p> <p>- أقوم بنشاطات في أوقات الفراغ من أجل هدف محدد ☐</p> <p>- لا أدري. ☐</p> <p>4 - أحسن مهاراتي التعليمية أثناء العمل ☐</p> <p>- أحسن مهاراتي التعليمية بالتحضير المنظم. ☐</p> <p>- لا أدري. ☐</p> <p>5 - أمضى حياتي في أماكن مختلفة ☐</p> <p>- أمضى حياتي معظم الوقت مائتة في نفس المكان. ☐</p> <p>- لا أدري. ☐</p> <p>6 - أعمل من أجل الحصول على ترقية. ☐</p> <p>- أعمل من أجل الاستمتاع في دراستي. ☐</p> <p>- لا أدري. ☐</p> <p>7 - أخطط لأوقات الفراغ. ☐</p> <p>- يكون لي أوقات فراغ لم تكن في الحسبان. ☐</p> <p>- لا أدري. ☐</p> <p>8 - أذهب إلى سهرة رسمية ☐</p> <p>- أشاهد عرضا تلفزيونيا. ☐</p> <p>- لا أدري. ☐</p> |
|---|---|

ملحق رقم (03) تابع

- 17 - أخذ الحياة بجدية ☐
 - أخذ الحياة ببساطة. ☐
 - لا أدري. ☐
- 18 - أجرب غالباً الأطعمة الجديدة ☐
 - أكل دائماً 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 أقيم مدّة طويلة في نفس المكان ☐
 - غالباً 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 حكماً في لعبة. ☐
 - لا أدري. ☐
- 24 - أكل أكلات خاصة لمجرد الاستمتاع ☐
 - أكل أكلات خاصة لأنها مفيدة للصحة ☐
 - لا أدري. ☐
- 25 - لي طموحات في الحياة على المدى الطويل. ☐
 - أعيش الحياة كما هي. ☐
 - لا أدري. ☐
- 26 - دائماً أنهي أعمالي قبل أن استريح ☐
 - غالباً ما أتوقف عن العمل من أجل الاستراحة. ☐
 - لا أدري. ☐
- 27 - لا أفكر فيما أفعل ☐
 - أقوم بأعمال هادفة ☐
 - لا أدري. ☐
- 28 - أصبح لأنفذ شخصاً ☐
 - أصبح لأجل الإستمتاع. ☐
 - لا أدري. ☐
- 29 - أكون سعيداً عند تضيق وقتي ☐
 - أنا دائماً مشغولاً بشيء ☐
 - لا أدري. ☐
- 30 - أخاطر ☐
 - أعيش الحياة في أمان. ☐
 - لا أدري. ☐
- 31 - أشاهد مقابلة مهمة بين فريقين عديين. ☐
 - أشاهد مقابلة مهمة استعراضية لنجوم الرياضة. ☐
 - لا أدري. ☐
- 32 - ألعب لعبة ☐
 - أنظم لعبة. ☐
 - لا أدري. ☐
- 33 - أنظر إلى صور كتاب. ☐
 - أقرأ 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 أجل الاستمتاع. ☐
 - أتناقش بجدية من أجل إقناع الآخرين. ☐
 - لا أدري. ☐

ملحق رقم (03) تابع

- | | |
|---|--|
| <p>41 - أخطط مسبقا ☐</p> <p>- أعيش كل يوم كما هو. ☐</p> <p>- لا أدري ☐</p> <p>42 - أعمل مشاريع للعطلة ☐</p> <p>- أنا في عطلة. ☐</p> <p>- لا أدري. ☐</p> | <p>39 - أرغب بالفوز في لعبة مهما كان الثمن ☐</p> <p>- ألعب لعبة من أجل الإستمتاع. ☐</p> <p>- لا أدري ☐</p> <p>40 - كثير التنقل في مدينتي ☐</p> <p>- أبقى في مكاني أو في جهة من الحي. ☐</p> <p>- لا أدري. ☐</p> |
|---|--|

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

مديرية التربية لولاية غليزان

وزارة التربية الوطنية

التاريخ: 2019/04/25

مفتشية التعليم الابتدائي المقاطعة 05 غليزان

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

كَانَ إِذَا ذُكِرَ الْوَطَنُ دَمَعَتْ عَيْنَاهُ، وَعَلَا صَوْتُهُ، وَرَاحَ يَذْكُرُ تِلْكَ الْأَرْضَ الطَّيِّبَةَ الَّتِي خَطَا فِيهَا
خُطُوتَهُ الْأُولَى، تِلْكَ الْمُرُوجَ الَّتِي جَرَى فِيهَا، وَالْجِبَالَ الَّتِي سَمَا فِي أَعَالِيهَا فَتَأَمَّلَ سَمَاءَهَا الزَّرْقَاءَ
وَسُهُولَهَا الْفَسِيحَةَ الْخَضْرَاءَ.

عَاشَ أَبُو عَلِيٍّ زَهْرَةَ شَبَابِهِ غَرِيْبًا بَعِيدًا عَنْ وَطَنِهِ وَأَهْلِهِ يَعْمَلُ كَادِحًا بِالنَّهَارِ لِيُوفِرَ رَغَدَ الْعَيْشِ
لِزَوْجَتِهِ وَأَوْلَادِهِ لَكِنَّهُ مَا نَسِيَ يَوْمًا أَرْضَ الْجَزَائِرِ مَسْقِطَ رَأْسِهِ وَمَأْوَى أَجْدَادِهِ الَّذِينَ أَهْرَقَتْ دِمَائِهِمْ،
وَقَدَّمُوا أَرْوَاحَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَتَمَنَّا لِحُرِّيَّةِ الْوَطَنِ الْعَالِيِّ.

البناء الفكري (03)

1. اعط عنوانا مناسباً للنص
2. لماذا عاش أبو علي بعيداً عن وطنه وأهله
3. اشرح الكلمتين التاليتين، ثم وظّفهما في جملتين مفيدتين (الفسيحة) (المأوى)

البناء اللغوي: (3.25)

1. أعرب ما تحته خط في النص.
2. حول الجملة التالية إلى الجمع المذكور: (يَعْمَلُ كَادِحًا بِالنَّهَارِ لِيُوفِرَ رَغَدَ الْعَيْشِ)
3. استخرج من النص (اسماً مقصوراً) و(جمع تكسير)
4. صرّف الفعل (عَلَا) في المضارع مع الضميرين 'أنت' 'أنتما'
5. علّل كتابة الهمزة في كَلِمَتِي (المأوى) (الجزائر)

الوضعية الإدماجية: (3.75)

بَعَثْتُ بِرِسَالَةٍ لَصَدِيقِي لَكَ خَارِجَ الْوَطَنِ تَصِفُ لَهُ فِيهَا وَطَنَكَ..
أَكْتُبْ هَذِهِ الرِّسَالَةَ فِي فِقْرَةٍ لَا تَقِلُّ عَنْ ثَمَانِيَةِ أَسْطُرٍ، مُوَظِّفًا الْجُمْلَةَ الْاسْتِفْهَامِيَّةَ وَالْأَسْمَاءَ الْمَوْصُولَةَ
بِالتَّوْفِيقِ

ملحق رقم (05)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

مديرية التربية لولاية غليزان

وزارة التربية الوطنية

التاريخ: 2019/04/25

مفتشية التعليم الابتدائي المقاطعة 05 غليزان

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

التمرين الأول:

أنجز العمليات التالية عموديا

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

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
- مانوع الشكل الذي تحصلت عليه؟

التمرين الرابع:

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

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

المسألة

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

- احسب المساحة بالمترا المربع ثم حولها إلى الأّ
- احسب مساحة الجزء المزروع قمحا
- احسب مساحة الجزء المغروس طماطما
- احسب مساحة الجزء المخصص للرعي
- أنتج الأّ الواحد 7,65 قنطارا من القمح
- ماهي كمية القمح التي ينتجها الحقل؟

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

مديرية التربية لولاية غليزان

وزارة التربية الوطنية

التاريخ: 2019/04/25

مفتشية التعليم الابتدائي المقاطعة 05 غليزان

«الامتحان التجريبي المشترك للفصل الثالث (أقسام السنة 05 ابتدائي) في نشاط اللغة الفرنسية»

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

B – PRODUCTION ECRITE :

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 .

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

2019/04/10

مديرية التربية لولاية غليزان

رقم الإرسال : /أ.خ/ 2019

السيدة مديرة التربية

لولاية غليزان
إلى السادة مديري المؤسسات التربوية

الموضوع : رخصة دراسية ميدانية

أنا الموقع أسفله السيدة مديرة التربية لولاية غليزان
أرخص للسيد : بن الحاج جلول محمد.
الوظيفة : مفتش التربية والتعليم الابتدائي
طالب دكتوراه تخصص علوم التربية
بجامعة : أبو القاسم سعد الله (بوزريعة) الجزائر
بإجراء دراسة ميدانية بمؤسستكم ابتداء من يوم 2019/04/11 إلى غاية نهاية الفصل
الثالث للسنة الدراسية 2018/2019

السيدة مديرة التربية

مديرة التربية
السيدة خديجة هديات



التخطيط															
الرقم	الجنس	1س	2س	3س	4س	5س	6س	7س	8س	9س	10س	11س	12س	13س	14س
1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0
2	1	1	1	1	0	0	0	0,5	0,5	0	0	0	0,5	0	0
3	1	0	1	0	1	0,5	0	0,5	1	1	1	1	0	0	0,5
4	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1
5	2	0	1	1	0	1	0	1	0,5	1	0	1	1	1	1
6	2	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1
7	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0
8	1	0	1	1	1	0,5	0	0,5	0,5	1	1	1	0,5	0	1
9	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1
10	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
11	2	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0,5
12	2	0	1	1	0,5	0,5	0	0	1	0	1	1	0,5	0	0,5
13	1	0,5	1	1	0	1	0,5	1	1	0	0	1	1	1	1
14	1	0	1	1	0,5	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
15	1	0,5	1	0	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0	0	1	0	1	1
16	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0,5	0	1
17	1	0,5	1	0	0	1	0	0,5	0,5	1	1	1	0,5	1	1
18	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0,5	0	1
19	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1
20	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
21	1	0	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	1	0,5	0	0
22	1	0	1	0	0	1	0,5	1	1	1	1	1	0,5	1	1
23	1	0	1	0	0	0	0	0,5	1	0	1	0	0,5	0	0
24	1	0	1	0	0	0	0	0,5	1	0	1	1	0,5	0	0
25	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1
26	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1
27	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1
28	1	0,5	1	1	0	1	0	1	0,5	0	0,5	1	0,5	1	1

