جامعـــــــــــــة غردايـــــــــــــة

كلـــية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبـــــــــــــة علـــــم النفـــــــــس

الاتجاه نحو مادة اللغة الفرنسية وعلاقته بالدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط

(دراسة ميدانية بمتوسطة ابن باديس بدائرة المنيعة)

مذكرة مكملة لمتطلبات نيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي

إعداد الطالب:

جاني سليمان

تحت إشراف الدكتور (ة):

جمعة أولاد حيمودة.

السنة الجامعية: 2012 – 2013 م

شكر وتقدير

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله ،الرحمة المهداة صلى الله عليه وعلى اله وصحبه أجمعين.

بداية اشكر الله عز وجل أن وفقني لانجاز هذا العمل وأكمله على أحسن وجه، ثم أتقدم بالشكر الجزيل لكل من أعانني ،وساهم من قريب أومن بعيد وأخص بالذكر:

1. **الدكتورة الفاضلة (أولاد حيمودة جمعة)**التي شرفتني بإشرافها على هذه المذكرة ودعمها ونصحها لي

2. **الأستاذ الفاضل (حجاج عمر)**

3. **الأستاذين (معمري حمزة، وبقادير عبد الرحمان)**لتعاونهما ودعمهما لي وتقديم النصح والإرشاد

4. **الأساتذة** الذين تفضلوا في تقديم المساعدة في تحكيم أداة البحث

5. **الأساتذة الأفاضل الكرام لجنة المناقشة**وذلك لقبولهم مناقشة هذه المذكرة.

سليمان جاني

الإهـــــــداء

إلى نبيي، وحبيبي وقرة عيني محمد المصطفى صلى الله عليه وسلم، وآله، وصحبه أجمعين.

إلى الوالدين العزيزين الذين ربياني صغيرا، وأنارا لي طريق النجاح، أبقاهما الله لي ذخرا في الدنيا والآخرة آمين، وإلى كل عائلة الحاج حمادي جاني.

إلى مشايخي الأفاضل، وأخص بالذكر الشيخين: الحاج عبد الرحمان بوحامدي، وابنه الحاج أحمد رحمة الله عليهما.

إلى أساتذتي جميعا.

إلى زوجتي الكريمة، الحليمة، رفيقة دربي، العلمي.

إلى أولادي جميعا.

سليمان جاني

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الاتجاه نحو مادة اللغة الفرنسية، والدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط بابن باديس (المنيعة) كذلك هدفت إلى معرفة طبيعة اتجاهات هؤلاء التلاميذ نحو مادة اللغة الفرنسية، ومدى دافعيتهم للانجاز فشملت عينة الدراسة 100 تلميذ، وتلميذة، وحتى تتحقق أهداف الدراسة استخدم الباحث أداتين أساسيتين فكانت الأولى استبيانا نحو مادة اللغة الفرنسية من إعداد الباحث، أما الثانية فتمثلت في اختبار الدافعية للانجاز "لهرمانز" ترجمة فاروق عبد الفتاح معد على البيئة العربية، أما المعالجة الإحصائية فكانت عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss 19.0، (أنظر الملحق رقم 05) وجاءت نتائج الدراسة كما يلي: هناك علاقة بين الاتجاهات تلاميذ السنة الثالثة، ومستوى دافعيتهم للانجاز.

اتجاهات تلاميذ السنة الثالثة متوسط مختلفة بين الذكور، والإناث: جاءت الاتجاهات نحو المادة عند الإناث إيجابية منه عند الذكور نسبة الاتجاهات نحو المادة عند الإناث اكبر من نسبة الاتجاهات عند الذكور.

أما مستوى الدفعية للانجاز بين الجنسين عال، وغير مختلف، و لم تختلف اتجاهات الجنسين نحو مادة اللغة الفرنسية باختلاف المستوى التعليمي للوالدين كذلك لم تختلف دافعيتهم للانجاز باختلاف المستوى التعليمي للوالدين .

Résumé

Le but de cette étude était d'étudier la relation entre la tendance à la substance de la langue française, et la motivation à accomplir avec les élèves de la moyenne troisième année Ibn Badis (AL-MENIA) visait également à connaître la nature des tendances de ces élèves sur la substance de la langue française, et la motivation pour l'achèvement de l'échantillon de l'étude 100 élèves, et les élèves, et même atteindre les objectifs de l'étude, le chercheur a utilisé les outils essentiels ont été les premiers questionnaire sur la langue française de la substance préparée par le chercheur, le second était de tester la motivation pour accomplir "pour Hermanz" traduction Farouk Abdel Fattah contagieuse sur l'environnement arabe, et le traitement statistique a été grâce à un progiciel statistique du programme des sciences sociales SPSS 19.0 (voir Supplément n ° 05) les résultats de l'étude étaient les suivants: il existe une relation entre les tendances des étudiants de troisième année, et le niveau de motivation à accomplir.

Les tendances à la langue française de matériau positif chez les femelles et vice versa quand le mâle

Le niveau de motivation pour atteindre l'égalité haut, est différent, et ne différait pas les attitudes sexistes envers le matériau de langue française selon le niveau de scolarité des parents aussi ne pas différer motivation à compléter en fonction du niveau d'éducation des parents.

فهرس المحتويات

الموضوعات	الصفحة
شكر وتقدير	I
الإهداء	II
ملخص الدراسة	III
فهرس المحتويات	V
فهرس الجداول	VIII
فهرس الأشكال	IX
مقدمة	أ-ج
الباب الأول: الجانب النظري	
الفصل الأول: إشكالية الدراسة ومتغيراتها	
الإشكالية	6
فرضيات الدراسة	10
أهمية الدراسة	11
أهداف الدراسة	12
حدود الدراسة	12
تحديد مفاهيم الدراسة	12
خلاصة الفصل	13
الفصل الثاني الاتجاهات النفسية	
تمهيـــــــد	15
تعريف الاتجاه	15
الفرق بين الاتجاه وبعض المفاهيم الأخرى	17
خصائص الاتجاه	19
أنواع الاتجاه	21
مكونات الاتجاه	22
طبيعة الاتجاهات	23
مراحل تكوين الاتجاهات	23
عوامل تكوين الاتجاهات النفسية	24
وظائف الاتجاهات النفسية	25

بعض النظريات المفسرة للاتجاه 27
قياس الاتجاهات النفسية 30
خلاصة الفصل 35

الفصل الثالث: اللغة الفرنسية في الجزائر

تمهيد 37
اللغة 37
أهمية اللغة 38
المنطلقات اللغوية 39
وظائف اللغة 46
اللغة الفرنسية عبر العالم 49
أهمية تعلم اللغات الأجنبية 50
أهداف تعلم وتعليم اللغات الأجنبية 52
واقع اللغة الفرنسية في الجزائر 54
الطرق المستعملة في تعليم اللغة الفرنسية 55
الصعوبات البيداغوجية في تدريس اللغة الفرنسية في الجزائر 56
عوائق تقدم اللغة الفرنسية في الجزائر 57
نظريات تعلم اللغة الأجنبية 58
*خلاصة الفصل 62

الفصل الرابع: الدافعية للإنجاز

تمهيد 64
تعريف الدافعية 65
ماهية الدافعية 66
تصنيف الدوافع 68
وظيفة الدافعية 71
مفهوم الدافعية للإنجاز 71
أنواع الدافعية للانجاز 74
المدرسة والانجاز المدرسي 74
نظريات الدافعية 75
قياس دافع الانجاز 81
*خلاصة الفصل 85

الباب الثاني: الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد 88
المنهج المستخدم 88
الدراسة الاستطلاعية 89
أدوات الدراسة 90
الخصائص السيكومترية لأداة الاتجاه نحو مادة اللغة الفرنسية 91
الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية 95
وصف عينة الدراسة الأساسية 96
وصف أدوات الدراسة في صورتها النهائية 101
الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات أدوات الدراسة 101
خلاصة الفصل 103

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد 105
عرض وتحليل ومناقشة وتفسير الفرضية العامة 105
عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضيات الجزئية 107
عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى 107
عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية 108
عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة 110
عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة 112
عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الخامسة 115
عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية السادسة 116
خلاصة الفصل 117
الاستنتاج العام 118
المقترحات 120
قائمة المراجع 121
الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يبين أسماء الأساتذة المحكمين	91
02	يبين ترتيب الفقرات على الأبعاد	93
03	يوضح نتائج اختبار "ت" للعينتين العليا والدنيا	94
04	يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس (تلاميذ السنة الثالثة متوسط بن باديس بالمنيعة)	97
05	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيري المستوى التعليمي للوالدين	98
06	يوضح نسب وتكرارت عينة الذكور والإناث	100
07	يبين قيمة (ر) بين الاتجاه نحو اللغة الفرنسية والدافعية للانجاز	105
08	يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو مادة اللغة الفرنسية.	107
09	يبين قيمة "ف" للاتجاه نحو المادة حسب متغير المستوى التعليمي للأم	109
10	يوضح قيمة "ف" للاتجاه نحو المادة حسب متغير المستوى التعليمي للأب	111
11	يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق في الدافعية حسب متغير الجنس	112
12	يوضح قيمة "ت" للدافعية حسب متغير المستوى التعليمي للأب	115
13	يوضح قيمة "ت" في الدافعية للانجاز حسب متغير المستوى التعليمي للأم	116

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	طريقة "ثرستون" في قياس الاتجاهات	31
02	يوضـــح تصنيـــــف"ماسلو" الهرمي للحاجات	70
03	يوضح النسبة المئوية لعينة الدراسة من مجتمع البحث	97
04	يوضح النسبة المئوية لعينة الدراسة حسب متغير الجنس	98
05	يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي للأم	99
06	يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي للأب	99
07	يوضح نسب وتكرارات عينة الذكور والإناث	100

مقدمة:

من خلال المعايشة اليومية للحياة الاجتماعية عامة، والمدرسية خاصة، نلاحظ أن كثيرا من التلاميذ يعزفون عن تعلم اللغة الفرنسية، وخاصة في الجنوب الجزائري ذلك لأنها مرتبطة بعدة عوامل داخلية وخارجية، وعلى العموم فإن تعلم أي لغة يخضع لمعايير الاتجاهات (العادات، التقاليد، الأخلاق..الخ)، والدوافع للإنجاز، علما بأن التوجيه يرتبط ارتباطا وثيقا بمستوى السنة الثالثة متوسط، حيث تحسب نتائج تحصيل التلميذ في هذه السنة مع نقاط تحصيله في السنة الرابعة، وعلى ضوئها يتم توجيهه **(انظر الملحق رقم 01)** ومن خلال هذا البحث نريد أن نتعرف على تكوين الاتجاهات للتلاميذ نحو هذه المادة (اللغة الفرنسية)، والدوافع التي تجعل التلميذ يقبل، أو يحجم عن تعلمها وبالتالي التأثيرات الجانبية على مستواهم التحصيلي.

إن الدافعية للإنجاز في كثير من الأحيان مرتبطة بالاتجاهات، والدافع هو قوة متحركة، وموجهة في وقت واحد لأنه استعداد أو حالة داخلية، أو مؤقتة تثير السلوك الظاهر، والباطن في ظروف معينة حتى ينتهي إلى غاية، والاتجاهات هي نتائج، وحصيلة لعملية التطبيع الاجتماعي، ولها تأثير على استجابة الفرد للأشياء، والمواقف.

والدافعية للتعلم هي إحدى المتغيرات المهمة لنجاح التعلم، وتقدمه، وتكيفه إذ كثيرا ما يعبر القلب عن حالات ضيق التلاميذ وتبرمهم من الجلوس في غرفة الصف وانتظار المعلم حتى يدخل، وإدامة النظر إلى الساعة حتى يخرج المعلم فهذا السلوك قد يرتبط بحصة دون أخرى.

فماذا ينتظر هذا الطالب، وماذا يحقق من بقائه في الصف، وما الحالة النفسية التي تسود مشاعره، وانفعالاته، وكيف يقدر ذاته ثم كيف يمكن مساعدة المتعلم على استغلال أقصى إمكاناته لتحقيق ذاته؟.

وجاء هذا الموضوع للبحث في العلاقة بين الاتجاه نحو مادة اللغة الفرنسية، والدافعية للانجاز، بالإضافة إلى البحث في الفروق في متغيرات (الجنس، المستوى التعليمي للوالدين) لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

وقد انقسمت هذه الدراسة إلى جانبين: جانب نظري ضم الفصول التالية:

الفصل الأول: مشكلة الدراسة ومتغيراتها مع عرض الدراسات السابقة، حيث خصص القسم الأول للدراسات المتعلقة بالدافعية للانجاز، والقسم الثاني تناول الدراسات المتعلقة بالاتجاه نحو مادة اللغة الفرنسية، ودراسات تعلقت بالدافعية للانجاز (عربية وأجنبية)، الأهمية، الأهداف التي من خلالها تسعى هذه الدراسة لتحقيقها ثم تحديد الفرضيات.

الفصل الثاني: الاتجاهات النفسية، حيث شمل العناصر الأساسية التالية، تعريف الاتجاه من منظور عدة آراء، ثم الفرق بين الاتجاه، وبعض المفاهيم الأخرى (كالرأي، العاطفة، المعتقد...لخ)، خصائص الاتجاه، وأنواعه ومكوناته، طبيعة الاتجاهات ثم مراحل تكوين الاتجاهات (من المرحلة الإدراكية أو المعرفية إلى مرحلة الثبوت والاستقرار)، عوامل تكوين الاتجاهات النفسية، حيث من خلالها تناول الشروط الواجب توفرها لتكوين الاتجاهات، وظائف الاتجاهات النفسية، وخاصة الجانب السلوكي منها، بعض النظريات المفسرة للاتجاه ثم قياس الاتجاهات، نقد لبعض طرق القياس، وأخيرا الخلاصة.

الفصل الثالث: **اللغة الفرنسية في الجزائر ،** ويشمل اللغة وأهميتها، ثم المنطلقات اللغوية (اللغة كعرف، كنظام، كاتصال ... إلخ)، وظائف اللغة، اللغة الفرنسية عبر العالم، أهمية تعلم اللغات الأجنبية، أهداف تعلم وتعليم اللغات الأجنبية، واقع اللغة الفرنسية في الجزائر، الطرق المستعملة في تعليم اللغة الفرنسية، عوائق تقدم اللغة الفرنسية في الجزائر، نظريات تعلم اللغة، وأخيرا الخلاصة.

الفصل الرابع: الدافعية للانجاز، حيث تناول فيه الباحث،تعريف وماهية الدافعية، وتصنيف الدوافع إلى دوافع أولية وفزيولوجية، وظيفة الدافعية، مفهوم الدافعية للانجاز، المدرسة والانجاز المدرسي، النظريات التي تناولت الدافعية منها (الحافز والاستثارة، المعرفية والسلوكية..إلخ)، قياس دافع الانجاز، وأخيرا الخلاصة.

وجانب تطبيقي ضم الفصلين التاليين:

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، حيث تناول الباحث من خلاله كلا من: التعريف بميدان البحث، المنهج المستخدم، الدراسة الاستطلاعية، وصف عينة الدراسة الاستطلاعية، الأداة، الصدق، صدق المحكمين، الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، الصدق الذاتي، صدق المقارنة الطرفية، أداة الدافعية للانجاز، الخصائص السيكومترية لأداة الدافعية للانجاز، وصف عينة الدراسة الأساسية، اختيار العينة الممثلة، أدوات الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة.

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة، وتفسير نتائج فرضيات الدراسة، حيث نناول فيه الباحث، عرض وتحليل وتفسير نتائج كل من الفرضية العامة، والفرضيات الجزئية الستة، مستغلا في ذلك الجانب النظري وما ورد في الدراسات السابقة المتوفرة للباحث مختتما هذا الفصل بخلاصة للنتائج المتوصل إليها.

الباب الأول: الجانب النظري.

1. الفصل الأول: إشكالية الدراسة ومتغيراتها
2. الفصل الثاني الاتجاهات النفسية
3. الفصل الثالث: اللغة الفرنسية في الجزائر
4. الفصل الرابع: الدافعية للإنجاز

□

الفصل الأول: إشكالية الدراسة ومتغيراتها

1. الإشكالية
2. فرضيات الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. حدود الدراسة
6. تحديد مفاهيم الدراسة

*خلاصة الفصل

1-الإشكالية:

إذا كانت جميع الظواهر النفسية الاجتماعية سواء البسيطة أم المركبة،العامة ، أو الخاصة تخضع في مبدئها لمحددات السلوك الإنساني الذي يسيطر عليه تركيب خاص يسمى الاتجاه النفسي، فإن اتجاهات الفرد نحو موضوع معين تعتبر مؤشر على سلوكه باتجاه الموضوع الذي يرغبه، والدافعية للتعلم تعتبر إحدى المتغيرات المهمة لنجاح المتعلم، وتزداد قوتها أو ضعفها بثبات الاتجاه أو عدمه، وكثير من الطلبة يعانون مثلا من طول حصة اللغة الفرنسية أو أن الدرس ممل، أو ماذا يفيد تعلمنا للغة الفرنسية، أو أنا لا أحب اللغة الفرنسية، أو أرجو أن يغيب معلم هذه اللغة اليوم....الخ.

"إن دافع النجاح، أو التفوق من أبرز الحاجات التي يتميز بها الإنسان، وهو أحد المكونات الأساسية في سعي الفرد إلى تحقيق ذاته وهذا ما يشعر به الطلبة كثيرا خاصة حينما يرتبط هذا الدافع بالوضع الاقتصادي والاجتماعي في مختلف المجتمعات."

(حسن علي حسن، 1986، ص169)

والمشكلة الكبرى هو أن كثيرا من الطلبة في اختيارهم للمهنة، أو التخصص يربطونه باللغة الفرنسية فقد يهرب من تخصص ليختار تخصصا آخر بسببها. لقد أوضحت بعض الدراسات، منها دراسة عبد القادر 1977، و"ليزيتي"، والنابلسي، و"كيت جس"... وغيرهم وجود علاقة بين الاتجاهات، وبعض المتغيرات الأخرى الشخصية الأكاديمية كاللغة مثلا آو ارتباطها بالسمات الانفعالية السلوكية في تنمية دافعية التعلم لدى عينة الدراسة كما تناولت دراسات أخرى مفهوم الدافعية، وارتباطه ببعض المتغيرات الأخرى، وكيف يمكن جعله محفزا لأهداف الفرد، وحل مشكلاته، ومن هذه الدراسات.

1: أجرى عبد القادر (1977) دراسة حول دوافع الانجاز، وعلاقتها ببعض عوامل الشخصية، والنجاح الأكاديمي لطلاب جامعة الكويت، وقد تكونت عينة الدراسة من(457) طالبا، وطالبة من جامعة الكويت ومعهد المعلمين

،واستخدم في الدراسة مقياس الدافع للانجاز من إعداد الباحث، ومقياس سرعة الأداء ودقته مقتبس عن أتكنسون، ومقياس مستوى الطموح المتعلق بسرعة الأداء، ودقته، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين ارتفاع مستوى الدافع للانجاز، ومؤشر الطموح الأكاديمي والنجاح الأكاديمي.

(http.//www.mansaf.org/amana/tanous2.htm(17/02/2013/10h)

2:كما أجرت ليزيتي (Lizzette ,2004) دراسة لمعرفة العلاقة بين سمات الشخصية، والدافعية لدى المدرب الناجح. وقد تألفت عينة الدراسة من (91) طالبا جامعيا في مستوى السنة الأولى وتم إشراكهم في ثنائيات مع (91) مدربا وطلب من المشاركين الاجتماع لمدة نصف ساعة أسبوعيا وعلى امتداد فترة أربعة أسابيع متتالية، وقد تم جمع مقاييس التقارير الذاتية من المدربين والطلاب قبل بدء جلسات التدريب وبعد إكمالها، وباستخدام تحليلات الارتباط، وتحليلات الانحدار فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الإفراد الذين كانوا يحملون دافعية داخلية أعلي، وأكثر اهتماما بأهداف التعلم أشاروا بأنهم أكثر دافعية نحو تدريب الآخرين لأسباب تتصل بالرضا الداخلي،كما أن المدربين الذين كانوا أكثر انبساطا وجاذبية من زملائهم هم أكثر دافعية نحو القيام بالتدريب لغايات مساعدة الآخرين، وتقدم النتائج أيضا دعما للري القائل بان سمات الشخصية، والدافعية الخاصة بالمدرب تؤثر على نوع التدريب المقدم.

(نفس المرجع)

3:أجرى النابلسي 1986 دراسة بعنوان (علاقة مكونات دافعية الانجاز بأساليب حل المشكلات)، وتمثل هدف الدراسة في تحديد ما إذا كانت مكونات الانجاز تنتظم في بنية عاملية محددة، وهل تختلف طبيعة تلك البنية طبقا لمدخل الحلول، كما تمثل هدفا أيضا، وفي تحديد مدى ارتباط الحل التكتيكي، والاستراتيجي والأمامي، والخلفي بوجود بروفيل متميز لمكونات الانجاز لدى عينة الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من 180 طالبا من طلبة السنتي الأولى والثانية بكلية مجتمع طولكرم بمدينة طولكرم في العام الدراسي 1984-1985 تراوحت أعمارهم مابين 19و22 سنة بمتوسط عمري قدره 20.5 سنة، واستخدم الباحث في الدراسة بطارية اختبارات في دافعية الانجاز،

وقائمة من ثلاث مشكلات خاصة بأسلوب حل المشكلات ونمط التفكير التكتيكي، والاستراتيجي. وقد أظهرت نتائج الدراسة، وجود اختلاف بين مكونات دافعية الانجاز كعوامل طبقا لأسلوب حل المشكلات، ووجود اختلاف بين مكونات دافعية الانجاز طبقا لنمط التفكير، بالإضافة إلى عدم تطابق مكونات دافعية الانجاز كعوامل بالنسبة لأسلوب حل المشكلة الأمامي في تميزه عن الخلفي ووجود بروفيل خصائص انجاز مميز لنمط التفكير بنوعيه ولأسلوب حل المشكلات، وكذلك اختلاف مكونات الانجاز كعوامل طبقا لأسلوب حل المشكلات، وأيضا وجود تفاعل دال بين مدخلات حل المشكلات، ونمط التفكير في التأثير على بعض اختبارات دافعية الانجاز.

(نفس المرجع)

كما أجرى كيتجس (kettges.1987) دراسة لمعرفة العلاقات بين الدافعية، وسمات الشخصية، والاتجاهات والقدرة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود عدة عوامل لها تأثير قوي في التحصيل الصفي للغة الثانية مثل المستويات العالية للقدرة المعرفية، الاتجاهات الايجابية نحو تعلم اللغة المستهدفة وثقافتها، ووجود دافعية قوية نحو التعلم، وبعض سمات الشخصية.كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين معايير البراعة وعدة متغيرات للاتجاهات، والدافعية ولكن وجدت فروق تعود للجنس في بعض سمات الشخصية وعلامات الاختبارات الفرعية الخاصة بالقدرة.

(نفس المرجع)

أما بالنسبة للاتجاهات فهناك بعض الدراسات التي تناولت الاتجاهات نحو الرياضيات، وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى ومنها:

4:دراسة إبراهيم عبد الوهاب البابطين 1991: التي تناول من خلالها العلاقة بين الاتجاه نحو الرياضيات، والتحصيل الدراسي فيها ومعرفة مدى دلالة الفرق بين تلاميذ الاتجاه الايجابي، والسلبي نحوها في المتغيرات(التذكر، الفهم، المهارات الرياضية) لدى عينة من 320 من تلاميذ الصف الثالث متوسط من مركز الإشراف التربوي

بالرياض حيث استخدم الباحث مقاييس منها: مقياس الاتجاه نحو الرياضيات: إعداد فاروق عبد السلام، وممدوح سليمان. (إبراهيم عبد الوهاب البابطين، 1991، ص 37-50)

5:دراسة محمد علي 1995 (ماليزيا): التي هدف من خلالها إلى معرفة اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو الرياضيات ومعرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين الاتجاهات لدى هؤلاء الطلبة وتحصيلهم في الرياضيات، وقد تكونت عينة الدراسة من 528 طالبا في السنة الرابعة من المرحلة الثانوية حسب النظام الماليزي من أربعة مدارس، حيث قيست إتجاهاتهم نحو الرياضيات، وتوصلت الدراسة إلى أن الإناث من الطلبة كان تحصيلهن أعلى من الذكور، وفي جميع المستويات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الاتجاهات والتحصيل تعزى إلى مكان الإقامة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات في جميع مجالاته.

(حسام توفيق ناصر، 1999، ص 35)

-من خلال النتائج التي توصل إليها الباحثون في هذه الدراسات يتضح لنا وجود اتجاه نحو مادة الرياضيات لدى عينة دراستهم. وعليه يمكن القول بأنه من المحتمل وجود اتجاه التلميذ نحو المادة الدراسية وذلك حسب طبيعة تلك المادة أو متغيرات أخرى.

ومن خلال العرض السابق نلاحظ أن أغلب الدراسات تناولت البحث في الاتجاه نحو مواد علمية فقط، ولذلك جاءت الدراسة الحالية للبحث في الاتجاه نحو مادة اللغة الفرنسية، والدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط، وتسعى للإجابة على التساؤلات التالية:

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو مادة اللغة الفرنسية، والدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط (ابن باديس بالمنيعة).؟

هل تختلف الاتجاهات نحو مادة اللغة الفرنسية باختلاف متغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط (ابن باديس بالمنيعة).؟

هل تختلف الاتجاهات نحو مادة اللغة الفرنسية باختلاف متغير المستوى التعليمي للام لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط (ابن باديس بالمنيعة).؟

هل تختلف الاتجاهات نحو مادة اللغة الفرنسية باختلاف متغير ا المستوى التعليمي للأب لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط (ابن باديس بالمنيعة)؟

هل تختلف الدافعية للانجاز باختلاف متغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط (ابن باديس بالمنيعة)؟

هل تختلف الدافعية للانجاز باختلاف متغير المستوى التعليمي للأب لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط (ابن باديس بالمنيعة)؟

هل تختلف الدافعية للانجاز باختلاف متغير المستوى التعليمي للأم لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط (ابن باديس بالمنيعة)؟

2-فرضيات الدراسة:

1-الفرضية العامة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو مادة اللغة الفرنسية، والدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط (ابن باديس بالمنيعة).

2-الفرضيات الثانوية:

2-1- تختلف الاتجاهات نحو مادة اللغة الفرنسية باختلاف متغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط (ابن باديس بالمنيعة).

2-2- تختلف الاتجاهات نحو مادة اللغة الفرنسية باختلاف متغير المستوى التعليمي للام لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط (ابن باديس بالمنيعة).

2-3- تختلف الاتجاهات نحو مادة اللغة الفرنسية باختلاف متغير ا المستوى التعليمي للأب لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط (ابن باديس بالمنيعة).

2-4- تختلف الدافعية للانجاز باختلاف متغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط (ابن باديس بالمنيعة).

2-5- تختلف الدافعية للانجاز باختلاف متغير المستوى التعليمي للأب لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط (ابن باديس بالمنيعة).

2-6- تختلف الدافعية للانجاز باختلاف متغير المستوى التعليمي للأم لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط (ابن باديس بالمنيعة).

3-أهمية الدراسة:

تعتبر الاتجاهات نحو مادة معينة، والدافعية للانجاز فيها من أهم المواضيع التي نوقشت من خلال المختصين لما لها من تأثير واضح في حياة الإنسان عامة، و طلبة العلم خاصة. إن العلاقة الارتباطية بين الاتجاه، والدافع للانجاز تبرز الدور الذي تلعبه في تقدير ذاتية الإنسان، ودفعه إلى التفوق والنجاح خاصة التأثير الواضح، والمباشر على النتائج الدراسية، ومن خلال هذه الدراسة نعرف لزوم الاحتياطات الواجب اتخاذها لتقدير المخرجات بالنسبة

للمدخلات الصفية، والوصول نحو الاتزان الانفعالي خصوصا في هذه المرحلة الحساسة "بدايات المراهقة "علما بان نظام التوجيه يركز على السنة الثالثة متوسط حيث يعتمد نتائج التلميذ لتقرير مشواره الدراسي، والسير به نحو النجاح الأمثل. **(أنظر الملحق رقم:01)**

4-أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

-التعرف والكشف على الجوانب الايجابية نحو تعلم مادة اللغة الفرنسية للتعليم المتوسط.

-إيجاد العلاقة بين الاتجاهات نحو اللغة الفرنسية، والدافعية للانجاز

-البحث عن العلاقة بين بعض المتغيرات كالجنس (ذكور-إناث) والمستوى التعليمي للوالدين.

-البحث في الفروق بين الجنسين في متغيري الاتجاه نحو مادة اللغة الفرنسية، والدافعية للانجاز.

5-حدود الدراسة:

أ-الحدود الجغرافية: أجريت الدراسة بمتوسطة عبد الحميد بن باديس في وسط دائرة المنيعة (شارع العربي بن مهيدي)، فتحت أبوابها سنة 1964، تضم 700 تلميذا، موزعة على 17 فوجا، هذه السنة كالتالي:

السنوات الأولى: 04 أفواج السنوات الثانية: 05 أفواج السنوات الثالثة: 04 أفواج السنوات الرابعة: 04 أفواج.

ب- الحدود الزمنية: تم تطبيق الاختبارين بعد عطلة الربيع أي بعد نتائج الفصل الثاني في أفريل 2013.

ج- **الحدود البشرية:** أجريت الدراسة على عينة من تلاميذ سنوات الثالثة متوسط (100 تلميذ).

6-تحديد مفاهيم الدراسة:

1-الاتجاه نحو مادة اللغة الفرنسية: "هو استجابات التلاميذ على الأداة المعدة لغرض الدراسة"، أو هو ميل مؤيد، أو معارض إزاء مادة اللغة الفرنسية، وهو حالة من الاستعداد العقلي، والعصبي تنشأ خلال التجارب، والخبرات التي تمر بالإنسان وتؤثر على استجاباته.

2-الدافعية للتعلم: هي حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه، وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين، أو هو حالة التوتر المعرفي التي تدفع الفرد لبذل الجهد والنشاط الموجه نحو أهداف يحددها قصد تحقيق النجاح والتفوق.

وعرفّ بروفي (Brophy, 1987) الدافعية للتعلم بأنها ميل الطلبة إلى القيام بأنشطة أكاديمية يؤدي النجاح فيها إلى الحصول على مكافأة تشبع الحاجات الداخلية لديهم.

(http://ar.wikipedia.org/wiki) (17/02/2013/14h)

***خلاصة الفصل:**

تم التطرق في هذا الفصل إلى تحديد إشكاليات الدراسة، وكذا الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، وتمت الإجابة عن الإشكاليات بفرضيات كحلول مؤقتة، ثم الأهمية العلمية والعملية للدراسة، وكذا ذكر أهداف الدراسة، وحدودها، وفي الأخير تحديد مفاهيم هذه الدراسة من حيث التعريف الإجرائي لمتغيراتها.

الفصل الثاني الاتجاهات النفسية

تمهيـــــــــد

1-تعريف الاتجاه

2-الفرق بين الاتجاه وبعض المفاهيم الأخرى

3- خصائص الاتجاه

4-أنواع الاتجاه

5- مكونات الاتجاه

6- طبيعة الاتجاهات

7- «مراحل تكوين الاتجاهات

8-عوامل تكوين الاتجاهات النفسية

9-وظائف الاتجاهات النفسية:

10-بعض النظريات المفسرة للاتجاه

11- قياس الاتجاهات النفسية

*خلاصة الفصل

تمهيـــــــــد:

يكتسي موضوع الاتجاهات في علم النفس أهمية خاصة فهي نتاج، وحصيلة لعملية التنشئة الاجتماعية، وهي من أهم دوافع السلوك التي تتحكم في ضبطه، وتوجيهه.

والاتجاهات قابلة للتغيير، وبخاصة في حالات صغار السن، "وتشير الدراسات إلى وجود علاقة موجبة بين الاتجاه والتعلم، وهو ما يعني أن للتربية، والتعليم دورا هاما في المساهمة في تغيير الاتجاهات"

(رمضان محمد القذافي، 1997، ص355).

ومن أهم وظائف التربية بصفة عامة أن تصنع للفرد اتجاهات نحو الدراسة أو المواد الدراسية لأنها بدورها تساعدهم على التكيف مع المشكلات الدراسية، أو مشكلات العصر.

1-تعريف الاتجاه:

لقد تنوعت التعريفات حول الاتجاه رغم محاولات كثير من العلماء وضع تعريف محدد له، ويرجع سبب الاختلاف إلى تداخل الاتجاهات مع أنواع أخرى مثل: الاستعدادات النفسية للقيام بالاستجابات المطلوبة كذلك لما تنطوي عليه من طابع ذاتي عاطفي. فالعوامل العاطفية تلعب دورا هاما في التعلم، والأداء.

ويمكن أن نلخص بعض التعريفات التي وردت حول الاتجاه.

-يعرف "ألبورت" 1935 الاتجاه: "بأنه حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي، والنفسي، منتظم من خلال خبرة الشخص، وتكون ذات تأثير توجيهي، أو دينامي في استجابة الفرد لجميع الموضوعات، والمواقف التي تستثير هده الاستجابة)

(احمد بلقيس، توفيق مرعي، 1996، ص 418)

-ويعرفه "محمد عماد الدين إسماعيل"بأنه: "مفهوم يعبر عن محصلة استجابات الفرد نحو موضوع ذي صبغة اجتماعية، وذلك من حيث تأييد الفرد لهذا الموضوع أو معارضته له.

– ويعرفه "توماس" بأنه: " الموقف النفسي للفرد حيال إحدى القيم والمعايير".

– أما "بوجاردوس " فيعرف الاتجاه على انه "الميل الذي ينحو بالسلوك قريبا من بعض عوامل البيئة، أو بعيدا عنها ويضفي عليها معايير موجبة سالبة لانجذابه لها أو نفوره منها ".

ويقول "مهرن وولمان" ما يلي في تعريفهما للاتجاهات:

(الاتجاهات هي ميول فطرية نحو الاستجابة للأشياء الاجتماعية بطريقة ظاهرة وواضحة).

