

جامعة مولود معمري - تيزي وزو -



كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية



قسم العلوم الاجتماعية

بعض سمات الشخصية للمتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة
الثالثة ثانوي دراسة ميدانية في بعض ثانويات ولاية المدية

أطروحة مقدمة للحصول على شهادة الدكتوراه (ل.م.د) في علوم التربية

إشــــــــــــــــراف:

إعداد:

د. مصطفى موالك

محمد كوردالي

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
فريد بوطابة	أستاذ التعليم العالي	مولود معمري تيزي وزو	رئيسا
مصطفى موالك	أستاذ محاضر أ	مولود معمري تيزي وزو	مشرفا ومقررا
فتيحة سعدي	أستاذة محاضرة أ	مولود معمري تيزي وزو	مناقشة
أمال بن يوسف	أستاذة محاضرة أ	يحي فارس المدية	مناقشة
رضا حيرش	أستاذ محاضر أ	يحي فارس المدية	مناقشا
حياة لموشي	أستاذة محاضرة أ	أكلي محند ولحاج البويرة	مناقشة

السنة الجامعية: 2021 - 2022

السنة الجامعية: 2021 - 2022

إهداء

أولاً أحمد ربي على ما تفضل به علي من واسع فضله ورحمته، وأسأله ربي بقوته وجلاله أن يتقبل مني هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم، اللهم علمنا ما ينفعنا وأنفعنا بما علمتنا وزدنا علماً. بأنامل تحيط بقلم أعياء التعب والأرق ولا يقوى على الحراك يتكئ على قطرات حبر مملوءة بالحزن والفرح في آن واحد. حزن سببه فراق بعد التجمع، وفرح لبلوغ فجر جديد، وهو يوم تخرجي وإذا كان الإهداء تعبيراً عن جزء من الوفاء فأهدي ثمرة جهدي إلى بسملة الحياة وسر وجودي إلى أمي الحبيبة رحمة الله عليها التي لم تنقطع دعواتها لي يوماً، إلى الغالية والعزيزة التي طالما حفزتي و كأنها مازالت تحفزي بقولها من "أراد العلى سهر الليالي". كلمات بسيطة وجملة صغيرة لكن وقعها علي كان كبير جداً. فأسألك ربي أن ترحمها وتسكنها جنات الفردوس وتسقيها من يد الحبيب الطاهرة الشريفة شربة هنية لا تظماً بعدها أبداً.

إلى سندي في الحياة إلى مصدر الفخر والاعتزاز إلى من أحمل اسمه بكل افتخار إلى والدي الغالي حفظه الله لي ورعاه وأدام في عمره بالصحة والهناء.

إلى رفيقة دربي ومساندتي زوجتي الغالية والتي احتملت معي مشقة هذا العمل وحققت معي حلمي، فكانت نعم الزوجة فشكراً لكي وسامحيني على تقصيري في حقك وحق أبنائنا وأخذي من وقتكم في رعايتكم وقضاء مستلزماتكم.

إلى أبنائي زبير قرّة عيني وخالد منبع فؤادي وعبير ملهمتي بالأبوة والحنان.

إلى أخواتي رشيد، زهير، هشام، نعيمة وراضية حفظهم الله وراعاهم هم و أولادهم وزوجاتهم وأزواجهم. إلى كل عائلتي من قريب أو بعيد، وعائلة بن عدة وعائلة موهوبي.



كلمة شكر وعرفان

استنادا لقوله تعالى " بل الله فأعبد وكن من الشاكرين " (الزمر: الآية 66). وانطلاقا من قوله صلى الله عليه وسلم « من لا يشكر الناس لا يشكر الله »، ففي المقام الأول بعد شكر الله سبحانه وتعالى، أتوجه بالشكر والعرفان بالجميل:

إلى أستاذي المشرف الدكتور **مواك مصطفى**، الذي قام بمتابعتي وإرشادي، بطول صبره وفيض لطفه وسمو أخلاقه، والذي لم يبخل علي بوافر علمه ووقته وجهده، حفظه الله ورعاه.

إلى **الزوجة الكريمة**، التي اشكرها على وقوفها بجانبني ومساعدتها لي في جميع الظروف وذلك منذ بدايتي الأولى في الدراسات العليا بالجامعة.

إلى الدكتور **منهوم محمد** أخي وصديقي وأستاذي، اشكره لوقوفه معي وتبسيط العراقيل أمامي ومساعدتي في انجاز هذا العمل، وذلك من خلال نصائحه وإرشاداته وتوجيهاته، وكذا صديقي وأخي **علي ميرة أوسعيد حكيم** والذي اشكره على مساعدته القيمة في سبيل إنجاز هذا العمل، كما لا أنسى زميلي وأخي المحترم أمين نجار على مساعدته المميزة والكبيرة في إتمام هذا العمل.

إلى روح عمي رحمة الله تعالى عليه الدكتور **عبد الرحمان والمدعو "عبدو"** الذي ساعدني كثيرا في تحقيق هذا الحلم وذلك من خلال توفيره لي الكتب الحديثة وكذا استقبالي في الأردن مع توفير جميع الوسائل التي سمحت لي أن أزور جامعة الأردن العريقة والولوج لعالمها الكبير، فرحمة الله عليه وأسكنه جنات النعيم.

شكري كذلك موصول إلى **أعضاء لجنة المناقشة** الموقرة، والذين اشكرهم على قبولهم مناقشة هذه الأطروحة، وإلى جميع **أفراد ثانويات عينة الدراسة** والذين اشكرهم كل واحد باسمه على ما أبدوه معي من ترحيب ومن استجابة وروح تعاون والرغبة في المساهمة في سبيل تطبيق إجراءات هذه الدراسة.

وشكري أخيرا إلى **جميع زملائي في الدراسة**، وأخص بالذكر أفراد دفعة السنة الدراسية -

2017/2016 بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري بتيزي وزو.



ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية الى استقصاء العلاقة بين سمات الشخصية والتفوق والتأخر الدراسي من خلال الكشف عن الفروق المحتملة بين فئة التلاميذ المتفوقين وفئة التلاميذ المتأخرين دراسيا في بعض سمات الشخصية المتمثلة في (سمة الثقة مقابل عدم الثقة) و(سمة الاستقلال الذاتي مقابل الشعور بالعار) و سمة (المبادأة مقابل الشعور بالذنب) (سمة الإنجاز مقابل الشعور بالنقص) و(سمة الألفة مقابل العزلة).

ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يلائم طبيعة الموضوع المدروس. وبغرض جمع البيانات تم تطبيق (مقياس سمات الشخصية) لرونا أوشيس وكورينلس بيلج (1986) في ضوء نظرية (إريك اريكسون للشخصية) والذي قام بترجمته وتعديله للبيئة العربية الباحث فاروق السيد عثمان في عام (2002) بعد التأكد من خصائصه السيكمترية، على عينة مكونة من 152 تلميذا وتلميذة المسجلين في السنة الثالثة ثانوي والموزعين وفق التخصصات والشعب الدراسية. ولتحليل بيانات الدراسة قمنا باستخدام الأساليب الإحصائية التالية: الحزمة الإحصائية للبحوث الاجتماعية (SPSS) اختبار (T.test). وقد افرتت المعالجة الإحصائية للبيانات النتائج التالية:

وجود فروق دالة إحصائية في (سمة الثقة مقابل عدم الثقة) تعزى لمتغير المستوى الدراسي بين المتأخرين والمتفوقين دراسيا.

وجود فروق دالة احصائية في بعد (الاستقلال الذاتي والشعور بالعار) يعزى لمتغير المستوى الدراسي بين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا.

وجود فروق دالة احصائية في مستوى (بعد المبادأة مقابل الشعور بالذنب) تعزى لمتغير المستوى الدراسي بين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا.

عدم وجود فروق دالة احصائية في مستوى (بعد الإنجاز مقابل الشعور بالنقص) تعزى لمتغير المستوى الدراسي بين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا.

عدم وجود فروق دالة احصائية في مستوى (بعد الألفة مقابل العزلة) يتزى لمتغير المستوى الدراسي بين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا.

عدم وجود فروق دالة احصائية في مستوى (بعد الثقة مقابل عدم الثقة) يتنيزى لمتغير الجنس للتلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا

عدم وجود فروق دالة احصائية في مستوى (بعد الاستقلال الذاتي مقابل الشعور بالعار) تعزى لمتغير الجنس للتلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا

وجود فروق دالة احصائية في مستوى (بعد المبادأة مقابل الشعور بالذنب) تعزى لمتغير الجنس للتلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا.

وجود فروق دالة احصائية في مستوى (بعد الانجاز-الشعور بالنقص) تعزى لمتغير الجنس للتلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا.

وجود فروق دالة احصائية في مستوى (بعد الألفة مقابل العزلة) تعزى لمتغير الجنس للتلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا.

عدم وجود فروق دالة احصائية في مستوى بعد (سمة الثقة مقابل عدم الثقة) تعزى لمتغير التخصص بين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا.

عدم وجود فروق دالة احصائية في مستوى (بعد سمة الاستقلال الذاتي مقابل الشعور بالعار) تعزى لمتغير التخصص بين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا.

عدم وجود فروق دالة احصائية في مستوى (بعد سمة المبادأة-الشعور بالذنب) تعزى لمتغير التخصص بين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا

عدم وجود فروق دالة احصائية في مستوى (بعد سمة الانجاز مقابل الشعور بالنقص) تعزى لمتغير التخصص بين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا.

عدم وجود فروق دالة احصائية في مستوى (بعد سمة الألفة مقابل العزلة) تعزى لمتغير التخصص بين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا.

وبذلك فقد اظهرت نتائج الدراسة ان الفرضية العامة قد تحققت جزئيا، بحيث تأكد لنا ان حجم تأثير بعض سمات الشخصية التي يتضمنها (مقياس لرونا أو شيس وكورينلس بيلج) القائم على نظرية (إريك اريكسون للشخصية) كبيرا في تحديد مستوى التفوق والتأخر الدراسي.

ولقد تم تفسير ومناقشة النتائج المتوصل إليها وفقا لما نصت عليه فروض الدراسة، وما أسفر عنه التراث السيكولوجي والتربوي وكذا نتائج الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع.



وقد توجت الدراسة الحالية في الأخير باستنتاج عام وخاتمة مرفقة بجملة من مقترحات موجهة بالخصوص للمدرسين والمشرفين والموجهين وللآباء والأولياء وللتلاميذ أنفسهم.

Abstract :

The current study aimed to investigate the relationship between personality traits, academic excellence and retardation by uncovering possible differences between the class of outstanding students and the group of students who are tardy in some of the personality traits represented in (trust versus distrust), (autonomy versus a sense of shame), (The attribute of achievement versus a feeling of inferiority) and (the trait of familiarity versus isolation).

To achieve this goal, a descriptive and analytical approach was used that suits the nature of the subject studied. For the purpose of data collection, the Scale of Personality Attributes by Rona Ochis and Corinels Peleg (1986) in the light of (Eric Erikson's theory of personality), which was translated and modified for the Arab environment by the researcher Farouk Al-Sayed Othman in (2002) after confirming its Psychometrics properties, was applied to a sample consisting of 152 male and female students enrolled in the third year of secondary school and distributed according to specializations and academic divisions. To analyze the study data, we used the following statistical methods: The Statistical Package for Social Research (SPSS) Test (T. test). There for the statistical treatment of the data yielded the following results:

- The presence of statistically significant differences in (the attribute of confidence versus distrust) due to the variable of academic level between the late students and those who excelled in studies.
- The presence of statistically significant differences in the dimension of (autonomy and a sense of shame) due to the variable of the academic level between late students and those who excelled in studies.



- The presence of statistically significant differences in the level (after the autonomy versus the sense of shame) attributed to the variable of the academic level between late students and those who have excelled in studies.
- The absence of statistically significant differences in the level of (after the achievement versus a feeling of inferiority) attributable to the variable of the academic level (late - outstanding),
- The absence of statistically significant differences in the level of (after familiarity versus isolation) due to the variable of the academic level between late students and those who excelled in studies.
- The absence of statistically significant differences in the level of (after confidence versus distrust) attributable to the gender variable for late students and students who excel in studies.
- The absence of statistically significant differences in the level of (after the autonomy versus the sense of shame) attributed to the gender variable, late students and those who excelled in studies.
- The presence of statistically significant differences in the level of (after the initiative versus the feeling of guilt) due to the variable of the sexes of late students and those who excelled in education.
- The presence of statistically significant differences in the level of (after achievement - feeling inferior) due to the gender variable of late students and those who excelled in studies.
- The presence of statistically significant differences in the level of (after familiarity versus isolation) attributed to the gender variable of late students and those who excelled in studies.
- The absence of statistically significant differences in the level of (after the attribute of confidence versus distrust) due to the variable of specialization between students who are late and excel in studies.
- There are no statistically significant differences in the level of (after the trait of autonomy versus a sense of shame) due to the

variable of specialization between late students and those who have excelled in studies.

- There are no statistically significant differences in the level of (after the attribute of initiation - feeling of guilt) due to the variable of specialization between late students and those who have excelled in studies.
- There are no statistically significant differences in the level of (after the attribute of achievement versus the feeling of inferiority) due to the variable of specialization between late students and those who have excelled in studies.
- There are no statistically significant differences in the level of (after the familiarity trait versus isolation) due to the variable of specialization between late students and those who have excelled in studies.

Thus, the results of the study showed that the general hypothesis has been partially fulfilled, so that it is confirmed for us that the size of the effect of some personality traits that it is contained by (Rona Ochis and Corinths Belge scale) based on (Eric Erikson's personality theory) is significant in determining the level of academic excellence and delay.

The results obtained were interpreted and discussed according to the study hypotheses, the psychological and educational heritage as well as the results of previous studies that dealt with the subject.

The current study culminated in the end with a general conclusion attached to a set of proposals addressed in particular to teachers, supervisors, mentors, parents and guardians, and the students themselves.



فهرس المحتويات

الصفحة	العنوان
	الإهداء
	الشكر والتقدير
	فهرس المحتويات
	قائمة الجداول
	قائمة الأشكال
	قائمة الملاحق
01	مقدمة.....
	الفصل الأول
	الإطار العام للدراسة
07	إشكالية الدراسة.....
14	فرضيات الدراسة.....
16	أهداف الدراسة.....
16	أهمية الدراسة.....
17	تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة.....
20	حدود الدراسة الزمانية والمكانية.....
20	الدراسات السابقة.....
53	تعليق عام حول نتائج الدراسات السابقة.....
56	مكانة البحث الحالي ضمن نتائج الدراسات السابقة.....

الفصل الثاني

ماهية الشخصية

59	تمهيد
59	الأصل اللغوي لمفهوم الشخصية
60	التعريف الاصطلاحي لمفهوم الشخصية
66	مكانة مفهوم الشخصية في العلوم المختلفة
70	صور الشخصية
72	العوامل المؤثرة في الشخصية
73	المفاهيم المرتبطة بالشخصية
74	النظريات المفسرة لمفهوم الشخصية
108	خلاصة

الفصل الثالث

سمات وأنماط الشخصية

110	تمهيد
110	تعريف مفهوم السمة
113	تصنيفات العلماء لمفهوم سمات الشخصية
117	السمات كمحددات العامة للشخصية
119	أهم محددات الشخصية البشرية
120	النظريات النفسية المفسرة لسمات الشخصية
123	أهم مداخل دراسة سمات الشخصية
125	طرق ومعايير قياس سمات الشخصية

129	أنماط الشخصية.....
160	أهم النظريات المفسرة لأنماط الشخصية.....
136	أهم تصنيفات أنماط الشخصية.....
139	العلاقة بين سمات الشخصية وأنماط الشخصية.....
144	خلاصة الفصل.....
الفصل الرابع	
التفوق والتأخير الدراسي	
146	تمهيد.....
147	التعريف اللغوي والاصطلاحي لمفهوم التفوق الدراسي.....
154	أهم المصطلحات المستخدمة في البحوث التربوية للتعبير عن التفوق.....
159	مفهوم التحصيل الدراسي كوسيلة تقييم مستوى تفوق المتعلم.....
160	التحصيل الدراسي كوسيلة تقييم مستوى الكفاءة في الإنجاز.....
162	نظريات التفوق الدراسي.....
167	خصائص الأفراد المتفوقين تحصيليا.....
190	مفهوم التأخر الدراسي.....
192	تعريف المتأخرين دراسيا لغة واصطلاحا.....
197	نبذة تاريخية عن تطور مفهوم التأخر الدراسي.....
199	المصطلحات المرتبطة بمفهوم التأخر الدراسي لدى المنشغلين بالحقل التربوي..
201	أسباب التأخر الدراسي.....
206	أنواع التأخر الدراسي.....
209	عوامل التأخر الدراسي.....

213	الأبعاد السلبية للتأخر الدراسي
222	تشخيص التأخر الدراسي
224	رعاية التلاميذ المتأخرين دراسيا
226	خلاصة
الفصل الخامس الجانب التطبيقي الإجراءات الميدانية للدراسة	
228	تمهيد
228	الدراسة الاستطلاعية
228	1 - أهداف الدراسة الاستطلاعية.....
228	2 - عينة الدراسة الاستطلاعية.....
233	3 - مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية.....
233	4 - أدوات الدراسة الاستطلاعية.....
234	منهج الدراسة
234	المجتمع الأصلي للدراسة
234	1. مجتمع الأصلي للدراسة.....
236	2. عينة الدراسة وكيفية اختيارها.....
240	3. مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية.....
241	4. أدوات الدراسة.....
252	5. إجراءات تطبيق الدراسة.....
253	6. إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي.....

253	 أساليب المعالجة الإحصائية.....
الفصل السادس	
عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية	
256	 تمهيد.....
256	 عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية.....
275	 الاستنتاج العام للدراسة.....
279	 خاتمة.....
281	 اقتراحات وتوصيات الدراسة.....
287	 قائمة المراجع.....
300	 قائمة الملاحق.....

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مخطط يبين أبعاد الانبساط والعصابية، من كتاب (سيد الطواب وآخرون، 2002).	103
02	جدول يبين فئة السن بالنسبة لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية	231
03	جدول يوضح عامل الجنس بالنسبة لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية	233
04	جدول عامل التخصص الدراسي بالنسبة لأفراد عينة الدراسة استطلاعية	234
05	جدول توزيع تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي بثانويات ولاية المدية حسب الجنس	236
06	جدول يبين عدد التلاميذ المتمدرسين للسنة الثالثة ثانوي في ولاية المدية حسب التخصص الدراسي	237
07	جدول حسب خصائص عينة الدراسة حسب فئة السن	239
08	جدول حسب خصائص عينة الدراسة حسب فئة الجنس	240
09	جدول خصائص عينة الدراسة حسب التخصص	241
10	جدولا يبين توزيع ثانويات ولاية المدية بحسب المنطقة	242
11	جدول فقرات المقياس الايجابية والسلبية	244
12	جدول توزيع عينة الأساتذة المحكمين بحسب الجامعات والكليات	245
13	جدول توزيع عبارات المقياس قبل وبعد التعديل في البعد الاول	247
14	جدول توزيع عبارات المقياس قبل وبعد التعديل في البعد الثاني	248
15	جدول توزيع عبارات المقياس قبل وبعد التعديل في البعد الثالث	249
16	توزيع عبارات المقياس قبل وبعد التعديل في البعد الرابع	250
17	جدول توزيع عبارات المقياس قبل وبعد التعديل في البعد الخامس	251
18	جدول يوضح صدق الاتساق الداخلي	251
19	جدول نتائج حساب ثبات المقياس بواسطة معامل الارتباط ألفا كرو نباخ، سبيرمان وكذا قوتمان	253
20	جدول يوضح لنا كيف كان مفتاح تصحيح المقياس	254
21	جدول يبين مدى وجود فروق في مستوى سمة الثقة مقابل عدم الثقة.	258
22	جدول يبين مدى وجود فروق في سمة الاستقلال الذاتي مقابل الشعور بالعار.	260

261	جدول يبين مدى وجود فروق في سمة توجد المبادأة مقابل الشعور بالذنب	23
262	جدول يبين مدى وجود فروق في سمة الانجاز مقابل الشعور بالنقص.	24
264	جدول يبين مدى وجود فروق في سمة الألفة مقابل العزلة	25
266	جدول يبين مدى وجود فروق في سمة الثقة مقابل عدم الثقة في متغير الجنس	26
267	جدول يبين مدى وجود فروق في سمة الاستقلال الذاتي مقابل الشعور بالعار في متغير الجنس	27
268	جدول يبين مدى وجود فروق في سمة المبادأة مقابل الشعور بالذنب في متغير الجنس	28
269	جدول يبين مدى وجود فروق في سمة الانجاز مقابل الشعور بالنقص في متغير الجنس	29
270	جدول يبين مدى وجود فروق في سمة الألفة مقابل العزلة في متغير الجنس	30
271	جدول يبين مدى وجود الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في سمة الثقة مقابل عدم الثقة في متغير التخصص الدراسي	31
272	جدول يبين مدى وجود الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في سمة الاستقلال الذاتي مقابل الشعور بالعار في متغير التخصص الدراسي.	32
273	جدول يبين مدى وجود الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في سمة الاستقلال الذاتي مقابل الشعور بالعار في متغير التخصص الدراسي.	33
274	جدول يبين مدى وجود الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في سمة الانجاز مقابل الشعور بالنقص في متغير التخصص الدراسي	34
275	جدول يبين مدى وجود الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في سمة الالفة مقابل العزلة في متغير التخصص الدراسي	35

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	شكل يوضح مستويات الأداء الإنساني الفائق وفقا تصور عبد المطلب القريطي	157
02	شكل يمثل التفوق والمصطلحات المرتبطة به	160
03	شكل يمثل النظريات الأولى للتفوق قبل العقدين الأخيرين	166
04	شكل يمثل النظريات المعاصرة للتفوق بعد العقدين الأخيرين	168
05	شكل يمثل علاقة التأخر الدراسي ببعض المفاهيم القريبة منه	205
06	شكل يوضح المتوسطين وضعاف العقول "المتخلفين عقليا"	207
07	شكل يمثل أنواع التأخر الدراسي	209
08	شكل يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب السن	232
09	شكل يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.	233
10	شكل يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص الدراسي.	234
11	شكل يمثل توزيع تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي بثانويات ولاية المدية حسب الجنس	237
12	شكل توزيع التخصصات الدراسية في ولاية المدية للسنة الدراسية 2018./2019	238
13	شكل يبين خصائص عينة الدراسة حسب فئة السن	239
14	شكل يبين لنا خصائص عينة الدراسة حسب فئة الجنس	240
15	شكل يبين لنا خصائص عينة الدراسة حسب التخصص	241
16	شكل يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص الدراسي	246

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
1	استبيان لقياس سمات الشخصية في ضوء نظرية إريك اريكسون معدل من طرف كل رونا أوشيس و كورينلس بيلج 1986، والذي قام بتعديله للبيئة العربية فاروق السيد عثمان في عام 2002. قبل التعديل	300
2	استبيان لقياس سمات الشخصية في ضوء نظرية إريك اريكسون معدل من طرف (كل رونا أوشيس و كورينلس بيلج 1986)، والذي قام بتعديله للبيئة العربية فاروق السيد عثمان في عام 2002. بعد التعديل	303

مقدمة:

يعد موضوع الشخصية من أكثر الموضوعات التي تمحورت حولها البحوث والدراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية. ويصفها المنشغلون في علم النفس وعلوم التربية من الموضوعات البحثية الأكثر تعقيد نظرا لارتباطها بعناصر وأبعاد مختلفة جسمية، نفسية، عصبية واجتماعية متفاعلة مع ظروف بيئية وعوامل تربوية تعليمية اجتماعية.

وفي المجال التربوي كما في مجال التدريب والتكوين المهني يعتبر فهم شخصية المتعلم أو المتدرب من المنطلقات الأساسية التي يركز عليها دور المربي والمدرس والمكون، إذ لا تربية صحيحة ولا تكوين حقيقي ولا تدريب ذو جودة عالية من دون معرفة خصائص شخصية المتعلم والمتدرب، فلا يمكن للمدرس مثلا مساعدة الطالب على التفوق والتميز الدراسي من دون مساعدته على تحقيق مستوى معين من التوافق النفسي واكتساب قدر من التوازن في جوانب من شخصيته والذي يسمح له بالتكيف مع التغيرات التي تفرضها مرحلة معينة من مراحل نموه الدراسي. وفوق كل ذلك فان أهمية الشخصية تمثل في نظر العلماء هوية الفرد وحقيقته، بحيث لا يمكن تجزئتها كونها تشكل ذلك الكل المتكامل وذاك التنظيم الديناميكي المنسق لصفات الفرد الجسدية والعقلية والاجتماعية، والذي يعد نتاج التنشئة بمختلف أشكالها الأسرية والمدرسية والاجتماعية.

ومن جهة أخرى يرى علماء النفس والاجتماع أن الشخصية البشرية وان كانت تمثل ذلك الكل المتكامل في الجهاز النفسي، إلا أن ملامحها ليست واحدة عند جميع الناس، بل متباينة تختلف من فرد لآخر، ويعود السبب في ذلك في أن شخصية كل فرد من الأفراد مضبوطة بسمات محددة تشكل هويته الشخصية وتحدد مساره النفسي والسلوكي في هذه الحياة. و على هذا الأساس عمد علماء النفس في بحوثهم على طرح عنصر السمات بأبعادها النفسية، العقلية والانفعالية كعامل رئيسي في تصنيف شخصيات الأفراد وتحديد أنواعها وخصائصها. وقد تبدو أهمية هذا الطرح بوضوح في ثنايا الأعمال البحثية التي دأب عليها هؤلاء العلماء والتي اعتبروها كمجموعة من صفات جسمية، عقلية، انفعالية واجتماعية تقوم عليها شخصية فرد معين وتميزه على غيره من الأفراد الآخرين، وسواء كانت هذه السمات ذات طابع فطريا ومكتسب فإنها في كل الحالات تمثل استعدادا ثابت نسبيا لنوع معين من السلوك لدى الفرد.

ويبدو من تصفح أدبيات موضوع الشخصية الإنسانية ان هذه الأخيرة كانت معرضة دائما الى إشكالية تحديد طبيعتها، مما انجر على ذلك ظهور أطروحات ومقاربات عديدة متباينة بتباين الحقول المعرفية التي تمت خلالها معالجة موضوع الشخصية سواء كمفهوم أو كعنصر فاعل في تحليل سلوك الأفراد والجماعات. ولعل من بين هذه الحقول المعرفية التي اهتمت بعلاقة السمات في تحديد طبيعة الشخصية ميدان التربية والتعليم، أين اعتبرت شخصية المتعلم من المتغيرات الثابتة في الظاهرة التعليمية، والدليل على ذلك عدم خلو أي برنامج أو منهاج تربوي تعليمي من مفاهيم ذات صلة بشخصية المتعلم. ومن الغايات الكبرى التي يسعى المربون الى الوصول إليها من وراء اهتمامهم بدراسة سمات شخصية المتعلم هي التوجيه التربوي السليم والفعال من اجل تحقيق مستوى مقبول من التفوق والتميز الدراسي والنمو العقلي والتحصيل المعرفي للطالب.

وبالإضافة إلى اختلاف الحقول المعرفية التي درس فيها موضوع الشخصية، يوجد هناك اختلاف آخر يتمثل في التباين الحاصل في نظرة العلماء والباحثين وخلفياتهم النظرية والفلسفية والتي يمكننا ملاحظتها حتى في الحقل المعرفي الواحد. ويبدو لنا هذا الاختلاف جليا في التعاريف التي وضعت لمفهوم الشخصية وتقسيماتها، إذ تشير بعض المراجع في هذا الشأن إلى أن جذور هذه التقسيمات ترجع إلى أطروحات فلاسفة اليونان القدماء التي كانت تستهدف ربط صفات الفرد النفسية والعقلية والأخلاقية والاجتماعية في شخص ما. ولقد استمر ظهور تقسيمات أخرى كثيرة خاصة بالشخصية البشرية الى أن استقرت في الدراسات الحديثة بظهور علماء وباحثين من أمثال (جون برودرس، واطسون، كوفكا، كوهلر، سيغموند فرويد، الفريد أدلر، غوستاف يونغ، هورني، كيرت لوين وغيرهم من العلماء القدامى والحدثين الذين عرفوا باهتماماتهم بمجالات التصنيف البشري، الذين اجمعوا في بحوثهم على تعريفات إجرائية متقاربة ومكاملة لبعضها لتكون أساسا لتصنيف الشخصية البشرية على أساس السمات المميزة للأفراد.

وفي هذا الخصوص يربط هؤلاء العلماء بين شخصية الفرد ووظائف جهازه النفسي معتقدين بأن سلامة الوظيفة النفسية للفرد هي أساس توازنه وراضاه عن نفسه وعن إنجازاته. كما يربط ذات العلماء بين شخصية الفرد وبين معاشه النفسي ومستوى وعيه وإدراكه بالمشيريات التي يزخر بها محيطه المادي والاجتماعي ويمدى استجابته لهذه المشيريات واستغلاله أقصى حد من إمكانياته الرمزية والاجتماعية. وفي هذا الشأن فان كل فرد يتميز بنوع من الاستجابات للمشيريات والتي يتفرد بها، بحيث تؤدي إلى بقاءه بزيادة تقبله لمسؤولياته الشخصية والاجتماعية ومن نضجه وتوافقه الإيجابي من الناحية الانفعالية

والنفسية. وفي هذا الأمر تلمح بعض الدراسات التربوية من خلال تحليلات أصحابها لمخرجات التعليم ومشاكل التعلم الى مدى الارتباط المحتمل بين مستوى مردود المتعلمين العلمي والمعرفي وطبيعة شخصيات المتعلمين وسماتها، إذ يعتبرون ذلك من الأسباب المباشرة في الفروق الملاحظة في مستويات تفوق بعض المتعلمين الدراسي وتأخر بعضهم الآخر.

وفي ذات السياق يلاحظ لدى الباحثين التربويين تزايد اهتمامهم بالبحث في موضوع الشخصية وسماتها لدى المتدرسين عامة ولدى فئة المراهقين المتدرسين في مراحل التعليم المتوسط والثانوي خاصة، ويعود السبب في ذلك الى كون المراهقة من المراحل النمائية الحرجة لدى الفرد، ويعتبرها علماء نفس النمو اهم منعرج زمني حساس يمر به المراهق في حياته، سواء ما تعلق بالتغيرات الجسمية، النفسية والانفعالية التي تعترضه في هذه السن او بطبيعة تنظيمه الفكري والمعرفي الذي تميزه عن الآخرين. فهذه التغيرات المؤثرة على سلوك المراهق الدراسي تجعل القائمين بشأن التربية والتعليم في كثير من أنظمة التعليم المتطورة تهتم بإعداد الأرضية التعليمية الضرورية والمناسبة التي تتوافق مع الشروط والمعايير اللازمة التي تسمح لفئة المتعلمين المراهقين من تحقيق نمو متكامل ومتوازن في شخصياتهم سواء من الناحية النفسية، الانفعالية، العقلية والسلوكية، بما يسمح لهم باكتساب الخبرات المعرفية الجديدة وبما يوفر لهم فرص تحقيق الإشباع المعرفي والذي يقودهم الى التفوق الدراسي.

ويؤكد علماء النفس التربوي وفي ذات السياق أن شخصيات طلاب التعليم الثانوي ليست متجانسة عموما لا من الناحية الاجتماعية ولا من الناحية الثقافية، الأمر الذي يجعل من هذه الفئة من الطلاب شخصيات غير متجانسة كذلك من الناحية النفسية والعلمية. ويدعم هؤلاء العلماء نظرتهم هذه في أن كل طالب يأتي إلى الثانوية إلا ويحمل معه خصائص شخصية معينة مغايرة وتصورات مستقبلية علمية ومهنية واجتماعية تختلف مع تصورات أقرانه. ففي خضم حالة عدم التجانس هذه يجد الطالب نفسه ملزما بمحاولة التكيف مع الوضعيات الجديدة التي تتطلبها الحياة الثانوية سواء فيما يتعلق بعلاقاته مع الرفاق في الصف وفي المطعم وفي السكن إذا كان نظام المؤسسة داخلي أو فيما يتعلق بعلاقاته الاجتماعية بشكل عام، ناهيك عن إلزامية تكيفه مع المتطلبات العلمية من تعليم وتعلم وتحصيل.

ويؤكد علماء التربية في هذا الخصوص ان الحاجة إلى إثبات الذات من خلال التحصيل الأكاديمي تعد من أهم الحاجات التي يطمح إلى تحقيقها الطالب في المرحلة الثانوية، إذ يعد ذلك تعبيرا صريحا عن مدى نجاحه في تسيير جهازه النفسي وعلامة واضحة على تصريف قدراته وتوجيه انفعالاته ودوافعه نحو

النجاح الأكاديمي لضمان التوافق في كل صوره. وفي هذه الوضعية يحتاج طالب هذه المرحلة التعليمية الى التأقلم مع الحاجات الأكاديمية والاجتماعية في داخل الثانوية وفي محيطها ومع ما يتصل بها من مشكلات تعليمية في ظل فقدان الدعم الانفعالي والاجتماعي أحيانا، والتي ثبت تأثيرها السلبي على مستقبل المتعلم الاجتماعي والنفسي والأكاديمي أهمها حالات الرسوب وتسرب المدرسين. وفي هذا الخصوص جاء في دراسات تربوية أن معظم تلاميذ المرحلة الثانوية يتعرضون لمستويات متنوعة من ضغوطات نفسية كالقلق والعصبية الزائدة والشعور بالغيرة، حيث يعتبر ذلك بمثابة إشارات لتعرضهم لصعوبات التوافق الدراسي والتي ثبت أنها متباينة بحسب جنس المتعلم، حيث إن المتعلمين من جنس الذكور هم أكثر معاناة من مشاكل التواصل والتفاعل وربط العلاقات الاجتماعية واتخاذ القرارات المهنية وضغط الأقران في حين أن المتلمات الإناث هن أكثر معاناة ولهن صعوبات في مجال العلاقات الجماعية مقابل العلاقات الثنائية وفي مجال الاستقلالية الذاتية وتكوين الهوية.

ومن اجل تناول موضوع هذه الدراسة حول سمات الشخصية لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا من طلاب الثانوي بتعقيداته البيداغوجية وتشعباته النفسية والاجتماعية، بادر الباحث بوضع خطة منهجية، حاول خلالها الإجابة على أربع قضايا رئيسية تتضمنها فصول الدراسة في جوانبها النظرية والتطبيقية والتمثلة في تحليل عناصر الشخصية من اجل الكشف عن طبيعتها في علاقتها الارتباطية بالسمات المميزة للشخصية ومن ثم البحث عن علاقة ذلك بالتفوق والتأخر الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة الحالية.

وحتى تستجيب خطة البحث للقواعد المنهجية العلمية ولأسس تناول الموضوعي في مثل هكذا بحوث تربوية ميدانية، عمد الباحث الى تقسيم الدراسة الى جانبين: جانب نظري ويتضمن أربعة فصول، وجانب تطبيقي ويتضمن فصلين اثنين.

تطرق الباحث في **الفصل الأول** من الجانب النظري الى الإطار العام للدراسة، تساؤلاتها فرضيات الدراسة، أهدافها، أهميتها: كما تطرق الى التحديد الاصطلاحي والإجرائي لمتغيرات الدراسة والى نتائج الدراسات السابقة ومناقشتها.

أما **الفصل الثاني**: فقد قام فيه الباحث باستعراض أدبيات موضوع الشخصية وتحديد معاني سمات الشخصية اللغوية والاصطلاحية وإبراز أنواعها، صورها، خصائصها والعوامل المؤثرة فيها، وقد عمد

الباحث في هذا الإطار الى إظهار مضامين مفهوم سمات الشخصية وأبعادها النفسية والعقلية والسلوكية والاجتماعية وتوضيح مدى تأثيرها في نواحي حياة الفرد وفي التنبؤ بمساره الدراسي والمهني و أخيرا خلاصة الفصل.

والفصل الثالث: فقد تناول فيه الباحث بشيء من المناقشة والتحليل سمات الشخصية وأنماطها من خلال استعراض نظرياتها ونقدها، وأخيرا خلاصة للفصل الثالث.

ويتضمن الفصل الرابع مفهوم التفوق الدراسي من حيث تعريفه، تصنيفاته، خصائصه، نظرياته، تشخيصه وقياس العوامل المؤثرة فيه وأساليب رعاية المتفوقين، كما تم التطرق الى مفهوم التأخر الدراسي من حيث تعريفه وإبراز خصائصه وحدوثه وكيفية تجنبه. وفي الأخير خلاصة الفصل.

أما الجانب التطبيقي فيتضمن فصلين اثنين، هما:

الفصل الخامس: ويتناول فيه الباحث الإجراءات الميدانية للدراسة، انطلاقا من خطوات الدراسة الاستطلاعية والتعريف بالمنهج المستخدم ثم استعراض مكونات مجتمع الدراسة الاستطلاعية وعينتها، كما تم خلال خطوات الدراسة الاستطلاعية وصف الأدوات المستعملة ودراسة صدقها وثباتها. كما تطرق الباحث في الجزء الثاني من هذا الفصل الخامس خطوات الدراسة الأساسية، حيث تم استعراض مضمون العينة الأساسية وخصائصها وكيفية اختيارها، وكذا كيفية جمع البيانات وتفريغها في جداول خاصة ومن ثم تحليلها باستخدام أساليب إحصائية مناسبة بهدف اختبار فرضيات الدراسة والإجابة على التساؤلات المطروحة.

ويتناول الفصل السادس: عرضا لنتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها وفقا لنتائج الدراسات السابقة. ويختم الباحث الدراسة الحالية بملخص عام خاتمة وقائمة المراجع ومختلف الملاحق.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- تحديد مفاهيم الأساسية للدراسة إجرائيا

6- حدود الدراسة

1- الإشكالية:

يكتسي موضوع الشخصية أهمية خاصة لدى العلماء والباحثين في مجال العلوم النفسية، الاجتماعية والتربوية منذ القدم، إذ لم يكن هذا الموضوع وليد العصر الحديث، بل عرف لدى كثير من الباحثين منذ حضارة الصين والإغريق الى عصرنا هذا. وقد زاد اهتمام العلماء بدراسة موضوع الشخصية في الفترة الأخيرة تزايداً ملحوظاً، مما أدى إلى تأكيد سمو مكانة هذا المفهوم واعتبار الشخصية كتنحصر قائم بذاته إلى الحد الذي اقترح فيه بعض المتخصصين أن يطلقوا عليه (علم الشخصية).

وفي هذا الشأن تمت عبر مراحل زمنية متتالية عدة محاولات ترمي الى التحديد العلمي لمفهوم الشخصية لاسيما في مجالات الفلسفة وعلم النفس والاجتماع، حيث مرت هذه المحاولات بعدة مراحل إلى غاية التوصل إلى التعريف الحديث المتداول اليوم بكثرة في الكتب والمراجع المتخصصة، ويعد هذا التعريف عصارة تعريفات سابقة في "أن الشخصية عبارة عن نظام نفسي وعصبي يتميز بالتعميم والتركز، وهو يخص قدرة الفرد على نقل العديد من المنبهات المتعادلة وظيفياً. ويمر هذا النظام حتى يكتمل وينضج عبر مراحل نمو مختلفة تبدأ من الولادة حتى الشيخوخة". (محمد نعيمة، 2002، ص 46). ويقصد أصحاب هذا التعريف بمراحل النمو المختلفة تلك المسارات الزمنية والعمرية التي تتشكل خلالها ملامح الشخصية. وفي هذا الخصوص يذكر (نبيل صالح سفيان، 2004) أن لكل مسار من هذه المسارات الزمنية خصائصه ومعالمه الخاصة والمتأثرة أصلاً بطبيعة التنشئة الاجتماعية وبخصوصيات وشروط كل مرحلة من مراحل النمو والتي تخضع في الأساس الى مبدأ الفروق المميزة للأفراد. ذلك أن لكل فرد سمات خاصة تطبع شخصيته وتجعله متفرداً في سلوكه وتفاعله وتعامله ومعاشه النفسي والاجتماعي. في حين تم تعريف سمات الشخصية في كونها تتمثل في: "مجموع الصفات الجسمية، العقلية، الانفعالية والاجتماعية، الفطرية منها والمكتسبة والتي تطبع شخصية الفرد وتميزه عن الأشخاص الآخرين". (نبيل صالح سفيان، 2004، ص 58).

وفي الحقيقة فإن محتوى تعريف سمات الشخصية عرف عدة تفسيرات وتحليلات فكرية نظرية تعكس وجهات نظر العلماء والباحثين، حيث نتجت عنها عدة تصنيفات، أهمها: ان السمات هي مجموعة أوصاف وخصائص ذات الطابع الغالب ومجموعة أوصاف وخصائص أخرى ذات طابع البسيط في شخصية الفرد. ولعل أبرز هذه الأوصاف الانبساطية والعصابية والصفاء، ومجموعة أوصاف أخرى

تتميز كيقظة الضمير والطيبة، وغيرها من الأوصاف والخصائص النفسية والتي لا يتسع المقام لذكرها جميعا، لكنها جميعا تؤثر في شخصية الفرد وتطبع سلوكه وتحدد طريقة استجاباته السلوكية للمثيرات الداخلية والخارجية.

وفي هذا الخصوص يرى علماء النفس ان عامل التوافق النفسي يشكل أهم المحكات التي يقاس فيها تأثير السمات في الشخصية الإنسانية، وتحديد السواء وعدم السواء فيها، ذلك ان سواء الشخصية يساعد الفرد على الاستجابة السوية كما يساعده على إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية بطريقة سوية. ويبدو هذا التأثير الايجابي المتمثل في سواء الشخصية في حسن تفاعل الفرد وتواصله وتقيدته بأعراف المجتمع وقيمه، في حين أن التأثير السلبي المتمثل في عدم سواء الشخصية يحول الفرد الى شخص عدواني ويجعله رافضا لواقعه، مضطربا في علاقاته وتفاعله الاجتماعي الطبيعي. وفي هذا الأمر يشير (محمد طهراوي، 1997) أن عدم سواء شخصية الفرد من شأنه أن يولد لدى الفرد نمطا من الإحساس بالرفض والاضطهاد وعدم الاتزان العاطفي، الأمر الذي قد يفقد ثقته في نفسه وتقديره لذاته. وعلى هذا الأساس أضحى الدارسون اليوم يهتمون أكثر بمدركات الفرد وباتجاهاته وميوله وقيمه ودوافعه، واعتبارها عناصر أساسية تعبر عن سمات في الشخصية والتي قد لا تظهر بشكل جلي في سلوكه الخارجي الظاهر.

وفي المقابل يعد التفوق الدراسي من اهم مخرجات أي نظام تعليمي تعليمي، حيث يحتل موقعا أساسيا في التراث السيكولوجي، التربوي والتعليمي، والدليل على ذلك عمق تناوله من طرف الباحثين التربويين وحتى السياسيين نتيجة اهتمامهم البالغ بأمر تفوق الطلاب التلاميذ في المدارس واعتبارهم ثروة وطنية لا يجب إهدارها. وتحقيقا لغاية التفوق الدراسي في المدارس والمعاهد تكاثفت جهود العلماء والباحثين في مختلف الشعب والتخصصات العلمية والمعرفية، كعلم النفس وعلوم التربية وعلم الاجتماع وعلم الوراثة والفيزيولوجيا والطب وغيرها من المجالات. حيث تعددت الأطر النظرية التي تناولت موضوع التفوق الدراسي وعوامل حدوثه كظاهرة تربوية وتعليمية. (نزيه صرداوي، 2009، ص، 22).

ومن جهة أخرى يعد التأخر الدراسي مشكلة تربوية ونفسية واجتماعية واقتصادية تؤرق الأولياء والمعلمين وجميع القائمين بالشأن التربوي، وفي علم النفس وعلوم التربية، لذلك لابد من معرفة أسباب هذه الظاهرة والوقوف على أبعادها بغية التوصل إلى طريقة ناجعة لعلاجها أو الحد من أثارها النفسية على

التلميذ المتأخر نفسه وعلى أسرته ومجتمعه وعلى الدولة التي ينتمي إليها، وذلك بالنظر إلى الخسارة الاقتصادية التي تسجلها ميزانية التعليم، خاصة أن تقارير صحفية عديدة تتضمن كل سنة نسبة ليست بالهينة في مجال الرسوب المدرسي والذي يخلف كل سنة أعدادا كبيرة من المتأخرين دراسيا تضاف الى أعباء أخرى تحول دون التقدم السريع والمضمون للمجتمع. وفي هذا الصدد يعترف المهتمون بالشأن التربوي في بلادنا بأن مشكلة "التأخر الدراسي" أضحت مشكلة جادة وخطيرة نظرا لانتشارها المتزايد بالرغم من تحسين ظروف التمدريس بعد إقرار جملة من الإصلاحات البيداغوجية منها أحداث مقاربات تعليم حديثة تجعل من التلميذ المحور الأساس في العملية التعليمية، غير أن المشكلة أصبحت ظاهرة للعيان في كل المؤسسات التعليمية باختلاف مستوياتها. وفي هذا الخصوص بإمكان كل من مارس التدريس أن يقرر بوجود تلاميذ يوصفون بالتأخرين دراسيا، إذ لا يخلو فصل من الفصول الدراسية تقريبا من وجود مجموعة من التلاميذ يعجزون كليا أو جزئيا عن مسايرة بقية التلاميذ في استيعاب المنهج المقرر والتحصيل المقبول، وفي أحيان كثيرة تتحول هذه المجموعة من التلاميذ إلى مصدر تعب للمدرس من خلال إثارتهم للفوضى والشغب واضطراب في العملية التعليمية. (نبيلة بن الزين، (2014-2015)، ص1).

كما يشكل التأخر الدراسي مصدر تعب للمدرسة والأسرة معا، فإن تفاقم هذه الظاهرة السلبية يعرض مجهودات الدولة الى إهدار كبير على أكثر من صعيد، فباعتراف أهل السياسة والاقتصاد والتربوي في بلادنا، فإن مشكلة التأخر الدراسي أدت في السنوات الأخيرة إلى إهدار كبير للمال العام في العملية التربوية الغير ناجعة، الأمر الذي أنتج ارتفاعا هائلا في كلفة التعليم وزيادة في النفقات المخصصة له، علما أن ميزانية ضخمة ترصد سنويا لقطاع التربية والتعليم في الجزائر. أما على الصعيد الاجتماعي فإن نسبة المتسربين من المدرسة سنويا يعكس إهدارا إضافيا آخر في النظام التربوي وفشلا حقيقيا في تكوين الأجيال الصاعدة والتي من المفروض أن تكون ثروة حقيقية للأمة وموردها البشري القادر مستقبلا على دفع عجلة التطور إلى الأمام في جميع مجالات الحياة بما يحقق آمال الوطن. وعلى أساس هذه الحقائق المرة، فإن دراسة مشكل التأخر الدراسي والبحث عن سبل الحد من تأثيره تستوجب منا جميعا كدولة وكأباء ومعلمين ومجتمع متحضر الاهتمام بما يعترض التعلم الحسن للتلاميذ في كل وقت وحين. (عبد الرحمان الهاجري ومحمد رياض وعبد العزيز الصفدي، 2014 ، ص: 5).

أما على المستوى الشخصي للمتعلم، فإن التأخر الدراسي يؤثر بشكل مباشر على نفسية التلميذ وعلى عقله وإدراكه لمستقبله، حيث تشير دراسات في علم النفس التربوي منها دراسة (الكاشف، 1995) إلى أن تأثير التأخر الدراسي السلبي على شخصية المتعلم تؤدي به مع الوقت الى فقدان الثقة في نفسه وفي قدراته الذاتية كما تؤدي به الى انخفاض مستوى الدافعية لديه وزيادة ميوله الى الانسحاب وعدم المشاركة في الدرس وربما الى التسرب الدراسي، وذلك اعتقادا منه بعدم تأهيله لمواجهة متطلبات الدراسة بنجاح. (الكاشف، 1995، ص:150). ناهيك عما يسببه التأخر الدراسي من مشكلات سلوكية ونفسية كالإحباط والعنصرية والعنف اللفظي والبدني ضد الأقران والآخرين وبعض حالات التمرد الأخرى والتي تعد أخطر صور الخروج عن النظام المدرسي. (حسان، 1989، ص:287).

وفي ذات السياق جاء في بعض الدراسات الميدانية أبرزها دراسة (إخلاص علي حسين، 2012) أن ما زاد من حدة مشكلة التأخر الدراسي في الدول ذات البعد الاجتماعي في أنظمة الحكم فيها سياسة ديمقراطية التعليم، حيث إن هذه السياسة بالرغم من أهميتها من الناحية السياسية والاجتماعية وبالرغم من كون الأمر مكسب عظيم تفتخر به بعض الدول الاشتراكية، إلا أن عدم القدرة على التحكم ماديا وبيداغوجيا في تزايد أعداد التلاميذ المسجلين كل سنة وعدم القدرة على مسايرة الإقبال المتزايد للمتعلمين على المدارس بمختلف مستويات التعليم فيها وعدم مواكبة كل ذلك بإصلاحات إدارية وتربوية، قلل من فرص التعليم ذي جودة ، كما قلل من العناية بفئة التلاميذ المتأخرين دراسيا، وهذا في حد ذاته يمثل إعاقة إضافية أمام مهمة تأدية الرسالة التربوية على أكمل وجه، ومن ثم كان الاهتمام بهذه المشكلة أمرا ضروريا لتحقيق تكافؤ الفرص الحقيقي في التربية والتعليم في بلادنا. (إخلاص علي حسين 2012، ص 10).

إن مؤسسات التعليم الثانوي كغيرها من المؤسسات التعليمية الأخرى المكلفة بتربية الأجيال وإكسابهم العلوم والمعارف وترسم لهم معالم مستقبلهم العلمي والمهني تعرف هي الأخرى وجود ظاهرة التأخر الدراسي في صفوف تلاميذها. ومن بين الأسباب والعوامل المساعدة في استفحال هذه الظاهرة السلبية في مؤسسة التعليم الثانوي بحسب الأبحاث الميدانية المنجزة في هذا الشأن أسباب ذاتية متعلقة بأنماط شخصيات المتعلمين وسماتها ويمدى نضج هذه الشخصيات وتتسق أبعادها وانسجامها نفسيا واجتماعيا. وفي هذا الشأن يعتقد علماء النفس والتربية أن توازن واتساق شخصية التلميذ الثانوي يرتبط ارتباطا وثيقا بصحته من الناحية النفسية والعقلية، ذلك أن التجارب الميدانية تشير إلى أن التلميذ الذي لا

يعاني من الناحية الصحية الجسمية والنفسية يكون في العادة شخصا متوافقا في دراسته ومستعدا دائما للإقبال على التعلم النوعي وعلى التفوق الدراسي. عبد العزيز الصفدي، (2014، ص41).

ولا يخفى في هذا الإطار الإشارة الى دور المحيط الجديد للمؤسسة في بداية السنة الأولى للتلميذ في التعليم الثانوي، حيث يحمل التلميذ معه تصورات قد تكون إيجابية أو سلبية عن الذات، وهنا تتضح أهمية اقتراب المشرفين الإداريين والبيداغوجيين من التلاميذ ومدى تجسيد أدوارهم التربوية في مجالات التوجيه والتقييم والمتابعة وفي مساعدة كل تلميذ في بناء مشاريعه المستقبلية من خلال إقناعه بالقيمة العلمية التي يحملها مشروعه بعد نهاية تعليمه الثانوي. وبهذا تتضح أهمية المحيط المدرسي الثانوي كعامل مهم في تثبيت أو تثبيت مفهومي التفوق والتأخر عند التلميذ. (عبد العزيز الصفدي، 2014، ص:41). ويقاس التفوق الدراسي كما تشير إليه المراجع المتخصصة بكم ونوع التحصيل الذهني المعرفي والمهاري الحسي الحركي، وهو محصلة للنشاط العقلي المدرسي منذ مراحل التعليم الابتدائية إلى الجامعية، كما يعد من أبرز مدخلات ومخرجات النظام التعليمي بشكل عام. (عبد الغفار عبد الجبار القيسي وسوسن حسن غالي الديلمي، 2009 ص: 22).

يلاحظ من قراءتنا لأدبيات موضوع التفوق الدراسي انه بالرغم من كثرة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع وتعمق بعضها فيه، إلا إن جلها محصورة في البحث عن أسباب التفوق وربط الظاهرة ببعض العوامل البيئية والاقتصادية الخاصة، مهملة في ذلك الأسباب والعوامل الشخصية المتعلقة بالتلميذ أنفسهم وبأساليب تعلمهم وسمات شخصياتهم بشكل عام. صحيح أن التفوق الدراسي كظاهرة تربوية يفرزها النسق التعليمي كمخرج من مخرجاته الطبيعية تؤثر فيها عوامل عديدة متفاعلة منها ما هو بيئي وما هو اجتماعي واقتصادي، إلا إن تأثير العوامل الشخصية أمر مطروح من طرف الدارسين بحدة على طاولة البحث والدراسة. ولعل أدل من ذلك مستوى تحصيل التلاميذ الدراسي والذي يعبر عن النتائج التي تكشف عنها الامتحانات، والتي نجدها متباينة ومتفاوتة رغم خضوع جميع تلاميذ الصف الواحد في دراستهم لنفس ظروف التمدن من حيث شروط التعليم وتقارب في الوضعيات الاقتصادية والأسرية والاقتصادية والاجتماعية. (بن عمارة كمال 2017، ص: 2). وعلى هذا الأساس يحق لنا إيعاز هذا التباين الملاحظ في نتائج التلاميذ والتفاوت في مستوى تحصيلهم كافتراض إلى تأثير عوامل أخرى داخلية كالعوامل الصحية والوراثية وإلى سمات شخصية. فأيا كانت البداية الفعلية لتناول موضوع التفوق والتأخر الدراسي فإنه يمكن استخلاص حقيقتين علميتين أثبتتهما الدراسات والأبحاث كدراسة (Jrnson 1996

(Nancy, 1991), ودراسة إسماعيل (2000) ، علي، (2001) والصاعدي (2006) ، حيث أكدت الحقيقة الأولى على إمكانية التفوق في مجال معين وتطوير مستوى الابداع فيه من خلال استراتيجيات تعلم مناسبة وتطبيق برامج إرشادية قائمة على منهجية علمية تتمتع بقدر كبير من التنظيم والتنسيق، (بعزيز نورة، 2019، ص29). وقضت الحقيقة الثانية بان البرامج الدراسية المبذولة في هذا الإطار ليست وليدة اللحظة، بل هي حصيلة جهود تاريخية أسهم في بلورتها الكثير من العلماء والباحثين في علم النفس والتربية بأفكارهم ونظرياتهم أهمها نظرية أريك اريكسون لنمو الفرد وتفوقه في مختلف جوانب حياته إنما هو حصيلة التفاعل بين العوامل البيولوجية الغريزية والعوامل الاجتماعية وأيضاً فاعلية الأنا. ويرى انه من خلال هذا التفاعل تنمو شخصية الفرد وتتحدد سماتها من خلال ثمانية مراحل متتابعة يظهر في كل منها أزمة أو حاجة يؤدي حلها إلى نمو الأنا و تفوقها وبالتالي كسب فعاليات جديدة، في حين يؤدي الفشل في حل هذه الأزمات الى اضطراب النمو والى تأخر في تطور الأنا. ويرى اريكسون في هذا الصدد أن كل مرحلة نمو تعطي سمة محددة للشخصية. ومن خصائص سمات النمو التي تطبع الشخصية في مراحل تطورها كما حددها (اريكسون): الثقة مقابل عدم الثقة في مرحلة السنة الأولى، والاستقلال مقابل الشعور بالخل، في مرحلة السنة الثانية والمبادرة في مقابل الشعور بالذنب في مرحلة الطفولة المبكرة، الكفاية مقابل الشعور بالنقص في مرحلة الطفولة المتوسطة والمتأخرة، وأزمة الهوية مقابل اضطراب الدور في المراهقة، والمودة والألفة مقابل العزلة في مرحلة الشباب المبكر، والإنتاجية مقابل الركود في أواسط العمر، وتكامل الذات مقابل الياس في الرشد المتأخر. محمد السعيد حلاوة، النمو الاجتماعي الانفعالي في ضوء نموذج (أريك اريكسون، www.gulfkids.com، ويكيبيديا الموسوعة الحرة).

إن مثل هذه المقاربات النظرية التي تناولت موضوع نمو الشخصية فتحت لنا ولا شك مجال واسعاً لإجراء هذه الدراسة بهدف الوصول الى فهم علاقة التفوق والتأخر الدراسي بسمات الشخصية لدى تلاميذ العينة كما حددها "اريكسون". وسوف نتيح النتائج المحتملة في هذه الدراسة للباحث بإمكانية الأخذ بدائرة العلاقة بين التفوق والتأخر الدراسي وبين سمات الشخصية لدى أفراد العينة بغية فهمها وتفسيرها في ضوء مستوى التأثير الحاصل بين هذين المتغيرين. وبناء على ذلك، تحاول الدراسة الحالية الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي:

- **التساؤل الرئيسي:** هل توجد فروق دالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمات: (الثقة مقابل عدم الثقة - الاستقلال الذاتي مقابل الشعور بالعار - المبادأة مقابل الشعور بالذنب - الانجاز مقابل الشعور بالنقص - الألفة مقابل العزلة)؟

وتتولد عن هذا التساؤل الرئيسي التساؤلات الجزئية التالية:

- **التساؤل الجزئي الأول:** هل توجد فروق دالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة الثقة مقابل عدم الثقة؟

- **التساؤل الجزئي الثاني:** هل توجد فروق دالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة الاستقلال الذاتي مقابل الشعور بالعار؟

- **التساؤل الجزئي الثالث:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة المبادأة مقابل الشعور بالذنب؟

- **التساؤل الجزئي الرابع:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة الانجاز مقابل الشعور بالنقص؟

- **التساؤل الجزئي الخامس:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة الألفة مقابل العزلة؟

- **التساؤل الجزئي السادس:** هل توجد فروق دالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة الثقة -عدم الثقة وفقا لعامل الجنس؟

- **التساؤل الجزئي السابع:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة الاستقلال الذاتي-الشعور بالعار وفقا لعامل الجنس؟

- **التساؤل الجزئي الثامن:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة المبادأة -الشعور بالذنب وفقا لعامل الجنس؟

- **التساؤل الجزئي التاسع:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة الانجاز -الشعور بالنقص وفقا لعامل الجنس؟

- التساؤل الجزئي العاشر: هل توجد فروق دالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة الألفة -العزلة وفقا لعامل الجنس؟
- التساؤل الجزئي الحادي عشر: هل توجد فروق دالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة الثقة -عدم الثقة وفقا لعامل التخصص الدراسي؟
- التساؤل الجزئي الثاني عشر: هل توجد فروق دالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة الاستقلال الذاتي-الشعور بالعار وفقا لعامل التخصص الدراسي؟
- التساؤل الجزئي الثالث عشر: هل توجد فروق دالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة المبادأة -الشعور بالذنب وفقا لعامل التخصص الدراسي؟
- التساؤل الجزئي الرابع عشر: هل توجد فروق دالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة الانجاز -الشعور بالنقص وفقا لعامل التخصص الدراسي؟
- التساؤل الجزئي الخامس عشر: هل توجد فروق دالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة الألفة -العزلة وفقا لعامل التخصص الدراسي؟

2- فرضيات الدراسة

- الفرضية العامة: توجد فروق دالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمات: (الثقة مقابل عدم الثقة - الاستقلال الذاتي مقابل الشعور بالعار - المبادأة مقابل الشعور بالذنب - الانجاز مقابل الشعور بالنقص - الألفة مقابل العزلة).
- الفرضية الجزئية الأولى: توجد فروق دالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة الثقة مقابل عدم الثقة.
- الفرضية الجزئية الثانية: توجد فروق دالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة الاستقلال الذاتي مقابل الشعور بالعار.
- الفرضية الجزئية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة المبادأة مقابل الشعور بالذنب.

- **الفرضية الجزئية الرابعة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة الانجاز مقابل الشعور بالنقص.
- **الفرضية الجزئية الخامسة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة الألفة مقابل العزلة.
- **الفرضية الجزئية السادسة:** توجد فروق دالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة الثقة - عدم الثقة وفقا، لعامل الجنس.
- **الفرضية الجزئية السابعة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة الاستقلال الذاتي - الشعور بالعار وفقا لعامل الجنس.
- **الفرضية الجزئية الثامنة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة المبادأة - الشعور بالذنب وفقا لعامل الجنس.
- **الفرضية الجزئية التاسعة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة الانجاز - الشعور بالنقص وفقا لعامل الجنس.
- **الفرضية الجزئية العاشرة:** توجد فروق دالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة الألفة - العزلة وفقا لعامل الجنس.
- **الفرضية الجزئية الحادية عشر:** توجد فروق دالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة الثقة - عدم الثقة وفقا لعامل التخصص الدراسي.
- **الفرضية الجزئية الثانية عشر:** توجد فروق دالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة الاستقلال الذاتي - الشعور بالعار وفقا لعامل التخصص الدراسي.
- **الفرضية الجزئية الثالثة عشر:** توجد فروق دالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة المبادأة - الشعور بالذنب وفقا لعامل التخصص الدراسي.
- **الفرضية الجزئية الرابعة عشر:** توجد فروق دالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة الانجاز - الشعور بالنقص وفقا لعامل التخصص الدراسي.

- الفرضية الجزئية الخامسة عشر: توجد فروق دالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة الألفة - العزلة وفقا لعامل التخصص الدراسي.

3- أهداف الدراسة: يمكن تحديد أهداف الدراسة الحالية في النقاط الأساسية التالية:

- التعرف على السمات الشخصية التي تميز أفراد عينة الدراسة من فئة تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

- التعرف على خصائص ومميزات المتفوقين والمتأخرين دراسيا لدى أفراد عينة الدراسة من فئة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

- التعرف على أسباب التفوق والتأخر الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة من فئة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

- التعرف على دلالة الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا لدى أفراد عينة الدراسة من فئة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي باختلاف الجنس

- التعرف على دلالة الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا لدى أفراد عينة الدراسة من فئة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي باختلاف السن.

- التعرف على دلالة الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا لدى أفراد عينة الدراسة من فئة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي باختلاف التخصص الدراسي.

4- أهمية الدراسة: تتبع أهمية الدراسة الحالية مما يمكن أن تسهم به نتائجها من جانبين اثنين: نظري وتطبيقي.

فمن الناحية النظرية: بإمكان الدراسة الحالية إثراء المكتبة التربوية الجزائرية خاصة في مجال علوم التربية التي تعرف نقصا واضحا في مجال البحث في سمات الشخصية لدى المتكويين في مختلف التخصصات والمستويات الدراسية والتكوينية. وفي هذا الخصوص، تهتم الدراسة بشكل خاص بفئة خاصة هي بحاجة إلى الاهتمام بتعلمها وهي فئة المراهقين المتمدرسين في الثانوي. وتعتبر هذه الدراسة إضافة

نوعية للحقل البحثي التربوي، لاسيما أن مثل هذه الدراسات تعد حديثة من وجهة نظر الباحث في هذا المجال الذي يعني بالشخصية وسماتها.

أما من الناحية التطبيقية: فتنبع أهمية الدراسة الحالية من كونها تعالج مشكلة مهمة جدا داخل القطاع المدرسي وفي التعليم الثانوي بالذات، وهي دراسة بعض السمات الشخصية لدى طلاب الثانوية، كما أن نتائجها تساعد المدرسين والموجهين على التعرف على شخصية الطالب صاحب سمة شخصية معينة التي تساعد على التفوق أو التأخر لدى تلاميذ الثانوية من أجل الاهتمام بها.

5- تحديد مفاهيم الدراسة:

5-1- المفهوم الاصطلاحي للسمات: من بين أهم التعريفات التي صيغت للتعبير عن مضمون

السمات التعاريف التالية:

أ- تعريف جيلفورد: "السمات هي أي جانب يمكن تمييزه وذو دوام نسبي في شخصية الفرد، اذ على أساسه يختلف كل شخص عن غيره"

ب- تعريف (جوردن ألبرت): السمات هي الوحدة المناسبة لوصف الشخصية، وهي ليست صفة مميزة لسلوك الفرد بل هي أكثر من ذلك، إنها استعداد أو قوة أو دافع داخل الفرد تحدد سلوكه وتوجهه بطريقة معينة". (مدثر سليم احمد، 2002ص96).

- **التعريف الإجرائي للسمات:** يقصد الباحث بالسمات إجرائيا في الدراسة الحالية تلك الصفات والقدرات الشخصية التي يتميز بها تلميذ عن آخر في جميع المجالات. وهي مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المفحوص وفقا لمقياس سمات الشخصية لكل من رونا أوشيس وكورينلس بيلج 1986 في ضوء نظرية إريك اريكسون في أبعاده (الثقة وعدم الثقة، الاستقلال الذاتي مقابل الشعور بالعار، المبادأة مقابل الشعور بالذنب، الإنجاز مقابل الشعور بالنقص، الألفة مقابل العزلة).

5-2- مفهوم التفوق الدراسي لغة: من الناحية اللغوية يقال في اللغة العربية تفوق فلان على

فلان، بمعنى علاه وكان الأفضل منه. كما يقال كذلك تفوقه، بمعنى ترفع عليه. وهو في كل الحالات يقصد به في اللغة بلوغ الطالب مستويات عالية في العلم والمعرفة مقترنة بتحقيق نتائج دراسية مميزة.

ويقال من جهة أخرى: تفوق، يتفوق، تفوقاً، تفوق عليه، أي علا عليه وتجاوزه، تفوق فلان على قومه أي تعالى عليهم. (نايف القيسي، 167، 2006).

- مفهوم التفوق الدراسي اصطلاحاً: ومن الناحية الاصطلاحية نجد تعريفات عديدة لا يتسع المقام لذكرها جميعاً، ولذا نقتصر في هذا المقام بذكر أهمها نظراً لشموليتها ولقربها من المعنى المقصود في الدراسة الحالية:

أ- تعريف (القاضي وآخرون): "التفوق الدراسي هو بلوغ درجة الامتياز في التحصيل الدراسي، بحيث تؤهل الفرد مجموع درجاته ليكون من أفضل زملائه. يتحقق إثره الاستمرار في التحصيل، ومحك التفوق هو الاستمرار في حسن الأداء وجودة التحصيل". (القاضي وآخرون، 1981، 426).

ب- تعريف (عبد المنعم الميلادي، 2003): "المتفوق عقلياً هو الشخص الذي يتفوق على أقرانه في النشاطات التي يقوم بها العقل كالنشاط الدراسي. فبهذا يختص التفوق بشكل عام بالتفوق العقلي". (عبد المنعم الميلادي، 2003، ص2).

كما أسلفنا ذكره هناك في الحقيقة عدة محكات تستعمل لتعريف التفوق الدراسي، منها محك نسبة الذكاء ومحك التحصيل الدراسي ومحك الإنجاز، ومن الباحثين من ينحو نحو الأخذ بأكثر من محك في تقدير التفوق ومستوياته. ومن الباحثين من ينادي في السنوات الأخيرة الى عدم الاكتفاء بمحك واحد في تعريف التفوق وتقدير مستوياته، إذ لا غنى عن توظيف محكات تقدير التفوق في مجالات نفسية، سلوكية وعاطفية كالملاحظة المباشرة والأخذ بآراء المدرسين وانطباعات المشرفين وما تتضمنه السجلات المدرسية إضافة الى اختبارات القدرات الإبداعية وغيرها. (دمهوري، 1995، 146).

- تعريف المتفوق دراسياً إجرائياً: يقصد الباحث في الدراسة الحالية بالتلميذ المتفوق ذلك التلميذ المنتظم في السنة الثالثة ثانوي في شعبة من الشعب الأدبية والعلمية والحاصل على معدل يساوي أو يفوق 10-20، من العام الدراسي 2019.

3-5- تعريف التأخر الدراسي لغة: من الناحية اللغوية نعني بالتأخر الدراسي عدم التقدم، فيقال: تأخر، يتأخر، تأخراً، بمعنى ولم يتقدم نحو الأمام فهو إما ثابت في مكانه أو تقهقر الى الوراء. (المنجد الإعدادي، ص:11).

- **تعريف التأخر الدراسي اصطلاحاً:** ومن الناحية الاصطلاحية يعرف (دمنهوري 1995) التأخر الدراسي بحالة التخلف أو النقص في التحصيل الدراسي. وقد تعزو هذه الحالة الى أسباب ذاتية وموضوعية منها الأسباب العقلية، والأسباب الاجتماعية وأسباب انفعالية، وفي تفاعل هذه العوامل في ذات الشخص تتخفّض دافعيته وتنخفض جرائه نسبة التحصيل إلى دون المستوى العادي والمتوسط بأكثر من انحرافيين معياريين سالبين. وبهذا المعنى فإن التأخر الدراسي يكون تأخراً في التحصيل العلمي عن متوسط الأقران. ويعرفه (احمد محمد الزغبى، 2005) بكونه أكثر المشكلات الدراسية التي يعاني منها التلميذ. وقد تظهر هذه المشكلة على شكل تأخر في مستوى التحصيل عن المستوى المتوسط، بحيث يكون هذا المستوى عند التلميذ اقل من مستوى قدرته التحصيلية الحقيقية. وقد يظهر كتخلف في مادة دراسية أو أكثر، دائماً ومؤقت. وقد تعود أسباب التأخر الدراسي إلى عوامل جسمية، أو عقلية أو انفعالية أو تربوية، وقد تتفاعل هذه العوامل مجتمعة. (احمد محمد الزغبى، 2005، ص 21). أما الباحث التربوي (محمد جميل) فيعرف التأخر الدراسي في كونه حالة نقص في التحصيل لأسباب عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية، بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي لدى الطالب في نهاية كل سنة دراسية. (محمد جميل 1401هـ).

فكما هو ملاحظ من مضمون هذه التعريفات، هناك اتفاق بين أصحابها على تأثير العوامل النفسية العقلية والانفعالية في حدوث التأخر الدراسي، كما حدث هناك إجماع بأصحاب هذه التعريفات حول عامل تدني نسبة الذكاء وهو ما يتوافق مع تحديد اللجنة الأمريكية للضعف العقلي سنة 1963م نسبة ذكاء المتأخرين دراسياً بين 70 إلى 90.

- **تعريف المتأخر دراسياً إجرائياً:** يعنى الباحث بالتلميذ المتأخر دراسياً في الدراسة الحالية بأنه التلميذ الذي يحصل على نسبة أقل من 50 % من مجموع الدرجات في اختبار الفصل الدراسي الأول وفي اختبارات الفصل الدراسي الثاني، أو في نتيجة نهاية العام الدراسي على معدل أقل من 10 من 20. (20/10)، وبالتالي يعتبر راسباً.

4-5 - تعريف مرحلة التعليم الثانوية: هي المرحلة الأخيرة من التعليم الإلزامي، تسبقها مرحلة التعليم المتوسط ويليهما التعليم العالي. وتتميز هذه المرحلة من التعليم عادة بالانتقال من الإلزامي، أي التعليم الأساسي القصري ولا الاختياري، إلى التعليم العالي الاختياري الذي يسمى "بعد المرحلة الثانوية"،

أو "التعليم العالي" (مثال، جامعة أو مدرسة مهنية) للبالغين. واعتماداً على نظام المتدرس فإن المؤسسات المخصصة لهذه الفترة الدراسية أو جزء منها يمكن أن تسمى بالمدارس الثانوية أو ليسييه. والملحوظ هو عدم تباين الأسماء الدالة على هذه المرحلة. (نشره 16 أبريل 1975). والحد الفاصل بين التعليم الأساسي والثانوي يختلف من بلد إلى آخر وفي بعض الأحيان حتى داخل الدولة الواحدة، ولكن بصفة عامة قد يكون ما بين السنة الخامسة والسنة العاشرة من التعليم. يكون التعليم الثانوي أساساً أثناء سنوات المراهقة. يشار في الولايات المتحدة وكندا إلى التعليم الابتدائي والثانوي معاً باسم ك-12. والغرض من التعليم الثانوي هو تلقين المعرفة المشتركة، لتحضير كل تلميذ إلى التعليم العالي أو التعليم المهني، أو التدريب المباشر للمهنة.

6- حدود الدراسة الزمانية والمكانية:

يتمثل موضوع الدراسة الحالية في البحث عن سمات المتفوقين والمتأخرين دراسياً والكشف عن الفروق الموجودة بينهم وفقاً لعامل الجنس والتخصص الدراسي وفئة السن في صفوف تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي بولاية المدية. كما تحددت هذه الدراسة بزمان السنة الدراسية 2018/2019 وبالمكان وهو مجموعة من الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية المدية، ولذلك فإن إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة والاستفادة منها مرتبطة بحدودها المذكورة سالفاً.

7- الدراسات السابقة:

أولاً: محور الدراسات المتعلقة بسمات الشخصية

أ- (الدراسات العربية)

7-1 - دراسة أبو عليا (1983): حول السمات العقلية الشخصية المميزة للطلبة ذوي التفكير الإبداعي. لقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على السمات العقلية الشخصية المميزة للطلبة ذوي التفكير الإبداعي في المرحلة الثانوية في الأردن.

عينة الدراسة: أقيمت الدراسة على عينة تكونت من (400) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث الثانوي في المدارس الحكومية في عمان.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس السمات العقلية الشخصية الذي طوره على البيئة الأردنية، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة على جميع السمات العقلية الشخصية تبعاً لمتغير الإبداع لصالح ذوي الإبداع المرتفع، و وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة على بعض أبعاد السمات العقلية الشخصية (القدرة على تحمل الغموض، والمرونة في التفكير) تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح التخصص العلمي، كما توجد فروق دالة إحصائية بين الطلبة على بعض أبعاد السمات العقلية الشخصية (الاستقلال في التفكير والحكم) تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

7-2- دراسة عثمان (1990): حول موضوع سمات الشخصية للفرد ذوي التفكير الناقد، والتي هدفت إلى تصميم أداة لقياس سمات الشخصية للفرد ذي التفكير الناقد، استخدم الباحث قائمة سمات الشخصية الناقدة طبقها على عينة مكونة من (150) طالباً وطالبة من جامعة البحرين.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج التحليل العاملي ستة عوامل يتسم فيها الفرد ذو التفكير الناقد، هي: عامل التقويم، والعامل المعرفي، وعامل فهم القواعد (المنطقية)، وعامل القدرة على التفسير، والعامل الوجداني، وعامل الحساسية تجاه المشكلات. مجلة العلوم النفسية العدد (10) 184 عام.

7-3- دراسة الباحث التربوي محفوظ (1990): حول الفروق بين الجنسين في نتائج تطبيق مقياس بروفيل الشخصي واختبار القيم الاجتماعية.

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق بين الجنسين في الجوانب الوجدانية، حيث استخدم الباحث مقياس البروفيل الشخصي واختبار القيم الاجتماعية.

عينة الدراسة: أقيمت هذه الدراسة على عينة من طلبة جامعة عين شمس عدد أفرادها (80) طالباً و(90) طالبة، حيث هدفت إلى معرفة الفروق بين الجنسين في الجوانب الوجدانية.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس بروفيل الشخصي واختبار القيم الاجتماعية

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعض السمات الشخصية، كالسيطرة والاتزان الانفعالي لصالح الذكور أما سمات المسؤولية والاجتماعية فالفرق بينهما غير دالة. (احمد محمد الزغبى، 2005، ص17)

7-4- دراسة السلايمة (1992): حول أثر دافع الابتكارية والتخصص على السمات العقلية والشخصية للمبدعين.

هدف الدراسة: الدراسة هدفت إلى معرفة أثر دافع الابتكارية والتخصص على السمات العقلية والشخصية للمبدعين.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (400) طالباً وطالبة من الصف الأول الثانوي والصف الثاني الثانوي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث أداة مقياس الدافع للابتكارية ومقياس السمات الشخصية من إعداد أبو عليا (1983).

نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة أن جميع متغيرات الدراسة المستقلة (دافع الابتكارية، الجنس، الصف الدراسي والتخصص الأكاديمي لها أثر ذو دلالة إحصائية على السمات العقلية الشخصية للمبدعين. أبو عليا، (1983) ص 68.

7-5- دراسة (كلينجر Clinger، 1979): حاول الباحث في هذه الدراسة الإجابة على السؤال الرئيسي التالي: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التحصيل الدراسي ومهارات الاستذكار وعاداته لدى فئة الطلبة المتفوقين دراسياً؟

أهمية وأهداف الدراسة: من الأهداف التي تسعى الدراسة إلى تحقيقها: معرفة مستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة البحث. ومعرفة مدى العلاقة الموجودة بين مستوى التحصيل الدراسي ومهارات الاستذكار، ومعرفة عادات الاستذكار المتبعة من طرف أفراد عينة البحث.

عينة الدراسة: قامت الدراسة على عينة قوامها 440 طالباً وطالبة من طلاب التعليم الثانوي، وقد وزعت العينة مناصفة بين الذكور والإناث.

أدوات البحث: استخدم الباحث مقياس عادات الاستذكار ومعدلات التحصيل الدراسي للسنوات الدراسية في مرحلة التعليم الثانوي.

نتائج الدراسة: ومن النتائج التي أظهرتها هذه الدراسة وجود علاقة دالة وإيجابية بين مستوى التحصيل الدراسي ومهارات الاستذكار وعاداته لدى أفراد العينة

- إن الأفراد المتفوقون والذين يفوق تحصيلهم مستوى فوق المتوسط يتبعون عادات استذكار سليمة وأنهم خارج قاعات الدراسة يلجئون إلى عدة أساليب معروفة لاستذكار المعلومات كالقراءة الصامتة المتأنية والتلخيص والتدريب على الأصعب من المعارف والمعلومات.

- إن الأفراد المتفوقون تحصيليا يتميزون بإدراك الأساليب والعادات الدراسية السليمة والتي تسهل استيعاب المعلومات واختصار السبيل إلى ذلك، ومن هذه الأساليب: القراءة بإمعان ودقة، والتركيز على النقاط المهمة بعد الانتهاء من قراءة المادة الدراسية، توزيع الوقت، كتابة المذكرات، اختيار مكان الاستذكار، الاستعداد لامتحانات قبل فترة، تنظيم وربط الخبرات التي يمرون بها، الاستفادة من فهم المادة المتعلمة في تعلم مادة أخرى، التأكد من صحة الإجابة بعد الامتحان، والتعرف على طرق الامتحانات.

6-7- دراسة أبو ناهية، (1997): والتي هدفت إلى معرفة الفروق بين الذكور والإناث في بعض سمات الشخصية لدى طلبة الجامعة.

عينة الدراسة: العينة تكونت من (80) طالباً و(90) طالبة من طلبة المستوى الثالث بكلية التربية بجامعة الأزهر بغزة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث الأدوات التالية: اختبار أيزنك للشخصية ومقياس التفضيل الشخصي لجوردون.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين الذكور والإناث في السمات التالية: الذهانية، السيطرة، المسؤولية والالتزان الانفعالي لصالح الذكور وفي العصابية والجاذبية الاجتماعية لصالح الإناث. أبو ناهية، 1997، ص22.

7-7- دراسة الشايب (1998): حول معرفة الفروق بين الجنسين في سمات الشخصية لطلبة الجامعة في كلية العريش.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (400) طالباً وطالبة، استخدم الباحث اختباراً لسمّة الانبساط والعصابية والكذب.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج أن هناك فروقاً جوهرية في سمات الشخصية بين الذكور والإناث حيث كانت سمّة العصابية لصالح الإناث، وسمتي الانبساط والكذب لصالح الذكور أي أن الذكور أكثر كذباً من الإناث.

7-8- دراسة الشعار (1998): والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين السمات الشخصية والقدرة الإبداعية عند طلبة الصف الأول الثانوي في فلسطين وعلاقتها بمتغيرات الجنس والسكن والتخصص.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (600) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية تعزى لجميع متغيرات الدراسة المستقلة في بعض أبعاد السمات الشخصية لصالح الإناث ولصالح التخصص العلمي ولصالح المدينة مقابل القرية والمخيم. (مجلة العلوم النفسية 1 لعدد، 185).

7-9- دراسة بركات (1998): والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين سمتي التفاؤل - التشاؤم وبعض متغيرات الشخصية المرتبطة بالطالب الجامعي، كالجنس والعمر والحالة الاجتماعية والتخصص الدراسي ومكان السكن.

عينة الدراسة: عينة الدراسة تكونت من (254) طالباً وطالبة من طلبة جامعة القدس المفتوحة - مركز طولكرم - باستخدام مقياس سيلكمان للتفاؤل والتشاؤم.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة تعزى إلى متغيرات التخصص لصالح التخصص العلمي مقابل التخصص الأدبي ومتغير السكن لصالح طلبة القرية مقابل المدينة، بينما لم تتوصل النتائج إلى وجود فروق بين الطلبة تعزى إلى المتغيرات الأخرى.

7-10- دراسة السلعوس: (2001): في نابلس والتي هدفت إلى التعرف عن السمات الشخصية لدى المرأة العاملة في القطاعين الحكومي والخاص في مدينة نابلس، وتأثيرها بمتغيرات قطاع العمل، والحالة الاجتماعية، والعمر، والمؤهل العلمي، والوظيفة والراتب الشهري ومكان الإقامة.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة قوامها (351) امرأة عاملة، تم استخدام بروفيل الشخصية المعدل لجوردن الذي اشتمل على 40 فقرة موزعة بالتساوي على أربع سمات رئيسية (المسؤولية، الاتزان الانفعالي، السيطرة، وسمة الاجتماعية).

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج بعدم وجود فروق دالة إحصائية في سمات الشخصية عند المرأة العاملة تعزى لمتغيرات الحالة الاجتماعية، والعمر، والراتب الشهري بينما كانت الفروق دالة إحصائية لبعض السمات تبعاً للمؤهل العلمي، ومكان الإقامة. (السلعوس، 2001، ص52).

7-11- دراسة عبدات (2002): الدراسة هدفت إلى التعرف عن العلاقة بين السمات الشخصية والروح المعنوية لدى معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الضفة الغربية، والتعرف على أثر بعض المتغيرات الديموغرافية.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على (250) معلماً ومعلمة موزعين على (30) مؤسسة لذوي الحاجات الخاصة. استخدم الباحث اختبار ايزنك للسمات الشخصية، واستبانته الروح المعنوية كأداتين للدراسة.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن معظم العاملين في مؤسسات التربية الخاصة يميلوا إلى نمط الشخصية (المنطوي، المنفعل) ونسبة قليلة تميل نحو النمط (المنبسط، المتزن) ، ولا توجد اختلافات في أنماط الشخصية تعزى إلى كل من متغيرات (الحالة الاجتماعية ،سنوات الخبرة، المستوى التعليمي، والراتب)، بينما توجد اختلافات في أنماط الشخصية تعزى إلى كل من متغيرات (نوع الإعاقة ، والجهة المشرفة على المؤسسة التي يعملون فيها).

7-11- دراسة أحمد (2002): دراسة أجريت في بغداد هدفت إلى مقارنة السمات الشخصية لدى لاعبات الجمباز الفني والإيقاعي وفيما إذا كان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في بعض السمات الشخصية لدى فرق المقارنة.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على (06) لاعبات من فرق الجمباز الفني و (08) لاعبات الجمباز الإيقاعي واستخدم الباحث مقياس (فيرابيورج) للسمات الشخصية، اشتمل الاختبار على (56)

فقرة تقيس (08) سمات هي: العصابية، العدوانية، الاكتئابية، الاستدارية، الاجتماعية، السيطرة، الكف، الهدوء.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج عدم وجود فروق معنوية بين لاعبات الجمبастك الفني والإيقاعي في السمات الشخصية المدروسة، وعدم وجود تناقض في أية سمة بين لاعبات الجمبастك الفني والإيقاعي.

7-12 - دراسة مهدي (2002): وهي دراسة أجريت في بغداد وهدفت إلى تحديد السمات الشخصية لدى الرباعيات وفيما إذا كان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في بعض السمات الشخصية لدى الرباعيات والممارسات للرياضة.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على (18) طالبة في كلية التربية الرياضية في جامعة بغداد واستخدم الباحث اختبار كاتل للسمات الشخصية، اشتمل الاختبار على (187) فقرة تقيس (16) سمة.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج وجود فروق معنوية بين الرباعيات والممارسات للرياضة في سمات (السيطرة، الجادة، الجريئة، الواقعية، الصريحة، معتمدة على ذلك، مسترخية) لصالح الرباعيات. كما تتصف الرباعيات بالسمات المشتركة التالية (محافظة، أكثر ذكاءً، منطقية، واثقة بنفسها) .

7-13 - دراسة حامد (2003): وهي دراسة هدفت للتعرف على سمات الشخصية - العقلية - لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية، وتحديد علاقة هذه السمات بكل من: الجنس، الكلية، مكان السكن المعدل التراكمي مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم ودخل الأسرة الشهري.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة قوامها (606) طالباً وطالبة طبق عليهم مقياس السمات الشخصية الذي أعده أبو عليا (1983) (والذي اشتمل على (75) فقرة موزعة على سبعة أبعاد رئيسة هي: القدرة على تحمل الغموض، الاستقلال في الحكم والتفكير، المرونة في التفكير، الأصالة في التفكير، التفكير التأملي، القدرة على النقد، الانفتاح على الخبرة.

نتائج الدراسة: وقد أشارت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = (0.05)$ في جميع السمات الشخصية العقلية بين طلبة جامعة النجاح الوطنية تعزى لمتغير الكلية،

بينما كانت الفروق دالة إحصائياً على بعض سمات الشخصية العقلية تبعاً لمتغير الجنس ومكان السكن والمعدل التراكمي ومستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم وأسلوب تربية الأسرة ودخل الأسرة الشهري.

7-14- دراسة القضية (2004): دراسة ميدانية هدفت لبناء مقياس متعدد الأبعاد لتقييم البنى الشخصية لموظفين مصنفين في فئة متخصصين في الأردن، ومعرفة البنى الشخصية للعاملين في المهن المتخصصة بشكل عام، تكونت عينة الدراسة من (433) مهنيّاً متخصصاً موزعة على خمس فئات مهنية متخصصة (هندسة زراعية، هندسة مدنية، ترميض حاسوب، و طب، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الفئات المتخصصة الخمس على العوامل الأربعة المستخرجة من التحليل العاملي من الدرجة الثانية، النزعة لتطوير العمل وتحسينه والتكيف مع متطلبات التغيير، القيادة والحس بالمسؤولية، الميل للإنجاز والتجديد في العمل، التوجه نحو التغيير، وكذلك وجود نمطين للصحة النفسية لخصائص الشخصية كل منهما متميز عن الآخر بنوعية الخصائص الشخصية. يمثل الأول نمط فئات الهندسة المدنية مجلة العلوم النفسية والهندسة الزراعية والحاسوب، والنمط الثاني فئات الطب والتمريض، وأن الفروق بين هذين النمطين هي فروق في نوع الخصائص الشخصية، أما داخل كل نمط وجدت فروقاً في درجة امتلاك السمات الشخصية. مجلة العلوم النفسية، العدد (19) 1977.

7-15- دراسة غنام (2005): هدفت الدراسة إلى التعرف على السمات الشخصية لدى معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة نابلس، وتحديد دور كل من المتغيرات (مكان العمل، ومكان السكن، والمؤهل العلمي، ومجال التدريس، والحالة الاجتماعية، ومعدل الدخل للأسرة، وسنوات الخبرة) في التأثير على سمات الشخصية لدى معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة نابلس بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (183) معلمة وهن يشكلن ما نسبته % 8.16 من مجتمع الدراسة. استخدمت الباحثة استبانة لقياس السمات الشخصية، حيث قامت بتطويرها استناداً إلى بعض الدراسات السابقة والأدب التربوي ذي الصلة بموضوع الدراسة وهي: مقياس بروفيل للشخصية المعدل لجوردين الذي اشتمل على (39) فقرة موزعة تقريباً بالتساوي على أربع سمات رئيسية هي: (سمة المسؤولية، وسمة الاتزان الانفعالي، وسمة السيطرة، والسمة الاجتماعية .

ولقد أشارت النتائج إلى أن درجة توفر السمات الشخصية لدى معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة نابلس كانت كبيرة، وبنسبة مئوية (75.77 %)، وأن ترتيب النسب المئوية

لدرجة توفر السمات الشخصية لدى معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة نابلس كانت كالتالي : سمة المسؤولية جاءت بدرجة كبيرة جداً بالمرتبة الأولى وسمة الاجتماعية جاءت بدرجة كبيرة وجاءت بالمرتبة الثانية، وسمة السيطرة جاءت بدرجة كبيرة وجاءت بالمرتبة الثالثة أما سمة الاتزان الانفعالي جاءت بدرجة كبيرة وجاءت بالمرتبة الرابعة.

7-16- دراسة حماد (2005): في الأردن هدفت لبناء مقياس لقياس السمات الشخصية التي تميز فئات المستوى الاقتصادي والاجتماعي لطلبة المدارس، تكونت عينة الدراسة من 976 طالباً وطالبة في الفئات العمرية (١٥-١٨ سنة). حيث أظهرت نتائج الدراسة بعد إجراء التحليل العاملي من الدرجة الثانية أن العوامل التي كشف عنها المقياس هي: الاتزان الانفعالي، مقاومة الضغوط، المرونة العقلية، الاستقلالية في التفكير العلمي، الثقة بالآخرين والقابلية الاجتماعية. كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك اختلافات في أنماط الشخصية بالنسبة للمستوى الاقتصادي والمستوى الاجتماعي لفئات المجتمع الثلاثة الطبقة الدنيا والطبقة الوسطى والطبقة العليا.

7-17- دراسة طافش (2006): والتي هدفت إلى التعرف على بعض سمات الشخصية المميزة للأطفال المصابين بمرض (الثلاسيميا) في محافظة غزة، حيث تكونت عينة الدراسة من (74) طفلاً موزعين بالشكل التالي: (39 ذكور، 35 إناث). استخدم الباحث مقياس تقدير الشخصية للأطفال الذي يقيس السمات التالية: (الاعتمادية، العدوان/العداء، عدم الثبات الانفعالي، التقدير السلبي للذات، عدم الكفاية الشخصية)، واستمارة تقدير المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، كأداتين للدراسة. ولقد أشارت نتائج الدراسة، بأن هذه الدراسة تميل إلى السياق الإيجابي نوعاً ما مع فروق بسيطة في مستوى توافر هذه السمات إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات بعض سمات الشخصية بين الأطفال المصابين بالثلاسيميا تعزى لمتغيرات الجنس والعمر. وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات بعض سمات الشخصية بين الأطفال المصابين بالثلاسيميا تعزى لمتغيرات الجنس والعمر. مجلة العلوم النفسية العدد (19) 178.

7-18- دراسة خماش (2007): وهي دراسة أجريت في غزة وهدفت إلى التعرف على أبعاد الشخصية لطلبة الدبلوم المهني في قطاع غزة، وفيما إذا كان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لأبعاد الشخصية تبعاً لمتغير (التخصص، نوع الكلية، الجنس، المستوى التعليمي لوالدي أفراد العينة، الدخل

الشهري). ولقد تكونت عينة الدراسة من (500) طالباً وطالبة من كليتي العلوم والتكنولوجيا وكلية تدريب غزة. استخدم الباحث مقياس ايزنك للشخصية المقنن على البيئة الفلسطينية الذي يقيس السمات التالية: الانبساط، الانطواء، العصابية، الذهانية، الكذب، واختبار الصداقة الشخصية، كأداتين للدراسة.

ولقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات بعض أبعاد الشخصية تعزى لمتغيرات الجنس ونوع التخصص المهني. وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات بعض أبعاد الشخصية تعزى لمتغيرات المستوى الاقتصادي، الدخل الشهري، الجنس .

7-19- دراسة جبارة (2008): أجريت في الأردن دراسة هدفت لبناء مقياس للشخصية متعدد الأبعاد لتقييم السمات الشخصية التي يتم قياسها، والكشف عن الفروق في السمات الشخصية بين طلبة الجامعة، والتحقق من مدى فاعليته في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي، تكونت عينة الدراسة من 450 طالباً وطالبة من كليات الطب والحقوق والهندسة في الجامعة الأردنية للعام الدراسي 2007-2008. ولقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات التخصصات الثلاث الطب والهندسة والحقوق على عوامل المقياس المستخرجة من التحليل العاملي من الدرجة الثانية، كما أشارت النتائج إلى فاعلية المقياس في التنبؤ عن التحصيل الأكاديمي .

7-20- دراسة المخلافي (2010): دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين بعض السمات الشخصية (التآلف، الثبات الانفعالي، والدهاء والحنكة) وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلبة جامعة صنعاء، والتعرف على أثر بعض المتغيرات الديموغرافية في بعض السمات الشخصية المدروسة، أجريت الدراسة على 110 طالباً وطالبة. استخدم الباحث مقياس كاتل للسمات الشخصية المقنن على البيئة العربية واستبانة فعالية الذات الأكاديمية كأداتين للدراسة. ولقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات الأكاديمية وبعض سمات الشخصية، وعدم وجود فروق دالة بين بعض سمات الشخصية (التآلف، الثبات الانفعالي) وفقاً لمتغير الجنس، ووجود فروق دالة بين بعض سمات الشخصية (الحنكة والدهاء) وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث. مجلة العلوم النفسية العدد (19)179).

ب- الدراسات الأجنبية :

7-21- دراسة شارون (Sharon 1993): دراسة أُقيمت في الولايات المتحدة الأمريكية لهدف معرفة السمات الشخصية عند طلبة الكلية الموهوبين أكاديمياً. وعند مراجعة الأدب المتعلق بالدراسة الأكاديمية للأفراد الموهوبين تكشف أن السمات الشخصية غالباً ما تستخدم لتصنيف الطلبة للدخول إلى البرامج التعليمية الخاصة بالإرشاد المهني. وتختلف السمات الشخصية التي يتصف بها الأفراد الموهوبين، فالطلبة ذوي الذكاء المرتفع يختلفون في جوانب من سماتهم الشخصية، وهي أكثر من معدلات أقرانهم في سنوات الدراسة الجامعية، وهذه الدراسة تقارن بين السمات الشخصية المقاسة على إستبانة العناصر الشخصية لطلبة الكلية الموهوبين أكاديمياً على معدلات طلبة كلية أخرى .

7-22- دراسة ديسث (Diseth(2002): ولقد هدفت هذه الدراسة إلى تحري العلاقة بين السمات الشخصية والأداء الأكاديمي تكونت عينة الدراسة من عینتین الأولى من (151) من الطلبة ذكوراً وإناثاً يدرسون في برنامج علم النفس في جامعة (برجن Bergen of University) خلال الفصل الثاني، وتضمن برنامج الدراسة مساقات في علم نفس الشخصية ، وعلم نفس النمو ، وعلم نفس حيوي ، وعلم نفس معرفي ، أما العينة الثانية فكان عدد طلبتها (164) ذكوراً وإناثاً ، وهؤلاء الطلبة يدرسون مساقات مقدمة في منطق وتاريخ الفلسفة، وكانت أداة الدراسة قائمة الشخصية من إعداد " كوستا ، ماكري " عام والعصابية: هي للشخصية أبعاد وتقيس (Costa&McCrae,1992) NEO-PI- R;1992 الانبساطية والانفتاح على الخبرة و التقبل الاجتماعي و حي الضمير، و طبق اختبار تحصيلي على جميع المشاركين واستغرق 4 ساعات في بداية الفصل الدراسي و استخدمت علامة هذا الاختبار للتعبير عن التحصيل الأكاديمي .حيث أشارت نتائج الدراسة أن طلبة علم النفس في العينة الأولى أنه لم يوجد ارتباط بين أي من عوامل الشخصية في قائمة NEO-PI R والتحصيل الأكاديمي. أما في العينة الثانية ارتبطت كل من سمة العصابية(neuroticism) ارتباطاً موجباً وداًلاً إحصائياً مع التحصيل، وكذلك ارتبطت سمة الانفتاح(openness) ارتباطاً موجباً مع التحصيل وارتبطت سمة التقبل الاجتماعي(agreeableness) ارتباطاً سالباً مع التحصيل، كما يلاحظ من نتائج تحليل الانحدار أن الانفتاح على الخبرة كان متنبئاً جيداً بالتحصيل، ولم ترتبط سمة حي الضمير والتحصيل ارتباطاً ذا دلالة إحصائية في هذه الدراسة Lievens &Coetsier & De Fruyt and.

7-23- دراسة Maeseneer (2002)، والتي هدفت إلى تقصي السمات الشخصية التي تميز طلبة الطب عن غيرهم في السنة الجامعية قبل التخرج وأي من هذه السمات يتنبأ بتحصيل طلبة الطب في السنة الأخيرة قبل التخرج من الجامعة . تكونت عينة الدراسة من (785) طالبا في كلية الطب وطب الأسنان، وطُبقت عليهم قائمة الخمس والتي تقيس The Revised NEO Personality Inventory، NEO-PI) سمات من السمات الشخصية (العصابية والانبساطية و الانفتاح على الخبرة والتقبل الاجتماعي و حي الضمير)، والتي تكونت من 240 فقرة.

ولقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة كلية الطب وطلبة آخرين في كليات مختلفة في سمتي الانبساطية و القابلية الاجتماعية ، حيث حصل طلبة الطب على علامات مرتفعة في هاتين السمتين ، وكذلك بينت نتائج الدراسة أنّ الطلبة الذين حصلوا على علامات عالية في سمة " حي الضمير " كانوا أعلى أداء في تحصيلهم الأكاديمي من الطلبة ذوي العلامات المنخفضة لتلك السمة أي أنّ سمة "حي الضمير " كانت متنبأً قوياً بالأداء الأكاديمي لهؤلاء الطلبة ، أيضا وجد أن سمات "حي الضمير" و " القدرة على ضبط الذات " و "الدافع للتحصيل " متنبئات جيدة بأداء الطلبة أكثر مما تتنبأ به سمات الخجل ، والضمير غير الحي ، كذلك بينت النتائج أنّ سمتي الانبساطية والقابلية الاجتماعية تعملان كمتنبئات جيدة بالعلامات النهائية لطلبة كلية الطب في سنوات ما قبل التدريب العملي. (مجلة العلوم النفسية العدد (19).180)

7-24- دراسة إراني و آخرون (2003) al.et & Irani، في ولاية فلوريدا هدفت إلى معرفة العلاقة بين نمط الشخصية للطلاب ومعدله التراكمي ، طبق الباحثون قائمة ماير بريجز Briggs- Myers Inventorie للشخصية لقياس الانبساطية مقابل الانطوائية ، والتفكير مقابل الوجدان ، والنظام والتخطيط مقابل العشوائية والارتجال ، على عينة مكونة من 39 طالبا 13 من الذكور و 26 من الإناث على مقاعد الجامعة في مساق تتم دراسته بأسلوب التعلم عن بعد ، واستخدم الباحثون معدل الطلبة بالنقاط كمؤشر للتحصيل الأكاديمي. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية قوية بين نمط شخصية هؤلاء الطلبة ومعدلاتهم الجامعية بالنقاط وفي دراسة أجراها كارمور و بريموزك و فرنهام and Premuzic-Charmorro (2003, Furnham)، في إحدى الكليات في جامعة بريطانية في مدينة لندن هدفت إلى معرفة إلى أي مدى تتنبأ مقاييس العوامل الخمسة الكبرى بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة في المرحلة الجامعية ، و في أي السمات الأولية يكون الارتباط أكثر دلالة و تنبؤاً للأداء الأكاديمي. طُبقت

الدراسة على (247) طالباً منهم (68) من الذكور و (179) من الإناث، تراوحت أعمار الطلبة بين 17 و 23 سنة تم تطبيق اختبارات تحصيلية خلال ثلاث سنوات أكاديمية (اختبار في بداية كل سنة)، واستخدم الباحثان قائمة الشخصية لكوستا وماكري (McCrae & Costa; R-PI-NEO199)، التي تقيس أبعاد الشخصية (العصابية، الانبساطية، الانفتاح على الخبرة التقبل الاجتماعي، حي الضمير) ويتألف كل بعد من 6 فقرات، كما جمعت بعض البيانات المتعلقة بالشخصية من ملفات الطلبة في الشهر الأول. وكان من أبرز النتائج أنه ارتبطت السمات الشخصية (العصابية بمعامل ارتباط مع علامة الاختبار التحصيلي السنة الثانية ومع اختبار السنة الثالثة، وارتبطت سمة الانبساطية ارتباطاً عكسياً ودالاً إحصائياً مع علامة الاختبار التحصيلي في بداية السنة الأولى ومع اختبار السنة الثالثة وعندما فحصت السمات الشخصية دلت النتائج على أن هناك ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً بين سمة المثابرة والتحصيل الأكاديمي بمعاملات ارتباط مع اختبار السنة الأولى ومع اختبار السنة الثانية مع اختبار السنة الثالث. وارتبطت سمة القلق والنشاط عكسياً مع التحصيل الأكاديمي. وفسرت السمات الشخصية (الانضباط الذاتي والنشاط والمثابرة) ما نسبته 30% من التباين في أداء الاختبارات الأكاديمية، ولم ترتبط أي من سمتي التقبل الاجتماعي أو الانفتاح على الخبرة ارتباطاً دالاً إحصائياً مع التحصيل الأكاديمي. ومن المختلف فيه أن السمات الشخصية ربما تمثل مساهمة مهمة للتنبؤ بالنجاح أو الفشل الأكاديمي في الجامعة. مجلة العلوم النفسية العدد (19) 171.

7-25- دراسة فارفل وآخرون (2004) al.et Varvel. ولقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة

مدى مساهمة سمات الشخصية في كفاءة فريق العمل.

تكونت العينة من 188 طالباً كانوا ملتحقين في برامج دراسية بجامعة نيراسكا، برنامج الهندسة، أو فصلاً أو اثنين في الجامعة. طبق مقياس مؤشر الأنماط ل(ماير بريجز) الذي يقيس سمة الانبساطية مقابل الانطوائية والتفكير مقابل الوجدان، والنظام والتخطيط مقابل العشوائية والارتجال، وطبق عليهم مقياس استبيان كفاءة الفريق، رصدت علاماتهم في السنة الأخيرة من الجامعة. بينت النتائج أن هناك نوع من الارتباط بين تدريب الأفراد على نمط من الشخصية والتحسين في مهارة الاتصال ودرجة الكفاءة (الفاعلية) والاستقلالية للفريق كما بينت النتائج أنه لم يكن هناك أي ارتباط ذو دلالة إحصائية بين نمط الشخصية في مقياس (ماير بريجز) ومقياس الكفاءة في العمل.

7-26- دراسة (بتريديس وآخرون) (2005) al et Petrides: في جامعة بريطانية في الفصل الدراسي الأول على عينة بلغت (901) طالباً تتراوح أعمارهم ما بين (14) و (16) سنة. حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة ما بين اختلاف الأبعاد الشخصية و الأداء الأكاديمي، ولقد استخدمت فيها الأدوات التالية: اختبار القدرة اللفظية للتعبير عن القدرات المعرفية، وقائمة أيزنك للشخصية (Eysenck, R; 1985) EPQ واختبار الأداء الأكاديمي، واستخدم الباحثون اختبارات كتابية خلال ثلاث سنوات من الدراسة و جمعت بيانات أخرى من أرشيف المدرسة . كان من أبرز النتائج أنّ أثر السمات الشخصية على التحصيل الأكاديمي ضعيفا بالمقارنة مع أثر القدرة اللفظية، وأنّ أثر السمات الشخصية على مستوى الأداء الأكاديمي لدى الطلبة الذين أعمارهم في حدود (16) سنة مستوى GCSE أكثر من أثرها على الطلبة الذين أعمارهم في حدود (14) سنة.

7-27- دراسة إرلر (2005) Ehrler, التي هدفت إلى معرفة مدى ارتباط أبعاد مقياس العوامل الخمسة للشخصية بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس، و هل لها قدرة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي. ولقد تكونت عينة الدراسة من 87 طالباً من طلبة الصف الثامن تراوحت أعمارهم بين 12-16 سنة، استخدمت الأدوات التالية: اختبار القدرات المعرفية، مقياس العوامل الخمسة للشخصية الخاص بالأطفال، اختبار (ايوا) للمهارات الأساسية (Basic of Tests Iowa ITBS)، Skills والعلامات الفصلية للطلبة، وأخذت عدة مؤشرات للتحصيل الأكاديمي للطلبة بالإضافة إلى علامات وتقديرات المعلمين للسلوك الأكاديمي الصفي باستخدام مقياس تقدير الأداء الأكاديمي.

ومن نتائج هذه الدراسة أن ارتبط عامل " الانفتاح على الخبرة " من مقياس العوامل الخمسة ارتباطاً موجباً مع مؤشرات التحصيل السابقة الذكر، وكان ارتباطه ضعيفاً أو متوسطاً مع علامات مقياس (ITBS) للمهارات الأساسية، بالإضافة إلى ذلك فإن عامل الانبساط أظهر قدرة تنبؤية بمعدل علامات اختبار المهارات الأساسية (ITBS) واستخلص الباحث أنّ مقياس العوامل الخمسة للشخصية ذو دلالة محدودة في التنبؤ بسلوك التحصيل. (مجلة العلوم النفسية العدد (19) 182).

