دوافع طلاب المرحلة الثانوية نحو دراسة تعلم العلم في ضوء متغيري النوع والتخصص الدراسي

اعـــداد

أ.د/ احمد محمد شبيب

استاذ علم النفس التربوي

جامعة الأزهر

أ/ ايمان بدر على الحوسنية

باحثه تربوية بوزارة التربية والتعليم

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى دراسة دوافع طلاب المرحلة الثانوية نحو دراسة تعلم العلوم بسلطنة عمان في ضوء متغيري النوع والتخصص الدراسي. تكونت عينة البحث من ١٥٠ (٧٥ ذكور ، ٧٥ إناث)، تم اختيارهم من طلبة الصف الحادي عشر من مدرستي الحسن بن هاشم الثانوية للذكور والمعبيلة الثانوية للإناث، وذلك بمحافظة مسقط بسلطنة عمان، وتمثلت آداة البحث في إعداد مقياس لدراسة تعلم العلوم تكون من خمسة أبعاد وهي المهارات المعرفية، الدافعية الذاتية، الكفاءة الذاتية، دافعية الصف والدافعية المهنية .

أشارت النتائج إلى أن بعد دافعية تعلم العلم كان بمستوى مرتفع لدى عينة الدراسة، بينما بقية أبعاد الدراسة وهي : المهارات المعرفية ودافعية الصف والدافعية المهنية والكفاءة الذاتية جاءت بمستوى متوسط، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى دافعية تعلم العلم لدى أفراد العينة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي وذلك في الأبعاد التالية: الدافعية الذاتية، الكفاءة الذاتية، دافعية الصف والدافعية المهنية ولكن توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى دافعية تعلم العلم تعزى لمتغير النوع وذلك في بعد المهارات المعرفية لصالح الإناث. وأخيرا لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى دافعية تعلم العلم لدى أفراد العينة تعزى لمتغير التخصص وذلك في الأبعاد التالية: المهارات المعرفية، الكفاءة الذاتية، دافعية الصف والدافعية المهنية، ولكن توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى دافعية تعلم العلم تعزى لمتغير التخصص وذلك في بعد الدافعية الذاتية.

الكلمات المفتاحية : دوافع الطلاب – تعلم العلوم – متغيري النوع .

Motives of Secondary Stage Students towards Studying Science based on Gender and Major

Abstract:

The objective of this research is to study the motives of high school students towards learning science in the Sultanate of Oman in light of the variables of type and specialization. The research sample consisted of 150 (75 males and 75 females) selected from 11th grade students from Al Hassan bin Hashim secondary school for males and Ma`abilah

Secondary schools for females in Muscat Governorate, Sultanate of Oman. The research tool was the preparation of a five-dimensional measurement of science learning, namely cognitive skills, intrinsic motivation, self-efficacy, class motivation, and professional motivation.

The results indicated that the level of motivation to learn science in the dimension of intrinsic motivation was high in the sample of the study, while the rest of the dimensions of the study are: cognitive skills and motivation of the class and professional motivation and self-efficacy came at an average level. There are no statistically significant differences in the level of motivation to learn science in the sample due to the gender variable in the following dimensions: intrinsic motivation, self-efficacy, motivation

of class and professional motivation, but there are statistically significant differences in the level of science learning motivation attributed to the variable of gender in cognitive skills in favor of females.Finally, there are no statistically significant differences in the level of motivation to learn science in the sample due to the variable of specialization in the following dimensions: cognitive skills, self-efficacy, class motivation and professional motivation, but there are statistically significant differences in the level of science learning motivation attributed to the variable of specialization in the dimension of intrinsic motivation .

Keyword : Students motivation – Learn Science – Variables of type .

مقدمة واهمية البحث :

تتمثل احد الاهداف الرئيسة لدراسة تعلم العلم في الفهم المفاهيمى الاعمق للمبادئ والافكار العلمية الرئيسة ، والقدرة على تطبيق المعرفة العلمية في سياقات الحياة المختلفة، فضلا عن القدرة على تحديد المشاكل واداء البحوث العلمية ، كما ان فهم الدافع من وراء ذلك يعد امرا بالغا الاهمية لتطوير المناهج الدراسية وزيادة التعلم وتحسين طموحات الطلاب المهنية .(Wigfield,&Eccles ,2002)

