الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
نيابة مديرية الجامعة للتكوين العالي في ما بعد التدرج والتأهيل الجامعي والبحث العلمي
Vice rectorat de la formation supérieure de post-graduation, de l'habilitation universitaire et de la recherche scientifique
جامعة وهران
Université d'Oran

جـــامعـــة وهران

كليـــة العـــلـــوم الاجتماعية

قســـم عـــلم النـــفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس المدرسي

نمط الشخصية حسب نظرية التقلبات النفسية ــ لآبتر ــ وعلاقتـــه بالدافـــعيـــة للإنـــجـــاز

دراسة ميدانية مقارنة بين تلامذة السنة الثانية من التعليم الثانوي وطلبة السنة الثانية من التعليم الجامعي بولاية مستغانم ــ الجزائر ــ

* **من إعداد :**

مرنيز عفيف

* **تحت إشراف :**

د. مكي محمد

أعضاء اللجنة المناقشة :

أ.د. مـــــاحي إبراهيـــم	أ. محاضر ــ جامعة وهران ــ	رئيساً.
د. مـــــكـــي محمد	أ. محاضر ــ جامعة وهران ــ	مشرفاً ومقرراً.
أ.د. قمـــاري محمد	أ. محاضر ــ جامعة مستغانم ــ	مناقشاً.
د. منصوري مصطفى	أ. محاضر ــ جامعة وهران ــ	مناقشاً.
د. قيـــــدوم أحمد	أ. محاضر ــ جامعة مستغانم ــ	مناقشاً.
د. تجـــاني بن الطاهر	أ. محاضر ــ جامعة الأغواط ــ	مناقشاً.

السنة الجـــــــــامعيـــة : 2014/ 2015

بسم الله الرحمن الرحيم

" نَرْفَعُ دَرَجَاتٍ مَنْ نَشَاءُ وَ فَوْقَ كُلُ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ"

" نَرْفَعُ دَرَجَاتٍ مَنْ نَشَاءُ وَ فَوْقَ كُلُ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ"

صدق الله العظيم

سورة يوسف ــ الآية 76.

الإهـداء

أهدي ثمرة عملي المتواضع هذا أولاً إلى من شجعاني وحفزاني على حب العلم وتحدي الصعاب، وباركا طريقي بدعواتهما والداي الغاليين أطال الله في عمرهما.

إلى من شاركتني هموم البحث وشجعتني على مواصلة درب الحياة، إلى زوجتي الغالية وإلى أبنائي، إلى كل إخوتي وأخواتي، إلى الذين ساهموا في إتمام هذا العمل من قريب أو بعيد بتقديمهم يد العون والمساعدة بعلمهم ونصحهم وجهدهم.

إلى الأستاذ المشرف خاصة الدكتور مكي محمد على ما قدمه لي من توجيهات وإرشادات، وإلى أعضاء اللجنة المشرفين على مناقشة هذه الأطروحة.

الباحث

شكر و تقدير

أشكر الله وحده على توفيقه وإحسانه وفضله بالانتهاء من هذه الدراسة سائلاً الله عز وجل أن يبارك فيها، كما أتقدم بالشكر الجزيل وعظيم الامتنان والتقدير إلى أستاذي الفاضل المشرف الدكتور مكي محمد اعترافاً له بفضله وعلمه وصبره، ولما قدمه لي من توجيه وآراء سديدة، ولما غمرني به من علم وخلق نبيل أثناء فترة إشرافه، سائلاً المولى عز وجل أن يرفع قدره ويعلي منزلته في الدنيا والآخرة، وأتقدم بخالص الشكر والتقدير للأساتذة المناقشين على تفضلهم بالموافقة على مناقشة هذه الأطروحة وإثرائها بآرائهم السديدة وملاحظاتهم العلمية القيمة، كما يسعدني أن أتقدم بالشكر الجزيل لكل من ساهم في تحكيم أداتي الدراسة، والشكر موصول إلى أفراد عينة الدراسة والهيئة الإدارية المشرفة عليهم من أساتذة جامعيين ومستشاري توجيه ومدراء ومسيري ثانويات على حسن تفهمهم وتعاونهم في تطبيق هذه الدراسة ميدانياً، سائلاً العلي القدير أن يجزيهم عني خير الجزاء، وإلى كل من وقف بجانبي ولم يبخل علي بجهده ووقته في سبيل إتمام هذا البحث وتقديمه في صورته النهائية.

فإن أصبت فمن الله وحده، وإن أخطأت فمن نفسي والشيطان، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً.

والحمد لله رب العالمين.

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي الكشف عن علاقة نمط الشخصية (الهادف/ غير الهادف) المهيمن حسب نظرية التقلبات النفسية للعالم آبتر بالدافعية للإنجاز من خلال إجراء دراسة ميدانية مقارنة بين عينتي المتمدرسين بالتعليم الثانوي والجامعي قوامها 1581 فرداً (825 تلميذاً بالتعليم الثانوي، و756 طالباً بالتعليم الجامعي)، من الجنسين (708 ذكراً، 873 أنثى)؛ مستخدماً فيها مقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن المترجم والمعدل لآبتر، ومقياس الدافعية للإنجاز المعد من قبل الباحث؛ فكانت نتائج اختبار ت لمتغير مستوى التعليم (ت=0.69) دالة إحصائياً لصالح الثانويين، وغير دالة بالنسبة لمتغير جنس التلميذ، ونتائج تحليل التباين الأحادي (ف=3.881) دالة بالنسبة لشعب الدراسة، و(ف=285.85) بالنسبة لمتغير نمط الشخصية فكانت دالة إحصائياً لصالح ذي النمط الهادف المهيمن، وأن نمط الشخصية يؤثر في الدافعية للإنجاز بنسبة تفوق26٪ من مجموع العوامل المؤثرة وهو تأثير كبير؛ وبحساب قيمة معامل الارتباط المستقيم خلص الباحث في هذه الدراسة إلى إنه كلما زاد متوسط درجات نمط الشخصية الهادف المهيمن لدى تلاميذ التعليم الثانوي/ الجامعي زاد مستوى دافعيتهم للإنجاز والعكس صحيح، وأنه يمكن التنبؤ بدرجات الدافعية للإنجاز من خلال درجات نمط الشخصية الهادف.

Résumé:

Cette étude a pour but de confirmer la relation entre le style télique dominant de la personnalité qui relève de la théorie des renversements psychologiques et la motivation d'achèvement chez un échantillon de1581 (825 lycéens , et 756 étudiants), de sexe (708 de sexe masculin, 873 de sexe féminin), en utilisant les deux moyens: l'Echelle de Dominance Télique (TDS) et le Test de la motivation d'achèvement.

Les résultats de cette recherche sont: le T test (T=0.69) est signifiant statistiquement par rapport au facteur des nivaux scolaire pour les lyciens et non signifiant pour le facteur du sexe. Concernant l'ANOVA one way (f=285.85), il est signifiant statistiquement par rapport de la spécialité académique, et (f=3.881) est signifiant statistiquement par rapport a la variable du style de la personnalité pour les membres de style télique dominant. Aussi, le style de la personnalité à une forte influence sur la motivation d'achèvement avec plus de 26٪ de l'ensemble des facteurs. Le chercheur a conclu après l'analyse du cœfficient de relation linéaire que plus la moyenne des degrés du style télique dominant de la personnalité chez les apprenants de l'enseignement secondaire /universitaire augmente, plus le niveau de la motivation d'achèvement évolue et vice versa. Dans ce sens, on peut affirmer qu'il est possible de prédire les degrés de motivation d'achèvement à travers les degrés du style télique dominant.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
الآية	أ
الإهداء.....	ب
شكر وتقدير.....	ت
ملخص البحث.....	ث
قائمة المحتويات.....	ج
قائمة الجداول	ذ
قائمة الأشكال	ش
قائمة الملاحق.....	ص
المقدمة	01
مدخل الدراسة	
1- حدودالدراسة	05
2- دوافع اختيار البحث	06
3- أهداف الدراسة	06
4- أهمية الدراسة.....	07
5 - إشكالية الدراسة.....	07
6- فرضيات الدراسة.....	09
7- المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة.....	10
الجانب النظري الفصل الأول : الشخصية	
تمهيد	13
1- لمحة تاريخية	14
2- أهمية دراسة الشخصية	14
3- تعاريف الشخصية	15
4- مميزات الشخصية	16
5- مكونات الشخصية	17
6- نظريات الشخصية	18

قائمة المحتويات(تابع)

الموضوع	الصفحة
7- العوامل المؤثرة في الشخصية	28
8- قياس الشخصية.....	29
خلاصة	31
الفصل الثاني: نظرية التقلبات النفسية.	
تمهيد.....	33
1- نظرية التقلبات النفسية (الحالات).....	34
2- الملاحظات الطبيعية لنظرية التقلبات	35
3- دراسات علمية للتقلبات النفسية.....	35
4- أسس وأهداف نظرية التقلبات النفسية	37
5- حالات ما وراء الدافعية والتقلبات.....	38
6- أزواج الحالات النفسية ما وراء الدافعية	39
7- الدراسات التجريبية التي تعتمد على نظرية التقلبات.....	43
8- نظرية التموقع ونظرية التقلبات النفسية.....	44
9- نظرية التقلبات النفسية في تفسير الدافعية.....	45
خلاصة.....	46
الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز.	
تمهيد	48
I- الدافعية:1- تعريف الدافعية.....	49
2- تطور علم النفس الدافعي.....	51
3- وظائف الدافعية	55
4- خصائص الدافعية	55
5- أنواع الدوافع	56
6- الأسس العامة للدافعية	57
7- عوامل استثارة الدافعية.....	58
8- نظريات الدافعية	58

قائمة المحتويات(تابع)

الموضوع	الصفحة
II- الدافعية للإنجاز: 1- تعريف.....	62
2 - خصائص دافع الإنجاز.....	63
3- مكونات دافع الإنجاز.....	64
4- النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز.....	65
5- مستويات الإنجاز.....	68
6- خطوات الإنجاز.....	69
7- قياس الدافعية للإنجاز.....	69
خلاصة.....	71
الفصل الرابع : دراسات وبحوث سابقة	
تمهيد	73
أولا: الدراسات التي بحثت في علاقة نمط الشخصية الهادف ببعض المتغيرات.	74
ثانياً: الدراسات التي بحثت في علاقة الدافعية للإنجاز بسمات الشخصية.....	76
ثالثاً: الدراسات التي بحثت في علاقة نمط الشخصية الهادف بالدافعية للإنجاز..	82
خلاصة.....	84
الجانب التطبيقي الفصل الخامس: الدراسة الاستطلاعية	
تمـــهيـــد.....	87
1- أهداف الدراسة الاستطلاعية.....	88
2- مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية.....	88
3- عينة الدراسة الاستطلاعية.....	88
4- أدوات الدراسة الميدانية.....	93
أولاً: مقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن...	93
ثانياً: مقياس الدافعية للإنجاز.....	99
الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية	
تمـــهيـــد	111
1- منهج الدراسة	112

قائمة المحتويات(تابع)

الموضوع	الصفحة
2- مكان الدراسة الأساسية	112
3- مدة الدراسة الأساسية	112
4- طريقة إجراء الدراسة الأساسية	113
5- مجتمع الدراسة الأساسية	114
6- عينة الدراسة الأساسية	115
7- أدوات الدراسة الأساسية	124
8- الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل نتائج.....	126
الفصل السابع : عرض نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها	
تمهيد.....	130
1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى.....	131
2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية	136
3- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.....	142
4- عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.....	144
5- عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة.....	158
الفصل الثامن: تحليل النتائج ومناقشة الفرضيات	
تمهيد.....	161
1- مناقشة الفرضية الجزئية الأولى	162
2- مناقشة الفرضية الجزئية الثانية	165
3- مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة	167
4- مناقشة الفرضية الجزئية الرابعة	170
5- مناقشة الفرضية الجزئية الخامسة.....	172
الخاتمة.....	174
التوصيات والاقتراحات.....	176
قائمة المراجع.....	178
الملاحق.....	186

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	حالات ما وراء الدافعية والنمط الذي يميز كال حالة من تجربة وشعور.	41
02	مثال عن الأزواج التبادلية التي يمكن استنتاجها.	41
03	يوضح مكونات دافع الإنجاز حسب نظرية التوقع.	67
04	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب مستوى الدراسة والجنس.	89
05	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب مستوى الدراسة والسن.	90
06	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية المتمدرسين بالثانوي حسب شعب الدراسة.	91
07	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية المتمدرسين بالجامعي حسب شعب الدراسة.	92
08	الفقرات المعدلة في مقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن المترجم إلى العربية.	95
09	يوضح معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والأبعاد لمقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن المترجم والمعدل.	97
10	يبين قيم معاملات ثبات مقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن المترجم والمعدل.	98
11	توزيع فقرات مقياس الدافعية للإنجاز – في صورته الأولية – حسب أبعاده.	102
12	اختيارات استجابات مقياس الدافعية للإنجاز للبحث ومفتاح تصحيح الاستجابات.	104
13	فقرات مقياس الدافعية للإنجاز الملغاة حسب أراء المحكمين.	105
14	يبين الفقرات المعدلة بعد التحكيم وسبب التعديل حسب رأي غالبية المحكمين.	106
15	يبين قيم معامل الاتفاق بين المحكمين ودلالتها الإحصائية لمقياس البحث.	106
16	يوضح توزيع فقرات مقياس الدافعية للإنجاز حسب أبعاده الفرعية بعد التحكيم.	107
17	يوضح معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والأبعاد لمقياس الدافعية للإنجاز.	108
18	يبين قيم معاملات ثبات مقياس الدافعية للإنجاز.	109
19	توزيع أفراد مجتمع/عينة البحث المتمدرسين بالتعليم الثانوي حسب شعب الدراسة.	114
20	توزيع أفراد مجتمع/عينة البحث المتمدرسين بالتعليم الجامعي حسب الكليات.	115

قائمة الجداول (تابع)

الرقم	العنوان	الصفحة
21	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الثانويات.	116
22	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الكليات.	117
23	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب مستوى الدراسة والسن.	119
24	يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب مستوى الدراسة والجنس.	120
25	توزيع عينة الدراسة الأساسية المتمدرسين بالتعليم الثانوي حسب شعب الدراسة والجنس	121
26	توزيع عينة الدراسة الأساسية المتمدرسين بالتعليم الجامعي حسب شعب الدراسة والجنس	122
27	متوسطات درجات الذكور والإناث الثانويين في نمط الشخصية الهادف بوجه عام وبأبعاده الفرعية.	131
28	بيانات التحقق من شروط تطبيق اختبار ت أو تحليل التباين.	132
29	دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث الثانويين في نمط الشخصية الهادف بوجه عام وبأبعاده الفرعية.	133
30	متوسطات درجات الذكور والإناث الجامعيين في نمط الشخصية الهادف بوجه عام وبأبعاده الفرعية.	134
31	بيانات التحقق من شروط تطبيق اختبار ت أو تحليل التباين.	135
32	دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث الجامعيين في نمط الشخصية الهادف بوجه عام وبأبعاده الفرعية.	136
33	متوسطات درجات مجموعات الشعب الدراسية بالثانوي في نمط الشخصية الهادف بوجه عام وبأبعاده الفرعية.	137
34	دلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ الثانويين في مقياس نمط الشخصية بوجه عام وبأبعاده الفرعية حسب شعب الدراسة.	138

قائمة الجداول (تابع)

الرقم	العنوان	الصفحة
35	متوسطات درجات مجموعات الشعب الدراسية للجامعيين في نمط الشخصية الهادف.	140
36	دلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ الجامعيين في مقياس نمط الشخصية بوجه عام وبأبعاده الفرعية حسب شعب الدراسة.	141
37	متوسطات درجات مجموعتي الثانويين والجامعيين في درجات نمط الشخصية الهادف.	142
38	دلالة الفروق المتوسطات بين التلاميذ الثانويين والطلاب الجامعيين في درجاتهم في مقياس نمط الشخصية الهادف بوجه عام وبأبعاده الفرعية.	143
39	نتائج معامل الارتباط المستقيم بين مكونات مقياس نمط الشخصية الهادف والدرجة الكلية للدافعية للإنجاز لدى عينة البحث الثانويين.	144
40	تكرارات درجات نمط الشخصية و الدرجة الكلية للدافعية للإنجاز لدى فئة الثانويين.	145
41	الفروق بين متوسطات مستويات الدافعية الثلاث في نمط الشخصية الهادف لدى فئة الثانويين.	147
42	يوضح الفروق بين مستويات الدافعية في نمط الشخصية الهادف لدى فئة الثانويين.	147
43	دلالة الفروق بين مستويات الدافعية في نمط الشخصية الهادف لدى فئة الثانويين.	148
44	نتائج معامل الارتباط المستقيم بين مكونات مقياس نمط الشخصية الهادف والدرجة الكلية للدافعية للإنجاز لدى فئة الجامعيين.	149
45	تكرارات درجات نمط الشخصية والدرجة الدافعية للإنجاز لدى فئة الجامعيين.	150
46	الفروق بين متوسطات مستويات الدافعية الثلاث في نمط الشخصية الهادف لدى فئة الجامعيين.	151

قائمة الجداول (تابع)

الرقم	العنوان	الصفحة
47	يوضح الفروق بين مستويات الدافعية في نمط الشخصية الهادف لدى فئة الجامعيين.	151
48	دلالة الفروق بين مستويات الدافعية في نمط الشخصية الهادف لدى فئة الجامعيين.	152
49	معاملات الارتباط المستقيم بين مكونات مقياس نمط الشخصية الهادف والدرجة الكلية للدافعية للإنجاز لدى عينة البحث ككل.	153
50	تكرارات درجات نمط الشخصية والدرجة الكلية للدافعية للإنجاز لدى عينة البحث ككل.	154
51	الفروق بين متوسطات مستويات الدافعية الثلاث في نمط الشخصية الهادف لدى عينة البحث ككل.	155
52	يوضح الفروق بين مستويات الدافعية في نمط الشخصية الهادف لدى عينة البحث ككل.	156
53	دلالة الفروق بين مستويات الدافعية في نمط الشخصية الهادف لدى عينة البحث ككل .	157
54	يوضح نتيجة تحليل الانحدار الخطي البسيط للتنبؤ بدرجات الدافعية للإنجاز من خلال درجات نمط الشخصية الهادف لدى أفراد عينة البحث.	159
55	يوضح دلالة معامل الانحدار لمتغير الشخصية الهادف على متغير الدافعية للإنجاز لدى عينة البحث.	159

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يمثل المصطلحات المهمة في نظرية التقلبات (Kerr,1994).	38
02	منحنى نموذج التقلبات النفسية حسب نظرية آبتر(Apter,1982).	42
03	يوضح دورة الدافعية.	56
04	يوضح منحنى علاقة الدافعية بالأداء.	57
05	يمثل هرمية ماسلو للحاجات الدافعية.	60
06	مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب مستوى التعليم والجنس.	89
07	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب مستوى التعليم والسن.	90
08	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية المتمدرسين بالثانوي حسب شعب الدراسة.	91
09	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية المتمدرسين بالجامعي حسب شعب الدراسة.	92
10	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الثانويات.	117
11	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الكليات.	118
12	مخطط أعمدة لتوزيع عينة البحث حسب مستوى الدراسة والسن.	119
13	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الدراسي والجنس.	121
14	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب شعب دراسة التلاميذ الثانويين.	122
15	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب شعب دراسة الطلبة الجامعيين.	123
16	مخطط أعمدة لتوزيع تلاميذ عينة البحث حسب نمط الشخصية ومستوى الدافعية.	146
17	مخطط أعمدة لتوزيع طلاب عينة البحث حسب نمط الشخصية ومستوى الدافعية.	150
18	مخطط أعمدة لتوزيع أفراد عينة البحث حسب نمط الشخصية ومستوى الدافعية.	154
19	يوضح مخطط التشتت لدرجات أفراد عينة البحث في الدافعية للإنجاز بدلالة درجاتهم في نمط الشخصية الهادف.	158

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مراسلة مديرية التربية لولاية مستغانم إلى مدراء الثانويات لتسهيل مهمة إجراء البحث الميداني بها.	187
02	تصديق مدراء الثانويات التي تمت بها الدراسة الميدانية للبحث الحالي.	188
03	إحصائيات مديرية التعليم الثانوي لتلاميذ التعليم الثانوي للسنة الدراسية 2014/2013.	189
04	جدول التكرار المطلق والتكرار النسبي المئوي لقبول، أو إلغاء، أو تعديل عبارات المقياس حسب أراء المحكمين.	190
05	جدول ترتيب فقرات الاستمارة حسب آراء المحكمين وقيمة معامل اتفاق كاندال (و) وقيمة كا^2 المحسوبة المقابلة له لكل بعد من أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز	191
06	مخرجات برنامج spss لتقدير صدق مقياس نمط الشخصية الهادف ومقياس الدافعية للإنجاز.	192
07	مقياس نمط الشخصية الهادف TDS المترجم إلى اللغة الفرنسية.	201
08	مقياس نمط الشخصية الهادف TDS المترجم إلى اللغة العربية والمعدل.	204
09	مقياس الدافعية للإنجاز للبحث.	206

المقدمة:

تعاني المجتمعات المختلفة من مشكلات عديدة ترتبط معظمها بالنشء الصاعد، تعزى أسبابها إلى نقص التنشئة الاجتماعية وغياب دور المدرسة والأسرة في ذلك على حدٍ سواء، مما يؤدي بصورة مباشرة إلى خروج أفراد هذه المجتمعات عن قواعد الضبط الاجتماعي المتعارف عليها، وبذلك فهذه المشكلات يمتد أثرها من أفراد المجتمع منفصلين إلى كونهم داخل مجتمع واحد، فيشكلون عبئاً على أمن المجتمع واقتصاده، ويعوق تقدمه وتطوره نتيجة فقدان جزء ضخم من موارد الدولة البشرية والمادية خاصة في عملية التربية والتكوين وإعادة التأهيل.

تعد شريحة الشباب المراهق هامة جداً من أبناء المجتمع الذين هم جيل المستقبل، وأي مشكلة تمس المجتمع إلا وتكون ضاربة جذورها بين أبناء المجتمع في سن المراهقة أساساً بحكم ما يحفو هذه المرحلة من تغيرات، وأي خلل يحدث في البناء الاجتماعي في هذه المرحلة خصوصاً أو في المرحلة التي تليها والتي تسبق ولوج الشاب إلى الحياة المهنية، والاستقلالية يؤثر على سلامة المجتمع، فالمراهق بحاجة إلى رعاية وتوجيه من نوع خاص يتناسب مع ما لديه من صفات مصاحبة للتغيرات الفيزيولوجية الجسمية والنفسية الاجتماعية لديه؛ رعاية تضمن له مواصلة نموه الجسمي والعقلي والروحي والاجتماعي بعيداً عن كل المعوقات، وتمكنه من بلوغ شخصية سوية خادمة لذاتها ولغيرها.

لذلك اهتم علماء النفس وعلماء التربية بموضوع شخصية المراهق، وعملوا على البحث فيها لعلاج مشكلاتها والحد من استفحال سلبياتها داخل وخارج الإطار التربوي المدرسي خاصة، وقد خلصت الدراسات الاجتماعية والنفسية في معظم الأحيان إلى أن معرفة طبيعة ونمط شخصية المراهق تؤدي دوراً كبيراً في توجيهه إلى جادة الصواب، وأن سبب تسرب المراهق من المدرسة يرجع إلى نقص إنجازه الأكاديمي الذي ينعكس في صورة نقص نتائجه في التحصيل الدراسي، هذا الأخير المرتبط باضطراب في نمط الشخصية لديه، التي تتضح في زيادة مشاعر التوتر الداخلي والخوف من الفشل والقلق ونقص في مراكز الضبط الداخلي والخارجي لديه، ذلك نتيجة عدم دعم الأسرة له في مراحل متقدمة وعدم احتواء البرامج التعليمية والإرشادية على الاتجاهات والقيم التي تكون ملامح شخصيته الجدية الهادفة المخططة للمستقبل، والتي تتباين من بيئة اجتماعية إلى أخرى وما تحمله من معاني مكانية وزمنية وثقافية وعلاقات تبادلية بين الأفراد؛ كما أن الإنجاز لدى الفرد لا يخلو من تدخل العنصر النفسي فيه، فالمتميز بمستوى دافعي منخفض يعاني من اضطراب في الوعي والإدراك ويعجز عن تقدير عواقب سلوكاته، غير هادف في حياته، لا يأبه لنتائج عمله في المستقبل غير مخطط له.

ونظراً للتغيرات الاجتماعية والثقافية والاجتماعية التي مر بها المجتمع الجزائري في الحقبة التي وضعت فيها بذور خلق مراهقيه اليوم، والتي صاحبتها سلوكات غير سوية زادت من انخفاض

معدلات الإنجاز لدى فئة المراهقين نتيجة اكتسابهم سمات شخصية غير سوية في ظل إهمال أسس ومبادئ التنشئة الاجتماعية، بمبرر أن كل اهتمام هياكل الدولة انصب حول محاولات إستتباب الأمن وإعادة الاستقرار لأفراده، هذا وبالإضافة إلى التغيرات التي طرأت على المنظومة التربوية في البرامج والمواد وطرق تدريسها وحجمها الساعي التي نادت به الهيئات التربوية العليا كضرورة لمواكبة التطور العلمي والتكنولوجي العالميين، مما يبرز أهمية التركيز على الأنماط الشخصية لأفراد المجتمع كوسيلة فعالة لتقويم سلوكهم وتوجيههم إلى خدمة ذواتهم وخدمة مجتمعهم.

وقد أسهمت التحولات الاجتماعية والاقتصادية السريعة التي مرت بها الجزائر في تحقيق معدلات نمو متسارعة في كافة المجالات حيث مرت بطفرة أولى جعلت معدل نموها يقترب من الصفر واللاأمن في جميع الميادين تلتها طفرة ثانية جعلت من معدلات نموها وتطورها مثالاً فريداً يقتدى به ويذكر في معظم المحافل الدولية، إذ قادت النتائج السريعة غير المسبوقة في تقدم الاقتصاد الجزائري وعودة الأمن لأفراد المجتمع الجزائري إلى إحداث تغيرات سريعة في أنماط التفكير والسلوك في المجتمع بصفة عامة .

بالمقابل فقد صاحب هذه التطورات تغيرات في أنماط السلوك وأنماط الحياة عامة بتأثير الثقافات الخارجية نتيجة الانفتاح على العالم الخارجي كضريبة العولمة على المجتمعات النامية دفعها مقابل الجزء الزهيد من الامتيازات التي تقدمه الدول المتقدمة لها، ترتب عنها ظهور بعض السلوكات غير السوية على مراهقي المجتمعات النامية بحكم أن فئة المراهقين هم أول المستهدفين لصقل الجانب السلبي للثقافات الغربية، لنقص خبرتهم وتجاربهم في الحياة، وطبيعة شخصيتهم الفتية التي لم يكتمل بناؤها بعد، وبالتالي تضطرب شخصيتهم في نهاية المطاف لتقل دوافعهم الإنجازية داخل المدرسة، ليجدوا أنفسهم خارجها حاملين شهادات راسب أو مفصول بكل ما تحمله من عبارات الفشل والخسران، بمعدلات تؤهلهم لولوج عالم البطالة طويلة الأمد، والانضمام إلى عالم الجهل والجهال، فتجدهم يطلبون الموت بامتطائهم أمواج البحر بألواح تشبه تلك التي تحويها لحودهم، بأحلام تنتهي بانتهاء بلوغ أفق زرقة البحر، بدافع العيش بسلام في الضفة الثانية التي لا يبلغها إلا قلة الأقلية وبأكبر الخسائر.

لذا جاءت فكرة الباحث لدراسة بعض أنماط شخصية المراهق حسب نظرية حديثة في منشئها واسعة في شموليتها، ضخمة في نتائجها، وهي نظرية التقلبات النفسية، وعلاقة هذه الأنماط بالدافعية للإنجاز لدى فئة المتمدرسين بالتعليم الثانوي والجامعي؛ فقدمت هذه الدراسة في بابين بالإضافة إلى مدخل الدراسة الذي تناول فيه الباحث تقديم البحث من دوافع اختياره وأهميته وأهدافه، بعدها تحديد إشكاليته، وفرضياته العامة والجزئية والفرعية ثم تطرق إلى تعار يف متغيرات الدراسة إجرائياً.

يشمل الباب الأول الجانب النظري الذي يحتوي أربعة فصول، يتناول الفصل الأول موضوع الشخصية: تعريفاتها، مميزاتها، مكوناتها، مجمل النظريات التي تناولتها في علم النفس الشخصية وطرق قياسها؛ وتناول الفصل الثاني صلب موضوع البحث وذلك بالكشف عن طبيعة نظرية التقلبات النفسية ــ La théorie des reversements psychologiques ــ لصاحبها العالم ميشال آبتر (M.J.Apter) في ضوء الملاحظات الطبيعية للنظرية التقلبات، والدراسات العلمية للتقلبات النفسية، أسس وأهداف هذه النظرية، ثم تطرق الباحث إلى أزواج الحالات النفسية ما وراء الدافعية ــ métamotivationnels ــ، وتمحور الفصل الثالث حول موضوع الدافعية للإنجاز، عبر مبحثين، الأول تضمن الدافعية والدوافع بصفة عامة، حيث تطرق الباحث فيه إلى لمحة عن ظهور علم النفس الدافعي، تعاريف الدافعية والدافع ومختلف المفاهيم المتصلة بهما، الوظائف والخصائص والأسس العامة للدافعية ونظرياتها، وأنواع الدوافع؛ والمبحث الثاني تضمن الدافعية للإنجاز بعناوين فرعية شملت تعريف الدافعية للإنجاز ومستويات الإنجاز وخطواته وطرق قياس الدافعية للإنجاز من مقاييس إسقاطية وأخرى موضوعية، في حين أن الباحث خصص الفصل الرابع لعرض الدراسات السابقة التي تناولت جانب أو أكثر من جوانب البحث الحالي ومتغيراته.

أما الباب الثاني فيشمل تحت عنوان الجانب التطبيقي هو الأخر أربعة فصول، يلقي الضوء في الفصل الخامس على الدراسة الاستطلاعية حيث تناول في البداية أهدافها، مكان وزمان إجرائها، مواصفات عينتها وأدوات الدراسة الميدانية من مقياس نمط الشخصية الهادف المترجم إلى اللغة العربية والمعدل، ومقياس الدافعية للإنجاز المعد من طرف الباحث مروراً بعدة مراحل من مرحلة البناء الأولي إلى مرحلة التحقق من صلاحيته.

وعرض الباحث في الفصل السادس الدراسة الأساسية بداية بالتعريف بالمنهج المتبع في الدراسة ومكان وزمان إجرائها، مجتمع البحث ومواصفات عينة دراسته الأساسية مقدمة بطرق رياضية إحصائية بالأرقام ورسومات بيانية؛ أدواتها وأساليب المعالجة الإحصائية المتبعة في تحليل نتائجها، والتحقق من فرضيات البحث.

وقد خصص الفصل السابع لعرض نتائج الدراسة الأساسية مفصلة ومبوبة في جداول وبالأرقام حتى يسهل التعامل بها، متبوعة بشروحات وتعليقات يستعان بها في تحليل نتائج الدراسة ومناقشة فرضياتها، معتمداً في ذلك الأساليب الإحصائية التي تم الإشارة إليها في الفصل السابق.

أما الفصل الثامن والأخير في هذا البحث فقد خصصه الباحث لمناقشة النتائج المتوصل إليها في الدراسة الميدانية التي تمثل الجزء التطبيقي من البحث، واستخلاص النتائج النهائية حول مدى تحقق الفرضيات التي وضعها الباحث كإجابات لمجموعة التساؤلات التي استثارة رغبته للبحث في هذا الميدان، للوصول في النهاية إلى تقديم مجموعة من الاقتراحات على ضوء النتائج المتوصل إليها.

مدخل الدراسة

1. حدود الدراسة.
2. دوافع اختيار البحث.
3. أهداف الدراسة.
4. أهمية الدراسة.
5. إشكالية الدراسة.
6. فرضيات الدراسة.
7. المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة.

1- حدود الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية بالحدود التالية:

أ- العينة:

شملت عينة الدراسة على 1581 فرداً من مجموع تلامذة السنة الثانية بالتعليم الثـــانوي وطلبة السنة الثانية من التعليم الجامعي بولاية مستغانم.

ب- الزمان:

تمت الدراسة الحالية خلال الفترة 2013/2011.

ج- المكان:

تتم الدراسة الميدانية البحث الحالي بثانويات تابعة لمديرية التربية ولاية مستغانم، وبجامعة ذات الولاية.

د- **الأهداف:**

يتم البحث الحالي لتحقيق الأهداف التالية:

- معرفة الفروق بين تلامذة السنة الثانية من التعليم الثانوي وطلبة التعليم الجامعي الممثلين بعينة البحث في المتغير المستقل المتمثل في نمط الشخصية الهادف حسب نظرية التقلبات النفسية، الذي تحكمه حسب الباحث عدة عوامل منها المستوى الدراسي والجنس وشعبة الدراسة.
- الكشف عن العلاقة بين نمط الشخصية الهادف ودرجات المتغير التابع المتمثل فـــي الدافعيـــة للإنجاز لدى أفراد عينة البحث.

ه- الأدوات:

يقوم الباحث في الجانب التطبيقي من البحث بالإضافة إلى المقابلة تطبيق الأداتين التاليتين:

- مقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن المعدل.
- مقياس الدافعية للإنجاز.

و- مستوى الدلالة:

اعتمد الباحث في اختبار فرضيات الدراسة الحالية إحصائياً 0.01 كمستوى الدلالة المعنوية.

2- دوافع اختيار البحث:

لم يتمكن الباحث من إيجاد دراسة لنمط الشخصية (الهادف/غير الهادف) حسب نظرية التقلبات النفسية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى طلبة التعليم الثانوي أو الجامعي بالجزائر، رغم وجود الإسناد النظري لهذه العلاقة التفاعلية بين المتغيرين الأمر الذي يعزز من أصالة البحث الحالي في دراسة هذه المشكلة؛ لذا جاء هذا البحث كمحاولة للكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيري نمط الشخصية الهادف المهيمن حسب نظرية التقلبات لصاحبها الأستاذ الطبيب آبتر والدافعية للإنجاز عند طلبة التعليم الثانوي والجامعي ولعدم توفر دراسات علمية تناولت هذه المتغيرات فإن مثل هذا البحث من المؤمل أن يشكل إضافة نوعية إلى المراجع العربية في مجال العلاقة بين الجوانب المعرفية والشخصية لطلبة الثانويات والجامعات وفقاً للتصور النظري لأنماط الشخصية المعتمد في البحث (النمط الهادف المهيمن)، ومن خلال المشاهدات اليومية والممارسات الميدانية العملية فقد لوحظ أن نمط الشخصية الهادف عند الطلبة يؤثر بشكل مباشر على الدافعية للإنجاز التي تظهر نتائجها في التحصيل الدراسي الأكاديمي لديهم.

الأمر الذي استثار فضول الباحث لإجراء هذه الدراسة للوقوف على طبيعة المشكلة وطبيعة العلاقة بين متغيراتها، وذلك للتوصل إلى وضع حلول مناسبة لتنمية الاستثارة المستمرة والمتزايدة للدافعية للإنجاز عند الطلبة مجتمع الدراسة وذلك بعد معرفة نمط شخصيتهم.

3- أهداف الدراسة:

يهدف هذا البحث إلى:

- الكشف عن الفروق بين تلامذة التعليم الثانوي وطلبة التعليم الجامعي في نمط الشخصية الهادف.
- الكشف عن الفروق بين تلامذة التعليم الثانوي وطلبة التعليم الجامعي الذكور والإناث في نمط الشخصية الهادف المهيمن .
- معرفة مدى تأثر تقلب نمط الشخصية بالجنس والمستوى التعليمي وبشعب الدراسة لدى طلبة التعليم الثانوي والتعليم الجامعي .
- معرفة العلاقة بين نمط الشخصية الهادف لدى تلامذة التعليم الثانوي ولدى طلبة التعليم الجامعي ومستويات الدافعية للإنجاز لديهم وإمكانية التنبؤ بها.
- تقديم يد العون للمسئولين على تربية وتكوين التلاميذ المقبلين على الامتحانات في المستقبل القريب خاصة في فهم مدى أهمية نمط الشخصية الهادف في زيادة دافعيتهم للإنجاز التي تظهر آثارها في تحصيلهم الدراسي.
- التعريف بمبادئ نظرية جديدة في فهم الشخصية والمساهمة في البحث العلمي.

4- أهمية الدراسة:

يهتم في الدراسة الحالية بعلاقة أحد أنماط الشخصية (الهادف المهيمن) والدافعية للإنجاز لدى طلبة التعليم الثانوي وطلبة التعليم الجامعي، إنطلاقاً من مبادئ نظرية التقلبات النفسية التي تعرف كذلك بنظرية أنماط الدافعية المكونة للسلوك التي تقوم على مبدأ الحالات، على هذا الأساس اكتسبت هذه الدراسة أهميتها من الجانب:

- النظري في أنها تقدم معلومات نظرية عن الشخصية والدافعية للإنجاز وأهم نظرياتهما، كما تقدم معلومات عن الفروق في نمط الشخصية الهادف بين طلبة مستوين تعليميين مختلفين، وبالتالي تثري المكتبة الجامعية العربية في هذا المجال.
- العملي من خلال ما تسفر عنه من نتائج وتوصيات تمكن القائمين على إعداد وتطبيق برامج تربوية، وتكوين التلاميذ بمختلف المدارس الثانوية والطلبة الجامعيين، من الاستفادة منها عند وضع البرامج الإرشادية التي تسهم في تنمية سمات الشخصية الإيجابية للتلاميذ والطلاب غير الهادفين.

5- إشكالية البحث :

يعد موضوع الشخصية من أعقد المواضيع التي اهتم بها علماء النفس حديثاً وأصبحوا يولونها اهتماماً بالغاً، بحيث جعلوا لها مكاناً مستقلاً من بين مناهج الدراسات النفسية التي تشمل الجوانب المختلفة للشخصية وكيفية نموها والعوامل المؤثرة فيها وكيفية قياسها وذلك لتنظيرها بنظريات مختلفة؛ من بين هذه النظريات ما جاء به الطبيب الأمريكي ميشال آبتر، هذا الأخير الذي أكد في نظريته المسماة نظرية التقلبات النفسية على وجود أربعة أزواج متضادة في شخصية الفرد تظهر في تصرفاته وسلوكاته إذ يمكن أن يتميز الفرد بزوج منها في يوم واحد أو كأن ينتقل من نمط إلى ضده في نفس الوقت من موقف لأخر...، من بين ألأزواج الأربعة حسب آبتر نمط الشخصية الهادف/غير الهادف.

بالمقابل وبنفس القدر الذي شد انتباه العلماء إلى دراسة موضوع الشخصية اهتموا كذلك بدراسة ما يظهر عن كل نمط من سلوكات واعية أو غير واعية يرجع البعض منها إلى مجموعة من الدوافع التي منها الدافعية للإنجاز؛ ودراسة الدافعية للإنجاز أمراً ضرورياً لمجتمع كالمجتمع الجزائري الذي يحدث في قطاعاته تغيرات مهمة بخاصة في قطاع التربية والتعليم هذا من جهة، ومن جهة أخرى فالمجتمع الجزائري كغيره من المجتمعات يطمح إلى الوصول إلى المستوى الأفضل في النمو والرقي في جميع المجالات، ولهذا فرفع مستوى الأداء الناجم عن بث روح الإنجاز بين أبناء

هذا المجتمع في مراحل عمرية متقدمة أمراً ضرورياً لرفع أدائهم الوظيفي وتحسينه، وذلك من خلال ما تقدمه الدافعية من امداد سلوك الفرد بالطاقة والنشاط الداخليين، هذا ما أكدته العديد من الدراسات على أهمية دافعية الإنجاز ومساهمتها في رفع أداء الفرد وتفوقه (بن زاهي:2007، ص09)؛ وكذلك معرفة العوامل التي تؤثر سلباً على دافعية المتمدرسين للإنجاز في أطوار التعليم المتأخرة لديهم خاصة تلك المتعلقة بالجوانب الشخصية لديهم تساعد على معرفة وتحديد آليات التعامل مع نوعية العلاقة المستخلصة من نتائج الدراسة الحالية، التي يحاول الباحث من خلالها كشف النقاب عن بعض الغموض الذي يشوب نظرية حديثة وشاملة للشخصية ومعرفة الفروق في نمط الشخصية الهادف المهيمن حسب ذات النظرية باختلاف بعض المتغيرات الوسيطية، ومدى علاقته بمستويات الدافعية للإنجار لدى أفراد مجتمع الدراسة.

لذا تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيسي التالي:

– ما علاقة نمط الشخصية الهادف المهيمن حسب نظرية التقلبات النفسية بالدافعية للإنجاز لدى تلامذة التعليم الثانوي و طلبة التعليم الجامعي بولاية مستغانم؟

ومنه تفرعت التساؤلات التالية :

– هل تنتظم مكونات نمط الشخصية الهادف المهيمن في عامل واحد أم في أكثر من عامل لدى تلامذة التعليم الثانوي وطلبة التعليم الجامعي؟

– هل توجد فروق في نمط الشخصية الهادف المهيمن حسب نظرية التقلبات النفسية بوجه عام وفي عوامله الفرعية تعزى إلى المستوى التعليمي ؟

– هل توجد فروق في نمط الشخصية الهادف المهيمن حسب نظرية التقلبات النفسية بوجه عام وفي عوامله الفرعية تعزى إلى الجنس ؟

– هل توجد فروق في نمط الشخصية الهادف المهيمن حسب نظرية التقلبات النفسية بوجه عام وفي عوامله الفرعية تعزى إلى متغير شعبة الدراسة لدى تلامذة التعليم الثانوي؟

– هل توجد فروق في نمط الشخصية الهادف المهيمن حسب نظرية التقلبات النفسية بوجه عام وفي عوامله الفرعية تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي لدى طلبة التعليم الجامعي؟

– هل توجد علاقة بين نمط الشخصية الهادف المهيمن حسب نظرية التقلبات النفسية ومستويات الدافعية للإنجاز لدى تلامذة التعليم الثانوي وطلبة التعليم الجامعي؟

– هل يمكن التنبؤ بمستوى الدافعية التلميذ من خلال نمط شخصيته المهيمن؟

6- فرضيات الدراسة :

أ/ الفرضية العامة:

توجد علاقة موجبة بين نمط الشخصية الهادف المهيمن حسب نظرية التقلبات النفسية والدافعية للإنجاز لدى عينة البحث.

ب/ الفرضيات الجزئية :

الفرضية الأولى: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث في نمط الشخصية الهادف بوجه عام وفي أبعاده الفرعية لدى أفراد عينة البحث.

وتشمل الفرضيتين الفرعيتين:

- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث في نمط الشخصية الهادف بوجه عام وفي أبعاده الفرعية لدى تلاميذ التعليم الثانوي لصالح الذكور.
- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث في نمط الشخصية الهادف بوجه عام وفي أبعاده الفرعية لدى طلبة التعليم الجامعي لصالح الذكور.

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في نمط الشخصية الهادف بوجه عام وفي أبعاده الفرعية يعزى إلى شعب/ تخصص الدراسة.

وتشمل الفرضيتين الفرعيتين:

- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات العلميين والرياضيين والأدبيين في نمط الشخصية الهادف بوجه عام وفي أبعاده الفرعية.
- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات طلبة التعليم الجامعي يعزى إلى شعبة الدراسة في نمط الشخصية الهادف بوجه عام وفي أبعاده الفرعية.

الفرضية الثالثة: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات تلامذة التعليم الثانوي وطلبة التعليم الجامعي في نمط الشخصية الهادف بوجه عام وفي أبعاده الفرعية لصالح تلامذة التعليم الثانوي.

الفرضية الرابعة: توجد علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين نمط شخصية الهادف ومستويات الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة البحث.

وتشمل الفرضيات الفرعية:

- توجد علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين نمط شخصية الهادف ومستويات الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ التعليم الثانوي.
- توجد علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين نمط شخصية الهادف ومستويات الدافعية للإنجاز لدى طلبة التعليم الجامعي.

– توجد علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين نمط شخصية الهادف ومستويات الدافعية للإنجاز لدى أفـــراد عينة البحث.

الفرضية الخامسة: يمكن التنبؤ بمستوى دافعية أفراد عينة البحث من خلال نمط الشخصية الهـــادف المهيمن لديهم.

7- المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

– **نمط الشخصية:** هو سمة من سمات الشخصية يستخلص من خلال الدرجة الكلية التـــي يتحصـــل عليها الفرد عند إجابته على فقرات اختبار الشخصية المعد من طرف العالم آبتر، المترجم والمعدل، والمكون من أبعاد ثلاث هي:

أ- الجدية: يتصف بها التلميذ إذا أخذ الحياة بجدية، مواظباً ومهتماً بنشاطاته العلميـــة فـــي غالبهـــا والهادفة، مستغلاً لأوقات فراغه لأغراض ذات منفعة.

ب- التخطيط : يتصف به التلميذ إذا كان مطلعاً للمستقبل، مبرمجاً نشاطاته حسب إمكانياته الماديـــة والزمنية، منظماً في أعماله ومتبعاً إستراتيجيات لمراجعة دروسه وتنفيذ خططه.

ت- تجنب التنشيط أو اللانشاط: يتصف به التلميذ إذا كان قليل الحركة، متجنباً في تصرفاته، مفضلاً الألعاب السهلة، ميال إلى الرتابة متكلاً على غيره في أداء واجباته.

– **النمط الهادف:** يتميز صاحبه بالتخطيط لأهدافه والجدية في تنفيذ مخططاته ومستوحى مـــن فقـــرات مقياس نمط الشخصية، يضم كل من تحصل على درجة تفوق أو تساوي القيمة 14 فـــي بعـــدي الجديـــة والتخطيط معاً في مقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن .

– **النمط غير الهادف:** يتميز صاحبه بعدم التنظيم والتخطيط للحياة و التهاون واللامبالاة أثناء التطبيـــق، مستوحى من فقرات اختبار الشخصية، يضم كل من تحصل على درجة تقل عن القيمة 14 فـــي بعـــدي الجدية والتخطيط معاً في مقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن.

– **الدافعية للإنجاز:** يقصد بها قدرة الفرد على تحقيق التفوق على الآخرين، ومنافستهم وتحمله مســـئولية أفعاله، واهتمامه بواجباته، ومبادرته ومثابرته في أدائها، والتخطيط للمستقبل والتوجه نحوه، مســـتوياتها الثلاث مستوحاة من ترتيب درجات الفرد الكلية على مقياس البحث.

الجانب النظري

الفصل الأول: الشخصيـــة

تمهيد

1-لمحة تاريخية عن ظهور علم النفس الشخصية.

2-أهمية دراسة الشخصية.

3-تعاريف الشخصية.

4-مميزات الشخصية.

5-مكونات الشخصية.

6-نظريات الشخصية.

7-العوامل المؤثرة في الشخصية.

8-قياس الشخصية.

خلاصة

تمهيد :

تعد معرفة الإنسان لطبيعته وعن أي نوع من المخلوقات هو من أهم المشكلات التي واجهته عبر التاريخ، فقد كانت وما زالت تجرى المحاولات من طرف الإنسان نفسه للكشف عن خبايا شخصيته المتميزة بالتعقيد، فتعددت الآراء حول هذا المفهوم ولم يحدد له جواب مقنع لحد الآن، ومن أهم أسباب ذلك كون البشر بهيئات وأحجام مختلفة يتصرفون بطرائق معقدة، فلا يتشابه اثنان من بين بلايين البشر، مما جعل مسألة تحديد ما هو مشترك بينهم كأعضاء للجنس البشري صعبة إن لم تكن مستحيلة، كما وصلت بعض المحاولات إلى طرائق مسدودة، بينما ازدهرت بعض الأفكار في هذا الخصوص، وتعد المشكلة اليوم أكثر حضوراً من السابق بعد أن تزايدت الكثافة السكانية وعدم الاستقرار في العالم، وما أحدثه التطور التكنولوجي من أثر في سلوك البشرية، فمن غير الصحيح أن نقول دائماً أن نوعية حياة الإنسان قد تعتمد في المستقبل على فهمه المتزايد بالطبيعة البشرية ويؤدي علم النفس الشخصية دوراً كبيراً في فهم هذه المسألة؛ يقدم في هذا الفصل وبنوع من التفصيل الموجز بعض الجوانب المتعلقة بالشخصية الإنسانية، ومكوناتها، ونظريات دراستها، طرق قياسها.

1- لمحة تاريخية عن ظهور علم النفس الشخصية:

الشخصية موضوع اهتمام كل فرد من المجتمع إذ يود كل واحد فهم نفسه، بالإضافة إلى أن موضوع الشخصية يستمد حقائقه ومفاهيمه ونظرياته من علم النفس الإكلينيكي والتجريبي، وكذا اتصاله الوثيق بعلومٍ أخرى كعلم الاجتماع والأنتروبولوجيا وغيرهما، بهذا إهتم علماء النفس والفلاسفة والأطباء بدراستها منذ أمد بعيد، فقد اعتبر سقراط (Socrate,469-399av.j-c) الوظيفة الأساسية للإنسان أن يعرف نفسه، أما أفلاطون (platon,428-348av.j-c) فقد وضع الكثير من القضايا فيما يتصل بالطبيعة الإنسانية وكان أول من عرف الشخصية بفكرة القناع ــ برسونا ــ Persona ــ، أما أرسطو(Aristote,384-322av.j-c) فقد إعتبر أن العقل صفحة بيضاء ينقش عليها الكثير من الخبرات التي تمر بحياة الفرد. نفس الفكرة كانت جوهر فلسفة جون لوك (Jon look,1632-1740) بعد ذلك، أما أبقراط (Hippocrates,460-370av.j-c) الملقب بأبو الطب فقد إهتم بدراسة المشكلات السلوكية وقدم لها تفسيرات بيولوجية وقسم الناس إلى أربعة أقسام نسبها إلى عناصر الكون الأربعة هي: التراب، الهواء، الماء، النار(جبل: 2000، ص285).

في العصور الوسطى أين بقي الأوروبيين يعاملون المرضى العقليين أسوء المعاملة كان العرب يهتمون بهؤلاء المرضى ولمشاكلهم بإنشاء مستشفيات كمستشفى بغداد (705م) ومستشفى القاهرة (800م) وآخر بدمشق (1270م). في بداية العصر الحديث أين كان علم النفس لا يزال فرعاً من فروع الفلسفة إلى زمن ظهور التجارب المخبرية على يد جوستاف فختر (Gostave fikhter,1801-1877) ووليام فونت (W. Wandt,1832-1920) اللذان ركزا على دراسة العقل الإنساني بدراسة بعض العمليات العقلية كالتذكر، الإدراك، التفكير، ... وغيرها؛ منذ ذلك الوقت بدأت البحوث تأخذ طريقها في مجال الطب النفسي لتسهم في ظهور علم النفس الشخصية كأحد فروع علم النفس العام.

2- أهمية دراسة الشخصية:

تظهر أهمية دراسة الشخصية فيما يلي:

- جعل العميل يوظف إمكانياته و طاقاته في حل مشاكله والتكيف مع واقعه.
- تفهم الأخصائي الاجتماعي في تعامله مع مختلف العملاء من أن بناء الشخصية الإنسانية ومقوماتها ووظائفها أمر ضروري.

- المبدأ الرئيسي في دراسة الشخصية في المجال المدرسي خاصة هو تنمية الشخص ودعم استقلاليته، والاعتماد على نفسه في حل مشاكله المستقبلية.
- دراسة الشخصية من الناحية التخصصية العلمية موضوع يتقاسم ويشترك في دراسته علوم متعددة أهمها علم النفس، علم الاجتماع، الطب النفسي والبيولوجيا... الخ.

3- تعاريف الشخصية:

يعد مفهوم الشخصية من أكثر مفاهيم علم النفس تعقيداً لأنها تشمل ذلك الكم من الصفات الجسمية والعقلية والوجدانية المتفاعلة مع بعضها البعض داخل كيان فرد يتفاعل مع بيئة اجتماعية، لذا تعددت الآراء وتباينت المفاهيم في معالجتها لمفهوم الشخصية؛ فكلمة الشخصية ــ Personality ــ مشتقة من الأصل اللاتيني برسونا ــPersona ــ بمعنى القناع الذي كان يلبسه الممثل في العصور القديمة ليؤدي دوره على خشبة المسرح فيظهر أمام الجمهور بمظهر خاص يتماشى ويساير طبيعة الدور المسرحي الذي يؤديه(هوبر:1995، ص12)؛ قد تبنى هذا المفهوم بعض العلماء فعدوا الشخصية المظهر الخارجي للفرد كما يتمثل في سلوكه الظاهري، ثم عدل علماء النفس هذا المفهوم وتكلموا عن جوهر الشخصية، وتكلموا عن الأعماق في النفس البشرية لذا يمكن التمييز بين ثلاث اتجاهات في دراسة طبيعة الشخصية، وتعريفها هي :

الاتجاه الأول: اهتم رواده بالمدركات والقوى المركزية الداخلية التي توجه الفرد ومن هذا الاتجاه يظهر:

تعريف م.برنس(Morton Prince, 1934) للشخصية على أنها: "الكمية الكلية من الاستعدادات والميول والغرائز والدوافع والقوى البيولوجية الفطرية والموروثة وكذلك الصفات والاستعدادات والميول المكتسبة من الخبرة "(عويضة: 1996، ص 99)، ويشير آلبورت (G.Allport, 1938) إلى الشخصية بأنها:"التنظيم الديناميكي من نفس الفرد لتلك الاستعدادات النفسية الجسمية التي تحدد طريقته الخاصة في التوافق مع البيئة"(شاذلي:1999، ص269)، وعرفها روباك (Roback) بأنها:" مجموعة الاستعدادات المعرفية والانفعالية والنوعية، وكلمة مجموع لا تعني مجرد حاصل جمع، لكنها تعني تكامل بين هذه الاستعدادات"(عطية: 2002، ص15)، ويوضح بيرت (Burt,1937) بأنها:"النظام الكامل من الميول والاستعدادات الجسمية والعقلية الثابتة نسبياً التي تعد مميزة وتحدد طريقته الخاصة في التوافق مع البيئة المادية والاجتماعية"(عويضة: 1996، ص 86)؛ عرف وارين (Warin) الشخصية بأنها: "التنظيم العقلي الكامل للكائن الحي في أي مرحلة من مراحل نموه، تتضمن جميع المظاهر العقلية والمزاجية والمهارات والخلق والاتجاهات"(جبل: 2000، ص298).

الاتجاه الثاني: اهتم رواده بالأفعال السلوكية الخارجية الملاحظة ومن هذا الاتجاه يظهر:

تعريف واطسون(Watson,1930) للشخصية بأنها: "كمية النشاط التي يمكن اكتشافها بالملاحظة الدقيقة لمدة طويلة حتى يتمكن الملاحظ من إعطاء معلومات دقيقة وثابتة "(الداهري:1999، ص 17)، وعرفها كاتل(Cattel ,1943) بما يمكن التنبؤ به لما سيفعله شخص عند وضعه في موقف معين(الأنصاري: 2000، ص 30)، يضيف جيلفورد (Guilford,1959): "شخصية الفرد ذلك النموذج الفريد الذي تتكون منه سماته "(جبل: 2000، ص293)، وعرفها هامبسون (Hampson) بأنها: "تشمل العوامل الثابتة ثبوتاً نسبياً، تلك العوامل التي تجعل سلوك الفرد متصلاً ومستمراً من وقت لآخر، والتي تجعل هذا السلوك يختلف عن الناس الآخرين، وذلك في المواقف المتشابهة "(العيسوي: 2002، ص55).

الاتجاه الثالث: يدمج رواده الاتجاهين السابقين ومن هذا الاتجاه يظهر:

تعريف مكنون (Moknon,1944) للشخصية بأنها: "التنظيم الثابت لحد ما لخلق الفرد وصفاته المزاجية وذكائه، وصفاته الجسمية حيث تتحدد باندماجها معاً وتوافقها مع البيئة"(الداهري: 1999، ص18)، وعرفها آيزنك (Eysenk,1960) بأنها: "ذلك التنظيم الثابت والدائم إلى حد ما لطباع الفرد ومزاجه وعقله وبنية جسمه والذي يحدد توافق الفرد مع البيئة"(الأنصاري: 2000، ص30)، كما عرفها كمف (kemph) بأنها: "أسلوب التوافق العادي الذي يتخذه الفرد بين دوافعه المتدنية ومطالب البيئة"(جبل: 2000، ص293).

بناءاً على الاتجاهات الثلاثة المذكورة سابقاً يمكن تبني تعريف الدكتور أحمد عزت راجح للشخصية يشار فيه إلى أنها نظام، أو وحدة متكاملة من الصفات والمميزات الجسمية والعقلية والاجتماعية والمزاجية التي تبدو في التعامل الاجتماعي للفرد، وتميزه عن غيره من الأفراد تمييزاً واضحاً(رشوان: 2006، ص32)، أو التركيب الثابت نسبياً والتنظيم الداخلي للشخصية الذي يمكن أن يستدل عليه بالسلوكات الظاهرية للفرد في مواقف مختلفة أثناء تفاعله مع بيئته الخارجية.

4- مميزات الشخصية:

تتميز شخصية أي فرد بما يلي:

- الوحدانية إذ تختلف الشخصية من فرد إلى آخر على الرغم من تشابه الأفراد في بعض النواحي.
- تمثل شخصية الفرد صفاته الحالية الثابتة نسبياً، فإن كان هناك فرد يتغير من يوم إلى يوم فهذا يعتبر من صفات شخصيته و يمكن التنبؤ في هذه الحالة عن طريق الصفات المشتركة.

- تمثل العلاقة الديناميكية بين الفرد وبيئته وهي بالتالي مكتسبة، فالفرد يكون لنفسه شخصية من خلال المواقف التي تواجهه والمشاكل التي يقوم بحلها وبتفاعله 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 إنها تتضمن فكرة الزمن.
- الشخصية تنظيم متكامل يسعى الفرد إلى تحقيقه دوماً حتى ولو لم يتحقق هذا التكامل.

5- مكونات الشخصية:

تحتوي شخصية الفرد الواحد على العديد من المكونات، وكل مكون يتوافر بكيفية ودرجة معينة، وعليه فإن عنصر التعامل بين المكونات يمثل جانباً هاماً من مفهوم الشخصية، وتأخذ مكونات الشخصية طبيعتها وحجمها من تفاعلها مع بعضها البعض، وكذلك من تفاعلها مع البيئة التي يعيش فيها الفرد، كما أن هذه المكونات والخصائص تنتظم في نظام متكامل يفسر سلوكات الفرد تجاه نفسه والآخرين والبيئة، والفصل بينها فقط من أجل الدراسة والتوضيح، وتتمثل هذه المكونات في:

أ/ **المكونات الجسمية:** تمثل كيان الفرد الجسمي الموروث، وهي:الأعضاء الحسية المستقبلة للمؤثرات الحسية الخارجية والداخلية، والجهاز العصبي الذي دوره تفسير الإحساسات الواردة إليه عن طريق الأعضاء الحسية المستقبلة وترجمتها وإرسالها في شكل إشارات عصبية إلى أجهزة ردود الأفعال المناسبة، مضاف إليهما التكوينات الجسمية التي تقوم بردود الأفعال كالعضلات، الغدد، ...وغيرها.

بدليل من العلماء بأن النواحي الجسمية لها أثر واضح في تكوين الشخصية، حيث يؤكد ماكدوجال(MacDougall, 1960) على أهمية الوراثة في تشكيل شخصية الفرد تحديد سلوكه، لأن الإنسان يولد مزود بعدد من الغرائز الفيزيولوجية الموروثة من آبائه وأجداده(رشوان: 2006، ص193).

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 و بين البيئة و مقتضياتها.

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، ... وغيرها.

ث/ **المكونات الخلقية:** الخلق جانب الشخصية المتصل بالمظهر الاجتماعي والتوافق في المواقف المتعلقة بالقيم الدينية، المثل العليا، العرف، القانون والمعايير السائدة في البيئة .

ج/ **المكونات البيئية:** يقصد بها جميع العوامل الخارجية التي تؤثر في الشخص سواء كان ذلك متصلاً بعوامل طبيعية أو اجتماعية أو ثقافية(شاذلي:1999، ص 295).

6- نظريات الشخصية:

يعني اصطلاح النظرية النفسية حسب هل وليندزي(Hull &Lindizy,1978) بأنها: "مجموعة من المسلمات أو البديهيات يصيغها واضع النظرية ذات صلة قوية بموضوع النظرية بصورة منتظمة تكشف العلاقة فيما بينها"(عبد الرحمن: 1998، ص19)، ولما لشخصية الإنسان من أهمية وتعقيد كبيرين، وجدة علم النفس الشخصية أدى إلى تعدد نظرياتها فقد جمع شولتز(Shoultes, 1994) في كتابه بعنوان "نظريات الشخصية "ثمانية عشر(18) نظرية(شاذلي:1999، ص 276)؛ من بين هذه النظريات ما يلي:

6-1- نظريات الأنماط ــ Types ــ:

النمط أو الطراز هو:"فئة أو صنف من الأفراد يشتركون في نفس الصفات العامة، وإن إختلف بعضهم عن بعض في درجة اتسامهم بهذه الصفات"(كامل احمد:2003، ص 344)؛ إنطلاقاً من هذا المفهوم حاول علماء النفس دراسة الشخصية وتفسيرها والتنبؤ بسلوك الفرد، وانتهجوا في محاولاتهم العديد من المناهج والطرق، ليخلصوا إلى نظريات منها:

6-1-1- نظرية الأنماط المزاجية:

صنف الطبيب اليوناني أبوقراط(Hippocrates,460-377av.j-c) مؤسس علم النفس التكويني الناس إلى أربعة أنماط مزاجية إنطلاقاً من فكرة أن الجسم الإنساني مكون أساساً من أربعة أخلاط هي:الدم ــ السواد ــ الصفراء ــ البلغم، في كل فرد تكون الغلبة لأحد هذه العناصر، وبالتالي تغلب عليه صفات مزاجية معينة؛ فكانت الأنماط الأربعة هي:

أ- المزاج الدموي ــ Sanguine ــ: يتميز الفرد الدموي بالتفاؤل والأمل والمرح.

ب- المزاج الصفراوي ــ Cholerique ــ: يتميز الصفراوي بالهيجان وحدة الزاج والتقلب في الطبع.

ت- المزاج السوداوي ــ Melancholique ــ: يتميز الفرد السوداوي بالحزن والتشاؤم والانطواء.

ث–المزاج اللمفاوي ــ Opattelique ــ: يتميز اللمفاوي بالبلادة والبرودة العاطفية والخمول(بدر: 2007، ص207).

6-1-2- نظرية الأنماط الجسمية:

حاول رواد هذه النظرية الربط بين الأنماط الجسمية والأنماط المزاجية التي يقصدون بها الشخصية، بتقسيم الأشخاص حسب شكل الوجه ، جغرافية جمجمة الرأس، المميزات الجسمانية من ضخامة وسمنة وقصر...الخ؛ من أبرزهم العالم الألماني كرتشمر(Kretschmer,1925) الذي وضع تصنيفاً للناس على أساس بناء أجسامهم من خلال ملاحظاته لمرضى المستشفيات العقلية معتقداً أن بعض الأعراض العقلية تنمو نحو الإرتباط ببعض أنواع من الأجسام؛ وبنى نظريته على الاختلاف والتباين الواضح في شخصية ممن يصابون بنوعين رئيسيين من الأمراض العقلية هما: الذهان الدوري والفصام(شاذلي:1999، ص 279)، بعد دراسته لـ 260 مصاباً بأحد المرضين السابقين وجد أن معظم المرضى طبعهم الخجل أو الاعتزال والانطواء والتمركز حول الذات ...، وإن المرضى بالذهان الدوري طبعهم المرح والصراحة وحب الاجتماع وانبساط الشخصية مع ميلهم إلى تكرار تغيرات المزاج الوقتي ما بين الاكتئاب والمرح(بدر: 2007، ص208).

وعلى هذا الأساس قام بحث كرتشمر على وجود علاقة بين الصفات الجسمية والإصابة بأحد هذين المرضين ثم واصل أبحاثه على العاديين، فتوصل إلى تصنيف الأفراد العاديين إلى أربعة أنماط جسمية يرتبط كل منها بخصائص إدراكية ووجدانية معينة وهي:

أ/- **النمط المكتنز ــ Pycnique ــ:** يمتاز بالسمنة وقصر القامة واستدارة أبعاده الجسمية، ممتلئ الجسم...الخ، يتميز بشخصية نوابية يتناوب فيها المرح والانقباض في فترات زمنية قد تطول أو تقصر، يتميز بالتقلب الانفعالي، التفاؤل، الميل إلى التعبير الصريح عن انفعالاته، الاختلاط بالناس.

ب/- **النمط النحيف ــ Asthénique ــ:** يمتاز بالنحافة وطول القامة، ضيق الصدر طويل الأطراف، يتميز بشخصية فصامية، يميل إلى التأمل والتفكير بعمق، والخجل والعلاقات الاجتماعية المحدودة، قلق ويهتم بالنظام بشكل زائد.

ت/- **النمط العضلي ــ Athlétique ــ:** يتميز بحسن تكوينه العضلي والأكتاف العريضة، والعضلات النامية، يتميز بطابع شخصية يبدو وسطاً بين النوعين السابقين، يميل للقوة والاحتكاك البدني، السيطرة، المنافسة، النشاط الحركي، يبدو عليه الخجل والحساسية الانفعالية، العزلة .

ث/- **النمط غير المنتظم ــ Dysplastique ــ:** لا يتميز بنوع من النواحي الجسمية السابقة، فصاحب هذا النمط لا يتصف بانتظام أبعاد جسمه، وهو أقرب إلى النوع النحيف في نمط شخصيته،

أي الشخصية المنقبضة، يبدو عليه الخجل، الانطواء والحساسية الانفعالية، بارد عاطفياً (العيسوي: 2005، ص116).

على غرار ما جاء به كرتشمر حاول العالم وليام شيلدون (W.S . Sheldon,1940) التحرر من فكرة الأنماط بوصفه لأبعاد تكوين الجسم الإنساني، وأكد على أن هذه الأبعاد متصلة ومستمرة، وليست قوالب مستقلة، وربط بين نمط الشخصية وبنية الجسم، باعتبار أن الخلية الملقحة تتكون من ثلاث طبقات هي: الداخلية ــ Endoderme ــ تختص بنمو الأحشاء والأجهزة الباطنية للجسم، الوسطى ــ Mésoderme ــ تختص بنمو العضلات والعظام، والخارجية ــ Ectoderme ــ تختص بنمو الجلد والعصاب(بدر: 2007، ص208). وقسم الناس إلى ثلاثة أنماط هي:

- **النمط البطني (بدين)ــ Endomorphique ــ:** تسيطر عليه النزعة الأحشائية فهو بدين، يهتم بالأكل، باحث عن اللذة والحياة العاطفية، المرح، الراحة وحب الاجتماع بالغير.
- **النمط العضلي (رياضي) ــ Mésomorphique ــ:** يتميز بعضلات نامية، صدر عريض، حسن تنسيق القوام، تسيطر عليه النزعة البدنية، استخدام القوة، المنافسة، المخاطرة وفرض الذات.
- **النمط النحيف ــ Ectomorphique ــ:** يتميز بطول القامة، نحافة الجسم، كثرة التأمل، التفكير، حب العزلة، الخجل، الحساسية الانفعالية، تسيطر عليه النزعة المخية(عطية: 2002، ص185).

لكن الموقف العلمي الحالي لم يثبت وجود علاقة سببية بين النمط الجسمي والنمط المزاجي للشخصية، كما وجد كلا من العالمين آلبورت وفرنون(Allport &Vernon, 1933) أن هناك نزعة لدى الأفراد لأداء العمل في المناسبات المختلفة بنفس الطريقة، فكتابة الفرد تتخذ نفس الشكل، كذلك سرعته في القيام ببعض الأعمال تتكرر في المواقف المختلفة، وعلى ذلك فإن العادات التعبيرية أو الحركية عبارة عن صفات ثابتة لدى الفرد التي تعبر عن وجود صفات معينة في الشخصي؛ فالشخص الذي تظهر على كتاباته علامات التوكيد في رسم الحروف والمقاطع يميل إلى التوكيد في كثير من الأعمال مثل تأكيد النطق بالكلمات، ومنه ظهر علم الفراسة ــ Graphologie ــ (العيسوي: 2005، ص116).

6-1-3- نظرية الأنماط الهرمونية:

صنف العالم برمان (Berman) الشخصية حسب النشاط الهرموني لدى الأفراد إلى خمسة أنماط حسب غلبة نوع معين من الهرمونات دون غيره، هذه الأنماط هي:

أ/ النمط الدرقي: يتميز الفرد الدرقي بالتهور، القلق، النشاط، العدوانية، وسهولة الاستثارة.

ب/النمط الأدرينالي: يتميز صاحب هذا النمط بالنشاط، القوة، والمثابرة.

ت/النمط الجنسي: يتميز الفرد الجنسي بالفجاجة، الانفعالية، والخجل.

ث/النمط النخامي: يمتلك الفرد النخامي القدرة على ضبط النفس والسيطرة عليها.

خ/النمط التيموسي: تتميز شخصية التيموسي باللاأخلاقية وذات نزعة لواطية(شاذلي:1999، ص 279).

6-1-4- نظرية الأنماط النفسية:

إستلهم الطبيب النمساوي سيغموند فرويد(S.Freud,1856-1939) مؤسس نظرية التحليل النفسي الكلاسيكية سنة 1927 إثر قوله:"يندرج التحليل النفسي في مجال علم النفس ..." من خبراته في معالجة مرضاه نظريته في الشخصية تعد شاملة بمقدار ما هي مثيرة للجدل والخلاف، فقد فسر بنظريته وظائف الشخصية السوية والمرضية، والأحلام، والأساطير، أشكال التعبير الفني وأصول النزعة الدينية وأشكالها(هال: 1970، ص21)، كما سلم في نظريته بنوعين من الطاقة الغريزية ذوي منشأ بيولوجي هما: غريزة الجنس أو الحياة وما أسماه بـ"اللبيدو Libdo "، تتمثل هذه الغريزة في الإندفاع نحو اللذة في الجنس و الأكل والشرب، وغريزة الموت أو العدوان تتمثل في الابتعاد عن الألم؛ يتجلى عمل هذين الشكلين من الطاقة على صيغة دوافع تحفز الشخص للتصرف بأساليب تؤدي إلى تفريغها، ويسلك الشخص في مساعيه لتفريغ الطاقة مسالك مختلفة ويلبس أقنعة متنوعة، فطاقة اللبيدو يمكن تفريغها بأنواع مختلفة من النشاطات تتراوح بين الغناء والرقص إلى التقرب من الجنس الآخر، وطاقة العدوان تتراوح النشاطات التفريغية لها من الجدل العقلي إلى الاعتداء الجسمي على الآخرين؛ تتكون شخصية الفرد حسب فرويد من ثلاثة أنظمة ديناميكية توجه السلوك الذي يعد في أغلب الأحوال صدى لنشاط هذه الأنظمة وهي:

- الهوid: يمثل المحور البدائي من الشخصية، إذ هو مجال الرغبات الذي يبحث عن اللذة الحالية والإشباع السريع، ولا يوجد فيه أي تنظيم منطقي، والهو على هذه الشاكلة هو ذلك الجزء من الشخصية الذي يتصف باللامعقولية والاندفاعية والأنانية والانقيادية للملذات والابتعاد عن الألم.
- الأناego: يمثل الجانب المضبوط والواقعي والمنطقي من الشخصية ويحدد المواضيع الحقيقية لإشباع حاجات الهو، والتوفيق بين حاجاته ومطالب الواقع، فالأنا يعمل على أساس مبدأ الواقع وتؤجل إشباع رغبات الهو حتى تواجه موقفاً أو موضوعاً مناسباً .
- الأنا الأعلى super ego:هو انعكاس لقيم الوالدين وصدى نوع التهذيب والتربية الذي يأخذان به الطفل في البداية ليشبع بمثل المجتمع وقيمه ومعاييره في آخر الأمر، مما يجعله الرقيب الذاتي على

مسالك الشخص ورغباته وتخيلاته، فيقبل بعضها ويرفض البعض الآخر(هال: 1970، ص32-35).