7-28- دراسة نجين وآخرون (2005) al. et Nguyen) والتي هدفت إلى اكتشاف دور الجنس كمتغير وسيط في العلاقة التنبؤية بين السمات الشخصية والأداء الأكاديمي لدى طلبة الكليات. تكونت العينة من 368 طالباً (179) من الذكور و (189) من الإناث يدرسون مساقات في إدارة

الأعمال في جامعة سوترن (University Southern) استخدمت الأدوات التالية: قائمة العوامل الخمسة الكبرى المطورة من قبل (جولد بيرج)، وهي مكونة من خمسين (50) فقرة بواقع 10 فقرات لكل بعد من الأبعاد الخمسة، علامات أحد المسابقات من خلال (اختبارات نشاط، تمرينات) ومعدل علامات الطالب (GPA) كمؤشرين للتحصيل الأكاديمي. وقد رصدت معدل علامات الطلبة من سجلات الجامعة. بينت النتائج ارتباطاً دالاً إحصائياً وموجباً بين سمة حي الضمير والأداء الأكاديمي، كما أظهرت النتائج أن العلاقة بين الذكاء والتحصيل الأكاديمي أقوى لدى الذكور من الإناث، كما كانت الطالبات الإناث أعلى في سمة التقبل الاجتماعي من الطلبة الذكور

7-29- دراسة كاريوكي و ويليام (2006) William and Kariuki: دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين سمات الشخصية والأداء الأكاديمي، حيث اعتبر معدل المدرسة الثانوية (GPA) مؤشراً للأداء الأكاديمي، تكونت عينة الدراسة من 40 طالباً و طالبة اختيروا عشوائياً من طلبة كلية حربية أمريكية (High South Sullivan School) استخدم الباحث مقياساً مقنناً لقياس السمات الشخصية للطلبة، واعتمد نتائج الاختبارات التحصيلية وأداء الطلبة في الواجبات المدرسية كمؤشر للأداء الأكاديمي. أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين سمات الشخصية والأداء الأكاديمي حيث كان معامل الارتباط بينهما $r = 0.439$ عند مستوى الدلالة (0.05)

7-30- دراسة (توم فرسداس وود فيمد، woodfield/ Farsides Tom ruth): حول موضوع الفروق الفردية والنجاح الأكاديميون خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ومنها الذكاء والممارسة. تكونت عينة الدراسة من 436 طالب وطالبة من جامعة Sussex، ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة هي أن سمة الذكاء والدافعية للإنجاز هما مؤشران أساسيان للنجاح الأكاديمي، كما توصلت هذه الدراسة إلى أن سمة الانبساطية لا ترتبط إيجاباً بالتحصيل الأكاديمي عكس السمات أو العوامل الأخرى المتبقية والمتممة في سمة التفتح على الخبرة، يقظة الضمير، العصابية وكذا الطيبة التي لها علاقة موجبة وارتباط قوي بالتحصيل الأكاديمي. ومن الملاحظ في هذا الصدد أن عدة دراسات أخرى توصلت إلى نفس النتائج فيما يخص العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في علاقتها بالتحصيل الأكاديمي. مثل سمة الصفاوة وسمة التفتح والمبادأة والانفتاح.

7-31- دراسة شويرقن وكيماء، (kuma and Schwergen 1987): حول علاقة سمات الشخصية بالتحصيل الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من 500 طالب وطالبة جامعية من أقسام كلية العلوم والتكنولوجيا. ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة هي وجود علاقة ارتباط موجبة بين سمة الصفاة والتفتح والانبساطية بالتحصيل الأكاديمي.

ثانيا: الدراسات المتعلقة بمحور التفوق والتأخر الدراسي

أ-الدراسات العربية:

7-32- دراسة (رفيق توفيق يوسف، 1979): مشكلة هذه الدراسة تتمثل في التساؤل الرئيسي التالي: ما هي عادات الاستذكار السائدة لدى الطلاب المتفوقين في أقسام السنة الثالثة من التعليم الثانوي بالأردن؟

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى حصر أهم الطرق المفضلة في المطالعة والحفظ واستذكار الدروس لدى طلاب التعليم الثانوي ومعرفة مدى وجود تأثير دال لعادات الاستذكار في تفوق التلاميذ في مستوى التعليم الثانوي بمدارس الأردن الثانوية.

عينة الدراسة: أقيمت هذه الدراسة على عينة من الأفراد مدارس التعليم الثانوي بالأردن قوامها 120 طالبا تم اختيارهم بطريقة عشوائية مناصفة بين الذكور والإناث.

أدوات الدراسة: تم تطبيق مقياس (رن) والذي تقيس عباراته جملة من العادات الدراسية يعتقد صاحبها أنها تمثل العادات المفضلة لدى فئة المتفوقين من طلاب وتلاميذ مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي.

نتائج الدراسة: ولقد توصل الباحث إلى نتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عادات الاستذكار التي يتبعها الطلبة المتفوقين تحصيليا والطلبة المتأخرين تحصيليا.

- إن الطلبة المتفوقين تحصيليا يتمتعون بعادات دراسية حسنة في أسلوب القراءة، اخذ المعلومات، عادات التركيز، توزيع الوقت بين العلاقات الاجتماعية والدراسية، العادات العامة، والاتجاهات نحو العمل المدرسي.

7-33 دراسة (محمود عطا محمود حسين، 1983) تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة على

السؤال الرئيسي التالي: ما هي العادات والاتجاهات الدراسية لدى كل من المتفوقين والمتأخرين دراسيا من طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة: من بين الأهداف التي تسعى هذه الدراسة إلى تحقيقها: حصر أهم العادات المفضلة في مجال الدراسة لدى فئة المتفوقين دراسيا. وحصر أهم الاتجاهات الدراسية لدى كل من المتفوقين والمتأخرين دراسيا من طلاب المرحلة الثانوية.

- مقارنة الاتجاهات الدراسية لدى فئتي الطلاب المتفوقين والطلاب المتأخرين دراسيا في ثانويات المملكة العربية السعودية.

- معرفة الفروق بين الطلاب ذوي المستويات التحصيلية المختلفة في العادات والاتجاهات الدراسية، وقد أجريت الدراسة على طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة: أقيمت الدراسة على عينة قوامها 1400 طالب من فئة المتمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية، وهذه العينة تم اختيارها بصورة عشوائية، مناصفة بين الذكور والإناث.

أدوات الدراسة: لقد تم تطبيق أداة الدراسة المتمثلة في مقياس الاتجاهات الدراسية لدى كل من المتفوقين والمتأخرين لجمع البيانات والذي أعده الباحث خصيصا لهذه الدراسة.

نتائج الدراسة: ولقد توصل الباحث من خلال دراسته هذه إلى النتائج التالية:

- وجود مجموعة من العادات الدراسية التي يتميز بها الطالب المتفوق تحصيليا عن غيره من المتأخرين تحصيليا وهي: حل الواجبات المدرسية في مواعيدها، الاهتمام بالعمل المدرسي منذ بداية العام الدراسي، الانتظام في الحضور والدراسة، الحرص والشعور بالقدرة على أداء الواجبات المدرسية، وإتباع طرق دراسية مثلى.

- الطالب المتفوق تحصيليا يحاول فهم ما هو مطلوب منه، ينظم المادة الدراسية ويرتبها، يستخلص النقاط الهامة ويعلق عليها والتي تساعد في ذلك قدراته العقلية.

- وجود جملة من عوامل تعتبر أساسية في الحفظ والاسترجاع لدى الطلاب المتفوقين، منها طريقة أدائهم للامتحان بشكل أفضل من الطلاب المتأخرين، ومن هذه الطرق نذكر ما يلي: الطالب المتفوق يقرأ الأسئلة جيدا ويفهم معناها، ويكتب بدقة وينظم الإجابة، ويربط بينها. الطالب المتفوق يتميز عن غيره من الطلبة العاديين بأن لديه اتجاهات ايجابية نحو المدرسة، إذ أن العلاقة المميزة تحت الطالب المتفوق على الدراسة الجادة وتجعله أكثر تقبلا للتعلم وأكثر قدرة على التعامل مع المواد الدراسية. فالمتفوق تحصيليا يتجنب التأجيل في أداء واجباته فهو أكثر استحسانا للمدرسين، ويتسم بأنه أكثر اعتمادا على الأساليب المعمقة في الاستذكار حيث يكون اقل ميلا للأساليب السطحية كالاستظهار، أو التعجل إلى النتائج دون تبصر.

7-34- دراسة (باسم السامراء، وشوكت ذياب الهيازعي، 1986): مشكلة هذه الدراسة

تتمثل في السؤال التالي: ما هي العادات الدراسية المفضلة لدى لطلبة قسم المدرسين الصناعيين بالجامعة التكنولوجية ببغداد؟ وهل توجد فروق في هذه العادات تعزو إلى عامل الجنس وعامل التحصيل العلمي؟

أهداف الدراسة: من الأهداف الأساسية التي يسعى الباحث تحقيقها: معرفة أهم العادات الدراسية لطلبة قسم المدرسين الصناعيين بالجامعة التكنولوجية ببغداد. ومدى وجود فروق دالة في هذه العادات التي تعزو إلى عاملي الجنس والتحصيل العلمي.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (128) طالبا وطالبة من طلبة المرحلتين الثانية والثالثة في قسم المدرسين الصناعيين في الجامعة التكنولوجية في بغداد.

أدوات الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. طبق أثرها أداة جمع البيانات ومتمثلة في مقياس العادات الدراسية واتجاهات الطلاب في مجال التحصيل الدراسي من إعداد الباحث التربوي شوكت ذياب الهيازعي.

نتائج الدراسة: لقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن هناك معامل ارتباط ايجابي ودال إحصائيا بين العادات الدراسية لدى الطلبة ومستوى تحصيلهم الدراسي. كما أظهرت أيضا أن هناك فروق دالة إحصائية في عادات الدراسة المفضلة والتي تعزو إلى عامل الجنس.

35-7- دراسة (صادق Sadek، 1987): تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال

التالي: هل توجد علاقة بين اتجاهات الطالب نحو الامتحانات ومستوى التحصيل الدراسي؟

عينة الدراسة: أقيمت الدراسة على عينة قوامها 540 طالب من طلاب جامعة الملك سعود بالرياض مناصفة بين الذكور والإناث.

نتائج الدراسة: ولقد توصل الباحث من خلال هذه الدراسة إلى النتائج والتي نوجزها كما يلي:

- أن عامل تجنب تأجيل الدراسة يعد أكثر العوامل تأثيراً على مستوى التحصيل الدراسي لدى المتفوقين دراسياً. وعدم وجود فروق دالة إحصائية في تجنب تأجيل الدراسة بين الذكور والإناث.

36-7- دراسة (سناء سليمان، 1988): مشكلة هذه الدراسة تتمثل في: "ما هي عادات الاستذكار لدى الطلبة المتفوقين في المدارس الثانوية في القاهرة؟ وهل توجد علاقة دالة إحصائية بين عادات الاستذكار ومستوى التفوق الدراسي لدى طلبة المدارس الثانوية في القاهرة؟

نتائج الدراسة: لقد اتضح من نتائج الدراسة أن عادات الاستذكار ترتبط ارتباطاً إيجابياً ودالاً إحصائياً بمستوى التحصيل الدراسي.

- كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتفوقين والعاديين في عادات الاستذكار لصالح الطلبة المتفوقين والأمر بالمثل مع المتفوقات.

- لقد كانت الأبعاد الأساسية لعادات الاستذكار تشمل: مكان المذاكرة وأوقاتها، كيفية الاستعداد للدرس والاستماع إليه، كيفية المذاكرة، والاستعداد للامتحان وأدائه.

37-7- دراسة (عواطف علي شعير، ومحمود عبد الحليم منسي، 1988): تتمثل مشكلة

الدراسة فيما يلي: هل توجد علاقة دالة بين اتجاهات الطالبات نحو أساليب الاستذكار وبين مستوى التحصيل الدراسي؟ وما هي أساليب الاستذكار المتبعة في التخصصات الدراسية المختلفة؟

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الموجودة بين اتجاهات الطالبات نحو أساليب الاستذكار وبين مستوى تحصيلهن الدراسي. كما هدفت إلى الكشف عن أساليب الاستذكار المتبعة في التخصصات الدراسية المختلفة. وقد أجريت الدراسة على عينة من طالبات كلية التربية -

جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة، تخصص (دراسات إسلامية، لغة عربية، علوم اجتماعية، رياضيات، وعلوم طبيعية).

عينة الدراسة: وقد أجريت الدراسة على عينة من طالبات كلية التربية - جامعة الملك عبد العزيز - بالمدينة المنورة، تخصص (دراسات إسلامية، لغة عربية، علوم اجتماعية، رياضيات، وعلوم طبيعية) قوامها 1000 طالب مناصفة بين الذكور والإناث.

نتائج الدراسة: تشير نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين عادات الاستذكار ومستوى التحصيل الدراسي. كما أظهرت النتائج أن الطالبات في تخصص الرياضيات، العلوم الطبيعية، والدراسات الإسلامية يفضلن إتباع أساليب الاستذكار المنظمة والمعمقة، أما طالبات تخصص اللغة العربية فيفضلن استخدام الأسلوب المنظم فقط، بينما تفضل طالبات تخصص العلوم الاجتماعية الطريقة السطحية في الاستذكار.

7-38- دراسة (مرزوق عبد المجيد احمد مرزوق، 1990): وتتمثل مشكلة الدراسة في السؤال التالي: هل توجد علاقة دالة بين أساليب التعلم المفضلة والتفوق الدراسي لدى طلاب كلية التربية بالمدينة المنورة؟

أهداف الدراسة: استهدف الباحث من خلال هذه الدراسة معرفة أساليب التعلم التي تساعد الطالب في كلية التربية بالمدينة المنورة على التفوق التحصيلي.

عينة الدراسة: اشتملت عينة الدراسة على 200 طالب وطالبة من كلية التربية بالمدينة المنورة، نصفهم من المتفوقين تحصيليا والنصف الآخر من المتأخرين في التحصيل الدراسي.

نتائج الدراسة: تشير نتائج هذه الدراسة إلى وجود اختلاف دال إحصائي في أساليب التعلم التي يتبعها الطالب المتفوق تحصيليا وأساليب التعلم التي يتبعها الطالب المتأخر تحصيليا.

7-39- دراسة (قاسم علي الصراف، 1992) حول أهم الممارسات الفعلية لعادات وطرق المذاكرة عند طلبة كلية التربية بجامعة الكويت؟

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى معرفة الممارسات الفعلية لعادات وطرق المذاكرة عند طلبة كلية التربية بجامعة الكويت.

نتائج الدراسة: لقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن أهم هدف للمذاكرة لدى الطالب هو الحصول على التقدير بالدرجة الأولى. كما أشارت النتائج إلى أن أحسن مكان للمذاكرة هو أي مكان هادئ، وأن أفضل مصادر للمعرفة هو المعلومات التي يدونها الطالب أثناء المحاضرة. ويرى أن الطالب إن وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسية عند القراءة تعتبر أساسية للتركيز، وكذلك يبين الطلبة أن أفضل طريقة للاستعداد للامتحان هو كتابة ملخصات على هوامش الكتاب المقرر إنشاء المذاكرة للامتحان.

40-4-دراسة (سعد محمد الحريقي، 1993) وتتمثل مشكلة الدراسة في السؤال التالي: هل توجد فروق دالة بين الطلاب ذوي المستويات الأكاديمية المختلفة، ومراكز التحكم لدى الطلاب بالنسبة لسلوكهم وآرائهم تجاه مهارات: تدوين الملاحظات الصعبة، تنظيم الوقت، والقراءة؟

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على الفروق بين الطلاب ذوي المستويات الأكاديمية المختلفة، ومراكز التحكم لدى الطلاب بالنسبة لسلوكهم وآرائهم تجاه مهارات: تدوين الملاحظات الصعبة، تنظيم الوقت، والقراءة.

عينة الدراسة: أقيمت الدراسة على عينة قوامها 700 فرد من طلبة كلية التربية في التخصصات الدراسية التالية (الدراسات الإسلامية، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، علم الاجتماع، التاريخ، والعلوم الطبيعية) بجامعة الملك فيصل بالأحساء.

نتائج الدراسة: ولقد بينت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والتحصيل المتوسط والتحصيل المنخفض في تدوين الملاحظات الصعبة وفي تنظيم الوقت. كما بينت هذه النتائج كذلك أن تنظيم الوقت وتدوين الملاحظات لدى الطلاب منخفضي التحصيل أقل من الطلاب متوسطي أو مرتفعي التحصيل وبمستوى دلالة (0.05). أما فيما يخص الفروق في المهارات الدراسية بين المستويات الأكاديمية فقد بينت النتائج أن الاختلافات بين المستويات الثلاثة للطلاب (المستوى الثاني، الثالث، الرابع) في بعد القراءة، وفي بعد تنظيم الوقت، كانت دالة إحصائياً ولصالح طلاب المستوى الرابع.

7-41- دراسة (عبد الحميد سعيد حسن، 1994): وتتمثل مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

هل توجد فروق دالة إحصائية بين الطلبة ذوي الترتيب الخمسة العليا وذوي الترتيب الخمسة الدنيا في مستوى التحصيل الدراسي وفي عاداتهم في الاستذكار لدى طلبة السنة الرابعة من كلية الآداب والتربية - جامعة قاريونس - ليبيا؟

أهداف الدراسة: استهدفت هذه الدراسة معرفة الفروق بين الطلبة ذوي الترتيب الخمسة العليا وذوي الترتيب الخمسة الدنيا في مستوى التحصيل الدراسي وفي عاداتهم في الاستذكار.

عينة الدراسة: تكونت عينة هذه الدراسة من طلبة السنة الرابعة من كلية الآداب والتربية - جامعة قاريونس - ليبيا.

نتائج الدراسة: ولقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن تطبيق الطلبة ذوي الترتيب العليا في مستوى التحصيل الدراسي لعادات الاستذكار الصحيحة أعلى من المتوسط، أما الطلبة ذو الترتيب الدنيا فكانت تقديراتهم منخفضة في كل أبعاد الاستبيان المستخدم لقياس عادات الاستذكار الصحيحة. كما أظهرت النتائج كذلك عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي الترتيب الخمسة العليا وذوي الترتيب الخمسة الدنيا في عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لصالح ذوي الترتيب العليا في مستوى التحصيل الدراسي. وأشارت هذه النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي الترتيب الخمسة العليا والطلقات ذوات الترتيب الخمسة العليا في كل بعد من أبعاد عادات الاستذكار الصحيحة.

7-42- دراسة (لورانس بسطا زكرياء، 1995) والتي تهدف إلى الكشف عن المكونات العملية

لكل من مقاييس مهارات الاستذكار، الدافعية الدراسية، الابتكارية لدى طلبة جامعة البحرين. وقد تكونت عينة الدراسة من (158) طالبا وطالبة من مختلف كليات جامعة البحرين. وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي لمقياس عادات الاستذكار عن أربعة عوامل هي: التركيز على النقاط الرئيسية في الإصغاء، المعينات التوضيحية، اخذ وتدوين الملاحظات، البحث والتقيب. وأظهرت النتائج أن هناك علاقة دالة إحصائية وعند مستوى (0.01) بين المعدل التراكمي لطلبة البحرين مع مهارات الاستذكار (اخذ وتدوين الملاحظات).

7-43- دراسة (سعاد علي السنوسي، 2000) التي هدفت إلى معرفة الفروق في درجات عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بدرجاتها الفرعية والكلية، وبلغ أفراد عينة الدراسة (300) طالبا وطالبة من المرحلة الجامعية (كلية آداب - جامعة قاريونس) وقسمت العينة إلى ثلاثة مجموعات كل مجموعة تتكون من (100) طالب وطالبة، حيث تمثل المجموعة الأولى الطلبة مرتفعي التحصيل، والمجموعة الثانية تمثل الطلبة عادي التحصيل، أما المجموعة الثالثة فتتمثل الطلبة منخفضي التحصيل، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة مرتفعي التحصيل والعاديين ومنخفضي التحصيل من حيث تجنب التسويف، أساليب العمل، عادات الاستذكار عند مستوى الدلالة (0.01)، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الإناث ذوات التحصيل الدراسي المرتفع والعادي والمنخفض من حيث تجنب التسويف، أساليب العمل، عادات الاستذكار عند مستوى دلالة (0.01)، وتوجد أيضا فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ذوي التحصيل الدراسي المرتفع والعادي والمنخفض من حيث تجنب التسويف وأساليب العمل وعادات الاستذكار عند مستوى الدلالة (0.01). كما أوضحت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث ذوي التحصيل المرتفع والعادي والمنخفض من حيث تجنب التسويف وعند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) لصالح الإناث بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث من حيث أساليب العمل وعادات الاستذكار.

7-44- دراسة (لمعان مصطفى الجلاي، 2008) التي هدفت إلى التعرف على طبيعة عادات الاستذكار المتبعة لدى طلبة جامعة قاريونس وتحديد العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي وعادات الاستذكار، والتعرف على الفروق في مستوى عادات الاستذكار بين الطلبة الناجحين في جميع المواد الدراسية والطلبة المحملين بمادة أو مادتين دراسيتين.

وتكونت عينة الدراسة من (160) طالبا وطالبة، وتم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين أحدهما تمثل الطلبة الناجحين في جميع المواد الدراسية والمجموعة الأخرى تمثل الطلبة المحملين بمادة أو مادتين دراسيتين وتم اختيار (50) طالب وطالبة من كل مجموعة ممثلة للطلبة الناجحين والطلبة المحملين، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين عادات الاستذكار ومستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة عند مستوى (0.01). كما أظهرت نتائج الدراسة عن وجود

فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات عادات الاستذكار لدى أفراد عينة الناجحين بجميع المواد الدراسية ومتوسط درجات عينة المحملين بمادة أو مادتين دراسيتين.

من خلال ما تقدم من الدراسات والبحوث في هذا الميدان، يمكن تحديد خصائص وعادات ومهارات الاستذكار لدى الطلبة المتفوقين تحصيلياً: بأنه يؤدي العمل والمهام الذي يكلف به دون تأخير فهو يواظب على أداء الواجب الدراسي مهما كان صعباً أو طويلاً، لا يهمل واجباته مهما تكن الأسباب، فهو يؤدي واجبه الدراسي بمجرد أن يطلب منه دون أي تأجيل، يضع جدولاً لإنهاء واجباته الدراسية اليومية بمجرد العودة من المدرسة أو الجامعة، يراجع دائماً المواد الدراسية حتى لا ينساها، يستثمر الإجازات (الربيعية) في المذاكرة بكفاءة، يذاكر دروسه منذ بداية العام الدراسي وبصورة منظمة، يختار المكان المناسب لاستذكار دروسه، يجلس بطريقة معينة تساعد على التركيز، يعيد كتابة وتصنيف الملاحظات لكل مادة دراسية، يطلع على موضوعات وكتب خارجية لاستيعاب المادة الدراسية، يهتم بمراجعة الموضوعات غير الواضحة والتي لم يفهمها أثناء المحاضرة، يحاول أن يضع مجموعة أمثلة مستقاة من المادة العلمية، يستخدم طريقة التسميع لنفسه عندما يراجع درساً معيناً، يختبر نفسه بنفسه وبامتحانات موجزة بعد انتهاء المذاكرة، يفضل إعادة قراءة المادة الصعبة كلما يسمح له الوقت، عندما يذاكر يستخدم القلم للإشارة على النقاط المهمة، يقرأ بتعمق، يفضل أسلوب المذاكرة الذي يعتمد على نظام محدد، يحدد أفكار رئيسية لكل موضوع يقرأه ويرى إن لكل مقرر دراسي أسلوب خاص لمذاكرته.

45-4- دراسة محمد نسيم رأفت، (1961) حول علاقة السمات الاجتماعية للطلبة بمستوى

التفوق الدراسي. ولقد استهدفت هذه الدراسة معرفة علاقة السمات الاجتماعية للطلبة بالتفوق الدراسي.

نتائج الدراسة: توصلت هذه الدراسة إلى أن الطلبة المتفوقين تحصيلياً الذين التحقوا بمدارس المتفوقين خلال الأعوام (1959-1960) على التوالي هم أفضل من الطلبة العاديين في السمات الاجتماعية المرغوب بها، ويتميزون بأنهم يميلون إلى التعاون وصحبة الآخرين وإلى النشاطات الاجتماعية المختلفة.

45-5- دراسة (محمد نسيم رأفت، 1967): وتتمثل مشكلة الدراسة في: ما هي الصفات الذاتية للطالب

المتفوق دراسياً؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى حصر أهم الصفات الذاتية للطالب الثانوي المتفوق دراسيا من طلبة المرحلة الثانوية.

نتائج الدراسة: توصل الباحث من خلال هذه الدراسة إلى أن الطالب المتفوق تحصيليا يتسم بالاكتماء الذاتي وتقبل مطالب الحياة والدافعية المرتفعة والالتزان الانفعالي.

7-46- دراسة قامت بها (منيرة احمد حلمي، 1967) دراسة حول علاقة الثقة بالنفس والتفوق الدراسي لدى الطالبات الجامعيات.

عينة الدراسة: أقيمت الدراسة على مجموعة من طالبات السنوات الأولى والثانية والثالثة، بكلية البنات في جامعة عين شمس.

نتائج الدراسة: ولقد توصلت هذه الدراسة إلى انه كلما ارتفعت درجة التحصيل ومستواه انخفضت مشكلات التوافق بين الطالبات وارتفع معها مستوى الثقة في النفس.

7-47- دراسة (سيد خير الله، 1973): تتمثل مشكلة الدراسة: في مدى وجود فروق دالة في مستوى التفوق الدراسي والتحصيل الدراسي بين فئتين من طلبة التعليم الثانوي القاطنين بالقرية و القاطنين بالمدينة.

منهج الدراسة: اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي المقارن بهدف معرفة الفروق بين المتغيرات وفقا لعامل المنطقة التي يقطن بها أفراد عينة الدراسة.

نتائج الدراسة: ولقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن التلاميذ المتفوقين تحصيليا في القرية والمدينة يتسمون بمستوى مرتفع من التوافق الشخصي والاجتماعي. أي ليس هناك فروق تعزو إلى عامل المنطقة.

7-48- دراستا كل من (امان احمد، 1973) و(منيرة احمد حلمي، 1967) والتين أجريت على طلاب المرحلة الثانوية، تراوحت أعمارهم من (15 - 18) عام، حيث اتفقت حول النتائج التالية:

وجود علاقة ارتباطية دالة سالبة بين مستوى التحصيل الدراسي وبين مشكلات الشباب، وأن أهم المشكلات التي يعاني منها الشباب هي مشكلة وقت الفراغ، حيث عبر الطلبة المتفوقين دراسيا بأنهم يشعرون بوجود هذه المشكلة.

7-48- دراسة (سيد محمود محمد الطوب، 1974) على عينة من الذكور والإناث تراوحت أعمارهم من (18 - 22) سنة، وتوصلت نتائج دراسته إلى وجود ارتباط دال بين مستوى التحصيل الدراسي ومستوى التوافق العام بأبعاده: المنزلي، الصحي، والاجتماعي والانفعالي. لدى كلا الجنسين، و وجد أن المتفوقين تحصيليا لا يعانون من المشكلات التي يعاني منها الطلبة العاديون.

7-49- دراسة (كمال إبراهيم مرسى، 1977) حيث أوضح فيها أن الطلبة المتفوقين تحصيليا أقل معاناة من الآخرين من حالة القلق.

7-50- دراسة (إبراهيم بخيت عثمان، 1978) حول التفوق الرياضي والتفوق الدراسي والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى طلاب الثانوية العليا، وقد تراوح متوسط عمر الطلاب بين (17 - 19) سنة وكان الطلبة المتفوقين دراسيا ورياضيا يتميزون عن غيرهم بمستوى إيجابي دال من التوافق الشخصي والاجتماعي.

7-51- دراسة (حنفي محمود أما، وعلي محمد صبرة، 1979) دراسة وصفية أقيمت في ثانويات مصر وبالضبط بمدينة (أسيوط) التي أكدت أن الطلبة المتفوقين تحصيليا أكثر توافقا في جميع إبعاد التوافق الشخصي والاجتماعي والمدرسي من الطلبة المتأخرين تحصيليا وأفادت نتائج دراستهم للمتفوقين تحصيليا بأنهم يتميزون بالثقة في النفس والاكتفاء الذاتي والشعور بالمسؤولية والانبساطية.

7-52- دراسة (أديب الخالدي، 1981) دراسة وصفية أقيمت على عينة من الطلبة المتفوقين عقليا في المرحلة الثانوية في مصر بمدينة (القاهرة) والتي أكدت أن الطالب المتفوق يتميز بمستوى عال في كل من التوافق الشخصي والاجتماعي ودافعية الانجاز.

7-53- دراسة (ماجد الدافعي، 1983) حول بعض سمات الشخصية للطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا في بغداد، بأن الطلبة المتفوقين تحصيليا يتميزون عن الطلبة المتأخرين تحصيليا: بالذكاء والاتزان الانفعالي وقوة الشخصية والاكتفاء الذاتي.

7-54- دراسة مايسة احمد مصطفى النبال، (1985) والتي أوضحت فيها العلاقة بين كل من التحصيل الدراسي والذكاء والتوافق لدى أطفال المرحلة الابتدائية من الجنسين، حيث أشارت إلى وجود علاقة موجبة دالة عند مستوى (0.01) بين التحصيل الدراسي والتوافق الشخصي والاجتماعي وبين كل من الذكاء والتحصيل الدراسي.

7-55- دراسة (لمعان مصطفى الجلاي، 1994) حول الخصائص الانفعالية للطلاب المتفوق تحصيليا بأنه: يتمتع بقدرة عالية على التوجيه دون أن يخضع للآخرين ويتسم بالاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية ويكون على قدر كبير من الثبات الانفعالي وهو دائما على اتصال بأفراد مجتمعه، وان تقبل الآخرين له وتحقيق النجاح في أعماله يشعره بالرضا عن نفسه، ويتميز بالثقة بالنفس ويجد الحرية في تقرير ووضع الخطط لمستقبله بنفسه ويتميز بخلوه من الأعراض العصابية. كما انه يدرك حقوق الآخرين وموقفه حيالهم ويدرك ضرورة إخضاع بعض رغباته لحاجات المجتمع ويعرف ما هو مرغوب في مجتمعه، ويتقبل أحكامه برضا فضلا انه يتمتع بعلاقات طيبة مع أفراد أسرته ويشعر بأن الأسرة تقدره وتعامله بالاحترام والتقبل، ولديه القدرة على التكيف في البيئة التي يعيش فيها دون ممارسة سلوك عدواني مع الآخرين، ويحترم القواعد التي تحدد العلاقة بين بعضهم البعض.

7-56- دراسة (عبد الوهاب محمد كامل، 2002) بعنوان "التوافق والتحصيل الدراسي لدى أطفال المدرسة الابتدائية" إلى وجود علاقة ارتباطية عالية بين التوافق والتحصيل الدراسي، وان متغيرات التوافق بصفة عامة تصلح للتنبؤ بالتحصيل الدراسي وعلى الأخص درجة التوافق الجسدي والتوافق المدرسي كما توصل إلى أن المشكلات والاضطرابات الانفعالية تعتبر من أسباب انخفاض مستوى التحصيل الدراسي.

7-57- دراسة (أديب الخالدي، 2003) التي أشارت إلى أن الطالب المتفوق تحصيليا بأنه يعتمد على نفسه في انجاز أعماله دون الاستعانة بغيره وله القدرة على توجيه سلوكه وتحمل المسؤولية ويشعر بقيمته الذاتية وتقدير الآخرين له كما يشعر بالحرية في التخطيط لمستقبله بنفسه، ويشعر في الوقت ذاته بالانتماء إلى أسرته فيتمتع بحب والديه ويجد متعة كبيرة في العمل مع زملائه ومدرسيه ولا يميل إلى الانطواء ولا يستبدل النجاح الواقعي في الحياة والتمتع بالنجاح التخيلي أو التوهم وما يتبعه من إشباع جزئي غير دائم ولا يشكو من الأعراض العصابية أو أي مظهر من مظاهر الانحراف النفسي.

7-58- دراسة (لمعان مصطفى الجلاي، 2008) التي أشارت إلى أن الطالب المتفوق تحصيليا لا يعاني من مستوى عال من القلق أيام الامتحانات وأنه يتسم بالتنظيم والتخطيط خلال السنة الدراسية، فهو يتميز بتقييم صعوبة المواد الدراسية والتهيؤ والاستعداد لها باتباع طرق عمل دراسية سليمة وهذا ما يجعله لا يعاني من أعراض عصبية أيام الامتحانات.

7-59- دراسة (محمد عبد الغفار، 1975) حول العلاقة بين الاتجاهات الوالدية للأباء والتحصيل المدرسي للأبناء من تلاميذ المرحلة الإعدادية في مدينة القاهرة، والتي استخلصت أن مستوى التحصيل الدراسي للأبناء يرتبط ارتباطا دالا إحصائيا بأساليب الآباء المتسمة بالتسلط والحماية الزائدة والإهمال والتدليل والقسوة وإثارة الألم النفسي والتذبذب والتفرقة، ويمكن توضيح ذلك إلى أنه كلما كانت معاملة الأب لأبنائه في المنزل تعتمد على استخدام الأساليب السوية التي تتضمن التشجيع والحث على الاستذكار وبالتالي على الوصول إلى أعلى مستوى ممكن نتيجة الإمكانيات العقلية ويعقب ذلك الارتفاع في مستوى التحصيل الدراسي.

7-60- دراسة (محمد مصطفى باسا، 1979) حول علاقة الاتجاهات الوالدية في التنشئة بشخصية الأبناء في المستويات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة، بلغ قوام عينة الدراسة (1500) طالبا بالصف الثالث الإعدادي بمدينة القاهرة، تراوحت أعمارهم بين (14-17) عام، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأسلوب المتسم بتقبل الوالدين للأبناء والسمات الايجابية لشخصية الأبناء، كما أن الأسلوب التسلطي والتفرقة بين الأبناء يؤثر تأثيرا سلبيا دالا إحصائيا على السمات الايجابية لشخصية الأبناء، ويؤكد الباحث أن الاختلاف والتباين في الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية يعود إلى اختلاف المستويات الاجتماعية والاقتصادية للأسرة. (أديب الخالدي، 1981)

7-61- دراسة (محمود عبد الحليم منسي، وهنية محمود الكاشف، 1982) بعنوان المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة وعلاقتها بالاتجاهات الوالدية والتحصيل الدراسي للأبناء، إلى أهمية المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة في تنشئة الأبناء، وبلغ قوام عينة الدراسة (200) تلميذا وتلميذة في الصف الثالث الإعدادي بمدارس وسط الإسكندرية (من متوسطي الذكاء)، فكانت النتائج تبين ارتباطات جوهرية بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة وبين كل من الاتجاهات الوالدية للأباء

(الأب والأم) والتحصيل الدراسي للأبناء، كما يرى الأبناء انه كلما ارتفع المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة تحسنت الاتجاهات الوالدية في التنشئة. (فيوليت ابراهيم، 1989)

7-62- دراسة (محمود عطا حسين، 1983) التي أشارت إلى ان الطالب المتفوق تحصيليا أكثر استحقاقا للمدرسين ولديهم عادات دراسية جيدة واتجاهات ايجابية نحو المدرسة.

7-63- دراسة (ليلى ناجي، 1975) ودراسة (نوال حمزة، 1977) ودراسة (تركي عيسى احمد الخطيب، 1992) بهدف التعرف على العلاقة بين الاتجاهات نحو المواد الدراسية وفي مرحلة دراسية معينة وبين التحصيل الدراسي، حيث أكدت نتائجها وجود علاقات موجبة ودالة بين الاتجاهات والتحصيل الدراسي لمواد دراسية محددة.

7-64- دراسة (لمعان مصطفى الجلاي، 2003) بعنوان اتجاهات الطلبة نحو العمل المدرسي وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة بين مستوى التحصيل الدراسي وكلا من الاتجاهات نحو الإدارة المدرسية، المدرسين، المواد الدراسية، الزملاء والاتجاهات نحو الأنشطة المدرسية.

7-65- دراسة (لمعان مصطفى الجلاي، 2003) بعنوان اتجاهات الطلبة نحو العمل المدرسي وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة بين مستوى التحصيل الدراسي وكلا من الاتجاهات نحو الإدارة المدرسية، المدرسين، المواد الدراسية، الزملاء والاتجاهات نحو الأنشطة المدرسية.

ب-الدراسات الأجنبية حول التفوق والتأخر الدراسي

7-66- دراسة (مور More، ويلسون Wels on، 1961) والتي أشارت إلى أهمية أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي للأبناء منها، حيث أوضحت نتائجها بأن الطلاب ذوي التحصيل المرتفع عوملوا من قبل والديهم معاملة تتم على الثقة، والمشاركة الوجدانية، وكانوا موضع تقبلهم وعطفهم، يحظون بتشجيع آبائهم على رفع مستوى تحصيلهم الدراسي، ولا يحدون من حريتهم، على عكس معاملة الوالدين لأبنائهما من ذوي التحصيل المنخفض.

7-67- دراسة (كينيدي Kennedy، ولكوت Willcot، 1963) التي توافقت نتائجها مع ما ذهبت إليه الدراسة السابقة ويشيران إلى أن دراستهما قد توصلت إلى نتائج تفيد بأن الطلبة المتفوقين تحصيليا أعطوا استجابات تكشف عن سيادة الأسلوب الديمقراطي للعلاقات السائدة في أسرهم.

7-68- دراسة (اورانسون Aoranson، 1967) على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بواقع (40) تلميذا من المتفوقين تحصيليا في مادة القراءة و(40) تلميذا من غير المتفوقين تحصيليا في نفس المادة الدراسية، ومن خلال تطبيق مقياس الاتجاهات الوالدية على أمهات عينة الدراسة، وجد الباحث أن أمهات التلاميذ المتفوقين تحصيليا يتميزن بالاهتمام والرعاية لأطفالهن بعكس أمهات التلاميذ غير المتفوقين تحصيليا، إذ اتضح أسلوب القسوة والعنف والشدة مع أطفالهن.

7-69- دراسة (هايدن Haider، 1970) التي أشارت إلى أن أمهات التلاميذ المتفوقين تحصيليا يعتبرن أكثر فاعلية في تطبيع أطفالهم اجتماعيا من أمهات التلاميذ المتأخرين تحصيليا، كما أنهن أكثر تعقلا وضبطا من الوجهة الاجتماعية، ويلجأن إلى الإثابة على السلوك السوي.

7-70- دراسة (هالستيد Halsted، 1971) تهدف للتعرف على الفروق في اتجاهات الأمهات لدى مجموعة من التلاميذ مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل الدراسي، وكانت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الحادي عشر ومن أمهات التلاميذ. أسفرت نتائج الدراسة: أمهات المتفوقين تحصيليا كن أكثر اهتماما ورعاية وحنانا لأبنائهن بالمقارنة بأمهات المتأخرين تحصيليا. كما تميزت أمهات التلاميذ المتفوقين تحصيليا بأنهن أكثر تشجيعا لأبنائهن على المناقشة والتساؤل والمحاورة واتخاذ القرارات بحرية والتفاعل والاندماج مع سائر الأطفال والتلاميذ.

7-71- دراسة (ستاب Staab، 1989) على عينة من طلبة المعاهد العليا إلى أن الأمهات اللاتي يعاملن أبنائهن بأسلوب ديمقراطي يكون أبنائهن أكثر تحصيليا في دراستهم من الآخرين. وهكذا تؤكد الدراسات أن للأمهات شأن في مستوى تحصيل الأبناء وخصوصا في السنوات الأولى من الدراسة.

7-72- دراسة (نيوتال Nutall، 1976) بهدف معرفة أثر أساليب المعاملة الوالدية على أبنائهم التلاميذ، وكانت عينة الدراسة من تلاميذ الابتدائية بولاية فلوريدا وتراوحت أعمار التلاميذ ما بين (9-11) عام، وأسفرت نتائج الدراسة عن: أن تحصيل الأبناء الدراسي يتأثر باتجاهات وأساليب المعاملة

الوالدية مع الأبناء، حيث أن الآباء والأمهات الذين يعاملون أبنائهم بأسلوب اقل عدوانا وعنفا وتسلسلا وإهمالا وتفرقة وتفضيلا، فهم بذلك ينشئون أطفالا أفضل قدرة على التحصيل الدراسي بنجاح وتفوق، وان أسلوب الثواب أفضل من أسلوب العقاب في رفع دافعية الأبناء تحصيليا.

7-73- دراسة (أندرسون Anderson، 1975) حول العلاقة بين اتجاهات التلاميذ نحو العمل المدرسي من جهة والتحصيل الدراسي والمستوى الاجتماعي من جهة أخرى، وتوصل إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة بين تلك الاتجاهات ومستوى تحصيلهم الدراسي، وقد جاءت اتجاهات الطلبة نحو الزملاء مع التحصيل الدراسي بأعلى الارتباطات، مما يعزز أهمية الدور الاجتماعي المدرسي ومدى تأثيره على العملية التعليمية.

7-74- دراسة (سولي وزملاءه Soli، 1976) التي عززت ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة حيث أجريت للتعرف على السلوكيات المرتبطة بعملية التحصيل لدى مرتفعي التحصيل المدرسي ومنخفضي التحصيل لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. وأظهرت نتائج الدراسة أن مرتفعي التحصيل الدراسي اظهروا قدرا أكبر من التفاعل مع المدرسين والتفاعل الايجابي مع الزملاء بالمقارنة بذويهم من منخفضي التحصيل المدرسي الذين اظهروا التفاعل السلبي مع الزملاء، وعدم الالتزام، وإثارة الضوضاء.

7-75- دراسة (اونودا Onoda، 1976) على عينة من الطلبة المتفوقين والمتأخرين تحصيليا في المرحلة الثانوية، فوجد أن الطالب المتفوق تحصيليا يتميز عن الطالب المتأخر تحصيليا بأنه يظهر قدرا أكبر من التحكم الذاتي والسيطرة والسيادة والترتيب والقدرة على التحمل والاستمرار والاندماج، كما انه يتميز بقدر أكبر من غيره من الثقة بالنفس والاستقلال الذاتي والإغاثة.

7-76- دراسة (بارك Park، 1982) بهدف البحث في عدة متغيرات، منها التوافق الاجتماعي والثقافي والتحصيل الدراسي حيث أسفرت النتائج: أن الطلاب المتفوقين تحصيليا كانوا أكثر توافقا وظهر الذكور المتفوقين تحصيليا توافقا أكثر من الإناث المتفوقات تحصيليا.

7-77- دراسة (ويليامز Williams، 1970) على عينة من الطلبة في المرحلة الثانوية والتي تكونت من مجموعتين، الأولى شملت ذوي الاتجاهات الموجبة نحو العمل المدرسي، والثانية اشتملت على

ذوي الاتجاهات السالبة نحو العمل المدرسي، وأشارت نتائج الدراسة إلى تفوق أفراد المجموعة الأولى في التحصيل الدراسي على أفراد المجموعة الثانية، كما توصل البحث إلى وجود فروق دالة إحصائية في معاملات الذكاء بين أفراد المجموعتين لصالح أفراد المجموعة الأولى.

7-78- دراسة (بويل Powell، وبيرجن Bergen، 1962) التي توصلت إلى نتائج تفيد بأن التلاميذ المتوافقين مع الأسلوب الديمقراطي الذي تمارسه إدارة المدرسة قد اظهروا حبا كبيرا لمدرستهم وحققوا مستوى تحصيل دراسي مرتفع، على عكس التلاميذ غير المساييرين لهذا الأسلوب فقد اظهروا نقصا في تكييفه الاجتماعي الذي انعكس بدوره على انخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي.

7-79- دراسة (برودي Brodie، 1964) التي تتفق مع ما سبق من الباحثين، حيث قام بدراسة العلاقة بين اتجاهات الطلبة نحو العمل المدرسي متضمنا اتجاهاتهم نحو مدرسيهم والمناهج الدراسية وكذلك نحو زملائهم من جهة والتحصيل الدراسي من جهة ثانية، وأسفرت نتائج الدراسة بوجود علاقات موجبة بين تلك الاتجاهات ومستوى التحصيل الدراسي للطلبة.

7-80- دراسة (فيريرا Virera، 1980) التي قامت بهدف التحقق من العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي والتوافق النفسي في مختلف المراحل الدراسية فكانت لطلبة الجامعة من الجنسين، وقد أشارت هذه الدراسة على انه كلما ارتفع مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة ارتفع مستوى التوافق لديهم.

7-81- دراسة (فابايو Fabayo، 1981) من جامعة كوني حول مشكلات طلاب مدارس التمريض وعلاقتها بتحصيلهم الأكاديمي، حيث أسفرت النتائج عن تمتع الطلبة ذوي التحصيل المرتفع بمقدار اقل من المشكلات وبالتالي كانوا أكثر توافقا عن الطلبة ذوي التحصيل المنخفض.

7-82- دراسة (مكاي Makay، 1981) من جامعة أوهايو حول بعض المتغيرات منها التوافق الاجتماعي والتحصيل المدرسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ومن كلا الجنسين، تراوحت أعمارهم من (9 - 11) سنة، وأسفرت النتائج عن اتفاق عام مع الدراسات السابقة.

7-83-دراسة (كاني Chaney، 1981) التي بحثت عن: ما هي الخصائص المختارة للتوافق المدرسي لعينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، تراوحت أعمارهم من (6 - 8) سنوات، ولقد أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوافق المدرسي والتحصيل المدرسي.

7-84-دراسة (هيلين كيم H.Kim، 1980) بهدف البحث حول العوامل الأساسية التي يجب توفرها في البيئة الأسرية لأجل الرفع من المستوى التحصيلي على عينة من ذوي التحصيل المرتفع والتحصيل المنخفض من الأطفال الكوريين الذين التحقوا بالمدارس في أمريكا، حيث بلغ قوام عينة الدراسة (40) تلميذا في المرحلة الابتدائية، وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن الفروق بين ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المنخفض كانت ترجع إلى تميز البيئة الثقافية لذوي التحصيل المرتفع، حيث أنها تميزت بالثراء وذلك من خلال توفر المراجع والكتب والمجلات في منازلهم وفي متناول أيديهم كما تتوفر لديهم اللعب والألعاب المختلفة وكذلك ممارستهم للرياضة، ومدى أهمية مهنة الأب ومكانته الاجتماعية ومستوى رعاية الأب وألام للأبناء.

7-85-دراسة (هيكس Hacker، 1990) التي أشارت إلى أن الطلبة المتفوقين تحصيليا يتميزون بالاعتماد على النفس عند مستوى دلالة إحصائية بلغت (0.05).

7-86-دراسة (شيرس Church، 1980) بهدف التعرف على أثر الاتجاهات الوالدية على تحصيل الأطفال في المرحلة الابتدائية، بلغ قوام العينة (400) تلميذا من المدارس بالجنوب الشرقي للولايات المتحدة الأمريكية. أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق جوهرية دالة بين التحصيل الدراسي للأطفال واتجاهات الوالدين نحو تربيتهم وتنشئتهم، كما أوضحت أن الأسلوب المتسم بالنسيب في المعاملة الوالدية وخاصة الأم ينتج عنه انخفاض تحصيل الأبناء. وأكدت نتائج الدراسة على أن سرعة تحصيل الأبناء وكفاءتهم وخاصة في القراءة والفهم تتأثر بأساليب الآباء والأمهات في التنشئة عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05).

7-87-دراسة (مركز البحوث التربوية والنفسية، 1981) في مدارس السعودية يهدف فيها الباحث لمعرفة العوامل التي ترتبط بظاهرة التأخر الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولتحديد انسب الوسائل والأساليب الوقائية والعلاجية لذلك، بلغت عينة الدراسة (837) تلميذا بالصف الرابع ابتدائي في مدارس مكة المكرمة، تراوح أعمارهم ما بين (9-15) عام، فكانت النتائج توضح أن أغلبية المتأخرين

دراسيا هم الوحيدين لأسرهم حيث تتسم أساليب الوالدين في التعامل مع الأبناء بالحماية الزائدة والتدليل والتي تؤدي إلى تنمية شخصية إتكالية تعاني من ضعف الثقة بالنفس لا تستطيع الاعتماد على نفسها في أداء الواجبات المناطة إليه، فهو يعاني من اضطرابات انفعالية لا يستطيع مواجهة مطالب المدرسة ولا يمكن أن يكون علاقات اجتماعية حسنة مع الآخرين من زملائه في المدرسة.

7-88- دراسة (روسنبرج Rosenberg، هنري Henry، 1962) حول سمات الشخصية المرتبطة بالتحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الثانوية إلى وجود ارتباط موجب ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين التحصيل الدراسي وكلا من الثقة بالنفس، التحمل، التقبل الاجتماعي، والإحساس بالمستويات الاجتماعية والعلاقات الأسرية والعلاقات المدرسية.

7-89- دراسة (البيرانند Allberand، 1965) والتي هدفت إلى التعرف على السمات الانفعالية والاجتماعية للمتفوقين تحصيليا، حيث أشارت نتائجها إلى أن الطلبة ذوي المستوى الدراسي المرتفع يتميزون بسمات انفعالية مرغوب بها، كما أشارت إلى أن هذه الفئة من الطلبة يتمتعون بمستوى توافق نفسي واجتماعي، خاصة مع أقرانهم العاديين، بحيث يربطون علاقات اجتماعية طيبة مع زملائهم في الصف الدراسي و خارجه. كما أسفرت نتائج هذه الدراسة كذلك إلى أن الطلبة ذوي مستوى التحصيل الدراسي المنخفض، يتصفون ببعض السمات غير المرغوب فيها، منها سمة الاتكالية وسمة الميول الانسحابية والانطوائية.

7-90- دراسة (ماسو Masso، 1972) التي أشارت نتائجها إلى أن الطالب المتفوق تحصيليا يتميز عن غيره بالقدرة على تحمل المسؤولية، القدرة على القيادة الاجتماعية، يميل إلى التعاون مع الآخرين، لديه القدرة على المبادأة في أوجه النشاط المختلفة، ويثق بنفسه ويشعر بقيمته الذاتية، كما أنهم قد أبدوا قدرة عالية في الوصول إلى مستوى مرتفع من التوافق الشخصي والاجتماعي.

7-91- دراسة (جريفور Griffor، 1982)، حيث يلاحظ مدى اتفاقها مع دراسة الباحث التربوي (كمال إبراهيم مرسى، 1977) في كون المتفوقين من حيث التحصيل الدراسي العام يتميزون عن غيرهم من الطلبة بانخفاض مستوى قلق الاختبار عندهم. ولقد ذهب الباحث (مدحت عبد الحميد عبد اللطيف الرائفي، 1984) ما ذهب إليه (كمال إبراهيم مرسى، 1977) الباحثون ويضيف على ذلك في

كون الافراد المتفوقين تحصيليا هم في الغالب اقل عصابية واقل تأثرا بحالات القلق عن غيرهم من الأفراد.

8-تعليق عام حول نتائج الدراسات السابقة:

يتضح من استعراض الدراسات والبحوث المنجزة حول موضوع التفوق والتأخر الدراسي أن موضوع التفوق والتأخر الدراسي يعد من القضايا الملحة في مجال التربية عامة ومجال التعليم والتكوين والتدريب خاصة. ويبدو الاهتمام بهذا الموضوع أكثر وضوحا في صفوف التعليم المتوسط والثانوي. ولقد كشفت البحوث في هذا الموضوع ضعف ميدان التربية والتعليم في الجزائر من الدراسات الميدانية الخاصة بموضوع التأخر الدراسي وما ينجر عنه من مشكل التسرب المدرسي.

ولقد توصلت بحوث أجنبية خاصة في تحديد الخصائص الانفعالية والاجتماعية للطلاب المتفوق تحصيليا، حيث حصرت هذه الخصائص في الثقة بالنفس، القدرة على تحمل المسؤولية، الاستقلالية، القدرة على التكيف، التحكم الذاتي، الترتيب، السيطرة، التنظيم، الاتزان الانفعالي، مستوى مرتفع من التوافق النفسي، الشعور بالرضا والسعادة، العلاقات الاجتماعية الحسنة، القدرة على القيادة الاجتماعية، احترام القيم الاجتماعية، الشعور بالمسؤولية الاجتماعية، مساعدة الآخرين، الاعتماد على النفس، الخلو من الأعراض العصابية، الخلو من الميول العدوانية تجاه المجتمع، يميل إلى التعاون وصحبة الآخرين وإلى النشاطات الاجتماعية المختلفة.

كما ان جل هذه الدراسات أكدت على وجود علاقات موجبة بين عدد من اتجاهات التلاميذ نحو العمل المدرسي وبين التحصيل الدراسي، وقد تأكدت من خلالها أهمية وجود علاقات جيدة بين التلاميذ أنفسهم وبين التلاميذ ومدرسيهم، مما يؤدي إلى تشجيع الطالب على مواصلة نشاطه المعرفي العقلي المتمثل في زيادة مستواه التحصيلي.

والى جانب ذلك فان بعض هذه الدراسات أكدت على تأثير العوامل البيئية المدرسية في التحصيل الدراسي و الذي يمثل الإدارة المدرسية التي تتعامل مع الطلبة بأسلوب ديمقراطي والتي تتسم بتقبل الطلبة والتفاهم معهم لسير العملية التعليمية نحو الاتجاه السليم، وكذا عامل المدرسين ذوي الشخصية السوية المتمكنة علميا والذين يتبعون طرق التدريس المناسبة للمواد الدراسية التي يدرسونها والتي تشجع على

تكوين اتجاهات ايجابية نحو المواد الدراسية وتجعل الطلبة مستمتعين بدراسة هذه المواد مما يؤدي إلى رفع دافعيتهم تجاه هذه المواد وبالتالي رفع مستواهم التحصيلي، وأنهم يستخدمون الأنشطة الصفية واللاصفية في مواعيدها بشكل ملائم لرغبات الطلاب، كما أنهم والإدارة المدرسية يقومون بتشجيع الطلبة على بناء علاقات صداقة بين طلبتهم وذلك من خلال الأنشطة الاجتماعية والرياضية المختلفة، وتظهر أهمية هذه البيئة الاجتماعية السوية في المدرسة خاصة في المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية.

ومن جهة أخرى يتضح من هذه الدراسات السابقة أن اتجاهات الوالدين الايجابية في تنشئة أبنائهم المتفوقين تتحدد بالأسلوب الديمقراطي والاستقلالية والتقبل و الإثابة على السلوك السوي مما يؤدي إلى قيام علاقة طيبة بين الآباء والأبناء لما تنتجه هذه العلاقة من فرص مناسبة للتفوق كي ينمو النمو المناسب سواء كان نموا عقليا أو انفعاليا أو اجتماعيا، إذ أكدت نتائج الدراسات في هذا الميدان على أن اتجاهات الوالدين السوية نحو الأبناء تحقق مناخا نفسيا اجتماعيا مناسباً قد يسمح للمفوق بان يستثمر ما لديه من طاقات عقلية، مؤكدة على أهمية تشجيع الأبناء على التفكير السليم واقتراح الحلول المناسبة لما قد يعترضهم من مشكلات، وتعويدهم الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية واتخاذ القرارات بحرية وذلك من خلال إتباع الآباء والأمهات أسلوبا يتسم بالديمقراطية والتقبل والاستقلالية وتجنب التسلبية والتفرقة والنبذ والإهمال والتسيب في معاملتهم للأبناء، وإشاعة مناخ نفسي تسوده الحرية ومشبع بروح التعاون والمحبة.

هذا وتشير بعض هذه الدراسات إلى وجود علاقات موجبة بين عدد من اتجاهات التلاميذ نحو العمل المدرسي وبين التحصيل الدراسي، وقد تأكدت من خلالها أهمية وجود علاقات جيدة بين التلاميذ أنفسهم وبين التلاميذ ومدرسيهم، مما يؤدي إلى تشجيع الطالب على مواصلة نشاطه المعرفي العقلي المتمثل في زيادة مستواه التحصيلي.

كما يلاحظ من محتوى نتائج بعض الدراسات الأجنبية انها توصلت إلى تحديد بعض خصائص البيئة الاجتماعية المدرسية للطلاب المتفوق والمتمثلة في وجود إدارة مدرسية مثالية تتعامل مع الطلبة بأسلوب ديمقراطي، إدارة تتسم بتقبل الطلبة والتفاهم معهم حول سير العملية التعليمية نحو الاتجاه السليم، ووجود مدرسين ذوي شخصيات السوية متمكنة علميا وبيداغوجيا مدرسية يتسمون بروح التضامن في تفاعلهم مع الطلاب، بحيث يشجعونهم على تكوين اتجاهات ايجابية نحو المواد الدراسية، الأمر الذي

يجعل الطلبة مستمتعين بدراسة هذه المواد مما يؤدي إلى رفع دافعتهم تجاه هذه المواد وبالتالي رفع مستواهم التحصيلي، وأنهم يستخدمون الأنشطة الصفية و اللاصفية في مواعيدها بشكل ملائم لرغبات الطلاب، كما أنهم والإدارة المدرسية يقومون بتشجيع الطلبة على بناء علاقات صداقة بين طلبتهم وذلك من خلال الأنشطة الاجتماعية والرياضية المختلفة، وتظهر أهمية هذه البيئة الاجتماعية السوية في المدرسة خاصة في المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية.

وفي ذات السياق أوضحت جل نتائج هذه الدراسات أن اتجاهات الوالدين الايجابية في تنشئة أبنائهم المتفوقين تتحدد بالأسلوب الديمقراطي والاستقلالية والتقبل والإثابة على السلوك السوي مما يؤدي إلى قيام علاقة طيبة بين الآباء والأبناء لما تنتجه هذه العلاقة من فرص مناسبة للتفوق كي ينمو النمو المناسب سواء كان نموا عقليا أو انفعاليا أو اجتماعيا، إذ أكدت نتائج الدراسات في هذا الميدان على أن اتجاهات الوالدين السوية نحو الأبناء تحقق مناخا نفسيا اجتماعيا مناسباً قد يسمح للمفوق بان يستثمر ما لديه من طاقات عقلية، مؤكدة على أهمية تشجيع الأبناء على التفكير السليم واقتراح الحلول المناسبة لما قد يعترضهم من مشكلات، وتعويدهم الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية واتخاذ القرارات بحرية وذلك من خلال إتباع الآباء والأمهات أسلوبا يتسم بالديمقراطية والتقبل والاستقلالية وتجنب التسلبية والتفرقة والنبذ والإهمال والتسيب في معاملتهم للأبناء، وإشاعة مناخ نفسي تسوده الحرية ومشبع بروح التعاون والمحبة.

ومن الناحية الإجرائية فإن جل هذه الدراسات اعتمدت على عينات موسعة من طلاب الثانويات والجامعات مناصفة بين الذكور والإناث. كما اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي وإثبات العلاقات بين متغيرات الدراسة وكذا المنهج المقارن لإثبات مدى الفروق الحاصلة بين بعض متغيرات الدراسة. ولقد اعتمد الباحثون في هذه الدراسات على أدوات جمع البيانات أهمها مقاييس الاتجاهات واستبيانات أساليب التعلم. أما الوسائل الإحصائية فقد تم استعمال اختبارات للفروق واختبار بيرسون للعلاقة.

ومجمل القول فإن معظم نتائج هذه الدراسات أكدت فعلا أن هناك علاقة بين سمات الشخصية والنفسية كالاكتئاب والثقة بالنفس والاستقلال الذاتي وحب الإنجاز وغيرها من السمات الإيجابية بالتفوق الدراسي وأن بعض السمات السلبية كالعزلة والشعور بالذنب والشعور بالنقص وكذا العدوانية والشعور

بالعار تؤثر في أداء الطالب وبالتالي على تحصيله الدراسي. وهذا ينبهنا إلى ضرورة الأخذ بالحسبان سمات الشخصية معادلة التفوق والتأخر الدراسي.

9- مكانة البحث الحالي ضمن نتائج الدراسات السابقة:

لقد جاءت الدراسة الحالية كجهد متواضع، حاول الباحث من خلالها إضافة خطوات قصيرة إلى الأمام في سبيل بعث تقليد راسخ في مجال البحث العلمي الطويل الخاص بحقل علوم التربية في بلادنا، وذلك رغبة في الارتقاء به إلى مصف عالم البحث التربوي في الدول المتقدمة التي تملك تقاليد راسخة في إعداد العنصر البشري المتفوق في كل المجالات من أجل الاعتماد عليه كثروة حقيقة نخوض به المستقبل.

فالباحث في هذه الدراسة لا يدعي أن ما قام به أمر منفرد ورائد سواء في مجال البحث في سمات الشخصية أو في مجال البحث في موضوع التفوق والتأخر الدراسي، ذلك أن باحثين كثيرين سبقوا وان ذهبوا بعيدا في هذا المجال، خاصة في الدراسات الأجنبية. لكن بالرغم من ذلك فانه من الأهمية بمكان القول بأن الدراسة الحالية جاءت لتسد بعضا من الفراغ التي تمت ملاحظته ميدانيا في مجال ربط سمات الشخصية بالتفوق والتأخر الدراسي في النظام التربوي الجزائري.

فانطلاقا من هذا الفراغ الملاحظ في هذا الموضوع في قطاع التربية والتعليم في الجزائر، تسعى الدراسة الحالية إلى تسليط بعض الضوء ولو بصورة عامة على علاقة سمات الشخصية بالتفوق والتأخر الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في بعض ثانويات ولاية المدية كنموذج.

فإذا كان تركيز الدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحث الوصفية منها والتجريبية ركزت على عادات الاستذكار وأساليب التعلم المفضلة من طرف التلاميذ المتفوقين، فان الدراسة الحالية جاءت لمعرفة بعض السمات الشخصية، النفسية والعقلية والانفعالية التي تميز شخصيات التلاميذ المتفوقين ومعرفة مدى تأثيرها في حجم استيعاب التلميذ للدرس وفي مستوى تحصيله الدراسي. لعل الهدف من وراء ذلك هو محاولة فهم طبيعة تأثير هذه السمات في تعلم التلاميذ والاستفادة من ذلك في متابعة تدرّسهم وتوجيههم وإرشادهم وتقييمهم.

الفصل الثاني

ماهية الشخصية

- تمهيد
- تعريف الشخصية
 - الأصل اللغوي لمفهوم الشخصية
 - التعريف الاصطلاحي لمفهوم الشخصية
- الشخصية في العلوم الاجتماعية والإنسانية
- صور الشخصية والعوامل المؤثرة في تكوينها.
- مختلف المفاهيم المرتبطة بمفهوم الشخصية
- النظريات المفسرة الشخصية والانتقادات الموجهة لها
- خلاصة الفصل

تمهيد

عرفت البحوث والدراسات التربوية توسعا كبيرا في السنوات القليلة الماضية، حيث امتدت لتشمل موضوعات سيكولوجية معقدة ذات صلة بسمات وأنماط شخصيات المتعلمين وأساليب تفكيرهم وتعلمهم واعتبارها عوامل هامة محددة للتفوق والتميز الدراسي، بحيث كان من الأهمية بمكان تسليط الضوء عليها تنقيها ودراسة وتحليلا. وقد يرجع هذا الاهتمام المتزايد للباحثين بموضوع الشخصية في مجال التربية والتعليم إلى اعتقادهم الجازم بوجود علاقة وطيدة بين طبيعة الشخصية ودوافع الفرد وسلوكه وأدائه.

ومن نظرة سريعة لنتائج بحوث ودراسات هؤلاء العلماء والباحثين المتراكمة في مجال الشخصية البشرية يتجلى لنا مدى عمق الموضوع وتشعبه، اذ كلما تعمق المرء في مكامن الشخصية ومكوناتها الداخلية من أحاسيس ومشاعر كلما تأكد له تشعبا مشروعا في المقاربات البحثية والمنهجيات المتبعة من طرف العلماء والباحثين في هذا المجال. وقد تقل في بعض الأحيان حدة اختلافات هذه المقاربات البحثية حول وموضوع الشخصية عندما يتعلق الأمر بالجوانب الشكلية الخارجية وبكل ما يتصل بها من أوصاف جسمية وفيزيولوجية الثابتة منها والمتغيرة. ذلك انه من العلماء والباحثين من اكتفى بدراسته بالجوانب الخارجية للشخصية ومنهم من صب جل اهتمامه على التفاعلات التي تحصل بين العوامل الخارجية والعوامل الداخلية للشخصية.

وفي ضوء هذه الاختلافات الملاحظة في نظرة العلماء والباحثين لموضوع الشخصية ومكوناتها يأتي هذا الفصل النظري الثاني من الدراسة الحالية ليستعرض فيه الباحث أهم تعريفات الشخصية والتي تتضمن سمات الشخصية، أنماطها والعوامل المؤثرة في تطورها، معتمدا في ذلك على محتوى ما جاء في مضمون أهم النظريات الفلسفية والاجتماعية التي فسرت الشخصية وحددت خصائصها الجسمية والنفسية والاجتماعية.

1-الأصل اللغوي لمفهوم الشخصية:

يشير لفظ الشخصية في اللغة الى معاني كثيرة مختلفة ومن هذه المعاني قدرة الفرد على التأثير في الآخرين وذلك على نحو ما نقول: إن فلانا شخص قوي ومؤثر على من حوله. والشخصية القوية المؤثرة تقابلها الشخصية الضعيفة المتأثرة وهكذا (محمد شحاته ربيع، 2017). فعلى أساس هذا المعنى اللغوي،

فان لفظ "شخصية" يعد من الألفاظ الدارجة على لسان معظم الناس، اذ كثيرا ما نسمع شخصا يصف شخصا آخر بقوله "انه شخصية جذابة أو شخصية سمجة، أو شخصية قوية، أو شخصية ضعيفة أو انه فرد لا شخصية له. و لشيوع لفظ الشخصية على ألسنة الناس وفي الكتب والمجالات والصحف اليومية صار يبدو لنا وكأنه لفظ بسيط ومفهوم لا يحتاج إلى تعريف أو إيضاح. قد يكون ذلك صحيحا إلى حد ما وبشكل عام، لكن قد يكون الأمر مختلفا اختلافا كبيرا من الناحية العلمية، بحيث إذا سألت الناس أن يحددوا لك اللفظ تحديدا دقيقا، فإنك قد تحصل على تعريفات مختلفة وكثيرة اللفظ، تختلف من شخص إلى شخص آخر ومن باحث إلى باحث آخر. ولذلك كان من الضروري أن نحدد اللفظ، لأنه غير محدد في الواقع على عكس ما يبدو لمعظم الناس.

وفي الحقيقة فان لفظ الشخصية قد اكتسب في اللغة الدارجة بحسب ما جاء في مختلف الكتب والمراجع السيكولوجية معاني كثيرة ومختلفة، كما كسب تعريفات علمية متعددة، ولعل أكثرها تداولاً في الكتب والمراجع المتخصصة تلك التي تنظر إلى الشخصية على أساس قدرة الفرد على التأثير في الآخرين. (محمد غنيم، 2017، ص ص 46-47).

2- أهم التعريفات الاصطلاحية للشخصية:

ليس من اليسير إطلاقاً من الناحية الاصطلاحية إيجاد تعريف كامل لمفهوم الشخصية، يحوي جميع المكونات التي ذكرتها أدبيات هذا المفهوم، وعلى هذا الأساس جاءت رغبة الباحث في الاختصار على مجموعة من التعريفات المتقاربة في مضمونها الى حد ما والقريبة من المعنى المقصود في هذه الدراسة، ومن هذه التعريفات نذكر ما يلي:

- **تعريف سيغموند فرويد (1949):** الشخصية هي تنظيم ثلاثي يتألف من مجموعات ثلاثة من الأنظمة الفرعية وهي: الهو، الأنا والانا الأعلى".

- **تعريف واطسون، Watson:** الشخصية مفهوم تتضمن الخلق والعرف ومجموعة من التوافقات الخاصة بالفرد وقدراته وتاريخ حياته. وبهذا المعنى ينظر إلى الشخصية على أنها مجموعة من الصفات أهمها قدرات الفرد واستعداداته السلوكية على إحداث التغيير من خلال استجاباته في المواقف البيئية المختلفة.

- **تعريف ألبورت (1961) Allport:** الشخصية هي التنظيم الدينامي في الفرد لجميع التكوينات الجسمية والنفسية، وهذا التنظيم هو الذي يحدد الأساليب الفردية التي يتوافق بها الشخص مع بيئته. **Cattel Allport (1965)**

- **تعريف مورتن برنس، Morten Brens:** يقصد بلفظ الشخصية مجموع ما لدى الفرد من استعدادات ودوافع وميول ونزعات وشهوات وغرائز فطرية وبيولوجية كذلك ما لديه من نزاعات واستعدادات مكتسبة.

- **تعريف محمد الحناوي، 1974:** يقصد بلفظ الشخصية مجموع الخصائص السيكولوجية المميزة للفرد والتي تؤدي إلى نمط معين من الاستجابات المنسقة والثابتة للمحيط (محمد الحناوي، 1974).

- **تعريف احمد محمد عبد الخالق 1996:** يعني احمد محمد عبد الخالق بلفظ الشخصية نمط من السلوك المركب والثابت إلى حد كبير، نمط يتميز به الفرد عن غيره من الناس. وتتكون شخصية الفرد من تنظيم فريد لمجموعته من الوظائف والسمات والأجهزة المتفاعلة معا، والتي تنظم القدرات العقلية والوجدان أو الانفعال، والنزوع أو الإرادة، وتركيب الجسم، والوظائف الفيزيولوجية. وبهذا التنظيم المنسق تحدد طريقة الفرد في استجاباته لمثيرات محيطه كما يتحدد أسلوبه الفريد في توافقه مع بيئته. ويرى احمد محمد عبد الخالق أن التنظيم الداخلي لأجهزة الفرد وسماته يتضح اعتمادا على موقعه على مجموعة من الأبعاد الأساسية والتي من أهمها: الانبساط، العصابية، الذهان، الذكاء. (احمد محمد عبد الخالق ص64).

- **تعريف احمد عبادة (2001):** يعرف هذا العالم النفساني الشخصية بأنها الصورة المنتظمة المتكاملة لسلوك الفرد التي تميزه عن غيره، وتشمل عاداته، وأفكاره، واتجاهاته، واهتماماته وأسلوبه في الحياة. فهي بالتالي نظام متكامل من السمات الجسمية، والعقلية والاجتماعية، والانفعالية الثابتة نسبيا، والتي تميز كل فرد عن غيره، وتحدد أسلوب تعامله وتفاعله مع الآخرين ومع البيئة الاجتماعية والمادية المحيطة به (صالحى سعيدة، 2013).

- **تعريف (محمد ربيع شحاته) 2017:** هو ذلك القناع الذي يظهر به الفرد للآخرين وليس كما هو عليه في الواقع. ففي الواقع فان شخصية الفرد تتكون من مجموعة من الصفات التي تمثل ما يكون

عليه الفرد حقيقة ولفظاً، كما تتضمن الدور الذي يقوم به الفرد في الحياة أكان هذا الدور مهنيًا أو اجتماعيًا أو سياسيًا، بالإضافة إلى الصفات التي تشير إلى المكانة والتقدير والأهمية الذاتية للفرد، فنحن عندما نتحدث عن شخص ما، فإننا غالباً ما نصفه بأنه شخصية كبيرة.

- **تعريف (لنّدة دافيدوف، 2000):** الشخصية هي تلك الأنماط المستمرة والمتسمة نسبياً بالإدراك والتفكير والإحساس والسلوك التي تبدو لتعطي الناس ذاتيتهم المميزة. والشخصية تكوين اختزالي يتضمن الأفكار، الدوافع، الانفعالات، الميل، الاتجاهات والقدرات والظواهر المتشابهة. (ليندة دافيدوف، 2000، ص: 188).

- **تعريف (جوردن ألبورت Gordon Allport):** يعرف كل من (جوردن ألبورت) الشخصية «بكونها تنظيم دينامي داخل الفرد لتلك الأجهزة النفسية والجسمية التي تحدد طابعه الخاص في توافقه لبيئته». (صالحى سعيدة، 2013، ص: 21).

- **تعريف (جيفورد Gifford):** "الشخصية هو ذلك النموذج الفريد الذي تتكون منه سمات الفرد". (صالحى سعيدة، 2013، ص: 21).

- **تعريف (أيزنك Eysenck):** الشخصية «هي التنظيم الثابت والدائم إلى حد ما لطباع الفرد، ومزاجه، وعقله، وبنية جسمه والذي يحدد توافقه الفريد لبيئته». (صالحى سعيدة، 2013، ص: 21).

من خلال التعاريف السابقة لمفهوم الشخصية يتضح وجود تعدد وتنوع في صياغتها، وقد يكون الأمر ناتجاً عن كثرة الاتجاهات العلمية والحقول المعرفية التي انطلق منها كل صاحب تعريف من هذه التعاريف والمحددة لوجهة نظره، بمعنى أن كل عالم أو باحث قام بتحري لفظ الشخصية استناداً إلى نظريته العلمية الخاصة به، وانطلاقاً من الحقل المعرفي الذي تخصص فيه أو من موقفه النظري الشخصي الذي يؤمن به.

ومهما يكن، فإن تعريف الشخصية في الحقيقة هي مسألة افتراضية بحتة، إذ ليس هناك تعريفاً واحداً صحيح والباقي تعريفات خاطئة، لأن الوصول إلى تعريف مقبول يرتضيه كل باحث يقتضي دراسة مختلف التعريفات التي وضعت للشخصية، لذا فمن الطبيعي أن يكون لكل لفظ معروف بانتشاره الواسع في البحوث والدراسات خاصة النفسية والاجتماعية - كمصطلح الشخصية - تعريفات متعددة ومختلفة.

وفي هذا السياق يمكن أن نستقي من مضمون التعاريف السابقة أن الشخصية هي مجموعة من الخصائص الخاصة بالفرد تمكننا من التنبؤ بسلوكه في موقف معين، كما تتمثل في ذلك التنظيم الدينامي في الفرد لجميع تكويناته الجسمية والنفسية أي مجموع ما لدى الفرد من استعدادات ودوافع ونزعات وشهوات وغرائز فطرية وبيولوجية. فلا يمكن الحديث عن شخصية الإنسان بمعزل عن الشخصية خصائصها السيكلولوجية المميزة وعن طبيعة تنظيمها الدينامي لتلك الأجهزة النفسية والجسمية التي تحدد طابع الفرد الخاص أسلوب توافقه مع متطلبات بيئته.

نلاحظ في هذا الصدد مدى صعوبة الإلمام بكل ما ذكر في أدبيات موضوع الشخصية لشاسعته، وربما يعود الأمر الى تنوع وتعدد نظريات الشخصية، ذلك أن كل عالم وباحث أصبح يعبر عن مفهوم الشخصية وفقاً لنظريته الخاصة التي يعتقد بها، وبحسب أفكاره وآراءه النظرية التي تكونت لديه، والتي استقاها من مطالعة الكتب والمراجع أو من الخبرة الميدانية كمتخصص في علم النفس وعلم الاجتماع أو كباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية.

وقد يرجع أمر صعوبة تحديد هذا المفهوم بشكل دقيق كذلك الى الشخصية ذاتها، ذلك أن الشخصية البشرية تشمل جميع الصفات الجسمية منها والنفسية والعقلية والخلقية وحتى الاجتماعية. ومن جهة أخرى فإن تعريف مفهوم الشخصية مسألة افتراضية بحتة كما يعتقد بعض الفلاسفة المفكرين، ذلك أن الشخصية نفسها هي مفهوم افتراضي. وفي هذا الشأن فإن أهمية موضوع الشخصية لفتت بالعلماء والباحثين في كثير من المجالات العلمية والأدبية، منهم علماء الآداب والفنون وعلماء النفس والاجتماع والتربية وعلماء الوراثة والأنثروبولوجيا وغيرهم من العلماء الذين يؤكدون بأعمالهم البحثية على أهمية موضوع الشخصية. (وصفي، 1981، ص: 102).

- مفهوم الشخصية كمثير وكاستجابة ومكون افتراضي داخلي: من العلماء من يميز بين الشخصية كمثير والشخصية كاستجابة والشخصية كمكون افتراضي داخلي، ويمكن شرح ذلك في النقاط التالية:

أولاً: الشخصية كمثير: بمعنى أن الشخصية هي مجموع ما يحدثه الفرد من تأثير في المجتمع أو هي العادات والأفعال التي تحدث أثرها بنجاح في الآخرين وهذا النوع من التعريفات للشخصية وثيق الصلة بالمعنى الأصلي للقناع أو الغطاء الخادع، وكثيراً ما نلجأ في حياتنا اليومية إلى أن نغلف أنفسنا

وذواتنا الحقيقية بغلاف خادع ولبسها ثوبا آخر لتبدو للعالم في مظهر يتفق والجماعة وهذا ما يمكن أن نسميه «التجمل النفسي». ولكن إذا نظرنا إلى تعريف الشخصية كمثير فقط فإن ذلك الأمر يواجه مشكلات عديدة، منها أنه يشير إلى أجزاء معينة من نمط حياة الفرد وعلى وجه الخصوص إلى حيويته وقدرته على التأثير في الآخرين. ومنها أنه ينظر إلى الجانب الظاهري السطحي في الشخصية ولا ينظر إلى تكوينها الداخلي. ومنها أن التطبيق الجامد لمفهوم الشخصية كمثير معناه أن الفرد قد يكون له عدد من الشخصيات المتباينة أي شخصية بالنسبة لكل فرد من الأفراد الذين يتصل بهم لأن كل واحد من هؤلاء سوف يتأثر بشخصيته متأثرا مختلفا.

ثانيا: الشخصية كاستجابة: تلاقيا للصعوبات التي تعترض مفهوم الشخصية كمثير ظهر مفهوم الشخصية كاستجابة ومن ذلك تعريف «جوردن ألبورت» السابق ذكره من أن الشخصية هي استجابات الفرد المميزة للمثيرات الاجتماعية وكيفية توافقه مع المظاهر الاجتماعية في البيئة.

ويعد مفهوم الشخصية كاستجابة أكثر دقة من الشخصية كمثير وذلك من حيث إمكانية دراسة وقياس الاستجابات المختلفة للفرد قياسا علميا يتسم بالثبات والصدق والموضوعية ومع ذلك فإن مفهوم الشخصية كاستجابة يثير مشكلات، منها إن تعريف الشخصية على أنها استجابة معناه إعطاء تعريف عام واسع غير محدد لأن استجابات الفرد كثيرة ومتعددة بل صعوبة الحصر فكيف يمكن قياسها على هذا الأساس؟ ومنها إن سلوك الإنسان يتميز بقدر كبير من التكيفية والمرونة والمطاعة فقد يستجيب الفرد لنفس المثير باستجابات مختلفة طبقا لطبيعة الموقف أو الظروف الذي حدث فيه المثير.

ثالثا: الشخصية كمكون افتراضي داخلي: وهذا النوع من التعريفات ينظر إلى الشخصية اعتبارها تنظيما داخليا يمكننا من تفسير مظاهر السلوكيات المختلفة فهي نوع من الوحدة الداخلية التي تحدث التآزر والتكامل بين جميع أفعال الفرد. ويعتقد «وارن» أن الشخصية كمكون داخلي يتمثل في عقله ومزاجه ومهارته وخلقه وكل اتجاه كونه خلال حياته أي ذلك التنظيم العقلي الكامل للإنسان في أية مرحلة من مراحل نموه والتي تتضمن كل مظاهر شخصية الإنسان. ومع ذلك فإن نجد أنفسنا أمام صعوبات تعترض تعريف الشخصية على أنها مكون افتراضي داخلي أهمها إنه من الصعب إن لم يكن من المستحيل دراسة هذا المكون الافتراضي وقياسه بطريقة موضوعية ودقيقة، كما إن تعريف الشخصية على

هذا النحو - رغم أنه براق - لم يوضع في عبارات إجرائية محددة تسمح بملاحظة مظاهر الشخصية والحكم عليها وفي الأخير فإن تعبير مكون افتراضي هو تعبير فلسفي يكتفه كثير من الغموض.

وفي ضوء ما سبق يمكن أن نحدد الصفات المختلفة التي يجب أن يشتمل عليها المفهوم البسيط للشخصية وفقا لمفهوم الشخصية كمكون افتراضي داخلي وهي أن الشخصية وحدة مميزة خاصة بالفرد حتى ولو كانت هناك سمات مشتركة بينه وبين غيره من الأفراد. وإن الشخصية هي تنظيم وتكامل حتى ولو لم يتحقق هذا التكامل دائما، فهو هدف يسعى الفرد دائما إلى تحقيقه. كما أنها مفهوم يتضمن فكرة الزمن فالشخصية لها تاريخ ماض وحاضر رهن. وإن الشخصية ليست مثيرا فقط وليست استجابة فقط ولكنها بالإضافة إلى ذلك مكون افتراضي. هذه الأسباب وغيرها دفعت كثير من الباحثين يفضلون اعتماد تعريف «جوردن ألبرت» للشخصية على أنها ذلك التنظيم الدينامي الذي يكمن داخل الفرد والذي ينتظم كل الأجهزة النفسية الجسمية التي تملي على الفرد طابعه الخاص في السلوك والتفكير.

انطلاقا من محتوى التعريفات السابقة، يتأكد للباحث أن عملية التحديد الدقيق والشامل لمفهوم الشخصية، أمر في غاية الصعوبة، وذلك لتعقدها حينا وتشعبها حينا آخر. إلا أننا يمكن الاعتماد في تعريفها على الجوانب التي تعد قاسم مشترك بين هذه بالتعارف والتي يمكن إيجازها كما يلي: تتفق لأبرز التعاريف الخاصة بالشخصية، بكونها "مجموعة من الصفات الجسمية، والعقلية، والاجتماعية، والوجدانية التي تميز الفرد وتنظم سلوكه الاجتماعي، وهي تنمو وتتطور، وتتكامل عن طريق تفاعل الفرد مع المؤثرات، البيولوجية والنفسية، والعقلية، والاجتماعية".

الملاحظة الثانية تتمثل في كون جل أصحاب هذه التعاريف يتفقون على " أن الشخصية البشرية تتصف بالدينامية، والتطور المستمر، وتصنف وفق أنماط، ويتميز كل نمط بطبيعة أفكار الفرد وسلوكه وعواطفه، ودوافعه، وسماته الظاهرة، مثل: البشاشة، الكرم، العدوانية. وغيرها".

كما يفهم من هذه التعاريف إن الشخصية هي الجزء الأكبر من التكوين العام للفرد، تتدرج تحتها تكوينات فرعية أخرى، تتمثل في عادات الفرد واتجاهاته وانفعالاته واستعداداته. وينبغي لفهم الشخصية البشرية النظر إليها ككل متكامل، أي نظرة تجمع بين كل هذه المكونات بخصائصها النفسية، الاجتماعية والبيولوجية، فضلا عن سماتها الظاهرة والباطنية والتي تميز الشخص عن غيره وتنظم سلوكه الاجتماعي، وتحدد أسلوب تعامله مع البيئة الاجتماعية والمادية التي تحيط به. (احمد عبادة، 2001).

وعلى هذا الأساس يمكن إعطاء تعريف شامل لمفهوم الشخصية في كونها تلك البنية الدينامية الداخلية التي تنظم فيها جميع الأجهزة العضوية والنفسية بحيث تحدد ما يميز الفرد من صفات وسلوك وأفكار. ولعل أبرز هذه الصفات الشخصية ما لخصها (توما جورج خوري، 1996) في الصفات الكلامية والذكاء والمرونة واستعدادات الفرد العضوية الداخلية من ميول وشهوات وغرائز واستعداداته المكتسبة.

اعتماد كثير من التعريفات تعريف (ألبورت) للشخصية على أنها تنظيم دينامي يتضمن التفاعل والتأثير المتبادل بين قوى الإنسان واستعداده ويبعد عن التعريف النظرة الدارجة التي تنظر إلى الشخصية باعتبارها مجرد مجموع أجزاء. وأنه يعني بعبارة «النفسية الجسمية» أن الشخصية وحدة نفسية جسمية تقوم على عدم الفصل بين النفس والبدن وهذه الفكرة سادت في القديم والتي تقول: ليس الذي يفعل هو النفس أو الجسم بل الإنسان.

3- مفهوم الشخصية في أدبيات العلوم المختلفة:

يعد مفهوم الشخصية من المفاهيم المشتركة في كثير من العلوم، لاسيما في علم النفس وعلم الاجتماع والفلسفة وفي الطب والقانون. ومن العلوم التي تناولت موضوع الشخصية بإسهاب العلوم التالية:

أ - الشخصية في علم الاجتماع: يدرس علم الاجتماع الشخصية كنتاج اجتماعي في أي مجتمع وذلك من خلال ربطها بثقافة الأمم والشعوب، ومن أولى هذه البحوث الاجتماعية التي تتناول مفهوم الشخصية بعمق البحوث التي أنجزها علماء الصين عن الشخصية الصينية ودراسات حول الشخصية الهندية ودراسات عربية حول شخصية أهل الريف وأهل المدينة وغيرها من الدراسات. و مما يلاحظ من نتائج هذه الدراسات اختلاف طبيعة الشخصية باختلاف فئات المجتمع، فنقول مثلا شخصية السائقين وشخصية العمال وشخصية الحرفيين وشخصية أهل السلطة وغيرها من أوصاف الشخصية في المجتمع الواحد. وفي هذا الخصوص فان علماء الاجتماع الشخصية يعتبرون الشخصية أهم عنصر تبنى على أساسه المجتمعات، ولسان حالها عن واقعها الإيديولوجي والطبقي، حيث أن المجتمع لا يمكن له أن يقوم إلا على أساس العلاقات المتبادلة بين أفراد كخصيات بعاداته وتقاليده وثقافته. وبالنظر إلى ما تمثله الشخصية في المجتمع، أصبح الاعتناء بها من أولويات علماء الاجتماع. وبقراءة لأدبيات الشخصية نجد أنها موجودة بكثرة في أهمها كتب العالم الاجتماعي البارز "بيسانز" (Biesanz) الذي اهتم بدراساته

وبحوثه حول الشخصية والمجتمع. وبالرغم من اعتباره الشخصية البشرية تنظم يقوم على عادات الشخص وعلى سماته وعوامله البيولوجية، إلا أن كينونتها تستمد أساسا من العوامل الاجتماعية والثقافية.

نلاحظ هنا إذن أن البعد الاجتماعي للشخصية البشرية فرض نفسه بشكل واضح في سياق المؤلفات الاجتماعية وفي الروايات والقصص الأدبية ذات مواضع اجتماعية. فالرواية الأدبية كما يعتقد ذلك علماء الاجتماع تقوم أساسا على أحداث وشخصيات - على وجه الخصوص -، تورد لنا بدورها ناحية اجتماعية نتعرف من خلالها على قضايا إنسانية نابعة من الواقع المعيشي وما يتضمنه هذا الواقع من حركة وتفاعل داخل هذا المجتمع أو ذاك، معبرة عن أفكار يجربها الروائي من خلال شخصيات من صميم المجتمع وثقافته. (سامية حسن الساعاتي، 1983، ص: 117).

وقبل ذلك كان الباحث الاجتماعي (جرين Grean) أول من عبر بشكل علمي عن مدى ارتباط مفهوم الشخصية بالبناء الاجتماعي وذلك في دراساته الاجتماعية وفي مضمون تعاريفه للشخصية البشرية، حيث كان يصفها: "بالتنظيم الدينامي الذي بدوره قد أصبح معوقا في النمو والانتماء إلى جماعات متعددة في المجتمع". (سعيدة صالح، 2013، ص: 22).

في مقابل ذلك نجد الباحثين الاجتماعيين (أوجبرن ogburn) ونيكوف (Nimkoff) يعتبران الشخصية البشرية محور دراساتهم الاجتماعية، اعتقادا منهما باستحالة تحليل ظاهرة اجتماعية بالمفهوم الحقيقي للكلمة دون التطرق لمفهوم الشخصية بأبعادها البيولوجية والاجتماعية والثقافية، لأن التكامل البيولوجي النفسي والاجتماعي ضروريا لسلوك الكائن الحي الذي يعبر عن عادات، الأفعال والشعور والاتجاهات والآراء. (سامية حسن الساعاتي، 1983، ص: 117).

وعلى العموم فإن علماء الاجتماع اعتبروا أن الشخصية كتنظيم نفسي وجسمي وسلوكي يظهر من خلال التفاعل الاجتماعي الذي يكسب الأفراد جملة عادات وتقاليد وثقافة تضمن له الإحساس بالأمن والرفاهية الاجتماعية. وذلك انطلاقا من أن الشخصية تتشكل لدى الفرد وفقا للبيئة التي ولد وترى فيها. فالإنسان في اعتقاد علماء الاجتماع ابن بيئته، يتأثر بها ويسير وفق عاداتها ويتطبع بطبعها، وعليه يفسر سلوكه، فما هو مقبول في بيئة ما قد يكون محظورا في بيئة أخرى.

ب - الشخصية والطب النفسي: يختص الطب النفسي في دراسة الشخصية وتشخيص مكامن السواء وعدم السواء فيها من أجل تقويم اضطرابها وعلاج الشذوذ فيها. فالشخصية كانت وما تزال محور

دور الطب النفسي والعقلي وتمثل موضوع العلاج وهدفه معاً، حيث يتحدد دور الطب النفسي في تشخيص الأمراض النفسية الذهانية والعصابية ووصف العلاج المناسب لاستقرار الشخصية. (صالحى سعيدة، 2013، ص: 21).

ج - الشخصية وعلم النفس: يعتبر علم نفس الشخصية أحد فروع علم النفس العام من حيث البحث والتناول العلمي لمختلف جوانبها بداية بالتعريف بماهيتها وشكل بنائها وديناميكيته ومراحل نموها وتطورها وكيفية قياسها. ولأهمية الشخصية في علم النفس تعددت النظريات النفسية التي أسهبت في تفسيرها وتحليلها من أجل فهم مكوناتها وحركياتها وسلوكياتها. النظريات التي تناولتها من الجوانب السابقة.

ومن الملاحظ في هذا السياق أن نظرة علماء النفس للشخصية كان محصوراً على أساس جملة من المعايير والخصائص فنجد "ألبرت" قد عمل على جمع خمسين مقال تحليلي للشخصية صنفها خلالها إلى تصنيفين أساسيين أحدهما داخلي والآخر خارجي حيث كان التصنيف الداخلي منصب على المجموع الكلي لاستعدادات الفرد العضوية الداخلية وميوله ونزعاته وشهوته وغرائزه إضافة لاستعداداته وميوله المكتسبة في حين كان التصنيف الخارجي ينصب على جميع أنواع النشاط الملحوظ عند الفرد عن طريق ملاحظته ملاحظة فعلية خارجية لفترة طويلة من الزمن تسمح لنا بالتعرف. في مقابل هاذين التصنيفين نجد مرة أخرى "ألبرت" (Alport) يجمع بينهما الأمر الذي سمح له بتحديد الشخصية في ذلك «التنظيم الديناميكي الذي يكمن بداخل الفرد والذي ينظم كل الأجهزة النفسية والجسمية التي تملئ على الفرد طابعه الخاص في التكيف مع البيئة». (فوزي محمد الجبل، 2000، ص: 313)

ومن علماء النفس البارزين في دراسة الشخصية العالم النفساني ريموند كاتل (Cattell) والذي كان ينظر إلى الشخصية البشرية عبر أنواع السلوك الذي يصدرها الفرد، سواء أكان سلوكاً ظاهرياً أم خفياً. ويشدد (Cattell) في دراسته للشخصية على القيمة السلوكية الصادرة عن تصرفات الفرد والتي تعبر بحق عن نوعية وطبيعة شخصيته.

ويربط العالم النفساني أيزنك (Eysenck) من جهة أخرى الشخصية بطباع الفرد ومزاجه، فهو يعتقد أن الشخصية البشرية يمكن دراستها وفهمها فقط عبر تحليل ذلك التنظيم الثابت والدائم إلى حد ما، لطباع الفرد ومزاجه وعقله وبنية جسمه، من خلال تحليل هذا النظام فقط يمكن تحديد مشاكل الفرد

التوافقية مع البيئة التي يحيا فيها الفرد. ومن علماء النفس الذين ركزوا أيضا في أعمالهم البحثية على مفهوم الشخصية العالم النفساني (Prince Morton) "الذي تناول هذا المفهوم عبر تحليل وفهم استعدادات الفرد وميوله وغرائزه ودوافعه في تفاعلها مع القوى البيولوجية الفطرية الموروثة والصفات الشخصية المكتسبة عن طريق الخبرة". (سامية الساعاتي، 1983، ص: 120).

ولا يخلو مفهوم الشخصية في دراسات علماء النفس العرب، ويبدو ذلك جليا في أعمال الباحث النفساني (فوزي محمد الجبل) الذي كان ينظر إلى الشخصية البشرية "كحاصل مجموع ما لدى الفرد من استعدادات ودوافع ونزعات وشهوات وغرائز فطرية وبيولوجية وما لديه من نزعات واستعدادات مكتسبة، واعتبار هذه العناصر تمثل مكونات الشخصية والتي يتحدد جراء تفاعلها مستوى التوافق العادي الذي يتخذه الفرد من بين دوافعه المتدنية ومطالب البيئة". (فوزي محمد الجبل، 2000، ص: 317).

أما في مجال الإرشاد والعلاج النفسي، فإن الشخصية كانت وما زالت محور العمل العلاجي، فهي كما يعتقد (كارميكل و وارينس، Carmichael&Warens) انه لا ينبغي أن ينظر إلى الشخصية في جزئياتها، بل يجب أن ينظر إليها على أساس كونها كلا متكاملًا يشكل تنظيمًا شاملا وموحدا. (سامية حسن الساعاتي، 1983، ص: 125). ويذهب بعض علماء النفس من جهة أخرى الى اعتبار الشخصية جملة من الصفات لا حصر لها تختلف من فرد لآخر إذ لا توجد شخصية متشابهة تمام التشابه بين الأفراد. وفي هذا الشأن يقول الباحث النفساني (العربي السيد غنيم، 1978) أن الشخصية هي وحدة مميزة خاصة بالفرد بعينه، حتى لو كانت هناك بعض سمات مشتركة بينه وبين غيره من الأفراد. وفي اعتقاد هذا الباحث أن الشخصية هي قبل كل شيء تنظيم متكامل. وحتى لو لم يتحقق هذا التكامل بشكل دائما فهو يبقى هدفا يسعى الفرد باستمرار إلى تحقيقه. وفي هذا الشأن يرى هذا الباحث إن الشخصية تتضمن بالإضافة الى مكوناتها البيولوجية والنفسية والمعرفية فكرة الزمن، لان الشخصية في نظره لها تاريخ ماض وحاضر ومستقبل راهن، فهي بالتالي ليست مثيرا ولا استجابة، إنما هي قبل كل شيء مكون افتراضي. (عبد المنعم الميلادي، 2006، ص: 25). ويذهب الباحث (نبيل صالح سفيان، 2014) في هذا الصدد نفس مذهب الباحث (العربي السيد غنيم)، في اعتقاده بان الشخصية البشرية هي نظام شامل يشمل تنظيمات خاصة بالجسم والعقل والانفعال وما اكتسبه من خبرات اجتماعية. وما سلوك الأفراد إلا نتيجة لتفاعل نشاط هذه الأنظمة. (نبيل صالح سفيان، 2004، ص: 21).

ومن أكثر فروع علم النفس تعميقاً في دراسة الشخصية البشرية فرع علم النفس الاجتماعي Psychologie sociale، إلى درجة صار موضوع الشخصية من الموضوعات الرئيسية في هذا التخصص بوجه خاص. فكثير من الباحثين في هذا التخصص من جعل موضوع الشخصية محور انشغالهم الميداني، بل ومنهم من اعتبرها البداية والنهاية في علم النفس الاجتماعي بصفة عامة، ذلك أن الشخصية سواء في نموها أو تغيرها تمر عبر مراحل، يتشكل خلالها نظام الجسد بكل أجهزته الهضمية والتنفسية والعصبية كما تتشكل موازاة مع ذلك النظام النفسي بكل أجهزته الأخرى العقلية المعرفية والانفعالية العاطفية. فالشخصية كما يراها علماء النفس الاجتماعي نظام كلي وشامل ناتج عن تفاعل أنظمة جزئية ومتراصة تميز الشخص عن غيره. (نبيل صالح سفيان، 2004، ص: 15).

وهكذا يتضح علاقة الشخصية بفروع علم النفس ومدى اهتمام علماء النفس بدراستها واعتبارها محور تخصصاتهم وهذا بالرغم من التباين الحاصل في تحديد معالمها. فمن علماء النفس من يحددها بجملة من المعايير والخصائص المرتبطة بمجموعة من الاستعدادات والقدرات والميولات والشهوات البارزة في سلوك الفرد، ومنهم من يحددها من خلال سلوك الفرد الظاهر منه والباطن، ومنهم من يحددها بمعايير المزاج والأخلاق والأفكار والذكاء. ومن هؤلاء العلماء من يحددها بمجموعة من الاستعدادات والقدرات والميول، ومنهم من يحددها أسلوب حياة الشخص وتوافقه بين رغباته ومتطلبات البيئة التي يعيش فيها. وعموماً فإن كل هذه الآراء الخاصة بعلماء النفس حول الشخصية تتكامل لتعطي لنا نظرة شاملة للشخصية البشرية بكل أبعادها.

4- الصور المختلفة للشخصية الإنسانية:

بالرجوع إلى آراء مفكري علم النفس وعلم الاجتماع، فإن الشخصية البشرية تتجلى من خلال سلوك الفرد وتصرفاته في أمور حياته، كما تتجلى من طبيعة أفكاره ومشاعره ومعتقداته. وفي هذا الصدد حدد الباحث النفسي (أحمد عبادة، 2001) وجهين للشخصية البشرية وهما: الشخصية الظاهرة، وهي الشخصية التي تعكس للناس، ما يريد صاحبها أن يظن الناس فيه، والشخصية الباطنية، وهي الشخصية الحقيقية التي يحتفظ بها الفرد بداخله ويخفيها حتى لا يتعرض لأنواع التناقضات والصراعات المختلفة. (محمد شحاته ربيع، 2017، ص: 32).

وكما أسلفنا ذكره في بداية هذا الفصل ان لفظ الشخصية يكتسب في اللغة معاني كثيرة مختلفة وتتضمن بعض هذه المعاني قدرة الفرد على التأثير في الآخرين على نحو ما نقول إن فلانا شخص قوي ومؤثر على من حوله. وفلان شخصية قوية مؤثرة تقابله الشخصية الضعيفة المتأثرة. وهكذا وعلى نفس المنوال يكون تحديد المفهوم العام للفظ الشخصية. وفي هذا الشأن يعتقد (سيد محمد غنيم) أن لفظ الشخصية يأتي على لسان معظم الناس، فكثيرا ما نسمع شخصا يصف شخصا آخر بقوله "انه شخصية جذابة أو شخصية سمجة أو شخصية قوية أو شخصية ضعيفة أو لا شخصية له. ولشروع هذا اللفظ على السنة الناس وفي الكتب والمجالات والصحف اليومية صار لفظ الشخصية يبدو للناس بسيطا ومفهوما لا يحتاج إلى تعريف أو إيضاح. (محمد غنيم، ص، 44). وقد يكون ذلك صحيحا إلى حد ما من الناحية العملية، ولكن الأمر يختلف اختلافا كبيرا إذا انتقلنا إلى مجال البحث والدراسة، حيث إذا سألت شخصا مثلا أن يحدد لك اللفظ تحديدا دقيقا، فأنتك تصل إلى تعريفات مختلفة وكثيرة الألفاظ، بحيث تختلف من باحث إلى آخر. ولذلك كان من الضروري أن نجد اللفظ الذي هو في الواقع غير محدد على عكس ما يبدو لمعظم الناس. وفي هذا السياق جاء كتاب سيكولوجية الشخصية محدداها، قياسها ونظرياته للباحث (محمد غنيم) ان أكثر معنى الشخصية شيوعا هي تلك التي تنظر إلى الشخصية من حيث قدرة الفرد على التأثير في الآخرين، حيث وضع في كتابه هذا ثلاثة صور للشخصية هي: الصورة الذاتية والصورة الاجتماعية والصورة المثالية، (نفس المرجع ص 46-47).

ويمكن توضيح الصورة الذاتية للشخصية فيما يعتقد الفرد عن نفسه وذاته، خاصة عندما يخلو بها. اما الصورة الاجتماعية للشخصية فتحدد من خلال إدراك المجتمع للشخصية ومن خلال كيفية النظر إليها من طرف المحيطين بها، اي من خلال محتوى تقييمهم لصفات الفرد والتي يمكن أن تختلف تماما عن الصورة الذاتية لشخصية هذا الفرد. أما الصورة المثالية للشخصية فهي ما يحاول الفرد تحقيقه وما يصبو إليه، من آمال وتطلعات، وهي الصورة التي يكافح الفرد من أجل الوصول إليها.

-عناصر الشخصية: ومما ذكره الباحث التربوي (لعيسوي، 2002) في كتابه عن الشخصية، ان هذه الأخيرة تتكون من مجموعة من عناصر أساسية، هي: الآراء، الأحاسيس، الاستعدادات، القدرات والمشاعر والسمات المميزة للفرد وكذا دوافعه وعاداته وميوله واتجاهاته وعواطفه. ويشير في ذات السياق

إلى أن هذه العناصر منها ما هو فطري وراثي ومنها ما هو مكتسب ومتعلم من طرف الفرد خلال تنشئته وتفاعله الاجتماعي. (عبد الرحمان العيسوي، 2002، ص 26).

5-العوامل المؤثرة في الشخصية:

سبق وأن تطرقنا في مقدمة الدراسة الى أن شخصية الفرد محصلة تفاعل عدة عوامل ذاتية وموضوعية. وفي هذا المقام و محاولة لتحديد هذه العوامل وفق درجة تأثيرها في تكوين الشخصية وفي مسار نموها، مع نوع من التركيز على عاملين أساسيين، هما العوامل الوراثية وبعض العوامل المكتسبة او ذات أساس بيئي.

أ-العوامل الوراثية: يعتقد معظم الباحثين في علم النفس والذين وسعوا في دراسة الشخصية ومراحل نموها بان العوامل الوراثية تعد من أهم العوامل الفاعلة في تكوين الشخصية الإنسانية، كونها تشكل أهم عنصر مؤثر بشكل مباشر في تشكل البذور الأولى في البنية الأولى للشخصية. ولهذا السبب اتجهت أعمالهم نحو دراسة أثر هذه العوامل الوراثية في تكوين الشخصية. ومن هؤلاء الباحثين نذكر النفساني (نيومان) الذي يؤكد على أن الوراثة تسهم إسهاما كبيرا في بناء الشخصية ما يعادل إسهام الذكاء في ذلك. ومن جهة أخرى نجد عالما آخر معروف باهتمامه البالغ في دراسة عامل الوراثة في تكوين الشخصية وهو العالم (ايزنك، 1970) Eysenck الذي ما فتئ يؤكد على أن لعامل الوراثة دور قوي في تحديد الفروق الموجودة في سمات شخصيات الأفراد وخصائصها النفسية والذهنية والانفعالية والسلوكية. (عبادة 2001، ص17).

ب-العوامل المكتسبة: يتفق الباحثون في العلوم الإنسانية والاجتماعية على أن من بين أهم أهداف عملية التنشئة الاجتماعية تنمية شخصية الفرد وترقيتها في مختلف الجوانب. وفي هذا الشأن يعرف الباحث التربوي العيسوي (2002) التنشئة الاجتماعية بالعملية التي يسعى من خلالها الوالدان إلى جعل أبنائهم يتلقون القيم والمبادئ ويتعلمون أساليب سلوكية وإثارة دوافع واتجاهات معينة يرضى عنها المجتمع وتقبلها الثقافة التي ينتمون إليها. ويدخل في هذه العملية تأثير العناصر البيئية. وعلى هذا الأساس تتضح لنا أن شخصية الإنسان بكل ما تحمل من تعقيدات نمائية لا يحددها عامل واحد فقط وإنما تحددها عدة عوامل متضافرة وراثية عضوية وبيئية مكتسبة من البيت الأسري والمحيط المدرسي والاجتماعي، للفرد.

6- بعض المفاهيم المرتبطة بالشخصية:

من خلال الاطلاع الواسع على أدبيات الشخصية يتضح لنا مدى ارتباطها بكلمات ومفاهيم شتى، بعضها شديد الاتصال بمفهوم الشخصية بل ويمثل أحيانا مظهرا من مظاهرها، أهم هذه الكلمات والمفاهيم لفظ الديناميكية والبناء والنمو والذكاء والخلق والمزاج وغيرها كثير لا يتسع المقام لذكرها. ولكن سنحاول في هذا السياق استعراض ولو باختصار بعض من هذه المفاهيم الشديدة العلاقة بمفهوم الشخصية وذلك على النحو التالي:

6-1- علاقة مفهوم الديناميكية Dynamics بمفهوم الشخصية: مفهوم ديناميك

Dynamics كما يراه العالم (لازاروس، Lazarus) يشير إلى مظاهر السلوك الإنساني. ذلك أن وظيفة وصف الشخصية، ودينامية الشخصية يمكن توضيحها من عدة نواحي مختلفة، لكن ما يهمنا هنا هو ما يتصل بطبيعة الدافعية عند الإنسان، أي القوة التي يفترض أن تحرك سلوكه وتوجهه، ومفهوم الدافعية في معظم النظريات يقوم على نموذج خفض التوتر، وتحقيق الذات والواقعية. Lazarus. (ترجمة سيد محمد، 1989 ص 59)

6-2- مفهوم البناء Structure: يتمثل مفهوم البناء في المظاهر المميزة للشخصية، والثابتة

نسبيا والتي تتميز بالتناسق بين السمات، والعادات، والأنماط، حسب عشوي (1995)، حيث تشير هذه الصفات إلى أشكال استجابات الفرد في مواقف معينة، أما البناء الدينامي للشخصية فهو القوى المحركة فيها، والتي تحدد سلوك الفرد وتوجهه حسب عبد السلام زهران (1997).

6-3- مفهوم النمو Développement: يرى مصطفى عشوي (1995) أن مفهوم النمو

يشير إلى التغيرات البنائية التي تطرأ على الشخصية، ويكون التأثير فيها بعامل الزمن، وبدايتها تكون مبكرا في حياة الفرد، أي منذ الطفولة، إلى جانب ذلك، تتأثر هذه الأخيرة بعوامل وراثية، واجتماعية، والتي تحدد مطالب النمو لكل مرحلة. (Lindzey، ترجمة أحمد فرج، 1971 ص 137).

6-4- الذكاء: ما علاقة الشخصية بالذكاء؟ هل الشخصية هي الشخص الذكي؟ لو قلنا كذلك

لكان تقييما عقليا للشخصية، لكن هناك أذكاء يسكنون القصور وأذكاء آخرون يسكنون الشوارع وأذكاء

في السجون وأذكياء في أفضل المناصب، وسبب ذلك وجود عوامل أخرى تتحكم بالشخصية إضافة إلى الذكاء، وبالتالي فالذكاء جزء من الشخصية وليس هو الشخصية بعينها.

5-6- الخلق: عندما نقول إن الشخصية هي الشخصية المختلفة فإن ذلك يعتبر تقييماً خلقياً للشخصية والأخلاق جزء من الشخصية والشخصية لا تتجزأ وإنما هي كل متفاعل كما أسلفنا.

