



جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعي



قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علوم التربية

السمات الشخصية لدى المتأخرين دراسياً

دراسة ميدانية لدى تلاميذ الثانية ثانوي بثانوية الشهيد غربي البشير بن محمد بحاسي
خليفة نموذجاً

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية: تخصص إرشاد وتوجيه

(الدكتور): إعداد الطالبتين:

إشراف الأستاذ

عبد الرزاق باللموشي

- عائشة براح

- ميلودة مولى

اللجنة المناقشة:

رئيساً	الدكتور أحمد فرحات	جامعة حمه لخضر الوادي
مشرفاً ومقرراً	الدكتور عبد الرزاق باللموشي	جامعة حمه لخضر الوادي
مناقشاً	الاستاذ عبد اللطيف قنوعة	جامعة حمه لخضر الوادي

دورة جوان: 2016-2017

شكر وعرفان

- ✓ بداية الشكر لله عز وجل على نعمه وتوفيقه لنا وتسيير أمورنا.
- ✓ إلى أهلنا على المجهودات التي بذلوها من أجلنا.
- ✓ إلى الأستاذ الفاضل والمشرف علينا باللموشي عبد الرزاق.
- ✓ إلى أساتذة كليتنا بداية بالدكتور غربي عبد الناصر وجلول أحمد وحمادة عمار وعمامرة سميرة وهلي مصباح الذين ساعدونا في إنجاز هذه الدراسة.
- ✓ يسرنا أن نتقدم بجزيل الشكر إلى كل من ساعدنا في إنجاز هذه الدراسة من قريب وبعيد.
- ✓ إلى ثانوية غربي بشير بن محمد ب حاسي خليفة، المدير والموظفين والعمال.
- ✓ إلى كل من قدم لنا يد المساعدة.
- ✓ إلى جميع طلبة الارشاد والتوجيه دفعة 2017.

عائشة - ميلودة

ملخص الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة السمات الشخصية لدى المتأخرين دراسياً وكذا معرفة الفروق بين الجنسين وكذلك الفروق بين التلاميذ حسب مستوى التعليمي للام والمستوى التعليمي للأب

اتبعنا المنهج الوصفي التحليلي، (الاستكشافي) حيث اعتمدنا على استبيان مقنن للسمات الشخصية. ثم قمنا بالدراسة الأساسية على العينة التي تم اختيارها بطريقة قصدية من المجتمع الأصلي للدراسة، تكونت عينة الدراسة من (80) تلميذاً، موزع على شعبة العلوم التجريبية، الآداب والفلسفة وشعبة تسيير واقتصاد ورياضيات، كما استخدمنا مجموعة من الاساليب الإحصائية الموجودة ضمن الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss

حيث كشفت النتائج عن مايلي:

- 1- سمة الشخصية الغالبة عند للمتأخرين هي سمة الصفاوة .
- 2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السمات الشخصية للمتأخرين تعزى لمتغير الجنس.
- 3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السمات الشخصية للمتأخرين تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب.
- 4- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السمات الشخصية للمتأخرين تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم.

Study Summary

This study aims at identifying the nature of the personality traits of the late learners, as well as the knowledge of the differences between men and women as well as the differences between students according to the level of education both for the mother and the father. To answer the general question of the study. What is the dominant trait personality of late learners for high school students?

We followed the analytical descriptive approach, relying on a standardized questionnaire of personality traits. The study sample consisted of (80) students, distributed to the Division of Experimental Sciences, Literature and Philosophy, and the Department of Management and Economics. We also used a set of statistical methods within the statistical package. for social sciences (Spss)

Where the results revealed the following:

- 1- Characteristic character predominant for the late is the attribute of purity
- 2- There are no statistically significant differences in the personal characteristics of the late due to variable gender
- 3- There are no statistically significant differences in the personal characteristics of the trainees due to the change in the educational level of the father
- 4- There are no statistically significant differences in the personal characteristics of the trainees due to the variable educational level of the mother

These results have been explained some previous studies

Résumé de l'étude

Cette étude vise à savoir la nature des caractéristiques personnelles des semestres fins , connaître les différences entre les sexes, les différences entre les élèves selon le niveau éducatif de la mère et le niveau éducatif du père. Pour répondre à la question globale de cette étude qui est : Quel est le trait personnel dominant pour des semestres fins chez les lycéens?

Nous avons suivi la méthode d'analyse descriptive exploratoire, où nous avons adopté un questionnaire standardisé d'attributs personnels. Ensuite, nous avons fait l'étude de base sur l'échantillon qui a été choisi délibérément de la communauté d'origine qui se compose de 80 élèves, répartis à la branche des sciences expérimentales, des lettres et philosophie et de la gestion économique. Nous avons utilisé aussi un ensemble de méthodes statistiques qui sont dans le paquet statistique des sciences sociales (spss).

les résultats qui sont révélés comme suit:

- 1- la caractéristique personnelle dominante des semestres fins est la netteté .
- 2- Il n'y avait pas de différence statistique significative dans les traits de personnalité des semestres fins, en raison de variable de sexe .
- 3- Il n'y avait pas de différence statistique significative dans les traits de personnalité des semestres fins, en raison du niveau variable de l'éducation du père ..
- 4- Il n'y avait pas de différence statistique significative dans les traits de personnalité des semestres fins, en raison du niveau variable de l'éducation de la mère .

Cela a été justifié à la lumière des résultats de certaines études précédentes.

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
شكر وعرفان	1
ملخص الدراسة باللغة العربية	2
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	3
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	4
فهرس المحتويات	5
فهرس الجداول	9
فهرس الاشكال	10
مقدمة	11
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإشكالية واعتباراتها	
1- تحديد الاشكالية	13
2- فرضيات الدراسة	17
3- أهمية وأهداف الدراسة	17
4- حدود الدراسة	18
5- التعريف الاجرائي لمتغيرات الدراسة	18
6- الدراسة السابقة	19
7 - تعقيب على الدراسات السابقة	24

	الفصل الثاني: السمات الشخصية
26	تمهيد
27	أولاً: الشخصية
27	1- تعريف الشخصية
28	2 - انواع الشخصية
29	3- نظريات الشخصية
33	4- مكونات الشخصية
33	5- قياس الشخصية
35	6-التعريف بالعوامل الكبرى للشخصية
37	ثانياً: سمات الشخصية
37	1- تعريف السمة
38	2- التمييز بين السمة وبعض المفاهيم القريب منها
39	3- أنواع السمات
40	4- كيف تكتسب السمات
40	5- تقسيم السمات حسب العلماء
44	6- العوامل المؤثرة في اكتساب السمات
44	7-معايير تحديد السمات
45	8- السمات النموذجية لكل عامل من العوامل الخمس الكبرى
49	خلاصة
	الفصل الثالث: التأخر الدراسي

51	تمهيد
52	1- مفهوم التأخر الدراسي
53	2- أوجه إختلاف مصطلح التأخر الدراسي عن بعض المصطلحات
55	3- أنواع التأخر الدراسي
55	4- أبعاد التأخر الدراسي
56	5- سمات التأخر الدراسي
58	6- عوامل التأخر الدراسي
61	7- كيف نحرك دوافع المتعلم
65	8- دور الأخصائي النفسي في مواجهة التأخر الدراسي
74	خلاصة
	الجانب الميداني
	الفصل الرابع: الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية
77	تمهيد
78	1- المنهج المتبع في الدراسة
78	2- الدراسة الاستطلاعية
82	3- مجتمع وعينة الدراسة
82	4- وصف أداة الدراسة المستخدمة وخصائصها السيكمترية
85	5- الدراسة الاساسية
86	6- الاساليب الاحصائية المستخدمة

87	خلاصة
	الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج
89	تمهيد
90	1h.GN-عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الأولى
91	2-عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثانية
93	3-عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثالثة
94	4-عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الرابعة
96	خلاصة
97	خاتمة وتوصيات
99	قائمة المراجع
114-106	الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يمثل السمات النموذجية لكل عامل من عوامل الشخصية	45
02	توزيع العينة الاستطلاعية حسب المتغيرات	79
03	يمثل توزيع الدراسة الأساسية	81
04	يمثل توزيع الدرجات على الاجابات	83
05	يمثل البنود الايجابية والبنود السلبية للأبعاد	83
06	يمثل قيمة الصدق	84
07	يمثل قيمة الثبات	85
08	يوضح نتائج الفرضية الاولى	90
09	يوضح نتائج الفرضية الثانية	91
	يوضح نتائج الفرضية الثالثة	93
	يوضح نتائج الفرضية الرابعة	94

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يبين الأطراف المشاركة في علاج المتأخر دراسيا	67

مقدمة

تعتبر مشكلة التأخر الدراسي من أكثر المشكلات التربوية شيوعاً في الوسط التربوي، والتي يعاني منها المعلم والمرشد وولي الامر وتشكل عبئاً ثقيلاً على الفرد والمجتمع. وقلما يخلو فصل دراسي من وجود مجموعة من التلاميذ يعجزون عن مسايرة زملائهم في التحصيل واستيعاب المقرر وفي بعض الأحيان تتحول هذه المجموعة الى مصدر شغب داخل الصف مما ينتج عنه اضطرابات في العملية التربوية تعيق حسن سيرها وتبليغ أهدافها، وذلك مما يعانيه المتأخرون دراسياً من مشاعر النقص وعدم الكفاءة والإحساس بالعجز عن مسايرة زملائهم.

لذلك نجد اهتمام الباحثون التربويون بالتلميذ وطبيعته الشخصية باعتباره يمثل جوهر العملية التعليمية التعلمية ولهذا فإن نجاحه ونجاح هذه العملية مرتبط ارتباطاً وثيقاً بشخصية المتعلم ومدى تقبله واستعداده لتلقي المعلومة. لذلك فإن سمات الشخصية للتلميذ تؤثر مباشرة على أدائه الدراسي إيجاباً أو سلباً، وعليه فإن مشكلة التأخر الدراسي ليست مشكلة التلميذ فحسب بل إنها مشكلة كل المحيطين به (معلمين، أسرة، مجتمع...) ويعد التعرف المبكر على سمات المتأخرين دراسياً أمر هام يساعد في تقديم العلاج المناسب في الوقت المناسب.

وبناءً على ذلك سنحاول من خلال هذه الدراسة التطرق إلى السمات الشخصية لدى المتأخرين دراسياً في جانبين نظري ثم تطبيقي؛ يظم الجانب النظري ثلاث فصول الفصل التمهيدي والتي يندرج فيه الإشكالية واعتباراتها، من فرضيات، أهمية الدراسة وأهدافها والتعاريف الإجرائية ثم الدراسات السابقة وأخيراً تعقيب عليها، وأما الفصل الثاني فيتمحور حول السمات الشخصية بداية بالشخصية ثم التطرق إلى السمات، والفصل الثالث فيتضمن التأخر الدراسي، أما بالنسبة إلى الجانب الميداني فيتضمن فصلين أم الفصل رابع ففيه الإجراءات المنهجية للدراسة والفصل الخامس فتطرقنا من خلاله إلى عرض ومناقشة النتائج وختمنا الدراسة بخلاصة شاملة. ولذلك فإن هذه الدراسة ستسلط الضوء على دراسة السمات الشخصية للمتأخرين دراسياً في ضوء متغيرات الجنس والمستوى التعليمي للوالدين حيث تناولنا هذا الموضوع وفق خطة تتكون من بابين: الباب الأول: الجانب النظري ويشمل ثلاث فصول الفصل الأول الإشكالية واعتباراتها حيث أدرجنا فيها مشكلة الدراسة وفرضيات

الدراسة، أهمية الدراسة أهداف الدراسة، حدود الدراسة تعريف متغيرات الدراسة، الدراسات السابقة، تعقيب على الدراسات السابقة أما الفصل الثاني: سمات الشخصية ويشمل عنصر خاص بمفاهيم الشخصية والجزء الثاني خاص بالسمات وبعض المفاهيم المتعلقة بها، أما الفصل الثالث فيتكون من التأخر الدراسي وبعض التفصيلية المرتبطة بداية بالمفهوم وأوجه اختلاف التأخر عن بعض المصطلحات وأنواعه، أبعاده، سمات المتأخرين، مظاهره، عوامله، كيف نحرك دوافع المتعلمين، وكذا دور الاختصاصي النفسي في مواجهة التأخر الدراسي ثم الجانب الميداني ويشمل فصلين: الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية؛ المنهج المتبع، العينة، الدراسة الاستطلاعية، وصف أدوات الدراسة، خصائصها السيكومترية، الدراسة الأساسية الأساليب الإحصائية أما الفصل الخامس ويتكون من نتائج الفرضيات ومناقشتها وتحليلها وثم إنهاء الدراسة بخاتمة كخلاصة عامة له.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإشكالية واعتباراتها

- 1- الإشكالية
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- أهمية وأهداف الدراسة
- 4- حدود الدراسة
- 5- تعريف متغيرات الدراسة
- 6- الدراسات السابقة
- 7- تعقيب على الدراسات

الفصل الاول: الإشكالية واعتباراتها

1- الإشكالية:

شهدت المدرسة الجزائرية في السنوات الأخيرة إصلاحات عديدة في منظومتها التربوية في أطوارها الثلاث (ابتدائي، متوسط، ثانوي) التي تعتبر حجر الزاوية للتنمية في جميع المجالات الحيوية، إلا أن هذه المرحلة قد تواجه عدة مشاكل تربوية من بينها مشكلة التأخر الدراسي للتلاميذ الذي أحدث إثارة لدى الآباء والمربين، حيث يعد المتأخرين دراسياً في أي مجتمع من المجتمعات خسارة وفقد دعامة من دعائم النهضة والتطوير فهم يشكلون مكاسب مفقودة في المجتمع.

ويعرف "منصوري مصطفى" التأخر الدراسي: انخفاض نسبة التحصيل من خلال انخفاض الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات الفصلية التي تجرى في المواد الدراسية. (منصوري، 2012، 20)

وحسب "منصوري" أن بعض الإحصائيات التأخر الدراسي التي انعكست على النواحي التربوية والاجتماعية والاقتصادية فقد بلغ عدد التلاميذ الذين أعادوا في التعليم الأساسي 1185955 تلميذاً، في حين بلغ عدد التلاميذ الذين أعادوا في التعليم الثانوي 275321 تلميذاً خلال العام الدراسي (1998-1999). وأرتفعت نسبة المعيدين في الطور الثاني من 11.09% إلى 13.86% بزيادة ما نسبته 2.77%؛ أما بالنسبة للطور الثالث فقد ارتفعت نسبة المعيدين من 17.14% إلى 23% أي بزيادة ما نسبته 5.86%، بمعنى إذا انتقلنا من الطور الثاني إلى الطور الثالث فإن نسبة المعيدين ترتفع بنسبة 3.09%؛ في حين أن نسبة المعيدين في التعليم الثانوي ارتفعت من 20.95% إلى 23% بزيادة ما نسبته 2.05%. وبالرغم من الجهود المبذولة التي تبذلها وزارة التربية الوطنية والقائمون على شؤون التربية والتعليم عبر كل ولايات البلاد للتخفيف من ظاهرة التأخر الدراسي والفشل الدراسي، إلا أن نسبة الذين يعيدون العام الدراسي لم تتراجع كثيراً، وهو ما تظهره النسب التالية: خلال سنة 2002/ 2003 تتمثل في 24.62% وفي سنة 2003/2004 حيث قدرت بـ 24.79% أما في 2004/2005 فانخفضت إلى 23.95%. (مصطفى، 2012، 15)

ومن العوامل المؤثرة عن التأخر الدراسي نجد السمات الشخصية التي تتميز المتأخرون دراسيا في المرحلة الثانوية، وتعرف السمات الشخصية عند "نيل سفيان": أنها الصفة الجسمية أو العقلية أو الانفعالية أو الاجتماعية، الفطرية أو المكتسبة التي يتميز بها الشخص، وهي استعداد ثابت نسبياً لنوع معين من السلوك. (نيل، 2004، 58)

حيث يتصف التلميذ المتأخر دراسيا ببعض الخصائص والسمات المجتمعة والمنفردة والتي أوضحتها بعض الدراسات والبحوث النفسية من بينها دراسة: "كاريوكي ووليام" 2006 هدفت إلى معرفة العلاقة بين السمات الشخصية والأداء الأكاديمي، حيث اعتبر المدرسة الثانوية (GPA) مؤشرا للأداء الأكاديمي، تكونت عينة الدراسة من 40 طالباً وطالبة اختيروا عشوائيا من طلبة كلية حربية أمريكية، استخدم الباحث مقياسا مقنناً لقياس السمات الشخصية للطلبة، واعتمد نتائج الاختبارات التحصيلية وأداء الطلبة في الواجبات المدرسية كمؤشر للأداء الأكاديمي. أشارت نتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين سمات الشخصية والأداء الأكاديمي حيث كان معامل الارتباط بينهما ($r = 0,439$) عند مستوى الدلالة ($P < 0,05$)، وعدم تحقق دلالة إحصائية للعلاقة بين السمات الشخصية ومتغيرات (الجنس، أو عدد الفصول التي أنهاها الطالب). (نوال، عوبنة، د.س) (

ومن خلال هذه الدراسات يتبين ضرورة تناول السمات الشخصية لدى المتأخرين دراسيا لتلاميذ المرحلة الثانوية ومن هنا نرى إمكانية طرح التساؤل التالي:

ما هي سمة الشخصية الغالبة لدى المتأخرين دراسياً لدى تلاميذ المرحلة الثانوية المتأخرين دراسياً ؟ ومن خلال التساؤل العام نطرح أسئلة فرعية وهي:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة السمات الشخصية لدى المتأخرين دراسياً تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة السمات الشخصية لدى المتأخرين دراسياً تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة السمات الشخصية لدى المتأخرين دراسياً تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم؟

2- الفرضيات:

- 1- السمة الشخصية الغالبة لدى المتأخرين دراسياً هي الصفاوة.
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة السمات الشخصية لدى المتأخرين دراسياً تعزى لمتغير الجنس.
- 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة السمات الشخصية تعزى للمستوى التعليمي للأب.
- 4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة السمات الشخصية تعزى للمستوى التعليمي للأم.

3- أهمية وأهداف الدراسة:

أ- أهمية الدراسة:

تهتم هذه الدراسة بصفة خاصة بفئة بحاجة إلى بالغ الاهتمام وتعتبر إضافة علمية للدراسات الجزائرية خاصة، لأن مثل هذه الدراسة تعتبر حديثة من وجهة نظر الباحثين في هذا المجال (التأخر الدراسي) ونأمل بأن تفيد هذه الدراسة كل المهتمين في هذا المجال خاصة والتربويين عامة.

بحيث تتناول هذه الدراسة سمات المتأخرين دراسياً في المرحلة الثانوية والتي تقابلها مرحلة نفسية هامة وهي مرحلة المراهقة، مما يمكن الاستفادة من نتائجها؛ إذ تقيس السمات الشخصية للمتأخرين دراسياً للوصول بهم إلى توافق دراسي.

ب- أهداف الدراسة

- السمة الشخصية الغالبة لدى المتأخرين دراسياً هي الصفاوة.
- التعرف على السمات الشخصية من خلال مقياس "السمات الشخصية" لدى التلاميذ المتأخرين عينة الدراسة في المرحلة الثانوية.

- التعرف على العلاقة بين السمات الشخصية والتأخر الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- معرفة ما إذا كانت السمات الشخصية للمتأخرين دراسياً تتأثر بعامل الجنس.
- معرفة ما إذا كانت السمات الشخصية للمتأخرين دراسياً تتأثر بالمستوى التعليمي للوالدين.
- تطوير إطار نظري وفكري في هذا المجال، للكشف عن طبيعة العلاقة بين المتغيرات محل الدراسة.

4- حدود الدراسة:

حد زمني: الموسم الدراسي 2016/2017.

حد مكاني: أجريت الدراسة ب ثانوية غربي بشير بن محمد حاسي خليفة - الوادي.

حد بشري: تلاميذ وتلميذات السنة ثانية ثانوي (المتأخرين دراسياً) موزعين على أربع شعب علوم تجريبية وتسيير واقتصاد ورياضيات وآداب وفلسفة.

5- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

السمات الشخصية: الدرجة التي يعبر عنها المتأخرون دراسياً من خلال الاستجابة على مقياس السمات الشخصية المطبق عنهم ، وهي مجموعة من الصفات العقلية والجسمية والنفسية والانفعالية والاجتماعية التي يتميز بها المتأخرون دراسياً .

التأخر الدراسي: : التلميذ المتأخر دراسياً هو كل تلميذ تحصل على معدل اقل من

20 /10 في الاختبارات التحصيلية، وهم التلاميذ الذين يظهرون تخلف وتدني في المستوى التحصيلي.

