وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة مولود معمري، تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

اتجاهات المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية وعلاقتها بدافعية الإنجاز

دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية ورقلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير
في علم النفس المدرسي

إعداد الطالب:
عبد الحليم مزوز

إشراف الأستاذ:
د. الحسين حماش

لجنة المناقشة:

ـ أ،د / زبدي نصرالدين ـ أستاذ التعليم العالي ـ جامعة الجزائر 2 ـ رئيسا.
ـ د / حماش الحسين أستاذ محاضر |" أ" ـ جامعة الجزائر 2 ـ مقررا ومشرفا.
ـ أ،د / بوطاف علي ـ أستاذ التعليم العالي ـ جامعة الجزائر 2 ـ مناقشا.
ـ د / بوكرمة فاطمة الزهراء ـ أستاذ محاضر |" أ" ـ جامعة تيزي وز ـ مناقشا.

السنة الجامعية : 2012/2011

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

أهدي هذا العمل المتواضع

إلى من ربياني صغيرا وأوليانـي الرعاية

أمي وأبي العزيزين.

وإلى زوجتي العزيزة

وإلى أبنائي وفلذات كبدي: أم الخير واسماعيل والصغيرة دليلة.

إلى كل إخوتي وأخواتي وزملائي

إلى كل من علمني من معلمي و أساتذتي

و إلى كل من سار على درب التعليم.

عبد الحليم منزور

شكر وتقدير

أحمد الله العلي العظيم الذي وفقني لإنجاز هذا العمل وأصلي وأسلم على الرحمة المهداة سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل أساتذة معهد علم النفس بجامعة تيزي وزو الذين نهلنا من علمهم وتشرفنا بالدراسة على أيديهم، وأخص بالذكر أستاذي الكريم والموقر الدكتور: "حماش الحسين" الذي تفضل بإشرافه على هذا البحث والذي كان سندا لي وبذل من وقته الثمين لإرشادي وتوجيهي وتذليل الصعوبات في طريق بحثي .

كما أتقدم بالشكر الخالص إلى الأستاذة الكريمة الدكتورة: " بوكرمة فاطمة الزهراء" التي مدت لنا يد العون جزاها الله عنا خير الجزاء .

وإلى كل من السادة: الأمين بن عمارة، دربال محمد البصيري الاخضر جغوبي، على الإطلاق لنصائحهم ومساعدتهم لي لإنجاز هذا العمل .

و إلى الصديقين العزيزين "عبيدي سعد الهادي، طوال علي"

إلى كل الذين لم يبخلوا علينا بنصائحهم ومساعدتهم لنا .

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل طلبة دفعة ماجستير علم النفس المدرسي الذين قضينا معهم أوقاتا مفعمة بالود والتفاهم والاحترام والمنفعة العلمية .

وفي الأخير أسأل الله العلي القدير أن يجعل عملي هذا خالصا لوجهه الكريم، وأن يلهمني السداد والتوفيق فيما بقي، إنه على ذلك قدير وبالإجابة جدير .

والحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين .

فهرس المحتويات

رقم	الموضـــــــــوع	الصفحــة
01	كلمة شكر.	
02	الإهداء.	
03	فهرس المحتويات.	
04	فهرس الجداول.	
05	فهرس الأشكال والرسوم البيانية.	
06	فهرس الملاحق.	
07	ملخص الدراسة .	أ
09	مقدمـــــــــة.	5
	الجـــــانب النظـــــري	
	الفصل التمهيدي: الإطار العـــام للإشكالية	
01	اشكالية الدراسة	10
02	فرضيات الدراسة	15
03	أهمية الدراسة	16
04	أهداف الدراسة	17
05	تحديد المفاهيم الإجرائية	17
06	الدراسات السابقة	19
	الفصل الأول: الاتجـــــــــــاه	
	تمهيـــــــد	41
01	مفهوم الاتجاه وتصوره	41
02	المفاهيم المرتبطة بالاتجاه	45
03	أصنـاف الاتجـــاه	47
04	خصائص الاتجاه ومكوناته	49
05	كيفية تكوين الاتجاه ومصادره	53
06	وظائف الاتجاه	56
07	نظـريات الاتجـــاه	57
08	طـرق قياس الاتجاه	63
	خلاصة	65
	الفصل الثاني: مفهوم مادة التربية الفنية التشكيلية	
	تمهيـــــــد	67
01	مفهوم التربية الفنية التشكيلية	67
02	لماذا التربية التشكيلية	72

03	أهمية التربية الفنية	74
04	أهداف التربية الفنية التشكيلية	75
05	ميادين التربية الفنية التشكيلية	81
06	الجوانب التي تنميها التربية الفنية لدى المتعلم	84
07	الدوافع الفنية عند المتعلمين	86
08	النظريات المتعلقة بالفن التشكيلي	89
09	خصائص النمو التعبيري الفني التشكيلي للمتعلم في مرحلة التعليم المتوسط	92
	خلاصة	93
الفصل الثالث :	**مفهوم الدافعية للإنجاز**	
	تمهيـــــد	95
01	مفهــوم الدافعـــــية	95
02	بعض المفاهيم وثيقة الصلة بمفهوم الدافعية	97
03	أنــواع الـــــدوافع	101
04	مفهوم دافعية الإنجاز	103
05	أساليب تنمية دوافع الإنجاز	106
06	قياس الدافعية للإنجاز	107
07	النظريات المفسرة للدافعية	110
08	العوامل المؤثرة على الدافعية للإنجاز	117
	خلاصة.	119
الجـــــانب الميـــــــداني		
الفصل الرابع :	**الإجراءات المنهجية**	
	تمهيـــــــد	121
01	التذكير بالفرضيات	121
02	الدراسة الاستطلاعية	122
1.2	أدوات البحث	123
2.2	الخصائص السيكو مترية	128
03	الدراسة الأساسية	132
1.3	المنهج المتبع	132
2.3	اجراءات المعاينة	133
3.3	مجالات الدراسة	141
4.3	اجراءات تفريغ البيانات	141
5.3	التقنيات الإحصائية المستخدمة	144

	خلاصة	138
الفصل الخامس :	**نتـــــائج الدراســـــة**	
	تمهيـــــد	146
01	عرض النتائج الخاصة بالأدوات الإحصائية	146
1.1	عرض وتحليل النتائج الخاصة باتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية	146
2.1	عرض وتحليل النتائج الخاصة بالدافعية للإنجاز الدراسي	153
02	عرض وتحليل النتائج الخاصة بفرضيات الدراسة	159
1.2	تحليل ومناقشة الفرضيات الجزئية	159
1.1.2	تحليل ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى	159
2.1.2	تحليل ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية	160
3.1.2	تحليل ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة	162
4.1.2	تحليل ومناقشة الفرضية الجزئية الرابعة	164
5.1.2	تحليل ومناقشة الفرضية الجزئية الخامسة	166
6.1.2	تحليل ومناقشة الفرضية الجزئية السادسة	169
2.2	تحليل ومناقشة الفرضية العامة	172
03	الاستنتاج العام	176
04	اقتراحـــــات	179
	خاتمـــــــة	181
	قائمة المراجع	183
	الملاحـــــق	

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنـــــــــــــــــــــــــــــــــــوان	الصفحة
01	يبين نقاط الالتقاء بين دافع النجاح وتجنب الفشل	115
02	يمثل توزيع الفقرات الإيجابية والسلبية لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي.	127
03	يوضح قيمة الثبات حسب قانون سبيرمان براون وقوتمان وألفا كرمباخ لكل من الأداتين	129
04	يبين قيمة معامل ألفا كرونباخ عند حذف كل عبارة من الاستبيان الخاص باتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية	129
05	يبين قيمة معامل ألفا كرونباخ عند حذف كل عبارة من مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي	130
06	توزيع مجتمع الدراسة حسب المتوسطة والمستوى والجنس	134
07	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى والجنس	136
08	توزيع افراد العينة حسب الجنس.	137
09	توزيع أفراد العينة حسب المستوى والعمر.	139
10	يمثل المتوسط المرجح حسب مستوى البدائل لمقياس ليكارت الثلاثي.	147
11	ترتيب فقرات البعد الأول (التربية الفنية كنشاط للتفريغ النفسي)	148
12	ترتيب فقرات البعد الثاني (التربية الفنية كنشاط للمنافسة والإبداع)	149
13	ترتيب فقرات البعد الثالث (التربية الفنية كنشاط للشعور بالذات والتذوق الفني)	151
14	ترتيب كل بعد من أبعاد الاستبيان	152
15	يمثل المتوسط المرجح حسب مستوى البدائل لمقياس ليكارت الخماسي في حالة العبارات الإيجابية	154
16	يمثل المتوسط المرجح حسب مستوى البدائل لمقياس ليكارت الخماسي في حالة العبارات السلبية .	154
17	ترتيب الفقرات الإيجابية للدافعية للإنجاز	155
18	ترتيب الفقرات السلبية للدافعية للإنجاز	157
19	يوضح الدلالة الإحصائية للفروق في درجات اتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة التربية الفنية حسب المستوى الدراسي	159
20	يوضح الدلالة الإحصائية للفروق في درجات اتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة التربية الفنية حسب الجنس لمستوى الثانية متوسط	161
21	يوضح الدلالة الإحصائية للفروق في درجات اتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة التربية الفنية حسب الجنس لمستوى الرابعة متوسط	163
22	يوضح الدلالة الإحصائية للفروق في درجات الدافعية للإنجاز حسب المستوى الدراسي	164
23	يوضح الدلالة الإحصائية للفروق في درجات الدافعية للإنجاز حسب	166

	الجنس لمستوى الثانية متوسط	
24	يوضح الدلالة الإحصائية للفرق في درجات الدافعية للإنجاز حسب الجنس لمستوى الرابعة متوسط.	169
25	يوضح الدلالة الإحصائية لعلاقة اتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة التربية الفنية بالدافعية للإنجاز .	173

فهرس الأشكال والرسوم البيانية

رقم الشكل	العنـــــــــــــــــــوان	الصفحة
01	يبين تصور مفهوم الاتجاهات	44
02	يبين تمثيل تصنيف الاتجاهات	48
03	يبين المكونات الأساسية للاتجاه وأنواعها	51
04	يبين النظرة الحديثة للعلاقة بين الاعتقادات والمشاعر والاتجاهات والميل السلوكي والسلوك	52
05	يبين الفرق بين النموذج التقليديوالنموذج المعدل في تغيير الاتجاهات	56
06	يبين العلاقة بين مفاهيم الحاجة والدافع والباعث	99
07	مكونات الجهاز النفسي عند فرويد لاستثارة وضبط السلوك	111
08	توزيع مجتمع الدراسة حسب المدرسة والجنس(السنة الثانية متوسط).	135
09	توزيع مجتمع الدراسة حسب المدرسة والجنس (السنة الرابعة متوسط).	135
10	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى والجنس	137
11	توزيع افراد العينة حسب الجنس	139
12	توزيع أفراد العينة حسب المستوى والعمر.	140

فهرس الملاحق

الملحق	العنـــــــــــــــــــوان
01	مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي في صورته الأصلية
02	مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي بعد تعديله
03	الاستبيان الخاص باتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية في صورته الاولية.
04	الاستبيان الخاص باتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية بعد الدراسة الاستطلاعية، الصورة النهائية.
05	قائمة الاساتذة المحكمين
06	الجداول الاحصائية الخاصة بحساب معامل ارتباط "بيرسون" واختبار "ت"
07	رخصة القيام ببحث ميداني (مديرية التربية بورقلة)

ملخص الدراسة باللغة العربية:

قمنا بإجراء هذه الدراسة المتمثلة في" اتجاهات المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية وعلاقته بالدافعية للإنجاز"، للوقوف على الخصائص العامة للدوافع والعوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز لدى متعلمين مرحلة التعليم المتوسط من خلال عمليات النشاط والعمل الفني التي تمارس في مادة التربية الفنية التشكيلية والتي قد تزيد من رغبة التلميذ في العمل الفردي أو الجماعي في الوسط المدرسي والتمتع بأدائه الفني مما يعطيه دافعا للإنجاز في جميع الأنشطة المدرسية التي يمارسها المتعلم، حيث هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن الاتجاه نحو ممارسة مادة التربية الفنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز، لدى المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط بولاية ورقلة، وقد شملت الدراسة على تساؤل عام وتساؤلات جزئية تتضمن الصياغة الآتية:

ـ التساؤل العام:

هل توجد علاقة بين اتجاهات المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية ودافعية الإنجاز ؟

ـ التساؤلات الجزئية :

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المتعلمين لمرحلة التعليم المتوسط نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية باختلاف الجنس ؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المتعلمين لمرحلة التعليم المتوسط نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية باختلاف المستوى الدراسي ؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط باختلاف الجنس ؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط باختلاف المستوى الدراسي ؟

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وللحصول على البيانات المتعلقة بهذه الدراسة قمنا ببناء استبيان حول اتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية، مع تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي المقنن للدافع الإنجازي الدراسي الذي طوره كل من (د. باسم السامرائي و د. شوكت الهيازعي) مأخوذ من مقياس(الكناني 1979). حيث قمنا بتطبيق الأداتين على عينة بلغ عدد أفرادها (271) تلميذ وتلميذة من مرحلة التعليم المتوسط شملت مستوى السنة الثانية والرابعة متوسط، وتم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الاحصائية "اختبار ت"(T test) لقياس دلالة الفروق في المستوى وفي الجنس لكل من الفرضيات الجزئية، ومعامل ارتباط **بيرسون** للدلالة على اتجاهالعلاقة بين متغير ات الدراسة في الفرضية العامة. حيث استعملنا في ذلك برنامج "الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية" (spss)، وذلك من أجل الحصول على نتائج صحيحة ودقيقة، وانتهت الدراسة بإعطاء النتائج المتعلقة بفرضيات البحث التالية:

ـ أسفرت الدراسة على وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين اتجاهات المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية ودافعية الإنجاز.

ـ بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ السنة الثانية والسنة الرابعة متوسط في اتجاهاتهم نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية. كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات ذكور وا إناث السنة الثانية والسنة الرابعة متوسط في اتجاهاتهم نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية.و اتضح من معالجة الفرض الرابع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ السنة الثانية والسنة الرابعة متوسط في الدافعية للإنجاز، بينما أسفرت نتائج الفرض الخامس على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات ذكور وا إناث السنة الثانية متوسط في الدافعية للإنجاز،و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات ذكور وا إناث السنة الرابعة متوسط في الدافعية للإنجاز في الفرض السادس.

Summary of study in English

We conducted this study of "trends learners in middle school, to exercise classes only fine art and its relationship to Baldafieh of achievement," to determine the general characteristics of the motives and factors affecting the motivation of achievement for learners middle school through the activity and work of art practiced in Education fine art, which may increase the desire of students to work individually or collectively, in the middle school and enjoy performance art, which gives him a motivation for achievement in all school activities practiced by the learner, where the purpose of this study to look for the trend towards the practice of the subject of Islamic art and its relationship Bdafieh achievement of learners in the middle school state Ouargla, The study included a question in a partial and questions include the following wording:

General question**:**

Is there a relationship between the trends of learners in middle school education subject to the practice of fine art and achievement motivation ?

Partial questions:

1/ − Are there significant differences in the trends of learners to education average about the practice of Fine Art Education depending on sex ?

2/ − Are there significant differences in the trends of learners to education average about the practice of Fine Art Education in different academic level ?

3/ − Are there significant differences in achievement motivation of learners in post secondary education according to sex ?

4/ − Are there significant differences in achievement motivation of learners in the middle school level, according to school ?

Was the use of descriptive and analytical approach, and to obtain data on this study we have built a questionnaire on attitudes of learners towards the practice of Art Education Exhibition, with the application of a measure motivation to achieve academic rated the motive Alanjaza course developed by each of the (d. On behalf of the Samurai, and d. Shaukat Alheiazei) taken from the scale (Kanani, 1979). Where we have implemented tools on the total sample number of individuals (271) students from middle school, including the level of the

second year and the fourth medium, were analyzed the data using statistical methods "t-test" (T test) to measure significant differences in the level and sex for each of the hypotheses of partial , and Pearson's correlation coefficient to indicate the direction of the relationship between the variables of the study hypothesis in general. Where we used the program "Statistical Package for Social Sciences" (spss), in order to obtain results valid, accurate, and ended by giving the study results on the assumptions the following search:

The study resulted in a statistically significant relationship between the trends of learners in middle school education subject to the practice of fine art and achievement motivation.

The study showed there is no statistically significant differences between the average degrees of the second year students and fourth-year average in their attitudes towards the practice of Fine Art Education. There are also no statistically significant differences between the average degrees of male and female, the second year and fourth-year average in their attitudes towards the practice of Fine Art Education. It turned out to address the imposition of the fourth there is no statistically significant differences between the average grades students the second year and fourth-year average in achievement motivation, while The results of the imposition of the fifth on the existence of statistically significant differences between the average degrees of male and female second year average in achievement motivation, and the lack of differences statistical significance between the average degrees of male and female fourth-year average in achievement motivation in the sixth hypothesis.

مقدمـــة:

لم تعد التربية مجرد خدمة يقدمها المجتمع إلى أبنائه، بل عملية أساسية ومحورية في تكوين الطاقات البشرية، بل إنها الركيزة الأساسية في التنمية الشاملة .

ونظرا لهذه الاهتمامات، فقد حظيت المنظومات التربوية في دول العالم المتقدمة بالعناية والتطور العلمي والتكنولوجي بكل ما يتعلق بالجانب التربوي والنفسي للمتعلمين في جميع مراحل التعليم، ويظهر ذلك من خلال عدد المختصين في المجالات التربوية بالإضافة إلى عدد الدراسات والبحوث والكتب المنشورة في هذا الميدان.

في حين نجد أن هذه المنظومات التربوية تحاول وتسعى دائما إلى أن ترقى إلى المستوى المطلوب من التعليم والتكوين، غير أن القائمون على التربية لمختلف المراحل التعليمية في بلادنا يسعون إلى تحقيق التفوق والنجاح في ممارسة أي نشاط دراسي، فنجد كثيرا من المتعلمين يفشلون في دراستهم لأنهم لا يملكون الرغبة أو الميل في متابعة الدراسة أو غير ذلك من الأسباب، فكما بينت ذلك دراسات عديدة حيث أثبتت أنه كلما زاد الاتجاه الإيجابي نحو المادة الدراسية تزيد من دافعية المتعلم وا ٍنجازه الأكاديمي وقدرته على التحصيل الدراسي فيها.

وبناءا على مدى أهمية الاتجاه الايجابي نحو المادة الدراسية في زيادة الدافعية لدى المتعلمين، فإنه تبرز أهمية تدريس مادة التربية الفنية التشكيلية في العملية التعليمية لما لها من علاقة مباشرة في تكوين شخصية المتعلمين وبنائها بناءا متوازنا بالإضافة إلى التأكيد على الجوانب الحسية والوجدانية كما أنها في الوقت نفسه تساعد على تنمية قدرات المتعلمين على التخيل والابداع والادراك من خلال التعبير الفني عن مكنونات النفس، والكشف عن رغبات وميول المتعلمين من خلال ممارسة العمل الفني الذي يعتمد على الجوانب الإبداعية والتعبيرية لما يحس ويفكر فيه التلميذ، عن طريق استخدامه للعناصر التشكيلية من خطوط ومساحات وألوان، وبالتالي يمكننا أن نستنتج أنه بفعل أي نشاط يقوم به الفرد لابد أن يكون

من ورائه دافع، وهذا ما يشير إلى أهمية الدافعية، بل نؤكد على هذه الأهمية ومن هنا كانت الدافعية ركيزة أساسية من ركائز التدريب والعمل الفني .

والدافع هو كل ما يدفع إلى السلوك، ذهنيا كان أو حركيا، لذا كان موضوع الدوافع يتصل بجميع الموضوعات التي ترتبط بالأداء الإنساني إذ لا سلوك بدون دافع، فهو وثيق الصلة بالعمليات العقلية العليا كالانتباه والإدراك والتذكر والتخيل والتفكير، ولذا يرجع الاهتمام بدراسة الدافعية للإنجاز نظرا لأهميتها ليس فقط في المجال النفسي ولكن أيضا في العديد من المجالات والميادين التطبيقية والعملية، حيث يعد الدافع للإنجاز عاملا مهما في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، وفي ادراكه للموقف، فضلا عن مساعدته في فهم وتفسير سلوك الفرد، وسلوك المحيطين به. كما يعتبر الدافع للإنجاز مكونا أساسيا في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، وفيما يحققه من أهداف، وفيما يسعى اليه من أسلوب حياة أفضل، ومستويات أعظم لوجوده الإنساني. كما أن الدافعية شرط ضروري لعمليات التعلم والممارسة الفنية.. ومن هنا تظهر علاقة تدريس مادة التربية الفنية التشكيلية بدافع الإنجاز الذي يعد المؤشر الحقيقي لمقدار الجهد الذي يبذله المتعلم أثناء أدائه في العمل والتحصيل الدراسي في مراحل تعليمه، وبما أن مادة التربية الفنية التشكيلية تبدأ طريقها الواسع في مرحلة التعليم المتوسط، هذه المرحلة التي تحتاج إلى رعاية وعناية أكثر بالمتعلمين حتى يمكن التغلب على بعض المشاكل والصعوبات التي تظهر عند فئة المتعلمين المراهقين، خاصة عند مستوى السنة الثانية حتى مستوى السنة الرابعة متوسط. ومن أجل البحث في هذه العلاقة حاولنا في دراستنا التطرق إلى جانبين هامين استهلينا في البداية بفصل تمهيدي يتضمن الاطار العام للإشكالية واعتباراتها، ثم التفصيل في الجانب الأول المتمثل في:

الجانب النظري: وتناولنا فيها ثلاثة فصول حيث يتضمن الفصل الأول منه مفهوم الاتجاه لدى الأفراد بما في ذلك أهمية وأصناف الاتجاه وبعض المفاهيم المرتبطة بها ثم خصائص

وكيفية تكوين الاتجاه، فاعلية المدرسة في بناء الاتجاه وتغييرها، كما قدمنا بعض النظريات المفسرة للاتجاه وطرق قياسه، وخلاصة الفصل.

أما الفصل الثاني فيشمل متغير مادة التربية الفنية التشكيلية والذي حاولنا فيه التعرف على مفاهيم الفن والتربية الفنية التشكيلية ودواعي اختيار هذه المادة وأهدافها ثم أهمية التربية الفنية التشكيلية وميادينها والجوانب التي تنميها لدى المتعلم، كما لفتنا الانتباه للدوافع الفنية عند المتعلمين، والنظريات المتعلقة بالفن التشكيلي مع التركيز على خصائص نمو التعبير الفني للمتعلم في مرحلة التعليم المتوسط، وطوينا هذا الفصل بالخلاصة.

أما الفصل الثالث الذي يشمل متغير الدافعية ثم ارتباطها بعامل الإنجاز، حيث تناولنا مفهومها والمفاهيم المرتبطة بها، كي يتسنى لنا معرفة أنواع الدوافع وأهميتها، ثم نخص الذكر بمفهوم الدافعية للإنجاز وأساليب تنميتها وطرق قياسها مع التعرف على أهم النظريات المفسرة للدافعية، كما تطرقنا إلى العوامل المؤثرة على الدافعية للإنجاز، ثم خلصنا بخلاصة الفصل. وفيما يخص القسم الثاني الذي يتمثل في:

الجانب الميداني: والذي يشمل فصلين الرابع والخامس من البحث، حيث تطرقنا للإجراءات المنهجية للدراسة في الفصل الخامس الذي يبدأ بالتذكير للفرضيات ثم التعرف على خطوات الدراسة الاستطلاعية المتمثلة أساسا في التأكد من ملائمة أدوات البحث لعينة الدراسة ومدى صدقها وثباتها، ليتم بعد ذلك التطبيق أو الدراسة الأساسية بما فيها تحديد المنهج المتبع واجراءات المعاينة لاختيار عينة البحث وذلك من خلال تحديد مجالات الدراسة الزمانية والمكانية للتمكن من العمل الميداني والقيام بتفريغ البيانات ثم استخدام التقنيات الاحصائية المناسبة .

أما الفصل الأخير والخامس فكان لعرض وتحليل ومناقشة النتائج الخاصة بالأدوات الإحصائية المستخدمة في البحث، وتحليل النتائج الخاصة بالفرضيات قصد التحقق من الفرضية العامة للدراسة والفرضيات الجزئية للتمكن من وضع استنتاج عام فيه أهم النتائج المستخلصة للدراسة ثم اقتراح بعض التوصيات وفي الأخير خاتمة البحث.

الجـــــــانب

النظري

1 ـ اشكالية الدراسة.

2 ـ فرضيات الدراسة.

3 ـ اهمية الدراسة.

4 ـ اهداف الدراسة.

5 ـ المفاهيم الاجرائية لمتغيرات الدراسة.

6 ـ الدراسات السابقة.

1- اشكـالية الدراسة :

تسعى المدرسة الجزائرية في ضوء التغيرات التربوية والتعليمية المتتالية والتحولات الجديدة التي أحدثها الانفجار العلمي وتدفق المعارف والتطور التكنولوجي وتزايد الحاجات الاجتماعية والاقتصادية للإنسان المعاصر، وللمتعلمين في المنظومة التربوية للوصول إلى إحداث طرائق جديدة في التدريس وتغيير فيالمناهج حيث مست جميع الأطوار و المستويات بالإضافة إلى التعديل في إطار مراحل التمدرس وكذلك إعادة النظر في التأطير من رسكلة وتكوين المعلمين .

كل هذا جاء لمواكبة التطور التكنولوجي الذي وصلت إليه دول أخرى لكن هذه التحولات والتعديلات يرى التربويون أنها تبقى تعاني بعض النقائص من حيث الوسائل التعليمية ومحتوى المواد الدراسية، وطر ائق التدريس وتطبيقها حسب الفروق الفردية ومستوى التلاميذ في كل طور والمرحلة العمرية التي يمر بها من مرحلة الطفولة إلى المراهقة التي تختلف عن غيرها من المراحل حيث تظهر بداياتها في مرحلة التعليم المتوسط، ويكون فيها المتعلم متقلبا يحتاج إلى رعاية نفسية أكثر، كما يحتاج إلى حصص توجيهية وتنفيسية يعبر فيها عن ميولاته ورغباته كي يتم الكشف عن حالته النفسية وتوجيههوا ذا توقفنا عند هذه المرحلة من التعليم المتوسط فإننا نجد أنها تفتقر إلى موجه نفساني(مستشار التوجيه)، يساهم في تحسيس المتعلمين بمدى تأثير هذه المرحلة على تحصيله الدراسي من تدني في الدافعية للإنجاز و التعلم حيث يرى بعض المراهقين أن المواد التعليمية التي يدرسها أصبحت تشكل لهمتر اكمات معرفية لا تثير اهتمامهم .

في حين نجد بعض المواد التي أطلق عليها في ظل التعديلات الجديدة اسم "مواد الإيقاظ" و المتمثلة في مواد: (التربية الفنية التشكيلية، التربية الموسيقية، التربية البدنية) هذه المواد التي لقت بعض العناية عما كانت عليه من قبل في المنظومة التربوية الجزائرية من حيث التعديل في المناهج ومدى تنفيذها في كل المراحل التعليمية و التي غالبا ما يميل

المتعلمون لممارستها، حيث تعمل على إيقاظ الجوانب الحسية الحركية،و النفسية الوجدانية للمتعلم من خلال استجاباته السلوكية التي يظهرها المتعلم في نشاطه وانجازاته الدراسية في إطار فني منظم، ففيها يجد المتعلم راحته ويعبر فيها عن نفسه، هذا إذا أحسن معلمو هذه المواد تدريسها وتوفير الجو الملائم للمتعلم فيها، وبحكم تجربتي في هذا الميدان و أنا أقوم بتدريس مادة التربية الفنية التشكيلية في مرحلة التعليم المتوسط، أرى أن المتعلم بحاجة ماسة إلى هذه المادة التعليمية، ففيها يعبر المتعلم عن ميولاته و شعوره وحاجاته من خلال ممارسته الفنية من رسومات وألوان تعكس بصورة واضحة الحالة النفسية و المرحلة العمرية التي يعيشها، كما تعمل على تنمية الاداء في المهارات الفنية من خلال ممارسته للوحدات التعليمية لهذه المادة الدراسية، ففي الدراسة التي قامت بها:(تغريد بنت محمد بن عمر العامودي 2009) حول تطبيق وحدة تعليمية مقترحة في التربية الفنية لتنمية بعض المهارات المطلوبة لطالبات التربية الخاصة وتوصلت إلى إن تدريس الوحدة التعليمية في التربية الفنية أدى إلى تحسن واضح في أداء المهارات المناسبة و المطلوبة لطالبات التربية الخاصة بصفة عامة.

هذه الدر اسة تبين أن تدريس الوحدات التعليمية في مادة التربية الفنية تؤثر إيجابيا على أداء المهارات الفنية المطلوبة لدى المتعلمين، حسب تصميم هذه الوحدة التعليمية ونوع المهارات التي تحققها وخصائص الفئة الموجهة اليها، في حين كان الهدف واحد نحو تحقيق أداء المهارات الفنية والوجدانية. مع مراعاة التطورات الحاصلة في المجال التعليمي من حيث الممارسات التكنولوجية كاستخدام جهاز الحاسوب في انجاز اعمال فنية دقيقة، ويظهر هذا في دراسة (عبد الله مشرف محمد الشاعر 2007) حول مجالات استخدام الحاسوب الآلي في قسم التربية الفنية وكانت نتائج البحث أن الحاسب الآلي سيكون له تأثير كبير في قسم التربية الفنية، كما أنه يفتح مجالا جديدا بعيدا عن الأساليب التقليدية ويساعد المتعلمين على تحديد توجههم الفني وأن التدريب والممارسة للبرامج الفنية تنتج أداء مغايرا يتجاوب بسهولة مع فكر المستخدم .

ففي منهاج مادة التربية الفنية التشكيلية بعض الوحدات التي تعتمد على استخدام الحاسب الآلي، وذلك لتنمية الجانب الإبداعي للمتعلم في ظل التطور التكنولوجي الذي يوفر عامل الوقت بالإضافة إلى الثقة في التصميم و الإنجاز.

وفي هذه الدراسة حاولنا أن نكشف عن اتجاهات التلاميذ نحو مدى فاعلية، و أهمية ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية في ظل التعديلات الحديثة للمنظومة التربوية في الجزائر ومدى الاستفادة منها في المواد الدراسية الأخرى وحتى في مختلف مجالات الحياة، بناءا على النتائج المنعكسة على الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين، وفي هذا الصدد أشارت (نائلة حسن فايد محمود 1991)، في دراسة تجريبية في تنمية دافعية الإنجاز، من أجل اختبار فاعلية برنامج مقترح لتنمية دافعية الإنجاز لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة وتوجيههم إلى التفكير و السلوك الإنجازي وتدريبهم على الخصائص العقلية و السلوكية التي تميز الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز بما يساعدهم على فهم ذواتهم والاستفادة من إمكانياتهم ذات الأهمية المرتبطة بدافعية الإنجاز. وهذا ما نلمسه في تطبيقات بعض الوحدات التعليمية لمادة التربية الفنية التشكيلية.

كما قد يظهر عند المتعلمين أشكال الاستثارة الملحة التي تبعث نوعا من النشاط أو الفاعلية لإشباع رغباتهم وتحقيق حاجاتهم النفسية، " هذه المظاهر التي تحدث في سلوك المتعلمين من نشاط و أداء فني ما هي إلا عوامل انفعالية فطرية أو مكتسبة شعورية أو لاشعورية تثير نشاطهم للإنجاز أو التعلمو هذا ما يعرف بالدافعية أو القوة التي تدفع المتعلم إلى أن يقوم بسلوك من أجل تحقيق غايته، وينشأ الدافع داخل الفرد كنتيجة لخبرته في الحياة، كما قد يكون الدافع ذاتيا حينما تكون مظاهر النشاط مقصودة في ذاتها وقد يكون عرضيا ومظاهر النشاط فيه لا تقصد لذاتها بل تكون وسيلة لشيء آخر" (تيسير مفلح كوافحة، 2003، ص 136).

و عرف دافيد ماكليلاند أن " الدافعية للإنجاز تلعب دورا هاما في حياة الأفراد والجماعات و هي تعد أحد المتغيرات ذات التأثير البالغ فيما يصدر عن المتعلمين من نشاط، ولعل الكثير

من نإجازات التلاميذ في المدرسة و المؤسسات وتقدم المجتمعات يرجع في المقام الأول إلى توفر مستويات عالية من دافعية الإنجاز لدى تلك الأفراد، فقد أصبحت المؤسسات التجارية والاقتصادية و الصناعية في مجتمعات كثيرة من العالم تتحدث عن الدافعية للإنجاز كعنصر ضروري لتنشيط عملية الإنتاج " عن (محمد فتحي فرج الزليتني،2008، ص171).

و أيد ذلك ما ذكره (نشواتي، 1985) من أن أهمية الدافعية تتبدى من الوجهة التربوية من حيث كونها هدفا تربويا في حد ذاتها، فاستثارة دافعية المتعلمين وتوجيهها، وتوليد اهتمامات لديهم تجعلهم يـُقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية وفنية، داخل وخارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية، كما تظهر أهمية الدافعية من الوجهة التعليمية من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال (عبد المجيد نشواتي، 1985، ص 56) .

و أتفق معظم الباحثين في هذا المجال بأن دوافع الانجاز تظهر بشكل واضح منذ مرحلة الطفولة المبكرة للفرد وتتجلى عند الأطفال في تصرفاتهم بالأكل والشرب واللباس إلى عملية الرسم والتلوين وتقليد الآخرين، إلى أن تظهر بشكل مقصود وفعلي في مرحلة المراهقة في إطار تنافسي يعمل على نمو الميول ودوافع جديدة تساعد في تكوين شخصية المتعلمين واكتسابهم المعارف والمهارات و الاتجاهات المناسبة (سهيل سلامة،1984، ص78).

وأظهرت الدراسة التي أجراها: (بشلاغم يحيى،2005) في الإرشاد والتوجيه المدرسي والفعالية، حول علاقة الميول ورغبات التلاميذ بالإنجاز الدراسي من أجل لفت انتباه القائمين على المنظومة التربوية إلى أهمية إدراج عامل الميول والاهتمامات في استراتيجية التعلم، لما ذلك من علاقة مباشرة بالنجاح والدافعية للإنجاز الدراسي للمتعلمين.

وفي دراسة أشار إليها(محمد رمضان، 2000) حول علاقة الدافعية للإنجاز بمستوى التحصيل الدراسي حيث كشفت نتائج هذه الدراسة على وجود فروق جوهرية في الدافعية للإنجاز لصالح ذوي مستوى التحصيل المرتفع، فالمتعلمين مرتفعو التحصيل كانوا أكثر دافعية للإنجاز.

بمعنى أن المتعلمين الذين لديهم دافعية للإنجاز الدراسي هم من يحققوا تحصيلا دراسيا مرتفعا، وحتى يتسنى لهم ذلك، ينبغي توفر جو دراسي ملائم بعيدا عن الصراعات والضغوطات النفسية، مثلما أكدت (نوال سيد، 2009) في دراستها حول الضغط النفسي وتأثيره على الدافعية للإنجاز لغرض توضيح ما إذا كان بالفعل أن الدافعية للإنجاز تختلف باختلاف الجنس واختلاف الظروف الأسرية و الاجتماعية والمدرسية، وهل بالفعل الضغوط النفسية لها تأثير هام على دافعية انجاز المتعلمين، والتي تتمثل في الخوف من الرسوب و القلق من الامتحان بالإضافة إلى الضغوطات الأسرية.

في هذا الجانب من تأثير الضغوط النفسية على الدافع للإنجاز يحاول المتعلمين التخلص منتلك الضغوط و التي يمكن أن يعبر عنها من خلال ممارستهم للفن التشكيلي من رسومات وتلخل للألوان و الخطوط كي يحس بنوع من التنفيس والتفريغ الانفعالي ليجدد نشاطهم ويشحن بذلك طاقتهم لتنمية دافعية الإنجاز لديهم.

وقد جاءت الدراسة الحالية لتكون إضافة علمية جديدة للتأكد من مدى أهمية وفاعلية ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية ومن ثم ارتباط ذلك بدافعية الانجاز لدى متعلمي مرحلة التعليم المتوسط، كما جاءت فكرة الدراسة الحالية انطلاقا من حاجة الميدان التربوي لمثل هذه الدراسة، والتي تعنى بكشف ماهية مادة التربية الفنية التشكيلية والحاجة الملحة للتربية عن طريق الفن ودعم وتعزيز المواهب وتشجيع المتعلمين على الابتكار والابداع الفني، وتدريبهم على تنمية المهارات والأداء الفني للاستفادة منها في المواد التعليمية الأخرى، وكذلك في الحياة المهنية التي تتطلب أسلوبا فنيا يحمل الجانب الجمالي والابداعي في كل التصميمات والانجازات وما يترتب عنها من تحقيق صحة نفسية للمتعلمين .

ومن خلال هذه الطرح لإشكالية الدراسة وبعض الدراسات السابقة التي تناولت المتغير ات محل موضوع البحث الحالي الذي نحن بصدد دراسته حسب ما نعلمه وما تعلمناه، والمتمثلة

في الدافعية للإنجاز الدراسي ومتغير مادة التربية الفنية التشكيلية، يمكننا طرح التساؤل الآتي:

– هل توجد علاقة بين اتجاهات المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية ودافعية الإنجاز ؟

ويترتب عن هذا السؤال جملة من التساؤلات أهمها :

1– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المتعلمين لمرحلة التعليم المتوسط نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية باختلاف الجنس ؟

2– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المتعلمين لمرحلة التعليم المتوسط نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية باختلاف المستوى الدراسي ؟

3– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط باختلاف الجنس ؟

4– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط باختلاف المستوى الدراسي ؟

بناءً على نتائج الدراسات السابقة، ومن خلال التساؤلات المطروحة، تمت صياغة مجموعة من الفرضيات التي تفيد في إلقاء الضوء على أهداف الدراسة وذلك على النحو التالي :

2- فرضيات الدراسة:

1.2 ـ الفرضية العامة :

– توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين اتجاهات المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية ودافعية الإنجاز.

2.2 ـ الفرضيات الجزئية :

1– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ السنة الثانية والسنة الرابعة متوسط في اتجاهاتهم نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطدرجات ذكور وإناث السنة الثانية متوسط في اتجاهاتهم نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطدرجات ذكور وإناث السنة الرابعة متوسط في اتجاهاتهم نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجاتتلاميذ السنة الثانية و السنة الرابعة متوسط في الدافعية للإنجاز.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطدرجات ذكور وإناث السنة الثانية متوسط في الدافعية للإنجاز.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطدرجات ذكور وإناث السنة الرابعة متوسط في الدافعية للإنجاز

3 ـ أهمية الدراسة :

تنحصر أهمية هذه الدراسة في النقاط الآتية :

ـ تسليط الضوء على مدى أهمية مادة التربية الفنية بالنسبة لمتعلمي مرحلة التعليم المتوسط في كل من المستويين (السنة الثانية متوسط، حيث يكون المتعلمين في بداية مرحلة المراهقة بالإضافة إلى تكيفهم مع البيئة المدرسية واندماجهم مع المستويات الأخرى بمشاركتهم في النشاطات المدرسية المختلفة. أما بالنسبة لمستوى السنة الرابعة متوسطو التي تعتبر المرحلة الحاسمة التي يحاول فيهاالمتعلم إظهار قدراته المعرفية و الوجدانيةو حرصا منه على تحقيق نتيجة ايجابية ومرضية تؤهله إلى الانتقال للمرحلة الثانوية خاصة عند إدراج امتحان مادة التربية الفنية التشكيلية في شهادة التعليم المتوسط بشكل اختياري للمتعلمين) .

ـ التعرف على مدى مساهمة مادة التربية الفنية التشكيليةفي عملية التنفيس و التعبير عن مشاعر المتعلم وأحاسيسه من خلال الخطوط و الألوان المتجانسة والمتضادة التي تمزج بصورة تكشف عن الحقيقة بكل سلبياتها وايجابياتها.

4 - أهداف الدراسة :

ـ تهدف هذه الدراسة إلى توضيح ما إذا كان بالفعل أن هناك علاقة بين اتجاهات التلاميذ نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية ودافعية الانجاز لدى المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط .

ـ تهدف الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت توجد فروق في اتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية في مرحلة التعليم المتوسط باختلاف عامل الجنس.

ـ تهدف الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت توجد فروق في اتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية في مرحلة التعليم المتوسط باختلاف المستوى الدراسي.

ـ تهدف الدراسة إلى ما إذا كانت توجد فروق في الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط باختلاف الجنس.

ـ تهدف الدراسة إلى ما إذا كانت توجد فروق في الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط باختلاف المستوى الدراسي.

5- تحديد المفاهيم الإجرائية :

1.5 ـ مفهوم الاتجاه:

عرف "الأشول" الاتجاه بأنه نظام تقييمي ثابت بصورة نسبية، ويتمثل في ردود فعل عاطفية تعكس المفاهيم التقييمية ومعتقدات الفرد التي تعلمت عن صفات موضوع أو فئة من الموضوعات الاجتماعية . (الأشول، 1999، ص178).

و عرف "البداينة" أن الاتجاه هو ميل أو استعداد ذهني وعصبي ونفسي تتضمنه خبراته الشخصية لأنه يستجيب لصالح أو ضد نوع معين من الأشياء أو المواقف أو الموضوعات أو الأفراد (البداينة، 2001، ص 10).

و عرفه "جابر عبدالحميد وسليمان الخضري" بأنه: "حالة نفسية معينة مكتسبة تتكون نتيجة للخبرات التي يمر بها الفرد وتجعله يستجيب للمواقف التي تعترضه إما بالقبول أو

الرفض. كما أنها يمكن أن ترتبط بموضوعات مختلفة ومتعددة (جابر عبدالحميد وسليمان الخضري 1988م ص40). وعرفنا الاتجاهات إجرائيا بأنها:

التعريف الاجرائي للاتجاه نحو ممارسة مادة التربية التشكيلية :

نقصد بالاتجاه في هذه الدراسة بأنه الحالة الشعورية التي تتكون نتيجة للخبرات التي يمر بها المتعلمين خلال دراستهم وممارستهم للعمل الفني التشكيلي داخل القسم، وهو وجهة نظر هم وآرائهم وتصوراتهم حول ممارسة ودراسة مادة التربية الفنية التشكيلية، ويقاس هذا المتغير من خلال استجابة المتعلمين عن عبارات الاستبيان.

2.5 ـ مفهوم مادة التربية الفنية التشكيلية:

عرف "أكرم مصطفى" التربية الفنية التشكيلية بأنها مادة تعليمية تهتم بالنواحي التعبيرية والإبداعية عند الأطفال ولها أسسها وأدوارها وأهدافها و غاياتها ." (أكرم مصطفى قانصو 1999، ص15).

وعرفها "إبراهيم مردوخ" :" بأنها تدريس المادة قبل كل شيء، و هي العمل القاعدي الذي يتمثل في غرس أصول التذوق الفني والجمالي عند النشء وتعويدهم على النظرة السليمة للأشياء وتعريفهم بمختلف التقنيات وإفساح المجال لاكتشاف المواهب عن طريق الممارسة الفنية" (إبراهيم مردوخ، 1999، ص 09).

وجاء تعريف "الزهراني" للتربية الفنية بأنها: " تربية شاملة من حيث اهتمامها بالنواحي العقلية والعاطفية، وهي تهدف إلى تعديل السلوك وبناء الشخصية وتكاملها و اتزانها إلى جانب تطوير الخبرات وتوسيع المدركات العقلية والحسية و الفكرية " عن (ع الخالق بن هجاد بن عمر،2007، ص19).

التعريف الإجرائي لمادة التربية الفنية التشكيلية:

مادة التربية الفنية التشكيلية هي مادة تعليمية يدرسها المتعلم في مرحلة التعليم المتوسط حيث تسهم في بناء شخصيته من الجانب المعرفي الفنيوإكسابه المهار ة اليدوية، كما أنها تهتم بضمان ممارسة التلميذ لفن الرسم من النواحي التشكيلية والخطية واللونية، لإكسابه

القدرة على الإبداع وتنمية الذوق الفني و الجمالي، لإحداث الإثارة الوجدانية وتحريك مشاعر المتعلم نحو تحقيق الإنجاز الدراسي لديه.

3.5 ـ مفهوم الدافعية للإنجاز:

1.3.5 ـ تعريف الدافعية للإنجاز :

عرف (R.M Goldenson) الدافعية للإنجاز بأنها : تشير إلى حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات و النضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهي أيضا الميل إلى وضع مستويات مرتفعة من الأداء والسعي نحو تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص ص 88 ، 89).

وورد فيتعريف رجاء محمود أبو علام : أن الدافعية للإنجاز هي : حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن ويعتقد به (رجاء محمود أبو علام، 2009، ص56).

وفي ضوء هذا المعنى العام لمفهوم الدافعية للإنجاز تعتمد الدراسة الحالية تعريفا إجرائيا لمفهوم " الدافعية للإنجاز الدراسي" على النحو التالي:

التعريف الإجرائي للدافعية للإنجاز :

الدافعية للإنجاز هي استعداد أو ميل أو نزعة المتعلم (في مستوى السنة الثانية والرابعة متوسط) التي تثير سلوكه وتوجه نشاطه نحو النجاح الدراسي من خلال النشاط الذي يعتمد على المهارة الفنيةوالذوق السليم و الملاحظة الموضوعية، التي تركز على عمليات الإبداع الفني و الابتكار والانجاز، ويقاس هذا المتغير من خلال استجابة المتعلمين عن العبارات المصاغة في المقياس المقنن لدافع الانجاز الدراسي الذي طوره كل من "باسم السامرائي ونزهت الهيازعي "

6 ـ الدراســـــات الســـابقة:

ترجع أهمية عرضنا لتراث الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التربية الفنية والدافعية للإنجاز، إلى أنها تعتبر بمثابة هدايات لتوجيه خطواتنا التالية في إجراء الدراسة الحالية فهي

تعد من المصادر الخصبة التي تستقي منها الفروض التي يمكن صياغتها إجرائيا، ومحاولة التحقق منها، وسوف يعتمد في هذه الدراسات السابقة على قسمين رئيسيين:

أولا : دراسات تناولت متغير التربية الفنية التشكيلية :

الدراسات العربية:

1- دراسة كل من (نضال شعبان الأحمد وسلوى عثمان، 2007) حول: فعالية تدريس وحدة في التعبير الفني باستخدام الأسلوب التكاملي في تحصيل مادة العلوم لدى متعلمات الصف الثالث المتوسط واتجاهاتهن نحو كل من العلوم والتربية الفنية وكان الهدف من هذه الدراسة هو تحديد أثر التدريس باستخدام مدخل التكامل بين العلوم والتربية الفنية في تحصيل المتعلمات لمادة العلوم بالمرحلة المتوسطة، ثم التعرف على اتجاهات المتعلمات (عينة البحث) نحو كل من العلوم والتربية الفنية وبعد تدريس الوحدة القائمة على أسلوب التكامل. أسفرت الدراسة على النتائج التالية :

- أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمات في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو مادتي العلوم والتربية الفنية .

- لا يوجد ارتباط بين درجات تحصيل المتعلمات في الاختبار البعدي لمادة العلوم ودرجاتهن في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مادتي العلوم والتربية الفنية .

2- دراسة (تغريد بنت محمد بن عمر العامودي، 2009) حول: تطبيق وحدة تعليمية مقترحة في التربية الفنية لتنمية بعض المهارات المطلوبة لطالبات التربية الخاصة وقد هدفت هذه الدراسة إلى النقاط الآتية :

- تصميم وحدة تعليمية لتنمية المهارات الفنية لدى طالبات التربية الخاصة (فئة المنغوليا) قائمة على الأسس العلمية والمنهجية السليمة .

- التحقق من مدى تأثير منهج الوحدات التعليمية على تنمية بعض المهارات الفنية المطلوبة

وتكونت عينة الدراسة من (11) طالبة من المتأخرات عقليا فئة المنغوليا المقيمات في مركز التأهيل الشامل بمكة المكرمة .

وقد تم تصميم وحدة تعليمية في التربية الفنية كأداة أولى كما تم تصميم بطاقة ملاحظة للمهارات كأداة ثانية للدراسة، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية :

- إن تدريس الوحدة التعليمية في التربية الفنية أدى إلى تحسن واضح في أداء المهارات المناسبة والمطلوبة لطالبات التربية الخاصة فئة المنغوليا بصفة عامة .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المهارات المعرفية القبلي والبعدي لطالبات التربية الخاصة فئة المنغوليا .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المهارات الوجدانية (النفسية) القبلي والبعدي لطالبات التربية الخاصة فئة المنغوليا .
- إن الفروق بين المتوسطات العامة لأداء المهارات القبلية والبعدية لكل محور كانت لصالح الاداء البعدي للمهارات وهذا مؤشر على تحسن أداء الطالبات في جميع المهارات بصفة عامة أي أن تدريس الوحدات التعليمية في التربية الفنية يؤثر إيجابيا على أداء المهارات المطلوبة لدى الطالبات .

3- دراسة (عبير صفوت عبد الفتاح، 2002) حول: "دراسة الأساليب السائدة في تقييم طلاب التربية الفنية الميدانية كمدخل لبناء معيار موضوعي لتقييمهم " وكان الهدف من الدراسة

دراسة الأساليب السائدة في تقييم الطالب / المعلم في مادة التربية الفنية الميدانية التحليلية تحديد الكفايات التدريسية اللازمة للطالب / المعلم في مادة التربية الفنية الميدانية وتصنيفها تقييم أداء الطالب / المعلم في مادة التربية الفنية الميدانية في ضوء هذه الكفايات .

اقتصرت الدراسة على عينة عشوائية عددها (100) طالب من طلاب الفرقة الخامسة بمادة التربية الفنية الميدانية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

- تصميم معيار موضوعي لتقييم أداء الطالب / المعلم في مادة التربية الفنية الميدانية.

– تحديد المهارات وكفاءات التدريس المتفق عليها من قبل التربويين الواجب توافرها في معلم التربية الفنية والخبراء .

– تحديد مهام ودور كل من المشرف والموجه ومدير المدرسة والطالب / المعلم في تدريس مادة التربية الفنية الميدانية .

4– دراسة الباحث (عبد الخالق بن هجاد بن عمر آل صالح الغامدي، 1429) حول : " الصعوبات التي تواجه منهج التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة الباحة التعليمية من وجهة نظر المشرفين التربويين و المعلمين " وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي ومعلمي مادة التربية الفنية بمنطقة الباحة التعليمية وعددهم (90) فردا . حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على :

– الصعوبات التي تواجه منهج التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة الباحة التعليمية من وجهة نظر المشرفين و المعلمين المختصين .

وكانت ابرز نتائج الدراسة :

– وجود صعوبات تواجه منهج التربية الفنية في المرحلة المتوسطة تتضح بشكل بارز في الأهداف والمحتوى والخبرات التعليمية واستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية .

– وجود صعوبات في تقويم منهج التربية الفنية في المرحلة المتوسطة تتضح بشكل بارز في قلة الاهتمام في كشف نواحي القصور في محتوى المنهج بمستويات التلاميذ وأهميته لهم وعدم وجود معايير قياسية مقننة لتقويم نتائج المنهج وتحسينه والتقويم غير التعاوني وقلة الاهتمام في كشف نواحي القصور في مراحل العملية التعليمية وعلاجها وضعف اهتمام بعض مديري المدارس في متابعة أثر المنهج في تحسين أداء الطلاب .

5– دراسة (عبد الله مشرف محمد الشاعر، 2007) حول:" مجالات استخدام الحاسوب الآلي في قسم التربية الفنية " بكلية المعلمين بمكة المكرمة "، وقد هدفت هذه الدراسة إلى :

– استطلاع طبيعة استخدام الحاسب الآلي بقسم التربية الفنية بكلية المعلمين .

– التعرف على الإيجابيات الناتجة من استخدام الحاسب الآلي بقسم التربية الفنية .

- الاطلاع على البرامج الغرافيكية ذات الصلة بالمواد المقدمة ضمن خطة القسم .
- تحديد خطة مناسبة لاختيار البرامج الفنية الغرافيكية .
- السعي إلى محو أمية استخدام الحاسب الآلي بين طلاب قسم التربية الفنية .

وكانت نتائج البحث :

- أن الحاسب الآلي سيكون له تأثير كبيير في قسم التربية الفنية .
- استخدام الحاسب الآلي في قسم التربية الفنية يفتح مجالا جديدا بعيدا عن الأساليب التقليدية
- إن استخدام الحاسب الآلي يساعد الطلاب لتحديد توجههم الفني .
- تتيح البرامج الفنية العديد من الحلول للصورة الواحدة تفتقر إليها الوسائل الحالية .
- قسم التربية الفنية لا يمكن أن يتخلى عن إحلال البدائل التكنولوجية المعاصرة .
- التدريب والممارسة للبرامج الفنية تنتج أداء مغايرا يتجاوب بسهولة مع فكر المستخدم.

6- دراسة الطالبة (أمل بنت محمد علي عبد الله الشلتي، 2010) حول " أثر منظومة البيئة المدرسية في تنمية القيم الإبداعية التشكيلية لمادة التربية الفنية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات" وتكونت عينة الدراسة من 51 معلمة من معلمات التربية الفنية للمرحلة الثانوية بمحافظة جدة، حيث استخدم المنهج الوصفي، وكان الهدف من هذه الدراسة التعرف على منظومة البيئة المدرسية ومدى تأثيرها في تنمية القيم الإبداعية للفن التشكيلي المعاصر لدى طالبات المرحلة الثانوية، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها:

- أظهرت النتائج أن متوسطات عبارات دور المدرسة في تنمية القيم الإبداعية في مادة التربية الفنية كان بدرجة متوسطة .
- أظهرت النتائج أن متوسطات عبارات دور عناصر المنهج في تنمية القيم الإبداعية في مادة التربية الفنية كان بدرجة متوسطة .

- أظهرت النتائج أن متوسطات عبارات دور الأنشطة التعليمية في تنمية القيم الإبداعية في مادة التربية الفنية كان بدرجة متوسطة .

- أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين جميع العناصر التي تسهم في تنمية القيم الإبداعية في مادة التربية الفنية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات بمحافظة جدة.

7- دراسة (صفاء محمود جمال، 1989)، استهدفت هذه الدراسة تحديد المفاهيم الأساسية للتربية الفنية لطلاب الصف السابع للتعليم الأساسي، قامت بإعداد دليل لمعلم التربية الفنية حيث قدمت قائمة مفاهيم التربية الفنية ودراسة خصائص التعبير الفني لمتعلمي تلك المرحلة كما قامت بتصميم بطاقة ملاحظة واستبيان وذلك للتعرف على المفاهيم التي تتناسب مع متعلمي تلك المرحلة.