– ويعرف "كرتش" الاتجاهات بأنها:

(نظام ثابت للتقييم سواء كان سلبيا أو ايجابيا، وعادة ما يكون مصحوبا بمشاعر انفعالية ونشاطات مؤيدة أو معارضة للأمور الاجتماعية).

– ويرى "كاميل" بان الاتجاه هو:

(مجموعة من الاستجابات الثابتة تجاه الأمور الاجتماعية).

-أما فريمان فيعرف الاتجاه على انه:

(استعدادات مزاجية للاستجابة في مواقف معينة بطريقة ثابتة سبق تعلمها وأصبحت مميزة لاستجابات ذالك الشخص)

يعرف "نيوكمب" الاتجاه من وجهة نظر معرفية وسيكولوجية فيقول: "يمثل الاتجاه، من وجه النظر المعرفية ،تنظيما لمعارف ذات ارتباطات موجبة أو سالبة، أو من وجهة نظر الدافعية، فالاتجاه يمثل حالة من الاستعداد لاستثارة الدافع. فاتجاه المرء نحو موضوع معين هو استعداده لاستثارة دوافعه فيما يتصل بالموضوع. وهذا الاستعداد يتأثر بخبرة المرء ومعارفه السابقة حول هذا الموضوع، سلبا أو ايجابيا".

(احمد بلقيس، توفيق مرعي، المرجع السابق، ص418)

وهكذا يمكن الاستنتاج أن الاتجاه هو نزعة أو استعداد مكتسب، ثابت نسبيا، يحدد استجابات الفرد حيال بعض الأشياء أو الأشخاص أو الأفكار، أو الأوضاع في ضوء خبراته السابقة.

(المرجع السابق، ص420)

ومما سبق يتضح لنا أن الاتجاهات متعلمة، وأنه يمكن تغييرها أو تعديلها أو تقويتها إذا عزم الأمر، كما أن وظائفها هي توجيه سلوك الشخص.

(رمضان محمد القذافي، 1997، ص)

2-الفرق بين الاتجاه وبعض المفاهيم الأخرى:

تداخلت وتشابهت كثير من المفاهيم مع الاتجاه حيث يصعب أحيانا التفريق والتمييز بينها لكن من خلال هذا البحث نحاول أن نفك بعض الشفرات الغامضة ونميزها عن بعضها البعض.

أ-الاتجاه والرأي:

الرأي هو ما نعتقد أنه صواب ولقد وضع (eysink) العلاقة بين الرأي والاتجاه من حيث أن الرأي هو الوحدة البسيطة.والاتجاه هو الوحدة الأكثر تركيبا.

والاتجاه في رأيه عدد من الآراء التي تندرج على بعد الموافقة أو المعارضة لموضوع الاتجاه.والرأي تعبير لفظي عن الاتجاه.

(عبد الرحمان عيسوي، 1981، ص46)

ب-الاتجاه والعاطفة:

العاطفة تمتاز شخصية ذاتية وتقتصر على الشعور الوجداني كحب الأم لأبنائها، أما الاتجاه فيشمل جوانب عقلية ومعرفية وإرادية وسلوكية متعددة.

ج-الاتجاه والميل:

الاتجاه أعم من الميل وأشمل، وأن لا يعدو أن يكون اتجاها ايجابيا نحو الشيء الذي يميل إليه الشخص والشخص أعم في حالة تعبيره عن ميله يكون شاعرا بهذا، أما في حالة تعبيره عن اتجاهه فإنه لا يكون شاعرا ولا معترفا بوجود هذا الاتجاه.

(المر جع السابق، ص 196)

د-الاتجاه والسمة:

فالسمة هي خاصية للسلوك المستمر وأعم من الاتجاه وهي خاصة بالفرد فهي داخلية بينما الاتجاه مرتبط بموضوع من الموضوعات,فهو مرتبط بموضوع خارجي.

(عبد اللطيف خليفة، ب.ت، ص 47)

ه-الاتجاه والقيم:

ليس بالضرورة أن تتطابق القيم مع الاتجاهات:

-القيم أكثر شمولا، وعمومية بينما الاتجاهات أكثر نوعية.

-القيم أكثر ارتباطا بثقافة المجتمع، وأكثر تأثيرا فيها من الاتجاهات.

-القيم أكثر ثباتا من الاتجاه.

(هاشم جاسم السامرائي، 1988، ص 102)

و-الاتجاه والمعتقد:

هناك تفرقة بين الاتجاه والمعتقد إذ أن المعتقدات حيادية نسبيا، ولكن عندما تتحول المعتقدات إلى اتجاهات تصبح موضوعا لضغوط دينامية خاصة، فالاعتقاد رأي بسيط يستنتج مما يقوله الشخص، أو يفعلـــه أو يظهر في الاستخدام الدارج في عبارة(أعتقد أن)، أما الاتجاه فهو يصف شيئا أو موقفا كالصدق أو الكذب

ويحكم عليه على اعتبار أنه مرغوب فيه أو غير مرغوب ،فالمعتقد هو ميل إلى فعل، أما الاتجاه فهو وصف للشيء أو الموقف تتبعا للقبول أو الرفض أو ما بينهما من درجات متفاوتة.

(عبد الفتاح محمد دويدار، 2006، ص172)

3- خصائص الاتجاه:

من أهم خصائص الاتجاه ما يلي:

أ-الاتجاهات تكوينات افتراضية يستدل عليها من السلوك الظاهري للفرد، ويعتبرها بعض الباحثين متغيرات متوسطة تصل بين موضوع الاتجاه واستجابة الفرد له، وهذا يعني أن الاتجاه في ذاته غير موجود وإنما نضطر لافتراضه من أجل تفسير بعض الأنماط السلوكية التي يمارسها الفرد في أوضاع معينة ، ومن أجل التنبؤ بهذه الأنماط في الأوضاع المشابهة.

(عبد المجيد نشواتي، 1996، ص 473)

ب-الاتجاهات نتاج التعلم، حيث يكتسب الفرد اتجاهاته بالتعلم عبر عملية التنشئة الاجتماعية فالاتجاه يتكون ويرتبط بمثيرات ومواقف اجتماعية كالمعايير الاجتماعية التي يأخذها الأطفال عن أسرهم، هذه المعايير تحدد للأفراد اتجاهاتهم مستقبلا

(حامد عبد السلام زهران، ص138).

وقد يتم تعلم بعض الاتجاهات على نحو لاشعوري أو غير قصدي. أن شعور الفرد بالميل إلى بعض الأفراد أو الجماعات اللذين يشتركون معه في اللغة والثقافة والدين والعرق ،يتكون في كثير من الأحيان دون معرفة كبيرة بالأسس أو القواعد التي أدت إلى مثل هذا الشعور. وبالمقابل، يمكن أن يتعلم الفرد بعض الاتجاهات الأخرى على نحو قصدي أو شعوري ،فالميل إلى بعض الأشخاص، أو الأفكار، أو الموضوعات أو

الرغبة عنها،قد يكون نتيجة تفكير ومعرفة ،لأنها تحقق لصاحبها بعض الأهداف ذات علاقة بمفهوم الذات لديه.

ج-تباين الاتجاهات من حيث قوة ثباتها، أو مدى قابليتها للتغيير، ومن المعروف أن بعض الاتجاهات، وبخاصة تلك الاتجاهات المتعلمة في مراحل مبكرة من العمر هي أكثر ثباتا، وأقل تعرضا للتغيير، أو التعديل من بعض الاتجاهات الأخرى.كما أن الاتجاهات، ذات الصبغة العاطفية الأقوى، هي أكثر ثباتا، من الاتجاهات ذات الصبغة العاطفية الأضعف. وفي جميع الأحوال، يمكن للاتجاهات أن تتغير أو تتعدل في ظروف معينة، وتمكن الفرد من مواجهة خبرات حياتية جديدة،كتغير الجماعة التي ينتمي إليها، أو تغيير أوضاعه الخاصة.

د-الاتجاهات محددة بموضوعاتها على نحو مباشر، حيث ينطوي الاتجاه على علاقة بين فرد وموضوع ما، وقد يكون هذا الموضوع شخصا أو فكرة أو حادثا أو وضعا أو شيئا، ويحدد الموضوع سلوك الفرد بطريقة مباشرة، بحيث يسلك بطريقة معينة، نحو موضوع معين، وفي وضع معين وهذا يعني أن الاتجاهات أقل تجريدا وعمومية من المثل أو القيم.

ه- الاتجاهات ذات أهمية شخصية اجتماعية، حيث يؤثر سلوك الشخص حيال الآخرين والمدفوع باتجاه معين في أساليب شعور هؤلاء بأنفسهم،فإذا كان لدى الفرد اتجاهات ايجابية نحو أشخاص آخرين، واستجاب لهم ككائنات ودية ومتعاونة ومتفتحة، فمن المحتمل أن يعبر هؤلاء الأشخاص عن هذه الخصائص بشكل حر ومستقل وان يكونوا اتجاهات ايجابية نحو أنفسهم.وإذا كان الاتجاه سلبيا نحوهم فقد يواجهون مشاعر الانعزال، ويفقدون القدرة على التفاعل مع الناس وتبادل المشاعر والأفكار.

(عبد المجيد نشواتي، 1983، ص473-474)

و-الاتجاهات إقدامية تجنبية، حيث أن بعض الاتجاهات تجعل الفرد يقترب من موضوعاتها بأقدام ايجابي وقد تتسم اتجاهات أخرى بالسلبية.أن الاتجاه الاقدامي نحو الدين يدفع بصاحبه إلى ممارسة الدين وشعائره والعكس صحيح.وقد يواجه الفرد بعض أنواع الصراع في اتجاهاته،كأن يملك اتجاها ايجابيا نحو تحرر المرأة ومساواتها بالرجل،وفي الوقت ذاته يمنع زوجته او ابنته من العمل أو الدراسة. إن التطابق بين السلوك والاتجاه هو الأصل في الاستدلال على الاتجاهات وتعليمها.

(عبد المجيد نشواتي، المرجع السابق، ص473-474)

ز-الاتجاه قابل للقياس والتقويم

ط-الاتجاه دينامي، أي يحرك سلوك المرء نحو الموضوعات التي تنظم حوله.

(احمد بلقيس، توفيق مرعي، مرجع سابق، ص421)

ح-الاتجاهات لا يمكن أن تكون حول حقائق ثابتة يتفق عليها كل الناس.

4-أنواع الاتجاه

تصنف الاتجاهات النفسية إلى الأنواع التالية:

1-**الاتجاه القوي:** يبدو في موقف الفرد من هدف الاتجاه موقفا حادا لا رفق فيه ولا هوادة، فالذي يرى المنكر فيغضب ويثور ويحاول تحطيمه إنما يفعل ذلك لان اتجاها قويا حادا يسيطر على نفسه.

2-**الاتجاه الضعيف:** هذا النوع يتمثل في الذي يقف من هدف الاتجاه موقفا ضعيفا رخوا خانعا مستسلما،فهو يفعل ذلك لأنه لا يشعر بشدة الاتجاه كما يشعر بها الفرد في الاتجاه القوي.

3-**الاتجاه الموجب:**هو الاتجاه الذي ينحو بالفرد نحو شيء ما (أي ايجابي).

4-**الاتجاه السلبي:** هو الاتجاه الذي يجنح بالفرد بعيدا عن شيء آخر (أي سلبي).

5- **الاتجاه العلني:** هو الاتجاه الذي لا يجد الفرد حرجا في إظهاره والتحدث عنه أمام الآخرين.

6- **الاتجاه السري:** هو الاتجاه الذي يحاول الفرد إخفاءه عن الآخرين ويحتفظ به في قرارة نفسه بل ينكره أحيانا حين يسأل عنه.

7- **الاتجاه الجماعي:** هو الاتجاه المشترك بين عدد كبير من الناس، فإعجاب الناس بالأبطال اتجاه جماعي.

8- **الاتجاه الفردي:** هو الاتجاه الذي يميز فردا عن آخر، فإعجاب الإنسان بصديق له اتجاه فردي.

9- **الاتجاه العام:** هو الاتجاه الذي ينصب على الكليات وقد دلت الأبحاث التجريبية على وجود الاتجاهات العامة، فأثبتت أن الاتجاهات الحزبية السياسية تتسم بصفة العموم ويلاحظ أن الاتجاه العام هو أكثر شيوعا واستقرارا من الاتجاه النوعي.

10- **الاتجاه النوعي:** هو الاتجاه الذي ينصب على النواحي الذاتية، وتسلك الاتجاهات النوعية مسلكا يخضع في جوهره لإطار الاتجاهات العامة وبذلك تعتمد الاتجاهات النوعية على العامة وتشتق دوافعها منها.

(محمد عبد العزيز الغرباوي، 2007، ص 13،14)

5- مكونات الاتجاه:

تتضمن الاتجاهات مكونات رئيسية وهي كالتالي:

5-1-**المكون الانفعالي العاطفي:** يشير هذا المكون إلى مشاعر الحب والكراهية التي يكنها الفرد نحو موضوع الاتجاه ويرتبط بتكوينه العاطفي.

(جودت، 2004، ص 268)

5-2-**المكون المعرفي العقلي** : يتضمن كل ما لدى الفرد من عمليات إدراكية وأفكار ومعتقدات تتعلق بموضوع الاتجاه. كما يشمل ما لديه من حجج وراء تقبله للموضوع فالطالب الذي يختار مهنة المهندس مثلا فانه يملك بعض المعلومات حول طبيعة هذه الدراسة وما تحتاجه من كفاءة.

(أولاد حيمودة، 2004، ص29)

5-3-المكون السلوكي:

ويظهر المكون السلوكي في الاستجابة الفعلية نحو موضوع الاتجاه أي كلما كان اتجاه الفرد موجب نحو موضوع ما فانه يعمل على مساندته أو الموافقة عليه، على عكس إذا كان اتجاهه سالبا نحو نفس الموضوع يجعل الفرد يعارض أو يرفض وينسحب. إن هذه الاتجاهات تعمل كموجهات للسلوك حيث تدفع الفرد إلى العمل وفق الاتجاه الذي يتبناه

(فاطمة المنتصر الكتاني، 2000، ص 38)

6- طبيعة الاتجاهات:

تشير الاتجاهات إلى نزعات تؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة ،نحو أشخاص أو أفكار أو حوادث أو أوضاع أو أشياء معينة، وتؤلف نظاما معقدا تتفاعل فيه مجموعة كبيرة من المتغيرات المتنوعة. وان أية محاولة لتحليل طبيعة الاتجاهات أو ديناميكيتها، سينطوي عليه تبسيط مخل بهذه الطبيعة. ولعل أفضل طريقة للوقوف على طبيعة الاتجاهات ،دون إخلال فيها، هي أن ننظر إليها من خلال مكوناتها وخصائصها ووظائفها.

(عبد المجيد نشواتي، 1996، ص471)

7- مراحل تكوين الاتجاهات:

يمر تكوين الاتجاهات بثلاثة مراحل أساسية هي:

7-1-المرحلة الإدراكية أو المعرفية : يكون الاتجاه في هذه المرحلة ظاهرة إدراكية أو معرفية تتضمن تعرف الفرد بصورة مباشرة على بعض عناصر البيئة الطبيعية والبيئة الاجتماعية التي تكون من طبيعة المحتوى العام لطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه ، وهكذا قد يتبلور الاتجاه في نشأته حول أشياء مادية كالدار الهادئة والمقعد

المريح ،وحول نوع خاص من الأفراد كالإخوة والأصدقاء ،وحول نوع محدد من الجماعات كالأسرة وجماعة النادي وحول بعض القيم الاجتماعية كالأخوة والشرف والتضحية.

(عبد الرحمان عيسوي، 1981، ص47)

7-2-مرحلة نمو الميل نحو شيء معين: وتتميز هذه المرحلة بميل الفرد نحو شيء معين، فمثلا إن أي طعام قد يرضي الجائع، ولكن الفرد يميل إلى بعض الأصناف الخاصة من الطعام، وقد يميل إلى تناول طعامه على شاطئ البحر، وبمعنى أدق إن هذه المرحلة من نشوء الاتجاه تستند إلى خليط من المنطق الموضوعي والمشاعر والإحساسات الذاتية.

7-3-مرحلة الثبوت والاستقرار: أن الثبوت والميل على اختلاف أنواعه ودرجاته يستقر ويثبت على شيء ما عندما يتطور إلى اتجه نفسي، فالثبوت هذه المرحلة الأخيرة في تكوين الاتجاه.

8-عوامل تكوين الاتجاهات النفسية:

هناك عدة عوامل يشترط توافرها لتكوين الاتجاهات النفسية الاجتماعية نذكر منها:

8-1-قبول نقدي للمعايير الاجتماعية عن طريق الإيحاء : يعتبر الإيحاء من أكثر العوامل شيوعا في تكوين الاتجاهات النفسية، ذلك أنه كثيرا ما يقبل الفرد اتجاها ما دون أن يكون لها أي اتصال مباشر بالأشياء أو الموضوعات المتصلة بهذا الاتجاه. فالاتجاه أو تكوين رأي ما، لا يكتسب بل تحدده المعايير الاجتماعية العامة التي يمتصها الأطفال عن آبائهم دون نقد أو تفكير،فتصبح جزءا نمطيا من تقاليدهم وحضارتهم يصعب عليهم التخلص منها.

8-2-تعميم الخبرات: والعامل الثاني الذي يكون من خلاله الإنسان اتجاهاته هو"تعميم الخبرات" فالإنسان دائما يستعين بخبراته الماضية ويعمل على ربطها بالحياة الحاضرة فالطفل مثلا يدرب منذ صغره على الصدق وعدم الكذب أو عدم اخذ شيء ليس له أو احترام الأكبر منه عمرا....الخ. والطفل ينفذ إرادة والديه في هذه

النواحي دون أن يكون لديه فكرة عن أسباب ذلك، ودون أن يعلم انه إذا خالف ذلك يعتبر خائنا وغير آمن، ولكنه عندما يصل إلى درجة من النضج يدرك الفرق بين الأعمال الأخرى التي يوصف فاعلها بالخيانة، وحينما يتكون لديه هذا المبدأ (أي المعيار) يستطيع أن يعممه في حياته الخاصة والعامة.

8-3-تمايز الخبرة: لاشك أن الخبرة التي يصحبها انفعال حاد تساعد على تكوين الاتجاه أكثر من الخبرة التي بصحبها مثل هذا الانفعال، فالانفعال الحاد يعمق الخبرة ويجعلها أعمق أثرا في نفس الفرد وأكثر ارتباطا بتروعه وسلوكه في المواقف الاجتماعية المرتبطة بمحتوى هذه الخبرة وبهذا تتكون العاطفة عند الفرد وتصبح ذات تأثير على إحكامه ومعاييره.»

(عبد العزيز الغرباوي، مرجع سابق، ص11،12)

9-وظائف الاتجاهات النفسية:

للاتجاهات أهمية كبيرة بالنسبة للفرد، إذ تتضمن عدة وظائف تيسر للإنسان القدرة على التعامل مع المواقع والأوضاع الحياتية المختلفة، نذكر منها:

-توجيه سلوك الفرد ومعرفة مساره وتفسيره.

-مساعدة الفرد على التكيف الاجتماعي، وذالك من خلال قبول الفرد إليها.

والاتجاهات التي يكتسبها المرء في خدمة التكيف والتوافق تكون وسيلة إما لتحقيق هدف مرغوب فيه والى تجنب هدف غير مرغوب فيه، باعتبار أنها ارتباطات وجدانية تقوم على أساس خبرات المرء في الحصول على اشباعات للدوافع.

(حامد عبد السلام زهران، ص 139)

-للاتجاهات أهمية كبيرة في كثير من المجالات، ففي المجال التربوي تفيد الإدارة التعليمية على معرفة اتجاهات التلاميذ نحو مواد الدراسة، ونحو زملائهم ومدرسيهم.

-أما في المجال الصناعي، فهي تفيد إدارة المصنع على معرفة اتجاهات العمال نحو عملهم وبالتالي يتم تحقيق سعادة العمال وتكيفهم،وزيادة الإنتاج، والتقليل من تغيب العمال.

-الاتجاه ينظم العمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد.

-الاتجاهات تنعكس في سلوك الفرد في أقواله وأفعاله، وفي تفاعله مع الآخرين في الثقافة التي يعيش فيها.

-الاتجاهات تيسر للفرد القدرة على السلوك واتخاذ القرارات في المواقف النفسية المتعددة بطريقة تكاد تكون ثابتة، دون أن يفكر في كل موقف تفكيرا مستقلا.

- الاتجاهات تبلور وتوضح صورة العلاقة بين الفرد وبين عالمه الخارجي.

- الاتجاه يحمل الفرد على أن يحس ويفكر بطريقة محددة إزاء الموضوعات.

-الاتجاهات تضفي على إدراك الفرد وحياته اليومية معنى ودلالة ومغزى حين يتفق سلوك الفرد مع اتجاهاته.

- تعمل الاتجاهات على التخفيف من حدة التوتر النفسي الذي يعانيه الفرد، فحين يتفق سلوك الفرد مع اتجاهاته،فهو قد حقق هدفا من أهدافه وبالتالي يؤدي هذا إلى انخفاض شدة التوتر النفسي.

(حامد عبد السلام زهران، المرجع السابق، ص 139)

ومن الأمثلة على الوظيفة الدفاعية للاتجاهات، تلك الاتجاهات التي تتولد عند حدوث تغييرات في البيئة الخارجية للفرد، وتتطلب إجراء تغيرات في السلوك للحفاظ على الأنا، مثل: المولود الجديد في الأسرة، ووفاة شخص حبيب، وخيبة الأمل، والخيانة، والتغير في مستوى المعيشة، وفقدان العمل، وتزمت الأهل، والأهل المسرفين في اللين أو الشدة، وعدم الاهتمام واللامبالاة من قبل الوالدين، والاهتمام الزائد من قبل الوالدين، والأم العاملة، والبيت المحطم وعدم الرضا عن العمل أو المدرسة.وتغيير المدرسة ،والانتقال إلى مكان جديد،

والتأنيب القاسي والسخرية، والمضايقات من الزملاء أو الأتراب، والعامل الذي يؤذي الحركة العمالية . فهذه التغيرات البيئية المستجدة تولد لدى الفرد اتجاهات تقوم بالوظيفة الدفاعية عن الذات.

-أنها وظيفة الحصول على المعرفة وتحقيق الذات: يحاول المرء دائما إن يحصل على المعرفة التي تكسبه معان للعالم المحيط به وإلا سيكون في ظلام دامس فتلعب المعلومات دورا بارزا في تكوين اتجاهات الأفراد والجماعات، وهذا ما جعل الحكومات والمؤسسات تهتم بأجهزة الإعلام لنشر المعلومات حيال الموضوعات التي ترغب في تشكيل اتجاهات الناس حولها.

"ومن خلال عمليات التعلم والتفاعل مع عناصر البيئة المادية والاجتماعية يتبنى الفرد مجموعة من الاتجاهات التي توجه سلوكه، وتتيح له الفرصة للتعبير عن ذاته وتحديد هويته ومكانته في المجتمع الذي يعيش فيه، كما تدفعه اتجاهاته للاستجابة بقوة وفعالية للمثيرات البيئية المختلفة،الأمر الذي يؤدي إلى انجاز الهدف الرئيسي من الحياة الاجتماعية ألا وهو تحقيق الذات والاتجاهات بهذا المعنى هي الدينامو المحرك والموجه الأساسي لسلوك الفرد باتجاه أهدافه."

(احمد بلقيس وتوفيق مرعي، 1996، ص426)

10-بعض النظريات المفسرة للاتجاه:

تتطرق معظم التفاسير الحديثة إلى أن مفهوم الاتجاه له فعالية، وفائدة كبيرة عندما يدرس كمكون للشخصية الإنسانية، ووسيلة للتكيف النفسي والاجتماعي، ووسيلة مفيدة من الناحية الوظيفية والعملية، إذن فمفهوم الاتجاه له منطلقات نظرية يعتمد عليها في تفسيره، ولقد تعددت هذه النظريات سنذكر منها ما يلي:

10-1-النظرية الوظيفية للاتجاه: A-functional theory of attitude:

من خلال الاتجاه الذي يسلكه الفرد في حياته لأجل إشباع حاجاته يعبر الفرد عن ذاته، ويستمد هذا الإشباع عند توافق الاتجاهات مع مفهوم الذات والقيم الشخصية وقد تعمل على مساعدة الفرد على الاعتراف بالحقائق

غير السارة عن الذات، أو عن الحقائق المؤلمة في البيئة، وهذا الذي أشار إليه كل من"كيتز kats"1960، و"ستوتلاند Stotland" 1959 في أن الأساس الدافعي للاتجاه هو بمثابة مفتاح فهم لتغيير الاتجاهات لأن لها تأثيرات مختلفة متوقفة على الأساس الدافعي للاتجاهات

(عبد الفتاح دويرار، 1992، ص60،61)

10-2-نظريات العوامل الثلاثة:

يشير"كلمان" 1961 تغيير الاتجاه يمكن حدوثه عن طريق التقمص عندما يتبين لشخص ما السلوك الذي يصدره شخص آخر أو جماعة ما لأن لهذا السلوك علاقة بمفهوم الذات لهذا الشخص، أي هذا السلوك يرتبط بإشباع تحديد الذات لهذا الشخص أو هذه الجماعة ولتعميم هذا المفهوم لديه.

(المرجع نفسه، ص60،61)

10-3-نظريات التعرض للمثير:

"حيث أظهرت العديد من الدراسات التي تناولت الاتجاهات تعرض الفرد لمثير معين بصورة متكررة قد يجعله عادة يكون استجابة أكثر ايجابية إزاء ذالك المثير.

(محمد مصطفى زيدان، 1986، ص 156)

10-4-نظريات التنافر المعرفي:

وذلك حين يتعرض الفرد لمثير معين في موقف معين، ثم يتعرض لنفس المثير في موقف آخر يختلف عن الموقف الأول بصورة جوهرية فان هذا يؤدي إلى ظهور اتجاهات متعارضة إزاء نفس المثير، وهذا ما يسمى التنافر المعرفي.

وغالبا ما نجد الفرد يحاول التقليل من هذا التنافر المعرفي بتغيير إحدى الفكرتين اللتين يعتقدهما الفرد إزاء نفس المثير حتى يجعلهما يسيران في نفس الاتجاه. (ارنوف ويتيج، 1990، ص326)

مثال: تلميذ (أ) يريد أن يتحصل على علامة جيدة في الامتحان فيبدأ يحضر للامتحان ليلا ونهارا وادعى انه قد حضر تحضيرا جيدا، وأخيرا عندما جاء وقت الامتحان، لم يستطع التلميذ حل المسألة وبالتالي لم يتحصل على نقطة حسنة، وفي ضوء هذا اضطر هذا التلميذ إلى إعادة تقويم السلوك السابق وقال: بأنه لم يبذل جهدا كافيا للتحصيل على نتيجة جيدة وان تحضيره لم يكن كافيا

10-5-نظريات التحليل النفسي:

حيث أكدت هذه النظرية أن اتجاه الفرد يلعب دورا حيويا في تكوين الأنا وهذه الأنا تمر بمراحل متغيرة ومختلفة من النمو من الطفولة إلى البلوغ حيث تتأثر بمحصلة الاتجاهات التي كونها الفرد نتيجة لخفض توتراته من عدمها، وأن اتجاه الفرد نحو الأشياء يحدده دور تلك الأشياء لخفض هذا التوتر الناشئ عن الصراع الداخلي بين متطلبات الهو الغريزية وبين الأعراف والقيم الاجتماعية.

10-6-النظرية السلوكية: حتى تفسر تكوين الاتجاهات وتغييرها استخدمت هذه النظرية وجهة النظر المادي المستهدفة من نظريات التعلم سواء نظريات الارتباط الشرطي أو نظريات التعزيز فالاتجاهات هي عادات متعلمة من البيئة وفق قوانين الارتباط وإشباع الحاجات وقد استخلص"روزنو" أن الاتجاه يمكن تكوينه وتعديله باستخدام التعزيز اللفظي.

(جودت،2004، ص280)

10-7-النظرية المعرفية: تذهب نظرية الاتساق المعرفي لـــ: "روزينبرغ-اسبلون" إلى أن الاتجاه حالة وجدانية مع أو ضد موضوع أو فيئه من الموضوعات ذات بنية نفسية منطقية وأنه إذا حدث تغيير في احد المكونات أو العناصر فان ذلك سيؤدي بالضرورة إلى تغيير في الآخرين فان أي تغيير في المكون الوجداني للاتجاه سيؤدي إلى تغيير في المكون المعرفي والعكس صحيح، إذن لابد من وجود اتساق بين المكونين فإذا كانت العناصر المعرفية

والوجداني غير متسقة مع بعضها فان هذا سيؤدي إلى تغيير الاتجاه. (المرجع السابق، ص281)

10-8-نظرية التفسير الحركي الدينامي للاتجاهات: تهدف هذه النظرية إلى تنظيم الدوافع والعوامل النفسية الأخرى تنظيما متكاملا بحيث ينتج عنها سلوك أو نزوع متكامل بهذا القدر وهذه الكمية أي أن الاتجاه يؤدي ويعمل على فحص مدة التوتر النفسي وكذلك يساعد على التكيف مع المواقف المختلفة التي توجد فيها عناصر الصراع والتحدي."يرى كل من كراتش وكراتشفيلد أن الاتجاه ما هو إلا وسط دينامي يساعد على إتمام التفاعل بين العمليات النفسية الأساسية وبين الفعل أو السلوك الذي يقوم بأدائه الفرد."

(محي الدين مختار، ص211)

10-9-نظرية التفسير الإدراكي للاتجاهات:

يرى "كانتريل" أثناء دراسته لعمق وشدة الاتجاهات أن الإدراك سلوك هادف يرمي إلى تحقيق بعض أهداف الكائن الحي أي أن الفرد يدرك عناصر بيئته، ويتفهمها ليتمكن من التكيف، والتفاعل معها بأسلوب سوي وأثناء ذالك تتكون اتجاهاته وتنمو وتتطور.

(نفس المرجع، ص211)

11- قياس الاتجاهات النفسية

هناك العديد من الطرق لقياس الاتجاهات نذكر منها:

11-1-طريقة ثرستون: لقد اعد ثرستون هذه الطريقة من خلال المقياس الذي وضعه بالاشتراك مع (شاف) لقياس الاتجاه نحو الكنيسة، ولقد كانت خطوات هذه الطريقة كما يلي:

أ- القيام بجمع عدد من القضايا التي ترتبط بموضوع الاتجاه.

ب- تكليف مجموعة من الحكام بتصنيف كل القضايا إلى 11 مجموعة، على أن يعمل كل منهم على حدة.

ج- يضع الحكم المجموعة الأولى لكل القضايا التي يعتبرونها مؤيدة جدا للاتجاه وفي المجموعة الثانية جميع القضايا التي يعتبرونها تلي المجموعة الأولى في التأييد، وهكذا بالنسبة لباقي المجموعات التي تليها حسب التأييد إلى أن يصل إلى المجموعة الأخيرة التي تتكون من القضايا المعارضة جدا للاتجاه وفي المجموعة السادسة أي الوسطى يضع فيها القضايا المحايدة للاتجاه

(عبد الرحمان عيسوي، ص 225-230)

د- وهكذا يضع بقية القضايا الموالية في المستويات التي تقع بين نقطة التأييد وبين نقطة الحياد، أما بقية المعارضة فيضعها بين نقطة الحياد ونقطة المعارضة حسب تغيير القضية في التأييد والمعارضة.

وفي الغالب ما تقدم للحكم 11 حرفا من A إلى K بحيث تصنف القضايا في مجموعات تحصل كل مجموعة حرفا معينا كالتالي:

الشكل رقم:01: طريقة "ثرستون" في قياس الاتجاهات

بعد هذه الخطوة يقوم الباحث بتحويل التصنيف من حروف أبجدية إلى درجات فالقضية الأولى تقدم لها درجة (1A)، والقضيّة المحايدة لها درجة (6)، والقضية K درجة (11)

وبعد تحويل الحروف إلى أرقام يقوم الباحث بتحليل الدرجات المعطاة لكل قضية على حدة ثم يستخرج متوسط هذه الدرجات، وتصبح هذه القضية التي أعطاها جميع الحكام لهذه القضية.

ه–حتى نعرف مدى اتفاق الحكام حول معنى القضية يقوم الباحث بقياس الفروق الفردية في الدرجات المعطاة لها وذلك عن طريق إيجاد الانحراف المعياري لكل قضية.

–الانحراف المعياري هو قياس درجة التشتت أو انتشار الدرجات.

و–القضايا التي يختلف حولها الحكام اختلافا كبيرا أي القضايا التي بها انحراف معياري كبيرا تحذف من نصوص الصور النهائية للمقياس لان معناها ليس واحد بالنسبة لجميع الأفراد، فالقراء يختلفون فيما بينهم في درجة تغييرها عن الاتجاه، وبعبارة أخرى تعتبر هذه القضايا غامضة وغير واضحة.

ي–يختار الباحث عددا من القضايا التي تنتشر انتشارا واضحا متساويا على المقياس من الطرف المؤيد إلى الطرف المعارض

(عبد الرحمان عيسوي، المرجع السابق، ص 225–230)

11–1–1–النقد الموجه لطريقة ثرستون:

تعتبر هذه الطريقة صعبة التطبيق وذلك لعدم قدرة المحكمين على تصنيف الفقراء إلى 11 مجموعة ضف إلى ذلك عدم قدرتنا على الحصول على عدد من المحكمين ذو كفاءة وخبرة عالية في وضع مقاييس خاصة بالاتجاهات، ومنه فمن الصعب على الطالب أن يضع مجموعة كبيرة جدا من الفقرات والتحكم في صياغتها ،كما تستغرق وقتا طويلا للحصول على مقياس يمكن استعماله.

(عبد الرحمان عيسوي، نفس المرجع، ص 225–230)

11–2–طريقة ليكرت رامسيس: هي تبسيط لطريقة ترستون السابقة حيث يقوم الباحث في هذه الطريقة، بإعداد عددا من العبارات (أي الجمل) التي تتصل بالاتجاه المراد قياسه، ثم يضع أمام كل عبارة عدد من الدرجات الموافقة والمعارضة مثل: موافق جدا – موافق – متردد –معترض – معترض جدا .