وتم النظر الى الدافع لدراسة تعلم العلم على انه امرا متعدد الابعاد من خلال توجهات الاهداف الشخصية (اسباب انخراط الطلاب في مهام اكاديمية محددة) والكفاءة الذاتية (الاعتقاد في قدرة الفرد على النجاح) (Keys,et al ,2012)

كما يسود الاعتقاد بان الدافع لدراسة تعلم العلم الحصول على مهنة في المجال الذى يهتمون بدراسته نتيجة للمكونات الدافعية المعرفية والوجدانية التي تؤثر على الاثارة والتوجيه والحفاظ على السلوك وتعلم الطلاب لدراسة العلم (Bryan,Glynn&Kittleson , 2011

وينطلق البحث الحالي في دراستهلتعلم دراسة تعلم العلم من خلال نظرية اهداف الانجاز التي تنص على ان الفرد يمكن ان يكون له هدفين (التوجه نحو الاداء – التوجه نحو الاتقان) كما اكدت على ذلك نتائج ابحاث كل من :

(Nicholls,1984 - Dweck ,1988 - Ames , 1999)

وعلى الرغم من النمو المجتمعيفي المعرفة العلمية الا انه اشارت نتائج دراسات كل من :

Simpson & Oliver,1990 - Osborme,simon& Collins,2003 Zimmerman, 2012وبشكل عام كان الدافع لدراسة تعلم العلم هو الحالة الداخلية التي تثير توجه وتحافظ على السلوك وتوجهه نحو الهدف ، أي ان الدافع للتعلم يشير الى تصرف الطلاب للتوصل الى الانشطة الاكاديمية ذات العلاقة والتي تكون جديرة بالاهتمام ومحاولة استخلاص الفوائد المرجوة منها . (Brophy ,2004)

وعند التعرف على دافعية الطلاب لدراسة العلم يتبادر الى الذهن السؤال الاتي لماذا يسعى الطلاب لتعلم العلم ؟ وما المعتقدات والمشاعر والعواطف التي تميزهم خلال عملية التعلم ؟

وطبقا للنظرية الاجتماعية المعرفية للتعلم يرى (Bandura,2001,2005a.b ,2006) ان الصفات والسلوكيات وبيئات التعلم ينظر اليها بشكل تفاعلي ، والتعلم الاكثر فعالية عندما يكون هناك تنظيم ذاتي وفهم لدى الطلاب ودافعية وتحكم في دراكهم، ويكون الطلاب متحمسون اكاديميا من خلال مما راسات اكاديمية تتمثل في سلوكيات مثل الحضور في الصف والمشاركة، وتوجيه الاسئلة وطلب المشورة .(Pajares& Schunk,2001).

وفى هذا الجانب يشير (Mazlo ,et al 2002) ان الدافع لدراسة تعلم العلم يكمن في الاقبال على التعلم من اجل التعلم ذاته، ويشير في هذا الجانب ايضا (Black &Deci , 2000) يكمن الدافع فى الكفاءة الذاتيةأي ثقة الفرد في قدراته وامكاناته فان ذلك يدفعه لدراسة العلوم .

ويعتقد علماء النفس ان دافع الطالب لدراسة تعلم العلم يتأثر بالعديد من المعتقدات والقيم التي يمكن ان تكون ايجابية اوسلبية في اثارها ، ويعتقدون ان الطلا يكونون لديهم دافعية لتعلم العلم عندما يقدرون نتيجة عملية التعلم ، كما يرون ان المهام

عندما تكون ذات قيمة ، ويعتقدون ان لديهم القدرة والثقة للنجاح في ادائهم فانهم يقبلون على ادائها بصورة افضل . ويتفق مع ذلك (Weiner,197)

في ان زيادة دافعية الطلاب لدراسة تعلم العلم عندما يعتقدون ان النجاح يرجع الى القدرة فينعكس ذلك على الدافع مع الجهد الشخصي لهم .

وعلى ذلك هناك اتفاق واسع النطاق بين المربين على انه يجب على كل مجتمع ان يضع مناهجه العلمية بما يلبى احتياجاته الخاصة واهدافه التعليمية ، ويمكن لتعليم العلوم توفير المعارف المفيدة في عملية اختيار المناهج الدراسية وبنائها، لذلك ينبغي ان يكون التعليم مبنى على اهتمامات وخبرات الطلاب وتباين الخبرات بين المتعلمين، وان تكون المعارف ذات صلة ومفيدة للطالب في مواقف الحياة المختلفة .

