

دافعية طلاب الجامعة السعوديين لتعلم اللغات الأجنبية الآسيوية والأوروبية

د. عبد الرحمن عبد العزيز العبدان

كلية الآداب - قسم اللغة الإنجليزية

جامعة الملك سعود - الرياض

الملخص

هدف هذه الدراسة هو بحث دافعية تعلم اللغات الأجنبية غير الإنجليزية لدى طلاب الجامعة السعوديين. ولتحقيق هذا الهدف، استخدمت الدراسة استبانة صممت خصيصاً لها، ووزعت على عينة عشوائية مكونة من ١٢١ طالباً سعودياً يدرسون ثلاث لغات آسيوية (التركية والفارسية واليابانية) وثلاث لغات أوروبية (الإيطالية والأسبانية والألمانية). أظهرت الدراسة نتائج مختلفة من أهمها أن هؤلاء الطلاب يعون أهمية دراسة اللغات الأجنبية عامة. ورغم أن إجابات الطلاب كشفت عن تفاوت في درجات أهمية تعلم اللغات التي شملتها الدراسة إلا أن تلك الدرجات كانت تقريبا ضمن نطاق متوسطة القدر، وأن هؤلاء الطلاب يربطون في الغالب تلك الأهمية بالمكانة الاقتصادية والصناعية للبلدان التي تتحدث بتلك اللغات. ووجد أيضا أن دافعتهم لدراسة تلك اللغات الأجنبية مرتفعة نسبياً داخل الصف الدراسي. أما من حيث تقييم هؤلاء الطلاب لأهمية الدوافع المحتملة لتعلم تلك اللغات الأجنبية فقد احتلت الدوافع الدينية المرتبة الأولى، والدوافع المهنية/ الاقتصادية المرتبة الثانية، والدوافع التعليمية/ الثقافية المرتبة الثالثة، وأخيراً جاءت الدوافع الشخصية الاجتماعية في المرتبة الرابعة.

(*) نفذ هذا البحث بدعم مالي مشكور من مركز بحوث كلية الآداب - جامعة الملك سعود.

مقدمة:

اللغة الإنجليزية ولأسباب واضحة هي اللغة الأجنبية المسيطرة الأكثر انتشاراً في الجامعات السعودية كلفة لتدريس بعض العلوم، أو للتخصص فيها ودراسة آدابها، لذلك حظي مجال تعلمها وتدريسها كلفة أجنبية بنصيب كبير من البحث لدى الباحثين السعوديين. أما الآن ولأسباب مختلفة منها في المقام الأول الأسباب الحضارية والثقافية والتنمية والاقتصادية، وجدت الجامعات السعودية نفسها ملزمة بإتاحة الفرصة لطلابها لدراسة لغات أجنبية أخرى والتخصص فيها. أبرز وأكمل فرصة حتى الآن تمثلت في إنشاء كلية اللغات والترجمة بجامعة الملك سعود عام ١٤١٥هـ، حيث تقوم هذه الكلية بتدريس عدد من اللغات الأوروبية والآسيوية مع التركيز على الترجمة من وإلى اللغة العربية.

من الطبيعي أن توجد مشكلات وقضايا جديرة بالاهتمام والبحث في مجال تعلم وتدريس هذه اللغات الأجنبية للطلاب السعوديين. لكن أهم قضية شددت انتباه الباحث الحالي هي مسألة الدافعية (motivation) ودورها في عملية تعلم تلك اللغات. فقد كشفت البحوث والدراسات في مضمار عملية اكتساب أو تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية أن هذه العملية تتأثر بعدة عوامل منها الذكاء، والقابلية اللغوية (language aptitude)، وشخصية المتعلم (personality)، وأسلوب التعلم (learning style)، والدافعية. إلا أن الباحثين والمعلمين في هذا المجال يجمعون على أن عامل الدافعية هو من أهم تلك العوامل التي تؤثر على نجاح وسرعة اكتساب أو تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية. ومن هذا المنطلق يمكن تحديد القضية التي تتناولها الدراسة الحالية في التعرف على جوانب الدافعية نحو تعلم اللغات الأجنبية باعتبار ذلك التعرف أساساً للتخطيط في تطوير مناهج اللغات الأجنبية وتوظيف تلك المعرفة في رفع مستوى فاعلية تقديمها ودراساتها، وخاصة لدى الطلبة الجامعيين في المملكة العربية السعودية. إن هذا الأمر بالغ الأهمية لبلد مثل المملكة لكونها تتمتع بمكانة دينية واقتصادية مرموقة في هذا

العالم المعاصر الذي يشهد تطوراً هائلاً في وسائل الاتصال والتنقل جعلته يتحول إلى قرية صغيرة أصبحت الحاجة فيه ملحة لمعرفة وإتقان لغات أجنبية غير اللغة الأم أو حتى الاكتفاء بلغة عالمية كالإنجليزية.

الأسس النظرية لمفهوم الدافعية في علم النفس

رغم شيوع مصطلح الدافعية في مجالي البحوث النفسية والتعليم إلا أنه لا يوجد اتفاق على المعنى الدقيق لهذا المفهوم. وعلى الرغم من اتفاق معظم الباحثين على أن الدافعية مسؤولة عن تحديد سلوك الإنسان من خلال توجيه ذلك السلوك وتقويته، إلا أنهم يختلفون حول كيفية حدوث هذا الأمر. لذلك نجد كل نظرية من نظريات علم نفس التي تحاول تفسير سلوك الإنسان مرتبطة بمنظور أو رؤية مختلفة للدافعية مما أدى إلى عدم الاتفاق بشأن المعنى الدقيق لهذا المفهوم النفسي.

لقد تحولت نظريات تفسير سلوك الإنسان من النظرية السلوكية التي تركز على فكرة المثير والاستجابة والربط بينهما بالتعزيز إلى النظرية المعرفية التي قامت بإدخال مفاهيم ومتغيرات معرفية في تلك النظريات (Pintrich and Schunk, 1996). ولذلك يركز المذهب المعرفي على أفكار الفرد ومعتقداته وعواطفه ويرى أن الدافعية تشتمل على عمليات ذهنية تؤدي إلى شروع الفرد في الفعل أو السلوك وكذلك المحافظة على الاستمرارية فيه. وهكذا يعرف دورنيه الدافعية بأنها العملية التي تجعل قادراً معيناً من القوة الدافعة تنشط لكي تجعل الفعل (السلوك) يبدأ ويستمر إلى أن يتم الوصول إلى الهدف ما دام أنه لا توجد قوة أخرى تتدخل لإضعاف تلك العملية، وبالتالي قد تقضي على ذلك الفعل (Dornyei, 1998, p.118). من أهم النظريات النفسية التي ارتبطت بتفسير الدافعية نظرية علم النفس الاجتماعي (Social Psychology Theory) ونظريات الدافعية (Motivation Theories) التي تشتمل على نظريات توقع القيمة (Expectancy-value Theories) ونظريات الهدف (Goal Theories) ونظرية تقرير المصير (Self-determination Theory).

نظرية علم النفس الاجتماعي:

ترى هذه النظرية أن اتجاهات الفرد (attitudes) نحو هدف ما هي التي توجه سلوكه نظراً لأن تلك الاتجاهات تؤثر على النمو العام لاستجابات الفرد نحو ذلك الهدف. وتحت مظلة هذه الفكرة العامة هنالك نظريتان تحاولان تفسير كيفية حدوث ذلك التأثير. الأولى هي نظرية الفعل العقلاني (reasoned action) التي طرحها آجزن (Ajzen, 1988). تقول هذه النظرية أن العامل الذي يقرر فعل أو سلوك الفرد هو نيته أو عدمها للقيام بفعل ما أو تأدية سلوك معين، مثلاً نيته لتعلم لغة معينة أو الإقلاع عن التدخين في شهر معين. وتنتج هذه النية من عاملين أساسيين هما ١- اتجاه الفرد نحو ذلك السلوك أو الفعل (أي تقييمه له) ٢- المعيار اللاموضوعي أو الذاتي الذي يرتبط في ذهن الفرد بهذا السلوك (معتقداته حول صحة القيام بهذا السلوك). ويقصد بالعمل الأخير إحساس الفرد بالضغط الاجتماعي التي تقع عليه لأداء ذلك السلوك. أما النظرية الثانية فهي نظرية السلوك المدروس أو المخطط (planned behavior) التي أضافت عنصراً جديداً للنظرية الأولى يتمثل في تحكم الفرد في سلوكه من حيث إحساسه بسهولة أو صعوبة أداء ذلك السلوك. وهكذا يمكن التنبؤ بالأداء السلوكي من نوايا الإنسان لتأدية سلوك معين وكذلك من إحساسه بالتحكم في ذلك السلوك.

نظريات الدافعية:

نظريات توقع القيمة: تعتبر نظريات توقع القيمة من أهم النظريات في مجال الدافعية (Pintrich and Schunk, 1996) وتذهب تلك النظريات إلى أن الدافع لأداء المهام المختلفة ينتج عن عاملين رئيسيين: هما أولاً توقع الفرد للنجاح في أداء مهمة معينة، وثانياً القيمة التي يربطها الفرد بالنجاح في تلك المهمة. وبناءً عليه كلما زاد إحساس الفرد بأرجحية تحقيق الهدف الذي يسعى إليه وارتفعت عنده قيمة الدافع الذي يدفعه نحو ذلك الهدف، عظمت درجة

الدافعية الإيجابية لدى ذلك الفرد. وتعتمد نظريات توقع القيمة على مبدأ أساسي هو أن البشر متعلمون نشطون بالفطرة لديهم فضول فطري ورغبة ملحة لمعرفة بيئتهم والتصدي للتحديات التي تواجههم في حياتهم.

أولاً: توقع النجاح: هناك عوامل متنوعة تتألف منها العمليات المعرفية لدى الفرد لكي تساعد على تنمية توقعه للنجاح. من أهم هذه العوامل:

(١) نظرية العزو أو الإسناد (Attribution Theory) وهي معالجة الفرد لخبراته السابقة. لذلك ترى هذه النظرية أن الكيفية التي يفسر بها الشخص نجاحاته أو فشله السابق تأثر بقدر كبير على تحصيله المستقبلي للسلوك الذي يرغب في تحقيقه (Weiner, 1979).

(٢) نظرية فاعلية الذات (Self-efficacy Theory) وهي حكم الإنسان على قدرته أو كفايته الشخصية للقيام بمهمة معينة. وحسبما ترى هذه النظرية فإن هذا الحكم يحدد نوعية الأنشطة التي سوف يحاول الإنسان القيام بها لتحقيق هدفه، ويحدد أيضاً مقدار الجهد والإصرار الذي سوف يبذله ذلك الإنسان في ذلك الشأن. فالشخص الذي لديه شعور بضعف فاعلية الذات في حقل معين ينظر إلى المهام الصعبة كتهديد شخصي له ويفكر في نقاط الضعف والقصور عنده والمعوقات التي قد تعترض سبيله بدلا من أن يفكر في تأدية مهمته بنجاح. أما الشخص الذي لديه شعور بقوة فاعلية الذات فإن ذلك الشعور يشجذ همته ويجعله يتصدى للمهام الصعبة بثقة ولا يفكر في مواطن ضعفه (Bandura, 1993).

(٣) نظرية تقدير الذات (Self-worth Theory) ويقصد بها احترام الذات (Self-esteem). على سبيل المثال يعتمد بعض الطلاب في حالة نجاحهم في مهمة ما إلى إخفاء الجهد الذي يبذلونه في تلك المهمة أو التقليل من أهميته أمام الآخرين لكي يشعروهم بأن كفايتهم العالية هي التي

مكنتهم من ذلك النجاح، وبالتالي يحافظون على احترام ذاتهم.
(Covington,1992).

ثانياً: القيمة (Value): العنصر الأساسي الثاني في نظرية توقع القيمة هو قيمة المهمة. يقول وجفيلد (Wigfield, 1994) بأن هناك عوامل يمكن من خلالها قياس أو تعريف قيمة المهمة:

- ١ - قيمة النجاح: وهي الأهمية اللاموضوعية أو الشخصية لنجاح الفرد في مهمة ما في ضوء قيمه وحاجاته الشخصية الخاصة به.
- ٢ - القيمة الداخلية: وهي المتعة التي يشعر بها الفرد من جراء أداء أو ممارسة مهمة ما.
- ٣ - القيمة الخارجية: جدوى أو فائدة المهمة في الوصول إلى أهداف مستقبلية.
- ٤ - التكلفة: الجهد والوقت والانفعالات (القلق والخوف من الفشل) التي يبذلها الفرد في المهمة.

