

تقدير الذات وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى الدارسات بأقسام محو الأمية (دراسة ميدانية)

أ/د: براهيم براهيم-أ: قرين العيد - جامعة الجزائر 02

#### ● ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للتعلم لدى الدارسات بأقسام محو الأمية، وباستخدام المنهج الوصفي وتطبيق مقياس دافعية التعلم، من إعداد "يوسف قطامي" سنة (1989) ومقياس تقدير الذات إعداد حسين عبد العزيز الدريني وآخرون (1985)، على عينة من الدارسات بأقسام محو الأمية. قوامها (48) ممتدسة بثلاثة ابتدائيات. بولاية المسيلة، خلال السنة الدراسية (2015-2016). أظهرت النتائج ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية دالة بين مستوى تقدير الذات ومستوى الدافعية للتعلم لدى الدارسات بأقسام محو الأمية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.71).

- وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم بين الدارسات بأقسام محو الأمية في ضوء متغير السن.

- وجود فروق دالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى الدارسات بأقسام محو الأمية في ضوء متغير السن.

فسرت النتائج في ضوء ما أسفر عنه التراث السيكلوجي والتربوي والدارسات

السابقة في الموضوع، وتوجت الدراسة في الأخير بجملته من المقترحات.

● **الكلمات المفتاحية:** الدافعية للتعلم، تقدير الذات، محو الأمية، الدارسات بأقسام محو الأمية.

#### ● **Abstract:**

The present study aimed to detect the relationship between self-esteem and learning motivation to students In literacy sections, by using the descriptive approach and application of the learning Scale motivation, of Yousef ketani (1989), and the self-esteem scale of "Hesin Abd el aziz el derini and others (1985) on a sample of literacy students sections composed of 48 students in 3 primary schools, in the province of " Msila " during the school year (2015 - 2016). The results showed the following:

-The existence of relationship between self-esteem level and learning motivation level among students in literacy sections.

- The existence of statistically significant differences in the level of learning motivation among students in literacy sections according to the variable of age.

- The existence of statistically significant differences in the level of self-esteem among students in literacy sections in the light of the age variable.

-The results were explained in the light of the psychological and educational heritage and previous studies. and finally the study was culminated by a set of proposals.

• **Keywords:** learning motivation, self-esteem, literacy, literacy sections.

• مقدمة:

تعد الأمية ظاهرة عالمية تعاني منها معظم دول العالم وبدرجات متفاوتة وتزداد حدة لدى المتخلفة منها، رغم الجهود المبذولة لمحاربتها إلا أن هذا المشكلة تبقى مطروحة على الساحة العالمية والوطنية.

وقد بذلت الجزائر جهودا حثيثة، خاصة في العشرية الأخيرة، في مجال نشر التعليم وجودته، بحيث حاولت الارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية وإيجاد الحلول المناسبة لمشكلاتها وبخاصة ما يتعلق منها بمشكلة محو الأمية.

### 1 • إشكالية الدراسة:

الأمية مشكلة حضارية، اجتماعية في أسبابها وأبعادها، وهي من أكبر العوائق التي تعرقل التقدم في العالم حيث كشفت الإحصائيات الأخيرة أن نسبة الأمية في زيادة مستمرة إذ بلغ عدد أميي العالم في (800 مليون) أمي، أغلبهم يتمركز في دول العالم الثالث إذ قارب عددهم (600 مليون)، أمي وبحكم انتماء الدول العربية إلى دول العالم الثالث نجد أن نصيبها من الأمية كبير إذ بلغت نسبة الأمية (47%)، (أرلو، 1986، ص09).

والجزائر من بين هذه الدول التي تعاني من ظاهرة الأمية حيث يزيد عدد الأميين (06 مليون) أمي أي ما يقارب (26,5% سنة 2002) نجدها تتركز أكثر عند فئة النساء، وللأمية في الجزائر جذور تاريخية سببها الاستعمار الفرنسي حيث لم تتعد (08 -14% سنة 1830) وذلك لانتشار أماكن العلم والمعرفة كالزوايا والمساجد والكتاتيب. وارتفعت النسبة لتبلغ (85% سنة 1962) لانتهاج المستعمر سياسة التجهيل محاولة منه لفرض كيانه وتحقيق أهدافه، ونظرا للنتائج السلبية التي خلفتها الأمية في جميع الميادين أصبح من الضروري مكافحتها ومحاربتها بشتى الطرق والوسائل سواء عن طريق الاستيعاب الكامل للأطفال في المدارس، وكذا بتبني استراتيجيات للقضاء عليها، وتعتبر الفئة العمرية من 19 سنة فما فوق أوسع شريحة التي تمسها الظاهرة، فهي تحتاج إلى خدمات تعليمية وتربوية وتكوينية ونفسية. (مصلحة التقويم والدراسات الإستشرافية، 2002) لقد بذلت الجزائر مجهودات كبيرة في ميدان تحقيق التعليم للجميع لضمان الرقي الاجتماعي والثقافي واعتبرت أن تطوير التعليم ومحو الأمية من الواجبات الملحة التي يجب إدراجها ضمن مخططات البرامج التربوية، فأولت اهتماما كبيرا للكبار والصغار

على حد سوء وفتح المدارس أبوابها لمحو الأمية وتعليم الكبار وحفزتهم بتقديم كل التسهيلات والعناية الممكنة ورغبتهم فيه بما يجعلهم على قدر كبير من العلم والمعرفة، لكن طبيعة هذه الفئة وخصائصها تجعلها تعاني من بعض المشكلات والعقبات ما يحول بينها وبين تحقيق مبتغاه من العلم والمعرفة ما يؤثر على تقديرهم لذواتهم ودافعيتهم للتعلم، وقد أثبتت نتائج دراسة. العدساني(1972) والزويلف (1978) حول المشكلات التي تواجه المتدربين بمدارس محو الأمية، والتي توصلت إلى أن شخصية المعلم، وعدم معرفته بخصائص الكبار وطرق التعامل معهم. وعدم حصول المتدرب على الفائدة التي يريها. عدم ملائمة مواعيد الدراسة مع ظروف المتدرب. الظروف العائلية للمتدرب ومسؤولياته الاجتماعية. الإحساس بالخوف والخجل وسط الجماعة. صعوبة المواصلات والتنقل خصوصا للإناث. ظروف العمل للمتدربين. شعور المتعلم بالعجز عن مواصلة الدراسة والتسرب والانقطاع عن الدراسة والشعور بالإحباط وسوء تقدير الدارسين لذواتهم يترتب عليه تدني الدافعية نحو التعلم لدى الدارسين بأقسام محو الأمية (مسعودي، 2011، ص09، 08)، أي أن مستوى تقدير الذات واتجاهات الفرد الشاملة سالبة كانت أو موجبة نحو ذاته لها علاقة بالنقص أو الزيادة في الدافعية الداخلية الذاتية، التي تحمل على التأهب والنشاط في الدراسة والتعلم والمشاركة الاجتماعية لدى الدارسين بأقسام محو الأمية.

وعليه من هذا فإن دراستنا هذه تحاول الكشف في واقع هذه العلاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات لدى الدارسين بأقسام محو الأمية وتعليم الكبار بالمسيلة، من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

1• هل توجد علاقة بين مستوى تقدير الذات ومستوى الدافعية للتعلم لدى الدارسين بأقسام محو الأمية؟

2• هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى الدارسين بأقسام محو الأمية في ضوء متغير السن؟

3• هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى الدارسين بأقسام محو الأمية في ضوء تغيير السن؟

## 2•الفرضيات:

1• توجد علاقة بين مستوى تقدير الذات ومستوى الدافعية للتعلم لدى الدارسين بأقسام محو الأمية.

2• توجد فروق دالة إحصائية في مستوى تقدير الذات بين الدراسات بأقسام محو الأمية في ضوء متغير السن.

3• توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم بين الدراسات بأقسام محو الأمية في ضوء متغير السن.