الدراسات الأجنبية:

8- دراسة(نيفين زيوار1975) حول: التخيل لدى الأطفال حيث تهدف الدراسة إلى الكشف عن طبيعة التخيل الذي يظهر لدى الأطفال في السنوات المختلفة وحتى سن المراهقة، وتحلله من منطلق مذهب التحليل النفسي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

_ إن عملية التخيل هي إحدى وظائف الإنسان، وتعمل على إشباع الرغبات ويكون نتاج هذا الخيال إما مدركا شعوريا ويعمل على إشباع الرغبات، أو غير المدرك شعوريا ويعمل على التسوية بين الرغبة ومتطلبات الإنسان .

- إن محتوى التخيل يخضع للكبت بمجرد تكوينه وتناهضه أساليب أخرى في الدماغ .

-إن بعض التخيلات تقوم مقام إشباع الرغبات غير الصادرة من الأنا الأعلى وا ٍنما الأنا ذاته، عن (هناء محمد عوض، 2001) .

9- دراسة (Bondy et al 2005) هدفت هذه الدراسة إلى رفع مستوى المتعلمين من الرسوب إلى الامتياز على مستوى ولاية فلوريدا خلال 180 يوما . تكونت عينة الدراسة من

311 متعلما للفصول من مرحلة التمهيدي إلى الصف الخامس الابتدائي (90% منهم أمريكان من أصول افريقية ذوي أحوال اجتماعية متدنية). قامت المدرسة بالتعاون مع المختصين من الجامعة المحلية بوضع عدد من الاستراتيجيات لتحسين مستوى المتعلمين، من أهمها استخدام أسلوب التكامل بين الفنون والمواد الأخرى. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن اسلوب التكامل كان له الأثر الكبير حيث أدى إلى انخفاض معدلات الغياب وزيادة دافعية المتعلمين للتعلم، والحماس للحضور للمدرسة، والتعاون بين المتعلمين أثناء العمل وزيادة الروابط بينهم، مما أدى إلى زيادة تحصيلهم الدراسي (Bondy,E, 2005, p62).

ثانيا : دراسات تناولت متغير الدافعية للإنجاز :

الدراسات العربية:

ومن هذه الدراسات على سبيل المثال :(محمود عبد القادر، 1978، كاميليا عبد الفتاح، 1984، بدر العمر،1987، محي الدين حسين1988، ، حسن علي حسن، 1989)، وقد أرجع هؤلاء الباحثون تفوق الذكور على الإناث في الدافعية للإنجاز إلى عدة عوامل منها ما يتعلق بظروف وعمليات التنشئة الاجتماعية وبعضها يتعلق بالظروف المثيرة لهذه الدافعية، وبعضها الآخر يتعلق بمسألة الخوف من النجاح لدى الإناث، ومنها من اعتمد على الجانب الفسيولوجي وأنماط الشخصية، ومن هذه الدراسات التي تناولت:

أ / تفوق الذكور على الإناث في الدافعية للإنجاز في ضوء التنشئة الاجتماعية :

1/ كشفت نتائج الدراسة التي قامت بها(كاميليا عبد الفتاح، 1984) على عينة من طلاب الجامعة أن مستوى طموح الطلبة أعلى من مستوى طموح الطالبات، وأرجعت الباحثة ذلك إلى ظروف التنشئة الاجتماعية التي تعيشها البنت خلال طفولتها، فهناك فروق بين مستوى طموح كل من الرجل والمرأة تبعا للحضارة والثقافة التي يعيشان فيها .

2/ كما تبين في دراسة(بدر العمر،1987) أن الدافعية للإنجاز تظهر في أوضح صورها عندما يشعر الطفل بدرجة من الاستقلال الذاتي، فالأطفال الذين يعيشون في نطاق أسري تنمي لديهم الشعور بالمسؤولية وحرية الحركة ويظهرون قدرا أكبر من الدافعية للإنجاز

بعكس الأطفال الذين يعشون في أسر تضيق الخناق على أبنائها بهدف توفير الحماية لهم (بدر العمر، 1987، ص 05).

و هناك دراسات كشفت عن عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز، منها:

1/ في هذا المجال قام (مصطفى تركي، 1988) بدراسة هدفت إلى تحديد معالم الدافعية للإنجاز في المجتمع العربي، حيث تم القاء الضوء على الفروق بين الذكور والإناث من طلبة الجامعة الكويتيين في الدافعية للإنجاز في موقف محايد، وموقف منافسة في الثقافة العربية. وتكونت عينة هذه الدراسة من 32 طالبا، و53 طالبة، ممن يدرسون بجامعة الكويت، حيث قسم أفراد العينة إلى ثلاث مجموعات:

الأولى طلاب فقط، والثانية طالبات فقط، والثالثة طلاب مع طالبات، وتم تطبيق الاختبار على كل مجموعة في الموقف المحايد، ثم بعد شهر ونصف في موقف المنافسة. وكشفت نتائج هذه الدراسة أنه لم تتأثر درجات الذكور والإناث بموقف الاثارة أو المنافسة، كما تبين أن متوسط درجات الذكور والإناث في الثقافة العربية أقل من درجات الذكور والإناث في الثقافة الأمريكية أو الإنجليزية عن (نوال سيد، 2009، ص 19) .

2/ أما دراسة "نائلة حسن فايد محمود"،1991، التي تناولت: " دراسة تجريبية في تنمية دافعية الإنجاز"، يهدف هذا البحث على اختبار فاعلية برنامج مقترح لتنمية دافعية الإنجاز لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة وتوجيههم إلى التفكير والسلوك الإنجازي وتدريبهم على الخصائص العقلية و السلوكية التي تميز الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز بما يساعدهم على فهم ذواتهم والاستفادة من إمكانياتهم، كما يهدف البحث أيضا إلى دراسة بعض متغيرات الشخصية ذات الأهمية المرتبطة بدافعية الإنجاز.

وأجري البحث على عينة تكونت من 62 تلميذا وتلميذة في الصف الأول الإعدادي تراوحت أعمارهم من 11إلى 12 سنة و قسمت العينة إلى عينة تجريبية تتكون من 19

تلميذا و12 تلميذة، بينما تكونت عينة المجموعة الضابطة من 11 تلميذا و20 تلميذة ينتمون إلى أسر تتباين في المستوى التعليمي، وكانت النتائج المتوصل إليها كالتالي :

ـ صاحب نموا في دافعية الإنجاز لدى أفراد المجموعة التجريبية نمو في متغيرات الشخصية وهي وجهة الضبط وتقدير الذات ومفهوم الذات الإنجازية و أستمر هذا النمو في حين لم يحدث أي تغير في استجابات أفراد المجموعة الضابطة على نفس المتغيرات.

ـ عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في معدل استجاباتهم لبرنامج تنمية دافعية الإنجاز.

3/ وأظهرت (دراسة نوال سيد، 2009) حول: "الضغط النفسي وتأثيره على الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين المقبلين على امتحان البكالوريا"، حيث أجرت الباحثة دراستها على عينة من طلبة السنة ثالثة من التعليم الثانوي بثانويتين من ولاية بومرداس، بلغ حجم العينة (180) طالب وطالبة، وكانت هذه الدراسة تهدف إلى:

ـ توضيح ما إذا كان بالفعل أن الدافعية للإنجاز تختلف باختلاف الجنس واختلاف الظروف الأسرية والاجتماعية والمدرسية، وهل بالفعل الضغوط النفسية لها تأثير هام على دافعية انجاز المتعلمين. بالإضافة إلى معرفة الفروق بين المتعلمين في الضغط النفسي و الدافعية للإنجاز.

ومن أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي :

ـ أن المتعلمين الذين لديهم ضغوطات أسرية تكون دافعيتهم للإنجاز أحسن من المتعلمين الذين ليس لديهم ضغوطات أسرية.

ـ كما تبين من خلال نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز .

ـ أن المتعلمين الذين لديهم ضغط نفسي تكون دافعيتهم للإنجاز أحسن من المتعلمين الذين ليس لديهم ضغط نفسي.

كما تناولت بعض الدراسات الدافعية للإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، والتي نذكر من بينها:

1/ دراسة "محمد رمضان"، حول:" دراسة علاقة الدافعية للإنجاز بمستوى التحصيل الدراسي" لدى عينة متكونة من 120 طالبا بالمرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية، وقام الباحث بتقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين : الأولى ذات تحصيل مرتفع ممن حصلوا على 80% فأكثر و الثانية ذات تحصيل منخفض ممن حصلوا على50% إلى 60 %.

وكشفت نتائج هذه الدراسة على وجود فروق جوهرية في الدافعية للإنجاز لصالح ذوي مستوى التحصيل المرتفع، فالطلاب مرتفعو التحصيل كانوا أكثر دافعية للإنجاز، عن(عبد اللطيف محمد خليفة 2000، ص ص52,53).

2/ كما كشفت نتائج الدراسة التي أجراها "محمود عبد القادر"، (1978) عن وجود ارتباط إيجابي دال بين درجات النجاح في نهاية الفصل الدراسي، وكل من الطموح والمثابرة، فالنجاح الأكاديمي يتطلب بالإضافة إلى الطموح تحملا ومثابرة من قبل الفرد .

3/ وقارن "جابر عبد الحميد"، (1989) بين المتعلمين المتفوقين والمتوسطين والمتأخرين دراسيا بالمرحلتين الإعدادية والثانوية بدولة قطر في الدافعية للإنجاز والاتجاهات المدرسية وبعض سماتالشخصية، وتبين أن المتعلمين المتفوقين دراسيا قد حصلو ا على درجات أعلى من المتوسطين والمتأخرين دراسيا، وذلك في كل من التفكير والحيوية .

4/ أما الدراسة التي قام بها"محمد الحامد" فقد تناولت علاقة مستوى التحصيل الدراسي بعدد من المتغيرات، كان من بينها الدافعية للإنجاز لدى عينة مكونة من (213) تلميذا بالصف الثاني بالمدارس المتوسطة بمدينة الرياض، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط إيجابي ذو دلالة احصائية بين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز لدى هؤلاء المتعلمين. عن (رشاد علي عبد العزيز موسى، 1994، ص 439).

وقد تناولت الدراسات التي تطرقت إلى الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى كالتفكير، مفهوم الذات، اضطرابات السلوك، الرضا الوظيفي، الإرشاد والتوجيه وقلق الاختبار..و التي من أهمها:

1/ دراسة "غرم الله بن عبد الرزاق بن صالح الغامدي"، (2000) حول:" التفكير العقلاني و التفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافع الانجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا و العاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة ."وكان الهدف من الدراسة :

ـ هو معرفة الفروق بين المتفوقين دراسيا والعاديين في كل من التفكير ومفهوم الذات ودافعية الانجاز.

ـ التعرف على العلاقة بين التفكير ومفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى كل من المتفوقين والعاديين والعينة الكلية،واشتملت عينة الدراسة على (400) طالب من طلاب المرحلة الثانوية بمدينتي مكة المكرمة وجدة. وخلصت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج العامة المتمثلة في :

ـ توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير ودافعية الانجاز لدى المتفوقين ولدى العينة الكلية بينما لا توجد علاقة لدى العاديين .

ـ توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى العاديين ولدى العينة الكلية بينما لا توجد علاقة لدى المتفوقين .

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية على مقياس دافعية الانجاز وجميع أبعادها بين المتفوقين دراسيا و العاديين لصالح المتفوقين دراسيا، ماعدا بعد (المكافآت المادية و المعنوية) فالفروق لصالح العاديين، أما بعد (الاستقلال) فلا توجد فيه فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة .

ـ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية على مقياس دافعية الانجاز بين متفوقي مكة المكرمة ومتفوقي جدة وأيضا بين عاديي مكة المكرمة و عاديي جدة .

2/ دراسة "سامي محمد ملحم" حول: " تأثير خبرات السكن الداخلي على اضطرابات السلوك والتحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز"، لدى طالبات كلية التربية بعبري في سلطنة عمان. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق في اضطرابات السلوك ودافعية الإنجاز و التحصيل الدراسي بين طالبات كلية التربية بعبري في سلطنة عمان، وقد أجريت الدراسة على(441) طالبة، تم اختيارهن بصورة طبقية عشوائية من طالبات السكن الداخلي وطالبات السكن الخارجي بكلية التربية بعبيري، ويمثلن مرحلتين دراسيتين فيها.

كما هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة وماهية المشكلات النفسية و الاجتماعية التي تواجه الطالبات والفروق بينهن، وفقا لتباينها من حيث المستوى الدراسي ومحل الإقامة والحالة الاجتماعية لها، وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

ـ لم تظهر فروقا دالة إحصائيا على مقياس اضطرابات السلوك، بينما سجلت فروقا دالة إحصائية لمتغير المستوى التعليمي لصالح طالبات السنة الدراسية الأولى.

ـ وجود فروق دالة إحصائية في الإنجاز، بينما لم تظهر فروقا دالة إحصائيا لمتغير الحالة الاجتماعية.

ـ هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متغيرات كل من اضطرابات السلوك والتحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز، عن (مجلة البصائر، م 12 عدد 2 ، 2008، ص43).

3/ وأكدت دراسة "حسن بن حسين بن عطاس الخيري"، (2008) حول: " الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين المدرسين" بمراحل التعليم العام بمحافظتي لليث والقنفذ. تكونت عينة الدراسة من (98) مرشدا الذي يعملون بمدارس التعليم العام الحكومية بمراحله الثلاث (ابتدائية، متوسط، ثانوي) وكان الهدف من هذه الدراسة :

ـ الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى المرشدين.

ـ التحقق من وجود فروق بين المرشدين المدربين من عينة الدراسة في كل من الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز ترجع إلى (مكان العمل ـ سنوات الخبرة ـ الراتب) .

ـ التحقق من وجود فروق في الدافعية الإنجاز بين مرتفعي الرضا الوظيفي ومنخفض الرضا الوظيفي لدى المرشدين المدربين من عينة الدراسة .

وحصلت الدراسة على النتائج التالية :

ـ توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الر ضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى المرشدين المدربين من عينة الدراسة .

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز بين مرتفعي الرضا الوظيفي ومنخفضي الرضا الوظيفي .

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المرشدين المدربين من عينة الدراسة في الرضا الوظيفي.

4/ وأظهرت الدراسة التي أجراها "بشلاغم يحيى"، (2005)، في الإرشاد والتوجيه المدرسي والفعالية في دراسة حول: "علاقة الميول ورغبات التلاميذ بالإنجاز الدراسي"، حيث أجريت هذه الدراسة على عينة من التلاميذ قوامها(320) تلميذ وتلميذة في مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر، كما تسعى هذه الدراسة لتحقيق جملة من الأهداف يمكن ذكر منها ما يلي :

ـ لفت انتباه القائمين على المنظومة التربوية إلى أهمية إدراج عامل الميول والاهتمامات في استراتيجية التعلم، لما ذلك من علاقة مباشرة بالنجاح الدراسي والمهني المستقبلي للمتعلم .

ـ إظهار الميول والاهتمامات والرغبات من علاقة مباشرة بالإنجاز الدراسي وبعد اختبارات فرضيات الدراسة ثم تسجيل النتائج الآتية :

ـ لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية فيما يخص الإنجاز الدراسي في المواد الأساسية بين السنة رابعة متوسط و السنة الأولى ثانوي لدى المتعلمين الذين ليس لديهم ميل علمي.

5/ وأكدتـدر اسة "علي بن محمد مرعي"، (2009) حول: " دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في جازان"، وكان الهدف من هذه الدراسة :

ـ معرفة طبيعية دافعية الإنجاز وقلق الاختبار في بعض المتغيرات الأكاديمية كالتحصيل الدراسي، التخصص الدراسي، الفرقة الدراسية. حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (345) طالبا من كلية المعلمين في جازان وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

ـ وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية بين دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار.

ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي والطلاب منخفضي التحصيل الدراسي، وذلك لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي.

ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين فرقة الدراسة للطلاب المبتدئين وفرقة الطلاب المتقدمين وذلك لصالح الطلاب المبتدئين

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز الدراسي بين الطلاب في التخصص العلمي و الطلاب في التخصص الأدبي.

الدراســـــات الأجنبية:

أما فيما يخص الدراسات الأجنبية التي تناولت الدافعية للإنجاز وعلاقتها بمتغيرات أخرى نذكر منها :

1/ أوضحت بلوك(Block,1981) أن التنشئة الاجتماعية في المجتمع الأمريكي تشجع الذكور على تنمية المهارات المعرفية، بينما تشجع الإناث على تنمية المهارات الاجتماعية، أيضا تبين أن التنشئة الاجتماعية تنمي في الذكور سلوكيات التنافس والتحدي بينما تشجع الإناث على أن يكن مساعدات.

2/ وكشفت دراسة هاوس(House,1974) عن نتائج بعض الدراسات أن الإناث يتأثرن سلبيا المنافسة، بينما لا يحدث ذلك بالنسبة للذكور، فالإناث المنافسات أقل توقعا للإنجاز وأقل ثقة وأقل في مستوى الطموح بالمقارنة بالنساء اللاتي يعملن بمفردهن، كما وجد "مورجان H,H. Morgan" أن الأفراد ذوي مستوى التحصيل المرتفع قد حصلوا على درجات

أعلى في الحاجة للإنجاز بالمقارنة بذوي التحصيل المنخفض، عن (رشاد علي عبد العزيز موسى، 1994، ص 408).

3/ وأكد مهربيان (Mehrabian,1968) أن الدافعية للإنجاز تختلف عند الذكور عنها عند الإناث فهي بالنسبة للذكور يحددها الاكتفاء الذاتي والاستقلال عن المعايير السائدة، ويميزها عند الإناث التقبل الاجتماعي وتأييد المعايير السائدة (Mehrabian, A,1968, p: 28).

4/ وقد أوضح ماكليلاند وآخرون (McClelland,et al,1976) عن وجود علاقة إيجابية بين الحاجة للإنجاز وكل من التعلم والأداء في العديد من المهام، حيث يتأثر مستوى تحصيل الطالب بالحاجة للإنجاز خاصة عندما تكون هذه الحاجة في ظروف تسمح لها بالتوجه نحو الإنجاز عنها في الظروف المحايدة (McClelland,et al,1976 PP.273, 242) .

وعلى الجانب الآخر، بينت بعض الدراسات بأنه لم توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث في توقعات النجاح مثل دراسة " فلكير سون وفير وبراون (Fulkerson, Furr and Brown, 1982) وبإلقاء الضوء علىنتائج الدراسات و البحوث السابقة مثل دراسة : لويل 1953، وأولسن 1971، وبلوك 1981,1982، وليبمان وبلومان وهاندلي اساكسن 1983 وديون 1985،(Olssan, Block, Lybeman, Blouman, Handly, Louile, Asaksan, Dyoun.) اتفقت على أن الذكور أكثر دافعية للإنجاز من الإناث ". عن (رشاد علي عبد العزيز موسى، 1994، ص 185).

وبوجه عام فقد كشفت نتائج الدراسات السابقة على أن متغير الدافع للإنجاز يمثل أهمية كبيرة بين العوامل المؤثرة في التحصيل والإنجاز الدراسيين.

تعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت التربية الفنية :

تهدف أغلب الدراسات السابقة التي تناولت دراسة التربية الفنية إلى التعرف على أهمية ممارسة مادة التربية الفنية حيث هدفت دراسة كل من نضال شعبان إلى معرفة كيفية ربط الفن بالعلوم و أثر استخدام مدخل التكامل بين التربية الفنية و العلوم وفي ذلك تتفق هذه الدراسة والدراسة الحالية من حيث فوائد و أهمية التربية الفنية .

ويتضح أن الخيال الذي يظهره المتعلم في دراسة "نيفين زيوار"، يظهر في صورة إبداعات لأن رسوم المتعلم تعبر عن ذاته، فإن عبر من خلالها عن تخيلاته وعن رغباته ودوافعه كانت رسالة للآخرين، و قد يبدع في صياغة هذه التخيلات التي قد تكون نتيجة للكبت أو تكون مختزنة داخله تنتظر لحظة يفصح فيها عنها عن طريق الأنشطة الفنية واللعب. كما يمكن الاستفادة من كيفية تحليل "نيفين زيوار" لطبيعة هذا الخيال في رسوم المتعلمين في تحديد أهمية ممارسة هذه المادة في تكوين شخصية المتعلمين وتنمية ملكات الإبداع والتخيل لديهم.

وفي دراسة "بوندي" عن استخدام أسلوب التكامل بين مادة التربية الفنية والمواد الأخرى كان له الأثر الكبير في انخفاض معدلات الغياب وزيادة دافعية المتعلمين للتعلم، تتفق هذه الدراسة والدراسة الحالية في أهمية ممارسة مادة التربية الفنية ودورها في المساهمة على خدمة المواد التعليمية الأخرى. واختلفت كل هذه الدراسات من حيث وحدة التحليل فالدراسة الأولى تتفق والدراسة الحالية حيث كانت عينة الدراسة تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ويرجع هذا إلىطبيعة وهدف الدراسة أي أنها تتعامل مع مرحلة المراهقة في تحليلاتها على عكس ما قامت به الدراسات الأخرى .

بينما الدراسات الأخرى فتناولت طريقة ممارسة هذه المادة من حيث أساليب التقييم كما هو الحال في دراسة "عبير صفوت" في تصميم معيار موضوعي لتقيم أداء الطلاب بينما تناولت دراسة "عبد الخالق بن هجاد" الصعوبات التي تواجه منهج التربية الفنية في حين كانت دراسة "عبدالله مشرف" حول إحدى الوسائل التعليمية الهامة في مادة التربية الفنية

و المتمثلة في استخدام الحاسب الآلي ومدى تأثيره على في ممارسة التربية الفنية والحث على التدريب والممارسة للبرامج الفنية التكنولوجية المعاصرة ، وهدفت دراسة الطالبة "أمل بنت محمد علي" إلى التعرف على تأثير البيئة المدرسية في تنمية القيم الإبداعية للفن التشكيلي المعاصر إلا أن هذه الأخيرة اختلفت من حيث اختيار عينتها وكانت حول طلبة مرحلة التعليم الثانوي، أما دراسة "ع الخالق بن هجاد" فكانت لطلاب مرحلة التعليم المتوسط كما هو في الدراسة الحالية.

أما بقية الدراسات الأخرى فكانت وحدة التحليل في عينتها تتكون من الطلاب المعلمين ومعلمي التربية الفنية وكذا المشرفين التربويين، فيما عدا دراسة "تغريد بنت محمد" كانت عينة دراستها حول فئة المنغوليا كما تناولت كل هذه الدراسات المنهج الوصفي في تحليلاتها ولعله من الواضح أن الدراسة الحالية تحاول معرفة اتجاهات المتعلمين نحو ممارسة هذه المادة وفي هذا المجال تتأثر المادة بكل من المتغيرات المستخدمة في هذه الدراسات والمتمثلة في البيئة المدرسية والمنهاج والوسائل المستعملة والوحدات الدراسية المبر مجة في هذا المنهاج وكذلك طريقة التدريس و التقويم لأداء المتعلمين في مادة التربية الفنية التشكيلية .

أجريت أغلب هذه الدراسات في بيئات عربية بالمملكة العربية السعودية وبمصر في حين لم نجد أي دراسات محلية – حسب علمنا– تهتم بالجانب الفني التشكيلي .

ومن حيث النتائج فقد أسفرت هذه الدراسات عن جملة من النتائج المختلفة تدور أغلبها حول الصعوبات التي تواجه المنهج تظهر في استراتيجيات التدريس و الوسائل التعليمية كما بينت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين جميع العناصر التي تسهم في تنمية القيم الإبداعية في مادة التربية الفنية.

إن تدريس الوحدات التعليمية في التربية الفنية يؤثر إيجابيا على أداء المهارات المطلوبة لدى المتعلمين، كما بينت نتائج "عبد الله مشرف" حول استخدام الحاسب الألي في مادة التربية الفنية مما يساعد المتعلمين على تحديد توجههم الفني.

تعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت الدافعية للإنجاز:

أما فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز فإن أغلبها تهدف إلى معرفة طبيعةو الفروق بين الذكور و الإناث في الدافعية للإنجاز، حيث توصل بعضها إلى وجود فروق جوهرية بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لصالح الذكور، وبعضها الآخر كشف عن عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية.

وقد أرجعت الدراسات التي يظهر فيها تفوق الذكور على الإناث في الدافعية للإنجاز إلى بعض العوامل من أهمها ما يلي :

1/ أساليب وظروف التنشئة الاجتماعية، حيث بينت "بلوك" أن التنشئة الاجتماعية في المجتمع الأمريكي تشجع الإناث على تنمية المهارات الاجتماعية بينما الذكور تشجعهم على تنمية المهارات المعرفية، في حين تبين أن الدافعية للإنجاز لدى الذكور يحددها الاكتفاء الذاتي والاستقلال عن المعاير السائدة أما النسبة للإناث فيحددها التقبل الاجتماعي وتأييد المعايير السائدة، فهناك قوالب اجتماعية تحدد للأنثى صفات الدفء والتعبير الوجداني، في حين تحدد الذكور صفات السيطرة والتنافس. كما تبين أيض أن الآباء لا يشجعون بناتهم على الإنجاز إلا إذا لم يتعارض هذا الإنجاز مع أدوارهن كإناث (زوجات وأمهات).

2/الظروف المثيرة للدافعية للإنجاز والمتمثلة في خاصية أو مفهوم الدافع إلى تحاشي النجاح كأحد ميزات الشخصية الكامنة لدى الأنثى، والتي تكتسبها في مراحل النمو المبكرة أثناء اكتسابها لهوية الدور الجنسي، فهن يتعلمن أن المنافسة لا تتسق مع أنوثتهن، وأنها مناسبة فقط للذكور لذلك فإن مواقف الإنجاز التي تتضمن نوعا من المنافسة تثير الخوف لديهن من الرفض الاجتماعي.

3/العوامل الفسيولوجية وأنماط الشخصية، حيث يستجيب الذكور أفضل من الإناث في مواقف الإنجاز التي توجد بها درجة عالية من الاستثارة، ففي هذا الساق يرى بعض الباحثين أن الذكور أكثر تمثيلا من الإناث للنمط "أ" من الشخصية، حيث الإيقاع السريع في الأداء والحرص على الوقت، والتهيؤ المستمر للعمل، و العمل بأقصى طاقة، والرغبة في التفوق

والدافعية المرتفعة للإنجاز، أما النمط "ب" فهو على النقيض من خصائص النمط "أ" وتمثله الإناث بدرجة أكبر من الذكور.

أما الدراسات التي كشفت عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز من خلال التقدم الحضاري والثقافي حيث اختفت النظرة الوالدية التي تميز وتفرق بين الذكر والأنثى فكلاهما أصبح يلقى نفس المعاملة الوالدية والرعاية والاهتمام في غرس مفاهيم الاستقلال والاعتماد على النفس والإنجاز، فأصبح الآن تشجيع الإناث على التعلم والتفوق مثل الذكور أمر ضروري لمواكبة ومسايرة الثقافة الغربية، كما أصبحت الفرص التعليمية والمهنية متاحة حاليا أمام كل من الجنسين على حد السواء، ولعل أن إصرار الإناث على التفوق والمثابرة والنجاح والتحمل يرجع إلى ميكانيزمات دفاعية تعويضا عما لاقته المرأة من غبن من المجتمع في مكانتها الاجتماعية، لذا فإنها تحاول جاهدة أن تتفوق في المجالات الحياتية المختلفة، يعني أن المفاهيم الثقافية في بلادنا الآن المرتبطة بالجنس قد تغيرت تغيرا ملحوظا بالمقارنة غلى تلك المفاهيم التي كانت سائدة سابقا، والتي كانت تنظر للأنثى باعتبارها كائن له دور اجتماعي محدد لا يتجاوزه ولا يتعداه أي أنها مخلوق ناقص عاجز لا يستطيع أن يفعل شيئا. وفي المرحلة العمرية التي تتمثل في الطفولة المتأخرة بالنسبة للجنسين على السواء يظهر فيها عامل التنافس والسعي نحو التفوق خاصة في المجال الدراسي كما أشارت إليه نائلة حسن في دراستها حول فاعلية برنامج مقترح لتنمية الدافعية للإنجاز وتوجيههم إلى التفكير والسلوك الإنجازي وتدريبهم على الخصائص العقلية والسلوكية وكانت من بين النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز .

وفي الدراسات التي تناولت علاقة الدافعية للإنجاز بالتحصيل الدراسي، حيث كشفت معظمها عن وجود علاقة إيجابية دالة بينهما، فالمتعلمين الذين يحققون مستويات نجاح عالية في دراستهم تكون لديهم دافعية عالية مقارنة بالمتعلمين ذوو الدافعية المنخفضة مثلما أشار إليها كل من محمد رمضان ودراسة علي بن محمد حيث كانت تهدف إلى قياس الفروق في دافع الإنجاز بين الطلاب مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل الدراسي،

فتبين لنا أن الدافعية للإنجاز أحد العوامل المهمة والمسؤولة عن التفوق الدراسي إلى جانب العديد من العوامل الأخرى مثل القدرات العقلية والظروف الأسرية والاجتماعية المتاحة و كذا طبيعة ونوع البرامج الدراسية المقترحة في كل المواد التعليمية .

وفي الدر اسة التي أجراها محمود عبد القادر عن وجود ارتباط إيجابي دال بين درجات النجاح، وكل من الطموح والمثابرة، فالنجاح يتطلب بالإضافة إلى الطموح تحملا ومثابرة من قبل الفرد، كما قارن جابر عبد الحميد بين المتعلمين المتفوقين والمتوسطين والمتأخرين دراسيا في الدافعية للإجاز، وتبين أن المتعلمين المتفوقين دراسيا قد حصلو ا على درجات أعلى من المتوسطين والمتأخرين دراسيا، وهذا ما يؤيد الدراسة التي قام بها محمد الحامد في علاقة مستوى التحصيل الدراسي بعدد من المتغيرات، كان من بينها الدافعية للإنجاز وكشفت نتائج الدراسة عن وجود ار تباط إيجابي ذو دلالة احصائية بين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز لدى هؤلاء المتعلمين. في حين اتفقت هذه الدراسات مع الدراسة الحالية من حيث وحدة التحليل المتمثلة في عينة المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط (الإعدادي).

و أظهرت بعض الدراسات حول الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى، مثل دراسة كل من "نوال سيد وسامي محمد ملحم" حول مدى تأثير ماهية المشكلات النفسية على الدافعية للإنجاز، بينما كانت دراسة "بشلاغم يحي" تهدفإلى ابراز دور الميول و الرغبات بالنجاح و الدافعية للإنجازو هذا ما يؤدي للِى الر ضا الوظيفي كما هو الحال في دراسة "حسن بن حسين" وتختلف هذه الدراسات مع الدراسة الحالية في وحدة التحليل التي تعتمدها كمصدر لجمع البيانات حيث كانت أغلبها تتخذ طلبة المرحلة الثانوية عينة لها عدا دراسة "بشلاغم يحي" كانت حول تلاميذ مرحلة التعليم المتوسطوفي ذلكتتفق و الدراسة الحالية.

وقد تنوعت تلك الدراسات من حيث الأهداف والأدوات والعينات والنتائج، في حين أنه لم يتم التعرض للدراسات التي تناولت العلاقة بين المتغيرين محل الدراسة – على حد علمنا– في الدراسات والبحوث المحلية والعربية.

وقد أجريت هذه الدراسات في مجتمعات عربية منها ثلاث دراسات في مجتمع دولة المملكة العربية السعودية وهو دراسة كل من "غرم الله بن عبد الرزاق" ودراسة "حسن بن حسين" "وعلي بن محمد" ودراستين في المجتمع الأردني و هما دراستي "نائلة حسن" ودراسة "سلمي محمد ملحم" ودراستين بالجزائر وهما دراستي "بشلاغم يحي ونوال سيد" ودراسة بالإمارات العربية للباحث "محمد رمضان"، ومن حيث النتائج فهي تختلف من دراسة لأخرى في وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الإناث والذكور في دافعية الانجاز.

تمهيـــــــد

1. **مفهوم الاتجاه وتصوره**
2. **المفاهيم المرتبطة بالاتجاه**
3. **أصنــاف الاتجـــاه**
4. **خصائص الاتجاه ومكوناته**
5. **كيفية تكوين الاتجاه ومصادره**
6. **وظائف الاتجاه**
7. **نظريات الاتجـــاه**
8. **طرق قياس الاتجاه**

خلاصة

تمهـــيد :

يعد موضوع الاتجاه من أكثر المواضيع إثارة وجدلا في ساحتي علم النفس وعلم الاجتماع على حد سواءو خصوصا في مجال علم النفس الاجتماعي، ذلك لأنه من أهم نواتج التنشئة الاجتماعية وما ينقل من أفكار وسلوكيات من الكبار إلى الصغار من جهة، ولأنه يعتبر محددات موجهة ومنظمة تضبط السلوك الاجتماعي من جهة أخرى فكل ما يقع في النطاق الحسي و الادراكي للفرد من الموضوعات البيئية يمكن أن يُكونِ نحو ه اتجاها، مما يوحي بحتمية الاتجاه وتنوعه و تعقيده وكذا قابليته للتغيير .

1 ـ مفهوم الاتجاه وتصوره :

1.1 ـ تعريف الاتجاه :

وفيما يتعلق باصطلاح الاتجاه " يلاحظ أننا نستخدمه كترجمة عربية لاصطلاح Attitudes في اللغة الإنجليزية، ويبدو أن (هربرت سبنسرH,SPENSR) الفيلسوف الإنجليزي كان من أسبق العلماء إلى استخدام هذا الاصطلاح وذلك في كتابه المسمى "المبادئ الأولى " الصادرة سنة 1862م فقد كتب يقول:" إن وصولنا إلى أحكام صحيحة في مسائل مثيرة لكثيرة من الجدل يعتمد إلى حد كبير على اتجاهنا الذهني ونحن نصغي إلى هذا الجدل أو نشارك فيه "(المعايطة، 2000، ص161) .

ولقد أستعمل هذ الاصطلاح بمعان مختلفة عدد كبير من علماء النفس التجريبيين في أواخر القرن التاسع عشر، فكان "جدنجز Giddingz من الأوائل في علوم الاجتماع الذي استخدم مصطلح الاتجاه في كتابه علم الاجتماع (1896)، بدأ الاستخدام العلمي لمصطلح الاتجاه على يد: "وارن Warren" في مؤلفه علم النفس الإنساني (1930) ومن ثم أصبح متداولا في الدوريات النفسية. (الأشول، 1999، ص 170).

وفي سنة 1918م نشر(توماس وزنانينكيW.I.Thomas F. Z. naniecki) دراسة ضخمة على "الفلاح البولندي في أوربا وأمريكا" وفيها قدم هذا الاصطلاح إلى ميدان علم النفس الاجتماعي بصورة قوية أرغمت عددا كبيرا من الباحثين على الاعتراف به كاصطلاح يجب أن يحتل مركزا ممتازا في الميدان، وفعلا نلاحظ أن "جوردن البورت G.W.Allport" وهو حجة في الميدان يقول في بحثه عن " الاتجاهات النفسية " الذي نشره سنة 1935 م "يمكن القول بأن مفهوم الاتجاه هو أبرز المفاهيم في علم النفس الاجتماعي الأمريكي المعاصر و أن الاتجاه حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي تنتظم من خلاله خبرة الشخص وتكون ذات تأثير توجيهي أو ديناميكي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثيرها هذه الاستجابة " (مصطفى سويف، 1966، ص327).

و عرف "هاري أبشوUpshaw": بأن الاتجاه هو المواقف التي يتخذها الأفراد في مواجهة القضايا و الأمور المحيطة بهم. (عبد الفتاح دويدار، 1999، ص،154) .

ويرى "هاريمان HARRIMAN" بأن الاتجاه هو حالة عقلية للاستجابة والتفاعل مع موقف بطريقة معدة ومهيأة، على حين أن هذه الحالة يمكن أن تكون وقتية، والاتجاهات ثابتة ثبوتا قليلا أو كثيرا، وهي تشير إلى المحاذاة، الانحياز، والإحساس، الإقناع المشاع، الانفعالات الآمال، المخاوف والآراء، وتعد الآراء الشكل التعبيري اللفظي للاتجاه.

كما عرف "ثرستون THURSTONE" الاتجاه على أنه درجة الشعور الايجابي أو السلبي المرتبط ببعض الموضوعات السيكولوجية." (عبد الفتاح دويدار، 1999، ص 155) .

أما "كيجان هفمان" فعرف الاتجاه على أنه زمرة من المعتقدات المنظمة والمشاعر الدائمة تجاه أنواع معينة من أهداف أو المواقف وهو استعداد للتصرف حيال تلك الأهداف أو المواقف

وفي تعريف "روكيان M.ROKEAN": هو تنظيم ثابت نسبيا يتألف من بعض المعتقدات حول شيء أو موقف و ويوجه الشخص نحو استجابة ما يفضلها عن غيرها.(حلمي المليجي، 2000، ص 153).

كما جاء في تعريف" كيلفورد GUILFORD" بأن الاتجاه استعداد خاص و عام يكتسبه الأشخاص بدرجات متفاوتة ليستجيبوا للمواقف التي تعترضهم بأساليب معينة قد تكون مؤيدة أو معارضة لتلك المواقف .(صالح حسن الداهري، 1999، ص121).

ويرى "العتري" الاتجاه بأنه : ميل نفسي لتقييم كيان معين بدرجة في التفضيل أو عدم التفضيل (العتري، 2001، ص 232).

و أيضا يعرف "البداينة" أن الاتجاه : هو ميل أو استعداد ذهني وعصبي ونفسي للفرد تتضمنه خبراته الشخصية لأنه يستجيب لصالح أو ضد نوع معين من الأشياء أو المواقف أو الموضوعات أو الأفراد (البداينة، 2001، ص 10).

من خلال ما سبق من هذه التعاريف لمفهوم الاتجاه يمكننا القول بأنه يعتبر حالة مكتسبة من الاستعدادات والميول والاختيارات نحو موضوع معين، التي تنتج من خلال الخبرات و التجارب التي يمر بها الفرد، حيث تؤدي إلى تفضيله أو عدم تفضيله لهذا الشيء أو الموضوع ويظهر ذلك من خلال سلوكهو آرائه.

إن هذه التعاريف المتعددة للاتجاه مذكورة على سبيل المثال لا الحصر ولتنوعها يمكن وضعها في ثلاثة أطر كلا حسب الخلفية المعتمدة في التعريف كما يلي :

أ/ النزعة الاستعدادية: وترتكز على الاستعداد للاستجابة للموضوع .

ب/ النزعة الادراكية العقلية :وتركز على الشعور المرتبط بالموضوع .

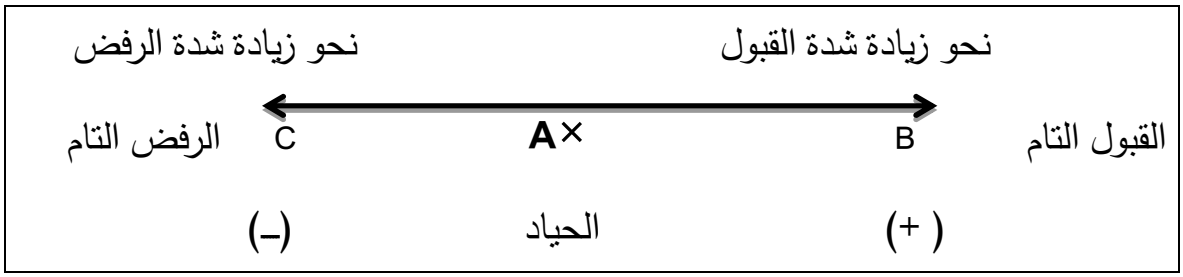
ج/ النزعة الموقفية: وتولي الأهمية الكبرى لموضوع الاتجاه (فؤاد حيدر، 1994، ص43).

فمن خلال هذه التعاريف نجد أن جميعها يشترك في اعتبار الاتجاه استعدادات يرفقها جانب شعوري إدراكي وفقه يستجيب الفرد لموضوع ما، إلا أن العلماء لم يتفقوا على تحديد

تعريف جامع واحد للاتجاه وقبوله، غير أن الكثير منهم حاليا يؤيدون تعريف "جوردن ألبورت ALLPORT ".

2.1 ـ تصــور مفهــوم الاتجـــــاه:

لتوضيح الاتجاه يمكن تفسيره هندسيا على أنه يأخذ صورة المعلم الخطي الذي يتكون من نصفي مستقيمين لهما حاملا ويشتركان في المبدأ (A) الوحيد أيضا. وهو الذي يمثل نقطة الحيادو التوسط في حين أن نصف المستقيم [AB) هو النصف الموجب الممثل للقبول أما النصف الثاني[AC)، هو النصف السالبو الممثل للرفض، وكلما ابتعدنا عن المبدأ ضعف الحياد يتدحرج الرفض وصولا إلى الرفض التام في آخر المستقيم كما يبينه الشكل الآتي :



الشكل (01) يبين تصور مفهوم الاتجاه . (صالح حسن الداهري، 1999، ص121).

تنطلق أهمية الاتجاه من الاعتبارات الاتية:

- أنه لا توجد في علم النفس دراسات علمية أكثر من دراسة الاتجاه .
- ان الاتجاه يشكل العمود الفقري في دراسات علم النفس الاجتماعي .
- أن الاتجاه يمثل عنصرا أساسيا في تفسير السلوك والتنبؤ به سواء أكان ذلك على صعيد الفرد أم الجماعة .
- أن الاتجاه تحتل مكانا بارزا في دراسات الشخصية وديناميات الجماعة وفي مجالات التربية والدعاية والصحافة والإدارة وتعلم الكبار وتنمية المجتمع. (صالح حسن الداهري، 1999، ص121).

2 ـ المفـــاهيم المرتبطة بالاتجـــــاه :

هناك عدة مفاهيم اقترنت بمفهوم الاتجاه، وسنتعرض إلى البعض منها قصد توضيحها وفصل مفهومها عن مفهومه وبالتالي إزالة الغموض ومنها :

1.2 ـ القيم :

إن القيم تعد تجريدات وتصميمات تبرز بإبراز الأفراد لاتجاهاتهم، لذلك فالفرق بين القيم و الاتجاه مرده إلى الفرق بين العام و الخاص إذ أن " مفهوم القيمة أعم و أشمل من مفهوم الاتجاه (فؤاد حيدر، 1994، ص 96) .

ويتضح الفرق بين المفهومين أكثر في ما جاء به "ميلتون روكيش" الذي يرى أن :

- الاتجاه يشير إلى تنظيم لمجموعة من المعتقدات التي تدور حول موضوع أو موقف محدد، في حين أن القيمة تشير إلى معتقد واحد، و تشتمل على ضرب من ضروب السلوك المفضل أو غاية من الغايات .
- بينما تتمركز القيمة على الأشياء والمواقف، ويتركز الاتجاه حول موقف أو موضوع محدد.
- أن عدد القيم لدى الفرد يتوقف على ما تعلمه من معتقدات تتعلق بشكل من أشكال السلوك، أما عدد الاتجاه فيتوقف على ما واجهه من مواقف، لذلك فالاتجاه تزيد في عددها عن القيم.
- تحتل القيم مركزا أكثر أهمية من الاتجاه في بناء شخصية الفرد ونسقه المعرفي.
- يعتبر مفهوم القيم أكثر ديناميكية من الاتجاه، حيث ترتبط بالدافعية التي تعتبر من العوامل الأساسية في توجيه السلوك " (فؤاد حيدر، 1994، ص 97) .

من خلال هذا المفهوم نستنتج أن القيم هي نواة تتجمع حولها جملة اتجاهات بينها رابطة وتشترك في هدف محدد، والاتجاه جزء من القيم.

2.2 ـ الـــــرأي العام :

لقد عرفه "سعد عبد الرحمن" بقوله: "إنه المحصلة العامة للاتجاهات النفسية الاجتماعية ذات الدرجة العالية سالبة كانت أم موجبة لأفراد جماعة متمايزة التركيب تجاه مشكلة محددة تمثل نوعا من التوتر وعدم الاتزان في المجال النفسي الاجتماعي للجماعة (فؤاد حيدر، 1994، ص 124) .

وعليه فالاتجاه مصدرا حقيقا للرأي العام الذي يعتبر اتجاها فكريا قصير المدى وغير ثابت نسبيا ويتصل أكثر بالجماعة، ويعد بديلا لهم عن الاتجاه في المواقف المعقدة جدا.

3.2 ـ الميل:

إن استجابات الفرد تجاه موضوع محدد من حيث هو مؤيدا أو معارض يعبر عنها بالميل كوسيلة تجسد لنا ما يحب ويفضل على عكس الاتجاه المرتبط بما يعتقد، فالميل يعبر عن شعور بالرضى نحو موضوع متفق حوله وغالبا ما يصبغ بالصفة الشخصية أو الذاتية أما الاتجاه فيعبر عن مواضيع اجتماعية مسائلها تتصف بالجدل والصراع والتساؤل النفسي أو الاجتماعي، ومن ثم فالميل أضيق نطاقا من الاتجاه (فؤاد حيدر، 1994، ص 126) .

4.2 ـ المعتقدات :

عرف الاعتقاد على أنه " رأي بسيط يستنتج مما يقوله الشخص أو يفعله " فهو ميل إلى فعل، في حين أن الاتجاه هو وصف الشيء أو الموضوع وفقا للتأييد أو المعارضة، وعليه فالمعتقد حياديا نسبيا ويمكنه أن يتحول إلى اتجاها ويصبح حينها موضوعا لضغوط دينامية خاصة فيزود بشحنة انفعالية ويمتلك بذلك صفات الثبات النسبي. (عبد الفتاح محمد دويدار، 1999، ص170) .

3 ـ أصنـــــاف الاتجـــاه :

1.3 ـ على أساس الموضوع : (اتجاه عام /اتجاه خاص)

فالاتجاه العام هو الذي ينصب على الكليات، بينما الاتجاه الخاص ينصب على النواحي الذاتية، فالاتجاه العام مثل اتجاه الفرد نحو بلد معين، حيث يعبر عن اتجاهه السالب أو الموجب نحو شعب معين. والاتجاه العام هو أكثر ثباتاواستقرارا من أنواع الاتجاهات الأخرى أما الاتجاه الخاص فهو ينصب على جزئية من الموضوع الذي يدور حوله الاتجاه مثل اتجاه الفرد نحو طعام شعب معين بأنه يعجب به،و هذا اتجاه خاص أقل ثباتا من الاتجاه العام. (السيد، 1999، ص 258).

2.3 ـ على أساس عدد المشاركين : (اتجاه جماعي /اتجاه فردي)

و هنا يلعب عدد الأفراد الفاعلين في الاتجاه أساسا للتصنيف فإذا كان الاتجاه مشترك بين عدد كبير من الناس يسمى اتجاه جماعي،و الاتجاه الذي يميز فردا عن آخر يسمى اتجاه فردي (زيدان محمد مصطفى، 1399هـ، ص183). فمثلا إعجاب الناس بالأبطال اتجاه جماعي، بينما إعجاب الشخص بصديق له اتجاه فردي .(حمزة مختار، 1992، ص 178).

3.3 ـ على أساس الوضوح : (اتجاه علني / اتجاه سري)

أما الاتجاه العلني فهو الذي يجهر به صاحبه ويصدره سلوكيا دون تحرج أو خوف بل ويتشرف به ويدافع علنا عنه، أما الاتجاه السري فيخفيه صاحبه وينكره ويتحاشى اصدار سلوكات تعبر عنه فيكون في غاية السريةو الكتمان كالاتجاه نحو التنظيمات المحلولة. (حامد عبد السلام زهران، 1984، ص 137) .

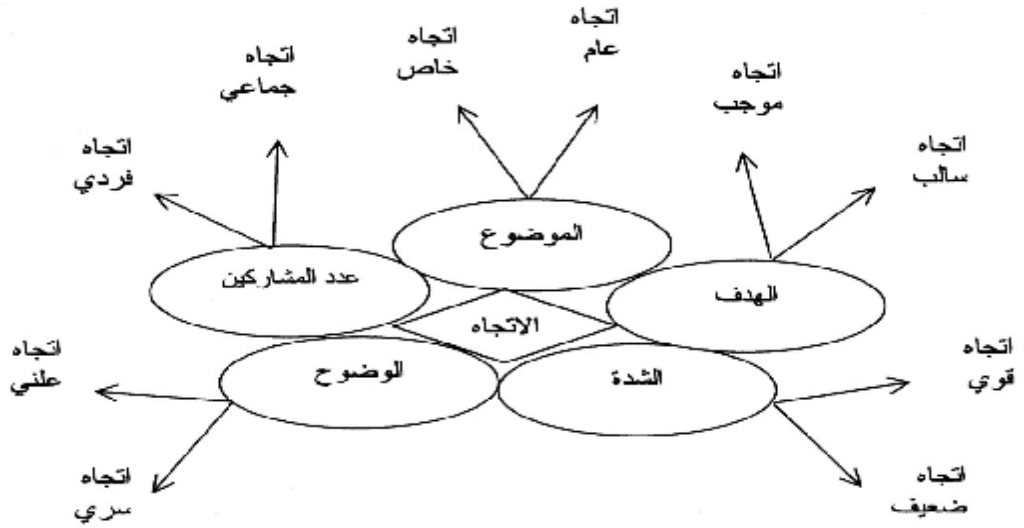
4.3 ـ على أساس الشدة : (اتجاه قوي/ اتجاه ضعيف)

إن الاتجاه القوي هو الذي يتجسد في السلوك الفعلي القوي تعبيرا عن العزم والإرادة والتصميم وعليه فهو أكثر ثباتاو استقرارا إذ يصعب تغييره مقارنة بالاتجاه الضعيف الذي يتمثل بالسلوك الفاتر و المتردد مما يجعله سهل التعديل و حتى التغيير. (حامد عبد السلام زهران، 1984، ص 137) .

5.3 ـ على أساس الهدف : (اتجاه موجب/ اتجاه سالب)

يعتبر الاتجاه الموجب ذلك الاتجاه الذي يقترب فيه المتجه قصد الموضوع فيعبر عن حبه له أو يؤيده على عكس الاتجاه السالب الذي يبتعد فيه صاحبه عن الموضوع فيعبر عنه بالكره أو المعارضة. (حامد عبد السلام زهران، 1984، ص 137) .

وبناءا على هذه الأسس يمكن تصنيف اتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة تعليمية معينة كمادة التربية الفنية التشكيلية بأنها اتجاهات فردية خاصة يصرح بها في غاية السرية والكتمان أما الهدف منها بالإيجاب أو السلب تحدده نتائج الدراسة.



الشكل (02) يبين تمثيل تصنيف الاتجاهات. (حامد عبد السلام زهران، 1984، ص 137)

.

4 ـ خصائص الاتجاه ومكوناته :

1.4 ـ خصائصه:

ـ أنها لا تلاحظ بشكل مباشر: فالاتجاهات عنصرا سلوكيا يعبر عنه بالفعل الظاهر كما أنها تتضمن عنصرا آخر معرفيا عبارة عن معتقد غير ظاهر .

ـ أنها غير موروثة : فهي ليست فطرية بل ترتبط بالمواقف الاجتماعية ومنذ الولادة (جمال الدين مرسي، 2001، ص 275) .

ـ متباينة : فهي متفاوتة الدرجة في الشدة والكثافة تماشيا مع قوة المثير كما أنها متفاوتة أيضا من حيث خاصية الاستمرارية أو الدوام لفترة زمنية معينة، وهي ليست على منسوب واحد من العمق إذ يشتد عمقها كلما نلمس الفلسفة الأساسية لشخصية الفرد ذاته كذلك فهي تتفاوت من حيث درجة الشمول والعمومية أيضا.

ـ تعتبر الاتجاهات من محددات السلوك الانساني، إذ يمكن استخدام الاتجاهات كمؤشر للتنبؤ بالسلوك وتفسيرها إدارته لأنها مؤشر للنزعات والاستعداد للسلوك وهي علاقة سببية بين الاتجاه و السلوك الانساني تكون أقل وضوحا إذا كانت الاتجاهات غير محددة وعامة (جمال الدين مرسي، 2001، ص 276) .

ـ الاتجاه تغلب عليه الذاتية أكثر من الموضوعية (حامد عبد السلام زهران، 1984، ص 139) .

ـ الثبات النفسي : فالاتجاهات أكثر استقرارا من أي استجابة .

ـ النمو التدريجي : فهي تتراكم من خلال تجارب كثيرة متنوعة مما يجعل اكتسابها يستغرق مدة زمنية طويلة . (عبد الفتاح محمد دويدار، 1999، ص172)

ـ التناقض : حيث ينشأ من الصراع بين اتجاهات الشخص التي تكونت من خبراته الفردية و الاتجاهات التي يجب أن يعتنقها تبعا لمعايير ثقافية مختلفة (عبد الفتاح محمد دويدار، 1999، ص، 173) .

2.4 ـ المكونـــــــات : وتتكون أساسا من ثلاثة مكوناتو هي :

أ/ **المكون المعرفي (الادراكي)** : ويتكون من ادراك الفرد إلى موضوع الاتجاه ومن معتقداته وأفكار ه التي يحملها على هذا الموضوع وكل مبرر يحبذه تجاهه، أي أن هذا المكون " يتعلق بكيفية استقبال الفرد للشيء موضع الاتجاهات وتقييمه للخصائص المميزة له، وواضح أن هذا المكون يتأثر بحجج الخبراءو وسائل الإعلام (جمال الدين مرسي، 2001، ص 276).

فاتجاه الفرد نحو وظيفته نشاط عقلي إدراكي، فمتى ما حققت الوظيفة للفرد ذلك العائد المادي المجزي، وأشبع فيها طموحاته وتوقعاته الوظيفية والاجتماعية، وكانت ذات مؤشر لتأمين مستقبل أبنائه، فإن اتجاهه نحوها يكون في الغالب اتجاها إيجابيا و العكس بالعكس (فضل الله، 1992، ص62).

إذن فالمكون المعرفي هو عبارة عن المعلومات والخبراتو المعارف التي تتصل بموضوع الاتجاهو التي انتقلت إلى الفرد عن طريق التلقين، أو عن طريق الممارسة المباشرة، بالإضافة إلى رصيد المعتقداتو التوقعات (السيد فؤاد البهي، 1999، ص253).