الجديدة															
الرقم	15س	26س	37س	48س	59س	610س	711س	812س	913س	1014س	1115س	1216س	1317س	1418س	المجموع
1	0,5	0	1	0	0,5	0,5	1	0	1	0	1	0	0	0	5,5
2	0,5	1	1	0	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0	1	1	1	0	8,5
3	0,5	0	0,5	1	1	1	1	0	0,5	0	1	1	1	1	9,5
4	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	9
5	1	1	1	1	0	0,5	1	0	1	0,5	1	1	1	1	11
6	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	7
7	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	8
8	1	0	1	0	0	0	1	0,5	1	0,5	0	1	1	0	7
9	0,5	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	9,5
10	1	1	0,5	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	9,5
11	0,5	1	1	1	0	1	0	0,5	1	0	0	0	1	1	8
12	1	1	1	0	0	0	0	0,5	1	0,5	0	1	1	0	7
13	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1	1	0,5	12
14	1	0	1	1	1	0	1	0,5	1	0	1	0	1	0,5	9
15	1	1	0,5	0	1	0,5	1	0,5	0,5	1	1	1	1	0,5	10,5
16	0,5	1	1	1	1	0	0,5	1	0,5	1	0,5	1	1	0,5	10,5
17	1	1	0,5	1	1	0,5	1	0,5	0,5	0,5	1	1	1	0	10,5
18	0,5	1	0,5	1	0	1	0	0,5	0,5	0,5	0	1	1	0	7,5
19	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	9
20	1	1	0	0	1	0	1	0,5	1	1	1	1	1	1	10,5
21	0,5	1	0,5	0	1	0	0	0,5	1	0,5	1	1	1	0	8
22	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0,5	1	1	1	0	11,5
23	1	1	1	0	0	0	1	0,5	1	0	1	1	1	0,5	9
24	1	1	1	0	0	0	1	0,5	1	0	1	0,5	1	0	9
25	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	8
26	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	7
27	1	1	0,5	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	6,5
28	1	1	1	1	1	0	1	0	0,5	0	0,5	1	0	0,5	8,5

نشاط النشاط															المجموع	النسبة المئوية	النسبة المئوية
الرقم	120	221	322	423	524	625	726	827	928	1029	1130	1231	1332	1433			
1	0	0	1	0	0,5	0	1	0,5	0	1	1	0	1	1	7	20,5	17,85
2	0	0,5	0,5	1	0,5	1	1	0,5	0,5	1	0,5	0	1	1	9	22	43,47
3	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0,5	1	9,5	26,5	60,6
4	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	8	24	72,72
5	0	0	0	0	1	1	0	0,5	1	1	0	0	1	0	5,5	26	40,9
6	1	0	1	1	0,5	0,5	0	1	0	1	0	0	1	0	7	24	70,58
7	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0,5	0	0	1	7,5	21,5	75,58
8	1	0	0	0	0,5	0	1	1	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0	6,5	22,5	62,16
9	1	1	0	0	0,5	0	1	0	1	0	0	1	1	0	6,5	23	36,11
10	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	7	28,5	70,37
11	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	4	19,5	50
12	1	1	0	0	1	1	1	0,5	1	1	0	1	0	1	9,5	23,5	20
13	1	0	0	1	0,5	0	1	1	1	1	0,5	1	1	1	10	32	20
14	0	1	1	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1	0	0	10,5	31	80
15	1	0	0	0	0,5	0	1	1	0,5	1	0,5	1	1	0,5	8	26	36,36
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1	0,5	13	32	46,15
17	1	0,5	1	1	1	0,5	0	1	1	0,5	0,5	0	0,5	0,5	9	28,5	50
18	0,5	0	0,5	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	5	23	60
19	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	10	28	29,73
20	1	0	0	0	0,5	0	1	1	1	1	0	1	1	0	7,5	29	42,1
21	1	0	0	1	0,5	0,5	1	1	1	1	0,5	0,5	0,5	0	8,5	22,5	60,6
22	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0,5	1	9,5	31	70
23	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0,5	0	0	1	9,5	22,5	55
24	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0,5	1	0	1	8,5	22,5	55
25	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	9	27	87,5
26	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	9	23	89
27	1	0,5	0	1	0,5	0	0	1	0	1	0,5	1	0	1	7,5	23	70
28	1	0,5	1	1	0,5	0	1	1	1	1	0,5	1	0,5	1	11	28,5	57,5

التخطيط															المجموع
الرقم	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
29	1	1	1	0	0	0	0,5	1	1	1	1	0	0	0	6,5
30	1	0	1	0	0	0,5	0	1	1	0	1	0	0	0,5	6
31	1	0	1	0	0	1	0,5	1	1	0	0	1	0,5	0	7
32	1	0	1	1	0,5	1	0	0,5	1	1	0	1	0	1	9
33	1	0	1	0	0	1	0	0,5	1	1	1	1	1	1	9,5
34	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	8
35	1	0,5	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	8,5
36	1	0	0	1	1	1	1	1	0,5	0	1	1	0,5	0	8
37	1	0,5	0,5	0	1	0	0	0,5	1	1	0	1	0	0	6,5
38	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	9
39	1	1	1	1	0	0	0,5	1	1	1	1	1	1	1	11,5
40	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0,5	1	1	0	8
41	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	11
42	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0,5	1	1	0	7,5
43	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	9
44	1	0,5	1	1	1	1	0,5	0,5	0,5	1	1	1	0	0	10
45	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0,5	1	0,5	8,5
46	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0,5	1	9,5
47	1	0,5	1	0	0	0,5	0,5	0	1	1	1	0	0,5	0	6,5
48	1	0,5	1	0,5	0	1	0,5	1	0,5	1	1	1	1	0	10
49	1	0,5	1	0	1	0	0	1	0,5	1	1	1	0,5	1	8,5
50	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0,5	9,5
51	1	0	1	1	0	1	1	0	0,5	0,5	0,5	1	0,5	1	9
52	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	12
53	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	10
54	1	0,5	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	10,5
55	1	0,5	1	0	1	1	0,5	1	1	1	1	1	0	0	10
56	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	10
57	1	1	1	1	0,5	1	0,5	1	1	1	0	0	1	1	11
58	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	11

	الجديدة															
الترتيب	15س	26س	37س	48س	59س	610س	711س	812س	913س	1014س	1115س	1216س	1317س	1418س	المجموع	
29	0,5	0	1	0	1	0	1	0	0,5	0	1	0	1	0	6	
30	1	1	1	0	1	1	1	0,5	1	0,5	0,5	1	1	0	10,5	
31	1	1	0,5	1	0,5	0,5	1	0	1	0,5	1	1	1	0,5	10,5	
32	0,5	1	0,5	1	1	0	1	0	1	0,5	1	1	0	1	9,5	
33	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	11	
34	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	11	
35	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	11	
36	0,5	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	3,5	
37	0,5	0	0,5	0	0	0	1	0	0,5	1	1	1	0	0	5,5	
38	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	11	
39	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	10	
40	1	1	0,5	0	0,5	0	1	0,5	1	0	1	1	1	0,5	9	
41	0,5	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	12,5	
42	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	9	
43	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0,5	1	1	1	0	8,5	
44	0,5	1	1	1	1	0,5	1	1	1	0,5	1	1	1	1	12,5	
45	1	1	0	0,5	0,5	1	0	1	0	1	0,5	1	0	1	8,5	
46	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	9	
47	0,5	0,5	1	1	1	0	1	0,5	1	0,5	0	1	0,5	0,5	9	
48	1	1	1	1	1	0,5	1	0	0	0	1	1	1	0,5	10	
49	0,5	1	1	0	1	0	1	0,5	1	0,5	0	0,5	1	1	9	
50	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	11	
51	0,5	0	0	1	0,5	0,5	0	0	1	0,5	0,5	1	0,5	0	6	
52	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	8	
53	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	11	
54	0,5	0,5	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	6	
55	0,5	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	6,5	
56	0	1	1	0	0	0	1	0,5	1	0	1	1	1	1	8,5	
57	1	1	0	1	1	0,5	1	1	1	0,5	1	1	1	0	11	
58	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	11	

تحت النشاط																المجموع	نسبة النجاح	الترتيب
الترتيب	120س	221س	322س	423س	524س	625س	726س	827س	928س	1029س	1130س	1231س	1332س	1433س				
29	1	0,5	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0,5	9	21,5	92,5	
30	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0,5	1	0,5	1	11	27,5	60	
31	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0,5	1	0,5	0	7	24,5	57,5	
32	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	8	26,5	82,5	
33	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0,5	0	10,5	31	37,5	
34	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	9	28	85	
35	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	4	23,5	65	
36	1	0,5	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0,5	0	1	10	21,5	91	
37	0	0	0	1	0,5	0	1	0,5	0,5	1	0,5	1	0,5	0	6,5	18,5	80	
38	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	11	31	83,5	
39	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0,5	0	1	0	7,5	29	59,37	
40	1	1	0,5	1	0,5	0	0	0,5	1	1	0	0	1	0	7,5	24,5	53	
41	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0,5	0	0	8,5	32	95	
42	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	9	25,5	72,22	
43	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	8	25,5	81,81	
44	1	1	0	1	0,5	1	0	1	0,5	1	0	1	1	0	9	31,5	68,96	
45	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0,5	1	1	1	7,5	24,5	31,7	
46	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	9	27,5	85,18	
47	1	0	1	1	0,5	1	0	1	0	0,5	0,5	0	0,5	1	8	23,5	90	
48	1	1	0	0	0,5	1	0	1	0	1	0,5	0	0,5	0,5	7	27	80	
49	0,5	1	1	1	1	1	1	0,5	0	1	1	0	0	1	10	27,5	100	
50	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0,5	1	1	1	11,5	32	100	
51	0	0	1	0	0,5	0	0	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	6	21	67,85	
52	1	0	1	0	0,5	0	0	1	1	1	0,5	1	0	1	8	28	100	
53	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	10	31	89,6	
54	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	10	26,5	76,19	
55	1	0	1	1	0,5	0	1	1	1	1	1	1	0,5	0	10	26,5	80,95	
56	1	0	0	0	0,5	0	0	1	1	1	0	0	1	0	5,5	24	100	
57	1	0	0	0	0,5	0	0,5	1	0	1	0,5	0,5	1	0	6	28	93,75	
58	1	0	0	1	0,5	1	0	1	1	1	0	1	1	1	9,5	31,5	85,71	