ثم يطلب من الشخص المستجوب، أن يضع علامة (x) على الإجابة التي تعبر عن رأيه بالنسبة لكل عبارة من العبارات التي يتضمنها القياس، وبذلك يندرج اتجاه الفرد المستجوب من نفي قاطع، إلى نفي معتدل إلى حياد تام، إلى إثبات معتدل، إلى إثبات قاطع.

(عبد الرحمان عيسوي، المرجع السابق، ص 225-230)

وعموما فان الخطوات ضرورية، يجب على الباحث إتباعها في إعداد هذا النوع من المقاييس نوجزها فيما يلي:

1-يقوم الباحث بجمع عدد كبير من العبارات التي تتعلق بالاتجاه المطلوب قياسه.

2-توزع هذه العبارات على عينة أو فئة من الأفراد الذين سيعطى الاستفتاء لهم، ويطلب من هؤلاء أن يضعوا علامة (x) أمام الفئة التي توضح درجة موافقتهم أو عدم موافقتهم عليها، ثم تحسب درجة كل فرد عن طريق جمع درجات استجاباتهم على كل العبارات، بحيث تكون أعلى الدرجات للاتجاهات الايجابية، واقلها للاتجاهات السلبية.

3-تحذف بعد ذالك كل العبارات التي يكون معامل الارتباط بين الدرجات عليها والدرجة الكلية، معامل ارتباط منفصل.

وقد أكدت التجارب التي أجريت في هذا المجال، على تفضيل هذه الطريقة، نظرا لسهولتها، ولأنها تكون في العادة ذات الدرجات ثبات عالية ولأنها أيضا تبين دقة درجة اتجاه الأفراد نحو المشكلة

11-3-طريقة جتمان: تتلخص هذه الطريقة في المحاولة لإيجاد مقياس يشبه المقياس الذي يستخدم لكشف قوة الرؤية أو الإبصار عند الأفراد، فإذا قلنا (مثلا)، أو قوة رؤية، أو إبصار (زيد) هي 9/6 (مثلا)، ففي هذه الحالة، توضح لنا هذه الدرجة عدد الصفوف التي يستطيع (زيد) أن يميزها، وعدد الصفوف التي يعجز عن تمييزها في لوحة الكشف، وهذه الدرجة تعني أن (زيد) يرى كل ما هو اقل من درجة 9/6، وانه لا يزيد في

الإبصار عن هذه الدرجة، وبالمثل، إذا كانت رؤية (عمر) هي 6/6، فان هذا يعني انه استطاع أن يرى كل ما هو اقل من رؤية 6/6.

ويعتبر هذا النوع من المقاييس، مقياس تجمعي صحيح، حيث يستدل من خلاله على الصفوف التي رآها الفرد المفحوص من درجته النهائية، وهذا (في نظر جتمان) هو أحد الأسس الهامة التي تميز المقياس الصحيح. إذ أن هذا الشرط، لم يتوفر تماما في جميع المقاييس السابقة، ففي طريقة "ليكرت" لا يعني أحيانا حصول شخصين على درجة واحدة، أنهما بالضرورة قد اختارا نفس العبارات، أو استجابا بطريقة واحدة، وعليه فان محاولة جتمان تستهدف عمل مقياس بحيث إذا وافق فرد على عبارة معينة منه ،فلا بد (في الغالب) أن يكون قد وافق على كل العبارات التي هي أدنى منها، و لم يوافق على كل العبارات التي هي أعلى منها، فإذا أمكن أن يحقق المقياس هذا، فانه يمكن من خلال الدرجة التي يحصل عليها الفرد التعرف على العبارات التي وافق عليها بالذات، ولن يشترك شخصان إذن في درجة واحدة على مقياس جتمان، إلا إذا كانا قد اختارا نفس العبارات، وعليه فان جتمان يرى أن لتفسير الدرجة التي يحصل عليها، إلا معنى واحدا، وهو أن درجة الشخص هي النقطة التي تفصل بين كل العبارات الدنيا التي وافق عليها والعليا التي لم يوافق عليها، وهذا مايميز – في نظر جتمان – المقياس التجمعي الصحيح.

(محمد عبد العزيز الغرباوي، 2007، ص21-22)

نقد هذه الطريقة: هي طريقة يصعب تطبيقها،ولقد وضع مقياس مدرج يتطلب دقة وتركيز كبير مع كل فقرة ومدى ملاءمتها في أن تكون الفقرة الموالية للأولى وبالتالي تتطلب مستوى عال وكفاءة كبيرة في وضع المقياس.

خلاصة الفصل:

وخلاصة القول يمكن أن نقول أن الاتجاهات النفسية تمثل نظاما متطورا للمشاعر والميول السلوكية والمعتقدات حيث تنمو في الفرد باستمرار مع نموه وتطوره والاتجاهات دائما تكون تجاه شيء محدد أو موضوع معين ويمر عبر مراحل عدة، وتمثل الاتجاهات تفاعلا وتشابكا بين العناصر البيئية المختلفة ولا يستطيع الفرد أن يكون أو ينشئ اتجاها عن شيء معين إلا إذا كان في محيط إدراكه، أي أن الفرد لا يستطيع تكوين اتجاهات حيال أشياء لا يعرفها آو حيال أشخاص لا يتفاعل معهم، والاتجاه عبارة عن وجهة نظر يكونها الفرد في محاولاته للتأقلم مع البيئة المحيطة به، وان تفسير السلوك يرتبط جزئيا بالتعرف على اتجاهات الأفراد وتعتبر عمليات القياس عامة، والاتجاه خاصة، عمليات أساسية في ميدان علم النفس الاجتماعي ويعود ذلك إلى أن عملية القياس تحدد إلى أي مدى يمكن أن يعتمد على صحة النظريات والفروض القائمة. وبذلك مساعدة الدارس على تعزيز أو رفض بعض النظريات والفروض، وفتح أمامه مجالات أخرى. للبحث والتجريب.

الفصل الثالث: اللغة الفرنسية في الجزائر

تمهيد

1- اللغة

2-أهمية اللغة

3-المنطلقات اللغوية

4-وظائف اللغة

5-اللغة الفرنسية عبر العالم

6-أهمية تعلم اللغات الأجنبية

7-أهداف تعلم وتعليم اللغات الأجنبية

8 -واقع اللغة الفرنسية في الجزائر

9-الطرق المستعملة في تعليم اللغة الفرنسية

10-الصعوبات البيداغوجية في تدريس اللغة الفرنسية في الجزائر

11-عوائق تقدم اللغة الفرنسية في الجزائر

12-نظريات تعلم اللغة الأجنبية

*خلاصة الفصل

تمهيد:

يلتحق التلميذ بالتعليم الابتدائي فيتلقى مجموعة من المبادئ، والمعارف، والمتمثلة أساسا باللغة العربية، والرياضيات ودراسة الوسط وذلك لإكسابه لغة التحاور ، وتمكينه من الكتابة، والتعبير، وبعض العمليات الحسابية ليتعود على حل المشكلات.

وبمرور السنوات ، ونمو قدرات التلميذ الانفعالية والعقلية تزداد المناهج، والبرامج التعليمية تعقيدا، وتدخل مواد جديدة لم يسبق للتلميذ أن درسها من قبل، حيث يبدأ في دراسة اللغة الفرنسية ضمن المواد الدراسية الأخرى الأساسية، وهي تهدف إلى إكساب المتعلم لغة أجنبية تساعده على تنمية المدركات، والمعارف العلمية وحب روح المطالعة، وتبادل الآراء والأفكار ضمن مجتمعه الدراسي. إذن فاللغة الفرنسية تعد وجهان لعملة واحدة حيث تكسبه مزيدا من الخبرة وأيضا مصداقا لقول الرسول صلى الله عليه وسلم: (من تعلم لغة قوم أمن شرهم) فيكون المتعلم قادرا على الرد منتبها لكل المواقف التي يتعرض لها في حياته.فهنا يظهر وزن اللغة الأجنبية في ميدان التعلم.

1- اللغة:

اللغة وحدة واحدة وكل متكامل، وما فنون اللغة إلا اللغة نفسها. وما تقسيمها إلى فروع إلا لمتطلبات تعليمية، تتعلق بخطة الدراسة ، وبعض الإجراءات التنظيمية التي لا تؤثر في فلسفة النظرة إلى اللغة. إن فنون اللغة أربعة هي: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، وبين كل منها علامات معينة ...ويستلزم ذلك ما يلي:

1-مساعدة التلميذ على أن يحس بالوحدة العضوية التي تربط بين أجزاء وفروع اللغة،فينظر اليها كبناء متكامل يمثل كل فرع منها لبنة فيه ... ويعني ذلك إجرائيا ألا يدرس أي فرع لذاته سواء أسهم في أداء اللغة لوظائفها أو لم يسهم.

2-إبراز العلاقة بين كل فن لغوي وأخر، ويعني ذلك —من بين ما يعنيه- ما ينتمي إلى فن لغوي واحد كالاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، ومنه ما ينتمي إلى فنين كالكتابة والقراءة وغيرهما. وتوضيح ذلك يأتي عن طريق ذكر المهارات اللغوية في المنهج فهذا من شأنه مساعدة المعلم على تحديد موطن الاهتمام والمجال الذي يمكن أن تمارس فيه المهارة اللغوية المطلوبة.

3-بيان المواقف العلمية التي تستخدم فيها مهارات اللغة بشكل وظيفي متكامل.

(فايز مراد دندش، 2003، ص 172)

2-أهمية اللغة:

يتعلم الإنسان اللغة —قومية كانت أم حسية على اعتبار أنها وسيلة لغاية. غير أن هذه الوسيلة لها من الأهمية ما يجعلها شبيهة بالغاية. فإذا جاء المربون اليوم ليعددوا وظائف التعليم جعلوا تعليم اللغة في مقدمة هذه الوظائف.

من أجل ذلك تحتل اللغة مركزا ممتازا في مناهج التعليم العام في جميع أنحاء العالم. وهي تلتهم جزء كبيرا من أوقات المتعلم بالقياس إلى غيرها من مواد التدريس، وخصوصا إذا أضفنا المناهج إلى لغات أجنبية إلى جانب اللغة القومية ونظرة عامة إلى توسيع ساعات تدريس اللغة العربية في مناهج الأقطار العربية بوجه الإجمال ترينا أن اللغة القومية يضاف إليها لغات أجنبية تشغل جزءا هاما من مجموع الساعات الأسبوعية والذي يرفع شأن اللغة ويجعلها هنا في هذا المركز الممتاز هو غنى كنهها وسعة مفهومها. فالمربي الحديث لا ينظر إليها كمجموعة من الأصوات والألفاظ، والتراكيب فحسب بل كمرات صافية تنعكس فيها عواطف الإنسان وكمستودع أمين يحوي تراثه الثقافي عبر العصور

(نفس المرجع، ص 172)

وإذا كان هذا معنى اللغة وكانت هذه أهميتها في التربية فما هي منطلقاتها؟ وما هي أهم وظائفها وكيف يستطيع التعليم تأدية هذه الوظائف؟

3-المنطلقات اللغوية:

3-1-مفهوم اللغة:

للغة تعريفات كثيرة لا محل لإسهاب القول فيها إلا أن التعريف الذي نقبله للغة هي أن اللغة "مجموعة من الرموز الصوتية التي يحكمها نظام معين و التي يتعارف أفراد ذو ثقافة معينة على دلالتها من أجل تحقيق الاتصال بين بعضهم البعض".

وفي ضوء هذا التعريف يمكن الحديث عن مجموعة من الحقائق التي تمثل بعضها مقومات أساسية من مقومات اللغة، ويمثل بعضها الأخر تطبيقات تربوية أي يمكن أن تأخذ مكانها في مناهج التربية، وعلم النفس وتتلخص هذه الحقائق و المعلومات فيما يلي:

1-اللغة رموز: يقصد بالرمز الإشارة أي أن الرمز يعني التعبير عن شيء ذي دلالة محددة ويتفق الناس على دلالتها في مختلف المجتمعات، وعلى مدى العصور، واللفظ رمز يدل على شيء معين ... ولا شك أننا في المجالات التربوية ينبغي أن نبدأ بالمحسوس الذي يمكن إدراكه متدرجين إلى مجرد الذي يستغرق من عقل الإنسان وقتا لكي يدركه

(فايز مراد دندش، مرجع سابق، ص 172)

2-اللغة أصوات: اللغة نظام صوتي والأصوات من بين مكونات اللغة ذات مكانة متميزة فهي أقدم أشكال الاتصال بين البشر وهي أول ما يكتسبه الطفل، والأدوات أساس اللغة على حد تعبير ابن جني. إنها حدة اللغة أي أنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم. وهو بذلك التعريف يسبق العلماء المحدثين عندما يقرون أن اللغة هي أساسها نظام صوتي وان الكتابة نظام تابع له والجانب الصوتي هنا يعني أن ثمة متحدث ومستمع

والحديث والاستماع من أهم مهارات اللغة لذلك يجب أنت تحظى هاتان المهارتان بعناية خاصة في العملية التربوية. إن الكتابة تسجيل للرموز الصوتية، وقد يكون التسجيل لهذه الرموز دقيقا، وقد يكون غير ذلك من أجل هذا تنشا الدعوة إلى تخصيص الأشهر الأولى من أشهر التعلم في عمليات التربية في الصف الأول الابتدائي وتنمية مهارتي الاستماع والكلام ثم الانتقال إلي غيرهما من المهارات كلما اتسع مدى التعلم ونمت قدرات التلاميذ.

(فايز مراد دندش، مرجع سابق، ص 172)

3-اللغة عرف: اللغة نظام عرفي يتفق الناس فيه على دلالات الرموز دون اشتراط مبرر عقلي لكل ما يتفقون عليه .... أن إطلاق اسم قلم عل الأداة التي نكتب بها لا يحتم وجود صلة بين الاسم والمسمى فلهذه الأداة اسم في اللغات الأخرى يختلف في العربية والأمر يصدق على عناصر اللغة الأخرى ولهذه الحقيقة تطبيقات قيمة عليها وكذالك ضرورة التمييز بين منطق اللغة ومنطق العقل، وقد يعجز المرء أن يجد للظاهرة اللغوية مبررا عقليا أو تفسيرا منطقيا فيلزمه بقبولها.

4-اللغة نظام: والنظام في اللغة أمر يتسع ليشمل طريقة ترتيب الحروف، وتوالي الأصوات، وتركيب الجمل أي انه يعني مختلف القواعد التي تنظم العلاقة بين المكونات المختلفة للغة أصواتا، وحروفا، ومفردات وتراكيب. ويمكن أن يتم تعليم نظام اللغة بشكل غير مباشر بأن نقدم للتلميذ نماذج لرفع مستويات الأداء اللغوي التي يتعرف من خلالها على هذا النظام ويتعود عليه أو بشكل مباشر تعرض فيه القاعدة مباشرة. ومحور الاهتمام في العملية التعليمية في الصفوف الأولى وهو تعليم النظام-نظام اللغة بشكل غير مباشر،متدرجا إلى شكله المباشر كلما اتسعت قدرة التلاميذ على التفكير المجرد.

(نفس المرجع، ص 172)

5-اللغة اتصال: لقد بلغت أهمية العلاقة بين المحتوى ووسيلة الاتصال الدرجة التي دفعت ببعض المفكرين إلى القول بأن"الوسيلة هي الرسالة" ولتأكيد مفهوم معين، مؤداه أن الطريق التي تبلغ بها الرسالة لا تقل خطرا عن الرسالة ذاتها. ولهذه الحقيقة تطبيقات، لعل من أهمها تقدير كلا الطرفين."الوسيلة"و"الرسالة" في عمليات الاتصال،والنظر إلى اللغة التي تنتقل بها الرسالة على أنها أحد العوامل الأساسية في توصيل هذه الرسالة،فتحري الدقة في اختيار كلماتنا وفي بناء جملنا ومعنى ذلك أن تعلم اللغة نشاط لا يتم لذاته،ولا يقتصر الأمر عند إتقان الفرد لأساليبه. ومن المقومات الأساسية لقياس قدرة التلميذ التعليمية على التحديث الدقيق للوظائف التي يستخدم فيها التلميذ اللغة.

(فايز مراد دندش، مرجع سابق، ص 173)

6-اللغة سياق: اللغة نظام من الرموز التي يستخدمها أقوام معينون في ثقافة معينة. وتكتسب هذه الرموز دلالتها في ضوء الظروف التي استخدمت فيها : كالزمان والمكان والمقصد وغير ذالك من عوامل تجعل للوقت الذي استخدمت فيه الرموز- تأثيرا مباشرا على الدلالة التي تعطى لها، ولهذه الحقيقة تطبيقات لعل من أخطرها شأنا أن ندرك من السياق من دور في إعطاء الرموز دلالتها، وان ندرك أيضا الفرق بين المعنى الاشاري للغة وهو ذالك الذي نعثر عليه في القاموس، والمعنى الضمني للغة، وهو ذلك الذي نقصده بالاستخدام الفعلي في موقف معين. إننا نتعامل مع اللغة كظواهر منفصلة يشتغل بعضها ببعض، وما أكثر ما يسألنا الدارسون عن معنا كلمة ما، وما أكثر أيضا أن نتبرع بالإجابة السريعة فنضطر من حيث لا نريد الضرر.

7-اللغة ثقافة: العلاقة بين اللغة والثقافة أوضح من أن نتكلم عنها في هذا المجال فان اللغة باختصار هي وعاء الثقافة ومن اقدر الوسائل على نقلها من شعب لآخر.

وحيث تحتل الثقافة باعتبارها طرائق حياة الشعوب وأنظمتها وطرق حياتها المختلفة الاقتصادية والاجتماعية والتربوية مكانة هامة بين عمليات تعليم وتعلم كافة اللغات وهي تعتبر مكونا أساسيا و مكملا ومهما لمحتوى

المواد التعليمية في هذا الميدان لذلك لا بد أن تندرج العناصر الثقافية للغة اندماجا كاملا في المادة التعليمية و في جميع أوجه التعليم.

ولقد أثبتت الدراسات أن معظم الدارسين يعلمون أن المعلومات والمعارف الثقافية هدف أساسي من أهداف أي مادة تعليمية. كما يعلمون أيضا أنها عامل مهم من عوامل النجاح في تعلم اللغة واستخدامها.كما وجد أن الكثير من هؤلاء الدارسين يتوقعون عندما يبدؤون تعلم اللغة أن يحصلوا على قدر معين من القدرة على توظيف الثقافة كمحتوى للغة في نفس الوقت الذين يحصلون عليه من اللغة كوعاء للثقافة،كما يتوقعون أيضا أنهم سوف يدرسون أهل اللغة بنفس القدر الذي يدرسون به اللغة، ولذلك قيل أن نجاح الشخص في الاتصال والتفاهم والاندماج والتعامل مع أفراد شعب آخر يتوقف على مقدار المستوى اللغوي الذي وصل إليه في لغة هذا الشعب ،وعلى الحصيلة الثقافية التي تعلمها على حد سواء.

وفيما يلي بعض الأسس التي تجعل من الثقافة جزءا أساسيا من تعلم اللغة:

1-إن القدرة على التفاعل مع الناطقين باللغة لا تعتمد على إتقان مهارات اللغة، بل تعتمد أيضا على فهم ثقافة أهل اللغة وعاداتها وآمالها وتطلعاتها.

لذا فان الاهتمام بالثقافة في برامج تعليم اللغة يؤدي إلى فائدة كبيرة ونتائج فعالة في عملية الاتصال باللغة قد يفوق ما يقدمه من مهاراتها فقط، وهذا يؤدي إلى حقيقة بارزة وهي أن الاتصال الثقافي بين متحدثين باللغتين يساعد على تنمية مهارات اللغة وإتقانها.

(فايز مراد دندش، مرجع سابق، ص 173)

2-إن فهم ثقافة اللغة الأجنبية والتفاعل معها أمر مهم في حد ذاته والتفاعل العالمي أصبح هدفا من الأهداف الأساسية للتعلم في أي بلد من بلدان العالم. كما أن فهم التشابه والاختلاف بين الثقافات أصبح أمرا ضروريا لإحداث تقارب وتعاون بين الشعوب كأساس لتقدم الحياة واستقرارها في هذا العالم ولأن السلام العالمي

يعتمد بشكل كبير على الفهم والتعاون العالمي. فمن هنا أصبح الأمر ضروريا الاهتمام بتزويد المادة التعليمية بملامح الثقافة الأساسية، ثم بأوجه التشابه والاختلاف الأساسي بين هذه الثقافة وثقافات المتعلمين.

3-إن العادات الثقافية تشبه إلى حد كبير المهارات اللغوية فالمتحدث باللغة يتصرف بشكل معين وبطريقة تلقائية،كما انه يتحدث اللغة بنفس الطريقة ومن ثم ينبغي أن تعامل عادات الثقافة كما تعامل مهارات اللغة في المواد التعليمية.

إن علماء الأجناس ودراسة الإنسان "الانثروبولوجيا" يقرون أن سلوك الفرد في أي ثقافة يكمن في حدود النظام المتبع لأنماط التعلم. وفي هذا السياق يصبح من الممكن مقارنة دراسة الثقافة بدراسة اللغة.

4-إن الثقافة ميدان واسع ومعقد بالشكل الذي لا يتوقع معه أن يستوعب الدارسون كل عادات الثقافة ولكنهم في ذات الوقت قد يألفون تلك العناصر المهمة لفهم الناس والشعوب وطرائق حياتهم. وهذا يعني أن ما يقدم من الثقافة ينبغي أن ينتقي ويختار في ضوء حاجات الدارسين واهتماماتهم وأهدافهم من تعلم اللغة والثقافة.

(فايز مراد دندش، مرجع سابق، ص 173)

5-إن لمجتمعات الدارسين الأصلي تأثيرا على اتجاهاتهم نحو الثقافات الأخرى فهناك المجتمعات المفتوحة، والمجتمعات المغلقة، وهناك الأفكار الصحيحة عن الثقافات الأخرى والأفكار الخاطئة، وهناك أيضا معرفة بالثقافات الأخرى وجهل بها،كما أننا ندرك مدى الدعايات المغرضة وتأثيرها خاصة فيما يتصل بالثقافتين العربية والإسلامية على وجه الخصوص وموقف هذه الدعايات من الثقافتين العربيتين والإسلامية، كما نعلم ان الكثيرين قد كونوا اتجاهاتهم نحو تلك الثقافات "عربية –إسلامية" من خلال الصحف والمجلات والإذاعات غير المنصفة، ومن هنا أصبح من الضروري تقديم الثقافة العربية والإسلامية في أصولها وأصالتها ونقائها أمرا لا مفر

منه في أي مادة تعليمية تقدم لمتعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها كميدان لتصحيح المفاهيم الخاطئة نحو ثقافتنا ولتعديل الثقافات السلبية نحوها .

6-إن لأصحاب الثقافات اتجاهات معينة نحو ثقافاتهم، فهناك من يتعصب للثقافة، ومنهم من يدفع كل الناس إلى حب ثقافته، ومنهم من ينتقد ثقافات الآخرين لإظهار ثقافته، ومنهم من يظهر تحمسا زائدا .....الخ والحقيقة تقتضي عدم التعصب للثقافة، والبعد عن نقد ثقافات الآخرين، والعمل على جذب الآخرين إلى الثقافة بوعي وتعقل وحكمة ، بحيث تقدم أسسها وعناصرها وأصالتها، وفي ذات الوقت مقارنتها بالثقافات الأخرى فقط لإدراك التشابه والاختلاف دون اصدرا أحكام.

(فايز مراد دندش، مرجع سابق، ص، 164)

7-إن للدارسين أغراضا من تعلم اللغة والثقافة، ولكن لأصحاب اللغة أيضا أغراض من تعلم لغتهم، ونشر ثقافتهم ولذا فالحرص واجب للعمل عل تحقيق الجانبين معا فهذا أمر مهم.

إذا كان للغة مستويات، فان للثقافة أيضا مستويات فلها مستوى حسي ومستوى تجريدي معنوي، ولها مستويات تبدأ بالفرد وتتسع للأسرة ثم تتسع للمؤسسات والجماعات ...الخ. ومن هنا ينبغي التدرج بمستويات الثقافة من الحسي إلى المعنوي ومن الفرد إلى الأسرة إلى المجتمع الأوسع.

8-إن للثقافة أبعادا ماضية، وحاضرة، ومستقبلية، ومن ثم لا ينبغي أن تقتصر المادة التعليمية على تقديم بعد واحد منها وإنما يجب تقديم حاضر الثقافة ثم ماضيها ثم آمالها ثم تطلعاتها وسعيها نحو تحقيق مستقبل أفضل.

9-إن للثقافة عموميات وخصوصيات وبدائل وشواذ ومن ثم لا ينبغي أن نغرق الدارس في نوع واحد من الثقافة، وإنما يجب تقديم صور من عموميات الثقافة وخصوصياتها وشواذها من علماء ومفكرين ومبتكرن من مختلف التخصصات .

(نفس المرجع، ص، 164)

10-أن للدارسين أغراضا متعددة من دراسة اللغة والثقافة، فهناك الغرض الديني والغرض السياسي والتجاري الوظيفي والعلمي ...الخ وهذا يتطلب أن تعدد أوجه الثقافة في المادة التعليمية بتعدد هذه الأغراض.

11-أن هناك تأثيرا وتأثيرا متبادلا بين الوعاء اللغوي والمحتوى الثقافي بالإطار العام والمستوى اللغوي الأساسي، بحيث يؤدي الارتفاع بالمستوى الثقافي إلى الارتفاع بالمستوى اللغوي.

ومن هذه المنطلقات يمكن أن نضع مجموعة من الشروط والمبادئ التي ينبغي أن تراعى في المحتوى الثقافي العربي والإسلامي للمادة التعليمية الأساسية بصفة عامة ومؤثرة في مناهجنا:

1-أن تعبر المادة عن محتوى الثقافة العربية والإسلامية.

2-أن تعطى صورة صادقة وسليمة عن الحياة بالأقطار.

3-أن تعكس المادة الاهتمامات الثقافية والفكرية للدراسين على اختلافاتهم.

4-أن تتنوع المادة بحيث تغطي ميادين ومحلات ثقافية وفكرية متعددة في إطار من الثقافة العربية والإسلامية.

5-ألا تغفل المادة التعليمية جوانب الحياة العامة والمشتركة بين الثقافات.

6-أن تتسق المادة ليس فقط مع أغراض الدراسين ولكن أيضا مع أهداف العرب من تعليم لغتهم ونشرها.

7-أن يعكس المحتوىcontent حياة الإنسان العربي المتحضر في إطار العصر الذي يعيش فيه.

8-أن يثير المحتوى الثقافي للمادة المتعلم ويدفعه إلى تعلم اللغة والاستمرار في هذا التعلم.

9-أن ينظم المحتوى الثقافي من القريب إلى البعيد، أو من الحاضر إلى المستقبل، أو من الأنا إلى الآخرين، أو من الأسرة إلى المجتمع الأوسع.

(فايز مراد دندش، مرجع سابق، ص، 164)

10-إن تقدم المادة المستوى الحسي من الثقافة ثم تندرج نحو المستوى المعنوي.

11-أن توسع المادة خبرات المتعلم بأصحاب اللغة.

12-أن ترتبط المادة الثقافية بخبرات الدارسين السابقة في ثقافتهم .

13-أن يقدم المحتوى الثقافي بالمستوى الذي يناسب عمر الدارسين ومستواهم التعليمي .

14-أن تلتفت المادة وبشكل خاص إلى القيم الأصلية المقبولة في الثقافة العربية والإسلامية.

15-أن تتجنب إصدار أحكام ضد الثقافات الأخرى.

16-أن تتجنب إصدار أحكام متعصبة للثقافة العربية الإسلامية.

17-أن تقدم تقويما وتصحيحا لما في عقول الكثيرين من أفكار خاطئة عن الثقافة العربية والإسلامية .

(فايز مراد دندش، مرجع سابق، ص، 165)

4-وظائف اللغة:

للغة خمس وظائف أساسية:

1-اللغة أداة للتعبير عن النفس: وكما أن اللغة أداة للتفاهم،كذلك فإنها أداة للتعبير عن النفس بكل ما يجول في ذهن المرء من أفكار ويجيش في صدره من عواطف .بصرف النظر عن إيصال هذه الأفكار أو العواطف إلى الآخرين. ومتى تم له هذا التعبير عن النفس على أحسن وجه يجد بين يديه كل ما يغنيه في تعبيره.

2-اللغة أداة تفاهم: الإنسان حيوان ناطق ،واللغة التي ينطق بها تمكنه من التفاهم مع أخيه الإنسان، ومبادلته الأفكار والعواطف. فهي إذن كما سبق الإشارة إلى ذلك أداة اتصال وتخاطب بين الناس.

وفي الوقت الذي يتصل فيه الناس بعضهم ببعض تعمل اللغة أيضا على التفاهم فيما بينهم وان تعذر عليهم التفاهم بعض الأحيان، فقد يكون السبب في ذلك سوء التعبير،كأن يستعمل مثلا اسم واحد لمدلولات متعددة.

(نفس المرجع، ص، 165)

3-اللغة أداة تحصيل العلم : ومن أهم وظائف اللغة أنها أداة لتحصيل العلم وتوسيع الاختبار. فالإنسان يتعلم من اختبار غيره كما يتعلم من اختباره الشخصي المناسب والمباشر، وأكثر ما يتعلمه من اختبار الآخرين يأتيه عن اللغة. ويمكننا أن نقيس عمر الإنسان بعلمه وسعة اختباره —وهو مقياس معقول — وفي هذا يقول الحسين أن للغة فضل كبير في إطالة العمر."إن قراءة ساعة في وقت الفراغ تعادل حياة شهر أو يزيد، وقد تبلغ حياة سنة أو سنوات في جو مليء بالتجارب الإنسانية التي لا يحصل عليها المرء بمفرده مهما طال عمره. إن عمر المرء قصير، ولكن تجارب الكتب تجعل منه عمرا قديما قدم الأزل ، ومستمرا استمرار الدهر."

(فايز مراد دندش، مرجع سابق، ص، 166)

ولما كانت اللغة أداة تفاهم بين الناس مهما تتسع بينهم شقة الزمان والمكان، فان ما نتعلمه من اختبار الآخرين بواسطة اللغة لا يقتصر على الناس الذين يعايشوننا وما أكثر ما نتعلمه من مؤلفات المعاصرين اللذين يقطنون في أقصى أرجاء الأنحاء، ومن مؤلفات الكتاب القدماء الدين عاشوا في ابعد القصور. ومن هنا تظهر لنا أهمية تعليم اللغات الأجنبية بالإضافة إلى اللغة القومية. فإذا نحن اهتممنا بتعلم لغة من هذه اللغات فليس غرضنا التخاطب والتعامل مع أهل تلك اللغة فحسب. وإنما غرضنا الاطلاع على ما تحويه تلك اللغة من الكنوز العلمية والثقافية.

4-اللغة أداة للتفكير: ومن أهم وظائف اللغة أنها أداة للتفكير. وكلما تبادل الإنسان أفكاره وعواطفه مع أخيه الإنسان وحاول في الوقت نفسه أن يحسن التعبير عن تلك الأفكار والعواطف، وأن يصوغها في قالب محكم وأسلوب طلي.فإن في هذه المحاولة تنمية لقواه المفكرة والمعبرة.

(فايز مراد دندش، مرجع سابق، ص، 167)

وقد بالغ فريق من العلماء في أهمية الدور الذي تقوم به اللغة في عملية التفكير، فذهبوا إلى أن التفكير إنما هو كلام باطني، على اعتبار أنهم إذا جلسوا للتفكير في بعض مشاكلهم أخذوا يخاطبون أنفسهم بأنفسهم.

ونحن لا نميل إلى هذه النظرية على الإطلاق وفي رأينا أنها على جانب كبير من التطرف، وهي أن صدقت على بعض الناس لا تصدق عليهم جميعا. وكم من مفكر يستغني في تفكيره عن الرموز اللغوية. فالرياضي يستطيع التفكير عن طريق الحروف والأشكال والمهندس عن طريق الرسوم والخطوط والجغرافي عن طريق الخرائط والمصورات.

إن اغلب العلماء يعتقدون أن اللغة كأداة للتفكير لا تخرج عن كونها وسيلة من وسائله ورمز من رموزه ،ومثلها في ذالك كمثل سائر الوسائل والرموز —ونحن معهم في هذا الاعتقاد ونميل إلى مشاركتهم فيه، ومنهم "عبد المجيد"، و"هلجارد" وكلما ارتفع مستوى التفكير وصارت صورة الذهنية مجردة، ازدادت الحاجة إلى رموز دقيقة تحول دون الالتباس والتشويش وغنى عن البيان أن الفكر لا ينجلي في ذهن المفكر حتى يوضع في قالب لغوي أو ما يشبه ذلك ولعله يكون أكثر جلاء في الكلام الخطي منه في الكلام الشفهي ودليلنا على ذلك أننا كثيرا ما نظن أن فكرة من الأفكار أصبحت واضحة في أذهاننا، حتى إذا جئنا نضعها على الورق ظهر لنا غموضها وإبهامها.

و إن ممارسة الكتابة من الناحية الأولى والمحادثة من الناحية الأخرى لكل ما يثير قوة التفكير وينميها، ولاسيما إذا كان موضوع البحث مدعاة إلى العناية والاهتمام هو أمر ضروري وأساسي.

(فايز مراد دندش، مرجع سابق، ص، 168)

5-اللغة أداة لتوثيق الروابط القومية :إذا نالت اللغة القومية حظها من العناية ودرست بالطرق الحديثة ،عملت على توثيق الروابط القومية. والذي يجعل لها هذه الأهمية العظمى أمران: الأمر الأول هو أن استعمال لغة قومية واحدة ادعى إلى التقارب والتفاهم بين أفراد الأمة من استعمال لغات عديدة أو لهجات محلية مختلفة.ولذا نرى أن الأقطار العربية تتجه اليوم إلى استعمال لغة عربية مبسطة تذوب فيها اللهجات المتعددة.