وهكذا فإن القيمة الإجمالية للنجاح في المهمة هي تفاعل هذه العوامل مع بعضها البعض، وبالتالي تحدد هذه القيمة الإجمالية قوة السلوك.

نظريات الهدف:

ولا يفوتنا في هذا السياق أن نذكر أيضاً نظريات الهدف في مجال الدافعية والتي ركزت على مبدأ الحاجات الأساسية لدى الإنسان. من أهم النماذج التي قامت على هذا المبدأ هو نموذج السلم الهرمي للحاجات الأساسية الذي اقترحه (Maslow,1970) حيث يميز فيه خمسة أصناف من الحاجات الأساسية عند الإنسان: الحاجات الجسدية (العضوية)، والحاجة للأمان، والحب والاحترام، وتحقيق الذات.

وفي البحوث الحديثة للدافعية استبدل مصطلح "الحاجة" بمصطلح "أو مفهوم جديد هو "الهدف". المقصود بالهدف هنا هو الآلية التي تحرك الفعل (السلوك) وتوجهه نحو الجهة التي يسعى للوصول إليها. لذلك أصبحت تلك النظريات تعرف بنظريات الهدف (Goal theories) حيث ترى بأن الإدراك الذهني لخواص الهدف هي التي تشكل الأسس أو القواعد التي تقوم عليها عمليات الدافعية.

من أحدث وأهم نظريات الهدف نظرية تحديد الهدف (Goal-setting Theory) ونظرية الاهتمام بالهدف (Goal-orientation Theory). تقول النظرية الأولى بأن الهدف هو سبب أفعال الإنسان، ولكي تحدث هذه الأفعال لابد أن يحدد الإنسان أهدافه بوضوح ويتابعها بمحض اختياره (Locke, 1996). أما النظرية الثانية فتحاول التركيز على دافعية التعلم في الصف الدراسي؛ حيث تقول بأن هنالك نوعين مختلفين للاهتمام بالأهداف بإمكان المتعلم أن يتبعهما في تحصيله الدراسي. النوع الأول هو الاهتمام بالإتقان الدراسي (mastery orientation) الذي يركز فيه المتعلم على إتقان تعلم المادة الدراسية. والنوع الثاني هو الاهتمام بالأداء (performance orientation) حيث يركز المتعلم على إبراز قدراته الفردية أو الحصول على علامات جيدة أو التفوق على الطلاب الآخرين (Ames, 1992).

نظرية تقرير المصير:

تقسم هذه النظرية الدافعية إلى نوعين هما الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية. يتعلق النوع الأول بالسلوك الذي يفعله الفرد من أجل ذلك السلوك نفسه لكي يحقق له ذلك المتعة والرضا مثل الاستمتاع بعمل شيء ما أو إرضاء الفضول. أما النوع الثاني فهو السلوك الذي يمارسه الإنسان كوسيلة لتحقيق غاية أو أهداف مادية أو نفعية مثل الحصول على مكافأة (كالعلامات مثلاً) أو لتجنب العقاب (Vallerand, 1997).

الدراسات السابقة

حظيت دافعية تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية منذ منتصف القرن الماضي بالعديد من البحوث التي درست طبيعتها ودورها في عملية تعلم تلك اللغة. أولى هذه الدراسات هي الدراسة التي أجراها جوردان (Jordan, 1941) على تعلم اللغة الفرنسية في بريطانيا. ومع ذلك فإن تلك الدراسات شهدت بدايتها الفعلية واستلهمت وحيها الحقيقي من كتابات وبحوث عالمي النفس جاردنر ولامبرت (أنظر مثلاً: Gardner and Lambert, 1972) حيث درس هذان العالمان دافعية تعلم اللغة الثانية من منظور نفسي اجتماعي. ويعرف جاردنر تلك الدافعية بأنها مقدار الجهد الذي يبذله الفرد في تعلم اللغة الأجنبية نتيجة لرغبته في فعل ذلك، أو بسبب الرضا والارتياح الذي يجده في تلك الفعالية، وأن هذه الدافعية تشتمل على ثلاثة عناصر: ١- شدة الدافعية ٢- الرغبة في تعلم اللغة ٣- الاتجاه (attitude) نحو تعلم اللغة. (Gardner, 1985, p.10) كذلك قام هذان العالمان بتصميم أداة مقننة لقياس تلك الدافعية عرفت «بمجموعة اختبارات الاتجاهات والدافعية (Attitude and Motivation Test Battery)». وقسم جاردنر ولامبرت تلك الدافعية إلى قسمين هما الدافعية الأداة (instrumental motivation) والدافعية الاندماجية (integrative motivation). الدافعية الأداة هي الرغبة في تحقيق مكاسب نفعية متوخاة من خلال تعلم اللغة الأجنبية مثل الحصول على وظيفة أفضل أو مرتب أعلى. أما الدافعية الاندماجية فهي ميل إيجابي نحو متحدثي اللغة الأجنبية ورغبة في التعامل معهم والتشبه بهم (Gardner and Lambert, 1972).

استخدمت مفاهيم وبحوث جاردنر ولامبرت في بحوث كثيرة في مجال تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية خاصة اللغة الإنجليزية والفرنسية. من هذه البحوث على سبيل المثال ما أجراه سبولسكي (Spolsky, 1969)، ولقمانى (Lukmani, 1972)، وأكير-كاراسكو (Aguirre-Carrasco 1973)، وشومان (Schumann, 1975)، وأولر وباكا وفيجل (Oller, Baca & Vigil, 1977)، وهانسن

(Hansen, 1981)، ووانج (Wong, 1982). ومن هذه البحوث أيضاً ما أجري على الطلاب العرب عموماً بالنسبة لتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أو ثانية مثل دراسة زغول وتامينيان (Zughoul and Taminian, 1984) والسعيد (El-Sayed, 1988). ومن تلك الدراسات أيضاً ما أجري على الطلاب السعوديين خاصة مثل دراسة المولى (Mulla, 1979)، والسرور (Surur, 1981)، والشمري (Al-Shammari, 1984). من ضمن أهم ما كشفت عنه هذه البحوث على الطلاب العرب والسعوديين سيطرة الدافعية الأدواتية عليهم.

ولكن مع مطلع التسعينيات من القرن العشرين المنصرم شهدت دراسات وأبحاث دافعية اللغة الأجنبية تحولاً في الرؤية تمثل في بحوث جديدة تحاول تسليط الضوء على هذه الدافعية من منظور جديد مثلاً ما كتب براون، وسيكان، وكروكس وشميت (Brown, 1990; Skehan, 1991; Crookes and Schmidt, 1991). ورغم أن تلك البحوث قد أجمعت على أهمية المنظور النفسي الاجتماعي الذي جاء به جاردنر ولامبرت، إلا أنها دعت إلى تبني مذهب له طابع تربوي نفعي بقدر أكبر نظراً لأن المنظور السابق ركز على جوانب للدافعية ذات أصول في المحيط الاجتماعي لتعلم اللغة الثانية أكثر من جوانب بيئة الصف الدراسي.

ومن هنا أيضاً ركزت بعض الدراسات في مجال دافعية تعلم اللغة الثانية على البعد الاجتماعي النفعي (social-pragmatic) وخرجت بتقسيمات جديدة خلافاً لما ذكره جاردنر ولامبرت من تقسيم ثنائي لتلك الدافعية. فقد كشفت دراسة أجراها كلمنت وكرودينير (Clement and Kruidenier, 1985) في كندا أنه بالإضافة إلى الدافعية الأدواتية هنالك ثلاث دوافع عامة أخرى هي المعرفة والسفر والصداقة، وهي دوافع كانت في السابق تجمع تحت مظلة الدافعية الاندماجية. علاوة على ذلك كشفت تلك الدراسة عن وجود دافع رابع هو الاتجاه الاجتماعي الثقافي.

كذلك ذكرت أكسفورد وشرين (Oxford and Shearin, 1994) دراسة أجريت على طلبة أمريكيين يدرسون اللغة اليابانية كلغة أجنبية في الولايات المتحدة. كشفت هذه الدراسة عن أنه بالإضافة إلى الدافعية الأداتية والاندماجية هنالك دوافع أخرى لتعلم هذه اللغة لدى أفراد تلك الدراسة هي الإثارة الذهنية، والتباهي أمام الأصدقاء، وتنمية القدرة على تحمل الضغوط الثقافية، والمساعدة في نشر السلام العالمي، والرغبة في معرفة أسرار ثقافة مجتمع تلك اللغة، والاستمتاع بالتميز أو النخبوية، وتحدث لغة أجنبية كشفرة خاصة لا يعرفها الوالدان.

وقام دورنيه (Dornyei, 1990) بعمل دراسة على طلاب مراهقين في المجر حيث تمكن من اكتشاف ثلاثة دوافع تتفرع من الدافعية الاندماجية: هي (١) الاهتمام باللغات والثقافات الأجنبية وأهلها. (٢) الرغبة في توسيع الرؤية وتجنب ضيق التفكير. (٣) الرغبة في الحصول على مثيرات وتحديات جديدة. بالإضافة إلى ذلك اكتشف دورنيه في الدراسة نفسها دافعاً رابعاً يتداخل مع الدافعية الأداتية هو الرغبة في الاندماج في مجتمع جديد.

وفي دراسة أخرى أجراها كلمنت وزملاؤه، (Clement, Dornyei, and Noels, 1994) على طلاب المدارس الثانوية في المجر تبين لهم أن الدافعية لتعلم اللغة الأجنبية تتألف من ثلاثة عناصر مستقلة. يتكون الأول من الدافعية الاندماجية والدافعية الأداتية لاكتساب المعرفة، ويتكون الثاني من الثقة بالنفس الذي يؤثر على الاتجاه نحو تعلم اللغة الثانية والجهد المبذول في ذلك. ويتمثل الثالث في بيئة الصف الدراسي حيث يكون التلاحم الجماعي بين الطلاب مرتبطاً بالتقييم الإيجابي لبيئة التعلم.

كذلك نلاحظ أن الدراسات الحديثة مثل دراسات دورنيه وزملائه (Dornyei, 1994; Oxford and Shearin, 1994; Crooks and Schmidt, 1991) تشير إلى وجود أسباب ودوافع كثيرة لتعلم اللغة الثانية وأن هذه الأسباب والدوافع قد لا تتلاءم بشكل واضح ودقيق مع تقسيم الدافعية إلى أداتية

واندماجية حسب ما ذكر جاردنر ولامبرت. فعلى سبيل المثال هنالك الدافعية الداخلية والخارجية (Intrinsic/extrinsic motivation) وتحديد الهدف (goal setting) والفضول الفكري (intellectual curiosity) ونظرية العزو أو الإسناد (attribution theory) وفاعلية الذات (self-efficacy) والعجز المتعلم ذاتياً (learned helplessness) إضافة إلى دوافع خاصة بالمقرر الدراسي وبالمعلم وبالطلاب كفريق.

ومن جراء تلك الدراسات الحديثة طرح عدد من الباحثين نماذج متنوعة تلخص مكونات دافعية اللغة الثانية. من أهم هذه النماذج نموذج ويلمز وبيردان (Tremblay and Burdan 1997) ونموذج ترمبلي وجاردنر (Gardner, 1995)، والنموذج العصبي العضوي لشومان (Schumann's neurobiological model 1998)، وكذلك نموذج دورنيه (Dornyei, 1994). ونظراً لضيق المساحة هنا ومن منطلق التوضيح والتمثيل سوف نعرض هذا النموذج الأخير لدورنيه الذي حاول فيه تلخيص مكونات دافعية اللغة الثانية في قائمة صغيرة تتألف من ثلاث مستويات تتفق مع العناصر الأساسية الثلاثة لعملية تعلم اللغة الثانية وهي: اللغة ومتعلمها، وبيئة تعلمها. ومن ناحية أخرى نلاحظ أن تلك المستويات الثلاثة تمثل أيضاً ثلاثة أبعاد للغة: البعد الاجتماعي، والبعد الشخصي، والبعد التربوي للمادة الدراسية (Dornyei, 1994).