		التخطيط														
الرقم	الجلس	1س	2س	3س	4س	5س	6س	7س	8س	9س	10س	11س	12س	13س	14س	المجموع
59	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
60	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	11
61	1	0,5	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0,5	1	1	10
62	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	11
63	1	1	0,5	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2,5
64	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	8
65	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	6
66	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	12
67	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	4
68	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0,5	0	9,5
69	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	7
70	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	7
71	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	9
72	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	8
73	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0,5	6,5
74	1	1	1	1	1	0	0,5	0,5	1	1	0	1	0,5	1	0,5	10
75	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
76	1	0,5	1	1	0	1	0,5	1	1	1	0	1	0,5	1	1	10,5
77	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	6
78	1	0,5	1	0	0	1	0	1	0,5	1	1	0	1	1	1	9
79	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	9
80	1	0,5	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0,5	1	1	10
81	1	0,5	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0,5	1	1	8
82	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	8
83	1	0,5	1	1	0	0	0	1	0,5	1	1	1	0	1	1	9
84	1	1	1	1	1	0	1	0,5	1	0	0	1	0	0	1	8,5
85	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	8
86	1	0	1	1	0,5	1	1	0,5	0,5	0,5	0	1	0,5	0,5	1	9
87	1	0	1	1	0	1	0,5	1	1	0	1	1	0	0	1	8,5
88	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0,5	0	0,5	9

الجديدة															
الرقم	15س	26س	37س	48س	59س	610س	711س	812س	913س	1014س	1115س	1216س	1317س	1418س	المجموع
59	1	1	1	1	0	0,5	1	0	1	0,5	1	1	1	0	10
60	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	10
61	0	1	0,5	0	1	0	1	0	1	0,5	1	1	1	0	8
62	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	12
63	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	6
64	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	7
65	1	0	0,5	0	1	1	1	0	0,5	0	1	1	1	0,5	8,5
66	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	7
67	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	7
68	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	9
69	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	9
70	1	1	1	1	1	0	1	0	0,5	1	1	1	1	0	10,5
71	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	9
72	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	8
73	1	0	1	1	0	0	1	0	0,5	0	1	0	1	0	6,5
74	1	1	0,5	1	1	1	1	0	1	0,5	1	1	1	0	11
75	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	7
76	0,5	1	0,5	1	0	0,5	1	0	1	1	1	1	1	0	9,5
77	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0,5	1	1	1	0	10,5
78	0,5	1	1	0	1	1	1	0	1	0,5	1	1	1	0	10
79	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	0	1	0,5	1	0	11
80	0,5	1	1	1	0	0,5	1	0,5	1	0	1	0	1	0,5	9
81	0,5	1	0	1	1	1	1	0,5	1	0	1	1	1	0	10
82	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	8
83	0,5	0	1	1	0	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0	1	1	0	7,5
84	0,5	1	0,5	0	1	0	0,5	1	1	0,5	1	1	1	0	9
85	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	12
86	0,5	0,5	0,5	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	10,5
87	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	10
88	1	1	0,5	1	0	0	1	0,5	1	0	1	1	1	0,5	9,5

تجيب النشاط															المجموع	نسبة النجاح اجمالي	
الرقم	س120	س221	س322	س423	س524	س625	س726	س827	س928	س1029	س1130	س1231	س1332	س1433		ا	ب
59	1	0	0	0	0,5	0	0	1	0	1	0,5	1	1	0	6	30	92,3
60	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	8	29	75
61	1	0	1	1	0,5	0	1	0	1	1	0,5	0	1	0	8	26	57,69
62	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	9	32	88
63	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	5	13,5	52,94
64	1	0	0	0	0,5	0	1	1	1	1	0	0	0	0	5,5	20,5	62,5
65	1	0	0	1	0,5	0	0	1	0	1	1	1	0,5	0	7	21,5	63,23
66	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	8	27	58,33
67	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	12	23	50
68	1	0	0	0	0,5	0	0	1	1	1	1	0	0	1	6,5	25	64
69	1	0	0	1	0,5	0	1	1	0	1	0	1	1	0	7,5	23,5	62
70	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	10	27,5	58,72
71	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	7	25	64,28
72	1	0	0	0	0,5	0	0	0,5	0	1	0	0	0	0	3	19	96
73	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0,5	1	1	10,5	23,5	92,85
74	1	1	0	0,5	0	1	0	1	0	1	0,5	0	0	1	7	28	70,68
75	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	7	27	51,85
76	0	0	0	1	0,5	0	1	1	1	1	0,5	0	1	0	7	27	99,95
77	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	8	24,5	84
78	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	5	24	36,36
79	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	11	31	37,03
80	1	1	0	1	0,5	1	0	1	0,5	1	0,5	0	0,5	0	8	27	83,29
81	1	0	1	1	0,5	0	0,5	1	0,5	1	0	0	0,5	0	7	25	64,58
82	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	5	21	25
83	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0,5	0	0,5	1	9	25,5	69,22
84	1	0	0,5	0	1	0	1	0,5	1	1	0,5	0,5	1	0	8	25,5	88,88
85	0	0	1	1	0,5	0	1	0	1	1	0	0	0,5	1	7	27	92,58
86	1	0,5	1	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	1	0,5	7,5	27	76,08
87	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	7	25,5	80,76
88	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	0,5	0	10	28,5	58

		التخطيط														المجموع
الرقم	الجنس	س1	س2	س3	س4	س5	س6	س7	س8	س9	س10	س11	س12	س13	س14	
89	1	0,5	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	8,5
90	1	0,5	1	1	0	1	0,5	1	1	1	1	1	0	1	1	11
91	1	0,5	1	0	1	0	0,5	0,5	0,5	0	0	1	1	1	1	8
92	1	0	1	1	1	1	0	1	0,5	1	1	1	0	1	1	10,5
93	1	0,5	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	7,5
94	1	1	1	1	0	1	0,5	0,5	1	1	1	1	0,5	1	1	11,5
95	1	0,5	1	1	1	1	0	0,5	1	1	1	1	0	0	1	10
96	1	0,5	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0,5	8
97	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0,5	5,5
98	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	8
99	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	7
100	1	0	1	1	0,5	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	6,5
101	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	7
102	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	11
103	1	0,5	1	0	1	1	0	0,5	0	0	1	0,5	0,5	0	0	6
104	1	1	1	0	1	0,5	1	1	1	0	1	0	1	1	1	10,5
105	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	12
106	1	0,5	1	0	0	0,5	0	1	0,5	0	1	1	0	1	1	7,5
107	1	0,5	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0,5	1	1	11
108	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	8
109	2	0,5	1	0	0	1	0	1	0,5	0	1	1	0	0	1	7
110	2	0,5	1	0	0	0,5	0	0	0,5	1	1	0,5	0,5	0	0,5	6
111	2	0,5	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0,5	11
112	2	0	1	0	1	1	0	0,5	0,5	1	1	0,5	0	1	0	7,5
113	2	0,5	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	7,5
114	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	12
115	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	13
116	1	0	1	1	0	0	0	1	0,5	0	1	0,5	1	0	0,5	6,5
117	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0,5	1	1	8,5
118	1	0,5	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	6,5

الجديدة															
الرقم	15س	26س	37س	48س	59س	610س	711س	812س	913س	1014س	1115س	1216س	1317س	1418س	المجموع
89	0,5	0	0,5	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	8
90	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0,5	1	1	0	1	9,5
91	0,5	1	0,5	0	0,5	0,5	1	1	0,5	0,5	1	1	1	0	9
92	1	1	1	0	1	0	1	0,5	1	0,5	1	0	0	1	9
93	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	9
94	1	1	1	1	1	0,5	1	0,5	1	0	1	1	1	0,5	11,5
95	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0,5	1	1	1	1	10,5
96	1	1	0,5	1	1	0	1	0	0,5	1	1	1	0	0	9
97	1	0,5	1	0	0	0,5	1	0	1	0	1	1	1	0,5	8,5
98	0,5	0	0	1	0	0	1	0,5	1	0	1	1	1	1	7
99	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	11
100	0	1	1	0	0,5	0	0	0	1	0	1	1	0	0	5,5
101	0,5	1	0,5	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	9
102	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	12
103	0,5	0,5	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	6
104	0	0	0,5	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	4,5
105	1	1	0,5	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	9,5
106	1	1	0	0	1	0	1	1	0,5	0	1	1	0	0	7,5
107	0,5	1	0,5	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	9
108	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	9
109	0,5	0	1	0	0	0	1	0	1	0,5	1	0	1	0	6
110	0,5	1	1	1	0	0	1	0	1	0,5	1	1	1	0,5	9,5
111	0,5	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0,5	12
112	0,5	1	0,5	1	1	0,5	1	0,5	1	0	0	1	1	0	9
113	0,5	1	1	0	0	1	1	0	1	0,5	0	1	1	0	8
114	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	10
115	1	1	1	1	1	0	1	0,5	1	0	1	1	1	1	11,5
116	0,5	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	5,5
117	1	1	0,5	1	0	0	1	0,5	1	1	1	1	1	0,5	10,5
118	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	4