أولاً: الدراسات العربية

1- حمدي الفرماوي(1990): استهدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين بعض السمات الشخصية وفعالية الذات، بلغت العينة(126) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم من(19-21) عام بمتوسط عمر زمني قدره(20)عام وقد استخدم الباحث تقنية خاص بتقدير الفاعلية الذاتية واختبار كالفورنيا للشخصية، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: وجود فروق دالة في السمات الشخصية بين مجموعة مفرطي التوقع للفاعلية الذاتية ومتوسطي التوقع للفاعلية الذاتية ومنخفضي التوقع للفاعلية الذاتية، ما عدا سمة الميل الاجتماعي فلم تشير النتائج إلى وجود فروق بين المجموعات الثلاث لفاعلية الذات. (كمال، 2006، 482)

2- دراسة سامح محافظة(1994): حيث سعت إلى معرفة الأهمية النسبية للبيئتين الأسرية والمدرسية في إخفاق التلاميذ في امتحان الثانوية العامة وكذلك معرفة مدى اختلاف تقدير الذكور والإناث لبعدي البيئتين الأسرية والمدرسية شملت عينة الدراسة 62 طالباً وطالبة كشفت النتائج أن أهم العوامل الأسرية التي أسهمت في إخفاق الطلبة هي: عدم توفر التدريس الخصوصي، وبعد المدرسة عن سكن الطالب، وشعور الطالب بالخوف والقلق والرغبة أثناء الامتحان في حين تبين أن أهم العوامل المدرسية وراء إخفاق التلاميذ هي ضعف المدارس التي تأسس فيها التلميذ، وخلو بعض المواد الدراسية من التشويق، وعدم توافر خدمات الإرشاد والتوجيه وعدم توافر التقنيات التربوية الحديثة كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تقديرات الذكور والإناث على متغيرات البيئتين الأسرية والمدرسية. (عواد، 2006، 118)

3- دراسة سلوى (1995): بعنوان "العلاقة بين العوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتأخر الدراسي". هدفت الدراسة إلى معرفة أثر مستوى تعليم الوالدين على التأخر الدراسي. ومدى ارتباط الحالة المهنية لرب الأسرة بالتأخر الدراسي، ومدى ارتباط الحالة السكنية بالتأخر الدراسي. وقد بلغ حجم العينة (200) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية بمحافظة الدمازين، وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية مقيدة، وهم طلاب الصف الثاني ثانوي للعام الدراسي (95/94). ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة استبانة التأخر الدراسي، واستبانة

العوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. وأظهرت النتائج أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحالة السكنية والتأخر الدراسي. (إبراهيم، 2003، 41)

4- دراسة النيال (1996): بعنوان "الخجل وبعض أبعاد الشخصية" هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى ارتقاء الخجل من مرحلة عمرية إلى أخرى، وعلى وجه التحديد نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة وحتى مرحلة المراهقة المبكرة، كما هدفت أيضاً إلى فحص الارتباط بين الخجل وبعدي: الانبساط والعصابية، حيث بلغ عدد أفراد العينة (494) تلميذا وتلميذة من المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية، في مدارس دولة قطر من مراحل متباينة (12، 13، 14، 15، 16)، تم استخدام مقياساً عربياً مكون من (28) بنداً ويشمل على سبعة عوامل هي: التفادي الانسحاب والعزلة التبعات السلبية للخجل، والاكتئاب والقلق الاجتماعي، المواقف المثيرة للخجل، اضطرابات الكلام وتششت الأفكار. أما عن نتائج الدراسة فحصلت الفئة العمرية (14) سنة من الذكور على أعلى المتوسطات في متغير الخجل. كما حصلت الفئة العمرية (16) سنة من الإناث على أعلى المتوسطات في متغير الخجل. وكذا وجود علاقة جوهرية موجبة بين الخجل والعصابية لدى عيني الذكور والإناث. حيث كشفت الدراسة العاملية عن عاملين لدى الذكور ومثلها لدى الإناث. (الجوهرة، 2004، 69)

5- دراسة السليم (1998): " بعض السمات الشخصية لدى المتأخرات دراسياً في المملكة العربية السعودية في المرحلة الثانوية". وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المشكلات النفسية المصاحبة لمشكلة التأخر الدراسي، وكذلك معرفة القوى النفسية لهذه الأسباب. وقد تكونت عينة الدراسة من (1400) طالبة، بلغ متوسط أعمارهم 17,1 سنة. واستخدمت الباحثة اختبار الإرشاد النفسي S.C.T.B، ومقياس الصحة النفسية لماسلو واختبار الرضا عن الدراسة من إعداد وجيه، ومقياس الانطواء الاجتماعي من اختبار الشخصية متعدد الأوجه. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن المتأخرين دراسياً يعانون من أعراض عدم الأمان النفسي والانفعالي بدرجة تفوق العاديات والمتفوقات وكذلك أنهم أكثر إحساساً بالانطواء والعزلة والخجل من العاديات والمتفوقات. أنهم يشعرون بعدم الراحة والسعادة عند الاجتماع مع الأخريات. (حسن، 2005، 45)

6- دراسة الحازمي (1999): "مشكلات طالبات الصف الثالث الثانوي ذوات التحصيل الدراسي المنخفض بمدينة جدة" وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المشكلات

(الدراسية، الأسرية، الصحية، النفسية، الاجتماعية، الاقتصادية) التي تعاني منها طالبات الصف الثالث الثانوي ذوات التحصيل المنخفض بمدينة جدة. وتكونت عينة الدراسة من (96) طالبة. واستخدمت الباحثة استبانة عن المشكلات من أعدادها. وأظهر نتائج الدراسة ما يلي:

1- أن هناك مشكلات دراسية، وأسرية، وصحية، ونفسية، واجتماعية، واقتصادية، تعاني منه طالبات الصف الثالث الثانوي ذوات التحصيل الدراسي المنخفض.

2- أن أهم المشكلات التي تعاني منها طالبات الصف الثالث الثانوي ذوات التحصيل الدراسي المنخفض هي على الترتيب: المشكلات الدراسية، المشكلات النفسية، المشكلات الاجتماعية، المشكلات الصحية، المشكلات الأسرية، المشكلات الاقتصادية.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الصف الثالث الثانوي ذوات التحصيل الدراسي المنخفض (أدبي/علمي) في مجالات المشكلات. (حسن، 2004-2005، 45)

7- دراسة نظمي أبو مصطفى ب (1999): سعت هذه الدراسة إلى التعرف على أبرز المظاهر السلوكية الشائعة لدى المتأخرين دراسياً، وكذلك الكشف عن وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين وفئتي العمر (6 - 12)، (9 - 12) في تلك المظاهر ومدى ارتباطه بالمستوى التعليمي للوالدين وعدد أفراد الأسرة، وأخيراً أبرز أبعاد المظاهر السلوكية لدى المتأخرين دراسياً. تكونت عينة الدراسة من (143) تلميذاً وتلميذة منهم (91) تلميذاً و (25) تلميذة تتراوح نسبة ذكائهم ما بين 80 - 90 حسب اختبار مكارثي واختبار كلادر. وتكونت عينة الدراسة من (143) معلماً ومعلمة منهم (91) معلماً و (52) معلمة، وتم تم الاعتماد على المعلمين والمعلمات في إدراكهم للمظاهر السلوكية للأطفال، وراعى الباحث إزاء ذلك مساواة عدد المعلمين والمعلمات لعدد التلاميذ، حيث أجاب كل معلم ومعلمة على استبانته واحدة لكل طفل يدرسه ويقوم بمتابعته سلوكياً.

أشارت النتائج أن أبرز خمسة مظاهر سلوكية للمتأخرين دراسياً هي: عدم المشاركة في الأنشطة المدرسية اللاصفية، وعدم المشاركة في المناقشة أثناء الحصة وعدم القدرة على إبداء الرأي، والتردد في اتخاذ القرارات، والحديث بصوت خافت. كما أظهرت النتائج أنه يوجد فروق ذات دلالة بين الجنسين في المظهرين السلوكيين (عدم المشاركة في الأنشطة

المدرسية وعدم القدرة على إبداء الرأي) لصالح الإناث، فيما تبين عدم وجود معاملات ارتباط دالة بين المظاهر السلوكية الشائعة والمستوى التعليمي للوالدين، بينما تبين وجود معامل ارتباط سالب دال إحصائياً بين المظاهر السلوكية الشائعة (عدم المشاركة في الأنشطة المدرسية اللاصفية، وعدم المشاركة في المناقشة أثناء الحصة، وعدم القدرة على إبداء الرأي، والحديث بصوت خافت) وعدد أفراد الأسرة، مما يسير أن أفراد الأسرة لا يؤثر في شيوع المظاهر السلوكية. وأجيراً، تبين أن أبرز المظاهر السلوكية لدى المتأخرين دراسياً هي المظاهر النفسية. (عواد، 2006، 112)

8- دراسة حماد والهباش (2005): هدفت هذه الدراسة إلى "وضع تصور مقترح لتشخيص أسباب تدني التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة من الجنسين"، وكذلك مدى تأثير دوام المدرسة على التدني ودرجة أهميتها النسبية ودور مؤسسات التعليم في معالجة هذه الظاهرة، حيث بلغت عينة الدراسة (454) معلماً ومعلمة من المدارس التابعة للحكومة بنسبة 30% من مجتمع الدراسة، واستخدم الباحثان استبانة مكونة من (46) فقرة موزعة على (4) مجالات هي: المعلم، الطالب، المنهاج وولي الأمر، وقد استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية، النسب المئوية، اختبار "ت" وتمت المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج (SSPS). وأظهرت النتائج أن من أهم أسباب تدني التحصيل أسباباً تعود إلى الكثافة الصفية العالية والترفيغ الآلي وعدم تعاون أولياء الأمور بالقدر الكافي. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث. وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير فترة الدوام لصالح الفترة الصباحية. وأخيراً أوصت الدراسة بضرورة توفير الرعاية الكافية من قبل أولياء الأمور وإحقاق حقوق المعلم المادية والتقليل من نصابه من الحصص، وبضرورة تكثيف الأيام الدراسية والدروس التوضيحية للمعلمين بصفة عامة والجدد على وجه الخصوص في المرحلة الأساسية الدنيا في كل المباحث الإدارية وطرق التدريس. (كمال، 2010، 49)

ثانياً: الدراسات الأجنبية

- 1- دراسة الرابطة الأمريكية لصعوبات التعلم (2000): هدفت الدراسة إلى بناء برنامج علاجي لمساعدة التلاميذ المتأخرين دراسياً من ذوي صعوبات التعلم لزيادة التحصيل الدراسي لديهم ويتلخص البرنامج بعدة خطوات هي:
 - 1- فهم أسباب التأخر الدراسي ومشاكل التعلم وتم تحديدها في أربعة أسباب هي فقر التعلم، افتقاد الدافعية، الوراثة وافتقاد مهارات التعلم الأساسية.
 - 2- التعرف على المهارات الأساسية الضرورية لإسراع التعلم.
 - 3- تعلم المهارات اللازمة لتحسين مهارات التعلم.
 - 4- اكتساب المهارات المطلوبة للنجاح المدرسي، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن (10) إلى (10%) من مشاكل التعليم ناتجة عن إدخال أو إخراج المعلومات وأن (85-90 %) من مشاكل التعلم ترجع إلى افتقار المهارات اللازمة للتعلم.(إخلاص، 2012، 10)

- 2- دراسة سنتر وكيمب (2001): هدفت الدراسة إلى اختبار فرضية هانز أيزنك من أن الشخصية بمكوناتها وأبعادها الأساسية وهي "الانطواء/الانبساط، العصابية/الاتزان الانفعالي، والذهانية" هل لها علاقة بسلوك الطلبة المضطربين مقارنة مع زملائهم العاديين، وتكونت عينة الدراسة من (75) من الطلبة ذوي السلوك الانفعالي المضطرب، (75) من الطلبة ذوي السلوك الاعتيادي، وتوصل الباحثان إلى نتائج من أهمها وجود علاقة بين بعدي الشخصية "العصابية والذهانية" والسلوك الانفعالي المضطرب، ووجود علاقة بين بعد الانطواء والسلوك الاعتيادي. (شعبان، 2011، 277)

7- تعقيب عن الدراسات السابقة:

من خلال إطلاعنا على الدراسات السابقة نستطيع تقديم الملاحظات التالية:

- لاحظنا أن معظم الدراسات تشترك في عينة البحث.
- تشترك في معظمها إلى نمط شخصية يؤثر على التأخر الدراسي.
- دراسات سابقة تكلمت عن التحصيل ولم تتناول التأخر الدراسي وهذا ما أدى بنا إلى طرح هذا المتغير.
- تسعى هذه الدراسات إلى ضرورة الاهتمام النفسي بالمتأخر دراسياً.
- أغلب هذه الدراسات تسلط الضوء على مرحلة المراهقة فقط.

الفصل الثاني: سمات الشخصية

تمهيد

أولاً: الشخصية

1- تعريف الشخصية

2- أنواع الشخصية

3- نظريات الشخصية

4- مكونات الشخصية

5- قياس الشخصية

6- التعريف بالعوامل الكبرى للشخصية

ثانياً: سمات الشخصية

1- تعريف السمة

2- التمييز بين السمة وبعض المفاهيم القريبة منها

3 - أنواع السمات

4 - كيف تكتسب السمات

5 - تقسيم السمات حسب العلماء

6 - العوامل المؤثرة في اكتساب السمات

7 - معايير تحديد السمة

8- السمات النموذجية لكل عامل من العوامل الخمس الكبرى

خلاصة

تمهيد

إن لكل شخصية نمطها الفريد من السمات، وإن هذه السمات تقوم بدور رئيسي في تحديد سلوك الفرد، وأن سمات الشخصية لها أنماط سلوكية عامة ثابتة نسبياً، وتصدر عن الفرد في مواقف كثيرة، وتعبر عن توافقه للبيئة، ولا يمكن ملاحظة السمات مباشرة ولكن يستدل على وجودها من ملاحظة سلوك الفرد خلال فترة من الزمن.

الفصل الثاني: السمات الشخصية

أولاً: الشخصية

1- تعريف الشخصية:

1-1 الشخصية لغة: الشخصية كمصطلح تعني باللغة الانجليزية، وهو "Personality" مصطلح لاتيني مشتق من كلمة "برسونا" Persona وهي القناع، ويعود استعمالها إلى زمن الإغريق حين كان الممثل المسرحي يضع القناع على وجهه عند أدائه لدور شخصيات معينة بغية إيضاح الصفات المميزة التي يتطلبها ذلك الدور على المسرح.

أي أن المقصود بمصطلح الشخصية هو المظهر. (أبوعجوة، 2013، 52)

1-2 الشخصية اصطلاحاً: هناك العديد من التعريفات للعلماء نذكر منها:

عرف "مورتون" الشخصية بأنها حاصل جمع كل الاستعدادات والميول والغرائز والواقع والقوى البيولوجية الموروثة، وكذلك الصفات والميول المكتسبة.

ويقول شن: إن الشخصية هي التنظيم الديناميكي في نقص الفرد لتلك الاستعدادات الجسمية والعقلية الثابتة نسبياً التي تعتبر مميزاً خاصاً للفرد، وبمقتضاها يتحدد أسلوبه في التكيف مع البيئة. (عبد الصادق، 2008، 74)

أما "وارن فيري" الشخصية بأنها ذلك التنظيم المتكامل، لكل خصائص الفرد المعرفية والوجدانية والنزوعية والجسمية كما تكشف عن نفسها في تميز واضح عن الآخرين

يرى "بودن" أن الشخصية هي تلك الميول الثابتة عن الفرد، التي تنظم عملية التكيف بينه وبين بيئته. (العجمي، 2005، 11)

تعريف "جوردون ألبرت" هو "الشخصية هي التنظيم الدينامي في الفرد لجميع الأجهزة النفسية الجسمية الذي يحدد توافقه الفريد مع بيئته "

يعرف "إيسانك" الشخصية بأنها: "التنظيم الأكثر أو الأقل انغلاقاً للسمة عبر الزمن للذكاء وللبنية الفيزيائية للشخص؛ رجوعاً إلى الأسس البيولوجية، وارتكازاً على السمة وأثرها على كل فرد. (Marie Chazal, 2012)

يعرفها "ستاجنر": "الشخصية نمط فريد من المدركات والدوافع المميزة للشخص إنها ما يرغب الشخص فيه، وأسلوبه في تحقيق هذا الذي يرغب فيه، إنها التنظيم الداخلي للدوافع والانفعالات والمدركات والذكريات التي تقرر سلوك الشخص".

(مجاهد، (د.س) ، 5)

وقد تبنت الباحثتان تعريف "حامد زهران" للشخصية والذي ينص على: "الشخصية هي جملة السمات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية (الموروثة والمكتسبة) التي تميز الشخص عن غيره. (زهران، 2005، 53)

2- أنواع الشخصية: قسم العلماء والباحثين الشخصية إلى مجموعة من الأنواع نذكر منها:

1-2 الشخصية الدورية: هي نمط من الشخصية يتميز صاحبه بالتأرجح أو التذبذب على نحو دوري وتناوب بين الهياج والاكتئاب أو الهوس أو الكدر.

2-2 الشخصية البسيكوباتية: ويعاني الفرد هنا من انعدام الاستقرار العاطفي إلى درجة الحالة المرضية ولكنها لا تتسم عن خلل عقلي محدد، بل يقتصر صاحبها عن تحقيق التوافق مع المحيط الذي يعيش فيه والبسيكوباتي مصاب بالفجاجة العاطفية وعدم النضج الأخلاقي، عصبي المزاج وسريع الغضب والانفعال .

2-3 الشخصية العصابية: هو ذلك الفرد الذي يحاول بمختلف الطرق والوسائل أن يعوض عن شيء من نقص عضوي أو عاطفي ويسعى بشكل عام للتوصل إلى التفوق الكامل.

2-4 الشخصية الفصامية: يتميز هذا الفرد بالانطواء على النفس وتجنب التجمعات، حب الغرائز والجدية في التفكير بالإضافة إلى غرابة الأطوار في غالب الأحيان.

2-5 الشخصية المتكاملة: هي التي تتطوي على اتساق في السمات وتشتمل على صفات تكمل الصفة الواحدة منها الأخرى حيث يتمكن صاحبها من ممارسة السلوك الناجح والاقتصاد في المجهود وتتضافر فيها مختلف العناصر بغية تحقيق الانسجام النفسي والوصول إلى التكامل في شتى مجالات الشعور والإرادة والنشاط الحركي والذهني.

2-6 الشخصية المتقلبة: هي الشخصية التي تتم عن ميل نحو التآرجح أو التناوب بين الاهتياج أو الهوس والاكتئاب وتتصف بالتقلبات الفجائية بين حالتها الكآبة والمرح.

2-7 الشخصية المتوحدة والاعتزالية: تتميز هذه الشخصية بنزوع لدى صاحبها نحو الفرار أو الهروب من واقعه الاجتماعي ومن عالمه الحقيقي، ويعتبر التوقع في عالم خيالي من صنع تفكيره، رغبته وتخيالاته الذاتية، فهي شخصية تعتر بالواقع وتتوحد مع الأفكار التي ينسجها المرء من صميم ذاته.

2-8 الشخصية المحبة للعزلة: هي الشخصية الذي يتميز صاحبها وينشد الابتعاد عن الناس إلى درجة الانغلاق والتفوق على الذات. (سعيدة، 2013، 25)

3- نظريات الشخصية: نذكر منها

3-1 النظرية السلوكية: تقوم النظريات السلوكية في أساسها على مبدأ التعلم وتأثير العوامل البيئية في تشكيل الشخصية الإنسانية، اذن فالمتغيرات البيئية كالبيت والمدرسة والنظام الاجتماعي بمؤسساته المختلفة تشكل جميعها أنماط السلوك البشري، فما السلوك في نظرهم إلا نتيجة تفاعل مستمر بين المتغيرات البيئية ومتغيرات الشخصية الإنسانية على ضوء هذا المفهوم النظري، نستطيع القول بان ظروف التنشئة الاجتماعية في مرحلة الصبا والطفولة تسهم إلى حد كبير جداً في تحديد نوعية الشخصية وخصائصها السلوكية والفكرية والاجتماعية، أيضاً لابد من الإشارة إلى أن هذه النظريات يطلق عليها نظريات التغير والاستجابة أو التعلم حيث يرون أن الشخصية ما هي إلا علاقات وارتباطات بين المنبهات والاستجابات. ويعتبر مفهوم التعزيز إحدى المفاهيم المتميزة في النظرية السلوكية حيث يعمل على تعزيز استجابة معينة وتدعيمها لتستمر بالثواب المادي أو المعنوي أو العمل على إزالتها وإطفائها بعدم التعزيز وتجاهلها أخيراً.

ولابد من الإشارة إلى أن هناك أربعة مبادئ تقوم عليها عملية التعلم التي بواسطتها يكتسب الإنسان سلوكياته ويطور خبراته ويحدد توجهاته الفكرية هي:

1- الدافع. الاستجابة.

2- التعزيز

3- المثبر.. (كرادجة، 1997، 246)

3-2 نظرية السمات: ترجع أصول نظرية السمات إلى علم النفس الفارق ودراسة قياس الفروق الفردية، حيث استفادت نظرية السمات والعوامل من حركة القياس النفسي التي ازدهرت بعد الحرب العالمية الأولى وكان من أهم مظاهرها اعتماد التحليل العاملي كأسلوب إحصائي ارتبطت به نظرية السمات ارتباطاً حريصاً، وتستند هذه النظرية إلى دأب علماء النفس خاصة المهتمين بدراسة سيكولوجية الشخصية على تحديد سمات الشخصية وتحليل عواملها سعياً لتصنيف الناس والتعرف على السمات التي تحدد سلوكهم والتي يمكن قياسها والتنبؤ بها، ومن أهم سمات نظرية السمات تركيزها على العوامل المحددة التي تفسر السلوك البشري. حيث يفترض أصحاب نظرية السمات أن الناس يختلفون في عدد من الخصال (الصفات)، بحيث يمثل كل منها سمة كالاستقرار الانفعالي، الاندفاع، العدوان، الاستبصار، السيطرة ونظرية السمات تعتبر في بعض جوانبها متعارضة مع نظرية الأنماط فبدلاً من تصنيف الأفراد وفق بعض الأنماط السلوكية المعينة، يكون تصنيفهم بناء على درجة توفر بعض السمات عندهم، ولما كانت اللغة مليئة بالسمات التي يمكن استخدامها في هذا المضمار، فإن مجرد احتواء هذه السمات في قائمة صعب جداً، إذن لابد من وضع ترتيب يتم بموجبه جمع الصفات المترابطة في مجموعات جزئية ليسهل الإحاطة بها واستخدامها بشكل مفيد. (سفيان، 2004، 56)

3-3 النظرية التحليل النفسي: ذهب فرويد وأتباعه إلى افتراض وجود طاقة غريزية جنسية عند الفرد سماها لبيدو Libido تدفعه إلى التفاعل مع بيئة وفرض أصحاب التحليل النفسي أموراً أربعة لفهم هذا التفاعل: (مطوع، 1981، 126)

1- تنمو الطاقة الغريزية الجنسية في اتجاه معين فيما يتعلق بالمناطق الجسمية التي تتركز فيها، وفيما يتعلق بموضوع الإشباع، وتحدد هذه المراحل السمات السلوكية التي قد ترتبط بالمواقف التي يمر بها الفرد.

2- أن الآثار التي يتعرض لها الفرد في تفاعله مع بيئته تؤثر في شكل سلوكه مستقبلاً.