- أولاً: مستوى اللغة (language level): وهو المستوى الأعم حيث يكون التركيز فيه على الدوافع والاهتمامات المتعلقة بالجوانب المختلفة للغة الثانية مثل ثقافة هذه اللغة، والمجتمع الذي يتكلمها، والفائدة المحتملة من إتقانها. وتعمل هذه الدوافع والاهتمامات العامة على تحديد الأهداف الأساسية لتعلم اللغة وتفسر سبب اختيار المتعلم تلك اللغة من بين اللغات الأخرى. وبالإمكان وصف هذا البعد العام للدافعية وفقاً لمذهب جاردنر وولامبرت عن طريق تقسيمه إلى منظومتين فرعيتين واسعتين هما:

(١) المنظومة الفرعية لدافعية الاندماجية (integrative motivational subsystem). تتمركز هذه المنظومة حول الميل الطبيعي العاطفي للفرد

نحو اللغة الثانية بما في ذلك من عناصر اجتماعية وثقافية وأثولوجية بالإضافة إلى الاهتمام العام باللغات الأجنبية وما هو أجنبي.

(٢) المنظومة الفرعية للدافعية الأداة (instrumental motivational subsystem).

تتألف هذه المنظومة من الدوافع الخارجية التي تشربها الفرد وتتمركز حول مساعيه وجهوده لمستقبله الوظيفي.

- ثانياً: مستوى المتعلم (learner level): يشتمل هذا المستوى على تركيبة معقدة من العواطف والأفكار الذهنية التي تشكل خصال ثابتة إلى حد ما لشخصية الفرد. ويتألف نفس هذا المستوى من عنصرين أساسيين لعملية الدافعية (١) الحاجة للنجاح (٢) الثقة بالنفس. ويضم العنصر الثاني مظاهر مختلفة للقلق اللغوي والإحساس بالكفاية في اللغة الثانية، وفاعلية الذات، والعزو أو الإسناد إلى الخبرات الماضية.

- ثالثاً: مستوى الموقف التعليمي: (learning situation level) يتكون هذا المستوى من الدوافع الداخلية والخارجية وظروف الدافعية بالنسبة لثلاث مجالات:

١ - عناصر الدافعية الخاصة بالمقرر الدراسي: وهي عناصر مرتبطة بمفردات المنهج والمادة الدراسية وطريقة التدريس والمهام التعليمية.

٢ - عناصر الدافعية الخاصة بالمعلم: وتشمل دافع الولاء أو الانتماء لإرضاء المعلم، ونمط إدارته للدرس من حيث كونه سلطوي أو موجه، وكذلك طريقة عرضه للمهام على الطلاب وتزويدهم بالتغذية الراجعة والنماذج أو الأمثلة.

٣ - عناصر الدافعية الخاصة بالمجموعات الطلابية: وتشمل التوجه نحو الهدف ونظام المعايير والمكان، وتلاحم المجموعة الطلابية وبنية وهدف الصف الدراسي.

من خلال تلك المراجعة لأدبيات الدافعية في عملية تعلم اللغة الأجنبية أو الثانية يمكننا أن نخلص إلى أن للدافعية دور مهم وفعال في تلك العملية، وأن

هناك تطور حديث في النظرة لطبيعة تلك الدافعية وتقسيماتها. إضافة الى ذلك هنالك حاجة لاجراء دراسة تبحث خاصة في دافعية الطلاب السعوديين نحو تعلم اللغات الاجنبية غير الانجليزية.

الدراسة الحالية

هدف وأسئلة الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية عموماً إلى الاجابة عن السؤال العام التالي: ما مدى إدراك الطلبة السعوديين الدارسين للغات الأجنبية (الآسيوية:التركية - الفارسية - اليابانية، الأوربية:الإيطالية -الأسبانية -الألمانية) لأهمية دراسة تلك اللغات الأجنبية ومستوى دافعتهم نحو دراستها؟

في ضوء ذلك الهدف العام تحاول الدراسة الإجابة بالتحديد عن الأسئلة التالية:

- ١ - ما مدى أهمية دراسة اللغات الأجنبية عامة في نظر الطلاب السعوديين؟
- ٢ - ما مدى أهمية دراسة كل لغة من اللغات الأجنبية الست التي شملتها الدراسة في نظر هؤلاء الطلاب من حيث البعد الديني والقومي والوطني والشخصي؟
- ٣ - هل يزداد إدراك هؤلاء الطلاب لأهمية دراسة كل لغة من تلك اللغات الأجنبية الست بعد أن يبدووا في دراستها؟
- ٤ - ما هو تقييم هؤلاء الطلاب السعوديين لمدى أهمية الدوافع المحتملة التي قد تدفعهم لتعلم تلك اللغات الأجنبية الست؟
- ٥ - ما هي درجة دافعية هؤلاء الطلاب السعوديين لتعلم تلك اللغات الأجنبية الست أثناء تعلمها خاصة داخل الصف الدراسي؟

أهمية الدراسة:

- تتبع أهمية هذه الدراسة من النقاط التالية:
- ١ - تعتبر هذه الدراسة الأولى من نوعها، حسب علم الباحث، حيث لم يسبق بحث دافعية تعلم اللغات الأجنبية غير الإنجليزية لدى الطلاب السعوديين كما تبين من مراجعة الدراسات السابقة.
 - ٢ - تقديم معلومات موثقة علمياً عن طبيعة ودور دافعية تعلم اللغات الأجنبية غير الإنجليزية لدى الطلاب السعوديين.
 - ٣ - مساعدة كلية اللغات والترجمة بجامعة الملك سعود ومثيلاتها على إنجاح برامجها اللغوية.
 - ٤ - استنباط بعض المضامين التعليمية التي من شأنها أن تساعد على تحسين وتطوير تعلم اللغات الأجنبية للطلاب السعوديين وتطوير مناهجها الدراسية.

مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة هم الطلاب الذكور فقط في جميع السنوات الدراسية بكلية اللغات والترجمة بجامعة الملك سعود حيث تقوم هذه الكلية بتدريس عشر لغات أوربية وآسيوية مع التركيز على الترجمة من وإلى اللغة العربية؛ (Programs of College of Languages & Translation, 2004).

عينة الدراسة:

في هذه الدراسة الحالية سوف نركز فقط على ثلاث لغات آسيوية هي التركية والفارسية واليابانية، وثلاث لغات أوربية هي الإيطالية والأسبانية والألمانية. السبب الأول الذي دعا لاختيار هذه اللغات الست أنها تشكل عينة كبيرة من حيث الكم ضمن نطاق اللغات الأجنبية العشر الأوربية والآسيوية في مجتمع الدراسة، وبالتالي تخدم غرض الدراسة الحالية من حيث كونها دراسة وصفية. السبب الثاني هو أن هذه اللغات الست المختارة متجانسة بشكل ما من

حيث قلة تداولها واستعمالها في المملكة مقارنة باللغة الإنجليزية وتليها اللغة الفرنسية مما يثير الاهتمام بدافعية تعلمها. من ناحية ثانية تمثل بلدان هذه اللغات ثقافات ومستويات اقتصادية وصناعية متنوعة.

الجدول رقم (١)

عدد أفراد عينة الدراسة

اللغات الآسيوية	عدد الأفراد	اللغات الأوروبية	عدد الأفراد
التركية	٣٢	الإيطالية	٢٨
اليابانية	٢٦	الألمانية	٤٩
الفارسية	٤٤	الأسبانية	٤٢
المجموع	١٠٢		١١٩

يوضح الجدول رقم (١) عدد أفراد عينة الدراسة الذين تم اختيارهم عشوائياً من جمهور الدراسة الذين يدرسون تلك اللغات الآسيوية والأوروبية. وبذلك يكون مجموع أفراد العينة $102 + 119 = 221$ طالباً.

أداة الدراسة:

الأداة المستخدمة في هذه الدراسة هي إستبانة صممها الباحث خصيصاً لهذه الدراسة في ضوء الدراسات السابقة. تتكون الاستبانة من ٥٥ فقرة موزعة على ثلاثة محاور رئيسية: المحور الأول يتعلق بقياس مدى أهمية تعلم كل واحدة من اللغات الأجنبية التي شملتها الدراسة لدى أفرادها، وأبعاد تلك الأهمية وتطور إدراكهم لها قبل وبعد البدء في دراستها (الفقرات ١-٩)، والمحور الثاني يقيس تقييم أفراد الدراسة لدرجة أهمية الدوافع المحتملة لتعلم تلك اللغات (الفقرات ١٠-٤٠). ويقيس المحور الثالث درجة دافعية هؤلاء الأفراد لتعلم تلك اللغات الأجنبية أثناء تعلمها خاصة داخل الصف الدراسي (الفقرات ٤١-٥٥).

عرضت الاستبانة على ثلاثة من الزملاء المختصين في حقل اللغويات التطبيقية، حيث أكدوا صدق هذه الاستبانة وأوردوا عدداً من الملاحظات والتعليقات على بعض فقراتها. كذلك عرضت الاستبانة على مجموعة من الطلاب بلغت ٢٠ طالباً للتأكد من وضوح تعليماتها وصياغة فقراتها. وعلى أثر ذلك تم الأخذ بأهم ملاحظات وتعليقات المحكمين الثلاثة وكذلك أعيد صياغة عدد قليل من الفقرات التي استوضحها الطلاب.

أما من حيث ثبات الاستبانة، فقد تم التعامل معه من خلال معامل ألفا كرنباخ. ويوضح الجدول التالي رقم (٢) قيمة معامل ألفا كرنباخ لكل محور من محاور الاستبانة حيث يلاحظ ارتفاع هذه القيم مما يشير بوضوح إلى ثبات الاستبانة.

الجدول رقم (٢)

قيم معامل ألفا كرنباخ لثبات محاور إستبانة الدراسة
لِللغات الآسيوية والأوربية

اللغات الآسيوية		اللغات الأوربية	
المحور	قيمة ألفا	المحور	قيمة ألفا
الأول	٠,٨٠	الأول	٠,٧٨
الثاني	٠,٩٠	الثاني	٠,٩١
الثالث	٠,٩٣	الثالث	٠,٩١

نتائج الدراسة وتحليلها

فيما يلي سوف نقوم بعرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها حسب إجابات الطلاب على فقرات محاور الأداة التي استخدمت في جمع بيانات الدراسة. سوف نتناول أولاً نتائج فقرات المحور الأول (الفقرات ١-٩) للإستبانة.

الجدول رقم (٣)

النسب المئوية لأهمية دراسة اللغات الآسيوية (التركية والفارسية اليابانية)

لدى طلاب الجامعة السعوديين

الفقرة	التركية			الفارسية			اليابانية	
	غير موافق	غير متأكد	موافق	غير موافق	غير متأكد	موافق	غير موافق	موافق
١ - أهمية دراسة اللغات الأجنبية عامة	صفر	٣,١	٩٦,٩	٩,١	٦,٨	٩٠,٩	٣,٨	صفر
٢ - أهمية دراسة كل لغة بمفردها	صفر	٤٣,٨	٥٦,٣	٩,١	٢٩,٥	٦١,٤	٣٠,٨	١٩,٢
٣ - الأهمية لدى الطالب كإنسان معاصر	١٨,٨	٤٣,٨	٣٧,٥	٢٠,٥	٢٥,٠	٥٩,٥	١٥,٤	١١,٥
٤ - الأهمية لدى الطالب كفرد سعودي	٤٣,٨	٥٦,٣	صفر	٥٢,٣	٣١,٨	١٥,٩	٢٦,٩	٣٠,٨
٥ - الأهمية لدى الطالب كفرد عربي	٤٦,٩	٥٣,١	صفر	٢٣,٣	٢٧,٩	٤٨,٨	١٥,٤	٣٠,٨
٦ - الأهمية لدى الطالب كفرد مسلم	١٠,٠	٦٠,٠	٣٠,٠	٤,٥	٦,٨	٧٠,٥	صفر	١٩,٢
٧ - الأهمية الشخصية	٨٤,٤	١٥,٦	صفر	٧١,٤	١٩,٠	٩,٦	٣٠,٨	٧,٧
٨ - إدراك الأهمية بعد التخصص	٣,١	٣١,٣	٦٥,٦	٦,٨	٩,١	٨٤,١	١٩,٢	٧,٧
٩ - إدراك الأهمية قبل التخصص	٩٠,٦	٩,٤	صفر	٧٢,٧	١٥,٩	١١,٤	٧٣,١	١١,٥

يتضح من الجدول السابق رقم (٣) أن الطلاب السعوديين يرون أن تعلم اللغات الأجنبية عامة مهم بنسبة مئوية عالية تراوحت بين ٩٦,٩ و ٩٠,٩. ولكن عندما سألوا بالتحديد عن أهمية اللغة التي يدرسونها تبين أن الفارسية جاءت بنسبة ٦١,٤ تلتها التركية بنسبة ٥٦,٣ ثم اليابانية التي بلغت نسبتها ٥٠,٠. إن هذه النسب متوسطة القدر تقريبا وقريبة من بعضها وتشير إلى أن نصف هؤلاء الطلاب تقريبا يشعرون بأهمية اللغة التي يدرسونها إذا ما سئلوا سؤالا

عاماً من غير تحديد بعد هذه الأهمية. ربما أن هؤلاء الطلاب كانوا ينظرون هنا إلى أهمية دراسة تلك اللغات مقارنة بدراسة لغات أخرى مهمة مثل الإنجليزية بوصفها لغة عالمية في هذا العصر.