(نفس المرجع، ص، 169)

6-والأمر الثاني هو أن لغة القوم مستودع تراثهم الثقافي وبواسطتها ينشر هذا التراث وينقل من جيل إلى جيل .ولذا كانت اللغة من أهم الوسائل لتعميم الثقافة المشتركة وصهر عناصر الأمة في بوتقة واحدة.وفي هذا يقول زيادة. "إن اللغة القومية إنما تمثل هذه المترلة من النفوس وتمثل هذا الدور، لا على أنها ألفاظ فحسب، ولكن على أنها آداب وتقاليد وعادات وطرق تفكير ووسائل تعبير ولون من ألوان الشعور وفلسفة في الحياة. هذه اللغة هي جماع هذا كله.وبقدر ما يتمكن الأفراد من لغتهم تنمو حياتهم المنبثقة من أعماق نفوسهم والخارجة من قلوبهم ،فتمتلئ بعد فراغ وتشبع بعد جوع وتغنى بعد فقر."

(فايز مراد دندش، مرجع سابق، ص 172،173)

5-اللغة الفرنسية عبر العالم:

اللغة الفرنسية هي إحدى اللغات الرومانسية التي يتكلم بها نحو 80 مليون شخصا في جميع أنحاء العالم كلغة رسمية ثانية، وحوالي 200 مليون شخص آخرين كلغة مكتسبة. وينتشر هؤلاء الناطقون بها في حوالي 54 بلدا حول العالم.

معظم من ينطق بالفرنسية كلغة أصلية يعيشون في فرنسا، حيث نشأت اللغة. أما البقية فيتوزعون بين كندا، وبلجيكا، وسويسرا، وإفريقيا الناطقة بالفرنسية، لكسمبورغ، وموناكو.

تنحدر اللغة الفرنسية من اللغة اللاتينية لغة الإمبراطورية الرومانية، مثلها مثل كثير من اللغات العالمية الأخرى كالبرتغالية، والاسبانية، والايطالية، والكتلانية والرومانية. يشبهها في هذا النسب أيضا بعض اللغات المحلية كاللغة القصطانية أو الاكسبيطانية وهي اللغة التي يتكلم بها أهل أو كسيطانيا بجنوب فرنسا، واللغة النابولية لغة أهل نابولي بإيطاليا، وغيرها.

(http://ar.wikipedia.org/wiki/ لغة فرنسية)

كما أن تطور اللغة الفرنسية قد تأثر كثيرا باللغات السلتية وهي فرع من عائلة اللغات الهندوأوروبية. وذالك لكون اللغات السلتية كانت منتشرة في مناطق واسعة في غرب ووسط أوروبا من قبل الشعوب السلتية أو الكلتية في العصور ما قبل الرومانية والرومانية، أما الآن فهي محدودة في مناطق ساحلية صغيرة في شمال غرب أوروبا.

وتأثر اللغة الفرنسية أيضا باللغة الجرمانية القادمة مع غزاة شعب الإفرنج الذين دخلوا فرنسا بعد انتهاء السيطرة الرومانية عليها.

الفرنسية لغة رسمية في 29 بلدا ،تشكل بمعظمها ما يسمى الفرانكوفونية، أي مجتمع الدول الناطقة بالفرنسية. هي أيضا لغة رسمية في جميع وكالات الأمم المتحدة، وفي عدد كبير من المنظمات الدولية. تبعا للاتحاد الأوربي، فان 129 مليون مواطن من الدول السبع والعشرين الأعضاء في الاتحاد الأوربي يتكلمون الفرنسية (أي بنسبة 100/26 من أصل 497,198,740 وهو العدد الكلي لمواطني الاتحاد الأوروبي). منهم 65 مليون مواطن (أي 100/12) يتكلمون الفرنسية كلغة أساسية نحو 14 بالمائة يعلنون أنهم يتكلمونها كلغة ثانية، مما يجعلها ثالث اكبر لغة تحكى كلغة ثانية في الاتحاد الأوروبي، بعد الانكليزية والألمانية. بالإضافة إلى ذلك،فانه ما قبل تنامي دور اللغة الانكليزية في مطلع القرن العشرين ،فان الفرنسية كانت تعتبر اللغة الأبرز والأوسع انتشارا في المجال الدبلوماسي بين القوى الأوروبية والاستعمارية ككل، وأيضا كانت اللغة الأوسع انتشارا بين النخب التعليمية في أوروبا.

(المرجع السابق)

6-أهمية تعلم اللغات الأجنبية:

تعد اللغات الأجنبية أداة تمكن أصحابها من التعرف والإطلاع على مجالات معرفية متعددة،وخاصة إذا عرفنا أن نسبة كبيرة من المنتوج الفكري يكتب وينشر باللغات الأجنبية(خاصة الإنجليزية والفرنسية)لذا يجب

تعلم اللغات الأجنبية والأوروبية كونها من أهم اللغات اليوم في المجال التكنولوجي ونقل المصطلحات التقنية الخاصة بكل مجال من مجالات الفكر والعلم إلى اللغة العربية لنجعل منها اللغة القادرة على مسايرة عجلة التقدم الحضاري والمد العلمي الأوروبي حيث أكدت إحدى المؤتمرات الدولية التي تشرف عليها منظمة اليونسكو الخاصة بالمعارف العلمية: "إن معرفة اللغات الأجنبية تزيد سرعة انتشار المخترعات العلمية والتقنية وهكذا تشارك بصورة فعالة في الإنماء الاقتصادي والثقافي في مختلف الأقطار".

(محمد وطاس، 1988، ص241)

ونستطيع أن نجمل أهمية تعليم اللغات الأجنبية كالتالي:

1-توسيع مجال الفكر المحدود بسبب الاكتفاء باللغة الواحدة القومية والإطلاع على ثقافات وآداب الأمم الأخرى والاستفادة منها.

2-تبادل الآراء والأفكار والتبادل والتقارب الدولي والتفاهم بين الشعوب الذي يمكن من إقامة دعائم التعايش السلمي بينها.

3-الاستفادة من حضارات الأمم المتقدمة اليوم والوصول إلى بناء حضارة إنسانية علمية عندما يتم التفاهم والتقارب.

4-إثراء اللغة القومية في جميع المستويات والقضاء على الفكر الإقليمي وعلى العصبية والتمييز الجنسي العرقي.

5-رفع مستوى الأمة والوطن في المجالات الاقتصادية والتجارية والثقافية وذلك عن طريق العلاقة المختلفة والاتصال الذي يتم بواسطة معرفة اللغة وتمكين الفرد من أن يكتسب الخبرات المباشرة عن طريق الاحتكاك المباشر وزيارة البلدان المتقدمة وتعلم لغتها.

(محمد وطاس، نفس المرجع، ص242)

7-أهداف تعلم وتعليم اللغات الأجنبية:

من الأمور المقلقة لكل من العامة والمتخصصين الحريصين على أن تكون اللغة العربية كلغة أم السيادة على باقي اللغات هذا الجدال القائم :هل لتعلم اللغة الانجليزية أو الفرنسية من فائدة ؟ وما هي فوائدها إذا أدرجت ضمن المواد الدراسية بالمنهج المدرسي؟

وهل لتعلم هذين اللغتين انعكاسات سلبية على تعلم الأطفال للغة القومية أو اللغة العربية ؟

لقد صاغت منظمة اليونسكو (1975م) الأهداف العامة وسائل التعبير الكتابي والشفوي ،معرفة الثقافة وتنمية التفاهم الدولي ،اكتساب المصطلحات الفنية والعلمية والمهنية ،تنمية القدرة على التحليل والتركيب من خلال الاتصال بين مفاهيم لغة أخرى.

(حزما وحجاج، 1988، ص200)

وقد حدد بركماير (1960م) أهداف تدريس اللغات الأجنبية فيما يلي:

أ-تقدم اللغة الأجنبية خبرة إضافة الى نمط جديد من الحديث وقد نزيد من خبرة التلاميذ في اللغة الأجنبية زيادة ثقتهم في البحث على أنماط اللغة العربية.

ب-تساعد اللغة الأجنبية في تكرار بعض العمليات وتكوين مفاهيم كالعدد والوقت وكذالك علامات التنقيط.

ج-يؤدي التفوق في اللغة الأجنبية إلى استثارة التفوق في اللغة العربية

د-تساعد على اكتساب خبرة جديدة للمقارنة بين الأصوات والرموز المكتوبة أو التمييز بين الأصوات وتدريب الأذن على هذا التمييز وتساعد على زيادة خبرة التلاميذ في المقارنة بين الأصوات العربية .

إذا يمكن القول أن المستفيد الأكبر من تعلم اللغات الأجنبية هي اللغة الأم اللغة العربية.

(Bir Kmair، 1960، ص 42)

ولقد أدت طريقة علماء الانثروبولوجا إلى إدخال فلسفة جديدة عن وسائل تعليم اللغات الأجنبية وخاصة خلال الحرب العالمية الثانية حيث كانت القوات المحاربة منتشرة في أرجاء العالم وكان لابد لهذه القوات أن تتفاهم مع أهالي المناطق التي تسيطر عليها وان تتعلم لهجاتهم ولغاتهم لذلك طبقت طريقة علماء الانثروبولوجيا وأساسها التفاهم المباشر مع استبعاد القواعد النحوية المعقدة واختصارها ، وان تطوير اللغات الأجنبية أو الثانية يجب أن يمر بعدد من المراحل لكي تستطيع أن تصل إلى المستوى المطلوب من خلال ما يأتي:

7-1-المتطلبات الحضارية:

ففي البلدان النامية فين تعلم واجادة اللغات الاجنبية قراءة وكتابة وحديثا يعينها علىفهم المؤلفات والمراجع العلمية الازمة لتطوير البلاد حضاريا او الاتصال بمن تستعين بهم من خبراء الامم الاخرى في هذه الميادين، والواقع نحن حين نتعلم اللغات الاجنبية فان دوافعنا تكون متعددة الزوايا ، فقد تنشأ هذه الدوافع بتاثيرظروف خاصة او مطالب اجتماعية معينة.

(www.A.hewar.org)

7-2-الوفاق العلمي:

في الماضي كان الكتاب هو الوسيلة الأولى لتعلم اللغة الأجنبية وكانت الطريقة المتبعة هي الترجمة التي يقوم بها المدرس في الصف الدراسي ،لكن الموقف تغير بعد ذلك تغيرا شاملا حين قربت صلات الأمم بتغييرها في كل مجالات الحياة في ظل تطور الاتصالات الحديثة.

7-3-إعداد الطلبة:

التزايد الكبير في أعداد الطلبة الذين يتعلمون اللغات الأجنبية جعل من الضروري إعادة النظر في طرائق تدريسها.

7-4-التقدم التكنولوجي:

شانه شان كثير من مظاهر الحياة العصرية أسهم كثيرا في تطوير طرائق التدريس الحديثة والوسائل الفنية كالأفلام والأشرطة والاسطوانات فضلا عن مختبرات اللغة وأجهزة الحاسوب والانترنت وغيرها من الوسائل السمعية والبصرية التي تساعد وتحث على تعلم اللغات الأجنبية.

7-5-التطور التربوي:

إن التربية تتأثر تأثرا مباشرا أو غير مباشر بفلسفة المجتمع وفي ضوء ذلك تكون طريقة التدريس التي تستخدم وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية تتأثر بهذه الفلسفة أيضا ومن ناحية أخرى فان تطبيق هذا التفكير النظري على اللغة وتعلمها قد ساعد علماء التربية من ناحية على مواجهة الضرورات أو المتطلبات الاجتماعية والثقافية.

8 -واقع اللغة الفرنسية في الجزائر:

في أوائل أيام الاحتلال عقب الشروع في تنظيم إدارة الجزائر وانطلاقا من الهدف الذي وضعته فرنسا عند احتلال الجزائر حيث توضحه هذه التعليمة" لا ننسى أن لغتنا هي اللغة الحاكمة فعن قضائنا المدني الجزائي والعقابي، يصدر إحكامه على العرب الذين يقفون في ساحته في هذه اللغة ،وبهذه اللغة يجب أن تكتب جميع العقود، وليس لنا أن نتنازل عن حقوق لغتنا، فان أهم الأمور التي يجب أن يعتني بها قبل كل شيء ،هو السعي وراء جعل اللغة الفرنسية دارجة وعامة بين الجزائريين.

(تركي رابح، 1981، ص 108)

هذا المثال يوضح لنا بعضا من معالم المكانة التي احتلتها اللغة الفرنسية في الجزائر، ومدى نظرة المجتمع لها في الفترة الحالية وهكذا نستطيع أن نعرف منحنى الاتجاهات نحو هذه اللغة والمشاعر التي يكنها المجتمع

الجزائري نحوها وبالخصوص تلاميذ المرحلة الابتدائية ذلك لأنها أول مرحلة يبدأ فيها تعليم هذه اللغة فتجتمع لدى التلميذ الخلفيات السابقة عنها،كون الجزائر كانت مستعمرة فرنسية وفي نفس الوقت حرم الجزائريون من تعلم اللغة العربية الأم حتى الأربعينيات.حتى بعد الاستقلال ظلت اللغة الفرنسية مسيطرة بالرغم من رفض إرثها الثقافي واللغوي الاستعماري إلى أن عمدت الجزائر بعد فترة إلى ديمقراطية التعليم وتعريبه وذلك بإدخال اللغة العربية في النظام المدرسي الرسمي.

لقد أختيرت اللغة الفرنسية لتعليمها في المؤسسات التربوية كلغة ثانية من بين كل اللغات الأجنبية واستعمالها أصبح أمرا ضروريا وذلك نظرا لوجود مؤسسات ومكونين لهذه اللغة، أضف إلى ذلك أن الشعب الجزائري متعود عليها وذلك للاستعمال اليومي لها بين الأفراد عامة.

كما تعتبر أداة تواصل على المستوى العالمي حيث تساعد على نقل العلوم والتقنيات بين البلدان الناطقة والمستعملة لهذه اللغة،لذلك أصبح من الأهمية بمكان تعلمها واكتساب مهاراتها في مرحلة مبكرة من حياة التلاميذ ليكون بإمكانهم استعمالها بفاعلية وكفاية في مراحل دراستهم المتقدمة ثم بعد ذلك في تعاملهم مع العالم الخارجي،كما أنه من الواجب التخطيط لتعليمها وتوفير الإمكانيات المادية والتأطير اللازم لتحقيق الأهداف المرجوة من تدريسها.

(تركي رابح، مرجع سابق، ص 108)

9-الطرق المستعملة في تعليم اللغة الفرنسية:

هناك مساع حثيثة من طرف النظام التعليمي على اعتبار اللغة الفرنسية لغة حية،بجعل التلميذ يستعملها في التواصل عن طريق التعبير الشفوي والكتابي ويمكن أن نجمل بعض الطرق المستعملة في تعليم هذه اللغة كما يلي:

1-التدرج من المعلوم إلى المجهول ومن السهل إلى الصعب ومن الملموس إلى المجرد.

2-الحث على القيام بالأعمال الجماعية وبحوث وتحقيقات بسيطة في آخر مراحل التعليم.

3-التركيز على الحوار كمنطلق لمختلف الأنشطة أو على الأقل كطريقة لتنمية ملكات التلميذ التعبيرية.

4-الاعتماد على الأقل نظريا على المشاركة الفعلية لجميع التلاميذ في كافة أنشطة القسم.

5-في حالة تخصيص جزء من التوقيت لدراسة صريحة غير ضمنية لقواعد اللغة، يكون ذلك عن طريق الاستنباط أو الاستقراء أي انطلاقا من النصوص أو الأمثلة المدروسة وانتهاء بالتمارين بعد استنباط القاعدة.

6-اعتماد على ما يسمى بالشكل الحلزوني بالرجوع إلى المادة المدروسة مرات مع المحاولة بالتوسع في دراستها أكثر فأكثر.

(المرجع السابق، ص87)

10-الصعوبات البيداغوجية في تدريس اللغة الفرنسية في الجزائر:

إن صعوبة اللغة ترجع عادة إلى المنهجية المتبعة من طرف المعلم في تعليم اللغة (استقبالها والرد عليها) زيادة على كونها غريبة على المجتمع من حيث الاستعمال، وهذا ما يحصل دور المتعلم في إعطاء المعلومات المطلوبة في السؤال.

والصعوبة الأخرى التي تواجه تعلم هذه اللغة هي أن التشابه، أو الاختلاف بين اللغتين يكون في الأصوات أو في النطق.

(حزما وحجاج، مرجع سابق، ص200)

ومن المشكلات التي تواجه تلامذتنا أيضا هو نقص الحجم الساعي في المواد الأجنبية ونقص الأداء والتطبيق ثم طرق التدريس الجافة، فهم يعطون معلومات متراكمة، وإذا جاء احدهم للجامعة يعجز عن تركيب جملة أو إسقاط معنى فيصعب عليه مطالعة الكتب الأجنبية للاستفادة منها.

وللعلم أن الصعوبة صارت ظاهرة فقط بعد الإصلاحات التربوية وتعريب التعليم.

إن عدم توفر العدد الكافي من معلمي اللغة الفرنسية، وضعف مستواهم حيث توجد نسبة 6% منهم يملكون مستوى التأهيل الذي يشترطه الإصلاح (ليسانس).

كذلك غياب تصور واضح لفائدة تعلم اللغة الفرنسية خاصة في الأوساط التي لا تستعمل هذه اللغة بتاتا خارج المدرسة.

اكتظاظ الأقسام الذي لا يسمح بإشراك جميع التلاميذ في العملية جعل الاهتمام بهذه اللغة في أوساط التلاميذ ضعيفا إن لم نقل يكاد يكون منعدما.

11-عوائق تقدم اللغة الفرنسية في الجزائر:

اعتبرت اللغة العربية هي اللغة القومية العربية المتحكمة في الأنظمة فعمت شعوبها ومناهجها الدراسية.فصنفت اللغة الفرنسية العائق القوي الذي يحول دون انتشار القومية العربية لذلك جندت كل الوسائل الممكنة للقضاء على الفرانكفونية في الجزائر واختارت طريقة ضرب النخبة ذات التكوين الفرانكفوني بمتوسط الثقافة أو من اللذين كان حظهم في التعليم قليلا.

وطبعا لم يكن صعبا في بلد شاسع خرج لتوه من حرب ضروس ضد مستعمر شرس استعداء الجماهير على اللغة الفرنسية بل كان أمرا في غاية السهولة فيكفي رفع شعار (إن الفرنسية هي لغة الاستعمار، لكي تنتفض جماهير العامة حاقدة على كل من يتكلم بها، وزرع ان الشعب الجزائري حورب في هويته ولابد أن يستردها).

(حميد الدين، العدد 286، 2009)

12-نظريات تعلم اللغة الأجنبية:

12-1-نظرية التطابق:

يرى أصحاب هذه النظرية أن اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الأجنبية عمليتان متطابقتان أصلا وليس هناك أي تأثير للغة الأم في تعلم اللغة الأجنبية،وأن أتباع هذه النظرية يساوون بين اكتساب الإنسان للغته الأم وتعلمه اللغة الأجنبية، وهذا الرأي تنقصه الدقة العلمية لأن هناك فرقا كبيرا من الناحية النفسية واللغوية بين الطالب البالغ والطالب غير البالغ.

أما الرأي الثاني فهو أنه ليس هناك تأثير للغة الأم في تعلم اللغة الأجنبية، وأجريت فيه كثير من الدراسات إذ توصل بعضها إلى نتيجة تقول أنه لا تأثير للغة الأم على الإطلاق في تعلم اللغة الأجنبية. في حين وجد بعضها أن هناك أثرا للغة الأم يكون بين (25% و50%)، ويظهر في بعض الأخطاء التي يرتكبها الطالب وهذا ما يتنبأ به التحليل اللغوي المقارن بين اللغة الأم واللغة الأجنبية.

(http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=125435)

ومن هنا يظهر موقفان متناقضان: الأول ينفي تأثير اللغة الأم وهذا الموقف فيه كثير من التخبط بسبب خطا في تنظيم تجاربه التي اعتمد عليها، وفي طريقة إجرائها. أما الموقف الثاني هو أكثر قبولا لدى كثير من الباحثين حيث أسهموا في وضع إطار التحليل اللغوي المقارن وهذا الموقف اقرب إلى المواقع، وهناك تأثير سلبي للغة الأم في تعلم اللغة الأجنبية حيث يكمن في نسبة الأخطاء التي يقع فيها متعلم اللغة الأجنبية من الكبار أو الراشدين لأنه مهما يتمكن من اللغة فانه لا يستطيع أن يؤديها كما يؤديها أهلها لأسباب كثيرة منها: سن الطالب، أو القدرة الفطرية على اكتساب اللغة التي يتمتع بها الطالب في مرحلة معينة من عمره بشكل فعال، ومما يؤكد هذا الرأي ما قاله الجاحظ في كتابه (الحيوان): أن كل واحدة من اللغتين تجذب الأخرى وتأخذ منها وتعترض عليها.

12-2- نظرية التباين أو التقابل اللغوي:

إن هذه النظرية ظهرت إلى الواقع ردا على النظرية السابقة حيث ترى ان اكتساب اللغة الأجنبية أو الثانية يتحدد بصورة كبيرة بفعل الأنماط اللغوية الخاصة باللغة الأم وان التراكيب اللغوية التي تشبه التراكيب الموجودة في اللغة الأم يمكن تعلمها بسهولة، وتسمى هذه العملية (النقل الايجابي positive transfor) أما التراكيب الأخرى فانها تشكل عقبة في طريق تعلم اللغة الأجنبية وتسمى:(النقل السلبي Négative transfor) وهي تسبب حدوث الأخطاء في تعلم اللغة الأجنبية نتيجة التداخل بين اللغتين.

(المرجع السابق)

أول عملية للتقابل اللغوي بين الانجليزية بوصفها اللغة المتعلمة والاسبانية بوصفها اللغة الأم وقد بنى نظريته على هذه الفروض الآتية: وقد سادت هذه النظرية تعليم اللغات الأجنبية منذ ظهورها في القرن الماضي،وعدت منهجا من مناهج الدراسة والتحليل اللغوي القائم على أساس (علم اللغة التقابلي)

أ-مفتاح السهولة والصعوبة في تعلم اللغة الأجنبية يكمن في الموازنة بين اللغة الأم واللغة المتعلمة أو الأجنبية أي أن الصعوبات التي تواجه متعلم اللغة الأجنبية تنتج من عملية التداخل بين اللغة الأم واللغة المتعلمة.

ب- أن أكثر المواد التعليمية فعالية هي المواد التي تقوم على أساس من الدراسة الوصفية العلمية للغة تعلمها، أي يمكن تقليل اثر التداخل بين اللغتين عند تقديم المادة العلمية بالإفادة من علم اللغة التقابلية.

ج-يمكن التنبؤ بالصعوبات في تعلم اللغة الأجنبية بالإفادة من الدراسات التقابلية ويكون المدرس الذي يقف على أوجه التشابه والاختلاف بين اللغة الأم واللغة المتعلمة آو الأجنبية بالمشكلات الحقيقية التي يواجهها الطالب ، اقدر على مواجهتها واتخاذ الوسائل الكفيلة بعلاجها.

12-3-نظرية تحليل الأخطاء:

في أواخر الستينيات وبداية السبعينيات من القرن الماضي ظهر اتجاه مضاد لنظرية التباين اللغوي وأنصار هذا الاتجاه يرون أن الأخطاء التي يقع فيها الطلبة لا تكون دائما نتيجة الفروق بين اللغة الأجنبية، ولغة الأم أي لغة الطالب الأصلية، لأن ما يتنبأ به التقابل اللغوي هو مجرد تنبؤ وان الأخطاء المتنبئة بها يجب أن تقوم ويبرهن عليها بالعمل للميدان، الذي هو أخطاء الطلبة الفعلية، وقد أظهرت التجارب أن في مقدور التقابل اللغوي أن يتنبا بنحو (50 - 60 %) من الأخطاء الحقيقية فقد بسبب وجود عوامل غير لغوية مثل : طريقة التدريس، وصلاحية المواد التدريسية وطبيعة اللغة المتعلمة وأهداف الطلاب وسنهم.

(المرجع السابق)

12-4-نظرية الجهاز الضابط:

تهتم هذه النظرية بالعلاقة بين التعلم التلقائي والتعلم الموجه ويرى أصحاب هذه النظرية أن هناك طريقتين لتعليم اللغة الأجنبية .

الطريقة الأولى: اكتساب اللغة لاشعوريا من خلال المواقف التواصلية الحقيقية الهادفة لاستخدام الأغراض الحية الطبيعية، لذلك يركز أصحاب هذه الطريقة على الأثر الذي سيحدثه استخدام اللغة في الموقف التواصلي بوجه عام لا يهتمون بدقة التراكيب اللغوية المستخدمة، إذ أن الشخص الذي يرغب في تعلم لغة أجنبية معينة عليه أن يعيش بين أصحاب اللغة الأصليين ومن خلال هذه المعايشة يتعلم اللغة.

(المرجع السابق)

الطريقة الثانية :تعلم اللغة إراديا، وأصحاب هذه الطريقة يرون أن الطالب عليه أن يتمكن من قواعد اللغة الأجنبية أولا من غير أن يعير اهتماما كبيرا للتواصل المباشر، بل أن التواصل اللغوي سيكون تحصيل حاصل بعد أن يتمكن الطالب من السيطرة على قواعد اللغة الأجنبية وبذلك يكون هذا النوع من التعلم وسيلة للتعلم

التواصلي الذي ينشا في المدرسة بإشراف المدرس، ويتأثر الجهد الذي بذله الطالب في ضبط اللغة وتصحيح أخطائه إذا لزم ذلك.

12-5-نظرية اللغة المرحلية:

تؤكد نظرية اللغة المرحلية أن لكل طالب من الطلبة لغة أجنبية خاصة به تسبق الوصول إلى التمكن الكامل من اللغة الأجنبية وتسمى اللغة الانتقالية أو المرحلية، ووظيفة كل كلمة، وكل تركيب لغوي فيها ليست الوظيفة نفسها في اللغة الأجنبية، بل أن لها مقاصد أخرى عند الطالب تتعلق بهدفه من تعلم اللغة الأجنبية،سواء أكانت اللغة بالنسبة إليه أداة تواصلية في الحياة أم لغرض التدريب على اللغة من أجل الوصول إلى مزيد من التعلم،وأن عملية اللغة الأجنبية ينظر إليها على أنها سلسلة من العمليات الانتقالية من مرحلة إلى أخرى تقرب الطالب من اللغة الأجنبية.

ومن خلال هذه النظرية ظهر منهج يدعو إلى تعليم اللغة الأجنبية لأغراض محدودة أو خاصة.

(المرجع السابق)

خلاصة الفصل:

وخلاصة القول يمكن اعتبار أهمية الكلام في انه احد العناصر الهامة في اكتساب السلوك الاجتماعي من خلال المفاهيم التي يطالب الطفل فيها بالتعرف عليها كمعان للوحدات اللغوية، والتي يتعلمها من خلال الآخرين. وبعبارة أخرى فان اللغة التي يتعلمها الأطفال ترتبط ارتباطا، وثيقا بالمفاهيم التي يتعلمونها كجزء من عملية اكتساب السلوك الاجتماعي.

وفضلا عن ذالك فإننا نتعلم الكثير من أمور حياتنا عندما يحدثنا احد عنها، وخاصة أثناء التعلم المدرسي، ولذلك فإننا بالفعل نتعلم كل شيء من خلال اللغة سواء استطعنا تعلمه بها أو بدونها، فلو لم يكن هناك للغة تواجد فإننا لن نتعرف على أسماء ما حولنا .

"فمنذ أن وجد الإنسان على وجه الأرض، وهو يحاول فهم هذا العالم من خلال تعامله مع الأشياء والمدركات الحسية، ومروره فيها بالخبرات والمواقف المختلفة. وفي محاولته هذه كان يلجا دائما إلى عقد المقارنات بين الأشياء التي يتعامل معها، والخبرات والمواقف التي يمر بها لإيجاد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بينها، ثم يقوم بتصنيفها إلى فئات وأصناف بناء على خصائصها، لكي تكون أكثر فهما بالنسبة له، وأكثر قابلية للتطبيق في المواقف الأخرى التي يتفاعل معها.

الفصل الرابع: الدافعية للإنجاز

تمهيد

1-تعريف الدافعية

2-ماهية الدافعية

3-تصنيف الدوافع

4-وظيفة الدافعية

5- مفهوم الدافعية للإنجاز

6-أنواع الدافعية للانجاز

7-المدرسة والانجاز المدرسي

8-نظريات الدافعية

9-قياس دافع الانجاز

*خلاصة الفصل

تمهيد:

كثيرا ما يتساءل المربون ، والآباء عن سبب، أو أسباب اختلاف الطلاب في إقبالهم نحو أي نشاط مدرسي أو مادة دراسية حيث يقبل البعض على النشاطات المدرسية بحماس كبير جدا في حين يتقبلها البعض الآخر بشيء من الفتور أو الامتعاض وقد يرفضها البعض الآخر نهائيا. وقد يستغرق أحد الطلاب في نشاط دراسي ساعات طويلة،بينما لا يستطيع طالب آخر أن يثابر إلا لفترة قصيرة جدا ويسعى بعض الطلاب إلى الحصول على مستويات تحصيلية عالية في الوقت الذي يرضى فيه البعض الآخر بمستويات منخفضة أو عادية.

ويتنوع التحصيل من فرد لآخر وفقا للعوامل المرتبطة به، حيث يتوقف هذا التنوع على المتغيرات المرتبطة بعملية التعلم والاتجاهات الذاتية أو الخارجية الأخرى إذن فهناك عوامل شخصية أخرى لها أثر مباشر على التحصيل لا يمكن ملاحظتها أو تناولها بطريقة ملموسة ولكن يلزم تحديد مكوناتها والتعرف على تأثير كل منها على التحصيل مثل:الميول وأوجه التقدير والقيم والاتجاهات هذا الذي يسميه المربون"المجال العاطفي".

لقد بينت دراسة بلوم (Bloom ،1976) التي تركزت حول التحصيل في أمريكا وبعض الدول الأخرى، وجود علاقة بين التحصيل المعرفي و"الصفات الداخلية العاطفية"

(مجدي عزيز إبراهيم، 2004، ص 899)

وترتبط هذه المفاهيم بماهية الدافعية Motivation حيث يعتبرها الباحثون في التربية وعلم النفس هي أحد العوامل المسئولة عن اختلاف الطلاب من حيث درجات النشاط التي يظهرونها نحو المواد الدراسية والنشاطات المدرسية.

إن دراسة دوافع السلوك الإنساني، تزيد من فهم الإنسان لنفسه، ولغيره من الأشخاص لأن معرفتنا بأنفسنا تزداد كثيرا إذا عرفنا الدوافع المختلفة التي تحركنا أو تدفعنا إلى القيام بأنواع السلوك المتعددة في سائر المواقف والظروف كذلك معرفتنا بالدوافع التي تدفع الآخرين إلى القيام بسلوكهم تجعلنا على دراية لفهم

سلوكهم وتفسيره، وعلى نطاق أضيق نستطيع أن نقف على مفهوم الدافعية وعلاقته ببعض النشاطات الدراسية، والعوامل المؤثرة في مردود الطلاب، ويمكننا من بعض الإستراتيجيات التي تشجع هؤلاء الطلاب على استثمار قدراتهم، ونشاطاتهم بأكثر فاعلية حتى نصل إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

1-تعريف الدافعية:

تعرف الدافعية إجرائيا بأنها الدرجة التي يأخذها المفحوص على المقياس المعد.

وتعرف الدافعية Motivation عموما بأنها"حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين

(نايفة قطامي، 1999، ص171)

ويعرف هب (D.O.Hebb .1949) الدافعية بأنها"عملية يتم بمقتضاها إثارة نشاط الكائن الحي،وتنظيمه وتوجيهه إلى هدف محدد".

ويرى"دريفر (J.Drever.1971) "أن الدافع عبارة عن "عامل دافعي انفعالي يعمل على توجيه سلوك الكائن الحي إلى تحقيق هدف معين".

ويرى أتكنسون (J.Atkinson1976) أن الدافعية تعني استعداد الكائن الحي لبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين.

وتعرف الدافعية أيضا بأنها: مثير داخلي يحرك سلوك الفرد ويوجهه للوصول إلى هدف معين.

(قطامي وقطامي، 2000، ص 187).

ويعرفها كوني (Connie Connie1997) بأنها حافز Drive داخلي توجه السلوك نحو بعض الغايات.

ويعرفها الترتوري (2006) إلى أنها"مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته،وإعادة الاتزان عندما يختل.وللدوافع ثلاث وظائف أساسية في السلوك،هي تحركه وتنشيطه والمحافظة على استدامته إلى حين إشباع الحاجة.

وعند مراجعة التعريفات السابقة نخرج ببعض الاستدلالات والتي يمكن تحديدها على النحو التالي:

1-تعبئة الطاقة أو التنشيط الدافعي ،ويعني ذلك حالة الاستعداد لإصدار السلوك، وما يرتبط بها من يقظة وتوتر عام. ومن أمثلة ذلك استعداد مجموعة من الأشخاص لبدء سباق في العدو، أو البحث عن الطعام،أو عقد علاقة اجتماعية مع آخرين..إلخ.

2-تنظيم السلوك وتوجيهه إلى هدف محدد.

3-تناسب قوة الدافع المثار مع مقدار الطاقة الناتجة عنه.فالشخص الذي استمر جائعا لمدة يوم كامل يكافح بقوة لإشباع حاجته للطعام. تستمر الطاقة المعبأة لتحقيق الهدف حتى يصل الكائن الحي إليه.

4-القابلية لتغيير مسار الهدف.حيث يمكن للكائن الحي تغيير مسار الهدف إذا شعر أن الطريق الذي يسلكه لا يوصله إلى هدفه.

(ثائر أحمد غباري، 2008، ص16،17)

2-ماهية الدافعية:

يرى "سكنر" أن الدافعية تنشأ من توابع السلوك، أي ماذا سيحصل الفرد بعد قيامه بالسلوك؟ ما هي أسباب وأغراض السلوك؟ولكن أغراض وأسباب السلوك هي أشكال من أشكال الاشتراط الإجرائي. لذا فمن دراستنا للدافعية لابد أن نعرف ما الذي يعزز الطالب عندما يدرس مادة دراسية معينة؟ يرى سكنر أن هناك توابع لسلوك المذاكرة وهي:

1-المال: ما هي القيمة المادية للتعليم؟ويتم ذلك من خلال مقارنة دخل الشخص المتعلم مع دخل شخص غير متعلم.