تحت النشاط																المجموع	كـ%	نسبة النجاح
الترتيب	120س	221س	322س	423س	524س	625س	726س	827س	928س	1029س	1130س	1231س	1332س	1433س				
89	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	7	23,5	4	
90	1	0,5	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0,5	5	25,5	56,6	
91	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0,5	0	8,5	25,5	61,53	
92	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0,5	0	1	0,5	10	29,5	38,46	
93	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0,5	1	1	0	7,5	24	22,22	
94	1	1	0	1	0,5	1	1	1	1	1	0	1	1	1	11,5	34,5	22,22	
95	1	0	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0	0	0	1	0	3	23,5	35,29	
96	1	0	0	0	0	0,5	0	0	1	1	1	0,5	0	0,5	5,5	22,5	56,5	
97	1	1	0	1	0,5	1	1	1	1	1	0,5	0	0,5	1	10,5	24,5	14	
98	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	8	23	54,4	
99	1	0,5	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	9,5	27,5	77,63	
100	1	1	0	1	1	0,5	0	0	0	1	0	0	1	1	7,5	19,5	48,23	
101	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	9	25	43,1	
102	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	4	27	68,11	
103	1	1	0	0	0,5	1	1	1	0	1	0,5	0,5	0,5	0	8	20	41,17	
104	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0,5	1	1	1	0	6,5	21,5	86,2	
105	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	8	29,5	71,42	
106	1	0	0	0	0,5	0	1	1	1	1	1	0	0,5	0	7	22	42,86	
107	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0,5	0	8,5	28,5	78,57	
108	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	7	24	89,58	
109	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0,5	1	0,5	1	10	23	79,18	
110	1	1	0,5	1	0,5	1	0	1	1	1	0,5	0	0,5	1	10	25,5	70	
111	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0,5	1	8,5	31,5	60,86	
112	0	0	0	0,5	0,5	1	0	1	1	1	1	0	0,5	0,5	7	23,5	73,91	
113	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	8	23,5	80	
114	1	0	0	0	0,5	0	1	1	0	1	0	0	1	0	5,5	27,5	70	
115	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	8	32,5	66,66	
116	1	0	0	1	0,5	0	1	0,5	1	1	0,5	0,5	1	0	8	20	48	
117	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0,5	0	0	0	7,5	26,5	61,46	
118	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	10	20,5	51,72	

التخطيط															المجموع
الرقم	الجلس	1س	2س	3س	4س	5س	6س	7س	8س	9س	10س	11س	12س	13س	
119	2	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1
120	2	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
121	2	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1
122	2	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
123	2	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1
124	2	0,5	1	1	0,5	0,5	0	1	0,5	1	1	1	0,5	0	0,5
125	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1
126	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1
127	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0
128	1	1	1	1	0	0	0	0,5	0,5	0	0	0	0,5	0	0
129	1	0	1	0	1	0,5	0	0,5	1	1	1	1	0	0	0,5
130	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1
131	2	0	1	1	0	1	0	1	0,5	1	0	1	1	1	1
132	2	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1
133	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0
134	1	0	1	1	1	0,5	0	0,5	0,5	1	1	1	0,5	0	1
135	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1
136	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
137	2	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0,5
138	2	0	1	1	0,5	0,5	0	0	1	0	1	1	0,5	0	0,5
139	1	0,5	1	1	0	1	0,5	1	1	0	0	1	1	1	1
140	2	0	1	1	0,5	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
141	1	0,5	1	0	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0	0	1	0	1	1
142	2	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0,5	0	1
143	1	0,5	1	0	0	1	0	0,5	0,5	1	1	1	0,5	1	1
144	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0,5	0	1
145	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1
146	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
147	1	0	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	1	0,5	0	0
148	2	0	1	0	0	1	0,5	1	1	1	1	1	0,5	1	1

الجديدة															المجموع
الرقم	15س	26س	37س	48س	59س	610س	711س	812س	913س	1014س	1115س	1216س	1317س	1418س	
119	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	7
120	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	10
121	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	11
122	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	11
123	0,5	0	0	0	1	0	1	0,5	1	1	1	1	1	0	8
124	0	1	0	0,5	0,5	1	0	1	0	1	0	0	0	0	5
125	1	1	0	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0	1	1	1	0	0	8
126	0	0,5	1	1	1	1	0	0,5	0	1	1	1	1	1	10
127	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	8
128	1	1	1	0	0,5	1	0	1	0,5	1	1	1	1	1	11
129	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	7
130	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	7
131	0	1	0	0	0	1	0,5	1	0,5	0	1	1	0	0	6
132	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	9
133	1	0,5	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	9,5
134	1	1	1	0	1	0	0,5	1	0	0	0	1	1	1	8,5
135	1	1	0	0	0	0	0,5	1	0,5	0	1	1	0	0	6
136	1	0	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1	1	0,5	0,5	11,5
137	0	1	1	1	0	1	0,5	1	0	1	0	1	0,5	0,5	8,5
138	1	0,5	0	1	0,5	1	0,5	0,5	1	1	1	1	0,5	0,5	10
139	1	1	1	0	0,5	1	0,5	1	0,5	1	1	1	0,5	0,5	10,5
140	1	0,5	1	1	0,5	1	0,5	0,5	0,5	1	1	1	0	0	9,5
141	1	0,5	1	0	1	0	0,5	0,5	0,5	0	1	1	0	0	7
142	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	9
143	1	0	0	1	0	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1	10,5
144	1	0,5	0	1	0	0	0,5	1	0,5	1	1	1	0	0	7,5
145	1	1	1	1	1	1	0	1	0,5	1	1	1	0	0	10,5
146	1	1	0	0	0	1	0,5	1	0	1	1	1	0,5	0,5	8,5
147	1	1	0	1	0	1	0,5	1	0	1	0,5	1	0	0	8
148	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	7

تجارب النشاط															المجموع	النسبة المئوية	النسبة المئوية
الرقم	120	221	322	423	524	625	726	827	928	1029	1130	1231	1332	1433			
119	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	9	24	59,25
120	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	7	30	52,2
121	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	7	28	66
122	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	6	30	52
123	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0,5	1	11,5	27,5	78,58
124	1	1	0	1	0,5	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1	0,5	1	10	24	76,19
125	1	0	0	1	0,5	0	1	1	1	1	0	1	1	0	8,5	22,5	84,85
126	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	6	24	77,58
127	0	0	1	0	0,5	0	1	0,5	0	1	1	0	1	1	7	23	17,85
128	0	0,5	0,5	1	0,5	1	1	0,5	0,5	1	0,5	0	1	1	9	24,5	43,47
129	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0,5	1	9,5	24	60,6
130	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	8	22	72,72
131	0	0	0	0	1	1	0	0,5	1	1	0	0	1	0	5,5	21	40,9
132	1	0	1	1	0,5	0,5	0	1	0	1	0	0	0	1	7	26	70,58
133	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0,5	0	0	1	7,5	23	75,58
134	1	0	0	0	0,5	0	1	1	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0	6,5	24	62,16
135	1	1	0	0	0,5	0	1	0	1	0	0	1	1	0	6,5	19,5	36,11
136	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	7	30,5	70,37
137	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	4	20	50
138	1	1	0	0	1	1	1	0,5	1	1	0	1	0	1	9,5	26,5	20
139	1	0	0	1	0,5	0	1	1	1	1	0,5	1	1	1	10	30,5	20
140	0	1	1	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1	0	0	10,5	31,5	80
141	1	0	0	0	0,5	0	1	1	0,5	1	0,5	1	1	0,5	8	22,5	36,36
142	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1	0,5	13	30,5	46,15
143	1	0,5	1	1	1	0,5	0	1	1	0,5	0,5	0	0,5	0,5	9	28,5	50
144	0,5	0	0,5	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	5	23	60
145	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	10	29,5	29,73
146	1	0	0	0	0,5	0	1	1	1	1	0	1	1	0	7,5	27	42,1
147	1	0	0	1	0,5	0,5	1	1	1	1	0,5	0,5	0,5	0	8,5	22,5	60,6
148	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0,5	1	9,5	26,5	70

التخطيط															المجموع	النسبة المئوية	النسبة المئوية
الرقم	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14			
149	2	0	1	0	0	0	0,5	1	0	1	0	0,5	0	0	4		
150	2	0	1	0	0	0	0,5	1	0	1	1	0,5	0	0	5		
151	2	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	10		
152	2	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	7		
153	2	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	9		
154	1	0,5	1	1	0	1	0	1	0,5	0	0,5	1	0,5	1	9		
155	2	1	1	0	0	0	0	0,5	1	1	1	1	0	0	6,5		
156	2	0	1	0	0	0,5	0	1	1	0	1	1	0	0,5	6		
157	1	0	1	0	0	1	0,5	1	1	0	0	1	0,5	0	7		
158	2	0	1	1	0,5	1	0	0,5	1	1	0	1	0	1	9		
159	1	0	1	0	0	1	0	0,5	1	1	1	1	1	1	9,5		
160	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	8		
161	1	0,5	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	8,5		
162	1	0	0	1	1	1	1	1	0,5	0	1	1	0,5	0	8		
163	1	0,5	0,5	0	1	0	0	0,5	1	1	0	1	0	0	6,5		
164	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	9		
165	1	1	1	0	1	0	0,5	1	1	1	1	1	1	1	11,5		
166	2	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0,5	1	1	0,5	8		
167	2	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	11		
168	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0,5	1	1	0	7,5		
169	2	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	9		
170	2	0,5	1	1	1	1	0,5	0,5	0,5	1	1	1	0	0	10		
171	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0,5	1	0,5	8,5		
172	2	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0,5	1	9,5		
173	2	0,5	1	0	0	0,5	0,5	0	1	1	1	0	0,5	0	6,5		
174	2	0,5	1	0,5	0	1	0,5	1	0,5	1	1	1	1	0	10		
175	2	0,5	1	0	1	0	0	1	0,5	1	1	1	0,5	1	8,5		
176	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	9,5		
177	2	0	1	1	0	1	1	0	0,5	0,5	0,5	1	0,5	1	9		
178	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	12		