بعد ذلك طلب من هؤلاء الطلاب في الفقرات من ٣ إلى ٧ تقييم أهمية تعلم تلك اللغات في ضوء أبعاد معينة حددت لهم في كل فقرة. عند ذلك تبين أن أهمية دراسة اللغة اليابانية لدى هؤلاء الطلاب كأناس معاصرين حصلت على نسبة مرتفعة ٧٣,٠ تلتها الفارسية بنسبة ٥٩,٥، ولكن اللغة التركية حصلت على نسبة منخفضة بلغت ٣٧,٥. وتعكس هذه النسب آراء الطلاب حول واقع أهمية كل لغة من تلك اللغات في عالمنا المعاصر الذي يهيمن عليه الاقتصاد والتقنية. من ناحية أخرى لم ير الطلاب بصفتهم مواطنين سعوديين أو عرب أن هذه اللغات الآسيوية الثلاث لها أهمية كبيرة؛ حيث تراوحت نسب تلك الأهمية بالترتيب بين ٤٢,٣ و ٥٣,٨ للغة اليابانية و ٢٧,٩ و ٣١,١ في حالة اللغة الفارسية، بينما انعدمت نسبة أهمية اللغة التركية التي بلغت نسبتها درجة الصفر. وهذا يشير إلى أن هوية الطلاب القومية والوطنية ليس لها دور ملحوظ في دافعتهم لتعلم تلك اللغات. كذلك فشلت اللغة التركية في تحقيق نسبة أهمية عالية ٣٠,٠ في نظر الطلاب كأفراد مسلمين، ولكن اليابانية حازت على نسبة عالية ٨٠,٨ وكذلك الفارسية ٧٠,٥. ويكشف هذا الأمر عن مدى تأثير البعد الثقافي الديني لدى الطلاب السعوديين باستثناء طلاب اللغة التركية التي ربما وقعت نسبة أهميتها تحت ضغوط تأثير عوامل أخرى. أما من حيث الأهمية الشخصية لهذه اللغات، فقد حازت اللغة اليابانية على المرتبة الأولى بنسبة ٦١,٦ بينما أخفقت اللغة الفارسية في هذا الجانب بنسبة منخفضة جداً بلغت ٩,٦، كذلك زالت أهمية اللغة التركية تماماً. وتدل هذه النسب على ضعف الدافعية لدى الطلاب من الناحية الشخصية باستثناء ربما اللغة اليابانية. وهكذا تظهر بشكل رئيسي أهمية دراسة هذه اللغات الآسيوية لدى طلاب الجامعة السعوديين في الجانب الاقتصادي الصناعي والجانب الثقافي المتمثل في البعد الديني إلى حد كبير. لعل هذه النتيجة تتفق مع ما خلصت إليه

الدراسات الحديثة في مجال دافعية تعلم اللغات الأجنبية مثل دراسة دورنيه (Dornyei, 1994)، وأكسفورد وشيرين (Oxford & Shearin, 1994)، وكروكس وشميت (Crooks & Schmidt, 1991) التي أشارت إلى وجود أسباب ودوافع كثيرة لتعلم اللغة الثانية وأن هذه الأسباب والدوافع قد لا تتلاءم بشكل واضح ودقيق مع تقسيم الدافعية إلى أدوات واندماجية حسب ما ذكر جاردنر ولامبرت نظرا لأنه كما ذكر دورنيه (Dornyei, 2003, p.11) لا يسمح هذا التقسيم ببحث نطاق واسع من القضايا الاجتماعية الثقافية (sociocutural) مثل تعدد الثقافات والعولمة اللغوية والاتصال أو التماس بين اللغات (language contact) وعلاقات مستوى القوة بين المجتمعات اللغوية الأثنية. علاوة على ذلك فإن ذلك التقسيم لا يسمح بتحليل دقيق لتدريس اللغة الأجنبية الذي يحدث بشكل رئيسي في الصف الدراسي، لذلك لا بد من النظر إلى أهمية دراسة اللغات الأجنبية من خلال عوامل أخرى إضافية.

ولكي نحصل على محصلة أو نظرة شاملة لترتيب أهمية دراسة تلك اللغات الآسيوية الثلاث من خلال أبعاد محددة تناولتها الفقرات الخمس (٣-٧) من فقرات استبانة الدراسة سوف نستعرض في الجدول التالي المتوسطات الحسابية لتلك الفقرات الخمس مجتمعة بالنسبة لكل واحدة من اللغات الآسيوية.

الجدول رقم (٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للخمس فقرات (٣-٧) مجتمعة من فقرات
إستبانة الدراسة: اللغات الآسيوية

اللغة	المتوسطات	الانحراف المعياري	المعدل*
التركية	١٣,٠٣	٢,٥٥	٢,٦١
الفارسية	١٥,٠٥	٣,٦٩	٣,٠١
اليابانية	١٨,٠٤	٣,٣٣	٣,٦٨

* متوسط الفقرة الواحدة = $\frac{\text{المتوسط العام}}{\text{عدد الفقرات}}$

يتضح من الجدول رقم (٤) أن اللغة اليابانية حصلت على أعلى متوسط (١٨,٠٤) ومعدل (٣,٦٨) تلتها اللغة الفارسية بمتوسط (٣,٦٩) ومعدل (٣,٠١) ثم التركية بمتوسط (٢,٥٥) ومعدل (٢,٦١). وللتأكد من أن الفروق بين تلك المتوسطات دالة إحصائياً أخضعناها لعملية تحليل التباين.

الجدول رقم (٥)

تحليل تباين متوسطات للخمس فقرات (٣-٧) مجتمعة من فقرات إستبانة
الدراسة: اللغات الآسيوية

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	دلالة ف
بين المجموعات	٣٦٠,٩٨٤٢	٢	١٨٠,٤٩٢١	١٦,٧٩٦٤	,٠٠٠
داخل المجموعات	١٠٦٣,٨٣٩٤	٩٩	١٠,٧٤٥٩		
المجموع	١٤٢٤,٨٢٣٥	١٠١			

يتبين من الجدول السابق (٥) أن هنالك فروقاً مهمة إحصائياً بين المتوسطات عند مستوى الدلالة ٠,٠٥، وهذه النتيجة تكشف عن محصلة تأثير الأبعاد التي شملتها الفقرات الخمس (٣-٧) على ترتيب أهمية دراسة اللغة اليابانية والفارسية والتركية. من المرجح أن وقوع اليابانية في المرتبة الأولى يعود إلى أهمية مكانة اليابان الاقتصادية والصناعية، أما اللغة الفارسية التي وقعت في المرتبة الثانية فإن مرد ذلك ربما للأهمية الإقليمية لجمهورية إيران الإسلامية وموقعها الجغرافي المجاور للملكة وكونها بلداً إسلامية. ولكن على ما يبدو أن التركية ليس لها نفس درجة الأهمية في سياق الأبعاد التي تناولتها تلك الفقرات الخمس (٣-٧) رغم أنها لغة بلد إسلامي ولكنه غير مجاور. ويمكننا أن نستنتج أيضاً عدم وجود تجانس بين مجموعات الطلاب الدارسين لتلك اللغات في نظرهم لأهمية دراسة تلك اللغات من حيث الأبعاد المذكورة. ولعل ذلك يعود إلى درجة القيمة التي يربطها الطلاب بدراسة تلك اللغات الأجنبية حسب ما ذكرت نظرية توقع القيمة (Pintrich and Schunk, 1996) مقارنة بقيمة

المكانة المهمة المعروفة للغتهم العربية الأم لديهم وتحقيقها لحاجتهم الاتصالية في مجتمعهم أو مقارنة بقيمة لغة أجنبية عالمية مهمة كالإنجليزية. وربما أيضاً يرد ذلك لتوقع مدى النجاح أو الفشل في تعلم تلك اللغات في ضوء خبراتهم السابقة بدراسة لغة أجنبية في الماضي وفقاً لما ذكرت نظرية العزو أو الإسناد (Weiner, 1979). وقد يضاف إلى ذلك أيضاً قوة تأثير هويتهم الثقافية لمجتمع محافظ كالمجتمع السعودي (Abdan, 1986).

تساءلت الفقرتان ٨ و ٩ عما إذا كان الطلاب يدركون أهمية اللغة التي يدرسونها بعد أو قبل البدء في دراستها. يتضح من الجدول رقم (٣) أن هؤلاء الطلاب لم يدركوا مدى أهمية تلك اللغات إلا بعد البدء في دراستها. فقد كانت نسب الموافقة في الفقرة ٨ بالنسبة للغات الثلاث أعلا بكثير من نسب الموافقة في الفقرة ٩. لعل زيادة إدراك الطلاب السعوديين لأهمية دراسة تلك اللغات الأجنبية بعد الانخراط في تعلمها يدل على أهمية المنظور النفسي التربوي لدافعية تعلم اللغات الأجنبية حسب ما ذكر براون، وسيكان، كروكس وشميت (Brown, 1990; Skehan, 1991; Crookes and Schmidt, 1991)، وخاصة نموذج دورنيه (Dornyei, 1994) لدافعية تعلم اللغات الأجنبية والذي ركز فيه على ثلاث مستويات شملت اللغة، والمتعلم، والموقف التعليمي حيث تمثل أيضاً تلك المستويات ثلاثة أبعاد للغة: البعد الاجتماعي، والبعد الشخصي، والبعد التربوي للمادة الدراسية. من ناحية أخرى تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كلمنت ورفاقه (Clement, Dornyei, and Noels, 1994) التي وجدت أن بيئة الصف الدراسي تمثل عنصراً من عناصر الدافعية حيث يكون التلاحم الجماعي بين الطلاب مرتبطاً بالتقييم الإيجابي لبيئة التعلم.. ويذكر دورنيه (Dornyei, 2003) أن المذهب الموجه نحو العملية (process-oriented approach) لدراسة دافعية عملية تعلم اللغة الثانية الذي نبهه إلى جانبين في هذه الدافعية هما: الصفة الحركية أو الديناميكية (dynamic character) والتغير الزمني (temporal variation). يتعلق جانب الصفة الديناميكية بسلوك المتعلم من حيث دافعيته في

أداء المهام التعليمية أثناء تعلم اللغة الثانية خاصة داخل الصف الدراسي. أما جانب التغير الزمني فإنه يمثل تغير الدافعية خلال الزمن من حيث مثلاً فترة ممارسة المتعلم لتعلم اللغة الأجنبية وعمره والمرحلة التعليمية التي يمر بها. لذلك يمكن القول أن تلك الزيادة في إدراك الطلاب لأهمية تعلم اللغات الأجنبية بعد الانخراط في تعلمها قد يعود إلى طبيعة بيئة الصف الدراسي الذي يدرسون فيه كطلاب جامعيين أصبحوا أكبر عمراً وأكثر نضجاً وإدراكاً بشكل نسبي للأهداف والمنفعة من تعلم اللغة الأجنبية.