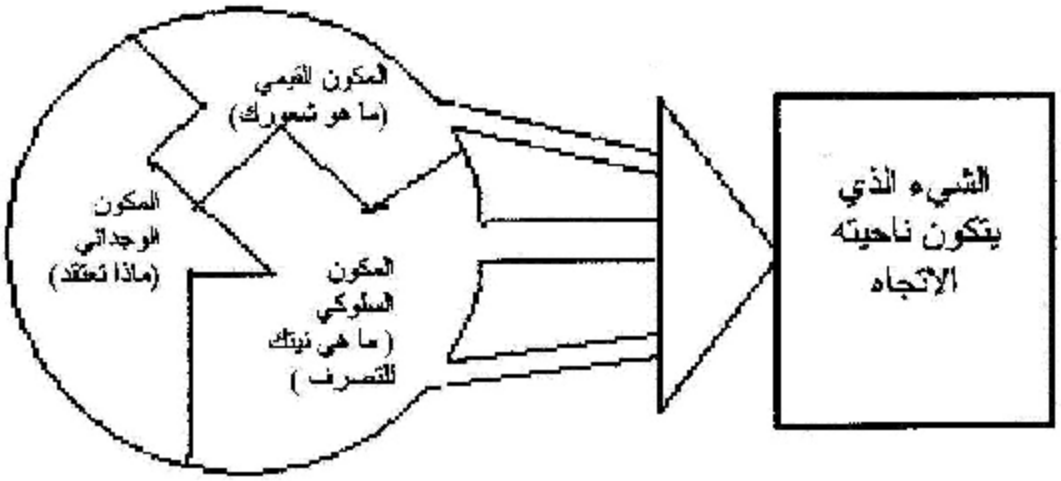
ب/ المكون العاطفي : ويشير إلى الحالات الذاتية المزاجية،و الاستجابات الفيزيولوجية التي تصاحب الاتجاه، فالمكونات العاطفيةو الانفعالية هي تلك الشحنة المصاحبة،و هي ذلك اللون الذي بناء على درجة كثافتهو عمقه يتميز الاتجاه القوي عن الاتجاه الضعيف (عويضة، 1996، ص 121).

فهو يتعلق بالعواطف والمشاعرو الرغبات نحو موضوع معين من حيث الإقبال عليه أو النفور منه حبا له أو كره، فيعبر عن ذلك بـ : (احب/ لا أحب) أو (يعجبني / لا يعجبني) .

ج/ المكون السلوكي : ويعكس هذا المكون الاستعداد ات أو النزعات السلوكية للفرد تجاه الأشياء أو الأفراد أو الأحداث أو الأماكن، فإذا كان للفرد معتقدات سالبة عن أي منها فسيتحاشاها ونحو ذلك إذا كان بإمكانه،وإذا كان يعتقد العكس فسيكون مستعدا ليكافئ ويساعد، مما يؤكد تأثر هذا المكون بما تعليه ضوابط التنشئة الاجتماعية وبالضغوط

الاقتصادية أيضا التي يمكن إيقاف السلوك المتميز قبل صدوره . (جمال الدين مرسي، 2001، ص 276).

إذن فالمكون السلوكي يتمثل في الأنماط السلوكية التي يؤديها الفرد بالفعل، فربما يكتب عن هذا الموضوع في الصحافة، أو يخرج في مظاهرة ضد أو مع موضوع الاتجاه ...و عليه فالاتجاهات تعمل كموجهات لسلوك الانسان بشكل عام .



الشكل (03) المكونات الأساسية للاتجاه وأنواعها(جمال الدين مرسي، 2001، ص 276)

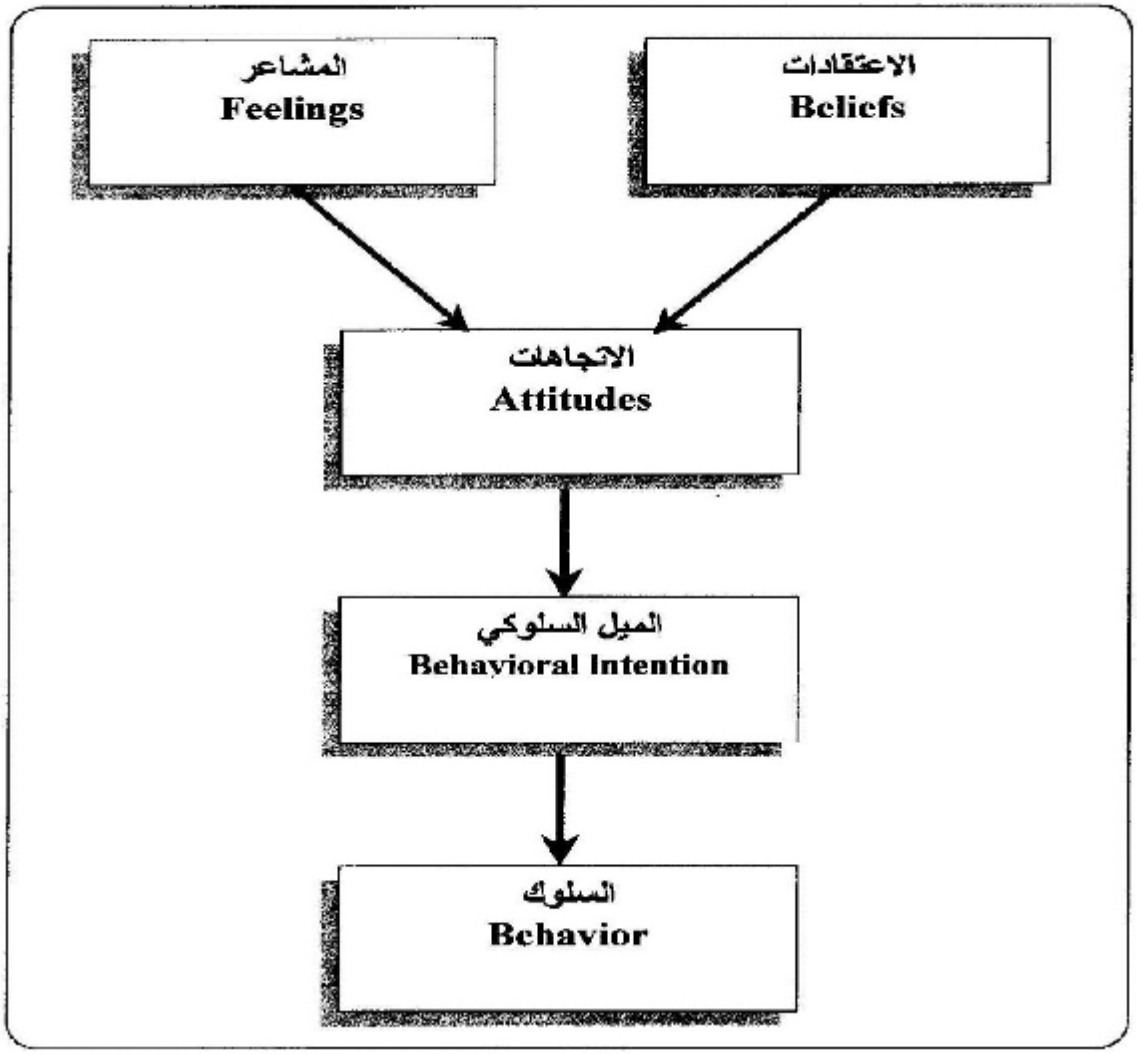
3.4 ـ العلاقة بين المكونات :

إن الفصل بين مكونات الاتجاهات المذكورة لا يكون إلا عند الدراسةو التحليل لتحقيق أغراض بحث معين فالواقع يؤكد أنه لا يخلو أي سلوك أو تصرف من تضمنه لمزيج تلك المكونات مما أدى بالكثير من الباحثين إلى الأخذ ببعد واحد مع تجاهل بقية الأبعاد الأخرى. (راوية حسن، 2003، ص 160).

ولقد حظي المكون المعرفي الإدراكي باهتمام خاص من جانب علماء النفس باعتبارهم أنه يتضمن الاعتقادات التي توجه وتتحكم في التغيير الذي قد يطرأ في الاتجاه ككل وهذا دليلا على امكانية طغيان جانب من تلك الجوانب على البقية، فقد يتبنىفر دا ما اتجاها فكريا وعقلانيا كزمرة من المعتقدات دون أن يرتبط ذلك بالعاطفة أو المشاعر ارتباطا صريحا وواضحا مثلما قد تكون الصورة العامة للتعصب اتجاها ذو طابعا عاطفيفيُ ظهر صاحبه

الكراهيةو البغض والرفض، فيكون هنا المكون العاطفي أوضح وأقوى. (راوية حسن، 2003، ص 267). .

وبالموازاة مع هذا فإن الدراسات في علم النفس أشارات إلى أن هناك نوعا من الانسجام الفعلي و التوافق ببين تلك المكونات الأساسية للانسجام و التوافق بين المكونات الثلاثة، أما النظرة الحيثية للاتجاهات فتركز على امكانية تمييز الاتجاهات عن مكوناتها المختلفة تتحدد عن طريق المعتقدات والمشاعر نحو الموضوع المعين وبدورها تؤدي إلى المكون السلوكي. (راوية حسن، 2003، ص270).



الشكل (04) يبين النظرة الحديثة للعلاقة بين الاعتقادات والمشاعر والاتجاهات والميل السلوكي والسلوك

5 ـ كيفـية تكوين الاتجـاه و مصادره :

1.5 ـ كيفـية التكويـن :

فهي تتكون لدى الأفراد من خلال ما يدركونه من خبرات في فترات حياتهم المختلفة وفي المواقف المتعددة ببيئتهم بفعل المؤثرات الثقافية العديدةو المتنوعة وهنا يظهر دور التنشئة الاجتماعية أو ما يسمى بالتطبع الاجتماعي الناتج عن عملية التفاعل الاجتماعي كونها الفاعل الأساسي وذلك في مختلف ميادينها من وسائل تربية مقصودة كالأسرة والمدرسة وغيرها من الوسائل غير المقصود كالشارعو النوادي... وكل مكان يتجمع فيه الفرد مع الأخرين ممن يحقق تفاعله معهم فالأسرة لوحدها قاصرة على مد الطفل بكل الاتجاهات لأن هناك عدة اتجاهات تتطلب درجة أعلى من النضج ومستوى فكر أرقى فهو يكتسبها بعد المراهقة أين تتوسع بيئته وتكثر مدركاته وتتكون خبراته وكلما زاد نموه فإن هذا يتناسب عكس تأثير الوالدين أي فعل الأسرة وذلك أمام زيادة تأثير فعل جماعة الأفراد ورفاق اللعب (راوية حسن، 2003، ص284).

ويمكن توضيح مكونات الاتجاه من خلال تفصيل مجموعة من العوامل التي تلعب دورا هاما في تكوين اتجاهات الفرد وتدعيمها ومن أهمها :

أ- **الخبرات الشخصية :** حيث أن اتجاهات الفرد نحو موضوع معين تتكون من خلال ما لدى الفرد من معلومات سابقة حول الموضوع، وبالتالي متى كانت هذه الخبرات المكتسبة سارة عن أحداث معينة فإن الاتجاهات سوف تكون نحوها إيجابيةوتميل نحو تكرارها، ومتى كانت هذه الاحداث مؤلمةومزعجة فإن الاتجاهات نحوها تكون سلبية، وبالتالي سوف يعمل على تجنب تكرار ما يشبهها من الأحداث . (المجاميد، 2003، ص 204).

ب- التقليـــد : لاشك أن التقليد يعتبر من العوامل الهامة في تكوين اتجاهات الأفراد حيث يلاحظ أن الطفل يقوم بتقليد سلوك أخيه الأكبر حتى يحصل على الثناءو المكافأة من والديه، وهكذا يتصرف الآخرون في المجتمع الذي يعيشون فيه،و هذا التقليد الإيجابي يولِد لدى الفرد اتجاها إيجابيا نحو هذا الشيءو العكس صحيح، حيث يتجنب الأفراد السلوكيات التي تتناقض

مع معايير المجتمع، حتى لا يتعرضون للنقد أو اللوم، وبالتالي يكون لديهم اتجاه سلبي نحو هذه الأشياء (أبا حسين، 2005، ص 27).

جـ – شخصية الفـرد : تلعب سمات شخصيةالفر د دورا هاما في تكوين اتجاهاته وتنميتها فالإنسان يميل إلى تقبل الاتجاهات التي تتجانس مع سمات شخصيتهو أبعادها مما يجعله ينميها ويطورها ويدعم وجودها باستمرار في مواجهة أية اتجاهات مضادة لها، ولذلك فالاتجاهات التي تنشأ لدى المنبسطين من الأفراد غير تلك التي تهيء الفرد لاعتناق اتجاه ما (عبد السلام و آخرون، 1991، ص166).

ولذا نجد أن شخصية الفرد وسماته تلعب دورا أساسيا في تعديل الاتجاهات، ومن هذه السمات الذكاء، الصحة، السن، الانبساط... وغيرها من السمات المؤثرة على اتجاهات الفرد

د– التعليم : لاشك أن التعليم يعتبر أحد مصادر المعلومات التي تسهم و بشكل مباشر في نمو اتجاهات الفرد و تنميتها، وتؤدي المدرسة ومع المعلمين إضافة إلى العناصر الاجتماعية الأخرى التي يبدأ التعامل معها فيؤثر فيها ويتأثر بها، وكذلك يتعلم الفرد من المجتمع الذي يعيش فيه من خلال قيمهو عاداته وتقاليده السائدة (أبا حسين، 2005، ص 28,27).

ويتضح مما سبق أن الفرد يستمد اتجاهاته من مصادر متعددة كالخبرة الشخصية وتقليد الآخرينو السمات الشخصية للفرد ونمط التعليم .

ومن خلال هذا العرض حول الاتجاهات يتضح أن اتجاهات الأفراد مكتسبة من خلال التفاعل مع البيئة المحيطة بهم،وموافقة هذه الاتجاهات لسماتهم الشخصية، وكذلك يمكن من خلال التعرف على هذه الاتجاهات وتعديلها أو التخفيف من حدتها، بما يخدم العمل ويؤدي إلى تكيف الأفراد مع عملهم، فحب الفرد لعمله أو دراسته يعتبر اتجاها إيجابيا ويساعد في زيادة الدافعية للإنجاز والمساهمة في تطوير عمله وتخطي الصعابو العقبات التي تواجهه.

إن إحاطتنا بحاجات الأفرادو المتعلمين خاصة ومحاولة إشباعها من خلال تحسين ظروف الدراسة ومعرفة أوجه القصور وحلها، وخلق المناخ المناسب قدر الإمكان، ومحاولة التعرف على اتجاهات الأفراد نحو الدراسة بشكل عام وطبيعة المواد الدراسية خاصة وتشجيع الاتجاهات الايجابية، وتعديل الاتجاهات السلبية، وهذا ما يؤدي حتما إلى النهوض بالتعليم وتطويرهو الزيادة في دافعية الإنجاز ومنه الرفع من التحصيل الدراسي،و هذا ما سوف نسعى إلى استخلاصه من خلال الدراسة الحالية التي تلقي الضوء على اتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيليةو علاقتها بدافعية الإنجاز.

2.5 ـ المصـــــــادر:

إن مصادر الاتجاهات النفسية الاجتماعية عديدة منها أربعة أساسية مهمة جاءت على النحو الآتي :

أ/ **التعرض للمعلومات:** فالمعلومات هي أساس تصنيع المكون الإدراكي مهما كان مصدرها أفراد أو وسائل الإعلام خاصة حينما تأتي من شخصيات بارزة أو ذات نفوذ أو كان يعتنقها عدد كبير من الأفراد (راوية حسن، 2003، ص284).

ب/ **عضوية الجماعة** : وتعد الجماعة ومكانة الفرد فيها مصدرا آخر من مصادر الاتجاهات إذ يكون العديد من الأفراد اتجاهاتهم من خلال المجموعات التي ينتمون إليها ويتفاعلون مع أفرادها للمصالح المشتركة بينهم وبالطبع فإن تلك المجموعات إنسانية متنوعة فقد تكون جماعات أولية كالأسرة مثلما قد تكون ثانوية عابرة كجماعة النادي كما قد تصنف أي تصنيف آخر يخضع لعدد الأفراد أو لمدة البقاء ... الخ. (راوية حسن، 2003، ص284).

ج/ **البيئة:** والمقصود بها هنا الجو العام المكون من المحيط الطبيعي والمناخ الثقافي وما يحتويه من مؤثرات دينية وتاريخية وسياسية واقتصاديةو حتى تكنولوجية كذلك فاتجاهات الفرد العربي ليست كاتجاهات الفرد الغربي من ناحية، و اتجاهات سكان الأرياف تختلف عن

اتجاهات سكان المدن من ناحية أخرى وفي شتى مظاهر الحياة العامة، ذلك للاختلاف الحامل في البيئة.

د/ **اشباع الرغبات** : فالفر د يطبع اتجاهه نحو موقف ما بالإيجاب و القبول إذا أشبعت رغباته نحوه، أما إذا استعجل عليه ذلك فإنه سيغرق عنه ويكون اتجاها سلبيا نحوه (راوية حسن، 2003، ص285).

6 ـ وظائف الاتجاه:

ويصنف كاتز (1960) الوظائف التي تشكل الأساس الدافعي للاتجاهات الى أربعة أنواع :

1.6 ـ وظيفة نفعية: وبواسطتها تتحقق الأهداف ذات القيم الإجتماعية التي ينجم عنها الاستحسان من طرف الآخرين فالثواب الإجتماعي وهو ما يعبر عنه أيضا بالوظيفة التوافقية للاتجاهات . (حلمي المليجي، 2000، ص 159).

2.6 ـ وظيفة دفاعية: إذ بالاتجاهات يذكر الفرد نقائص الذات وبالتالي يحمي مفهومها من التهديدات المحتملة وذلك بتفوقه على الآخرين " أو بتنمية اتجاهاته الإيجابية نحو القضايا التي تحظى بالقبول الإجتماعي لما لها من أهمية في توفير الراحة وتجنب المشاكل التي قد تعتريه.

3.6 ـ وظيفة تعبيرية: فبالاتجاهات يدلي الفرد بالقيم التي يثبت بها دون غيرها،و على عكس الوظيفة الدفاعية فإن الفرد في الوظيفة التعبيرية يسعى إلى الاعتراف بالتزاماته الذاتية ويعترف بنقائصه ويعبر عنها بوضوح صريح فيحصل بذلك على سند اجتماعي يثبت من خلاله المظاهر الإيجابية عما يحمله عن مفهوم الذات .

4.6 ـ وظيفة معرفية :ولما كان الفرد يوميا وفي مظاهر الحياة العامة المختلفة يتلقى كم ً ا هائلا من فيض المعارف لما يتلقى به من مثيرات ومواقف تملأ بيئته ومحيطه فإنه بفضل الاتجاهات يتمكن من تصنيف تلك المعارف وتنظيمها وتقييمها فيخزن ما ارتبط بالاتجاهات

ويتجاهل البقية كما يستعين أيضا بها في توقعاته لخفايا المستقبل وكذا الاتفاق والثبات في ادراكه لمحيطه فيقل ريبه (جمال الدين المرسي، 2001 ص 271).

وينبغي أن نشير إلى أن الفصل بين وظائف الاتجاهات الأربعة المذكورة هو فصلا يتضح في الجانب الظاهري فقط إذ أن الواقع العملي يؤكد وثاقة ارتباطها، ومرد ذلك لكون اتجاه فريد تتأكد منه الإفادة بعدة دوافع دفعة واحدة، كما قد تكون لدى شخصين اتجاهات إيجابية متماثلة نحو نفس الموضوع غير أن التباين واردا من حيث الوظيفة المقابلة لاتجاه كل واحد منهما، مما يدل على تشعب الأهداف للاتجاه الواحد نحو موضوع ما فعلا .

7 ـ نظـــــريات الاتجـــــاه :

ونظرا لأن العلماء لم يتفقوا على تحديد تعريف جامع واحد للاتجاه وقبوله كما أشرنا سابقا فإن ذلك أدى بظهور العديد من النظريات التي حاولت تفسير الاتجاهات، كل حسب المنطلق الذي تركز النظرية عليه لتفسير الاتجاه، كما أن هذهالنظر يات هي انعكاس للمدارس النفسية و الاجتماعية التي تفسر سلوك الإنسان وفقا لمنظورها، وبالتالي تتناول الاتجاه وفقا لمنظومتها العامة، وسوف نتناول أبرز هذه النظريات كالآتي :

1.7 ـ نظريات التعلم :

ترى نظريات التعلم أن الافتراض الأساسي هو أن الاتجاهات النفسية متعلمة بنفس الطريقة التي يتم بها تعلم العادات وصور السلوك الأخرى، ومن ثم فإن المبادئ والقوانين التي تنطبق على تعلم أي شيء تحدد أيضا كيفية اكتساب وتكون الاتجاهات النفسية حيث نجد أن الشخص يكتسب المعلومات والحقائق من خلال الاقتران والترابط بين موضوع معين وبين الشحنة الوجدانية المصاحبة له .(المجاميد، 2003، ص 215).

فمثلا : نجد أن أغلب المتعلمين يحبذون دراسة المواد التي يسمعون عن معلميهاو أساتذتها بأنهم يتمتعون بشخصية محببة ومقبولة من طرف الأخرين بالإضافة إلى خصائص هذه المادة

من البساطة والمرونة كالمواد الترفيهية والفنية، وبالتالي تتكون لديهم مشاعر إيجابية نحوها، والعكس صحيح عندما يسمعون عن المواد الدراسية الأخرى من أشياء غير مرغوبة لديهم مما يصاحبهم من مشاعر سلبية نحوها، وكذلك يمكن أن يحدث تعلم الاتجاه من خلال طرق التعزيز أو التقليد حيث أن الصغار يقلدون الكبار.

ونستخلص مما سبق أن نظريات التعلم تؤكد أن الترابط والتعزيز والتقليد هي المحددات الرئيسية في اكتساب وتعلم الاتجاهات، وأن الاتجاه النفسي للفرد في صورته المتكاملة يتضمن كل الترابطات والمعلومات التي تراكمت عبر الخبرات السابقة (المجاميد، 2003، ص216).

2.7 ـ النظريات المعرفية :

1.2.7 ـ نظرية التطابق المعرفي : تتحدد هذه النظرية في مفهومين رئيسيين هما :

- المفهوم الترابطي : الذي يتضمن عناصر الحب والتفصيل أو الموافقة .
- المفهوم غير الترابطي : الذي يتضمن عناصر النفور والمعارضة .

فالمفهوم الترابطي يوجد في ما بين المصدر (مصدر الرسالة) وبين المفهوم (موضوع الرسالة) ويمكن حينئذ تحديد نوعية العلاقات الموجودة .

أما المفهوم غير الترابطي فإنه يوجد في حالة تحقيق مفهوم تقويمي، يشابه طبيعة الأشياء بصورة عكسية (الكندري، 1995، ص 350).

فإذا فرضنا أن شخصا يكره التدخين، ويسمع طبيبا يتحدث عن مضار التدخين فإنه لن يجد تناقضا أو عدم تطابق في ذلك، وكذلك الحال إذا رأى شخصا عاديا ينكر التدخين فالمستمع للطبيب لديه أحكام وتقويمات على مصدر الرسالة وما تحمله مسبقا، ويتغير الاتجاه حين يحدث التناقض، فمثلا قيام الطبيب بالتدخين أمامه، هنا سيحدث التناقض بين احكام المصدر

والمفهوم والتأكيد الذي يعطيه المصدر، وهنا احتمال أن يتغير الاتجاه.(جلال، 1984، ص 178).

2.2.7 ـ نظرية التوازن المعرفي : يرى "هيدر" أن الاتجاه نحو الأشياء ونحو الناس له جاذبية إيجابية أو سلبية، وقد تتطابق هذه الاتجاهات وربما لا تتطابق وبالتالي يكون هناك توازن أو عدم توازن في نسق الاتجاهات، إلا أن هناك حركة دائمة نحو التوازن (جلال، 1984، ص 179).

3.2.7 ـ نظرية التنـــافر المعرفي : وفيها يسعى دائما الأشخاص إلى تحقيق انساق معتقداتهم وسلوكهم من جهة أخرى. (المجاميد، 2003، ص 216).

إلا أن الأشخاص – بطبيعة البشر – دائما ما يكون هناك تنافر بين أنساق معتقداتهم، ويولد هذا التنافر عدم الارتياح ونذكر هنا مثالا سبق وأن ذكره صاحب النظرية "فستنجر" وهو أن هناك شخصا يعرف أن التدخين يصيب الأنسان بمرض السرطان ، وهو يعرف أنه يدخن، فإن هذا الشخص يعاني من التنافر، وأحسن طريقة للتخلص من هذا التنافر هو التوقف عن التدخين، إلا أن الشخص لا يستطيع فيلجأ لأسلوب آخر وهو التشكيك في الأدلة الطبية التي تؤكد أن التدخين يصيب الأنسان بالسرطان .(جلال، 1984، ص 179).

3.7 ـ نظريـــــات تغيير الاتجـــــاه :

وتختلف من حيث لحظة تغيير الاتجاهات هل هو قبل السلوك أم بعده ؟ إلى فريقين كلا حسبـو أيه فالفريق الأول يرى أن التغيير يتم قبل السلوك أما الثاني فيرى العكس من ذلك تماما لاعتقاده أن السلوك هو المؤثر في الاتجاه كما يلي:

1.3.7 ـ فريق تغيير الاتجاه قبل السلوك :

ويرى أصحاب هذا الفريق أن السلوك هو نتاج الاتجاه و يقيم ثلاث نظريات مهمة هي :

أ / **نظرية الخصائص المتعددة** : إن التقسيم النهائي للموضوع المستهدف يتأثر باعتقادات الفردو احتجاجاته، ويؤثر بدوره في الاستعدادو الميل إلى السلوك، ولذلك حسب أنصار هذه النظرية فإن استراتيجيات تغيير الاتجاهات قبل السلوك أربعة وهي:

ـ تغير الحاجات من حيث الشدة أو الحاجة : وهنا يستوجب إقناع الفرد بإعادة تقييم قيمة بعض الخصائص التي يتضمنها موضوع الاتجاه، دون المساس بالحاجة الأساسية

ـ تغيير الاعتقادات : وهي أشيع الاستراتيجيات تطبيقا في تغيير الاتجاهات ويشترط فيها ضمان تغيير ما سينجزه الفرد من عمليات تقييم الموضوع المعني بالاتجاهات بسبب ما تم تغييره من الاتجاهات .

ـ تغيير عملية التقييم : وهنا يسعى المغير إلى بناء جو نفسي يضع من خلاله الفرد المقصود في حالة مزاجية إيجابية تتعلق بخصائص الموضوع المستهدف فيحددها لديه بدون الرجوع إلى تلك الخصائص .

ـ تغيير ميل السلوك : وهنا يركز في التغيير على جانب الاستعداد السلوكي وذلك لتأثير على هيكل التفضيلات لدى الفرد من عدم التفضيل إلى التفضيل.(جمال الدين المرسي، 2001، ص285).

ب/ النظرية الوظيفية:

وهي التي أشار إليها كل من " كيتر1960 وستوتلاند 1959 في أن الأساس الدافعي للاتجاه هو بمثابة مفتاح فهم تغيير الاتجاهات، ومقاومتها للتغيير "ولما كان يعتقد أن هناك أربعة وظائف للاتجاهات، وهي الوظيفية النفعيةو الوظيفة المعرفية و الوظيفة التعبيرية والوظيفة الدفاعية فإن نظريته الوظيفية في التغيير تلونت بهذا التصنيف كما يلي :

ـ التغيير في الاتجاه من خلال الوظيفة النفعية : فجعل اتجاه الفرد إيجابيا بعد أن كان سلبيا ينبغي أن نظهر له الوظيفة النفعية للموضوع المستهدف ونبين له بوضوح مدى ما قد يجنيه

من فوائد مرضية بتغييره اتجاهه بالموازاة مع ما سيخسره من منافع ويضيعها بسبب اتجاهه إذا بقي سلبيا .

ـ **تغيير الاتجاه من خلال وظيفة المعرفة** :و لأن من أهم وظائف الاتجاه أنه يصنف المعلومات وينظم المعرفة المحصل عليها نحو مواضيعا معينة فإن التركيز على عملية الحصول على معلومات مفيدة من موضوع محددو امكانيات تنظيمها من شأنها أن يوجه اتجاه الفرد نحو الجهة الموجبة فيعبر عن ذلك بمثل التأييد والقبول. (عبد الفتاح محمد دويدار، 1999، ص167) .

ـ **تغيير الاتجاه من خلال الوظيفة التعبيرية** :ونشير هنا إلى أن تغيير الاتجاه بهذه الكيفية يصطدم بقيم الفرد الأصلية التي يثبت بها وهو ما يصعب العملية هذه، لذلك فضروري قبول قيمه تلك من جهةو اقناعهبمو اضيع أخرى تحمل نفس القيم أو قيم أخرى يقبل أنها مثيلة لها فيكون بذلك اتجاها يتوافق مع اتجاهه وقيمه (عبد الفتاح محمد دويدار، 1999، ص167).

ـ **تغيير الاتجاه من خلال الوظيفة الدفاعية** : وهنا أيضا يصعب تغيير الاتجاه لدى الفرد في حالة تأديتها للوظيفة الدفاعية عن ذاتهو أناه، كلما أدرك جيدا ذلك، ومع هذا يمكن تغيير اتجاهه من موضوع لآخر شريطة أن يؤدي الاتجاه الجديد على الأقل نفس الوظيفة التعبيرية عن الذات (عبد الفتاح محمد دويدار، 1999، ص167).

2.3.7 ـ فريق تغيير الاتجاه بعد السلوك :

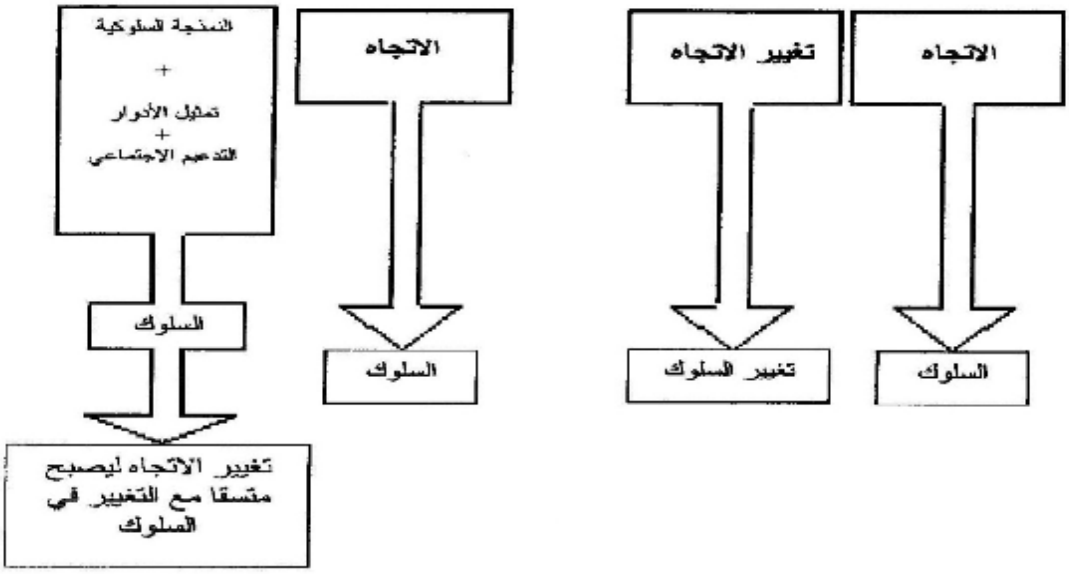
وينطلق أصحاب هذا الفريق من افتراض إمكانية تغيير الفرد لاتجاهه انطلاقا من دعم سلوك متغير جديد، أي أن التغير في الاتجاه يتبع التغير في السلوك كونه ينتج عنه .

فتنطلق بذلك من محاولة التصدي للممارسات أو الخبرات السلبية الموجودة لدى الفرد والمترسبة تجاه موضوع معين، وتندرج ضمن هذا الفريق ثلاثة نظريات تستخدم في محاولات تغيير اتجاه الفرد بعد ممارسة السلوك وهي :

أ/ نظرية التعلم المجهول أو الجزئي : ومفادها أن الأفراد بإمكانهم اكتساب وتعلم خبرات حول المواضيع المختلفة وفي العديد من المواقف من مظاهر الحياة العامة من خلال مشاركتهم الجزئية في ذلك أو بطريقة غير مباشرة ليستبدل في الأخير اتجاهاتهم إلى اتجاه مواتي وبذلك يحصل لديهم تغير في الاتجاه (عبد الفتاح محمد دويدار، 1999، ص169).

ب/ نظرية الصفات أو الأسباب التي تبرر السلوك : ويرى أصحابها أن الفرد يسعى إلى إيجاد مبرر لسبب قيامه بفعل ما، ولتغيير اتجاهه فإنه يركز على الأسباب التي يرد إليها السلوك، ويتم هذا بتوضيح الخصائص العميقة في الموضوع المستهدف لتكون هي الأسباب والمبررات فلما بعد، وذلك قصد تعزيز الاتجاه الإيجابي نحوها، أين يتوقف ذلك على فاعلية المرشد أو الموجه . (عبد الفتاح محمد دويدار، 1999، ص169).

ج/ نظرية التنافر: ويرى أنصارها أن التغيير ينطلق من تقليص التنافر بين الفرد أو الأفراد المستهدفين وموضوع الاتجاه من خلال تزويدهم على وجه الاستمرار بالمعارف الموجبة تجاه الموضوع الهدف حتى تتغير اتجاهاتهم من غير المواتية إلى المواتية والمرضية مما يوحي بوجود تناسب طردي بين امكانية التغيير موازاة مع ضعف ذلك التنافر واضمحلاله.
(عبد الفتاح محمد دويدار، 1999، ص169).



الشكل رقم (05): يبين الفرق بين النموذج التقليدي والنموذج المعدل في تغيير الاتجاهات

(عبد الفتاح محمد دويدار، 1999، ص169).

8 ـ طـــــرق قياس الاتجاه:

طور علماء النفس الاجتماعيون عددا من الأساليب المنظمة لاستنتاج وقياس الاتجاهوا إذا أريد لأداة القياس أن تكون نافعة فلابد أن تسجل تنوعات الكم بصورة ثابتة لكي يمكن مقارنة العناصر المقاسة وترتيبها، وتختبر وسائل قياس الاتجاه، مثلها في ذلك مثل غيرها من الأدوات، ويعاد استخدامها حتى تعكس بثبات درجات الاتجاه المواتية وغير المواتية. ومع ذلك تنشأ مشاكل خاصة بالنسبة لوسائل القياس النفسي. فلأن الناس ـ وكذلك اتجاهاتهم ـ يتغيرون أحيانا من فترة لأخرى، ويصبح من الصعب تحديد درجة ثبات مقياس ما. وبالإضافة إلى ذلك، فإنه في كثير من الأحيان يقدم الأفراد أوصافا ناقصة وسطحية وغير حقيقية لاتجاهاتهم، وفي هذا المجال هناك مجموعة من طرق قياس الاتجاه منها(وليم و، ولاس إ. لامبرت، 1993، ص 116):

1.8 ـ طريقة "بوكاردوس BOGARDUS": من هذه الطريقة إلى قياس العلاقات الاجتماعية بين الأشخاص والجماعات، ومعرفة تقبلهم للقوميات الأخرى، وقد افترض مسطرة للتقبل الاجتماعي وتتكون من سبعة فقرات تمثل الفقرة الأولى أقصى حالات القبول وتمثل الفقرة السابعة أقصى حالات الرفض (صالح حسن الداهري، 1999، ص123).

2.8 ـ طريقة " ثيرستون THURSTONE " : وفيها يتم اختيار عبارات لبناء مقياس الاتجاه من بين العبارات التي عليها اتفاق تام من المحكمين الذي يختارهم واضع المقياس من الخبراء في المجال، للحكم على مدى قدرة العبارات على قياس الاتجاه المطلوب أم لا ثم يوضع أمام كل عبارة من تلك العبارات مقياسا مدرجا من الطرف المؤيد جدا لما جاء في العبارة إلى الطرف الرفض بالمرة ويعطي الأفراد تقديرا معينا لكل واحدة من وحدات ذلك المقياس لتكون درجة الفرد الكلية على المقياس برمته هي مجموع درجاته على كل عبارة حسب الوزن النسبي الذي حدده الباحث لكل اجابة مؤيده أو معارضة.

3.8 ـ طريقة" ليكرت LIKERT ": وفيها يتم الاستغناء عن المحكمين في وضع أسئلة المقياس حيث لا يشترط أن يكون كل عبارات المقياس قد اتفق جميع المحكمين على أنها تقييس التأييد أو المعارض تماما بل يستعاض عن ذلك بأن يطلب من المفحوص أن يحدد موقع إجابته على كل عبارة على مقياس مكون من خمس نقاط هي : موافق بشدة، موافق، غير متأكد، لا أوافق، لا أوافق بشدة .(يحي الأحمدي، 1999، ص 118).

4.8 ـ طريقة لعب الأدوار : ويتمثل في الشخص حينما يؤدي دورا متعارضا مع فكرة يحملها أو اتجاها يتبناه ينبثق عنه تغير في اتجاهه لكي يكون متسقا مع سلوكه .(صالح حسن الداهري، 1999، ص125).

بناءا على هذهالطر ق لقياس الاتجاه فإن الطريقة التي نتبعها كعاملين في المجالات التربوية لقياس اتجاه تلاميذنا نحو القضايا الحياتية والمدرسيةو التعلمية المختلفة تحكمها إلى حد كبير ظروف المدرسة والوقت المتاح وطبيعة الظاهرة التي نقيس اتجاه المتعلمين نحوها.

خلاصـــــــــة:

في هذا الفصل حاولنا أن نركز اهتمامنا على موضوع الاتجاه، معرفين إياه كأساليب منظمة ومتسقة للتفكير والشعور ورد الفعل تجاه شخص ما أو قضية اجتماعية أو تربوية. فيمكن القول على أنه إحدى المكونات الأساسية لشخصية الفرد، وهو يُكو ِن جزءا هاما من معتقداته وقيمه وأفكاره، كما يبدو أن دراسة الاتجاه أمر ملح : ما هو؟ من الذي يعتنقه؟ هل من سبيل إلى تغييره؟.. إلى آخر تلك الأسئلة التي تجيب عليها دراسة الاتجاه، ولذا فإن علماء النفس والاجتماع والتربية يوجهون اهتماما كبيرا لدراسته ومحاولة قياسه، وهو ما سنتناوله في هذه الدراسة بالكشف عن اتجاهات المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية، وما لها من أهمية تربوية في حياة المتعلمين، وما مدى قيمة هذه المادة و دورها في العملية التعليمية من وجهة نظر المتعلمين سلبية كانت أم إيجابية.

تمهيـــــد.

1. **مفهوم التربية الفنية التشكيلية .**
2. **لماذا التربية التشكيلية ؟**
3. **أهمية التربية الفنية التشكيلية.**
4. **أهـداف التربية الفنية التشكيلية.**
5. **ميادين التربية الفنية التشكيلية.**
6. **الجوانب التي تنميها التربية الفنية لدى المتعلم.**
7. **الدوافع الفنية عند المتعلمين.**
8. **النظريات المتعلقة بالفن التشكيلي .**
9. **خصائص نمو التعبير الفني للمتعلم في مرحلة التعليم المتوسط (المراهقة) .**

خلاصـة

تمهيـــد :

تعد التربية الفنية التشكيلية من المواد التي تشكل ركنا من أركان التربية الحديثة وتمثل مع المواد الدراسية الأخرى نظاما يهدف إلى تحقيق التنمية الشاملة و المتوازنة لجميع جوانب الشخصية، لما لهذه المواد من انعكاسات إيجابية على شخصية المتعلم من ناحية و على تنمية المهارات و المعلومات من ناحية أخرى، فهي تسعى إلى بناء فرد متكامل متوازن مع نفسه وتفاعل مع محيطه البيئي و الاجتماعي .

و لا شك في أن إعداد منهاج التربية الفنية التشكيلية في ضوء التجارب العالمية والمحلية في مجال تعليم الفنون ومواكبة هذا المجال للتطور الحاصل في هذا العلم والمعلوماتية وخصوصيات وحاجات المجتمع الجزائري، يتناسب مع المبادئ التي حددتها وزارة التربية الوطنية في إطار خطة النهوض بالعملية التربوية نحو الاقتصاد المعرفي وتحديات العصر و التكنولوجيا .

فمادة التربية الفنية التشكيلية تلعب بما لا يقبل الجدل دورا أساسيا في خطة النهوض بالعملية التعليمية من خلال تنمية المتعلم كفرد وكعضو إيجابي في المجتمع، حيث تعمل على توسيع ثقافته وتنمية قدراته الإبداعيةعلى التعبير و المساهمة في تحقيق تكامل تكوينه العقلي النفسي،السلوكي و الاجتماعي، ومن هنا تبرز أهمية التربية الفنية التشكيلية في تكوين الفرد، وفي هذا الصدد ارتأينا إلى التعرف على هذه المادة الدراسيةو اتجاهات المتعلمين نحو ممارستها وبهذا يتبادر إلى أذهاننا طرح هذا السؤال: لماذا التربية التشكيلية ؟و الاجابة على ذلك سنتعرض لها خلال هذا الفصل .

1ـ مفهوم التربية الفنية التشـــكيلية :

لعل أول شيء ينبغي البدء به هو محاولة تعريف الفن فكلمة "فن" كلمة متعددة المعاني وهناك أنشطة وممارسات عدة يمكن أن تشملها، حيث تشير إلى ما لدى الإنسان من الخبرة الفنية، الجمالية و التي تظهر عند رؤية الفرد لمثير يتصف بالجمال ، و العمل الفني ليس هو أي عمل يبدعه الفنان وإنما له مجموعة محددات . (طارق كمال، 2007،ص63).

1.1 ـ تعريف الفن لغة:

اَلفَنٌّ (ART) هو النوع من الشيء – مهارة يحكمها الذوق والمواهب– تطبيق الفنان معارفه على ما يتناوله من صور الطبيعة فيرتفع به إلى مثل أعلى تحقيقا لفكرة أو عاطفة يقصد بها التعبير عن الجمال الأكبر– جملة القواعد الخاصة بحرفة أو صناعة (فُنُونٌ – وفُنُونُ الشعر أنواعه والفُنُونُ الجميلة هي كل ما كان موضوعها تمثيل الجمال، كالموسيقى، والتصوير، والشعر، والبلاغة، والنحت، وفني البناء والرقص. (علي بن هادية و آخرون، 1979، ص793) .

والفن ART أصلها اللاتيني هو الصنعة والمهارة أو القدرة على إحداث نتيجة سبق تصورها بواسطة فعل خاضع للوعي والتوجيه وأصحاب هذه النظرية هم الفلاسفة اليونان. (سبععبد النبي و آخرون، 2006، ص37).

2.1 ـ تعريف الفن اصطلاحا :

قال ديل كليفر Dale G Cleaver " لقد كان الفن دائما أكبر من التعريفات التي فرضت عليه، غير أننا هنا يمكن أن نعرف العمل الفني بأنه شيء أو حدث يتم ابتداعه أو اختياره لمقدرته على التعبير و على تحريك الخبرة في إطار نظام محدد .(محمد عبد المجيد فضل، 1990، ص03).

لقد زعم جالي Gallie أن الفن مفهوم عويص في أساسه، وبين أن الفلاسفة مهتمون بإيضاح المعنى وفهمه، لا بلكشف عن الحقائق الجديدة فيه، ولذلك يرى أننا يجب أن نقف موقفا ونتذوق منه البناء الرئيسي الذيقوم عليه مفهوم الفن، و هو بناء معقد متضارب في أساسه، ولقد أيد هذا الرأي " ويتز Weitz " وقال أن مفهوم الفن نفسه مفهوم متجدد، لأن أشكالا جديدة من الآن تظهر باستمرار، وسيتو الى ظهور غيرها بلا شك . (فتح الباب عبد الحليم، 1979، ص27).

من خلال هذه التعاريف نرى أنه إذا قمنا بتخصيص نوع من أنواع الفن فإننا نعرف الفن التشكيلي بأنهالتعبير عن المشاعر الإنسانية و الأحاسيس البشرية من خلال الخطوط والألوان المتجانسة و المتضادة التي تمزج بصورة موحية تسر الناظرين.

و أكدالعالم الفرنسي " دولاكروا " و المفكر الألماني " لانج " إلى الفن على أنه : (مقدرة الإنسان على إمداد نفسه بلذة قائمة على الوهم دون أن يكون له أي غرض شعوري يرمي إليه سوى المتعة المباشرة.) (محمد عبد المجيد فضل، 1990، ص184) .

وبهذا فإن مبدأ " الفن للفن " الذي تقوم عليه آراء ونظريات كثيرة من المدارس الفنية الغربية، يتعارض معالتصور الإسلامي للكون، الحياة و الإنسان،و على هذا يمكن إعطاء تعاريف عديدة وكل واحدة منها مقتصرة على نوع واحد من الفن.

وإذا ما حاولناتعر يف الفن بكلمة واحدة تجمع شتات ما تفرق على فنون كثيرة، أمكننا أن نقول : (الفن هو النظام)، و على هذا فإن كلمة نظام يمكن أن تعرف لنا الفن و هي الفرق الأساسي بين ما هو فن وما هو ليس فن (محمد عبد المجيد فضل،1991، ص05) .

إن هذا التعر يف الأخير للفن بأنه هو (النظام) يجعلنا نحس ونشعر بأهمية الفن في حياتنا و أي حياة يمكن أن تعاش بدون نظام ؟ ومهما اختلفت تعاريف الفن فإن أهميته ستظل باقية، " (محمد عبد المجيد فضل، 1990، ص06).

وعرف "هربرت ريد" الفن بأنه : محاولة لاتخاذاشكال ممتعة و الفن مهما تكن الشاكلة التي هو عليها فهو موجود في كل شيء نصنعه لإدخال المسرة على حواسنا .

و عرفه " كيث لانسنغ" بأنه : إعادة لتنظيم الأفكار و المشاعر في بناء ممتع جميل أساسه الخبرة الجمالية.(خالد محمد السعود،2010، ص35).

فمن خلال هذه التعاريف نجد أن الفن يطلق على كل إبداع شكلته يد الإنسان، ليكون في حقيقته موهبة وا ٍرادة ذلك الفرد ومقدرته على التشكيل وصياغة عمله الفني الذي يؤدي إلى مدلول جمالي طالما أنه حقق إبداعا، كما إن الدارس للفن عليه أن يستنطق العمل الفني أحيانا، فيمكننا أن نتعرف من خلال الرسوم، النقوش و المنحوتات، عادات الشعوب، تقاليدهم، ملابسهم،... و غيرها من الثوابت التي لولا الفن لا كانت خيالا مجهولا ويبقى الفن بين هذا وذاكفهو قضية فلسفية قابلة للدراسة و النقاش على مدى العصور ...

3.1 ـ تعريف الفن التشكيلي:

هو كل شيء يؤخذ من الواقع، ويصاغ بصياغة جديدة.. أي يشكل تشكيلاً جديداً. وهذا ما نطلق عليه كلمة (التشكيل).

والتشكيلي: هو الفنان الباحث الذي يقوم بصياغة الأشكال آخذاً مفرداته من محيطه ولكل إنسان رؤياه ونهجه، لذا تعددت المعالجات بهذه المواضيع، مما اضطر الباحثون في مجالات العطاء الفني أن يضعوا هذه النتاجات تحت إطار المدارس الفنية (اسامة صلاح).

4.1 ـ تعريف التربية الفنية التشكيلية :

أورد محمود البسيوني: " أن التربية الفنية تمثل إحدى وسائل التربية الحديثة، بل تمثل طريقة من طرق التربية التي تنشد عن كثب تنشئة المواطن بصورة اجتماعية متكاملة ".

و عرفها أحمد جميل على أنها : " هي ضمان نمو من نوع مميز عند التلميذ من خلال الفن بمظاهره المتعددة كالنمو في الرؤية الفنية وفي الإبداع الفني وفي تمييز الجمال وتذوقه وفي التعبير عن الأشياء بلغة الخطوط، المساحات و الألوان (احمد جميل عايش، 2008، ص 24).

" إن التربية الفنية تساهم مع باقي المواد الدراسية في تنمية شخصية المتعلم عن طريق إتاحة فرص التفاعل مع الخبرات لتربوية و الفنية المباشرة فهي تنمي القدرات العقلية من خلال دراسة المعلومات والحقائق والنظريات العلمية التربوية، ودراسة المفاهيم الإنسانية المرتبطة

بفلسفة الفن التشكيلي، كما تنمي المدركات الحسية من خلال الممارسات المتنوعة في الفن التشكيلي، وإكسابه المهارات التقنية التي تعينه على التحكم في استخدام الخامات البيئة وأساليب وطرق تشكيلها وتجهيزها، والربط بينها وبين التطور العلمي و التكنولوجيا المعاصرة، كما تساعد أيضا على تنمية الجوانب الوجدانية من خلال تكوين الاتجاهات الإيجابية للقيم الاجتماعية و الفنية" (ليلى حسني إبراهيم، 2004، ص111).

ويرى شوقي اسماعيل أن التربية الفنية هي : " كل ما يدرسه الطالب في مراحل التعليم الابتدائي، المتوسط والثانوي من فنون الرسم، التصوير، التصميم والزخرفة ... و التي تهدف إلى تربية النشء عن طريق ممارستهم للأعمال الفنية و التفاعل مع عناصرها في البيئة المحيطة بهم و الاستمتاع بها ". (خالد محمد السعود، 2010، ص45).

و عرفها محمود عبد الله بأنها : "هي تربية الفرد ككل ليستطيع أن يعيش عيشة جمالية راقية وسط الإطار الاجتماعي المتطور الذي ينتمي إليه، ومادة الفن كغيرها من المواد ما هي إلا وسيلة للوصول إلى لتكوين العام الشامل للمتعلمين وليس هدفها تكوين المهارات اليدوية فقط بل هو إيجاد نوع من الخبرة المتكاملة في مراحل التعليم المختلفة " (محمود عبد الله الخوالدة، 2006، ص 188).

ويرى كذلك بأنها هي : " مادة تعلم التلميذ كيف ينمي قدراته الابتكارية، وكيف ينمي تفكيره العلمي، وكيف يمكن أن يعبر عن مشاعره وأحاسيسه، وكيف يمكن أن يسهم في حل مشكلات مجتمعه ، وكيف يمكن أن يتحمل المسؤولية، وأن يواجه مشكلاته وكيف يحدد علاقاته الاجتماعية وكيف يمكن أن يستثمر أوقات فراغه بما هو نافع أو مفيد (محمود عبد الله الخوالدة، 2006، ص 185) .

وقد عرف "اسميث " A smith التربية الفنية بأنها مفهوم ذو شقين شق خاص بالمعرفة و الذي يشمل المحتوى العلمي لمادة الفن، وشق خاص بالقيمة والتي يكون لها عائد للفرد

و المجتمع من خلال الدراسات الجمالية فهي تتناول المعرفة حول الفن وعن الفن و لا تقتصر على مجرد امتلاك المعرفة ولكنها تتعداها إلى الخبرة وإلى القيمة الكامنة في الفن .(1987 Ralph A smith, p 43).

و أكد " دوبس " Dobbs على أن التعليم الجيد للفنون يكتب مكوناته من أسس تكوين الفنون ونقدها وتاريخها، كما أكد على أن الفنون يمكن أن تساعدنا لتأكيد التربية على كل المستويات وبكل الطرق التدريبية .(M.Dobbs , 1992 p.150)

إتفقت جميع هذه التعاريف على أن التربية الفنية هي التربية عن طريق الفن من خلال ممارسة المتعلم لمختلف اشكال الفن التشكيلي المقررة في هذه المادة الدراسية، لإكسابه المهارات التقنية و الفنية التي تعينه على التحكم في استخدام خامات البيئة وطرق تشكيلها، والربط بينها وبين التطور العلمي و التكنولوجيا المعاصرة، كما تساعد أيضا على تنمية الجوانب الوجدانية من خلال تكوين الاتجاهات الإيجابية للقيم الاجتماعية والثقافية و الفنية .

2ـ لماذا التربية الفنية التشكيلية ؟

إن الإجابة عن هذا السؤال تجعلنا نتعرف قبل كل شيء عن حياتنا الاجتماعية في عصرنا الحاضر والتي صارت حافلة بالتعبيرات الفنية المختلفة، فكثيرا ما نجد الإنسان يغني ويرقص، ينحت ويرسم، يتعامل مع الفن بعشق ومحبة وحنان وذلك ليكون شخصيته الاجتماعية والحضارية خاصة وأن الفن في عصرنا أصبح كلمة على ألسنة الناس ولحنا يدخل أعماقهم فيطربهم ويهز مشاعرهم ورمزا من رموز الوعي، والذوق والثقافة (المتاحف ، المجلات اللوحات..) ومن هنا يبرز افتخار الأمم والشعوب بفنانيها ومفكريها مثلما تفتخر بحكامها وقادتها فمثلا (ميخائيل أنجلو في إيطاليا له نفس أهمية يوليوس قيصر)، (الصادق بخوش، 2007، ص11).

نعم للفن أهمية كبرى لا غنى عنها أبدا فهو يتصل بكل خصائص حياتنا اليومية بما فيها الملبس والمسكن و الأثاث ... فأصبح أي نشاط إنتاجي أو صناعي لا يخلو من الذوق الفني

والجانب الجمالي وا ٍذا لم يكن كذلك فهو إنتاج رتيب ورخيص، وأية صورة طبيعية كانت تبدو حولنا خالية من مساحات السحر والجمال هي صور ميتة وجافة. فلا يمكننا أن نتصور الأرض دون أن تنبت أخضرا أو شجرا، ولا يمكننا أن نتصور السماء رمادية اللون ولا كل الوجوه الإنسانية صور مكررة دون تغيير والمباني لونها كلون الطين وكذلك لا يمكننا أن نتصور انعدام الموسيقى والخط واللون (الصادق بخوش، 2007، ص 12).

ومن الخطأ اعتبار مادة التربية الفنيةالتي تُ درس في مدارسنا اليوم عملية يتلقن فيها التلميذ عادات وطرائق يدوية في نسخ الطبيعة والأشكال، بل القصد هو أن يكتسب خصالا نفسية تتأصل في شخصيته وتصبح من طبائعه الأساسية إذ أن هذه الخصال تنمو وتتطور مع المتعلم إذا أحيط بجو من الحرية والتفهم عن طريق ممارسة العمل الفني، بمعنى التربية عن طريق الفن، وتوظيف ما اكتسبه التلميذ من خبرات ومبادئ فنية في كل متطلبات حياته اليومية وما يقوم به من أعمال (الصادق بخوش، 2007، ص 13) .

فالمعلم لا يعلم الطفل الفن كفن، والرسم كرسم، بقدر ما يعلمه الملاحظة ولفت النظر بغية تنمية قدراته فهو ليس بحاجة إلى نظريات ومبادئ، بل هو أحوج ما يكون إلى المحادثة والتشجيع لِ ُعلِ م التلميذ كيف يفكر ويبتكر بحرية ونلاحظ إنتاجه بحذر من غير مساس مباشر فنكسبه فيما بعد رجلا يعتاد التفكير والإبداع، كل هذه الملامح التربوية في التعبير الفني كان قد أوصى بها المجمع العالمي للتربية الفنية في مؤسسة اليونسكو العالمية حيث دعا إلى ترك حرية العمل الفني لدى المتعلمين واحترام إنتاجهم وتطوير عملية الإبداع لديهم، ثم دعا لتنمية الذوق الفني داخل المدرسة وخارجها (الصادق بخوش، 2007، ص 15) .