إهتم السويسري غوستاف يونغ (K.G.Jung,1933)مؤسس علم النفس التحليلي في دراساته للسلوك الإنساني بالجمع بين ما يحكم تاريخه الجنسي (السببية) والأهداف والطموحات (الغائية)، مؤكداً على تشكل شخصية الإنسان من خلال التجارب المتراكمة للأجيال الماضية ، كما إهتم باللاشعور وبعلم نفس ما وراء الطبيعة (الباراسيكولوجي)، وبأثر الدين على صحة الفرد النفسية؛ خرج بتقسيمه الثنائي للأفراد:

أ/ **المنبسط Extrovert**: الانفعالات السائدة لديه هي المرح، حب الاجتماع بالآخرين ، حب الاستطلاع والسيطرة والمقاتلة، والطاقة الانفعالية موجهة للخارج أي نحو الناس والأشياء.

ب/ المنطوي Introvert: الانفعالات السائدة لديه هي الخضوع، الحنان، التقزز، الحزن، الخوف، الشك والخجل، والطاقة الانفعالية موجهة للداخل نحو الذات(R. Fontaine , 1999,p156).

أوجد على مبادئ نظرية يونغ مقياس كواشف الأنماط لمايربريغ (Myer Briggs Types Indicators) –MBTI – (بني يونس: 2007، ص 126).

خالف عالم النفس النمساوي آلفريد آدلر(A.Adler,1870-1937) مؤسس علم النفس الفردي مبادئ فرويد واهتم بالوسيلة التي يتبعها الفرد لكي يتوافق ويتكيف مع المجتمع، بناءاً على ما يرثه الإنسان من قدرات واستعدادات لبناء شخصيته في وحدة متكاملة، لكنه اتفق مع فرويد ويونغ في أن اللاشعور هو الجزء الأكبر من شخصية الفرد لا يدركه تماماً، وقسم الناس إلى نمطين هما:

- النمط الأول يشمل أولئك الذين يعرفون قدراً أكبر من المتوسط عن حياتهم اللاشعورية.
- النمط الثاني يشمل أولئك الذين يعرفون قدراً أقل منه(عطية: 2002، ص147).

أكد رواد نظريات التحليلي النفسي الحديثة على المحددات الاجتماعية بدلاً من الاعتبارات البيولوجية واللبيدية لما جاء في نظريات فرويد ويونغ، أبرز هذه النظريات نظريات العلاقات المتبادلة الثلاثة وهي:

الأولى: للعالمة الألمانية كارن هورناي (K.Horneye,1885-1956) التي تتفق فيها مع آدلر في أن طبيعة الفرد الفطرية هي أساساً بنائية (إنشائية)، وأن الشخصية تتأثر بالعوامل الحضارية أو الثقافية، صنفت الشخصيات الإنسانية حسب التعامل مع الناس إلى:

- نمط الشخصية الهارب من الناس: يبدو عليه الخجل والانطواء واستخدام الحيل الدفاعية.
- نمط الشخصية المهاجم للناس: يواجه المشاكل بعنف ويستخدم القوة كحل للمشاكل.

- نمط الشخصية المشارك للناس: يميل إلى التفاهم والتعاون والحب واستخدام الإقناع(عبد الرحمن: 1998، ص197).

الثانية: للدكتور الألماني إريك فروم(I.Fromm,1900-1980) أكد فيها على تأثير العوامل الاجتماعية في الشخصية، وأن الحافز الأصلي لأي إنسان هو وقاية الذات لذلك فهو مرتبط ارتباط معقد بالطبيعة الحيوانية وبالدوافع الفطرية الغريزية، وقمة التفكير لديه تجعله ينفصل عن طبيعته، وينتج الشعور بالوحدة والقلق، بالإضافة إلى أن الدوافع غير العضوية يصعب إشباعها، وعلى عكس فرويد لم يحدد فروم مراحل متميزة لنمو الشخصية ويرى أن الشخصية تستمر في النمو(عطية: 2002، ص155)، وقسم الأفراد إلى: النمط المستسلم المتميز بالاتكالية وعدم توظيف الإدارة والتفاعل مع المواقف ويعاني من الشعور بالعجز والاغتراب، النمط المسواق المتميز بالخضوع والدونية وعدم إظهار الاعتراض وتحركه دوافع الحاجة وتتحكم فيه الظروف المحيطة، والنمط المستغل المتميز باستخدام أصحابه القسوة والدهاء للحصول على كل شيء ولا يلزمون بالمعايير الخلقية في أدائهم(رشوان: 2005، ص124).

الثالثة: للأمريكي هارستاك سوليفان(H.S.Sullivan,1896-1949) الذي ترتبط نظريته بفكرته عن الشخصية التي يؤكد فيها على الطبيعة البينشخصية وتركيزه على نمو الشخصية، وأنه لا يمكن دراسة أي شخصية ما لم يكن هناك تفاعل متبادل مع شخص آخر على الأقل الذي قد يكون موجوداً مادياً أو صورة أو حلم أو شخصية وهمية ...الخ، أي تأكيده على مبدأ العلاقات الشخصية المتبادلة دون أن يذكر تأثيرات العوامل الوراثية وعوامل النضج(سهير:2003، ص346).

يتفق إريك إريكسون(E.H.Erikson,1986) مع كل من بول فيدورم(P.Fedorm)، أنا فرويد (A.Freud)، هينير هارثمان(H.Hartman)، كريس(E.Kris)، ود.رابابورت(D.Rapaport) ...وغيرهم من علماء النفس الأنا، بقبول المبادئ الأساسية لفرويد كالنشاط الجنسي الطفولي، والصراعات اللاشعورية والنموذج التركيبي للشخصية(عطية: 2002، ص165).

إذ قدم إريكسون تصوره لتركيب الشخصية يشبه إلى حد كبير ما جاء به فرويد، يؤكد بموجبه أن صراعات المرحلة الطفولية يظهر تأثيره في الشخصية في مرحلة الرشد، وبعض هذه الصراعات يرجع للأنشطة الجنسية المكبوتة منذ الطفولة(R. Fontaine , 1999,p157).

أما روزونزويج (Rosenzweig) فقد صنف الشخصيات حسب أسلوب الضرر الواقع على الذات:

1- نمط الشخصية ذات العدوانية الخارجية: يميل صاحبه للانتقام المباشر من الناس أو الأشياء.

2- نمط الشخصية ذات العدوانية الداخلية: يميل صاحبه إلى الانتقام من نفسه واحتقارها.

3- نمط الشخصية ذات العدوانية الخامدة: يميل صاحبه إلى إلقاء اللوم على قوة غيبية مجهولة كالحظ.

4- نمط الشخصية ذات العدوانية الخيالية: هو الذي يحقق دوافع الانتقام عن طريق أحلام اليقظة.

6-1-5- نظرية الأنماط الاجتماعية:

قام العالمين توماس وزنانيكي (Thomas &Znanikie)بتصنيف الناس إلى أنماط اجتماعية كمحاولة للتفريق بين السمات المزاجية والسمات الخلقية، حيث أنهما كانا يريان أن المزاج يرجع إلى عوامل وراثية، بينما الخلق يرجع إلى عوامل إجتماعية، والناس ينقسمون إلى أنماط مختلفة نتيجة للتفاعل الاجتماعي بينهم، وهذه الأنماط هي:ـــ النمط العملي ــ النمط البوهيمي ــ النمط المبتكر(عطية: 2002، ص165). أما الفيلسوف الألماني سبرانجر(Sprinjer,1928)فقسم الناس إلى أنماط اجتماعية من خلال دراسته للاتجاهات النفسية على أساس إشتراك الميول والقيم، وافترض وجود ستة أنماط من الشخصيات هي: النظري، الاقتصادي، الجمالي، الاجتماعي، السياسي، المتدين(الوقفي: 1998، ص588).

6-1-6- نظرية نمط السلوك (أ) و(ب) للشخصية:

ترجع الريادة للعمل في مجال نمط السلوك (أ) إلى طبيبي القلب فريدمان و روزنمان (Friedman,1969 et Rosenman,1964) إذ توصلا في عام 1958 إلى نمط السلوك المولد لأمراض شرايين القلب وأطلقا عليه النمط (أ)؛ وعرفاه بأنه يشير إلى أي شخص يسلك سلوكاً عدوانياً ويستمر لإنجاز المزيد والمزيد في أقل وقت ممكن، ولو كان ذلك على حساب أشياء أخرى أو أشخاص آخرين، وصف جينكنز سلوك النمط (أ) بأنه أسلوب للحياة يتميز بالتطرف في المنافسة، والدافع للإنجاز، العدوانية، نفاذ الصبر، العجلة والتهور، التيقظ الحاد، الحديث الانفجاري، وتوتر عضلات الوجه وشعور الفرد بأنه واقع تحت ضغط الوقت وأن أمامه مسؤوليات وتحديات عظيمة، وتضيف ماتيوز إلى ما تقدم العدائية واللوازم النفسية الحركية. وقد نبه فريدمان وروزنمان إلى هذه الخصال لتمييز مرضى القلب لأسباب عضوية عن ذوي نمط السلوك (أ) للشخصية؛ في المقابل أصحاب نمط السلوك (ب) يتسمون بعكس الصفات السابقة(معتز: 1997، ص231).

6-2 نظريات السمات ــ Traits ــ:

نظريات السمات وثيقة الصلة بنظريات الأنماط، لأن النمط هو سمة عامة أوسمة غالبة أو ائتلاف معين من عدة سمات، والفرق بينهما يكمن في أن الأولى تفترض مقدماً توزيعاً اعتدالياً للخصائص النفسية التي تقاس فمعظم الناس يكونون بين الانبساط والانطواء، في حين أن الثانية تفترض توزيعاً ذا قيمتين فالناس إما منبسطون أو منطويون؛ لذا اهتم علماء النفس الشخصية بتحديد السمات أو الصفات النفسية ذات الثبات النسبي والتي يختلف فيها الأفراد فتميز بعضهم عن البعض.

عرف جوردن آلبورت (G.Allport,1897-1976) السمة بأنها: "نظام عصبي مركزي عام يتميز به الفرد ويعمل على جعل المثيرات المتعددة متساوية وظيفياً، كما يعمل على إصدار وتوجيه أشكال متساوية من السلوك ألتكيفي والتعبيري"(سهير: 2003، ص345)؛ و ميز عام 1937 قائمة تشمل حوالي18ألف صفة سلوكية واردة في اللغة الإنجليزية، من سمات أساسية مشتركة بين عدد كبير من الناس، وفردية خاصة بفرد معين دون غيره، إلى سمات مركزية تؤثر في سلوكات الفرد، و ثانوية أقل تأثيراً من الأولى(العجمي: 2005 ، ص24).

يعتقد آلبورت بإمكان وصف الشخصية بعدد قليل من السمات المركزية تتراوح بين 5-8 سمات (مثل:التمركز على الذات، الاستقلال، العدوانية، العاطفة، ...)، أما السمات الثانوية فظهورها محدود ومجالها ضيق (مثلاً: بعض الناس معروف عنهم الإيثار قد يتصرفون بأنانية، هذه الأخيرة ليست ثابتة في سلوكهم فتعد مفاجئة عند ظهورها)(الوقفي: 1998، ص 591)؛ كما اهتم في نظريته على: مبدأ العمومية والفردية، مبدأ الدافعية، مبدأ الإستقلال الوظيفي (عبد الرحمن: 1998، ص 307). وعرف الإنجليزي ريموند كاتل (R.Cattel,1965)السمة بأنها: "مجموعة ردود الأفعال والاستجابات يربطها نوع من الوحدة تسمح لهذه الاستجابات أن توضع تحت اسم واحد"(جبل: 2000، ص 302).

قام كاتل بدراسة منظمة وكمية لقياس السمات وإحصائها ووصف العلاقة والتفاعل بينها، لخص إثرها قائمة آلبورت السابقة إلى 171 صفة بعد أن حذف منها الكلمات المترادفة والألفاظ الغريبة، وباستخدام طرق إحصائية (كالتحليل ألعاملي) وصل إلى تشخيص حوالي 35 سمة إعتقد أن كل شخص يمتلكها بدرجات متفاوتة دعاها بالسمات السطحية، وبمزيد من التحليل وصل إلى 20 سمة إعتبرها سمات مصدرية تستخدم في تفسير السمات السطحية، وبيان العلاقات القائمة بينها(سهير: 2003، ص452). والسمة حسب جيلفورد(J.P.Guilford,1967) هي: "الاستجابة إلى ميل أو نزعة وأي جانب يمكن تمييزه وذو دوام نسبي وعلى أساسه يختلف الفرد عن غيره"، ومنه يمكن تصنيفه إلى عدة سمات مثل العدواني، الكسول، الخجول ...الخ، أو أي سمة من 18 ألف سمة المذكورة سابقاً، لتصنيف السلوك الإنساني(الأنصاري: 1999، ص66). كما وجد العالم ثرستون(Thèreston) هو الآخر في دراسته أن هناك سبعة سمات أساسية ومستقلة تميز كل فرد عن غيره هي: مفكر انطوائي، ودود، ثابت انفعالياً، لديه ميول ذكية، قائد، نشيط، مندفع(العيسوي: 2002، ص123).

3-6 نظريات المعرفية السلوكية:

بلور العالم الأمريكي واطسن (Watson,1913)النظرية السلوكية (نظرية المثير/الاستجابة) في عدة كتب أهمها كتاب "السلوك مقدمة لعلم النفس المقارن" سنة1914، وكتاب"علم النفس من وجهة

نظر سلوكي" سنة1919، سار على نهجه من بعده أتباعه منهم جاثري، سكينر، هل، ثورندايك،...إلخ. الشخصية في نظر السلوكيين مجموع عادات متعلمة في مجملها أو سمات مكتسبة طبقاً للارتباط الشرطي بين المنبهات والاستجابات، فالذكاء ليس موروث بل طرق مكتسبة في التفكير السليم، والغرائز والانفعالات مكتسبة هي الأخرى بمواقف اللذة والألم، فشخصية الفرد حسب واطسن ليست ثابتة ثباتاً نسبياً أو مطلقاً ولكنها ديناميكية متطورة بحسب نوعية الموقف البيئي، فليس هناك شخص أمين وصادق في كل زمان ومكان مثلاً، لكن الموقف البيئي يجعل منه أميناً صادقاً أو خائناً كاذباً؛ لذلك عند دراسة الشخصية لابد من تهيئة مواقف بيئية تظهر فيها الصفات للغير، وعليه فالمعرفيون السلوكيون من منظري الشخصية يركزون على السلوك الملاحظ للفرد، لا على القوة الكائنة في داخله، ويرون أن الشخصية نظام من السلوك يكتسبه الناس بالتعلم أو المعالجة المعرفية لخبرات الحياة، يعرضونه في مواقف معينة يطلق على هذه النظريات اسم نظريات التعلم الاجتماعي(الوقفي: 1998، ص595).

يرى العالم روتر (Rotter) صاحب نظرية التوقع ــ Expectant ــ أن التعلم يخلق توقعات معرفية توجه السلوك، يكتسب الشخص هذه التوقعات نتيجة لنوعية خبراته وتعزيزات سلوكه وكيفية للمعزز (مثلاً الطالب الذي يفشل في دراسته باستمرار قد لا يجد المحاولة لأنه قد نمى توقعاً يفيد بأن جهوده ستذهب عبثاً على الأغلب، وإذا حصل على علامة عالية في امتحان يرجع ذلك برأيه إلى الصدفة أكثر منه للدلالة على قدراته)، وعليه فسلوك الفرد يقرر بأمرين هما:

- ما يتوقعه الفرد حدوثه بعد قيامه بالسلوك.
- الأهمية أو القيمة التي ينيطها الفرد نتيجة القيام بالسلوك.

أكد باندورا (Bandura,1986) في نظريته الحتمية المتبادلة ــ Resipprocal Déterminisme على الدور المعقد والمستمر في التفاعل الذي يقوم بين أنماط تفكير الفرد والبيئة والسلوك، ورأى أنه بصرف النظر عن الطريقة التي تعلم بها الفرد، فإن سلوكه يؤثر في البيئة، والتي تؤثر بدورها فيه، وهكذا فشخصية الفرد تتطور وتتشكل بهذه السلسلة من التأثيرات المتبادلة التي لا مناص منها في الحياة العامة(R. Fontaine, 1999,p163)؛ من بين العناصر المعرفية في هذه الحتمية من التأثيرات المتبادلة ما دعاه بالكفاية الذاتية ويقصد بها التوقع المكتسب بالنجاح، أي اعتقاد الفرد بأنه قادر على أن ينجح في أداء السلوك بصرف النظر عن خبرات الفشل السابقة والعوائق الحالية، فالسلوك الخارجي حسب باندورا يمكن ضبطه إلى حد كبير بقيم الفرد وتوقعاته عن قدراته على الأداء، إذ كلما ارتفع مستوى الكفاية الذاتية للشخص حيال موقف معين تعاظم الإنجاز الفعلي للفرد في ذلك الموقف(الوقفي: 1998، ص596).

يعتقد عالم النفس ميتشل(Mischel,1977) في نظريته المتغيرات الشخصية ــ Personne Variable – أن المعتقدات أو التوقعات المكتسبة من الخبرات الاجتماعية تميز الفرد وتجعله مختلفاً عن غيره، وقد دعا هذه المميزات المعرفية بالمتغيرات الشخصية التي تختلف عن سمات الشخصية فيعتبر السمات لا تساعد في التنبؤ بالسلوك لأن الناس كثيراً ما يأتون بتصرفات تختلف باختلاف المواقف، فالتنبؤ بالسلوك يتطلب بالإضافة إلى ما يعرف عن الشخص، معرفة الموقف الذي سيحدث فيه السلوك؛ وعليه عُرفت نظرية ميتشل بنظرية "الشخص/الموقف"، وأهم المتغيرات هي:

- **الكفاءات:** أي الأفعال والأفكار التي يستطيع الشخص أداءها.
- **الإدراكات:** يقصد بها كيف ينظر الشخص إلى البيئة.
- **التوقعات:** ما يتوقعه الفرد من نتائج تترتب على السلوك وما يعتقد أنه قادر على القيام به.
- **القيم الذاتية:** هي مثل الشخص وأغراضه.
- **التنظيم الذاتي والتخطيط:** أي معايير الشخص للمكافأة الذاتية وخططه للوصول إلى أهدافه(الأنصاري: 1999، ص 83).

4-6 نظريات البناء الهرمي(التحليل ألعاملي):

يعتبر التحليل ألعاملي طريقة إحصائية تسمح بتخفيض المتغيرات العديدة إلى عدد ضئيل ومحدد من خلال تحليل الارتباطات، إذ يقدر الباحث عدد من السمات عن طريق الاختبارات أو الاستفتاء والملاحظة لدى عدد من الأفراد، تسجل المتغيرات في جدول مصفوفة الارتباطات بهدف معرفة أنواع السلوك التي تترابط مع غيرها، وتحديد العوامل المسئولة عن السلوك وتجميعها فبدلاً من تعددها وتشعبها تصبح محدودة نسبياً؛ وعليه فنظرية التحليل ألعاملي هي إدماج وتطوير لنظريتي الأنماط والسمات بإعادة بنائها على أسس علمية عصرية يراعى فيها الاهتمام بالقياس والمعالجات الإحصائية؛ ففي سنة 1957 انتهى العالم كاتل صاحب نظرية "العوامل الستة عشر للشخصية" من خلال ملاحظته سلوك الناس في مواقف عملية وبتطبيقه عدداً من الاختبارات وبإتباعه منهج التحليل ألعاملي إلى تحديد 16 عاملاً تندرج تحت كل واحد طائفة من السمات الجزئية الفرعية التي تترابط وإياها منها: الانطلاق، الذكاء، قوة الأنا، السيطرة، الاستبصار، المغامرة، الاستقلال، التحرر،... (العجمي: 2005، ص31)، نتج عن ذلك مقياس العمل الستة عشر PF16 (16-Personality Factors Test) للشخصية الذي يستخدم حاليا في صيغته المعدلة PF.R-16 (R. Fontaine , 1999,p153).

في سنة 1973 أقر كاتل بوجود سبعة سمات مزاجية أخرى أكثر حداثة في اكتشافها منها: التهيج غير الأمن/التنشئة الاجتماعية الناضجة، التفاؤل الطارئ/التفاني للمجموعة، التعاطف/الجفاء، الذكاء/قوة الأنا، السيطرة /الخضوع، الاندفاع/التروي، ...الخ(عبد الرحمن: 1998، ص 505).

وفي سنة 1960 قام عالم النفس الألماني هانز أيزنك(H.J.Eysenck,1916-1997) نظرية "العوامل الثلاثة للشخصية" بدراسة بنية الشخصيات السوية والمضطربة، و ذلك بتحليل إجابات عينة من الأشخاص بـ35 بلد في العالم على استبيان(EPQ)المتكون من91 بنداً إحصائياً؛ استنتج منه إمكانية وصف الشخصية على أساس ثلاثة أبعاد أولية تتقرر في ضوء موقع الشخص عليها هي:

أ/- **الذهانية:** يظهر على ذوي الأنماط الذهانية القوية سمات مثل الوقاحة، العدوانية، البرودة، غرابة السلوك ورفض التقاليد الاجتماعية.

ب/- **الانطوائية/الانبساطية:** يميل الإنبساطيون إلى النزعة الاجتماعية والانفتاح وصحبة الآخرين، يميلون إلى المخاطرة، يحبون الإثارة والتغيير؛ أما الإنطوائيين فينزعون إلى الهدوء، التحفظ ويستمتعون بالانعزال ليحاسبوا أنفسهم فضلاً عن أنهم يتجنبون الإثارة والانغماس مع الآخرين.

ت/- **الانفعالية/الثبات:** يتصف الانفعاليون بكونهم مزاجيين متقلبين، منزعجين، قلقين، وغير ذلك من الانفعالات السلبية، أما الأشخاص الآخرين الثابتون فيتسمون بكونهم هادئين وقلما يغضبون، مرتاحين وثابتين انفعالياً، كثيراً ما يدعو البعض أصحاب هذا البعد بالعصابية.

كما يفترض آيزنك بناءاً هرمياً لكل بعد من الأبعاد الثلاثة السابقة التي يمتلكها الناس بدرجات متفاوتة ولا يتم توزيعهم في فئات مستقلة وجامدة، والفرد يودع إما في فئة الانطواء أو الانبساط إذا عرفت الدرجة التي يحصل عليها في أحد أبعاد مستوى النمط التي من خلالها يمكن التنبؤ بسماته الشخصية، وكذا استجاباته المعتادة والنوعية المتخصصة المتصلة بذلك البعد(أيزنك: 1996، ص 150).

هذه الأبعاد يعتقد معظم الباحثين مثل فيسك(Fiske,1949)، نورمان(Norman,1967)، جولدبيرج(Goldberg,1981)، جون (John,1989b) و ديجمان (Digman,1990) أنها هامة لكنها لا تفسر الشخصية بشكل كامل؛ يُعد كوستا وماكري(Kosta &Mccrae,1985b) رائدين بإقرارهما بوجود نموذج يدعى "نموذج العوامل الخمسة الكبرى" يضم خمسة أبعاد اهتديا إليها بمنهج التحليل ألعاملي هي:

أ/- **الانفتاح:** يكون المنفتح ذكي، متأمل، تصوري، مستطلع، أصيل، واسع الاهتمام، تفكيره غير عادي، ذوق رفيع، حكيم، مبدع، مثقف، عميق.

ب/- **الضمير:** يكون صاحبه كفء، واضح، ثابت، يعتمد عليه، أخلاقي، اقتصادي، ...الخ.

ت/- **الانبساط:** يكون المنبسط نشيط، تأكيدي، منفتح، ثرثار، له نزعة للاختلاط، جريء، تلقائي، متحمس، مرتفع الصوت، مغامر، طموح ومسيطر.

ث/- **الموافقة:** يكون صاحب هذا البعد متذوق، متسامح، كريم، عطوف، يثق بالآخرين، غير نقدي، دافئ، ودود، يحترم الآخرين، مستقيم، متعاون وموافق.

ج/- العصابية: يكون صاحب هذا البعد قلق، يشفق على ذاته، عنيف، غير مستقر انفعالياً، انـــدفاعي، حساس، مزعج، حسود وغضوب(الوقفي: 1998، ص593).

7- العوامل المؤثرة في الشخصية :

تتأثر شخصية الفرد بمجموعة من العوامل منها:

أ- **العوامل البيولوجية:** إن التوازن في إفرازات الغدد يجعل الشخص سليماً وسلوكه مناسباً، وأي خلل في إفراز إحدى هذه الغدد أو تعطلها عن أداء وظيفتها يؤدي إلى اضطراب جسمي يصاحبه اضطراب نفسي وسلوك مرضي بالإضافة إلى أن أي خلل في الجهاز العصبي يؤثر في قـــدرة الإنســـان علـــى التعلم، هذا بالإضافة إلى النمو والتكوين الجسمي ككل.

ب- **العوامل الوراثية:** تنتقل الصفات الوراثية من الآباء إلى الأبناء عن طريق الجينات التي تحمـــل الصفات التي تساهم في تحديد خصائص الفرد الجسمية و تكوين جهـــازه العصـــبي المســـئول عـــن استجاباته حيال المثيرات والدوافع مختلفة.

ت- **العوامل البيئيـــة:** يعرف توما جورج خوري البيئة هي: "جميع المؤثرات الجغرافية، الاجتماعية، الفكرية، السياسية، ...الخ، التي تؤثر في الفرد منذ بدء حياته وحتى مماته"(خوري: 1996، ص11)؛ فلتعامل الفرد مع بيئته والمجتمع وما يحتويه من عوامل مادية واجتماعية وثقافية وحضـــارية خـــلال عملية التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي دور في تحديد أنماط سلوكه، وفي تكوين شخصيته.

ث- **النضج:** يتوقف بناء شخصية الفرد على مدى نضجه التلقـــائي الطبيعـــي، فســـمات الشخصـــية والسلوك وتعلم الفرد لا يتم إلا إذا ما سار النمو في طريقه الطبيعي، أما إذا خالف النمو ذلـــك فإنـــه سوف يؤدي إلى اضطراب الشخصية.

ج- **التعلم:** هو عملية لازمة لنمو الشخصية لأنه يؤدي بالفرد إلى فهم المعاني والرموز، كما يســـاعد في سلوكه الإيجابي، ويمثل نشاطه العقلي الذي يكتسب فيه الخبرات الجديدة.

ح- **الثقافة:** تؤثر ثقافة الفرد باحتوائها على أصول معتقداته، اتجاهاته، عاداته، تقاليده، قيمه وكـــذلك اللغة في تكوين شخصيته عن طريق تفاعل الفرد مع المؤسسات الثقافية الموجودة في مجتمعه.

خ- **الأسرة:** تشرف الأسرة على النمو النفسي للطفل وتؤثر في تكوين شخصـــيته، فلعلاقـــة الطفـــل بالوالدين، وترتيبه داخل الأسرة، وأسلوبها المتبع في تنشئة الأبناء تأثير على شخصيته، هذا ما يؤكده عالم النفس جيزل (Gesel) بقوله: "الأسرة مشتق بيولوجي كونها خير مكان لإنتاج الطفـــل ووقايتـــه ورعايته، وثقافي لأنها تجمع بارتباط وثيق ودي أشخاصاً مختلفي العمر والجـــنس يتولـــون تجديـــد الطرائق والموضوعات الاجتماعية التي يجري عليها المجتمع"(خوري: 1996، ص14).

د- **المدرسة:** هي المؤسسة الرسمية الأولى التي يواجهها الطفل بعد الأسرة والتي تعمل على تكوين شخصيته السوية عن طريق معاملة المدرسين له، ومواكبة مناهجها لقدراته العقلية والجسمية واستعداداته وميوله، وكذا علاقته بأقرانه ومدى تواجد الأنشطة التعليمية والترفيهية بالمدرسة.

ذ- **جماعة الرفاق:** يرتبط الفرد مع جماعة الأصدقاء وجدانياً يأنس لهم ويشاركهم انفعالاتهم وعواطفهم، يحدث بين أفراد الجماعة تأثير متبادل، وتلعب جماعة الرفاق دوراً مهماً في تكوين شخصية الطفل باعتبارها من أشد الجماعات الأولية تأثيراً في شخصيته، فهي تسهم في عملية التنشئة الاجتماعية في وقت مبكر وتستمر معه حتى مراحل متأخرة من عمره(رشوان: 2006، ص180).

ر- **وسائل الإعلام:** ما تنقله وتذيعه وسائل الإعلام المختلفة من أفكار ومعتقدات تؤدي إلى نمو شخصية الطفل عن طريق استمالته إلى برامجها، يتوقف هذا النمو على مدى جدية وما تهدف إليه هذه البرامج.

ز- **دور العبادة:** يعرف حسين رشوان الدين بأنه السمات العامة للطبيعة الإنسانية المتعلقة بالحياة الروحية للمجتمع تشتمل معتقدات قلبية داخلية وطقوس وشعائر يقوم بها الأفراد وهي العبادات(رشوان: 2006، ص 174)، فدور العبادة من مساجد وزوايا وغيرها تؤدي بالوعظ والإرشاد والتربية الدينية إلى صقل الشخصية، وتعمل على تكوين المثل العليا في الذات والأنا الأعلى وتقوم بدور كبير في عمليات التنشئة الإجتماعية وتنمية السلوك السوي والضمير عند الفرد.

8- قياس الشخصية :

المسلمة الأساسية في عملية القياس النفسي تكمن في أن الفرد يختلف عن غيره من الأفراد في أبعاد معينة يمكن معرفتها و قياسها، والإختبارات النفسية مصممة لوضع قيم رقمية لهذه الفروق وكذلك وصفها، لقد شهد القرن 19 اهتماماً متزايداً وقوياً من طرف علماء النفس لقياس سمات المتأخرين عقلياً و الذهانيين والمرضى العقليين بصفة عامة، وقياس الشخصية كمجال من مجالات القياس التطبيقي بصفة خاصة؛ إذ إستخدم العالم كريبلين (Kraeplin,1892) إختبار تداعي المعاني مع المرضى في مجال الطب النفسي، ووضع العالم الأمريكي وودوورث (Woodworth,1919) النموذج الأصلي لإستخبارات الشخصية في الحرب العالمية الأولى.

في بداية الثلاثينيات وضع هارتشورن وماي (Hartshome et May,1928) وزملائهما الإختبارات الموقفية الأدائية؛ في نهاية الثلاثينيات وبداية الأربعينيات بدأ علماء النفس ذوو الخلفية النفسية الإحصائية بإظهار الجانب السيكومتري في مقاييس الشخصية، ومن بين مقاييس هذا الإتجاه إختبار بل (Bell) للتوافق الذي أعد في أواخر الثلاثينيات، وكذلك إختبار برنويتر

(Bernreuter) للشخصية بالإضافة إلى إختبار الشخصية متعددة الأوجه الذي وضعه كل من هاثاوي وماكنلي (Mckinely et Hathaway) الذي ظهر في الأربعينيات(عبد الخالق: 2007، ص12)؛ فمنذ ذلك الوقت بدأ تعداد مقاييس الشخصية في تزايد مستمر إلى يومنا هذا لتتزود بها خزانة القياس النفسي.

يعتمد قياس الشخصية على أربعة مصادر للتعرف عليها هي:

- ملاحظات الباحث نفسه.
- إنتاج الفرد كأعماله الفنية أو كتاباته ...الخ.
- المذكرات الشخصية للفرد.
- ملاحظات الغير عن الفرد.

يستخدم لقياس الشخصية عدة وسائل منها:

- دراسة تأريخ الحالة: لجمع معلومات عن حياة الفرد.
- المقابلة: التي تفيد في إعطاء صورة متكاملة عن الفرد.
- الإختبارات النفسية: كالإختبارات الاسقاطية، والاختبارات الموضوعية(العجمي: 2005، ص14).

للحكم على الشخصية وقياسها أهداف علمية تتلخص في:

- دراسات نظرية لمعرفة كيف تتغير شخصية الفرد وتنمو حسب مراحله العمرية.
- دراسة علاقة شخصية الفرد بالوضع الإجتماعي والاقتصادي والثقافي الديني.
- تحديد الفروق الفردية بين الأفراد وفي الفرد ذاته.

وأهداف عملية تتمثل في:

- تشخيص أسباب سوء التوافق والإضطرابات النفسية للمضطربين والجانحين .
- التعرف على ما لدى الأفراد من إمكانات و قدرات لتوجيههم إلى الدراسات والمهن المناسبة.
- دراسة مدى التحسن الذي يطرأ على شخصيات الأفراد نتيجة برامج تدريب أو علاج معين.

توجد بصفة عامة طريقتان لقياس الشخصية هما:

- طريقة قياس الصفات أو السمات التي تعتمد على إعطاء وصف سيكولوجي للسمة لكل فرد و من ثم رسم صورة شاملة لهذا الشخص.
- طريقة قياس الشخص بشكل عام التي تعتمد على وصف كلي للشخصية من خلال دراسة أبعاد الشخصية ككل.

كلا الطريقتين تخضعان لمبادئ أساسية مشتركة يفترض وجودها في عملية القياس والتقييم هي:
– الثبات – الصدق – الموضوعية – العوامل الداخلية والخارجية.

خلاصة:

الشخصية نمط سلوكي مركب ثابت ودائم نسبياً يميز الفرد عن غيره يتكون هذا النمط من تنظيم فريد لمجموعة من الوظائف والسمات والأجهزة المتفاعلة معاً، والتي تضم القدرات العقلية والوجدانية أو الانفعالية والنزوعية أو الإدارية وتركيب الجسم ووظائف أعضائه الفيزيولوجية التي تحدد استجابة الفرد وأسلوبه الفريد في التوافق مع بيئته حسب موقعه، ودوره في مجتمعه؛ قام بالتنظير لها على مر الأجيال مجموعة من العلماء بمجموعة من النظريات باختلاف خلفياتهم وقناعاتهم، فمنهم من صنف البشر إلى أنماط مختلفة على أسس مزاجية أو جسمية أو نفسية أو اجتماعية، ومنهم من فصل أكثر في النمط بتقسيمه إلى مجموعة سمات تميز شخصية كل فرد عن غيره، ومنهم من قام بجمع أكبر عدد من السمات لدى الأفراد ومعرفة بطريقة إحصائية أي نوع من الشخصية يحمل كل فرد حسب غالبية السمات في شخصية هذا الأخير؛ فتباينت طرق دراستهم لها، ليجدوا في النهاية مجموعة لا يستهان بعددها من مقاييس الشخصية الإنسانية، مراعين في إعدادها الضوابط والنواميس العلمية لتتسم تلك المقاييس والاختبارات بالموضوعية المطلوبة في أي دراسة علمية.

الفصل الثاني: نظرية التقلبات النفسية

تمهيد

1-نظرية التقلبات النفسية.

2-الملاحظات الطبيعية لنظرية التقلبات.

3-دراسات علمية للتقلبات النفسية.

4-أسس وأهداف نظرية التقلبات النفسية.

5-حالات ما وراء الدافعية والتقلبات.

6-أزواج الحالات النفسية ما وراء الدافعية.

7-الدراسات التجريبية التي تعتمد على نظرية التقلبات.

8-نظرية التموقع و نظرية التقلبات النفسية.

9-نظرية التقلبات النفسية في تفسير الدافعية.

خلاصة

تمهيد

في فترة قصيرة تغيرت النظريات العامة في علم النفس العام وعلم النفس الشخصية، ومن بين النظريات الحديثة في هذا الأخير نظرية التقلبات النفسية، التي مبدؤها الأساسي هو التقلب في التغيير، هذا التغيير مختلف جداً عن مبادئ التغيير التي كانت جد تقليدية في صلب مواضيع علم النفس التجريبي كالاكتساب والنضج؛ نظرية التقلبات النفسية هي أساس النظرية البنائية للحياة العقلية للإنسان، طورت من طرف الدكتور الأمريكي ميشال آبتر، يسلط فيها الضوء على التغير السلوكي، ويقترح فيها أن الأشخاص محمولين على المرور بحالات نفسية مختلفة حسب فهم الفرد لذاته وللموقف، والحماس الذي يحس به هذا الفرد في الموقف ذاته، عليه خصص الباحث هذا الفصل للوقوف على النقاط الأساسية التي تقوم عليها هذه النظرية الكبيرة في شرح شخصية الفرد، وبحرصٍ شديد في بضع كلمات: لماذا هذه النظرية عامة ؟.

1- نظرية التقلبات النفسية:

تعرف نظرية التقلبات النفسية كذلك بنظرية الحالات، ويعتبر العالم كاتل (Cattel,1965) أول من فرق بين مفهومي الحالة والسمة، ومن ثم طور ذلك الفرق وبحث فيه بتعمق كلٌ من سبيلبيرجر وزملائه (Spielberger&al,1983)، وتعرف الحالة بأنها: "ظرف عابر وانتقالي يتميز بمشاعر ذاتية، ومثل هذه الحالات تختلف في الشدة وتتذبذب عبر الزمن"(بدر محمد الأنصاري: 1999، ص ص66، 85)؛ 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 واستعاب 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:

1- مقاربة استنباطية توافقية بقصد فهم مكانة مفاهيم النظرية في الحياة اليومية.

2- نمذجة ــ modélisation ــ أي عرض النظرية بطريقة واضحة ودقيقة في نفس الوقت.

3- مقاربة 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 (Apter: 2003, p476)، كما استحدثت نسخة فرنسية عن الموقع الأسترالي المخصص للنظرية عام 2004، تقدم هذه الأعمال الأفاق التي تفتحها هذه النظرية للبحث في علم النفس وعلم النفس المرضي(Loonis. E ,Fernandez. L: 2004, p66)، بالإضافة إلى الملتقى العالمي الذي يعقد بصفة دورية كل سنتين بجامعات مختلفة في أستراليا الذي يناقش فيه تطورات البحوث العلمية حول نظرية التقلبات وتطبيقاتها الميدانية من طرف علماء وخبراء نفسانيين واجتماعيين وأساتذة جامعيين من دول مختلفة (International Conference on Reversal Theory Australia (2007-2009)) .

2- الملاحظات الطبيعية لنظرية التقلبات:

سجل كل من الإستشاري في الطب النفسي للأطفال كان سميث (ken Smith) الأب وميشال آبتر(M.J.Apter) الابن أول الملاحظات على تقلبات حالات نفسية لدى الأطفال، سمحت هذه الملاحظات بإرساء أولى قواعد النظرية فكان الأمر يتعلق بفهم:ــ كيف؟ ــ لماذا يختلف تصرف الطفل من لحظة لأخرى؟ يقال عادة: "الطفل ملك عندما يكون لوحده ولكن سرعان ما يتحول إلى شيطاناً لمجرد 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 كوفاة شخص ما في هذا الحفل، كما أن رد الفعل الناتج عن هذا الطارئ يختلف من شخص لآخر في هذا الحفل، هذه الظاهرة حاول تفسيرها مجموعة من الباحثين(Loonis. E ,Fernandez. L: 2004, p67).

3- دراسات علمية للتقلبات النفسية:

يشير مبدآ فرويد (S.Freud ,1911) "اللذة /الواقع" إلى صراع ثنائي داخل نفسية الفرد، باعتبار مثلاً الجانب السلوكي فقط لهذين المبدأين 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 المبدأين السلوكيين بين اللذة والواقع يغلب على هاتين الحالتين البحث عن 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 متغايرة، 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:السكير أمام قنينة خمر أو العاملة بالبيت أمام قطعة شوكولاطة أجبرا على تجاوز الجدل الداخلي الصعب بين الشهية والعقل.

في نفس الاتجاه 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 لـي(Lee,1988) وجـود توازن إيكولوجي بين "هو جيد"و"هو سيئ" على شاكلة توازن فريسة/مفترس؛ تماماً مثـل لوفنشـتان (Loewenstein,1995) الذي تحدث عن صراع بين "العوامل الحشوية" و"عوامل المصلحة الشخصية المدركة".

في النهاية كل من المحاولات تم بلورتها في أعمال و دراسـات حـول "مـنح سـلوكية – l'allocation comportementale– " تتمثـل فـي أعمـال هارنشـتان ولوفنشـتان وبـريلاك وفوغـان(Herrnstein ,Loewenstien,Prelec,Vaughan,1992) وهارنشـتان وبـريلاك(1992) وهارنشتان وفوغان(1980) التي تصف التقابل أو التعارض للأفراد المستهلكين بين حالة "محسـنة – 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 الإستهلاك على المدى البعيد وكذا السياق العام بغية الحد من الإستهلاك أو تأجيله، تستدعي هذه الآليات البنى المعرفية ذات قيم تحفيزية.

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

يقترح فاندر دينان (Vander Dennen,1985) إدماج هذه الملاحظات عن هذه الثنائية التـي 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 محققـاً بـذلك خلاصة أن الحالات غير الهادفة هي الحالة النابذة والهادفة هي الحالة الجابذة.

يقر لونيس(Loonis,1997) بالجدلية السلوكية للعبة الداخلية لدى كل فرد التي تؤدى يوميـاً بـين الدافعية و ضد الدافعية التي تصفها و تشرحها نظرية التقلبات النفسية لآبتر كأزواج متعارضة لحالات ما وراء الدافعية(Loonis. E ,Fernandez. L: 2004, p68)، هذه التقلبات المفتعلة تمثل ميوعة الكـائن البشري مع ذلك عدم الاستقرار هذا الكامن في نفسية الفرد يضاف إليه صلابة شخصية تحدد الفروق بين الأفراد(Loonis: 2001, p17).

4- أسس وأهداف نظرية التقلبات النفسية:

في مداخلة للأستاذ شارن تورنر من جامعة أستراليا بعنوان: "الحالات ما وراء الدافعية المهيمنة للمراهقين"، والتي بدأها بقول صاحب نظرية التقلبات العالم آبتر: "أنه في مختلف الأماكن يطرح السؤال نفسه هو:ــ لماذا يتقن الناس نوع معين من السلوك؟ "، وقد طرح هذا السؤال لتحقيق الأهداف التالية والتي يمكن اعتبارها من أهداف النظرية التقلبية:

ــ السلوك مشوش في بعض طرق التصرف مثلا مشاهدة أفلام الخوف، القفز، ...الخ.

ــ رفع درجة تحقيق بعض السلوكات الإيجابية كالقيادة بحذر، شراء منتجات خاصة نافعة، ...الخ.

ــ التقليل من حدة بعض السلوكات السلبية كالتدخين، السلوك المنحرف، ...الخ.

فإيجابيات نظرية التقلبات النفسية في علاقة السؤال – لماذا ؟ تعطي نوع من التفهم وإعادة النظر في أساسيات الاحتياجات النفسية القاعدية واكتشاف مدى علاقتها بالسلوك الإنساني(7th International Conference on Reversal Theory-1995-Australia.)

الهدف الأول لنظرية التقلبات هو توضيح أن الجوانب المختلفة لعدد كبير من أنواع التجارب والسلوكات يمكن تفسيرها استناداً إلى بعض أزواج الحالات والتقلبات التي تحدث في خضمها، وقدمت و طورت هذه النظرية في ثلاث مؤلفات لــ: ــ سميث وآبتر (1975)، ــ آبتر (1982)، ــ آبتر (1989) يؤكد فيها أن هذه النظرية ظاهراتية ــ phénoménologique ــ لأنها ترتكز إلى تجربة الحالات النفسية وتوجهات الانفعالية والمعارف، بنائية ــ structurale ــ 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 وتجارب 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 ــ méta-motivationnels ــ(Cindy and Koenrad:2006, p370). تتلخص نقاط تجديد نظرية التقلبات النفسية كنظرية للشخصية والدافعية في ما يلي:

أ- نظرية عامة مطبقة في مختلف الاستثمارات النفسية.

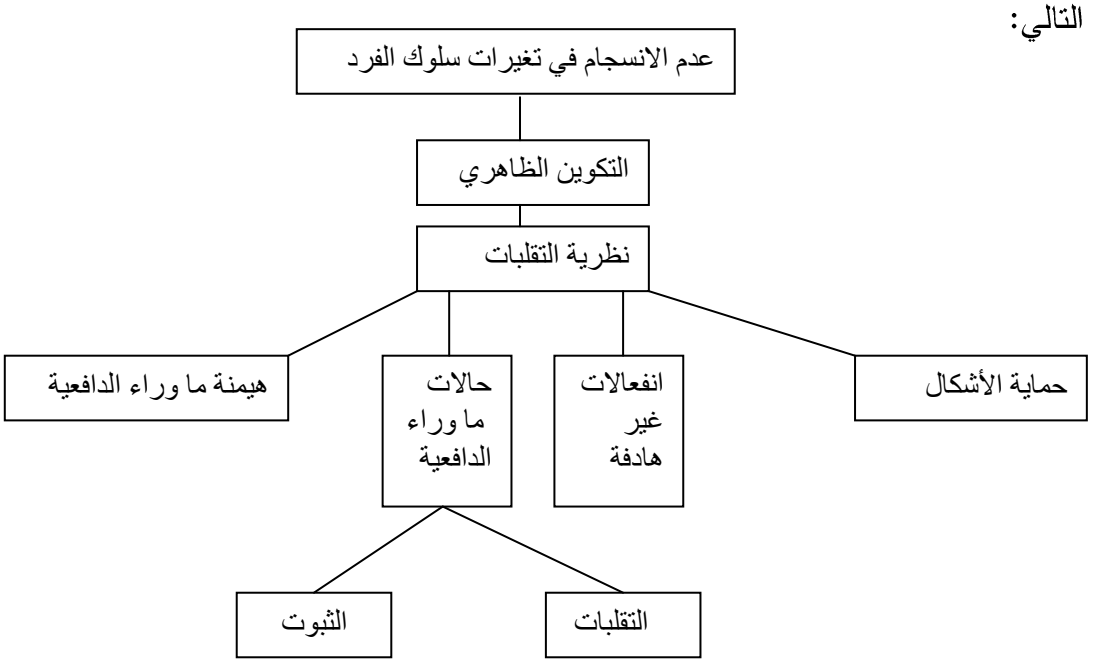
ب- نظرية ظاهراتية قائمة على المراحل النظرية المعرفية والتأثيرية والتجربة الدافعية الشخصية.

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

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

ج- التقلب بالتناوب بين زوج ما وراء الدافعية يشكل قاعدة شخصية الفرد والدافعية(John .H.Kerr :1997, p09).

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



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

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

5- حالات ما وراء الدافعية والتقلبات:

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 تجريبها؛ 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(ON-OFF) على غرار تحكم الظروف الخارجية في هذا الثبوت، يشكل ذلك قاعدة في التجربة التقلبية إذ أن التقلبات هي المفاتيح 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 الطبيعية 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 القيتار والعازف على 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) (John. H. Kerr:1997, p11).

فما وراء الدافعية مغير للعلاقات ما بين التموقع و السلوك، فالسلوك المتوقع في حالات ما يمكن أن ينقلب إلى مدعم إلى ما وراء الدافعية لكن ليس في كل الحالات، في هذا الصدد وجد زفيباك ومارتن وآخرون (Zvebak et Marten et all) في أبحاثهم أن الأشخاص يتصرفون بتصرفات مختلفة بأوقات مختلفة بطرقٍ متعاكسة حتى في تناقض ذاتي(Michael. J. Apter: 1989, p189).

6- أزواج الحالات النفسية ما وراء الدافعية:

هذه الحالات مرتبطة بالدافعية ليست هي الدافعية في حد ذاتها ، فما هي إلا التفسير الظاهراتي، 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، وتنتقل بسرعة من اللذة إلى اللالذة أو العكس(Marcel: 2010, p66).

تنتج حالات التقلبات النفسية بفعل عدة عوامل منها:

- بعض عناصر المحيط والمواقف: التي قد تثير بعض التقلبات وفق رؤية الفرد لها، فإحباط وكبت رغبة تحقيق المستويات المفضلة من اللذة في حالة ما و عمليات الإشباع توافق تغيراً داخلياً للعضوية تجعل الفرد عرضة لتقلب الحالة بالتالي يحدث تقلب نفسي بداخله بمعزل عن كل عامل آخر، هذا ما شرحه كذلك العالم موليمار(Molimard,1991) فيما يخص التدخين.
- الإستراتيجيات التي يتبناها الفرد: التي يكمن دورها في تحضير الظروف السياقية المعرفية التي تؤدي إلى التقلب بطريقة غير مباشرة، هذه الإستراتيجيات هي قريبة من ميكانيزمات الدفاع وإستراتيجيات التفاعل وضح هذه الإستراتيجيات العالم لونيس(Loonis,2001a).
- الإطار النفسي الواقي: استطاع آبتر (Apter,1992) بتطوير أعمال زوكرمان (Zuckerman) حول البحث عن الأحاسيس أن يوضح كيف يتحكم البشر في حالاتهم النفسية باستخدام الإطار النفسي الواقي 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 واقي تمثله المضلة

يسمح هذا الإطار بقفزة نفسية وانفعالية من التوتر إلى النشوة)؛ انطلاقاً من مفهوم الإطار الـواقي اقترح آبتر أحد أهم الميكانيزمات المعرفية التي تؤثر في التقلبات النفسية(Loonis et Fernandez: 2004, p72).

تم تشكيل أربعة أزواج حالات ما وراء الدافعية في إطار نظرية آبتر (Marcel: 2010, p67)، والتي قسمها إلى قسمين أزواج ذاتية ــ paires somatiques ــ، أزواج تبادلية ــ paires transactionnelles ــ 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 وشعور خاص، وهذه الهيمنة تستند هي الأخرى إلى عدة عوامل فيزيولوجية شخصية والإستراتيجيات التي تعلمها الفرد، وهي:

6-1- الأزواج الذاتية paires somatiques:

أ ــ **الزوج هادف /غير هادف Télique /paratélique:** تقابله تجربة وسيلة /هدف(إشكالية اللذة)، في الحالة الهادفة (كلمة هادف -tilic- بالإنجليزية من اليوناني القديم **تيلوس Telos** 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 والهدف ما هو إلا وسيلة لتعزيز السلوك، في هذا الصدد تعتبر الحالة الهادفة حالة جدية والحالة غير الهادفة حالة مسلية، المتعة الآنية.

ب ــ الزوج تطابق / تعارض Conformisme/Opposition: تقابله تجربة قواعد والقوانين/الإكراهات (إشكالية القانون)، تعتبر حالة التطابق القواعد كطريقة لتنظيم السلوك، أما حالة التعارض فتراها تقييدات وإكراهات.

6-2- الأزواج التبادلية paires transactionnelles:

أ ــ **الزوج ضبط (تحكم) / تعاطف (ميل)Maitrise/Sympathie:** 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 ــ الزوج انطواء / انفتاح Autique/Alloique: تقابله تجربة العلاقات مع الآخرين، مع الأشياء والمواقف(إشكالية الرابط)، فالحالة الانطوائية تعتبر الأخر كذات معزولة ومغايرة عنها، أما الحالة الانفتاحية فتعتبر الأخر مماثلاً لها، أو باعتباره امتداد للهو مثلاً شعور فرد بانتمائه إلى فريق أو باعتباره هو مستبدل كأن يشعر هذا الفرد بالأخر على أنه بطل يمكن تقليد(Apter: 1997, pp. 217-220).

يصنف الجدول أدناه هذه الحالات النفسية :

جدول رقم(01): حالات ما وراء الدافعية والنمط الذي يميز كال حالة من تجربة وشعور(.Loonis E ,Fernandez. L: 2004, p73).

	الحالات ما وراء الدافعية		أنماط التجربة	المشاعر
الأزواج الذاتية paires somatiques	الزوج هادف/غير هادف Télique /paratélique		وسيلة هدف	الدلالة
		الهادف	يهتم بالهدف للبلوغ	دلالة عالية
		غ. الهادف	يهتم بالفعل الحالي	دلالة منخفضة
	الزوج تطابق/تعارض Conformisme/Opposition		القواعد ، قوانين ، إكراه	التعارض
		التطابق	القانون تنظيم	تعارض ضعيف
		التعارض	القانون إكراه	تعارض قوي
الأزواج التبادلية paires transactionnelles	الزوج ضبط/تعاطف Maitrise/Sympathie		التعامل مع الآخرين	العناد
		الضبط	الأخذ أو الترك	عناد شديد
		التعاطف	التلقي أو الإعطاء	عناد ضعيف
	الزوج إنطواء/إنفتاح Autique/Alloique		العلاقة مع الآخرين	الالتحام
		الانطواء	فصل الذات عن الأخر	بمستوى منخفض
		الانفتاح	تماثل الذات والأخر	بمستوى مرتفع

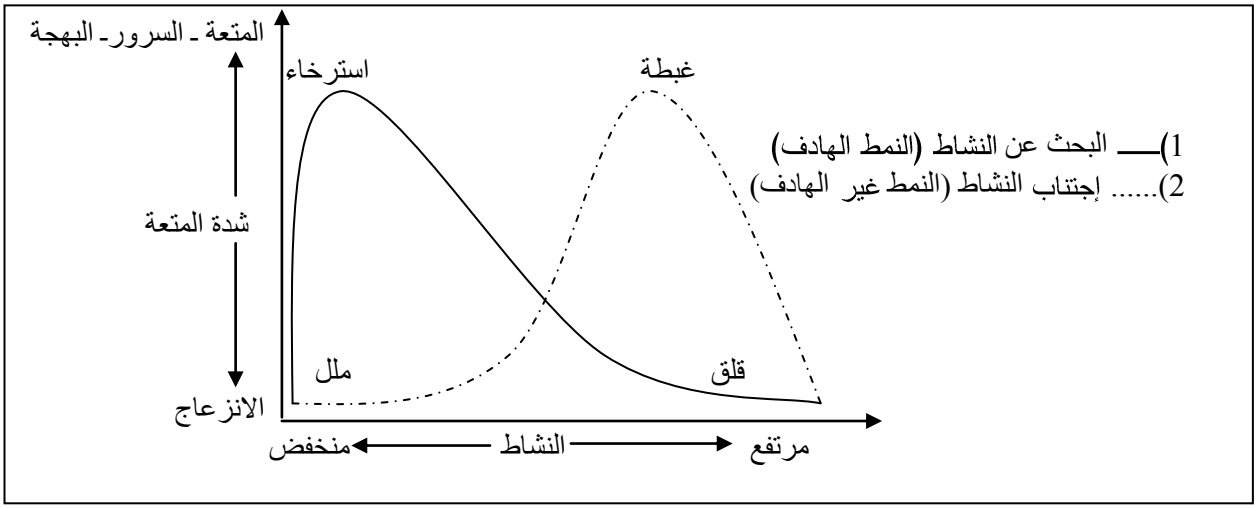
يمكن إضافة العديد من المتغيرات لنموذج آبتر على سبيل المثال لا الحصر العواطف المرتبطة بالأزواج الأربعة لحالات ما وراء الدافعية (مدلولية، تعارض، عناد، التحام) توجد أزواج يمكن أن تكون ذاتية مثل (هادف/غير هادف وتطابق/تعارض) (Legrand:2000, p84)كما الجدول أدناه:

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

الأزواج	التطابق	التعارض
الهادف	1) من الاسترخاء إلى التوتر	3) من الهدوء إلى الغضب
غير الهادف	2) من الملل إلى الإثارة	4) من الإكتآب 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): منحنى نموذج التقلبات النفسية حسب نظرية آبتر(Apter,1982) (Michael . J . Apter : 1997, p 217,220)

فالحالة الهادفة تقع بين الاسترخاء والتوتر أما الحالة غير الهادفة فتقع بين الملل والإثارة، 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 مثلا: الإنجاز بالنسبة للحالة الهادفة والتسلية للحالة غير الهادفة(Loonis: 2007, p89).

تحدد في النهاية نظرية آبتر ستة عشر ربط للحالات الأربعة لما وراء الدافعية القاعدية سالفة الذكر، مثلا:الربط1: هادف ــ تطابق ــ تحكم ــ انطواء.

الربط2 : هادف ــ تطابق ــ تحكم ــ انفتاح.

الربط3 : هادف ــ تطابق ــ تعاطف ــ انطواء.

وهكذا إلى الربط رقم 16، التي تم دراسة البعض منها خلال 25 سنة الماضية من الأعمال التجريبية، منها تجربة اختيار الألوان لآبتر ووالتر وزفيباك(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(Apter :1989, p26).

في نهاية التجربة لوحظ أن أفراد العينة يقع اختيارهم على الألوان الحارة والباردة مع إهمالهم للألوان الوسطى (من الاسترخاء إلى الإثارة أو العكس) (Loonis. E ,Fernandez. L: 2004, p76).

التغيرات لدى الفرد هامة وكثيرة 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 أساسا بالسن، كلما إزداد 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 مترابط 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 نجاح دال أو مشاعر بذل المجهود نحو النجاح، بينما في الحالات غير الهادفة الرغبة موجهة نحو اللهو والمرح وأحياناً عن طريق أحاسيس آنية.

ب- الحالات الأساسية توضح بحالات مزدوجة متضادة يتطلب التأرجح بين أعضاء 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) وفي كل حالة مراحل انفعالية مختلفة تنشط الدافعية بشكل مختلف وبالتضاد كما هو موضح في المنحنى بالشكل رقم(06).

ت- النظرة البنائية التجريبية المختلفة في كل الحالات من جوانبها الإطار النفسي الواقي الغائب في الحالة الهادفة والحاضر 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 تفادي الخطر لوجود إطار الحماية مما يتسبب بظهور الغبطة أقوى من ظهور القلق(Michael. J. Apter: 1997, p 217,220).

7- الدراسات التجريبية التي تعتمد على نظرية التقلبات:

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

1- دراسات عصبوفيزيولوجية.

2- دراسات الإدمان على المواد والسلوكات (التدخين، الكحول، المخذرات، اللعب المرضي، الشراهة، ...).

3- دراسات علم النفس المرضي (الهواجس، العلاج النفسي، اضطرابات الشخصية، ...).

4- دراسات سلوكية (مثلاً: المخاطرة، السلوك والاضطرابات الجنسية، ...).
5- دراسات الشخصية (مثلاً: علم النفس الفارق، التغييات المدرسية، ...).
6- دراسات الأرق (مثلاً: حالات عصبية فيزيولوجية، التوتر، الانهيار العصبي، ...).
7- دراسات الرياضة (مثلاً: الدافعية والانفعال، المنافسة، الرياضات الخطيرة، ...).
8- تطوير وسائل القياس (مثلاً: سلم الهيمنة الهادفة /غ الهادفة، المعارضة، الملمح ما وراء الدافعية، ...).
9- دراسات متنوعة (مثلاً: سلوك التعلم، إكتساب المعرفة، العلاقات العائلية، الفكاهة، الفن، الإبداع، ...).

8- نظرية التموقع ونظرية التقلبات النفسية:

توصل الباحث فانتنا (Fontana,1983) إلى أن نظرية التقلبات لها علاقة بالمقاربة التالية: بين التموقع ــ Situationism ــ، الوضعية ــ Contexlualism ــ، والتبادلية ــ Interctionism ــ، 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 مواظب على عمله لاشعورياً 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 التموقع والنظرية التقلبية تعيد النظر في حياة الأشخاص اللاشعورية، إذ أن نظرية التقلبات تتعمق أكثر من نظرية التموقع.

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 وأوقات مختلفة باستجابات مختلفة، في اليوم الأول يمكن أن ينتمي إلى النمط الهادف في طريقه إلى العمل للوصول في الوقت، وفي 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 إتجاه لتغيير النمط من أي زوج، هذا ما يحدث في الوقت الحالي في أبحاث الشخصية وما هو معروف بالنمط المتغير ــ Moderator Variable ــ 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 أشـــخاص آخـــرين، فالخوف كان عامل متغير لأشكال الخطر(Michael . J . Apter: 1989 , p191).

9- نظرية التقلبات النفسية في تفسير الدافعية:

يعرض البحث نظرية أساسية حديثة في تفسير الدافعية هي نظرية التقلبات النفسية، لكونها تســتند إلى حالات نفسية تميز التجربة الإنسانية بجانبين عامين هما: البحث عن الدافعية وتجنب الدافعية؛ توصف هذه الحالات بما وراء الدافعية أي أنها تقع في رتبة منطقية أعلى من الدافعية وأنها تؤثر فـــي الدافعيـــة كمحددات عامة، هذه الحالات ما وراء الدافعية متمانعة أي متنافرة (ظهور إحداها يمنع ظهور الأخـــرى) وتتناوب لدى الفرد طول حياته؛ أحياناً بسرعة وبصورة مفاجئة (تقلبات) تبعاً لازدواجية في الاســـتقرار، هذا يستلزم أن الحالات النفسية تصنف إلى أزواج من الحالات المتعارضـــة ــ ètats oposés ــ، لـــذا سميت نظرية التقلبات بنظرية الدافعية ولأنها تهتم بالانفعالات باعتبارها متغيرات مشكلة للدافعيـــة التـــي بدونه تبقى مجردة. فمنذ دراسات أيزنك ومساعديه في الخمسينات تم تحديد محورين متعامـــدين لتفســـير الانفعالات (محور المتعة بين اللذة واللالذة، ومحور التنشيط بين مستوى منخفض ومستوى مرتفع)، تـــم ذكره آنفاً.

تتابعت ثلاثة أجيال من نماذج الدافعية لدراسة هذين المحورين:

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

الجيل الثاني (نماذج مستوى التنشيط المثالي ــ modèles du niveau optimal d'activation ــ): مـــن روادها هيب (Hebb,1955)، تومبسون(Thompson,1954) زوكرمان (Zuckerman ,1969) يعتبر أن العضوية تبحث عن الوصول إلى مستوى معتدل ومتوسط من التوتر فشلت هي الأخرى في فهم ظـــواهر قصوى لتجنب أو البحث عن التنشيط.

الجيل الثالث (تمثله نظرية التقلبات النفسية ــ reversements psychologiques ــ) للعالم آبتر الـــذي أخذ في الحسبان البحث عن الإثارة وعن الاسترخاء مثلاً البحث عن النوم أو الاسترخاء عند الإنســـان لا يمثل خفضاً بسيطاً للتوتر، هذه الحالات ممكنة عندما يكون التوتر منخفضاً مسبقاً، كما بينت ملاحظـــات زوكرمان(Zuckerman,1994) وآبتر(Apter,1992) أن الفرد لا يكتفي بإشباع رغبات الاستكشاف (كما تفعله الحيوانات الراقية)، ولكنه يبحث أيضاً عن مستويات عليا لتنشيط سلوكات المخاطرة، والبحث عـــن

أحاسيس أقوى، هنا رفع إضافي للتوتر يتجاوز النقطة المثلى. فبدل من حالة نفسية وحيدة تتطور باستمرار نلاحظ حالتين نفسيتين 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. E ,Fernandez. L: 2004, p70).

خلاصة:

أصبح لنظرية التقلبات النفسية الحظ الأوفر في الحصول على فائدة متزايدة، إذ قام العديد من الباحثين والمشاركين في الكثير من الدول بامتحان وتطوير وتغيير واستعمال النظرية في التعبير عن بناء شخصية الأفراد بطرق مختلفة، لذا فعلى النفسانيين أن يولوا اهتماماً خاصاً لمعرفة ما آلت إليه النظرية حالياً بتقديمها تشكيلة جديدة لمفاهيم بعض النفسانيين، وذلك باقتراح حلول للمعالجة لها علاقات بين المريض النفسي والنفساني الاجتماعي، كما تهتم بحقل العلاقات العائلية و إظهارها لمختلف التشكيلات المرتبطة بعدد كبير من الظواهر المختلفة كالابتهاج والحس الفكاهي والرغبات التي يمتلكها الناس إتجاه رياضات مختلفة، واتجاه تكوين الجرائم ونظرة المجرمين إلى أنفسهم وإلى مجتمعهم، أهداف الطقوس الدينية، ... وغيرها.

الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز

تمهيد

I. الدافعية:

1-تعريف الدافعية.

2-تطور مفهوم الدافعية وعلم النفس الدافعي.

3-وظائف الدافعية.

4-خصائص الدافعية.

5-أنواع الدوافع.

6-الأسس العامة للدافعية.

7-عوامل استثارة الدافعية.

8-نظريات الدافعية.

II. الدافعية للإنجاز :

1- تعريف.

2-خصائص دافع الإنجاز.

3-مكونات دافع الإنجاز.

4-النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز.

5-مستويات الإنجاز.

6-خطوات الإنجاز.

7-قياس الدافعية للإنجاز.

خلاصة.

تمهيد:

يعد مفهوم الدافعية والدوافع من أهم المفاهيم الأساسية في علم النفس، وقد إهتم به العلماء منذ أقدم العصور فقد أطلقوا عليه عدة تسميات كالحاجة، الحافز، الباعث، الميل، الغرائز، الإتجاه، ... وغيرها من المفاهيم التي تعبر بطريقة أو بأخرى عن الدافعية، إلا أن كل منها يسلط الضوء على هذا المفهوم من ناحية معينة؛ هذا التعدد دفع بدراسة الدافعية نحو تقدم سريع في العقدين الأخيرين خاصة، إلا أن الدراسة في ميدان الدافعية كان ولا زال محفوف بعدة صعوبات منها ما هو مرتبط بتحديد وضبط المفهوم بدقة، ومنها ما يرتبط بعلاقته بمتغيرات أخرى ذات صلة بموضوع الشخصية على وجه التحديد لا الحصر، هذه الصعوبات ترجع غالبيتها إلى اختلاف الباحثين فيما بينهم حول تفسير طبيعة الدافعية، وذلك لتباين خلفياتهم النظرية ومناهج البحث فيها.

يعرض البحث الحالي صورة شاملة عن هذه المفاهيم، وبعض النظريات الناتجة عن البحوث والدراسات الأمبريقية لعدد من العلماء في مجال علم النفس الدافعي بصفة عامة، والدافعية للإنجاز بصفة خاصة.

I. الدافعية:

1- تعريف الدافعية:

لغة:

كلمة دافع (ج دوافع) في اللغة العربية مأخوذة من الفعل الثلاثي "دفع" أي حرك الشيء من مكانه في إتجاه معين، والدافع: يعني ناقل الحركة والمسير إي الباعث على الشيء والداعي له(قاموس مجاني الطلاب: 2001، ص316).

يقابلها في اللغة الإنجليزية كلمة دافع ــ Motive ــ تعني يحرك، أي شيء مادي أو مثالي يعمل على تحفيز وتوجيه الأداء والتصرفات ، أما كلمة الدافعية ـــ Motivation ــ والتي ترجع في الأصل اللاتيني لكلمة Movere فتعني الحركة(Oxford Learners boket dictionary: 1991, p270).

اصطلاحاً:

تعددت تعاريف الدافع والدافعية نذكر منها:

الدافع حسب سارنوف (Sarrnoff): مثير فعال داخلي يسبب التوتر ويدفع الفرد إلى السلوك بطريقة تخفض ذلك التوتر"(فوزي: 2000، ص363). ويعرف أحمد زكي صالح :"الدافع الطاقة الكامنة في الكائن الحي تدفعه ليسلك سلوكاً معيناً في العالم الخارجي، هذه الطاقة هي ترسم للكائن أهدافه وغاياته لتحقيق أحسن تكيف ممكن في بيئته الخارجية"(أبو حويج ومغلي: 2004، ص143).

يوضح عبد القادر كراجة :"الدافع مفهوم أكثر عمومية ويدل على تكوين فرضي، لا يمكن ملاحظته وإنما يستنتج من الأداء الظاهر الصريح للكائن العضوي، مركب يشمل مفاهيم الاستثارة والتنشيط والحاجة والحافز والهدف والباعث "(بوقصارة: 2008، ص10).

وحسب يونغ (Wong):"الدافع حالة استثارة وتوتر داخلي، تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين".

ويضيف أحمد عزت راجح في ذات السياق:" الدافع حالة داخلية جسمية أو نفسية تثير السلوك في ظروف معينة وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة"(عزت: 1999، ص78)، كما يعرفه أحمد عوض على انه الطاقة الحيوية الكامنة أو الاستعداد الفيزيوسيكولوجي الذي يثير في الفرد سلوكاً مستمراً ومتواصلاً حتى يصل إلى أهدافه المحددة، سواءاً كان ذلك ظاهراً أو خفياً(عوض:2007، ص57).

ويشير محمد بني يونس إلى أن الدافعية ترتبط بشبكة من العلاقات الإرتباطية، التكاملية والتفاعلية بجملة من المفاهيم الأخرى كالميولات والرغبات والمقاصد والحاجات و القيم والانفعالات والعمليات العقلية وأنماط وسمات الشخصية وأنماط السلوك .... وغيرها(بني يونس: 2007، ص14).

حسب جوزيف نوتن (J.Nuttin) الدافعية مفهوم ديناميكي للسلوك؛ وحسب جون بياجيه (J.Piaget) هي الطاقة السلوكية ، لها علاقة بما يريد الفرد فعله مقابل قدرته أو الكفاءة المرتبطة بما يعلم

فعله(F. Raynal ,A. Rieunier: 1997,p237.)؛ وحسب أتنكسون (Atkinson,1960) الدافعية:" تعني استعداد الكائن الحي لبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين"(الخيري:2008، ص44).

أما حسب فكتور فروم (F.Vroom) الدافعية هي :"العمليات التي تحكم اختيار الأفراد أو الكائنات الحية بين البدائل المختلفة للنشاطات الاختيارية "، ويعتبر ماير (Maier) الدافعية وسيلة لتحقيق التعبير عن القدرة الممكنة، إذ يستحيل دفع شخص للقيام بعمل يتجاوز قدراته(فوزي: 2001، ص208)؛ يرى جونز(Jones) أنها تعني:" كيف يبدأ سلوك الفرد وكيف ينشط ويقوي ويستمر ويوقف وما نوع ردود الفعل غير الموضوعية التي تحدث في الجسم أثناء ذلك"(الوقفي: 1998، ص96).

كما يعرف ماسلو (A.Maslow) الدافعية بأنها خاصية ثابتة ومستمرة ومتغيرة ومركبة وعامة تمارس تأثيراً في كل أحوال الكائن الحي؛ ويضيف مصطفى زيدان بأنها الطاقات التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق التوازن الداخلي، أو تهيأ له أحسن تكيف ممكن من البيئة الخارجية (زيدان والسمالوطي: 1985، ص72).

والدافعية حسب توفيق مرعي وأحمد بلقيس هي تلك القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة فيشعر بالحاجة الذاتية إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية بالنسبة له، وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به (بن زاهي:2007، ص63).

فالدافع طاقة فيزيولوجية نفسية كامنة غير مرئية أو هو استعداد داخلي يسبب حالة من التوتر تعمل على استثارة السلوك وتوجهه نحو تحقيق أهداف معينة داخلية أو خارجية، قد حاول بعض العلماء التمييز بين مفهومي الدافع والدافعية، إلا أنه لم يجدوا ما يبرر مسالة الفصل بينهما، ويستخدم مفهوم الدافع كمرادف لمفهوم الدافعية، وإن كانت الدافعية هي المفهوم الأكثر عمومية بدليل أنه في عرض لأحد عشر تعريفاً لهملتون (Hamilton,1983) لمفهوم الدافعية وردت كلمة الدافعية في معظم التعريفات التي قدمها الباحثون، مقابل عدد قليل منها ورد فيه كلمة دافع.

