

جامعة البحرين

قسم علم النفس



كلية الآداب

الاتجاهات نحو دراسة مادة الكيمياء وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى
طلاب المرحلة الثانوية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية

رسالة مقدمة كجزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس الإرشادي

إعداد

حسن بن يحيى بن أحمد الحمالي

بكالوريوس كيمياء تربوي، جامعة الملك فيصل، السعودية، ١٩٩٨

إشراف

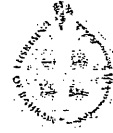
د. أحمد سعد جلال

أستاذ مشارك - قسم علم النفس

جامعة البحرين

مملكة البحرين

يونيه ٢٠١٤



جامعة البحرين
كلية الآداب
قسم علم النفس
برنامج ماجستير (علم النفس الإرشادي)

(لجنة المناقشة)

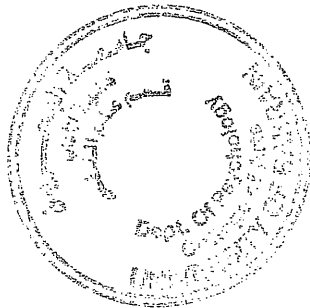
ناقش الطالب/ حسن يحيى أحمد الحمالي رقم جامعي ٢٠١٠١٠٨٧ الأطروحة التي تقدم بها للحصول على درجة الماجستير في: علم النفس الإرشادي.

والمعونة: "الاتجاهات نحو دراسة مادة الكيمياء وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية"

وذلك يوم: الخميس الموافق ٢٠١٤/٦/٥

وقد تشكلت لجنة المناقشة من الأساتذة الآتية أسمائهم:

الاسم	التوقيع
د. أحمد سعد جلال	مشرفاً ورئيساً
أ.د. محمد مقداد	ممتحناً داخلياً
أ.د. عادل العدل	ممتحناً خارجياً



ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو دراسة مادة الكيمياء، وكذلك التعرف على دلالة العلاقة بين الاتجاهات نحو دراسة مادة الكيمياء ودافعية الإنجاز، وقد طبقت الدراسة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية عدد أفرادها (٤٣٠) طالباً، اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية، ولتطبيق هذه الدراسة قام الباحث بتصميم أداتين، الأولى (مقياس الاتجاه نحو دراسة الكيمياء)، والثانية (مقياس الدافعية للإنجاز)، كانت نتيجة الصدق التكويني للأداة الأولى دالة إحصائياً عند ٠,٠١، وتراوحت معاملات ألفا بين (٠,٨٠ - ٠,٨٨) مما يفيد بثبات المقياس، وكانت نتيجة الصدق التكويني للأداة الثانية دالة إحصائياً عند ٠,٠١، وتراوحت معاملات ألفا بين (٠,٦١ - ٠,٨٢) مما يفيد بثبات المقياس، وجاءت النتائج أن اتجاه الطلاب نحو دراسة مادة الكيمياء إيجابي منخفض، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون وجد أن هناك علاقة ارتباط طردية دالة إحصائياً عند ٠,٠١ بين الاتجاه نحو دراسة مادة الكيمياء ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات، طلاب المرحلة الثانوية، الاتجاه نحو دراسة الكيمياء، الدافعية للإنجاز.

الإهداء

إلى والدي الحبيين اللذين بذلا كل غالٍ ونفيس لاجلي..

إلى زوجتي العزيزة التي تحملت ابتعادي وانشغالي وأنا أعد هذه الرسالة..

إلى وردتي حياتي (علي) و (زيننا) اللذين قصرت في منحهما بهجة الطفولة..

إلى من اغدق عليّ من نميره الزلال، ومن شذاه العبق..

إلى من قدم لي لباب علمه، وصافي جهده..

إليهم جميعاً أهدي هذا الجهد المتواضع.

الشكر والعرفان

أشكر الله عز وجل على توفيقه لي بإتمام هذه الرسالة، كما أشكر كل من كان له الفضل علي في دراستي لبرنامج الماجستير وأخص بالشكر رئيس قسم علم النفس الأسبق بجامعة البحرين د. شمسان المناعي ورئيسة القسم الحالية د. أماني الشيرواي، وأشكر د. أحمد سعد جلال الذي تفضل بالإشراف على هذه الرسالة، كما أشكر أ.د. عادل العدل لمناقشته للرسالة، وأشكر أ.د. محمد مقداد على تفضله بمناقشة هذه الرسالة ومراجعته لها، وأشكر كل أساتذتي في القسم الذين تعلمت منهم الكثير، كما أشكر مدراء المدارس والمرشدين الطلابيين الذين سمحوا لي بتطبيق هذه الدراسة في مدارسهم.

فهرس المحتويات:

الصفحة	الموضوع
أ	ملخص الدراسة باللغة العربية
ب	الإهداء
ج	الشكر والعرفان
د	فهرس المحتويات
ز	فهرس الجداول
ح	فهرس الأشكال
	الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة
٢	مقدمة
٤	مشكلة البحث
٥	أسئلة الدراسة
٥	أهداف الدراسة
٥	حدود الدراسة
٦	أهمية البحث
٦	مصطلحات الدراسة
	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
١١	أولاً/ الإطار النظري
١١	الاتجاهات النفسية
١١	طبيعة الاتجاهات
١٢	مكونات الاتجاهات
١٣	تكوين الاتجاهات
١٣	العوامل التي تؤثر في تكوين الاتجاهات
١٥	مراحل تكوين الاتجاهات
١٥	تعديل وتغيير الاتجاهات
١٦	أنواع الاتجاهات
١٨	وظائف الاتجاهات

الصفحة	الموضوع
١٩	أهداف الاتجاهات
١٩	خصائص الاتجاهات
٢٠	طرائق قياس الاتجاهات
٢١	بعض النظريات التي تفسر تكوين الاتجاهات
٢٣	الدافعية للإنجاز
٢٤	تصنيف الدوافع
٢٦	أبعاد الدوافع
٢٧	وظائف الدافعية
٢٨	انواع الدافعية للإنجاز
٢٨	العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز
٢٨	العوامل المسببة لدافعية الإنجاز عند إتكسون Atkinson
٢٩	قياس الدافعية
٣٠	دافعية الإنجاز والتعلم
٣١	بعض النظريات التي تفسر الدافعية
٣٧	ثانياً/ الدراسات السابقة
٤١	تعقيب على الدراسات السابقة
٤٢	فرضية الدراسة
	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات
٤٤	منهج الدراسة
٤٤	مجتمع الدراسة والعينة
٤٥	أدوات الدراسة
٤٥	مقياس الاتجاه نحو الكيمياء - الصدق - الثبات
٤٩	مقياس الدافعية للإنجاز - الصدق - الثبات
٥٢	الأساليب الإحصائية
	الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات
٥٤	الإجابة على سؤال الدراسة الأول (نتائج ومناقشة)
٦٠	الإجابة على سؤال الدراسة الثاني (نتائج ومناقشة)
٦١	تفسير نتائج الدراسة