ويتفق مع وجهة النظر هذه كل من(- Haussler & H OffmNN,2002 sJoberg , 2002) في ان انخفاض دافعية الطلاب لتعلم العلم عندما تكون العلوم المتعلمة غير متفقه مع اهتمامهم وغير مرتبطة بخبرات الحياة .

وتماشيا مع نتائج دراسات كل من :(Glynn et - GLYnn&Koballa,2006 al ,2007) اهمية تعلم دراسة العلم في حياة الفرد ومهنته، كما تبين ات الذكور والاناث متشابهين في درجاتهم على مقياس تعلم العلم .

ويؤكد ايضا (Orbach,s,2005) ان محو الامية العلمية مهمة اساسية ، وان المساهمة فيها من خلال تعزيز وتحفيز الطلاب على تعلم العلم .

من هذا يتضح تأكيد الباحثين على اهمية تعلم دراسة العلم للأفراد لما له من تأثير عليهم في مواقف الحياة المختلفة بوجه عام ، وعلى حياتهم المهنية على وجه الخصوص . لذا كانت الحاجه ماسه الى دراسة دافعية تعلم العلم لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية وتحديدا الصف الحادي عشر كمحاولة للتعرف على مستوى ابعد

دافعية تعلم العلم من خلال المقياس المعد ، وكذلك التعرف على بيان ما اذا كانت هناك فروق في ابعاد دافعية تعلم العلم المقاسة تعزى الى النوع (ذكور – اناث) والتخصص (علمي – ادبى) .

مشكلة البحث :

تكمن مشكلة البحث الحاليفي : –

_ ما مستوى ابعاد دافعية تعلم العلم لدى طلبة الصف الحادي عشر ؟

_ هل توجد فروق دالة احصائيا في ابعاد دافعية دراسة تعلم العلم تعزى الى النوع والتخصص الدراسي ؟

اهمية البحث :

تتحدد اهمية البحث الحاليفي اهمية المتغير المدروس الذى يرتبط بحياة الفرد العامة والاكاديمية والمهنية في وقت ندرت فيه الابحاث بعد في البيئة العربية لدراسته ، وكذلك التعرف على بيان ما اذا كان هناك فروق في ابعاد دافعية دراسة تعلم العلم تعزى الى متغيري النوع والتخصص الدراسي .

الهدف من البحث :

التعرف على دافعية دراسة تعلم العلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في ضوء متغيري النوع والتخصص الدراسي .

تحديد المصطلحات :

دافعية دراسة تعلم العلم :

الحالة الداخلية التي توجه سلوك المتعلمين نحو الهدف في ظل درجة من الكفاءة الذاتية والاستمتاع بالتعلم والمناقشات البناءة داخل الفصل الدراسي مستخدمين مهارات معرفية تساعدهم على عملية التعلم بفاعلية .

الدراسة الميدانية وتشمل :

١ – العينة :

تكونت عينة البحث من ١٥٠طالبا وطالبه تم اختيارهم من الصف الحادي عشر ٧٥ من الذكور و٧٥ من الاناث تم اختيارهم من مدرسة المعبيلة الثانوية للبنات ومدرسة الحسن بن هاشم للبنين بمحافظة مسقط في سلطنة عمان .

ادوات البحث وتشمل

مقياس دافعية دراسة تعلم العلم :

الهدف من المقياس :

قياس دافعية تعلم دراسة العلم كما تتمثل في الحالة الداخلية التي توجه سلوك المتعلمين نحو الهدف في ظل درجة من الكفاءة الذاتية والاستمتاع بالتعلم والمناقشات البناءة داخل الفصل الدراسي مستخدمين مهارات معرفية تساعدهم على عملية التعلم بفاعلية

صدق وثبات المقياس في البيئة العمانية :

صدق المقياس

تم حساب صدق مقياس البحث الحالي من خلال إيجاد معاملات الارتباط لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية له، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية له.

جدول رقم (١)

قيم معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المهارات المعرفية	,٧٤	,٠١
الدافعية الذاتية	,٨٤	,٠١
الكفاءة الذاتية	,٧٠	,٠١
دافعية الصف	,٧٨	,٠١
الدافعية المهنية	,٧٧	,٠١

يتضح من الجدول السابق :

أن قيم معاملات الارتباط لأبعاد مقياس دوافع دراسة تعلم العلم وهي : المهارات المعرفية ، الدافعية الذاتية، الكفاءة الذاتية، دافعية الصف والدافعية المهنية جاءت جميعها موجبة ودالة إحصائيا ، وقد تراوحت ما بين (٧٤, و ٨٤,) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى ٠١, مما يدعو إلى الثقة في المقياس عند استخدامه.