2- تطور مفهوم الدافعية وعلم النفس الدافعي:

يعتبر سقراط (Socrate,469-399av.j-c) أول من استخدم منهج الدافعية بمشاركة تلامذته بحيث كان يبادر إلى تحريك رغبة البحث لديهم و توجيههم إلى استكشاف النتائج بأنفسهم، ويعتبر أفلاطون (platon,428-348av.j-c) أن مصدر السلوك الإنساني هو النفس المكونة من ثلاث قوى تتوزع بدرجات مختلفة هي: العقل، العاطفة، الشهوة(موراي:1988، ص20)؛ بمجيء الإسلام حرص المسلمون على نشر العلم بين الناس بعد أن كان حكراً على الأمراء وأقبية القصور، متأثرين بتعاليم الدين

الإسلامي الحنيف لفهم الإنسان وسلوكاته، فيؤكد القرآن الكريم في أكثر من آية على أن خلق الإنسان يقوم على الاتزان والإتقان بقوله تعالى :"الذي خلقك فسواك فعدلك"(سورة الانفطار،الآية 07)؛ وفي حالة عدم الاتزان تنبثق الدافعية تلقائياً لدفع الإنسان للإتيان بالنشاط التكيفي اللازم لإعادة توازنه السابق، وقد ورد كلمة دافع في عدد من الآيات منها قوله تعالى :"إن عذاب ربك لواقع ماله من دافع "(سورة الطور الآية 52)، وقوله:"سأل سائل بعذاب واقع للكافرين ليس له دافع" (سورة المعارج الآية 70)، وفي قوله: "و لولا دفع الناس بعضهم ببعض لفسدت الأرض"(سورة البقرة الآية 251)، وكذلك: "ولولا دفع الناس بعضهم ببعض لهدمت صوامع وبيع"(سورة الحج الآية 22).

يعتني الإسلام بالدوافع النفسية والروحية وبخاصة الأخلاقية كحاجات نبيلة سامية مرتبطة بالمثل العليا والقيم الدينية والخلقية وآداب السلوك الاجتماعي، كدوافع التدين وحب الخير والتمسك بالتقوى والعدل وكره الشر والباطل والظلم...؛ ولا يتم إشباعها إلا بنضج وتكامل الشخصية .

هذا ما أدى بماسلو (A.Maslow) إلى اقتراح إضافة الدوافع الروحية لدى الإنسان، وما وجهه فروم (Vroom) لعلماء النفس المحدثين من نقد لاقتصارهم على معالجة المواضيع السطحية عن السلوك الإنساني مهملين دراسة القيم الروحية العليا التي تشكل أهم ما يميز الإنسان.

أكد محمد الفرابي (873–950م) على وجود قوى النفس مغذية للإنسان، وإعتقد بوجود أساس نفسي فطري للحياة الاجتماعية يضطر الفرد على إثره إلى الانتماء لجماعة ما لسد حاجاته الأساسية، أما إبن سينا (980–1037م) فاعتبر دراسة السلوك الحيواني مدخل لفهم السلوك الإنساني المعقد، وعرف النفس الإنسانية بأنها جوهر قائم بذاته لا عرضاً من أعراض الجسم، اهتم أبو حامد الغزالي (1059–1111م) بدراسة الدوافع باعتبار أن تركيبات الطبيعة الإنسانية من ميول ودوافع ضرورية للإنسان؛ وأن الإنسان ينحو إلى الشهوات، ويعمل الفكر بفضل الباعث أو الميل، وأن السلوك مهما تكن صفته لابد له من دافع أو شهوة تحركه، وعرف الدافع بالمحرك الأول للسلوك يستمد منه معنى النية أو الباعث أو الغريزة أو الشهوة؛ وأكد على أنه لا يمكن فصل الدافع عن القدرة أو الاستعدادات الجسمية؛ صنف الغزالي الدوافع ورتبها ترتيباً حسب أهميتها بحيث تضم في المقام الأول دوافع الجوع والعطش والجنس وكذا دافع التعلم الذي يعتبر من الحاجات الأساسية بينما يضعه علماء النفس في المرتبة الأخيرة ويعرفونه بحب الاستطلاع (بالرابح:2005، ص35). يعتقد محمد ابن رشد (1126–1198م) أن كل متحرك إلا وله محرك ، والمحرك للعالم هو العقل الأول أو الروح التي تستمد قوتها من الله، وحدد القوى المحركة

والمتحكمة في السلوك الإنساني كالتالي: الغاذية، المولدة، الحساسة، المتخيلة، النزوعية، العملية، النظرية(بالرابح: 2005، ص38).

حتى نهاية القرن السابع عشر وبداية القرن الثامن عشر لا يزال العلماء يعتقدون بأنه طالما أن الحيوانات لا تمتلك القدرة على التفكير فإنه توجد قوى أخرى تسبب سلوكاتها سميت هذه القوى بالغرائز، وعرفت حينها بأنها قوى بيولوجية داخلية؛ على هذا الأساس ذهب الفيلسوف السويسري ج.ج. روسو (J.J.Rousseau,1712-1778) إلى أن تحقيق السعادة الإنسانية يتوقف على مدى إشباع الدوافع والرغبات، خاصة أن الطبيعة قد زودت الإنسان بالغرائز والرغبات ووفرت له سبل إشباعها تحقيقاً لسعادته؛ فحدد عالم النفس الانجليزي وليام مكدوجال (W.McDougall)عام 1908 ثماني عشر غريزة أساسية حاول عن طريقها تفسير سلوك الإنسان؛ وفسر سيغموند فرويد (S.Freud) السلوك عن طريق غريزتين هما غريزة الحياة وغريزة الموت، لكن نظريته لم تدم طويلاً حيث أضعفت بعد إظهار علماء النفس والانتروبولوجيا وجود غرائز أخرى عديدة، واكتفى رواد نظرية الغرائز للسلوك الانساني في دراساتهم على وصف السلوك وليس تفسيره تفسيراً حقيقياً، لهذا السبب أستبدل تعبير الغريزة بمفهوم الدافع(توق وقطامي وعدس: 2007، ص203).

يعتبر وليام جيمس (W.James,1842-1910) المتأثر بواقع الميل الغريزي أن الدافعية في حد ذاتها قوة ونزوعاً وفعلاً؛ كما استخدم روبرت وودوورث (Robert.S.Woodworth,1918) مصطلح الباعث محل الغريزة تأكيداً على الحاجة وحاول التمييز بين آلية السلوك والعوامل المحركة له، بتحديد الأسباب والدوافع والمفاهيم الأخرى كالميول، الاتجاهات، الحاجات...، أما براون (Brown,1954) فيؤكد أن العقاب مثلاً يدفع لتجنب الاستجابات الخاطئة، وذلك بأخذ الحيطة قبل اتخاذ كل قرار باعتباره مصدراً لدافعية.

إتبع عالم النفس كارل هل (C.Hull,1884-1952) الاتجاه الميكانيكي التقليدي الفرويدي المعتمد على الدوافع الداخلية كمدخل لمفهوم الدافعية وباعتبار أن السلوك محصلة ارتباط المثير بالاستجابة؛ تبعهما في ذلك الطبيب النفسي هاري سولفيان (H.S.Sullivan,1892-1949) والمحللة النفسية ك. هورناي (K.Horney,1886-1952)؛ غير أن عالم النفس الأمريكي إ. تولمان (E.C.Tolman,1886-1959) ركز في أبحاثه على الأنماط المعرفية باعتبار عملية التعلم ليست آلية وإنما تطوير للبناء المعرفي للفرد، يقوم عليها اختيار الهدف وآثاره السلوكية (بالرابح:2005، ص41). ويرى هيلجارد (Hilgard) أن الفرد لا يتصرف على مستوى حاجات أو دوافع منفصلة بل على أساس الموقف الدافعي؛ غير أن عالم النفس الأمريكي الألماني ليفين (K.Liwin,1890-1947) ركز في أبحاثه على تأثير الإرادة الفردية في إثارة التوتر والعمل على خفضه، واستخدام العوامل الاجتماعية في تحديد حاجات الفرد، ويعتبر الدافع الرئيسي

للسلوك الإنساني هو حاجة تحقيق الذات، والمثير مساهم في إشباع الحاجات وليس مسبب للسلوك(فوزي: 2000، ص364).

زاد الاهتمام بموضوع الدافعية إبان الحرب العلمية الثانية للبحث في رفع الكفاءة الإنتاجية وتحسين الجودة و رفع معنويات العاملين مقابل نقص الموارد البشرية، وارتفاع تكاليف الإنتاج، مسترشدين بأبحاث إلتون مايو(E.Mayo,1929) وهرزبيرغ وزملائه (F.Harzbeerk et al 1959) عن دافعية العمل(عفيفي وعبد الهادي:1994، ص124)، كما تعتبر قائمة موراي(Murray) التي نشرها في كتابه "استكشافات في الشخصية" سنة 1938 أطول قائمة للدوافع تضمنت حاجات تنمو وفقاً للخبرات الشخصية لكل فرد (الطاهر: 2011، ص162)، أما ماسلو (Maslow,1954) فوضع نظرية المستويات الهرمية للحاجات الإنسانية في كتابه "الدافعية والشخصية"، لذلك ساهم الفكر الدافعي التقليدي في فتح المجال لظهور مدخل جديد ضم مجموعة من نظريات الدافعية اهتمت بتطوير وتحسين العمل والبحث عن كيفية الاستخدام الأمثل للأفراد، ذلك ما أكده كلارك هل(Clark Hill) في كتابه "مبادئ السلوك " سنة 1943 على ضرورة ربط الدافعية بالتعلم؛ وما دفع بالأستاذ الجامعي هوايتهد(Whitehead,1938) إلى الاهتمام بدراسة تأثير الموقف الاجتماعي في إثارة الرغبة لدى العاملين، ومحاولة فيلدمان(Feldman,1937) التعرف على أثر التغير في الإشراف على الإنتاج (بالرابح :2005، ص45)؛ بهذا أصبح علم النفس الدافعي فرع قائم بذاته وأحد فروع علم النفس العام يهتم بدراسة الدافعية عند الإنسان بطريقة منهجية علمية .

*** المفاهيم المتصلة بالدافعية والدوافع :**

لا يمكن ملاحظة الدوافع بصورة مباشرة، وإنما يستدل عليها من آثارها، كما أن الدافع الواحد قد يسبب أكثر من سلوك واحد في سبيل تحقيق الهدف، وأن السلوك الواحد أيضاً قد ينجم عن أكثر من دافع وذلك لتدخل عوامل أخرى تسبب الدافع، ومن المفاهيم ذات الصلة بمفهوم الدافع ما يلي:

أ/- **الحاجة ــ Besoin ــ:** يعرف هنري موراي (H.Murray) :"الحاجة تكوين افتراضي ذات قوة ثابتة نسبياً مصدرها المخ، تنظم الإدراك والتفكير والتصرف، وبواسطتها يتم تشكيل مراكز الإثارة والمواقف غير المشبعة في اتجاه هدف معين "(عطية: 2002، ص176)، والحاجة هي حالة نقص في عدم التوازن المحسوس من طرف العضو وهذا الإحساس يشير عامة إلى تصرف مُعوض لاسترجاع التوازن(Raynal, Rieunier, 1997, p56).

فالحاجة تنشأ لدى الكائن الحي إثر انحراف أو حيد الشروط البيولوجية أو النفسية اللازمة لحفظ بقاء الفرد عن الوضع المتزن، أي الحاجة بمثابة الخلل أو النقص الذي ينشأ لدى الفرد، مثل نقص نسبة السكر في الدم تدل الحاجة الفيزيولوجية لديه دون الإشارة إلى الحالة الداخلية وما يحدث فيها من تفاعلات، وأن

هذا النقص قد بلغ مستويات تجعل الإدراك الحسي والفهم ينتظمان ليصبح الفرد شاعراً بها، بينما الدافع يستخدم للدلالة على الحالة النفسية الناجمة عن الحاجة التي تدفع الفرد باتجاه إشباعها.

ب/- الباعث ــ Stimulant ــ: يشير الباعث حسب فيناك (Vinacke) إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد، وتقف الجوائز والمكافآت المالية والترقية كأمثلة لهذه البواعث (الخيري: 2008، ص45). وعليه فمفهوم الباعث كثيراً ما يتداخل بمفهوم المثير لوجود علاقة قوية بينهما، فالبواعث تثير السلوك وتحركه نحو غاية ما عندما يقترن مع مثيرات معينة، من شأنها أن تعمل على إزالة حالات الانفعالات الشديدة كالضيق والتوتر، مثلاً عند لمس الفرد بيده جسماً شديد الحرارة دون قصد فإنه يجذبها بسرعة، فجذب اليد رد فعل لاإرادي لمثير الحرارة ولا وجود للدافع أو الباعث، لكن استمرار الألم نتيجة الحرارة الشديدة يدفع بالفرد إلى البحث عن وسيلة يخفف بها شدة الألم، هنا ينشأ الدافع إذا وقع نظره على وعاء به ماء، فالماء باعث يساهم مع الدافع للوصول إلى الهدف (معوض: 2001، ص69).

ت/- الحافز ــ Motif ــ: يعرف هل الحافز بأنه: "حالة تتطلب نوع من النشاط لإشباعها ، و الحاجة تسبق النشاط فهي تستثير أو تدفع السلوك أو النشاط الذي يعمل على تخفيض هذه الحاجة أو إشباعها" (باهي وشبلي: 1999، ص14)؛ فالحافز في الغالب مثير داخلي وبعض النواحي تبدأ العضوية بالنشاط تجعل الكائن الحي مستعداً للقيام باستجابات خاصة نحو موضوع معين، والفرق بين الدافع والحافز يكمن في أن الأول أكثر عمومية وشمولاً (يثير الناحية الفيزيولوجية والنفسية) من الثاني(مرتبطة بالدوافع الفيزيولوجية فقط).

ث/- الهدف ــ But ــ: يعرف ج ديوي (J.Dewey,1939): "الهدف يدل على نتيجة أي عمل طبيعي على مستوى الوعي، يعني تدبر العواقب من حيث نتائجها المحتملة في موقف معين بطرق معينة "(أبو حويج ومغلي: 2004، ص45)؛ فالدافعية تتمثل في وظيفة علاقة السلوك بفضلها تتحول الحاجات إلى أهداف (Doron, Parot, 2005, p467). فالهدف يوجد في نهاية دورة الدافعية يعمل تحقيقه على تخفيف الحاجة والتقليل من الحافز، وإعادة التوازن النفسي والجسدي.

ج/ - العادة ــ Habitude ــ: أشار كورمان(Korman, 1974) إلى أن مفهوم العادة قد تم تضمينه كتغير أساسي في بناء نظرية التوقع – القيمة من قبل روادها كأتنكسون وبيرش وفيرنون وذلك لما لإعطاء القيمة النوعية والتوقع النوعي من أهمية في اختيار الفرد لسلوك يمكن إنجازه، ويكمن الفرق بين مفهوم العادة والدافع في أن العادة تشير إلى قوة الميول السلوكية التي ترتقي وتنمو نتيجة عمليات التدعيم وترتكز على الإمكانية السلوكية، والدافع يرتكز على الدرجة الفعلية لمقدار الطاقة التي تنطوي عليها العادة، فالدافع نوع من العادات (عبد الله: 1990، ص424).

ح- الانفعال ــEmotionــ يعرف الانفعال بأنه اضطراب حاد يشمل الفرد كله ويؤثر في سلوكه وفي خبرته الشعورية ووظائفه الفيزيولوجية، وينشأ في الأصل من مصدر نفسي؛ وإنها ــ أي الانفعالات ــ استجابات فيزيولوجية، سيكولوجية تؤثر في الإدراك والتعلم وفي الأداء، ويزداد مجال دراسة الانفعال تعقيداً بسبب انعدام وجود اتفاق عام على تعريف هذا المفهوم، حيث يرى بعض الباحثين أن الانفعال تختلف كل الاختلاف عن الدافع، ويذهب البعض الآخر من الباحثين إلى أن الانفعالات صنف من أصناف الدوافع، وقد كان الباحث السيكولوجي المشهور وليام جيمس (W.James,1884) من جامعة هارفارد أول من توصل في أبحاثه إلى أن الخبرة الشعورية تعقب الاستجابات البدنية التي هي بمثابة استجابات تلقائية لمثيرات بيئية(موراي: 1988، ص102).

ترتبط المفاهيم السابقة مع بعضها البعض وظيفياً بدوافع الفرد، وهي في تفاعل مستمر، فمثلاً حاجة الإنسان للماء، حافز العطش يدفع الإنسان للبحث عن الماء، الذي قد يصبح بدوره باعثاً يثير دافع العطش لتحقيق هدف إرواء العطش وإزالة حالة التوتر الداخلي التي أحدثها نقص الماء بالجسم، التي قد يصاحبها انفعال يتحول إلى غضب في حالة عدم تحصل الفرد على الماء.

3- وظائف الدافعية :

تقوم الدافعية بعدة وظائف منها:

- تحريك وتنشيط السلوك بعد أن يكون في مرحلة من الاستقرار أو الاتزان النسبي، فالدوافع تحرك السلوك أو تكون هي نفسها دلالات تنشط العضوية لإرضاء بعض الحاجات الأساسية.
- تستخدم في تشخيص وعلاج العديد من الاضطرابات السلوكية والنفسية.
- تقوم باستثارة النشاط من خلال إشراك العوامل الخارجية كالحوافز، التهديد والثناء، والعوامل الداخلية كالأهداف والرغبات في تحريك السلوك ودفعه نحو تحقيق أهداف معينة.
- توجيه السلوك الإنساني نحو هدف معين والمحافظة على استمراره ما لم يتم إشباع الحاجة، عن طريق وضعه على اتصال مع بعض المثيرات المهمة لأجل بقائه مسببة بذلك سلوك إقدام، وعن طريق إبعاد الإنسان عن مواقف تهدد بقائه مسببة بذلك سلوك إحجام.
- تعد مصدر للمعلومات عن إمكانية الوصول إلى الهدف ونوعية ودرجة البواعث.
- تعمل على خفض التوتر واستعادت التوازن نتيجة الحصول على الهدف أو الأثر.
- المحافظة على استدامة السلوك ما بقي الإنسان مدفوعاً أو ما بقية الحاجة قائمة (توق وقطامي وعدس:2007، ص201).

4- خصائص الدافعية:

تتصف الدافعية بعدة خصائص منها:

- عملية عقلية عليا غير معرفية تعمل على تفسير السلوك وليس وصفه.
- عملية افتراضية وليست فرضية أي موجودة فعلاً، إجرائية أي قابلة للقياس والتجريب .
- فطرية ومكتسبة، شعورية (واعية) ولاشعورية(غير واعية)، داخلية(ذاتية) وخارجية (موضوعية) .
- واحدة من حيث أنواعها لدى كافة الناس، لكنها تختلف في الدرجة أو الشدة من شخص لآخر.
- توجد علاقة ذات تأثير متبادل بين الدافعية والنضج والتعلم(بني يونس: 2007، ص23).

وتطوير الدافعية يفترض:

ـ تحديد الحاجات (التعلم).

ـ التنظيم المعرفي (أهداف ومشاريع).

ـ الدافعية الوسيلة (وسائل وغايات).

ـ التشخيص (الاستقلال الوظيفي الذاتي)(Doron, Parot: 2005, p467).

5- أنواع الدوافع:

قدم العلماء العديد من التصنيفات للدوافع منها التصنيف الثنائي التالي:

أولاً:الدوافع الأولية(البيولوجية): تسمى كذلك بدوافع البقاء أو الدوافع غير المتعلمة، تتحدد عن طريق الوراثة ونوع الكائن الحي، تعبر عن حاجات فيزيولوجية أولية أساسية كالحاجة إلى الطعام، الشراب، حفظ النوع،...الخ، وتستثير هذه الحاجات دافع الجوع، دافع العطش، دافع الجنس،...الخ، يترتب على إشباعها استعادة التوازن البيولوجي للكائن الحي؛ تتصف هذه الدوافع بالشدة والحدة في طلب إشباعها يزول أثرها بمجرد إشباعها، فطرية وموروثة ولا تختلف باختلاف النوع أو الإطار الثقافي، يصعب الاعتماد عليها في التعلم الإنساني (فايد: 2004، ص200)؛ من آلياتها:

-الاتزان الداخلي: ينظم الجسم نفسه في محاولة للاحتفاظ بالاتزان الداخلي الفيزيولوجي بإشباع الدوافع غير المتعلمة بصورة آلية ذاتية الحركة في طبيعتها.

-التغير في الاستجابة: نمط إشباع دوافع البقاء قد يختلف من شخص إلى آخر من وقت لآخر، بدرجات تغيير وباستجابات تختلف باختلاف الدوافع، والأهداف التي من شأنها إكمال دورة الدافعية(وتيج: 2005، ص124).

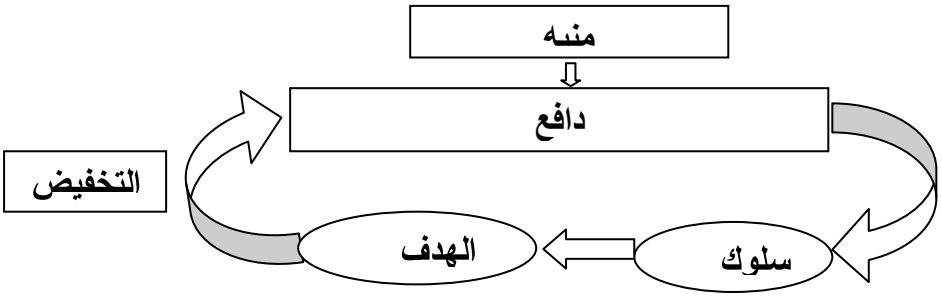
تظهر غالب هذه الدوافع في صورة دورات، تسير كل دورة الدافعية تبعاً لتسلسل ثلاث مراحل متكررة، هي:

1. حاجة أو حافز ينشأ.

2. استجابات لتحقيق الهدف ولإشباع الحاجة.

3. بمجرد تحقيق الهدف حالة ارتياح من الحاجة.

غالباً ما يكون الارتياح فيها مؤقت حيث تبدأ الدورة من جديد كما في الشكل التالي(توق وآخرون: 2007، ص 204).



شكل رقم(03): يوضح دورة الدافعية

ثانياً: الدوافع الثانوية (النفسية): تسمى بدوافع الاكتفاء، تتمثل في دوافع لنمو وتكامل الشخصية الإنسانية، يتم تعلمها واكتسابها في إطار ثقافي خاص لها، تختلف أساليب التعبير عنها وطرق إشباعها باختلاف الثقافة والقيم ومستوى تعليم الفرد ونسبة ذكائه(معوض: 2001، ص71)؛ تنقسم إلى قسمين هما:

– دوافع داخلية فردية: تتمثل في دوافع النشاط الذاتي التلقائي للفرد تقف وراء إنجازاته الأكاديمية أو المهنية كحب الاستطلاع ودافع الكفاءة أو المنافسة ودافع الإنجاز، ...الخ.

– دوافع خارجية اجتماعية: تتمثل في حاجة الانتماء أو دوافع القوة، السيطرة، إثبات الذات،...الخ(Raynal, Rieunier: 1997,p239).

6– الأسس العامة للدافعية:

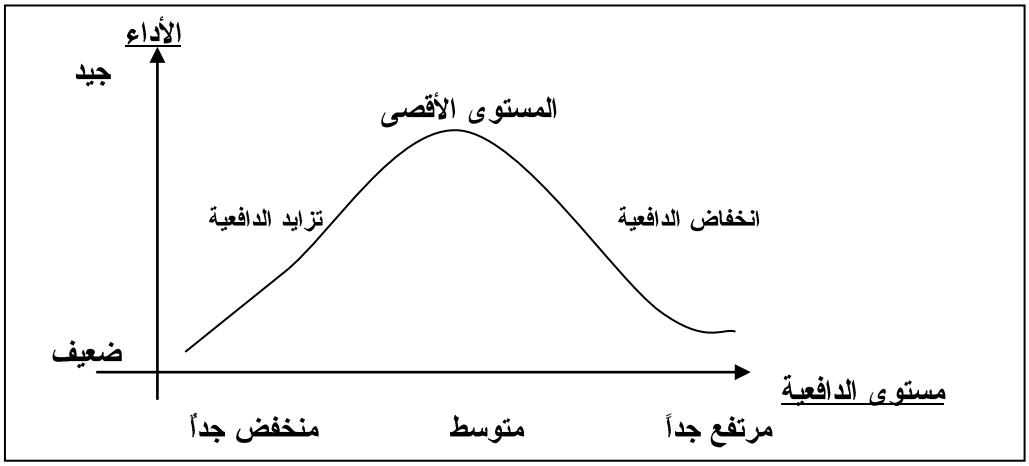
يصعب تحديد الأنماط المختلفة للدوافع بصورة دقيقة ومصادرها، وتمييز أحوال الدوافع المتعلمة عن غير المتعلمة؛ إلا أنه توجد أسس تنطبق على الكثير منها، وقد لا تنطبق على جميعها ومنها:

أ– الغريزة والحاجة والحافز: قد تمت الإشارة إلى هذه المصطلحات.

ب– الإستقلال الوظيفي: قد تستمر استجابات حالة دافع ما حتى بعد توقف ظرف الدافع الأصلي، في مثل هذه الحالات تصبح الاستجابات نفسها بمثابة دافع، تسمى عملية التحول هذه بالاستقلال الوظيفي.

مثال: غالب المدخنين يدركون أن أول سيجارة دخنوها لم تكن ممتعة، ومع ذلك أصبح التدخين مدفوعاً بصورة ذاتية إلى حد أن الفرد قد يصبح مدمناً على الرغم من عدم استحسانه إجتماعياً.

ت- علاقة الدافعية بالأداء: أكدت بعض الدراسات أن الأداء يكون ضعيفاً إذا انخفض مستوى الدافعية عن المستوى المتوسط أو ارتفع عنه، هذا ما يؤكد أن الحد الأقصى لمستوى الدافعية الذي يحدث عنده أفضل أداء يتغير بتغير المهمات أو الواجبات؛ فالطالب الذي لا يهتم بالدراسة غالباً ما يكون أداؤه ضعيفاً مثله مثل الطالب الذي يزداد إهتمامه بدرجة كبيرة، أما الطالب الذي يهتم بالدراسة ويظل إهتمامه تحت تحكمه وضبطه غالباً ما يكون أداؤه جيد(وتيج: 2005، ص122)؛ هذه العلاقة يوضحها المنحنى التالي:



شكل رقم (04): يوضح منحنى علاقة الدافعية بالأداء.

ث- الفروق الفردية في الدافعية: يتشابه جميع الأفراد فيما بينهم في الصفات الجسمية والعقلية والسمات الانفعالية والاجتماعية والخلقية، فهم يخضعون لقوانين عامة في الإدراك والتعلم والانفعالات، بما في ذلك الدافعية...، لكن يختلفون فيما بينهم في تلك الصفات والسمات(أبو حويج ومغلي: 2004، ص156). فطبيعة الفروق الفردية بين الناس تفسر بالتهيؤ الذي يحدث الاستجابات التي تحدد مستوى ومدى قوة الدافعية نحو الأداء، فالتلاميذ الذين يتمتعون بدوافع عالية للإنجاز، مثابرون وجديون في أعمالهم وذلك يعود إلى علو درجات التهيؤ ما يدعم لديهم فاعلية الدافع للإنجاز بصورة سليمة، عكس ما هو موجود لدى فئة التلاميذ أصحاب دوافع الإنجاز المتدنية، واكتشاف الفروق الفردية بين التلاميذ في مختلف مراحل نموهم يتطلب تكييف مفاهيم التهيؤ والدافعية حسب مستويات التعليم المختلفة.

7- عوامل استثارة الدافعية:

أ- المنبه أو المثير: يعني إدراك الفرد للشيء الذي يريده وشعوره بالحاجة إليه.

ب- الدافع أو الحافز: وهو الطاقة أو القوة التي تحرك السلوك لتشعر بالرغبة في تلبية تلك الحاجة.

ت- الغاية أو الهدف: يقصد به الشيء الذي كان سبب في سلوك الفرد وجعله في حالة عدم التوازن، والذي يحاول الفرد تحقيقه ليستعيد توازنه.

جميع الأفراد تستشار دوافعهم بهذه العوامل مجتمعة أو بإحداها، لكن يتفاوتون في مستويات الدافعية لديهم، وفي مدى استثارتها، وفي طريقة الاستجابة للمثير، وفي أسلوك استدراك ذلك النقص، وفي تحقيق الهدف،ويعود ذلك إلى عدة عوامل منها ما هو متعلق بسمات شخصية الفرد وذاته، ومنها ماهو خارجي مرتبط بالبيئة المحيطة به كالحوافز المادية والمواقف الاحباطية، الأشياء الجذابة،...(بن زاهي:2007، ص64).

8- نظريات الدافعية:

8-1- النظرية البيولوجية:

يرى العالم والتر(Walter,1951) صاحب نظرية الإتزان الداخلي أن العمليات البيولوجية وأنماط السلوك تخضع إلى حالة الاختلاف في التوازن العضوي، الأمر الذي يتسبب في استمرار هذه العمليات حتى يتم تحقيق التوازن، وأن الحوافز تنشأ عن عدم التوازن بالاشتراك مع عمليات معرفية مما يؤدي إلى ظهور السلوك الهادف لإشباع الحاجات وإعادة حالة التوازن الداخلي لدى الفرد(بني يونس: 2007، ص105).

8-2- النظرية السلوكية:

يعتقد العالم هل (K.Hull,1943) و وودوورث (R.Woodworth,1958) صاحبا نظرية خفض الحافز أنه عندما تستثار الحالة الداخلية للحافز يصبح الفرد مدفوعاً للقيام بالسلوك الذي يؤدي إلى تحقيق الهدف الذي يعمل بدوره على تخفيض شدة الحافز، مركزين على دور الحافز الداخلي في تحريك السلوك بينما أغفلوا دور المثيرات الخارجية كمحركات السلوك (فايد: 2004، ص194).

غير أن العالم هاري هارلو(H.Harlow) صاحب نظرية البواعث (التشويق) ركز على المثيرات الخارجية كمحركات للسلوك في تجاربه على صغار القردة التي أكد فيها بأن بعض الخبرات كنعومة الملمس مثلاً والحنان تدعو إلى سرور فطري يتفوق في قدرته على استثارة الدافعية وعلى خفض حوافز فيزيولوجية كالجوع مثلاً (lieury, fenouillet: 1997, p28).

تولدت عن نظريتي الحوافز والبواعث نظرية الاستثارة لتفسير الدوافع المتعلمة والاجتماعية، يركز روادها على أن السلوك يظهر عند بعض الأفراد كاستجابة لإشباع الدوافع الاجتماعية كدوافع الاستكشاف، حب الاستطلاع، الانتماء والقبول الاجتماعي... وغيرها (بني يونس: 2007، ص107)؛ فسلوك مقاومة الأعداء دوافعه الانتماء والقبول الاجتماعي الصادر عن الفرد مرتبط بالقيمة المادية والمعنوية لنواتجه المتوقعة كالشهادة أو تحقيق النصر، بالرغم من أنه يسبق بعض الدوافع الفطرية التي تكون مشبعة حينها كالجوع، الجنس، ... وغيرها (lieury et Coll: 1996, p255). في هذا الصدد يفترض

العالم السلوكي باندورا (Albert Bandura) أحد رواد نظرية التعلم الإجتماعي والفاعلية الداخلية إلى جانب العالم رويتر(Rotter) أن الإنسان عبارة عن كائن إجتماعي، يعيش ضمن جماعة يؤثر فيها ويتأثر بها على شكل تنافس، تعاون، امتثال أو طاعة، ويرى أن العديد من دوافع الإنسان متعلمة يتم اكتسابها من خلال تفاعله مع الآخر بإستخدام نماذج المحاكاة، التقليد، الملاحظة أو النمذجة... وغيرها (Raynal, Rieunier: 1997, p53) .

أكد فريدمان و روزنمان عامي 1959 و1974 على الكفاح نحو الإنجاز كبعد محدد لسلوك النمط (أ) وأوضح باحثون آخرون أنه في مواقف الإنجاز يميل أفراد نمط السلوك(أ) للشخصية لأن يكونوا شديدي التنافس مقابل النمط (ب)، ولديهم دافع مرتفع لبذل مجهود أكبر وجاد، ويضعون لأنفسهم أهدافاً صعبة الأداء ويحصلون على مستويات أعلى من الإنجاز، وأن مسؤولياتهم ضخمة فضلاً عن القيام بأنشطة متعددة في الوقت نفسه؛ وقد وصفهم جينكنز بقوله: "يتميز أصحاب النمط السلوكي (أ) بأنهم غالباً ما يكونون ملتزمين ومنشغلين بعمق بأعمالهم لدرجة أن الجوانب الأخرى من حياتهم تكون مهملة نسبياً"(معتز: 1997، ص238).

8-3- نظرية التحليل النفسي:

يؤكد رواد النظرية التحليلية الكلاسيكية على رأسهم الطبيب النمساوي فرويد على مفهومين دافعيين هما: دافع الاتزان البدني(الحيوي) الذي يعمل على استثارة السلوك مرتكزاً في ذلك على دراسة وظائف الأعضاء، يشير هذا المفهوم إلى ما يقوم به الجسم من أنشطة تعيد إليه حالة الاتزان؛ ودافع المتعة أو اللذة الذي يحدد السلوك فلكل نشاط يصدر عن الإنسان هدفان رئيسيان هما: جلب السعادة وتجنب الألم.

حسب فرويد مفتاح استثارة وضبط السلوك يتمثل في تفاعل الهو والأنا والأنا الأعلى، بالإضافة إلى تركيزه في نظريته على الدوافع اللاشعورية التي يفسر بها مالا يستطيع الفرد فهمه من سلوك فضلاً عن عدم قدرته على التعرف على الدوافع الحقيقية التي تكمن وراء سلوكه في معظم الأحيان بفعل الكبت والاحتفاظ بها في بعض الحالات منذ سن الطفولة(باهي وشبلي: 1999، ص13).

تأثر مؤسس علم النفس الاجتماعي العالم ماكدوجل(Mcdoguell,1908) صاحب النظرية القصدية أو الغرضية بنظرية الغرائز ــ Instincts ــ التي اعتبرت الإنسان كائن تحركه الغرائز وتوجهه نحو تحقيق أهداف محددة (A. Maslow: 2008, p101)؛ فعرف ماكدوجل الغريزة على أنها: "استعداد عصبي ونفسي يجعل الكائن الحي ينتبه إلى مثيرات من نوع خاص، ويدركها إدراكاً حسياً ويشعر بانفعال من نوع خاص عند إدراكها ويسلك نحوها سلوكاً خاصاً"؛ ويرى كذلك أن الإنسان يستجيب وفقاً لمبدأ تحقيق اللذة وتجنب الألم، أي أن سلوكات الإنسان لها جذور غريزية استطاع تصنيف منها ثماني عشرة غريزة أساسية (توق وقطامي وعدس: 2007، ص203).

ويرى العالم فكتور فروم(V.Vroom) أحد رواد الاتجاه الفرويدي الحديث وصاحب نظرية التوقع أن السلوك ليس فقط نتاج الغرائز اللاشعورية بل هو نتاج دوافع شعورية وعوامل حضارية وثقافية (الوقفي: 2003، ص346).

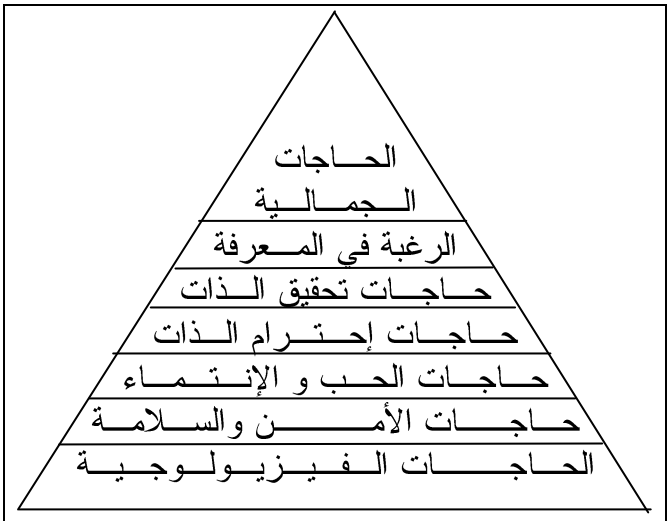
8-4- نظرية الحاجات (النظرية الإنسانية):

يركز إبراهام ماسلو(A.Maslow,1970) صاحب نظرية هرمية الحاجات في نظريته على أن وراء سلوك الفرد حاجات معينة رتبها ترتيباً هرمياً تبعاً لأولوياتها من الحاجات الأساسية الفيزيولوجية إلى الحاجات النفسية و الاجتماعية النمائية، وان إشباع الحاجات هذه يتم بنفس الترتيب التسلسلي.

هذه الحاجات هي من الأدنى إلى الأعلى على التوالي:

الحاجات الفيزيولوجية، حاجات الأمن والسلامة، حاجات الحب والإنتماء، حاجات إحترام الذات، الرغبة في المعرفة، الحاجات الجمالية(Maslow: 2008, p57).

كما هو موضح في الشكل المقابل:



شكل رقم(05): يمثل هرمية ماسلو للحاجات الدافعية(فايد: 2004، ص196).

اختصر العالم بورتر(Borter) الحاجات التي جاء بها ماسلو إلى خمسة حاجات أساسية مرتباً إياها بنفس الطريقة الهرمية، هذه الحاجات هي على الترتيب من الأدنى إلى الأعلى: ــ الحاجة إلى الأمن ــ الحاجة إلى الانتساب ــ الحاجة إلى تقدير الذات ــ الحاجة إلى الاستقلالية ــ الحاجة إلى تحقيق الذات.

كما قد صنف العالم كرونباك(Cronbach,1977) الحاجات تصنيفاً خماسياً مشيراً إلى إنها الأكثر ارتباطاً بمواقف التعلم لأنها تعتبر مصادر للدافعية الإيجابية وتظهر بصورة واضحة من خلال العمل مع الجماعة وهذه الحاجات هي: الحاجة إلى الحب، الحاجة إلى علاقات الأمن مع السلطة، الحاجة إلى مرافقة الأقران، الحاجة إلى الاستقلال الذاتي، الحاجة إلى الاقتدار واحترام الذات (باهي وشبلي: 1999، ص16).

إلا أن هنري موراي (H.Murray,1938) الذي عرف الحاجة بأنها مفهوم افتراضي يعبر عن قوة تؤثر في إدراك وسلوك الفرد، وأنها توتر يقود الفرد إلى متابعة هدف، إذ عندما يتم إدراك هذا الهدف فإن

التوتر يقل، وقد توصل موراي إلى جمع قائمة تضم 20 حاجة اجتماعية يتم تعلمها بفعل تأثير عملية التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة كحاجات الاستقلال، الدفاع، الفهم، الإنجاز، الانتماء،...الخ (Doron, Parot: 2005, p88).

كما اقترح العالم ألدرفر(Alderfer,1969) أحد رواد نظرية الوجود والانتماء والنمو تصور للتنظيم الهرمي للحاجات اشتمل ثلاث حاجات أساسية لا يشترط الترتيب في إشباع كل منها هي :

ـ حاجات الوجود: تشمل الحاجات الأساسية للإنسان.

ـ حاجات الانتماء: تشمل الرغبة في صحبة الآخرين بشكل مستمر ووجود اتصال بهم.

ـ حاجات النمو: تعبر عن رغبة الفرد الجوهرية في التطور الذاتي والنمو (بني يونس: 2007، ص181).

إلا أنه من الجدير بالذكر أن هناك العديد من الحالات التي لا ينطبق هذا النظام النظري الدقيق عليها، فالتاريخ حافل بالشخاص الذين كانوا يسعون وبشكل دائم إلى إشباع الحاجات النمائية (تحقيق الذات، الرغبة في المعرفة، الحاجات الجمالية التذوقية) كالاستكشاف وزيادة المعرفة مضحين بالكثير من حاجاتهم الساسية ومعرضين حياتهم للمخاطر وعلاقاتهم الاجتماعية للنقد، وعليه فإن من هؤلاء الأشخاص من لايمكن التنبؤ بسلوكهم عن طريق إفتراضات ماسلو الأساسية(توق وقطامي وعدس: 2007، ص208).

8-5- النظرية المعرفية :

يؤكد العالم ديسي(E.Deci,1971) أحد الأعلام المعرفيين وصاحب نظرية الدافعية الداخلية والخارجية إلى جانب ما جاء به العالم ريان (Ryan) في تجربة تركيب الصور على وجود الدافعية الداخلية التي تهدف إلى إشباع حاجات الشخص المتعلم نفسه إلى جانب الدافعية الخارجية التي ناد بها السلوكيين، والتي مفادها أن الشخص يقوم بسلوك بهدف الحصول على مكافآت أو تجنب عقوبات التي مصدرها المحيط الخارجي المادي والاجتماعي، وليس الاهتمام بسلوك الفرد وعليه فالدافعية الداخلية تعد بمثابة شرط أساسي للتعلم الذاتي؛ والأسلوب الأمثل في استثارة الدافعية هو الموازنة بين الدافعية الداخلية والخارجية، والتوجه نحو تعزيز الدافعية الداخلية لكي تصبح هي الأساس في استثارة السلوك وتوجيهه (A. lieury , F. fenouillet: 1997, p131). كما أكد العالم فستنجر(Festinger,1957) في نظريته التنافر المعرفي على أن دافعية الأفراد نحو تحقيق التوازن المعرفي تنشأ نتيجة عدم التوازن المعرفي، أي أن الفرد يقوم بسلوك ما لكي يصل إلى حالة التوازن المعرفي بعدما تنشأ لديه حالة عدم التوازن المعرفي أو التنافر المعرفي، وذلك عند قيامه بسلوك يتعارض مع الأنا الأعلى أو المثل العليا لديه ويبحث بذلك عن مبررات لسلوكه هذا(بني يونس: 2007، ص113).

II. الدافعية للإنجاز :

1- تعريف :

عرف موراي(Murray- 1938) دافعية الإنجاز تحت اسم الحاجة للإنجاز بأنها ميل أو رغبة الفرد في التغلب على الصعوبات وممارسة القوة والسعي بشيء أو فعل على نحو مرضٍ و سريع بقدر الإمكان وتحقيق العديد من الممارسات الناجحة(خليفة: 2006، ص10).

أما حسب ماكليلاند وزملائه (Mc Clelland et all,1953) فدافع الإنجاز استعداد يتميز بالثبات النسبي في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد للتحصيل والنجاح(الطاهر: 2011، ص160)، يظل هذا الاستعداد كامناً في الفرد حتى يستشار بمثيرات أو علامات في موقف الإنجاز، يرى أن سلوك الإنجاز يعكس مشاعر يختص بعضها بالأمل في النجاح والبعض الأخر بالخوف من الفشل.

عرفتها نايفة قطامي بأنها: "إستعداد ثابت نسبياً في الشخص و ذلك في المواقف التي تتضمن تقويم الأداء في ضوء مستوى محدد الإختيار"(بني يونس: 2007، ص155).

عرف فاروق موسى (1991) الدافع للإنجاز بأنه: "الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط السلوك ويوجهه، وهذا يعتبر من السلوكات المهمة للنجاح في العمل"(بوقصارة: 2008، ص17).

يشير نيكولز (Nicholles) إلى أن سلوك الإنجاز سلوك موجه لتنمية أو إظهار قدرة التشخيص العالية وتجنب إظهار قدرة منخفضة، أي الأشخاص الذين يرغبون في النجاح في مواقف الإنجاز يميلون إلى تجنب الفشل حتى لا يتسمون بقدرة منخفضة .

عرف أتنكسون (Atkinson,1960) دافع الإنجاز بأنه: "عبارة عن محرك ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق غايته أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع معين من الإشباع في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من التميز"(سيد أحمد: 2008، ص23). ويضيف فاروق عبد الفتاح في ذات السياق بأن دافع الإنجاز رغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط السلوك أو يوجهه، ويعد من المكونات المهمة للنجاح المدرسي (مجدي عبد الله: 2006، ص112).

عرفه عبد المجيد بأنه: "الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح وإنجاز الأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدر ممكن من الوقت والجهد وبأفضل مستوى من الأداء"(خليفة: 2000، ص91-92).

كما يرى فرنون (Vernon,1973) أن دافعية الإنجاز ترتبط بأهداف محـــددة، يتضـــمن الســـلوك المنجز النشاط الذي يهدف إلى الاحتفاظ بمستويات معينة من الامتياز والتفوق العقلي، ومنافسة الآخرين.

عرف فرجيسون (Ferguson,1976) دافعية الإنجاز على أنها النضال من أجل الحصول علـــى أعلى المستويات في المهام المختلفة وعليه يتميز الأداء بالنجاح أو الفشل، وحسب جونســـون(Johnson) تشير إلى حاجة الفرد للتغلب على العقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهي الميل أو النزوع إلى وضع مستويات مرتفعة من الأهداف، والعمل بمواظبة ومثابرة مستمرين لتحقيقها (بـــاهي وشلبي: 1999، ص23).

يؤكد ماير (N.Maier,1949) على تميز الدافعية للإنجاز بثلاث نقاط هي:

- مستويات امتياز يمكن تقييمها بالنجاح أو الفشل.
- حين يحس الفرد بأنه مسئول عن نتائج أفعاله.
- حين يكون له بعض مستويات تنافس (F.Raynal ,A.Rieunier: 1997, p240).

من التعاريف السابقة الدافعية للإنجاز إستعداد يتميز بالثبات النسبي لدى الفرد، يشير إلى رغبـــة هذا الأخير في السعي نحو التفوق في تحقيق الأهداف التي تم التخطيط لها مســـبقاً، ومنافســـة الآخـــرين لتحقيق أعلى مستويات الأداء بالعمل الجاد والدءوب ومثابرة مستمرة، مع تحمـــل المســـؤوليات، ودافـــع الإنجاز ليس له أصول فيزيولوجية بل هو دافع مكتسب من خلال تفاعل الفرد مع بيئته ومن خلال خبراته ورغبته في تحقيق المهام الصعبة والاستمرار في أدائها والتصرف بسلوكات تتصف بالمنافسة والســـعي وراء التفوق، لذلك فدافع الإنجاز يتأثر بعدة عوامل منها القيم الثقافية السائدة والدور الإجتماعي للأفـــراد والعمليات التربوية في النظم التعليمية والتفاعل بين أفراد الجماعة وأساليب التنشئة الإجتماعية.

2- خصائص دافع الإنجاز:

من خلال مراجعة تعاريف الباحثين المهتمين بمجال دراسة الدافعية المتنوعة يمكن استخلاص أن الدافع للإنجاز يتميز بما يلي:

- إنه دافع بشري معقد ومركب يتسم بالطموح والمتعة في المنافسة، وتفضيل الموقف التـــي تتســـم بالمخاطرة والصعوبة.
- يتسم بالسعي الجاد نحو أداء الأفضل والأصعب في المواقف التي تزداد فيها احتمـــالات النجـــاح ويتجه فيها الفرد نحو تحقيق الهدف.
- هدف الإنجاز يرتبط بأهداف مخطط لها ومتجددة ترتبط بالعوامل الحضارية المتطورة.
- يكمن وراء سلوك الفرد يدفعه ويوجهه نحو النجاح وبلوغ الهدف فهو بمثابة قوة محركة له.

- يكتسب في مرحلة مبكرة من عمر الإنسان، يتعلم عن طريق الارتباط بين الخبرات وأنواع معينة من السلوك، يتصف بالمنافسة والسعي وراء التفوق والنجاح في المهمات الصعبة، ويدعم ليبقى ثابتاً في شخصية الفرد بصورة نسبية خلال مراحل عمره التالية.
- تظهر الفروق بين الأفراد في دافع الإنجاز من خلال ما يقومون به في أية مهمة أو عمل فيه تنافس وتحدي.
- يؤدي بالفرد إلى أن يحتل مكانة راقية وعالية في مجالات الإنتاج والإبداع والتفوق على الآخرين.
- ليس له أصول فيزيولوجية واضحة فإذا كان اهتمام الفرد منصباً على إشباع إمكاناته وقدراته فإن دافع الإنجاز يوصف كدافع للنمو-Groth Motive-، وإذا كان اهتمامه مركزاً على منافسة الآخرين فيمكن تصنيفه في هذه الحالة كدافع اجتماعي - Social Motive - (مجدي عبد الله: 2006، ص114).

3- مكونات دافع الإنجاز:

يرى أوزبل (Ouzbeel,1969) أن هناك ثلاثة مكونات على الأقل لدافع الإنجاز هي:

- الحافز المعرفي الذي يشير إلى محاولة الفرد إشباع حاجته لأن يعرف ويفهم، لأن المعرفة الجديدة تعين الفرد على أداء مهامه بكفاءة أكبر، ليصبح اكتساب هذه المعرفة مكافأة له.
- توجيه الذات يمثله رغبة الفرد في المزيد من السمعة والمكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المميز والملتزم في الوقت نفسه(المتمثل مثلاً في إنجازه الأكاديمي)، مما يؤدي إلى شعوره بكفاءته واحترامه لذاته.
- دافع الانتماء الذي يتجلى في رغبة الفرد في الحصول على تقبل الآخرين ويتحقق إشباعه من هذا التقبل، مثلاً يستخدم الطالب نجاحه الأكاديمي للحصول على إعتراف وتقدير أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه كالوالدين أو المدرس أو جماعة الرفاق.

وقد ذهب عبد المجيد 1985 إلى أن دافع الإنجاز هو دالة لسبعة عوامل هي: التطلع للنجاح، التفوق عن طريق بذل الجهد والمثابرة، الإنجاز عن طريق الاستقلال عن الآخرين مقابل العمل معهم بنشاط، القدرة على إنجاز الأعمال الصعبة والتحكم فيها والسيطرة على الآخرين، الانتماء إلى الجماعة والعمل من أجلها، تنظيم العمال وترتيبها بهدف إنجازها بدقة، مراعاة التقاليد والمعايير الاجتماعية المرغوبة والسعي لبلوغ مكانة مرموقة بين الآخرين.

أما عبد القادر (1977) فقد حدد دافع الإنجاز من خلال ثلاثة مكونات هي:- الطموح العام، - النجاح بالمثابرة على بذل الجهد، - التحمل من الوصول إلى الهدف؛ أما جاكسون، أحمد

ووهبي(1979) فقد ذهبوا إلى أن دافع الإنجاز هو نتاج ستة عوامل أولية وهي:- المكانة بين الأفراد،- المكانة بين الخبراء،- التملك،- الاستقلالية،- التنافسية،- الاهتمام بالامتياز.

ويرى عمران(1980) أن دافع الإنجاز نتاجاً لثلاثة أبعاد، باعتبار أن كل بعد يغطي منطقة سلوكية مختلفة عن الأخرى وهذه الأبعاد هي:- العبد الشخصي،- البعد الاجتماعي،- بعد المستوى العالي في الإنجاز.

كما أن موراي قد رأى أن دافع الإنجاز يندرج تحت حاجة كبرى أعم وأشمل هي الحاجة إلى التفوق، وبالمقابل فقد عرف أتنكسون النشاط المنجز بأنه النشاط الذي يقوم به الفرد ويتوقع أن يتم بصورة ممتازة، ويزعم أن هذا النشاط المنجز يكون محصلة صراع بين هدفين متعارضين عند الفرد هما:

أ- الميل نحو تحيق النجاح(TS) والذي هو وظيفة لاستعداد ثابت فطري أو مكتسب وهذا الميل دالة لثلاثة متغيرات هي:- الدافع لإحراز النجاح(MS)،- قوة التوقع أو احتمال النجاح(PS)،- قيمة الحافز على النجاح(IS)، ويمكن التعبير عن الميل نحو تحقيق النجاح وما بينهما من تفاعلات على نحو ما جاء في معادلة أتنكسون الآتية:$TS=MS\times PS\times IS$

ب- الميل نحو تحاشي الفشل(TaF) وهو الآخر دالة لاستعداد فطري أو مكتسب لثلاثة متغيرات هي:- الدافع إلى تجنب الفشل(MaF)،- توقع الفشل(PaF) حيث $PaF=1-PS$،- قيمة حافز الأداء للفشل(IaF)، ويمكن العبير عن الميل نحو تحاشي الفشل وما يتضمنه من تفاعلات بالمعادلة التالية: $TaF=MaF\times PaF\times IaF$(مجدي عبد الله: 2006، ص117-120).

4- النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز:

يعد دافع الإنجاز مكوناً جوهرياً في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، وفيما يحققه من أهداف، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ومستويات أعظم لوجوده الانساني الواعي؛ ويرى عدد كبير من علماء النفس أن حاجة الفرد للإنجاز وحاجته إلى تحقيق ذاته يمثلا أعلى الحاجات الاجتماعية التي يسعى الإنسان إلى تحقيقها، فهي لا تتضمن قدرة الفرد على الانجاز، بل حاجته لإنجاز شيء حقيقي له قيمة في الحياة، وهو يعني أساساً الحافز إلى حل مشاكل صعبة تتحدى الفرد وتعترض طريقه.

لقد أكدت نظريات علم النفس الشخصية أن الدافع له دور بارز في ديناميات الشخصية وظهور السلوك وقد امتدت حركة البحث في مجال طبيعة الإنجاز النفسية إلى كثير من المجالات النظرية والتطبيقية في علم النفس، حيث ينظر رواد النظرية المعرفية لدافعية الإنجاز ودافعية الكفاءة إلى أن الكائن الحي عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية، وأن عملية استثارة دافعية الفرد للقيام بسلوك

معين مرتبط بدرجة توقع الفرد للقيام بالسلوك بنجاح، أي الدرجة التي يتوقع بها الحصول على مكافآت من خلال أدائه الجيد، والدرجة التي يثمن أو يقيم بها الفرد قيمة هذه المكافآت، فالنظريات المعرفية تؤكد على المصادر الداخلية والاهتمامات والحفظ التي يسعى الفرد إلى تحقيقها من خلال سلوكات يقوم بها، ويضيف رواد هذه النظريات أن الأفراد لا يستجيبون إلى المثيرات الخارجية و الداخلية على نحو تلقائي بل حسب نتائج العمليات المعرفية وما يسمى بمعالجة المعلومات لهذه المثيرات.

يرجع العالم الأمريكي فان برنارد واينر(V.B.Weiner,1980) صاحب نظرية العزو معظم الأسباب التي يعزو لها الطلاب نجاحهم و فشلهم إلى ثلاثة أبعاد هي :

أولاً: (الموضع أو الموقع) يضم أسباب النجاح أو الفشل الداخلية لدى الشخص نفسه كصعوبة المهمة و إتجاهات المدرس، الحظ، مساعدة الآخرين، أو الخارجية كالقدرة، المزاج،...الخ. مثلاً: إذا كان عزو الطالب في نجاحه لعوامل خارجية كإتجاهات المدرس، فإن ذلك يقوده إلى الاعتراف بالجميل، أما عزو الفشل إلى نفس العوامل الخارجية فإن ذلك قد يتبعه شعور بالغضب.

ثانياً: (الاستقرار أو الثبات) يمثل أسباب النجاح أو الفشل المستقرة الثابتة كالقدرة أو غير المستقرة غير الثابتة كالمزاج المرتبط بالتوقعات المستقبلية. مثلاً: إذا عزا طالب نجاحه أو فشله لعوامل ثابتة كصعوبة الإمتحان، فيتوقع أنه سينجح أو سيفشل في مهام مشابهة في المستقبل، لكن إذا عزا النتائج لعوامل غير ثابتة كالمزاج والحظ فإنه يتوقع أن تتغير العزوات والأسباب في المستقبل.

ثالثاً:(المسؤولية) يمثل أسباب النجاح أو الفشل التي بمقدور الفرد السيطرة عليها كالتحكم بكمية المساعدة التي تحصل عليها أو ليس بمقدوره التحكم والسيطرة عليها كالحظ والمزاج يوم الامتحان والمرتبطة بالعواطف كالغضب أو الامتنان والخجل. مثلاً: إذا عُزي النجاح لعوامل خاضعة للضبط فإن الطالب يشعر بالفخر وأن بإمكانه النجاح في المستقبل، أما إذا عُزي لعوامل غير خاضعة للضبط فإن الطالب يشعر بالعرفان بالجميل، ويأمل أن الحظ سوف يستمر في إنجاحه في المستقبل رغم عدم التحكم به وتكراره. وقد يعزو طالب نجاحه أو فشله إلى أسباب ناتجة عن تفاعل تراكيب الأبعاد الثلاثة(أبو حويج ومغلي: 2004، ص151).

تعتبر نظرية ماكليلاند وأتنكسون في دافعية الإنجاز من أشهر النظريات الحديثة التي حاولت تفسير هذا المفهوم و شرحه ضمن نسق نظري متكامل؛ فقد شرع ماكليلاند (McClelland,1953) في بناء نظريته حول دافعية الإنجاز(الخيري: 2008، ص50)، في ذات السياق صاغ أتكنسون (Atkinson,1965) نظريته الخاصة بالدافعية ذات الخطوط العريضة من حيث الارتباط بدافعية التحصيل والمهمات التعليمية، مؤكداً فيها أن النزعة للحصول على النجاح استعداد دافعي مكتسب متعلم، وأنه توجد

ثلاثة متغيرات أو عوامل تتشكل بارتباط الاستعداد الدافعي بالنشاطات السلوكية، تحدد هذه المتغيرات قدرة الطالب على التحصيل وهي :

أولاً:(الدافع للوصول إلى النجاح و إنجازه) يشير إلى إقدام الطالب على أداء مهمة ما بحماس ونشاط زائدين، من أجل اكتساب خبرة النجاح ، يتجلى عنه كنتيجة طبيعية دافع آخر هو دافع تجنب الفشل، حيث يحاول الطالب تجنب أداء مهمة ما خوفاً من الفشل في أدائها.

ثانياً:(احتمال النجاح) إن احتمالات النجاح في أية مهمة هي احتمالات عالية أو متوسطة أو منخفضة؛ فالمهمات السهلة لا تعطي الفرد الفرصة للمرور في خبرة نجاح مهما كانت درجة الدافع لتحصيل النجاح لديه، أما المهمات الصعبة جداً فالأفراد على اختلاف درجة الدافع لتحصيل النجاح لديهم لا يرون إن عندهم القدرة على أدائها، أما في حالة المهمات المتوسطة فإن الفروق الواضحة في درجة دافع تحصيل النجاح تؤثر في الأداء بشكل واضح ومتفاوت بتفاوت درجة الدافع.

ثالثاً :(قيمة الباعث النجاح) صعوبة المهمة المطلوبة مرتبط بقيمة باعث النجاح في أدائها، فكلما كانت المهمة أكثر صعوبة، يجب أن يكون الباعث (الإثابة) أكبر قيمة للحفاظ على مستوى واقعي مرتفع، بالمقابل المهام الصعبة المرتبطة ببواعث قليلة القيمة لا تستثير حماس الطالب لأدائها بدافعية عالية، فالطالب نفسه من يقدر صعوبة المهمة وبواعثها (قماري وجناد: 2009، ص156).

ويضيف أتكنسون أن الفرد عندما يقوم بأداء مهمة ما يواجه بصراع من نوع إقدام /إحجام، حيث يدفعه دافعه لتحصيل النجاح على الإقدام، في الوقت الذي يدفعه دافع تجنب الفشل على الإحجام؛ وتوضح نظرية التوقع قيمة العلاقات الرياضية التي تتنبأ بميل الفرد للإقدام على النجاح أو تجنب الفشل من خلال النشاطات المرتبطة بالإنجاز، وهذا التنبؤ يحدده التفاعل بين مكونات متوازية موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(03): يوضح مكونات دافع الإنجاز حسب نظرية التوقع.

في حالة الميل إلى إحراز النجاح(TS)	في حالة الميل لتحاشي الفشل(TaF)
1- استعداد أو دافع ثابت على النجاح(MS) 2- احتمالات النجاح أو توقعه(PS) 3- جاذبية الحافز الخارجي للنجاح أو قيمته(IS)	1- استعداد أو دافع ثابت لتجنب الفشل(MaF) 2- احتمالات الفشل أو توقعه(PaF) 3- جاذبية الحافز الخارجي للفشل أو قيمته(IaF)

أي أنه في مواقف الإنجاز المتعددة يختلف سلوك الأفراد باختلاف ميولهم للإقدام أو الإحجام ومن ثم فقد أوضح أتنكسون أن نتائج الدافع للإنجاز عبارة عن استعداد ثابت نسبياً عند الفرد(الدافع إلى النجاح مطروحاً منه الدافع لتجنب الفشل متفاعلاً مع احتمالات النجاح أو الفشل بالإضافة إلى قيمة الحافز

الخارجي للنجاح والفشل)(سالم:ب سنة، ص141)، فدافع الإنجاز حسب أتنكسون يتكون من شقين رئيسين هما:

- الأول استعداد ثابت نسبياً عند الفرد لايكاد يتغير عبر المواقف المختلفة.
- الثاني خاص باحتمالات النجاح أو الفشل وجاذبية الحافز الموجب للنجاح أو قيمة الحافز السالب للفشل(مجدي عبد الله: 2006، ص120).

5- مستويات الإنجاز:

ينقسم الطلبة في إنجازهم إلى ثلاثة مستويات هي:

أ- المتفوقون في الإنجاز: يتحمل المتفوقون المسئولية بشكل عال، منتجون ومخططون لإنتاجهم، يحظون بالرضا والقبول من أنفسهم ومن الآخرين، ينتابهم القلق والتوتر أحياناً من الداخل، يتصفون بالجد والصبر والقدرة على التحمل، منظمون جداً ومواظبون في عملهم وحياتهم، ذوو طاقة ونشاط، يفتخرون بإنجازاتهم ويعتزون بها ولا يطيقون الإخلاد للراحة طويلاً.

ب- المعتدلون في الإنجاز: يتميز المعتدلون بإمكانية إثارتهم للعمل وحفزهم عليه، يحملون عن أنفسهم فكرة ذاتية إيجابية، عندهم عقول جادة، يتحملون المسئولية وأصحاب سلطة ونفوذ، يثقون بأنفسهم ومنظمون في عملهم وحياتهم، يخططون للمستقبل ومواظبون، ينزعون نحو الاستغلال، عندهم زمام المبادرة ويهتمون بما يدور حولهم في مجتمعهم .

ت- المتدنين في الإنجاز: متساهلون يقفون موقف المدافع وينقادون لغيرهم، يثورون في وجه غيرهم وسريعو التغيير، عدوانيون ويبدو عليهم الاستياء والضجر، يكبتون عواطفهم، قلقون متوترون، كثيرو الشك ويبدو عليهم الحزن والتشاؤم، مفكرون ويهتمون بما حولهم و لغيرهم أكثر مما يهتمون بشؤونهم الخاصة(عدس: 1999، ص35).

يتبين مما سبق أن المتفوقين في الإنجاز وكذالك المعتدلين أكثر الفئات قابلية للتنبؤ بهم، والتعرف عليهم، والمعتدلون منهم أكثر الفئات الثلاث تشابهاً لأنه يغلب عليهم التوازن والاعتدال؛ أما الفئة الثالثة لا يكاد يجمع بينهم جامع، ليسوا فئة متقاربة ومتجانسة ومتشابهة في الصفات والخصائص؛ يعتمد أسلوب معالجة تدني مستوى الدافعية لديهم على البحث في أسباب هذا الاضطراب، ومن ثم اقتراح حلول وأساليب لمعالجته بتطبيق أحد النموذجين التاليين:

أ ــ النموذج السلوكي(Sank et Shaffer, 1984) حيث يتم حل مشكلة تدني الدافعية حسب هذا النموذج وفق مراحل منها:- تحديد اعراض سلوك تدني الدافعية،- تحليل الظروف،- تحديد الأهداف العامة والخاصة،- تعريف السلوك الذي يراد تعديله،- تحديد الإجراءات المناسبة لزيادة الدافعية،-عقد إتفاقات بين المعنيين،- تهيئة المواقف المساعدة على إنجاح فرص زيادة الدافعية وتحديد الإجراءات التقويمية .

ب ــ النموذج المعرفي الذي يتم وفقه معالجة تدني الدافعية باتباع الأسلوب المعرفي وفق خطوات منهـــا: – تعريف بالعناصر المكونة للمشكلة،– تحديد الظروف البيئية التي تسهم في تطورهـــا،– الكشـــف عـــن الأفكار الخاطئة وتحديد التشويهات المعرفية،– مساعدة الفرد على تخيل نتائج المعالجة والاهتمـــام بذاتـــه وتزويده بالتلميحات التي تساعده على توقع النتائج الإيجابية،– ممارسة السلوك السوي المستهدف،– تقديم الفرد التعزيز الذاتي على أدائه السلوك المستهدف(توق وقطامي وعدس: 2007، ص232–244).

6– خطوات الإنجاز:

إن مفتاح الحل للإنجاز هو الحافز على العمل ووجود الدافعية له، فليس المهم ما للفرد من قدرات أو مواهب، ولكن المهم هو وجود الدافع للإنجاز بغض النظر عن الجنس أو العائلة أو مكان الإقامة ...الخ؛ للحفز على العمل أسلوب بسيط يتضمن أربعة عناصر رئيسية لا يقوم أحدها مكان الآخر، فلكـــل منهـــا أهميته ودوره في إثارة دافعية الفرد، وكل منها يجب أن يتم حسب الترتيب المعد له، هذه العناصر هي:

أ– الفكرة والصورة: تمثل إستعداد الفرد للحفز والدافعية للعمل ورؤيته لنفسه ولموقعـــه وفـــي هـــذا العالم، هذه الفكرة يمكن أن يطلق عليها هدفاً أو صورة ذهنية .

ب– الإلتزام: الشخص الذي عنده الدافعية والحافز للعمل يتصف بالالتزام فيه، وما يعهد إليه من مهام.

ت– التخطيط: كل من عنده حافز للعمل ولديه دافعية لذلك، يكون لديه خطة ثابتة مفصلة تتصف بالواقعية، تتضمن الخطوات العملية التي توصله إلى هدفه، تتطلب الخطة عامل المرونة في زمن تنفيذها .

ث– المتابعة: تعني إلحاق القول بالعمل، فتشكيل الفرد لرؤيته عن موضوع ما والإلتزام بها والتخطيط لها، لن يغني عنه شيئاً ما لم يعمل على تنفيذه، ووضعه موضع الجد والعمل، ويقوم على متابعة ذلك ليكون هناك تركيز في عمله على الهدف أولاً، وعلى إنجاز هذا الهدف ثانياً(عدس: 1999، ص42).

7– قياس الدافعية للإنجاز:

الدافعية هي منظومة من العوامل التي تتصف بالاتساع والمرونة تحدد وتستثير سلوك الفـــرد وتنشـــط أداءه، لذا وجدت صعوبات عدة في دراسة الدوافع تجريبياً بصفة عامة والدافعية للإنجاز خاصـــة لعـــدم وضوح تركيب الدافعية وماهيتها وخصائص مظاهرها، ويوجد في الوقت الحاضر طيف واسع من أساليب قياس الدافعية للإنجاز عند الأفراد تصنف إلى فئتين هما :

أ/– مقاييس إسقاطية:

أعد موراي (1938) إختبار تفهم الموضوع T.A.T للتمييز بين المستويات المختلفـــة للحاجـــة للإنجاز حيث يواجه الفرد الذي يطبق عليه الاختبار بصورة غامضة(غير واضحة)، ويطلب من أن يحكي قصة عنها حيث يسقط من خلالها حاجاته ومخاوفه وآماله وصراعاته على الشخصيات المعروضة عليه، وعليه فإن موراي يفترض أن هذه القصص أو الوصاف التي يشير إليها الفرد تكشف عن الحاجة للإنجاز

لديه، وقد قام ماكليلاند وآخرون (McClelland & all,1953) بتصميم إختبار لقياس الدافعية لإنجاز مكون من أربع صور اشتق البعض منها من صور إختبار تفهم الموضوع لموراي، واضعين بذلك محكات دقيقة للتصحيح لتقديم هذا النوع من التخيل إذ أنه من المحتمل أن يظهر الأفراد الذين ينسجون قصصاً في اختبار ماكليلاند لدافع الإنجاز تحتوي على قدر كبير من خيال الإنجاز وعلامات على حاجاتهم لتحقيق التفوق في مجالات أخرى مثل المدرسة (مجدي عبد الله: 2006، ص122).

في ضوء الأساس النظري الذي وضعه ماكليلاند قامت فرنش بوضع مقياس الإستبصار فوضعت جملاً مقيدة تصف أنماط متعددة من السلوك، يستجيب لها المفحوص باستجابة لفظية إسقاطية عند تفسيره للمواقف السلوكية التي يشملها البند أو العبارة، ووضعت نظام لتصحيح الإختبار يمكن استخدامه لقياس الدافع للإنجاز.

كما وجد أرنسون أن بروتوكولات ماكليلاند وزملائه وإختبار فرنش للاستبصار صعبة بالنسبة للأطفال لقلة رصيدهم اللفظي واللغوي بالقدر الذي يمكنهم من تأليف وسرد قصة، فقام بوضع إختبار التعبير عن طريق الرسم لقياس الدافع للإنجاز لدى الأطفال، تضمن نظام التقدير الذي وضعه أرنسون لتصحيح الإختبار خصائص معينة تشمل الخطوط وأنواعها، طبيعة الشكل المرسوم،...الخ.

قامت العالمة ماتينا ونتربتون بإضافة مثيرات لفظية للاسترشاد بها في تكوين مجموعتين من القصص، الأولى من علامات لأربع قصص تقدم في ظروف تتسم بالاسترخاء واللعب، والثانية تخلق ظرف الإنجاز والجد، ويتم إعطاء درجات القصص وفقاً لمحكات الإنجاز في الإنتاجان التخيلية الذي أعده ماكليلاند وآخرون (علي موسى: 1994، ص21).

ب/- المقاييس الموضوعية:

نظراً لما وجه إلى الأساليب الاسقاطية لقياس الدافعية للإنجاز من نقد شديد من جانب عدد كبير من الباحثين من بينهم فيرنو (Vernow,1953) الذي يرى أن اختبار تفهم الموضوع لا يقيس إلا دوافع الفرد المتعلم تعليماً جيداً يمكنه من كتابة قصة يعبر بها عما يراه، وعليه بدأ الباحثون في الابتعاد عن الطرق الاسقاطية ليفكروا في تصميم أدوات أخرى تمكن من تحديد وقياس الجانب النفسي المتمثل في الدافع للإنجاز على نحو أكثر دقة وموضوعية؛ فأوجدوا بذلك العديد من المقاييس الموضوعية لقياس الدافع للإنجاز ترجم العديد منها إلى اللغة العربية، منها ما هو مخصص للأطفال مثل مقياس روبنسون ومقياس فينر، وبعضها للكبار مثل مقياس مهربيان، مقياس سميث، مقياس لن(1960)، مقياس راي- لن، مقياس هرمانز(1970)، مقياس التوجه نحو الإنجاز للآيزنك وويلسون (1975)، مقياس نيجارد وجيسم....وغيرها من المقاييس (علي موسى: 1994، ص22).

خلاصة:

يصدر سلوك الإنسان عامة كردٍ على منبه خارجي كان أو داخلي، والاستجابة في هذه الحالة تؤدي إلى خفض التوتر لديه مما يسهم في استعادة توافقه النفسي والاجتماعي والجسمي بإرضاء هذه الحاجات والدوافع وإشباعها، أي أن سلوك الإنسان غائي في طبيعته وعلى ارتباط وثيق بالدوافع فطرية كانت أو مكتسبة التي تحركه وتوجهه.

لذا فدراسة دوافع الإنسان ومعرفتها ضرورية لكل من يشرف على مجموعة من الأفراد بقصد تشخيص أو علاج أو توجيه ضروب السلوك المنحرف لديهم والوقاية منه، وبقصد حفزهم على الأداء والإنجاز سواء أكان في المؤسسات التربوية أو المهنية وفي المجتمع، وحتى إن معرفتها ضرورية للشخص ذاته. بالإضافة إلى أن موضوع الدوافع من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بموضوعات علم النفس المتنوعة، وهي أساس دراسة الشخصية الإنسانية من حيث تفسيرها وتشخيصها في حالات السواء والمرض.

الفصل الرابع: دراسات وبحوث سابقة

تمهيد

أولا : الدراسات التي بحثت في علاقة نمط الشخصية الهادف ببعض المتغيرات.