الصفحة	الموضوع
٦٢	توصيات الدراسة
٦٣	الدراسات المقترحة
	قائمة المراجع
٦٤	أولاً/ المراجع العربية
٦٨	ثانياً/ المراجع الأجنبية
	الملاحق
	١- المقاييس في الصورة الأولى
	٢- المقاييس في الصورة النهائية
	٣- بيان بأسماء محكمي مقياس الدراسة
	٤- خطابات الموافقة
	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية

فهرس الجداول

الصفحة	الموضوع	رقم الجدول
٤٥	توزيع أفراد العينة على الصف الدراسي	١
٤٥	توزيع العبارات على أبعاد مقياس الاتجاه نحو الكيمياء	٢
٤٦	توزيع العبارات الموجبة والعبارات السالبة على أبعاد مقياس الاتجاه نحو الكيمياء	٣
٤٦	طريقة تصحيح العبارات الموجبة والعبارات السالبة	٤
٤٧	جدول ارتباط أبعاد مقياس الاتجاه نحو الكيمياء مع درجته الكلية	٥
٤٨	معاملات ألفا لمقياس الاتجاه نحو الكيمياء	٦
٤٩	توزيع العبارات على أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز	٧
٥٠	توزيع العبارات الموجبة والعبارات السالبة على أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز	٨
٥٠	طريقة تصحيح العبارات الموجبة والعبارات السالبة	٩
٥١	معاملات ارتباط أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز مع درجته الكلية	١٠
٥٢	معاملات ألفا لمقياس الدافعية للإنجاز	١١
٥٤	ترتيب أبعاد مقياس الاتجاه نحو دراسة الكيمياء	١٢
٥٦	ترتيب بنود البعد الأول: الاتجاه نحو الكيمياء بشكل عام لمقياس الاتجاه نحو الكيمياء	١٣
٥٧	ترتيب بنود البعد الثاني: الاتجاه نحو تطبيقات مادة الكيمياء بشكل عام لمقياس الاتجاه نحو الكيمياء	١٤
٥٩	ترتيب بنود البعد الثالث: الاتجاه نحو دروس وحصص مادة الكيمياء بشكل عام لمقياس الاتجاه نحو الكيمياء	١٥
٦٠	معامل ارتباط بيرسون بين اتجاهات الطلاب نحو دراسة مادة الكيمياء ودافعية الإنجاز	١٦

فهرس الأشكال

الصفحة	الموضوع	رقم الشكل
١٢	مكونات الاتجاهات	١
١٥	مراحل تكوين الاتجاهات	٢
١٨	وظائف الاتجاهات	٣
٢٤	تصنيف الدوافع	٤
٢٦	الخاصية الدورية للدوافع	٥
٣٢	ترتيب الحاجات عند ماسلو	٦

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

- مقدمة.
- مشكلة البحث.
- أسئلة الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- حدود الدراسة.
- أهمية البحث.
- مصطلحات الدراسة.

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

مقدمة:

يحتل موضوع الاتجاهات مكانة مهمة في الأدب التربوي والنفسي، لأن كل ما يوجد حول الفرد يمكن أن يكون موضوع اتجاهات، فهناك اتجاهات نحو الزواج المبكر، وزواج الأقارب، وتنظيم النسل، والتبرع بالأعضاء، والاختلاط وغير ذلك (حجازي، ٢٠٠٨).

فلاتجاهات أهمية كبيرة في علم النفس نظراً للصلة المتميزة بين الاتجاهات وسلوك الفرد، حيث أن الاتجاه فعلاً دافعياً يستثير السلوك ويوجهه بطريقة معينة (الهزايمة، ٢٠٠٩).

والدافعية التي تكمن وراء السلوك، هي القوى التي تدفع الأفراد نحو التعلم على هذا النحو أو ذاك، حيث أن السلوك يأتي نتيجة قوى تنبع من داخل الفرد وأخرى تصدر من خارجه، ومن القوى الداخلية المؤثرة الحاجات والميول والاتجاهات النفسية (جابر، ١٩٨٢).

إن دراسة الاتجاهات النفسية لها أهمية أكاديمية بحثية بقدر ما لها أهمية تطبيقية، والكثيرون من المهتمين بدراسة الاتجاهات النفسية يرون أن موضوع الاتجاهات هو محور علم النفس والدراسات السلوكية، وأن هناك صلة متميزة بين الاتجاهات وسلوك الفرد في مواقف حياته اليومية، كما يروا أن هناك علاقة بين الاتجاهات والدافعية، إذ يؤكد ثurstone أولوية الدافعية على الاتجاهات، وأنها تعميم لاستجابات الفرد تعميماً يدفع بسلوكه بعيداً أو قريباً من مدرك معين، وهناك من يرى أن الاتجاهات النفسية في مجموعها هي الدافعية التي تعتبر المحرك الأصلي للأفراد تجاه الأهداف، كما أن نيوكامب Newcamb يفرق بين الدافع والاتجاهات على النحو التالي:

١- الاتجاه أكثر شمولاً وعمومية من الدافع.

٢- الدافع يرتبط بالحالات التي ينشط فيها الفرد نحو تحقيق أهدافه (في: عبدالرحمن، ١٩٩٧).

إن للاتجاهات دوراً مهماً في حياة الإنسان بوصفه دافعاً وموجهاً للسلوك، فالاتجاه الإيجابي نحو موضوع ما يسهل تعلمه بينما السلوك السلبي يعيق التعلم، ويمكن القول أن تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة نحو موضوع دراسي معين قد ينمي لديهم الرغبة في تعلمه وقدرة على توظيف

ما تعلموه، وتدني تحصيل الطلبة في موضوع دراسي ما قد يعزى جزئياً لاتجاهاتهم السلبية نحو ذلك الموضوع، لا تقتصر على موضوع الدراسة فقط، بل قد تعمم لتشمل معلم المادة والمؤسسة التعليمية (التل، ١٩٩١).

إن الاتجاه مكتسب من خلال الخبرة وليس فطرياً أو وراثياً، وهو حالة ثابتة ثبوتاً نسبياً، لا يمنع من كون الاتجاه ديناميكياً متغيراً، والاتجاه ليس هو السلوك وإنما هو عامل مؤثر في سلوك الفرد، ويكون دائماً حول الموضوعات الجدلية لا إزاء الحقائق الثابتة، وتفيد معرفة الاتجاهات النفسية في كثير من الميادين، ففي الميدان التربوي تفيد الإدارة التعليمية في معرفة اتجاهات الطلاب نحو المواد الدراسية المختلفة (العيسوي، ٢٠٠٦).