6-6- المزاج: عندما نقول فلان حاد الطبع و آخر هادئ وآخر غير ثابت انفعاليا أي تارة هادئ و تارة منفعل فإن هذا يعد جزء من الشخصية و تكون الشخصية بذلك قد قيمت تقييماً مزاجياً انفعالياً و لذلك يختلف الناس في تقييم شخص واحد حيث كل شخص يقيمه من زاوية أو من وجهة نظر معينة فلو قيم شخص معين من قبل عدد من الأشخاص سيقول الأول هذا شخص مؤدب و الثاني يقول مخلق و الثالث سيقول ذكي و بذلك قيمت الشخصية عدة تقييمات لكن بما أن الشخصية كل متكامل متفاعل فإنه قد يوجد شخص يجمع بين تلك السمات السابقة فنقول هو شخص ذكي و مؤدب و مخلق ويتميز بعلاقات اجتماعية واسعة أو العكس. (نبيا صالح سفيان، 2004، ص: 21-22).

7- أهم النظريات التي تناولت مفهوم الشخصية:

يتفق العلماء والباحثون في مجال دراسة الشخصية أن الباحث في حاجة إلى التعرف على النظريات التي يقوم عليها البحث في هذا المجال، ويرجع ذلك إلى أهمية تطبيق بعض المبادئ واستعمال بعض المفاهيم أثناء العملية البحثية، إذ النظرية تمثل خلاصة جهود العلماء والباحثين في مجال دراسة السلوك الإنساني، والتي وضعت في شكل اطر عامة تنبئ بالأسباب المتوقعة لتشكل الظاهرة النفسية او حدوث المشكلة السلوكية ورصد الطرق الممكنة لحلها. وفي هذا الإطار برزت مجموعة من النظريات تناولت الشخصية الإنسانية التي اهتم أصحابها بتفسير مفهوم الشخصية أهمها النظريات السيكلوجية والتي اهتمت بوصف الشخصية وأنماطها وسماتها وفي علاقتها بسلوك الفرد وإنجازاته. ولقد اتخذ أصحاب هذه النظريات تفسيراتهم تلك منطلقاً في مجالات التربية والتعليم وفي علاج الأفراد وإرشادهم وتوجيههم إلى سبل حل مشكلاتهم النفسية والسلوكية والذهنية. ولقد تبين من خلال قراءتنا إن مساهمة هذه النظريات في إعطاء صورة واضحة للشخصية البشرية في سواء مكوناتها أو في صورها ووظيفتها. ولعل أبرز النظريات التي نعتقد أن لها أهمية في الدراسة الحالية نذكر نظريات التحليل النفسي والنظرية السلوكية، والنظرية الإنسانية والمعرفية. وسوف نعمد بعض التركيز في هذا المقام على محتوى نظرية

(أريك أريكسون 1902-1994، Éric Ericsson) وذلك لقرب مفاهيمها الى المعنى المقصود في الدراسة الحالية وأهدافها.

7-1- نظرية التحليل النفسي سيجموند فرويد Freud: يفترض رائد نظرية التحليل النفسي

الأولى (سيغموند فرويد) قبل ظهور الفرويديون الجدد أن الشخصية البشرية تتكون من ثلاثة أنظمة رئيسية، وهي: **الهو** وال**انا** وال**الأنا الأعلى**.

-**الهو ID**: يتضمن **الهو** الغرائز والدوافع، إلى جانب الحافز أو القوى الدافعة في أعماق الفرد. ويعتبر مستودع القوى والطاقات الكامنة. ويركز **الهو** نشاطه على مبدأ تحقيق اللذة وتجنب الألم، ذلك أن الفرد يندفع اندفاعاً إلى إشباع دوافعه وغرائزه. وتشكل محتويات **الهو** بحسب فرويد التعبير النفسي عن النزوات اللاواعية اللاإرادية.

-**الأنا الأعلى Ego Super**: ويعتبره فرويد الممثل الداخلي للقيم التقليدية للمجتمع، وهو مستودع المثاليات والأخلاق والضمير والمعايير الاجتماعية. ويتأثر **الأنا الأعلى** بشكل خاص بالوالدين، أو من يحل محلهم، مثلهم المربين والشخصيات المحبوبة عند الفرد وغيرهم.

-**الأنا Ego**: وهو بمثابة الجهاز الإداري للشخصية، لأنه يتحكم في الفعل والسلوك، ويتكفل **الأنا** بالدفاع عن الشخصية، ويعمل على توافقها مع البيئة وإحداث التكامل، وحل الصراع بين مطالب **الأنا** الأعلى وبين الواقع، ويقوم عمله عن طريق ميكانيزمات الدفاع والتكيف حسب ما يؤكد ذلك الباحث النفسي. (عبد السلام زهران، 1997). ومن المفاهيم التي يركز عليها التحليل النفسي في التفاعل بين هذه المكونات ما اصطلح عليه فرويد بدينامية الشخصية، حيث يعتبره كطاقة داخلية تحرك دافعية الإنسان وتوجهه نحو سلوك معين. ويرجع فرويد منبع هذه الطاقة إلى مجمل غرائز الفرد باختلاف طبيعتها بدءاً من غريزة الحياة إلى الغرائز التي تتفرع منها، كغريزة الجنس مثلاً أو غريزة الموت وغيرها من الغرائز. ويرى فرويد أن نمو الجهاز النفسي للفرد يمر عبر خمسة مراحل، هي: المرحلة الفمية، المرحلة القضيبية، الشرجية مرحلة الكمون والمرحلة الجنسية. لكن بالرغم من الشهرة التي سجلتها هذه النظرية في تلك الحقبة إلا أنها لم تسلم من التعرض الى انتقادات عديدة من بينها أن نظرة (فرويد) إلى طبيعة الشخصية الإنسانية هي نظرة سلبية جداً، كونه يعتمد في تفسيرها على مبدأه الجنس والعُدوان.

ومن الباحثين من أنصف فرويد كون ما جاء به في نظريته التحليلية من مفاهيم نفسية وسلوكية شكلت مساهمة كبيرة في تطوير العلاج النفسي.

وفي هذا الشأن أوردت (ليندا دافيدوف) في كتابها الشخصية الدافعية والانفعالات ترجمة (سيد الطوب ومحمود عمر، 2000) حول نظرية (سيجموند فرويد) في التحليل النفسي، حيث قالت: "إن فرويد (1856-1939) عندما كان يعالج مرضاه العصبيين كان يبحث عن استبصارات تساعد لفهم الشخصية الإنسانية. كما كان يحظ نفسه بعناية أيضا، الأمر الذي سمح له فيما بعد بوضع بشكل تدريجي نظريته التي سماها التحليل النفسي، وهي نظرية تشرح السواء وعدم السواء النفسي وطرق معالجته". ولقد استمر فرويد خلال حياته يراجع أفكاره وينقح ملاحظاته. وعن مفهوم فرويد في اللاشعور، قالت الباحثة: "اعتقد فرويد أن الناس على وعي بعدد قليل فقط من الأفكار و الذكريات والمشاعر والرغبات، أما العدد الآخر منها فهم يمثل مرحلة ما قبل الشعور (الوعي)، وهي مدفونة تحت الوعي والتي يمكن منها أن تستدعى بسهولة، أما الغالبية العظمى فهي لا شعورية، وقد اعتقد أن هذه الأمور اللاشعورية تدخل في منطقة الوعي (الشعور) في صورة متخفية، فهي تظهر في الأحلام، وزلات اللسان والأخطاء والحوادث وخلال التداعي الحر (خلال هذا النوع من التداعي الحر، يتكلم الشخص عن أي شيء يخطر بباليه ولا يعتمد وقف شيء عن قصد) و يحاول الخبير أن يتقحس و يحلل سلوك الفرد و ذكرياته وأحلامه وأخطائه و تداعيه خلال فترة طويلة لكي يفهم اللاشعور عند هذا الفرد.

هذا وقد ركزت نظريات فرويد على المجالات اللاشعورية من الشخصية وفي رأيه أن الحوافز والعوامل التي ستساعد في تكوين الشخصية وخبرات ذكريات الطفولة المبكرة وكذلك الصراعات النفسية المؤلمة تميل لأن تكون لا شعورية وتلعب الحوافز الجنسية دورا هاما في صياغات فرويد. فقد استخدم الوصف "جنس" لكل الأحداث والأفكار السارة، واستخدم كلمة "حافز" كما يستخدم حاليا عدد كثير من علماء النفس مصطلح الحوافز الأساسية مع إدخال العدوان في هذه الصفة، ووفقا لفرويد تولد الحوافز الجنسية كمية محدودة من الطاقة النفسية يسميها الليبدو للسلوك والنشاط العقلي. ومن توازي الطاقة النفسانية الطاقة الجسمية وإن كانت مختلفة عنها، وإذا لم تشبع الحوافز الجنسية فإن الطاقة النفسانية تزيد الضغط كما يحدث للمياه المندفعة في أنبوبة بدون صمام مفتوح، وربما تزيد الصراعات من التوتر، ولكي يعمل الناس بطريقة عادية لا بد من اختزال هذا الضغط، فإذا لم يفرغ فإن الأنبوبة مع مرور الوقت تنفجر عند أضعف نقطة فيها ويظهر الناس السلوك الشاذ. (سيد الطوب ومحمود عمر، 2000).

تتكون الشخصية وفقا لفرويد من ثلاث مكونات: الهو والانا والانا العليا، وتتنافس هذه العناصر باستمرار من أجل الطاقة النفسانية المتاحة، و يقع الهو في المحور البدائي من الشخصية وهو مجال الحوافز ويسمي فرويد الهو (حالة من الفوضى والوعاء الذي يتضمن الإثارات الهائجة، و لا يوجد في الهو أي تنظيم منطقي، لهذا ربما توجد به قوى دافعة يناقض بعضها بعضا، و ربما تبقى الحوافز والخبرات المكبوتة (التي دفعت من المستوى الشعوري) ثابتة إلى ما نهاية في الهو، حيث ينقصها الإحساس بالزمن، كذلك ليس لها حس خلقي، بل يحكمها مبدأ اللذة وهي تضغط باستمرار طلبا للإشباع المباشر للحوافز، ولا تحتل شدة الطاقة، لخفض التوتر غالبا ما يستخدم الهو العملية الأولية للتفكير وهي صور شيء مرغوب ارتبط سابقا بإشباع الحافز، فعند الجوع مثلا، يمكن أن تتصور قطع اللحم المشوي على الفحم التي يجري لها لعاب فمك، و تجد أن التخيل أشبع حاجتك للحظة معينة، و قد اعتبر فرويد عملية التفكير الأولية صورة طفولية للنشاط العقلي و عند استخدام هذا النوع من التفكير لا يستطيع الهو أن يميز الصور والعالم الخارجي، و تعد أحلام الليل و الهلوسة (الخبرات الحسية التي ليس لها أساس من الواقع) أوضح أمثلة لعملية التفكير الأولية، و يمكن اعتبار كل من الأحلام و الهلوسة رغبات على هيئة صوت لا يمكن تمييزها من الواقع. ووفقا لرأى فرويد تبرز الذات أو الأنا خلال نمو الأطفال لتتحكم في تعاملاتهم اليومية مع البيئة أثناء تعلمهم أن هناك حقيقة منفصلة عن حاجاتهم و رغباتهم، و قد كانت الذات جزءا من الهو الذي عدل بسبب القرب من العالم الخارجي و أحد المطالب الأساسية للذات تجديد الموضوعات الحقيقية لإشباع حاجات الهو، كما يجب على الذات أن تهتم بمطالب كل من الهو والواقع والتوفيق بينهما، والانا لا يشبه الهو فهو مضبوط و واقعي و منطقي، وقد أشار فرويد أن الذات تعمل على أساس مبدأ الواقع، إنها تؤول إشباع رغبات الهو حتى تواجه موقفا أو موضوعا مناسباً، وبالمقارنة مع الهو، فإن الأنا يستخدم عملية التفكير الثانوية فهو يخلق أساليب واقعية لإشباع حوافز الهو، فعندما تكون جائعا مثلا ربما تكون الذات فكرة الذهاب إلى المطعم، و تعد أحلام اليقظة مثالا لعملية التفكير الثانوية التي توضح كيف يحيط مبدأ الواقع بالذات أو الأنا و نادرا ما يخلط الناس بين الواقع والخيال (ويمكن تصور الذات بما يسببه منفذا لأسلوب حل المشكلة المنظمة الناقدة و المعقدة، وهو موضع كل العمليات العقلية).

وفي ذات السياق يعتقد (فرويد) أن الأنا العليا تتكون من الأنا عندما يتقمص الأطفال الصغار والديهم يستوعبان قيودهم و قيمهم و عاداتهم إنه شعوري في جوهره، و على الرغم من أنه أحد أجزاء

الذات إلا أنه يعمل مستقلاً تماماً، إنما يجاهد من أجل الكمال و المثالية والتضحية بالذات والبطولة وهذا المكون للشخصية يكافئ الذات على أنواع السلوك المقبول، كما يخلق الشعور بالذنب ليعاقب الذات عندما تتعارض الأعمال أو الأفكار مع المبادئ الخلقية تؤثر الأنا العليا في الأنا مثلما يفعل الهو حتى يتم الانتباه للأهداف الخفية و ليس مجرد الأهداف الواقعية البسيطة، كما تجبر الهو على كبت الدوافع الحيوانية، و لقد اعتقد فرويد أن كل الهو و بعض أجزاء من الأنا و الأنا العليا لا شعورية. (Winfrid Huber,1977,p147)

هذا يفهم من العرض السابق الخاص بالجهاز النفسي للعالم فرويد بأن الأنا تحتل مكانة حيوية، ويتضح ذلك جلياً في كلمات فرويد حين يقول: "على الذات المسكينة... أن تخدم الثلاثة من السادة (الهو- الأنا العليا- الواقع) كما أن عليها أن تفعل كل ما في وسعها لكي توفق بين طلبات الثلاثة، و كلما كانت الصراعات شديدة، كانت الطاقة النفسانية المطلوبة لحل هذه الصراعات أكثر و تبقى الطاقة النفسانية الأقل للعمليات العقلية العليا مثل التفكير المنطقي و الابتكار، و لأن الأنا تعرف خطر التعبير عن الدوافع البدائية، فهي تعاني من القلق عندما يضغط الهو عليها بهذه الدوافع، و لتخفيف حدة القلق يمكن للأنا أن تبعد هذه الدوافع عن الوعي، و توجهها إلى أساليب مقبولة أو تعبر عنها مباشرة، وعندما يستسلم الأنا للهو، فإن الأنا العليا تعاقب الذات عن طريق توليد الإحساس بالذنب و الدونية وفي محاولة التوفيق بين الهو و الأنا العليا و الدوافع فإن الأنا تنمي الحيل الدفاعية، التي هي أنماط السلوك التي تخفف التوتر، أما الأغراض الشاذة فيمكن أن تنتج من التوفيق بين رغبات الهو و الواقع و الأنا العليا.

وللتوسيع أكثر في فلسفة هذه النظرية لا بأس من التعرف ولو بإيجاز على نظرة (فرويد) في موضوع بناء الشخصية وتطورها، حيث يعتقد (فرويد) في هذا الصدد أن الشخصية إنما تتكون أساساً عن طريق الخبرات المبكرة التي يمر بها الأطفال خلال مجموعة متعاقبة من المراحل النفسية الجنسية و لقد استخدم مصطلح "النفسية الجنسية" لأن الليبدو أو الطاقة الجنسية يتركز في مناطق مختلفة من الجسم وفقاً لعمليات النمو النفسي المناطق الثلاثة (الفم و الشرج و الأعضاء التناسلية) وهي المعروفة بالمناطق الحساسة جنسياً، وهي تستجيب بشدة للإثارة السارة وتسيطر منطقة من هذه المناطق في كل مرحلة نمائية، و الأفراد يستمدون لذة خاصة من هذه المناطق و يبحثون عن الموضوعات و الأنشطة التي تنتج مثل هذه الخبرات الممتعة، وفي نفس الوقت فالصراعات يجب أن تحل، فإذا أفرط الأطفال في الاستمتاع أو إذا حرّموا وأحبطوا بطريقة غير ملائمة في مرحلة معينة، فإن النمو يتعطل و الليبدو يثبت عند هذه

المرحلة، ويتضمن التثبيت ترك جزء من الليبيدو و يختلف هذا المقدار وفقا لشدة الصراع والذي يستمر دائما في هذا المستوى النمائي، فإذا افترضنا أن جزءا هاما من الليبيدو قد ثبت في مرحلة معينة، فسوف يتميز سلوك الفرد الراشد بأنماط الحصول على الإشباع أو خفض التوتر أو بعض السمات أو الاتجاهات الأخرى التي كانت سائدة في المرحلة التي حدث فيها التثبيت، وقد وصف فرويد أربعة من المراحل النفسية الجنسية: الفمية- الشرجية- القضيبية- التناسلية. والتي يمكن استعراضها كمفصلة كما يلي:

أ- المرحلة الفمية: خلال السنوات الأولى، وفقا لرأى فرويد، يستمد الأطفال مسراتهم من أفواههم عن طريق الأكل والمص والعض والأنشطة المشابهة، بمعنى آخر أن الليبيدو يتركز حول المسرات الفمية. وفي هذا الأمر يمثل الفطام الصراع الرئيسي في المرحلة الفمية، فمن الصعب على الأطفال ترك الثدي أو الرضاعة ومسراتها (بسبب الإرضاء الزائد أو الحرمان الشديد) إن كمية أكبر من الليبيدو سوف تثبت في هذه المرحلة، فإذا ترك جزء هام من الليبيدو في هذه المرحلة فسوف يظهر الكبار بعض سمات المرحلة الفمية (مثل الاعتمادية والسلبية والجشع) وكذلك أعمال الانشغال الفمي (مثل الأكل، ومضغ اللبان والتدخين والحديث الزائد).

ب- المرحلة الشرجية: يعتقد فرويد أنه خلال السنة الثانية من الحياة يمكن الحصول على اللذة من المنطقة الشرجية ابتداء من عملية طرد الفضلات ثم الإبقاء عليها فيما بعد، ويحدث صراع بين الحافز للسرور (المشتق مبدئيا من خفض التوتر بعد الإخراج) وبين قيود المجتمع وبالتالي يطلب من الأطفال التحكم في دوافعهم الطبيعية، ويعد التدريب على استخدام التواليت مركز الصراع في المرحلة الشرجية ويحاول بعض الأطفال (شن هجوم معاكس عن طريق جعل عملية الإخراج في غير الأوقات المعروفة وربما بعد الخروج من المرحاض). وقد يبقى بعض الأطفال الآخرين عمدا فضلاتهم للفت نظر الوالدين الذين يهتمان بعدم انتظام الطفل في هذه العملية، ويسبب هذا الأسلوب ضغطا خفيفا على جدار الأمعاء بحيث يمكن اعتباره مصدر لذة وسواء أكان التدريب على استخدام المرحاض صعبا أو به زائد في الاستمتاع فان جزءا هاما من الليبيدو يمكن أن يثبت عند هذه المرحلة، وفيما بعد سوف يستخدم الكبار أساليب شبيهة لمواجهة الاحتياطات العامة مثل القدرة والهجوم العدائي والادخار والعناد والبخل والتحدي.

ج- المرحلة القضيبية: يعتقد فرويد أن الأطفال الصغار يكتشفون أن الأعضاء التناسلية مصدر للذة ابتداء من السنة الثالثة حتى الخامسة من عمرهم خلال المرحلة القضيبية كما اعتقد أيضا أن غالبية الأطفال يمارسون العادة السرية. ويوافق علماء النفس المعاصرون على أن كثيرا من الأطفال يفعلون ذلك، ووفقا لفرويد فإن التخييلات خلال العادة السرية تحدد مرحلة الأزمة العامة، فالطفل يحب والدته من الجنس الآخر، كما يشعر بالمنافسة الشديدة نحو والده من نفس جنسه، ويعرف الصراع في حالة البنت بعقدة (الكترا) أما في حالة الولد فيسمى الصراع بعقدة أوديب وتأتي هذه الأسماء من شخصيات الأسطورة اليونانية الذين عانوا صراعات مثيرة من نفس النوع. ولنبداً بفحص أزمة الولد، يحب الابن أمه لأنها تشبع حاجاته، ووفقا لرأى فرويد فانه مع ظهور الوعي الجنسي يوجد التخييلات الجنسية نحوها، فالولد يرغب الأم لنفسه ويدرك الأب كمنافس، وحتى أنه يتمنى موت الأب ويتخيل قتله، ويبدأ الطفل إن عاجلا أو أجلا في الشعور بالانزعاج. ماذا يحدث لو أن الأب الأكبر والأقوى قابله بالمثل، ويخاف الطفل من الخساء بصفة خاصة والذي يزيل مصدر اللذة الجنسية.

وللتخلص من هذا الاحتمال المرعب فإن الطفل يكبت حبه نحو أمه ويتقمص شخصية الأب (يجاهد ليصبح مثله) وبهذه المناورة يتخلص الطفل من التهديد ويحصل على الإرضاء البديل لدوافعه الجنسية، وبمعنى آخر، فإن الطفل حين يتقمص شخصية الأب ويشارك في الخيال مميزات الأب الجنسية، ووفقا لفرويد فإن هذا التقمص له نتائج بعيدة، فهو يساعد الطفل في اكتساب خصائص نمط الجنس الذكري والانا العليا للأب.

وفي هذا الخصوص يعتقد (Graesser A.2003) أن الفتيات الصغار تواجهن أزمة مشابهة في نفس الوقت تقريبا في مرحلة نموهم، فالبنت مثل الابن تحب أمها التي تشبع حاجاتها، و تكشف البنت خلال المرحلة القضيبية أن لديها تجويفا بدلا من القضيب وهو العضو الجنسي "المرغوب أكثر" و تدعي أنها كانت تملك قضيبا ثم أخصيت، و تلوم أمها على هذا و يتناقص حبها لأمها، و لكي تتغلب على العضو الهام، تحول البنت حبها مؤقتا لأبيها، و لم يكن فرويد قادرا على أن يبين بكفاءة لماذا تكبت البنت حبها لأبيها و تتقمص شخصية أمها و تتظاهر بسلوك نمط جنسي أنثوي و تكتسب الانا العليا للام، و يقرر أخيرا أن الأب و المنافسة مع الأم يتبدد ببساطة تدريجيا مع الوقت، و على عكس تقمص الولد لأبيه، فإن تقمص البنت لأبيها يكون ضعيفا نسبيا، وفي رأى Freud تنمي النساء خصائص شخصية مثل الحسد و الدونية، كما يفشلن في اكتساب المعايير الأخلاقية القوية. (Berget.J.2000 p14)

د- **مرحلة الكمون:** يعتقد فرويد أن الشخصيات تتكون جوهريا عندما تنتهي المرحلة القضيبية في سن الخامسة تقريبا، وتصبح الحاجات الجنسية ساكنة خلال السنوات السبع التالية أو ما يقرب من ذلك ولا تحدث أية صراعات هامة أو تغييرات في الشخصية وتسمى هذه الفترة أحيانا بمرحلة الكمون.

هـ- **المرحلة التناسلية:** وفقا لفرويد فإن الميل الجنسية تستيقظ في سن البلوغ، فخلال المرحلة التناسلية (من المراهقة مروراً بالرشد حتى ظهور الشيخوخة) يتجه الناس نحو الآخرين عندما يشاركون في أنشطة ثقافتهم، فالناس حتى هذا الوقت يستغرقون في أجسامهم وفي حاجاتهم المباشرة، إلا أنهم الآن عليهم أن يكونوا علاقات جنسية مشبعة، لقد اعتقد فرويد أن الرابطة الجنسية الناضجة مع الجنس الآخر علاقة مميزة للنضج، فإذا قيدت الطاقة بسبب الإشباع المفرط أو الإحباط في المراحل النمائية السابقة فإن المراهقين يصبحون غير قادرين على مقابلة هذا التحدي. (حسين فايد، 21004، ص 271)

7-1-1- الشخصية والقرويون الجدد: كثيرا من نظريات الشخصية التي تعتمد على الخبرات العلاجية مع المرضى قد عدلت من أفكار التحليل النفسي ووسعت فيها كما عدلت نظريات الشخصية التي اعتمدت على استخدام أسلوب الخبرات العلاجية مع المرضى من أفكار التحليل النفسي، حيث ساهمت في توسيعه أو تعميق نظرتها للشخصية البشرية، ومن هؤلاء التحليلين الجدد الذين ذاع سيطهم بعد سيغموند فرويد نذكر:

7-1-2- كارل يونج، Carl Gustav Jung (1875-1961): وهو الطبيب النفسي السويسري والوريث الشرعي لسيغموند فرويد في حركة التحليل النفسي والذي ابتعد عن فرويد سنة 1912. لقد تضايق Jung من الملحوظة التي ترى أن (الليبدو) جنسي تماما موجه نحو اللذة وكذلك تأكيده في الطفولة المبكرة. وكان Jung يؤيد فكرة أن الناس يرثون اللاشعور الجمعي الذي يجمع ذكريات الأجداد وكذلك علاقاتهم وخبراتهم، ووفقا لراي Jung. وتنتج عن هذه الذكريات الصور العقلية مثل حكمة الرجل المسن والأرض الأم، تلك الصور التي تقطن في الأحلام والأوهام والخيالات. ويفترض Jung أن العبارات الشعرية والأسطورية والدينية مشتقة من هذا المصدر. كما افترض يونج Jung أن الناس يولدون مزودين باللاشعور الشخصي لكبت الذكريات الفردية.

وفي هذا الشأن عمل كارل جوستاف يونج في سنواته المبكرة مع فرويد حتى ظهرت الخلافات الشخصية واتخذ كل منهما طريقه، وقد انغمس jung في دراسة الثقافات وأبحاثها، وكانت إحدى إسهاماته الأكثر أهمية فكرة اللاشعور الجمعي، Inconscient collectif، حيث إنها تتكون من الرموز والصور التي يسميها jung النماذج الأصلية التي يشترك فيها كل الناس، وتظهر وفقا لرأي jung في الأحلام والخيالات والأوهام والأساطير. (Le Pouit hors-série, 2013 p15 t)

7-1-3- ألفريد أدلر (Alfred Adler 1870-1937): وهو الطبيب النفسي الأسترالي العضو الآخر في جماعة فرويد الأصلية والتي انشقت عنه بعد ذلك، وقد شعر قبل يونج أن فرويد قد بالغ في تقدير أهمية الجنس، ومن أجل ذلك راح يركز على التأثيرات الثقافية في السلوك، مفترضاً أن الشخصية اجتماعية بفطرتها وأن الشعور بالنقص يتوسط الدافعية الإنسانية. ومن كل مات Adler: (إني بدأت أرى بوضوح في كل ظاهرة نفسية السعي وراء التفوق أن القوى الدافعة من السالب إلى الموجب لا تنتهي أبداً، كما أن الإلحاح من أدنى إلى أعلى لا يتوقف أبداً كذلك). وفي هذا الصدد اعتقد (أدلر) أن الشعور بالنقص يزداد بنسبة كبيرة في حالات الفشل في إنجاز أهداف الحياة وأنها تشكل نمط الحياة الفريدة لكل فرد. لقد عمل (Adler Alfred) في شبابه مع مجموعة فرويد الأصلية، تدريجياً، وبعد ذلك قد عمل على تطوير طريقته التي تعتمد المنافسة والتي سماها في الأخير علم النفس الفردي psychologie individuel، وبالرغم من اسمه، فإن سيكولوجية (أدلر) تؤكد على أهمية المؤثرات الاجتماعية في الشخص، حيث يلعب الشعور بالنقص دوراً واضحاً في سلوك الفرد. وفي هذا الشأن يعتقد (Alfred Adler) أن كل الأطفال يدركون الإحساس بالنقص بسبب عدم إمكانهم تحقيق الأهداف والرغبات الهامة، وأن نوع وشدة الشعور بالنقص بالنسبة لكل فرد، يشكل أسلوب حياته الخاصة.

7-1-4- كارين هورني (Karen Horney 1885-1952): لقد درست كارين هورني عالمة التحليل النفسي الألمانية المولدة في ألمانيا تحت إشراف أحد تابعي فرويد ثم أصبحت فيما بعد مؤثرة في دوائر التحليل النفسي في أمريكا. وقد أكدت هورني مثل أدلر السياق الاجتماعي للنمو، إنها أدركت الأفكار الفرويدية التقليدية على أنها صادقة كما استبعدت نظرية فرويد في الحافز أيضاً، وقد اعتقدت هورني أن خبرات الأطفال المتنوعة تنتج أنماطاً مختلفة من الشخصيات والصراعات، وأكدت الآثار المزعجة للإحساس بالعزلة أو الضعف. وتنمو هذه الانفعالات - كما اعتقدت هورني - خلال التفاعلات المبكرة بين الطفل والوالدين التي تعوق النمو الداخلي للطفل.

وفي سياق تطرقها الى تأثير الخبرات في بناء الشخصية الإنسانية ترى كارن هورني Karen Horney عالمة التحليل النفسي أن الخبرات المختلفة تنتج أنماطا مختلفة من الشخصيات كما تعتقد بان الصراعات وحالات الشعور بالقلق بفعل العزلة والضعف هو قلب المشكلة النفسية حيث ترى في هذا الأمر مشاعر القلق هذه تظهر عندما تعترض العلاقات المبكرة النمو الداخلي عند الطفل وتخلق لديه حاجات واتجاهات متناقضة نحو الناس الآخرين. ويؤكد من جهته Harry stack Sullivan، (1892-1949): وهو طبيب نفسي أمريكي مثله مثل Adler و Horney نفس النظرة، حيث يرى بأن السلوك المقبول والسلوك المنحرف كلاهما يتشكلان عن طريق التفاعلات مع الوالدين خلال عملية التنشئة الاجتماعية أو ما يسمى في علم الاجتماع التطبيع الاجتماعي في الطفولة. وفي هذا الأمر نجد أن سوليفان قد ركز على تطور مفهوم الذات كإحساس "طيب" أو "رديء" وافترض أن الناس مدفوعون بنوعين من الحاجات: حاجات الأمن والحاجات البيولوجية. Michel Maffesoli (2013، p 52)

كان هاري ستاك سوليفان ناقدا اجتماعيا كما كان طبيبا نفسيا، اعتقد سوليفان أن المجتمع الناقص ينتج أفرادا ناقصين، وافترض سوليفان Sullivan أن الناس يمكن أن يتحسنوا إذا تحسنت الثقافة التي يعيشون فيها. وتمثل العلاقات الشخصية جوهر أفكار سوليفان، خاصة تلك التي تشكل الطفل مبكرا في الحياة، إنه أكثر من أي مفكر في الفرويدية الجديدة، كان مهتما باختيار أفكاره تجريبيا، وفي ربط النظريات بالقضايا الملحوظة حتى يمكن تقويمها. Michel Maffesoli (2013) p 92

7-1-5- أريك اريكسون، Éric Ericsson: يعتبر عالم النفس التطوري (أريك اريكسون، 1902-1994) أحد الأعلام المهمة في مدرسة التحليل النفسي وذو خلفية علمية نابعة عن نظريات فرويد النمائية، حيث درس نظرية فرويد على يد (أنا) عالمة النفس المرموقة ابنة سيغموند فرويد. بعدها هاجر الى نيويورك ليمارس التحليل النفسي الفرويدي وهناك اصطدم بواقع عدم قدرته على تطبيق نظرية فرويد، إذ انه على عكس ما درس من النظرية التي يحيل كل المشاكل النفسية الى أصل جنسي. اكتشف اريكسون أن مرضاه لا يعانون من أي مشاكل أو عقد أو مكبوتات جنسية ، وإنما تمحورت مشاكلهم حول القضايا الاجتماعية والحياتية اليومية والتي يفقد بعض الأفراد بعض سمات الشخصية التي تسمح لهم بالتعامل معها بسهولة ، حينها قرر (اريكسون) انه حان الوقت لترقية نظرية (فرويد) لتساير المجتمع ومشاكل الحياة أكثر ، فنسج نظريته الخاصة ، إذ بدلا من الحديث عن المراحل النفسية الجنسية في

تكوين الشخصية وسماتها الخمس كما في نظرية(فرويد) تحدث (اريكسون) عن مراحل النمو النفسي الاجتماعي والتي شكلت محتوى نظريته فيما بعد.

وفي هذا الشأن عرف عن ملاحظات اريكسون Ericsson تأثير خاص للسلوك عبر مراحل النمو، ذلك أن الشخصيات تتكون حسبها كلما تقدم الناس في مراحل النمو النفسية الاجتماعية خلال الحياة، حيث يوجد في كل مرحلة جديدة صراع يواجه ويحل، كما يوجد لكل معضلة حل ايجابي أو سلبي. وعند نقاط خاصة في دائرة الحياة، يظهر الحل الإيجابي في الصحة النفسية، بينما يقود الحل السلبي إلى سوء التوافق. ويرى(Ericsson) أن حل أي صراع جزئي يعتمد على كيفية مواجهة العضلات السابقة بنجاح، لكن الصحة النفسية من وجهة نظر هذا العالم النفسي لا تثبت من مرة واحدة وإلى الأبد، ولحسن الحظ أو لسوءه فإن الخبرات المتأخرة يمكن أن تتعارض مع الخبرات المبكرة. (عبد الهادي السيد عبدو وآخرون، 2002، ص 397-398). كما عرف (اريك اريكسون) كذلك بنظريته النمائية ودراسته الثاقبة في تحليل تاريخ الحياة النفسي. ولقد استخدم في هذا الأمر مفاهيمه النفسية الخاصة في تحليل حياة بعض الشخصيات مثل غاندي ومارتن لوتر. وخلال حياته العلمية كان اريكسون (Ericsson) مهتما بصفة خاصة بسلوك المراهقين، ولعل مفهومه عن أزمة الهوية يزودنا بفهم صراعات المراهق الشائعة، حيث يرى انه خلال السنة الأولى (الموازية للمرحلة الفمية عند فرويد) يواجه الطفل صراعا بين الثقة وعدم الثقة، في هذا الشأن تعد العلاقة مع الأم في هذا الوقت كلها هامة، فإذا أطعمت الأمهات صغارها وجعلتهم يشعرون بالدفء والراحة، بجانب معانقتهم و اللعب معهم و الحديث إليهم، فسوف ينمي الأطفال الشعور بأن البيئة آمنة وسارة، أي (الثقة الأساسية)، وعندما تفشل الأمهات في مواجهة هذه الحاجات، فسوف ينمي الصغار المخاوف والشكوك، أي (عدم الثقة).

وخلال السنة الثانية والتي توازي المرحلة الشرجية عند فرويد، يواجه الأطفال التحدي الثاني وهو الاستقلال الذاتي ضد الخجل والشك، فطاقات الأطفال تنمو بسرعة في هذا الوقت، إنهم يحبون الجري، والدفع والشد والمسك وتركهم يذهبون، فإذا شجع الوالدان الأطفال حتى يقفوا على أقدامهم، ويمارسوا قدراتهم الخاصة فسوف ينمي الصغار ضبط العضلات والحاجات البيئية وضبط أنفسهم (الاستقلال الذاتي)، أما إذا استعجل الوالدان الطلب أو منعوا الأطفال من استخدام مهاراتهم الجديدة فإنهم يتعرضون للخجل والشك. ويكون الأطفال في سن الثالثة حتى الخامسة من عمرهم نشطين، فهم يجرون ويتشاجرون ويتسلقون، إنهم يفخرون بمهاجمة المشكلات و قهر البيئة، إنهم يشتقون تقديرات الذات من القوى العقلية

ومن القدرات في استخدام اللغة والخيالات والألعاب الإيهامية، ويواجه الصغير في هذا الوقت صراعا جديدا "المبادأة ضد الذنب" (توازي المرحلة القضيبية عند فرويد) فإذا حاول الوالدان أن يفهما، ويجيبا على الأسئلة، و يقبلا دورا نشطا فإن الأطفال يتعلمون الاقتراب مما يرغبون، كما إن إحساسهم بالمبادأة سوف يتعزز، وعندما يكون الوالدان غير صبورين و عقابيين و يعتبرون الأسئلة و اللعب و الأنشطة أمورا حمقاء أو خاطئة فإن الأطفال يشعرون بالذنب و إنهم غير جديرين بالثقة و يكفون عن السلوك وفقا لرغباتهم الخاصة. (محمد عودة الرماوي، 2003، ص 72-73). ويدخل طفل السادسة حتى الحادية عشرة من عمره عالما جديدا، هو المدرسة بأهدافه وحدوده وفشله وانجازه. ويتعلم الأطفال شيئا في المدرسة عن كونهم عاملين وهم بهذا يواجهون التحدي الرابع (الإنتاجية ضد الدونية)، فعندما يشعر الأطفال إنهم أقل كفاءة من أقرانهم في التحصيل والمهارات والقدرات، ينمو لديهم الإحساس بالدونية (النقص)، أما الأطفال الناجحون فيظهرون مع شعورهم بالكفاءة والسرور في العمل إحساسا بالإنتاجية.

وتحدث خلال المراهقة (بداية المرحلة التناسلية عند فرويد) أزمة الهوية وإذا لم تحل هذه الأزمة فإن الفرد سوف يواجه خلط الأدوار، فعلى المراهق أن يجمع بين تصورات عديدة مثل: "شاب، صديق، طالب، قائد، تابع، عامل، رجل أو امرأة" في تصور واحد ويختار مهنة ونمطا معيناً للحياة. وعندما يحرز الشباب الثقة الأساسية، والاستقلال الذاتي والمبادأة والكفاية، فيمكن أن يجدوا ذواتهم على نحو أكثر سهولة، أما إذا تغلبت هذه الأزمة فإن ذلك يظهر للأفراد إحساسا لمحاولة معرفة من هم، وعن أي شيء يبحثون. هذا ويعتقد اريكسون Ericsson ان البحث عن الهوية يفسر أنماطا كثيرة من سلوك المراهق، وفي هذا الشأن كتب يقول: "لكي يستمر المراهقون مع بعضهم وبيالغون في تقمص شخصيات أبطال الأقران أو المشاهير إلى درجة فقدهم الواضح لفرديتهم، ولدرجة معقولة يعتبر حب المراهق محاولة للوصول إلى تحديد هوية الفرد بإسقاط الصورة العقلية للذات على الآخرين، وبرؤيتها منعكسة على هذا النحو ثم تتضح هذه الصورة تدريجيا ويمكن البحث عن الذات أيضا بالوسائل المدمرة فالمراهقون يمكن أن يصبحوا بصورة واضحة متعصبين وقليلي الاحتمال وقاسين في استبعاد الآخرين الذين يخالفونهم في لون الجلد أو الخلفية الثقافية، وفي الأذواق والمواهب، وغالبا في كل المجالات الصغيرة للملبس والإشارات المختارة عرفيا كعلاقات داخل أو خارج الجماعة". (عبد الهادي السيد عبدو وآخرون، 2002، ص 398).

وفي هذا الشأن يقول Ericsson: "إنه من المهم جدا أن نفهم من حيث المبدأ (التي لا تعني التعاضى في كل مظاهرها) أن مثل هذا الاحتمال ربما يكون لفترة دفاعا ضروريا ضد الإحساس بفقد الهوية، هذا لا يمكن تجنبه في وقت من الحياة عندما تتغير نسب الجسم بصورة جوهرية، عندما يظهر البلوغ الجنسي التخيلات بكل أساليب الدوافع و عندما تقترب الألفة مع الجنس الآخر، وعندما يواجه المستقبل القريب بالاختبارات المحيرة الكثيرة، و يساعد المراهقون كل منهم الآخر خلال هذه الصعوبات بتكوين الجماعات أو العصابات ويلتزمون ببعض الأنماط الجامدة نحو أنفسهم أو مثالياتهم أو أعدائهم". (عبد الهادي السيد عبدو وآخرون، 2002، ص 399).

ومن جهة أخرى يرى Ericsson أنه خلال الرشد المبكر يظهر تحد جديد يتمثل في الألفة ضد العزلة، حيث أن الراشدين الصغار يكونون مستعدين لتكوين الروابط الاجتماعية الباقية التي تتميز بالاهتمام والمشاركة والثقة، ووفقا لرأى اريكسون تتطلب الألفة نحو العلاقات الجنسية مع شخص محبوب من الجنس الآخر "مع شخص يرغب أن ينظم معه نظام العمل والإنجاب والترفيه" إن الناس الذين ينقصهم الإحساس بالهوية الشخصية يقضون وقتا صعبا في تكوين العلاقات الحميمة، فهم يعزلون أنفسهم أحيانا، وأحيانا يقيمون علاقات محدودة تنقصها التلقائية والأصالة. هكذا وتستمر الصراعات، بحيث يكون على الراشد في مرحلة منتصف العمر أن يختار بين الإنتاجية والانشغال بالذات، وقد صك اريكسون مصطلح الإنتاجية ليشير إلى الاستسلام للمستقبل وللجيل الجديد، إنه يعتقد أن اهتمام الناس النشاط ورفاهيتهم ومحاولة جعل العالم مكانا أحسن بين الأمور التي تعظم أو تضخم الذات، أما الانشغال الكامل بالذات فيؤدي إلى الركود.

وأخيرا عندما تقترب الحياة من نهايتها، فإن الشخص المسن يواجه الأزمة الأخيرة، التكامل ضد اليأس أو القنوط، ويظهر التكامل عندما ينظر الناس إلى الخلف، ويشعرون بالقناعة ويقبلون على حياتهم كشيء قيم، أما اليأس فإنه يقيد هؤلاء الناس الذين يجدون في ماضيهم معنى أو رضا ضئيلا ويرون حياتهم كشيء ضائع، ويبدو الوقت وكأنه انتهى ويظهر الموت المخيف. (ليندا دافيدوف الشخصية الدافعية والانفعالات 2000، ص: 167-184).

6-1-7 - نظرية الاتجاه المعرفي لكيلي Kelly (1970): يعتبر لكيلي Kelly من أشهر

زعماء الاتجاه المعرفي الذين اهتموا بتفسير بدراسة الشخصية البشرية، ولقد كان يهتم في البداية بدراسة

طريقة الأفراد في رؤيتهم للواقع وكيفية استجاباتهم للمواقف والأحداث، وإلى جانب ذلك كان يهتم بالأحداث وبالخبرات العقلية للأفراد. ومن أجل ذلك اعتبر المهتمون بالنظرية المعرفية كاتجاه رائد في تحديد عوامل السلوك الإنساني وما ينتج عنه من نجاح أو فشل في تفاعله مع المؤثرات المختلفة. وتشمل هذه الأخيرة مجموعة من العمليات مثل التفكير، والتخيل، والإدراك، والدافعية، واتخاذ القرارات. ويعتقد أصحاب هذا الاتجاه أن استجابات الأفراد وإدراكهم لنفس الموقف أو الحدث، تختلف من شخص لآخر، ذلك أن الاختلاف يشمل التفكير، والإدراك، والتفسير، وهي عبارة عن تباينات تعود أساساً إلى اختلاف النظام المعرفي التمثيلي عند كل شخصية إنسانية.

ومن جهة أخرى يرى كيلي Kelly (1970) أن الخضوع لعامل الزمن أمر أساسي في دراسة الشخصية، فالطفل مثلاً، ينظر لوالديه على أنهما ضرورة حتمية لبقائه من خلال مفاهيم الارتباط، فهو لا يمكن ألا يعتمد عليهما، مما يشكل لديه مفهوم الاتكالية، ولذلك فالتدليل، أو الضغط الزائد عليه، يؤثران على نموه من كل النواحي تأثيراً سلبياً. وإلى جانب ذلك، يؤدي السلوك السوي والانضباط من الوالدين، بشكل دقيق، إلى التوقع أو التنبؤ بسلوك الطفل، والعكس صحيح كما يرى Kelly.

وبالرغم من التناقض الموجود بين هذه المؤثرات في جوانب أحياناً والتوافق الملاحظ في جوانب أخرى، إلا أن نمو الشخصية عند الطفل يبقى متواصلاً وبشكل متدرج إلى أن يدرك الطفل أنه عليه التخلي عن تصوره بأن والديه هما الأقوى والأمثل، ولا يعادلها بمن يحيطون به. إضافة إلى ذلك، فإن Kelly يمثل الإنسان بالعالم الذي يحاول أن يفهم ويفسر الوقائع من حوله لكي يتمكن من التنبؤ بالأحداث وضبطها، ويستخدم الإنسان في هذه العملية مفاهيم علمية، وبصوغ، ويختبر فرضيات في الواقع، ليتأكد من صحتها، أو ليعيد النظر فيها. (محمد السيد، 1998، ص155).

7-1-7- نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا Bandura: يشير لنا باندورا في نظريته إلى أهمية الترابط الداخلي للسلوك، وذلك عن طريق تحديد الأسباب الداخلية والعوامل المحيطة به، وفيما يتعلق بنمو الشخصية، فإنه يؤكد على أهمية التفاعل المستمر والمتبادل بين الإنسان وبيئته، ويرى في ذلك، تداخل كل من السلوك والعوامل الشخصية، والمؤثرات البيئية أيضاً، فكل منها يؤثر، ويتأثر بالعوامل الأخرى. وحسب نظرية التعلم الاجتماعي هذه، فإن الاندفاع الذاتي عند الأفراد لا يكون بفعل تأثيرات

القوى الداخلية، ولا يكون الاندفاع القهري بفعل المثيرات البيئية، لكن مختلف الوظائف النفسية يمكن شرحها بفضل التفاعل المتبادل بين الشخصية والمؤثرات البيئية.

ولقد وجهت عدة انتقادات لنظرية التعلم الاجتماعي، من بينها أن باندورة Bandura تجاهل أهم الجوانب المؤثرة في السلوك الإنساني، والمعقدة له، مثل الصراعات، الشعور، واللاشعور، حيث ركز على تأثير المحيط والبيئة في تعلم أنماط سلوكية معينة، ومتجاهلاً بذلك تأثير العوامل الداخلية، والذهنية، وتأثير الهرمونات في السلوك الإنساني، وعلى رأي محمد السيد (1998)، فإنه أهمل الجانب الإبداعي في الشخصية. (السيد عبد الرحمان، 1998، ص128).

7-1-8- نظرية الاتجاه الإنساني لروجرز Rogers: يعد كلا من (ماسلو) Maslow

و(روجرز) Rogers من أهم مؤسسي نظرية الاتجاه الإنساني، حيث حاولوا وصف الشخصية من خلال الطبيعة الخيرة للنفس البشرية، أي أن هناك قوة إيجابية وهي الميل الفطري أو الطبيعي لتنمية القدرات البنائية، التي تقوم على دفع الشخص نحو سلوك معين، فلإنسان يقوم بسلوكيات عقلانية موجهة نحو هدف معين، وهذا من خلال قوة إيجابية فطرية، أي أن روجرز يرى أن السلوك لا يحدث بسبب شيء ما حدث في الماضي، أما الدافع الرئيسي للفرد عند روجرز هو حاجته إلى تحقيق الذات والسعي لتحقيق درجة أعلى من النمو.

فالدارس في موضوع الشخصية يرى أن روجرز يتفق مع كيلي وألبورت في أن الشخصية عملية منفردة نسبياً داخل الفرد، أي تختلف عن باقي العمليات الفيزيولوجية، فكل شخص يتأثر بخبرته الذاتية، وقد حددا كيلي و ألبورت مراحل معينة لنمو الشخصية، بينما روجرز لم يحدد مراحل أو معايير محددة لنمو هذه الأخيرة، وحسب (محمد السيد، 1998) فإن روجرز يفضل التأكيد على أهمية الاستجابة عند الطفل باعتباره شخصاً ذا طبيعة خيرة بدلاً من تحديده لنمو الشخصية.

ومما سبق ذكره، نلاحظ أن نظرة روجرز المتفائلة إلى حد كبير، والتي تصف الطبيعة البشرية بالتبسيط والاختصار، وهي حسب ضرورة تنمية وتدعيم الطاقات الداخلية في الوصول إلى الإشباع وتحقيق الذات، وهو أمر مرغوب فيه إذا كانت المستويات العميقة للشخصية سوية وبناءة، وعلى الرغم من ذلك، فإن نظرية روجرز أثبتت فعاليتها في العديد من المجالات، لاسيما مجال العلاج النفسي، وهو العلاج المتمركز حول الذات. (مدثر سليم احمد، 2002، ص102).

وبالعودة إلى تحليل مضمون نظرية الذات حول تطور الشخصية فإننا نجد صاحبها (Carl Rogers، 1902-1987) قد حاول مساعدة الناس المشكلين في التغلب على مشكلات الحياة، وقد تطورت أفكاره ببطء من الخبرات الإكلينيكية (العيادية). وفي هذا الشأن يقول Rogers: "لقد بدأت عملي بالاعتقاد الثابت أن الذات كانت مفهوما غامضا ومبهما وليس له مدلول علمي. وبناء على ذلك، كنت بطيئا في التعرف على أنه عندما يعطي العملاء الفرصة للتعبير عن مشكلاتهم واتجاهاتهم بكلماتهم الخاصة، فإنهم يميلون إلى الحديث عن الذات. إنني أشعر أنني لست ذاتي الحقيقة، إنه شعور طيب أن أدع ذاتي تذهب وتكون هنا ذاتي فقط". ويبدو واضحا من هذه التعبيرات أن الذات مبدأ هام في خبرة العميل، وأنه بإحساس ما، كان هدفه أن يصبح ذاته الحقيقية.

هذا وقد عرف روجرز "الذات" أو "مفهوم الذات" (بمصطلحات استخدمت تبادليا) على أنه نموذج منظم ومتسق من الخصائص المدركة "للأنا" أو "الضمير المتكلم" مع القيم المتعلقة بهذه الرموز. لكن كيف ينمو مفهوم الذات؟ فوفقا لروجرز، Rogers، يلاحظ الأطفال أعمالهم الخاصة كما يلاحظون سلوك الآخرين، ففي السنوات المبكرة يكون الأطفال واعين بالاتساق في سلوكهم، ويحددون لأنفسهم سمات معينة، مثلا "الغضب بسهولة" و"لديه كثير من الطاقة" إنهم يعطون قيما لا أوصاف الذات، فالغضب بسهولة يدرك سلبيا على حين "لديه طاقة" تدرج ايجابيا، وتتطور مفاهيم الذات ببطء نتيجة لتفاعل الأطفال مع الآخرين وبما يحيط بهم. ويفترض Rogers أن الكائنات البشرية تجاهد لتحقيق الاتساق بين الخبرات وصورة الذات، فمن المحتمل أن الناس تسمح للمواقف التي تتفق مع مفهوم الذات بالدخول في الوعي، كما يدركون هذه الأمور بدقة، أما الخبرات الصراعية فهي عرضة لأن تمنع من الدخول في الشعور وتدرج بغير دقة. ولقد أدرك Rogers الطفولة كوقت حرج لنمو الشخصية تماما ما فعلت النظريات النفسية الدينامية، إنه مثل كثير من أصحاب النظريات الفرويدية الجديدة، يركز على التأثيرات الباقية للعلاقات الاجتماعية المبكرة، ويحتاج كل فرد أن يحصل من الآخرين الهامين على الاعتبار الإيجابي والدفع العاطفي والقبول. إن الأطفال في رأي Rogers سوف يعملون أي شيء لإشباع هذه الحاجة.

ويرى (روجرز) انه لكي يحصل الأطفال على قبول الوالدين عادة ما ينكرون ادراكاتهم الخاصة وانفعالاتهم وإحساساتهم وكذلك أفكارهم. ويؤدي هذا الأسلوب إلى مشكلات على المدى البعيد، فالناس مدفوعون لتحقيق إمكاناتهم كاملة، ومفهوم Rogers عن واقعية التحقيق يشبه ما قاله

ماسلو Maslow إلى حد كبير. وبالطبع فإن تنمية إمكانية الفرد تتطلب فهم الذات ونمط حياة سوي، فالناس الذين ينكرون مجالات هامة لأنفسهم لديهم صور غير كاملة وغير واقعية عن ذاتهم. (مدثر سليم احمد، 2002، ص109). إنهم يشعرون بالتهديد بالخبرات التي تتصارع مع مفاهيم الذات هذه، ولمنع هذه الحوادث المزعجة، يلجأ الأفراد سيئو التوافق القيام بدفعات صلبة، إنهم لا يستطيعون تحقيق إمكاناتهم لأنهم لا يفهمونها ولأنهم يتجنبون أنواعا كثيرة من الخبرات. أما الأفراد حسنو التوافق أو "الذين ينشطون نشاطا كاملا" فإن لديهم مفاهيم واقعية عن الذات التي تشمل كل خصائصهم الهامة، إنهم واعون بدقة لعالمهم، متفتحون على كل الخبرات، كما إنهم على درجة عالية من اعتبار الذات. إن الأفراد حسني التوافق يعتمدون على خبراتهم الخاصة للوصول إلى القرارات، إنهم يشعرون بالحرية لاعتقادهم بأن اختياراتهم نابعة من ذاتهم، ووفقا ل روجرز Rogers فإن الناس الذين ينشطون نشاطا كاملا يعيشون تماما في كل لحظة، ويتغيرون باستمرار لزيادة استخدامهم لإمكاناتهم المختلفة.

وعلى الرغم من أن Rogers يعترف بأن الوراثة والبيئة تحددان الشخصية على نحو ما، فإنه يركز على الحدود التي تضعها الذات والتي يمكن أن تمتد عادة، إنه يعتقد أنه لدفع عملية النمو يجب أن يتقبل الآخرون الهامون في البيئة كل جوانب الفرد وقيمونه ويعتبرونه بدرجة عالية، وفي هذه الظروف يبدأ الناس في تقبل أنفسهم ويصبحون مفتوحين على خبراتهم الخاصة ويتحركون في كل اتجاه لتحقيق الذات. ويعد البحث من الأمور الهامة بالنسبة إلى Rogers وزملائه فقد ركزوا على توضيح الشروط التي تسهل نمو الشخصية في المواقف الإرشادية، و غالبا ما كانت تتضمن دراساتهم مقابلات مسجلة على أشرطة وتحليلا للمحتوى بطريقة منظمة لاختبار الفروض، وقد سعى روجرز أيضا لدراسة صورة الذات بطريقة موضوعية، وعلى وجه الأساس عن طريق استخدام اختبار الشخصية التصنيفي، فمن المألوف أن يصف المريض أثناء العلاج إدراكات الذات الحالية ثم الذات المثالية، فإذا تعارض بين التصنيفين ينظر للفرد على أنه يعاني من عدم الاتساق (التناقض ونقص الانسجام)، ويعتقد روجرز أن هذه المشكلة هي جوهر جميع الاضطرابات النفسية، و المفروض أن وظيفة العلاج هي تقليل هذا التباين، ويمكن أن يقوم النجاح في هذا العمل بإعطاء المريض مجموعة إضافية من الاختبارات التصنيفية للشخصية بعدة أسابيع أو شهور من العلاج. (ليندا دافيدوف الشخصية الدافعية والانفعالات 2000، ص ص187-190).

7-1-9- النظريات السلوكية للشخصية: يشارك أصحاب النظريات السلوكية أصحاب نظريات

الاستعداد في التأكيد الشديد على استخدام المناهج العلمية الصارمة، إنهم يميلون بصفة خاصة إلى تأكيد

التجريب، وبسبب إصرار علماء النفس السلوكيين في القياس المضبوط، يركزون على الحقائق الملحوظة، والاستجابات الفسيولوجية و الظواهر الأخرى التي يمكن تقديرها موضوعيا، فأحيانا يدرسون الحيوانات في المعمل وذلك بهدف الاستبصار بالعمليات الجوهرية في الشخصية، وفي سبيل تفسير السلوك، يؤكد السلوكيون على مبادئ التعلم و الظروف البيئية، و سوف نعلم على نموذجين متباينين للطريقة السلوكية (ب- ف) سكينر السلوكي المتطرف و ولتر ميشيل صاحب استراتيجية التعلم الاجتماعي المعرفي.

7-1-10- النظرية السلوكية لسكينر (Skinner، 1904-1990): يعتبر

سكينر Skinner أن النشاط الإنساني قائم على أساس العلاقة بين المثير والاستجابة، ويتبع ذلك عملية التعزيز التي تحدد التشابه بين المدخلات في المستقبل، وعليه فإن بناء الشخصية عنده يقوم على اختلاف الخبرات وقوانين الاشتراط عند الفرد، إضافة إلى تعدد التعزيزات لديه. كما يرى أن شخصية الفرد تتكون من استجابات معقدة، ومستقلة نسبيا، وبفهم التاريخ الاشتراطي للفرد نفهم سلوكه، وعليه فإن سكينر يعتقد أن ما يحدد استجابات حدوث ذلك السلوك، هو الأحداث التي تعيق حدوثه.

وفيما يخص السمات فإن Skinner يرى أنها تزودنا بمعالم هامة عن الشخص، ولكنها في نفس الوقت لا تقوم بتفسير السلوك الذي تصفه. لذا، فهو يؤكد على أهمية تحليل الأسباب الكامنة وراء السلوك، بحيث يرى أن التعلم حدث عند الشخص المتعلم بسبب تعزيزه لاكتساب المعرفة، ولم يحدث ذلك عند الشخص الجاهل، أما ما يتعلق بنمو الشخصية، فلم يحدد هذا الأخير مراحل عملية النمو مثل ما فعل Freud و Erikson، ولكن نظرية Skinner أفادت كثيرا في مجال تطوير سلوك الطفل، حيث أن فكرته في التحكم في المعززات البديلة، بهدف التحكم في السلوك، ساعدت كثيرا في مجال رعاية ونمو الأطفال، نظرا لما للوالدين من قدرة على التحكم في سلوك أبنائهم، وجدت هذه النظرية اهتماما كبيرا في مجال التدريس، ومجال الإصلاح الاجتماعي، إلى جانب مجال العلاج النفسي. وحسب Skinner دائما، فإن ديناميكية الشخصية، تقوم أساسا على التحليل الوظيفي لأساليب تنوع السلوك بحسب تغير الشروط البيئية. (محمد السيد، 1998).

هذا ويربط (ب.ف سكينر)، (Burrhus Fréderic Skinner) في النظرية السلوكية المتطرفة عمل في الاشتراط الإجرائي برأي في الشخصية يعرف بالسلوكية المتطرفة، والشخصية في رأي سكينر، عبارة عن خيال أو وهم في جوهرها، فالناس يرون ما يفعله الآخرون ويستنتجون الخصائص المضمرة

(الدوافع، السمات، القدرات) الموجودة أصلاً في ذهن صاحبها، إنه يعتقد أن السلوكيين يجب أن يركزوا على فهم ما يفعله الكائن، إن الاستعدادات الداخلية تفسيرات غير كافية للسلوك وفي كلمات سكينر: عندما نقول أن الإنسان يأكل لأنه جوعان، أو يدخن كمية كبيرة لأن لديه عادة التدخين، أو يحارب بسبب غريزة حب القتال، أو يسلك بطريقة لامعة بسبب ذكائه، أو يعزف البيانو جيداً بسبب قدرته الموسيقية، فإنه يبدو في مثل هذه الحالات أننا نشير إلى الأسباب، ولكن عند تحليل هذه الجمل نجد أنها ليست إلا إسهاماً في الوصف، فتوصف مجموعة واحدة من الحقائق بالعبارتين: "هو يأكل" و "هو جوعان".."إنه يلعب جيداً" و "إن لديه قدرة موسيقية"، إن ممارسة تفسير عبارة معينة بلغة أخرى عملية خطيرة لأنها تعني أننا وجدنا السبب و لهذا لسنا في احتياج إلى بحث آخر، بالإضافة إلى ذلك أن كلمات مثل "الجوع" و "العادة" و "الذكاء" تحول إلى خواص العملية ذاتها أو علاقتها إلى الأشياء وهكذا نحن غير مستعدين لخواص الأشياء التي قد تظهر مع مرور الوقت و تكشف في السلوك ذاته وتستمر في البحث عن شيء و ربما ليس له وجود".

ومن جهة أخرى يعتقد Skinner أن السلوك يمكن تفسيره بالعوامل الوراثية. وهو يؤكد الخبرة، خاصة مبادئ الاشتراط البسيط مثل التعزيز والانطفاء والاشتراط الضدي والتمييز. وسلوك الفرد كما يرى Skinner محكوم في أي وقت بالكثير من الظروف المستقلة في جوهرها وعلى ذلك يجب ألا يتوقع الناس إدراك الكثير من الاتساق السلوكي من موقف إلى آخر. فتأمل حالة امرأة تبدو مستقلة وشديدة العدوان في بعض المواقف، كما تبدو عاطفية وسلبية معتمدة على الآخرين في مناسبات أخرى. وقد يعتبر أصحاب نظريات التحليل النفسي أو السمات أن هذه المرأة عدوانية مع مظهر من السلبية أو ربما يحكمون بأن المرأة أساساً عاطفية وسلبية ومعتمدة على الآخرين لكن بدفعات عدوانية. ولقد أشار سكينر وغيره من العلماء السلوكيين أن سلوك المرأة في أي وقت خاص يعتمد على تاريخ تعلمها والظروف الحالية. فإذا كان الهجوم على زوجها عندما يشكو من الأمور المالية له نتائج مرغوبة، فإن هذه المرأة مستعدة لاستخدام العدوان في هذا الموقف وفي المواقف الأخرى المشابهة. وإذا قامت أختها بإعداد الطعام بينما لا تساعد هذه المرأة في المطبخ (لأنها تكره إعداد الطعام) فنحن نتوقع أن نرى السلبية في هذه الظروف، وفي الظروف الأخرى المشابهة. « (حامد عبد السلام زهران، 1995، ص 62).

وكخلاصة لما جاء به رواد السلوكية فإن سكينر كواحد منهم يدرك السلوك الإنساني على أنه شيء خاص بموقف معين له خصائصه التي تجعل السلوك كما يصدر عن الشخص والذي يعبر عن طبيعة

شخصيته. وعلى كل حال يؤكد السلوكيون انه عن طريق القيام بالتجارب المضبوطة جدا نتعرف عما هي الحالات التي تسهم في استجابة معينة. فليست الحالات الداخلية فقط مثل المشاعر التي نعتبرها نواتج السلوك. وفي هذا الأمر يقول (سكينر): "ان عملية النمو ليست هي التغيرات الداخلية، ولكن الاختلافات البيئية هي التي تغير السلوك خلال فترة الحياة. وبهذا المعنى فان (سكينر) يفترض أن البيئات تختلف والناس يتوافقون بصورة مناسبة مع تغيرات البيئة. فما من أزمة حياة إلا وتظهر عندما تتغير البيئة ويفشل الفرد في اكتساب السلوك الذي يتوافق هذه المتغيرات في غياب الحصول على التعزيزات.

وبتحليل دقيق للاتجاه النظري الذي يسلكه السلوكيون في مفهومهم للشخصية البشرية فإننا نلاحظ ان الشخصية في نظرهم لا تحتوي على استعدادات ولا على صفات محددة. ان هذا الطرح يعتمد على وجود بنية دائمة أو مجموعة منتظمة من السمات العامة تتحكم في أشكال من السلوكات المنسجمة والدائمة والتي تشكل وحدة الشخصية و هو طرح قديم في نظرهم. فالشخصية وفقا لأصحاب هذا الاتجاه السلوكي لا تشكل ولا تصقل إلا بواسطة التعلم، لأن أفعال الأفراد وسلوكياتهم كلها متعلمة. والسلوك المتعلم هو في معظمه تعلم اجتماعي غير مرتبط بعوامل النضج أو الوراثة أو الدوافع الغريزية، ذلك ان المواقف التي يتواجد فيها الأفراد وتكرارها هي التي تبعث على الاستجابة وهي التي تكسب الأفراد بعض العادات. ومن ثم فإن الشخصية كما يقول جثري (Guthrie) ما هي إلا "مجموعة من العادات المنتظمة ذات أهمية اجتماعية وتبقى ثابتة وصامدة أمام كل تغير". فالسمات العامة لشخصية الفرد ليست في نهاية المطاف إلا نتاجا للتأثيرات الناجمة عن الخصائص العامة للمواقف المتكررة التي وجد بها.

وبالنسبة لرواد الاتجاه السلوكي نلاحظ ان الشخصية لديهم لا تتميز بأي بنية أو تنظيم داخلي وإنما تكتسب هويتها الفردية من الخارج في مواقف خاصة وفق ارتباطات محددة. فهم يرون ان لكل فرد القدرة على الاستجابة لمؤثرات بيئية معينة. وانه عن طريق التعلم يكتسب الفرد بصفة تدريجية بنية شخصية خاصة بمجموعة من السمات. فالسلوكيون بمفهومهم الخاص للشخصية لا تعير اهتماما كبيرا للوراثة ولا للعوامل النفسية الباطنية، فهم يرجعون كل شيء للبيئة المحيطة خلافا لمبادئ واتجاهات نظرية التحليل النفسي ونظرية الذات.

7-1-11- اتجاه ولتر ميشيل Welter Michel في التعلم الاجتماعي المعرفي: لقد حاول

عالم النفس من جامعة ستانفورد ولتر ميشيل (المولود عام 1930) أن يوفق بين رأى السلوكية

والاتجاهات الأخرى العديدة وأكثرها وضوحا الاتجاه الظاهرتين أو الفينوميلوجي وعلم النفس المعرفي. وتعتمد نظريته في التعلم الاجتماعي المعرفي على أبحاث التعلم والسلوك المعرفي وعلم النفس الاجتماعي (دراسة كيف يتفاعل الناس معا ويؤثر بعضهم في بعض). ويعتقد ميشيل مثل سكينر في هذا السياق أن السلوك يرتبط في الغالب بموقف معين، يتحدد جزئيا بتفاعل الحالات البيئية، وإن إمكانية تحديد ماذا يفعل الناس ومتى وتحت أي الظروف علينا كعلماء وباحثين استعمال المناهج العلمية.

وبينما يرى سكينر البشر ككائنات عضوية بسيطة نسبيا تعمل تحت رحمة العوامل البيئية يراه ميشيل من جانب آخر كائنات معقدة فريدة منظمة نشيطة واعية بحل المشكلات، فهو يرى أن الإنسان قادر على الاستفادة من المدى الهائل للخبرات والطاقة المعرفية. وفي هذا الخصوص يعتقد (ميشيل) أن التنبؤ بالسلوك يتطلب فهم الظروف البيئية، وفهم الشخص الموجود في الموقف ويجب ان يشمل هذا الفهم كفاءته واتجاهاته وأساليب التنظيم الذاتي لديه، ومن ثم فهم تأثير الظاهريات للموقف والذي يتضمن تأثيرات الفرد وتوقعاته وقيمه وخططه وانفعالاته ورغباته).

ولجمع هذه الأنواع من البيانات يرى (ميشيل) انه يجب على الباحثين في علم النفس وضع الناس في مواقف محددة وملاحظة سلوكهم وتحليل تقاريرهم الذاتية. فالسير على هذا المنوال يساعد العلماء الباحثين بالتنبؤات الدقيقة عن سلوك الأفراد في مواقف خاصة. وفي هذا الصدد يقول (ميشيل) انه: "فلكي نقرر ما إذا كان الفرد يستطيع أن يؤجل إشباع بعض رغباته أم لا، فإننا كباحثين نحتاج إلى حقائق ووقائع ميدانية محددة من خلال معرفة الموضوع المتوقع وعمر الفرد وجنسه وأساليب الضبط الذاتي خبراته السابقة المباشرة. هذا ويعتقد (Michel) ان نظرية الشخصية يجب أن "تزهو" من خلال جمع أنواع البحوث النفسية والسلوكية واعتماد الدراسات التجريبية للسلوك الاجتماعي والتعلم المعرفي. ويرى في هذا الشأن القضايا التالية لها ما يدعمها في الوقت الحاضر. فإن الناس في نظر (Michel) قادرون على تقدير سلوكهم، وهم بالتالي واعون بنتائج استجاباتهم الخاصة، بحيث يحدد وعيهم هذا الأحداث والاختبارات في مواقف عديدة. وربما يكون لنفس الحالات تأثيرات مختلفة جوهريا وفقا لكيفية فهمها، وإن التعلم محدد فعال للسلوك، وإن جميع البشر لديهم بعض الاتساقات الداخلية، لكن كل فرد منظم بطريقة فريدة، ولهذا السبب فإنه من المستحيل أن نعمم أوتوماتيكيا من فرد إلى آخر. (ليندا دافيدوف الشخصية الدافعية والانفعالات 2000، ص: 198-202).

اتساقاً مع ما سبق ويمكن اعتبار نظرية الذات (لروجرز، Rogers) ونظرية (ولتر ميشيل، Welter Michel) من النظريات الإنسانية في تناولت مفهوم الشخصية البشرية بشمولية، كون هذين العالمين ينظران الى الشخصية البشرية نظرة كلية، ذلك ان الشخص يتمتع بإدراك شامل لأمر حياته ووضعياته الاجتماعية. وقد عبر الباحث النفساني محمد بن عبد الله في كتابه (سيكوباتولوجية الشخصية المغربية) بخصوص النظريات الإنسانية قائلاً: "من هذه النظريات ما يعرف بالاتجاه الإنساني أو الإكلينيكي. هذا الاتجاه عوض أن يدرس العوامل المعزولة بصفة متجزئة فإنه يهتم بتفاعل الوظائف وإدماجها في الوحدة الديناميكية للسلوك ويعتبر بأن الحاجة أو الدافع هو الذي يحرك ويوجه هذه الوحدة بتأثيرها على مختلف الوظائف المعرفية. فهي نظرة تحاول فهم الشخصية من منظور شمولي أي إنها نظرة تركز على الكيفية التي بواسطتها يدرك الشخص ذاته ويدرك الأشياء من حوله كما تركز على الرغبات والصراعات التي تقلقه وعلى حياته الشخصية ووضعياته الاجتماعية. وبالتالي يمكن القول بأن هذا الاتجاه يعنى على وجه الخصوص بالشخصية الضمنية أي الجوانب الديناميكية المخفية أو اللاشعورية التي تسهم في صقل الطبع والمزاج". (محمد بن عبد الله، 2002، ص 13-14). وتقابل هذه النظريات من جهة أخرى نظريات أخرى تهتم بقدرات الفرد وملكاته وقيمه وأدواره، ومنها النظريات التالية:

7-1-12- النظريات البيئية: فخلالاً للنظريات الجوهرية التي تجعل من الشخص حقيقة له شخصية دائمة بخصائصها الجسمية والنفسية والتي تستمد بنيتها من التأثيرات البيئية. ويعتمد أصحاب هذه النظريات في تفسيراتهم للشخصية على مبادئ النظريات السلوكية و الأنترولوجية الثقافية. فهم يحاولون وصف الشخصية وتصنيفها من خلال الموقف الذي يوجد فيه الفرد سواء عن طريق التأثير الميكانيكي المباشر لهذا الموقف كما تنادي به نظرية العادة والتعلم أو بالنسبة لموقفه تجاه نظام القيم. كما تنادي به نظرية الاتجاهات والمكانات والأدوار.

7-1-13- نظرية الاتجاهات: إن الدراسات النفسية والاجتماعية حينما تحاول فهم السلوكات وتفسيرها وأحياناً التنبؤ بها من خلال اتجاهات الفرد فإنها تبحث في الكيفية التي تحدد موقف هذا الفرد تجاه موضوع القيم. فمن الزاوية النفسية يقول (ج. ك فيلو)، (J.CFilloux 1959): "إن الاتجاه الجماعي يمثل استعداداً فردياً لأنه يحث الشخص على التفكير والسعي وفق قيم مكتسبة ومشتركة". وكما يقول (كلينبرغ)، (Klinberg.O): "إن وجود الاتجاه يهيئ الفرد لأن يتصرف وفق أسلوب معين ويوجهه نحو استجابات معينة فاتجاه العداوة نحو السود مثلاً قد يهيئ الفرد لأن يشارك في نشاطات تعبر عن هذه

العداوة". أما في نظر (لينتون)، (R.Linton) فيمثل الاتجاه الجماعي عند الفرد القدرة المكتسبة على الاستجابة بصفة ثابتة ومماثلة لمواقف تبدو متساوية. (فلينتون، Linton) يعتبر الاتجاه ميلا عاما يدفع للاستجابة بصفة دقيقة لمواقف تبدو متساوية يمكن أن تكون متعددة وتشتمل على عوامل مشتركة. وبالتالي يفرق بين الاستجابات الخاصة المرتبطة بعدد قليل من المثيرات و "الاستجابات العامة" التي نتقلنا من مجال العادات الفردية إلى العادات الاجتماعية إلى "الأنظمة" التي تحقق في المجال الاجتماعي نوعا من الانسجام الطبيعي بين وجهات النظر المختلفة للأفراد.

وفي ذات السياق يسمي (لينتون)، (Linton) "أنظمة القيم-الاتجاهات" هذه المجموعة من الاستجابات العامة لمواقف خاصة. فلينتون يعرف جيدا أن الاستعداد لتقييم موقف ما يرتبط بالشخصية التي هي مقر الاستجابة وبالمجتمع الذي يثير هذه الاستجابة. فنظام القيمة والاتجاه هو ثقافي وداخلي في نفس الوقت". فدراسة الشخصية من هذا المنظور يفترض وجود علاقة بين مختلف سلوكيات الفرد ولا سيما اتجاهاته وعدد من سمات الشخصية. هذا ما أثبتته بعض الدراسات مثل دراسة (ادرنو-ايزنك)، (Adorno-Eysenck) (StoetzelJ.1978) فلأراء والاتجاهات يمكن أن تكون مرتبطة بسمات محددة وثابتة كذلك أن ترتبط اتجاهات الأفراد وآراؤهم ببعض الخصائص الاجتماعية التي تميز بعضهم عن بعض مثل الجنس والسن والمهنة والسكن والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والانتماء الديني والمستوى التعليمي.

ان ما يمكن ملاحظته من وراء استعراضنا لهذه الآراء الخاصة بنظريات الاتجاهات في فهم الشخصية الإنسانية هو ان المشكل الذي يمكن ان يعترض دراسة الشخصية من خلال الاتجاهات هو التناقض الذي يمكن أن يلاحظ بين هذه الاتجاهات وبين المحتوى الحقيقي للشخصية. ولهذا السبب ومن أجل تفادي هذا العائق اهتم الباحثون بوظائف الاتجاهات للتأكد من التطابق الفعلي بين محتوى الشخصية واتجاهاتها فحدود مؤشرات ثلاثة هي: التكيف مع الجماعة المرجعية والتعبير عن الحاجات الباطنية والتكيف مع الواقع الذي يواجهه الفرد وهو يقيم الأشياء.

7-1-14- نظرية المكانة والأدوار: إن الأنثروبولوجيا الثقافية تهتم بدراسة العلاقات الأساسية

الموجودة بين الشخصية والثقافة لتثبت في الميدان العملي لمختلف المجتمعات أن نفسية الفرد لا يمكن أن تكون ظاهرة معزولة عن المجموعة التي ينتمي إليها. وبالتالي فإن الدراسة الدقيقة والعميقة للشخصية، في

تكوينها وفي ديناميكيته ووظيفتها، لا يمكن أن تتحقق إلا عن طريق التعرف على النماذج الاجتماعية والثقافية المرجعية التي يجدها في المراحل المختلفة من الحياة الشخصية لأن الثقافة هي التي تقترح النماذج.

وما لا يجوز إغفاله هنا هو تأثير هذا الاتجاه على دراسات الشخصية. ولكن حتى لا نلجأ إلى افتراض وجود علاقة حتمية بين الشخصية والنمط الثقافي يمكن القول بأن الفرد يبقى غير مستعد لاستقبال هذا التأثير بكيفية سلبية. و لهذا السبب يفرق بعض الباحثين بين مفهوم الشخصية القاعدية وشخصية المكانة لتحديد مفهوم الاختلافات الفردية ومفهوم المصير الشخصي. فالتجربة في هذا الشأن تؤكد أن هناك تنوع كبير في مجال التأثيرات الثقافية والاجتماعية المباشرة وغير المباشرة. كما أن الجماعات والفئات في الحياة العملية تتداخل، مما يؤدي إلى توفير الظروف المناسبة في تفاعل متعدد الجوانب، مما يؤدي إلى توفير الظروف المناسبة لتمايز مرتبط بالتجربة الشخصية لمصير فردي وكذلك بالتأثيرات الصادرة عن المجتمع. ومن ثم فإن الشخصية الفردية لا تتكون جدليا إلا في حدود الممكن وليس في إطار ضرورة حتمية لأن السببية الاجتماعية الثقافية لا تمارس في الغالب على فرد خال من كل تأثير سابق. ولهذا فإن شخصية المكانة عند لينتون (Linton) تبدو مرنة وواقعية أكثر من الشخصية القاعدية لكردنر (Kardiner) الذي يفسر المؤسسات الثانوية والثقافة من خلال نظمه الإسقاطية المشهورة. أما الشخصية القاعدية كما يرى (كردنر) فتتكون في الطفولة الأولى بواسطة آلية الإسقاطية النفسية إذ أن مجموعة سلوكيات الراشدين تجاه الرضيع، التي تتشابه داخل نفس الثقافة وتختلف من ثقافة إلى أخرى قد تولد عند أطفال نفس الثقافة تجارب ومكافآت و(حرمانات) متماثلة تمثل أساس السمات المتشابهة على مستوى الشخصية. فتشكيل الشخصية وفق هذه التجارب الطفولية المماثلة والتي تتوزع على أفراد نفس المجتمع هي الشخصية القاعدية. فهي تمثل العنصر الأساسي والنموذج الموحد الذي ينتج الأشكال الفردية الملحوظة للشخصية. هذه الأخيرة تتطور وفق تجارب وعوامل فردية مختلفة في حين أن الشخصية القاعدية ترتبط بالتقاليد المولوية للثقافة خاصة طرق التنشئة الاجتماعية وطرق التربية. فالشخصية القاعدية لا تحدد كل جوانب الشخصية الملحوظة وإنما ترتبط فقط بمجموعة الاتجاهات العاطفية وأنظمة القيم التي يشترك فيها أفراد الثقافة الواحدة والتي تعتبر أساسية في تشكيل الشخصية.

هذا ويطلق (Kardiner) من جهته مصطلح الأنظمة الإسقاطية على مجموعة الاتجاهات والقيم، لأنها تمثل أطر التفكير والتقييم التي "تسقطها" على الواقع والأحداث من أجل تأويلها. فالشخصية القاعدية

هي إذن مرتبطة بمحتوى الشخصية (اتجاهاتها وقيمها). ففي هذا الإطار يتضح أن الأنثربولوجية الثقافية تقدم إسهاماً أساسياً لدراسة الشخصية لأن ما يكون الشخصية لا يتعلق فقط بمجموعة السمات الشكلية وإنما كذلك بمحتوى موضوع الوظائف النفسية المكونة من الاتجاهات وآراء التجارب المعيشة وأنظمة القيم. إن محتوى هذه التجارب يتكون ضمن الإطار الثقافي ويسهم بعمق في تشكيل الشخصية كإدراك وكنظرة للعالم. هذا المفهوم الذي يستبدله ميد (M.Mead) بالطبع الثقافي يعبر أحياناً عن بعض الثوابت في الاتجاهات وفي سلوك المتعلم لأفراد المجتمع الواحد مع العلم أن هذه الثوابت لا يمكن فهمها إلا في ضوء بعض العناصر الأساسية للثقافة وبعض التأثيرات التي تنعكس على أفراد المجموعة. ومن هذا يتضح عند (NuttinJ.1965). أن الشخصية كما يصورها علم النفس في إطار ثقافة معينة تعكس إلى حد ما نظرة هذه الثقافة أو الحضارة للشخص نفسه (Nuttin J.1965 p 68).

وقبل ذلك كان (J.C.Filloux1957) يرى أن للشخصية البشرية مكانة تبدو متفتحة أكثر من الشخصية القاعدية حتى وإن كانت في نظره مطبوعة هي الأخرى بالغموض والتجريد. فهي تتكون تدريجياً حسب الأدوار التي يؤديها الراشد في المستقبل معتمداً في ذلك على أنظمة القيم والاتجاهات من جهة وعلى التقنيات التربوية المختلفة التي توفرها الثقافة طيلة حياة الفرد من جهة أخرى. في حين كانت نظرة (Linton) تبدو أقرب من الاتجاه السلوكي المنفعي والواقعي، حيث لا يوجد عنده ذلك الاعتقاد الذي يصور (J.C.Filloux) بأن الظواهر النفسية تمثل القاعدة الأساسية للظواهر الاجتماعية الثقافية. وهذا ربما هو السبب الذي دفع (كردنير، Kardiner) إلى الاعتقاد بوجود تعدد شخصيات المكانة في نفس المجتمع.

وفي مجال اختلاف الشخصيات باختلاف سماتهم الأساسية يقول لينتون: "إن أفراد المجتمع الواحد يظهرون اختلافات فردية كبيرة على مستوى الشخصية وسماتها، وهو السبب الذي يجعلنا نلاحظ في كل المجتمعات نفس الهامش في الاختلاف ونفس الأنماط من الشخصية «وينسب لينتون (Linton) هذا الاختلاف إلى عاملين اثنين: التجربة والمحيط، حيث يقول في هذا الصدد: "إن تكون الشخصية يرجع إلى عامل إدماج التجربة التي تعود بدورها إلى تفاعل الفرد مع محيطه. ومن ثم فإن بعض المحيطات وإن كانت متشابهة قد تزود أفراد مختلفين بتجارب مختلفة تسهم في تشكيل شخصيات مختلفة. ولهذا السبب يضيف لينتون: "فإن الثقافة يمكن أن تعتبر العامل المهيمن في تشكيل الشخصية القاعدية لكل مجتمع وفي

تشكيل الأنواع المختلفة لشخصيات المكانة كذلك. (محمد بن عبد الله، سيكوباتولوجية الشخصية المغربية، 2010، ص: 19-26).

7-1-15- نظرية السمات Cattell: قبل التفصيل في أفكار هذا العالم النفسي البارز في مجال البحث في موضوع الشخصية وحول مفهوم السمة وأهميتها، يجدر بنا أولاً التذكير بأن العالم النفسي Cattell هو عالم نفس انجليزي من مواليد إنجلترا سنة 1905، قام بتأسيس معهد الدراسات الشخصية في عام (1983). وتقوم تصورات هذا العالم في بناء الشخصية على مفهوم السمة، حيث يشير فيها إلى أن السمة هي ذلك البناء العقلي الذي يدل على السلوك الظاهري المنتظم والمتكرر الحدوث. ويرى في هذا الأمر أن كل فرد يشترك مع غيره في خصائص عامة، لكنه يتميز عنه بمجموعة من الخصائص والصفات التي ينفرد بها بحيث تحدد ملامح شخصيته المستقلة. (عنابي بن عيسى 2005).

وفي هذا الإطار صنف Cattell السمات إلى نوعين: سمات أساسية (عميقة، أصلية) وسمات ظاهرة (بارزة، سطحية)، (على الجسماني 1994 ص 65). وفي مؤلفاته حول الشخصية يلاحظ أن Cattell يستعمل مفهومين آخر وهو مفهوم السمة السطحية، ليدل به على السمات البارزة أو الظاهرة في السلوك الإنساني، والتي تبدو حسبه جليا في انفعالات الأفراد وتفاعلاتهم الاجتماعية وطريقة أداءهم لأعمالهم، حيث يرى أن السمات الظاهرية أو السطحية تنم عن تفاعل السمات العميقة أو الأصلية، مع المثيرات البيئية المحيطة بالإنسان. (العيسوي، 2002، ص 92).

ويلحظ في كثير من الكتب والمراجع الخاصة بموضوع الشخصية أن العالم Cattell بنى جزءا كبيرا من تصورات لمكونات للشخصية الإنسانية على أساس السمة والتي تعد إحدى متغيرات أبحاثه حول هذا الموضوع. فهو بالتالي يعد من بين أبرز العلماء المعاصرين في علم النفس الذين ساهموا ببحوثهم القيمة في تطوير دراسات الشخصية إلا أن الجديد في بحثه أن هذه الأخيرة أقيمت من زاوية جديدة، وهي الزاوية المبنية على المعادلات الرياضية، التي جلبت اهتمام الكثيرين من المختصين في علم النفس، الأمر الذي سمح له بتطوير دراسات علم النفس بشكل عام وتقديمه المهتمين بصورة ملموسة كعلم قائم بذاته. ومن أجل ذلك يعتقد Cattell أن الهدف الرئيسي لدراسة سيكولوجية الشخصية، هو السماح بإعداد القوانين والمعادلات الرياضية التي تساعدنا في التنبؤ بسلوك الإنسان. (دافيدوف: ترجمة سيد الطواف

وآخرون، 2000). وباعتراف كثير من الباحثين حول الشخصية أن أفكار Cattell حول سمات الشخصية لقيت ترحيبا كبير وخاصة تلك المقاييس المقننة التي ساعدت كثيرا في تحديد هذه السمات وسمح بقياس وبدقة رياضية عالية قيم الشخصية، من حيث سماتها المتميزة خصائصها السيكولوجية.

وفي خضم إعداداته لكتابه الأخير حول الشخصية سنة 1968 اعترف Cattell أنه من الصعوبة بمكان التنبؤ بسلوك الفرد بمجرد معرفة سمة أو خاصية من خصائص شخصيته، ولعل السبب في ذلك يعود إلى أن السلوك نفسه يختلف ويتباين باختلاف المواقف التي يتواجد فيها الفرد، حيث توجد هناك ظروف آنية، أو مواقف تعمل على تغيير سلوك الفرد بشكل جلي. لذلك ابتكر مقياسا يتكون من ثماني حالات مثل القلق، وغيرها. (Cattell 1968).

وفي ذات الكتاب يرى Cattell أن شخصية الفرد العادي تتكون من ستة عشرة سمة أساسية، وعلى ضوء ذلك قام بتصميم مقياس يقيس ستة عشر عاملا من عوامل الشخصية، وعرف اصطلاحا بـ: (Personnalité Factors PF 16). وقد صممه بعد أن جمع من المعاجم أزيد من 150000 صفة تصف الشخصية، وبعد اختصارها استطاع Cattell عن طريق استخدام منهج التحليل العالمي أن يجمعها في 16 سمة تغطي كل الشخصية، بمعنى أن أي صفة لا بد أن تكون ضمن هذه الصفات، وقد تم ذلك بالاعتماد على تطبيق عدد كبير من الاختبارات، ومن تلك السمات، الشجاعة، والصلابة، شدة الانفعال وعدم الاستقرار، والفوضى والتقوى، والاستطلاع وغيرها. (على الجسماني، 1994، ص94). هذا وحسب كاتل Cattell، فإن هناك سمات أصلية محددة للشخصية تقابلها سمات أخرى مضادة، وقد أورد Lazarus (1969) في كتابه عن الشخصية جدول يحتوي على عرض 16 عاملا من عوامل الشخصية.

من خلال ما سبق، يمكننا استخلاص أن المقصود بالسمات الشخصية والنفسية للفرد عند كل من (Kardiner) و (Cattell و Linton) هو الصفات الثابتة والمستمرة التي يتصف بها الشخص ويتميز بها عن الآخرون والتي قد تظهر من خلال السلوك، أو من خلال المواقف الاجتماعية التي يتواجد فيها الفرد.

7-1-16- أفكار ايزنك Eysenck حول سمات الشخصية: يعد ايزنك Eysenck من

العلماء المعاصرين المختصين في دراسة الشخصية النمطية. ولد في ألمانيا سنة (1916)، حيث بنا Eysenck تصوره عن بناء الشخصية على مفهوم النمط امتدادا للتفكير المستخدم، في دراسة السمة،

حيث بهذا الأسلوب يمكننا وصف الفرد بسمة واحدة، أو مجموعة من السمات، والسمات التي تميز شخصيات الناس بعضها عن بعض، ليست سمات عابرة أو عارضة، أي تتوقف على المواقف الخاصة، التي يتعرض لها الفرد بل سمات ثابتة نسبياً وعلى هذا فمعرفة سمات معينة لشخص تساعد على التنبؤ بسلوكه إلى حد كبير. (سيد الطواف وآخرون، 2002).

أما في أسلوب النمط، يمكننا إتباع خطة أوسع وهي خطة التصنيف، فتصنيف الفرد يكون بانتمائه لنمط معين حسب مجموعة من السمات، وإذا حدث أن اتسم مجموعة من الأشخاص بنفس السمات فيمكننا القول أنهم ينتمون إلى نفس النمط، ويعني هذا، أن النمط مجموعة من السمات، التي يتم تبسيطها إلى مجموعة قليلة، لذا فإننا نقوم بتبسيط الوصف إلى درجة كبيرة، لهذا يرى Eysenck أنه يمكننا إعطاء وصف للشخصية بأقل عدد ممكن من السمات، وقد توصل هذا الأخير إلى نظريته في وصف الشخصية، والتي استمدتها من دراسته التي أجريت على عينة من الأفراد المرضى والتي تبين من خلالها أن هناك ثلاثة أبعاد للشخصية وهي: الانطواء Introversion، الانبساط Extraversion، العصبية Neurotism، اللاعصابية Non Neurotism، الذهانية Psychotism، Non—Psychotism، اللاذهانية.

وفي هذا الصدد يصف العالم النفسي Eysenck الفرد ذا النمط المنطوي بصفات الفرد الحذر والاحتياطي الشديد في علاقاته مع الآخرين، بمعنى أنه يتصف بالاجتماعية، حيث يميل كثيراً إلى السلوك القلق وإلى تصرفات يطبعها التوتر والاكنتاب أحياناً. بينما يصف النمط المنبسط بكونه نقيض الفرد المنطوي، لأن الفرد المنبسط معروف أنه ميال إلى الحياة الاجتماعية وإلى التمتع بخاصية الاندفاع، وهي الخاصية التي قد تجعله يتحول إلى بعض الأعراض المرضية، كالهستيريا مثلاً. في حين يصف النمط الذهاني بالفرد الذي يميل كثيراً إلى الوحدة، والعزلة. وفي ذلك يعتقد Eysenck أن توزيع بعدي العصابية والانطواء يخضع لخصائص المنحنى الاعتدالي للدرجات، بمعنى آخر، أن غالبية الناس تقع في المنطقة الوسطى بالنسبة للبعد، في حين بعد الذهانية لا يخضع لخصائص التوزيع الاعتدالي، وهكذا فإن الانبساط والعصابية بعدان متعتمدان أي مستقلان، وأن لكل فرد درجة مستقلة ومركز على كلا البعدين، ومن خلال معرفتنا لدرجة الشخص على بعدي الانبساط والعصابية. (سيد الطواف وآخرون، 2002). يمكن أن نحدد مكاناً واحداً من هذه الأرباع التالية:

-العصابية :

جدول رقم (1)

مخطط يبين أبعاد الانبساط والعصابية، من كتاب (سيد الطواب وآخرون، 2002).

عصابي	عصابي
منطوي	الانبساطية
منبسط	الانطوائية
سوي	سوي
منطوي	منبسط

ولهذا سميت هذه الأبعاد الثلاثة بأنماط Eysenck للشخصية الإنساني، والتي تعني أن كل الأشخاص لديهم هذه الأبعاد الثلاثة لكن بدرجات متباينة. وعلى ضوء ذلك. قام العالم Eysenck وزملاؤه بتصميم عدد من المقاييس لقياس الشخصية. وكتعليق لما سبق نحاول تبيان الفوارق الموجودة في محتوى ومضمون ما طرحه كل من Cattell و Eysenck من أفكار حول الشخصية وسماتها، حيث نلاحظ مجموعة من الاختلافات الرئيسية الظاهرة والتي يكن توضيحها في هذا المقام كما يلي:

أ- هذه الاختلافات تتمثل في أن Eysenck ينظر إلى الشخصية الإنسانية بصورتها العامة من خلال الأنماط الثلاثة الرئيسية لشخصية الإنسان، وان كل نمط يحتوي على خصائص وسمات تميزه على غيره وتاريخ ظهور الأنماط في شخصية الفرد يكون ابتداء من سن السابعة، في حين يرى Cattell أن شخصية الإنسان تبنى من ستة عشر عاملا أساسيا، وهي تظهر انطلاقا من مرحلة المراهقة.

ب- إلى جانب ذلك فإن Eysenck استعمل في دراسته مجموعة عصابية، وأخرى ذهانية أي عينة لأفراد مرضى، في حين Cattell استعمل مجموعة عادية طبيعية، نتج عن اختلاف العينة اختلاف الخصائص والسمات التي حصل عليها كل واحد منهم.

ج- وما تجدر الإشارة إليه هو أن الاختلاف بين النظريتين، قد يعود إلى تفسير نتائج التحليل العاملي، التي في الحقيقة تعبر عن علاقات بين مقاييس سلوكية، مختلفة، وليست كيانات قائمة ومستقلة، بذاتها (Lazarus 1969). ولقرب نظريتي Cattell و Eysenck من متغيرات دراستنا، قمنا باختيار هذين النظريتين. هذا وقد تعددت وجهات نظر العلماء الذين اهتموا بسمات الشخصية إلى درجة لا يمكن التطرق إليها كلها، ولهذا السبب يرى الباحث ضرورة الاكتفاء بسرد أهم سمات الشخصية المعتمدة في كثير من البحوث والدراسات الحديثة والتي تتضمنها كذلك الكتب والمراجع البحثية والتي هي عبارة عن تلخيص لما جاء في أعمال علماء النفس ومن أهمهم العالم Cattell. فمن بين السمات التي يعتقد كثير من الباحثين أنها أساسية في الشخصية والتي كثر تداولها في الكتب والمراجع العلمية المتخصصة: سمات الاكتئاب والطموح والاندفاع والاستقلال الذاتي والثقة بالنفس والعوانية والعصابية. وفيما يلي محاولة للتعريف بمضمون كل سمة من هذه السمات:

- **سمة الاكتئاب:** يعرف الاكتئاب بأنه حالة انفعالية عابرة أو دائمة تتصف بمشاعر الحزن والضيق، وتشيع فيها مشاعر كالههم والغم والقنوط، وتترافق هذه الحالة مع أعراض تمس الجوانب الانفعالية والمعرفية والسلوكية، والجسمية، تتمثل في نقص الدافعية للإنجاز وعدم القدرة على الاستمتاع، وفقدان الوزن، وضعف التركيز، ونقص الكفاءة، (أحمد عبد الخالق، 1999، ص200). ويعد إلى جانب ذلك كأحد الاضطرابات النفسية الأكثر انتشارا والتي تحدث خاصة في مرحلة المراهقة. فحسب العالم النفسي ألبرت وبك (1981) فإن المراهق ينسحب من الأنشطة الاجتماعية، ويتردد في التعاون في أنشطة الأسرة، كما يقل انتباهه للأعمال المدرسية ومظهره الخارجي، ويرى هذين الأخيرين أن الاكتئاب أكثر انتشارا بين المراهقين، ويعرفه زهران (1998) بأنه حالة من الحزن الشديد المستمر نتج عن ظروف محزنة أليمة، ويعبر عن شيء مفقود، وإن كان المريض لا يعي المصدر الحقيقي لأعراضه أو حالته.

- **سمة الطموح:** يعتبر مفهوم مستوى الطموح أحد المتغيرات الهامة في التحصيل الدراسي، ويعد من المفاهيم المرتبطة بالدافعية للإنجاز، وهو التطلع للحصول على مستوى أعلى يرغب الفرد في بلوغه

أو يشعر انه قادر على بلوغه، إلى الرغبة في الحصول على درجات أعلى وإتمام الدراسة، والحصول على نتائج جيدة، والالتحاق بمنصب مرموق مهنيا واجتماعيا، بالإضافة لذلك فإنه من بين المتغيرات الأكثر تأثيرا على التحصيل الدراسي، (أحمد عبد الخالق ومايسة النبال، 1991). وبحسب (Delay&Pichot, 1990) فإن مستوى الطموح يقصد به الهدف الذي يضعه الفرد في سياق سلوك مدفوع، ويسعى إلى الوصول إليه، والذي يعتبره كهدف محقق، مع الأخذ بعين الاعتبار اتجاهاته والشروط الموضوعية، وهو يناسب المعايير التي حددها الفرد. ومستوى الطموح يكون اعتباره محصلة لعدة عوامل اجتماعية، وذاتية. (Delay&Pichot, 1990) والتي يمكن شرحها في هذا المقام كما يلي:

أ- عوامل اجتماعية: والتي تظهر في اختبار الهدف الذي يطمح إليه الفرد، وفي القيمة التي يمنحها لهذا الهدف، أي في غاية الاتجاه وشدته.

ب- عوامل ذاتية: وتتعلق بمظاهر الشخصية، النزوعية والعاطفية والمعرفية. ومستوى الطموح هو المستوى الذي يضعه الفرد لنفسه، كي يبلغه مستقبلا في عمل معين، إذ يمكن تفسير النجاح على أنه: أداء يساوي أو يفوق المستوى الذي كان يطمح إليه الفرد، في حين أن الإخفاق يمثل دون المستوى الذي كان الفرد يهدف إلى بلوغه. إن وضع مستويات الطموح تمثل الأهداف التي ينبغي الوصول إليها، وهذه المستويات الموضوعية والمنشودة التي يتوق الفرد لإنجازها، تحفز الفرد إلى تجنيد كل طاقاته وإمكاناته لتحقيق تلك المستويات، فالتلميذ الطموح هو الذي لا يكتفي بمجرد النجاح بل يسعى إلى التفوق. (يوسف مصطفى قاضي، وآخرون، 1981).

وفي الحقيقة هناك عدة عوامل لها تأثير في مستوى الطموح منها: توقع النجاح، حيث أن له أثر جيد على مستوى الطموح، بينما توقع الفشل له تأثير معوق، خاصة إذا كان مستوى الطموح أعلى من قدرة التلميذ، فقد يكون العمل الذي يواجهه معقدا جدا وصعبا بحيث لا يستطيع تحقيق الهدف الذي حدده مستوى طموحه، كما أن مستوى الطموح إذا كان أقل قدرة من قدرته فإنه قد يجد العمل سهلا جدا، بحيث لا يتحدى المتعلم ولا يستثيره.

وفي واقعنا اليوم فإن أفرادا كثيرين غير واثقين من أنفسهم يضعون أهدافا عالية بعيدة، ليشعروا بالنجاح حتى ولو أدركوا أنهم عاجزين عن تحقيقها، كما قد يحدد الطالب لنفسه مستوى طموح منخفض، وذلك ليحمي نفسه من الفشل، ذلك لأنه بتحديد هدف يعرف أنه يستطيع تحقيقه، لا يجازف بتعريض

نفسه للفشل، وتؤثر الأسرة والمدرسة وغيره من الراشدين في مستوى الطموح أحياناً، لذلك يجب على المدرس أن يعين تلاميذه في وضع أهداف واقعية قابلة للتحقيق، ومتناسبة مع قدراتهم واستعداداتهم، وكثيراً ما يؤثر أقران التلاميذ في تحدي مستوى الطموح، ولذلك نجده يضع لنفسه مستوى من الطموح يلاءم معايير الجماعة التي ينتمي إليها. (رجاء محمود أبو علام. 1986).

- **سمة الاندفاع:** يعتبر الاندفاع من المتغيرات التي قد تؤثر في تحصيل التلاميذ، وفي سلوكهم الدراسي بصفة عامة، وتظهر أهمية الاندفاع من أهمية المواقف التي يتعرض لها الفرد في المجتمع، فالالتحاق بالجامعة، والحصول على علامات جيدة بالنسبة للمراهق المتمدرس، ما هي إلا نماذج من المواقف اندفاعية يحملها كل مراهق ويستجيب لها استجابات انفعالية وسلوكية، والاندفاع لا يعني الدفاع. فهو نوع من أنواع قلق الحالة، كما يعد من أهم الظواهر التعليمية التي تشاهد بين التلاميذ. (عن مجلة معهد الدراسات العليا للطفولة. بجامعة عين شمس أكتوبر، 2000).

وفي هذا الشأن فإن ما يمكن استنتاجه مما سبق ذكره حول عنصر الاندفاعية ان هذه الأخيرة تظهر أولاً من خلال الإجابات التي يقدمها التلميذ الشفوية أو المكتوبة، إذ يمكن أن يكون لدى التلميذ الإجابة الصحيحة وهو يتمتع بذكاء عال، لكنه من تسرعه وخوفه يخطأ في الإجابة الصحيحة.

- **سمة الاستقلال الذاتي:** ويقصد بالاستقلال الذاتي قيام الأطفال مثلاً بالأشياء بمفردهم، بحيث يتحملون مسؤولياتهم في ذلك. فمحاولة القيام ببعض الأمور الصعبة اعتماداً على أنفسهم، وتوحيدهم فيها، يشجعهم ذلك على تقوية دافعهم للإنجاز في سن مبكر. وفي هذا الأمر يرى Maclellan (1975) أن إعطاء الطفل قدر من الاستقلالية يساعد في تنمية الدافع للإنجاز عنده أكثر من غيره، إذ انه كلما ازدادت المسؤوليات والمتطلبات التي يتحملها الطفل ارتفع هذا الأخير لديه.

- **سمة الثقة بالنفس:** يعد مفهوم الثقة بالنفس من بين المفاهيم الشائعة الاستخدام في العلوم الاجتماعية والنفسية، إذ يرى البعض أنها جزء من تقدير الذات، والبعض الآخر يرى انه متغير مستقل عن المفهوم كما يعتقد (Vivance 1995). وتظهر الثقة بالنفس في إحساس الفرد بكفاءته الجسمية والنفسية والاجتماعية، وبقدرته على عمل ما يريد وإدراكه لتقبل الآخرين وثقتهم فيه، ويتصف الشخص الواثق من نفسه بالاتزان الانفعالي، والنضج الاجتماعي، وقبول الواقع، ويجد في نفسه القدرة على مواجهة الأزمات بتعقل وتفكير. وفي هذا الشأن يرى الباحث التربوي عادل أبو علام (1978) أن مفهوم الثقة

بالنفس عند المراهق المتمدرس تعني اتجاهه نحو كفايته النفسية والاجتماعية، واتجاهه نحو قدرته على تحقيق حاجاته ومواجهة متطلبات البيئة المدرسية، وحل مشكلاته وبلوغ أهدافه.

- **سمة الاجتماعية:** يشير مفهوم الاجتماعية إلى التقبل، تكوين علاقات ايجابية مع الجنس الآخر، مع الأقران من نفس الجنس، نحو الوالدين والأسرة والمجتمع، وتعني التفاعل الجيد مع المحيطين دون إفراط أو تفريط، بينما الاجتماعية أو التطرف فهي تعني الانعزال والابتعاد عن الجماعة، وتتسم علاقاته بالنفور والصراع الدائم سواء مع الأسرة والوالدين، أو مع الأقران وجماعة الرفاق، وضعف المهارات الاجتماعية، ويبين مصطفى فهمي، (1974) من خلال الدراسات أن علاقة المراهق غالبا ما تكون ايجابية نتيجة للنضج الجنسي، وكذلك الأمر بالنسبة لاتجاهاته نحو الأصدقاء والأقران من نفس الجنس، نتيجة الحاجة إلى التقبل الاجتماعي، وإلى التحرر والاستقلال. وكإشارة فإن مفهوم الاجتماعية في كثير من الأحيان يقترب من مفهوم الاكتئاب لدى المراهق المتمدرس.

- **سمة العدوانية:** يشير مفهوم العدوانية إلى كثرة الصراعات، والمشاحنات بين المراهق وبيئته سواء داخل الأسرة مع إخوته أو في البيئة الدراسية مع الأستاذ، ومع أقرانه، والعدوانية سمة غالبية على الكثير من المراهقين، وتتميز العديد من المجتمعات لاسيما منذ انتشار العنف بين المجتمعات، والدول وبين الأشخاص، وتظهر في أن المراهق ينتظر الفرصة السانحة لإظهار عدوانيته، وإلحاق الضرر بالآخرين وتراه يثور لأتفه الأسباب، ومع كل المحيطين، وقد أصبحت ظاهرة العدوانية أو العنف في فترة المراهقة، مركزا للاهتمامات الثقافية في هذا العصر. ويمكن حصر الأسباب التي تؤدي إلى سلوك العدوانية لدى الأطفال والمراهقين إلى ست مجموعات، كما يراها محمد أيمن عرقسوسي. (عن مجلة الصحة النفسية، جدة 2005). ولقد حاول علماء النفس والاجتماع معرفة أسباب السلوك العدواني، حيث توصلوا إلى حصرها في العوامل والأسباب التالية:

أ- **أسباب ذاتية:** أي أسباب ترجع إلى سلوك الفرد، وتتمثل في الشعور المتزايد بالإحباط، ضعف الثقة بالنفس، طبيعة مرحلة البلوغ والمراهقة، الاعتزاز بالشخصية. وقد يكون ذلك على حساب الغير والميل أحيانا إلى سلوك العدوانية، تمرد المراهق على حياة الأسرة والمدرسة، عدم إشباع التلميذ لحاجاته الفعلية.

ب- أسباب أسرية: أي أسباب ترجع إلى الأسرة، وتتمثل في التفكك الأسري، التدليل الزائد من الوالدين، الحرمان الزائد من الوالدين، عدم متابعة الأسرة للأبناء والضغوط الاقتصادية.

ج- أسباب ترجع إلى الرفاق: وتتمثل في رفاق السوء، النزعة إلى السيطرة على الغير، الشعور بالفشل في مسايرة الرفاق، الهروب من المدرسة والشعور بالرفض من الرفاق.

د- أسباب ترجع إلى المدرسين: وتتمثل في غياب القدوة الحسنة، عدم الاهتمام بمشكلات التلميذ، غياب التوجيه والإرشاد من قبل المدرسين، ضعف الثقة في المدرسين، واللوم المستمر من طرف المدرسين.

هـ- أسباب سلوك العدوانية التي ترجع إلى البيئة المدرسية: وتتمثل في عدم كفاية الأنشطة المدرسية، كثافة البرامج الدراسية، وكثافة الأقسام الدراسية.

و- أسباب ترجع إلى طبيعة المجتمع: وتتمثل في انتشار اللامبالاة، ووجود وقت فراغ كبير وعدم استثماره، ضعف الضبط الاجتماعي، ضعف القوانين الاجتماعية، وانتشار العنف في المجتمعات.

ن- سمة العصبية: تعد سمة العصبية إحدى السمات الشخصية والنفسية التي تدل على وجود اضطراب أو خلل في الشخصية، ولكنها لا يعني بالضرورة أن تكون العصبية مرض، ولكن تعد من أهم العوامل المؤثرة في سلوك الفرد، وفاعليته الاجتماعية، حيث نجدها تميز العديد من الأفراد، وخصوصا المراهقين، لاسيما ونحن في عصر القلق كما يسميه البعض. ويذكر علماء النفس عدد من التعبيرات كمؤشر تصف هذا الاضطراب أو هذه السمة بشكل تقريبي مثل: عدم الاطمئنان والتقرب وغير ذلك، أما أهم ما يعبر عنها كسمة فهي النرفزة، وقلة الصبر والتوتر، وانشغال البال. (القريطي، 1998، ص: 254).