ثانياً: الدراسات التي بحثت في علاقة الدافعية للإنجاز بسمات الشخصية.

ثالثاً: الدراسات التي بحثت في علاقة نمط الشخصية الهادف بالدافعية للإنجاز.

خلاصة

تمهيد:

انشغل العديد من الباحثين في دراسة الشخصية وكيفية تطويرها وتنميتها باعتبار دراستها وسيلة للتشخيص والعلاج والتنبؤ بسلوك الفرد، لما لها من أهمية في مجالات متعددة من حياة الإنسان والمجتمع؛ حيث أن هناك العديد من الدراسات التي اهتمت بنمط الشخصية وعلاقتها بعدد من المتغيرات، فبعضها تناول علاقة نمط الشخصية الهادف بمتغيرات أخرى، والبعض الآخر تناول علاقة الدافعية بسمات الشخصية، ونظرا لعدم توفر أية دراسات عربية ــ في حدود علم الباحث ــ تناولت نمط الشخصية الهادف والدافعية للإنجاز بشكل مباشر ومترابط على النحو الذي تسعى إليه الدراسة الحالية، التي يحاول فيها ربط هذه المفاهيم بعضها ببعض حسب نظرية التقلبات النفسية أو نظرية الحالات المتولدة عن تراكم نتائج مجموعة من الأبحاث التجريبية لصاحبها التي تنسب إليه هو العالم آبتر الذي يوضح فيها الطبيعة النفسية للأفراد الغير مستقرة دائماً، أي يمكن لأي فرد أن يتغير كلية في سلوكاته من نمط إلى ضده في إحدى الثنائيات الأربعة للأزواج المتعاكسة، عكس ما جاءت به النظريات السابقة التي وصفت الشخصية بالثبوت النسبي، وعلاقتها ببعض المتغيرات كالدافعية للإنجاز؛ وبعد اطلاع الباحث على مجموعة من المراجع تمكن من الحصول على دراسات توضح جانباً أو أكثر من جوانب البحث الحالي، يمكن تصنيف الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة الحالية في ضوء ما توفر من أدب نظري على النحو التالي:

أ- الدراسات التي بحثت في علاقة نمط الشخصية الهادف ببعض المتغيرات.

ب- الدراسات التي بحثت في علاقة الدافعية للإنجاز ببعض سمات الشخصية.

ج- الدراسات التي بحثت في علاقة نمط الشخصية الهادف بالدافعية للإنجاز .

أولا : الدراسات التي بحثت في علاقة نمط الشخصية الهادف ببعض المتغيرات.

قام الباحث راندال برامان (Randan Braman,1995) 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 مختصاً في التربية في هاواي خضعوا لتجارب من أجل تأكيد أو عدم تأكيد تطور العلاقات بين الروشاخ والحالات الهادفة / غير الهادفة المهيمنة، إستخدم الباحث مقياس الهادف / غير الهادف، وقارن نتائج دراسته هذه بتلك التي تمت في سنة 1999 على طلبة من جامعة تسكوبا (Tskuba) باليابان بهدف مقارنة بين أشخاص من ثقافات وأعمار مختلفة ؛ فكانت النتائج أنه من 60 فرداً حقق 50 منهم تجاوب مع 15 فرداً، من 14 فقرة في إختبار الروشاخ حققت فقرة واحدة في مقياس غير الهادف، وأن إيجابيات الروشاخ قد تؤثر أكثر من المهيمن، وعلى هامش صلب هذه الدراسة كانت النتائج ناجعة عبر الأعمار وحدود الثقافة، تشير هذه النتائج إلى وجود فروق في نمط الشخصية تعزى إلى أعمار الأفراد وحدودهم الثقافية التي تحدد في الغالب بمكان الإقامة والانتماء الديني والعقائدي.

في دراسة قام بها العلماء إ. ستوارت (Evan Stewart)، ج. سامرز (Jeff Summers) وغ. ثورن(Greg Thorne) من جامعة كوينزلند الجنوبية بأستراليا بهدف معرفة تأثير المهيمن الهادف والحالة الهادفة على القلق والتوتر لدى عينة من 50 رياضياً كرة المضرب والكاراتيه مطبقين مقياسي TDS وSCAT واستبيان لقياس الضغط والتوتر فكانت النتائج أن الرياضيين المتميزين بالحالة الهادفة المهيمنة تحصلوا على نتائج إيجابية فيما يخص القلق والتوتر بينما المتميزين بالحالة غير الهادفة كانت نتائجهم سلبية (14 رياضياً كرة المضرب من ذوي الحالة الهادفة حققوا نتائج إيجابية في 8 ألعاب، و2 حققوا 6 مرات لعبة خاصة؛ 36 من رياضي الكاراتيه منهم 4 من 10 من ذوي بالحالة الهادفة يتميزون بالقلق والتجنب)؛ كما أثبتت هذه الدراسة أن أهم التغيرات في التطور كانت محتملة حيث أن المهيمن الهادف يلعب دور الوسيط بين التجنب والقلق والخوف والإنجاز، الدراسات التجريبية أثبتت أن الرياضيين يحتاجون على إشراف مختصين قبل القيام بأية منافسة.

وفي دراسة للباحث شارن تورنر(Sharon Turner,1995) بجامعة سويبورن بأستراليا بعنوان " الحالات ما وراء الدافعية المهيمنة للمراهقين المحقنين بمواد مخدرة " على عينة من 93 مراهقاً (68 ذكراً، 25 أنثى) بالتعليم الثانوي، فكانت نتائج الدراسة أن فئة المراهقين المحقنين بالمواد المخدرة كانوا غير هادفين والهيمنة سلبية، عكس فئة غير المدخنين وغير 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 المرهق يتميز بحالة غير هادفة بدرجة أقل وسط جماعة مقارنة عندما يكون بمفرده.

وفي دراسة أجرتها الباحثة ليديا فرناناداز وآخرون من بينهم ميشال آبتر (Lydia Fernandez et al, 2004) بجامعة مرسيليا حول علاقة التدخين بحالات الميتا دافعية للشخصية على عينتين (عينة متكونة من34 فردا من قدامى المدخنين وأخرى متكونة من31 مراهقاً من الثانويين المدخنين) من الجنسين تتراوح أعمارهم ما بين 15 و17 سنة، استخدمت الباحثة للتحقق من صحة فرضيات الدراسة:

– مقياس أنماط الشخصية لأبتر– اختبار التعلق الفيزيولوجي بالنيكوتين – اختبار التعلق النفسي والسلوكي بالتدخين، وكانت نتائج الدراسة بأنه توجد علاقة بين بعض حالات أنماط الشخصية المذكورة سابقاً وشدة التعلق النفسي والسلوكي بالتدخين وكذلك لعدم التدخين، وبأنه يوجد أثر دال لبعض أنماط الشخصية على التدخين لدى المراهقين الثانويين أكثر منه لدى المراهقين غير المدخنين.

فسرت نتائج هذه الدراسة على أن المراهق المدخن يبحث عن المشاعر والأحاسيس الآنية وأن التدخين يسمح له بالاستمتاع وإشباع لحاجة لا يمكن التفكير في عواقبها السلبية وبالتالي لا يخطط ويتجنب كل محاولات تركه وعليه يكون بذلك غير هادف في حياته عكس المراهق غير المدخن الهادف .

كما قام كل من م. كاردينال، م. آبتر، هـ. زوتلمان ول.شميث(Marylène Cardinal, Michael Apter, Henry Sztulman et Laurent schmitt,2007) بدراسة حاول فيها تقييم الأزواج الأربعة لحالات ميتادافعية لدى أفراد عينة الدراسة التي شملت 150 فرداً(60 مدمنين، 30 مصابين بداء الشراهة، 60 شاهداً) مستخدمين مقياس بروفيل الدافعية الشخصية لآبتر(Apter Motivationa Style Profile, AMSP) فكانت نتائج تحليل التباين لكروسكال واليس وإختبار U لمان ويتني تبين بروز ملامح الحالات: الهادف، تطابق، انفتاح وتعاطف لدى عينة الشاهدة، وبروز ملامح الحالات: غير الهادف، تعارض، انطواء وتعاطف لدى المدمنين، وملامح حالات: الهادف، تطابق، أنطواء والتحكم المصابين بداء الشراهة، مفسرين هذه الاختلافات في النتائج بين عينتي المدمنين والمصابين بداء الشراهة إلى وجود نوعين الادمان: تلك التي تنتظم حول البحث عن الإحساس والاندفاع والبحث عن ركوب المخاطر، وتلك التي تركز على تجنب المشاعر والتحكم العقلي في النفس وغياب تجربة المخاطر .

قام الأستاذ الدكتور محمد قماري (2009) بدراسة متغيرات الجنس والمستوى التعليمي للوالدين والاجتماعي للأسرة كعوامل مكونة لنمط الشخصية الهادف المهيمن لدى الأطفال الموهوبين لدى عينة من 63 تلميذاً بالطور الأول من التعليم الإبتدائي بمدينة مستغانم، مستخدماً فيها اختبار الذكاء لقودنوف، مقياس

نمط الشخصية الهادف المترجم والمعدل حسب خصوصية العينة، والمقابلة، فكانت نتائج تحليل التباين أنه لاتوجد فروق في النمط الهادف لشخصية الموهوبين تعزى إلى الجنس؛ أو إلى المستوى التعليمي للوالدين والاجتماعي لأسرة هذه الفئة من المجتمع الجزائري.

ثانياً: الدراسات التي بحثت في علاقة الدافعية للإنجاز بسمات الشخصية.

أجرى محمود عبد القادر(1977) دراسة حول دوافع الإنجاز وعلاقتها ببعض عوامل الشخصية والنجاح الأكاديمي لطلاب جامعة الكويت، وقد تكونت عينة الدراسة من(457) طالباً وطالبة من جامعة الكويت ومعهد المعلمين، واستخدم في الدراسة مقياس الدافع للإنجاز من إعداد الباحث، ومقياس سرعة الأداء ودقته مقتبس عن اتكنسون، ومقياس مستوى الطموح المتعلق بسرعة الأداء ودقته، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين ارتفاع مستوى الدافع للإنجاز ومؤشر الطموح الأكاديمي والنجاح الأكاديمي.

قام نظام النابلسي(1982) بدراسة تهدف إلى معرفة العلاقة بين مستويات دافعية الإنجاز والأداء العملي لدى عينة تألفت من 440 طالباً وطالبة بجامعة النجاح الوطنية بمدينة نابلس، وقد استخدم فيها مقياس دافعية الإنجاز لمحمود عبد القادر(1977)، وقسم عينة الدراسة إلى ثلاثة مستويات للإنجاز هي: "مرتفع – متوسط – منخفض"، وبتطبيق اختبار ت تبين أنه ليس هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الجنسين على اختبار الدافعية للإنجاز (الطموح، التحمل والمثابرة) لدى المستويين المتوسط والمنخفض، أما المستوى المرتفع فقد كانت الفروق لصالح الذكور في الطموح، أما الإناث فأظهرت الدراسة أنهن أكثر تحملاً ومثابرة من الطلبة الذكور.

وقام كاستينال (Castenell, 1983) بدراسة على عينة بلغ حجمها 297 فرداً من طلاب وطالبات في مرحلة المراهقة ينحدرون من خلفيات مختلفة، مطبقاً فيها مقياس الدرافع للإنجاز، وباستخدام تحليل التباين في تحليل النتائج، توصل إلى وجود فروق بين الطلاب والطالبات في دافع الإنجاز تعود إلى الجنس والطبقة الاجتماعية والسلالة، وأن هذه العوامل تحدث تأثيراً على النماط الخاصة من السلوك المرتبط بدافع الإنجاز في مواد دراسية معينة.

هدف محمد المري (1984) في دراسة قام بها إلى للتعرف على مستوى الدافع للإنجاز بين الجنسين من خلال تطبيق مقياس اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين على عينة قوامها 354 طالباً بمرحلة التعليم الثانوي بمصر، فكانت نتائج تحليل التباين تؤكد وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الدافع للإنجاز لصالح الإناث، أي الإناث يتفوقن على الذكور في مستوى الدافع للإنجاز.

كما أجرى كيتجس (Kettges,1987) دراسة لمعرفة العلاقات بين الدافعية وسمات الشخصية والاتجاهات والقدرة في اللغة الأجنبية والبراعة التي يبلغها طلاب الجامعات اليابانية في اللغة الإنجليزية. تألفت عينة الدراسة من(168) طالباً من جامعة خاصة في وسط اليابان، واستخدم في الدراسة مقاييس تتعلق بالدافعية وسمات الشخصية والاتجاهات والقدرة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود عدة عوامل لها تأثير قوي في التحصيل الصفي للغة الثانية مثل المستويات العالية للقدرة المعرفية، الاتجاهات الإيجابية نحو تعلم اللغة المستهدفة وثقافتها، ووجود دافعية قوية نحو التعلم، وبعض سمات الشخصية. كما أشارت نتائج الدراسة وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين معايير البراعة وعدة متغيرات للاتجاهات والدافعية ولكن وجدت فروق تعود للجنس في بعض سمات الشخصية وعلامات الاختبارات الفرعية الخاصة بالقدرة.

في دراسة ليوسف عبد الفتاح محمد(1991) بعنوان الدافعية للإنجاز وسمات الشخصية لعينة من 83 معلماً ومعلمة يعملون بالمرحلة الإعدادية، بهدف التعرف على علاقة الدافعية للإنجاز بسمات الشخصية، فطبق على أفراد العينة إختبار الشخصية لبرنرويتر والذي عربه محمد عثمان نجاتي؛ كانت النتائج وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لصالح الإناث، ووجود علاقة عكسية بين الدافعية للإنجاز وسمات الميل العصابي والسيطرة والانطواء، ووجود علاقة طردية بين الدافعية للإنجاز وسمات الاكتفاء الذاتي والثقة بالنفس والمشاركة الاجتماعية.

هدف محمد(1991) في دراسة له إلى كشف العلاقة بين دافع الإنجاز وسمات الشخصية لدى عينة من 83 معلماً ومعلمة (34ذكور، 49إناث) ممن تلقوا تعليماً جامعياً، طبق فيها إختبار الدافع للإنجاز لهارمنز، وإختبار الشخصية لبرنرويتر، تبين من خلال تحليل نتائجها وجود فروق بين الجنسين في دافع الإنجاز لصالح الإناث، ووجود علاقة سلبية بين الدافعية للإنجاز وسمات(الميل العصابي، السيطرة، الانطواء)، واتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية للإنجاز وسمات(الاكتفاء الذاتي، الثقة بالنفس، المشاركة الاجتماعية).

وقام عطية (1991) بدراسة بعنوان: "الدافعية للإنجاز وعلاقتها بكل من الثقافة الأسرية والتخصص الدراسي والجنس لدى طلبة الجامعة، وكان من أهدافها بحث العلاقة بين الدافعية للإنجاز كمتغير تابع، والمتغيرات المستقلة المتمثلة في الجنس، الثقافة والتخصص العلمي لدى عينة قوامها 368 طالباً وطالبة بكلية التربية بجامعة الاسكندرية، مستخدماً لتحقيق هذا الهدف مقياس الدافعية للإنجاز ومقياس الثقافة الأسرية (من إعداده)، خلصت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين الدافعية والثقافة الأسرية، وعند مستوى 0.05 بين الدافعية والجنس والتخصص الدراسي.

أجرى شكري سيد أحمد(1993) دراسة هدفت إلى التعرف على سمات الشخصية اللازمة لنجاح تفريد التعلم القائم على إستراتيجية كيلر في التدريس. وقد تكونت عينة الدراسة من 102 طالب من طلاب جامعة قطر الذكور فقط، ودرسوا هذا المقرر باستخدام طريقة كيلر باعتبارها إحدى طرق التعلم الذاتي التي تقوم على تفريد التعلم، وقد تم تقسيم أفراد العينة طبقا لدرجات تحصيلهم الدراسي النهائي في نهاية الفصل الدراسي إلى ثلاث مجموعات (منخفضو التحصيل – متوسطو التحصيل – مرتفعو التحصيل)، وتم تطبيق ست أدوات هي: مقياس وجهة الضبط – اختبار حالة (سمة) القلق – مقياس دافعية الإنجاز – قائمة أيزنك للشخصية – مقياس مفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية – مقياس ادواردز للتفضيل الشخصي على مجموعتين فقط من المجموعات الثلاث للعينة (منخفضو التحصيل ومرتفعو التحصيل فقط)، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الطلاب مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في بعض سمات الشخصية وهي: وجهة الضبط والقلق، والتجديد أو حب التغيير، ولوم الذات، بينما وجدت فروق دالة إحصائيا بين مجموعتي الطلاب مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في سمات الشخصية الأخرى وهي دافعية الإنجاز، الانبساط، مفهوم الذات الأكاديمية، الاستقلالية، النظام، قوة التحمل، السيطرة.

أجرى ريجر وريس (Reiger & Rees, 1993) دراسة لمعرفة ما إذا كانت الدافعية عند المعلمين هي سمات شخصية مسبقة أم هي سمات بيئية؟ وهل للفروق الجنسية أي تأثير على الدافعية؟ وقد تكونت عينة الدراسة من (74) معلماً ومعلمة من ولاية نيوجرسي في الولايات المتحدة الامريكية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين لديهم شخصية مسبقة للدافعية مثل الاعتماد على النفس، والوعي الاجتماعي، وإنجاز المهام الموكلة إليهم. كما أظهرت نتائج الدراسة انه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية على الدافعية تعزى للجنس.

قام إبراهيم عبد ربه خليفة وحسن علي أحمد زيد (1993) بدراسة بعنوان "الجانب الدافعي للشخصية الرياضية وعلاقته بالإنجاز الرقمي"، بهدف 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 وإبراهيم خليفة، وكانت النتائج أنه توجد علاقة بين عوامل الجانب الدافعي ومستوى الإنجاز الرقمي، وأنه يوجد ارتفاع في مستوى الجانب الدافعي لدى اللاعبين.

وقام الحامد (1998) بدراسة عن العوامل المؤثرة في الدافعية الإنجاز الدراسي لدى عينة بلغت 229 طالباً في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض من مختلف كليات الجامعة، مستخدماً فيها مقياس الدافعية الإنجاز الدراسي، ومقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي، واستمارة المعلومات الذاتية

(من إعداده)، وأوضحت النتائج المتوصل إليها من هذه الدراسة أنه لا يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز الدراسي ومتغير العمر، وتوصلت أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز الدراسي بحسب الاختلاف في نوع الكلية اغلتي ينتمي إليها الطالب، ونوع التخصص الذي يدرسه، كما توصل الباحث على هامش هذه الدراسة إلى أن هناك بعض العوامل لها تأثير واضح على دافعية الإنجاز الدراسي كالرغبة في التخصص.

كما أجرى الهلسا (1996) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين كل من سمات الشخصية وقلق السمة والجنس والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز لدى طلبة الصف الأول ثانوي الأكاديمي في مدارس محافظة الكرك في الأردن، وقد تألفت عينة الدراسة من (1027) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي ذكوراً وإناثاً، واستخدم الباحث قائمة الشخصية لأيزنك وقائمة قلق السمة لسبايلبرجر واختبار دافع الإنجاز لهيرمانز. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة على دافع الإنجاز تعزى لاختلاف بعد الشخصية(الاتزان – الانفعال) لصالح الاتزان، وقد كشفت الدراسة أيضا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة على دافع الإنجاز تعزى لاختلاف بعد الشخصية (الانبساط – الانطواء) لصالح الانطواء، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على دافع الإنجاز تعزى لتفاعل الجنس ومستوى قلق السمة وبعد الشخصية(الانبساط– الانطواء) على دافع الإنجاز، ولتفاعل الجنس والفرع الأكاديمي وبعد الشخصية(الانبساط – الانطواء) على دافع الإنجاز.

قام أحمد محمد عبد الخالق ومايسة أحمد النيال (1996) بدراسة بعنوان الدافعية للإنجاز وعلاقتها 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 والإنبساط (المشتقان من قائمة أيزنك للشخصية) على عينة تتكون من 200 تلميذاً وتلميذة في القسم السادس إبتدائي بدولة قطر، فكانت من بين النتائج وجود ارتباط موجب بين الدافعية للإنجاز وسمة العصابية عند الأولاد، وارتباط سالب بين القلق والدافعية للإنجاز لدى البنات.

كما أجرى فاليري (Valerie, 1998) دراسة بهدف تحديد سمات الشخصية لمعلمي الرياضيات الذين تم اختيارهم من مدارس ثانوية عامة، وتم تحليل تأثير سماتهم الشخصية على الدافعية والنجاح 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. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي الرياضيات الذين يتمتعون بسمات شخصية متمثلة بالانبساطية والاستشعار(Sensing) والتفكير كانوا الأكثر نجاحا فيما يتعلق بمستوى زيادة دافعية

الطلاب للتحصيل في اختبار البراعة، كما بينت نتائج الدراسة أيضا أن الإدارة المستقرة والقيادة التحويلية (Transformational Leadership) هما اللتان عززتا ظهور تحصيل أعلى لدى الطلاب.

وقد أجرى كل من وان وفان ولن وجنغ (Wan, Fan, Lin, & Jing, 2001) دراسة في بكين هدفت إلى مقارنة واستقصاء السمات السلوكية لدى أطفال ليس لديهم أشقاء وأطفال آخرون لهم أشقاء وبيان أثر ذلك على دافعية الإنجاز. تألفت عينة الدراسة من (444) طفلاً لديهم أشقاء و(473) طفلا ليس لديهم أشقاء وتم اختيار المشاركين بشكل عشوائي، ثم تم الطلب من (29) معلماً وثلاثة مدراء القيام بتدريج السمات السلوكية التي يعتقد بأنها مهمة لدى الأطفال المشاركين، وتم التوصل إلى (30) سمة سلوكية وضعت داخل استبانة وطلب من المعلمين تقييم السمات السلوكية للأطفال المشاركين وفقا لهذه الاستبانة؛ بحيث يكون التقييم وفقا لمقياس خماسي متدرج. وقد أظهرت النتائج تفوق الأطفال الذين ليس لديهم أشقاء على الأطفال الذين لديهم أشقاء في دافعية الإنجاز، ولم تظهر أي اختلافات بين الفئتين في مهارات التواصل الشخصي والاتجاهات نحو العمل اليدوي ولكن اختلافات الجنس كانت واضحة فقد تلقت الإناث وبشكل منتظم تقييمات أعلى فيما يتعلق بدافعية الإنجاز ومهارات التواصل الشخصي.

أجرى هافن (Haven, 2003) دراسة بعنوان العمليات الدافعية والأداء: دور سمات الشخصية الكلية والظاهرية، وقد اهتمت هذه الدراسة بثلاث قضايا تتمثل بمعرفة تأثير الضمير الحي والعصابية على العمليات الدافعية والأداء، ومعرفة الصدق المرتبط بالمعايير للمقاييس الظاهرية للضمير الحي والعصابية كعوامل تنبئ بالدافعية والأداء، واخيراً تحديد فيما إذا كان الضمير الحي والعصابية ومظاهرها تؤثر على التغييرات في العمليات الدافعية للأداء؛ وقد تألفت عينة الدراسة من (220) طالباً جامعياً من قسم علم النفس في ولاية فلوريدا(Florida)، واستخدم الباحث في الدراسة استبانة خاصة بالشخصية وكذلك اختباراً للقدرة المعرفية كما تم استخدام نمذجة المعادلات البنائية في اختبار جميع الفرضيات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الضمير الحي والعصابية كانا يتنبئان بعمليات الدافعية بل ويقفان وراء التباين الفريد في الأداء، حيث أن الضمير الحي كان له تأثير أقوى من العصابية، كما قدمت النتائج أدلة تدعم فائدة استخدام مظاهر الشخصية كالسعي نحو الإنجاز والمقدرة والقلق كعوامل للتنبؤ بالدافعية والأداء بالمقارنة مع المقاييس الكلية أو العامة، وأخيرا فقد كانت البنى المرتبطة بالضمير الحي وليست المرتبطة بالعصابية تتنبأ بالمعتقدات الخاصة للفعالية الذاتية.

كما أجرت ليزيتي (Lizzette, 2004) دراسة لمعرفة العلاقة بين سمات الشخصية والدافعية لدى المدرب الناجح. وقد تألفت عينة الدراسة من (91) طالباً جامعياً في مستوى السنة الأولى وتم إشراكهم في ثنائيات مع (91) مدرباً، وطلب من المشاركين الاجتماع لمدة نصف ساعة أسبوعياً وعلى امتداد فترة

أربعة أسابيع متتالية، وقد تم جمع مقاييس التقارير الذاتية من المدربين والطلاب قبل بدء جلسات التدريب وبعد إكمالها. وباستخدام تحليلات الارتباط وتحليلات الانحدار فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأفراد الذين كانوا يحملون دافعية داخلية أعلى وأكثر اهتماما بأهداف التعلم أشاروا بأنهم اكثر دافعية نحو تدريب الآخرين لأسباب تتصل بالرضا الداخلي، كما أن المدربين الذين كانوا أكثر انبساطا وجاذبية من زملائهم هم أكثر دافعية نحو القيام بالتدريب لغايات مساعدة الآخرين، وتقدم النتائج أيضا دعما للرأي القائل بأن سمات الشخصية والدافعية الخاصة بالمدرب تؤثر على نوع التدريب المقدم.

قام الباحث منصور بن زاهي (2006) بدراسة تهدف إلى كشف العلاقة بين الدافعية للإنجاز والشعور بالاغتراب الوظيفي(من إعداد الباحث) لدى عينة من 231 موظفاً بقاع المحروقات بالجزائر، مستخدما فيها مقياس الاغتراب، ومقياس الدافعية للإنجاز، فكانت نتائج الدراسة تؤكد وجود ارتباط سلبي دال إحصائياً بين الشعور بالاغتراب الوظيفي وعوامله والدافعية للإنجاز، أي كلما زادت درجة الفرد على مقياس الشعور بالاغتراب الوظيفي قلت درجته على مقياس دافع الإنجاز.

أما بن محمد مجممي(2006) فقام بدراسة تهدف إلى معرفة طبيعة دافعية الإنجاز الدراسي وبعض المتغيرات الأكاديمية كالتحصيل الدراسي، التخصص الدراسي، والفرقة الدراسية، على عينة 345 طالباً من كلية جازان بجامعة أم القرى، مستخدماً فيها مقياس دافع الإنجاز (الحامد، 1996)، فدلت نتائج هذه الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي تعزى إلى متغيري التحصيل الدراسي وفرقة الدراسة، ولا توجد فروق في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي.

هدفت دراسة ربيع عبده أحمد رشوان (2007)إلى التحقق من مدى تمايز توجهات أهداف الإنجاز عن سمات الشخصية في تأثيرها على توجهات تعلم الطلاب وإنجازهم الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من 267 طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية بقنا من التخصصات العلمية والأدبية، وبعد تطبق أدوات الدراسة وباستخدام تحليل التباين (2×2) وتحليل الانحدار المتعدد الهرمي ونمذجة المعادلات البنائية توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:عدم وجود تأثير لمتغير النوع (ذكور، إناث) على أي من متغيرات الدراسة، بينما كان هناك تأثير للتخصص الأكاديمي على متغيرات (أهداف الإتقان الإقدامية، الاتجاه نحو المعلم، يقظة الضمير، توجهات التعلم العميقة) وكانت الفروق في صالح طلاب التخصصات العلمية، المتغيرات ذات الدلالة في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب عينة الدراسة هي (الانبساطية، يقظة الضمير، أهداف الإتقان الإقدامية، أهداف الأداء الإقدامية، توجهات التعلم العميقة)، تم التوصل إلى نموذج

بنائي تمثل فيه توجهات تعلم الطلاب متغيرات وسيطة في تأثير سمات الشخصية وبعض المتغيرات الدافعية على الإنجاز الأكاديمي.

وهدف محمد بن علي بن محمد(2008) في دراسته إلى معرفة مدى اختلال كل من التوافق النفسي والدافعية للإنجاز وفقاً للتفاعل الثنائي بين التخصص والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً، على عينة من425 طالباً، مستخدماً مقياس التوافق النفسي ومقياس الدافعية للإنجاز(من إعداد الباحث) والمنهج الوصفي المقارن، فكانت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد عينة الدراسة (المتفوقين، وغير المتفوقين دراسياً) في التوافق النفسي العام وفي الدافعية للإنجاز لصالح المتفوقين دراسياً، وأن كل من التخصص الكاديمي والتحصيل الدراسي مؤثران في الدافعية الإنجاز بدلالة إحصائية عند مستوى أقل من 0.05، وأن التفاعل بينهما مؤثر أيضاً في الدافعية ودال عند نفس مستوى الدلالة الإحصائية.

ثالثاً: الدراسات التي بحثت في علاقة نمط الشخصية الهادف بالدافعية للإنجاز.

قام الباحث الحالي(2009) بجامعة مستغانم بدراسة ميدانية الهدف منها معرفة العلاقة بين نمط الشخصية الهادف والدافعية للإنجاز لدى عينة من 365 تلميذاً من تلاميذ التعليم الثانوي بولاية مستغانم مستخدماً مقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن واستمارة الدافعية للإنجاز فأسفرت نتائج تحليل التباين الأحادي وجود فروق بين عينات الدراسة تعزى إلى مكان الإقامة، وكذلك وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين نمط الشخصية الهادف لدى تلامذة عينة الدراسة ودافعيتهم للإنجاز مفسراً وجود هذه العلاقة بأن التلاميذ الذين يغلب عليهم النمط الهادف في شخصيتهم جديون في تمدرسهم ويخططون لبلوغ أهدافهم على المدى البعيد، ويختارون الوسائل لذلك لتحريك دافعيتهم للإنجاز للوصول إلى هذه الأهداف، فيكونون بذلك أكثر قدرة على تأجيل رغباتهم الآنية وتجد بذلك عدم تطرف مستوياتهم التحصيلية المرتفعة.

تعليق على الدراسات السابقة:

يلاحظ الباحث من خلال اطلاعه على الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت جانب أو أكثر من جوانب البحث الحالي، أنه توجد العديد من الدراسات تم ذكر البعض منها، والتي تناولت متغير الدافعية للإنجاز وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى؛ بالمقابل توجد عدد قليل من الدراسات التي هدفت في مجملها تحديد مدى توزع النمط المهيمن للشخصية لدى العينات محل الدراسة وعلاقته ببعض المتغيرات كالجنس، العمر، المستوى التعليمي والاقتصادي، وممارسة الرياضة، والمرض والإدمان ...وغيرها، والمتتبع لتطور نظرية التقلبات النفسية يلاحظ أن الدراسات العربية التي تناولت بالتفصيل تطبيق نظرية التقلبات النفسية في تفسير السلوك في حالة السواء أو اللاسواء، وتحديد بروفيلات الشخصية العربية تكاد تنعدم إن لم نقل منعدمة، فقط بعض المحاولات التي سجلها الباحث من قبل الطلبة الباحثين والأساتذة، أي

أنه لا يوجد تأصيل وتبني عربي لهذه النظرية الواسعة والشاملة في تطبيقاتها خاصة في علاج بعض الاضطرابات كما هو الحال لدى الباحثين الغربيين.

إن المطلع على الدراسات السابقة الذكر وأخرى مشابهة لها يلاحظ أنها متنوعة لجميع شرائح المجتمع ما بين طلاب التعليم الجامعي كدراسة كل من: شارن تورنر(1995)، فيرناندز وآبتر(2003)، عبد القادر(1977)، نابلسي(1982)، دراسة هافن(2003)، كاستينا(1983)، كيتس(1987)، عبد الفتاح (1991)، الحامد(1998)، ليزيتي(2004)، مجممي(2006)، علي بن محمد(2008)، الهلسا(1996)، عطية(1991)،...وغيرها؛ ما بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي كدراسة كل من: محمد المري(1984)، خليفة وزيد(1993)، عبد الخالق والنيال(1996)،....وغيرها من الدراسات الأخرى، وهذا ما يتفق مع عينة الدراسة الحالية التي تجرى على عينة من طلاب جامعة عبد الحميد بن باديس بولاية مستغانم بكلياتها، وعلى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي بذات الولاية، هذا ما يؤكد أصالة وأهمية الدراسة الحالية، ومنها دراسات على معلمين ومربين تلقوا دراسات وتكوين جامعي كدراسة كل من: برامان(1995)، محمد(1991)، ريجر وريس(1993)، فاليري(1998)، بن زاهي(2006)،...وغيرها؛ وأخرى على المرضى والمدمنين كدراسة كاردينال وآبتر وآخرون (2007).

أن غالبية الدراسات التي تمت في مجتمعات عربية تناولت علاقة الدافعية للإنجاز ببعض سمات الشخصية وبعض المتغيرات كالجنس والسن والطبقة الاجتماعية والأداء العملي، هذا ما يتوافق مع هدف وعينة الدراسة الحالية لتشابه العديد من المتغيرات الاجتماعية والثقافية والدينية، وبقية الدراسات المرتبطة أساساً بالمتغير المستقل للدراسة الحالية المتمثل في النمط الهادف المهيمن للشخصية وعلاقته بمتغيرات أخرى فهي قائمة على عينات من مجتمعات غربية كدراسة كل من: شارن تورنر(1995)، فيرناندز وآبتر(2003)، كاردينال وآبتر وزوتلمان وشميث(2007)، ستوارت وسامرز وثورن، ....وغيرها؛ لذا يحاول الباحث في هذه الدراسة تأكيد هذه العلاقة على مجتمعات عربية عامة والجزائر خاصة .

قد توصل الباحثون في قسمٍ من هذه الدراسات من خلال بحثهم بصورة مباشرة إلى العلاقة بين بعض سمات الشخصية والدافعية للإنجاز كما هو الحال في دراسة كل من: عبد الفتاح(1991)، ستيوارت وسامرز وثورن، عبد القادر(1977)، خليفة وزيد(1993)، عبد الخالق والنيال(1996)، كيتس(1987)، عبد الفتاح(1991)...وغيرها، إلى تأثير بضع سمات الشخصية على مستويات الدافعية للإنجاز لدى مجتمعات الدراسة، ومنها ما تناولت علاقة بعض المتغيرات كالجنس والثقافة والمتسوى التعليمي والتحصيل الدراسي بالدافعية للإنجاز كدراسة كل من: كاستينال(1983)، مجممي(2006)، علي بن محمد(2008)، عطية(1991)، المري(1984)، عبد الخالق والنيال(1996)، وان وآخرون(2001)،

...وغيرها من الدراسات التي أكدت نتائجها إلى تأثر الدافعية بعدة عوامل منها جنس الفرد وثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه ومستواه وتحصيله التعليميين، وتأثير هذه العوامل يكون بدرجات متفاوتة حسب تفاعل هذه المتغيرات مع بعضها البعض، وكذا بتفاعلها مع نظرته الشخصية لإنجازاته ونجاحاته المدعمة بنظرة الآخرين إليه كما هو الحال في دراسة فاسكوز وبهلر(2007).

أما القسم الآخر من الدراسات فقد ناقش بصورة غير مباشرة علاقة بعض المتغيرات كمحددات جوهرية لحالات ميتادافعية للشخصية حسب نظرية التقلبات النفسية المعتمدة في البحث الحالي، كما هو الحال في دراسة كل من: كاردينال وآبتر وزوتلمان وشميث(2007)، ستوارت وسامرز وثورن، فيرناندز وآبتر(2003)، ودراسة قماري (2009)؛ التي تفحص الباحثون من خلالها تأثير الجنس والثقافة والعمر والتوتر والقلق على أنماط الشخصية المهيمنة لدى أفراد مجتمعات الدراسة من رياضيين وأسوياء ومرضى نفسيين وموهوبين، وتوصلوا من خلال نتائجها إلى أنه يحمل أفراد عينات الدراسة بروفيلات لحالات ميتادافعية للشخصية لديهم تتأثر بدرجات بعدة عوامل حسب حالة هؤلاء الأفراد النفسية والصحية وطبيعة المجتمع الذي ينتمون إليه بكل ما يحمله من معطيات وأبعاد ثقافية، الاجتماعية والاقتصادية تدفعهم إلى القيام بسلوكات معينة في مواقف معينة.

أما الدراسات المتضمنة في المجموعة الثالثة فقد اتجهت إلى دراسة نمط الشخصية الهادف المهيمن وعلاقته بالدافعية للإنجاز فقد كانت للباحث الحالي (2009) على عينة من تلاميذ التعليم الثانوي، وقد خلص من خلال نتائجها تأثر نمط الشخصية الهادف المهيمن للتلاميذ بمكان إقامتهم كمحدد للإطارالثقافي والاجتماعي لشخصيتهم، وعلى مستويات الدافعية للإنجاز لديهم، وقد تولد عن توصياتها واقتراحاتها الدراسة الحالية.

أما فيما يتعلق بعلاقة الدراسات السابقة التي تم إدراجها ضمن حدود هذه الأطروحة بالدراسة الحالية، فيمكن القول أن الدراسة الحالية تنتمي إلى جميع الدراسات السابقة ولكنها تنفرد عنها باحتوائها متغيرات نمط الشخصية الهادف المهيمن والخلفية النظرية لهذا المتغير ودافعية الإنجاز ، حيث أن النقص الواضح في الدراسات العربية خاصة حول ارتباط هذه المتغيرات بعضها ببعض كان دافعاً للباحث على سد هذا النقص بتقديم دراسة تجمع بين تلك المتغيرات من خلال الكشف عن العلاقة بين نمط الشخصية الهادف والدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة تمثل شريحة كبيرة من أفراد المجتمع تحظى بأهمية واهتمام كبيرين من كونها مرحلة تحتوي على تغيرات فسيولوجية وانفعالية ومعرفية، وتسبق مباشرة مرحلة الاستقلالية المهنية والأسرية وتحمل المسئولية؛ لهذه الأسباب وأخرى كسهولة التعامل مع أفراد هذه الفئة والحصول عليهم، سيكون لها مكانة خاصة في هذه الدراسة.

خلاصة

يمكن القول أن الدراسات السابقة قد قدمت للباحث القاعدة النظرية الواسعة التي يستدل من خلالها على تحديد نمط الشخصية الهادف لدى الطلبة، وما له من دور في توجيه الدافعية للإنجازلديهم، والذي يتأثر بتنظيم البيئة التعليمية للطالب واختيار طرائق التدريس المناسبة. وبما إن هناك اتفاقاً عاماً بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة مفاده أن التميز بالنمط الهادف للشخصية قد تؤدي إلى تنمية دافعية للإنجاز لدى الطلبة التي تظهر آثاره في إنجازهم وتحصيلهم الأكاديمي؛ لذا فقد وجد الباحث أن تصميم مقياس مقنن على البيئة العربية لقياس نمط شخصية المتعلم يساعد المعلمين والموجهين والقائمين على تربية وتكوين المتعلمين على تشخيص مشكلاتهم الشخصية والخبرات التعليمية المكتسبة التي تساعدهم على رفع مستوى الدافعية لديهم.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الدراسة الاستطلاعية

تمهيد.

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية.

2- مكان و زمان الدراسة الاستطلاعية.

3- عينة الدراسة الاستطلاعية.

4- أدوات الدراسة الاستطلاعية.

أولاً: مقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن.

ثانياً: مقياس الدافعية للإنجاز.

تمـــهيـــد

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى التعرف على ميـــدان البحـــث لتفـــادي النقـــائص والغمـــوض والاضطراب الذي قد تحدثه أدوات القياس، لذا خصص الباحث هـــذا الفصـــل يعـــرض فيـــه الدراســـة الاستطلاعية تحت مجموعة من العناوين الفرعية ملخصة للإجراءات المنهجية للدراســـة الاســـتطلاعية، أهدافها، مكان وزمان إجرائها، مواصفات عينتها وأدوات الدراسة الميدانية المتمثلة فـــي مقيـــاس نمـــط الشخصية الهادف المهيمن المترجم والمعدل، ومقياس الدافعية للإنجاز المعد من طـــرف الباحـــث؛ كمـــا كشف من خلالها عن نتائج الدراسة الاستطلاعية المتمثلة في الخصائص السيكومترية لأداتـــي الدراســـة الميدانية في هذا البحث، والاطلاع على خصائص عينة الدراسة بهدف وضع أداتي البحث في صورتهما النهائية لاعتمادهما في الدراسة الحالية كأداتي الدراسة الأساسية.

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى التعرف على مختلف الإجراءات الإدارية التي يجب العمل بها لإجراء البحث الميداني، وتفادي الوقوع في المشكلات والغموض الذي يعتري أدوات القياس، والاضطراب الذي قد تحدثه هذه الأخيرة في أفراد عينة الدراسة، لتصبح في الأخير هذه الأدوات جاهزة ومضبوطة يمكن الوثوق في نتائجها، أي يمكن اعتمادها كأدوات للدراسة الأساسية للبحث، ولتفادي النقائص أثناء إجراء الدراسة الأساسية قدر الإمكان.

2- مكان و زمان الدراسة الإستطلاعية:

أجريت الدراسة الإستطلاعية من يوم 13 مارس 2012 إلى غاية يوم 24 مارس من نفس السنة، بثانوية أحمد بومهدي بسيدي لخضر ولاية مستغانم، إذ توجه الباحث إلى الثانوية بعد حصوله على تصريح بإجراء بحث بمؤسسات التعليم الثانوي الموزعة على تراب الولاية (ملحق رقم01) من طرف المسؤول المكلف بذلك بمديرية التربية لذات الولاية قصد تطبيق أداتي الدراسة الإستطلاعية على عينة من تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي، وبكلية العلوم الاجتماعية لجامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم في نفس الفترة.

3- عينة الدراسة الإستطلاعية:

3-1- حجم عينة الدراسة الإستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الإستطلاعية من 100 فرداً من تلاميذ التعليم الثانوي وطلبة التعليم الجامعي، منغير أفراد العينة الأساسية، وبعد إلغاء 12 استمارة لـ 12 فرداً لعدم توفر فيها شروط القبول كملئ إحدى أداتي الدراسة الاستطلاعية أو كليهما بوضع أكثر من إختيار واحد في أكثر من فقرة، أو عدم الإجابة على كامل فقرات إحدى أداتي الدراسة الاستطلاعية أو كليهما رغم شرح الباحث لكيفية الإجابة على أسئلة الأداتين بإعطاء مثال عن كل أداة، ليصبح حجم عينة الدراسة الاستطلاعية والتي اعتمد على نتائج استجاباتها بـ 88 فرداً من الجنسين (34 ذكور،54 إناث)؛ يتوزعون حسب مستوى الدراسة إلى 39 تلميذاً بالسنة الثانية ثانوي (16ذكراً، 23 أنثى) بمتوسط عمري قدره 17.64 سنة، وبإنحراف معياري قدره 1.28 يتوزعون على الشعب التالية (12علوم تجريبية، 08 تقني رياضي، 11 آداب وفلسفة، 08 لغات أجنبية)، وإلى49 طالباً بالسنة الثانية من التعليم الجامعي (18 ذكراً، 31 أنثى) بمتوسط عمري قدره 21.18 سنة، وبإنحراف معياري قدره 1.60 يتوزعون على الشعب التالية (22علم النفس، 13 علم الاجتماع، 14 إعلام واتصال)

ينحدرون من محيط إجتماعي وإقتصادي متقارب، يتمدرسون تحت نفس الظروف المدرسية بصفة عامة، فهم بذلك يمثلون عينة الدراسة الأساسية التي بدورها تمثل مجتمع البحث في هذه الدراسة والمتمثل في تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي وطلبة السنة الثانية من التعليم الجامعي بمستغانم.

3-2- مميزات عينة الدراسة الإستطلاعية:

توضح الجداول والمخططات أدناه مميزات عينة الدراسة الإستطلاعية:

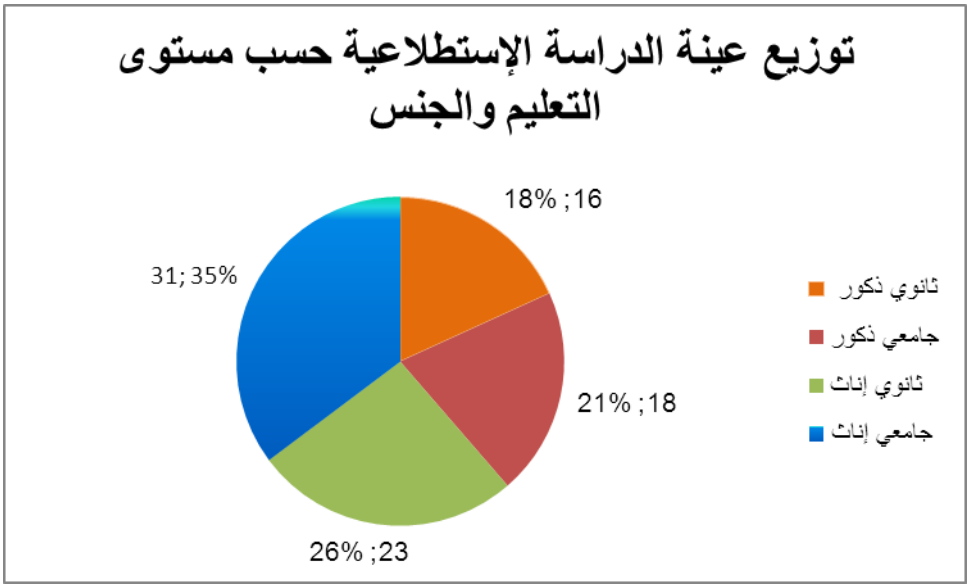
أ/- حسب مستوى الدراسة والجنس:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية للبحث حسب متغير الجنس :

جدول رقم(04): يوضح توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب مستوى الدراسة والجنس.

الجنس	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	النسبة المئوية ٪	العدد	النسبة المئوية ٪	العدد	النسبة المئوية ٪
التعليم الثانوي	16	18.18	23	26.24	39	44.32
التعليم الجامعي	18	20.45	31	35.23	49	55.68
المجموع	34	38.63	54	61.47	88	100

يتضح من الجدول أن عدد إناث عينة الدراسة الإستطلاعية (54 أنثى بنسبة 61%) أكبر من عدد الذكور فيها (34 ذكراً بنسبة39%) بفارق قدره 20 فرداً أي ما نسبته 21% من مجموع أفراد عينة الدراسة ككل، وأن عدد الطلبة الجامعيين يفوق عدد التلاميذ الثانويين بفارق قدره 10 أفراد أي ما نسبته 12%، هذا ما يؤكده المخطط التالي.



شكل رقم (06) : مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب مستوى التعليم والجنس.

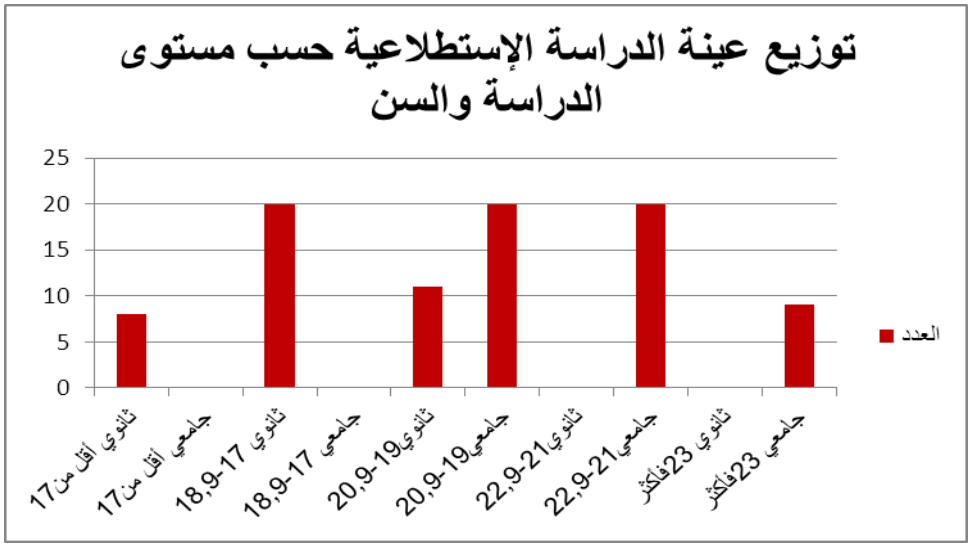
ب/- حسب مستوى الدراسة والسن:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية للبحث حسب متغير السن :

جدول رقم(05): يوضح توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب مستوى الدراسة والسن.

السن(سنة)	أقل من 17		من 17 إلى18.99		من 19إلى20.99		من 21إلى22.99		من 23 فأكثر		المجموع	
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
التعليم الثانوي	08	9.10	20	22.72	11	12.50	00	00	00	00	39	44.32
التعليم الجامعي	00	00	00	00	20	22.72	20	22.72	09	10.23	49	55.68
المجموع	08	9.10	20	22.72	31	35.22	20	22.72	09	10.23	88	100

يتضح من الجدول رقم(05) والمخطط أدناه أن غالبية أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية تتراوح أعمارهم ما بين 17 سنة و23 سنة أي ما نسبته 80.66% ، بالمقابل ما نسبته 09.10% فأعمارهم تقل عن 17 سنة، ما نسبته 10.23% فأعمارهم تزيد عن 23 سنة، هذا يؤكد قيمة متوسط سن عينة الدراسة الإستطلاعية والمقدرب 19.41 سنة، وأن أعمار أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية ككل يتوزعون حول هذا السن، وهي السن القانونية والمناسبة لهذه الفئة، يوضح ذلك التوزيع المخطط أدناه .



شكل رقم(07): مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب مستوى التعليم والسن.

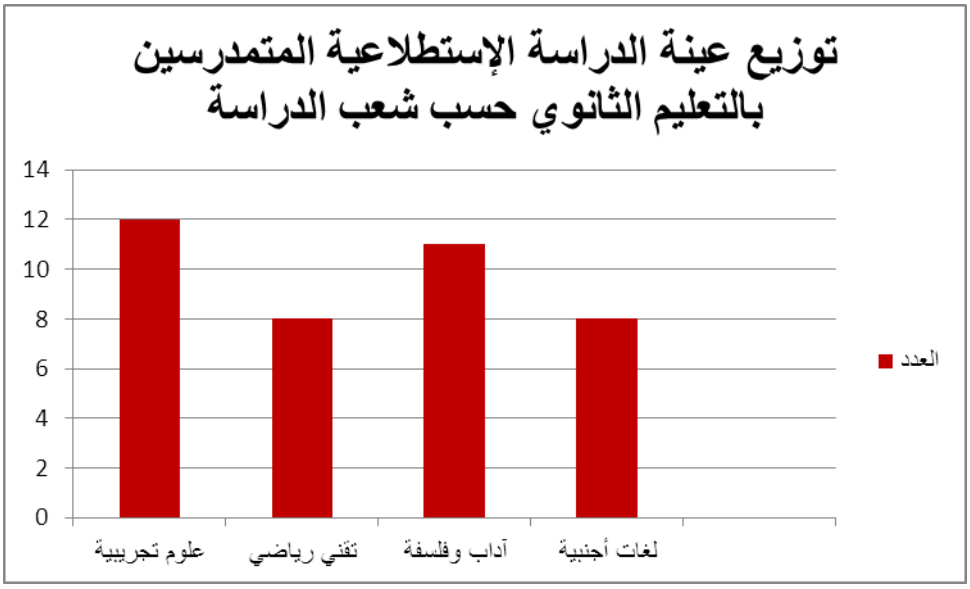
ت/- حسب شعب الدراسة:

حاول الباحث عند سحبه لعينة الدراسة الإستطلاعية أن تكون تحمل نفس مميزات عينة الدراسة الأساسية للبحث، إذ شملت هذه العينة على شعب الدراسة المعنية بالسحب في الدراسة الأساسية بالمستويين الثانوي والجامعي؛ تتوزع عينة تلاميذ مستوى التعليم الثانوي على أربع شعب (12علوم تجربية، 08 تقني رياضي، 11 آداب وفلسفة، 08 لغات أجنبية)، كم يوضح في الجدول التالي:

جدول رقم(06) : توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية المتمدرسين بالتعليم الثانوي حسب شعب الدراسة.

الشعبة	علوم تجريبية	تقني رياضي	آداب ولغات أجنبية	تسيير واقتصاد	المجموع
العدد	12	08	11	08	39
النسبة المئوية ٪	30.77	20.51	28.21	20.51	100

يتضح من الجدول رقم(06) والبيان التالي أن نصف عدد أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية المتمدرسين بالتعليم الثانوي يتوزعون بنسب متقاربة على شعب الدراسة الأربعة المعنية بالدراسة تتراوح ما بين 20.51٪ و30.77٪ ، هذا يقارب توزيع تلاميذ مجتمع الدراسة في هذا البحث.



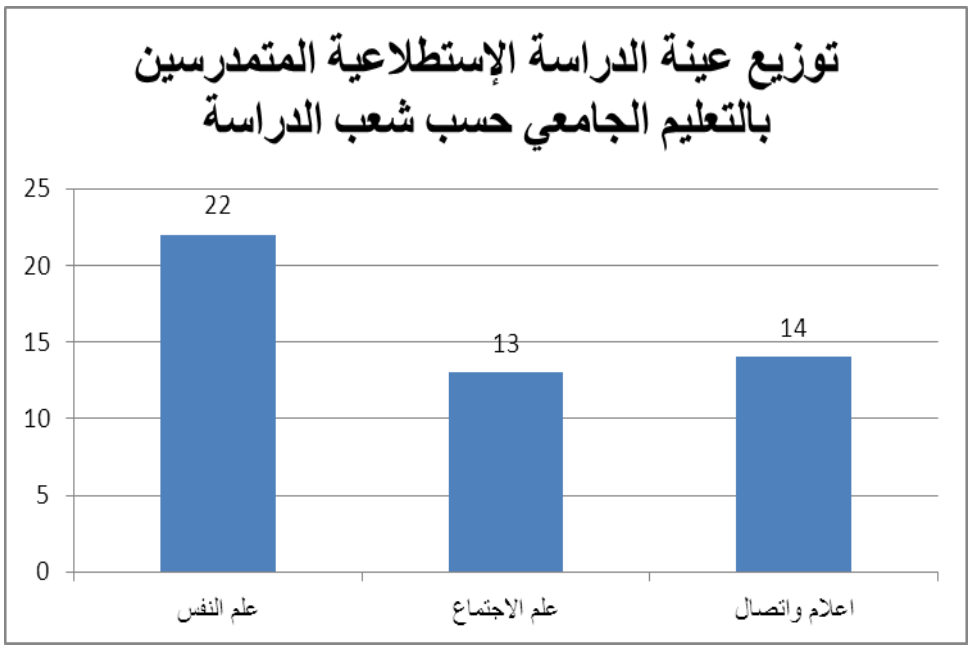
شكل رقم (08): مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الإستطلاعية المتمدرسين بالتعليم الثانوي حسب شعب الدراسة.

يتوزع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية المسحوبة من مجموع طلبة التعليم الجامعي من كلية العلوم الاجتماعية بشعبها الثلاثة (22علم النفس، 13علم الاجتماع، 14 إعلام واتصال) وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم(07): توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية المتمدرسين بالتعليم الجامعي حسب شعب الدراسة.

الشعبة	علم النفس	علم الاجتماع	اعلام واتصال	المجموع
العدد	22	13	14	49
النسبة المئوية ٪	44.90	26.53	28.57	100

يتضح من الجدول رقم (07) والبيان التالي أن أكثر من نصف عدد أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية المتمدرسين بالتعليم الجامعي يدرسون بشعبة علم النفس أي ما نسبته 45٪ و الأقل من النصف الثاني موزعون على شعبتي علم الاجتماع 27٪، وإعلام واتصال29٪، وذلك لسهولة الحصول عليهم والتعامل معهم لأكثر من تطبيق، هذا ما يوضحه البيان التالي:



شكل رقم (09): مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الإستطلاعية المتمدرسين بالتعليم الجامعي حسب شعب الدراسة.

4- أدوات الدراسة الاستطلاعية:

أولاً: مقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن ــ Telic Dominance Scale (TDS) ــ

صمم وطور مقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن بهدف التعرف على النمط المهيمن من بين النمطين الهادف أو غير الهادف من الأزواج الذاتية لحالات ما وراء الدافعية حسب نظرية التقلبات النفسية، باللغة الإنجليزية من طرف آبتر، روشتون، راي ومورغاتروايد (Apter, Rushto , Ray et Murgatroyd) سنة 1978(Kerr : 1997, p201)، ثم من طرف كوك، جاركوفيتش، أوكونال وكيل (Cook, Gerkovich, O'Connell et Keele) سنة 1994 (Gotts, Wangeman, Kerr :1995)، ترجم الى اللغة الفرنسية من طرف لونييس، برنوسي وبراندياس(Loonis, Bernoussi et Brandibas) سنة 2000(Bernoussi, Sztulman: 2000, p24-32).

أ- **بناء المقياس:**

بني المقياس في البداية سنة 1978 بعدد من البنود بلغت في مجموعها 90 فقرة، وبعد مراجعتها من طرف خمسة محكمين ثبت صدق 69 فقرة منها للكشف على نمط الشخصية الهادف المهيمن، كل فقرة تتطلب من المفحوص الإختيار إحدى إجابتين متعاكستين في القياس مع أمكانية إختيار العبارة المحايدة التي يطلب من المفحوص محاولة تجنبها قدر الإمكان في إختياراته؛ كل فقرة من فقرات المقياس هي على إرتباط نظري ببعد من الأبعاد الثلاثة التي صادق عليها المحكمين، هذه الأبعاد هي:

- **الفكر الجدي ــ Serious Mindedness (S.M) ــ:** تقيس فقراته تكرارات أين يرى الشخص نفسه يقوم بأفعال ما بصورة واعية هدفها الأساسي تحصيل هدف معين مهم رغم هذه الأفعال على غرار تمارين أخرى يقتصر القيام بها من أجل الإستمتاع.
- **إتجاه التخطيط ــ Planning Orientation (P.O) ــ:** تقيس فقراته تكرارات أين يرى الشخص نفسه متعمق في تمارين تحتاج إلى تنظيم وتوجيه نحو المستقبل على غرار تمارين تلقائية.
- **تجنب التنشيط ــ Arousal Avoidance (A.A) ــ:** تقيس فقراته تكرارات أين يرى الشخص نفسه مقبل على أداء تمارين يتوقع منها التقليل من النشاط على غرار تمارين أخرى يتوقع فيه رفعه(Kerr : 1997, p201).

كما أن هذه الأبعاد لها علاقة وإرتباط فيما بينها ، حيث أن بعدي الجدية والتخطيط يصبان مباشرة في إتجاه النمط الهادف، في حين أن إجتناب النشاط أقل إرتباطا، حيث وجد أحيانا المستويات العالية من النشاط هي لصالح النمط الهادف.

عند الفرز والتفريغ للإجابات صححت في إتجاه النمط الهادف، حيث نقط إختيار النمط الهادف بالقيمة (1)، والنمط غير الهادف (0) والإجابة "لاأدري" بالقيمة (0.5)، تجمع نقاط كل بعد؛ وبعدها تجمع الى

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(Bernoussi, Sztulman: 2000, p28).

طورت النسخة الأصلية لمقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن في دراسة قام بها مورغاتروايد وآخرون (Murgatroyd et al, 1978) (Bernoussi, Sztulman: 2000, p29). إذ طبق المقياس على عينة قوامها 119 فرد تتراوح أعمارهم ما بين 21 و60 سنة، فكان توزيع الأبعاد الثلاثة عادياً، والتناسق فيما بينها دالاً إحصائياً، ووجد أن الارتباطات الضعيفة كانت تعني البعد إجتناب النشاط، مع ذلك كانت أكبر من 0.30. وتم التحقق من ثبات المقياس باستعمال معامل ألفا لكرومنباخ، كانت هذه المعاملات كلها أكبر من 0.6، وإنطلاقاً من هذا حذفت 14 فقرة من أصل 69 فقرة نظراً لغموض بعضها أو عدم قدرتها على التمييز، ولأسباب تتعلق بالتحليل الإحصائي تم إختيار 14 فقرة لكل بعد من الأبعاد الثلاثة حسب نتائج التحليل العاملي، مما نتجت عنه الصورة النهائية للمقياس ب42 فقرة وهي الواردة والمترجمة من اللغة الإنجليزية الى اللغة الفرنسية في البحث الحالي بالملحق رقم (07).

ب- ترجمة المقياس:

ترجم المقياس من اللغة الإنجليزية الى اللغة الفرنسية مع المحافظة على رمزه (TDS) بطريقة كلاسيكية من طرف مترجم مزدوج اللغة ثم إعادة الترجمة الى اللغة الإنجليزية من طرف مترجم آخر (Anglophone)، وقورنت الترجمة بالنسخة الأصلية باللغة الإنجليزية؛ فأدرجت بعض التعديلات الطفيفة على المقياس المترجم حسب الخصائص الثقافية للمجتمع الفرنسي، مع الاحتفاظ بصيغة التعليمة الواردة في المقياس الأصلي والمترجمة، كذلك كيفية الفرز والتصحيح(Bernoussi, Sztulman: 2000, p29).

ترجم المقياس الى اللغة العربية من طرف الباحث وأستاذ بجامعة تبسة مدرس ترجمة ولغات (متخصص ومتكلم لثلاث لغات – عربية، فرنسية، إنجليزية–)، وعرضت النسختين الأصلية والمترجمة على أستاذ مزدوج اللغة (فرنسية/عربية) لمراجعة تكافؤ المعنى بين اللغتين؛ كما أدخلت بعض التعديلات اللغوية على عدد من البنود المترجمة نظراً لخصوصية عينة الدراسة الحالية.

ت- صدق المقياس:

يشير مفهوم الصدق ــ Validity ـــ إلى مدى صلاحية الإختبار وصحته في قياس السمة، وكيف ينجح في قياسه؟ لذلك علاقة بمضمون هذا الإختبار، ومفهوم الصدق أشمل من الثبات، فكل إختبار صادق ثابت بالضرورة والعكس غير صحيح وقد حدد عام 1985 "معايير القياس التربوي والسيكولوجي " الصادرة عن "الرابطة الأمريكية لعلم النفس"(عبد الخالق: 2007، ص28) ثلاث طرائق أساسية لحساب صدق إختبار وهي: الصدق المرتبط بالمحتوى -Content Related Validity-، الصدق المرتبط بالمحك –

Criterion Related Validity-(الصدق التنبؤي – Predetive –، الصدق التلازمي –Concurrent–)، صدق التكوين –Construct–.

وقد تم التأكد من صدق المقياس إحصائياً باستخراج معاملات الصدق بطرق هي:

- صدق المحكمين.
- صدق التلازمي.
- صدق الإتساق الداخلي بحساب الارتباطات الداخلية.

عرض الباحث الفقرات الكلية للمقياس بما فيها المعدلة قبل الإجراء على أساتذة بقسم علم النفس بجامعة عبد الحميد إبن باديس ــ مستغانم ــ؛ فاستقرت نسبة مواءمة فقرات المقياس المترجم عند نسبة 81٪ بين الأساتذة المحكمين، مع بعض التصويبات اللغوية وفي صياغة بعض العبارات كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول رقم(08):يوضح الفقرات المعدلة في مقياس نمط الشخصية الهادف المترجم إلى العربية.

الرقم	الفقرة الأصلية	الفقرة المعدلة	السبب
06	أ–أشتغل من أجل الحصول على الترقية. ب– أشتغل من أجل الإستمتاع بفعل شيء ما.	أ– أدرس للحصول على نتائج جيدة. ب– استمتع في دراستي.	لأن عينة الدراسة من فئة المتمدرسين وليس الموظفين.
10	ب– أشتري سيارة فخمة .	ب– أشتري حاسوب آخر طراز.	كون السيارة لا تناسب المستوى الإقتصادي وحتى الثقافي للمتعلم الجزائري.
11	أ– أبقى في نفس المهنة. ب– أغير عادة المهنة.	أ– أبقى في نفس الفوج . ب– أغير عادة الفوج.	كون أفراد عينة البحث هم غالبيتهم في الأصل متمدرسين وليس موظفين.
13	ب– أذهب الى اجتماع .	ب– أتابع محاضرة.	كون أفراد عينة الدراسة في مرحلة التمدرس.
21	أ– أقيم مدة في نفس المكان. ب– أغير غالباً إقامتي.	أ– أفضل أن أقيم مدة طويلة في نفس المكان . ب– أفضل غالباً تغيير إقامتي.	لأن غالبية أفراد عينة الدراسة في هذه المرحلة ليس بيدهم القرار وتبقى لهم كرغبات .
28	أ– أتسلق جبلاً لإنقاذ شخص. ب– أتسلق جبلاً للاستمتاع.	أ– أسبح لأنقذ شخصاً. ب– أسبح من أجل الإستمتاع.	لأن تسلق الجبال كرياضة أو كهواية غير مناسب لبيئة مجتمع الدراسة، ولثقافة أفراده.
30	ا– أقوم بأشياء خطيرة.	أ– أخاطر.	للتقليل من تأويل البند.
40	أ– كثير السفر في عملي. ب– أعمل في مكتب أو ورشة.	أ– كثير التنقل في مدينتي. ب– أبقى في نفس المكان أو الجهة من الحي.	لأن السفر والعمل لا يناسبان أفراد عينة الدراسة في هذه المرحلة العمرية.

فيما يخص البند (18a) الموزع على بعد النشاط في النسخة الأصلية للمقياس (TDS) باللغة الفرنسية وبعد التدقيق في المعنى وعرضه على الأساتذة المحكمين، عدل توزيعه الى (18b) أي وزع على بعد إجتناب النشاط.

قام الباحث بتطبيق مقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن وقائمة الدافع إلى الإنجاز الذي أعده محمود عبد القادر محمد (1977) المتكون من 38 بنداً تقيس الدافع إلى الإنجاز ضمن ثلاثة أبعاد هي: الطموح، التحمل، المثابرة، تحقق من صدقه بطريقة الإتساق الداخلي بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس فتراوحت لدى عينة الذكور (ن=228) بين 0.80 و0.15، ولدى عينة الإناث (ن=142) بين 0.92 و0.38، ومن ثباته بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق بفاصل زمني تراوح بين أسبوعين وشهر على عينة مصرية قوامها 136طالباً و160طالبة فوجد أن معاملات الاستقرار عبر الزمن تراوحت بين 078 و0.80 لدى عينة الذكور وبين 0.74 و0.81 لدى عينة الإناث، وقد قننت القائمة على المجتمع الجزائري بإعادة التأكد من خصائصها السيكومترية من قبل الأستاذ الدكتور الباحث معمرية بشير على عينة قوامها 444 فرداً(216 ذكراً، 228 أنثى)، فتأكد من صدقها باستخراج معاملات الصدق التمييزي بين فئتي المرتفعين والمنخفضين في الدافع إلى الإنجاز حيث كانت قيمة ت=26.40 دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 لدى عينة الذكور، و ت=23.89 الدالة إحصائياً عند مستوى 0.001 لدى عينة الإناث؛ وبطريقة الصدق التلازمي مع قائمة فعالية الذات لتبتون وورثنجتون(ورد في محمد السيدعبد الرحمن،1998)، قائمة الصلابة النفسية(ورد في عماد محمد أحمد مخيمر،2000)، قائمة المثابرة لآري كوهين(ورد في جمال مختار حمزة،1996) فكانت معاملات الارتباط بين القائمة والمقاييس الثلاثة على التوالي 0.643، 0.681، 0.877 لدى عينة الدراسة ككل الدالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01؛ وبطريقة الصدق التعارضي مع قائمة التشاؤم(ورد في أحمد محمد عبد الخالق،1998)، وقائمة اليأس لبيك (ورد في بدر محمد الانصاري،2001) فكانت معاملات الارتباط بين القائمة ومتغيري التشاؤم واليأس هي على التوالي −0.465، −0.521 الدالة إحصائياً عند مستوى0.01؛ وتأكد من ثباتها بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق بعد أسبوعين فكان معامل الاستقرار يساوي 0.734 الدال عند مستوى 0.01، وبحساب معامل ألفا لكرونباخ المساوي لـ 0.936؛ إستنتج من خلالها أن قائمة الدافع إلى الإنجاز تتمتع بمعاملات صدق وثبات مرتفعة يمكن تطبيقها كأداة قياس في البحوث الميدانية.

في الدراسة الحالية تم تطبيق الأداتين (مقياس البحث وقائمة الدافع إلى الإنجاز) على نفس العينة التي قوامها 88 فرداً (ذكراً، أنثى) من تلامذة التعليم الثانوي وطلبة التعليم الجامعي بإعتبارهم يمثلون نموذج عن عينة البحث في الدراسة الأساسية؛ تم حساب معامل إرتباط بيرسون بين نتائج المقياسين

فكانت قيمة معامل الإرتباط تساوي0.405 (ملحق رقم06) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، وعليه كما تقول أنستازي تعتبر هذه القيمة مؤشراً لصدق المقياس في قياسه الظاهرة موضع البحث.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الفقرات ودرجات الأبعاد والارتبطات بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم(09): معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والأبعاد لمقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن المترجم والمعدل.

البعد / الفقرة	الجدية
13	**0.388
14	**0.535
16	**0.414
17	**0.310
22	**0.594
23	**0.437
24	**0.523
28	**0.341
29	**0.434
31	**0.434
33	**0.504
37	**0.591
38	**0.355
39	**0.454
الدرجة الكلية	**0.878

البعد / الفقرة	التخطيط
01	**0.348
02	**0.334
04	*0.257
06	**0.310
07	**0.385
08	**0.330
10	**0.334
20	**0.275
25	**0.504
26	**0.379
27	**0.479
32	**0.300
41	**0.523
42	**0.486
الدرجة الكلية	**0.828

البعد / الفقرة	تجنب التنشيط
03	**0.288
05	**0.457
09	**0.430
11	**0.403
12	**0.281
15	**0.493
18	**0.499
19	**0.515
21	*0.252
30	**0.364
34	**0.511
35	*0.239
36	**0.501
40	**0.550
الدرجة الكلية	**0.547

**دال عند مستوى دلالة 0.01، * دال عند مستوى دلالة 0.05.

ث- ثبات المقياس:

يعني الثبات- Reliability- إتساق درجات الإختبار ودقة نتائجه بحيث لا تؤثر الصدفة عند إعادة التطبيق على مجموعة محددة من الأشخاص بفاصل زمني محدد أو عند إختبار نفس الأشخاص بمجموعتين مختلفتين من الردود المتكافئة. توجد أربعة طرق لحساب ثبات إختبار كما توردها أناستازي(عبد الخالق: 2007، ص21) منها: ثبات إعادة الإختبار -Test-Retest-، ثبات الصيغ المتعاقبة- Alternate Forms- ، ثبات القيمة النصفية - Split –half-، ثبات كورد- رتشاردسون ومعامل ألفا.

اعتمد الباحث في حساب ثبات الإستبيان على:

- طريقة التجزئة النصفية.
- طريقة إعادة التطبيق بفارق زمني قدره أسبوعين.
- معامل ألفا لكرونباخ.

فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (10): يبين قيم معاملات ثبات مقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن المعدل.

نوع معامل الثبات	حجم العينة	معامل الثبات
التجزئة النصفية.	**88**	**0.738**
طريقة إعادة التطبيق	**88**	****0.832**
معامل ألفا لكرونباخ	**88**	**0.805**

** دال عند مستوى دلالة 0.01

يتبين من معاملات الصدق والثبات التي تم الحصول عليها من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss والمرفقة بالملحق رقم(06) والمقدمة بالجدول رقم(09) و(10) أن مقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن لهذه الدراسة كما هو بالملحق رقم(08) يتميز بخصائص سيكومترية عالية، ويتمتع بقدر من الإستقرار في نتائجه أي يقيس ما وضع لقياسه فيمكن تطبيقه باطمئنان كأداة قياس النمط الهادف المهمين في دراسات لاحقة.

ثانياً: مقياس الدافعية للإنجاز.

