جامعة احمد دراية – أدرار

كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية

قسم:العلوم الاجتماعية

تخصص:علم النفس المدرسي

مذكرة بعنوان:

إتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس و علاقتها بالدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة

دراسة ميدانية – بجامعة أحمد دراية أدرار قسم العلوم الاجتماعية –

دراسة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة :

✓ قميسي يمينة

إشراف الأستاذ:

د. بكراوي عبد العالي

لجنة المناقشة

بوفارس عبد الرحمان	أستاذ محاضر "أ"	رئيسا
بكراوي عبد العالي	أستاذ محاضر "أ"	مشرفا و مقررا
بن خالد عبد الكريم	أستاذ محاضر "أ"	مناقشا

الموسم الدراسي: 2020-2021م / الموافق لـ 1441-1442ه

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République algérienne populaire et démocratique
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

UNIVERSITE AHMED DRAYA - ADRAR
BIBLIOTHÈQUE CENTRALE
Service de recherche bibliographique
N°.....B.C/S.R.B//U.A/2021

جامعة احمد دراية - ادرار
المكتبة المركزية
مصلحة البحث البيليوغرافي
الرقم.....م.م/م.ب.ب /ج.أ/2021

شهادة الترخيص بالإيداع

انا الأستاذ(ة): بكراوي عبد العالي

المشرف مذكرة الماستر.

الموسومة بـ: الخصائص الطلبية لجودة التدريس وعلاقتها بالدافعية للانجاز

من إنجاز الطالب(ة): قعيسي يمينة

و الطالب(ة):

كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية والاسلامية.

القسم: علم الاجتماع.

التخصص: علم النفس المدرسي.

تاريخ تقييم / مناقشة:

أشهد ان الطلبة قد قاموا بالتعديلات والتصحيحات المطلوبة من طرف لجنة التقييم / المناقشة، وان المطابقة بين النسخة الورقية والإلكترونية استوفت جميع شروطها.

وبإمكانهم إيداع النسخ الورقية (02) والاليكترونية (PDF).

ادرار في:.....

- مساعد رئيس القسم:

امضاء المشرف:

جامعة ادرار * قسم العلوم الإجتماعية *

د. بوزيد علي
رئيس قسم العلوم الإجتماعية

ملاحظة :لاتقبل أي شهادة بدون التوقيع والمصادقة.

الشكر

الشكر لله أولا و أخيرا الذي وهبني القدرة ومنحنا الصبر لمواصلة مشوارنا الدراسي ، فالحمد لله الذي وفقنا لإتمام هذا العمل وما كان لنا ذلك لولا أن من الله علينا .

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الكريم " **بكراوي عبد العالي** " على توجيهاته ونصائحه لنا في هذا العمل ، كما لا يفوتني أن تقدم بالشكر لكل من ساهم وسهل لنا طريق ومد لنا يد العون من أساتذة و أهل وأصدقاء من قريب أو بعيدا و نسأل الله أن يديم عليكم الصحة والعافية ويغمركم بفضله العظيم دمتم لنا ذخرا و فخرا .

يمينة ..

إهداء

أهدي ثمرة جهدي

إلى معنى الحب والحنان ، إلى بسمة الحياة وسر الوجود إلى من كان دعائها سند حياتي ونجاحي رغم الفراق .. إلى روح أمي الطاهرة رحمها الله و أسكنها فسيح جنانه .

إلى من علمني العطاء بدون انتظار إلى من احمل اسمه بكل افتخار .. أبي العزيز أطال الله في عمره .

إلى الذين قاسموني دفئ العائلة .. إخوتي و أخواتي حفظهم الله " كل واحد منهم باسمه " .

إلى من جمعني بهم منبر العلم من قريب أو بعيد .

إلى من وجدت فيها الصداقة المحققة و التي تقاسمت معها السعادة و الشقاء و التي عشت معها أيام مشواري الدراسي .

إلى كل من علمني حرفا و أضاء الطريق أمامي .

إلى كل من يعرف طريق العلم و المعرفة .

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	يمثل البدائل الخماسية لمقياس ليكرت .	32
2	توزيع العينة الدراسة حسب متغير الجنس .	73
3	توزيع العينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي .	74
4	حساب صدق الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبيان الاتجاه .	77
5	حساب الثبات بقيمة آلفا .	78
6	حساب الثبات سبيرمان براون (معامل الارتباط بعد التصحيح).	79
7	حساب صدق الاتساق الداخلي لفقرات استبيان الدافعية للانجاز .	80
8	حساب معامل الثبات بقيمة ألفا .	80
9	حساب معامل الارتباط بعد التصحيح .	80
10	توزيع العينة الدراسة حسب متغير الجنس .	82
11	توزيع العينة الدراسة حسب المستوى الدراسي ..	82
12	توزيع فقرات استبيان الدافعية للانجاز على بعديه الايجابي والسلبي .	87
13	العلاقة بين الدافعية والاتجاهات لدى طلبة العلوم الاجتماعية .	88
14	الفروق بين الدرجة الكلية للاتجاه نحو مهنة التدريس يعزى لمتغير الجنس .	88
15	الفروق بين الدرجة الكلية للاتجاه نحو مهنة التدريس يعزى لمتغير المستوى الدراسي .	88
16	الفروق بين افراد عينة الدراسة في تصورهم للدافعية للانجاز يعزى لمتغير الجنس .	89
17	الفروق بين أفراد عينة الدراسة في تصورهم للدافعية للانجاز يعزى لمتغير المستوى .	89

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
1	التخطيط للتدريس .	47
2	الحاجات الإنسانية (هرم ماسلو) .	48

ملخص الدراسة :

عنوان الدراسة : اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس وعلاقتها بالدافعية للانجاز .

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاهات طلبة الجامعة نحو مهنة التدريس وعلاقتها بالدافعية للانجاز، وتكونت عينة الدراسة من طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة ادرار، ويبلغ عددهم 117 طالبا للموسم الدراسي 2021/2020 ، بحيث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية .

ولتحقيق أهداف الدراسة قمت بتطبيق استبيانين كأداة للدراسة ، فالاستبيان الأول كان متعلق باتجاه الطلبة نحو مهنة التدريس و يحتوي على 31 فقرة ، أما بالنسبة للاستبيان الثاني كان متعلق بالدافعية للانجاز و الذي يتكون من 28 عبارة .

حيث تم التأكد من الخصائص السيكومترية (الصدق ، الثبات) من خلال تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية مكونة من 30 طالبا وطالبة خلال السداسي السادس من الموسم الدراسي 2021/2020 ، وللتحقق من فرضيات الدراسة استعانت الباحثة بالحزم الإحصائية المناسبة عن طريق برنامج الحزم الإحصائية Spss 20 لتحليل استجابات أفراد العينة وتوصلنا إلى :

_ وجود علاقة ارتباطية بين الاتجاه و الدافعية للانجاز نحو مهنة التدريس .

_ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للاتجاه نحو مهنة التدريس تعزى لمتغير الجنس .

_ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للاتجاه نحو مهنة التدريس تعزى لمتغير المستوى .

_ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للدافعية للانجاز تعزى لمتغير الجنس .

_ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للدافعية للانجاز تعزى لمتغير المستوى

الكلمات المفتاحية :

اتجاهات _ مهنة التدريس _ الدافعية للانجاز .

Résumé de l'étude :

Titre de l'étude : Attitudes des étudiants envers la profession enseignante et sa relation avec la motivation à réussir. L'étude actuelle visait à identifier les attitudes des étudiants universitaires envers la profession enseignante et leur relation avec la motivation pour la réussite. L'échantillon de l'étude était composé d'étudiants en sciences sociales de l'Université d'Adrar, au nombre de 117 pour l'année universitaire 2020/2021, échantillon a été choisi au hasard. Pour atteindre les objectifs de l'étude, j'ai appliqué deux questionnaires comme outil d'étude. Le premier questionnaire était lié à l'attitude des étudiants envers la profession enseignante et contenait 31 items, tandis que le deuxième questionnaire était lié à la motivation pour la réussite, qui consistait en de 28 articles. Lorsque les propriétés psychométriques (honnêteté, stabilité) ont été confirmées en l'appliquant à l'échantillon de l'étude exploratoire composé de 30 étudiants au cours du sixième semestre de la saison scolaire 2020/2021, et pour vérifier les hypothèses de l'étude, le chercheur a utilisé les statistiques appropriées. packages à travers les packages statistiques Spss 20 programme pour analyser Les réponses des membres de l'échantillon et nous avons atteint : Il existe une corrélation entre l'attitude et la motivation à l'égard de la profession enseignante. Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans la tendance vers la profession enseignante en raison de la variable sexe. Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans la tendance vers la profession enseignante en raison de la variable de niveau. Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans la motivation pour la réussite en raison de la variable sexe. _ Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans la motivation à la réussite en raison de la variable de niveau les mots clés : Tendances _ profession enseignante _ motivation pour la réussite

فهرس المحتويات

المحتوى		الصفحة
شكر و عرفان		
فهرس المحتويات		
فهرس الجداول و الأشكال		
مقدمة		أ – ج
الجانب النظري		
الفصل التمهيدي : الإطار للدراسة		
1 – إشكالية الدارسة		5 – 8
2 – فرضيات الدراسة		8 – 9
3 – أهمية الدراسة		11
4 – تحديد مصطلحات الإجرائية		11 – 12
5 – الدراسات السابقة		12 – 18
الفصل الأول : الاتجاهات		
تمهيد الفصل		
1 –1 تعريف الاتجاه		20 – 21
1 – 2 بعض المفاهيم الاتجاه		22
1 – 3 خصائص الاتجاهات		23 – 24
1 – 4 مكونات الاتجاهات		24 – 25
1 – 5 أنواع الاتجاهات		25– 26
1 – 6 وظائف الاتجاهات		26 – 28
1 – 7 النظريات المفسرة للاتجاه		28 – 29
1 –8 قياس الاتجاه		29 – 32
الفصل الثاني : مهنة التدريس		
تمهيد		

2– 1 مفهوم التدريس		36 – 35
2– 2 مفهوم مهنة التدريس		38 – 36
2– 3 أخلاقيات مهنة التدريس		43 – 39
2 – 4 طرق التدريس		46 – 43
2 – 5 التخطيط للتدريس		47 – 46
2 – 6 أنواع الخطط		49 – 47
خلاصة		
الفصل الثالث : الدافعية للانجاز		
3 – 1 مفهوم الدافعية		53– 51
3 – 2 بعض المفاهيم المرتبطة بالدافع		54
3 – 3 أنواع الدافع		56 – 54
3 – 4 وظائف الدافعية		59 – 58
3 – 5 خصائص السلوك المدفوع		57 – 56
3 – 6 النظريات المفسرة للدافعية		70 – 69
3 – 7 العوامل المؤثرة في الدافعية للانجاز		
3 – 8 مفهوم الدافعية للانجاز		70 – 69
3 – 9 بعض النظريات للانجاز		71 – 70
خلاصة		
الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية .		
تمهيد		
1 – عينة الدراسة الاستطلاعية		74
2 – خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية		74
3 – أداة الدراسة		75
4 – الخصائص السيكومترية		82 – 76

ب الدراسة الأساسية	
1 – منهج الدراسة	82
2 – مجتمع و عينة الدراسة الأساسية	83
3 – خصائص عينة الدراسة الأساسية	83 – 84
4 – وصف أداة الدراسة	84 – 86
5 – إجراءات تطبيق أداة الدراسة	86
الفصل الخامس : عرض نتائج الدراسة و مناقشتها	
أ – عرض نتائج الدراسة	
1 – عرض نتائج الفرضية الأولى	89
2 – عرض نتائج الفرضية الثانية	89 –90
3 – عرض نتائج الفرضية الثالثة	90– 91
4 – عرض نتائج الفرضية الرابعة	91
5 – عرض نتائج الفرضية الخامسة	91– 92
ب – مناقشة النتائج	
1 – مناقشة نتائج الفرضية الأول	92– 94
2 – مناقشة نتائج الفرضية الثاني	94 –95
3 – مناقشة نتائج الفرضية الثالثة	95 – 97
4 – مناقشة نتائج الفرضية الرابعة	97 –98
5 –مناقشة نتائج الفرضية الخامسة	98 – 99
الاستنتاج العام	100
قائمة المصادر و المراجع	
الملاحق	/

مقدمة

مقدمة :

تعد التربية من أهم العوامل التي بها تبنى الأوطان من خلال الإعداد العلمي للطاقات البشرية و تزويدها بعوامل التطور و البناء ، وما من شك في أن الارتقاء بمستوى المعلم و النهوض بمهمة التدريس بشكل حجر الزاوية في تجويد العمل التربوي، و النهوض بالمهن الأخرى كافة . فالمعلم هو الأداة لتحقيق أغرض المجتمع وغاياته و الاهتمام بالمعلم يرجع إلى أن مهنة التعليم لجميع الأنشطة الاجتماعي / الاقتصادي / الثقافية في حركتها التطوري لمجتمع من المجتمعات و كما قيل قديما عن الفلسفة بأنها أم العلوم فإن مهنة التدريس هي أم المهن جميعا لأن العاملين في المهن كافة ما هم إلا من مخرجات النظم التعليمية بمختلف مستوياتها . (عبد الله المجيدل ، سعد الشريع ، 2012، صفحة 19)

أن قضايا التعليم أو مهن التعليم متعددة و كل منها يحتاج إلى دراسة و تخطيط لمسايرة متطلبات الطلبة أو الأساتذة في هذا العصر ، و يكفي أن أشير إلى مهن التعليم أن لم تراجع من حين لآخر فإنه يؤدي إلى مشكلة كبيرة ، و إنما لجيل بأكمله و كذا قضايا مجتمع بأسرها مما يحكم عليه بالتقهقر و التراجع لذا فدراسة اتجاهات طلبة جامعة أدرار نحو مهنة التدريس نراه أمر ملحا .

أن حياة المتعلم يستدعي الاهتمام به أكثر فأكثر ، ولا يقتصر موضوع و أهمية المعلم على كيفية الاهتمام به ، وتدريبه و تطويره و إنما يجب أن تهتم و تراعي اتجاهات الطلبة المتدربين المعلمين ، و إنما هي مراعاة لجميع الجوانب الأساسية في طلاب المتقدمين لمهنة التدريس لأن كل المهن تتطلب قدرا كبيرا من العلم و الإبداع و الأصالة و التدريب في مجال الفن أو العلوم في الدراسات المتقدمة في أي من الحقول المتخصصة .

و لتحقيق العملية التعليمية لابد أن تكون الدوافع قوية تحرك نشاط الكائن الحي و تبدي السلوك و توجيهه نحو هدف معين ، ويذكر اتكنسون أن الدافعية تتعلق بتحليل تصرفات الفرد .

وهذا يعني أن الدافعية تكون الاتجاه و توجهه نحو هدف معية حيث بينت الباحث " غريب والعضايلة 2010 من خلال أهمية دور المعلم في تنمية الدافعية للانجاز لدى الطلبة من خلال توفير الجو الملائم و التفاعل الايجابي بينه و بينهم كإرساء قواعد الصداقة و الود و تقبل الطلبة كما هو فهذا يشجعهم على طلب المعونة لحل مشاكلهم و كل ذلك يؤدي إلى زيادة التحصيل الدراسي عند المتعلمين . (كلثوم قاجة ، 2013، صفحة 347) .

و انطلاقا من هذا الطرح حاولت في هذا الدراسة إلى معرفة اتجاهات طلبة أدرار نحو مهنة التدريس و علاقتها مع الدافعية للانجاز و ذلك في خطة مكونة من جانبين نظري و تطبيقي اشتمل كل منهما على فصول :

الجانب النظري :

– الفصل التمهيدي :و يتضمن الخلفية النظرية للمشكلة حيث تم التطرق فيه إلى تحديد المصطلحات إجرائيا و الدارسات السابقة .

– الفصل الأول :يتناول متغير الاتجاهات (مفهومه وخصائصه ومكوناتها و أنواعه و نظرياته ووظيفته)

– الفصل الثاني : يتناول متغير مهنة التدريس (مفهوم التدريس و مفهوم مهنة التدريس و طرق التدريس و تخطيط له وأنواع الخطط والأخير أخلاقية مهنة التدريس)

– الفصل الثالث : يتناول متغير الدافعية للانجاز (مفهوم الدافعية و تعريفها وبعض المفاهيم المرتبطة بها وخصائصها ووظائفها و أنواعها ونظريات ومفهوم الدافعية للانجاز و بعض نظرياتها)

– الفصل الميداني :

– الفصل الرابع : يحتوى على الإجراءات المنهجية للدراسة .

– الفصل الخامس :

* عرض الإحصاءات الوصفية لنتائج الدراسة .

* عرض و تحليل و مناقشة النتائج و تفسير نتائج الدراسة .

الفصل الأول

الجانب

المنهجي

الإشكالية :

تلعب الاتجاهات نحو مهنة التدريس دورا هاما بالنسبة للمعلمين لأن مشاعر المتعلمين و اتجاهاتهم نحو المواد الدراسية و النشاطات المدرسية ، و كذلك اتجاهاتهم نحو زملائهم و معلميهم ونحو ذاتهم تؤثر في قدراتهم على تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة ، ولان المتعلم الذي يؤدي لتكوين اتجاهات نفسية مناسبة لدى المتعلمين يكون أكثر جدوى من التعلم القائم على اكتساب المعرفة فقط ، و المعلم أيضا يحمل معه اتجاهاته و ميوله وخبراته مع طلابه ولهذا الاتجاهات الدور الكبير في العملية التعليمية وهذا ما أكدته دراسة المخزومي (2008) (عمر عواض الثبيتي ، محمد حوال العتيبي ، 2018)

أن اهتمام التربويين بعملية التربية و التعليم يدفعهم و باستمرار إلى البحث و إلى إيجاد و سائل و أساليب مساعدة و مناسبة وتساهم بشكل فعال في إنجاح العملية التعليمية وتحقيق الأهداف التربوية من أجل حث الطلبة و التلاميذ على التعليم و زيادة إبداعهم و تنمية مهاراتهم و خبراتهم وإكسابهم المعرفة (ردينة عثمان يوسف ، حذام عثمان يوسف ، 2005، صفحة 148)

وهذا ما أكدته دراسة أبو عبد الله خليل (2004) "بعنوان ظاهرة تدني التعلم و دورا الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى تلاميذ التعليم الثانوي" و التي هدفت إلى تقصي دور الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى الطلاب ، و البحث عن حلول مناسبة . وبغرض جمع البيانات استخدم الباحث العديد من الأدوات مثل مقياس الدافعية للانجاز الذي أعده خصيصا لهذه الدراسة ، كما استخدم استبيانا لتقصي عوامل تدني دافعية الانجاز لدى التلاميذ و لقد بلغ حجم العينة حوالي 435 تلميذا و تلميذة و خلصت هذه الدراسة إلى :

إن من بين أسباب تدني دافعية الانجاز لدى التلاميذ تدني تقدير الذات ، تقليل التلاميذ من قدراتهم و الشعور بعدم الكفاءة في التحصيل ، و عدم احترام رغباتهم في التوجيه إلى تخصصات التعليم الثانوي.

هناك علاقة ارتباطيه بين التوجيه و دافعية الانجاز لدى التلاميذ ، إذ إن التلاميذ الذين وجهوا حسب رغباتهم كانت الدافعية للانجاز لديهم مرتفعة ، على عكس الذين لم وجهوا حسب رغباتهم و الذين كانت دافعتيهم متدنية ، و يعانون من مختلف المشكلات المرتبطة بانخفاض دافعية الانجاز لديهم .

ويعتبر المعلم هو ركن أساسي من أركان العملية التعليمية و بدونه لا يستقيم أمر التعليم و مهما أوجد العلماء من برامج و وسائل و تقنيات فلا عنى عن المعلم لأن دوره يبقى دوما الفعال في العملية التدريسية (فؤاد حسن أبو الهيجاء ، 2001، صفحة 8)

كما وضحا أيضا ديفز Davies دور المدرس كمدير للعملية التدريسية الصفية و افتراض في نموذجه عددا من الوظائف المحددة يمارسها المدرس أثناء تنفيذ العملية التدريسية .

ويرى أغلب علماء التربية ومنهم نيلسون و كليلا ند NELSON – CLELAND أن المدرس هو عماد العملية التعليمية وأهم أسسها ، وهو الذي يهيئ المناخ الذي من شأنه أن يقوي من ثقة التلميذ بنفسه أو يزعزعها ، و يشجع اهتماماته أو يحبطها ، وينمي قدراته أو يهملها ، و يقدح إبداعاته أو يخمد جذوتها و يستثير تفكيره الناقد أو يكفه ، ويساعده على التحصيل و الانجاز أو يعوقه .

واتجاهات المدرس نحو مهنته من أهم العوامل التي تساعده على إنجاز كثير من الأهداف ، و هذا يدعو إلى حسن اختيار الطلبة الملتحقة بكليات التربية بناء على

رغباتهم و اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس من الناحية و تدعيم وتنمية هذه الاتجاهات من ناحية أخرى .

وتعتبر الدافعية من المواضيع المهمة التي استدعت انتباه علم النفس و التربويين نظرا لتأثيرها في سلوك الأفراد ، فاتجهوا لدراستها و تفسير طبيعتها من خلال النظريات المتعلقة بها و تحديد العوامل المؤثرة فيها ، و يذكر أتكنسون (Atkinson1964) أن دراسة الدافعية تتعلق بتحليل الدوافع التي تقوم بتوجيه تصرفات الفرد ، ويشير نجاتي (2001) إلى أن الدوافع هي القوة المحركة التي تبعث النشاط في الكائن الحي و تبدئ السلوك و توجهه نحو هدف معين فهي تؤدي وظائف ضرورية و هامة للكائن الحي ، حيث تدفعه للقيام بإشباع حاجاته الأساسية الضرورية لحياته و بقائه ، كما تدفعه للقيام بكثير من الأفعال الأخرى الهامة و المفيدة في توافقه .

يرجع استخدام الدافعية للانجاز حسبما ذكر خليفة (2000)إلى أدلر Adler الذي اعتبر الحاجة للانجاز دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة ، وكورث لفين Levin الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح ، لكن الفضل يعود إلى هنري موراي Murray الذي قدم مفهوم الحاجة للانجاز بشكل دقيق بوصفه مكوناتها من مكونات الشخصية .

لذلك كلما كانت الدافعية للانجاز مرتفعة كلما انعكس ذلك بالإيجاب على الأفراد و المجتمع ، حيث نجدهم في سعي دائم لتحقيق أهداف بنجاح ، وفي هذا الصدد يشير كل من روبنز و وينر (Wiener 1979 ، Robbins2003) انه يحتاج أولئك الذين هم في مستوى عال من الانجاز إلى عدم النجاح عبر الصدف و البحث عن مصادر يمكن تحديدها شخصيا لنجاحهم أو فشلهم بدا من ترك النتيجة محتملة (عبد الله المجيدل ، سعد الشريع ، 2012، صفحة 373 ، 374)

وكما يشير ماكيلاند (Meclelland ، 1985) إلى إن دافعية الانجاز تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز ، و إن هذا الشعور يعكس مكونين أساسيين هما الرغبة في النجاح ، والخوف من الفشل ، خلال سعي الفرد لبذل أقصى جهده و كفاحه من أجل النجاح و بلوغ الأفضل ، و التفوق على الآخرين ، ويؤكد أيضا أتكنسون الدافع للانجاز: استعداد نسبي في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد و مثابرته لتحقيق نجاح ما يترتب عليه نوع من الإشباع لهذه لحاجة .

وتتميز دراسي عن الدراسات الأخرى كونها تهدف إلى دراسة اتجاهات طلبة جامعة أدرار نحو مهنة التدريس وعلاقتها بالدافعية للانجاز بحيث ركزت دراسة الطالبة هاجر بن أعمر على فئة المدارس العليا فقط ، تحت عنوان (اتجاهات طلبة المدارس العليا للأساتذة نحو مهنة التدريس) دراسة ميدانية في بوسعادة – المسيلة.

وكذلك دراسة شويخي أمال بعنوان نمط التوجيه الجامعي و علاقته بالدافعية للانجاز دارسة على عينة من طلبة جامعة تلمسان .

لذلك ارتأيت إلى معرفة اتجاهات طلبة جامعة أدرار نحو مهنة التدريس وكذلك مستوى الدافعية للانجاز عندهم ومعرفة الفرق بين الجنسين في طبيعة الاتجاه نحو مهنة التدريس .

إذن على ضوء المعطيات المقدمة ونظرا لأهمية الموضوع ما يسعني إلا للبحث و التعمق من خلال طرح الأسئلة التالية نجد :

ما علاقة الدافعية للانجاز في تكوين الاتجاه نحو مهنة التدريس ؟

ومنها استخلاصه مجموعة من الأسئلة الجزئية :

1) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة تبعا لمتغير الجنس نحو مهنة التدريس ؟

2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة تبعا لمتغير المستوى ؟

3) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للدافعية للانجاز تبعا لمتغير المستوى ؟

4) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للدافعية للانجاز تبعا لمتغير الجنس ؟

2/ فرضيات الدراسة : لإجابة على مجموعة من التساؤلات السابقة قامت الطالبة بصياغة الفرضيات التالية :

الفرضية العامة :

توجد علاقة بين الدافعية للانجاز والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة الجامعة .

الفرضيات الجزئية :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة تبعا لمتغير الجنس نحو مهنة التدريس .

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة تبعا لمتغير المستوى .

توجد فروق ذات دلالة إحصائية للدافعية للانجاز تبعا لمتغير المستوى .

توجد فروق ذات دلالة إحصائية للدافعية للانجاز تبعا لمتغير الجنس .

3/ أهمية الدراسة :

تمكن أهمية هذه الدراسة في كونها أن مهنة التدريس من المهن التي لها أهمية كبيرة في إعداد أجيال المستقبل التي تأخذ على عاتقها مهمة تطوير و بناء المجتمع و دعم التنمية التي تعتبر أهم أهداف الدول النامية و التي تحاول تحقيقها و مهما تكن لمهنة التدريس من أهداف ومهمات فإن هدف إعداد الطالب علميا و تربويا و أخلقيا و ثقافيا و اجتماعيا سيظل الهدف الأساسي من بين تلك الأهداف (مهدي أحمد الطاهر، 1991، صفحة 21)

تسعي هذه الدراسة إلى تحقيق مايلي :

– لفت انتباه القائمين على المنظومة التربوية إلى أهمية الدافعية للتعليم و لما له من علاقة مباشرة بالنجاح الدراسي و المهني للطلبة .

– لفت اهتمام المسئولين عن التعليم العالي و البحث العلمي إلى قياس يسمح بالكشف عن درجتها قبل تخرج الطلاب المدرسين ، حتى يمكن تجنب الوقوف في سلبيات تؤثر على مخرجات العملية التعليمية من جميع جوانبها ،وهذا يتم خلال عملية القياس لاتجاهاتهم بطرق علمية .

– وضع استراتيجيات جديدة تساعد الطلاب من إعداد معلمي المستقبل و محاولة إكسابهم أصول و مبادئ العمل في هذه المهنة على أسس علمية و موضوعية و منهجية و هذا ما أكدته إستراتيجية تطوير التربية العربية من خلال مناهج و أساليب إعداد المدرسين و تدريبهم ، من خلال تنمية قدرات التعلم لدى المتعلم و كذلك جعل برامج إعداد المدرسين في مستوى التعليم العالي و ربطها بالجامعات ووصل التدريب بالإعداد .

كما تتجلى أهمية هذا البحث في أهمية المعلم في العملية التربوية لان المعلم هو أساس العملية التعليمية و هو الذي يهيئ المناخ الذي من شأنه أن يقوي من ثقة التلميذ بنفسه أو يزعزعها و يشجع اهتماماته أو يحيطها ،و ينمي قدراته أو يهملها ، و يقدح إبداعاته أو يخمد جذوتها ويستثير تفكيره الناقد أو يكفه ،ويساعده على التحصيل و الانجاز أو يعوقه (مهدي أحمد الطاهر، 1991، صفحة 12 ، 22).

4/ أهداف الدراسة : من خلال ما سبق حولت الوصول إلى الأهداف التالية :

الإجابة على فرضيات البحث و التساؤلات الواردة في إشكالية البحث.

معرفة إذا ما توجد علاقة بين اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس و الدافعية للانجاز .