خلاصة الفصل:

من محتوى ما يتضمنه هذا الفصل الثاني من الدراسة الحالية والخاص بمفهوم الشخصية وأبياتها يتضح ان الشخصية البشرية تمتاز بالتعدد والتنوع في سواء في مفهومها أو في مدلولها وتعدد مكوناتها الظاهرة والباطنة. وبالرغم من إقرار العلماء والباحثين بتعدد أنواع الشخصية وتنوع أبعادها، إلا أنها تتميز بوحدها وتناسق جوانبها العقلية والنفسية والجسمية تنوعها، فمنها المكونات الجسمية والعقلية، إذ لا يوجد شخصان متشابهان بشكل كامل، ذلك ان لكل شخصية فكرة الأمن الخاص بها كما ان لكل شخصية تاريخ خاص ماضي وحاضر ومستقبل.

كما يتضح مما سبق أن للشخصية البشرية خصائص حدد بعضها العلماء، بحيث تشكل دينامية ليست صلبة ولا جامدة، بل هي متغيرة باستمرار نتيجة التفاعل بين العناصر المكونة للشخصية. و بالتالي فهي كائن متكامل ومتفاعل ليست مثيرة ولا هي استجابة، بل هي مكون افتراضي. ومما يستشف كذلك من العرض السابق حول الشخصية أن من بين النظريات التي ميزت مفهوم الشخصية نظريات السمات والتي ترى أن تنوع شخصيات الأفراد واختلافها ترجع إلى اختلافهم في بعض السمات المحددة لإطار سلوكياتهم، ذلك أن السمة من وجهة نظر العلماء من أمثال Eysenck و Cattell هي الخاصية الثابتة نسبياً والتي تعد الأساس في تميز الفرد عن غيره، كونها تحدد إطار سلوكه. ذلك ان السمة كما جاء في هذا الفصل النظري ومن هذا العرض تعد العنصر الجوهرى في تحديد مفهوم الشخصية، وهي تمثل العلامة المميزة التي من خلالها تختلف شخصيات الناس وتباين، ومثال ذلك: أن نقول بأن فلانا مسيطر، وآخر مستكين، أو هذا جبان، وذاك شجاع أو جريء وهكذا. (سيد الطواف وآخرون، 2002). ومما يستشف كذلك من هذا العرض أن تغيير الشخصية مرتبط بتغيير السمات المميزة لها بالرغم من ان ذلك قد يكون صعب التحقيق بشكل مطلق، ذلك أن سمة الشخصية لها خاصية الاستمرار، لا سيما أن السمة قد تكون استعداداً فطرياً كالسمات المزاجية، مثل شدة الانفعال أو ضعفه، كما قد تكون مكتسبة كالسمات الاجتماعية، مثل الأمانة أو الخداع، والصدق أو الكذب، والشفقة أو القسوة، إلى جانب الميل والاتجاهات والعواطف. أما بعض الجوانب الشخصية التي يمكن تعديلها فهي الجوانب السلوكية المرتبطة بالسمات المكتسبة، والتي يمكن أن تكون نفسية، أو جسمية، أو معرفية، أو انفعالية، أو متعلقة بمواقف اجتماعية. (محمود عبد الحليم منسي وآخرون، 2003).

الفصل الثالث

سمات وأنماط الشخصية

- 1- تمهيد
- 2- تعريف مفهوم السمة
- 3- تصنيفات العلماء لمفهوم سمات الشخصية
- 4- السمات والمحددات العامة للشخصية
- 5- محددات الشخصية
- 6- النظريات المفسرة لمفهوم سمات الشخصية
- 7- أهم مداخل دراسة سمات الشخصية
- 8- طرق ومعايير قياس سمات الشخصية
- 9- أنماط الشخصية
- 10- أهم نظريات المفسرة لأنماط الشخصية
- 11- أهم تصنيفات أنماط الشخصية
- 12- العلاقة بين سمات الشخصية وأنماط الشخصية
- 13- خلاصة

تمهيد

يتضمن محتوى الفصل النظري الثالث محور (مفهوم سمات الشخصية) كمتغير أساسي في الدراسة الحالية، حيث يتطرق فيه الباحث إلى تعريف مفهوم سمات الشخصية وتحديد أنواع السمات وإلى مداخل دراسة سمات الشخصية، ومن ثم التطرق إلى مختلف وجهات نظر العلماء والباحثين والخلفيات النظرية التي كانت سببا في تنوع مقارباتهم في دراسة وتحليل الشخصية وتحديد سماتها.

1- مفهوم السمة لدى الباحثين وعلماء النفس والاجتماع:

تتخزن البحوث والدراسات التي أجريت حول موضوع الشخصية مجموعة من التعاريف الخاصة بمفهوم السمة، ولكثرتها، يقتصر الباحث بذكر أكثر هذه التعاريف تداولاً في الكتب والبحوث النفسية والاجتماعية والتربوية، ولعل أبرز هذه التعاريف ما يلي:

- **تعريف "ألپورت" Allport**: يرى هذا العالم أن "السمة نظام نفسي عصبي مركزي عام يتميز به الفرد ويعمل على جعل المثيرات المتعددة متساوية وظيفياً كما يعمل على إصدار وتوجيه أشكال متساوية من السلوك التكيفي والتعبيري" (عادل عز الدين الأشول، 1978، ص: 139).

- **تعريف "كاتل" Cattell**: يرى كاتل أن "السمة هي مجموعة ردود أفعال واستجابات التي يربطها نوع من الوحدة التي تسمح بهذه الاستجابات أن توضع تحت اسم واحد". (محمد حسن علاوي، 1983، ص: 293).

- **تعريف "جيفورد" Jelford**: السمة عند جيفورد هي أية طريقة مميزة ثابتة نسبياً بها يتميز الفرد عن غيره من الأفراد". (محمد حسن علاوي، 1983، ص: 290).

- **تعريف "أنستازي" Anastasi**: ترى أنستازي أن "السمة هي وصف منظم لسلوك الفرد، ومفهوم السمة أي خصلة أو خاصية أو صفة ذات دوام نسبي يمكن أن يختلف فيها الأفراد، فتميز بعضهم عن بعض وتوجد فروق فيها، وقد تكون السمة وراثية أو مكتسبة، ويمكن أن تكون كذلك جسمية أو انفعالية أو متعلقة بمواقف اجتماعية معينة". (فوزي محمد جبل، 2000، ص: 301).

- تعريف "سيد خير الله": هي علاقة أو صفة جسمية أو عقلية أو مزاجية أو خلقية أو اجتماعية أو حركية، شعورية أو لا شعورية فكرية أو مكتسبة، تطبع سلوك الفرد بطابع خاص وتشكله وتعين نوعه وكيفيته، وتميزه عن غيره من الأفراد". (صبحي عبد الحفيظ قاضي: 1984، ص: 8).

- تعريف "صبحي عبد الحفيظ قاضي": المقصود بالسمة هو الميزة أو الصفة التي يختلف بها الإنسان أو شخص معين عن شخص آخر بطريقة ثابتة ومتناسقة نسبياً، وتأتي عادة من ملاحظة السلوك". (صبحي عبد الحفيظ قاضي: 1984، ص: 9).

- تعريف سمية محمد أبو موسى، 2008: لقد أوردت هذه الباحثة في رسالتها من اجل نيل درجة الماجستير تحت عنوان "التوافق الزواجي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى المعاقين" مجموعة من التعاريف حول السمة أهم ما جاء فيها: "ان السمة هي نزعة ثابتة توجه سلوك الفرد وتصرفاته. (الداهري، 2005، ص 13).

- تعريف القذافي، (1983): السمة عادة سلوكية ينقلها الفرد معه من موقف لموقف، بمعنى أنه لسبب السمات فالاحتمال أن يأتي السلوك بشكل معين ومنها الرئيسي الذي يكون كالعاطفة السائدة فيطبع الشخصية بطابعه ومنها ما هو مركزي. (الحفني، 2003، ص: 490).

- تعريف الحجازي، 2012: السمة هي علامة أو صفة فطرية أو مكتسبة، تميز الفرد عن غيره. وتتميز السمة بالثبات والشمول فثبات السمة هي درجة اطراد الفرد بالنسبة لسمة من السمات خلال فترة من الزمن. أما شمول السمة فهي درجة شيوع السمة في سلوك الفرد وكثرة ظهورها في مواقف متعددة، أما نظرية السمات فهي محاولة لتصنيف الشخصية باستخدام خصائص عديدة تتواجد لدى الأفراد". (الحجازي، 2012، ص: 227).

- تعريف المرداسي، (2009): يرى هذا الباحث أن مفهوم السمة يعبر عن طريقة النطق بالكلام أو استخدام المصطلحات لوصف أو تشخيص الأفراد حسب ما يظهر عنهم من استعدادات نفسية أو مظاهر السلوك الناتج عن ردود أفعالهم وعن الدوافع الخارجية وبالتالي اعتماد هذا السلوك وهذه الردود كخصائص تميز الفرد عن غيره. (عن عقباني ربيعة، 2016، ص: 17).

- تعريف: **Luminet 2008** يرى هذا العالم أن السمة تمثل في الشخصية خصائص دائمة، وهي التي تجعل الفرد في استعداد للتصرف بطريقة خاصة في مواقف مختلفة. فالسمة بالنسبة إليه تعوض مفهوم الطبع. ولذا قام Luminet بسرد بعض السمات المألوفة منها على سبيل المثال: الاندفاع، الكرم، الحساسية، الخجل، التعاطف والنزاهة. (Luminet , 2008 , p18).

وكتعليق حول مضمون هذه التعاريف السابقة لمفهوم السمة، يتضح للباحث بأن مفهوم السمة تم تعريفه من طرف العلماء والباحثين بمختلف الصياغات، إلا أن أغلبها يدور حول الفكرة ذاتها وهي الفكرة التي أشار إليها أشهر العلماء في هذا الميدان النفسي الاجتماعي مثل "جوردن ألبورت" (Allport) و"ريموند كاتل" (R.Cattel) و"هانز أيزنك" (H.Eysenck)، والتي مفادها أن السمة بشكل عام هي تنظيم خاص في الشخصية ترتبط وظيفتها بالجهاز العصبي النفسي المركزي العام الذي يختص به الفرد. كما يفهم من هذه التعاريف أن هذا التنظيم المتمثل في مجموع السمات هو الذي يحدد سلوك الفرد وطبيعة استجاباته، من خلال جعل المثيرات المتعددة متساوية وظيفيا، كما يفهم من هذه التعريفات أن هذا التنظيم هو تنظيم ذو طابع عصبي نفسي مسئول على إصدار وتوجيه أشكال متعددة من سلوك الفرد التكيفية والتعبيرية".

ومما يلاحظ من هذه التعريفات كذلك انفراد تعريف "ألبورت" عن التعريفات الأخرى في كونه يشير إلى وجود سمات مشتركة بين الأفراد وأخرى فردية خاصة بكل فرد بعينه ويسميتها: (الاستعدادات الفردية)، ذلك أن السمات المشتركة بالنسبة لـ "ألبورت" موزعة على كل أفراد ثقافة معينة بطريقة طبيعية، بحيث تصف الخصائص المشتركة بين عدد كبير من هؤلاء الأفراد. بينما السمات الفردية فهي تختلف من فرد لآخر، وقد أطلق عليها «ألبورت» تسميات مختلفة وهي: القدرات والاستعدادات الخاصة، السمات الأصلية، السمات المركزية والسمات الثانوية). (عقباني ربيعة، 2016، ص: 17). ويرى "ألبورت" في هذا الخصوص أن بعض سمات الشخصية يكون أكثر بروزا، غير أن ليس لها دائما نفس القدر من العمومية في السلوك.

وفي نفس الاتجاه الفكري يعتقد الباحث (فوزي محمد جبل) أن أفكار جل الباحثين في موضوع السمات تشترك في مدلول السمات في الشخصية، حيث عبر أغلبهم أنها تعبر كميّا عن التركيب الأساسي للشخصية وعن أفعال أو ردود أفعال الفرد واستجاباته. ويبدو هذا المعنى أكثر وضوحا في

تعريف كل من " ألبورت"، (كاتل " ولوزنات) عندما اعتبروا السمة كبناء نفسي عصبي في الشخصية. (فوزي محمد جبل، 2000، ص: 303-305). وتتضمن بعض التعريفات الأخرى التي لا يتسع المقام لذكرها كلها مجموعة من معايير يمكننا خلالها تحديد السمة، وهي الوجود الاسمي والبدال عن معنى السمة، وعمومية السمة، وحركية السمة. وتسمح هذه المعايير بإمكانية تحديد السمة تجريبيا أو إحصائيا، كما تسمح بتحديد استقلالية السمة عن السمة الأخرى، وكذا اتفاق السمة أو عدم اتفاقها مع المعايير والأعراف الاجتماعية، وعدم التوافق بين السمة والعادات يدل على عدم وجود السمة، وأخيرا تعريف السمة عن طريق الشخصية التي تحتويها أو من خلال توزيعها في المجتمع أو على عموم الناس. (العبيدي، 2011). وفي الأخير يمكن القول ان جل هذه التعاريف تقترب في اعتبارها أن السمة هي بمثابة خاصية أو صفة ذات دوام نسبي، يمكن أن يختلف فيها الأفراد فتميز بعضهم عن بعض، أي أن هناك فروقا فردية فيها، وقد تكون السمة وراثية أو مكتسبة، وتكون أيضا كذلك جسمية أو معرفية أو انفعالية أو متعلقة بمواقف اجتماعية.

2- تصنيف السمات في مجال دراسات الشخصية:

عرفنا فيما سبق أن كلمة سمات الشخصية تهتم بالأسلوب النمطي الذي يوصف به شخص في تفكيره وشعوره وسلوكه ومختلف تصرفاته في مواقف محددة وفي أوقات مختلفة، كالمقابلة الشخصية للوظيفة مقارنة بقضاء الوقت مع صديق حميم، أو في أوقات مختلفة (مثل التفكير فيما كنت تبدو عليه في المدرسة الثانوية مقارنة بما أنت عليه الآن. فأني فرد منا إذا تبعه شخص ما ليرى سلوكه في المواقف الكثيرة وفي الأوقات المختلفة من حياته، فانه فسوف يرى بعض أوجه الشبه والثبات في ردود أفعاله. ويحيط مفهوم السمات بهذه الطرق الثابتة في التصرف ورد الفعل. وفي المقابل، لا تعتبر الحالات المؤقتة (مثل الانفعالات)، والاتجاهات (تحرري، محافظ) والسمات البدنية (قصير، ذو عضلات) من سمات الشخصية. وبناء على ذلك اهتم العلماء بتصنيف هذه السمات والتي نذكر منها التصنيفات التالية:

2-1- تصنيف (R.Cattel): لقد اهتم (R.Cattel): أكثر بتصنيف سمات الشخصية، حيث

صنفها في ثلاث أنواع، نذكرها مصنفة كما يلي:

- **السمات الدينامية:** وهي السمات المفسرة للسلوك النزوعي وتنقسم إلى مجموعتين هما: الدفعات الفطرية (Ericdrgivo) وتشمل النزعات الفطرية في الإنسان. والدفعات الفطرية المكتسبة

(Megamergers) وهذه تكتسب عن طريق عوامل الخبرة أو العوامل الاجتماعية والحضارية. والسمات المزاجية: وهي السمات المميزة للسلوك الوجداني أي الانفعال. وأخيرا سمات القدرة: وهي السمات المميزة للسلوك المعرفي فهي تتعلق بكيفية مواجهة الفرد لصعوبات الحياة. عن عقباني ربيعة، 2016، ص (18).

2-2- تصنيف "جيلفورد": فقد صنف جيلفورد السمات في سبعة أنواع وهي: الحاجات، والميول، والاتجاهات، والمزاج، والاستعدادات، وسمات الشكل الظاهري للجسم، والسمات الفسيولوجية. (عن عقباني ربيعة، 2016، ص: 18).

2-3- تصنيف (القذافي، 1993): ومن العلماء العرب وقع اختيارنا على تصنيف الباحث في علم النفس (القذافي) الذي قسم سمات الشخصية إلى ثلاثة أقسام وهي: السمات الفسيولوجية، ومن أشهرها السمات الكيميائية التي قادت إلى ربط الشخصية بإفرازات الغدد وأقدم هذه النظريات هي التي وضعها (أبيقراط) وأشار فيها إلى ارتباط الصفات المزاجية بسوائل الجسم. والسمات المورفولوجية، Morphologiques وهي السمات المتعلقة بالشكل العام الخارجي للجسم وللسمات الجسمية تأثير على شخصية الفرد ويمكن قياسها والتعامل معها بطرق متعددة. وأخيرا السمات السلوكية: وهي الاستجابة للمثيرات بطريقة معينة في المواقف المتشابهة أو ذات العلاقة ببعضها البعض. (الشاذلي، 2001، ص: 275).

2-4- تصنيفات علماء النفس السمات كخصائص ذاتية: ومن العلماء من ينظر إلى سمات الشخصية كخصائص ذاتية سببية. بمعنى أنهم ينظرون إليها من حيث كونها القدرة التي تكون موجودة حتى عند عدم التعبير عن السمة بطريقة مباشرة. فلا يعني فقط جلوسك بهدوء في صف الجامعة أنك شخص هادئ. بل انتظر فقط حتى استدارة ظهر الأستاذ الجامعي وسترى عدد الأشخاص الذين يبدعون في التعبير عن طبيعتهم الثائرة. وفي هذا الشأن قام علماء النفس بمناقشة لمدة طويلة حول العدد والأنواع المحددة للسمات. وفي الواقع، قام علماء النفس حتى بمناقشة كيفية دراسة السمات بشكل أفضل. وسوف يتناول الجزء التالي دراسة اثنتين من الطرق الرئيسية التي باشر بها علماء النفس دراسة السمات: أحدهما من خلال دراسة مفصلة لفرد واحد والأخرى من خلال دراسة مختلطة لأشخاص عديدين. وأطلق على هذه الطرق الطريقة الرمزية ومدخل المبادئ العامة المجردة (Allport et al., 1973). ومع ذلك،

فإن العلوم حسب تعريفها تتناول ببحث الحقائق المعممة، فيوجد اختلاف بين هاتين الطريقتين للشخصية التي كافح معها ألبورت (Allport, 1973).

ويستشف من مضمون ما جاء في الفصل السابق حول مفهوم الشخصية على أنها تلك الوحدة المتكاملة من الصفات والمميزات الجسمية والعقلية والاجتماعية والمزاجية التي تبدو على الفرد خلال تعامله الاجتماعي والتي من المفروض تميزه عن غيره تمييزاً واضحاً. وهي تشمل دوافعه وعواطفه وانفعالاته وميوله واهتماماته وسماته الخلقية وآراءه ومعتقداته. ويمكن اختصار تلك الصفات جميعها في السمات العامة والخاصة للشخصية. فعندما نقول سمات الشخصية فإن ذلك لا يعني أن الشخصية هي مجرد مجموعة من السمات المنفصلة، لأن الفرد ينظر إليه قبل كل شيء كوحدة نفسية جسمية اجتماعية متفاعلة متكاملة وما السمات إلا جوانب أو مظاهر لهذه الوحدة المتكاملة، ويمكن تشبيه سمات شخصية الفرد بصور فوتوغرافية تؤخذ للفرد من زوايا مختلفة. (الشاذلي، 2001، ص:285).

وإذا أردنا شرح مفهوم السمات فإننا نقول بأنها استعداد الفرد الثابت نسبياً لنوع معين من السلوك أي استعداد يبدو أثره في عدد كبير من المواقف المختلفة فالسيطرة استعداد أو ميل إلى الظهور والتسلط في أكثر المواقف التي تعرض للشخص المسيطر والمثابرة استعداد للاستمرار في العمل رغم صعوبته أو جفافه والسمات أنواع منها الفطرية كالسمات المزاجية ومنها المكتسبة كالسمات الاجتماعية والخلقية ومنها الشعورية واللاشعورية ومنها السوية والشاذة. ومن أنواع السمات الأخرى التي تزخر مراجع علم النفس نذكر ما يلي:

2-4-1 - السمات المزاجية: هي سمات تتوقف في المقام الأول على التكوين الفسيولوجي للفرد كحالة جهازية اللعب والغدي، فهناك أناس يميلون بطبعهم إلى المرح أو الاستبشار أو إلى الاكتئاب والانقباض وآخرون معرضون بفطرتهم إلى تذبذب حالاتهم الانفعالية الغالبة وسنعرف في موضع قادم تأثير الغدد الصم على الحالة النفسية والانفعالية للفرد، هذه السمات المزاجية يعينها التكوين الوراثي للفرد لذا كان تغييرها أمراً عسيراً، على عكس السمات الاجتماعية والخلقية كالصدق والأمانة والتعاون فهي قابلة للتعلم والاكتساب والتعديل.

2-4-2 - السمات الشعورية واللاشعورية: تشير الدراسات الخاصة بالشخصية وسماتها إلى وجود سمات واضحة ظاهرة يشعر الفرد بوجودها ويستطيع الحكم عليها، كسمات الصداقة وضبط النفس

والروح الاجتماعية. وتسمى بالسمات السطحية أو الشعورية. وإلى جانب هذه السمات هناك سمات بعيدة الغور لا يتقطن الفرد إليها أو يدرك الصلة بينها وبين سلوكه، كالرغبات والمخاوف والذكريات اللاشعورية التي لفها الكبت وطواها النسيان. ومن تلك السمات اللاشعورية الأنانية الشديدة عند بعض الناس أو الغرور المبالغ فيه، وغير المبرر عند غيرهم. ويكون السلوك الناتج عن السمة اللاشعورية سلوكا غريبا منبوذا شاذا جامدا يتسم باللامنطقية واللاعقلانية.

2-4-3- السمات العصابية: هي السمات التي تظهر نتيجة لانطلاق دافع أو عاطفة أو انفعال مكبوت، مثل انطلاق الخوف المكبوت في صورة قلق وانطلاق البعض المكبوت في صورة عدوان أو انطلاق الشعور المكبوت بالنقص في صورة غرور أو صنف أجوف زائف. والسمات العصابية يقول الباحثون غالبا ما تكون فجة غير ناضجة أو بدائية أو سخيفة ومن هذه السمات سرعة الاهتياج الطفلي عند الكبير أو الغيرة الحمقاء أو الرثاء المسرف للذات.

ومن أبرز خصائص السمات العصابية أنها تتعارض مع السلوك العام للفرد مثل الشخص الهادئ أو البليد الذي يثور على حين فجأة ثورة عارمة دون مناسبة معقولة، أو الزوجة العاقلة التي تستبد بها غيرة حمقاء، أو الرجل الضخم الذي يخاف من الفئران أو الصراصير، أو الطفل المشاكس العنيد أثناء النهار والذي يطغى عليه أثناء الليل الشعور بالوحشة والتعاسة فيأخذ في البكاء الشديد.

والحق أنه من مآسي الحياة أن يجد كثير من الناس أنفسهم أسرى لمثل هذه الاندفاعات القسرية الناتجة عن السمات العصابية بحيث تستبد بهم رغبات شاذة وأفكار كريهة والتي تتعارض مع ما لديهم من مثل ومبادئ ويشعرون بأنها تفرض عليهم فرضا فلا يستطيعون لها دفعا أو كفا أو تأويلا.

2-4-4- السمات العكسية: السمات العكسية هي السمات التي تبدو في السلوك الظاهر تمويهها على أخرى لا شعورية أو بغیضة وترتبط السمات العكسية بظاهرة التناقض الوجداني وبيان هذه الظاهرة أن الناس والأشياء قد تثير لدى نفس الشخص مشاعر متناقضة مثلا الأب أو الأم يخلقان في نفس الطفل عاطفة الحب لأنهما مصدر الحماية والأمن والحنان والإشباع ولكنهما يخلقان في نفسه مشاعر الضيق والتوتر لأنهما كذلك مصدر التأديب والكبح والحرمان وذلك لأن النفس الإنسانية تستطيع أن تحتضن العاطفة ونقيضها إزاء نفس الشخص، كأن السمة العكسية سمة ظاهرها الرحمة وباطنها العذاب فيحمل

الطفل للأم والأب الحب ولكنه يحمل لهما - لا شعورياً - الضيق والتوتر. (عن عقباني ربيعة، 2016، ص21).

3- علاقة السمات بالمحددات العامة للشخصية:

يشرح بعض علماء النفس الشخصية، هذه العلاقة في أن كل إنسان في بعض نواحيه تنطبق عليه أوصاف ثلاثة وهي: أوصاف ظهر للآخرين ليس كما هو عليه في الواقع، وأن بعض أوصاف الشخصية لا تظهر للآخرين كونها مغطاة بالقناع ثم إن الفرد في بعض نواحيه يملك صفات تشبه صفات بعض الناس كما يملك أوصافاً لا تشبه أحداً من الناس. وفي كل الحالات يمكن توضيح هذه الأوصاف على النحو التالي:

3-1 - إما أن الفرد يشبه كل الناس: وهذا ما نلمسه جميعاً في نواح متعددة، وذلك لكون محددات الشخصية عامة بين جميع الناس، حيث توجد هناك مظاهر وسمات في الإرث البيولوجي لجميع الناس وفي البيئة الطبيعية التي يعيشون فيها وفي المجتمعات والثقافات التي ينتمون إليها. وبيان ذلك أن كل الناس لهم نفس التكوين العضوي والبيولوجي فكل منا نحن بني البشر له نفس الأجهزة، الجهاز الهضمي والتنفسي والدوري والغدي وله نفس الهيئة الجسمية. كما أن كلا منا يمر بخبرة الميلاد وخبرة الفطام ويتعلم المشي والكلام في سن معينة ويتعلم أن يحمي نفسه من الأخطار المحدقة، ولكل منا نفس الدوافع فنحن جميعاً نأكل ونشرب ونتناسل ونتكاثر ولكل منا نفس الانفعالات فنحن جميعاً نفرح ونغضب ونخاف ولكل منا نفس العواطف فنحن نحب ونكره ونغار، وكل منا قابل للتعلم فنحن نتعلم وندرس وكل منا كائن اجتماعي يعيش في مجتمع وينتمي إلى أسرة ويلتحق بمدرسة ويتبادل العلاقات الاجتماعية مع الأفراد الآخرين. وكل إنسان منا يولد ضعيفاً لا حول له ولا قوة ويقوم عليه أبواه أو من يقوم مقامهما فيتعهدانه بالرعاية والولاية حتى يشب ويكبر. وكل منا يمر بمواقف الحياة وما تحفل به من أفراح وأتراح وملهات ومأساة ونعيش الأيام بخلوها ومرها ونواصل دور الحياة من المهد إلى اللحد، معنى ذلك أن أفراد بني آدم متشابهون فيما بينهم تشابهاً كبيراً. (نبيا صالح سفيان، 2004، ص22).

3-2 - إما أن الفرد يشبه بعض الناس: وهذا ما نلاحظه من فوارق بيننا وبين البعض في الطول واللون والذكاء والقدرات وسمات الشخصية فهناك أفراد يتشابهون في أنهم طوال القامة وهناك آخرون يتشابهون في أنهم قصار القامة، وهناك أفراد يتشابهون في أنهم يسيطرون على انفعالاتهم وهناك أفراد

آخرون يتشابهون بعجزهم عن السيطرة على الانفعالات كأن هناك أفرادا منضبطين انفعاليا وآخرين منفلتين انفعاليا. بل إن سمات الشخصية عند بعض الفئات تتشابه رغم اختلاف أجناسهم فالبحارة مثلا بغض النظر عن جنسياتهم يميلون إلى السفر والترحال وجوب البحار والهواء الطلق وأهل العلم وحملة الأقاليم يميلون بغض النظر عن جنسياتهم إلى العكوف على طلب العلم وصرف الوقت والجهد في ذلك بل والانقطاع إلى هذا الغرض. ونحن عندما نتحدث عن الأنماط إما نعني ضمنا أن هذا الفرد يشبه مجموعة معينة من الناس فنقول إن هذا الشخص من النمط البدين وذلك الشخص من الهزيل وشخص ثالث من النمط الرياضي أو نقول إن فلانا منطو أو منبسط أو خجول أو هباب. معنى ذلك أنه كل فرد رغم أنه إنسان يشترك مع بني البشر جميعا في المتشابهات التي ذكرناها، إلا أنه يتشابه أكثر مع بعض من هؤلاء البشر ويختلف عن البعض الآخر.

3-3- إما أنه لا يشبه أحدا من الناس: وهذا الأمر من آيات الله الباهرة في خلقه كأن ثمة معينة من الخلق الإلهي لا ينضب كل واحد من الناس له هيئة مخصوصة وظروف معينة لا تتكرر بعينها أبدا فكل واحد منا فريد ونسخة غير مكررة. ويمكن تفصيل ذلك أن لكل فرد طريقته وأسلوبه الخاص في الإدراك والشعور والسلوك والذي يطبعه بطابع مميز لا يتكرر لدى أي فرد آخر وبنفس الصورة، وهذا يرجع إلى الإرث الفريد الذي يرثه الإنسان من الأبوين والأجداد ومن بعدهما في عمود النسب، وما أن يولد بهذا الميراث حتى يتعرض لخبرات تخصه وحده دون غيره بحيث تدمج شخصيته بطابع خاص، فهذا ولد في بيئة فقيرة معوزة وهذا ولد وفي فمه ملعقة من ذهب وهذا ولد يتيم وهذا عانى آلام الجوع والفقر وهذا عاش حياة الترف في بالهينة العيش وهذا عاش في أسرة متماسكة يسودها الود ويحيط بها التعاطف وهذا عاش في أسرة مفككة يسودها الشجار والنقار، إنها قصة حياة كل واحد منها لا تتكرر بحذافيرها مع الآخر بحال فالفروق الفردية بين الناس واضحة ماثلة للعين، بحيث صح قول الفيلسوف الألماني «نيتشه: أنا إنسان وأنت إنسان أي هوة تفصل بيننا». (نبيا صالح سفيان، 2004، ص: 26).

وزبدة القول مما سبق إن لكل منا شخصية متميزة عن غيره قليلا أو كثيرا، فهو لا يشبه أحدا من الناس، رغم أنه يشبه بعض الناس في بعض الصفات، ورغم أنه يشبه كل الناس في كل الصفات، فسبحان الخالق العظيم الذي خلق فسوى والذي قدر فهدى سبحانه جلا شأنه. وفي هذا الأمر أورد الباحث نبيل صالح سفيان محددات للشخصية جاءت على النحو التالي:

4- محددات الشخصية ومفهوم بناء الشخصية:

يقصد الباحث بمحددات الشخصية في الدراسة الحالية تلك المجموعة من المتغيرات أو من المنظومات الأكثر حسماً في تحديد مفهوم بناء الشخصية ونموها". وفي هذا الشأن تعد المنظومة البنائية (Structural System) والمنظومة الاجتماعية عاملان أساسيان متفاعلان في بناء الشخصية. فما المقصود بالمنظومة البنائية وما المقصود بالمنظومة الاجتماعية؟

4-1- المنظومة البنائية: المقصود بالمنظومة البنائية بنية الفرد من حيث أجهزة جسمه المختلفة، كالجهاز العصبي والجهاز الغدي والجهاز الدوري... الخ، كذلك الأنسجة المختلفة والخلايا في تلك الأنسجة وفي الدم والعظام، ويشترك في هذا تشريحا جميع أفراد الجنس البشري. ويؤثر الجهاز العصبي والغدي تأثيرا مباشرا في سلوك الشخص فالجهاز العصبي الذي يتكون من الجهاز العصبي المركزي القائد لكل تصرفات الإنسان فهو الذي يصدر الأوامر لكل عضلات الجسم والجهاز العصبي الطرفي الذي يتلقى الأوامر وهو الذي يصل الجهاز العصبي المركزي بكل أنحاء الجسم عن طريق العضلات وبالعالم الخارجي عن طريق الحواس والذي يتكون من الأعصاب، وتتوزع ملايين الخلايا العصبية في الجهازين لتحث عملية التوصيل هذه. أما الخصائص الوراثية فتنتقل عبر الجينات التي تحملها الكروموسومات، لون العين والجلد وشكل الأنف والطول والقصر وصفات الجهاز العصبي والغدي وكذلك الاستعداد للإصابة ببعض الأمراض. وهكذا تلعب الوراثة دورا في تمييز سلوك شخص عن آخر ولكن ليست الوراثة وحدها.

4-2- المنظومة الاجتماعية: تعد هذه المنظومة المحدد الآخر من محددات بناء الشخصية والمقصود بهذه المنظومة الثقافية التي يعيشها الفرد أو ينخرط فيها، كذلك التراث التاريخي الحضاري له، ويشكل هذا التراث التاريخي الحضاري والثقافة المعاصرة للفرد نوع الشخصية التي تختلف من مجتمع لآخر ومن ثقافة لأخرى وحتى التاريخ الحضاري لشخص عن آخر، وعليه لا يمكن دراسة الشخصية بطريقة مجردة في المجتمعات المختلفة لأنها بالضرورة تعكس هذا الظروف البيئية المادية والاجتماعية التي تحيط بالفرد.

ويمكن لنا في هذا المقام أن نضيف لهذا المحدد نوع التنشئة الاجتماعية (التطبع الاجتماعي) التي تتخبط فيها الشخصية وهناك مجموعة من وكالات التطبيع الاجتماعي تبدأ بالأسرة، وتنتهي بالمؤسسات

القانونية والدينية في الدولة، مروراً بالمدرسة كمؤسسة اجتماعية وما يصاحبها من جماعة الأقران الرفاق وكذلك مؤسسة الإعلام والمؤسسات الحزبية والترفيهية... الخ. ويرى (نبيل صالح سفيان، 2004) أن ذلك من شأنه أن يطبع كل هذه الوكالات (الشخصية) بطابع خاص ومميز يختلف من مجتمع لآخر ومن بيئة لأخرى. بل إن الظروف البيئية تميز بين أخوين توأمين يعيشان في بيت واحد نتيجة اختلاف الخبرات الشخصية الذي يمر بها أحدهما عن الآخر كحادث يمر به أو غير ذلك. ولا بد من الإشارة إلى أن المنظومتين البنائية والاجتماعية متفاعلتان بالضرورة وتختلف الرؤى في أيهما تؤثر أكثر في الشخصية. (نبيل صالح سفيان، 2004، ص 27).

5- النظريات المفسرة لمفهوم سمات الشخصية:

لقد سمحت لنا مطالعتنا لأهم الكتب والمراجع التي تتضمن دراسات حول الشخصية الإنسانية من حصر مجموعة من نظريات تناولت موضوع السمات وإبراز تأثير دورها في تحديد ملامح شخصية الفرد، وفي الدراسة الحالية محاولة لاستعراض محتوى أهم هذه النظريات التي نرى إنها ذات صلة بأهداف الدراسة، وهي كما يلي:

5-1- نظرية ألبورت لسمات الشخصية: وفيها اختار ألبورت أنواعاً مختلفة من السمات من خلال قائمة تشمل على (18 ألف صفة سلوكية)، منها سمات مشتركة وأخرى فردية، فيها سمات مركزية وأخرى ثانوية. ويحدد ألبورت الفارق بينهما في سعة تأثير السمة على غيرها من السمات الأخرى. فالسمة المركزية مثلاً تؤثر على سلوك كل فرد، والسمة الثانوية تكون أقل تأثيراً من السمة الرئيسية، إلا أنها تميز شخصية الفرد إلى حد كبير وتؤدي إلى أن يتصف السلوك بطابع عام ثابت نسبياً. وفي هذا الشأن يعتقد (ألبورت) بإمكان وصف الشخصية بعدد من السمات المركزية تتراوح بين (5 - 8) سمات.

ويذهب ألبورت إلى وصف السمة: السمة بمنظومة نفس عصبية تخص الفرد، بحيث لديها القدرة على نقل العديد من المنبهات المتعادلة من الناحية الوظيفية. وتهدف السمة عند ألبورت إلى التعبير عن السلوك التوافقي، مؤكداً على أن السمات تكون متكاملة في الشخص وليست خيال الملاحظ وهذه المنظومة يمكن ملاحظتها من الخارج عن طريق السلوك (الشاذلي، 2001، ص: 276). وفي هذا الشأن تطرقت الباحثة سعيدة صالحي 2012-2013، في أطروحتها لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس الاجتماعي حول تأثير سمات الشخصية والتوافق النفسي على مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين "إلى مفهوم السمة عند العالم النفسي ألبورت قائلة: "استقر ألبورت على اتخاذ مفهوم السمة

كوحدة أساسية للشخصية ويمكن استخدامه كأداة في مقارنة الناس، وقد وضع ألبورت بعض المعايير سماها المعايير الأساسية في تحديد السمة:

المعيار الأول: هو ان السمة تتميز عن غيرها من مكونات الشخصية بكونها هي أكثر عمومية في العادة، فقد تجمع السمة في صورة صفة بحيث يكون لها أكثر من وجود أسمى.

والمعيار الثاني: يتمثل في إمكانية تحديد السمة تجريبيا أو إحصائيا كما أسلفنا ذكره سابقا، وان بعض السمات قد تكون مستقلة نسبيا عن السمات الأخرى.

والمعيار الثالث: يتمثل في ان السمة قد تتفق وقد لا تتفق مع المفهوم الاجتماعي، ذلك ان السمات يمكن أن تكون عامة، مشتركة وقد تكون فردية، مثل الاستعدادات الخاصة. وهي في كل حال لها خاصية الدينامية تحرك سلوك الفرد.

والمعيار الرابع: وهو ان الأفعال والعادات غير المستبقة ليست دليلا على عدم وجود السمة، فقد تظهر سمات متناقضة لدى الشخص الواحد كسمة كالنظافة والإهمال. (فوزي محمد الجبل، 2000، ص، 356). وبالإضافة إلى هذه المعايير توجد هناك معايير أخرى، تمكن العالم ألبورت من جمعها كما يلي:

أ- السمة لها القدرة على اختيار السلوك الإنساني وعلى تحريكه أو إيقافه. وان السمة لا يمكن ملاحظتها إلا عن طريق القياس.

ب- السمات المتوافقة معا هي العناصر الأساسية للسلوك. فهناك سمات فردية حقيقية، وهناك سمات عامة شبه حقيقية. وفي كل الحالات فان السمة كما يراها (ألبورت) تبدأ بنظام نفسي عصبي.

ج- يمكن لسمة واحدة ان تدفع الشخص إلى خلق عادات جديدة، بحيث تكون مستقلة عن سمات أخرى، كما يمكن لسمة واحدة ان توجه الفرد إلى الطريق الذي يجب أن يسلكه. ويرى (ألبورت) في هذا الأمر ان كل سمة موجودة في الشخص قد لا يكون لديها سمة مضادة.

د- هناك سمات رئيسية يتميز بها الأفراد وتسيطر على سلوكهم (سيطرة سمة واحدة كبرى على بعض الأفراد وعددهم قليل). وهناك سمات بسيطة تسيطر على الأغلبية العظمى من الناس وتشكل شخصياتهم. (سمات ثانوية وهي لا تكون واضحة بالرغم من أن كل فرد يتمتع بها).

من خلال تفحصنا لمعايير (ألبورت) حول تحديد السمة في الشخصية، يتبين لنا جليا مدى تميز تحليلاته وتفسيراته للشخصية البشرية، ويتضح ذلك من دقة تحديده للسمات التي تكونها وتعطيها تميزها وتفردها من شخص لآخر. وفي هذا الصدد حاول (ألبورت) الاقتراب من جل العوامل التي تساهم في ظهور هذه السمات منها النفسية، العقلية، وحتى الاجتماعية، كما توصل كذلك إلى كيفية اختبار السمات وقياسها.

5-2- نظرية كاتل لسمات الشخصية: إضافة إلى أعماله القيمة التي سبق ذكرها في بداية الفصل الثاني الخاص بمحور الشخصية في البحث الحالي، فقد قام كاتل بتلخيص قائمة ألبورت إلى (171) صفة بعد أن حذف منها الكلمات المترادفة والألفاظ الغريبة. وتعريفا بهذا العالم فان ريموند بارنارد كاتل هو عالم نفسي إنجليزي هاجر إلى أمريكا منذ وقت بعيد وعمل أستاذا في جامعة (الينوي) ومديرا لمعمل تقدير الشخصية وتحليل السلوك من عام (1945) حتى عام (1973). وقد توصل كاتل إلى 20 سمة اعتبرها سمات مصدرية يمكن استخدامها في تفسير السمات السطحية وبيان العلاقات القائمة فيها، ومن السمات المصدرية التي أشار إليها، متحفظ، متفتح، متهيج، منفر... الخ.

5-3- نظرية ايزنك: مثله مثل ألبورت وكاتل اهتم (ايزنك) بدراسة الشخصية، وفي هذا الشأن يرى هذا الأخير إلى أن بحوث الشخصية يجب ألا تقيد نفسها بفحص قطاعات صغيرة من الناس، بل يتعين أن يتم دراستها على نطاق واسع، كما يجب ان تستعمل فيها جميع الطرق البحثية والمنهجية الممكنة خاصة من حيث توظيف أدوات للقياس حيث إن ما هو ملاحظ ليس أكثر إقناعا من عوامل مستخرجة من مادة تجريبية جمعت بواسطة طرق مختلفة.

وفي هذا السياق أوضح (ايزنك) أهمية دراسة العوامل الوراثية في تشكيل الشخصية ونموها. وفي هذا الأمر راح (ايزنك) يدرس علاقة التشريح بالشخصية والوقوف مدى تأثير العقاقير في الشخصية. وفي خضم بحوثه هذه توصل إلى تحديد خمسة (5) سمات أساسية في وصف الشخصية وهي: (سمة الانبساط) - (السمة الذهنية) (سمة المحافظة مقابل سمة التقدمية) - (سمة العصابية) - و (سمة الذكاء). (الداهري، 2005، ص: 104).

5-4- نظرية فرويد في سمات الشخصية: سبق وان أشرنا في فصل الشخصية بان نظرية فرويد في التحليل النفسي تعتبر من النظريات الرائدة في مجال الشخصية، وذلك لإشارتها الى البناء المحكم

وتنظيمها في مراحل متتابعة تشمل فترة طويلة نسبيا من عمر الإنسان. ولقد حاولت نظرية فرويد أكثر من غيرها الاهتمام بالتفصيلات الدقيقة في تفسير دوافع السلوك الإنساني وأسباب انحراف الشخصية. وقد اتجهت هذه النظرية إلى تأكيد أثر العوامل الفطرية والدوافع الطبيعية كالرغبات والحاجات بالشخصية وذلك لارتباطها بشحنات نفسية انفعالية. فهي ترى بان السلوك الحالي لأي فرد مهما كان عمره يرتبط بمجموع خبرات سابقة مر بها خلال المراحل الأولى من عمره. (الداهري، 2005، ص: 107).

وفي مجال السمات لم يكتثر فرويد بالصفات الظاهرية في الشخصية، لان السلوك الواضح الشعوري بالنسبة اليه يتضح من خلال أداءات الفرد، بل كان اهتمامه الأكبر منصبا على أعماق النفس لأنها هي التي تعبر عن أغوار الشخصية، وقد سماها فرويد (السلوك المضمّر اللاشعوري). ويقول فرويد في هذا الشأن: "إننا نقع في المحذور عند دراسة شخص من دون الرجوع إلى مكامن شعوره، ذلك ان البحث في أغوار الشخصية الإنسانية هو التكتيك المناسب، وهو يعتقد بأن الدلالة الحقيقية لما يسلكه الشخص في حياته تكمن في اللاشعور، حيث لا يعد السلوك الظاهر الشعوري معبرا عن الشخصية في فهمها، لان التجربة تفيد بان ما في شعور الشخص قد يكون نقيضا لما في لا شعوره".

ومن خلال هذا الطرح يرى فرويد أن الشخصية في الأعماق بناء ثلاثي التكوين، وأن كل جانب في هذا التكوين يتمتع بصفات وميزات خاصة، وأن الجوانب الثلاثة تؤلف في النهاية وحدة متفاعلة ومتماسكة هي الشخصية. هذه الجهات أو الجوانب الثلاثة عبر عنها فرويد في نظريته التحليل النفسي ب: "الهو" و"الأنا" و"الأنا الأعلى". (القريطي، 1998: ص: 256).

6- مداخل دراسة سمات الشخصية (مدخل دراسة عند (Allport, 1937).

توجد مداخل عدة في دراسة الشخصية، يتمثل المدخل الأول منها في مدخل الفرد والذي يهدف إلى تحليل شخصية الفرد الواحد وفهمها وتحديد جميع مزاياها وخواصها التي تجعل من الفرد شخصا فريدا. ويبدأ العالم النفسي في تحديد ما يعتقده الفرد بأنه أمر هام في شخصيته من خلال محاولة الإجابة عن السؤال: «ما هي المجموعة الفريدة من السمات التي تصف هذا الشخص بشكل أفضل؟». وتستخدم فنيات العلوم الجيدة مثل السعي إلى الموضوعية وخفض التحيز، يتمكن علماء النفس من استخدام هذه الطريقة في دراسة الحالة والطرق الفردية الأخرى لفهم شخصيات الأفراد. (Santals. 1989). ويتمثل المدخل الثاني في مدخل المبادئ العامة المجردة. ويكمن الهدف من هذا المدخل في اكتشاف العموميات

واكتشاف تلك المفاهيم التي يمكن أن تصف جميع الأشخاص أو التي أن تنطبق على أي شخص. مثال ذلك: وفقا للتقديرات الحالية، يزيد عدد الأشخاص الذين يسكنون كوكب الأرض على 6.7 بليون نسمة. هل يعني هذا أننا نحتاج لأكثر من 6.7 بليون نسمة لكي نتمكن من وصف كل شخص؟ بالطبع لا، لكن ما هو بالتحديد الرقم «الصحيح» للسمات وكيف ينبغي ترتيبها بشكل أفضل. لقد بدأ هذا السؤال الفلسفي بما أحب أن أعلق عليه عظيم متفرد في السمات العامة للبشر. والرقم الصحيح لمصطلحات السمات هو مصدر مناقشة ما، كما سنرى لاحقا. ويقول الباحثون في هذا الأمر انه بالرغم من توجيه اللوم إلى عالم النفس ألبورت Allport لبدء المعركة بين مدخل الفرد ومدخل المبادئ العامة المجردة، إلا أنه نادرا ما منح الثقة لحله الرائع للصراع. وحيث إن ممارسة الطب تعد فردية في الأساس، فيجب على الأطباء تشخيص وعلاج مرضاهم الفرديين - وتعتمد طرقهم للتشخيص ومعايير العلاج على علوم القانون الصلبة للكيمياء الحيوية وعلم البكتريا وهكذا. وبناء على ذلك، يتداخل مدخل الفرد ومدخل المبادئ العامة المجردة ويسهم كلاهما في الفهم التام للشخصية الإنسانية. (Allport, 1937 p154).

6-1- مدخل دراسة الفرد: ويتعلق الأمر بتحليل الفرد وإبراز مواصفاته العامة والخاصة، ومعرفة أي نمط من الأشخاص هو. فقد يوصف بأنه عنيد، ناقد، محب للاستطلاع وذكي ومرح وساخر، وقد يوصف بأنه يرفع الآخرين، هادئ، مبدع، مخلص، مرح، ومحب. ويركز العالم النفساني على فهم شخص محدد وقد يقوم بمقارنته بشخص آخر لتسهيل تحديد سمات هو باستخدام منهج دراسة الفرد وتحليل شخصيته، أوضح ألبورت Allport ثلاثة أنواع مختلفة للسمات: سمات رئيسية، وسمات ثانوية وسمات أساسية (Allport, 1937). أما السمات الرئيسية فتعتبر ذات أهمية رئيسية في فهم الشخص، وتتمثل في خمس أو عشر سمات قد يذكرها الأشخاص الذين يعرفونك في خطاب توصية لك أو يذكرها شخص ما لا يعرفك عندما يصفك. والسمات الثانوية هي سمات ذات أهمية أقل، وتظهر بشكل أقل ثباتا أو تظهر بشكل نادر أو تتضح بدرجة طفيفة ولذلك قد يلاحظها الصديق المقرب جدا فقط (مثل خجول مع الأشخاص الجدد، قائد محبوب في بعض الأوقات). وقد يكون لشخص ما سمة غير معتادة واحدة فقط تصفه. ويطلق على هذه الصفة الواحدة التي تسيطر على الشخصية تماما بالسمات الأساسية. وتعد هذه السمات سائدة ومؤثرة للغاية لدرجة أنه من الناحية العملية يتم لمس كل جانب من جوانب حياة الشخص بهذه «العاطفة الحاكمة» أو «المشاعر الرئيسية» (Allpoert, 1937, p.338).

6-2- مدخل الفرد المطبق: حالة Jenny: ويفهم مدخل الفرد المطبق عن طريق دراسة

الشخصية وسماتها والتي نستقيها من تجارب ودراسات سلوك الناس وتحليل خطاباتهم. وكمثال على ذلك نشير إلى وقائع التجربة المشهورة التي قام بها العالم Allport من أجل فهم شخصية Jenny و إبراز سماتها، حيث تشير هذه الوقائع إلى أن ألبورت انتقل إلى تحليل شخصية (جيني) من خلال تطبيق نظريات متنوعة للسمات، ومنها نظريات (سيجموند فرويد) و (كارل روجرز)، حيث اتضح له أن (جيني) امرأة مهتمة ومعبرة. فقد كانت تكتب بإخلاص وصراحة شديدة. ولا عجب في أن وجد Allport هذه الخطابات كنزاً نفيساً لفهم خطاباتها، فهل نتمكن من التعرف على السمات التي جعلت (جيني) شخصاً فريداً؟ لقد اعتقد ألبورت ذلك. وبعد تحرير الخطابات، قام ألبورت بالاستعانة بمساعدة 36 شخصاً قاموا بقراءة الخطابات. وقاموا بوصف سمات (جيني) واستخدام عدد 198 من مصطلحات السمة التي قام في الأخير بترتيبها في مجموعات من الكلمات ذات الصلة وهي: (جدلي، ميل للشك، مركز على ذاته، مستقل، مفعم بالمشاعر، انفعالي، فتان جمالي، عدواني، مريض بالسخرية، وجداني) وبعض السمات الأخرى التي تصل إلى 13 سمة ظلت بلا تصنيف. (Saucier, 2003).

7- طرق ومعايير قياس سمات الشخصية:

يذكر العلماء والباحثون المختصون في دراسة الشخصية الإنسانية مجموعة من الطرق والمعايير الخاصة بدراسة الشخصية. ويمر استخدام أدوات القياس هذه عبر سلسلة تمثل امتداداً مستمراً من المنخفض إلى المرتفع. ويعطي Eysenck مثال ذلك حينما قال، أن الأشخاص الذين يتكلمون بثرثرة، من المرجح أنهم يستهلون المحادثة مع أحد الغرباء أكثر من الشخص ذي المستوى المنخفض في الثثرة (أو المستوى المرتفع في سمة «الهدوء» أو عكسها). وإذا كنا سنسأل عدة أشخاص من مناح مختلفة من الحياة، ما مدى كونك كثير الكلام؟ فمن المحتمل أن نجد توزيعاً طبيعياً للاستجابات: فسيكون بعض الناس ذوي مستوى مرتفع أو منخفض للغاية بينما يقع الآخرون في مكان ما في الوسط. ويجب الإشارة هنا أنه لا يمكن قياس الثثرة بشكل مباشر بنفس الطريقة التي يمكن من خلالها قياس الارتفاع والوزن، ذلك أن السمات يجب أن ننحرف إليها كمفاهيم مفترضة، ولهذا نجد علماء النفس يفترضون وجود السمات بالرغم من عدم قدرتنا على رؤيتها. ولهذا السبب ومن جانبه ينظر Carl Rogers إلى السمات كملخصات وصفية بحتة للسلوك بدون التفكير في المكان الذي تنشأ منه أو سبب تصرف الشخص بهذه

الطريقة أو تلك، المهم في ذلك قياس حدودها المرتفعة والمنخفضة. وفي هذا الأمر ووفقا لما أورده آيزنك Eysenck، فكلما هبطنا أسفل الهرم، كلما زادت ردود الفعل المميزة. وبالمثل، كلما ارتفعنا أعلى الهرم، كلما أصبحنا أكثر شبها بالأشخاص ذوي نمط مماثل للشخصية.

7-1- الطريقة المعجمية في قياس سمات الشخصية: تقوم الطريقة المعجمية لقياس سمات الشخصية حسب العالم (odbert, 1936) باستكشاف اللغة المحددة من خلال تحديد عدد المترادفات التي تصف الشخصية. ويشير التفكير العقلاني إلى أنه إذا كان المفهوم هاما لمتحدثي اللغة، فحينئذ سيتم ترميز المفهوم إلى لغته بطرق متعددة. ويقوم الناس باختراع مصطلحات للأفكار البارزة أو المفيدة وتنتشر هذه المصطلحات وتصبح مألوفة في اللغة. وفي نفس الوقت، تسقط الكلمات غير المفيدة. ويعد وصف الشبه بين كلمات محبيك وجيرانك أمرا ذا صلة ومفيدا، ولذلك تحولت الاختلافات الفردية الحاسمة إلى لغة (odbert, 1936) والآن فإذا وجدت نفس سمة الشخصية عبر الكثير من اللغات المختلفة، فقد تعتبر هذه السمة كسمة عامة للبشر. وبهذه الطريقة، قد يساعد تحليل اللغة، الذي يبحث على وجه التحديد عن مترادفات وأوجه شبه كثيرة عبر اللغات، علماء نفس الشخصية على تحديد المصطلحات الرئيسية لوصف الشخصية الإنسانية (Goldberg, 1981) وإن كانت في شكل صفات أو أسماء (Saucier, 2003).

7-2- تحديد المبادئ العامة لقياس سمات الشخصية: في بداية البحث في كيفية قياس سمات الشخصية كان Cattell منشغلا بالإجابة على السؤال التالي المطروح بحدة في هذا الشأن وهو: كيف تؤدي هذه الطرق الثلاثة السالفة الذكر (الطريقة النظرية والطريقة المعجمية وطريقة القياس) إلى هذا الإنجاز التجريبي المشهور؟ في البداية قام بإجراء تحليل معجمي كشف خلاله عن 4,504 من مصطلحات السمة. وباستخدامه تحليل العامل، توصل إلى تحديد 16 عاملا مع عدم إدراك الاقتباس من 5 عوامل من العوامل التي أوردها (McCrae & Costa, 1996, p. 53). وفيما بعد تطورت كفيات قياس السمات، حيث لجأ الباحثون إلى استخدام اختبارات الشخصية الشهيرة التي تشتمل على نموذج أبحاث الشخصية (Jackson, 1984, p 97)، واختبار Q كاليفورنيا (Block, 1961, p120) ومؤشر الأنماط الذي قدمه مايرز وبريقرز (Myers-Biggs, 1985) Myers Macaulay، كلها أدوات قياس تحتوي على خمسة عوامل (Digman, 1996, p 98) كالاستبيانات العديدة الأخرى من الطرق النظرية المختلفة على نطاق واسع (MC Crane, 1989, 75).

وكتعليق على طرق ومعايير قياس سمات الشخصية: فإن ما يمكن ملاحظته من محتوى هذا العنصر الهام هو مدى إسهام التباين الملحوظ في النظرية والأبحاث والقياس في جعل ذلك وقتاً مثيراً على وجه التحديد لعلماء نفس الشخصية فيما يتصل بشواهد نموذج العوامل الخمسة لمباشرة الشخصية. لكننا نسجل كذلك بأنه لا يزال هناك الكثير من الباحثين الذين ليست لديهم قناعة بأن عدد خمسة هو العدد المناسب لعوامل السمات، وهم الباحثون الذين افترضوا أبعادها أو الذين حددوا العدد المناسب للسمات الهامة المتبقية من نموذج العوامل الخمسة. ومع ذلك، ولتقييم كلي لدلالة التصنيف الحالي للعوامل الخمسة - ولا داعي لذكر النماذج البديلة والنقد - فستكون أمامنا حاجة لفهم النماذج السابقة لسمات الشخصية.

ولقد كان علماء نفس الشخصية يعملون بشكل مستقل على مدى الستين عاماً الماضية من القرن الحالي على اكتشاف الجوانب الهامة للشخصية ومحاولة قياسها (Hogan, 1996) ولا يزال علماء آخرون يعملون على تطوير أفضل الأدوات وفنيات القياس كالاستبيانات بعيداً عن السياق النظري. وللحظة يبدو أن كل باحث أصبح يقوم بابتكار استبيان أصلي لقياس ما اعتبره أهم سمات الشخصية (John et al., 2008). ومن طرق القيام بذلك استخدام الفنيات الحسابية والإحصائية مثل طريقة تحليل العامل لرؤية إن كانت مصطلحات السمة المتنوعة تجتمع معاً بطريقة ما. (Cattell, 1956 p 68). لكن ما يدعو للاستغراب بحسب (Digman, 1996). أنه بسبب بعض الممارسات الإحصائية الخاطئة في هذا الوقت، لم يدرك كاتل Cattell أن العوامل الخمسة المقبولة على نطاق واسع اليوم قد وضعت مباشرة في وجه بياناته (وتفسر خاصية طرق الأبحاث الموضحة الكثير عن هذه الطريقة. ومنذ هذا الوقت ومع ظهور الحواسيب الآلية القوية والميسرة، كان الباحثون يقومون باستخدام مجموعة من هذه الطرق الثلاثة - النظرية والمعجمية والقياس - لتحديد وترتيب سمات الشخصية. فما مدى نجاحها؟ اقرأ لاكتشاف ذلك. (Digman, 1996 p32)

7-3- السمات وفق نموذج PEN للشخصية: لقد كان العالم النفساني هنز آيزنك Hans Eysenck صاحب هذا النموذج على قناعة بوجود اختلافات بنائية رئيسية بين الناس لدرجة أنه قام في البداية بوصف أنماط الشخصية هذه فيما يتعلق بالاختلافات النفسية أو البيولوجية بين الناس. ولقد قام بتحديد ثلاثة أبعاد واسعة للشخصية وهي: الذهان والانبساط والعصبية.

العامل الأول: يتناول الذهان، والذي يوصف بمدى كون الناس صارمين أو ضد المجتمع. (McAdams, 2009, p.199). ويتناول كذلك: الانبساط، والذي يهتم بوصف كيف يتصرف الناس المتصرفون، للبيئات الاجتماعية المادية. والسمات الاجتماعية المرتبطة بالانبساط هي اجتماعي، مفعم بالحيوية، نشيط، جازم، يبحث عن المشاعر، مبتهج، مسيطر، قائد ومغامر. وعلى عكس الانطوائيين، يتجه الأشخاص الانبساطيون ليكونوا منصرفين ويعايشون كثيرا من التجارب الاجتماعية مثل السعادة والمرح. (Eysenck, 1990, p61).

العامل الثاني: يتناول العصابية، والذي يشير إلى الانفعالية السلبية ورد الفعل الانفعالي. والسمات الضيقة المرتبطة بالعصابية هي قلق، مكتئب، يشعر بالذنب، له تقدير ذاتي منخفض، متوتر، غير عقلاني، خجول، متقلب المزاج وانفعالي (Eysenck, 1990). ويتجه الأشخاص ذوو المستوى المرتفع في العصابية للاستثارة بسهولة والتعرض للانفعالات السلبية. وفي المقابل، فالأشخاص ذوو المستوى المنخفض في هذه السمة هم ذوو مزاج خفيف، هادئون، لديهم استرخاء، مبتهجون، غير قلقين، وغير انفعاليين إلى حد ما ويعودون لطبيعتهم بسرعة بعد التجارب المزعجة. (Eysenck, 1990, pp. 65-68).

العامل الثالث: يتناول الانفتاح أو الاستفسار عن الفكر (Digman, 1996). ويشتمل الانفتاح على أوجه الخيال (التخيل) أو علم الجمال (الاهتمامات الجمالية) والمشاعر الوجدانية والتصرفات (الميل للمغامرة) والأفكار (الفكر) والقيم (التحررية النفسية). أما (Digman)، فيرى في هذا الشأن أن الأشخاص ذوو المستوى المرتفع في الانفتاح يكونوا خياليين ومبدعين، في حين يتجه الأشخاص ذوو المستوى المنخفض في الانفتاح ليكونوا أكثر جدلا وعمليين. كما يرى من ناحية أخرى، الأشخاص ذوو المستوى المرتفع في الانفتاح يتجهون للتقدم بصورة أبعد في التعليم للنجاح في الوظائف المبدعة وإنشاء عمل وبيئات منزلية متميزة (John et al., 2008). ومن أحد مؤشرات الانفتاح تجربه قشعريرة البرد وصرخة الرعب كاستجابة للتجربة الجمالية (McCrae, 2007). وباختصار، فالشخص ذو المستوى المرتفع في الانفتاح يتم النظر إليه بأنه: مهتم بالتجربة، شغوف للتنوع ويتحمل الأمور الجديدة وبحيا حياة ثرية وأكثر تعقيدا وأقل تقليدية. وفي المقابل، ينظر إلى الشخص المنغلق بأنه فقير في الخيال، ليس له حساسية للفن والجمال، مقيد في الشعور وصارم سلوكيا وممل في الأفكار ومتعصب أيديولوجيا (McCrae, 1990). ويعتقد (Digman) من ناحية أخرى أن الانفتاح يشير إلى تقدير حياة العقل في كثير من الأشياء مثل

الأفكار والمعتقدات والخيالات والفن والجمال ولا يعد نفس الشيء كالجمال. وبالمثل، لا تعد الاهتمامات الجمالية نفس الشيء كالقدرة الجمالية التي لا تعد إحدى سمات الشخصية. ويشتمل الانفتاح على تقدير سلسلة واسعة من المشاعر ففي مقابل الحساسية المفرطة أو الدفاعية التي هي جزء من العصائية (McCrae, 1990). ويشير الانفتاح إلى الانفتاح للأشخاص، الذي هو جزء من الانبساط. ولا يعد الانبساط نفس الشيء كالبحث عن الإثارة الذي هو جزء من الانبساط. فالأشخاص ذوي المستوى المرتفع في الانفتاح يحبون التجارب الجديدة وليس من الضروري أن يكونوا أفراداً خطرين أو مثيرين. فاتصاف الشخص أنه ذو مستوى مرتفع في الانفتاح قد يبدو أفضل من كونه منخفضاً في الانفتاح، لكن لا توجد فائدة نفسية خاصة تعود من كون الشخص مرتفعاً أو منخفضاً في هذا العامل (ويمكن قول نفس الشيء على الانبساط). بل تعتمد قيمة الإبداع أو التقليدية على الموقف، مع وجود الناس في أي من الطرفين في المناحي اليومية للحياة (Costa & McCrae, 1992). أما القبول فيشير حسب (Digman) إلى جودة العلاقات الشخصية وبالتالي مدى شعور الفرد به وانسجابه مع الآخرين، سواء أكان يسعى لهذه المتعة كالشخص الانبساطي أم لا كالشخص الانطوائي. كما يمكن النظر إلى القبول على أنه توجهه للاجتماعية أو المشاركة مع الآخرين في مقابل العداء أو التنافسية (Costa & McCrae, 1992). ويظهر على الأشخاص ذوي المستوى المنخفض في مقابل العداء والتمركز حول الذات والحقد وعدم الاكتراث وحتى الغيرة تجاه الآخرين. ويشتمل القبول على أوجه الثقة بالآخرين والاستقامة (الأمانة أو الإخلاص في مقابل التلاعب) والإيثار والطاعة (التعاون) والتواضع وخفة المزاج والتعاطف (انظر جدول 9.2).

8- نظريات أنماط الشخصية:

لم يكن الحديث عن أنماط الشخصية وليد العصر الحديث، بل عرف عند علماء اليونان الأقدمين، ومن أهم ما أنجز في ذلك العصر حول هذا الموضوع نظرية أبقرات في القرن الخامس قبل الميلاد. فبعد أن صاغ نظريته التي تذهب إلى أن الجسم يحتوي سوائل أو أخلاط أربعة هي الصفراء والسوداء والبلغم والدم، ذهب أبقرات إلى أن الشخصية تتوقف على أية من هذه الأخلاط يكون له السيادة في الشخص، وعلى ذلك فالصفراء صاحبت الشخص ذي المزاج السريع الغضب أو "الغضوب" Choleric، والسوداء صاحبت "الميلانخوليا" Melancholy، البلغم صاحبت الشخص الكسول "المتبلد" Phegmatic، بينما

صاحب الدم الشخص المرح النشيط أو "الدموي" Sanguine. وفي هذا الشأن هناك محاولات عدة لصياغة تعاريف لمفهوم نمط الشخصية، فقد عرف (إينزك) نمط الشخصية بأنه تجمع ملحوظ أو سمة ملحوظة من السمات، وهو نوع من التنظيم أكثر عمومية وشمولا. وتتمثل السمة في الواقع حسب (إينزك) كجزء مكون لأنماط الشخصية. (الإيزرجاوي، 2002، ص: 220). وعرف ريسو Riso النمط بأنه "تعبير مجازي Metaphor يعبر عن مختلف العمليات النفسية الفاعلة في داخلنا التي تشترك فيها مجموعة من الأفراد من دون غيرهم، و تعكس التفاعل الدينامي بين مراكز بناء الشخصية الثلاثة" (المشاعر، والتفكير والغريزة) (Riso, 1995, P.6). كما عرف العيساوي (1983) نمط الشخصية بكونه سمة عامة أو سمة غالبية، وبعبارة أخرى هو ائتلاف معين من عدة سمات. ويرى (العيساوي) بان أسلوب النمط يعد امتداد للتفكير المستخدم في أسلوب السمة، حيث يمكن أن تعزى عدة سمات إلى شخص واحد، ونقول إنه يتصف بهذه السمة أو تلك أو بمجموعة من السمات، فإنه في أسلوب النمط يمكن تبني خطة إجمالية أوسع، أو أكثر توحدا، ألا وهي خطة التصنيف أو الوضع في خانات، فالفرد قد يتصف باعتباره ينتمي إلى نمط ما حسب مجموعة السمات التي يكشف عنها. (سامية حمزاوي، 2013 ص: 31).

أما (ألپورت Allport) فيعتبر أنماط الشخصية كأنظمة معقدة من السمات المتعارضة والتي يمكن تبسيطها في مجموعة قليلة من القوائم الأساسية. وفي بعض المراجع يستخدم (ألپورت) لفظ الطراز للتعبير عن النمط والذي يشير به إلى طريقة تصنيف الشخصية الكلية أكثر من كونه يشير إلى الوحدات الأصغر بداخلها. وفي الحقيقة كما يعتقد (ألپورت)، فإن العديد من دراسة الرموز والتي تطورت يمكن أن تعتبر كسمات مركبة أكثر من اعتبارها طرق لتصنيف الشخصية وأن الأنماط موجودة في عين الملاحظ أو الباحث، والسمات على النقيض موجودة فعلا داخل الأفراد. (الأشول، 1977، ص: 24). وأخيرا عرف (2003، الملاح) نمط الشخصية بأنه مفهوم يشير إلى فئة أو صنف من الناس أو الأفراد الذين يشتركون في الصفات العامة، وإن اختلف بعضهم عن بعض في درجة اتسامهم بهذه الصفات. (الملاح، 2003، ص 41).

وبالعودة الى العهود القديمة فإننا نسجل ظهور عدة نظريات تنتمي لمختلف التيارات الفلسفية المعرفية، والتي حاول أصحابها تحديد وتفسير مختلف أنماط الشخصية، أهم هذه النظريات (نظرية أنماط الشخصية لأبقراط، (Hippocrate) والتي تعد من أقدم النظريات، حيث عمل هذا الطبيب اليوناني على تقسيم أنماط الشخصية إلى أربعة أنماط وهي:

أ- **النمط الدموي:** حيث يتصف صاحب هذا النمط بأنه شخص هوائي، يسعى للذة السريعة الحاضرة، سهل الاستثارة، سريع الاستجابة، متقلب في سلوكه، مرح، متفائل.

ب- **النمط البلغمي أو اللمفاوي،** حيث يتميز صاحبه بالبدانة والشره، خامل، بليد، ضحل الانفعال، بطيء الاستجابة والاستثارة.

ج- **النمط الصفراوي،** ويتصف صاحبه بأنه قوي الجسم، طموح وعنيد، حاد الطبع، سريع الغضب.

د- **النمط السوداوي،** حيث يتميز صاحبه بالتشاؤم والانطواء ولكنه متأمل بطيء التفكير قوي الانفعال ثابت الاستجابة، يجد صعوبة في التعامل مع الناس. هذا ويرى كثير من القدماء أن الشخصية السوية هي التي لا يتغلب فيها عنصر واحد بل تتشأ من توازن هذه العناصر الأربعة. (الشاذلي، 2001، ص: 277).

2-8 - نظرية فرويد، Freud: تبرز فئات الأنماط عند فرويد (1933) من نظريته في النمو النفسي الجنسي. وبمر كل فرد بمراحل ثلاث نفسية جنسية طفلية تتميز تبعا للوسائل الأولية للإشباع الجنسي المميز لكل مرحلة منها. ففي المرحلة الفمية، يتركز النشاط الشبقي حول الشفاه والفم، بينما يتركز في المرحلة الشرجية حول استشارة الشرج، على حين يكون التركيز في المرحلة القضيبية Phallicque على الأعضاء التناسلية. وفي مجرى هذا النمو النفسي الجنسي يفشل بعض الأفراد في التقدم بصورة سوية نحو المرحلة التالية. ورغم بلوغهم في النهاية سن الرشد، فإن النزعات النفسية الجنسية الأولية الدالة على المرحلة الخاصة غير الناضجة تظل مستمرة، وتسيطر هذه النزعات على الشخصية وتحدث السمات السيكولوجية المميزة ذات الصلة بهذه المرحلة. ووفقا لمميزات كل مرحلة حدد فرويد ثلاثة أنماط من الشخصية، تقوم على "تثبيت" Fixation الطاقة النفسية الجنسية الليبيدية Libidinal عند مرحلة معينة فجة من مراحل النمو. فالنمط الفمي يتميز بالاتجاهات السلبية والاتكالية تجاه الآخرين، والتي يواصل فيها الفرد البحث عن السند لدى الآخرين (كما في حالة التغذية). ونتيجة لحدوث التثبيت خلال المرحلة الفمية، يكون النمط الفمي إما متفائلا، غير ناضج، يثق بالآخرين، أو يكون متشائما، شكاكيا، ساخرا من احتمالات الكسب أو الاحتفاظ بالسند المطلوب. والنمط الشرجي له أيضا مرحلتان فرعيتان يتميز الأول منهما بإنفجارات العدوان، والقذارة، والمشاكسة، بينما تتميز الثانية بالعناد والنظام، وشدة البخل. أما النمط القضيبى فيتميز بعدم نضج المراهقة مع صراعات جنسية غريبة تصدر عن عقدة أويديب التي لم تحل.

ومن الناحية السيكلوجية فإن المرحلة القضيبيية (والنمط كذلك) يمكن أن تكون مرحلة عاصفة ومصحوبة بدبذبات انفعالية حادة واهتمامات زائدة باختيار موضوع الحب. وثمة نقاط ثلاث أخرى يجب التوكيد عليها في علاقتها بأنظمة السمة والطبولوجيات على نحو ما أوضحنا سابقا.

الأولى: لقد سبق أن قلنا إن نظريات الأنماط وتحليلات السمة متوافقة Interdepend إلى حد بعيد. فمن الضروري أن يمتلك الفرد عددا من السمات إذا أريد له أن يوضح تحت نمط معين وليكن الشخصية الشرجية. فإذا كشف الفرد عن تجمع لسمات العناد والنظام وشدة البخل، فإنه يتفق إلى حد بعيد من النمط الشرجي. وعلى ذلك فإن تحليلات السمة والنمط تمثل أسلوبا مشتركا ومتوافقا من أساليب التفكير والحديث عن بناء الشخصية.

الثانية: إن تحليلات السمة، وكذلك الأنماط -إذا ما توسعنا في تحليلات السمة - تقوم عادة على قضايا نظرية معينة عن بناء الشخصية وعملياتها والتي تعتبر فئات الأنماط مثلا توضيحا لها. فمن يكتب عن الأنماط يكون في ذهنه عادة مبادئ صريحة أو ضمنية عن الطريقة التي تعمل بها الشخصية. وعلى ذلك، فقد نظر أبقرات إلى الحياة العقلية على أنها تخضع لسوائل أو أمزجة، ومن ثم أنت أنماطه انعكاسا لهذا المفهوم. وقد بسط يونج فكرة أن بعض الوظائف السيكلوجية تتضح في أسلوب حياة الشخص (أو ما أسماه الوظائف العليا)، بينما يكون بعضها الآخر ثانويا ولا شعوريا (الوظائف الدنيا)، على الرغم من أن هذه الأخيرة تشكل مع ذلك قوى هامة في الشخصية. فنظريته في الأنماط والتي تتضمن دائما قطبين: كالانبساطية-الانطوائية، تعكس وجهة نظره. وبالمثل، حاول فرويد أن يوضح مفاهيم النمو النفسي الجنسي وديناميته في أنماطه الخاصة بالشخصيات الفمية والشرجية والقضيبيية.

الثالثة: يبدو أن التفكير الطبولوجي في الشخصية أكثر تلاؤما مع أسلوب البحث ذي المنحنى المتفرد ومع النظرة الأكثر شمولية للشخصية، بينما يبدو التفكير بالسمات أكثر تلاؤما مع أسلوب البحث ذي المنحنى الناموسي ومع قياس الصفات الفردية. فإذا أمكن تصنيف الناس تحت عدد محدود من الأنماط أو القوائم، فإن من الممكن إذن أن نتشجع ونختار شخصا معيناً كنموذج ومثال لكل نمط، وأن ندرس كل شخص دراسة متعمقة. فالفرد يدرس، إذن، كمثال لكل مجموعة الأشخاص الذين يشتركون معا في بعض الصفات المشتركة. ولما كانت الطبولوجيات في الشخصية تميل إلى أن تقوم على صفات كبرى "كأسلوب الحياة عامة" أكثر مما تقوم على اختلافات متفردة وضئيلة، فإن هذا الأسلوب يخضع

أساساً للتحليل الشامل (أو الكلي). وعلى العكس، فإن تحليل السمة يتضمن وجود الكثير من الصفات الفردية للشخصية والتي يظهر كل منها بمقادير متفاوتة لدى الأفراد المختلفين. وتصبح هذه السمات، وكذلك عملية تعميم ووظائفها في الناس عامة، هي مراكز الاهتمام الكبرى، بدلاً من تركيز الاهتمام على الشخص الفرد باعتباره كلاً منظماً. وعلى ذلك، فيبدو أن ثمة صلة عقائدية بين الطوبولوجيات وأسلوب البحث الذي يهتم بالمنحنى المتفرد، مثلما تقوم الصلة بين تحليل السمة وأسلوب البحث ذي المنحنى الناموسي. (س. لازاروس 1971 ص: 65-66).

8-3- نظرية أنماط الشخصية لكارل يونج، Carl Jung (1933): وفي العصر الحديث تعتبر نظرية كارل يونج (1933) من بين أبرز النظريات الحديثة الواسعة الانتشار في أنماط الشخصية. وتتضمن طوبولوجية يونج قائمتين عريضتين-المنبسط وهو الذي يتجه أساساً نحو الآخرين والعالم الخارجي، والمنطوي Introverti وهو الذي يكون أكثر اهتماماً بنفسه وبالعالم الذاتي. والانبساط والانطواء يعبر عنهما بعدد من الوظائف هي التفكير والوجدان والحس والحدس، ولذا فإن أنماط يونج هي في الواقع أكثر تعقيداً بكثير مما يظن الناس عادة. فالفرد يمكن أن يكون مثلاً منبسطاً مفكراً ولكنه يكون في نفس الوقت منطوياً في وظيفة الحدس.

وثمة نظرة هامة تذهب إلى أن طوبولوجية Typologie المنبسط-المنطوي ليست نموذجاً مثالياً لمفهوم الأنماط لأن المنطوين والمنبسطين ينظر إليهم عادة باعتبارهم موزعين على بعد متصل Continuum أكثر من كونهم يمثلون تقسيماً ثنائياً Dichotomy. ففي الفكر الطوبولوجي الحديث (مثلاً كاتل 1965 وازينك 1952) أمكن التمييز بين الأنماط بعضها البعض على أساس اختلافها كيفياً أكثر من مجرد الاختلاف في الدرجة. (محمد، سيد غنيم، الشخصية، ص: 63).

8-4- نظرية أنماط الشخصية لوليم شلدون، William Sheldon: وفي سياق استعراضنا لأهم النظريات المفسرة لأنماط الشخصية، تكلمت الباحثة ليندا دافيدوف في كتابها الشخصية الدافعية والانفعالات، ترجمة سيد الطوب و محمود عمر، 2000 عن نظرية النمط عند ولیم شلدون قائلة: "لقد أكد ولیم شلدون الطبيب، وعالم النفس الأمريكي (1898-1977) أن الناس ذوي الأنماط الجسمية المعينة يميلون أن ينموا أنماطاً معينة من الشخصية، وقد فسر ذلك بأن البشر لديهم خصائص جسمية وراثية تحدد الأنشطة التي يميلون للتفوق فيها و يجدون فيها المسرة، فإذا كان للرجل عضلات قوية ونامية

بطريقة جيدة، فمن المحتمل أن يكون جيدا في المشاركة في الألعاب الرياضية و التمتع بها، كما تشكل الصفات الجسمية توقعات الآخرين أيضا والمفروض في السمان مثلا إنهم مرحون و معتدلو المزاج، وكما أن التوقعات تؤثر في السلوك، فإن الناس يلعبون غالبا الأدوار التي يتوقعها الآخرون منهم".

وفي هذا الشأن تضيف الباحثة ليندا دافيدوف تقول: "قد وجد شلدون ومساعدوه أن أجسام الذكور يمكن أن تتميز بتوافر ثلاثة مكونات جسمية: النمط الجسمي الحشوي (البدين) والنمط العضلي المتوسط التركيب (الرياضي) والنمط الجسمي الجلدي (النحيف)، لأن معظم الأجسام تميل لأن تكون خليطا من هذه الخصائص. ولقد طور الباحثون إجراءات لتقدير كل مكون، و بعد اختراع طريقة موثوق فيها لتصنيف الأنماط الجسمية للذكور أولا ثم الإناث فيما بعد، حدد شلدون وجماعته ثلاثة أنماط مقابلة للشخصية: المزاج الحشوي الأساسي والمزاج الجسمي الأساسي و المزاج المخي الأساسي و لكي نعرف حقيقة ما إذا كانت هذه الأنماط الجسمية والشخصية مرتبطة مع بعضها، قدر الباحثون أجسام وسلوك طلاب الجامعة الذكور لمدة خمس سنوات، وقد وجد فريق شلدون ارتباطات موجبة قوية (حوالي 80) وبين الاثنين و في محاولة تأكيد هذه الحقائق استخدمت مجموعة أخرى من الباحثين مجموعتين من الحكام المدربين و ذلك بهدف منع تحيز المجرب غير المقصود، و في مثل هذه الحالات قدرت المجموعة الأولى الأجسام، على حين قدرت المجموعة الثانية الشخصيات، و عند استخدام هذا الضابط لوحظت ارتباطات معتدلة فقط. (ليندا دافيدوف، 2000، ص: 196).

8-5- نظرية الأنماط (الطراز): في الحقيقة فان نظرية الأنماط (الطراز) تعتبر من أقدم نظريات الشخصية، حيث صنفت شخصيات الناس إلى أنماط (صنف من الناس يشتركون في صفات معينة وإن اختلف بعضهم عن بعض في درجة اتصافهم هذه الصفة). و النمط وفقا لهذه النظرية يجمع الصفات التي تكونت في مستهل حياة الفرد ولا تخضع لتغيير كبير، وعلى ذلك فنمط الشخصية يدل على جوهر الشخص. (الحسين، 2002، ص: 133).

8-6- نظرية الأنماط الجسمية عند كريتشمر: قامت هذه النظرية على أساس تصنيف الناس إلى أنماط جسمية هي التي تحدد بالتباين شخصياتهم وقد قسم كريتشمر أنماط الشخصية إلى أربعة هي: (النمط البدين) - (النمط النحيل الواهن) - (النمط الرياضي) - (النمط غير المنتظم).

7-8- نظرية الأنماط عند بافلوف Pavlov: هناك أربعة أنماط أمزجة، وانعطف نحو الأنماط

عند أبيقراط ليقارن بينها وبين ما قال به هو فكان ذلك على النحو التالي: يقابل مزاج المندفع الذي قال به بافلوف المزاج الصفراوي عند أبيقراط- ويقابل مزاج الخذول عند بافلوف المزاج السوداوي عند أبيقراط. يقابل مزاج النشاط المتزن عند بافلوف المزاج الدموي الذي قال به أبيقراط- أما مزاج الهادي المتزن الذي قال به بافلوف فيقابل عند أبيقراط المزاج البلغمي أو اللمفاوي. (الحسين، 2002، ص: 135).

وهناك من يقسم الأنماط عند بافلوف إلى ثلاث أنماط، فلقد تكلم كارل ألبرت في كتابه أنام الشخصية أسرار وخفايا عن الأنماط عند بافلوف مسردا: انطلق بافلوف (Pavlov) في شرح نظريته عن الأنماط الشخصية من ثلاث منطلقات أساسية وهي:

الأول: الجهاز العصبي هو مركز الفعاليات النفسية، وأن ما يسميه بعضهم بالارتباطات النفسية ليس إلا ارتباطات فسيولوجية وأن مختلف الدراسات المخبرية التي قام بها لفترة طويلة من الزمن تعطي دليلا كافيا على ذلك.

الثاني: هناك ظاهرتين أساسيتين في التكوين النفسي للإنسان (والحيوان) هما عمليتا الإثارة والكف، وأنهما مترابطتان، وأن فعالية الإنسان (والحيوان) منطلق منهما باستمرار وأن الأولى تمثل نشاط الإنسان وإنتاجه بينما تمثل الثانية، وهي الكف، النزوع إلى الراحة واستعادة النشاط وحماية الخلايا من الإعياء والإفراط في صرف الطاقة.

الثالث: إن الإنسان يحمل قدرة على التكيف، وأنه يحمل الكثير من الأفعال المنعكسة الطبيعية التي ترى ثابتة ومتناسبة مع مؤثرها الأصلي، والكثير من الأفعال المنعكسة الشرطية التي تكون مكتسبة وقابلة للتعديل والتحويل، من هذه المنطلقات يأتي بافلوف للحديث عن أنماط المزاج عند الإنسان عن طريق الحديث عن الأنماط التي يجدها عند الكلب على أساس أن التشابه في التكوين الفيزيولوجي بين الاثنين يكفي لمثل هذا التعميم فهناك أولا نمطان متطرفان يقابل أحدهما الإثارة وشدتها ويقابل الثاني الكف والهدوء. وهناك ثانيا حال متوسط معتدل عنده شيء من الطرفين ولذلك فهو متوازن. ولكن هذا الحال المتوسط يعود، هو نفسه إلى نمطين تبعا لغلبة الإثارة أو الكف، فتكون الإثارة هي الغالبة في أحدهما، ويكون الكف هو الغالب في الثاني. وهكذا نحصل على أنماط أربعة للأمزجة كما يقول بافلوف وهي كما يلي:

8-7-1- المندفع الذي يتميز بشدة الاستثارة، والاندفاع، والطيش وكثرة التسلط، والعدوانية ويبدو ذلك واضحا عند الحيوان الذي يميل إلى العدوان. والخدول الذي يتميز بضعف النشاط، وتطرف الهدوء، والاكتئاب والسكينة، الخضوع، والتخاذل. والنشط المتزن الذي يتميز بالاعتدال مع ظهور النشاط وكثرة الحركة والملل السريع حين لا يوجد ما يشغله، وهو فعال ومنتج. والهادئ المتزن الذي يتميز بالقبول والمحافظة والرزانة، وهو عامل جيد ومنظم. وينعطف بافلوف نحو الأنماط عند أبيقراط ليقارن بينها وبين ما قام به هو يقول بافلوف أن أبيقراط قد اقترب من الحقيقة كثيرا من حيث قوله بالأنماط الأربعة للمزاج، ولكنه ابتعد عما يقبله العلم الحديث في الأساس الذي أعتمدته في ذلك التصنيف. والمقارنة بين الأنماط في الطرفين تقود إلى ما يلي:

8-7-2- يقابل مزاج المندفع الذي يقول به بافلوف المزاج الصفراوي الذي يقول به أبيقراط. ويقابل مزاج الخدول عند بافلوف المزاج السوداوي الذي يقول به أبيقراط. ويقابل مزاج النشط المتزن عند بافلوف المزاج الدموي الذي يقول به أبيقراط. أما المزاج الهادئ المتزن الذي يقول به بافلوف فيقابله عند أبيقراط المزاج البلغمي أو اللمفاوي. ويعرج بافلوف على الاضطرابات النفسية ليقول بأن نسبة من يأتي إلى العيادة من النمطين الأولين المتطرفين، المندفع والخدول هي أعلى بكثير من نسبة من يأتي من النمطين المعتدلين أو المتزنين والظاهر أن تمكن الأخير من التكيف مع شروط الحياة ومواجهتها بما يجب دون تطرف هو أقوى من تمكن الأولين فإذا أخذنا ما يغلب من اضطرابات في النمطين الأولين وجدنا الغلبة للوهن العصبي في حالة المندفع والهستيريا في حالة الخدول. (كارل، ألبرت، ص: 18-20).

ومن بين التصنيفات التي صنف بها علماء النفس أنماط الشخصية البشرية نسجل التصنيفات التالية:

أ- الأنماط الجسمية: قسم شلدون أنماط الشخصية الجسمية إلى ثلاثة أقسام، وهي: النمط الداخلي التركيب البطني (الحشوي): ويميل إلى الراحة الجسمية والاسترخاء، وهو هادئ، بطيء الاستجابة، يحب مظاهر الأدب، مرح، متسامح، خاضع. والنمط المتوسط التركيب (العضلي أو الجسمي): ويميل إلى تأكيد الذات، نشط يحب السيطرة، قاس، صلب الرأي، يحب المخاطرة، ويميل إلى التوتر والتمسك والحساسية، متحفظ عقليا، مفكر، يكبت انفعالاته، يحب العزلة، قلق، خجول، مترمت. وأخيرا النمط

الرخو: صاحبه طويل نحيف، يتميز سلوكه بالمحافظة، والتزمّن والحساسية، والقلق وسرعة الارتباك، ويخفي مشاعره ويحبس انفعالاته. (الحسين، 2002، ص: 135).

ب- **الأنماط النفسية:** كما سبق ذكره أنفاً فقد قام العالم السويسري "كارل يونغ" بتقسيمه الثنائي للأفراد الذي أقامه على الملاحظة الشخصية والخبرة الإكلينيكية حيث قسمهم إلى منطويين ومنبسطين:

ج- **النمط المنطوي:** يفضل صاحبه العزلة وعدم الاحتفاظ وتجنب الصلات الاجتماعية، وتؤدي العوامل الذاتية أهم دور في توجيه سلوكه، وهو دائم التفكير في نفسه وتتقصه المرونة التي تساعد على التوافق السريع، وهو كثير الشك في نيات الناس ودوافعهم، مسرف في ملاحظة صحته وإمراضه ومظهره الشخصي يحقق التوافق عن طريق النكوص والخيال والهم، وتعتبر السيكاستينيا المرضي النفسي الانطوائي.

د- **النمط المنبسط:** يتميز صاحبه بالنشاط والميل إلى مشاركة الناس في نشاطهم وأعمالهم، قادر على التوافق بسرعة مع المواقف الجديدة الطارئة، يعتمد على عوامل خارجية في توجيه سلوكه ويقبل على الدنيا في حيوية وصراحة، ويكون صداقات بسرعة ولا يهتم بالنقد ولا يكتم ما يجول في نفسه من انفعال، وتوصف الهستيريا بأنها المرض النفسي للانبساطي.

هذا ورغم أن الباحث السيكولوجي الحديث قد كشف عن وجود نمط ثالث بين الانطواء والانبساط - وهو النمط المتعادل - فإن كثيراً من عامة الناس لا يزالون يتمسكون بالتقسيم الثنائي إلى انطوائي وانبساطي. (الشاذلي، 2001، ص: 278).

هـ- **الأنماط السلوكية:** قسم علماء النفس والاجتماع الأنماط السلوكية للشخصية إلى ثلاثة أقسام، وهي على التوالي:

- **النمط السلوكي (الشائع) للشخصية:** سلوك نمط الشائع نمط في أسلوب الحياة يرتبط مع الاحتمال المرتفع للإصابة بمرض القلب التاجي ويتميز بالميل إلى الضغط على الأسنان وتشديد قبضة اليد والحركات الجسمية السريعة وقلة الصبر والنشاط المتعدد الأوجه مثل الحلاقة أو الأكل أثناء قراءة الجريدة أو عند إجراء مكالمات هاتفية مرتبطة بالعمل وتدل أن هذا الضغط يتضمن وسوسة خاصة بالأرقام.

- **شخصية النمط (المتوسط):** النمط (المتوسط) يستطيع أن يسترخي بدون الشعور بالذنب ويعمل بدون أن يتعرض للإحباط بسهولة ويشارك في الرياضيات، الأنشطة الترويحية الأخرى بدون الشعور بالحاجة إلى البرهنة على تفوقه وعلى قدراته. ولقد عرفه «سيوذر لاند» من جهة أخرى بأنه لديه القدرة على الاسترخاء وسهل الانقياد وليس لديه ميل شديد للمنافسة، وأقل عرضة للشعور بالإحباط، وينخفض احتمال إصابته بأمراض القلب.

- **سلوك نمط النادر:** هو النمط المنطوي و يتميز الأشخاص من هذا النوع بالعاطفة الجياشة وبأن لديهم دفاعات قوية و عدم القدرة على الاعتراف و التعبير عن عواطفهم مما يجعلهم يتألمون في صمت واستجاباتهم للضغط تكون بواسطة ميكانيزمات قشرية كذرية حيث أنهم أكثر قابلية من غيرهم للإصابة بالأمراض المناعية مثل السرطان و تعرف تموشوك Témochoك أنماط الشخصية على أنها عامل خطر في ظهور وتطور السرطان وتتمثل مميزاتها الأساسية في كظم الانفعالات، العجز، اليأس، اللطف والهدوء، التعاون الثابت أمام المصائب، احترام السلطة، عدم إثبات الذات، التعبير عن الانفعالات، واعتقد (جرجير موريس) أن النمط ج يرتبط جوهريا بتطور مرض السرطان و سرعة انتشاره.

ويتسم النمط النادر بالسمات التالية: العجز عن التعبير عن الغضب، الميل للموافقة والانصياع، غير مؤكد لذاته، مضحي بذاته، هادئ، صبور، ونتيجة لذلك فهو يعجز عن تفريغ التوتر والإفصاح عما يستبد به من انفعالات ويشعر بالروتين ويعيش في وحدة تامة ومعدوم الكفاءة وقاصر الهمة وفوضوي، يتمسك بالروتين ويعيش في وحدة نفسية يعاني الاكتئاب والتشاؤم ويشعر باليأس. وفيما يخص خصائص النمط السلوكي عند عالمة النفسانية (تيموشوك 1987, Témochoك) فيتضح فيما جمعته على شكل مجموعة متفاوتة من السمات في الشخصية نمط ج التي تشكل عامل خطر في ظهور وتطور السرطانات، وهي تصف الشخص من النمط النادر.

ومن جهته ترى 1987, Témochoك ان النمط السلوكي النادر يتسم بالسمات الآتية: عدم القدرة على التعبير عن الغضب - مائل للموافقة و الانصياع - الهدوء الصبر و عدم المنافسة - يعجز عن تفريغ التوتر ولا يمكنه الإفصاح عما يستبد به من انفعالات- يشعر في أعماقه بأنه شخص تافه - الجبن والخوف الاجتماعي - معدوم الكفاءة و قاصر الهمة و فوضوي - يتمسك بالروتينية و العيش وفي وحدة نفسية - يعاني من الاكتئاب والتشاؤم والشعور باليأس - قمع الانفعالات السلبية - الاستجابة لرغبات

الآخرين وعدم التسلط - تجنب الاختصار أو السلوك الذي يمكن أن يجرح الآخرين - نظرة إلى الحياة الخارجية بصفة هادئة وعقلانية و مجردة من العواطف - الوقاية و الصحة الذاتية - لميل إلى مشاعر العجز واليأس - الامتثال لمواصفات السلوك المتعارف عليها و الحفاظ على مظهر اللطف - كثرة الاستبطان و الإستدماج - الامتصاص و الكبت - الكظم و الإنكار للذات.

وكخلاصة لما تم عرضه من نظريات وأفكار علماء فسروا الشخصية من خلال أنماطها، يمكننا القول إننا لا يمكن التغافل عن عنصر النمط في وصف الشخصية، حيث تعد جوهر الشخصية ذاتها، فلا يمكن الحديث عن شخصية معينة دون التطرق إلى سماتها وأنماطها. ومن جهة أخرى فإن مجمل الأنماط الشخصية السلوكية هي معرضة إلى الإصابة بالاضطرابات النفسية الجسدية، ومدام العلم من صفاته التراكم والتنبؤ. (كارل، ألبرت، ص: 40-42).

9- سمات الشخصية وأنماط الشخصية، أية علاقة؟:

من الملاحظ أننا غالبا ما نحكم على شخصيات الناس في حياتنا اليومية أحكاما عامة، نخرج بها من انطباعات عامة، فنقول أن فلانا ذو شخصية قوية أو جذابة أو مسيطرة أو مهزوزة غير أن علم النفس لا ترضيه هذه الانطباعات و لا تعنيه، فهو ينظر إلى الشخص الذي تجرى عليه تجربة أو الذي يذهب إلى العيادة النفسية للاستشارة في مشكلة يعانيتها، أو الذي يذهب إلى مركز التوجيه المهني طالبا معونة على اختيار مهنة، ينظر إلى هؤلاء نظرة تحليلية من زوايا مختلفة، هذه الزوايا هي ما تسمى "سمات" الشخصية "Traits" أو الأبعاد "Dimension" و هذه السمات عرفت من قبل عدد كبير من العلماء الذين اختلفوا في تعريفهم لها (Allport: 1907-p 201). أي ان السمات بشكل بسيط ونقول عنها، أنها صفة أو علامة مميزة أو أنها جملة الصفات الاجتماعية والخلقية والمزاجية التي تميز الفرد عن غيره، مضافا إلى ذلك ما لديه من دوافع مختلفة، فمن السمات الاجتماعية، قدرة الفرد على معاملة الناس وقدرته كذلك على ضبط نفسه والتحكم في شهواته، ومنها أسلوبه في الحياة أي طريقته الخاصة في حل مشاكله، ومن هذه السمات أيضا ما يتصف به من تسامح أو تشدد، من مثابرة أو تخاذل من انطواء أو انبساط من استكانة من استقلال إلى اتكال على الغير. ومن السمات الخلقية الصدق أو الكذب الأمانة أو الخداع إلى غير ذلك من السمات التي يحكم عليها المجتمع بأنها خير أو شر صواب أو خطأ. (أحمد

عزت راجع، 1965، ص: 183). وفي هذا الإطار نستعرض آراء العلماء والباحثين ونظرة كل واحد منهم حول الحدود الفاصلة بين سمة الشخصية ونمطها، وذلك كما يلي:

لقد أورد كل من (ريتشارد س. لازاروس) في كتابهما عن الشخصية، ترجمة الباحث (سيد محمد غنيم ومراجعة محمد عثمان نجاتي 1971)، فهو أسلوب يعد امتدادا للتفكير المستخدم في أسلوب السمة. فعلى حين يمكن أن تعزى عدة سمات إلى شخص واحد، ونقول إنه يتصف بهذه السمة أو تلك أو بمجموعة من السمات، فإنه في أسلوب النمط يمكن تبني خطة Schème إجمالية أوسع، وأكثر توحدا، ألا وهي خطة التصنيف أو الوضع في خانات. فالفرد قد يصنف باعتباره ينتمي إلى نمط ما حسب مجموعة السمات التي يكشف عنها. فإذا شارك في مجموعة "سمات النمط" Trait pattern، مع جماعة كبيرة من الأفراد الآخرين، فإنه ينتمي إذن هو وأفراد هذه الجماعة إلى نمط ما، ومن ثم فإننا نبسط الوصف إلى حد بعيد، طالما أننا لسنا في حاجة إلى أن نذكر بطريقة مستقلة كل سمة يشارك فيها كل فرد، ومثال ذلك، إذا لاحظنا أن السذاجة Naiveté تصاحب مجموعة أخرى من الصفات كالميل إلى التقلب الوجداني الشديد، والإعاقة، وفقدان الذاكرة، وغير ذلك، فهذه المجموعة من السمات يمكن أن يشار إليها ببساطة بقائمة واحدة شاملة تسمى "الكبت" Repression كأسلوب دفاعي. وثمة نمط آخر مضاد يمكن تحديده أيضا يسمى "العزل" Isolation أو "التعقل" Intellectualisation. فإذا عزلنا هاتين القائمتين المتعارضتين من قوائم الدفاع والتي تتكون كل منهما من مجموعة من السمات المتسقة معا، فإن من الممكن القول الآن بأنه بسبب امتلاك الشخص لهذه المجموعة من السمات أو تلك، فإنه ينتمي إلى هذا النمط أو ذاك، فالأنماط إذن أنظمة معقدة من السمات المتعارضة التي يتم تبسيطها في مجموعة قليلة من القوائم الأساسية.

وفي إطار البحث عن علاقة سمة الشخصية بنمط الشخصية دائما تقول الباحثة (أما سامية حمزاوي، 2013) نقلا عن الباحث النفساني (عيسوي) أن الناس اهتموا منذ القدم بتصنيف من يعاشرهم من الناس إلى شخصيات مختلفة يرجعها إلى أنماط معينة، ويقصد بالنمط أو الطراز Type، أو صنف من الأفراد يشتركون في نفس الصفات العامة، وإن اختلف بعضهم عن بعض في درجة اتسامهم بهذه الصفات أو مجموعة من السمات المترابطة. ومن ثم فإن عيسوي يعتقد بأن النمط يمكن اعتباره سمة عامة أو سمة غالبية، أو ائتلاف معين من عدة سمات، ذلك أن أسلوب النمط يعد امتدادا للتفكير المستخدم في أسلوب السمة، فعلى حين يمكن أن تعزى عدى سمات إلى شخص واحد، ونقول إنه يتصف

بهذه السمة أو تلك أو بمجموعة من السمات، فإنه في أسلوب النمط يمكن تبني خطة إجمالية أوسع، أو أكثر توحداً، ألا وهي خطة التصنيف أو الوضع في خانات، فالفرد قد يتصف باعتباره ينتمي إلى نمط ما حسب مجموعة السمات التي يكشف عنها. (سامية حمزاوي، 2012-2013، ص: 31).

وبهذا المعنى فإن الأنماط يمكننا اعتبارها أنظمة معقدة من السمات المتعارضة التي يمكن تبسيطها في مجموعة قليلة من القوائم الأساسية. وفي هذا الشأن يقول ألبورت: أن النمط أو الطراز كان كما يستخدم غالباً يشير إلى طريقة تصنيف الشخصية الكلية أكثر من كونه يشير إلى الوحدات الصغرى بداخلها وفي الحقيقة فإن العديد من دراسة الرموز والتي تطورت يمكن أن تعتبر كسمات مركبة أكثر من اعتبارها طرق لتصنيف الشخصية وأن الأنماط موجودة في عين الملاحظ أو الباحث، والسمات على النقيض موجودة فعلاً داخل الأفراد. وفي ذات السياق يضيف ألبورت: أن هذه السمات مركبة، أي أنه كي ينتمي الفرد إلى نمط معين يجب أن تتوفر فيه مجموعة من السمات المتداخلة والمتفاعلة معاً، والتي لا يمكن عزل سمة منها عن الأخرى حتى تكون نتيجة هذا التفاعل للسمات، يتكون النمط الذي يتم تصنيف الفرد على أساسه ضمن هذا النمط. (سامية حمزاوي، 2012-2013، ص: 32).

ومن جهته تناول (ايزنك) موضوع أنماط الشخصية دراسة وتحليلاً وكان من بين الأوائل الذين تطرقوا إلى علاقة النمط بسمة الشخصية، ولذلك فقد جاء في دراسة للباحث محمد شحادة أبو السل حول أنماط الشخصية لدى طلبة جامعة دمشق وفق مقياس ريسو - هيدسن (الإنبيغرام)، مجلة جامعة دمشق - المجلد 30 - العدد الأول أن نمط الشخصية عند ايزنك هو تجمع ملحوظ أو سمة ملحوظة من السمات، وهو نوع من التنظيم أكثر عمومية وشمولاً. ومن ثم فهو لا يفرق بين السمة والنمط، بحيث يرى بأن السمة هي جزء مكون من الأنماط. (الإيزرجاوي، 2002، ص: 22). أما العالم النفساني ريسو Riso فيرى بأن نمط الشخصية هو "تعبير مجازي Métaphore يعبر عن مختلف العمليات النفسية الفاعلة في داخلنا التي يشترك فيها مجموعة من الأفراد من دون غيرهم. وأن هذه العمليات النفسية تعكس التفاعل الدينامي بين مراكز بناء الشخصية الثلاثة": (المشاعر والتفكير والغريزة). (Riso.1995. P.6).

ومن الباحثين العرب الذين تطرقوا إلى إشكالية السمة والنمط في الشخصية البشرية الباحث العتاني الذي عرف النمط بأنه "تجمع للصفات المتشابهة التي تكونت من مستهل حياة الفرد ولا تخضع لتغيير كبير، وهو بذلك يدل على جوهر الشخص" ويقصد بذلك السمة. (العتاني، 2000، ص: 72). ومن هؤلاء

الباحثين العرب كذلك الباحث (،2003،الملاح) الذي يعرف نمط الشخصية بأنه " مفهوم يشير إلى فئة أو صنف من الناس أو الأفراد الذين يشتركون في الصفات العامة (السمات)، وإن اختلف بعضهم عن بعض في درجة اتسامهم بهذه الصفات ".(الملاح، 2003، ص: 1-4).

أما العالم (باكوا، 1999، Pacwa) فقد قام بتحديد تسعة أنماط للشخصية (الإنبيغرام)، وعرفها بأنها تمثل " إمكانية تصنيف كل فرد في نمط رئيسي من مجموعة أنماط تسعة للشخصية، تتدرج من نمط رقم واحد إلى نمط رقم تسعة، وذلك اعتماداً على وصف السمات وخصائص الشخصية الرئيسة له". (Pacwa. 1999 P.1).

وفي هذا الأمر ذهبت الباحثة (فيتا، Vita) نفس مذهب Pacwa في تعريفها لمفهوم الأنماط التسعة للشخصية، حيث اعتبرته بأنه " نظام يقسم الشخصية الإنسانية إلى تسعة أنماط رئيسة للشخصية، يمكن تمييزها عن طريق ملاحظة أشكال السلوك التي يسلك بها الفرد، إذ يسلك بحسب أحد هذه الأنماط بصورة أساسية، على الرغم من وجود سائر الأنماط الثمانية الأخرى في الشخصية التي تكون عادة ممتزجة لديه في الوقت نفسه. (Vita. 2002. P.1). وهو ما خلصت إليه (منظمة لايف وركس) عندما اعتبرت مفهوم الأنماط التسعة للشخصية في نظرية الإنبيغرام بأنه " العلم الذي يظهر ويبرز ديناميات الشخصية عن طريق تسعة أنماط للشخصية ». (Lifeworks. 2002. P.3).

وفي سياق الحديث عن نظرية (الإنبيغرام) دائماً يعرف ريسو (Riso 2003) مفهوم الأنماط التسعة للشخصية في نظرية الإنبيغرام The Enneagram بأنه " مصطلح أساسه اللغة الإغريقية، وهو مركب من مقطعين وهما الEnna التي تعني الرقم تسعة، و المقطع الآخر للكلمة و هو Gram وتعني مخطط أو شكل، و مركب المقطعين يعني " المخطط التساعي Ennagram " و هو عبارة عن شكل هندسي أو جيومتري Géométriques Figure يعكس تسعة أنماط للشخصية التي تتكون منها الطبيعة البشرية، متضمنة العلاقات الشخصية الداخلية المعقدة للفرد، و أشكال السلوك الخارجي له، و الاتجاهات الكامنة لديه، و خاصية 'حساس الفرد المميز له، و كذلك دوافعه الشعورية و اللاشعورية، و ردود أفعاله الانفعالية و ميكانيزماته الدفاعية، و علاقته الموضوعية، و ما يثير انتباهه. (Riso. 2003. P.32). (محمد شحادة أبو السل، 2014 ص: 624-625).

من خلال استعراضنا لمضمون أفكار العلماء والباحثين عن علاقة السمة بالنمط يتضح لنا وبشكل عام أن أسلوب النمط Type يعد حقا امتدادا للتفكير المستخدم في أسلوب السمة. فعلى حين يمكن أن تعزى عدة سمات إلى شخص واحد. وفي هذا الشأن يمكننا أن نقول إن شخصا يتصف بهذه السمة أو تلك أو بمجموعة من السمات. وفي أسلوب النمط يمكن تبني خطة Schème إجمالية أوسع وأكثر توحدا، ألا وهي خطة التصنيف أو الوضع في خانات. فالفرد قد يصنف باعتباره ينتمي إلى نمط ما حسب مجموعة السمات التي يكشف عنها. فإذا شارك في مجموعة "سمات النمط" Traitpattern، مع جماعة كبيرة من الأفراد الآخرين، فإنه ينتمي إذن هو وأفراد هذه الجماعة إلى نمط ما، ومن ثم فإننا نبسط الوصف إلى حد بعيد، طالما أننا لسنا في حاجة إلى أن نذكر بطريقة مستقلة كل سمة يشارك فيها كل فرد. مثال ذلك، إذا لا حظنا أن السذاجة Naïveté تصاحب مجموعة أخرى من الصفات كالميل إلى النقلب الوجداني الشديد، والإعاقة، وفقدان الذاكرة، وغير ذلك، فهذه المجموعة من السمات يمكن أن يشار إليها ببساطة بقائمة واحدة شاملة تسمى "الكبت" Répression كأسلوب دفاعي. وثمة نمط آخر مضاد يمكن تحديده أيضا يسمى "العزل" Isolation أو "التعقل" Intellectualisation. فإذا عزلنا هاتين القائمتين المتعارضتين من قوائم الدفاع والتي تتكون كل منهما من مجموعة من السمات المتسقة معا، فإن من الممكن القول الآن بأنه بسبب امتلاك الشخص لهذه المجموعة من السمات أو تلك، فإنه ينتمي إلى هذا النمط أو ذاك. فالأنماط إذن أنظمة معقدة من السمات المتعارضة التي يتم تبسيطها في مجموعة قليلة من القوائم الأساسية. (محمد، سيد غنيم، الشخصية، ص: 62). تلكم إذن الإجابة على سؤال بات مطروحا في بداية معالجة عنصر سمة الشخصية ونمطها والعنوان: سمات الشخصية وأنماط الشخصية أية علاقة؟

خلاصة الفصل:

بعد تطرقنا في الفصل الثالث من الدراسة الحالية بشيء من التحليل لأهم النظريات المفسرة لمفهوم السمة، شرح مضمون ما جاء في هذه النظريات، وبخاصة نظريات كل من ألبورت، كاتل، ايزنك و فرويد، حيث عمدنا التوقف عندها نظرا لأهميتها في فك التعقيدات التي يعرفها موضوع السمات في علاقتها الوطيدة بأنماط الشخصية. وفي هذا الشأن عرجنا الى أهم الطرق المعايير الموضوعية في قياس سمات الشخصية وتحديد المبادئ العامة في تطبيق هذه القياسات وذلك باستعراض أهم محاولات العلماء والباحثين في هذا الشأن. وفي الأخير رأى الباحث ضرورة رفع اللبس الذي يكتنف كل من لفظ سمة الشخصية ونمط الشخصية من خلال الوقوف على أهم التعريفات الخاصة بكلى المفهومين وتحليل صياغتهما لإيجاد أوجه الاختلاف بين اللفظين ووظيفة كل واحد منهما في البناء العام للشخصية وفي أبعاده ووظائفه. وفي هذا الخصوص خلص الباحث الى ان أنماط الشخصية تعبر عن نوع من التنظيم الأكثر عمومية وشمولا في الشخصية، في حين تعبر سمة الشخصية عن خاصية أو صفة ذات دوام نسبي لدى كل فرد.