مر تصميم مقياس الدافعية للإنجاز بالمراحل التالية :

المرحلة الأولى: (الخلفية النظرية للدافعية للإنجاز)

استخدم الأمريكي هنري موراي(1938) مفهوم الحاجة للإنجاز في نظريته حيث كان يرى فيها أن شدة الحاجة إلى الإنجاز لدى الفرد تظهر من خلال سعيه إلى القيام بالأعمال الصعبة وتناول الأفكار وتنظيمها مع إنجاز ذلك بسرعة، وتخطي الفرد لما يقابله من عقبات، ووصوله إلى مستوى مرتفع، وتفوقه ومنافسته للآخرين (الهلول: 2011، ص169)؛ وافقه بعد ذلك يونغ (Young,1961) باعتباره أن الحاجة للإنجاز تعد من أهم الحاجات النفسية تندرج تحت حاجة كبرى أشمل وأعم هي الحاجة إلى التفوق.

تابع ماكليلاند وزملائه (McCleland, et al.,1953) ما وصل إليه موراي مستخدمين في بحوثهم مصطلح الدافعية للإنجاز بدلاً من الحاجة للإنجاز، وفي سنة 1976 عرفوا الدافع بأنه إستعداد يحدد سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح في مواقف تتضمن تقييم الأداء وبالتالي تحاشي الفشل(قماري وجناد: 2009، ص156).

صاغ أتنكسون (Atkinson,1957) نظريته للتوقع في الدافعية المرتبط بالدافعية للإنجاز مشيراً إلى أن قدرة الفرد على الإنجاز تحدد بدافع الإنجاز، واحتمالية النجاح، وقيمة الباعث النجاح إذ تؤثر الحاجة للإنجاز في أداء الفرد حينما يمثل الموقف نوعاً من التحدي الشخصي (خليفة: 2000، ص90).

قام هرمانز (Hermens,1970) بحصر جميع المظاهر المتعلقة بتكوين الدافعية للإنجاز بعيداً عن نظرية أتنكسون، وانتقى منها الأكثر شيوعاً على أساس ما أكدته البحوث السابقة ومنها: مستوى الطموح، السلوك المرتبط بقبول المخاطرة، الحراك الإجتماعي، المثابرة، توتر العمل، إدراك الزمن، التوجه نحو المستقبل، إختيار الرفيق، سلوك الإنجاز، ...الخ (بن بريكة:2003، ص18). كما حدد دوتيش (Deutsch,1949) مفهوم الموقف التنافسي معتمداً في ذلك على نظرية كيرت ليفين (K.Lewen,1937) بأنه الموقف الذي يسعى الفرد منه إلى تحقيق هدفه ويؤدي ذلك إلى فشل الآخرين في تحقيقه (خليفة: 2000، ص88).

انتهى جيلفورد (Guilford,1959) إلى وجود ثلاثة متغيرات تحدد مستوى دافعية الفرد للإنجاز هي: الطموح العام، المثابرة، التحمل وأوضح أن قوة الدافعية تتمثل في محاولة الوصول إلى الهدف والإصرار عليه والتنافس مع الآخرين والجودة في الأداء وفقاً لمعيار الامتياز(موسى: 1994، ص23). كما صمم البروفيسور الأمريكي فينر (Weiner,1970) مقياس الدافعية للإنجاز اشتق عباراته من نظرية أتكنسون يتكون من عشرين فقرة بأربعة أبعاد هي: الامتياز، التنافس، المثابرة، التحمل (موسى: 1994، ص26).

أشار جولدنسون(R.M.Goldenson) من خلال تعريفه للدافعية للإنجاز بأنها تشير إلى حاجة الفرد للتغلب على العقبات من أجل السيطرة والتحديات الصعبة والميل إلى وضع مستويات مرتفعة من الأداء والسعي نحو تحقيقها و العمل بمواظبة شديدة و مثابرة متواصلة (خليفة: 2006، ص15).

عرف رجاء محمود أبو علام الدافعية للإنجاز بأنها: "حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى من التفوق يؤمن به ويعتقد به"(أبو علام: 1986، ص269).

أما أمل الأحمد فيعرفها: "دافعية الإنجاز هي الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط السلوك ويوجهه (الأحمد: 2001، ص247)، ويضيف نبيل الفحل في ذات السياق التفوق والتميز خاصية تميز شخصية الأفرد الذين يتميزون بمستوى عالٍ من الدافعية للإنجاز، حيث يقول: "دافعية الإنجاز هي السعي للوصول إلى مستوى من التفوق والامتياز وهذه النزعة تمثل مكوناً أساسياً في دافعية الإنجاز، وتعتبر الرغبة في التفوق والامتياز،... خاصية مميزة لشخصية الأشخاص ذوي المستوى المرتفع في الدافعية".

وحدد عبد اللطيف محمد خليفة في إعداده لمقياس الدافعية للإنجاز خمسة أبعاد هي: الشعور بالمسؤولية ، السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع ، المثابرة ، الشعور بأهمية الزمن، التخطيط للمستقبل(خليفة: 2006، ص197).

يستنتج الباحث مما سبق أن الانسان مميز عن باقي المخلوقات الأخرى حيث أن لديه نزعة فطرية نحو التفوق وتحقيق الكمال، هذا ما يتضح لدى ذوي دافعية الانجاز المرتفعة ببذل الجهد من إجل تحقيق أهداف التفوق على الآخرين والنجاح، السعي الدءوب لتحقيق الذات، والخوف من الفشل، وحب المنافسة وركوب المخاطر والتحدي لتحقيق التميز، والطلبة والتلاميذ الجزائريين كغيرهم يطمحون إلى تحقيق مستويات أفضل للنجاح في حياتهم الدراسية والمهنية، فتراهم يخشون الفشل فيخططون أهدافهم وفق تنظيم زمني محكم، ويتفانون في تنفيذ هذه المخططات بكل اهتمام لتحقيق التفوق والتنافس مقارنة بأقرانهم، هذا مع تحملهم لكامل مسئوليات أفعالهم في حالة ما اعترضتهم بعض العوائق تحول بينهم وبين تحقيق هذه الأهداف.

المرحلة الثانية: (تحديد مكونات الدافعية للإنجاز)

يرى الباحث الحالي من خلال التحليل النظري لمفهوم الدافعية للإنجاز الذي يتشكل عبر مراحل النمو المختلفة وفقاً لمحددات معينة يكتسب الفرد من خلالها وبصورة تدريجية فكرته عــن دوافعــه الإنجازية والتي يحدد مستواها بالأبعاد الأربعة التالية :

1- تحقيق التفوق والتنافس.

2- تحمل المسئولية.

3- الإهتمام والمثابرة.

4- التخطيط والتوجه نحو المستقبل.

فيما يخص المقاييس التي أمكن الباحث من الاستفادة منها في إعداد المقياس الحالي فكان منها :

- استخبار الدافعية للإنجاز من إعداد هرمانز (Hermans,1970) ترجم وأستخدم في بيئات عربية من طرف رشاد علي موسى وصلاح الدين أبو ناهية(1988)، وقنن من طرف عبد الفتاح موسى(1991) في مصر، وفي الجزائر من قبل بشير معمرية(2011).
- مقياس الدافعية للإنجاز من إعداد فينر(Weiner,1970) عرب وأستخدم في مصر من طرف رشاد علي موسى (1998).
- مقياس الإتجاهات التعاونية والتنافسية الفردية من إعداد جونسون ونورهيبسون (Johnson et N.Hebeison,1979) عرب في مصر من طرف رشاد علي موسى.
- مقياس الدافعية للإنجاز من إعداد عبد اللطيف محمد خليفة(2006) في مصر والسودان، وقد أعيد التأكد من خصائصه السيكومترية على البيئة الجزائرية من طرف بشير معمرية(2011).
- قائمة الدافع للإنجاز من إعداد محمود عبد القادر محمد(1977) في مصر، الذي أعيد التأكد من خصائصه السيكومترية على البيئة الجزائرية من طرف بشير معمرية(2011).
- مقياس توجهات أهداف الإنجاز من إعداد رشوان(2006) المستقى من نفس فكرة استبيان أهداف الإنجاز الذي أعده اليوت ومكجروجر(Elliot et McGregor, 2001).

المرحلة الثالثة :(وضع فقرات المقياس)

اشتقت عبارات المقياس من خلال نظريات الدافعية للإنجاز ووفقاً للدراسات الأمبريقية التي أمكن الحصول عليها من الدراسات السابقة والبحوث للتمييز بين مرتفعي ومنخفضي نتائج الدافعية للإنجاز؛ وروعي عند وضع عباراته البنود المشار إليها في المرحلة السابقة مروراً بعدة محاولات تم فيها حذف أو تعديل عبارات أو إضافة أخرى جديدة لمراعاة مستوى الصعوبة والسهولة فكان المقياس يتكون من خمسة وثمانون(85) فقرة، وبغرض تقريب وتبسيط صياغة فقرات المقياس تم عرضه على أساتذة متخصصين في اللغة العربية لتنقيحه وتصحيح عبارته، وعلى عينة من تلاميذ في التعليم الثانوي وطلبة جامعيين؛ ليصبح المقياس في صورته الأولى يتكون من ثلاثة وسبعون (73) فقرة موزعة على أبعاده كما يلي:

جدول رقم(11): توزيع فقرات مقياس الدافعية للإنجاز – في صورته الأولية – حسب أبعاده.

البعد	العدد	أرقام فقراته	هدف مقاييسه الفرعية
تحقيق التفوق والتنافس	19	01-05-09-13 17-21-25-29 33-37-41- 45 49-53-57- 61-65-69-72.	يشمل إقدام الفرد على أداء أعماله بنشاط وحماس وتوليه أداء المهمات الصعبة وتقديره أهمية التنافس التعليمي ومنافسة الآخرين بتحقيقه أهدافه في آجالها المحددة، للحصول على مكافأة نتائج نجاحه الأكاديمي خاصة لكونه ما يزال في طور التمدرس والخروج من هذه المرحلة بأرفع الدرجات.
تحمل المسؤولية	18	02-06-10-14 18-22-26- 30 34-38-42-46 50-54-58- 62-66-70.	يتضح من خلال التزام وأدائ الفرد بما يكلف به بجدية وعلى أكمل وجه والتفاني في تحقيق رغبات الجماعة التي ينتمي إليها، مع تحمل كامل مسئولية نتائج أفعاله دون إنسابها على غيره أو إلى الظروف التي قد تحول دون تحقيقها.
الإهتمام والمثابرة	19	03-07-11- 15-19-23- 27-31-35- 39-43-47- 51-55-59- 63-67-71-73.	يتمثل في تركيز الفرد إهتمامه وسعيه إلى بذل الجهد لحل المشكلات الصعبة والمواظبة المستمرة في مواجهة الفشل مع إمكانية التضحية بالجهد والوقت لتحقيق الأهداف المنشودة والتفاني في تحقيقها بصورة مستمرة دون كلل أو ملل.
التخطيط والتوجه نحو المستقبل	17	04-08-12- 16-20-24- 28-32-36- 40-44-48- 52-56-60- 64-68.	يشمل إعداد الفرد لمخططات عمل تشمل في مجملها ألأهداف التي ينوي بلوغها في المستقبل القريب والبعيد على حدٍ سواء، كونه في مرحلة تعليمية قد تكون هي آخر مراحله التعليمية التي تسبق مرحلة التوظيف المهني، وتطبيق هذه المخططات وفق جدول زمني يوضع مسبقاً ملتزماً به حسب طبيعة وأهمية كل هدف في حياته التعليمية والمهنية.

المرحلة الرابعة :(سلم تقدير المقياس)

توجد أنواع من طرق لقياس الإتجاهات تسمى بسلالم القيـــاس ــ Measurement Scales ــ منها: **سلم المسافة الإجتماعية ــ Social Distance Scale ــ** لبوجـــاردوس (Bogardus,1925) الـــذي يفترض فيه مسطرة متدرجة من سبعة عبارات إستجابات للتقبل الإجتماعي (عبـــد الحفـــيظ: 1993، ص 245)؛ **سلم ثرستون ــ Thurstone Scale ــ الذي** يطلق عليه إسم منهج وحدات الظهور المتساوية ــ Equal Appearing Interrvals ــ يقترح موزار وكالتون (Moser et Kalton,1989) من خلاله خطـــوات عملية بهدف إلى تكوين مقياس ذي وحدات منتظمة بناء على أحكام محكمين (مزيـــان: 1999، ص69)؛ **سلم التمايز اللفظي ــ Discriminitive Verbal Scale ــ** المنشأ من قبل كل مـــن أ.ســـكود، سوســـي وطانينباوم (O.Sgood,Souci,Taninbaom,1957) لقياس معنى أو دلالة المفاهيم، فمـــدلول الموضـــوع بالنسبة للفرد هو عبارة عن ملمح (بروفيل) لتقديراته على مختلف سلالم الصفات، والهدف من ذلك هـــو التعرف على أين يضع الفرد مفهوماً معيناً كالوطن والسياسة مثلاً؛ **سلم الإنتخاب ــ Elective Scale ــــ** يعتبر من أبسط طرق قياس الإتجاهات لأنه أداة سهلة البناء، ونتائجها سهلة التحليـــل، إذ تـــتلخص هـــذه الطريقة في إعداد إستفتاء يشمل عدة موضوعات قد تمثل بعض المواقف الإجتماعية، ويميز المفحـــوص بإختيار أحب الموضوعات إلى نفسه، وأبغضها إليه. **سلم التصنيف ــ Nominal Scale ــ** يعتبـــر هـــو الأخر طريقة لقياس الإتجاهات النفسية خاصة لدى الأطفال الذين لم يصلوا إلى مستوى التفكير المجرد في الإجابة على إستفتاء أو مقياس معقد، وتعتمد هذه الطريقة على التنظيم السوسيومتري للجماعة، ويمكـــن للباحث من تحليل نتائج المقياس مدى التباعد النفسي الإجتماعي بين الفرد والمجموعة، كما يوضح الإتجاه النفسي للفرد. **سلم ليكرت ــ Likert scale ــــ** الذي يعتبر من أسهل الطرق في قيـــاس الإتجاهـــات ولا يحتاج تطبيقه إلى جهد كبير في حساب قيم العبارات بالنسبة للاتجاه موضوع القياس، إذ يعتقد أبو علام أن مقياس ليكرت من أكثر الأساليب استخداماً لمقياس الإتجاهات ويتكون من مجموعة من العبارات الغرض منها قياس الإتجاهات نحو موضوع معين (أبو علام:1998، ص 351)؛ يرى في هذا الصـــدد مزيـــان محمد أن الأوزان التقديرية في مقياس ليكرت تتحدد عادة بخمسة نقاط ويمكن أن تشمل ثلاثة نقاط فقـــط وقد تعتمد أيضاً على سبع نقاط، وهذا يعني أن كلا من هذه النقاط التي تقع في السلم ترمز إلـــى تقـــدير خاص، حيث يكون الفرق بينها متساوياً افتراضياً(مزيان: 1999، ص 68).

فإذا كانت الأوزان التقديرية تتحدد بخمسة نقاط: موافق تماماً – موافق – غير متأكد – غير موافق – غير موافق بالمرة، تعطى هذه الإستجابات الدرجات 5،4،3،2،1 على الترتيب إذا كانت الجملة تعبر عن معنى مؤيد للاتجاه أو البعد(موجبة)، وتعطى الدرجات 1،2،3،4،5 بهذا الترتيب لنفس الإستجابات السالفة الذكر إذا كان معناها معارضاً للاتجاه أو البعد في المقياس(سالبة). أما **سلم الترتيب ــ Ordinal Scale ــ**

فيعتمد فيه على طريقة ترتيب موضوعات الإستفتاء أو المقياس حسب ميل الفرد وتفضيله للموضـــوعات الواردة فيه. ويعتمد **سلم المقارنة المزدوجة ــ Two Ways Scale ــ** على طريقة أخرى من الترتيـــب غير المستمر حيث يعرض على المفحوص عدداً من الأزواج في كل زوج موضوعين ويطلـــب منـــه أن يعين أيهما أفضل(حليمة: 2002، ص52).

فيما يخص مقياس الدافعية للإنجاز في الدراسة الحالية فقد تم بناءاً على الأسباب سالفة الذكر إختيار أوزان تقدير عباراتها حسب سلم ليكرت في بنائها؛ بحيث تكون الإجابة على كل فقرة من فقرات المقياس بأحد الإختيارات الخمسة المتدرجة من تنطبق تماماً إلى لا تنطبق تماماً، التي يكون حسبها مفتاح تصحيح الفقرات في اتجاه البعد أو عكسه كما في الجدول التالي:

جدول رقم (12): إختيارات إستجابات مقياس الدافعية للإنجاز للبحث ومفتاح تصحيح الاستجابات.

الإختيار	**تنطبق تماماً**		**تنطبق كثيراً**		**تنطبق أحياناً**		**تنطبق قليلاً**		**لا تنطبق تماماً**	
إتجاه الفقرة	موجبة	سالبة	موجبة	سالبة	موجبة	سالبة	موجبة	سالبة	موجبة	سالبة
الدرجة	5	1	4	2	3	3	2	4	1	5

مثلاً: إذا كانت إجابة المفحوص على الفقرة 01 ذات الإتجاه الموجب تنطبق علي كثيـــراً تمـــنح لـــه الدرجة 4، وإذا كانت الإجابة نفسها على الفقرة 59 ذات الإتجاه السالب تمنح له الدرجة 2.

فيما يخص تعليمات المقياس فكانت أن يضع المفحوص علامة (×) في الخانة التي يراها مناسبة حسب رد فعله الأول والتي يعبر فيها عن رأيه بكل صدق، بعد ذلك تجمع الدرجات المحصل عليها كل فرد من أفراد العينة ليعبر المجموع في الأخير عن مستوى دافعيته للإنجاز.

المرحلة الخامسة :(مرحلة التحكيم)

بعد صياغة الفقرات ووضعها في شكل إستبيان عرضها الباحث على عشرة محكمين من أســـاتذة علم النفس (06 من جامعة مستغانم،01 من جامعة معسكر،01 من جامعة وهران،01 من جامعة غليزان، 01 من جامعة الشلف)، قصد تحكيمها بإبداء أرائهم حول الشكل العام للمقياس وتعليمته وملاءمة فقراتـــه وأبعاده من عدم ملاءمتها وقياسها للسمة المراد قياسها وهي الدافعية للانجاز، مـــع تقـــديم الملاحظـــات والتعديلات التي يرونها مناسبة. فكانت نتائج قبول العبارات أو إلغائها كما هو مدون في الجدول بالملحق رقم(04)، وعليه تم إلغاء 19 بنداً كما هو وارد في الجدول التالي:

جدول رقم (13):يشير الى فقرات إستبيان الدافعية للإنجاز الملغاة حسب أراء المحكمين.

بعد	الرقم	الفقرة	السبب
تحقيق التفوق والتنافس	29	أتسلى في معظم أوقات فراغي.	معظم المتفوقون يتسلون في أوقات الفراغ للإستراحة.
	33	أهتم بالمواد ذات معاملات عالية.	المتفوق يهتم بجميع المواد على حد سواء.
	57	أشعر بالمتعة عندما أتعلم مهارات جديدة.	الشعور بالمتعة لا يعني التفوق.
	69	أستطيع مساعدة الأستاذ في تقديم المواد الدراسية.	مساعدة الأستاذ ليس مؤشرا للتفوق.
	72	أشعر بالإنجاز المرتفع عندما أتم واجباتي.	تحمل نفس معنى الفقرة39.
تحمل المسؤولية	02	أتابع دائماً دروس خصوصية.	ليس مؤشرًا دالاً عن البعد بدقة.
	18	أفضل دائماً الرياضات الفردية.	لا تقيس البعد بدقة.
	30	أفضل الألعاب التي تتسم بالتحدي والصعوبة .	تكرار للفقرة 21.
	50	الفشل في أداء عمل ما أمر غير مهم بالنسبة لي.	لا تقيس البعد بدقة.
	66	أتذكر كل شيء مهما كان إلا ما يطلبه الاستاذ.	تقيس الذاكرة وليس الجانب الأدائي.
الاهتمام والمثابرة	07	أنهي العمل الذي بدأته قبل الانتقال إلى عمل آخر.	تحمل نفس معنى الفقرة 44.
	11	أعمل بجد و تركيز لأحسن أدائي.	تحمل نفس معنى الفقرة 51.
	35	أداء واجب منزلي يتطلب مني بذل مجهود كبير جدا.	عدم حصر مفهوم الفقرة فقط على الواجبات المنزلية
	43	أبذل كل ما أملك لأصل إلى ما أريد.	تتميز بالعمومية أكثر.
	71	أخالف قوانين الانضباط في القسم.	لا تقيس البعد بدقة
التخطيط والتوجه نحو المستقبل	40	أحل واجباتي المنزلية كلما أجد وقتاً فارغاً.	تحمل نفس معنى الفقرة60
	48	أضبط مواعيدي لتفادي الوقوع في المشاكل مع زملائي.	تحمل نفس معنى الفقرة 36
	56	أخطط بنفسي أهداف تعلمي.	تخطيط أهداف التعلم ليس من مهمة كل التلاميذ.
	68	أتحقق من بلوغ أهدافي باستمرار.	لا تقيس البعد بدقة

بقيت تعليمة المقياس كما هي، وتم تعديل الفقرات التالية كما هو موضح في الجدول أدناه :

جدول رقم (14): يبين الفقرات المعدلة بعد التحكيم وسبب التعديل حسب رأي غالبية المحكمين.

قبل التحكيم		بعد التحكيم		السبب
الرقم	الفقرة	الرقم	الفقرة	
70	يسيء الأستاذ معاملتي باستمرار بسبب عدم حلي لواجباتي.	42	يسيء الأستاذ معاملتي باستمرار بدون سبب.	عدم حصر سبب الإساءة في عدم حل الواجبات فقط.
64	أثابر في أداء ما يطلب مني من مشاريع مدرسية.	15	أثابر في أداء ما يطلب مني.	المشاريع المدرسية لا تكون دائماً مؤشراً عن المثابرة.
08	أسعى دائماً للوصول ألى المركز الذي أنوي الوصول إليه.	08	أسعى دائماً للتحقق من مخططاتي ومشاريعي المستقبلية.	المتميز بالدافعية المرتفعة إستعداده بالمفهوم الشامل يكون مرتبط بالمشاريع المستقبلية كالأبحاث العلمية مثلاً.
26	المسئولية لا تستهويني.	30	أترشح لأكون مسئولاً عن القسم.	الهواية من الأمور غير المرتبطة مباشرة بدافعية الإنجاز.
25	أهتم أكثر عندما أكون في منافسات.	25	أهتم أكثر عندما أكون في منافسات علمية.	للتخصيص وتقريب المفهوم أكثر للتلاميذ.
52	أفضل الإلتزام بالتعليمات التي يقدمها الأستاذ.	34	ألتزم بالتعليمات التي يقدمها الأستاذ.	الإنجاز يرتبط بالجانب الأدائي لا بالجانب العاطفي.

بعد ذلك طلب الباحث منهم في مرحلة ثانية اقتراح ترتيب للفقرات المناسبة فقط حسب جودتها ومدى قياسها لكل بعد ليتسنى له من التأكد من ذلك بحساب معامل الاتفاق كاندال، فكانت النتائج كما هو وارد بالملحق رقم(05). تم إبقاء أبعاد المقياس بعد اطلاع المحكمين على التعاريف الإجرائية للبحث مع تعديل ترتيب فقراته بناءاً على الاقتراحات المقدمة من طرف المحكمين ونتائج قيم معامل الاتفاق لكاندال المقدمة بالملحق رقم(05) التي تم تحويلها إلى قيم كا^2 لمعرفة دلالتها الاحصائية (عبد الرحمن: 1998، ص119)، والموضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (15): يبين قيم معامل الاتفاق بين المحكمين ودلالتها الإحصائية لمقياس البحث.

البعد	عدد الفقرات	معامل الاتفاق(و)	كا^{2}المحسوبة	د. الحرية	كا^{2}الجدولية	الدلالة
التفوق والتنافس	14	0.35	38.78	13=(1-14)	27.69	دالة عند 0.01
تحمل المسؤولية	13	0.32	34.60	12=(1-13)	26.22	دالة عند 0.01
الاهتمام والمثابرة	14	0.47	51.40	13=(1-14)	27.69	دالة عند 0.01
التخطيط والتوجه نحو المستقبل	13	0.23	25.53	12=(1-13)	21.13	دالة عند 0.05

يتضح من الجدول السابق أن قيم كا^2 المحسوبة المقابلة لقيم معاملات الاتفاق(و) لكاندال أكبر من كا^2 الجدولية فهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 بالنسبة للأبعاد الثلاثة الأولى، وعند مستوى الدلالة 0.05 بالنسبة للبعد الرابع، وعليه استنتج الباحث أن هناك اتفاق بين المحكمين على قبول وترتيب فقرات المقياس، وبناءاً على ذلك قام الباحث بتعديل ترتيب فقرات المقياس وصياغتها في شكلها الذي سيعاد التأكد من صدقه وثباته واختبارها في الدراسة الإستطلاعية، أصبح بذلك حجم المقياس يضم في صيغته النهائية 54 فقرة موزعة على أبعاده الأربعة، ومرتبة كما في الجدول التالي:

جدول رقم(16): يوضح توزيع فقرات مقياس الدافعية للإنجاز حسب أبعاده الفرعية بعد التحكيم.

البعد	فقراته الموجبة	فقراته السالبة	المجموع
تحقيق التفوق والتنافس	01-05-09-13-17-21-25-29-37-45-49-53.	33-41.	14
تحمل المسؤولية	02-06-10-22-26-30-34-38-42-50.	14-18-46.	13
الإهتمام والمثـــابرة	03-07-11-15-19-35-39-43-47-51-54.	23-27-31.	14
التخطيط والتوجه نحو المستقبل	04-08-12-16-20-24-28-36-40-48-52.	32-44.	13
المجموع	44	10	54

المرحلة السادسة :(استخراج معامل الصدق والثبات)

أولاً: الصدق.

أعتمد في البحث الحالي لحساب صدق مقياس الدافعية للإنجاز على:

- صدق المحكمين أولاً وقد تمت الإشارة إليه سابقاً.
- صدق التلازمي.
- صدق التناسق الداخلي بحساب الارتباطات الداخلية.

قام الباحث بتطبيق مقياس الدافعية للإنجاز المصمم في هذا البحث وقائمة الدافع إلى الإنجاز لمحمود عبد القادر محمد (1977) ــ قد تم التطرق إليه آنفاً ــ على نفس عينة الدراسة الاستطلاعية التي قوامهـــا 88 فرداً؛ تم حساب معامل إرتباط بيرسون بين نتائج المقياسين فكانت قيمة معامـــل الإرتبـــاط تســـاوي 0.357 (ملحق رقم06) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الفقرات ودرجات الأبعاد والارتبطات بين درجات الأبعـــاد والدرجة الكلية للمقياس فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (17): يوضح معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والأبعاد لمقياس الدافعية للإنجاز.

البـــعد / الفقرة	تحقيق التفوق	البـــعد / الفقرة	تحمل المسئولية	البـــعد / الفقرة	الإهتمام والمثابرة	البـــعد / الفقرة	التخطيط للمستقبل
01	0.499**	02	0.211*	03	0.599**	04	0.567**
05	0.356**	06	0.426**	07	0.458**	08	0.615**
09	0.418**	10	0.448**	11	0.416**	12	0.512**
13	0.638**	14	0.479**	15	0.490**	16	0.634**
17	0.651**	18	0.592**	19	-0.233**	20	0.483**
21	0.398**	22	0.268*	23	0.463**	24	0.558**
25	0.415**	26	0.207	27	0.524**	28	0.495**
29	0.528**	30	0.592**	31	0.366**	32	0.567**
33	0.421**	34	0.353**	35	0.624**	36	0.628**
37	0.540**	38	0.607**	39	0.459**	40	0.659**
41	0.408**	42	0.579**	43	0.363**	44	0.497**
45	0.095	46	0.291**	47	0.564**	48	0.563**
49	0.590**	50	0.365**	51	0.699**	52	0.102
53	0.509**	/	/	54	0.128	/	/
د الكلية	0.801**	د الكلية	0.689**	د الكلية	0.865**	د الكلية	0.842**

**دال عند مستوى دلالة 0.01، * دال عند مستوى دلالة 0.05.

بناءاً على نتائج معاملات الارتباط بين درجات الفقرات ودرجات الأبعاد المنتمية إليها الموضحة بالجدول السابق، تم حذف الفقرات ذات معاملات ارتباط غير دالة إحصائياً وهي الفقرة رقم 26 بعد تحمل المسئولية، الفقرة رقم 45 بعد التفوق والتنافس، الفقرة رقم 52 بعد التخطيط والتوجـــه نحـــو المســـتقبل، والفقرة رقم 54 بعد الاهتمام والمثابرة، ليصبح بذلك مقياس الدافعية للإنجاز يضم خمســـين (50) بنـــداً ضمن أربعة أبعاد، كما هو موضح في الملحق رقم(09).

ثانياً: الثبات.

اعتمد الباحث في حساب معامل ثبات مقياس الدافعية للإنجاز إحصائياً على:

- طريقة التجزئة النصفية.
- طريقة إعادة التطبيق بفارق زمني قدره أسبوعين.
- معامل ألفا لكرونباخ.

فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (18): يبين قيم معاملات ثبات مقياس الدافعية للإنجاز.

نوع معامل الثبات	حجم العينة	معامل الثبات
التجزئة النصفية.	88	0.826
طريقة إعادة التطبيق	88	0.778**
معامل ألفا لكرونباخ	88	0.877

** دال عند مستوى دلالة 0.01

يتبين من معاملات الصدق والثبات التي تم الحصول عليها من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss.20 والمرفقة بالملحق رقم(06) والمقدمة بالجداول السابقة أن مقياس الدافعية للإنجاز لهذه الدراسة يتميز بخصائص سيكومترية عالية، ويتمتع بقدر من الاستقرار في نتائجه أي يقيس ما وضع لقياسه فيمكن تطبيقه باطمئنان كأداة قياس سمة الدافعية للإنجاز في الدراسة الأساسية للبحث الحالي.

طريقة تصحيح المقياس:

كما ذكرنا سابقاً المقياس يتكون من 50 فقرة تصحح بناءاً على الاختيار من متعدد بحيث يكون لكل فقرة خمسة اختيارات، ويتبع في التصحيح طريقة تدرج الدرجات تبعاً لدرجة إيجابية الفقرة أو سلبيتها كما هو موضح في الجدول رقم (12)، ويتراوح مدى الدرجات بعد الإجابة على كل فقرات المقياس من 50 إلى 250 درجة.

الفصل السادس:الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية

تمهيد

1-منهج الدراسة.

2-مكان الدراسة الأساسية.

3-مدة الدراسة الأساسية.

4-طريقة إجراء الدراسة الأساسية.

5-مجتمع الدراسة الأساسية.

6-عينة الدراسة الأساسية.

7-أدوات الدراسة الأساسية.

8-الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل نتائج.

تمهيد:

يهتم الباحث في هذا الفصل بعرض المنهج المتبع في الدراسة الأساسية للبحث الحالي الإطار الزماني والمكاني لها والمراحل المتبعة أثناء تطبيق أداتي البحث ميدانياً، بالإضافة إلى مميزات الأفراد المعنيين بالدراسة الذين يمثلون عينة البحث التي سحبها الباحث من تلامذة المرحلة الثانية من التعليم الثانوي وطلبة نفس المرحلة من التعليم الجامعي ومواصفاتها، مستخدماً في ذلك الإحصاء الوصفي الذي يهتم بتنظيم البيانات وعرضها منظمة في جداول بطريقة إحصائية رياضية رقمية مدعمة بمخططات بيانية، وأشكال هندسية، متبوعة بتعاليق موجزة حول كل مفهوم، حيث يلقي فيها الضوء على طبيعة الظاهرة موضوع الدراسة، ثم تلاها بتعريف أداتي الدراسة الميدانية وأبعادهما الفرعية وطريقة تقدير استجابات أفراد عينة البحث عليهما، ليتمكن من انتقاء الأساليب الإحصائية الاستدلالية للكشف والاستدلال على المجتمع اعتمادا على ما توفر من بيانات لدى الباحث خاصة بعينة البحث الحالي، ليعرض نتائجها في الفصل الموالي.

1. منهج الدراسة:

إستخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن في دراسته المناسبة لطبيعة هذه الدراسة القائم على رصد واقع مشكلة البحث المتمثل في معرفة الفروق بين مجموعتين من تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي وطلبة السنة الثانية من التعليم الجامعي في نمط الشخصية الهادف المهيمن حسب النظرية التقلبات النفسية، حيث يتميز هذا المنهج بوصف ما هو كائن وتفسيره في ضوء النظريات المعتمدة في ذلك، كما يهتم بتحديد الظروف والعلاقات وتلك الفروق التي توجد بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقاييس متغيرات الدراسة، ولا يقتصر المنهج الوصفي على جمع البيانات وتبويبها في جداول فقط، بل تفسيرها باستخدام أساليب القياس والتصنيف والتفسير وتنظيم البيانات وتحليلها ومن ثم استخراج النتائج ذات الدلالة والمغزى على مجتمع الدراسة.

2. مكان الدراسة الأساسية:

أجريت الدراسة الأساسية من الجانب التطبيقي للبحث بخمسة عشرة ثانوية موزعة على تراب ولاية مستغانم بعد حصول الباحث على تسريح بإجراء بحث ميداني مقدم له من طرف المصلحة المكلفة بمديرية التربية لذات الولاية بطلب من الباحث شخصياً(ملحق 01)؛ وقد تم إختيار هذه الثانويات بطريقة عشوائية، وبجامعة عبد الحميد بن باديس بذات الولاية.

3. مدة الدراسة الأساسية:

أجريت الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة من يوم 10 ديسمبر 2013 إلى غاية يوم 13 ماي 2014 إذ خصص الباحث الفترة الممتدة من يوم 2013/12/19 إلى غاية يوم 2014/04/18 لتوزيع واستلام أداتي الدراسة على الأفراد المكونين في النهاية عينة الدراسة الأساسية، وتفريغ البيانات، ومعالجتها إحصائياً؛ طول هذه المدة راجع لكون بعض الثانويات بعيدة نوعاً ما من مركز الولاية، ولتباعد البعض الآخر من الثانويات عن بعضها البعض، ومصادفة الباحث لبعض العراقيل الإدارية والإمتحانات بالبعض منها، مما أضطر الباحث في بعض الأحيان إلى صرف يوم كامل من زمن البحث للإنتقال إليها ليعيد برمجتها في أيام موالية؛ أما فيما يخص عينة الطلبة الجامعيين فقد تمت العملية حسب ما هو مبرمج له مسبقاً، حيث كان الباحث يتصل ببعض الأساتذة ويحدد معهم موعد لإجراء التوزيع والاستلام في نفس اليوم، وبقيت مدة الدراسة خصصت لعملية استخلاص النتائج النهائية تحت إشراف الأستاذ المؤطر.

4. طريقة إجراء الدراسة الأساسية:

بما أن الدراسة الأساسية أجريت بعدد من الثانويات فقد كان الباحث يقوم بنفس الخطوات تقريباً في كل ثانوية يتجه إليها، هذه الخطوات هي:

- الاتصال بمدير الثانوية أو نائب المدير للدراسات للثانوية وتقديم التسريح المقدم من طرف مديرية التربية الذي يسمح للباحث بإجراء البحث بهذه الثانوية ملحق رقم(01).
- يتم تحديد الأقسام التي سيتم توزيع أداتي الدراسة من قبل المدير أو نائب المدير للدراسات، وبطلب من الباحث، وبمساعدة مستشار التوجيه إن وجد، أو مستشار التربية الرئيسي لمرافقة الباحث أثناء الاتصال بالتلاميذ.
- طلب الباحث من مستشار التوجيه، أو مستشار التربية لتحسيس التلاميذ وإعلامهم بوجود دراسة علمية بحتة بالثانوية يسيرها الباحث، ليستجيبوا لطلب المشاركة في هذه الدراسة بكل ثقة واطمئنان (في بعض الثانويات أين كان الباحث يقوم بهذا الدور بنفسه لإنشغال مستشار التربية بمهنته، أو عدم وجود مستشار التوجيه بالثانوية ساعة إجراء البحث).
- تعريف الباحث بنفسه وبمهمته في الثانوية كباحث لا غير، وبأهمية البحث العلمي وأهمية مشاركة التلاميذ أنفسهم فيه.
- طمأنت التلاميذ المعنيين بالمشاركة في البحث بأن إجاباتهم ستحاط بالسرية، وذلك بعدم كتابة أسمائهم أو وضع أي علامة تميزهم على المقياسين، وبأن المقياسين ليسا إختبار قدرة ما أو ذكاء، وبعدم إطلاع زملائهم أو إدارتهم بالمعلومات المقدمة فيهما.
- شرح طريقة الإجابات على الأداتين بتقديم مثال توضيحي عن كل واحدة لتفادي الوقوع في الأخطاء مما يصعب طريقة التفريغ، أو قد يضطر الباحث إلى إلغاء العديد من الاستمارات التي لا تستوفي شروط قبولها.
- الانصراف مباشرة من الفصل بعد إتمام جمع آخر إستمارة ووضعها في الظرف خاص، وإبلاغ مدير الثانوية بنهاية مهمته بها، التعبير له عن كامل الشكر والتقدير لمساعدته للقيام بالدراسة بالمؤسسة التي يشرف عليها.
- أما في الجامعة فكانت العملية تتم بشكل عادي كون الأساتذة والطلبة على حدٍ سواء متفهمين وعلى علم بإجراءات البحوث الميدانية، أين كان الباحث يتصل مباشرة بالأستاذ المكلف بتدريس الفئة المستهدفة بالبحث ويعلمه بموضوع البحث، ويضبط معه موعد يتم فيه إجراءات توزيع وجمع الاستمارات من قبل الباحث نفسه.

5. مجتمع الدراسة الأساسية:

يهتم في البحث الحالي بدراسة نمط الشخصية الهادف المهيمن ــ حسب نظرية التقلبات النفسية ــ لدى تلامذة المرحلة الثانية من التعليم الثانوي وطلبة السنة الثانية من التعليم الجامعي بمدينة مستغانم، وقد كان اختيار الباحث لهذه الفئة من المجتمع لعدة اعتبارات منها ما ذكر سابقاً ومنها كون السنة الثانية من كل مستوى هي سنة بداية التخصص الأكاديمي ــ السنة أولى مخصصة للجذع المشترك ــ وأن الباحث في دراسته هذه يفترض أن التخصص الأكاديمي يؤثر في نمط الشخصية الهادف لدى المتمدرس عموماً وهي السنة نفسها التي يكون فيها المتمدرس لا يعاني من بعض الضغوط النفيسة المدرسية التي قد يكون سببها الرئيسي الامتحان النهائي المصيري في نظر المتمدرس، فتلميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي يكون تحت ضغط امتحان شهادة البكالوريا، وطالب السنة الثالثة من التعليم الجامعي يكون تحت ضغط التخرج واختياره للوظيفة وحصوله عليها من عدمه، بعد أخذ كل هذه الاعتبارات في الحسبان قدر حجم مجتمع البحث الحالي بـــ 9123 تلميذاً متمدرساً بالسنة الثانية من التعليم الثانوي(إحصائيات المديرية الفرعية للتنظيم المدرسي بمديرية التربية لولاية مستغانم السنة الدراسية 2014/2013)، يتوزع تلاميذ مجتمع الدراسة على الشعب، والذي سحبت منه عينة الدراسة الأساسية للبحث حجمها 825 تلميذاً، أي نسبة حجم العينة هي 09.04٪ من حجم مجتمع الدراسة ككل، حسب الجدول التالي:

جدول رقم (19): توزيع أفراد مجتمع/عينة البحث المتمدرسين بالتعليم الثانوي حسب شعب الدراسة.

الشعبة	أداب ولغات أجنبية	علوم تجريبية	رياضيات/ ت. رياضي	تسييروإقتصاد	المجموع
المجتمع	3424	3452	1186	1061	9123
العينة	304	307	112	102	825
النسبة المئوية	٪8.88	٪8.89	٪9.44	٪9.61	٪9.04

يتضح من الجدول رقم(19) أن نسب التخصصات بالتعليم الثانوي التي سحبت منها عينة الدراسة الأساسية متقاربة ما بين 8.88٪ و 9.61٪، وهي في حدود نسبة العينة ككل والمقدرة بـــ 9.04٪، وهي نسب مقبولة في مثل هذه الدراسات الميدانية التي الهدف منها تعميم النتائج على مجتمع الدراسة ككل.

أما فيما يخص طلبة السنة الثانية من التعليم الجامعي فقدر حجم مجتمع الدراسة بـــ 7121 طالباً، يتوزعون على التخصصات كما هو موضح في الجدول رقم(20)، سحبت منه عينة الدراسة الأساسية حجمها 756 طالباً، أي ما نسبته 10.62٪ من حجم مجتمع الدراسة.

جدول رقم (20): توزيع أفراد مجتمع/عينة البحث المتمدرسين بالتعليم الجامعي حسب الكليات.

الكلية	الأداب والفنون	العلوم الاجتماعية	العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة	العلوم والتكنولوجيا	الحقوق والعلوم التجارية	المجموع
المجتمع	2159	816	1199	1253	1694	7121
العينة	234	89	126	128	179	756
النسبة المئوية	٪10.83	٪10.91	٪11.46	٪10.36	٪10.57	٪10.62

يتضح من الجدول السابق أن نسب حجم عينة الدراسة الأساسية المرتبطة بالتعليم الجامعي حسب التخصصات الأكاديمية تتراوح ما بين 11.46٪ كأعلى نسبة لكلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة، و10.36٪ كأدنى نسبة لكلية العلوم والتكنولوجيا، هذه النسب متقاربة هي الأخرى وهي في حدود نسبة العينة ككل المقدرة بـــ 10.62٪، وتعتبر هي الأخرى نسبة مناسبة لمثل هذه الدراسات حسب ما ورد في أبحاث المختصين والباحثين في مجال القياس والاحصاء النفسي والتربوي.

6. عينة الدراسة الأساسية:

تكمن أهمية البحث الحالي في اختبار عينة تمثل أهداف وفروض دراسته الميدانية التي كان مجتمعها الأصلي في المتمدرسين بالتعليم الثانوي والجامعي، وقد كان إختيار الباحث لهذه الفئة من المجتمع ككل كون أغلب الدراسات لباحثين غربيين خاصة ــ التي تناولت نمط الشخصية الهادف المهيمن ــ ركز فيها على الرياضيين والمرضى والمدمنين على وجه الخصوص، قام الباحث بسحب عينة الدراسة الأساسية في البحث الحالي بطريقة عشوائية طبقية لأنه لا يوجد تجانس بين أفراد مجتمع البحث المتمثل في تلامذة السنة الثانية من التعليم الثانوي وطلبة السنة الثانية من التعليم الجامعي، وذلك لأن نمط الشخصية في نظر الباحث يتأثر بعدة عوامل منها الجنس، العمر، المستوى الإجتماعي والاقتصادي والتعليمي للفرد، 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 مميزات عينة الدراسة الأساسية للبحث كما يلي:

6-1- حجم عينة الدراسة الأساسية:

شملت عينة الدراسة الأساسية في البداية على 1600 فرداً، أضطر الباحث في النهاية على الإبقاء فقط على 1581 فرداً (708 ذكور، 873 إناث)، أي تم إلغاء 19 إستمارة لـــ 19 فرداً لعدم توفرها على شروط قبولها في البحث حتى لا تخل بنتائجه، كملء الإستبيان من طرف بعض أفراد العينة بوضع أكثر من إختيار واحد لأكثر من فقرة، وعدم إكمال البعض الآخر لملئ الإستبيان بترك فقرات منه دون إجابة، رغم شرح الباحث لتعليمة وكيفية الإجابة على فقرات أداتي الدراسة الميدانية للبحث؛ يتوزع أفراد عينـــة البحث الأساسية حسب المستوى الدراسي إلى 825 تلميذاً بالتعليم الثانوي، و756طالباً بالتعليم الجـــامعي، حيث ينحدر أفرادها من محيط إجتماعي وإقتصادي متقارب ويتمدرسون تحت نفس الظروف المدرســـية بصفة عامة، فهم بذلك يمثلون مجتمع البحث في هذه الدراسة، و قد قدم الباحث خصائص عينـــة البحـــث بالتفصيل تحت عنوان خصائص عينة الدراسة الأساسية بالجداول التكرارية والرسومات البيانية كما هو وارد في الصفحات الموالية.

6-2- خصائص عينة الدراسة الأساسية:

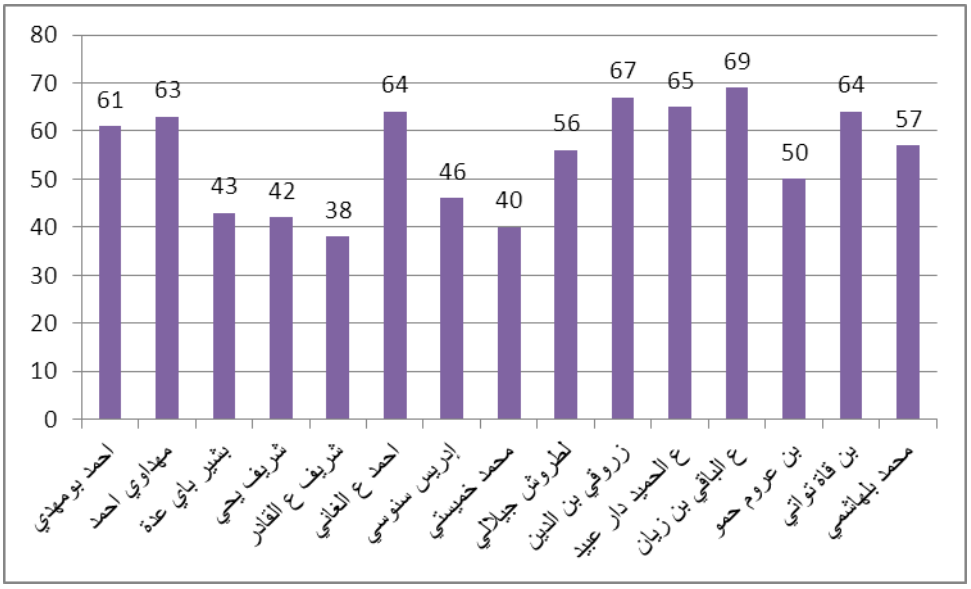
أ/ - الثانويات/ الكليات المعنية بالدراسة:

سحب الباحث عينة الدراسة الأساسية متكونة من825 تلميذاً بالتعليم الثانوي من خمسة عشر ثانوية، بمتوسط 55 تلميذاً من كل ثانوية، بإنحراف معياري قدره 10.82 هذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (21): توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الثانويات.

إسم الثانوية	أحمد بومهدي	مهداوي أحمد	بشير باي عدة	شريف يحي	شريف ع القادر	أحمد ع الغني	إ. السنوسي	محمد خميستي	لطروش الجيلالي	زروقي بن الدين	ع الحميد دار عبيد	ع الباقي بن زيان	بن عروم حمو	بن قلة نواتي	محمد بلهاشمي	المجموع
العدد	61	63	43	42	38	64	46	40	56	67	65	69	50	64	57	825
النسبة ٪	7.4	7.6	5.2	5.1	4.6	7.8	5.6	4.8	6.7	8.1	7.9	8.4	6.1	7.8	6.9	100

يتضح من الجدول رقم(21) أن عدد تلاميذ العينة يتقارب من ثانوية إلى أخرى هذا ما يجعل النسب المئوية متساوية تقريباً ، فقدر أكبر عدد هو 69 تلميذاً بنسبة 8.4 ٪ بثانوية عبد الباقي بن زيان، وأقل عدد هو 38 تلميذاً بنسبة 4.6٪ بثانوية شريف عبد القادر من المجموع الكلي لأفراد العينة.



شكل رقم (10): مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الثانويات .

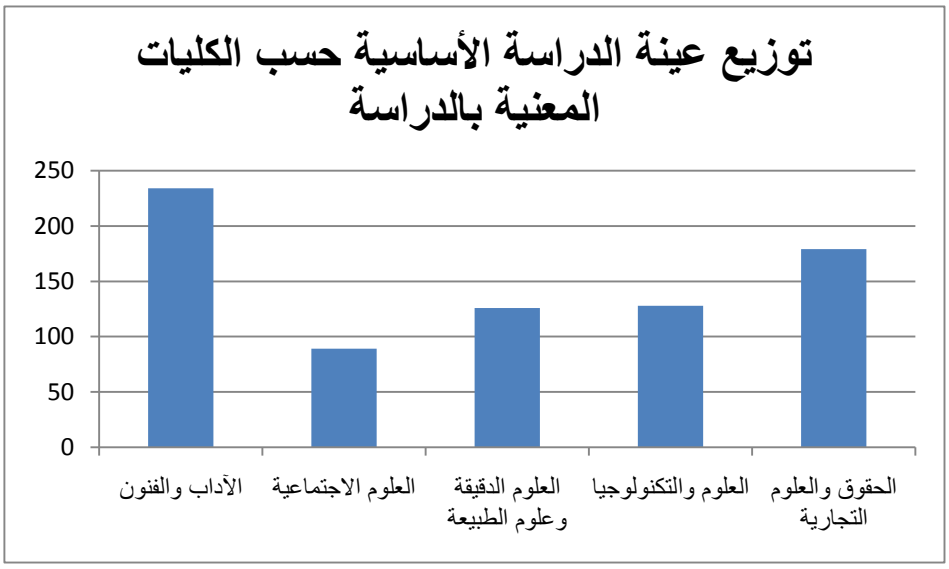
المخطط الذي في الشكل رقم(10) يفسر النتائج الواردة في الجدول السابق، إذ مثلت ثانوية عبد الباقي بن زيان بأطول عمود لأنها تحوي أكبر عدد تلاميذ عينة البحث، مقابل ثانوية شريف عبد القادر التي تشمل أقل عدد من أفراد عينة البحث والممثلة بأقصر عمود، و تأتي بقية الثانويات بينهما في الترتيب المتقارب بأعمدة متفاوتة الطول حسب عدد تلاميذ العينة التي تشملها كل ثانوية من 38 تلميذاً إلى 69 تلميذاً من مجموع أفراد عينة البحث ككل.

أما فيما يخص عينة طلبة التعليم الجامعي فقد سحب الباحث عينة الدراسة الأساسية متكونة من756 طالباً بالتعليم الجامعي من خمسة كليات، بمتوسط 151 طلباً من كل ثانوية، بإنحراف معياري قدره 1.36هذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (22): توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الكليات.

الكلية	الآداب والفنون	العلوم الاجتماعية	العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة	العلوم والتكنولوجيا	الحقوق والعلوم التجارية	المجموع
الحجم	234	89	126	128	179	756
النسبة	٪31.0	٪11.8	٪16.7	٪16.9	٪23.6	٪100

يتضح من الجدول رقم(22) أن عدد طلبة العينة يتفاوت من كلية إلى أخرى هذا ما يجعل النسب المئوية متفاوتة كذلك، فقدر أكبر عدد هو 179 طالباً بنسبة 23.6 ٪ بكلية الحقوق والعلوم التجارية، وأقل عدد هو 89 طالباً بنسبة 11.8٪ بكلية العلوم الاجتماعية من المجموع الكلي لأفراد العينة.



شكل رقم (11): مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الكليات.

المخطط الذي في الشكل رقم (11) يفسر النتائج الواردة في الجدول السابق، إذ مثلت كلية الآداب والفنون بأطول عمود لأنها تحوي أكبر عدد طلبة عينة البحث المتمدرسين بالتعليم الجامعي، مقابل كلية العلوم الاجتماعية التي تشمل أقل عدد من أفراد عينة البحث والممثلة بأقصر عمود، و تأتي بقية الكليات بينهما في الترتيب المتقارب بأعمدة متفاوتة الطول حسب عدد طلبة العينة التي تشملها كل كلية من 126طالباً إلى 179 طالباً من مجموع أفراد عينة البحث المتمدرسين بالتعليم الجامعي ككل.

ب/- السن:

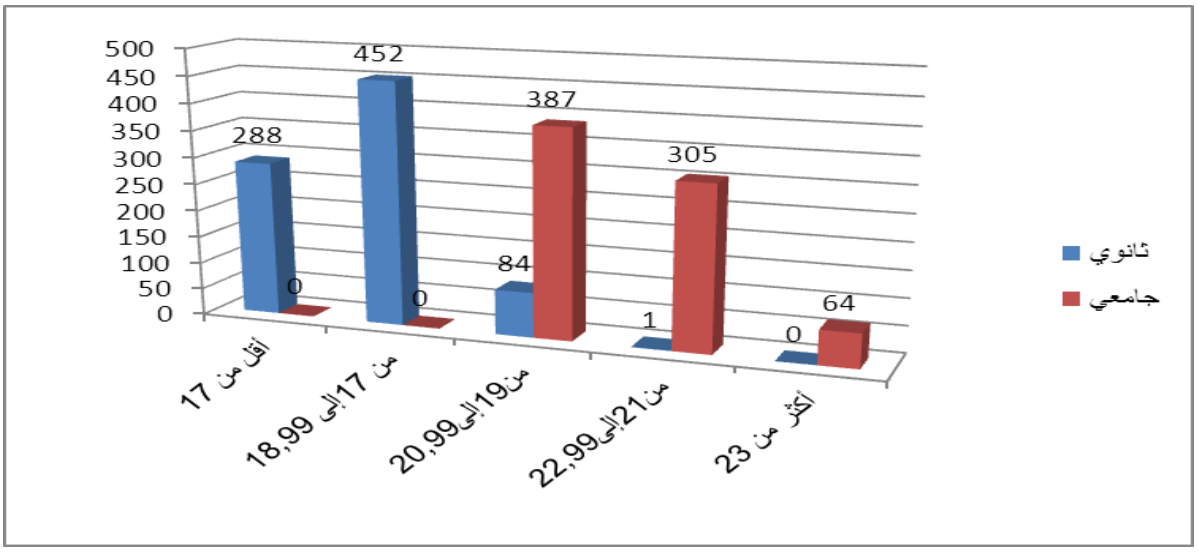
يدرس أفراد العينة بالسنة الثانية ثانوي تتراوح أعمارهم ما بين 15 سنة و21 سنة ، بمتوسط عمري قدره 17.02 سنة، وبإنحراف معياري قدره 1.06، وهي السن القانونية للتلاميذ في هذه المرحلة الدراسية، مع الأخذ بعين الاعتبار تكرار السنة للبعض منهم، والبعض الأخر ممن يلتحقون قبل الست سنوات إلى السنة الأولى إبتدائي أو بعد ذلك لأسباب مختلفة، أما أفراد عينة طلبة التعليم الجامعي فتتراوح أعمارهم ما بين 19سنة و28 سنة، بمتوسط عمري قدره 20.74 سنة، وبانحراف معياري قدره 1.34، هذا يتضح جلياً في الجدول والمخطط التاليين:

جدول رقم (23): توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب مستوى الدراسة والسن.

السن(سنة)	أقل من 17		من 17 إلى 18.99		من 19 إلى 20.99		من 21 إلى 22.99		من 23 فأكثر		المجموع	
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
التعليم الثانوي	288	18.21	452	28.59	84	5.31	01	0.06	00	00	825	52.18
التعليم الجامعي	00	00	00	00	387	24.48	305	19.29	64	4.05	756	47.82
المجموع	288	18.21	452	28.59	471	29.79	306	19.35	64	4.05	1581	100

يتضح من الجدول رقم(23) أن أكبر عدد لتلاميذ عينة الدراسة الأساسية الثانويين والمتمثل في 452 تلميذاً أي ما نسبته 28.59٪ ، تتراوح أعمارهم ما بين 17 سنة و 18.99 سنة وهو معدل السن القانونية العادية لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي، تليها فئة الذين أعمارهم 16 و17 سنة حجمها 288 تلميذاً ما نسبته 18.21٪ تشمل أولائك الذين التحقوا بالسنة أولى من التعليم الابتدائي قبل الست سنوات.وفئة الأقلية الذين تتراوح أعمارهم ما بين 19 سنة و21 سنة فعددهم 84 تلميذاً أي ما نسبته 5.31٪ الذين يمثلون التلاميذ المعيدين السنة أو السنوات السابقة أو التلاميذ الذين التحقوا متأخرين بالدراسة.

أما فيما يخص طلبة الجامعة فإن اكبر عدد للطلبة هم ممن تتراوح أعمارهم ما بين19 سنة و20.99 سنة ويقدر عددهم بـ 692 طالباً أي ما نسبته 43.77٪ من عينة البحث ككل، وهو معدل سن الالتحاق بهذه السنة إلا أنه يلاحظ وجود فئة يقدر عدد أفرادها بـ64 طالباً أي ما نسبته 4.05٪ يفوق أعمارهم 23 سنة وهم يمثلون الطلبة المكررين السنة أو أولئك الملتحقين بالتعليم الجامعي في سنوات متأخرة لأسباب مهنية أو شخصية، ومن يواصلون تكوينهم التكميلي بالجامعة كطلبة أحرار.



شكل رقم (12) : مخطط أعمدة لتوزيع عينة البحث حسب مستوى الدراسة والسن.

يفسر المخطط البياني في الشكل رقم (12) النتائج الرقمية التي في الجـــدول رقـــم (23)، فمثـــل تلاميذ عينة البحث الذين تتراوح أعمارهم من17 سنة إلى 18.99 سنة بأطول عمود، يليه العمود الممثل لعدد التلاميذ الذين تقل أعمارهم عن 17 سنة، ثم يليه العمود الممثل للتلاميذ الذين أعمارهم من 19 ســـنة إلى 20.99 سنة، في الأخير التلاميذ الذين تفوق أعمارهم 21 سنة مثلوا بأقصر عمود لأنهم الفئة الممثلة بأصغر عدد في عينة البحث المتمدرسين بالتعليم الثانوي؛ أما فيما يتعلق بطلبة التعليم الجامعي فقد مثـــل عدد الطلبة الذين تتراوح أعمارهم ما بين19 سنة إلى 20.99 سنة بأطول عمود، ثم يليه العمود الممثـــل للتلاميذ الذين أعمارهم من 21 سنة إلى 22.99 سنة، في الأخير التلاميذ الذين تفوق أعمارهم 23 ســـنة مثلوا بأقصر عمود لأنهم الفئة الممثلة بأقل عدد في عينة الدراسة الأساسية للبحث الحالي.

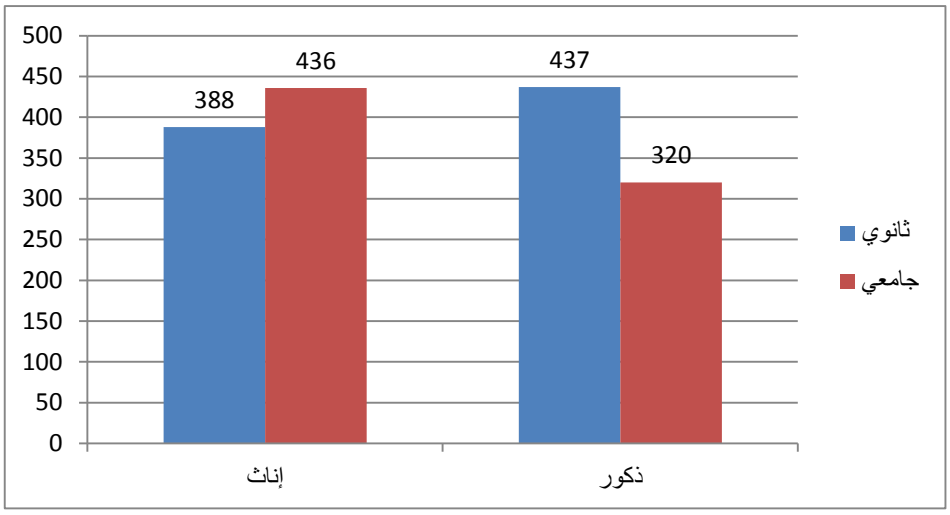
ت/- الجنس:

سحب الباحث عينة الدراسة الأساسية شملت على تلاميذ من الجنسين لاعتبار أن الجنس هـــو الإطـــار الجوهري الثاني في المتغير المستقل، هذا ما يوضحه الجدول والمخطط الدائري التالي:

جدول رقم (24): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب مستوى الدراسة والجنس.

الجنس	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	النسبة المئوية ٪	العدد	النسبة المئوية ٪	العدد	النسبة المئوية ٪
التعليم الثانوي	388	24.54	437	27.64	825	82.18
التعليم الجامعي	320	20.24	436	27.58	756	47.82
المجموع	708	44.78	873	55.22	1581	100

يتضح من الجدول أن عدد إناث عينة الدراسة الأساسية ككل (873أنثى بنسبة 55%) أكبر مـــن عدد الذكور فيها (708ذكراً بنسبة45%) بفارق قدره 165 فرداً أي ما نسبته 10% من مجمـــوع أفـــراد عينة الدراسة ككل، نفس الفروق بين عدد الإناث والذكور يلاحظ كذلك بالنسبة لعينتي تلاميـــذ الثـــانوي وطلبة التعليم الجامعي المكونتين لعينة الدراسة الأساسية في البحث الحالي، وأن عدد التلاميـــذ الثـــانويين يفوق عدد الطلبة الجامعيين بفارق قدره 69 فرداً أي ما نسبته 04%، هذا ما يؤكده المخطط التالي:



شكل رقم (13): مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الدراسي والجنس.

يتبين من المخطط البياني في الشكل رقم (13) أن عدد التلميذات في عينة الدراسة الأساسية أكبر من عدد التلاميذ الذكور فيها في المستويين الدراسيين (ثانوي أو جامعي)، لأن عدد التلميذات مثل بأطول عمود من ذلك الذي يمثل التلاميذ الذكور في نفس العينة، و عليه فيمكن القول أن عينة الدراسة الأساسية في هذا البحث متجانسة تقريباً من حيث الجنس ومستوى الدراسة.

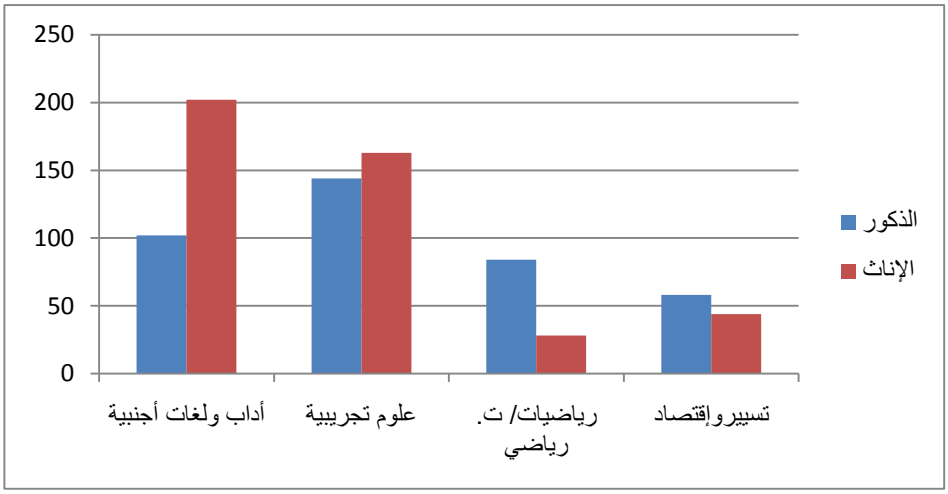
ث/- شعب الدراسة والجنس:

تم سحب عينة الدراسة الأساسية من مجتمع الدراسة الذي يضم تلاميذ التعليم الثانوي وطلبة التعليم الجامعي، فشملت تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي بأربع شعب الدراسة، بمتوسط قدره 206 تلميذاً من كل شعبة، يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية للبحث حسب متغيري شعب الدراسة والجنس:

جدول رقم(25): توزيع عينة الدراسة الأساسية المتمدرسين بالتعليم الثانوي حسب شعب الدراسة والجنس.

الشعبة		أداب ولغات أجنبية	علوم تجريبية	رياضيات/ ت. رياضي	تسييروإقتصاد	المجموع
الذكور	العدد	102	144	84	58	388
	النسبة	12.36	17.45	10.18	7.03	47.03
الإناث	العدد	202	163	28	44	437
	النسبة	24.49	19.76	3.39	5.33	52.96
المجموع	العدد	304	307	112	102	825
	النسبة	٪36.75	٪37.21	٪13.58	٪12.34	٪100

يتضح من الجدول رقم (25) أ ن عدد أفراد عينة البحث للدراسة الأساسية يتوزعون بطريقة تقارب إلى حدٍ كبير توزيعهم في مجتمع الدراسة ككل، إذ يسجل في مجتمع الدراسة توجه أكبر عدد من التلاميذ إلى شعبة الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية(304 تلميذاً بنسبة36.8٪)، وشعبة العلوم التجريبية(307 تلميذاً بنسبة37.2٪) بفارق قدره ثلاثة تلاميذ ما نسبته 0.4٪، وبالمقابل فئة قليلة يوجهون إلى الشعب الرياضية التي منها شعبة تقني رياضي(112 تلميذاً من مجموع أفراد عينة البحث ما يقارب نسبة 13.6٪)، والباقي بشعبة التسيير والاقتصاد(102 تلميذاً ما نسبته12.4٪)، هذا التوزيع يوضحه المخطط البياني في الشكل الموالي:



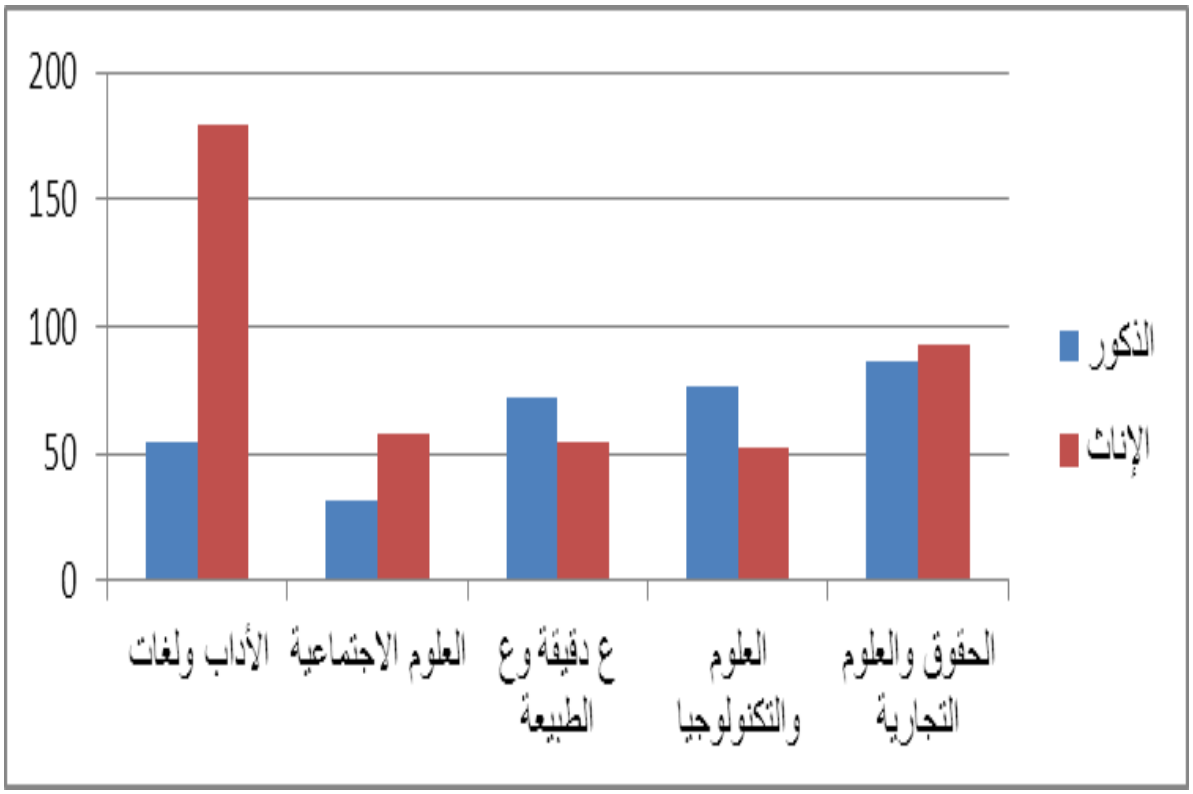
شكل رقم (14): مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب شعب دراسة تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي.

ومن بين طلبة السنة الثانية من التعليم الجامعي بخمس كليات، بمتوسط قدره 151طالباً من كل كلية، يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية للبحث حسب متغيري كلية الدراسة والجنس:

جدول رقم (26): توزيع عينة الدراسة الأساسية المتمدرسين بالتعليم الجامعي حسب شعب الدراسة والجنس

الشعبة		الأداب ولغات	العلوم الاجتماعية	ع دقيقة وطبيعية	العلوم والتكنولوجيا	الحقوق وع. التجارية	المجموع
الذكور	العدد	55	31	72	76	86	320
	النسبة(٪)	7.28	4.10	9.52	10.05	11.37	42.33
الإناث	العدد	179	58	54	52	93	436
	النسبة(٪)	23.68	7.67	7.14	6.88	12.30	57.67
المجموع	العدد	234	89	126	128	179	756
	النسبة(٪)	31.0	11.8	16.7	16.9	23.6	100

يتضح من الجدول رقم (26) أن عدد الذكور الذين يدرسون في شعبة علوم دقيقة وعلوم الطبيعة والحياة وشعب العلوم والتكنولوجيا والمقدر فيهما على التوالي 72 و76 طالباً، يفوق عدد الإناث فيهما والمقدر على التوالي 54 و52 طالبة، غير أن هذا التفاوت ينعكس اتجاهه في الشعب المتبقية، فقدر عدد الذكور المتمدرسين بشعب الحقوق والعلوم التجارية 86 طالباً مقابل 93 طالبة بفارق قدره 7 طلبة، ثم يليها طلبة شعب العلوم الاجتماعية بـــ 31 طالباً مقابل 58 طالبة بفارق قدره 27 طالباً، تزداد الهوة بين عدد الطلبة الذكور وعدد الطالبات المتمدرسين المتمدرسين في شعبة الآداب والغات الأجنبية 55 طالباً مقابل ما يساوي179 طالبة متمدرسة في ذات الشعبة، بفارق قدره 124 طالباً بنسبة 53٪من مجموع ذات الفئة، إذ يقدر الفارق بينهما بـــ 31 فرداً ما نسبته 22.63٪من مجموع أفراد هذه المجموعة، هذه النسب مطابقة تقريباً لتوزيع مجتمع الدراسة، إذ يرغب فئة كبيرة من جنس الإناث إلى الشعب الأدبية التي تعتمد على الحفظ والتسميع أكثر من رغبتهن في الشعب الرياضية التي تعتمد على المنطق التجريبي الرياضي الصعب في نظرهن؛ عكس ما يلاحظ لدى الذكور الذين ينفرون من مواد الحفظ ويحبذون المواد التطبيقية، هذا ما يوضحه المخطط التالي:



شكل رقم (15): مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب شعب دراسة طلبة السنة الثانية من التعليم الجامعي.

7. أدوات الدراسة الأساسية:

للحصول على معطيات الدراسة الكمية طبق الباحث الأداتين التاليتين:

7-1- مقياس نمط الشخصية الهادف لآبتر(TDS) المعدل:

صمم مقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن Telic Dominance Scale (TDS) من طـــرف العالم آبتر وترجم إلى اللغة الفرنسية ثم إلى اللغة العربية الذي يقيس نمط شخصية التلميذ والمقسم إلـــى جزأين هما:

الجزء الأول: يتضمن المعلومات الشخصية عن التلميذ منها:

- التاريخ: تاريخ إجراء الفحص الذي يبين مدة إجراء الدراسة.
- المؤسسة:إسم المؤسسة التي يدرس بها التلميذ حالياً لتحديد الإطار المكاني للدراسة.
- الجنس: جنس التلميذ الذي يمثل الإطار الجوهري الذي يقوم عليه المتغير المستقل لنمط الشخصية قيد الدراسة.
- الشعبة: تخصص دراسة التلميذ الأكاديمية الحالية من إحدى الإختيارات التالية علوم تجريبية أو تقني رياضي أو آداب وفلسفة والذي يمثل الإطار الثانوي الذي تقوم عليه الدراسة الأساسية في هذا البحث.