التعرف على أثر المتغيرات (الجنس – المستوى) على دافعية للانجاز نحو مهنة التدريس .

التعرف على مستوى الدافعية لدى أفراد عينة الدراسة .

التعرف على طبيعة الاتجاه نحو مهنة التدريس أفراد عينة الدراسة .

5/ تحديد المفاهيم :

1/ أ/ مفهوم الاتجاه : يعريفه حامد زاهران الاتجاه استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أ شياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة الاجتماعية التي تستثير الاستجابة الموجبة (سليمان عبد الواحد إبراهيم ، 2012، صفحة 82)

ب/ تعريف الاتجاه نحو مهنة التدريس إجرائيا :

مجموعة المعتقدات و المشاعر و الآراء التي يمتلكها طلبة جامعة أدرار (إيجابيا ، سلبية) نحو مهنة التدريس في ضوء خبراتهم السابقة و التي تحدد قبولهم السابقة للمهنة أو نفوهم منها من خلال الإجابات التي يدلي بها الطالب في مقياس اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس .

2/ مهنة التدريس : يعرفها عبد الرحمان عبد السلام حامل بأنه TEACHINO COMSORT هو مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة تلاميذه في الوصول إلى أهداف تربوية محددة . (فؤاد (فؤاد حسن أبو الهيجاء ، 2001، صفحة 15).

ب/ تعريف مهنة التدريس إجرائيا : هي مجموعة من المهارات و الأنشطة التي يتفاعل بها المدرس مع طلبته من أجل تحقيق الأهداف المرغوبة بإكسابهم المعلومات وتنمية اتجاهاتهم العلمية و ميولهم و قدراتهم على تفكير العلمي .

3/ تعريف الدافعية : هي قوة ذاتية تعمل على تحريك السلوك و توجيهه نحو تحقيق هدف معين حيث تحافظ هذه القوة الذاتية على ديمومة السلوك و استمرار يته ما دامت الحاجة قائمة .

ب/ تعريف الدافعية للانجاز إجرائيا : هي مجموعة من الطموحات و الأهداف و الدوافع التي تحقيق التفوق و بلوغ أعلى الدرجات الامتياز، وهي تتمثل في الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابات التي أدلى بها في مقياس الدافعية للانجاز لهيرمنز و ترجمة لفاروق عبد الفتاح موسى .

6/ الدراسات السابقة :

دراسات عربية :

1/ دراسة الطاهر 1991 : هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن الاتجاه نحو مهنة التدريس و علاقته بالمستوى الدراسي و التخصص و التحصيل لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض .

وقد شملت الدراسة ثلاثة تساؤلات ، و ثلاث فرضيات تتضمن الصاغية التالية : مدى اختلاف اتجاهات طلاب المستوى الدراسي الأول بكلية التربية عن اتجاهات طلاب المستوى الرابع ، باختلاف تخصصاتهم ، وتحصيلهم الدراسي، و تم استخدام أداة لقياس الاتجاهات(اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس) من إعداد عنايات زكي 1974 والذي تم تطبيقه على عينة بلغ عدد أفرادها 63 طالبا من طلاب كلية التربية وانتهت الدراسة بالنتائج التالية :

وجود فروق بين متوسطات اتجاهات طلاب المستوى الدراسي الأول والرابع لصالح المستوى الأول.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات الطلاب التخصصات الأدبية وطلاب التخصصات العلمية نحو مهنة التدريس .

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب كل من المستوى الأول والرابع الأدبي والرابع العلمي ،غير أن هناك علاقة دلالة بين طلاب المستوى الأول العلمي والمستوى الرابع لصالح طلاب المستوى الأول العلمي

2/ دراسة بوراس 2009 : هدفت الدراسة إلى الإجابة عن التساؤل العام للدراسة وهو : ماهي اتجاهات المعلمين نحو التعليم التخصصي وعلاقتها بالرضى الوظيفي ؟

وقد أظهرت الدراسة العديد من النتائج أهمها :

إن نسبة الإناث في العمل بمجال التعليم الثانوي التخصصي أعلى من نسبة الذكور.

أن أعلى نسبة المشاركين في العمل بمجال التعليم الثانوي التخصصي مدة خبرتهم أقل من عشر سنوات .

أن أغلب المشاركين في العمل بمجال التعليم الثانوي التخصصي المتحصلون على مؤهل علمي بكالوريا ، ليسانس .

أن المواد الدراسية بالثانويات التخصصية شائقة وضمن مجال تخصص المعلمين وأن المناهج الدراسية بالثانويات تراعي الفروق الفردية ومستوى نمو المتعلمين وكذلك تراعي حاجات المجتمع ومناسبة للمتعلمين وأن أهداف المناهج الدراسية بالثانويات التخصصية تراعي المهارات الاجتماعية وتركز على فتح مجال التخصص المبكر.

أن اتجاهات معلمي الثانويات التخصصية نحو المناهج الدراسية إيجابية .

3/ دراسة أبو سالم 2009 : هدفت الدراسة إلى التعرف إلى اتجاهات طلاب كلية التربية الرياضية في جامعة الأقصى نحو العمل بمهنة التدريس والتدريب ، وكانت عينة الدراسة 95 طالبا وطالبة ، وتم اختيار العينة القصدية ، حيث بلغت 55 من الذكور بنسبة 57.9 % و40 طالبة من الإناث بنسبة 42.1 % وتم استخدام استبيان من إعداد الباحث وكانت أهم النتائج :

– أن هناك اتجاه إيجابي عام لدى عينة الدراسة نحو مهنة التدريس وكانت الفروق لصالح الإناث ، وكان اتجاه إيجابي لدى عينة الدراسة نحو العمل بمهنة التدريب ، ولم توجد فروق بين كلا الجنسين .

4/ دراسة الدلبحي (2009) : هدفت الدراسة كشف العلاقة بين الأمن النفسي و الدافعية للانجاز في العمل لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض على عينة مكونة من (344) معلما وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها معلمي المرحلة الثانوية موافقون تماما على أن لديهم مستواهم عالي جدا من الدافعية للانجاز في العمل في حين وجدت فروقا لدى المعلمين كبار السن تكون أكبر منها لدى المعلمين حديثي التعيين و الأصغر سنا ووجدت فروقا في العمر والخبرة لأقدمية لصلاح المعلمين الأكبر سنا و لصلاح ذوي الخبرة الكبيرة .

5/ دراسة الزبيدي 2008 : وهدفت إلى التعرف إلى اتجاهات طلبة كلية التربية في الجامعات اليمنية (صنعاء ،تعز ،عدن) نحو مهنة التدريس وعلاقتها بالتحصيل لمفاهيم طرائق التدريس والتطبيق العلمي .

وكانت أبرز النتائج التي توصل إليها البحث الحالي الخاصة بالاتجاه نحو مهنة التدريس كالتالي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط استجابات أفراد عينة البحث نحو المقياس ككل تعزى إلى متغير الجنس

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند 0.05 بين متوسطي استجابات طلاب وطالبات كلية التربية (صنعاء) نحو المقياس ككل لمهنة التدريس لصالح مجموعة الطلاب

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي استجابات طلاب وطالبات كلية التربية (تعز) نحو المقياس ككل لمهنة التدريس تعزى إلى متغير الجنس .

6/ دراسة طبشي (2007) : هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس و الدافعية للانجاز لدى طلبة معهد تكوين المعلمين و تحسين مستواهم بورقلة (الجزائر) و كذا معرفة طبيعة اتجاههم نحو المهنة و مستوى دافعيتهم على جميع طلبة المعهد البالغ 105 طالبا و توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات الطلبة إيجابية ومستوى دافعيتهم للانجاز مرتفع و أن هناك علاقة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس و الدافعية للانجاز بينما اختلفت اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس و دافعية للانجاز باختلاف جنسهم ولم تختلف باختلاف مستواهم الدراسي .

5/ دراسة المجيدل 2006 : وقد هدف الباحث إلى تقصي اتجاهات الطلبة المعلمين في كلية التربية نحو مهنتهم المستقبلية وتقويم أداء كلية التربية في مجال بناء الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة المعلمين نحو مهنة التعليم ، ووضع المقترحات والتوجيهات في ضوء نتائج البحث التي تسهم في الارتقاء بمختلف جوانب الإعداد لمنتسبي هذه المهنة ، وقد شكل طلبة كلية التربية بطلاب و طالبات المجتمع الأصلي للبحث ، حيث اشتملت العينة العشوائية على 330 طالبا وطالبة ،ومثلت عينة البحث مانسبته 32.6 % من المجتمع الأصلي ، وتوصل الباحث إلى عدد من النتائج منها:

عدم وجود فروق دلالة إحصائية للاتجاهات بين الذكور والإناث نحو مهنة التعليم

لا توجد فروق بين اتجاهات الطلبة والطالبات نحو المهنة تبعا لسنوات الدراسة مما يعني عدم ممارسة

هناك فروق في الاتجاهات نحو المهنة تبعا للتخصص لصالح التخصصات الأدبية ولم تلحظ فروق في الاتجاهات تبعا لمتغيري معدل الدرجات في الثانويات وكذلك المعدل التراكمي في الكلية .

6/ دراسة سري 2003 : وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التوافق المهني لدى مدرسي و مدرسات المواد المختلفة ، و معرفة الأهمية النسبية للمواد المختلفة من وجهة نظر المدرسين ، و أهمية ذلك في توافقهم المهني وقد اشتملت العينة على 365 فردا وقد بينت النتائج :

بأن المدرسين أكثر توافقا من المدرسات ومن توصيات الباحثة ، العمل على تعديل الاتجاهات نحو مواد التربية الرياضية و التربية الفنية و الاقتصاد المنزلي كمواد أساسية .

دراسة أجنبية :

دراسة yaakub(1990) : هدفت هذه الدراسة إلى بيان العلاقة بين الاتجاه نحو مهنة التعليم و المتغيرات التالية (الانتماء العرقي– الجنس – المؤهل – السمات الشخصية – الدافعية للتعليم)

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاه الهنود كان مختلف بشكل ملحوظ عن الماليزيين ، و لكن لم يكن هناك اختلاف بين اتجاه الصينيين و اتجاه الماليزيين ، اتجاه الطلبة الذكور لم يختلف بشكل ملحوظ عن اتجاه الطلبة الإناث ، لم يكن هناك علاقة إرتباطية ملحوظة بين الدافع و الاتجاه لمهنة التعليم كان هناك علاقة إيجابية بين عاملين شخصين و الاتجاه نحو مهنة التعليم هما الاستقرار العاطفي و الثقة بالنفس ، و كان هناك علاقة سلبية بين عاملين آخرين هما الميل و الحاذقة .

دراسة kearney– Ricchioكيرني – روشيو والتي استهدفت بحث العلاقة بين درجات مقياس منيسوتا لاتجاهات المعلمين M. T. A. T وكمية المعلومات

التربوية و النفسية التي يحصل عليها المدرس خلال السنوات الدراسية حيث تكونت عينة الدراسة 238 مدرسا حصلوا على مقررات تربوية و نفسية لمدة عامين و 291 مدرسا حصلوا على هذه المقررات لمدة أربع سنوات ، و 73 مدرسا حصلوا على هذه المقررات لمدة خمس سنوات.

وقد أبرزت نتائج الدراسة أن هناك علاقة موجبة بين كمية المعلومات التربوية و النفسية التي يحصل عليها المدرس أثناء الفترة الدراسية و اتجاهاته نحو مهنة التدريس ، وهو ما تؤكده أيضا دراسة لبسكومب Lipscmb 1966 التي إجراؤها في ولاية أنديانا الأمريكية و التي استهدفت التعرف على اتجاهات الطلبة الذين يعدون لمهنة التدريس في المرحلة الابتدائية قبل و بعد انتظامهم في الدراسة وذلك بتطبيق (مقياس لبسكومب لاتجاهات المد2رسين)

وتشير النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة بين اتجاهات الطلبة الذين يعدون لمهنة التدريس بعد الدراسة في الكلية عنها قبل الدراسة عند دلالة 0.001 لصالح الطلبة الذين أنهوا البرامج الدراسية بالكلية .

دراسة يمان – دون دار – أيفاز 2015 yaman – Dundar – Ayvas : هدفت الدراسة إلى تحديد الأساليب التحفيز و الكشف ما إذا كان علاقة بين الدافعية للانجاز لدى المترشحين لتدريس الرياضيات نظرا لأساليبهم المعرفية و أساليب التحفيز أولا على عينة مكونة من (144) منهم (64) للعام الدراسي 2013-2014 بتركيا و أظهرت النتائج أن الدافعية للانجاز لدى الطلبة لا تختلف من حيث الجنس و الأساليب المعرفية ، بينما تخلف بحسب مستواهم التعليمي و أساليب تحفيزهم .

دراسة AslanbK,Guneylia 2009 وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد اتجاهات معلمي اللغة التركية المنتظرين نحو مهنة التعليم بحسب مستوياتهم الاقتصادية و

الاجتماعية و جنسهم ، وأسباب اختيارهم هذه المهنة وما المشاكل التي قد تواجههم عند ما يبدؤون المهنة

وأقد ظهرت الدراسة أن هناك اختلاف كبيرا لصالح المعلمين المحتملين الإناث فيما يتعلق بعامل الجنس

-لا يوجد فرق كبير في تأثير الطبقية و المستوى الاجتماعية و الاقتصاية على الاتجاهات نحو مهنة التعليم و قد اختار غالبية المعلمين المحتملين تعليم اللغة التركية لأنهم يحبون هذه المهنة ، وكان قلقهم أهم بشأن مستقبلهم وليس تعيينهم كما يعتقدون أن هناك بعض أوجه القصور في التعليم الذي يتلقونه.

من خلال استعراض بعض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة الحالية تتفق مع معظم الدراسات في المنهج و في أداة قياس الأداتين و اتفقت مع دراسة جوبي2016 ، شرقي 2013 في بلد التطبيق الجزائر ، واختلفت مع الدراسات الأخرى التي طبقت في بيئات مختلفة السعودية ، تركيا ، وانفردت الدراسة الحالية في نوع العينة فقد شملت الدراسات السابقة عينة من معلمي التعليم الابتدائي و التعليم الثانوي

الاتجاهات

تمهيد

1-1 تعريف الاتجاه

2-1 خصائص الاتجاهات

3-1 مكونات الاتجاهات

4-1 أنواع الاتجاهات

5-1 النظريات المفسرة للاتجاه

6-1 وظائف الاتجاهات

7-1 قياس الاتجاهات

تمهيد:

قد يشعر بعض الافراد بالتكامل فتكون علاقتهم بمجتمعهم علاقة ألفية و محبة و تعاون ، بينما قد يشعر البعض الأخر من الأفراد بأن ثمة تعارضا و تناحر بينهم كأفراد وبين مجتمعهم ، فتسم علاقتهم به بالكراهية و السلبية و التربص ، و يطلق علماء النفس على هذه الموافق السيكولوجي أو ذلك من جانب الأفراد اسم "الاتجاه "

ويحتل موضوع الاتجاهات النفسية أهمية خاصة في علم النفس الاجتماعي و علم النفس التربوي ، فالاتجاهات النفسية من أهم نواتج عملية التشئة الاجتماعية وهي في نفس الوقت من أهم دوافع السلوك التي تؤدي دورا أساسا في ضبطه و توجيهه .

1/ مفهوم الاتجاه : تناول العديد من الباحثين الاتجاه بتعريفات يمكن إجراء بعضها مما له بالدراسة الحالية و التي تسهم في توضيح طبيعة الاتجاه ومكوناته في تعريف كل من كرتش و كرتشفيلد الذي ينص على أن الاتجاه هو تنظينم مستمر للعمليات الانفعالية و الادراكية و المعرفية إزاء بعض جوانب المجال الذي يعيش فيه الفرد.

– تتعدد تعريفات الاتجاه بحسب الخلفية النظرية و الاطار المرجعية التي يستند إليها كل باحث في دراسته ، ومن بين التعاريف نجد مايلي

– **عرفه ثرستون** : تعميم الاستجابات تعميما ينجو بالفرد بعيدا عن شيء نفسي خاص أو قريبا منه .

– **عرفه ألبورت** : هو إحدى حالات التهيؤ النفسي و التأهب العقلي العصبي التي تنظمها الخبرة ما يكاد يثبت الاتجاه حتى يمضي مؤثرا و موجها لاستجابات الفرد للأشياء والموافق المختلفة .

– و يعرفه أيضا **شوورايت** : ردود أفعال عاطفية و تقييمية صريحة أو ضمنية تنشأ عن إنعكاس المفاهيم و المعتقدات المتعلمة نحو موضوع أو صنف من الموضوعات و تتصف بالثبات النسبي .ولقد أضاف كل من **جانييه و بر يجز** بأنه حالة داخلية تؤثر

على اختيار الشخص لفعل معين تجاه موضوع أو شخص أو حدث (رجاء محمود بوعلام ، 2010، صفحة 280) .

– وعرفه كذلك **روكيش** : بأنه تنظيم لعدد من المعتقدات و الأفكار حيال موضوع ما يجعل المرء ينتزع نحو تفضيل موضوع ما أو يرفضه .

– عرفه **العاديلي** : على أنه استعدادات وجدانية مكتسبة ، وهي ثابتة و تلعب دورا كبيرا في سلوك الإنسان ومشاعره إزاء الأشياء التي يمارسها ، وقد تكون إيجابية أو سلبية سرية أو علنية .

– عرفه **مطرود** : على أنه استعداد وجداني عقلي مكتسب و ثابت نسبيا يعبر عن مصلحة استجابات الفرد نحو مواضيع و أشخاص أو موافق في البيئة يتضمن مدى القبول أو الرفض .

– عرفه **قطامي** : على أنه استعداد نفسي متعلم للاستجابة الموجبة أو السلبية نحو مثيرات من أفراد أو أشياء أو موضوعات تستدعي هذه الاستجابة و يعبر عنها عادة بحب أو إكراه . (الزيادي ، رضية عبد الله علي ، 2008، صفحة 112 ، 113)

– ويؤكد **مصطفى سويف** أيضا بأنه الحالة الوجدانية القائمة وراء رأي الشخص أو أعتقاده فيما يتعلق بموضوع معين ، من حيث رفضه لهذا الموضوع أو قبوله ودرجة هذا الرفض أو القبول .

– ويؤكد كل من **ألبورت** ، **جرين** ، **كامبل** وغيرهم على أن الاتجاه هو تكوين افتراضي أومتغير وسيط تعبر عنه مجموعة من الاستجابات المتسقة فيما بينها ، سواء في اتجاه القبول أو في اتجاه الرفض إزاء موضوع نفسي اجتماعي تربوي جدلي معين و على ذلك يظهر أثر الاتجاه في الموافق التي تتطلب من الفرد تحديد اختياراته الشخصية أو الاجتماعية أو الثقافية معبر بذلك عن جماع خبراته (الوجدانية – المعرفية – النزوعي) (سليمان عبد الواحد ابراهيم ، 2016، صفحة 82)

– وورد تعريف الاتجاه في قاموس بأن الاتجاه هو استعداد متعلم مستدين للسلوك على نحو ثابث تجاه طائفة معينة من الموضوعات . (محمد سمير عبد الفتاح ، زينب السيد عبد الحميد، 2004، الصفحات 126–127) .

– بالإضافة إلى هولت زمان و انو لدباس : بأنه استعداد اتجاه شيء قد يكون تجاه فكرة شخص ، شخص ، موضوع ذلك الاستعداد يتضمن الشعور الذي يحمل الفرد على العمل و التصرف قبل الشخص أو الفكرة موضوع الاتجاه (عبد الفتاح دويدار ، 1994، الصفحات 156–157) .

ويتضح من خلال التعاريف السابقة بأن الاتجاهات عبارة عن ميل نفسي يعبر بتقييم لموضوع معين بدرجة أو بأخرى من التفصيل و عدم التفصيل و يشير إلى الاستجابات التفضيلية المعرفية و الوجدانية و السلوكية سواء كانت صريحة أوضمنية و بالتالي يتحدد السلوك الإنساني بمنظومة اتجاهات الأفراد و أنساقهم القيمة و العقائد السائدة . (إمتثال زين الدين، 2014، صفحة 52) .

ويمكن القول أن الاتجاه عبارة ردود أفعال أو استجابات قد تكون سلبية أو موجبة تبدو على الفرد من خلال تفاعله مع المواقف التي يمر بها قد تكون نفسية أو عقلية

– 1–2: بعض المفاهيم المتصلة بالاتجاه :

1 : مفهوم القيمة : إن الفرق بين الاتجاهات والقيم هو الفرق بين العام " القيمة " و الخاص " الاتجاه " فالقيم تجريدات أو تعميمات تتضح أو تكشف عن نفسها من خلال تعبير الأفراد عن اتجاهاتهم نحو موضوعات محددة ، بمعنى أخر فإن القيمة أعم و أشمل من الاتجاه و القيم هي التي تقدم المضمون للاتجاهات .

– 2 : مفهوم الميل : يرتبط مفهوم الميل و الاتجاه ارتباطا وثيقا ولكن الاتجاه أوسع في معناه وتعتبر الميول اتجاهات نفسية تجعل الشخص يبحث عن أوجه نشاط متنوعة و في ميادين مختلفة ، ومع ذلك فإن كل من الاتجاه والميل يصف استعداد الفرد للاستجابة لشيء ما بطريقة معينة .

1- 2- 3 : مفهوم الرأي : فهو وسيلة التعبير اللفظي عن الاتجاه و بالمقارنة فإن الرأي هو الوحدة البسيطة و الاتجاه هو الوحدة الأكثر تركيبا (سليمان عبد الواحد إبراهيم ، 2012، صفحة 84)

1-3: خصائص الاتجاهات :

-1 : يتكون بناء الاتجاه من ثلاثة مكونات المعرفي – الوجداني – السلوكي و يلاحظ بينها حركة و مؤثر .

-2: إن الاتجاهات ذات قوة تنبؤية تسمح بالتنبؤ باستجابة الفرد لبعض المثيرات الاجتماعية و النفسية و التربوية .

-3 : الاتجاه ليس له وجود مادي ملحوظ بل هو مجرد تكوين فرضي يستدل على وجوده من السلوك الذي يعبر عنه بصور لفظية أو موقفية ، مثل استجابات الفرد للعبارات التي تقيس الاتجاه ، أو من خلال رد فعل الفرد لموقف إسقاطي أو تكملة جملة و غيرها .

-4 : لا يتكون الاتجاهات من الفراغ و لكنها تتضمن دائما علاقة بين الفرد – الطالب و الموضوع الاتجاه obgect نحو مهنة التدريس .

- 5 : ترتبط بمثيرات و مواقف اجتماعية .

- 6 : يغلب عليها الذاتية أكثر من الموضوعية .

-7: قابلة للتعلم و الاكتساب و الانطفاء .

-8: قابلة للقياس و التقويم بأدوات وأساليب مختلفة .

-9: تقع الاتجاهات دائما بين طرفين متقابلين أحدهما موجب و الأخر سالب هما التأييد المطلق و المعارضة المطلقة . (خليل عبد الرحمان المعايطة .، 2010، صفحة 147) .

-10 : مكتسبة و ليست فطرية أي يكتسبها الفرد خلال حياته نتيجة لما يتعرض له من خبرات عديدة .

-11 : أنها دينامية ، بمعنى قابلة للتغيير. (زين العابدين درويش، 2005، صفحة 91) .

ومن خلال ما سبق أن الاتجاه لا ينبع من الفراغ بل يكتسب الفرد خلال حياته مجموعة من الموافق و الاستعدادات تجعله يقوم بالسلب أو الإيجاب لمواضيع مختلفة في بيئته ومحيطه .

1-3 : مكونات الاتجاهات : تتكون الاتجاهات من ثلاثة أقسام رئيسة وهي ما أتفق عليها أغلب الذين ساهموا في دراسة الاتجاهات وهي :

* المكون المعرفي.

* المكون الانفعالي .

* المكون السلوكي .

-1: **المكون المعرفي** : cognttive component :

أ- المدركات و المفاهيم : و المقصود بهما ما يدركه الفرد حسيا و معنويا .

ب- المعتقدات : و يقصدها بها مجموعة المفاهيم الراسخة في عقل الفرد فالناحية المعرفية للاتجاه تتكون من معتقدات الفرد إزاء موضوع أو شيء معين ، وقد تكون هذه المعتقدات مرغوبة أو غير مرغوبة .

ج- التوقعات : وهي ما يمكن أن يتنبأ به الفرد بالنسبة للآخرين أو يتوقع حدوثه منهم . وهو الذي يتكون من أفكار و معارف و الخبرات و الموافق التي يتعرض لها الطالب في المسار الدراسي في الجامعة فمن خلاله يؤثر في نظرة الطالب نحو مهنة التدريس و التي بدورها تؤدي إلى تكوين الاتجاه .

-2 : **المكون الانفعالي** : وهو مكون أساسي في الاتجاه ويقصد به الجوانب الوجدانية و العاطفية و التي تتمثل في المشاعر و الانفعالات التي تظهر على الفرد التي تجعله

يميل إلى شيء أو ينفر منه ، يحبه / يكرهه وهذه الانفعالات تتعلق بالشحنة الانفعالية التي تعطي الاتجاهات صفاتها الهامة .

3- : المكون السلوكي : ويتضمن المكون السلوكي للاتجاه الاستعدادات السلوكية المرتبطة بالاتجاه ، فإن كان لديه اتجاه ايجابي الموضوع فإنه يبذل كل ما في وسعه لوصول للهدف ، أما إن كان لديه اتجاه سالبا نحو الموضوع فإنه سوف يرفضه ويرفض كل ما يتعلق بهذا الموضوع .

أي أن هذا المكون يتمثل في الاستجابات الناتجة عن الفرد من خلال التفاعل بين المكونين الأول و الثاني بحيث يسلك الطالب سلوكا ايجابيا أو سلبيا نحو مهنة التدريس. (أحمد محمد حسن صالح ، ناجي محمد قاسم و آخرون، د.سنة، الصفحات 260-261) .

نستنتج أن هذه المكونات الثلاثة كل واحد منها يتعلق بالأخرى لا يمكن فصل بعضهما عن الأخر يعني أن الطالب تكون لديه أفكار و موافق و خبرات سابقة عن موضوع ما فمن خلا ل مشاعره و الانفعالات التي تظهر علية فإنه يتخذ قرارا نحو الموضوع أما رفض أو الإيجاب .

4-1 : أنواع الاتجاهات :

تقسم الاتجاهات بالنسبة لموضوعها إلى عامة و نوعية و بالنسبة للأفراد إلى جماعة و فردية و بالنسبة لموضوعها إلى علانية و سرية و بالنسبة لقوتها إلى قوية و ضعيفة و بالنسبة لهدفها إلى موجبة و سالبة .

1- : الاتجاه العام و الاتجاه النوعي :

نقصد بالاتجاه العام ذلك الاتجاه الذي ينصب على كلية الموضوع بغض النظر عن كونه سالبا أو موجبا .

والاتجاه النوعي هو الذي ينصب على جزء من تفاصيل الموضوع أو المدرك دون جزء أخر .

2- : الاتجاه الفردي و الاتجاه الجمعي :

الاتجاه الفردي هو ذلك الاتجاه الذي يؤكده فرد واحد من أفراد الجماعة فإذا كان هناك مدرك في مجال الجماعة يهم بعض أفرادها و لكن كل منهم كون اتجاهات نحو هذا المدرك مختلفا من حيث النوع أي سالبا أو موجبا ومن حيث الدرجة حيث يختلف عمق هذه الايجابية أو السلبية فإننا نسمى مثل هذا الاتجاه اتجاهات فرديا ، أما الاتجاه الجمعي فهو ذلك الذي يشترك فيه عدد كبير من أعضاء الجماعة .

- 3 : الاتجاه القوي و الاتجاه الضعيف :

القوة و الضعف تميز شدة الاتجاه الذي ينعكس على سلوك الفرد و تفاعله مع الآخرين ، فالسلوك الذي يتصف بالقوة والحدة و الانفعال الشديد في موقف اجتماعي خاص فإن هذا السلوك يدل على اتجاه قوي ذو درجة عالية من الشدة ، و العكس صحيح بطبيعة الحال أي إذا كان السلوك ضعيفا متراخيا غير شديد دل ذلك على اتجاه ضعيف .