الجديدة																
الرقم	15س	26س	37س	48س	59س	610س	711س	812س	913س	1014س	1115س	1216س	1317س	1418س	المجموع	
149	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	6	
150	1	0,5	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	5,5	
151	1	1	1	1	0	1	0	0,5	0	0,5	1	0	0,5	0,5	8	
152	0	1	0	1	0	1	0	0,5	0	1	0	1	0	0	5,5	
153	1	1	0	1	1	1	0,5	1	0,5	0,5	1	1	0	0	9,5	
154	1	0,5	1	0,5	0,5	1	0	1	0,5	1	1	1	0,5	0,5	10	
155	1	0,5	1	1	0	1	0	1	0,5	1	1	0	1	1	10	
156	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	10	
157	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	11	
158	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	11	
159	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3	
160	0	0,5	0	0	0	1	0	0,5	1	1	1	0	0	0	5	
161	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	10	
162	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	9	
163	1	0,5	0	0,5	0	1	0,5	1	0	1	1	1	0,5	0,5	8,5	
164	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	13	
165	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	8	
166	1	1	0	1	0	1	0	1	0,5	1	1	1	0	0	8,5	
167	1	1	1	1	0,5	1	1	1	0,5	1	1	1	1	1	13	
168	1	0	0,5	0,5	1	0	1	0	1	0,5	1	0	1	1	8,5	
169	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	8	
170	0,5	1	1	1	0	1	0,5	1	0,5	0	1	0,5	0,5	0,5	9	
171	1	1	1	1	0,5	1	0	0	0	1	1	1	0,5	0,5	9,5	
172	1	1	0	1	0	1	0,5	1	0,5	0	0,5	1	1	1	9,5	
173	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	11	
174	0	0	1	0,5	0,5	0	0	1	0,5	0,5	1	0,5	0	0	5,5	
175	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	7	
176	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	10	
177	0,5	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	5,5	
178	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	6	

تحت النشاط															المجموع	ك%	نسبة النجاح ك%
الرقم	120س	221س	322س	423س	524س	625س	726س	827س	928س	1029س	1130س	1231س	1332س	1433س			
149	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0,5	0	0	1	9,5	19,5	55
150	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0,5	1	0	1	8,5	17	55
151	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	9	27	87,5
152	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	9	21,5	89
153	1	0,5	0	1	0,5	0	0	1	0	1	0,5	1	0	1	7,5	26	70
154	1	0,5	1	1	0,5	0	1	1	1	1	0,5	1	0,5	1	11	30	57,5
155	1	0,5	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0,5	9	25,5	92,5
156	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0,5	1	0,5	1	11	27	60
157	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0,5	1	0,5	0	7	25	57,5
158	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	8	28	82,5
159	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0,5	0	10,5	23	37,5
160	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	9	22	85
161	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	4	22,5	65
162	1	0,5	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0,5	0	1	10	27	91
163	0	0	0	1	0,5	0	1	0,5	0,5	1	0,5	1	0,5	0	6,5	21,5	80
164	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	11	33	83,5
165	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0,5	0	1	0	7,5	27	59,37
166	1	1	0,5	1	0,5	0	0	0,5	1	1	0	0	1	0	7,5	24	53
167	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0,5	0	0	8,5	32,5	95
168	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	9	25	72,22
169	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	8	25	81,81
170	1	1	0	1	0,5	1	0	1	0,5	1	0	1	1	0	9	28	68,96
171	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0,5	1	1	1	7,5	25,5	31,7
172	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	9	28	85,18
173	1	0	1	1	0,5	1	0	1	0	0,5	0,5	0	0,5	1	8	25,5	90
174	1	1	0	0	0,5	1	0	1	0	1	0,5	0	0,5	0,5	7	22,5	80
175	0,5	1	1	1	1	1	1	0,5	0	1	1	0	0	1	10	25,5	100
176	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0,5	1	1	1	11,5	31	100
177	0	0	1	0	0,5	0	0	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	6	20,5	67,85
178	1	0	1	0	0,5	0	0	1	1	1	0,5	1	0	1	8	26	100

		التخطيط														المجموع
الرقم	الجلس	1س	2س	3س	4س	5س	6س	7س	8س	9س	10س	11س	12س	13س	14س	
179	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	10
180	1	0,5	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	10,5
181	1	0,5	1	0	1	1	0,5	1	1	1	1	1	0	1	0	10
182	2	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	10
183	2	1	1	1	0,5	1	0,5	1	1	1	0	0	1	1	1	11
184	2	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	11
185	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
186	2	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	11
187	1	0,5	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0,5	1	1	10
188	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	11
189	2	1	0,5	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2,5
190	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	8
191	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	6
192	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	12
193	2	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	4
194	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0,5	0	9,5
195	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	7
196	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	7
197	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	9
198	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	8
199	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0,5	6,5
200	1	1	1	1	1	0	0,5	0,5	1	1	0	1	0,5	1	0,5	10
201	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
202	1	0,5	1	1	0	1	0,5	1	1	1	0	1	0,5	1	1	10,5
203	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	6
204	1	0,5	1	0	0	1	0	1	0,5	1	1	0	1	1	1	9
205	2	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	9
206	2	0,5	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0,5	1	1	10
207	1	0,5	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0,5	1	1	8
208	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	8

الجديدة															المجموع
الرقم	15س	26س	37س	48س	59س	610س	711س	812س	913س	1014س	1115س	1216س	1317س	1418س	
179	1	1	0	0	0	1	0,5	1	0	1	1	1	1	1	9,5
180	1	0	1	1	0,5	1	1	1	0,5	1	1	1	1	0	10
181	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	11
182	1	1	1	0	0,5	1	0	1	0,5	1	1	1	0	0	9
183	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	10
184	1	0,5	0	1	0	1	0	1	0,5	1	1	1	0	0	8
185	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	11
186	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	7
187	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	7
188	0	0,5	0	1	1	1	0	0,5	0	1	1	1	0,5	0,5	8
189	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	6
190	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	6
191	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	8
192	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	8
193	1	1	1	1	0	1	0	0,5	1	1	1	1	0	0	9,5
194	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	8
195	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	8
196	0	1	1	0	0	1	0	0,5	0	1	0	1	0	0	5,5
197	1	0,5	1	1	1	1	0	1	0,5	1	1	1	0	0	10
198	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	8
199	1	0,5	1	0	0,5	1	0	1	1	1	1	1	0	0	9
200	1	1	1	1	0	1	0	1	0,5	1	1	1	0	0	9,5
201	1	1	0	1	1	1	0	1	0,5	1	1	1	0	0	9,5
202	1	1	1	1	1	1	0,5	1	0	1	0,5	1	0	0	10
203	1	1	1	0	0,5	1	0,5	1	0	1	0	1	0,5	0,5	9
204	1	0	1	1	1	1	0,5	1	0	1	1	1	0	0	9,5
205	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	9
206	0	1	1	0	0,5	1	0,5	0,5	0	1	1	1	0	0	7
207	1	0,5	0	1	0	0,5	1	1	0,5	1	1	1	0	0	8,5
208	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	12

تجارب النشاط															المجموع	نسبة النجاح اجمالي	
الرقم	120س	221س	322س	423س	524س	625س	726س	827س	928س	1029س	1130س	1231س	1332س	1433س		اكثر	اقل
179	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	10	29,5	89,6
180	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	10	30,5	76,19
181	1	0	1	1	0,5	0	1	1	1	1	1	1	0,5	0	10	31	80,95
182	1	0	0	0	0,5	0	0	1	1	1	0	0	1	0	5,5	24,5	100
183	1	0	0	0	0,5	0	0,5	1	0	1	0,5	0,5	1	0	6	27	93,75
184	1	0	0	1	0,5	1	0	1	1	1	0	1	1	1	9,5	28,5	85,71
185	1	0	0	0	0,5	0	0	1	0	1	0,5	1	1	0	6	31	92,3
186	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	8	26	75
187	1	0	1	1	0,5	0	1	0	1	1	0,5	0	1	0	8	25	57,69
188	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	9	28	88
189	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	5	13,5	52,94
190	1	0	0	0	0,5	0	1	1	1	1	0	0	0	0	5,5	19,5	62,5
191	1	0	0	1	0,5	0	0	1	0	1	1	1	0,5	0	7	21	63,23
192	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	8	28	58,33
193	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	12	25,5	50
194	1	0	0	0	0,5	0	0	1	1	1	1	0	0	1	6,5	24	64
195	1	0	0	1	0,5	0	1	1	0	1	0	1	1	0	7,5	22,5	62
196	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	10	22,5	58,72
197	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	7	26	64,28
198	1	0	0	0	0,5	0	0	0,5	0	1	0	0	0	0	3	19	96
199	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0,5	1	1	10,5	26	92,85
200	1	1	0	0,5	0	1	0	1	0	1	0,5	0	0	1	7	26,5	70,68
201	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	7	29,5	51,85
202	0	0	0	1	0,5	0	1	1	1	1	0,5	0	1	0	7	27,5	99,95
203	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	8	23	84
204	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	5	23,5	36,36
205	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	11	29	37,03
206	1	1	0	1	0,5	1	0	1	0,5	1	0,5	0	0,5	0	8	25	83,29
207	1	0	1	1	0,5	0	0,5	1	0,5	1	0	0	0,5	0	7	23,5	64,58
208	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	5	25	25