3- لا يقتصر الصراع على الصراع بين الفرد وبيئته بل يحدث الصراع بين الفرد ونفسه.

4- يسير الصراع بين الفرد وبيئته أو بين الفرد ونفسه تبعاً لقوانين خاصة.

ويتحدث فرويد عن ثلاث مكونات للشخصية Super والانا الأعلى Ego والانا ID ويحتوي الهو على كل العمليات الموروثة، وكما يحتوي على عمليات مكتسبة Ego هي الهو تكونت نتيجة لعملية الكبت أثناء الصراع مع البيئة، والهو هو الذي يدفع الفرد لتحقيق لذاته وشهوته ولا يعترف بالواقع أو القيم أو القوانين.

- الأنا تنشأ عن مواجهة الطاقة الغريزية بواقع البيئة، وتعمل على تحقيق رغبات الهو بما يتفق والواقع.

- الأنا الأعلى وينشأ عن امتصاص السلطة الخارجية وتمثلها ويقوم بعملية الكف وردع الفرد عن إتيان ما يخالف القيم والمثل والقوانين وهو لا شعوري إلى حد كبير.

ويرى علماء النفس التحليلي أن السلوك النفسي يخضع لمبادئ ثلاثة:

أ- **مبدأ اللذة:** وتبعاً لهذا المبدأ فإن الفرد يسلك السلوك الذي يحقق له تجنب الألم ويحدث له الإشباع.

ب- **مبدأ الواقع:** يسيطر هذا المبدأ على سلوك الفرد مع تطور حياته النفسية. ولا تعني السيطرة زوال مبدأ اللذة بل هو مجرد تعديل له حتى يستطيع الفرد تحقيق اتزانه مع واقع الحياة.

ج- **مبدأ ما وراء اللذة:** (التكرار الإجباري) هو ميل الإنسان إلى تكرار الأحداث الماضية سواء كانت مفيدة أم ضارة، ويقوم هذا المبدأ على ملاحظة فرويد لسلوك بعض المرضى فلقد لاحظ أن الفرد المريض يكرر أساليب من السلوك تزيد من آلامه. ومن الطبيعي أن لسلوك لا يرمي منه إلى إزالة التوتر بل ينشأ عن حاجة إلى التكرار. (مطاوع، 1981، 126)

3-4 نظرية الذات: وضع كارل روجرز نظريته في الشخصية بوجود دافع رئيسي واحد يسمى النزعة إلى تحقيق الذات، ومفهوم الذات يعني تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات الخاصة بالذات، ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد لذاته كما يتصورها هو وتسمى الذات المدركة. فإذا هي تصور مؤلف من ادراكات تستند إلى الأنا وإلى علاقتها بالآخر ومع الوسط والحياة بشكل عام كما وتتألف من قيم يربطها الفرد بشتى

الادراكات. وهذا التصور المنظم ولكن المرن هو آلية تنظيم سلوك الفرد الذي يصطفي التجارب ينظمها ويعطيها معنى. أيضاً المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين يتصورونها والتي تنتج من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وتسمى الذات الاجتماعية أما المدركات أو التصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون الذات المثالية.

ومن القضايا المهمة في هذه النظرية أن الفرد يحيا في عالم دائم التغير، وأنه هو مركز، وأن الفرد يستجيب للمجال المحيط به كما يخبره ويدركه بحيث يصبح هذا المجال هو نفسه الواقع بالنسبة للفرد أثناء تحقيق ذاته يقوم بالعديد من الاستجابات لأنماط السلوك ابتداء من تناول الطعام إلى الابتكار، ومع النمو يميز الفرد بين ذاته والبيئة الخارجية المحيطة به مما يؤدي إلى أن يصبح على وعي بذلك الجزء من خبرته الذي يسمى الأنا ويكون هذا الوعي مستمداً من تقسيم الفرد لخبرته تقسيماً معتمداً على شعوره المباشر وإحساسه، أو لا يتم بناء على تأثير الآخرين، ثانياً ويكون بتقصي الخبرة إيجاباً إذا ما اتفق مع ميل الإنسان ذاته، أما إذا لم يتفق يكون التقييم سلبياً. (خماش، 2007، 19)

4- مكونات الشخصية:

مع تعدد الرؤى بالنسبة لمفهوم الشخصية وطبيعتها، تكثر النظريات وفق هذه الرؤى، يكون من الطبيعي أن تتعدد صور مكونات الشخصية وفقاً لهذه الأطر النظرية المتباينة.

ومن أهم هذه المكونات:

- النواحي الجسمية: وهي التي تتعلق بالشكل العام للفرد وصحته من الناحية الجسمية.

(أبو رزق، 2010، 18)

- العقلية المعرفية: وهي التي تتعلق بالوظائف العقلية كالذكاء العام والقدرات الخاصة.

- النواحي الانفعالية المزاجية: وتتضمن أساليب النشاط العقلي.

- النواحي البيئية: وهي التي تتعلق بالعواطف والاتجاهات والقيم التي تمتص من البيئة الخاصة بالفرد كالأسرة والمدرسة والمجتمع.

- النواحي الخلقية: وهي التي تميز صاحبها في تعاملاته المختلفة.

5- قياس الشخصية:

تعتبر قياس الشخصية وقياسها من أبرز مهمات الأخصائي النفسي وتتنوع القياسات بين يدي الاختصاصي، فمنها ما هو موضوعي ومنها ما هو إسقاطي. يضاف إلى ذلك اختبارات الاتجاهات والقيم والاستعدادات والعلاقات الاجتماعية. ومن الطرق الأساسية لقياس الشخصية ما يلي:

5-1 المقابلة: وهي "موقف مواجهة ومحادثة بين شخصين: المفحوص والأخصائي النفسي القائم بالمقابلة والذي يقوم بعمله هذا بهدف فهم المفحوص أو العميل وجمع معلومات عن شخصيته وسلوكه". وتعتمد المقابلة على التواصل اللفظي. (أبو عجوة، 2013، 60)

5-2 الاستبيان: الاستبيان عبارة عن استمارة تحتوي على مجموعة من الأسئلة تدور حول موضوع أو موضوعات نفسية أو اجتماعية أو تربوية يجيب عنها المفحوص «بنعم» أو «لا» أو وضع علامة حول علامة الاستفهام ؟

ويتميز هذا بأنه يرسل الى فرد أو جماعة من الأفراد ليجيبوا على أسئلة، وهو يصلح للكشف عن الميول المهنية والثقافية والمعتقدات، أو عن سمات خلقية أو اجتماعية أو كشف عن سمات شاذة لدى المفحوص.

ومن أشهر هذه المقاييس اختبار ثرستون الذي يدرس توافق الشخصية واختبار برنورويتز الذي يستهدف قياس الاستعداد العصبي والانطواء/الانبساط والسيطرة/الخضوع، والاكتفاء الذاتي، على أن محاولة تكوين استبيان لقياس الشخصية ليس بالأمر الهين، ذلك أنه يحتاج إلى عملية تقنين تستلزم الحصول على معامل الصدق ومعامل الثبات إلى جانب الاتساق الداخلي

الاتساق الداخلي، والقدرة على التمييز وأن تصاغ أسئلته بطريقة لا تسبب الحرج للمفحوص. (عوض، 1998، 89)

5-3 الملاحظة: ملاحظة السلوك يعتبر أسلوباً من الأساليب المستخدمة في قياس الشخصية خاصة في بعض المجالات وبعض المواقف والظروف مثل المجال الإكلينيكي حيث تكون

الحاجة ماسة لملاحظة سلوك المريض أو المرضى في المستشفيات كذلك الملاحظة تكون مجدية في المدارس والسجون والكليات العسكرية حيث يتواجد الطلاب لفترات طويلة وحيث تتعدد الأنشطة والأعمال الموكلة إليهم... وتجدر الإشارة إلى أن الباحثين طوروا قوائم ملاحظة لأغراض متعددة مثل قائمة موني للمشكلات وقائمة مهارات استخدام الميكروسكوب وغيرها. (الطبري، 1997، 415)

4-5 أسلوب التقدير الذاتي: تعتمد هذه النماذج من مقاييس الشخصية على أسلوب التقدير الذاتي، أي تقدير الشخص لخصائصه وانفعالاته ووصفه لأعراضه، وهو تقدير ووصف قد يرى البعض أنه يجانب الصدق أو الموضوعية في حالات كثيرة إلى حد ما، وبالتالي يصبح من العسير الاعتماد عليه بوصفه بيانات علمية، سواء في مجال تصنيف وتنظيم الحقائق والمعارف العلمية عن الشخصية، أو بوصفه بيانات عملية في مجال إصدار القرارات المتعلقة بمصير الأفراد. (فرج، 2007، 43)

إلا أن الباحثين لم ينظروا أبداً إلى هذه البيانات على أنها، وصف الشخص لنفسه، إذ ليس المهم -من منظورنا العلمي- أن الشخص يشعر بالقلق في موقف معين، ولكن ما يهمننا هو «أنه يصرح أن هذا الموقف يقلقه». ومع ذلك ففي 60% من الحالات كانت تفسيرات MMPI الدرجات على بطارية متفقة تماماً مع التشخيص السيكايتري، وهي نتيجة لا يمكن إغفال أهميتها. (فرج، 2007، 43)

5-5 الطرق الاضفائية: الإضفاء أو الإسقاط هو نسبة ما في النفس من رغبات وعيوب وانحرافات إلى الغير، أو هو تأويل مسالك الآخرين وتصرفاتهم في ضوء دواخلها وما نحن عليه، ولأن الفرد يميل إلى تأويل ما يدركه على أساس مفاهيمه الخاصة وأحواله النفسية الذاتية، لذلك فإن هذه الطريقة تتخلص من عرض موقف غامض على الشخص وتكليفه بالاستجابات له، فيستجيب دون معرفة معنى استجاباته ودون أن يعرف أي سمات من شخصيته يكتشف عنها بهذه الاستجابات، ولهذه الطرق ميزة استبعاد الكذب والتحريف من الاستجابات إلى حد كبير. (الوقفي، 2003، 607)

6- التعريف بالعوامل الكبرى للشخصية:

1-6 العصابية: العصابية أو عدم الاتزان الانفعال حالة تتصف بتغيرات سريعة ومحددة ومن ثم يظهر الفرد استجابة غير مناسبة تجاه المنبهات التي تثير من الخارج.

(الحياني، 2007، 70)

وتعرف الباحثتان العصابية بأنها: الأشخاص الذين يتميزون بالقلق والاكتئاب والإحباط والذين يتصرفون بطرق غير عقلانية.

2-6 الانبساطية: يرى "كولز" الذي استخدم مصطلح الانبساط بمفهوم أكثر معاصرة "أن الانبساط هو اتجاه أفكار شخص ما إلى الأشياء الخارجية"، وفي معجم العصر الذي وضعه هوتتي عام 1899 يحدد الانطواء على أنه "الاتجاه إلى الداخل من الناحية الفيزيائية أو العقلية". (عبد الخالق، 1992، 235)

وتعرف الباحثتان الانبساط: على أنه الأشخاص الذين يتميزون بأنهم اجتماعيين ويحبون الناس ولهم أصدقاء كثير.

3-6 الصفاوة: وهي مجموع السمات الشخصية التي تركز على القيم اللاتسلطية والانفتاح على مشاعر الآخرين وخبراتهم.

وتعرفها كذلك الباحثتان بأنها: مجموعة من الموصفات وهي السعي للتحرر، الارتباط بالقيم والعادات، احترام الآخرين، مرونة الاتصال والاعتدال في الرأي.

4-6 الطيبة: وهي مجموع السمات الشخصية التي تركز على نوعية العلاقات الشخصية مثل التعاطف والدفء والحنو.

وكذلك تعرفها الباحثتان: تعتبر مرادفة للتكيف الاجتماعي والتوافق وتخص طبيعة العلاقات مع الآخرين وهي من الأبعاد الأساسية في نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

5-6 يقظة الضمير: وهي مجموع السمات الشخصية التي تركز على ضبط الذات والترتيب في السلوك والالتزام في الواجبات. (ملحم، 2010، 631)

وتعرفها أيضاً الباحثتان: على أنها الالتزام في أداء الواجبات بذل الجهد من أجل الانجاز والقدرة على العمل والاستمرارية والتفكير قبل الإقدام على أي انجاز أو عمل والتروي.

ثانياً: سمات الشخصية:

1- تعريف السمة:

1-1 السمة لغة: ورد في معجم الوسيط (وسم) الشيء، يسميه، وسما، وسم، كواه، فأثره فيه بعلامة، (إتسم)، وسماء بمعنى: كواه، وجعل لنفسه سمه يعرفها بها ويقال وهو متسم بالخير أو الشر. (كباحة، 2011، 52)

إذن السمة لغوياً: الخاصية، أو الصفة، أو العلامة المميزة للفرد.

2-1 السمة اصطلاحاً: تعددت التعريفات للسمة لدى العلماء تبعاً لاختلاف آرائهم ونظراتهم ونذكر من بينها مجموعة من التعريفات.

هي أية خصلة أو خاصية أو صفة ذات دوام نسبي، يمكن أن يختلف فيها الأفراد فتتميز بعضهم عن بعض، أي فروقاً فردية فيما بينهم، وهي قد تكون وراثية أو مكتسبة ويمكن أن تكون جسمية أو معرفية أو انفعالية أو متعلقة بمواقف اجتماعية.

(زيدان، 2011، 8)

وكذا سمة الشخصية هي الصفة أو الخاصية التي تميز سلوك الفرد، وتعتبر الوحدة الرئيسية لبناء الشخصية. وهي صفة مستقرة وثابتة نسبياً وتتعلق بالاختلافات الموجودة بين الأفراد في اتجاهاتهم، وميلهم إلى رؤية العالم بطريقة معينة أو للتصرف بطريقة معينة أو للتصرف بطريقة ثابتة يمكن التكهن بها. (حمودة، 2005-2006، 13)

وتعرف السمات الشخصية حسب "سلمان خلف الله" 1998 "السمات أنماط سلوكية عامة دائمة نسبياً وثابتة، ولا يمكن ملاحظتها مباشرة، ولكن يستدل عليها بالملاحظة خلال فترة زمنية محددة. (سلمان، 1998، 30)

يعرف "كاتل" السمة بأنها "مجموعة ردود الأفعال والاستجابات التي يربطها نوع من الوحدة، التي تسمح لهذه الاستجابات أن توضع تحت اسم واحد، ومعالجتها بالطريقة نفسها في معظم الأحوال"، بينما يعرفها ألبورت بأنها "استعداد أو نزعة عامة من المكونات السيكوفيزيائية تدفع وتحدد سلوك الفرد". (عبد الحكيم، 2010، 495)

السمة: هي أي طريقة متميزة ثابتة نسبياً، يتميز بها الفرد عن غيره من الأفراد.
(حيمود، 2009، 241)

ويعرف "المليجي" (1968): السمة بأنها "أي صفة فطرية أو مكتسبة يمكن لأن نفرق على أساسها بين فرد وآخر". (عبد المفرجي، 1999، 14)

وكذلك تعرف سمات الشخصية بأنها استعدادات سلوكية، تكتسب في الطفولة، وتظل ثابتة نسبياً عند الفرد في المراحل حياته التالية. والسمة لا نلمسها، ولكن نستدل عليها من نمط السلوك الدائم المتسق نسبياً، والذي يتبدى في أسلوب الفرد في التوافق مع عدد كبير من المواقف، ويميزه عن غيره من الأشخاص. (مرسي، 1977، 277)

وتعرف الباحثان السمة: هي صفات جسمية وانفعالية واجتماعية وعقلية وتكون مكتسبة أو وراثية.

2- التمييز بين السمة وبعض المفاهيم القريبة منها:

1-2 السمة والصفة: إن مفهوم السمة في طبيعتها وجوهرها قريبة، وليست ببعيدة عن الصفة، لأن السمة متسق، والسمة (أي سمة) تتوزع بين أفراد المجتمع بدرجات كبيرة من الاستجابات، أو الخصائص النوعية، والسمة أكثر عمومية من الصفة والأخيرة أضيق في حدودها من السمة. (كباحة، 2011، 55)

2-2 السمة والعادة: العادة فتستخدم بمفهوم ضيق على أنها من الميل المحدد ولذلك فالسمة أكثر عمومية من العادة، وتتكون السمة في أحد جوانبها على الأقل من خلال تكامل مجموعة من العادات النوعية التي لها دلالة تكيفية عامة بالنسبة للفرد، ولكن العادات لا تتكامل تلقائياً بل عندما يتوافر لدى الشخص صورة أو مفهوم عام من نوع معين يؤدي إلى تكوين السمة في ظل جهاز أرقى من التنظيم، كما ينظر جاثري إلى السمة على أنها عادة من نوع أرقى. (الوزير، 2001، 63)

2-3 السمة والاتجاه: يعد التمييز بين السمات والاتجاهات النفسية أمر صعب إلى حد ما، ويعتبر ألبورت كلاً منهما عبارة عن استعدادات مسبقة للاستجابة، كما أن كليهما نتاج

مشارك بين العوامل الوراثية والتعلم، وقد يختلف الاتجاه في عموميتة من التخصيص الشديد إلى العمومية النسبية على حين يجب أن تكون السمة عامة دائماً.

2-3 السمة والنمط: يميز ألبورت بين السمة والنمط بمقدار اقتراب كل منهما من الفرد فالأنماط تكوينات نموذجية يضعها الملاحظ ويستطيع أن يحدد مدى التطابق بينهما وبين الفرد، والسمة تعبر عن تفرد الشخصية، أما النمط فيقلل من هذا التفرد. على ذلك فإن الأنماط تميزت بعبدة الشبه عن الواقع بينما السمات انعكاسه حقيقياً لما هو موجود بالفعل. (طافش، 2006، 36)

3- أنواع السمات:

قسم ألبورت السمات إلى قسمين:

1-3 السمات العامة: فعلى الرغم من تفرد الشخصية إلا أن الثقافة تجعل هناك تشابهاً بين الأفراد في طرق التوافق، وترجع السمات المشتركة إلى هذه الاعتبارات في الشخصية التي تتأثر بالثقافة السائدة وتوجد التشابه بين أغلب أفراد هذه الثقافة، وهو ما يجعل من الضروري استخدام الاختبارات والمقاييس، ومقاييس التقدير أو أي طريقة أخرى للمقارنة، ولكن السمات المشتركة هي في الحقيقة سمات جمعية، ولا تستطيع أن تعطينا أكثر من مجرد مظهر تقريبي لأي شخصية وعلى سبيل المثال إذا قلنا أن هناك أشخاصاً يتصفون بسمة السيطرة فانه من المؤكد أن هناك تنوعاً لانهائياً للمتسلطين (المسيطرين) فهم قياديون عدوانيون مترددون وقد يكونون حتى انقياديين وخجولين. (علا الدين، 2002، 16)

2-3 السمات الفردية: هي السمات التي لا يتماثل فيها الفرد مع غيره حيث يتفرد بها عن الآخرين، وتتحدد طريقته في السلوك، كما أنها تلعب الدور الرئيسي في تحديد الخطوط العريضة المميزة لشخصية الفرد من غيره. (جهاد، 2003، 54)

كما ميز ألبورت بين ثلاث أنواع من السمات بعد أن تطورت نظريته فغير مصطلح السمة الفردية لعبه بالاستعداد الشخصي، فقد رأى أن الاستعدادات الشخصية ليس جميعها لها نفس التأثير على الشخصية. وهذه الاستعدادات أو السمات هي:

3-2-1 الاستعداد الأصلي أو السمات الأصلية (الرئيسية): وهي استعدادات مسبقة وعامة للسلوك ولها السيادة بحيث لا تستطيع تجنب تأثير هذه الاستعدادات أو السمة إلا نشاطات قليلة على نحو مباشر أو غير مباشر وهذه السمات يتميز بها عدد قليل من الأفراد.

3-2-2 الاستعدادات المركزية أو السمات المركزية: وهي التي تمثل الميول التي تميز الفرد تماماً ولكنها لا تعتبر المسيطرة ولا تحمل صفة السيادة إلا أنها تظهر بسهولة ويمكن استنتاجها في المقابلات الشخصية ويتراوح عددها بين (5-10).

3-2-3 الاستعدادات الثانوية أو السمات الثانوية: وهي استعدادات أقل عمومية وأقل ثباتاً، وأقل أهمية في وصف الشخصية إذ أنها تظهر في مواقف خاصة ومحدودة دون كونها بالضرورة جزءاً لا يتجزأ في الشخصية كاستجابة ثابتة. (جهاد، 2003، 54)

4 - كيف تكتسب السمات: السمات المزاجية التي تدخل في تكوين الشخصية كالحيوية والخمول، وقوة الاستجابة وضعفها وسرعتها وبطئها تتوقف في المقام الأول على العوامل الوراثية منها حالة الجهازين العصبي والغدي وهذه ككل صفة فطرية لا يحتاج ظهورها إلى تعليم خاص أو تدريب.

أما السمات الاجتماعية والخلقية يكتسبها الطفل من سن مبكرة عن طريق المحاولة والخطأ والتعلم الشرطي والاستبصار وطريقة الإيحاء والمحاكاة والتقمص... الخ (الأغا، 2009، 16)

5- تقسيم السمات حسب العلماء:

5-1 تقسيم "جولدن ألبورت": قسم ألبورت الشخصية إلى:

5-1-1 السمات المشتركة: السمة المشتركة فئة تصنف فيها أشكال السلوك المتكافئة وظيفياً لدى المجموع العام من الناس، وبالرغم من تأثرها باعتبارات اسمية مصطنعة فإن السمة المشتركة تعكس إلى حد ما الاستعدادات الحقيقية والتي يمكن مقارنتها بكثير من الشخصيات ونتيجة الطبيعة البشرية العامة والثقافة المشتركة فإنها تنتمي أساليب مشابهة من توافقهم مع بيئاتهم ولكن بدرجات مختلفة. (عبد الرحمان و بلقاسم، 2013، 146)

2-1-5 السمات الخاصة: فهي تلك التي تخص فردا بحيث لا يمكن أن نصف آخر بالطريقة ذاتها، وهي إما قدرات أو سمات دينامية، وقد ذهب ألبورت على ضوء نظريته في السمات إلى أن كل سمة للفرد تعد سمة تتميز في قوتها واتجاهها ومجالها عن السمات الأخرى المتشابهة الموجودة لدى الأفراد الآخرين، ويؤكد ألبورت أنه ليس هناك في الواقع أبداً شخصان لهما السمة ذاتها، وبالرغم ما قد يوجد من تشابهات في تركيب السمة لدى أفراد مختلفين فإن الطريقة التي تعمل بها أي سمة بالذات لدى شخص معين تكون لها خصائص فريدة تميزها عن جميع السمات المتشابهة لدى الأشخاص الآخرين، وهكذا فإن السمات جميعاً سمات فردية ولا تناسب سوى الفرد المتفرد، ويرى كذلك أن السمة الفردية هي وحدها التي يمكن أن نعدها سمة حقيقية نظراً لما يلي:

- توجد السمات لدى أفراد وليس في المجموع العام.