3• أهمية الدراسة: تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع المتناول، محو الأمية وتعليم الكبار. تتلخص في النقاط التالية: الدور الأساسي لديوان محو الأمية وتعليم الكبار في الاهتمام بهذا الجانب ومحاولة تفعيله في التنمية الاقتصادية والاجتماعية. معرفة واقع الخدمات (التعليمية، التربوية، التكوينية، النفسية والتنقيفية) المقدمة من طرف ديوان محو الأمية وتعليم الكبار بالجزائر. مساعد المسؤولين في وضع الخطط والبرامج التعليمية لأقسام محو الأمية والاستفادة منها في رفع دافعية المتعلمين وتجنب أسباب تدني الدافعية. هذه الدراسة تساعد المسؤولين في التعليم على التعرف على عوامل التسرب والانقطاع عن الدراسة حيث تضع التصورات والخطوات التي يمكن الأخذ بها في المستقبل. تفيد هذه الدراسة في وضع تصور لبعض الحوافز التي تساعد على جذب الدارسين في فصول محو الأمية وتعليم الكبار.

4• أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات والتأكد من صحة الفرضيات المقترحة. معرفة طبيعة العلاقة بين مستوى تقدير الذات ومستوى الدافعية للتعلم لدى الدراسات بأقسام محو الأمية ومعرفة دلالة الفروق بينهم في مستوى تقدير الذات ومستوى الدافعية للتعلم في ضوء متغير السن.

5• تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة إجرائيا.

1•5• تعريف الدافعية التعلم إجرائيا: هي الرغبة التي يمتلكها المتعلم والتي تدفع به إلى المشاركة في عمليات التعلم بشكل فعال، وهي ما تقيسه أبعاد المقياس المتمثلة في: الحماس، روح الجماعة، الفعالية، الاهتمام بالنشاط المدرسي، الامتثال، كما تتمثل في الدرجة التي تتحصل عليها الدراسات عند تطبيق مقياس الدافعية التعلم.

2•5• تعريف تقدير الذات إجرائيا: هي التقييم الذي تضعه الدراسات بأقسام محو الأمية لأنفسهن، ويتمثل في الدرجة التي تحصلن عليها من خلال تطبيق مقياس تقدير الذات.

3•5• تعريف الأمية ومحو الأمية إجرائيا:

الأمية إجرائيا: تعني عدم قدرة الشخص على القراءة والكتابة، وعدم معرفته العمليات الحسابية الأساسية التي يحتاجها في حياته اليومية.

ومحو الأمية إجرائيا: هو تعليم مهارتي القراءة والكتابة للفرد أيا كان سنه، من أجل التعامل مع المجتمع والاندماج فيه.

#### •6 الخلفية النظرية:

#### •1•6 تقدير الذات:

•1•6 مفهوم تقدير الذات: قدر الشيء بين مقداره، يقال ذاتُ الشيء نَفْسُهُ وعينه. المنجد في اللغة والأعلام (1973، ص 612). الذاتي، ما يتعلق بالذات، والذات بمعنى النفس والشخص. ويقال جاء فلان بنفسه وبذاته، كما يقال ذاتي بمعنى خاص (المعجم الوسيط، 2004، 307). ويعرفه "كوبر سميث" فيعرفه بأنه: "تعبير عن اتجاهات ومعتقدات القبول أو الرفض اتجاه الذات، ويتضمن التقويم الذي يصفه الفرد وما يتمسك به من عادات مألوفة لديه ومن اختياره". (عبد الحميد، 1985، ص 115)

•2•1•6 أهمية تقدير الذات: يعد تقدير الذات حاجة نفسية أساسية تسهم في نمو الفرد نفسيا واجتماعيا فمن خلاله يتقبل الفرد نفسه خصوصا إذا كان تقديره ايجابيا نحو ذاته وتقدير الآخرين له كوالدين حيث يتضمن تقديرهم رسائل تسهم في نمو تقدير الفرد لذاته أما إذا لم يجد الفرد المساندة من نفسه والآخرين فانه قد يشعر بالإحباط وعدم تقديره لذاته ويعتقد كوبر سميث أن هناك ثلاث حالات للرعاية الوالدية مرتبطة بنمو مستوى عالي لتقدير الذات أولها: تقبل الأفراد من جانب الإباء. وثانيها: تدعيم سلوك الأفراد الايجابي من جانب الآباء، وثالثها احترام مبادرة الأطفال وحررياتهم في التعبير من جانب الآباء (خليل 2000، ص 103).

•3•1•6 العوامل المؤثرة في تقدير الذات: هناك نوعان من العوامل المؤدية إلى تكوين تقدير حسب فهمي والقطان (1971، ص 283) هي:

•عوامل تتعلق بالفرد نفسه: تتحدد درجة تقدير الذات لدى الفرد بقدر خلوه من القلق وعدم الاستقرار النفسي أي متمتعاً بصحة نفسيه جيدة ساعد ذلك على نموه نموا طبيعيا ويكون تقديره لذاته مرتفعا، وإذا كان من النوع القلق غير المستقر فإن فكرته عن ذاته تكون منخفضة وبالتالي ينخفض تقديره لذاته.

•عوامل تتعلق بالبيئة الخارجية: وهي متصلة بظروف التنشئة الاجتماعية والظروف التي تربي ونشأ فيها الفرد وكذلك نوع التربية ومنها.

**4•1•6** مستويات تقدير الذات: حسب أبو زيد (1987، ص 82-87) نجد مستويات للتقدير متمثلة في:

• **التقدير المنخفض للذات (السلبي):** الذي يمتلك تقديرا منخفضا هو شخص يفتقر إلى الثقة في قدراته، يعتقد بأن معظم محاولاته ستبوء بالفشل، ويتوقع أن سلوكه الخاص ومستوى أدائه منخفض جدا، ويعتقد أنه ليس في استطاعته أن يجيد إلا القليل من الأعمال.

• **التقدير المرتفع للذات (الإيجابي):** الأفراد الذين لديهم تقدير ذات مرتفع ينظرون إلى أحاسيس الآخرين بمنظور إيجابي ويميلون أكثر إلى حب الغير، ولا يتأخرون في أخذ المبادرة لإبداء آرائهم، ويرفضون الخضوع للقوانين الصارمة، كما يعتبرون أنفسهم أشخاص مهمين يستحقون الاحترام.

• **التقدير المتوسط للذات:** ويتميز به الفرد الذي يتماشى طموحه مع إمكانياته وقدراته، والذي يحاول الاستفادة بأكبر قدر من خبراته السابقة حتى لا يقع فيها من جديد إذا كانت خاطئة، ويهدف من خلال حياته إلى كسب محبة الآخرين واحترامهم بطرق منطقية غير التي يستعملها الفرد ذو تقدير الذات المنخفض.

**5•1•6** النظريات التي تناولت مفهوم تقدير الذات: من أهم النظريات التي تناولت هذا المفهوم نجد:

• **نظرية روزنبرج (Rosenberg 1965):** كانت أعماله حول دراسة نمو سلوك تقييم الفرد لذاته، من خلال المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط به، وأساليب السلوك الاجتماعي للفرد مستقبلا والمنهج الذي استخدمه روزنبرج هو الاعتماد على مفهوم الاتجاه باعتباره أداة محورية تربط بين السابق واللاحق من الأحداث والسلوك وقد اهتم بصفة خاصة في تقييم المراهقين لذواتهم، واهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقييم الفرد لذاته، وعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة، وأساليب السلوك الاجتماعي اللاحق للفرد فيما بعد واعتبر "روزنبرج" أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه، وطرح فكرة أن الفرد يكوّن اتجاه نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها ويختبرها، وما الذات إلا أحد هذه الموضوعات، (المعايطة، 2007، ص 84).