ويرى المربون أن تطوير اتجاهات إيجابية نحو المدرسة وأنشطتها المتنوعة هو هدف مهم تسعى التربية إلى تحقيقه عند الطلاب، إلا أن الواقع يشير إلى عدم إنجاز هذا الهدف بالشكل المأمول (نشواتي، ١٩٨٥).

والمتتبع لحركة البحث العلمي في مجالات الاتجاهات، يلحظ اهتماماً لافتاً من الباحثين نحو المقررات الدراسية بشكل عام، كالرياضيات، والكيمياء، والأحياء مثلاً (الجندي وصادق، ٢٠٠٠، الباز، ٢٠٠١، حجازي، ٢٠٠٨، الشلبي، ٢٠١٠).

وبالحديث عن الاتجاهات نحو الكيمياء بشكل خاص، فالطالب الذي لديه اتجاهات إيجابية نحو الكيمياء سيقبل على دراستها، أما الطالب الذي لديه اتجاهات سلبية نحو الكيمياء سيحجم عن دراستها (حجازي، ٢٠٠٨).

وبالنظر بشكل عام في الدراسات السابقة يتضح أن اتجاهات الطلاب تميل أن تكون سلبية، وأن الطلاب لا يفضلون دراسة مادة الكيمياء لصعوبتها مما تسبب في تكون اتجاهات سلبية لديهم نحو المادة على مستوى دول الخليج العربي (الباز، ٢٠٠١).

مشكلة البحث:

تقوم الاتجاهات بدور بارز في تحديد سلوك الفرد، فالاتجاهات فعل دافعي يستثير السلوك ويوجهه وجهة معينة، فالإتجاه الإيجابي نحو الكيمياء ينمي للطالب الرغبة في التعلم، أما الإتجاه السلبي نحو الكيمياء قد يؤدي إلى تدني التحصيل وانخفاض الدافعية (النل، ١٩٩١).

إن اتجاهات الفرد وميوله ليست إلا نتاجاً للتعلم الرسمي وغير الرسمي، فمشاعر الطلاب واتجاهاتهم نحو المادة الدراسية وكذلك اتجاهاتهم نحو معلمهم تؤثر في قدراتهم على إنجاز المهام التعليمية (البصيلي، ١٩٩٠).

إن تطوير البيئة التعليمية وما يرافقها من مناهج ووسائل، يغير من اتجاه الطلاب نحو التعلم، فنجد في المملكة العربية السعودية اهتماماً واضحاً بتطوير مناهج التعليم وتحديثها في إطار الخطة العامة للمملكة وسعيها لمواكبة التطورات العالمية على مختلف الصعد.

وقد كان آخر تطوير للمناهج في الثلاث السنوات الأخيرة بين عامي ٢٠٠٩-٢٠١٢، والتي منها إدخال السلاسل الجديدة في العلوم والرياضيات العالمية المعروفة بـ"ماكجروهيل - Mc Graw Hill"، والتي أتت بأسلوب جديد في عرض المعلومة، مقترحة طرائق مختلفة للمعلم لشرح الدروس ومهتمة أكثر بالجانب العملي في المختبر، وهنا تبدو الحاجة إلى تقييم اتجاهات الطلاب حيال هذه المناهج، والتي من ضمنها منهج الكيمياء..

وقد لوحظ عدم ميل طلاب المرحلة الثانوية لمادة الكيمياء كمادة دراسية، وعدم التفكير في هذه المادة بمجالاتها المتعددة كمجال تخصص في الدراسة الجامعية، وميلهم في التفكير في تخصصات علمية أخرى، كما لوحظ انخفاض المستوى الدراسي نسبياً للطلاب في هذه المادة وذلك من خلال مؤشرات نتائجهم في مادة الكيمياء، مما استدعى إجراء هذا البحث محاولةً للتعرف على اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو مادة الكيمياء وعلاقتها بدافعية الإنجاز بصفقتها المحرك لتحقيق الأهداف التعليمية، وندرة البحوث حسب علم الباحث في هذا الجانب في البيئة التي سَتعمل فيها الدراسة، خصوصاً بعد تطوير المناهج وإدخال السلسلة الجديدة لـ" ماكجروهيل - Mc Graw Hill " في العلوم.

وبالتالي تتمثل مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

أسئلة الدراسة:

يمكن إيجاز أسئلة الدراسة فيما يلي :

١- ما اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية نحو دراسة مادة الكيمياء؟

٢- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الاتجاهات نحو دراسة مادة الكيمياء ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق مايلي:

١- التعرف على اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية نحو دراسة مادة الكيمياء.

٢- التعرف على دلالة العلاقة بين الاتجاهات نحو دراسة مادة الكيمياء ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة:

الحدود الجغرافية: اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الثانوية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على طلاب المرحلة الثانوية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الأول (٢٠١٣-٢٠١٤)

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على موضوع الاتجاهات نحو دراسة مادة الكيمياء وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث فيما يلي:

أ- الأهمية النظرية:

١- إن معرفة اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو مادة الكيمياء تساعد المعلم على اختيار الطرائق المناسبة لتعديل اتجاهات الطلاب.

٢- تعطي معرفة طبيعة علاقة اتجاهات الطلاب نحو مادة الكيمياء ودافعية الإنجاز صورة أوضح عن العملية التعليمية، مما يفيد في عملية التوجيه التعليمي والإرشاد التربوي.

٣- من المتوقع أن تمثل الدراسة وأدواتها إثراءً للمكتبة العلمية قد تساعد الباحثين في الدراسات المستقبلية في نفس موضوع الدراسة الحالية.

ب- الأهمية التطبيقية:

١- تساعد نتائج الدراسة الحالية في إعادة النظر في مناهج الكيمياء وتطويرها مع ما يرافقه من تطوير للمعلم والوسائل التعليمية.

٢- تساعد نتائج الدراسة المختصين في إعداد دورات تنمي عند الطالب دافعية الإنجاز.

مصطلحات الدراسة:

١- الاتجاه Attitude :

يعرفه ألبورت Allport بأنه حالة من الاستعداد العقلي والعصبي تنظمها الخبرة السابقة، وهذه الحالة توجه استجابات الفرد نحو كل الموضوعات أو الأشياء أو المواقف التي ترتبط بها (in: Fishbein, 1967).

كما يعرفه أحمد صالح (١٩٧٢) بأنه مجموعة استجابات القبول، أو الرفض التي تتعلق بموضوع جدلي معين قابل للمناقشة (صالح، ١٩٧٢).