كماتم حساب صدق المقياس باستخدام طريقة صدق المفرداتمن خلال إيجاد معاملات الارتباط لكل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٢)

قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لبعد المهارات المعرفية (ن = ١٥٠)

م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	,٣٤	,٠١
٢	,٤١	,٠١
٣	,٥٠	,٠١
٤	,٥٢	,٠١
٥	,٥٣	,٠١
٦	,٣٨	,٠١
٧	,٥٠	,٠١
٨	,٥٤	,٠١
٩	,٥٤	,٠١
١٠	,٥٧	,٠١
١١	,٥٢	,٠١
١٢	,٤٨	,٠١
١٣	,٥٤	,٠١
١٤	,٤٩	,٠١
١٥	,٤٨	,٠١

يتضح من الجدول السابق :

أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (,٣٤ و ,٥٧) وجميعها قيم دالة إحصائيا عند مستوى ,٠١ وهذا يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام هذا البعد.

جدول رقم (٣)

قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لبعد الدافعية الذاتية (ن = ١٥٠)

م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١٦	,٣٧	,٠١
١٧	,٤٨	,٠١
١٨	,٦٣	,٠١
١٩	,٤٢	,٠١
٢٠	,٤٣	,٠١
٢١	,٤٩	,٠١
٢٢	,٥٣	,٠١
٢٣	,٤١	,٠١
٢٤	,٤٦	,٠١
٢٥	,٥٦	,٠١
٢٦	,٤٢	,٠١
٢٧	,٤٦	,٠١
٢٨	,٥٩	,٠١
٢٩	,٢٣	,٠٥
٣٠	,٣٧	,٠١

يتضح من الجدول السابق :

أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (-,٢٣ و ,٦٣) وجميعها قيم دالة إحصائيا عند مستوى ,٠١.مما يدعوا الى الثقة في النتائج .

جدول رقم (٤)

قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لبعد الكفاءة الذاتية (ن = ١٥٠)

م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٣١	,٤٧	,٠١
٣٢	,٤٦	,٠١
٣٣	,٠٢	,٨٢٠
٣٤	,٤٧	,٠١
٣٥	,٤٩	,٠١
٣٦	,٤٩	,٠١
٣٧	,٤٦	,٠١
٣٨	,٣٣	,٠١
٣٩	,٥٢	,٠١
٤٠	,٤٧	,٠١
٤١	,٤٧	,٠١
٤٢	,٥٦	,٠١
٤٣	,١٥-	,٠٧٢
٤٤	,٤٨	,٠١
٤٥	,٤٨	,٠١

يتضح من الجدول السابق:

أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (-١٥, و ٥٦,) وجميعها قيم دالة إحصائيا عند مستوى ٠١, ماعدا العبارتين رقم (٣٣) و (٤٣) حيث بلغ معامل الارتباط لكل منها على التوالي (٠,2 - 15٠و,) وهي قيم غير دالة إحصائيا.

جدول رقم (٥)

قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لبعد دافعية الصف (ن = ١٥٠)

م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٤٦	,٣٩	,٠١
٤٧	,٥٩	,٠١
٤٨	,٦٢	,٠١
٤٩	,٤٩	,٠١
٥٠	,٥٤	,٠١
٥١	,٥٧	,٠١
٥٢	,٥٥	,٠١
٥٣	,٦٧	,٠١
٥٤	,٦٠	,٠١
٥٥	,٥٢	,٠١
٥٦	,٥٩	,٠١
٥٧	,٤٩	,٠١
٥٨	,٥٥	,٠١
٥٩	,٥٥	,٠١
٦٠	,٤٨	,٠١

يتضح من الجدول السابق:

أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٣٩, و ٦٧,) وجميعها قيم دالة إحصائيا عند مستوى ٠١, وهذا يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام هذا البعد.