2-المستقبل: أي ماذا سيصبح المتعلم عندما ينهي الدراسة؟عالم، كاتب، موسيقار، فنان، مهني.

3-التخلص من الغموض والقلق.

4-الاحترام والتقدير من قبل الآخرين.

5-إن ما سبق ذكر يعد من نواتج التعليم وليس دوافع للتعليم، وهذه لن تحل مشكلة تدني المعدلات الدراسية لأنها تأتي في نهاية التعليم وليس أثناءه.

(ثائر أحمد غباري، مرجع سابق، ص16،17)

ولكي نحل تلك المشكلة علينا استخدام المعززات أثناء التعلم، ففي أمريكا مثلا يتم تقييم الفرد بالأرقام،حيث يتلقى الفرد الدرجات، ونقول أن الطالب في الصف الخامس،ونقول أيضا أن الطالب تخرج من الجامعة بشهادة البكالوريوس ودخل كلية الدراسات العليا وهكذا، ونقول أيضا أن الطالب حصل على علامة من (1 إلى 8)، ونصنف سنوات دراسته أولى، ثانية، ثالثة، رابعة، وهذه أيضا تعتبر معززات شرطية Conditioned reinforces ولكنها غير فعالة لأنها تأتي في نهاية التعليم أن ما نريده وسائل فعالة أثناء التعليم لتزيد من جهد المتعلمين وليست وسائل نستخدمها في النهاية ما الفائدة منها إذن.

ويرى البعض أن الحل يكمن في وضع معايير عالية للتعلم مثل أن تقوم المدارس بزيادة عدد أيام الدراسة في السنة الدراسية وزيادة عدد الواجبات الصفية و عدد الاختبارات.

إن هذه الإجراءات قد تم فهمها على أنها سياسة لحل المشكلة لذلك تبرز الحاجة هنا إلى التوصية بالمزيد من هذه الإجراءات وبكل وضوح فان وضع مثل هذه المعايير شيء جيد لتحسين التحصيل المدرسي لكن علينا أن نتذكر انه إذا توقعنا من طلبتنا القليل فسوف نحصل على القليل منهم. أن هذا الحل ليس كافيا

فهناك شيء ما مفقود فالحل ليس بهذه البساطة من خلال رفع المعايير الأكاديمية أو إضافة معايير أخرى فإذا لم يكن الطلبة قادرين على مواجهة المستقبل بمتطلبات قليلة فان زيادة المتطلبات غير مجد (convengton 1998).

قد تكون الدافعية موجهة لأسباب خاطئة للتعلم فالبعض له دافعية لتجنب الفشل وذلك من خلال تجنب المشاركة على الإطلاق والبعض لديه دافعية في تحدي النظام الذي يعتقدون انه غير ملائم لحياتهم والبعض لديه دافعية للهرب من مواقف التقييم التي تقيس بعض القدرات و المهارات

أن المشكلة الرئيسية هي في ترتيب التعزيز، فترتيبات التعزيز قد تكون ضعيفة لأنها لا تستخدم في تشكيل السلوك الماهر .

إذن فالاستخدام الغير ملائم للحوافز من شأنه ان يصنع بيئة فشل يكون فيها ميدان اللعب مكرسا ضد الطلبة.

(ثائر أحمد غباري، المرجع السابق، ص16،17)

3-تصنيف الدوافع:

هناك العديد من التصانيف للدوافع وكل تصنيف يرتكز على مؤشر معين يختلف عن المؤشر المعتمد في تصانيف تلك التي تعتمد على طبيعة الدوافع وهي:

1-الدوافع الأولية الفطرية وتسمى بالدوافع البيولوجية أو الفيزيولوجية حيث ترتبط بحاجات الجسم وتدفع الإنسان إلى إشباع حاجاته الفطرية، وتحدد عن طريق الوراثة كالدافع إلى الطعام و الماء، والدافع إلى الراحة والنوم الدافع إلى الجنس الدافع إلى الهواء الدافع إلى التخلص من الفضلات.

(سميح عاطف الزين، 1991، ص 120)

وهناك أيضا دوافع فيزيولوجية أخرى منها الدافع إلى تجنب الألم لأنه ينفر منه ويبتعد عنه و الدافع إلى تجنب الحر والبرد الشديد كذلك الدافع لتجنب التعب والإرهاق .

(كامل محمد محمد عويضة، المرجع السابق، ص 238)

وتظهر أهمية هذه الدوافع في أنها تعمل على أداء وظائف بيولوجية هامة جدا فهي التي تساعد على تلبية حاجات الجسم وسد ما قد يطرأ عليه من نقص كيميائي، ومقاومة ما قد يطرأ عليه من خلل أو الاضطراب وفقدان التوازن، وبذلك فهي تؤدي دور المحرك لإنتاج الوظائف التي تعمل على احتفاظ الجسم بقدر معين من التوازن الحيوي بحفظ ذاته وبقائه، واهم ما يميز هذه الدوافع أنها يشترك فيها جميع أفراد الجنس البشري وتشترك فيها الحيوانات كذلك.

(سميح عاطف الزين، المرجع السابق، ص121)

وهناك خصائص عامة أخرى للدوافع الفيزيولوجية زيادة على أنها عامة لدى جميع الكائنات الحية كذلك تؤدي، وظيفة بيولوجية هامة في المحافظة على بقاء الكائن الحي كذلك هي موجودة بالفطرة، وغير مكتسبة وأخيرا تحدث هده الدوافع نتيجة لاختلال التوازن العضوي والكيميائي للجسم، ومن هذه الدوافع: دافع الجوع، دافع العطش،دافع التنفس، دافع الجنس....الخ

2-الدوافع الخارجية الاجتماعية: وهي الدوافع التي تنشأ نتيجة لعلاقة الكائن الحي بالأشخاص الآخرين، ومن ثم تدفع الفرد للقيام بأفعال معينة إرضاء للمحيطين به أو للحصول على تقديرهم أو تحقيق نفع مادي أو معنوي، وزيادة هذا النوع من الدوافع يقتل روح المبادرة والابتكار. وأهم هذه الدوافع: الانتماء والسيطرة والاستقلال. هذا ويشترك الحيوان والإنسان بدافعي الانتماء والسيطرة، بينما يختص الإنسان بدافع الاستقلال: حيت تعتبر خاصية إنسانية فريدة يماثل دافع الانجاز في فئة الدوافع الداخلية للفرد. فيما يلي نبذة عن كل دافع.

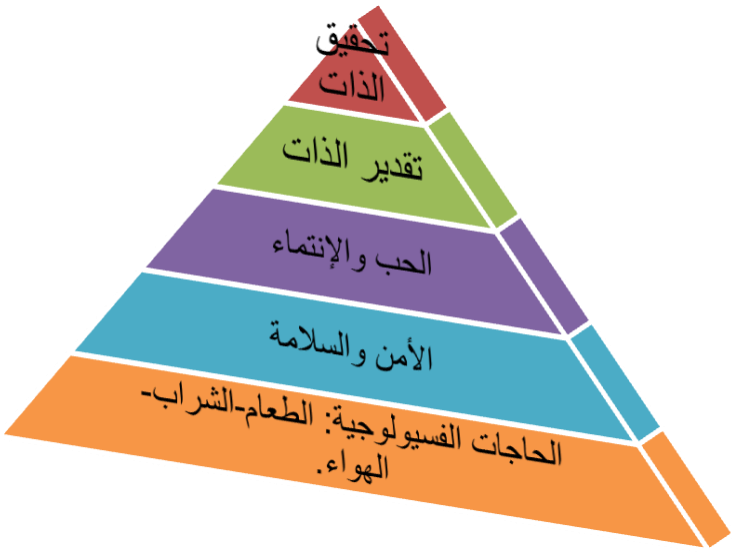
أ-دافع الانتماء: ويقصد به كل نوع من الكائنات الحية يمثل لبعضه البعض منبهات خاصة فعالة بمعنى آخر، يشعر أفراد كل نوع من الكائنات الحية بحاجة إلى التقارب والتجاذب مع بعضهم في إطار اجتماعي مشترك.

ب-دافع التنافس والسيطرة للحصول على المزايا الاجتماعية والمادية: حيث تظهر الرغبة في السيطرة واثبات الذات بوضوح فيما نشاهده بين أفراد مختلف المجتمعات من تنافس شديد فالأطفال مثلا يتنافسون فيما بينهم في البيت والمدرسة والنادي ....الخ حيث يحاول الطفل أن يتفوق على زملائه. وان يسيطر عليهم وان يحتل بينهم مكان الصدارة والزعامة ....الخ

ج-دافع الاستقلال عن الآخرين: و يعرف بأنه رغبة الشخص وحاجته لعمل المهام المطلوبة منه ومن الواضح أننا نجد هذا الدافع لدى الطفل الصغير الذي يبدأ في تقدير حاجته إلى الوجود في المستقبل كما أننا نجده في كل المستويات العمرية.

(سميح عاطف الزين، المرجع السابق، ص121)

أما مجموعة التصانيف التي اعتمدت عل عدد الدوافع نجد تصنيف "ماسلو" للحاجات.



شـــكل رقم 02 : يوضـــح تصنيـــــف"ماسلو" الهرمي للحاجات

حيث نظمها في شكل هرم متدرج قاعدته الحاجات الفزيولوجية تتلوها حاجات الأمن ثم حاجات الانتماء ثم حاجات تقدير الذات، ثم حاجات تحقيق الذات، ثم حاجات الفهم والمعرفة، وتعتبر الحاجة لتحقيق الذات من أهم الحاجات الاجتماعية التي تتولد منها الحاجة والدافعية للإنجاز.

(عبد الحليم محمد السيد وآخرون، ص432)

4-وظيفة الدافعية:

أ-تحرير الطاقة الانفعالية في الفرد والتي تثير نشاطا معينا لديه.

ب-تجعل الطالب يستجيب لموقف معين ويهمل المواقف الأخرى.

ج- تجعل الطالب يوجه نشاطه وجهة معينة حتى يشبع الحاجة الناشئة عنده ويزيل التوتر الكامن لديه اي حتى يصل لأهدافه.

(نضال عبد اللطيف برهم، 2005، ص 18)

5- مفهوم الدافعية للإنجاز:

تعتبر دافعية الإنجاز واحدة من الدوافع المكتسبة التي حصلت على الكثير من النقاش والجدل عند التربويين وحظيت باهتمام العديد من العلماء أبرزهم ماكليلاند وهنري موراي الذي يعتبر أول من استخدم اصطلاح الحاجة للإنجاز في كتابه استكشافات الشخصية سنة 1983.

(نعيمة الشماع، 1977، ص153)

وعلى الرغم من أن هذا الدافع يعتبر من الحاجات المتأصلة والمرتبطة بدافع الاستحسان إلا أنه بدأ بالاستقلال. وإذا امتلك الطلبة هذا الدافع يصبح لديهم رغبة في التحصيل من أجل التحصيل ذاته وليس من أجل أسباب أخرى.

ويتطلب هذا الدافع التأكيد على القدرات العالية،وفي الوقت ذاته يتجنب القدرات المنخفضة.

ويتمثل دافع الانجاز(التحصيل) في الرغبة بالقيام بعمل جيد،والنجاح فيه وتتميز هذه الرغبة بالطموح، والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها.

ويعتبر دافع التحصيل من الدوافع الخاصة بالإنسان،دون غيره من الكائنات الحية وهو ما يمكن تسميته بالسعي نحو التميز والتفوق.

وحتى نوضح دافعية الانجاز أكثر نذكر بعض التعريفات التي تناولت تعريف الدافعية للإنجاز:

تعريف فاروق عبد الفتاح :"الدافعية للإنجاز هي الرغبة المستمرة في النجاح وانجاز أعمال صعبة والتغلب على العقبات بكفاءة،وبأقل جهد وبأقل قدر ممكن من الوقت،وبأفضل مستوى من الأداء).

(فاروق عبد الفتاح موسى، ص 366)

تعريف الكناني: (بأنها سعي الفرد لتركيز الجهد والانتباه والمثابرة عند القيام بالأعمال الصعبة والتغلب على العقبات لتحقيق مستوى طموح مرتفع والنضال والمنافسة من أجل بلوغ معايير الامتياز).

(مجدي أحمد عبد الله، ص 177)

نلاحظ أن تعريف الكناني لا يختلف كثيرا عن تعريف فاروق عبد الفتاح موسى، غير أن الكناني أضاف أن بلوغ النجاح وتحقيق الهدف يتطلب النضال والمنافسة.

تعريف أتكنسون: (الدافعية للانجاز هي استعداد ثابت نسبيا في الشخصية تحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع ،وذلك في المواقف التي تتطلب تقييم الأداء في ضوء محدد من الامتياز).

(المرجع نفسه، ص 184)

تعريف ماكليلاند: (الدافعية للانجاز هي تكوين افتراضي يعني الشعور والوجدان المرتبط بالأداء حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز والتفوق، وان هذا الشعور يعكس شقين أساسيين هما: الأمل في النجاح والخوف من الفشل أثناء سعي الفرد لبذل أقصى جهد وكفاحه من اجل النجاح وبلوغ المستوى الأفضل).

(مجدي أحمد عبد الله، المرجع السابق، ص 176)

نلاحظ أن "ماكليلاند" لم يختلف في تعريفه مع "موراي" إلا في استخدام مصطلح الدافع للانجاز بدلا من مصطلح الحاجة للانجاز.

من خلال هذه التعريفات نستنتج أن الدافعية للانجاز هي: (الرغبة في الأداء الجيد في شؤون الحياة والعمل لتحقيق النجاح) ومنه نستخلص الخصائص التالية:

1-أن الدافعية هي دافع بشري معقد يتصف بالطموح والمتعة في المنافسة والاستقلال والرغبة في تحقيق الأشياء الصعبة.

2 -أنها تتسم بالسعي الجاد باعتبارها معيارا للامتياز بأقصى سرعة وأقل جهدا ووقت لتحقيق الهدف.

3-أنها تنشط وتوجه السلوك نحو النجاح مما ينعكس أثرها على ثقة الفرد بذاته وبأدائه.

4-أنها ترتبط بأهداف متجددة تتعلق بنمط الحضارة التي يعيش فيها الفرد.

5-أن الدافع للانجاز يكتسب في مرحلة مبكرة من العمر ويدعم من خلال استحسان المجتمع للنجاح أو العقاب للفشل، ولذلك يظل ثابتا نسبيا في الشخصية إلى حد ما خلال مراحل عمر الفرد التالية ويكون له بمثابة قوة محركة وموجهة للسلوك في آن واحد.

6-أن الدافع للانجاز يؤدي بالفرد إلى أن يحتل مكانة عالية في مجالات حياته.

(نفس المرجع، ص 17).

6-أنواع الدافعية للانجاز:

لقد ميز(فيروف Feroff) سنة 1969 نوعين من دوافع الانجاز:

1-دافع ذاتي

إن المحرك في دافع الانجاز الذاتي ينبع من داخل الفرد، ويخضع لمقاييس شخصيته ويحددها الفرد بنفسه معتمدا عل خبراته في سن مبكرة حيث يجد لذة في الانجاز والوصول إلى الهدف، فيرسم أهدافا يحاول تجاوزها.

2-دافع اجتماعي

في حين أن المحرك في دافع الانجاز الاجتماعي يخضع لمعايير يرسمها الآخرون ويقاس في ضوء هذه المعايير، أي انه يخضع لمقاييس المجتمع، ويبدأ هذا النوع من دافع الانجاز بالنمو والتكون في سن المدرسة الابتدائية.

ويندمج النوعان الذاتي والاجتماعي بتقدم السن في دافع انجاز واحد متكامل ويحتاج الفرد في تكوين هذا الدافع المتكامل للانجاز إلى شعوره بالثقة بالنفس في سن مبكرة، كما يحتاج الفرد في هذا الخصوص إلى خبرات ناجحة في المقارنات الاجتماعية بينه وبين أقرانه في حوالي الثامنة من العمر .

حيث أكدت الدراسات هنا أن السخرية بالطفل في سن مبكرة وإضفاء صفة الفشل المتواصل عليه عند مقارنته بالآخرين في سن لاحقة يعرقل نمو دافع الانجاز لديه .

(نعيمة الشماع، مرجع سابق، ص 163)

7-المدرسة والانجاز المدرسي:

"المدارس بصورة عامة تشترط على جميع الطلاب الذين يلتحقون بها أن يكونوا أولا وقبل كل شيء على خلق ويتمتعون بالصفات الأخلاقية الحسنة والسلوك الإنساني الجيد والمقبول على الآخرين الذين سوف يتعامل ويتفاعل معهم خلال اكتسابه للمهارات التعليمية الأساسية والضرورية وخلال تطويره بقدراته العقلية

والتحصيلية وذلك من خلال المحافظة على الالتزام والانضباط في الدوام المدرسي أثناء أوقاته المعينة والمحددة من قبل. ويقوم بواجباته المدرسية والبيتية التي لها أهمية كبيرة، فتكون ذات معنى بالنسبة للطالب ولها أهميتها عنده ،ولها منهاجها الذي يبعث على روح التحدي عند الطلاب ويركز على الموضوعات الأساسية مثل اللغة والرياضيات والعلوم، كما ولها هيئة تدريسية ثابتة تعمل عل بناء علاقات وثيقة مع الأهل وتشركهم في القضايا التي تتعلق بقدرات الطلاب ومواهبهم، أي أن المدرسة التي تعطي لهذه الاهتمامات مكانة واهتماما فإن ذلك يؤدي إلى تحضير طلاب يتمتعون بالمهارات التعليمية الخاصة مما يجعل المدرسة تسبق غيرها من المدارس في المستوى المتميز، تلك المدارس التي لا تتوافر فيها مثل هذه الصفات والمميزات والخصائص وبالقدر الذي تتوافر فيه الصفات والخصائص المميزة للمدرسة فإن هذا يؤدي الى رفع مستوى الإنجاز والتحصيل المدرسي

(عمر عبد الرحيم نصر الله، 2004، ص 94،95)

8-نظريات الدافعية:

تعددت النظريات المفسرة للدافعية إلا أننا نحاول هنا أن نقتصر على النظريات التي لها علاقة مباشرة بالموضوع:

8-1-**نظريات الحافز:** وتسمى هذه الفئة من النظريات أحيانا بنظريات الحاجة يعني الحافز أو الباعث.

ويعني ذلك أن حالات الحرمان هي أساس وجود الحافز. فحاجات الكائن الحي التي تثير الحوافز ،التي تعد بمثابة التمثيل السيكولوجي لها ،وان هذه الحوافز هي التي تعبئ النشاط حتى يتمكن الكائن الحي من الوصول إلى موضوع الهدف أو الباعث ثم ينخفض الحافز في النهاية بعد إشباع الحاجة.

(ثائر أحمد غباري، المرجع السابق، ص 69)

والمثال الشائع هنا هو الجوع. فإتمام عملية هضم الطعام والتمثل الغذائي له، يثير الحاجة إلى الطعام مرة أخرى، وهذه الحاجة تثير حافز الجوع الذي يعبئ نشاط الكائن الحي حتى يصل للطعام (الباعث)، وبالتالي ينخفض الحافز بتناول الطعام .

والحاجة والحافز مفهومان متميزان كما سبق أن أشرنا، وذلك لان الحيوان المحروم من الطعام ربما لا يكون جائعا في كل الأوقات. كما أن الحافز لا يمكن أن ينخفض في بعض الأحيان دون أن تشبع الحاجة.

وتعد نظرية "هل" ا ن أي فعل يقوم به الكائن الحي تسبقه حاجة تدفع آو تحفز النشاط المرتبط بها.

8-2-نظريات الاستثارة: تقوم هذه الفئة من النظريات على أساس افتراض أن أشكال السلوك التي يتجه الكائن الحي إلى القيام بها هي التي تحقق له الإشباع أو تمثل مصدر سرور بالنسبة له، بينما أشكال السلوك التي يتجنبها فهي التي تزعجه أو تمثل مصدر ضيق بالنسبة له ، ومن هنا يعد الانفعال محددا مهما للسلوك المدفوع أو على الأقل مصاحبا أساسيا له .

(ثائر أحمد غباري، المرجع السابق، ص 69)

فهذه الفئة من النظريات تتبنى موقفا نظريا مؤداه أن المترتبات الانفعالية تمثل ملامح جوهرية للسلوك المدفوع.وذلك على أساس أن مظهر السلوك المؤدي للهدف في مختلف أنواع الدوافع هو بالفعل الانفعال الإيجابي(السرور)، وأن مظهر سلوك التجنب هو بالفعل الانفعال السلبي(الضيق).

وهناك نظريات عدة قدمت في إطار هذا التصور النظري منها نظرية"سيلجمان" (1975، M.seligman) ونظرية"ماكليلاند (D.Mcclelland1953)"والنظرية الأخيرة هي ما نعرض لملامحها باختصار.

نظرية ماكليلاند: يعرف ماكليلاند الدافع في إطار نظريات الاستثارة الوجدانية، بأنه حالة انفعالية قوية تتميز بوجود استجابة هدف متوقعة،وتقوم على أساس ارتباط بعض الهدايا السابقة بالسرور أو الضيق.ولهذا

فإن توقع السرور أو الضيق الذي يقوم على أساس ما حدث في الماضي، هو المسؤول عن حدوث السلوك المدفوع أي أن هذه النظرية تفترض أن الدافع ما هو إلا رابطة انفعالية تقوم على مدى توقعنا. لاستجاباتنا عند التعامل مع أهداف معينة، وذلك على أساس خبراتنا السابقة.

فإما أن نتوقع بناء على خبراتنا السابقة أن في التعامل مع الهدف ما يحقق السرور لنا، فيتولد لدينا سلوك الاقتراب أو نتوقع شعورا بالضيق.

(ثائر أحمد غباري، المرجع السابق، ص 82)

8-3-**النظريات المعرفية:** تؤكد النظرية المعرفية على كيفية فهم وتوقع الأحداث من خلال الإدراك أو التفكير أو الحكم،مثلما هو الحال في تقدير الاحتمالات أو في اختيار شيء على أساس قيمة نسبية فأي كائن حي لديه ذاكرة يكون قادرا على التعرف على بعض أشكال التشابه بين الماضي والحاضر. ومن ثم يكون قادرا على توقع المترتبات الناتجة عن سلوكه.

وهناك أشكال عديدة من النظريات المعرفية التي اهتمت بالدافعية منها "نظرية مستوى الطموح،ونظرية توقع القيمة، ونظرية التنافر المعرفي.

والنظرية الأخيرة هي ما نعرض لها باختصار على النحو التالي: نظرية التنافر المعرفي"لفستنجر": وترى هذه النظرية طبقا لفستنجر، أن الأشخاص يسعون إلى تحقيق الاتساق داخل أنساق معتقداتهم، وتحقيق الاتساق بين أنساق معتقداتهم وسلوكهم. ومع ذلك"هناك تنافر بين انساق معتقداتهم وسلوكهم. ومع ذلك هناك تنافر داخل انساق معتقدات معظم هؤلاء الأشخاص كما يوجد تنافر بين بعض عناصر انساق معتقداتهم وسلوكهم.

(نفس المرجع، ص 82)

وعندما يمتد التنافر إلى أشياء تمثل أهمية بالنسبة للأفراد تنشا لديهم حالة من التوتر وعم الارتياح، يطلق عليها "فستنجر "التنافر المعرفي، وهذه الحالة عندما يشعر الفرد بها تدفعه إلى أن يخفض درجة التنافر أو يستبعده بهدف تحقيق الاتساق ومن ثم يعد التنافر المعرفي مصدرا للتوتر يؤثر في سلوك الأشخاص.

(ثائر أحمد غباري، المرجع السابق، ص 83)

8-4-النظريات الإنسانية : سلم الحاجات لماسلو وتطبيقاته الصفية:

من أهم مفاهيم أبراهام ماسلو ذلك المفهوم الذي سماه تحقيق الذات self-actualization والذي يعني استخدام إمكانياتنا حتى أقصى درجة، فإذا أقنعنا طلبتنا أن بإمكانهم تحقيق قدراتهم معنى ذلك أنهم يسيرون باتجاه تحقيق الذات.

إن مفهوم تحقيق الذات مفهوم نمائي ،حيث يتحرك الطلبة نحو هذا الهدف إذا اشبعوا حاجاتهم الأساسية، انه تحرك نحو الصحة الجسمية والنفسية. هذا وقد تحدث ماصلوا عن خمسة حاجات أساسية رتبها هرميا، وهذه الحاجات هي: الحاجات الفسيولوجية، وحاجات الأمن، وحاجات الحب والانتماء ،وحاجات تقدير الذات، وحاجات تحقيق الذات.

8-5-نظرية واينر والعزو السببي للنجاح والفشل:

أثناء التعلم قد ينجح الطلبة وقد يفشلون، لذا فهم يحاولون البحث عن أسباب النجاح والفشل، أي قد يعزون النجاح والفشل في الأداء في عدة أسباب، مثل: صعوبة الامتحان واتجاهات المعلم نحوهم، وعدم الرغبة في مادة معينة. إن هذا العزو يعمل كدليل للطلبة حول توقعاتهم بالنجاح والفشل في تلك المهمة في المستقبل، وبالمناسبة كلنا متشابهون في هذا السياق. فلو كنت مع شخص ما وكانت أوقاتك سعيدة فإن توقعاتك بأنك ستكون سعيدا باستمرار في المستقبل، والطلبة الذين يؤدون بعض المهمات بشكل ضعيف

يتوقعون أن يستمروا بالأداء الضعيف وقبل أن يقوم المعلم بمحاولة تغيير توقعات الطلبة باتجاه النجاح عليه أن يعرف كيف يعزو أولئك الطلبة أسباب نجاحهم وفشلهم .

(ثائر أحمد غباري، المرجع السابق، ص 83)

8-6-نظرية العزو ودافعية التحصيل عند الطلبة:

تظهرا لمشكلة عندما يعزو الطالب فشله لخصائص ومميزات ثابتة غير خاضعة للضبط مثل القدرة.فهذا الطالب قد يبدي سلوك اللامبالاة، لأنه معتاد على الفشل والإحباط والدافعية المنخفضة واللافائدة. واللامبالاة هي رد فعل منطقي للفشل إذا اعتقد الطالب أن المسببات التي يعزوها لأسباب خارجية لا يمكن تغييرها أي أنها ثابتة وليست تحت ضبطه وسيطرته. والطلبة الذين يلاحظون فشلهم ويشعرون به هم أقل حاجة للمساعدة،وهم بحاجة للتشجيع ليدركوا كيف يمكن تغيير الموقف للشعور بالنجاح الحقيقي.

8-7- النظريات السلوكية: "سكنر" واستخدام اللامعززات لزيادة الدافعية:

تقوم هذه الفئة من النظريات على أساس افتراض انه من الممكن الوقوف على السلوك المدفوع دون الاستعانة بمفهوم الحافز المعبئ للطاقة، وبالتالي فهي تقف في مقابل نظريات الحافز التي عرضنا لها بمعنى، أن الهدف الخارجي والذي يجذب الفرد وليست الحاجة أو الحالة الداخلية له لذلك يطلق عل هذه الفئة من النظرية أحيانا نظريات الجذب في تناولها لمفهوم الدافعية.

(نفس المرجع، ص 84)

ويعني ذلك ان هذه الفئة استخدمت مفهوم العادة بديلا عن مفهوم الحافز أي عاداتنا هي التي تحرك السلوك حينما تكون الظروف مناسبة مثلا حينما نسمع جرس الباب الخارجي يدق، فإننا نفتحه.في هذه الحالة لا نحتاج إلى حافز داخلي لفتح الباب. وتشمل هذه العادات التنبيهات الداخلية، على سبيل المثال تقلصات المعدة، فضلا عن التنبيهات الخارجية ،مثل الدعوة لتناول الغداء.

وتعد نظرية سكنر نموذجا لهذه الفئة من النظريات وفيما يلي عرض لهذه النظرية.

8-8-نظرية سكنر: اهتم سكنر بالبواعث الخارجية بوصفها حاكمة للسلوك مهملا دور الحالات الداخلية للكائن الحي ومن ثم افترض أن البيئة الخارجية كمصدر للإثابة والتدعيم تعد مدخلا صحيحا لزيادة احتمال صدور استجابة معينة أو خفض هذا الاحتمال وهو ما يعرف عنده بالاشراط الإجرائي.

مثلا يقول سكنر انك لو سالت شخصا ما عن سبب ذهابه إلى المسرح فسوف يجيب بأنه يحب الذهاب إلى هناك ،وسيكون الجواب ذا معنى أكثر لو عرفنا ماذا حدث عندما ذهب ذلك الشخص للمسرح وماذا قرأ عن المسرحية وما الذي حثه للذهاب.

حسب رأي سكنر فان السلوك يشكل ويحافظ عليه من خلال توابع السلوك. أي أن توابع السلوك السابق تؤثر في الطلبة ومن هنا لا يوجد عناصر دافعية داخلية أو خارجية في هذه العملية. إذن حسب رأي سكنر أن السلوك المدفوع ينتج عن توابع سلوك سابق ومشابه فإذا حصل الطلبة على تعزيز على سلوكات معينة فأنهم سيقومون بتكرار ذلك السلوك بنشاط وقوة، وإذا لم يحصلوا على تعزيز فإنهم سيفقدون الاهتمام بذلك السلوك وسوف ينخفض أداؤهم فيه.

(ثائر احمد غباري،المرجع السابق، ص 85)

نقد هذه النظرية: لقد لاقى استخدام المعززات داخل الغرفة الصفية العديد من الانتقادات بعضها صحيح والبعض الآخر يشير إلى سوء فهم في أساليب تعديل السلوك. أكثر تلك الانتقادات عن التعزيز هي في المعززات الخارجية والتي تعتبر رشاوى والرشاوى تعتبر عمل غير شرعي وغير أخلاقي، وعلى النقيض من ذلك، فإن الاستخدام المعقول للتعزيز في المدارس يجب أن يصمم لتسهيل تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة مثل إكمال العمل، والقراءة والتواصل مع الطلبة الآخرين. والانتقاد الآخر هو أن هذا النوع من التعزيز يزيد من

الاعتماد على المكافآت المادية والخارجية للسلوك المرغوب،وقد دعم هذا الانتقاد من قبل مؤيدي الدافعية الداخلية.

ضعف الدافعية للدراسة:إن الأطفال مدفوعون للبحث عن المكافأة وتجنب العقوبة،والحافز يمكن أن يكون مكافأة مادية ومعنوية.

ويعتمد الأطفال في البداية على الوالدين للحصول على المحبة وغير ذلك من المكافآت، وهم يبحثون عن الاهتمام والثناء لما ينجزونه من أعمال، ثم يظهر لديهم التقييم الذاتي (أي الاستقلال) فيعتمدون على أنفسهم في التقييم مدى نجاحهم في أداء المهمات. ويحكم الأطفال على أدائهم تبعا لمعايير معينة، أو لتوقعات الآخرين، فيشعرون بالنجاح، أو عدم النجاح. وكبار الأطفال يستجيبون للمنطق فيما يتعلق بتوضيح أهمية التعليم لهم، فالتعليم مهم لأنه يساعدك في التعامل مع العالم وفي الحصول على عمل جيد، كما أن من الممتع أن توسع دائرة معلوماتك ومن الدوافع العامة للتعلم الحرص على مرضات الوالدين والمعلمين فإذا كان لدى الطفل اعتقاد "إني أرغب في إرضاء والدي،إنني استمتع بأن يكون عملي جيدا في المدرسة،لذا سوف أبذل جهدي" فان هذا الاعتقاد يعمل كدافع لسلوكه. وهناك دافع عام آخر للتعلم هو الوصول إلى الكفاءة والتفوق فيما يتعلق بالتعامل مع متطلبات البيئة.

(ترجمة: نسيمه داود /نزيه حمدي، ص584)

9-قياس دافع الانجاز:

إن قياس دافع الانجاز ليس حديثا حيث طالعنا عالم النفس "موراي هنري" 1938 وزملاؤه في الثلاثينيات بجامعة "هالوفورد" ببحوثه المبكرة حيث بحث فيها عن طبيعة الدافعية، وطرق قياسها تجريبيا حيث افترض أن الحاجات الاجتماعية قد تنعكس بدقة في تفكير الأفراد، ومن بين الحاجات التي حددها الحاجة للانجاز-

(نعيمة الشماع، 1977، ص 153)

ويعتبر اختيار تفهم الموضوع (T.A.T) من أهم الاختبارات التي اعتمد عليها "موراي" في دراسته تلك، وهو اختبار إسقاطي تعرض فيه مجموعة من الصور ويطلب منه أن يكتب قصة يعبر فيها عن ما توحي به الصورة، وفي الفترة مابين 1947-1953 ظهرت محاولات جديدة لقياس الدافعية للانجاز، على أيدي "دافيد ماكليلاند" وأعوانه في جامعة "واسليان" وكانت امتداد لمنهج "موراي"، حيث حاولوا إثارة الحاجة إلى التفوق والامتياز لدى المفحوص.

(نعيمة الشماع، المرجع السابق، ص 153)

***تطبيقات تربوية** " يمكن في ضوء التفسيرات المتنوعة التي تناولت طبيعة الدافعية استنتاج بعض الموجهات والمبادئ التي تساهم في استثارة دافعية الطلاب وتعزيزها وتؤدي بالتالي إلى تحسين أدائهم التحصيلي وفيما يلي أهم هذه المبادئ:

أ-استثارة اهتمامات الطلاب وتوجيهها: يؤكد معظم تفسيرات الدافعية ضرورة توافر بعض القوة التي تستثير نشاط الفرد وتوجه سلوكه وهذا ينطبق على النشاط التعلمية انطباقه على أي نشاط سلوكي آخر الآمر الذي يجعل مسالة استثارة انتباه الطلاب واهتماماتهم وتوجيه نشاطاتهم نحو السبل الكفيلة بانجاز الأهداف المرغوب فيها أولى مهام المعلم. ويمكن انجاز هذه المهمة باستخدام مثيرا تاو وسائل لفظية وغير لفظية تخاطب حواس الالب المختلفة وتوه انتباهه إلى الموضوعات أو الحوادث موضوع التعلم.