الفصل الرابع

التفوق والتأخر الدراسي

- 1- تمهيد
- 2- مفهوم التفوق الدراسي لغة واصطلاحاً.
- 3- تصنيف العلماء والباحثين للأفراد المتفوقين دراسياً
- 4- التفوق الدراسي والمفاهيم والمصطلحات المرتبطة به.
- 5- التحصيل الدراسي كوسيلة لتقييم مستوى تفوق المتعلم
- 6- أهم نظريات التفوق الدراسي
- 7- خصائص الأفراد المتفوقين تحصيلياً
- 8- مفهوم التفوق الدراسي لغة واصطلاحاً
- 9- تعريف المتأخرين دراسياً لغة واصطلاحاً
- 10- نبذة تاريخية عن تطور مفهوم التأخر الدراسي
- 11- التفوق الدراسي والمفاهيم والمصطلحات المرتبطة به.
- 12- أسباب ظهور التأخر الدراسي لدى المتعلم
- 13- أنواع التأخر الدراسي والعوامل المساعدة تأخر المتعلم الدراسي.
- 14- خصائص الأطفال المتأخرين دراسياً.
- 15- أبعاد التأخر الدراسي
- 16- تشخيص التأخر الدراسي.
- 17- رعاية التلاميذ المتأخرين دراسياً
- 18- خلاصة

تمهيد

كثيرا ما يولي الباحثون في الشأن التربوي والتعليمي اهتمامهم بموضوع التفوق التعليمي عامة وبمستوى التحصيل الدراسي خاصة، وذلك لما يمثله التحصيل من أهمية بالغة في حياة المتعلم الدراسية. ويعني التربويون بالتحصيل مدى تحقيق الفرد لنفسه من أهداف تعليمية متنوعة ومدى اكتسابه لخبرات في مختلف العلوم وتمتعه بمهارات معرفية تدل على ما بذله من نشاط عقلي ومعرفي في مختلف مراحل تعليمه المتدرجة والمتسلسلة منذ الطفولة وحتى الشباب.

ويحدد هؤلاء التربويون مستوى التحصيل الدراسي في دراساتهم بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في أي امتحان مقنن، أو أي امتحان مدرسي في مادة دراسية معينة قد تعلمها مع المعلم من قبل. لذا يمكننا في الدراسة الحالية النظر الى هذا المصطلح على كونه مؤشر أساسي من مؤشرات التفوق الدراسي، والذي يتعلق أساسا بتعلم العلوم والمواد الدراسية المختلفة.

ومما لا شك فيه ان التفوق الدراسي يعد غاية كل نظام تعليمي وهدفاً أسمى لأية مؤسسة تربوية وتعليمية، حيث ان ظاهرها هو تربية وتعليم وتوجيه التلاميذ والمتعلمين وباطنها تطويرهم وتنميتهم بالصورة التي تسمح لكل منهم بأن ينمو نفسيا واجتماعيا ومعرفيا ويكون إضافة مفيدة لمجتمعه وأمتة في مسارها التنموي الشامل المتكامل. ولهذا السبب كان ولا يزال لموضوع التفوق الدراسي كظاهرة تربوية – نفسية اهتمام خاص وموضوع متفرد للبحوث والدراسات الأكاديمية، حيث نلاحظ ان جهودا مضيئة اتجهت إلى البحث عن المتغيرات العقلية المرتبطة بالتفوق والتحصيل الدراسي، كما اتجهت جهود أخرى نحو البحث عن متغيرات إضافية هامة كالداغية والانفعالية والاجتماعية، باعتبارها متغيرات مؤثرة في مستوى التحصيل والتفوق الدراسي في وقت اتجه دارسون آخرون إلى البحث عن إمكانية التنبؤ بمستوى التفوق الدراسي في ضوء المتغيرات المرتبطة به.

وفي سياق حديثنا عن التحصيل الدراسي كمؤشر أساسي في تفوق الطالب وتميزه أوضحت الدراسات أن مستوى التحصيل الذي يصل إليه الطالب لا يتوقف عند مستوى حظه من الطاقة العقلية فقط بل يتأثر هذا المستوى بمتغيرات متعددة منها المتغيرات الدافعية والانفعالية والاجتماعية والاقتصادية. الأمر الذي يعني أن التحصيل الدراسي ظاهرة متعددة المتغيرات أو ما يطلق عليه علميا Multi-Variable Phenomenon، حيث يرتبط بها عدد كبير من العوامل بعضها عقلية معرفية وأخرى دافعية

وانفعالية وغيرها من مكونات الشخصية، وبالإضافة إلى ذلك يتأثر التحصيل الدراسي بالمتغيرات الاجتماعية والثقافية التي تتعلق بالبيئة (المدرسية والأسرية) التي يعيش فيها الطالب. وللتعمق شيئا ما في معاني ومدلولات التفوق الدراسي كونه متغير أساسي في الدراسة الحالية فلا بد من التطرق الى أهم تعريفات الباحثين والعلماء لهذا المصطلح والتي ندرجها في هذا المقام كما يلي:

1- التعريف اللغوي والاصطلاحي لمفهوم التفوق:

فمن الناحية اللغوية فقد جاء في لسان العرب (لابن منظور) أن التفوق يعني به التفضيل عن الآخر، حيث نقول: " فاق الرجل أصحابه أي فضلهم وعلاهم بالشرف، ورجل فاق في العلم أي متفوق على قومه في العلم". وفي المعجم الوسيط الوارد (للساودي، 2007)، نغني بلفظ التفوق هو "الشيء الجيد في كل شيء، والممتاز غن غيره من الناس، أي أن المتفوق هو الذي فاق قومه وترفع عنهم". (الساودي، 2007، ص 22)

يتضح لنا من خلال مضمون التعاريف اللغوية السابقة ان مدلول التفوق يفيد معنى العلو وارتفاع أي ارتفاع شأن الفرد في ناحية ما من نواحي شخصيته. ويأتي معنى التفوق كذلك من معنى القُوق، وان القُوق نقيض التُّحت. ومن جهة أخرى يلاحظ القارئ مدى الخلط الموجود في بعض الكتب والمراجع بين تعريفات ومعاني مفهومي التفوق والموهبة، حيث يلاحظ في المعاجم العربية وحتى الانجليزية ورود كلمة "التفوق" كمرادفة لكلمة "موهبة"، كما يأتي معنى التفوق بمعنى قدرة موروثية أو مكتسبة، سواء أكانت قدرة عقلية أم قدرة بدنية. (جراون، 1999، ص 43). ويرجع بعض الدارسين التداخل الحاصل في "الموهبة" و"التفوق" إلى استخدامات الكتاب والباحثين اللغوية والتي تتباين من حقل معرفي لآخر.

اما من الناحية الاصطلاحية، فإن ما يلاحظ في هذا الشأن ان ما كتب حول موضوع التفوق إنما يكشف بوضوح غياب صياغة تعريفية جامعة مانعة، بمعنى عدم وجود تعريف ثابت وشامل يتفق عليه جميع الباحثين المختصين في العلوم النفسية والاجتماعية وعلوم التربية. ويذكر أبراهام (Abraham) في هذا الشأن بان أحد طلابه جمع حوالي 113 مصطلحا للتفوق ضمنها بحثا دراسيا قام بإجرائه. (عن الباحث عبد اللطيف، 1990). وقد يعكس هذا الأمر مدى حيرة المتخصصين في المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية في تحديد مصطلح التفوق وتعريفه. فمن الباحثين من اتخذ في تعريفه لمفهوم التفوق كمحك لمستوى ذكاء الطالب، ومن بين هؤلاء الباحثين، ترمان (Terman) ولويس (Lewis)

وهو لونجروث (Hollingworth) ولايكوك (Laycock). ومن الباحثين من عرف التفوق الدراسي كمحك لمستوى التحصيل الدراسي ومن بين هؤلاء الباحثين، باسو (Passow) وديور (Durr) وكارسون (Carson) و(عبد السلام عبد الغفار). ومن الباحثين من لم يكتف بمحك واحد في تعريف التفوق الدراسي، حيث اعتمدوا وفي هذا الخصوص على أكثر من محك مثل الذكاء والتحصيل وأراء المدرسين وسجلات المدرسة واختبارات القدرات الخاصة وما إلى ذلك من المحكات ومن بين هؤلاء الباحثين: ويتي (Witty) وكلباتريك (Kipatrick) وديهان (Dehaan) وهافجurst (Havighurst). (عن الباحث عبد اللطيف، 1990، ص 105)

وفي هذا السياق قام الباحث التربوي (فتحي عبد الرحمان جروان) (2002) بتصنيف أهم تعريفات مفهوم التفوق إلى أربع مجموعات، وذلك على أساس الخلفية النظرية لأصحاب هذه التعاريف وعلى أساس السمة البارزة لدى الفرد. ومجمل هذه التصنيفات هي: التعريفات السيكومترية والتعريفات الكمية والتعريفات القائمة على أساس السمات السلوكية والتعريفات المرتبطة بحاجات وقيم المجتمع وأخيرا التعريفات التربوية المركبة. فتحي عبد الرحمان جروان (2002، ص ص 49-58). وسنحاول التطرق الى هذه التعريفات بالمناقشة والتحليل لاحقا.

وبالعودة الى ما كان مشاعا في القرن الثامن عشر فان استخدام مصطلح التفوق بمعنى العبقرية (Genius) وذلك للدلالة على ملكية الاختراع. فالمتتبع لأدبيات البحث التربوي نجد أن مفهومك التفوق في المراحل اللاحقة وحتى الحديثة لا يبتعد كثيرا عن هذا المعنى. ومجموعة من التعريفات التي تمكننا من تلخيصها تدل على ذلك. ففي هذا الإطار يعتبر كل من جريسون وفارس (Garisson&Fares) ولتفارد وسوري (Telfard & sawerey, 1967) وبرادلي وإيرب (Bradely & Earp, 1970) المتفوقين دراسيا بالأفراد الذين يحققون تفوقا في الطاقة العقلية وفي توظيف قدراتهم في مجالات مثل العلوم الرياضيات وغيرها، والذين يحققون تفوقا تحصيليا عن أقرانهم" (عن الزيات، 2001، ص 523). ويندرج في هذا الإطار تعريف حسين قورة (1968) وشابلين (Shaplin, 1971) وحسين محمد الكامل (1973) والذين يربطون التفوق الدراسي: "بالإنجاز التحصيلي للمتعلم في مادة دراسية، أو مهارة أو مجموعة مهارات. ويقدر هؤلاء الباحثين مستوى التفوق الدراسي درجات المحصل عليها في الامتحانات المدرسية أو الاختبارات الموضوعية المقننة أو غيرها من وسائل التقويم" (عن سليمان وأحمد، 2001، ص 12). أما مارلاند (Marland, 1972) فيعرف المتفوق دراسيا بأنه: "ذلك الفرد الذي يظهر أداء

متميزا في التحصيل الأكاديمي" (عن ربيحة عمور، 2018، ص 200). أي ان الطفل المتفوق دراسيا هو الذي يتميز عن زملائه ويسبقهم في الدراسة بحصوله على درجات أعلى من الدرجات التي يحصلون عليها، ويكون عادة أكثر منهم ذكاء وسرعة في التحصيل وذلك علامة من علامات نبوغه وعبقريته.

في حين يرى عبد المجيد نشواتي (1977) المتفوق دراسيا بأنه: "من استطاع أن يحصل تحصيلًا مرموقًا أو فائقًا في أي ميدان من ميادين التي تقررها الجماعة". (نشواتي، 1977، ص 17)، أما محبات أبو عميرة (1996) فيربط التفوق الدراسي بالذكاء، حيث يعرف المتعلم المتفوق بأنه التلميذ "الذي يحرز درجات عالية في اختبارات الذكاء والاختبارات الابتكارية واختبارات التحكم التي يقوم ببنائها المعلم، كما أن هذا الفرد يتمتع بذاكرة جيدة" (عن ربيحة عمور، 2018، ص 201). في حين يربط ويعرف عاطف عطاوي (1997) ذلك بالقدرات العقلية، حيث يصف الطالب المتفوق على أنه: "ذلك المتعلم الذي لديه القدرة على التحليل والتفكير والتقويم النقدي، والقدرة على ربط ما هو نظري بما هو عملي، وربط المادة بالعالم الخارجي". (عن ربيحة عمور، 2018، ص 201).

يلاحظ من مجمل هذه التعاريف مدى تركيز أصحابها على مستوى التحصيل شأنه في ذلك شأن الباحث التربوي عادل أبو العز وإيمان صادق (2000) والذي يرى بان المتعلم المتفوق هو الحاصل على أكثر من 90% في المجموع الكلي في المرحلة الإعدادية واختبارات القدرات العقلية المعد من قبل وزارة التربية والتعليم لتحديد المتعلمين المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي. (عن ربيحة عمور، 2018، ص 201). وكذلك الباحثين سليمان واحمد وزحلق (2001) في اعتقادهما بان التفوق الدراسي هو قبل كل شيء قدرة المتعلم على الامتياز والارتفاع الملحوظ في التحصيل أو الإنجاز الدراسي فوق الأكثرية أو المتوسطين من الأقران. (سليمان وأحمد، 2001، ص 24). أما بنتلي (Bentley) وهافجurst (Havighurst) فيعرف ان الطالب المتفوق بأنه: "الأفراد الذين يظهرون استعدادات عليا في الدراسة ويثبتوا تفوقا في الأداء في أي مجال من المجالات المقبولة اجتماعيا. (عن جروان، 2002، ص 6).

ويذكر (الزيات) في هذا الشأن بعض الكتب والمراجع التي أشارت الى وجود تعاريف أخرى خاصة بالتفوق الدراسي منها ما يركز أصحابها على الأساس السيكومترية الكمي من خلال حساب دلالة الذكاء والتوزيع النسبي للقدرة العقلية وفق منحنى التوزيع الاعتدالي الطبيعي، وهو التوزيع الذي يمكن ترجمته إلى منحنيات أو نسب مئوية أو أعداد، كأن نقول مثلا الطالب المتفوق هو كل من كانت نسبة ذكائه على

مقياس ستانفورد بينيه للذكاء 130 فأكثر، أو هو كل من يقع فوق المئين 95 أو يقع أعلى 5% أو أعلى 50 طالبا من مجتمع المدرسة أو المنطقة التعليمية أو القطر على محك معين للمقياس أو الاختبار. ومن هذه التعاريف ما هو قائم على أساس السمات السلوكية: "وهي في مجملها تعريفات تصلح كإطار مرجعي للتعريف بالتفوق والموهبة وكذا التعرف على المتفوقين والموهوبين" (عن الزيات، 2001، ص519). وفي هذا الشأن تستخدم مقاييس وأدوات لتقدير درجة وجود السمة لدى الطفل تقديرا موضوعيا وصادقا إلى حد ما. وعلى أساس تحديد السمات توصلت دراسات (ترمان) و(هولنجوث) إلى نتيجة مفادها أن المتفوقين يظهرون أنماطا من السلوك أو السمات التي تميزهم عن غيرهم، ومن أبرزها: حب الاستطلاع الزائد، تنوع الميول وعمقها، سرعة التعلم والاستيعاب، الاستقلالية، حب المخاطرة، القيادية، المبادرة والمثابرة. (عن الزيات، 2001، ص 522).

أما تعريف التفوق الدراسي المرتبطة بحاجات وقيم المجتمع فهي حسب الباحث (عبد الغفار، 2003) انها تعريفات تتطوي على استجابة واضحة لحاجات المجتمع وقيمه من دون اعتبار يذكر لحاجات الفرد نفسه. ومن أمثلة هذه التعريفات التربوية المركبة والتي تتضمن إشارة واضحة للحاجة وإلى مشروعات أو برامج تربوية متميزة لتلبية احتياجات الأطفال الموهوبين والمتفوقين في مجالات عدة. وتتدرج ضمن هذا الإطار تعريفات مكتب التربية الأمريكي (ورنزولي) (Renzulli)، و(جلجار) (Gallagher)، و(تانبوم) (Tannenbaum)، و(جانييه) (Gagne). إن الاتفاق على تعريف عام لمفهوم مجرد كالتفوق والموهبة أمر صعب، وفي هذا الصدد يشير عبد السلام عبد الغفار إلى صعوبة تحديد التفوق كمفهوم نفسي، لأن التفوق مفهوم ثقافي مثله في ذلك، مثل غيره من المفاهيم المستخدمة في مجال علم النفس، وهو مفهوم افتراضي نسبي يختلف من جماعة إلى جماعة باختلاف مستويات الحياة. (عبد الغفار، 2003، ص 33).

إن ما يمكن ملاحظته مما سبق أن التفوق لا يحظى بتعريف واحد وإنما بتعاريف مختلفة باختلاف اتجاهات العلماء النظرية وخبراتهم العملية. (عن إبراهيم، 2009، ص41). وفي هذا الخصوص يرى كل من سليمان عبد الواحد (2009) اختلاف الزمان والثقافة وحتى الأفراد في البيئة الثقافية الواحدة ولقدرات العقلية للأفراد. الأمر الذي جعل بعضهم يركز على الاستعدادات العقلية في تعريفهم للتفوق الدراسي، حيث أشاروا إلى أن المتعلم المتفوق هو الذي لديه من الاستعدادات العقلية بما يمكنه من النمو بمعارفه

الدراسية التي استطاع اكتسابها إلى مستويات أداء مرتفعة في مجال معين من المجالات التي يقدرها المجتمع. (عبد اللطيف، 1990، ص:105).

كما يمكننا ملاحظة ان جل هذه التعريفات أجمعت على اعتبار التفوق الدراسي يقاس بمدى الارتفاع الملحوظ لدى الطالب في التحصيل أو الإنجاز الدراسي عن الأكثرية أو المتوسطين من الأقران. وهذا الأمر اعتمده كثير من الباحثين أثناء تناولهم موضوع التفوق الدراسي إجرائياً، حيث أنهم يلجئون إلى الاعتماد على النسبة في تعريفهم للتفوق. أما في بعض الدراسات الأمبريقية فقد عمد بعض الباحثين إلى القول: " بأن المتفوق دراسياً هو كل من يقع في النسبة المئوية العليا من (3%-5%) تبعاً لتحصيله الدراسي". كما عمد البعض الآخر إلى القول: " بأن المتفوق دراسياً هو كل من يقع ضمن أفضل (15%-20%) من المجموعة التي ينتمي إليها". (سليمان ومنيب، 2008، ص 52).

ومن جهة أخرى أخذت بعض الدراسات بنسب تختلف عن ذلك لتشمل كل من يقع ضمن الرباعي الأعلى. وفي هذا الشأن تشير فيه بعض الدراسات ومنها دراسات كل من الطحان (1982) وزحلق (1990) ومعاجيني (1999) وحداد وسرور (1999) والتي اتفقت جميعها أن المتفوق دراسياً هو كل من يرتفع عن المتوسط بمقدار انحراف معياري إيجابي واحد، نجد دراسات أخرى تشير إلى انه هو كل من يرتفع عن المتوسط بمقدار انحرافيين معياريين إيجابيين كما جاء عند كل من الطحان (1982)، زحلق (1990)، معاجيني (1999) وحداد وناديا سرور (1999). (عن إبراهيم، 2009، ص 44).

وما عدا ذلك فان هناك بعض التباين في مضمون هذه التعريفات وهذا ما يشير إلى وجود صعوبة وضع تعريف جامع مانع لمفهوم التفوق نظراً لتعدد مجالاته وتعدد محكاته. وفي هذا الشأن تشير بحوث في مجال المتفوقين إلى أن مفهوم التفوق كغيره من المفاهيم والمصطلحات النفسية والتربوية يصعب وجود إجماع على ماهيته، فهذا الباحث سليمان عبد الواحد (2009) يرى أن التفوق لا يحظى بتعريف واحد، وإنما يختلف الباحثون حول تعريفه باختلاف اتجاهاتهم النظرية وخبراتهم العملية. (عن إبراهيم، 2009، ص 41).

أما تعريفات التفوق الدراسي في البحوث والدراسات التربوية لاسيما من حيث المعاني والدلالات فيمكن القول ان مفهوم التفوق الدراسي في هذه البحوث التربوية يحمل معاني ودلالات مختلفة، منها ما يرمز بالتفوق الدراسي الى صفة النبوغ لدى الطالب، ومنها ما يشير به الى صفة العبقرية ومنها ما يعنى

به الموهبة والتميز. (عبد الغفار، 2003، ص12). ومن الباحثين التربويين الذين أشاروا في دراستهم للتفوق الدراسي الى معاني ودلالات العبقرية والموهبة والتميز الباحث عبد السلام عبد الغفار (1977) والذي يقصد "بالتفوق دراسيا كل طالب وصل في أدائه إلى مستوى أعلى من مستوى العاديين في مجال من المجالات التي تعبر عن المستوى العقلي والوظيفي بشرط أن يكون ذلك المجال موضع تقدير الجماعة". (عبد الغفار، 1977، ص 33-34). ومن دلالات التفوق الدراسي في أفكار التربوي (فرنون، 1977) ان الطفل المتفوق دراسيا يتمتع بمستوى ممتاز أو خارق من حيث الذكاء العام أو في مجال أو أكثر من المجالات الدراسية الخاصة". (سليمان وأحمد، 2001، ص: 14). وهو عند (ديهان) و(هافجست) (Dehaanet Havighurst, 1979) طفل يمتلك قدرات عقلية وأكاديمية عامة، ولديه موهبة خاصة في المجالات المعقدة، ويمتلك صفات قيادية اجتماعية، بمعنى ان لديه تفوق خاص في المجال العلمي والتقني واليدوي، بحيث يمتلك قدرة فنية وقدرات متنوعة بالإدراك المكاني وإدراك العلاقات. (الزغبى، 2002، ص: 228). أما الباحثان في التربية وعلم النفس (هيوارد) و (أورلانسكي) (Heward et Oralsky, 1980) فيتفقان على أن الأطفال المتفوقين دراسيا هم من نوعية الأفراد نوعية متميزة من الأطفال ويمتلكون قدرة فائقة على الأداء المرتفع في مجالات مختلفة كالمجال العقلي ومجال الابتكار، ومجال التحصيل الأكاديمي ومجال الفنون ومجال القيادة الاجتماعية". (سليمان وأحمد، 2001، ص: 15). في حين يرى التربوي كمال إبراهيم مرسى (1981) ان الطفل المتفوق دراسيا هو "طفل فاق أقرانه وتفوق عليهم في الأداء في نشاط أو أكثر من أوجه النشاط التي لها قيمة اجتماعية أو كان لديه من الاستعدادات ما يمكنه من الامتياز في حاضره ومستقبله لو توفرت له الرعاية المنزلية والمدرسية". (سليمان وأحمد، 2001، ص 15). بينما يرى الباحث في علم النفس المدرسي نبيل عبد الفتاح حافظ، (1985) انه لا يمكن الحديث عن التفوق الدراسي بمعزل عن التفوق العقلي في (مضمونه الإجرائي) والذي يمكن قياسه في صورة أداء وفي (مضمونه العقلي المعرفي)، حيث يمكن الربط بين التفوق العقلي والنشاط الذهني للفرد، وفي (مضمونه قيمي): حيث يضع مستوى معين للأداء العقلي، يمكننا على أساسه وضع الفرد ضمن فئة المتفوقين عقليا، وأخيرا في (مضمونه الثقافي)، حيث يجعل تحديد الأداء العقلي ذي المستوى المتفوق مسألة تختلف من مجتمع لآخر حسب مستواه الثقافي والحضاري. والمجتمعات كلها كما تختلف في مستويات الأداء التي تضعها لمواطنيها وتصنفهم على أساسها حسب أطرها المرجعية. (حافظ، 1985، ص: 5).

من خلال تمعننا لمضمون معرض معاني ودلالات التفوق الدراسي ان هذا الأخير ورد لدى اغلب الباحثين في علوم التربية كدريف للتفوق العقلي، كما يستشف من هذا العرض مدى تعدد مجالات التفوق الدراسي، حيث ان تفوق البعض في مجال معين أمر ناتج أساسا عن قدرة الفرد على استغلال استعداداته الفطرية، وإتقان المهارات المتعلقة بهذا المجال، وإحاطته بمجموعة من العوامل الشخصية، والتي تتمثل في سماته الشخصية، ولعل أبرزها في نظر هؤلاء الباحثين الاستقلالية والثقة بالنفس والتفاعل الاجتماعي، في تفاعلها مع وعوامل مرتبطة بالبيئة المحيطة بالفرد كالأُسرة والمعلمون والأقران في المدرسة والنوادي وكذا البرامج التربوية. (حامد، 2002، ص 140).

وفي معرض آخر لدلالات التفوق الدراسي ومعانيه يطرح علماء النفس التربوي عنصر العمر الزمني كمحك لقياس التفوق لدى أطفال المدارس، ومن هؤلاء العلماء (إبراهيم سليمان، 1994) الذي يشير في مؤلفاته إلى أن التفوق مفهوم يعكس معنى تفعيل وتشغيل ما لدى الفرد من استعدادات وطاقات فطرية غير عادية، والذي قصد به بلوغ الفرد مستوى كفاءة أداء فوق المتوسط بالنسبة لأقرانه ممن هم في مثل عمره الزمني وبيئته الاجتماعية، في مجال أو أكثر من مجالات النشاط الإنساني. (عن القريطي، 2005، ص 155-156). الأمر نفسه نجده عند (فاروق الروسان، 1996)، حين أشار في بحثه إلى أن المتفوق دراسيا طفل يظهر أداء متميزا مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها في واحد أو أكثر من القدرات العقلية، الإبداعية العالية والقدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع والقدرة على القيام بمهارات متميزة والقدرة على المثابرة والالتزام والدافعية العالية والمرونة والأصالة في التفكير. (الروسان، 1996، ص 125).

ومهما يكن فان التفوق الدراسي وفقا لما سبق ما هو إلا محصلة تضافر سمات معينة في شخصية الفرد قد نسميها قدرات أو ملكات واستعدادات فطرية ومكتسبة يتميز بها الطفل المتفوق. وتتدعم فكرتنا هذه بما توصل اليه الباحث السيد إبراهيم سليمان (1994) في معرض وصفه لشخصية الطفل المتفوق دراسيا، حيث قال: "أن الأطفال المتفوقين دراسيا هم أفراد يرون العالم في طابع غير تقليدي، إنهم مفكرون مختلفون عن غيرهم من الأطفال في عواطفهم ومعاملاتهم ووجهة نظرهم، إنهم يرون العالم بمنظار مختلف تماما عن المنظار الذي يرى فيه الطفل العادي هذه الدنيا، فالطفل الموهوب يرى العالم من خلال مجهر إلكتروني بالنسبة للعين المجردة، لأن الأطفال المتفوقين يرون ما لا يراه الآخرون حيث لا يستطيعون تخيله. (سليمان، 1994، ص: 252).

2- المفاهيم والمصطلحات المرتبطة بالتفوق المستخدمة في البحوث التربوية:

في قراءتنا للبحوث والمراجع التي تتضمن أدبيات مفهوم التفوق نصادف بعض الألفاظ والكلمات يقصد بها أصحابها التعبير على مفهوم التفوق. ومن هذه الكلمات الأكثر تداولاً في الدراسات الخاصة بموضوع التفوق عامة والتفوق الدراسي بشكل خاص الألفاظ والمصطلحات التالية:

أ- **التفوق العقلي:** يقصد بالتفوق العقلي الاستعداد للأداء العالي، يدرك في ضوء محكات متعددة بتعدد مجالات التفوق. (عن سليمان وأحمد، 2001، ص 15). ويمكن إدراكه في ضوء معامل الذكاء. (عن سليمان وأحمد، 2001، ص 15-19).

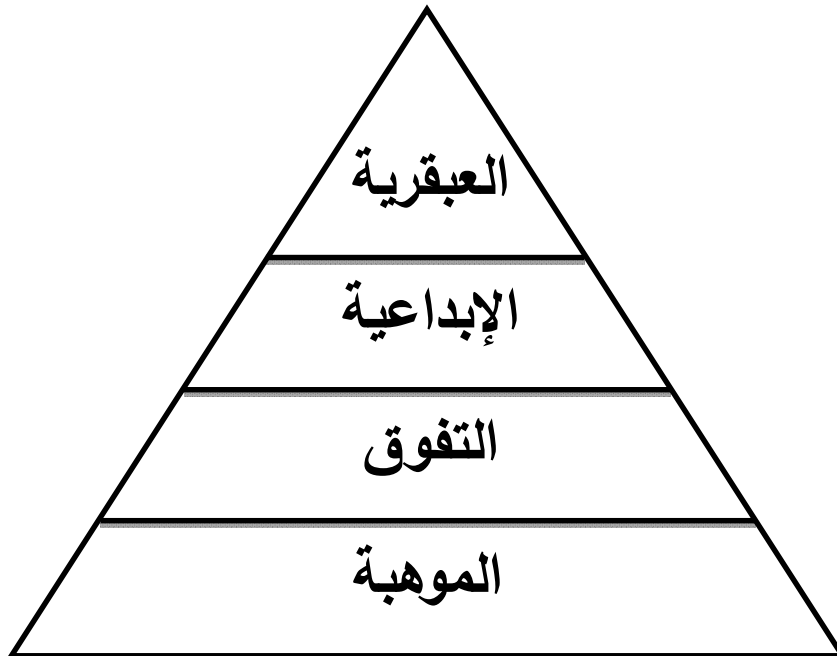
ب- **العبقريّة:** لفظ العبقريّة كاصطلاح يطلق على التفوق البارز والقدرة على التعلم بدرجة تفوق العاديين أو بامتياز في الذكاء. ويعتبر هذا المصطلح من أقدم المصطلحات استخداماً للتعبير عن التفوق، حيث استخدم في القرن الثامن عشر ليشير إلى الملكة التي يستطيع صاحبها اكتشافاً بارزاً في مجال العلم وإنتاجاً أصيلاً في مجال الفن. وقد استخدم في القرن التاسع عشر على أوسع مدى ليدل على الأشخاص الذين ورثوا طاقات عقلية ممتازة في العلم والفن واستطاعوا أن يحققوا لأنفسهم شهرة واسعة. ويفضل استخدام لفظة العبقريّة في وصف الأداء الذي لا يفوقه شيء في الجودة والدقة والخبرة، وعليه يمكن وصف العبقري بأنه الشخص الذي يظهر نبوغاً عالياً جداً، ويأتي بأعمال عبقريّة في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع. (عن ليليا، خابط، 2018 ص 190). وقديماً كان النابغون يوصفون بالأشخاص العباقرة والموهوبين والمتفوقين والمبدعين حيث تضعهم هذه الصفات جميعهم في قمة فئة النابغين. ويذكر الباحثان عبد المجيد منصور ومحمد التويجري، (2000) في هذا الشأن أن العبقريّة لا تقتصر فقط على وصف من لديهم مستويات عليا في سلم الذكاء، بل قد تكون العبقريّة في مجالات أخرى تتصل بالتفوق والقيام بابتكارات واستحداثات لم يتوصل إليها الأفراد العاديون. (منصور والتويجري، 2000، ص 36). وفي دراسته الأخيرة خلص الباحث عبد المطلب القريطي (2005) في أن العبقريّة هي مقدرة الفرد على الأداء الخارق في مجال ما، وعلى تقديم إنجازات رفيعة المستوى أو فائقة الندرة والأصالة في هذا المجال على المستوى الإنساني، كما أن العبقريّة هي أقصى امتداد للموهبة. (القريطي، 2005، ص 160).

ج- **الموهبة**: استخدم لفظ الموهبة (Genius) على نطاق واسع لدى علماء أوائل النصف الثاني من القرن العشرين، حيث شاع في بحوثهم للدلالة على ملكية الاختراع. ومع أوائل النصف الثاني من القرن العشرين أصبح المقصود به هو التفوق (talent) في نشاطات غير أكاديمية. ثم تطور استخدامه بناء على نتائج كثير من البحوث، أصبح مفهوم الموهبة شاملا لكل من يرتفع مستوى أدائه عن مستوى العاديين وغير الأكاديمية. (القريطي، 1989، ص 34-35). أما في النصف الثاني من القرن العشرين فقد صار مصطلحا عاما يعبر به عن التفوق والمتفوقين. (النافع، 2000، ص 1-3).

وتذكر المصادر والمراجع التي تمكنا من الاطلاع عليها ان انتشار استخدام الموهبة في أمريكا وأوروبا صار بمعان مختلفة، حيث استخدم مصطلح موهبة بمعنى التفوق، فأدى ذلك إلى الربط بين الذكاء والتحصيل واستخدم مصطلح موهبة بمعنى الإبداع، فتم التركيز على قدرات الأصالة والمرونة والطلاقة، كما استخدم مصطلح موهبة بمعنى المواهب الخاصة في مجال معين مثل الفنون والآداب. وقبل ذلك سبق للباحث الأمريكي (جانبيه) أن قدم تفسيراً لمفهوم الموهبة، ووضح الفرق بينها وبين التفوق، حيث ربط الموهبة بالقدرات التي تنمو بشكل طبيعي غير مقصود، والتي يطلق عليها كلمة "استعدادات". (جروان، 2002، ص 67). في حين ربط (شقيير، 2001) التفوق بالقدرات التي تنمو بشكل مقصود ومنظم، وبالمهارات التي تكونت نتيجة خبرة في مجال معين من مجالات النشاط الإنساني. (حنورة، 2003، ص 17). فعلى أساس الفروق بين الملاحظة بين المصطلحين حسب نموذج جانبيه، حاول الباحث شقيير (2001) وضع معالم تميز بين الموهبة والتفوق، حيث يرى أن الموهبة تتضمن مجالات الاستعداد العقلي والأكاديمي والإبداعي والاستعداد الانفعالي والاجتماعي والحس حركي وغيرها من مجالات الاستعداد. في حين يتضمن التفوق مجالات التفوق العقلي والتفوق الأكاديمي والتفوق في القيادة والإدارة والتفوق الفني والرياضي وفي مجالات الحياة الأخرى، (شقيير 2001، ص 17). ووفقاً لهذا التمييز بين المصطلحين يمكننا استخلاص أن الشخص الموهوب هو الفرد الذي يتمتع بقدرة فوق المتوسط في مجال أو أكثر من مجالات الاستعداد الإنساني، وأن الشخص المتفوق هو الفرد الذي يتمتع بأداء فوق المتوسط في مجال أو أكثر من مجالات الاستعداد الإنساني. وفي رأي (عبد المجيد منصور ومحمد التويجي (2000) فإن التفوق ينطوي على وجود موهبة وليس العكس، ذلك أن المتفوق لا بد أن يكون موهوباً، وليس كل موهوب متفوق، وإن الموهبة هي قبل كل شيء هي قدرة خاصة موروثية كالقدرة الرياضية أو الفنون عامة. (منصور والتويجي، 2000، ص 30). وفي هذا الأمر يذكر عادل عبد الله

(2005) بأن الموهبة هي شكل من أشكال التفوق، وتبدو في قدرات بارزة في مجال واحد أو أكثر من مجالات السلوك الإنساني، تجعل الأفراد يحققوا مستوى مرتفعاً من الأداء فيه. (عن ليليا، خابط، 2018 ص 191).

د- الإبداع: يرتبط الإبداع بشدة بمفهوم التفوق، حيث لا يخلو في الغالب أي بحث ودراسة أو مقال حول التفوق إلا ويتضمن لفظ الإبداع. ومن مقاصد العلماء والباحثين بمصطلح الإبداع العملية التي يقوم بها الفرد وينتج عنها اختراع أو ابتكار شيء جديد. ويقوم معيار الإبداع على أساس التفوق في أي مجال من مجالات الحياة كثمرة من ثمرات لتفكير الابتكاري الذي يعتمد أصلاً على القدرات الابتكارية. وقد قدم الباحث (عبد المطلب القريطي، 2001) في إطار الرؤية الشاملة للتفوق نموذجاً جديداً لمستويات الأداء الإنساني الفائق الذي يشمل مفاهيم الموهبة أو الاستعداد العالي والتفوق والإبداعية والعبقرية، وقد فسر العلاقة بين تلك المفاهيم في ترتيب هرمي تمثل الموهبة قاعدته الأساسية فإذا ما تهيأت لها العوامل والظروف المناسبة للنمو تأخذ مستويات أخرى من الأداء الأفضل الفعال التي ترتقي صعوداً، وتتمثل في التفوق والإبداعية والعبقرية. والشكل التالي يوضح مستويات الأداء الإنساني الفائق لعبد المطلب (2001)



شكل رقم (1) يوضح مستويات الأداء الإنساني الفائق وفقاً لتصوير عبد المطلب القريطي (2001)
(عن سليمان ومنيب، 2008، ص 30).

وفي هذا الصدد قام (Stemberg, 1993) بتطوير نظرية ثلاثية الجوانب لتحديد أنماط التفوق التي يتمتع بها التلميذ المتفوق، وهي: التفوق التحليلي، حيث يستطيع التلميذ المتفوق في هذا النمط أن يحل وينقد المواقف. و التفوق العملي، حيث يستخدم التلميذ المتفوق معارفه ومهارته في حل المشكلات. وأخيرا التفوق الابتكاري، وفيه يكتشف المتفوق ويبتكر أفكارا جديدة ووظائف جديدة للأشياء. ويعرف المتفوق في ضوء القدرة الابتكارية بأنه من لديه قدرة عالية على التعامل مع الأفكار والتفكير الابتكاري ومستوى عال من القدرة الاجتماعية. (عن الغانم، 1994، ص 28).

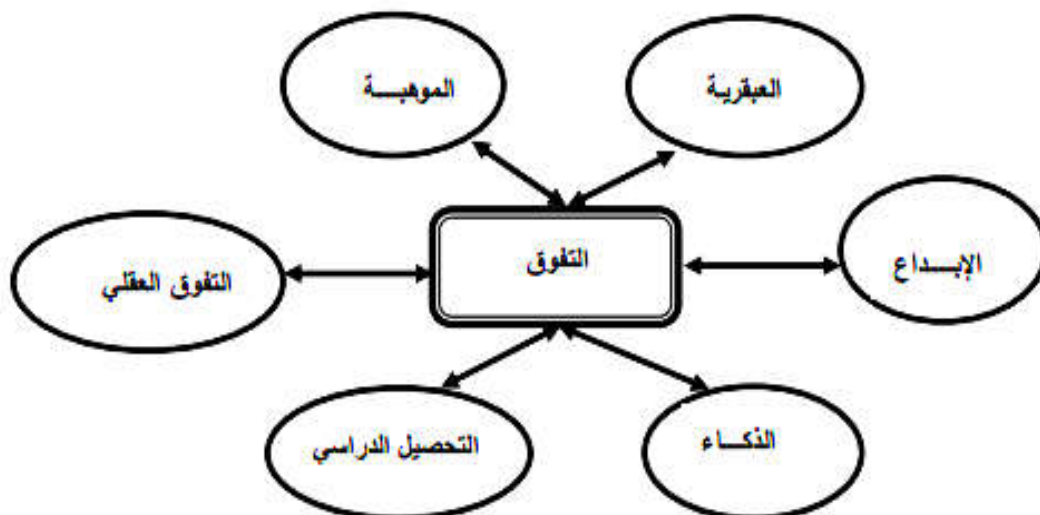
هـ- الذكاء: كما سبقت الإشارة إليه خلال استعراضنا لمختلف تعريفات العلماء والباحثين لمفهوم التفوق ومصطلح التفوق الدراسي، فإن الذكاء يعد خاصية أساسية من خصائص التفوق بشكل عام والتفوق الدراسي بشكل خاص، إذ لا يمكن وصف الشخص بالمتفوق ومستوى ذكائه جد عادي أو دون المتوسط. و في الواقع المدرسي كثيرا ما يوصف الطلاب المتفوقين بأنهم طلاب ذوو الاستعدادات غير عادية للعمل المدرسي والذين يتميزون بقدرة عقلية غير عادية. وقد وجد في هذا الإطار الباحث (بننلي) أن نسبة ذكاء الطلبة المتفوقين تزيد عن 110. (عن شحاته وأبو عميرة، 1994، ص 113). وهذا ما جعل علماء آخرون ممن درسوا طبيعة العلاقة بين درجة الذكاء والتفوق الدراسي يميز ويبين ثلاث مستويات للتفوق على أساس معيار الذكاء، وهي: فئة المتفوقين والذين تتراوح معاملات ذكائهم بين 120-125 وأكثر، ويمثلون حوالي 5-10 % من المجتمع، وفئة الموهوبين الذين تتراوح معاملات ذكائهم بين 135-140 فأكثر، وأخيرا فئة الموهوبين بمعدل عال والذين تتراوح معاملات ذكائهم بين 170-180 فأكثر، ويمثلون حوالي 1-3 % من المجتمع. (التوبيجي ومنصور، 2000، ص 148). فالذكاء كما هو ظاهر بالرغم من أهميته في صناعة التفوق والتميز إلا أنه لا يمثل العامل الوحيد المحدد للتفوق، ذلك أن عديد من الدراسات المنجزة في هذا الشأن ترى أن الاختصار على الذكاء، كمحك وحيد لتحديد التفوق أمر لا يتفق مع ما توصل إليه العلم في مجال النشاط العقلي، إذ هناك عوامل أخرى لا تقل أهمية تؤثر الى جانب الذكاء في التفوق، لذا ينصح الباحثون بعدم الاعتماد الكلي على الذكاء كمحك واحد ووحيد في تعريف وقياس التفوق وتحديد مستواه لما لذلك من سلبيات أهمها، إغفال بعض القدرات المعبرة عن التفوق الإنساني.

و- التحصيل الدراسي: يعد التحصيل الدراسي من المحكات الأساسية المعتمدة في تحديد مستوى التفوق الدراسي، وهو المحك المعتمد في الدراسة الحالية، وربما يعود الأمر إلى صعوبة توظيف المحكات

الأخرى والتي تتطلب جهداً علمياً ووسائل قياس معقدة لا يتسع المقام لتناولها كلها. وعلى هذا الأساس تم الاعتماد إذن على معيار التحصيل الدراسي انطلاقاً من مختلف النظريات التي تعتبر الطالب المتفوق دراسياً هو الذي يقع ضمن أعلى 5% إلى جانب مجموع درجات التحصيل. (سليمان، 1993، ص 54). أي أن الطالب المتفوق هو من يصل في تحصيله الأكاديمي إلى مستوى يضعه ضمن أفضل 15% إلى 20% من المجموعة التي ينتمي إليها. (عبد الغفار، 1997، ص 49). ونظراً لأهمية معيار التحصيل الدراسي في تحديد مفهوم التفوق والتأخر الدراسي، كان لزاماً علينا توسيع الحديث عن هذا المفهوم وتخصيص حيز مهم لشرحه وإبراز أهميته النظرية المعرفية والمنهجية في إنجاز خطوات الدراسة الحالية.

هذا وتبدو أهمية محك التحصيل الأكاديمي في تحديد مستوى التفوق الدراسي في مدى اعتباره أحد مظاهر النشاط العقلي الأساسية، فقد لاحظ عدد من العلماء أن بعض الأفراد يظهرون تفوقاً في التحصيل الأكاديمي من خلال أدائهم في مختلف المجالات دون وصولهم إلى معامل ذكاء مرتفع إذا ما قيس ذكاؤهم بمقياس محدد، الأمر الذي دفع بعض الباحثين والمشتغلين في مجال التفوق إلى اتخاذ المستوى التحصيلي الأكاديمي المرتفع محكاً للتفوق الدراسي ككل. ومن الباحثين الذين يملكون هذه الرؤية في بحوثهم التربوية، (ترمان وجوان (Terman and Gowan) الذين حددا مستوى التفوق في أعمالهما على أساس أن الذي يدل على استعداد الطالب ونبوغه هو حصوله على 90% من الدرجات فأكثر. نفس الشيء ذهب إليه فوكس (Fox) من جامعة سانتجونز (St John s University) بمدينة نيويورك الأمريكية. وعلى أساس هذه الرؤية المتعلقة بالتحصيل الأكاديمي كمحك في تحديد مستوى التفوق الدراسي راح بعض الباحثين يعيدون النظر في تعريفهم للتفوق الدراسي وللطالب المتفوق دراسياً، حيث يعتبر (سليمان)، الطالب المتفوق دراسياً بالطالب الذي يقع ضمن أعلى 5% من مجموع درجات التحصيل (سليمان، 1993، ص 54). ويعتبره (عبد الغفار) بالطالب الذي يصل في تحصيله الأكاديمي إلى مستوى يضعه ضمن أفضل 15% إلى 20% من المجموعة التي ينتمي إليها، وهو ذو المواهب التي تظهر في مجال: كالرياضيات والمجالات الميكانيكية والعلوم والفنون والكتابات الابتكارية والقيادة الاجتماعية (عبد الغفار، 1997، ص 49). وبهذا يتبين لنا أن تفوق الطالب دراسياً مرتبط بحصوله وباستمراره على مستوى مرموق أو فائق في أي مجال من المجالات التي تقدرها الجماعة. (عن ربيحة عمور، 2018، ص 199). أي الطالب الذي يرتفع إنجازه أو تحصيله الدراسي بمقدار ملحوظ الأكثرية أو المتوسطين من أقرانه أي زادت نسبة تحصيله الأكاديمي عن 90% كما يعتقد ذلك معظم الباحثين.

(السرور، 2000، ص 16). والشكل التالي يوضح مدى ارتباط المصطلحات السابقة بمفهوم التفوق الدراسي.



الشكل رقم (2)

التفوق ومصطلحاته من تصميم الباحثة (ربيحة عمور، 2018، ص 199).

3- مفهوم التحصيل الدراسي كوسيلة تقييم مستوى التعلم:

يجب الاعتراف أولاً بأن التحصيل الدراسي يعد من المفاهيم الأساسية التي شاع استخدامها في ميدان التربية وعلم النفس التربوي بصفة خاصة، ذلك لما يمثله من أهمية في تقييم الأداء الدراسي للطلاب حيث ينظر إليه على أنه محك أساسي يمكن في ضوءه ومن خلاله تحديد المستوى الأكاديمي للطلاب، والحكم على حجم الإنتاج التربوي كما ونوعاً. ولقد تناول العديد من العلماء المختصين مفهوم التحصيل الدراسي بطرق مختلفة، ولعل أبرز الاتجاهات في تحديد هذا المفهوم هو ربطه بمفهوم التعلم المدرسي. فقد استخدمت الاختبارات التحصيلية لتحديد ما تعلمه الفرد بعد أن تعرض لنوع معين من التعليم حسب التخطيط والتصميم المسبق، أي بعد أن درس منهاجاً معيناً أو تلقى برنامجاً تعليمياً خاصاً. فالدرجة التي حصل عليها الطالب تعتبر المستوى التحصيلي الذي استطاع أن يصل إليه الطالب، والذي أعتمد أو رصد من قبل المدرس خلال فترة زمنية معينة من الزمن. وفي الحقيقة هناك عديد التعريفات حاول أصحابها تحديد مدلول التحصيل الدراسي، أهمها تعريف (بريسي، Pressey، 1959): الذي يرى أن

التحصيل الدراسي يشمل جميع ما يمكن أن يتعلمه التلميذ في مدرسته سواء ما يتصل منها بالجوانب المعرفية أو الجوانب الدافعية أو الجوانب الاجتماعية والانفعالية. وتعريف (فؤاد أبو حطب، 1973) الذي يرى بأن مفهوم التحصيل الدراسي يتمثل في اكتساب المعلومات والمهارات وطرق التفكير وتغيير الاتجاهات والقيم وتعديل أساليب التوافق ويشمل هذا النواتج المرغوبة وغير المرغوبة فيها. وكذلك تعريف (حسين الكامل، 1973) الذي يرى بأن مفهوم التحصيل الدراسي يعني (حدوث عمليات التعلم المرغوب فيها، ويتضمن ذلك الحقائق والمعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات). في حين يرى (حسين سليمان قورة، 1970): التحصيل الدراسي بأنه (انجاز تحصيلي في مادة دراسية أو مجموعة مواد مقدرة بالدرجات، طبقاً للامتحانات المحلية التي تجريها المدرسة). ويتفق (رجاء محمود أبو علام، 1971)، مع (حسين قورة) في تحديده لمفهوم التحصيل الدراسي بأنه يتمثل في (مدى استيعاب الطلبة لما تعلموه من خبرات معينة لمادة دراسية مقرر)، كما يقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في الاختبارات المدرسية العادية وفي نهاية العام الدراسي أو في ضوء الاختبارات التحصيلية المقننة. وفي هذا الأمر يؤكد (كود، Good، 1973) في تحديده لمفهوم التحصيل الدراسي أن "المعرفة المتحققة أو المهارة الفعلية في المواد الدراسية، تقاس بالدرجات التي يضعها المدرسون للطلبة".

فمن خلال مضمون هذه التعريفات يبدو واضحاً للمتبع بأن مفهوم التحصيل الدراسي هو عملية اكتساب للمعلومات والمعارف المدرسية بطريقة منظمة ومخططة يستدل عليه من خلال استجابات الطلبة على ما تقدمه الاختبارات المدرسية أو الاختبارات التحصيلية المقننة. ومن جهة أخرى ينظر فريق آخر من الباحثين إلى التحصيل الدراسي بأنه وجه من أوجه الانجاز الدراسي منهم (وارن Warren، 1934) فيحدد التحصيل الدراسي بأنه (الكفاءة في الأداء مقاساً باختبار مقنن).

4- التحصيل الدراسي كوسيلة تقييم مستوى الكفاءة في الإنجاز.

من المعلوم ان الحديث على إنجاز الطالب العلمي والمعرفي لا يكون ذا فائدة بعيداً عن تقدير مستوى تحصيله الأكاديمي. وفي هذا الشأن يؤكد (موركان Morgan، 1966) أن الانجاز هو ما يحققه الطالب في اختبار المعرفة أو المهارة وان التحصيل الدراسي يدل على ما هو مستوى معين من هذا الانجاز والكفاءة في مهارة ما أو مجموعة مهارات. ويلخص (فاخر عاقل، 1971) ان الإنجاز هو تحقيق

الفرد لمهارة أو لمعرفة منجزة باعتباره أمراً فعلياً حاضراً وليس إمكانيةً وإن التحصيل هو المستوى الذي وصل إليه هذا الفرد في هذه المهارة أو في هذه المعرفة أو المعارف.

ويتجه فريق آخر من علماء التربية في مجال التقويم التربوي بأن التحصيل الدراسي هو العلامة أو الدرجة التي تحصل عليها الطالب في امتحانات نهاية العام الدراسي ومنهم (عمر الشيباني، 1995) إذ يقدم التحصيل الدراسي على أنه (الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في امتحان معين من قبل معلمين سواء كان هذا الامتحان شفويًا أو تحريريًا أو كليهما معاً). في حين يرى (مليجر وبيش Fliegier & Bish، 1959) بأن الإنجاز هو تحقيق الطلاب لأعمال تمكنهم من أن يصلوا في تحصيلهم الأكاديمي إلى مستوى يضعهم ضمن أفضل 15% إلى 20% من المجموعة التي ينتمون إليها. وهم أصحاب المواهب التي تظهر في مجال الرياضيات، العلوم، المجالات الميكانيكية، الفنون التعبيرية، الكتابات الابتكارية، والقيادة الاجتماعية. ويذهب (حامد زهران، 1977) في هذا الخصوص إلى نفس المنحى ويقدم التحصيل الدراسي بأنه ذلك الإنجاز الذي يمثل مظهرًا من مظاهر النمو العقلي للطفل تؤثر فيه عوامل مرتبطة ومعقدة. ذات المعنى يعطيه، فهو بالتالي لا يرى فرقًا بين التحصيل والإنجاز، فكلاهما يعبرا عن معنى واحد وهو التفوق في مهارة أو موهبة ما. أما الباحث (أديب الخالدي، 2003) فيؤكد على عنصر الإنجاز والتمثل في نتيجة النشاط العقلي المعرفي للتلميذ خلال طور أو أطوار دراسته، ليستدل عليه بمجموع الدرجات التي يحصل عليها في أدائه لمتطلبات الدراسة. وفي ذات السياق يرى (المعان الجلاي، 2006) فترى بأن التحصيل الدراسي مفهوم يتحدد من خلال مستوى الأداء الفعلي المنجز للفرد في المجال الأكاديمي والنتائج أصلاً عن عملية النشاط العقلي المعرفي للطالب، حيث يستدل عيه من خلال إجاباته على مجموعة اختبارات تحصيلية نظرية أو عملية أو شفوية تقدم نهاية العام الدراسي أو في صورة اختبارات تحصيلية مقننة. (المعان الجلاي، 2006، ص 48).

إن نظرة سريعة لمضمون آراء العلماء السابقة حول الإنجاز والتحصيل الدراسي توضح أن كلا من الإنجاز والتحصيل يؤشران إلى مستوى التفوق وتؤكد على أنهما من محكات الأداء الفعلي الذي يقدمه الطالب من خلال نشاطه العقلي المعرفي في إجاباته للمواقف الامتحانية بغية الحصول على مجموعة درجات أو علامات تحدد مستواه التحصيلي ومن ثم مستوى تفوقه الدراسي.

5- نظريات التفوق الدراسي:

تشير المراجع النفسية والتربوية الى وجود مجموعة من النظريات تناولت التفوق، أهمها تلك التي ظهرت قبل العقدين الآخرين، ولكل منها مبدؤها الخاصة ومعالمها النظرية والتي شكلت خلفية ظهورها، ومن هذه النظريات التي يقترب مضمونها من المعنى المطلوب في الدراسة الحالية النظريات التالية:

5-1- النظرية المرضية: تعد هذه النظرية من النظريات التي حاول أصحابها تفسير التفوق، حيث بادروا قديما بالربط بين ظاهرة التفوق بجميع أشكالها، وبخاصة بين التفوق الابتكاري والمرض العقلي (الجنون)، وقد شاعت هذه النظرية التي ربطت بين التفوق والجنون، والتي ترى ان من الجنون فنون. (عبد اللطيف، 1990، ص 109). وفي هذا الأمر يعتقد (كولمان، (Coleman, 1964) «أن الكثير من المشاهير الفلاسفة وقادة عسكريين كانوا يعانون من الاضطراب العقلي بصورة أو بأخرى، ومنهم (سقراط)، (وديمقريطس)، (الإسكندر الأكبر)، (تيمور)، (لينك و(روسو) وغيرهم". ومن العلماء المنتسبين الى هذه النظرية من كان يرى "بأن التفوق والموهبة يقتربان بالعبقرية وأن العبقرية ترتبط بالاضطراب العقلي، حيث أن العبقرية والمرض العقلي صفتان متلازمتان". وقد عزز هذا المفهوم ما قام به بعض الباحثين من جمع وتصنيف قوائم شخصيات تاريخية بارزة ممن عانوا من اضطرابات عقلية في محاولة إثبات الارتباط الموجب بين العبقرية والمرض العقلي. (جروان، 2002، ص 27-28).

5-2- النظرية الفيزيولوجية: ترى النظرية الفيزيولوجية أن الأفراد المتفوقين والأشخاص ذوي القدرة العالية على التحصيل الدراسي لديهم نشاط فيزيولوجي أكثر من العاديين والمتأخرين دراسيا، بحيث يفترض أصحاب هذه النظرية بأن للغدة الكظرية دور في ذلك والتي تعد من الغدد الصماء. ويفترض أصحاب هذه النظرية أن لذوي التحصيل الدراسي المرتفع أو المتفوقين دراسيا نشاط نخاعي أدرينايني أكثر من الأشخاص العاديين. (عن صرداوي 2009، ص 272). وفي هذا الخصوص توصلت دراسات كل من (برجمان (Bergman, 1976) وماننسون (Magnusson, 1979) إلى ان لذوي التحصيل الدراسي العالي إفراز أدرينايني أكثر من ذوي التحصيل الدراسي المتوسط والمنخفض، وأن للذكور إفراز أكثر من الإناث من ذوي التحصيل الدراسي العالي. (عن عبد اللطيف، 1990، ص 110).

5-3- النظرية الوراثية: تعتمد هذه النظرية على الدلائل التي تشير إلى أن التكوين العقلي للفرد سواء في ضوء القدرة العقلية العامة أو في ضوء عدد من القدرات العقلية يتحدد بالعوامل الوراثية أكثر مما

يتحدد بالعوامل البيئية، أو بعبارة أخرى، أن الجزء الأكبر من التباين في مستويات أداء الأفراد في اختبارات تقيس القدرات العقلية يرجع إلى العوامل الوراثية. (عبد اللطيف، 1990، ص 111).

5-4- نظرية التحليل النفسي الدينامي: ترجع مبادئ هذه النظرية التحليلية إلى العالم النفساني (سيغموند فرويد، S.Freud) الذي فسر ظاهرة التفوق في ضوء ميكانيزم التسامي أو الإعلاء أو التصعيد الذي يعني تقبل الأنا للدافع الغريزي، لكن مع تحويل طاقاته من موضوعه الأصلي إلى موضوع بديل ذي قيمة ثقافية واجتماعية. (عن ربيحة عمور، 2018، ص 204). ويعتبر التسامي في نظرية (فرويد) شكلا من أشكال التعويض، وهو استبدال هدف جنسي بهدف غير جنسي مقبول اجتماعيا. (عن صرداوي، 2009، ص 275).

5-5- نظرية علم النفس الفردي: وترجع هذه النظرية الى العالم النفساني (ألفرد ادلر) وهو أحد تلاميذ فرويد والذي فسر ظاهرة التفوق في ضوء عقدة النقص أو القصور التي تستوجب القيام بعملية إنشاء حافز للتفوق. ولقد أقام (ادلر) مذهبه على دعائم أساسية أهمها: الشعور بالنقص والتعويض والنزوع نحو التفوق أو السيطرة والغائية التي تحكم عملية التعويض وكذلك أسلوب الحياة وتأثيره في توجيه السلوك. ويعتقد أدلر أن الإنسان يولد ضعيفا، عاجزا مما يؤثر في حياته، وبتأثير من الشعور بالنقص يتشكل لدى الفرد عامل فعال في نموه النفسي يحرك قواه النفسية لتعويض النقص مما يخفف شعوره بالضعف. وفي هذا الشأن ويعتقد أدلر أن الحافز للتفوق هو من أقوى موجّهات السلوك الاجتماعي، وأن ممارسة هذا الحافز أمر أساسي للنمو الفردي، حيث أن الشخص يسعى إلى الحصول على تقدير الآخرين وقبولهم من خلال إنجازاته، وعندما يتحقق ذلك اجتماعيا يكون الفرد مفيدا ومرغوبا فيه. (عن صرداوي، 2009، ص 276).

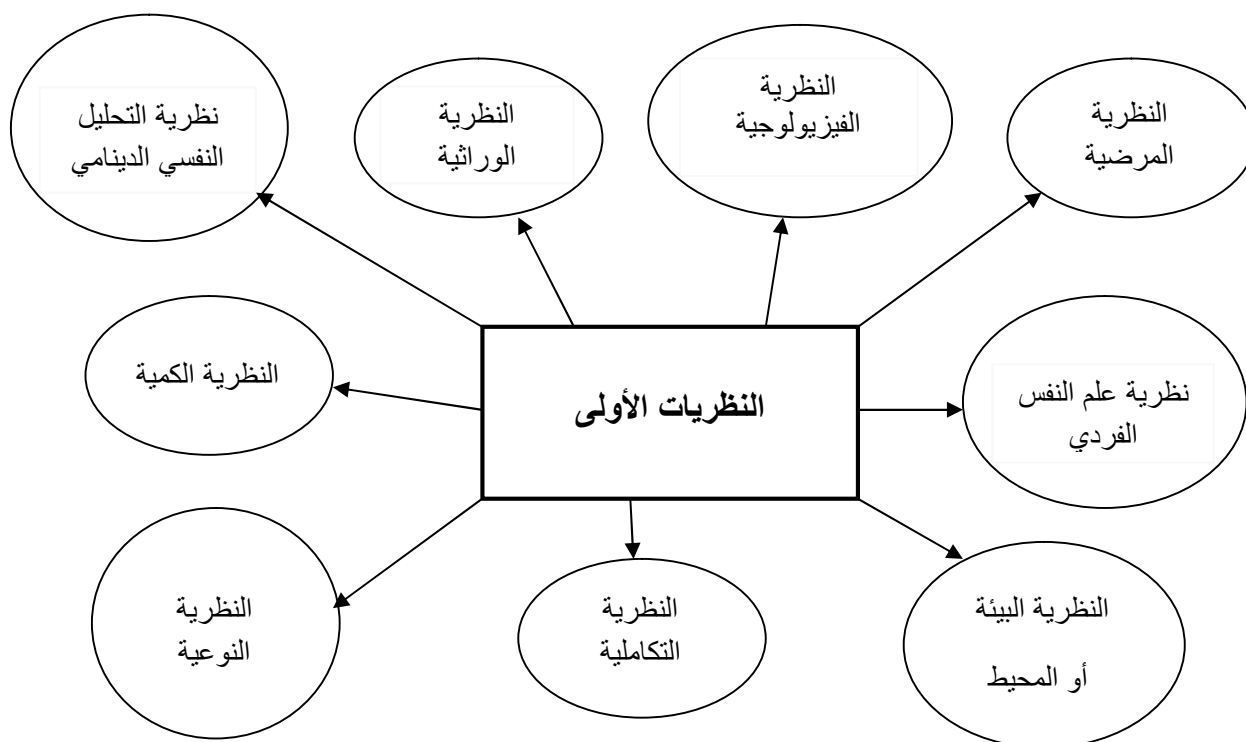
5-6- نظرية البيئة أو المحيط: تعد هذه النظرية مقابلة للنظرية الوراثية ومناقضة لها، وهي تقوم على أساس أن التفوق يتأثر بالبيئة أو المحيط أكثر من الوراثة، بمعنى أن عوامل البيئة يمكنها أن تساعد الفرد على تفوقه، ومن أبرز هذه العوامل: الأسرة، المدرسة والحي وغيرها من العوامل.

5-7- النظرية النوعية أو الكيفية: تفسر هذه النظرية العبقرية تفسيراً يعزلها عزلا تماما عن قدرات الفرد العادي. فالاختلاف الموجود مثلا بين أي فيلسوف عادي وابن خلدون مثلا هو اختلاف في

الدرجة، أي أن العباقرة يتميزون بقدرات ومواهب لا تظهر عند الفرد العادي، وهذا ما ينصب على المتفوقين.

5-8- النظرية الكمية أو القياسية: تقابل هذه النظرية سابقتها النوعية أو الكيفية، من حيث أن النظرية النوعية تقرر أن الفرق بين المتفوقين وغير المتفوقين هو فارق في النوع. بينما النظرية الكمية أو القياسية الإحصائية تقرر أنه فارق في الكم وأساسه تفاوت في درجة وجود السمات المختلفة. وتعتبر هذه النظرية التفوق نتاج تمايز الذكاء والقدرات العقلية المعرفية الأخرى، دون إهمالها لدور العوامل الشخصية كالمثابرة والدافعية في التفوق. وترى هذه النظرية أن الاختلاف بين المتفوقين هو اختلاف في مستوى الصفة وليس في جوهرها، بمعناه اختلاف في الكم وليس النوع. (القاضي وحسين، 2002، ص 125).

5-9- النظرية التكاملية: تحاول النظرية التكاملية أن تجمع بين العناصر الإيجابية في سياق ما تقدم من نظريات وتنسج بذلك نسقا آخر، ونظرية أوسع واشمل وأكثر تكاملا وأعرض اتساعا. فالفرد المتفوق يحتاج إلى قدر من الذكاء وبعض القدرات المعرفية المميزة للمساعدة، وإلى وجود بيئة أسرية ومدرسية واجتماعية عامة مناسبة من شأنها أن تنمي استعداداته، وقدرته على مواصلة النجاح والتفوق في الدراسة. فالنظرية التكاملية نظرية تريد التأكيد على أهمية الوراثة والبيئة على متغيرات الشخصية المعرفية وغير المعرفية، وما إلى ذلك لإحداث عملية التفوق لدى الفرد. (عن صرداوي، 2009، ص 22-23). والشكل التالي يوضح النظريات الأولى للتفوق قبل العقدين الأخيرين كما ورد في دراسة الباحثة ربيعة عمور 2018.



شكل رقم (3)

النظريات الأولى للتفوق قبل العقدين الأخيرين (تصميم ربيحة عمور 2018)

5-10- نظرية الذكاءات المتعددة: وتعد هذه النظرية من النظريات المعاصرة لتي فسرت مفهوم التفوق والتي ظهرت بعد العقدين الأخيرين من ظهور النظريات الأولى السالفة الذكر. ويتزعم هذه النظرية العالم النفساني (جاردنر (Gardner, 1983) الذي قام بتقديمها لأول مرة في كتابه "أطر العقل" سنة 1983، قبل ان تنتشر بشكل واسع في ميدان التربية والتعليم، حيث قدمها وفيها يرفض فكرة الذكاء الواحد كدالة على الطاقة العقلية مؤكدا على وجود العديد من القدرات العقلية المستقلة إلى حد ما لدى الفرد. وقد بنى جاردنر نظريته على البحوث والدراسات التي أجراها على المخ البشري وعلم النفس الفيزيولوجي وعلم النفس المعرفي وبعض الدراسات المتصلة بال شخصية. (عن ربيحة عمور، 2018، ص 206). وتذكر البحوث والدراسات في هذا السياق ان (جاردنر) قدم في كتابه سبعة أنواع من الذكاء هي: الذكاء اللغوي/اللفظي، والذكاء الرياضي/المنطقي الذكاء المكاني، الذكاء الجسمي/الحركي، الذكاء الموسيقي، الذكاء البين-شخصي، والذكاء البين-ذاتي. ويرى (جاردنر) في هذا الصدد أن كل نوع من هذه الأنواع يعكس نمطا معيناً ومصابها من التفوق بحيث يصبح التفوق في ضوء ذلك سبعة أنماط هي الأخرى يرتبط كل منها بأحد هذه الذكاءات. (عن مصطفى، 2001، ص 213). وبعد مدة من الزمن

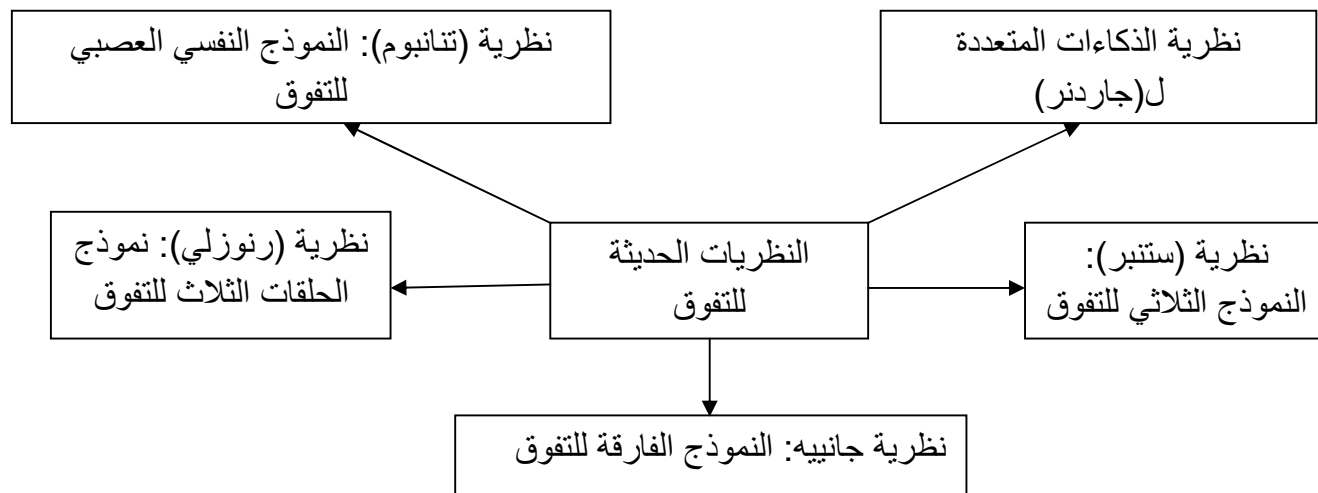
أضاف (جاردنر) نوعين آخرين من الذكاء هما: الذكاء الطبيعي والذكاء الوجودي ليصبح عدد الذكاءات المكتشفة حتى الآن تسعة ذكاءات.

لم تسلم نظرية الذكاءات المتعددة من انتقادات، حيث قورنت مع النظرية الكلاسيكية ونظرية العاملين (السبيرمان) ووجهت لها انتقادات خاصة بمدى فائدتها العملية. وفي هذا الصدد يذكر (وايت وبرين)، (White & Breen, 1998) أن نظرية الذكاءات المتعددة ذات فائدة عظيمة، بحيث تحسن من وعي التربويين وباحتياجات المتفوقين وتنوعهم، كما أدت إلى التغيير في النظرة إلى الذكاء الإنساني لدى بعض الباحثين، الأمر الذي أدى إلى تطوير العديد من البرامج التي اعتمدت على أنشطة وأدوات في رعاية المتفوقين.

5-11 - نظرية أبراهم جتاننبوم (Abraham J Tannenbaum, 1980): وتعد هذه

النظرية كذلك من النظريات المعاصرة لتي فسرت مفهوم التفوق والتي ظهرت بعد العقدين الآخرين من ظهور النظريات الأولى السالفة الذكر. وتعرف هذه النظرية في أدبيات التفوق الدراسي النموذج النفسي العصبي للتفوق والذي يرى أن التفوق أو الموهبة كأداء لا يتطور إلا عند المراهقين والراشدين، حيث يكون لديهم ما يعرف بالتفوق كاستعداد فطري. وفي هذا الشأن يشير (تاننبوم) والوارد في دراسة (عبد الله، 2005، ص 102-104) إلى خمسة عوامل مختلفة لها فاعلية في تطور التفوق إلى شكل بارز وهي: (القدرة العامة (General Ability) قدرات خاصة أو نوعية (Special Ability)، عوامل غير عقلية (Non Intellective Factors)، عوامل بيئية (Environnemental Factors)، عوامل الحظ أو الصدفة (Chance Factors). فوفقا لهذه النظرية فإن القدرة العامة تقاس بنسبة الذكاء، وإن القدرة الخاصة تقاس من خلال المجال الذي يعكسها، في حين أن الحظ يقاس بما يقابله الفرد من مواقف وظروف تؤثر فيه. وفي هذا الأمر يشير (تاننبوم) إلى أن التفوق الأدائي عند المراهقين والراشدين يضم أربعة أنواع وهي: التفوق النادر الذي يتوفر لدى أولئك الأفراد الذين يحققون تقدما مذهلا في المعارف عامة أو في التقنية بما يعود بالنفع على مجتمعاتهم من جراء ذلك. والتفوق الفائض وهو الذي يتوفر لدى أولئك الأفراد الذين يحققون تقدما مذهلا في المعارف عامة أو في التقنية بما يعود بالنفع على مجتمعاتهم من جراء ذلك. أما التفوق الفائض فهو الذي يوجد لدى الأفراد الذين يضيفون بشكل كبير إلى جمال البيئة. والتفوق النسبي، وهو الذي يرتبط بالتجارة والبضائع والخدمات كالطب والمحاماة. وأخيرا التفوق

الشاذ والذي نعني به المهارات الموجودة في المجال العلمي. والشكل التالي يوضح النظريات الأولى للتفوق قبل العقدين الأخيرين كما ورد في دراسة الباحثة ربيحة عمور 2018.



شكل رقم (4)

النظريات المعاصرة للتفوق بعد العقدين الأخيرين (من تصميم ربيحة عمور، 2018).

من خلال استعراضنا لأهم النظريات القديمة والحديثة التي خصصها أصحابها لمفهوم التفوق عامة والتفوق الدراسي على وجه التحديد يتضح لنا ان كل نظرية من هذه النظريات فسرت التفوق الدراسي بحسب الخلفية النظرية التي بنيت على أساسها هذه النظريات فمنها من يعتبر التفوق، وخاصة التفوق الابتكار شكل من أشكال المرض العقلي (الجنون)، ومنها من ترى بان الامر فزيولوجي في الأساس وان الأفراد المتفوقين لديهم نشاط فزيولوجي أكثر من العاديين، حيث يفترض أصحاب هذه النظرية بأن الأمر له علاقة بدور الغدة الكظرية، ومنها من فسرت ظاهرة التفوق تفسيراً نفسياً بحتاً في ضوء ميكانيزم التسامي أو الإغلاء أو التصعيد أو في ضوء عقدة النقص أو القصور. ومن أصحاب هذه النظريات من فسر التفوق كظاهرة ناتجة عن تأثر الفرد بالبيئة أو المحيط أكثر أو من الوراثة. ومن جهة أخرى نلاحظ من استعراضنا لهذه النظريات ان كل منها تقريباً تشكل نموذجاً معيناً للتفوق الدراسي، فمنها نموذج مبني على تسع ذكاءات متعددة ومنها النموذج الثلاثي للتفوق، والذي يتضمن التفوق التحليلي، التفوق الابتكاري، التفوق العملي. ومنها النموذج الرباعي الذي يتضمن التفوق التحليلي، التفوق الابتكاري، التفوق العملي، التفوق المتوازن الذي يجمع بين عناصر الأنماط الثلاثة السابقة. وكل هذه

النماذج والأفكار ساعدت على دراسة ظاهرة التفوق والتعمق فيها، حيث شكلت جميعها قيمة علمية إضافية لمفهوم التفوق ولمجال التخطيط والتقويم ولميدان التربية والتعليم والتكوين بشكل عام.

6- الأفراد المتفوقين تحصيليا (الخصائص والملامح):

من الطبيعي أن تتميز فئة المتفوقين دراسيا أو تحصيليا عن غيرها من الأفراد بخصائص معينة. وتبدو أن هذه الخصائص مشتركة بين المتفوقين للتعبير عن مدركاتهم المعرفية وأنماطهم السلوكية وعواملهم الدافعية أيضا، من ثم أكد المختصون على أهمية الوقوف عندها وقفة عملية منهجية، حتى يقدموا ملاحظاتهم وتوصياتهم التي تفيد في بناء المناهج الدراسية المناسبة لهذه الفئة الطلابية والتي تعتبر ثروة علمية بشرية. ومن جهة أخرى يمكن أن تفيد توصيات المختصين في هذا الأمر عند وضع البرامج الخاصة برعاية المتفوقين سواء على مستوى إعداد المدرسين الذين توكل إليهم مهمة تدريسهم وكذلك تجميعهم في مدارس خاصة أو صفوف خاصة. ومن نجد أنفسنا في هذه الدراسة أمام ضرورة تحديد معنى التفوق والتأخر التحصيلي قبل مناقشة خصائص المختلفة التي يتصف بها أبنائنا المتفوقين.

6-1- التفوق التحصيلي والتأخر التحصيلي (المعنى والدلالة في البحوث التربوية): يستخدم

الباحثون التربويون عدة مرادفات لغوية للاستدلال على المعنى الاصطلاحي، فمنهم من يستخدم التفوق الدراسي أو الإفراط التحصيلي بمعنى التفوق التحصيلي والذي يعني مستويات تحصيلية مرتفعة عن المتوقع من الاستعداد. أما التأخر التحصيلي فنجد لها مرادفات كالتأخر الدراسي أو التفريط التحصيلي فيعني مستويات تحصيلية منخفضة عن المتوقع من الاستعداد. ويعد العالم (ثورندايك Thorndike) في هذا السياق من أوائل الباحثين الذين اقترحوا أسلوبا إحصائيا لتقييم التفوق التحصيلي والتأخر التحصيلي يعتمد على التباين أو الاختلاف بين الدرجات الحقيقية للتحصيل والدرجات المتنبأ بها على أساس انحدار الذكاء على التحصيل ولقد أيده في ذلك (فاركيوهار Farquhar) و(باين Payne) و(فوكس Fuchs). ونظرا لأهمية دراسة الخصائص الشخصية للطلبة الذين يقعون في دائرة التمايز في الفروق الفردية من حيث مستويات التحصيل الدراسي نبدأ بمناقشة الخصائص المختلفة والمرتبطة بالتفوق الدراسي (التحصيلي).

أولا: خصائص المتفوقين تحصيليا: حظيت دراسة جميع جوانب شخصية المتفوقين تحصيليا باهتمام الكثير من الباحثين، فأجريت العديد من الدراسات التي استخدمت فيها وسائل متنوعة من مقاييس

تقدير يستجيب لها الطلبة والآباء أو المدرسون إلى اختبارات واستفتاءات تقيس العديد من الخصائص العقلية والخصائص الانفعالية والخصائص الاجتماعية والخصائص الدافعية. وفي هذا الجزء سنقدم خصائص المتفوقين تحصيليا المتمثلة في الجوانب العقلية، الدافعية، خصائصه الانفعالية - الاجتماعية، طرق تعلمه واستذكاره، وخصائص بيئته الاجتماعية (الأسرية والمدرسية)، هنا يجب ان نؤكد على أهمية صحته الجسمية التي تؤهله لممارسة كافة الأنشطة العقلية والمعرفية والتي تتضح أيضا في دافعيته وسلوكه بشكل عام.

أ- **خصائص عقلية:** تعد الخصائص العقلية من أهم الخصائص التي تميز بها المتفوقون تحصيليا، إذ أثبتت الدراسات والبحوث في هذا الميدان ارتباط الذكاء بالتفوق التحصيلي ارتباطا وثيقا إلى الحد الذي دفع بعض الباحثين إلى اعتباره محكا رئيسيا لمستوى التحصيل المرتفع، فذهب العلماء المشتغلون في ميدان التفوق العقلي منهم (باسو Passow، 1956) إلى تعريف التفوق العقلي بأنه القدرة على الامتياز في التحصيل. وأضاف (بنجلي Bentley، 1957) إليه، بأن الأطفال المتفوقين عقليا: هم أولئك الأطفال ذوي الاستعدادات غير العادية -العالية- في الدراسة. وتقدم دراسة (ويتي Witty، 1958) أهم الخصائص العقلية التي يتميز بها المتفوقون وهي: دقة الملاحظة، القدرة على الاستيعاب، القدرة على إدراك العلاقات السببية في سن مبكرة، وأنهم زودوا بنوع من العقل الذي يمكنهم من التنظيم والربط بين الخبرات التي يمرون بها.

ويوضح (عبد السلام عبد الغفار، 1966) في هذا المجال ان المتفوق هو من استطاع فعلا أن يصل إلى مستوى مرموق في أي مجال من المجالات التي تقدرها الجماعة، أما من لديه التفوق فهو ذلك الشخص الذي يستطيع الوصول إلى هذا المستوى التحصيلي. واعتمد (محمد علي حسن، 1970) مستوى التحصيل الدراسي كمحك للتفوق العقلي في دراسته لتحليل شخصية المتفوقين. ويتضح مما سبق أن المستوى التحصيلي الذي يصل إليه التلميذ هو تعبير عن بعض النشاطات العقلية، وقد اتجهت الدراسات بهدف التعرف على العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء، ويذكر (عبد السلام عبد الغفار، 1977) بأن الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء والتحصيل الأكاديمي قد أوضحت أن معامل الارتباط بينهما يتراوح بين (0.5 و 0.6) وهذا يعني ان ما بين (25- 36%) من التباين في التحصيل الأكاديمي يمكن إرجاعه إلى الذكاء، وهناك ما بين (64- 75%) من التباين في درجات الأطفال على اختبارات التحصيل الدراسي تحتاج إلى تفسير.

ويحاول الباحثون توضيح وتفسير هذا التباين من خلال الدراسات المتعددة على عينات من مختلف المراحل الدراسية وفي مجتمعات متباينة في أقاصي الأرض. وفي دراسة قام بها (عبد السلام عبد الغفار، ومحمد نسيم، وفيليب صابر، 1967) على عينة من طلبة المدارس الثانوية (70 طالبا متفوقا تحصيليا، 66 طالبة متفوقة تحصيليا، 66 طالبا عاديا و 63 طالبة عادية) حول سمات الشخصية التي تميز الطلبة المتفوقين تحصيليا عن الطلبة العاديين، وقد استخدم الباحثون المستوى التحصيلي الأكاديمي الذي وصل إليه أفراد هذه العينة محكا بديلا للتفوق العقلي، أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطالب المتفوق تحصيليا قد تميز عن الطالب العادي من طلاب المرحلة الثانوية بارتفاع مستوى ذكائه والمثابرة والتصميم والاكتفاء الذاتي، كما أشارت الدراسة أيضا إلى أن الطالبة المتفوقة تحصيليا قد تميزت عن زميلتها العادية في مستوى التحصيل الدراسي بارتفاع مستوى ذكائها وتقبلها لمطالب الدراسة، المثابرة، الواقعية، الاكتفاء الذاتي، والالتزان الانفعالي. وفي ذات السياق تقدمت (برلين Perlin، 1977) في جامعة فورد هام ببحث للتعرف على السمات المزاجية الملاحظة بين الأطفال ذوي التحصيل المرتفع والتحصيل العادي، حيث اختارت عينة قوامها (173) من تلاميذ المرحلة الابتدائية من الصف الأول إلى الصف الرابع و(139) طالبا من المرحلة الإعدادية. ولقد أسفرت النتائج عن تميز الطلاب ذوي التحصيل المرتفع عن الطلاب ذوي التحصيل العادي بأنهم: أكثر انتباها، وأكثر حيوية، وأكثر قدرة على التكيف وذلك بالمقارنة بذوي التحصيل العادي. وفي هذا الخصوص قام (مكارثي McCarthy، 1977) بدراسة الفروق بين ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المنخفض من التلاميذ الموهوبين في الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي على بعض المقاييس منها: الإبداع، الاعتماد العملي في مقابل الاستقلال العملي، ومفهوم الذات على عينة قوامها (96) تلميذا بواقع (48) لذوي التحصيل العالي و(48) لذوي التحصيل المنخفض، وتراوحت أعمارهم من (9-12) سنة، ونسبة ذكائهم من (132-190)، وأسفرت النتائج عن تميز ذوي التحصيل العالي بميلهم ليكونوا أكثر استقلالا عمليا، وأكثر إبداعا، وأكثر اهتماما بالتحصيل الأكاديمي وذلك بالمقارنة بذوي التحصيل المنخفض.

ان ما يمكن استنتاجه من دراسة (شاي Chai، 1977) وجود الفروق بين ذوي التحصيل العالي وذوي التحصيل المنخفض في إدراك بعض القيم والمعاني والمفاهيم لعينة من الذكور بالصف السابع (120) تلميذا، وأسفرت النتائج عن تميز ذوي التحصيل العالي بمشاعر قوية واتجاهات ايجابية نحو بعض المفاهيم: القراءة، تعلم الأشياء الجديدة، انجاز الأعمال وإتقانها، القدرات المدرسية، الاعتماد على

النفس، العمل الجاد، الامتياز في المدرسة. وفي هذا الخصوص تذكر دراسة الباحثان (بهرنس وفيرنون Behrens & Vernon، 1978) بعض المتغيرات الشخصية للتلاميذ ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في الصف السابع بالمدارس الإعدادية بواقع (155) تلميذا، و(137) تلميذة، وتراوح أعمارهم من (12-13) سنة، حيث أسفرت نتائج دراستهما عن تفوق في اختبار الذكاء اللفظي لذوي التحصيل المرتفع. ومن جهة أخرى قام (محمد عبد القادر عبد الغفار، 1979) بدراسة هدف من خلالها التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي لطلاب الثانوية من خلال علاقته ببعض العوامل العقلية والدافعية والانفعالية والبيئية، وتوصل إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين مستوى التحصيل الدراسي وكل من القدرة العقلية العامة، الدافع إلى الانجاز، ومستوى تعليم الأب. وعلى هذا الأساس يوضح الباحثان (حسن مصطفى عبد المعطي، ومحمد السيد عبد الرحمن، 1989) في دراستهما حول بعض متغيرات شخصية المتفوقين والمتأخرين دراسيا من طلاب الحلقة الثانية بالتعليم الأساسي، تكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات (المتفوقون دراسيا: 26 طالبا و 25 طالبة، والمتأخرون دراسيا 27 طالبا و 31 طالبة، والعاديون في التحصيل الدراسي عددهم 14 طالبا و 19 طالبة). وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين المتفوقين دراسيا في كل من: الذكاء العام، القدرة اللغوية، القدرة الاستدلالية، التوافق الشخصي والاجتماعي، الحرص، التفكير الأصيل، والحيوية وذلك لصالح المتفوقين وكذلك تشير نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المتفوقين دراسيا والعاديين في كل من: الذكاء العام، القدرة اللغوية، القدرة الاستدلالية، والتوافق الشخصي لصالح المتفوقين تحصيليا.

وفي هذا الخصوص أفاد (زانول Zanol، 1989) في دراسته التي هدفت إلى تحديد العلاقة الارتباطية بين مستوى التحصيل الدراسي وبعض العوامل العقلية وغير العقلية لطلبة الجامعات الاندونيسية مستخدما مجموعة من الاختبارات من بينها: اختبار الذكاء واختبار كاليفورنيا للشخصية. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستوى التحصيل الدراسي والذكاء لدى أفراد عينة البحث. وفي سنة 1989 أكد الباحث (جانكي Janecky) على وجود علاقة خطية بين مستوى التحصيل الدراسي والذكاء من خلال استخدام نموذج جيلفورد للذكاء لعينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. وبعده بعام أي في سنة 1990 توصل (أديب الخالدي) في دراسته للتنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي لطلبة الجامعة المصرية (العراق) في ضوء مجموعة من المنبئات وهي تحديدا الدافع إلى الانجاز، والقيم الشخصية والاجتماعية، والذكاء، ومفهوم الذات إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين التحصيل

الدراسي وكل من: الذكاء، والدافع إلى الانجاز، والقيمة العملية. وأكدت النتائج إلى إمكانية استخدام هذه المتغيرات كمنبئات لمستوى التحصيل الدراسي الجامعي. أما في سنة 1994 قامت (لمعان مصطفى الجلاي، 1994) في دراستها بإبراز العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي وبعض المتغيرات العقلية، الدافعية، الانفعالية، والاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في بغداد، كما تأكدت من وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين مستوى التحصيل الدراسي والذكاء.

من خلال استعراض محتوى أفكار العلماء ونتائج بعض دراساتهم وبحوثهم يتضح لنا بأن المتفوقين تحصيلياً يتميزون بارتفاع مستوى الذكاء العام، القدرة اللغوية، القدرة الاستدلالية، التفكير الأصيل، قوة الملاحظة، شدة الانتباه، وطول فترة الانتباه، كما أنهم يمتلكون قدرة عالية على التذكر واسترجاع المعلومات خلال المواقف المتعددة منها المواقف الامتحانية وتكون حساسيتهم عالية لاستقبال المثيرات المتنوعة، ويكون أيضاً انتباههم لها أكثر دقة بسبب ارتفاع مستوى اليقظة العقلية لديهم.

ب- خصائص الدافعية: تعد الحاجة إلى الانجاز عاملاً دافعياً يوجه في كل موقف يتسم بالمنافسة من أجل مستوى معين من الإجابة، وعادة ما يكون هذا المستوى نتيجة للمقارنة بجهود الآخرين أو نتيجة لطموح الشخص نفسه، وللدافع إلى الانجاز وجهان أحدهما الرغبة في التفوق والجدارة، والآخر الخوف من الفشل. وفي هذا الشأن يشير (محمد نسيم رأفت وزملاءه، 1967) إلى أن الطالب المتفوق تحصيلياً يتميز عن الطالب العادي من طلاب المرحلة الثانوية بارتفاع مستوى المثابرة والتصميم. كما يوضح (اونادا Onada، 1976) في ذات الأمر أن الطلبة المتفوقين تحصيلياً لديهم القدرة على المثابرة والاستمرار، فهم يتسمون بقدر أكبر من الدافعية عن غيرهم من الطلبة. أما (وينر Weiner) فيصف المتفوقين تحصيلياً بنأهم دائماً أعلى تحصيلاً وأقوى دافعية للتحصيل وأكثر قدرة على إحراز النجاح بفضل قدرتهم وجهودهم الذاتية المتواصلة. نفس المذهب سلكه (كول Koul، 1978) في دراسته لذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المنخفض في الهند، حيث يوضح بأن الطلبة المتفوقين دراسياً قد حصلوا على درجات عالية في التحمل والاستمرار. ومن جهته أوضح (محمد عبد القادر عبد الغفار، 1979) أن هناك علاقة ارتباطية عالية ودالة إحصائياً بين مستوى التحصيل الدراسي والدافع على الانجاز الدراسي. وهكذا استمر الباحثون في البيئة العربية إلى دراسة العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي ودافعية الانجاز منهم: (أديب الخالدي، 1981)، و(عبد الرحمن الطريحي، 1988)، و(مرزوق أحمد مرزوق، 1990)، و(أديب الخالدي، 1990)، و(لمعان مصطفى الجلاي، 1994)، و(فتحي

الزيات، 1996)، و(نبيل محمد الفحل، 1999)، وأسفرت نتائج دراساتهم في البيئة العربية وفي أقطار مختلفة من هذه البيئة إلى اتفاق هو: أن الطالب المتفوق تحصيليا يمتاز بدافعية انجاز عالية. وفي الأخير يضيف (نبيل محمد الفحل، 2000) إلى الدراسات والبحوث السابقة ويصف الطالب المتفوق بأنه يمتاز عن غيره من الطلبة بدافعية انجاز عالية ويتسم بتقدير ذات مرتفع.

يتضح مما سبق بان من ابرز خصائص الطالب المتفوق تحصيليا هو سعيه الدائم لانجاز ما يقوم به من أعمال ومهام، لأنه يشعر بقدرته على النجاح في أعماله، فهو يبذل الجهد الملائم لانجاز الأعمال التي تناط به، ويتمتع بمستوى مرتفع من الطموح والمنافسة، فهو دائم الحركة والنشاط المنظم، للسيطرة على ظروف البيئة التي يعيش فيها، يتمتع بسرعة الأداء وتحقيق الأشياء التي يراها صعبة، للتغلب على العقبات، والإتيان بأشياء ذات مستوى راق، فهو يقدر ذاته بالممارسة الناجحة لاستثمار طاقاته، ويتسم بثقته في تحقيق النجاح في جميع الأعمال والمهام المتعددة والمتنوعة. ويستثمر أوقات فراغه في انجاز واجباته الدراسية والاطلاع على المعرفة والمعلومات الجديدة، لا يشعر بالراحة حتى يصل إلى هدفه، يعمل جاهدا لتوسيع مدركاته المعرفية لكي تساعده في القيام بأعمال تعينه في مواجهة الصعوبات التي تعترضه.

ج- مهارات (عادات) الاستذكار: يرى الباحثون في مجال التفوق أن المتفوقين تحصيليا يتصفون في العادة بإتباعهم أنماطا سلوكية منظمة في مذاكرة دروسهم، وتشير الدراسات والبحوث إلى أن عادات الاستذكار ترتبط ارتباطا موجبا بمستوى التحصيل الدراسي، وتؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتفوقين تحصيليا والطلبة العاديين في المستوى التحصيلي والمتأخرين تحصيليا في عادات الاستذكار لصالح الطلبة المتفوقين تحصيليا والأمر بالمثل مع المتفوقات تحصيليا. كما اتضحت من نتائج الدراسات أن المتفوقين والمتفوقات تحصيليا يتبعون دائما عادات استذكار سليمة. ولعل من الأفضل أن نستعرض حجما مناسباً من الجهد العلمي الذي قام به الباحثون في الموضوع. وفي هذا الشأن قدم (روبياك Robyak) طلبة الجامعيين في درجة معرفتهم واستخدامهم لعادات الاستذكار على مشكلاتهم التوافقية وإمكاناتهم الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات الأولى تمثل مجموعة الطلاب والطالبات الذين يعانون من مشكلات خاصة بعادات الاستذكار ومنتظمين في برنامج خاص للتدريب على عادات الاستذكار. أما المجموعة الثانية تمثل مجموعة من الطلبة ممن يعانون من مشكلات خاصة بعادات الاستذكار ولكنهم لم يلتحقوا ببرنامج التدريب والمجموعة الثالثة تتكون من الطلبة الذين لا يعانون

من مشكلات خاصة بعادات الاستذكار كما أنهم غير ملتحقين ببرنامج التدريب، أسفرت نتائج الدراسة عن إن المجموعة التدريبية الأولى تميزت عن المجموعتين الأخريين بالحصول على درجات اعلي في المقررات الدراسية وكذلك في قدرتها على حل مشكلاتها التوافقية والدراسية دون اللجوء إلى مساعدة خارجية.

وفي هذا الإطار يذكر (كلينجر Clinger، 1979) من جهة أخرى أن العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي ومهارات الاستذكار وعاداته تتميز بأنها ايجابية ودالة إحصائيا، وان المتفوقين تحصيليا يتبعون عادات استذكار سليمة وإنهم خارج قاعات الدراسة يلجئون إلى عدة أساليب معروفة لاستذكار المعلومات كالقراءة، التلخيص، والتدريب. كما تشير دراسات مماثلة إلى أن المتفوقين تحصيليا يتميزون بإدراكه مثل أساليب وعادات دراسية سليمة أهمها: القراءة بإمعان ودقة التركيز على النقاط المهمة بعد الانتهاء من قراءة المادة الدراسية، توزيع الوقت، كتابة المذكرات، اختيار مكان الاستذكار، الاستعداد للامتحانات قبل فترة، تنظيم وربط الخبرات التي يمرون بها، الاستفادة من فهم المادة المتعلمة في تعلم مادة أخرى، التأكد من صحة الإجابة بعد الامتحان، والتعرف على طرق الامتحانات.

أما في البيئة العربية فقد قام الباحثين بدراسات متعددة للتعرف على أساليب وعادات الاستذكار لدى الطلبة المتفوقين تحصيليا، منها دراسة (رفيق توفيق يوسف، 1979) بعنوان (العادات الدراسية عند طلبة الثالث الثانوي في الأردن على مقياس "رن")، وقد بلغت عينة الدراسة (1200) طالبا وطالبة. وتوصل إلى نتائج أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عادات الاستذكار التي يتبعها الطلبة المتفوقين تحصيليا والطلبة المتأخرين تحصيليا. كما تبين من النتائج أن الطلبة المتفوقين تحصيليا يتمتعون بعادات دراسية حسنة في أسلوب القراءة، اخذ المعلومات، عادات التركيز، توزيع الوقت بين العلاقات الاجتماعية والدراسية، العادات العامة، والاتجاهات نحو العمل المدرسي. وفي هذا الشأن تقدم (محمود عطا محمود حسين، سنة 1983) بدراسة عربية مماثلة، وهي دراسة مقارنة حول العادات والاتجاهات الدراسية بين المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا، هدف خلالها الباحث إلى معرفة الفروق بين الطلاب ذوي المستويات التحصيلية المختلفة في العادات والاتجاهات الدراسية،، حيث أجريت أطوار هذه الدراسة على طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، حيث أسفرت نتائجها عن وجود مجموعة من العادات الدراسية التي يتميز بها الطالب المتفوق تحصيليا عن غيره من المتأخرين تحصيليا وهي: حل الواجبات المدرسية في مواعيدها، الاهتمام بالعمل المدرسي منذ بداية العام الدراسي، الانتظام في الحضور

والدراسة، الحرص والشعور بالقدرة على أداء الواجبات المدرسية، وإتباع طرق دراسية مثلى. فالتفوق تحصيليا يحاول فهم ما هو مطلوب منه، ينظم المادة الدراسية ويرتبها، يستخلص النقاط الهامة ويعلق عليها تساعد في ذلك قدراته العقلية، كل هذه العوامل أساسية في الحفظ والاسترجاع، كما أن طريقة أدائهم لامتحان أفضل، فالتفوق يقرأ الأسئلة يفهم معناها، ويكتب بدقة وينظم الإجابة، ويربط بينها. كما يتميز الطالب المتفوق عن غيره من الطلبة العاديين بأن لديه اتجاهات ايجابية نحو المدرسة، إذ أن العلاقة المميزة تحت الطالب المتفوق على الدراسة الجادة وتجعله أكثر تقبلا للتعلم وأكثر قدرة على التعامل مع المواد الدراسية. فالتفوق تحصيليا يتجنب التأجيل في أداء واجباته فهو أكثر استحيانا للمدرسين، ويتسم بأنه أكثر اعتمادا على الأساليب المعمقة في الاستذكار حيث يكون اقل ميلا للأساليب السطحية كالاستظهار، أو التعجل إلى النتائج دون تبصر.

ودائما في سياق الدراسات المهمة التي أجريت في البيئة العربية حول العادات الدراسية لدى الطلبة المتفوقين جذبت انتباهنا دراسة الباحثان (باسم السامرائي، وشوكت ذياب الهيازي، 1986) والتي هدفت إلى معرفة العادات الدراسية لطلبة قسم المدرسين الصناعيين بالجامعة التكنولوجية وعلاقتها بمتغيرات الجنس والتحصيل العلمي، حيث تألفت عينة الدراسة من (128) طالبا وطالبة من طلبة المرحلتين الثانية والثالثة في قسم المدرسين الصناعيين في الجامعة التكنولوجية في بغداد. ومن بين أهم النتائج التي أظهرتها الدراسة وجود هناك معامل ارتباط ايجابي ودال إحصائيا بين العادات الدراسية لدى الطلبة ومستوى تحصيلهم الدراسي. أما دراسة (صادق Sadek، 1987) لطلبة كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض فقد أضافت إلى هذه العادات عامل تجنب تأجيل الدراسة الذي يعد بالنسبة لهذه الدراسة من أكثر العوامل تأثيرا على مستوى التحصيل الدراسي لدى المتفوقين دراسيا. وأجرت (سناء سليمان، 1988) دراسة في ذات المجال بعنوان "عادات الاستذكار في علاقته بالتفوق الدراسي للطلبة المتفوقين في المدارس الثانوية في القاهرة"، واتضح من نتائج الدراسة ان عادات الاستذكار ترتبط ارتباطا ايجابيا ودال إحصائيا بمستوى التحصيل الدراسي، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتفوقين والعاديين في عادات الاستذكار لصالح الطلبة المتفوقين والأمر بالمثل مع المتفوقات. وكانت الأبعاد الأساسية لعادات الاستذكار تشمل: مكان المذاكرة وأوقاتها، كيفية الاستعداد للدرس والاستماع إليه، كيفية المذاكرة، والاستعداد للامتحان وأدائه.

وفي دراسة (عواطف علي شعير، ومحمود عبد الحليم منسي، 1988) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين اتجاهات الطالبات نحو أساليب الاستذكار وبين مستوى التحصيل الدراسي، والكشف عن أساليب الاستذكار المتبعة في التخصصات الدراسية المختلفة، وقد أجريت الدراسة على عينة من طالبات كلية التربية - جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة، تخصص (دراسات إسلامية، لغة عربية، علوم اجتماعية، رياضيات، وعلوم طبيعية). وتشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين عادات الاستذكار ومستوى التحصيل الدراسي، كما أظهرت النتائج أن الطالبات في تخصص الرياضيات، العلوم الطبيعية، والدراسات الإسلامية يفضلن إتباع أساليب الاستذكار المنظمة والمعمقة، أما طالبات تخصص اللغة العربية فيفضلن استخدام الأسلوب المنظم فقط، بينما تفضل طالبات تخصص العلوم الاجتماعية الطريقة السطحية في الاستذكار. كما توصل (مرزوق عبد المجيد احمد مرزوق، 1990) في ذات السياق بدراسته على عينة من الطلبة المتفوقين تحصيليا والمتأخرين تحصيليا، وهي دراسة هدفت إلى معرفة أساليب التعلم التي تساعد الطالب على التفوق التحصيلي واشتملت عينة الدراسة طلبة من كلية التربية بالمدينة المنورة، نصفهم من المتفوقين تحصيليا والنصف الآخر من العينة يمثل الطلبة المتأخرين تحصيليا، وتشير النتائج إلى أن هناك اختلاف في أساليب التعلم التي يتبعها الطالب المتفوق تحصيليا والتي يتبعها الطالب المتأخر تحصيليا. ومن جهته قام (قاسم علي الصراف، 1992) بدراسة تهدف إلى معرفة الممارسات الفعلية لعادات وطرق المذاكرة عند طلبة كلية التربية بجامعة الكويت، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أهم هدف للمذاكرة لدى الطالب هو الحصول على التقدير بالدرجة الأولى، كما أشارت النتائج إلى أن أحسن مكان للمذاكرة هو أي مكان هادئ، وإن أفضل مصادر للمعرفة هو المعلومات التي يدونها الطالب أثناء المحاضرة، ويرى أن الطالب إن وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسية عند القراءة تعتبر أساسية للتركيز، وكذلك يبين الطلبة إن أفضل طريقة للاستعداد للامتحان هو كتابة ملخصات على هوامش الكتاب المقرر أثناء المذاكرة للامتحان.

وتهدف دراسة (سعد محمد الحريقي، 1993) إلى الوقوف على الفروق بين الطلاب ذوي المستويات الأكاديمية المختلفة، ومراكز التحكم لدى الطلاب بالنسبة لسلوكهم وآرائهم تجاه مهارات: تدوين الملاحظات الصعبة، تنظيم الوقت، والقراءة. وتكونت عينة الدراسة من طلبة كلية التربية في التخصصات الدراسية التالية (الدراسات الإسلامية، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، علم الاجتماع، التاريخ، والعلوم الطبيعية) بجامعة الملك فيصل بالأحساء. وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والتحصيل المتوسط والتحصيل المنخفض في تدوين الملاحظات الصعبة وفي تنظيم الوقت. كما تبين ان تنظيم الوقت وتدوين الملاحظات لدى الطلاب منخفضي التحصيل اقل من الطلاب متوسطي أو مرتفعي التحصيل وبمستوى دلالة (0.05). ما الفروق في المهارات الدراسية بين المستويات الأكاديمية فبينت النتائج إن الاختلافات بين المستويات الثلاثة للطلاب (المستوى الثاني، الثالث، الرابع) في بعد القراءة، وفي بعد تنظيم الوقت، كانت دالة إحصائيا ولصالح طلاب المستوى الرابع. أما دراسة (عبد الحميد سعيد حسن، 1994) في هذا الشأن فهي تهدف الى معرفة الفروق بين الطلبة ذوي التراتيب الخمسة العليا وذوي التراتيب الخمسة الدنيا في مستوى التحصيل الدراسي وفي عاداتهم في الاستذكار. تكونت عينة البحث من طلبة السنة الرابعة من كلية الآداب والتربية - جامعة قاريونس ليبيا، وقد أسفرت النتائج عن أن تطبيق الطلبة ذوي التراتيب العليا في مستوى التحصيل الدراسي لعادات الاستذكار الصحيحة أعلى من المتوسط، أما الطلبة ذو التراتيب الدنيا فكانت تقديراتهم منخفضة في كل أبعاد الاستبيان المستخدم لقياس عادات الاستذكار الصحيحة. كما أظهرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي التراتيب الخمسة العليا وذوي التراتيب الخمسة الدنيا في عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لصالح ذوي التراتيب العليا في مستوى التحصيل الدراسي. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي التراتيب الخمسة العليا والطالبات ذوات التراتيب الخمسة العليا في كل بعد من أبعاد عادات الاستذكار الصحيحة.

أما دراسة (لورانس بسطا زكريا، 1995) والتي تهدف إلى الكشف عن المكونات العملية لكل من مقاييس مهارات الاستذكار، الدافعية الدراسية، الابتكارية لدى طلبة جامعة البحرين. وقد تكونت عينة الدراسة من (158) طالبا وطالبة من مختلف كليات جامعة البحرين. فقد أسفرت نتائج التحليل العاملي لمقياس عادات الاستذكار عن أربعة عوامل هي: التركيز على النقاط الرئيسية في الإصغاء، المعينات التوضيحية، اخذ وتدوين الملاحظات، البحث والتقيب. وأظهرت النتائج أن هناك علاقة دالة إحصائيا وعند مستوى (0.01) بين المعدل التراكمي لطلبة البحرين مع مهارات الاستذكار (اخذ وتدوين الملاحظات). وتحقيقا لذات الهدف قدمت (سعاد علي السنوسي، 2000) دراستها التي هدفت إلى معرفة الفروق في درجات عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بدرجاتها الفرعية والكلية، وبلغ أفراد عينة الدراسة (300) طالبا وطالبة من المرحلة الجامعية (كلية آداب - جامعة قاريونس) وقسمت العينة إلى ثلاثة مجموعات كل مجموعة تتكون من (100) طالب وطالبة، حيث تمثل المجموعة الأولى الطلبة

مرتفعي التحصيل، والمجموعة الثانية تمثل الطلبة عادي التحصيل، أما المجموعة الثالثة فتمثل الطلبة منخفضي التحصيل، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة مرتفعي التحصيل والعاديين ومنخفضي التحصيل من حيث تجنب التسويف، أساليب العمل، عادات الاستذكار عند مستوى الدلالة (0.01)، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الإناث ذوات التحصيل الدراسي المرتفع والعادي والمنخفض من حيث تجنب التسويف، أساليب العمل، عادات الاستذكار عند مستوى دلالة (0.01)، وتوجد أيضا فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ذوي التحصيل الدراسي المرتفع والعادي والمنخفض من حيث تجنب التسويف وأساليب العمل وعادات الاستذكار عند مستوى الدلالة (0.01). كما أوضحت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث ذوي التحصيل المرتفع والعادي والمنخفض من حيث تجنب التسويف وعند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) لصالح الإناث بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث من حيث أساليب العمل وعادات الاستذكار.

