

الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي

دراسة في ضوء بعض المتغيرات

Motivation to learn among secondary school students

A study in the light of some variables

أ. بن مريجة مصطفى. (جامعة مستغانم)

أ. مداحي العربي. (جامعة غليزان)

ط.د. شادلي عمار (جامعة سعيدة)

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى دراسة الفروق في الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية، قلق الامتحان) بين الذكور والإناث لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، على عينة عشوائية قوامها 756 تلميذا و تلميذة، بواقع 311 ذكرا و 445 أنثى، و استخدم لهذا الغرض مقياس الدافعية للتعلم لبنتريش وآخرون (Pintrich et al, 1991)، وأسفرت المعالجة الإحصائية عن وجود فروق في أبعاد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية، قلق الامتحان) بين الذكور والإناث.

الكلمات المفتاحية: الدافعية ، التعلم.

Abstract:

This research aims to study the differences in learning motivation (control of learning, self-efficacy, exam anxiety) between boys and girls students of secondary school level, on a random sample of 756 students, with 311 boys and 445 girls, where the researcher has used the learning motivation scale of Pintrich and al (1991), The data gathered interprets the existence of differences which are statically significant regarding the dimensions of learning motivation (learning control, self-efficacy, and exam anxiety) between boys and girls.

Key Words : Learning , motivation.

مقدمة:

عرفت المنظومة التربوية في الآونة الأخيرة عدة إصلاحات الغرض منها تحسين مخرجات التعلم في كل مرحلة تعليمية لمواكبة متطلبات العصر وما يجري في العالم من تطورات وأحداث من جهة والمحافظة على موروثنا الثقافي الذي يميزنا عن باقي المجتمعات من جهة أخرى، حيث ركزت هذه الإصلاحات على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية بتبني مناهج تتناسب مع قدراته العقلية وتدفعه إلى إشباع حاجاته النفسية والمعرفية، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين في كل مرحلة نمائية، إلا أن واقع المدرسة لا يزال يبعث على الحيرة والتساؤل عندما نلاحظ سلوك التلاميذ وهم ذاهبون إلى المدرسة أو داخل الصف خلال نشاطاتهم التعليمية، حيث تختلف هذه السلوكيات من تلميذ لآخر مما يدل على وجود فروق في مستويات الدافعية للتعلم لديهم وهذا ما يدعونا إلى البحث في هذا المجال، إذ لا يمكن تحقيق النجاح في أي نشاط أو عمل دون وجود دافعية مناسبة لذلك. وهذا ما يدفعنا كباحثين إلى دراسة موضوع الدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي لأنها مرحلة حاسمة لأنها بوابة الالتحاق بالتعليم الجامعي ورسم الطريق للتخصص المرغوب أو مهنة المستقبل وحرية لأنها تتزامن مع مرحلة المراهقة وما يصاحبها من تغيرات فسيولوجية ونفسية واجتماعية عند المراهق،

إشكالية الدراسة:

إن سلوك الإنسان في أي موقف من مواقف الحياة معقد للغاية وليس من السهل فهمه وتحليله، إلا أن الدراسات والأبحاث في هذا المجال تتفق على أن هناك دافع وراء كل سلوك، هذه الدوافع منها ما هو مرتبط بحالة الفرد الداخلية (كميوله، حاجاته و اتجاهاته) ومنها ما هو مرتبط بالبيئة الخارجية (كالحافز، الثواب، البيئة المحيطة) وبما أن التعلم هو كل تغيير أو تعديل في السلوك فإن موضوع "الدافعية للتعلم" شغل اهتمام العديد من الباحثين في الدراسات التي تعنى بالمجال التربوي والنفسى من أجل إيجاد حلول مناسبة للمشاكل التي تعاني منها المدرسة و الخروج بها إلى بر الأمان، وذلك بوضع مناهج وبناء استراتيجيات تعليمية كفيلة بتحقيق حاجات المتعلم و تتلاءم مع قدراته عبر مراحل النمو التي يمر بها سواء من الجانب النفسي، الفسيولوجي، الاجتماعي أو الانفعالي، والوصول إلى مخرجات تعليمية تتوافق مع متطلبات عالم الشغل في ظل التطورات التكنولوجية السريعة التي يعرفها العالم والأهداف المستقبلية المراد تحقيقها.