- تتطور السمات وتتعمم إلى استعدادات دينامية بطرق فريدة وفقاً لخبرات كل فرد.

3-1-5 السمات الأصلية (الأساسية): وهي التي تبلغ قدراً من السيادة لا يستطيع سوى نشاطات قليلة ألا تخضع لتأثيرها إما بشكل مباشر أو غير مباشر، ولا يمكن لمثل تلك السمة أن تظل مختفية طويلاً فالفرد يعرف بها حتى يصبح مشهوراً بها.

4-1-5 السمات المركزية: وهي أكثر شيوعاً، وهي تمثل الميول التي تميز الفرد تماماً والتي كثيراً ما تظهر ويكون استنتاجها سهلاً تماماً وعدداً لا يتجاوز 5-10 سمات.

5-1-5 السمات الثانوية: فهي أقل حدوثها وأقل أهمية في وصف الشخصية، وأكثر تركيزاً من الاستجابات التي تؤدي إليها وأيضاً من حيث المنبهات التي تناسبها.

6-1-5 السمات التعبيرية: هي سما معينة تؤثر على شكل السلوك وتلونه، ولكنها لا تكون واقعية لدى أغلب الأفراد (كما هو الحال بالنسبة للميول والقيم والغايات البعيدة ومن أمثلتها السيطرة والمثابرة).

7-1-5 السمات الاتجاهية: هي السمات ذات تأثير محدود في مجالات معينة من مجالات الحياة.

5-2 تقسيم "ريموند كاتل": قسم كاتل السمات كما يلي:

5-2-1 من حيث الشمولية:

5-2-1-1 السمات المصدرية: هي التكوينات الحقيقية الكامنة خلف السمات السطحية، وهي التي تساعد على تحديد السلوك الإنساني وتفسيره، والسمات المصدرية (الأساسية) ثابتة وذات أهمية بالغة وهي المادة الكبرى الأساسية التي يقوم بها عالم النفس بدراساتها، ويمكن أن تقسم إلى سمات تكوينية وسمات تشكلها البيئة، الأولى داخلية وذات مصدر وراثي والثانية تصدر عن البيئة وتتشكل بالأحداث التي يعيشها الفرد.

5-2-1-2 السمات السطحية: هي التي يمكن ملاحظات مباشرة وتظهر في العلاقات بين الأفراد كما يتضح من طريقة الشخص في انجاز عمل ما وفي الاستجابات للاستخبارات، وهي قريبة من مكان السطح في الشخصية وتعد أكثر قابلية للتعديل تحت ضغط الظروف البيئية ومثالها: المرح، الحيوية، الميل للتشاجر...

إن السمات السطحية هي: "تجمعات الظواهر أو الإحداث السلوكية التي يمكن ملاحظتها، وهي أقل ثباتاً كما أنها مجرد سمات وصفية، ومن ثمة فهي أقل أهمية من وجهة نظر "كاتل".

5-2-2 من حيث العمومية: يتفق كاتل مع ألبورت في اعتبار أن هناك سمات عامة (مشاركة) وسمات فريدة.

5-2-2-1 السمات العامة (المشاركة): هي التي يتسم بها الأفراد جميعاً، أو على الأقل جميع الأفراد الذين يشتركون في خبرات اجتماعية معينة وثقافية واحدة.

5-2-2-2 السمات الفريدة: وهي التي لا تتوافر إلا لدى فرد معين ولا يمكن أن توجد لدى أي شخص آخر في هذه الصورة بالضبط.

5-2-3 من حيث النوعية:

5-2-3-1 السمات المعرفية: وتتعلق بالفاعلية التي يصل بها الفرد إلى الهدف مثل الذكاء، والقدرات، والثقافة والمعارف العامة، والمهنية، وفكرة الفرد عن نفسه، ووجهة نظره وإدراكه للناس وللواقع. (عبد الرحمان و بلقاسم، 2013، 146)

5-2-3-2 السمات الوجدانية: تتصل بإصدار الأفعال السلوكية وهي التي تخص بالاتجاهات العقلية أو بالدافعية والميول أي تتعلق بتهيئة الفرد للسعي نحو بعض الأهداف.

5-2-3-3 السمات المزاجية: تختص بالإيقاع والمثابة وغيرها، وهي ما تعرف بالسمات السلوكية وتتعلق بجوانب تكوينية للاستجابات كالسرعة أو الطاقة أو الاستجابات الانفعالية.

3-3 تقسيم جلفورد: قسمها جلفورد من وجهة عامة إلى ثلاثة أنواع هي:

5-3-1 السمات السلوكية (الانفعالية): تتكون السمات الانفعالية في الفرد نتيجة لتفاعل عوامل هامة في تكوينها وهي الوراثة، الوظائف الفسيولوجية، العوامل البيئية المستمرة، تأثير خبرات التطور والنمو.

5-3-2 السمات الفسيولوجية:

3-3-3 السمات المرفولوجية: (الخاصة بشكل الجسم الخارجي العام). وقد ركز "جلفورد" في مجال الشخصية على السمات السلوكية. أما (كاتل) فيميز -من وجهة عامة- بين ثلاثة أنواع أساسية من السمات هي:

5-3-3-1 السمات المعرفية: القدرات وطريقة الاستجابة للمواقف.

5-3-3-2 السمات الدينامية "الوجدانية": وتتصل بإصدار الأفعال السلوكية.. وهي تختص بالاتجاهات العقلية أو الدافعية والميول كأن تقول شخص طموح أو شغوف بالرياضة.

5-3-3-2 السمات المزاجية: وتختص بالإيقاع والشكل والمثابة وغيرها فقد يتسم الفرد - مزاجياً- بالبطء أو المرح أو التهيج أو الجزأة وغير ذلك.

(عبد الرحمان و بلقاسم، 2013، 146)

والسمات المزاجية هنا هي بيت القصيد، فالشخصية تشتمل -من بين ما تشتمل- على المزاج -علاقة كل بجزء- والتي نرادفها -إلى حدٍّ معين- بمصطلح سمات الشخصية أو السمات السلوكية. (طافش، 2006، 31)

6-العوامل المؤثرة في اكتساب السمات:

1-6 السمات المزاجية: وهي التي تدخل في تكوين الشخصية كالحوية والخمول ودرجة التأثير الانفعالي، أو قوة الاستجابة أو ضعفها، سرعتها أو بطئها، فتتوقف في المقام الأول على العوامل الوراثية، منها الجهازين العصبي والغدي، ومنه عملية الأيض "البناء والهدم" وهي تحتاج إلى تعليم أو تدريب.

2-6 السمات الاجتماعية والخلقية: حيث يبدأ الطفل في اكتسابها في سن مبكرة وهولا يكتسبها عن طريق التعلم الشرطي وحده كما يزعم السلوكيون، بل عن طريق المحاولات والأخطاء وعن طريق الاستبصار أيضاً، هذا ما تقوم به المحاكاة غير المقصودة، والمشاركة الوجدانية، والقابلية للإيحاء وعملية التقمص لها دور كبير في هذا الاكتساب.

(بشار، 2009، 18)

7-معايير تحديد السمة:

حيث أن السمات -مثل كل المتغيرات الوسيطة- لا يمكن ملاحظتها مباشرة ولكنها تستنتج فقط؛ فإننا يجب أن نتوقع صعوبات وأخطاء في عملية اكتشاف طبيعتها. ولكن "ألبرت" في مقال بعنوان: "ما هي سمة الشخصية" وضع معايير ثمانية لتحديد السمة. وهي -كما يوردها سيد غنيم- كما يلي:

- أن للسمة أكثر من وجود اسمي (بمعنى أنها عادات على مستوى أكثر تعقيداً)
- أن السمة أكثر عمومية من العادة (عادتان أو أكثر تنتظمان وتتسقان معاً لتكوين سمة).
- السمة دينامية (بمعنى أنها تقوم بدور دافعي في كل سلوك). (أحمد، 1992، 83)
- أن وجود السمة يمكن أن يتحدد عملياً أو إحصائياً (وهذا ما يتضح من الاستجابات المتكررة للفرد في المواقف المختلفة أو في المعالجة الإحصائية على نحو ما نجد في الدراسات العاملية عند "أيزنك وكاتل" وغيرهما).
- السمات ليست مستقلة بعضها عن بعض (ولكنها ترتبط عادة فيما بينها).

- أن سمة الشخصية -إذا نظرنا لها سيكولوجياً- قد لا تكون لها الدلالة الخلقية ذاتها(فهي قد تتفق أو لا تتفق والمفهوم الاجتماعي المتعارف عليه لهذه السمة).

- أن الأفعال والعادات غير المتسقة مع سمة ما ليست دليلاً على عدم وجود هذه السمة (فقد تظهر سمات متناقضة أحياناً لدى الفرد على نحو ما نجد في سمتي النظافة والإهمال).

- أن السمة ما قد ينظر إليها على ضوء الشخصية التي تحتويها أو على ضوء توزيعها بالنسبة للمجموع العام من الناس (أي أن السمات إما أن تكون فريدة أو عامة مشتركة) (أحمد، 1992، 83)

8 - السمات النموذجية لكل عامل من العوامل الخمس الكبرى تبعاً لدراسة □

"كوستا وماكري" (Cosrta&McCrae, 1992)

الجدول رقم (01): يمثل السمات النموذجية لكل عامل من عوامل الشخصية

العوامل	السمات
العصابية Neuroticism	القلق: الخوف، سرعة التهيج. الخوف، النرفزة، الهم والانشغال، الغضب: حالة الغضب الناتجة عن كبت الاحباطات. العدائية: الناتجة عن مشاعر الغضب. انفعالي، منقبض أكثر منه مرح الاكتئاب: ويؤدي ذلك الى الهم والكرب والقلق والانفعالية الدائمة والحالة المزاجية القابلة للتغير. الشعور بالذات: والحرص والخجل والقلق الاجتماعي الشعور بالاثم الناتج عن عدم الظهور أمام الآخرين في صورة مقبولة. عدم القدرة على ضبط الدوافع الاندفاع: وفيه يشعر الفرد بالتوتر والقلق وسرعة الاستثارة. عدم قدرة الفرد على القابلية للانجراح والانعصاب : تتمثل الضغوط

وبالتالي يشعر الفرد بالعجز أو اليأس والافتكال وعدم القدرة على اتخاذ القرارات في المواقف الضاغطة.	
الانبساط Extraversion الدفع أوالمودة: ودود، حسن المعشر، لطيف ، يميل إلى الصداقة. الاجتماعية: أصدقاء كثيرون، يحتاج الى أناس يحب الحفلات، له حوله يتحدث معهم، يسعى وراء الإثارة -يتصرف بسرعة دون تردد. تأكيد الذات والخشونة: وحب التنافس وكذلك حب السيطرة والسيادة الزعامة، يتكلم دون تردد، واثق من نفسه مؤكد لها. النشاط: العمل محب له، وأحياناً الحيوية وسرعة الحركة وسريع في ما يكون مندفعاً. البحث عن الإثارة: في المواقف المثيرة الاستفزازية، مغرم بالبحث ويحب الألوان الساطعة والأماكن المزدحمة أو الصاخبة. الانفعالات الايجابية: الشعور بالبهجة والسعادة والحب والمتعة وسرعة الضحك والابتسام والتفاؤل.	
الصفاء Openness الخيال: بالخيال لديه تصورات قوية وكثيرة وحياة مفعمة، عنده أحلام كثيرة وطموحات غريبة، كثرة أحلام اليقظة ليس هروباً من الواقع وإنما بهدف توفير بيئة تناسب خيالاته. ويعتقد بأن هذه الخيالات تشكل جزءاً مهماً في حياتهم وتساعد على البقاء والاستمتاع بالحياة. جمالي: بارزة في تذوق جميع حب الفن والأدب ولديه اهتمامات أنواع الفنون والجماليات. المشاعر: أو الانفعالية بشكل أقوى من التعبير عن الحالات النفسية الآخرين، والتطرف في الحالة حيث يشعر الفرد بقيمة السعادة. ثم ينتقل فجأة إلى قمة الحزن. كما تظهر عليه علامات الانفعالات الخارجية كالمظاهر الفيزيولوجية المصاحبة للانفعال في أقل المواقف الضاغطة أو المفاجئة.	

الأفعال: والذهاب إلى أماكن لم الرغبة في تحديد الأنشطة والاهتمامات يسبق زيارتها في السابق ويجب أن يجرب وجبات جديدة وغريبة من الطعام، والرغبة في التخلص من "الروتين" اليومي والمغامرة. الأفكار: والتجديد أو الانفتاح العقلي والفتنة وعدم الجمود الابتكار في الافكار والدهاء والتبصر. القيم والسياسية والدينية: الميل لإعادة النظر إلى القيم الاجتماعية. فالفرد المتفتح للقيم نجده يؤكد القيم التي يعتنقها ويناضل من أجلها على حين نجد العكس بالنسبة للفرد غير المتفتح للقيم فانه مساير للأحزاب السياسية على سبيل المثال ويقبل جميع التشريعات التقليدية.	
ثقة: يشعر بالثقة تجاه الآخرين واثق في نفسه، يشعر بالكفاءة، جذاب من الناحية الاجتماعية، غير متركز حول ذاته، يثق في نوايا الآخرين. الاستقامة: ، مبدع، جذاب. مخلص، مباشر الإيثار: الآخرين، متعاون، المشاركة حب الغير والرغبة في مساعدة الوجدانية في السراء والضراء مع الآخرين. قمع المشاعر الإذعان أو القبول: العدوانية والعفو والنسيان تجاه المعتدين والاعتداء أو اللطف والتروي في المعاملة مع الغير أثناء الصراعات. التواضع: متواضع غير متكبر ولا يتنافس مع الآخرين معتدل الرأي: متعاطف مع الآخرين ومعين لهم، ويدافع عن حقوق الآخرين وبالذات الحقوق الاجتماعية والسياسية.	الطيبة Agreeableness
الاقتداء أو الكفاءة: متبصر أو حكيم ويتصرف بارع، كفاء، مدرك، بحكمة في المواقف الحياتية المختلفة.	يقظة الضمير Conscientious

منظم: مرتب، مهذب أنيق، يضع الأشياء في مواضعها الصحيحة.
ملتزم بالواجبات: ويتقيد بالقيم الأخلاقية ملتزم لما يمليه ضميره
بصرامة.

مناضل في سبيل الانجاز: مكافح، طموح، مثابر، مجتهد، ذو أهداف
محددة في الحياة، مخطط، جاد.

ضبط الذات: ما أو مهمة، ومن ثم القدرة على البدء في عمل
الاستمرار حتى إنجازها دون الإصابة بالكلل أو الملل.

القدرة على التدعيم الذاتي من أجل إنجاز الأعمال دون حاجة إلى
التشجيع من قبل الآخرين.

التأني أو الروية: النزعة إلى التفكير قبل القيام بأي فعل ولذلك يتسم
الفرد بالحذر والحرص واليقظة والتروي قبل اتخاذ القرار أو القيام بأي
فعل.

(زهران، 2002، 746)

خلاصة:

يعتبر موضوع الشخصية من المواضيع الأساسية في علم النفس، ويعرفها جل العلماء والباحثين على أنها تنظيم متناسق للوظائف النفسية والجسمية والعقلية خلال مراحل النمو المختلفة للوصول بالفرد إلى التوازن والتوافق. تضبط الشخصية بمجموعة من المحددات تتمثل في الأجهزة العضوية المختلفة المكونة للجانب البيولوجي والفسولوجي، وكذا الجانب العقلي والنفسي وأخيرا الجانب الاجتماعي والذي يعتبر المحدد الأساسي الذي من خلاله يبلور الفرد شخصيته ويجعلها متوافقة مع الأعراف والمجتمع ككل، إضافة إلى ذلك نجد مجموعة من المقومات التي تساهم في بناء الشخصية وهي الوراثة، الموقع الجغرافي، الثقافة وكذا الإرث الاجتماعي.

الفصل الثالث: التأخر الدراسي

تمهيد

1- مفهوم التأخر الدراسي

2- أوجه اختلاف مصطلح التأخر الدراسي عن بعض

المصطلحات

3- أنواع التأخر الدراسي

4- أبعاد التأخر الدراسي

5- سمات المتأخرين دراسيا

6- عوامل التأخر الدراسي

7- كيف نحرك دوافع المتعلم

8- دور الأخصائي النفسي في مواجهة التأخر الدراسي

خلاصة

تمهيد :

تعد مشكلة التأخر الدراسي من المشكلات الأكثر الانتشار في المدارس وهي موجودة في جميع الأنظمة التربوية، في جميع أنحاء العالم، فهي تسبب إهدارا كبيرا في المجهودان التعليمية، حيث أنها تسبب تخلف تربوي وثقافي واجتماعي واقتصادي، ويشتكي منها الكثير من الآباء و الأمهات، وهنا تطرقنا في هذا الفصل إلى كل ما يتعلق بهذه المشكلة.

الفصل الثالث: التأخر الدراسي

1- **مفهوم التأخر الدراسي:** لم يتفق رأي العلماء على تعريف واحد للتأخر الدراسي 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. (الجرجاوي، 2002، 12)

حيث يعرفه أحد الباحثين بأنه " ...هو المقصر تقصيرا ملحوظا في تحصيله المدرسي بالنسبة للمستوى المنتظر من طفل سوي متوسط في مثل عمره "

ويطلق الباحث " برت " كلمة التخلف بمعناها الاصطلاحي " ...على كل أولئك الذين لا يستطيعون _ وهم في منتصف السنة الدراسية _ أن يقوموا بالعمل المطلوب من الصف الذي يقع دونهم مباشرة " (بن حمودة، 2006، 290)

وتعرفه كريستين لنجرام " التلميذ المتأخر دراسيا يعرفه بأنه ذلك الذي لا يستطيع تحقيق المستويات المطلوبة منه في الصف الدراسي و يكون متراجعا في تحصيله الأكاديمي قياسا أو مقارنة بتحصيل أقرانه من نفس الفئة العمرية و الصفية".
(دبابنة، 1984، 238)

أما ديهان وجاك كو: فيعرفان التلميذ المتأخر دراسيا بأنه " التلميذ الذي تكون قدراته العقلية غير كافية لدرجة تسمح له بانتظام ومواكبة الدراسة في فصله الدراسي، ومن الضعف لدرجة لا تسمح له هذه القدرات بمسايرة السرعة العادية في الفصل".
(ربيع وآخر، 2007، 15)

ويعرفه طلعت عبد الرحيم: " بأنه تكوين فرضي لا يمكن ملاحظته مباشرة، ولكن يمكن أن يستدل عليه عن طريق آثاره ونتائجه المرتبة عليه، وهو تكوين فرضي لأنه يساعد على تفسير الوقائع الملاحظة، أو السلوك الظاهر.

ويعرفه كمال دسوقي: بأنه أداء لا يرقى إلى مستوى استعدادات الفرد، أو أداء أضعف مما يتوقع أو يتم التنبؤ به من قياس الاستعداد. (خضر، 2005، 80)

في حين تعرفه هدى برادة أنه "حالة تخلف أو تأخر أو نقص في التحصيل لأسباب عقلية أو اجتماعية أو انفعالية بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط بأكثر من انحرافين معياريين". (فوزي، 1405، 28)

إن ظاهرة التأخر الدراسي هي عبارة عن تكوين فرضي لا يمكن ملاحظته مباشرة وإنما نستدل عليه عن طريق آثاره ونتائجه المترتبة عليه. حيث أنته متغير فرضي كامن لا يمكن ملاحظته في الحال. وكذلك لأن المتأخرين دراسيا هم فئة تقع بين العاديين المتوسطين، وضعاف العقول المتخلفين عقليا. (دمنهوري، 1995، 109)

تعريف "سيريل بيرت": يقول فيه "التخلف الدراسي يطلق على كل أولئك الذين لا يستطيعون و هم في منتصف السنة الدراسية أن يقوموا بالعمل المطلوب من الصف الذي يقع دونهم مباشرة". (ربيع، 2003، 173)

ومن خلال هذه التعاريف تعرف الباحثان التأخر الدراسي: "بأنه ضعف في درجة التحصيل حيث أنها لم تسمح له بمتابعة الدراسة في نفس الصف، أدى به إلى تأخر في بعض المواد أو إلى الرسوب.

2- أوجه اختلاف مصطلح التأخر الدراسي عن بعض المصطلحات :

1-2 التأخر الدراسي وصعوبات التعلم:

صعوبات التعلم هي عبارة عن اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة، ويعكس صداء في عدم القدرة على تعليم القراءة والكتابة والحساب. (خضر، 2005، 81).

وما يترتب عليه سواء أكان ذلك في الدراسة الابتدائية أم فيما بعد من قصوره في تعليم المواد الدراسية المختلفة، وللتفريق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ المتأخرين دراسيا هوان أداء التلاميذ ذوي الصعوبة في التعلم يتغير من يوم إلى يوم ومن موقف إلى موقف تعليمي، فهو تارة يكون مرتفعا وتارة أخرى يكون منخفضا في أدائه التعليمي، وهو ما لم نجده بين المتأخرين دراسيا حيث يتسم أداؤهم بالانخفاض عن المتوسط بصورة تكاد تكون شبه ثابتة أو مستقرة الانخفاض.