• **نظرية ابراهام ماسلو (Maslow, 1968 Abraham):** تعتمد نظرية "ماسلو" على تمييزه بين نوعين رئيسيين من الحاجات، الحاجات الأساسية والحاجات الفوقية وتعد الحاجات

الأساسية حاجات كفاية، أما الحاجات الفوقية فتعد حاجات نمو وتسهيل فإذا أشبعت يتطور الإنسان ويصل إلى تحقيق الذات فدافع تحقيق الذات دافع فطري (الفقي، 2003، ص600). ويشير "ماسلو" إلى أن ظهور بعض تلك الحاجات يعتمد على إشباع بعضها الآخر، وأن الحاجة التي تشبع تسيطر على الفرد وسلوكه بدرجة تجعل نظريته إلى الحياة مختلفة وتؤثر تأثيرا بالغا في إدراكه وبالتالي في سلوكه، وأضاف أن الحاجات أعلى الهرم قد تغطي على سلوك الفرد أكثر من طغيان الحاجات الفيزيولوجية حتى إن لم تشبع، كما يرى أن الإنسان في سعي مستمر ينشد تحقيق ذاته، وهذا السعي يمر بمراحل متدرجة وضعها في شكل تنظيم هرمي جعل الإنسان يتطلع إلى هذه الغاية، ومن بينها الحاجة إلى تقدير الذات، وهي حاجة كل فرد إلى تكوين رأي صائب عن ذاته وعن احترام الآخرين له والشعور بالكفاءة الشخصية. واعتبر أن حاجات التقدير تعمل كدافع فقط عندما تشبع الدوافع الثلاثة الأدنى (الاشرم، 2008، ص57)

• **نظرية كوبر سميث (Cooper.Smith,1976):** اعتبرت الذات ظاهرة تتضمن كلا من عمليات تقييم الذات، وردود الفعل والاستجابات الدفاعية، وإن كان تقدير الذات يتضمن اتجاهات تقييمية نحو الذات، أي ميز سميث بين نوعين من تقدير الذات وهما تقدير الذات الحقيقي ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم بالفعل ذوي قيمة، وتقدير الذات الدفاعي الذي يوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم ليسوا ذوي قيمة ولكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور والتعامل على أساسه مع أنفسهم ومع الآخرين. ويقسم تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين، يتمثل القسم الأول في التعبير الذاتي وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها، أما القسم الثاني فيتمثل في التعبير السلوكي وهو يشير إلى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته، والتي تكون متاحة للملاحظة الخارجية. وقد افترض "سميث" أربع مجموعات من المتغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذات وهي النجاحات، القيم، الطموحات والدفاعات (المعاينة، 2007، ص85،84).

## 2•6 الدافعية للتعلم

### 1•2•6 مفهوم دافعية التعلم:

• **الدافعية:** دافع، حافز، سبب **Motif** ومنه جاءت كلمة **Motivation** بمعنى تسبب لتعليل، تحفيز، أي مجموع العوامل المحددة لسلوك (سهيل، 2009، ص994) وهي "تهيؤ ثابت نسبيا في الشخصية يحدّد مدى سعي الفرد ومثابرتة في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح

يترتب عليه إشباع، في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز " غباري، 2008، ص49).

• **التعلم:** حسب المنجد الأبجدي للطلاب، (1967، ص450) علم علماً، وعلم حصلت له الحقيقة، أي عرف وتيقن يعرفه. ويعرف بأنه تغير في الأداء يحدث تحت شروط الممارسة (طه 1990 ص 283).

• **دافعية التعلم:** "هي دافعية داخلية ذاتية تحمل أسباب الدفع المتمثلة في التأهب والنشاط في المادة والمشاركة الاجتماعية (الفرماوى، 2004، ص 86).

**2•2•6** أهمية الدافعية التعلم: حسب العتوم وآخرون، (2005، ص170) يرتبط مفهوم الدافع بمفهوم الحاجة «حيث تشير الحاجة إلى تغير أو نقص أو زيادة في حالة الفرد مما يسبب حالة من التوتر والقلق يسعى الدافع إلى إزالتها وإعادة الفرد إلى حالة من التوازن والتكيف، أي أن وظيفة الدافع (كحالة سيكولوجية داخلية) هي إشباع حاجات الفرد والمحافظة على توازنه وتكيفه في بيئته الخارجية والداخلية. أنها طاقة كامنة تثير في الفرد سلوكاً مستمراً ظاهراً (يمكن ملاحظته) أو خفياً (لا يمكن ملاحظته).

**3•2•6** أنواع الدوافع: يفترض ماسلو أن الدافعية الإنسانية تنمو على نحو هرمي لتحقيق حاجات تتدرج من أسفل الهرم إلى أعلى، ولقد وجد أن ثمة خمسة أنواع هي: الحاجات الفيزيولوجية (كالحاجة إلى الطعام والشراب والنوم والرغبة الجنسية). الحاجة إلى الأمن (وتتمثل في الثقة والطمأنينة والدفاع)، الحاجة إلى الاتصال بالآخرين (التعامل مع الآخرين وإقامة روابط معهم)، الحاجة إلى احترام الذات (الحاجة إلى الاعتراف والقيمة والإنجاز والكفاءة والتقدير)، الحاجة إلى تحقيق الذات (تحقيق الفرد لإمكاناته) (عامود، 2001، ص432،433).

**4•2•6** مصادر الدافعية: يجمع المختصون في علم النفس والتربية أن هناك مصدرين مصدر للدافعية في التعلم، الأول (داخلي) متعلق بالمتعلم والثاني (خارجي) خاص بالمادة المتعلمة. يشير هيويت (Huitt) إلى وجود سبعة مصادر تتدرج تحت الدوافع الداخلية والخارجية متمثلة في: (مصادر خارجية سلوكية) وتكتسب عن طريق الإشراف وتتعلق بتجنب أو تقوية سلوكيات معينة.

(مصادر اجتماعية) تتعلق بمواقف التفاعل الاجتماعي. (المصادر البيولوجية) تتعلق بمواقف الجوع والعطش أي الاستثارة البيولوجية. (المصادر المعرفية) تتعلق بمواقف الانتباه

والإدراك وحل المشكلات،(المصادر الانفعالية) تتعلق بمصادر الفرح والحزن والمشاعر والذات. (المصادر الروحية) تتعلق بعلاقة الفرد بالخالق والكون وفهم الذات ودورها في الحياة. (المصادر التوقعية) وتتعلق بطموح الفرد وأحلامه وقدرته على تخطي العقبات.

#### 6•2•5 أسباب تدني دافعية التعلم وأساليب المعالجة:

6•2•5•1 أسباب تدني دافعية التعلم: التباين في الأعمار الطلبة وأجسامهم مما قد يتيح لمجموعة من الطلبة الفرصة لاستقلال قوتهم في السيطرة على الطلبة ضعاف البنية. سيادة جو التنافس الشديد قد يسهم في زيادة حالات العدوان. شعور الطلبة بالملل والضجر من الروتين اليومي الدراسي. عدم وضوح ميول الطلبة وخططهم المستقبلية يجعل ممارساتهم غير موجهة نحو أهدافهم. الاشتراطات السلبية المرتبطة بالتعلم الصفي مثل كراهية بعض المواد الدراسية أو ارتباطها بإساءة أو عقاب أو خبرة فشل حادة. تدني شعور الطلبة بالتقدير لأنفسهم ولذواتهم. سيطرة الخبرات السابقة عن أنفسهم بتدني تحصيلهم. عدم كشف المعلم عن باستعدادات الطلبة للتعلم في كل خبرة يراد تقديمها للطلبة عدم سعي المعلم إلى معرفة مستويات الطلبة التحصيلية. الجهود والنظام المتشدد في القسم التي يعمل بعض المعلمين على المحافظة على شيوعتها واستمرارها. سيطرة مزاجية المعلم وتوقعاته على معاملته للطلبة. تدني مراعاة الأسس النفسية للمتعلم. إهمال التركيز على أساليب تعلم "كيف تتعلم" (قطامي 1992 ص 175-181).

#### 6•2•5•2 أساليب معالجة تدني الدافعية:

• **الأسلوب السلوكي:** يفترض السلوكيين ومن يتبين اتجاه "سكنر" أن المشكلات التعليمية من ضمنها تدني الدافعية للتعلم وتحل باستخدام النموذج السلوكي بفاعلية، كما ويفترضون أن حل مشكلة السلوكية يسير وفق خطوات منهجية علمية متسلسلة مرتبة ومنظمة كما يرون أن بالإمكان وضع معايير محددة للدلالة على تحقيق نجاح الخطوة على طريق العلاج السلوكي.

• **الأسلوب المعرفي:** ويتم معالجة مشكلة تدني الدافعية للتعلم وفق الأسلوب المعرفي بالخطوات الأتية: الانتباه إلى العناصر المكونة للمشكلة. الكشف عن مدى وعي الطلبة للمشكلة. التحدث عن أعراض المشكلة كما يدركها الطالب. التحدث عن مشاعره وانفعالاته عندما يعاني من مشكلة (الطالب). تحديد الظروف البيئية والصفية التي سببت تطور المشكلة.

• التحدث إلى الذات بصوت عال بالأسئلة التالية: ما الذي أريد أن اعمله؟ لماذا أريد أن أعمل ذلك؟ لماذا على أن أفعل كذا وكذا؟ هل أديت ما ينبغي تأديته؟ متى أكون راضيا على أدائي؟ ما مستوى الأداء المتوقع مني أن أؤديه؟ هل استحق أن أفخر بنفسى عندما أحقق المستوى المطلوب منى أداؤه.