والدافعية للتعلم هي مفهوم افتراضي يظهر من خلال ملاحظة سلوك المتعلم وهو يقوم بواجباته المنزلية أو في طريقه إلى المدرسة أو داخل الصف في إقباله على عملية التعلم بحماس و بذله للجهد الكافي و التركيز في الموقف التعليمي إلى غاية الوصول إلى الهدف التعليمي. و في ذات أكد كيلر (Keller, 1987) على أهمية الدافعية وطرق إثارتها، والمحافظة على استمراريتها و بذل الجهد والمثابرة في تحقيق نتائج التعلم، وأن عدم تحقيق هذه النتائج يعود سببه إلى تباين في مستوى الدافعية لدى المتعلمين والفروق الفردية لديهم، ويرجع غياب أو ضعف الدافعية إلى عدم قدرة المعلمين على إثارة الدافعية لدى متعلمهم وتحفيزهم على بذل الجهد والمثابرة خلال عمليات التعلم. (الزغول، 2007: 100)

و ترى العزة (2005) أن الدافعية تمثل الرغبة في إحراز النجاح و التفوق و تجنب الفشل في مختلف المهام التي تحتاج إلى تقييم الذات. و هنا تعتبر الدافعية للتعلم مهمة جدا لدى المتعلم حيث يحقق من خلالها ذاته و أهدافه و مستقبله الدراسي. (خنيش، 2015: 112)

و تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها تسلط الضوء على موضوع الدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي و دراسة الفروق في الدافعية للتعلم بين الذكور و الإناث و خاصة في مرحلة المراهقة و هي مرحلة حرجية لما يطرأ خلالها من تغيرات جسمية، نفسية واجتماعية و انفعالية تميز الذكور عن الإناث.

كما تهدف هذه الدراسة إلى معرفة الفروق في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي بين الذكور و الإناث، و لذا فإن موضوع البحث يتمحور في الإجابة عن الإشكالية التالية:

هل هناك فروق دالة إحصائية في أبعاد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية، قلق الامتحان) لدى تلاميذ الطور الثانوي بين الذكور والإناث؟

و تندرج ضمن هذه الإشكالية التساؤلات التالية:

1- هل هناك فروق دالة إحصائية في بعد (التحكم في التعلم) لدى تلاميذ الطور الثانوي بين الذكور و الإناث؟

2- هل هناك فروق دالة إحصائية في بعد (الفعالية الذاتية) لدى تلاميذ الطور الثانوي بين الذكور و الإناث؟

3- هل هناك فروق دالة إحصائية في بعد (قلق الامتحان) لدى تلاميذ الطور الثانوي بين الذكور و الإناث؟

فرضيات البحث: على ضوء التساؤلات المطروحة تمت صياغة الفرضيات التالية:

هناك فروق دالة إحصائية في أبعاد الدافعية للتعليم (التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية، قلق الامتحان) لدى تلاميذ الطور الثانوي بين الذكور والإناث.

و هذه الفرضية تتضمن ما يلي:

1- هناك فروق دالة إحصائية في بعد (التحكم في التعلم) لدى تلاميذ الطور الثانوي بين الذكور والإناث.

2- هناك فروق دالة إحصائية في بعد (الفعالية الذاتية) لدى تلاميذ الطور الثانوي بين الذكور والإناث.

3- هناك فروق دالة إحصائية في بعد (الفعالية الذاتية) لدى تلاميذ الطور الثانوي بين الذكور والإناث.

التعاريف الإجرائية:

الدافعية للتعليم: هي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الدافعية للتعليم لبنتريش وآخرون (Pintrich et al, 1991) و يتضمن الأبعاد (التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية، قلق الامتحان).

تعريف الدافعية:

- تعريف الهنداوي والزغول (2002):

حالة توتر أو عدم توازن داخلي تحدث بفعل مثيرات داخلية أو خارجية يتولد عنها سلوك ويتم توجيهه ومدته بالطاقة اللازمة ريثما يتحقق إشباع الحاجة أو الوصول إلى حالة التوازن و تحقيق الغرض الذي يرتبط بها . (الزغول و المحاميد، 2007: 96)

تعريف الدافعية للتعليم:

اختلفت التعاريف الدافعية للتعليم باختلاف اتجاهات الباحثين والنظرية التي يتبناها الباحث، و ورد في هذا الصدد :

- تعريف الدافعية للتعليم (النظرية السلوكية):

الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم التي تحرك سلوكه و أدائه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية محددة. (بيلر وسناومان Biehler & Snowman ، 1990: 519)

- الدافعية للتعليم (النظرية المعرفية):

حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناءه المعرفية ووعيه وانتباهه وتلح عليه لمواصلة أو استمرار الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفية معينة (بيلر وسناومان ، 1990: 520)

4- الدافعية للتعليم (النظرية التحليلية):

أما الدافعية للتعليم من وجهة نظر التحليلية "فترى أن غاية المتعلم من أي سلوك يجريه هو تحقيق السعادة وتجنب الألم ، ولذلك فان سلوك الفرد ومن ضمنه تعلمه يسعى نحو تحقيق هذه الغاية" ولابد من توفر مفاهيم وخبرات سابقة ضرورية لها. (جانيه Gagné ، 1977: 182)

5- الدافعية للتعليم (النظرية الاجتماعية المعرفية):

يعرفها كل من (شانك Schink ، 1990) و (وينر Weiner ، 1990) و(ريان فيو Ryan Vio ، 1994) أنها: "حالة ديناميكية لها أصولها في إدراكات المتعلم عن نفسه وعن محيطه والتي تحته أو تحرضه أو تلح عليه لاختيار نشاط معين والإقبال عليه والاستمرار في إتمامه لأجل تحقيق هدف معين.