2-2 التأخر الدراسي وبطء التعلم :

بطء التعلم من ناحية الزمن، أي يشير إلى سرعته في فهم وتعلم ما يوكل إليه من مهام تعليمية، مقارنة بسرعة وفهم وتعلم أقرانه في أداء نفس المهام التعليمية من العاديين، يعد مفهوم بطيء التعلم مقابلاً لمفهوم سريع التعلم وهي كلها مفاهيم يعتمد على الوجه الزمني، ومن هنا فإن الطفل بطيء التعلم وهي كلها مفاهيم يعتمد على الوجهة الزمنية، ومن هنا فإن الطفل بطيء التعلم. (خضر، 2005، 83)

3-2 التأخر الدراسي والفشل الدراسي :

الفشل الدراسي هو العملية التي عن طريقها يتوقف الطفل عن الاستجابة للمتطلبات المدرسية التعليمية منها الأخلاقية بحيث يعاقبه النظام المدرسي فيما بعد، إما بأن يرسب في الامتحانات أو أن يكرر السنة الدراسية.

فالفرق بين المصطلحين هو العقلي:ل الدراسي انقطاع عن الدراسة نهائيا وهو نتيجة حتمية للتأخر الدراسي العام، و العلاقة بينهما علاقة سببية، حيث أن التلميذ بعد تأخره عن أقرانه يكرر السنة الدراسية مرة أو أكثر، فيطرد من المدرسة بعدما يفشل في مسايرة المنهج الدراسي. (منصوري، 2005، 18)

4-2 التأخر الدراسي والتخلف العقلي :

هي فئة تقل نسبة ذكاء أفرادها عن 70 وتعاني من حالة نقص حاد في القدرات العقلية، وهذا التخلف يظهر في مرحلة الطفولة المبكرة، ويمكن تدريب أفرادهم مهنيًا ويكون من الصعب عليهم مواصلة الدراسة بالمراحل المتقدمة من التعليم العام.

وتحدد التخلف العقلي في نقص أو تأخر أو تخلف أو عدم اكتمال النمو العقلي المعرفي يولد بها الفرد أو تحدث في سن مبكرة، نتيجة لعوامل وراثية أو مرضية أو بيئية، تؤثر على الجهاز العصبي للفرد، مما يؤدي إلى نقص الذكاء. (بدر، د.س)، 283)

3- أنواع التأخر الدراسي :

3-1 التأخر الدراسي العام: وهو الذي يشمل جميع المواد الدراسية - تقريباً - الأساسية منها أو الثانوية، وهذا النوع مرتبط غالباً بالضعف العقلي ،حيث تتراوح نسبة ذكاء صاحبه بين 70%- 90 %.

3-2 التأخر الدراسي الطائفي: وأصحاب هذا النوع الطائفي من التلاميذ من المفروض أن لا يتعدوا السنة الرابعة أو الخامسة من التعليم الابتدائي. (منصوري، 2005، 20)

أي في مجموعة مواد ترتبط بمجال دراسي معين (رياضيات - علوم - أدبيات - لغات)
(عواد، 2007، 30)

3-3 التأخر الدراسي الدائم: وهو مكمل للعام، بحيث يقل تحصيل التلاميذ عن مستوى قدراته على مدى فترة زمنية طويلة ويمكن للطفل العادي (المتوسط) إن يتأخر بصفة دائمة بسبب الأمراض المتكررة والمزمنة التي قد تصيبه كالصرع، والربو والسكري... والتي تجعله يتغيب بين فترة وأخرى، فيتراجع في مردودة الدراسي، وبعدها يصاب بالتأخر .

3-4 التأخر الدراسي الموقفي:

وهو تأخر التلميذ في دراسته بشكل جزئي أو كلي - بعدما كان من العاديين- بسبب حدوث اضطرابات في أسرته ك وفاة احد الوالدين، أو إصابته بمرض مفاجئ يستدعي إدخاله المستشفى أو بصدمة انفعالية حادة. (منصوري، 2005، 20)

4- أبعاد التأخر الدراسي :

4-1 الأبعاد التربوية: يعتبر الرسوب في الصف الدراسي الواحد لأكثر من عام أهم الخصائص التربوية للمتأخرين دراسياً، وخاصة في المرحلة الإعدادية أو الثانوية إذا قدر لهم الوصول إليها. ويسهل وصولهم إلى هذه المراحل التي تؤدي إلى الترقى الاجتماعي والنقل الأخرى إلى ما هو أعلى منه بصرف النظر عن المستوى التحصيلي للتلميذ، وهي السياسة التي سادت كما تجد بينهم الفصيح الواضح المقاطع، وصاحب اللثة و اللكنة والنأنة والتأتأة... الخ. (جبالى، 2005، 65)

4-2 الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية: تتحول الصعوبات المدرسية بفعل مسلسل تراكمي إلى فشل دراسي ثم فشل اجتماعي، حيث إن تأخر التلميذ دراسيا يعكس لنا الصعوبة التي يعاني منها سواء على المستوى النفسي أو الاجتماعي أو على المستوى المهني أو الاقتصادي. (منصوري، 2005، 81)

إذ أن نسبة كبيرة جدا من المتأخرين دراسيا يجدون أنفسهم في الشارع بعد سنوات قليلة من التعليم، فينقطعون عن مواصلة الدراسة من ثم ينظمون إلى حصيلة العاطلين فيتزايد حجم البطالة، إذن فمستقبل المتأخرين مظلّم من حيث فرص العمل و هذا ينعكس سلبا على الأسرة و خاصة الوالدين أو أحدهما وربما يحدث التفكك الأسري و زيادة الأعباء على الأسرة و زيادة الفقر وكذلك ارتفاع معدلات الجريمة.

- زيادة أعداد الجانحين من الشباب

- زيادة الأعباء على الأجهزة الاجتماعية و الأمنية

- زيادة الجهل في المجتمع والانحراف.

4-3 الأبعاد السلوكية والنفسية:

الشعور بالألم واليأس في المراحل المتقدمة يفقد التلميذ ثقته في نفسه إزاء نوع المستقبل المترتب على النجاح المدرسي و ربما لا يجد ما يشعره بالاطمئنان من هذه الناحية فتسبب عنده نوع من التألم و اليأس وما يتبع ذلك من مشكلات نفسية وكل الأمراض النفسية التي تصيب التلميذ وارتفاع عدم الثقة في النفس. (خضر، 2005، 90)

5- سمات المتأخرين دراسيا :

وقال "أفلاطون" Aflaton: "أنه لم يولد اثنان متشابهان بل يختلف كل فرد عن الآخر في المواهب الطبيعية، فيصلح أحدهما لعمل ما، بينما الثاني لعمل آخر"

(دمنهوري، 2006، 115)

1-5 السمات والخصائص العقلية: يوجد هناك اختلاف بين الأطفال العاديين والمتأخرين دراسيا من حيث الخصائص العقلية وذلك لا يعني تشابه المتأخرين دراسيا من حيث الخصائص العقلية حيث انه يوجد بينهم مستويات قد تصل إلى سبع سنوات من العمر العقلي، ومن السمات العقلية التي يتميز بها المتأخرين دراسيا هي قصر الذاكرة، ضعف الانتباه، ضعف القدرة على حل المشاكل التي تحتاج إلى مكونات أو المعاني العقلية العامة، وبطء زمن الرجوع، ضعف القدرة على التركيز وانخفاض مستواه، فشل الانتقال من فكرة إلى فكرة، انخفاض مستوى التعرف على الأسباب ومستوى التحليل والتمييز، البعد عن المنطق وعدم القدرة على التفكير المنطقي سطحية الإدراك وسوء تقدير العواقب وإدراك نتائج الأعمال. (خضر، 2005، 116)

ترى الباحثتين انه من الواجب السعي إلى تعليم وتنمية مهارات القدرات العقلية لدى المتأخرين دراسيا، التي يستطيعوا الإبداع فيها.

2-5 السمات الجسمية: هناك العديد من العيوب الجسمية التي تميز المتأخرين دراسيا والتي تؤدي إلى حالة التأخر الدراسي مثلا العيوب كضعف البصر، أو ضعف السمع، أو الاضطراب في النطق، أو حالة النقص في احد مكونات الجسم أمور تجعل حصول حالة التأخر الدراسي وخصوصا إذا ما اغفل المدرس ذلك. (ربيع وآخر، 2007، 21)

3-5 السمات الشخصية والاجتماعية: يميل المتأخرين دراسيا إلى عدم إعطاء أهمية للعادات والتقاليد، ويضعف شعورهم بالولاء للجماعة، ولا يتحملون المسؤولية، صداقاتهم محدودة ولا تدوم كثيرا، وهم اقل تكيفا مع المجتمع من رفاقهم المتفوقين دراسيا، وتعوزهم السمات القيادية، ويسهل انقيادهم نحو الانحراف وما يعاني منه المتأخرون دراسيا من تقلب انفعالي وعدم ثبات يجعلهم أكثر عرضة للانحراف من غيرهم. (الشيخ، 2007، 79)

- القدرة المحدودة في توجيه الذات، أو التكيف مع المواقف الجديدة أو المتغيرة.
 - الانسحاب من المواقف الاجتماعية، ومن ثم الانطواء والعزلة، والسلبية والانحراف.
- (نصر، 2010، 136)

4-5 السمات الانفعالية: من سمات المتأخرين دراسيا الانفعالية ما أورده عبد الرحيم (1980) والتي يكمن إجمالها فيما يلي:

- ضعف أو فقدان الثقة بالنفس.
- الخجل وعدم الاستقرار.
- المحدودية في توجيه الذات.
- شدة الحساسية.

وزاد شحيمي (1994) على تلك السمات ما يلي:

- الميل إلى العدوان على السلطة المدرسية .
- الاكتئاب والقلق.
- الاسترسال في أحلام اليقظة.
- الشعور بالذنب والخوف نتيجة الإحساس بالفشل. (الغامدي، 2002 ، 50)

6- عوامل التأخر الدراسي:

1-6 العوامل الخلقية (التكوينية): وهي التي ترجع إلى القصور في نمو الجهاز العقلي، أو في الأجهزة العصبية أو العمليات الجسمية المتصلة بها، أو ضعف الصحة العامة. ومن أمثلتها حالة (الفينيلكتونوريا) التي تنتج نتيجة لعيوب وراثية متعلقة بالجينات وكذلك (المنغولية) وهناك الحالات الأنيميا، أو ضعف البصر والسمع. (خضر، 2005، 114)

2-6 العوامل الاجتماعية :

- وهي تتمثل في حرمان الطفل من مثيرات 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.
- (منسي وآخر، 2003، 333)

- الأساليب غير السوية في المعاملة الوالدية.
- فقدان احد الوالدين أو كلاهما. (منسي وآخر، 2003 ، 333)

3-6 العوامل الأسرية :

و هي عوامل تتلخص في اتجاهات الآباء السلبية نحو المدرسة و الحرمان الثقافي وانخفاض المستوى الاقتصادي للأسرة و عدم الاستقرار العائلي و انخفاض المستوى التعليم للأبوين. (القاضي و آخرون، 1981، 315)

1-3-6 اتجاهات الآباء السلبية نحو المدرسة:

و يتضح ذلك في إهمال الآباء وانشغالهم بالأعمال الأخرى مما يحول دون المراقبة الأبناء و تشجيعهم، هذا وقد يحقق بعض الآباء نجاحا اقتصادي واضحا على الرغم من جهلهم بالقراءة و الكتابة، وبهذا لا تمثل المدرسة قيمة في نظرهم، فسرعان ما يمتص الأبناء هذه الاتجاهات السلبية و ينعكس أثر على التحصيل. (معوض، 2003، 356)

2-3-6 الحرمان الثقافي للأسرة: جو الأسرة الثقافي الذي يحيط بالأبناء يؤثر في تقدمهم أو تخلفهم الدراسي. فالأسرة التي يشيع فيها الجهل و الحرمان الثقافي لا تعنى بحالة الأبناء الدراسية، و واجباتهم المنزلية، ولا توفر لهم الجو المناسب الذي يساعد على الاستدكار واستيعاب الدروس وغالبا ما يتخذ الآباء الأميون اتجاهات سلبية إزاء التعليم والنظم التربوية.و يطلق على هؤلاء أحيانا المحرومون ثقافيا أو المحرومون تربويا.

3-3-6 عدم الاستقرار العائلي: و يقصد به عدم الاتفاق بين الوالدين، و كثرة المشاحنات و المشاجرات، واضطرابات الحالة المنزلية، و الانفصال و الطلاق و قسوة الوالدين أو تدليلهما للطفل، أو التذبذب في المعاملة. مثل هذا الجو الذي لا يتوفر فيه أمن الطفل يسبب اختلالا في التوازن الانفعالي مما قد يؤثر على حالة التلميذ الدراسية.

(معوض، 2003، 367)

4-3-6 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، و المسكن المناسب والجو الصالح للاستذكار والفرص التعليمية والثقافية التي لا تتوفر للأسر ذات المستوى الاقتصادي المنخفض. فقد تلجأ بعض هذه الأسر الفقيرة للاستعانة بالأبناء و هم تلاميذ في المدارس للقيام ببعض الأعمال لزيادة دخل الأسرة. مما يعوق الأبناء عن دراستهم و يؤدي بهم إلى التأخر الدراسي. (معوض، 2003، 367)

5-3-6 عدم الاستقرار العاطفي: إن وجود اتزان عاطفي وطبعي 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)

4-6 العوامل المدرسية:

1-4-6 الإدارة المدرسية: يؤثر المناخ المدرسي بما يسوده من نظام وديمقراطية على مستوى تحصيل الطلاب، إما إذا اتسم بالفوضى والقهر فقد يؤدي ذلك إلى انخفاض التحصيل الدراسي لبعض الطلاب.

2-4-6 المنهج الدراسي: 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.

3-4-6 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)

4-4-6 نظم الامتحانات: تتسم نظم الامتحانات التقليدية بتركيزها على قياس قدرة الطلاب على الاستظهار والحفظ وتتجاهل العمليات العقلية الأخرى.

5-4-6 كفاءة المعلمين: وتعتبر عدم توافر الكفاية في بعض المعلمين من أسباب انخفاض التحصيل الدراسي لبعض الطلاب ويشير ابراهيم إن من مسببات التأخر الدراسي عدم كفاءة المدرسين. (الشيخ، 2007، 76)

وتضيف د.كلير فهيم 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 إلخ.
- افتقاد المدرس الجاذبية الشخصية. (كلير، (د.س)، 58)

7- كيف نحرك دوافع المتعلم:

1-7 طبيعة الدافعية: يشير مصطلح الدوافع إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من اجل إعادة التوازن الذي اختل.فالدافع بهذا يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين وهذا الهدف قد يكون إرضاء حاجات داخلية أو رغبات خارجية.أما الحاجة فهي حالة تنشأ لدى الكائن الحي عند انحراف أو حيد الشروط البيولوجية أو السيكلوجية اللازمة لحفظ بقاء الفرد الوضع المتزن والمستقر، أما الهدف فهو ما يرغب الفرد في الحصول عليه ويشبع الدافع بالوقت نفسه. (عدس وآخر، 2008، 119)

2-7 دافع البقاء: إن دافع البقاء هو الذي يجبر الإنسان على إشباع حاجاته الأساسية مثل الطعام والماء والهواء، فإذا كان لدى الإنسان أي نقص في حاجاته الأساسية فإن في جسم الإنسان دافع أساسيا يقوم بتنبيه المراكز العصبية في المخ بخصوص هذا النقص، ومع سرعة تحرك الخلايا العصبية ينشط الإنسان جسما ليصبح عنده الدوافع للقيام بعمل ما يلزم لإشباع هذا النقص، وعند تحقيق ذلك يعود الجسم لحالته الطبيعية، وكذلك إذا تعرض لخطر فإن دافع البقاء يحركه ليهرب أو ليدافع عن نفسه

3-7 الدوافع الخارجية: مصدر هذا النوع العالم الخارجي، فقد يكون من المدرسين أو الأصدقاء أو احد أفراد الأسرة أو إحدى وسائل الإعلام أو رؤساء العمل... الخ.

ولكن مشكلة الدوافع الخارجية تكمن في أنها تتلاشى بسرعة ويعتمد الإنسان -للأسف- اعتمادا كبيرا على الدوافع الخارجية، فنحن نحتاج إلى رضا الآخرين ونحب إن نكون مقدرين، ونريد إن ينظر الناس إلينا باحترام حتى نشعر بقيمة أنفسنا وقد يكون ذلك سببا في أننا أحيانا نتصرف تصرفات لا تتطابق مع رغباتنا، ونقوم بأشياء لا تكون بالضرورة نابعة من داخلنا.

4-7 الدوافع الداخلية : هذا النوع من الدوافع هو أقواها وأكثرها بقاء حيث أنك بالدافع الداخلي تكون موجها عن طريق قواك الذاتية الداخلية التي تقودك لتحقيق نتائج عظيمة، قال "رالف والدو امرسون" ما يوجد أماننا، وما يوج خلفنا يعتبر ضئيلا جدا بالمقارنة بما يوجد بداخلنا.

5-7 الدوافع والتعلم :إذا كان الدافع معدوما، فإن السلوك يبقى راكدا، ولا يتحرك الكائن الحي إلا عند الشعور بحاجة يهدف إلى إشباعها. وقد ثبت بالتجربة، انه لا يمكن للإنسان إن يتعلم بلا دوافع وبلا تعزيز يقابله، ويكون التعلم أسرع إذا كان الدافع اقوي، وقد أصبحت عبارة (وراء كل تعلم دافع) تردد على كل لسان، وتتصدر صفحات الكتب والبحوث العلمية والتربوية وقد قال "جيتس" إن الدافع هو الشيء الوحيد الذي بدونه لا يحدث تعلم "

وينجح المتعلم في دراسته إذا نبعت الدوافع من داخله، وانطلق يعلم نفسه تعليما ذاتيا، لا يكتفي بما يملئ عليه في المدارس والحياة فقط، بل يزيد عليه بتجويد ما يصل إليه ويضيف إلى معلوماته شيئا جديدا من مصادر أخرى، فالتلميذ المندفع للعلم وتعلمه تجده مفتوح النوافذ للمصادر العلمية الخاصة والعامة بما يناسبه من حيث المادة والعرض. (الخميسي، 2012، 23)

فما هي الدوافع التي تجعل المتأخر دراسيا يتقدم ؟

الدافع إلى التعلم: ثمة إجراءات تعزز الدافع الذاتي للمتعلم، وتساعد على تجاوز تقصيره، منها ما هو داخلي ينبع من ذاته ومنها ما هو خارجي، يوفره له الآخرون ممن يهتمون بتربيته من أباء أو معلمين أو جهات رافده تهتم بتربية الجيل.

إن من أهم الدوافع الداخلية التي تحرك المرء هي الدافع الانجاز، ويحدد هذا الدافع "الرغبة في النجاح وتحقيق مستوى معين من الامتياز والتفوق" لذلك نرى إن المتعلم الذي يمتلك دافع الانجاز يسعى ليل نهار ليصل إلى ما يريد من أهداف، ويحقق نجاحات تلبي رغباته التي ينشط من أجل الحصول عليها.

هذه الانجازات منها ما سيكون عاجلا يتحقق في يوم أو أسبوع أو شهر أو سنة ومنها ما يكون طويل الأمد لا يتحقق إلا بمرور سنوات على سعي المتعلم المندفع، فإذا ما تحقق شيء من الانجاز، فإن ذلك يقوي دافع الانجاز وتتصاعد همة المتعلم كلما حقق في حياته نجاحات جديدة.

وهذا يشير إلى أهمية الرغبة في الوصول إلى مستويات عالية من الانجاز وإلى توفر قدرات وإمكانات تقوي مصير المتعلم نحو مطلبه، كما أنها تحتاج إلى كفاءة وإتقان ومثابرة، وتحد تكفل له عملية النجاح وتجاوز جميع المشكلات والصعوبات التي تعترض سبيله.

إن المتعلم الذي يندفع نحو الانجاز في تحصيل العلم، يجب إن يثق بنفسه وبقدراته كما إن دافعية الانجاز تزداد توقدا إذا ما قدمنا للمتعلم المكافآت والجوائز والتشجيع والاستحسان كلما قدم انجازا أو أحرز تقدما أو تفوقا في تعلمه، إن للدافعية مكانه هامه في عملية التعلم وإذا ما أردنا أن نعزز الدوافع الداخلية، ونوجد دوافع خارجية تعززها وتثير حماس المقصرين والمتأخرين دراسيا فما علينا إلا أن نحرك الدافعية، فما هي السبل الكفيلة بذلك ؟
(الخميسي، 2012، 24)

كيف نحرك دوافع المتعلمين؟

في كل صف من صفوف مدارسنا يوجد تلاميذ لديهم الدوافع نحو التعلم لكنها خامدة، فما على المعلم في المدرسة والأهل في البيت إلا أن يوقظوا هذه الدوافع من سباتها وبثيروها كي تجعل المتعلم يتفاعل مع العملية التربوية، ويحسن التلقي والمشاركة الفعالة، وبالتالي ينتقل من حسن إلى أحسن حتى يحقق النجاح بل ربما التفوق فما هي تلك الأساليب التي تحقق ذلك ؟

- 1- أن نتيح أمام المتعلمين الفرص لاستخدام ما تعلموه للتفكير وحل المشكلات،
كان نعرض أمامهم مشكلة علمية أو اجتماعية ونطلب إليهم أن يشاركوا في حلها ؟
- 2- أن نسألهم عما تعلموه، ونستمع إلى إجاباتهم باهتمام سواء في المدرسة أو في البيت من قبل المعلم أو من قبل الأسرة.
- 3- أن نظهر الاهتمام بما تعلموه أكثر من اهتمامنا بالدرجات التي حصلوا عليها، لان الحصول على الدرجات عن طريق الغش محتمل، ولا سيما في الصفوف الانتقالية في مدارسنا.
- 4- أن نكلفهم بالأعمال التي تقع في حدود إمكانياتهم، وتحض باهتمامهم بشكل إفرادي أو جماعي في المدرسة أو البيت.
- 5- إن نسمح لهم بالتعلم الذاتي بالطرق والوسائل التي يفضلونها ولو لجزء من الوقت.
- 6- أن يكون للتعلم أغراض ومعاني حقيقية من وجهة نظرهم وقريبة من حياتهم.
- 7- إن نشعرهم بأننا مهتمون بهم وبمستقبلهم مما يدفعهم لتحقيق ذواتهم وإبراز نشاطهم التعليمي ليلبغوا ما يريدون، ويرضون من حولهم من أهل ومربين ومشرفين.