		التخطيط														المجموع
الرقم	الجنس	1س	2س	3س	4س	5س	6س	7س	8س	9س	10س	11س	12س	13س	14س	
209	2	0,5	1	1	0	0	0	1	0,5	1	1	1	0	1	1	9
210	1	1	1	1	1	0	1	0,5	1	0	0	1	0	0	1	8,5
211	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	8
212	1	0	1	1	0,5	1	1	0,5	0,5	0,5	0	1	0,5	0,5	1	9
213	2	0	1	1	0	1	0,5	1	1	0	1	1	0	0	1	8,5
214	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0,5	0	0,5	9
215	1	0,5	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	8,5
216	2	0,5	1	1	0	1	0,5	1	1	1	1	1	0	1	1	11
217	2	0,5	1	0	1	0	0,5	0,5	0,5	0	0	1	1	1	1	8
218	1	0	1	1	1	1	0	1	0,5	1	1	1	0	1	1	10,5
219	1	0,5	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	7,5
220	2	1	1	1	0	1	0,5	0,5	1	1	1	1	0,5	1	1	11,5
221	1	0,5	1	1	1	1	0	0,5	1	1	1	1	0	0	1	10
222	1	0,5	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0,5	8
223	2	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0,5	5,5
224	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	8
225	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	7
226	1	0	1	1	0,5	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	6,5
227	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	7
228	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	11
229	1	0,5	1	0	1	1	0	0,5	0	0	1	0,5	0,5	0	0	6
230	1	1	1	0	1	0,5	1	1	1	0	1	0	1	1	1	10,5
231	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	12
232	1	0,5	1	0	0	0,5	0	1	0,5	0	1	1	0	1	1	7,5
233	1	0,5	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0,5	1	1	11
234	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	8
235	2	0,5	1	0	0	1	0	1	0,5	0	1	1	0	0	1	7
236	2	0,5	1	0	0	0,5	0	0	0,5	1	1	0,5	0,5	0	0,5	6
237	2	0,5	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0,5	11
238	1	0	1	0	1	1	0	0,5	0,5	1	1	0,5	0	1	0	7,5

الجديدة															
الرقم	15س	26س	37س	48س	59س	610س	711س	812س	913س	1014س	1115س	1216س	1317س	1418س	المجموع
209	0,5	0,5	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	0,5	10,5
210	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	9
211	1	0,5	1	0	0	1	0,5	1	0	1	1	1	0,5	0,5	9
212	0	0,5	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	8,5
213	1	0	1	0	1	0	1	1	0,5	1	1	0	1	1	9,5
214	1	0,5	0	0,5	0,5	1	1	0,5	0,5	1	1	1	0	0	8,5
215	1	1	0	1	0	1	0,5	1	0,5	1	0	0	1	1	9
216	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	8
217	1	1	1	1	0,5	1	0,5	1	0	1	1	1	0,5	0,5	11
218	1	0	0	1	1	1	0	1	0,5	1	1	1	1	1	10,5
219	1	0,5	1	1	0	1	0	0,5	1	1	1	0	0	0	8
220	0,5	1	0	0	0,5	1	0	1	0	1	1	1	0,5	0,5	8
221	0	0	1	0	0	1	0,5	1	0	1	1	1	0	0	6,5
222	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	11
223	1	1	0	0,5	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	5,5
224	1	0,5	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	8,5
225	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	12
226	0,5	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	5,5
227	0	0,5	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	4,5
228	1	0,5	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	8,5
229	1	0	0	1	0	1	1	0,5	0	1	1	0	0	0	6,5
230	1	0,5	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	9,5
231	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	10
232	0	1	0	0	0	1	0	1	0,5	1	0	1	0	0	5,5
233	1	1	1	0	0	1	0	1	0,5	1	1	1	0,5	0,5	9,5
234	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	12
235	1	0,5	1	1	0,5	1	0,5	1	0	0	1	1	0	0	8,5
236	1	1	0	0	1	1	0	1	0,5	0	1	1	0	0	7,5
237	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	9
238	1	1	1	1	0	1	0,5	1	0	1	1	1	1	1	11,5

تحت النشاط																المجموع	كفي	نسبة النجاح
الرقم	120س	221س	322س	423س	524س	625س	726س	827س	928س	1029س	1130س	1231س	1332س	1433س				
209	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0,5	0	0,5	1	9	28,5	69,22	
210	1	0	0,5	0	1	0	1	0,5	1	1	0,5	0,5	1	0	8	25,5	88,88	
211	0	0	1	1	0,5	0	1	0	1	1	0	0	0,5	1	7	24	92,58	
212	1	0,5	1	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	1	0,5	7,5	25	76,08	
213	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	7	25	80,76	
214	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	0,5	0	10	27,5	58	
215	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	7	24,5	4	
216	1	0,5	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0,5	5	24	56,6	
217	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0,5	0	8,5	27,5	61,53	
218	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0,5	0	1	0,5	10	31	38,46	
219	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0,5	1	1	0	7,5	23	22,22	
220	1	1	0	1	0,5	1	1	1	1	1	0	1	1	1	11,5	31	22,22	
221	1	0	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0	0	0	1	0	3	19,5	35,29	
222	1	0	0	0	0	0,5	0	0	1	1	1	0,5	0	0,5	5,5	24,5	56,5	
223	1	1	0	1	0,5	1	1	1	1	1	0,5	0	0,5	1	10,5	21,5	14	
224	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	8	24,5	54,4	
225	1	0,5	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	9,5	28,5	77,63	
226	1	1	0	1	1	0,5	0	0	0	1	0	0	1	1	7,5	19,5	48,23	
227	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	9	20,5	43,1	
228	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	4	23,5	68,11	
229	1	1	0	0	0,5	1	1	1	0	1	0,5	0,5	0,5	0	8	20,5	41,17	
230	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0,5	1	1	1	0	6,5	26,5	86,2	
231	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	8	30	71,42	
232	1	0	0	0	0,5	0	1	1	1	1	1	0	0,5	0	7	20	42,86	
233	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0,5	0	8,5	29	78,57	
234	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	7	27	89,58	
235	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0,5	1	0,5	1	10	25,5	79,18	
236	1	1	0,5	1	0,5	1	0	1	1	1	0,5	0	0,5	1	10	23,5	70	
237	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0,5	1	8,5	28,5	60,86	
238	0	0	0	0	0,5	0,5	1	0	1	1	1	0	0,5	0,5	7	26	73,91	

		التخطيط														
الرقم	الجنس	1.س	2.س	3.س	4.س	5.س	6.س	7.س	8.س	9.س	10.س	11.س	12.س	13.س	14.س	المجموع
239	2	0,5	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	7,5
240	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	12
241	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	13
242	1	0	1	1	0	0	0	1	0,5	0	1	0,5	1	0	0,5	6,5
243	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0,5	1	1	8,5
244	2	0,5	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	6,5
245	2	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	8
246	2	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	13
247	2	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	10
248	2	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
249	2	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	8
250	2	0,5	1	1	0,5	0,5	0	1	0,5	1	1	1	0,5	0	0,5	9
251	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	6
252	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	8

الجدي															
الرقم	15.س	26.س	37.س	48.س	59.س	610.س	711.س	812.س	913.س	1014.س	1115.س	1216.س	1317.س	1418.س	المجموع
239	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	5
240	1	0,5	1	0	0	1	0,5	1	1	1	1	1	0,5	0,5	10
241	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	4
242	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	7
243	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	9
244	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	10
245	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	10
246	0	0	0	1	0	1	0,5	1	1	1	1	1	0	0	7,5
247	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	11
248	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	11
249	0,5	0	0	0	1	0	1	0,5	1	1	1	1	1	0	8
250	0	1	0	0,5	0,5	1	0	1	0	1	0	0	0	0	5
251	1	1	0	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0	1	1	1	0	0	8
252	0	0,5	1	1	1	1	0	0,5	0	1	1	1	1	1	10

الرقم	نشاط														المجموع	النسبة المئوية	النسبة المئوية
	120	221	322	423	524	625	726	827	928	1029	1130	1231	1332	1433			
239	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	8	20,5	80
240	1	0	0	0	0,5	0	1	1	0	1	0	0	1	0	5,5	27,5	70
241	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	8	25	66,66
242	1	0	0	1	0,5	0	1	0,5	1	1	0,5	0,5	1	0	8	21,5	48
243	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0,5	0	0	0	7,5	25	61,46
244	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	10	26,5	51,72
245	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	9	27	59,25
246	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	7	27,5	52,2
247	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	7	28	66
248	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	6	30	52
249	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0,5	1	11,5	27,5	78,58
250	1	1	0	1	0,5	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1	0,5	1	10	24	76,19
251	1	0	0	1	0,5	0	1	1	1	1	0	1	1	0	8,5	22,5	84,85
252	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	6	24	77,58

MED EELIQUE.sav

	NUM	sex	PLAN	SE	NA	TILIC	RESUL
1	1,0	1,0	8,0	5,5	7,0	20,5	17,85
2	2,0	1,0	4,5	8,5	9,0	22,0	43,47
3	3,0	1,0	7,5	9,5	9,5	26,5	60,60
4	4,0	1,0	7,0	9,0	8,0	24,0	72,72
5	5,0	2,0	9,5	11,0	5,5	26,0	40,90
6	6,0	2,0	10,0	7,0	7,0	24,0	70,58
7	7,0	1,0	6,0	8,0	.	21,5	75,58
8	8,0	1,0	9,0	7,0	6,5	22,5	62,16
9	9,0	1,0	7,0	9,5	6,5	23,0	36,11
10	10,0	1,0	12,0	9,5	7,0	28,5	70,37
11	11,0	2,0	7,5	8,0	4,0	19,5	50,00
12	12,0	2,0	7,0	7,0	9,5	23,5	20,00
13	13,0	1,0	10,0	12,0	10,0	32,0	20,00
14	14,0	1,0	11,5	9,0	10,5	31,0	80,00
15	15,0	1,0	7,5	10,5	8,0	26,0	36,36
16	16,0	1,0	8,5	10,5	13,0	32,0	46,15
17	17,0	1,0	9,0	10,5	9,0	28,5	50,00
18	18,0	1,0	10,5	7,5	5,0	23,0	60,00
19	19,0	1,0	9,0	9,0	10,0	28,0	29,73
20	20,0	1,0	11,0	10,5	7,5	29,0	42,10
21	21,0	1,0	6,0	8,0	8,5	22,5	60,60
22	22,0	1,0	10,0	11,5	9,5	31,0	70,00
23	23,0	1,0	4,0	9,0	9,5	22,5	55,00
24	24,0	1,0	5,0	9,0	8,5	22,5	55,00
25	25,0	1,0	10,0	8,0	9,0	27,0	87,50
26	26,0	1,0	7,0	7,0	9,0	23,0	89,00
27	27,0	1,0	9,0	6,5	7,5	23,0	70,00
28	28,0	1,0	9,0	8,5	11,0	28,5	57,50
29	29,0	1,0	6,5	6,0	9,0	21,5	92,50
30	30,0	1,0	6,0	10,5	11,0	27,5	60,00
31	31,0	1,0	7,0	10,5	7,0	24,5	57,50
32	32,0	1,0	9,0	9,5	8,0	26,5	82,50
33	33,0	1,0	9,5	11,0	10,5	31,0	37,50
34	34,0	1,0	8,0	11,0	9,0	28,0	85,00
35	35,0	1,0	8,5	11,0	4,0	23,5	65,00
36	36,0	1,0	8,0	3,5	10,0	21,5	91,00
37	37,0	1,0	6,5	5,5	6,5	18,5	80,00
38	38,0	1,0	9,0	11,0	11,0	31,0	83,50
39	39,0	1,0	11,5	10,0	7,5	29,0	59,37