ويتضمن هذا التعريف للدافعية للتعليم من وجهة نظر اجتماعية معرفية ما يلي:

1- نظرة ديناميكية تتغير باستمرار.

2- من خلالها تتفاعل إدراكات التلميذ، سلوكاته ومحيطه.

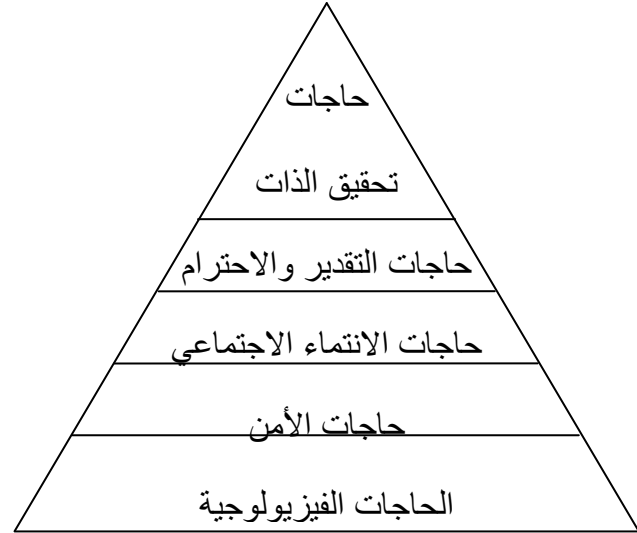
3- لغرض بلوغ هدف معين. (كيلر Keller ، 1987) عن (الزغول، 2007: 100)

تعريف قوتفريد (Gottfried, 1994): يشير مفهوم الدافعية للتعليم حسب قوتفريد الى مثابة الطلاب و استمتاعهم بالتعلم والاهتمام بكل ما هو جديد، و حب الاستطلاع و التواصل في التعلم و انجاز المهمة الصعبة و إدراك الكفاءة و التفوق في الأعمال التي يقومون بها. (Gottfried , 1994 : 18)

النظريات المرتبطة بالدافعية:

أ- النظرية الإنسانية لـ ماسلو (Maslo) :

يعد ابرهام ماسلو (A. Maslo) من أبرز مؤسسي الاتجاه الإنساني في علم النفس، حيث اقترح نظريته للدوافع اشتهرت باسم هرم ماسلو للحاجات، أكد من خلالها أن هناك عددا من الحاجات النمائية المتباينة تؤدي دورا مهما في دافعية الإنسان. وجاءت هذه النظرية بمثابة انتقاد لكل من المدرسة التحليلية والتي اعتبرت أصول السلوك بيولوجية تتمثل في غرائز الموت والحياة، والمدرسة السلوكية التي اعتبرت السلوك مدفوعا بعوامل كالتعزيز والحرمان والخوف والمكافآت. وتركز هذه النظرية على تأثير سلوك الإنسان وفقا لمفهوم الحاجات أي أن كل سلوك وراءه حاجات معينة كما هو مبين في الشكل الاتي:



الشكل رقم (1) هرم ماسلو للحاجات

يرى ماسلو من خلال الشكل السابق رقم (9) أن مفهوم تحقيق الذات مفهوم نمائي يسعى المتعلم الى تحقيقه، و لن يتأتى له ذلك الا إذا أتم اشباع حاجاته الأساسية المتمثلة في تحقيق الصحة الجسمية و النفسية، و حدد ماسلو خمس حاجات أساسية رتبها هرميا من قاعدة الهرم الى أعلى الهرم وهي: الحاجات الفسيولوجية ، حاجات الأمن ، حاجات الحب و الانتماء، حاجات تقدير الذات وفي أعلى الهرم نجد حاجات تحقيق الذات. و لاختبار هرم ماسلو تخيل أن لدى المتعلم نقص في حاجة من الحاجات السابقة و كيف سيؤثر ذلك على آدائهم فعلى سبيل المثال المتعلم الجائع لن يكون جادا في عملية التعلم لأن الجوع سيتغلب على كل اهتماماته، و بالمثل سيجد المتعلم الخائف صعوبة في التركيز في نشاطه التعليمي، و المتعلم الذي يشعر بالعزلة و الرفض الاجتماعي سوف يرفض المشاركة في الأنشطة الصفية. و إذا شعر المتعلم بعدم الاحترام و التقدير من قبل المعلم و الآخرين فسوف يكون عرضة للقلق و عدم الارتياح مما يؤثر سلبا على إقباله و مثابرته في الأنشطة التعليمية (غباري، 2008: 75)