وفي دراسة (لمعان مصطفى الجلالي، 2008) التي هدفت إلى التعرف على طبيعة عادات الاستذكار المتبعة لدى طلبة جامعة قاريونس وتحديد العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي وعادات الاستذكار، والتعرف على الفروق في مستوى عادات الاستذكار بين الطلبة الناجحين في جميع المواد الدراسية والطلبة المحملين بمادة أو مادتين دراسيتين، وتكونت عينة الدراسة من (160) طالبا وطالبة، وتم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين إحداهما تمثل الطلبة الناجحين في جميع المواد الدراسية والمجموعة الأخرى تمثل الطلبة المحملين بمادة أو مادتين دراسيتين وتم اختيار (50) طالب وطالبة من كل مجموعة ممثلة للطلبة الناجحين والطلبة المحملين، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين عادات الاستذكار ومستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة عند مستوى (0.01). كما أظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات عادات الاستذكار لدى أفراد عينة الناجحين بجميع المواد الدراسية ومتوسط درجات عينة المحملين بمادة أو مادتين دراسيتين.

بشيء من التحليل المعمق لما جاء في الدراسات الميدانية السابقة من نتائج حول الخصائص المتعلقة بعادات الاستذكار لدى المتفوقين دراسيا، يتضح لنا بأن الطالب المتفوق يؤدي العمل والمهام الذي يكلف به دون تأخير، فهو يواظب على أداء الواجب الدراسي مهما كان صعبا أو طويلا. كما يتضح

لنا بان الطالب المتفوق لا يهمل واجباته مهما تكن الأسباب، فهو يؤدي واجبه الدراسي بمجرد أن يطلب منه دون أي تأجيل، وإن الطالب المتفوق يضع جدولاً لإنهاء واجباته الدراسية اليومية بمجرد العودة من المدرسة أو الجامعة، وأنه يراجع دائماً المواد الدراسية حتى لا ينساها، يستثمر الإجازات (الربيعية) في المذاكرة بكفاءة، يذاكر دروسه منذ بداية العام الدراسي وبصورة منظمة، ويختار المكان المناسب لاستذكار دروسه، ويجلس بطريقة معينة تساعد على التركيز.

ومن جهة أخرى يتراءى لنا مما سبق ان الطالب المتفوق يعيد كتابة وتصنيف الملاحظات لكل مادة دراسية، حيث يطلع على موضوعات وكتب خارجية لاستيعاب المادة الدراسية، يهتم بمراجعة الموضوعات غير الواضحة والتي لم يفهمها أثناء المحاضرة، يحاول أن يضع مجموعة أمثلة مستقاة من المادة العلمية. كما ان الطالب المتفوق يستخدم طريقة التسميع لنفسه عندما يراجع درسا معينا، ويختبر نفسه بنفسه وبامتحانات موجزة بعد انتهاء المذاكرة، يفضل إعادة قراءة المادة الصعبة كلما يسمح له الوقت، عندما يذاكر يستخدم القلم للإشارة على النقاط المهمة، يقرأ بتعمق، يفضل أسلوب المذاكرة الذي يعتمد على نظام محدد، يحدد أفكار رئيسية لكل موضوع يقرأه ويرى ان لكل مقرر دراسي أسلوب خاص لمذاكرته.

ثانياً: الخصائص الانفعالية والاجتماعية: وفي هذا الشأن ذكرت دراسات تربوية حديثة مجموعة من السمات الانفعالية والاجتماعية يفترض أن الطلاب المتفوقين تحصيلياً يتصفون بها، بحيث تميزهم عن أقرانهم العاديين ودون المستوى في الأداء المدرسي. وفيما يلي استعراضاً للجهود العلمية التي بذلت في بيان هذه الخصائص. أولى هذه الجهود العلمية تتمثل في دراسة (لويس Lewis، 1941) والتي هدفت إلى التعرف على الفروق الموجودة بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً، حيث أشارت نتائجها إلى أن الطلاب المتفوقين تحصيلياً يمتلكون عدد من الصفات الاجتماعية المرغوب فيها، فهم يتسمون بأنهم أكثر تكيفاً من الوجهتين الانفعالية والاجتماعية من ذوي التحصيل المنخفض. الشيء نفسه أشارت إليه نتائج دراسة (محمد نسيم رأفت، 1961)، حيث أوضحت بأن الطلبة المتفوقين تحصيلياً الذين التحقوا بمدارس المتفوقين خلال الأعوام (1959-1960) على التوالي أفضل من الطلبة العاديين في السمات الاجتماعية المرغوب بها، ويتميزون بأنهم يميلون إلى التعاون وصحبة الآخرين وإلى النشاطات الاجتماعية المختلفة. ان نتائج دراسة (روسنبرج Rosenberg وهنري Henry، 1962) في موضوع السمات الشخصية المرتبطة بالتحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الثانوية فتشير إلى وجود ارتباط موجب ذات دلالة إحصائية

عند مستوى (0.01) بين التحصيل الدراسي وكلا من الثقة بالنفس، التحمل، التقبل الاجتماعي، والإحساس بالمستويات الاجتماعية والعلاقات الأسرية والعلاقات المدرسية. وهو ما يتفق ونتائج دراسة نارايانا (Narayana، 1964) التي توصلت إلى نتيجة مفادها بأن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة تحصيليا لديهم إحساس بالمسؤولية أكثر مما عليه لدى الطلاب ذوي المستويات المنخفضة تحصيليا.

وفي سياق سرد الأعمال البحثية في مجال علم النفس وعلوم التربية والمحددة لسمات الشخصية المرتبطة بالتحصيل الدراسي ومن ثم التفوق الدراسي تضيف نجد ان دراسة (البيراند Allberand، 1965) تشير إلى أن الطلبة ذوي المستوى الدراسي المرتفع يتميزون بسمات انفعالية مرغوب بها وأنهم أكثر توافقا مع أقرانهم العاديين ولهم علاقات اجتماعية طيبة مع زملائهم كما أسفرت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة ذوي المستوى التحصيلي المنخفض اتصفوا ببعض السمات غير المرغوب فيها كالاتكالية والميول الانسحابية والانطوائية، في حين توضح دراسة (محمد نسيم رأفت، 1967) على عينة من طلبة المرحلة الثانوية أن الطالب المتفوق تحصيليا يتسم بالاكتماء الذاتي وتقبل مطالب الحياة والدافعية المرتفعة والالتزان الانفعالي. ولا يختلف الأمر في تحديد هذه السمات بين الذكور والإناث، حيث جاء في نتائج دراسة (منيرة احمد حلمي، 1967) على طالبات كلية البنات في جامعة عين شمس في السنوات الأولى والثانية والثالثة، والتي تراوحت أعمارهن من (17-21) سنة، بل وأضافت نتائج هذه الدراسة حقيقة بحثية أخرى وهي انه كلما ارتفعت درجة التحصيل ومستواه انخفضت مشكلات التوافق بين الطالبات. الأمر الذي أكدته دراسة (مكينيف Mc Niff، 1970) التي أشارت نتائجها إلى ان طلبة الصف الثاني المتوسط ذوي مستوى التحصيل المرتفع يتسمون بالتوافق النفسي وبالثقة بالنفس.

أما فيما يخص السمات الاجتماعية للطلبة المتفوقين فقد أوضح (محمد علي حسن، 1970) في دراسته التحليلية لشخصية الطلبة ذوي التحصيل المرتفع بوجود فروق دالة إحصائية في الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية لصالح الطلبة المتفوقين تحصيليا. وبناء على ذلك توصل العالم النفسي (ماسو Masso، 1972) إلى ان الطالب المتفوق تحصيليا يتميز عن غيره بالقدرة على تحمل المسؤولية وبالقدرة على القيادة الاجتماعية، يميل إلى التعاون مع الآخرين، لديه القدرة على المبادأة في أوجه النشاط المختلفة، ويثق بنفسه ويشعر بقيمته الذاتية، كما أنهم قد أبدوا قدرة عالية في الوصول إلى مستوى مرتفع من التوافق الشخصي والاجتماعي. الأمر نفسه أكده (سيد خير الله، 1973)، حيث أشار في بحثه حول الموضوع إلى أن التلاميذ المتفوقين تحصيليا في القرية والمدينة يتسمون بمستوى مرتفع من التوافق

الشخصي والاجتماعي. وفي هذا الخصوص نلاحظ اتفاقا بين نتائج دراسة (أمان احمد، 1973) ونتائج دراسة (منيرة احمد حلمي، 1967) في وجود علاقة ارتباطية دالة سالبة بين مستوى التحصيل الدراسي وبين مشكلات الشباب، حيث كانت أهم المشكلات التي يعاني منها الشباب مشكلة وقت الفراغ، وكان الطلبة المتفوقين دراسيا لا يشعرون بوجود هذه المشكلة. وهكذا استمرت جهود الباحثين في هذا المجال لتشمل دراساتهم عينات من كليات المعلمين إذ قام (سيد محمود محمد الطوب، 1974) بدراسة على عينة من الذكور والإناث تراوحت أعمارهم من (18 - 22) سنة، وتوصلت نتائج دراسته إلى وجود ارتباط دال بين مستوى التحصيل الدراسي ومستوى التوافق العام بأبعاده: المنزلي، الصحي، والاجتماعي والانفعالي. لدى كلا الجنسين، ووجد أن المتفوقين تحصيليا لا يعانون من المشكلات التي يعاني منها الطلبة العاديين.

أما فيما يتعلق بسمة التحكم الذاتي توصل (اونودا Onoda، 1976) في دراسته للطلبة المتفوقين والمتأخرين تحصيليا في المرحلة الثانوية إلى أن الطالب المتفوق تحصيليا يتميز عن الطالب المتأخر تحصيليا بأنه يظهر قدرا أكبر من التحكم الذاتي والسيطرة والسيادة والترتيب والقدرة على التحمل والاستمرار والاندماج، كما انه يتميز بقدر أكبر من غيره من الثقة بالنفس والاستقلال الذاتي والإغاثة. ذات النتيجة تقريبا توصل إليها الباحث (كمال إبراهيم مرسى، 1977)، في كون الطلبة المتفوقين تحصيليا هم اقل الطلبة معاناة من الآخرين من حالة القلق. ويفسر (جريفور Griffor، 1982) هذه النتيجة في كون المتفوقين تحصيليا يتميزون عن غيرهم من الطلبة بانخفاض مستوى قلق الاختبار، أي ان الطلبة المتفوقين تحصيليا كما يعتقد (مدحت عبد الحميد عبد اللطيف الرائفى، 1984) هم اقل عصابية واقل تأثرا بالقلق من غيرهم.

وعلى هذا المنوال استمرت دراسات الباحثين في الشأن التربوي التعليمي في البحث عن مزيد من السمات الخاصة بفئة المتفوقين بهدف تحديدها والاستفادة منها في توجيه الطلاب والمعلمين وفي إعداد برامج تكوين المكونين والمناهج التعليمية بما يسمح بتربية المتفوقين والمتميزين من الطلاب والتلاميذ في مختلف المستويات التعليمية. ومن هذه الدراسات التي أضافت جديدا لقائمة هذه السمات دراسة (محمود عطا محمود حسين، 1978) على عينة من طلاب السنة الأولى في المرحلة الثانوية في السعودية (مدينة الرياض) بواقع (113) طالبا متفوقا دراسيا و(100) طالبا متأخرا دراسيا، حيث أسفرت النتائج عن وجود فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المتفوقين تحصيليا ودرجات المتأخرين تحصيليا لصالح

الطلبة المتفوقين تحصيليا في النواحي التالية: التوافق الدراسي والتوافق الأسري والتوافق النفسي والاجتماعي والتوافق العام.

وفي مجال البحث التربوي التعليمي في البيئة العربية دائما تقدم (إبراهيم بخيت عثمان، 1978) من السودان بدراسة عن التفوق الرياضي والتفوق الدراسي والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى طلاب الثانوية العليا بالخرطوم، حيث تراوح متوسط عمر الطلاب بين (17 - 19) سنة وكان الطلبة المتفوقين دراسيا ورياضيا يتميزون عن غيرهم بمستوى ايجابي دال من التوافق الشخصي والاجتماعي. وهكذا تتفق نتائج دراسة (روني Roney، 1979) التي أجريت على عينة من طالبات جامعة تكساس مع نتائج الدراسات التي سبق ذكرها وأكدت بوجود ارتباط ايجابي وجوهري بين مستوى التحصيل الدراسي ومستوى التوافق. وفي نفس السياق أشار كلا من (حنفي محمود أما، وعلي محمد صبرة، 1979) في مصر (أسيوط) إلى ان الطلبة المتفوقين تحصيليا أكثر توافقا في جميع أبعاد التوافق الشخصي والاجتماعي والمدرسي من الطلبة المتأخرين تحصيليا وأفادت نتائج دراستهم للمتفوقين تحصيليا بأنهم يتميزون بالثقة في النفس والاكتفاء الذاتي والشعور بالمسؤولية والانبساطية. كما يمضي الباحثون للتحقق من العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي والتوافق النفسي في مختلف المراحل الدراسية فكانت دراسة (فيريرا Viera، 1980) لطلبة الجامعة من الجنسين، أسفرت النتائج انه كلما ارتفع مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة ارتفع مستوى التوافق لديهم. وتقدم (فابايو Fabayo، 1981) في هذا الشأن دراسة في جامعة كونكيكتك لبحث مشكلات طلاب مدارس التمريض وعلاقتها بتحصيلهم الأكاديمي، أسفرت النتائج عن تمتع الطلبة ذوي التحصيل المرتفع بمقدار اقل من المشكلات وبالتالي كانوا أكثر توافقا عن الطلبة ذوي التحصيل المنخفض. وفي جامعة أوهايو كانت دراسة (مكاي Makay، 1981) لبحث بعض المتغيرات منها التوافق الاجتماعي والتحصيل المدرسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ومن كلا الجنسين، تراوحت أعمارهم من (9 - 11) سنة، وأسفرت النتائج عن اتفاق عام مع الدراسات السابقة.

يتضح من نتائج الدراسات السابقة التي أنجزت حول الخصائص الانفعالية والاجتماعية للطلاب المتفوق تحصيليا ان جل هذه تتفق حول أهمية التقويم التربوي وأدوات تقييم المردود التربوي للطلاب في مختلف المستويات. من هذه الدراسات نذكر دراسة (كاني Chaney، 1981) التي تبحث الخصائص المختارة للتوافق المدرسي لعينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، تراوحت أعمارهم من (6 - 8) سنوات، أسفرت النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوافق المدرسي والتحصيل المدرسي، وكذا

دراسة (أديب الخالدي، 1981) على عينة من الطلبة المتفوقين عقليا في المرحلة الثانوية في مصر بمدينة (القاهرة) والتي أشارت إلى أن الطالب المتفوق يتميز بمستوى عال في كل من التوافق الشخصي والاجتماعي ودافعية الانجاز. وفي ذات السياق البحثي وأشارت الدراسات والبحوث التي شملت عينات من الطلبة المتفوقين ذو أصول كورية في مدينة لوس انجلوس، وأجرى الدراسة (بارك Park، 1982) لبحث عدة متغيرات منها التوافق الاجتماعي والثقافي والتحصيل الدراسي، أسفرت النتائج: أن الطلاب المتفوقين تحصيليا كانوا أكثر توافقا وظهر الذكور المتفوقين تحصيليا توافقا أكثر من الإناث المتفوقات تحصيليا. نفس النتيجة توصل إليها (ماجد الدافعي، 1983) في دراسته لبعض سمات الشخصية للطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا في بغداد، والتي أشارت إلى أن الطلبة المتفوقين تحصيليا يتميزون عن الطلبة المتأخرين تحصيليا: بالذكاء والاتزان الانفعالي وقوة الشخصية والاكتفاء الذاتي. أما الباحثة (مايسة احمد مصطفى النبال، 1985) في دراسة مماثلة لتوضيح العلاقة بين كل من التحصيل الدراسي والذكاء والتوافق لدى أطفال المرحلة الابتدائية من الجنسين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة عند مستوى (0.01) بين التحصيل الدراسي والتوافق الشخصي والاجتماعي وبين كل من الذكاء والتحصيل الدراسي. ويلاحظ في هذا الإطار ان (هيكز Hacker، 1990) أشار إلى أن الطلبة المتفوقين تحصيليا يتميزون بالاعتماد على النفس عند مستوى دلالة إحصائية بلغت (0.05). كما يشير (جالينا Gallina، 1990) إلى أن الطلبة المتفوقين تحصيليا في مادة الرياضيات في المرحلة الجامعية يتميزون باكتسابهم للمهارات الاجتماعية ويتمتعون بعلاقات طيبة مع أفراد أسرهم ومع زملائهم وأنهم متحررون إلى حد كبير من الميول المضادة لمجتمعهم.

وفي مجال العلاقة الاجتماعية و الأسرية كسمة من السمات الشخصية المحددة للتفوق الدراسي فقد حدد (المعان مصطفى الجلاي، 1994) في دراسته لهذا الموضوع مجموعة من الخصائص الانفعالية والاجتماعية للطلاب المتفوق تحصيليا منها: أنه يتمتع بقدرة عالية على التوجيه دون أن يخضع للآخرين، وأنه يتسم بالاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية وأنه يكون على قدر كبير من الثبات الانفعالي، بحيث يكون دائما على اتصال بأفراد أسرته ومجتمعه، وان تقبل الآخرين له وتحقيق النجاح في أعماله يشعره بالرضا عن نفسه، ويتميز بالثقة بالنفس ويجد الحرية في تقرير ووضع الخطط لمستقبله بنفسه ويتميز بخلوه من الأعراض العصابية. كما انه يدرك حقوق الآخرين وموقفه حيالهم ويدرك ضرورة إخضاع بعض رغباته لحاجات المجتمع ويعرف ما هو مرغوب في مجتمعه، ويتقبل أحكامه برضا فضلا انه يتمتع

بعلاقات طيبة مع أفراد أسرته ويشعر بأن الأسرة تقدره وتعامله بالاحترام والتقبل، ولديه القدرة على التكيف في البيئة التي يعيش فيها دون ممارسة سلوك عدواني مع الآخرين، ويحترم القواعد التي تحدد العلاقة بين بعضهم البعض. وفيما يخص سمة التوافق الذاتي للطالب المتفوق تحصيليا فان دراسة (متجيك Matejik، 1995) في هذا الموضوع تشير إلى وجود علاقة دالة ايجابية بين شدة القلق وضعف التحصيل الدراسي. كما تشير دراسة (عبد الوهاب محمد كامل، 2002) في دراسته بعنوان "التوافق والتحصيل الدراسي لدى أطفال المدرسة الابتدائية" إلى وجود علاقة ارتباطية عالية بين التوافق والتحصيل الدراسي، وان متغيرات التوافق بصفة عامة تصلح للتنبؤ بالتحصيل الدراسي وعلى الأخص درجة التوافق الجسمي والتوافق المدرسي كما توصل إلى إن المشكلات والاضطرابات الانفعالية تعتبر من أسباب انخفاض مستوى التحصيل الدراسي.

أما فيما يخص سمة تقدير الذات / فان دراسة (أديب الخالدي، 2003) تصف الطالب المتفوق تحصيليا بأنه فرد يعتمد على نفسه في انجاز أعماله دون الاستعانة بغيره وله القدرة على توجيه سلوكه وتحمل المسؤولية ويشعر بقيمته الذاتية وتقدير الآخرين له، كما يشعر بالحرية في التخطيط لمستقبله بنفسه، ويشعر في الوقت ذاته بالانتماء إلى أسرته فيتمتع بحب والديه ويجد متعة كبيرة في العمل مع زملائه ومدرسيه ولا يميل إلى الانطواء ولا يستبدل النجاح الواقعي في الحياة والتمتع بالنجاح التخيلي أو التوهم وما يتبعه من إشباع جزئي غير دائم ولا يشكو من الأعراض العصبية أو أي مظهر من مظاهر الانحراف النفسي. وكذلك الأمر بالنسبة لسمة الهدوء والاستقرار النفسي، حيث أن دراسة (لمعان مصطفى الجلاي، 2008) تشير أن الطالب المتفوق تحصيليا لا يعاني من مستوى عال من القلق أيام الامتحانات وانه يتسم بالتنظيم والتخطيط خلال السنة الدراسية، فهو يتميز بتقييم صعوبة المواد الدراسية والتهيؤ والاستعداد لها بإتباع طرق عمل دراسية سليمة وهذا ما يجعله لا يعاني من أعراض عصبية أيام الامتحانات.

من خلال ما تقدم من الدراسات والبحوث، يمكن تحديد الخصائص الانفعالية والاجتماعية للطالب المتفوق تحصيليا: بأنه يتمتع بالثقة بالنفس، القدرة على تحمل المسؤولية، الاستقلالية، القدرة على التكيف، التحكم الذاتي، الترتيب، السيطرة، التنظيم، الاتزان الانفعالي، مستوى مرتفع من التوافق النفسي، الشعور بالرضا والسعادة، العلاقات الاجتماعية الحسنة، القدرة على القيادة الاجتماعية، احترام القيم الاجتماعية، الشعور بالمسؤولية الاجتماعية، مساعدة الآخرين، الاعتماد على النفس، الخلو من الأعراض العصبية،

الخلو من الميول العدوانية تجاه المجتمع، يميل إلى التعاون وصحبة الآخرين وإلى النشاطات الاجتماعية المختلفة.

ثالثاً: خصائص البيئة الاجتماعية للمتفوقين تحصيلياً كما يمكننا القول بأن مستوى التحصيل الدراسي المرتفع والمنخفض يرتبط بإمكانات الفرد الذاتية يمكننا كذلك الجزم بأن مستوى التحصيل الدراسي المرتفع والمنخفض يرتبط كذلك بالبيئة الاجتماعية (الأسرية، المدرسية) التي يوجد فيها الطالب، وذلك لوجود نوعاً من التفاعل بين الفرد وبين الظروف المحيطة به، ذلك أن أداء الطالب ما هو إلا محصلة لهذا التفاعل، وهذا ما جعلنا في هذا المقام أن نبحث في خصائص البيئة الأسرية، والمدرسية للطلاب المتفوقين دراسياً.

أ- خصائص البيئة الأسرية للطلبة المتفوقين تحصيلياً: قدمنا فيما سبق أهم الخصائص الذاتية والاجتماعية التي يتميز بها المتفوقين تحصيلياً عن غيرهم من العاديين والمتأخرين تحصيلياً، لاشك أن هناك عوامل أخرى مساعدة لدعم وتعزيز شخصية المتفوقين تحصيلياً للاستمرار في النجاح والحفاظ على مستواهم، من هذه العوامل توفير بيئة اجتماعية ثقافية ثرية والتي من أبرز مظاهرها أسرة مستقرة يسود فيها مناخ اجتماعي نفسي دافئ يمثل فيها الوالدان أساس الرعاية النفسية الصحية السليمة للأبناء، ذلك أن توفير الجو المناسب داخل البيت وفي محيطه يساعد الطفل على تفتح طاقاته العقلية وتنشيط عملياته العقلية والمعرفية المتمثلة في أدائها الأكاديمي بمستوى مرتفع. وهذا الشرط لن يتوفر إلا باعتماد الوالدين أساليب معاملة والدية معينة في مجال تنشئة الأبناء أي بتوفير البيئة الثرية ثقافياً. وفي هذا السياق أشارت عديد الدراسات والبحوث التربوية والاجتماعية إلى أهمية أساليب المعاملة الودية وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي للأبناء منها دراسة (مور More، ويلسون Welson، 1961) التي أوضحت بأن الطلاب ذوي التحصيل المرتفع عوملوا من قبل والديهم معاملة تنم على الثقة، والمشاركة الوجدانية، وكانوا موضع تقبلهم وعطفهم، يحظون بتشجيع آبائهم على رفع مستوى تحصيلهم الدراسي، ولا يحدون من حريتهم، على عكس معاملة الوالدين لأبنائهما من ذوي التحصيل المنخفض. ويتفق (كينيدي Kennedy، ولكوت Willcot، 1963) مع ما ذهبت إليه الدراسة السابقة ويشيران إلى أن دراستهما قد توصلت إلى نتائج تفيد بأن الطلبة المتفوقين تحصيلياً أعطوا استجابات تكشف عن سيادة الأسلوب الديمقراطي للعلاقات السائدة في أسرهم. وعززت هذه النتائج دراسة (ستينز Stebbens، 1967) التي أكدت وجود علاقة موجبة بين اتجاهات الوالدين في تقبل الأبناء ومستوى تحصيلهم الدراسي. وفي ذات السياق يشير

(هايدر Haider، 1970) إلى أن أمهات التلاميذ المتفوقين تحصيليا يعتبرن أكثر فاعلية في تطبيع أطفالهن اجتماعيا من أمهات التلاميذ المتأخرين تحصيليا، كما إنهن أكثر تعقلا وضبطا من الوجهة الاجتماعية، ويلجأن إلى الإثابة على السلوك السوي. وفي هذا الشأن يقدم (هالستيد Halsted، 1971) دراسته للتعرف على الفروق في اتجاهات الأمهات لدى مجموعة من التلاميذ مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل الدراسي، وكانت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الحادي عشر ومن أمهات التلاميذ. أسفرت نتائج الدراسة: أن أمهات المتفوقين تحصيليا كن أكثر اهتماما ورعاية وحنانا لأبنائهن بالمقارنة بأمهات المتأخرين تحصيليا. كما تميزت أمهات التلاميذ المتفوقين تحصيليا بأنهن أكثر تشجيعا لأبنائهن على المناقشة والتساؤل والمحاورة واتخاذ القرارات بحرية والتفاعل والاندماج مع سائر الأطفال والتلاميذ. وفي ذات السياق تشير (ستاب Staab، 1989) في دراستها لعينة من طلبة المعاهد العليا إلى أن الأمهات اللاتي يعاملن أبنائهن بأسلوب ديمقراطي يكون أبنائهن أكثر تحصيليا في دراستهم من الآخرين. وهكذا تؤكد الدراسات أن للأمهات شأن في مستوى تحصيل الأبناء وخصوصا في السنوات الأولى من الدراسة.

وهكذا إذن استمرت جهود الباحثين في دراسة اتجاهات الآباء والأمهات في تنشئة الأبناء وعلاقتها بمستوى تحصيل أبنائهم كدراسة (شو Shaw، 1969) التي أثبتت وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مستوى تحصيل الأبناء الدراسي وبين اتجاهات الوالدين نحو السيطرة والعدوانية تجاه الأبناء كما يدركها هؤلاء الأبناء من التلاميذ والتلميذات. وفي هذا الصدد يوضح (محمد عبد الغفار، 1975) في دراسته للعلاقة بين الاتجاهات الوالدية للآباء والتحصيل المدرسي للأبناء من تلاميذ المرحلة الإعدادية في مدينة القاهرة، أن مستوى التحصيل الدراسي للأبناء يرتبط ارتباطا دالا إحصائيا بأساليب الآباء المتسمة بالتسلط والحماية الزائدة والإهمال والتدليل والقسوة وإثارة الألم النفسي والتذبذب والتفرقة، ويمكن توضيح ذلك إلى أنه كلما كانت معاملة الأب لأبنائه في المنزل تعتمد على استخدام الأساليب السوية التي تتضمن التشجيع والحث على الاستذكار وبالتالي على الوصول إلى أعلى مستوى ممكنة نتيجة الإمكانيات العقلية ويعقب ذلك الارتفاع في مستوى التحصيل الدراسي. وفي مجال المعاملة الوالدية تقدم (نيوتال Nutall، 1976) بدراسة حول أثر أساليب المعاملة الوالدية على أبنائهم التلاميذ، حيث أقيمت على عينة من تلاميذ الابتدائية بولاية فلوريدا وتراوحت أعمار التلاميذ ما بين (9-11) عام، وأسفرت نتائج الدراسة عن: أن تحصيل الأبناء الدراسي يتأثر باتجاهات وأساليب المعاملة الوالدية مع الأبناء، حيث أن الآباء والأمهات

الذين يعاملون أبنائهم بأسلوب اقل عدوانا وعنفا وتسلطا وإهمالا وتفرقة وتفضيلا، فهم بذلك ينشئون أطفالا أفضل قدرة على التحصيل الدراسي بنجاح وتفوق، وان أسلوب الثواب أفضل من أسلوب العقاب في رفع دافعية الأبناء تحصيليا. ومن بين العوامل الأساسية التي ينبغي توفرها في البيئة الأسرية لأجل رفع المستوى التحصيلي كعامل المستوى الاجتماعي، الثقافي، والاقتصادي، والتي أوضحتها دراسة (هيلين كيم H.Kim، 1980) على عينة من (40) تلميذا من ذوي التحصيل المرتفع والتحصيل المنخفض من الكوريين الذين التحقوا بالمدارس الابتدائية العوامل التالية: تميز البيئة الثقافية، حيث توصلت نتائج هذه الدراسة إلى إن الفروق بين ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المنخفض كانت ترجع إلى تميز البيئة الثقافية لذوي التحصيل المرتفع، أي أنها تميزت بالثراء وذلك من خلال توفر المراجع والكتب والمجلات في منازلهم وفي متناول أيديهم كما تتوفر لديهم اللعب والألعاب المختلفة وكذلك ممارستهم للرياضة، ومدى أهمية مهنة الأب ومكانته الاجتماعية ومستوى رعاية الأب والام للأبناء.

وفي مجال الاتجاهات الوالدية فقد تقدمت (شيرس Church، 1980) بدراسة هدفت منها إلى التعرف على أثر الاتجاهات الوالدية على تحصيل الأطفال في المرحلة الابتدائية، بلغ قوام العينة (400) تلميذا من مدارس بالجنوب الشرقي للولايات المتحدة الأمريكية. أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق جوهرية دالة بين التحصيل الدراسي للأطفال واتجاهات الوالدين نحو تربيتهم وتنشئتهم، كما أوضحت أن الأسلوب المتسم بالتسيب في المعاملة الوالدية وخاصة الأم ينتج عنه انخفاض تحصيل الأبناء. وأكدت نتائج الدراسة على أن سرعة تحصيل الأبناء وكفاءتهم وخاصة في القراءة والفهم وتتأثر بأساليب الآباء والأمهات في التنشئة عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05).

دائما وفي إطار أساليب المعاملة الوالدية أجرى (مركز البحوث التربوية والنفسية، 1981) في السعودية دراسة هدف فيها إلى معرفة العوامل التي ترتبط بظاهرة التأخر الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولتحديد انسب الوسائل والأساليب الوقائية والعلاجية لذلك، بلغت عينة الدراسة (837) تلميذا بالصف الرابع ابتدائي في مدارس مكة المكرمة، تراوح أعمارهم ما بين (9-15) عام، فكانت النتائج توضح أن أغلبية المتأخرين دراسيا هم الوحيديين لأسرهم حيث تنسم أساليب الوالدين في التعامل مع الأبناء بالحماية الزائدة والتدليل والتي تؤدي إلى تنمية شخصية إنكالية تعاني من ضعف الثقة بالنفس لا تستطيع الاعتماد على نفسها في أداء الواجبات المناطة إليه، فهو يعاني من اضطرابات انفعالية لا

يستطيع مواجهة مطالب المدرسة ولا يمكن أن يكون علاقات اجتماعية حسنة مع الآخرين من زملائه في المدرسة.

وهكذا إذن ثبت بالدراسة والبحث أهمية العوامل الأسرية في مستوى التحصيل والتفوق الدراسي وعلاقة هذا الأخير بالجوانب البيئية والعوامل الثقافية ووجود علاقات دالة إحصائية وموجبة بين التحصيل الدراسي واتجاهات الأبناء نحو معاملة الآباء المتسمة بالديمقراطية واتجاهات الأمهات المتسمة بأسلوب الاستقلال والتقبل نحوهم في التنشئة. وفي هذا السياق يشير (محمود عبد الحليم منسي، وهنية محمود الكاشف، 1982) في دراستهما بعنوان المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة وعلاقتها بالاتجاهات الوالدية والتحصيل الدراسي للأبناء، إلى أهمية المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة في تنشئة الأبناء، وبلغ قوام عينة الدراسة (200) تلميذا وتلميذة في الصف الثالث الإعدادي بمدارس وسط الإسكندرية (من متوسطي الذكاء)، فكانت النتائج تبين ارتباطات جوهرية بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة وبين كل من الاتجاهات الوالدية للآباء (الأب والأم) والتحصيل الدراسي للأبناء، كما يرى الأبناء أنه كلما ارتفع المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة تحسنت الاتجاهات الوالدية في التنشئة.

يتضح مما سبق أن اتجاهات الوالدين الإيجابية في تنشئة أبنائهم المتفوقين تتحدد خاصة بالأسلوب الديمقراطي والاستقلالية والتقبل والإثابة على السلوك السوي يؤدي إلى قيام علاقة طيبة بين الآباء والأبناء لما تنتج هذه العلاقة من فرص مناسبة للتفوق كي ينمو النمو المناسب سواء كان نموا عقليا أو انفعاليا أو اجتماعيا، إذ أكدت نتائج الدراسات في هذا الميدان على إن اتجاهات الوالدين السوية نحو الأبناء تحقق مناخا نفسيا اجتماعيا مناسباً قد يسمح للمتفوق بأن يستثمر ما لديه من طاقات عقلية، مؤكدة على أهمية تشجيع الأبناء على التفكير السليم واقتراح الحلول المناسبة لما قد يعترضهم من مشكلات، وتعويدهم الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية واتخاذ القرارات بحرية وذلك من خلال إتباع الآباء والأمهات أسلوبا يتسم بالديمقراطية والتقبل والاستقلالية وتجنب التسلبية والتفرقة والنبذ والإهمال والتسيب في معاملتهم للأبناء، وإشاعة مناخ نفسي تسوده الحرية ومشبع بروح التعاون والمحبة.

ب- خصائص البيئة المدرسية للطلبة المتفوقين تحصيليا: شأنها شأن العوامل الأسرية وما يرتبط بالمحيط الاجتماعي وبيئة التنشئة الاجتماعية واتجاهات الآباء وطبيعة معاملاتهم للأبناء في البيئة المدرسية. وتتمثل متغيرات البيئة المدرسية في: الإدارة المدرسية، المدرسون أثرها كذلك في تحديد مستوى

التفوق الدراسي للطلاب والزملاء، المواد الدراسية، والأنشطة المدرسية المختلفة (الصفية واللاصفية)، ومناهج وطرق التدريس. وقد تقدم الباحثون في هذا الميدان بمجموعة من الدراسات والبحوث التي تؤكد على أهمية البيئة الاجتماعية المدرسية عامة أو بعض متغيرات هذه البيئة على مستوى تحصيل الطالب، كدراسة كل من (هولتزمان Holtzman، وبراون Brown، 1955) التي توصلت إلى نتائج تفيد بوجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين اتجاهات الطلبة نحو إدارة مدرستهم، ومدرسيهم، والمواد الدراسية، والزملاء، ومستوى تحصيلهم الدراسي.

وفي مجال طبيعة العلاقة التربوية السائدة داخل المدرسة توصل (بويل Powel، وبيرجن Bergen، 1962) إلى نتائج تفيد بأن التلاميذ المتوافقين مع الأسلوب الديمقراطي الذي تمارسه إدارة المدرسة قد اظهروا حبا كبيرا لمدرستهم وحققوا مستوى تحصيل دراسي مرتفع، على عكس التلاميذ غير المساييرين لهذا الأسلوب فقد أظهروا نقصاً في تكيفه الاجتماعي الذي انعكس بدوره على انخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي. ويذهب (برودي Brodie، 1964) نفس المذهب في دراسته حول العلاقة بين اتجاهات الطلبة نحو العمل المدرسي، حيث توصل إلى وجود علاقة بين مستوى التفوق الدراسي لدى أفراد العينة اتجاهاتهم نحو مدرسيهم ونحو المناهج الدراسية ونحو زملائهم. كما توصل من جهة ثانية إلى وجود علاقات موجبة بين تلك الاتجاهات ومستوى التحصيل الدراسي للطلبة. نفس النتيجة تحققت منها دراسة (خان Khan، 1970) والتي أشارت إلى عوامل البيئة الاجتماعية المدرسية التي تؤثر إيجاباً على مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، حيث توصل إلى نتائج تفيد بوجود علاقات موجبة ودالة بين اتجاهات الطلبة نحو عملهم المدرسي وتحصيلهم الدراسي.

ومن جهته وحول ذات العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي يذكر (ويليامز Williams، 1970) في دراسته على عينة من الطلبة في المرحلة الثانوية والتي تكونت من مجموعتين، الأولى شملت ذوي الاتجاهات الموجبة نحو العمل المدرسي، والثانية اشتملت على ذوي الاتجاهات السالبة نحو العمل المدرسي، وأشارت نتائج الدراسة إلى تفوق أفراد المجموعة الأولى في التحصيل الدراسي على أفراد المجموعة الثانية، كما توصل البحث إلى وجود فروق دالة إحصائية في معاملات الذكاء بين أفراد المجموعتين لصالح أفراد المجموعة الأولى. وفي هذا الشأن عزز (دويسويكس Dueswics، 1970) النتائج السابقة بدراسته التي أجراها في سبيل التعرف على مدى تأثير الاتجاهات الخاصة بالطلاب نحو مدرسته على مستوى تحصيله الدراسي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة من بينها وجود علاقات موجبة

بين المتغيرات المقاسة، وقد وجد على أن الارتباطات كانت بين اتجاهات التلاميذ نحو زملائهم ومستوى تحصيلهم الدراسي.

وكخلاصة لما سبق من هذه الدراسات أن للعوامل البيئية والأسرية وما يتضمنها من اتجاهات الوالدين وطبيعة معاملتهم للأبناء وخاصة في مراحل النمو الأولى أثرها البالغ في التنبؤ بمستوى التفوق الدراسي للأبناء. ذلك أن جل نتائج الدارسين لعوامل التفوق الدراسي استقروا على حقيقة علمية مفادها وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة بين تلك الاتجاهات الوالدية ومستوى تحصيلهم الدراسي، وقد جاءت اتجاهات الطلبة نحو الزملاء مع التحصيل الدراسي بأعلى الارتباطات، مما يعزز أهمية الدور الاجتماعي المدرسي ومدى تأثيره على العملية التعليمية. وهكذا إذن نلاحظ كيف عززت هذه النتائج أهمية التفاعل الايجابي للطلاب المتفوقين مع الأساتذة والزملاء وقدراتهم على التواصل والمشاركة الصفية، ويبدو ذلك إذا ما تمت مقارنتهم بمنخفضي التحصيل المدرسي والذين أظهرت نتائج الدراسات مدى تفاعلهم الصفي السلبي سواء مع الأساتذة أو مع الزملاء مع الالتزام بالنظام المدرسي وإثارة الضوضاء. حقيقة أخرى نستشفها من نتائج هذه الدراسات وهي وجود علاقة موجبة بين اتجاهات الطلبة نحو المدرسين، الزملاء ونحو المواد الدراسية وبين التحصيل الدراسي ومن ثم التفوق الدراسي، حيث نلاحظ من ثانيا هذه النتائج كيف إن الطلاب المتفوقين تحصيليا يظهرون استحسانا كبيرا للمدرسين وإن لديهم عادات دراسية جيدة واتجاهات ايجابية نحو المدرسة.

وبناء على ما سبق يتضح لنا أن سمات المتفوقين دراسيا لا تنحصر فقط في السمات النفسية والانفعالية بل تتعداها لتمس الجوانب الاجتماعية والأسرية ووجود علاقات موجبة بين عدد من اتجاهات التلاميذ نحو العمل المدرسي وبين التحصيل الدراسي، وقد تأكدت من خلالها أهمية وجود علاقات جيدة بين التلاميذ أنفسهم وبين التلاميذ ومدرسيهم، مما يؤدي إلى تشجيع الطالب على مواصلة نشاطه المعرفي العقلي المتمثل في زيادة مستواه التحصيلي.

وكإضافة منا لمضمون هذه النتائج يمكننا تحديد خصائص البيئة الاجتماعية المدرسية للطلاب المتفوق بوجود: إدارة مدرسية تتعامل مع الطلبة بأسلوب ديمقراطي وتنسم بتقبل الطلبة والتفاهم معهم لسير العملية التعليمية نحو الاتجاه السليم، ومدرسين ذوي الشخصية السوية المتمكنة علميا والذين يتبعون طرق التدريس المناسبة للمواد الدراسية التي يدرسونها والتي تشجع على تكوين اتجاهات ايجابية نحو المواد

الدراسية وتجعل الطلبة مستمتعين بدراسة هذه المواد مما يؤدي إلى رفع دافعتهم تجاه هذه المواد وبالتالي رفع مستواهم التحصيلي، وأنهم يستخدمون الأنشطة الصفية واللاصفية في مواعيدها بشكل ملائم لرغبات الطلاب، كما أنهم والإدارة المدرسية يقومون بتشجيع الطلبة على بناء علاقات صداقة بين طلبتهم وذلك من خلال الأنشطة الاجتماعية والرياضية المختلفة، وتظهر أهمية هذه البيئة الاجتماعية السوية في المدرسة خاصة في المرحلة الابتدائية والإعدادية.

7- مفهوم التأخر الدراسي:

يعتبر التأخر الدراسي من المشكلات التربوية التي تواجه المدرسة اليوم على اختلاف مراحلها وبدرجات متفاوتة في أداء رسالتها النبيلة وتحقيق غايتها وأهدافها. كما يعد التأخر الدراسي من المشكلات التي تقلق كل من له صلة بالعملية التعليمية لما يترتب عنها من أزمات تربوية ونفسية واجتماعية ومادية. ويشير (زهران، وآخرون، 1400هـ) في هذا الشأن إلى أن التأخر الدراسي مشكلة متعددة الأبعاد لها أثارها النفسية والتربوية، لأن تأخر بعض الطلاب دراسيا وعجزهم عن مسايرة أقرانهم تحصيليا قد يثير لديهم العديد من الاضطرابات النفسية ومظاهر السلوك غير السوي مما يظهر أثره اجتماعيا في صورة مييزات تهر بدون عائد يذكر.

وفي هذا الإطار يؤكد المهتمون بالشأن التربوي أن التأخر الدراسي مشكلة من المشكلات التي يشكل عامل إعاقة يحول بينها وبين أداء رسالتها على الوجه الأكمل. ومن الأطراف التي تعاني من فئة المتأخرين دراسيا وذلك لعرقلة دورها في مجالات التنظيم والتخطيط والمتابعة البيداغوجية، حيث يرى القائمون بهذه الإدارة أن هذه الفئة من الطلاب المتأخرين يحتاجون إلى تنظيم ومتابعة خاصة وبحاجة إلى أنشطة خاصة بهم، وفعاليات تتناسب مستوياتهم وبذلك يعيقون عملية التقدم التعليمي، ويسببون إلى نتيجة المدرسة، وبالتالي يحدون من وتيرة التمدرس العادي ويسببون بالتالي إلى جهود المعلم. (عبد الرحيم، 1980، ص 9). وفي رأي الباحث فيذرستون (Feathersone) فإن من بين كل عينة عشوائية من مائة تلميذ لأي مدرسة في بلد ما، نجد على الأقل عشرين تلميذا يجب أن ننظر إليهم على أنهم متأخرون دراسيا. (عن دبابة ومحفوظ، 1984، ص 237). وربما هذا يسير بوضوح الى أهمية تناول مشكلة التأخر الدراسي وضرورة معالجتها بكل جدية وحزم إذا أردنا فعلا تحقيق أسمى أهداف التربية والتعليم والتي تتمثل في التفوق الدراسي للطلاب والتلاميذ. وفي هذا الشأن يذكر إسماعيل إبراهيم بدر (2012)

أن مشكلة التأخر الدراسي تعد من المشكلات التي حظيت باهتمام وتفكير علماء التربية وعلماء النفس منذ فترة طويلة في الدول المتطورة، وحتى في الوقت الحاضر ما زالت تعتبر من أهم المشكلات التي يقلق منها المعلمون، والآباء وحتى الطلاب أنفسهم على حد سواء، وذلك لاعتبارها مصدرا لإعاقة حركة النمو الصحيح للفرد وعامل تثبيط التقدم للحياة المتجددة. (بدر، 2012، ص 1). كما تشير في نفس السياق الباحثة سهام عبد الحميد (2002) إلى أن المربين يعتقدون أن مشكلة التأخر الدراسي تؤدي إلى إهدار كبير في العملية التربوية وارتفاع كلفة التعليم وزيادة النفقات المخصصة لها. ومما لا شك فيه أن الثروة الحقيقية لأي أمة تتمثل في مواردها البشرية القادرة على دفع عجلة التطور إلى الأمام في جميع مجالات الحياة بما يحقق آمال الأمة. (عبد الحميد، 2002، ص 179).

انطلاقاً من حجم مشكلة التأخر الدراسي بالنسبة لعمل المدرسة تتبين لنا أهمية دراستها كظاهرة تعليمية وتعميق البحث في حيثياتها من أجل الوقوف على أسبابها والعوامل المساعدة في استفعالها واقتراح الحلول المناسبة لعلاجها. وللوقوف على أصل هذه الظاهرة السلبية يستوجب علينا استعراض ولو بشكل مختصر بعضاً من الدراسات المنجزة في هذا الموضوع والوقوف عندها وآراء علماء التربية التعليم ومعرفة اتجاهاتهم نحو هذه المعضلة التربوية وكيفية تصحيح ما يجب تصحيحه وتعديل ما يمكن تعديله فيها. وقبل الشروع في ذلك، كان لزاماً علينا ولدواعي منهجية استعراض بعض التعريفات الخاصة بالتأخر بغرض توضيحه كمفهوم ومصطلح ورفع اللبس المحتمل في معناه ومدلوله تجنباً للخلط المفاهيمي المحتمل مع مفاهيم ذات صلة به.

7-1- تعريف المتأخرين دراسياً لغة واصطلاحاً:

تعرض مفهوم التأخر الدراسي شأنه في ذلك شأن مفهوم التفوق الدراسي إلى عدة تعريفات نابعة عن وجهات نظر أصحابها وكذا خلفياتهم المعرفية. وقبل التفصيل في معاني التأخر الدراسي ومدلولاته، يجدر أولاً التطرق للمعنى اللغوي والمدلول الاصطلاحي لكلمة التأخر.

أ- **التعريف اللغوي:** يعد التأخر من الناحية اللغوية عكس التقدم، والمتأخرين ضد المتقدمين، ويقال في العربية تأخر فلان عن الطريق أي تأخر عن الركب بضعة أمتار أو كيلومترات، ولكن يحتمل لحاقه بالركب أجلاً أو عاجلاً وتأخر فلان عن الوصول أي وصل فعلاً ولكن وصوله جاء متأخراً عن موعده (الزباد، 1997، ص 31).

ب- **التعريف الاصطلاحي:** من الناحية الاصطلاحية، فإن مراجعة ما كتب حول موضوع التأخر الدراسي تكشف بوضوح اختلاف العلماء في تعريف التأخر الدراسي والمتأخر دراسياً، حيث أوردوا حولهما تعريفات عديدة ومتنوعة، ولعل من أقدم التعريفات تعريف عالم النفس البريطاني سير سيريل برث (Sir Cyril Burt, 1950) الذي وضعه في كتابه (The backward child) على النحو التالي: "يطلق مصطلح التأخر الدراسي على جميع التلاميذ الذين لا يستطيعون وهم في منتصف السنة الدراسية أن يقوموا بالعمل المطلوب من الصف الذي يقع دونهم مباشرة". (عن الزراد، 1997، ص 36). وفي هذا السياق يعرفه (حامد عبد السلام زهران) و (هدى برادة)، (1974) بأنه "حالة تأخر أو تخلف أو نقص في التحصيل الدراسي لأسباب عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية، بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط بأكثر من انحرافيين معياريين سالبين". (عن البيلي، 2012، ص 67). كما يعرفه (نظمي عودة أبو مصطفى)، (1977) بأنه: "انخفاض معدل التحصيل الدراسي للتلميذ دون المستوى المتوسط إذا ما قورن هذا التحصيل الدراسي لتلاميذ فصله ممن هم يتشابهون معه بنفس العوامل والظروف الأخرى المؤثرة بهذا المجال والتي قد ترجع إلى عوامل متشعبة ومتعددة كالعوامل الذاتية والشخصية والعوامل البيئية". (عن الرفاعي، 1982، ص 26). ويذكر (طلعت حسن عبد الرحيم)، (1980) في هذا الشأن 1980 أن التأخر الدراسي هو عبارة عن "تكوين أو بناء افتراضي كأى مصطلح في المجال النفسي كالتعلم والإدراك والتذكر والتفكير والابتكار، حيث لا يلاحظ مباشرة وإنما يستدل عليه من وقائع الظاهرة أو آثاره أو نتائجه، ولذلك فهو متغير فرضي وكامن أكثر من كونه متغير يمكن ملاحظته في الحال". (عن سليمان، 2001، ص 144). ومن التعريفات الاصطلاحية للتأخر الدراسي كذلك تعريف (عبد الرحمان العيسوي)، (1988) في كونه "نوع من اضطراب في التعلم والذي يحدث نتيجة بطء التعلم أو عدم التحصيل بسبب إعاقة عمليات الانتباه والتفكير والتذكر والإدراك البصري". (العيسوي، 1988، ص 31). وقبل ذلك عرفه نفس الباحث التربوي بكونه "حالة تأخر أو تخلف أو نقص أو عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو انفعالية، بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي أو المتوسط" (العيسوي، 1993، ص 24).

من مضمون التعريفات السابقة للتأخر الدراسي يتضح ان هذا الأخير فبل كل شيء هو مشكلة دراسية تظهر على شكل تأخر في مستوى التحصيل عن المستوى المتوسط، بحيث يكون هذا المستوى عند التلميذ أقل من مستوى قدرته التحصيلية الحقيقية. كما يتضح ان التأخر الدراسي قد يكون في مادة

دراسية واحدة وقد يكون في أكثر من مادة دراسية، كما قد يكون دائما أو يكون مؤقتا. ويتضح من التعاريف السابقة كذلك ان للتخلف الدراسي عوامل وأسباب قد تكون جسمية أو عقلية أو اجتماعية أو تربوية. " (الزغبى، 2005، ص 217). ويمكن قياس التأخر الدراسي من خلال تقييم نتائج التلميذ في الامتحانات المدرسية، فنقول انه متأخر دراسيا إذا حصل على معدل منخفض، بسبب عدم تمكنه من استيعاب المناهج الدراسية المقررة في جميع المواد الدراسية، أو في مواد معينة. بمعنى انه إذا لاحظنا انخفاض مستوى التلميذ في التحصيل العلمي، وفي الدرجات التي ينالها في الاختبارات نقول انه تلميذ متأخر دراسيا سواء كان تأخرا شاملا لجميع المواد أو تأخرا جزئيا في مادة أو مادتين. (عن بكار 2010، ص 77). ويشير تعدد تعريفات التأخر الدراسي واختلاف الباحثين في جوانب منه الى انه من المفاهيم التي تتعدد معانيه ودلالاته، ذلك انه يورد بمعنى بطء التعلم وصعوباته كما يورد بمعنى التخلف العقلي والتخلف الدراسي والمتخلف التحصيلي وأحيانا يورد بمعنى الفشل أو التعثر الدراسي أو الانخفاض التحصيلي وغيرها من المعاني والمدلولات. وهذا التعدد في معاني التأخر الدراسي يرجعه إلى تعرض هذا المصطلح في الأوساط التربوية الناطقة باللغة الإنجليزية إلى كثير من سوء الاستعمال وإلى اختلافات المتخصصين حول المحكات التي يتخذونها أساسا في تعريف التأخر الدراسي. (عبد اللطيف، 1993).

ومن اجل الخروج من هذا الإشكال المفاهيمي فقد فضل الباحث في الدراسة الحالية استخدام مصطلح التأخر الدراسي وذلك لأنه المصطلح الأكثر تداولاً في الدراسات والبحوث التربوية ولأنه المصطلح المتعارف عليه في مدارسنا، وهو أنسب وأكثر قابلية لنفوس الطلاب من إطلاق مصطلح التخلف الدراسي أو التخلف العقلي، الذي يكون له أثار نفسية سيئة على التلميذ، أو مصطلح الفشل الذي يعني الإخفاق و عدم القدرة على تحقيق النجاح، و يقول (عودة و الشريف، 1418هـ): "لقد حدث نوع من الخلط و سوء الاستعمال لمصطلح التأخر الدراسي لفترات طويلة فقد أطلقه البعض على فئة من يعانون ضعفا عقليا خفيفا و هم من تتراوح نسبة ذكائهم بين 50-70، و أطلقه آخرون على فئة أخرى تتراوح نسبة ذكاء أفرادها ما بين 70-90، و أطلقه البعض الثالث على حالات تعددت تسميتها تبعا لبعض العوامل المسؤولة عنها مثل: المعوقون تربويا، و المعوقون ثقافيا، و المضطربون انفعاليا و هؤلاء باسم المتأخرين دراسيا" (ص20)، و يسميهم البعض جماعة العاديين الأغبياء، أو الأطفال المتخلفين، أو مجموعة الحد الفاصل بين العاديين و ضعاف العقول. (الفقي، 1974 ص 11). ومن هذا الخلط نتج الاختلاف في تحديد هذا المفهوم، وفي ضوء عدم الاتفاق على مصطلح واحد للتأخر الدراسي فقد تعدد

مفهوم التأخر الدراسي نورد منها ما أرى وجاهته لدى بعض المتخصصين، حيث يقصد (أبو مصطفى، 1977)، بالتأخر الدراسي انخفاض معدل التحصيل الدراسي للتلميذ دون المستوى المتوسط إذا ما قورن هذا التحصيل بمستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ فصله ممن هم يتشابهون معه بنفس العوامل والظروف الأخرى المؤثرة بهذا المجال والتي قد ترجع إلى عوامل متنوعة ومتعددة كالعوامل الذاتية والشخصية والعوامل البيئية. (عن حسين مريشيد الرفيعي، 2014). ويقصد به (جبريل، 1443هـ) تأخر الطالب في التحصيل الدراسي عن متوسط أقرانه نتيجة العديد من العوامل والأسباب الاجتماعية والنفسية والاقتصادية والثقافية. أما (زهران، 1997، ص 417) فيقصد بالتأخر الدراسي حالة تأخر أو تخلف أو نقص أو عدم اكتمال النمو والتحصيل نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط في حدود انحرافيين معياريين سالبين. (عن حسين مريشيد الرفيعي، 2014). في حين جاء في تعريف عبد العزيز السيد للتأخر الدراسي أن المتأخر دراسيا هو "ذلك الطفل الذي يتمتع بمستوى ذكاء عادي على الأقل، وقد تكون لديه بعض القدرات والمواهب التي تؤهله للتميز في مجال معين من مجالات الحياة، ورغم ذلك يخفق في الوصول إلى مستوى دراسي يتناسب مع قدراته أو قدرات أقرانه، وقد يرسب عاما أو أكثر في مادة دراسية أو أكثر، ومن ثم يحتاج إلى مساعدات أو برامج تربوية علاجية خاصة". (نادية أمال، شرقي، 2010 ص 1). هذا وجاء في دراسات التربوية (فؤاد محمد أبو سالم) أن المتأخر دراسيا يوصف به كل متعلم يتمتع بمستوى ذكاء منخفض وتكون لديه القدرات التي تؤهله للنجاح في مجالات الحياة، ورغم ذلك يخفق في الوصول إلى مستوى تحصيل دراسي يتناسب مع قدراته أو قدرات أقرانه، وقد يرسب عاما أو أكثر في مادة أو أكثر ومن ثم فهو يحتاج إلى مساعدات وبرامج علاجية خاصة. (أشرف فؤاد محمد ابو سالم، 2018، ص 4).

وتشير بعض المراجع الى تباين رأى العلماء والباحثين الى طريقة تحديد التأخر الدراسي والى العوامل المسببة له، ففي مجال قياسه وتحديده فقد أشارت اللجنة الأمريكية للضعف العقلي أوضحت سنة 1963 م أن نسبة ذكاء المتأخرين دراسيا تبدأ من 70 إلى 90. أما من حيث عوامله فقد اختلف العلماء في تحديدها ومرد هذا الاختلاف إلى تداخل العوامل المسببة للتأخر الدراسي، وبناء على ذلك يرى (أبراهام ويلرد) على أن التأخر الدراسي هي "الحالة التي يجد فيها المتأخر أن المقرر الدراسي من الصعوبة استيعابه نتيجة سوء التكيف التعليمي الناتج أساسا عن صعوبة التعامل مع المقرر الدراسي بدرجة كبيرة تجعله متكيفا مع متطلبات قدرته في التحصيل الدراسي. وقد يعود عدم وصول الطالب إلى

مستويات التعلم الطبيعية لمن هم في عمره، لأسباب نفسية، أو جسمانية، بحيث تنخفض نسبة التحصيل لديه دون المستوى العادي.

ويطلق الباحث "برت" كلمة التخلف بمعناها الاصطلاحي على كل أولئك الذين لا يستعطون -وهم في منتصف السنة الدراسية أن يقوموا بالعمل المطلوب من الصف الذي يقع دونهم مباشرة". (بن حمودة، 2006، ص: 290). وتذهب وتعرفه (كريستين لنجرام) نفس المذهب حينما اعتبرت "التلميذ المتأخر دراسيا بأنه فرد لا يستطيع تحقيق المستويات المطلوبة منه في الصف الدراسي ويكون متراجعا في تحصيله الأكاديمي قياسا أو مقارنة بتحصيل أقرانه من نفس الفئة العمرية والصفية". (دبابنة، 1984، ص: 238). أما (ديهان وجاك كو) فيرجع التأخر الدراسي الى عدم كفاية القدرة العقلية للمتعلم لدرجة تسمح له بانتظام ومواكبة الدراسة في فصله الدراسي، وله من الضعف لدرجة لا تسمح له هذه القدرات بمسايرة السرعة العادية في الفصل". (ربيع وآخرون، 2007، ص: 15). في حين ترجعه (هدى برادة) الى حالة تخلف أو تأخر أو نقص في التحصيل لأسباب عقلية أو اجتماعية أو انفعالية بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط بأكثر من انحرافيين معياريين". (عائشة براح وميلودة مولى، 2007، ص 52). هذا ويرى علماء آخرون ان ظاهرة التأخر الدراسي هي عبارة عن تكوين فرضي لا يمكن ملاحظته مباشرة وإنما نستدل عليه عن طريق آثاره ونتائجه المترتبة عليه. حيث إنه متغير فرضي كامن لا يمكن ملاحظته في الحال. وكذلك لأن المتأخرين دراسيا هم فئة تقع بين العاديين المتوسطين، وضعاف العقول المتخلفين عقليا. (دمهوري، 1995، ص 109).

إن لمحة قصيرة لمضمون التعاريف السابقة لمصطلح مفهوم التأخر الدراسي يتضح لنا أن أصحاب هذه التعاريف لم يتفقوا على تعريف واحد لأنهم مختلفون في التسمية فمنهم من أطلق التخلف الدراسي على المنخفضين تحصيليا ومنهم من يطلق التأخر. واختلافهم على تسمية المصطلح لا يغير المعنى المقصود فالجميع متفق على أن الطلاب الذين تدنت معدلاتهم الدراسية أو لم يتمكنوا من الوصول إلى حد المتوسط في الدرجات في المعدل العام. (الرجاوي، 2002، ص 12).

بناء على ما سبق يمكن أن يستشف من مضمون التعاريف السابقة الخاصة بمعاني ومدلولات مفهوم التأخر الدراسي أسبابه وعوامل ظهوره لدى المتعلم انه بالرغم من اختلاف كلمات التعبير عن المصطلح إنهم يقصدون أمرا واحدا وهو أن الطالب المتأخر دراسيا هو الطالب المقصر تقصيرا ملحوظا

في تحصيله المدرسي بالنسبة للمستوى المنتظر من طفل سوي متوسط في مثل عمره". فبالإضافة إلى المعاني التي تتضمنها هذه التعاريف، هناك من يربط مفهوم التأخر الدراسي بمفهوم التخلف في التحصيل الدراسي، ومنهم من يربطه بالذكاء ومنهم من يربطه بالاثنين معا، ونتيجة لهذا التعدد في استعمال الألفاظ المعبرة عن التأخر الدراسي تعرض هذا المصطلح في الأوساط التربوية إلى كثير من اللبس أو سوء الاستعمال. ولهذا السبب لم يعرف هذا المفهوم كمصطلح بعد تعريفا جامعاً مانعاً، وهذا ما حدا بالباحثين في هذا الميدان إلى القول بأن هذا المصطلح هو المصطلح الذي لم يحدد بعد التحديد المناسب والدقيق كغيره من المصطلحات في مجال علم النفس. وإذ ما أردنا مقابلة المصطلحات السابقة التي تشير إلى مفهوم " المتأخر دراسياً" فإننا نجد أنها في اللغة الانجليزية تطلق بأسماء ومفاهيم عديدة، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي: (غبي)، (متخلف)، (تأخر (تأخر عادي)، (أقل من العادي)، (المتخلفين تحصيلياً). وفي الولايات المتحدة الأمريكية يفضل العلماء استخدام مصطلح متأخر عن المتخلف. وهناك فروق كبيرة بين المصطلحين حيث يصنف الأطفال المتأخرين كأطفال غير عاديين.

ومن جهة أخرى يفهم من مضمون هذه التعاريف أيضاً أنها تقصد ضمناً بالتأخر الدراسي ضعف الطالب في درجة التحصيل حيث أنها لم تسمح له بمتابعة الدراسة في نفس الصف، أدى به إلى تأخر في بعض المواد أو إلى الرسوب. بمعنى أنها تعني "انخفاض أو تدني نسبة التحصيل الدراسي للطالب دون المستوى العادي المتوسط لمادة دراسية أو أكثر، نتيجة لأسباب متنوعة ومتعددة منها ما يتعلق بالطالب نفسه، ومنها ما يتعلق بالبيئة الأسرية والاجتماعية والدراسية والسياسية"، كما سبق وأن أشار إلى ذلك الباحث حسين (2012) بأنه "حالة من تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة لظروف اجتماعية واقتصادية، وانفعالية وعقلية".

8- نبذة تاريخية عن ظهور مفهوم التأخر الدراسي في الدراسات النفسية والتربوية:

تشير دراسات حول تاريخ البحث النفسي والتربوي في ظواهر التفوق والتأخر الدراسي وانعكاسهما على العملية التعليمية أن مفهوم التأخر الدراسي حظي بالعديد من الدراسات السيكولوجية والتربوية، حيث قدر الباحثون بداية البحث فيه إلى أوائل القرن العشرين وبالضبط في سنة 1905 حين طلبت السلطات الفرنسية من الطبيب ألفرد بينيه (Alfred Binet) دراسة ظاهرة التأخر المدرسي في مرحلة التعليم الابتدائي. وتشير هذه المراجع إلى أن نتائج دراسة (بينيه) أسفرت عن وضع اختبار للذكاء بهدف التمييز

بين المتأخرين دراسيا وغير المتأخرين من تلاميذ التعليم الابتدائي. وقد استخدم بينيه بمساعدة زميله طوماس سيمون (Thomas Simon) اختبار الذكاء لانتقاء المتعلمين المتأخرين عقليا من غيرهم، باعتبار أن التأخر العقلي هو أحد العوامل المساهمة في التأخر الدراسي. ولقد استمر اتجاه (بينيه) و(سيمون) خلال العشرينات من هذا القرن حيث أصبح الذكاء عاملا رئيسا يساعد على التنبؤ بالتحصيل الدراسي، وقد أضيفت لهذا العامل عوامل أخرى مثل سمات الشخصية والميول والاتجاهات والخلفية الأسرية. وفي هذا السياق التاريخي وضع العالم التربوي (فرنزن)، (Franzan, 1922) معيار نسبة التحصيل الدراسي للتعرف على المتأخرين تحصيليا وهم الأفراد الذين ينخفض تحصيلهم الدراسي عما كان يتوقع لهم بناء على نسب ذكائهم.

وتشير مصادر أخرى في هذا الصدد الى ان مسار البحث في موضوع التأخر الدراسي ساد في نفس الاتجاه في بريطانيا، حيث ذكر (شوني)، (Shonell, 1942) وجود فرق بين المتأخر تحصيليا (Scholastic retarded) والمتخلف دراسيا، ذلك فان المتأخر تحصيليا هو الذي ينخفض مستواه التحصيلي عن أقرانه من نفس عمره الزمني. وفي ذات السياق البحثي في موضوع التأخر الدراسي، اقترح العالم الأمريكي إدوارد ثورندايك (E. Thorndike, 1936) أسلوبا إحصائيا جديدا يمكن استخدامه للتمييز بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي. ويقوم هذا الأسلوب على حساب التفاوت بين درجات التحصيل الفعلية للتلميذ من ناحية، ودرجاته المتنبأ بها على استخدام انحدار التحصيل على الذكاء من ناحية أخرى، وقد أدى هذا الأسلوب إلى ظهور عدة أساليب إحصائية فيما بعد، وإلى إثارة الاهتمام بدراسة السمات الوجدانية التي ترتبط بالتفوق والتأخر الدراسي. وبعد ذلك تناول (سيريل برت) مصطلح التأخر الدراسي في المجال النفسي، وذلك عندما أصدر أول كتاب له سنة 1951 بعنوان "The Backward Child". ومنذ ذلك التاريخ توالى البحوث والدراسات في مجالات علم النفس والتربية حول التأخر الدراسي، إلا أنه لا يوجد اتفاق على تعريف مصطلح التأخر الدراسي في أدبيات التراث السيكولوجي والتربوي، فالمتتبع لهذه الظاهرة قد يجد خاطا واضحا حتى ما بين المتخصصين أنفسهم.

وفي هذا الإطار يشير بعض الباحثين مثل دريكورس (Dreikurs, 1952) ولندجتان (Lindgten, 1962) وأوزابل وزملائه (Ausuble and al, 1978) والفقي (1971) والشرقاوي (1978) وعبد الرحيم (1982) إلى التأخر الدراسي بمفهوم صعوبات التعلم (Learning disabilities) حيث أن مصطلح صعوبات التعلم يشيع كثيرا في مصادر علم النفس المدرسي، وعلم النفس التربوي، وقد اعتبره

أوزابل وزملاؤه حقلا جديدا من حقول التربية، و أن النظر إلى علاج مشكلاته يتم من خلال المجالات التي ترتبط بهذه الصعوبات، مثل الطب وفروعه المختلفة المتعلقة بدراسة الأعصاب وحاستي البصر والسمع، وما يتعلق بعلم النفس و بعض فروع علم النفس المدرسي وعلم النفس العيادي وعلم النفس التربوي والارطوفونيا، وما يتعلق بالتربية و التعليم عموما، وقد أدى ارتباطه بهذه المجالات العلمية المتنوعة إلى اختلافات وعدم الوضوح في المصطلحات المستخدمة والمناقشات العلمية التي دارت حوله، مما أدى إلى عدم الاتفاق على تعريف جامع مانع و مقبول في الأوساط النفسية والتربوية. كما ذكرت الباحثة همام أن فيذرستون (Featherstone) يعتبر من الأوائل الذين اهتموا بدراسة المتأخرين دراسيا حيث يرى أننا نجد في كل عينة عشوائية مكونة من 100 تلميذ في أي مدرسة ابتدائية في بلد ما على الأقل 20 تلميذا لابد أن ننظر إليهم على أنهم متأخرين دراسيا. وفي هذا الخصوص قد تعرض مصطلح المتأخرين دراسيا في الأوساط التربوية الناطقة باللغة الإنجليزية إلى كثير من سوء الاستعمال، حيث استخدمه التربويون لوصف طائفة من ضعاف العقول، أو مجموعة التربية الخاصة، أو جماعة العاديين الأغبياء، أو الأطفال المتخلفين، أو مجموعة الحد الفاصل بين العاديين وضعاف العقول، أو المعوقين أكاديميا أو تربويا وغير ذلك. (ربيحة عمور، 2018 ص ص 230-231).

9-المصطلحات المرتبطة بمفهوم التأخر الدراسي لدى المنشغلين بالحقل التربوي:

ترتبط كثير من المفاهيم والمصطلحات بمفهوم التأخر الدراسي، ومن هذه المصطلحات نذكر: التخلف العقلي، بطء التعلم، صعوبات التعلم، الفشل الدراسي، الرسوب المدرسي، التسرب المدرسي وغيرها من المصطلحات. وسنحاول في هذا المقام استعراض معاني بعضها في علاقتها القريبة بمفهوم التأخر الدراسي، وذلك على النحو التالي:

9-1 - التأخر الدراسي والتخلف العقلي: ارتبط التأخر الدراسي في ذهن بعض المنشغلين بالحقل التربوي بمفاهيم خاطئة كالتخلف العقلي (retard Mental) أو (L'arriération mentale)، الغباء (Stupidité) أو (L'imbécilité ou l'idiotie). لذا نجد بعض المدرسين في اقسامهم الدراسية يحكمون وببساطة شديدة على التلميذ المتأخر دراسيا بالغباء والتخلف العقلي لمجرد عدم فهمه، أو لمجرد بطء تفكيره، أو قلة تحصيله للمادة العلمية معينة، وذلك بمقارنته بزملائه العاديين. (منصوري، 2015، ص19).

وفي هذا الخصوص يربط بعض هؤلاء المنشغلين بأمور التربية والتعليم يشير مصطلح الآخر الدراسي بالتخلف العقلي في إشارة إلى تلك الفئة التي تقل نسبة ذكاء أفرادها عن 70 في اختبارات الذكاء، وتعاني من حالة نقص حاد في القدرات العقلية المعرفية، وهذا التخلف يظهر في مرحلة الطفولة المبكرة، ويمكن تدريب هؤلاء الأفراد مهنيًا، ولكن يكون من الصعب عليهم مواصلة الدراسة بالمراحل المتقدمة من التعليم العام (عودة ومرسي، 1986، ص 340). فالتأخر الدراسي هو تأخر في التحصيل وهذا يعتبر عجزًا مؤقتًا له أصوله وأسبابه النفسية والمدرسية والاجتماعية، أما التخلف العقلي فلا يحمل نفس المعنى بل هو تلف أو عيب يصيب الجهاز العصبي المركزي في سنوات العمر المبكرة، فيصبح صاحبه عاجزًا عن متابعة تعليمه في مدارس العاديين، وبذلك يحول إلى مدارس خاصة التي تعتني بذوي الاحتياجات الخاصة والتي تكون تحت رعاية الدولة.

9-2- التأخر الدراسي وبطء التعلم: يطلق العلماء الباحثون في المجالين النفسي والتربوي على مصطلح بطء التعلم (Slow Learning) وبطيء التعلم (Slow Learner) في بعض الأحيان على جميع مستويات التأخر العقلي، بينما في أحيان أخرى يطلق على المتأخرين القابلين للتعلم، ولكن الشائع هو استخدام المصطلح بالمعنى الأول. (كروكشانك، 1971، ص 6). وترى أميرة السيد (2007) في هذا الشأن أن مصطلح بطء التعلم يشير إلى حالة التلميذ بطيء التعلم من ناحية الزمن أي يشير إلى ضعف سرعته في فهم وتعلم ما يوكل إليه من مهام تعليمية، مقارنة بسرعة وفهم وتعلم أقرانه العاديين في أداء نفس المهام التعليمية (ربيحة عمور، 2018 ص 233). كما ترى أميرة السيد الوارد في (منصوري، 2015، ص 20) أن كثير من الذين تناولوا هذا الطفل بالمدرسة أشاروا إلى أن هذا النوع من الأطفال يقضي زمنًا أطول من الزمن الذي يستغرقه الطفل العادي في التعليم، ومن هنا فإن الطفل بطيء التعلم إذا ما تم تعليمه في فصل دراسي عادي فإنه سوف يكون طفلًا متأخرًا دراسيًا، وذلك لعدم كفاية الزمن اللازم لتعليمه، وإذا تعلم في فصول خاصة به وبطرق تتناسب قدراته فإنه لن يكون في زمرة المتأخرين دراسيًا. وعلى هذا الأساس، فإن التلميذ البطيء التعلم لا يحمل بالضرورة إعاقة عقلية غير أنه بحاجة إلى قسم خاص. وفي الحقيقة هناك من لا يرى فرقًا بين مصطلحي التأخر الدراسي وبطء التعلم، حيث يرى نعيم الرفاعي (1995) "أن أكثر ما يحدث لمن يكون بطيئًا في التعلم أن يكون متخلفًا، ومهما كانت نقاط الاختلاف في المصطلحين فالغالب أننا لا نكون أمام فئتين متميزتين". (الرفاعي، 1995، ص 453).

3-9 - التأخر الدراسي وصعوبات التعلم: يطلق العلماء والباحثون مصطلح صعوبات التعلم (Learning Difficultés) على فئة من الأفراد تتمتع بذكاء متوسط أو فوق المتوسط ولا تعاني من أية إعاقة جسمية أو حسية ولكنها لا تستطيع الاستفادة من الأنشطة المدرسية النظامية في مجال واحد أو أكثر من المواد الدراسية. (عن ربيحة عمور، 2018، ص234). ويذكر هالاهان وكوفمان (Hallahan and Kauffman) أن (صموئيل كيرك)، (S.kirk,1962) يعد أول من حاول وضع تعريف لصعوبات التعلم و ينص على أنها "مفهوم يشير إلى التأخر أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام، اللغة، القراءة، الكتابة، الحساب أو أي مواد دراسية أخرى، وذلك نتيجة إلى إمكانية وجود خلل وظيفي مخي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية، ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل الثقافية أو التعليمية. (عن الباطنية وآخرون، 2005، ص 30).

وفي هذا الإطار جاء في تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (1994)، أن صعوبات التعلم هي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات واضحة في اكتساب أو استخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية، وهذه الاضطرابات ذاتية وداخلية المنشأ، ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي (أبو فخر، 2007، ص 37). ويرى عبد الرحيم (1990) في هذا الأمر أنه يجب أن نفرق بين صعوبات التعلم النوعية (Specific learning difficulties) وصعوبات التعلم (Learning difficulties) حيث يشير المصطلح الأول إلى صعوبة نمائية ذات طبيعة خاصة من شأنها أن تعوق النمو العادي للطفل في بعض المجالات الخاصة بالكلام أو القراءة أو الهجاء أو الكتابة. بينما يشير المصطلح الثاني إلى الصعوبات والمشكلات التي تواجه كل الأشخاص والمرتبطة بالعملية التعليمية والحياة اليومية وهي أكثر عمومية وتتضمن الصعوبات العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية. (عبد الرحيم، 1990، ص89). وفي هذا السياق يذكر (منصوري، 2015) أنه إذا ما بحثنا فيما يميز التأخر الدراسي عن صعوبات التعلم نجد مجموعة من النقاط أهمها: إن القدرات العقلية عند ذوي صعوبات التعلم هي في حدود المتوسط أو أعلى، في حين تكون لدى المتأخرين دراسيا دون المتوسط. وإن العوامل المؤدية إلى التأخر الدراسي كثيرة خارجية وداخلية، بينما العوامل المؤدية إلى صعوبات التعلم في الأساس هي داخلية ترجع إلى خلل في الأداء الوظيفي للمخ وهو ما يعرف بالقصور النيورولوجي أو العصبي. وبهذا قد يترافق مع التأخر الدراسي ضعف في السمع أو البصر أو حرمان بيئي - اجتماعي، وتكون هذه أسبابا للتأخر

الدراسي، بينما قد تترافق هذه العوامل مع صعوبات التعلم، ولكنها ليست سببا لها. أما أوجه التشابه بين المجالين فهي أن كلا من التلميذ المتأخر دراسيا والتلميذ الذي يعاني من صعوبات في التعلم يكون تحصيله الدراسي أدنى مما هو متوقع منه. (منصوري، 2015، ص 24).

4-9- التأخر الدراسي والتخلف الدراسي: ان البحث في علاقة التخلف الدراسي بالتخلف الدراسي يبرز لدينا وجود وجهتي نظر للعلماء والباحثين في تحديد مصطلح التخلف الدراسي (Backwardness) وتتمثل وجهتي النظر هذه فيما يلي:

أ- وجهة النظر الاولى: وتتمثل في الاتجاه الذي يرى بان مصطلح التخلف الدراسي يعني تدني نسبة التحصيل أقل من المستوى المتوقع عند بعض التلاميذ بالمقارنة مع أقرانهم من نفس الفئة العمرية. (زهران، 1987، ص 63).

ب- وجهة النظر الثانية: وتتمثل في الاتجاه الذي يرى أن مصطلح التخلف الدراسي (Backwardness) الإنجليزي الأصل يشير إلى تدني في النمو العقلي عن نسبة ذكاء مقدارها 70، وهم الأطفال القابلين للتدريب. (الأشول، 1987، ص 120). ويعرف المتخلف دراسيا بأنه متأخر دراسيا، وأن المتأخر دراسيا يعرف كذلك أنه متخلف دراسيا.

هذا ويذكر فرج (1987) وفي هذا الصدد أن الفرق بين المتأخر دراسيا والمتخلف دراسيا هو فرق في الدرجة لا النوع. (عن العمري، 2001، ص 22). أما الفرق بين المتأخر دراسيا والمتخلف دراسيا الا في أن المتأخر دراسيا هو الفرد الذي ينخفض مستواه التحصيلي عن أقرانه من نفس عمره في حين ان المتخلف دراسيا فهو الفرد الذي ينخفض مستواه التحصيلي عما يتوقع له بناء على مستواه العقلي. (عن العمري، 2001، ص 22).

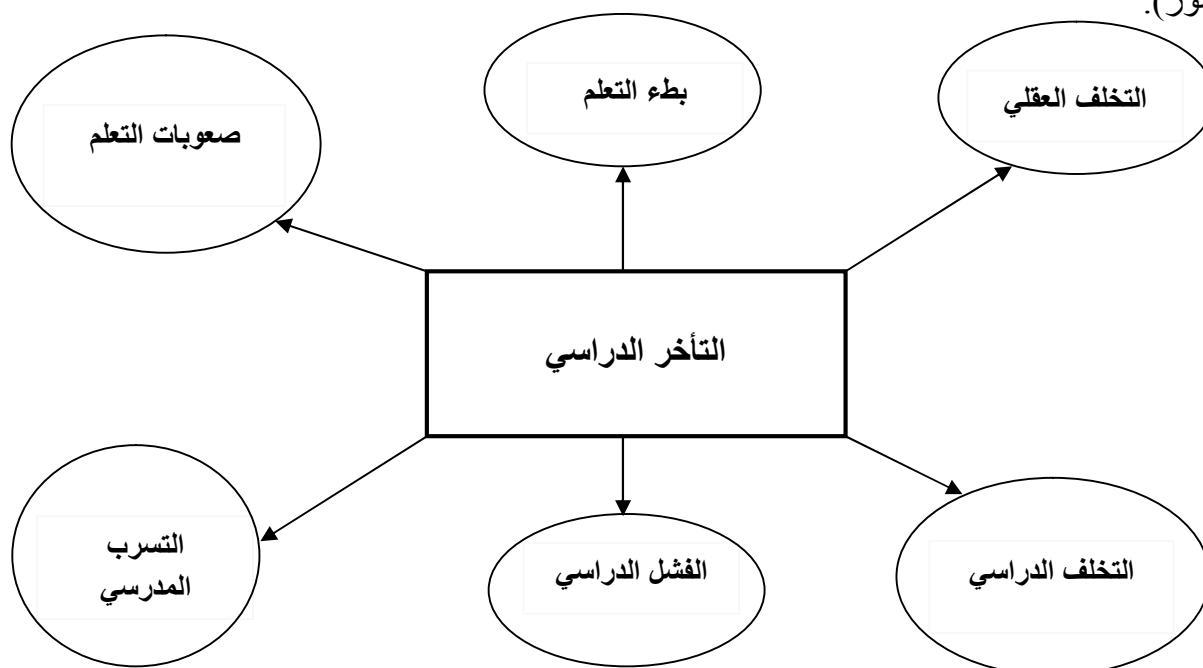
5-9- التأخر الدراسي والفشل الدراسي: لقد تعددت آراء العلماء والباحثين وتنوعت اتجاهاتهم نحو معاني ومدلولات الفشل الدراسي وفي علاقته بمفهوم التأخر بالدراسي. ويقابل مدلول الفشل الدراسي باللغة الإنجليزية كلمة (Scholl failure)، ويقابله في اللغة الفرنسية كلمة (L'échec scolaire). ويرى أوتيا (Hotyat) الوارد في (Delandsheere, 1979 p83) في هذا السياق أن "مفهوم الفشل في امتحان نهاية السنة الدراسية - في النظم الدراسية غير الانتقائية- هو حكم على النتائج التي تكون أدنى

من الانحراف المعياري بالمقارنة مع النتائج المتوسطة. أما في النظم الانتقائية فإن الفشل هو فصل التلميذ بطريقة تعسفية". وفي قاموس (بول فولكيه)، (Paul Foulquié) نجد مدلول الفشل الدراسي في "عدم القدرة على تحقيق مستوى تحصيلي أو تكوين محدد، ويمكن لأن يتولد - في أبسط صورة - عن تفاوت بين طموحات ذاتية وعائلية واستعدادات". (Foulquié, 1971, p145). ويعني في شرح (Lopez, 1987) "العملية التي عن طريقها يتوقف الطفل عن الاستجابة لمتطلبات المدرسة التعليمية منها والأخلاقية، بحيث يعاقبه النظام المدرسي فيما بعد، إما بأن يرسب في الامتحانات أو أن يعيد السنة الدراسية". (Lopez and al, 1987p117). ويلاحظ (منصوري، 2015) ان الفرق بين المصطلحين هو أن الفشل الدراسي انقطاع عن الدراسة نهائياً، وهو بالتالي حتمية للتأخر الدراسي العام. أما العلاقة بينهما فهو إنها علاقة سببية حيث أن التلميذ، بعد تأخره عن أقرانه وعدم تداركه لما فاتته، يعيد السنة الدراسية مرة أو أكثر، فيطرد من المدرسة بعدما يفشل في مسابقة المنهج الدراسي. (منصوري، 2015، ص 21).

9-6- التأخر الدراسي والتسرب المدرسي: هنا كتعدد وتنوع كبيرين في مدلول التسرب المدرسي والذي يقابله بالغة الإنجليزية (School dropout) وبالغة الفرنسية (L'abandon scolaire). حيث يعرف مفهوم التسرب المدرسي في المعجم التربوي الوارد في (منصوري، 2015)، بأنه "التخلي عن النظام المدرسي قبل انتهاء المرحلة التعليمية أو المستوى الدراسي، أو دون الحصول على شهادة مدرسية فهو مؤشر إحصائي عن المردود المدرسي". (منصوري، 2015، ص 22). فالتسرب المدرسي بهذا المعنى يمكن تفسيره بأنه عملية "الانقطاع المبكر عن الدراسة في وقت مازال فيه التلميذ له الحق في متابعة تعليمه، أو عدم الالتحاق بالمؤسسة التعليمية لأسباب ذاتية أو موضوعية". أو يفسر "بعدم التحاق الأطفال الذين هم بعمر التعليم بالمدرسة أو تركها دون إكمال المرحلة التعليمية التي يدرسون بها بنجاح، سواء كان ذلك برغبتهم أو نتيجة لعوامل أخرى، وكذلك عدم المواظبة على الدوام لعام أو أكثر". فهو ببساطة "الانقطاع المبكر عن الدراسة قبل إتمامها لأي سبب وعدم الالتحاق بأي مدرسة أخرى" كما أورد ذلك عن منظمة اليونيسيف (L'Unicef) (منصوري، 2015، ص 22)

وعن طبيعة العلاقة بين التأخر الدراسي والتسرب المدرسي فهي ان التأخر الدراسي هو سبب للتسرب المدرسي، حيث أن نتائج التلميذ المتأخر دراسياً إذا بقيت منخفضة إلى الدرجة التي تسمح له بمتابعة الدراسة مع أقرانه فذلك يؤدي به إلى التسرب المدرسي. (منصوري، 2015، ص 23). والشكل

التالي يوضح مدى علاقة التأخر الدراسي ببعض المفاهيم القريبة منه (نقلا عن الطالبة لباحثة ربيحة عمور).



شكل (05)

علاقة التأخر الدراسي ببعض المفاهيم القريبة منه (من تصميم ربيحة عمور).

بناء على ما تقدم والمتعلق بعلاقة بعض المفاهيم والمصطلحات القريبة من معنى التأخر الدراسي نلاحظ بداية أن التخلف العقلي يعبر عن انخفاض واضح في نسبة الذكاء وعدم اكتمال النمو العقلي الذي يظهر في الطفولة المبكرة وأنه يمكن تدريب الأفراد مهنيًا. بينما مفهوم بطئ التعلم يعبر عن تأخر عقلي يرجع إلى انخفاض نسبة الذكاء. في حين أن التخلف الدراسي يعني تدني نسبة التحصيل الدراسي نتيجة تدني نسبة الذكاء عن 70 درجة. وكل هذه المفاهيم الثلاثة تدور حول فكرة تدني نسبة الذكاء عن المتوسط دون النظر إلى العوامل الأخرى المسببة لانخفاض التحصيل الدراسي لدى المتعلم وتأخره الدراسي.

وبخصوص مفهوم صعوبات التعلم ثانياً، فإن الصعوبة في التعلم تؤدي إلى انخفاض في التحصيل الدراسي عن المستوى المتوقع نتيجة صعوبة خاصة أو نوعية في التعلم كالفهم والقراءة والكتابة والنطق والتهجي وإجراء بعض العمليات الحسابية، رغم وجود لدى الفرد ذكاء مرتفع وفوق المتوسط، وقد يرجع ذلك إلى عوامل نفسية ولكن ليس لديه مشكلات حسية أو حركية أو اجتماعية. بينما نجد أن التأخر الدراسي قد يرجع إلى انخفاض نسبة الذكاء وإلى عوامل جسمية، عقلية معرفية، نفسية وجدانية واجتماعية

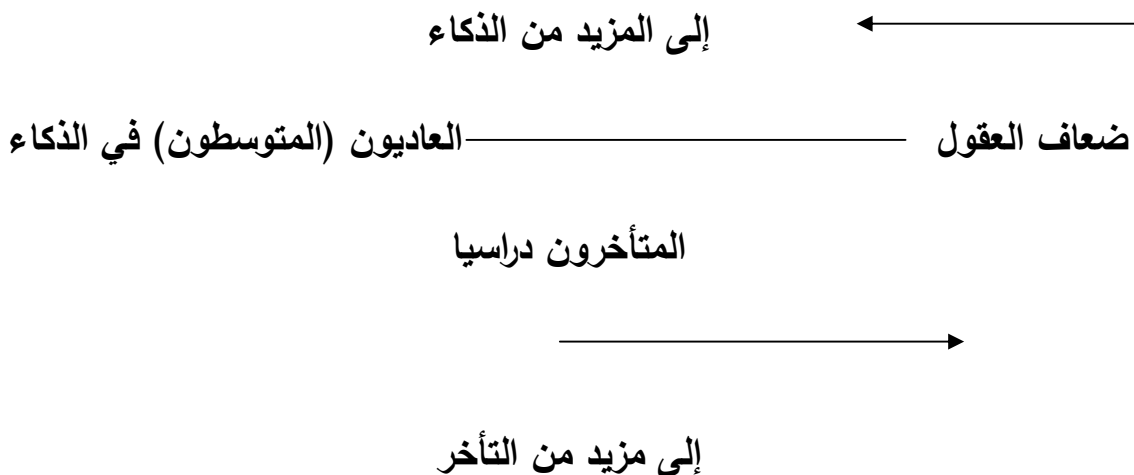
التي تؤدي إلى انخفاض التحصيل الدراسي. كما يظهر مما تقدم أنه من شدة ارتباط المفاهيم والمصطلحات السالفة الذكر في هذا الفصل صار من المفاهيم التي يشوبها الغموض وعدم التحديد، حيث استخدمت مصطلحات كثيرة للإشارة إلى التلاميذ الذين يواجهون مشكلات تربوية معينة تحول دون نجاحهم في المدرسة منها: التخلف العقلي، بطء التعلم، صعوبات التعلم، التخلف الدراسي، الفشل الدراسي والتسرب المدرسي.

10- التأخر الدراسي و(التكوين الفرضي)

يعتقد بعض علماء التربية وعلم النفس ان التأخر عبارة عن تكوين أو بناء فرضي Hypothetical Construct لا يمكن ملاحظته مباشرة وإنما يمكن الاستدلال عليه عن طريق آثاره ونتائجه المترتبة عليه، وهو تكوين فرضي لأنه يساعد على تفسير الوقائع الملاحظة أو السلوك الظاهر Over Behavior. والتأخر من الناحية العلمية هو عملية فرضية مثله في ذلك مثل أي مصطلح في المجال السيكلوجي كالتعلم، والإدراك والتذكر والتفوق، الابتكار.... الخ. وشأنه في ذلك شأن أي عملية في العلوم الطبيعية كالكهرباء والحرارة والمغناطيسية، فهذه كلها عمليات فرضية لا تلاحظ مباشرة، وإنما تستدل عليها عن طريق وقائعها الظاهرة أو آثارها ونتائجها. وأن التأخر متغير فرضي أو كامن (مستتر-Latent) أكثر من كونه متغيراً يمكن ملاحظته في الحال. وأن المتأخرين دراسياً كفئة من حيث الذكاء تقع بين العاديين (المتوسطين وضعاف العقول "المتخلفين عقلياً"). (طلعت حسن عبد الرحيم، 2000 ص: 25-27). وفي هذا الشأن يرى (جابر وآخرون، 1982، ص 177)، أن التأخر الدراسي وما يرتبط به من رسوب للطلبة في المراحل التعليمية المختلفة نوع من الفاقد والهدر التعليمي، لذا كان اهتمام الدول بمشكلة التأخر الدراسي وتوجيه الجهود نحو دراسته والكشف عن العوامل والأسباب التي تؤدي إليه، وذلك بهدف مواجهتها واقتراح أسباب العلاج. ومن هنا تبرز ظاهرة التأخر الدراسي كمشكلة عامة تتطلب المزيد من الدراسات والبحوث للوقوف على الأسباب والمساعدة في وضع الحلول الناجعة للحد من الظاهرة أو التخفيف منها.

وفي هذا الإطار فقد أشارت الدراسات إلى أن التأخر الدراسي عبارة عن تكوين أو بناء فرضي (Hypothetical Construct) كأى مصطلح في المجال النفسي، كالتعليم، والإدراك، والتذكر، والتفوق، و الابتكار حيث لا يلاحظ مباشرة، و إنما يستدل عليه من وقائعه الظاهرة أو آثاره أو نتائجه،

ولذلك فهو متغير فرضي أو كامن (Latent) أكثر من كونه متغيراً يمكن ملاحظته في الحال (عبد الرحيم، 1980)، و يتصدر التأخر الدراسي من حيث التحصيل قصور التلميذ في الوصول إلى المستوى التحصيلي العادي، و يكون عمره الدراسي أو التحصيلي عندئذ مساوياً لعمره العقلي أو قريباً منه (أحمد، 1994). فوصف التلميذ بأنه متأخر دراسياً من الناحية الاجتماعية، إذا فشل في التكيف الاجتماعي مقارنة مع زملائه في نفس العمر ويتم التعرف عليه من خلال استخدام المقاييس الاجتماعية والتي تقيس مدى تفاعل الفرد مع مجتمعه واستجاباته للمتطلبات. (الزبادي وآخرون، 1991). ولقد اتفق كثير من التربويين على أن هؤلاء التلاميذ يواجهون صعوبات ومشاكل في عملية التعلم، وأنهم يجارون أترابهم (من نفس العمر) في الصف في مجال واحد أو عدة مجالات دراسية لفترة زمنية قد تطول وقد تقصر. (أبو الحمص وآخرون، 1988). كما يمكن القول بأن أكثر التلاميذ المتأخرين دراسياً لا يستعطون أن يواصلوا تحصيلهم المدرسي الذي يمكن للتلميذ العادي أن يحصله، بسبب قدراتهم المحدودة، وهؤلاء بحاجة إلى تعلم من نوع خاص. (حسن عبد العظيم، 1959). والطفل المتأخر دراسياً دون مستوى أقرانه ممن هم في سنه من حيث التحصيل الدراسي، أو يكون مستوى تحصيله الدراسي أقل من مستوى ذكائه العام، ويتم الحكم على التلميذ إذا تكرر رسوبه في سنوات دراسته، وقد يتأخر الطفل دراسياً في مادة دراسية واحدة أو أنه يشمل المواد الدراسية. (شقيير، 2000). والشكل رقم (7) يوضح المتوسطين وضعاف العقول "المتخلفين عقلياً"



الشكل رقم (06) يوضح المتوسطين وضعاف العقول "المتخلفين عقلياً"

11-أنواع التأخر الدراسي

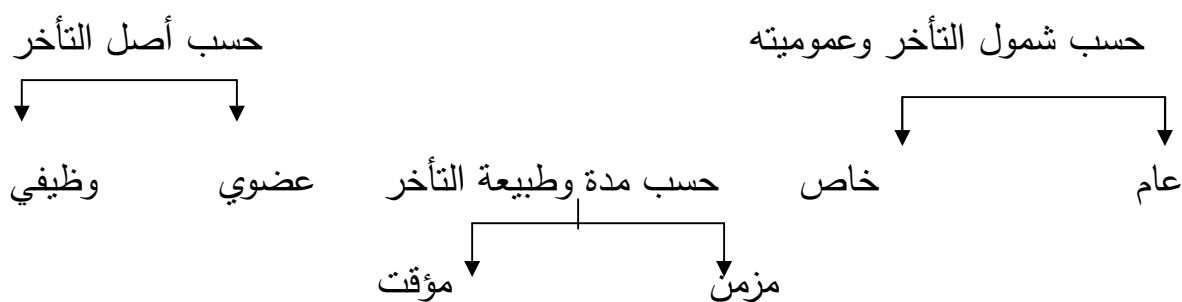
تفيد البحوث والدراسات ان التأخر الدراسي يتخذ عدة أنماط وأشكال متنوعة والتي يمكن تلخيص أهمها في: التأخر الدراسي العام، والذي يتمثل في تأخر المتعلمين من طلبة وتلاميذ في جميع المقررات والمواد الدراسية، والتأخر الدراسي الخاص، والذي يتمثل في انخفاض المستوى التحصيلي للطلبة والتلاميذ في مادة دراسية واحدة معينة أو مقرر دراسي واحد معين أو أكثر.

ومن بين أنواع التأخر الدراسي نذكر التأخر الدراسي الممتد: والذي يسميه علماء التربية وعلم النفس بالتأخر الدراسي (الدائم)، ويقصد به مستوى تحصيل الطلبة الذي يقل عن مستوى قدراتهم على مدى فترة زمنية طويلة. ومن بينها كذلك التأخر الدراسي الموقفي، والمقصود به التأخر الذي يحدث نتيجة تعرض المتعلم لموقف أو حالة طارئة، أو حالة انفعالية حادة ك وفاة شخص قريب، بمعنى انه مرتبط بحالة معينة تقلل وتخفف من درجة تحصيله. وهناك تأخر دراسي حقيقي مرتبط بشدة بضعف القدرات العقلية للتلميذ والطالب، ولا سيما الذكاء والانتباه والتركيز، تأخر دراسي ظاهري، يحدث كنتيجة مباشرة لأسباب وعوامل عديدة اجتماعية أو نفسية أو تربوية. (زهران، 1998).

وفي مؤلفات ودراسات عديدة يستخدم العلماء والباحثون مصطلحات أخرى للتعبير على التأخر الدراسي ومن هؤلاء الباحثين التربويين (يوسف ذياب عواد) في كتابه (سيكولوجية التأخر الدراسي نظرة تحليلية علاجية)، (الطبعة الأولى 2007) الذي استخدم مصطلح التأخر الدراسي الشامل والذي يربطه بالغباء، يحدث لدى الأفراد الذين تتراوح نسبة الذكاء لديهم بين 80-85. وتأخر دراسي جزئي يربطه بالعجز في قدرة معينة، ويكون في مادة بعينها كالحساب مثلاً. ومن هؤلاء العلماء والباحثين كذلك (رجاء أبو علام) الذي ذكر في أعماله البحثية نوعاً ثالثاً من أنواع التأخر الدراسي وهو التأخر الدراسي الطائفي والمتمثل في التأخر الملاحظ في مجموعة من المواد والمقررات الدراسية التي ترتبط بمجال دراسي معين كالرياضيات والعلوم والمواد الأدبية واللغات.

وفي سياق استعراضنا لأنواع التخلف الدراسي يضيف الباحث التربوي (علاء الدين كفاي، 1990) يذكر نوعين آخرين من التخلف الدراسي وهما تخلف دراسي دائم، حيث يقل مستوى تحصيل التلميذ عن مستوى قدراته لفترة زمنية طويلة، وتخلف دراسي موقفي ويرتبط بمواقف معينة تقلل من تحصيل التلميذ نظراً لوجود خبرات سيئة. وفي ذات السياق تذكر نجاح خياط في دراستها مصطلح تخلف دراسي وظيفي

والذي تكون فيه قدرات التلميذ العقلية والجسمية حسنة ولا يعاني من اضطراب عضوي أو عصبي أو عقلي، إنما الخلل يكون في الناحية الوظيفية حيث لا تعمل الوظائف بشكل منسجم بحيث تؤدي إلى التفوق في التحصيل الدراسي، كذلك مصطلح تخلف دراسي غير وظيفي، والذي يرجع في الأساس إلى وجود اضطرابات عضوية عصبية لدى التلميذ، كما هو في حالة المرض أو الإعاقة أو الإصابة بحادث معين. (هلا جمال الدين، دس، ص ص: 7-8). والشكل التالي يوضح أنواع التأخر الدراسي كما جاء في دراسة الباحث (عبد الباسط متولي خضر، 2005).



شكل (07)

يمثل أنواع التأخر الدراسي للباحث التربوي (عبد الباسط متولي خضر، 2005، ص: 86).

يتضح من تصنيفات التأخر الدراسي ان جل العلماء والباحثين اعتمدوا في تصنيفاتهم هذه على مستوى تحصيل التلاميذ والطلاب الأكاديمي من حيث ارتفاع أو انخفاض الدرجات التي يحصلون عليها في الامتحانات المدرسية وفي الاختبارات الموضوعية التي تقام لهم، ولهذا جاءت التصنيفات التالية اما بحسب شمول التأخر وعموميته كالتأخر الدراسي العام. (منصوري مصطفى، 2012، ص: 27). والتأخر الدراسي الخاص، ويقصد به التأخر في مادة أو مجموعة من مواد معينة ويرتبط هذا بنقص بعض القدرات العقلية. (عبد الفتاح غزال، 2001، ص: 18). و تأخر دراسي طائفي: أي في مجموعة مواد ترتبط بمجال دراسي معين (رياضيات - علوم - أدب - لغات - وغيرها من مجالات الدراسة). (يوسف دياب عواد، 2008، ص30). وأما بحسب مدة وطبيعة التأخر، كالتأخر الدراسي المؤقت: التأخر الذي لا يدوم طويلا، فقد يتأخر التلميذ عن زملائه في امتحان لأسباب معينة، ولكن بزوالها يتحسن وضع التلميذ. وتأخر دراسي دائم: يقل مستوى تحصيل التلميذ عن مستوى قدراته لفترة زمنية طويلة. (هلا جمال الدين، دس، ص: 8). أو بحسب أصل التأخر كالتأخر دراسي وظيفي: ويطلق عليه البعض تأخر ظاهري فهو تخلف زائف غير عادي يرجع لأسباب غير عقلية ويمكن علاجه ويطلق عليه البعض تأخر دراسي موقفي

لأنه يرتبط بمواقف معينة يقل تحصيل التلميذ عن مستوى قدراته بسبب خبرات سيئة مثل النقل من مدرسة لأخرى أو وفاة أحد أفراد الأسرة، أو المرور بخبرة انفعالية حادة. (عبد الحميد محمد علي، 2009، ص: 79). وتأخر دراسي غير وظيفي: هو الذي يرجع إلى القصور في نمو القدرات العقلية والأجهزة العصبية والتي تؤدي إلى انخفاض نسبة الذكاء عن المتوسط. (هشام عبد الرحمان الحولي، 2007، ص: 225).

كما يتضح من العرض السابق الخاص بأنواع التأخر الدراسي ان أصحاب هذه التصنيفات اعتمدوا على مستوى التحصيل للتلميذ واتخاذها كشف دوري لقياس مستوى التفوق والتأخر الدراسي، حيث يستعمل كمعيار ينبئ عن حالة التلميذ في مختلف جوانب شخصيته، النفسية والجسمية والانفعالية، كما ينبئ بحالة القصور التي قد تطرأ عليه، بما يساعد في تقديم العون المناسب له في الوقت المناسب إذا ما أخفق في الوصول إلى مستوى التحصيل المناسب لقدراته وإمكاناته. (يوسف ذياب عواد، الطبعة الأولى 2007، ص: 30). وعموماً فإن ما يمكن ان نستشفه من العرض السابق هو انه بإمكاننا التأكيد على عدم وجود اتفاق واضح بين العلماء في تصنيفهم مفهوم التأخر الدراسي، فهناك من صنفه على أساس شموليته وهناك من صنفه على أساس مدته واستمراريته وهناك من صنفه على أساس وظيفته. كما نستشف من هذا العرض ان مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ يعد بمثابة كشف دوري له، حيث ينبئ عن حالة التلميذ في مختلف الجوانب الشخصية، والنفسية والجسمية والانفعالية، كما يشير إلى نواحي القصور التي تطرأ عليه بما يساعد في تقديم العون المناسب له في الوقت المناسب إذا ما أخفق في الوصول إلى مستوى التحصيل المناسب لقدراته وإمكاناته. (يوسف ذياب عواد، الطبعة الأولى 2007، ص: 30).

12- العوامل المساعدة في ظهور التأخر الدراسي:

تذكر الكتب والدراسات المنجزة في موضوع التفوق والتأخر الدراسي مجموعة من الأسباب ذات أبعاد ذاتية وموضوعية. وفي هذا الخصوص يعتقد باحثون منهم (سيمبي وكيلنج) "ان الحرمان الثقافي والاجتماعي والاضطراب الانفعالي تعتبر أسباباً رئيسية للتأخر الدراسي لعدة فئات عريضة من الطلاب والتلاميذ، ومن الملاحظ ميدانياً ان المتأخرين دراسياً لأسباب اجتماعية أو ثقافية أو انفعالية يختلفون في خصائصهم العقلية وغيرها عن المتأخرين بسبب انخفاض نسبة ذكائهم عن المتوسط. وقد يكون التأخر الدراسي نتيجة لأمرين معاً، أي قد تجتمع العوامل الاجتماعية والثقافية والانفعالية مع انخفاض نسبة الذكاء العام عن المتوسط. وفي هذا السياق ونقلنا عن (حمزة الجبالي، 2014) فان التأخر الدراسي يمكن

أن يكون خلقيا ويمكن أن يكون وظيفيا، كما يمكن أن يكون خلقيا ووظيفيا في نفس الوقت. وفيما يلي عرض مفصل لأهم العوامل الرئيسية المسببة للتأخر الدراسي كما جاء في مختلف الكتب والمراجع المتخصصة:

12-1- عوامل خلقية تكوينية: وهي عوامل وأسباب ترجع أساسا إلى القصور في نمو الجهاز العقلي وفي الأجهزة العصبية أو العمليات الجسمية المتصلة بها، أو ضعف الصحة العامة. ومن أمثلتها حالة (الفينيل كيتون يوريا) التي تنشأ نتيجة لعيوب وراثية متعلقة بالجينات وكذلك (المنغولية) وهناك حالات الأنيميا أو ضعف البصر والسمع. (خضر، 2005، 114).

12-2- عوامل اجتماعية: وتتمثل في حرمان الطفل من المثيرات العقلية، أو الثقافية، أو الأسرية، أو البيئة الاجتماعية التي ينمو فيها، مثل: الخلافات الزوجية، انخفاض المستوى الاجتماعي، بعد المدرسة عن المنزل مع عدم توفر وسيلة مواصلات مناسبة، الأساليب غير السوية في المعاملة الوالدية، فقدان أحد الوالدين أو كلاهما. (منسي وآخرون، 2003، 333).

12-3- عوامل أسرية: وهي عوامل تنلخص في اتجاهات الآباء السلبية نحو المدرسة والحرمان الثقافي وانخفاض المستوى الاقتصادي للأسرة وعدم الاستقرار العائلي وانخفاض مستوى التعليم للأبوين. (القاضي وآخرون، 1981، 315).

12-4- اتجاهات الآباء السلبية نحو المدرسة: ويتضح ذلك في إهمال الآباء وانشغالهم بالأعمال الأخرى مما يحول دون مراقبة الأبناء وتشجيعهم، هذا وقد يحقق بعض الآباء نجاحا اقتصاديا واضحا على الرغم من جهلهم بالقراءة والكتابة، وبهذا لا تمثل المدرسة قيمة في نظرهم، فسرعان ما يمتص الأبناء هذه الاتجاهات السلبية وينعكس أثرها على التحصيل. (معوض، 2003، 356).

12-5- الحرمان الثقافي للأسرة: جو الأسرة الثقافي الذي يحيط بالأبناء يؤثر في تقدمهم أو تخلفهم الدراسي. فالأسرة التي يشيع فيها الجهل والحرمان الثقافي لا تعنى بحالة الأبناء الدراسية، وواجباتهم المنزلية، ولا توفر لهم الجو المناسب الذي يساعد على الاستذكار واستيعاب الدروس وغالبا ما يتخذ الآباء الأميون اتجاهات سلبية إزاء التعليم والنظم التربوية. ويطلق على هؤلاء أحيانا المحرومون ثقافيا أو المحرومون تربويا.

12-6- عدم الاستقرار العائلي: ويقصد به عدم الاتفاق بين الوالدين، وكثرة المشاحنات والمشاجرات، واضطرابات الحالة المنزلية، والانفصال والطلاق وقسوة الوالدين أو تدليلهما للطفل، أو التذبذب في المعاملة. مثل هذا الجو الذي لا يتوفر فيه أمن الطفل يسبب اختلال في التوازن الانفعالي مما قد يؤثر على حالة التلميذ. (معوض، 2003، 367).