05/10/22 18:13

177

WED EELIQUE.sav

	NUM	sex	PLAN	SE	NA	TILIC	RESUL
40	40,0	1,0	8,0	9,0	7,5	24,5	53,00
41	41,0	1,0	11,0	12,5	8,5	32,0	95,00
42	42,0	1,0	7,5	9,0	9,0	25,5	72,22
43	43,0	1,0	9,0	8,5	8,0	25,5	81,81
44	44,0	1,0	10,0	12,5	9,0	31,5	68,96
45	45,0	1,0	8,5	8,5	7,5	24,5	31,70
46	46,0	1,0	9,5	9,0	9,0	27,5	85,18
47	47,0	1,0	6,5	9,0	8,0	23,5	90,00
48	48,0	1,0	10,0	10,0	7,0	27,0	80,00
49	49,0	1,0	8,5	9,0	10,0	27,5	100,00
50	50,0	1,0	9,5	11,0	11,5	32,0	100,00
51	51,0	1,0	9,0	6,0	6,0	21,0	67,85
52	52,0	1,0	12,0	8,0	8,0	28,0	100,00
53	53,0	1,0	10,0	11,0	10,0	31,0	89,60
54	54,0	1,0	10,5	6,0	10,0	26,5	76,19
55	55,0	1,0	10,0	6,5	10,0	26,5	80,95
56	56,0	1,0	10,0	8,5	5,5	24,0	100,00
57	57,0	1,0	11,0	11,0	6,0	28,0	93,75
58	58,0	1,0	11,0	11,0	9,5	31,5	85,71
59	59,0	1,0	14,0	10,0	6,0	30,0	92,30
60	60,0	1,0	11,0	10,0	8,0	29,0	75,00
61	61,0	1,0	10,0	8,0	8,0	26,0	57,69
62	62,0	1,0	11,0	12,0	9,0	32,0	88,00
63	63,0	1,0	2,5	6,0	5,0	13,5	52,94
64	64,0	1,0	8,0	7,0	5,5	20,5	62,50
65	65,0	1,0	6,0	8,5	7,0	21,5	63,23
66	66,0	1,0	12,0	7,0	8,0	27,0	58,33
67	67,0	1,0	4,0	7,0	12,0	23,0	50,00
68	68,0	1,0	9,5	9,0	6,5	25,0	64,00
69	69,0	1,0	7,0	9,0	7,5	23,5	62,00
70	70,0	1,0	7,0	10,5	10,0	27,5	58,72
71	71,0	1,0	9,0	9,0	7,0	25,0	64,28
72	72,0	1,0	8,0	8,0	3,0	19,0	96,00
73	73,0	1,0	6,5	6,5	10,5	23,5	92,85
74	74,0	1,0	10,0	11,0	7,0	28,0	70,68
75	75,0	1,0	13,0	7,0	7,0	27,0	51,85
76	76,0	1,0	10,5	9,5	7,0	27,0	99,95
77	77,0	1,0	6,0	10,5	8,0	24,5	84,00
78	78,0	1,0	9,0	10,0	5,0	24,0	36,36

05/10/22 18:13

27

MED EELIQUE.sav

	NUM	sex	PLAN	SE	NA	TILIC	RESUL
79	79.0	1.0	9.0	11.0	11.0	31.0	37.03
80	80.0	1.0	10.0	9.0	8.0	27.0	83.29
81	81.0	1.0	8.0	10.0	7.0	25.0	64.58
82	82.0	1.0	8.0	8.0	5.0	21.0	25.00
83	83.0	1.0	9.0	7.5	9.0	25.5	69.22
84	84.0	1.0	8.5	9.0	8.0	25.5	88.88
85	85.0	1.0	8.0	12.0	7.0	27.0	92.58
86	86.0	1.0	9.0	10.5	7.5	27.0	76.08
87	87.0	1.0	8.5	10.0	7.0	25.5	80.76
88	88.0	1.0	9.0	9.5	10.0	28.5	58.00
89	89.0	1.0	8.5	8.0	7.0	23.5	4.00
90	90.0	1.0	11.0	9.5	5.0	25.5	56.60
91	91.0	1.0	8.0	9.0	8.5	25.5	61.53
92	92.0	1.0	10.5	9.0	10.0	29.5	38.46
93	93.0	1.0	7.5	9.0	7.5	24.0	22.22
94	94.0	1.0	11.5	11.5	11.5	34.5	22.22
95	95.0	1.0	10.0	10.5	3.0	23.5	35.29
96	96.0	1.0	8.0	9.0	5.5	22.5	56.50
97	97.0	1.0	5.5	8.5	10.5	24.5	14.00
98	98.0	1.0	8.0	7.0	8.0	23.0	54.40
99	99.0	1.0	7.0	11.0	9.5	27.5	77.63
100	100.0	1.0	6.5	5.5	7.5	19.5	48.23
101	101.0	1.0	7.0	9.0	9.0	25.0	43.10
102	102.0	1.0	11.0	12.0	4.0	27.0	68.11
103	103.0	1.0	6.0	6.0	8.0	20.0	41.17
104	104.0	1.0	10.5	4.5	6.5	21.5	86.20
105	105.0	1.0	12.0	9.5	8.0	29.5	71.42
106	106.0	1.0	7.5	7.5	7.0	22.0	42.86
107	107.0	1.0	11.0	9.0	8.5	28.5	78.57
108	108.0	1.0	8.0	9.0	7.0	24.0	89.58
109	109.0	2.0	7.0	6.0	10.0	23.0	79.18
110	110.0	2.0	6.0	9.5	10.0	25.5	70.00
111	111.0	2.0	11.0	12.0	8.5	31.5	60.86
112	112.0	2.0	7.5	9.0	7.0	23.5	73.91
113	113.0	2.0	7.5	8.0	8.0	23.5	80.00
114	114.0	1.0	12.0	10.0	5.5	27.5	70.00
115	115.0	2.0	13.0	11.5	8.0	32.5	66.66
116	116.0	1.0	6.5	5.5	8.0	20.0	48.00
117	117.0	1.0	8.5	10.5	7.5	26.5	61.46

05/10/22 18:13

37

WED EELIQUE.sav

	NUM	sex	PLAN	SE	NA	TILIC	RESUL
118	118,0	1,0	6,5	4,0	10,0	20,5	51,72
119	119,0	2,0	8,0	7,0	9,0	24,0	59,25
120	120,0	2,0	13,0	10,0	7,0	30,0	52,20
121	121,0	2,0	10,0	11,0	7,0	28,0	66,00
122	122,0	2,0	13,0	11,0	6,0	30,0	52,00
123	123,0	2,0	8,0	8,0	11,5	27,5	78,58
124	124,0	2,0	9,0	5,0	10,0	24,0	76,19
125	125,0	1,0	6,0	8,0	8,5	22,5	84,85
126	126,0	1,0	8,0	10,0	6,0	24,0	77,58
127	127,0	1,0	8,0	8,0	7,0	23,0	17,85
128	128,0	1,0	4,5	11,0	9,0	24,5	43,47
129	129,0	1,0	7,5	7,0	9,5	24,0	60,60
130	130,0	1,0	7,0	7,0	8,0	22,0	72,72
131	131,0	2,0	9,5	6,0	5,5	21,0	40,90
132	132,0	2,0	10,0	9,0	7,0	26,0	70,58
133	133,0	1,0	6,0	9,5	7,5	23,0	75,58
134	134,0	1,0	9,0	8,5	6,5	24,0	62,16
135	135,0	1,0	7,0	6,0	6,5	19,5	36,11
136	136,0	1,0	12,0	11,5	7,0	30,5	70,37
137	137,0	2,0	7,5	8,5	4,0	20,0	50,00
138	138,0	2,0	7,0	10,0	9,5	26,5	20,00
139	139,0	1,0	10,0	10,5	10,0	30,5	20,00
140	140,0	2,0	11,5	9,5	10,5	31,5	80,00
141	141,0	1,0	7,5	7,0	8,0	22,5	36,36
142	142,0	2,0	8,5	9,0	13,0	30,5	46,15
143	143,0	1,0	9,0	10,5	9,0	28,5	50,00
144	144,0	1,0	10,5	7,5	5,0	23,0	60,00
145	145,0	1,0	9,0	10,5	10,0	29,5	29,73
146	146,0	1,0	11,0	8,5	7,5	27,0	42,10
147	147,0	1,0	6,0	8,0	8,5	22,5	60,60
148	148,0	2,0	10,0	7,0	9,5	26,5	70,00
149	149,0	2,0	4,0	6,0	9,5	19,5	55,00
150	150,0	2,0	5,0	5,5	8,5	19,0	55,00
151	151,0	2,0	10,0	8,0	9,0	27,0	87,50
152	152,0	2,0	7,0	5,5	9,0	21,5	89,00
153	153,0	2,0	9,0	9,5	7,5	26,0	70,00
154	154,0	1,0	9,0	10,0	11,0	30,0	57,50
155	155,0	2,0	6,5	10,0	9,0	25,5	92,50
156	156,0	2,0	6,0	10,0	11,0	27,0	60,00