ب- نظرية التنافر المعرفي لفستنجر (Festinger):

قام فستنجر (Festinger, 1957) بتطوير هذه النظرية حيث أكد فيها بان دافعية الأفراد نحو تحقيق التوازن المعرفي أو التآلف المعرفي ينشأ نتيجة لعدم التوازن المعرفي، وعليه تنشأ حالة التنافر المعرفي عندما يقوم الشخص بسلوك يتعارض مع الأنا الأعلى أو المثل العليا لديه، مما يدفعه إلى ممارسة سلوك لكي يصل إلى حالة التآلف المعرفي، أي عندما يقوم الفرد بسلوكات مخالفة لمثله العليا يبدأ يبحث عن مبررات لسلوكاته. (محمود بن يونس، 2007: 113)

د- نظرية دينامية السمات في الدافعية لكاتل (Cattell):

هدف كاتل (Cattell) إلى ضبط العوامل التي على أساسها يمكن تفسير السلوك البشري الذي أطلق عليه اسم الشبكة الدينامية. قام كاتل Cattell بدراسته مستخدما منهج التحليل العامل وهو منهج إحصائي يهدف معرفة أنواع السلوك التي ترتبط مع بعضها البعض ، ولقد انتهى بذلك إلى وجود فئتين متنوعتين من العوامل ذات التأثير الدافعي:

الفئة الأولى: خاصة بعوامل الطاقة الحيوية المحركة مع ما يصاحبها من النزعات الوجدانية.

الفئة الثانية: فأطلق عليها اسم عوامل "العاطفة" ويعني بها مصدر الدافعية التي اكتسبها الفرد.

وتتضمن هذه النظرية ثلاثة أبعاد هي:

أ- تشير هذه النظرية إلى المنشأ الحيوي للدافعية والذي يقوم على أساس عامل اجتماعي (أي أن أصول الدافعية توجد في العمليات الاجتماعية)

ب- تقدم هذه النظرية مقاييس للسمات الأساسية للدافعية.

ج- تقدم تفسيرات علمية موضوعية لحالات اضطرابات في شدة الدافعية.

هـ- نظرية الحافز-الباعث لـ كلارك هل (Clark Hull) :

وتقوم هذه النظرية على افتراض انه عندما تستثار الحالة الداخلية للحافز يصبح الفرد مدفوعا للقيام بالسلوك الذي يقود إلى تحقيق الهدف الذي يعمل على خفض شدة الحافز ومكونات الدافعية في ظل نظرية الحافز هي:

1. حالة الحافز

2. الهدف الموجه للسلوك الذي تستثير حالة الحافز

3. تحقيق الهدف الملائم

4. خفض حالة الحافز والوصول للإشباع عندما يتم تحقيق الهدف

ويعتبر كلارك هل Clark Hull من رواد نظرية الحافز حيث ينظر هل إلى الحافز على انه متغير وسيط بين المعاناة التي تستثيرها الحاجة والسلوك الخافض أو المشبع للحاجة أو الاستجابة التي تحقق الهدف والتي تعمل على خفض أو اختزال الحاجة.

ويوضح الشكل التالي العلاقة بين الحاجة، الحافز والسلوك:

اختزال الحاجة ← السلوك ← الحافز ← الحاجة ← حالة المثير الدافعي

(حرمان، جوع) (طعام، ماء) (متغير وسيط) استجابة الإشباع والارتياح

الشكل رقم (2) يوضح تصور "هل Hull" للحافز والدافعية

(الزيات، 1996 : 461)

هـ- نظرية العزو (الأسباب) لـ هايدر (Haider) :

العزو هو آلية معرفية يستطيع الفرد بواسطتها إعطاء معنى لحدث ما بعد إدراكه وذلك من خلال ربطه بأسبابه وأصوله (نور الدين وآخرون، 1998: 4)

يعود أصل النظرية إلى العالم الألماني هايدر (Haider) إذ يرى أن الإنسان ليس مجرد مستجيب للحوادث كما هو الحال في النظرية السلوكية، إنما مفكرا في سبب حدوثها وأن سلوك الفرد في الحاضر هو الذي يؤثر على سلوكه مستقبلا ويرى هايدر أن الأفراد يقومون بالعزو لأسباب نجاحهم أو فشلهم. وهو عبارة عن ربط السلوك بالظروف والعوامل التي أدت إليه، حيث أن إدراك الفرد لسبب يؤدي إلى مساعدته على التحكم في ذلك الجزء من البيئة حتى وإن لم تكن تلك المعتقدات حقيقة (قطامي، 2000: 185)

ووفقا لهذا السياق المعرفي يقوم الفرد بتفسير نجاحه أو فشله على نحو يحفظ له توازنه المعرفي و النفسي.