جدول رقم (٦)

قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لبعد الدافعية المهنية (ن = ١٥٠)

م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٦١	,٤٨	,٠١
٦٢	,٥٤	,٠١
٦٣	,٦٢	,٠١
٦٤	,٥٧	,٠١
٦٥	,٥٥	,٠١
٦٦	,٥٢	,٠١
٦٧	,٤٩	,٠١
٦٨	,٥١	,٠١
٦٩	,٥٣	,٠١
٧٠	-,٠٤	,٥٧١
٧١	,٣٢	,٠١
٧٢	,٥١	,٠١
٧٣	,٣٢	,٠١
٧٤	-,٠٩	,٣٠٤
٧٥	,٤٩	,٠١

يتضح من الجدول السابق:

أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (-,٠٩ و ,٦٢) وجميعها قيم دالة إحصائيا عند مستوى ,٠١ ماعدا العبارتين رقم (٧٠) و (٧٤) حيث بلغ معامل الارتباط لكل منها على التوالي (09و09- ,) وهي قيم غير دالة إحصائيا.

ثبات المقياس

تم حساب ثبات المقياس من خلال حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل، حيث جاءت قيمته ٨٩, ، وهي قيمة تشير إلى أن المقياس على قدر عال من الثبات ويمكن الوثوق به، ويمكن القول أن معامل الثبات هذا يشير إلى تميز المقياس المستخدم في هذه الدراسة إلى مستوى عال جدا من الاتساق الداخلي

وكذلك تمحساب معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس كما هو مبين في الجدول التالي.

جدول رقم (٧)

نتائج قيم معاملات ثبات المقياس بواسطة معامل ثبات ألفا كرونباخ (ن=١٥)

م	اسم البعد	عدد عبارات البعد	معامل الثبات
١	المهارات المعرفية	١٥	,٧٧
٢	الدافعية الذاتية	١٥	,٧٥
٣	الكفاءة الذاتية	١٥	,٧٥
٤	دافعية الصف	١٥	,٦٩
٥	الدافعية المهنية	١٥	,٦٦
٦	الدرجة الكلية	٧٥	,٨٩

يتضح من الجدول السابق :

أن قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس الدراسة كانت تتراوح بين ٦٦, و ٧٧, لجميع أبعاد المقياس وهذا مؤشر لتمتع المقياس بدرجات ثابتة مقبولة .

نتائج البحث :

تحقيقا لهدف البحث والاجابة على تساؤلاته تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعرفة مستوى ابعاد دافعية دراسة تعلم العلم ، واختبار ت وذلك لمعرفة الفروق في دافعية تعلم دراسة العلوم في ضوء متغيري النوع والتخصص الدراسي .

اولا : النتائج الخاصة بمعرفة مستوى ابعاد دافعية دراسة تعلم العلم :

السؤال الأول :

للإجابة عن السؤال الأول في البحث الحالي والذي ينص على :

ما مستوى أبعاد دافعية تعلم دراسة تعلم العلم لدى طلبة الصف الحادي عشر؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المقياس ، وقد تم ترتيبها تنازليا وفقا لدرجة المتوسط الحسابي لتقدير درجة دافعية تعلم دراسة العلم لدى أفراد عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد دافعية تعلم دراسة العلم مرتبة تنازليا (ن=١٥٠)

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	م	مستوى دافعية تعلم العلم
١	الدافعية الذاتية	٢,٣٨	,٢٦	٢	مرتفع
٢	المهارات المعرفية	٢,٣٣	,٣٢	١	متوسط
٣	دافعية الصف	٢,٣٣	,٣٧	٤	متوسط

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	م	مستوى دافعية تعلم العلم
٤	الدافعية المهنية	٢,٣٢	,٢٦	٥	متوسط
٥	الكفاءة الذاتية	٢,٢٨	,٢٥	٣	متوسط

يتضح من الجدول السابق :

أن مستوى دافعية تعلم دراسة العلم في بعد الدافعية الذاتية كان بمستوى مرتفع لدى عينة الدراسة ، فحسب معيار الحكم المتبع فإن البعد يقع ضمن آخر فئة : من ٢,٣٤ الى ٣، بينما بقية أبعاد الدراسة وهي : المهارات المعرفية ودافعية الصف والدافعية المهنية والكفاءة الذاتية جاءت بمستوى متوسط يقع ضمن الفئة الثانية : من ١,٦٧ الى ٢,٣٣ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الأبعاد بين ٢,٢٨ و ٢,٣٣. وعند مقارنة محاور أبعاد دافعية تعلم العلوم ببعضها، فإن مستوى الدافعية الذاتية كان الأعلى بمتوسط حسابي بلغ ٢,٣٨، بينما مستوى الكفاءة الذاتية كان الأقل بمتوسط حسابي بلغ ٢,٢٨.