- 4: الاتجاه العلني و السري :

الاتجاهات العلانية هي التي لا يجد الفرد حرجا من إظهارها و التحدث عنها أمام الناس أما السرية فهي التي يحاول الفرد أن يخفيها عن الناس و يحتفظ بها في قرارات نفسية ، بل ينكرها أحيانا حين يسال عنها .

-5 : الاتجاهات الموجب و الاتجاه السالب :

إذا تكون لدى الفرد خبرات إيجابية مرتبطة بشخص ما أو مكان ما أو شيء ما سوف يرتبط باتجاه إيجابي نحو هذه الأشياء و العكس صحيح ، أي إذا تكون لدى الفرد خبرات سلبية معينة ، سوف يرتبط باتجاه سلبي نحو هذه نحو هذه الموضوعات . (عبد الزراق ، ظاهر ، 1985، صفحة 53)

5-1 : وظائف الاتجاهات :

تساعدنا وظائف الاتجاهات على زيادة فهم اتجاهات الفرد على المستوى الشخصي و الاجتماعي من خلال تفسير وفهم سلوكه و تصرفاته .

ولقد حدد كاتز أربعة أنواع أساسية لوظائف الاتجاهات وهي وظيفة المنفعة ، وظيفة التعبير ، وظيفة تنظيم المعرفة ، وظيفة الدفاع (جلده ، سامر ، 2009، صفحة 82)

-1 : **وظيفة المنفعة** : توجد الاتجاهات و ترشد سلوك الفرد في المنظمة احتياجاته و رغباته ، فالموظف الذي يحمل اتجاهات إيجابية نحو الوظيفة التي شغلها ، يسلك سلوكا وظيفيا مفيدا يساعده على تحقيق أهدافه الشخصية (الحصول على راتب أعلى الإنجاز

-2 : **وظيفة التعبير عن القيمة** : تعبر الاتجاهات لدى الفرد عن مفهوم ذاته و نظام القيمة الذي يتأثر به فلإطباق الذاتي نحو أحد الزملاء في المنظمة الذي يمتلك سيارة ، قد يشير إلى أن هذا الزميل الرحب و التباهي ، وأنه يميل إلى السرعة في القيادة ، وأنه ينزع إلى السيطرة و التميز و انه لا يشعر بالشباب و الحيوية .

-3 : **وظيفة التنمية الاقتصادية** : يستجيب الفرد طبق الاتجاهات التي يتبناها إلى فئات من الأشخاص أو الأفكار أو الحوادث أو الأشياء أو الأوضاع ، و ذلك باستخدام بعض القواعد البسيطة المنظمة التي تعدد سلوكه حيال هذه الفئات ، دون ضرورة اللجوء إلى معرفة جميع المعلومات الخاصة بالموضوع أو المبادئ السلوكية التي تمكنه من الاستجابة للمثيرات البيئة المتباينة على نحو ثابت و متسق ، وتحول دون ضياعه في متاهات الخبرات الجزئية . (عبد المجيد نشواتي ، 2002، صفحة 475)

-4 : **وظيفة الدفاع** : و يتعلق الأمر هنا بمكانيزمات الحماية ، التي صاغها الفرد لكي يجنب الوعي بنقاط ضعفه ، أو بالواقع الخارجي في حالة ما ، وهنا يمكن أن يتجاهل هاذين الواقعين أو يشوهها ، و الاتجاهات الناتجة في هذا النمط من رد الفعل تتولد من صراعات الفرد الوجدانية أكثر مما تتولد من الموضوعات أو المنبه ذاته و درجات الوعي عند الأفراد متنوعة ، يمكن أن تمتد من التبصر إلى اللاوعي الكامل

(عبد الرحمان عزى و سعيد بومعيزة ، بدون سنة ، صفحة 420)

بالإضافة إلى بعض الوظائف الأخرى نذكر منها :

– تحدد سلوك الفرد نحو موضوع معين أو عمله أو طرق تعامله مع الناس أو نشاطه أو نظرته لأي فرد من الأفراد أو جماعة من الجماعات أو نظرته لذاته فقد يمجد ذاته أو يحقرها .

– تستخدم في العلاج النفسي عن طريق تغيير اتجاهات الفرد نحو ذاته و الآخرين و نحو بيئته التي يعيش فيها .

– يلجأ الفرد لتكوين الاتجاهات معينة لتبرير صراعاته الداخلية أو فشله في أوضاع معينة للاحتفاظ بكرامته و ثقته بنفسه . (توفيق أحمد مرعي ، محمد محمود الحيلة ، 2002)

– تحقق الرضا المهني للفرد عن طريق تأهيله على نحو يشعره بمتعة العمل الذي يقوم فيه . (جودت بني جابر ، 2004، صفحة 281)

1-6 : نظريات تكوين الاتجاهات :

1- : نظرية التحليل النفسي :

تؤكد هذه النظرية أن الاتجاهات الفرد دورا حيويا و مهما في تكوين " الأنا " لديه و هذه الأنا تمر بمراحل مختلفة و متغيرة من النمو منذ الطفولة إلى مرحلة البلوغ ، متأثرة في ذلك بمحصلة الاتجاهات التي يكونها الفرد نتيجة لخفض أو عدم خفض توتراته ، وان اتجه الفرد نحو تلك الأشياء يحدده دور تلك الأشياء في خفض التوتر الناشئ عن الصراع الداخلي بين متطلبات " الهو " الغريزية وبين الأعراف و المعايير و القيم الاجتماعية ، إذ تكون اتجاه إيجابي نحو الأشياء إذا خفضت التوتر أو يتكون اتجاه سلبي نحو الأشياء التي أعاقت أو منعت خفض التوتر.

– 2 : نظرية التعلم السلوكي :

الافتراض الأساسي هذه النظريات هو أن الاتجاهات النفسية متعلمة بنفس الطريقة التي يتم تعلم العادات وصور السلوك الأخرى ومن ثم فإن المبادئ و القوانين التي تنطبق على أي شيء تحدد أيضا كيفية اكتساب و تكون الاتجاهات النفسية فالرد يستطيع أن يكتسب المعلومات والمشاعر بواسطة عمليات الترابط أو الاقتران بين موضوع ما وبين الشحنة الوجدانية المصاحبة فمثلا عندما يسمع الأبناء من الوالدين والمدرسين كلمة متعصب بنغمة غير محببة ، فإنهم يربطون بين هذه الكلمة وبين بمشاعر إيجابية ، ومعنى هذا أن المحدد الرئيسي في تكوين الاتجاهات هو تلك الترابط التي يعايشها الفرد لموضوع الاتجاه أو عن طريق التعزيز و أيضا يمكن أن يتم التعلم عن طريق التقليد و المحاكاة لسلوكيات الأشخاص البارزين و المتفوقين .

– 3 : نظرية المعرفية (بياجيه ، برونز ، أزوبل) :

يستند أصحاب وجهة النظر المعرفية في تكوين الاتجاهات إلى الافتراض بأن الإنسان عقلاني و منطقي في تعامله و تفاعله مع الأحداث و الأشياء و المعلومات وفي مواقفه و آرائه، وإن المرء يمكن حفزه للإنصات إلى رسالة معينة و التفاعل مع محتواها و تعلمها ومن ثم تمثلها في سلوكه من خلال الفهم و الإقناع (عماد عبد الرحيم الزغلول ، شاكر عقله المحاميد، 2007، صفحة 198)

وتؤكد هذه النظرية على النمو المعرفي للتلاميذ من الأمور الأساسية في تكوين الاتجاهات الإيجابية ، وعليه فان تعلمها يتم على أساس تقدم على ما يتناسب مع مستويات التلاميذ

– تحديد الاتجاهات و تعديلها .

– ملاحظة السلوك و تزويده بالتغذية الراجعة .

– التعزيز الفوري للاتجاه المرغوب فيه . (نادر فهمي الزيود ، هشام عامر عليان و آخرون ، 1999، صفحة 177)

1-7 : قياس الاتجاهات :

يهدف قياس الاتجاهات النفسية و الاجتماعية إلى معرفة درجات التقييم الايجابي أو السلبي نحو موضوع ما أكثر من مجرد معرفة تصنيف الناس إلى مع ظاهرة اجتماعية معينة أو ضدها ، وبمعنى آخر معرفة درجة الايجابية أو السلبية في الاتجاه مع الظاهرة أو ضدها .

ولذلك تتفق الدراسات المهتمة بقياس الاتجاهات ، بغض النظر عن موضوعاتها ، تتفق على خاصية مشتركة وهي قدرة المقياس على وضع الناس في استجابة متصلة تمتد من القبول التام (الايجابية) أو الرفض التام (السلبية) .

– لقد بدأت حركة القياس النفسي الاجتماعي للاتجاهات منذ بدايات القرن العشرين عندما نشر ثيرستون thutone بحثه المشهور " الاتجاهات " يمكن قياسها 1928 مما فتح باب القياس الكمي للاتجاهات و تشير البحوث الدراسات النفسية الحديثة إلى وجود طرق عديدة لقياس الاتجاهات النفسية و الاجتماعية ذكر منها :

– 1 : طرق التقدير الذات المستند إلى التدرج :

وتعتبر من أكثر الطرق تقدما و استخداما نظرا للاعتماد فيها على الاستفتاءات – الاستبيانات – التقدير اللفظية ، من خلال المقابلة و الحصول على الايجابات لعدد كبير من الفقرات مع عدد كبير من الأفراد في وقت وجيز .

– 2 : ملاحظة الاتجاه :

وتتم من خلال ملاحظة المكون السلوكي للاتجاه وتدوين المعلومات للتوصل إلى فكرة عن اتجاه الفرد ، الا أ ن عملية ملاحظة السلوك الخارجي و الحركي الفرد تتطلب وقتا طويلا ، وتستدعي تكرار الملاحظة في ظروف مختلفة مثل الحكم على الاتجاه النفسي للفرد عن طريق ملاحظة ذهابه إلى الجامعة أو تأدية الصلاة أو ملاحظة الشخص الذي

يتردد على نوع معين من الأماكن العامة أو ملاحظة الركن أو الموضوع الذي يهتم به شخص ما عند قرءاته للصحف دائما .

– 3 : الأساليب الاسقاطية :

وتعتمد على أدوات و مواقف يعبر فيها الأفراد عن اتجاهاتهم بطرق لا شعورية و عفوية مطلقة ومن هذه الطرق :

– طريقة التداعي الحر : يذكر عدد من الكلمات و يطلب من الشخص ذكر ما يتبادر إلى ذهنه .

– طريقة الصور الغامضة : وتقدم للشخص صورة معبرة عن موقف غامض و يطلب منها تفسيرها .

– رسومات الأطفال : و تستخدم مع الأطفال كونهم غير قادرين على الكتابة أو القراءة ويرسم فيها الأطفال ما يريدون كتعبير حر عن اتجاهاتهم .

– أساليب اللعب (عماد محمد مخيمر ، 2011، صفحة 70) .

– 4 : طريقة الترتيب :

وتعتمد هذه الطريقة على ترتيب الموضوعات و الأسماء أو الأشياء حسب ميل الفرد كأن تطلب من مجموعة من الطالبة الجامعة ترتيب مجالات القيم الاجتماعية و القيم الدينية و السياسية و النظرية و الاقتصادية حسب أهميتها و إعطاء كل قيمة ومن بين هذه الطريقة نجد ما يلي :

– **مقياس المسافة الاجتماعية لبوجاردس** : وهو أسلوب قديم يهدف إلى معرفة درجة تقبل أو رفض الأشخاص في المجال العلاقات الاجتماعية أو بين أعضاء الجماعة كأن تسال مجموعة من الطلاب الذكور في المدرسة غير مختلطة ، هل تقبل أن تنضم بنت إلى فريق كرة القدم في المدرسة ؟ أو تسال هل تقبل بانضمام احد من ديانة أو جنس آخر إلى شلتك ؟ وقد يتم تدرج هذا التفصيل أو عدمه لمعرفة التباين في الاتجاه ، بحيث

وضع بوجاردس عبارات سبع أو استجابات سبع تمثل أول عبارة فيها تمثل أقصى درجات القبول أو التقبل الاجتماعي و آخر عبارة تمثل أقصى درجات الرفض أو النبذ الاجتماعي و العبارات على النحو التالي :

- أقبل أن أتزوج من فرد منهم .
- أقبل انضمام فرد منهم إلى النادي الذي انتمي إليه ليكون صديقي من بعد ذلك .
- أقبله جاري في السكن .
- أقبله واحد من أبناء مهنتي وفي وطني .
- أقبله واحد من المواطنين في بلدي .
- أقبله زائر لوطني .
- أقبل استبعاده من وطني

وقد طبق هذا المقياس على الأميركيين من أجل معرفة مدى تقبلهم أو نفوهم من أبناء الشعوب الأخرى . (عباس محمد عوض ، 1990، صفحة 33) .

- طريقة المقارنة الزوجية لثرستون : ويتم استخدام هذه الطريقة للتعرف على اتجاهات الأفراد من خلال تقديم زوج من الأفراد أو المواقف و التعرف أيهما أشد أو أقوى أو أفضل أو أكثر كرها أو شعبية و هكذا .

- طريقة أسلوب ليكرث في التدرج : يتميز هذا الأسلوب الذي اكتشفه ليكرت 1932 بسهولة التطبيق على عينات كبيرة وسهولة إثبات صدقه وثباته ويتم كتابة عدد كبير من العبارات الإخبارية عن موضوع الاتجاه و يطلب من الفرد التعبير عن شدة الاتجاه تجاه كل فقرة من خلال اختيار بديل من خمسة بدائل. (عدنان يوسف العتوم ، د.سنة، الصفحات 205-208) .

ويعتبر المقياس صادق إذا كان يقيس الصفة و الظاهرة التي قصد بها قياسها ، ويعتبر المقياس ثابتا إذا أعطى نفس القيم لنفس الأشياء إذا تكررت عملية القياس . (محمد شفيق، 2004، صفحة 127) .

وهي كما هو موضح أدناه :

فئات التدرج	العلامة	المستحقة	فئة الاتجاه
أوافق بشدة	+2	5	إيجابية تامة
أوافق	+1	4	إيجابية نسبية
غير متأكد	صفر	3	محايدة
أعارض	2.	2	سلبية نسبية
أعارض بشدة	1.	1	سلبية تامة

نستنتج أن الاتجاهات لا تبنى من لاشى بل يتأثر بخبرة الفرد ويؤثر فيها كما يغلب عليها الذاتية أكثر من الموضوعية وهذا الاتجاهات ترتبط بمثيرات و مواقف اجتماعية ويتسم ذلك من خلال المعتقدات و المشاعر و الآراء التي يدلي بها .

الفصل الثالث

مهنة التدريس

تمهيد :

تعتبر هذه المهنة من أكثر المهن وأهمها في المجتمع ، لأنها تمثل الديمومة و الاستمرارية في الحياة إذ أن مهنة التدريس هي التي تحرك المدرسة و تجعلها تدور في فلك تقدم و تطور المجتمعات و بدون هذه المهنة لا توجد هناك مدراس و لا تلاميذ ، و بالتالي لا رافد للمجتمع لإشباع حاجاته الأساسية من متخصصين و خبراء وفي شتى المجالات ، فهي البذرة الصالحة التي تنبت الشجرة الصالحة المثمرة يقطف منها المجتمع ما يشاء لإشباع هذه الحاجات

ونظرا لأهمية التعلم في الحياة الإنسانية ، فقد احتل موضوع التعلم مكانة مركزية في الدراسات النفسية ، وشغل بال العلماء و المفكرين في الماضي ومازال يشغلهم حتى يومنا هذا وسيستمر

3 – 1 :مفهوم مهنة التدريس :يعتبره (يونس قطامي وزميلاه تصميم التدريس15) نشاطا متواصلا يهدف إلى إثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقه ، ويتضمن سلوك التدريس مجموعة من الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم استغلالها و توظيفها بكيفية مقصودة من المدرس الذي يعمل كوسيط في إطار موقف تربوي ، تعليمي ، ويفترض التربويون أن التدريس علم يمكن أن يكون دراسة علمية بطرائق التدريس و تقنياته و لأشكال تنظيم المواقف التعليمية التي يتفاعل معها الطلبة بغية تحقيق أهداف منشودة . (وليد أحمد جابر ، 2011 : 81)

ولتوضيح مفهوم عملية التدريس اعتبر أندرسون و بيرنز أن للتدريس مكونا ت أطلق عليها مكونات عملية التدريس وتشمل هذه المكونات :

– الغرض : ويعني أن التدريس عملية هادفة ولها غرض هو تعلم كم من المعارف و كسب مهارات و اتجاهات مرغوبة .

– المطالب : التدريس له مطالب تحددها طبيعة المادة و خصائص المتعلمين و سمات المعلم وواقع المدرسة وإمكانياتها .

– التصميم : ويشمل الاستراتيجيات و طرق التدريس التي يتبعها المدرس في تحقيق التعلم .

– التنظيم الصفي : وهو كيفية تنظيم تعلم الطلاب وهل يكون التدريس جماعيا على مستوى الصف بأكمله كمجموعة واحدة أو على مستوى مجموعات تعلم أو يكون تعليما فرديا .

– وقت التدريس : وهو الفترة التي يستمر فيها التدريس ووقت حدوثه ، ونظرا لشمولية التدريس فهو يحتاج إلى وقت طويل ، في حين أن التعليم يكون آنيا ، إي يتم في زمن قصير .

– التعليم : ويتهم هذا البعد بالتفاعل بين المدرس و الطلاب و يركز على سلوك كل منها على انفراد و بشكل مجتمع . (هادي طوالبة ، باسم الصرايرة و آخرون، 2010، صفحة 21) .

وعليه يمكن تعريف التدريس بأنه عملية تفاعله من العلاقة Relationships و البيئة Emvironment و استجابة المتعلم Learner response و التي له دور جزئي فيه ويجب أن يتم الحكم عليها في التحليل النهائي من خلال نتائجها و هي تعلم المتعلم :

– العلاقة القائمة بين طلبة الصف و المدرس .

– البيئة بما تضمه من عوامل و ظروف مادية .

– الأداءات التي يظهرها المتعلم كنتاج لمجموعة العوامل .

كما أن التدريس عملية متعمدة لتشكيل بيئة التعلم بصورة تمكنه من تعلم ممارسة سلوك محدد أو الاشتراك في سلوك معين ، و ذلك وفق شروط محددة ، أو كاستجابة لظروف محددة و تقصد " كوجك" بتحديد شروط محددة (مجموعة المتطلبات التي ينبغي توافرها في موقف لكي يحدث التعلم المنشود)

ويعرفه اللقاني و الجمل 2003 التدريس هو ذلك الجهد الذي يبذله المعلم من أجل تعليم التلاميذ ، يشتمل على كافة الظروف المحيطة و المؤثرة في هذا الجهد مثل :

- نوع الأنشطة و الوسائل المتاحة
- درجة الإضاءة و درجة الحرارة
- الكتاب المدرسي
- السبورة
- أساليب التقويم و ما قد يوجد من تفاعلات بينه وبين التلاميذ .

وهناك من ينظر إلى التدريس على أنه عملية تفاعلية أو اتصالية ما بين المعلم و المتعلم يحاول فيها المعلم إكساب المتعلمين المعارف ، و المهارات و الاتجاهات و الخبرات التعليمية المطلوبة مستعينا بأساليب و طرائق و وسائل مختلفة تعينه على إيصال الرسالة مشاركا المتعلم فيها يدور حوله في الموقف التعليمي (رؤية عفانة ، أحمد حسن اللوح ، 2008)

- يعرف الدكتور " محي الدين أحمد أبو صالح " مصطلح التدريس قائلا : إنه نظام من المهارات المقصودة الواعية لتحقيق هدف تعليمي ، ثم قام بتوضيح تلك المصطلحات .
- يقصد بنظام (system) مجموعة من المكونات أو العناصر المتشابكة و المترابطة فيما بينهما ترابطا قويا بحيث يؤثر كل منها في غيره و يتأثر به لتحقيق وظيفة معينة .
- كلمة مهارة (skill) قائلا : الأداء المتقن الاقتصادي القائم على الفهم و حسن التصرف .
- المقصودة الواعية قائلا : المهارات القائمة التخطيط و الإدراك لأبعاد المهارات التي قد تحدث مصادفة أو دون تفكير و تؤدي إلى التعلم .

وقد عرض الدكتور محمد رضا بغدادي لتعريف التدريس فقال : إنه مجموعة من الأنشطة ذات الجوانب و الأبعاد المتعددة ، إنه لا يتضمن فقط المعلومات ، ولكن

يتضمن المعرفة و الانفعال و الحركة في تقديم المعارف وإلقاء الأسئلة و الشرح و التفسير و الاستماع و التشجيع و المنافسة و الإقناع وحشد الأنشطة الأخرى

– أضافا قائلا :ولكن توصيف هذه الأنشطة المتعددة لا توصف توصيفا لمفهوم التدريس لكل جانب وكل بعد لكل نشاط من هذه الأنشطة يجب أن يشارك فيه و يقوم به آخرون غير المعلم ، فهناك أولياء الأمور و المعالجون النفسيون و رجال السياسة و الاقتصاد و رجال الإعلام كل له دوره بل له أدوره التي تدعم التدريس .

أما الدكتور عبد الرحمن عبد السلام فقد عرض لهذا الموضوع و عرفه تعريفا عاما و آخر خاصا :

– التدريس هو الوسيلة التعليمية لتحقيق التواصل الحضاري للجنس البشري عن طريق نقل الخبرة و المهارات و الأفكار إلى الأجيال القادمة .

– ثم عرفه قائلا : Teachino consort مفهوم التدريس هو مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة تلاميذه في الوصول إلى أهداف تربوية محددة . (فؤاد حسن أبو الهيجاء ، 2001، الصفحات 13–15) .

3– 2 : الفرق بين التعليم و التدريس :

كثير ما نخلط بين كلمتي المدرس و معلم ولعلى السبب يعود إلى عدم وضوح مفهوم كلمتي التدريس و التعليم .

إن كلمة تعليم في اللغة الانجليزية تعني Instruction بينما كلمة التدريس تقابل كلمة Teachinc .

– فالتعليم : هو مفهوم شامل نطلقه على كل عملية تعلم تتم و بأية وسيلة كانت أو من أي مصدر سواء أكان ذلك في المدرسة أو في المصنع أو في المجلس أو في التلفاز و الإذاعة و السينما .

– بينما نطلق مصطلح التدريس على العملية المنظمة التي تتم داخل المبنى المدرسي أو التعليمي وتحكمه عوامل كما ذكر محمد زياد حمدان ولعلى من أهمها :

– المعلم والتلميذ

– المنهج وإدارة المدرسة

– الفصل و ساحة المدرسة ، وأمور أخرى كلها تترابط و تتكامل حتى تؤدي إلى نجاح عملية التدريس .

– ويرى الدكتور جامل أن مفهوم التعليم أشمل و نستعمله في لغتنا اليومية في مواضيع كثيرة بينما التدريس هو تعلم مخطط ومقصود (فؤاد حسن أبو الهيجاء ، 2001، صفحة 17) .

ويمكن القول أن التدريس نشاط تواصلي بين الطالب و المدرس لتحصيل خبرات معرفية واتجاهات و قيم و عادات ويتم ذلك عادة في سياق المدرسة المتضمنة سلسلة من المواقف و الظروف و الأحداث التي تشترطها عملية التدريس ، وتدور محتويات التواصل بين المدرس و الطالب حول مجموعة من الأسئلة : ماذا يدرس ؟ ، كيف يدرس ؟ متى يدرس ؟

وبذلك فالتدريس يعتبر نشاطا متواصلا يهدف إلى إثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقه ، و يتضمن سلوك التدريس مجموعة الأفعال التواصلية و القرارات التي يتم استغلالها و توظيفها بكيفية مقصودة من المدرس الذي يعمل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي (عاطف الصيفي ، 2009، صفحة 15) .

فالتعليم يرتبط بالتصميم و التخطيط و الإجراءات وغير ذلك من عناصر في البيئة يقوم بها المعلم ، لتنظيم الموقف التعليمي ، بقصد تسهيل عملية التعلم على التلاميذ وأن تسهيل علمية التعلم على التلاميذ ، تعنى تمكنهم من اكتساب الأهداف التعليمية المقصود ،و تطوير سلوكهم العقلي و الوجداني و الحركي ، بفضل عملية التعليم التي

تقوم بتحديد السلوكات التعليمية ، واختيار المادة التعليمية وتنظيمها و التحكم في شروط تعليمها التلاميذ في الموقف التعليمي . (محمد محمود الخلوالدة ، 2003، صفحة 179)

3 - 3 : أخلاقيات مهنة التدريس

أي مهنة لا بد لها من أخلاقيات تنظيم السلوك العام لأعضاء المهنة بعضهم مع بعض ، ومع غيرهم من العاملين في مجالات المهن الأخرى و كما أن هناك أخلاقيات لكل مهنة فهناك أيضا أخلاقيات خاصة بمهنة التعليم وقد صدر في 1405 إعلان مكتب التربية العربي لدول الخليخ لأخلاق مهنة التعليم و يتكون هذا الإعلان من عشرين نبدا وهي كما يلي :

أ/ : التعليم رسالة :

1-التعليم مهنة ذات قداسة خاصة توجب على القائمين بها أداء حق الانتماء إليها إخلاصا في العمل وصدق مع النفس و الناس وعطاء مستمرا للنشر العلم و الخير و الفضاء على الجهل و الشر .

2- المعلم صاحب رسالة يستشعر عظمتها و يؤمن بأهميتها ، ولا يضن على أدائها بغال أو رخيص و يستصغر كل عقبة دون بلوغ غايته .

3- اعتزاز المعلم بمهنته و تصور المستمر لرسالته من خلال ترك الشبهات وبدعواته إلى على نقاء المسيرة وطهارة الصيرورة حفاظا على شرف مهنة التعليم ودفاعا عنه .

ب\ المعلم وطلابه :

4\ العلاقة بين المعلم وطلابه صورة من علاقة الأب بأبنائه لحمايتها ، الرغبة في نفعهم وسداها ، الشفقة عليهم والبر بهم أساسها المودة الحانية ، وحارسها الحزم الضروري وهدفها تحقيق خير الدنيا والأخيرة للجيل المأمول للنهضة والتقدم .

5/العلم قدوة لطلابه خاصة وللمجتمع عامة وهو حريص على أن يكون أثره في الناس حميدا باقيا.لذلك فهو مستمسك بالقيم الأخلاقية والمثل العليا يدعو إليها و يبينها بين طلابه.

6/ المعلم احرص علي نفع طلابه يبذل جهده كله في تعليمهم وتربيتهم و توجيههم يدلهم بكل طريق علي الخير و يرغبهم فيه ويبين لهم الشر و يزودهم عنه في إدراك كامل ومتجدد أن أعظم الخير ما أمر الله ورسوله عنه.

7/العلم يسوى بين طلابه في عطائه ورقابته وتقويمه لأدائهم ويجول بينهم وبين في الرغبات الطائشة ، ويشعرهم دائما إن أسهل الطرق وان بدا صعبا هو أصحها وأقومها.

8/العلم ساع دائما إلى ترسيخ مواطن الاتفاق والتعاون والتكامل بين طلابه تعليما لهم وتعويدا على العمل الجماعي والجهد المتناسق وهو ساع دائما إلى إضعاف نقاط الخلاف وتجنب الخوض فيها .

ج/المعلم والمجتمع

9/المعلم موضع تقدير المجتمع واحترامه وثقته وهو لذلك حريص على إن يكون في مستوى هذه الثقة وذلك التقدير و الاحترام يعمل في المجتمع على أن يكون له دائما في مجال معرفته وخبراته والمرشد والموجه .

10/تسعى الجهات المختصة إلى توفير أكبر قدر ممكن من الرعاية للعاملين في مهنة التعليم ، بما يوفر لهم حياة كريمة تكفهم عن التماس وسائل لأنفاق وما ورد في هذا الإعلان لزيادة دخولهم أو تحسين ماديات رغباتهم.

11/المعلم صاحب رأى وموقف من قضايا المجتمع و مشكلاته بأنواعها كافة ويفرض ذلك عليه توسع نطاق ثقافته وتنويع مصادرها والمتابع الدائمة للمتغيرات الاقتصادية، الاجتماعية ،السياسية ليكون قادرا على تكوين رأى ناضج مبني علي العلم المعرفة والخبرة الواسعة بتعزز مكانته الاجتماعية .