الجدول رقم (٦)

النسب المئوية لأهمية دراسة اللغات الأوروبي (الإيطالية والألمانية والأسبانية)

لدى طلاب الجامعة السعوديين

الفقرة	الإيطالية			الألمانية			الأسبانية		
	موافق	غير متأكد	غير موافق	موافق	غير متأكد	غير موافق	موافق	غير متأكد	غير موافق
١ - أهمية دراسة اللغات الأجنبية عامة	٣,٦	٢٥,٠	٧١,٥	صفر	صفر	١٠٠	١٤,٣	٩,٥	٧٦,٢
٢ - أهمية دراسة كل لغة	٢٥,٩	٤٤,٤	٢٩,٦	٨,٢	٣٠,٦	٦١,٣	٢٣,٨	٢٦,٢	٥٠,٠
٣ - الأهمية لدى الطالب كإنسان معاصر	٢٨,٦	٣٥,٧	٣٥,٧	٢٦,٥	٢٤,٥	٤٨,٩	٢٢,٠	٢٤,٤	٥٣,٦
٤ - الأهمية لدى الطالب كفرد سعودي	٣٩,٣	٢١,٤	٣٩,٢	٤٠,٨	٣٢,٧	٢٦,٥	١٩,٩	٤٠,٥	٤٠,٥
٥ - الأهمية لدى الطالب كفرد عربي	٢٥,٠	٣٩,٣	٣٥,٧	٢٨,٦	٣٠,٦	٤٠,٨	٢١,٤	٦٢,٢	٥٢,٣
٦ - الأهمية لدى الطالب كفرد مسلم	٢٩,٠	٣٠,٨	٥٠,٠	٤٤,٩	١٠,٢	٤٤,٩	٩,٠	٢١,٤	٦٩,١
٧ - الأهمية الشخصية	٢٥,٩	٣٧,٠	٣٧,٠	١٦,٣	٢٠,٤	٦٣,٢	٣٣,٣	٢٨,٢	٣٨,٥
٨ - إدراك الأهمية بعد التخصص	٢٥,٠	٢٨,٦	٤٦,٤	٣٤,٧	١٤,٣	٥١,١	١٩,٠	٢١,٤	٦٩,٥
٩ - إدراك الأهمية قبل التخصص	٥٣,٦	٢١,٤	٢٥,٠	٤٦,٩	١٦,٣	٣٤,٨	٤٧,٦	١٦,٧	٣٥,٧

يلاحظ في الجدول رقم (٦) أن الطلاب السعوديين الدارسين للغات الأوروبية الإيطالية والأسبانية والألمانية يرون أن دراسة اللغات الأجنبية عامة مهمة جداً حيث بلغت نسبة رأيهم في تلك الأهمية من ٧١,٥ إلى ١٠٠. وهذا يشير بوضوح إلى أن هؤلاء الطلاب يعون أهمية دراسة اللغات الأجنبية عامة. أما من حيث أهمية دراسة كل لغة من تلك اللغات الأوروبية الثلاث التي يدرسونها نجدها قد تراوحت من نسبة ضعيفة للغة الإيطالية ٢٩,٦ إلى نسبة متوسطة هي ٥٠,٠ للغة الأسبانية ثم اللغة الألمانية التي حصلت على أعلى نسبة ٦١,٣ ولكنها مازالت نسبة متوسطة القدر إلى حد ما. ومن ناحية أخرى تشير النتائج في الجدول رقم (٦) إلى أن هؤلاء الطلاب يعطون هذه اللغات أهمية منخفضة أو متوسطة مقارنة ربما باللغات الأخرى المهمة مثل الإنجليزية. تتفق هذه النتائج السابقة مع النتائج التي تم الحصول عليها في حالة اللغات الآسيوية التركية واليابانية والفارسية. أما سبب حصول اللغة الألمانية على أعلى نسبة فعمل ذلك يعود إلى أن الطلاب ينظرون إلى هذه اللغة من حيث أهمية البلاد التي تتحدثها كقوة صناعية اقتصادية مثل ما كان طلاب اللغات الآسيوية ينظرون إلى اللغة اليابانية. ولذلك يمكن القول بأن هؤلاء الطلاب يربطون بشكل رئيسي أهمية دراسة اللغة لأجنبية بمكانة البلد التي تتحدثها من النواحي الاقتصادية والصناعية والتقنية. إن هذه النواحي تعكس دوافع أداتية نفعية وفقاً لتقسيم جاردنر ولامبرت (Gardner and Lambert, 1972). وبالتالي تتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع ما وجدته السرور (Surur, 1981) من حيث سيطرة الدافعية الأداة على الطلاب السعوديين في حالة اللغة الإنجليزية. من ناحية أخرى تجد هذه النتيجة دعماً وتفسيراً من نظرية توقع القيمة.

ولكن عندما ينظر الطلاب إلى أهمية دراسة اللغات الأوروبية الثلاث من حيث كونهم أشخاصاً معاصرين أو عرباً أو سعوديين أو مسلمين نلاحظ أن هذه اللغات حصلت في الغالب على نسب منخفضة وفي أحياناً قليلة على نسب متوسطة. وهذا يدل على أن تلك اللغات ليست ذات أهمية كبرى من حيث تلك الأبعاد. ولكن اللغة الأسبانية حازت على نسبة مرتفعة بعض الشيء ٦٩,١ فيما

يخص البعد الإسلامي. لعل ذلك الاستثناء يعود إلى أسباب حضارية وثقافية نظراً للتواجد العربي والإسلامي في الماضي بتلك البلاد وما تركه هذا التواجد من إرث وروابط تاريخية ثقافية. ولعلنا مازلنا نلاحظ هنا شمولية تأثير الهوية الإسلامية على الطلاب السعوديين. تتفق هذه النتيجة مع ما وجدته ستيوارت - ستروبلت وشن (Stewart-Strobl et and Chen, 2003) في دراستهما من حيث تأثير الإرث الثقافي للمتعلم على تعلمه اللغة الأجنبية.

ومن أجل الحصول على محصلة عامة لدور الأبعاد سابقة الذكر، قمنا بحساب المتوسطات للفقرات الخمس (٣-٧) مجمعة في الجدول التالي:

الجدول رقم (٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للخمس فقرات (٣-٧) مجمعة من فقرات
إستبانة الدراسة: اللغات الأوربية

اللغة	المتوسط	الانحراف المعياري	المعدل*
الإيطالية	١٥,٧٥	٣,٩١	٣,١٥
الأسبانية	١٦,٧٤	٣,٨٥	٣,٣٥
الألمانية	١٥,٨٨	٤,٧١	٣,١٨

* متوسط الفقرة الواحدة = $\frac{\text{المتوسط العام}}{\text{عدد الفقرات}}$

نلاحظ في الجدول السابق رقم (٧) أن الأسبانية حصلت على أعلى متوسط (١٦,٧٤) ومعدل (٣,٣٥) تلتها اللغة الألمانية بمتوسط (١٥,٨٨) ومعدل (٣,١٨) ثم الإيطالية بمتوسط (١٥,٧٥) ومعدل (٣,١٥). وعلى الرغم من وجود بعض التفاوت في قيم المتوسطات إلا أن قيم معدلات الفقرة الواحدة كانت متشابهة إلى حد بعيد مما يرجح عدم وجود فروق مهمة فيما بين تلك المتوسطات وأيضاً بين معدلات الفقرة الواحدة. وللتأكد من ذلك قمنا بإجراء تحليل التباين كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (٨)

تحليل تباين متوسطات للخمس فقرات (٧-٣) مجتمعة

من فقرات إستبانة الدراسة: اللغات الأوربية

المصدر	مجموع لمربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	دلالة ف
بين المجموعات	٢٢,٦٤٣٠	٢	١١,٣٢١٥	٠,٦٢٩٤	٠,٥٣٤٧
داخل لمجموعات	٢٠٨٦,٦٣٤٤	١١٦	١٧,٩٨٨٢		
المجموع	٢١٠٩,٢٧٧٣	١١٨			

أثبت تحليل التباين عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات الفقرات الخمس (٧-٣) مجتمعة في حالة اللغات الأوربية الثلاث. وهذا يدل على أن الطلاب ينظرون إلى أهمية تعلم اللغات بقدر متساوي من خلال الأبعاد السابقة الذكر في الفقرات الخمس. ومن ناحية أخرى يكشف ذلك عن تجانس في هذا الجانب بين مجموعات الطلاب الدارسين لتلك اللغات الثلاث. لعل مرد هذا التجانس هو تشابه تلك اللغات من حيث كونها لغات أوربية تنحصر أهمية تعلمها إلى حد ما في الجانب النفعي. مرة أخرى تتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع ما وجدته السرور (Surur, 1981) من حيث سيطرة الدافعية الأدائية على الطلاب السعوديين في حالة اللغة الإنجليزية، وتجد أيضاً دعماً وتفسيراً من نظرية توقع القيمة.

أما من حيث إدراك الطلاب لأهمية هذه اللغات الأوربية قبل وبعد التخصص فيها نلاحظ أن ردودهم تشير إلى أنه ازداد إدراكهم لتلك الأهمية بعد التخصص نظراً لأن نسب الفقرة ٨ جاءت أعلا من نسب الفقرة ٩ خاصة فيما يتعلق باللغة الأسبانية التي حصلت على أعلا نسبة بلغت ٩٦,٥. تتفق هذه النتيجة مع ما وجدناه في حالة اللغات الآسيوية لذلك ينسحب عليها ما ذكرناه من تحليل هناك.

فيما يلي سوف نتناول نتائج فقرات المحور الثاني من إستبانة الدراسة (الفقرات ١٠-٤٠).

الجدول رقم (٩)

النسب المؤوية للأهمية دوافع تعلم اللغات الأوربية والآسيوية
لدى طلاب الجامعة السعوديين

الفقرة	نوع دافع الفقرة	اللغات الأوربية			اللغات الآسيوية		
		غير مهم	غير متأكد	مهم	غير مهم	غير متأكد	مهم
١٠ - سهولة الحصول على وظيفة	مهني/اقتصادي	٤,٢	١٦,٨	٧٩,٠	صفر	٣,٩	٩٦,٠
١١ - سهولة تعلم اللغة	تعليمي/ثقافي	٢٨,٦	٣٣,٦	٣٧,٨	٣٩,٢	٢٥,٥	٣٥,٣
١٢ - الحصول على شهادة جامعية	تعليمي/ثقافي	٢٦,١	١٩,٣	٥٤,٦	٢٩,٣	١٤,١	٥٦,٦
١٣ - دعم الروابط السياسية	مستبعدة	٣١,١	١٦,٠	٥٣,٠	٢٨,٤	٢٨,٤	٤٣,٢
١٤ - دعم الروابط الاقتصادية	مهني/اقتصادي	١٦,٠	١٧,٦	٦٦,٤	٣٥,٣	٢٩,٤	٣٥,٣
١٥ - دعم الروابط الثقافية	تعليمي/ثقافي	١٦,٠	١٨,٥	٦٣,٦	٣٣,٣	٢٧,٥	٣٩,٢
١٦ - خدمة الإسلام	ديني	١٢,٦	٢٠,٢	٦٧,٢	٢,٩	٢,٠	٩٥,١
١٧ - التفاهم مع أبناء الجالية بالمملكة	شخصي/اجتماعي	١٦,٢	٢٩,١	٥٤,٧	٥,٩	٢١,٦	٧٢,٦
١٨ - خدمة الحجاج	ديني	٧,٦	٢٠,٢	٧٣,٣	٢,٠	٢٠,٠	٩٦
١٩ - الإطلاع على ثقافة وآداب اللغة	تعليمي/ثقافي	٢٣,٥	٢١,٠	٥٥,٣	٢٢,٥	٤٠,٢	٣٦,٣
٢٠ - مواصلة الدراسات العليا	تعليمي/ثقافي	١٦,٢	١٦,٢	٦٧,٥	٢٤,٥	٣٢,٤	٤٣,٢
٢١ - الإطلاع على المنجزات العلمية	تعليمي/ثقافي	١٩,٣	١٨,٥	٦٢,٢	٣٧,٦	١٦,٨	٤٥,٦
٢٢ - الإطلاع على ما ينشر في وسائل الإعلام	تعليمي/ثقافي	١٦,٢	١٤,٤	٦٨,٥	٣,٩	٥,٩	٩٠,٢
٢٣ - وجود جالية كبيرة بالمملكة	شخصي/اجتماعي	١٣,٣	٣٩,٠	٤٧,٥	١٢,٧	١٣,٧	٧٣,٣
٢٤ - للعمل في الجهات الحكومية	مهني/اقتصادي	٩,٣	٢٦,٣	٥٣,٨	٣,٩	٢,٠	٩٤,١
٢٥ - السفر والسياحة	تعليمي/ثقافي	١٨,٨	٢٣,٩	٥٧,٢	٩,٨	١,٠	٨٨,٢
٢٦ - العمل في سفارات المملكة بالخارج	مهني/اقتصادي	١٠,٣	١٥,٥	٧٤,١	٢,٠	١,٠	٩٧,١