ويعرف حامد زهران (١٩٧٧)، الاتجاه بأنه استعداد نفسي، وتهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة، أو السالبة نحو اشخاص، أو أشياء، أو موضوعات، أو مواقف، أو رموز في البيئة التي تثير هذه الاستجابة (زهران، ١٩٧٧).

كما يعرف أيكن (1982) Aiken الاتجاه بأنه استعداد متعلم من جانب الفرد، ليستجيب سلباً، أو إيجاباً لبعض الموضوعات، المواقف والمفاهيم (Aiken, 1982).

أما في قاموس إنجلش وإنجلش English&English فالاتجاه: هو استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي أو عصبي للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو اشخاص أو مواقف أو موضوعات (English&English, 1985).

ويعرف فاخر عاقل (١٩٨٨)، الاتجاه بأنه استعداد مسبق ثابت نسبياً ودائم للسلوك أو الاستجابة بطريقة ما تجاه الاشخاص أو الاشياء أو المؤسسات أو القضايا، بصورة إيجابية أو سلبية (عاقل، ١٩٨٨).

أما ثurstone فيعرف الاتجاه بأنه درجة الشعور الإيجابي أو السلبي المرتبط بالموضوعات السلوكية التي تكون محل جدل، كما عرف بوجاردس Bogardus الاتجاه بأنه الميل الذي ينحو بالسلوك قريباً من بعض عوامل البيئة أو بعيداً عنها ويضفي عليها معايير موجبة أو سالبة تبعاً لإنجذابه إليها أو نفوره منها، ويعرفه توماس وزنانكي Thomas & Znanieki بأنه الموقف النفسي للفرد حيال إحدى القيم والمعايير، أما جيلفورد Guilford فيعرفه بأنه استعداد خاص يكثر شيوعه في الأفراد، وهو مكتسب بدرجات متفاوتة ويدفعهم إلى الإستجابة لأشياء ومواقف معينة بطرق مختلفة يمكن أن يقال عنها أنها في صالحها أو ضدها (في: الكندري، ١٩٩٥).

كما يعرف عبد الرحمن عدس (١٩٩٨) الاتجاه بأنه مدى استعداد الفرد وميله إلى السعي في سبيل تحقيق هدف ما، والنجاح في تحقيق ذلك الهدف وإتقانه، إذ يتميز هذا الهدف بخصائص وسمات ومعايير معينة (عدس، ١٩٩٨).

ويعرف سعد عبد الرحمن الاتجاه النفسي بأنه تركيب عقلي نفسي أحدثته الخبرة الحادة المتكررة، ويتميز هذا التركيب بالثبات والاستقرار النسبي (عبد الرحمن، ١٩٩٧).

كما يعرفه أحمد اللقاني ويوسف الجمل بأنه حالة من الاستعداد العقلي تولد تأثيراً دينامياً على استجابة الفرد، وتساعد على إتخاذ القرارات المناسبة سواءً أكانت بالرفض أو الإيجاب فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات (اللقاني والجمل، ٢٠٠٣).

كما يعرف محمد ربيع الاتجاه بأنه استعداد مكتسب ثابت نسبياً يحدد إستجابة الفرد حيال الأشخاص أو المبادئ أو الأفكار (ربيع، ٢٠٠٩).

التعريف الإجرائي:

الاتجاهات نحو الكيمياء: هي الأفكار والمشاعر التي يحملها طلاب المرحلة الثانوية نحو الكيمياء بشكل عام ونحو تطبيقات ودروس وحصص الكيمياء والتي توجه استجاباتهم لجميع المواقف التي

تستثير هذه الاستجابات، ويتم تحديد اتجاهات الطلاب من خلال إجاباتهم على فقرات المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

٢-الدافعية للإنجاز:

تعرف الدافعية للإنجاز في معجم العلوم النفسية لفاخر عاقل (١٩٨٨)، بأنها النزعة المتشوقة إلى النجاح أو تحقيق هدف مرغوب فيه. وعند موراي Murray هو الحافز للتغلب على الصعاب أو التوق إلى الإنجاز السريع والمتقن للأمور الصعبة (عاقل، ١٩٨٨).

كما يعرف لو فرانسوا Le Francios الدوافع أنها خصائص مميزة للسلوك الإنساني المستمر نحو تحقيق هدف معين (في: الكندري، ١٩٩٥).

ويعرفها فتحى الزيات (١٩٩٦)، بأنها دافع مركب يتمثل في حرص الفرد على إنجاز المهام التي يراها الآخرون صعبة والتغلب على العقبات، والتفوق على الذات ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم (الزيات، ١٩٩٦).

كما يعرف عبد الرحمن عدس (١٩٩٨) دافعية الإنجاز بأنها مدى استعداد الفرد وميله إلى السعي في سبيل تحقيق ذلك الهدف وإتقانه، إذ يتميز هذا الهدف بخصائص وسمات ومعايير معينة (عدس، ١٩٩٨).

وعرفها بيك Beck بأنها التوجه والمثابرة ودقة السلوك الموجه نحو الهدف، كما عرفها يونج P.T.Young بأنها حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحديد هدف معين، وعرفها اتكينسون Atkinson بأنها استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين، أما ستاتس Staats فعرفها بأنها تشريط انفعالي لمنبهات محددة مركبة يوجهها مصدر التدعيم، وعرفها فاروق موسى بأنها الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح (في: خليفة، ٢٠٠٠).

كما عرفها أحمد اللقاني ويوسف الجمل (٢٠٠٣)، بأنها مستوى إقناع الفرد بأهمية البرنامج الذي يدرسه، وهو ما يؤثر في مستوى أدائه أثناء الدراسة، ويحتاجه في التقدم نحو الأهداف المحددة للبرنامج (اللقاني والجمل، ٢٠٠٣).

كما عرف هب Hebb الدافعية بأنها عملية يتم بمقتضاها إثارة نشاط الكائن الحي وتنظيمه وتوجيهه إلى هدف محدد، وعرفها دريفر Drever بأنها عامل دافعي إنفعالي يعمل على توجيه سلوك الكائن الحي إلى تحقيق هدف معين، أما محمد الترتوري فعرفها بأنها مجموعة من الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته (في: غباري، ٢٠٠٨).