12/ المعلم مؤمن بتميز هذه الأمة بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر و هو لا يدع فرصة لذلك دون أن يفيد منها أداء لهذه الفريضة الدينية و تقوية العلاقة بينه وبين طلابه .

13/ يدرك المعلم أن الرقيب الحقيقي على سلوكه بعد الله سبحانه و تعالى هو ضمير يقظ و نفس لوامة .

14/ المعلم في المجال تخصص طالب و باحث عن الحقيقية لا يدخر وسعا في التزويد من المعرفة و الإحاطة بتطوريها في حقل تخصصه و تقوميه لإمكاناته المهنية موضوعا و أسلوب و وسيلة .

15/ يسهم المعلم إلى كل نشاط يحسه و يتخذ من كل موقف سبيلا إلى تربية قويمة أو تعليم عادة حميدة إيمانا بضرورة تكامل البناء العلمي والعقلي و الجسماني و العاطفي للإنسان من خلال العملية التربوية التي يؤديها المعلم .

16/ المدرس مدرك أن تعلمه عبادة و تعليمه زكاة فهو يؤدي واجبة بروح العابد الخاشع .

17/ الثقة المتبادلة و احترام التخصص و الأخوة المهنية هي أساس العلاقة بين المعلم وزملائه .

18/ المعلم شريك الوالدين في التربية و التنشئة و التقويم و التعليم لذلك فهو حريص توطيد أواصر الثقة بين البيت و المدرسة .

19/ يؤدي العاملون في مهنة التعليم واجباتهم كافة و يصغون سلوكهم كله .

20/ صدر هذا الإعلان عن مكتب التربية العربي لدول واقره مؤتمر العام الثامن الذي أنعقد في الدوحة بدولة فطر (عبد الله العامري ، 2009، صفحة 45 ، 52)

بالإضافة إلى بعض السلوكيات التي يجب أن يظهرها المدرس داخل المدرسة و خارجها نذكر ما يلي :

1/ يظهر التزاما بواجباته و مسؤوليته المهنية و يؤديها بإخلاص و أمانة و تواضع .

2/ يتقبل الطلبة و يعاملهم باحترام و نزاهة و مساواة و عدل و يحافظ على أسرارهم .

3/ يتواصل مع الطلبة بمودة و تعاطف .

4/ يلتزم القيم الحميدة في تعامله مع الزملاء و الإدارة و الأولياء الأمور و الأطراف الأخرى .

5/ يتعاون مع أولياء الأمور و المجتمع المحلي من أجل تطوير تعلم أبنائهم و سلوكياتهم الإيجابي .

6/ يظهر التزاما برسالة المؤسسة التي يعمل فيها و يدافع عنها .

7/ يتعاون مع زملائه ويظهر اهتماما بتنميتهم مهنيا .

8/ يتصرف في المواقف المختلفة بحكمة و رزانة . (محمد حسن محمد حمدات ، 2008)

3 – 4 : طرق ا لتدريس

تمثل طرق التدريس عنصرا هاما جدا من عناصر المنهج ذلك أنها عناصر المنهج تحقيقا للأهداف لأنها تحدد العلاقة بين المعلم و المتعلم في العملية التعليمية (أحمد حسن اللقاني ، عودة عبد الرحيم أبو سنينة، 1999، صفحة 42)

ومن بين الطر ق نجد ما يلي :

طرائق التدريس العامة :

هي مجموعة من الإجراءات و الممارسات و الأنشطة العلمية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل بتدريس درس معين يهدف إلى توصيل معلومات و حقائق و مفاهيم للتلاميذ بأيسر الشبل و بأقل الوقت و بأدنى النفقات و يحتاج المعلم في هذا الشأن أن يكون قادرا على تقديم المادة و إثارة الاهتمامات والشرح و التمهيد و التوضيح ومن هذه الطرق :

1/ طريقة الإلقاء :

وهي عرض للمعلم للمعلومات و المعارف على التلاميذ في عبارات متسلسلة بأسلوب شائق جذب ومن صورها [المحاضرة ، الشرح ، الوصف ، القصص]

ويفهم من أسمها المعلم يحاضر طلابه مشافهة و يشرح لهم المعلومات الجديدة التي تتعلق بموضوع الدرس و المعلم أثناء شرحه يستخدم يديه للإيضاح بل وبقية أعضاء الجسم مراعيا الحركات التي تعبر حقيقة عن الأفكار التي يريد توصيلها للطلاب .

2/ طريقة الأسئلة :

وهي طريقة يقوم فيها المدرس بإلقاء الأسئلة على الطلاب حتى يصلوا إلى الفهم الدرس ، وهو أسلوب قديم ولا يزال هذا الأسلوب من أكثر أساليب التدريس شيوعا حتى يومنا هذا الحاضر لأنه يعتبر أداة طيبة لإنعاش ذاكرة الطلاب و لجعلهم أكثر فهما.

3/ الطريقة الحوارية :

وهي أسلوب تربوي يساعد على تشجيع الحوار مما يسهل الفهم المبني على رغبة السائل للوصول إلى الحقائق و الخبرات أو لمعرفة شيء يجعله .

ويعتمد الحوار عند التربويين على إلقاء مجموعة من الأسئلة المتسلسلة على الطلاب بحيث توصل عقولهم إلى المعلومات الجديدة كي يكتشفوا خطأهم بأنفسهم وتقوم هذه الطريقة على ثلاث مراحل :

– أ– مرحلة الكشف : وهي طرح المعلم أسئلة على الطلاب ليكتشف جوانب النقص لديهم و عجزيهم عن كشف الحقيقة .

– ب– مرحلة الإرشاد : وهي إرشاد الطلاب إلى ما في إجابتهم من خطأ

– ج– مرحلة الترغيب : وهي حث الطلاب على طلب المعرفة الصحيحة من خلال استدراجهم إلى الحوار عبر السؤال و الجواب حتى يصل بهم إلى الحقيقة معتمدين بذلك على أنفسهم . (جمال بن ابراهيم القريش ، 2016، صفحة 147 ، 153)

4/ الطريقة الاستقرائية : هو الانتقال بالتلميذ أثناء سير الدرس من الجزئي إلى الكلي ، فالبحث عن الحقائق المدروسة بواسطة الحدس والمشاهدة وحمل التلميذ على اكتشاف

الحقائق و التعرف عليها متدرجين من الأمثلة و استقراء حقائقها إلى استنباط القاعدة التي يرغب المعلم في تعليمهم إياها ، وأطلق على هذه الطريقة الاستقراء و الاستنباط صاحبها هيربرت سبنسر (بوفيلج محمد أعراب ، صفحة 30)، بدون سنة :)

وهي طريقة تقوم على التفحص و التتبع من خلال عرض الأسئلة ومناقشة التلميذ فيها و الموازنة بينها و استخلاص القاعدة تم التدريب عليها .

- خطواتها :

1 / تحضير الأمثلة و كتابتها على السبورة و الإرشاد إلى موضع الشاهد يكون مختلف أو بوضع خط تحتية .

2/ مناقشة الأمثلة و مقارنتها و موازنتها الاستنباط القاعدة .

3/ حفظ القاعدة و التطبيق عليها بأمثلة أخرى وهي انتقال إلى طريقة أخرى وهي طريقة القياس .

4/ صياغة القاعدة النهائية من مجموع الملاحظات التي توصل إليها في المرحلة السابقة الأفكار و العناصر .

5- الطريقة القياسية : وهي طريقة تقوم على عرض القاعدة ثم استعراض الأمثلة و التطبيق عليها وهنا يكون البدء بالكل أو بالصعب الذي هو القانون والتدرج للوصول إلى السهل وهو الأمثلة .

- خطواتها :

1/ عرض القاعدة على الطلاب .

2/ عرض الأمثلة و كتابتها على السبورة .

3/ التطبيق على القاعدة من خلال قياس المتعلم وسرده للأمثلة التي ينطبق عليها التعريف أو القاعدة . (جمال بن ابراهيم القريش ، 2016)

5 - طريقة حل المشكلات :

يرى المربي جون ديوي أن التفكير هو الأداة الصالحة و الوسيلة النافذة في معالجة المشكلات والتغلب عليها وتبسيطها و إن طريقة حل المشكلات يفترض إن تتخلل في الواقع طرائق التدريس الأخرى جميعا.

تتألف طريقة المشكلات من تنظيم العمل المدرسي بشكل يضع الطالب أمام مشكلة تتحدى تفكيره وتحمله على التفكير لإيجاد حل مناسب لها، وذلك باستغلال قواه العقلية وهذا الأسلوب (طريقة المشكلات)يتصل بأسلوبي التفكير المعروفين (الاستقراء والقياس) أما موقف المدرس في هذه الطريقة فانه تقع على عاتقه مسؤولية كبيرة في توجيه طلابه وإرشادهم و تحفيزهم ومساعدتهم في حل المشكلة وعليه واستنادا إلى ذلك إن:

1-يحمل طلابه على تعريف المشكلة (موضوع البحث)

2- يحمل طلابه على تذكر اكبر قدر من المعلومات والأفكار

3- يحمل طلابه على الاعتناء بتقدير كل اقتراح باتخاذ موقف ايجابي نافذ ومنظم .

4- يحمل طلابه على تنظيم مادتهم

- وتتصف طريقة المشكلات بمزايا أهمها أنها تثير لذة طبيعية في الدرس و بخاصة إذا كانت المشكلة من النوع الذي يجعل ذهن الطالب فعالا و أنها تتصف بمرونتها العالية إذ يمكن تكيفها بسهولة للأوضاع الصفية الاعتيادية زيادة على أنها تساعد على تدريب الطلبة على التفكير الصحيح . (علي النعيمي ، 2004، صفحة 24)

3- 5 : التخطيط للتدريس

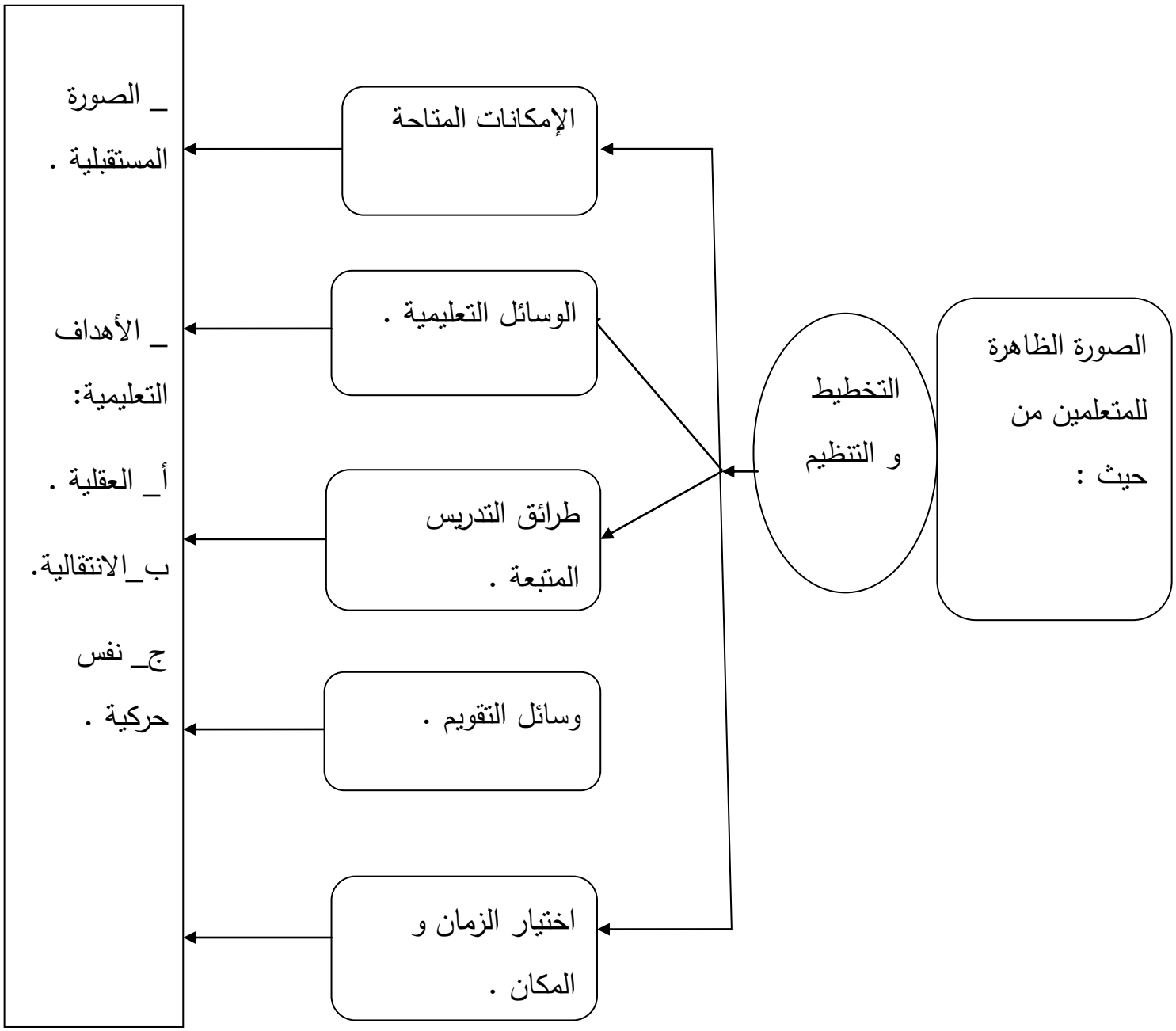
لقد دخل التخطيط مجالات الحياة كافة لما للتخطيط من أهمية في الانطلاق لتحقيق و تنفيذ الأعمال و النشاطات و الرغبات بالاستناد إلى الإمكانيات المتوفرة و الطموحات المستقبلية التي يتطلع إليها الأفراد إن التخطيط عملية تجريبية يطرأ عليها تعديلا تبعا

للظروف و الحاجة المتغيرة و الواقع فإن جوهر التخطيط هو التغير و التعديل و التكيف المستمر لمتطلبات الحياة و الأنشطة المتغيرة .

إن عملية التدريس عملية إنسانية بالغة التعقيد و الأهمية ، تتطلب مهارة وخيرة و معرفة بتفاصيلها كافة من قبل المدرس كما ينجح في مهنته ومن هذا المنطلق يجب على المدرس ، و المدرس الحديث في مهنته بشكل أخص أن يضع الخطط اللازمة للتدريس كما سنشير إليه لاحقا أن التدريس ليست عملية نقل المعلومات و المعارف من المدرس إلى الطلبة بل أنها عملية بناء الشخصية المتكاملة و المتوازنة التي تتضمن تشكيل شخصية الفرد و المادة ، ما هي إلا تنظيم للبنى العقلية و الوجدانية و النفس حركية لشخصية الطالب .

إن ذلك يتطلب من المدرس معرفة جوانب العملية التعليمية من حيث الأهداف التربوية و كيفية تنفيذها من خلال التدريس و إمكانيات المدرسة من حيث القاعات ووسائل التعليم و معرفة بطرائق التدريس ووسائل التقويم إلى ذلك من مستلزمات التدريس كي يستطيع المدرس أن يحقق الصورة المستقبلية المرغوبة (صباح محمود محمد ، أنور صباع محمود ، 2004، صفحة 167 ، 168)

- يوضح الشكل رقم (1) مخطط للتخطيط وتنظيم للتدريس



ومن خلال ما سبق يمكن القول أن التدريس يمثل خطة موجودة شريط أجزاء المادة التعليمية و تكون شاملة و في هذه الخطة و تنفيذها يستخدم المعلم و المدرس كل ما هو متاح له من أساليب ووسائل تنسجم وطبيعة هذه الخطة تؤدي إلى الأهداف المحددة.

ويجد Thpmpson 1994 الخطة على أنها الطريقة التي من خلال تحقق الأهداف المحددة وأن هذه الخطة تكون عامة وفرعية .

ويضيف الأمين 1992 التخطيط في التدريس يمثل تصورا مسبقا للمواقف و الإجراءات التدريسية التي يقوم بها المدرس و طلبته لتحقيق أهداف تعليمية معينة .

3 – 6 : أنواع الخطط :

هناك العديد من الخطط التدريسية التي توضع بهدف تنفيذ ما هو مقرر و أن هذه الخطة تختلف من حيث التقسيم و المحتوى و الزمن المحدد لتنفيذ كل مفردة و تنفيذ المناهج و بشكل عام تكون الخطط :

1/ خطة طويلة المدى :

ويقصد بها الخطط السنوية و الفصلية و التي تتمثل بمفردات الكتاب المنهجي المقرر و أن هذا الخطة تكون محددة من قبل الجهات المسؤولة في المؤسسات التربوية و لكنها تكون شاملة و غير تفصيلة بالنسبة إلى المدارس الابتدائية و الثانوية و غير موزعة على أسابيع أو أشهر السنة الدراسية .

2/ خطة متوسط المدى :

ويقصد بها الخطط الفصلية و الشهرية حيث يقوم المدرس بتقسيم الخطة طويلة الأمد في حالة وجودها أو بتقسيم مفردات الكتاب المنهجي إلى فصلين [فصل قبل نصف السنة و فصل ما بعد نصف السنة] ومن ثم يقوم بتقسيم خطة الفصل الأول على الأشهر التي تقع خلاله وتقسيم خطة الفصل الثاني على الأشهر التي تقع خلاله أيضا ولا تختلف هذه الخطة من حيث المحتوى والتفصيل كثيرا عن الخطة الطويلة المدى إلا

إنها تعطي للمدرس مرونة أكثر في التنفيذ و في تحديد العطل و المناسبات و الامتحانات وما هو مقرر وما يجب إنجازه في الامتحان الأول و الثاني وهكذا .

3/ خطة قصيرة المدى :

ويقصد بها الخطة اليومية للدرس و التي تقع على عائق المعلم و المدرس والتي تمثل الإطار العام الذي سوف يعمل وفقه المدرس و المعلم أثناء الحصة الدراسية و تمثل الدليل الذي يتبع من بداية الحصة و إلى نهايتها و لكن هذا لا يعني عدم وجود المرونة اللازمة و التقيد بها و إنما للمدرس أو المعلم المرونة اللازمة أثناء الحصة الدراسية كذلك يتم تحديد الوسائل التعليمية التي استخدامها لتحقيق الهدف أو الأهداف من الحصة الدراسية . (ردينة عثمان يوسف ، حذام عثمان يوسف ، 2005، صفحة 210)

الفصل الثالث

1-مفهوم الدافعية .

2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافع .

3- أنواع الدوافع .

4- وظائف الدافعية .

5- النظريات المفسرة للدافعية .

7- مفهوم الدافعية للانجاز .

تمهيد :

يحتل موضوع الدوافع بصفة عامة مركز الصدارة و أهمية كبرى في علم النفس ذلك لان معرفة الإنسان لدوافعه و لدوافع السلوك ضرورية تجعله يدرك دوافع سلوك غيره من الناس الشيء الذي يؤدي به إلى إقامة علاقات إنسانية أفضل بينه وبين أفراد مجتمعه هذه المعرفة لازمة لذلك من الضروري من يشرف على جماعة من الناس و يوجههم وتجهد في تحفزهم على العمل فمثلا " المعلم في حاجة دائمة إلى معرفة دوافع سلوك تلاميذه حتى يتسنى له إدراك قدراتهم و ذكائهم و تعليمهم التعليم المثمر كما لا تقصر أهمية دراسة الدوافع على هذه النواحي فحسب فهو يتصل أيضا بعمليات الإدراك التذكر و التخيل و التفكير و التعلم .

4-1 مفهوم الدافعية و الدوافع :

يشار إلى مفهوم الدافع في اللغة الاتنية بكلمة Movere ويشار إلى الدوافع في اللغة الإنجليزية بكلمة Motive ويعني يحرك وهو عبارة عن أي شيء مادي أو مثالي وتعني يحرك وهو عبارة عن أي شيء مادي أو مثالي يعمل على تحفيز و توجيه الأداء و التصرفات ، أي حرك الشيء من مكانه إلى مكان آخر و في اتجاه معين .

وعليه فأن السلوك يقوم به الإنسان يحتاج إلى تفعيل فالذي يعمل على إظهار السلوك و تفعيله هو هذا الدافع .

أما إجرائيا : فأن مفهوم الدافع في علم النفس هو مفهوم افتراضي أي أنه ليس مفهوما فرضيا أي (تخمينا) بل مفهوم فعلي و موجود أصلا ، ووجوده غير قابل للشك وهو مفهوم إجرائي أي يقابل للقياس و التقييم و الملاحظة غير المباشر .

فالدافع عموما يمثل جملة من الاستعدادات المسبقة أو التأهب المسبق عند الإنسان نحو القيام بأفعال خارجية أو داخلية .

أما الدافعية لغة يشار إليها في اللغة الإنجليزية بكلمة Motivantion وتعني محفز ، منشط ، محرك .

و أما التعريف الإجرائي لا يوجد تعريف إجرائي واحد فقد تعددت التعريفات الإجرائية و تنوعت ، وذلك بسبب اختلاف الخلفيات النظريات لعلماء النفس (إي بسبب اختلاف وجهات النظر في مدارس و اتجاهات علم النفس) وطبيعة عملية الدافعية من حيث التعقيد في مكوناتها و خصائصها أيضا .

ينطلق علماء النفس في تصنيف العمليات العقلية التي يدرسها علماء النفس إلى قسمين :

1/ عملية عقلية معرفية و عمليات عقلية غير معرفية :

1/ فالعمليات العقلية المعرفية تشمل على العمليات الآتية : الإحساس و الإدراك اللغة و التفكير و الانتباه و التذكر و التعلم و التخيل و الذكاء .

2/ أما العمليات العقلية غير المعرفية فهي : الدافعية و الانفعالات.

سميت العمليات العقلية بالمعرفية نسبة إلى الوظيفة التي تقوم بها وهي الوظيفة المعرفية أي خلالها يتم اكتساب المعلومات ، كما أنها تقوم بوظيفة تنظيمية أي أنها مسؤولة عن وصف السلوك من لحظة ظهوره و حتى النهاية إي وصف السلوك و تنظيمه .

بينما العمليات العقلية غير المعرفية (كالدافعية فقط) تقوم بوظيفة تفسير السلوك كما تقوم بوظيفة استثارة السلوك و تنشيطية و توجيهه ، أما الانفعالات كعملية عقلية غير معرفية فأنها تنتهي إلى مجموعة العمليات العقلية المعرفية في وظيفة تنظيم السلوك ووصفه و عليه فالدافعية هي عملية عقلية غير معرفية تعمل على تفسير السلوك وليس وصفه

ويستخدم مفهوم الدافعية في علم النفس المعاصرة في معنيين هما:

1/ المعنى الأول: عبارة عن منظومة من العوامل المسببة للسلوك .وهنا تدخل مفاهيم (كالحاجات–الدوافع– الأهداف –المقاصد–الطموحات.....إلخ .

2/ المعنى الثاني :يتضمن وصف للعملية التي تعمل على استثارة ومساندة النشاط السلوكي في مستوى معين .

فالدافعية هي جملة من الأسباب ذات الصيغة أو الطابع السيكولوجي والتي تفسر سلوك الإنسان من حيث بدايته واتجاهاته ونشاطه (محمد محمود بني يونس ، 2009، صفحة 15، 16).

ومن خلال المفاهيم السابقة للدافعية ومكانتها المحورية في السلوك الكلي للإنسان نتقل إلى تعريفها :

تعرفها يسرى مصطفى السيد(2002)

الدافعية: هي مجموعة المشاعر التي تدافع المتعلم إلى الإنخراط في نشاطات التعلم الذي يؤدي إلي بلوغ الأهداف المنشودة وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلم .

بإضافة إلى تعريف بروفي 1988:

أن الدافعية التعلم تتمثل في ميل الطلبة إلى نشاطات أكاديمية جديرة بالاهتمام وذات معنى ،وإلى محاولة الوصول إلى إشباع الحاجات الأكاديمية لديهم ،وهم بذلك يسعون نحو تحقيق مكافأة داخلية أو تعلم يشبع حاجات داخلية .

فالدافعية :هي حراك وجداني يحرك الانفعالات الكامنة في داخل الإنسان نحو الأشياء الخارجية بشوق ورغبة .

ويرى اتكنسون 1976 أن الدافعية تعني استعداد الكائن الحي لبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين .ويقول أيضا بأنها مثير داخلي يحرك سلوك الأفراد و يوجهه للوصول إلى هدف معين .

وعرفها الترتوري (2006) إلى أنها مجموعة الظروف الداخلية و الخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته ، و إعادة الاتزان عندما يختل و للدوافع ثلاث وظائف

أساسية في السلوك ، هي تحريكه و تنشيطه و توجيهه و المحافظة على استدامته إلى حين إشباع الحاجة . (ثأئر غباري ، 2008، صفحة 16) .

4 – 2 : مفاهيم مرتبطة بالدافعية

ويشمل الكلمات وألفاظ كثيرة تحمل معنى الدافع ومنها : الحافز ، الباعث ، الرغبة ، الميل للحاجة ، النزعة ، الغرض ، القصد ، النية ، الغاية وهذه الكلمات في حدذاتها تتميز عن بعضها البعض :

الباعث :هو موقف خارجي مادي أو اجتماعي يستجيب له الدوافع فمثلا (الطعام) باعث يستجيب له دافع (الجوع) فالدافع قوة داخل الفرد والباعث قوة خارجية .

الحافز : يكون الحفز الوجه المحرك للدافع وهو حالة من التوتر و الضيق تنشيط الكائن البشري لكنها لا توجه السلوك توجيها مناسبا إن الحافز هو مجرد دافعة من الداخل في حين أن الدافع دفعة في اتجاه معين .

الرغبة : فهي دافع يشعر الفرد بغايته و بهدفه أي يتصور أن هذه الرغبة ترضى حاجة لديه كالرغبة إلى قراءة كتاب معين أو مكالمة إنسان معين وتتميز الرغبة باحتواء صبغة الشوق و الولع .

ومجمل القول إن الدافع قد يكون حالة جسمية كالجوع أو حالة نفسية كالرغبة في التفوق وهو حالة مؤقتة كالجوع و الغضب أو الاستعداد و الدائم الثابت نسبيا الاحترام الصديق أو الميل إلى جمع الطوابع وقد يكون فطريا موروثا كالجوع و العطش أو مكتسبا كالشعور بالواجب أو النفور من الطعام معين ، كما قد يكون شعوريا حيث يشعر الفرد بهدفه وقد يكون لا شعوريا أي لا يشعر الفرد بهدفه كالدافع الذي يحمل الفرد على نسيان موعد هام . (عبدالرحمن الوافي ، 2016، صفحة 72) .

4 – 3 : أنواع الدوافع

1 – حسب نوعها :

أ / الدوافع الأساسية الأولية prinary Motives:

فالدوافع من هذا النوع تكون فطرية و مرتبطة بالجانب الفسيولوجي العضوي للفرد مثل الحاجة للغذاء و الهواء وهي تركز على الأساس البيولوجي الغريزي و يطلق عليها كذلك بالدوافع الفطرية أو الولادية فهي ترجع إلى الوراثة و تنشئ عن حاجة الجسم الخاصة و تسمى الدوافع أو الحاجات ذات المصدر الداخلي بأنها دوافع فطرية ، بيولوجية غير المتعلمة و أحيانا تسمى بالدوافع البقاء و يرجع ذلك إلى أنها ضرورة للمحافظة على بقاء الفرد و استمراره ووجوده ومن مثلها نذكر دافع الجوع و العطش و غيرها .

ب / الدوافع الثانوية Secondary Motives :

أما فيما يخص هذا النوع من الدوافع فهي متعلمة و مكتسبة و تتغير خلال عملية التعلم و التطبيع الاجتماعي التي يتعرض لها الفرد في الأسرة أو في المدرسة أو غيرها من التعلم من خلال عملية الثواب تنمو من تعاملات الشخص و يكون لها أساس نفسي يطلق عليها الدوافع المكتسبة أو الاجتماعية أو المتعلمة و تنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة و الظروف الاجتماعية المختلفة التي يعيش فيها و يمكن أن تتبع مراحل نمو الطفل الصغير فهي تنمو بنمو وتتطور بنموه و تطوره نتيجة لنمو و اتصال الفرد بغيره و بالظروف الاجتماعية المحيطة به و تكون وليدة الثواب و العقاب التي تسود الثقافة التي يكون الفرد فيها ومن مثلها نذكر الدوافع للتحصيل و الدوافع للصداقة و الحاجة للسيطرة و تجنب الألم و القلق وغيرها .