تابع الجدول رقم (٩)
النسب المئوية للأهمية دوافع تعلم اللغات الأوربية والآسيوية
لدى طلاب الجامعة السعوديين

الفقرة	نوع دافع الفقرة	اللغات الأوربية			اللغات الآسيوية		
		غير مهم	غير متأكد	مهم	غير مهم	غير متأكد	مهم
٢٧- اتقاء شر ومكر أهل اللغة	ديني	١٠,٣	٢٤,٨	٦٥,٠	٥,٩	٢٧,٣	٥٦,٩
٢٨- التعرف على الخصائص اللغوية البلاغية للغة	تعليمي/ثقافي	٢٩,٧	٢٣,٧	٤٦,٦	٤٥,١	٣٢,٤	٢٢,٦
٢٩- جاذبية وجمال اللغة	تعليمي/ثقافي	٣٤,٧	١٨,٩	٤٦,٣	٤٩,٠	٢١,٦	٢٩,٤
٣٠- تشجيع السياحة إلى المملكة	مهني/اقتصادي	١٦,٠	٢٦,١	٥٤,٠	٢٠,٦	٣٥,٣	٤٤,١
٣١- نشر اللغة العربية	تعليمي/ثقافي	١٨,٨	١٩,٧	٦١,٥	٣,٩	٣,٩	٩٢,٢
٣٢- كفاءة وسمعة مدرسي اللغة	شخصي/اجتماعي	١٤,٤	٢٨,٠	٥٧,٦	١٥,٧	٢٦,٥	٥٧,٩
٣٣- جودة برنامج اللغة	تعليمي/ثقافي	٢٠,٣	٣٨,١	٤١,٥	١٣,٧	٣١,٤	٥٤,٩
٣٤- قصر مدة برنامج اللغة	شخصي/اجتماعي	٢٥,٤	٣٣,٩	٤٠,٧	٢٣,٥	٣٤,٣	٤١,٩
٣٥- نشر السلام في العالم	مستبعدة	١٩,٥	٢٤,٦	٥٥,٩	١٧,٥	٣٣,٣	٥١,٠
٣٦- مواكبة عصر العولمة	مستبعدة	٢٨,٠	١٩,٥	٥٢,٥	٤,٩	٧,٨	٧٧,٣
٣٧- الاتصاف بالثقافة والعلم	شخصي/اجتماعي	١٣,٤	٢١,٨	٦٤,٧	٢٠,٦	٥١,٧	٦٣,٨
٣٨- التباهي أمام الأصدقاء	شخصي/اجتماعي	٥٢,١	١١,٨	٣٦,١	٥٠,٠	١٨,٦	٣١,٣
٣٩- النجاح السابق في تعلم اللغة	شخصي/اجتماعي	٢١,٨	٢٩,٤	٤٨,٨	٤٨,٠	٢٦,٥	٢٥,٥
٤٠- الشعور بامتلاك القدرة على تعلم اللغات الأجنبية	شخصي/اجتماعي	١٢,٦	١٨,٥	٦٨,٩	٢,٩	١٥,٧	٨١,٤

يعرض الجدول رقم (٩) النسب المئوية لتقييم الطلاب لأهمية الدوافع المحتملة التي اشتملت عليها فقرات المحور الثاني (الفقرات ١٠-٤٠) من إستبانة الدراسة. ولكي يتمكن من التعليق على ترتيب أهمية تلك الدوافع لدى الطلاب السعوديين سوف نقوم بتوزيع تلك فقرات على أربعة أنواع رئيسة من الدوافع على النحو التالي:

١ - الدوافع الدينية: الفقرات أرقام ١٦، ١٨، ٢٧

- ٢ - الدوافع المهنية/الاقتصادية: الفقرات أرقام ٣٠، ٢٦، ٢٤، ١٤، ١٠
- ٣ - الدوافع التعليمية/الثقافية: الفقرات أرقام ٢٠، ٢٢، ١٩، ١٥، ١٢، ١١
- ٤ - الدوافع الشخصية/ الاجتماعية: الفقرات أرقام ٣٧، ٣٤، ٣٢، ٢٣، ١٧
- ٤٠، ٣٩، ٣٨ (الفقرات ١٣، ٣٥، ٣٦ استبعدت في التقسيم السابق إما لعدم ملاءمتها أو لصعوبة البت في تصنيفها)

الجدول رقم (١٠)

المتوسط العام لأهمية الدوافع لتعليم اللغات الآسيوية والأوربية لدى طلاب الجامعة السعوديين

نوع الدوافع	المتوسط العام	الانحراف المعياري	المعدل*
الدينية	١٢,٣٧	٢,٣٩	٤,١٢
المهنية /الاقتصادية	٢٠,١٩	٣,١٠	٤,٠٤
التعليمية / الثقافية	٤٠,٤٩	٧,٥١	٣,٣٧
الشخصية / الاجتماعية	٢٦,٩٠	٤,٤٤	٢,٩٨

* متوسط الفقرة الواحدة = $\frac{\text{المتوسط العام}}{\text{عدد الفقرات}}$

يوضح الجدول رقم (١٠) ترتيب أهمية الدوافع لتعلم اللغات الآسيوية والأوربية التي اشتملت عليها الدراسة وذلك وفقاً للعمود الرابع (المعدل) في الجدول. تحتل الدوافع الدينية المرتبة الأولى (٤,١٢) ويليهها المهنية / الاقتصادية في المرتبة الثانية (٤,٠٤). وجاءت الدوافع التعليمية / الثقافية في المرتبة الثالثة، والدوافع الشخصية / الاجتماعية في المرتبة الرابعة (٢,٩٨). وإذا اعتمدنا المعيار التالي لحساب مدى أهمية كل نوع من أنواع الدوافع بالنسبة لمتوسط الفترة الواحدة في الجدول رقم (١٠):

٥-٤ مهم جداً

أقل من ٤-٣ مهم

أقل من ٣-٢ غير مهم

أقل من ٢-١ غير مهم جداً

عندها يمكن القول بأن الدوافع الدينية كانت مهمة جداً (٤,١٢) وكذلك الدوافع المهنية/الاقتصادية (٤,٠٤)، أما من الدوافع التعليمية / الثقافية فكانت مهمة فقط (٣,٢٧)، بينما أن الدوافع الشخصية / الاجتماعية قد تدنت درجتها دون درجة الأهمية بقليل (٢,٩٤). وهذه الدرجات للأهمية تتفق مع الترتب السابق للدوافع الذي أشرنا إليه.

الجدول رقم (١١)

المتوسط العام لأهمية الدوافع لتعلم اللغات الآسيوية
لدى طلاب الجامعة السعوديين

نوع الدوافع	المتوسط العام	الانحراف المعياري	المعدل*
الدينية	١٢,٩٩	٢,٠٢	٤,٣٣
المهنية /الاقتصادية	٢٠,٨٢	٢,٢١	٤,١٦
التعليمية / الثقافية	٤٠,٠٤	٧,٠٨	٣,٣٤
الشخصية / الاجتماعية	٢٦,٦٨	٣,٧٤	٢,٩٦

* متوسط الفقرة الواحدة = $\frac{\text{المتوسط العام}}{\text{عدد الفقرات}}$

الجدول رقم (١٢)

المتوسط العام لأهمية الدوافع لتعلم اللغات الأوروبية
لدى طلاب الجامعة السعوديين

نوع الدوافع	المتوسط العام	الانحراف المعياري	المعدل*
الدينية	١١,٨٥	٢,٥٦	٣,٩٥
المهنية /الاقتصادية	١٩,٦٥	٣,٦١	٣,٩٣
التعليمية / الثقافية	٤٠,٨٧	٧,٨٧	٣,٤٠
الشخصية / الاجتماعية	٢٧,١٠	٤,٩٧	٣,٠١

* متوسط الفقرة الواحدة = $\frac{\text{المتوسط العام}}{\text{عدد الفقرات}}$

وعندما فصلنا اللغات الأوربية عن الآسيوية في الجدولين (١١ و ١٢) نلاحظ في كلا الجدولين أن ترتيب أهمية الدوافع لتعلم تلك اللغات هو نفس الذي وجدنا في الجدول رقم (١٠) عندما كانت تلك اللغات مجتمعة. فقد احتلت الدوافع الدينية المرتبة الأولى والمهنية/ الاقتصادية المرتبة الثانية، وجاءت الدوافع التعليمية/ الثقافية في المرتبة الثالثة، والدوافع الشخصية/ الاجتماعية في المرتبة الأخيرة.

بالنسبة لدرجة أهمية الدوافع لتعلم اللغات الآسيوية في الجدول رقم (١١) نلاحظ أنها تتطابق مع درجات مدى الأهمية التي ظهرت في الجدول رقم (١٠) عندما كانت اللغات مجتمعة. لذا كانت الدوافع الدينية مهمة جداً (٤,٣٣)، وكذلك الدوافع المهنية/ الاقتصادية (٤,١٦)، أما التعليمية / الثقافية فكانت مهمة فقط (٣,٣٤) وكانت الدوافع الشخصية/ الاجتماعية دون المهمة بقدر يسير (٢,٩٦).

بالنسبة للغات الأوربية في الجدول رقم (١٢) كانت جميع درجات مدى الأهمية مهمة فقط نظراً لأن جميع تلك الدرجات كانت أقل من ٤ وأكثر من ٣. ولكن ما يلاحظ خلافاً للجدولين (١٠-١١) أن الدوافع الشخصية/ الاجتماعية ارتفعت درجة أهميتها حيث بلغت (٣,٠١). وهكذا دخلت في نطاق درجة الأهمية مما قد يدل على أن تلك الدوافع تلعب دوراً أكبر في حالة اللغات الأوربية.

لعل احتلال الدوافع الدينية للمرتبة الأولى وحصولها على درجة أهمية عالية في الجداول (١٠، ١١، ١٢) يعود إلى قوة التوجه الديني لدى الطلاب السعوديين. فمن المعروف عن المجتمع السعودي أنه مجتمع متدين، وتقع في أراضيه أقدس البقاع الإسلامية مما يعزز الانتماء الديني لدى أبنائه. أما من حيث احتلال الدوافع المهنية/ الاقتصادية للمرتبة الثانية وحصولها على درجة أهمية عالية فإن هذا يوضح أن الدوافع النفعية التي تمثلها تلك الدوافع المهنية/ الاقتصادية هي النوع المهم الثاني في نظر هؤلاء الطلاب من أجل الحصول على عمل لكسب العيش وتحسين مستواهم ومستوى بلادهم الاقتصادي، وبالتالي تعتبر تلك الدوافع عنصراً قوياً في جذب الطلاب السعوديين لتعلم اللغات الأجنبية بالإضافة إلى البعد الديني. إن تصدر هذين

البعدين أو النوعين من الدوافع لترتيب الدوافع وارتفاع درجة أهميتها يدل على أن الطلاب السعوديين رغم اهتمامهم بالبعد النفعي من تعلم اللغات الأجنبية إلا أنهم في نفس الوقت يحرصون على الاهتمام بخدمة معتقداتهم وقيمهم الدينية. وهذا في حد ذاته يشكل منظوراً أو بعداً جديداً للدافعية في تعلم اللغات الأجنبية تتفرد به الدراسة الحالية يمكن تسميته بالنفعي الثقافي في حالة الطلاب السعوديين بالإمكان إضافته للمنظور النفسي الاجتماعي الذي جاء به جاردنر ولامبرت (Gardner and Lambert, 1972)، والمنظور التربوي النفعي الذي ذكره مثلاً براون، وسيكان، كروكس وشميت (Brown, 1990; Skehan, 1991; Crookes and Schmidt, 1991). والمنظور الاجتماعي النفعي الذي ركز عليه مثلاً كلمنت وكرودينير (Clement and Kruidenier, 1985).

ومن ناحية أخرى لا يولي الطلاب السعوديون نفس درجة الأهمية للدوافع التعليمية/ الثقافية والدوافع الشخصية/ الاجتماعية. وتجد هذه النتائج ومدلولاتها دعماً من نظريات توقع القيمة التي ترى أن الدافع لأداء المهام المختلفة ينتج عن عاملين رئيسيين هما توقع النجاح في أداء المهمة التي يسعى الفرد لتحقيقها والقيمة التي يربطها الفرد بالنجاح في تلك المهمة (Pintrich and Schunk, 1996).