وبذلك تعتبر الجزائر من بين الدول التي أولت اهتماما كبيرا في تعديل منظومتها التربوية واستحداث مناهج تعليمية تتناسب وقدرات التلاميذ والفئة العمرية لكل مرحلة تعليمية وحسب طبيعة المادة، ففي مادة التربية الفنية التشكيلية لمسنا مدى الاهتمام الذي توليه الدولة لهذه المادة من خلال تأطيرها للمناهج ومختلف الوثائق المرفقة للمادة مع مراعاة الجانب النفسي

للتلميذ وقدرته على إبراز المؤثرات الانفعالية و الملمسية من خلال ما سطر من مجالات ووحدات تخدم أهداف المادة.

3 ـ أهمية التربية الفنية :

إنما نـُعلِمهُ للتلاميذ ما هو إلا وسائل للتعبير، على الأصوات، والألفاظ والخطوط والألوان، وهذه المواد الخام يعتمد عليها المتعلم في اتصاله بالعالم الخارجي، كما أنه يستطيع أن يعتمد على بعض الإشارات التي يربطها بالألوان، والألفاظ،و الخطوط ليسهل عليه الاتصال بالعالم الخارجي، فإنه يستخدم كل ما لديه من وسائل .

ويعد معلم التربية الفنية المتمكن أكثر تقدما وفهما للأصول الفنية من الآخرين، وبذلك يجب عليه أن يعمل مع تلاميذه، ويشاركهم انفعالاتهم أثناء العمل، ويتجول بينهم مشجعا ومرشدا، وموجها، ومعززا، مصححا، مانحهم الثقة بذاتهم وهو أكبر شيء يستطيع أن يمنحه لهم (خالد السعود،2010، ص47).

كما أن الخوف يعد من أهم العوامل التي تمنع المتعلم من أن يصبح فنانا، حيث يبرز الخوف لديه في أن رموزه ومدلولاته التعبيرية سوف لا تتناسب مع فكره، وبالتالي عدم نجاح عمله الفني، مما سيشير تهكم وسخرية الآخرين به، ولذلك على معلم التربية الفنية أن يحترم أعمال تلاميذه بغض النظر عن قدرتهم التعبيرية . (الباسل، 2000، ص123).

إن من أهم نتاجات التربية الفنية، تحرير المتعلم من الخوف عن طريق مشاركتنا الوجدانية له، وتفهمنا لاتجاهاته، وميوله إمكاناته واستخدامها لخلق الروابط الإنسانية الاجتماعية حتى يتمكن المتعلم تدريجيا من الاندماج في عالم الكبار.

لذلك فإن تدريس مادة التربية الفنية التشكيلية له أهمية كبرى حيث يتبين أهمها من خلال المسوغات الآتية :

1/ مساهمة التربية الفنية في تحقيق النتاجات العامة للعملية التربوية :

تهدف التربية إلى تحقيق نمو المتعلم نموا متوازنا، ومتكاملا من جميع النواحي، ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا من خلال جميع المواد الدراسية، والتي تتكامل بشكل متوازن، ومن هنا

تأخذ التربية الفنيةدورها كجزء من المواد الدر اسية تسعى لتكامل نمو الفرد نموا طبيعيا يتفق وقدراته الجسمية، والعقلية، والوجدانية، والخلقية .

2 / تحقيقها للنتاجات الخاصة :

بالإضافة إلى الدور الذي تلعبه مادة التربية الفنية مشاركة مع المواد الدراسية الأخرى في تحقيق النتاجات العامة لفلسفة التربية، نرى أنها تقوم بدور فعال لتحقيق مجموعة القيم بالنسبة للمتعلمين، والتي نذكر منها :

- التعبير الفني باللغة التشكيلية .
- تنمية الناحية الوجدانية للمتعلم.
- تنمية قدرة المتعلم على الملاحظة الدقيقة .
- توثيق الروابط الإنسانية .
- إكساب المتعلم المهارة العلمية .
- استعمالالتر بية الفنية في المواد التعليمية الأخرى (خالد السعود،2010، ص48).

4- أهـداف التربية الفنية التشكيلية:

1.4 ـ تنمية الناحية العاطفية أو الوجدانية :

ويقصد بهذا مدى إحساس المتعلم عند ممارسته للعمل الفني الذي يساعده على تنمية وعيه الحسي أو الوجداني حتى يصبح – كما نقول– مرهف الحس رقيق الوجدان فالمصور مثلا في تخيره للألوان، أو في تنظيمه للأشكال فلا يعتمد على منطقه الذهني بقدر ما يعتمد على منطقه الوجداني، بمعنى أن اللون الأحمر الذي يستخدمه في لوحاته مثلا، لا يتفق مع الأبيض أو الأسود، لا لأنه لون شائع، أو مقبول عند الناس، أو لأنه براق يجذب الأنظار إليه، لا لسبب من هذه الأسباب، بل لأنه لون قد نال هوى في نفس الفنان وأخذ جانبا من جوانب حسه ووجدانه، فالوجدان هو لمظهر الغالب على تفكير الفنان ورائده أثناء عمله (حمدي خميس، 1993. ص23).

فمن منا لا ينشد الوسائل التي تساعد المتعلمين على التكيف الشامل ؟ إن من هذه الوسائل تنمية الناحية الوجدانية أو العاطفية لدى المتعلمين وا إلى جانب هذا فإن الناحية الوجدانية تزيد من ترابط الأفراد وتوطيد الصلة بينهم، فعلينا بتنمية الناحية الوجدانية أو العاطفية لدى المتعلمين، ويأتي هذا – كما ذكرنا من قبل– عن طريق ممارسة المتعلمين للأعمال الفنية و الاستمتاع بها (حمدي خميس، 1993. ص24) .

لهذا يمكننا القول أن المتعلم إذا ما أقدم على تعبير فني يستخدم فيه اللون، أو كان له أن يستخدم الورق المقوى في تصميم علبة صغيرة، كان كل هذا تدريبا له على استخدام الوجدان، فينمو استعداده فيه حتى يصبح مرهف الحس رقيق الوجدان .

2.4 ـ التدريب على الاستخدام غير المحدود :

ولتدريب المتعلمين على هذا الهدف هناك مجلات كثيرة منها مجال التربية التشكيلية إذ عن طريق ممارسة المتعلمين للأعمال الفنية، حيث تنطلق حواسهم من أسلوبها الذاتي المحدود إلى أسلوبها الموضوعي الذي لا يعرف حدودا، إنها لحظات يتجرد فيها الفرد من كل نزواته ورغباته الشخصية فإذا كانت هناك عين تنظر، فهي تنظر لمجرد نظر، إنها لحظات تعمل فيها الحواس لمجرد تأدية وظيفتها لهذا ففي ممارسة المتعلمين للأعمال الفنية والاستمتاع بها أثر بالغ في تدريب حواسهم تدريبا غير محدود (حمدي خميس ، 1993. ص26) .

يقصد بهذا الهدف انطلاق الفرد في كيفية استخدامه للحواس استخداما غير محدود تنفرج عنه آفاق لا نهائية فقد وهبت لنا هذه الحواس لا من أجل المآرب الذاتية فحسب بل من أجل الاستخدام الذي لا يعرف حدودا أيضا .

3.4 ـ التدريب على أسلوب الاندماج في العمل والتعامل :

إن طبيعة عملية الإبداع والابتكار تحتم على الفرد أن يتحلى بأسلوب الاندماج فمثلا الفنان وهو منهمك في لوحته مثله، مثل الشاعر والموسيقي، فكل منهم أثناء عمله لا يمثل أسلوب اليقظة التامة ولا أسلوب النسيان التام ولذا يعبر علماء النفس عن هذه الحالة العقلية

بما يسمى شبه اللاشعوري، أي الحالة التي يلتقي فيها مجرى الشعور واللا شعور في صعيد واحد ويتم هذا عادة في لحظات الإبداع والابتكار ولهذا فعند ممارسة المتعلمين للأعمال الفنية يتم تدريبهم على أسلوب الاندماج في العمل والتعامل (حمدي خميس، 1993. ص27).

ويقصد بهذا الهدف أن يكتسب المتعلم الأسلوب الذي يجعله يندمج فيه مع عمله الفني و يظهر كل إبداعاته في ذلك العمل، هذا هو الأسلوب الذي يجب أن يتحلى به، بل ينبغي أن ندرب الناشئة عليه منذ الصغر، ولكن لن يتأتى هذا إلا عن طريق ممارستهم للأعمال الفنية والاستمتاع بها .

4.4 ـ التنفيس عن بعض الانفعالات والأفكار :

" إن صحتنا النفسية تتوقف على مدى ما يتاح لنا من فرص التعبير عن انفعالاتنا وأفكارنا، فنحن لا نملك سوى أن نتأثر بكافةما نراه ونلمسه ونسمعه، وإذا لم تهيأ لنا فرص للتعبير عن هذه المؤثرات أو الانفعالات تعتل حياتنا وتصاب بالقلق، من هنا جاءت قيمة التعبير عما يشعر به الناس من انفعالات أو أفكار، وعن قيمة التربية الفنية التشكيلية كوسيلة لتحقيق ذلك، إذ أن ممارسة التلاميذ للأعمال الفنية تساعد على التعبير عما تكنه نفوسهم من أحاسيس وأفكار فيشعرون بالراحة والاتزان والاستقرار النفسي" (حمدي خميس، 1993. ص29) .

والمقصود بهذا الهدف أن ممارسة المتعلمين للأعمال الفنية تهيئ أمامهم فرص التنفيس عن بعض انفعالاتهم وأفكارهم فيتحقق لهم نو ع من الاستقرار والاتزان النفسي .

5.4 ـ تأكيد الذات والشعور بالثقة بالنفس :

" كثيرا ما نلاحظ هذا عند الأطفال وحتى الكبار فالأعمال التي نقوم بها لو أن قيامها مرتبط عادة بتحقيق غايات نتطلع إليها إلا أنها جميعا مظهر من مظاهر تأكيد الذات والشعور بها، وإلى جانب هذا نلاحظ أن الأعمال التي تهيء لأصحابها فرصة التعبير عن نزواتهم ورغباتهم الشخصية أقرب إلى أن تشعرهم بكيانهم من الأعمال المحدودة في هذا

المجال ولهذا فالتربية الفنية التشكيلية وممارسة المتعلمين لأوجه نشاطها المختلفة تجعلهم يشعرون بأنفسهم وكيانهم لأنها :

أولا : أعمال يغلب على طابعها الناحية العملية أو الملموسة .

ثانيا : أعمال بها متسع للتعبير عن الاستعدادات والميول الخاصة عند المتعلمين ، بل إن قيمة العمل الفني الواحد تتوقف على مدى ظهوره في طابع مميز له، ويختلف في أجزائه وكيانه عن العمل الفني الآخر" (حمدي خميس، 1993، ص30).

ونعني بهذا الهدف أن ممارسة المتعلمين للأعمال الفنية تجعلهم يشعرون بكيانهم فتمتلئ نفوسهم بالثقة والاعتزاز بها .

6.4 ـ التدريب على استخدام بعض الأدوات :

من الطبيعي أن انخراط المتعلمين في مزاولة الأنواع المختلفة للنشاط الفني التشكيلي يدربهم على كيفية استخدام بعض الأدوات، ولو لم يكن مدربا على استخدام مثل هذه الأدوات أضاع على نفسه الكثير من الوقت والمال، لهذا كانت التربية التشكيلية عونا المتعلمين وسبيلا لتدريبهم على استخدام بعض الأدوات بمهارة وحذق فينفعوا أنفسهم وغيرهم، في حاضرهم ومستقبلهم على السواء (حمدي خميس ، 1993، ص32).

7.4 ـ شغل أوقات الفراغ بشكل مثمر نافع :

تسعى المدرسة إلى توفير سبل النشاط المختلفة، والتربية التشكيلية هي أحد أوجه هذا النشاط الذي تعتمد عليه المدرسة في عملية الترفيه للمتعلمين وتدريبهم على بعض النشاطات الفنية التي تمكنهم من شغل أوقات الفراغ لديهم في المدرسة أو خارجها، ولكن لن يتم هذا إلا إذا نجح المدرس في خلق عاطفة قوية وميل دائم نحو ممارسة الأعمال الفنية والاستمتاع بها" (حمدي خميس، 1993، ص33).

ويمكن تلخيص هذه الأهداف في النقاط التالية :

ـ إن ممارسة العمل الفني عند المتعلمين، تجعله مرهف الحس، رقيق المشاعر، لأن العمل الفني يعتمد في جوهره على الإحساس والوجدان لا على الذهن والعقل .

ـ تدريب المتعلمين على استخدام حواسهم كلها و تهذيبها، كتدريب العين على الرؤية الحسنة والأذن على سماع الموسيقى المتناغمة، و النطق على القراءة الجيدة .

ـ تدريب المتعلمين على الاندماج في كل ما يأتيهم من أعمال، أو يصادفهم من مواقف اجتماعية، دون سيطرة أو تهاون من جانبهم، لأن السيطرة تحد من إنتاج الفرد، والتهاون يسلبه احترام الآخرين له كتعاونه مع زملائه، واستعداده للقيام بأي عمل فني يطلب منه .

ـ يكتسب المتعلمين اتجاها بجعل كل أعمالهم هوايات يمارسونها من أجل المتعة بها فيؤدون هذه الأعمال خير تأدية، فالعمل يصبح لديهم هواية لذيذة، لا هدفا ماديا جاف (حمدي خميس ، 1993. ص15) .

من خلال هذه الأهداف يتضح لنا أنه لاشك فيما إذا نجح مدرس التربية الفنية في مهمته استطاع أن يحقق للمادة هدفا آخر تسعى إليه، وهو ممارسة المتعلمين للأعمال الفنية في أوقات فراغهم، إذ أن مشكلة وقت الفراغ والتغلب عليه ليست بالمشكلة اليسيرة، وا ٍذا ما نجحت المدرسة في الوصول إلى حل لها جنبت المتعلمين بعضا من الأزمات النفسية، ووفرت عليهم وقتا ضائعا هم في حاجة إلى استثماره .

– "إن ممارسة المتعلمين الفنية تجعلهم يشعرون بكيانهم، فتمتلئ نفوسهم بالثقة والاعتـــزاز ثم استمتاع الآخرين بها، كما فيه توحيد للمشاعر، مما يؤدي إلى ترابط الجميع، وتآلفهم ضمن صداقات وعلاقات حميمة" .

– "تعريف المتعلمين على بعض المصطلحات الفنية، والصناعية، والمهنية" .

– "تنمية الميول المكتسبة من المرحلة السابقة بإتاحة المزيد من فرص الممارسات الفنية التشكيلية ليكشف المتعلم عما في نفسه من قدرات فنية وابتكاريه".

– "ربط المتعلم ببيئته ووطنه من خلال تعبيره الفني لما تشتمل عليه هذه البيئة من عادات وتقاليد ومظاهر اجتماعية" .

– "تأكيد ذات المتعلم وثقته بنفسه من خلال ممارسته للأعمال الفنية التشكيلية في إطار من الحرية" .

– "تأصيل فردية المتعلم باحترام أعماله الفنية التشكيلية وتنميتها لتحقق له الاستمتاع بعمله وتقدير الغير له".

– "احترام تعبيرات المتعلم الفنية بأشكالها ومستوياتها المختلفة ليشعر بإنسانيته وتشجيعه على مزيد من الممارسات الفنية المتعددة في حدود قدراته واستعداداته".

– "تنمية روح الجماعة والانتماء لها من خلال التعاون القائم على المشاركة الإيجابية في تنفيذ الأعمال الفنية وتحليلها للوصول إلى أفضل الحلول للعمل الفني الجماعي".

–"تشجيع المتعلم على تحليل الأعمال الفنية وا إبداء الرأي حولها لاكتساب خبرات جديدة في تقويم الأعمال الفنية المختلفة".

– "تكشف ذوي المواهب ورعايتهم وتنمية قدراتهم ومهاراتهم للوصول إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم ومواهبهم".

– "إعداد المتعلم ليحسن استثمار أوقات الفراغ في توجيه طاقاته وقدراته نحو ممارسة الأعمال الفنية التشكيلية والاستمتاع بها " (أكرم قانصو، 1996، ص16).

هذه هي الأهداف التي نتوخى بلوغها من خلال علاقتنا مع التربية الفنية التشكيلية ومن خلال اهتمامنا بالناحية التعبيرية عند المتعلمين، ولا يمكن أن نصل، أو أن نحقق هذه الأهداف، إلا إذا استطاع معلم هذه المادة أن يراعي هذه النقاط :

– وضع منهاج عام على مدار السنة، للمواضيع والدروس التي يريد إعطاءها للمتعلمين .

– استفادة المعلم من الخامات المتوفرة لديه .

– الاطلاع على كل الدراسات الفنية التي تتناول موضوع التربية الفنية .

– زيارة المعارض الفنية، وتشجيع الأطفال على زيارتها .

– تشجيع الأطفال المتفوقين من خلال عرض أعمالهم في معارض شهرية وموسمية ورصد الجوائز لهم .

– ربط المواضيع الفنية بالدروس الأخرى كالاجتماعيات، والطبيعيات واللغات .

5- ميادين التربية الفنية التشكيلية :

تأخذ التربية الفنية في نهجها مسارين يكمّل أحدهما الآخر، فالمسار الأول يتناول الجانب النظري وما يتضمنه من اهتمامات المتعلمين حسب المرحلة العمرية لكل مستوى في التعليم المتوسط (مرحلة المراهقة)، إضافة إلى الاهتمام بالجوانب الإبداعية والنفسية للمتعلم، وتعدى ذلك الاهتمام إلى الجوانب التثقيفية للمتعلمين .

و المسار الثاني تناول الجانب التطبيقي العملي شاملا بذلك مجالات التربية الفنية التشكيلية من رسم و تلوين وفن التصميم وما ينطوي تحتهما من وحدات دراسية بهدف تنمية الجوانب الابتكارية والإبداعية وتنمية المهارات وتأصيل جوانب الانتماء وتهذيب السلوك الإنساني، من خلال التعايش مع الخامات البيئية و استخدام الأدوات، لتحويل الطاقات البشرية فنيا إلى واقعملموس له قيمته الحقيقية فنيا و جماليا (الحيلة، 2002، ص67).

ولعل المهمة الأساسية للمدرسة والمناهج التربوية في هذا المجال هي تحريك السلوك باتجاه الإبداع، ولا يحدث هذا التحريك ما لم تكن التنبيهات التي يتسلمها المتعلم في المدرسة متنوعة وتحمل معلومات تحدث في الجهاز العصبي للمتعلم نوعا من النشاط الفعال، يبعده عن الركود والخمول، ونرى أن الوظيفة الجوهرية للمدرسة هي تعميق وتكوين الاستعدادات المبدعة للمتعلم أو تحريض النشاط الإبداعي لديه، ولقد ذكر تايلور عدة مستويات من الإبداع التعبيري الذي ينطوي على شيء من التعبير المستقل، فلرسوم التلقائية بخصائصها العفوية والحرة عند المتعلم يمكن أن تكون مثالا عن الإبداع التعبيري وعلى أساس ذلك يمكن أن تتطور المواهب تدريجيا وبقدر ما يمنح المتعلم إمكانية العفوية والاستقلالية يمكن أن يكون مبدعا فيما بعد (قاسم حسين صالح، 2007، ص 95).

"ويكتسب المتعلمين عن طريق الخبرة، نتيجة تفاعلهم مع البيئة المدرسية والمحيط الخارجي، و أية خبرة لها كيان كلي يتضمن مجموعة مترابطة من العادات، ويمكن أن تتميز أي خبرة عن غيرها بطابعها الجمالي فإذا أكدنا في أثناء عملية اكتساب الخبرة طابعها الجمالي، كان ذلك بمثابة تربية شاملة ففي هذه الحالة يخرج من محيطه الضيق المتخصص

إلى كيانه العام، الذي يتغلغل في قيم الأشياء مهما اختلفت مظاهرها(البسيوني، 1970، ص56).

فمن خلال هذه الميادين فإن التربية الفنية كباقي المواد الدراسية الأخرى تسهم في عملية إعداد وتوجيه الطلبة إعدادا تربويا واجتماعيا، وهي جزء لا يتجزأ من العملية التربوية، وا ن الهدف الأسمى من العملية التربوية هو توجيه المتعلمين علميا وفنيا لخدمة المجتمع الذي يعيشون فيه.

فالتربية عن طريق الفن تتطلب تزويد المتعلمين بالحس الجمالي وتقوية ملكة الملاحظة والتأمل، وتشجيع القدرة الدقيقة على التعبير الفني، وا ثراء ملكة الخيال عندهم مما يساعدهم على اكتساب الكثير من الخبرات العلمية والخلقية والاجتماعية والفنية، كما ينمي في نفوسهم روح المثالية والحس الجمالي .

1.5 ـ الخبرة الجمالية والخبرة الفنية :

الخبرة الجمالية يمكن أن تعرف بأنها الاستجابة الانفعالية لجسم معين، أو لموقف خارجي، والمستمتع بالفن يدرك الأشياء من الوجهة الجمالية، إذا استخدم رؤية الآخرين التي تتضمنها تقاليدهم الفنية، وكل تقليد منها يمثل طريقة نظامية في تصوير العالم ورؤيته بشكل فني.

فالشخص الذي يعتقد أن لديه ميلا نحو صورة فنية على سبيل المثال، ولكنه لا يحمِّل نفسه مشقة التعرف على مشكلاتها التي تحتاج إلى حلول، ولا يدرس عملية التمثيل الفنية أو يُكَوِن أحكاما صحيحة عن طريق الخبرة الواعية بالفن، ما هو إلا شخص ليس لديه ميل حقيقي، فكل الأشياء التي لا نُعيرها اهتماما، أو لا نشعر بميل حقيقي نحوها، تمر تحت أعيننا دون أن تدخل في محيط انتباهنا، أو تترك أي أثار في ذاكرتنا، وكل ماله قيمة بالنسبة إلينا أي ما نهتم به ونميل إليه، نتصفحه بتفاصيله ونتذكره، وبذلك يصبح أي جسم نهتم به له أجزاء متميزة وكلية متوافقة، وبالتالي لا يستثير حالة مزاجية عارضة، وا نما انفعالا

خاصا يتناسب معه، ولكي نضمن أن الرائي سينظر إلى العمل من الزاوية الجمالية لا بد له من خبرة سابقة غنية تعينه على هذه النظرة.

وبالرجوع إلى طبيعة الفن من منطلق الخبرة نجد أن الفن خبرة في حد ذاته، ولا تتكامل مكوناتها بدون ذلك الإنسان الذي يجمع بين الحس، الدافع، الفعل والعملية الفنية الحقيقية تتضمن خبرة فنية من جانب المنتج، وخبرة جمالية من الجانب الآخر وهو التذوق فهناك صلة عضوية تجمع ما بين الإنتاج في الفن، والإدر اك الجمالي له (ليلى حسنى إبراهيم، ياسر محمود فوزي، 2004، ص 85).

من هنا يتضح لنا أن الخبرة الجمالية لها مدلول أشمل من الخبرة الفنية، إذ أن الإنسان حينما يكتسب درجة ما من الخبرة فإنه ولا شك يستطيع أن يدرك الجمال في فروعه المختلفة من شعر، ونثر وموسيقى، وغناء، وفنون تشكيلية، وغيرها، فهو يدركها بأساليب متخصصة تتفق مع طبيعة كل فن من الفنون، ومحصلة ذلك كله هو الجمال وتقنيته ،وهي ما يطلق عليها القيم الفنية، وبدون تلك القيم لا نستطيع إدراك الجمال على أسس عملية واعية .

2.5 ـ الخبرة في مجال تدريس التربية الفنية :

تعد الخبرة الجمالية جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية وتتكامل الخبرة حينما تندمج فيها مجموع العناصر و المقومات الأساسية المكونة لها، من حيث الجوانب المعرفية، والمهارات الحسية و الاتجاهات التربوية، التي لها أثرها في تنمية مدركات المتعلم من النواحي العقلية والحسية والنفسية، ولا تعمل هذه الجوانب المميز للخبرة في انفصال، بل دائما تتواجد في ترابط يمز الوحدة الكلية للخبرة وتتحدد هذه الجوانب في :

- **الجوانب المعرفية :** وتقوم بدورها في تنمية القدرة العقلية، والنشاط الذهني من التفكير وتذكر وتخيل، وتأمل، فلا سبيل إلى وجود خبرة فنية دون أن يلم فيها المتعلم بالمعلومات الأساسية لكثير من الأنشطة الفنية التي يقوم بها، والتي تساعده أيضا على إدراك العلاقة ما بين العمل الفني وما يترتب عليه من نتائج كما تساعد المتعلم على التفكير الجيد في الكشف عن العلاقات والروابط بين الأشكال، الألوان، الخطوط، المساحات، الملامسو الكتل فهي

جميعها تعتبر عناصر أساسية في صياغة العمل الفني. وبذلك يمكن للمتعلم أن يغير ويركب، يصيغ، ينظم، يتأمل، ويلاحظ العلاقات الجزئية القائمة بين هذه العناصر، والتي تساعده أن يلم بالأساليب التشكيلية المصاحبة للخامات ووسائل تطويرها. (ليلى حسنى إبراهيم، ياسر محمود فوزي، 2004، ص 86).

- **المهارات الحسية:** إن من أهم مقومات الخبرة في التربية الفنية هي قدرة المتعلم على التذوق، و لا يصل المتعلم في هذه القدرة إلى المستوى المطلوب بدون خبرة وتدريب وممارسة لبعض المهارات الحسية، التي يستخدم فيها حواسه بطريقة منظمة تنقل ذوقه وتنمي لديه القدرة على الاحساس بالجمال أينما يوجد فيستجيب بحواسه للعلاقات الجمالية المتوفرة في الطبيعة بما فيها من عناصر و أشكال مختلفة (ليلى حسنى إبراهيم، ياسر محمود فوزي، 2004، ص87).

و على ذلك يمكن القول بأن الخبرة في مجال تدريس التربية الفنية تساعد على تنمية المهارات الحسية (البصرية، و اللمسية)، وبالتالي تنمية القدرة العقلية، والنشاط الذهني من التفكير وتذكر وتخيل، وتأمل فهي تحدد مستوى الادراك بمعرفة الحقيقة، كما أنها تعد من أهم أسس التربية فالتربية الفنية تتيح فرصا أمام المتعلمين لممارسة العديد من الأنشطة الفنية المختلفة، التي يستخدم فيها حواسه في ادراك العلاقات الفنية

6- الجوانب التي تنميها التربية الفنية لدى المتعلم :

تسعى التربية الفنية التشكيلية إلى تحقيق جملة من الجوانب التي تتعلق بالمتعلم وهي على النحو الآتي :

1.6 ـ الجوانب الفكرية Intellectual:

و هي تنمية قدرات المتعلمين على اكتساب المعارف و المهارات و الثقافة الفنية لمجموعة المفاهيم والمصطلحات الفنية، وفهمها لمساعدتهم في كشف الحقائق، وتنمية قدراتهم على حل المشكلات التي تواجههم (فضل، 2000، ص 63).

أي بمعنى تعرف المتعلمين على معنى الفن وعلى عناصر العمل الفني وبنائه وعلى أسماء الأدوات، الخامات ويتعرف المتعلم على المدارس الفنية القديمة والحديثة مع أسباب نشوئها وأشهر فنانيها ولوحاتها، و أثرها على الفنون اللاحقة لها .

2.6 ـ الجوانب الوجدانية Emotinal :

تنمية قدرات المتعلمين لاكتساب الأنماط الادائية الصحيحة من خلال القيم الأخلاقية و الروحية واعتماد القدوة الحسنة، بهدف تنشئتهم على المواطنة الصالحة، وانتمائهم للوطن والأمة، وتنمية شعورهم بالمسؤولية واحترام النظام العام، وحقوق الملكية الخاصة و المحافظة عليها .

3.6 ـ الجوانب الاجتماعية Social :

وتتمثل في تنمية قدرات المتعلمين على الثقة بالنفس و المبادرةالذاتية و الاعتماد على أنفسهم للتكيف الإيجابي في المجتمع، والتعايش والتفاعل معه، واحترام قيم الجماعة و العمل بروح الفريق.

يعني أن يتعلم المتعلمين روح المشاركة الجماعية بينهم في الصف الواحد أو في الصفوف المختلفة (خالد السعود،2010، ص119) .

4.6 ـ الجوانب المهارية Physical :

تمية قدرات المتعلمين المعرفية والمهارية لاستخدام الأدوات والمواد والتجهيزات بطريقة آمنة وصحيحة، لإنتاج أعمال فنية نفعية عن طريق تنفيذ الأنشطة الحرة المنظمة، بذلك يتدرب المتعلمين على إتقان أعمال الرسم والتصوير والتشكيل بالطين و أن يتدرب على أعمال الكولاج وا ٍن يتقن بعض هذه المهارات كل متعلم حسب اهتمامه .

5.6 ـ الجوانب الجمالية Aesthetic:

وتتمثل في تنمية قدرات المتعلمين على الاستجابة الجمالية للشكل الفني، وذلك يستدعي تنمية القدرات الفنية، و التقدير الجمالي، لجعلهم قادرين على إصدار أحكام جمالية صحيحة وفق قدراتهم .

6.6 ـ الجوانب الإبداعية Creative:

تنمية قدرات المتعلمين لرؤية الأشياء المألوفة من خلال منظور فني جديد، بطريقة لا يدركها البصر العادي، ويتم التعبير عنها بصيغة فنية ذات مواصفات إبداعية متميزة كذلك يفرغ الطلبة انفعالاتهم وطاقاتهم في العمل المثمر فيستغلوا وقت فراغهم ليحسنوا من مستوى أداءهم فيشعروا أنهم متميزون وقد يقودهم ذلك للابتكار فيما بعد على مستوى عال جدا (خالد السعود،2010، ص 120).

7- الدوافع الفنية عند المتعلمين :

لاشك أنه من الضروري أن يتعرف الآباء و المربون على دوافع أبنائهم عامة ودوافع التعبير الفني خاصة، و الدوافع النفسية تم دراستها تحت أسماء متنوعة فقد أطلق عليها (مكدوجل) لفظ (غرائز) وقصد بها استعدادات فطرية نفسية تحمل الكائن الحي على الانتباه إلى مثير معين يدركه وينفعل به وينزع إلى الاستجابة بسلوك معين تجاهه، ومن المهم هنا معرفة دوافع الطفل و حاجته النفسية بما فيها حاجته الجمالية والحاجة إلى التعبير الفني ومن هذه الدوافع نذكر منها :

1.7 ـ دوافع جمالية (للمتعة):

أن الطبيعة التيخلقها الله عز وجل تدعو للتأمل و التفكيرفيها و الاستمتاع بموجوداتها بما تعكسه من مقومات جمالية بين عناصرها، كما أن ممارسة الفن التشكيلي تجعل الفرد يستمتع بما أنتجه من أعمال فنية من خلال تذوق هذه الأعمال .

2.7 ـ دوافع اجتماعية :

و هي دوافع مكتسبة يتعلمها الفرد من بيئته وصولا إلى التعبير عن الذات وتأكيدها (ريان سليم، عمار سالم الخزرجي،2007، ص106).

كما أن هناك قضايا اجتماعية تحيط ببيئة المتعلم حيث يمكن للمعلم أن يوجه تلاميذه نحو رسمها كما يستخدم الفن التشكيلي كوسيلة لبناء علاقات اجتماعية بين المتعلمين أنفسهم من خلال التعاون في إنتاج الأعمال الفنية (خالد السعود،2010، ص 119).

ولذا نجد أنه من الضروري أن يتعرف الأهلو المربون على دوافع أبنائهم عامة وما يتعلق منها بالتعبير الفني خاصة لكي يتسنى لهم فهم ذات ابنهم، وتذليل ما يعترض سبيل إشباع رغباته من صعوبات بل و العمل على زيادة مستوى الدافعية لدى المتعلم لممارسته باعتباره شكلا حيويا من أشكال التعبير الحر عن الذات والمشاعر و الأفكار، ووسيلة لتنمية الاستعدادات العقلية عموما و الإبداعية خصوصا .

3.7 ـ دافع اقتصادي :

إن البيئة المحيطة بالمتعلم تزخر بالخامات المختلفة المستهلكة منها و غير المستهلكة لذلك لابد من توجيه المتعلمين لاستغلال هذه الخامات و إنتاج أعمال فنية منها بأقل تكاليف وبأقل جهد .

4.7 ـ دافع تاريخي :

يعد تاريخ أية أمة مصدرا لإنتاج أعمال فنية، لذلك يمكن إكساب المتعلمين كثيرا من الخبرات المعرفية و المهارية عن تاريخ أمتهم من خلال ممارسة المتعلم لإنتاج أعمال فنية ترتبط بتاريخ هذه الأمة، وهناك قضايا وطنية وقومية يمكن التعبير عنها من خلال الفن التشكيلي لذلك لابد من ربط المتعلم بالأحداث الجارية حوله وجعله عنصرا فاعلا من خلال معالجته هذه الأحداث فنيا (خالد السعود،2010، ص120).

5.7 ـ دافع ثقافي علمي :

إن ممارسة المتعلم للفن التشكيلي تجعله يكتسب كثير من المفاهيم و المصطلحات التي يعبر عنها العمل الفني، كما يعد الفن التشكيلي وسيلة اتصال ثقافية بين الشعوب المختلفة ويظهر ذلك من خلال المعارض الفنية و غيرها (خالد السعود،2010، ص120) .

6.7 ـ دافع نفسي سيكولوجي :

يستخدم الفن التشكيلي للكشف عن الحالات النفسية والشخصية لدى المتعلمين، وذلك من خلال تفريغ المتعلم لانفعالاته بإحدى أشكال فن الرسم، وتتمثل هذه الدوافع في الحالات الآتية:

1.6.7 ـ دافع التنفيس عن المشاعر والانفعالات :

عندما يتخطى المتعلم مرحلة التخطيطات البدائية في طفولته ومع مرور الزمن ونهاية مرحلة الطفولة ودخوله مرحلة المراهقة نرى أن هناك دوافع أخرى تأخذ دورها في توجبه تعبيره الفني من اهمها حاجته إلى التنفيس عن مشاعره وانفعالاته عن طريق ممارسته لمختلف أشكال الرسم وتقنياته واستخدامه للخامات اللازمة، فنرى أن تعبيراته الفنية تعد وسيلة مهمة لتحقيق التوافق الداخلي للفرد فهي تسمح للمشاعر و الانفعالات التي لا يمكن التعبير عنها لفظيا (محمد البسيوني، بدون سنة، ص 87).

2.6.7 ـ دافع التعبير عن الذات:

وهو في حد ذاته لغة قوامها الخطوط والأشكال والألوان ويتسع هذا المفهوم ليشمل جميع وسائل التعبير الأخرى التي يمكن أن تحمل معنى حيث لا يتم التواصل عن طريق الكلمات فقط .

وقد يلجأ بعض المتعلمين على نزوعهم التلقائي إلى استخدام لغة الرسم جنبا إلى جنب مع اللغة اللفظية المكتسبة كوسيلتين متكاملتين للتعبير عن أنفسهم وللاتصال بالآخرين خاصة في مرحلة التعليم المتوسط، في حين أن بعضهم يهجر لغة الرسم في مرحلة المراهقة لأسباب معينة لا ترجع في جوهرها إلى تمكنهم من اللغة اللفظية، وإنما لعوامل أخرى من بينها طبيعة النمو التعبيري الفني في هذه المرحلة وشعور المراهق بالإحباط نتيجة إخفاقه في تصوير الواقع، ونظرا لافتقاده المهارات الأدائية ومن بينها أيضا طبيعة المجتمع الذي يعيش فيه و الثقافة التي ينتمي إليها وما يمنحانه من تقدير للفن كنشاط وما يقدمانه من فرص تشجيع ومساندة للنشء في هذا المجال (ريان سليم، عمار سالم الخزرجي،2007، ص 111) .

ومن المعلوم أنه توجد أشكال كثيرة للتعبير غير اللفظي مثل التعبيرات الطبيعية العفوية كالضحك والبكاء وانقباض وانبساط أسارير الوجه ... ومن الطرق والأشكال التعبيرية غير اللفظية الفنون التشكيلية والموسيقية كما أوضح بعض الباحثين "أن فن الاطفال لغة مرئية

يمكن لسائر الاطفال قراءتها وفهمها، كما أن الرسوم والرموز والأشكال قد تتساوى مع اللغة اللفظية من حيث الدلالة على المعنى ونقل الأفكار وتوصيلها للآخرين" (ريان سليم، عمار سالم الخزرجي،2007، ص 112) .

3.6.7 ـ دافع الحاجة إلى تحقيق الذات :

أكد (روجرز) أنه رغم تعدد تلك الحاجات النفسية فإنها تتوجه جميعا إلى غاية أساسية واحدة هي تحقيق الذات التي احتلت مرتبة عليا في التنظيم الهرمي للحاجات عند (ابراهام ماسلو) و الذي أشار إلى أهميةوعي كل منا باستعداداته ودرايته بإمكاناته الكامنة وخبراته الخاصة كأساس لتحقيق ذاته.

وتوجد صلة بين التعبير الفني و الذات ذلك أنه يساعد الفرد ربما أكثر من أي مجال آخر على تنمية مفهوم الذات و على الشعور بالرضا عن النفس لما يتيح له من فرص الوعي بمميزاته الشخصية الفريدة وتضمين خبراته الخاصة والانفتاح على خبرات جديدة ويبدو أنه لا يوجد تعبير فني صادق دون تعبير حقيقي عن النفس أو تحقيق للذات بالنسبة للمتعلم

وكما ذكر(ويلسون) فإن المتعلم أثناء عملية الرسم إنما يتناول مظاهر الحياة والعالم من حوله ويتحكم فيها بكيفية قد لا يتسنى له اتباعها في حياته اليومية المعتادة حتى أنه يمكن أن يعلن معها كالفنان الكبير سواء بسواء أنا هنا... أنا موجود (ريان سليم، عمار سالم الخزرجي،2007، ص 112) .

ويقصد بهذا أنه من بين الحاجات النفسية للمتعلم حاجته إلى أن يشعر بالتقدير والاعتبار من قبل المحيطين به وا إلى الشعور بقيمته وتأكيده لذاته خلال تعامله مع الآخرين وتفاعله مع البيئة التي يعيش فيها .

8 ـ النظريات المتعلقة بالفن التشكيلي:

1.8 ـ نظرية التحليل النفسي :

ربما كانت هذه النظرية هي النظرية النفسية الأكثر تأثيرا في مجالات الفنون والنقد وقد كان تأثيرها المبكر في المدرسة السريالية واضحا لدرجة أن ناقدا مثل هربرت ريد يقول :

(إنني أشك في أن السريالية كان يمكن أن توجد في صورتها الراهنة لولا سيجموند فرويد، فهو المؤسس الحقيقي للمدرسة، فكما يجد فرويد مفتاحا لتشابكات الحياة وتعقيداتها في مادة الأحلام، فكذلك يجد الفنان السريالي خير إلهام له في المجال نفسه، إنه لا يقدم مجرد ترجمة مصورة لأحلامه، بل إن هدفه هو استخدام أي وسيلة ممكنة تمكنه من النفاذ إلى محتويات اللاشعور المكبوتة، ثم يخرج هذه العناصر حسبما يتراءى له بالصورة الأقرب إلى الوعي و أيضا بالعناصر الشكلية الخاصة بأنماط الفن المعروفة) (شاكر عبد الحميد، 2001 ص127) .

وتأثير التحليل النفسي في السريالية – مثلا – واضح في حديث الفنانين، والكتاب السرياليين عن الكتاب التلقائية وفي اهتمامهم بتسجيل صور الأحلام، واهتمامهم كذلك بحالات الهذيان و التداعي الحر والهلاوس و الجنون .

أكد فرويد في تفسيره للإدراك، أو التذوق في مجال الفنون، على أن مصادر المتعة التي يحصل عليها المتلقي للعمل إنما تكمن في اللاشعور، فالفن في رأيه يقدم للمتلقي an incentive bonus أي حافزا إضافيا، بمعنى أنه يسمح لمتلقيه بالاستمتاع بمادة قد تكون مهددة للأنا أو ضارة بها،لو قدمت بشكل أخر أكثر مباشرة، و أن المرء يكون كذلك غير واع بمصادر المتعة، وأسبابها التي يحصل عليها من تلقيه ،أو تأمله للعمل الفني .

يحتل اللاشعور مكانة محورية في هذا المنحى التحليلي النفسي واللاشعور هو وحدة أو هوية دينامية تحوي بداخلها الاندفاعات الغريزية، وتحوي كذلك الرغبات، والذكرياتو الصور العقلية والأمنيات المكبوتة وغير الواقعية،وهو مصدر أساسي للإبداع و التذوق الفني بشكل عام في ضوء ما تراه هذه النظرية (شاكر عبد الحميد، 2001، ص ص 128،129) .

"وقد رأى فرويد في الفن وسيلة لتحقيق الرغبات في الخيال، تلك الرغبات التي أحبطها الواقع إما بالعوائق الطبيعيةوا إما بالمثبطات الأخلاقية فالفن إذن في رأيه نوع من الحفاظ على الحياة،و الفنان إنسان يبتعد عن الواقع، لأنه لا يستطيع أن يتخلى عن إشباع غرائزه التي تتطلب الإشباع، وهو يترك الفرصة لرغباته الشبقية أن تلعب دورا كبيرا في عمليات

التخيل، وهو يجد طريقة ثانية إلى الواقع، عائدا من عالم الخيال، بأن يستفيد من بعض المواهب الخاصة في تعديل تخيلاته إلى حقائق من نوع جتيُقَوَّمُ بواسطة الآخرين على أنها انعكاسات ثرية للواقع" (شاكر عبد الحميد، 2001، ص ص130،131).

2.8 ـ نظرية الجشطلت والإدراك الفني :

لم يركز المؤسسون الأوائل لهذه النظرية وهم كيرت كوفكا k. koffka وولفجانج كوهلر w.kohler وماكس فيرتهايمر، M Fertheimer جهودهم على دراسة الفنون والاستثناء الوحيد لدى أصحاب تلك الجهود المبكرة كانت محاضرة ألقاها كوفكا في إحدى الندوات سنة 1940 بعنوان (مشكلات علم نفس الفن) كشف فيها على أن المبادئ الجشطلتية يمكن أن تطبق على الفن أيضا (شاكر عبد الحميد، 2001، ص 157).

والفكرة الجوهرية التي تقدمها نظرية الجشطلت هي أن (الكل مختلف عن مجموع الأجزاء)أو هو (ليس مجرد تجميع للأجزاء)، فالمربع ليس مجرد أربعة أضلاع، بل الصيغة الكلية التي تنظم هذه الأضلاع الأربعة من خلالها، كي تأخذ الصفة الكلية الخاصة بالمربع

ويتمسك علماء الجشطلت في ضوء ذلك بأن الظواهر النفسية – ومنها الإبداع الفني والإدراك الفني – يمكن أن تكون قابلة للفهم – فقط – إذا نظر إلها بوصفها كليات ذات شكل خاص، فالتفاحة مثلا ليست مجرد تجميع للعناصر المكونة للتفاح كاللون الأحمر مثلا والشكل الخاص، و الصلابة،والاستدارة و الرائحة ...إلخ. فالكل أو(الصيغة الكلية) التي تكون التفاحة ليست مجرد تجميع لهذه العناصر، بل تنظيم لها بشكل خاص ومتميز وفريدو العمل الفني هو كذلك تنظيم خاص وفريد لعنا صر معينة أو (لمكونات)Components معينة – كما يفضل علماء الجشطلت أن يقولوا – في شكل كلي متميز وفري (شاكر عبد الحميد، 2001، ص 159).

وقد اهتم علماء الجشطلت بالعلاقة بين الإدراك والتعبير، وقال أرنهايم أن التعبير هو لغة الفن وفي موضع ثان أكد أنه من دون ازدهار التعبير البصري لا تستطيع أي ثقافة أن تنشط على نحو إبداعي، فيرتبط مصطلح (التعبير) في العادة بالانفعالات، كما تتجلى أو

تظهر من خلال حركات الوجه وحركات الجسم، لكنه يستخدم أيضا للإشارة إلى مظاهر إنسانية أخر كالأزياء وشكل الكتاب والعمارة والأعمال الفنية، وهنا يكون هذا المفهوم قريبا من مفهوم الأسلوب (شاكر عبد الحميد، 2001، ص 160) .

09 ـ خصائص نمو التعبير الفني للمتعلم في مرحلة التعليم المتوسط (المراهقة) :

يمر نمو المتعلم في هذه المرحلة بتعبيرات تشكيلية متعددة وفق عمره الزمني، وتتميز هذه المرحلة بالتعبير الواقعي في رسوماته، والإنتاج والمسعى ومنها التعبير والنقل:

ومن أهم خصائصها:

ـ تتطور قدرات المتعلم شيئا فشيئا على رؤية الأشياء بموضوعية.

ـ يستفيد أكثر من تجاربه الخاصة، ومن تفاعله مع المحيط.

ـ ينمو التعبير التشكيلي لديه باستعمال عناصر تشكيلية متعددة ومتنوعة وفق مسعى معين تكون طريقة تنظيمها تحمل دلالة ومعنى .

ـ يستخدم الأسس التشكيلية استخداما موضوعيا وفق الحقائق البصرية في رسوماته كما يستخدمها ذاتيا وانفعاليا باعتباره فردا متفرد. (الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة متوسط، 2005، ص 44) .

خلاصـــة:

إذا كانت التربية الفنية في السابق ينظر إليها على أنها نشاطات ترفيهية يقصد بها ملء الفراغ، فإن هذه النظرة قد تغيرت تغيرا جذريا اليوم، بحيث أصبحت وسيلة أساسية وهامة جدا، من شأنها أن تساعد المتعلم على أن يسمو بشخصيته، وأن يعيش حياته بطريقة أكثر فعالية، في ظل شخصية متزنة ذات سمات صحية من نوع أفضل .

وعند ما نبحث عن المبرر النفسي للعناية بمرحلة الطفولة والمراهقة بشكل خاص، نجد أن هذه الفترة من العمر تمثل القاعدة الأساسية التي يبنى عليها صرح شخصية المتعلم، وما يتضمنه هذا البنيان من مثل وقيم واتجاهات مختلفة. تحدد طبيعة حياته، ونوعية سلوكه في المستقبل وبالتالي مدى صلاحية المتعلم كمواطن صالح مفيد لمجتمعه، ولذلك ينبغي أن نصحح نظرتنا إلى مادة التربية الفنية التشكيليةبالنسبة للمتعلم و لا ننظر إليها على أساس الترفيه وشغل الفراغ، وا ٍنما هي ضرورة حيوية من ضرورات الحياة يتحتم تزويد كل المتعلمين بها في مدارسنا مع غض النظر طبعا عما بينهم من فوارق فئوية أو طبقية قصد تحقيق دافع الإنجاز الدراسي لديهم .

تمهيـــــد

1. **مفهـــوم الدافعية.**
2. **بعض المفاهيم وثيقة الصلة بمفهوم الدافعية.**
3. **أنـــواع الـــدوافع.**
4. **مفهوم دافعية الإنجاز.**
5. **أساليب تنمية دوافع الإنجاز.**
6. **قياس الدافعية للإنجاز.**
7. **النظريات المفسرة للدافعية.**
8. **العوامل المؤثرة على الدافعية للإنجاز.**

خلاصة

تمهيـــد :

لايعد سلوك الإنسان حدثا عشوائيا أو من قبيل المصادفة ولا ينطلق من فراغ وا ٍنما ينشأ عن مجموعة من الأسس، بمعنى أن أي مظهر من مظاهر السلوك لابد له من (دافع) يحدد اتجاه السلوك ودرجة الإصرار عليه، أما (الهدف) فيمثل نقطة انتهاء السلوك، أي النتيجة المرغوب الوصول إليها.. و(السبب) يمكن تحديده بأنه أي تغير في ظروف الفرد الذاتية (فسيولوجية أو سيكولوجية أو اجتماعية).

إن مظاهر السلوك الإنساني المختلفة تواجه الدارسين والمهتمين بهذين السؤالين: ما هي محددات اتجاه السلوك ؟ وما هي العوامل التي تحدد درجة الإصرار والمثابرة عليه ؟

وتكمن الإجابة عن هذين السؤالين في ـ الدافعية ـ حاجات الفرد ورغباته غير المشبعة والتي تمثل نوعا من القوى الدافعة التي تؤثر على تفسير الفرد وادراكه للأشخاص والأشياء من ناحية ، كما أنها توجه السلوك في اتجاه الهدف الذي يشبع تلك الحاجات والرغبات من ناحية أخرى.

كما تعد الدافعية للإنجاز أحد الجوانب الهامة في نظام الدوافع الإنسانية وتعتبر إحدى المعالم المميزة للدراسة والبحث في الشخصية والسلوك بل إن هناك من يعتبرها من أهم منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر، " ولعل أن أهم ما يميز علم النفس الحديث أن ماكليلاند وزملاءه قد ركزو ا في نظريتهم عن الدافعية عموما وفي تأصيل تصوراتهم النظرية بالبحوث التجريبية على اختيار متغير دافعي واحد وهو دافع الإنجاز" (محمد فتحي الزليتي، 2008 ص169).

1 ـ مفهـــوم الدافعـــــــــية :

1.1 ـ تعريف الدافعية :

قد توالت جهود كثيرة من العلماء في البحث عن موضوع الدافعية، وأثمر ذلك عن العديد من التعريفات والمفاهيم المتعلقة بها والتي نذكر منها :

عرف " آن لندري"(lindsley) الدافعية بأنها مجموعة القوى التي تحرك السلوك وتوجهه نحو هدف من الأهداف، أما آن يونغ (young) فقد عرفها بأنها عملية لاستثارة السلوك وتنظيم وتعزيز السلوك (منصور طلعت وآخرون، 1984 ص 109) .

وعرف "موريه" (murray) الدافعية بأنها عامل داخلي يستثير سلوك الانسان ويوجهه لتحقيق التكامل مع أن هذا العامل لا يلاحظ مباشرة وا ٍنما نستنتجه من السلوك أو نفترض وجوده لتفسير ذلك السلوك (صالح حسن الداهري، 1999 ص 95).

و أضاف "موراي" أيضا بأن الدافعية للإنجاز هي الحاجة إلى الغلبة والسيطرة وتحقيق الأعمال الصعبة، وتتوافر هذه الدوافع بدرجة مرتفعة لدى من يكافحون ليكونوا في المقدمة، ومن يحققون المستحيل، ومن يلتمسون معيارا مرتفعا جدا لأدائهم، أولئك الذين يضعون الإنجاز هدفا شخصيا لهم .وينشأ دافع الإنجاز لديهم عن حاجات مثل :السعي وراء التفوق، تحقيق الأهداف السامية، النجاح في المهام الجسام .وهذا الدافع ليس ضروريا بدرجة واضحة للاستمرار في الحياة، وليس له أصول فيزيولوجية واضحة لدى الإنسان (أحمد محمد عبد الخالق، 2000 ، ص 393) .

و أكد "هب hepp " 1949نفس التعريف السابق مشيرا إلى أن الدافعية عملية يتم بمقتضاها إثارة نشاط الكائن الحي، وتنظيمه وتوجيهه إلى هدف محدد

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

(أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة ص 61، www.gulfids.com).

وحاول " أتكنسون" التمييز بين مفهوم الدافع ومفهوم الدافعية على أساس أن الدافع هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهود أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين، أما في حالة دخول هذا الاستعداد حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فإن ذلك يعني الدافعية باعتبارها "عملية نشطة " (خليفة، 2000، ص 68).

و أتفق "ماسلو" (Maslow) مع يونغ في أن الدافعية قوة تحرك وتستثير سلوك الكائن الحي، ولكن يضيف على أنها خاصية ثابتة، مستمرة، متغيرة، مركبة وعامة تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي (خليفة، 2000 ، ص 69) .

أما "ماكليلاندMcClelland " فيرى أن السلوك الإنساني مدفوع وذلك من أجل تحقيق الاعتبار للذات حيث يعرف الدافعية بأنها " إعادة التكامل وتحدد النشاط الناتج عن التغير في الموقف الوجداني" (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص 88) .

و أعتبر "سهير كامل" بأن الدافعية حالة داخلية أو ظروف خارجية تستثير سلوك الفرد وتعمل على استمراريته وتوجيهه (سهير كامل أحمد، 2003، ص 143) .

و أتفق "أحمد عبد العزيز" مع "سهير كامل" بأن الدافعية هي الحالة الداخلية والظروف الخارجية التي تستثير سلوك الفرد وتوجهه، ولكن يضيف على أنها لا تستثير سلوك الفرد وحسب بل كذلك توجهه نحو تحقيق أهدافه حيث يعرف الدافعية بأنها رغبة شعورية في شيء من الأشياء، وهذا ما يسمى أحيانا "مطلبا " (أحمد عبد العزيز سلامة، 1988 ،ص 28) .

من خلال هذه التعاريف يمكن تعريف الدافعية على أنها مجموعة القوى الداخلية التي تستثير سلوك الفرد، وتدفعه نحو تحقيق هدف معين يشعر بالحاجة إليه وبأهميته المادية أو المعنوية، وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تتبع من الفرد ذاته أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به .

2 ـ بعض المفاهيم وثيقة الصلة بمفهوم الدافعية :

من خلال ما تطرقنا له من مفهوم للدافعية تجدر بنا الإشارة إلى أن نميز بين هذا المفهوم والمفاهيم الأخرى التي ترتبط به، مثل الحاجة، الحافز، الباعث الانفعال القيمة والعادة.

1.2 ـ الحاجــة :

الأصل في الحاجة أنها حالة من النقص أو العوز والافتقار تقترن بنوع من التوتر والقلق لا يلبث أن يزول متى قضيت الحاجة وزال النقص، سواء كان هذا النقص ماديا أو معنويا، داخليا أو خارجيا (جمجوم، 1990، ص 49) .

عرف "مورفي "Murphäy 1947"الحاجة بأنها الشعور بنقص شيء معين، إذا ما وجد تحقق الإشباع .

ويرى "كرتش وكريتشفلد "Crutchfield1948.أن الحاجة حالة خاصة من مفهوم التوتر النفسي.

وعرفها إنجلش وا إنجلش" English&Englis1958 بأنها شعور الكائن الحي بالافتقاد لشيء معين وقد تكون هذه الحاجة فسيولوجية داخلية مثل الحاجة للطعام والماء والهواء (أو سيكولوجية اجتماعية) مثل الحاجة للانتماء والسيطرة والإنجاز (أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، ص 62 . www.gulfids.com) .

ومن خلال هذه التعريفات، يمكن القول بأن الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي، والتي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعه.

2.2 ـ الحافـــز :

يشير الحافز إلى العمليات الداخلية للدافعية التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين، وتؤدي بالتالي إلى إصدار السلوك، ويرادف البعض بين مفهوم الحافز ومفهوم الدافعية على أساس أن كل منهما يعبر عن حالة التوتر العامة نتيجة لشعور الفرد بحاجة معينة.