09/10/22 13:13

417

MED EELQUE.sav

	NUM	sex	PLAN	SE	NA	TILIC	RESUL
157	157,0	1,0	7,0	11,0	7,0	25,0	57,50
158	158,0	2,0	9,0	11,0	8,0	28,0	82,50
159	159,0	1,0	9,5	3,0	10,5	23,0	37,50
160	160,0	1,0	8,0	5,0	9,0	22,0	85,00
161	161,0	1,0	8,5	10,0	4,0	22,5	65,00
162	162,0	1,0	8,0	9,0	10,0	27,0	91,00
163	163,0	1,0	6,5	8,5	6,5	21,5	80,00
164	164,0	1,0	9,0	13,0	11,0	33,0	83,50
165	165,0	1,0	11,5	8,0	7,5	27,0	59,37
166	166,0	2,0	8,0	8,5	7,5	24,0	53,00
167	167,0	2,0	11,0	13,0	8,5	32,5	95,00
168	168,0	1,0	7,5	8,5	9,0	25,0	72,22
169	169,0	2,0	9,0	8,0	8,0	25,0	81,81
170	170,0	2,0	10,0	9,0	9,0	28,0	68,96
171	171,0	1,0	8,5	9,5	7,5	25,5	31,70
172	172,0	2,0	9,5	9,5	9,0	28,0	85,18
173	173,0	2,0	6,5	11,0	8,0	25,5	90,00
174	174,0	2,0	10,0	5,5	7,0	22,5	80,00
175	175,0	2,0	8,5	7,0	10,0	25,5	100,00
176	176,0	1,0	9,5	10,0	11,5	31,0	100,00
177	177,0	2,0	9,0	5,5	6,0	20,5	67,85
178	178,0	1,0	12,0	6,0	8,0	26,0	100,00
179	179,0	1,0	10,0	9,5	10,0	29,5	89,60
180	180,0	1,0	10,5	10,0	10,0	30,5	76,19
181	181,0	1,0	10,0	11,0	10,0	31,0	80,95
182	182,0	2,0	10,0	9,0	5,5	24,5	100,00
183	183,0	2,0	11,0	10,0	6,0	27,0	93,75
184	184,0	2,0	11,0	8,0	9,5	28,5	85,71
185	185,0	1,0	14,0	11,0	6,0	31,0	92,30
186	186,0	2,0	11,0	7,0	8,0	26,0	75,00
187	187,0	1,0	10,0	7,0	8,0	25,0	57,69
188	188,0	1,0	11,0	8,0	9,0	28,0	88,00
189	189,0	2,0	2,5	6,0	5,0	13,5	52,94
190	190,0	1,0	8,0	6,0	5,5	19,5	62,50
191	191,0	1,0	6,0	8,0	7,0	21,0	63,23
192	192,0	1,0	12,0	8,0	8,0	28,0	58,33
193	193,0	2,0	4,0	9,5	12,0	25,5	50,00
194	194,0	1,0	9,5	8,0	6,5	24,0	64,00
195	195,0	1,0	7,0	8,0	7,5	22,5	62,00

09/10/22 18:13

5/7

MED EELIQUE.sav

	NUM	sex	PLAN	SE	NA	TILIC	RESUL
196	196,0	1,0	7,0	5,5	10,0	22,5	58,72
197	197,0	1,0	9,0	10,0	7,0	26,0	64,28
198	198,0	1,0	8,0	8,0	3,0	19,0	96,00
199	199,0	1,0	6,5	9,0	10,5	26,0	92,85
200	200,0	1,0	10,0	9,5	7,0	26,5	70,68
201	201,0	1,0	13,0	9,5	7,0	29,5	51,85
202	202,0	1,0	10,5	10,0	7,0	27,5	99,95
203	203,0	1,0	6,0	9,0	8,0	23,0	84,00
204	204,0	1,0	9,0	9,5	5,0	23,5	36,36
205	205,0	2,0	9,0	9,0	11,0	29,0	37,03
206	206,0	2,0	10,0	7,0	8,0	25,0	83,29
207	207,0	1,0	8,0	8,5	7,0	23,5	64,58
208	208,0	1,0	8,0	12,0	5,0	25,0	25,00
209	209,0	2,0	9,0	10,5	9,0	28,5	69,22
210	210,0	1,0	8,5	9,0	8,0	25,5	88,88
211	211,0	1,0	8,0	9,0	7,0	24,0	92,58
212	212,0	1,0	9,0	8,5	7,5	25,0	76,08
213	213,0	2,0	8,5	9,5	7,0	25,0	80,76
214	214,0	1,0	9,0	8,5	10,0	27,5	58,00
215	215,0	1,0	8,5	9,0	7,0	24,5	4,00
216	216,0	2,0	11,0	8,0	5,0	24,0	56,60
217	217,0	2,0	8,0	11,0	8,5	27,5	61,53
218	218,0	1,0	10,5	10,5	10,0	31,0	38,46
219	219,0	1,0	7,5	8,0	7,5	23,0	22,22
220	220,0	2,0	11,5	8,0	11,5	31,0	22,22
221	221,0	1,0	10,0	6,5	3,0	19,5	35,29
222	222,0	1,0	8,0	11,0	5,5	24,5	56,50
223	223,0	2,0	5,5	5,5	10,5	21,5	14,00
224	224,0	1,0	8,0	8,5	8,0	24,5	54,40
225	225,0	1,0	7,0	12,0	9,5	28,5	77,63
226	226,0	1,0	6,5	5,5	7,5	19,5	48,23
227	227,0	1,0	7,0	4,5	9,0	20,5	43,10
228	228,0	1,0	11,0	8,5	4,0	23,5	68,11
229	229,0	1,0	6,0	6,5	8,0	20,5	41,17
230	230,0	1,0	10,5	9,5	6,5	26,5	86,20
231	231,0	1,0	12,0	10,0	8,0	30,0	71,42
232	232,0	1,0	7,5	5,5	7,0	20,0	42,86
233	233,0	1,0	11,0	9,5	8,5	29,0	78,57
234	234,0	1,0	8,0	12,0	7,0	27,0	89,58

05/10/22 18:13

6/7

MED EELIQUE.sav

	NUM	sex	PLAN	SE	NA	TILIC	RESUL
235	235,0	2,0	7,0	8,5	10,0	25,5	79,18
236	236,0	2,0	6,0	7,5	10,0	23,5	70,00
237	237,0	2,0	11,0	9,0	8,5	28,5	60,86
238	238,0	1,0	7,5	11,5	7,0	26,0	73,91
239	239,0	2,0	7,5	5,0	8,0	20,5	80,00
240	240,0	1,0	12,0	10,0	5,5	27,5	70,00
241	241,0	2,0	13,0	4,0	8,0	25,0	66,66
242	242,0	1,0	6,5	7,0	8,0	21,5	48,00
243	243,0	1,0	8,5	9,0	7,5	25,0	61,46
244	244,0	2,0	6,5	10,0	10,0	26,5	51,72
245	245,0	2,0	8,0	10,0	9,0	27,0	59,25
246	246,0	2,0	13,0	7,5	7,0	27,5	52,20
247	247,0	2,0	10,0	11,0	7,0	28,0	66,00
248	248,0	2,0	13,0	11,0	6,0	30,0	52,00
249	249,0	2,0	8,0	8,0	11,5	27,5	78,58
250	250,0	2,0	9,0	5,0	10,0	24,0	76,19
251	251,0	1,0	6,0	8,0	8,5	22,5	84,85
252	252,0	1,0	8,0	10,0	6,0	24,0	77,58

Corrélations

		Tot	RE
Tot	Corrélation de Pearson	1	,151 [*]
	Sig. (bilatérale)		,016
	N	252	252
RE	Corrélation de Pearson	,151 [*]	1
	Sig. (bilatérale)	,016	
	N	252	252

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		RE	PL
RE	Corrélation de Pearson	1	,127
	Sig. (bilatérale)		,055
	N	228	228
PL	Corrélation de Pearson	,127	1
	Sig. (bilatérale)	,055	
	N	228	228

Corrélations

		RE	SE
RE	Corrélation de Pearson	1	,001
	Sig. (bilatérale)		,983
	N	228	228
SE	Corrélation de Pearson	,001	1
	Sig. (bilatérale)	,983	
	N	228	228

Corrélations

		RE	NA
RE	Corrélation de Pearson	1	,005
	Sig. (bilatérale)		,940

	N	228	228
NA	Corrélation de Pearson	,005	1
	Sig. (bilatérale)	,940	
	N	228	228

Test des échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
								Inférieur	Supérieur
Hypothèse de variances égales	,419	,518	-,394	250	,694	-,1999	,5077	-1,1999	,8001
Hypothèse de variances inégales			-,393	113,829	,695	-,1999	,5088	-1,2078	,8080
Hypothèse de variances égales	2,049	,154	-,623	250	,534	-1,88840	3,03166	-7,85924	4,08245
Hypothèse de variances inégales			-,663	128,937	,509	-1,88840	2,85038	-7,52797	3,75118

Corrélations

		An	Tot
An	Corrélation de Pearson	1	,076
	Sig. (bilatérale)		,250
	N	228	228
Tot	Corrélation de Pearson	,076	1
	Sig. (bilatérale)	,250	
	N	228	228

Corrélations

		An	RE
An	Corrélation de Pearson	1	,040
	Sig. (bilatérale)		,549
	N	228	228
RE	Corrélation de Pearson	,040	1
	Sig. (bilatérale)	,549	
	N	228	228

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenn e	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
Tot	Hypothèse de variances égales	2,576	,110	-,862	226	,390	-,3900	,4525	-1,2816	,5017
	Hypothèse de variances inégales			-,914	113,350	,363	-,3900	,4268	-1,2355	,4555
RE	Hypothèse de variances égales	1,100	,295	-,517	226	,606	-1,65605	3,20426	-7,97010	4,65800
	Hypothèse de variances inégales			-,540	110,028	,590	-1,65605	3,06718	-7,73447	4,42237