إجابة السؤال الثاني

وللإجابة على السؤال الثاني والذي ينص على الآتي :

هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى أبعاد دافعية تعلم العلم لدى أفراد العينة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس دافعية تعلم دراسة العلم لكل من الذكور والإناث ، حيث استخدم الباحث اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (ذكور، إناث) لمعرفة أثر متغير النوع الاجتماعي في مستوى دافعية تعلم العلم لدى طلبة الصف الحادي عشر. والجدول ٥ يوضح الفروق بين الجنسين .

جدول رقم (٩)

نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لمعرفة الفروق في مستوى أبعاد دافعية تعلم دراسة العلم وفقا لمتغير النوع الاجتماعي (ن=١٥٠)

أبعاد الدافعية العلمية	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
المهارات المعرفية	ذكور	٧٥	٢,٢٥	,٣٥	-٢,٧١٠	,٠٥
	إناث	٧٥	٢,٣٩	,٢٧		
الدافعية الذاتية	ذكور	٧٥	٢,٣٤	,٢٤	-١,٧٢٥	غير دالة
	إناث	٧٥	٢,٤١	,٢٧		
الكفاءة الذاتية	ذكور	٧٥	٢,٢٦	,٢٤	-,٦٠٩	غير دالة
	إناث	٧٥	٢,٢٨	,٢٥		
دافعية الصف	ذكور	٧٥	٢,٢٨	,٣٣	-١,٥٣٢	غير دالة
	إناث	٧٥	٢,٣٧	,٤١		
الدافعية المهنية	ذكور	٧٥	٢,٢٩	,٢٤	-١,٣٤١	غير دالة
	إناث	٧٥	٢,٣٤	,٢٩		

يتضح من الجدول السابق :

أن قيمة اختبار " ت" غير دالة إحصائيا في كل من الأبعاد التالية : الدافعية الذاتية، الكفاءة الذاتية، دافعية الصف والدافعية المهنية، وذلك يعني أن متغير النوع الاجتماعي ليس له تأثير على هذه الأبعاد، ماعدا في البعد الأول وهو : المهارات

المعرفية ، فإن قيمة "ت" دالة إحصائيا عند مستوى ٠٥, وذلك لصالح الإناث، وبالتالي يمكن القول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى دافعية تعلم العلم لدى أفراد العينة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي وذلك في الأبعاد التالية: الدافعية الذاتية، الكفاءة الذاتية، دافعية الصف والدافعية المهنية كما توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى دافعية تعلم العلم تعزى لمتغير النوع وذلك في بعد المهارات المعرفية لصالح الإناث.

إجابة السؤال الثالث

وللإجابة على السؤال الثالث والذي ينص على الآتي :

هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى أبعاد دافعية تعلم العلم لدى أفراد العينة تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي)؟ ،تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس دافعية تعلم دراسة العلوم لكل من العلمي والأدبي ، حيث تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (علمي، أدبي) لمعرفة أثر متغير التخصص في مستوى دافعية تعلم العلم لدى طلبة الصف الحادي عشر. والجدول التالي يوضح الفروق بين التخصصين.

جدول رقم (١٠)

خلاصة نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لمعرفة طبيعة الفروق في مستوى أبعاد دافعية تعلم العلم وفقا لمتغير التخصص (ن=١٥٠)

أبعاد الدافعية	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
المهارات المعرفية	علمي	٧٧	٢,٣٦	,٣١	١,٤٩٧	,٩٥٧
	أدبي	٧٣	٢,٢٨	,٣٢	١,٤٩٧	
الدافعية الذاتية	علمي	٧٧	٢,٤٥	,٢٠	٣,٣٢٤	,٠٠٤
	أدبي	٧٣	٢,٣١	,٣٠	٣,٢٩٠	
الكفاءة الذاتية	علمي	٧٧	٢,٣١	,٢٢	١,٦٦٨	,٣٣٢
	أدبي	٧٣	٢,٢٤	,٢٧	١,٦٦١	
دافعية الصف	علمي	٧٧	٢,٣٩	,٣٤	١,٩٥٥	,٣٨٤
	أدبي	٧٣	٢,٢٧	,٣٩	١,٩٤٧	
الدافعية المهنية	علمي	٧٧	٢,٣٦	,٢٣	١,٦٩٤	,٢٨٢
	أدبي	٧٣	٢,٢٨	,٢٩	١,٦٨٣	

يتضح من الجدول السابق :

أن قيمة اختبار " ت" غير دالة إحصائيا، في كل من الأبعاد التالية: المهارات المعرفية، الكفاءة الذاتية ، دافعية الصف والدافعية المهنية ، ولكنها دالة إحصائيا في بعد الدافعية الذاتية عند مستوى ٠١, .