التعريف الإجرائي:

الدافعية للإنجاز: هي حالة استثارة وتوتر داخلي تثير سلوك الفرد للتحدي والرغبة في العمل والطموح وتحمل المسؤولية والاعتماد على النفس والرغبة المستمرة في النجاح والتغلب على العقبات بأقل جهد وأفضل مستوى وأقل وقت بالمتابعة والتخطيط لتحقيق هدف معين، وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب نتيجة استجاباته على مقياس الدافعية للإنجاز المستخدم في الدراسة الحالية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً/ الإطار النظري:

- الاتجاهات النفسية.
- طبيعة الاتجاهات.
- تكوين الاتجاهات.
- الاتجاهات (الأنواع والوظائف والأهداف والخصائص).
- بعض النظريات التي تفسر تكوين الاتجاهات.
- الدافعية للإنجاز.
- الدوافع (التصنيف والأبعاد والوظائف).
- أنواع الدافعية للإنجاز.
- العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز.
- دافعية الإنجاز والتعلم.
- بعض النظريات التي تفسر الدافعية.

ثانياً/ الدراسات السابقة

- التعقيب على الدراسات السابقة.
- فرضية الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضاً للإطار النظري من خلال استعراض مفهومي الاتجاهات النفسية، والدافعية للإنجاز، مختوماً بأهم الدراسات السابقة في الموضوع.

أولاً: الإطار النظري:

(١) الاتجاهات النفسية:

حازت الاتجاهات النفسية على اهتمام العلماء عبر التاريخ، ذلك لأن الاتجاهات تلعب دوراً مهماً ومؤثراً في سلوك الفرد في جوانب حياته المختلفة (المخزومي، ٢٠١٢).

ويعد موضوع الاتجاهات من المواضيع التي تمثل جسراً يربط بين علم النفس وعلم الاجتماع لأنها تمتلك مراجع اجتماعية في أصلها وتطورها كما تمتلك مرجعاً نفسياً، كما يعد مفهوم الاتجاه واحداً من المفاهيم المركبة التي تحتوي على قدر كبير من التعميم والتجريد (آدم، ١٩٨٠).

وموضوع الاتجاهات كان ولم يزل من الموضوعات المهمة في علم النفس المرتبطة بجوانب النشاط الإنساني، فهي تساعد الفرد على التكيف مع الحياة الواقعية والتكيف الاجتماعي، كما أن الاتجاهات تساعد في تفسير ما يمر فيه من خبرات ومواقف (الزبيدي، ٢٠٠٣).

والاهتمام بالاتجاهات ينبع من أنها سمات كامنة في الإنسان تنعكس على سلوكه فضلاً على أن كون الاتجاهات مفهوماً محيراً، لذلك حاول العلماء معرفة طبيعة الاتجاهات ومكوناتها وكيف تتكون، وكيف يمكن تعديلها أو تغييرها (الحمداني، ٢٠١٠).

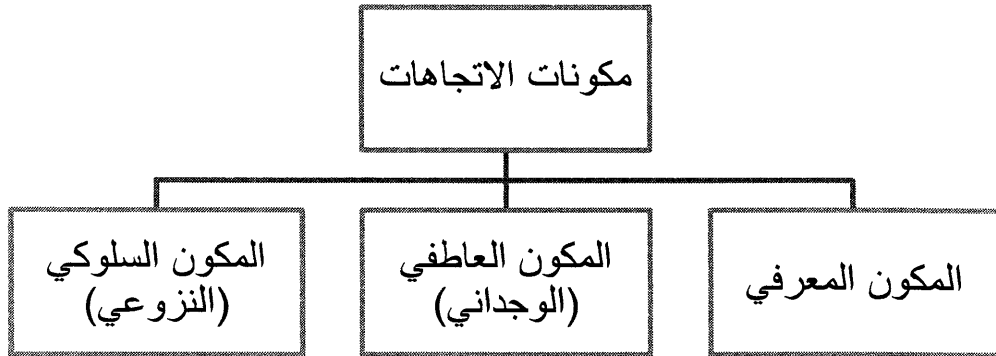
طبيعة الاتجاهات:

تشير الاتجاهات إلى نزعات تؤهل الفرد إلى الإستجابة بأنماط سلوكية محددة نحو أشخاص أو أفكار أو حوادث أو أوضاع أو أشياء معينة، وتؤلف نظاماً معقداً تتفاعل فيه مجموعة كبيرة من المتغيرات المتنوعة، وإن أي محاولة لتحليل طبيعة الاتجاهات أو ديناميكيتها سينطوي على تبسيط

مخل لهذه الطبيعة، ولعل أفضل طريقة للوقوف على طبيعة الاتجاهات دون إخلال فيها، هي أن ينظر إليها من خلال مكوناتها وخصائصها ووظائفها (Mouly, 1982).

مكونات الاتجاهات:

يتكون الاتجاه من ثلاثة مكونات أساسية وهي:



شكل (١)

مكونات الاتجاهات

أ- المكون المعرفي:

يتمثل هذا المكون في العمليات العقلية التي ترتبط بمعتقدات الفرد نحو الأشياء وحصيلة المعارف والمعلومات والحقائق التي تتوفر لدى الفرد والتي لها علاقة بموضوع الاتجاه، نتيجة الخبرة التي تراكمت عند الفرد أثناء احتكاكه بعناصر البيئة، والتي يمكن تقسيمها إلى:

- ١- المدركات والمفاهيم، أي ما يدركه الفرد حسيّاً أو معنويّاً.
- ٢- المعتقدات، وهي مجموعة المفاهيم المتبلورة الثابتة في المحتوى النفسي والعقلي للفرد.
- ٣- التوقعات، وهي ما يمكن أن ينتبأ به الفرد بالنسبة للآخرين أو يتوقع حدوثه منهم (الكندري، ١٩٩٥).

ب- المكون العاطفي (الوجداني):

وهذا المكون يتمثل في مشاعر الحب والكراهية، والرفض والتأييد، ويشير هذا المكون إلى أسلوب شعوري عام، يؤثر في استجابة قبول موضوع الاتجاه أو رفضه، وقد يكون هذا الشعور غير

منطقي على الإطلاق (نشواتي، ١٩٨٥). فقد يقبل الطالب على مادة الكيمياء أو يرفضها دون وعي منه للمسوغات التي دفعته إلى الاستجابة بالقبول أو الرفض.

ج- المكون السلوكي (النزوعي):

يشير المكون السلوكي إلى الخطوات الإجرائية التي ترتبط بسلوك الفرد إزاء موضوع الاتجاه بما يدل على قبوله أو رفضه بناءً على تفكيره النمطي حوله وإحساسه الوجداني به، لذلك يعد المتضمن السلوكي هو المحصلة النهائية والترجمة العملية لتفكير الفرد وانفعالاته حول مثيرات موضوع ما، مكونةً الاتجاه العام نحوه سواء كان إيجابياً أو سلبياً (الزبيدي، ٢٠٠٣).