2 – حسب مصدرها :

أ – الدوافع الداخلية Intrinseque Motivatiom :

تعرف الدوافع الداخلية بأنها نابعة من داخل الشخص و الطاقة الداخلية و التوجيه الذي يكون السبب في القيام بالشيء منبعثا من رغبته الذاتية في القيام بذلك العمل وأنه يقوم بالوظائف من أجل ذاته وسعيا منه لتحقيقها و ليس مدفوعا داخليا للقيام بالنشاط من ذاته

فهو يقوم بأي نشاط من أجل الحصول على اللذة و الإشباع وتنتج عن عملية بحث الفرد عن الشعور بإدراك الكفاءة و العزم الذاتي و هذا ما يدفع بالأفراد من أجل إنجاز مختلف المهام .

وقد عرف روسل 2000 الدافعية الداخلية بأنها تمثل مجموع القوى التي تدفعنا للقيام بنشاطات بمحض إرادتنا و هذا للأهمية و المنفعة بالنسبة لها كما تفرض اللذة نشعر بهما بمعنى أن الطالب يعمل في بعض الأحيان تحت تأثير الدوافع الداخلي ، يعمل على إخراج طاقته و توجيهها برغبته الذاتية في المشاركة في أداء النشاط ، فهو يعزز نفسه بنفسه و يكون قيام الفرد بالنشاط نابعا من ذاته و لتحقيق ذاته و ليس مدفوع للحصول على إي تقدير أو ثواب خارجي ، فالمتعلم ذوي الدافع الداخلي يتحدد نشاطه النفسي من خلاله هو الذي يدفع المتعلم لان يقبل على التعلم بمبادرة منه .

ب / الدوافع ذات المصدر الخارجي Extrinseque Motivation :

تتمثل الدوافع في هذا النوع بأن مصدر الطاقة خارجي تقوم بتوجيه أداء الفرد و تحثه على العمل ، و التي تؤدي به للقيام بالأعمال ليس من أجله بل من أجل الآخرين فهو يطمح لأن يقدره الآخرين و يعترفوا به أومن أجل الحصول على حوافز خارجية كالمكافأة و الثواب و التجنب العقاب أو للحصول على علاوة أو تقدير خارجي، فالتلميذ الذي يكون له دافعية ذاته مصدر خارجي يكون محكوم و منضبط من الخارج فأداءه مرهون بعوامل خارجية وبظروف خارجية وينتظر المكافئة من الآخر ويرتكز على التعلم السطحي ، فهو مسلوب الإرادة في العمل إذ نجده يعمل إذا طلب منه و إذا قدم لها ثواب ، فهو يسعى لأن يكون انطباع حسب الآخرين ، فهو يعمل من أجلهم وليس من أجله هو . (بن يوسف أمال، 2008، صفحة 23)

4 – 4 : خصائص الدافعية

تتميز الدافعية بخصائص كعملية تبدأ باستثارة النشاط و تنتهي بتحقيق الهدف وتتضمن خمسة عناصر رئيسة هي :

أ)محددات الدافع أو استثارة الكائن الحي :

تعبر محددات الدوافع عن الحاجات الفسيولوجية التي تعتبر ضرورية لاستمرار الحياة الطبيعية للفرد كالحاجة إلى الطعام و الشراب و التنفس .....الخ وتؤثر هذه المحددات بشكل حاد و مباشر في تشكيل السلوك وصياغته .

ب) حالة الدافع أو الحافز :

حرمان الكائن الحي من الحاجات الفسيولوجية تزيد من شدة الدافع و تضاعف حدة النشاط الباعث عن الإشباع لهذه الحاجة ، وذلك لسبب حدوث نوع من عدم التوازن البيولوجي لدى الكائن الأمر الذي يؤدي إلى تنشيط و استثارة الكائن سعيا وراء خفض هذا التوتر و استعادة حالة التوازن .

ج) سلوك البحث عن الهدف :

ويهدف هذا السلوك إلى خفض التوتر و استعادة الاتزان و في حالة الكائن المحروم من الطعام مثلا يكون السلوك موجها نحو الحصول على الطعام كذلك فقد الطالب للاتزان نتيجة فشله في حل إحدى المسائل الرياضية .

د)مرحلة تحقيق الهدف :

وهي مرحلة تحقيق الاشباع كأن يأكل الحيوان الجائع أو يصل الفرد لحل مسألة رياضية صعب عليه فهمها .

هـ)مرحلة خفض التوتر و استعادة التوازن :

وهي تنشأ نتيجة الحصول على الهدف أو الأثر الذي يعقب تحقيق الإشباع ، وهي مرحلة في غاية الأهمية بالنسبة لتثبيت و تدعيم التعلم (مصطفى حسن باهي ، سمير عبد القادر جاد ، 2004، صفحة 11)

بالإضافة إلى بعض الخصائص وهي :

- عملية عقلية عليا غير معرفية .
- عملية إجرائية أي أنها قابلة للقياس و التخريب بأساليب و أدوات مختلفة .
- فطرية ومتعلمة ، شعورية أو واعية ولا شعورية لا واعية .
- تفسير السلوك و ليس وصفه .
- يؤدي الدافع الواحد إلى ضروب من السلوك تختلف الأفراد فالحاجة إلى الأمن مثلا .
- قد يصدر السلوك الواحد عن دوافع مختلفة قد يكون الدافع (الغضب ، الخوف ، الطمع ، الكذب) .

. كثيرا ما تبدو الدوافع في صور رمزية مقنعة (محمد محمود بني يونس ، 2009، صفحة 15)

4 – 5 : وظائف الدافعية :

تقوم الدافعية بالعديد من الوظائف من بينها :

1/ الوظيفة التوجيهية :

فالدافع تعمل كموجهات لسلوك الكائن الحي ، و الدوافع لا توجد السلوك بمفردها و إنما بمساعدة الباعث هو موقف خارجي مادي أو اجتماعي ، يستجيب له الدافع فيؤدي إلى الإشباع ومن ثم استعادة توازن الكائن الحي .

2/ الوظيفة التنشيطية :

وهذا يدل على وجود دافع الإنسان يحرك أو ينشط السلوك أي يبعث فيه الطاقة اللازمة للعمل الفعال .

3/ الوظيفة الانتقائية :

و هذا يدل على أن السلوك ليس عشوائيا و إنما موجه نحو هدف معين ، و هناك من أوراد وظائف الدافعية على النحو التالي :

. تسهم الدافعية في تسهيل فهمنا لبعض الحقائق المحيرة في السلوك الإنساني ، و يمكن القول أن الدافعية مهمة لتفسير عملية التعزيز و تحديد المعززات و توجيه السلوك نحو هدف معين .

. تلعب الدافعية الدور الأهم في مثابرة الإنسان على إنجاز عمل ما ، وربما كانت المثابرة من أفضل المقاييس المستخدمة في تقدير مستوى الدافعية عند هذا الإنسان إن الدافعية بهذا المعنى تحقيق أربع وظائف رئيسية :

أ) الدافعية تستثير السلوك فالدافعية هي التي تحث الإنسان القيام بسلوك معين ، مع أنها قد لا تكون السبب في حدوث السلوك وقد بين علماء النفس أو أفضل مستوى من (الدافعية الاستثارة) لتحقيق نتائج إيجابية هو المستوى المتوسط ، و يحدث ذالك لأن المستوى المنخفض من الدافعية يؤدي في العادة إلى الملل و عدم الاهتمام ، كما أن المستوى المرتفع عن الحد المعقول يؤدي إلى ارتفاع القلق و التوتر .

ب) الدافعية تؤثر في نوعية التوقعات التي يحملها الناس تبعا لأفعالهم و نشاطاتهم و بالتالي فإنها توثر في مستويات الطموح التي يتميز بها كل واحد منهم و التوقعات بالطبع على علاقة وثيقة بخبرات النجاح و الفشل التي كان الإنسان قد تعرض لها .

ج) الدافعية توثر في توجيهه سلوكنا نحو المعلومات المهمة التي يتوجب علينا الاهتمام بها ومعالجتها ، وتدلنا على الطريقة المناسبة لفعل ذلك .

أن نظرية معالجة المعلومات ترى أن الطلبة الذين لديهم دافعية عالية للتعلم ينتبهون إلى معلميهم أكثر من زملائهم ذوي الدافعية المتدنية للتعلم ، كما أن هؤلاء الطلبة يكونون في

العادة أكثر ميلا إلى طلب المساعدة من الآخرين إذا احتاجوا إليها ، وهم أكثر جدية في محاولة فهم المادة الدراسية و تحويلها إلى مادة ذات معنى بدلا من التعامل معها سطحيا وحفظها حفظا آليا .

د) الدافعية بناء على ما تقدم من وظائف تؤدي إلى حصول الإنسان على أداء جيد عندما يكون مدفوعا نحوه ومن الملاحظة في هذا المجال مجال التعليم على سبيل المثال : أن الطلبة المدفوعين للتعلم هو أكثر الطلاب تحصيلا و أفضلهم أداء (فاطمة عبد الرحيم النواسية ، 2015، صفحة 267 ، 268)

4 – 6 : العوامل المؤثرة في الدافعية :

تتأثر استراتيجية الدافعية لعوامل داخلية و متغيرات خارجية تؤثر في سلوك المتعلم وتحركه نحو الغاية المنشودة ومن هذه العوامل :

. عوامل فسيولوجية : مثل المستوى العمري . الجنس . النضج (الجسم ، العقل)

. عوامل اجتماعية : حجم الأسرة . نشوء المتعلم في ظل والديه أو أحدهم ، أو فقدان هم و علاقة الطفل مع أقرانه و جيرانه .

. عوامل ثقافية : مستوى ثقافة الوالدين و مستواهم الأكاديمي ، وجود مراكز ثقافية ، تفاعل المتعلم مع المراكز و النوادي الثقافية القريبة ، توفر وسائل الثقافة المتنوعة في البيت (حاسوب . صحف . مجلات . مذياع . تلفاز)

. عوامل اقتصادية : مثل المستوى للأسرة و طبيعة عمل الوالدين و طبيعة الموارد الاقتصادية للدولة و نوع البيئة التي يعيش فيها المتعلم .

. عوامل مدرسية : مثل نوع المدرسة (حكومية ، خاصة . ثانوية . أساسية) قرب المدرسة من المسكن المتعلمين طبيعة البناء المدرسي ، حجم الصفوف ، إعداد الطلبة في المدرسة و الصف ، المكافآت المدرسية ، الثواب و العقاب المدرسي .

. عوامل أكاديمية : مثل نوع التخصص علمي . أدبي . تجاري . تمريضي ، طبيعة المناهج و الكتب المدرسية وما تتضمنها من معارف و القيم والاتجاهات .

(شاهر ذيب شريخ ، 2006، صفحة 24 ، 25)

4 – 7 : النظريات التي تفسر الدافعية

1 – نظرية التحليل النفسي : ترى هذه النظرية بأن وراء كل سلوك دوافع معينة و بأن تصريفات الإنسان كلها حتى اللاإرادية منها تكون دائما من أجل إشباع رغبة أو تحقيق غاية ، وهذا الفكر هو ما جعل " ماك دوجال " ينادي بفرويد زعيما لعلم النفس التحليلي و قال بأن فرويد يعتمد في تفسيره للأمراض العصبية على الدوافع .

و يفسر فرويد دوافع الإنسان بغريزتين أساسيتين هما غريزتا الحياة و الموت أما الغريزة الأولى و التي تدعى بالإيروس فهي التي تضم النزوات الجنسية و نزوات حفظ الذات ، أما الغريزة الثانية و التي تدعى بالثناتوس فتتكون من مجموعة من النزوات التي تتعارض من الناحية الوظيفية مع نزوات الحياة ومن أبرز مكوناتها غريزة العدوان ، وهاتان الغريزتان تشكل طاقة حيوية عامة تسمى اللبيدو و التي تعبر عن كونها طاقة نفسية انفعالية نابعة من الحافز البيولوجي للجنس .

ويرى فرويد أن لدى الإنسان جهازا كباقي الأجهزة الأخرى الموجود الموجودة في الجسم أسماه " الجهاز النفسي" الذي يتكون من (الهو ، الأنا ، الأنا الأعلى) ويعرف الهو بأنه مظهر الشخصية وهو يولد مع الإنسان و يتضمن الغرائز الجنسية و العدوانية في حين يقوم الأنا على مبدأ الواقعية فهو يعمل على كبح رغبات الهو وهو بينما يمثل الأنا الأعلى مخزنا للقيم و المعايير الأخلاقية و الاجتماعية و المثل العليا .

و المفهوم الرئيسي الآخر في نظرية فرويد هو الدافع اللاشعوري الذي يفسر لماذا لا يستطيع الأفراد فهم ما يسلكون ففي معظم الأحيان يكونون غير قادرين على التعرف على الدوافع الحقيقية التي تمكن وراء سلوكهم بفعل الكبت ، فهو بمثابة النشاط العقلي

الذي يودع الدوافع أو الأفكار في اللاشعور كميكانيزم دفاعي لتجنب التعامل معها على مستوى الشعور .

ومن النظرية التحليلية نجد أن التلميذ في مجال التعلم مدفوع في سلوكه بهدف تحقيق اللذة و السعادة ، لذلك فإن موقف التعلم تثير دافعية المتعلم إذا ما حققت لديهم هذه اللذة و السرور مما يزيد من دافعية المتعلم في تكرار المواقف و الأنشطة الصفية سعيا للتفوق و النجاح .

2 – النظرية الإنسانية : لقد أحتل مفهوم الحاجات (الدافعية) مكان الصادرة في منهج وتفكير ماسلو عندما أكد أنها تنظيم بشكل هرمي وان الحاجات الأساسية هي أكثر إلحاحا من الحاجات الثانوية ، وان الإنسان لكي يواصل تقدمه باتجاه تحقيق ذاته فلا بد من إشباع حاجاته الاساسية .) الكبسي وهيب مجيد ، الشمسي عبد الأمير عبود ، نجم الحلبوسي ، سعدون سلمان (2002, p. 159 ,

كما حاول (ماسلو) صياغة في الدافعية أسماها نظرية " الحاجات الأساسية " ويرى ماسلو أن نظرية مستوحاة من التراث الوظيفي ل(جيمس و ديوي) لتشكيل النظرة الشاملة (فيرتهايمر ، غولدستاين ، و الجشطالت ، و الطاقة الحرية عند فرويد أدلر) هذه النظرة التركيبية تسمى نظرية " الحركية – الدينامكية العامة)

وعليه يرى ماسلو أن الشخص الذي يعاني من السلامة و المحبة و التقدير فإنه يعاني من نقص الغذاء كحاجة فسيولوجية بقوة أكثر من أي شيء آخر ، و يقول ماسلو أن الحاجات الأربع الأولى تنتج عن أشياء يفتقر إليها الشخص و التي يسميها حاجات الحرمان لا يمكنها أن تشبع إلا من مصادر خارجية فقط بل هي حاجة نمائية تنمو و تتطور مع الإنسان منذ طفولته حتى مراحل لاحقة من عمره ، فسعيه وراء تحقيق الحاجات هو في استمرار دائم .

و يصنف ماسلو حاجاته في السلم الهرمي على النحو التالي :

1 – الحاجات الفسيولوجي : وهي الحاجات التي تؤخذ كنقطة الانطلاقة في الدوافع و تتمثل في الطعام و الشراب و الهواء و الماء و الجنس .

ولقد خلص بعض الباحثين في دراسة تحت عنوان " التحليل التجريبي للشهية " بأنه توجد علاقة بين الشهية و احتياجات الجسم ، فإذا كان هذا الأخير يفتقر إلى بعض المواد الكيميائية فإن الفرد يميل إلى تطوير معين من الشهية لتلبية هذا العنصر الغذائي ، و توفير هذا الحاجات يساعد الفرد للانتقال إلى حاجات ذات مستوى عال .

2 – حاجات الأمن و السلامة : كل ما له من أهمية في تحقيق الحاجات الفسيولوجية ، إلا أنه يعتبر في درجة أقل من هذا الرغبات التي تتحدث عنها في هذا النوع من الحاجات . فعندما تحقق الحاجات الفسيولوجية فإن الفرد يكون في حاجة إلى تحقيق حاجات أخرى أعلى من الأولى وهي تظهر في سلامة الفرد و أمنه وحمايته إلا أن ماسلو كان مهتما أكثر بسلامة ووقاية الكبار إلا أنه لم يهمل ردود التي الأفعال التي يبذلها الأطفال الرضع أثناء شعورهم بالتهديد و الخطر ، فإنهم يحاولون إبداء استراتيجيات تقيهم من هذه الأخيرة وتحقيقهم للأمن و السلامة .كما يتحدث ماسلو عن الدور المركزي الذي يبديه الوالدين في إعداد أسرة عادية خالية من الجدل و الشجار ، و بعيدة عن الاعتداءات الجسدية و الانفصال العاطفي وكذا حالات الطلاق و التخلي المطلق عن نوبات الغضب لأحد الوالدين و ترجمته في تهديد الطفل و الابتعاد عن الشتم و التحدث معه بقسوة ، إن العقاب البدني أو العقاب المعنوي يثير الذعر و الرعب في شخصية الطفل وهذا ما يؤثر على مستقبله الدراسي .

3 – الحاجة للانتماء و الحب : عندما يتم إشباع كل من الحاجات الفسيولوجية و حاجات الأمن و السلامة ، تبدأ حاجات أخرى في الظهور نسميها حاجات الحب و الانتماء ، ومصدر هذه الحاجة تعود لشعور حاجة الفرد إلى العيش وسط جماعة ترتبط بهم مصالح مشتركة ، و تنمو هذه الحاجة مع الطفل منذ الشهور الأولى ، حيث يكون الانتماء للوالدين مع نمو المحبة و الألفة داخل الأسرة .

وعلى هذا الأساس وفي المجال المدرسي ، يعد التعليم الجماعي و التعاوني بديلا عن التعلم الفردي ، حيث يعمل كثير من المتعلمين معا بغرض إكمال مهام معينة ، و قد يقوم المعلم بإدارة هذا العمل الجماعي أو قد يكون هذا العمل نابعا من رغبة مجموعات التلاميذ التي يطلق عليها المجموعات الدراسية ، فالمجموعات الصغيرة تعمل أفضل في التعلم التعاوني أين تسود المحبة وروح الانتماء الجماعي ، وتعمل كل مجموعة كفريق مسئول عن تعلمه وكل عضو في المجموعة يتم تكليفه بعمل معين يقوم بإنجاز و هونوع من الانتماء و الانصهار في المجموعة ، و قد يشعر كل تلميذ في المجموعة أنه في حاجة إلى باقي أعضاء المجموعة حتى يتم إنجاز العمل النهائي الخاص بهذه المجموعة

4 – الحاجة إلى التقدير : كل الناس في كل المجتمعات – استثناء القليل منهم – لديهم الحاجة أو الرغبة في الاستقرار ، و هؤلاء الأفراد يحاولون إشباع هذه الحاجات ليشعروا بالثقة في مواجهة العالم و القوة و الاستقلالية و الحرية ، هذا من جهة ومن جهة ثانية يسعى الفرد من خلال هذه الحاجات للحصول على الرغبة في السمعة و الهيبة (وتحدد بأنها الاحترام و التقدير من الآخرين) .

وكان قد أكد على هذه الحاجات ألفرد – أدلر و أتباعه بينما أهملت نسبيا من قبل فرويد في نظريته فالتحليل النفسي . والرضا على ضرورة احترام الذات يؤدي إلى مشاعر الثقة بالنفس و القدرة و الكفاءة كونها مفيدة في تحقيق التقدير لدى الفرد ، أما إحباط هذه الحاجات ينتج عنه الشعور بالنقص و الضعف و اليأس .

5 – حاجات تحقيق الذات : يعتقد ماسلو أن الإشباع للحاجات قد يؤدي إلى حفز السلوك تجاه العمل ، و لكن ليس بالضرورة أن يكون مؤديا إلى تحسين العمل ، كما تعد هذه الحاجات من أعلاها في هرم ماسلو و تكون محط اهتمام الفرد عندما يحقق الحاجات الأدنى تحقيقا مؤُضيا .

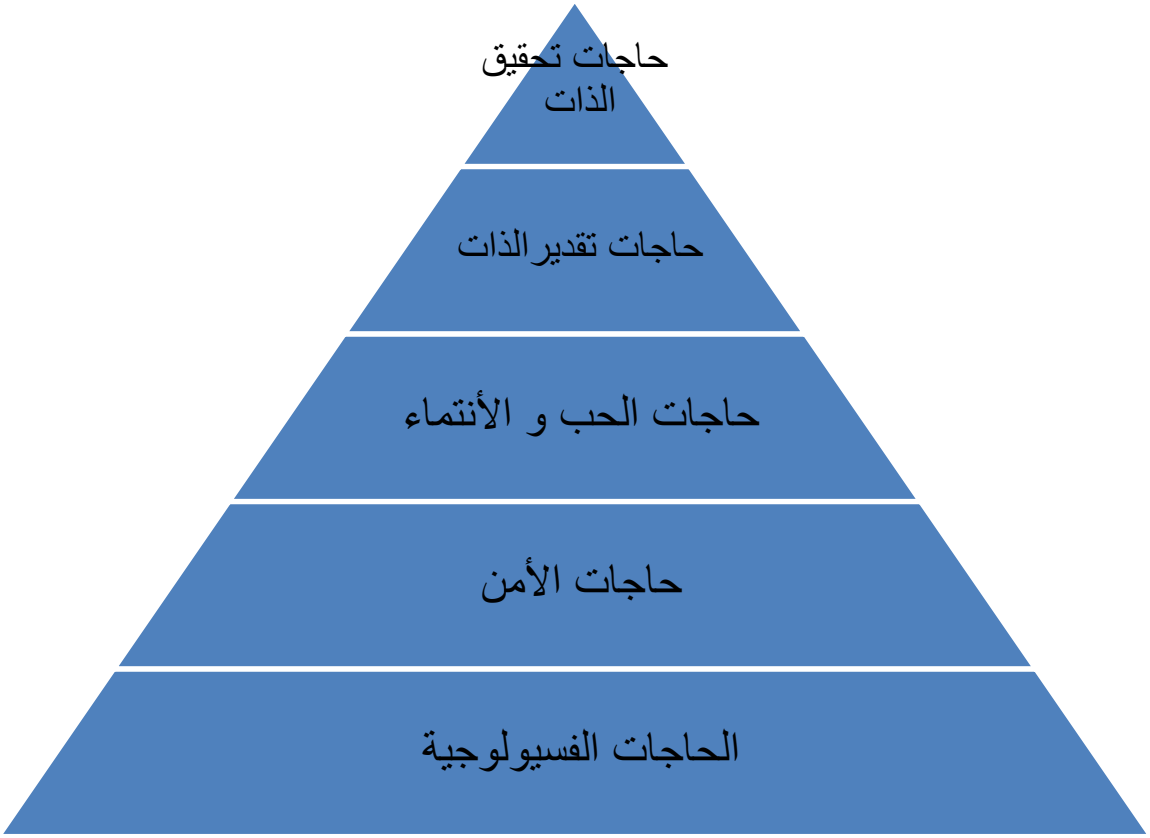
ويسعى الفرد هنا إلى تحقيق آماله و أحلامه و أهدافه التي سطرها من قبل ، وهذا باستخدام ما لديه من قدرات ومهارات و كفاءات ليصل إلى معناه وحسب ماسلو كذلك

فإن الفرد لا يسعى إلى البحث عن تحقيق هذا النوع من الرغبة إلا إذا وصل إلى تحقيق فعلى للحاجات التي تسبقها مترتبة في سلم ماسلو ، وعليه فسعادة الفرد تتحدد بمستوى الحاجات التي تمكن من إشباعها ، بمعنى أن حالة السعادة القصوى تتحقق بإشباع حاجات تحقيق الذات ، وفي تحقيق الحاجات الدنيا و القصوى فإن الفرد يصل إلى توفير الصحة النفسية لذاته .

6 – الحاجات الجمالية : قد وحد ماسلو أيضا نوعا آخر من الحاجات موجودة عند بعض الأفراد هي الحاجة الجمالية ، الإحساس و تقدير كل ما هو جميل ، حيث لاحظ ذلك عند معظم الأطفال الأصحاء . و توجد هذه لحاجة في كل الثقافات وكل العصور بما فيها العصور القديمة حيث الرسوم الجمالية على الجدران ، و ربما تربط هذه الحاجة الجمالية مع الحاجة للنظام حيث توجد عند بعض الناس هذه الحاجة كتعديل مكان أي تحفة فنية أو تنظيم كتب مائلة أو إعادة وضع صورة بطريقة أفضل .

7 – الحاجة إلى الفهم و المعرفة : عندما يصل الفرد إلى تحقيق كل الحاجات النفسية ابتداء من الحاجات الفسيولوجية و صولا إلى الحاجات الجمالية فإنه يسعى إلى تحقيق اكتساب المعرفة لمعرفة التنظيم المنهجي الذي يسري عليه الكون .

وعلى هذا الأهداف التعليمية والتي تعد من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة و الفهم و المهارات ،كما يعد الثواب والمكافأة بما فيه التشجيع العاطفي أو اللفظي أو المادي تحفيزا هاما للتعلم حيث يشبع الحاجة للتقدير في المقام الأول و التي تعد من الحاجات الأساسية عند التلميذ . (جناد عبد الوهاب ، 2013 ،2014 ، صفحة 59 ، 63) .



يوضح الشكل (2) هرم ماسلو للحاجات

3 -النظرية السلوكية :

وتعتقد هذه النظرية بأن لكل سلوك معين أو استجابة هناك مثير (مثير و استجابة) ومن بين الأوائل في هذه النظرية نجد ما يلي :

اعتمد سكينر Skinner (1938 – 1953) في نظريته التي يؤكد على كيفية عمل النماذج و البرامج من التعزيز التي تؤثر بالسلوك و لا[أن التعلم هو عملية تعديل أو تغير في السلوك ولا يتم هذا التعديل أو التغير في السلوك ما لم يقوم الكائن الحي بنشاط معين] أما بالنسبة إلى بافلوف صاحب نظرية التعلم الشرطي أو الأقتران أو الانعكاس الشرطي فقد أسهم إسهاما واضحا في هذا المجال وكذلك العالم النفسي السلوكي واطسون في قانون التكرار وأكد سكينر على قيمة التعزيز و قال أن تعلم أي سلوك يجب أن يقسم إلى خطوات صغيرة متتالية ويتم تعزيز كل خطوة تنتهي بنجاح وهكذا وقد أكد سكينر بتطبيق ذلك على التعلم المبرمج و أدوات التدريس .

وتهتم هذه النظرية اهتماما كبيرا بالشخصية على اعتبار أنها من العوامل المؤثرة على السلوك البشري في أفراحه و الأمة في قوته وفي ضعفه ، لأنه لا يوجد تعلم بدون دافع و الدوافع طاقة كامنة قوية بدرجة كافية تدفع الفرد وتحركه إلى السلوك و الدوافع أما أولية أو ثانوية ، فالدوافع الأولية هي تلك الدوافع المورثة فسيولوجية مثل الجنس والدوافع الثانوية هي تلك الدوافع التي تتعلمها مثل الخوف وبواسطة التعلم يكتسب الفرد دوافع ثانوية تعتمد على الدوافع الفسيولوجية الأولية و لها صفة الدافعية و تعمل على تحديد السلوك وتسمى الحاجات Needs فما هي وظيفة الدوافع في التعلم ؟

أ) فهو يقوم بتحرير الطاقة الانفعالية الكامنة لدى الفرد .

ب) يقوم على توجيه الفرد إن يستجيب و الاهتمام لموقف معين و إهمال المواقف الأخرى .

ج) ويقوم بتوجيه السلوك وجهة معينة ليشبع حاجة معينة عند الفرد .