إن الرغبة القوية لدى المربين في تحسين مستوى المتعلمين، تجعلهم يتفنونون بالأساليب والوسائل التي تنمي الدافعية في داخل المتعلمين ولا سيما المتأخرين دراسيا، وتجعلهم يتجاوزون بها تخلفهم الدراسي ومستواهم المتدني، ويلحقن بركب من سبقهم، ويحققون النجاح. (الخميسي، 2012، 26)

وهذا ما يحدث في صفوف تلاميذنا، فكم من تلميذ متخلف، تحسن دراسيا بعد أن توجهت إليه أنظار المربين بالعناية والرعاية وإتباع الأساليب المثيرة والمحركة لدوافعه.

8- دور الأخصائي النفسي في مواجهة التأخر الدراسي :

1-8 التشخيص :

يتم جمع المعلومات عن الطالب المتأخر دراسيا من خلال وسائل جمع المعلومات المتنوعة وأهمها الاختبارات والمقاييس حيث يقوم الأخصائي النفسي بتطبيق المقاييس التالية:

أ- مقاييس للذكاء

ب- مقاييس للشخصية.

ج- اختبارات تحصيلية

والى جانب ذلك تتم مقابلة الطالب للحصول على معلومات وبيانات خاصة عنه وفحص السجل المجمع الخاص بالطالب وعمل دراسة حالة إن استلزم الأمر ذلك.

وكل ذلك من اجل الكشف عن الأسباب الحقيقية للتأخر الدراسي:تقف وراء مشكلة تأخر الطالب دراسيا ولتعرف على المتأخر دراسيا هناك عدة طرق وهي:

1-دراسة وضع التلميذ من حيث العمر والصف الدراسي:

نستطيع من هذه الطريقة إن نكتشف التلميذ المتأخر دراسيا، وذلك من خلال معرفة عمره والصف الذي هو فيه. (جمال الدين،(د س)، 18)

2- السجلات المدرسية المتراكمة:

تحتفظ المدارس بسجلات تراكمية عن تحصيل التلميذ الدراسي وهذه السجلات تبين لنا على الأقل الدرجات الخام التي يعطيها المعلم لتلاميذه في الامتحانات الفصلية أو في نهاية العام الدراسي، وعندما تتوفر مثل هذه السجلات لا بد من فحصها فحصا دقيقا بالنسبة لكل تلميذ متقدم في عمره والذي نشك في انه متأخر دراسيا. وهذه السجلات سوف تساعدنا على معرفة فيما إذا كان مستوى التلميذ التحصيلي ضعيفا بصورة مستمرة وفي معظم المواد الدراسية أو في بعضها.

آراء المدرسين والمعلمين داخل المدرسة ومن لهم صلة بالتلميذ:

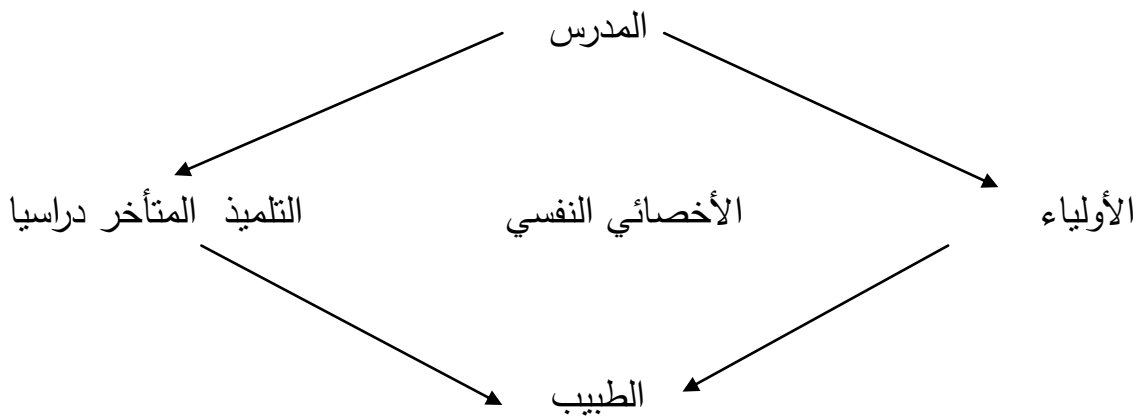
بما إن معلم الفصل الدراسي، والمدير، والأخصائي الاجتماعي داخل المدرسة لهم خبرة في مجال التعامل مع التلاميذ ولديهم القدرة على معرفة صفات شخصية كل تلميذ من حيث الميول، القدرات، الدوافع...

3- دراسة الأوضاع الأسرية المعيشية للتلميذ: تتم دراسة الأوضاع الأسرية للتلميذ عن طريق مجالس الآباء، ومقابلة الأبوين أو زيارة المنزلية، وذلك بمساعدة الأخصائي الاجتماعي بهدف معرفة الجو الأسري، الذي يعيش فيه التلميذ، فقد يكون احد أسباب التأخر الدراسي ما يسود المنزل والأسرة من تفكك أو صراعات، أو خلافات، أو وجود حالة طلاق أو انفصال وكذلك معرفة عدد أفراد الأسرة، وثقافة الوالدان، ومقدار الدخل... (جمال الدين، (د.س)، 18)

2-8 العلاج : قبل البدء في علاج المتأخر دراسيا، علينا إن نتعرف إليه وإلى أنواع التأخر ودرجة التأخر الدراسي، علينا إن نتعرف إليه وإلى أنواع التأخر ودرجة التأخر الذي يعاني منه، وفقا لبرنامج إرشادي يتخذ من النقاط الرئيسية التالية قاعدة لبنائه:

- 1- حدد المشكلة تحديدا إجرائيا.
 - 2- حدد نوع المشكل: نوع التأخر الدراسي هل خاص بمادة دراسية أو بمادتين دراسيتين؟ أم تأخر عام يمس معظم المواد الدراسي؟ (منصوري ، 2012 ، 127)
 - 3- من ماذا يعاني التلميذ المتأخر بالذات؟ بمعنى السبب أو الأسباب التي تقف وراء تأخره.
 - 4- وهل يعاني منه دائم أم مؤقت ؟.
 - 5- هل التأثير يكون مباشرا؟ أم يكون بطريقة غير مباشرة ؟ ويتخذ علاج التأخر الدراسي عدة أشكال ننبنيها فيما يلي :
- 1-2-8 العلاج السيكولوجي :** ما الذي يمكن إن يقوم به الأخصائي النفسي المدرسي لعلاج حالات التأخر الدراسي والتقليل منها ؟

للإجابة عن هذا السؤال نقدم جملة من الإجراءات التي تدخل ضمن نشاطه داخل المدرسة:



شكل رقم(01):يبين الأطراف المشاركة في علاج المتأخر دراسيا

2-2-8 تكوين جداول انفري anfroy: هي جداول اسمية تمدنا بتوزيع لكل تلاميذ المدرسة داخل مختلف الصفوف الدراسية تبعا لسنهم الميلادي .

هذا العمل يسمح للأخصائي النفسي المدرسي بأخذ معلومة - في أسرع وقت - عن مكانة كل تلميذ في المدرسة وتقييم وضعيته ومتابعته بعد سنة .

هذه التوزيعات لها أهمية لدى الأخصائي النفسي المدرسي إذا كان عمله فعالا، فتطور - تلك التوزيعات- يجب أن يعبر عن التحسن في المردودية المدرسية بانحدار تدريجي لمعدل التأخر الدراسي.

3-2-8 الملف السيكولوجي وآثاره المدرسية: إن الملف السيكولوجي لها أهمية بالغة، إذ يجب أن يسمح فعلا باختيار الحل التربوي - البيداغوجي الأكثر تكيفا مع تطور كل طفل، من خلال النتيجة الأكثر ملامة مع دراسته المستقبلية. (منصور، 2012، 129)

يوجه هذا الملف لكل تلاميذ الجدد، حيث يكون الجانب الأول لملفهم المدرسي، ويقول علاء:

- التقصي والبحث السيكولوجي: الهدف من الحكم السيكولوجي الأول هو تقييم المستوى العام للنضج المدرسي الذي وصل إليه الطفل، يتعلق الأمر أساسا بجمع معلومات حول كل ظروف التكيف المدرسي.

- الظروف الاجتماعية - العائلية، التطور العقلي العام، التور اللغوي، تطور الحركي والحسي - الحركي، والنضج الاجتماعي - الوجداني والطبعي للشخصية.

- إن وسائل البحث التي في متناول الأخصائي النفسي المدرسي متعددة، فهو بطبيعة الحال يستعمل لاختبارات، إلا أن هذه الأخيرة ليست إلا مجموعة من التقنيات من بين مجموعات أخرى. فاستعمال الاختبارات وحدها ليس كافيا على الإطلاق، فهي تشارك في المشكل الذي طرحه التلميذ.

ولكنها لا تعطي للأخصائي المدرسي كل المعلومات التي يحتاجها، وفي معظم الأحيان لا تسمح له بالوصول إلى ما هو أساسي.

- يجب إذا وبالضرورة، أن تستعمل الاختبارات في انسجام مع أنماط بحث أخرى (تقنيات أخرى) والتي بمدها معلومات ذات نظام آخر تضيء الطريق للوصول إلى نتائج بناءة. (منصوري، 2012، 129)

- من هذا المنظور، فإن إجراء مقابلات معمقة مع المعلمين والأولياء إجراء يفرض نفسه فالمعلومات التي يمكن لهؤلاء الأفراد الإدلاء بها عن طريق استمارات مصممة بطريقة موضوعية وعلمية، وعن طريق مقابلات - وهذا هو الأفضل - لا يمكن الاستغناء عنها أو تبديلها فالمعلمون والأولياء يمدون الأخصائي النفسي المدرسي بمعلومات حول الظروف الاجتماعية العائلية - لتربية الطفل، وهي معطيات قيمة حول الأحداث التي وقعت للطفل خلال تطوره، وكذا حول اتجاهاته وسلوكاته بوضعية حياته الحالية، وتوضح - تلك المعلومات - أخيرا الكيفية التي ينظر بها محيط الطفل العائلي والمدرسي إليه، وأنماط العلاقة التي تربطه بعالم الكبار. (منصوري، 2012، 131)

فمن الضروري أن نقول أن العمل مع المعلمين والأولياء أساسي، ذا أهمية وهدف هذا العمل لا تتمثل في تزويد الأخصائي المدرسي بالمعلومات التي تفيد في الكشف عن المتأخر الدراسي والعوامل التي كانت سببا في ذلك فقط، ولكن أيضا إعطاء الأولياء والمعلمين

معلومات تكون بمثابة التغذية الراجعة تقودهم إلى فهم الطفل فهما عميقا وإنشاء معه علاقات جيدة ومستمرة .

4-2-8 الكشف (التقصي): يقوم الأخصائي النفسي المدرسي بفحص التلاميذ الذين أشار إليهم معلموهم بأنهم متأخرون دراسيا وغير قادرين على متابعة التعليم بسبب ضعف قدراتهم العقلية.

فمن طريق تقصي وبحث سيكولوجي عميق، يقوم بتوجيه التلميذ المتأخر إلى قسم خاص للتحسين مستواه أو إلى إعادة تأهيل نفسي - تربوي، أو إلى علاج نفسي، والذي يكون حسب المتخصصين في أسلوب العلاج النفسي المعرفي حول الأهداف التالية:

- محاولة تغيير الاتجاهات السلبية للتلميذ نحو دروسه ومدرسته ومجتمعه وجعلها أكثر ايجابية، خاصة إذا كان للوالدين اتجاه سلبي نحو التعليم عامة والمدرسة خاصة - وهو نفسه اتجاه أبنائهما - .

وقد يكون التأخر الدراسي ذاته وما ينجم عنه من إحباط وفشل عن مسايرة الأقران سببا من أسباب تزايد هذه الاتجاهات السلبية، وللتغلب على هذه المشكلة يتطلب الأمر تغييرا في اتجاهات معاملة الآباء والمعلمين على السواء.

- تغيير مفهوم الذات الذي يتسم بالسلبية وبالتالي تكوين مفهوم جديد أكثر ايجابية. ومن المعروف أن مفهوم التلميذ عن ذاته، أي أن إمكانياته وقدراته تكون نتيجة أحكام الآخرين عليه وفي مقدمتهم الآباء والمعلمين، فإذا كانت أحكام الأب عن ابنه انه مهمل ومتأخر وأكد هذا الحكم أيضا معلموه، فيصبح مفهوم هذا الابن اتجاه نفسه مفهوما سلبيا لا يؤثر على حياته المدرسية فحسب بل يستمر في التأثير على حياته العملية و العائلية مستقبلا ما لم نسرع في تغيير مفهومه عن ذاته من السلبية إلى الايجابية.

- تنميه دوافع التلميذ المتأخر دراسيا نحو التعليم لزيادة تحصيله الدراسي ومساعدته على إبراز قدراته، وهي عملية شاقة يواجهها الأخصائي النفسي المدرسي، ولكن يمكن إحداث الحد الأدنى من التغيير العلاجي. (منصوري، 2012، 131)

وينبغي أن يكون الهدف عند التعامل مع التلميذ المفتقر إلى الدوافع نحو التعلم هو مساعدته على النظر إلى المدرسة بوصفها مكانا يمكنه أن يثبت فيه نجاحه، و اعتبار النشاط

المدرسي أمرا مثيرا للاهتمام له مغزاه وأهدافه. ويتوجب على الأخصائي النفسي المدرسي أن يواجه تحديين:

- عليه أن يغير من طريقة تفكير التلميذ بحيث يصبح مؤمنا بقدراته على النجاح في دراسته إذا ما بذل الجهد اللازم.
- أن يضع يده على ما يحفز التلميذ ويشجعه من أماكن و مواقف وشروط معينة يتجاوب معها، ويمكن استغلالها لذكاء ودعم اهتمامه.
- فحوصات واختبارات للمراجعة النظامية لصفوف تحسين لمستوى(الأقسام المكيفة): يمكن أن تكون هذه المراجعة سنوية وتهدف إلى:
- تطور المستوى العقلي للتلميذ. (منصوري، 2012، 131)
- تقييم التفاوت الحاصل بين مستوى التلميذ العقلي ومستواه الدراسي.
- دراسة نموه الوجداني والاجتماعي.
- الأهمية التي يظهرها التلميذ اتجاه المدرسة.
- ردود أفعال العائلة اتجاه التعليم واتجاه مستقبل طفلها.
- التوجيه : في بلادنا يبدأ مع نهاية السنة الرابعة من تعليم المتوسط، ومهما يكن يجب أن يبدأ ب :

1- مقابلات فردية مع التلميذ من اجل تحديد دوافعه، وطموحاته وأهدافه المهنية، ودرجة نضجه، وتوازنه العاطفي، واستقلاليته.

2- مقابلة مع الأولياء من خلالها يبحث الأخصائي النفسي المدرسي - فهم - خصائص المحيط العائلي وتأثيراته المتوقعة على تكيف الطفل في الثانوية: المستوى الثقافي- الاجتماعي للعائلة

والأهمية التي يعطيها الوالدان للتعليم والثقافة، وتصورهما للثانوية، وتوقعتهما اتجاه التعليم عامة واتجاه دراسة أطفالهما بصفة خاصة، والإمكانيات المادية للضمان الدراسة في الثانوية. (منصوري، 2012، 134)

3. النتائج المدرسية التي حصل عليها التلميذ، والملاحظات التي سجلها المدرسون حول سلوكه المدرسي.

4- نتائج الفحوصات السيكولوجية التي خضع لها التلميذ منذ دخوله للمدرسة والتي تأتي للإثراء وتوضيح النتائج الحالية، وفي بعض الأحيان تعطي صورة معبرة للتطور النفسي والمدرسي للطفل.

8-2-5 الملف السيكولوجي والملف المدرسي:

إن الملفين السيكولوجي والمدرسي هما وثيقتين متميزتين، فالملف السيكولوجي هو وثيقة تسند فيها المسؤولية كاملة للأخصائي النفسي المدرسي، حيث يجمع وينظم كل المعلومات التي يتحصل عليها من خلال ملاحظته المستمرة، ومقابلاته، وتطبيقه لاختبارات سيكولوجيه واستمارات هذا الملف لا يمكن أن ينتقل إلا لأخصائي مدرسي آخر عندما يترك التلميذ المدرسة الابتدائية وينتقل إلى المتوسطة مثلاً.

ويتعلق الأمر إذن بوثيقة سيكولوجية أساسية والتي لا يعطي منها للوالدين أو للمعلمين أو لأشخاص آخرين مهتمين بالتلميذ إلا عناصر ينظر إليها ويحكم عليها على أنها ضرورية لصالح التلميذ.

ومن هنا نفهم جيداً بأن التلاميذ لا يمكن أن يخصص لهم ملفاً سيكولوجياً إلا عند وجود أخصائي نفسي مدرسي يقوم بعمله .

أما الملف المدرسي، فهو وثيقة رسمية ضرورية تلازم كل تلميذ ابتداء من السنة الأولى ابتدائي، هذا الملف يتكون من ملفات مختلفة (طبية واجتماعية وتربوية وسيكولوجية) (منصوري، 2012، 134)

8-2-6 العلاج التربوي:

يرى "عبد الرحيم" أنها من الأساليب الحديثة لعلاج التأخر الدراسي، ويشير الى هناك أسلوبين لانتظام والعلاج في هذه المراكز هما :

(أسلوب الانتظام الكامل، وأسلوب بعض الوقت)

1- أسلوب الانتظام الكامل: ويعني هذا الأسلوب حضور التلميذ المتأخر دراسياً مبكراً كل يوم للمركز، دون الذهاب للمدرسة العادية، مدة سنة وأكثر، قبل رجوعه إلى المدرسة العادية.

2- أسلوب بعض الوقت: وهو ما سماه الصائغ بأسلوب الانتظام الجزئي، ويهدف هذا الأسلوب إلى علاج المتأخر دراسيا وهو ملتحق ومنتظم في مدرسته، بمعنى حضوره مرة أو أكثر إلى المركز للعلاج، وينتظم بقية الأيام في مدرسته، بمعنى حضوره مرة أو أكثر إلى المركز للعلاج، وينتظم بقية الأيام في مدرسته العادية. (الغامدي، 2002، 58)

7-2-8 العلاج الاجتماعي:

ويركز على تغيير البيئة التي أدت إلى الاضطراب النفسي - أو تعديلها على الأقل - إلى بيئة اجتماعية أخرى بما يتيح ويحقق التوافق النفسي، ومن المقترحات العلاجية في هذا النوع من العلاج نذكر :

- 1- تحسين مستوى التوافق الأسري والاجتماعي بصفة عامة والتعاون بين الأسرة والمدرسة ولعلاج الحالة.
- 2- امتناع الوالدين عن ذكر أهمية النجاح المدرسي باستمرار أمام التلميذ، بل نترك هذا الأمر ينشأ لديه ذاتيا.
- 3- مساعدة التلميذ على تكوين اتجاهات إيجابية نحو المدرسة وتضيف فضاء النعمة:
- 4- تقديم بعض المساعدات العينية أو المالية، إذا كانت أسرة التلميذ تعاني من صعوبات اقتصادية أو مالية لتوفير الأدوات المدرسية.
- 5- إجراء تعديل في جماعة الرفاق للتلميذ المتأخر دراسيا وإذا تطلب الأمر نقله إلى فصل آخر في حالة عجزه عن التفاعل معهم. (خويلد، 2011، 167)

8-2-8 العلاج العصبي (الطبي) :

وهو من الأساليب المهمة لعلاج الكثير من حالات التأخر الدراسي، لأنه يهتم بعلاج أسباب التأخر ذات العلاقة بالجوانب الجسمية أو العصبية أو المخية للتلميذ.

هذا ما يؤكد "عبد الرحيم" (1980) عندما أشار بأن هذا الأسلوب يلعب دورا هاما في علاج كثير من حالات التأخر الدراسي المرتبطة بالنواحي الجسمية، مثل ضعف السمع والبصر والتهاب اللوزتين والعيوب في الغدد الصماء وسوء التغذية.

كما أن هذا الأسلوب يرى "الفقي" (1972) يؤكد على أهمية المخ، والجهاز العصبي المركزي، في عملية التحصيل الدراسي خصوصا في القراءة. (الغامدي ،2002، 56)

خلاصة:

لقد حاولنا خلال هذا الفصل أن نلم بمعظم جوانب التأخر الدراسي تقريبا حيث تناولنا مفهومه وأوجه الاختلاف بينه وبين بعض المصطلحات المشابهة، ثم عرجنا على أنواعه و أبعاده وسمات المتأخرين دراسيا ومظاهره و العوامل المسببة له، كما تطرقنا إلى كيفية تحريك الدافعية للتعلم لدى المتأخرين و في الأخير دور الأخصائي النفسي في مواجهة هذه المشكلة، وذلك عن طريق التشخيص و العلاج. و من خلال هذا الفصل نتضح لنا أهمية دراسة التأخر الدراسي التي تتجلى لنا في الصعوبات التي يواجهها التلاميذ و يتلقاها من الوسط الذي يعيش فيه، والتي تؤدي إلى شعورهم بالدونية و الخوف و الكبت والقلق .

الجانِب المِيداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

- 1- المنهج المتبع في الدراسة.
- 2- الدراسة الاستطلاعية.
- 3- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية.
- 4- وصف أداة القياس المستخدمة وخصائصها السيكومترية.
- 5- الدراسة الأساسية.
- 6- الأساليب الإحصائية المستخدمة.