(عبد الحميد نشواتي، 1417، 1996، ص 222)

ولاستثارة انتباه الطلاب واهتماماتهم وحب الاستطلاع لديهم يمكن للمعلم أن يبدأ نشاطه التعليمي بقة أو حادثة مثيرة أو بوصف ينطوي على شيء غير مألوف أو بطرح مشكلة تتحدى تفكير الطلاب وتأسر اهتماماتهم بحيث تجبرهم على التخلي عن المشتتات التي قد تعوق قدرتهم على التركيز الانتباه و يستحسن أن

تكون هذه النشاطات الأولية على علاقة وثيقة بالمادة الدراسية موضوع الاهتمام ومناسبة لخصائص الطلاب ذات العلاقة بالتحصيل كالخبرات السابقة و مستوى التحصيل و القدرات ومستوى النمو ... الخ

ب-استثارة حاجات الطلاب للانجاز و النجاح: تبين لدى عرض بعض نظريات الدافعية أن حاجات الفرد للانجاز و النجاح متوافرة لدى جميع الأفراد ولكن بمستويات متباينة وقد لا يبلغ مستوى هذه الحاجات عند بعض الطلاب لسبب أو لآخر حدا يمكنهم من صياغة أهدافهم وبذل الجهود اللازمة لتحقيقها لذلك يترتب على المعلم توجيه انتباه خاص لمثل هؤلاء الطلاب وخاصة عندما يظهرون سلوكا يدل على عدم رغبتهم في أداء الأعمال المدرسية. أن تكليف الطالب ذي الحاجة المنخفضة للانجاز والنجاح بمهام سهلة نسبيا يضمن نجاحه فيها والإقلال من قيمة النتائج الغير المرغوب فيها والمترتبة عن الفشل يمكن أن يؤديا إلى استثارة حاجة هذا الطالب للانجاز وزيادة مستوى رغبته في النجاح لان النجاح يمكنه من الثقة في نفسه وقدراته ويجنبه حالات القلق الناجمة عن الخوف من الفشل ويعزز نشاطاته الأكاديمية المستقبلية.

(عبد الحميد نشواتي، المرجع السابق، ص 222)

ج-تمكين الطلاب من صياغة أهدافهم وتحقيقها: تشير بعض النظريات المعرفية في الدافعية إلى أن سلوك الفرد محدد جزئيا بالتوقعات والأهداف التي ينوي انجازها في مرحلة مستقبلية. وتباين ديمومة الفترة الزمنية اللازمة لانجاز هذه الأهداف بتباين هذه الأهداف ذاتها فقد تكون هذه الفترة طويلة لارتباطها بأهداف بعيدة المدى تتعلق بالمستقبل التعليمي والمهني للطالب و قد تكون قصيرة جدا لارتباطها بأهداف قريبة المدى تتعلق بنشاط تحصيلي راهن كالا تمكن من مادة أو وحدة دراسية معينة ولما كانت الأهداف التعليمية قريبة المدى عن علاقة مباشرة بعمل المعلم ومهامه فسيترتب عليه مساعدة طلابه عن صياغة أهدافهم وتحقيقها وبخاصة في مراحل التعليم الأولى بحيث يتمكنون تدريجا بانجاز هذه المهمة بأنفسهم في المستقبل.

د-استخدام برامج التعزيز مناسبة: تؤكد النظريات الارتباطية والسلوكية أهمية دور التعزيز في التعلم وعلى قدرته على استثارة دافعية المتعلم وتوجيه نشاطاته ويأخذ التعزيز في الأوضاع التعليمية أشكالا متنوعة كالاثابات المادية والعلامات المدرسية والنشاطات الترويحية كما قد يأخذ بعض أشكال التغذية الراجعة كالتغذية الراجعة الإعلامية أو التصحيحية ويستطيع المعلم في ضوء معرفته بطبيعة عمليات التعزيزي واستراتيجيات استخدام المعززات وضع برامج تعزيزي مناسبة تستثير دافعية الطلاب التحصيلية وتعزز في النجاح

ه-توفير مناخ تعليمي و غير مثير للقلق: تشير النظرية الإنسانية في الدافعية إلى ضرورة إشباع بعض الحاجات السيكولوجية الأساسية كالأمن والانتماء وتكوين الصداقات والتقبل واحترام الذات للتمكن من إشباع حاجات المعرفة والفهم و تحقيق الذات لذلك فقد يؤدي الفشل في إشباع تلك الحاجات الأساسية إلى إعاقة حاجات الطالب الى الانجاز والتحصيل وتحقيق قدراته وإمكاناته على النحو المرغوب فيه الأمر الذي يفرض على المعلم بناء مناخ صفي تتوافر فيه الشروط الكفيلة بإشباع حاجات الطلاب للأمن والانتماء واحترام الذات واستبعاد أية عوامل تهديدية تثير قلق الطلاب ومخاوفهم"

(عبد الحميد نشواتي، 1417، 1996، ص 222)

***خلاصة الفصل:**

عرضنا في هذا الفصل إلى مجمل النقاط المتعلقة بمتغير الدافعية للانجاز بدءا بتعريف الدافعية للانجاز لبعض الباحثين ثم مفهومها ثم تصنيفها والنظريات المفسرة لها وأخيرا قياس دافع الانجاز.

إن دراسة دوافع السلوك الإنساني أو الحيواني تزيد من فهم الإنسان لنفسه ولغيره من الأشخاص،وذلك لأن معرفتنا بأنفسنا تزداد كثيرا إذا عرفنا الدوافع المختلفة التي تحركنا أو تدفعنا إلى القيام بأنواع السلوك المتعددة في سائر المواقف والظروف.كما أن معرفتنا بالدوافع التي تدفع الآخرين إلى القيام بسلوكهم تجعلنا قادرين على فهم سلوكهم وتفسيرهم.

(ثائر أحمد غباري، مرجع سابق، ص 13)

ومن خلال هذا نستطيع أن نوجه السلوك إلى أهداف معينة، وذلك بتهيئة بعض المواقف المثيرة للدوافع حيث تحفز على القيام بسلوك معين وفي نفس الوقت يمكن منع بعض الأعمال والسلوكات التي لا نريدها، وهنا تكمن أهمية دراسة الدوافع في مختلف الميادين العلمية التطبيقية(ميدان التربية والصناعة والعلاج النفسي....إلخ).

وخلال النصف الثاني من القرن العشرين شهد موضوع الدافعية هبة نوعية سواء من حيث صياغة المفاهيم بدقة وتناول الجانب الإجرائي منها أو على مستوى مناهج البحث وأساليب القياس

الباب الثاني: الجانب التطبيقي.

1. الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية
2. الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة الميدانية

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1-المنهج المستخدم

2-الدراسة الاستطلاعية

3-وصف أدوات الدراسة

4-الخصائص السيكومترية لأداة الاتجاه نحو مادة اللغة الفرنسية

5-الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية

6-وصف عينة الدراسة الأساسية

7-وصف أدوات الدراسة في صورتها النهائية

8-الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات أدوات الدراسة

*خلاصة الفصل

تمهيد:

تكمن أهمية أي بحث وقيمته في الإجراءات والأساليب المنتهجة فيه لذا سنركز في هذا الفصل على عرض أهم الوسائل المستخدمة في الجانب الميداني من هذا البحث حيث تعتبر من أهم خطوات البحث العلمي حيث سنعرض المنهج المستخدم والدراسة الاستطلاعية التي تهدف لقياس صدق وثبات الأداة المستعملة ثم الدراسة الأساسية وإجراءاتها والأساليب الإحصائية التي اعتمدت عليها في تحليل النتائج وتفسيرها.

1- المنهج المستخدم:

إن طبيعة الموضوع أو إشكالية الدراسة هي التي تتحكم في اختيار المنهج الذي يتبع في أي بحث علمي، يعرف (عبد الغفار القصيبي) المنهج بأنه: "طريقة البحث أي الطريقة أو المسلك الذي يتخذه الباحث في المراحل المختلفة لعملية البحث".

(صلاح شروخ، 2003، ص 150)

(وهو مجموعة من الخطوات الفكرية والعلمية يتبعها الباحث للوصول إلى الحقائق أو تفسير الظواهر المختلفة أو بناء نماذج نظرية للتحليل والتفسير، فهو تأطير لجهد الباحث واختزال للأوقات الضائعة في سبيل الوصول للنتيجة).

(عامر مصباح، 2006، ص 24)

إذن طبيعة الدراسة التي نتناولها الباحث من خلال معرفة العلاقة بين اتجاهات التلاميذ نحو مادة اللغة الفرنسية، والدافعية للإنجاز، تفرض المنهج الوصفي الارتباطي، حيث يعتمد على دراسة الظواهر مثل ما هي موجودة في الواقع ثم وصفها وصفا كيفيا وكميا، فالمنهج الوصفي لا يقف عند وصف الظواهر فقط التي يدرسها بل يحللها ويفسرها ويقوم بالمقارنة ثم التقييم ليصل الى تعميم نتائج هذه الدراسة. وهو من أنواع الدراسات الوصفية الملائمة لدراسة العلاقة بين اتجاه الدافعية .

والدراسات الارتباطية تدخل ضمن دراسات العلاقات المتبادلة بين المتغيرات، حيث تركز على استخدام الطرق الارتباطية التي تهدف إلى استكشاف حجم ونوع العلاقات بين البيانات .

(عبد الفتاح محمد دويدار،2007، ص 78)

يتطلب المنهج الوصفي الالتزام بعدد من الخطوات المتمثلة في تحديد المشكلة، فرض الفروض، اختيار العينة، اختيار أدوات البحث، تصنيف البيانات،تحليل المعلومات وتفسيرها، صياغة نتائج البحث.

(عليان غنيم،2008، ص 52)

2-الدراسة الاستطلاعية:

2-1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

من بين أهداف الدراسة الاستطلاعية: أننا قبل الاستخدام النهائي لأدوات الدراسة لابد أن نضع في الحسبان عدة أمور منها:

أ-مراجعة الأسئلة قبل تطبيقها وذلك بإجرائها على مجموعة من المبحوثين تتفق في خصائصها ومواصفاتها مع أفراد البحث النهائي، وذلك للتأكد من مناسبة الأسئلة، واحتمال القيام بحذف آو إضافة آو توضيح بعض الأسئلة.

ب-تهيئة جو تطبيق الأداة والتعود عليه مما يسهل إجراءات التطبيق النهائي.

(محمود السيد أبو النيل،1987، ص 37)

2-2-وصف عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم وضع أداة الدراسة (الاستبانة) في صورتها النهائية لتكون جاهزة للاستعمال، حيث تم تفادي الأخطاء التي قد تقلل من مصداقية وقيمة الدراسة. فقام الباحث شخصيا بتوزيع هذه الاستبانة على عينة في 30 تلميذا وتلميذة من مستوى السنة الثالثة متوسط. مختارين بطريقة قصدية موزعين بالتساوي 16

و14 أنثى علما بأن مجموع التلاميذ الكلي 169(عدد الذكور 88 يمثلون نسبة 52 % وعدد الإناث 81 يمثلون 48%)

3- أدوات الدراسة:

وتمثلت في:

أ-استبانة الاتجاه نحو مادة اللغة الفرنسية حيث تم بناؤها من خلال الخطوات التالية:

-الاطلاع على الجانب النظري: لم توجد هناك مقاييس كثيرة تقيس الاتجاه نحو اللغة الفرنسية لكن هناك مقاييس استعملت في الاتجاه نحو مواد أخرى مثل:الرياضيات وبناء عليه تم إعداد الاستبانة بمساعدة الأستاذة المشرفة.

كان الهدف منها قياس اتجاهات تلاميذ السنة الثالثة متوسط نحو مادة اللغة الفرنسية وقد تكونت من الأبعاد التالية:

الأبعاد: تم إعداد الاستبانة في صورتها الأولية بصياغة42 بندا موزعة على 3 أبعاد: (أنظر الملحق رقم**02**)

البعد**1**: المعرفي: يتضمن كل ما لدى الفرد من عمليات إدراكية وأفكار ومعتقدات تتعلق بموضوع الاتجاه. كما يشمل ما لديه من حجج وراء تقبله للموضوع فالطالب الذي يختار مهنة المهندس مثلا فانه يملك بعض المعلومات حول طبيعة هذه الدراسة وما تحتاجه من كفاءة.

(أولاد حيمودة، مرجع سابق، ص29)

البعد**2**: الوجداني: ويتمثل في حب أو كره تلاميذ السنة الثالثة متوسط للغة الفرنسية وذلك من خلال:

أ-حب المادة: تفضيل التلميذ للمادة، حب دراستها ،حب التكلم بها، الرغبة في تحسين مستواه فيها والعمل بها.

ب-كره المادة: من حيث دراستها والتكلم والتعامل بها.

البعد**3**: السلوكي: من حيث إقبال أو إدبار تلاميذ السنة الثالثة متوسط عن دراسة مادة اللغة الفرنسية.

أ–الإقبال: الحرص على تعلمها، انتظار حصص المادة، اقتناء الكتب.

ب–الإدبار: كثرة الغياب، الضجر أثناء الحصة،إحداث الفوضى، عدم التكلم بها.

حيث تضمن كل بعد عددا من الفقرات (البنود) موزعين بالتساوي. (أنظر الملحق رقم**03**).

–عدد البدائل: تم تحديد ثلاث بدائل المتعارف عليها (موافق–محايد–معارض) أما الدرجة التي تعطى للتلميذ وفقا لإجابته على العبارة الموجبة تكون كالتالي: (3-2-1) على الترتيب، والعبارة السالبة تأخذ الدرجات التالية: (1-2-3) على الترتيب.

4–الخصائص السيكومترية لأداة الاتجاه نحو مادة اللغة الفرنسية:

4–1–صدق المحكمين:

عرضت الأداة على سبعة محكمين من قسم علم النفس بجامعة غرداية، الموسم الجامعي 2013/2012

حيث تعتبر طريقة استطلاع آراء المحكمين من طرق حساب صدق الأداة

(سعد عبد الرحمان، 1998، ص 186).

الجدول رقم: **01** : يبين أسماء الأساتذة المحكمين.

الأستـــــاذ	الدرجـة العلميـة
خطارة عبد الرحمان	ماجستير علم النفس عمل وتنظيم
قشار محمد	ماجستير علم النفس عمل وتنظيم
بن عبد الرحمان آمال	ماجستير علم النفس العيادي
حجاج عمر	ماجستير علوم التدريس
سعادة رشيد	ماجستير علم النفس المدرسي
بقادير عبد الرحمان	ماجستير علم النفس عمل وتنظيم
معمري حمزة	ماجستير علم النفس عمل وتنظيم

تهدف هذه الطريقة للاستفادة من خبرة المحكمين في وضع الإستبانة في صورتها النهائية المناسبة للدراسة.

حيث تضمنت الصفحة الأولى تعليمات الاستمارة،التعريف الإجرائي للاتجاه نحو مادة اللغة الفرنسية، أبعاد الأداة وتعريف كل بعد،الصفحة الموالية وصف لمحتوى الأداة حيث تهدف هذه الاستمارة إلى تحكيم وتعديل الاستبانة من حيث: مدى وضوح التعليمات، مدى مناسبة المثال التوضيحي، مدى كفاية البدائل، مدى قياس البعد للاتجاه، ثم جودة الصياغة اللغوية للفقرات، إرجاع الفقرات إلى أبعادها ومدى قياسها للبعد وذلك من خلال جداول لتسهيل عملية التحكيم.

وتم حساب صدق المحكمين باستعمال قانون: (عدد الأساتذة الموافقين / العدد الكلي)x 100

وعليه تم الحصول على مايلي:

-موافقة الأساتذة المحكمين على: مدى قياس الأبعاد للأداة، مدى وضوح التعليمات، مدى مناسبة المثال التوضيحي، مدى كفاية مناسبة بدائل الإجابة.

- في ما يخص مدى قياس الفقرات للاتجاه :تم حذف بعض الفقرات التي لا تقيس الاتجاه وبعضها غير إلى بعد آخر أكثر مناسبة.

- وفي مدى جودة الصياغة اللغوية: قد تم إعادة صياغة بعض الفقرات كما أشار إليها بعض المحكمين.

-أن مستوى السنة الثالثة متوسط لا يسمح بكثرة الفقرات وتشعبها، لأن كثرة البنود تجعل المفحوص يحجم عن الإجابة عليها كاملة أو يجيب بطريقة ارتجالية فقط.

-دمج بعض البنود كونها تشترك بين السلوكي والوجداني، وأحيانا بين السلوكي والمعرفي.

-تعديل وتبسيط نص تعليمات الاستبانة، حتى يسهل فهمها. ويتناسب مع مستوى عمر تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

وفي الأخير توصل الباحث إلى الشكل النهائي للاستبانة، حيث احتوت على 30 بندا موزعة توزيعا عشوائيا، وكانت جاهزة للاستعمال. (أنظر الملحق رقم**02**).

الجدول رقم: **02**: يبين ترتيب الفقرات على الأبعاد

الأبعـــاد	الـترتيــب	عدد العبارات
الوجداني	30–28–26–24–18–16–11–8–5–2	10
المعرفي	23–21–14–12–9–6–3–1	08
السلوكي	29–27–25–22–20–9–17–15–13–10–7–4	12

4–2–الصدق الذاتي:

يستخرج في بعض الأحيان الصدق الذاتي من الثبات وذلك لوجود ارتباط قوي بين الصدق وثباته والأداة الصادقة تكون دائما ثابتة والصدق الذاتي هو الجذر التربيعي للثبات.

(احمد محمد الطبيب،1999، ص 293)

4–3–صدق المقارنة الطرفية:

حيث تم تحديد أعلى الدرجات بنسبة 33% ثم تطبيق اختبار "ت" آو T لدلالة الفروق (وتقوم في جوهرها على متوسط درجات الأقوياء في الميزان بمتوسط درجات الضعفاء في نفس الميزان بالنسبة لتوزيع درجات الاختبار).

(فؤاد البهي السيد،1978، ص 557)

الجدول رقم:**03**: يوضح نتائج اختبار "ت" للعينتين العليا والدنيا

العينة العليا ن=11		العينة الدنيا ن= 11		درجة الحرية	ت	"ت" قيمة المجدولة	مستوى الدلالة
م	ح	م	ح				
77.45	5.02	56.09	5.92	20	9.12	1.72	0.01

فتحصل الباحث على قيمة 9.12 عند درجة الحرية 20 وكانت "ت" المجدولة 1.72 عند مستوى الدلالة 0.01

ومن خلال تحليل التباين الإحصائي بحساب قيمة "ت" والتي كانت أكبر من "ت" المجدولة عند درجة الحرية 20 ومستوى الدلالة 0.01 أن الأداة صادقة

4-5-ثبات أداة الاتجاه نحو مادة اللغة الفرنسية:

بعد استلام الاستبانات وتصحيحها تم الحصول على ثلاثين استبانة كاملة الاجابة والبيانات حيث تم تحليلها كما وكيفا بحساب صدقها وثباتها كالتالي:

أولا تم حساب الثبات الكلي للبنود الثلاثين بطريقة التجزئة النصفية بتقسيم عدد البنود إلى قسمين فردي وزوجي ثم تطبيق قانون معامل الارتباط بيرسون"ر".

فكانت القيمة 0,52 وبعد إخضاعها لمعامل التصحيح"ر"بمعادلة سبيرمان وبراون حيث تحصلنا على 0.68 وهي قيمة عالية تدل على ثبات الاختبار.

وهذا الارتباط ثابت وقوي ويسمح بتطبيق الاختبار ومنه يمكن أن نستخلص أن المقياس وفقا للنتائج السابق ذكرها صادق وثابت ويمكن الاعتماد عليه في قياس الظاهرة محل الدراسة بكل أمان.

ب–أداة الدافعية للإنجاز

أعد هذا الاختبار في الأصل هـ ج .م.هرمانز 1970 (H.J.M.Hermans) من جامعة نيجمرجن بهولندا بعد جملة من الدراسات المكثفة وقد قام باقتباسه وتعريبه فاروق عبد الفتاح موسى سنة 1981 .

(عبد المنعم الشناوي، 1995، ص 115)

وحاول هيرمانز عند بناء هذا الاختبار أن يحصر جميع المظاهر المتعلقة بتكوين الدافع للإنجاز وقد انتقى منها الأكثر شيوعا على أساس ما أكدته البحوث السابقة وهي :مستوى الطموح، السلوك المرتبط بقبول المخاطرة، الحراك الاجتماعي، المثابرة، توتر العمل، إدراك الزمن، التوجه نحو المستقبل، اختيار الرفيق، سلوك التعرف، سلوك الإنجاز.

(رشاد موسى، دون سنة، ص 195)

يتكون الاختبار من 28 فقرة متعددة الاختيار بحيث تتكون كل فقرة من جملة ناقصة تليها خمس عبارات تقابلها الحرف أ -ب-ج– د-هـأو أ ربع عبارات تقابلها الحرف أ-ب-ج– د ويوجد أمام كل عبارة قوسين وعلى المفحوص أن يختار العبارة التي يرى بأنها تكمل الفقرة بوضع علامة X بين القوسين الموجودين أمام العبارة . (انظر الملحق رقم04)

5–الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية:

يذكر " عبد اللطيف محمد خليفة "انه من خلال استقرائه للعديد من الدراسات الأجنبية والدراسات العربية تبين أن معظمها استخدمت مقياس هرمانز.

(عبد اللطيف خليفة، 2000، ص 100)

من هذه الدراسات دراسة رشاد عبد العزيز موسى وصلاح أبو ناهية 1987 اللذان قاما بتقنينه على عينة مصرية من طلبة وطالبات الجامعة وقد وصل معامل ثباته بطريقة إعادة التقدير إلى 0.68 و 0.83 لعينتي الذكور والإناث من طلاب الجامعة على التوالي ، وأما عن صدق الاختبار فقد قام الباحثان بتطبيق اختبار

الدافع للإنجاز ومقياس التوجه نحو الإنجاز من إعداد (أيزنك ويلسون 1975) على العينتين السابقتين وكان معامل الارتباط بين المقياسين 0.78 و 0.80 لعينتي الذكور والإناث على التوالي.

(مجدي عبد الله، 2003، ص 124)

وفي البيئة الجزائرية طبقت أسماء خويلد (2005) مقياس الدافع للإنجاز لهرما نز على عينة من طلبة الثانوي فبلغ معامل الثبات 0.70 بطريقة التجزئة النصفية، أما عن صدق الاختبار فقد اعتمدت الباحثة على صدق المقارنة الطرفية حيث كانت قيمة" ت"المحسوبة 7.29 وهي أكبر من قيمة" ت "المجدولة وقيمتها هي 2.76 وهي ودالة عند مستوى0.01

(أسماء خويلد،2005 ، ص 75)

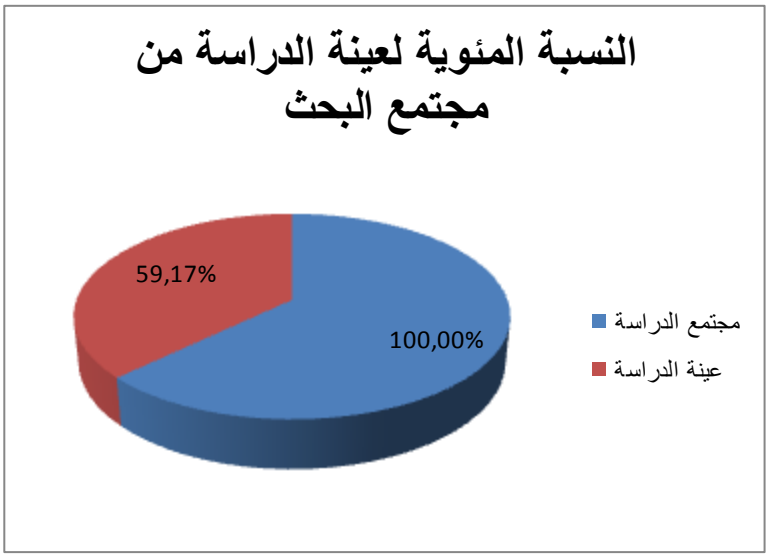
6-وصف عينة الدراسة الأساسية:

اختار الباحث عينة الدراسة الأساسية بطريقة الطبقية القصدية البسيطة (العينة القصدية Purposive Sample: ينتقي الباحث أفراد عينته بما يخدم أهداف دراسته وبناءا على معرفته دون أن يكون هناك قيود أو شروط غير التي يراها هو مناسبة من حيث الكفاءة أو المؤهل العلمي أو الاختصاص أو غيرها، وهذه عينة غير ممثلة لكافة وجهات النظر ولكنها تعتبر أساس متين للتحليل العلمي ومصدر ثري للمعلومات التي تشكل قاعدة مناسبة للباحث حول موضوع الدراسة)، فكانت العينة تمثل 100 فردا بنسبة مئوية من المجموع الكلي 59.17% حيث قدر عدد الذكور ب 52 وعدد الإناث ب 48، وكانت النتيجة وفق الجدول التالي:

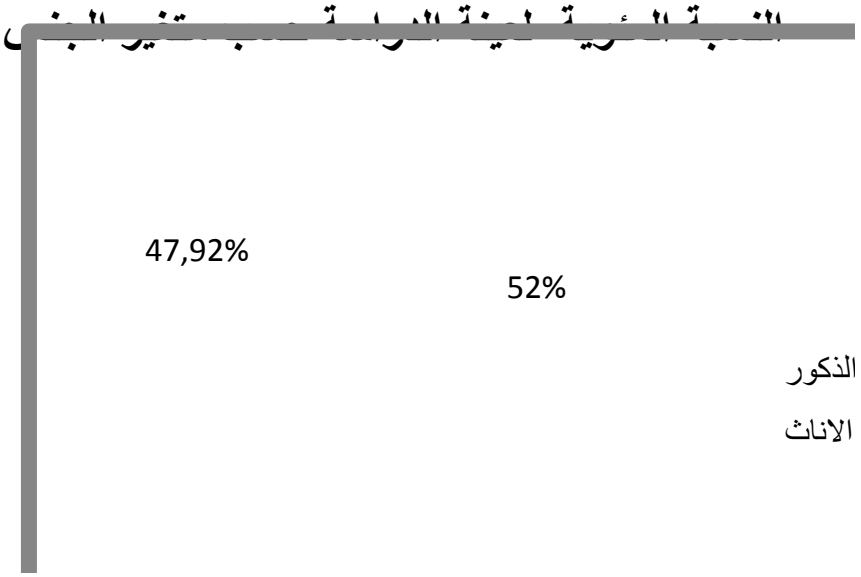
جدول رقم:**04**: يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس (تلاميذ السنة الثالثة متوسط بن باديس بالمنيعة)

	التكرارات	النسبة المئوية
مجتمع الدراسة	**169**	**%100**
الذكور	**88**	**52.08%**
الاناث	**81**	**47.92%**
عينة الدراسة	**100**	**59.17%**

الشكل رقم: **03**: يوضح النسبة المئوية لعينة الدراسة من مجتمع البحث.



الشكل رقم:04: يوضح النسبة المئوية لعينة الدراسة حسب متغير الجنس



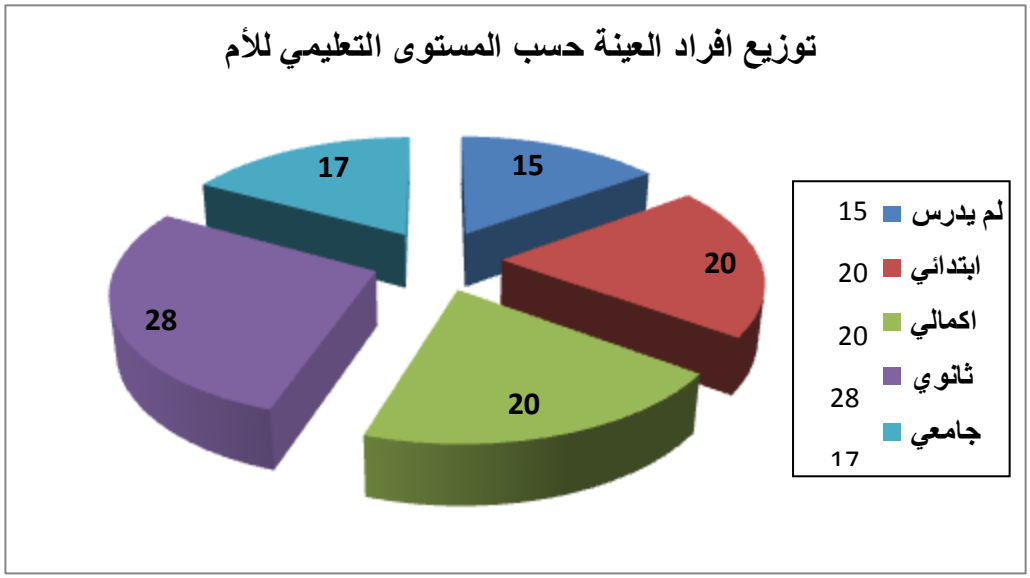
من خلال الشكل أعلاه يتبين لنا أن نسبة الذكور أعلى من نسبة الإناث في مجتمع البحث

جدول رقم: 05 : يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيري المستوى التعليمي للوالدين

المستوى التعليمي للوالدين	لم يدرس		ابتدائي		إكمالي		ثانوي		جامعي		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الأب	11	11%	8	8%	22	22%	25	25%	34	34%	100	100%
الأم	15	15%	20	20%	20	20%	28	28%	17	17%	100	100%

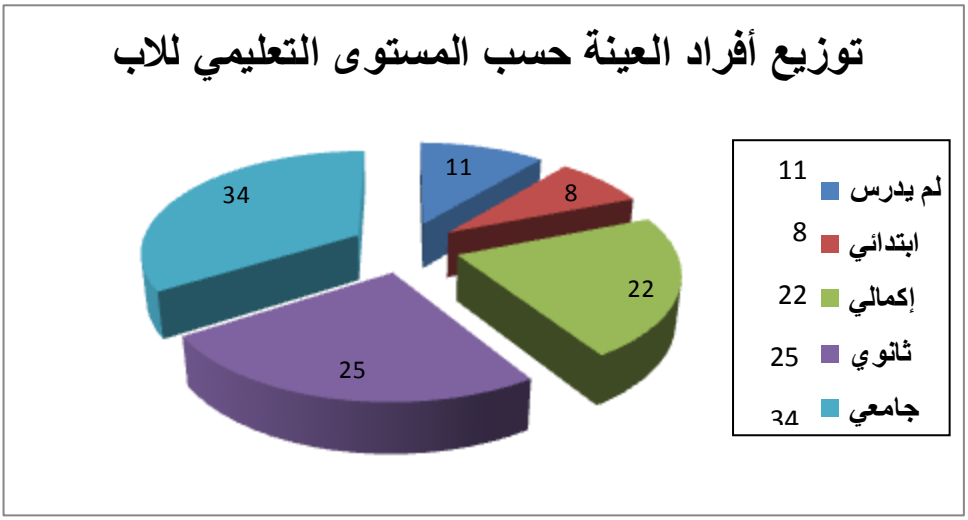
من خلال الجدول نلاحظ أن الآباء أكثر تعليما من الأمهات، وأكثر مواصلة للدراسة، حيث يلتحق مثلا بالجامعة نسبة34% ذكور، في حين لا يلتحق بنفس المستوى إلا17% من الإناث، وهذا ما يدل على أن المجتمع في فترة معينة كان يشجع الذكور على الدراسة أكثر من الإناث، في حين أن الإناث يجدن أمامهن فرص الزواج والالتحاق ببيت الزوجية فيتوقفن عن الدراسة

الشكل رقم:05: يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي للأم.



من خلال الشكل نلاحظ أن المستوى التعليمي للأم تقلص عند الإكمالي والثانوي على خلاف مستوى الأب الذي يرتفع خاصة في المستوى الجامعي (الذكور أكثر حظا من الإناث)

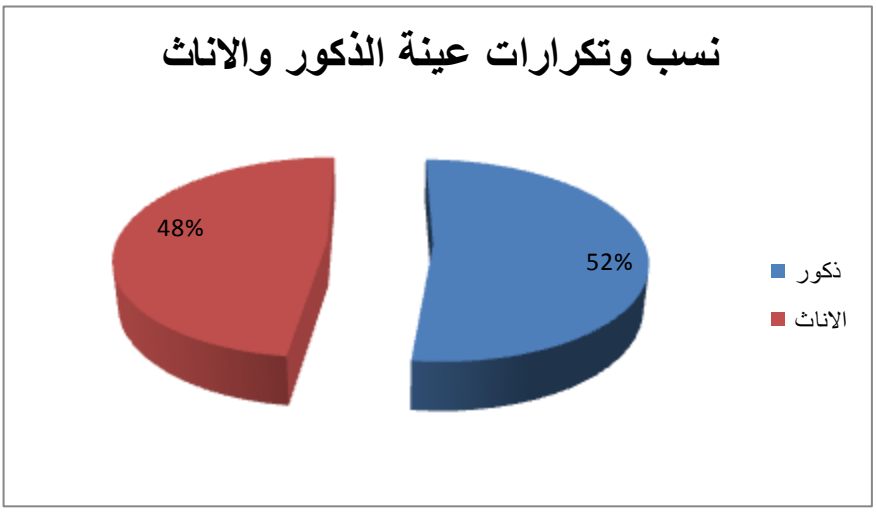
الشكل رقم:06: يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي للأب.



جدول رقم:06: يوضح نسب وتكرارت عينة الذكور والإناث

	التكرارات	النسبة المئوية
ذكور	52	52%
إناث	48	48%
العدد الكلي	100	100 %

الشكل رقم:07: يوضح نسب وتكرارات عينة الذكور والإناث.



ذكور: 169 ← 100 ، 88 ← x ومنه: $x = \frac{88 \times 100}{169} = 52$

إناث: 169 ← 100 ، 81 ← x ، $x = \frac{81 \times 100}{169} = 48$

7-وصف أدوات الدراسة في صورتها النهائية:

اعتمدت جميع معطيات هذه الدراسة على:

الاستبانة وذلك لغرض قياس اتجاهات تلاميذ السنة الثالثة متوسط نحو مادة اللغة الفرنسية، حيث قام الباحث بصياغة 30 بندا موزعة على أبعاده الخمسة بطريقة عشوائية، ومن خلال الدراسة الاستطلاعية خلص الباحث إلى استبانة نهائية جاهزة للدراسة الأساسية.