ومن خلال ما سبق يمكن القول أن الدوافع الإنسانية السلوكية وتنمو من خلال الخبرة و بالتدرج ينشئ الفرد لنفسه مجموعة من الدوافع أو الحاجات المتميزة و يظهر دلك من خلال التفاعل مع البيئة بحيث يتلقى الفرد التعزيز من البيئة ومن خلالها تقوى بعض أنواع السلوك ويضعف بعضها الأخر ومن أهم التعزيزات هي التعزيزات الذاتية و التي تزداد أهميتها مع نضوج الفرد (صبحي عبد اللطيف المعروف ، 2012، صفحة 31 ، 40)

4_8 : تعريف الدافعية للانجاز :

يرجع الفضل في تحديد مفهوم الدافع للانجاز و إرساء الأسس التي يمكن أن تستخدم في قياسه إلى موراي Morray 1938 غير أن هذا المفهوم قد أخذ في الذيوع و الانتشار منذ بداية الخمسينيات من خلال الأبحاث الكثيرة و المتنوعة التي قام بها ما كليلاند و أتكنسون .

_ يعرف فاروق عبد الفتاح الدافع للانجاز بأنه الرغبة في اللأداء الجيد وتحقيق النجاح ، وهو هدف ذاتي ينشط السلوك أو يوجهه ، و يعد من المكونات المهمة للنجاح المدرسي.

_ وعرف أحمد عبد الخالق 1991 الدافع للانجاز بأنه الأداء على ضوء مستوى الامتياز و التفوق و الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح .

_ و يعرفه الكتاني بأنه سعي الفرد لتركيز الجهد و الانتباه و المثابرة عند القيام بالأعمال الصعبة و التغلب على العقبات بكفاءة في أسرع وقت و بأقل جهد و أفضل نتيجة و الرغبة المستمرة في النجاح لتحقيق مستوى طموح مرتفع و النضال و المنافسة من أجل بلوغ معايير الامتياز .

_ يعرف موراي Murray الحاجة للانجاز بأنها رغبة الفرد و ميله نحو تذليل العقبات لأداء شيء صعب بأقل قدر من الوقت مستخدما ما لديه من قوة و مثابرة و استقلالية .

_ أما ماكليلاند فيعرف الدافع للانجاز بأنه حاجة الفرد للقيام بمهامه على وجه أفضل مما أنجز من قبل بكفاءة وسرعة و بأقل جهد و أفضل نتيجة .

_ وفي ضوء تصور اتكسنون 1964 فإن دافعية الانجاز هي ذلك المركب الثلاثي من قوة الدافع ومدة احتمالية نجاح الفرد ، والباحث ذاته بما يمثله من قيمة بالنسبة له . و يشير هذا التصور إلى أن التوجه ألانجازي لدى الأفراد في مجتمع ما يتحدد من الناحية النفسية على الأقل بعدة عوامل هي :

_ مستوى الدافعية أو الحماس للعمل وبذل الجهد في سبيل تحقيق الهدف و الإحساس بالفخر عند النجاح والخجل عند الفشل .

_ توقعات الفرد المتعلقة باحتمالية حدوث النجاح أو الفشل .

_ قيمة النجاح ذاته ،أو المترتبات الناجمة عن النجاح أو الفشل .

_ و أوضح أتكنسون أن مؤشرات الدافعية للانجاز من حيث قوتها أو ضعفها تتمثل في الآتي :

_ محاولة الوصول إلى الهدف و الإصرار عليه .

_ التنافس مع الآخرين وما يعنيه ذلك من سرعة الوصول للهدف وبذل الجهد .

_ أن يتم ذلك وفقا لمعيار الامتياز أو الجودة في الأداء . (شرقي رابح ، 2010، صفحة 77_78) .

4 – 9 : نظريات الدافعية للانجاز

1_ نظرية ماسلو (A. Maslow) تعتبر نظرية الحاجات لأبراهم ماسلو من أشهر النظريات التي ناقشت موضوع الدوافع بناء على هذه النظرية فإن رغبة الفرد في سدا احتياجاته غير المشبعة تعمل على توجيه سلوكه ، وهذه الحاجات تأخذ شكلا هرميا تمثل قاعدته الحاجات الفردية الأكثر إلحاحا و إن كانت في أدنى السلم الهرمي من ناحية الأهمية الحاجات التي تليها في السلم الهرمي لا يمكن استخدامها لدفع الأفراد وتوجيه سلوكهم مالم تلبي هذه الحاجات بدرجة معقولة في هذه الحالة لابد من أخذ الاختلافات الفردية لدى الأفراد في الحسبان بمعنى ، أن مستوى الكفاية من حاجة قد

يختلف من شخص لآخر و أشار إلى الأفراد يشبعون حاجاتهم طبقا لنظام طبيعي لأولويات الجسم و العقل وقسم هذه الأولويات إلى فئتين هما :

1/ حاجات النقص : وتتضمن حاجات . الضرورة و الإلحاح أو الحاجات الأساسية للحياة و التي تتضمن حاجات استهلاك و استعادة الطاقة مثل الحاجة للطعام والشراب و النوم و الحاجة للشعور بالأمن و التي لها أولوية في حياة الإنسان .

2/ حاجات النمو : تتضمن الحاجات النفسية والاجتماعية مثل الحاجة للحب و الانتماء و الصداقة و الحاجة إلى التقدير الذات ، وفي رأي Maslow أن حاجات النقص يجب ان تشبع أولا أكثر من الحاجة للحب و الصداقة والتقدير ، كما أنه عندما تشبع حاجة من حاجات النقص و قد أشار مارتن Martin إلى تطبيق نظرية تدرج الحاجات قد تكمن من المساعدة علة فهم بعض الأعراض التي قد توقع الفرد للممارسة الرياضية و الاشتراك في المنافسات .

2- نظرية العزو السببي لدافعية الانجاز Casul attribution, Wener 1990:

يعتبر هايدر هواغوسس لنظرية العزو ومن الأوائل المهتمين بدراسة دوافع الفرد الكامنة وراء تفسيراتهم السببية ، حيث تقوم على تفسير سلوك العلاقات بين الأفراد ، وما يستعمله هذا السلوك من إدراك الفرد الآخر ، و تحليل الفعل و تأثير المتغيرات البيئية في عملية العزو ويعتبر هايدر أن هناك دافعين رئيسيين وراء التفسير السببية التي يقدمها الأفراد :

_ الدافع الأول : حاجة الفرد لتكوين فيه ترابط على العالم المحيط .

_ الدافع الثاني :. حاجة الفرد للتحكم والسيطرة على البيئة وذلك من خلال التنبؤ بسلوكيات الآخرين و السيطرة عليها . (محمد خليفة عبد اللطيف ، 2000، صفحة 17)

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية

الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة .

أ/ الدراسة الاستطلاعية :

تمهيد :

1 – عينة الدراسة الاستطلاعية .

2 – خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية .

3 – أداة الدراسة.

4 – الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة .

ب/ الدراسة الأساسية :

تمهيد :

1/ منهج الدراسة .

2/ مجتمع الدراسة الأساسية .

3/ خصائص عينة الدراسة الأساسية .

4/ وصف أداة الدراسة .

5/ إجراءات تطبيق أداة الدراسة .

6/ أساليب المعالجة الإحصائية

تمهيد :

تعد الدراسة الاستطلاعية خطوة منهجية لما لها من أهمية كبيرة قبل الانطلاق وفي إجراءات الدراسة الأساسية حيث كان الهدف منها تجاوز الصعوبات التي يمكن مواجهتا في الدراسة الأساسية ، وذلك بالتعرف على مجتمع الدراسة و تحديد خصائصه و كذا التأكد من أداتين التي استعملتها الباحثة ، وتم خلالها الإجابة عن استفسارات الطلبة حول بعض الفقرات لمعرفة مدى وضوحها و فهمها من قبل الطلبة ، و التأكد من صدق و ثبات مضمونها ، واكتساب خبرة التطبيق .

1 – عينة الدراسة الاستطلاعية :

قامت الطالبة بتطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية قوامها (30)طلاب و طالبات كلية العلوم الاجتماعية للتحقق من صدق و ثبات أدوات الدراسة ، وقد اختارت الطالبة هذه العينة بطريقة عشوائية وهي لم تدخل في عينة الدراسة النهائية .

2 – خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية :

2 – 1 الجنس:

جدول رقم (2) يوضح جنس عينة الدراسة الاستطلاعية

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الذكور	10	%33
الأناث	20	%67
المجموع	30	%100

يمثل الجدول رقم (2) جنس عينة الدراسة حيث أن النسبة المئوية للطلبات كان أكبر قدر ب67 % مقارنة بنسبة الطلاب حيث قدر ب 33%

2 – 2 المستوى :

جدول رقم (3) يوضح مستوى عينة الدراسة

المستوى	العدد	النسبة المئوية
ليسانس	18	%60
ماستر	12	%40
المجموع	30	%100

يمثل الجدول رقم (3) مستوى عينة الدراسة حيث أن النسبة المئوية المستوى الأول (ليسانس) قدر ب 60 %كان أكبر مقارنة بنسبة المستوى الثاني (الماستر) قدر ب40

2 – 3 وصف أداة الدراسة :

أعدت الباحثة أداتين لأغرض الدراسة الحالية وهما :

1/ مقياس اتجاهات طلبة الجامعة نحو مهنة التدريس .

2 / مقياس الدافعية للانجاز .

– أولا مقياس اتجاهات طلبة الجامعة نحو مهنة التدريس :

أعد هذا المقياس الحلبوسي عام 2001 لقياس اتجاهات طلبة الجامعة تحو مهنة التدريس ، وقد تألف من 31 فقرة تم الحصول عليها من استبيان استطلاعي والأدبيات و الدراسات السابقة.

وقد تم استخراج هدف الأداة بالاعتماد على الصدق الظاهري ، كما تم استخراج القوة التمييزية للفقرات بالاعتماد على أسلوب العينتين المتطرفتين .

أما معامل الثبات فقد تم استخراجه بطريقة التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الثبات للمقياس 0.78 (الكبسي وهيب مجيد ، الشمسي عبد الأمير عبود ، نجم الحلبوسي ، سعدون سلمان ، 2002، صفحة 453)

ثانيا : مقياس الدافعية للانجاز :

اعد هذا المقياس هـ . ج . م هيرمنز H. g. M Hermans 1970 من1 جامعة نيجمرجن Nigmengen بهولندا بعد جملة من الدراسات المكثفة بعنوان Aquestionnaire Mesure of Achievement Motivation، يتكون هذا المقياس في صورته الأصلية من 29 عبارة متعددة الاختيار ، مشتقة أساس من التحليل الجمعي ل90 عبارة متعددة الاختيار و عندما صياغته لعبارة المقياس استخدم الصفات العشر التي تميز مرتفعي التحليل عن منخفضي التحليل وهي :

– مستوى الطموح المرتفع – السلوك الذي تقل فيه المخاطر – القابلية للتحرك إلى الأمام – المثابرة – الرغبة في إعادة التفكير في العقبات – إدراك سرعة مرور الوقت – الاتجاه نحو المستقبل – اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف – البحث عن التقدير – الرغبة في الأداء الأفضل .

ولقد قام فاروق عبد الفتاح موسى باقتباسه و تعريفه 1981 غير أنه حذف عبارة واحدة لكنه لم يشر إلى محتواها و بالتالي تصبح النسخة العربية من المقياس مكونة من 28 عبارة بواقع 19 بندا موجبا و 9 بنود سالبة

4 / الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة :

4 – 1 ثبات وصدق مقياس الدافعية للانجاز

4 – 1 – 1 الثبات :

4 – 1 – 1 – 1 الثبات بطريقة آلفا كرونباخ : توصل هيرمنز 1970 إلى معاملات من ثلاث عينات من تلاميذ المرحلة الابتدائية – تلاميذ المرحلة الإعدادية – المرحلة الثانوية تبلغ على التوالي 0.80 ، 0.82 ، 0.80 .

أما عند تطبيقه لمقياس الدافع للانجاز على عينة من 125 طالبا من طلبة الجامعة توصل باستخدام معامل آلفا كرونباخ إلى معامل ثبات يقدر 0.80 .

أما فاروق عبد الفتاح موسى 1981 بعد تطبيقه المقياس على عينة شملت 598 فردا بواقع 372 من الذكور و226 من الإناث ينتمون إلى مراحل الابتدائية و الثانوية و الجامعية في محافظة الشرقية بمصر ، يتراوح مدى العمر لديهم من 13 إلى 24 سنة توصل إلى معاملات الثبات التالية بحساب معامل آلفا كرونباخ

- فيما يتعلق بالذكور 0.803 .
- فيما يتعلق بالإناث 0.643 .

4 – 1 – 1 – 2 الثبات بطريقة التجزئة النصفية :

قام فاروق عبد الفتاح موسى بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية ، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة في نصف المقياس المكون من البنود ذات الترتيب الفردي ، ودرجاتهم في البنود ذات الترتيب الزوجي ، وبعد التصحيح باستخدام معادلة سيبرمان براون توصل إلى معاملات الثبات التالية في نصف الاختبار ككل على التوالي :

فيما يتعلق بالذكور 0.772 ، 0.871 .

فيما يتعلق بالإناث 0.724 ، 0.839 .

فيما يتعلق بالعينة الكلية 0.765 ، 0.86 .

4 – 1 – 2 الصدق :

4 – 1 – 2 – 1 الصدق الذاتي :

توصل هيرمنز 1970 عند حساب الصدق الذاتي إلى معاملات الصدق التالية :

- لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية 0.89 .
- لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية 0.90 .
- لدى تلاميذ المرحلة الثانوية 0.89 .

4 – 1 – 2 – 2 صدق المحكمين :

لقد استخدام فاروق عبد الفتاح موسى 1981 صدق المحكمين وذلك بعرض صورة من المقياس على ثمانية محكمين من المشتغلين في ميدان علم النفس التربوي و القياس النفسي ، وطلب منهم تحديد :

أولا : ما إذا كانت الفقرة تنتمي إلى دافع الانجاز أم لا .

ثانيا : تحديد إيجابية أو سلبية الفقرة .

و توصل إلى ما يلي : تقديرات المحكمين على أن كافة فقرات المقياس تنتمي إلى دافع الانجاز حيث أن النسبة المئوية لاتفاق المحكمين لم تقل عن 87.5 % ، كما أتفق المحكمين على أن المقياس يتضمن تسع فقرات سالبة وهي الفقرة [1 – 3 – 4 – 9 – 10 – 15 – 16 – 27 – 28] وباقي الفقرات موجبة و التي عددها 19 .

4- 1 – 2 – 3 الصدق التجريبي ،

لقد قام فاروق عبد الفتاح موسى بحساب الصدق التجريبي على عينة عشوائية بلغ عددها 200 فردا مناصفة بين الذكور و الإناث وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجاتهم على مقياس الدافع للانجاز و درجات تحصليهم الدراسي في نهاية العام ، فبلعت قيمة معامل الارتباط 0.6

4 – 2 ثبات وصدق المقياس الدراسة الحالية :

من أجل الوصول إلى نتائج دقيقة و موضوعية لابد من إضفاء طابع العلمية و الموضوعية على أن مقياس أو الاختبار أي أداة جمع المعومات ضروري الوقوف على جملة من الشروط ونذكر منها :

مقياس الاتجاه :

الصدق : وهو أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه ويقيس السمة المراد قياسها فعلا .

صدق الإتساق الداخلي : حيث قامت الباحثة بحساب صدق الاتساق الداخلي للاستبيان وذلك بحساب معامل ارتباط كل بعد من الأبعاد الأربعة للاستبيان الدرجة

الكلية للاستبيان بالاعتماد على spss20 لحساب قيمة " ر" لكل بعد كما هو موضح في الجدول : رقم (4)

الأبعاد	معامل الارتباط	دلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الشخصية	0.77**	0.00	دالة
المهنة	0.76**	0.00	دالة
الكفاءة	0.70**	0.00	دالة
التأثير	0.80**	0.00	دالة

** دالة 0.01

*دالة 0.05

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (4) أن صدق الاتساق الداخلي للأبعاد الاستبيان جاء محصور ما بين (0.76-0.80) وهذا يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الصدق وتطمئن الباحثة على تطبيقه على عينة الدراسة .

الثبات :

- الأتساق الداخلي للفقرات (آلفا كرونباخ)

و للتأكد من ثبات الاستبيان قام الباحث بحساب ثبات الاستبيان الكلي للاستبيان بطريقة الاتساق الداخلي للفقرات بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss20 كما هو موضح في الجدول رقم (5) :

العينة	مقياس	قيمة آلفا
30	الاتجاه	0.80

نلاحظ من خلال الجدول رقم (5) معاملات الثبات التي توصلت إليها الباحثة هي معاملات ثابتة ومرتفعة ، تطمئنها على صلاحية أداة بحثها و التي قدرت ب(0.80) .

2 – طريقة التجزئة النصفية للاستبيان :

مقياس	قيمة آلفا	معامل سبيرمان براون

الاتجاه	0.71	0.87

نلاحظ من الجدول رقم (6) أن معامل الارتباط بلغت 0.71 وبعد التصحيح بإستخدام معامل سبيرمان بروان توصلنا إلى أن معامل الثبات المحسوبة قدرة ب 0.87 .

مقياس الدافعية للانجاز :

الصدق الاستبيان :

لحساب هذا الصدق تم استخراج معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات مع الدرجة الكلية له مع بيان مستوى الدلالة لكل فقرة .

- **صدق الاتساق الداخلي :** كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول رقم (7) يوضح معاملات ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للاستبيان :

الفقرات	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
1	0.51**	0.01	دالة
2	0.38**	0.01	دالة
3	0.27	0.1	غير دالة
4	0.39*	0.05	دالة
5	0.23	0.2	غير دالة
6	0.39*	0.5	دالة
7	0.34	0.6	غير دالة
8	0.31	0.9	غير دالة
9	0.07	0.6	غير دالة
10	0.33	0.7	غير دالة
11	0.32	0.8	غير دالة
12	0.20	0.2	غير دالة
13	0.51**	0.01	دالة

14	0.49**	0.05	دالة
15	0.27	0.1	غير دالة
16	0.21	0.2	غير دالة
17	0.53**	0.01	دالة
18	0.63**	0.01	دالة
19	0.36*	0.05	دالة
20	0.28	0.1	غير دالة
21	0.33	0.7	غير دالة
22	0.19	0.2	غير دالة
23	0.28	0.1	غير دالة
24	0.35	0.5	غير دالة
25	0.55**	0.01	دالة
26	0.25	0.1	غير دالة
27	0.39*	0.05	دالة
28	0.34	0.6	غير دالة

** دالة عند 0.01

* دالة عند 0.05

نلاحظ من خلال الجدول رقم (7) أن كل من الفقرات (1- 2 – 13 – 14 – 17 – 18 – 25) أن معامل الارتباط ذات قيمة مرتفعة وجد مرضية و تعتبر القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 ، وعند العبارة (4 – 6 – 19 – 27) كان معامل الارتباط متوسط الثبات ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 أما العبارات المتبقية كلها غير دالة .

الثبات :

العينة	المقياس	ألفا كرونباخ
30	الدافعية للانجاز	0.75

نلاحظ من خلال الجدول رقم (8) بعد حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ و ذلك لحساب الثبات الخاص بالمقياس حيث تم التوصل إلى أن قيمة آلفا تساوي 0.75 وهي قيمة مرتفعة مما يبين تناسق المقياس .

– حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية :

مقياس	معامل الارتباط	سبيرمان براون
الدافعية للانجاز	0.67	0.79

نلاحظ من خلال الجدول رقم (9) أن معامل الارتباط الذي تم التوصل إليه هو معامل ثبات مرتفع يمكن التركيز عليه وقدر ب 0.

ب / الدارسة الأساسية :

بعد الانتهاء من إجراء الدراسة الاستطلاعية وتحقيق الأهداف المرجوة منها قمت بإجراء الدراسة الأساسية عن طريق تطبيق أداة البحث على عينة الدراسة الأساسية بعد تحديد طريقة اختيارها وخصائصها بهدف جمع المعطيات و البيانات التي تدخل في إطار التحقق من فرضيات البحث و الإجابة عن تساؤلاته .

1 / منهج الدراسة :

يرتكز كل بحث علمي على منهج يتبعه الباحث من أجل الوصول إلى نتائج دقيقة ويمكن تعريف المنهج بأنه " الطريقة المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم ، بواسطة طائفة من القواعد العامة تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة . (عبد الرحمن بدوي ، 1988، صفحة 05)

من أجل تحقيق أهداف البحث استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي الذي يقوم على دراسة العلاقة بين المتغيرات الدراسة ووصف الوضع الراهن و تفسيره و التعرف على

الآراء و المعتقدات و الاتجاهات بصورة تساعد على تحقيق أهداف البحث و الاستفادة من نتائجه ،ويرتبط استخدام المنهج الوصفي غالبا بدراسات العلوم الاجتماعية و الإنسانية التي استخدام فيها منذ نشأته و ظهوره ، لكن هذا لا يعني أن استخدامه وتطبيقه يقتصر على هذه العلوم فحسب بل أنه يستخدم أحيانا في دراسات العلوم الطبيعية لوصف الظواهر الطبيعية . (ربحي مصطفى عليان ، عثمان محمدغنيم ، 2000، صفحة 42)

لأنه المنهج المناسب في هذه الدراسة التربوية و النفسية و هذا ما جعلني الاعتماد عليه من أجل و صف درجة العلاقة بين المتغيرات وصفا كميا وذلك باستخدام مقاييس كمية و يضمن الدقة و الموضوعية للبحث .

2 / مجتمع الدراسة و عينته :

ويتكون مجتمع البحث من طلاب و طالبات المستوى الأول (ليسانس) و المستوى الثاني (الماستر) في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أدرار خلال السداسي السادس لعام 2020 / 2021 و البالغ عددهم 177 طالبا و طالبة .

حيث كانت عينة الدراسة تتكون من طلاب المستوى الثالثة ليسانس و طلاب المستوى الثاني الماستر

وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية لمعرفة إذا كانت اتجاهاتهم إيجابية أو سلبية نحو مهنة التدريس و كذلك مستوى دافعتيهم نحو التعليم مرتفع أو منخفض .

3 – خصائص عينة الدراسة الأساسية :

لقد تميزت عينة الدراسة الأساسية بالخصائص التالية :

3 – 1 حسب الجنس :

جدول رقم (10) يمثل جنس عينة الدراسة الأساسية

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الذكور	42	%36
الإناث	75	%64
المجموع	117	% 100

يبن الجدول رقم (10) توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس و نلاحظ أن العينة تحتوى 75 إناث أي ما يقابل 64 % و 42 من الذكور أي ما يقابل 36 %وهذا يدل على أن نسبة الإناث يفوق نسبة الذكور في الدراسة الأساسية .

3 – 2 حسب المستوى :

جدول رقم11) يمثل مستوى عينة الدراسة الأساسية

المستوى	العدد	النسبة المئوية
ليسانس	64	%55
الماستر	53	%45
المجموع	117	%100

يبين الجدول رقم (11) توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى و نلاحظ طلاب المستوى الأول أن النسبة المئوية قدرت ب 55 % وهي أكبر قيمة من طلاب المستوى الثاني الذي قدر ب 45 % من عينة الدراسة الأساسية .

4 – وصف أداة الدراسة : من أجل الوصول إلى نتائج دقيقة قمت بتطبيق أداتين لأعراض الدراسة الحالية وهما :

أولا : مقياس اتجاهات لطلبة الجامعة نحو مهنة التدريس :

بعد الاطلاع على مقاييس سابقة لقياس الاتجاهات و الدراسات السابقة اخترت مقياس الحلبوسي سنة 2001 لقياس اتجاهات طلبة الجامعة نحو مهنة التدريس ، وقد تألف

المقياس من 31 فقرة تم الحصول عليها من استبيان استطلاعي و الأدبيات و الدراسات السابقة .

بحيث صممت شكل الاستجابات على المقياس بحيث يجيب المفحوص عن كل عبارة من عبارات المقياس بأحد الخيارات الخماسية (موافق جدا – موافق – غير متأكد – غير موافق – غير موافق إطلاق) مرفق بمفتاح التصحيح على التوالي (5 – 4 – 3 – 2 – 1)

ثانيا : مقياس الدافعية للانجاز :

تم الاعتماد في هذا الدراسة على مقياس الدافعية للانجاز لهيرمنز تقنين و ترجمة فاروق عبد الفتاح موسى .

يحتوي المقياس على 28 عبارة أو فقرة مصاغة على شكل جمل ناقصة يليها أربع أو خمس عبارات (أ – ب – ج – د) أو (أ – ب – ج – د – هـ) ويوجد أمام كل عبارة مكملة لها قوسين ، يطلب من المفحوص و ضع إشارة (X) أمام العبارة التي يعتقد أنها تكملة للجملة .

2 – 1 أبعاد الاختبار :

عبارة المقياس مصاغة في الاتجاهين الايجابي والسلبي منها 19 بندا موجبا و تسعة بنود سالبة وهي كالتالي :

جدول رقم (12) : يوضح توزيع فقرات مقياس الدافعية للانجاز على بعديه الايجابي و السلبي

الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة
2 – 5 – 6 – 7 – 8 – 12 – 13 – 14 – 17 – 18 – 19 – 20 – 21 – 22 – 23 – 24 – 25 – 26	1 – 3 – 4 – 9 – 10 – 15 – 16 – 27 – 28

2 – 2 طريقة إعطاء الأوزان :

تتبع طريقة تدرج الدرجات تبعا لدرجة إيجابية الفقرة أو سلبيتها حيث في الفقرات 19 الموجبة تعطي الإجابات (أ – ب – ج – د – هـ) الدرجات (5– 4 – 3 – 2 – 1) على التوالي أما في حالة الفقرات التسع السالبة فتعطي الإجابات (أ – ب – ج – د – هـ) الدرجات (1 – 2 – 3 – 4 – 5) على التوالي .

2 – 3 مستوى الاختبار :

– من الدرجة 28 إلى الدرجة 64 يعنى دافعية منخفضة للانجاز .

– من الدرجة 64 إلى الدرجة 129 يعني دافعية مرتفعة للانجاز . (شويخي أمال ، 2012 ، 2013، صفحة 108 ، 109)

5 – إجراءات تطبيق أداة الدراسة :

قمت بتطبيق أداة الدراسة الأساسية على عينة من طلبة الأقسام النهائية في كلية العلوم الاجتماعية على المستوى الأول و الثاني بجامعة ادرار خلال السداسي السادس من 2021

تم قمت بتصحيح و تفريع البيانات و معالجتها إحصائيا بواسطة spss20.

خلاصة :

من خلال التنسيق بين أجزاء هذا الدراسة لابد للباحثة أن تلجأ إلى الفصل السادس الذي انطلقت من منهجية البحث و الإجراءات الميدانية المختلفة بداية من وصف منهج الدراسة ، وحدودها و كذلك معرفة مجتمع الدراسة الذي من خلاله يتم اختيار عينة و حجمها وبعدها ارتأت الباحثة إلى التقدم إلى أداة الدراسة ووصفها في صورتها الأولية ثم التحقق من صدقها و ثباتها و أخيرا أساليب المعالجة الإحصائية لبياناتها ، من أجل تحويل النتائج المتوصل إليها بالأرقام إلى دلالات لفظية .

الفصل الخامس : عرض نتائج الدراسة و مناقشة النتائج الدراسة

أ – عرض وتحليل النتائج

1 – عرض نتائج الفرضية الأولى .

2 – عرض نتائج الفرضية الثانية .

3 – عرض نتائج الفرضية الثالثة .

4 – عرض نتائج الفرضية الرابعة .

5 – عرض نتائج الفرضية الخامسة .

ب – مناقشة النتائج

1 – مناقشة الفرضية الأولى .

2 – مناقشة الفرضية الثانية .

3 – مناقشة الفرضية الثالثة .

4 – مناقشة الفرضية الرابعة .

5 – مناقشة الفرضية الخامسة .

تمهيد : بعد الانتهاء من عملية تطبيق أداة البحث على عينة الدراسة و جمع معطياتها قامت الطالبة بحساب المؤشرات الإحصائية المناسبة بهدف اختبار فرضيات بحثها و تحصلت على النتائج التالية :

1 – عرض نتائج الفرضية الأولى :

– عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة و التي تنص على وجود علاقة بين اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس والدافعية للانجاز .

وللتأكيد من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على الأسلوب الإحصائي بيرسون فكانت النتائج كالتالي :

جدول رقم (13) يوضح العلاقة بين الاتجاه و الدافعية للانجاز لدى طلبة كلية العلوم الاجتماعية .