واقترح وينر (Weiner) أربعة عوامل كتفسيرات سببية للنجاح أو الفشل وهي:

1- البعد الداخلي/الخارجي

2- البعد الثابت/المتغير (قيقليون وآخرون، 1990 : 201)

فعزو النجاح أو الفشل لعوامل القدرة والجهد هي عزوات داخلية، لكن عامل القدرة ثابت أما الجهد فهو متغير في الزمن.

كما أن عزو النجاح والفشل لعوامل صعوبة المهمة والحظ هي عزوات خارجية، إلا أن الأول (صعوبة المهمة) ثابت أما الثاني (الحظ) فهو متغير ويرى وينر (Weiner) أن هذه الأبعاد مهمة في تحديد دافعية الفرد ويضرب أمثلة على ذلك عن علاقة الشعور بالرضى وتقدير الذات و العزو الذي يرافقهما والشعور بالإثم والخجل و العزو الذي يرافقهما أسباب داخلية يؤدي إلى الشعور بالفخر وتقدير الذات.

أما عزو الفشل لأسباب خارجية فيؤدي إلى الشعور بالغضب بينما عزو النجاح لأسباب خارجية يؤدي إلى الاعتراف الجميل (قطامي، 2000 : 187)

و- نظرية العجز المتعلم أو المكتسب لـ سليجمان (Seligman):

لاحظ سليجمان (Seligman) ان تعرض الفرد لموقف ضغط لا يستطيع السيطرة عليه يقوده إلى تجنب القيام بأي سلوك حتى لو كان بإمكانه التحكم فيه لو قام بذلك السلوك (قطامي و قطامي، 2000: 185)

فقد افترض سليجمان بأن الفرد يتعلم العجز أي تجنب القيام بأية محاولة ويصبح ذلك ملمحاً من ملامح أدائه في المواقف المشابهة أي يصبح العجز متعلماً. (عبد الرحمان عدس، 1999:456)

وعرف ماير Maier العجز المتعلم على انه: "حالة تعلمت العضوية فيها النتائج غير متحكم بها بواسطة الاستجابات الصادرة عنها، الشيء الذي ينتج عنه نوع من السلبية تجاه المثيرات المزعجة المحتملة" (ليوري Lieury، 2004:284)

وهذا مرتبط بنظريات التعلم ونظرية الإشراف خاصة، حيث ينظر في هذه الحالة إلى العلاقة بين الاستجابة والنتيجة على أنها الاحتمال الشرطي لظهور النتيجة.

فكل سلوك يتبعه اثر ايجابي يكون ذلك بمثابة التعزيز المستمر له، أما السلوك الذي لا يحدث أثراً أو نتيجة يتجه إلى الانطفاء.

ز- نظرية التقييم المعرفي ل إدوارد ديسي وريتشارد ريون (Deci,E et Ryan ,R) :

قام ادوارد ديسي وريتشارد ريون Deci.e et Ryan.R بالتحقق من علاقة دمج أثر الكفاءة المدركة (الفعالية الذاتية عند باندورا) بالعوائق التي تعرض على الفرد من المحيط واقترحا نظرية التقويم المعرفي التي مفادها أن دافعية الفرد تتطور وتأخذ أشكالاً مختلفة بتفاعل نوعين من الحاجات: الكفاءة المدركة والضبط الذاتي ويوضح الشكل كيف تتفاعل متغيرات الكفاءة المدركة والضبط الذاتي و أثر ذلك على الدافعية لدى الأفراد.

نلاحظ من خلال الشكل ظهور حالة ثالثة والمتمثلة في حالة غياب الدافعية أو ما يسمى بمستوى الصفر للدافعية والتي تظهر عندما يفقد الفرد السيطرة على نتائج سلوكه ويدرك عدم جدواها وهو ما يعرف بحالة العجز.

وصف المقياس المستخدم:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على مقياس الدافعية للتعلم لبنتريش وآخرون (Pintrich et all,1991) ترجمة الباحث بمساعدة مجموعة من الأساتذة* وهو عبارة عن مقياس يتكون من 31 بنداً، كل بند عبارة عن جملة ناقصة تليها 7 فقرات مكملتها، ويتكون من ستة أبعاد:

(1) توجه الهدف الداخلي: ويتكون من البنود ذات الأرقام التالية: 1، 16، 22، 24.