الجدول رقم (١٣)

مصفوفة معاملات الارتباط بين الدوافع لتعلم اللغات الأجنبية لدى طلاب الجامعة السعوديين

أنواع الدوافع	الدينية	مهنية اقتصادية	تعليمية ثقافية	شخصية اجتماعية
الدينية	-	-	-	-
المهنية /الاقتصادية	٥٨, *	-	-	-
التعليمية / الثقافية	٥٠, *	٦٠, *	-	-
الشخصية / الاجتماعية	٤٥, *	٤٤, *	٦٨, *	-

إن جميع قيم معاملات الارتباط في الجدول رقم (١٣) لها دلالة إحصائية مهمة عند المستوى (٠,٠٥)، وهذا يشير إلى وجود ارتباط بين أنواع تلك الدوافع، ويعنى بالتالي أنها تمثل بعداً أو مفهوماً واحداً بغض النظر عن ترتيب أو درجة أهمية تلك الدوافع كما أشرنا آنفاً. مرة أخرى نجد أن هذه النتيجة تؤكد حقيقة تعقيد وتعدد أوجه الدافعية لتعلم اللغات الأجنبية. لعل مرد ذلك لتعدد مظاهر اللغة ودورها حيث إن تعلمها يختلف عن أنواع التعلم الأخرى، فاللغة هي (١) منظومة شفرة اتصال بالإمكان تدريسها كمادة دراسية (٢) وهي جزء لا يتجزأ من هوية الفرد حيث تدخل تقريباً في جميع فاعلياته الفكرية (٣) كما أن اللغة قناة للتنظيم الاجتماعي في المجتمع الذي يتحدثها (Dornyei, 1998, p.118). وهكذا فإن تعلم اللغة الثانية أكثر تعقيداً من مجرد تحصيل معلومات واكتساب معرفة جديدة نظراً لأنه بالإضافة للعوامل البيئية والفكرية التي ترتبط عادة بالتعلم حسب ما يرى علم النفس التربوي المعاصر نجد أن تعلم اللغة الثانية يشمل أيضاً الصفات الشخصية المختلفة للمتعلم ومكوناته الاجتماعية. ومن هذا المنطلق فإن المفهوم النظري السليم لدافعية تعلم اللغة الثانية لابد أن يكون انتقائياً لكي يجمع بين عوامل تنتمي إلى مجالات نفسية مختلفة.

وإذا اعتبرنا إن قيمة معامل الارتباط (٠,٦٠) هي الحد الأدنى لقوة الارتباط بين متغيرين عندها يمكن القول أنه لا توجد علاقة في الجدول رقم (١٣) بين الدوافع الدينية وبقية أنواع الدوافع. لعل سبب ذلك اختلاف طبيعة الدوافع الدينية عن بقية الدوافع في حالة النظر بشكل عام إلى تعلم اللغات الأجنبية التي شملتها الدراسة. أما الدوافع التعليمية / الثقافية فقد كانت مرتبطت عند درجة الحد الأدنى (٠,٦٠) بالدوافع المهنية /الاقتصادية، وذلك ربما لأن الدوافع الأولى تدعم وتغذي الثانية. كذلك كانت الدوافع التعليمية/ الثقافية مرتبطة بالدوافع الشخصية/ الاجتماعية (٠,٦٨) نظراً لأن الأخيرة هي في الحقيقة تهدف إلى أغراض تعليمية. ومربع هذه القيمة هو (٠,٤٦) لذلك بالإمكان التنبؤ بنسبة ٤٦٪ من التباين بين هذين المتغيرين.

الجدول رقم (١٤)

مصفوفة معاملات الارتباط بين الدوافع لتعلم اللغات الآسيوية

لدى طلاب الجامعة السعودية

أنواع الدوافع	دينية	مهنية اقتصادية	تعليمية ثقافية	شخصية اجتماعية
دينية	-	-	-	-
مهنية / اقتصادية	٠,٧٠ *	-	-	-
تعليمية / ثقافية	٠,٦٥ *	٠,٦٨ *	-	-
شخصية / اجتماعية	٠,٦٠ *	٠,٥٨ *	٠,٧٧ *	-

وإذا فصلنا اللغات الآسيوية عن الأوربية في الجدول رقم (١٤) نجد أن قيم معاملات الارتباط بين أنواع الدوافع لها دلالة إحصائية عن المستوى (٠,٠٥) في حالة اللغات الآسيوية بغض النظر عن قوة أو ضعف هذا الارتباط.

ولكن يلاحظ أن الدوافع الدينية حققت قيم معاملات ارتباط قوية (أعلا من ٠,٦٠) بالدوافع الثلاثة الأخرى. لعل سبب ذلك أن لغتين من اللغات الآسيوية في الدراسة كانت لغات بلاد إسلامية (التركية والفارسية). ويلاحظ أن أعلا قيمة لهذه المعاملات هي قيمة معامل الارتباط بالدوافع المهنية/الاقتصادية (٠,٧٠)، ومربع هذه القيمة هو (٠,٤٩). وهذا يجعلنا نتنبأ بنصف (أو ٥٠٪) التباين بين الدوافع الدينية والمهنية/الاقتصادية. بمعنى آخر أن أحد المتغيرين يساهم في تغير نسبة قدرها ٥٠٪ من تباين المتغير الآخر. من ناحية أخرى نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بين الدوافع الشخصية الاجتماعية والدوافع التعليمية الثقافية هي أقوى قيمة معامل ارتباط في الجدول رقم (١٤) حيث بلغ (٠,٧٧) ومربع هذا القيمة هو (٠,٥٩) مما يمكننا من التنبؤ بأكثر من نصف تباين أحد المتغيرين عند معرفة المتغير الآخر. وكما ذكرنا سابقاً أن

الدوافع الشخصية الاجتماعية في الحقيقة ذات أغراض تعليمية. وهذه النتيجة تدعم النتيجة التي حصلنا عليها في الجدول رقم (١٢) بالنسبة للارتباط بين هذين النوعين من الدوافع.

الجدول رقم (١٥)

مصفوفة معاملات الارتباط بين أنواع الدوافع لتعلم اللغات الأوربية لدى طلاب الجامعة السعوديين

أنواع الدوافع	دينية	مهنية اقتصادية	تعليمية ثقافية	شخصية اجتماعية
دينية	-	-	-	
مهنية / اقتصادية	*,٥٢	-	-	
تعليمية / ثقافية	*,٤٤	*,٦١	-	
شخصية / اجتماعي	*,٤١	*,٤١	*,٦٢	

جميع قيم معاملات الارتباط بين أنواع الدوافع في حالة تعلم اللغات الأوربية لها دلالة إحصائية عند المستوى ٠,٠٥ بغض النظر عن قوتها أو ضعفها. لكن معظم قيم معاملات الارتباط لم تبلغ الحد الأدنى للعلاقة القوية (٠,٦٠) الذي افترضه سابقاً. فالدوافع الدينية كانت قيمة ارتباطها بالدوافع المهنية/ الاقتصادية (٠,٥٢) وهذا دون حد القوة (٠,٦٠) حيث لم يحذ حذو الارتباط القوي الذي وجدناه في حالة اللغات الآسيوية. قد يعود ذلك إلى أن جميع اللغات الأوربية في الدراسة ليست لغات بلاد إسلامية مما يؤكد أيضاً التعليل الذي ذكرنا في حالة اللغات الآسيوية فيما يتعلق بقوة الارتباط بين الدوافع الدينية والمهنية/ الاقتصادية. ومن ناحية أخرى فإن قوة الارتباط بين الدوافع المهنية/ الاقتصادية والدوافع التعليمية/ الثقافية (٠,٦١) قد يرجع إلى تجانس هذه الدوافع من حيث كونها دوافع نفعية، لذلك نجدتها مرتبطة ببعضها بقوة أو أنها تغذي بعضها البعض. أما من حيث قوة الارتباط بين الدوافع

الشخصية/ الاجتماعية والدوافع التعليمية/ الثقافية فإن سببها قد يكون كما أشرنا سابقاً إلى أن تلك الدوافع الشخصية/ الاجتماعية في حقيقتها ذات أهداف تعليمية في الغالب.

سوف نتناول في هذا الجزء الأخير من النتائج وتحليلها محور الاستبانة الثالث المتعلق بقوة الدافعية لتعلم اللغات الأوروبية والآسيوية لدى طلاب الجامعة السعوديين أثناء فترة تعلم اللغة خاصة داخل الصف الدراسي. من خلال ذلك نركز على دافعية تعلم اللغة اللغات الأجنبية في سياق محدد هو فترة تعلم اللغة ومكان تعلمها داخل الصف الدراسي. بمعنى آخر نركز على قوة سلوك المتعلم أثناء تعلم اللغة خاصة داخل الصف الدراسي. وهذا يتماشى مع خط البحوث الذي ركز على المنظور النفعي التربوي لدافعية تعلم اللغات الأجنبية حسب ما ذكر براون، وسيكان، وكروكس وشميت (Brown, 1990; Skehan, 1991; Crookes and Schmidt, 1991)، وخاصة نموذج دورنيه (Dornyei, 1994) لدافعية تعلم اللغات الأجنبية والذي ركز فيه على ثلاثة مستويات شملت اللغة، والمتعلم، والموقف التعليمي. من ناحية أخرى تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كلمنت، دورنيه، ونويل (Clement, Dornyei, and Noels, 1994) التي وجدت أن بيئة الصف الدراسي تمثل عنصراً من عناصر الدافعية حيث يكون التلاحم الجماعي بين الطلاب مرتبطاً بالتقييم الإيجابي لبيئة التعلم.

الجدول رقم (١٦)

قوة الدافعية لتعلم اللغات الأوروبية والآسيوية لدى
طلاب الجامعة السعوديين داخل الصف الدراسي

اللغات	النسب المئوية	المتوسط	الانحراف المعياري	المعدل*
الأوروبية	٧٤,٨	٥٦,١١	١١,٣٦	٣,٧٤
الآسيوية	٧٢,٦	٥٤,٤١	٩,٢٩	٣,٦٣

* متوسط الفقرة الواحدة = $\frac{\text{المتوسط العام}}{\text{عدد الفقرات}}$

يوضح الجدول رقم (١٦) النسب المئوية والمتوسطات والمعدلات لقوة دافعية الطلاب لتعلم اللغات الآسيوية والأوربية كل مجموعة على حده. ونلاحظ في هذا الجدول أن هذه القيم كانت مرتفعة بعض الشيء حيث بلغ المعدل (متوسط الفقرة الواحدة) للغات الأوربية ٣,٧٤ والآسيوية ٣,٦٣ من خمس درجات وهو المقياس الذي استخدمناه في حساب تكرار الإجابات على النحو التالي ١ = غير موافق بشدة، ٢ = غير موافق، ٣ = غير متأكد، ٤ = موافق، ٥ = موافق بشدة.

ويتضح هذا المقدار من الارتفاع أيضاً في خانة النسب المئوية التي بلغت ٧٤,٨ للغات الأوربية و٧٢,٦ للغات الآسيوية، وتدل هذه النتائج على أن الطلاب يتمتعون بقوة دافعية مرتفعة إلى حد ما لتعلم تلك اللغات داخل الصف الدراسي. كذلك نلاحظ أن الفرق ضئيل بين تلك المتوسطات والنسب المئوية والمعدلات بالنسبة لكل من مجموعتي اللغات الآسيوية والأوربية التي اشتملت عليها الدراسة مما يشير إلى أن الطلاب يتمتعون بنفس القدر من قوة الدافعية لتعلم تلك اللغات داخل الصف الدراسي. ولتفسير هذا الارتفاع في دافعية تعلم اللغات الأوربية والآسيوية لدى طلاب الجامعة السعوديين أثناء فترة تعلمها خاصة داخل الصف الدراسي يمكننا القول أن ذلك قد يعود إلى طبيعة بيئة الصف الدراسي في المستوى الجامعي، وارتفاع مستوى وعي الطلاب في هذه المرحلة بأهمية الأهداف والفائدة من تعلم اللغة الأجنبية بوصفهم طلاب جامعيين يتطلعون إلى تحقيق مستقبل مهني ناجح. ويتفق هذا التعليل مع جانب التغير الزمني للدافعية (temporal variation) الذي ذكره دورنييه (Dornyei, 2003) في مذهب الدافعية الموجه نحو العملية.