وبعدها تعليمة المقياس طريقة الإجابة على فقراته بتحديد إختيار واحد لكل فقرة.

الجزء الثاني: يتضمن مجموعة عبارات المقياس التي في مجموعها 42 فقرة بـــثلاث إختيـــارات يكون الإختيار الثالث في كل مرة الإجابة لا أدري التي يطلب من التلميذ محاولة إستعمالها أقل ما يمكن لأنها لا تعبر عن أي نمط هادف/غير هادف، ويتم تقدير كل فقرة من فقرات المقياس على سلم ثلاثـــي الفئات حيث تقع الإجابة عن كل فقرة بأحد الإختيارات أ، ب، ج.

ثم تجمع الدرجات المحصل عليها التلميذ في المقياس بالطريقة التي ستوضح لاحقاً؛ يتراوح مدى الدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ عند إجابته على كل فقرات المقياس ما بين 00 و14 درجة لكل بعد، إذ تعبر الدرجة العالية القريبة من القيمة العليا عن إنتماء التلميذ إلى نمط الشخصية الهـــادف، والدرجـــة المنخفضة التي تقترب من الدرجة الدنيا تعبر عن إنتماء التلميذ إلى النمط غير الهادف بدرجات متفاوتة بالنسبة لبعدي الجدية والتخطيط، وعكس ذلك بالنسبة لبعد تجنب النشاط.

وعليه فمقياس نمط الشخصية الهادف مصمم يتكون من ثلاثة أبعاد هي :

أ- **بعد الجدية (Le sérieux):** يضم هو الآخر 14 فقرة مرقمة ومتبوعة بالإختيار الذي يقيم وفقه البعد لكل فقرة منـــه علـــى التـــوالي: 13(ب)، 14(ب)، 16(ب)، 17(أ)، 22(ب)، 23(ب)، 24(ب)، 28(أ)، 29(ب)، 31(أ)، 33(ب)، 37(أ)، 38(ب)، 39(أ)، ويتم تقدير إجابات التلميذ على النحو التالي مثلاً إذا أجاب على الفقرة رقم 13 بإختيار الإجابة (ب) تحسب له علامة واحدة، و إذا كان اختياره في

نفس الفقرة هو (أ) فلا تحسب له علامة هذه الفقرة في مجموع العلامات المحصل عليها في هذا البعد؛ وإذا كانت إجابته على الفقرة رقم 17 بإختيار الإجابة (ب) لا تحسب له علامة، وإذا كانت إجابته الإختيار (أ) تحسب له علامة واحدة في المجموع النهائي لهذا البعد؛ معناه للحصول على تقديرات بعد التخطيط مثلاً تجمع فقط تقديرات الإختيارات التي تلي أرقام الفقرات كما هو مبين الترتيب التسلسلي السابق، وإذا كان اخياره للإجابة لا أدري فتمنح له نصف علامة عن أي فقرة من فقرات المقياس، تضاف إلى مجموع التقديرات السابقة، فيكون بذلك التقدير النهائي لكل بعد.

ب- **بعد التخطيط (La planification):** يضم 14 فقرة مرقمة ومتبوعة بالإختيار الذي يقيم وفقه البعد لكل فقرة منه على التوالي: 1(أ)، 2(أ)، 4(ب)، 6(أ) ،7(أ)، 8(أ)، 10(أ)، 20(ب)، 25(أ)، 26(أ)، 27(ب)، 32(ب)، 41(أ)، 42(أ)، ويتم تقدير إجابة التلميذ في هذا البعد بنفس الطريقة الواردة في بعد الجدية.

ت- **بعد تجنب النشاط (L'évitement de l'activation):** يضم كذلك 14 فقرة مرقمة ومتبوعة بالإختيار الذي يقيم وفقه البعد لكل فقرة منه على التوالي: 3(ب)، 5(ب)، 9(أ)، 11(أ)، 12(أ)، 15(ب)، 18(ب)، 19(أ)، 21(أ)، 30(ب)، 34(أ)، 35(أ)، 36(أ)، 40(ب)، ويتم تقدير إجابات التلميذ في هذا البعد بنفس الطريقة الواردة في بعد الجدية.

7-2- مقياس الدافعية للإنجاز:

صمم مقياس الدافعية للإنجاز من طرف الباحث بهدف توفير أداة لقياس دافعية الفرد للإنجاز(ملحق رقم 09)، والتي تمثل الإطار الجوهري للمتغير التابع الذي تقوم عليه الدراسة الميدانية للبحث، يتكون المقياس بالإضافة إلى جزء المعلومات الشخصية وتعليمته التي تشبه هي الأخرى تعليمة المقياس الأول، من أربعة أبعاد تضم في مجموعها 50 فقرة بخمس إختيارات متفاوتة الدرجة لكل فقرة، تقدر وفقها ــ حسب إتجاه الفقرة موجباً كان أو سالباً (ذكرت طريقة التصحيح في الدراسة الإستطلاعية) ــ الدرجة التي تحصل عليها الفرد باستجابته على الفقرة، ويتم في النهاية حساب مجموع الدرجات المحصل عليها الفرد في المقياس ككل، فتصبح الدرجة الكلية للفرد في هذا المقياس تتراوح ما بين 50 درجة و250 درجة تقيم وفقها دافعية التلميذ للإنجاز ومستواه الدافعي، أما أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز فهي:

- **بعد التفوق والتنافس:**

يضم 13 فقرة (11 بإتجاه موجب، 02 بإتجاه سالب) تقيس فقراته مدى إقدام الفرد على أداء أعماله بنشاط وحماس وتوليه أداء المهمات الصعبة، وتقديره أهمية التنافس التعليمي بتحقيقه أهدافه في وقت قياسي مقارنة بأقرانه في الفصل أو المؤسسة باعتبارهم كمنافسين له، للحصول في النهاية على مكافأة نتائج نجاحه المدرسي، كتسلمه جوائز مثلاً أو انتقاله إلى الأقسام العليا.

- **بعد تحمل المسؤولية:**

يضم 12 فقرة (09 فقرات موجبة، 03 فقرات سالبة) تقيس فقرات هذا البعد مدى التزام التلميذ بما يكلف به وأدائه بجدية وعلى أكمل وجه، وتحمل مسئولية نتائج أفعاله سلبية كانت أو إيجابية، وتقديم أهداف ورغبات الجماعة التي ينتمي إليها، والتفاني في تحقيقها إذا كان مسئولاً على هذه الجماعة خاصة.

- **بعد الإهتمام والمثابرة:**

يضم 13 فقرة (10 فقرات موجبة، 03 فقرات سالبة) تقيس فقرات البعد الثاني قدرة التلميذ على تركيز إهتمامه، وسعيه إلى بذل الجهد مضاعف لحل المشكلات الصعبة، والمواظبة المستمرة في مواجهة وتحدي الفشل مع إمكانية التضحية بالجهد والوقت لتحقيق الأهداف المنشودة التفاني في تحقيقها.

- **بعد التخطيط للمستقبل:**

يضم 12 فقرة (10 بإتجاه موجب، 02 بإتجاه سالب) يقيس البعد الأخير من أبعاد الإستمارة إمكانية وقدرة التلميذ على إعداد مخططات عملية تشمل في مجملها الأهداف التي ينوي بلوغها في المستقبل الدراسي أو المهني، ومهارته في توزيع هذه المخططات وفق جدول زمني يوضع مسبقاً حسب طبيعة وأهمية كل هدف في حياته، والتزامه بتحقيقها بالتوزيع المخطط.

8. الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل نتائج:

طبق الباحث في تحليل نتائج الدراسة موضوع البحث، وبالاستعانة ببرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS.20) -Statistical package for social sciences- الأساليب التالية:

أ- النسب المئوية: إستخدم الباحث النسب المئوية للتعبير عن مواصفات العينة بطريقة رياضية رقمية حسب المتغيرات كمية كانت أو كيفية، وأعتمد عليها في إيجاد نسب الموافقة بين المحكمين لتسهيل المقارنة بين آراء المحكمين ولتقدير صدق المحتوى لآداتي الدراسة الميدانية.

ب- المتوسط الحسابي: أستخدم المتوسط الحسابي في هذه الدراسة لإيجاد متوسط أعمار أفراد العينة، و متوسط إستجابات التلاميذ أفراد عينة البحث في مقياسي نمط الشخصية الهادف والدافعية للإنجاز ليتسنى للباحث من مقارنة القيم المتوسطة لمجموعات متغيرات البحث.

ت- الإنحراف المعياري: أستخدم هذا الأسلوب الإحصائي في الدراسة لمعرفة مدى إنحراف أعمار التلاميذ أفراد عينة البحث عن المتوسط الحسابي لها، وكذا إنحراف إستجاباتهم في مقياسي الدراسة الميدانية عن القيمة المتوسطة ومعرفة مدى تشتت كل مجموعة حسب متغيرات البحث.

ث- معامل الإرتباط بيرسون: أستعمل معامل الإرتباط بيرسون لتقدير قوة إرتباط بين متغيرين لتقدير قيمة معامل ثبات اداتي الدراسة بطريقة التجزئة النصفية ومعامل الاستقرار بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق، وكذلك لتقدير قوة إرتباط فقرات الإستمارة وفقرات المقياس المحك المستعمل في الدراسة لإيجاد قيمة معامل الصدق المرتبط بالمحك الخارجي (الصدق التلازمي)، واستعمله الباحث لتقدير العلاقة بين متغيري البحث(نمط الشخصية الهادف، ومستوى الدافعية لإنجاز)، وقد تم تقدير قوة العلاقة بين متغيرات البحث حسب إشارة معامل الإرتباط (موجب/سالب) وقيمته المطلقة المحصورة بين الصفر والواحد الصحيح .

ج- معامل سبيرمان براون: استعمل الباحث معادلة التصحيح لسبيرمان براون لإيجاد معامل الإرتباط لاستمارة الدافعية للإنجاز ككل بعد تجزئتها إلى نصفين في حساب معامل ثباتها بالتجزئة النصفية.

ح- الدرجة المعيارية: استعمل الباحث الدرجة المعيارية لتحويل درجات التلاميذ المحصل عليها في مقياسي نمط الشخصية الهادف والدافعية للإنجاز الخام إلى درجات معيارية حتى يكون لدرجات التلاميذ معنى في إطار مجموعة الدرجات.

خ- تحليل التباين أحادي الإتجاه (النسبة الفائية): إستخدم الباحث تحليل التباين أحادي الإتجاه One way analysis of variance (ANOVA) للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات مجموعات من الأفراد في حالة وجود متغيرين الأول مستقل تصنيفي (علمي /تقني رياضي/أدبي، ...) والثاني تابع (نمط الشخصية الهادف بوجه عام، أبعاد مقياس نمط الشخصية الهادف).

د- إختبار ت: للكشف عن الفروق بين متوسطات مجموعتين وفي حالة متغيرين الأول مستقل تصنيفي(ثانوي/جامعي، ذكر/أنثى) والثاني درجات (نمط الشخصية الهادف بوجه عام، أبعاد مقياس نمط الشخصية الهادف).

ذ- معامل إيتا مربع: استخدم معامل إيتا مربع (μ^2) في الدراسة الميدانية لتقدير قوة تأثير أي عامل من عوامل المتغير المستقل (مستوى الدراسة، الجنس، شعبة الدراسة) التي وردت في فرضيات البحث في المتغير التابع المتمثل في نمط الشخصية، وتم تحديد حجم التأثير تحديداً كمياً بحساب مربع معامل إيتا الذي بواسطته يتم تقدير قوة تأثير أي عامل من عوامل المتغير المستقل من مجموع العوامل المؤثرة في العامل التابع.

ر- اختبار أدنى فرق دال LSD:عمد الباحث إلى معرفة اتجاه دلالة الفروق بين المتوسطات لمجموعات المستويات الثلاثة للدافعية للإنجاز مستخدماً أحد اختبارات المتابعة التي تعرف بالمقارنات المتعددة بين المتوسطات فاستخدم اختبار أدنى فرق دال Least Significant Difference test (LSD)، بعد أن تبين للباحث وجود فروق بين مجموعات تلاميذ عينة البحث حسب مستويات دافعيتهم للإنجاز في نمط الشخصية الهادف إثر تطبيقه تحليل التباين أو اختبار ت.

ز- تحليل الانحدار المستقيم: استخدم لمعرفة العلاقة بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن (المتغير المستقل) ودرجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز (المتغير التابع)، ومقدار زيادة/ أو نقصان درجة الفرد على مقياس المتغير التابع بزيادة/ أو نقصان درجته على مقياس المتغير المستقل.

الفصل السابع:عرض نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها

تمهيد

6- عرض النتائج المتعلقة الفرضية الجزئية الأولى.

7- عرض النتائج المتعلقة الفرضية الجزئية الثانية.

8- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة.

9- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الرابعة.

10- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الخامسة.

تمهيد:

يعرض الباحث في الفصل الحالي نتائج الدراسة الأساسية بإجراء المعالجات الوصفية والتحليلية وفقاً لمتغيرات البحث (المتغير المستقل يتمثل في نمط الشخصية الهادف بأبعاده الثلاثة، المتغير التابع يتمثل في الدافعية للإنجاز بأبعاده الأربعة)، إذ تم في البداية حساب المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على أداتي البحث، وأساليب الكشف عن الفروق بين درجات المجموعات التي تحدد بالإطار الجوهري للمتغير المستقل، بتطبيق تحليل التباين الذي ابتكره العالم فيشر (Fisher) وطبقه العالم بيرت (Burt) في مجالات العلوم النفسية والتربوية (الدردير: 2006، ص81) واختبار ت، وقد تم حساب قيم ت فيما يتعلق بالفرضية الأولى والثالثة، وقيمة ف بالنسبة للفرضية الثانية ، وتحديد نسبة أثر كل عامل وارد في الفرضيات الثلاثة على نتائج المتغير المستقل، وحساب معامل الارتباط وتحليل التباين فيما يخص الفرضيات المتبقية؛ كما حرص الباحث على تقديم نتائج الدراسة الأساسية بطريقة إحصائية منظمة ومبوبة في جداول رقمية ومدعمة بمخططات بيانية لتقريب المفاهيم، على أساسها تتم مناقشة الفرضيات التي وضعها الباحث في بداية البحث كإجابات مؤقتة لتساؤلات البحث الحالي في الفصل الموالي.

1- عرض النتائج المتعلقة الفرضية الجزئية الأولى:

1-1 تذكير بالفرضية الفرعية الأولى: "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث في نمط الشخصية الهادف بوجه عام وفي أبعاده الفرعية لدى تلاميذ التعليم الثانوي لصالح الذكور".

- **الفروق في نمط الشخصية الهادف بوجه عام وبأبعاده الفرعية لدى تلاميذ التعليم الثانوي:**

قام الباحث باستخدام الإحصاء الوصفي باستخراج مقاييس النزعة المركزية والانحراف المعياري لدرجات التلاميذ الذكور والإناث المتمدرسين بالتعليم الثانوي المكونين لعينة البحث الأولى، للوقوف على الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة الأساسية المتحصل عليها من استجاباتهم على مقياس نمط الهادف المهيمن (TDS) المعدل حسب نظرية التقلبات النفسية، تعرض الجداول أدناه الفروق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية، ودلالة هذه الفروق إحصائياً كما يلي :

جدول رقم (27): متوسطات درجات الذكور والإناث الثانويين في نمط الشخصية الهادف بوجه عام وبأبعاده الفرعية.

البعد	الجنس	عدد الأفراد	المتوسط	الإنحراف المعياري	الخطأ المعياري	أدنى قيمة	أعلى قيمة
الجدية	ذكور	388	7.872	2.674	0.135	1	13
	إناث	437	8.086	2.611	0.124	1.5	14
	المجموع	825	7.985	2.641	0.092	1	14
التخطيط	ذكور	388	7.897	2.383	0.121	1.5	14
	إناث	437	7.934	2.297	0.109	1	14
	المجموع	825	7.916	2.337	0.081	1	14
تجنب التنشيط	ذكور	388	6.675	2.126	0.108	2	19
	إناث	437	7.111	1.963	0.093	2	12
	المجموع	825	6.906	2.052	0.071	2	19
النمط الهادف	ذكور	388	15.76	4.456	0.226	4.5	27
	إناث	437	16.02	4.283	0.204	4.5	26.5
	المجموع	825	15.89	4.365	0.151	4.5	27

يتضح من الجدول رقم (27) أن متوسط درجات الإناث المقدر بـــ 16.017 بإنحراف معياري قدره 4.283 وبخطأ معياري 0.204، يفوق متوسط الذكور في نمط الشخصية الهادف بوجه عام المقدر بـــ15.759بإنحراف معياري قدره 4.456 وبخطأ معياري 0.226، وفاقت القيمة القصوى لدى الذكور القيمة القصوى لدى الإناث، أما حسب الأبعاد الثلاثة لمقياس نمط الشخصية الهادف (أبعاد الجدية، التخطيط، وتجنب التنشيط على الترتيب)، فكانت متوسطات درجات مجموعة الذكور التي قدرت على التوالي بـــ 7.872، 7.897، 6.675 أقل من متوسطات درجات مجموعة الإناث المقدر بـــ 8.086، 7.934، 7.111 على الترتيب، وفاق مدى قيم مجموعة الذكور المقدر بـــ 15درجة مدى قيم الإناث المقدر بـــ 11 درجة في بعد تجنب التنشيط، عكس البعدين الآخرين أين فاق مدى قيم مجموعة الإناث المقدر بـــ 12.5، 13درجة مدى قيم الذكور المقدر بـــ 12، 12.5 درجة على التوالي في بعدي الجدية والتخطيط، أما في الدرجة الكلية كان مدى قيم مجموعة الذكور المقدر بـــ 22.5 أكبر من مدى قيم درجات الإناث المقدر بـــ 22.

- **دلالة الفروق في نمط الشخصية الهادف بوجه عام وبأبعاده الفرعية لدى تلاميذ التعليم الثانوي:**

ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات إستخدم الباحث إختبار ت لمتغيري البحث، المستقل المتمثل في جنس تلاميذ عينة البحث (ذكر/أنثى) والتابع المتمثل في نمط شخصية التلاميذ الهادف، بعد التحقق من شروط تطبيق إختبار ت، فكانت النتائج كما هو موضح في الجدولين التاليين:

جدول رقم (28): بيانات التحقق من شروط تطبيق اختبار ت أو تحليل التباين.

البعد	عدد الأفراد	المتوسط	الوسيط	المنوال	اختبار ليفين لتجانس التباين		
					ف	Sig.	الدلالة
الجدية	825	7.985	8.000	8.000	0.041	0.839	دال
التخطيط	825	7.916	8.000	8.000	1.811	0.179	دال
تجنب التنشيط	825	6.906	7.000	7.000	0.584	0.445	دال
النمط الهادف	825	15.896	16.000	16.00	0.312	0.576	دال

يتضح من الجدول رقم(28) أن قيم المتوسط والوسيط والمنوال متقاربة جداً(الوسيط = المنوال≈ المتوسط) لدرجات التلاميذ الثانويين على أبعاد مقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن والدرجة الكلية للنمط الهادف، مما يؤكد أن أفراد عينة الدراسة المتمدرسين بالتعليم الثانوي يتوزعون توزيعاً طبيعياً،

وكذلك قيم ف المتعلقة باختبار ليفين لتجانس التباين جاءت هي الأخرى كلها دالة إحصائياً(القيمة الاحتمالية .sig أكبر من 0.05)، مما يؤكد تجانس التباين بين مجموعات الذكور والإناث في الأبعاد الفرعية لمقياس نمط الشخصية الهادف، وفي الدرجة الكلية له، وبما أن عينتي الذكور وأناث مستقلتين، فإن ذلك يؤكد تحقق شروط تطبيق اختبار ت، أي لا توجد موانع لا تسمح باستخدامه للكشف عن دلالة الفروق بين هاتين المجموعتين.

جدول رقم(29): دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث الثانويين في نمط الشخصية الهادف بوجه عام وبأبعاده الفرعية.

المتغيرات	الفرق بين المتوسطين	ت	د.ح	القيمة الاحتمالية.Sig	مستوى الدلالة 0.01
الجدية	0.213-	1.158-	823	0.839	غير دال
التخطيط	0.036-	0.225-	823	0.179	غير دال
تجنب التنشيط	0.435-	3.059-	823	0.445	غير دال
النمط الهادف	0.258-	0.848-	823	0.576	غير دال

يتضح من الجدول السابق أن قيم ت المحسوبة للفروق بين الذكور والإناث في نمط الشخصية الهادف المهيمن (ت=-0.848)، وفي أبعاده الفرعية (بعد الجدية ت=-1.158، بعد التخطيط ت=-0.225، بعد تجنب التنشيط ت=-3.059) غير دالة إحصائياً عند المستوى 0.01 لأن القيمة الاحتمالية .sig المرتبطة بقيم ت أكبر من مستوى الدلالة 0.01، مما يدل على عدم وجود فروق جوهرية، وإن وجدت فروق فقد ترجع إلى الصدفة، وبالتالي يقبل الفرض الصفري للبحث، ويرفض فرض البحث القائم على وجود فروقاً جوهرية بين أفراد عينة البحث الذكور والإناث المتمدرسين بالتعليم الثانوي في نمط الشخصية الهادف بوجه عام وفي أبعاده الفرعية.

2-1 تذكير بالفرضية الفرعية الثانية: "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث في نمط الشخصية الهادف بوجه عام وفي أبعاده الفرعية لدى طلبة التعليم الجامعي لصالح الذكور".

- **الفروق في نمط الشخصية الهادف بوجه عام وبأبعاده الفرعية لدى طلبة التعليم الجامعي:**

قام الباحث باستخدام الإحصاء الوصفي باستخراج مقاييس النزعة المركزية والانحراف المعياري لدرجات الطلبة الذكور والإناث المتمدرسين بالتعليم الجامعي المكونين لعينة البحث الأولى، للوقوف على

الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة الأساسية المتحصل عليها من استجاباتهم على مقيـــاس نمط الهادف المهيمن (TDS) المعدل حسب نظرية التقلبات النفسية، تعرض الجداول أدناه الفـــروق بـــين المتوسطات والانحرافات المعيارية، ودلالة هذه الفروق إحصائياً كما يلي :

جدول رقم(30): متوسطات درجات الذكور والإناث الجامعيين في نمط الشخصية الهادف بوجه عام وبأبعاده الفرعية.

البعد	الجنس	عدد الأفراد	المتوسط	الإنحراف المعياري	الخطأ المعياري	أدنى قيمة	أعلى قيمة
الجدية	ذكور	320	7.947	2.668	0.149	1	14
	إناث	436	8.033	2.584	0.123	1.5	14
	المجموع	756	7.945	2.624	0.095	1	14
التخطيط	ذكور	320	7.908	2.325	0.130	1	13
	إناث	436	7.819	2.401	0.115	1	14
	المجموع	756	7.797	2.350	0.086	1	14
تجنب التنشيط	ذكور	320	6.753	2.137	0.119	2	19
	إناث	436	6.977	1.998	0.095	2	12
	المجموع	756	6.778	1.989	0.074	2	19
النمط الهادف	ذكور	320	15.855	4.318	0.241	4.5	26
	إناث	436	15.854	4.362	0.208	4.5	27
	المجموع	756	15.742	4.324	0.157	4.5	27

يتضح من الجدول رقم (30) أن متوسط الذكور في نمط الشخصية الهادف بوجه عام المقدر بـــ15.855بإنحراف معياري قدره 4.318 وبخطأ معياري 0.241 يفوق متوسط الإناث المقدر بـــ 15.854 بإنحراف معياري قدره 4.362 وبخطأ معياري 0.208،أي أن درجات الإناث أكثر تشتتاً من درجات الذكور المتمركزة حول المتوسط، كما فاقت القيمة القصوى لدى الإناث القيمة القصوى لدى الذكور، أما حسب الأبعاد الثلاثة لمقياس نمط الشخصية الهادف، فكان متوسط درجات مجموعة الذكور الذي قدر على التوالي بـــ 7.947، 6.783 أقل من متوسط مجموعة الإناث المقدر بـــ 8.033، 6.977 بالنسبة لبعدي الجدية وتجنب التنشيط؛ أما في بعد التخطيط فمتوسط درجات الإناث المقدر بـــ 7.819 أقل من متوسط الذكور المقدر بـــ

7.908، وكان مدى قيم مجموعة الذكور المقدر بـــ 13، 13، 15درجة أكبر من مدى قيم مجموعة الإناث المقدر بـــ 12.5، 12، 10درجات على التوالي في الأبعاد الفرعية الثلاثة، أما في الدرجة الكلية كان مدى قيم مجموعة الذكور المقدر بـــ 21.5 أقل من مدى قيم درجات الإناث المقدر بـــ 22.5.

- **دلالة الفروق في نمط الشخصية الهادف بوجه عام وبأبعاده الفرعية لدى طلبة التعليم الجامعي:**

ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات إستخدم الباحث إختبار ت لمتغيري البحث، المستقل المتمثل في جنس طلاب عينة البحث (ذكر/أنثى) والتابع المتمثل في نمط شخصية التلاميذ الهادف، بعـــد التحقق من شروط تطبيق إختبار ت، فكانت النتائج كما هو موضح في الجدولين التاليين:

جدول رقم (31): بيانات التحقق من شروط تطبيق اختبار ت أو تحليل التباين.

البعد	عدد الأفراد	المتوسط	الوسيط	المنوال	اختبار ليفين لتجانس التباين		
					ف	Sig.	الدلالة
الجدية	756	7.945	8.000	8.000	0.209	0.648	دال
التخطيط	756	7.797	8.000	8.000	0.077	0.781	دال
تجنب التنشيط	756	6.778	7.000	7.000	0.311	0.577	دال
النمط الهادف	756	15.742	16.000	16.00	0.003	0.959	دال

يتضح من الجدول رقم (31) أن قيم المتوسط والوسيط والمنوال متقاربة جداً(الوسيط = المنوال≈ المتوسط) لدرجات الطلاب على أبعاد مقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن والدرجة الكلية للنمط الهادف، مما يؤكد أن أفراد عينة الدراسة المتمدرسين بالتعليم الجامعي يتوزعون توزيعاً طبيعياً، وكذلك قيم ف المتعلقة باختبار ليفين لتجانس التباين جاءت هي الأخرى كلها دالة إحصائياً(القيمة الاحتمالية .sig أكبر من 0.05)، مما يؤكد تجانس التباين بين مجموعات الذكور والإناث في الأبعاد الفرعية لمقياس نمط الشخصية الهادف، وفي الدرجة الكلية له، وبما أن عينتي الذكور وأناث مستقلتين، فإن ذلك يؤكد تحقق شروط تطبيق اختبار ت أو تحليل التباين الأحادي، أي لاتوجد موانع لا تسمح باستخدامهما للكشف عن دلالة الفروق بين هاتين المجموعتين.

جدول رقم (32): دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث الجامعيين في نمط الشخصية الهادف بوجه عام وبأبعاده الفرعية.

المتغيرات	الفرق بين المتوسطين	ت	د.ح	Sig.	مستوى الدلالة 0.01
الجدية	0.086-	0.448-	754	0.654	غير دال
التخطيط	0.089	0.510	754	0.610	غير دال
تجنب التنشيط	0.223-	1.478-	754	0.140	غير دال
النمط الهادف	0.0003	0.001	754	0.999	غير دال

يتضح من الجدول السابق أن قيم ت المحسوبة للفروق بين الذكور والإناث في نمط الشخصية الهادف وفي أبعاده الفرعية غير دالة إحصائياً عند المستوى 0.01 لأن القيمة الاحتمالية .sig أكبر من 0.01، مما يدل على عدم وجود فروق جوهرية، وإن وجدت فروق فقد ترجع إلى الصدفة، وبالتالي يقبل الفرض الصفري للبحث ويرفض فرض البحث القائم على وجود فروقاً جوهرية بين أفراد عينة البحث الذكور والإناث في نمط الشخصية الهادف.

2- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية:

2-1 تذكير بالفرضية الفرعية الأولى: "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات التلاميذ المتمدرسين بالتعليم الثانوي في نمط الشخصية الهادف بوجه عام وفي أبعاده الفرعية تعزى إلى متغير شعبة الدراسة".

- **الفروق في متوسطات درجات أفراد عينة الثانويين في نمط الشخصية الهادف بوجه عام وبأبعاده الفرعية حسب شعب الدراسة:**

تعرض الجداول أدناه الفروق بين متوسطات درجات ا لتلاميذ المتمدرسين بالتعليم الثانوي على مقياس نمط الشخصية الهادف **(TDS)** حسب نظرية التقلبات النفسية بوجه عام وحسب أبعاده الفرعية، والتي تعزى في البحث الحالي إلى شعبة الدراسة، ودلالة هذه الفروق إحصائياً كما يلي:

جدول رقم (33): متوسطات درجات مجموعات الشعب الدراسية بالثانوي في نمط الشخصية الهادف بوجه عام وبأبعاده الفرعية.

البعد	الشعبة	عدد الأفراد	المتوسط	الإنحراف المعياري	الخطأ المعياري	أدنى قيمة	أعلى قيمة
الجدية	ع. تجريبية	307	8.305	2.642	0.150	1.0	14.0
	ت. رياضي	112	8.268	2.446	0.231	2.0	12.5
	آداب ولغات	304	7.882	2.699	0.154	1.5	14.0
	ت واقتصاد	102	7.025	2.442	0.241	1.5	12.5
	المجموع	825	7.985	2.641	0.092	1.0	14.0
التخطيط	ع. تجريبية	307	8.081	2.416	0.137	1.0	14.0
	ت. رياضي	112	7.821	1.845	0.174	2.0	13.0
	آداب ولغات	304	7.850	2.505	0.143	1.5	14.0
	ت واقتصاد	102	7.721	2.033	0.201	3.0	12.0
	المجموع	825	7.916	2.337	0.081	1.0	14.0
تجنب التنشيط	ع. تجريبية	307	6.808	2.040	0.116	2.0	12.0
	ت. رياضي	112	7.027	2.245	0.212	2.0	12.0
	آداب ولغات	304	6.967	2.071	0.118	2.0	12.0
	ت واقتصاد	102	6.887	1.810	0.179	2.5	11.0
	المجموع	825	6.906	2.052	0.071	2.0	12.0
النمط الهادف	ع. تجريبية	307	16.387	4.442	0.253	4.5	26.5
	ت. رياضي	112	16.035	3.784	0.354	5.0	25.5
	آداب ولغات	304	15.733	4.618	0.264	5.0	27.0
	ت واقتصاد	102	14.745	3.742	0.370	6.5	23.0
	المجموع	825	15.895	4.364	0.151	4.5	27.0

تشير النتائج التي بالجدول رقم (33) إلى الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ عينة البحث حسب شعب الدراسة في نمط الشخصية الهادف، حيث أعلى متوسط في بعدي الجدية والتخطيط اللذان هما المحددان الأساسيان للنمط الهادف المهيمن كان لتلاميذ العلوم التجريبية المقدر بـ 8.305 و8.081، بإنحراف معياري قدره 2.64 و2.41، ويأتي في الأخير في نفس البعدين متوسط درجات تلاميذ التسيير والاقتصاد المقدر بـ 7.025 و7.721 ، بإنحراف معياري قدره 2.44 و2.03، ثم يأتي بينهما متوسطا كل من الأدبيين والرياضيين؛ و فيما يخص بعد تجنب التنشيط فبلغ أعلى متوسط

7.07 لتلاميذ عينة البحث الرياضيين، بإنحراف معياري قدره 2.24، تلاه متوسط الأدبيين المقدر بـ 6.96 بإنحراف معياري قدره 2.07 فمتوسط تسيير واقتصاد المقدر بـ 6.88، وفي الأخير متوسط العلميين المقدر بـ بإنحراف معياري قدره 6.80، و قد تراوح مدى درجات كل شعب الدراسة لدى تلاميذ عينة البحث ما بين 8.5 درجات و13 درجة.

- **دلالة الفروق في متوسطات درجات أفراد العينة في نمط الشخصية الهادف بوجه عام وبأبعاده الفرعية:**

لمعرفة دلالة هذه الفروق إحصائياً قام الباحث بحساب قيمة النسبة ف بين درجات التلاميذ المتمدرسين بالتعليم الثانوي لدى عينة البحث، والتي تعزى إلى شعبة الدراسة، فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (34): الفروق بين متوسطات درجات الثانويين في مقياس نمط الشخصية حسب شعب الدراسة.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	د. الحرية	تقدير التباين	قيمة ف	القيمة sig.	الدلالة 0.05
الجدية	بين المجموعات	137.66	3	45.89	6.713	0.00	دالة
	داخل المجموعات	5611.66	821	6.84	/	/	/
	المجموع الكلي	5749.33	824	/	/	/	/
التخطيط	بين المجموعات	14.61	3	4.87	0.891	0.445	غ دالة
	داخل المجموعات	4485.62	821	5.46	/	/	/
	المجموع الكلي	4500.23	824	/	/	/	/
تجنب النشاط	بين المجموعات	4.12	3	1.374	0.339	0.797	غ دالة
	داخل المجموعات	3324.35	821	4.049	/	/	/
	المجموع الكلي	3328.47	824	/	/	/	/
النمط الهادف	بين المجموعات	219.52	3	73.172	3.881	0.009	دالة
	داخل المجموعات	15480.02	821	18.855	/	/	/
	المجموع الكلي	15699.5	824	/	/	/	/

يتضح من الجدول رقم (34) أن قيمة ف بالنسبة لبعد الجدية هي ف= 6.713 وهي دالة إحصائياً (القيمة الاحتمالية .Sig= 0.00< 0.01) وبالنسبة لبعدي التخطيط وتجنب النشاط هي على التوالي 0.445، 0.797، وهي غير دالة إحصائياً(القيمة الاحتمالية .Sig> 0.01)، أما فيما يخص النمط الهادف فإن قيمة ف = 3.881، وهي دالة إحصائياً (القيمة الاحتمالية .Sig= 0.009< 0.01)، مما يدل على وجود فروق جوهرية لا يمكن إرجاعها إلى الصدفة، وبالتالي يرفض الفرض الصفري للبحث ويقبل فرض البحث القائم على وجود فروقاً جوهرية بين أفراد عينة البحث في نمط الشخصية الهادف المهيمن بوجه عام حسب تخصصهم الأكاديمي في أبعاد نمط الشخصية الهادف، وهذه الفروق هي لصالح العلميين.

و بحساب قيمة مربع إيتا (μ^2) والذي يساوي في هذه الحالة 0.014 يستنتج أن عامل التخصص الأكاديمي لدى تلاميذ عينة الدراسة الأساسية يؤثر في نمط شخصية الهادف المهيمن لديهم بنسبة ضئيلة تقدر بـ 1.4٪ من مجموع العوامل التي تؤثر في نمط شخصيتهم.

2-2 تذكير بالفرضية الفرعية الثانية: "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات طلبة التعليم الجامعي يعزى إلى شعبة الدراسة في نمط الشخصية الهادف بوجه عام وفي أبعاده الفرعية".

- **الفروق في متوسطات درجات أفراد العينة في نمط الشخصية الهادف بوجه عام وبأبعاده الفرعية حسب شعب الدراسة:**

تعرض الجداول أدناه الفروق بين متوسطات درجات ا لتلاميذ المتمدرسين بالتعليم الجامعي على مقياس نمط الشخصية الهادف **(TDS)** حسب نظرية التقلبات النفسية بوجه عام وحسب أبعاده الفرعية، والتي تعزى في البحث الحالي إلى شعبة الدراسة، ودلالة هذه الفروق إحصائياً كما يلي:

جدول رقم (35): متوسطات درجات مجموعات الشعب الدراسية للجامعيين في نمط الشخصية الهادف.

البعد	الشعبة	عدد الأفراد	المتوسط	الإنحراف المعياري	الخطأ المعياري	أدنى قيمة	أعلى قيمة
الجدية	علوم دقيقة	126	6.742	2.029	0.180	2.0	11.5
	ع وتكنولوجيا	128	6.793	1.939	0.171	2.0	11.5
	أدب وفنون	234	6.921	2.113	0.138	2.0	13.0
	القانون	179	7.045	2.071	0.154	2.0	12.0
	ع اجتماعية	89	6.781	2.119	0.224	2.0	12.0
	المجموع	756	6.882	2.059	0.074	2.0	13.0
التخطيط	علوم دقيقة	126	8.425	2.640	0.235	2.0	14.0
	ع وتكنولوجيا	128	8.156	2.639	0.233	1.5	13.0
	أدب وفنون	234	7.744	2.542	0.166	1.5	14.0
	القانون	179	7.746	2.619	0.195	1.0	13.0
	ع اجتماعية	89	8.331	2.673	0.283	2.0	13.0
	المجموع	756	7.997	2.618	0.095	1.0	14.0
تجنب التنشيط	علوم دقيقة	126	8.000	2.324	0.207	2.5	14.0
	ع وتكنولوجيا	128	7.586	2.332	0.206	1.0	13.0
	أدب وفنون	234	7.823	2.444	0.159	1.0	14.0
	القانون	179	8.059	2.327	0.174	2.0	14.0
	ع اجتماعية	89	7.725	2.356	0.249	1.5	13.0
	المجموع	756	7.856	2.367	0.086	1.0	14.0
النمط الهادف	علوم دقيقة	126	16.424	4.379	0.390	4.5	26.5
	ع وتكنولوجيا	128	15.742	4.350	0.384	4.5	26.0
	أدب وفنون	234	15.570	4.308	0.281	5.0	27.0
	القانون	179	15.804	4.291	0.320	5.5	26.0
	ع اجتماعية	89	16.056	4.468	0.473	5.0	25.0
	المجموع	756	15,854	4.341	0.157	4.5	27.0

تشير النتائج التي بالجدول رقم(35) إلى أن متوسطات درجات طلبة عينة البحث متباينة حسب شعب الدراسة المعتمدة في الدراسة الحالية في أبعاد مقياس نمط الشخصية المهيمن، حيث أعلى متوسط في نمط الشخصية الهادف المهيمن كان لطلبة شعبة العلوم الدقيقة المقدر بـ 16.42، يليه متوسط طلبة العلوم الاجتماعية المقدر بـ 16.05، ثم متوسط الطلبة الحقوق والعلوم التجارية المقدر بـ 15.80، فمتوسط العلوم والتكنولوجيا المقدر بـ 15.74، وفي الأخير متوسط الأدبيين المقدر بـ 15.57.

- **دلالة الفروق في متوسطات درجات أفراد العينة في نمط الشخصية الهادف بوجه عام وبأبعاده الفرعية:**

ولمعرفة دلالة هذه الفروق إحصائياً قام الباحث بحساب قيمة النسبة ف بين درجات التلاميذ المتمدرسين بالتعليم الجامعي لدى عينة البحث، والتي تعزى إلى شعبة الدراسة، فكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم(36): دلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ الجامعيين في مقياس نمط الشخصية بوجه عام وبأبعاده الفرعية حسب شعب الدراسة.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	د. الحرية (ن-1)	تقدير التباين	قيمة ف	القيمة sig.	الدلالة 0.01
الجدية	بين المجموعات	62.561	4	15.640	2.297	0.058	غ دال
	داخل المجموعات	5113.180	751	6.808	/	/	/
	المجموع الكلي	5175.742	755	/	/	/	/
التخطيط	بين المجموعات	21.094	4	5.273	0.940	0.440	غ دال
	داخل المجموعات	4211.584	751	5.608	/	/	/
	المجموع الكلي	4232.678	755	/	/	/	/
تجنب النشاط	بين المجموعات	9.484	4	2.371	0.558	0.693	غ دال
	داخل المجموعات	3193.038	751	4.252	/	/	/
	المجموع الكلي	3202.522	755	/	/	/	/
النمط الهادف	بين المجموعات	65.507	4	16.377	0.868	0.482	غ دال
	داخل المجموعات	14161.988	751	18.858	/	/	/
	المجموع الكلي	14227.495	755	/	/	/	/

يتضح من الجدول رقم(36) أن قيم ف بالنسبة لأبعاد الجدية والتخطيط وتجنب النشاط والدرجة الكلية للنمط الهادف غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 (قيم القيمة الاحتمالية المرتبطة بالقيمة ف القيمة .sig في كل مرة أكبر من 0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق جوهرية بين درجات

طلبة التعليم الجامعي تعزى إلى متغير شعبة الدراسة، وإن وجدت فروق فقد ترجع إلى الصدفة، وبالتالي يقبل الفرض الصفري للبحث ويرفض فرض البحث القائم على وجود فروقاً جوهرية بين أفراد عينة البحث حسب تخصصهم الأكاديمي في أبعاد نمط الشخصية الهادف.

3- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة:

تذكير بالفرضية: "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات تلامذة التعليم الثانوي وطلبة التعليم الجامعي في نمط الشخصية الهادف بوجه عام وفي أبعاده الفرعية لصالح تلامذة التعليم الثانوي".

- **الفروق في نمط الشخصية الهادف بوجه عام وبأبعاده الفرعية:**

قام الباحث باستخراج متوسطات درجات التلاميذ المتمدرسين بالتعليم الثانوي المكونين لعينة البحث الأولى ومتوسطات درجات الطلبة المتمدرسين بالتعليم الجامعي المكونين لعينة البحث الثانية، للوقوف على الفروق بين متوسطات متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة الأساسية المتحصل عليها من استجاباتهم على مقياس نمط الهادف المهيمن **(TDS)** المعدل حسب نظرية التقلبات النفسية، تعرض الجداول أدناه الفروق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية، ودلالة هذه الفروق إحصائياً كما يلي :

جدول رقم (37): متوسطات درجات مجموعتي الثانويين والجامعيين في درجات نمط الشخصية الهادف.

البعد	الجنس	عدد الأفراد	المتوسط	الإنحراف المعياري	الخطأ المعياري	أدنى قيمة	أعلى قيمة
الجدية	ثانوي	825	7.985	2.641	0.092	1.0	14.0
	جامعي	756	6.882	2.059	0.074	2.0	13.0
	المجموع	1581	6.344	2.031	0.082	1	14
التخطيط	ثانوي	825	7.916	2.337	0.081	1.0	14.0
	جامعي	756	7.997	2.618	0.095	1.0	14.0
	المجموع	1581	7.954	2.415	0.090	1	14
تجنب التنشيط	ثانوي	825	6.906	2.052	0.071	2.0	12.0
	جامعي	756	7.856	2.367	0.086	1.0	14.0
	المجموع	1581	7.443	2.171	0.079	1.0	14.0
النمط الهادف	ثانوي	825	15.895	4.364	0.151	4.5	27.0
	جامعي	756	15,854	4.341	0.157	4.5	27.0
	المجموع	1581	15.872	4.352	0.154	4.5	27.0

تبين النتائج المبوبة في الجدول رقم (37) الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الممثلتين للإطار الجوهري الأول للمتغير المستقل والمتمثل في المستوى التعليمي في نمط الشخصية الهادف بوجه عام وبأبعاده الفرعية، فكان متوسط درجات مجموع 825 فرداً متمدرسا بالثانوي هو 15.895، بإنحراف معياري قدره 4.36 ، بخطأ معياري قدر بـ 0.15، وكانت أدنى قيمة تحصل عليها أفراد هذه الفئة 4.5 درجات وأعلى قيمة هي 27 درجة؛ مقابل متوسط درجات مجموع 756 فرداً متمدرساً بالتعليم الجامعي قدر بـ 15.854، بإنحراف معياري قدره4.341، بخطأ معياري قدر بـ 0.15، وكانت أدنى قيمة في هذه المجموعة هي 4.5 درجات، والدرجة العظمى هي 27 درجة، ما يدل على أن مجموعة المتمدرسين بالتعليم بالثانوي أكثر تشتتاً وبمتوسط أكبر من متوسط مجموعة المتمدرسين بالتعليم الجامعي الأقل تشتتاً.

- **دلالة الفروق في نمط الشخصية الهادف بوجه عام وبأبعاده الفرعية:**

قام الباحث باستخدام اختبار ت لمعرفة دلالة هذه الفروق في المتوسطات بين التلاميذ المتمدرسين بالثانوي والطلاب المتمدرسين بالجامعي في درجاتهم في مقياس نمط الشخصية الهادف بوجه عام وبأبعاده الفرعية فكانت نتائج اختبار ت كما هو موضح في الجدول أدناه:

جدول رقم(38): دلالة الفروق المتوسطات بين التلاميذ الثانويين والطلاب الجامعيين في درجاتهم في مقياس نمط الشخصية الهادف بوجه عام وبأبعاده الفرعية.

المتغيرات	الفرق بين المتوسطين	ت	د.ح	Sig.	مستوى الدلالة 0.01
الجدية	1.103	0.82	1579	0.003	دال
التخطيط	0.081-	0.88	1579	0.000	دال
تجنب التنشيط	0.950-	1.67	1579	0.03	غير دال
النمط الهادف	0.041	0.69	1579	0.003	دال

تشير النتائج التي بالجدول رقم (38) أن قيمة اختبار ت في هذه الحالة دالة إحصائياً (القيمة الاحتمالية .sig أقل من 0.01)، مما يدل على وجود فروق جوهرية لا ترجع إلى الصدفة، وبالتالي يرفض الفرض الصفري ويقبل فرض البحث القائم على وجود فروقاً بين درجات أفراد عينة البحث المتمدرسين بالتعليم الثانوي والمتمدرسين بالتعليم الجامعي في نمط الشخصية الهادف لصالح تلاميذ التعليم الثانوي.

4- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الرابعة:

4-1 **تذكير بالفرضية الفرعية الأولى:** "توجد علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين نمط شخصية الهادف ومستويات الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ التعليم الثانوي".

- **معامل الإرتباط بين أبعاد نمط الشخصية الهادف و درجات الدافعية للإنجاز الكلية:**

تم حساب معامل الإرتباط المستقيم (معامل إرتباط بيرسون) بين نتائج مقياس نمط الشخصية (الهادف المهيمن) حسب نظرية التقلبات النفسية لآبتر بوجه عام ، وبأبعاده الثلاثة و نتائج الدافعية للإنجاز لدى عينة البحث (ن=825) فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (39): نتائج معامل الإرتباط المستقيم بين مكونات مقياس نمط الشخصية الهادف والدرجة الكلية للدافعية للإنجاز لدى عينة البحث الثانويين.

	الإرتباط		
أبعاد نمط الشخصية	الدافعية للإنجاز	القيمة .sig	الدلالة
الجدية	0.562**	0,000	دال عند 0.01
التخطيط	0.577**	0,000	دال عند 0.01
تجنب النشاط	0.085*	0.015	دال عند 0.05
الدرجة الكلية للنمط الهادف	0.649**	0,000	دال عند 0.01

** معاملات الإرتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة0.01، * معاملات الإرتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من النتائج المدونة في الجدول رقم(39) أعلاه أن قيمة معامل الإرتباط بيرسون بين أبعاد نمط الشخصية الثلاثة والدرجة الكلية للدافعية للإنجاز لدى عينة البحث إذ بلغت قيمته 0.562 (لبعد الجدية) و0.577 (لبعد التخطيط) و0.085 (لبعد تجنب النشاط)، وبلغت قيمة معامل الإرتباط بين الدرجة الكلية لنمط الشخصية الهادف والدرجة الكلية للدافعية للإنجاز القيمة 0.649 ، كانت القيمة .sig في كل مرة مساوية للقيمة المعدومة (0.00) بالنسبة لبعدي نمط الشخصية الهادف و بالنسبة للدرجة الكلية للنمط الهادف وهي قيمة أقل تماماً من 0.01، وبالتالي فقيم معامل الإرتباط بين درجات الدافعية للإنجاز وأبعاد نمط الشخصية الهادف والدرجة الكلية لنمط الشخصية الهادف، هي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01.

- **النسب المئوية لتكرارات مستويات الدافعية للإنجاز في نمط الشخصية الهادف لـــدى عينـــة البحث:**

تم تقسيم مستوى الدافعية للإنجاز لتلاميذ عينة الدراسة الأساسية حسب المدى العام لإستجابات التلاميذ المحتملة والمقدر بـــ 250-50=200 إلى ثلاثة فئات طول كل فئة هو 200÷3=66 درجة فكانت الفئات كما يلي :

- فئة منخفضي الدافعية للإنجاز : تضم التلاميذ الذين تحصلوا على درجات كلية في إستبيان الدافعية للإنجاز ما بين 50 و116درجة.
- فئة متوسطي الدافعية للإنجاز: تضم التلاميذ الذين تحصلوا على درجات كلية في إستبيان الدافعية للإنجاز ما بين 117و183 درجة.
- فئة مرتفعي الدافعية للإنجاز: تضم التلاميذ الذين تحصلوا على درجات ما بين 184 و250 درجة.

كما تم تحديد نمط شخصية كل تلميذ وذلك بالرجوع إلى درجته في بعدي الجدية والتخطيط كونهما البعدين الدالين على الإنتماء إلى النمط الهادف المهيمن، إلى فئتين هما:

أ- النمط الهادف: يضم كل من تحصل على درجة تفوق القيمة 14 في مجموع درجات بعدي الجدية والتخطيط معاً في مقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن.

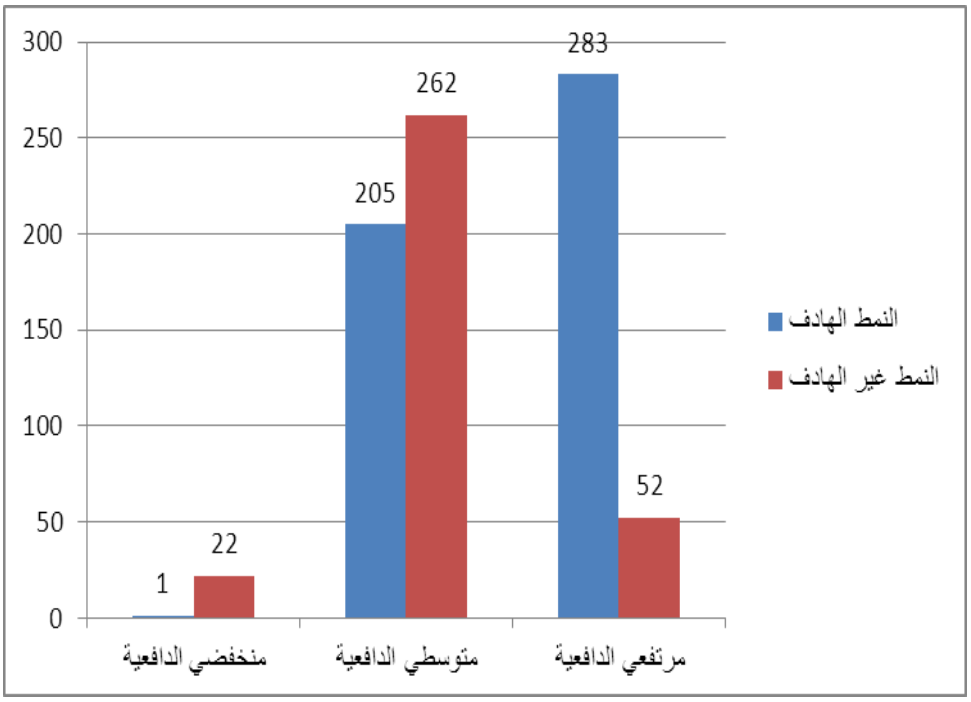
ب- النمط غير الهادف: يضم كل من تحصل على درجة تقل عن أو تساوي القيمة 14 في مجموع درجات بعدي الجدية والتخطيط معاً في مقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن.

قام الباحث وفق المعايير التي حددها بحساب تكرارات إستجابات التلاميذ في مستويات الدافعية حسب نمط الشخصية فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الموالي:

جدول رقم (40): تكرارات درجات نمط الشخصية والدرجة الكلية للدافعية للإنجاز لدى فئة الثانويين.

نمط الشخصية	النمط الهادف		النمط غير الهادف		المجموع	
مستوى الدافعية	ت	٪	ت	٪	ت	٪
منخفضي الدافعية	01	0.12	22	2.67	23	2.79
متوسطي الدافعية	205	24.84	262	31.76	467	56.60
مرتفعي الدافعية	283	34.30	52	6.30	335	40.61
المجموع	489	59.27	336	40.72	825	100

يتضح من الجدول رقم (40) أن أغلب أفراد عينة البحث ينتمون إلى فئة ذوي النمط الهادف بحجم قدره 489 تلميذ بنسبة حوالي 59٪، يتوزع غالبيتهم على مستويي الدافعية المتوسط والمرتفع(205 تلميذاً متوسطي الدافعية للإنجاز، و283 تلميذاً مرتفعي مستوى الدافعية للإنجاز)؛ مقابل 336 تلميذاً ممن ينتمون إلى فئة النمط غير الهادف أي ما نسبته حوالي 41٪ بفارق قدره 153 تلميذاً، يتوزع أفراد هذه الفئة إلى 22 تلميذاً منخفضي الدافعية، و262 تلميذاً متوسطي الدافعية، و52 تلميذاً مرتفعي الدافعية، هذا ما يوضحه المخطط التالي:



شكل رقم (16): مخطط أعمدة يوضح توزيع تلاميذ عينة البحث الثانويين حسب نمط الشخصية ومستوى الدافعية.

يمثل الشكل رقم (16) مخطط أعمدة لتوزيع تلاميذ عينة البحث المتمدرسين بالتعليم الثانوي حسب نمط الشخصية ومستوى الدافعية، يتضح من خلاله أن فئة تلاميذ عينة البحث منخفضي الدافعية للإنجاز بلغ حجمها ثلاثة وعشرون تلميذاً بنسبة 2.79٪ (22 ممن ينتمون إلى نمط الشخصية غير الهادف،01 إلى النمط الهادف)، وفئة متوسطي الدافعية للإنجاز بلغ حجمها 457 تلميذاً بنسبة 56.60٪ ينتمي معظم أفرادها إلى النمط الهادف (205 هادفين، 262 غير هادفين)، وفئة مرتفعي الإنجاز بلغ حجمها 335 تلميذاً بنسبة 40.61٪ تنتمي فئة قليلة من أفرادها إلى نمط الشخصية غير الهادف (283 هادفين، 52 غير هادفين).

- **الفروق بين مستويات الدافعية للإنجاز في نمط الشخصية الهادف:**

تم حساب الفروق بين درجات المستويات الثلاثة للدافعية للإنجاز المشار إليها سابقاً في نمط الشخصية الهادف بإعتباره لب الدراسة الحالية لدى عينة البحث، فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (41): الفروق بين متوسطات مستويات الدافعية الثلاث في نمط الشخصية الهادف لدى عينة البحث الثانويين.

مستوى الدافعية	عدد الأفراد	المتوسط	الإنحراف المعياري	الخطأ المعياري	أدنى قيمة	أعلى قيمة
منخفضي الدافعية	23	8,608	2.531	0.527	5,00	16.00
متوسطي الدافعية	467	14,419	3.868	0,179	4.50	24,00
مرتفعي الدافعية	335	18.453	3.526	0,192	8.50	27,00
المجموع	825	15.895	4.364	0,151	4,00	27,00

يتضح من الجدول رقم (41) أن غالبية تلاميذ عينة البحث مرتفعي الدافعية للإنجاز بمتوسط حسابي قدره 18.45 وبإنحراف معياري قدره 3.53 بخطأ معياري 0.19 ، يليه في الترتيب فئة متوسطي الدافعية للإنجاز بمتوسط قدره 14.42 وبإنحراف معياري قدره 3.87 بخطأ معياري 0.18، وفي الأخير فئة منخفضي الدافعية بمتوسط حسابي قدره 8.61 بإنحراف معياري قدره 2.53 بخطأ معياري 0.53.

- **دلالة الفروق بين مستويات الدافعية للإنجاز في نمط الشخصية الهادف:**

ولمعرفة دلالة هذه الفروق درجات التلاميذ الثانويين حسب مستويات الدافعية للإنجاز في نمط الشخصية الهادف قام الباحث بتحليل تباين الأحادي ونظم النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم (42): يوضح الفروق بين مستويات الدافعية في نمط الشخصية الهادف لدى الثانويين.

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح (ن-1)	تقدير التباين	قيمة ف	القيمة sig.	الدلالة 0.01
بين المجموعات	4430.785	2	2215.393	161.602	0,000	دال
داخل المجموعات	11268.750	822	13.709			
المجموع الكلي	15699.535	824				

يلاحظ من الجدول رقم (42) أن قيمة ف تساوي 161.602، وهي قيمة دالة إحصائياً عند المستوى 0.01(القيمة الإحتمال المرتبطة بقيمة ف (القيمة.Sig)=0.00 أقل من 0.01)، مما يدل على وجود فروق جوهرية لا ترجع إلى الصدفة، وبالتالي يرفض الفرض الصفري للبحث ويقبل فرض البحث القائم

على وجود فروقاً جوهرية بين أفراد عينة البحث حسب مستويات الدافعية للإنجاز لـــديهم فـــي نمـــط الشخصية الهادف، هذه الفروق هي لصالح التلاميذ مرتفعي الإنجاز بأكبر متوسط قدر بـــ 18.45 مقارنة بمتوسطي التلاميذ متوسطي ومنخفضي الإنجاز المقدرين على التوالي بـــ 14.42، 8.61. وبعد حساب حجم تأثير نمط الشخصية في الدافعية للإنجاز عن طريق حساب مربع معامل إيتـــا (μ^2) وجـــد أنμ^2 = 0.182 أي أن حجم تأثير نمط الشخصية في الدافعية للإنجاز هو 18.2٪ يدل على حجم تأثير كبير.

لم يكتف الباحث بمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ عينة البحث في الدافعية للإنجاز وحجم تأثرها بنمط الشخصية، بل عمد الباحث لمعرفة أي من النمطين (الهادف/غير الهادف) تسبب في وجود هذه الفروق، لتحقيق ذلك فقد إستخدم الباحث إختبار أدنى فرق دال (LSD) ــ Least Significant Difference Test ــ للمقارنات الثنائية لحساب الفروق بين مستويات الدافعية للإنجاز في نمط الشخصية الهادف المهيمن وبالاستعانة بالحاسوب نضم الباحث النتائج المحصل عليها في جدول مصفوفة الفـــروق كما يلي:

جدول رقم(43): دلالة الفروق بين مستويات الدافعية في نمط الشخصية الهادف لدى فئة الثانويين.

	مستوى منخفض				مستوى متوسط			
	فرق المتوسطين	خطأ معياري	قيمة sig.	الدلالة 0.01	فرق المتوسطين	خطأ معياري	قيمة sig.	الدلالة 0.01
مستوى متوسط	5.811*	0.791	0,00	دال	/	/	/	/
مستوى مرتفع	9.845*	0.798	0,00	دال	4.034*	0.265	0,00	دال

يتضح من الجدول رقم (43) وبناءاً على النتائج المتحصل عليها بالحاســـوب بتطبيـــق برنـــامج SPSS.20، وبما أن قيمة الإحتمال المرتبطة بقيمة الفروق بين المتوسطات (القيمة.Sig =0.00) أقل من 0.01 في كل مرة مما يدل على وجود فروق جوهرية بين المتوسطات، وبالتالي يستنتج أنه:

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 بين متوسطي فئتي مستوى الدافعية للإنجـــاز المتوسط ومستوى الدافعية للإنجاز المنخفض لصالح مجموعة متوسطي مستوى الدافعية.
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 بين متوسطي فئتي مستوى الدافعية للإنجـــاز المرتفع ومستوى الدافعية للإنجاز المنخفض لصالح مجموعة مرتفعي مستوى الدافعية.
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 بين متوسطي فئتي مستوى الدافعية للإنجـــاز المتوسط ومستوى الدافعية للإنجاز المرتفع لصالح مجموعة مرتفعي مستوى الدافعية.

وبالتالي تمكن الباحث من أن يقرر أن نمط الشخصية الهادف يؤثر تأثيراً موجباً في مستوى دافعية التلاميذ للإنجاز على الترتيب: أقصى درجات نمط الشخصية الهادف لدى تلاميذ المستوى الدافعية للإنجاز المرتفع ثم يليه لدى التلاميذ ذوي مستوى الإنجاز المتوسط، في الأخير لدى تلاميذ مستوى الإنجاز المنخفض، أي تزايد متوسط درجات نمط الشخصية الهادف يصاحبه تزايد مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

4-2 تذكير بالفرضية الفرعية الثانية: "توجد علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين نمط شخصية الهادف ومستويات الدافعية للإنجاز لدى طلبة التعليم الجامعي".

- **معامل الإرتباط بين أبعاد نمط الشخصية الهادف ودرجات الدافعية للإنجاز الكلية:**

تم حساب معامل الإرتباط المستقيم (معامل إرتباط بيرسون) بين نتائج مقياس نمط الشخصية (الهادف المهيمن) حسب نظرية التقلبات النفسية لآبتر بوجه عام، وبأبعاده الثلاثة و نتائج الدافعية للإنجاز لدى عينة البحث (ن=825) فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم(44): نتائج معامل الإرتباط المستقيم بين مكونات مقياس نمط الشخصية الهادف والدرجة الكلية للدافعية للإنجاز لدى فئة الجامعيين.

	الإرتباط		
أبعاد نمط الشخصية	الدافعية للإنجاز	القيمة .sig	الدلالة
الجدية	0.547**	0,00	دال عند 0.01
التخطيط	0.543**	0,00	دال عند 0.01
تجنب النشاط	0.152**	0.00	دال عند 0.01
الدرجة الكلية للنمط الهادف	0.626**	0,00	دال عند 0.01

** معاملات الإرتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة0.01.

يتضح من النتائج المدونة بالجدول رقم(44) أعلاه أن قيمة معامل الإرتباط بيرسون بين أبعاد نمط الشخصية الهادف الثلاثة والدرجة الكلية للدافعية للإنجاز لدى عينة البحث إذ بلغت قيمته 0.547 (لبعد الجدية) و0.543 (لبعد التخطيط) و0.152 (لبعد تجنب النشاط)، وبلغت قيمة معامل الإرتباط بين الدرجة الكلية لنمط الشخصية الهادف والدرجة الكلية للدافعية للإنجاز القيمة 0.626، كانت القيمة .sig في كل مرة مساوية للقيمة المعدومة (0.00) أقل تماماً من 0.01، وبالتالي فقيم معامل الإرتباط بين درجات الدافعية للإنجاز وأبعاد نمط الشخصية الهادف والدرجة الكلية لنمط الشخصية الهادف، هي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01.

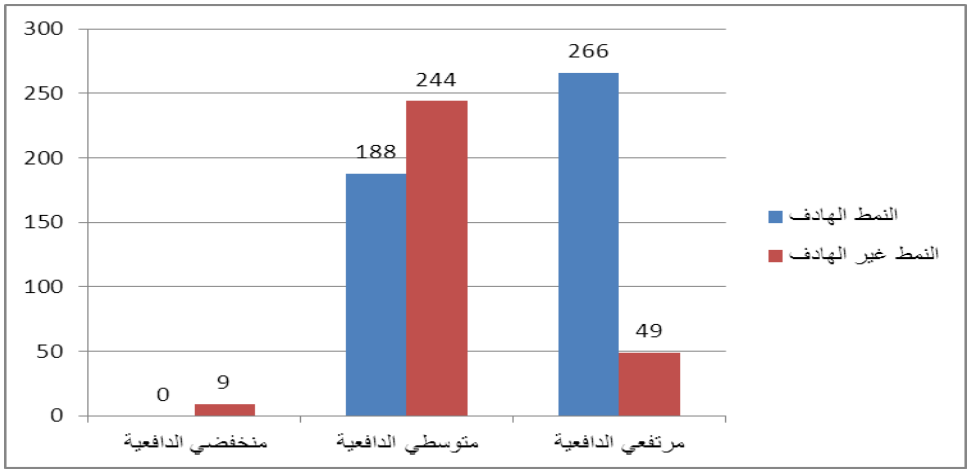
- **النسب المئوية لتكرارات مستويات الدافعية للإنجاز في نمط الشخصية الهادف لـــدى عينـــة البحث المتمدرسين بالتعليم الجامعي:**

قام الباحث وفق المعايير المحددة سابقاً المرتبطة بمستويات الدافعية للإنجاز ونمط الشخصية المهيمن هادف/غير هادف بحساب تكرارات إستجابات الطلاب في مستويات الدافعية حسب نمط الشخصية، فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الموالي:

جدول رقم (45): تكرارات درجات نمط الشخصية والدرجة الكلية للدافعية للإنجاز لدى فئة الجامعيين.

نمط الشخصية	النمط الهادف		النمط غير الهادف		المجموع	
مستوى الدافعية	ت	٪	ت	٪	ت	٪
منخفضي الدافعية	00	00	09	1.19	09	1.19
متوسطي الدافعية	188	24.87	244	32.27	432	57.14
مرتفعي الدافعية	266	35.19	49	6.30	315	41.67
المجموع	454	60.06	302	39.94	756	100

يتضح من الجدول رقم (45) أن أغلب أفراد عينة البحث ينتمون إلى فئة ذوي النمط الهادف بحجم قدره 454 طالباً بنسبة حوالي 60 ٪، يتوزعون على مستويي الدافعية المتوسط والمرتفع(188 طالباً متوسطي الدافعية للإنجاز، 266 طالباً مرتفعي مستوى الدافعية للإنجاز)؛ مقابل 302 طالباً ممن ينتمون إلى فئة النمط غير الهادف أي ما نسبته حوالي 40٪ بفارق قدره 152 طالباً، يتوزع أفراد هذه الفئة إلى 09 طالباً منخفضي الدافعية، 244 طالباً متوسطي الدافعية، و49 طالباً مرتفعي الدافعية، هذا ما يوضحه المخطط التالي:



شكل رقم (17): مخطط أعمدة يوضح توزيع طلاب فئة الجامعيين حسب نمط الشخصية ومستوى الدافعية.

يمثل الشكل رقم (17) مخطط أعمدة يتضح من خلاله أن فئة طلاب عينة البحث منخفضي الدافعية للإنجاز بلغ حجمها 09 طالباً بنسبة 1.19٪ ينتمون كلهم إلى نمط الشخصية غير الهادف، وفئة متوسطي الدافعية للإنجاز بلغ حجمها 432 طالباً بنسبة 57.14٪ ينتمي معظم أفرادها إلى النمط الهادف (188 هادفين، 244 غير هادفين)، وفئة مرتفعي الإنجاز بلغ حجمها 315 طالباً بنسبة 41.67 ٪ تنتمي فئة قليلة من أفرادها إلى نمط الشخصية غير الهادف (266 هادفين، 49 غير هادفين) .

- **الفروق بين مستويات الدافعية للإنجاز في نمط الشخصية الهادف:**

تم حساب الفروق بين درجات المستويات الثلاثة للدافعية للإنجاز المشار إليها سابقاً في نمط الشخصية الهادف بإعتباره لب الدراسة الحالية لدى عينة البحث، فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (46): الفروق بين متوسطات مستويات الدافعية في نمط الشخصية الهادف للجامعيين.

مستوى الدافعية	عدد الأفراد	المتوسط	الإنحراف المعياري	الخطأ المعياري	أدنى قيمة	أعلى قيمة
منخفضي الدافعية	09	7.277	1.522	0.507	5,00	9.50
متوسطي الدافعية	432	14.281	3.943	0.189	4.50	24,00
مرتفعي الدافعية	315	18.257	3.550	0.200	8.50	27,00
المجموع	756	15.854	4.341	0.157	4,50	27,00

يتضح من الجدول رقم(46) أن غالبية تلاميذ عينة البحث متوسطي الدافعية للإنجاز بمتوسط حسابي قدره 14.28 وبإنحراف معياري قدره 3.94 بخطأ معياري 0.19، يليه في الترتيب فئة مرتفعي الدافعية للإنجاز بمتوسط قدره 18.25 وبإنحراف معياري قدره 3.55 بخطأ معياري0.2، وفي الأخير فئة منخفضي الدافعية بمتوسط حسابي قدره 7.28 بإنحراف معياري قدره 1.52 بخطأ معياري 0.51.

- **دلالة الفروق بين مستويات الدافعية للإنجاز في نمط الشخصية الهادف:**

ولمعرفة دلالة هذه الفروق درجات التلاميذ حسب مستويات الدافعية للإنجاز في نمط الشخصية الهادف قام الباحث بتحليل تباين الأحادي ونظم النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم (47): يوضح دلالة الفروق بين مستويات الدافعية في نمط الشخصية الهادف للجامعيين.

مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح	تقدير التباين	قيمة ف	القيمة sig.	الدلالة0.01
بين المجموعات	3549.69	2	1774.85	125.162	0,000	دال
داخل المجموعات	10677.805	753	14.180			
المجموع الكلي	14227.495	755				

يلاحظ من الجدول رقم (47) أن قيمة ف تساوي 125.162، وهي قيمة دالة إحصائياً عند المستوى 0.01(القيمة الإحتمال المرتبطة بقيمة ف القيمة.Sig =0.00 أقل من 0.01)، مما يدل على وجود فروق جوهرية لا ترجع إلى الصدفة، و بالتالي يرفض الفرض الصفري للبحث ويقبل فرض البحث القائم على وجود فروقاً جوهرية بين أفراد عينة البحث حسب مستويات الدافعية للإنجاز لديهم في نمط الشخصية الهادف، هذه الفروق هي لصالح الطلاب مرتفعي الإنجاز بأكبر متوسط قدر بـــ 18.45 مقارنة بمتوسطي الطلاب متوسطي ومنخفضي الإنجاز المقدرين على التوالي بـــ 14.42، 8.61 .

وبعد حساب حجم تأثير نمط الشخصية في الدافعية للإنجاز عن طريق حساب مربع معامل إيتا (μ^2) وجد أن μ^2 = 0.149 أي أن نمط الشخصية الهادف المهيمن يؤثر في الدافعية للإنجاز بنسبة 14.9٪ من بين العوامل المؤثرة وهذا يدل على حجم تأثير كبير حسب ما ورد في محكات كوهن.

لم يكتف الباحث بمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ عينة البحث في الدافعية للإنجاز وحجم تأثرها بنمط الشخصية، بل عمد الباحث لمعرفة أي من النمطين (الهادف/غير الهادف) تسبب في وجود هذه الفروق، لتحقيق ذلك فقد إستخدم الباحث إختبار أدنى فرق دال (LSD) ــ Least Significant Difference Test ــ للمقارنات الثنائية لحساب الفروق بين مستويات الدافعية للإنجاز في نمط الشخصية الهادف المهيمن وبالاستعانة بالحاسوب نضم الباحث النتائج المحصل عليها في جدول مصفوفة الفروق كما يلي:

جدول رقم (48): دلالة الفروق بين مستويات الدافعية في نمط الشخصية الهادف لدى فئة الجامعيين.

	مستوى منخفض				**مستوى متوسط**			
	فرق المتوسطين	**خطأ معياري**	**قيمة sig.**	**الدلالة 0.01**	**فرق المتوسطين**	**خطأ معياري**	**قيمة sig.**	**الدلالة 0.01**
مستوى متوسط	**7.003***	**0.126**	**0,00**	**دال**	/	/	/	/
مستوى مرتفع	**10.979***	**0.127**	**0,00**	**دال**	**3.975***	**0.279**	**0,00**	**دال**

يتضح من الجدول رقم (48) وبناءاً على النتائج المتحصل عليها بالحاسوب بتطبيق برنامج SPSS.20، وبما أن قيمة الإحتمال المرتبطة بقيمة الفروق بين المتوسطات (القيمة.Sig)=0.00 أقل من 0.01 في كل مرة مما يدل على وجود فروق جوهرية بين المتوسطات، وبالتالي يستنتج أنه:

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 بين متوسطي فئتي مستوى الدافعية للإنجاز المتوسط ومستوى الدافعية للإنجاز المنخفض لصالح مجموعة متوسطي مستوى الدافعية.