وفي مقابل ذلك فإن هناك من يميز بين هذين المفهومين، على أساس أن مفهوم الحافز أقل عمومية من مفهوم الدافع، حيث يستخدم مفهوم الدافع للتعبير عن الحاجات البيولوجية والسيكولوجية الاجتماعية، في حين يقتصر مفهوم الحافز للتعبير عن الحاجات البيولوجية فقط، وهو ما تعبر عنه المفاهيم الشائعة مثل حافز الجوع وحافز العطش، بمعنى آخر يعبر

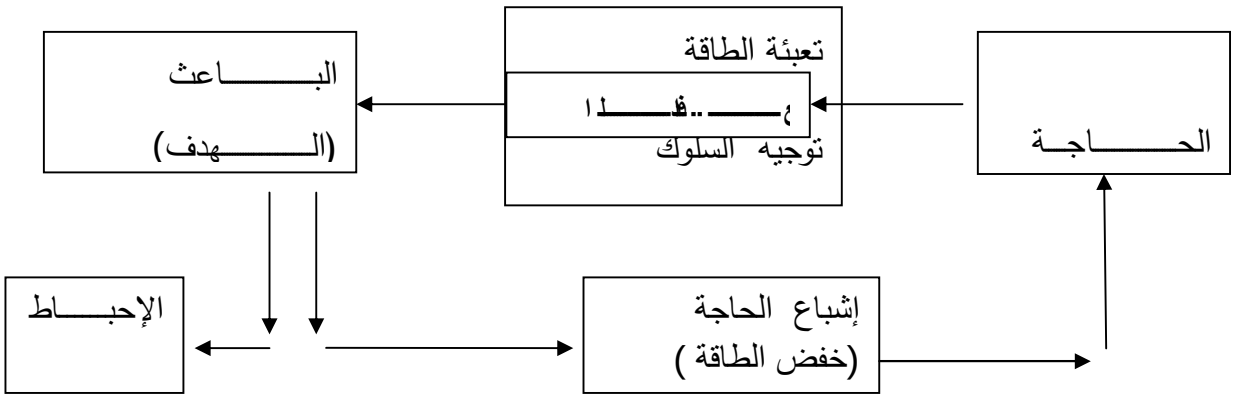
الحافز عن حالة النشاط الدافعي المرتبط بإشباع حاجات فسيولوجية المنشأ فقط (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000 ص 82).

3.2 ـ الباعــث :

وهو دافع خارجي يؤثر على الواقع الداخلية، فالجوع دافع داخلي يختص بالنواحي البيولوجية، أما الطعام فهو باعث، أي دافع خارجي يثير الجوع، كذلك تعتبر أنواع الثواب والعقاب بواعث خارجية تثير الدوافع والحاجات الداخلية.(سهير كامل أحمد، 2000، ص 54).

وفي ضوء ذلك يرى "خليفة محمد" بأن الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين ويترتب على ذلك أن ينشأ الدافع الذي يعبئ طاقة الكائن الحي ويوجه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث.

ويمكن تصور العلاقة بين المفاهيم الثلاثة السابقة طبقا للشكل التالي رقم (1).



شكل رقم(06) يبين العلاقة بين مفاهيم الحاجة والدافع والباعث.

عن (حسن بن حسين بن عطاس الخيري، 2008، ص54)

من خلال هذه التعاريف نجد أن الباعث يشير إلى موضوع الهدف الفعلي الموجود في البيئة الخارجية والذي يسعى الكائن الحي بحافز قوي إلى الوصول إليه، فهو الطعام في حالة الجوع والماء في حالة العطش، والنجاح والشهرة في حالة دوافع الإنجاز...الخ.

4.2 ـ العـــادة :

أشار "كورمان" إلى أن مفهوم العادة قد تم تضمينه كمتغير أساسي في بناء نظرية أو منخى التوقع – القيمة – من قبل بعض الباحثين مثل أتكنسون، برش، وذلك نظرا لأهمية هذا المفهوم في إعطاء القيمة النوعية، والتوقع النوعي، وفي اختيار الفرد لسلوك معين يمكن انجازه.

وقد نشأ نوع من الخلط بين استخدام كل من مفهوم العادة ومفهوم الدافع، وعلى الرغم من وجود اختلاف بينهما، فالعادة تشير إلى قوة الميول السلوكية، التي ترتقي وتنمو نتيجة عمليات التدعيم، وتتركز على الإمكانية السلوكية، أما الدافع فيرتكز على الدرجة الفعلية لمقدار الطاقة التي تنطوي عليها العادة، وبالتالي يمكن اعتبار الدافع نوعا فعالا من العادات، وقد يكون التباين في العادات أو السلوك المتعلم ضئيلا أو محدودا بين الأفراد، في حين أن الدوافع هي التي تزيد من نطاق هذا التباين، حيث يؤدي التذبذب في حالات الدافعية إلى تغير السلوك عبر المواقف المتشابهة (نوال سيد، 2009، ص 55) .

5.2 ـ الانفعـــال:

كثيرا ما يخلط الباحثون بين مفهوم الانفعال ومفهوم الدافع، حيث ينظر بعض الباحثين إلى الدوافع كنتيجة مترتبة عن ظهور الانفعالات، في حين ينظر البعض الآخر على أن بعض الدوافع يمكن أن يترتب عليها ظهور انفعالات معينة .

ويعد الانفعال من الحالات الشعورية المحيرة، فهو يتضمن الخوف والكراهية والغضب كما يتضمن السعادة والبهجة والاستثارة (نوال سيد، 2009، ص 56).

وينظر إلى الحالات الانفعالية على أنها أقل عقلانية بالمقارنة مع الدافعية فالمتعلم في موقف الرسم أين يقوم بإنجاز عمل فني ما يمكن أن يدفع بالمتعلم لأن يعبر بمشاعره وأحاسيسه في ذلك الموقف، وبالتالي يستخدم البعض كل من الدوافع والانفعالات على أنهما يعنيان الشيء نفسه .

6.2 ـ القيمـــة :

هناك خلط شائع لدى بعض الباحثين في استخدام كل من القيمة والدافع والنظر إلى القيم على أنها ما هي إلا أحد الجوانب لمفهوم أشمل هو الدافعية وقد تستخدم القيم بالتبادل مع الدافعية.

فعلى سبيل المثال اعتبر "ماكليلاند" الدافع للإنجاز بمثابة قيمة، أما "ولسون" فمن خلال نتائج دراسته التي أوضحت أن هناك ارتباط مرتفعا بين دافع الأمن، وقيمة الأمن القومي على مقياس القيم "لروكتش". (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص 82).

نستنتج مما سبق أن مفهوم الدافعية يرتبط بالمفاهيم المذكورة سابقا، فقد تكون الدافعية سببا ونتيجة في نفس الوقت، حيث أن الحافز والدافعية يعبران عن حالة من التوتر الداخلي نتيجة لشعور الفرد بحاجة معينة، ولتنشيط الدافعية نحتاج محفزات البيئة الخارجية وهذا ما يعبر عنه بالباعث، كما أن الانفعال قد يكون نتيجة دافع في حين هذا الأخير قد يكون سببا في توليد استجابات انفعالية معينة، كما أن الدافعية ترتبط بمفهوم العادة حيث يؤدي تذبذبها إلى إحداث تغيرات في سلوك الأفراد.

3 ـ أنـــواع الـدوافع :

يخضع سلوك الإنسان لنوعين من الدوافع : دوافع فطرية ودوافع مكتسبة .

1.3 ـ الدوافع الأولية :

وتتميز تلك الدوافع بأنها وراثية ولذلك فإن لها عدة تسميات، فيطلق عليها أحيانا دوافع فطرية أو دوافع فسيولوجية، وعموما فإن تلك التسميات إنها تعني أن الإنسان يولد مزود بها وتؤثر على سلوكه وتتبع نظاما ثابتا في ارتقائها.

وتتطلب تلك الدوافع ضرورة إشباعها وذلك أنها ترتبط ببقاء الإنسان واحتفاظه بحياته ويتم إشباع بعض تلك الدوافع عن طريق التنظيم الذاتي، أي عن طريق الأفعال المنعكسة كالدافع إلى التنفس كنتيجة لحاجة الجسم إلى الأكسجين أو الحاجة إلى تنظيم درجة حرارة الجسم حيث تنظمها ميكانيزمات فسيولوجية أوتوماتيكية وحينما يزداد هذا الدافع ويقوى نتيجة لظروف غير مناسبة فإن الفرد يحتاج إلى القيام بسلوك معين يساعده على الاحتفاظ بدرجة

حرارته على الرغم من أن الحاجة إلى الطعام والشراب يعتبران من الحاجات الأساسية إلا أن إشباعها لا يتوقف على نشاطانعكاسي وا ٍنما يتطلب مساعدة خارجية في مراحل الحياة الأولى، كما يتطلب من الفرد أن يقوم بسلوك معين في مراحل العمر المتقدمة .

وتعمل الدوافع الأولية تبعا لحاجة الأعضاء ونشاط الخلايا، فزيادة نشاط الخلية أو نقصه يؤدي إلى توتر وعدم توازن وتظهر الحاجة لخفض هذا التوتر وتحقيق التوازن عن طريق سلوك معين يتفق مع مطلب الدافع (سهير كامل أحمد، 2003، ص148) .

2.3 ـ الدوافع الثانوية : (الدوافع النفسية أو الدوافع المكتسبة)

إن حصر الدوافع النفسية يعتبر غاية في التعقيد، ومحاولة التفريق بين ما هو فطري وما مكتسب يعتبر أمرا غير مجدي، ويميل العلماء إلى أن الدافع المكتسب إنما هو تعديل تدريجي يطرأ على الدوافع الأولية ويزداد هذا التعديل مع تزايد النمو حتى يتصور البعض أن هناك دوافع مكتسبة جديدة قد ظهرت.

فاكتساب الفرد لأساليب سلوكية جديدة نتيجة احتكاكه بالبيئة تجعله لا يقوم بإشباع حاجاته البيولوجية إشباعا مباشرا، فالدافع الجنسي يخضع في إشباعه إلى تقاليد المجتمع والحصول على إرضاء المحيطيين به، والدافع إلى تكوين أسرة ورعاية الصغار والشعور بالانتماء والاستقرار، كل تلك الدوافع وا ٍن كانت مكتسبة إلا أنها تنبع أساسا من دافع بيولوجي وتشبع بطرق مختلفة في حدود الإطار الاجتماعي والتقاليد التي يفرضها المجتمع وبذلك فإن الدوافع إنما تشبع عن طريق السلوك الذي يتم اكتسابه من البيئة (سهير كامل أحمد، 2003، ص 152) .

3.3 ـ الدوافع الداخلية :

وهي تلك القوة التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه نحو تعلم موضوع ما، ويكون مصدرها داخل الفرد نفسه مثل انجذاب الفرد المتعلم لهذا الموضوع ورغبته الذاتية في دراسته، إرضاء لحب الاستطلاع لديه، أو الشعور بأن الموضوع مبهج أو سار له واعتقاده بأن تعلم ذلك الموضوع يمكنه من تنمية الكفايات التي تجعله متمكنا منه .

ومن خصائص الموضوع الذي يثير ويوجه تلك الدوافع الداخلية :

- ارتباط الموضوع بحاجات المتعلم وميوله واتجاهاته وقيمه .
- كون الموضوع ذا صلة وأهمية بحياة الفرد وبقدرته على حل مشكلاته .
- وضوح الموضوع .

4.3 ـ الدوافع الخارجية:

وهي كما يدل مسماها تعبر عن قوة محركة وموجهة للتعلم تستثار من خارج الفرد أي تكون بواعثه خارجية ومن أبرز هذه البواعث :

أ/ المكافئات : فالفرد يكون مدفوعا للتعلم للحصول على مكافأة ومن أنواعها :المكافئات المادية، الدرجات، التقدير، المدح والثناء .

ب/ التقدم الدراسي والمهني : فالفرد يكون مدفوعا للتعلم بهدف الحصول على شهادة دراسية تمكنه من مواصلة التعلم في مراحل تعليمه، وتمكنه من الحصول على مهنة يكسب منها عيشه.

ج/ التنافس : فالفرد يكون مدفوعا للتعلم رغبة منه في منافسة الآخرين والتفوق عليهم.

5.3 ـ الدافع إلى الإنجاز:

الفرد يحفز للتعلم رغبة منه في الوصول إلى مستوى معين من النجاح والتمييز في انجاز الأعمال والمهام والأنشطة المدرسية التي فيها نوع من التحدي عن (نوال سيد، 2009، ص 59) .

من خلال هذه الأنواع للدوافع نستنتج أنه من وراء أي سلوك يقوم به الفرد عدة دوافع فمنها ما هي مكتسبة من البيئة المحيطة بالفرد أي خارجية، ومنها ما هي ذاتية داخلية نابعة من الفرد نفسه، كما تكون في صور دوافع أولية وراثية في الفرد أو ثانوية مكتسبة كاكتساب الفرد لأساليب سلوكية جديدة نتيجة احتكاكه بالبيئة .

4 ـ مفهوم دافعية الإنجاز :

يرجع استخدام مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى "ألفرد أدلر Adler" الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات

الطفولة، و"كورت ليفن Levin"الذي عرض هذا المصطلح في ضو ء تناوله مفهوم الطموح، وذلك قبل استخدام "موراى Murray" لمصطلح الحاجة للإنجاز، ويحدد "ديفيد ماكليلاند" معنى الإنجاز بقوله : " إنه عبارة عن المنافسة من أجل النجاح والامتياز والتفوق بحيث يمكن للشخص أن يقيس مدى نجاحه وامتيازه وتفوقه بالمقارنة مع إنجازه السابق أو بتحديد مدى دقته في أداء عمله بالمقارنة مع إنجازات الآخرين." (محمد فتحي الزليتي، 2008 ص170)، وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة، فإن الفضل يرجع إلى "موراى" في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق بوصفه مكونا مهما من مكونات الشخصية. عن (حسن بن حسين بن عطاس الخيري، 2008، ص 46) .

وعرف "موراي" دافع الإنجاز بأنه " أن يحقق الفرد شيئا صعبا، أن يتمكن أو يسيطر عليه، أو ينظم أشياء مادية، أو الأفكار، أن يقوم هذا بأكبر سرعة ممكنة أو تأكيد قدر ممكن من الاستقلال، أن يتغلب على العقبات ويبلغ مستوى مرتفعا، أن يتفوق المرء على نفسه، أن ينافس الآخرين، أن يرفع المرء من اعتباره لنفسه بأن ينجح في ممارسة بعض المواهب . "

وعرف "عبد الحميد" (1978) دافعية الإنجاز بأنها: "حالة فسيولوجية وسيكولوجية داخل الفرد تجعله يعمل على إزالة الظروف المثيرة،وا إشباع الدافع الذي يحركه ." (القحطاني، 1990، ص 49) .

قصد "رشاد علي" بالدافع للإنجاز على أنه القدرة على أداء الأعمال والمجاهدة للنجاح في التنافس لأجل الوصول إلى معايير الامتياز وهذا يرتبط بطبيعة الحال بالقدرة على التغلب على الصعوبات، والاحتفاظ بمعايير مرتفعة وتحسين أداء الفرد، والتنافس ضد الآخرين والسيطرة على البيئة الاجتماعية والفيزيقية ويميل الفرد ذو الدافع المرتفع للإنجاز إلى الانغماس في المطالب التي تحدد كفاءاته، فهو لا يميل إلى أداء المطالب السهلة لأنها تثير فيه الملل والضجر كما أن فرص الفشل ضئيلة للغاية .

وبالإضافة إلى ذلك يتباين الأفراد في دافعيتهم لتجنب الفشل، فالأفراد ذوي الخوف من الفشل المرتفع تكون لديهم تصورات فقيرة عن امكاناتهم فتجدهم يميلون للمطالب السهلة التي تكون فرص الفشل فيها ضئيلة .

ولقد استطاع "أتكنسون وفيشر" تطوير نظرية الدافع للإنجاز، من منطلق الافتراض أن الدافع للإنجاز ما هو إلا دافع مرتبط بطريقة أو بأخرى مع مجموعة من المتغيرات الأخرى، تساعد على القدرة في تنبؤات السلوك الانساني في المواقف المتباينة. كما يشير أتكنسون إلى وجود ثلاث عوامل رئيسية تلعب دورا كبيرا في نجاح الفرد وهي الدافع للإنجاز والخوف من الفشل والحافز أو قيمة إنجاز الفرد .

وبالإضافة إلى ذلك تجدر الاشارة إلى أن "ماكليلاند" وزملاؤه لا يفترضون أن الحاجة إلى الإنجاز والدوافع الأخرى المرتبطة محددة وراثية ولكن تعتبر بعض هذه الدوافع – وخاصة الدافع للإنجاز – متعلمة وخاصة في مرحلة الطفولة، فالأطفال الذين يلاقون تعزيزا وتدعيما للأعمال المنجزة يميلون إلى الحصول على درجات مرتفعة في الدافعية للإنجاز (رشاد علي عبد العزيز موسى، 1994، ص 109) .

لقد أمكن تطبيق نظرية الدافعية للإنجاز في العديد من المجالات وقد تم اختيار ما يهمنا من المواضيع المتعلقة بها والمتمثلة في التدريب على التعليم .

وفي هذا المجال تمت محاولات عديدة لاستخدام التدريب على الإنجاز لزيادة التقدم التعليمي، فقد استخدم "كولب" (Kolb, 1965)، التدريب على الإنجاز في مشروع تم تعميمه للحصول على درجات مرتفعة لدى مجموعة من الذكور المتأخرين دراسيا بالمقارنة إلى مجموعة أخرى من الذكور لم يتلقوا أية تدريبات للإنجاز، وقد بينت النتائج أن الذكور الذين تلقوا تدريبا على الإنجاز تحسنت درجاتهم المدرسية.

ويمكن تلخيص النتائج الأساسية لأثر التدريب على الإنجاز في التعليم، وذلك عن طريق ما انتهى إليه "ماكليلاند"،حيث بيّن أن الفعالية والتدريب على الدافعية للإنجاز يجب أن يتكاملا في المنهج المدرسي، وبالإضافة إلى ذلك ينبغي أن يتم التدريب على الإنجاز كل

يوم بواسطة المدرسين الذين هم بالتالي تلقوا تدريبا للإنجاز، كما ينبغي أن يكون مناخ الفصل المدرسي مشجعا للاعتماد على الذات، والمبادأة كما يجب أن تكون المواد المستخدمة للتدريس جديدة ومتنوعة، لذا فإن المتعلمين يكونون أكثر انتباها لهذه المواد، كما ينبغي أن تكون الوسائل التعليمية مناسبة وملائمة لقدرات الأفراد، عن (رشاد علي عبد العزيز موسى، 1994، ص 112) .

فمن خلال هذه المفاهيم السابقة يمكننا لإعطاء مفهوم للدافعية للإنجاز حسب ما يرى "موراي" أنه على الفرد أن يرفع من اعتباره لنفسه وذلك بأن ينجح في ممارسة بعض المواهب واشباع الدافع الذي يحركه .

كما تعتبر الدافعية للإنجاز القدرة على أداء الأعمال للنجاح والتنافس للوصول إلى تحقيق ذات الفرد، ويتأتى هذا عند وجود الميل والرغبة في ممارسة بعض المواهب كالرسم والرياضة والموسيقى والتي تجعل المتعلم يرتبط بشكل أفضل نحو دراسته في الوسط المدرسي ومستقبله عموما، وتخطيه لما يقابله من عقبات ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم وتقديره لذاته من خلا الممارسة الناجحة لما لديه من قدرات وا ٍمكانات .

5 ـ أساليب تنمية دوافع الإنجاز :

يتحدد الفرق بين المتعلمين فيما يتعلق بشدة دوافع الإنجاز بمستوى الرغبة الذاتية في التنمية والتطور ومدى تأثير الظروف البيئية الأخرى على صقل وتنمية هذه الدوافع، ويحدد علماء النفس أربعة أساليب أساسية لتنمية دوافع الإنجاز عند المتعلمين هي :

1.5 ـ وضع معايير رقابية لقياس الإنجاز :

يمكن للفرد أن يضع معايير رقابية معينة بحيث تتفق مع ظروفه وا ٍمكاناته وقدراته لقياس الإنجاز الذي حققه في موضوع معين وخلال فترة زمنية معينة ـ فإذا لاحظ الفرد بأن مستوى الإنجاز الذي حققه أقل من المعايير التي وضعها أمكنه بعد ذلك أن يبذل جهدا أكبر لإنجاز المزيد لحين الوصول إلى المستوى المطلوب. وعند تحقيق هذه الخطوة يمكن للفرد

أن يرفع من مستوى هذه المعايير بحيث تتلائم مع أوضاعه الجديدة .(محمد فتحي الزليتي، 2008، ص 179).

2.5 ـ الاحتذاء بإنجازات الآخرين:

ويتم ذلك من خلال الملاحظة والتعرف على إنجازات الآخرين، وبذلك يقوم بالاحتذاء بإنجازاتهم وتقليدهم واتباع مراحل أعمالهم للوصول إلى درجة عالية من الإنجاز.

3.5 ـ التصور الشخصي للإنجاز:

ويمكن للفرد بهذا الأسلوب أن يتصور نفسه على مستوى معين من الإنجاز ويحاول تحقيقه عن طريق زيادة الجهد والرغبة الذاتية للتطور والتنمية . (محمد فتحي الزليتي، 2008، ص 179).

6 ـ قياس الدافعية للإنجـــاز :

يمكن تصنيف مقاييس الدافعية للإنجاز إلى فئتين أساسيتين، هما :

1.6 ـ المقاييس الإسقاطية Projective Scales :

قام "ماكليلاند" وآخرون (McClelland et .al.,1953) بوضع اختبار لقياس الدافعية للإنجاز، ويتكون هذا الاختبار من مجموعة من أربع صور، وقد استطاع "ماكليلاند" اشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع .T.A.T الذي أعده "موراي" (Murray) سنة 1937 أما البعض الآخر، فقد قام "ماكليلاند" بتصميمها خصيصا لقياس الدافع للإنجاز .

ولقياس الدافع للإنجاز، يقوم الباحث بعرض كل صورة في أثناء الاختبار على شاشة سينمائية لمدة عشرين ثانية أمام المفحوصين، ثم يطلب الباحث منهم بعد ذلك كتابة قصة تغطي أربع أسئلة بالنسبة لكل صورة من الصور الأربعة .

ثم يقوم المفحوص بالإجابة على الأسئلة الأربعة بالنسبة لكل صورة، ويستكمل عناصر القصة الواحدة في مدة لا تزيد عن أربع دقائق، ويستغرق اجراء الاختبار كله في حالة استخدام الصور الأربعة حوالي عشرين دقيقة. ويرتبط هذا الاختبار أصلا بالتخيل الابتكاري ويتم تحليل نواتج تخييل المفحوصين بالنسبة لنوع معين من المحتوى، وهو ذلك المحتوى

الذي يمكن أن يشير إلى الدافع للإنجاز، ويشمل هذا النظام على عدة جوانب تتفق في جملتها مع ما كان يقصده "موراي" وزملاؤه في هذا الصدد (رشاد علي عبدالعزيز موسى، 1994ص21) .

وا ٍضافة إلى هذا المقياس فهناك محاولات عديدة في هذا المجال من الباحثين مثل الاختبار الذي قام به "أدواردز" للتفضيل الشخصي (EPPS)، واستخبار "هرمانس" لقياس الدافع للإنجاز وأيضا مقياس "مهر أبيان"، وقد دلت النتائج إلى أنه ليست هناك علاقة دالة بين اختبار تفهم الموضوع وكل من مقياس التفضيل الشخصي ومقياس مهرابيان، بينما توجد علاقة دالة بين اختبار تفهم الموضوع واستخبار هرمانس لقياس الدافع للإنجاز .

وقامت "فرنش أتكنسون" (Atkinson,1958) بوضع مقياس الاستبصار (FTI) في ضوء الأساس النظري الذي وضعه "ماكليلاند" لتقدير صور وتخيلات الإنجاز.

كما قام "أرنسون" Aronson بوضع اختبار التعبير عن طريق الرسم ,(AGET) وذلك لقياس الدافع للإنجاز عند الأطفال لأنه وجد أن بروتوكلات ماكليلاند وزملاؤه واختبار " فرنش للإستبصار" صعبة بالنسبة للأطفال الصغار، وقد رأى "أرنسون" أنه يمكن تمييز المفحوصين ذوي الدرجات المختلفة للدافع للإنجاز وذلك عن طريق الرسم الحر لدى الأطفال، كما وجد أرنسون العلاقة بين اختبار التعبير عن طريق الرسم واختبار تفهم الموضوع. (رشاد علي عبدالعزيز موسى، 1994 ص23) .

غير أن هذه الطرق والأساليب الإسقاطية لقياس الدافع للإنجاز قد تعرضت للنقد الشديد من جانب كبير من الباحثين حيث يعتقد البعض أن هذه الطرق الإسقاطية ليست مقياسا على الاطلاق ولكنها تصف انفعالات المفحوصين بصدق مشكوك فيه .كما أن البعض الأخر يرى أن الطرق الإسقاطية في قياس الدافع تقيس إلى جانب الدوافع جوانب أخرى من الشخصية، ويرى " فيرنون" (Vernon,1953) أن اختبار تفهم الموضوع لا نستطيع أن نقيس به الدوافع الا عند الفرد المتعلم تعليما جيدا حتى يستطيع أن يكتب قصة عبر بها عما يراه .

ومن هنا بدأ الباحثين في الابتعاد عن الطرق الاسقاطية،وبدأوا يفكرون في تصميم أدوات أخرى لقياس الدافعية للإنجاز، حيث بدأوا في استخدام أسلوب التقدير الذاتي في تصميم الأدوات التي تقيس الدافع للإنجاز (رشاد علي عبدالعزيز موسى، 1994 ص24).

2.6 ـ المقاييس الموضوعية:

يوجد العديد من المقاييس الموضوعية لقياس الدافع للإنجاز للأطفال مثل مقياس "روبنسون"(Argule Robinson, 1968) ومقياس (Veiner, Kukla, 1970), وبعضها صمم لقياس الدافع للإنجاز للكبار مثل: مقياس مهرابيان (Mehrabian) ومقياس "سميث"(Smith,1973) ومقياس " لن" (Lynn,1969) واستخبار هرمانس. (Hermans,1970).

ومن خلال هذه المقاييس للدافع للإنجاز هناك مقياسين هامين لكثرة استخدامهما في الدراسات والبحوث النفسية وهما، مقياس الدافعية للإنجاز للأطفال والمراهقين من اعداد "فينر" والآخر استخبار الدافع للإنجاز لطلبة الجامعة من اعداد "هرمانس" (رشاد علي عبدالعزيز موسى، 1994 ص 25).

وفيما يتصل بقياس الدافعية للإنجاز الدراسي موضوع الدراسة الحالية، قام " محمد عبد القادر 1977م" بتطوير مقياس عربي لقياس دافع الإنجاز الدراسي على عينة من طلبة جامعة الكويت ومعاهد التربية وكلية الشرطة، وقد اشتمل المقياس على (36) فقرة، وقد دلت نتائج معاملات الصدق والثبات لهذا المقياس على وجود مستوى عال من الصدق والثبات للمقياس.

وقام "ابراهيم عبد الحسن الكناني 1979م" ببناء مقياس يستهدف قياس دافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المدارس الإعدادية بالعراق، وكان هذا المقياس يتصف بمزاوجة فقراته بالاعتماد على معياري الرغبة الاجتماعية وقوة الفقرة في قياس دافعية الإنجاز الدراسي فقط، واعتمادا على استجابة عينة كبيرة من الطلبة تم التوصل إلى (26) زوجا من الفقرات، وقد كان للمقياس مستوى عال من الصدق والثبات.

وقد قام كل من "باسم نزهت السامرائي وشوكت ذياب الهيازعي" ببناء مقياس مقنن للدافعية للإنجاز الدراسي بهدف الاسهام في الكشف عن مدى العلاقة بين متغيري الدافع للإنجاز الدراسي والتحصيل في كليات الهندسة بالعراق، وقد اعتمد الباحثان في بناء هذا المقياس على الفقرات التي تمت صياغتها في بحث "الكناني" والتي كانت مستندة على استجابات(300) طالب وطالبة، ولحساب صدق وثبات المقاس استخدم الباحثان عينة قوامها (68) طالب وطالبة في مرحلة الصف الثالث في قسم المدرسين الصناعيين بالجامعة التكنولوجية ببغداد وتبين بعد ذلك أن للمقياس معاملات صدق وثبات عالية جدا. (محمد فتحي الزليتي، 2008، ص 177).

7 ـ النظريات المفسرة للدافعية :

سوف نستعرض في هذا الجزء النظريات المفسرة للدفاعيةبدء ً ا من المنظور التحليلي، والسلوكي، ونظرية "اتكنسون"، ونظرية تحقيق الذات، وأخيرا نظرية التنافر المعرفي .

1.7 ـ الدافعية من المنظور التحليلي :

يرى "سيجموند فرويد Freud" أن الإنسان ورغباته يمكن أن تعود إلى غريزتين أساسيتين هما غريزة الحياة (الجنس)، وغريزة الموت (العدوان)، أي النظر إلى الإنسان على أنه سالب أمام الحتمية البيولوجية المتمثلة في الجنس والعدوان، وترتبط غريزة الحياة بكل ما يكفل المحافظة على حياة الفرد كالحب، تحقيق الهدف، المال، الكفاح في الحياة بشكل عام ويتضمن هذه الغريزة المركبة غريزة الحصول على الطعام والغرائز الجنسية، في المقابل تختص غريزة الموت أو العدوان بكل مظاهر الهدم والتدمير والاعتداء على الغير، وكل ما يتعلق بتدمر الذات .

وهاتان الغريزتان تتفرعان عن طاقة حيوية عامة تسمى:

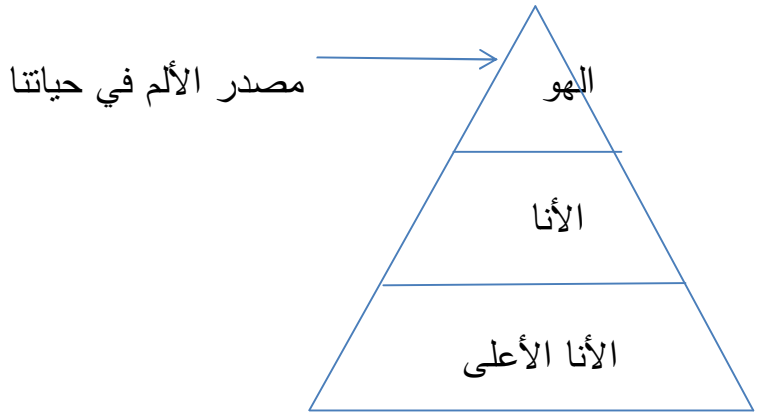
– **الليبيدو (Libido):** والتي تعبر عن كونها طاقة نفسية انفعالية نابعة من الحافز البيولوجي للجنس، وتتوزع بين الأنا "الليبيدو النرجسي "والموضوعات أو الأشخاص "الليبيدو الموضوعي "فهو من ثم يعتبر "الطاقة "وتعتبر مقدارا كميا لا يمكن قياسه حاليا، الطاقة التي

تدخل في كل ما تتضمنه كلمة "حب "وجوهر ما نعنيه بالحب يتكون من الحب الجنسي الذي يستهدف الاتصال الجنسي، بيد أننا لا نفصل عن هذا المعنى كل ماله أية حصة من اسم الحب، من ناحية حب الذات ومن ناحية أخرى حب الوالدين والأطفال والصداقة وحب الإنسانية على وجه العموم.

ـ الدوافع العدوانية:

فهي توفر الطاقة اللازمة للميل إلى القضاء على الحرمان "الميل التدميري الأولي "وصور العدوان المرتد على الذات. وتعبر قوة "الهو"عن الغاية الحقيقية لحياة الكائن العضوي وتنحصر هذه الغاية في إشباع حاجاته الفطرية، إن هدف دوافع الحب إنشاء وحدات جديدة لا تفتأ تزيد حجما والاحتفاظ بها على هذا النحو، ومن ثم فهدفها الربط، أما هدف الدوافع العدوانية فهو يقتصر على الضد: حل الروابط وبالتالي تدمير الأشياء، ويمكن أن نتصور أن الغاية القصوى لغريزة التدمير هي رد الكائن الحي إلى الحالة اللاعضوية ولذا تسمى (غريزة الموت) وهذا يفسر معنى أن الغريزة تنزع إلى العودة إلى حالة سابقة، بما أن الحي متأخر في الظهور عن غير الحي (سهير كامل أحمد، 2000، ص 58)

ويرى فرويد أن مفتاح استثارة وضبط السلوك يتمثل في الهو ID والأنا Ego والأنا الأعلى Super ego. ويمكن توضيح ذلك بالشكل التالي :



شكل رقم (07): مكونات الجهاز النفسي عند فرويد لاستثارة وضبط السلوك .

والمفهوم الرئيسي الآخر في نظرية فرويد هو الدافع اللاشعوري الذي يفسر لماذا لا يستطيع الأفراد فهم ما يسلكون على النحو الذي يسلكونه فضلا عن أنهم في معظم الأحيان يكونون غير قادرين على التعرف على الدوافع الحقيقية التي تكمن وراء سلوكهم بفعل الكبت، ذلك النشاط العقلي الذي يودع الدوافع أو الأفكار في اللاشعور كوسيلة أو حيلة دفاعية لتجنب التعامل معها على مستوى الشعور (الزيات، 1996، ص 460) .

وفي مجال التعلم نجد أن الفرد مدفوع في سلوكه بهدف تحقيق اللذة والسعادة لذلك فإن مواقف التعلم تثير دافعية المتعلم إذا ما حققت لديهم السرور، مما يدفعه للاستمرار في تلك المواقف والسعي وراء النجاح والإنجاز (قطامي، 1993، ص 17)

2.7 ـ الدافعية من المنظور السلوكي :

عند القيام بمراجعة نظريات السلوكية الكلاسيكية بصفة عامة نجد أن الدوافع الأولية والغرائز ليس لها دور واضح في بنية المدرسة السلوكية بصفة عامة، من منطلق أن السلوكية عموما تركز بشكل صريح على السلوك الظاهري من جهة، ومن جهة أخرى الدوافع في حد ذاتها تبدأ من داخل الفرد نفسه في سبيل تحقيق هدف معين، وعندما نحاول استكشاف بعض نظريات المدرسة السلوكية في ضوء الدافعية نجد مايلي :

1.2.7 ـ نظرية التشريط الكلاسيكي لبافلوف :

لم تتطرق إلى الدافعية بأي شكل من الأشكال وا ٍنما تركز على أن وجود مثير أو منبه Stimulus يؤدي إلى ظهور استجابة ما Response .

2.2.7 ـ نظرية التشريط الإجرائي لسكنر: (التعلم الإجرائي)

نجد أنه يركز على التعزيز(هو صورة معدلة من قانون الأثر عند ثورانديك)، وكما هو معروف أن التعزيز وسيلة لرفع السلوك الإيجابي أو لخفض السلوك السلبي وينظر البعض إلى التعزيز وكأنه مساوي للدافعية ولكن ذلك ليس صحيح بل المعززات تعد محفزات للدافعية، فالدافعية في حد ذاتها هي نشاط أو طاقة تحدث داخل الفرد نفسه بمعنى آخر أن وجود المعززات أدى بدورها إلى ظهور النشاط أو الطاقة (الدافعية) في مجال ما.

3.7 ـ نظرية (توقع ـ القيمة) أتكنسون :

ظهرت نظرية توقع ـ القيمة Expectation Value Theeory على يد "اتكنسون" Atkinson في الستينات، حيث اهتم بسلوك الأخذ بالمخاطرة، وبالدافع إلى الإنجاز الذي يعتمد عليه في هذا السلوك. وقد طور من نظرية الدافع إلى الإنجاز طرازا مثمرا للغاية كنظرية للدافعية الإنسانية، فعلى الرغم من أن "موراي" اعتبر الدافع للإنجاز على أنه يندرج تحت حاجة كبرى أعم وأشمل وهي الحاجة إلى التفوق، إلا أن أتكنسون قد عزل هذه الحاجة عن أصلها واعتبرها تكوينا قائما بذاته وافترض أن هذا التكوين أحادي البعد. ويحدد أتكنسون النشاط المنجز بأنه النشاط الذي يقوم به الفرد ويتوقع أن يتم بصورة ممتازة، ويزعم أن هذا النشاط المنجز يكون محصلة صراع بين هدفين متعارضين عند الفرد هما: الميل نحو تحقيق النجاح، والميل نحو تحاشي الفشل. (موسى، 1994، ص 167) .

وقدم "أتكنسون" معادلات دقيقة تلخص العلاقة بين العوامل المحددة للدافعية للإنجاز.

أ/ الميل لتحقيق النجاح: (TS) ويشير إلى دافعية الدخول أو البدء في موقف الإنجاز وتتحدد بثلاث عوامل عبر عنها أتكنسون في المعادلة التالية :

(Is × Ps ×TS = Ms)

الميل إلى النجاح = الدافع إلى بلوغ النجاح Motivation for Success × احتمالية النجاح Probability of Success× قيمة الباعث للنجاح .

وهكذا يعتبر الميل إلى النجاح (TS) نتاج العوامل الثلاثة التالية :

1- الدافع إلى بلوغ النجاح : (MS) يشير هذا الدافع إلى إقدام الفرد على أداء مهمة ما بنشاط وحماس كبيرين، رغبة منه في اكتساب خبرة النجاح الممكنة، على أن لهذا الدافع نتيجة طبيعية تتجلى في دافع آخر، هو دافع تجنب الفشل، حيث يحاول الفرد تجنب أداء مهمة معينة خوفا من الفشل الذي يمكن أن يواجهه في أدائها .

2- احتمالية النجاح : (PS) تتوقف احتمالية نجاح أي مهمة على عملية تقويم ذاتي يقوم بها الفرد المنوط به أداء هذه المهمة وتتراوح احتمالية النجاح بين مستوى منخفض جدا ومستوى مرتفع جدا، اعتمادا على أهمية النجاح وقيمة ومدى جاذبيته بالنسبة للفرد .

3- قيمة باعث النجاح : حيث أن ازدياد صعوبة المهمة يتطلب زيادة قيمة باعث النجاح . فإذا كانت المهمة أكثر صعوبة، يجب أن يكون الباعث أكبر قيمة للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع فالمهام الصعبة مرتبطة ببواعث قليلة القيمة لا تستثير. حماس الفرد من أجل أدائها بدافعية عالية ويقوم الفرد نفسه بتقدير صعوبة المهمة (نشواتي، 1998، ص 21) .

ب /الميل إلى تحاشي الفشل :(TAF) هو محصلة ثلاث عوامل حددها أتكنسون في معادلة موازية للمعادلة السابقة،على النحو التالي :

$$IF \times PF \times TAF = MAF$$

الميل إلى تحاشي الفشل = الدافع إلى تحاشي الفشل ×Motivation to Avoid Failure

احتمالية الفشل × Probability of failure قيمة الباعث .

ومما سبق يتحدد الميل إلى تحاشي الفشل بالعوامل التالية :

1- الدافع إلى تحاشي الفشل . (TAF)

2- احتمالية أو توقع الفشل .(PF).

3- قيمة الباعث للفشل (IF) ويأخذ دائما رقما سلبيا، لأن الفشل قيمته سلبية .

ويتضح مما سبق أن كلا من الميل إلى النجاح والميل إلى تحاشي الفشل محصلة عوامل ثلاثة، فالميل إلى النجاح يحدده كل من الدافع إلى النجاح، واحتمالية أو توقع النجاح. وقيمة الباعث للنجاح في أداء مهمة ما. في حين أن الميل إلى تحاشي الفشل يحدده كل من الدافع لتجنب الفشل، واحتمالية الفشل، وقيمة الباعث للفشل .

ومن خلال تحديد كل من الميل إلى النجاح و الميل إلى تحاشي الفشل، يمكننا تقدير ناتج الدافعية للإنجاز. ويقوم حساب الدافعية للإنجاز بوجه عام على تقدير كل من : الميل إلى بلوغ النجاح، والميل إلى تحاشي الفشل.

والميل النهائي نحو الإنجاز = مقدار الميل إلى بلوغ النجاح _ مقدار الميل إلى تحاشي الفشل .

ونظرا لأن قيمة الميل إلى تحاشي الفشل دائما سلبية فإن تقدير الميل النهائي نحو موقف الإنجاز يكون على النحو التالي :

محصلة أو ناتج الدافعية للإنجاز= الميل إلى بلوغ النجاح × الميل إلى تحاشي الفشل = (الدافع إلى بلوغ النجاح × احتمالية النجاح × قيمة الباعث للنجاح) + (الميل إلى تحاشي الفشل × احتمالية الفشل × قيمة الباعث للفشل) (موسى، 1994 ، ص167) .

إجمالا يتضح مما سبق أن الأفراد ذوي الحاجة المرتفعة للإنجاز يفضلون أداء المهام متوسطة الصعوبة، أما الأفراد ذوي الحاجة المنخفضة للإنجاز فيفضلون أداء المهام السهلة جدا أو المهام الصعبة جدا. وتتوقف أثار النجاح والفشل مع مواقف الإنجاز على عدة عوامل منها، نوع أو طبيعة المهمة ومدى سهولتها أو صعوبتها ومستوى الحاجة للإنجاز. حيث يتوقع أن الدافعية في حالة المهام المتشابهة تتزايد بعد النجاح وتتناقص بعد الفشل.

جدول رقم(01): يبين نقاط الالتقاء بين دافع النجاح وتجنب الفشل.

دافع تجنب الفشل	دافع تحقيق النجاح		
	ضعيف	**ضعيف**	**قوي**
	قوي	**قبول الفشل.**	**توجه النجاح أكثر صحية.**
		يتسم الكفاح المتمثل في محاولة تجنب الفشل بأي طريقة كممارسة الغش.	**كفاح شديد جدا لتحقق النجاح.**

نقلا عن(Pintrich & Schunk.1996, p 72)

4.7 ـ نظـرية التعلم الاجتماعـي :

تقوم نظرية التعلم الاجتماعي "لهل" (hull) على أساس أن الحاجات البدنية هي المصدر الأساس للدوافع وأن شعور الإنسان بنقص معين في تلك الحاجات يخلق لديه قوة دافعة تسعى إلى إشباع هذا النقص .

و أكد (هل)على أنه بالرغم من أن القوة الدافعة الأولية تثير السلوك، إلا أن التعلم هو الذي يوجه سلوك الإنسان لإشباع حاجاته وتخفيض تلك القوى الدافعة (صالح حسن الداهري، 1999، ص 98) .

5.7 ـ نظــريات الباعث :

تعود هذه النظرية لعالم النفس" ودورث " (woodorth) الذي أشار إلى مفهوم الباعث لكي يصف الطاقة التي تضطر الكائن العضوي إلى الحركة وذلك في مقابل العادات التي توجه السلوك في هذا الاتجاه أو ذاك .

ولقد أشار "ودورث" إلى أن الباعث ما هو إلا مخزن عام من الطاقة يستدعي تحديد الظروف التي يمكن أن يقال فيها بوجود الباعث (صالح حسن الداهري، 1999، ص 98)

6.7 ـ النظريات المعرفيــة :

أ/ قدم هذه النظرية أبتر (apter) والتي تجمع وتوضح العلاقة بين السلوك والعمليات الفعلية، وتعتمد هذه النظرية في الدافعية على مستوى الإشارة التي يحس بها الشخص والمتمثلة في أربعة أنواع هي: الابتهاج والقلق والارتياح والملل حيث يمثل القلق استثارة منخفضة غير سارة، ويمثل الارتياح استثارة منخفضة سارة. وهكذا تؤكد هذه النظرية على أن للإنسان أسلوبين الأول أنه يبحث عن الابتهاج والثاني أنه يحاول تجنب القلق .

ب/ نظرية الاتساق – التنافر المعرفي :

قدم هذه النظرية عالم النفس فستنجر (festinger) والتي تقوم على أنه إذا تصارعت الأفكار أو المدركات كل منها فإن الأشخاص سيشعرون بعدم الارتياح وفي نفس الوقت

يشعرون بالدافعية لاختزال هذا التنافر في المعارف وبالتالي سيبحثون عن معلومات جديدة لتغيير سلوكهم أو تبديل اتجاهاتهم .

ولقد أشار فستنجر إلى ثلاث مواقف تثير التنافر المعرفي : أولها أن التنافر المعرفي يحدث عندما لا تتسق معارف الشخص مع المعايير الاجتماعية، وثانيها أن التنافر ينشأ عندما يتوقع الشخص حدثا مفيدا ويحدث أخر بدلا عنه، وثالثهما أن التنافر يحدث عندما يقوم الشخص بسلوك يختلف عن اتجاهاته العامة (صالح حسن الداهري، 1999، ص 99)

8 ـ العوامل المؤثرة على الدافعية للإنجاز:

يرى "ماكليلاند" أنه هناك مجموعة من العوامل التي تعتبر محددات لماهية الظروف التي تؤدي إلى تغيٍّر في مستويات الدافعية للإنجاز. وهي على النحو الآتي:

1.8 ـ التحدي البيئي:

ذهب "ماكليلاند"بقوله إلى أن الناس يـُظهرون خاصية الدافعية العالية والنشطة إلى الإنجاز عندما يعاملون بطريقة غير عادية أو عندما يكونون ضحايا للتعصب الاجتماعي حيث أنهم في تلك الحالة يلجأون للإنجاز حتى يعوضوا الوضع الدوني الذي فـُرض عليهم وتعتمد الاستجابة لمثل هذا التحدي كما يرى " ماكليلاند" على المستوى الأولي لدافعية الإنجاز عند الجماعة، فإذا كانت الدافعية عالية تكون الاستجابة قوية، أما إذا كانت الدافعية منخفضة فتميل استجابة الجماعة إلى أن تكون نوعا من الانسحاب والتراجع. (محمد فتحي الزليتي، 2008، ص 180).

2.8 ـ الأســـــــرة:

تتخذ الأسرة أشكالا متباينة، فقد تكون الأشكال الأسرية التي يكون فيها أحد الوالدين غائبا عن الأسرة وعيش الابن مع أحدهما أكثر الأشكال الأسرية تأثيرا للإنجاز.

وقد اكد "ماكليلاند" في الدراسات العديدة التي أجراها في الولايات المتحدة الأمريكية وفي العديد من بلدان العالم، حيث أن الأبناء يكونون دائما ذوي دافعية منخفضة للإنجاز إذا ما تعرضت أسرهم إلى التفكك بسبب الطلاق أو وفاة أحد الوالدين أو غياب أحدهما، كما أنه يلعب ترتيب الطفل في الأسرة دورا هاما أيضا في تحديد مستوى دافعيته للإنجاز، حيث

يمكن القول أن للطفل الأكبر في الأسرة دافعية عالية للإنجاز لأنه يمكن للوالدين أن يهيئاه ويوجهاه لمستويات عالية، كما يمكنهما أن يولياه اهتماما ورعاية أكثر وأن يكونا أكثر حنانا وعطفا مع طفل واحد عنه مع أطفال عديدين. (محمد فتحي الزليتي، 2008، ص 183).

3.8 ـ أساليب تنشئة الطفل:

وضح "ماكليلاند" المضمون الذي توصل إليه بقوله: "عن البيانات التي حصلنا عليها تؤيد بقوة الفرض الذي مؤداه أن الدافعية للإنجاز تنمو في الثقافات والأسر، حيث يكون هناك تركيز على ارتقاء الاستقلال عند الطفل وعلى النقيض من ذلك ترتبط الدافعية المنجزة المنخفضة بالأساليب التي تُعوِّد الطفل الاعتماد على والديه.

و أكدت الدراسات التي قامت بها " ماريون ونتربوتوم " على أن ارتقاء الدافعية للإنجاز لدى الأبناء يتوقف بشكل أساسي على الأسلوب الذي يتبعه الوالدان في تنشئة الأبناء، وقد بينت الكثير من الدراسات أن التدريب المبكر للأطفال على الاستقلال والاعتماد على النفس وإجادة مهارات معينة لديهم، كل ذلك يولد الدافعية العالية للإنجاز لديهم (محمد فتحي الزليتي، 2008، ص ص 184،185).

ومن خلال هذه العوامل يجدر بنا الإشارة إلى إن هناك الكثير من العوامل التي تؤثر بطريقة مباشرة أو غبر مباشرة في الدافعية للإنجاز، ففي هذه الدراسة ونحن نتكلم عن المتعلم وهو في المحيط المدرسي تحت سلطة ادارة المدرسة ورفقة أقرانه بغرض التعلم والتحصيل بإشراف من المعلم أو الأستاذ وبتطبيق ما جاء في المناهج من دروس تعليمية بالإضافة إلى الطرق الحديثة في التدريس، هذه العوامل إذا ما أُحْسِنَ استغلالها وبشكل صحيح حتى تتاح للمتعلم فرص الإبداع والابتكار للتعبير عن ذاته ومكنوناته من خلال ما ينجزه المتعلم من أعمال ونشاطات مختلفة ليكون بذلك قد حقق نجاحه وتفوقه بتحريك الدافعية لديه.

خلاصـــــــة:

إن جهود علماء النفس قد غطت الفراغ الذي كان موجودا في هذا الميدان، فاتخذ كل من "ماكليلاند" و"جون أتكنسون" صدارة هذه الجهود للخروج بنظرية دافعية الإنجاز، والتي تقوم على تكوين إطار للتنظير من جهة، والبحث على إيجاد تقنية فعالة لموضوع الدافعية.

جهود هؤلاء الباحثين جاءت بنظرية لها مكانتها بين باقي النظريات ـ نظرية الانجاز ـ حيث تعتبر نظرية معرفية تهتم بمسار سلوك الفرد في مجال الدافعية، وفي هذا الاطار يرى "Ausubel" بأن دافعية الفرد للنجاح المدرسي تمر بثلاث مركبات وهي : الرغبة في التعرف، الرغبة في التفوق، الرغبة في الالتحاق، حيث يتضح من قوله أن الفرد قبل أن يندفع في القيام بنشاط ما وخاصة إذا كان يتطلب الجهود فإننا نجد أن هذا الشخص يقوم أولا بعملية التعرف على قدرات الأخرين، ومدى استعداده هو، ثم التحقق من مدى رغبته ودافعيته للفوز والتفوق ثم رغبته في الحصول على ما هو أعلى من طاقاته لتحقيق إنجاز عال، فهذا الرسم النظري للدافعية للإنجاز قد ألم بكل ما قد يمر به الفرد عند قيامه بعمل انجازي معين، كأن يقوم المتعلم برسم لوحة فنية يعبر فيها عن معركة ثورية مستعملا ألوانا صارخة وبتقنية يحاول فيها إخراج لوحته بشكل يثير المشاعر ويبعث في نفسه دافع الإنجاز والعمل ويبعث فيه روح الابداع والابتكار.

الجـــــانب

الميداني

متهـــيد.

1 ـ التذكير بفرضيات الدراسة.

2 ـ الدراسة الاستطلاعية.

1.2 ـ أدوات البحث.

2.2 ـ الخصائص السيكو مترية لأدوات البحث.

3 ـ الدراسة الأساسية.

1.3 ـ المنهج المتبع.

2.3 ـ اجراءات المعاينة.

3.3 ـ مجالات الدراسة.

4.3 ـ اجراءات تفريغ البيانات.

5.3 ـ التقنيات الإحصائية المستخدمة.

خلاصـــة.

تمهـــــيد:

يتوقف أي بحث أو دراسة على اعطاء عدد من المعلومات والنظريات المفسرة لذلك انطلاقا من تحديد اشكاليته واهدافه، ورغم ذلك حتى يستوفي البحث قيمته العلمية والعملية يتطلب منا التعرض لإجراءات منهجية لأجل التحقق من الحلول المقترحة في البحث ميدانيا، وعلى هذا سنحاول في هذا الفصل توضيح الأساليب العلمية التي اعتمدت عليها الدراسة في تحقيق أهدافها والتحقق من صحة فروضها، حيث يعرض هذا الفصل الدراسة الاستطلاعية ثم الدراسة الأساسية وما يتعلق بها من تحديد للمنهج المتبع واجراءات المعاينة وأدوات جمع البيانات ومدى صلاحية تطبيقها أي معرفة ثباتها وصدقها، و التعرض للتقنيات الاحصائية المستخدمة في الدراسة.

1 ـ التذكير بفرضيـــات الدراسة.

1.1 الفرضية العامة :

" توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين اتجاهات المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية ودافعية الإنجاز."

2.1 الفرضيات الجزئية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ السنة الثانية والسنة الرابعة متوسط في اتجاهاتهم نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطدرجات ذكور وإناث السنة الثانية متوسط في اتجاهاتهم نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطدرجات ذكور وإناث السنة الرابعة متوسط في اتجاهاتهم نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ السنة الثانية والسنة الرابعة متوسط في الدافعية للإنجاز.

5-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات ذكور وا ٍناث السنة الثانية متوسط في الدافعية للإنجاز.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطدرجات ذكور وا ٍناث السنة الرابعة متوسط في الدافعية للإنجاز

2 ـ الدراسة الاستطلاعية:

قمنا بالدراسة الاستطلاعية قصد التعرف على ما يلي:

ـ مدى تقبل واستجابة افراد العينة لإجراءات البحث.

ـ استكشاف بعض الأخطاء في بناء الأداتين من حيث صياغة العبارات ووضوح التعليمات.

ـ التأكد من سلامة اللغة وابتعادها عن الايحاء أو الغموض.

ـ التحقق من فقرات الأداتين من حيث شمولها لأهداف الدراسة.

ـ التعرف على المدة اللازمة لاستجابة المتعلمين قصد ضبط الوقت.

ـ إعادة النظر في ضبط الأداتين حسب خصائص عينة الدراسة، ثم حساب كل من الثبات والصدق.

ثم القيام بإجراءات التحكيم وذلك قصد التعديل في استمارة الاستبيان الخاص بقياس اتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية، ومقياس الدافعية للإنجاز الدراسي، وبعد ذلك قمنا باختبار الأداتين على عينة مكونة من (30) تلميذا وتلميذة منهم (15تلميذا) لمستوى السنة الثانية، و(15 تلميذا) لمستوى السنة الرابعة متوسط بمتوسطتي (طارق بن زياد، معمري محمد ببلدية بن ناصر)، حسب الترخيص المسموح به من طرف مديرية التربية لولاية ورقلة من حيث الفترة المحددة والمؤسسات المعنية بالزيارة الميدانية وذلك في الفترة الممتدة من : 2011/04/05 إلى : 2011/05/31. (أنظر الملحق رقم 07) . وبعد تعديل ما يجب تعديله حسب ما أوصى به السادة المحكمون، وما أستفسر عنه أفراد العينة الاستطلاعية من غموض أو ايحاء لعبارات الاستبيان الخاص "باتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة التربية الفنية"، و"مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي" قمنا بتوزيع كل من الأداتين على أفراد العينة الاستطلاعية، حيث تم قراءة التعليمات وفقراته وكيفية الاجابة عنها بوضع

علامة (×) أمام العبارة التي يجد المتعلم فيها تطابقا مع نفسه. وفيما يلي نقوم بعرض لأدوات البحث والخصائص السيكو مترية لها للتحقق من استخدامها في الدراسة الأساسية.

1.2 ـ أدوات البحث:

يتوقف صدق البحوث وقيمتها العلمية على الاختيار السليم للطرق والأدوات التي تمتلك الشروط العلمية والمنهجية من أجل الوصول إلى أهدافها المسطرة، والتي عن طريقها يتمكن الباحث من تحقيق أهداف دراسته، و تتنوع أدوات جمع البيانات المستخدمة في البحوث الاجتماعية تبعا لطبيعة كل بحث والمنهج المتبع وأهداف الدراسة وطبيعة المجتمع المدروس.(محمد مزيان، 1999، ص 58).