(2) توجه الهدف الخارجي: وتشمل البنود المرقمة كما يلي: 7، 11، 13، 30.

(3) التحكم في التعلم: ويتكون من البنود المرقمة كما يلي: 2، 9، 18، 25.

(4) قلق الامتحان: ويشمل البنود المرقمة كما يلي: 3، 8، 14، 19، 28.

(5) الفعالية الذاتية: ويتكون من البنود ذات الأرقام: 5، 6، 12، 15، 20، 21، 29، 31.

(6) قيمة المهمة: ويشمل البنود ذات الأرقام: 4، 10، 17، 23، 26، 27.

ج-2- طريقة إعطاء الأوزان:

يتم إعطاء الأوزان بتتبع تدرج الدرجات، حيث تعطى البنود ذات الاتجاه الايجابي الدرجات من 1 إلى 7 على التوالي. في حين تعطى البنود السالبة و هي البنود رقم: 3، 8، 14، 19، 28 الدرجات من 7 إلى 1 بالترتيب، و على هذا الأساس تكون ادنى درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد هي 31، وأعلى درجة يمكنه الحصول عليها هي 217.

تشير الدرجة العالية إلى المستوى المرتفع للدافعية للتعلم.

الخصائص السيكومترية للمقياس المستخدم:

أ- الثبات:

تم التأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقة الاتساق الداخلي و ذلك بحساب معامل ألفا لكرامباخ لكل بعد مع المقياس ككل، حيث توصل الى النتائج الموضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (1) يوضح حساب معامل ألفا لكروباخ لأبعاد مقياس الدافعية للتعلم

الأبعاد	معاملات الثبات
توجه الهدف الداخلي	0,26
توجه الهدف الخارجي	0,21
قيمة المهمة	0,23
التحكم في التعلم	0,68
الفعالية الذاتية	0,74
قلق الامتحان	0,79

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (1) أن معامل الثبات ألفا لكروباخ لم يبلغ قيم كافية في الأبعاد (توجه الهدف الداخلي، توجه الهدف الخارجي، قيمة المهمة) حيث تراوحت قيمها ما بين 0,21 و 0,26. أما الأبعاد (التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية، قلق الامتحان) فقد بلغ معامل الثبات القيم التالية: 0,69، 0,74، 0,79 وهي قيم جيدة تفي بالغرض الذي أستخدمت لأجله.

ب- الصدق:

استخدم الباحث لحساب صدق المقياس طريقة الصدق التلازمي، حيث قام بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على مقياس الدافعية للتعلم و درجاتهم التي حصلوا عليها على مقياس الدافع للإنجاز لهارمينز ترجمة عبد الفتاح موسى (1986)، حيث بلغ معامل الارتباط 0,43 وهي قيمة جيدة تؤكد صدق المقياس.

الدراسة الأساسية:

عينة الدراسة الأساسية:

قام الباحث باختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية، حيث بلغت عينة الدراسة الأساسية 756 تلميذا وتلميذة في الطور الثانوي بواقع 311 ذكرا و هو ما يمثل نسبة 41,14% من المجموع الكلي، و أن عدد الإناث بلغ 445 أنثى و هو ما يعادل نسبة 58,86% من المجموع الكلي. وعليه فإن حجم الإناث يفوق حجم الذكور.

إختبار فرضية الدراسة:

تنص الفرضية على أن هناك فروقا دالة إحصائية في أبعاد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية، قلق الأمتحان) لدى تلاميذ الطور الثانوي بين الذكور و الإناث.

أ- التحكم في التعلم:

الجدول رقم (2) يبين حساب الفرق في التحكم في التعلم بين الذكور و الإناث:

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
أنثى	438	22,55	4,244	3,11	دال عند 0,01
ذكر	304	21,56	4,229		

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (2) وجود فرق دال إحصائية عند مستوى الدلالة 0,01 في التحكم في التعلم بين الذكور والإناث.

ب - الفعالية الذاتية:

الجدول رقم (3) يبين حساب الفرق في الفعالية الذاتية بين الذكور والإناث:

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
أنثى	434	43,55	7,709	2,83	دال عند 0,01
ذكر	302	41,91	7,789		

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (3) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0,01 في الفعالية الذاتية بين الذكور والإناث.

ج - قلق الامتحان:

الجدول رقم (4) يبين حساب الفرق في قلق الامتحان بين الذكور والإناث:

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
أنثى	433	15,84	6,459	3,64	دال عند 0,01
ذكر	303	17,59	6,337		

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (4) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0,01 في قلق الامتحان بين الذكور والإناث.