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 بين متوسطي فئتي مستوى الدافعية للإنجاز المرتفع ومستوى الدافعية للإنجاز المنخفض لصالح مجموعة مرتفعي مستوى الدافعية.
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 بين متوسطي فئتي مستوى الدافعية للإنجاز المتوسط ومستوى الدافعية للإنجاز المرتفع لصالح مجموعة مرتفعي مستوى الدافعية.

وبالتالي تمكن الباحث من أن يقرر أن نمط الشخصية الهادف يؤثر تأثيراً موجباً في مستوى دافعية التلاميذ للإنجاز على الترتيب: أقصى درجات نمط الشخصية الهادف لدى طلاب المستوى الدافعية للإنجاز المرتفع ثم يليه لدى الطلاب ذوي مستوى الإنجاز المتوسط، في الأخير لدى طلاب مستوى الإنجاز المنخفض، أي تزايد متوسط درجات نمط الشخصية الهادف يصاحبه تزايد مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلاب التعليم الجامعي.

4-3 تذكير بالفرضية الفرعية الثالثة: "توجد علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين نمط شخصية الهادف ومستويات الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة البحث".

- **معامل الإرتباط بين أبعاد نمط الشخصية الهادف ودرجات الدافعية للإنجاز الكلية:**

تم حساب معامل الإرتباط المستقيم (معامل إرتباط بيرسون) بين نتائج مقياس نمط الشخصية (الهادف المهيمن) حسب نظرية التقلبات النفسية لآبتر بوجه عام ، وبأبعاده الثلاثة ونتائج الدافعية للإنجاز لدى عينة البحث (ن=1581)، فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (49): نتائج معاملات الإرتباط المستقيم بين مكونات مقياس نمط الشخصية الهادف والدرجة الكلية للدافعية للإنجاز لدى عينة البحث.

	الإرتباط		
أبعاد نمط الشخصية	الدافعية للإنجاز	القيمة .sig	الدلالة
الجدية	0.555**	0,00	دال عند 0.01
التخطيط	0.560**	0,00	دال عند 0.01
تجنب النشاط	0.120**	0.00	دال عند 0.01
الدرجة الكلية للنمط الهادف	0.638**	0,00	دال عند 0.01

** معاملات الإرتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة0.01.

يتضح من النتائج المدونة بالجدول رقم (49) أعلاه أن قيمة معامل الإرتباط بيرسون بين أبعاد نمط الشخصية الهادف الثلاثة والدرجة الكلية للدافعية للإنجاز لدى عينة البحث إذ بلغت قيمته 0.555 (لبعد الجدية) و0.560 (لبعد التخطيط) و0.120 (لبعد تجنب النشاط).

وبلغت قيمة معامل الإرتباط بين الدرجة الكلية لنمط الشخصية الهادف والدرجة الكلية للدافعية للإنجاز القيمة 0.638، كانت القيمة .sig في كل مرة مساوية للقيمة المعدومة (0.00) أقل تماماً من 0.01، وبالتالي فقيم معامل الإرتباط بين درجات الدافعية للإنجاز وأبعاد نمط الشخصية الهادف والدرجة الكلية لنمط الشخصية الهادف، هي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01.

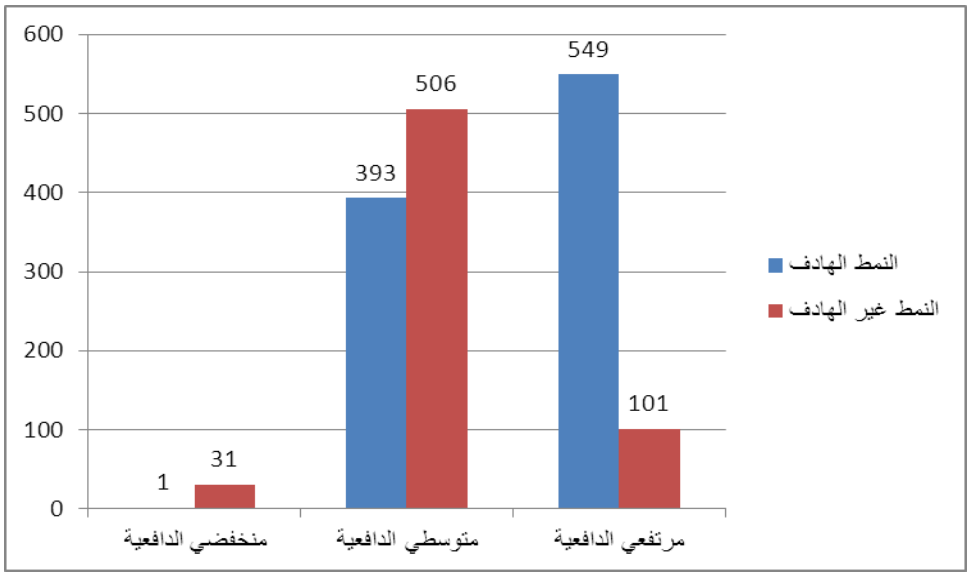
- **النسب المئوية لتكرارات مستويات الدافعية للإنجاز في نمط الشخصية الهادف لدى عينة البحث:**

قام الباحث بحساب تكرارات إستجابات التلاميذ في مستويات الدافعية حسب نمط الشخصية المهيمن هادف/غير هادف فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الموالي :

جدول رقم (50): تكرارات درجات نمط الشخصية والدرجة الكلية للدافعية للإنجاز لدى عينة البحث.

نمط الشخصية	النمط الهادف		النمط غير الهادف		المجموع	
مستوى الدافعية	ت	٪	ت	٪	ت	٪
منخفضي الدافعية	01	0.06	31	1.96	32	2.02
متوسطي الدافعية	393	24.86	506	32.01	899	56.86
مرتفعي الدافعية	549	34.72	101	6.39	650	41.11
المجموع	943	59.65	638	40.35	1581	100

يتضح من الجدول رقم(50) أن أغلب أفراد عينة البحث ينتمون إلى فئة ذوي النمط الهادف بحجم قدره 943 طالباً بنسبة حوالي 60 ٪، يتوزعون كلهم ــ عدا طالب واحد فقط ــ، على مستويي الدافعية المتوسط (393 طالباً)، والمرتفع (549 طالباً)؛ مقابل 638 طالباً ممن ينتمون إلى فئة النمط غير الهادف أي ما نسبته حوالي 40٪ بفارق قدره 305 طالباً، يتوزع أفراد هذه الفئة إلى 31 طالباً منخفضي الدافعية، 506 طالباً متوسطي الدافعية، و101 طالباً مرتفعي الدافعية، هذا ما يوضحه المخطط التالي:



شكل رقم (18): مخطط أعمدة لتوزيع أفراد عينة البحث ككل حسب نمط الشخصية ومستوى الدافعية.

يمثل الشكل رقم (18) مخطط أعمدة لتوزيع أفراد عينة البحث ككل حسب نمط الشخصية ومستوى الدافعية لديهم، يتضح من خلاله أن فئة طلاب عينة البحث منخفضي الدافعية للإنجاز بلغ حجمها 32 طالباً بنسبة 2.02٪ ينتمون إلى نمط الشخصية غير الهادف، وفئة متوسطي الدافعية للإنجاز بلغ حجمها 899 طالباً بنسبة 56.86٪ ينتمي معظم أفرادها إلى النمط غير الهادف (506 غير هادفين، 393 هادفين)، وفئة مرتفعي الإنجاز بلغ حجمها 650 طالباً بنسبة 41.11٪ ينتمي معظم أفرادها إلى نمط الشخصية الهادف (549 هادفين، 101 غير هادفين).

- **الفروق بين مستويات الدافعية للإنجاز في نمط الشخصية الهادف:**

تم حساب الفروق بين درجات المستويات الثلاثة للدافعية للإنجاز المشار إليها سابقاً في نمط الشخصية الهادف بإعتباره لب الدراسة الحالية لدى عينة البحث، فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (51): الفروق بين متوسطات مستويات الدافعية الثلاث في نمط الشخصية الهادف لدى عينة البحث ككل.

مستوى الدافعية	عدد الأفراد	المتوسط	الإنحراف المعياري	الخطأ المعياري	أدنى قيمة	أعلى قيمة
منخفضي الدافعية	32	8.234	2.348	0.415	5,00	16.00
متوسطي الدافعية	899	14.353	3.903	0.130	4.50	24,00
مرتفعي الدافعية	650	18.358	3.536	0.138	8.50	27,00
المجموع	1581	15.876	4.352	0.109	4,50	27,00

يتضح من الجدول رقم (51) أن غالبية أفراد عينة البحث متوسطي الدافعية للإنجاز بفئة حجمها 899 فرداً، بمتوسط حسابي قدره 14.35 ، وبإنحراف معياري قدره 3.90 بخطأ معياري 0.13، يليه في الترتيب فئة مرتفعي الدافعية للإنجاز بفئة قوامها 650 فرداً، بمتوسط حسابي قدره 18.36، وبإنحراف معياري قدره 3.53 بخطأ معياري0.14 ، وفي الأخير فئة منخفضي الدافعية بحجم 32 فرداً، بمتوسط حسابي قدره 8.23، بإنحراف معياري قدره 2.35 وبخطأ معياري 0.42.

- **دلالة الفروق بين مستويات الدافعية للإنجاز في نمط الشخصية الهادف:**

ولمعرفة دلالة هذه الفروق درجات التلاميذ حسب مستويات الدافعية للإنجاز في نمط الشخصية الهادف قام الباحث بتحليل تباين الأحادي ونظم النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم (52): يوضح دلالة الفروق بين مستويات الدافعية في نمط الشخصية الهادف لدى عينة البحث

مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح (ن-1)	تقدير التباين	قيمة ف	القيمة sig.	الدلالة 0.01
بين المجموعات	7959.11	2	3979.55	285.85	0,000	دال
داخل المجموعات	21968.58	1578	13.92			
المجموع الكلي	29927.70	1580				

يلاحظ من الجدول رقم (52) أن قيمة ف تساوي 285.85، وهي قيمة دالة إحصائياً عند المستوى 0.01(القيمة الإحتمال المرتبطة بقيمة ف القيمة.Sig =0.00 أقل من 0.01)، مما يدل على وجود فروق جوهرية لا ترجع إلى الصدفة، و بالتالي يرفض الفرض الصفري للبحث ويقبل فرض البحث القائم على وجود فروقاً جوهرية بين أفراد عينة البحث حسب مستويات الدافعية للإنجاز لديهم في نمط الشخصية الهادف، هذه الفروق هي لصالح الطلاب مرتفعي الإنجاز بأكبر متوسط قدر بـ 18.36 مقارنة بمتوسطي الطلاب متوسطي ومنخفضي الإنجاز المقدرين على التوالي بـ 14.35، 8.23 .

وبعد حساب حجم تأثير نمط الشخصية في الدافعية للإنجاز عن طريق حساب مربع معامل إيتا (μ^2) وجد أنμ^2 = 0.266 أي أن نمط الشخصية الهادف المهيمن يؤثر في الدافعية للإنجاز بنسبة 26.6٪ من بين العوامل المؤثرة وهذا يدل على حجم تأثير كبير جداً.

لم يكتف الباحث بمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ عينة البحث في الدافعية للإنجاز وحجم تأثرها بنمط الشخصية، بل عمد الباحث لمعرفة أي من النمطين (الهادف/غير الهادف) تسبب في وجود هذه الفروق، لتحقيق ذلك فقد إستخدم الباحث إختبار أدنى فرق دال (LSD) ـ Least Significant Difference Test ـ للمقارنات الثنائية لحساب الفروق بين مستويات الدافعية للإنجاز في

نمط الشخصية الهادف المهيمن وبالاستعانة بالحاسوب نضم الباحث النتائج المحصل عليها في جدول مصفوفة الفروق كما يلي:

جدول رقم (53): دلالة الفروق بين مستويات الدافعية في نمط الشخصية الهادف لدى عينة البحث ككل.

	مستوى منخفض				مستوى متوسط			
	فرق المتوسطين	خطأ معياري	قيمة sig.	الدلالة 0.01	فرق المتوسطين	خطأ معياري	قيمة sig.	الدلالة 0.01
مستوى متوسط	6.118*	0.671	0,00	دال	/	/	/	/
مستوى مرتفع	10.124*	0.675	0,00	دال	4.005*	0.192	0,00	دال

يتضح من الجدول رقم (53) وبناءاً على النتائج المتحصل عليها بالحاسوب بتطبيق برنامج SPSS.20، وبما أن قيمة الإحتمال المرتبطة بقيمة الفروق بين المتوسطات (القيمة.Sig)=0.00 أقل من 0.01 في كل مرة مما يدل على وجود فروق جوهرية بين المتوسطات، وبالتالي يستنتج أنه:

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 بين متوسطي فئتي مستوى الدافعية للإنجاز المتوسط ومستوى الدافعية للإنجاز المنخفض لصالح مجموعة متوسطي مستوى الدافعية.
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 بين متوسطي فئتي مستوى الدافعية للإنجاز المرتفع ومستوى الدافعية للإنجاز المنخفض لصالح مجموعة مرتفعي مستوى الدافعية.
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 بين متوسطي فئتي مستوى الدافعية للإنجاز المتوسط ومستوى الدافعية للإنجاز المرتفع لصالح مجموعة مرتفعي مستوى الدافعية.

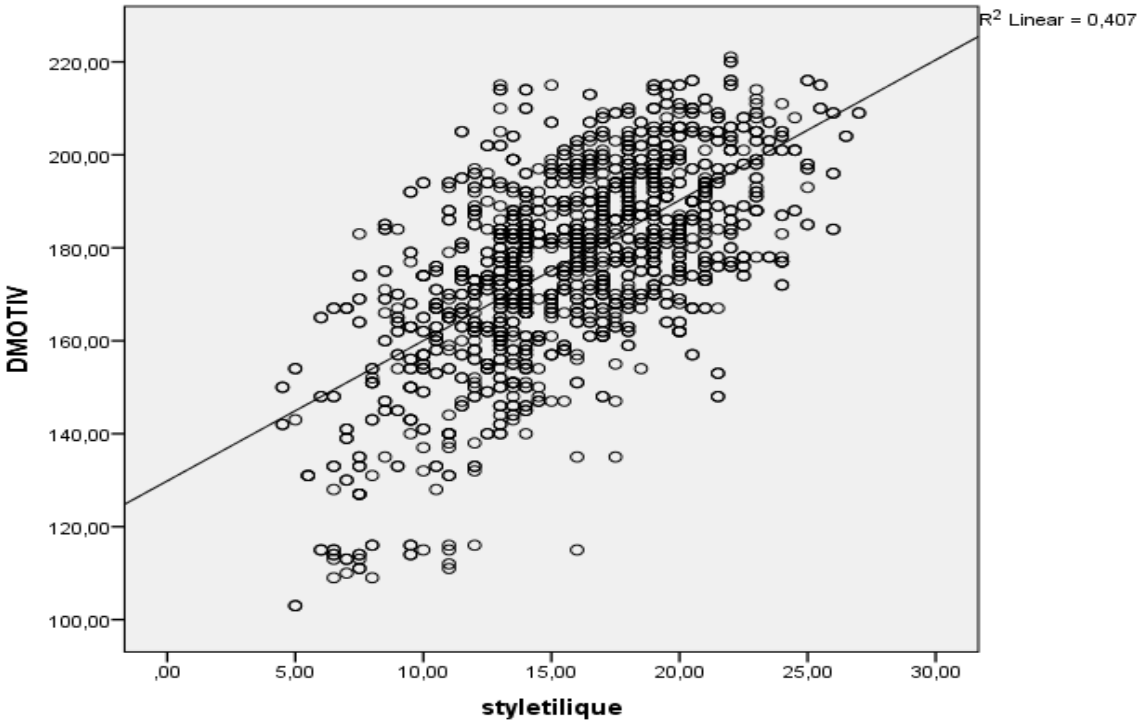
وبالتالي تمكن الباحث وبناءاً على نتائج هذه الفرضية ونتائج الفرضيتين الفرعيتين السابقتين من أن يقرر بأن أي تزايد في متوسطات درجات أفراد عينة البحث ككل على مقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن يصاحبه تزايد درجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز والتي يحدد وفقها مستوى دافعيتهم للإنجاز بصفة عامة.

5- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الخامسة:

تذكير بالفرضية: "يمكن التنبؤ بمستوى دافعية التلميذ من خلال نمط الشخصية الهادف المهيمن لديه".

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بعمل تحليل الانحدار البسيط للتنبؤ بدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية للإنجاز(المتغير التابع) والتي تحدد مستوياتهم الإنجازية من خلال درجاتهم

على مقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن(المتغير المستقل)، لأن العلاقة بين المتغيرين هي علاقة طردية كما ورد سابقاً، هذه العلاقة توضح بأحد الرسومات المشهورة المعروفة بدالة الانتشار أو مخطط التشتت Scatterplot كما هو موضح في الشكل التالي:



شكل رقم(19): يوضح مخطط التشتت لدرجات أفراد عينة البحث في الدافعية للإنجاز بدلالة درجاتهم في نمط الشخصية الهادف.

يوضح رسم خط الانحدار الذي بالشكل السابق أنه توجد علاقة خطية طردية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس نمط الشخصية الهادف ودرجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز، ولتوضيح العلاقة أكثر قام الباحث بعمل الانحدار البسيط، فكانت النتائج كما ورد في مخرجات برنامج spss كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (54): يوضح نتيجة تحليل الانحدار الخطي البسيط للتنبؤ بدرجات الدافعية للإنجاز من خلال درجات نمط الشخصية الهادف لدى أفراد عينة البحث.

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة sig.	معامل الارتباط(ر)	معامل التحديد($ر^2$)
نمط الشخصية الهادف	الانحدار	272863.22	1	272863.22	1082.56	0,00	0.638	0.407
	الخطأ	397992.18	1579	252.053				
	الكلي	670855.40	1580					

يلاحظ من الجدول أن قيمة ر=0.638 التي تبين مقدار التغير في المتغير التابع المتمثل في الدافعية للإنجاز الذي يحدثه المتغير المستقل المتمثل في نمط الشخصية الهادف المهيمن، أي أن مقدار ما يفسره المتغير المستقل في التابع، وهذه القيمة مرتفعة وتدل على أن المتغير المستقل يفسر حوالي 64% من التغير في المتغير التابع، والباقي 36% يعزى إلى عوامل أخرى، وهناك علاقة ملاحظة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين، كما يتضح من الجدول نفسه بأن قيمة تحليل التباين ف= 1082.56 وهي ذات دلالة معنوية لأن القيمة الاحتمالية .sig المرتبطة باختبار ف معدومة أقل من مستوى الدلالة 0.01، مما يؤكد القوة التفسيرية العالية لنموذج الانحدار الخطي البسيط من الناحية الاحصائية.

ولمعرفة الدلالة الاحصائية لمعامل الانحدار المقدر بـــ 3.02 وقيمة الثابت غير المعياري المساوية لـــ 129.84 للمتغير المستقل على المتغير التابع، قام الباحث بحساب اختبار ت عند مستوى الدلالة المعنوية 0.01 فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم(55): يوضح دلالة معامل الانحدار لمتغير الشخصية الهادف على متغير الدافعية للإنجاز لدى عينة البحث.

	المتغير التابع	**قيمة المعامل**	**اختبار ت**	**القيمة .sig**
المتغير المستقل	**الحد الثابت غير المعياري β**	**129.842**	**85.949**	**0.00**
	نمط الشخصية الهادف المهيمن	**3.020**	**32.902**	**0.00**

يتضح من الجدول أن المتغير المستقل والمتمثل في نمط الشخصية الهادف المهيمن كان دالاً إحصائياً في نموذج الانحدار الخطي البسيط وحسب اختبار ت الذي كانت قيمته دالة إحصائياً لأن القيمة الاحتمالية .sig أقل من مستوى الدلالة الاحصائية 0.01، ومنه يمكن التوصل إلى معادلة انحدار درجات أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية للإنجاز من خلال درجاتهم على مقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن باستخدام الحد الثابت β كما يلي: درجة الدافعية للإنجاز= **3.02**× درجة نمط الشخصية + **129.84**

وهذا ما يؤكد تحقق فرض البحث، أي يمكن التنبؤ بدرجات أفراد مجتمع الدراسة الحالية على مقياس الدافعية للإنجاز من خلال درجاتهم على مقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن المعتمد في البحث الحالي.

الفصل الثامن: تحليل النتائج ومناقشة الفرضيات

تمهيد

1) **مناقشة الفرضية الجزئية الأولى .**

2) **مناقشة الفرضية الجزئية الثانية .**

3) **مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة.**

4) **مناقشة الفرضية الجزئية الرابعة.**

5) **مناقشة الفرضية الجزئية الخمسة.**

الخاتمة

التوصيات والاقتراحات

تمهيـــــــد

استهدفت الدراسة الحالية الكشف عن العلاقة بين نمط الشخصية الهادف حسب نظرية التقلبـــات النفسية والدافعية للإنجاز لدى تلامذة المرحلة الثانية من التعليم الثانوي وطلبة نفس المرحلة مـــن التعلـــيم الجامعي، ولتحقيق ذلك وضع الباحث عدد من التساؤلات وافترض لها إجابات مؤقتة، وسعى إلى التحقق من هذه الإجابات ميدانياً وتحليل نتائجها إحصائياً بإستخدام الإحصاء الاستدلالي مستعملاً في ذلك مقارنة الفروق بين المتوسطات ودلالة هذه الفروق باستعمال اختبار ت، تحليل التباين الحـــادي (ANOVA one way)، وإختبار LSD لمعرفة أدنى فرق دال كأسلوب من أساليب المقارنات البعديـــة، تحليـــل الانحـــدار البسيط.

بناءاً على النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الأساسية، وبعد تحليلها إحصائياً، وإعتماداً على جانبي البحث النظري والتطبيقي، والاستشهاد ببعض الدراسات السابقة وبالاستناد على بعض خواص المجتمـــع الجزائري في القطاعات الإجتماعي، الثقافي، الاقتصادي، ....وغيرها بصفة عامة، وخـــواص القطـــاع التعليمي الدراسي بالجزائر بصفة خاصة، قام الباحث بمناقشة فرضيات البحث كما هو وارد في الفصـــل التالي.

1) مناقشة الفرضية الجزئية الأولى:

نص الفرضية: "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث في نمط الشخصية الهادف بوجه عام وفي أبعاده الفرعية لدى أفراد عينة البحث".

من خلال عرض نتائج اختبار ت في الدراسة الأساسية لمعرفة الفروق بين الجنسين في متغير نمط الشخصية الهادف كانت قيم ت المحسوبة تساوي –0.848 كما هو وارد في الجدول رقم (29/ص133)، و0.001 كما جاء في الجدول رقم(32ص136)، وهي غير دالة بوجه عام، أي تأثير عامل الجنس في متغير نمط الشخصية غير دال إحصائياً لدى عينة البحث بفئتيها الثانويين والجامعيين، وبالتالي قبول الفرض الصفري للبحث القائم على عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في نمط الشخصية الهادف بوجه عام بالنسبة للمتمدرسين بالتعليم الثانوي أو الجامعي، أما فيما يخص مكوناته الفرعية فكانت قيم ت هي الأخرى قيم غير دالة بالنسبة لأبعاد الجدية والتخطيط وتجنب النشاط.

وقد تبين من خلال استقراء البحوث والدراسات التطبيقية الأمبريقية السابقة التي تمت للكشف عن الفروق بين الجنسين، اتضح تباين فئتين، الفئة الأولى تقر بعدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في عدة جوانب من جوانب المؤثرة بصورة مباشرة في الشخصية لديهم، أبرزها الدافعية، وعليه لا توجد فروق بين الجنسين في نمط الشخصية الهادف؛ قد أرجع الباحثون عدم وجود هذه الفروق إلى عوامل منها:

أ/– دور الأسرة العربية الحديثة بصفة عامة والتي أصبحت تشجع الإناث و الذكور على حدٍ سواء، وتدفع بالمرأة إلى عالم التعليم والثقافة في البداية وإلى عالم الشغل و المسئولية إلى جانب الرجل، بإتاحة الفرص لهن لاعتلاء مناصب قيادية كانت فيما مضى حِكراً على الجنس الآخر، وبالتالي تساوي الأدوار الإجتماعية التي يؤديها كل من الذكور والإناث، وعليه أصبحت الإناث أكثر جدية في أدائهن للأدوار والمهام الموكلة إليهن مما كانت عليه في الماضي غير البعيد، فالمرأة الجزائرية وكغيرها تحاول دائماً مجاراة عالم الرجل العربي المعاصر في مجال التعلم والشغل، فهي مثله تتمتع بنمط شخصية هادفة جدية في أدائها ، مخططة لما تريد بلوغه من أهداف في المستقبل، ونشيطة أثناء تنفيذها لخططها وبرامجها.

ب/– الأخذ بعين الاعتبار الإطار الثقافي والحضاري الذي يميز المجتمعات التي تتم الدراسة فيها الفروق بين الجنسين في أي جانب كان، فقد تبين أن وضع المرأة يكون أحياناً إيجابياً نشطاً، وأخرى يكون سلبياً، وذلك حسب الثقافة التي تتلقاها وأنواع التدريبات التي تمنح لها خلال مراحل نموها، مقابل إستعداد المجتمع لتقبل النشاطات التي يمكن أن تسهم بهم المرأة خدمة له .

فالمجتمع الجزائري يسعى وبكل ما أوتي من مقومات لمجارات المجتمعات الأخرى السباقة له في مجال التطور بكل أنواعه، الاقتصادي والثقافي والإجتماعي بصفة عامة، فالمرأة الجزائرية شهدت لها الأيام بأدوارها البطولية أيام الثورة المجيدة، مما سمح لها بتسجيل اسمها ليس فقط في الذاكرة الوطنية، بل

حتى في ذاكرة الشعوب العربية الأخرى والغربية، هذا ما فتح أمامها باب التطور والازدهار لتدخل من بابه الواسع بإنجازاتها وجهودها المستمرة لتعديل الحقوق المشروعة لها، وفي فرص التعليم والتوظيف، لتتسع بذلك دائرة أدوارها بفتحها لنفسها أدواراً إجتماعية وسياسية وجمعوية ونقابية جديدة، وحتى داخل المجتمع في حد ذاته بين أفراده المقيمين بالمدينة و المقيمين بالريف، إذ توسعت دائرة التطور لتشمل المقيمين بالريف بتزودهم بكل مقومات الحياة الأساسية والرفاهية، وإطلاع سكان البدو على كل ما هو جارٍ في المجتمعات الأخرى فيما حولهم ، فانتهزت المرأة الريفية الفرص التعليمية والمهنية المتاحة لها، فزادت نسبة الإناث الريفيات المتعلمات الحاصلات على شهادات تأهيلية علمية وعملية، هذا ما تؤكده الإحصائيات الرقمية والمشاهدات العينية لذلك، فتخلت المرأة ريفية كانت أو حضرية عن بعض عاداتها وإندفعت نحو عالم الشغل، وتقلدت شتى المراتب المهنية، فصاحب كل هذا التغير حدوث العديد من التغيرات في بنية السيكولوجية لشخصية المرأة.

في ضوء ما ذكر آنفاً يتضح أن ما كشفت عنه الدراسة الحالية من عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في نمط الشخصية الهادف لدى كل من أفراد العينة المقيمين بالريف أو المقيمين بالمدينة، إنما يرجع إلى عدة عوامل تتمثل أغلبها في رغبة المرأة الجامحة في العمل على تغيير نظرة المجتمع بصفة عامة والجنس الآخر بصفة خاصة السائدة نحوها، رغبتها في جعل المجتمع يحس بوجودها ككيان له معنى ودور داخله، باعترافه بكفاءاتها ومقوماتها كأي عضو فيه، بالإضافة إلى رغبتها في الإحساس بذاتها ككائن له وجود مستقل؛ كل هذا يرجعه بعض العلماء إلى امتلاكها ميكانيزمات دفاعية عما لاقته من غبن المجتمع واحتقاره لمكانتها، وتقزيمه لكيانها، وتطويقه لأدوارها بحصرها فقط داخل الأسرة بتربية الأبناء والقيام بمستلزمات البيت، مما دفعها إلى المحاولات المستمرة لكسر ذلك القيد النفسي والطوق الإيديولوجي المفروض عليها.

ت/- أشار بعض الباحثين من رواد هذه الفئة إلى ضرورة الإهتمام بالحقبة الزمنية التي أجري فيها البحث عن الفروق بين الجنسين في أي مجال كان، فالدراسات التي أجريت في الستينات تختلف بالضرورة نتائجها عن تلك التي تمت في الثمانينات وعن تلك التي أجريت في بداية القرن الواحد والعشرين، إذ لكل فترة ظروفها ومقوماتها ومميزاتها الإجتماعية والثقافية والتاريخية والإقتصادية التي تميزها عن غيرها من الفترات الزمنية، ذلك لما أحدثه التقدم والتطور الاقتصادي والإجتماعي والحركات التحررية النسائية في المجتمعات الغربية التي بلغ صداها المجتمعات العربية، التي بدأت الحركات النسوية العربية فيه تحذو حذوها، فتلاشت بذلك الفروق بين الذكور والإناث في عدة جوانب من الشخصية .

في ضوء ذلك يمكن القول أن متغير الجنس كإطار جوهري محدد لنمط أو جانب من جوانب الشخصية خاصة المرتبطة بالدافعية وما وراء الدافعية قد تضاءلت إلى حدٍ كبير، وكون أن نظرية التقلبات النفسية تهتم بما وراء الدافعية الحالة الداخلية الذاتية التي تستثير التلميذ من الداخل مهما كان

جنسه بقوة نحو رفع إنجازه، هذا ما جعل نتائج البحث الحالي توافق إلى حدٍ كبير نتائج عدة دراسات يدافع أصحابها عن مبدأ انعدام وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز، منها دراسة مصطفى تركي (1988)، رشاد موسى وصلاح أبو ناهية (1988)، أحمد عبد الخالق ومايسة النيال (1996)، باتريك زوكرمان (1977)، ودراسة بوذا (1991) ودراسة بن بريكة (2003)، ودراسة ربيع رشوان (2007).

في المقابل كشفت نتائج دراسات باحثي الفئة الثانية عن وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور، أرجعها الباحثون في هذا المجال إلى عوامل منها :

أ/- أساليب التنشئة الإجتماعية في مرحلة الطفولة خاصة، وفي المجتمعات العربية المختلفة بين الجنسين حتى داخل نفس الإطار الأسري الواحد، فظروف التنشئة الإجتماعية التي تعيشها الأنثى تختلف عن تلك التي يعيشها الذكر، إذ تعيش الأنثى وسط عالم النساء الذي لا يزال ينظر إليها بنظرة محدودة، وتعاني من أنواع الإهمال واللامبالاة من طرف الآباء الرجال خاصة، وتعاني كل ضروب التفرقة بينها وبين الرجل المتسلط القائد للمجتمع، الذي يتلقى التشجيع دائماً على تنمية مهارته المعرفية و الأدائية العملية.

ب/- فسر البعض من الباحثين الفروق بين الجنسين إلى نمط الشخصية لكل واحد منهما، إذ تبين أن النمط الذي يمثله الذكور في الغالب أنه يتسم بعدة صفات منها إهتمامه بالوقت والانشغال بما يجب عمله، والتهيؤ المستمر للعمل فالذكور بذلك أكثر تخطيطاً وجدية، أما الإناث فهن ينتمين إلى النمط النقيض لنمط الذكور، فهم أقل تخطيطاً من الذكور، هذا ما سجله الباحث في الدراسة الحالية من خلال النتائج الملاحظة على الفروق الطفيفة في المتوسطات بين درجات تلاميذ عينة البحث لصالح الذكور كما هو وارد في الجدولين رقم(27/ص131)، ورقم(30/ص134) مفسراً ذلك بعض الأسر الجزائرية لا تزال محافظة لم تصل درجة الوعي لدى أفرادها إلى المستوى المذكور سابقاً خاصة بالمناطق الريفية ما يحد من قدرات الإناث ويؤثر على نمط شخصيتهم، إذ أكدت نتائج الدراسة الحالية نتائج دراسة عبد الرحمن بن بريكة (2003) التي كشفت عن وجود فرق طفيف وغير دال إحصائياً بين متوسطات فئتي الذكور والإناث في مجال الدافعية.

كخلاصة لما ذكر الفروق بين الجنسين إحدى أكثر القضايا المثيرة للجدل في العديد من البحوث النفسية، التي يقوم البعض منها على التقيد بالأبعاد الجنسية الجامدة، وتفتُح البعض الآخر وتسليمه بضرورة التخلي عن مثل هذه المعتقدات التقليدية؛ كما ترتبط فكرة البحث في الفروق بين الجنسين بضرورة التسليم بتدخل عدة عوامل ومتغيرات قد تعطي الغلبة لأي نوع، أو تلغي الفروق بينهما منها طبيعة التركيبة الإجتماعية التي ينتمي إليها الجنسين و الإطار الحضاري والثقافي لهذه المجتمعات، والفترة الزمنية التي يتم فيها البحث، ...و غيرها من الظروف الواجب توفرها أثناء إجراء البحث.

2) مناقشة الفرضية الجزئية الثانية:

نص الفرضية: "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في نمط الشخصية الهادف بوجه عام وفي أبعاده الفرعية يعزى إلى متغير شعبة/ تخصص الدراسة".

تبين للباحث من خلال تحليل نتائج الدراسة الأساسية إحصائياً بتطبيق تحليل التباين أحادي الإتجاه وجود فروق جوهرية بين أفراد عينة البحث حسب تخصصهم الأكاديمي في نمط الشخصية الهادف بالنسبة للتلاميذ المتمدرسين بالثانوي حيث كانت قيمة ف المحسوبة هي 0.009 بالنسبة لنمط الشخصية الهادف المهيمن بوجه عام كما هو وارد بالجدول رقم(34/ص138)، وهي قيمة دالة إحصائياً، أما فيما يخص الطلبة المتمدرسين بالتعليم الجامعي فكانت قيمة ف=0.482 كما هو وارد بالجدول رقم(36/ص141)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً أي لا توجد فروق جوهرية بين أفراد عينة البحث المتمدرسين بالتعليم الجامعي تعزى إلى متغير شعبة التخصص، وأن تأثير التخصص الأكاديمي على نمط الشخصية الهادف ضئيل جداً لدى أفراد عينة البحث ككل، أي أن شعبة الدراسة وما يقدمه الرضا عنها من إحساس وشعور بالثقة، والارتياح والرغبة في متابعة تخصص دراسي معين وجدت ملائمة لأهداف وقدرات وإهتمامات ورغبات الطالب، لم تؤثر على نمط شخصيته الهادف المتمثل أساساً في السعي للتخطيط للأهداف والجدية في تنفيذ الخطط وبذل الجهد المضاعف لتحسين ورفع الأداء التربوي، خاصة في المراحل المتأخرة من عمر التكوين الذي يسبق مبارشرة الانخراط في ميدان الشغل، فالهم الوحيد لدى غالبية الطلبة في هذه المرحلة هو إتمام الدراسة والحصول على شهادة تؤهله لولوج عالم الشغل؛ و لعل نتيجة الفرضية الثالثة والرابعة قد تعود إلى أحد السببين التاليين أو إلى كليهما معاً:

أ- عدم الرضا عن التوجيه بشكل عام الراجع إلى سوء التصور عن التخصص الأكاديمي الذي يتمتع به تلاميذ التعليم الثانوي بالدرجة الأولى ولدى طلبة التعليم الجامعي بالدرجة الثانية في الجزائر خاصة، وطريقة الإعلام المتبعة قبل التوجيه إليه، فالتلاميذ الموجهين إلى تخصص تقني رياضي لم يوجه أغلبهم حسب اختيارهم وهذا ما يلاحظ في الميدان من نقص عدد التلاميذ في هذا التخصص، لسبب يكمن في أن هذه الشعبة تتضمن مواد دراسية تتميز بالصعوبة والبحث المستمر والعمل الجاد وتتطلب قدرات عقلية مرتفعة وذكاء عالي ومستويات طموح عالية؛ أما تخصص علوم الطبيعة والحياة أقسامهم أكثر إكتظاظاً بالتلاميذ لأن هذا التخصص من أكثر التخصصات التي تتمتع بسمعة جيدة لدى التلاميذ، فهذه الشعبة تتطلب مواد الدراسة فيها مستويات ذكائية متوسطة أو فوق المتوسط، مع إمكانية الحصول على نتائج جيدة مع زيادة بذل الجهد، وإنها تتمتع بمستقبل جيد واعد يسمح للناجحين فيها بمتابعة الدراسات العليا المرغوب فيها، هذا ما كشفت عنه دراسة جون كرينكلتون وآخرون بأن نسبة رضا الطلاب الملحقين ببرامج تدريبهم العلمي قد بلغت 95٪ ما يؤكد أهمية الدراسة التطبيقية أو التدريب العملي؛ أما فيما يخص

شعب الآداب أو العلوم الإنسانية بصفة عامة هي الأخرى تتطلب الدراسة فيها دافعية أقل من سابقاتها، ما أكده فريد بوبكر في دراسته بأن التدريب العملي والتطبيقي في مجال العلوم الإنسانية قليل جداً حيث أقر 86٪ من عينة طلبة خريجي الآداب والعلوم الإنسانية أن التدريب العلمي غير ذي جدوى (ورد في زروالي: 2003، ص151)؛ ما يجعل الإختيارات في الثانويات الجزائرية لا تزال تتميز بالنمطية والتوجيه بصفة عامة لم يزل مجرد عمل آلي يعني توزيع التلاميذ وفق الحصص المحددة مسبقاً من طرف الهيئات الوصية بناءاً على نتائج التحصيل المدرسية غير المقننة التي لا تملك القدرة على الكشف فكيف بالقدرة على التنبؤ وحسب هياكل الثانوية وتجهيزاتها وخريطتها البيداغوجية وعدد مناصبها المالية، أي أن التوجيه لم يصل بعد إلى مساعدة التلميذ على إكتشاف قدراته، نواحي قوته وضعفه، معرفة ميوله الحقيقية والإقتناع بما يناسبه والرضا عن دراسته والنضج الإجتماعي في داخله الذي يمكنه من الإختيار الواقعي لمشروعه المستقبلي، لأن التوجيه في حقيقته الكبرى هو تجنب الإسراف في الجهد والوقت ووضع الإنسان في المكان الذي يمكنه من استغلال قدراته والوصول إلى العبقرية والإبداع وهذا هو الإستثمار الحقيقي.

هذا ما وافق نتائج دراسة صبار نورية (2002)التي توصلت فيها إلى وجود علاقة بين الرضا عن الدراسة وكل من المعدل التراكمي والتوجيه التربوي، وما جاء في دراسة زروالي (2003) التي توصلت فيها إلى عدم وجود علاقة دالة بين الرضا عن التوجيه والدافع للإنجاز لدى عينة من الطلبة الجامعيين.

ب – واقع سوق الشغل بالنسبة لخريجي الثانوية بصفة عامة و خريجي الجامعة بصفة خاصة بإعتبارها المرحلة الموالية وآخر مرحلة تسبق عالم الشغل في نظر الطلبة الثانويين والجامعيين على حدٍ سواء، حيث يسود الاعتقاد بعدم كفاية هياكل الدولة لاستيعاب كل المتخرجين مما يوحد طريقة تفكير المتعلمين كل الشعب في نظرتهم إلى المستقبل وبالتالي في طريقة التخطيط له وبعدم الإهتمام والجدية في تنفيذ برامج مخططاتهم، وعليه عدم تأثر نمط الشخصية لديهم بالتخصص الدراسي، فتجدهم مدفوعين داخلياً إلى تقديم نشاطاتهم بنفس القدر من الاهتمام والمثابرة؛ أما فيما يخص نتائج البحث الفرعية حسب متوسطات درجات التلاميذ الثانويين في شعب الدراسة المعتمدة في البحث الحالي والمنظمة في الجدول رقم(33/ص137) فقد جاءت شعبة تسيير والاقتصاد في المرتبة الأخيرة في الترتيب بعد شعبة الآداب والفلسفة التي تسبق هي الأخرى شعبتي التقني رياضي والعلوم التجريبية، وقد أرجع الباحث من خلال تجربته في التدريس هذا التباين الطفيف في الفروق وفي الترتيب، بالإضافة إلى توقعات الأساتذة عن أداء طلبة التسيير والاقتصاد والطلبة الأدبيين وأفاق دراستهم بأنها توقعات سلبية محدودة مثيرة للإحباط، ونظرة التلاميذ أنفسهم إلى شعب الدراسة ولأنفسهم واحتقارهم لقدراتهم مما يجعلهم يتحاشون الافتخار بإنجازاتهم خوفاً من رد فعل المجتمع أو خشية الوقوع في الخطأ المجهول، فقد لاحظ الباحث الفرق

الواضح في الإتجاه العام نحو الدراسة لدى غالبية الطلبة المقبلين على التعليم الثانوي، هذا الانطباع انتقل مع الطلبة حتى التعليم الجامعي، وهذا راجع في نظر الباحث إلى ضعف حلقة التوجيه في التعليم الجامعي الذي يقتصر على لقاء بسيط يجرى مع الطالب الجديد سويعات إن لم نقل دقائق قبل التسجيل بالسنة أولى جامعي، هذا ما ينعكس على أدائهم، من خلال ما يلاحظ عليهم أثناء دراستهم، إذ يغلب على الطلبة الموجهين إلى شعب الآداب والعلوم الإنسانية انخفاض مستوى الدافع المعرفي لديهم، أي ضعف الرغبة في المعرفة والإطلاع بشكل عام وما تعلق بتخصصهم الدراسي بشكل خاص، حيث يعتريهم في بعض الأوقات شعور بالضيق وعدم الثقة والخوف من المجهول والقلق على المستقبل، وهي خبرات شعورية تكبل دوافع الإنسان وتشل حركته؛ هذا وقد يكون بالمقابل حافز لفرض الذات لدى البعض الآخر وتساهم بشكل مباشر في رفع دوافعهم الداخلية التي سميت في نظرية التقلبات النفسية بما وراء الدافعية لديهم، مما يجعل متوسطات درجات تلاميذ عينة البحث تتقارب بين الشعب الدراسية ككل في مقياس نمط الشخصية الهادف.

3) مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة:

نص الفرضية: "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات تلامذة التعليم الثانوي وطلبة التعليم الجامعي في نمط الشخصية الهادف بوجه عام وفي أبعاده الفرعية لصالح تلامذة التعليم الثانوي".

لقد أسفرت نتائج اختبار ت عن صحة فرض البحث، حيث تبين أن هناك تأثيراً جوهرياً لمستوى الدراسة على نمط الشخصية الهادف المهيمن، أي يوجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ المتمدرسين بالتعليم الثانوي وطلبة التعليم الجامعي في نمط الشخصية الهادف حسب نظرية التقلبات النفسية فكانت قيمة النسبة التائية ت=0.69 كما في نتائج الجدول(رقم38/ص143) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، وبناءاً على متوسطات درجات تلاميذ عينة البحث المدونة في الجدول (رقم37/ص142) يتضح أن هذه الفروق الجوهرية لصالح التلاميذ المتمدرسين بالتعليم الثانوي؛ أي التلاميذ الثانويين أكثر جدية وتخطيطاً من طلبة التعليم الجامعي، فالتلاميذ الثانويين ينتمون الى نمط الشخصية الهادف، أكثر مما هم عليه الطلبة الجامعيين المنتمين غالبهم إلى النمط الهادف ولكن بدرجة أقل مقارنة بالثانويين، غير جديين في حياتهم مهتمين فقط بالحاضر وغير مخططين لحياتهم المستقبلية، فهم مهتمين لما هو آني غير آبهين لما هو آت.

تبين من خلال نتائج بعض الدراسات التي قام بها عدد من العلماء والباحثين أن الفروق بين أبناء الثقافات المختلفة في عدة متغيرات نفسية التي منها الشخصية هي انعكاس للفروق في أساليب التنشئة الإجتماعية والقيم والإتجاهات والعادات التي يتسم بها كل مجتمع من المجتمعات .

أوضح لاو(R.C.Leo) أن أفراد المجتمعات الصناعية المتقدمة أكثر إعتماداً على ذواتهم، وأقل تأثراً بعوامل القدر والحظ، في حين يتسم أفراد المجتمعات المتأخرة بأنهم أكثر إعتماداً على مصادر الضبط الخارجية، فتجدهم معتمدين في أعمالهم على الصدفة والقدر .

أكد ماهر(Maher,1974) عند تقديمه تصوراً نظرياً لدراسة الدافعية في علاقتها بالثقافة، مقدماً في تصوره النظري هذا إستراتيجيات ثلاث متداخلة ومترابطة مع بعضها البعض هي الثقافة، الشخصية، الموقف في تشكيل الدافعية؛ حيث يفترض في ضوء هذه الإستراتيجية أن الثقافة التي تشير إلى خبرات التعلم الاجتماعي التي يكتسبها الفرد من الوسط الثقافي والمدرسي الذي يعيش فيه وينمو من خلاله، والتي تمد بسياقات متباينة تحدد في مجموعها الاستعدادات المسبقة أو التهيؤ للاستجابة بشكل معين التي تكون بدورها الجانب الأكبر من شخصية الفرد، التي بدورها توجه الدافعية إلى الميل الملاحظ في المواقف المختلفة من خلال الإعتماد على الموقف أو السياق(ورد في رشاد: 1994، ص37).

كما أشار بارنو (V.Barnouw) إلى أن ظروف التنشئة الأسرية السائدة في أي مجتمع تعكس نمط شخصية هذا المجتمع، وربط ذلك بالنمو الاقتصادي، مستشهداً بدراساته وتحليلاته لعدد من المجتمعات مثل الهند، بروما، الصين، اليابان، إسرائيل، ...الخ(ورد في خليفة: 2000 ، ص27)، من ذلك ما ذكره عن أسلوب تنشئة الطفل الإسرائيلي حيث الممارسات الجمعية في تربية الطفل والتي تتضمن رفض الأسرة النووية التقليدية، وتقديم شخصية محافظة على النظام الجمعي، حيث تعمل الأم التي توصف بالمثقفة والنظيفة، الجادة الخاضعة لزوجها، داخل الأسرة التي تعتبر كوحدة متكاملة أساساً على تربية وتغذية أطفالها.

أشار مصطفى سويف (1985) إلى أن بعض مكونات الحضارة التي يقصد بها تنظيم عناصر مادية ومعنوية وأنماط سلوكية كاللغة والقيم ...وغيرها التي يكتسبها الفرد في فترات مختلفة من العمر أو يرثها عبر الأجيال(ورد في خليفة: 2000، ص249)، بالإضافة إلى أهمية العديد من العوامل المشكلة من نوعين من العمليات الشكلية المتمثلة في العمليات الإنسانية العامة مثل الإثابة والعقاب والقدوة، والعمليات الخاصة بالمضمون التي تختلف من مجتمع لآخر المتمثلة في عمليات التنشئة الإجتماعية عبر مراحل النمو المختلفة، ونمط الشخصية المعيارية كما تقدمه الحضارة، وطراز القيم الذي يحبذه المجتمع، هي في غاية الأهمية تسهم في تشكيل الشخصية .

وسعياً من الباحث للوقوف على الفروق الجوهرية بين التلاميذ المتمدرسين بالثانوي والطلبة المتمدرسين بالجامعي في الأبعاد الفرعية لمقياس نمط الشخصية الهادف المعدل، قام بإستخراج نتائج اختبار ت بحساب فروق المتوسطات بين درجات العينات محل الدراسة فكانت النتائج كما في الجدول

(رقم38/ص143) وهي قيم دالة إحصائياً، في إتجاه فرض البحث، إذ تحصل التلاميذ الثانوي على درجات متوسطها أعلى من متوسط نتائج الطلبة الجامعيين في بعدي الجدية والتخطيط المكونين الفرعيين الأساسين لنمط الشخصية الهادف المهيمن.

أرجع الباحث هذه الفروق أن طلبة التعليم الجامعي يتزودون بعادات سلبية كالتدخين وتعاطي الممنوعات لاتساع جغرافية مكان الإقامة وزيادة حجم جماعة الرفاق، كذلك غياب الأولياء بحجة أن الطالب الجامعي يكون أكثر استقلالية عن الأسرة وبحكم إمكانية إقامته بالإقامات الجامعية، وهذا ما يدفعهم إلى القيام بسلوكات مستوردة من الثقافات الخارجية وهي في الغالب مصطنعة لمجاراة جماعة الرفاق التي ينتمون إليها أو يكونوها بأنفسهم، ولعدم وجود الرقابة الأسرية، وما يستهلكه الطلبة عبر محركات البحث العالمية بالانترنت، وما يتناقله عبر الهواتف النقالة، أو بتواطئ من بعض الطلبة بدافع مواكبة التطور ما يجعل أفرادها يبحثون في سلوكاتهم عن المتعة والمرح واللهو وإشباع رغباتهم الآنية فيتسمون بسمات تعكس انتمائهم لنمط الشخصية غير الهادف، عكس ما هو عليه بالنسبة لتلاميذ التعليم الثانوي التي مازال غالب أفرادها تحت رقابة الأسرة من إخوة والوالدين الذين يحرصون على متابعة أبنائهم لتحقيق النجاح خاصة في الامتحان المصيري المتمثل في الحصول على شهادة البكالوريا، وفتجدهم ينفقون على أبنائهم لمتابعة الدروس المسائية بغية استدراك النقائص لديهم وتحسين مستوياتهم، والعمل الدؤوب الهادف إلى التخطيط والجدية في تطبيق ما خطط له مسبقاً بدقة، وأن الأعمال بخواتمها، أي كل سلوك يقوم به الفرد يكون موجه نحو هدف منشود يقبل الفرد التضحية من أجله بكل ما يملك من جهد ووقت ومصاريف مادية، ما يؤكد إنتماء أفراده إلى النمط الهادف المهيمن حسب النظرية المعتمدة في البحث، عليه فحجم الجماعة يؤثر في نمط شخصية الفرد الهادف المنتمي إليها.

هذا ما وافق نتائج دراسة شارن تورنر (1995) بالقدر الذي يؤثر تعاطي الممنوعات والإدمان على التدخين، وما وافق كذلك دراسة كل من شارن تورنر (1995)، ودراسة ليندا فرنانداز (2003) بالإضافة إلى تأثير مكان إقامة الفرد وثقافته على نمط شخصيته الهادف وهذا ما أكده الباحث راندال برامان (1995) .

ما يستخلص مما ذكر سابقاً فإن طبيعة الإطار الحضاري والثقافي والقيم والمعايير الثقافية السائدة والقيم الإجتماعية التي تمارس في مجتمع ما والجماعة التي ينتمي إليها الفرد تأثر بشكل مباشر أو غير مباشر على نمط شخصية الفرد، حيث أن هذه العوامل مجتمعة تلعب دوراً هاماً في تشكيل حالات ما وراء دافعية الفرد الهادفة/غير الهادفة وفقاً لمتطلبات واحتياجات الجماعة في حدود ما تقدمه هذه الأخيرة ــ الجماعة ــ من عادات وأساليب معاملة وقيم، وعليه فنمط الشخصية لا يتخذ نمطاً محدداً في الثقافات المختلفة بل يختلف من ثقافة إلى أخرى، لذلك أصبح من المهم دراسة هذه

الفروق بغية معرفة العوامل الثقافية التي تساهم في تشكيل نمط الشخصية الهادف، والبحث عن السياق الملائم لإثارة الحالات ما وراء الدافعية عند الأفراد في المجتمع الجزائري، وبالتالي معرفة الظروف المحددة لاستثارة السلوك الهادف لدى الأفراد، والوقوف على المميزات العامة لشخصية الفرد الهادف، المرتبطة بالجانب الإجتماعي الثقافي خاصة، هذا ما وافق دراسة كوري التي أجراها على عينة من 306 تلميذاً بهدف الكشف عن الفروق بين تلاميذ من مستويات اقتصادية وإجتماعية مختلفة وذوي قدرات عقلية مختلفة وذلك من حيث الدافع للإنجاز الدراسي فتوصل إلى انه في حالة الذكاء عالي المستوى الاقتصادي والإجتماعي لا يؤثر على الدافع للإنجاز المدرسي للتلميذ، وفي حالة الذكاء المتوسط والضعيف فيتفاوت إنجاز الفئات حسب تفاوت مستوياتهم الإقتصادية والاجتماعية(ورد في الطحان: 1980، ص08)، أي أن القدرات العقلية العليا تمحو النقائص التي تترتب على الظروف الإقتصادية والاجتماعية السيئة.

4) مناقشة الفرضية الجزئية الرابعة:

نص الفرضية: "توجد علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين نمط شخصية الهادف ومستويات الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة البحث".

كشفت نتائج البحث الحالي عن صحة هاتين الفرضيتين، حيث تبين أن هناك علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين درجات فئة التلاميذ المتمدرسين بالتعليم الثانوي على مقياس نمط الشخصية الهادف المعدل ودرجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز، إذ كانت معاملات الإرتباط المستقيم الموضحة في الجدول رقم (39/ص144) بين درجات التلاميذ الثانويين في نمط الشخصية الهادف المهيمن بوجه عام وفي بعديه الأساسين (بعد الجدية وبعد التخطيط)، ودرجات الدافعية للإنجاز موجبة (بعد الجدية ر=0.56، بعد التخطيط ر= 0.58 النمط الهادف ر= 0.65)، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01، وكانت النتائج الموضحة في الجدول رقم (44/ص149) بين درجات الطلاب الجامعيين في نمط الشخصية الهادف المهيمن بوجه عام وفي بعديه الأساسين (بعد الجدية وبعد التخطيط)، ودرجات الدافعية للإنجاز موجبة (بعد الجدية ر=0.55، بعد التخطيط ر= 0.54 النمط الهادف ر= 0.63)، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01، ما يدل على وجود علاقة إيجابية بين نمط الشخصية الهادف المهيمن بوجه عام وبأبعاده الفرعية حسب نظرية التقلبات النفسية لآبتر ودافعيتهم للإنجاز عامة لدى أفراد عينة الدراسة الأساسية فئتي الثانويين والجامعيين؛ في ضوء ذلك قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين مستويات الدافعية للإنجاز الثلاثة في نمط الشخصية الهادف، فتبين من نتائج تحليل التباين أحادي الإتجاه المدونة نتائجه بالجدولين رقم(42/ص147)، ورقم(47/ص151) إذ كانت قيمة ف=161.6، وف=152.162على الترتيب الدالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، ما يؤكد وجود فروق جوهرية لا يمكن إرجاعها

للصدفة أو أخطاء القياس بين مستويات الدافعية للإنجاز في نمط الشخصية الهادف لدى عينة البحث ككل، وأن نمط الشخصية الهادف يؤثر بنسبة 18.2٪ من مجموع العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز لدى الثانويين وبنسبة 14.9 لدى الجامعيين وهو تأثير كبير(حسب ما ورد في محكات كوهن للحكم على قيمة أثر العوامل المستقلة في المتغيرات التابعة)، كما أن تزايد متوسطات درجات نمط الشخصية الهادف بشكل واضح يصاحبه تزايد مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة البحث هذا ما دلت عليه نتائج الدراسة الأساسية التي بالجدولين رقم(40/ص145)، ورقم(46/ص151)، إذ بلغت درجات الدافعية للإنجاز أدناها لدى تلاميذ عينة البحث المتميزين بالنمط غير الهادف المهيمن، في المقابل وصلت درجات الدافعية أقصاها لدى نفس الفئة من التلاميذ الهادفين، كما هو مفصل في الجدولين رقم(43/ص148)، ورقم(48/ص152) تشير هذه النتائج إلى أهمية نمط الشخصية الهادف كعامل مؤثر في الدافعية للإنجاز لتلاميذ التعليم الثانوي أو طلبة التعليم الجامعي، فالمتميزين بالنمط الهادف المهيمن لديهم دافعية للإنجاز أفضل من أقرانهم المتميزين بنمط الشخصية غير الهادف، أن أي تزايد في درجات الفرد على مقياس نمط الشخصية الهادف يصاحبه تزايد في درجاته على مقياس الدافعية للإنجاز، والعكس صحيح.

فقد كشفت الدراسات الأمبريقية التي قام بها صاحب نظرية التقلبات النفسية العالم آبتر (Apter,1982) (ورد في Apter: 1997, p 219) عن العلاقة بين نمط الشخصية الهادف والدافعية للإنجاز أن النمط الهادف مرتبط بالإنجاز والنمط غير الهادف مرتبط بالتسلية، فالشخص المتميز بنمط شخصية هادفة يكون مخططاً لأهدافه على المدى البعيد جدي عند تطبيق هذه المخططات في الواقع، هذين العاملين مهمين في إستثارة دافعيته للإنجاز، عكس صاحب النمط غير الهادف الذي يبحث دائماً المشاعر والرغبات والأحاسيس الآنية غير آبه لنتائج أفعاله في المستقبل القريب مما يجعله غير مهتم ومثابر في أداء واجباته فتقل بذلك دافعيته للإنجاز، وما أشارت إليه ليديا فرناندز (2003) في دراستها على فئتي المدخنين وغير المدخنين، وفي دراسة للباحث شارن تورنر(Sharon Turner,1995) بجامعة سويبورن بأستراليا.

كذلك ما أكده أحمد عبد الخالق ومايسة النيال (1996) في دراستهما حول علاقة الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية (ورد في الشرقاوي: 2000، ص229)؛ وفي دراسة لنبيل الزهار (1984) حول سمات الشخصية كالسمات الإجتماعية والميل للخدمات الإجتماعية والإتزان الانفعالي المرتبطة بالنجاح(ورد في الشرقاوي: 2000، ص588) وما أكده الباحث الحالي(2014) في دراسة له على فئة تلاميذ التعليم الثانوي.

كشفت نتائج الدراسة الأساسية بالبحث الحالي عن صحة الفرضية الفرعية التي تؤكد وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين نمط شخصية الهادف ومستويات دافعيته للإنجاز لدى أفراد عينة البحث ،

إذ كانت معاملات الإرتباط المستقيم الموضحة في الجدول رقم (49/ص153) بين درجات أفراد عينة البحث ككل في نمط الشخصية الهادف المهيمن بوجه عام (ر= 0.64) وفي بعديه الأساسين (بعد الجدية ر=0.55، بعد التخطيط ر= 0.56)، ودرجات الدافعية للإنجاز موجبة، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01، ما يدل على وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين نمط الشخصية الهادف المهيمن بوجه عام وبأبعاده الفرعية حسب نظرية التقلبات النفسية لآبتر ودافعيتهم للإنجاز عامة لدى أفراد عينة الدراسة الأساسية؛ في ضوء ذلك قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين مستويات الدافعية للإنجاز الثلاثة في نمط الشخصية الهادف، فتبين من نتائج تحليل التباين أحادي الإتجاه المدونة نتائجه بالجدول رقم(52/ص156)، حيث كانت قيمة ف=285.85، الدالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، ما يؤكد وجود فروق جوهرية لا يمكن إرجاعها للصدفة بين مستويات الدافعية للإنجاز في نمط الشخصية الهادف لدى عينة البحث ككل، وأن نمط الشخصية الهادف يؤثر بنسبة 26.6٪ من مجموع العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة البحث وهو تأثير كبيرجداً؛ كما كشفت المقارنات الثنائية البعدية المنظمة نتائجها بالجدول رقم(53/ص157)، عن أن نمط الشخصية الهادف يؤثر تأثيراً موجباً في مستوى دافعية أفراد عينة البحث للإنجاز على الترتيب: أقصى درجات نمط الشخصية الهادف لدى أفراد المستوى الدافعية للإنجاز المرتفع ثم يليه لدى الأفراد ذوي مستوى الإنجاز المتوسط، في الأخير لدى أفراد مستوى الإنجاز المنخفض، أي تزايد في متوسطات درجات أفراد عينة البحث ككل على مقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن يصاحبه تزايد درجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز والتي يحدد وفقها مستوى دافعيتهم للإنجاز بصفة عامة والعكس صحيح. هذا ما وافق دراسة العالم آبتر (Apter,1982)، وما أشارت إليه ليديا فرناندز (2003)، شارن تورنر (Sharon Turner,1995)، وأحمد عبد الخالق ومايسة النيال (1996) في الدراسات التي تمت الاشارة إليها سابقاً.

5) مناقشة الفرضية الجزئية الخامسة:

نص الفرضية: "يمكن التنبؤ بمستوى دافعية أفراد عينة البحث من خلال نمط الشخصية الهادف المهيمن لديهم ".

من خلال عمل الانحدار البسيط للمتغير التابع على المتغير المستقل في الدراسة الأساسية لمعرفة إمكانية التنبؤ بمستوى دافعية أفراد عينة البحث للإنجاز من خلال نمط الشخصية الهادف المهيمن لديهم، كانت النتائج الواردة في الجدول رقم(54/ص159)، قيمة ر=0.638 التي تبين مقدار التغير في المتغير التابع المتمثل في الدافعية للإنجاز الذي يحدثه المتغير المستقل المتمثل في نمط الشخصية الهادف المهيمن، أي أن المتغير المستقل يفسر حوالي 64% من التغير في المتغير التابع، والباقي والمقدر نسبته بـ 36% يعزى إلى عوامل أخرى، وهناك علاقة ملاحظة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين، كما يتضح من

الجدول نفسه بأن قيمة تحليل التباين ف= 1082.56، وهي ذات دلالة معنوية وبالتالي قبول فرض البحث القائم على أنه يمكن التنبؤ بمستوى دافعية أفراد عينة البحث من خلال نمط الشخصية الهادف المهيمن لديهم، وفق معادلة انحدار درجات أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية للإنجاز، من خلال درجاتهم على مقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن باستخدام الحد الثابت β غير المعياري كما يلي:

درجة الدافعية للإنجاز= **3.02**× درجة نمط الشخصية + **129.84**

وقد وافقت نتائج الدراسة الحالية نتائج دراسة ربيع رشوان (2007)، ودراسة شكري سيد أحمد(1993)، ودراسة آبتر (1982).

فيما يخص الفرضية العامة للبحث القائمة على وجود علاقة بين نمط الشخصية الهادف المهيمن حسب نظرية التقلبات النفسية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الثانوي وطلبة المرحلة الثانية من التعليم الجامعي، فقد كشفت نتائج البحث الحالي عن صحة هذا الفرض، حيث تبين أن هناك علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين درجات مقياس نمط الشخصية الهادف المهيمن والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الثانوي الممثلين في عينة البحث وأن تقلب نمط شخصية تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الثانوي من الهادف إلى غير الهادف يعزى إلى المستوى الدراسي بدرجة لا يمكن إهمالها إضافة إلى مجموعة من العوامل الأخرى يأمل الباحث في الكشف عنها في دراسات لاحقة، وأن تأثير متغير نمط الشخصية الهادف المهيمن على متغير الدافعية للإنجاز لدى أفراد مجتمع الدراسة الحالية يعتبر تأثيراً كبيراً مقارنة بمجموع العوامل المؤثرة الأخرى في ذات المتغير.

الخاتمة:

الشخصية وحدة متكاملة من صفات يكمل بعضها بعضاً، فالذكاء والمثابرة والسيطرة والتعاون وغيرها لا تبدو فرادى في سلوك الفرد بل تبدو مجتمعة ومندمجة تطبع سلوك الفرد بطابع خاص، ذلك أن كل سلوك مهما بدا بسيطاً هو يعبر عن شخصية الفرد بجزءٍ منها أو بأكملها، فنمط الشخصية محدد في جانب كبير منه بالسلوك الصادر عن الفرد، هذا السلوك موجه بمجموعة من القوى المحركة والمؤثرة داخلية أو خارجية تتمثل في الدوافع، فالحاجة الأولية الناشئة من داخل الفرد مثلاً تدفعه إلى النشاط وتسبب له حالة توتر نفسي، ليظل في حالة نشاط دائم حتى يشبع هذه الحاجة فتزول بعد ذلك حالة التوتر النفسي، وتعدد سلوكات الفرد وتنوعها وطريقة إشباع حاجاته وتعقدها قابله تعدد نظريات تفسير الدافعية لهذه السلوك ونظريات خفض التوتر التي تحدثه هذه الحاجات، وبالتالي تفسير شخصية الفرد تبعاً لذلك .

فمن علماء علم النفس الشخصية في هذا المجال من صنف الأفراد إلى أنماط مزاجية أو جسمية أو هرمونية (مثل أبو قراط، كريشمر، برمان ...) ومنهم من ربط شخصية الفرد بخبراته الطفولية وغرائزه وأن شخصية الفرد تتشكل من خلال التجارب المتراكمة للأجيال الماضية (مثل فرويد، يونغ، آدلر ...)، ومنهم من مزج في دراسته للشخصية بين مبادئ فرويد الأساسية والدوافع الإجتماعية (مثل إريكسون، فروم، أنا فرويد، فريدوم ...)، والبعض الآخر فرق بين السمات المزاجية والخلقية في تصنيف الأفراد إلى أنماط إجتماعية (مثل توماس، زنانيكي، سبرانجر...)، بالمقابل من العلماء من حاول التفصيل أكثر في دراسته للشخصية بمحاولتهم التركيز على وصف الشخصية بعدد قليل من السمات مستخدمين طرق معالجة إحصائية رياضية تتمثل في تحليل العاملي (مثل كاتل، إيزنك، كوستا وماكري ...) ومنهم من درس شخصية الفرد من خلال سلوكاته الملاحظة في مواقف معينة (مثل واطسن، سكينر، جاثري، هل...) ومنهم من أرجع إكتساب خصائص الشخصية إلى التعلم (مثل روتر، باندورا، ميتشل ...) ، وتطرق فريق آخر إلى أن أساس شخصية الفرد هو الرغبة في تحقيقه لذاته (مثل روجرو، ماسلو ...).

لكن في العشريات الأخيرة من القرن الماضي ظهرت إتجاهات حديثة في دراسة وتفسير شخصية الفرد بنظريات جديدة، من بين هذه النظريات نظرية التقلبات النفسية (نظرية الحالات) من روادها كان سميث وميشال آبتر، تتمركز هذه النظرية حول الحياة العقلية للفرد والمرتبطة بالتقدم المعرفي في علم النفس، وتهتم بالإضافة إلى السلوك الملاحظ إلى ما يدفع السلوك داخلياً سمي فيها بما وراء الدافعية؛ كما توضح نظرية التقلبات توضح الثقافات المتعددة حيث أن الطبيعة الإنسانية في مكان وزمان هي نفسها فهي تتعاكس بذلك مع التطور العلائقي الثقافي خاصة في الشكل البنائي الإجتماعي، وبدلاً من وجود حالة نفسية وحيدة تتطور بإستمرار يوجد حالتين نفسيتين أساسيتين يمكن

للفرد أن ينتقل بينهما من حالة إلى أخرى (ما يسمى في هذه النظرية بالتقلب) بتقلبات مستمرة ولا يمكن أن يتصف بهما في آن واحد، هذه الحركية الديناميكة المستمرة للشخصية تجعلها نسبية ومتغيرة من فرد لآخر وحتى في ذات الفرد، فهي تحدد خصوصيته وبصمته الخاصة فيوجد بذلك ملمحاً (بروفيل) خاص به من الدافعية، وإدراك هذا الملمح يحدد طريقة إستجابة الفرد لمواقف الحياة المختلفة وطريقة تكيفه إثرها مع ذاته ومع الآخرين، هاتين الحالتين يمثلان زوج من أزواج حالات ما وراء الدافعية، توصل رواد هذه النظرية إلى تحديد أربعة منها .

من بين أزواج الأربعة لحالات ما وراء الدافعية الحالة الهادفة / الحالة غير الهادفة، في الأولى يرى الفرد نفسه مندفعاً في نشاطٍ موجه نحو هدفٍ معين أين الأهمية تتجاوز النشاط بحد ذاته، رغبته القاعدية تحمل نجاحاً دالاً ومشاعر بذل مجهود لبلوغ هذه الأهداف المخطط لها، وفي الثانية يكون النشاط مندفع نحو ذاته، رغبته القاعدية توجه الفرد نحو اللهو والمرح ليبحث بواسطته عن المتعة الآنية، كما يمكن للفرد الانتقال من الحالة الهادفة إلى الحالة غير الهادفة في نفس النشاط فيستجيب في نفس الموقف بسلوكين مختلفين في زمنين مختلفين، فالفرد يحتمل أن يكون مندفع أو غير مندفع في الوضعية نفسها وذلك حسب الاستعداد الذهني (النفسي) الذي يكون عليه .

الحالات لما وراء الدافعية التي تناولها البحث الحالي المتمثلة في الحالة الهادفة المهيمنة والحالة غير الهادفة لها علاقة طردية بالدافعية للإنجاز لدى الفرد بصفة عامة وبتلاميذ التعليم الثانوي والجامعي بصفة خاصة، هذا ما أكدته الدراسة الأمبريقية في هذا البحث، فمعرفة نمط شخصية التلميذ يمكن الاستفادة منه في العديد من الممارسات التي توجد بالمدرسة، فالحالة الهادفة التي يتمتع بها التلميذ في المدرسة لها قيمة كبيرة في زيادة دافعيته الإنجازية و بالتالي أدائه وتحصيله الدراسي؛ وللتنبؤ بالسلوك الموجه نحو الإنجاز لدى التلميذ يجب معرفة دافعيته للإنجاز التي تستثير و تنشط وتوجه هذا السلوك لوجهة ملائمة لإشباع دافع الإنجاز، ومعرفة الحالة لما وراء الدافعية لذلك، مع الأخذ بعين الاعتبار التفاعل بينهما في الموقف الداعي للإنجاز والحالة الذهنية والنفسية للتلميذ في ذات الموقف.

التوصيات والإقتراحات:

في ضوء ما توصل إليه الباحث بعد إطلاعه على الكم الهائل من المعلومات والمعارف الوارد ذكرها في الجانب النظري، ومن نتائج إثر إستجابات التلاميذ أفراد عينة البحث في مقياسي متغيري البحث في الدراسة الميدانية، إقترح مجموعة من التوصيات والإقتراحات كما يلي:

أ ــ التوصيات:

– الإهتمام بدراسة العوامل المؤثرة في الحالات ما وراء الدافعية لنمط شخصية التلاميذ.

– الوقوف على الأسباب والمواقف التي تجعل من التلاميذ ينتمون إلى النمط غير الهادف، ومحاولة جعلهم يغيرون بأنفسهم نمط شخصيتهم الذي هم عليه، إلى النمط الجدي المخطط قبل تدني مستوياتهم الإنجازية.

– على الهيئات التربوية العليا المكلفة بتقويم ووضع للبرامج والمناهج التعليمية دمج مواد ونشاطات تستثير في التلاميذ رغبة البحث المستمر وإشباع حاجة حب الإستطلاع لديهم.

– إطلاع المشرفين على التوجيه والإرشاد داخل المدرسة التلاميذ على المهن المستقبلية، وتحفيزهم على التخطيط للوصول إليها، والإصرار على بلوغها بعد برمجتها ضمن أهدافهم بصورة فعلية جادة.

– وضع برامج وقائية للتلاميذ الذين لديهم سمات تنبؤ عن اتسامهم بالنمط غير الهادف.

– وضع برامج علاجية للتلاميذ الذين لديهم بعض السمات المرتفعة لها علاقة بالنمط غير الهادف.

– فتح نافذة الحوار بين التلاميذ والمشرفين على تربيتهم و تدريسهم حتى تتاح للتلاميذ فرص النقاش حول ما يدور في خواطرهم من آمال وأمنيات وميول .

– على الأساتذة والإداريين أن يؤمنوا بمبدأ الفروق الفردية بين تلاميذ الفصل الواحد في نمط الشخصية لديهم وألا يتحيزوا للعمل مع الجديين المخططين الهادفين، مهمشين من هم دون ذلك، وأن يتبعوا أساليب تربوية سليمة من شأنها خلق فرص التعاون بين التلاميذ ككل .