وقد تم خلال هذه الدراسة الحالية استخدام أداتين لجمع البيانات المتعلقة بالمتغيرات المدروسة ويمكن عرضهما على النحو الآتي :

1.1.2 ـ استمارة الاستبيان : (لقياس اتجاهات المتعلمين نحو ممارسةمادة التر بية الفنية التشكيلية).

يعتبر الاستبيان أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين وللاستبيان أهمية كبيرة في جمع البيانات اللازمة لاختبار الفرضيات في البحوث التربوية والاجتماعية والنفسية . (سامي محمد ملحم، 2005، ص:177) .

وللحصول على البيانات المتعلقة بهذه الدراسة قمنا ببناء استبيان حول اتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية، نظرا لعدم الحصول على أداة للقياس ـ على حسب علمناـ كما يرجع بناءنا للاستبيان للخبرة الشخصية في ميدان التربية والتعليم تدريسا لهذه المادة "التربية الفنية التشكيلية"، واستنادا للإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت موضوع التربية الفنية، حيث اعتمدنا في اعداده إلى ثلاثة أبعاد تبرز من خلالها أهمية ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية لدى متعلمين مرحلة التعليم المتوسط يمثل البعد الأول البنود التي يعبر من خلالها عن: "التربية الفنية كنشاط للمنافسة والابداع" وفي هذا المحور يبدي أفراد العينة اتجاهاتهم نحو العبارات التي يفسر من خلالها عن ميول المتعلمين ورغبتهم في ممارسة الرسم ودوافع الابداع والابتكار الفني، مع المبادرة الفعالة للمشاركة في معرض المدرسة وغيرها من النشاطات الفنية.

في حين نجد أن البعد الثاني تعبر بنوده عن: "التربية الفنية كنشاط للتفريغ النفسي" وفي هذا المحور حاولنا مراعاة الجانب النفسي للمتعلم أثناء ممارسته لمادة التربية الفنية من خلال اختياره للألوان وتوزيع العناصر التشكيلية للموضوع وطبيعة المواضيع التعبيرية التي ينجزها انطلاقا من مجرد أفكار ومشاعر داخلية لا يمكن الإفصاح عنها إلا من خلال لغة الرسم والتلوين.

وفيما يخص البعد الثالث الذي اخترنا عباراته من منطلق أن: "التربية الفنية كنشاط للشعور بالذات"، وفي هذا الصدد ارتأينا إلى اختيار العبارات التي تعكس لنا مدى شعور واحساس المتعلم بشخصيته ودوره كتلميذ في المدرسة ومنه دوره كعنصر ناجح في المجتمع يتأثر ويؤثر فيه، وتظهر هذه العلامات من خلال سعي المتعلم في مشاركة اصدقائه في النشاطات الفنية للمدرسة، اهتمامه بدروس مادة التربية الفنية وايجاد العلاقة بينها وبين المواد التعليمية الأخرى، وما يواجهه في الحياة اليومية، ورغبته في تحسين مستواه الفني من خلال تنمية الحس والذوق الجمالي للأشياء المتصلة بالمتعلم. وبالتالي تمكين دافع الإنجاز والتحصيل الدراسي.

من خلال هذه الأبعاد الثلاث تمكنا من صياغة مجموع (45) بند في البداية، وبعد عرض الاستبيان الخاص باتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية على السادة المحكمين، قمنا وفقا لما سجله جل المحكمون بتعديل صياغة الأسئلة وا ٍعادة ترتيبها بالإضافة إلى حذف (09) عبارات أشار إليها أغلب المحكمين بحذفها، والتعديل في البعض الآخر من حيث الصياغة والتفكيك من العبارات المركبة إلى البسيطة التي تكون في متناول فهم جميع أفراد العينة السنة الثانية والسنة الرابعة متوسط، وأستقر عدد بنود الاستبيان على (36) بند(أنظر الملحق رقم 01).

وعند تجريب الاستبيان على العينة الاستكشافية الممثلة للمجتمع الاصلي (متعلمي السنة الثانية والرابعة متوسط لبعض متوسطات ورقلة)، حيث تم قراءة التعليمات المرفقة وجميع بنود الاستبيان على المتعلمين و عند تسجيل استجاباتهم على الاستبيان وتعبئته، أبدى بعض أفراد العينة استفسارات حول بعض فقراته وعدم فهمها، الأمر الذي دعى بنا إلى إدخال التعديلات الضرورية واللازمة عليه حيث تم استبعاد(5) فقرات، كما تم استبدال

ثلاثة(3) عبارات أخرى أقل بساطة وأكثر وضوحا في حدود عدم انعكاس ذلك على معنى العبارات، وأستقر الاستبيان في (31) عبارة، حيث روعي عند صياغتها الأبعاد التي تتعلق من حيث تعديل السلوك الابداعي في إطار تنافسي بين التعلمين وا ٍكسابهم معارف فنية جديدة مثل:

أحب المشاركة والمنافسة في معرض المدرسة .	موافق	إلى حد ما	لا أوافق

وعبارات أخرى تتعلق بالنواحي النفسية والوجدانية التي يشعر بها المتعلم لتفريغ طاقاته المكبوتة وتجديد الطاقة لاستعادة النشاط من جديد عند استعماله لوسائل الرسم في تعبيرات فنية عن طريق عمليات التخطيط والتلوين لإخراج عمله الفني مثل :

أعتبر الرسم وسيلة لتفريغ الطاقات.	موافق	إلى حد ما	لا أوافق

وقد صيغت أسئلة هذا الاستبيان على أساس معرفة آراء واتجاهات المتعلمين نحو دراستهم لمادة التربية الفنية التشكيلية من حيث ممارستهم لما هو مبرمج من خلال الوحدات والمجالات الدراسية للمادة، وانعكاسه ايجابيا على المتعلم من النواحي المعرفية والوجدانية وهل العمل الفني الذي ينتجه المتعلم يحرك في نفسيته دافع الإنجاز الدراسي فيما إذا أخذ ذلك العمل الفني بجانب من الحماس و المهارة والابداع، هذا طبعا إذا توفر للمتعلم الجو المناسب للإنجاز الدراسي في الوسط المدرسي ليصير لديه دافع لذلك، هذا ما وقفنا عنده في الدراسة الاستطلاعية للتعرف كذلك على مدى وجود الاشكالية المطروحة في أوساط مدرسية مختلفة على مستوى ولاية ورقلة .

2.1.2- مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي :

اعتمدت الدراسة الحالية لقياس الدافعية للإنجاز الدراسي لدى أفراد العينة على المقياس المقنن للدافع الإنجازي الدراسي الذي طوره كل من (د. باسم السامرائي و د. شوكت الهيازعي) مأخوذ من مقياس(الكناني 1979) الذي كان يستند على استجابات (300) طالب

وطالبة عن بعض الاسئلة حيث بلغ عدد فقرات مقياس الكناني (151) فقرة وتهدف كلها إلى قياس دافع الإنجاز الدراسي.

وبعد أن قام الباحثان بفحص مقياس الكناني فحصا دقيقا توصلا إلى مقياس مكون من (52) فقرة تصاحبها خمس استجابات على نحو: أوافق بشدة، أوافق، لا أدري، لا أوافق، لا أوافق بشدة، يطلب من المبحوث وضع علامة على إحداها وتعطى درجة لكل استجابة، فاستجابة المتعلم بـ (أوافق بشدة) تقدر بخمس درجات عندما تكون العبارة تعكس مؤشرات إيجابية لدافع الإنجاز الدراسي، وبالمقابل تقدر استجابة المتعلم بـ (لا أوافق بشدة) بدرجة واحدة، بينما إذا كان اتجاه العبارة يعكس مؤشرات سلبية لدافع الإنجاز الدراسي فتقدر (أوافق بشدة) بدرجة واحدة بينما تقدر عبارة (لا أوافق بشدة) بخمس درجات . والمثال التالي يوضح ذلك (محمد فتحي فرج الزليتي، 2008، ص 201).

العبـــــــــــــــارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق بشدة
عبارات تعكس مؤشرات ايجابية لدافع الانجاز .	5	4	3	2	1
عبارات تعكس مؤشرات سلبية لدافع الانجاز.	1	2	3	4	5

وتتراوح الدرجة الكلية لهذا المقياس بعد جمع درجات فقراته بين (52– 260) درجة وللتأكد من ثبات وصدق المقياس قام الباحثان باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للتحقق من ثبات الاداة، وجاءت قيمة الثبات (0,84) ولقياس صدق الأداة اعتمد الباحثان على الصدق الترابطي الذي يتمثل في العلاقة بين استجابات المبحوثين عل المقياس ومعدلات درجاتهم في الصف الثاني، وقد بلغ معامل الصدق الارتباطي (0,56) .

وفي دراسة محمد فرج الزليتي قام بعرض مقياس الدافع للإنجاز الدراسي على مجموعة من المحكمين المختصين من أساتذة بقسمي علم النفس وعلم الاجتماع بكلية الآداب بجامعة قاريونس، وفي ضوء ذلك قام الباحث وفقا لملاحظات المحكمين باستبعاد ستة فقرات من المقياس لعدم تناسبها مع طلاب المرحلة الجامعية بالمجتمع الليبي، وكذلك لضعف صياغتها

والغموض الذي كان يشوب تلك العبارات، وأستقر المقياس بعد ذلك في شكله النهائي على (46) فقرة الإيجابية والسلبية أجمع المحكمون أنها ذات صلة بما تقيسه، وبذلك صارت الدرجة الكلية بعد جمع درجات فقرات المقياس تتراوح بين (46 ـ 230) درجة (محمد فتحي فرج الزليتي، 2008، ص 202).

جدول رقم(02) يمثل توزيع الفقرات الإيجابية والسلبية لمقياس الدافعية للإنجازالدراسي.

الفقرات	العدد	النسبة	أرقام الفقرات
العبارات الإيجابية	26	%56.52	14،18،19،20،21،25،26،27،29،2،3،4،5،7،8،9،10،11،13، 33،34،35،37،39،40،41،42،45
العبارات السلبية	20	%43.48	30،31،32،36،38،43،44،46،15،16،17،22،23،24،28،1،6،12
المجموع	46	%100	

وفي الدراسة الحالية قمنا بتعديل من حيث الشكل لمقياس الدافعية للإنجاز حسب خصائص مجتمع البحث المتمثل في متعلمي مرحلة التعليم المتوسط، حيث تم تعديل بعض الفقرات من حيث الشكل فقط، دون احداث أي تغيير في معنى العبارة مثل : استبدال كلمة (جامعة بـ مدرسة، الطلاب بـ المتعلمين، درجة بـ نقطة، المدرج أو القاعة بـ القسم ...)، مع عدم زيادة أو حذف أي عبارة من المقياس، وبعد ذلك تطرقنا إلى عرض أداتي جمع البيانات (الاستبيان الخاص باتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية، ومقياس الدافعية للإنجاز الدراسي) على مجموعة من المحكمين المختصين من أساتذة بقسم علم النفس في كل من جامعة تيزي وزو وجامعة ورقلة والمسيلة والمركز الجامعي بالوادي وذلك بهدف معرفة ما إذا كانت الأداتين صالحة لخدمة الأغراض التي أعدت من أجلها أم لا؟ وكذلك التأكد من وضوح الأسئلة والعبارات وتسلسلها بشكل منطقي وغيرها من

الملاحظات التي قد يبديها المحكمون، وسنعرض هذا بشيء من التفصيل في الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة.

2.2 ـ الخصائص السيكو مترية لأدوات البحث:

1.2.2ـ قياس ثبات أدوات جمع البيانات :

يقصد بالثبات قدرة الأداة على تقدير السلوك بشكل لا يتغير بتغير الظروف والزمن، والمقياس الثابت هو الذي ينتج قيما متساوية إذا ما تكرر اجرائه عدة مرات. (محمد مزيان، 1999، ص: 85).

وفي دراستنا الحالية اعتمدنا في قياس ثبات الأداتين (الاستبيان الخاص باتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية، ومقياس الدافعية للإنجاز الدراسي) طريقة الثبات الداخلي، " ويقصد بالثبات الداخلي هو مدى توفر الأداة على محتوى متجانس ولحساب معامل الثبات الداخلي هناك طريقتان كثيرا ما يستعملها الباحثين في هذا المجال وهما طريقة التجزئة النصفية والطريقة الثانية تعتمد على معادلة "الفا كرونباخ" أو" كودر رتشارسون" (محمد مزيان، 1999، ص: 87).

وبتطبيق برنامج "الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية" (spss) في الدراسة الحالية قمنا بحساب معامل ثبات الفا كرونباخ فبالنسبة لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي، كانت النتيجة المحصل عليها تقدر بـ (0,75)، أما بالنسبة للاستبيان الخاص باتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة التربية الفنية، فكانت النتيجة (0,84).

ثم قمنا بالطريقة الثانية المتمثلة في ايجاد معامل الارتباط بين درجات المتعلمين على نصفي الاختبار ثم الحصول على قيمة معامل الثبات النصفية (التجزئة النصفية) بإستخدام برنامج "الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية" (spss) بين مجموع درجات العبارات الفردية والتي يبلغ عددها (15)، ودرجات العبارات الزوجية التي يبلغ عددها(16)، وبلغ معامل الارتباط بين نصفي الاختبار:(0,72).

أما بالنسبة لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي عدد عباراته الفردية (23)،وعدد عباراته الزوجية (23)، وبلغ معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (0,82)، فمن خلال الطريقتين لحساب الثبات يتضح لنا أن للأداتين معامل ثبات عالية.

جدول رقم (03) يوضح قيمة الثبات حسب قانون سبيرمان براون Spearman-Brown وقوتمان Gutman وألفا كرمباخ Alpha Cronbach لكل من الأداتين.

طريقة قياس الثبات	ألفا كرونباخ	سبيرمان براون	جوتمان
مقياس الدافعية للإنجاز	0,75	0,82	0,82
استمارة الاستبيان	0,84	0,72	0,71

وفيما يخص ثبات عبارات الاستبيان الخاص باتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية، فكانت قيمة ثبات كل عبارة أقل أو تساوي قيمة الثبات الكلية للاستبيان والتي تقدر بـ(0,84)، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم(04) يبين قيمة معامل ألفا كرونباخ عند حذف كل عبارة من الاستبيان الخاص باتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية

رقم العبـــــارة	قيمة معامل ألفا كرونباخ عند حذف العبارة	رقم العبـــــارة	قيمة معامل ألفا كرونباخ عند حذف العبارة
01	,832	17	,828
02	,832	18	,838
03	,835	19	,836
04	,837	20	,837
05	,836	21	,831
06	,830	22	,846
07	,843	23	,833
08	,835	24	,826
09	,832	25	,836
10	,833	26	,841
11	,840	27	,840
12	,831	28	,840
13	,841	29	,834
14	,833	30	,838
15	,832	31	,837
16	,832		

أما بالنسبة لثبات عبارات مقياس الدافعية للإنجاز، فكانت قيمة ثبات كل عبارة أقل أو تساوي بقيمة متقاربة مع قيمة الثبات الكلية للمقياس والتي تقدر بـ(0,75)، مما يؤكد ثبات كل عبارات المقياس كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم(05) يبين قيمة معامل ألفا كرونباخ عند حذف كل عبارة من مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي

رقم العبـــــارة	قيمة معامل ألفا كرونباخ عند حذف العبارة	رقم العبـــــارة	قيمة معامل ألفا كرونباخ عند حذف العبارة
01	.757	24	.756
02	.750	25	.758
03	.750	26	.744
04	.757	27	.748
05	.752	28	.743
06	.753	29	.761
07	.739	30	.757
08	.749	31	.741
09	.741	32	.747
10	.750	33	.747
11	.753	34	.746
12	.754	35	.750
13	.751	36	.754
14	.755	37	.734
15	.749	38	.745
16	.751	39	.746
17	.736	40	.752
18	.753	41	.758
19	.751	42	.755
20	.741	43	.763
21	.750	44	.751
22	.758	45	.757
23	.756	46	.747

2.2.2 ـ قياس صدق أدوات جمع البيانات :

يقصد بصدق الاختبار قدرته على قياس ما يدعى قياسه من جوانب سلوك الأفراد، أو هو درجة قياس الاختبار لما وضع لقياسه .(محمود عبد الحليم منسى، 2000، ص 115).

اعتمدنا في دراستنا الحالية لقياس صدق أداتي جمع البيانات على نوعين من الصدق يتمثل الأول في الصدق الظاهري والثاني الصدق الذاتي .

ـ الصدق الظاهري (صدق المحكمين) :

وفي هذا النوع من الصدق الذي يعتمد على أراء المحكمين من أساتذة مختصين وذوي الخبرة حول قدرة الأداة على قياس الجوانب التي وضعت من أجل قياسها.

وبناءً على ذلك قمنا بتوزيع مجموعة من استمارات التحكيم على أساتذة مختصين في قسم علم النفس وعلم الاجتماع في كل من جامعة ورقلة، المسيلة، المركز الجامعي بالوادي، وجامعة تيزي وزو (خلال شهر فيفري سنة 2011).

وتم استلام الاستمارات بعد تصحيحها في فترات متفاوتة وذلك عن طريق التنقل إلى حيث مكان العمل للأساتذة خاصة في جامعتي تيزي وزو، ورقلة والوادي للحصول على خمس (05) استمارات، في حين تم استلام ثلاث(03) استمارات عن طريق البريد الالكتروني في كل من جامعتي ورقلة والمسيلة، بمعنى أنه تم جمع ثمان (08) استمارات تحكيم .(أنظر الملحق رقم 02).

وبعد تسجيل آراء وملاحظات المحكمين وجدنا أنه بالنسبة لمقياس الدافعية للإنجاز يرى فيه بعض المحكمين أنه يفضل الإبقاء عليه كما هو بمعنى عدم إضافة بنود أخرى، وبما أن المقياس تم تعديله من مقياس سابق يفترض أنه يتمتع بخصائص سيكومترية عالية فلا داعي لتحكيمه خاصة وأن التعديلات شكلية، في حين سجل البعض الآخر تعديلات من حيث ضبط الصياغة اللغوية لبعض العبارات دون المساس بالمعنى مثل :(التنظيم شيء أحب ممارسته كثيرا) بدلا من : (التنظيم شيء أحب أن امارسه كثيرا)، (انظر الملحق رقم01) ، وبهذا بقي المقياس بنفس عدد العبارات (46) عبارة، أجمع المحكمون أنها ذات صلة بما تقيسه، وبذلك صارت الدرجة الكلية بعد جمع درجات فقرات المقياس تتراوح بين (46−230) درجة.

ـ الصدق الذاتي :

يمكن حساب معامل الصدق الذاتي من خلال علاقته بمعامل الثبات باستخدام القانون التالي :

معامل الثبات√ = معامل الصدق الذاتي .(محمد فتحي فرج الزليتي، 2008، ص: 196).

وبالتعويض في كل من قيمة الثبات للأداتين نحصل على قيمة الصدق الذاتي كما يلي:

أ/ بالنسبة لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي:

$$\sqrt{0.75} = \boxed{0.86}$$

ب/ بالنسبة لاستمارة الاستبيان الخاص باتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية

$$\sqrt{0.84} = \boxed{0.91}$$

ومن خلال هذه القيم لمعامل الصدق الذاتي يمكن اعتبار أن المقياسين صادقين والاعتماد عليهما فيدر استنا الحالية .

وقد أسفرت نتائج الدراسة الاستطلاعية عن الآتي :

ـ تميز غالبية الأسئلة بالوضوح – حسب رأي المتعلمين – وابتعادها عن أي شعور بالإحراج لدى المتعلمين .

ـ ظهور تفاعل المتعلمين في استجاباتهم بكل جدية وحرصهم على تقديم معلومات صريحة وواضحة .

ـ لم تسجل في هذه الدراسة حالات رفض أو تأخر في الاستجابة من طرف أفراد العينة كما تم الاستجابة على كامل أسئلة الاستبيان والمقياس .

3 ـ الدراسة الأساسية:

1.3 ـ المنهج المتبع :

تختلف المناهج باختلاف المواضيع، والمنهج كيف ما كان نوعه هو الطريقة التي يسلكها الباحث في دراسة الظاهرة وتفسيرها ووصفها والتحكم فيها والتنبؤ بها، كما يتضمن المنهج ما يستخدمه الباحث من أدوات ومعدات مختلفة للوصول إلى نتيجة معينة (عبد الرحمن العيسوي، بدون سنة، ص 19).

و الدراسة الحالية تسعى إلى وصفالظاهرة المتمثلة في ممارسة مادة التر بية الفنية لدى متعلمي مرحلة التعليم المتوسط بهدف تحليلها وتفسيرها لإستخلاص نتائجها من خلال الكشف عن العلاقة بين المتغيرات، لذلك فإن المنهج المناسب لهذه الدراسة هو المنهج

الوصفي التحليلي الذي نعتمد فيه على وصف وتحليل نتائج الدراسة بدقة وكذلك باعتباره الأكثر استخداما في دراسة الظواهر النفسية والاجتماعية.

عرف "رابح تركي" المنهج الوصفي التحليلي بأنه :" كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية، كما هي قائمة في الحاضر قصد كشف خصائصها وتشخيصها، وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى نفسية و اجتماعية (تركي رابح، 1984، ص 129).

كما عرفه "عبد الفتاح محمد دويدار" بأنه: "يستهدف المنهج الوصفي تقرير خصائص موقف معين أي وصف العوامل الظاهرة وتعتبر طبيعة البحوث الوصفية أسهل من حيث فهمها واستيعابها إذا حصل الفرد على بعض المعلومات عن الخطوات المختلفة المتضمنة في بحث من البحوث إلى جانب مختلف الوسائل المستخدمة في جمع البيانات والتعبير عنها."(عبد الفتاح محمد دويدار، 1999، ص 177).

2.3 ـ اجراءات المعاينة :

تعتبر اجراءات المعاينة من الخطوات الأساسية في البحث، حيث يقوم الباحث باختيار عينته من المجتمع الأصلي وفق معايير علمية لتسهيل عملية البحث بأقل جهد وأقل تكلفة.

1.2.3 ـ مجتمع الدراسة :

أجريت هذه الدراسة على تلاميذ وتلميذات السنة الثانية و السنة الرابعة متوسط ببعض متوسطات ولاية ورقلة، لذلك فإن مجتمع الدراسة الحالية يتضمن كافة المتعلمين المسجلين في السنة الثانية و السنة الرابعة متوسط خلال السنة الدراسية (2011/2010) ، بالمتوسطات التي تم الترخيص بها لمزاولة الدراسة الميدانية من طرف مديرية التربية بورقلة، حيث سمح لنا زيارة خمس مؤسسات تربوية، اثنان منها بمدينة ورقلة وواحدة في كل من مدينة تقرت، وبلدية الطيبات، وبلدية بن ناصر كما هو موضح في الجدول الموالي.

وقد بلغ حجم مجتمع الدراسة (1353) تلميذ وتلميذة، بلغ عدد الذكور منهم (663) بنسبة (49%)، بينما بلغ عدد الإناث (690)، بنسبة (50,99%)، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (06) : توزيع مجتمع الدراسة حسب المتوسطة والمستوى والجنس.

المصدر: القوائم الإسمية للمتعلمين للعام الدراسي 2010-2011 في كل متوسطة .

المتوسطة		م1		م2		م3		م4		م5		م كلي		4+2 متوسط
المستوى / الجنس		4 متوسط	2 متوسط	4 متوسط	2 متوسط	4 متوسط	2 متوسط	4 متوسط	2 متوسط	4 متوسط	2 متوسط	4 متوسط	2 متوسط	
ذكور	العدد	49	97	63	97	37	51	81	77	32	79	262	401	663
	النسبة	% 41,8	%57,0	%57	%58	%58,7	%43,2	%45	%45	%41,0	%48,1	%46,3	%50,8	%49,0
إناث	العدد	68	73	47	69	43	67	99	93	46	85	303	387	690
	النسبة	%58,1	%42,9	%43	%42	%66,2	%56,7	%55	%55	%58,9	%51,8	%53,6	%49,1	%50,9
المجموع	العدد	117	170	110	166	80	118	180	170	78	164	565	788	1353
	النسبة	%8,64	12,56 %	%8,13	12,26 %	%5,91	%8,72	%13,3	%12,5	%05,7	%12,1	%41,7	%58,3	%100

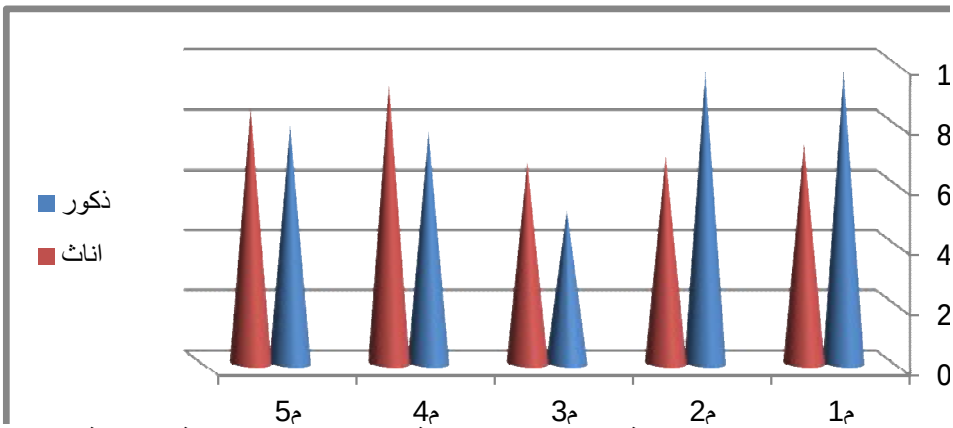
حيث : م1 : متوسطةطار ق بن زياد ببلدية بن ناصر .

م2 : متوسطة العقون محمد الكبير بالطيبات .

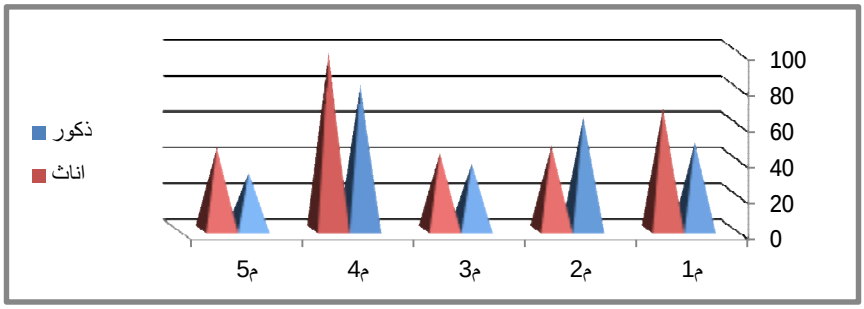
م3 : متوسطة تمرني محمد بتقرت .

م4 : متوسطة قريشي عبد القادر بالرويسات ورقلة .

م5 : متوسطة بالمكوشم محمد حي النصر ورقلة .



شكل رقم (08) توزيع مجتمع الدراسة حسب المدرسة والجنس (السنة الثانية متوسط).



شكل رقم (09) توزيع مجتمع الدراسة حسب المدرسة والجنس (السنة الرابعة متوسط).

3.2.2 ـ عينة الدراســـة :

اعتمدنا في الدراسة الحالية إلى استخدام طريقة العينة العشوائية الطبقية النسبية حيث أردنا أن نختار عددا من الأفراد لكل فئة من فئات العينة بشكل يتناسب مع حجمها .

ونظرا لما يشكله متغير الجنسو المستوى من أهميةفي هذه الدراسة، فقد اعتبر نا أن العينة العشوائية الطبقية النسبية هي الأكثر ملائمة لمجتمع الدراسة، حيث يسمح هذا النوع من العينات بتمثيل الفئات (ذكور، إناث) في العينة بنسب تعكس تمثيلها في المجتمع . (محمد فتحي فرج الزليتي، 2008، ص: 196).

3.2.3 ـ حجـــــم العينـــــة :

يعتبر حجم العينة الصورة التي تعكس خصائص المجتمع المدروس،و هذا يعتمد على مدى التباين داخل هذا المجتمع، " فيقترح عدد من المنظرين أن يكون عدد أفراد العينة الدراسية في الدراسات الوصفية ما بين 5 % و 20 % حسب عدد أفراد المجتمع من العدد

الصغير نسبيا إلى العدد الكبير جدا الذي يزيد عن عشرات الالاف." (سامي محمد ملحم 2005، ص: 155).

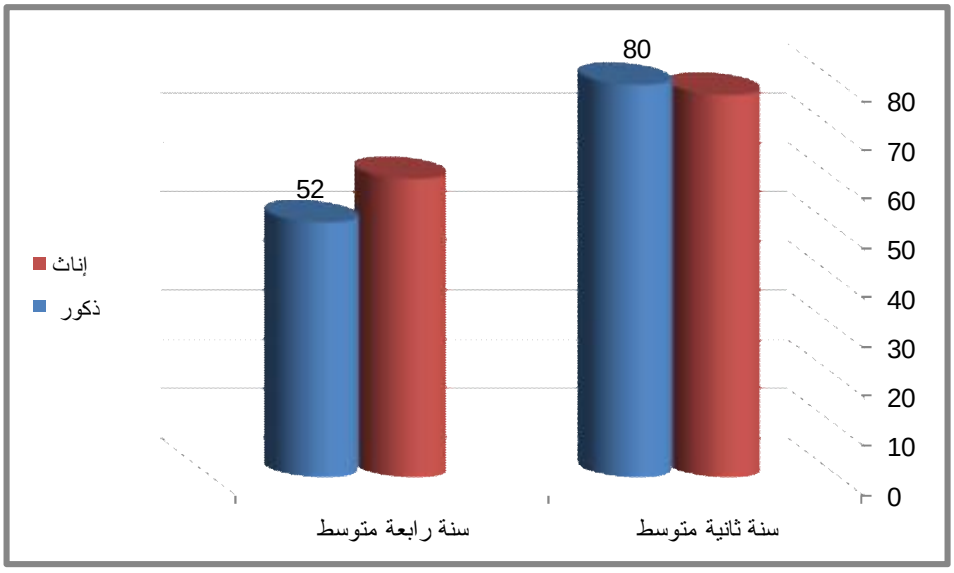
بالإضافة إلى عدة عوامل أخرى يتوقف عليها تحديد حجم العينة منها هدف البحث والإمكانات المتاحة لدى الباحث وطبيعةالمجتمع المدروس و غيرها من العوامل .

ومن خلال هذه الاعتبارات تم تحديد حجم العينة بنسبة تمثيل قدرها (20 %) من حجم مجتمع الدراسة البالغ (1353) تلميذا وتلميذة بما يعادل (271) مفردة من الجنسين .

ولسحب عينة الدراسة تم تطبيق إجراءات سحب العينة العشوائية الطبقية النسبية على مجتمع الدراسة، حيث تم توزيع أفراد العينة بالنسبة لمستوى السنة الثانية متوسط يوجد (158) فرد منهم (80) ذكور بنسبة (50.63%) و (78) إناث بنسبة (49.36 %) أما بالنسبة لمستوى السنة الرابعة متوسط التعليمي فكان مجموع أفرادها (113) منهم (52) ذكور بنسبة (46.01 %) و(61) إناث بنسبة (53.98%)، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (07) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى والجنس.

المستوى / الجنس		سنة ثانية متوسط	سنة رابعة متوسط
ذكور	العدد	80	52
	النسبة %	50.63	46.01
إناث	العدد	78	61
	النسبة %	49.36	53.98
المجموع		158	113



شكل رقم (10) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى والجنس

4.2.3 ـ الخصائص العامة لعينة الدراسة:

وفيما يلي يتم عرض للخصائص العامة لعينة الدراسة وذلك من خلال توزيع أفراد العينة حسب النوع والمستوى التعليمي كما هو موضح في الجدول الأتي:

جدول رقم (08) توزيع افراد العينة حسب الجنس.

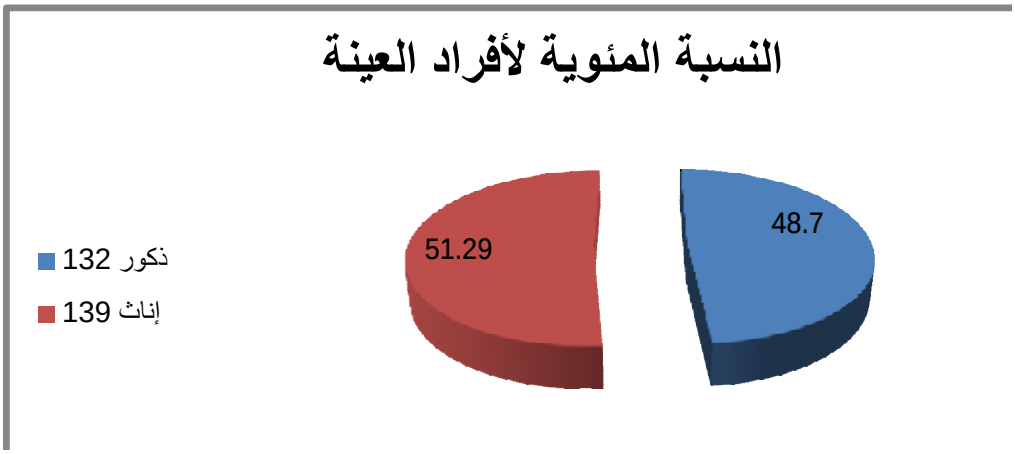
الجنس	العدد	النسبة %
ذكور	132	%48,70
إناث	139	%51,29
المجموع	271	%100

يبين الجدول أن نسبة الإناث أعلى من الذكور، حيث بلغت نسبتهن (51,29%)، بينما بلغت نسبة الذكور(48,70%)، والشكل الموالي يسهم في توضيح ذلك. ويمكن تفسير ارتفاع نسبة الإناث في ضوء التغيرات التي حصلت في المجتمع العربي الجزائري لا سيما تلك التي طالت قطاع التربية التعليم منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، وتزايد الاهتمام بتعليم المرأة ومشاركة الرجل في كل مجالات الحياة، وزيادة إقبال الإناث على التعلم لأنه السبيل الوحيد

لكي تتحرر من مشاق وأتعاب البيت، بالإضافة إلى أن الدراسة بالنسبة للإناث وتحقيق النجاح ضمان لمستقبلهن في ايجاد منصب عمل لهن، وهذا التزايد أصبح واضحا في مؤسساتنا التربوية، فقد بلغت نسبة الإناث (50,99%) أما نسبة الذكور(49,01%) في مجتمع الدراسة الحالية للموسم الدراسي (2011/2010). حيث لا يوجد تفاوت بنسبة كبيرة كون أن مجتمع الدراسة يتنوع من المجتمعات الريفية والحضرية حيث توجد ثلاث مؤسسات من عينة الدراسة الحالية هي في وسط حضري، بينما مؤسستين من وسط ريفي، وبالتالي فإن إقبال الإناث على الدراسة في المناطق الريفية وخاصة في مرحلة التعليم المتوسط يكون بشكل متوسط إي أقل من نسبة الذكور، وهذا يرجع إلى طبيعة المنطقة في نظرتها للأنثى حين تبلغ سن الخامسة عشر تتخلى عن الدراسة لتستعد للحياة الزوجية وهناك من تنقطع عن التعلم والدراسة قبل هذا السن .

وفي دراستنا الحالية نلاحظ هذا في مستوى الثانية متوسط بأن نسبة الذكور تزيد عن نسبة الإناث أو تكاد تساويها في حين نلاحظ زيادة نسبة الإناث عن نسبة الذكور عند مستوى الرابعة متوسط وهذا لسبب زيادة نسبة الرسوب والهروب المدرسي عند الذكور أكثر منه عند الإناث خلال مستويات مرحلة التعليم المتوسط .

وهذا بعكس ما كشفت عنه الدراسات السابقة كدراسة (بدر العمر، ودراسة كاميليا عبد الفتاح)، في تفوق الذكور عن الإناث في التحصيل وفي دافعية الإنجاز الدراسي نتيجة التنشئة الاجتماعية. وهذه الأخيرة تغيرت لكونها أصبحت الفرص التعليمية والمهنية متاحة حاليا أمام كل من الجنسين على حد السواء، ولعل أن إصرار الإناث على التفوق والمثابرة والنجاح والتحمل واللحاق لما وصل إليه الذكور، يرجع إلى ميكانيزمات دفاعية تعويضا عما لاقته المرأة من غبن من المجتمع في مكانتها الاجتماعية، لذا فإنها تحاول جاهدة أن تتفوق في المجالات الحياتية المختلفة، وهذا يعني أن المفاهيم الثقافية في بلادنا الآن المرتبطة بالجنس قد تغيرت تغيرا ملحوظا بالمقارنة على تلك المفاهيم التي كانت سائدة سابقا، والتي كانت تنظر للأنثى باعتبارها كائن له دور اجتماعي محدد لا يتجاوزه ولا يتعداه .

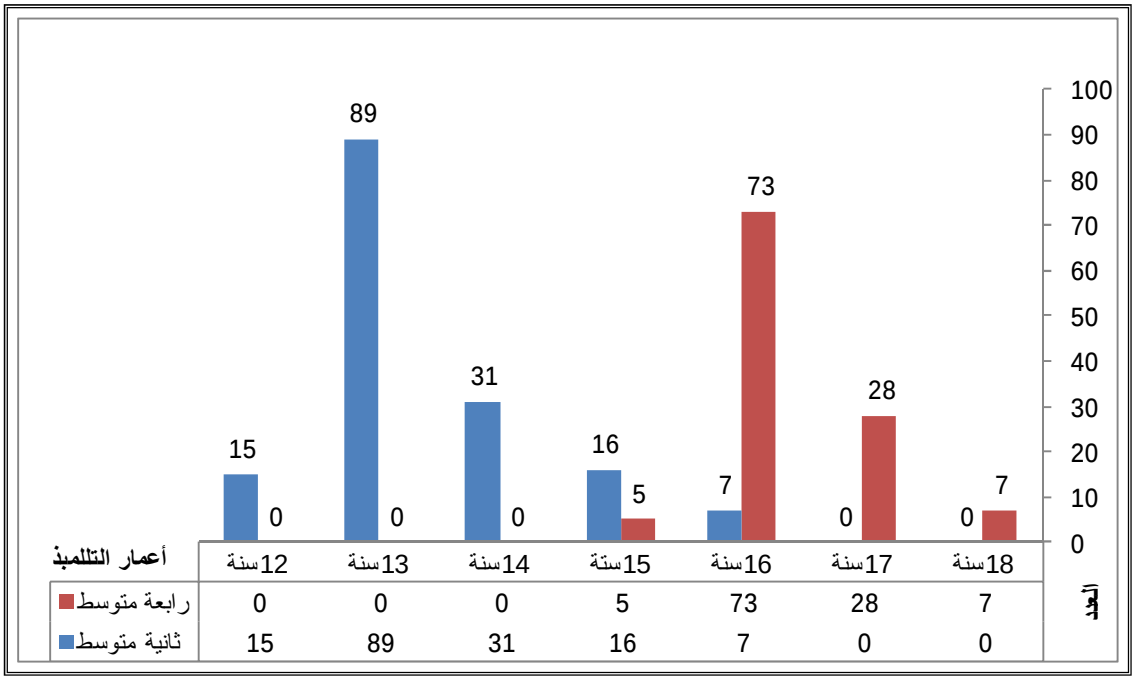


شكل رقم (11) توزيع افراد العينة حسب الجنس .

ويتميز أفراد العينة الممثلة للمجتمع الكلي محل الدراسة بتفاوت في العمر الزمني وذلك باختلاف المستوى الدراسي بين مستوى السنة الثانية والسنة الرابعة متوسط، حيث يتراوح أعمار المتعلمين من (12ـ 16 سنة) بالنسبة لمستوى السنة الثانية متوسط، بينما يتراوح أعمار المتعلمين لمستوى الرابعة متوسط من (15 ـ 18سنة). والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (09) توزيع أفراد العينة حسب المستوى والعمر.

المستوى / العمر	ثانية متوسط	%	رابعة متوسط	%
12 سنة	15	09,49	00	00
13 سنة	89	56,32	00	00
14 سنة	31	19,62	00	00
15 سنة	16	10,12	05	04,42
16 سنة	07	04,43	73	64,60
17 سنة	00	00	28	24,77
18 سنة	00	00	07	06,19
المجموع	158	100	113	100



شكل رقم (12) توزيع أفراد العينة حسب المستوى والعمر.

تتراوح أعمار عينة الدراسة الكلية بين (12 ـ 18) سنة، ولعله يلاحظ من خلال الجدول (04) والشكل الموالي له، أن أعلى نسبة من هذه العينة في مستوى الرابعة متوسط عند سن (16) حيث بلغت نسبتهم (64,60%)، وفي مستوى السنة الثانية عند سن (13) إذ بلغت نسبتهم (56,32%)، تليها نسبة (19,62 %) عند سن (14) في مستوى الثانية متوسط، ونسبة (24,77%) عند سن (17) في مستوى الرابعة متوسط، في حين جاءت أدنى نسبة للفئة العمرية (16) بنسبة (04,43%) في مستوى الثانية متوسط، أما الرابعة متوسط فأدنى نسبه تصل إلى (04,42%) عند سن (15) ومن خلال الشكل (12) الذي يوضح نسبة المتعلمين حسب العمر الزمني يتبين أن غالبية مستوى السنة ثانية متوسط يصل عمرهم إلى (13سنة).

وهذا ما يتوافق مع نهاية مرحلة الطفولة وبداية المراهقة وعلى هذا تفادينا متعلمي مستوى الأولى متوسط كونهم لازالوا غير متأقلمين بعد مع جو المدرسة(المتوسطة) وذلك من حيث البرامج وزيادة عدد المدرسين حيث لكل مادة أستاذها، بالإضافة إلى القوانين والتعليمات

الإدارية والنظام التربوي داخل المؤسسة، كما اخترنا مستوى الرابعة متوسط حيث تصل أعلى نسبة فيهم عند السن (16) سنة فهؤلاء المتعلمين يمكن أن تكون نتائجهم سواء فيما يخص التحصيل أو الحاجة للإنجاز متأثرة بسبب امتحان شهادة التعليم المتوسط حيث يكون حرصهم متزايد على العمل والإنجاز الدراسي في جميع المواد التعليمية على حد السواء، كما يرى "موراي" أن المتعلمين الذين يلتمسون معيارا مرتفعا جدا لأدائهم، أولئك الذين يضعون الإنجاز هدفا شخصيا لهم، وينشأ دافع الإنجاز لديهم عن حاجات مثل السعي وراء التفوق وتحقيق الأهداف السامية، كالنجاح في المهام الجسام.

3.3 ـ مجالات الدراسة :

1.3.3 ـ المجال الزمني :

قمنا بإجراء الدراسة الحالية خلال السنة الجامعية 2010 –2011.

2.3.3 ـ المجال المكاني :

نقصد بالبعد المكاني النطاق المكاني لإجراء الدراسة، والدراسة الحالية يتم إجراؤها في خمس متوسطات موزعة في مناطق مختلفة بولاية ورقلة كما هي مبينة في الجدول السابق رقم(06).

3.3.3 ـ المجال البشري :

ويتمثل في الأفراد (تلاميذ وتلميذات السنة الثانية و الرابعة متوسط ببعض متوسطات ولاية ورقلة).

4.3 ـ اجراءات تفريغ البيانات:

بعد استلام الاستمارات عن المتعلمين أفراد عينة الدراسة الحالية قمنا بوضع رقم لكل استبانة ليسهل مراجعتها على البرنامج وللتأكد من صحة إدخال البيانات في أي وقت، ثم فك الترميز إلى علامات أو درجات حسب البدائل المقابلة لكل عبارة من المقياس أو الاستبيان حسب استجابات أفراد العينة وتفريغها أليا في "برنامج المجموعة الاحصائية للعلوم الاجتماعية" بعد القيام بتعريف المتغيرات على البرنامج من حيث المستوى والجنس وأرقام المستجيبين، وذلك من أ جل أن يسهل البرنامج صنع القرار حيال موضوع الدراسة من خلال إدارته للبيانات وتحليله الاحصائي السريع للنتائج.

5.3 ـ التقنيات الإحصائية المستخدمة :

يستمد كل بحث قيمتهالعلمية من المعالجة الإحصائية و الأساليب المستعملة في تحليل البيانات المتحصل عليها، وفي دراستنا الحالية قمنا باستخدام برنامج "الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية" (spss)، وذلك من أجل الحصول على نتائج صحيحة ودقيقة وذلك بتطبيق التقنيات الاحصائية المتمثلة في :

ـ التكـــرارات:

نحصل على التكرارات عن طريق وضع علامات لكل قيمة توجد في فئة معينة، وذلك لمعرفة البنود الأكثر توجها من طرف أفراد العينة وأيها مقبولة أو مرفوضة على حسب البدائل المستعملة في الاستبيان أو المقياس محل الدراسة. كما يمكن التعبير عن هذه التكرارات بالنسب المئوية. (عبد الرحمن العيسوي، 2000، ص19).

ـ المتوسط الحسابي:

يعتبر من بين أكثر مقايس النزعة المركزية استعمالا، أي المقاييس التي توضح مدى تقارب الدرجات من بعضها واقترابها من المتوسط أو من المركز، والمتوسط الحسابي ببساطة نحصل عليه من مجموع القيم أو الدرجات وقسمة هذا المجموع على عدد الحالات(عبد الرحمن العيسوي، 2000، ص15).

ـ الانحراف المعياري:

الانحراف المعياري من أكثر المقاييس الاحصائية دقة وانتشارا في المجالات النفسية والتربوية، وهو نوع من المتوسط لانحراف القيم عن متوسطها. (عبد الرحمن العيسوي، 2000، ص 40).ويفيدنا في معرفة مدى البعد أو القرب بين مفردات متغيرات الدراسة عن المتوسط الحسابي لكل منها، كما يمكننا من معرفة توزيع أفراد العينة ومدى انسجامها.

ـ معاملات الارتباط :

المعروف أن أي معامل ارتبط تز يد قيمته عن الصفر يعبر عن نوع ما من العلاقة بين المتغيرين موضوع القياس ، ولكن لكي يكون معامل الارتباط دالا على وجود علاقة حقيقية فإنه يجب أن يكون له دلالة إحصائية (عبد الرحمن العيسوي، 2000،ص 57) .

ومن بين معاملات الارتباط المستعملة في الدراسة الحالية، معامل **ارتباط ألفا كرونباخ،** ويعطى للدلالة على ثبات المقياس، ومعامل ارتباط **بيرسون** ويعطى للدلالة على اتجاه وقوة العلاقة بين متغيرين.

ـ اختبـــــار "ت":

وهو أكثر الحالات استخداما والتي فيها يتم المقارنة بين متوسطي مجموعتين مختلفتين أو لنفس المجموعة.(وليد عبد الرحمن خالد الفرا، 2000، ص 31).

وفي دراستنا الحالية استخدمنا "اختبار ت"(T test) لقياس دلالة الفروق في المستوى وفي الجنس لكل من المتغيرات " الدافعية للإنجاز الدراسي" و"اتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة التربية الفنية".

خلاصـــة:

من خلال الاجراءات المنهجية التي تم التطرق اليها في هذا الفصل انطلاقا من تحديد العينة محل الدراسة وخصائصها ليتم البحث عن المنهج المناسب وبالتالي اختيار الأدوات المعينة على البحث وجمع البيانات ومدى ملائمتها وخصائص أفراد العينة من حيث العمر العقلي والزمني مما يسهل علينا تفريغ البيانات المجمعة قصد التحقق من فرضيات البحث ووجود قيمة العلاقة بين متغيرات الدراسة من خلال التقنيات الاحصائية اللازمة لذلك، والتي سنتعرض لها بشيء من التفصيل في الفصل القادم.

تمهيـــــــــد.

1. عرض النتائج الخاصة بالأدوات الإحصائية .

1.1 ـ عرض وتحليل النتائج الخاصة باتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية.

2.1 ـ عرض وتحليل النتائج الخاصة بالدافعية للإنجاز الدراسي.

2. عرض وتحليل النتائج الخاصة بفرضيات الدراسة :

1.2 ـ تحليل ومناقشة الفرضية العامة.

2.2 ـ تحليل ومناقشة الفرضيات الجزئية .

الاستنتاج العام .

اقتراحـــــــات .

خاتمـــــــــة.

قائمة المراجع.

الملاحـــــــق .

تمهيـــــد:

يتناول هذا الفصل عرض وتحليل النتائج الخاصة بالأدوات الاحصائية للبحث والمتمثلة في مقياس الدافعية للإنجاز، والاستبيان الخاص باتجاهات المتعلمين نحو ممارسة ودراسة مادة التربية الفنية التشكيلية، مع اختبار فروض الدراسة باستخدام تقنيات احصائية مختلفة قصد التعرف على دلالة العلاقات بين المتغيرات عن طريق اختبارات الدلالة الاحصائية التي يمكن من خلالها الحكم على تحقق الفروض وقبولها أو عدم تحققها ورفضها هذا فضلا عن مناقشة نتائج هذه الفروض ومدى تشابهها لنتائج الدراسات السابقة أو تعارضها معها.

فقمنا بتبويب النتائج في جداول لتسهيل قراءتها وتحليلها وفقا لما تعرضنا له في الإطار النظري للدراسة وما تم اجراؤه ميدانيا للتحقق من الفرضياتالمقترحة و الخروج باستنتاج عام ليتم بعد ذلك تقديم بعض التوصيات ثم استكمال الدراسة بخاتمة البحث.

1 ـ عرض النتائج الخاصة بالأدوات الإحصائية :

1. 1 ـ عرض وتحليل النتائج الخاصة باتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية:

فيما يلي سنعرض نتائج آراء واتجاهات المتعلمين من خلال استجاباتهم على عبارات الاستبيانالتي يـُحتمل أنها تقيس أهمية مادة التربية الفنية التشكيلية واتجاهات المتعلمين حول ممارستها في مرحلة التعليم المتوسط عند مستوى السنة الثانية والرابعة متوسط، فقمنا باستخدام المعالج الاحصائي spss(الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية)، وذلك بإنشاء الجداول التكرارية لكل عبارة من الاستبيان لمعرفة الاستجابة أكثر تكرارا واعتمادها في تحليل نتائج الدراسة، بالإضافة إلى حساب الانحرافات المعيارية والوزن النسبي والمتوسط الحسابي لكلعبار ة من أجل ترتيب الفقرات.

وحسب سلم "ليكارت" "Likerte" الذي يعبر عن الخيارات (موافق، محايد، غير موافق) مقياس ترتيبي، والأرقام التي تدخل في البرنامج تعبر عن الأوزان الايجابية وهي

(موافق = 3، محايد = 2، غير موافق = 1)، والعكس في حالة وجود العبارات السلبية، وعليه فإن درجات الاستبيان الخاص باتجاهات المتعلمين حول ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية تتراوح بين(31) درجة كحد أدنى و(93) درجة كحد أقصى. ثم نحسب بعد ذلك المتوسط الحسابي (المتوسط المرجح) ويتم بحساب طول الفترة أولا وهي عبارة عن حاصل قسمة (2 على 3)، حيث تمثل 2 عدد المسافات (من 1 إلى 2 مسافة أولى، من2 إلى 3 مسافة ثانية ...)، 3 تمثل عدد الاختيارات وعند قسمة 3/2 ينتج طول الفترة ويساوي 0,66 ويصبح التوزيع حسب الجدول التالي :

جدول رقم (10) يمثل المتوسط المرجح حسب مستوى البدائل لمقياس ليكارت الثلاثي.

المتوسط المرجح	المستوى
من 1 إلى 1,66	غير موافق
من 1,67 إلى 2,33	محايد
من 2,34 إلى 3	موافق

(وليد عبد الرحمن، 2009، ص 26)

وفيما يلي سيتم عرض لنتائج الاستبيان الخاص باتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية، ليتضح لنا توجه عينة الدراسة وآرائهم حول دراسة مادة التربية الفنية التشكيلية من حيث هي كمادة دراسية لها منهاجها وبرامجها التعليمي ومن جهة أخرى، دور هذه المادة الفنية في تنمية المفاهيم السليمة للتذوق والمعايير الصحيحة للاستمتاع بقيم الأشياء، وتنمية الشخصية ككل عن طريق الفن، ويتضح لنا من خلال الجدول الآتي مدى تباين أوتوافق عينة الدراسة تجاه ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية، وترتيب فقرات الاستبيان تبعا للتكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل عبارة من عبارات الاستبيان. ووفقا للأبعاد التي نرى أنها يمكن أن تحدد لنا قيمة الاتجاه الذي يراه المتعلمين أفراد العينة مناسبا لكي يمثل أهمية ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية في مرحلة التعليم المتوسط عند مستوى السنة الثانية والسنة الرابعة متوسط، وسنوضح هذه الأبعاد الثلاثة في الجداول التي سنعرضها كالآتي:

جدول رقم (11) ترتيب فقرات البعد الأول (التربية الفنية كنشاط للتفريغ النفسي)تبعالمجموع: الاستجابات، المتوسطات، الانحرافات المعيارية،النسبة، الترتيب.
(ن = 271)

الرقم	العبـــــــــــــارات	المقيـــاس	أوافق	لاأدري	لاأوافق	المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة	الرتبة
01	أرى أن دروس مادة التربية الفنية مفيدة في حياتنا.	تكرار	152	84	35	2,43	0,711	موافق	04
		نسبة	56,1	31	12,9				
02	أعتبر الرسم وسيلة لتفريغ الطاقات.	تكرار	153	81	37	2,43	0,721	موافق	04
		نسبة	56,5	29,9	13,7				
03	أشعر بالملل في حالة عدم وجود مادة التربية الفنية..	تكرار	127	83	61	2,24	0,798	محايد	08
		نسبة	46,9	30,6	22,5				
04	أرى أن استخدام الألوان يمكن أن يشغلني عن مشاكلي.	تكرار	156	83	31	2,46	0,693	موافق	02
		نسبة	57,8	30,7	11,5				
05	ينتابني شعور بالرسم وممارسة الألوان في كل أوقات فراغي.	تكرار	114	96	61	2,20	0,781	محايد	10
		نسبة	42,1	35,4	22,5				
06	كلما كنت منهمكا في الرسم أحس بالتخلص من التعب.	تكرار	123	90	58	2,24	0,783	محايد	08
		نسبة	45,4	33,2	21,4				
07	أنتظر حصة التربية الفنية بفارغ الصبر.	تكرار	135	91	45	2,33	0,746	محايد	06
		نسبة	49,8	33,6	16,6				
08	أحب أن أرسم بشكل أفضل كي ترتاح نفسي أكثر.	تكرار	200	51	20	2,66	0,610	موافق	01
		نسبة	73,8	18,8	7,4				
09	أشعر بالحرية عند ممارستي للرسم.	تكرار	128	85	58	2,26	0,789	محايد	07
		نسبة	47,2	31,4	21,4				
10	العمل الفني يجعلني أعبر عن ما بداخلي .	تكرار	154	83	34	2,44	0,707	موافق	03
		نسبة	56,8	30,6	12,5				
	نتيجة المحور الأول					2.36	0.73	**موافق**	03

يتضح من الجدول (11)الاستجابات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات البعد الأول وعلى متوسط فقراته، وقد تبين أن متوسط الفقرات قد يتراوح ما بين (2.20 ـ 2.66)، حيث كانت النتيجة بين موافق ومحايد والمتوسط الكلي للبعد الأول يساوي:(2.36) والمرجح للنتيجة "**موافق**" وبانحراف قدره (0.73)، مما يتضح لنا أن أفراد العينة منهم من لا يؤيد ولا يرفض في نفس الوقت اعتبار أن مادة التربية الفنية نشاط للتفريغ النفسي والتعبير عن الشعور الداخلي من خلال الرسم والألوان، بينما البعض الأخر يؤيد ذلك من خلال استجاباتهم بموافق.