ونعالج المشكلة بما يلي: التحدث عن المشكلة بأبنية معرفية مناسبة بصوت عالي. استيعاب عناصر المشكلة عن طريق إعادة تنظيم المجال الإدراكي والمتضمن تنظيم أفكار الطالب المرتبطة في التحدث والمؤثرات الصفية. مساعدة الطالب على أن يتخيل نتائج معالجة المشكلة أو التخلص من أعراضها. مساعدة الطالب على زيادة الاهتمام بذاته كهدف من معالجة المشكلة. ممارسة السلوك المستهدف والتحدث عن النتائج بصوت عالي ثم منخفض ثم صامت خفي (قطامي، 1992 ص 183).

**3•6 محو الأمية في الجزائر:**

**1•3•6 مفهوم محو الأمية:**

• الأمية: الأمية تعني الغفلة والجهالة وعدم معرفة القراءة والكتابة والحساب (مطر، 1984، ص 10). ويعرف الأمي في الجزائر بأنه: " الشخص الذي تجاوز العاشرة ولم يكن منتظما في المدرسة، ولم يصل إلى المستوى الوظيفي في معرفة القراءة والكتابة " (تركي، 1981، ص 45).

• محو الأمية: من محو يمحي محيا أو محاه محوا، ويعني إذهاب أثر الشيء (مطر، 1984، ص 10). ويعرفها صابر، (1986، ص 386) " تحرير الإنسان (15-45) سنة من أميته الأبجدية والحضارية معا للوصول به إلى مستوى تعليمي وثقافي يمكنه من المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب بما يؤهله للمساهمة في تنمية مجتمعه".

**2•3•6 جنود الأمية في الجزائر:** كانت الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي، تزخر بعدد هائل من المدارس الحرة والمدارس القرآنية والزوايا التي كانت تدرس فيها العلوم والمعارف، بالرجوع إلى المصادر التاريخية، نجد أن المؤرخين الفرنسيين أنفسهم يؤكدون ذلك، إذ يرى الجنرال " فيالار " سنة 1834 بأن العرب كانوا يتقنون كلهم القراءة والكتابة، إن التعليم في الزوايا الكبرى كان زاهرا وكان لكل طريقة دينية عدة مدارس منتشرة في القطر " (بركات، 1984، ص 198). ونجد كذلك المؤرخ تولاند " يذكر أن القرن (14) يمتاز بوجود مراكز ثقافية باهرة وأساتذة متمكنون في علوم الفلسفة والفقه والأدب والطب وكانت

المدارس منتشرة في البلاد"، ونظرا لانتشار أماكن العلم والمعرفة، فإن أغلبية الشعب الجزائري كان يجيد القراءة والكتابة قبل الاستعمار، وما يثبت ذلك أنّ التّوقيعات في بداية الاحتلال تقع بالكتابة لا بالإصبع، وهذا ما وضّحه تقرير الجنرال الفرنسي "كالازاي" بعد مرور أربعة سنوات فقط من الاحتلال أي سنة 1834 "يكاد كل العرب الجزائريين يعرفون القراءة والكتابة" (عمتوت، 2002، د. ص)

نتيجة لهذه الحصانة التي اكتسبها الشعب الجزائري منذ أزمّة بعيدة، عمل الاستعمار الفرنسي منذ أن وطأت أقدامه هذه الأرض عدة محاولات للقضاء على ظاهرة الثقافة الوطنية، من خلال تكريس التعليم الرسمي الفرنسي وطمس السياسة التعليمية المحلية بغلق الزوايا والمساجد يقول أحمد طالب الإبراهيمي وفي هذا "فرنسا لم تكتفي بتجريد الإنسان الجزائري من أرضه ومسح شخصيته بل عملت كذلك على إفساد الأقدرة والعقول وقد تجلّى عملها التخريبي في إغلاق المساجد والمدارس التي تعلم العربية وفي هدم الزوايا لأنها كانت مراكز لتثقيف الشباب وغرس روح المقاومة في نفوسهم، وهكذا أرادة فرنسا القضاء على الثقافة الجزائرية. حتى قضت على جميع الروافد التي كانت تغذيها وتنميتها" (الإبراهيمي، 1972، ص 14-15). ولم تكتف السلطات الاستعمارية بهذا، وإنما لجأت إلى سنّ قوانين تعسفية تمثلت فيما يلي: غلق المدارس في وجه الجزائريين، واقتصار التعليم على حفظ القرآن الكريم. محاربة العقيدة الإسلامية بتحويل المساجد إلى ثكنات. السيطرة على مناهج التعليم وجعلها فرنسية 100%. بعد الاستقلال مباشرة وجدت الجزائر نفسها تعيش في فوضى على كل الأصعدة، التي تركها المستعمر وراءه نتيجة فرار عدد هائل من المعلمين الفرنسيين من جهة وقلّة الهياكل القاعدية التي تم توزيعها بطريقة غير عادلة على مستوى التراب الوطني من جهة أخرى حيث قدرت نسبة الأمية آنذاك بـ 85% سنة 1962 في أوساط السكان الجزائريين الذي قدر عددهم ب (09) ملايين نسمة " وإزاء هذا قامت الجزائر بحملة وطنية لمحو الأمية. فبمجرد أن استقلت بدأت بالعمل في ميدان محو الأمية حيث أنشئ المركز الوطني لمحو الأمية وفق مرسوم 31 أوت 1964 وكان تابعا لوزارة الإرشاد القومي، فجاء في المادة الثانية من هذا المرسوم ما يلي: مهمة هذا المركز هي إزالة الأمية في أقرب الآجال بطريقة علمية لضمان الثقافة لكل مواطن وتمكنه من المساهمة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية. العمل على تحفيز الوسائل التربوية وتكوين إطارات ومنشطين للقيام بعملية محو الأمية الأبجدية والوظيفية،

ولكن لم يشرع المركز في عملياته حتى سنة 1966 نتيجة للمشاكل البشرية والمادية، ثم أصبح مؤسسة عمومية مستقلة لها ميزانيتها الخاصة وفقا لأمر رئاسي، وقد مرت السياسة الوطنية لمحو الأمية بعدة مراحل، كما عملت الجزائر على القيام " بحركة تربوية قوية أخذت اتجاهين: الأول طريقة وقائية موجّهة للصغار بضمان مقاعد الدراسة لأكبر عدد ممكن من الأطفال بالمدارس، وبالتالي القضاء على الأمية في مهدها. أما الثاني طريقة علاجية موجّهة للكبار في حملة عارمة أطلق عليها اسم حرب على الجهل أتحزّر" (عمتوت، 2001، 04-06)

**3.3.6** أنواع الأمية: للأمية عدة أنواع نذكر من بينها: الأمية الهجائية وتعني الجهل بالقراءة والكتابة. والأميّة الحضارية هي مظهر فردي أو اجتماعي وتتمثل في سوء التّفكير وانحراف القيم والمفاهيم وسوء العلاقات الاجتماعية. وعددتها منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة اليونسكو UNESCO في الأنواع التالية: (الأميّة السّياسيّة) ويقصد بها جهل الإنسان للأمور السياسية. (الأميّة الدّينية) ويقصد بها عدم معرفة الإنسان للشعائر الدينية اللازمة له. (الأميّة الاجتماعية) وهي الجهل بالمشكلات التي تعاني منها المجتمعات. (الأميّة الصّحية) ويقصد بها الجهل بالنواحي الصحية وأسباب الوقاية والعلاج. (الأميّة الاقتصادية) وتعني الجهل بالنواحي الاقتصادية في المجالات الثلاثة: الأسرة، المجتمع المحلي، المجتمع الدولي (متولي، 1998، ص 22)

**4.3.6** استراتيجية محو الأمية في الجزائر: بعد الاستقلال وجدت الجزائري نفسها تعيش شللا تام على كل الأصعدة، وللخروج من دائرة التخلف والجهل، عملت على خوض معركة التنمية الشاملة في كل المستويات، حيث ربطت التعليم بمسيرتها التنموية (Bouzid, 1976, p11). فاهتمت بتعميم التعليم بين أفراد المجتمع، وهو أحد المبادئ المقصودة لسد منابع الأمية، حيث جاءت الأمية المرجع عن وزارة التربية التعليم مرسوم رقم 76\_66 المؤرخ في: 16 أفريل 1976، المادة 1,5 (ص 539\_540). يتعلق بالطابع الإلجباري للتعليم الأساسي الذي نص على ما يلي:(المادة الأولى) يكون التعليم الأساسي إجباريا لجميع الأطفال الذين يبلغون السادسة من العمر خلال السنة المدنية الجارية. (المادة الخامسة) تقتضي إجبارية التعليم ومواظبة التلميذ ومتابعة الدراسة وفقا للتنظيم المدرسي الجاري العمل به وتراقب هذه المواظبة يوميا تحت مسؤولية مدير المؤسسة. هذا

ما أدى إلى التحاق عدد كبير من الأطفال بالمدرسة، كما أعطت الوصاية أهمية كبرى لتعليم الكبار من أجل محو أميتهم.