تكوين الاتجاهات:

تكتسب الاتجاهات إما بالتعرض مباشرةً لموضوع الاتجاه، أو بالتفاعل مع آخرين يتمسكون باتجاه معين، أو بوجود استعدادات في الشخصية تتضمن المعايير لتكوين اتجاه معين (الحمداني، ٢٠١٠).

ويتكون الاتجاه من خلال كل أو بعض هذه العوامل:

- ١- الخبرة المتصلة بتربية الطفل، وخاصةً الست السنوات الأولى والخبرات الخاصة بعلاقة الطفل بالوالدين.
- ٢- الاتصال بالأفراد الآخرين أو الجماعات الأخرى الرسمية أو غير الرسمية التي يلتقي الطفل بها بعد سن الطفولة المبكرة.
- ٣- الثقافة العامة السائدة في المجتمع الذي يعيش فيه الفرد، وما تحتويه من عادات وتقاليد وقيم وفلسفات وأعراف ومعايير، وإسلوب الحياة السائدة (العيسوي، ٢٠٠٥).

العوامل التي تؤثر في تكوين الاتجاهات: (في: الكندري، ١٩٩٥):

- ١- العوامل الأسرية: الوالدان وسائر أعضاء الأسرة يلعبون دوراً أساسياً في عملية التنشئة الاجتماعية، ومصدراً مباشراً ومؤثراً في تكوين الاتجاهات.
- ٢- العوامل المدرسية: البيئة المدرسية بما تحتويه من معلمين ومناهج وجماعة الأقران تلعب دوراً مهماً في تكوين وتطوير الاتجاهات.
- ٣- العوامل الثقافية: تلعب العوامل الثقافية المنتشرة في مجتمع ما دوراً كبيراً في نتيجة الاتجاهات السائدة فيه وتطويرها في مسارها الإيجابي أو في مسارها السلبي.

٤- **العوامل النفسية:** مثل السمات الشخصية، والحيل الدفاعية، وحاجات الفرد وانفعالاته ودوافعه كلها قوى مهيمنة على الفرد، ومكونة لاتجاهاته وموجهة لسلوكه بشكل عام.

٥- **الخبرات الشخصية:** تؤثر الخبرات التي يمر بها الفرد بصورة مباشرة أو غير مباشرة عن طريق تعميم الخبرة في موضوع ما إلى تكوين اتجاهات معينة نحو موضوع آخر بينها نقاط تشابه، فنحن كثيراً ما نربط خبرات الماضي بحياتنا المعاصرة، ويمكن توضيح تأثير الخبرة في الاتجاه النفسي من خلال:

أ- تكامل الخبرة: تتكون الاتجاهات عندما تتكامل الخبرات الفردية المتشابهة في وحدة كلية بحيث تصبح إطاراً مرجعياً تصدر منه الأحكام والاستجابات للمواقف المشابهة بمواقف تلك الخبرات الماضية.

ب- تكرار الخبرة: لتكوين الاتجاه يجب أن تتكرر الخبرة، إن لم تكن خبرة حادة.

ج- حدة الخبرة: للخبرات الانفعالية الحادة أثر قوي في تكوين الاتجاهات.

د- تمايز الخبرة: يؤدي تعميم الخبرات الفردية المتتالية إلى تحديد الاتجاه تحديداً واضحاً وقوياً ينحو بالاتجاه نحو النضج والإكمال والنمو، فينفصل ويتميز عن بقية الاتجاهات الأخرى ويكتسب بذلك ذاتيته التي تؤكد معالمه.

هـ- انتقال الخبرة: تتأقل الخبرة عن طريق الشعور أو التخيل أو التقليد.

٦- **العوامل الحضارية:** الأنظمة الدينية والأخلاقية والسياسات الاقتصادية التي يعيش فيها المجتمع تساهم في تحديد اتجاهات الفرد.

٧- **عوامل أخرى:** مثل: وسائل الإعلام، ودور العبادة، والمسارح، والمحاضرات والندوات والمؤتمرات، والإعلانات، لها دوراً مهماً في تكوين الاتجاهات لدى الفرد.

مراحل تكوين الاتجاهات:

يمر الاتجاه بمراحل تكوينية ثلاث تتضمن ما يلي:



شكل (٢)

مراحل تكوين الاتجاهات

- ١- المرحلة الإدراكية المعرفية: تتطوي هذه المرحلة على احتكاك الفرد بالبيئة المحيطة التي تشمل كلا البيئتين الطبيعية والاجتماعية، حيث يدرك الفرد مثيرات البيئة ويتصرف بموجبها، فيكتسب خبرات ومعلومات تكون بمثابة إطار معرفي له.
- ٢- المرحلة التقويمية (مرحلة تكوين الميل): وفيها يتفاعل الفرد مع المثيرات وفق الإطار المعرفي الذي كونه عنها، فضلاً عن الكثير من أحاسيسه ومشاعره التي تتصل بها، كميل الفرد نحو الرياضة أو العلوم أو الأدب.
- ٣- المرحلة التقديرية (مرحلة الثبوت النسبي للاتجاهات): وفيها يصدر الفرد الخاص بنوعية علاقته بهذه المثيرات وعناصرها، حيث يتطور الميل في هذه المرحلة ويتبلور ويتحول إلى اتجاه، يميل هذا الاتجاه بدوره إلى الثبوت النسبي لدى الفرد (المخزومي، ١٩٩٥؛ في: بني جابر، ٢٠٠٤).

تعديل وتغيير الاتجاه:

على الرغم من أن الاتجاهات ثابتة نسبياً وتقاوم التغيير، إلا أنها عرضة للتعديل والتغيير، وتتأثر عملية تغيير الاتجاهات بمجموعة من العوامل، بعضها يتعلق بالفرد ذاته، فكلما كان الفرد أكثر إنفتاحاً على الخبرات، كلما كان أكثر تقبلاً لتعديل وتغيير اتجاهاته، وبعضها يعتمد على الموضوع ذاته، فكلما كان الموضوع أكثر التصاقاً بذات الفرد، كلما كان أقل عرضه للتعديل. وبعضها يعتمد على عوامل تتعلق بالمجتمع والمؤثرات الاجتماعية التي تؤثر تأثيراً كبيراً في تغيير وتعديل اتجاهات الفرد.

وتعتمد بعض أساليب تغيير الاتجاهات على الجانب المعرفي، حيث أن تعديل الجوانب المعرفية أقل صعوبة من تعديل الجوانب الوجدانية والسلوكية، حيث يمكن استخدام الحجج المنطقية والحقائق الموضوعية الخاصة بموضوع الاتجاه، كما تعتمد بعض الأساليب على الجانب الوجداني (العاطفي) التي تتضمن استثارة دوافع الفرد وانفعالاته وعواطفه وتوجيهها ضد أو نحو موضوعات معينة، وتعتمد بعض الأساليب على تعديل الجانب السلوكي والتي يمكن أن تكون من ضمنها البرامج الإرشادية التي تستخدم فنيات تعديل السلوك.