12-7- انخفاض المستوى الاقتصادي للأسرة: يعلق كثير من الباحثين أهمية كبرى على المستوى الاقتصادي للأسرة، ويرون أنه كلما ارتفع المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، كلما أتيح لأفرادها الغذاء المناسب، والمسكن المناسب والجو الصالح للاستذكار والفرص التعليمية والثقافية التي لا تتوفر للأسر ذات المستوى الاقتصادي المنخفض. فقد تلجأ بعض هذه الأسر الفقيرة للاستعانة بالأبناء وهم تلاميذ في المدارس للقيام ببعض الأعمال لزيادة دخل الأسرة، مما يعوق الأبناء عن دراستهم ويؤدي بهم إلى التأخر الدراسي. (معوض، 2003، 367).

12-8- عدم الاستقرار العاطفي: إن وجود اتزان عاطفي وطبيعي داخل عائلة الطفل ضروري حتى يكون تكيفه المدرسي جيداً، ويخضع هذا الاتزان للخصائص المزاجية للطفل، كما يخضع وبشكل رئيسي لنوعية العلاقات التي يربطها مع وسطه الاجتماعي. وقد بينت الكثير من الدراسات أن الاضطرابات العائلية خاصة عدم الاتزان العاطفي يمكن أن يكون سبباً رئيسياً لمشاكل الطفل الوجدانية والطبيعية. (منصوري، 2005، 68).

12-9- العوامل المدرسية: هناك عوامل مدرسية تلعب دوراً هاماً في ظهور التأخر الدراسي نوجزها على النحو التالي:

أولاً: الإدارة المدرسية: حيث يؤثر المناخ المدرسي بما يسوده من نظام وديمقراطية على مستوى تحصيل الطلاب، أما إذا اتسم بالفوضى والقهر فقد يؤدي ذلك إلى انخفاض التحصيل الدراسي لبعض الطلاب.

ثانياً: المنهج الدراسي: حيث تؤدي المناهج الدراسية لاحتياجات التلاميذ الجسمية والنفسية والعقلية وغيرها إلى ضعف التحصيل الدراسي، وكذلك عدم ارتباط بعض المواد الدراسية بالواقع الذي يحياه الطلاب يضعف قدراتهم التحصيلية.

ثالثا: طرق التدريس: تؤدي طرق التدريس التقليدية التي تعتمد على التلقين والحفظ إلى نفور الطلاب من العملية التعليمية وكراهيتهم للمواد الدراسية ويصاحب ذلك انخفاض في مستوى تحصيلهم الدراسي. (الشيخ، 2007، 76).

رابعا: نظم الامتحانات: تنقسم نظم الامتحانات التقليدية بتركيزها على قياس قدرة الطلاب على الاستظهار والحفظ وتتجاهل العمليات العقلية الأخرى.

خامسا: كفاءة المعلمين: وتعتبر عدم توافر الكفاية في بعض المعلمين من أسباب انخفاض التحصيل الدراسي لبعض الطلاب ويشير أبراهم أن من مسببات التأخر الدراسي عدم كفاءة المدرسين. (الشيخ، 2007، 76). وفي هذا الخصوص تضيف الباحثة التربوية (كلير فهم) إلى العوامل المدرسية أن يوجد عيب أساسي في طريقة التدريس التي يتبعها المدرس من حيث عدم تمكن المدرس من فن التدريس من حيث الإلقاء والحركة والمناقشة ومن حيث افتقاد المدرس الجاذبية الشخصية. (كلير، د.س)، (58).

يتضح من العرض السابق ان للتأخر الدراسي كغيره من الظواهر النفسية والتربوية أسباب متعددة وعوامل متنوعة تساهم في ظهوره لدى المتعلمين، شانه في ذلك شان الكثير من المعضلات التربوية. ومن هذه الأسباب والعوامل المساعدة لظهوره والتي يجب معرفتها لوقاية الطفل من تأثيرها على تعلم الطفل وحسن تدمرسه أسباب خاصة بالطفل نفسه منها عوامل متعلقة باضطرابات عضوية كإصابات الوضع، ونقص الأكسجين، والأمراض المعدية، وسوء استخدام العقاقير الطبية أثناء الحمل، وسوء التغذية، فضلا عن العوامل الوراثية المؤثرة في نمو الحواس وانعكاساتها على وظائف الإدراك والجهاز العصبي المركزي. ومن هذه العوامل كذلك ما قد يعود الى الاضطرابات النفسية التي يتعرض لها الطفل، وتسفر عن معاناته من ارتفاع مستوى القلق، أو ضعف الثقة بالنفس أو النشاط الزائد، أو سلبية مفهوم الذات، أو سوء الشعور بالذنب، أو الشعور بالنقص، وتوقع الفشل، وعدم الاتزان الانفعالي، وعدم القدرة على تحمل الألم النفسي، وقد سبقت الإشارة إلى اتسام المتأخرين دراسيا بمعظم هذه الصفات. كما قد يرجع التأخر الدراسي أيضا إلى انخفاض مستوى دافعية الطفل للتعلم، وانخفاض مستوى دافعيته للإنجاز وكذلك انخفاض مستوى طموحه. كما يتضح مما سبق مدى تأثير الأسباب الأسرية والمتعلقة بعلاقة الطفل بالوالدين (أحدهما أو كليهما)، حيث يشعر الطفل بأنه يستمد مركزه وقيمه من خلال إنجازات طفله وتقدمه في الدراسة، مما يجعل الطفل يشعر بأن قيمته بالنسبة إلى والديه تتحدد أيضا على قدر إنجازاته، بل وهناك بعض الآباء

يتفخرون بنوعية التعليم أو اسم المدرسة التي يلتحق بها طفله، وقد يشعر بالخزي والمهانة عندما يتعرض هذا الطفل للإخفاق في المدرسة، ونجده يعنفه بشتى الطرق، ويحاول دفعه إلى المذاكرة ليلاً ونهاراً ظناً منه أن ذلك هو الأسلوب الأمثل الذي سوف يساعده على التفوق. ولكن للأسف قد يؤدي ذلك إلى نتائج عكس ما هو متوقع في بعض الحالات، وقد يتبادل الوالدان الاتهامات واللوم فيحاول كل منهما إلقاء التبعة على الآخر بشأن إهمال الطفل، وقد أوضحت الدراسات وجود كثير من العوامل المتعلقة بالأسرة تكمن خلف التأخر الدراسي للأطفال وتتمثل في:

أ- عوامل زوجية منها اضطراب العلاقة بين الزوجين وزيادة حالة التوتر، والشجار المستمر والتهديد بالانفصال وغيرها من العوامل ذات صلة باضطراب العلاقة الزوجية وقسوة الوالدين وتسلطهما في مجال معاملتهما للطفل والتي من مظاهرها الحد من حريته، وعدم تشجيعه على التفاعل مع الآخرين.

ب- كما تتمثل في عامل شعور الطفل بالنبذ والإهمال من قبل والديه وعدم احترام أراء الطفل والسخرية منها، ومحاولة منعها، بالإضافة إلى تأثير عقاب الطفل دون مبرر، وحتى دون مبرر أو وجود سبب موضوعي واضح لذلك. وكل ما يتعلق بتذبذب الوالدين في معاملتهما للطفل، وعدم اتفاقهما على أسلوب معين لمعاملته، وكذا التفرقة بين الأبناء في المعاملة، مما يثير الأحقاد والغيرة بينهم. وقد يكون لعامل التواصل مع الطفل في الأسرة والمدرسة أثره في ظهور علامات التأخر الدراسي لديه، حيث إن مخاطبة الطفل بخطاب سلبي مثل نعتة بصفات سلبية، مثل: الكسل، أو الغباء، أو الإهمال، يكون في نفسيته مفهوم الذات السلبي يؤدي إلى انخفاض مستوى توكيده لذاته. شأن ذلك شأن انشغال الوالدين عن الطفل، أو تغيبهما كثيراً عن المنزل، مما يشعره بعدم الاهتمام وفقدان الرعاية وكثرة عدد الأبناء، وضيق المسكن بحيث لا يستطيع الطفل التركيز في دراسته.

ج- وفي مجال الأسباب الاقتصادية تفيد بعض الدراسات أن انخفاض المستوى الاجتماعي أو الاقتصادي للأسرة يسفر عن حرمان الطفل من إشباع حاجاته الأساسية، أو تلبية متطلبات المدرسة وانتشار الأمية بين الآباء والأمهات، وانخفاض المستوى الثقافي للأسرة الأمر الذي قد يسبب في تأخر الطفل الدراسي. ويمكننا في هذا الخصوص إضافة عوامل وأسباب تتعلق بعدم تنظيم وقت الطفل، وتركه ينشغل بأشياء أخرى كثيرة غير الدراسة مثل: التلفزيون، أو اللعب في الشارع، أو الخروج إلى أقران السوء، مع وضع الإباء والمعلمين أهداف في تربية للطفل غير واقعية لا تتناسب مع قدراته وإرغامه على

الدراسة دون مراعاة لميوله ومواهبه الخاصة، والتمادي في ذلك من خلال تكليف الطفل بأعباء منزلية كثيرة تعرضه لكثرة غيابه عن المدرسة.

13- الأبعاد السلبية للتأخر الدراسي:

للتأخر الدراسي أبعادا سلبية مختلفة تربوية، اجتماعية واقتصادية، نحاول في هذا الفصل من الدراسة الحالية استعراض أهمها بشيء من المناقشة والتحلي، وذلك على النحو التالي:

13-1- الأبعاد السلبية التربوية: يعتبر الرسوب أو الاستبقاء في الصف الدراسي الواحد لأكثر

من عام أهم الخصائص التربوية للمتأخرين دراسيا، وخاصة في المرحلة الإعدادية أو الثانوية إذا قدر لهم الوصول إليها، ويسهل وصولهم إلى هذه المرحلة الترقى الاجتماعي Social Promotion أو النقل الآلي من صف إلى صف دراسي آخر إلى ما هو أعلى منه بصرف النظر عن المستوى التحصيلي للتلميذ، وهي السياسة التي سادت التعليم الابتدائي لفترة طويلة، ولازالت تسوده في بعض المجتمعات. وفي هذا السياق يعتبر علماء التربية أن الفشل الدراسي وكذا التأخر التحصيلي وما سيتبعه من التخلف لأكثر من عام في الصف الواحد نتيجة ضرورية أو طبيعية، حيث يفرض على هؤلاء التلاميذ الذين تقل نسبة ذكائهم العام عن المتوسط أو يواجهوا مناهج وضعت في الأساس لمن هم متوسطون أو فوق المتوسط من حيث المستوى العقلي. فإذا أضفنا إلى ذلك ما أثبتته الدراسات والأبحاث من أن العمر العقلي لهؤلاء التلاميذ يتوقف نموه غالبا في حوالي الثلاث عشرة سنة ونصف تقريبا، أدركنا بسهولة مدى ما يعانيه المتأخرون دراسيا من صعوبات بالغة في محاولة استيعاب المنهج العادي بالمدارس العامة.

والآن نشهد مدى تغير النظرة إلى المدرسة، حيث سادت اليوم فلسفة تكافؤ الفرص. كما سادت سياسة النقل الآلي في المرحلة الابتدائية. وأدى ذلك إلى وجود المتأخرين دراسيا وتسربهم إلى المرحلة الإعدادية، وإذا كانت المدارس بفتح أبوابها للجميع حققت تكافؤ الفرص من الناحية الكمية، فإنها لم تعدل أو تجدد في المناهج حتى تتلاءم مع جميع المستويات العقلية ويتحقق بذلك تكافؤ الفرص من النواحي الكيفية أو الواقعية. فلمدارس مفتوحة أبوابها ظاهريا أمام المتأخرين دراسيا، ولكنها بمناهجها وأوضاعها الحالية تعتبر مؤصدة في وجوههم. وفي هذا الصدد يقرر كل من (بلوم وموراي، 1957) أن مستوى التحصيل لهؤلاء التلاميذ يقل عن أقرانهم العاديين في نفس الصف بحوالي عامين وخاصة في مادتي القراءة والحساب. وقلل الباحثان ذلك بالخصائص العقلية التي يتصف بها هؤلاء التلاميذ وأهمها: العجز

عن إدراك المجردات أو الاحتفاظ بالتجارب والخبرات المتعلقة لفترة طويلة، وقصر الذاكرة وعدم القدرة على التركيز لمدة طويلة، ونحو ذلك مما سبقت الإشارة إليه، ويؤدي كل ذلك إلى خلق مشكلات داخل الفصل وخارجه، فكثيرا ما تدفع المشاعر الانفعالية المترتبة على هذا التأخر التلميذ المتأخر إلى محاولة جذب الانتباه إلى نفسه بأساليب تضايق المدرس أو تعرقل سير الدرس. وقد سجلت الملاحظات التي قام بها الدارسون لهذه المجموعة ألوانا من السلوك السلبي الذي يعتبر في أسبابه تنفسيا عما يشعرون به أو تعويضا لما يعانونه.

13-2 - الأبعاد السلبية الاجتماعية والاقتصادية: تكاد تجمع الدراسات و الأبحاث على أن نسبة المتأخرين دراسيا تبلغ حوالي 20% من مجموع التلاميذ بمراحل التعليم المختلفة بالولايات المتحدة الأمريكية (1943,Dunn, 1959, Ingram, 1960, Jonson, 1963). وإذا أخذنا في الاعتبار ما سبقت الإشارة عليه من أن العوامل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية ذات علاقة بالتأخر الدراسي كما أثبتته كل من فجهرست 1959، وجولد ستاين 1963 فيمكن القول أن نسبة المتأخرين دراسيا في المدارس لا تقل على ذلك.

فإذا كان عدد التلاميذ بالمراحل المختلفة يبلغ حوالي خمسة ملايين كما تشير إليه تقارير وزارة التربية. فمعنى ذلك أن هناك حوالي مليون طفل يعانون من التأخر الدراسي وإذا كانت تكاليف التلميذ بالمرحلة الابتدائية تقرب من اثنا عشر جنية في العام. وفي الإعدادي حوالي ثلاثين جنية، وفي الثانوي خمسين جنية، وذلك بناء على إحصائيات وزارة التربية لسنة 66-67 ومعنى ذلك ضياع أكثر من ثلاثين في المائة من ميزانية وزارة التربية لكل عام دراسي. ويعتبر هذا المبلغ خسارة اقتصادية فادحة بالنسبة لدولة نامية، وذلك فضلا عن ضياع الاستفادة من خبرات وقدرات وطاقات 20% من التلاميذ. تلك القدرات التي وإن كانت في الواقع محدودة إلا أنها يمكن استثمارها وحسن توجيهها لحماية للمجتمع من خطر انحراف هؤلاء التلاميذ كما أشرنا إليه من قبل.

وفي هذا الإطار تفيد الدراسات أن نسبة كثيرة من هؤلاء التلاميذ الذين ينقطعون عن مواصلة الدراسة لعجزهم عن مسايرة زملائهم العاديين، سرعان ما ينضمون إلى حصيلة الأميين أو العاطلين وذلك إذا تجتذبهم أعمال الشر أو جماعات الانحراف. مما يضاعف من المسؤولية الاجتماعية تجاه هذه المشكلة، ويقتضي ذلك ضرورة توفير الفرص العملية والإعداد المهني قبل ترك المدرسة أو انقطاع عن

مواصلة الدراسة. ويقرر (كونانت 1961, Conant). أن المستقبل من حيث الفرص العملية مظلم أمام الفئة الكبيرة من التلاميذ، وذلك لأن التقدم التكنولوجي الحديث سوف يجعل من الصعب وجود الفرصة العملية إلا من هو مزود بالمهارات الضرورية التي يقتضيها التطور العلمي السريع في المجتمعات المتقدمة وهذا يؤكد مسؤولية المجتمع تجاه إعداد هذه النسبة الكبيرة من التلاميذ إعداد يساعدهم على مواجهة المستقبل.

ويتضح لنا من قراءتنا المتعددة لأدبيات مفهوم التأخر والتفوق الدراسي وجود عوامل تتكامل فيما بينها لتسبب في تأخر الفرد وعدم تقدمه الدراسي، كما يتضح لنا وجود أنواع متعددة من التأخر الدراسي كما أسلفنا ذكره سابقاً، وإن اتفقت جميعها في الوصف العام، إلا أنها تختلف كلياً أو جزئياً من حيث العوامل والأسباب المؤدية إليها، ومن حيث الخصائص الشخصية والعقلية لكل منها. وبالرغم من تباين هذه الأسباب وتعددتها واختلافها، إلا أن العلماء صنفوها إلى نوعين رئيسيين، هما: عوامل خلقية، والتي ترجع إلى قصور أو خطأ في نمو الجهاز العقلي أو في الأجهزة العصبية أو العمليات الجسمية المتصلة بها. وعوامل بيئية اجتماعية ترجع إلى الحرمان من المثيرات العقلية أو الثقافية إلى اضطرابات في الأسرة أو في البيئة الاجتماعية التي ينمو فيها الطفل. (حمزة الجبالي، 2014، ص: 64-65).

14- الطفل المتأخر دراسياً (صفاته وخصائصه):

للتعرف على الطفل المتأخر دراسياً يستلزم تحديد جملة من الخصائص والسمات المميزة له عن الأطفال العاديين والمتفوقين دراسياً. وهذا التحديد مهم جداً من الناحية التشخيصية. ومن الجوانب التي يتعين على المربي والمختص دراستها وتحديد خصائصها و الجوانب العضوية والنفسية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والمدرسية، وفيما يلي عرض مختصر لأهم خصائص الطفل المتأخر دراسياً في هذه الجوانب من الشخصية:

14-1- الخصائص العضوية: أوضحت دراسة " فيزر ستون" أن معدل نمو الأطفال المتأخرين

دراسياً أقل من معدله لدى أقرانهم من العاديين فهم أقصر طولاً، و أثقل وزناً، كما تشيع بينهم اضطرابات الحواس، خاصة ضعف السمع و الإبصار، و هنا تجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة عرفت التأخر الدراسي في ضوء بطء التعليم، و من ثم يجب أن ننظر إلى هذه النتائج بحذر شديد دون تعميم، فقد توجد فروق فردية كبيرة بين جميع الأطفال من حيث أبعاد الجسم، سواء العاديون منهم أو غير العاديين، و قد

نجد من المتفوقين ما هو اقصر كثيرا من قرينه العادي أو حتى المتخلف عقليا. ويبدو من الأفضل هنا الإشارة إلى نتائج الدراسات فيما يختص بالصحة البدنية للأطفال المتأخرين دراسيا، حيث أتضح أنهم أقل حيوية ونشاطا من أقرانهم العاديين، كما يتسمون بضعف الصحة العامة، والكسل، والأنيميا الحادة، واعتلال الصحة البدنية بصورة عامة، كما أوضحت دراسة "مصطفى بديع وآخرون" انتشارا كثير من الأمراض بين هؤلاء الأطفال منها: الأنيميا، البلهارسيا، والأمراض الطفيلية، واضطرابات الغدد واضطرابات الحواس، فضلا عن ضعف الحواس وخاصة حاستي السمع و البصر. وجدير بالذكر أن مثل هذه الاضطرابات تؤثر بلا شك في عملية التعلم التي تعتمد على الحواس، وتتطلب تركيز الانتباه، والقدرة على الفهم والاستيعاب.

ان ما يمكن ملاحظته هنا انه من الصعوبة بمكان تحديد خصائص جسمية معينة ترتبط بالتأخر الدراسي كما تم تحديده في هذه الدراسة، بيد أنه قد تنتشر بين المتأخرين دراسيا بعض الأمراض و الاضطرابات العضوية بدرجة تفوق أقرانهم العاديين، بل وقد يكون تعرض الأطفال إلى مثل هذه الاضطرابات سببا في تأخرهم الدراسي.

14-2- الخصائص العقلية: يعتبر هذا الجانب من أكثر جوانب الشخصية ارتباطا بعملية التعليم، فقد أوضحت كثير من الدراسات وجود علاقة قوية بين القدرة العامة (الذكاء) للطفل و مستوى تحصيله الدراسي، لذلك فليس بغريب أن نجد بعض الدراسات تفسر عن انخفاض مستوى ذكاء الأطفال المتأخرين دراسيا ليقع ما بين 70-90 وحدة، على حين أوضحت دراسات أخرى حديثة وجود فروق فردية بين هؤلاء الأطفال في مستوى الذكاء، حيث اتضح أن 56.8% من أفراد عينة المتأخرين دراسيا ينخفض مستوى ذكائهم عن 75 وحدة، و أن 21% منهم ينحصر مستوى ذكائهم ما بين 70-90 وحدة، على حين يتمتع حوالي 22% منهم بمستوى ذكاء عادي ما بين 90-110 وحدة.(حامد زهران «آخرون»)

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه رغم أهمية مستوى ذكاء الفرد في عملية التعليم، فإنه ليس العامل الوحيد الذي يؤثر فيها، فهناك متغيرات نفسية وبيئية كثيرة ذات دلالة في هذا الصدد، بالإضافة إلى أن هناك آراء كثيرة تشير إلى تحيز اختبارات الذكاء وتشبعها بالعوامل الثقافية، فضلا عن تعدد القدرات العقلية بحيث يصبح الذكاء العام أحد 120 قدرة يضمها التكوين العقلي للفرد. ومن ثم كان تحديدنا لمفهوم التأخر الدراسي في الدراسة الحالية في ضوء تمتع الطفل بمستوى ذكاء عادي على الأقل. خاصة وقد

أوضحت بعض الدراسات وجود بعض حالات التأخر الدراسي بين المتفوقين عقليا من الأطفال. كما أوضحت دراسة للمؤلف "عبد العزيز الشخص" أن الأطفال الموهوبين ليس بالضرورة أن يتفوقوا دراسيا، بل قد يتعرضون للتأخر الدراسي بسبب عوامل كثيرة تتعلق بالبيئة المدرسية، ونظام التعليم، ونوعية المواد الدراسية.

هذا ويعتقد العلماء انه في حالة تحييدنا لمستوى الذكاء ونحينا جانبا، فإننا نجد بعض السمات الأخرى المرتبطة بالجانب العقلي بين الأطفال المتأخرين دراسيا بمعدل كبير، منها: ضعف القدرة على التذكر مما يجعلهم ينسون المواد الدراسية بسرعة و ضعف القدرة على الاستنتاج والاستدلال، مما يجعل تفكيرهم غير مترابط، و ضعف القدرة على التفكير المجرد، و عدم القدرة على التعميم، و انخفاض الحصيلة اللغوية سواء ما يتعلق منها بالمفردات أو التركيبات اللغوية، و من ثم فهم يميلون إلى التفكير العيني في وصف الأشياء، كما يتميزون بمستوى منخفض من حيث القدرة اللفظية، كما يصعب عليهم تركيز الانتباه لفترة طويلة، و يتميزون بمستوى منخفض من حيث القدرة على التصرف و التميز و التحليل، و قد يصعب عليهم التفكير المنطقي ويميلون إلى التفكير الحدسي، و كما يتضح فكل هذه السمات يمكن أن تؤثر بدرجة كبيرة في عملية التعلم لدى هؤلاء الأطفال.

14-3- الخصائص الدافعية: تعتبر الدافعية بمثابة القوى الكامنة والمحركة لسلوك الفرد كي يحقق

هدفا معينا في حياته، ومن ثم فإنها تؤثر بدرجة كبيرة في عملية التعليم، فالطفل يحتاج إلى قوة كبيرة تحركه كي يستيقظ مبكرا، ويترك فراشه الدافئ، ويذهب إلى المدرسة، حيث القيود والسيطرة وتقييد الحرية، وحيث التفاعل والمشاركة وتلقي الدروس، ثم يعود بعد تعب وعناء ومشقة إلى المنزل، فلا يكاد يستريح حتى يذهب إلى استذكار دروسه، وإنهاء ما أسند إليه من واجبات مدرسية، وتحضير دروسه لليوم التالي. وهكذا لا بد من أن تتوافر لدى الطفل دوافع معينة تساعد على ذلك لعل من أبرزها الدافع للإنجاز ومستوى الطموح، والاتجاهات الايجابية نحو عملية التعلم، ونحو المدرسة بصورة عام... الخ. ولذلك أتت نتائج الدراسات الخاصة بهذا الجانب متسقة مع التصور النظري السابق، حيث أوضحت دراسة («كار وآخرين») ارتباط التأخر الدراسي بانخفاض مستوى الدافعي للتعلم، وعدم الميل للقراءة، وعدم احترام الذات، وانخفاض الدافع للإنجاز، وعدم الميل إلى بذل الجهد في الدراسة. كما أوضحت دراسة "مصطفى بديع" وآخرين انتشار اللامبالاة، وعدم الاكتراث بالدراسة، وعدم الاهتمام باستذكار الدروس وعدم الرغبة في تنظيم عملية الاستذكار بين المتأخرين دراسيا من الأطفال.

وفي هذا الشأن نلاحظ مدى اتفاق نتائج دراسات كل من ("الاس") و ("كوفمان") و ("بان تري") مع ذلك، حيث اتضح اتسام المتأخرين دراسيا بضعف الاهتمام بالدراسة واللامبالاة، والتراخي، وكره المدرسة، وأحلام اليقظة. كما أوضحت دراسة (جملات غنيم) انخفاض مستوى الدافع للإنجاز بين المتأخرين دراسيا من الأطفال المتفوقين عقليا. (كار وآخرين). وفي هذا السياق يرى التربوي (حامد الفقي) "أن انخفاض دافعية الأطفال المتأخرين دراسيا نحو التعلم نتيجة طبيعة لما يتعرضون له من فشل وإحباط، ومفهوم ذات سلبي، وسلبية الاتجاهات نحو المدرسة وربما المجتمع بأسره. وإذا أضفنا إلى ما سبق عدم ميل الأطفال ورغبتهم عند اختيار المواد التعليمية، بالإضافة إلى عدم تلبية احتياجاتهم الخاصة التي قد تختلف من طفل إلى آخر، كل ذلك يبرر تعرض هؤلاء الأطفال للتأخر الدراسي".

وفي هذا الشأن توصل (حامد زهران وآخرون) إلى أن الأطفال المتأخرين دراسيا بالسعودية يتسمون بصفات الخجل والخوف والقلق ومشاعر النقص والفشل، والعجز وعدم الاتزان الانفعالي، وضعف الثقة بالنفس. كما توصل "جابر عبد الحميد وآخرون" إلى نتائج تدعم ذلك حيث اتضح لهم أن المتأخرين دراسيا من الأطفال القطريين أقل شعورا بقيمة الذات، وأكثر معاناة من الأعراض العصبية بالنسبة إلى أقرانهم المتفوقين، كما يعانون من سوء التوافق الشخصي، وعدم الرضا عن المعلم، وسلبية الاتجاه نحو المدرسة ونحو الدراسة بصفة عامة.

14-4- الخصائص الانفعالية: أوضحت الدراسات انتشار كثير من السمات الانفعالية غير

المرغوبة بين الأطفال المتأخرين دراسيا مثل: العدوان، والكرهية، والميل إلا التحطيم، والنشاط الزائد، وإثارة الشغب، وسرعة تشتت الانتباه، والاستغراق في أحلام اليقظة، والحساسية الزائدة، والشعور بالنقص، وعدم الثقة بالنفس، والمخاوف المرضية، وارتفاع مستوى القلق. كما أوضحت دراسة "سيمبي وكيلنج" ارتباط التأخر الدراسي في مادة الحساب بارتفاع مستوى القلق لدى الأطفال. وجدير بالذكر أن ارتفاع مستوى القلق قد يؤدي إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطفل إلى مستوى معين من القلق، يبدأ بعده التحصيل في الانخفاض. كما توصل "زيلي" إلى ارتباط التأخر الدراسي بسوء التوافق لدى الأطفال، واتفقت نتائج دراسة "محمود موسى" مع ذلك، حيث أوضحت انتشار الاضطرابات الانفعالية والمخاوف والقلق بين المتأخرين دراسيا. (جابر عبد الحميد وآخرون).

وحول الخصائص الانفعالية للأطفال المتأخرين توصلت دراسة "جماليات غنيم" إلى اتسام المتأخرين دراسيا من المتفوقين عقليا بعدم الثقة بالنفس وارتفاع مستوى القلق. كما أوضحت دراسة "مصطفى بديع" وآخرين مدى انتشار سمات السرحان، والخجل، والخوف، والانطواء، والقلق، والعدوان، والكذب، والسرقة، واستخدام الألفاظ النابية بين الأطفال المتأخرين دراسيا. سمة انفعالية أخرى تميز سلوك الأطفال المتأخرين دراسيا نجدها في المؤلف "عبد العزيز الشخص" حيث جاء فيه: أن الاندفاعية تؤثر سلبا في مستوى التحصيل الدراسي عامة للأطفال، نظرا لأن المواد التعليمية تحتاج إلى عمليات عقلية معقدة. ورغم أن هذه العمليات قد تختلف من مادة دراسية إلى أخرى فإنها تتأثر جميعا بالاندفاعية، وسواء نظرنا إلى الاندفاعية باعتبارها أسلوبا معرفيا يختلف من طفل إلى آخر، أو اعتبرناها سمة من سمات الشخصية فإنها ترتبط بالتأخر الدراسي بدرجة كبيرة.

14-5- الخصائص الاجتماعية: يبدو أن الخصائص الانفعالية سالفة الذكر تنعكس أثارها واضحة على العلاقات الاجتماعية للأطفال المتأخرين دراسيا، حيث يتسمون بسوء التوافق الاجتماعي الذي قد يعبرون عنه إما بالعدوان على الآخرين وممتلكاتهم، أو بالانطواء والانسحاب من المواقف الاجتماعية، وعدم الرغبة في تكوين صداقات. وقد يتسم هؤلاء الأطفال بسهولة الانقياد للآخرين الذين يجدون فيهم مصدرا لإشباع حاجاتهم التي لا يشبعها المنزل والمدرسة. وقد يميلون إلى الخروج على القانون نتيجة لمشاعر النبذ والحرمان التي يحسون بها، سواء في المنزل أو المدرسة.

وحول هذه الخصائص ذات الطبيعة الاجتماعية للأطفال المتأخرين دراسيا نتائج الدراسات عديدة مدى انتماء معظم الأطفال المتأخرين دراسيا إلى أسر ذات مستوى اجتماعي اقتصادي منخفض، حيث تسود التوترات والخلافات الزوجية، ويسود التفكك الأسري، وكثرة الأبناء، وازدحام المنزل، واضطرابات العلاقة بين أفراد الأسرة بصورة عامة، وانتشار الغيرة بين الأطفال نتيجة لكثرة مقارنتهم بإخوانهم وجيرانهم، وربما يشعر بالإهمال والبغض من قبل والديه. ومن بين هذه الدراسات تلك التي أكد خلالها "محمد عبد الغفار" وجود علاقة موجبة بين انخفاض التحصيل الدراسي للأبناء، واتجاهات التسلط، والحماية الزائدة، والتدليل، وإثارة الألم النفسي، والتذبذب، والتفرقة لدى الآباء. وهكذا يبدو لنا أنه من الطبيعي أن تسفر مثل هذه المعاملة عن أطفال غير متزنين، غير متوافقين شخصيا واجتماعيا، ومن ثم يتعثرون دراسيا.

14-6- خصائص مدرسية: وبما أن المدرسة باعتبارها مؤسسة تنشئة اجتماعية فهي تحتل نفس المكانة التي تحتلها الأسرة من حيث التأثير في الطفل، ولهذا فقد أظهرت البحوث والدراسات المنجزة حول دورها في تفوق وتأخر الأطفال دراسيا مدى وجود علاقة بين المتغيرين: ومن هذه البحوث دور المدرسة والتفوق الدراسي دراسة تلك التي قام بها "فاروق موسى" والتي اثبت خلالها وجود علاقة موجبة بين سيطرة المعلم، وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى الأطفال. نفس الشيء أثبتتها دراسة "جملات غنيم" في مدى ارتباط التأخر الدراسي للأطفال باتجاهات الاتكالية، والتسلط، والتشدد، والإهمال، والفردية من قبل المعلمين. واتضح أيضا عدم قدرة الأطفال المتأخرين دراسيا على تكوين علاقات اجتماعية مثمرة مع أقرانهم، فقد اتسمت هذه العلاقة بالأنانية، وعدم المشاركة الاجتماعية، وعدم التعاون، وعدم حب التفوق، والانغماس في اللهو غير الموجه، وعدم الاكتراث بالنظم المدرسية، والتمرد على السلطة، والعناد، والنبذ، والتهكم، والسخرية، وجميعها صفات تعبر عن تمتع هؤلاء الأطفال بمستوى مناسب من الصحة النفسية، ومن ثم لا يستطيعون التغلب على ما يحيط بهم من ظروف ويخفقون في مواجهة مطالب عملية التعلم في ظلها. (عبد العزيز السيد الشخص، 1992، ص: 24-37).

وفي سياق الحديث عن الأسباب المدرسية فإن التأخر الدراسي قد يرجع في جانب منه إلى عدم كفاءة العملية التعليمية، أو سوء التدريس، أو عدم كفاءة المعلم، أو صعوبة المادة التعليمية و عدم ترابطها، أو عدم ارتباط المقررات الدراسية بحياة الأطفال، ولعل ذلك يذكرنا بالتقرير الذي أصدره قسم الصحة والتربية بأمريكا في عام 1970 م بعنوان "الطفل المتخلف عقليا لمدة ست ساعات « وتتضمن وصفا لبعض الأطفال ممن يمكنهم الوصول إلى مستوى جيد من الأداء في منازلهم ومجتمعهم، ولكنهم لا يستطيعون الوصول إلى المستوى المناسب في التحصيل الدراسي وغالبا يعتبر مثل هؤلاء الأطفال متخلفين عقليا من وجهة نظر المعلمين و غيرهم من القائمين في المدرسة. وقد أوضح كثير من الدراسات في هذا الشأن وجود عدد من العوامل تتعلق بالمدرسة وتسهم بدرجة كبيرة في التأخر الدراسي للأطفال أهمها:

أ- قسوة المعلمين: وتسلطهم على الأطفال وعدم ترغيب الأطفال في المادة الدراسية وكثرة استخدام المعلمين للتهديدات والتهكم على الأطفال أو السخرية منهم وكثرة التحذيرات والإنذارات. وافتقار المعلم إلى الاتجاهات السوية في التعامل مع الأطفال، وعدم قدرته على تكوين علاقات حميمة معهم وتخويف الطفل

من الفشل مما يجعله يخاف من المدرسة بصورة عامة وعدم شرح المعلم للدرس جيداً، واعتماده على التلقين وازدحام الفصول بالتلاميذ وعدم توفر الألفية المناسبة لممارسة الأنشطة الرياضية.

ب- كثرة التنافس والتصادم: ان كثرة التنافس والتصادم سواء بين المعلمين والأطفال او بين الأطفال مع بعضهم البعض امر منهك لقواهم ومبدد لطاقتهم. كما ان صعوبة المادة الدراسية، وتعقدها، وجُمودها، وحشوها بأشياء كثيرة غير ضرورية وغير مترابطة قد يزيد من التنافس المحبط لأغلب التلاميذ الامر الذي من شأنه ان ينفهم من عملية التعليم وقد يؤدي ذلك الى كره الطفل لبعض المعلمين اما لصعوبة مادتهم الدراسية او الى سوء معاملتهم له، ومن ثم يكره المواد التي يقومون بتدريسها وبالتالي فلا غرابة إذا رسبوا فيها. إضافة الى ذلك فان لجوء المعلم الى التفرقة في تعامله مع الأطفال، وكثرة المقارنة بينهم، قد يزيد من روح الغيرة والحقد بينهم وقد يجبر الطفل لاستدراك ذلك على الدروس الخصوصية مع عدم قدرة أسرته على أعبائها المادية.

ج- تأثير الأقران: من حيث السخرية من الطفل، والمنافسة غير متكافئة معهم وكذا كثرة تكليف الأطفال بالواجبات المدرسية بما لا يتناسب مع قدراتهم، وعقابهم على عدم إتمامها. والمبالغة في الامتحانات سواء من حيث الكم أو الكيف وانخفاض مستوى الإعداد الأكاديمي للمعلم، وخاصة في المرحلة الابتدائية واعتماد إدارة المدرسة على التسلط والقسوة في تعاملها مع الأطفال، وعدم تكوين علاقات طيبة معهم. (عبد العزيز السيد الشخص، 1992، ص ص: 46-53).

15- طرق وأساليب تشخيص التأخر الدراسي:

مما لا شك فيه أن عملية تشخيص التأخر الدراسي وتحديد نوع التأخر يعد من أهم الخطوات في سبيل تحديد المشكلة وعلاجها، ذلك لأن الحكم على الطفل بالتأخر يترتب عليه آثار خطيرة في توجيه حياته وتحديد مستقبله، بل تتعدى آثار هذا الحكم على حياة الطفل، وإحداث ارتباكات في جو الأسرة، ولذا فقد أوضح "أبراهم ويلارد" (Abraham Willard) أنه يجب مراعاة بعض الاعتبارات التربوية والسيكولوجية في تشخيص التأخر الدراسي ومن أهمها ما يلي:

- يجب عدم الاعتماد على مصدر واحد فقط في مداخل التشخيص أو التعرف بل لا بد من استخدام الأسلوب المتعدد المداخل سواء من حيث مصادر المعلومات ومن حيث الأخصائيين المشتركين في الحكم على التلميذ المتأخر دراسيا.

- أن عملية تشخيص التأخر الدراسي، والتعرف على المتأخرين واكتشافهم يجب أن يبدأ مبكرا وأن عملية التعرف على المتأخرين دراسيا يجب أن تكون عملية مستمرة وطويلة نسبيا. بل ويؤكد (Ingram) انجرام على أهمية التعرف المبكر على المتأخرين دراسيا وخاصة في السن المبكرة، وأن نمدهم بالفرص التربوية المناسبة من البداية، وأن هذا البرنامج من المتوقع أن يزيد بدرجة كبيرة، ويزود بدرجة كبيرة هؤلاء الأفراد بالعادات الحسنة، والاتجاهات الصحية والثقة بالنفس وتحقيق الذات وينفذون بعض المهام التي تتسق وقدراتهم في الأسرة والمدرسة والمجتمع المحلي.

وفي سياق تشخيص التأخر الدراسي لدى تلاميذ المدارس يشير Hull&Jawett الى أربعة أساليب تستخدم في اكتشاف المتأخرين والمتفوقين منهم، وتعتمد هذه الأساليب على درجات المدرس (تقديرات المدرس) - اختبارات الذكاء - تقديرات المدرسين في التحصيل المدرسي - الاختبارات التحصيلية المقننة. وهكذا فإن استخدام هذه الأساليب المقننة أو (التكنيكيات) عادة ما تمدنا بحقائق أو بيانات كمية عن شخصية التلاميذ. وفي هذا الأمر يوضح Burt بعض الأساليب التي تساعدنا على تشخيص واستقصاء الحالات المتأخرة ومن هذه الأساليب نذكر: (الاختبارات المدرسية، الاختبارات السيكولوجية، الأساليب الخاصة بالملاحظة، الفحوص الفيزيائية (الجسمية)، الفحوص الطبية، المقاييس الأنثروبومترية، التقارير المدرسية، دراسة الحالة، معرفة الأحوال والظروف الأسرية، تاريخ الأسرة، التاريخ الشخصي.

وفي هذا السياق يشير "Abraham,Willard" إلى ضرورة الوصول إلى مجموعة من المعارف والمعلومات للتعرف على المتخلفين دراسيا ومنها معلومات عن السمات الجسمية، الانفعالية، النمو العقلي، القصور أو الانحرافات في القدرات، الميول، التحصيل، خلفية الأسرة والمجتمع المحلي، بيانات عن المدرسة، وعن نمو اللغة عند الطفل، القدرة الحركية والعوامل الشخصية وغيرها من المعلومات المتعلقة بالطفل.

ومن الطرق التي تمكننا من معرفة ذلك استخدام الأساليب التالية: (اختبارات الذكاء) - (اختبارات أو مقاييس الشخصية) - (اختبارات أو أساليب سيكومترية لقياس العلاقات بين أفراد المجموعة) -

(اختبارات تحصيلية مقننة) - (فحص طبي لدراسة النمو ونواحي القصور في الحواس وغيرها) - (معلومات عن المجتمع المحلي و الأسرة) - (سجل تجميعي لملاحظات المدرسة تجاه الطفل) - (حكم أو تقدير المدرس نحو تحصيل الطفل وشخصيته) - (مقابلات للطفل بمعرفة الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين للحصول على معلومات أو معارف خاصة بالطفل) - (الأداء المدرسي و أحكام المدرسين وهما من مصادر المعلومات للتعرف على المتأخرين دراسيا).

وتؤكد بعض الأبحاث السيكولوجية من جهة أخرى على "أن معاملات الارتباط بين تقديرات المدرسين واختبارات الذكاء تكون في العادة عالية، وهو ما أكدته العالمان H.T&Walker، Olander ، B.S في دراستهما عن قدرة المدرسين على تقدير درجة الذكاء" Q,S ، بل و يؤكد Abraham، Willard على أن التعرف على مسببات التخلف الأكاديمي و التحصيلي و تشخيصه للتلميذ في الفصل الدراسي العادي، إنما تقع مسؤوليته الأولى على مدرس الفصل. وفي ذات السياق أوضح Lee & Lee من جهتهما التعرف على المتأخرين دراسيا أمر صعب لأول وهلة، ولكنه من السهل التعرف على التلميذ الموهوب، حيث أن هذا الأخير يجذب انتباهنا في الحال، وان التلميذ المتأخر دراسيا غالبا لديه دوافع ضحلة، حيث انه يتسم بالإهمال والكسل. (طلعت حسن عبد الرحيم، 2000، ص 89-93).

16- أهمية رعاية التلاميذ المتأخرين دراسيا وأساليب التكفل بهم:

تعمل مؤسسات التربية والتعليم وباقي مؤسسات التضامن الاجتماعي على رعاية المتأخرين دراسيا والتكفل بهم من خلال تقديم لهم خدمات نفسية تربوية واجتماعية. ولعل من أهم الخدمات التي تقدم في هذا الخصوص والتي ذكرتها عديد المصادر والمراجع المتخصصة الخدمات التالية:

16-1- خدمات تعليمية: وتتمثل في مراعاة المدرس في استخدام طرائق التدريس والتوزيع فيها حسب ما يتطلبه كل موقف دراسي، مع عدم إهمال أو تجاهل التلاميذ المتأخرين دراسيا داخل القسم، ولا بد من أخذهم بعين الاعتبار في عملية التدريس وقد يكون ذلك عن طريق إدراج الحصص الاستراكية، إضافة إلى ضرورة التفاعل مع هؤلاء التلاميذ بشكل مناسب عن طريق تشجيعهم للتحصيل الجيد وتجنب استخدام العبارات القاسية والألفاظ المحبطة. ويرى ("طلعت حسين عبد الرحيم") في هذا الأمر وجود بعض الاعتبارات السيكولوجية التربوية والتي من الواجب على المدرس أن يأخذها بعين الاعتبار في تعامله مع التلاميذ المتأخرين دراسيا، أهمها: التأكد من سلامة بدن الطفل المتأخر دراسيا وسلامة سمعه

وبصره مع ضرورة إعطائه من وقتنا ورعايتنا أكثر من التلاميذ العاديين. حاول إذا كنت من المربين المكلفين برعاية الطفل المتأخر دراسيا ان تجلسه بالقرب منك. وفي القسم الدراسي حاول ان تنظم التلاميذ في مجموعات متجانسة مع إعطاء الأطفال المتأخرين دراسيا أعمال إشرافية ما أمكن. (طلعت حسن عبد الرحيم، 1980، ص: 132). وفي هذا الشأن لخصت الباحثة (فضة نعمة 2009) أهم أهداف الخدمات التربوية التي تقدم للمتأخرين دراسيا، والتي تتمثل فيما يلي:

- عقد لقاءات مع أولياء التلاميذ المتأخرين دراسيا لمناقشة التأخر الدراسي لديهم وأساليب علاجه، مع التأكيد على طابع السرية لهذه المناقشة، بحيث لا تتم حضور بقية الأولياء.
- إعادة تعليم المادة من البداية للتلميذ المتأخر دراسيا والتدرج معه في توفير عامل القبول ومشاعر الارتياح وتقديم الإشادة المناسبة لكل تقدم ملموس وذلك إذا كان سبب التأخر عدم تقبل التلميذ لهذه المادة.

- وعقد لقاءات مع المعلم الذي يظهر عنده تأخر دراسي مرتفع والتعرف منه على أسباب ذلك التأخر (حسب رأيه) والمقترحات العلاجية له. (نبيلة بن الزين، 2015، ص: 32)

16-2 - خدمات التوجيه المدرسي: "تهدف هذه الخدمة إلى الإحاطة بخصائص الطلاب العقلية والنفسية، ثم توجيه كل طالب إلى نوع التعليم المناسب لاستعداداته وميوله". (يوسف مصطفى القاضي، 2002، ص: 319). وعدم مراعاة ذلك قد يؤدي بالتلميذ إلى التأخر الدراسي نظرا لعدم ملائمة التخصص الدراسي لقدراته العقلية ورغبته. ومن الخدمات التي يقدمها التوجيه المدرسي في هذا المجال هو توعية التلاميذ بالطرق السليمة المتبعة في عملية الاستذكار، ومساعدتهم على الاستغلال الجيد للوقت وذلك باستخدام أسلوب المحاضرات والمقابلات الفردية والجماعية.

16-3 - خدمات الإرشاد والعلاج النفسي: تتم خدمات الإرشاد والعلاج النفسي من خلال إرشاد التلاميذ المتأخرين دراسيا ومساعدتهم على التكيف والتوافق النفسي المدرسي، وتقديم المساعدة في حل المشكلات التي تعترضهم سواء أكانت هذه المشكلات نفسية أو اجتماعية أو اقتصادية إضافة إلى حالات التأخر الدراسي وعلاجها.

وفي إطار الرعاية النفسية التربوية والاجتماعية للمتأخرين دراسيا يرى المختص في علم النفس المدرسي انه من اجل الوصول إلى عناية نفسية حقيقية للمتأخرين دراسيا يتعين من المسؤولين تعيين إدارات مختصة في المجال النفسي التربوي في المؤسسات التعليمية قصد الكشف المبكر عن المتأخرين

دراسيا للإسراع في علاج حالاتهم". (علي تعوينات، 1991، ص: 29). ويرى "سلمان خلف الله 2004" من جهته ضرورة قيام هذه الإطارات المتخصصة بتقديم خدمات إلى التلاميذ المتأخرين والأخذ بأيديهم حتى يتعرف كل واحد منهم على حالته كفرد وكعضو في جماعة، وكذا تعريف كل تلميذ بالفرص التعليمية المناسبة له والكشف عن ميوله واستعداداته بهدف مساعدته في وضع خطة تساعد في تقويم تحصيله الدراسي، الأمر الذي يمكنه في الأخير من توجيهه إلى مهنة تتناسب مع ميوله ومع قدراته إذا تعثر علاجه. (نبيلة بن الزين، 2015، ص: 34)

16-4- خدمات صحية وترويقية: وتتمثل الخدمة الصحية في متابعة التلاميذ المتأخرين دراسيا من الناحية الصحية، وذلك من الناحية الصحية، وذلك من طرف فريق طبي متكامل يسهر على فحصهم بشكل دوري "يؤدي هذا الأسلوب دورا هاما في علاج كثير من الحالات التي تعاني من أعراض التأخر الدراسي والمرتبطة بنواحي الجسم مثل القصور في السمع أو البصر أو التهابات اللوزتين أو عيوب الغدد الصماء وسوء التغذية" (إرشاد صالح دمنهوري، 2006، ص: 125). وقد يتم في هذا المجال إرشاد التلميذ إلى الاهتمام بتناول "الأغذية التي تحوي نسبة كبيرة من الدهن مثل اللبن والقشدة والزبدة والبيض مع إمكانية تناول إحدى مستحضرات الجلوكوز المتوفرة في الصيدليات مما يؤثر بالإيجاب على حيوية التلميذ ونشاطه المدرسي". (سناء محمد سليمان 2005، ص: 76).

خلاصة الفصل:

ان ما يمكن ان يستشف من معرض حديثنا عن التفوق والتأخر الدراسي هو ان كلاهما يمثل موضوعا في غاية الأهمية في مجال التربية والتعليم. فعلى الرغم من أن الأمر يبدو سهلا وبسيطا لأول وهلة، إلا ان الطرح البحثي في مثل هذه المواضيع صعب ومعقد شأنه شأن البحث في الظواهر والقضايا التربوية ذات أبعاد مختلفة وعوامل ومتغيرات متشابكة. وباستعراض مضمون أبحاث ودراسات التربويين من مختلف الاتجاهات المعرفية يتبين لنا مدى تباين الرأي، فمن الباحثين من فسر الأمر تفسيراً أكاديمياً له صلة بالتحصيل الأكاديمي العام أو الجزئي، ومنهم من فسر الأمر بتضافر عوامل عضوية، نفسية، انفعالية، اجتماعية ومدرسية.

هكذا إذن تبدو لنا أهمية دراسة التفوق الدراسي كغاية للنظام التربوي وكهدف تعليمي، ذلك انه على الصعيد النفسي الاجتماعي فان التفوق الدراسي يشكل عامل فخر واعتزاز للتلميذ نفسه وعامل مفخرة للأسرة والمدرسة التي يدرس بها وللمجتمع بشكل عام. الأمر الذي يزيد من طموح الفرد ونظراته للمستقبل.

وفي مقابل ذلك يشكل التأخر الدراسي مصدر خوف وقلق وضغط متزايد للتلميذ، كما يشكل عامل خيبة للأسرة والمدرسة والمجتمع، ذلك ان التأخر الدراسي إذا طال أمده ولم يجد التلميذ أمامه سبل الدعم والرعاية والتكفل فان تأخره الدراسي يتحول الى الشعور بإحباط عام والى فشل اجتماعي وقد يتطور الى انحراف نحو السلوك الغير السوي اجتماعيا، الأمر الذي ينعكس سلبا على حياة المجتمع بشكل عام.

ووقاية من تأثير التخلف الدراسي على التلميذ يشدد علماء التربية على ضرورة توظيف متخصصين في الإرشاد والرعاية النفسية والتربوية للتكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مستويات معينة من التأخر الدراسي، وذلك من اجل تقديم لهم خدمات إرشادية متخصصة تهدف الى الرفع من مستوياتهم التعليمية وتنمية قدراتهم الأكاديمية وحسن توجيه طاقاتهم وميولهم واتجاهاتهم أو تعديلها خدمة للتلميذ المتأخر ولأسرته والمجتمع بصفة عامة. كما يشدد ذات العلماء والباحثين على ضرورة علاج ظاهرة التأخر الدراسي من خلال الكشف المبكر لعلاماتها بغية الوقاية منها أو الحد من تأثيرها باستعمال الطرق وأساليب التشخيص العلمية. وهذا من شأنه توقيف مجال إهدار الطاقات البشرية والمالية والحد من ارتفاع كلفة الدولة والنفقات المالية الهائلة المخصصة لقطاع التربية والتعليم.

الفصل الخامس

الجانب التطبيقي

تمهيد

أولاً: إجراءات الدراسة الاستطلاعية

- 1- أهداف الدراسة الاستطلاعية
- 2- خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية وأدواتها
- 3- مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية

ثانياً: الدراسة الأساسية

- 1- منهج الدراسة والكيفية الإجرائية المنتهجة في استخدامه.
- 2- مجتمع الأصلي للدراسة
- 3- عينة الدراسة الأساسية خصائصها وكيفية اختيارها.
- 4- مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية
- 5- أدوات الدراسة

ثالثاً: إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية (كيفية جمع البيانات)

- 1- إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي
- 2- أساليب المعالجة الإحصائية (تحليل البيانات)

خلاصة الفصل

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل الخامس الجانب التطبيقي للدراسة الحالية الخطوات الإجرائية للدراسة والتي تعد المحك الفعلي المستعان به في سبيل استغلال ميدان البحث وتفحص معالم الظاهرة المدروسة، من خلال جمع البيانات الخاصة بها ومعالجة النتائج المتوصل إليها كمياً وكيفية من أجل الخروج في الأخير بحقائق علمية مثبتة.

أولاً: الدراسة الاستطلاعية الهدف منها، عينتها، وخطواتها:

تتمثل أولى خطوات هذا الفصل الميداني في الدراسة الاستطلاعية من حيث خطواتها، أهدافها، مجال إجرائها ونتائجها. ولقد تم خلال هذه المرحلة التعريف بأدوات البحث ووصفها ودراسة صدقها وثباتها. ولعل من بين الأهداف التي سعى الباحث إلى تحقيقها من انجاز خطوات الدراسة الاستطلاعية التعرف على ميدان البحث ومعرفة خصائص مجتمع البحث والتحقق من صلاحية الأدوات المستعملة فيجمع البيانات، من خلال تبيان خصائصها السيكومترية ومعرفة مدى صدقها وثباتها ومدى وضوح عباراتها وسلامة تعليماتها.

وفي هذا الشأن حاول الباحث في بداية هذا الاستطلاع الاتصال بالجهات المسؤولة في مديرية التربية لولاية المدية بغرض الحصول على الموافقة الكتابية لإجراء الدراسة. وفي هذا الشأن بادر الباحث بالتواصل بمديري المؤسسات التعليمية المختارة من أجل توضيح أهداف الدراسة واقتراح عليهم إمكانية التعاون لتحقيقها. وكان ردهم على اقتراحنا بالقبول والترحيب للمساهمة والتعاون في إجراء هذه الدراسة.

1- الهدف من الدراسة الاستطلاعية:

إن أهم الأمور التي يهدف الباحث إلى تحقيقها خلال خطوات الدراسة الاستطلاعية هو التحقق من مدى صلاحية الأدوات التي يعتزم الباحث استخدامها في انجاز الدراسة الأساسية، سواء من حيث وضوح عبارات المقياس المستخدم في جمع بيانات متغير سمات الشخصية أو من حيث سلامة تعليماته أو من حيث معرفة خصائصه السيكومترية من صدق وثبات. وقد تسمح خطوات الدراسة الاستطلاعية كذلك للباحث من التعرف على مجتمع الدراسة والوقوف على خصائصه ومميزاته، من أجل التوصل إلى عملية اختيار عينة مناسبة وممثلة للمجتمع الأصلي لتجريب تطبيق أدوات الدراسة الحالية.

2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

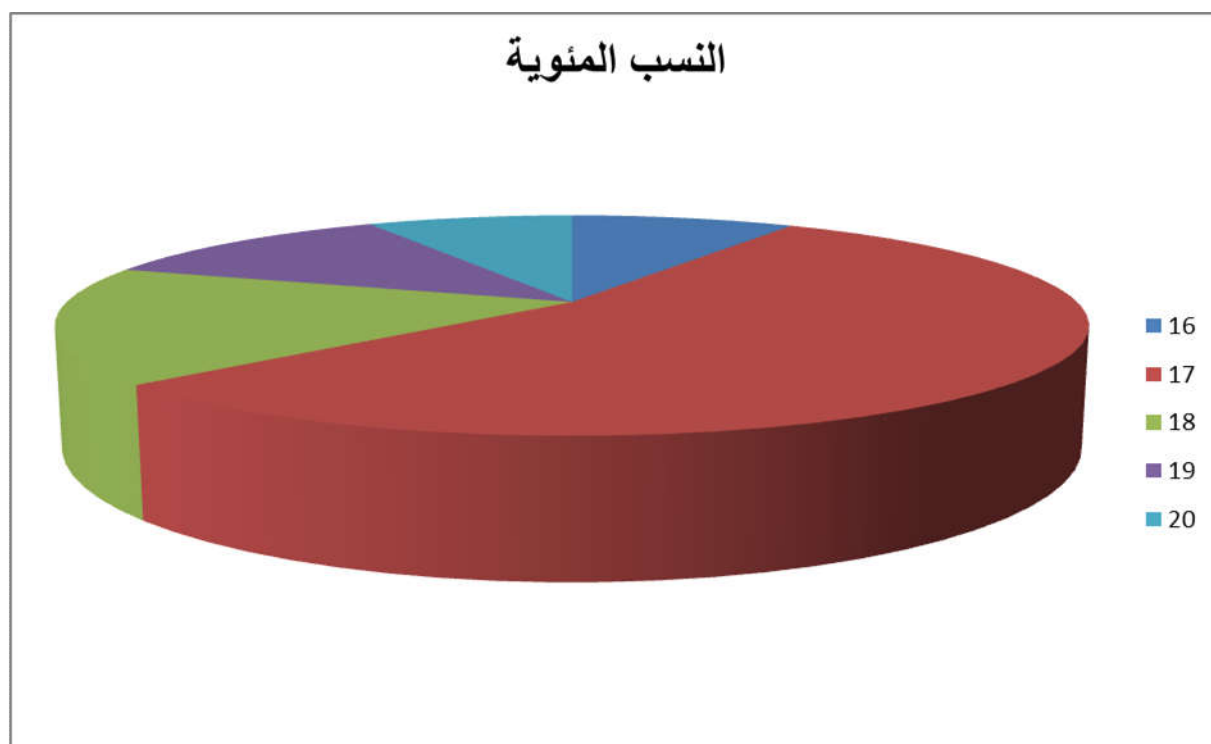
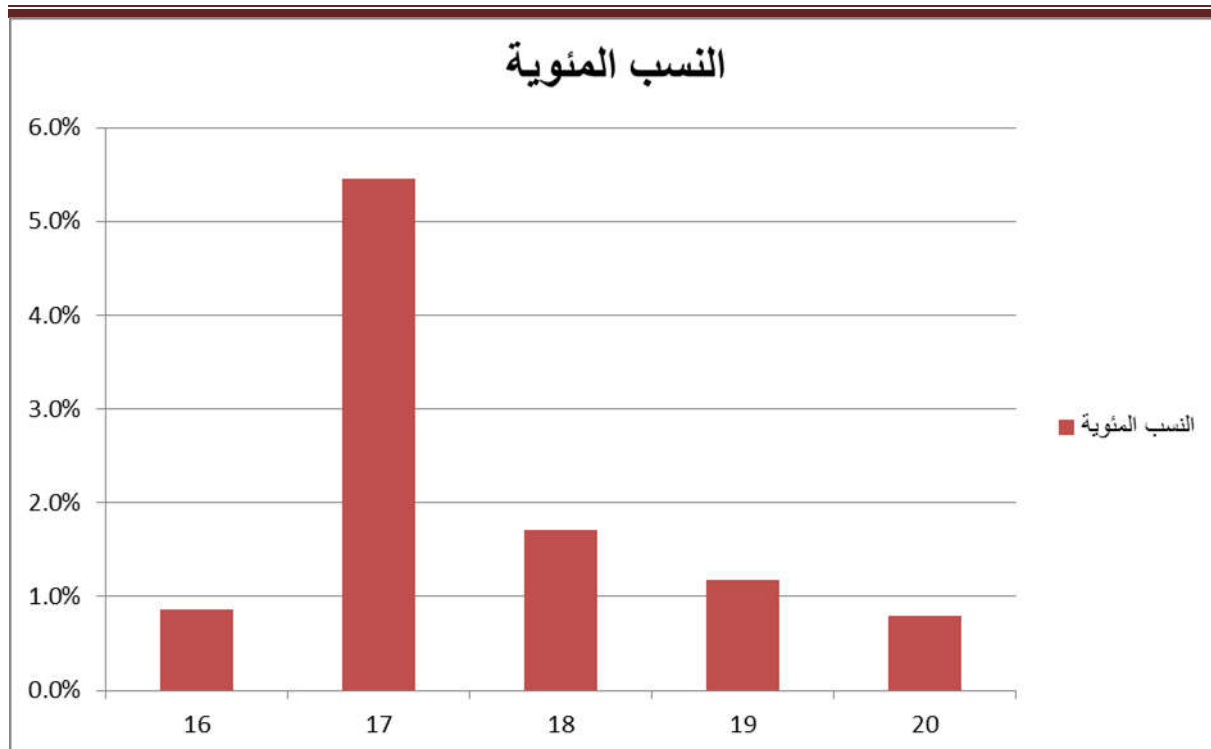
أجريت الدراسة الاستطلاعية على عينة عشوائية من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من كل التخصصات. ولقد تم في هذا الإطار تطبيق أداة الدراسة على عينة قوامها 152 تلميذا بواقع 66 تلميذا و 86 تلميذة يدرسون في السنة الثالثة ثانوي في مختلف الشعب الدراسية في بعض ثانويات ولاية المدية، حيث تم اختيار أفراد هذه العينة بالطريقة العشوائية العنقودية من بين التلاميذ المتمدرسين من جميع التخصصات الموجودة على مستوى هذا الطور من الدراسة، وذلك بحصول كل أفراد العينة على نفس الحظوظ لأن يكونوا ضمن عينة البحث، تماشيا مع مفهوم العينة العشوائية والتي يقصد بها إعطاء فرص متكافئة لجميع أفراد المجتمع الأصلي. (حلمي، 1985، ص: 120).

2-1- خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية: من اجل تحقيق غاية الوصول الى حقائق علمية

تساعدنا على إعطاء تفسيرات موضوعية للظاهرة المدروسة، ينبغي علينا بداية الالتزام بالإجراءات المنهجية في الجانب التطبيقي، ومنها خاصة ضبط عينة الدراسة الاستطلاعية والتأكد من مدى تلاؤم خصائصها وانسجامها مع متغيرات الدراسة ومدى تفاعلها مع أدوات البحث. وعلى هذا الأساس قمنا باختيار عينة مناسبة تتميز بالخصائص التالية:

جدول رقم (02) يبين فئة السن بالنسبة لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية

النسب المئوية	التكرار	فئة السن
8.6%	13	16
54.6%	83	17
17.1%	26	18
11.8%	18	19
7.9%	12	20
100	152	المجموع



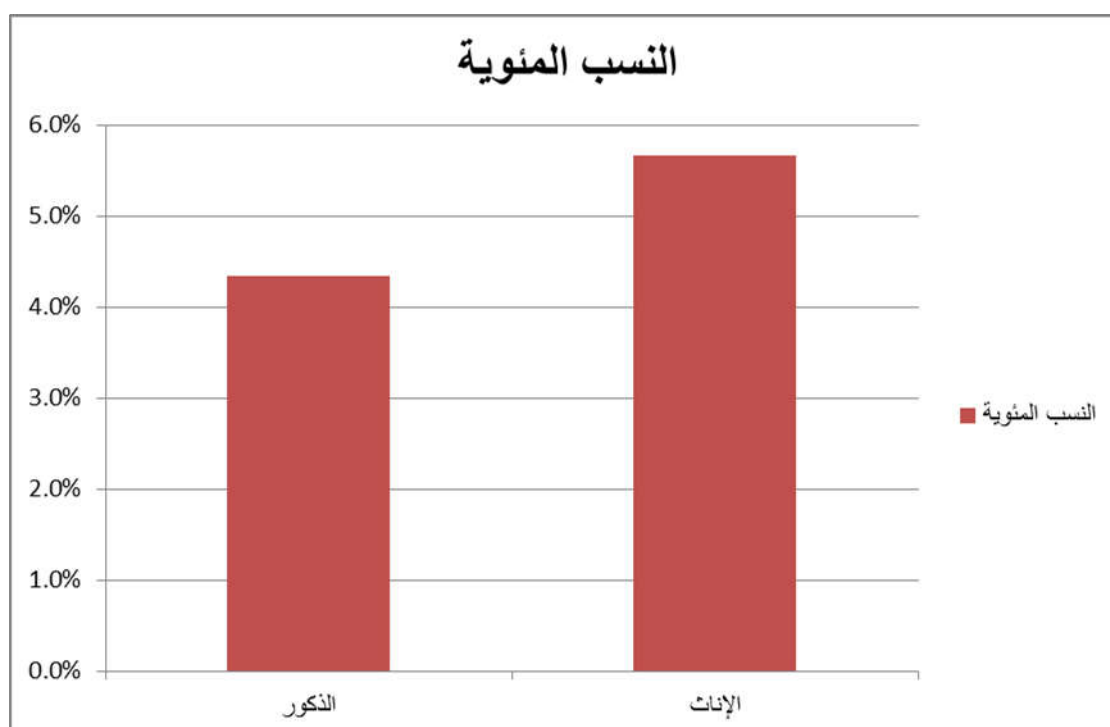
الشكل رقم (08) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب السن.

يتضح من معطيات الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية البالغين من العمر 16 قد بلغت 8.6% حيث بلغ عددهم 13 تلميذا وتلميذة، في حين أن أفراد العينة الذين بلغوا سن 17 سنة يمثلون بنسبة 54.6% وعددهم بلغ 83 تلميذا وتلميذة، أما أفراد العينة الذين بلغوا سن 18 سنة فقد بلغ

عدهم 26 فردا بنسبة 17.1%، في حين بلغ عدد أفراد العينة الذين يبلغون سن 19 سنة 18 فردا وبنسبة 11.8%، وأخيرا فان أفراد فئة ال 20 سنة من العمر فيبلغ عددهم 12 تلميذا وتلميذة وبنسبة 7.9%.

جدول رقم (03) يوضح عامل الجنس بالنسبة لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية

النسب المئوية	التكرار	الجنس
43.4%	66	الذكور
56.6%	86	الإناث
100%	152	المجموع

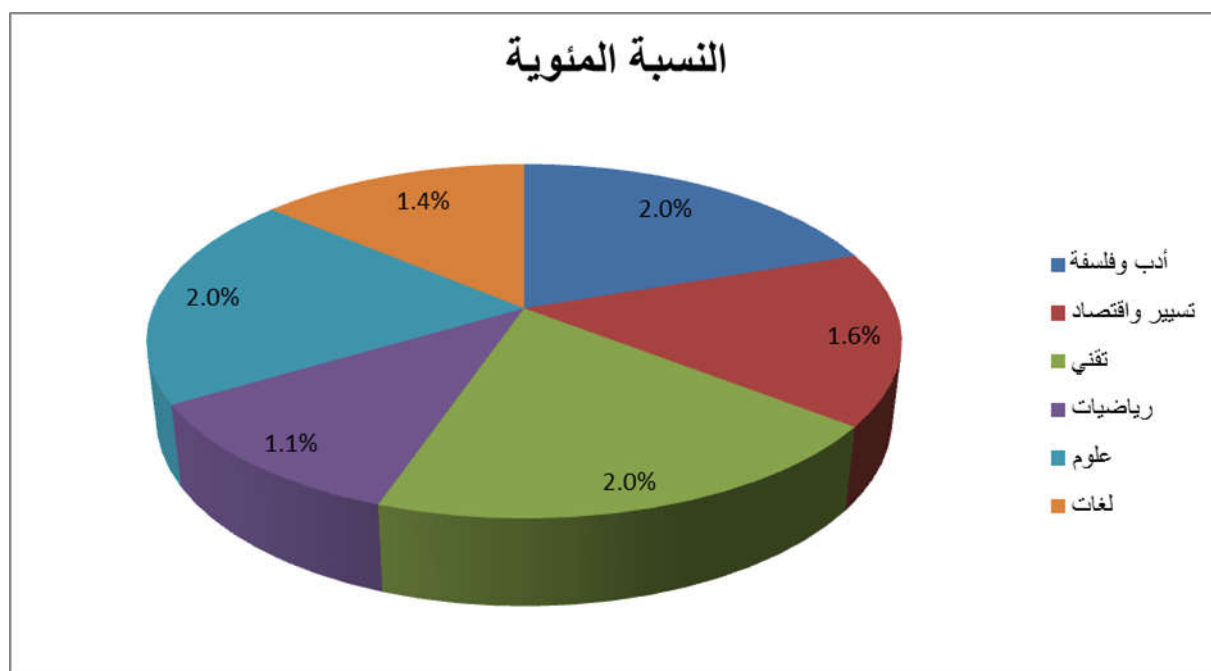


الشكل رقم (09) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

من معطيات الجدول رقم (03) يتضح ان العدد الإجمالي لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية هو 152 موزعة حسب الجنس، حيث قدر عدد الذكور 66 فردا وبنسبة 43.4 % مقابل 86 أنثى بنسبة 56.6%

جدول رقم (04) عامل التخصص الدراسي بالنسبة لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية

النسبة المئوية	العدد	التخصص
19.7%	30	أدب وفلسفة
15.8%	24	تسيير واقتصاد
19.7%	30	تقني
11.2%	17	رياضيات
19.7%	30	علوم
13.8%	21	لغات
100%	152	المجموع



الشكل رقم (10) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص الدراسي.

يتضح من الجدول رقم (04) بعض خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية وتتمثل في عامل التخصص الدراسي، حيث تبين ان عدد أفراد تخصصات (الأدب والفلسفة) و (تقني وعلوم تجريبية) هو 39 تلميذا بنسبة 59.1%، وان عدد أفراد تخصص (تسيير واقتصاد) هو 24 تلميذا بنسبة 15.8 %، وان عدد افراد تخصص (رياضيات) هو 17 فردا بنسبة 11.2 %، في حين بلغ عدد أفراد تخصص (اللغات) هو فكان 21 تلميذا بنسبة 13.8 %.

3- مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

من حيث الزمن زمنيا انطلق الباحث في أولى خطوات الدراسة الاستطلاعية في بداية الأسبوع الثاني من شهر نوفمبر 2018 أي ما بين 11 إلى 15 نوفمبر من سنة 2018، حيث شرع في أول إجراء متمثل في الاتصال بالجهات الوصية كما أشرنا إليه سابقا. ولقد سمحت هذه الخطوة للباحث بالوقوف على واقع مجموعة من الثانويات بالولاية والعمل على التواصل مع القائمين على سيرها إداريا وبيداغوجيا. وكانت بذلك فرصة اختيار مجموعة من الثانويات لتكون مكان إجراء الدراسة الاستطلاعية والمتمثلة في: (ثانوية خديجة بن روي للبنات)، (ثانوية بن شنب محمد للبنات)، (ثانوية باشن للذكور) و(ثانوية بن زميرلي خالد للذكور). للإشارة فان جميع ثانويات الدراسة الاستطلاعية تابعة لمديرية التربية لولاية المدية.

4- أدوات الدراسة الاستطلاعية:

تم استخدام أسلوب المقابلة الجماعية في البداية كأسلوب للتقرب من التلاميذ، وكان الهدف من هذه المقابلة الجماعية هو التواصل مع التلاميذ عن قرب والحصول على البيانات اللازمة التي يحتاج اليها الباحث بالإضافة الى مناقشة بعض الموضوعات ذات صلة بمتغيرات الدراسة الحالية، مع توضيح لهم هدف الدراسة وإعطائهم بعض التوجيهات الخاصة بالإجابة على الاستمارات الموزعة عليهم والتي تتضمن فقرات مقياس (رونا أوشيس وكورينلس بيلج).

ثانيا: الدراسة الأساسية:

1- منهج الدراسة:

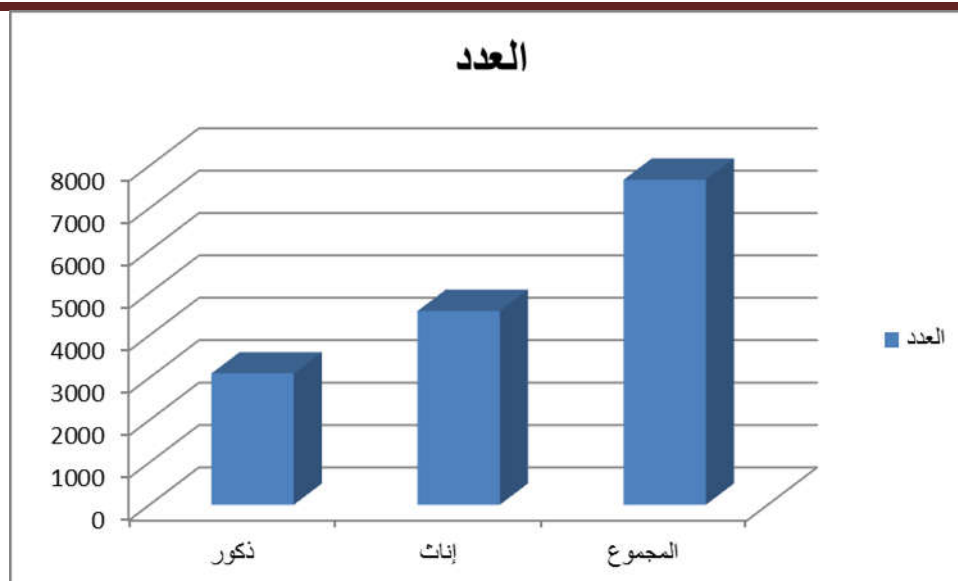
اعتمد الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، كونه المنهج المناسب لتناول موضوع الدراسة، إذ من خلاله يتم وصف سمات الشخصية التي نجم عنها من أفراد العينة، حيث انه بعد تحديد خصائصها يتم تصنيفها في جداول وتحويلها الى ارقام وبيانات إحصائية ومن ثم إجراء تحليلها احصائيا من اجل مقارنة نتائجها ومعرفة دلالة الفروق الملاحظة فيها وفقا لمتغيرات الجنس والتخصص الدراسي، ومن ثم تحديد طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة ومقدار تأثير كل متغير على الآخر.

2-المجتمع الأصلي للدراسة:

يشتمل المجتمع الأصلي للدراسة من تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة ثانوي من كل التخصصات من ولاية المدية للسنة الدراسية 2019/2018 والمقدرين ب 7668 تلميذ وتلميذة موزعين حسب الجنس والتخصص الدراسي.

جدول رقم (05) توزيع تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي بثانويات ولاية المدية حسب الجنس

النسبة المئوية	العدد	التلاميذ المسجلين
40%	3098	ذكور
60%	4570	إناث
100%	7668	المجموع

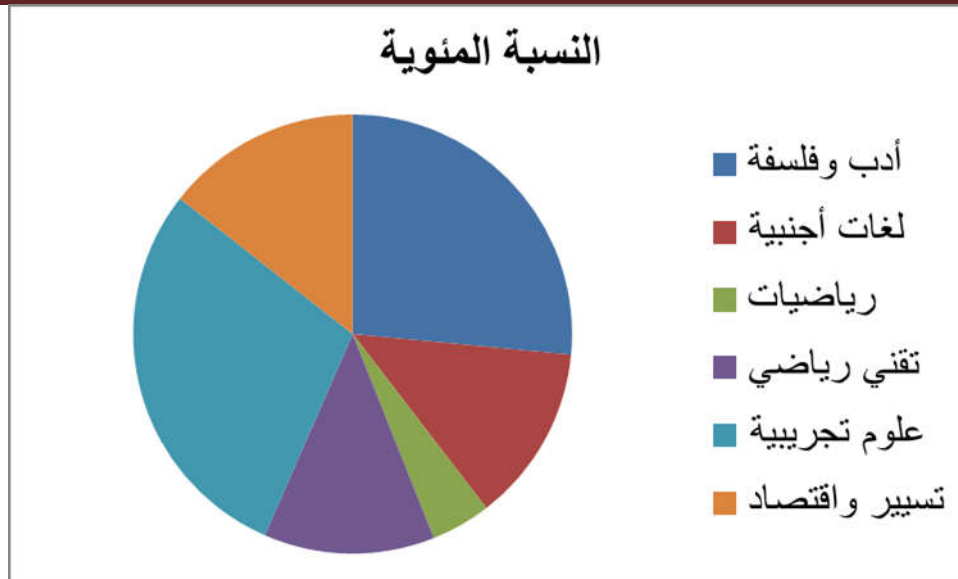


الشكل رقم (11) توزيع تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي بثانويات ولاية المدية حسب الجنس

يتبين من الجدول رقم (05). ان عدد تلاميذ التعليم الثانوي بولاية المدية للسنة الدراسية 2018-2019 هو 7668 تلميذا وتلميذة موزعة بين الذكور والإناث، حيث بلغ عدد الذكور 3098 تلميذا بنسبة 40% وعدد الإناث هو 4570 بنسبة 60. ولتوسيع الوصف في مكونات مجتمع البحث، قام الباحث بتصنيف تلاميذ مديرية التربية لولاية المدية بحسب التخصصات الدراسية الموجودة كما يلي:

الجدول رقم (06) توزيع التلاميذ السنة ثالثة ثانوي في ولاية المدية حسب التخصص الدراسي.

النسبة المئوية	عدد التلاميذ	التخصص الدراسي
26.50%	2031	أدب وفلسفة
13.06%	1002	لغات أجنبية
4.40%	338	رياضيات
12.60%	966	تقني رياضي
29.02%	2226	علوم تجريبية
14.42%	1105	تسيير واقتصاد
100%	7668	المجموع العام



الشكل رقم (12) توزيع التخصصات الدراسية في ولاية المدية للسنة الدراسية 2019/2018.

يشير الجدول السابق الى أن العدد الإجمالي للتلاميذ المتمدرسين في كل الشعب والتخصصات لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي على مستوى جميع ثانويات ولاية المدية بلغ 7668 تلميذ وتلميذة موزعين حسب مختلف التخصص الدراسي، حيث تميزت شعبة العلوم التجريبية بأعلى عدد للتلاميذ حيث بلغت نسبتهم 29.02%، تليها شعبة الأدب والفلسفة بنسبة 26.50%، ثم تسيير اقتصاد حيث بلغت نسبتهم 14.42%، ثم اللغات الأجنبية بنسبة 13.06%، شعبة التقني رياضي بلغت نسبتهم 12.60%، وأخيرا رياضيات حيث بلغت نسبة التلاميذ فيها 4.40% وهي تعد بذلك أصغر نسبة مقارنة بالشعب الأخرى.

3- عينة الدراسة الأساسية، خصائصها وكيفية اختيارها:

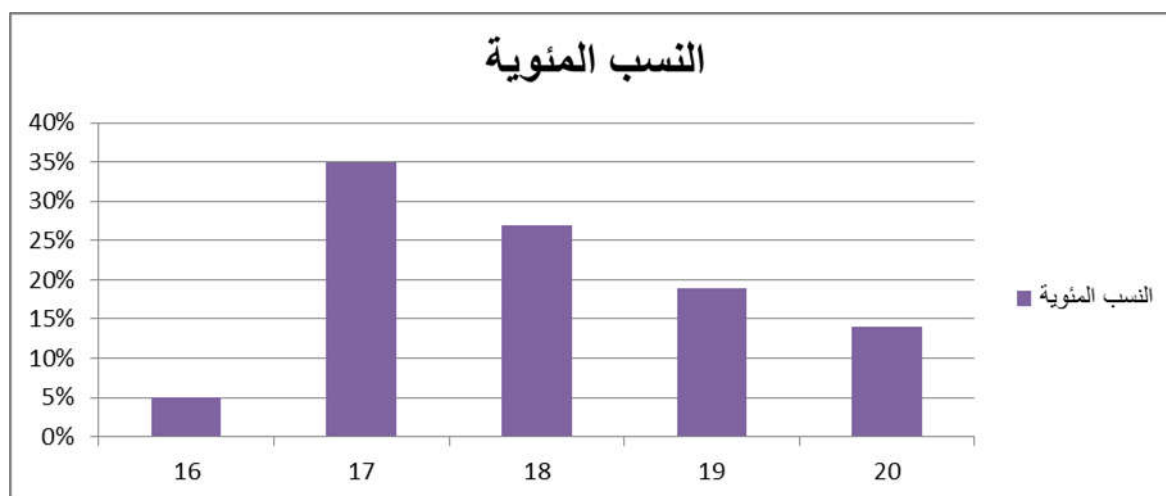
اعتمد الباحث في هذه الدراسة على عينة من تلاميذ وتلميذات ينتمون إلى ثانويات ولاية المدية من كل التخصصات والمسجلين بالسنة الثالثة ثانوي للسنة الدراسية 2019/2018، وقد قدر العدد الإجمالي لعينة البحث ب: مجتمع الدراسة: (7668) تلميذا وتلميذة وعينة الدراسة (789) تلميذا وتلميذة. وفي هذا الخصوص فإن أفراد هذه العينة تم اختيارهم وبطريقة عشوائية عنقودية من بين التلاميذ المتمدرسين وأخذنا بعين الاعتبار عامل واحد وهو انتمائهم إلى السنة الثالثة ثانوي ومن جميع التخصصات الموجودة على مستوى هذا الطور من الدراسة، بمعنى أن لكل التلاميذ نفس الحظوظ لأن يكونوا ضمن عينة البحث التي يتم انتقاء أفرادها بشكل قصدي لاعتبارات معينة، وهذا تماشيا مع تعريف العينة العشوائية والتي يقصد

بها: تلك التي تم أخذها على أساس عشوائي أي على أساس إعطاء فرص متكافئة لجميع أفراد المجتمع الأصلي. (حلمي، 1985، ص: 120).

جدول رقم (07)

خصائص عينة الدراسة حسب فئة السن

النسب المئوية	التكرار	فئة السن
5,2%	41	16
34,7%	274	17
26,9%	212	18
19,4%	153	19
13,8%	109	20
100%	789	المجموع

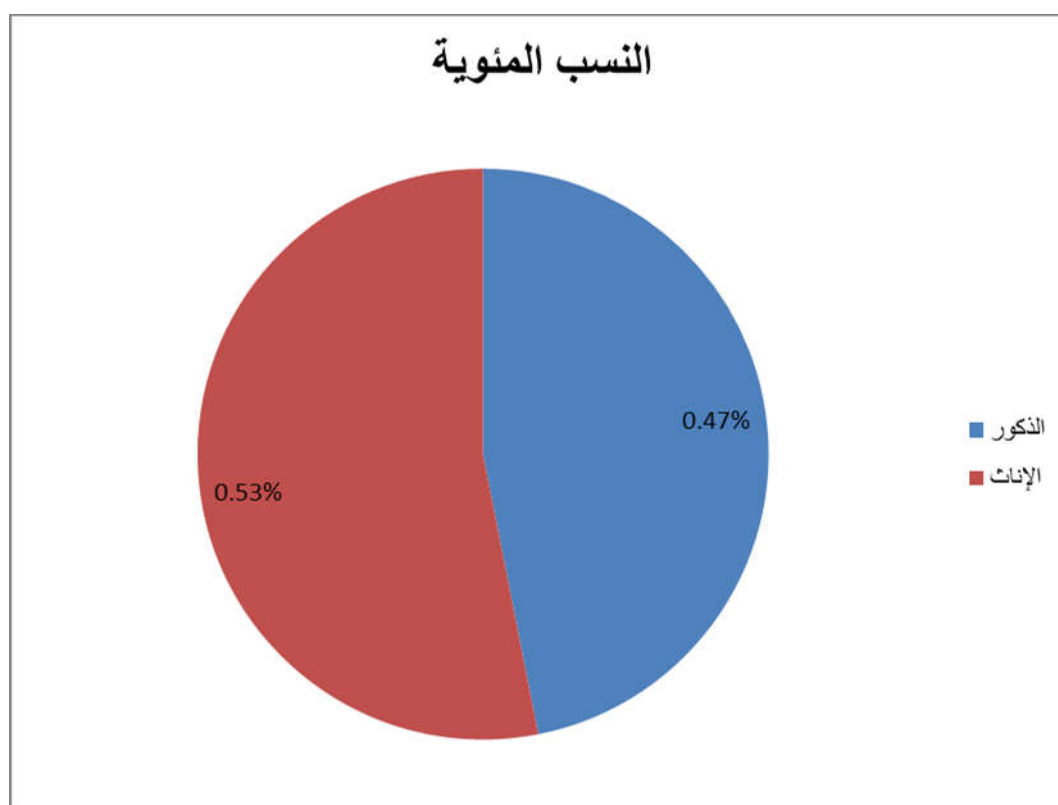


الشكل رقم (13) يبين خصائص عينة الدراسة حسب فئة السن

يبين الجدول رقم (07) خصائص عينة الدراسة الأساسية من حيث فئة السن، إذ نلاحظ أن العينة من فئة (16 سنة) تتكون من 41 تلميذا وتلميذة أي بنسبة 5.2%، أما فئة 17 سنة تكونت من 274 تلميذا وتلميذة أي بنسبة 34.7%، وفئة 18 سنة تكونت من 212 تلميذا وتلميذة أي بنسبة 26.9%، أما فئة 19 سنة فتكونت من 153 تلميذا وتلميذة أي بنسبة 19.4%، أما فئة 20 سنة فتتمثلت في 109 تلميذا وتلميذة أي بنسبة 13.8%.

جدول رقم (08) خصائص عينة الدراسة حسب فئة الجنس

الجنس	التكرار	النسب المئوية
الذكور	370	46,9%
الإناث	419	53,1%
المجموع	789	100%

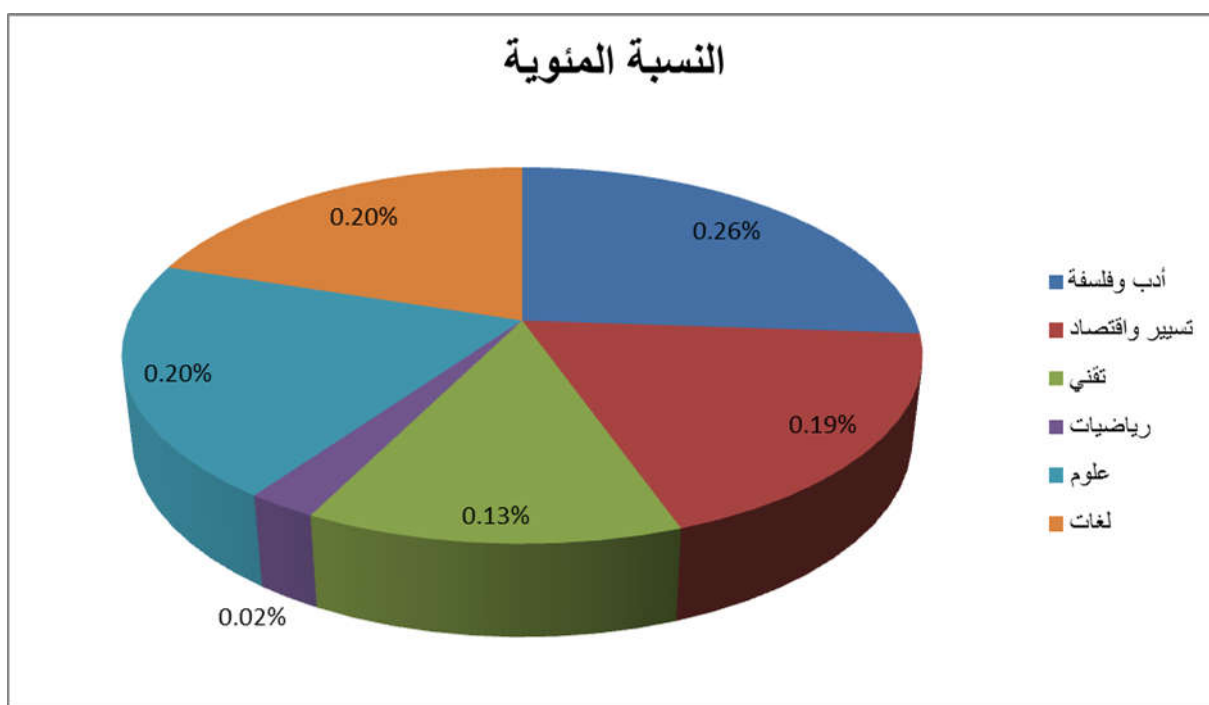


الشكل رقم (14) يبين لنا خصائص عينة الدراسة حسب فئة الجنس

الجدول رقم (08) يبين العدد الإجمالي لعينة الدراسة الأساسية والتي قدرت ب 789 تلميذا وتلميذة تمثلت في 370 ذكرا أي بنسبة 46.9 % و 419 أنثى أي بنسبة 53.1%.

جدول رقم (09) خصائص عينة الدراسة حسب التخصص

النسبة المئوية	العدد	التخصص
26,1%	206	أدب وفلسفة
18,5%	146	تسيير واقتصاد
12,8%	101	تقني
2,4%	19	رياضيات
20,2%	159	علوم
20,0%	158	لغات
100%	789	المجموع



الشكل رقم (15)

يبين لنا خصائص عينة الدراسة حسب التخصص

الجدول رقم (09) أعلاه يوضح لنا التخصصات وكذا عدد التلاميذ في كل تخصص ونسبهم المئوية، فالأدب والفلسفة تمثل عددها في 206 تلميذا وتلميذة أي بنسبة 26.1 %، أما شعبة تسيير

واقتصاد فتمثلت في 146 تلميذا وتلميذة أي بنسبة 18.5 %، أما شعبة تقني فتمثلت في 101 تلميذا وتلميذة أي بنسبة 12.8 %، أما شعبة رياضيات فتمثلت في 19 تلميذا وتلميذة أي بنسبة 2.4 %، أما شعبة علوم فتمثلت في 159 تلميذا وتلميذة أي بنسبة 20.2 %، وأخيرا شعبة لغات فتمثلت في 158 تلميذا وتلميذة أي بنسبة 20.2 %.

4- مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية:

مباشرة بعد تطبيق أدوات البحث وتقنياتها وتصحيحها تم في الأسبوع الأخير من شهر أفريل من سنة 2019 تفريغ البيانات وإدخالها في الحاسب الآلي وتحليلها إحصائيا من خلال استخدام حزم البرامج الجاهزة () وذلك لاستخراج الإحصائيات الوصفية مثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول التكرارية والاختبارات اللازمة لفحص فرضيات الدراسة.

أما مكانيا فقد تم إجراء الدراسة الأساسية في 10 ثانويات تابعة لمديرية التربية لولاية المدية، وهي كما في الجدول التالي:

الجدول (10)

يبين توزيع ثانويات ولاية المدية بحسب المنطقة

اسم الثانوية	المكان
بن شنب محمد	وسط مدينة - المدية
خديجة بن رويسي	حي المصلى - المدية
خالد بن زميرلي	حي رقية مصطفى - المدية
محمود باشن	حي قطيطن - المدية
أحمد حضري	بلدية ذراع السمار - المدية
صديقي النوري	بلدية البرواقية - المدية
سعد دحلب	بلدية قصر البخاري - المدية
موسى بن نصير	بلدية قصر البخاري - المدية
فارس بن مهل	بلدية الشهبونية - المدية

5- أدوات الدراسة

تم الاعتماد في انجاز هذه الدراسة على أداتي بحث أساسية متمثلة في مقياس سمات الشخصية في ضوء نظرية إريك أريكسون حيث يعتبر كل من رونا أوشيس وكورينلس بيلج 1986 لقياس المتغير الأول وهو: متغير سمات الشخصية، والذي قام بتعديله للبيئة العربية فاروق السيد عثمان في عام 2002، ومعدلات التحصيل في اختبارات الفصول الثلاث من السنة الثالثة ثانوي.

5-1 - مقياس رونا أوشيس و كورينلس بيلج لسمات الشخصية: يهدف هذا المقياس إلى قياس الأبعاد الأساسية للشخصية بواسطة مجموعة من عبارات لا تخرج عن المعنى الذي يعطيه الباحث لمفهوم الشخصية وهي عبارات تؤثر لسمات الشخصية التي تم تحديدها وحصرها في الدراسة الحالية.

أ- الهدف من استعمال مقياس رونا أوشيس وكورينلس بيلج لسمات الشخصية: يستهدف الباحث من وراء استخدامه المقياس في الدراسة الحالية إلى تحقيق هدفين أساسيين وهما رصد سمات الشخصية كما حددها رونا أوشيس و كورينلس بيلج من خلال الكشف عن طبيعتها ودرجة تأصلها في أفراد العينة وذلك اعتماد على إجابات تهم على عبارات المقياس ومقارنتها بنتائج التحصيل لدى أفراد العينة.

ب- الوصف الأولي للمقياس (الصورة المبدئية): يشمل مقياس رونا أوشيس وكورينلس بيلج لسمات الشخصية قبل التعديل خمسة 05 أبعاد هي على النحو التالي:

(الثقة مقابل عدم الثقة)، (الاستقلال الذاتي مقابل الشعور بالعار)، (المبادأة مقابل الشعور بالذنب)، (الإنجاز مقابل الشعور بالنقص)، (الألفة مقابل العزلة).

حيث يتكون كل بعد من هذه الأبعاد الخمسة التي يتكون منها هذا المقياس من عدد الفقرات التالية:

(الثقة مقابل عدم الثقة) = 10 فقرات. (الاستقلال الذاتي مقابل الشعور بالعار) = 08 فقرات. (مبادأة مقابل الشعور بالذنب) = 10 فقرات. (الإنجاز مقابل الشعور بالنقص) = 11 فقرة. (والألفة مقابل العزلة) = 07 فقرات.

ج- فقرات مقياس رونا أو شيس وكورينلس بيلج: ينقسم مقياس رونا أو شيس وكورينلس بيلج لسمات الشخصية إلى مجموعة فقرات ايجابية ومجموعة أخرى من فقرات سلبية. والجدول رقم (14) يوضح ذلك:

الجدول رقم (11) فقرات المقياس الايجابية والسلبية

العامل	نوع العبارات	رقم العبارات
الثقة-عدم الثقة	العبارات الايجابية	41-40-31-21-06
	العبارات السلبية	36-26-16-11-01
الاستقلال الذاتي-الشعور بالعار	العبارات الايجابية	37-07
	العبارات السلبية	32-27-22-17-12-02
المبادأة-الشعور بالذنب	العبارات الايجابية	41-33-28-23-18-08
	العبارات السلبية	44-38-13-03
الإنجاز-الشعور بالنقص	العبارات الايجابية	46-42-19-04
	العبارات السلبية	45-39-34-29-24-14-09
الألفة-العزلة	العبارات الايجابية	30-20-15-10
	العبارات السلبية	35-25-05

5-2- وصف مقياس (رونا أو شيس وكورينلس بيلج) لسمات الشخصية وخصائصه السيكومترية: لقد تم في هذه الدراسة حساب صدق المقياس باعتماد صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي، وكذا حساب ثبات المقياس بواسطة معامل ألفا كرونباخ ومعامل الارتباط بين الجزئين ومعامل سبيرمان براون: ولقد توصل الباحث إثر ذلك إلى النتائج التالية:

أولاً: حساب صدق المقياس: لقد تم الاعتماد في حساب صدق مقياس (رونا أو شيس وكورينلس بيلج) لسمات الشخصية خلال الدراسة الاستطلاعية بإتباع الطرق التالية:

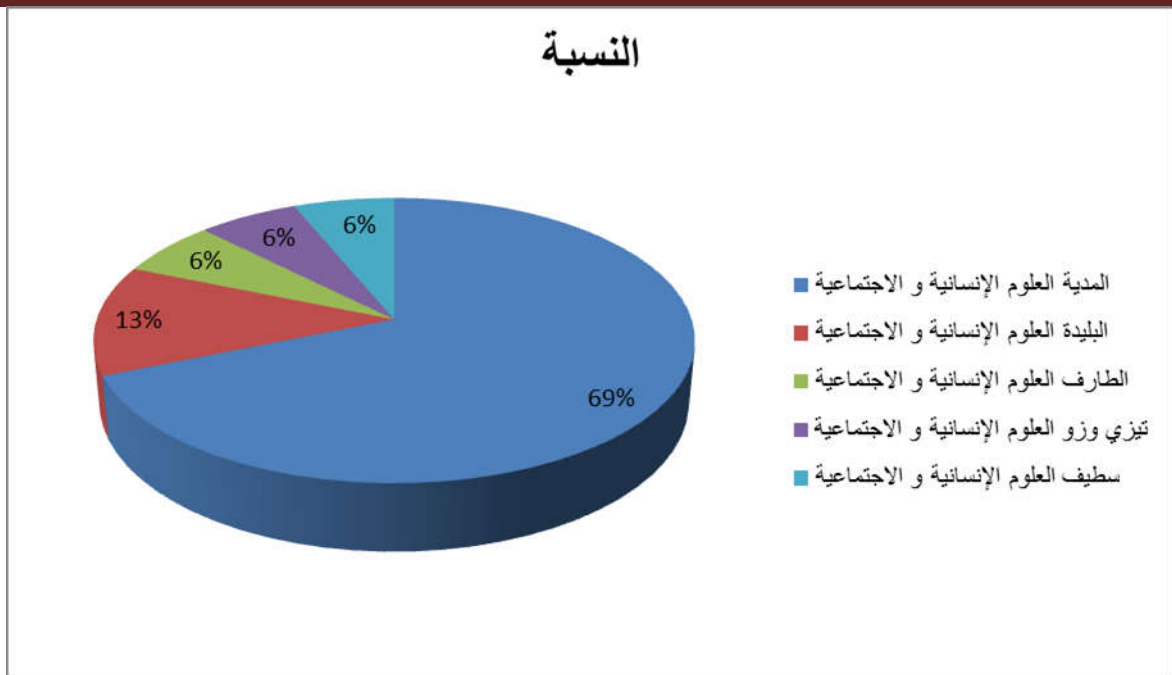
أ- صدق المحكمين: مباشرة بعد حصول الباحث على نسخة من مقياس رونا أو شيس وكورينلس بيلج 1986 لسمات الشخصية والاقتناع بملائمة استعماله كأداة لجمع البيانات حول سمات الشخصية، وبعد التمعن في مضمون عباراته تبين لنا انه لابد من عرضه على عدد من أساتذة جامعيين في رتب

أستاذ محاضرا وأستاذ تعليم عالي في تخصصات علوم التربية وعلم النفس الإكلينيكي وعلم النفس الاجتماعي من أجل القيام بعملية التحكيم.

ولتحقيق هذا الغرض قام الباحث بعرض بنود المقياس على مجموعة مكونة من 15 أستاذا ينتمون إلى من جامعات مختلفة من الوطن على غرار جامعة المدية، سطيف، البليدة، الطارف، وذلك لإبداء رأيهم كمتخصصين في مجال علم النفس وعلوم التربية من أجل التحقق من ملائمة المقياس لتحقيق أغراض الدراسة، ومن أجل التأكد من صلاحية الصياغة اللغوية لبنود المقياس وفقراته. وفي هذا الشأن طلب الباحث من الأساتذة المحكمين أفادته مدى ملائمة عبارات المقياس لسن ومستوى عينة الدراسة التعليمي، ومدى تمثيل كل عبارة من عبارات المقياس للبعد الذي أعدت من أجله. ومن جهة أخرى اقترحنا على السادة المحكمين النظر في إمكانية تعديل بعض فقرات المقياس سواء بحذف بعض الفقرات أو إضافة فقرات أخرى وتكييف المقياس ليتماشى وظروف البيئة الجزائرية التي نعيش فيها مع المحافظة قدر الإمكان على روح الاستبيان وإطاره العام. والجدول التالي يوضح كيفية توزيع عينة الأساتذة المحكمين بحسب الجامعات والكليات:

جدول رقم (12) توزيع عينة الأساتذة المحكمين بحسب الجامعات والكليات

الجامعة	الكلية	عدد المحكمين	النسبة
المدية	العلوم الإنسانية والاجتماعية	11	68.75%
البليدة	العلوم الإنسانية والاجتماعية	02	12.5%
الطارف	العلوم الإنسانية والاجتماعية	01	6.25%
تيزي وزو	العلوم الإنسانية والاجتماعية	01	6.25%
سطيف	العلوم الإنسانية والاجتماعية	01	6.25%



الشكل رقم (16) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص الدراسي.

بناء على ملاحظات الأساتذة المحكمين وعلى أساس توجيهاتهم واقتراحاتهم، قام الباحث بتعديل تصميم المقياس بإصلاح ما أشاروا إليه، وهي عموماً تعديلات طفيفة في صياغة بعض أسئلة المقياس حيث اعتبر الباحث أن الفقرة التي تحوز على نسبة مئوية أكبر أو يساوي 75% تعتبر مقبولة. حيث كان الاتفاق على أن الفقرة رقم 03 من البعد الخامس أنها ليست مناسبة ولا بد من إعادة صياغتها، أما الفقرات رقم 06 من البعد الثالث والفقرة رقم 01 من البعد الخامس فكان الاتفاق على أنها تحمل صعوبة لغوية ولا بد من تصحيحها، ماعدا ذلك فإن جل بنود المقياس ضلت كما هي في الأصل لاعتقاد الأساتذة المحكمين أنها واضحة وملائمة لأهداف الدراسة وللبيئة الجزائرية. كل العبارات جيدة وتصلح للبيئة الجزائرية.

ب- الصورة النهائية لمقياس رونا أوشيس و كورينلس بيلج بعد التعديل: وبهذا التعديل أصبح طول المقياس في هذا المستوى مكوناً من 46 عبارة موزعة على 05 أبعاد والتي يمكن عرضها في هذا المقام على النحو التالي:

- **البعد الأول: الثقة-عدم الثقة:** ونعني بالثقة في هذه الدراسة توقع التلميذ النوايا الحسنة المبنية على معرفة المرء بالإنسان الآخر. وهي عموماً الشعور بالأمان المطلق إما في نفسك أو الطرف الآخر أو حتى البيئة أو المجتمع الذي تتواجد فيه. ونعني بعدم الثقة: الحالة المعاكسة للثقة، حيث يشعر التلميذ عند انعدام الثقة بالنفس بقلّة الشأن والتأثير وعدم الإيمان أو الإدراك للمواهب والقدرات التي يمتلكها أو بالإنجازات التي حققها خلال حياته، حيث يبدو في حالة من القلق والخوف والتوتر والارتباك عند قيامه بأي عمل آخر في المستقبل.

جدول رقم (13) توزيع عبارات المقياس قبل وبعد التعديل في البعد الأول

الرقم	العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
1	أشعر بالتشاؤم لمستقبل البشرية	/
2	أشعر بأنني سأحقق ما أريده في الحياة	/
3	إذا تخيلت ما سوف يحدث في المستقبل فأشعر بأن الأمور لا تسير على ما يرام	/
4	أشعر أن الآخرين لا يثقون بي	/
5	أشعر بأن مشكلات الناس يمكن حلها	/
6	أشعر في نفسي بإحباط	/
7	أنا معجب بإنجازات الجنس البشري	/
8	أشعر بأن هناك شيئاً كبيراً مفقود في حياتي	/
9	أثق في الآخرين	/
10	أشعر بالتفاؤل لمستقبلي	/

- **البعد الثاني: (الاستقلال الذاتي-الشعور بالعار):** ويقصد بالاستقلال الذاتي في الدراسة الحالية اعتماد التلميذ على النفس من حيث اتخاذ القرارات التي تخص الفرد والتي يراها مناسبة في حياته وفي مستقبله. وهو أيضاً التعبير عن أفكاره ومعتقداته وميوله بصفة عادية ومتحررة وهو تكسير قيود الإتكالية والاعتماد على الآخرين. أما الشعور بالعار: فيقصد به في الدراسة الحالية شعور التلميذ بالخوف والإحباط والنقص وحب العزلة.

جدول رقم (14) توزيع عبارات المقياس قبل وبعد التعديل في البعد الثاني

الرقم	العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
1	أشعر أنني أود أن أختفي عن الآخرين	/
2	لا أفعل شيء دون اقتناع	/
3	أأخذ القرار وأشعر بأنني أرتكب خطأ	/
4	أنا أعتذر بصورة دائمة	/
5	أشعر بأن أحدا ما سيكشف عيوبي	/
6	أشعر بقلق عندما يكشف أصدقائي خطأ لي	/
7	أشعر بالإحباط إذا تغير روتين حياتي اليومي	/
8	عندما أخالف الآخرين أشعرهم بذلك	/

- البعد الثالث: (المبادأة- الشعور بالذنب): ويقصد بالمبادأة في الدراسة الحالية عدم تردد التلميذ وحب إقناعه للآخرين وكذا الفضول في معرفة الأشياء مع متعة التنافس في انجاز أي عمل ذا فائدة له ولغيره. أما الشعور بالذنب فيقصد به الباحث في الدراسة الحالية شعور التلميذ باللوم وتأنيبه لضميره، وهو الشعور النابع من أعماق نفسه ومن أحاسيسه وضميره. ويرى (أريكسون) ان ذلك قد يؤدي بالفرد إلى التوتر الشديد وإلى الشعور بالغضب تجاه نفسه لما ارتكبه من خطأ.

جدول رقم (15) توزيع عبارات المقياس قبل وبعد التعديل في البعد الثالث

الرقم	العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
1	أشعر بالذنب عندما أعجب بنفسي	/
2	أنا مستعد للمخاطرة للحصول على ما أريد	/
3	أشعر بالتردد عند قيامي ببعض الأعمال لأول مرة	/
4	أسعى دائما لإقناع الآخرين بوجهة نظري	/
5	أشعر بالثقة عندما أنجح فيما خطت له	/
6	أنا فضولي وعندي حب استطلاع	أنا فضولي وعندي حب الاستطلاع
7	لقد وضعت خططا مثيرة لمستقبلي	/
8	أشعر بأن ما يحدث لي هو نتيجة لأفعالي الماضية	/
9	أجد متعة في التنافس مع الآخرين	/
10	أتوقف عن العمل عندما أجد صعوبة فيه	/

- البعد الرابع: (الإنجاز - الشعور بالنقص): ويقصد بالإنجاز في هذه الدراسة الحالية قدرة التلميذ

على البدء في أي عمل والانتهاء منه بدقة وكفاءة وامتعة كبيرة في أدائه. أما الشعور بالنقص فهو في هذه الدراسة شعور التلميذ بنظرة سلبية من الآخرين له مما يسبب له الشعور بالحرج والخوف من الفشل وعدم الرغبة والاهتمام بالقيام بأي عمل.

جدول رقم (16) توزيع عبارات المقياس قبل وبعد التعديل في البعد الرابع

الرقم	العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
1	أستطيع انجاز الأعمال المطلوبة مني بدقة	/
2	أشعر بحرج عندما يتعرف الآخرون على عملي	/
3	أفقد القدرة على البدء في العمل	/
4	أشعر بمتعة كبيرة في أدائي للعمل المطلوب مني	/
5	أفقد الرغبة في العمل الذي أقوم بهو أتركه دون إتمام	/
6	أشعر بعدم اكتراث فيما أعمل	/
7	أشعر بخوف عندما القيام بعمل شيء جديد	/
8	أتجنب القيام بعمل صعب خوفا من الفشل	/
9	أشعر بأنني ذو كفاءة	/
10	يعتقد الآخرون بأنني كسول	/
11	لدي شعور بالإنجاز	/

- البعد الخامس: (الألفة- العزلة): والألفة في الدراسة الحالية يقصد بها شعور التلميذ بحب

الآخرين له واهتمامهم به. أما العزلة فيقصد بالعزلة في هذه الدراسة شعور التلميذ بالوحدة وعدم الاهتمام من طرف الآخرين.