### 5•3•6 الخدمات المقدمة للمتمدرسين الكبار بفصول محو الأمية:

يذكر "فؤاد بسيوني متولي" تقدم خدمات للمتمدرسين بأقسام محو الأمية منها:

• **الخدمات التعليمية والتربوية:** وتتمثل فيما يلي: تعليم الكبار القراءة والكتابة من أجل فهم الأوراق والوثائق عند ملء الاستمارات الإدارية المختلفة. تعليم الكبار عمليات الحساب لتمكينهم من قراءة وفهم الأسعار وإجراء العمليات الحسابية ذات العلاقة بالحياة اليومية. توفير وسائل تعليمية منها الكتب المناسبة للأميين الكبار في مختلف الموضوعات. توفير البنية المدرسية من أثاث ومقاعد مناسبة للكبار. توفير جو مناسب للدراسة.

• **الخدمات التكوينية:** وتتمثل في ربط محو الأمية بالتكوين المهني وتشجيع الدارسين في المبادرة بإنشاء ورشات إنتاج وتعاونيات مهنية وحرفية.

• **الخدمات النفسية:** وتتمثل في إعادة الاعتبار والمكانة الاجتماعية للأميين الكبار في المجتمع. تحقيق بعض الحاجات مثل الأمن، التقدير، الحب. معرفة أن فئة الكبار وحدة أساسية في البناء الاجتماعي. التحسيس بأهميتهم في إعطاء النصائح والتوجيه والإرشاد في الأمور المتعلقة بالأسرة والمجتمع.

• **الخدمات الثقافية:** وتتمثل في والخدمات الترويحية والترفيهية كالمسرح، الرحلات، الحفلات، وفيما يخص الثقافة الدينية من خلال فالمحتوى المُدرّس يوضح المبادئ الأساسية للدين والروح الدينية السليمة للنفوس، فتفقد الأوهام والمعتقدات والخرافات التي تنافي أحكام الدين ومبادئه وتعاليمه (متولي، 1998، ص 164-167).

### 7• الإجراءات الميدانية للدراسة

1•7 • **منهج الدراسة:** طبيعة الموضوع تحدد المنهج المناسب لدراسة هذا الموضوع هو المنهج الوصفي.

2•7 • **مجالات الدراسة:** تمت الدراسة الميدانية، في ابتدائية بن حشاد أحمد وابتدائية سعد بن فرحات، بلدية عين الملح، دائرة عين الملح، وابتدائية شلغوم عامر، بلدية بن سرور، دائرة بن سرور. بولاية المسيلة، خلال الفصلين الثاني والثالث من السنة الدراسية: (2015-2016). على الدراسات بأقسام محو الأمية.

**3•7•مجتمع وعينة الدراسة:** تمثل مجتمع الدراسة في كل الدراسات بأقسام محو الأمية بلديتي عين الملح، بن سرور بولاية المسيلة. وتمثله عينة الدراسة في (57) ممتدرسة بالابتدائيات الثلاثة. واستنادا لطبيعة الموضوع اعتمدنا على الأسلوب الغير احتمالي القصد في المعاينة، على نوع العينة الغرضية من الدراسات بأقسام محو الأمية، بالمؤسسات المذكورة سابقا.

• **حجم العينة:** بلغ حجم عينة الكلية (57 فرد) ضمت فئة الدراسات بأقسام محو الأمية من مختلف الأعمار يمكن حصرها بين أقل من (30) سنة، من 30-40 سنة)، أكثر من (40) سنة، تم استثناء (09) أفراد من الدراسات تم سحبهم بطريقة عشوائية من أجل التحقق من مدى توافر الخصائص السيكومترية - الصدق الثبات - لأدوات جمع البيانات، وبذلك أصبح عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية (48) من الدراسات بأقسام محو الأمية.

• **خصائص عينة الدراسة الأساسية:**

• **الجدول رقم (01):** يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المؤسسات:

المؤسسة	العدد	المجموع
ابتدائية بن حشاد أحمد	15	48
ابتدائية سعد بن فرحات	13	
وابتدائية شلغوم عامر.	20	

• **الجدول رقم (02):** يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الفئات العمرية:

الفئة العمرية	العدد	المجموع
أقل من (30) سنة	12	25%
من (30-40) سنة	15	31,25%
أكثر من (40) سنة.	21	43,75%
المجموع	48	100%

**4•7• أدوات جمع البيانات:** تمثلت أدوات جمع البيانات للدراسة الحالية في، مقياس دافعية التعلم، إعداد "يوسف قطامي" سنة (1989)، مقياس تقدير الذات إعداد حسين عبد العزيز الدريني وآخرون (1985)، على عينة من الدراسات بأقسام محو الأمية.

• **1•4•7 مقياس دافعية التعلم:**

**1•1•4•7** وصف المقياس في نسخته الأصلية: قام "يوسف قطامي" سنة (1989) ببناء مقياس دافعية التعلم، وقد استعان بمقياس الدافع للتعلم المدرسي لكل من "كوزكي kozek" و"أنتويستيل Entwistle" ومقياس "روسال Russel" لدافعية التعلم، يتضمن المقياس في

صورته الأولى (60) عبارة، وتكونت النسخة النهائية من (26) عبارة تم تعديله في سنة (1992)، وبقي المقياس يحتوي على (26) عبارة موزعة على الأبعاد التالية:

• بعد الحماس ممثل بالعبارات (1-2-7-11-13-15).

• بعد الجماعة (ممثل بالعبارات (3-12-17-22-24).

• بعد الفعالية (ممثل بالعبارات (6-9-21-23-25).

• بعد الاهتمام بالنشاط المدرسي ممثل بالعبارات (5-18-19-26).

• بعد الامتثال ممثل بالعبارات (4-8-10-14-16-20).

بحيث يجب المفحوص على العبارات بوضع إشارة (X) على إحدى الاختيارات الخمسة الموجودة أمام كل عبارة وهي كالتالي: أوافق بشدة / أوافق / لا أدري / لا أوافق / لا أوافق بشدة، ويتم تنقيط العبارات بالاعتماد على سلم فئة خمسة نقاط من (01 إلى 05) ويتم عكس التنقيط بالنسبة للعبارات السالبة، وتتراوح درجات المقياس بين 26 درجة كحد أدنى و130 درجة كحد أقصى.

**201047 • الخائص السيكومترية لمقياس دافعية التعلم في نسخته الأصلية:**

**• صدق المقياس:**

**• صدق المحكمين (المنطقي):** قام يوسف قطامي، (1989) بإعداد المقياس في صورته الأولى وعرضه على مجموعة من المحكمين، وقد أجمع المحكمون من أستاذة علم النفس بالجامعة الأردنية على صلاحية المقياس لقياس دافعية التعلم وذلك بإبداء آرائهم حول مدى انتماء كل عبارة إلى كل مجال من مجالات المقياس، وكذلك وضوح صياغتها اللغوية، في ضوء آراء المحكمين، قام بنتيبت العبارات التي حظيت بنسبة اتفاق أكثر من 90% في المقياس.

**• صدق الاتساق الداخلي:** قام يوسف قطامي، (1989) بحساب هذا النوع من الصدق من خلال ارتباط عبارات المقياس بالمقياس ككل وكانت جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) و(0.05)، وتراوحت معاملات ارتباطها (0.535 و0.844)، وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة اتساق داخلي عالية.

**• صدق المقارنة الطرفية (التمييزي):** تم حساب صدق المقارنة الطرفية من خلال حساب دلالة الفروق بين نسبة 27% من درجات الفئة العليا الأفراد العينة و 27% من درجات الفئة

الدنيا الأفراد العينة وحصل على فروق دالة إحصائياً حيث قدرة (ت) المحسوبة بـ (11.47) قدرة (ت) المجدولة بـ (2.97) وعليه فإن الاختبار يتمتع بقدرة تمييزية عالية أي أنه صادقة.