خلاصة

تمهيد:

سيتم في هذا الفصل عرض منهجية الدراسة الميدانية والمتمثلة في المنهج المتبع والدراسة الاستطلاعية، ثم الدراسة الأساسية وما تحتويه من وصف للعينة، وإجراءات تطبيقها، وأدوات القياس المستخدمة، ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية:

1- المنهج المتبع في الدراسة:

ويعرف المنهج بأنه: "فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة، إما من أجل الكشف عن حقيقة حين نكون جاهلين بها، أو من أجل البرهنة عليها للآخرين حين نكون عارفين بها" (جيدير، (د س)، 72)

وكذلك هو الطريقة أو الأسلوب المتبع في البحث. (بختي، 2007، 15)

تم اختيار المنهج الوصفي التحليلي (الاستكشافي) في هذه الدراسة، ويعتبر المنهج الوصفي أحد أشكال البحوث الشائعة التي اشتغل بها العديد من الباحثين المتعلمين، ويسعى إلى تحديد الوضع الحالي لظاهرة معينة، ومن ثم يعمل على وصفها، فهو يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها.

ويمكن تعريف المنهج الوصفي في البحث على أنه: أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، كما تهدف إلى وصف خصائص وأبعاد ظاهرة من الظواهر في إطار معين أوفي وضع معين يتم من خلاله تجميع البيانات والمعلومات اللازمة عن الظاهرة وتنظيم هذه البيانات وتحليلها للوصول إلى أسباب ومسببات هذه الظاهرة والعوامل التي تتحكم فيها وبالتالي استخلاص نتائج يمكن تعميمها مستقبلاً. (سعودي والخضير، 1992، 50)

2- الدراسة الاستطلاعية:

وهي التي يقوم بها الباحث بهدف التعرف على المشكلة. وهذا النوع من الدراسة يقوم به الباحث عامة عندما يكون ميدان البحث جديداً لم يسبق أن اكتشف طريقة باحثون آخرون أو أن مستوى المعلومات عن البحث قليل. (بدر، 1996، 31)

وقد قام الباحثان بتطبيق الدراسة الاستطلاعية على (25) تلميذاً من تلاميذ المتأخرين في السنة الثانية ثانوي تم اختيارهم بطريقة قصدية وكان الغرض من هذه الدراسة هو تجريب أداة

الدراسة والمتمثل في استبيان السمات الشخصية وتصحيحه وحساب الصدق والثبات، ومن أهم الأهداف التي نسعى إليها من وراء الدراسة الاستطلاعية:

- التأكد من مدى ملائمة الأداة ميدانياً.
- حساب معامل الصدق والثبات للمقياس.

ولتحقيق هذه الأهداف قامت الباحثتان بما يلي :

- إجراء دراسة استطلاعية على عينة لها نفس مواصفات العينة الأصلية للدراسة.
- تجريب أداة البحث على عينة من تلاميذ سنة ثانية ثانوي لها نفس خصائص العينة الأساسية.
- حساب الخصائص السيكومترية للمقياس المطبق في الدراسة والمستخدم من طرف الباحثتين وهو مقياس السمات الشخصية

جدول رقم (02): توزيع العينة الاستطلاعية حسب المتغيرات

الجنس	المستوى التعليمي للأب		المستوى التعليمي للام		المجموع	النسبة المئوية
	منخفض	مرتفع	منخفض	مرتفع		
ذكر	3	9	5	7	12	48%
أنثى	5	8	5	8	13	52%
المجموع	8	17	10	15	25	100%
النسبة المئوية	32%	68%	40%	60%		

3- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية:

3-1 مجتمع الدراسة:

3-1-1 تعريفه: ويقصد به كامل أفراد أو أحداث أو مشاهدات موضوع البحث أو الدراسة. (عبيدات وآخرون، 1999، 84)

ولقد قامت الباحثتان بإجراء دراسة باختيار تلاميذ المرحلة الثانوية ببلدية حاسي خليفة بثانوية غربي بشير بن محمد والتي يتكون عدد تلاميذها 576 تلميذا وتلميذة ؛ ففي السنة الأولى ثانوي بلغ عدد تلاميذ 173 تلميذ أما في السنة الثانية ثانوي 200 تلميذ وفي السنة الثالثة ثانوي 203 تلميذ بحث حيث كانت عينة الدراسة هم فئة السنة الثانية المتأخرين موزعين كالتالي: علوم تجريبية ثلاث أقسام تراوح عدد المتأخرين 45 أما بالنسبة لشعبة الرياضيات تلميذ واحد فقط، وكذلك قسم شعبة تسيير واقتصاد فهم 28 تلميذا وأما لشعبة الآداب وفلسفة ففيها قسمين وبلغ تلاميذها المتأخرين 29.

3-2 عينة الدراسة:

3-2-1 تعريفه: العينة: هي جزء من المجتمع بحيث تتوفر في هذا الجزء نفس خصائص المجتمع. والحكمة من إجراء الدراسة على العينة هي انه في كثير من الأحيان يستحيل إجراء الدراسة على المجتمع، فيكون اختيار العينة بهدف التوصل إلى النتائج يمكن تعميمها على المجتمع. ويصبح ذلك ممكنا.

إذ كانت خصائص العينة تمثل خصائص المجتمع من حيث أكبر عدد من المتغيرات خاصة المتغيرات التي يحتمل أن تؤثر في الظاهرة محل البحث.

3-2-2 العينة العمدية أو المقصودة:

هي أن يعتمد الباحث إجراء الدراسة على فئة معينة، وقد يكون هذا التعمد لاعتبارات الاستبانة، المقابلة العلمية، صحيفة تحليل المحتوى.

وبعد الحصول على البيانات بأداة أو أكثر من هذه الأدوات تأتي خطوة معالجة البيانات التي يمكن الحصول عليها. (الاسدي، 2008، 92)

بحيث قامت الباحثتان باختيار العينة بطريقة قصدية، على أساس أننا سنتناول التأخر الدراسي. حيث تم اختيار مجموعة من التلاميذ والتلميذات من كل تخصص في السنة الثانية ثانوي وذلك لتمثيل المجتمع الأصلي للدراسة، وكان عددهم 80 (تلميذا وتلميذة) بالثانوية المذكورة. أما في ما يخص عمر أفراد العينة فهو يتراوح بين 17 الى 19 سنة.

الجدول رقم (03): يمثل توزيع الدراسة الأساسية:

الجنس	المستوى التعليمي للأب		المستوى التعليمي للام		المجموع	النسبة المئوية
	منخفض	مرتفع	منخفض	مرتفع		
ذكر	23	17	14	26	40	50%
أنثى	17	23	26	14	40	50%
المجموع	40	40	40	40	80	100%
النسبة المئوية	50%	50%	50%	50%		

4-وصف أداة القياس المستخدمة:

4-1 استبيان السمات الشخصية:

استخدمنا هذا الاستبيان للسمات الشخصية وقد وجهت هذه الاستمارة إلى عينة الدراسة والمتمثلة في 80 تلميذا وتلميذة وقد تضمنت هذه الاستمارة 60 بنداً

ولقد تم استخدام هذه الاستمارة التي تم إعدادها من طرف "كوستا وماكري" 1992 في كتاب المرجع لمقاييس الشخصية لـ "بدر محمد الأنصاري".

أبعادها موضوع الدراسة والمصنفة إلى 5 أبعاد والتي تنوعت فقراتها: وهي كالتالي

- العصابية

- الانبساط

- الصفاوة

- الطيبة

- يقظة الضمير

وكانت البدائل كالتالي:

- موافق جداً

- موافق

- محايد

- غير موافق

- غير موافق على الإطلاق

حيث تكون طريقة الإجابة بوضع علامة (x) تحت البديل المختار، وتم توزيع الدرجات على الإجابات كما هو موضح في الجدول رقم (04)

الجدول رقم (04): يمثل توزيع الدرجات على الاجابات

البند	موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق على الإطلاق
توزيع درجات البند الايجابي	5	4	3	2	1
توزيع درجات البند السلبي	1	2	3	4	5

حيث اعطيت درجة واحدة لكل من المستوى التعليمي للاب أو الام المنخفض للامي والابتدائي أما مستوى المستوى التعليمي المرتفع للمتوسط والثانوي والجامعي فتعطى درجتين.

الجدول رقم (05): يمثل البنود الايجابية والبنود السلبية للأبعاد

العصابية	البنود الايجابية: 02، 03، 04، 05، 07، 08، 10، 11 البنود السلبية: 01، 06، 09.
الانبساط	البنود الايجابية: 12، 13، 15، 16، 18، 19، 21، 22. البنود السلبية: 14، 17، 20، 23.
الصفاءة	البنود الايجابية: 26، 29، 32، 34، 35. البنود السلبية: 24، 25، 27، 28، 30، 31، 33.
الطيبة	البنود الايجابية: 36، 39، 42، 45. البنود السلبية: 37، 38، 40، 41، 43، 44، 46، 47.
يقظة الضمير	البنود الايجابية: 48، 49، 51، 52، 54، 55، 57، 59. البنود السلبية: 50، 53، 56، 59.

2-4 الخصائص السيكمترية للأداة:

4-2-1 صدق وثبات المقياس:

4-2-1-1 الصدق

تعريفه: يقصد بالصدق هو أن يقيس الاختبار أو الأداة ما وضعت لقياسه، والصدق كالثبات مفهوم مدروس دراسة كبيرة. وتحقيق صدق أداة القياس أكثر أهمية ولاشك من تحقيق الثبات، لأنه قد تكون أداة القياس أو الاختبار ثابتة، ولكنها غير صادقة. (صابر وخفاجة، 2002، 167)

حساب الصدق بواسطة الصدق التمييزي: 13,17 قيمة مرتفعة تدل على قدرة المقياس في التمييز عالية من كل مجموعة بنسبة 27 %

جدول رقم (06): يبين قيمة الصدق

		F	Sig	T	DF	فرق	الفرق في الخطأ	فاصل الثقة للفرق	
								منخفض	أعلى
٨٤	الفروق المتساوية المفترضة	60	81	13.17	12	39.85	3.02	33.26	46.44
	الفروق المتساوية غير المفترضة			13.17	11.8	39.85	3.02	33.26	46.45

حيث تبيننا مقياس الدراسة لبدن الأنصاري والذي أجرى الدراسة على عينة من المجتمع الكويتي من طلاب الجامعة بلغ عددهم 200 طالباً وطالبة من جامعة الكويت ممن تتراوح أعمارهم بين 17-37 عاماً بمتوسط حسابي قدره 21.80 وانحراف معياري وقدره 2.78. (الأنصاري، 2002، 443)

4-2-1-2 الثبات:

تعريفه: يعرف الثبات بأنه الاتساق في النتائج ويعتبر الاختبار ثابتاً إذا حصلنا منه على النتائج نفسها لدى إعادة تطبيقه على الأفراد أنفسهم وفي ظل الظروف نفسها. (إبراهيم، 2000، 42)

حساب الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" باستعمال الحزمة الإحصائية spss : وكانت

تقدر 0,65 وهي قيمة عالية في الثبات.

جدول رقم (07): يبين قيمة الثبات

إحصائيات الموثوقية	
عدد العناصر	ألفا كرونباخ
59	0.658

وبالنسبة للثبات لبدر الأنصاري استخدم ألفا كرونباخ فمعامله هو 0.70 ويعني أن 70%

(الانصاري، 2002، 719)

5- الدراسة الأساسية:

بعدما وافق لنا مدير مؤسسة " غربي بشير بن محمد " بحاسي خليفة على توزيع الاستبيان، قمنا مباشرة بالاتصال بالأساتذة العاملين بالمؤسسة قصد تقديم المساعدة لنا بقصد تقديم المساعدة اللازمة في توزيع وجمع إجابات المفحوصين، وذلك لعدم توفر أوقات فراغ متزامنة يمكن فيها جمع كل التلاميذ المعنيين في قسم واحد، فكانت عملية توزيع الاستبيانات، حيث وزع الاستبيان على التلاميذ المتأخرين دراسياً وذلك حسب مستوى أقرانهم بعد شرح التعليمات الواردة في الاستبيان، تم الشروع في ملئ الاستمارات من جانب التلاميذ والتلميذات.

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة:اعتمدنا في الدراسة على الأساليب التالية :

- ألفا كرونباخ
- الصدق التمييزي
- اختبارات
- معامل ارتباط بيرسون.
- الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss .
- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.

خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل إلى طرح إجراءات الدراسة الميدانية المتمثلة بداية في منهج المتبع في الدراسة التي تتمحور حول السمات الشخصية لدى المتأخرين دراسياً لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي وهو المنهج الوصفي التحليلي وذلك على اعتبار أن الدراسة تحليلية ثم تطرقنا لتحديد العينة من المجتمع الأصلي، ثم أهداف الدراسة الاستطلاعية، وصف أداة القياس المستخدمة، ثم الخصائص السيكومترية من صدق وثبات، ثم إجراء التطبيق الميداني للدراسة الأساسية، الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات التي سيتم استخدامها في معالجة البيانات.

الفصل الخامس: عرض وتحليل النتائج

تمهيد

- 1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى
- 2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية
- 3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة
- 4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

خلاصة

خاتمة وتوصيات

تمهيد :

بعد عرضنا للفصل السابق من الجانب التطبيقي إلى أهم الإجراءات المنهجية وقمنا بعرض نتائج الدراسة الحالية في جداول إحصائية، سنتعرض في هذا الفصل إلى تحليل ومناقشة وتفسير النتائج في ضوء الدراسات السابقة ومقارنتها بفرضيات البحث . ووصولاً إلى الاقتراحات والتوصيات .

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج

1- عرض ومناقشة الفرضية الاولى:

انطلقنا في هذه الدراسة من فرضية الاولى ونصها: "السمة الشخصية الغالبة لدى المتأخرين هي الصفاوة لدى المتأخرين دراسياً. تم قياس هذه الفرضية بواسطة spss تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (08): يوضح نتائج الفرضية الاولى

البيانات الإحصائية المتغيرات	عدد أفراد العينة	أدنى درجة	أعلى درجة	النسبة المئوية	متوسط الحسابي	التباين
سمة عصابية	80	18	55	%33	32.60	6.350
سمة انبساط	80	26	52	%33	40.24	5.230
سمة صفاوة	127	26	46	%53	35.42	4.011
سمة طيبة	80	29	57	%33	39.31	5.595
سمة يقظة الضمير	80	30	60	%33	43.38	6.744

يبين الجدول رقم (06) من خلال عرض النتائج أن السمة الغالبة عند المتأخرين دراسياً تعود إلى سمة الصفاوة حيث حازت على أعلى نسبة والتي تقدر ب %53 مما يثبت تحقق الفرضية الاولى .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المتأخرين دراسياً نجدهم لديهم ضعف الدافعية وتقدير الذات مما يجعلهم يتميزون بالكسل والتراخي، وهذا ما يجعلهم أكثر هدوءاً وصفافاً أي ما يسمى الشخصية (الصفاف) حسب الدكتور "بدر محمد الأنصاري" 2002 كثرة أحلام اليقظة وهذا ما لاحظته "مصطفى منصور" عند المتأخرين دراسياً من شرود في الذهن والاستغراق في أحلام اليقظة وتكوين مفهوم سلبي عن الذات والشعور بالنقص والفشل

وكذلك مع دراسة محمد السيد عبد الرحمان 1998 أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين السمات السوية للشخصية والرتب الأقل نضجاً (انغلاق وتشتت) للهوية الإيديولوجية والاجتماعية والدرجة الكلية لهما.

2- عرض ومناقشة الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة السمات الشخصية لدى المتأخرين دراسياً تعزى لمتغير الجنس. تم قياس هذه الفرضية الجزئية باستخدام اختبار "ت".

الجدول رقم (09) يوضح نتائج الفرضية الثانية

البيانات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	DF	Sig	دلالة "ت"
الذكور	40	189.40	20.680	1.604	78	0.11	غير دالة عند مستوى 0.05
الإناث	40	195.25	10.220				

يظهر من خلال الجدول رقم (08) أن المتوسط الحسابي والمقدر ب $\bar{x} = 195.25$ عند الإناث أكبر من المتوسط الحسابي

عند الذكور والمقدر ب 189.72 واعتماداً على التحليل الإحصائي لاختبار ت
توصلنا الى أن قيمة ت المحسوبة تساوي 1.60 وبما أن مستوى الدلالة يساوي
ت 0.11 Sig وهو أكبر من 0.05 فهي غير دالة عند درجة الحرية 78 .

وهذا يعني الفرق بين متوسطي المتغيرين غير دال إحصائياً، الأمر الذي يدفعنا إلى رفض
الفرضية الثانية ونقبل بالفرض الصفري الذي يقول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في
درجة السمات الشخصية لدى المتأخرين دراسياً تعزى لمتغير الجنس.
حيث كشف استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق كما هو مبين في الجدول عن عدم
تحقق هذه الفرضية حيث لم تصل (ت) إلى مستوى الدلالة الإحصائية مما يعني عدم وجود
فروق جوهرية في سمات الشخصية عند المتأخرين دراسياً بين الذكور والإناث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الشخصية يكتمل نموها في المرحلة الثانوية عند الجنسين
وكذلك أن المتأخرين دراسياً يتميزون بصفات شبه متساوية في درجة الذكاء وهذا ما ينعكس
على التقارب في الشخصية مما أدى الى عدم وجود فروق في الطبيعة الشخصية للمتأخرين.
وتتفق هذه النتيجة مع "دراسة النبال" 1996 والتي توصلت إلى أن الدراسة العاملة عن
عاملين لدى الذكور ومثلها لدى الإناث .

وتختلف هذه الدراسة مع دراسة "كاريوكي ووليام" 2006 والتي توصلت نتائجها إلى عدم
وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين السمات الشخصية ومتغير الجنس.
وكذلك تختلف مع دراسة "مصطفى" 2005 بأنه هناك فروق بين الذكور والإناث في سمة
العصابية لصالح الإناث وفي سمة الانبساطية لصالح الذكور.
وكذلك تختلف مع دراسة "صوالحة والعبوشي" توجد فروق ذات دلالة احصائية على بعض
سمات الشخصية تبعاً لمتغيرات الجنس ونوع الكلية والمعدل التراكمي للطالب.

3- عرض ومناقشة الفرضية الثالثة :

تتص الفرضية الثالثة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة السمات الشخصية لدى المتأخرين دراسياً تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب.

تم قياس هذه الفرضية الثالثة باستخدام اختبار "ت".

الجدول رقم (10): يوضح نتائج الفرضية الثالثة:

البيانات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	DF	Sig	دلالة "ت"
مرتفع	37	195.35	19.60	1.49	78	0.14	غير دالة عند مستوى 0.05
منخفض	43	189.72	12.88				

يظهر من خلال الجدول رقم (10) أن المتوسط الحسابي والمقدر ب

$\bar{x} = 195.35$ عند مرتفعي التحصيل للأب أكبر من المتوسط الحسابي

عند منخفضي التحصيل للأب والمقدر ب 189.72 واعتماداً على التحليل

الإحصائي لاختبار ت توصلنا إلى أن قيمة ت المحسوبة تساوي 1.49 وبما أن

Sig مستوى الدلالة ت يساوي 0.14 وهو أكبر من 0.05 فهي غير دالة عند درجة

الحرية 78.

وهذا يعني الفرق بين متوسطي المتغيرين غير دال إحصائياً، الأمر الذي يدفعنا إلى

رفض الفرضية الثالثة ونقبل بالفرض الصفري الذي يقول: لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية في درجة السمات الشخصية لدى المتأخرين دراسياً تعزى لمتغير المستوى

التعليمي للأب .

حيث كشف استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق كما هو مبين في الجدول رقم(10) عن عدم تحقق هذه الفرضية حيث لم تصل ت إلى مستوى الدلالة الإحصائية مما يعني عدم وجود فروق جوهرية في سمات الشخصية عند المتأخرين دراسياً بين مرتفعي ومنخفضي المستوى التعليمي للأب .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة والتي توصلت إلى أن الدراسة "محمد مصطفى" 2011 أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية من وجهة نظر المعلم لدى الطلبة تعزى لمتغير تعليم الأب

وكذا تتفق هذه الدراسة مع دراسة "نظمي أبو مصطفى" 1999 على عدم وجود معاملات ارتباط دالة بين المظاهر السلوكية والمستوى التعليمي للوالدين.

4- عرض ومناقشة الفرضية الرابعة :

تنص الفرضية الرابعة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة السمات الشخصية لدى المتأخرين دراسياً تعزى لمتغير المستوى التعليمي للام.

تم قياس هذه الفرضية الرابعة باستخدام اختبار "ت".

الجدول رقم (11): يوضح نتائج الفرضية الرابعة

البيانات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	DF	Sig	دلالة "ت"
مرتفع	37	193.78	13.530	0.750	78	0.45	غير دالة عند مستوى 0.05
منخفض	43	191.07	18.709				

يظهر من خلال الجدول رقم (11) أن المتوسط الحسابي والمقدر ب $\bar{x} = 193.78$ عند مرتفعي التحصيل للأم أكبر من المتوسط الحسابي عند منخفضي التحصيل للأم والمقدر ب 191.07 واعتماداً على التحليل الإحصائي لاختبار ت توصلنا إلى أن قيمة ت المحسوبة تساوي 0.75 وبما أن مستوى الدلالة Sig تساوي 0.45 وهو أكبر من 0.05 فهي غير دالة عند درجة الحرية 78. وهذا يعني الفرق بين متوسطي المتغيرين غير دال إحصائياً، الأمر الذي يدفعنا إلى رفض الفرضية الجزئية الثانية ونقبل بالفرض الصفري الذي يقول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة السمات الشخصية لدى المتأخرين دراسياً تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم .

حيث كشف استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق كما هو مبين في الجدول عن عدم تحقق هذه الفرضية حيث لم تصل ت إلى مستوى الدلالة الإحصائية مما يعني عدم وجود فروق جوهرية في سمات الشخصية عند المتأخرين دراسياً بين مرتفعي ومنخفضي المستوى التعليمي للأم .

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن المتأخرين في التحصيل الدراسي لا يستجيبون إلى الدعم التعليمي من الأم المتعلمة لضعف القدرات العقلية لديهم مما يصبح المستوى التعليمي للأم لا يؤثر على مردود المتأخر دراسياً مما ينتج شخصية شبه مقاربة عند التلاميذ المتأخرين أبناء الأمهات ذوي المستوى التعليمي المرتفع والمستوى التعليمي المنخفض.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة "محمد مصطفى" 2011 والتي توصلت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية من وجهة نظر المعلم لدى الطلبة تعزى لمتغير تعليم الأم.