وقد أجريت العديد من البحوث لدراسة وسائل وطرائق تعديل الاتجاهات، والتي منها ما يلي:

١- تغيير الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، كجماعة العمل وزملاء الدراسة، حيث سيبدأ الفرد بتغيير اتجاهاته القديمة باتجاهات جديدة تتوافق مع الجماعة الجديدة.

٢- تغيير الموقف بتغيير ظروف الفرد وانتقاله من مستوى إلى مستوى تعليمي أو وظيفي أو اقتصادي آخر.

٣- التغيير القسري للسلوك نتيجة ظروف اضطرارية تحتم على الفرد تغيير اتجاهاته كالإنتقال من مسكن مستقل إلى مسكن جماعي.

٤- أثر المعلومات الجديدة المتعلقة بموضوع الاتجاه، التي قد تؤيد أو تعارض المعلومات السابقة لموضوع الاتجاه، فبعد تمحيص ونقد المعلومات الجديدة، قد يحدث تغيير أو تعديل للاتجاه.

٥- المناقشة والقرار الجماعي في موضوع ما تم نقاشه بين أفراد المجموعة قد يسفر عنه قرارات جماعية تؤثر في تغيير اتجاهات الفرد (معوض، ١٩٩٩).

٦- تغيير معايير الجماعة المرجعية للفرد يؤدي إلى تغيير معايير الفرد وتقل مقاومته للتغيير وذلك لأن الكثير من مقاومة التغيير يتصل بالعلاقة بين الذات والجماعة.

٧- طريقة جر الرجل: تتلخص في محاولة إقناع صاحب اتجاه معين أن يقدم خدمة أو عملاً يبدو بسيطاً لأول وهلة، وهو في الحقيقة مخالف لاتجاهاته ومواقفه، فيقدمه المرء متنازلاً بقدر بسيط عن مواقفه واتجاهاته.

٨- تأثير رأي الأغلبية ورأي الخبراء، إذ تتأثر الاتجاهات باستخدام رأي الأغلبية ورأي ذوي الخبرة والشهرة والمكانة الذين يثق الفرد فيهم بدرجة كبيرة (بني جابر، ٢٠٠٤).

أنواع الاتجاهات:

يمكن تصنيف الاتجاهات إلى عدة أنواع، وهي كالآتي:

١- الاتجاهات الفردية والجماعية:

أ- الاتجاهات الفردية: هي الاتجاهات التي تميز فرداً واحداً بين أفراد المجموعة الواحدة.

ب- الاتجاهات الجماعية: هي اتجاهات مشتركة بين جماعة الأفراد، أو عدد كبير من الناس نحو ظاهرة معينة.

٢- الاتجاهات الخاصة والعامة:

أ- الاتجاهات الخاصة: هي الاتجاهات الموجهة والمركزة نحو الأشياء الذاتية الخاصة للفرد.
ب- الاتجاهات العامة: تلك الاتجاهات التي يحملها عامة الناس، أو أفراد المجتمع نحو قضية معينة (المخزومي، ١٩٩٥).

٣- الاتجاهات الموجبة والسالبة:

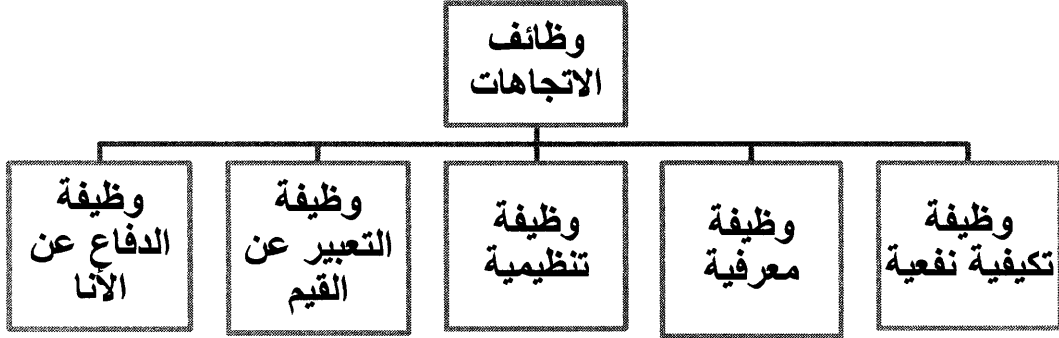
أ- الاتجاهات الموجبة: هي الاتجاهات التي تقرب الفرد نحو الشيء، والقبول بموضوع ما.
ب- الاتجاهات السالبة: هي الاتجاهات التي تبعد الفرد عن شيء معين، ورفض موضوع ما.
٤- الاتجاهات القوية والضعيفة:
أ- الاتجاهات القوية: تتميز الاتجاهات القوية نحو ظاهرة ما بشدة تأثيرها على إحداث التغييرات المطلوبة منها.
ب- الاتجاهات الضعيفة: هي الاتجاهات التي تتصف بالضعف عند الأفراد، وبالتالي يمكن التخلي عنها.

٥- الاتجاهات العلنية والسرية:

أ- الاتجاهات العلنية: هي الاتجاهات التي يظهرها الفرد دون تحرج أو تحفظ، مرتبطة بنظام القيم والعادات السائدة في المجتمع.
ب- الاتجاهات السرية: هي التي يحرص الفرد على عدم البوح بها أو الإعلان عنها، والتي قد لا يسمح بها المجتمع (الكندري، ١٩٩٥).

وظائف الاتجاهات:

يؤدي الاتجاه وظائف عدة منها:



شكل (٣)

وظائف الاتجاهات

١- الوظيفة التكيفية النفسية:

تساعد هذه الوظيفة الفرد على إنجاز أهداف معينة، وتقوم على أساس أن الأفراد يسعون إلى زيادة التعزيز والإثابة التي تعود عليهم من البيئة الخارجية، وتقليل العقاب الذي قد يلحق بهم. والاتجاهات التي يكتسبها الفرد في خدمة التكيف تكون إما وسيلة لتحقيق هدف مرغوب أو تجنب هدف غير مرغوب، باعتبارها ارتباطات وجدانية، تقوم على أساس خبرات الفرد في الحصول على اشباعات للدوافع.

٢- الوظيفة المعرفية وتحقيق الذات:

وهي سعي الفرد دائماً إلى تحسين الإدراك والمعتقدات واكتساب المعايير والأطر المرجعية لوضوح الرؤيا وفهم العالم المحيط به، من خلال عمليات التعلم والتفاعل مع عناصر البيئة المحيطة، يكون الفرد مجموعة من الاتجاهات، تتيح له الفرصة للتعبير عن ذاته ومكانته في مجتمعه (تحقيق الذات).