جدول رقم(12)ترتيب فقرات البعد الثاني (التربية الفنية كنشاط للمنافسة والإبداع) تبعا لمجموع: الاستجابات، المتوسطات، الانحرافات المعيارية،النسبة، الترتيب.**(ن=271)**

رقم العبارة	العبـــــــــــــــارات	المقيـــــاس	أوافق	لاأدري	لاأوافق	المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة	الرتبة
01	أسعى للاهتمام بالنشاطات الفنية داخل المدرسة.	تكرار	143	87	41	2,38	0,734	موافق	09
		نسبة	52,8	32,1	15,1				
02	أشعر بالتفاعل أكثر عندما أتناول مواضيع فن التصميم.	تكرار	177	68	26	2,56	0,664	موافق	02
		نسبة	65,3	25,1	9,6				
03	تدفعني تمارين الرسم إلى انجاز جيد ومتقن	تكرار	171	76	24	2,54	0,653	موافق	05
		نسبة	63,1	28	8,9				
04	أشعر بالإبداع أكثر عندما أتناول مواضيع الرسم والتلوين.	تكرار	189	54	28	2,59	0,670	موافق	02
		نسبة	69,7	19,9	10,3				
05	أشعر بالحاجة إلى الارتقاء بالإحساس والإنجاز الفني.	تكرار	171	83	17	2,57	0,610	موافق	04
		نسبة	63,1	30,6	6,3				
06	يكون إنجازي للعمل الفني أحسن عند توفير المناخ المناسب للرسم داخل القسم.	تكرار	156	73	42	2,42	0,745	موافق	08
		نسبة	57,6	26,9	15,5				
07	يشكل لي القسم مكان يوفر العمل والتشجيع لتطوير مهاراتي الفنية.	تكرار	133	104	34	2,37	0,696	موافق	10
		نسبة	49,1	38,4	12,5				

08	يساعدني إنجاز الأعمال الفنية على المشاركة في الأنشطة المدرسية.	تكرار	173	76	22	2,56	0,641	موافق	01
		نسبة	63,8	28	8,1				
09	أعتبر أن التربية الفنية تفيدنا في الابداع في المواد التعليمية الأخرى.	تكرار	110	80	81	2,11	0,834	محايد	11
		نسبة	40,6	29,5	29,9				
10	أحب المشاركة والمنافسة في معرض المدرسة .	تكرار	180	64	27	2,56	0,668	موافق	04
		نسبة	63,8	22,7	9,6				
11	أظن أن الأعمال الفنية التي أنجزها تجعلني أكثر نشاطا.	تكرار	161	75	35	2,46	0,713	موافق	06
		نسبة	59,4	27,7	12,9				
نتيجة المحور الثاني						2.46	0.69	**موافق**	02

يتضح من الجدول (12) الاستجابات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات البعد الثاني وعلى متوسط فقراته، وقد تبين أن متوسط الفقرات قد يتراوح ما بين (2.11 ـ 2.56) ، حيث كانالمتوسط الكلي للبعد الثاني يساوي:(2.46) والمرجح للنتيجة "**موافق**" وبانحراف قدره (0.69)، حيث يتضح من خلال هذه الاستجابات مدى تأييد أفراد العينة على أن مادة التربية الفنية التشكيلية تعتبر كنشاط للمنافسة والابداع، وهذا ما يفسر أن اتجاهات المتعلمين نحو التربية الفنية وممارسة الرسم من خلال انجازهم للأعمال الفنية يظهر في شكل تنافسي بينهم تسوده روح الابداع والابتكار وذلك بالمشركة الفعالة في معرض المدرسة وفي مختلف الاحتفالات واحياء الاعياد والمناسبات وتزيين ساحة المدرسة والأقسام.

جدول رقم (13) ترتيب فقرات البعد الثالث (التربية الفنية كنشاط للشعور بالذات والتذوق الفني) تبعا لمجموع: الاستجابات، المتوسطات، الانحرافات المعيارية،النسبة، الترتيب.

(ن=271)

الرقم	العبـــــــــــــــارات	المقيـــــاس	أوافق	لاأدري	لاأوافق	المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة	الرتبة
01	عند قيامي برسم موضوع ما أبرز مهاراتي العقلية وبشكل فني.	تكرار	162	79	30	2,49	0,688	موافق	07
		نسبة	59,8	29,2	11,1				
02	أحس بالثقة في نفسي أثناء حصة التربية الفنية التشكيلية.	تكرار	148	95	28	2,44	0,675	موافق	09
		نسبة	54,6	35,1	10,3				
03	أعتبر تشجيع الأستاذ محفزا لي .	تكرار	177	71	23	2,57	0,645	موافق	03
		نسبة	65,3	26,2	8,5				
04	عندي رغبة كبيرة لتحسين مستواي في الرسم.	تكرار	143	87	41	2,37	0,732	موافق	10
		نسبة	52,8	32,1	15,1				
05	أجد نفسي أختار التقنيات والأشكال المناسبة بدون خوف أو تردد.	تكرار	170	70	31	2,51	0,693	موافق	05
		نسبة	60,3	24,8	11				
06	أنتبه للأستاذ عندما يستخدم الصور التوضيحية عن طريق جهاز عارض الصور.	تكرار	191	45	35	2,58	0,710	موافق	02
		نسبة	67,7	16	12,4				
07	ممارستي للرسم تجعلني أحس بالتذوق الفني للأشياء.	تكرار	191	61	19	2,63	0,61	موافق	01
		نسبة	70,5	22,5	7				
08	أجد المتعة والرغبة في الدراسة أثناء حصة التربية الفنية.	تكرار	173	76	22	2,56	0,641	موافق	04
		نسبة	63,8	28	8,1				
09	أستفيد من دروس التربية الفنية في إنجاز أعمال أخرى.	تكرار	168	71	32	2,50	0,699	موافق	06
		نسبة	62	26,2	11,8				
10	أعبر عن شخصيتي بممارسة مادة التربية الفنية.	تكرار	168	64	39	2,48	0,734	موافق	08
		نسبة	62	23,6	14,4				
نتيجة المحور الثالث						2.51	0.67	**موافق**	01

يتضح من الجدول (13) الاستجابات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات البعد الثالث وعلى متوسط فقراته، وقد تبين أن متوسط الفقرات قد يتراوح ما بين (2.37 ـ 2.63) ، حيث كانالمتوسط الكلي للبعد الثالث يساوي:(2.51) والمرجح للنتيجة "**موافق**" وبانحراف قدره (0.67)، ومن هذه المعطيات يمكن تفسير ذلك بأن المتعلمين يرون في دراستهم لمادة التربية الفنية على أنها نشاط للشعور بالذات والتذوق الفني، فمجال التعبيربالرسم والألوان يتسع لما لا يمكن أن تسعه مئات الصفحات من الكتابة، أو يفصحه اللسان ويتأتى هذا بتنمية التذوق الفني لدى المتعلمين خاصة وهم في مرحلة المراهقة وهي مرحلةمهمة في حياتهم.

جدول رقم (14) ترتيب كل بعد من أبعاد الاستبيان تبعا لـ: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب. (ن = 271)

الأبعـــــــــــــاد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
التربية الفنية كنشاط للتفريغ النفسي.	10	2.36	0.73	03
التربية الفنية كنشاط للمنافسة والإبداع.	11	2.46	0.69	02
التربية الفنية كنشاط للشعور بالذات والتذوق الفني	10	2.51	0.67	01
الدرجة الكلية	31	2.44	0.69	

يتضح من الجدول(14) أن البعد الثالث "التربية الفنية كنشاط للشعور بالذات والتذوق الفني" قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.51) بينما في المرتبة الثانية " التربية الفنية كنشاط للمنافسة والابداع" بمتوسط حسابي (2.46)، وجاء في المرتبة الثالثة والأخيرة "التربية الفنية كنشاط للتفريغ النفسي" وبمتوسط حسابي (2.36)، وبالنظر إلى المتوسط الحسابي الكلي للاستبيان (2.44) وبانحراف معياري قدره (0.69)، مما يعني تشتت القيم عن المتوسط بدرجة قليلة جدا، وهذا ما يفسر مدى التناسق في الاستجابات بين أفرد العينة.

أما بالنسبة لاتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة التربية الفنية كانت ممثلة في البعد الثالث الذي جاءت فقراته حول التربية الفنية كنشاط للشعور بالذات والتذوق الفني، مما يرجع تفسير ذلك لتفكير المتعلم في هذه المرحلة الحاسمة في حياته المتمثلة في مرحلة المراهقة حيث يبدأ الشعور الشخصي للمتعلم وبروز الجوانب العاطفية أحيانا والعدوانية من جانب أخر، حيث لا يمكنه الافصاح عن شعوره مما يزيد من ظاهرة " لغة الجدران والطاولات" والتي تتمثل في التعبير باستخدام الرسم والرموز والالوان على الجدران وكذلك على الطاولات، فمثل هذه الظاهرة يمكن التقليل منها خاصة في المؤسسات التي تدرس بها مادة التربية الفنية من خلال استغلال هذه الطاقات وشحنهابأسلوب فني يتماشى و الحالة النفسية للمتعلمين لإنجاز العديد من الأعمال الفنية التي تعكس الصورة الداخلية لهم ومحاولة منا فهمها وتوجيهها الوجهة الصحيحة .

2.1 ـ عرض وتحليل النتائج الخاصة بمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي:

وبنفس الطريقة السابقة لحساب طول الفترة في مقياس ليكارت الثلاثي يمكن تطبيقها في المقياس الخماسي : (موافق بشدة = 5، موافق = 4، محايد = 3، غير موافق = 2،غير موافق بشدة = 1)في حالة العبارات الايجابية، والعكس عند العبارات السلبية، وعليه فإن درجاتالمقياس الخاص بالدافعية للإنجاز الدراسي،تتراوح بين(46) درجة كحد أدنى و(230) درجة كحد أقصى. ثم نحسب بعد ذلك المتوسط الحسابي (المتوسط المرجح). وعند قسمة 5/4 ينتج طول الفترة ويساوي 0,80 ويصبح التوزيع حسب الجدول التالي:

جدول رقم (15) يمثل المتوسط المرجح حسب مستوى البدائل لمقياس ليكارت الخماسي في حالة العبارات الإيجابية .

المتوسط المرجح	المستوى
من 1 إلى 1,79	لا أوافق بشدة
من 1,80 إلى 2,59	لا أوافق
من 2,60 إلى 3,39	محايد
من 3,40 إلى 4,19	موافق
من 4,20 إلى 5	موافق بشدة

جدول رقم (16) يمثل المتوسط المرجح حسب مستوى البدائل لمقياس ليكارت الخماسي في حالة العبارات السلبية .

المتوسط المرجح	المستوى
من 1 إلى 1,79	موافق بشدة
من 1,80 إلى 2,59	موافق
من 2,60 إلى 3,39	محايد
من 3,40 إلى 4,19	لا أوافق
من 4,20 إلى 5	لا أوافق بشدة

(وليد عبد الرحمن، 2009، ص 26)

وفيما يلي سنعرض نتائج مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي وذلك من خلال ترتيب الفقرات الايجابية و السلبية التي يعتبر أنها تحدد الاتجاه في الدافعية المرتبطة بالإنجاز وذلك من خلال السعي إلى الامتياز الذي يستثير كل من الرغبة في النجاح والخوف من الفشل لدى عينة الدراسة .

جدول رقم (17) ترتيب الفقرات الإيجابية للدافعية للإنجاز تبعا للتكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي.(ن=271)

رقم العبارة	المقيـــاس	أوافق بشدة	أوافق	لاأدري	لاأوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
02	تكرار	31	60	125	33	22	3,17	1,050	لاأدري
	نسبة	11,4	21,1	46,1	12,2	8,1			
03	تكرار	66	104	29	51	21	3,53	1,258	أوافق
	نسبة	24,4	38,4	10,7	18,8	7,7			
04	تكرار	55	97	44	48	27	2,61	1,265	لاأدري
	نسبة	20,3	35,8	16,2	17,7	10			
05	تكرار	164	70	15	12	10	4,35	1,025	أوافق بشدة
	نسبة	60,5	25,8	5,5	4,4	3,7			
07	تكرار	84	106	62	9	10	3,90	0,999	أوافق
	نسبة	31	39,1	22,9	3,3	3,7			
08	تكرار	164	72	16	4	15	4,35	1,050	أوافق بشدة
	نسبة	60,5	26,6	5,9	1,5	5,5			
09	تكرار	126	57	16	23	49	3,69	1,551	أوافق
	نسبة	46,5	21	5,9	8,5	18,1			
10	تكرار	80	94	51	33	13	3,72	1,153	أوافق
	نسبة	29,5	34,7	18,8	12,2	4,8			
11	تكرار	192	52	9	4	14	4,49	1,014	أوافق بشدة
	نسبة	70,8	19,2	3,3	1,5	5,2			
13	تكرار	156	88	12	9	6	4,40	0,892	أوافق بشدة
	نسبة	57,6	32,5	4,4	3,3	2,2			
14	تكرار	73	96	83	11	8	3,79	0,982	أوافق
	نسبة	26,9	35,4	30,6	4,1	3			
18	تكرار	54	69	113	21	14	3,47	1,057	أوافق
	نسبة	19,9	25,5	41,7	7,7	5,2			
19	تكرار	131	68	30	19	23	3,98	1,282	أوافق
	نسبة	48,3	25,1	11,1	7	8,5			
20	تكرار	84	77	67	22	21	3,67	1,214	أوافق
	نسبة	31	28,4	24,7	8,1	7,7			
25	تكرار	116	66	34	23	32	3,78	1,383	أوافق
	نسبة	42,8	24,4	12,5	8,5	11,8			
26	تكرار	150	72	25	10	14	4,23	1,099	أوافق بشدة
	نسبة	55,4	26,6	29,2	3,7	5,2			
27	تكرار	166	67	17	7	14	4,34	1,063	أوافق بشدة
	نسبة	61,3	24,7	6,3	2,6	5,2			
29	تكرار	109	74	43	18	27	3,81	1,302	أوافق
	نسبة	40,2	27,3	15,9	6,6	10			
33	تكرار	183	48	19	9	12	4,41	1,056	أوافق بشدة
	نسبة	67,5	17,7	7	3,3	4,4			
34	تكرار	149	77	24	10	11	4,27	1,041	أوافق بشدة
	نسبة	55	28,4	8,9	3,7	4,1			
35	تكرار	124	81	35	17	14	4,05	1,142	أوافق
	نسبة	45,8	29,9	12,9	6,3	5,2			
37	تكرار	98	36	37	47	53	3,29	1,568	لاأدري
	نسبة	36,2	13,3	13,7	17,3	19,6			

40	تكرار	138	80	28	14	11	4,18	1,075	أوافق
	نسبة	50,9	29,5	10,3	5,2	4,1			
41	تكرار	153	73	26	10	9	4,30	1,012	أوافق بشدة
	نسبة	56,5	26,9	9,6	3,7	3,3			
42	تكرار	92	92	42	29	16	3,79	1,190	أوافق
	نسبة	33,9	33,9	15,9	10,7	5,9			
45	تكرار	134	66	33	22	16	4,03	1,215	أوافق
	نسبة	49,4	24,4	12,2	8,1	5,9			
نتائج العبارات الايجابية							3.90	1.145	**أوافق**

من خلال النتائج المتحصل عليها حول عبارات المقياس الايجابية والتي تعبر كل منها عن شعور المتعلم نحو الدراسة ومدى اهتمامه بجوانب الإنجاز الدراسي، حيث حازت كل من العبارات(5،8،11،13،27،33،34،41) على درجة " أوافق بشدة " بنسبة تتراوح من (55,4 إلى70,8%)، وبمتوسط يتراوح مابين (4.23 ـ 4.49) وبانحراف يقل عن(1.55) وهذا ما يؤكد اهتمام أفراد عينة الدراسة المتمثلة في متعلمي السنة الثانية والرابعة من مرحلة التعليم المتوسط على الدراسة وما لديهم من دافعية للإنجاز من خلال تأييد المتعلمين على العبارات الايجابية التي تحث المتعلم على الاجتهاد في دروسه ليكون شخصا يحترمه الناس، كما أنه يسعى دائما ليكون في مستوى التلاميذ المتفوقين في دراستهم ومحاولته لفهم الدروس مع التركيز باهتمام على شرح الأستاذ داخل القسم، وأن يقوم ببذل الجهد في الدراسة لكي يرفع اسم عائلته، ويتحقق هذا عند المتعلم الذي تهتم أسرته بمتابعة دروسه وأن يعتاد دائما على التفكير في مستقبله الدراسي، والمحافظة على كتبه وأوراقه وترتيبها بشكل جيد، وغير ذلك من السلوكيات الايجابية.

كل هذه السمات التي يكتسبها الفرد خلال طفولته وتبقى معه لوقت أطول وثابتة نسبيا، حيث يعتبر "اتكنسون " أن الرغبة في التفوق أو الإتيان بأشياء ذات مستوى عالي هي خاصية مميزة لشخصية الأشخاص ذوي المستوى المرتفع في دافعية الإنجاز (ابراهيم قشقوش، 1979، ص45) .

وتلي هذه العبارات ما أكد عنها المتعلمين باستجابة " أوافق" في كل من العبارات (3،7،9،10، 14، 18، 19،20، 25، 29، 35، 40، 42، 45) وبنسبة تتراوح من

(21 إلى 39,7 %)، وبمتوسط يتراوح ما بين (3.47 ـ 4.18) وبانحراف يقل عن(1.07) والتي يتضح من خلالها الاستجابات الايجابية بدرجة كبيرة وعلى أغلب عبارات المقياس المستخدم.بينما العبارات (37،4،2) تميزت بالاستجابة "لا أدري" وبنسبة تتراوح ما بين (13.7 إلى 46.1 %) وبمتوسط يتراوح ما بين (2.61 ـ 3.29) وبانحراف يقل عن (1.56)، في حين لم يسجل أي استجابة "لا أوافق" أو "لا أوافق بشدة" .

جدول رقم (18) ترتيب الفقرات السلبية للدافعية للإنجاز تبعا للتكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي.(ن=271)

رقم العبارة	المقياس	أوافق بشدة	أوافق	لاأدري	لاأوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
01	تكرار	32	43	30	75	91	3,55	1,397	لا أوافق
	نسبة	11,8	15,9	11,1	27,7	33,6			
06	تكرار	18	24	18	70	141	4,08	1,240	لا أوافق
	نسبة	6,6	8,9	6,6	25,8	52			
12	تكرار	78	83	36	37	37	2,53	1,387	أوافق
	نسبة	28,8	30,6	13,3	13,7	13,7			
15	تكرار	80	70	54	38	29	2,51	1,330	أوافق
	نسبة	29,5	25,8	19,9	14	10,7			
16	تكرار	30	28	36	80	97	3,69	1,345	لا أوافق
	نسبة	11,1	10,3	13,3	29,5	35,8			
17	تكرار	43	58	70	54	46	3,01	1,317	لاأدري
	نسبة	15,9	21,4	25,8	21,4	15,9			
21	تكرار	150	74	28	10	9	4,38	1,015	لا أوافق بشدة
	نسبة	55,4	27,3	10,3	3,7	3,2			
22	تكرار	50	27	57	56	81	3,34	1,461	لاأدري
	نسبة	18,5	10	21	20,7	29,9			
23	تكرار	30	34	46	73	88	3,51	1,345	لاأدري
	نسبة	11,1	12,5	17	26,9	32,5			
24	تكرار	23	26	75	73	74	3,55	1,225	لا أوافق
	نسبة	8,5	9,6	27,7	26,6	27,3			
28	تكرار	42	29	44	90	66	3,40	1,371	لا أوافق
	نسبة	15,5	10,7	16,2	33,2	24,4			
30	تكرار	42	57	52	58	62	3,15	1,394	لاأدري
	نسبة	15,5	21	19,2	21,4	22,9			
31	تكرار	40	59	69	61	42	3,02	1,288	لاأدري
	نسبة	14,8	21,8	25,5	22,5	15,5			
32	تكرار	51	38	37	79	66	3,36	1,448	لاأدري
	نسبة	18,8	14	13,7	29,2	24,4			
36	تكرار	25	27	43	60	116	3,79	1,334	لا أوافق
	نسبة	9,2	10	15,9	22,1	42,8			
38	تكرار	30	34	46	73	88	3,67	1,348	لا أوافق
	نسبة	11,1	12,5	17	26,9	38,5			

39	تكرار	17	17	36	76	125	4,01	1,189	لا أوافق
	نسبة	6,3	6,3	13,3	28	46,1			
43	تكرار	26	42	63	65	75	3,55	1,301	لا أوافق
	نسبة	9,6	15,5	23,2	24	27,7			
44	تكرار	36	32	57	63	83	3,46	1,379	لا أوافق
	نسبة	13,3	11,8	20	23,2	30,6			
46	تكرار	55	62	48	49	57	2,97	1,438	لا أدري
	نسبة	20,3	22,9	17,7	18,1	21			
	نتيجة العبارات السلبية						3.41	1.322	**لاأوافق**

من خلال النتائج المتحصل عليها حول عبارات المقياس السلبية والتي تعبر كل منها عن شعور المتعلم واتجاهه نحو المدرسةو الدراسة، حيث تميزت الفقرة الوحيدة (21) باستجابة "لا أوافق بشدة " وبنسبة(55.4%) والتي تمس علاقة المتعلم بزملائه من حيث احترامهم لآرائه و أفكاره فالكل لديه شعور بأنه مقبول عند الأخرين ولا يمكن أن تكون لأفكاره واقتراحاته رفضا من طرف ز ملائه، بينما حازت كل من العبارات(31،30،23،22،17 32،46) على استجابة " محايد" بنسبة تتراوح من (11.1 إلى20.3%)، وبمتوسط يتراوح مابين (2.97 ـ 3.51) وبانحراف يقل عن(1.43).

وهذه الفئة التي لم ترفض أو تؤيد عن بعض العبارات من الفئة التي يصعب فيها على المتعلمين الذين كثيرا ما تراودهم أفكار معينة ثم يتخلون عنها لأي سبب من الأسباب، نتيجة التردد وعدم اتخاذ القرارات، في حين أكدت جميع الاستجابات بـ"لا أوافق" عن بقية العبارات السلبية بنسبة تتراوح من(6.3 ـ11.1%)، وبمتوسط يتراوح من (3.40 ـ 4.08) وبانحراف يقل عن(1.24)، مما يؤكد رفض المتعلمين (عينة الدراسة) استجاباتهم للفقرات التي من شأنها تعبر عن تدني في الدافعية للإنجاز وضعف الحافز الدراسي، وا ٍن دلت هذه الاستجابات عن الرفض إنما تدل على مدى اهتمام أفراد عينة الدراسة المتمثلة في متعلمي السنة الثانية والرابعة من مرحلة التعليم المتوسط على الدراسة وما لديهم من دافعية للإنجاز الدراسي.كما سجلت استجابات "أوافق" بنسبة (25.8 إلى 30.6 %) وبمتوسط (2.51 و2.53) في كل من العبارتين (12. 15) مما يفسر شعور بعض المتعلمين بالقلق والخوف من الامتحان، ومن جهة أخرى الاستمتاع بقضاء وقت أطول في الحديث مع زملائهم.

2 ـ عرض وتحليل النتائج الخاصة بفرضيات الدراسة :

1.2ـ تحليل ومناقشة الفرضيات الجزئية :

بعد التحقق من الفرضية العامة التي تشير أن هناك علاقة بين اتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية والدافعية للإنجاز الدراسي، والتي هي الهدف الرئيسي المراد تحقيقه في دراستنا الحالية، ومن خلال ذلك يمكننا التحقق من الفوضيات الجزئية المتمثلةفي الفروق في متغيرات الدراسة حسب الجنس والمستوى الدراسي وهي كالآتي:

1.1.2 ـ تحليل ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات متعلمين السنة الثانية والسنة الرابعة متوسط في اتجاهاتهم نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية".

جدول رقم(19) يوضح الدلالة الإحصائية للفروق في درجات اتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة التربية الفنية حسب المستوى الدراسي.

المستوى الدراسي	الثانية متوسط		الرابعة متوسط		قيمة ت	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة عند 0.05	اتجاه الفروق
المتغيـر	ن=158		ن=113					
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
الاتجاهات نحو ممارسة التربية الفنية	75.93	7.97	75.84	7.43	0.100	0.920	غير دالـــة	لا توجد فروق

يتضح من الجدول رقم (20) الدلالة الإحصائية للفروق في درجات اتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية حسب المستوى الدراسي (السنة الثانية والرابعة متوسط)، أن قيمة(ت = 0.100) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(0.05) وهو ما يفيد عدموجود فروق في اتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية تعزى

لمتغير المستوى الدراسي (السنة الثانية والسنة الرابعة متوسط)، ومنه نقبل الفرضية الصفرية(H0) التي يعبر عنها بـ :"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ السنة الثانية والسنة الرابعة متوسط في اتجاهاتهم نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية ". ونرفض الفرضية البديلة (H1) التي فرضناها.

ومنه يمكننا القول بأن نتائج الدراسة الحالية كشفت عن عدم تحقيق الفرضية الجزئية الأولى، مما يتبين لنا أن هناك توافق كبير في اتجاهات كلا المستويين نحو دراستهم لهذه المادة، وهو أمر يمكن تفسيره على أساس أن الوعي بأهمية مادة التربية الفنية وما تقدمه من ممارسات فنية تلعب دورا هاما في توجيه وصقل المواهب بالإضافة إلى تزويدهم بالخبرات الفنية البيئية والصحية كما أنه يتعدى دورها في ذلك إلى جميع الميادين التجارية كالإشهار والإعلام الغرافيكي وغيرها من المكتسبات التي تنمي في المتعلم ملكة التذوق والابداع.

وبهذه الاتجاهات الايجابية المعبر عنها عند المتعلمين في كل من المستويين نحو النشاط الفني التشكيلي في مرحلة التعليم المتوسط، يتضح لنا أن الفرق في المستوى التعليمي لا يؤثر في مدى اهتمام المتعلمين بدراسة وممارسة التربية الفنية التشكيلية كون أن لكل مستوى برنامج ومنهاج خاص يتماشى والمرحلة العمرية والعقلية بالإضافة إلى الامكانات والاستعدادات لدى المتعلمين، وهذا ما نجده في دراسة "صفاء محمود جمال" حيث استهدفت هذه الدراسة تحديدالمفاهيم الأساسية للتربية الفنية لطلاب الصف السابع للتعليم الأساسي حيث قامت بإعداد دليل لمعلم التربية الفنية حيث قدمت قائمة مفاهيم التربية الفنية ودراسة خصائص التعبير الفني لمتعلمي تلك المرحلة وذلك للتعرف على المفاهيم التي تتناسب مع متعلمي تلك المرحلة المتمثلة في الصف السابعللتعليم الأساسي.

2.1.2 ـ تحليل ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات ذكور وا ِناث السنة الثانية متوسط في اتجاهاتهم نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية".

جدول رقم(20) يوضح الدلالة الإحصائية للفروق في درجات اتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة التربية الفنية حسب الجنس لمستوى الثانية متوسط

المستوى	الثانية متوسط				قيمة ت	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة عند 0.05	اتجاه الفروق
المتغيـر	الذكور: ن=80		الاناث: ن=78					
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
الاتجاهات نحو ممارسة التربية الفنية	74.13	9.00	77.60	6.44	2.783	0.06	غير دالـــة	لا توجد فروق

يبين للجدول رقم (21)الدلالة الإحصائية للفروق في درجات اتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة التربية الفنية حسب الجنس لمستوى الثانية متوسط(الذكور والاناث)، فكانت قيمة(ت = 2.783) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(0.05) وهو ما يفيد عدم وجود فروق ما بين متوسطات كل من الذكور والاناث لمستوى السنة الثانية متوسط في اتجاهاتهم نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية، ومنه نقبل الفرضية الصفرية(H0) التي يعبر عنها بـ: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطدرجات ذكور وإناث السنة الثانية متوسط في اتجاهاتهم نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية ".

ونرفض الفرضية البديلة(H1) التي فرضناها، ومنه يمكننا أن نقول بأن نتائج الدراسة الحالية كشفت عن عدم تحقيق الفرضية الجزئية الثانية. حيث يتضح لنا من خلال هذه النتيجة أن كل من الذكور والاناث لهم نفس الاتجاهات نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية عند مستوى السنة الثانية متوسط، فالتربية الفنية مجال خصبيمارس فيه المتعلم مختلف الخامات والوسائل المعينة على الرسم والتخطيط، وذلك حتى يتمكن المتعلم من تأكيد المعلومات والمفاهيم والقضايا التي يدرسها في المجالات المختلفة باستخدام التعبير الفني،

فالمتعلمين في هذه المرحلة التي تمثل بداية المراهقة يحاول فيها اثبات شخصيته بشتى الطرق والوسائل فإنجازه للأعمال الفنية يدفعه للاهتمام بالعمل خاصة التطبيقي والجماعي بممارسة الألوان الخشبية منها والمائية، كما يؤكد العمل الفني أيضا مدى الاهتمام بعامل الدقة والاتقان.

إن ما تسهم به مادة التربية الفنية التشكيلية من انخراط المتعلمين (الذكور والاناث) في نادي الفنون التشكيلية يساعد على الاندماج في جو تنافسي يشجع على الحضور للمدرسة وتنمية المواهب الفنية لديهم مما يؤهلهم للمشاركة في معرض المدرسة أو بين المدارس، وهذا لتفعيل البيئة المدرسية من أجل تنمية القيم الإبداعية التشكيلية، ويتفق هذا مع دراسة "أمل بنت محمد علي عبد الله الشلتي"، (2010) حول: أثر منظومة البيئة المدر سية في تنمية القيم الإبداعية التشكيلية لمادة التربية الفنية"، وكان الهدف من هذه الدراسة التعرف على منظومة البيئة المدرسية ومدى تأثيرها في تنمية القيم الإبداعية للفن التشكيلي المعاصر لدى طالبات المرحلة الثانوية، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها:دور المدرسة في تنمية القيم الإبداعية في مادة التربية الفنية كان بدرجة متوسطة بينما دور الأنشطة التعليمية في تنمية القيم الإبداعية في مادة التربية الفنية كان بدرجة متوسطة.

فأظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين جميع العناصر التي تسهم في تنمية القيم الإبداعية والفنية في مادة التربية الفنية بالمرحلة الثانوية.

3.1.2 ـ تحليل ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطدرجات ذكور وا ِناث السنة الرابعة متوسط في اتجاهاتهم نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية".

جدول رقم(21) يوضح الدلالة الإحصائية للفروق في درجات اتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة التربية الفنية حسب الجنس لمستوى الرابعة متوسط.

المستوى	الرابعة متوسط				قيمة ت	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة عند 0.05	اتجاه الفروق
المتغيـر	الذكور: ن=52		الاناث: ن=61					
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
الاتجاهات نحو ممارسة التربية الفنية	75.62	7.33	76.53	7.59	0.645	0.520	غير دالـــة	لا توجد فروق

يبين للجدول رقم (22)الدلالة الإحصائية للفروق في درجات اتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة التربية الفنية حسب الجنسلمستوى الرابعة متوسط(الذكور والاناث)، فكانت قيمة (ت = 0.645) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) وهو ما يفيد عدم وجود فروق ما بين متوسطات كل من الذكور والاناث لمستوى السنة الرابعة متوسط في اتجاهاتهم نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية، ومنه نقبل الفرضية الصفرية(H0) التي يعبر عنها بـ: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطدرجات ذكور وا إناث السنة الرابعة متوسط في اتجاهاتهم نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية". ونرفض الفرضية البديلة(H1) التي فرضناها، ومنه يمكننا أن نقول بأن نتائج الدراسة الحالية كشفت عن عدم تحقيق الفرضية الجزئية الثالثة، حيث يتضح لنا من خلال هذه النتيجة أن كل من الذكور والاناث لهم نفس الاتجاهات نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية عند مستوى السنة الرابعة متوسط.

وهذا ما يفسر مدى احساس المتعلمين بأهمية هذه المرحلة التي تمثل بالنسبة لهم السنة المصيرية في مرحلة التعليم المتوسط، حيث يسعى المتعلمون بالمشاركة في حصص الدعم خارج أوقات الدراسة، والعمل على تحقيق النجاح، في حين نجد أغلب متعلمين السنة الرابعة

متوسط يقومون بتسجيل اسمائهم ضمن قائمة المشاركين في امتحان شهادة التعليم المتوسط لمادة التربية الفنية التشكيلية والاستعداد لذلك بالعمل الجاد في امتحانات فصول السنة.

فهذه الدوافع الدراسية من أجل تحقيق الانتقال إلى المرحلة الثانوية.

4.1.2 ـ تحليل ومناقشة الفرضية الجزئية الرابعة:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ السنة الثانية والسنة الرابعة متوسط في الدافعية للإنجاز".

جدول رقم(22) يوضح الدلالة الإحصائية للفروق في درجات الدافعية للإنجاز حسب المستوى الدراسي.

المستوى	الثانية متوسط		الرابعة متوسط		قيمة ت	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة عند 0.05	اتجاه الفروق
المتغيـر	ن=158		ن=113					
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
الدافعية للإنجاز	168.4	20.10	171.22	19.28	1.138	0.256	غير دالـــة	لا توجد فروق

يبين للجدول ر قم (23) لدلالة الإحصائية للفروق في درجات الدافعية للإنجاز الدراسي حسب المستوى الدراسي (السنة الثانية والرابعة متوسط)، فكانت قيمة(ت = 1.138) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(0.05) وهو ما يفيد عدموجود فروق ما بين متوسطات كل من مستوى السنة الثانية والرابعة متوسط في مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي، ومنه نقبل الفرضية الصفرية(H0) التي يعبر عنها بـ: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ السنة الثانية والسنة الرابعة متوسط في الدافعية للإنجاز". ونرفض الفرضية البديلة(H1) التي فرضناها، ومنه يمكننا أن نقول بأن نتائج الدراسة الحالية كشفت عن عدم تحقيق الفرضية الجزئية الرابعة.

وهذا ما يفسر أن المستوى الدراسي لا يؤثر في الدافعية للإنجاز عند المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط، هذا لأن كل مستوى يختلف عن الأخر من حيث المناهج والبرامج المسطرة من طرف وزارة التربية الوطنية مراعية في ذلك العمر الزمني للمتعلم وقدراته الجسمية والعقلية، فكل من متعلمي السنة الثانية أو السنة الرابعة متوسط لديه الرغبة في النجاح الدراسي سواء الانتقال إلى السنة الثالثة بالنسبة لمتعلمي السنة الثانية أو الانتقال إلى المرحلة الثانوية بالنسبة للسنة الرابعة متوسط، فالدافع الإنجازي نحو الدراسة لدى المتعلمين يظهر من خلال الحضور الدائم للفصل أو القسم مع المشاركة في مختلف النشاطات التي تنظمها المدرسة بالإضافة إلى الحضور لدروس الدعم وتفعيل الدرس من خلال المشاركة الفعالة ومناقشة المعلمين والاساتذة للاستيعاب والفهم أكثر " قصد تحقيق النجاح الذي يعتبره البعض منهم شيء صعب يتطلب دوافع قوية وملحة (غير مشبعة) لدى المتعلم فإنها تعبر عن نفسها بالمخاطرة والقيام بمهام معقدة لبلوغ الأهداف والمجاهدة لبلوغ هذه الأهداف والحصول على تغذية راجعة عن الإنجاز والوصول إلى النجاح."(محمد فتحي فرج الزليتي، 2008، ص172).

إن عدم وجود فروق في الدافعية للإنجاز حسب المستوى الدراسي يبين لنا المتعلمين في كل من السنة الثانية والرابعة متوسط الذين يحققون النجاح ومستوى تحصيلي جيد لديهم الدافعية للإنجاز و الطموح والمثابرة وهذا ما يتفق مع الدراسة التي قام بها (محمد الحامد) فقد تناولت علاقة مستوى التحصيل الدراسي بعدد من المتغيرات، كان من بينها الدافعية للإنجاز، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط إيجابي ذو دلالة احصائية بين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز لدى هؤلاء المتعلمين.عن(رشاد علي عبد العزيز موسى، 1994، ص 439).

كما كشفت نتائج الدراسة التي أجراها (محمود عبد القادر، 1978) عن وجود ارتباط إيجابي دال بين درجات النجاح في نهاية الفصل الدراسي، وكل من الطموح والمثابرة، فالنجاح الأكاديمي يتطلب بالإضافة إلى الطموح تحملا ومثابرة من قبل الفرد.

5.1.2 ـ تحليل ومناقشة الفرضية الجزئية الخامسة:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات ذكور وا ِناث السنة الثانية متوسط في الدافعية للإنجاز".

جدول رقم(23) يوضح الدلالة الإحصائية للفروق في درجات الدافعية للإنجاز حسب الجنس لمستوى الثانية متوسط.

المستوى	الثانية متوسط				قيمة ت	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة عند 0.05	اتجاه الفروق
المتغيـر	الذكور: ن=80		الاناث: ن=78					
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
الدافعية للإنجاز	162.5	22.221	174.36	15.78	3.860	0.00	دالـــة	توجد فروق

يبين للجدول ر قم (24) الدلالة الإحصائية للفروق في درجات الدافعية للإنجاز الدراسي حسب متغير الجنس عند مستوى السنة الثانية متوسط، فكانت قيمة(ت = 3.860) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(0.05) وهو ما يفيد وجود فروق ما بين الذكور والإناث في مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي، وهذا لصالح الاناث لحصولهن على متوسط حسابي (174.36)، بينما حصل الذكور على متوسط حسابي (162.5)، ومنه نقبل الفرضية البديلة(H1) التي فرضناها والمعبر عنها بـ:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات ذكور وا ِناث السنة الثانية متوسط في الدافعية للإنجاز". ومنه يمكننا أن نقول بأن نتائج الدراسة الحالية كشفت عن تحقيق الفرضية الجزئية الخامسة.

وهذاما يفسر أن الاناث في هذا المستوى (السنة الثانية) من مرحلة التعليم المتوسط لهن مستوى عالي من الدافعية للإنجاز الدراسي بالمقارنة مع الذكور لأن الاناث بطبيعتهن يردن التفوق والنجاح ولا سبيل لذلك إلا الدراسة، فالأنثى في هذا السن لا يعتمد عليها كثيرا في شؤون البيت أو خارجه، وبالتالي فإن الأنثى المتمدرسة شغلها الشاغل هو الدراسة والمنافسة مع زميلاتها، وحسب خبرتنا في هذا الميدان التربوي فإننا دائما نجد أن نسبة حضور الاناث أكثر من الذكور حتى في المواد الترفيهية التي نجد بعض الذكور لا يعطون لها أهمية كبقية المواد الأخرى، في حين أن العوامل المؤثرة سلبا على دافع الإنجاز الدراسي لدى الذكور تؤدي إلى ضعف في التحصيل الدراسي كاللعب خارج البيت حتى أوقات متأخرة من الليل تأثير جماعة الأقران ببعض الاضطرابات السلوكية كالتدخين والسرقة، وعدم اهتمام الذكور خاصة في السنوات ما قبل الرابعة متوسط بدافع المنافسة في التحصيل الدراسي لإحراز نتائج عالية وممتازة، بل المهم عندهم هو أن يؤهل للانتقال إلى السنة الثالثة أو الر ابعة متوسط بغض النظر عن المعدل على أنه مرتفع أو متوسط، فهي ليست بالسنوات الحاسمة التي تحدد مصير المتعلم الذي يعلق آماله كلها في الانتقال إلى مرحلة التعليم الثانوي وأنه كلما كانت نتائجه أحسن كلما كان له الحظ والخيار في اختيار الشعبة المناسبة له.

ففي مستوى الثانية متوسط والتي تعتبر بداية مرحلة المراهقة حيث تظهر الفروق الفردية بين المتعلمين في شكل تنافسي يتفوق فيه الاناث عن الذكور بسبب التنشئة الاجتماعية السائدة في تشجيع المرأة على العمل جنبا إلى جنب مثله عند الذكور، زيادة نسبة عدد الاناث أكثر من الذكور في كل المراحل التعليمية، مما يدفع بهن للدراسة لتحقيق الاعتبار للذات، حيث يرى "ماكليلاند" أن السلوك الإنساني مدفوع وذلك من أجل تحقيق الاعتبار للذات حيث يعرف الدافعية بأنها "إعادة التكامل وتحدد النشاط الناتج عن التغير في الموقف الوجداني(عبد اللطيف محمد خليفة،2000 ص88).

فهنا تستثار الدافعية عند الاناث نحو الانجاز الدراسي أكثر منه عند الذكور، فتحقيق الرغبات الشعورية لديهن تختلف عند الذكور على أنهن يعتبرن تحقيق هذه الرغبات مطلبا أساسيا، مثلما يراه أحمد عبد العزيز حيث يعرف الدافعية بأنها رغبة شعورية في شيء من الأشياء، وهذا ما يسمى أحيانا "مطلبا" (أحمد عبد العزيز سلامة،1988 ص 28).

ففي مجال التعلم نجد أن الفرد مدفوع في سلوكه بهدف تحقيق اللذة والسعادة لذلك فإن مواقف التعلم تثير دافعية المتعلم إذا ما حققت لديهم السرور، مما يدفعه للاستمرار في تلك المواقف والسعي ور اء النجاح والإنجاز(قطامي، 1993، ص 17)، وهذا ما نجده عند اناث مستوى الثانية متوسط في المنظور التحليلي للدافعية. وفي دراسات أخرى يظهر فيها عكس ما وصلت إليه هذه النتيجة الحالية، حيث تؤكدتفوق الذكور على الاناث بسببالدافع إلى تحاشي الفشل، حيث فسرت "هورنز" تفوق الذكور على الاناث في الدافعية للإنجاز في ضوء الدافع إلى تحاشي الفشل، واعتبرته أحد الخصال الكامنة في الشخصية لدى الاناث.

فهن يتعلمن أن المنافسة لا تتسق مع أنوثتهن وأنها مناسبة فقط للرجال، ولذلك فان مواقف الانجاز التي تتضمن منافسة تثير الخوف لديهن من الرفض الاجتماعي (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص 76).

كما أرجع البعض ارتفاع دافعية الذكور للإنجاز بالمقارنة بالإناث إلى ارتفاع التوتر لديهن بدرجة كبيرة من شأنها التأثير سلبيا على أدائهن. وذلك نظرا لاعتبارات الاحساس بالهامشية والضغوط الاجتماعية (مصطفى سويف، 1968، ص 14).

وبوجه عام تمثل قضية الفروق بين الجنسين واحدة من أكثر المشكلات المثيرة للجدل في العديد من البحوث النفسية، ويقوم جزء كبير من هذا الجدل على التمسك التقليدي بالأبعاد والتنميطات الجنسية الجامدة من ناحية، وعلى التحديات التي تواجهها هذه المعتقدات من ناحية أخرى (حسن علي حسن، 1989، "أ").

وترتبط مسألة الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز بعدة متغيرات منها طبيعة المجتمعات والاطار الحضاري والثقافي لهذه المجتمعات، والفترة الزمنية التي تجرى فيها الدراسة، ونوع المهام المطلوب انجازها والظروف المهيئة أو المثيرة للإنجاز.

6.1.2 ـ تحليل ومناقشة الجزئية السادسة:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطدرجات ذكور وا ٍناث السنة الرابعة متوسط في الدافعية للإنجاز".

جدول رقم(24) يوضح الدلالة الإحصائية للفرق في درجات الدافعية للإنجاز حسب الجنس لمستوى الرابعة متوسط.

المستوى	الرابعة متوسط				قيمة ت	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة عند 0.05	اتجاه الفروق
المتغيـر	الذكور: ن=52		الاناث: ن=61					
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
الدافعية للإنجاز	170.9	18.39	171.45	20.27	0.130	0.897	غير دالـــة	لا توجد فروق

يبين للجدول ر قم (25) الدلالة الإحصائية للفرق في درجات الدافعية للإنجاز الدراسي حسب متغير الجنس عند مستوى السنة الرابعة متوسط، فكانت قيمة(ت = 0.130) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(0.05) وهو ما يفيد عدم وجود فروق ما بين الذكور والإناث في مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي، ومنه نقبل الفرضية الصفرية (H0) التي يعبر عنها بـ: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطدرجات ذكور وا ٍناث السنة الرابعة متوسط في الدافعية للإنجاز". ونرفض الفرضية البديلة (H1) التي فرضناها، ومنه يمكننا أن نقول بأن نتائج الدراسة الحالية كشفت عن عدم تحقق الفرضية الجزئية السادسة.

وقد تبين من خلال استقرائنا لنتائج الدراسات السابقة التي تمت في هذا المجال، أن هناك تعارضا بين نتائجها، حيث كشفت بعضها عن عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز، في حين توصل البعض الآخر إلى وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز.

أما فيما يتعلق بالدراسات التي اتفقت نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية في الكشف عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناثفي الدافعية للإنجاز، فمنها على سبيل المثال دراسة كل من (مصطفى تركي، 1988، دراسة نوال سيد، 2009، نائلة حسن فايد محمود، 1991)

وقد أرجع الباحثون عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز إلى عدة عوامل من أهمهاما يأتي:

ـ أرجع البعض ذلك إلى دور الأسرة العربية الحديثة والتي أصبحت تشجع وتحث الأنثى على التفوق في الدراسة والعمل مثل الذكور تماما، وأن هذه النظرة أصبحت مقبولة اجتماعيا مما يسمح للمرأة العربية بالتفوق والامتياز في مجتمعها، ولذلك أصبحن يرغبن في التفوق والإنجاز مثل الذكور (مصطفى تركي، 1988).

كما أصبحت الفرص التعليمية والمهنية الآن متاحة لكل من الجنسين في المجتمعات العربية، فقد اقتحمت المرأة في السنوات الأخيرة كافة ميادين التعليم النظرية منها والعملية وزادت نسبة الإناث بالمدارس والجامعات بشكل واضح وملحوظ (كامليا عبد الفتاح، 1984، "ب").

وفي ضوء ذلك يتضح أن ما كشفت عنه الدراسة الحالية من عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين لمستوى الرابعة متوسط، إنما يرجع إلى عدة عوامل منها رغبة الإناث في النجاح والتفوق والتحصيل الدراسي، وتغيير النظرة السائدة نحوها، ورغبتها في احساس المجتمع بها والاعتراف بكفاءتها، خاصة عند اللواتي يعشن في المناطق الريفية والتي تحكمها بعض العادات والتقاليد التي تحد من حرية المرأة، واعطائها الحق في التعلم وممارسة بعض المهن والوظائف. وهذا ما تؤكده دراسة (رشاد موسى،

1988) في أنه يرجع اصرار الأنثى على التفوق والنجاح والتحمل والمثابرة إلى ميكانيزمات دفاعية عما لاقته من غبن المجتمع في مكانتها. لذلك فهي تحاول أن تتفوق في المجالات الحياتية المختلفة.

هذا بالإضافة إلى تغير المفاهيم الثقافية المرتبطة بالجنس حاليا بالمقارنة بالمفاهيم القديمة التي كانت تنظر إلى الأنثى باعتبارها كائن اجتماعي له دور اجتماعي محدود لا يتجاوزه ولا يتعداه.

كما أوضح البعض من الباحثين ضرورة أن نأخذ في الاعتبار الحقبة التاريخية أو الفترة الزمنية التي أجريت فيها دراسة الفروق بين الجنسين. فالدراسات التي تمت في الستينات تختلف نتائجها عن تلك التي أجريت في الثمانينيات أو التسعينات. فلكل فترة ظروفها ومتغيراتها الاجتماعية والتاريخية والثقافية والاقتصادية التي تميزها عن غيرها من الفترات (McCleeland, et al, 1976) .

وفي ضوء ذلك فإن أهمية متغير الجنس كمتغير محدد للدافعية للإنجاز ـ كما يرى البعض ـ قد تضاءلت إلى حد كبير في مجال نظرية الدافعية للإنجاز، وخاصة عند المتعلمين في هذه المرحلة التعليمية (السنة الرابعة متوسط) التي هي مرحلة المراهقة، حيث يظهر فيها الاتجاه التنافسي بين الذكور والاناث في التحصيل والإنجاز الدراسي، ولا ننسى أن المتعلمين في هذه السنة (الرابعة متوسط) الكل يسعى لاجتياز هذه المرحلة والنجاح في امتحان شهادة التعليم المتوسط ليتحقق لديهم الانتقال إلى مرحلة جديدة (المرحلة الثانوية) فتظهر عوامل الدافعية للإنجاز الدراسي عند كل من الجنسين الاناث والذكور.

أما عكس دراستنا الحالية فيما يتعلق بالدراسات التي كشفت نتائجها عن وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لصالح الذكور منها (دراسة كل من : Block,1981، كاميليا عبد الفتاح، 1984، محي الدين حسين، 1988)، حيث أرجع الباحثون تفوق الذكور على الاناث في الدافعية للإنجاز لعدة عوامل منها :

ـ أساليب التنشئة الاجتماعية : حيث تبين أن للسياق الاجتماعي ممثلا في التنشئة الاسرية له تأثيره على نسق دافعية الإناث وما يحتوي عليه هذا النسق من متغيرات، فظروف التنشئة الاجتماعية التي تعيشها الأنثى خلال طفولتها تختلف عن ظروف تنشئة الذكر. فالأنثى تعيش في عالم النساء الذي مازال ينظر اليها نظرة محدودة، وتعاني من ضروب الاهمال والتفرقة بينها وبين الرجل (كاميليا عبد الفتاح، 1984، "ب").

فالتنشئة الاجتماعية في بعض المجتمعات قد تشجع الذكور على تنمية المهارات المعرفية في حين تشجع الاناث على تنمية المهارات الاجتماعية (Block,1981).

ـ الظروف المثيرة للدافعية للإنجاز لدى كل من الذكور والاناث : حيث تختلف الظروف المثيرة للدافعية للإنجاز باختلاف جنس الفرد، وتتميز الاناث بارتفاع الدافع إلى الانتماء، حيث حاجة الانثى لأن تكون مرغوبة ومقبولة اجتماعيا. في حين نجد تغلب الدافع للإنجاز بالنسبة للرجل، فالدافعية للإنجاز بالنسبة للذكور يحددها الاكتفاء الذاتي والاستقلال عن المعايير السائدة، في حين يميزها عند الاناث التقبل الاجتماعي وتأييد المعايير السائدة، فهن موجهات بمعان اجتماعية تمليها عليهن أدوارهن كأمهات وزوجات أكثر من توجههن بمعاني الإنجاز وتحقيق الذات (محي الدين حسين، 1988، "أ").

2.2 ـ تحليل ومناقشة الفرضية العامة:

" توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين اتجاهات المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية ودافعية الإنجاز".

جدول رقم (25) يوضح الدلالة الإحصائية لعلاقة اتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة التربية الفنية بالدافعية للإنجاز .

المتغيرات الإحصائية	العينة	ر المحسوبة=r	مستوى الدلالة
توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المتعلمين نحو ممارسة التربية الفنية والدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة.	271	0.342	0.01

يبين الجدول رقم(19) أن العلاقة بين الدافعية للإنجاز واتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية علاقة إيجابية طردية وذات دلالة احصائية عند قيمة معامل الارتباط "بيرسون" (0.342 عند مستوى الدلالة(0,01)، فوجود العلاقة يرجع لكون مادة التربية الفنية التشكيلية هي مادة رسمية كبقية المواد التعليمية الأخرى، وبطبيعة الحال فإن المتعلمين الذين لديهم دافع للإنجاز الدراسي واستعداد لمواجهة كل الصعوبات وبذل الجهد للنجاح والتفوق يكون هذا في جميع المواد الدراسية وبنسب متفاوتة حسب درجة أهمية كل مادة عن الأخرى ومهما يكن فإن المتعلم يسعى للحصول على درجات عالية في كل المواد ولكنه يضع في الأولوية المواد العلمية كالرياضيات والعلوم أو اللغة العربية هذا يرجع لعدة عوامل منها :

1ـ درجة معامل المادة الدراسية وخاصة مستوى السنة الرابعة متوسط حيث نجد معامل مادة الرياضيات (3)، ومعامل مادة اللغة الفرنسية (2)، في حين نجد معامل مادة التربية الفنية (1)، إن هذا الترتيب للمعاملات يجعل المتعلم يسعى دائما لبذل الجهد في المواد التي تحوز عن أكبر معامل دون غيرها، هذا التفضيل أصبح شيئا منطقيا عند المتعلمين من أجل الحصول على أكبر قدر من الدرجات في الامتحان، في حين نجد أن لديهم شعور ورغبة في ممارسة النشاط الفني.

2ـ النظرة الدونية لبعض الأولياء نحو هذه المادة، فنجدهم يوجهون أبنائهم على مراجعة كل المواد عدا المواد الترفيهية غير الأساسية ـ حسبهم ـ مثل مادة التربية الفنية التشكيلية .

هذه النظرة تنشأ عند المتعلم وتتأصل لديه فكرة التفضيل في المواد الدراسية بعضها عن الآخر، فيرى " قاسم حسين صالح": "أن هناك كم هائل من الدراسات تفيد بوجود علاقة بين أساليب التنشئة الأسرية وبين شخصية المتعلم واهتمامه ومستوى دافعيته، ففي سبيل المثال تشير الأدلة إلى أن الإسناد في الدافعية للمتعلم من قبل الأبوين، وتشجيعه على الممارسة المستقلة لها أهمية بالغة في تكوين دافع التحصيل لديه، وأن التحكم الوالدي المستبد والتدخل المجحف في أمور الأبناء يعمل على كف التفكير المنطلق لديهم. فلا تجد القدرات الابتكارية متنفسا طبيعيا لها للظهور والتطور"(قاسم حسين صالح، 2007، ص93).

" وتشير الدراسات إلى أن ما يميز عددا من الفنانين المبدعين أنهم ولدوا ونشأوا في أُسَر لها موقف إيجابي من الفن عموما، وأن أُسَرهم كانت تتقبلهم وتحترم ميولهم واهتماماتهم وأن الممارسة الديمقراطية التي يتبعها الآباء مع أبنائهم ومنحهم حرية التعبير تعد من العوامل المهمة في نمو شخصياتهم وتحيق ذواتهم وتنمية الخيال والقدرات الإبداعية لديهم"(قاسم حسين صالح، 2007، ص94).