المتغير	العينة	قيمة " ر "	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
– الاتجاه – الدافعية للانجاز	117	0.16	0.07	دالة

يبين الجدول رقم (13) المتعلق بدراسة العلاقة بين الاتجاه و الدافعية للانجاز و لمعرفة العلاقة بينهما نلاحظ أن قيمة " ر " = (0.16)وهذا يشير إلى وجود دلالة إحصائيا و بذلك يمكن القول توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين الدرجة الكلية للاتجاه نحو مهنة التدريس و علاقته بالدافعية للانجاز لدى أفراد عين الدراسة .

2 – عرض نتائج الفرضية الثانية :

– عرض وتحليل الفرضية الثانية و التي تنص على وجود فروق دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية للاتجاه نحو مهنة التدريس تعزى لمتغير الجنس .

جدول رقم (14) يوضح الفروق بين الدرجة الكلية للاتجاه نحو مهنة التدريس للاتجاه تعزى لمتغير الجنس .

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الاتجاه	الذكور	42	115.47	9.78	0.83	0.40	غير دالة
	الإناث	75	113.94	8.83			

نلاحظ من خلال الجدول بعد حساب المتوسط الحسابي الذي يقدر ب(115.47) بانحراف معياري (9.78)و لمعرفة الفروق بين المتوسطين تم تطبيق اختبار " ت " لعينة واحدة فكانت قيمتها (0.83) وقيمة الدلالة الإحصائية (0.40) عند مستوى الدلالة 0.05 و بالتالي تقبل الفرض الصفري و بذلك يمكن القول أنه عدم وجود دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للاتجاه نحو مهنة التدريس تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور

3 – عرض نتائج الفرضية الثالثة :

– عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة و التي تنص على وجود فروق دالة إحصائيا في الدرجة الكلية للاتجاه نحو مهنة التدريس تعزى لمتغير المستوى

جدول رقم (15) يوضح الفروق بين الدرجة الكلية للاتجاه نحو مهنة التدريس تعزى لمتغير المستوى :

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الاتجاه	ليسانس	64	115.75	9.40	1.64	0.10	غير دالة
	الماستر	53	112.98	8.74			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (15) بعد حساب المتوسط الحسابي الذي قدرب (115.75) بانحراف معياري (9.40) و لمعرفة الفروق بين المتوسطين تم تطبيق

اختبار " ت " بقيمة (1.64) وقيمة الدلالة الإحصائية (0.10) عند مستوى الدلالة (0.01)و بالتالي يمكن القول أنه توجد دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للاتجاه نحو مهنة التدريس تعزى لمتغير المستوى لصالح المستوى الأول(ليسانس) .

4 – عرض نتائج الفرضية الرابعة :

– عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة و التي تنص على وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة في تصورهم للدافعية للانجاز يعزى لمتغير الجنس

جدول رقم (16) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في تصورهم للدافعية للانجاز تعزى لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الدافعية للانجاز	الذكور	42	104.21	9.52	−1.27	0.20	غير دالة
	الإناث	75	106.36	8.21			

يتضح من خلال الجدول السابقة رقم (16) أن قيمة" ت " = (1.27−) و الدلالة إحصائية (0.20) عند مستوى الدلالة(0.05)و بالتالي تقبل الفرض الصفري و بذلك يمكن القول أنه عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدرجة الكلية للدافعية للانجاز نحو مهنة التدريس تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم (106.36) بانحراف معياري (8.21)

ويمكن أن نفسر هذه النتيجة بالطبيعة النفسية للإناث وحبهن لمهنة التعليم وتربية الأنباء باعتبار أن وظيفة التعليم هي الوظيفة الأنسب لهن هذا من جهة ، وهي الوظيفة التي من خلال يستطعن فرض وجودهن .

5 – عرض نتائج الفرضية الخامسة :

– عرض و تحليل نتائج الفرضية الخامسة والتي تنص على وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة في تصورهم للدافعية للانجاز يعزى لمتغير المستوى.

جدول رقم (17) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في تصورهم للدافعية للانجاز تعزى لمتغير المستوى :

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الدافعية للانجاز	ليسانس	64	106.26	8.61	0.91	0.36	غير دالة
	الماستر	53	104.77	8.87			

يتضح من الجدول السابق رقم (17) أن قيمة " ت" (0.91) و الدلالة الإحصائية (0.36) عند مستوى الدلالة (0.05) و بالتالي تقبل الفرض الصفري و بذلك يمكن القول أن عدم وجود فروق دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للدافعية للانجاز نحو مهنة التدريس تعزى لمتغير المستوى لصالح المستوى الأول(ليسانس) حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم (106.26) بانحراف معياري (8.61)

بعد الانتهاء من الفصل الخامس الذي تطرقت فيه إلى تحليل الفرضيات التي توصلنا إليها من الضروري الوقوف أمام هذه النتائج من أجل مناقشتها بالاعتماد على الدراسات السابقة و الجانب النظري للمتغيرات من أجل تفسيرها هذه النتائج

ب/ مناقشة نتائج الدراسة

بعد الانتهاء من عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة ، ستتطرق الباحثة في هذا الفصل إلى مناقشتها و ذلك في ضوء الدراسات السابقة و الأطر النظرية المفسرة للمتغيرات

1 – مناقشة نتائج الفرضية الأولى (الفرضية العامة) :

– والتي تنص على وجود علاقة بين اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس والدافعية للانجاز :

للتأكد من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة حساب معامل بيرسون قيمة " ر " لمعرفة العلاقة الإرتباطية بين الاتجاه و الدافعية للانجاز

و يفسر الباحثين هذه النتيجة إلى أن الدافعية تكون و تحدد الاتجاه نحو مهنة التدريس لطلاب فكلما كانت الدافعية عالية كان الاتجاه إيجابي و عالي نحو مهنة التدريس و العكس صحيح ، حيث العلاقة بينهما علاقة إيجابية طردية ، وهذا ما اتفق مع دراسة أبو سالم (2009) والتي كانت من أهم النتائج المتوصل إليها أن هناك اتجاه ايجابيا عاما لدى عينة الدراسة نحو مهنة التدريس و كانت الفروق لصالح الإناث و كان اتجاه إيجابي لدى عينة الدراسة نحو العمل بمهنة التدريس و لم توجد فروق بين كلا الجنسين (عمر عواض الثبيتي ، محمد حوال العتيبي ، 2018، صفحة 9)

وتتفق الدراسة الحالية كذلك مع دراسة طبشي (2007) التي تهدف إلى معرفة العلاقة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس و الدافعية للانجاز لدى طلبة معهد تكوين المعلمين و تحسين مستواهم بور قلة (الجزائر) وكذا معرفة طبيعة اتجاهاتهم نحو المهنة و مستوى دافعيتهم على جميع طلبة المعهد البالغ عددهم 105 و توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات الطلبة إيجابية و مستوى دافعيتهم للانجاز مرتفع و أن هناك علاقة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس و الدافعية للانجاز باختلاف جنسهم و لم تختلف باختلاف مستواهم الدراسي .

ويذكر أتكسنون (1964) أن دراسة الدافعية تتعلق بتحليل الدوافع التي تقوم بتوجيه تصرفات الفرد .

كما يشير كذلك نجاتي(2001) إلى أن الدوافع هي القوى المحركة التي تبعث النشاط في الكائن الحي و تبدئ السلوك و توجهه نحو هدف معين فهي تؤدي وظائف ضرورية و هامة للكائن الحي ، حيث تدفعه للقيام بإشباع حاجاته الأساسية الضرورية لحياته و بقائه ، كما تدفعه للقيام بكثير من الأفعال الأخرى الهامة و المفيدة في توافقه (حيلات محمد الطاهر ، 2018، صفحة 377).

وقد اختلفت هذه الدراسة الحالية عن دراسة yaakub 1990 وهدفت هذه الدراسة إلى بيان العلاقة بين الاتجاه نحو مهنة التعليم و المتغيرات التالية (الانتماء العرقي ، الجنس ، المؤهل ، السمات الشخصية ، الدافعية للتعليم)

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاه الهنود كان مختلفا بشكل ملحوظ عن الماليزيين و لكن لم يكن هناك اختلاف بين اتجاه الصينيين و اتجاه الماليزيين ، اتجاه الطلبة الذكور لم يختلف بشكل ملحوظ عن اتجاه الطلبة الإناث .

لم يكن هناك علاقة ارتباطيه ملحوظة بين الدافع و الاتجاه لمهنة التعليم كان هناك علاقة ايجابية بين عاملين شخصين و الاتجاه نحو مهنة التعليم هما الاستقرار العاطفي و الثقة بالنفس ، وكان هناك علاقة سلبية بين عاملين آخرين هما الميل و الحذاقة .

(عبد الله المجيدل ، سعد الشريع ، 2012، صفحة 35).

ومن خلال التفسير السابق يمكن اعتبار أن الطالب إذا كان في الأصل غير راغب في دراسة تخصص و غير راغب عن العمل الذي سيترتب عنه مستقبلا فما الذي سيستثير دافعيته للانجاز باعتبار أنها القوة المحركة التي تحرك سلوكه و توجهه نحو تحقيق النجاح وما الذي سيدفعه إلى بذل الجهد و المثابرة ، على عكس الطالب الراضي عن توجيهه الذي يسعى إلى بذل أقصى جهد لديه من أجل الامتياز و التفوق ، فكلما كانت الدافعية للانجاز مرتفعة كلما انعكس ذلك بالإيجاب على الأفراد و المجتمع حيث نجدهم في سعي دائم لتحقيق أهداف بنجاح .

2 – مناقشة نتائج الفرضية الثانية :

– والتي تنص على وجود فروق دالة إحصائية في الاتجاه نحو مهنة التدريس تعزى لمتغير الجنس :

للتأكيد من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و كذلك حساب اختبار " ت " لدراسة الفروق و تبين وجود دالة إحصائية .

وتتفق هذا الدراسة مع دراسة Aslanb . guneylia (2009)وهدفت هذه الدراسة التي تحدد اتجاهات معلمي اللغة التركية المنتظرين نحو مهنة التدريس بحسب مستوياتهم الاقتصادية و الاجتماعية و جنسهم ، و أسباب اختيارهم هذه المهنة ، و ما المشاكل التي قد تواجههم عندما يبدؤون المهنة .

وقد أظهرت الدراسة أن هناك اختلافا كبيرا لصالح المعلمين المحتملين الإناث فيما يتعلق بعامل الجنس .

كما تؤكد دراسة أبو رأس(2009) والتي أظهرت الدراسة العديد من النتائج أهمها : أن نسبة الإناث في العمل بمجال التعليم الثانوي التخصص أعلى من نسبة الذكور .

ويمكن اعتبار السبب الاختلاف بين الجنسين إلى أن الإناث لديهم قابلية للتدريس

3 – مناقشة نتائج الفرضية الثالثة :

والتي تنص على وجود فروق دالة إحصائية في الاتجاه نحو مهنة التدريس تعزى لمتغير المستوى :

للتأكيد من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري وكذلك اختبار " ت " لدراسة الفروق دالة إحصائية.

يعتبر الاتجاه بأنه استعداد نفسي متعلم للاستجابة الموجبة أو السلبية نحو مثيرات من أفراد أو أشياء أو موضوعات تستدعي هذه الاستجابة ويعبر عنها عادة بحب أو إكراه ولقد تناول العديد من الباحثين مجموعة من الدراسات في هذا المجال ، وتتفق هذا الدراسة مع دراسة (الجمل 1983) في عدم وجود فروق ذات دلالة بين اتجاهات طلبة المستوى الأولى و الرابع وذلك من خلال التحقق من أثر الدراسة بكلية التربية بالجامعة الأردنية في اتجاهات طلبتها نحو مهنة التدريس وقد تم تطبيق مقياس (M . T. A. I)على مجموعتين من الطلاب الأولى من 42 طالبا و طالبة من السنة الأولى في تخصص التربية و الثانية من 31 طالبا وطالبة من السنة الرابعة في نفس التخصص ، إن النتائج التي توصلت إليها الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين

المستويين أول و الرابع وفي مثل هذا التخصص التربوي قد يعني أن دور الكلية يجب أن يكون ضمن العوامل المختلفة التي يجب أن تساهم في دعم و تنمية اتجاهات الطلاب

المدرسين .

كما يؤيد زكي (1974) هذه النتيجة في دراستها التي أجريت في مصر و التي تهدف للتعرف على اتجاهات طلبة كليات إعداد المعلمين نحو مهنة التدريس عند التحاقهم بالكلية ، ثم التعرف على هذه الاتجاهات عند طلبة الصفوف النهائية ، للوقوف على مدى التغير في اتجاهاتهم ، وقد أعدت الباحثة مقياس لهذا الغرض ، و قد تم تطبيقه على عينة 280 طالبا و طالبة موزعين على المستويين الأول و الرابع و مما كشفت عنه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة بين اتجاهات طلبة المستوى الأول و الرابع بشكل عام .

كما لا تتفق دراسة (عمران 1974)مع الدراسة في بعض المستويات حيث كان الهدف منها معرفة اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الرياض (الملك سعود) نحو مهنة التدريس ، و ذلك بتطبيق مقياس قام بإعداده على عينة من 387 طالبا في الكلية من مستويات و تخصصات مختلفة .

ومما توصلت إليه الدراسة و جود فروق دالة بين متوسطات درجات اتجاهات طلاب المستوى الأولى والثاني عند مستوى(0.01) لصالح المستوى الثاني و في نفس الوقت توجد فروق ذات دلالة بين المتوسطات درجات اتجاهات طلاب كل من المستوى الأول و المستويين الثالث و الرابع عند مستوى (0.01) .

ومن خلال النتائج المتوصل إليها أن اتجاهات الطلاب تتأثر إيجابيا بعد دخولهم للكلية و لكن سرعان ما يأخذ بالهبوط ، وهذا يرجع لأسباب عدة منها :

- صغر حجم العينة المستوى .
- بعد الالتحاق بالكلية ليست لديهم الرغبة و الميل .

– لم يمروا أثناء دراستهم بخبرات و مواقف غير سارة أو مدعمة تشدهم أكثر نحو المهنة.

4 – مناقشة نتائج الفرضية الرابعة :

والتي تنص على وجود دالة إحصائيا للدافعية للانجاز نحو مهنة التدريس تعزى لمتغير الجنس

للتأكد من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و اختبار " ت " لمعرفة الفرق دالة إحصائيا .

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة بن بريكة عبد الرحمن (2003) التي قام بتطبيقها على عينة بلغت 200 طالبا من طلبة المدارس العليا للأستاذة بواقع 100 طالبا و100 طالبة و لقد توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب والطالبات في مقياس الدافعية للانجاز ، فقد دلت النتائج أن الفرق بين متوسطي الفئتين في مجال دافعية الانجاز ضعيف جدا ، و غير دال إحصائيا و أرجع ذلك إلى أن البحث أجرى على الفئة الجامعية (ذكور – إناث) لها طموحات و رغبات في التفوق و النجاح تكاد تكون متشابهة ، فالفتاة التي بلغت هذا المستوى ترغب في الاستقلال و المكانة الاجتماعية و تحمل المسؤولية مثل زميلها الذكر .

كما تتفق الدراسة الحالية أيضا مع دراسة فتحي مصطفى الزيات (1990) على عينة مكونة من 300 فردا من طلبة الجامعة من الجنسين بواقع(154)طالبا من جامعة المنصورة بمصر و (146) طالبا من جامعة أم القرى يتراوح العمر لديهم من 18 إلى 27 و توصل إلى عدم وجود فرق بين الجنسين في الدافع للانجاز .

وقد أكدت نتائج الدراسة أنها تتفق مع دراسة كل من (سمارة و آخرون 2012 ، سليمون و آخرون 2015 ، 2017) وتختلف مع دراسة كل من شرقي 2010 و طبشي 2007

كما تم تفسير تفوق الذكور على الإناث في الدافعية للانجاز في ضوء الظروف و المواقف المثيرة لهذه الدافعية لدى كل من الجنسين حيث تتأثر النساء بالدافع إلى الأنتماء بمعنى حاجة الأنثى لأن تكون مرغوبة و مقبولة إجتماعيا و يفترض أن يكون لدافع الانتماء هذا أولوية و أفضلية على الدافع للانجاز في حين يتغلب الدافع للانجاز و التحصيل المرتفع لدى الرجال .

و يتسق ذلك مع ما أشار إليه محي الدين حسين من خلال استعراضه للدراسات التي تناولت المقارنة بين الجنسين في الدافعية للانجاز ، بان الإناث بصفة عامة موجهات بدافعية الانجاز أقل من توجه الذكور بها .

كما فسر الطواب سيد 1990 عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور و الإناث في الدافعية للانجاز في ضوء طبيعة المجتمعات التي أجريت فيها مثل هذه الدراسات و الفترة الزمنية التي أجريت فيها . و استشهد على ذلك بقوله بأن الدراسات المبكرة مثل دراسة مارتينا هورنر التي أجريت في الستينات عن الدراسات التي تمت في فترة الثمانينات والتسعينات ، من حيث الظروف التاريخية و العوامل الاجتماعية و الثقافية و النفسية المميزة لكل فترة من هذه الفترات .

5 – مناقشة نتائج الفرضية الخامسة :

والتي تنص على وجود فروق دالة إحصائيا للدافعية للانجاز تعزى لمتغير المستوى .

للتأكد من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري واختبار " ت " لمعرفة دالة إحصائيا .

أن من الأسباب التي أدت إلى نقص مناقشة نتيجة الفرضية عدم وجود دراسات سابقة تدل على عدم فروق دالة إحصائية للدافعية للانجاز تعزى لمتغير المستوى هذا ما توصي به الباحثة إلى جميع الباحثين القادمين فتح مجال البحث لربط متغير الدافعية للانجاز مع متغيرات أخرى لمعرفة جميع الجوانب التي تخص للدافعية للانجاز

ويرجع سبب إختلاف الطلاب للدافعيتهم للانجاز لمتغير المستوى إلى أن الطلاب المستوى الأول (ليسانس) تكون لديهم دافعية للانجاز نحو مهنة التدريس مرتفعة لأنهم تكون لديهم حب الاستطلاع و الاكتشاف وقد تتغير لدى طلاب المستوى الثاني

(الماستر) عندما يتمكن من الاطلاع على المراحل التعليمية التي يمر بها خلال المسار الدراسي يعني قد يتغير تكوين الاتجاه

- استنتاج عام

بعد عملية التحليل والتفسير التي قامت بها الباحثة وإثراء متغيرات الدراسة نظريا و تطبيق مقاييس جمع البيانات و معالجتها إحصائيا وتفسيرها و مناقشتها وكان الهدف الرئيسي من هذا الدراسة الوصول إلى الإجابة على الإشكالية المتمثلة في معرفة العلاقة بين اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس و الدافعية للانجاز و كذلك معرفة الفروق بين الجنسين و المستوى الدراسي لدى الطلاب .

على ضوء ما أسفرت عليه الدراسات السابقة و الجانب النظري حيث توصلت نتائج الدارسة إلى ما يلي :

- تحققت الفرضية العامة والتي تنص على وجود العلاقة بين اتجاهات الطلبة والدافعية للانجاز نحو مهنة التدريس.

- عدم تحقق الفرضية الثانية و التي نصت أنه توجد فروق ذات دالة إحصائية في اتجاه الطلبة تعزى لمتغير الجنس .

- عدم تحقق الفرضية الثالثة و التي نصت أنه توجد فروق ذات إحصائية في اتجاه تعزى لمتغير المستوى .

- عدم تحقق الفرضية الرابعة و التي نصت أنه توجد فروق في الدافعية للانجاز تعزى لمتغير الجنس .

- عدم تحقق الفرضية الخامسة و التي نصت أنه توجد فروق في الدافعية للانجاز تعزى لمتغير المستوى .

من خلال نتائج البحث يمكن أن نتوصل إلى التوصيات و الاقتراحات التالية :

- العمل على وضع مهنة التعليم في مكانها الحقيقي في صدارة المهن لأنها بحق أم المهن جميعا فما من مهنة إلا يمكن أن نعد كوادرها من مخرجات مهنة التعليم .

- لا بد إذا أريد لهذا المهنة الارتقاء أن ينتقى لها طلبة من ذوي التحصيل العالي و الدرجة المتميزة .

– يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في تطبيق المقياس على الطلبة المقبولين في أقسام كليات التربية للتعرف على اتجاهاتهم نحو مهنة ال
تدريس و السعي إلى تغييرها أو تعديلها .

– إلحاق المعلمين بدورات تدريبية داخل وخارج البلد لمواكبة التطور العلمي و التكنولوجي .

– دعم الطلبة و تشجيعهم على الالتحاق بكليات التربية كون مهنة التدريس مهنة إنسانية مهمة .

– العمل على اختيار المرشحين الأكفاء من الراغبين في الانتساب إلى مجال التعليم من خلال تطبيق مراعاة ميول و رغباتهم في مهنة المستقبل .

– الإعداد السليم للمعلمين لا يقتصر على بناء الجوانب المعرفية و المهارية و إنما يتعداها إلى بناء الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة ، تلك الاتجاهات التي تضمن انخراطهم بها بحماس ، فالإتقان و الإبداع بأي مهنة من المهن مرهون باتجاهاتنا نحوها و حبنا لها .

– الإلمام بالجانب المعرفي من أجل التعرف على طرق تنمية للانجاز و ذلك بالاطلاع على النظريات المفسرة لها .

– القيام بدراسات لتطوير و تنمية الدافعية للانجاز .

– العمل على زيادة الاهتمام بموضوع الدافعية للانجاز من خلال ربطه ببعض المتغيرات .

– تحسين ظروف المعلمين و الأساتذة الاجتماعية والاقتصادية و التي تساهم في الرفع من دافعية الانجاز لديهم لأنهم مسئولين في تكوين اتجاهات الطلاب نحو المهنة.

– النظر إلى التربية بأنها عملية استثمارية ، وليس خدمية و بأن ما ينفق على التربية ليس هدرا للأموال ، و إنما هو أكثر أنواع الاستثمار ربحا .

قائمة المصادر

والمراجع

1_خليل عبد الرحمان المعايطة . (2010). علم النفس الاجتماعي . عمان: دار الفكر ، الطبعة الثالثة .

2_زين العابدين درويش. (2005). علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته. القاهرة: دار الفكر العربي.

3_عبد الفتاح دويدار . (1994). علم النفس الإجتماعي أصوله ومبادئه. بيروت: دار النهضة العربية .

4_ عدنان يوسف العتوم . (د.سنة). علم النفس الاجتماعي. الاردن: الاثراء للنشر و التوزيع.

5 _محمد شفيق. (2004). علم النفس الاجتماعي بين النظرية و التطبيق. الاسكندرية : دار المعرفة الجامعية .

6_أحمد حسن اللقاني ، عودة عبد الرحيم أبو سنينة. (1999). أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية. عمان: دار الثقافة ط .1

7 _ أحمد محمد حسن صالح ، ناجي محمد قاسم و آخرون. (د.سنة). الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي والتربية الصحية. اسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.جزء الاول.

8 _ الزيادي ، رضية عبد الله علي . (2008). طلبة كليات التربية في الجامعات اليمينية نحو مهنة التدريس و علاقتها بالتحصيل لمفاهيم طرائق التدريس و التطبيق . اليمن : رسالة دكتوراه .

9 _ الكبسي وهيب مجيد ، الشمسي عبد الأمير عبود ، نجم الحلبوسي ، سعدون سلمان . (2002). التوجيه و الأرشاد النفسي بين النظرية و التطبيق . بغداد: منشورات ELGA.

10 _ إمتثال زين الدين. (2014). القيم والاتجاهات السلوكية والمواقف الاجتماعية للشباب الجامعي . بيروت: دار المنهل البناني.

11 _ بن يوسف أمال. (2008). العلاقة بين استراتيجيات التعلم و الدافعية للتعلم و أثرهما على التحصل الدراسي. *شهادة الماجستر في علم التربية* . ، البليدة .

12_ بوفيلج محمد أعراب . (بلا تاريخ). فنيات التدريس في مواد اللغة بين النظري و التطبيقي . نوميديا للنشر بدون ط.

13 _ توفيق أحمد مرعي ، محمد محمود الحيلة . (2002). عمان : دار النشر ط 1 .

14 _ ثأئر غباري . (2008). الدافعية النظرية و التطبيق . عمان : دار المسيرة ،ط.1

15 _ جلده ، سامر . (2009). السلوك التنظيمي و النظريات الإرادية الحديثة . عمان : دار أسامة .

16 _ جمال بن ابراهيم القريش . (2016). مهارات التدريس الفعال . الجزائر : دار النجاح ط 1 .

17 _ جناد عبد الوهاب . (2013، 2014). الكفاءة الإجتماعية و علاقتها بالدافعية للتعلم و مستوى الطموح . *اطروحة لنيل شهادة دكتوراه* . وهران .

18 _ جودت بني جابر . (2004). علم النفس الاجتماعي . عمان : دار الثقافة ط 1 .

19 _ حيلات محمد الطاهر . (2018). مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الاجتماعية . ورقلة : مجلة جامعية محكمة نصف سنوية ، العدد 34 .

20 _ ربحي مصطفى عليان ، عثمان محمدغنيم . (2000). مناهج و أساليب البحث العلمي النظرية و التطبيق . عمان : دار صفاء للنشر .

21 _ رجاء محمود بوعلام . (2010). التعلم أسسه وتطبيقاته. عمان: دار المسيرة.

22 _ ردينة عثمان يوسف ، حذام عثمان يوسف . (2005). طرائق التدريس – منهج – أسلوب – وسيلة . عمان : دار المناهج .

23 _ رؤية عفانة ، أحمد حسن اللوح . (2008). التدريس الممسرح رؤية حديثة في التعليم الصفي . عمان : دار المسيرة ط 1 .

24 _ سليمان عبد الواحد إبراهيم . (2012). الصحة النفسية و تطبيقاتها في المؤسسات التربوية للمعلم و المتعلم . عمان : دار المناهج .

25 _ سليمان عبد الواحد ابراهيم . (2016). الصحة النفسية وتطبيقاتها في المؤسسات التربوية للمعلم والمتعلم . عمان: دار المنهاج.

26 _ شاهر ذيب شريخ . (2006). استراتيجيات التدريس . ععمان : المعتز ط .1

27 _ شرقي رابح . (2010). النمط القيادي للمديرين وعلاقته بدافعية الانجاز لدى معلمي مرحلة الابتدائية . *مذكرة لنيل شهادة الماجستير* . المسيلة .

28 _ شويخي أمال . (2012 ، 2013). نمط التوجيه الجامعي و علاقته بالدافعية للانجاز . *مذكرة تخرج شهادة الماجستير* . تلمسان .

29 _ صباح محمود محمد ، أنور صباع محمود . (2004). اتجاهات جديدة في تدريس الجغرافية . دار الوراق ط 1 .

30 _ صبحي عبد اللطيف المعروف . (2012). نظريات الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي . العراق : الوراق للنشر .

31 _ عاطف الصيفي . (2009). المعلم واستراتجيات التعليم الحديث . عمان : دار أسامة للنشر طبعة الاولى .

32 _ عباس محمد عوض . (1990). الصحة النفسية و التفوق المدرسي . القاهرة : دار النهضة العربية .

33 _ عبد الرحمان عزى و سعيد بومعيزة . (بدون سنة). الألام والمجتمع . الوسط .

34 _ عبد الرحمن بدوي . (1988). مناهج البحث العلمي . الكويت : وكالة المطبوعات شارع فهد السالم .

35 _ عبد الزراق ، ظاهر . (1985). اتجاهات حديثة في مجال إعداد و تدريب المعلمين ، وثائق ندوة إعداد المعلم بدول الخليخ العربى . المملكة العربية السعودية : مكتب التربية العربي لدول الخليخ .

36 _ عبد الله العامري . (2009). المعلم الناجح . عمان : دارأسامة ط .1

37 _ عبد الله المجيدل ، سعد الشريع . (2012). اتجاهات طلبة كليات التربية نحو مهنة التعليم دراسة ميدانية مقارنة بين كلية التربية و جامعة الكويت و كلية التربية بالحسكة جامعة الفرات نموذجا . دمشق : مجلة جامعة دمشق – المجلد 28 – العدد الرابع .