الخلاصة والتوصيات

بالإمكان تلخيص نتائج الدراسة في النقاط التالية:-

- ١ - مع أن الطلاب السعوديين يدركون أهمية دراسة اللغات الأجنبية عامة إلا أنهم يرون أن تعلم اللغات الأوربية والآسيوية التي شملتها الدراسة ذو أهمية متوسطة.

- ٢ - أزداد وعي الطلاب بأهمية اللغة التي يدرسونها بعد الانخراط في دراستها.
- ٣ - ينظر الطلاب السعوديون إلى أهمية دراسة اللغات الآسيوية التي تناولتها الدراسة بدرجات متفاوتة وفقاً لأبعاد محددة شملت هوياتهم الإسلامية والقومية العربية والوطنية السعودية والشخصية. وهذا يشير إلى عدم تجانس بين أولئك الدارسين في هذا الجانب.
- ٤ - اللغة اليابانية هي الأهم من حيث تلك الأبعاد السابقة في نظر الطلاب السعوديين الذين يدرسون اللغات الآسيوية الموجودة في الدراسة. ثم تأتي بعدها الفارسية بفارق شاسع أما التركية فلم تحقق أهمية تذكر.
- ٥ - لم ير الطلاب السعوديون من حيث تلك الأبعاد السابقة أن اللغات الأوروبية التي شملتها الدراسة ذات أهمية عالية باستثناء اللغة الأسبانية التي حققت نسبة عالية في البعد الثقافي الديني. وعموماً لم يكن هنالك فرق بين هؤلاء الطلاب في نظرتهم لأهمية تلك اللغات الأوروبية بالنسبة لتلك الأبعاد مما يدل على تجانس بين الطلاب في هذا الجانب.
- ٦ - فيما يبدو أن الطلاب السعوديين يربطون أهمية دراسة اللغتين اليابانية والألمانية بقوة بلديهما الاقتصادية والصناعية والفارسية بحكم موقعها الجغرافي وأهميتها الإقليمية.
- ٧ - تحتل الدوافع الدينية المرتبة الأولى من حيث الأهمية في دراسة اللغات الأجنبية، تليها الدوافع المهنية الاقتصادية في المرتبة الثانية، وتأتي الدوافع التعليمية الثقافية في المرتبة الثالثة، وأخيراً الدوافع الشخصية الاجتماعية في المرتبة الرابعة.
- ٨ - هنالك معاملات ارتباط لها دلالة إحصائية بين أنواع الدوافع الأربعة المذكورة في الفقرة السابقة مما يدل على أن الدافعية لتعلم اللغة الثانية مفهوم معقد متعدد الأوجه.

٩ - الارتباط بين الدوافع الدينية والمهنية/الاقتصادية قوي، وكذلك الارتباط بين الدوافع التعليمية/ الثقافية والدوافع الشخصية الاجتماعية. ومن خلال هذا الارتباط يشكل كل نوعين من هذه الدوافع بُعْداً ثنائياً موحداً لدافعية تعلم اللغات الأجنبية. ويمثل البعد الثنائي الأول منظوراً جديداً لدافعية تعلم اللغات الأجنبية تنفرد به الدراسة الحالية يمكن تسميته بالنفعي الديني في حالة الطلاب السعوديين.

١٠ - مع أن الدافع الديني يشكل عنصراً مستقلاً للدافعية في هذه الدراسة، ولكنه على ما يبدو يرتبط بقوة بالدوافع الأخرى في حالة اللغات الإسلامية.

الدراسات المستقبلية:

لا بد من إجراء دراسات مستقبلية مماثلة للتأكد من نتائج هذه الدراسة من خلال استعمال عينات أكبر ولغات أخرى. كذلك يمكن لتلك الدراسات المستقبلية توظيف متغيرات مختلفة مثل جنس أفراد الدراسة وعمرهم وطبقاتهم الاجتماعية والاقتصادية ودرجة وقابليتهم اللغوية ودرجة ثقتهم بأنفسهم وأنماط شخصياتهم.

المضامين التربوية

يمكن التوصية بالمضامين التربوية التالية في ضوء نتائج الدراسة:

١ - ضرورة تنبيه الطلاب لأهمية تعلم جميع اللغات الأجنبية عامة وبالتحديد التي يدرسونها، خاصة التركية والإيطالية، وذلك قبيل البدء في تعلمها، وكذلك فيما يتعلق بتلك الأهمية من حيث هويتهم السعودية والعربية والإسلامية والشخصية.

٢ - ينبغي إشعار الطلاب بعدم الاقتصار على الربط فقط بين تعلم تلك اللغات والمكانة الاقتصادية والصناعية لبلدانها.

٣ - توعية الطلاب بأهمية الدوافع المختلفة لتعلم اللغات الأجنبية وتبهمهم إلى عدم الاقتصار فقط على الدوافع الثقافية والنفعية.

من أجل تحقيق تلك التوصيات هنالك الكثير من الأنشطة والفعاليات الصفية واللاصفية مثل حلقات النقاش والمحاضرات والنشرات والأفلام واستخدام شبكة المعلومات (internet) والتواصل مع مجموعات من الطلاب والمعلمين في جامعات أجنبية من خلال تلك الشبكات في بلدان تلك اللغات الآسيوية والأوروبية. ويضاف إلى ذلك العناية باختيار الكتب الدراسية الجيدة والمناسبة لتعلم اللغات الأجنبية من حيث محتواها اللغوي والثقافي ومواضيع دروسها وطرق تدريسها وتدريباتها ووسائل تدريسها المساعدة السمعية والبصرية. لعل من شأن جميع تلك الأنشطة الرفع من مستوى دافعية هؤلاء الطلاب لتعلم اللغات الأجنبية والمحافظة على ذلك بشكل مستمر لمواصلة تعلم تلك اللغات وإتقانها بسهولة ويسر، وأعلى كفاية لغوية ممكنة.

وفي الختام نأمل أن تكون هذه الدراسة فيما هدفت إليه قد ألفت شيئاً من الضوء على دافعية الطلاب السعوديين لتعلم اللغات الأجنبية الآسيوية والأوروبية التي اشتملت عليها الدراسة.

The Motivation of Saudi University Students to Learn Asian and European Languages

Dr. Abdulrahman A. Abdan

English Language Dept., College of Arts
King Saud University
KSA

ABSTRACT

The purpose of the study is to investigate the motivation of Saudi university students to learn foreign languages other than English. To achieve this purpose, a questionnaire was distributed to a random sample of 121 Saudi university students learning three Asian languages (Turkish, Persian, and Japanese) and three European languages (Italian, Spanish, and German).

The results of the study show that these students are fully aware of the significance of learning foreign languages in general. Although the students' responses indicate a variation in the degree of the significance of learning the languages included in the study, this significance falls more or less within a middle range. It is also found that the motivation of the students to learn these languages inside the classrooms is rather high. Moreover, as for the students' rating of possible motives to learn these foreign languages, religious motives fall in the first rank, professional-economic motives fall in the second rank, educational-cultural ones fall in the third rank, whereas personal-social motives fall in the final, fourth rank.

المراجع

- 1 - Abdan, Abdulrahman A. (1986). EFL motivation in the Saudi public schools: Causes and solutions. **Educational Studies: Journal of The College of Education, King Saud University**, 3, 1-25
- 2 - Aguirre-carrasco, O. (1973). Linguistic, motivational and orientational factors contributing to overall achievement in the acquisition of English as a foreign language. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University.
- 3 - Ajzen, I. (1988). **Attitudes, personality, and behavior**. Chicago: Dorsey Press.
- 4 - Al-Shammary, E. A. S. (1984). A study of motivation in the learning of English as a foreign language in intermediate and secondary schools in Saudi Arabia. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University.
- 5 - Ames, C. (1992). Classrooms, goals, structures, and student motivation. **Journal of Educational Psychology**, 84, 267-71
- 6 - Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**, 28, 117-148.
- 7 - Brown, H. D. (1990). M & Ms for language classrooms? Another look at motivation. In James E. Alatis (ed.) **Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1990**. (pp. 383-93). Washington, DC: Georgetown University Press.
- 8 - Clement, R., Dornyei, Z., & Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. **Language Learning**, 44, 417-448.
- 9 - Clement, R., & Kruidenier, B.G. (1985). Aptitude, attitude and motivation in Second Language proficiency: A test of Clements model. **Journal of Language and Social Psychology**, 4, 21-37.
- 10 - Cookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. **Language Learning**, 41, 469-512.

- 11 - Covington, M. V. (1992). **Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform.** Cambridge: Cambridge University Press.
- 12 - Dornyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign language learning. **Language Learning**, **40**, 45-78.
- 13 - Dornyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. **Modern Language Journal**, **78**, 273-84.
- 14 - Dornyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. **Language Teaching Abstracts**, **31**, 117-135.
- 15 - Dornyei, Z. (2003). Attitude, orientation, and motivation in language learning: Advances in theory, research, and applications. **Language Learning**, **53**, 3-32.
- 16 - El-Sayed, M. (1988). An investigation into the current status of English instruction to the Gulf: Some comments on the problems and suggestions for solutions. **ITL**, **81**, 47-72.
- 17 - Gardner, R.C., & Lambert, W.E. (1972). **Attitudes and Motivation in Second Language.** Rowley: Newbury House.
- 18 - Gardner, R.C., (1985). **Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation.** London: Edward Arnold.
- 19 - Hansen, M.E. (1981). Attitudes and motivation in English as a second language: A psycholinguistic study?. Unpublished doctoral dissertation, the State University of New Jersey, Rutgers.
- 20 - Jordan, D. (1941). Attitude of central school pupils to certain school subjects and the correlation between attitude and attainment. **British Journal of Educational Psychology**, **11**, 29-44.
- 21 - Locke, E. A. (1996). Motivation through conscious goal setting. **Applied and Preventive Psychology**, **5**, 117-24.
- 22 - Lukmani, Y. M. (1972). Motivation to learn and language proficiency. **Language Learning**, **22**, 261-274.
- 23 - Maslow, A. H. (1970). **Motivation and personality (3rd ed.).** New York: Harper and Row.
- 24 - Mulla, M.A. (1979). Aptitude, motivation, anxiety, intolerance of ambiguity, and other biographical variables as predictors of achieve-

- ment in EFL by high school science major seniors in Saudi Arabia. Unpublished doctoral dissertation, The university of Michigan.
- 25 - Oller, J., Baca, W. L., & Vigil (1977). Attitudes and Attained Proficiency in ESL: A sociolinguistic Study of Mexican Americans in the Southwest. **TESOL Quarterly**, **11**, 173-183.
 - 26 - Oxford, R. L., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical Framework. **Modern Language Journal**, **78**, 12-28.
 - 27 - Pintrich, L., & Schunk, D. H. (1996). **Motivation in education: Theory, research, and applications**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
 - 28 - **Programs of College of Languages & Translation (2004)**. King Saud University. Riyadh, Saudi Arabia.
 - 29 - Schumann, J. H. (1975). Affective factors and the problems of age in Second Language Acquisition. **Language Learning**, **25**, 209-235.
 - 30 - Schumann, J. H. (1998). **The neurobiology of affect in language**. Oxford: Blackwell.
 - 31 - Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. **Studies in Second Language Acquisition**, **13**, 275-98.
 - 32 - Spolsky, B. (1969). Attitudinal aspects of Second- language learning. **Language Learning**, **19**, 217-283.
 - 33 - Stewart-Strobelt, J. & Chen, H. (2003). Motivations and attitudes affecting high school student's choice of foreign language. **Adolescence**, **38**, 161-170
 - 34 - Surur, R. S. (1981). Survey of students, and administrators attitudes toward English as a foreign language in the Saudi Arabian public schools. Unpublished doctoral dissertation, Kansas University.
 - 35 - Tremblay, P. F. & Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. **Modern Language Journal**, **79**, 505-20.
 - 36 - Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. **Advances in Experimental Social Psychology**, **29**, 271-360.

- 37 - Weiner, B.(1979). A theory of classroom experiences. **Journal of Educational Psychology**,71, 3-25.
- 38 - Wong, M. J.(1982). The roles of attitude and motivation in second language acquisition among Adolescent native Chinese speakers in the United States. Unpublished doctoral dissertation,. The university of San Francisco.
- 39 - Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. **Educational Psychology Review**, 6, 49-78.
- 40 - Williams, M., & Burden, R. (1997). **Psychology for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press.
- 41 - Zughoul, R. M.,& Taminian, L. (1984) The linguistic attitudes of Arab university students: Factorial Structure and Intervening Variables. **The International Journal of the Sociology of Language**, 50, 155-179.