3ـ شخصية مدرس هذه المادة ومدى تطبيقه وتنفيذه للمنهاج الدراسي وكذلك فهمه له حتى يتمكن من تسيير حصته بأسلوب يجعل المتعلم ينتظرها بفارغ الصبر لكي يجد فيها متنفسه ويعبر عن احاسيسه من خلال ممارسته للألوان والأشكال لإنجاز أعمال فنية رائعة وغرس دافعية الإنجاز الدراسي لديه وبشكل فني. وتظهر أهمية معلم مادة التربية الفنية في الدراسة التي أجراها"عبير صفوت عبد الفتاح، 2002" حول:" دراسة الأساليب السائدة في تقييم طلاب التربية الفنية الميدانية كمدخل لبناء معيار موضوعي لتقييمهم" وكان الهدف من الدراسة هو دراسة الأساليب السائدة في تقييم الطالب / المعلم في مادة التربية الفنية الميدانية التحليلية ثم تحديد الكفايات التدريسية اللازمة للطالب / المعلم في مادة التربية الفنية الميدانية وتصنيفها ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

أ/ تصميم معيار موضوعي لتقييم أداء الطالب / المعلم في مادة التربية الفنية الميدانية.

ب/تحديد المهارات وكفاءات التدريس المتفق عليها من قبل التربويين الواجب تو افرها في معلم التربية الفنية والخبراء .

ج/ تحديد مهام ودور كل من المشرف والموجه ومدير المدرسة والطالب / المعلم في تدريس مادة التربية الفنية الميدانية .

4ـ إن مقدار العلاقة بين اتجاهات المتعلمين نحو ممارسة ودراسة مادة التربية الفنية التشكيلية ودافعية الإنجاز لديهم، يؤكد أن التربية تستعين بكافة المواد التعليمية بشكل متوازن، لأن فقدان إحداها أو تواجدها بشكل جزئي أو غير مؤثر ينعكس على تنشئة المتعلم انعكاسا واضحا.

ومن هذا المنطلق تأخذ التربية الفنية دورها كمادة من المواد التعليمية في حقل التربية فهي جزء من كل يسعى لتكامل نمو المتعلم نموا طبيعيا يتفق وقدراته الجسمية والعقلية والوجدانية والنفسية والخلقية وهي النافذة التي يطل منها على عالمه الذاتي وطاقاته المبدعة في حرية وطمأنينة، كما أنها تشكل نسقا متكاملا مع المواد التعليمية الأخرى، حيث يتضح لنا هذا من خلال دراسة كل من " نضال شعبان الأحمد وسلوى عثمان، 2007" حول فعالية وحدة دراسية في التعبير الفني باستخدام الأسلوب التكاملي في تحصيل مادة العلوم لدى متعلمات الصف الثالث متوسط واتجاهاتهن نحو كل من العلوم والتربية الفنية، وكان الهدف من هذه الدراسة هو تحديد أثر التدريس باستخدام مخل التكامل بين العلوم والتربية الفنية.

وأسفرت الدراسة نتائجها على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المتعلمات في القياسين القبليوالبعدي لمقياس الاتجاه نحو مادتي العلوم و التربية الفنية.

وأكد "خالد محمد السعود" على أنه يمكن القول أن هناك عدة دوافع للفن تدفع المتعلمين لتعلم الفن بأشكاله المختلفة، حيث تتمثل هذه الدوافع في الدافع الجمالي، فممارسة الفن تجعل المتعلم يستمتع بما أنتجه من أعمال فنية من خلال تذوق هذه الأعمال، ودافع اجتماعي حيث يستخدم الفن كوسيلة لبناء علاقات اجتماعية بين المتعلمين، ويظهر من

خلال التعاون في إنتاج الأعمال الفنية، ودافع اقتصادي حيث إن البيئة المحيطة بالمتعلم تزخر بالخامات المختلفة المستهلكة منها وغير المستهلكة، لذلك لابد من توجيه المتعلمين لاستغلال هذه الخامات وانتاج أعمال فنية منها بأقل التكاليف وبأقل جهد، ودافع نفسي يتضح من خلال تفريغ المتعلم لانفعالاته بإحدى أشكال الرسم وممارسة الألوان والخطوط هذه الدوافع تؤثر بشكل ايجابي في العملية التعلمية للمتعلم.

الاستنتاج العـــام :

يمكننا أن نضع الاستنتاج العام لهذه الدراسة في ضوء ما تم عرضه من الاطار النظري بما يشمل من متغيرات الدراسة المتمثلة في مفهوم مادة التربية الفنية التشكيلية، ومفهوم الدافعية للإنجاز الدراسي، واستنادا على البيانات والمعطيات الاحصائية المتحصل عليها في العمل الميداني لهذا البحث، ومن خلال عرضنا للنتائج وتفسيرها، حيث حاولنا التأكد من وجود علاقة بين اتجاهات المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية والدافعية للإنجاز الدراسي، وعند اجراءنا للدراسة الأساسية على عينة البحث الحالي، توصلنا إلى قبول الفرضية العامة والتي تنص على أنه " توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين اتجاهات المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية ودافعية الإنجاز. حيث بلغت قيمة معامل الارتباط "بيرسون": (ر= 0.34) والتي تبين لنا أنه كلمت زادت اتجاهات المتعلمين نحو ممارسة التربية الفنية التشكيلية كلما زادت لديهم دافعية الانجاز الدراسي، وبهذا نستنتج مدى ارتباط الدافعية للإنجاز الدراسي ودراسة المتعلمين لمادة التربية الفنية التشكيلية وهذه الأخيرة أيضا تهدف الدراسة الحالية من خلالها تنمية الوعي للتذوق الفني والجانب الجمالي للمتعلم في مرحلة التعليم المتوسط، وتزويده بالمعارف والمهارات والخبرات والاتجاهات الضرورية التي تجعله إيجابيا مع غيره وتدفع به نحو الإنجاز الدراسي والتحصيل الجيد.

كما كشفت الدراسة عن ايجاد مداخل جديدة للتعرف على دواعي الدافعية للإنجاز الدراسي واقتراح حلول لها من خلال ممارسة الرسم واكتساب التذوق الفني والإدراك الجمالي للأشياء وبالتالي الإحساس بالإنجاز وبشكل فني، فالتربية الفنية مجال خصب لتأكيد المعلومات والمفاهيم والقضايا التي يدرسها المتعلم في المجالات المختلفة.

وقد حاولت الدراسة أيضا الربط بين مجالي التربية الفنية التشكيلية والدافعية للإنجاز الدراسي لدى المتعلمين لمرحلة التعليم المتوسط حيث اخترنا السنة الثانية متوسط لتمثل بداية مرحلة التعليم المتوسط أما السنة الرابعة متوسط لتمثل نهاية المرحلة، وقمنا بوضع فرضيات جزئية تتعلق بالمستوى والجنس (الذكور والاناث) لكل من متغيرات الدراسة، وتوصلنا من خلال الدراسة إلى أنه لا توجدفروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ السنة الثانية والسنة الرابعة متوسط في اتجاهاتهم نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية.

كما لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات ذكور وا ٍناث السنة الثانية والسنة الرابعة متوسط في اتجاهاتهم نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية. واتضح من نتائج الفرضية الرابعة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ السنة الثانية والسنة الرابعة متوسط في الدافعية للإنجاز، بينما أسفرت نتائج الفرض الخامس علىوجود فروق ذات دلالةإحصائية بين متوسط درجات ذكور وا ٍناث السنة الثانية متوسط في الدافعية للإنجاز، وعدم وجو فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات ذكور وا ٍناث السنة الرابعة متوسط في الدافعية للإنجاز في الفرضية السادسة.

وتختلف هذه النتائج مع ما توصل إليه بعض الباحثين خاصة تلك التي بينت الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز فالدراسات التي أكدت على وجود فروق في الدافعية للإنجاز الدراسي بين الذكور والاناث مثل دراسة كل من:(محمود عبد القادر، 1978، كاميليا عبد الفتاح،1984،بدر العمر،1987، محي الدين حسين، 1988، حسن علي حسن، 1989،) وقد أرجع هؤلاء الباحثون تفوق الذكور على الإناث في الدافعية للإنجاز إلى عدة عوامل

منها ما يتعلق بظروف وعمليات التنشئة الاجتماعية وبعضها يتعلق بالظروف المثيرة لهذه الدافعية، وبعضها الآخر يتعلق بمسألة الخوف من النجاح لدى الإناث، ومنها من اعتمد على الجانب الفسيولوجي وأنماط الشخصية.

وهذا يعكس ما توصلت إليه دراستنا الحالية حيث بينت نتائج الفرض الخامس فروق في الدافعية للإنجاز عند مستوى اسنة الثانية متوسط، ولكن لصالح الاناث وليس الذكور كما أشارت إليه هذه الدراسات مما يرجع تفسيره إلى ارتباط اتجاهات الاناث ورغبتهن نحو ممارسة الاعمال الفنية كالرسم وفنون التصميم مما زاد اهتمامهن بالدراسة والتعلم، وفي دراسات أخرى بينت عدم وجود فروق في الدافعية للإنجاز ومن هذه الدراسات: (مصطفى تركي، 1988، رشاد عبد العزيز موسى، دراسةنوال سيد، 2009، نائلة حسن فايد محمود، 1991). حيثتبين من خلال نتائج هذهالدراسات عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز، وتتفق هذه الدراسات مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية في نتائج الفرض السادس عند مستوى السنة الرابعة متوسط.

وبناء على ذلك فإن الدراسة الحالية رصدت بعض الملاحظات وهي كالآتي:

رغبة المتعلمين الملحة على ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية، مع أن هناك فئة منهم موهوبة في هذا المجال الفني، حيث تمثل نخبة من الفنانين لو كان هناك جانب من الاهتمام من طرف الوصاية الممثلة في وزارة التربية، مثلما هو مطبق حاليا في بعض المتوسطات بالنسبة لمادة التربية البدنية (الرياضة)، وذلك باتفاق مع وزارة الشباب والرياضة في تكوين نخبة من الرياضيين بداية من السنة أولى متوسط وتكثيف حصص اضافية تصل إلى ستة ساعات في الأسبوع، ويتم التأطير بإشراف أساتذة مكونين تابعين لوزارة الشباب والرياضة.

فما يلاحظ هنا هو الاحتكار الواضح لمادة دراسية دون الأخرى مما يؤدي إلى قتل هذه المواهب الفنية خاصة في بداية ظهورها وعدم إعطائها القدر الكافي من الاهتمام لزيادة مستوى الدافع الإنجازي لديهم.

كما كشفت لنا نتائج الدراسة الحالية حاجات المتعلمين المراهقين ذوي الدافعية للإنجاز الدراسي لممار سة الجوانب الفنية المتمثلة في الرسم والتلوين وفنون التصميم بشتى أنواعه وذلك من خلال اتجاهاتهم نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية واعتبارهم لمادة التربية الفنية كنشاط للشعور بالذات والتذوق الفني، وهذا ما يفسر شعور المتعلم المراهق بذاته من خلال تعبيراته الفنية من خطوط ومساحات وألوان. وفي هذه المرحلة العمرية ينشأ لدى المتعلم الاحساس بالذوق الفني انطلاقا من بيئته المحيطة به ويظهر ذلك في لباسه وترتيب أدواته وتنظيم حياته الخاصة.

اقتراحـــــات :

في ضوء نتائج البحث الحالي نقدم بعض التوصيات التي من شأنها تزيد من الاهتمام بممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية وما يترتب عنها من دوافع للإنجاز الدراسي لدى المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط، ومن هذه التوصيات مايلي:

ـ الربط بين محتوى التربية الفنية التشكيلية والقضايا والمشكلات العامة في المجتمع مثل المشكلات البيئية والصحية ومحو الأمية وغيرها.

ـ الربط بين المعارف وحل المشكلات وتعميق الإحساس الفني وتنمية القيم للمتعلم لتحقيق الإنجاز الدراسي .

ـ الوصول بالمتعلم إلى تحقيق رؤية بصرية متعمقة من خلال التأمل إلى التفكير الإبداعي واكتساب المهارات اللازمة لإبراز هذا التفكير ومده بالأساليب والخامات والأدوات الهامة لإنتاج العمل الفني.

ـ العمل على ربط الإنتاج الفني للمتعلم بأنشطته للمواد الأخرى لأن التربية الفنية رباط يجمع بين المواد المختلفة.

ـ العمل على اكساب المتعلم الأسلوب الذي يجعله يندمج في كل ما يأتيه من أعمال أو يصادفه من مواقف اجتماعية ليحقق دافع الإنجاز لديه من خلال التأكيد على النشاطات اللاصفية وتفعيل النوادي الثقافية والفنية في المؤسسات التربوية.

ـ تكوين نخبة من الفنانين وذلك بالاهتمام بالمواهب الفنية منذ بداية اكتشافها مع تكثيف ساعات إضافية لهم وتدبير تأطير خاص بهم .

ـ توفير الوسائل اللازمة والكفيلة بتدريس مادة التربية الفنية التشكيلية انطلاقا من قاعة التدريس والطاولات الخاصة بالرسم، بالإضافة إلى الوسائل التعليمية الأخرى كجهاز تكبير الصور والأقراص المضغوطة الخاصة بمشاهير الفنانين ولوحاتهم وبعض المواضيع التي تتطلب استخدام جهاز الإعلام الآلي.

ـ تفعيل النشاطات الفنية التشكيلية المدرسية ومشاركة المتعلمين في المسابقات الفنية بين المدارس(ولائية أو وطنية)، مما يحقق دافع الإنجاز لديهم.

وهكذا فإن الأخذ بتوصيات هذه الدراسة ومراعاة خصائص المتعلم وفقا للمعايير العالمية للتربية الفنية لإعطائها مشروعية علمية ومنطقية، تدفع الجميع(مخططين ومنفذين ومتعلمين) للدفاع عنها كما تدفعهم إلى السعي لتطويرها بشكل مستمر لتنسجم مع التطورات التكنولوجية والعلمية في شتى مجالات الحياة وبالتالي الاهتمام بدوافع المتعلمين المرتبطة بالإنجاز الدراسي.

خـــاتمة:

حاولنا في هذه الدراسة البحث عن العلاقة بين اتجاهات المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية ودافعية الانجاز، للكشف عن ما يمكن أن تقدمه هذه المادة للمتعلم من حيث التعبير الفني عن طريق الرسم والتلوين للإفصاح عن مكبوتاته النفسية، وفتح أفاق وتوسعات فنية جديدة للمتعلم، مما يكسبه دوافع لتحقيق الانجاز الدراسي ليكون فردا ناجحا ونافعا لمجتمعه.

وبعد تحليل النتائج ومناقشة الفرضيات تبين أن المتعلمين في هذه المرحلة بحاجة لممارسة مادة التربية الفية التشكيلية، فبالنسبة لمستوى السنة الرابعة متوسط وجدنا تزايد الاهتمام بدراسة هذه المادة عند الاناث والذكور، خاصة بعد ادراجها في امتحان شهادة التعليم المتوسط وبالتالي اكسابهم دافع الانجاز، حيث نلاحظ فيها الاتجاه التنافسي بين الذكور والاناث في التحصيل الدر اسي، وسعي المتعلمين في هذه السنة (الرابعة متوسط) لاجتياز هذه المرحلة والنجاح في امتحان شهادة التعليم المتوسط ليتحقق لديهم الانتقال إلى مرحلة جديدة (المرحلة الثانوية). فهذا الدافع يزيد من ايجابية اتجاهات المتعلمين نحو ممارسة النشاط الفني، بالإضافة إلى دافع التنفيس الانفعالي وتفريغ الطاقات الزائدة والمكبوتة

أما بالنسبة لمستوى السنة الثانية متوسط فالمتعلم في هذه المرحلة التي تمثل بداية المراهقة يحاول فيها اثبات شخصيته بشتى الطرق والوسائل فإنجازه للأعمال الفنية يدفعه للاهتمام بالعمل خاصة التطبيقي والجماعي بممارسة الألوان الخشبية منها والمائية.

كما كشفت لنا الدراسة الحالية أن المستوى الدراسي لا يؤثر في الدافعية للإنجاز عند المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط، هذا لأن كل مستوى يختلف عن الأخر من حيث المناهج والبرامج المسطرة من طرف وزارة التربية الوطنية مراعية في ذلك العمر الزمني للمتعلم وقدراته الجسمية والعقلية، فكل من متعلمي السنة الثانية أو السنة الرابعة متوسط لديه الرغبة في النجاح والانتقال الدراسي.

قائمـــــــــة

المراجـــع

قائمـــة المـــراجع

القران الكريم.

1 ـ المراجع العربية:

1.1 ـ الكتب:

1. إبراهيم مردوخ، (1999)، **التربية عن طريق الفن**، بدون طبعة، بدون دار نشر، القرارة الجزائر.
2. أحمد جميل عايش، (2008)، **أساليب تدريس التربية الفنية والمهنية والرياضية**، ط1 دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة، عمان.
3. أحمد عبد العزيز سلامة، (1988)، **الدافعية والانفعال**، ط1، مكتب أصول علم النفس الحديث، القاهرة.
4. أحمد محمد عبد الخالق، (2000)، **أسس علم النفس**، ط3، دار المعرفة الجامعية، الأزريطة.
5. الأشول، عادل عز الدين، (1999)، **علم النفس الاجتماعي**، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة.
6. أكرم قانصو، (1996)، **مبادئ التربية الفنية**، ط2، مكتبة المعارف، بيروت.
7. السيد فؤاد البهي، عبد الرحمن سعد، (1999)، **علم النفس الاجتماعي**، الكتاب التاسع، دار الفكر العربي ، القاهرة.
8. الصادق بخوش، (2007)، **التدليس على الجمال**، بدون طبعة، المؤسسة الوطنية للاتصال والنشر والإشهار، الجزائر.
9. الكندري أحمد محمد، (1995)،**علم النفس الاجتماعي والحياة المعاصرة**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
10. المجاميد شاكر، (2003)،**علم النفس الاجتماعي**، ط1، مركز يزيد للخدمات الطلابية، الأردن الكرك.
11. المعايطة، خليل عبد الرحمن،(2000)، **علم النفس الاجتماعي**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

12.بركات محمد خليفة،(2000)، **الدافعية للإنجاز**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع والإشهار القاهرة .

13.تركي رابح، (1984)، **مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس**، المؤسسة الوطنية للكتاب الجز ائر.

14.تيسير محمد مفلح كوافحة،(2004)، **علم النفس التربوي**، ط4، دار المسير للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

15. جابر، عبدالحميد جابر،(1988)، والشيخ، سليمان الخضري، **كراسة تعليمات مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة**، مكتبة دار النهضة العربية، القاهرة.

16.جلال سعد،(1984)، **علم النفس الاجتماعي ، الاتجاهات التطبيقية المعاصرة**، دار المعارف، الإسكندرية.

17.جمجوم، هشام محمد، (1990)، **سيكولوجية الادارة**، دار الشروق، جدة.

18.حسن حسين زيتون، (2001)، **رؤية في تنفيذ التدريس**، ط1، جامعة طانطا، المملكة العربية السعودية.

19.حمدي خميس، (1993)، **طرق تدريس الفنون**، ط3 ، وزارة التربية والتعليم، دمشق.

20. حمزة مختار، (1992)، **مبادئ علم النفس**، ط3، دار البيان العربي، جدة.

21. حيدر فؤاد، (1990)، **التنمية والتخلف في الوطن العربي**، دار الفكر العربي، بيروت.

22.خالد محمد السعود، (2010)، **مناهج التربية الفنية بين النظرية والبيداغوجيا**، ط1، دار وائل للنشر، عمان.

23.رجاء محمود أبوعلام، (1986)، **علم النفس التربوي**، دار القلم للنشر والتوزيع.

24.رشاد علي عبد العزيز موسى، (1994)، **علم النفس الدافعي**، دراسات وبحوث، دار النهضة العربية، القاهرة.

25.ريان سليم بدير، (2007)، عمار سالم الخزرجي، **علم النفس في التربية الفنية**، ط1، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.

26.زيدان، محمد مصطفى، (1399هـ)، **معجم المصطلحات النفسية والتربوية**، دار الشروق، جدة، المملكة العربية السعودية.

27. سامي محمد ملحم، (2006)، **سيكولوجية التعلم والتعليم**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

28. سهير كامل أحمد، (2003)، **أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق**، مركز الإسكندرية للكتاب القاهرة .

29. سهير كامل أحمد، (2000)، **التوجيه والإرشاد النفسي**، مركز الإسكندرية للكتاب، الأزريطة.

30. شاكر عبد الحميد، (2001)، **التفضيل الجمالي، دراسة في سيكولوجية التذوق الفني**، بدون طبعة، المجلس الوطني للثقافة والآداب، الكويت.

31. صالح حسن الداهري، (1999)، **علم النفس العام**، ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، .

32. صلاح الدين محمود علام، (2000)، **القياس والتقويم التربوي والنفسي**، بدون طبعة، دار الفكر العربي، القاهرة.

33طارق كمال، (2007)، **سيكولوجية الموهبة والإبداع**، بدون طبعة، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية،.

34. عبد الحليم محمود سيد، (1990)، **علم النفس العام**، ط3، مكتبة دار النهضة العربية، القاهرة،.

35. عبد الرحمن العيسوي، **أصول البحث السيكولوجي**، دار الراتب الجامعية، بدون سنة، بيروت لبنان.

36. عبد الرحمن العيسوي، (2000)، **الاحصاء السيكولوجي التطبيقي**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية مصر العربية.

37. عبد الفتاح محمد دويدار، (1999)، **مناهج البحث في علم النفس**، ط2، المكتبة الجامعية، الأسكندرية.

38. عبد الكريم بوحفص، (2005)، الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية، بدون طبعة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

39. عبد اللطيف محمد خليفة، (2000)، **الدافعية للإنجاز**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

40. عبد المجيد نشواتي، (1985)، **علم النفس التربوي**، ط2، دار الفرقان ، مؤسسة الرسالة، بيروت.

41. عبد المجيد نشواتي، (1998)، **علم النفس التربوي**، ط9، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.

42. عمر عبد الرحيم نصر الله، (2004)، **تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي**، ط1 ، دار وائل للنشر، عمان الأردن.

43. عويضة كامل محمد، (1996)، **علم النفس الاجتماعي**، دار الكتاب العلمية، بيروت.

44. فتح الباب عبد الحليم سيد، (1997)، **البحث في الفن والتربية الفنية**، ط2، عالم الكتب، القاهرة.

45. فضل الله علي، (1982)، **السلوك التنظيمي، دراسة في التدريب والتطوير التنظيمي**، المطبعة العصرية، دبي.

46. فؤاد البهي السيد، (1997)، **الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة**، بدون طبعة، دار الفكر العربي، القاهرة مصر.

47. قاسم حسين صالح، (2007)، **الإبداع وتذوق الجمال**، دار دجلة، عمان الأردن.

48. كامل محمد عويضة، (1996)، **مقدمة في علم الفن والجمال**، ط1، دار الكتاب العلمية، بيروت.

49. كاميليا عبد الفتاح، (1984)، **مستوى الطموح والشخصية**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

50. ليلى حسنى إبراهيم، (2004)، ياسر محمود فوزي، **مناهج التربية الفنية بين النظرية والتطبيق**، بدون طبعة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

51. ليونا أ تايلر، (1988)، ترجمة سعد عبد الرحمن، **المقاييس والاختبارات**، ط2، دار الشروق القاهرة مصر.

52. محمد البسيوني، (1993)، **أسس التربية الفنية**، ط6، عالم الكتب، القاهرة.

53. محمد جمال يحياوي، (2003)، **دراسات في علوم النفس**، بدون طبعة، دار الغريب للنشر والتوزيع وهران، الجزائر.

54.محمد عبد المجيد فضل، (1990)، **التربية الفنية، مداخلها وتاريخها وفلسفتها**، بدون طبعة، جامعة الملك سعود، الرياض.

55.محمد عبيدات وآخرون، (1999)، **منهجية البحث العلمي**، ط2، دار وائل للنشر، عمان ،الأردن.

56.محمد فتحي فرج الزليتني، (2008)، **أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية ودوافع الإنجاز الدراسية**، بدون طبعة، مجلس الثقافة العام، القاهرة.

57.محمد مزيان، (1999)، **مبادئ في البحث النفسي والتربوي**، ط1، دار الغرب للنشر والتوزيع، ، الجزائر.

58.محمود عبد الحليم منسى، (2000)، **مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية**، بدون طبعة، دار المعرفة الجامعية.

59.محمود عبد الله الخوالدة، محمد عوض الترتوري، (2006)، **التربية الجمالية**، بدون طبعة ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

60.مقدم عبد الحفيظ، (2003)، **الإحصاء والقياس النفسي والتربوي**، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

61.نادية شرادي، (2006)، **التكيف المدرسي للطفل المراهق على ضوء التنظيم العقلي**، بدون طبعة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

62.نايفة قطامي، (1999)، **علم النفس المدرسي**، ط2، دار الشروق، عمان.

63.نبيل عبد الهادي، (1999)، **القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي**، ط1، دار وائل للنشر، الأردن.

64. نبيل محمد زايد، (2003)، **الدافعية والتعلم**، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

65.يحي الأحمدي، **قضايا سيكولوجية**، بدون طبعة، دار الاحمدي للنشر، القاهرة .

66.وليم و. لامبرت وولاس إ. لامبرت،(1993)، **علم النفس الاجتماعي**، ط2، دار الشروق، القاهرة.

2.1 ـ مجلات ووثائق:

1. البداينة، ذياب موسى، (2001)، **تكوين الاتجاه والمعتقد والرأي العام**، بحث مقدم لندوة تكوين رأي عام واق من الجريمة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية مركز الدراسات والبحوث، الرياض.
2. بدر العمر، (1987)، **دراسة صحية للدافعية لدى جامعة الكويت**، مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت.
3. سليمان الخضري رليض و أنور رياض، (1993)، **مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتها بالتحصيل والذكاء ودافعية التعلم**، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.
4. سهيل فهد سلامة، (سبتمبر 1984)، **دوافع الانجاز والنجاح الإداري**، مجلة الإداري، السنة السادسة، العدد 18،.
5. **مجلة البصائر**، (2008)، علمية محكمة ـ م 12 عدد 2 ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
6. **مجلة العربي**،(2007)، صادرة عن وزارة الإعلام بالكويت، عدد544 ، مارس سنة 2004.
7. **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية.**
8. محمود عبد القادر،(1978)، **دوافع الإنجاز وعلاقتها ببعض عوامل الشخصية والنجاح الأكاديمي عند طلاب جامعة الكويت**، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية.
9. **الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة متوسط**، (2005)،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر.

3.1 ـ الرسائل الجامعية:

1. أبا حسين، محمد بن عبد الله بن عبد الرحمن، **اتجاهات منسوبي دوريات الأمن بالرياض نحو العمل الميدان**،(2005)، رسالة ماجستير ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

2. أمل بنت محمد علي عبد الله الشلتي،(2010)، **أثر منظومة البيئة المدرسية في تنمية القيم الإبداعية التشكيلية لمادة التربية الفنية** بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

3. بشلاغم يحيى،(2005)،**علاقة الميول ورغبات التلاميذ بالإنجاز الدراسي**، جامعة تلمسان، الجزائر

4. تغريد بنت محمد بن عمر، (2009)، **تطبيق وحدة تعليمية مقترحة في التربية الفنية لتنمية بعض المهارات المطلوبة لطالبات التربية الخاصة**، جامعة أم القرى كلية التربية، المملكة العربية السعودية.

5. جابر عبد الحميد جابر ،(1989)، **دراسة مقارنة بين عينة من التلاميذ المتفوقين والمتوسطين والمتأخرين دراسيا بالمرحلة الإعدادية والثانوية بدولة قطر في الدافعية للإنجاز وسمات الشخصية والاتجاهات المدرسية**، دراسات نفسية، الدوحة، جامعة قطر.

6. حسن بن حسين بن عطاس الخيري،(2008)، **الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز** لدى عينة من المرشدين المدرسين بمراحل التعليم العام بمحافظتي لليث والقنفذ، جامعة أم القرى كلية التربية ، المملكة العربية السعودية.

7. صفاء محمود جمال،(1989)، " **دليل مقترح لتدريس بعض مفاهيم التربية الفنية لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي** " رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان.

8. عبد الخالق بن هجاد بن عمر آل صالح الغامدي،(2007)، **الصعوبات التي تواجه منهج التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة** بمنطقة الباحة التعليمية من ووجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

9. عبد الله مشرف محمد الشاعر،(2007)، **مجالات استخدام الحاسوب الآلي في قسم التربية الفنية** " بكلية المعلمين بمكة المكرمة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

10. عبير صفوت عبد الفتاح،(2002)، **دراسة الأساليب السائدة في تقييم طلاب التربية الفنية الميدانية كمدخل لبناء معيار موضوعي لتقييمهم**، جامعة حلوان، كلية التربية الفنية، القاهرة.

11.العتري، نايف نواف،(2000)، **اتجاهات ضباط الشرطة نحو العمل في مرحلة جمع الاستدلالات**، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض : جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

12. علي بن محمد مرعي، **دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية** لدى طلاب كلية المعلمين في جازان (بدون سنة).

13.غرم الله بن عبد الرزاق بن صالح الغامدي،(2000)، **التفكير العقلاني و التفكير غير العقلاني و مفهوم الذات و دافعية الانجاز** لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة، رسالة الدكتوراه في علم النفس، إرشاد نفسي، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

14.القحطاني، مسفر بن سعد،(1990)،**أثر التدريب على مفهوم الذات ودافعية الإنجاز**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

15.نائلة حسن فايد محمود،(1991)، **دراسة تجريبية في تنمية دافعية الإنجاز**.

16.نوال السيد،(2009)، **الضغط النفسي و تأثيره على الدافعية للانجاز** لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا، جامعة الجزائر.

17.هناء محمد عوض،(2001)، الخيال **في الرسوم وعلاقته بالإبداع لدى الجنسين**، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان.

4.1 ــ مواقع الكترونية :

1–موقع التربية الفنية – http://www.moe.edu.kw/schools
2/mobarak-alkabeer/intermedschools/bo

2–أسامة صلاح، الفن التشكيلي و مدارسه .
Htpp://forum.egypt.com/arforum/scowthred.php?=5512

السلوك الإنساني، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة www.gulfids.com .

مراجع اللغة الأجنبية:

1. Block, j, Gender Differences in The Nature of Premises Developed About the world, In: E. Shapiro & E. Weber – Eds –

Cogaitive and Affectiue Growth : Developmental Interaction, New Jersey : Hillsdate, 1981.

2. Bondy,E.,Mayne,D.,Langley ,L.& Williamson,P.,From F to A in 180 days. Educational Leadership,2005, 62(summer).Ralph A smith, " the changing imaga of Art Education: theoretical Antecedents of discipline based at education journal of Aslhetic education . U.S.A vol 21,No.2, 1987 .
3. Mehrabin, A. Male and Female Scales of The Tendency to Achieve, Educational and Psychological Measurement, 1968.
4. McClelland, D.C, Atkinson, J.W.Clark,R.A.& Lowell, E.L, The Achievement Motive, New York : Appleton _ Century_ Crofts,1976.
5. Stephen M.Dobbs," learning in and through Art " American Association of school A Dministrators, 1992 .
6. Pierre Vianin, 2006 ,La Motivation scolaire de buech & Larcier, Premier edition ,Bruxelles

الملاحـــق

ملحق رقم (01)

مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي في صورته الأصلية

عزيزي التلميذ. عزيزتي التلميذة :

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تعبر عن بعض اتجاهاتك و مشاعرك نحو الدراسة ،و توجد أمام كل عبارة منها خمسة اختيارات تعكس درجة تأييدات لتلك العبارة ، والرجاء منك أن تضع إشارة (×) أمام الاختيار الذي تراه أنت مناسب .

الرقم	العبـــــــــــــــــــــــــــــارات	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق بشدة
01	أحب الجامعة عندما لا يكون فيها امتحانات وواجبات منزلية.					
02	أنا قادر على حل ما يصعب على الطلبة الآخرين حله.					
03	لا أترك وقت فراغ يفوتني دون أن أستغله في الدراسة.					
04	نادرا ما أطلب مساعدة أحد عندما أنصرف إلى أي موضوع دراسي.					
05	أجتهد في دروسي لأكون شخصا يحترمه الناس .					
06	أجلس في المدرج (أو القاعة) هادئا دون أن أرفع يدي لكي لا يطلب مني الأستاذ الإجابة عن الأسئلة .					
07	لدي القدرة على مواجهة صعوبات الدراسة و التغلب عليها .					
08	أسعى لأكون دائما في مستوى الطلبة المتفوقين في دراستهم .					
09	يؤلمني الحصول على درجة في الامتحان أقل مما أتوقع .					
10	تعودت على تنظيم أوقات مذكراتي منذ بداية حياتي الدراسية .					
11	أبذل جهدي في الدراسة لكي أرفع اسم عائلتي					
12	أشعر بالخوف و الارتباك عندما يكون لدي امتحان .					
13	أحافظ على كتبي وأوراقي و أرتبها بشكل جيد					
14	أنا مجد في أغلب شؤون حياتي .					

15	استمتع بالوقت الطويل الذي أقضيه في أحاديث عامة مع أصدقائي .					
16	علاقاتي مع أصدقائي أهم عندي من الدراسة .					
17	من الصعب علي أن أركز على الموضوع الذي أريد أن أدرسه					
18	إن ما أشرحه من موضوعات دراسية يثير اهتمام زملائي الطلاب .					
19	رغم مشكلاتي العائلية فإني أستمر في الدراسة .					
20	أحاسب نفسي دائما عما أنجزته اليوم وما سوف أنجزه في اليوم التالي .					
21	أشعر أن زملائي لا يحترمون آرائي و أفكاري .					
22	علاقاتي العاطفية مع أفراد الجنس الآخر تبعدني عن الدراسة.					
23	أشعر أني لا أستطيع النجاح في كثير من الدروس .					
24	زملائي الطلاب أفضل مني في المستوى الدراسي .					
25	يؤلمني عدم رضا الأساتذة عن تحصيلي الدراسي .					
26	أسرتي تهتم بمتابعة دروسي .					
27	أنا دائم التفكير في مستقبلي الدراسي .					
28	الرياضة و النشاطات الأخرى أهم عندي من الدراسة .					
29	أختار أصدقائي من الطلبة المجدين .					
30	غالبا ما أدخل المحاضرة دون أن أحضر واجبات ذلك اليوم .					
31	أحب الاطلاع على ما يجري من تطور علمي و ثقافي .					
32	أشعر بالراحة عندما تتعطل الدراسة لأمر ما .					
33	عندما أحصل على درجة منخفضة أدرس بجد لأحصل على درجة عالية في الامتحان المقبل					
34	عندما لا أفهم موضوعا دراسيا معينا أحاول بذل جهدي لفهمه .					
35	شعوري بالحاجة لتطوير نفسي يدفعني إلى الجد و المثابرة في الدروس .					
36	فشلي في مرحلة دراسية سابقة يجعلني غير					

	راغب في مواصلة الدراسة .					
37	لا يهمني ما أبذله من وقت و جهد إن كان ذلك يساعدني على النجاح .					
38	أشعر أن الدراسة مسؤولية كبيرة لا أستطيع تحملها .					
39	المهن الحرة افضل عندي من مواصلة الدراسة .					
40	أحب النشاط والعمل داخل المحاضرة وخارجها .					
41	أركز باهتمام على شرح الأستاذ داخل المحاضرة .					
42	أناقش الأساتذة حول درجاتي التي أحصل عليها في دروسهم .					
43	يصيبني الملل من قراءة الكتب والمراجع المقررة .					
44	جو الجامعة لا يشجعني على الدراسة .					
45	أتهيأ للامتحان قبل فترة طويلة لإحراز نجاح أفضل .					
46	لا أهتم بمقارنة درجاتي الامتحانية بدرجات الطلبة الآخرين .					

ملحق رقم (02)

مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي بعد تعديله

عزيزي التلميذ. عزيزتي التلميذة :

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تعبر عن بعض اتجاهاتك ومشاعرك نحو الدراسة وتوجد أمام كل عبارة منها خمسة اختيارات تعكس درجة تأييدات لتلك العبارة، والرجاء منك أن تضع إشارة (×) أمام الاختيار الذي تراه أنت مناسب .

الرقم	العبـــــــــــــــــــــــــارات	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق بشدة
01	أحب المدرسة عندما لا يكون فيها امتحانات وواجبات منزلية.					
02	أنا قادر على حل ما يصعب على التلاميذ الآخرين حله.					

03	لا أترك وقت فراغ يفوتني دون أن أستغله في المراجعة .					
04	نادرا ما أطلب مساعدة أحد عندما أنصرف إلى أي موضوع دراسي.					
05	أجتهد في دروسي لأكون شخصا يحترمه الناس .					
06	أجلس في القسم هادئا دون أن أرفع يدي لكي لا يطلب مني الأستاذ الإجابة عن الأسئلة .					
07	لدي القدرة على مواجهة صعوبات الدراسة و التغلب عليها .					
08	أسعى لأكون دائما في مستوى التلاميذ المتفوقين في دراستهم .					
09	يؤلمني الحصول على نقطة في الامتحان أقل مما أتوقع .					
10	تعودت على تنظيم أوقات المراجعة منذ بداية حياتي الدراسية .					
11	أبذل جهدي في الدراسة لكي أرفع اسم عائلتي					
12	أشعر بالخوف و الارتباك عندما يكون لدي امتحان .					
13	أحافظ على كتبي وأوراقي و أرتبها بشكل جيد					
14	أنا مجد في أغلب شؤون حياتي .					
15	استمتع بالوقت الطويل الذي أقضيه في أحاديث عامة مع أصدقائي .					
16	علاقاتي مع أصدقائي أهم عندي من الدراسة .					
17	من الصعب علي أن أركز على الموضوع الذي أريد أن أدرسه					
18	إن ما أشرحه من موضوعات دراسية يثير اهتمام زملائي .					
19	رغم مشكلاتي العائلية فإني أستمر في الدراسة .					
20	أحاسب نفسي دائما عما أنجزته اليوم وما سوف أنجزه في اليوم التالي .					
21	التنظيم شيء أحب ممارسته كثيراً .					
22	علاقاتي العاطفية مع أفراد الجنس الآخر تبعدني عن الدراسة.					
23	أشعر أني لا أستطيع النجاح في كثير من الدروس .					
24	زملائي التلاميذ أفضل مني في المستوى					

	الدراسي .					
25	يؤلمني عدم رضا الأساتذة عن تحصيلي الدراسي .					
26	أسرتي تهتم بمتابعة دروسي .					
27	أنا دائم التفكير في مستقبلي الدراسي .					
28	الرياضة و النشاطات الأخرى أهم عندي من الدراسة .					
29	أختار أصدقائي من التلاميذ الممتازين.					
30	غالبا ما أدخل القسم دون أن أحضر واجبات ذلك اليوم					
31	عندما تواجهني بعض الصعوبات أثناء أدائي لعمل ما فأني أفقد دافعيتي وحماسي لإنجازه.					
32	أشعر بالراحة عندما تتعطل الدراسة لأمر ما .					
33	عندما أحصل على نقطة منخفضة أدرس بجد لأحصل على درجة عالية في الامتحان المقبل					
34	عندما لا أفهم موضوعا دراسيا معينا أحاول بذل جهدي لفهمه .					
35	شعوري بالحاجة لتطوير نفسي يدفعني إلى الجد و المثابرة في الدروس .					
36	فشلي في مرحلة دراسية سابقة يجعلني غير راغب في مواصلة الدراسة .					
37	لا يهمني ما أبذله من وقت و جهد إن كان ذلك يساعدني على النجاح .					
38	أشعر أن الدراسة مسؤولية كبيرة لا أستطيع تحملها .					
39	المهن الحرة أفضل عندي من مواصلة الدراسة .					
40	أحب النشاط والعمل داخل المدرسة وخارجها					
41	أركز باهتمام على شرح الأستاذ داخل القسم.					
42	أناقش الأساتذة حول نقاطي التي أحصل عليها في الامتحان .					
43	يصيبني الملل من قراءة الكتب و المراجع المقررة .					
44	جو المدرسة لا يشجعني على الدراسة .					
45	أتهيأ للامتحان قبل فترة طويلة لإحراز نجاح أفضل .					
46	لا أهتم بمقارنة نقاطي في الامتحان بنقاط التلاميذ الآخرين .					

ملحق رقم (03)

الاستبيان الخاص باتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية في صورته الاولية.

عزيزي التلميذ. عزيزتي التلميذة :

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تعبر عن بعض اتجاهاتك و مشاعرك نحو أهمية تدريس مادة التربية الفنية . و توجد أمام كل عبارة منها ثلاثة اختيارات تعكس درجة تأييدك لتلك العبارة ، والرجاء منك أن تضع إشارة (×) أمام الاختيار الذي تراه مناسبا . علما أن الهدف من هذا الاستبيان هو لأغراض البحث العلمي .

الرقم	العبـــــــــــــــارة	أوافق	إلى حد ما	لا أوافق
.1	أشعر بالحرية والتفاعل والإبداع أكثر عندما نتناول مواضيع فن التصميم .			
.2	أشعر بالحرية والتفاعل والإبداع أكثر عندما نتناول مواضيع الرسم والتلوين .			
.3	عند قيامي برسم موضوع ما أبرز مهاراتي العقلية واليدوية وبشكل فني .			
.4	إن استعمالي للألوان في حصة التربية الفنية يجعلني أنسى مشاكلي وهمومي .			
.5	ينتابني شعور بالرسم وممارسة الألوان في كل أوقات فراغي .			
.6	كلما كنت منهمكا في الرسم أحس بالتخلص من أثار التعب والإجهاد النفسي .			
.7	عند ما أفكر في الأعمال الفنية التي أنجزها أكون أكثر إقبالا ونشاطا على التعلم			
.8	ممارستي للرسم تجعلني أحس بالتذوق الفني والإبتكاري .			

.9	أشعر بالحاجة إلى التطور بالإحساس والانجاز الفني .			
.10	كلما يطلب مني انجاز عملا فنيا يجعلني أعبر عن ما بداخلي .			
.11	ينبغي لنا ضبط الوقت لإنجاز العمل الفني الذي يطلب منا .			
.12	إن التربية الفنية تساهم في عملية التربية .			
.13	أسعى دائما في تفعيل البيئة المدرسية والاهتمام بالنشاطات الفنية .			
.14	أحب دائما أن أرسم بشكل أفضل .			
.15	على أستاذ التربية الفنية أن يملي رسومه على التلاميذ أثناء الدرس .			
.16	تدفعني تمارين الرسم إلى انجاز جيد و متقن .			
.17	على أستاذ التربية الفنية أن يملي رسومه على التلاميذ أثناء الدرس .			
.18	من الأفضل أن يحدد الأستاذ الموضوع الذي يريد تطبيقه في الدرس.			
.19	أتأثر بشخصية أستاذ هذه المادة .			
.20	ميولي للرسم يجعلني أحس بالثقة في نفسي .			
.21	تشجيع الأستاذ لي يحفز تفكيري ويقوي لدي روح الابتكار والإبداع الفني .			
.22	إن تهيئة المناخ المناسب للرسم داخل القسم يهذب سلوكي ويفتح لي آفاق التحصيل والانجاز .			
.23	تشكل لي حجرة الدرس بيئة داعمة توفر القبول والتشجيع والانطلاق نحو تطوير مهاراتي الفنية .			
.24	حينما يطلب مني اختيار التقنية والأشكال المناسبة أجد الفرصة للتعبير عن رأيي دون خوف أو تردد .			

.25	عندما يستخدم في الدرس وسائل تعليمية مختلفة يشتد انتباهي وتركيزي نحو الموضوع .			
.26	مشاركتي في المعرض المدرسي تجعلني أكشف عن موهبتي وأتنافس مع الآخرين .			
.27	مشاركتي في الأنشطة المدرسية المختلفة تجعلني أنجز الكثير من الأعمال الفنية والإبداعية .			
.28	أشجع التلاميذ على الابداع في دروس التربية الفنية			
.29	يمكن الاستغناء عن مادة التربية الفنية			
.30	يمكن اعتبار أن الدروس المبرمجة لهذه المادة مفيدة في حياتنا اليومية			
.31	إن مادة التربية الفنية مجال خصب لتفريغ الطاقات وتلبية الرغبات عن طريق الرسم والتشكيل والألوان .			
.32	إن الإمكانيات التي توفرها المؤسسة تساهم في الانجاز وتدفعني للنشاط أكثر			
.33	أشعر بالملل في حالة عدم وجود مادة التربية الفنية.			
.34	أنتظر حصة التربية الفنية بفارغ الصبر .			
.35	تعلم مادة التربية الفنية ضروري كبقية المواد الأخرى.			
.36	أجد المتعة والرغبة في الدراسة أثناء حصة التربية الفنية .			
.37	أستفيد من دروس التربية الفنية في انجاز أعمال أخرى			
.38	من الضروري أن يكون أستاذ هذه المادة فنانا أو رساما.			
.39	أستفيد من دروس التربية الفنية في انجاز أعمال أخرى			
.40	أرى أنه يجب أن تعطى الحرية للتلاميذ في التعبير من خلال الرسم			

.41	تعتبر التربية الفنية مادة إبداعية.			
.42	يمكن للتلميذ إن يعبر عن شخصيته بممارسة مادة التربية الفنية.			
.43	التربية الفنية تفيدنا في أغلب الدروس الخاصة بالمواد الأخرى.			
.44	تعتبر التربية الفنية مادة من المواد الأساسية .			
.45	تعتبر التربية الفنية مادة من المواد الترفيهية .			

الاستبيان الخاص باتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية

(بعد عرضه على المحكمين).

الرقم	العبـــارة	أوافق	إلى حد ما	لا أوافق
.1	أشعر بالتفاعل أكثر عندما أتناول مواضيع فن التصميم .			
.2	أشعر بالإبداع أكثر عندما أتناول مواضيع الرسم و التلوين .			
.3	عند قيامي برسم موضوع ما أبرز مهاراتي العقلية و بشكل فني .			
.4	أرى أن استخدام الألوان يمكن أن يشغلني عن مشاكلي .			
.5	ينتابني شعور بالرسم وممارسة الألوان في كل أوقات فراغي .			
.6	كلما كنت منهمكا في الرسم أحس بالتخلص من التعب .			
.7	أظن أن الأعمال الفنية التي أنجزها تجعلني أكثر نشاطا.			
.8	ممارستي للرسم تجعلني أحس بالتذوق الفني للأشياء.			
.9	أشعر بالحاجة إلى الارتقاء بالإحساس و الإنجاز الفني.			
.10	العمل الفني يجعلني أعبر عن ما بداخلي .			
.11	ينبغي لنا ضبط الوقت لإنجاز العمل الفني الذي يطلب منا .			
.12	إن التربية الفنية تساهم في عملية التربية .			

.13	أسعى للاهتمام بالنشاطات الفنية داخل المدرسة .			
.14	أحب أن أرسم بشكل أفضل .			
.15	على أستاذ التربية الفنية أن يملي رسومه على التلاميذ أثناء الدرس .			
.16	تدفعني تمارين الرسم إلى انجاز جيد و متقن .			
.17	على أستاذ التربية الفنية أن يملي رسومه على التلاميذ أثناء الدرس .			
.18	من الأفضل أن يحدد الأستاذ الموضوع الذي يريد تطبيقه في الدرس.			
.19	أحس بالثقة في نفسي أثناء حصة التربية الفنية التشكيلية .			
.20	أعتبر تشجيع الأستاذ محفزا لي .			
.21	يكون إنجازي للعمل الفني أحسن عند توفير المناخ المناسب للرسم داخل القسم .			
.22	يشكل لي القسم مكان يوفر العمل والتشجيع لتطوير مهاراتي الفنية .			
.23	أجد نفسي أختار التقنيات والأشكال المناسبة بدون خوف أو تردد .			
.24	أنتبه للأستاذ عندما يستخدم الصور التوضيحية عن طريق جهاز عارض الصور .			
.25	أحب المشاركة والمنافسة في معرض المدرسة .			
.26	يساعدني إنجاز الأعمال الفنية على المشاركة في الأنشطة المدرسية			
.27	أرى أن الدروس المبرمجة لمادة التربية الفنية مفيدة في حياتنا .			
.28	أعتبر الرسم وسيلة لتفريغ الطاقات .			
.29	عندي رغبة كبيرة لتحسين مستواي في الرسم .			
.30	أشعر بالملل في حالة عدم وجود مادة التربية الفنية .			
.31	أنتظر حصة التربية الفنية بفارغ الصبر .			
.32	أعتقد أن تعلم مادة التربية الفنية ضروري كبقية المواد الأخرى .			
.33	أجد المتعة والرغبة في الدراسة أثناء حصة التربية الفنية .			

.34	أستفيد من دروس التربية الفنية في إنجاز أعمال أخرى .				
.35	أعبر عن شخصيتي بممارسة مادة التربية الفنية .				
.36	أعتبر أن التربية الفنية تفيدنا في أغلب الدروس الخاصة بالمواد الأخرى .				

العبارات المحذوفة من طرف المحكمين: (45،42،41،39،38،35،29،28،19)

العبارات المعدلة من طرف المحكمين: (31،24،20،16،15،10،7)

ملحق رقم (04)

الاستبيان الخاص باتجاهات المتعلمين نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية

(بعد الدراسة الاستطلاعية، الصورة النهائية).

عزيزي التلميذ. عزيزتي التلميذة :

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تعبر عن بعض اتجاهاتك و مشاعرك نحو أهمية تدريس مادة التربية الفنية. وتوجد أمام كل عبارة منها ثلاثة اختيارات تعكس درجة تأييدك لتلك العبارة ، والرجاء منك أن تضع إشارة (×) أمام الاختيار الذي تراه مناسبا . علما أن الهدف من هذا الاستبيان هو لأغراض البحث العلمي .

الرقم	العبـــــــــــــــــــــــــــــارة	أوافق	إلى حد ما	لا أوافق
.1	أشعر بالتفاعل أكثر عندما أتناول مواضيع فن التصميم .			
.2	أشعر بالإبداع أكثر عندما أتناول مواضيع الرسم و التلوين .			
.3	عند قيامي برسم موضوع ما أبرز مهاراتي العقلية و بشكل فني			
.4	أرى أن استخدام الألوان يمكن أن يشغلني عن مشاكلي .			

.5	ينتابني شعور بالرسم وممارسة الألوان في كل أوقات فراغي			
.6	كلما كنت منهمكا في الرسم أحس بالتخلص من التعب .			
.7	أظن أن الأعمال الفنية التي أنجزها تجعلني أكثر نشاطا.			
.8	ممارستي للرسم تجعلني أحس بالتذوق الفني للأشياء.			
.9	أشعر بالحاجة إلى الارتقاء بالإحساس و الإنجاز الفني.			
.10	العمل الفني يجعلني أعبر عن ما بداخلي .			
.11	أسعى للاهتمام بالنشاطات الفنية داخل المدرسة .			
.12	أحب أن أرسم بشكل أفضل .			
.13	تدفعني تمارين الرسم إلى انجاز جيد و متقن .			
.14	أحس بالثقة في نفسي أثناء حصة التربية الفنية التشكيلية .			
.15	أعتبر تشجيع الأستاذ محفزا لي .			
.16	يكون إنجازي للعمل الفني أحسن عند توفير المناخ المناسب للرسم داخل القسم .			
.17	يشكل لي القسم مكان يوفر العمل والتشجيع لتطوير مهاراتي الفنية .			
.18	أجد نفسي أختار التقنيات والأشكال المناسبة بدون خوف أو تردد .			
.19	أنتبه للأستاذ عندما يستخدم الصور التوضيحية عن طريق جهاز عارض الصور .			
.20	أحب المشاركة والمنافسة في معرض المدرسة .			
.21	يساعدني إنجاز الأعمال الفنية على المشاركة في الأنشطة المدرسية .			
.22	أرى أن الدروس المبرمجة لمادة التربية الفنية مفيدة في حياتنا .			

.23	أعتبر الرسم وسيلة لتفريغ الطاقات .			
.24	عندي رغبة كبيرة لتحسين مستواي في الرسم .			
.25	أشعر بالملل في حالة عدم وجود مادة التربية الفنية .			
.26	أنتظر حصة التربية الفنية بفارغ الصبر .			
.27	أعتقد أن تعلم مادة التربية الفنية ضروري كبقية المواد الأخرى			
.28	أجد المتعة والرغبة في الدراسة أثناء حصة التربية الفنية .			
.29	أستفيد من دروس التربية الفنية في إنجاز أعمال أخرى .			
.30	أعبر عن شخصيتي بممارسة مادة التربية الفنية .			
.31	أعتبر أن التربية الفنية تفيدنا في أغلب الدروس الخاصة بالمواد الأخرى .			

العبارات المحذوفة في الدراسة الاستطلاعية: (18،17،15،12،11)

العبارات المعدلة في الدراسة الاستطلاعية: (14،8،4)

ملحق رقم (05)

قائمة الاساتذة المحكمين

الرقم	الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الوظيفة ومكان العمل
01	**حماش الحسين**	**الدكتوراه**	**استاذ محاضر بجامعة تيزي وزو**
02	**بوكرمة فاطمة الزهراء**	**الدكتوراه**	**استاذ محاضر بجامعة تيزي وزو**
03	**موبيدي لامية**	**الدكتوراه**	**استاذ محاضر بالمركز الجامعي بالوادي**
04	**مشري سلاف**	**ماجستير**	**استاذ بالمركز الجامعي بالوادي**
05	**بالطاهر النوي**	**ماجستير**	**استاذ بالمركز الجامعي بالوادي**
06	**الشايب الساسي**	**الدكتوراه**	**استاذ محاضر بجامعة ورقلة**
07	**نادية بوضياف بن زعموش**	**الدكتوراه**	**استاذ محاضر بجامعة ورقلة**
08	**ضياف زين الدين**	**الدكتوراه**	**استاذ محاضر بجامعة المسيلة**

ملحق رقم (06)

الجداول الاحصائية الخاصة بحساب معامل ارتباط "بيرسون" واختبار "ت"

1/ حساب معامل ارتباط "بيرسون":

		دالاتجاه	دالدافعية
دالاتجاه	Corrélation de Pearson	1	.342**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	271	271
دالدافعية	Corrélation de Pearson	.342**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	271	271

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

2/ حساب اختبار "ت" لدلالة الفروق حسب الجنس والمستوى

Statistiques de groupe

المستوى		الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard nne
الثانية	دالدافعية	أنثى	78	174.3671	15.78069	1.77547
		ذكر	80	162.5316	22.22198	2.50017
	دالاتجاه	أنثى	78	77.6076	6.44984	.72566
		ذكر	80	74.1392	9.00532	1.01318
الرابعة	دالدافعية	أنثى	61	171.4561	20.27055	2.68490
		ذكر	52	170.9821	18.39910	2.45868
	دالاتجاه	أنثى	61	76.5357	7.59896	1.01545
		ذكر	52	75.6250	7.33252	.97985

a. t ne peut être calculé car au moins l'un des groupes est vide.