38 _ عبد المجيد نشواتي . (2002). علم النفس التربوي . عمان : دار الفرقان .

39 _ عبدالرحمن الوافي . (2016). مدخل الى علم النفس . الجزائر : دار هومه ط.7

40 _ علي النعيمي . (2004). الشامل في تدريس اللغة العربية . عمان : دار أسامة ط 1 .

41 _ عماد عبد الرحيم الزغلول ، شاكر عقله المحاميد. (2007). سيكولوجية التدريس الصفي . عمان : دار المسيرة .

42 _ عماد محمد مخيمر . (2011). علم النفس الاجتماعي التطبيقي . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية الطبعة الاولى .

43 _ عمر عواض الثبيتي ، محمد حوال العتيبي . (2018). الدافعية و علاقتها في تكوين الإتجاه نحو مهنة التدريس . المملكة العربية السعودية : مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية و الإنسانية .

44 _ فاطمة عبد الرحيم النواسية . (2015). أساسيات علم النفس . عمان : دار المناهج .

45 _ فؤاد حسن أبو الهيجاء . (2001). أساسيات التدريس ومهارات وطرقه العامة . عمان: دار المناهج طبعة أولى.

46 _ كلثوم قاجة . (2013). دافعية الانجاز لدى معلمي أقسامالتربية التحضيرية بالمدارس الابتدائية . الجزائر: مجلة الباحث في العلوم الانسانية و الاجتماعية العدد.34

47 _ محمد حسن محمد حمدات . (2008). منظومة التعليم و أساليب تدريس الرياضيات – اللغة الانجليزية – الكمياء – الانشطة التعلمية – تدريب ابداع نظام الجودة للمرحلة الابتدائية . عمان : دار الحامد ط .1

48 _ محمد خليفة عبد اللطيف . (2000). الدافعية للانجاز . القاهرة : دار غريب .

49 _ محمد سمير عبد الفتاح ، زينب السيد عبد الحميد. (2004). علم النفس الاجتماعي – أهداف ، إتجاه ، إنتماء –. الاسكندرية : المكتب الجامعي للبحث .

50 _ محمد محمود الخلوالدة . (2003). مقدمة في التربية . عمان : دار المسيرة .

51 _ محمد محمود الخوالدة . (2003). مقدمة في التربية . عمان : دارالمسيرة بدون ط .

52 _ محمد محمود بني يونس . (2009). سيكولوجيا الدافعية و الانفعالات . عمان : دار المسيرة ، ط.2

53 _ مصطفى حسن باهي ، سمير عبد القادر جاد . (2004). المدخل الى الاتجاهات الحديثة في علم النفس الرياضي . الدار العالمية ط 1 .

54 _ مهدي أحمد الطاهر. (1991). الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسة . *دارسة لنيل درجة الماجستير* . السعودية .

55 _ نادر فهمي الزيود ، هشام عامر عليان و آخرون . (1999). التعلم والتعليم الصفي. الاردان : دار الفكر ط .4

56 _ هادي طوالبة ، باسم الصرايرة و آخرون. (2010). طرائق التدريس. دار المسيرة.

الملاحق

1 / مقياس اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس:

عزيزي الطالب .....عزيزتي الطالبة .

نضع بين يديك مجموعة من الفقرات قد تتفق معها أو لا تتفق المطلوب منك قراءتها بدقة وتحدد موقفك اتجاهها و الاجابة وفقا للبدائل الموجودة أمام كل فقرة ، وذلك بوضع علامة (x)تحت البديل المناسب الذي يعبر عن أرائكم ولا داعي لذكر أسمك وأرجو أن تكون إجابتك بصراحة خدمة لاغراض البحث العلمي مع تقدير الباحث وشكره.

1 -الجنس

2 - المستوى

3 - التخصص

رقم	العبارة	موافقة جدا	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق إطلاقا
1	تساعدني على تحسين مظهري باستمرار					
2	مردودها المادي متوسط					
3	أنها ذات منزلة عملية مرموقة					
4	مشكلاتها أكثر من مردواتها					
5	يعجبني إن أكون مدرسا					
6	جهل بعض العاملين في التدريس لمسؤوليتهم					
7	أكن إحتراما للمدرسين					
8	مهنة التدريس شاقة و غير مجدية					
9	أنها مهنة شريفة ومقدسة					
10	منزلة التعليم غير متدنية في المجتمع					
11	أنها مهنة إنسانية نبيلة					
12	تعتبر من المهن المتعبة قياسا بالمهن الأخرى					
13	أنها تسهم في إزالة الجهل والتخلف في المجتمع					
14	تزيد من قدرتي على تحمل المسؤولية					
15	اعتقد إن كفاءتي التدريسية ضعيفة لممارسة المهنة					
16	تفتح أمامي أبواب المعرفة المختلفة					
17	أنها مهنة روتينية					
18	أهم مهنة تساهم في بناء البلد					

19	لا تساعدني في بناء مستقبلي الاجتماعي و الأسري					
20	لها منزلة كبيرة في المجتمع					
21	تدني مستوى التعليم لا يشجعني على الانخراط فيها					
22	تصقل شخصية الإنسان وتهذبها					
23	لا استطيع إن أصور نفسي مدرسا					
24	اشعر بالشفقة على المدرسين					
25	الاحتكاك مع بعض الطلبة المشاغبين يضعف من الانخراط فيها					
26	شخصية المدرس محبوبة					
27	الأوضاع الدراسية السائدة لا تشجع على هذه المهنة					
28	لا أكن احتراما للذين قاموا بتدريسي					
29	تساعدني على اكتشاف إمكاناتي و قدراتي الذاتية					
30	مهنة التدريس سوف تتيح لي القدرة على التصرف في المواقف المختلفة					
31	تجعلني أبحث كثيراعن المعارف					

مقياس الدافعية للانجاز

- إن المقياس الذي وضع بين أساس لأغراض علمية بحثية تهدف إلى معرفة مستوى الدافعية للانجاز لديك .

- يتكون المقياس من 38 فقرة غير كاملة ويلي كل منها عدد من العبارات التي يمكن أن تكمل الفقرة ويوجد أمام كل عبارة قوسان .

- اقرأ الفقرة الناقصة ثم اختر العبارة التي ترى أنها تكمل الفقرة وضع علامة (*)بين القوسين الموجودين أمام هذه العبارة لا تضع أكثر من علامة في السؤال الواحد .

- لا توجد إجابات صحيحة و أخرى خاطئة وإنما لكل إجابة وزنها وقيمتها الخاصة لذلك نرجو منك مراعاة الصراحة والصدق عند الإجابة لان قيمة الإجابة التي سوف تقدمها لها وزن و تأثير كبيرين على مصداقية النتائج التي سوف يتوصل إليها البحث العلمي الذي أنت تساهم في إنجاز من خلال إجاباتك

- الجنس :

- المستوى :

2 / مقياس الدافعية للانجاز:

1/أن العمل شيء :

( ).....(أ) أتمنى ألا افعله .

( ).....(ب)لا أحب أداءه كثير جدا.

( ).....(ج) أتمنى أن افعله .

( ).....(د) أحب أداءه .

( ).....(ه) أحب أداءه كثيرا جدا .

2/ في الجامعة يعتقدون أني :

( ) .....(أ) أعمل بشدة جدا .

( ) .....(ب) أعمل بتركيز .

( ).....(ج) أعمل بغير تركيز.

( ).....(د) غير مكترث بعض الشيء.

( ).....(ه) غير مكترث جدا .

3/ أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان :

( ).....(أ) مثالية .

( ) .....(ب) سارة جدا .

( ) .....(ج) سارة .

( ) .....(ح) غير سارة

( ).....غير سارة جدا .

4/ أن تنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيء هام :

( ) .....(أ) لا قيمة له في الواقع .

( ) .....(ب) غالبا ما يكون أمرا ساذجا .

( ) .....(ج) غالبا ما يكون مفيدا .

( ) .....(د) له قدر كبير من الأهمية

( ).....(ه) ضروري للنجاح.

5/ عندما أعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي :

( ) .....(أ) مرتفعة جدا .

( ) .....(ب) مرتفعة .

( ) .....(ج) لا مرتفعة ولا منخفضة .

( ).....(د) منخفضة .

( )..... (ه) منخفضة جدا .

6/ عندما يشرح الأستاذ الدرس:

( )..... (أ) أعقد العزم على أن أبدل قصارى جهدي وأعطي عن نفسي انطباعا حسنا .

( ) ..... (ب) أوجه عادة انتباها شديدا إلى ما يقوله الاستاذ.

( )..... (ج) تتشتت أفكاري كثيرا في أشياء أخرى .

( )..... (د)لي ميل كبير إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالجامعة .

7/ 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 .

8/ إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ :

( ) ..... (أ) أستمر في بدل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي .

( ).....(ب) أبذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي .

( ) .....(ج) أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى .

( ) .....(د) تجدني راغبا في التخلي عن هدفي .

( ).....(ه) أتخلى عن هدفي عادة .

9/ أعتقد أن عدم إهمال الواجب الدراسي :

( ) .....(أ) غير هام جدا .

( ).....(ب) غير هام .

( ) .....(ج) هام .

( ) .....(د) هام جدا .

10/ إن بدء أداء الواجب الدراسي يتطلب :

( ) .....(أ) مجهودي كبير جدا .

( ) .....(ب) مجهودا كبير .

( ).....(ج) مجهودا متوسط.

( ) .....(د)مجهودا قليلا جدا .

11/ عندما أكون في الجامعة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون :

( ).....(أ) مرتفعة جدا .

( ).....(ب) مرتفعة .

( ) .....(ج) منخفضة .

( ) .....(د) منخفضة جدا .

12/ إذا دعيت أثناء أداء الواجب الدراسي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإني بعد ذلك :

( ) .....(أ) دائما أعود إلى المذاكرة مباشرة .

( ) .....(ب) أستريح قليلا ثم أعود إلى العمل .

( ) .....(ج) أتوقف قليلا قبل أن أبدا العمل مرة أخرى .

( ) .....(د) أجد أن الأمر شاق جدا كي أبدا مرة أخرى .

13/ إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة :

( ).....(أ) أحب أن أؤديه كثيرا .

( ) .....(ب) أحب أؤديه أحيانا .

( ) .....(ج)أؤديه فقط إذا كوفئت عليه جيدا .

( ) .....(د)لا أعتقد أنني أكون قادرا على تأديته .

( ) .....(ه) لا يجذبني تماما .

14/ يعتقد الأخريين إني :

( ) .....(أ) أذاكر بشدة جدا .

( ) .....(ب) أذاكر بشدة .

( ).....(ج) أذاكر بدرجة متوسطة .

( ) .....(د) لا أذاكر بشدة جدا .

( ) .....(ه) لا أذاكر بشدة .

15/ أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون :

( ).....(أ) غير هاما .

( ) .....(ب) له أهمية قليلة .

( ) .....(ج) ليس هاما جدا .

( ).....(د) هاما إلى حد ما .

( ) .....(ه) 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 .

( ).....(ه) 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 الجامعة الذين يذاكرون بشدة جدا :

( ) .....(أ) مهذبين جدا .

( ) .....(ب)مهذبين .

( ) .....(ج) مهذبين كالأخرين الذين لا يذاكرون بنفس الشدة

( ) .....(د)غير مهذبين .

( ) .....(ه) غير مهذبين على الإطلاق .

19/ أعجب بالأشخاص الذين يحققون مراكز مرموقا في الحياة :

( ) .....(أ) كثيرا جدا .

( ) .....(ب) كثيرا .

( ).....(ج) قليلا.

( ) .....(د) بدرجة الصفر .

20/ عند ما أرغب في عمل شيء أتسلى به :

( ) .....(أ) عادة لا يكون لدي الوقت لذلك .

( ) .....(ب) غالبا لا يكون لدي الوقت لذلك .

( ) .....(ج) أحيانا يكون لدي قليل جدا من الوقت .

( ) .....(د) دائما يكون لدى الوقت .

21/ أكون عادة :

( ) .....(أ) مشغولا جدا .

( ) .....(ب)مشغولا.

( ) .....(ج) غير مشغول كثيرا .

( ) .....(د) غير مشغول .

( ) .....(ه) غير مشغول على الإطلاق .

22/ يمكن أن اعمل في شيء ما بدون تعب لمدة :

( ) .....(أ) طويلة جدا .

( ) .....(ب) طويلة .

( ) .....(ج) متوسطة .

( ) .....(د) قصيرة .

( ) .....(ه) قصيرة .

23/ إن علاقتي الطيبة بالأساتذة في الجامعة :

( ) .....(أ) ذات قدر كبير جدا.

( ) .....(ب) ذات قدر .

( ) .....(ج) اعتقد أنها ليس لها قدر .

( ) .....(د) أعتقد أنها مبالغ في قيمتها .

( ) .....(ه) أعتقد أنها غير هامة تماما .

24/ يتبع الأولاد آباءهم في إدارة الأعمال لأنهم :

( ) .....(أ) يريدون توسيع وامتداد الأعمال .

( ) .....(ب) محظوظون لن آباءهم مديرون .

( ) .....(ج) يمكن أن يضعوا أفكارهم تحت الاختيار .

( )..... (د) يعتبرون أن هذه أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال

25/ بالنسبة للجامعة أكون :

( ) ..... (أ) في غاية الحماس .

( ) ..... (ب) متحمسا جدا .

( ) ..... (ج) غير متحمس بشدة .

( ) ..... (د) قليل الحماس .

( ) ..... (ه) 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 أبدا شيئا فاني :

( )..... (أ) لا أنهيه بنجاح على الإطلاق .

( ) ..... (ب) أنهيه بنجاح نادرا.

( ) ..... (ج) أنهيه بنجاح أحيانا .

( ) ..... (د) أنهيه بنجاح عادة .

28/ بالنسبة للجامعة أكون :

( )..... (أ) متضايقا كثيرا جدا .

( ) ..... (ب) متضايقا كثيرا .

( ) ..... (ج) أتضايق أحيانا.

( ) ..... (د) أتضايق أحيانا .

( ) ..... (ه) لا أتضايق مطلقا.

_ نتائج الدراسة الاستطلاعية و الدراسة الأساسية :

1_الدراسة الاستطلاعية :

أ/ حساب صدق الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الاتجاه :

Corrélations

		تأثير	كفء	مهن	شخ	إتجاه
تأثير	Corrélation de Pearson	1	.451*	.351	.293	.802**
	Sig. (bilatérale)		.012	.057	.117	.000
	N	30	30	30	30	30
كفء	Corrélation de Pearson	.451*	1	.265	.447*	.715**
	Sig. (bilatérale)	.012		.157	.013	.000
	N	30	30	30	30	30
مهن	Corrélation de Pearson	.351	.265	1	.384*	.655**
	Sig. (bilatérale)	.057	.157		.036	.000
	N	30	30	30	30	30
شخ	Corrélation de Pearson	.293	.447*	.384*	1	.700**
	Sig. (bilatérale)	.117	.013	.036		.000
	N	30	30	30	30	30
إتجاه	Corrélation de Pearson	.802**	.715**	.655**	.700**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	.000	
	N	30	30	30	30	30

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

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ب/ حساب معامل الثبات لمقياس الاتجاه :

_ معامل الارتباط ألفا كرونباخ :

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.624	31

_ طريقة التجزئة النصفية:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.546
		Nombre d'éléments	16[a]
	Partie 2	Valeur	.441
		Nombre d'éléments	15[b]
	Nombre total d'éléments		31
Corrélation entre les sous-échelles			.363
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		.532
	Longueur inégale		.533
Coefficient de Guttman split-half			.532

a. Les éléments sont : منزلة ذات أنها ,ضعيف المادي مردودها ,باستمرار مظهري تحسين على تساعدني , للمدرسين إحتراما أكن , لمسؤوليتهم التدريس في العاملين بعض جهل , مدرسا أكون إن يعجبني , مرموقة عملية , المجتمع في متدنية الاجتماعية ومكانتها منزلتها , ومقدسة شريفة مهنة أنها , مجدية غير و شاقة التدريس مهنة في والتخلف الجهل إزالة في تسهم أنها , الأخرى بالمهن قياسا المتدنية المهن من تعتبر , نبيلة إنسانية مهنة أنها أمامي تفتح , المهنة لممارسة ضعيفة التدريسية كفاءتي إن اعتقد ,المسؤولية تحمل على قدرتي من تزيد , المجتمع . روتينية مهنة أنها , المختلفة المعرفة أبواب

b. Les éléments sont : مستقبلي بناء في تساعدني لا , البلد بناء في تساهم مهنة أهم , روتينية مهنة أنها تصقل ,فيها الانخراط على يشجعني لا التعليم مستوى تدني , المجتمع في كبيرة منزلة لها , الأسري و الاجتماعي بعض مع الاحتكاك , المدرسين على بالشفقة اشعر , مدرسا نفسي أصور إن استطيع لا , وتهذبها الإنسان شخصية على تشجع لا السائدة الدراسية الأوضاع , محبوبة المدرس شخصية , فيها الانخراط من يضعف المشاغبين الطلبة مهنة , الذاتية قدراتي و إمكاناتي اكتشاف على تساعدني , بتدريسي قاموا للذين احتراما أكن لا , المهنة هذه مشكلاتها ,المعارف عن كثيرا أبحث تجعلني , المختلفة المواقف في التصرف على القدرة لي تتيح سوف التدريس مردواتها من أكثر .

ج/ حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية :

عمل	الأستاذ يشرح عندما الدرس	تكون أعمل عندما نفسي أمام مسؤوليتي	الوقت من قدرا تنفق أن ء هام لشيء للأستعداد	لا التي الحياة أن أرى الإنسان فيها يعمل	أني يعتقدون الجامعة في	

أني يعتقدون الجامعة في	Corrélation de Pearson	1	.102	.196	.174	.062	
	Sig. (bilatérale)		.593	.300	.357	.747	
	N	30	30	30	30	30	
الإنسان فيها يعمل لا التي الحياة أن أرى	Corrélation de Pearson	.102	1	.085	.218	.000	
	Sig. (bilatérale)	.593		.655	.247	1.000	
	N	30	30	30	30	30	

لشيء للأستعداد الوقت من قدرا تنفق أن ء هام	Corrélation de Pearson	.196	.085	1	.062	-.175
	Sig. (bilatérale)	.300	.655		.743	.356
	N	30	30	30	30	30
نفسي أمام مسؤوليتي تكون أعمل عندما	Corrélation de Pearson	.174	.218	.062	1	-.028
	Sig. (bilatérale)	.357	.247	.743		.884
	N	30	30	30	30	30

الدرس الأستاذ يشرح عندما	Corrélation de Pearson	.062	.000	-.175	-.028	1
	Sig. (bilatérale)	.747	1.000	.356	.884	
	N	30	30	30	30	30
عادة أعمل	Corrélation de Pearson	.389*	-.307	.267	.169	.126
	Sig. (bilatérale)	.034	.099	.153	.371	.506
	N	30	30	30	30	30

	Corrélation de Pearson	.361	-.047	.106	-.235	.317
مسؤولتي أؤدي ولم هدفي الى أصل لم إذا عندئد تماما						
	Sig. (bilatérale)	.050	.807	.576	.211	.088
	N	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	-.078	.495**	.528**	.161	-.009
الدراسي الواجب إهمال عدم أن أعتقد						
	Sig. (bilatérale)	.682	.005	.003	.394	.964
	N	30	30	30	30	30

يتطلب الدراسي الواجب أداء بدء إن	Corrélation de Pearson	-.189	.267	-.028	.308	-.530**
	Sig. (bilatérale)	.317	.154	.882	.098	.003
	N	30	30	30	30	30
التي المعايير فإن الجامعة في أكون عندما دروسيتكون الى بالنظر لنفسي أضعها	Corrélation de Pearson	.167	-.239	.045	.408*	.207
	Sig. (bilatérale)	.378	.203	.812	.025	.272
	N	30	30	30	30	30

	Corrélation de Pearson	.265	-.133	-.073	.134	-.224
الى الدراسي الواجب أداء أثناء دعيت إذا فإني الراديو سماع أو التلفزيون مشاهدة ذلك بعد	Sig. (bilatérale)	.157	.483	.701	.481	.234
	N	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	.259	-.389*	-.205	-.146	.500**
كبيرة مسؤولية يتطلب الذي العمل إن	Sig. (bilatérale)	.167	.033	.277	.441	.005
	N	30	30	30	30	30

إني الاخريين يعتقدون	Corrélation de Pearson	.266	.363*	-.031	.312	.020
	Sig. (bilatérale)	.155	.049	.873	.093	.916
	N	30	30	30	30	30
في مرموق مركز الى الوصول أن أعتقد يكون المجتمع	Corrélation de Pearson	.085	.171	.373*	.246	-.039
	Sig. (bilatérale)	.657	.366	.043	.190	.837
	N	30	30	30	30	30

فإنني صعب شيء عمل عند	Corrélation de Pearson	-.177	.119	.186	-.014	-.065
	Sig. (bilatérale)	.349	.533	.325	.942	.733
	N	30	30	30	30	30
عامة بصفة أنا	Corrélation de Pearson	.039	.107	.066	.140	-.071
	Sig. (bilatérale)	.840	.573	.728	.461	.709
	N	30	30	30	30	30

يذاكرون الذين الجامعة في زملائي أرى جدا بشدة	Corrélation de Pearson	.388*	.391*	.260	.154	.093
	Sig. (bilatérale)	.034	.033	.165	.416	.626
	N	30	30	30	30	30
مراكز يحققون الذين بالاشخاص أعجب الحياة في مرموقا	Corrélation de Pearson	.232	.143	.375*	.417*	.060
	Sig. (bilatérale)	.217	.451	.041	.022	.753
	N	30	30	30	30	30

به أتسلى شيء عمل في أرغب ما عندما	Corrélation de Pearson	.232	.194	.014	.055	.034
	Sig. (bilatérale)	.217	.304	.942	.771	.857
	N	30	30	30	30	30
عادة أكون	Corrélation de Pearson	.184	-.419*	-.067	.083	.147
	Sig. (bilatérale)	.331	.021	.723	.664	.438
	N	30	30	30	30	30

تعب بدون ما شيء في اعمل أن يمكن لمدة	Corrélation de Pearson	.281	.007	-.131	.190	.055
	Sig. (bilatérale)	.132	.972	.490	.315	.771
	N	30	30	30	30	30
الجامعة في بالأساتذة الطيبة علاقتي إن	Corrélation de Pearson	.137	.393*	-.151	-.038	.100
	Sig. (bilatérale)	.470	.032	.424	.842	.598
	N	30	30	30	30	30

لأنهم الأعمال ادارة في أباءهم الاولاد يتبع	Corrélation de Pearson	-.064	.222	-.335	.244	.058
	Sig. (bilatérale)	.736	.238	.071	.194	.760
	N	30	30	30	30	30
أكون للجامعة بالنسبة	Corrélation de Pearson	.224	.134	.037	-.054	.192
	Sig. (bilatérale)	.234	.480	.847	.777	.310
	N	30	30	30	30	30

شيء التنظيم	Corrélation de Pearson	.144	.154	.189	.297	.129
	Sig. (bilatérale)	.447	.416	.316	.111	.495
	N	30	30	30	30	30
فأني شيئا أبدا عندما	Corrélation de Pearson	.082	-.203	-.091	-.064	.068
	Sig. (bilatérale)	.668	.282	.632	.738	.721
	N	30	30	30	30	30

أكون للجامعة بالنسبة	Corrélation de Pearson	.429*	.267	.190	.187	.268
	Sig. (bilatérale)	.018	.153	.314	.322	.152
	N	30	30	30	30	30
شيء العمل أن	Corrélation de Pearson	.205	.422*	.231	-.216	-.177
	Sig. (bilatérale)	.277	.020	.219	.252	.349
	N	30	30	30	30	30

دافعية	Corrélation de Pearson	.518**	.380*	.272	.391*	.237
	Sig. (bilatérale)	.003	.038	.146	.033	.207
	N	30	30	30	30	30

د/ حساب ثبات المقياس الدافعية للانجاز :

_ معامل الارتباط الفا كرونباخ :

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.686	28

_ طريقة التجزئة النصفية :

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.498
		Nombre d'éléments	15[a]
	Partie 2	Valeur	.499
		Nombre d'éléments	14[b]
	Nombre total d'éléments		29
Corrélation entre les sous-échelles			.854
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		.921
	Longueur inégale		.921
Coefficient de Guttman split-half			.753

a. Les éléments sont : قدرا تنفق أن ,الإنسان فيها يعمل لا التي الحياة أن أرى , أني يعتقدون الجامعة في أعمل ,الدرس الأستاذ يشرح عندما ,نفسي أمام مسؤوليتي تكون أعمل عندما , ء هام لشيء للأستعداد الوقت من أداء بدء إن , الدراسي الواجب إهمال عدم أن أعتقد ,عندئذ تماما مسؤولتي أؤدي ولم هدفي الى أصل لم إذا , عادة إذا ,دروسيتكون الى بالنظر لنفسي أضعها التي المعايير فإن الجامعة في أكون عندما , يتطلب الدراسي الواجب يتطلب الذي العمل إن ,ذلك بعد فإني الراديو سماع أو التلفزيون مشاهدة الى الدراسي الواجب أداء أثناء دعيت شيء عمل عند , يكون المجتمع في مرموق مركز الى الوصول أن أعتقد , إني الاخريين يعتقدون , كبيرة مسؤولية . فإنني صعب

b. Les éléments sont : الذين الجامعة في زملائي أرى , عامة بصفة أنا , فإنني صعب شيء عمل عند شيء عمل في أرغب ما عندما , الحياة في مرموقا مراكز يحققون الذين بالاشخاص أعجب , جدا بشدة يذاكرون يتبع , الجامعة في بالأساتذة الطيبة علاقتي إن , لمدة تعب بدون ما شيء في اعمل أن يمكن , عادة أكون ,به أتسلى للجامعة بالنسبة , فأني شيئا أبدا عندما ,شيء التنظيم , أكون للجامعة بالنسبة , لأنهم الأعمال ادارة في أباءهم الاولاد دافعية ,شيء العمل أن , أكون.

_ نتائج الدراسة الأساسية :

أ/ نتائج الفرضية العامة :

Variables introduites/supprimées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables supprimées	Méthode
1	دافعية[b]	.	Entrée

a. Variable dépendante : إتجاه

b. Toutes variables requises saisies.

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	.167[a]	.028	.019	9.08883

a. Valeurs prédites : (constantes), دافعية

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		A	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	95.988	10.244		9.370	.000
	دافعية	.175	.097	.167	1.813	.072

a. Variable dépendante : إتجاه

ب /نتائج الفرضية الجزئية الأولى :

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
إتجاه	الذكر	42	115.4762	9.78859	1.51041
	أنثى	75	113.9467	8.83772	1.02049

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
إت	Hypothèse de variances égales	.017	.897	.864	115	.390	1.52952	1.77076	-1.97801	5.037
	Hypothèse de variances inégales			.839	77.973	.404	1.52952	1.82284	-2.09949	5.158

ج/ نتائج الفرضية الجزئية الثانية :

Statistiques de groupe

	المستوى	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
إتجاه	ليسانس	64	115.7500	9.40280	1.17535
	الماستر	53	112.9811	8.74751	1.20156

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
إت	Hypothèse de variances égales	.037	.848	1.636	115	.105	2.76887	1.69237	-.58339	6.121
	Hypothèse de variances inégales			1.647	113.414	.102	2.76887	1.68083	-.56103	6.098

د/ نتائج الفرضية الجزئية الثالثة :

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
دافعية	الذكر	42	104.2143	9.52413	1.46961
	أنثى	75	106.3600	8.21442	.94852

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
دافعية	Hypothèse de variances égales	1.656	.201	-1.279	115	.203	-2.14571	1.67748	-5.46847	1.177
	Hypothèse de variances inégales			-1.227	75.057	.224	-2.14571	1.74912	-5.63010	1.338

هـ/ نتائج الفرضية الجزئية الرابعة :

Statistiques de groupe

	المستوى	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
دافعية	ليسانس	64	106.2656	8.61199	1.07650
	الماستر	53	104.7736	8.87876	1.21959

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
دافـ	Hypothèse de variances égales	.121	.729	.920	115	.360	1.49204	1.62203	-1.72089	4.704
	Hypothèse de variances inégales			.917	109.653	.361	1.49204	1.62673	-1.73187	4.715