يتبين من خلال الجداول السابقة رقم (2، 3، 4) أن هناك فروق دالة إحصائية في أبعاد الدافعية للتعلم بين الذكور والإناث. و عليه فإن الفرضية قد تحققت.

تفسير النتائج:

تنص الفرضية على أن هناك فروق دالة إحصائية في أبعاد الدافعية للتعلم بين الذكور والإناث، حيث كشفت المعالجة الإحصائية كما هو مبين في الجداول رقم (20، 21، 22) عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) في أبعاد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية، قلق الامتحان).

و تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه هارينش و ريان (Harinch et Rayan 1983) حيث قاما بتطبيق مقياس الدافعية والزوج للفشل والنجاح على عينة قوامها 9582 تلميذا من أمريكا و 1700 تلميذا من اليابان، بمتوسط عمري يقدر ب 16 سنة تقريبا، حيث أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية في الدافعية بين الذكور والإناث (أبو شقة، 2008: 144).

و تتشابه هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها فاروق عبد الفتاح موسى (1984) من خلال دراسة على عينة قوامها 499 طالبا و طالبة ينتمون إلى الجامعة السعودية، يتوزعون من حيث الجنس إلى 362 ذكرا و 137 إناثا، حيث توصل إلى وجود فروق دالة إحصائية في الدافعية بين الذكور والإناث (أبو شقة، 2008، 144).

كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة خضير (2016) و التي هدفت إلى الكشف عن مستوى دافعية القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية و المتوسطة في محافظة أربد و ما إذا كان ذلك يختلف باختلاف متغيري الصف و الجنس، و الكشف عن العلاقة بين دافعية القراءة و بيئة الصف الاجتماعية. و تكونت عينة الدراسة من 574 طالبا و طالبة من طلبة الصف الخامس و السادس و السابع الأساسية في محافظة أربد تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، و لتحقيق هدف الدراسة استخدم مقياس دافعية القراءة (MRQ) لبيكر و ويفيلد (Baker & Wigfield, 1999) و أظهرت النتائج وجود فروق دالة في مستوى دافعية القراءة ككل و أبعادها الفرعية بين الذكور و الإناث. (خضير، 2016: 375) في حين تختلف النتيجة التي توصل إليها الباحث مع ما توصلت إليه قوتفرايد (Gotfrid 1985) في دراستها من خلال تطبيقها لقائمة الدوافع الأكاديمية على عينة من التلاميذ من المستوى الرابع إلى المستوى التاسع، حيث أبانت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لدى التلاميذ في الدافعية في مواد القراءة و الرياضيات و الدراسات الاجتماعية. (حسن، 1998: 55)

كما تختلف النتيجة التي توصل إليها الباحث مع نتيجة دراسة روثر و سميث و هال (Rother et Smith et Hul, 2005) على عينة من تلاميذ الثانوي قوامها 1030 تلميذا و تلميذة ينتمون الى 12 ثانوية، حيث توصلوا الى نتيجة مفادها عدم وجود فروق في الدافعية بين الذكور و الاناث (عبد الباسط، 2005: 84)

و يعزو الباحث هذه النتيجة الى الاختلاف في الاساليب المستخدمة لتحقيق الذات بين الذكور و الاناث و خاصة في مرحلة المراهقة، حيث أنه من بين العوامل التي تحدد مساراتها عامل التنشئة الاجتماعية التي تعرض لها كل فرد، حيث ترى الأنثى أن تحقيق النجاح و التفوق في دراستها هو السبيل الوحيد لتحقيق مكانة مرموقة لها في المجتمع و بالتالي فهي تعمل على التركيز في دراستها و تبذل قصارى جهدها في فهم المقررات الدراسية و انجاز الواجبات في وقتها المحدد و تسعى الى تأكيد ذاتها و كسب رضى و احترام أقرانها و معلمها و أفراد أسرتها، هذا ما يجعلها تشعر بالارتياح و الطمأنينة داخل الوسط المدرسي، أما الذكور فيسعون الى تحقيق ذواتهم من خلال تحقيق انتمائهم الاجتماعي سواء داخل الصف أو خارجه، كما يمكن أن يرجع هذا التباين بين الذكور و الإناث الى طبيعة المجتمع الذي يمنح البنين الحرية في التنقل و زيارة جماعة الرفاق أكثر من البنات اللواتي يرتبط تنقلهن أو زيارة إحدى الصديقات بقبول ذلك من طرف أفراد أسرهن و فقا لشروط محددة يجب التقيد بها و احترامها و الا رفض طلبهن. لذا ينشغل الذكور عن دراستهم مما يؤثر على دافعيتهم للتعليم، حيث ينتابهم الملل ويشعرون بالضيق و التوتر داخل الصف نتيجة عدم قدرتهم على التعامل أو التكيف مع ما تفرضه المدرسة من قوانين تضبط حركتهم و سلوكياتهم.