وأداة الدافعية لهرمنز المعدلة على البيئة العربية من طرف فاروق عبد الفتاح موسى أشرف الباحث على توزيع استمارات الإستبانتين (الاتجاهات والدافعية) في نهاية الفصل الثاني (شهر أفريل) على أفراد عينة الدراسة في وقت واحد موزعين على خمسة أقسام ، للعلم أن هذه الأقسام يدرسها الباحث مادة التربية الإسلامية.

8-الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات أدوات الدراسة:

حتى يختبر الباحث صحة فرضيات الدراسة اعتمد على أساليب إحصائية متعارف عليها متمثلة في:

معامل الارتباط بيرسون"ر":

$$ر = \frac{ن \text{ مجـــ} س ص - \text{مج } س \text{ مج } ص}{\sqrt{[ن \text{ مج } س^2 - (\text{مج } س)^2][ن \text{ مج } ص^2 - (\text{مج } ص)^2]}}$$

الانحراف المعياري:

استخدم لمعرفة مدى انسجام توزيع العينة ومعادلته هي:

$$ع = \frac{\sqrt{\text{مج } (س - م)^2}}{ن}$$

حيث أن:

س: الدرجة.

م: المتوسط.

ن: عدد الدرجات.

(فؤاد الباهي السيد، ص106)

النسب الفائية (ف):

استخدمت النسبة الفائية لمعرفة مدى تجانس العينتين حيث يعتبر تجانس العينتين من الشروط الواجب توفرها قبل استخدام اختبار (ت)، وهي تبين التباين الأحادي(ANOVA):

1-معادلة سبيرمان براون:

$$ر.ث.ص" = \frac{2ر.ف.ز}{1 + ر.ف.ز}$$

اختبار "ت" :

$$ت = \frac{م1 - م2}{\sqrt{ع1^2 + ع2^2}}$$

(عباس محمو عوض،1984، ص141)

حيث:

م1: متوسط المتغير الأول

م2: متوسط المتغير الثاني

ع1: الانحراف المعياري للمتغير الأول

ع2: الانحراف المعياري للمتغير الثاني .

ن: عدد أفراد العينة

درجة الحرية 2ن – 2

(فؤاد البهي السيد، ص341)

ويستخدم هذا الاختبار لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتين في حالت ما إذا كان عدد أفراد العينتين المراد معرفة مدى دلالة الفروق بين متوسطيهما متساو.

*خلاصة الفصل:

تناول الباحث في هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة حيث تم التطرق إلى وصف المنهج المستخدم، ثم حيثيات الدراسة الاستطلاعية، والخصائص السيكومترية لأداة الاتجاه نحو مادة اللغة الفرنسية، ووصف عينة الدراسة، ثم وصف أدوات الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجتها.

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة الميداني

تمهيد

*عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة

*عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضيات الجزئية

1-عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى

2-عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية

3-عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

4-عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة

5-عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الخامسة

6 -عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية السادسة

*خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد أن تطرق الباحث إلى إجراءات الدراسة الميدانية ، وجمع البيانات سيتناول في هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة الميدانية وتحليلها وذلك من خلال اختبار صحة كل فرضية بالأسلوب الإحصائي المناسب لها ثم مناقشتها، وتفسيرها، واستخلاص النتائج.

*عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة:

نص الفرضية العامة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو مادة اللغة الفرنسية، والدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط (ابن باديس بالمنيعة). والنتائج موضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم:07: يبين قيمة (ر) بين الاتجاه نحو اللغة الفرنسية والدافعية للانجاز.

المتغيرات	قيمة"ر"	مستوى الدلالة	الدلالة
الاتجاه	**0.43**	**0.01**	**دالة**
الدافعية			

وبعد فحص النتائج باستخدام معامل الارتباط نلاحظ أن قيمة "ت" يساوي 0.43 وهي دالة إحصائية، ومنه نرفض الفرضية الصفرية التي انطلقنا منها ونقبل الفرضية التالية، والتي تنص على وجود علاقة بين الاتجاه نحو مادة اللغة الفرنسية، والدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

أي أنه كلما زادت نسبة الاتجاهات نحو مادة اللغة الفرنسية كانت نسبة الدافعية للانجاز موجبة، أي أن الاتجاهات تعتبر كمحدد للسلوك، والدافع المقوي لها، حيث تؤثر في سلوك التلميذ وتجعله أكثر إيجابية ودافعية، وإذا كان الاتجاه سالبا فإنه يؤثر في مستوى سلوك التلميذ، ويجعله أقل دافعية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع عدة دراسات سابقة حيث أجرى شواشرة (2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقات الارتباطية بين القدرة على حل المشكلات ومتغيرات دافعية الانجاز، والسعة العقلية، والتفكير الناقد والسرعة المعرفية، وقد تالفت عينة الدراسة من (738) طالب وطالبة من طلبة الصفين التاسع والعاشر الأساسيين تم اختيارهم بالمعاينة العشوائية العنقودية واستخدم الباحث في الدراسة اختبار واطسون للتفكير الناقد واختبار دافعية الانجاز للرماوي واختبار السعة العقلية لجان باسكاليوني واختباري السرعة المعرفية والقدرة على حل مشكلات الذين أعدهما الباحث،وقد أظهرت نتائج الدراسة أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين المتغيرات الخمسة التي تضمنها النموذج السيبي تراوحت بين (0.65) و(0.78)، وكان جميعها دالة إحصائية.

كما أجرت الغزو (1994) دراسة لاختبار اثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الانجاز والتحصيل في الرياضيات لدى طالبات الصفين الخامس والثامن الأساسيين في مدارس لواء المزار الجنوبي بمحافظة الكرك ،وتكون البرنامج من أربعة أجزاء هي: أهمية الرياضيات في الحياة الدراسية واليومية ودافع الكفاءة وعناصره الرئيسية والمفاهيم الأساسية في الرياضيات، وطرق العزو السليمة وطبقت الباحثة اختبار الدافع للانجاز واختبارات الرياضيات على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي. وإشارة نتائج الدراسة أن مستوى طالبات الصف الخامس أعلى من مستوى طالبات الصف الثامن على اختبار الدافع للانجاز ، كما أظهرت النتائج أن مستوى تحصيل طالبات الصفين الخامس والثامن في الرياضيات اللواتي تعرضن للبرنامج التدريبي كان أعلى من مستوى تحصيل الطالبات اللواتي لم يتعرضن للبرنامج، ونعزو هذا كما ذكرنا في الجانب النظري إلى محدد السلوك والدافع المقوي له، فإذا كان الاتجاه إيجابيا نحو المادة يؤثر في سلوك التلميذ ويجعله أكثر تحصيلا ودافعية نحو المادة وإذا كان الاتجاه سالبا نحو اللغة الفرنسية فإنه يخفض التحصيل في هذه المادة.

وعليه يمكن القول أنه كل ما كانت الاتجاهات نحو اللغة الفرنسية قوية، زادت الدافعية فالاتجاهات هي محددات السلوك، حيث كان لها تأثير واضح من خلال متغير الدافعية، وهنا يظهر دور الأسر ومؤسسات التنشئة الاجتماعية في تنمية هذه الخاصية، حتى تعود على التلميذ بأداء جيد في مختلف المواد الدراسية، خاصة ذات التوجه السلبي نحوها.

*عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضيات الجزئية:

1-عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى : تختلف الاتجاهات نحو مادة اللغة الفرنسية باختلاف متغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط (ابن باديس بالمنيعة).

الجدول رقم:08: يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو مادة اللغة الفرنسية.

الجنس	التكرارات	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	قيمة"ت"	'ت' المجدولة	مستوى الدلالة
ذكور	52	59.53	9.02	98	-3.83	1.64	0.01
إناث	48	66.58	9.35	98	- 3.83	1.64 /	0.01

نلاحظ من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي لمتغير الإناث يساوي 66.58 وهو أكبر من متغير الذكور الذي يساوي 59.53. و"ت" المحسوبة تساوي 3.83 وهي أكبر من "ت" المجدولة، وكانت دالة عن 0.01 مما يجعلنا نستنتج أنه توجد فروق في الاتجاه نحو اللغة الفرنسية بين الجنسين لصالح الإناث.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسات سابقة مشابهة حيث أثبتت دراسة جاد الله أبو المكارم إلى أنه لا تختلف العلاقة بين الاتجاه نحو مادة الرياضيات والتحصيل الدراسي فيها باختلاف الجنس لدى تلاميذ السنة1ثانوي بالإسكندرية.

ودراسة "مارية نيكولايدو وجورج فيلبور" (2002) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في العلاقة بين الاتجاه نحو مادة الرياضيات والتحصيل الدراسي فيها.

(بن ساسي، 2007، ص9)

كما تؤكد أيضا دراسة "تيرمان" على أن الذكور يميلون إلى قراءة الموضوعات التي تدور حول الآلات الميكانيكية، والهوايات العلمية والاختراعات الحديثة، وخاصة في مابين (14-15سنة).....أما الإناث فيملن إلى الموضوعات الأدبية كالقصص،والشعر والفنون واللغات.....)

(فؤاد البهي السيد، 1954 ص289).

ونرجع هذا الاختلاف إلى أن الإناث يتجهن نحو المواد الأدبية واللغات أكثر من الذكور، الذين يميلون إلى الاختراعات والمواد العلمية، وطبيعة الفروق بين الجنسين تقتضي أن توجه الإناث يميل نحو المواد التي يردن أن يثبتن من خلالها شخصيتهن الأنثوية، والتميز على الآخرين.

2-عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية: تختلف الاتجاهات نحو مادة اللغة الفرنسية باختلاف متغير المستوى التعليمي للام لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط (ابن باديس بالمنيعة).

والجدول رقم: 09: يبين قيمة "ف" للاتجاه نحو المادة حسب متغير المستوى التعليمي للأم.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	"ف" المجدولة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	461.631	4	115.408	1.213	2.45	0.311
داخل المجموعات	9041.729	95	95.176	/	/	/
المجموع	9503.360	99	/	/	/	/

من خلال تحليل التباين الإحصائي باستخدام "ف" يتضح أن متوسط المربعات بين المجموعات يساوي 115.408 وداخل المجموعات 95.176 وكانت النتيجة أن "ف" المحسوبة أقل من "ف" المجدولة أي غير دالة عند 0.05 بمعنى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في الاتجاهات نحو مادة اللغة الفرنسية باختلاف المستوى التعليمي للأم أي المستوى التعليمي للأم لا يعتبر كمحدد للاتجاهات. وتختلف هذه الدراسة مع دراسات سابقة حول مادة تشبه مادة اللغة الفرنسية في صعوبتها واختلافها على اللغة الرسمية الأم هذه الدراسة للباحثة الجوهرة الجبلية كانت حول الاتجاهات الوالدية نحو مادة الرياضيات وعلاقتها بالاتجاهات والدافعية للإنجاز الدراسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، حيث وجدت العلاقة دالة بين الاتجاهات الوالدية نحو مادة الرياضيات واتجاهات الطالبات نحوها لصالح اتجاهات الوالدين، وكذلك وجود العلاقة بين الاتجاهات الوالدية نحو المادة، والدافعية للانجاز المدرسي للطالبات.

(http://www.ed.uni.net/ed/showthread.php?t=15622) (17/02/201310h)

ودراسة محي الدين عبد العزيز (2001): حيث توصل في هذه الدراسة إلى أن للمستوى التعليمي للأسرة علاقة قوية بالتحصيل الدراسي، أي أن الوالدين الذين مستوى تعليمهما عال يكونان اتجاها ايجابيا نحو الدراسة والعكس.

إلا أن دراسة خلفاوي (2004) توصل من خلال دراسته أن الوالدين اللذين لديهما مستوى تعليمي عال أو ثانوي هم أكثر الأولياء دعما لأبنائهم على الدراسة، وإذا يمكن الإشارة إلى انه ليس من الطبيعي أن يكون اختلاف المستوى التعليمي للأولياء يؤدي إلى نفس النتائج مهما حاولت الدراسات تأكيدها .

وفي الجانب النظري للدراسة نلاحظ أن اتجاه الوالدين نحو الدراسة له تأثير على اتجاهات أبنائهم بغض النظر عن طبيعة المستوى التعليمي للأولياء.

ومع هذا فالأم اليوم في عصر النهضة والتطور، لا نستطيع أن نهمل دورها في المؤسسات الاجتماعية حيث صارت واعية أكثر من ذي قبل، وارتفع لديها المستوى التعليمي، والنظرة الإيجابية نحو مختلف العلوم، فلم يصبح المستوى الأكاديمي هو الشرط الأساسي في الوعي وتكوين الاتجاه أضف إلى ذلك أن عدد كبير من الأمهات تقدمن يدرسن في صفوف محو الأمية فاكتسبن بذلك وعيا واتجاهات إيجابية نحو مختلف المواد وأنه لا فرق بين مادة وأخرى، وصارت الأسر تهتم بالإناث كما الذكور فاكتساب المعارف، وبلوغ المناصب العليا في المجتمع صار توجه أغلب الأمهات في المجتمع.

(رانيا عدنان، 2006، ص 165)

3-عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة: تختلف الاتجاهات نحو مادة اللغة الفرنسية باختلاف متغير المستوى التعليمي للأب لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط (ابن باديس بالمنيعة).

والجدول رقم: 10: يوضح قيمة "ف" للاتجاه نحو المادة حسب متغير المستوى التعليمي للأب.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	"ف" المجدولة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	656.267	4	164.067	1.762	2.45	0.143
داخل المجموعات	8847.093	95	93.127	/ /		/
المجموع	9503.360	99	/	/	/	/

من خلال تحليل التباين الإحصائي باستخدام "ف"، تبين أن "ف" المحسوبة أقل من "ف" المجدولة، أي غير دالة عند 0.05. ومتوسطات المربعات بين المجموعات 164.06 وداخل المجموعات 93.12، وكانت النتيجة غير دالة عند 0.05 تبين انه لا توجد فروق بين الجنسين في الاتجاهات نحو مادة اللغة الفرنسية باختلاف المستوى التعليمي الأب أي المستوى التعليمي للأب لا يعتبر كمحدد للاتجاهات.

وتختلف هذه الدراسة مع دراسات سابقة حول مادة تشبه مادة اللغة الفرنسية في صعوبتها واختلافها على اللغة الرسمية الأم هذه الدراسة للباحثة الجوهرة الجبلية كانت حول الاتجاهات الوالدية نحو مادة الرياضيات وعلاقتها بالاتجاهات والدافعية للإنجاز الدراسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض.

(http://www.ed.uni.net/ed/showthread.php?t=15622) (17/02/201310h)

إلا أننا لا نستطيع أن نهمل دور الأب في الاهتمام بالأبناء كما ورد في دراسات سابقة فلم يعد للأب ذلك الفرق بين الذكر والأنثى في تلقي العلوم، فالآباء اليوم لهم جزء كبير من الوعي بواقعهم حيث صار الأبناء يقلدون آباءهم خاصة أصحاب المناصب العليا في المجتمع فتوجه الآباء انطبع على توجه الأبناء، دون أن ننسى دور وسائل الإعلام في التثقيف وتكوين الاتجاهات والوعي اتجاه مختلف العلوم.

4-عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

تنص الفرضية الجزئية الثانية: تختلف الدافعية للانجاز باختلاف متغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط (ابن باديس بالمنيعة).

والجدول رقم: 11: يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق في الدافعية حسب متغير الجنس.

الجنس	التكرارات	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	قيمة"ت"	"ت" المجدولة	مستوى الدلالة
ذكور	52	96.65	12.27	98	-1.36	1.64	0.05
اناث	48	99.50	8.26	98	-1.36		0.05

من خلال نتائج التحليل الإحصائي باستخدام اختبار "ت" حيث "ت" المحسوبة أقل من "ت" المجدولة عند مستوى الدلالة 0.05، تبين انه لا توجد فروق بين الجنسين في الدافعية للانجاز أي أن الجنس لا يعتبر كمحدد لدافعية الأفراد نحو التعلم، وتتفق هذه النتائج مع دراسة محمود 1991،وربيعة الرند وآخرون 1995 عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الدافع إلى الإنجاز تبعا لمتغير الجنس.

(ربيعة الرند وآخرون، 1995، ص 42-54)

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه وأكدته نتائج بعض هذه الدراسات على عدم وجود اختلافات في دافعية الأفراد تعزى للجنس في بعض سمات الشخصية كما هو الحال في دراسة الهلسا (1996) ودراسة وان وزملائه (2001) أما دراسة ريجر وريس (1993) قد أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الدافعية للانجاز.

(http://www.ed.uni.net/ed/showthread.php?t=15622)

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشناوي chander.1989 وآخرون 1979 إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدافع.

(رشاد عبد العزيز موسى، ص85)

إضافة إلى دراسة حسن علي حسن التي كشفت عن وجود قدر من التباين بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالانجاز وخصائصه، ويعزو ذلك إلى عملية التنشيط الثقافي،ومتعلقات الدور الجنسي في حين توصلت دراسات أخرى إلى تفوق أحد الجنسين على الآخر ففي الدراسات التي قام بها كل من فان وآخرون 1884، لوكس وآخرون 1979 محمد المري 1984 أن مستوى الدافع للانجاز لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور.

(المرجع نفسه، ص 112)

وما توصلت إليه نتيجة هذه الدراسة يبين قيمة الوعي والحرص الذي بلغته معظم الأسر الجزائرية، وخاصة مع التطور التكنولوجي السريع والذي أعطى قيمة كبيرة لمختلف العلوم، والحاجة إلى العمل، وتكافؤ الفرص بين الذكور و الإناث، إضافة إلى أن الجنسين يدرسان في نظام واحد تحت برنامج واحد وأساتذة تلقوا تكوينا واحدا.

ويوافق هذا التحليل عدة دراسات منها على سبيل المثال دراسة: (مصطفى تركي 1988، رشاد عبد العزيز موسى وصلاح أبو ناهية، 1988، ومحمد اسماعيل، 1989، وفتحي الزيات، 1990، وسيد الطواب، 1990، وأحمد عبد الخالق، مايسة النيال، 1990، Flukerson، 1977، Patric & Zuc Kerman، el al, 1983, Boutha, 1971).

وفي هذا المجال قام "مصطفى تركي" بدراسة هدفت إلى تحديد معالم الدافعية للانجاز في المجتمع العربي، حيث تم إلقاء الضوء على الفروق بين الذكور والإناث من طلبة الجامعة الكويتيين في الدافعية للانجاز في موقف محايد، وموقف منافسة في الثقافة العربية. وتكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات.

وفي الأخير، خلص الباحث إلى عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في الدافعية للانجاز، وأرجع الأسباب إلى أن الأسرة العربية الحديثة، تحث وتشجع الإناث -تماما مثل الذكور -على التفوق في الدراسة والعمل. وأن هذا هو المجال المقبول اجتماعيا والذي يسمح للمرأة العربية بالتفوق والامتياز فيه.

ومن العوامل الهامة التي قد تميز المرأة العربية الحديثة عن المرأة في الثقافات الأخرى، أنها -وحتى المتعلمة والتي تعمل- لا تزال تقوم بدورها كامرأة وكأم. فتكوين الأسرة عندها قد يكون أهم من أن يكون لها وظيفة أو عمل هام أو مركز اجتماعي مرموق. لذلك فهي تقوم بدور المرأة على اقتناع وبإتقان وتحاول أ، تتفوق وتبدع فيه. وهي في ذلك لا تقل عن الرجل العربي المعاصر عندما يقوم بدوره كرجل.

(عبد اللطيف محمد خليفة، ص 48-50)

إذا نستطيع القول في هذا المجال، أن الفرص التعليمية والمهنية أصبحت الآن متاحة لكل من الجنسين، وزالت تلك النظرة الوالدية التي تميز بين الذكر والأنثى، فكلاهما يلقيا نفس الرعاية والاهتمام في غرس مفاهيم الاستقلال والاعتماد عن النفس والدافعية للانجاز، ثم قد نجد أن سبب إصرار الأنثى على التفوق والنجاح والتحمل حتى تصل إلى مكانة الرجل مكنيزمات دفاعية لتعوض ما حدث لها من إقصاء في المجتمع من دورها كامرأة لها حق في الدور الاجتماعي.

5-عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

تنص الفرضية الجزئية الخامسة : تختلف الدافعية للانجاز باختلاف متغير المستوى التعليمي للأب لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط (ابن باديس بالمنيعة).

والجدول رقم: 12: يوضح قيمة "ت" للدافعية حسب متغير المستوى التعليمي للأب

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	"ف" المجدولة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	514.167	4	128.542	1.154	2.45	0.336
داخل المجموعات	10579.793	95	111.366	/	/	/
المجموع	11093.960	99	/	/	/	/

من خلال تحليل التباين الإحصائي باستخدام "ت" حيث "ت" المحسوبة أقل من "ت" المجدولة عند مستوى الدلالة 0.05، تبين أنه لا توجد فروق في الدافعية للانجاز باختلاف المستوى التعليمي للأب أي أن المستوى التعليمي للأب لا يعتبر كمحدد للدافعية وتتفق هذه النتائج مع دراسات سابقة، منها...

في بحث "لمايكيلاند" وآخرون بجامعة ويسليان 1953 أشير فيه إلى أن الرابطة عالية بين أساليب الرعاية وقوة الدافع إلى الانجاز لدى الطفل، فقد وجد أن معامل الارتباط بين قوة دافع الأطفال للانجاز وشعوره بالنبذ هو 0.49 ويتناقص هذا المعامل كلما زاد شعور الطفل بحب أبيه وتقبله له وبعكس ذلك يميل الطفل إلى التواكل وعدم الانجاز كلما زادت الرعاية عن حدها.

ونستدل على هذا القول بالدراسة التي قام بها اريكسون حيث يرى بأن تحسين فكرة التلميذ عن قدرته على الانجاز الدراسي وتوليد الاهتمام لديه بذلك يكون من طرف الوالدين وخاصة في التفوق على زملائه وهذا يأتي من فكرة الوالدين اللذين يولون الاهتمام بالتعليم، وهذه النظرة تؤثر بدرجة كبيرة في دفع التلميذ للدراسة والتعليم بصفة عامة .

(سيد خير الله، ب.ط، 1981، ص90)

6 –عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية السادسة:

تنص الفرضية الجزئية السادسة : تختلف الدافعية للانجاز باختلاف متغير المستوى التعليمي للأم لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط (ابن باديس بالمنيعة).

والجدول رقم: 13: يوضح قيمة "ت" في الدافعية للانجاز حسب متغير المستوى التعليمي للأم.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	"ف" المجدولة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	420.477	4	105.119	0.936	2.45	0.447
داخل المجموعات	10673.483	95	112.352	/	/	/
المجموع	11093.960	99	/	/	/	/

من خلال تحليل التباين الإحصائي باستخدام "ت" حيث "ت" المحسوبة أقل من "ت" المجدول عند مستوى الدلالة 0.05، تبين أنه لا توجد فروق في الدافعية للانجاز باختلاف المستوى التعليمي للأم، أي أن المستوى التعليمي للأم لا يعتبر كمحدد للدافعية، وتختلف هذه النتائج مع دراسات سابقة حيث ركزت على دور الأم في تنشئة أبنائها في مرحلة الطفولة المبكرة، وهذا من خلال تنمية سمة الاستقلالية في شخصيتهم وتعويدهم على الإتقان في الأعمال التي ينجزونها.

(عبد الرحمان ابن بريكة، ص143)

وقد أشار تيفان 1972 إلى انه عندما تثيب الأم طفلها عند نجاحه وتكون محايدة في فشله، ينموا لديه اتجاه ايجابي نحو الانجاز، وعندما تكون محايدة في حالة نجاحه، وتعاقده في حالة الفشل، يكون لديه اتجاه سلبي

نحو الانجاز وعليه فقد اتفقت معظم الدراسات على أن للتنشئة الأسرية دورا ايجابيا، أو سلبيا في تحديد اتجاه الفرد نحو الانجاز، وهي عملية تحتاج إلى تدريب، وتفاعل مستمرين بين الطفل، وأسرته.

(نعيمة الشماع، ص159)

في دراسة للباحثة ونتربوتوم، 1958 شملت 30 من أباء الطبقة الوسطى لأولاد يتراوح أعمارهم بين 8 و 10سنوات قامت الباحثة بتحديد قوة الحاجة للانجاز باستخدام اختبار تفهم الموضوع (tat) ودرست أساليب الآباء في التنشئة فوجدت أن الأمهات اللواتي يتميزن، أولادهن بدافع انجاز مرتفع يختلفن عن الأمهات اللواتي يتميز أولادهن بدافع انجاز منخفض.

(عبد اللطيف محمد خليفة، ص 26،27)

كما أشار "بارنو" إلى أن ظروف التنشئة الأسرية السائدة في مجتمع ما تعكس نمط شخصية هذا المجتمع. وربط ذلك بالنمو الاقتصادي، مستشهدا بدراساته، وتحليلاته لعدد من المجتمعات مثل الهند، وبورما، والصين، ونيجيريا، واليابان، ...الخ.

(المرجع نفسه، ص 27)

خلاصة الفصل:

في هذا الفصل تم عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية العامة، والفرضيات الثانوية في ضوء الدراسات السابقة، والجانب النظري لهذه الدراسة، حيث اتفقت النتائج مع دراسات، واختلفت مع أخرى في ظل ظروف متباينة، ومتغيرات أخرى مختلفة.

الاستنتاج العام:

تناول الباحث في هذه الدراسة طبيعة العلاقة بين الاتجاه نحو مادة اللغة الفرنسية، والدافعية للانجاز حيث شغل هذا الموضوع الكثير من الباحثين في دراسات عدة مختلفة حيث بينت الفروقات في الاتجاهات، وأثرها على بعض المتغيرات التي لها صلة وثيقة بالأداء التربوي كالدافعية للانجاز التي تعود على التلميذ بتحصيل جيد فينعكس على العملية التربوية بكامل عناصرها كما ركزت الدراسة الحالية على عينة أساسية محورية في كل الفصول الدراسية، وهم تلاميذ السنة الثالثة متوسط، حيث يحسب تحصيلهم الدراسي في عملية التوجيه (انظر الملحق رقم: 01) ومن خلال الاهتمام باتجاهاتهم نحو مختلف المواد يمكن أن تتخذ بعض الإجراءات التقييمة للوصول إلى دافعية قوية نحو بعض المواد الصعبة التي يمكن أن تؤثر على أداء التلميذ، فبتوافق المدخلات مع المخرجات التعليمية يستطيع التلميذ أن يوجه اختياراته لمختلق التخصصات، والدراسات العليا وبالتالي الاختيار الأفضل، والتوافق، والرضا المهني.

وقد خصص الباحث لهذه الدراسة جانبين أساسيين: الجانب الأول يتمثل في الخلفية النظرية بما تضمنته من تحديد للمشكلة والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة ثم الاتجاه نحو المادة- والدافعية للانجاز، والمستوى التعليمي ...الخ ثم فرضيات الدراسة، وذلك من خلال عرض مفصل للمتغيرين الأساسيين (الاتجاه نحو مادة اللغة الفرنسية، الدافعية للانجاز) أما الجانب الثاني، والذي يمثل العمل الميداني فتم التطرق فيه إلى ذكر جميع خطوات إجراءات الدراسة، وفق المنهجية العلمية، وتحليل، وتفسير البيانات المحصل عليها من خلال تطبيق أداتي الدراسة المتمثلتين في استبيان الاتجاه نحو مادة اللغة الفرنسية، واختبار الدافعية للانجاز على مائة تلميذ، وتلميذة من السنة الثالثة متوسط بابن باديس (المنيعة)، ومن خلال نتائج الدراسة استخلص الباحث قيمة العلاقة الموجبة بين الاتجاه، والدافعية كما بينت الدراسة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

التلميذات، والتلاميذ في الاتجاه لصالح الإناث في حين لهم نفس الدافعية أي لا وجود للفروق في الدافعية وأيضا لم تكن هناك فروق بين الجنسين في الاتجاه والدافعية تخص متغيري المستوى التعليمي للوالدين .

وبناء على الدراسة القائمة أقترح ما يلي:

يقترح الباحث من خلال الدراسة الحالية، وما أظهرته من نتائج، والتي قد تسهم في إثراء البحث العلمي ما يلي:

1-إجراء دراسات عبر كل مراحل تكوين التلميذ، حول الاتجاهات نحو المواد الصعبة عموما، واللغات الأجنبية خصوصا.

2-دراسات حول تكوين الاتجاهات حول هذه المواد تستهدف الأولياء.

3-وضع اختبارات ومقاييس مقننة، التي يمكن من خلالها قياس ميول واتجاهات الطلبة ودافعيتهم نحو مختلف المواد الصعبة، ودراسة بعض المتغيرات الأخرى المتعلقة بها في تكوين الاتجاهات نحوها.

4-ضرورة الاهتمام في تكوين التلميذ بالمواد التربوية والنفسية، وذلك بإعطاء حجم ساعي كاف لها.

5-ضرورة الاهتمام بالتحفيز المادي والمعنوي والاجتماعي للإقبال أكثر على دراسة هذه المواد.

6-القيام بدراسات في المناهج التربوية الخاصة باللغات الأجنبية منها اللغة الفرنسية، من حيث وسائل تدريسها، كفاءة أساتذتها.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

1. إبراهيم عبد الوهاب البابطين، اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات وعلاقتها بالتحصيل فيها .. (دراسات تربوية – مصر) المجلد السابع – الجزء (37) – 1991م.
2. أحمد بلقيس، توفيق مرعي، الميسر في علم النفس التربوي، الأردن، دار الفرقان، الطبعة الثانية.
3. أحمد محمد الطبيب، التقويم والقياس النفسي والتربوي، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، الطبعة الأولى، 1999.
4. أرنوق ويتيج، مقدمة في علم النفس، تر. عادل عز الدين الأشول وآخرون، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1994.
5. بشير معمرية، القياس النفسي وتصميمم الاختبارات النفسية ، منشورات شركة باتنيت للمعلومات والخدمات المكتبية والنشر، الجزائر، ط1، 2002.
6. تركي رابح، مناهج البحث في علم النفس وعلوم التربية ، الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، ب ط، 1984
7. ثائر أحمد غباري، الدافعية النظرية والتطبيق، عمان، دار المسيرة، الطبعة الأولى، 2008.
8. جودت بن جابر، علم النفس الاجتماعي، مكتبة دار الثقافة، عمان، الأردن، 2004.
9. حامد عبد السلام زهران، علم النفس الأجتماعي، عالم الكتب، القاهرة، ط5.
10. حسن علي حسن، الشخصية الانجازية وبعض سماتها المعرفية والمزاجية ، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ب. ط، العدد5، 1988.
11. حميد الدين، مجلة الحوار المتمدن، العدد 286،2009.
12. داودي محمد، بوفاتح محمد ، منهجية كتابة البحوث العلمية والرسائل الجامعية ، دار الأوراسيا، الاغواط، الجزائر، 2007، ط1.
13. رانيا عدنان علم النفس المدرسي، دار البداية ،عمان ،الأردن، ط1، 2006.
14. ربيعة الرندي واخرون ، علاقة الدافع للانجاز بالتحصيل الدراسي ، الكويت، وزارة التربية،مركز البحوث التربوية والمناهج، ب ط ، 1995، ص 42-54.

15. رشاد عبد العزيز موسى ، سيكولوجية الفروق بين الجنسين ، القاهرة، مؤسسة مختار ب ط، ص85

16. رمضان محمد القذافي ، الشخصية: نظريتها واختباراتها وأساليب قياسها ، دار الكتاب الوطنية بنغازي، 1993، ط2.

17. سعد عبد الله عبد الرحمان، القياس النفسي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1998، ط3.

18. سميح عاطف الزين معرفة النفس الإنسانية فى القرآن والسنة ، دار الكتاب اللبناني، ج2، ط1، 1991.

19. سيد خير الله، بحوث نفسية وتربوية، مصر، دار النهضة العربية، ب.ط، 1981.

20. صلاح الدين شروخ، منهجية البحث العلمي للجامعيين ، دار العلوم للنشر والتوزيع، د . ط، الجزائر، 2003.

21. عامر مصباح، منهجية إعداد البحوث العلمية، موفم للنشر، د.ط، الجزائر، 2006.

22. عباس محمود عوض، علم النفس الإحصائي، ط1، 1984، الدار الجامعية.

23. عبد الحليم محمد السيد وآخرون، علم النفس العام، دار غريب، القاهرة، ب. ط.

24. عبد الرحمان عيسوي ، علم لنفس التربوي (دراسة في التعليم) ، ط1، دار النهة العربية ، بيروت، لبنان، 2004.

25. عبد الفتاح دويرار ، سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1992.

26. عبد الفتاح محمد دويدار ، مناهج البحث في علم النفس وفنيات كتابة البحث العلمي ،د.ط، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2006.

27. عبد اللطيف محمد خليفة، معتز سيد عبد الله ، علم النفس الاجتماعي ، د. ط، دار غريب، القاهرة، مصر، 2001.

28. عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، اربد، الأردن، 1996، ط3.

29. عمر عبد الرحيم نصر الله ، تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي أسبابه وعلاجه ، دار وائل للنشر والتوزيع، شارع الجمعية العلمية الملكية، ط1، 2004.

30. فاروق عبد الفتاح موسى ، أسس السلوك الإنساني مدخل إلى علم النفس ، مكتبة النهضة المصرية، ب.ط، 1968.

31. فاطمة المنتصر الكتاني ، الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمخاوف الذات لدى الاطفال، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2000.

32. فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في مناهج وطرق تدريس ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2003.

33. فؤاد البهي السيد ، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة،القاهرة، دار الفكر العربي.

34. فؤاد البهي السيد، علم النفس الاجتماعي، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1954.

35. فيصل عباس، الاختبارات النفسية: تقنياتها وإجراءاتها، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1996.

36. كامل محمد عويضة ، علم النفس الاجتماعي والعلوم الأخرى، دار الكتب العلمية، بيروت،ط1، 1996.