مناقشة النتائج :

اشارت نتائج البحث الى ان مستوى الدافعية الذاتية كبعد من ابعاد دافعية تعلم دراسة العلم كانت عند مستوى مرتفع مقارنة بالأبعاد الاخرى(المهارات المعرفية – دافعية الصف – الدافعية المهنية – الكفاءة الذاتية)فكانت جميعها عند مستوى متوسط كما اتضح ذلك من المتوسطات والانحرافات المعيارية . كما تبين من النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيا في ابعاد دافعية تعلم دراسة العلم عدا بعد المهارات المعرفية تعزى الى النوع (ذكر – انثى) ، وعدم وجود فروق دالة احصائيا في ابعاد دافعية تعلم دراسة تعلم العلم تعزى الى التخصص علمي – ادبى .

ويمكن تفسير هذه النتائج على النحو الاتي :

اولا : تفسير النتائج الخاصة بمستوى ابعاد دافعية تعلم دراسة العلم :

يمكن تفسير ذلك بان افراد العينة تم اختيارهم من محافظة واحدة تتميز بانها ذات مستوى اقتصادي – اجتماعي وثقافي متقارب بقدر الامكان، كما ان اللوائح الموجودة في هذه المدارس تؤكد على ضرورة اتباع نظم دراسية متشابهة من حيث طبيعة المقررات الدراسية واساليب التعلم وطرق التقييم ، كما ان الطلاب في هذه المدارس قد يعملون في ظل درجة من الاستقلال الذاتيفي اختيارهم للأنشطة والتعبير بحريه عن كل ما يدور في اذهانهم داخل الفصل الدراسي فيما يتصل بعملية التعلم ، وان معلميهم يحرصون على تعزيزهم عندما يقومون باداءات تتميز بالتفرد والتميز . وان طبيعة العلاقات بين الطلاب ومعلميهم تتم في ظل درجة من الارتياح مما يولد لديهم درجة عالية من الدافعية الذاتية . فيقبلون على اداء الاعمال باستمتاع وفى ظل درجة

من التركيز والشعور بالسعادة والمثابرة في اداء الاعمال وعد تركها حتى الانتهاء منها .

ثانيا : مناقشة النتائج الخاصة بالفروق في ابعاد دافعية تعلم دراسة العلم في ضوء متغيري النوع والتخصص.

تبين من النتائج عدم وجود فروق في ابعاد دافعية تعلم دراسة العلم تعزى الى النوع والتخصص عدا بعد المهارات المعرفية فقد تبين وجود فروق لصاح الاناث.

يمكن تفسير ذلك على النحو الاتي :

_ حرص الطالبات على بذل المزيد من الجهد عند ادائهم للمهام الدراسية، وحرصهن على التفوق اثباتا لذاتهن وانهم لا يقلون باي حال من الاحوال عن الطلبة الذكور مما يجعلهن يبذلن جها يشعرهن بالرضا والسعادة، كما يجعلهن يحرصن على اكتساب المهارات المعرفية المرتبطة بعملية التعلم .

_ ما يتوفر في بيئة الصف الدراسي بالقسم العلمي والأدبي من قاعات دراسية على درجة واحده من التشابه ، وفى وجود معلمين وبيئة صفية تستجيب لآراء وافكار الطلاب وتستثير اهتماماتهم وتقديم معلومات تتحدى امكاناتهم وميولهم .

_ نظم الدراسة في ظل التخصص العلمي والأدب متشابهة . فالطلاب يلتحقون بالتخصصين بناءا على رغباتهم وميولهم وفى ضوء امكاناتهم مما قد يتولد لديهم القيام بالعمل في ظل التخصصين في ظل درجة من الاستمتاع والسعادة ، ويقبلون على العمل بدافعية دون قيود . لعل ذلك يكون تفسيرا مقبولا لعد وجود فروق في ابعاد دافعية تعلم دراسة العلم عدا بعد المهارات المعرفية لصالح الاناث .

توصيات البحث :

في ضوء ما سفر عنه البحث من نتائج امكن التوصل الى التوصيات التربوية الاتية :

اولا : ضرورة تشجيع الطلاب على الانخراط في مهام اكاديمية تتميز بالجدة والتحدي لما لها من تأثير على دافعيتهم الذاتية .