جدول (17) توزيع عبارات المقياس قبل وبعد التعديل في البعد الخامس

الرقم	العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
1	لا أجد من يعرفني بحقيقتي	لا أجد من يعرفني حقيقتي
2	أشعر بالألفة مع الآخرين	/
3	أشعر بالحرية بلا ارتباط عاطفي (زواج)	أشعر بالحرية في حياتي العاطفية
4	أحب أن أشارك الآخرين في مشاعرهم	/
5	أشعر بالوحدة في هذا العالم	/
6	يوجد من يشاركني أحزاني وأفراحي	/
7	لا أشعر بالاهتمام من قبل الآخرين	/

ب- حساب صدق الاتساق الداخلي لفقرات مقياس رونا أو شيس و كورينلس بيلج لسمات الشخصية: من أجل حساب صدق الاتساق الداخلي لفقرات المقياس قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من 152 تلميذا وتلميذة. ومعطيات الجدول التالي توضح لنا صدق الاتساق الداخلي للعينة الاستطلاعية.

الجدول رقم (18) يوضح صدق الاتساق الداخلي.

البعد	الفقرة	معامل الارتباط	البعد	الفقرة	معامل الارتباط	البعد	الفقرة	معامل الارتباط	البعد	الفقرة	معامل الارتباط	البعد	الفقرة	معامل الارتباط
الثقة - علم الثقة	01	0.41**	الاستقلال الذاتي - الشعور بالعار	02	0.42**	المبادأة - الشعور بالذنب	03	0.35**	الإنجاز - الشعور بالنقص	04	0.53**	الألفة - العزلة	05	0.53**
	06	0.50**		07	0.32**		08	0.44**		09	0.45**		10	0.53**
	11	0.45**		12	0.52**		13	0.38**		14	0.56**		15	0.46**
	16	0.42**		17	0.39**		18	0.44**		19	0.47**		20	0.26**
	21	0.29**		22	0.59**		23	0.27**		24	0.58**		25	0.59**
	26	0.50**		27	0.52**		28	0.47**		29	0.57**		30	0.68**
	31	0.34**		32	0.41**		33	0.68**		34	0.40**		35	0.59**
	36	0.54**		37	0.22*		38	0.38**		39	0.60**		/	/
	40	0.37**		/	/		41	0.51**		42	0.59**		/	/
	43	0.53**		/	/		44	0.54**		45	0.44**		/	/
	/	/		/	/		/	/		46	0.47**		/	/

يتبين من معطيات هذا الجدول أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي لعبارات المقياس في كل بعد من أبعاد مقياس اريكسون لسمات الشخصية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=152)، تراوحت بين (0.22 و 0.68) وجاءت عند مستوى الدلالة (0.01)، وعلى العموم تشير هذه النتيجة إلى إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الأساسية باطمئنان

ثانيا حساب ثبات مقياس رونا أوشيس و كورينلسبيلج لسمات الشخصية: استعمل الباحث في عملية حساب ثبات المقياس طريقتين، هما: طريقة حساب الثبات بواسطة معامل ألفا كرونباخ وطريقة إعادة التطبيق

أ- حساب الثبات بواسطة معامل ألفا كرونباخ: استعمل الباحث في عملية حساب ثبات المقياس طريقة حساب معادلة ألفا كرونباخ على عينة قوامها 152 تلميذا بواقع 66 تلميذا و 86 تلميذة يدرسون في السنة الثالثة ثانوي في مختلف الشعب الدراسية في بعض ثانويات ولاية المدية. ولقد توصل الباحث إثرها إلى أن معامل إثبات بالنسبة للدرجة الكلية هو **0.84**

ب- حساب الثبات بواسطة معامل الارتباط بين الجزئيين: ولقد توصل الباحث إثرها إلى أن: عامل إثبات بالنسبة للدرجة الكلية هو **0.70**

ج- حساب الثبات بواسطة معامل سبيرمان براون: ولقد توصل الباحث إثر ذلك إلى أن معامل الارتباط سبيرمان براون بلغ **0.82**

د- حساب الثبات بواسطة معامل قوتمان: ولقد توصل الباحث إثر ذلك إلى أن معامل الارتباط سبيرمان براون بلغ **0.81**. والجدول التالي رقم (23) يلخص نتائج حساب ثبات المقياس بواسطة معامل ألفا كرونباخ و معامل الارتباط سبيرمان وكذا قوتمان للعينة الاستطلاعية.

جدول التالي رقم (19)

نتائج حساب ثبات المقياس بواسطة معامل الارتباط ألفا كرو نباخ، سبيرمان وكذا قوتمان

المقياس الأساليب	السمات الشخصية
ألفا كرونباخ	0.84
معامل الارتباط بين الجزئين	0.70
سبيرمان براون	0.82
قوتمان	0.81

يتبين من بيانات هذا الجدول أن قيمة معامل الثبات لأفراد العينة الاستطلاعية بطريقة ألفا كرونباخ بلغت (0.84) وبطريقة التجزئة النصفية بلغت القيمة معامل الارتباط (0.70)، وبلغت قيمة ثبات سبيرمان - براون (0.82)، وقيمة قوتمان (0.81) وهذه القيم تدل على أن مقياس اريكسون لسمات الشخصية يتمتع بدرجات ثبات جيدة مما يسمح استخدامه في الدراسة الأساسية باطمئنان.

هـ - حساب الثبات بواسطة إعادة التطبيق: ولحساب ثبات المقياس كذلك قام الباحث إعادة تطبيق بنوده على عينة مكونة من 23 تلميذة تخصص علوم تجريبية في ثانوية محمد بن شنب للبنات وكان ذلك في مدة زمنية تمثلت في أسبوع بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وقد وصلت قيمة معامل الارتباط إلى 0.91 عند مستوى دلالة 0.01.

- طريقة تصحيح المقياس: وفيما يخص مفتاح التصحيح مقياس سمات الشخصية بعد التعديلات التي أدخلت على فقرات المقياس جراء عملية التحكيم فقد كان على نحو ما جاء في الجدول التالي:

الجدول رقم (20)

يوضح لنا كيف كان مفتاح تصحيح المقياس

العبارات	أبدا	أحيانا	دائما
العبارات السلبية	03	02	01
العبارات الإيجابية	01	02	03

6- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

كانت البداية باستلام الباحث لرخصة إجراء البحث من رئيس قسم العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري تيزي وزو، القطب العلمي بتامدة للموافقة على إجراء الدراستين الاستطلاعية والأساسية. وفي هذا السياق تم الاتصال بمديري الثانويات والمراقبين العامين والمستشارين التربويين للثانويات المختارة من أجل تحديد موعد اللقاء بهم للحديث عن الموضوع للتعرف أكثر على أبعاد المشكلة المطروحة للبحث والتعرف على خصائص مجتمع البحث في الثانويات المختارة. وبعد التأكد من سلامة وصلاحية أدوات جمع البيانات وتحديد المؤسسات التعليمية لإجراء الدراسة الفعلية، تم إتباع مجموعة من الخطوات الإجرائية عند تطبيق الأدوات في كل مؤسسة تعليمية من المؤسسات التي شملتها الدراسة.

وفي لقاء الباحث بأفراد عينة الدراسة، تم توزيع على كل فرد نسخة من الاستبيان والذي يحتوي على 46 عبارة من ورقتين تحملان البيانات الشخصية للمستجوب كالاسم، اللقب... الخ، وكذا معلومات تخص الجانب التعليمي (التخصص الذي يدرس فيه التلميذ).

ولقد تم فيما بعد تطبيق المقياس داخل قاعة من قاعات المؤسسات التعليمية المعنية بالتطبيق، والتي تتنوع في كل مرة وفقا لهياكل وإمكانات المؤسسة (المكتبة، قاعة المداومة)، وذلك برفقة مساعدة تربوية وأحيانا بحضور المراقب العام، ويعدده تم تقديم الهدف من هذه الدراسة وطبيعة مثل هذه المقاييس، والهدف من استخدامها وتطبيقها، ثم تمت قراءة تعليمات الأداة المستخدمة (الاستبيان) وشرح طريقة الإجابة عليها. وقد تم في هذا الإطار تقديم وشرح المقياس لأفراد عينة الدراسة على أساس أنه يقيس جوانب شخصية التلميذ المتمدرس، وأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وأن الإجابة الصادقة

والمعبرة عن رأي الفرد المجيب عليها هي أساس فهمه لنفسه، وأنه من خلال الإجابة الصادقة نستطيع فعلا قياس ما نريد الوصول إليه في هذه الدراسة.

وفي هذا الشأن حرص الباحث في هذا السياق على الإشراف شخصيا على تنفيذ عملية توزيع استمارات المقياس من الأدوات من قبل الطالب والوقوف بنفسه على سلامة سير عملية الإجابة على بنود المقياس واحترام التعليمات. وفي هذا الشأن تأكد الباحث من مدى فهم المستجوبين لعبارات المقياس وتعليماته، حيث أبدى جل المستجوبين تجاوبا وإقبالا كبيرين. كما لاحظ الباحث مدى انضباط أفراد العينة في احترام الوقت والانضباط في الإجابة.

7- إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي:

كما سبق ذكره أنفا فقد تم في هذه الدراسة الأساسية استخدام الحاسوب الآلي في تحليل البيانات والوصول إلى النتائج، نظرا لتعدد متغيرات الدراسة وإنجاز بعض العمليات الرياضية المطلوبة، وقد تطلب ذلك تجهيز البيانات وتفريغها وفق الأساليب المتعارف عليها في نظم الحاسوب، لكي تتم عمليات الضبط والمراجعة في كل خطوة من خطوات التحليل والمعالجة الإحصائية، وقد اتخذت هذه الإجراءات الخطوات التالية:

- تفريغ البيانات المتعلقة بكل فرد من أفراد عينة الدراسة في ورقة خاصة (Feuille de calcul excel) تتضمن البيانات الأولية والدرجات المتحصل عليها عن المقياس المستخدم.
- وضع دليل للترميز وفيه تم تحويل البيانات إلى رموز رقمية، بحيث تم ترميز فئات المتغيرات مثل الجنس، السن، المعدل، بعد ذلك أدخلت جميع البيانات في ذاكرة الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية من نوع (SPSS) لتتم معالجتها إحصائيا.

7-أساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الحالية:

بعد جمع البيانات اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة، قام الباحث بتفريغ الاستمارات الصالحة في جداول خاصة معدة لهذا الغرض. ثم أخضعت تلك البيانات لعمليات الترميز مكنت الباحث بمساعدة مختص في الإعلام الآلي من إدخالها في الحاسب الآلي بالاعتماد على البرنامج الإحصائي المعروف باسم (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية). وقد استعمل الباحث في تحليل بيانات الدراسة الأساليب الإحصائية، حيث تم استخدام الأساليب التالية:

- استخدام أسلوب الإحصاء الوصفي من نسب مئوية ومتوسطات حسابية وانحرافات معيارية.
- استخدام معامل ارتباط (Person) لقياس الصدق مقياس (رونا أوشيس و كورينلس بيلج لسمات الشخصية) وللكشف عن دلالة العلاقة الارتباطية بين أبعاده واتساق فقراته.
- استخدام معامل (كرونباخ) ومعامل (سبيرمان) و (قتمان) لقياس ثبات مقياس (رونا أوشيس وكورينلس بيلج) لسمات الشخصية
- استخدام اختبار (ت) واختبار فيشر (ف) لمعرفة دلالة الفروق الموجودة بين متوسطات درجات أفراد العينة في المتغيرات السابقة الذكر.
- ولقد تمت معالجة البيانات عبر الحزمة الإحصائية للبحوث الاجتماعية (SPSS).

الفصل السادس

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد

1 - عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

2-الاستنتاج العام للدراسة.

3-خاتمة الدراسة وأفاق البحث في موضوع الدراسة

4-اقتراحات الدراسة

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل الإجابة على التساؤل العام لهذه الدراسة والمتمثل فيما يلي: (هل توجد فروق دالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمات: (الثقة مقابل عدم الثقة - الاستقلال الذاتي مقابل الشعور بالعار - المبادأة مقابل الشعور بالذنب - الانجاز مقابل الشعور بالنقص - الألفة مقابل العزلة)؟

وبعد تطبيق أداة جمع البيانات حول متغيرات الدراسة ومعالجة البيانات إحصائيا. تم في هذا الفصل عرض نتائج الدراسة ومناقشتها، وفقا لما نصت عليه فروض الدراسة وبناء على الإطار النظري وما أفرزته البحوث والدراسات السابقة من نتائج وكذا بالإسناد الى التراث السيكلوجي والتربوي حول موضوع الدراسة. و بعد الإجابة على التساؤل الرئيسي للدراسة والتحقق من صحة فرضياتها يتم تلخيص النتائج في صورة استنتاج عام، لتتوج الدراسة في الأخير بجملة من المقترحات بهدف استغلالها كمنطلقات لبحوث ودراسات لاحقة.

1- عرض وتحليل ومناقشة النتائج الخاصة بفرضيات الدراسة:

1-1- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى: والتي مفادها (توجد فروق دالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة الثقة مقابل عدم الثقة).

الجدول (21)

مدى وجود فروق في مستوى سمة الثقة مقابل عدم الثقة.

المتغير	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثقة - عدم الثقة	المتأخرين	387	18,9229	787	0.81	0,414
	المتفوقين	402	18,7855			

يتضح من خلال الجدول (21) أعلاه انه لا يوجد فروق في (بعد الثقة - عدم الثقة) يعزى لمتغير المستوى الدراسي بين (المتأخرين-المتفوقين)، حيث بلغت قيمة t 0.81 عند مستوى الدلالة 0.41، وهي أكبر من القيمة الحرجة 0.05 وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما توصلت إليه دراسة (يحيى باشا محمد) الميدانية حول علاقة بعض سمات الشخصية لدى فئة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي والمنجزة في ثانويات ولاية مستغانم للعام الدراسي 2011-2012، حيث اتضح خلال إجراء مقارنة بين ذوي التحصيل الدراسي العالي والتحصيل الدراسي المنخفض انه لا تظهر فروق دالة بين الفئتين من التلاميذ في بعض السمات الشخصية والنفسية التي حددها الباحث في دراسته مثل سمات: (الاكتئاب، الاستقلالية، الثقة بالنفس، الاجتماعية، العدوانية، الاندفاعية، العصبية وسمة السيطرة). كما تتفق مع ما توصلت إليه الباحثة (وداد بنت أحمد محمد ناصر الوشلي) حول علاقة سمة الثقة بالنفس والتفوق الدراسي، حيث جاءت النتيجة أن الطلاب المتفوقين ليسوا بأكثر ثقة في نفوسهم مقارنة بأقرانهم من ذوي التحصيل الدراسي العادي والمتأخر. في حين يلاحظ وجود اختلاف بين نتائج الدراسة الحالية ودراسة نفس الباحثة السعودية حول علاقة سمة الثقة بالنفس بمستوى التوافق الدراسي لدى المراهقين المتمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي بولاية تيزي وزو، حيث بينت نتائج هذه الدراسة وجود علاقة، لكن ضعيفة بين سمة الثقة بالنفس والتوافق الدراسي لدى المراهقين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي. ويمكن إرجاع هذا الاختلاف بين نتائج الدراستين في هذه الفرضية الى اختلاف السياق الذي أجريت فيه الدراستين وإلى طبيعة العينة، حيث أن هذه الدراسة أجريت على عينة من الطالبات المتفوقات دراسيا والطالبات العاديات في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، كما قد يرجع الأمر إلى اختلاف المقاربة والمنهجية المتبعة وإلى اختلاف الأدوات المستعملة في جمع والبيانات.

كما يلاحظ اختلاف بسيط بين نتائج الدراسة الحالية ودراسة (شفيفة داود) حول علاقة سمة الثقة بالنفس بمستوى التوافق الدراسي لدى المراهقين المتمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي بولاية تيزي وزو، حيث بينت نتائج هذه الدراسة وجود علاقة، لكن ضعيفة بين سمة الثقة بالنفس والتوافق الدراسي لدى المراهقين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي.

2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية: والتي مفادها (توجد فروق دالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة الاستقلال الذاتي مقابل الشعور بالعار).

جدول رقم (22)

مدى وجود فروق في سمة الاستقلال الذاتي مقابل الشعور بالعار.

المتغير	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاستقلال الذاتي- الشعور بالعار	المتأخرين	387	16,2960	787	2,081	0,038
	المتفوقين	402	15,9380			

يتضح من معطيات الجدول (22) أعلاه أنه يوجد فروق في مستوى بعد الاستقلال الذاتي والشعور بالعار يعزى لمتغير المستوى الدراسي (المتأخرين-المتفوقين)، حيث بلغت قيمة ت 2.081 عند مستوى الدلالة 0.038 وهي أصغر من القيمة الحرجة 0.05 وبالتالي نقبل فرضية البحث البديلة ونرفض الفرضية الصفرية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في كون الشعور بالعار مرتبط كثيرا بتقدير الذات لدى الفرد، وإن كلا المفهومين يتضمنان إحساسا داخليا بعدم الراحة والإهانة النفسية. والتلميذ المتأخر في العادة يعاني من انخفاض مستوى تقديره لذاته نتيجة النظرة الدونية لذاتهن وذلك أما بسبب تأخره الدراسي أو نتيجة نظرة الآخرين إليه بنظرة سلبية. (أمل الأحمد، كلية التربية، جامعة دمشق سوريا). وفي هذا الشأن يلاحظ مدى اتفاق نتائج هذه الفرضية الثانية مع ما توصلت إليه هذه دراسة (خديجة برجى) في دراستها حول أسلوب الاستقلال - الاعتماد على المجال الإدراكي لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا. وهي دراسة مقارنة بين تلاميذ المرحلة الثانوية للعام الدراسي 2014-2015. حيث أوضحت هذه الدراسة أن التلاميذ المتفوقين هم أكثر تمتعا بالاستقلالية والاعتماد على المجال الإدراكي في تعلمهم عن غيرهم من التلاميذ المتأخرين في دراستهم.

الأمر نفسه يلاحظ في دراسة (احمد قمر)، حول نزعة الاستقلال الذاتي والتفوق الدراسي، حيث توصل هذا الباحث الى نتيجة مفادها أن الطالب المستقل ذاتيا يتمتع بمستوى مرتفع من الثقة بالنفس، إذ انه كلما كان مستوى الثقة بالنفس عاليا كلما كان ميل الطالب إلى الاستقلال الذاتي في تعلمه مرتفعا كذلك بمعنى ان سمة الثقة بالنفس تعطي للفرد دافعا إضافيا للاعتماد على النفس. ويرجع 'اريكسون ذلك الى عوامل عدة انطلاقا من العامل الوراثي المتعلق بالذكاء، خاصة ان الشخص الذكي تأكد انه يتصف بالاستقلال الذاتي والاعتماد على النفس في حل المشكلات التي تواجهه في حياته، خلافا للأشخاص المتأخرين الذين يعرفون في البحوث والدراسات بأنهم ذوي نسب ذكاء متدنية.

3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة: والتي مفادها توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة المبادأة مقابل الشعور بالذنب.

جدول رقم (23)

مدى وجود فروق في سمة المبادأة مقابل الشعور بالذنب.

المتغير	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المبادأة - الشعور بالذنب	المتأخرين	387	17,5721	787	2,200	0,028
	المتفوقين	402	17,9845			

يتضح من خلال الجدول (23) الجدول أعلاه أنه يوجد فروق في مستوى بعد المبادأة - الشعور بالذنب حيث بلغت قيمة ت 2.20 عند مستوى الدلالة 0.028 وهي أصغر من القيمة الحرجة 0.05 وبالتالي نقبل فرضية البحث ونرفض الفرضية الصفرية.

ويفسر (الكاشف وإيمان محمد)، (1995) هذه النتيجة بتأثير مقتضيات العصر الحالي والمعروف بعصر التكنولوجيا والسرعة، الأمر الذي يتطلب قدرة فائقة في مسابرة وعدم التأخر في ذلك. الأمر الذي بات يولد لدى الفرد المتعلم مزيدا من مشاعر القلق والتوتر والحصر. فهذه الضغوطات وما صاحبها من توترات بإمكانها ان تؤثر سلبا على نفسية التلميذ خاصة المراهق منه كما يؤثر ذلك على دافعيته للتعلم وبالتالي على مستوى أدائه الدراسي وتحصيله العلمي مما يولد لديه شعورا بالذنب تجاه نفسه واتجاه أسرته التي تنتظر منه الكثير. (الكاشف وإيمان محمد)، (1995)

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما أشار اليه (أريك اريكسون) في ان (مرحلة المبادأة مقابل الشعور بالذنب) هي المرحلة الثالثة في التطور النفسي الاجتماعي، حيث أن الفرد إذا أتم هذه المرحلة بنجاح سيصبح لديه في المراحل التالية إحساس بالثقة العالية وبالقدرة على الإنجاز وممارسة السلطة على نفسه والعالم حوله. ذلك ان الطالب عندما تتوفر لديه القدرة على المبادأة فانه يشعر بحاجة ماسة إلى تجربة الأشياء من تلقاء نفسه ويشعر بالحاجة إلى استكشاف قدراته الخاصة من خلال قيامه بذلك. الأمر الذي يسمح له بتطوير الطموح والتوجيه لديه. ويرى (EHIdentity Youth, 1963) في هذا الخصوص ان النجاح في هذه مرحلة من النمو النفسي الاجتماعي يؤدي إلى الشعور بالهدف ويدفع بالتالي إلى التفوق في إنجازاته، في حين يؤدي الفشل في هذه المرحلة إلى الشعور بالذنب. وعلى خلفية أفكار (أريك اريكسون) حول النمو النفسي الاجتماعي للفرد، جاءت نتائج دراسة الباحث (فتحي مصطفى الزيات 1988) لتتفق مع نتائج هذه الفرضية الثالثة من الدراسة الحالية حيث تشير الى وجود ارتباط موجب ودال بين مستوى (بعد المبادأة ومستوى التفوق الدراسي) الذي يظهر جليا في تحصيل الطالب خاصة في سنوات دراسته الثانوية. (الزيات، 2001، ص 147).

وأخيرا تتفق نتيجة هذه الفرضية الثالثة من الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الباحث (هشام عبد الحميد محمود محمد 2010) من جامعة جنوب الوادي، حول مدى وجود الفروق بين المتفوقين والعاديين في سمة المبادأة والانجاز، إذ جاء في ختام هذه الدراسة أن الطلاب المتفوقين دراسيا هم بشكل عام أفراد يتمتعون بروح المبادرة ومستوى عال من الثقة في نفسه، الأمر الذي يسمح لهم بالتعلم النوعي والتحصيل الدراسي العالي، كما يتميزون بالحزم وعدم التردد في اخذ القرارات الملائمة وتنفيذها.

4- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة: والتي مفادها توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة الانجاز مقابل الشعور بالنقص.

جدول رقم (24)

مدى وجود فروق في سمة الانجاز مقابل الشعور بالنقص.

المتغير	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الانجاز-الشعور بالنقص	المتأخرين	387	21,6194	787	1,139	0,255
	المتفوقين	402	21,4160			

يتضح من خلال الجدول (24) أعلاه أنه لا يوجد فروق في مستوى بعد الانجاز-الشعور بالنقص يعزى لمتغير المستوى الدراسي (المتأخرين-المتفوقين)، حيث بلغت قيمة ت 1.13 عند مستوى الدلالة 0.25 وهي أكبر من القيمة الحرجة 0.05 وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض فرضية البحث البديلة.

تتفق نتائج هذه الفرضية الرابعة من الدراسة الحالية مع دراسة الرندي (1996) حول موضوع فاعلية الذات وعلاقتها بالذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا من طلاب المرحلة الثانوية، حيث توصلت هذه الدراسة الى نتيجة مفادها عدم وجود علاقة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي (عن الغامدي، 2009، ص 173-174). كما تتفق مع نتائج دراسة (لويزا وآخرون)، (Luiza & al, 1998) والتي أكدت على عدم وجود علاقة بين الدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي.

وتتفق نتائج هذه الفرضية الرابعة من الدراسة الحالية أيضا مع ونتائج دراسات كل من الباحث (علا محمد، 2009) في عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة من طلاب الثانوي المتفوقين والمتأخرين في سمة الدافعية للإنجاز. (علا محمد، 2009، ص 44). ودراسة البيطار (2005) ودراسة الغافري (2009) والتي توصلت جميعها الى عدم وجود علاقة بين الدافعية للإنجاز ومستوى التحصيل الدراسي. (الصباحية، 2013، ص 46-47). كما تتفق مع نتائج دراسة (سالم وقميل والخليفة) (2012) والتي كشفت عن عدم وجود ارتباطية دالة إحصائية بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي، وعدم وجود فروق دالة بين الأفراد ذوي التحصيل الدراسي المرتفع والأفراد ذوي التحصيل الدراسي المنخفض.

وفي سياق البحث عن علاقة سمة الإنجاز والتفوق الدراسي دائما أشارت دراسة (سهى بنت عمر الحارثي) تحت عنوان الخجل وعلاقته بدافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة والطائف. متطلب تكميلي للحصول على درجة الماجستير في علم النفس (إرشاد نفسي) 2003. حيث توصلت الباحثة على أنه توجد علاقة ارتباطية لكن سالبة بين الخجل الذي ستضم كل من سمة الشعور بالنقص ومستوى التحصيل الدراسي لكل من فئة الممتاز وفئة المقبول وفئة الراسب. وفي ذلك توافق في النتائج مع توصلت إليه الدراسة الحالية. (سهى بنت عمر الحارثي).

ومن جهة أخرى نجد أن هذه النتائج جاءت مخالفة لنتائج دراسة الباحث (نزيه صرداوي) حول المحددات غير الذهنية للتفوق الدراسي " وهي دراسة مقارنة بين المتفوقين و المتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للعام الدراسي 2008-2009 ، حيث جاء في صفحة 285 من هذه الدراسة نقلا عن

دراسة الباحث محمد رمضان (1987) وجود فروق جوهرية في الدافع للإنجاز لصالح ذوي مستوى التحصيل الدراسي المرتفع، حيث أن الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي أو المتفوقين دراسيا هم أكثر دافعية للإنجاز مقارنة بأقرانهم الطلاب منخفضي مستوى التحصيل الدراسي. (عن خليفة، 1995، ص 53). كما لا يتفق مع هذه الدراسة ما ذكره (محمد رمضان، 1987) في دراسته حول السمات غير الذهنية للتفوق الدراسي، حيث أشارت نتائجها وجود فروق جوهرية في الدافع للإنجاز لصالح ذوي مستوى التحصيل الدراسي المرتفع، حيث اتضح أن الطلاب مرتفعي مستوى التحصيل الدراسي أو المتفوقين كانوا أكثر دافعية للإنجاز. (عن خليفة، 1995، ص 53).

ومن التفسيرات التي يمكن أن نعطيها لهذه النتيجة هو أن الطلاب المتفوقين دراسيا معروفون بحبهم العمل المدرسي وبأنهم يملكون قدرة عالية على الإنجاز وحل المشكلات الصعبة أكثر من غيرهم من الطلاب. (خليفة، 1995، ص 53). كما يمكن تفسيرها بما توصل إليه الباحث (مرزوق عبد المجيد، 1990) في أن الطلاب المتفوقين دراسيا أكثر هم أكثر الأشخاص تمتعا بسمة الإنجاز بالمقارنة مع الطلاب المتأخرين. (خليفة، 1995، ص 54).

وخلاصة القول فإن نتائج هذه الفرضية جاءت متوافقة مع نتائج بعض الدراسات التي تتشابه في المقاربة والتناول وفي طبيعة العينة والأدوات المستخدمة ومختلفة بعض الشيء مع دراسات أجريت في بيئات غير بيئة الدراسة الحالية ومنها دراسة جابر عبد الحميد جابر (1989) التي أثبتت حصول الطلاب المتفوقين على درجات أعلى عن كل من التلاميذ المتوسطين والمتأخرين في التحصيل الدراسي.

5- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة: والتي مفادها (توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة الألفة مقابل العزلة).

جدول رقم (25)

مدى وجود فروق في سمة الألفة مقابل العزلة.

المتغير	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الألفة - العزلة	المتأخرين	387	13,1866	787	,5090	0,611
	المتفوقين	402	13,1189			

يتضح من خلال الجدول (25) أعلاه أنه لا يوجد فروق في مستوى بعد الألفة - العزلة حيث بلغت قيمة ت0.50 عند مستوى الدلالة 0.61 وهي أكبر من القيمة الحرجة 0.05 وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض فرضية البحث.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (فريحة صندوق) حول جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى عينة من المراهقين الثانويين بالأغواط 2014-2015، حيث بينت هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سمة الألفة والتواصل الاجتماعي لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا تعزى لمتغير الجنس.

كما أثبت نتائج نفس الدراسة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفوق الدراسي لدى عينة من التلاميذ المتفوقين دراسيا تعزى لمتغير التخصص أي الشعبة. ولكنها تختلف مع نتائج دراسة (Ehrmann, 1994)، التي أقرت بأن الطلاب المتفوقين أكثر ميلا إلى التفاعل الاجتماعي، ذلك ان الدراسة أقرت بأفضلية أسلوب التعلم التواصلي لكثير من الطلاب المتأخرين دراسيا والذين يعانون من صعوبات ومخاوف تتعلق بمشاركتهم في انجاز الدروس، حيث يرى (Ehrmann, 1994) في هذا السياق أن جميع أبعاد الألفة والثقة بالنفس في التواصل هي مثبتة بالتفوق والتحصيل الدراسي، وان التفاعل الاجتماعي الإيجابي والتفاؤل والعلاقات العاطفية تلعب دورا هاما في رفع معدلات الطلاب، ذلك ان سمة الألفة ترفع من مستوى إقبال الطلاب على التواصل والتفاعل مع الآخرين، الأمر الذي يزيد من فرص التحصيل المعرفي خاصة في المناقشات العلمية الهادفة.

كما ان الاحتفال الصفي الإيجابي له دور في تفوق الطالب، خاصة في بعض المواد الدراسية التي تعتمد أسلوب الحوار والنقاش الصفي كالمواد الأدبية والاجتماعية، وذلك عكس الطلاب الذين يميلون إلى العزلة والانسحاب من المواقف التي تستدعي الحوار والمناقشة كأسلوب تعليم وتعلم.

وفي هذا الصدد يرى التربوي (سعيد البناء، 2001) أن الطلاب ذوي مخاوف التواصل الدراسي أكثر ميلا إلى العزلة والانسحاب عن جماعة الصف، أي أن سمة العزلة والانسحاب يتميزون بها الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المنخفض والذين يفضلون أسلوب التعلم الانطوائي، ميل العزلة عندهم ناتج أساسا من شعورهم بحدوث شيء مروع عندما يقبلون على عمل ما ذي أهمية.

6- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية السادسة والتي مفادها: (توجد فروق دالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة الثقة - عدم الثقة وفقا، لعامل الجنس).

جدول رقم (26)

الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في سمة الثقة مقابل عدم الثقة في متغير الجنس

المتغير	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثقة - عدم الثقة	ذكر	370	18,8703	787	,1650	0,869
	أنثى	419	18,8425			

يتضح من خلال الجدول (26) أعلاه أنه لا يوجد فروق في مستوى بعد الثقة - عدم الثقة يعزى لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة ت 0.16 عند مستوى الدلالة 0.86 وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة.

تتفق نتائج هذه الفرضية مع ما ذكره الباحث (محمد بن علي بن منادي القرني الحارثي) في مذكرته تحت عنوان: الفروق الموجودة في دافعية الإنجاز و التفكير الابتكاري لدى عينة من الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا بالصف الثالث المتوسط بإدارة التربية والتعليم بمحافظة القنفذة "مع تصور لبرنامج إرشادي مقترح للمتأخرين دراسيا" وهي عبارة عن رسالة مكملة لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التوجيه و الإرشاد النفسي 2010 ، حيث توصلت هذه الدراسة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في أبعاد دافعية الإنجاز التالية (المثابرة - الثقة بالنفس و الإحساس بالمقدرة - المنافسة - القلق المرتبط بالمستقبل) وفقا لمتغير النوع (ذكور/إناث) .

كما تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة الباحث (فريحة صندوق) والتي كانت تحت عنوان جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى عينة من المراهقين الثانويين بالأغواط للعام الدراسي: 2015/2014، حيث توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمة الثقة - عدم الثقة لدى الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين تعزو لعامل الجنس). غير ان دراسة (فريج الغنزي وعبد الله الكندي، 2004)، جاءت بنتائج مخالفة، إذ توصلت إلى التأكد حيث دلت على وجود ارتباط جوهري دال بين التحصيل الدراسي والثقة بالنفس لدى الذكور والإناث في نظام الفصلين.

7- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية السابعة والتي مفادها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة الاستقلال الذاتي-الشعور بالعار وفقا لعامل الجنس).

جدول رقم (27)

يبين مدى وجود الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في سمة الاستقلال الذاتي مقابل الشعور بالعار في متغير الجنس

المتغير	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاستقلال الذاتي- الشعور بالعار	ذكر	370	16,1622	787	,4550	0,649
	أنثى	419	16,0835			

يتضح من خلال الجدول (27) أعلاه أنه لا يوجد فروق في مستوى بعد الاستقلال الذاتي-الشعور بالعار يعزى لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة ت 0.45 عند مستوى الدلالة 0.64 وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض فرضية البحث.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة Chek buss,1981 في أن سمات الشخصية المتعلقة بالاستقلال الذاتي والشعور بالعار ترجع أساسا إلى طبقة التنشئة الاجتماعية للذكور والإناث، أي تفسر بأن طبيعة التنشئة التي يتلقاها كل من الذكر والأنثى والمرتبطة أساسا بمستوى الأسرة الاجتماعي والعادات العرفية والثقافية السائدة داخل هذه الأسرة هي المحدد الرئيسي لهذه السمات. بمعنى أن الاختلافات المشاهدة في هذه السمات لأفراد العينة لا تعزو دائما وبالضرورة إلى عامل الجنس، بل قد يرجع إلى عوامل أخرى متعددة ومتشابهة اجتماعية وثقافية، كما قد تعزو وإلى طبيعة التنشئة الأسرية والاجتماعية للأفراد.

8- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثامنة والتي مفادها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة المبادأة -الشعور بالذنب وفقا لعامل الجنس.

جدول رقم (28)

يبين مدى وجود الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في سمة المبادأة مقابل الشعور بالذنب في متغير الجنس

المتغير	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المبادأة -الشعور بالذنب	ذكر	370	18,2351	787	4,670	0,0001
	أنثى	419	17,3675			

يتضح من معطيات الجدول (28) أعلاه أنه توجد فروق في مستوى بعد المبادأة - الشعور بالذنب يعزى لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة ت 4.67 عند مستوى الدلالة 0.0001، وهي أصغر من القيمة الحرجة 0.05 وبالتالي نقبل فرضية البحث ونرفض الفرضية الصفرية.

وتتفق نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة (شاك بوس) حول علاقة الخجل والشعور بالذنب بتقدير الذات. حيث كان الباحث في دراسته يهدف الى توضيح العلاقة بين الشعور بالذنب والخجل ومستوى تقدير الذات، وقد توصلت هذه الدراسة إلى نتائج مفادها: وجود علاقة ارتباطية دالة بين كل من الخجل وسمة الشعور بالذنب وبين انخفاض مستوى تقدير الذات لدى أفراد العينة من طلاب التعليم الثانوي. وفي هذا الصدد أشارت الدراسة الى وجود فروق دالة في هذه السمات وفقا لعامل الجنس حيث أن سمة الشعور بالذنب عند الإناث دالة، وهذا ربما ما يرجع إلى طبقة التنشئة الاجتماعية للذكور والإناث. (Robet,1997).

9- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية التاسعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة الانجاز-الشعور بالنقص وفقا لعامل الجنس.

جدول رقم (29)

الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في سمة الانجاز مقابل الشعور بالنقص في متغير الجنس

المتغير	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الانجاز-الشعور بالنقص	ذكر	370	21,7324	787	2,246	0,025
	أنثى	419	21,3317			

تثير معطيات الجدول رقم (29) أعلاه أنه يوجد فروق في مستوى بعد الانجاز-الشعور بالنقص يعزى لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة ت 2.24 عند مستوى الدلالة 0.025 وهي أصغر من القيمة الحرجة 0.05 وبالتالي نقبل فرضية البحث ونرفض الفرضية الصفرية.

وتتفق نتائج هذه الفرضية بنتائج دراسة (هشام عبد الحميد محمود محمد) والتي حملت عنوان: الفروق بين المتفوقين والعاديين في دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي وهي عبارة عن دراسة على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي 2010 والتي توصلت على أنه توجد فروق فردية دالة بين متوسطات درجة المتفوقين من الذكور، ومتوسطات درجات المتفوقات من الإناث على مقياس دافعية الإنجاز وذلك لصالح الإناث (المتفوقات).

كما تتفق مع دراسة الباحث الخالدي من العراق، 1972، حيث أوضح نتائجها أن المتفوقون يتميزون عن غيرهم من العاديين والمتأخرين بقوة الإنجاز والميل إلى النشاط لان ذلك بالنسبة إليهم يعطيهم الإحساس بالقيمة الذاتية والشعور بالتقدير الذاتي. كما يتصفون بالخلو من الأعراض العصبية ومن الشعور بالنقص ويتمتعون بمستوى عالي من التوافق الشخصي بالمقارنة بغيرهم من الطلاب العاديين. (الخالدي، 1972، ص 106-107).

10- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية العاشرة والتي مفادها: توجد فروق دالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة الألفة -العزلة وفقا لعامل الجنس. جدول رقم (30)

الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في سمة الألفة مقابل العزلة في متغير الجنس

المتغير	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الألفة - العزلة	ذكر	370	13,5324	787	5,455	0,0001
	أنثى	419	12,8186			

يتضح من خلال معطيات الجدول رقم (30) أعلاه أنه يوجد فروق في مستوى بعد (الألفة - العزلة) يعزى لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة ت 5.45 عند مستوى الدلالة 0.0001 وهي أصغر من القيمة الحرجة 0.05 وبالتالي نقبل فرضية البحث ونرفض الفرضية الصفرية.

ويمكن تفسير نتائج هذه الفرضية بما توصلت إليه دراسة (شولتر ومور، 1986) حول الفروق الكمية والوصفية بين الجنسين من طلاب الجامعة في العوامل المرتبطة بالألفة والعوامل المرتبطة بالعزلة والشعور بالوحدة النفسية كالقلق كحالة وسمة في مقياس التقرير الذاتي للاكتئاب، حيث أوضحت نتائج هذه الدراسة ان الذكور يظهرون شعورا بالعزلة والوحدة أكثر من الإناث، كما يرتبط الشعور بالعزلة بكل من الاكتئاب لدى الذكور لمعاملات ارتباط أكثر مما لدى الإناث. (محمد السيد، 1998-2-ص100).

11- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الحادية عشر، واتي مفادها: توجد فروق دالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة الثقة -عدم الثقة وفقا لعامل التخصص الدراسي.

جدول رقم (31)

الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في سمة الثقة مقابل عدم الثقة في متغير التخصص الدراسي

أبعاد سمات الشخصية	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الثقة -عدم الثقة	32,542	5	6,508	1,17	0,322
	4354,986	783	5,562		

يتضح من خلال الجدول (31) السابق أنه لا يوجد فروق في مستوى سمة الثقة مقابل عدم الثقة تعزى لمتغير التخصص حيث بلغت قيمة ف في بعد الثقة وعدم الثقة 1.17 عند مستوى دلالة 0,322 وهي قيمة أكبر من 0.05 وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة و التي تتفق بما جاء في دراسة الباحثة التربوية (وداد بنت أحمد محمد ناصر الوشلي) في دراستها حول الثقة بالنفس وبعض سمات الشخصية لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسيا والعاديات في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، حيث توصلت الباحثة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي تحصلت عليها الطالبات المتفوقات دراسيا في الثقة بالنفس تبعا لاختلاف التخصص الدراسي (أدبي-علمي) وذلك لصالح التخصص العلمي. وربما يرجع ذلك إلى ان التخصص العلمي يتطلب مجموعة من السمات النفسية التي تؤهل الطالب إلى الخوض فيه بنجاح ومنها سمة الثقة في النفس، كون التخصصات العلمية تحتاج إلى البحث والمقارنة والتحليل والتدقيق والاكتشاف وهي كلها عمليات عقلية تتطلب الثقة في النفس والإيمان بالقدرات الخاصة.

12- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية عشر، والتي مفادها: (توجد فروق دالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة الاستقلال الذاتي-الشعور بالعار وفقا لعامل التخصص الدراسي).

جدول رقم (32)

يبين مدى وجود الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في سمة الاستقلال الذاتي مقابل الشعور بالعار في متغير التخصص الدراسي.

أبعاد سمات الشخصية	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الاستقلال الذاتي-	47,834	5	9,567	1,639	0,147
الشعور بالعار	4571,727	783	5,839		

يتضح من خلال الجدول (32) السابق أنه لا يوجد فروق في مستوى سمة الاستقلال الذاتي مقابل الشعور بالعار تعزى لمتغير التخصص حيث بلغت قيمة F في بعد الاستقلال الذاتي-الشعور بالعار 1.63 عند مستوى دلالة 0.14 وهي قيمة أكبر من 0.05 وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية.

وتختلف نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة Melame,1990 حول خصائص الشخصية لدى المراهقين المتصفين على أنهم شبه إتكاليين والذين يعانون من صعوبة الاستقلال بذواتهم والمراهقين المتصفين على أنهم مستقلين ذاتيا، حيث توصلت هذه الدراسة إلى نتائج مفادها انه توجد فروق دالة في المتغيرات التالية لدى كل من طلاب الشعب العلمية وطلاب الشعب الأدبية لصالح طلاب الشعب الأدبية في سمات: الذكاء والثبات الانفعالي والسيادة والسيطرة والحساسية. كما بينت الدراسة أن المراهقين المصنفين على أنهم غير مستقلين ذاتيا حصلوا على درجات أعلى في سمة الحساسية وأنهم حصلوا على درجات أقل في سمات الثبات الانفعالي والسيادة وأنهم عرفوا بتحصيلهم الدراسي الضعيف بناء على ضعفهم في بعض هذه السمات -أي الاستقلال الذاتي والثبات الانفعالي والسيادة.

13- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة عشر، والتي مفادها: (توجد فروق دالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة المبادأة -الشعور بالذنب وفقا لعامل التخصص الدراسي).

جدول رقم (33)

يبين مدى وجود الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في سمة المبادأة مقابل الشعور بالذنب في متغير التخصص الدراسي.

أبعاد سمات الشخصية	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
المبادأة -الشعور بالذنب	56,993	5	11,399	1,644	0,146
	5428,85	783	6,933		

يتضح من خلال الجدول (33) السابق أنه يوجد فروق في مستوى سمة المبادأة -الشعور بالذنب تعزى لمتغير التخصص حيث بلغت قيمة ف في بعد المبادأة -الشعور بالذنب 1.64 عند مستوى دلالة 0.14 وهي قيمة أكبر من 0.05 وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية.

وتتفق نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة السلايمة (1992): حول علاقة دافع الإنجاز والمبادأة والابتكارية بالتخصص الدراسي وأثر ذلك على السمات العقلية والشخصية للمبدعين، تم التأكيد على أن جميع متغيرات الدراسة المستقلة (دافع الإنجاز والمبادأة والابتكارية لها علاقة دالة إحصائية بالتخصص الأكاديمي

وتتفق مع دراسة (كلينجر Clinger، 1979) والتي حاول الباحث فيها الإجابة على مدى وجود تأثير سمة المبادأة في اختيار الشعبة الدراسية لا يتردد في اختيار الشعبة العلمية التي تتميز عن الشعب الأخرى بالمبادرات الشخصية وبالإقبال على التجارب وربط علاقات بين الأجزاء المختلفة للحصول على ابتكار جديد.

كما تتفق مع دراسة بركات (1998) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين سمتي التفاؤل - التشاؤم وعدم الشعور بالذنب ببعض متغيرات الشخصية المرتبطة بالطالب الجامعي، كالجنس والعمر والحالة الاجتماعية والتخصص الدراسي ومكان السكن، حيث أسفرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة تعزى إلى متغيرات التخصص لصالح العلمي مقابل الأدبي ومتغير السكن لصالح طلبة القرية مقابل المدينة، بينما لم تتوصل النتائج إلى وجود فروق بين الطلبة تعزى إلى المتغيرات الأخرى.

14- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة عشر، والتي مفادها: (توجد فروق دالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة الانجاز-الشعور بالنقص وفقا لعامل التخصص الدراسي).

جدول رقم (34)

يبين مدى وجود الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في سمة الانجاز مقابل الشعور بالنقص في متغير التخصص الدراسي.

أبعاد سمات الشخصية	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الانجاز-الشعور بالنقص	34,154	5	6,831	1,087	0,366
	4918,791	783	6,282		

يتضح من خلال الجدول (34) السابق أنه لا يوجد فروق في مستوى سمة الانجاز مقابل الشعور بالنقص تعزى لمتغير التخصص حيث بلغت قيمة F في بعد الانجاز - الشعور بالنقص 1.08 عند مستوى دلالة 0.36 وهي قيمة أكبر من 0.05 وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية.

قد تخالف نتائج هذه الفرضية نتائج دراسة القضاة (2004) الميدانية والتي هدفت بناء مقياس متعدد الأبعاد لتقييم البنى الشخصية لموظفين حسب تخصصهم في الأردن، ومعرفة السمات الشخصية للعاملين في المهن المتخصصة بشكل عام ،، تكونت عينة الدراسة من 433 مهنيًا متخصصاً موزعة على خمس فئات مهنية متخصصة (هندسة زراعية، هندسة مدنية ،تمريض ،حاسوب، طب ، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات المهن المتخصصة الخمس على العوامل الأربعة المستخرجة من التحليل العاملي من الدرجة الثانية (النزعة لتطوير العمل وتحسينه والتكيف مع متطلبات التغيير، القيادة والحس بالمسؤولية، الميل للإنجاز والإقبال والتجديد في العمل، التوجه نحو التغيير) ، وكذلك وجود نمطين للصفحة النفسية لسمات الشخصية كل منهما متميز عن الآخر بنوعية

الخصائص الشخصية. يمثل الأول نمط فئات الهندسة المدنية مجلة العلوم النفسية العدد (19) 177 والهندسة الزراعية والحاسوب، والنمط الثاني فئات الطب والتمريض، وأن الفروق بين هذين النمطين هي فروق في نوع الخصائص الشخصية، أما داخل كل نمط وجدت فروقاً في درجة امتلاك السمات الشخصية.

كما تختلف النتائج مع ما توصلت إليه دراسة حماد (2005) في الأردن هدفت بناء مقياس لقياس السمات الشخصية التي تميز فئات طلبة المدارس بجميع تخصصاتهم الأكاديمية ومستوياتهم الاقتصادية، حيث أظهرت نتائج الدراسة بعد إجراء التحليل العاملي من الدرجة الثانية أن العوامل التي كشف عنها المقياس هي: الاتزان الانفعالي، مقاومة الضغوط، المرونة العقلية، الاستقلالية في التفكير العلمي، الثقة بالآخرين وعدم الشعور بالنقص والقابلية الاجتماعية. كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك اختلافات في أنماط الشخصية بالنسبة للمستوى الاقتصادي والمستوى الاجتماعي لفئات المجتمع الثلاثة الطبقة الدنيا والطبقة الوسطى والطبقة العلي

15- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة عشر، والتي مفادها: (توجد فروق دالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في سمة الألفة -العزلة وفقاً لعامل التخصص الدراسي).

جدول رقم (35)

يبين مدى وجود الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً في سمة الألفة مقابل العزلة في متغير التخصص الدراسي

أبعاد سمات الشخصية	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الألفة - العزلة	32,879	5	6,576	1,896	0,093
	2715,564	783	3,468		

يتضح من خلال الجدول (35) السابق أنه لا يوجد فروق في مستوى سمة الألفة مقابل العزلة تعزى لمتغير التخصص حيث بلغت قيمة F في بعد الألفة - العزلة 1.89 عند مستوى دلالة 0.09 وهي قيمة أكبر من 0.05 وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية

نتائج هذه الدراسة لا تتفق ودراسة (فريحة صندوق) والتي حملت عنوان جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى عينة من المراهقين الثانويين بالأغواط 201-2015. حيث تبين من خلالها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمة الألفة والتواصل الاجتماعي لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا تعزى لمتغير الجنس. كما أثبت نتائج نفس الدراسة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفوق الدراسي لدى عينة من التلاميذ المتفوقين دراسيا تعزى لمتغير التخصص أي الشعبة، حيث اتضح أن طلاب التخصص العلمي يتسمون بمستوى عالي من الثقة في النفس في مجالات التخطيط والحلول المنطقية ولكن يصعب عليهم المشاركة خارج هذا الإطار، في حين أن الطلاب العاديين يبنون علاقات اجتماعية خاصة تلك القائمة على التواصل اللفظي ولهم قدره عالية في التعبير عن أفكارهم بحرية تامة خلال مواجهة الآخرين وجها لوجه.

ومن جهة أخرى فإن دراسة (هاني سلمان) تشير إلى أن الطلاب العلميين هم في بنسبة عالية يتعلمون بأسلوب بالبصري فهم بالتالي لا يهتمون بصناعة الألفة مع الآخر ويبنون علاقات اجتماعية مع الآخرين. والعكس تماما نجده لدى الطلاب الأدبيين المعروفين بتفضيلهم الأسلوب السمعي في تعلمهم، حيث يعتبرون أكثر ثقة وأقل خوفا وترددا وتحفظا في مجال التفاعل الاجتماعي.

ويمكننا تفسير هذه النتيجة بكون الأفراد ذوي الاتجاه العلمي مشاركتهم الاجتماعية تبدو باردة وخالية من العواطف والأحاسيس كونهم يفضلون ألا تغلب عليهم مشاعرهم وعواطفهم، وربما يواجهون مشكلة كبيرة في وصف مشاعرهم لأنهم لا يسمعون إلى ما يدور في خلدهم من أفكار ومشاعر.

الاستنتاج العام للدراسة:

تعرضنا في هذه الدراسة الوصفية الحالية الى طرح إشكال استهدف استقصاء العلاقة بين سمات الشخصية والتفوق والتأخر الدراسي من خلال الكشف عن الفروق المحتملة بين فئة المتفوقين وفئة المتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض سمات الشخصية والتمثلة في (سمة الثقة مقابل عدم الثقة) و(سمة الاستقلال الذاتي مقابل الشعور بالعار) و سمة (بعد المبادأة مقابل الشعور بالذنب) و (سمة الإنجاز مقابل الشعور بالنقص) و(سمة الألفة مقابل العزلة). ولتحقيق هذا الهدف الرئيسي تم تطبيق أداتي الدراسة المتمثلتين في (مقياس سمات الشخصية) و(معدلات التحصيل الدراسي) على عينة من تلاميذ القسم الثالثة ثانوي ببعض ثانويات ولاية المدية. وأثر ذلك توصل الباحث إلى النتائج التالية:

بالنسبة للفرضية الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائية في (سمة الثقة مقابل عدم الثقة تعزى لمتغير المستوى الدراسي بين المتأخرين والمتفوقين دراسيا.

بالنسبة للفرضية الثانية: توجد فروق دالة إحصائية في بعد (الاستقلال الذاتي والشعور بالعار) يعزى لمتغير المستوى الدراسي بين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا.

بالنسبة للفرضية الثالثة: توجد فروق دالة إحصائية في مستوى (بعد المبادأة مقابل الشعور بالذنب) يعزى لمتغير المستوى الدراسي بين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا.

بالنسبة للفرضية الرابعة: لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى (بعد الإنجاز مقابل الشعور بالنقص يعزى لمتغير المستوى الدراسي (المتأخرين-المتفوقين)،

بالنسبة للفرضية الخامسة: لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى (بعد الألفة مقابل العزلة) يعزى لمتغير المستوى الدراسي بين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا.

بالنسبة للفرضية السادسة: لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى (بعد الثقة مقابل عدم الثقة) يعزى لمتغير الجنسين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا

بالنسبة للفرضية السابعة: لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى (بعد الاستقلال الذاتي مقابل الشعور بالعار) يعزى لمتغير الجنسين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا

بالنسبة للفرضية الثامنة: توجد فروق دالة إحصائية في مستوى (بعد المبادأة مقابل الشعور بالذنب) يعزى لمتغير الجنسين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا.

بالنسبة للفرضية التاسعة: توجد فروق دالة احصائية في مستوى (بعد الانجاز-الشعور بالنقص) يعزى لمتغير الجنس بين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا.

بالنسبة للفرضية العاشرة: توجد فروق دالة احصائية في مستوى (بعد الألفة مقابل العزلة) يعزى لمتغير الجنس بين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا.

بالنسبة للفرضية الحادية عشرة: لا توجد فروق دالة احصائية في مستوى بعد (سمة الثقة مقابل عدم الثقة) تعزى لمتغير التخصص بين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا.

بالنسبة للفرضية الثانية عشرة: لا توجد فروق دالة احصائية في مستوى (بعد سمة الاستقلال الذاتي مقابل الشعور بالعار) تعزى لمتغير التخصص بين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا.

بالنسبة للفرضية الثالثة عشرة: لا توجد فروق دالة احصائية في مستوى (بعد سمة المبادأة - الشعور بالذنب) تعزى لمتغير التخصص بين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا.

بالنسبة للفرضية الرابعة عشرة: لا توجد فروق دالة احصائية في مستوى (بعد سمة الانجاز مقابل الشعور بالنقص) تعزى لمتغير التخصص بين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا.

بالنسبة للفرضية الخامسة عشرة: لا توجد فروق دالة احصائية في مستوى (بعد سمة الألفة مقابل العزلة) تعزى لمتغير التخصص بين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا.

اذن بعد عرض النتائج التي أفضى إليها البحث الميداني وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها، انطلاقا من الإطار النظري المعتمد كأرضية انطلاق الدراسة الحالية والذي تناول سمات شخصية المتعلم في الطور الثانوي بأبعادها الخمسة وعلاقتها بمستوى تفوق وتأخر أفراد العينة الدراسي، يلاحظ أن بعض فرضيات الدراسة تحققت وبعضها الآخر لم تتحقق.

فباستعمال اختبار (ت) أوضحت النتائج بصفة عامة أن التأخر المدرسي يمثل إعاقة جادة في تحقيق المدرسة لأهدافها التربوية كما أن التلاميذ المتفوقون يحتاجون لرعاية خاصة باعتبارهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، بحيث أن إهمالهم قد يترتب عليه نتائج خطيرة تؤدي إلى فقدان مجتمعهم لمواهبهم وقدراتهم وبالتالي فإن ذلك من شأنه أن يشكل بالنسبة لهم ولوطنهم خسارة وإهدار من المفروض أن يعود على الجميع بفائدة لا تضاهي. ولعل من أهداف النتائج التي خلص إليها الباحث في الدراسة الحالية هي لفت انتباه المعنيين من أباء ومربين إلى ضرورة تنمية وتدعيم سمات الشخصية الإيجابية عند تلميذ هذه المرحلة من التعليم والتي تصادف فترة عمرية حرجة تتمثل في فترة المراهقة مثل سمة الثقة والمبادأة والاستقلال الذاتي والانجاز وغيرها من السمات الشخصية والنفسية الإيجابية.

وعلى هذا الأساس فإن التعرف على سمات شخصية المتمدرس الجزائري في هذه السن تمكننا من التعامل معه بالطريقة الصحيحة ومساعدته على التكيف النفسي والاجتماعي والذي يتيح المجال لدراسات أخرى من أجل التعرف على سمات الشخصية النفسية والاجتماعية الأخرى والتي تستدعي تنميتها وتعديلها حسب مقتضيات العصر والمجتمع من أجل تحقيق التكيف الاجتماعي والتوافق النفسي المؤديان إلى التفوق الدراسي.

خاتمة

خاتمة الدراسة وأفاقها:

من قراءتنا للأدبيات التي استندت إليها الدراسة الحالية يتضح لنا ان موضوع الشخصية يعد من المواضيع الهامة التي شغلت بال الباحثين والعاملين في ميدان علم النفس والصحة النفسية، وذلك لكون الشخصية بسماتها المتعددة تحدد الميكانزمات التي على أساسها يرتسم نمط تفاعله مع ذاته و مع محيطه ويتحدد طبيعة استثمار وظائف جهازه النفسي من اجل الوصول الى مستوى يحتفظ فيه على توازنه وتوافقه وتحقيق قدرا مقبولا من الراحة النفسية.

وبناء على الخلفية النظرية للدراسة نجد أن عديد من الباحثين والعلماء والمفكرين خاضوا بالبحث والتتقيب في هذا الموضوع محاولين الوصول لتفسيرات موضوعية وعلمية تمكنهم من التعرف على الشخصية الإنسانية والتحكم في استجاباته المؤثرات الداخلية والخارجية والتي تعمل على مراقبة السلوك البشري وتنظيمه، وفي هذا الإطار قدموا مجموعة من التعاريف لتحديد مفهوم الشخصية والتي تعرف عموما على أنها تنظيم دينامي داخل الفرد للأجهزة النفسية والجسمية التي تحدد طباعه ومدى توافقه مع المحيط الذي يعيش فيه ، وقد أسفرت الأبحاث التي قام بها العاملين في مجال علم النفس على وضع مجموعة من المحددات والمقومات والمكونات والعوامل التي تؤثر في بنائها وتتاسقها، وقد اوجد العلماء مجموعة من النظريات التي خصت الشخصية بالبحث والتتظير.

وفي سياق الخلفية النظرية للدراسة الحالية انطلق الباحث من فكرتين أساسيتين وجهت عمله البحثي منذ البداية. تتمثل الفكرة الأولى في الاهتمام المتزايد للباحثين في السنوات الأخيرة بدراسة السمات الشخصية للمتفوق والمتأخر دراسيا لدى التلاميذ بصفة عامة، و تمثلت الفكرة الثانية في الاختلاف الذي ظهر بين الباحثين حول تحديد المفاهيم الصحيحة و الأساسية لسمات الشخصية للتلاميذ، حيث تعددت المفاهيم و النظريات والآراء التي حاولت تفسير و إعطاء شرح دقيق لمفهوم سمات الشخصية، و التي تعد من أهم موضوعات البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية عامة وعلم النفس وعلوم التربية بصفة خاصة، كما تعد من أكثر المواضيع تعقيدا من حيث مكوناتها الجسمية والنفسية والعقلية والاجتماعية ومن حيث أنماطها، سماتها وديناميكياتها المختلفة.

وبالرغم الاهتمام الشديد الذي أولاه علماء النفس والتربية والاجتماع لدراسة سمات الشخصية وكذلك دراسة التفوق والتأخر الدراسي للتلاميذ وعلى الرغم من تنوع البحوث التي تناولت مثل هذه الدراسات من جوانب متعددة إلا أن موضوع دراسة سمات الشخصية للمتفوقين والمتأخرين يحتاج إلى مزيد من الدراسات

التي تكشف لنا نتائج أخرى لم تتوصل إليها الدراسات السابقة أو لتأكد لنا بعض النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة.

ومن هذا المنطلق حاولت الدراسة الحالية الكشف عن بعض السمات الشخصية التي تميز المتفوقين عن نظرائهم المتأخرين دراسيا لدى أفراد العينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية المدية كما حاولت تحديد الفروق الدالة في أبعاد هذه السمات بين الفئتين من التلاميذ بحسب تفوقهم وتأخرهم الدراسي، وذلك من خلال الإجابة بصورة إجرائية على مجموعة من التساؤلات التي تضمنتها الدراسة والتي تتضمن مجموعة من المتغيرات كالجنس والتخصص الدراسي.

ولقد عمل الباحث خلال هذه الدراسة بالاعتماد على السمات الشخصية ذات تأثير واضح في التحصيل الدراسي والتي بإمكانها ان تساهم في تفسير سلوك التلميذ من حيث نجاحه أو فشله في المجال الأكاديمي، ومن حيث تفكيره في مستقبله الدراسي وتحقيق طموحه المتمثل في الحصول على شهادة البكالوريا وذلك تمهيدا للحياة الجامعية أولاً، والحياة المهنية ثانياً. وتصنف هذه السمات في خمسة أبعاد نفسية واجتماعية هي على التوالي: بعد (سمة الثقة مقابل عدم الثقة) وبعد (سمة الاستقلال الذاتي مقابل الشعور بالعار) و بعد (المبادأة مقابل الشعور بالذنب) و بعد (سمة الإنجاز مقابل الشعور بالنقص) وبعد (سمة الألفة مقابل العزلة). ولتحقيق هذا الهدف الرئيسي تم تطبيق أداتي الدراسة المتمثلتين في (مقياس سمات الشخصية) و(معدلات التحصيل الدراسي) على عينة من تلاميذ القسم الثاني ثانوي ببعض ثانويات ولاية المدية.

وبناء على خطوات الدراسة الميدانية وباستعمال اختبار (ت) للفروق توصل الباحث الى التأكد من وجود فروق في بعض الأبعاد وعدم وجود فروق في أبعاد أخرى بين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا، سواء كان ذلك بحسب متغير الجنس أو متغير مستوى الدراسي. وعلى العموم فان ما يمكن استنتاجه من هذه الدراسة هو أن التأخر المدرسي بشكل عام يمثل عامل إعاقة جادة في تحقيق المدرسة لأهدافها التربوية، وان هذه الظاهرة تستدعي الحاجة الملحة لرعاية المتفوقين والمتأخرين على حد سواء، وذلك باعتبارهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، وأن إهمالهم قد يترتب عليه نتائج خطيرة تؤدي إلى إهدار بشري بفقدان المجتمع لمواهبه وقدرات أبنائه وكفاءتهم، ومن ثم يجب الإقرار على ان إهدار المواهب الشابة يعد خسارة كبرى للوطن من المفروض أن تستغل مستقبلا ليعود على الجميع بفائدة لا تضاهي.

ولعل من أهداف النتائج التي خلص إليها الباحث في الدراسة الحالية هي لفت انتباه المعنيين من أباء ومربين إلى ضرورة تنمية وتدعيم سمات الشخصية الإيجابية عند تلميذ هذه المرحلة من التعليم والتي تصادف فترة عمرية حرجة تتمثل في فترة المراهقة مثل سمة الثقة والمبادأة والاستقلال الذاتي والانجاز وغيرها من السمات الشخصية والنفسية الإيجابية.

ومن جهة أخرى يجب الإقرار بان تعرف المدرسة الجزائرية على سمات شخصيات أبنائها التلاميذ في هذه السن تمكنها من التعامل معهم بالطريقة الصحيحة ومساعدتهم على التكيف النفسي والاجتماعي، وتشخيص بعضها من اجل تنميتها وتعديلها حسب مقتضيات العصر.

وبعد الانتهاء من إنجاز خطوات الدراسة الحالية، ارتأى الباحث تقديم بعض الاقتراحات التي يرى أنها مهمة وذات علاقة بموضوع الدراسة الحالية وتتمثل هذه الاقتراحات فيما يلي:

اقتراحات الدراسة:

بعد هذا الملخص العام لنتائج الدراسة وسعيًا منا لتعزيز فرص التفوق الدراسي القائم على سمات الثقة في النفس والاستقلال الذاتي والمبادأة وحب الإنجاز والألفة والإقبال على المشاركة والابتعاد على ميول العزلة والانسحاب الاجتماعي، واستهدافًا لزيادة فعالية الذات فيما يتصل بكفاءة التعلم والتحصيل الجيد، تقترح الدراسة الحالية جملة من التوصيات والاقتراحات، بعضها خاص بالمدرسين ومخططي البرامج وبعضها خاص بالتلاميذ والمتعلمين وبعضها الآخر خاص بدور أولياء أمورهم. ويمكن استعراض هذه الاقتراحات كما يلي:

أ- بالنسبة للباحثين في المجال التربوي والتعليمي:

يؤكد هذا المقترح دعوة الباحثين والعلماء المعنيين ببحوث التعليم والتعلم على أهمية قيام المدرسين بمخاطبة كافة أساليب التعلم لدى متعلميهم في ضوء ما لديهم من مستويات مختلفة في أبعاد الثقة والمبادأة والانجاز. وجعل التعليم خصوصًا في مرحلة المراهقة نوعًا من الاستثمار، وذلك بمراعاة مستويات الطموح والميول الحقيقية التي تعكس دوافع الفرد الدائمة وإمكاناته الحقيقية التي يمكن عن طريق توجيه التلميذ تربويًا ومهنيًا، وتحقيق له قدر ممكن من احتمالات النجاح والتفوق. وكذا إجراء اختبارات تقيس قدرات التلاميذ وميوله وتحديد سمات الشخصية فيه في كافة مراحل الدراسة، وذلك لتجنب تضییع

الوقت والجهد على التلاميذ الذين لم يستفيدوا من التعليم شيئاً، مما يسمح بتوجيههم إلى عالم الشغل والمساعدة في تحقيق مخططات التنمية.

ب- بالنسبة للمدرسين:

تقترح الدراسة بما يلي: تنويع أساليب التعلم وتقديم فرص التعلم المستقل التي تساعد على الاستقلال الذاتي واختزال مخاوف التفاعل وسوء التوافق الدراسي واختيار أسلوب معاملة متوازن يزيد من ثقة الطالب في نفسه ويسهم في الرفع من معنوياته ويصنع جواً دراسياً داخل الصف أساسه الألفة والتفاعل الإيجابي.

- تصميم استراتيجيات تعليمية ذات فعالية أكثر من الاستراتيجيات العادية بحيث تأخذ في الاعتبار سمات شخصية الطلاب من أجل تدعيم السمات الإيجابية ومساعدة الطلاب على تجاوز تأثير سماتهم الشخصية السلبية.

- اعتماد أساليب تدريس صفي يراعى فيها أساليب التعلم المفضلة تتماشى وخصائصهم النفسية والعقلية والسلوكية أي تتماشى وسمات شخصية الطلاب المختلفة.

- المزج بين عملية التدريس الصفي و بين أساليب الإلقاء الذي يساعد التلميذ السمعي الذي يملك مستوى مرتفعاً في الثقة في النفس وحب الاطلاع والانجاز وإتاحة الفرصة للتلميذ ذو مستوى منخفض في الثقة في النفس والذي يميل إلى العزلة لشعوره بالنقص وإحساسه بالذنب والعار ومساعدته بالتوجيه والإرشاد من خلال تنويع أساليب التعامل معه وتنويع استعمال وسائل التعليم كاستعمال المعينات البصرية والتمثيل أثناء الشرح. وبهذا يتمكن الاثنان من ان يكونوا متحدثين جيدين وتمكينهم من مهارات الإصغاء والإنصات والتحدث.

- اعتماد المزج بين التواصل الثنائي والتواصل الجماعي وبين عقد اجتماعات وأعمال جماعية منظمة تعتمد الحوار والمناقشة وعروض مسرحية ولعب ادوار وغيرها. ويمكن لهيئة التدريس في هذا الإطار تنظيم حصص تعرض فيها إلقاءات شفوية أمام جمهور الصف لتدريبهم على فنيات المواجهة بالخطابة وإلقاء كلمات في لقاء جماهيري مفتوح مع بعض المسؤولين وهيئة التدريس وأولياء الأمور، وإن يخصص لذلك جزءاً في درجات أعمال السنة للتلميذ تعكس قدرته على التواصل الشفهي وليس الأداء التحريري فقط وكل ذلك من أجل الرفع من مستوى ثقة التلميذ في نفسه لأنها الأساس في التعلم الجيد القاسم على الاعتماد على النفس والاستقلال الذاتي. (عادل سعيد البنا، 2000).

- تحقيق التوازن في عمليات التقييم البيداغوجي حيث البحث عن أنظمة تقويم بديلة كتابية كسجلات الأداء وغيرها من أساليب التقويم التي من شأنها أن تشجع على المبادرة والانجاز بما يساعد على التغلب على صعوبات التعلم الناتجة عن بعض سمات الشخصية التي لا تساعد على التعلم الجيد.

- حسن اختيار مواضيع الدروس وتصميم أنشطة مختلفة تمس اهتمامات كل طالب مهما اختلفوا في سماتهم الشخصية. وحتى نرفع من مستوى ثقة الطالب في نفسه ومن صناعة الألفة اللازمة داخل الصف أثناء انجاز الدرس على المدرس إثارة المناقشات بين التلاميذ وطرح أسئلة تمهيدية تحفز الجملة العصبية التي تعمل على احتماء الذهن قبل الدرس وذلك بإتباع نظام ديمقراطي فيما يسمى بالأسئلة الحوارية (Questions dialogue).

- الاهتمام أكثر بالتلاميذ الخجولين غير المشاركين في المناقشات الصفية وتشجيعهم على التعبير اللفظي بأسلوبهم ولغتهم الخاصة وإتباع أسلوب توجيه سؤال واحد لأكثر من تلميذ ضمانا لمشاركة جميع التلاميذ في التعبير الشفهي فيما طرح من سؤال وإجابات من كل التلاميذ بطريقة دائرية. وذلك سعيا إلى تشجيع التلاميذ الذين يعزفون عن المشاركة في الإجابات الصفية والذين يحجمون ولا يرفعون أيديهم ولا يتطوعون للإجابات الشفهية لسبب أو الآخر.

- تعريض التلاميذ ذوي مستوى الثقة في النفس المنخفض والذين لديهم شعور بالذنب والعار من انجازاتهم تدريجيا لخبرات اجتماعية جديدة من خلال استعمال التمثيل وتقمص الأدوار والمواقف بحيث يقوم التلاميذ بالتظاهر بتمثيل دور ايجابي في مواقف تسبب خجل أو مخاوف مثل التظاهر بالاتصال مع الآخرين وبدء الحديث معهم. وبمرور الوقت يتحول هذا التظاهر وذلك التمثيل إلى سلوك في الحياة الواقعية العادية ملؤه الثقة والرضا عن النفس.

- عمل المدرسين مع الإباء وأولياء الأمور والمختصين النفسانيين والاجتماعيين في التكفل بحالات الخجل والتحفظ والشعور بالنقص والذنب والعار إذا ثبت أن بعض الحالات يمكنها أن تتجاوز قدرات المدرسين العلاجية. ولعلاج بعضا من هذه الظواهر النفسية والانفعالية والسلوكية الحادة يقترح الباحث ما يلي:

- ضرورة دراسة أبعاد هذه السمات لدى التلميذ وجذورها وأسبابها ورسم منحى وطريقة تؤدي إلى إزالة بعض أثارها على تدرس التلميذ داخل الوسط المدرسي أو التخفيف منها.

- إزالة المثيرات التي تؤثر على ذلك وهذا عن طريق وضع جدول زمني متصل، يشمل عملية التعزيز والترغيب. ويتم ذلك عن طريق الممارسة والمبادرة الذين يؤديان في المحصلة النهائية إلى اكتساب الخبرة.

- تشكيل سلوك بديل وهذا يتم عن طريق الإحلال، بمعنى وجود سلوك صحيح يحل محل السلوك غير العادي أو المرضي بحيث يمكن أن تكون هذه الطريقة فعالة أو نشطة ولها دور في تشكيل السلوك الايجابي للتلميذ داخل الصف الدراسي.

- تدريب المدرسين على استعمال الإعلام الآلي وذلك من خلال تصميم برامج تدريبية بالحاسب الآلي كوسيط ملائم لأولئك الذين يعانون من نقائص في استيعاب الدروس نتيجة سمات الشخصية السلبية لديهم. فباستعمال مهارات الاتصال الإلكتروني كوسيلة تعويضية لهؤلاء التلاميذ الذين يعانون الشعور بالنقص والإحساس بالذنب بالمدرس وهبوط المعنويات نتيجة انخفاض مستوى الثقة لديهم قد تكون بداية لرفع من كفاءتهم التعليمية وتحصيلهم الدراسي

ج- بالنسبة للآباء وأولياء أمور التلاميذ تقترح الدراسة الحالية ما يلي:

- تنشئة الأطفال على التواصل والحوار مع الآخر من اجل اكتساب الآلفة الاجتماعية وذلك من خلال توفير لهم فرص تعلم مهارات التحدث والمشاركة في المناقشات التي تحدث داخل الأسرة منذ الصغر. وإشراكهم في الاجتماعات الرسمية وفي المناسبات الخاصة ومدحهم عندما ينجزون ذلك من شأنه الرفع من قيمتهم الذاتية والرفع من مستوى تقديرهم لذواتهم، الأمر الذي من شأنه اختزال مخاوف الطفل وشعوره بالدونية تجاه الآخرين.

- تعويد الأبناء منذ الصغر على الإفصاح عن ذاته وعن مشاعره وإظهار قدراته. وفي هذا السياق على الآباء ملاحظة سلوك أبنائهم الاجتماعي منذ الصغر إلى غاية البلوغ واكتشاف مظاهر العزلة والوحدة والانطواء الاجتماعي لديهم مبكرا بغية البحث عن سبل علاجها تربويا كونها سلوكات ممهدة للحفاظ والخجل والشعور بالنقص والتي تعد من العوامل الرئيسة في التأخر الدراسي.

د - بالنسبة للتلاميذ أنفسهم يقترح الباحث ما يلي:

- على التلميذ الذي يعاني من هبوط مستوى ثقته بنفسه ومن مشاعر الذنب والعار أو الإحساس بالنقص التواصل مع المدرسين بشكل دائم ومستمر وطلب المساعدة في اكتشاف أسبابها ومعرفة طبيعتها وسياق حدوثها. وعليه أن يحاول التخفيف من هذه المشاعر السلبية بالتخلص من القلق والخوف ومن الشعور بالإحراج أو من التقييم السلبي من طرف الآخرين ومحاولة تجنب مواقف المشاركة الصفية من خلال محاولة الانخراط التدريجي في النشاطات الصفية وفي العمل ضمن جماعة الصف ومجموعات المناقشة ومن خلال محاولة إلقاء كلمة وتقديم عروض شفوية أمام جماعة الصف وكذا المشاركة في الحوارات والمناقشات أثناء الدرس.

- ويتعين على التلميذ الذي يشعر بالنقص من الآخرين البحث عن أصدقاء جدد مع الحرص على التواصل معهم شفويا وبصريا وإظهار الابتسامة والترحيب بهم وحسن الدعابة وروح التعبير والمرح معهم. والمبادرة في الحديث مع الآخرين من الناس المؤلفين وغير المؤلفين لديه.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

أ: الكتب:

- 1- أبو الحمص، نعيم وآخرون (1998). التربية الخاصة دار الأرقم، رام الله، فلسطين.
- 2- أبو فخر، غسان (2007). صعوبات التعلم وعلاجها. دمشق: منشورات الجامعة.
- 3- أحمد عزت راجح (1965)، علم النفس الصناعي، الطبعة الثانية، دار القومية للطباعة والنشر.
- 4- الأشول (1987). موسوعة التربية الخاصة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 5- الأشول عادل عز الدين (1977): سيكولوجية الشخصية، تعريفها ونظرياتها ونموها، قياسها، انحرافها، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.
- 6- أنماط الشخصية وإشكالات القيادة والتربية في العمل الإسلامي المعاصر. د. محمد عياش الكبيسي. دار أسامة للنشر والتوزيع عمان-الأردن. الطبعة الأولى 2010.
- 7- أنماط الشخصية وعلاقتها بالإجهاد (المستوى، الأعراض، المصادر، واستراتيجيات المواجهة) دراسة ميدانية على عينة من العاملين بالحماية المدنية، البريد، مصلحتي الاستعجال والتوليد بولاية أم البواقي. أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علم النفس. 2007-2008.
- 8- البطانية، أسامة وآخرون (2005). صعوبات التعلم. عمان: دار المسيرة.
- 9- بكار، عبد الكريم (2010)، المراهق كيف نفهمه وكيف نوجهه؟، دار السلام للنشر.
- 10- توما، جورج الخوري (1996): الشخصية مفهومها، سلوكها وعلاقتها بالتعلم، المؤسسة الجامعية للدراسة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
- 11- جراون فتحي عبد الرحمان (2002). أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- 12- الجرجاوي، زياد بن علي (2002) التأخر الدراسي ودور التربية في تشخيصه وعلاجه الطبعة الثانية. (د.ب): (د.د). د.
- 13- جروان فتحي عبد الرحمان (1999) الموهبة والتفوق والإبداع، الطبعة الأولى، العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.
- 14- الحسين، أسماء عبد العزيز (2002): المدخل الميسر إلى الصحة النفسية والعلاج النفسي، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، كلية التربية، الرياض.

- 15- حسين، مريشيد الرفيعي (2014)، التأخر الدراسي المفهوم والأسباب وأساليب العلاج، وزارة التربية والتعليم، إدارة تعليم منطقة المدينة المنورة "بنين" إدارة التوجيه والإرشاد، وحدة الإرشاد التربوي-المملكة العربية السعودية.
- 16- الحفني، عبد المنعم (2003): علم النفس والطب النفسي، الموسوعة النفسية، الطبعة الثانية، مكتبة مدبولي، بيروت.
- 17- حمزة الجبالي (2014): التأخر الدراسي، مفهومه-أسبابه-علاجه، دار صفاء للنشر ولتوزيع-عمان.
- 18- دانيال سيفرون ولورانس أ. برفان، ترجمة جلال كابد ضمرة (2017): علم نفس الشخصية، الطبعة الأولى دار الفكر، عمان، المملكة الهاشمية الأردنية.
- 19- الداهري، صالح حسن (2005): مبادئ الصحة النفسية، دار وائل للنشر، القاهرة.
- 20- دبابة، ميشيل ومحفوظ، نبيل (1984) سيكولوجية الطفولة. عمان: دار المستقبل.
- 21- ربيع، هادي مشعان (2003). الإرشاد التربوي مبادئه وأدواره الأساسية. بيروت دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 22- ربيع، هادي مشعان، محمد، الغول إسماعيل (2007) المرشد التربوي ودوره الفاعل في حل مشاكل الطلبة. (د.ب): (د.د. د).
- 23- رشاد صالح الدمنهوري (2006): التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- 24- الرفاعي، نعيم (1982). الصحة النفسية-دراسة في سيكولوجية التكيف. الطبعة السادسة. دمشق: مطبعة ابن حيان.
- 25- الرفاعي، نعيم (1995). الصحة النفسية، دراسة في سيكولوجية التوافق. دمشق: مكتبة الجامعة.
- 26- الزارد، محمد خير الدين (1997) التخلف الدار سي وصعوبات التعلم. بيروت: دار النفائس.
- 27- الزبادي، أحمد محمد، وآخرون (1991). تعليم الطفل ببطيء التعلم، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 28- زحلقو مها (2000) استراتيجيات العناية بالأطفال الموهوبين. اللجنة الوطنية القطرية للتربية.

- 29- الزغبى أحمد محمد (2002) الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية عند الأطفال، عمان، دار زهران للنشر والتوزيع.
- 30- زهران، حامد عبد السلام (1987). قاموس علم النفس. القاهرة، علم الكتب: الطبعة الثانية.
- 31- زهران، حامد عبد السلام (1998). التوجيه والإرشاد التقني، ط3، القاهرة: عالم الكتب.
- 32- سامية، حسن الساعاتي (1983): الثقافة والشخصية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
- 33- السرور، نادية هائل (2000) مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين. عمان، دار الفكر.
- 34- سليمان عبد الرحمان سيد وأحمد صفاء غازي (2001) المتفوقون عقليا، خصائصهم اكتشافاتهم، تربيتهم، مشكلاتهم، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.
- 35- سليمان عبد الرحمان ومنيب تهناني (2008) المتفوقون والموهوبون والمبتكرون. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- 36- سليمان، سناء محمد (1993) رعاية الطلاب المتفوقين بالمدرسة الثانوية بين الواقع والمأمول.
- 37- سناء محمد سليمان (2005): مشكلة التأخر الدراسي في المدرسة والجامعة، عالم الكتب، الطبعة 1، القاهرة.
- 38- بن عبد الله محمد، سيكوباتولوجية الشخصية المغاربية، ديوان المطبوعات الجامعية: 05-2010.
- 39- الشاذلي، عبد الحميد (2001): الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، الطبعة الثانية، المكتبة الجامعية، القاهرة.
- 40- الشاذلي، عبد الحميد (2001): الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، الطبعة الثانية، المكتبة الجامعية، القاهرة.
- 41- شحاتة، حسن وأبو عميرة، محبات (1994). المعلمون والمتعلمون، أنماطهم وأدوارهم. الطبعة الأولى. القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.
- 42- ريتشاردس. لازاروس الشخصية، ترجمة سيد محمد غنيم 1971 مكتبة الدار العربية للكتاب
- 43- شقير، زينب محمود (2000). كيف نربي أبنائنا؟ مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

- 44- صبحي عبد الحفيظ قاضي (1984)، *سيكولوجية العمل والعلاقات الإدارية*، مكتبة الأنجلو
مصرية.
- 45- طلعت حسن عبد الرحيم (1980): *سيكولوجية التأخر الدراسي*، دار الثقافة للطباعة والنشر،
القاهرة.
- 46- طلعت، حسن عبد الرحيم (2000): *سيكولوجية التأخر الدراسي*، دار الفكر العربي، جمهورية
مصر العربية.
- 47- عادل عز الدين الأشول (1978)، *سيكولوجية الشخصية*، مكتبة الأنجلو مصرية، المطبعة
الفنية الحديثة.
- 48- عبد الباسط، متولي خضر، (2005): *التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي*، دار
الكتاب الحديث، الطبعة الأولى.
- 49- عبد الرحيم، طلعت حسن (1980) *سيكولوجية التأخر الدراسي*. دار الثقافة للطباعة والنشر،
القاهرة، مصر.
- 50- عبد الرحيم، طلعت حسن (1990). *الأسس النفسية للنمو الإنساني*. الكويت: دار القلم للنشر.
- 51- عبد الطيف مدحت عبد الحميد (1990) *الصحة النفسية والتفوق الدراسي*، بيروت، دار
النهضة العربية للطباعة والنشر.
- 52- عبد العزيز السيد الشخص، *التأخر الدراسي تشخيصه - وأسبابه - والوقاية منه*، 1992.
- 53- عبد العزيز، السيد الشخص (2017) *التأخر الدراسي*، أسبابه، والوقاية منه، الناشر شركة
سفير، مكتبة طريق العلم.
- 54- عبد الغفار أحلام رجب (2003) *الرعاية التربوية للمتفوقين دراسيا*، الطبعة الأولى القاهرة، دار
الفجر للنشر والتوزيع.
- 55- عبد الغفار عبد السلام (1977) *التفوق العقلي والابتكار*، القاهرة، دار النهضة العربية.
- 56- عبد اللطيف مدحت عبد الحميد (1990). *الصحة النفسية والتفوق الدراسي*. بيروت: دار
النهضة.
- 57- عبد اللطيف، مدحت عبد الحميد (1993) *الصحة النفسية والتوافق الدراسي*، دار المعرفة،
جامعة الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.

- 58- عبد الله، محمد، (2000): الشخصية استراتيجياتها - نظرياتها - تطبيقاته الإكلينيكية والتربوية الشخصية والعلاج النفسي، دار المكتبي، دمشق.
- 59- عبد المنعم، الميلادي (2006): الشخصية وسماتها، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- 60- عواد، يوسف ذياب (2006). سيكولوجية التأخر الدراسي. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- 61- عودة، محمد ومرسي كمال، (1986). الصحة النفسية في ضوء علم النفس والإسلام.
- 62- العيسوي، عبد الرحمان (1987)، سيكولوجية النمو. بيروت دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- 63- غنيم، سيد. (1975): سيكولوجية الشخصية محدداتها وقياسها ونظرياتها، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، القاهرة.
- 64- الفقي، حامد عبد العزيز، (1974). التأخر الدراسي تشخيصه وعلاجه، الطبعة 3، مؤسسة علي جراح الصباح، الكويت.
- 65- فوزي محمد جبل (2000)، الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، المكتبة الجامعية الأثرية - الإسكندرية.
- 66- فيزر ستون. و. ب. (1963)، الطفل بطيء التعليم، ترجمة مصطفى فهمي، التعليم في ضوء التجارب (1)، القاهرة، دار النهضة العربية.
- 67- القريطي، عبد المطلب (2005) الموهوبون والمتفوقون - خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم - القاهرة، دار الفكر العربي.
- 68- القريطي، عبد المطلب أمين (1998): في الصحة النفسية، دار الفكر العربي، الأردن.
- 69- كارل، ألبرت ترجمة حسين حمزة: أنماط الشخصية أسرار وخفايا، 2014، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 70- كروشانك، بول (1971). تربية الموهوب والمتخلف. (ترجمة يوسف ميخائيل أسعد). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 71- ليندا دافيدوف، الشخصية الدافعية والانفعالات ترجمة سيد الطوب ومحمود عمر، 2000.

- 72- مارين ميسران ينو، ترجمة نايف بن محمد الحربي (2015): علم نفس الشخصية، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، المملكة الهاشمية الأردنية.
- 73- محمد حسن علاوي (1983)، علم النفس الرياضي، دار المعارف.
- 74- محمد، بن عبد الله (2010)، سيكوباتولوجية الشخصية المغاربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية-بن عكنون. الجزائر.
- 75- محمد، شحاتة ربيع (2017): علم نفس الشخصية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، المملكة الهاشمية الأردنية.
- 76- محمود، عبد الحليم موسى (1981): بحوث في السلوك والشخصية، المجلد الأول، القاهرة، دار المعارف.
- 77- مصطفى، أمين بديع وآخرون. (1991)، التأخر الدراسي بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، أسبابه والعوامل المؤدية إليه. القاهرة، وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للخدمات الاجتماعية.
- 78- مصطفى، وفاء محمد (2001) أسرار التميز والنجاح. دار ابن حزم للنشر.
- 79- الملاح، نادر محمد (2003): طرز الشخصية، الطبعة الأولى، مكتبة المنامة، البحرين.
- 80- منصور، عبد المجيد سيد والتوجيهي، محمد (2000). الموهوبون أفاق الرعاية والتأهيل.
- 81- منصوري، مصطفى (2015). التأخر الدراسي أسبابه، أثاره وطرق علاجه. عمان: درا أسامة للنشر والتوزيع.
- 82- ميشيل، دبابنة (1984)، سيكولوجية الطفولة، دار المستقبل للنشر والتوزيع، عمان.
- 83- النافع، عبد الله (2000) برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.
- 84- نبيل، صالح سفيان (2004): الشخصية والإرشاد النفسي، ايترك للطباعة والنشر والتوزيع، مصر الجديدة، القاهرة.
- 85- نبيل، صالح سفيان: (2004)، المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي (المفهوم-النظرية-النمو-التوافق-الاضطرابات-الإرشاد والعلاج)، إيتراك للنشر والتوزيع، هيليوبوليس غرب-مصر الجديدة، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

- 86- هدى برادة وحامد زهران. (1978) التأخر الدراسي: دراسة إكلينيكية لأسبابه في البيئة المصرية. القاهرة عالم الكتاب.
- 87- هشام، عبد الرحمان عبد الصادق الخولي (2007): دراسات وبحوث في علم النفس والصحة النفسية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- 88- وصفي، عاطف. (1981): الثقافة والشخصية، دار النهضة العربية القاهرة.
- 89- يوسف محمد القاضي وآخرون (2002): الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، دار المريخ، الرياض.
- ب: الرسائل العلمية:
- 90- إبراهيم، عبد الحميد محمد الترتير. (2003): رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في العلوم التربوية، المناهج والتدريس، كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية. نابلس- فلسطين.
- 91- أحمد، يوسف زياب إبراهيم (1994). السمات المرتبطة بالمتأخرين دراسيا في المرحلة الأساسية كما يراها المعلمون. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- 92- الإيزرجاوي، أحمد عبد الحسين عطية (2002). قلق الموت وعلاقته بنمط الشخصية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.
- 93- جمالات، أحمد غنيم. (1988): دراسة لعدد من المتغيرات النفسية والبيئية المرتبطة بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى بعض الطلاب المتفوقين عقليا، رسالة ماجستير، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- 94- حسان، شفيق فلاح (1989): أساليب علن النفس التطوري، الطبعة الأولى، دار الجبل، بيروت، لبنان.
- 95- حكيمة، أيت حمودة (2006): دور السمات الشخصية واستراتيجيات المواجهة في تعديل العلاقة بين الضغوط النفسية والصحة الجسدية أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه.

- 96- ربيعة، عقباني (2016): علاقة سمات الشخصية حسب نموذج العوامل الخمسة الكبرى بالذكاء الانفعالي لدى الممرضين بولاية وهران، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران.
- 97- سامية حمزاوي في أطروحتها تحت عنوان: نمط الشخصية (أ) ونمط الشخصية (ب) وعلاقتها بالضغط المهني، 2012-2013.
- 98- سامية، عيساوي (2013). نمط الشخصية (أ) ونمط الشخصية (ب) وعلاقتها بالضغط المهني، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، جامعة سطيف 2.
- 99- سعيدة، صالح (2013): تأثير سمات الشخصية والتوافق النفسي على التحصيل الأكاديمي للطلبة الجامعيين، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس الاجتماعي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، جامعة الجزائر 2.
- 100- سمية محمد جمعة أبو موسى، 2008، التوافق الزوجي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى المعاقين، رسالة ماجستير في علم النفس - إرشاد نفسي، الجامعة الإسلامية، عمادة الدراسات العليا، كلية التربية قسم علم النفس. غزة. فلسطين.
- 101- صرداوي نزي (2009) المحددات غير الذهنية للتفوق الدراسي. دراسة مقارنة سبين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.
- 102- صفا، عيسى صيام. (2010): سمات الشخصية وعلاقتها بالتوافق النفسي للمسنين في محافظات غزة، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس من كلية التربية بجامعة الأزهر - غزة/ فلسطين.
- 103- العمري، أحمد عبد الرحيم أحمد (2001). الصفة النفسية للأطفال ذوي الحالات البينية في القدرات العقلية. أطروحة دكتوراه في علم النفس، جامعة عين شمس.

- 104- عمور ربيحة (2018) الذكاء الانفعالي وعلاقته بالدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (دراسة مقارنة بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا) ولاية تيزي وزو نموذجا. أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه.
- 105- فاروق، عبد الفتاح موسى (1976)، العلاقة بين سمات شخصية المعلم والتحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- 106- ليليا، خابط (2018) فاعلية الذات وعلاقتها بالذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه.
- 107- محمد، عبد القادر عبد الغفار، (1975): دراسة في أثر الاتجاهات الوالدية على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- 108- محيوز كريمة، 2004-2005 سمات الشخصية وعلاقتها بالتوافق المهني، رسالة ماجستير في علم النفس، العمل والتنظيم، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية.
- 109- نسرين، توفيق إبراهيم ظاهر (2019): أسباب التأخر الدراسي لدى طلبة الصفوف الأساسية الأولى في المدارس الحكومية واقتراح الحلول لها من وجهة نظر معلمهم في العاصمة عمان، رسالة ماجستير في التربية، تخصص المناهج وطرق التدريس.
- 110- نشواتي عبد المجيد (1977). التفوق العقلي وبعض جوانب الدافعية وسمات الشخصية عند الطلاب الثانوية في سوريا. رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، كلية التربية.

ج: المجالات العلمية:

- 111- أحمد حسين محمد، رعاية المتأخرين دراسيا، 2018، القلعة الحجازية الأهلية بالمدينة المنورة.
- 112- أشرف فؤاد محمد أبو سالم، رعاية المتأخرين دراسيا، 2018، معهد الإدارة العامة، قسم التوجيه والإرشاد، المملكة العربية السعودية

- 113- الببيلي، جومانة محمد خير، (2012) الفرق بين الطالبات المتفوقات والمتأخرات دراسيا في الأساليب المعرفية: دراسة على طالبات كلية العلوم، جامعة الملك عبد العزيز المملكة العربية السعودية، دراسات عربية في علم النفس، 11(1)، 45-98.
- 114- جابر، عبد الحميد جابر وآخرون: (1984) بعض العوامل المرتبطة بالتخلف والتفوق الدراسي في المرحلة الثانوية بقطر. بحوث ودراسات في الاتجاهات والميول النفسية، المجلد السابع، الجزء الثاني، قطر، مركز البحوث التربوية-جامعة قطر. ص ص 267-358.
- 115- جابر، عبد الحميد وآخرون (1982) بعض العوامل المرتبطة بالتخلف والتفوق الدراسي في المرحلة الثانوية لقطر، مجلة بحوث ودراسات في الاتجاهات والميول النفسية، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، المجلد السابع ج2، ص ص 177-257.
- 116- حافظ نبيل عبد الفتاح (1985) "عند طرفي المنحنى الاعتدالي، دراسات وقراءات في التفوق العقلي والتخلف العقلي"، مجلة البحوث والدراسات النفسية، العدد الخامس، جامعة عين شمس.
- 117- حامد، عبد السلام زهران وآخرون (1978)، التخلف الدراسي في المرحلة الابتدائية: دراسة مسحية في البيئة السعودية، المملكة العربية السعودية مكة، كلية التربية، مركز البحوث التربوية والنفسية.
- 118- حسين، إخلاص على (2012). أسباب التأخر الدراسي لدى تلاميذ المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين. مجلة الفتح، العراق، 48 (2)، 1-31.
- 119- حنورة، مصري عبد الحميد (2003). دور المدرسة الحديثة في تربية الإبداع ورعاية التفوق. دار الوفاء. دراسة استطلاعية. مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 28 (2) ص ص 51-54.
- 120- دمنهوري، رشاد صالح (1995). التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي دراسة في علم النفس الاجتماعي التربوي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- 121- الزيات، فتحي مصطفى (2001). علم النفس المعرفي. الجزء الأول، دراسات وبحوث. القاهرة: دار النشر للجامعات.

- 122- عبد العظيم، حسن (1959). التأخر الدراسي، أسبابه ووسائل علاجه، مجلة التربية الحديثة، المجلد الثاني العدد (4) 17-46.
- 123- علي تعوينات (1991): التأخر الدراسي أسبابه و علاجه، مجلة الرواسي، العدد 04، جامعة باتنة.
- 124- عودة، محمد والشريف، نادية (1418هـ) دراسة مقارنة للطلبة المتفوقين والطلبة المتعثرين دراسيا في جامعة الكويت، الكويت.
- 125- الغانم، عبد العزيز (1994). دراسة مسحية لواقع رعاية المتفوقين بدولة الكويت. مجلة كلية التربية، جامعة منصور، (25)، ص ص 145-189.
- 126- القريطي عبد المطلب أمين (1989) "المتفوقون عقليا، مشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسية، ودور الخدمات النفسية في رعايتهم"، مجلة الخليج العربي، العدد الثامن والعشرون، السنة التاسعة، الرياض.
- 127- الكاشف، ايمان محمد (1995): دراسة مسحية للمظاهر السلوكية المرتبطة بالتحصيل الدراسي، علم النفس (مجلة فصلية) الهيئة العامة المصرية للكتاب العدد (36)، القاهرة.
- 128- محمد شحادة أبو السل في دراسته تحت عنوان أنماط الشخصية لدى طلبة جامعة دمشق وفق مقياس ريسو - هيدسن (الإنغرام)، مجلة جامعة دمشق - المجلد 30 - العدد الأول 2014 ص: 624.
- 129- محمد، شحادة أبو السل (2014): أنماط الشخصية لدى طلبة جامعة دمشق وفق مقياس ريسو-هيدسن (الإنغرام)، مجلة جامعة دمشق-المجلد 30-العدد الأول.
- 130- محمد، كوردالي ومصطفى، موالك (2019): بعض سمات الشخصية للمتأخرين والمتفوقين دراسيا لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، العدد السابع عشر، السداسي الأول، حي المجاهدين رقم 22 بن عكنون-الجزائر.
- 131- نادية أمال، شرقي، (2010) التأخر الدراسي لدى الأطفال، أسبابه وأساليب علاجه موسوعة التدريب والتعليم.
- 132- نبيلة بن الزين (2015): مطبوعة دروس مقياس التأخر الدراسي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

Livres :

- 133- Stoezel J, (1978), **la psychologie sociale**, plamarion, Paris.
- 134- Abraham Willard: “**The Slow Learner**” the center for applied research in education inn.,N.Y., 1964.
- 135- Elfeky, hammed A.A.: “**Counseling Provisions For Slow Learners As Perceived By American High School Counselors**” Unpublished Ph. D. Thesis University of Texas, 1969.
- 136- Foulquié P (1971). **Dictionnaire de la langue pédagogique**. Paris, édition PUF.
- 137- G.Allport (1907): **Personality** Holt. N.Y.
a. -Gagne, R. (1985). **The Conditions Of Learning**.(4th).New York: Holt, Reinhard& Winston.
- 138- Hansenne, M. (2013), **Psychologie de la personnalité**, (4ére éd.), Bruxelles : De Boeck.
- 139- J.C Filloux (1967), **La Personnalité**, PUF, Paris.
- 140- Luminet, O.)2008), **Psychologie des émotions : Confrontations et évitement**, (2éme édition), Bruxelles : De Boeck.
- 141- Nuttin Joseph (1965), **La structure de la personnalité**, PUF, Paris.
- 142- Riso, Don Richard.(1995). **Discovering your personality type:the new Enneagram Questionnaire**, Houghton Mifflin company,215 ParckEvenue South, Boston. New York.

Articles Scientifiques:

- 143- Lopez.G et al.. (1987). **Echec scolaire : à qui la faute ? L’enseignement aux enfants démunis. Une étude ethnographique en Amérique Latine, Ottawa. Ontario. CRDI.**
- 144- Stenberg .R. J. and Lubart, T. L. (1993). **Creative giftedness: A multivariate investment approach**. Gifted quarterly, 371 (1), pp 7-15.

قائمة الملاحق

الملحق رقم (1):

استبيان (قياس سمات الشخصية):

وهو استبيان أنجزه كل من (رونا أوشيس و كورينلس بيلج) سنة، وذلك 1986 في ضوء نظرية (إريك اريكسون)، حيث قام بتعديله للبيئة العربية الباحث (فاروق السيد عثمان) سنة 2002.

صورة استبيان (سمات الشخصية) الأولية قبل التعديل

تعليمية الاستبيان: أخي الطالب أختي الطالبة في إطار إعداد مذكرة التخرج لنيل شهادة الدكتوراه ل.م.د. تحت عنوان: بعض السمات الشخصية للمتفوقين والمتأخرين دراسيا لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي دراسة ميدانية في بعض ثانويات ولاية المدية.

ومن أجل قياس سمات الشخصية نضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي قام بإعداده وتقنيته ميخائيل أمطانيوس والذي نحن بصدد تطبيقه على عينة تتمثل في تلاميذ المرحلة الثانوية عبر حدود ولاية المدية. لذا نرجو منكم إختي التكرم بالإجابة على فقرات هذا الاستبيان وذلك بالإجابة بنعم أو لا. مع خالص الشكر والتقدير على تعاونكم.

البيانات الشخصية:

الاسم و اللقب: (اختياري):

السن:

الجنس: ذكر () أنثى ()

عدد الإخوة: ()

الأبوان: موجودان في الأسرة ()، أحد الوالدين متوفى: الأب () الأم ()، طلاق الأبوين () .

المستوى الدراسية: أول ثانوي ()، ثاني ثانوي ()، ثالث ثانوي () .

نوع التخصص: علوم تجريبية ()، أدب وفلسفة ()، تقني رياضي ()، تسيير واقتصاد ()، لغات أجنبية ()، رياضيات () .

الرقم	العبارات	دائماً	أحياناً	أبداً
1	أشعر بالتشاؤم لمستقبل البشرية			
2	أشعر بأنني أود أن أختفي عن الآخرين			
3	أشعر بالذنب عندما أعجب بنفسي			
4	أستطيع انجاز الأعمال المطلوبة مني بدقة			
5	لا أجد من يعرفني بحقيقتي			
6	أشعر بأنني سأحقق ما أريده في الحياة			
7	لا أفعل شيء دون اقتناع			
8	أنا مستعد للمخاطرة للحصول على ما أريد			
9	أشعر بحرج عندما يتعرف الآخرون على عملي			
10	أشعر بالألفة مع الآخرين			
11	إذا تخيلت ما سوف يحدث في المستقبل فأشعر بأن الأمور لا تسير على ما يرام			
12	أأخذ القرار وأشعر بأنني أرتكب خطأ			
13	أشعر بالتردد عند قيامي ببعض الأعمال لأول مرة			
14	أفقد القدرة على البدء في العمل			
15	أشعر بالحرية بلا ارتباط عاطفي (زواج)			
16	أشعر أن الآخرين لا يثقون بي			
17	أنا أعتذر بصورة دائمة			
18	أسعى دائماً لإقناع الآخرين بوجهة نظري			
19	أشعر بمتعة كبيرة في أدائي للعمل المطلوب مني			
20	أحب أن أشارك الآخرين في مشاعرهم			
21	أشعر بأن مشكلات الناس يمكن حلها			
22	أشعر بأن أحداً ما سيكشف عيوبي			
23	أشعر بالثقة عندما أنجح فيما خطت له			
24	أفقد الرغبة في العمل الذي أقوم به وأتركه دون إتمام			
25	أشعر بالوحدة في هذا العالم			
26	أشعر في نفسي بإحباط			

أشعر بقلق عندما يكشف أصدقائي خطأ لي	دائماً	أحياناً	أبداً	27
أنا فضولي وعندي حب استطلاع				28
أشعر بعدم اكتراث فيما أعمل				29
يوجد من يشاركني أحزاني وأفراحي				30
أنا معجب بإنجازات الجنس البشري				31
أشعر بالإحباط إذا تغير روتين حياتي اليومي				32
لقد وضعت خططاً مثيرة لمستقبلي				33
أشعر بخوف عندما القيام بعمل شيء جديد				34
لا أشعر بالاهتمام من قبل الآخرين				35
أشعر بأن هناك شيئاً كبيراً مفقود في حياتي				36
عندما أخالف الآخرين أشعرهم بذلك				37
أشعر بأن ما يحدث لي هو نتيجة لأفعالي الماضية				38
أتجنب القيام بعمل صعب خوفاً من الفشل				39
أثق في الآخرين				40
أجد متعة في التنافس مع الآخرين				41
أشعر بأنني ذو كفاءة				42
أشعر بالتفاؤل لمستقبلي				43
أترقب عن العمل عندما أجد صعوبة فيه				44
يعتقد الآخرون بأنني كسول				45
لدي شعور بالإنجاز				46

الملحق رقم (2):

صورة استبيان (سمات الشخصية) بعد التعديل:

التعليمة:

أخي الطالب أختي الطالبة في إطار إعداد مذكرة التخرج لنيل شهادة الدكتوراه ل.م.د تحت عنوان: بعض السمات الشخصية للمتفوقين والمتأخرين دراسيا لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي دراسة ميدانية في بعض ثانويات ولاية المدية.

نرجو منكم إختي التكرم بالإجابة على هذا الاستبيان وذلك بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة، كما نعلمكم أن إجابتكم ستحظى بالسرية التامة. مع خالص الشكر و التقدير على تعاونكم.

البيانات الشخصية:

الاسم واللقب: (اختياري):

السن:

الجنس: ذكر () أنثى ()

عدد الإخوة: ()

الأبوان: موجودان في الأسرة () ، أحد الوالدين متوفى: الأب () الأم () ، طلاق الأبوين () .

المستوى الدراسية: أول ثانوي () ، ثاني ثانوي () ، ثالث ثانوي () .

نوع التخصص: علوم تجريبية () ، أدب وفلسفة () ، تقني رياضي () ، تسيير واقتصاد () ، لغات أجنبية () ، رياضيات () .

الرقم	العبارات	دائماً	أحياناً	أبداً
1	أشعر بالتشاؤم لمستقبل البشرية			
2	أشعر أنني أود أن أختفي عن الآخرين			
3	أشعر بالذنب عندما أعجب بنفسي			
4	أستطيع انجاز الأعمال المطلوبة مني بدقة			
5	لا أجد من يعرفني حقيقتي			
6	أشعر بأنني سأحقق ما أريده في الحياة			
7	لا أفعل شيء دون اقتناع			
8	أنا مستعد للمخاطرة للحصول على ما أريد			
9	أشعر بحرج عندما يتعرف الآخرون على عملي			
10	أشعر بالألفة مع الآخرين			
11	إذا تخيلت ما سوف يحدث في المستقبل فأنتني أشعر بأن الأمور لا تسير على ما يرام			
12	أأخذ القرار وأشعر بأنني أرتكب خطأ			
13	أشعر بالتردد عند قيامي ببعض الأعمال لأول مرة			
14	أفقد القدرة على البدء في العمل			
15	أشعر بالحرية في حياتي العاطفية			
16	أشعر أن الآخرين لا يثقون بي			
17	أنا أعتذر بصورة دائمة			
18	أسعى دائماً لإقناع الآخرين بوجهة نظري			
19	أشعر بمتعة كبيرة في أدائي للعمل المطلوب مني			
20	أحب أن أشارك الآخرين في مشاعرهم			
21	أشعر بأن مشكلات الناس يمكن حلها			
22	أشعر بأن أحداً ما سيكشف عيوبي			
23	أشعر بالثقة عندما أنجح فيما خطت له			
24	أفقد الرغبة في العمل الذي أقوم به وأتركه دون إتمام			
25	أشعر بالوحدة في هذا العالم			

26	أشعر في نفسي بإحباط			
27	أشعر بقلق عندما يكشف أصدقائي خطأ لي	دائماً	أحياناً	أبداً
28	أنا فضولي وعندي حب الاستطلاع			
29	أشعر بعدم اكتراث فيما أعمل			
30	يوجد من يشاركني أحزاني وأفراحي			
31	أنا معجب بإنجازات الجنس البشري			
32	أشعر بالإحباط إذا تغير روتين حياتي اليومي			
33	لقد وضعت خططاً مثيرة لمستقبلي			
34	أشعر بخوف عندما القيام بعمل شيء جديد			
35	لا أشعر بالاهتمام من قبل الآخرين			
36	أشعر بأن هناك شيئاً كبيراً مفقود في حياتي			
37	عندما أخالف الآخرين أشعرهم بذلك			
38	أشعر بأن ما يحدث لي هو نتيجة لأفعالي الماضية			
39	أتجنب القيام بعمل صعب خوفاً من الفشل			
40	أثق في الآخرين			
41	أجد متعة في التنافس مع الآخرين			
42	أشعر بأنني ذو كفاءة			
43	أشعر بالتفاؤل لمستقبلي			
44	أتوقف عن العمل عندما أجد صعوبة فيه			
45	يعتقد الآخرون بأنني كسول			
46	لدي شعور بالإنجاز			