• ثبات المقياس:

• التطبيق وإعادة التطبيق: وتم حساب ثبات المقياس على عينة باستعمال معامل الارتباط بين التطبيقين وكان معامل ثبات المقياس (R=0,92)

• التجزئة النصفية: تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية ويلاحظ من خلال النتائج أن قيمة معامل الارتباط بين الجزء الفردي والزوجي يقدر بـ (R=0,82)

3•1•4•7 الخائص السيكومترية لمقياس دافعية التعلم في الدراسة الحالية:

• صدق المقياس: في الدراسة الحالية تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال ارتباط الأبعاد بالمقياس ككل كما هو موضح في الجدول رقم (03):

- الجدول رقم (03) يمثل معامل الاتساق الداخلي للمقياس دافعية التعلم من خلال ارتباط الأبعاد بالمقياس ككل.

رقم البعد	الأبعاد	معامل الارتباط
1	بعد الحماس	0.62
2	بعد الجماعة	0.58
3	بعد الفعالية	0.55
4	بعد الاهتمام بالنشاط المدرسي	0.63
5	بعد الامتثال	0.68

• ثبات المقياس: في الدراسة الحالية تم حساب معامل الثبات (التجزئة النصفية، وجتمان) قدرت على التوالي بـ (0,64) (0,68) وهي معاملات ثبات مقبولة.

2•4•7 مقياس تقدير الذات:

1•2•4•7 وصف المقياس في نسختها لأصلية: أعد هذا المقياس حسين الدريني وآخرون.

يتكون المقياس من ثلاثين عبارة منها (09) عبارات سالبة تحمل أرقامها: (10، 11، 12، 13، 15، 17، 18، 19، 21، 22، 24، 26، 27، 29، 30)، وللإجابة ثلاث

بدائل: (غالبا، أحيانا، أبدا). ولتصحيح المقياس تأخذ البدائل على الترتيب الدرجات (3، 2، 1) في العبارات الموجبة والعكس في السالبة. ودرجات المقياس تتراوح بين [30-90] درجة.

2•2•4•7 الخائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات في نسخته الأصلية:

• صدق المقياس: تحقق المؤلفون من صدقه عن طريق صدق التكوين الفرضي بإيجاد معامل الارتباط بين تقدير الذات ومتغيرات أخرى فكان معامل ارتباط تقدير الذات بالخلج (-0.29) و (0.26) وبا لاتزان الانفعالي (0.5)، (0.86)، وبالاجتماعية (0.15)، (0.31)، للذكور والإناث على الترتيب.

• ثبات المقياس: كما تحقق المؤلفون من ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية فكان معمل الثبات (0.76) وهو معامل ثبات مرتفع.

### 3•2•4•7 الخائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات في الدراسة الحالية:

• صدق المقياس: في الدراسة الحالية تم حساب صدق المحكي من خلال معرفة معامل الارتباط بين درجات مقياس تقدير الذات من إعداد حسين عبد العزيز الدريني وآخرون (1985) ودرجات مقياس تقدير الذات من إعداد كوير سميث، (Cooper.Smith, 1976) تقنين بشير معمريّة على البيئة الجزائرية(2010) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون ( $r=0,791$ )

• ثبات المقياس: في الدراسة الحالية تم حساب معامل الثبات (التجزئة النصفية، وجتمان) قدرت على التوالي بـ (0,71) (0,76) وهي معاملات ثبات مقبولة.

3•4•7 إجراءات تطبيق أدوات جمع البيانات: من أجل تطبيق أدوات جمع البيانات، على الدراسات بأقسام محو الأمية. تم الاستعانة بـ(ب، ف) مدرسة بأقسام محو الأمية بابتدائية شلغوم عامر، بلدية بن سرور ولاية المسيلة، التي بدورها استعانت بزميلاتها المدرسات في ابتدائية بن حشاد أحمد، وابتدائية سعد بن فرحات، بلدية عين الملح ولاية المسيلة.

5•7 الاساليب الإحصائية المستخدمة: تمثلت في معامل الارتباط (بيرسون، Pearson)، اختبار، (F) لتحليل التباين الأحادي.

8• عرض وتحليل مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات:

1•8 عرض وتحليل مناقشة نتائج الفرضية الأولى: التي نصت على وجود علاقة بين مستوى تقدير الذات ومستوى الدافعية للتعلم لدى الدراسات بأقسام محو الأمية، بعد المعالجة الإحصائية لبيانات، كانت النتائج الموضحة في الجدول رقم(04):

•الجدول رقم (04): يوضح معامل الارتباط بين مستوى تقدير الذات ومستوى الدافعية للتعلم

لدى الدراسات بأقسام محو الأمية

المجال	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الدافعية للإنجاز تقدير الذات	48	0,711**	0.01

## \*\* دالة عند مستوى الدلالة 0.01

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (04) أعلاه وجود علاقة ارتباطية طردية دالة بين مستوى تقدير الذات ومستوى الدافعية للتعلم لدى الدراسات بأقسام محو الأمية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.71)، وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.01).

ويمكن تفسير نتائج هذه الفرضية في ضوء استجابات أفراد عينة الدراسة أن تدني مستوى تقدير الدراسات لذواتهم يترتب عليه انخفاض في مستوى الدافعية نحو التعلم وأنه كلما زاد مستوى تقدير الدراسات لذواتهم زاد مستوى الدافعية نحو التعلم لدى الدراسات بأقسام محو الأمية، أي أن النقص أو الزيادة في باتجاهات الفرد الشاملة سالبة كانت أو موجبة نحو ذاته لها علاقة بالدافعية الداخلية الذاتية التي تحمل على التأهب والنشاط في الدراسة والتعلم والمشاركة الاجتماعية.

كما يمكن تفسير نتائج هذه الفرضية في ضوء ما توصلت إليه نظرية ابراهام ماسلو (Maslow,1968Abraham) الذي اعتبر أن حاجات التقدير تعمل كدافع عندما تشبع الدوافع الأدنى إلى حد مناسب، ويؤكد على أن الاعتبار الحقيقي للذات يعتمد على الكفاية والانجاز وليس السمعة الخارجية والتواضع غير المجزي، الذي لا مبرر له، كما أعاد ماسلو تفسير التكرار القسري لأي سلوك بأنه نتيجة جهود غير موفقة للحصول على السيادة والتقدير (الاشرم، 2008، ص57) أي إشباع الحاجة إلى التقدير لا يتحقق إلا بإشباع الحاجات الأدنى في الترتيب الهرمي وأن الإشباع الحقيقي لا الشكلي ظاهري- يؤكد الانجاز وهذه نتيجة حتمية حسب ماسلو. وحسب العتوم وآخرون (2005، ص173) أنه أكدت العديد من نتائج الدراسة في علوم التربية وعلم النفس على العلاقة المباشرة والقوية بين الدافعية والتعلم الدراسي وتحقيق الذات، إذ الدافعية هي الموجه للسلوك وتحدد الأهداف وتعززه. وهناك مؤشرات دالة على مستوى الدافعية عند المتعلمين يمكن ملاحظتها من خلال المظاهر العامة داخل القسم كالحماس، السرور، قوة التركيز، الاهتمام بالواجبات والمبادرة والمثابرة والرغبة في الانجاز وتحقيق الأهداف التعليمية واستغلال الأخطاء إيجابيا، فالدافعية تزيد من الطاقة المبذولة وينتج عنها نشاط ومثابرة فتؤثر على كفية ومقدار معالجة المتعلم للمعلومات والتعامل معها وهذه المخرجات كلها تؤدي إلى تحسين في الأداء، وهذا بدوره يحمل على تحقيق الذات لدى المتعلم الذي يتضمن تقديرا موجبا لذات المتعلم.