خلاصة:

عالجت هذه الدراسة موضوعا في غاية الأهمية نظرا للنتائج المتوصل إليها ولندرة هذا النوع من الدراسات خاصة في الوطن العربي عامة والمجتمع الجزائري خاصة، حيث تعتبر نتائج هذه الدراسة مرجعا مهما بالنسبة للفاعلين في المجال التربوي في بناء مناهج تعليمية وتسطير برامج تكوينية و إرشادية لفائدة الأساتذة و المرشدين من جهة و المتعلمين من جهة أخرى و خاصة في مرحلة المراهقة هذه المرحلة العمرية التي تعتبر في حد ذاتها مرحلة حرجة نتيجة للتغيرات الجسمية و الفسيولوجية التي يخبرها المراهقون و مساعدتهم على إيجاد الحلول لتخطي ما يعترضهم من مشاكل و صعوبات و الإقبال على التعلم و زيادة المثابرة لاستعادة توازنهم النفسي و الرفع من مستوى دافعيتهم للتعليم ، كما يبقى التفاعل الصفّي و ما يجري داخل الصف من علاقات الود و التفاهم و المساعدة بين المعلم و المتعلم من جهة و بين المتعلمين أنفسهم من جهة أخرى، و التنوع في استراتيجيات التعلم للقضاء على الملل والروتين بما يضمن إشباع حاجات المتعلمين من أهم العوامل التي تستثير دافعيتهم للتعلم و تكسيهم الثقة بالنفس و تعزز انتماءهم الاجتماعي للوصول الى تحقيق الذات و استثمار طاقاتهم لبلوغ أقصى درجات النجاح.

قائمة المراجع:

- 01- آلان، ليوري و فابيان، فانويي(2000)، الدافعية و النجاح المدرسي، ترجمة: محمد الطيب سعداني، مراجعة علال بن العزيمة، دمشق، المركز العربي للتعبير والترجمة والنشر.
- 02- ثائر أحمد غباري (2008) الدافعية النظرية و التطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان، الاردن .
- 03- حسن علي حسن (1998) سيكولوجيا الإنجاز، القاهرة، مكتبة النهضة العربية.
- 04 - خنيش، ليلى (2015) الضغوط النفسية و علاقتها بدافعية الانجاز و قلق الامتحان. مجلة الدراسات و البحوث الاجتماعية ، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي. الجزائر ع(1):100-113.
- 05 - رائد، محمود خضير و معاوية، محمود أبو غزال (2016) دافعية القراءة و علاقتها ببيئة الصف الإجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة في محافظة أربد. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج(12) ع(3): 375-396.
- 06 - سعدة إبراهيم أبو شقة (2007)، دافعية الانجاز، دراسة تنموية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية للنشر و التوزيع.
- 07 - عبد الباسط، متولي خضر(2005)، التدريس العلاجي لصعوبات التعلم و التأخر الدراسي، القاهرة، دار الكتاب الحديث.
- 08 - عبد الرحمن عدس (1998)، علم النفس التربوي، نظرة معاصرة. عمان، دار الفكر للطباعة و النشر.
- 09 - عماد، عبد الرحيم الزغول و شاكر، عقله المحاميد (2007) سيكولوجية التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الاردن.
- 10 - محمد محمود بن يونس (2007) سيكولوجية الدافعية و الانفعالات، عمان، دار المسيرة للنشر و التوزيع.
- 11 - وهبان، علي حسن(2008) ضغوط الحياة وعلاقتها بالاضطرابات السيكوسوماتية لدى طلبة الجامعة في البيئة العربية(اليمن-الجزائر) دراسة حضارية مقارنة، أطروحة دكتوراه. جامعة الجزائر2.
- 12 - يوسف، قطامي و آخرون (2000) تصميم التدريس. عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- 13- Biehler R. and Snowmen J. , (1990),Bpsychology Applied to teaching. Boston, Hougtor Mifflin.
- 14- Feenouillet,F(2003),Motivation.Memoire.Et Pedagogie.L'harmattan.
- 15- Gagne .R. (1977), The conditions of learning. N.Y : Holt rinchiart, Winston..
- 16- Gottfried,A(1994) Role of Parental Motivational Practices on Children Academic Interinsic Motivation and Achievement, Journal of educational Psychology, V(5):15-29.
- 17- Lieury ,A.(2004),Mémoire et Reussite Scolaire Dunad, Paris.