37. مجدي احمد عبد الله ، السلوك الإنساني وديناميته (محاولة تفسيرية) ، دار المعرفة الجامعية ، ب.ط، 2003.

38. مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة التدريس، الجزء الثالث(ح —ع) ، دار السية للنشر والتوزيع والطباعة.

39. محمد عبد العزيز الغرباوي ، الاتجاهات النفسية، دار جنادين للنشر والتوزيع ، عمان، ط1، 2007.

40. محمد مصطفى زيدان ، علم النفس الاجتماعي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، ط1، 1986.

41. محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب عامة، الجزائر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، ب،ط، 1998.

42. محمود السيد أبو النيل ، الإحصاء النفسي والاجتماعي واختبارات الشخصية الاسقاطي الجمعي، دار النهضة العربية، القاهرة، د.ط 1987.

43. محي الدين مختار، علم النفس الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
44. نايف حزما، علي حجاج ، اللغات الأجنبية تعلمها وتعليمها ، سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد126، 1988.
45. نايفة قطامي، علم النفس المدرسي، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط2، 1999.
46. نضال عبد اللطيف برهم، المشكلات الصفية، دار مكتبة المجتمع العربي للنشر،ط1، 2005.
47. نعيمة الشماع، الشخصية، (النظرية ،التقيم ، مناهج البحث،) ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ب.ط، القاهرة، 1977.
48. هاشم جاسم السامرائي، مدخل في علم النفس، مطبعة منين، بغداد، 1988.
49. يوسف قطامي، نايفة قطامي ، سيكولوجية التدريس ، دار المسيرة ، عمان، الأردن، ط1، 2007.
50. شارلز شيفر، هوارد ميلمان، مشكلات الاطفال والمراهقين واساليب المساعدة فيها ، تر: نسيمة داوود ونزيه حمدي، دار الفكر، 2007.

المراجع الأجنبية:

1. Bir Kmair, E-M-(1960), moderny language. Encyclopedia of educational reserch, p42

رسائل جامعية:

1. أسماء خويلد، الدافعية للانجاز في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر، رسالة ماجستر غير منشورة، جامعة ورقلة.الجزائر، 2005.
2. أولاد حيمودة جمعة، الاتجاه نحو المهنة وعلاقته بالتوافق المهني لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني (دراسة ميدانية بولايات الجنوب الشرقي)، رسالة ماجستير، جامعة ورقلة، 2004.

3. حسام توفيق ناصر، العلاقة بين الاتجاهات نحو الرياضيات والتحصيل الدراسي فيها لدى طلبة الصف العاشر
4. الرياضيات لدى تلاميذ الثالثة متوسط، رسالة ماجستير، جامعة ورقلة، الجزائر، 2007.
5. عقيل بن الساسي، دراسة فاعلية بعض المهارات التدريسية في رفع مستوى التحصيل الدراسي في مادة
6. لمحافظة طول كرم، رسالة ماجستير، 1999، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الانترنت:

1- http://ar.wikipedia.org/wiki/
2- W.w.w.a.hewar.org, 08/06/2011.21 :40
3- http://www.ed.uni.net/ed/showthread.php?t=15622 (17/02/2013/10h)
4- http.//www.mansaf.org/amana/tanous2.htm(17/02/2013/10h)

الملاحـــــــــــــــــــــــق

ملحق رقم: 01: بطاقة المتابعة والتوجيه إلى السنة الأولى ثانوي.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

صورة

بطاقة المتابعة و التوجيه
إلى السنة الأولى ثانوي
2011/2010

السنة الرابعة متوسط

مديرية التربية لولاية : غارداية

معدل السنة 4 متوسط	
معدل ش. ت. م	
معدل القبول	

الترتيب حسب الرغبة الأولى في التوجيه المسبق

الترتيب حسب الرغبة الأولى في التوجيه النهائي :

المؤسسة : ..... القسم : 4 متوسط 31 القسم المعاد : 04 /

معلومات عن التلميذ (ة)

اللقب و الاسم : ..... بالحروف اللاتينية : ..... تاريخ الميلاد 93 06 03

مهنة الأب : ..... مهنة الأم : .....

عدد الإخوة: ..... ذكور: ..... إناث: ..... الرتبة في العائلة: .....

العائق الجسدي (إن وجد): .....

الحالة الصحية: ..... أرفق الملف الطبي

رغبات التلميذ (ة)

الجذع المشترك	الرتبة	مسار مهني	الرتبة
علوم و تكنولوجيا		تعليم مهني	
آداب		تكوين مهني	

نتائج التلميذ في السنة الرابعة متوسط

المواد	رياضيات	تربية تكنولوجية	علوم طبيعية	لغة عربية	تاريخ جغرافيا	لغة فرنسية	لغة إنجليزية	تربية اجتماعية	تربية إسلامية	رسم	موسيقي	تربية بدنية	لغة أمازيغية
فصل 1													
فصل 2													
فصل 3													
ش.ت.م													

نتائج التلميذ في السنة الثالثة متوسط

المواد	رياضيات	ت. تكنولوجية	ع. طبيعية	ل. عربية	تا. جغرافيا	ل. فرنسية	ل. إنجليزية
السنة 3 متوسط							

نتائج التلميذ (ة) حسب مجموعات التوجيه

الجذع	جذع مشترك علوم و تكنولوجيا				
المواد	معدل الفور		المعامل	الحاصل	
	م1	م2		م1	م2
رياضيات			5		
علوم طبيعية			4		
ت. تكنولوجية			4		
لغة عربية			2		
المجموع			15		

الجذع	جذع مشترك آداب				
المواد	معدل الطور		المعامل	الحاصل	
	م1	م2		م1	م2
لغة عربية			5		
لغة فرنسية			4		
لغة إنجليزية			3		
تاريخ جغرافيا			2		
المجموع			14		

م 1 : معدل التوجيه المسبق

م 1 : معدل التوجيه النهائي

اقتراح مجلس التوجيه المسبق

الجذع المشترك المقترح : .....

اقتراح مجلس الأساتذة

الاقتراح الأول : ..... الاقتراح الثاني : .....

خلاصة المتابعة التي قام بها المستشار

- الاختبارات النفسية : .....
- استبيان الميول و الاهتمامات : .....
- المحاورات : .....
- الملاحظات المستخلصة : .....

القرار النهائي لمجلس القبول و التوجيه

- مقبول (ة) في السنة الأولى ثانوي ☐ في جذع مشترك : .....

مؤسسة الاستقبال : .....

- يعيد (تعيد) السنة الرابعة متوسط ☐ • نهاية الدراسة ☐
- يوجه (توجه) إلى التعليم المهني ☐ التاريخ : .....
- يوجه (توجه) إلى التكوين المهني ☐

ختم و إمضاء مدير المتوسطة

ملحق رقم: 02

المركز الجامعي غارداية

معهد العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

استمارة تحكيم

الأستاذ(ة) الكريم (ة):.

الدرجة العلمية:

في إطار إعداد مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي

معنونة ب:الاتجاه نحو مادة اللغة الفرنسية وعلاقته بالدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط- دراسة ميدانية بمتوسطة ابن باديس بالمنيعة .

قمنا بإعداد استبانة لغرض:قياس اتجاهات تلاميذ السنة الثالثة متوسط نحو مادة اللغة الفرنسية.

لذا نرجو منكم تحكيمها وتعديل ما ترونه مناسبا وذلك من حيث:

1-مدى مناسبة المثال التوضيحي.

2-مدى وضوح التعليمات.

3-مدى كفاية بدائل الاجوبة.

4-مدى جودة الصياغة اللغوية للفقرات.

5-مدى قياس البعد للاتجاه نحو مادة اللغة الفرنسية.

6-ارجاع الفقرات الى ابعادها ومدى قياسها للبعد.

من خلال المعطيات الاتية.

1- التعريف الاجرائي:

الاتجاه نحو مادة اللغة الفرنسية هو شعور وجداني يظهر في حب او كره مادة اللغة الفرنسية, او الاقبال او الابتعاد عن تعلمها لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط والذي يتشكل من خلال المعلومات التي كونها التلميذ عن طبيعة اللغة الفرنسية, اهمية مادة اللغة الفرنسية بالنسبة له والاستاذ الذي يدرسه مادة اللغة الفرنسية.

2- الابعاد وتعريفها:

طبيعة اللغة الفرنسية:هي جميع المعلومات المتوفرة لدى التلاميذ حول اللغة الفرنسية من حيث التركيب ,النطق.الحروف ,الصوت ,الكتابة,سهولة أو صعوبة تعلمها.

أهمية اللغة الفرنسية:هي جميع المعلومات التي تشكلت عند التلميذ حول أهمية اللغة الفرنسية بالنسبة له من حيث الاستمتاع بدراستها,أهميتها في الحياة العملية وفي الدراسة.

استاذ مادة اللغة الفرنسية: وهو استاذه الذي يدرسه باعتباره مشكلا للاتجاه,تشجيعه على تعلم المادة, طريقة تدريسه, معاملته للتلميذ,تمكنه من المادة.

البعد الوجداني: وهو حب اوكره تلاميذ السنة الثالثة متوسط للغة الفرنسية ويتمثل في:

-حب المادة: من حيث تفضيل التلميذ للمادة,حب دراستها, حب التكلم بها, الرغبة في تحسين المستوى المرغوب فيها,الرغبة في العمل بها.

-كره المادة: كره دراستها,كره التكلم والتعامل بها.

البعد السلوكي: وهو إقبال أو ابتعاد تلاميذ السنة الثالثة متوسط عن دراسة مادة اللغة الفرنسية,ويتمثل في:

-الإقبال: الحرص على تعلمها, انتظار حصص المادة, اقتناء الكتب والقواميس واستعمال الكمبيوتر في تعلمها, التكلم بها, بذل الجهد لا تقائها.

-الابتعاد: كثرة الغياب عن الحصة, عدم استعمال الكتب لتعلمها, عدم التكلم بها, الضجر أثناء الحصة, تمني حذفها من البرنامج ,إحداث الفوضى.

البعد المعرفي: وهو حجم المعارف والمعلومات والقناعات التي كونها التلميذ حول المادة.

الأفكار والرصيد العلمي التراكمي الذي تكون لدى التلميذ خلال تلقيه للمعارف من خلال ثقافته ومطالعته وتكوينه التربوي.

3- وصف محتوى الاداة في صورتها الابتدائية:

قمنا بصياغة 42 بندا على أبعاده الثلاثة بطريقة عشوائية, حيث يتاح للتلميذ ان يختار إجابته على مقياس متدرج من ثلاثة بدائل هي (موافق ,محايد ,معارض) علما ان الدرجة التي تمنح للتلميذ نتيجة إجابته على العبارة الموجبة هي:(3-2-1) على الترتيب, اما السالبة فتأخذ الدرجات (1-2-3) على الترتيب.

تعليمات الاستبانة:

عزيزي(تي) التلميذ(ة):

في إطار البحث العلمي الذي نحن بصدد انجازه نضع بين يديك هذه الاستبانة التي تضم عددا من العبارات التي تهدف إلى معرفة اتجاهك نحو مادة الغة الفرنسية, نرجو منك ان تقرا العبارات جيدا وتجيب عنها بوضع العلامة (*) أمام العبارة المناسبة التي تتفق مع اتجاهك نرجو منك عدم ترك عبارة بدون الإجابة عنها وحاول الإجابة بسرعة ولا تستغرق وقتا في التفكير. ونحيطك علما بان إجابتك لا يطلع عليها احد وستكون في سرية تامة وتستعمل لغرض البحث العلمي فقط,نشكرك على تعاونك معنا مع تحياتنا.

المعلومات الشخصية:

الجنس:ذكر/ انثى

المستوى التعليمي للاب: دون مستوى /متوسط/ ثانوي/ جامعي.

المستوى التعليمي للام: دون مستوى/ابتدائي/ متوسط/ ثانوي/جامعي.

مثال توضيحي: اذا كان البند الآتي :(احب المراجعة مع اصدقائي) توافقه بشدة فان اجابتك:

البند	موافق	محايد	معارض
أحب المراجعة مع أصدقائي	X		

ولتسهيل عملية التحكيم ستجدون مجموعة من الجداول كل جدول يخص مطلوبا معينا وتكون الاجابة بوضع علامة(X)في الخانة المناسبة،كما أن أسفل كل جدول مكان مخصص لملاحظات أخرى ترونها ذات أهمية.

-جدول رقم1:خاص بمدى وضوح التعليمات:

	واضحة بدرجة جيدة	واضحة بدرجة متوسطة	غير واضحة	البديل
التعليمات				

الرقم	البنود	يقيس	لا	البديـــــــــــــــل

ملاحظات:.....

-جدول رقم2:خاص بمدى مناسبة المثال التوضيحي.

	مناسب جدا	مناسب بدرجة متوسطة	غير منـــاسب	الـــــــــــبـــــــــــديـــــــــــل
المثال				

ملاحظات.....

....جدول رقم3.خاص بمدى كفاية بدائل الاجوبة.....

الأبعاد	كافية جدا	مناسب بدرجة متوسطة	غير كاف	الـــــبـــــديـــــــــــــــــــل

ملاحظات.....

.....

جدول رقم4:خاص بمدى قياس البعد للأداة.

الأبعاد	يقيس بدرجة جيدة	يقيس بدرجة متوسطة	غير كافية	الـــــبـــــديـــــــــــــــــــل
طبيعة المادة				
أهمية المادة				
أستاذ المادة				
البعد الوجداني				
البعد السلوكي				
البعد المعرفي				

الملاحظات:.....

			يقيس	
01	مادة اللغة الفرنسية صعبة			
02	أحب مادة اللغة الفرنسية			
03	مادة اللغة الفرنسية أحتاجها في المستقبل			
04	لا أستطيع إكمال جملة باللغة الفرنسية			
05	الوقت المخصص للغة الفرنسية طويل			
06	أشتاق للساعات الإضافية في مادة اللغة الفرنسية			
07	الحجم الساعي لمادة اللغة الفرنسية غير كاف			
08	أحضر حصة اللغة الفرنسية في وقتها المحدد			
09	أشعر بعدم قدرتي على تعلم اللغة الفرنسية			
10	أرى أن اللغة الفرنسية سهلة التعلم			
11	تظهر علامات القلق على التلاميذ أثناء حصة اللغة الفرنسية			
12	أفضل مادة اللغة الفرنسية على المواد الأخرى			
13	أجد صعوبة في فهم مصطلحات اللغة الفرنسية			
14	أشعر بالاعتزاز عندما أتكلم باللغة الفرنسية			
15	من يملك مراجع كثيرة في اللغة الفرنسية يتفوق			
16	الفرنسية سهلة غير معقدة المعاني			
17	أسعى لامتلاك مراجع كثيرة في اللغة الفرنسية			
18	أشعر بالخجل عندما أتكلم باللغة الفرنسية			
19	لا أحضر الحصص التدعيمية في مادة اللغة الفرنسية			
20	أجد صعوبة في النطق باللغة الفرنسية			
21	أرغب أن أكون أستاذا في اللغة الفرنسية			
22	يتقن أغلب التلاميذ اللغة الفرنسية			
23	أصاب بالإحباط حينما لا أفهم في مادة اللغة الفرنسية			
24	أفتح واجبات اللغة الفرنسية دائما بانتظام			
25	أرغب في تحسين مستواي في اللغة الفرنسية			
26	أعجب كثيرا بطريقة الأستاذ في تدريس اللغة الفرنسية			
27	اللغة الفرنسية تحقق لي طموحات			

28	لا يحترم التلاميذ أستاذ اللغة الفرنسية			
29	أرى أن اللغة الفرنسية شيقة			
30	اللغة الفرنسية تساعدني على فهم اللغة الإنجليزية			
31	أغلب العلوم والاختراعات هي باللغة الانجليزية			
32	لا يعتني التلاميذ بكراريس اللغة الفرنسية			
33	اللغة الفرنسية لغة يحتاجها كل تلميذ			
34	أتمنى أن يستبدل أستاذ اللغة الفرنسية بأستاذ آخر			
35	يحدث التلاميذ الفوضى خلال حصة اللغة الفرنسية			
36	مادة اللغة الفرنسية لها علاقة مباشرة مع المواد الأخرى			
37	أجد متعة في تعلم اللغة الفرنسية			
38	من المستحسن تنظيم دروس دعم في اللغة الفرنسية			
39	أخاف من امتحان مادة اللغة الفرنسية			
40	تساعدني عائلتي في حل واجبات اللغة الفرنسية			
41	أتمنى أن أكون معلم لغة فرنسية			
42	أكتشف قدراتي عندما أدرس بالفرنسية			

ملحق رقم: 03: استبانة قياس الاتجاه نحو اللغة الفرنسية.

جامعة غرداية

معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

استبانة

عزيزي التلميذ،عزيزتي التلميذة:

في إطار مساهمتنا في البحث العلمي من خلال إنجاز مذكرة(ماستر)في علم النفس المدرسي ،نرجو منك قراءة العبارات بتأن وتمعن والإجابة أمام العبارة الملائمة بوضع علامة(x)لذا نرجو منك الإجابة على كل العبارات الواردة في الاستبانة ، علما بأنه لا توجد عبارة صحيحة وعبارة خاطئة ، إلا أننا نود معرفة رأيك في الموضوع ، كما نحيطك علما بأن نتائج الاستبانة موظفة لأغراض علمية محضة.

وأخيرا نشكر لك تعاونك واهتمامك بالموضوع.

مع تحياتنا

المعلومات الشخصية:

الجـــــنس:ذكر☐ أنثى ☐

المستوى التعليمي للأب:بدون مستوى☐ ،ابتدائي☐ ،متوسط☐ ،ثانوي ☐ ،جامعي ☐

المستوى التعليمي للأم: بدون مستوى☐ ،ابتدائي☐ ،متوسط ☐ ،ثانوي ☐ ،جامعي ☐

مثال توضيحي:إذا كان البند الآتي:(أحب المراجعة مع أصدقائي)توافقه بشدة فإن إجابتك تكون

كالتالي:

البند	موافق	محايد	معارض
أحب المراجعة مع أصدقائي	x		

الرقم	البنود	موافق	محايد	معارض
01	مادة اللغة الفرنسية صعبة			
02	أحب مادة اللغة الفرنسية			
03	مادة اللغة الفرنسية أحتاجها في المستقبل			
04	لا أستطيع إكمال جملة باللغة الفرنسية			
05	أشتاق للساعات الإضافية في مادة اللغة الفرنسية			
06	الحجم الساعي لمادة اللغة الفرنسية غير كاف			
07	أحضر حصة اللغة الفرنسية في وقتها المحدد			
08	أشعر بعدم قدرتي على تعلم اللغة الفرنسية			
09	أرى أن اللغة الفرنسية سهلة التعلم			
10	تظهر علامات القلق على التلاميذ أثناء حصة اللغة الفرنسية			
11	أفضل مادة اللغة الفرنسية على المواد الأخرى			
12	من يملك مراجع كثيرة في اللغة الفرنسية يتفوق			
13	أسعى لامتلاك مراجع كثيرة في اللغة الفرنسية			
14	أشعر بالخجل عندما أتكلم باللغة الفرنسية			
15	أجد صعوبة في النطق باللغة الفرنسية			
16	أرغب أن أكون أستاذا في اللغة الفرنسية			
17	يتقن أغلب التلاميذ اللغة الفرنسية			
18	أرغب في تحسين مستواي في اللغة الفرنسية			
19	اللغة الفرنسية تحقق لي طموحات			
20	لا يحترم التلاميذ أستاذ اللغة الفرنسية			
21	اللغة الفرنسية تساعدني على فهم اللغة الإنجليزية			
22	لا يعتني التلاميذ بكراريس اللغة الفرنسية			
23	اللغة الفرنسية لغة يحتاجها كل تلميذ			
24	أتمنى أن يستبدل أستاذ اللغة الفرنسية بأستاذ آخر			
25	يحدث التلاميذ الفوضى خلال حصة اللغة الفرنسية			
26	أجد متعة في تعلم اللغة الفرنسية			
27	من المستحسن تنظيم دروس دعم في اللغة الفرنسية			
28	أخاف من امتحان مادة اللغة الفرنسية			
29	تساعدني عائلتي في حل واجبات اللغة الفرنسية			
30	أكتشف قدراتي عندما أدرس بالفرنسية			

ملحق رقم: 04: بطاقة المتابعة والتوجيه إلى السنة الأولى ثانوي.

جامـعة غـرداية

كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية **شعبة علم النفس**

مقياس الدافعية للإنجاز

أخي الطالب...أختي الطالبة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

في إطار إعداد مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر نضع بين أيديكم هذا الاختبار راجين منكم التكرم بالإجابة على بنوده وفقا للتعليمات المرفقة بعد إفادتنا بالمعلومات العامة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

بيانات عامة

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى التعليمي للأب:بدون مستوى ☐ بتدائي ☐ متوسط ☐ انوي ☐ جامعي ☐

المستوى التعليمي للأم :بدون مستوى ☐ بتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

التعليمـات

يتكون الاختبار من 28 فقرة غير كاملة ويلي كل منها عدد من العبارات التي يمكن أن يكمل كل منها الفقرة ويوجد أمام كل عبارة قوسان عليك أن تقرأ الفقرة الناقصة ثم تختار العبارة التي ترى أنها تكمل الفقرة بوضع علامة (X) بين القوسين الموجودين أمام هذه العبارة ولا تضع أكثر من علامة في السؤال الواحد.

اعلم أنه لا توجد إجابة صحيحة أخرى خاطئة فالإجابة صحيحة طالما أنها تعبر عن رأيك بصدق وبأمانة،

كما نعلمكم أن المعلومات التي تفيدوننا بها تبقى سرية وسوف تستعمل في البحث العلمي لا غير.

وفيما يلي مثال يوضح كيفية الإجابة:

أرى أن المواد التي أدرسها :

( ) ... أ – صعبة جدا.

( ) ... ب – صعبة.

( ) ... ج – لا صعبة ولا سهلة.

(X) ... د – سهلة.

( ) ... هـ– سهلة جدا.

فإذا كنت ترى أن المواد التي تدرسها سهلة فإنك تضع العلامة x بين القوسين أمام العبارة د.

01 إن العمل شيء: ( ) ... أ- أتمنى أن لا أفعله. ( ) ... ب- لا أحب أداءه كثيرا جدا. ( ) ... ج- أتمنى أن أفعله. ( ) ...د- أحب أداءه. ( ) ...هـ- أحب أداءه كثيرا جدا.	**02 في المدرسة يعتقدون أني:** ( ) ... أ- أعمل بشدة جدا. ( ) ... ب- أعمل بتركيز. ( ) ...ج- أعمل بغير بتركيز. ( ) ... د- غير مكترث بعض الشيء. ( ) ...هـ- غير مكترث جدا.
03 أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا: ( ) ... أ- مثالية. ( ) ... ب- سارة جدا. ( ) ... ج- سارة. ( ) ... د-غير سارة. ( ) ... هـ- غير سارة جدا.	**04 أن تنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيء مهم:** ( ) ... أ- لا قيمة له في الواقع. ( ) ...ب- غالبا ما يكون أمرا ساذجا. ( ) ...ج- غالبا ما يكون مفيدا. ( ) ...د- له قدر كبير من الأهمية. ( )... هـ- ضروري للنجاح.
05 عندما أعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي: ( ) ... أ- مرتفعة جدا. ( ) ...ب- مرتفعة. ( ) ...ج- ليست مرتفعة ولا منخفضة. ( ) ...د- منخفضة. ( ) ...هـ- منخفضة جدا.	**06 عندما يشرح المعلم الدرس:** ( )... أ- أعقد العزم على أن أبذل قصارى جهدي وأن أعطي عن نفسي انطباعا حسنا. ( )... ب- أوجه انتباها شديدا عادة إلى الأشياء التي تقال. ( )... ج- تتشتت أفكاري كثيرا في أشياء أخرى. ( )...د- لي ميل ك يو إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالمدرسة.

07 أعمل عادة : ( )... أ- أكثر بكثير مما قررت أن أعمله. ( )...ب- أكثر بقليل مما قررت أن أعمله. ( )...ج- أقل بقليل مما قررت أن أعمله. ( )...د - أقل بكثير مما قررت أن أعمله.	**08 -إذا لم أصل إلى هدفي و لم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ:** ( )... أ- أستمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي. ( )... ب- أبذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي. ( )... ج- أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى. ( )... د- أتخلى عن هدفي عادة.
09 أعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي: ( )... أ- غير هام جدا. ( )... ب- غير هام. ( )... ج- هام. ( )... د- هام جدا.	**10 إن الواجب المترلي يكون:** ( )... أ- مجهدا كبيرا جدا. ( )... ب- مجهدا كبيرا. ( )... ج- مجهدا متوسطا. ( )... د- مجهدا قليلا جدا.
11 عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون: ( )... أ- مرتفعة جدا. ( )... ب- مرتفعة. ( )... ج- متوسطة. ( )... د-منخفضة. ( )... هـــ- منخفضة جدا.	**12 إذا دعيت أثناء أداء الواجب المترلي إلى مشاهدة أو سماع الراديو فإني بعد ذلك:** ( )... أ- دائما أعود مباشرة إلى المذاكرة. ( )... ب- أستريح قليلا ثم أعود إلى العمل. ( )... ج- أتوقف قليلا قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى. ( )... د- أجد أن الأمر شاق جدا كي أبدأ مرة أخرى.

13 إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة: ( )... أ- أحب أن أؤديه كثيرا. ( )... ب- أحب أن أؤديه أحيانا. ( )... ج- أؤديه فقط إذا كنت قادرا عليه جيدا. ( )... د- لا أعتقد أن أكون قادرا على تأديته. ( )... هـ- لا يجذبني كثيرا.	**14 يعتقد الآخرون أني:** ( )... أ- أذاكر بشدة جدا. ( )... ب- أذاكر بشدة. ( )... ج- أذاكر بدرجة متوسطة. ( )... د- لا أذاكر بشدة جدا. ( )... هـ- لا أذاكر بشدة.
15 أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون: ( )... أ- غير هام. ( )... ب- له أهمية قليلة. ( )... ج- ليس هاما جدا. ( )... د- هاما إلى حد ما. ( )... هـ- هاما جدا.	**16 عند عمل شيء صعب فإنني:** ( )... أ- أتخلى عنه سريعا جدا. ( )... ب- أتخلى عنه سريعا. ()... ج- أتخلى عنه بسرعة متوسطة. ( )... د- لا أتخلى عنه سريعا جدا. ( )...هـ- أظل أواصل العمل عادة.
17 أنا بصفة عامة: ( )... أ- أخطط للمستقبل في معظم الأحيان. ( )... ب- أخطط للمستقبل كثيرا. ( )... ج- لا أخطط للمستقبل كثيرا. ( )... د- أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة.	**18 أرى زملائي في المدرسة الذين يذاكرون بشدة جدا:** ( )... أ- مهذبين جدا. ( )... ب- مهذبين. ( )... ج- مهذبين كالآخرين الذين لا يذاكرون بنفس الشدة. ( )... د- غير مهذبين. ( )...هـ-غير مهذبين على الإطلاق.

19 في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة: ( )... أ- كثيرا جدا. ( )... ب- كثيرا. ( )... أ-قليلا. ( )... أ-بدرجة الصفر.	**20 عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به:** ( )... أ- عادة لا يكون لدي وقت لذلك. ( )... ب- غالبا لا يكون لدي وقت لذلك. ( )... ج- أحيانا يكون لدي قليل جدا من الوقت. ( )... د- دائما يكون لدي وقت.
21 أكون عادة: ( )... أ- مشغولا جدا. ( )... ب- مشغولا. ( )... ج-غير مشغولا كثيرا. ( )... د- غير مشغول. ( )...هـــ- غير مشغول على الإطلاق.	**22 يمكن أن أعمل في شيء بدون تعب لمدة:** ( )...أ- طويلة جدا. ( )...ب- طويلة. ( )...ج-متوسطة. ( )...د-قصيرة. ( )...هـــ- قصيرة جدا.
23 إن علاقاتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة: ( )... أ- ذات قدر كبير جدا. ( )... ب- ذات قدر. ( )... ج- أعتقد أنها غير ذات قدر. ( )... د- أعتقد أنها مبالغ في قيمتها. ( )...هـــ- أعتقد أنها غير هامة تماما.	**24 يتبع الأولاد آباءهم في الأعمال لأنهم:** ( )... أ- يريدون توسيع وامتداد الأعمال. ( )... ب- محظوظون لأن آباءهم مديرون. ( )... ج- يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار. ( )... د-يعتبرون أن هذه أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال.
25 بالنسبة للمدرسة أكون : ( )... أ- في غاية الحماس. ( )... ب- متحمسا جدا. ( )... ج- غير متحمس بشدة. ( )... د- قليل الحماس. ( )... هـــ- غير متحمس على الإطلاق.	**26 التنظيم شيء :** ( )... أ- أحب أن أمارسه كثيرا جدا. ( )... ب- أحب أن أمارسه. ( )... ج- لا أحب أن أمارسه كثيرا جدا. ( )... د-لا أحب أن أمارسه على الإطلاق.

27 عندما أبدأ شيئا فإني:	28 بالنسبة للمدرسة أكون :
( )... أ- لا أنهيه بنجاح على الإطلاق.	( )... أ- متضايقا كثيرا جدا.
( )... ب- أنهيه بنجاح نادرا.	( )... ب- متضايقا كثيرا.
( )... ج- أنهيه بنجاح أحيانا.	( )... ج- أتضايق أحيانا.
( )... د- أنهيه بنجاح عادة.	( )... د- أتضايق نادرا.
	( )... هـ- لاأتضايق مطلقا.

CORRELATIONS /VARIABLES=Attitude Motivation /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.

Correlations

الفرضية الأولى : العلاقة بين الاتجاهات والدافعية .

Correlations

		Attitude	Motivation
Attitude	Pearson Correlation	1	,431**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	100	100
Motivation	Pearson Correlation	,431**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	100	100

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

T-TEST GROUPS=Sex(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=Attitude Motivation /CRITERIA=CI(.95).

T-Test

الفروق في الاتجاهات والدافعية باختلاف الجنس

Group Statistics

	Sex	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Attitude	1,00	52	59,5385	9,02385	1,25138
	2,00	48	66,5833	9,35320	1,35002
Motivation	1,00	52	96,6538	12,27285	1,70194
	2,00	48	99,5000	8,26425	1,19284

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Attitude	Equal variances assumed	,001	,972	-3,833	98	,000	-7,04487	1,83813	-10,69257	-3,39717
	Equal variances not assumed			-3,827	96,685	,000	-7,04487	1,84079	-10,69848	-3,39126
Motivation	Equal variances assumed	4,174	,044	-1,349	98	,181	-2,84615	2,11015	-7,03368	1,34138
	Equal variances not assumed			-1,369	89,878	,174	-2,84615	2,07833	-6,97520	1,28289

ONEWAY Attitude Motivation BY Niveau.P /STATISTICS DESCRIPTIVES /MISSING ANALYSIS.

Oneway

الفروق في الاتجاهات والدافعية باختلاف المستوى التعليمي للأب.

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Attitude	,00	10	58,9000	9,13418	2,88848	52,3658	65,4342	41,00	71,00
	1,00	7	58,4286	6,60447	2,49626	52,3205	64,5367	51,00	68,00
	2,00	20	66,1000	8,09743	1,81064	62,3103	69,8897	50,00	83,00
	3,00	28	61,3214	9,24183	1,74654	57,7378	64,9050	44,00	85,00
	4,00	35	64,4286	11,22310	1,89705	60,5733	68,2838	41,00	84,00
	Total	100	62,9200	9,79763	,97976	60,9759	64,8641	41,00	85,00
Motivation	,00	10	92,1000	12,95677	4,09729	82,8313	101,3687	69,00	109,00
	1,00	7	99,4286	5,74042	2,16967	94,1196	104,7376	91,00	106,00
	2,00	20	100,7500	10,72074	2,39723	95,7325	105,7675	80,00	121,00
	3,00	28	97,8571	8,72083	1,64808	94,4756	101,2387	83,00	119,00
	4,00	35	98,0000	11,67451	1,97335	93,9897	102,0103	51,00	114,00
	Total	100	98,0200	10,58585	1,05858	95,9195	100,1205	51,00	121,00

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Attitude	Between Groups	656,267	4	164,067	1,762	,143
	Within Groups	8847,093	95	93,127		
	Total	9503,360	99			
Motivation	Between Groups	514,167	4	128,542	1,154	,336
	Within Groups	10579,793	95	111,366		
	Total	11093,960	99			

ONEWAY Attitude Motivation BY Niveau.M /STATISTICS DESCRIPTIVES /MISSING ANALYSIS.

Oneway

الفروق في الاتجاهات والدافعية باختلاف المستوى التعليمي للأم.

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Attitude	,00	14	59,2857	7,39468	1,97631	55,0162	63,5553	41,00	71,00
	1,00	21	65,1905	8,46534	1,84729	61,3371	69,0439	51,00	82,00
	2,00	15	60,9333	8,53118	2,20274	56,2089	65,6577	47,00	77,00
	3,00	30	62,5000	11,20576	2,04588	58,3157	66,6843	41,00	85,00
	4,00	20	65,2000	10,85115	2,42639	60,1215	70,2785	42,00	84,00
	Total	100	62,9200	9,79763	,97976	60,9759	64,8641	41,00	85,00
Motivation	,00	14	96,5714	11,39308	3,04493	89,9933	103,1496	69,00	115,00
	1,00	21	95,1429	14,12546	3,08243	88,7130	101,5727	51,00	113,00
	2,00	15	98,7333	11,08066	2,86101	92,5971	104,8696	83,00	121,00
	3,00	30	98,2000	8,10874	1,48045	95,1721	101,2279	83,00	119,00
	4,00	20	101,2500	8,49071	1,89858	97,2762	105,2238	82,00	114,00
	Total	100	98,0200	10,58585	1,05858	95,9195	100,1205	51,00	121,00

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Attitude	Between Groups	461,631	4	115,408	1,213	,311
	Within Groups	9041,729	95	95,176		
	Total	9503,360	99			
Motivation	Between Groups	420,477	4	105,119	,936	,447
	Within Groups	10673,483	95	112,352		
	Total	11093,960	99			