تتفق نتائج هذه الفرضية مع ما توصلت إليه دراسة هايف محمد منير (2008) التي هدفت إلى التعرف على تقدير الذات وعلاقتها بدافعية التعلم لدى المراهقين وأثبتت نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات ودافعية التعلم لدى المراهقين من طلبة المرحلة الثانوية (البكري، 2009، ص 75). وتتفق أيضاً نتائج هذه الفرضية مع ما توصلت إليه دراسة رباب شعيب عبدو (2009) التي هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة تقدير الذات بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى الطلبة المعاقين بصرياً، بالمرحلة الإعدادية والثانوية، بقطاع غزة، كما هدفت إلى التعرف على مستوى تلك المتغيرات، وأكدت نتائجها أن معامل ارتباط بيرسون بين تقدير الذات والدافعية للتعلم يساوي (0,674)، مما يعني أن العلاقة ارتباطية دالة إحصائياً بينهما (البكري، 2009، ص 74). ومنه نستنتج وجود علاقة ارتباطية دالة بين مستوى تقدير الذات ومستوى الدافعية للتعلم لدى الدراسات بأقسام محو الأمية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0,71)، وعليه الفرضية الأولى قد تحققت.

208 • عرض وتحليل مناقشة نتائج الفرضية الثانية: التي نصت على وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الدافعية للتعلم بين الدراسات بأقسام محو الأمية في ضوء متغير السن (أقل من 30 سنة، من 30-40 سنة، أكثر من 40 سنة)، بعد المعالجة الإحصائية لبيانات، كانت النتائج الموضحة في الجدول رقم (05):  
الجدول رقم (05): يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مستوى الدافعية للتعلم بين الدراسات بأقسام محو الأمية في ضوء متغير السن.

المجال	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة*
الدافعية للتعلم	بين المجموعات	854,029	2	427,014	6,401	0,004
	داخل المجموعات	3001,888	45	66,709		
	المجموع	3855,917	47			

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (05) أن قيمة (F) المحسوبة قدرت ب(6,401) في حين قيمة (F) الجدولة عند درجة حرية (2، 45) ومستوى  $(\alpha=0,05)$  بلغت (3,22) من خلال المقارنة بينهما يتبين قيمة (F) المحسوبة أكبر من قيمة (F) الجدولة، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم بين الدراسات بأقسام محو الأمية في ضوء متغير السن (أقل من 30 سنة، من 30-40 سنة، أكثر من 40 سنة) لصالح فئة أقل

من 30 سنة لها دافعية تعلم أكثر من الفئتين الأخيرتين، وأن فئة أكثر من 40 سنة أقل دافعية للتعلم من الفئة السابقة وأكثر من فئة من 30-40 سنة كما أن هذه الأخيرة أقل دافعية للتعلم من الفئتين السابقتين، ويؤكد ذلك التباعد في المتوسطات حيث بلغ متوسط المتدرسات أقل من 30 سنة (117,58) وبلغ متوسط المتدرسات من 30-40 سنة (106,47)، وبلغ متوسط المتدرسات أكثر من 40 سنة (109,81)، بمعنى يرفض الفرض الصفري ويقبل الفرض البديل القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعات الثلاثة في مستوى الدافعية للتعلم لدى الدراسات بأقسام محو الأمية (أقل من 30 سنة، من 30-40 سنة، أكثر من 40 سنة).

ويمكن أن نفسر نتائج الفرضية الثانية في ضوء استجابات أفراد عينة الدراسة، حيث لاحظنا أن متوسط المتدرسات من فئة أقل من 30 سنة قدر بـ (117,58) وهو أعلى مستوى ويعود ذلك حسب تصريح أفراد العينة إلى عامل السن أنهن حرمن من التعليم مقارنة بنظيرتهن من نفس السن وأغلبهن عازبات، كما أن ضرورة الحياة الحالية ومع تقدم استعمال الوسائط التكنولوجية وخروج المرأة للعمل يقتضي التعليم لكل فئات المجتمع كما أن رغبات الشباب في الزواج بالمتعلمات أكثر طلبا وكذلك تأثيرات العولمة الثقافية وما تحمله معها من تقدم في أساليب الحياة واستعمال الوسائل يقتضي التعليم، ذلك ما يجعل هذه الفئة تشعر بحاجة إلى التعليم أكثر من غيرها وهذا ما يدفعهم إليه وهذا ما ينعكس على دافعيتهن نحو التعلم وتكون أعلى.

وأن متوسط المتدرسات من فئة من 30-40 سنة قدر بـ (106,47)، أن متوسط المتدرسات من فئة أكثر من 40 سنة قدر بـ (109,81) وهو أضعف مستوى في الدافعية للتعلم ويعود ذلك إلى طبيعة وخصوصيات المرحلة التي تعيشها هاتين الفئتين أنهن لديهن ارتباطات أسرية كذلك عدم معرفة المعلمين ومراعاة خصائص الكبار وطرق التعامل معهم. عدم ملائمة مواعيد الدراسة مع ظروف المتدرس. الظروف العائلية للمتدرس ومسؤولياته الاجتماعية. الإحساس بالخوف والخجل وسط الجماعة. صعوبة المواصلات. ظروف العمل للمتدرسين، هذه المشكلات تؤدي إلى الشعور بالإحباط وتدني الدافعية نحو التعلم.

وهذا ما أكدته نتائج دراستي العدساني (1972)، والزويلف (1978)، اللتان أثبتتا أن مشكلات المتدرسين تؤدي إلى شعور المتعلم بالعجز عن مواصلة الدراسة والتسرب والانقطاع عن الدراسة والشعور بالإحباط وتدني الدافعية نحو التعلم (مسعودي، 2011، ص 08،09)، أي

النقص في الدافعية الداخلية الذاتية التي تحمل على التأهب والنشاط في الدراسة والتعلم والمشاركة الاجتماعية. ومنه نستنتج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى الدراسات بأقسام محو الأمية في ضوء متغير السن، وعليه تقبل الفرضية الثانية.

**3•8** عرض وتحليل مناقشة نتائج الفرضية الثالثة: التي نصت على وجود فروق دالة إحصائية في مستوى تقدير الذات بين الدراسات بأقسام محو الأمية في ضوء متغير السن (أقل من 30 سنة، من 30-40 سنة، أكثر من 40 سنة)، بعد المعالجة الإحصائية لبيانات، كانت النتائج الموضحة في الجدول رقم (06):

الجدول رقم(06): يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مستوى تقدير الذات بين الدراسات بأقسام محو الأمية في ضوء متغير السن.

المجال	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة*
تقدير الذات	بين المجموعات	650,486	2	325,243	3,68	0,033
	داخل المجموعات	3976,993	45	88,378		
	المجموع	4627,479	47			

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (06) أن قيمة (F) المحسوبة قدرت ب(3,680) في حين قيمة (F) المجدولة عند درجة حرية(2, 45) ومستوى(0,05=α) بلغت (3,22) من خلال المقارنة بينهما يتبين قيمة (F) المحسوبة أكبر من قيمة (F) المجدولة، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات بين الدراسات بأقسام محو الأمية في ضوء متغير السن (أقل من 30 سنة، من 30-40 سنة، أكثر من 40 سنة) مع تسجيل أن الاختلاف كان طفيف إلا أنه كان لصالح فئة أقل من 30 سنة، لها مستوى تقدير ذات أعلى من الفئتين الأخيرتين، وأن فئة أكثر من 40 سنة أقل تقديراً لذواتهم من الفئة السابقة وأكثر من فئة من 30-40 سنة كما أن هذه الأخيرة أقل تقديراً لذواتهم من الفئتين السابقتين، ويؤكد ذلك التباعد في المتوسطات حيث بلغ متوسط المتدرسات أقل من 30 سنة (68,75) وبلغ متوسط المتدرسات من 30-40 سنة (59,07)، وبلغ متوسط المتدرسات أكثر من 40 سنة (61,90)، بمعنى يرفض الفرض الصفري ويقبل الفرض البديل القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعات الثلاثة في مستوى تقدير الذات لدى الدراسات بأقسام محو الأمية فئات (أقل من 30 سنة، من 30-40 سنة، أكثر من 40 سنة).