ثانيا : اتاحة الفرصة للطلاب لممارسة الانشطة الاكاديمية الجديرة بالاهتمام وتتناسب مع امكاناتهم .

ثالثا : زيادة ثقة الفرد في قدراته وامكاناته عند أدائه للمهام الدراسية .

رابعا : ضرورة التركيز اثناء عملية التعلم على التعلم من اجل التعلم ذاته وليس التركيز على الاداء .

خامسا : اكساب الطلاب المهارات المعرفية المرتبطة بعملية التعلم .

المراجع :

1- Ames, C. A. (1990). Motivation: What teachers need to know? *Teachers College Record*, *91,* 409-421.

2- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentive perspective. Annual Review of Psychology,52, 1–26.

3- Bandura, A. (2005a). The primacy of self-regulation in health promotion. Applied Psychology: An International Review, 54, 245–254.

4- Bandura, A. (2005b). Evolution of social cognitive theory. In K.G. Smith & M.A. Hitt (Eds.), Great minds in management (pp. 9–35). Oxford: Oxford University Press.

5- Bandura, A. (2006). Going global with social cognitive theory: From prospect to paydirt. In S.I. Donaldson, D.E. Berger, & K. Pezdek (Eds.), The rise of applied psychology: New frontiers and rewarding careers (pp. 53–70). Mahwah, NJ: Erlbaum.

6- Black, A.E., &Deci, E.L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. Science Education, 84, 740–756

7- Brophy, J. (2004). Motivating students to learn (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.

8- Bryan, R. R., Glynn, S. M., &Kittleson, J. M. (2011), Motivation, achievement, and advanced placement intent of

high school students learning science. *Science Education, 95*: 1049–1065.

9- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41,* 1040-1048.

10- Dweck, C. S., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95,* 256–273.

11- Glynn, S.M., &Koballa, T.R. Jr., (2006). Motivation to learn in college science. In J.J. Mintzes&W.H. Leonard (Eds.), Handbook of college science teaching (pp. 25–32). Arlington,VA: National Science

12- Glynn, S.M., Taasoobshirazi, G., & Brickman, P. (2007). Nonscience majors learning science: A theoretical model of motivation. Journal of Research in Science Teaching, 44, 1088–1107.

13- Haussler, P., & Hoffmann, L. (2002). An intervention study to enhance girls' interest, self-concept, and achievement in physics classes. *Journal of Research in Science Teaching, 39*(9), 870-888.

14- Keys, T. D., Conley, A. M., Duncan, G. J., &Domina, T. (2012). The role of goal orientations for adolescent

mathematics achievement. *Contemporary Educational Psychology, 37*, 47-54.

15- Mazlo, J., Dormedy, D.F., Neimoth-Anderson, J.D., Urlacher, T., Carson, G.A., &Kelter, P.B. (2002). Assessment of motivational methods in the general chemistry laboratory. Journal of College Science Teaching, 36, 318–321

16- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*, 328-346.

17- Orbach, R. (2005). The case for science: Economic growth, scientific literacy, and intellectualexcitement. Retrieved September 9, 2007 fromhttp:/ /www.science.doe.gov/Sub/speeches/Presentations

18- Osborne, J., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and itsimplications. International Journal of Science Education, 25(9), 1049 – 1079.

19- Pajares, F. (2001). Self-efficacy beliefs in academic settings. Reviewof Educational Research, 66, 543–578.

20- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. Theory into Practice, 41, 116–125.

21- Pajares, F., &Schunk, D.H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), Self-perception (pp. 239–266). London: Ablex Publishing

22- Simpson, R. D., & Oliver, J. S. (1990). A summary of major influences on attitude toward and achievement in science among adolescent students. Science Education, 74(1), 1 – 18.

23- Sjuberg, S. (2002). Science and technology education current challenges and possible solutions. In E. Jenkins (Ed.), *Innovations in Science and Technology Education* (Vol. VIII). Paris: UNESCO.

24- Teachers Association Press.

25- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), pp.

26- Wigfield, A. &Eccles, A. J. (2002). Students' motivation during the middle-school years. In J. Aronson (Ed.). *Improving Academic Achievement: Impact of*

psychological factors on education, (pp. 159-184). San Diego, Cal.: Academic Press.

27- Zimmerman, H. T. (2012). Participating in science at home: Recognition work and learning in biology. Journal of Research in Science Teaching, 49(5), 597 – 630.