وأيضاً تتفق هذه الدراسة مع دراسة نظمي أبو مصطفى 1999 على عدم وجود معاملات ارتباط دالة بين المظاهر السلوكية والمستوى التعليمي للوالدين.

خلاصة:

بعد عرض ومناقشة ونتائج الدراسة وفقاً للفصول النظرية والدراسات السابقة حيث توصلنا إلى التحقق من الفرضية الأولى للدراسة وهي السمة الشخصية الغالبة لدى المتأخرين هي الصفاة لدى المتأخرين دراسياً وهي جوهرية بين المتغيرات الأساسية للدراسة وهي السمات الشخصية والتأخر الدراسي، كما تم رفض الفرضيات المتبقية وتوصلنا إلى لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة السمات الشخصية لدى المتأخرين دراسياً تعزى لمتغير الجنس، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة السمات الشخصية لدى المتأخرين دراسياً حسب مستوى التعليمي للأب، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة السمات الشخصية لدى المتأخرين دراسياً حسب مستوى التعليمي للأم.

صعوبات الدراسة:

- تزامن الدراسة الأساسية مع فترة الامتحانات الفصلية.
- كثرة انشغالاتنا الجامعية خاصة في التبرص مما أثر على الجهد الذي يفترض أن يذهب للمذكرة فقط.
- عدم فهم التلاميذ لبنود المقياس مما تطلب جهد كبير للباحث بإزالة الغموض واللبس حول فهم بعض العبارات.
- عدم إيجاد الوقت الكافي للتلاميذ للإجابة عن بنود المقياس بسبب الانشغالات الكبيرة لهم بسبب الامتحانات والدروس.
- عدم إعطاء التلاميذ الأهمية اللازمة للموضوع بسبب عدم وعيهم بأهمية طبيعة الشخصية وسماتها.
- كثرة عدد بنود الاختبار مما يؤدي إلى شعور التلاميذ بالملل وهذا يؤثر على الإجابة الحقيقية

خاتمة وتوصيات:

بعد الانتهاء من هذه الدراسة، ورؤية الباحثان للأهمية البالغة التي تكتسبها مشكلة التأخر الدراسي والتي من أهم المشاكل الخطيرة التي تواجه في الوسط المدرسي والتربوي، وخاصة إذا ما كانت مربوطة بتحسين التحصيل لدى التلاميذ والارتقاء بهم إلى صفوف تعليمية أفضل، وتجنبهم الوقوع في الضعف التحصيلي مما يؤدي بهم إلى تأخرهم الدراسي مقارنة بأقرانهم. وخلصت الدراسة إلى نتائج بداية بالفرضية العامة والتي تنص على: السمة الشخصية الغالبة لدى المتأخرين هي الصفاوة لدى المتأخرين دراسياً وهي قد حققت ودالة إحصائية. أما بالنسبة للفرضية الجزئية الأولى والتي خلصت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة السمات الشخصية لدى المتأخرين دراسياً تعزى لمتغير الجنس، وكذا الفرضية الجزئية الثانية وهي غير محققة ومنها نقول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة السمات الشخصية لدى المتأخرين دراسياً تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب، وأما الفرضية الجزئية الثالثة فخلصت نتیجتها إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة السمات الشخصية لدى المتأخرين دراسياً تعزى لمتغير المستوى التعليمي للام. وبعد ما تم عرضه تبقى دراسة السمات الشخصية لديهم مهمة وتبقى حتما الإشكاليات تجاهها مطروحة ومن بين هذه الإشكاليات نطرح الإشكاليات التالية التي يمكن الاستفادة منها مستقبلاً بالنسبة للباحثين ومنها:

*إجراء دراسة مقارنة بين تلاميذ المرحلة الثانوية في السمات الشخصية وعلاقتها بالتأخر الدراسي وكذا بين كليات الجامعة في الجزائر

*الاهتمام بتنمية السمات الشخصية للتلاميذ ذوي التحصيل المتدني والتي تعتبر ضرورة لعملية التعلم من خلال طرح مسابقات في الثانويات.

*إتباع منهجية تدريس أكثر فعالية وخلق مواقف تعليمية تستدعي من التلاميذ التعرف على سماتهم الشخصية وتقييمها والعمل على تطويرها.

*إجراء دراسات حول فئات أخرى في المجتمع، كالمعلمين المشرفين القائمين على العملية التدريسية الثانويات للتعرف على مستوى السمات الشخصية لديهم بهدف تطوير ما يحتاج إلى تطويره .

قائمة المراجع

قائمة المراجع

1- المراجع العربية:

- أبو رزق، محمد مصطفى شحدة. (2010). **السمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالانتباه وبعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة: فلسطين.
- أبوعجوة، معتز (2013). **دراسة مقارنة لبعض سمات الشخصية لدى مدمني ومروجي المخدرات والعاديين**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية غزة: فلسطين.
- إخلاص، علي حسين (2012). **أسباب التأخر الدراسي لدى تلاميذ المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين**. مجلة الفتح (48).
- الأسطل، كمال محمد زارع. (2010). **العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل في الرياضيات لدى تلامذة المرحلة الأساسية العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية غزة: فلسطين.
- الأشقر، علا الدين محمد خليل. (2002). **الخدمات المقدمة للأطفال الصم وعلاقتها بسماتهم الشخصية بمحافظة غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية غزة: فلسطين.
- الأغا، بشار جبارة جبارة (2009). **دراسة سمات شخصية مرضى الوسواس القهري في البيئة الفلسطينية باستخدام برنامج تدريبي علاجي**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة: فلسطين.
- الأنصاري، بدر محمد (2002). **المرجع في مقاييس الشخصية**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- بختي، أحمد (2007). **الدليل المنهجي في اعداد وتنظيم البحوث العلمية للمذكرات والأطروحات**. جامعة ورقلة: الجزائر.
- بدر، إسماعيل ابراهيم (د.س). **الاتجاهات المعاصرة في إعداد برامج علاجية لمشكلة التأخر الدراسي**. (د.ب): (د.د).
- بدر، أحمد (1996). **أصول البحث العلمي ومناهجه**. ط8. القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

بن مجاهد، فاطمة الزهراء. (د س). **مساهمة في دراسة بعض سمات شخصية الطفل المعتدى عليه جسدياً بالتكرار من طرف أقرانه**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة منتوري قسنطينة: الجزائر.

الترتير، إبراهيم عبد الحميد محمد. (2003). **أسباب التأخر الدراسي لدى طلبة الصفوف الأساسية الدنيا في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. نابلس: فلسطين.

الجرجاوي، زياد بن علي (2002). **التأخر الدراسي ودور التربية في تشخيصه وعلاجه**. ط2. (د.ب): (د.د).

الجوهرة، عبد القادر بن طه شيبلي (2005). **الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بسمات الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

جديد، مانيو ترجمة ابيض ملكة (د.س). **منهجية البحث العلمي**. دليل البحث العلمي (د.ب): (د.د).

حسن، الزهراني بن علي بن محمد (2005). **المشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية لدى عينة من طلاب كليات المعلمين المتأخرين في التحصيل الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود: المملكة العربية السعودية.

حمودة، حكيمة آيت. (2006). **دور السمات الشخصية واستراتيجيات المواجهة في تعديل العلاقة بين الضغوط النفسية والصحة الجسدية والنفسية دراسة ميدانية بمدينة عنابة**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر: الجزائر.

حمودة، محمد (2006). **علم الإدارة المدرسية نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي الجزائري**. الجزائر: حجار. عنابة.

حيمود، أحمد (2009). **السمات الشخصية وعلاقتها باتجاهات طلاب أقسام التربية البدنية نحو مهنة التدريس**، مجلة العلوم الإنسانية. المجلد (32). 247-239.

الخضري، جهاد عاشور. (2003). **الأمن النفسي لدى العاملين بمراكز الإسعاف بمحافظة غزة وعلاقته ببعض السمات الشخصية ومتغيرات أخرى**. رسالة الماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، غزة ، فلسطين.

خلف الله، سلمان (1998). **الحوار وبناء شخصية الطفل**. ط1. الرياض: مكتبة العبيكات.

خماش، أحمد سليمان. (2007). *دراسة لأبعاد شخصية طلبة الدبلوم المهني في قطاع غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الإسلامية بغزة: فلسطين.

الدمنهوري، رشاد صالح(1995). *التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي دراسة في علم النفس الاجتماعي التربوي*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

ربيع، هادي مشعان محمد الغول إسماعيل (2007). *المرشد التربوي ودوره الفاعل في حل مشاكل الطلبة*. (د.ب): (د.د).

ربيع، هادي مشعان(2003). *الإرشاد التربوي مبادئه وأدواره الأساسية*. بيروت: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الزياتي، اعتماد يعقوب محمد.(2003). *أنماط الشخصية الصبورة وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية غزة: فلسطين.

زيدان، ريم عاطف فريز. (2011). *السمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهات نظر المشرفين على عملهم في المدرسة*. أطروحة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. نابلس: فلسطين.

سعودي، محمد عبد الغني والخضير محسن أحمد(1992). *الأسس العلمية لكتابة رسائل الماجستير والدكتوراه*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

سعيدة، صالح(2013). *تأثير السمات الشخصية والتوافق النفسي على التحصيل الأكاديمي للطلبة الجامعيين*. أطروحة دكتوراه. جامعة الجزائر 2: الجزائر.

سفيان، نبيل(2004). *المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي*. القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.

شعبان، كمال الحداد(2011). *المشاركة السياسية وعلاقتها بعوامل الشخصية الخمس الكبرى لدى عينة من المعلمين الفلسطينيين*. مجلة الزيتونة(3).

صابر، فاطمة عوض و خفاجة مبرقت على (2002). *أسس ومبادئ البحث العلمي*. الإسكندرية: مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.

طافش، أسعد أحمد يونس. (2006). *دراسة السمات الشخصية المميزة للأطفال المصابين بمرض التلاسيميا وعلاقتها ببعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة: فلسطين. في قسم علم النفس بكلية التربية

- الطريحي، عبد الرحمان بن سليمان (1997). **القياس النفسي والتربوي نظريته أسسه تطبيقاته**. ط1. المملكة العربية السعودية: الرياض. مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.
- عبد الحكيم، المخلافي (2010). **فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة صنعاء**. مجلة جامعة دمشق ، المجلد 26.
- عبد الخالق، أحمد محمد (1992). **الابعاد الأساسية للشخصية**. ط4. مصر: الإسكندرية. دار المعرفة الجامعية.
- عبد الصادق، أحمد (2008). **الشخصية المتكاملة**. ط1. الجيزة: دار طيبة للطباعة والنشر.
- عبد الفرجي، سالم محمد. (1999). **أهم السمات الابتكارية لمعلمي ومعلمات التعليم العام وطبيعة اتجاهاتهم نحو التفكير الابتكاري بمدينة مكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.
- العجمي، سعيد رفعان. (2005). **علاقة بعض سمات الشخصية بانحراف الأحداث في مدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: المملكة العربية السعودية.
- عواد، يوسف ذياب (2006). **سيكولوجيا التأخر الدراسي**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- عوض، عباس محمود (1998). **القياس النفسي بين النظرية والتطبيق**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- عوينة، عبد الرؤوف العبوشي ونوال عطا صوالحة. (د. س). **دراسة وصفية لمستوى السمات الشخصية لطلبة جامعة عمان الأهلية وعلاقتها ببعض المتغيرات**، مجلة العلوم النفسية. (19).
- الغامدي، محمد ناجي جمعان بن سعيد (2002). **إسهامات الإدارة المدرسية في الحد من التأخر الدراسي للطلاب بمدارس المرحلة الابتدائية في منطقة الباحة**. مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: السعودية.
- فرج، صفوت (2007). **القياس النفسي**، مكتبة الانجلو المصرية. ط6. جمهورية مصر العربية: القاهرة.
- قاضي، يوسف مصطفى (1981). **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**. الرياض: دار المريخ.

قشاشطة، عبد الرحمان وعوين بلقاسم (2013). **سمات الشخصية لدى المرضى النفسيين**. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. (2).

كباجة، صالح إبراهيم محمود. (2011). **التوافق النفسي وعلاقته بالسمات الشخصية لدى الأطفال الصم بمحافظات قطاع غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية: غزة. فلسطين.

كرادجة، عبدالقادر (1997). **القياس والتقويم في علم النفس "رؤية جديدة"**. ط1. الاردن: عمان. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع .

كلير فهم(د.س). **المشاكل النفسية للمراهق**. الاسكندرية: دار الثقافة.

الليحاني، مريم بنت حميد احمد. (2007). **نموذج العوامل الخمس الكبرى للشخصية وعلاقتها بالتفكير الناقد**. درجة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

مرسي، كمال إبراهيم (1977). **علاقة سمات الشخصية في المراهقة بإدراك المعاملة الوالدية في الطفولة**. 4(15).

مطاوع، براهيم عصمت (1981). **علم النفس وأهميته في حياتنا**. القاهرة: دار المعارف.

معوض، خليل ميخائيل (2003). **علم النفس التربوي أسسه وتطبيقاته**. مصر: توزيع مركز الإسكندرية للكتاب.

الملا، فوزي سراج. (1983). **فاعلية التعليم المبرمج في علاج التأخر الدراسي في الرياضيات لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: السعودية.

النشاوي، كمال أحمد الإمام (2006). **فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية**. مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة.

نصر، ياسر (2010). **مشكلات تربوية**. مصر: القاهرة، دار ابن الجوزي للطبع والنشر والتوزيع.

هدى، بدرية سعيد عيطة الغامدي. (2016). **مشكلات مسببة لظاهرة التأخر الدراسي**.

الوزير، إيهاب إبراهيم أبو العطا (2001). **العلاقة بين أسلوبي التروي وتحمل الغموض وبعض سمات الشخصية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة المنصورة.

الوقفى، رضوانى (2003). *مقدمة فى علم النفس*. الأردن: عمان. دار الشروق للنشر والتوزيع. (د.ب): (د.د).

2- المراجع الاجنبية:

Marie Chazal,(2012),La psychologie de la personnalite- Michel Hansenne.

الملاحق

جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي -

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

عزيزي التلميذ(ة):

أمامك مجموعة من العبارات مع العلم أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تتفق ورأيك المطلوب منك أن تقرأ كل عبارة جيداً، ثم تقرر درجة انطباقها عليك حيث أن كل منا لديه درجة من السلوك قدرة تكون كبيرة أو قليلة، في الجزء التالي يوجد مقياس تدرج من أقل درجة إلى أعلى درجة. حاول اختيار الدرجة التي تعبر عما في شعورك وتصرفك أو تتفق ورأيك وذلك بوضع (x) واحدة فقط حول الرقم الدال مستخدماً التدرج التالي: **غير موافق على الإطلاق، غير موافق، محايد، موافق، موافق جداً**

علماً أن كل ما تذكره لن يستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، ونشكركم على كافة المعلومات.

البيانات العامة:

الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى

المستوى التعليمي للأب : أمي ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

المستوى التعليمي للام : أمية ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعية ☐

مثال توضيحي:

العبارة	موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق على الإطلاق
نادراً ما أشعر بالوحدة والكآبة.		x			

رقم	البند	موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق على الإطلاق
1	أنا لست قلقاً.					
2	غالباً ما أشعر بأنني أقل من الآخرين					
3	عندما أكون تحت قدر هائل من الضغوط، أشعر أحياناً كما لو أنني سوف أنهار.					
4	كثيراً ما أشعر بالتوتر والنفرة.					
5	أحياناً أشعر بأنه لا قيمة لي.					
6	نادراً ما أشعر بالخوف أو القلق.					
7	كثيراً ما أغضب من الطريقة التي يعاملني بها الناس.					
8	غالباً عندما تسود الأمور تنشط همتي وأشعر كما لو كنت أستسلم.					
9	نادراً ما أكون حزينا أو مكتئباً.					
10	غالباً ما أشعر بالعجز وبحاجة إلى شخص ليحل مشاكلي.					
11	أحياناً كنت خجولاً جداً لدرجة أنني حاولت الاختفاء.					
12	أحب أن يكون حولي عدداً كبيراً من الناس.					
13	أضحك بسهولة.					
14	لا أعتبر نفسي شخصاً مزعجاً.					
15	أستمتع حقاً بالتحدث مع الناس					

					16 أحب أن أكون في مكان حيث يوجد الفعل أو النشاط.
					17 عادة ما أفضل عمل الشيء بمفردي.
					18 كثيرا ما أشعر وكأنني أفيض قوة ونشاط.
					19 أنا شخص مبتهج ومفعم بالحيوية والنشاط.
					20 إنني لست بمتقائل مبتهج.
					21 حياتي تجري بسرعة.
					22 أنا شخص نشيط جدا.
					23 أفضل أن أدبر أمور نفسي على أن أكون قائدا للآخرين.
					24 لا أحب أن أبدد وقتي في أحلام اليقظة.
					25 عندما أستدل على الطريقة الصحيحة لعمل شيء ما أستمر عليها.
					26 تعجبني التصميمات الفنية التي أجدها في الفن أو الطبيعة.
					27 أعتقد أن ترك التلاميذ يستمعون إلى متحدثين يتجادلون يمكن فقط أن يشوش تفكيرهم ويضللهم.
					28 ليس للشعر إلا تأثير قليل أو لا تأثير مطلقاً.
					29 كثيرا ما أجرب الأكلات الجديدة والأجنبية.

					30 نادرا ما ألاحظ المشاعر والحالات المزاجية التي تحدثها البيئات المختلفة.
					31 أعتقد بأنه علينا أن نلجأ إلى السلطات الدينية للبت في الأمور الأخلاقية.
					32 أحيانا عندما أقر أشعراً أو أنظر إلى قطعة من الفن أشعر بقشعريرة ونوبة من الاستثارة.
					33 لدي اهتمام قليل بالتأمل بالتأمل في طبيعة الكون أو الظروف الانسانية.
					34 لدي كثير من حب الاستطلاع الفكري.
					35 كثيرا ما أستمتع بالتأمل في النظريات والأفكار المجردة.
					36 أحاول أن أكون لطيفا مع كل فرد ألتقي به.
					37 كثيرا ما أدخل في نقاش مع أفراد عائلتي وزملائي في العمل.
					38 يعتقد بعض الناس بأنني أناني ومغرور.
					39 أفضل التعاون مع الآخرين على التنافس معهم.
					40 أميل إلى الشك والسخرية من نوايا الآخرين.
					41 أعتقد بأن معظم الناس سوف تستغلني إذا سمحت لهم بذلك.

					42	يحبني معظم الناس الذين اعرفهم.
					43	يعتقد بعض الناس بأنني بارد وحذر.
					44	أنا صلب الرأي ومتشدد في اتجاهاتي.
					45	أحاول أن أكون حذرا ويقظا ومراع لمشاعر الآخرين.
					46	إذا لم أكن أحب بعض الناس، أدعهم يعرفون ذلك.
					47	إذا كان ضروريا، يمكن أن أتحايل على الناس للحصول على ما أريد.
					48	أحتفظ بممتلكاتي نظيفة ومرتبّة.
					49	أنا جيد إلى حد ما في دفع نفسي لإنجاز الأشياء في وقتها المحدد.
					50	أنني لست بالشخص الذي يحافظ جدا على النظام.
					51	أحاول إنجاز الأعمال المحددة لي بضمير.
					52	لدى مجموعة أهداف واضحة أسعى إلى تحقيقها بطريقة منظمة.
					53	أضيع كثيراً من الوقت قبل أن أستقر لكي أعمل.
					54	أعمل باجتهاد في سبيل تحقيق أهدافي.
					55	عندما أتعهد بشيء أستطيع دائما الالتزام به ومتابعته للنهاية.
					56	أحيانا ما لا يوثق بي ولا يعتمد علي

					كما ينبغي أن أكون.	
					أنا إنسان منتج ودائماً أنهى العمل	57
					لم أبدو مطلقاً على أنني قادراً على أن أكون منظماً.	58
					أكافح من أجل التميز في كل شيء أقوم به.	59

حساب الثبات بواسطة ألفا كرونباخ 0,65 قيمة عالية في الثبات

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.658	59

حساب الصدق بواسطة الصدق التمييزي 13,17 = قيمة مرتفعة تدل على قدرة المقياس في التمييز عالية

بنسبة 27 بالمئة من كل مجموعة

Group Statistics					
	Group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
tous	Sup	7	220.71	5.376	2.032
	Inf	7	180.86	5.928	2.241

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
tous	Equal variances assumed	.060	.811	13.177	12	.000	39.857	3.025	33.267	46.448
	Equal variances not assumed			13.177	11.887	.000	39.857	3.025	33.260	46.455

نتائج الفرضية العامة حسب الأبعاد

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Sum	Mean	Std. Deviation
عصائية	80	18	55	2608	32.60	6.350
انبساط	80	26	52	3219	40.24	5.230
صفاوة	127	26	46	4498	35.42	4.011
طيبة	80	29	57	3145	39.31	5.595
يقضة	80	30	60	3470	43.38	6.744
Valid N (listwise)	80					

نتائج فرضية الجنس: غير دالة

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
سمات	ذكر	40	189.40	20.680	3.270
	انثى	40	195.25	10.220	1.616

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
سمات	Equal variances assumed	5.604	.020	-1.604	78	.113	-5.850	3.647	-13.111	1.411
	Equal variances not assumed			-1.604	56.977	.114	-5.850	3.647	-13.154	1.454

نتائج فرضية الأب: غير دالة الملونة بالأحمر هي قيمة ت

Group Statistics

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	.352	.555	.733	78	.466	2.714	3.705	-4.662-	10.090
Equal variances not assumed			.750	75.872	.455	2.714	3.618	-4.491-	9.919

	الاب	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
مرتفع	سمات	37	195.35	19.600	3.222
منخفض		43	189.72	12.888	1.965

نتائج فرضية الأم: غير دالة

Group Statistics

	الام	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
مرتفع	سمات	37	193.78	13.530	2.224
منخفض		43	191.07	18.709	2.853

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	.810	.371	1.537	78	.128	5.630	3.662	-1.661-	12.922
Equal variances not assumed			1.492	60.583	.141	5.630	3.774	-1.918-	13.179