ويمكن أن نفسر نتائج الفرضية الثالثة في ضوء استجابات أفراد عينة الدراسة، حيث لاحظنا أن متوسط المتدرسات من فئة أقل من 30 سنة قدر ب (68,75) وهو أعلى مستوى في تقدير الذات مقارنة بالمجموعتين الأخيرتين ويعود ذلك للارتباط العالي بين تقديرهم لذواتهم ودافعيتهم للتعلم حيث لاحظنا أن متوسط الدافعية للتعلم لدى المتدرسات من فئة أقل من 30 سنة قدر ب (117,58) وهو أعلى مستوى مقارنة بالفئتين الأخيرتين أيضا في مستوى الدافعية للتعلم. أي أن الزيادة في اتجاهات المتدرسات الشاملة نحو الذات تظهر في ارتفاع مستوى تقديرهم لذواتهم تنعكس على الدافعية الداخلية الذاتية التي تحمل على التأهب والنشاط في الدراسة والتعلم والمشاركة الاجتماعية. ويؤكد ذلك وأن متوسط المتدرسات في تقدير الذات فئة من 30-40 سنة قدر ب (59,07) والذي يقابله انخفاض مستوى الدافعية للتعلم والذي قدر ب (106,47). وكذلك متوسط المتدرسات من فئة أكثر من 40 سنة في تقدير الذات قدر ب (61,90) ويقابله انخفاض مستوى الدافعية للتعلم والذي قدر ب (109,81) أي أن انخفاض تقدير الدارسات لذواتهم أثر على رغبتهم ودافعيتهم للتعلم جراء ما يعيشه من مشكلات تحول بينهم ويردن تحقيقه ما يولد لديهم الشعور بالإحباط وعدم الرضا عن الذات. ومنه نستنتج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى الدراسات بأقسام محو الأمية في ضوء متغير السن، وعليه تقبل الفرضية الثالثة.

#### 9 • استنتاج عام مقترحات الدراسة:

لاشك أن هذا البحث هدف إلى معرفة واقع العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للتعلم لدى الدارسات بأقسام محو الأمية وتعليم الكبار بالمسيلة، لكن طبيعة هذه الفئة وخصائصها تجعلها تعاني من بعض المشكلات والعقبات ما يحول بينها وبين تحقيق مبتغاها من العلم والمعرفة ما يؤثر على وتقديرهم لذواتهم دافعيتهم للتعلم، أي أن اتجاهات الأفراد الشاملة وتقديرهم لذواتهم سالبة كانت أو موجبة، لها علاقة بالنقص أو الزيادة في الدافعية الداخلية الذاتية التي تحمل على التأهب والنشاط في الدراسة والتعلم والمشاركة الاجتماعية ويمكن إدراج النتائج المتوصل إليها للإجابة عن إشكالية الدراسة وبيان مدى تحقق الفرضيات من عدمها كما يلي: وجود علاقة ارتباطية دالة بين مستوى تقدير الذات ومستوى الدافعية للتعلم لدى الدراسات بأقسام محو الأمية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0,71)، وعليه تقبل الفرضية الأولى. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى الدراسات بأقسام محو الأمية في ضوء متغير السن، وعليه تقبل

**الفرضية الثانية.** وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى الدراسات بأقسام محو الأمية في ضوء متغير السن، وعليه تقبل الفرضية الثالثة. أخيرا في ضوء النتائج المتوصل إليها يمكن تقديم جملة من الاقتراحات نوجزها في النقاط التالي:

- توجيه مزيد من الاهتمام بالدارسات بأقسام محو الامية ودراسة حالاتهم والوقوف إلى الأسباب التي أدت إلى نقص الدافع للتعلم وتقدير الذات ومن ثم العمل على التخلص من تلك الأسباب.
- ضرورة تجنيد وسائل الإعلام بكل أنواعها من أجل مضاعفة الإقبال على فصول محو الأمية والدعوة إليها.

- إقامة ندوات وتأطير خاصة للمنشطين وتكوينهم في كيفية تعليم الكبار.
- تدريب الدارسات على إدراك العلاقة بين السبب والنتيجة وبين النجاح وبذل الجهد وأن عوامل التفوق تعتمد على المثابرة ومواجهة الصعاب وتشجيعهم على التوفيق بين الحياة الأسرية والتعليمية.

- المرونة في تنظيم المواعيد الدراسية وتحديد فتراتها بحيث تسمح للمتمدرسين بمزاولة نشاطاتهم الأسرية والاجتماعية والوظيفية.
- وضع شهادات إثبات المستوى وتخرج المتمدرسين من فصول محو الأمية رسمية ومعترف بها من قبل الوظيفة العمومي.

#### • قائمة المراجع:

#### أولا/ مراجع باللغة العربية:

- 01• أبو زيد أحمد إبراهيم: (1987)، سيكولوجية الذات والتوافق، القاهرة، دار المعرفة الجامعية، ط1.
- 02• إبراهيمي أحمد طالب: (1972)، ترجمة حنفي بن عيسى، من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية 1962-1972، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.
- 03• الأشرم رضا إبراهيم: (2008)، صورة الجسم وعلاقتها بتقدير الذات لذوي الإعاقة البصرية رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، القاهرة.
- 04• البكري بن عبدالله: (2009)، تقدير الذات، دار الوائل، الخرطوم، السودان.
- 05• الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية: مرسوم رقم 76-66 المؤرخ في 16 أفريل 1976، المادة(1-5)، عدد33،(ص539-540).
- 06• المنجد الأبجدي للطلاب، (1967)، بيروت لبنان، دار المشرق، ط2.

- 07 • المطبعة الكاثوليكية: (1973)، المنجد في اللغة والإعلام بيروت، دار الشروق، ط21.
- 08 • المعاينة خليل عبد الرحمان: (2007)، علم النفس الاجتماعي عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط2.
- 09-المعجم الوسيط: (2004)، مجمع اللغة العربية، مصر، مكتبة الشروق الدولية، ط4.
- 10 • العنوم عدنان يوسف وآخرون (2005)، علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى.
- 11 • الفرماوى حمدي على: (2004)، دافعية الانسان بين النظريات المبكرة والاتجاهات المعاصرة، القاهرة، دار الفكر العربي، ط1.
- 12 • أرولو: (2000) عشرون عاما من الكفاح ضد الأمية 1966-1986، بغداد، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مطبعة أثينا الحديثة.
- 13 • القفي راضي: (2003)، مقدمة في علم النفس، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط3.
- 14 • بركات أنيسة: (1984)، التأثير الثقافي في الأسرة الجزائرية من الاحتلال إلى الاستقلال، مجلة الثقافة العدد 82، ص98.
- 15 • طه حسين ياسين وخان أميمة على: (1990)، علم النفس العام، بغداد، المكتبة الوطنية.
- 16 • مطمر محمد العيد: (1984)، أثر محو الأمية في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية، دراسة ميدانية في أثر محو الأمية للدارسين في أوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية، رسالة ماجستير، معهد علم الاجتماع جامعة بغداد العراق.
- 17 • مصلحة التقييم والدراسات الاستشرافية: (2002)، واقع الأمة في الجزائر، الجزائر، الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار.
- 18-مسعودي رابح، (2011)، واقع الخدمات التعليمية والتربوية التكوينية لمحو الامية في الجزائر، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
- 19 • متولي فؤاد بسيوني: (1998)، مشكلة الأمية، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.
- 20 • سهيل إدريس (2009)، المنهل، قاموس فرنسي عربي، لبنان، دار الآداب للنشر بيروت.
- 21 • عامود بدر الدين: (2001)، علم النفس في القرن العشرين (ج.1)، دمشق، منشورات اتحاد الكتاب العرب.
- 22-عبد الحميد. ليلي: (1985)، مقاييس تقدير الذات للصغار والكبار، مصر، دار النهضة، ط1.
- 23 • عموت عمر: (2002)، تقييم التجربة الجزائرية (1963-2001)، الجزائر، مطبوعة يصدرها الديوان الوطني لمحو الأمية.
- 24 • فهمي مصطفى، ومحمد علي القطان: (1971)، الإنسان والصحة النفسية، القاهرة، المكتبة الأنجلو مصرية.

- 25• صابر محي الدين: (1985)، الأمية مشكلات وحلول، بيروت، منشورات المكتبة العصرية.
- 26• قطامي نايفة: (1992)، أساسيات علم النفس المدرسي، عمان الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1.
- 27• تركي رايح: (1981)، الجزائر، مشكلة الأمية في الجزائر، مكتبة الشعب.
- 28- خليل غفراء سعيد: (2000)، بعض المتغيرات الأسرية والنفسية لدى عينة من الأطفال المضطربين في الكلام، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، القاهرة، جامعة عين شمس.
- 29• غباري. ثائر أحمد: (2008)، الدافعية، النظرية والتطبيق، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر، ط1.
- ثانيا/ مراجع باللغة الأجنبية:
- 30• Bouzid Abderrahmane,(1976)lédiologie de ginstituteur , alger , sndl.