– تزويد الهيئات الإدارية العليا المدارس الثانوية بمختلف الوسائل والتجهيزات المادية والمعنوية، لتمكين التلاميذ من تحقيق ميولهم ورغباتهم.

ب ــ الإقتراحات :

خصص الباحث الدراسة الحالية لغرض الكشف عن الفروق بين نمط شخصية الهادف لدى التلاميذ المتمدرسين بالتعليم الثانوي والطلبة المتمدرسين بالتعليم الجامعي من الجنسين بالمرحلة وعلاقة ذلك بدافعيتهم للإنجاز، ولاعتبار أن هذه الدراسة تمثل جزء بسيط من مجموعة من الدراسات

الموسعة في هذا المجال يقترح الباحث على هامش نتائج البحث الحالي والتوصيات بعضاً من البحوث والدراسات منها :

- دراسة تكشف عن فروق نمط الشخصية الهادف لدى التلاميذ ذووا الدخل المرتفع وذووا الدخل المنخفض وعلاقة ذلك بمغيرات أخرى.
- دراسة باقي أنماط الشخصية الأخرى لدى التلاميذ بمستويات دراسية مختلفة وعلاقة ذلك بالدافعية للإنجاز وبمغيرات أخرى ذات صلة مباشرة بتكوين شخصية التلميذ في المستقبل.
- دراسة فروق باقي أنماط الشخصية الأخرى لدى فئة العمال بقطاع التربية وبقطاعات أخرى والرياضيين وعلاقة ذلك بالإتجاهات نحو المهنة.
- دراسة الفروق في نمط الشخصية الهادف لدى المتمدرسين المصابين بمرض مزمن وغير المصابين والمدمنين وعلاقة ذلك باتجاهاتهم نحو الدراسة، بالقلق والتوتر.....
- تقنين مقاييس ذات المرجعية النظرية المرتبطة بنظرية التقلبات النفسية الحديثة.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية

أ) الكتب:

-القرآن الكريم.

- أحمد إسماعيل حجي(2000)، **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**، القاهرة ، دار الفكر العربي.
- أحمد حسن صالح وآخرون (ب سنة الطبع)، **علم النفس التعليمي**،الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.
- أحمد عبد الخالق(2007)، **معمل علم النفس**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- ادوارد ج. موراي(1988)، **الدافعية والانفعال**، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، ط1، الكويت، دار الشروق.
- أنور محمد الشرقاوي(2000)، **الدافعية والإنجاز الأكاديمي والمهني وتقويمه**، ك02، ج1، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- بدر محمد الأنصاري(1999)، **مقدمة لدراسة الشخصية**، ط1، الكويت، منشورات ذات السلاسل.
- بدر محمد الأنصاري(2000)، **قياس الشخصية**، الكويت، دار الكتاب الحديث.
- توما جورج خوري(1996)، **الشخصية**، ط1، لبنان، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- حسين أحمد رشوان(2005)، **علم الاجتماع النفسي**، الإسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة.
- حسين أحمد رشوان(2006)، **الشخصية دراسة في علم الاجتماع النفسي**، مصر، مركز الإسكندرية للكتاب.
- راضي الوقفي(1998)، **مقدمة في علم النفس**، ط 3، عمان، دار الشروق.
- رجاء محمود أبو علام(2001)، **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، ط3، مصر، دار النشر للجامعات.
- رشاد علي موسى(1994)، **علم النفس الدافعي دراسات وبحوث**، القاهرة، دار النهضة العربية.
- كامل أحمد سهير(2003)، **سيكولوجية الشخصية**، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.
- سعد عبد الرحمن(1998)، **القياس النفسي النظرية والتطبيق**، ط3، القاهرة، دار الفكر العربي.
- صالح حسن الداهري(1999)، **الشخصية والصحة النفسية**، الأردن، دار الكندي للنشر والتوزيع.
- صديق محمد عفيفي، أحمد إبراهيم عبد الهادي(1994)، **السلوك التنظيمي، دراسة في التحليل السلوكي للبيروقراطية المصرية**، القاهرة، مكتبة عين الشمس.

- طارق إبراهيم الدسوقي عطية(2002)، **الشخصية الإنسانية بين الحقيقة وعلم النفس**، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.
- عبد الحميد محمد شاذلي(1999)، **الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية**، الإسكندرية، المكتب العلمي للنشر والتوزيع.
- عبد الرحمان محمد عيسوي(2005)، **نظريات الشخصية**، مصر، دار المعرفة الجامعية.
- عبد الرحمان محمد عيسوي(2005)، **سيكولوجية الشخصية**، الإسكندرية، منشأة المعارف.
- عبد اللطيف محمد خليفة(2000)، **الدافعية للإنجاز**، القاهرة، دار غريب للطباعة.
- عبد اللطيف محمد خليفة(2006)، **مقياس الدافعية للإنجاز**، القاهرة، دار غريب للطباعة.
- عبد الله المنيزل، عايش غرايبة(2007)، **الإحصاء التربوي تطبيقات باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية**، ط2، عمان، دار المسيرة للنشر والطباعة.
- عبد المنعم أحمد الدردير(2006)، **الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية**، ط1، القاهرة، عالم الكتب.
- فؤاد البهي السيد(ب سنة طبع)،**الجداول الإحصائية لعلم النفس والعلوم الإنسانية**، دار الفكر العربي.
- فوزي محمد جبل(2000)، **الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية**، الإسكندرية، المكتبة الجامعية.
- كامل محمد عويضة(1996)، **علم نفس الشخصية**، ط1، لبنان، دار الكتب العلمية.
- كلفن هال(1970)، **أصول علم النفس الفرويدي**، ترجمة محمد الشنيطي، ط 2، بيروت، دار النهضة العربية.
- مجدي أحمد محمد عبد الله(2006)، **علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- محمد السيد عبد الرحمان(1998)، **نظريات الشخصية**، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر.
- محمد خالد الطحان(1980)، **تربية المتفوقين عقلياً في البلاد العربية**، تونس، مطبعة شركة فنون الرسم والنشر والصحافة.
- محمد عبد الرحمن عدس(1999)، **تدني الإنجاز المدرسي**، ط1، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.
- محمد عبد الرحمن عدس(1999)، **علم النفس التربوي**، ط2، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.
- محمد محمود بن يونس(2007)، **سيكولوجية الدافعية والانفعالات**، الأردن، دار المسيرة.

- محي الدين توق، يوسف قطامي، عبد الرحمن عدس(2007)، **أسس علم النفس التربـــوي**، ط4، عمان، دار الفكر.
- مصطفى حسين باهي، أمينة إبراهيم شبلي(1999)، **الدافعية نظريات وتطبيقات**، ط1، القـــاهرة، مركز الكتاب للنشر.
- معتز عبد الله(1990)، **الدافعية في علم النفس العام**، القاهرة، مكتبة غريب.
- سيد عبد الله معتز(1997)، **بحوث في علم النفس الاجتماعي**، القـــاهرة، مـــج 2، دار غريـــب للطباعة والنشر.
- مروان أبو حويج، سمير أبو مغلي(2004)، **المدخل إلى علم الـــنفس التربـــوي**، عمـــان ، دار اليازورتي العلمية للنشر والتوزيع.
- وينفريد هوبر(1995)، **مدخل إلى سيكولوجية الشخصية** ، ترجمـــة مصـــطفى عشـــوي، ط4، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
- هانز آيزنك(1996)، **الأبعاد الأساسية للشخصية**، ترجمة أحمد محمد عبد الخالق، الإســـكندرية، دار المعرفة الجامعية.

ب) الرسائل والأطروحات:

- بوقصارة منصور(2008)، **الدافع للإنجاز ، مركز الضبط ، تقدير الذات والإنجاز الأكاديمي لدى تلامذة الثانوية** ، أطروحة دكتوراه دولة في علم النفس ، إشراف د. معـــروف احمـــد ، جامعـــة وهران ، الجزائر.
- حسن بن حسين بن عطاس الخيري(2008)، **الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينـــة مـــن المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام**، أطروحة دوكتوراه في علم النفس، إ.هشام بن ابراهيم مخيمر، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- سعد رفعان العجمي(2005)، **علاقة بعض سمات الشخصية بـــانحراف الأحـــداث فـــي مدينـــة الرياض**، رسالة ماجستير في العلوم الاجتماعية، إشراف د.ع الحفيظ سعيد مقدم، جامعـــة نـــايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، العربية السعودية.
- عبد الرحمن بن بريكة(2003)، **علاقة دافعية الإنجاز بإستراتيجية المـــتعلم الدراســـية**، رســـالة ماجستير غير منشورة في علوم التربية، إ. د.محمد مزيان، جامعة وهران، الجزائر.

- علي بن محمد مرعي مجممي(2006)، **دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس التعلم، إ. د.أحمد السيد محمد إسماعيل، جامعة أم القرى، العربية السعودية.
- محمد بالرابح (2005)، **الدافعية وأثرها في تحقيق الرضا الوظيفي**، أطروحة دكتوراه دولة غير منشورة في علم النفس، إ. أ.د.أحمد معروف، جامعة وهران، الجزائر.
- منصور بن زاهي(2007)، **الشعور بالاغتراب الوظيفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الإطارات الوسطى لقطاع المحروقات**، أطروحة دكتوراه دولة غير منشورة في علم النفس العمل، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

ت) المجلات:

- ابراهيم شوقي عبد الحميد(2003)، **الدافعية للإنجاز وعلاقتها بكل من توكيد الذات وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من شاغلي الوظائف المكتبية**، المجلة العربية للإدارة، مج23، ع1، يونيو، جامعة القاهرة، ص.ص100-141.
- ربيع عبده أحمد رشوان(2007)، **توجهات التعلم كمتغيرات وسيطة في تأثير سمات الشخصية وبعض المتغيرات الدافعية على الإنجاز الأكاديمي باستخدام النمذجة البنائية**، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 17، ع 57، جامعة جنوب الوادي ، مصر، ص ص81- 178.
- إسماعيل الهلول(2011)، أثر استخدام البرمجة اللغوية في تنمية دافعية إنجاز المعلم الفلسطيني، مجلة جامعة القدس المفتوحة، ع22، غزة، ص.ص161-217.
- قماري محمد، جناد ع الوهاب(2009)، **التخصص الأكاديمي وأثره على الدافعية للإنجاز لدى طلبة جامعة مستغانم**، مجلة العلوم الاجتماعية، ع4/3، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص.ص64- 93.
- شكري سيد أحمد (1993)، **بعض سمات الشخصية اللازمة لنجاح تفريد التعلم القائم على استراتيجية كيلر في التدريس**، مجلة العربية للعلوم الإنسانية العدد43/11، قطر، ص ص 46-63.
- الطاهر عبد الرحمن(2011)، **القيادة التحويلية والتبادلية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى العاملين**، مجلة العلوم الانسانية، ع35 جوان، جامعة منتوري، قسنطينة، ص.ص157- 168.
- مرنيز عفيف(2014)، **نمط الشخصية الهادف لدى تلاميذ التعليم الثانوي**، مجلة دراسات تربوية ع12، جامعة ورقلة، الجزائر، ص ص 151- 164.

- هبة الله سالم وكبشور كوك قمبيل وعمر هارون الخليفة(2012)، **علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط ومستوى الطموح، والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان**، المجلة العربية لتطوير التفوق، مج03، ع04، ص ص81- 96.

ث) المعاجم و الموسوعات:

- مجدي عزيز إبراهيم(2006)، **موسوعة المعارف التربوية**، عالم الكتب، القاهرة، ط1.
- عبد الرحمن الوافي(2008)، **معجم مصطلحات علم النفس، عربي/فرنسي**، الجزائر، دار هومه للطباعة والنشر.
- قاموس(2001)، **مجاني الطلاب**، بيروت، دار المجاني ، ط 5.

ج) مواقع إلكترونية:

- عطية عطية محمد سيد احمد(2008)، **التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية**، المكتبة الإلكترونية أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، الموقع: http://www.gulfkids.com تاريخ/توقيت التحميل: 2012/03/15، 18:25.
- رفقة خليف سالم (ب سنة)، **علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية علجون الجامعية**، مجلة البحوث التربوية والنفسية، ع23، جامعة البلقاء التطبيقية، الموقع: http ://www.novapdf.com تاريخ/توقيت التحميل: 2012/08/31، 12: 20.

- www. apterdevlopment .com
- www. cadredeseante .com
- www. reversal theory .org/fr.
- www. typetalk .com

المراجع باللغات الأجنبية

A)Les Livres:

-Abraham Maslow(2008),**Devenir le meilleur de soi –même,** Paris, eyrolles.

-Alain lieury, Coll(1996),**Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation,** paris, Dunod.

-Alain lieury, Fabien fenouillet (1997), **Motivation et réussite scolaire**, Paris, Dunod**.**

-C. Mareau et A. V. Dreyfus(2007**), L'indispensable de la psychologie**, 2^{e} èdition, France, Studyrama, Mercuès.

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

-Daniel Gaonac'h, Caroline Golder(2000), **Manuel de psychologie pour l'enseignant**, France.

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

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

-Roger Fontaine (1999), **Manuel de psychologie de vieillissement,** Paris, Dunod.

-S. Bouris, Dr E. Donval(1990), **L'adolescence l'âge de tempêtes,** les guides santé hachette, France.

B) Les thèses :

- Julie Marcel(2010), **De L'Interprétation Directionnelle de l'anxiété a la prise en compte de l'environnement dans l'évaluation cognitive en situation de stresse,** thèse doctorat en psychologie du sport. Université de Reims Champagne- Ardenne, France.
- Lizpeth L. Wilson(2004), **Relationships ofroported state measures of performance to self-perceived teaching competance,** doctor thèse of philosophy, University of Sydney, Ausralia.
- Marianne Bedringas Akl(2010), **La décision de pardonner : effets des représentations familiales et des croyances**, thèse doctorat en psychologie, Ecole pratique des hautes études sciences de la vie et de la terre, Paris, France.
- Nathalie Nallet(2009), **Profils de personnalité en lien avec les infractions et/ou les accidents de la route**, thèse doctorat en psychologie, Université Lion 2, France.

C) Les Dictionnaires:

- Françoise Raynal, Alain Rieunier(1997), **pédagogie: dictionnaire des concepts clés**, paris, Delta, ESF.
- Roland Doron, Françoise Parot(2005), **Dictionnaire de psychologie,** 3^{e}tirage,paris, quadrige / puf.

D) Les Revues:

- Eric Loonis(2001), **Les modèles économiques des addictions**, psychotropes, vol.07.n°02, pp.07-22.
- Eric Loonis(2007), **Psychologie hédonique et addictions : émotions**, **cognitions et personnalité**, E-Journal of Hedonology, vol.007, pp.84-111.
- Fabian Legrand (2007), **Emotion et Motivation: le point de vue de la théorie du renversement**, congrès international de la SFPS, Paris , INSEP, pp.83-85.
- Marylène Cardinal et al.(2007), **Etats métemotivationnels chez des toxicomanies et des anorexiques restrictives : similitudes et déférences**, psychotropes, vol.13.n°02, pp.69-90.
- Michael. J. Apter(1989), **Reversal Theory: a new approach to motivation, emotion and resonality,** Anuario de psicologia, Indiana. n°42(03), pp. 17-29.
- Michael. J. Apter(1997), **Reversal Theory: what is it?** The Psychologist, vol.10.n°05, pp.217-220.
- Michael J. Apter(2003), **D'une certaine cécité dans la psychologie moderne,** The Psychologist, vol.16.n°09 ,pp.474-477.
- Michael J. Apter(2013), **Diveloping Reversal Theory: Some Suggestions for Future Research,** Journal of Motivation, Emotion, and Personality,vol.1, pp.1-18.
- Michael J. Apter, Mitzi L. Desselles (2013), **Manipulating Motivational States: A Review,** Journal of Motivation, Emotion, and Personality,vol.1, pp.44- 49.
- Loonis.E et al.(2000)**, Validation Française de la Telic Dominance Scale (TDS)**, L'Encéphale, vol.26.n°03,pp.24-32. site web: http ://www.egzagone.com-hédonologie en ligne.
- Loonis. E, Fernandez. L(2004), **La théorie des renversements psychologique**-E-journal of Hedonology, 006.
- Lydia Fernandez et al. (2004),**Tabachisme et états métemotivationnels chez des adolescents lycéens**, psychotropes, vol.10.n°02, pp.19-46.

الملاحق

ملحق رقم(01): مراسلة مديرية التربية لولاية مستغانم إلى مدراء الثانويات لتسهيل مهمة إجراء البحث الميداني بها.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مستغانم في : 2013/ 11/12

مديرية التربية لولاية مستغانم

مصلحة التكـــوين والتفتيش

رقم: 2013/20.20/204

مدير التربية

إلى

السيدات و السادة مديري الثانويات

الموضوع: طلب تسهيل مهمة.

يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالب:**مرنيز عفيف** بإجراء بحث ميداني بالمؤسسة التي تشرفون عليها من أجل تحضير أطروحة الدكتورة في علم النفس.

الموضـــوع:

نمط الشخصية و علاقته بالدافعية للانجاز -دراسة ميدانية مقارنة-

مديـــر التربيـــة

ملحق رقم (02): تصديق مدراء الثانويات التي تمت بها الدراسة الميدانية للبحث الحالي.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية مستغانم

الموضـــــوع: إنجـــاز بحـث ميدانـــي.

المرجع: مراسلة مديرية التربية لولاية مستغانم ــ مصلحة التكوين والتفتيش ــ رقم2013/20.20/204.

نحن السيدات والسادة مديري الثانويات الموقعون أدناه نشهد بأن الطالب الباحث **مرنيز عفيف** قد أجرى بالمؤسسة التي نشرف على إدارتها بحثاً ميدانياً كإجراء تكميلي لنيل درجة دكتوراه في العلوم،الدراسة بعنوان: "**نمط الشخصية حسب نظرية آيتر وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ التعليم الثانوي**".

توقيع مديري المؤسسات :

وزارة التربية الوطنية

مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي
المديرية الفرعية للتنظيم المدرسي

الولاية	مستغانم
السنة الدراسية	2014/2013

الحوصلة الولائية للتنظيم التربوي

السنة الرابعة متوسط			
مسجلون	ذ	إ	المجموع
	5622	5310	10932
مقبولون	العدد		نسبة القبول
	6296		57.59

موجهون	الجذعان المشتركان		
	آداب	علوم وتكنولوجيا	المجموع
العدد	2353	3943	6296
%	37.37	62.63	100.00

		الشعب										
		5	آداب / فلسفة	لغات أجنبية	علوم تجريبية	رياضيات	تسيير و اقتصاد	تقني رياضي (الأفواج)	اختيارات تقني رياضي			مجموع تقني رياضي	المجموع
									ه.ميكانيكية	ه.كهربائية	ه.مدنية	ه.الطرائق	
السنة الثانية ثانوي	المقبولون		2407	722	3149	210	994		196	275	130	341	942	8424
	المعيدون		246	49	303	4	67		9	9	4	8	30	699
	المجموع		2653	771	3452	214	1061		205	284	134	349	972	9123
	الأفواج		77	37	98	15	37	111	27	35	16	33	111	375
	التوجيه %		77	23	59	4	19		4	5	3	5	18	
	المعيدون%		13	7	13	3	8		7	4	3	3	4	
السنة الثالثة ثانوي	المقبولون		1364	607	1716	150	693		118	179	111	232	640	5170
	المعيدون		605	163	616	21	217		39	28	16	41	124	1746
	المجموع		1969	770	2332	171	910		157	207	127	273	764	6916
	الأفواج		58	36	73	12	37	111	27	35	16	33	111	327
	المعيدون%		29	23	31	18	22		26	14	18	19	19	

الحصيلة	المستويات	عدد المقبولين	عدد المعيدين	المجموع	عدد الأفواج
	السنة الأولى ثانوي	6296	2807	9103	256
	السنة الثانية ثانوي	8424	699	9123	375
	السنة الثالثة ثانوي	5170	1746	6916	327
	المجموع العام	19890	5252	25142	958

معيدون	1017	1790	2807
المجموع	3370	5733	9103
الأفواج	97	159	256

حرر بمستغانم في 2013/07/18
مديـــر التربيـــة

ملحق رقم (04): جدول التكرار المطلق والتكرار النسبي المئوي لقبول، أو إلغاء، أو تعديل عبارات المقياس حسب أراء المحكمين.

رقم الفقرة	مناسبة		غ مناسبة		تعدل	
1	10	100٪	–	00٪	–	00٪
2	–	00٪	10	100٪	–	00٪
3	10	100٪	–	00٪	–	00٪
4	10	100٪	–	00٪	–	00٪
5	9	90٪	1	10٪	–	00٪
6	10	100٪	–	00٪	–	00٪
7	–	00٪	8	80٪	2	20٪
8	–	00٪	–	00٪	10	100٪
9	9	90٪	1	10٪	–	00٪
10	9	90٪	1	10٪	–	00٪
11	–	00٪	10	100٪	–	00٪
12	10	100٪	–	00٪	–	00٪
13	10	100٪	–	00٪	–	00٪
14	10	100٪	–	00٪	–	00٪
15	8	80٪	1	10٪	1	10٪
16	9	90٪	1	10٪	–	00٪
17	9	90٪	1	10٪	–	00٪
18	–	00٪	9	90٪	1	10٪
19	9	90٪	–	00٪	1	10٪
20	10	100٪	–	00٪	–	00٪
21	10	100٪	–	00٪	–	00٪
22	10	100٪	–	00٪	–	00٪
23	10	100٪	–	00٪	–	00٪
24	9	90٪	–	00٪	1	10٪
25	–	00٪	2	20٪	8	80٪
26	2	20٪	2	20٪	6	60٪
27	8	80٪	1	10٪	1	10٪
28	8	80٪	1	10٪	1	10٪
29	–	00٪	10	100٪	–	00٪
30	–	00٪	10	100٪	–	00٪
31	9	90٪	1	10٪	–	00٪
32	10	100٪	–	00٪	–	00٪
33	–	00٪	9	90٪	1	10٪
34	10	100٪	–	00٪	–	00٪
35	–	00٪	10	100٪	–	00٪
36	9	90٪	1	10٪	–	00٪
37	10	100٪	–	00٪	–	00٪

رقم الفقرة	مناسبة		غ مناسبة		تعدل	
38	10	100٪	–	00٪	–	00٪
39	10	100٪	–	00٪	–	00٪
40	–	00٪	10	100٪	–	00٪
41	9	90٪	1	10٪	–	00٪
42	9	90٪	–	00٪	1	10٪
43	–	00٪	10	100٪	–	00٪
44	8	80٪	0	00٪	2	20٪
45	10	100٪	–	00٪	–	00٪
46	9	90٪	1	10٪	–	00٪
47	10	100٪	–	00٪	–	00٪
48	1	10٪	8	80٪	1	10٪
49	8	80٪	1	10٪	1	10٪
50	–	00٪	10	100٪	–	00٪
51	9	90٪	–	00٪	1	10٪
52	1	10٪	3	30٪	6	60٪
53	8	80٪	1	10٪	1	10٪
54	10	100٪	–	00٪	–	00٪
55	9	90٪	1	10٪	–	00٪
56	–	00٪	10	100٪	–	00٪
57	1	10٪	8	80٪	1	10٪
58	9	90٪	–	00٪	1	10٪
59	10	100٪	–	00٪	–	00٪
60	10	100٪	–	00٪	–	00٪
61	9	90٪	1	10٪	–	00٪
62	10	100٪	–	00٪	–	00٪
63	9	90٪	1	10٪	–	00٪
64	–	00٪	2	20٪	8	80٪
65	10	100٪	–	00٪	–	00٪
66	–	00٪	9	90٪	1	10٪
67	10	100٪	–	00٪	–	00٪
68	–	00٪	10	100٪	–	00٪
69	–	00٪	10	100٪	–	00٪
70	–	00٪	2	20٪	8	80٪
71	–	00٪	10	100٪	–	00٪
72	–	00٪	10	100٪	–	00٪
73	9	90٪	1	10٪	–	00٪
–	–	–	–	–	–	–

ملحق رقم (05):جدول ترتيب فقرات الاستمارة حسب آراء المحكمين وقيمة معامل اتفاق كاندال (و) وقيمة كا^2 المحسوبة المقابلة له لكل بعد من أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز

البعد	الفقرات	المحكمين										معامل الاتفاق كاندال (و)	كا^2 المحسوبة
		م1	م2	م3	م4	م5	م6	م7	م8	م9	م10		
تحقيق التفوق و التنافس	1	1	1	1	8	6	3	4	2	1	1	0.35	**38.78
	2	4	11	12	7	2	2	9	6	4	2		
	3	2	10	2	6	8	6	10	13	2	6		
	4	3	2	13	5	7	8	8	7	3	3		
	5	14	7	8	9	9	1	12	14	12	14		
	6	5	6	3	4	10	9	1	4	6	4		
	7	13	5	11	11	11	14	11	5	5	5		
	8	2	12	4	10	13	13	13	12	13	13		
	9	12	14	14	12	14	12	3	9	14	12		
	10	11	4	5	3	1	11	14	11	11	11		
	11	10	9	9	14	12	10	7	10	10	10		
	12	8	2	6	2	3	7	2	8	8	8		
	13	9	13	10	1	5	5	6	1	9	9		
	14	8	3	7	13	4	4	5	3	7	7		
تحمل المسؤولية	1	1	3	12	12	7	13	4	13	4	3	0.315	**34.6
	2	2	2	1	1	1	4	7	11	1	1		
	3	8	8	4	3	8	8	10	4	11	8		
	4	9	5	11	9	9	1	1	8	5	9		
	5	10	9	10	13	11	12	3	7	10	10		
	6	6	7	5	6	2	7	8	6	6	6		
	7	2	1	2	2	3	3	5	1	2	2		
	8	3	4	6	5	13	11	12	5	3	13		
	9	4	10	7	10	4	10	11	12	9	4		
	10	5	6	10	3	12	5	2	6	3	5		
	11	11	8	8	7	6	6	9	10	8	7		
	12	12	12	13	8	5	2	2	9	12	11		
	13	12	11	9	11	10	9	3	13	13	12		
الاهتمام والمثابرة	1	1	5	1	2	1	2	3	2	2	1	0.47	**51.40
	2	2	6	2	9	2	3	4	1	3	2		
	3	3	1	3	1	5	6	5	12	1	3		
	4	4	2	4	4	6	8	11	3	4	4		
	5	5	9	7	11	7	5	2	10	5	10		
	6	12	12	6	5	8	9	13	4	8	12		
	7	8	14	5	13	11	10	1	13	13	5		
	8	6	11	8	12	10	1	12	7	6	11		
	9	13	3	10	3	14	11	6	5	14	9		
	10	9	4	9	7	3	4	6	8	10	14		
	11	12	8	11	8	12	12	9	9	12	8		
	12	10	10	13	14	13	13	14	8	11	13		
	13	11	13	12	6	4	7	7	11	7	6		
	14	14	13	14	10	9	14	10	14	13	7		
التخطيط و التوجه نحو المستقبل	1	1	1	10	6	10	3	3	5	1	1	0.23	*25.53
	2	2	2	1	4	9	7	6	9	12	2		
	3	10	6	2	12	12	4	4	4	13	11		
	4	3	3	12	3	1	2	8	8	2	3		
	5	5	4	3	5	6	12	5	1	10	6		
	6	11	4	4	7	2	1	11	2	6	5		
	7	6	9	5	9	8	6	9	7	9	7		
	8	13	4	13	1	3	9	12	3	7	4		
	9	9	7	5	10	7	11	1	13	11	9		
	10	8	7	6	2	4	5	3	2	4	8		
	11	11	8	13	14	5	8	2	11	12	13		
	12	12	10	11	8	9	10	13	10	11	12		
	13	13	12	11	11	13	10	13	12	8	10		

**دالة عند مستوى 0.01، *دالة عند مستوى 0.05

ملحق رقم (06): مخرجات برنامج spss لتقدير صدق مقياس نمط الشخصية الهادف ومقياس الدافعية للإنجاز

ارتباطات درجات الفقرات مع الدرجة الكلية لبعد الجدية الذي تنتمي إليه بمقياس نمط الشخصية الهادف**Correlations**

		Q13S	Q14S	Q16S	Q17S	Q22S	Q23S	Q24S	Q28S	Q29S	Q31S	Q33S	Q37S	Q38S	Q39S	serieux
Q13S	Pearson Correl	1	,239*	,160	-,153	,163	,050	-,025	,232*	,185	,185	,259*	,149	,060	,071	,388**
	Sig. (2-tailed)		,025	,138	,156	,130	,644	,820	,030	,084	,084	,015	,167	,577	,513	,000
Q14S	Pearson Correl	,239*	1	,300**	,061	,194	,177	,296**	,005	,190	,190	,216*	,269*	,152	,136	,535**
	Sig. (2-tailed)	,025		,005	,575	,070	,099	,005	,965	,076	,076	,043	,011	,156	,207	,000
Q16S	Pearson Correl	,160	,300**	1	-,023	,115	,167	,147	,138	,153	,153	,114	,057	,163	,083	,414**
	Sig. (2-tailed)	,138	,005		,829	,288	,119	,172	,200	,155	,155	,289	,595	,128	,442	,000
Q17S	Pearson Correl	-,153	,061	-,023	1	,077	-,019	,065	-,011	,071	,071	,058	,256*	,056	,165	,310**
	Sig. (2-tailed)	,156	,575	,829		,478	,858	,546	,922	,513	,513	,592	,016	,602	,124	,003
Q22S	Pearson Correl	,163	,194	,115	,077	1	,102	,362**	,281**	,380**	,380**	,243*	,313**	,109	,129	,594**
	Sig. (2-tailed)	,130	,070	,288	,478		,343	,001	,008	,000	,000	,023	,003	,314	,230	,000
Q23S	Pearson Correl	,050	,177	,167	-,019	,102	1	,162	-,001	,075	,075	,194	,269*	,144	,268*	,437**
	Sig. (2-tailed)	,644	,099	,119	,858	,343		,130	,989	,490	,490	,071	,011	,181	,012	,000
Q24S	Pearson Correl	-,025	,296**	,147	,065	,362**	,162	1	,094	,234*	,234*	,201	,294**	,153	,140	,523**
	Sig. (2-tailed)	,820	,005	,172	,546	,001	,130		,384	,029	,029	,060	,005	,154	,192	,000
Q28S	Pearson Correl	,232*	,005	,138	-,011	,281**	-,001	,094	1	,110	,110	-,033	,144	,031	,156	,341**
	Sig. (2-tailed)	,030	,965	,200	,922	,008	,989	,384		,306	,306	,763	,181	,774	,148	,001
Q29S	Pearson Correl	,185	,190	,153	,071	,380**	,075	,234*	,110	1	1,000**	,156	,124	,075	,020	,434**
	Sig. (2-tailed)	,084	,076	,155	,513	,000	,490	,029	,306		,000	,148	,249	,485	,854	,000
Q31S	Pearson Correl	,185	,190	,153	,071	,380**	,075	,234*	,110	1,000**	1	,156	,124	,075	,020	,434**
	Sig. (2-tailed)	,084	,076	,155	,513	,000	,490	,029	,306	,000		,148	,249	,485	,854	,000
Q33S	Pearson Correl	,259*	,216*	,114	,058	,243*	,194	,201	-,033	,156	,156	1	,346**	,272*	,027	,504**
	Sig. (2-tailed)	,015	,043	,289	,592	,023	,071	,060	,763	,148	,148		,001	,010	,801	,000
Q37S	Pearson Correl	,149	,269*	,057	,256*	,313**	,269*	,294**	,144	,124	,124	,346**	1	,281**	,218*	,591**
	Sig. (2-tailed)	,167	,011	,595	,016	,003	,011	,005	,181	,249	,249	,001		,008	,041	,000
Q38S	Pearson Correl	,060	,152	,163	,056	,109	,144	,153	,031	,075	,075	,272*	,281**	1	,155	,355**
	Sig. (2-tailed)	,577	,156	,128	,602	,314	,181	,154	,774	,485	,485	,010	,008		,149	,001
Q39S	Pearson Correl	,071	,136	,083	,165	,129	,268*	,140	,156	,020	,020	,027	,218*	,155	1	,454**
	Sig. (2-tailed)	,513	,207	,442	,124	,230	,012	,192	,148	,854	,854	,801	,041	,149		,000
serieux	Pearson Correl	,388**	,535**	,414**	,310**	,594**	,437**	,523**	,341**	,434**	,434**	,504**	,591**	,355**	,454**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,003	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,001	,000	
	N	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ارتباطات درجات الفقرات مع الدرجة الكلية لبعد التخطيط الذي تنتمي إليه بمقياس نمط الشخصية الهادف**Correlations**

		Q1P	Q2P	Q4P	Q6P	Q7P	Q8P	Q10P	Q20P	Q25P	Q26P	Q27P	Q32P	Q41P	Q42P	planification
Q1P	Pearson Correl	1	,197	,153	,165	,084	,175	-,109	-,080	,151	-,001	,122	,116	-,030	-,025	,348**
	Sig. (2-tailed)		,065	,154	,125	,435	,103	,312	,458	,160	,993	,257	,283	,780	,820	,001
Q2P	Pearson Correl	,197	1	,060	,146	,102	,112	,173	,136	,007	-,061	-,074	-,139	,045	,260*	,334**
	Sig. (2-tailed)	,065		,581	,175	,346	,298	,108	,207	,948	,575	,491	,196	,679	,014	,001
Q4P	Pearson Correl	,153	,060	1	,084	-,062	,024	,170	-,153	,030	-,092	,156	,072	-,024	-,066	,257*
	Sig. (2-tailed)	,154	,581		,438	,568	,824	,114	,154	,778	,393	,146	,502	,822	,540	,016
Q6P	Pearson Correl	,165	,146	,084	1	,115	,138	,106	-,023	,027	,016	-,069	,026	-,007	-,041	,310**
	Sig. (2-tailed)	,125	,175	,438		,285	,201	,324	,832	,805	,882	,524	,808	,949	,704	,003
Q7P	Pearson Correl	,084	,102	-,062	,115	1	,166	,194	-,147	,097	,114	,109	-,068	,145	,137	,385**
	Sig. (2-tailed)	,435	,346	,568	,285		,123	,070	,172	,371	,292	,311	,526	,177	,202	,000
Q8P	Pearson Correl	,175	,112	,024	,138	,166	1	-,041	-,037	-,046	,064	,137	,021	,022	,155	,330**
	Sig. (2-tailed)	,103	,298	,824	,201	,123		,706	,734	,668	,551	,203	,847	,837	,150	,002
Q10P	Pearson Correl	-,109	,173	,170	,106	,194	-,041	1	,055	,060	,040	,085	-,137	,145	,102	,334**
	Sig. (2-tailed)	,312	,108	,114	,324	,070	,706		,612	,576	,711	,429	,202	,177	,344	,001
Q20P	Pearson Correl	-,080	,136	-,153	-,023	-,147	-,037	,055	1	,124	-,046	,018	,264*	,154	,167	,275**
	Sig. (2-tailed)	,458	,207	,154	,832	,172	,734	,612		,250	,670	,869	,013	,151	,119	,010
Q25P	Pearson Correl	,151	,007	,030	,027	,097	-,046	,060	,124	1	,189	,216*	,029	,382**	,260*	,504**
	Sig. (2-tailed)	,160	,948	,778	,805	,371	,668	,576	,250		,077	,043	,787	,000	,015	,000
Q26P	Pearson Correl	-,001	-,061	-,092	,016	,114	,064	,040	-,046	,189	1	,260*	,077	,215*	,079	,379**
	Sig. (2-tailed)	,993	,575	,393	,882	,292	,551	,711	,670	,077		,014	,476	,044	,463	,000
Q27P	Pearson Correl	,122	-,074	,156	-,069	,109	,137	,085	,018	,216*	,260*	1	,121	,260*	,114	,479**
	Sig. (2-tailed)	,257	,491	,146	,524	,311	,203	,429	,869	,043	,014		,263	,015	,290	,000
Q32P	Pearson Correl	,116	-,139	,072	,026	-,068	,021	-,137	,264*	,029	,077	,121	1	,052	,152	,300**
	Sig. (2-tailed)	,283	,196	,502	,808	,526	,847	,202	,013	,787	,476	,263		,628	,158	,004
Q41P	Pearson Correl	-,030	,045	-,024	-,007	,145	,022	,145	,154	,382**	,215*	,260*	,052	1	,240*	,523**
	Sig. (2-tailed)	,780	,679	,822	,949	,177	,837	,177	,151	,000	,044	,015	,628		,025	,000
Q42P	Pearson Correl	-,025	,260*	-,066	-,041	,137	,155	,102	,167	,260*	,079	,114	,152	,240*	1	,486**
	Sig. (2-tailed)	,820	,014	,540	,704	,202	,150	,344	,119	,015	,463	,290	,158	,025		,000
planificaε	Pearson Correl	,348**	,334**	,257*	,310**	,385**	,330**	,334**	,275**	,504**	,379**	,479**	,300**	,523**	,486**	1
	Sig. (2-tailed)	,001	,001	,016	,003	,000	,002	,001	,010	,000	,000	,000	,004	,000	,000	
	N	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed) *. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)..

ارتباطات درجات الفقرات مع الدرجة الكلية لبعد تجنب التنشيط الذي تنتمي إليه بمقياس نمط الشخصية الهادف**Correlations**

		Q3E	Q5E	Q9E	Q11E	Q12E	Q15E	Q18E	Q19E	Q21E	Q30E	Q34E	Q35E	Q36E	Q40E	Evitementactiva
Q3E	Pearson Correl	1	,072	,037	-,098	-,074	,099	,058	,075	,006	-,048	,079	-,065	,040	,054	,288**
	Sig. (2-tailed)		,506	,729	,365	,494	,361	,594	,490	,957	,659	,464	,546	,708	,615	,007
Q5E	Pearson Correl	,072	1	,898**	,006	-,092	,409**	,374**	,357**	-,155	,083	,375**	-,016	,371**	,384**	,457**
	Sig. (2-tailed)	,506		,000	,959	,396	,000	,000	,001	,149	,445	,000	,879	,000	,000	,000
Q9E	Pearson Correl	,037	,898**	1	-,033	-,165	,362**	,329**	,313**	-,166	,048	,326**	-,018	,322**	,350**	,430**
	Sig. (2-tailed)	,729	,000		,758	,125	,001	,002	,003	,122	,655	,002	,867	,002	,001	,000
Q11E	Pearson Correl	-,098	,006	-,033	1	,280**	,054	,091	,110	,104	,169	,071	,176	,119	,146	,403**
	Sig. (2-tailed)	,365	,959	,758		,008	,616	,398	,309	,333	,114	,513	,101	,269	,175	,000
Q12E	Pearson Correl	-,074	-,092	-,165	,280**	1	,081	,123	,144	,036	,144	,125	,108	,176	,141	,281**
	Sig. (2-tailed)	,494	,396	,125	,008		,455	,255	,182	,737	,180	,246	,315	,101	,191	,008
Q15E	Pearson Correl	,099	,409**	,362**	,054	,081	1	,953**	,931**	-,122	-,051	,958**	-,031	,898**	,344**	,493**
	Sig. (2-tailed)	,361	,000	,001	,616	,455		,000	,000	,258	,637	,000	,776	,000	,001	,000
Q18E	Pearson Correl	,058	,374**	,329**	,091	,123	,953**	1	,976**	-,065	-,069	,935**	-,001	,900**	,334**	,499**
	Sig. (2-tailed)	,594	,000	,002	,398	,255	,000		,000	,547	,526	,000	,995	,000	,001	,000
Q19E	Pearson Correl	,075	,357**	,313**	,110	,144	,931**	,976**	1	-,037	-,052	,937**	-,014	,925**	,353**	,515**
	Sig. (2-tailed)	,490	,001	,003	,309	,182	,000	,000		,735	,634	,000	,895	,000	,001	,000
Q21E	Pearson Correl	,006	-,155	-,166	,104	,036	-,122	-,065	-,037	1	,090	-,076	,054	-,075	,011	,252*
	Sig. (2-tailed)	,957	,149	,122	,333	,737	,258	,547	,735		,407	,480	,616	,485	,921	,018
Q30E	Pearson Correl	-,048	,083	,048	,169	,144	-,051	-,069	-,052	,090	1	,018	,057	-,034	,169	,364**
	Sig. (2-tailed)	,659	,445	,655	,114	,180	,637	,526	,634	,407		,866	,597	,753	,115	,000
Q34E	Pearson Correl	,079	,375**	,326**	,071	,125	,958**	,935**	,937**	-,076	,018	1	-,024	,939**	,329**	,511**
	Sig. (2-tailed)	,464	,000	,002	,513	,246	,000	,000	,000	,480	,866		,822	,000	,002	,000
Q35E	Pearson Correl	-,065	-,016	-,018	,176	,108	-,031	-,001	-,014	,054	,057	-,024	1	,034	,079	,239*
	Sig. (2-tailed)	,546	,879	,867	,101	,315	,776	,995	,895	,616	,597	,822		,754	,463	,025
Q36E	Pearson Correl	,040	,371**	,322**	,119	,176	,898**	,900**	,925**	-,075	-,034	,939**	,034	1	,349**	,501**
	Sig. (2-tailed)	,708	,000	,002	,269	,101	,000	,000	,000	,485	,753	,000	,754		,001	,000
Q40E	Pearson Correl	,054	,384**	,350**	,146	,141	,344**	,334**	,353**	,011	,169	,329**	,079	,349**	1	,550**
	Sig. (2-tailed)	,615	,000	,001	,175	,191	,001	,001	,001	,921	,115	,002	,463	,001		,000
Evitement activa	Pearson Correl	,288**	,457**	,430**	,403**	,281**	,493**	,499**	,515**	,252*	,364**	,511**	,239*	,501**	,550**	1
	Sig. (2-tailed)	,007	,000	,000	,000	,008	,000	,000	,000	,018	,000	,000	,025	,000	,000	
	N	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). *. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ارتباطات درجات الأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية لمقياس نمط الشخصية الهادف**Correlations**

		serieuxx	planification	Evitementactiva	testpersona
serieux	Pearson Correlation	1	,653**	,243*	,878**
	Sig. (2-tailed)		,000	,022	,000
planification	Pearson Correlation	,653**	1	,164	,828**
	Sig. (2-tailed)	,000		,126	,000
Evitementactiva	Pearson Correlation	,243*	,164	1	,547**
	Sig. (2-tailed)	,022	,126		,000
testpersona	Pearson Correlation	,878**	,828**	,547**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	88	88	88	88

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ثبات مقياس نمطالشخصية الهادف بالتجزئة النصفية**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,665
		N of Items	21[a]
	Part 2	Value	,719
		N of Items	21[b]
	Total N of Items		42
	Correlation Between Forms		,584
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,738
	Unequal Length		,738
	Guttman Split-Half Coefficient		,737

a. The items are: Q1P, Q2P, Q3E, Q4P, Q5E, Q6P, Q7P, Q8P, Q9E, Q10P, Q11E, Q12E, Q13S, Q14S, Q15E, Q16S, Q17S, Q18E, Q19E, Q20P, Q21E.

b. The items are: Q22S, Q23S, Q24S, Q25P, Q26P, Q27P, Q28S, Q29S, Q30E, Q31S, Q32P, Q33S, Q34E, Q35E, Q36E, Q37S, Q38S, Q39S, Q40E, Q41P, Q42P.

Correlations ارتباطات درجات الفقرات مع الدرجة الكلية لبعد تحقيق التفوق والتنافس الذي تنتمي إليه مقياس الدافعية للإنجاز

		TTF	TF1	TF5	TF9	TF13	TF17	TF21	TF25	TF29	TF33	TF37	TF45	TF41	TF49	TF53
TTF	Pearson Correl	1	,499**	,356**	,418**	,638**	,651**	,398**	,451**	,528**	,421**	,540**	,095	,408**	,590**	,509**
	Sig. (2-tailed)		,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,376	,000	,000	,000
TF1	Pearson Correl	,499**	1	,065	,425**	,206	,316**	,363**	-,029	,265*	,194	,165	,061	,043	,234*	,217*
	Sig. (2-tailed)	,000		,549	,000	,054	,003	,001	,785	,013	,070	,124	,572	,689	,029	,042
TF5	Pearson Correl	,356**	,065	1	-,047	,315**	,188	,178	,181	,059	,141	,284**	-,276**	,197	,195	-,089
	Sig. (2-tailed)	,001	,549		,664	,003	,080	,098	,091	,587	,189	,007	,009	,066	,068	,410
TF9	Pearson Correl	,418**	,425**	-,047	1	,049	,279**	,287**	,118	,365**	,067	,209	,062	-,105	,300**	,083
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,664		,648	,008	,007	,273	,000	,537	,051	,569	,332	,004	,441
TF13	Pearson Correl	,638**	,206	,315**	,049	1	,440**	,109	,236*	,279**	,262*	,271*	-,115	,362**	,302**	,273*
	Sig. (2-tailed)	,000	,054	,003	,648		,000	,313	,027	,009	,014	,011	,287	,001	,004	,010
TF17	Pearson Correl	,651**	,316**	,188	,279**	,440**	1	,300**	,225*	,354**	,200	,536**	-,079	,027	,395**	,197
	Sig. (2-tailed)	,000	,003	,080	,008	,000		,004	,035	,001	,061	,000	,462	,800	,000	,066
TF21	Pearson Correl	,398**	,363**	,178	,287**	,109	,300**	1	,062	,220*	,028	,247*	-,049	-,021	,140	,123
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,098	,007	,313	,004		,565	,039	,794	,021	,647	,848	,193	,252
TF25	Pearson Correl	,451**	-,029	,181	,118	,236*	,225*	,062	1	,082	-,138	,193	-,118	,306**	,394**	,211*
	Sig. (2-tailed)	,000	,785	,091	,273	,027	,035	,565		,446	,198	,072	,273	,004	,000	,049
TF29	Pearson Correl	,528**	,265*	,059	,365**	,279**	,354**	,220*	,082	1	,189	,224*	,006	-,003	,308**	,273*
	Sig. (2-tailed)	,000	,013	,587	,000	,009	,001	,039	,446		,078	,036	,958	,981	,004	,010
TF33	Pearson Correl	,421**	,194	,141	,067	,262*	,200	,028	-,138	,189	1	,162	,062	,208	,194	,114
	Sig. (2-tailed)	,000	,070	,189	,537	,014	,061	,794	,198	,078		,131	,564	,052	,070	,289
TF37	Pearson Correl	,540**	,165	,284**	,209	,271*	,536**	,247*	,193	,224*	,162	1	,059	-,049	,350**	,034
	Sig. (2-tailed)	,000	,124	,007	,051	,011	,000	,021	,072	,036	,131		,587	,649	,001	,755
TF45	Pearson Correl	,095	,061	-,276**	,062	-,115	-,079	-,049	-,118	,006	,062	,059	1	-,038	-,105	,084
	Sig. (2-tailed)	,376	,572	,009	,569	,287	,462	,647	,273	,958	,564	,587		,724	,329	,434
TF41	Pearson Correl	,408**	,043	,197	-,105	,362**	,027	-,021	,306**	-,003	,208	-,049	-,038	1	-,001	,286**
	Sig. (2-tailed)	,000	,689	,066	,332	,001	,800	,848	,004	,981	,052	,649	,724		,993	,00
TF49	Pearson Correl	,590**	,234*	,195	,300**	,302**	,395**	,140	,394**	,308**	,194	,350**	-,105	-,001	1	,216*
	Sig. (2-tailed)	,000	,029	,068	,004	,004	,000	,193	,000	,004	,070	,001	,329	,993		,043
TF53	Pearson Correl	,509**	,217*	-,089	,083	,273*	,197	,123	,211*	,273*	,114	,034	,084	,286**	,216*	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,042	,410	,441	,010	,066	,252	,049	,010	,289	,755	,434	,007	,043	
	N	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). *. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ارتباطات درجات الفقرات مع الدرجة الكلية لبعد تحمل المسئولية الذي تنتمي إليه مقياس الدافعية للإنجاز **Correlations**

		RS2	RS6	RS10	RS14	RS18	RS22	RS26	RS30	RS34	RS38	RS42	RS46	RS50	TRS
RS2	Pearson Correl	1	,431**	,437**	-,008	,086	-,075	,022	,086	,207	-,085	-,103	-,227*	,002	,211*
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,941	,428	,488	,842	,428	,053	,430	,338	,033	,988	,049
RS6	Pearson Correla	,431**	1	,986**	,116	,121	,124	,008	,121	,136	,002	-,002	-,083	-,023	,426**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,282	,263	,250	,941	,263	,208	,988	,982	,441	,834	,000
RS10	Pearson Correl	,437**	,986**	1	,144	,143	,113	-,019	,143	,150	,025	,020	-,075	-,023	,448**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,181	,185	,296	,857	,185	,162	,817	,856	,488	,832	,000
RS14	Pearson Correl	-,008	,116	,144	1	,014	,138	,170	,014	,061	,343**	,264*	,202	,351**	,479**
	Sig. (2-tailed)	,941	,282	,181		,897	,200	,114	,897	,572	,001	,013	,059	,001	,000
RS18	Pearson Correl	,086	,121	,143	,014	1	-,105	-,034	1,000**	,124	,195	,248*	,148	,000	,592**
	Sig. (2-tailed)	,428	,263	,185	,897		,330	,750	,000	,251	,068	,020	,168	1,000	,000
RS22	Pearson Correl	-,075	,124	,113	,138	-,105	1	,121	-,105	,296**	,062	,094	-,065	,180	,268*
	Sig. (2-tailed)	,488	,250	,296	,200	,330		,263	,330	,005	,566	,383	,548	,093	,012
RS26	Pearson Correl	,022	,008	-,019	,170	-,034	,121	1	-,034	-,149	-,013	-,086	-,042	,210*	,207
	Sig. (2-tailed)	,842	,941	,857	,114	,750	,263		,750	,167	,901	,428	,701	,050	,053
RS30	Pearson Correl	,086	,121	,143	,014	1,000**	-,105	-,034	1	,124	,195	,248*	,148	,000	,592**
	Sig. (2-tailed)	,428	,263	,185	,897	,000	,330	,750		,251	,068	,020	,168	1,000	,000
RS34	Pearson Correl	,207	,136	,150	,061	,124	,296**	-,149	,124	1	,163	,108	-,180	,140	,353**
	Sig. (2-tailed)	,053	,208	,162	,572	,251	,005	,167	,251		,130	,316	,094	,193	,001
RS38	Pearson Correl	-,085	,002	,025	,343**	,195	,062	-,013	,195	,163	1	,860**	,195	,179	,607**
	Sig. (2-tailed)	,430	,988	,817	,001	,068	,566	,901	,068	,130		,000	,069	,094	,000
RS42	Pearson Correl	-,103	-,002	,020	,264*	,248*	,094	-,086	,248*	,108	,860**	1	,171	,155	,579**
	Sig. (2-tailed)	,338	,982	,856	,013	,020	,383	,428	,020	,316	,000		,111	,149	,000
RS46	Pearson Correl	-,227*	-,083	-,075	,202	,148	-,065	-,042	,148	-,180	,195	,171	1	-,041	,291**
	Sig. (2-tailed)	,033	,441	,488	,059	,168	,548	,701	,168	,094	,069	,111		,706	,006
RS50	Pearson Correl	,002	-,023	-,023	,351**	,000	,180	,210*	,000	,140	,179	,155	-,041	1	,365**
	Sig. (2-tailed)	,988	,834	,832	,001	1,000	,093	,050	1,000	,193	,094	,149	,706		,000
TRS	Pearson Correl	,211*	,426**	,448**	,479**	,592**	,268*	,207	,592**	,353**	,607**	,579**	,291**	,365**	1
	Sig. (2-tailed)	,049	,000	,000	,000	,000	,012	,053	,000	,001	,000	,000	,006	,000	
	N	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). *. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ارتباطات درجات الفقرات مع الدرجة الكلية لبعد الاهتمام والمثابرة الذي تنتمي إليه مقياس الدافعية للإنجاز **Correlations**

		HM3	HM7	HM11	HM15	HM19	HM23	HM27	HM31	HM35	HM39	HM43	HM47	HM51	HM54	THM
HM3	Pearson Correl	1	,158	,182	,277**	-,196	,104	,246*	,221*	,264*	,250*	,189	,340**	,381**	,094	,599**
	Sig. (2-tailed)		,142	,089	,009	,068	,337	,021	,038	,013	,019	,078	,001	,000	,384	,000
HM7	Pearson Correl	,158	1	,202	,128	-,131	,247*	,051	,174	,360**	,022	,049	,151	,331**	-,033	,458**
	Sig. (2-tailed)	,142		,058	,236	,224	,020	,638	,105	,001	,839	,651	,161	,002	,757	,000
HM11	Pearson Correl	,182	,202	1	,162	-,230*	,059	,156	-,147	,400**	,402**	,126	,320**	,140	-,053	,416**
	Sig. (2-tailed)	,089	,058		,132	,031	,582	,146	,173	,000	,000	,242	,002	,193	,623	,000
HM15	Pearson Correl	,277**	,128	,162	1	-,184	,165	,293**	,156	,365**	,210*	,190	,104	,368**	-,236*	,490**
	Sig. (2-tailed)	,009	,236	,132		,087	,125	,006	,148	,000	,050	,077	,333	,000	,027	,000
HM19	Pearson Correl	-,196	-,131	-,230*	-,184	1	-,392**	-,262*	-,223*	-,157	-,063	-,137	-,257*	-,077	-,030	-,233*
	Sig. (2-tailed)	,068	,224	,031	,087		,000	,014	,037	,145	,560	,202	,016	,474	,778	,029
HM23	Pearson Correl	,104	,247*	,059	,165	-,392**	1	,318**	,243*	,204	,007	-,001	,251*	,325**	-,024	,463**
	Sig. (2-tailed)	,337	,020	,582	,125	,000		,003	,023	,057	,947	,992	,019	,002	,822	,000
HM27	Pearson Correl	,246*	,051	,156	,293**	-,262*	,318**	1	,223*	,106	,147	,154	,282**	,303**	-,002	,524**
	Sig. (2-tailed)	,021	,638	,146	,006	,014	,003		,037	,328	,172	,151	,008	,004	,987	,000
HM31	Pearson Correl	,221*	,174	-,147	,156	-,223*	,243*	,223*	1	,007	-,054	,096	,129	,236*	-,075	,366**
	Sig. (2-tailed)	,038	,105	,173	,148	,037	,023	,037		,947	,619	,375	,232	,027	,485	,000
HM35	Pearson Correl	,264*	,360**	,400**	,365**	-,157	,204	,106	,007	1	,391**	,232*	,197	,432**	,026	,624**
	Sig. (2-tailed)	,013	,001	,000	,000	,145	,057	,328	,947		,000	,029	,066	,000	,810	,000
HM39	Pearson Correl	,250*	,022	,402**	,210*	-,063	,007	,147	-,054	,391**	1	,094	,415**	,157	-,021	,459**
	Sig. (2-tailed)	,019	,839	,000	,050	,560	,947	,172	,619	,000		,386	,000	,145	,849	,000
HM43	Pearson Correl	,189	,049	,126	,190	-,137	-,001	,154	,096	,232*	,094	1	,043	,241*	-,115	,363**
	Sig. (2-tailed)	,078	,651	,242	,077	,202	,992	,151	,375	,029	,386		,687	,024	,284	,001
HM47	Pearson Correl	,340**	,151	,320**	,104	-,257*	,251*	,282**	,129	,197	,415**	,043	1	,390**	,093	,564**
	Sig. (2-tailed)	,001	,161	,002	,333	,016	,019	,008	,232	,066	,000	,687		,000	,389	,000
HM51	Pearson Correl	,381**	,331**	,140	,368**	-,077	,325**	,303**	,236*	,432**	,157	,241*	,390**	1	-,037	,699**
	Sig. (2-tailed)	,000	,002	,193	,000	,474	,002	,004	,027	,000	,145	,024	,000		,733	,000
HM54	Pearson Correl	,094	-,033	-,053	-,236*	-,030	-,024	-,002	-,075	,026	-,021	-,115	,093	-,037	1	,128
	Sig. (2-tailed)	,384	,757	,623	,027	,778	,822	,987	,485	,810	,849	,284	,389	,733		,235
THM	Pearson Correl	,599**	,458**	,416**	,490**	-,233*	,463**	,524**	,366**	,624**	,459**	,363**	,564**	,699**	,128	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,029	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,235	
	N	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). *. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ارتباطات درجات الفقرات مع الدرجة الكلية لبعد التخطيط للمستقبل الذي تنتمي إليه مقياس الدافعية للإنجاز **Correlations**

		PR4	PR8	PR12	PR16	PR20	PR24	PR28	PR32	PR36	PR40	PR44	PR48	PR52	TPR
PR4	Pearson Correl	1	,434**	,349**	,450**	,381**	,306**	-,009	,263*	,149	,350**	,160	,194	,037	,567**
	Sig. (2-tailed)		,000	,001	,000	,000	,004	,930	,013	,166	,001	,137	,070	,735	,000
PR8	Pearson Correl	,434**	1	,316**	,353**	,277**	,330**	,184	,330**	,305**	,334**	,094	,284**	-,040	,615**
	Sig. (2-tailed)	,000		,003	,001	,009	,002	,086	,002	,004	,001	,386	,007	,714	,000
PR12	Pearson Correl	,349**	,316**	1	,233*	,197	,292**	,342**	,301**	,166	,294**	,122	,324**	-,202	,512**
	Sig. (2-tailed)	,001	,003		,029	,066	,006	,001	,004	,123	,005	,258	,002	,060	,000
PR16	Pearson Correl	,450**	,353**	,233*	1	,254*	,288**	,338**	,303**	,378**	,439**	,151	,323**	-,103	,634**
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,029		,017	,007	,001	,004	,000	,000	,161	,002	,338	,000
PR20	Pearson Correl	,381**	,277**	,197	,254*	1	,187	,061	,141	,309**	,234*	,132	,210*	,004	,483**
	Sig. (2-tailed)	,000	,009	,066	,017		,080	,569	,190	,003	,028	,220	,049	,973	,000
PR24	Pearson Correl	,306**	,330**	,292**	,288**	,187	1	,289**	,172	,419**	,311**	,216*	,232*	-,123	,558**
	Sig. (2-tailed)	,004	,002	,006	,007	,080		,006	,110	,000	,003	,044	,030	,253	,000
PR28	Pearson Correl	-,009	,184	,342**	,338**	,061	,289**	1	,331**	,175	,398**	,162	,211*	-,160	,495**
	Sig. (2-tailed)	,930	,086	,001	,001	,569	,006		,002	,103	,000	,132	,049	,136	,000
PR32	Pearson Correl	,263*	,330**	,301**	,303**	,141	,172	,331**	1	,210*	,261*	,195	,266*	-,024	,567**
	Sig. (2-tailed)	,013	,002	,004	,004	,190	,110	,002		,050	,014	,069	,012	,823	,000
PR36	Pearson Correl	,149	,305**	,166	,378**	,309**	,419**	,175	,210*	1	,329**	,422**	,349**	,070	,628**
	Sig. (2-tailed)	,166	,004	,123	,000	,003	,000	,103	,050		,002	,000	,001	,516	,000
PR40	Pearson Correl	,350**	,334**	,294**	,439**	,234*	,311**	,398**	,261*	,329**	1	,425**	,285**	-,108	,659**
	Sig. (2-tailed)	,001	,001	,005	,000	,028	,003	,000	,014	,002		,000	,007	,318	,000
PR44	Pearson Correl	,160	,094	,122	,151	,132	,216*	,162	,195	,422**	,425**	1	,236*	,115	,497**
	Sig. (2-tailed)	,137	,386	,258	,161	,220	,044	,132	,069	,000	,000		,027	,284	,000
PR48	Pearson Correl	,194	,284**	,324**	,323**	,210*	,232*	,211*	,266*	,349**	,285**	,236*	1	,051	,563**
	Sig. (2-tailed)	,070	,007	,002	,002	,049	,030	,049	,012	,001	,007	,027		,634	,000
PR52	Pearson Correl	,037	-,040	-,202	-,103	,004	-,123	-,160	-,024	,070	-,108	,115	,051	1	,102
	Sig. (2-tailed)	,735	,714	,060	,338	,973	,253	,136	,823	,516	,318	,284	,634		,345
TPR	Pearson Correl	,567**	,615**	,512**	,634**	,483**	,558**	,495**	,567**	,628**	,659**	,497**	,563**	,102	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,345	
	N	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). *. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ارتباطات درجات الابعاد مع الدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز **Correlations**

		TTF	TRS	THM	TPR	MOTIV
TTF	Pearson Correl	1	,297**	,622**	,592**	,801**
	Sig. (2-tailed)		,005	,000	,000	,000
TRS	Pearson Correl	,297**	1	,588**	,425**	,689**
	Sig. (2-tailed)	,005		,000	,000	,000
THM	Pearson Correl	,622**	,588**	1	,604**	,865**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000
TPR	Pearson Correl	,592**	,425**	,604**	1	,842**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000
MOTIV	Pearson Correl	,801**	,689**	,865**	,842**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	
	N	88	88	88	88	88

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ثبات مقياس الدافعية للإنجاز بالتجزئة النصفية **Reliability**

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,805
		N of Items	27[a]
	Part 2	Value	,779
		N of Items	27[b]
	Total N of Items		54
	Correlation Between Forms		,704
Spearman-Brown Coefficient		Equal Length	,826
		Unequal Length	,826
	Guttman Split-Half Coefficient		,826

a. The items are: TF1, RS2, HM3, PR4, TF5, RS6, HM7, PR8, TF9, RS10, HM11, PR12, TF13, RS14, HM15, PR16, TF17, RS18, HM19, PR20, TF21, RS22, HM23, PR24, TF25, RS26, HM27.

b. The items are: PR28, TF29, RS30, HM31, PR32, TF33, RS34, HM35, PR36, TF37, RS38, HM39, PR40, TF41, RS42, HM43, PR44, TF45, RS46, HM47, PR48, TF49, RS50, HM51, PR52, TF53, HM54.

ملحق رقم (07) : مقياس نمط الشخصية الهادف (TDS) المترجم الى اللغة الفرنسية.

Echelle de Dominance Télique

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 ❒

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 ❒

Répartition et orientation des items selon les 3 facteurs de l'échelle :

Sérieux :

13 - (b)	17 -(a)	24 - (b)	31 - (a)	38 - (b)
14 - (b)	22 -(b)	28 - (a)	33 - (b)	39 - (a)
16 - (b)	23 -(b)	29 - (b)	37 - (a)	

Planification :

1 - (a)	6 - (a)	10 - (a)	26 - (a)	41 - (a)
2 - (a)	7 - (a)	20 - (b)	27 - (b)	42 - (a)
4 - (b)	8 - (a)	25 - (a)	32 - (b)	

Evitement de l'activation :

3 - (b)	11 - (a)	18 - (a)	30 - (b)	36 - (a)
5 - (b)	12 - (a)	19 - (a)	34 - (a)	40 - (b)
9 - (a)	15 - (b)	21 - (a)	35 - (a)	

ملحق رقم (08) : مقياس نمط الشخصية الهادف (TDS) المترجم الى اللغة العربية والمعدل.

التاريخ:.../.../....

السن:.....سنة. **الجنس: ذكر ☐ أنثى☐**

الشعبة ثانوي: علوم تجريبية ☐ رياضي/تقني رياضي ☐ آداب، فلسفة ولغات أجنبية ☐ تسيير واقتصاد ☐

الكلية جامعي: الآداب والفنون☐ العلوم الاجتماعية ☐ العلوم الدقيقة☐ العلوم والتكنولوجيا☐ الحقوق والعلوم التجارية ☐

إليك مجموعة من اختيارين إذا استطعت أن تختار بكل حرية ما بين الإختيارين أيهما ستختار عادة ؟

ضع علامة(×) في الخانة المناسبة لإختيارك ، من أجل كل فقرة قم بإختيار واحد فقط ، أجب على كل الفقرات.

تستطيع أن تختار العبارة (لاأدري) فقط في الحالة التي تشعر فيها بأنك غير قادر على الاختيار .

شكراً لاستعمالك هذه العبارة أقل ما يمكن .

أجب بسرعة دون تفكير طويل،إنه رد فعلك الأول هو الأهم ، هذا ليس إختبار ذكاء أو قدرة ، ولا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

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

2- تابع الدروس المسائية من اجل تحسين تخصصي المهني.☐
- أتابع الدروس المسائية من اجل التسلية.☐
- لا أدري.☐

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

4- أحسن مهاراتي الرياضية أثناء اللعب.☐
- أحسن أدائي الرياضي بالتدريب المنظم.☐
- لا أدري.☐

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

6- أدرس للحصول على نتائج جيدة.☐
- أستمتع في دراستي.☐
- لا أدري.☐

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

8- أذهب الى سهرة رسمية.☐
- أشاهد عرضاً تلفزيونياً. ☐
- لا أدري☐

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

9- أتابع برنامجاً للنشاطات☐
- اختار نشاطاتي الخاصة.☐
- لا أدري. ☐

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

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

12- نادراً ما أفعل أشياء من اجل الصخب. ☐
- غالباً ما أفعل أشياء من اجل الصخب. ☐
- لا أدري. ☐

13- أقيم حفلة. ☐
- اذهب لأتابع محاضرة.☐
- لا أدري. ☐

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

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

16- أذهب في عطلة لمدة 15 يوم. ☐
- أقضي وقت فراغي في أشغال يدوية بالمنزل مدة15يوم☐
- لا أدري. ☐

28- أسبح لأنقذ شخصاً.☐
- أسبح لأجل الاستمتاع.☐
- لا أدري.☐

18- أجرب غالباً الأطعمة الجديدة. ☐
- آكل دائماً الأكلات المألوفة. ☐
- لا أدري ☐

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

20- لدي 1500دج أمضي بها نهاية أسبوع ممتعة. ☐
- لدي1500دج أسدد بها ديوني. ☐
- لا أدري ☐

21- أفضل أن أقيم مدة 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 عل لعبة. ☐
- أكون حكما في اللعبة. ☐
- لا أدري ☐

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

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

26- دائماً أنهي أعمالي قبل أن أستريح. ☐
- غالباً ما أتوقف عن العمل من أجل الإستراحة. ☐
- لا أدري ☐

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

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

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

29- أكون سعيداً عند تضييع وقتي. ☐
- أنا دائماً مشغولاً بشيء. ☐
- لا أدري. ☐

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

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

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

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

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

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

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

37- أقرأ كي أتثقف. ☐
- أقرأ من أجل الإستمتاع. ☐
- لا أدري. ☐

38- أتناقش من أجل الاستمتاع. ☐
- أتناقش بجدية لأتبادل مع الآخرين. ☐
- لا أدري. ☐

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

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

ملحق رقم (09): مقياس الدافعية للإنجاز للبحث.

السن : .....سنة. **الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐**

الشعبة ثانوي: علوم تجريبية ☐ رياضي/تقني رياضي ☐ آداب، فلسفة ولغات أجنبية ☐ تسيير واقتصاد ☐

الكلية جامعي: الآداب والفنون ☐ العلوم الاجتماعية ☐ العلوم الدقيقة ☐ العلوم والتكنولوجيا ☐ الحقوق والعلوم التجارية ☐

إليك مجموعة من العبارات التي تعبر عن آرائك وتصف الأسلوب الذي تتبعه في دراستك، ستقوم من خلالها بوصف بعض الطرق التي تحدد طريقة تفكيرك وإدراكك للأشياء أو الأشخاص، أو مختلف الوضعيات.

اقرأ كل عبارة بعناية وحدد ما إذا كانت تنطبق عليك على النحو التالي: تماماً، أو كثيراً، أو أحياناً، أو قليلاً، أو لا تنطبق عليك تماماً.

ضع علامة (×) في الخانة التي توافق جوابك.أجب على كل الفقرات، بإمكانك أن تستغرق الوقت الذي تريد، لكن حاول ألا تمضي وقتا طويلا عند كل عبارة، لأن العفوية في الجواب تعتبر جد مهمة وضرورية .

لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق.

الرقم	هذه العبـــــــــارة	تنطبق علي				لا تنطبق علي تماماً
		تماماً	كثيراً	أحياناً	قليلاً	
1	أعمل دائماً للحصول على أعلى علامة .					
2	أفضل العمل تحت أشراف الغير.					
3	أقضي ساعات طويلة في العمل دون ملل.					
4	أحاول دائماً تحقيق مخططاتي المستقبلية في الواقع .					
5	أثق في قدراتي عند مواجهة أية مشكلة صعبة.					
6	أقوم بما أكلف به على أكمل وجه.					
7	أنهي العمل الذي بدأته قبل الانتقال إلى عمل آخر.					
8	أسعى دائماً للتحقق من مخططاتي ومشاريعي المستقبلية					
9	أبذل كافة طاقتي لتحسين أدائي في دراستي.					
10	حصولي على علامات ضعيفة راجع الى تقصيري في المراجعة					
11	أعمل بجد وتركيز لأحسن أدائي .					
12	أخطط في معظم الأحيان لمستقبلي الدراسي.					
13	أهتم بالأعمال التي تتسم بالتحدي والمنافسة.					
14	أعتمد على زملائي في حل الواجبات المنزلية.					
15	أثابر في أداء ما يطلب مني.					
16	أنظم نشـــاطـــــاتي بصورة دائمة.					
17	أستغل أوقات الفراغ لأطور مهاراتي.					
18	أرفض دائماً ألانخراط في نشاطات جمعيوية بعد الدراسة.					
19	فشلي في حل مسألة ما يجعلني أتجه إلى حل غيرها .					
20	أفكر في المستقبل أكثر من الحاضر .					
21	أبذل جهداً مضاعفاً لأزيد فرص نجاحي.					

الرقم	هذه العبـــــــــارة	تنطبق علي				لاتنطبق علي تماماً
		تماماً	كثيرا	أحياناً	قليلاً	
22	أقدم أفضل ما لدي في الأعمال الجماعية .					
23	أتوقف خلال قيامي بنشاطاتي قبل إتمامها لأبسط الأسباب.					
24	أضبط مواعيدي لتفادي الوقوع في المشاكل مع زملائي .					
25	أهتم أكثر عندما أكون في منافسات علمية.					
26	أعتبر نفسي مسئولاً عن أخطائي.أهتم دائماً بحل المسائل الصعبة.					
27	يرهقني حل الواجبات المنزلية.					
28	أتهيؤ للامتحانات من بداية السنة الدراسية .					
29	أعمل بجد حتى أكون راضيا عن أدائي .					
30	أترشح لأكون مسئولاً عن الفوج الذي أنتمي إليه.					
31	أؤجل حل مسألة ما عجزت عن إتمام حلها لليوم الموالي.					
32	أضع توزيعاً زمنياً لأيام العطلة الدراسية.					
33	أبتعد في الغالب عن منافسة زملائي.					
34	ألتزم بالتعليمات التي يقدمها الأستاذ.					
35	أعمل بجد وتركيز كبيرين لأكون الأحسن.					
36	أخطط للمستقبل لأوفر الجهد والوقت.					
37	أقوم بأداء واجبات إضافية حتى أتعلم أكثر.					
38	أتضايق من عمل واجباتي المنزلية مع أني أقضي وقتا طويلا في اللعب.					
39	أستمتع بالانتباه لشرح الأستاذ.					
40	أخصص وقتاً محدداً لأداء واجباتي يومياً.					
41	أتجنب المواقف التي من المحتمل أن أخطأ فيها.					
42	يسيء الأستاذ معاملتي باستمرار.					
43	أحاول باستمرار في اكتشاف أفضل الطرق لحل المسائل التعليمية					
44	أفكر مسبقاً قبل إنجازي لأي نشاط .					
45	أشعر بالارتياح عندما أتفوق على الآخرين.					
46	لا أجد أهمية في أن أكون مسئولاً.					
47	أفقد تركيزي مع الأستاذ من حين لآخر.					
48	أراقب أخطائي حتى أتفاداها في المستقبل.					
49	أشارك الأستاذ باستمرار في الدرس.					
50	الأخطاء التي أرتكبها في مسائل تدفعني لإلى المحاولة من جديد.					