٣- الوظيفة التنظيمية:

وذلك بتوفير إطار مرجعي يساعد الفرد على تنظيم عمليات الإدراك والمعلومات التي لديه عن الأمور المختلفة، بشكل يعينه على فهم العالم من حوله، ويعود الفضل في هذا التنظيم إلى الاتجاهات المكتسبة (الصريرة والفليح والصمادي والسليني، ٢٠٠٩).

٤- وظيفة التعبير عن القيم:

يسعى الفرد للتعبير عن اتجاهاته التي تتناسب مع قيمه وأفكاره التي يتمسك بها بشكل صريح.

٥- وظيفة الدفاع عن الأنا:

وهنا يلجأ الفرد أحياناً إلى تكوين اتجاهات معينة لتبرير بعض صراعاته الداخلية أو فشله حيال أوضاع معينة كعملية هروبية، لكي يحافظ على احترامه لذاته وثقته بنفسه (المخزومي، ١٩٩٥).

أهداف الاتجاهات:

للاتجاهات أهداف عدة منها ما يلي:

- ١- إشباع دوافع الفرد، إذ تساعد الاتجاهات على تحقيق الأهداف التي رسمها الفرد لنفسه.
- ٢- تزويد الفرد بالمعايير المختلفة، حيث إن الاتجاهات تساهم في صقل وتحديد شخصية الفرد، فيندفع الفرد للتزود بالمعرفة والتفاعل مع أفراد المجتمع والبيئة الاجتماعية والحضارية بهدف إضفاء معنى لحياته (المخزومي، ١٩٩٥).

خصائص الاتجاهات:

للاتجاهات عدة خصائص كما يلي:

- ١- الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة من خلال الخبرات والتنشئة الاجتماعية.
- ٢- الاتجاهات لا تتكون من فراغ، ولكنها تتضمن العلاقة بين الفرد وموضوع أو قضية أو شيء ما.
- ٣- الاتجاهات تكوينات فرضية يستدل عليها من خلال السلوك الظاهر للفرد نحو موضوع معين.
- ٤- الاتجاهات هي مركب من المعلومات والمشاعر ومحرك لسلوك الفرد.
- ٥- تتصف الاتجاهات بالثبات والاستمرار النسبيين، وهي أكثر ثباتاً واستقراراً من الدافع الذي ينتهي بإشباع الحاجة، وقد يستثير الاتجاه عدد من الدوافع التي تخدم في مجملها الاتجاه العام الواحد.
- ٦- مع أن الاتجاهات تتصف بالثبات والاستمرارية، إلا أنها عرضة للتغيير والتعديل.
- ٧- قد تتسم اتجاهات الفرد بالإقدام أو الإيجابية، وقد تتسم بالتجنيب أو السلبية، وقد تكون حيادية.
- ٨- الاتجاهات يمكن قياسها وتقويمها (نشواتي، ١٩٨٥، الكندري، ١٩٩٥، الزبيدي، ٢٠٠٣).
- ٩- الاتجاهات تتعدد وتختلف حسب المثيرات المرتبطة بها.

- ١٠- تتباين الاتجاهات في ثباتها وتغيرها، فالاتجاهات التي يكتسبها الفرد في مراحل حياته الأولى والعاطفية أكثر من الاتجاهات ذات الصبغة العاطفية الأضعف مثلاً.
- ١١- الاتجاهات تعتبر نتاجاً للخبرة السابقة وترتبط بالسلوك الحاضر وتُشير إلى السلوك في المستقبل.
- ١٢- الاتجاهات ثلاثية الأبعاد، أي لها أبعاداً معرفية ووجدانية وسلوكية حركية (بني جابر، ٢٠٠٤).

طرائق قياس الاتجاهات:

إن موضوع قياس الاتجاهات النفسية من الموضوعات المهمة التي لاقت اهتماماً كبيراً من قبل علماء النفس والاجتماع، لما لها من أهمية عديدة في ميادين الحياة العامة التربوية والصحية والاقتصادية والاجتماعية.

ويمكن تصنيف مقاييس الاتجاهات كما يلي:

١- مقاييس مباشرة، مثل:

أ- مقياس بوجاردس **Bogards**: (في: الزبيدي، ٢٠٠٣):

يعد بوجاردس أول من وضع مقياساً لقياس الاتجاهات سنة ١٩٢٥ لقياس البعد الاجتماعي بين الأمريكيين والقوميات الأخرى، وكان المقياس يتكون من مدرج ذي سبع وحدات، إذ يمثل الطرف الأول أقصى درجات التقبل الاجتماعي، بينما يمثل الطرف السابع أقصى درجات التباعد الاجتماعي.

العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
الرتبة							

ب- مقياس ثurston **Thurston**:

قام ثurston (١٩٢٥) بوضع مقياسه بعد الانتقادات التي وجهت لمقياس بوجاردس، إذ يتكون مقياس ثurston من (١١) فئة، بحيث يمثل الطرف الأيمن أقصى درجات القبول، بينما يمثل الطرف الأيسر أقصى درجات الرفض، أما الرقم (٦) فيمثل الوسط.

											العبارة
١١	١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	الرتبة

ج- مقياس ليكرت Likert:

انتقد ليكرت مقياس ثيرستون لصعوبته، وقام سنة ١٩٣٣ بوضع مقياس يتكون من خمس فئات متدرجة من (موافق بشدة) إلى (أرفض بشدة)، ويكون تدرج الدرجات من (١-٥) في حال المقياس الخماسي، ويعد مقياس ليكرت الأكثر شيوعاً واستخداماً وسهولة ودقة.

العبارة	موافق بشدة	موافق	متردد	أرفض	أرفض بشدة
الدرجة	٥	٤	٣	٢	١

٢- مقاييس غير مباشرة، مثل:

الاختبارات الإسقاطية، مثل: بقع الحبر، وتداعي الكلمات، والسوسيودراما، والسيكودراما.

بعض النظريات التي تفسر تكوين الاتجاهات:

أولاً: الاتجاهات ونظريات التعلم:

ترى المدرسة السلوكية أن تكوين الاتجاهات وتغييرها يتم عن طريق الإشراف الكلاسيكي، القائم على أساس عملية الاقتران المتكرر بين الاتجاه المرغوب فيه وبين الشعور بالارتياح في مواقف مختلفة.

بينما تقوم نظرية الإشراف الإجرائي لـ(سكنر) على مبدأ أن سلوك الكائن أو استجابته التي تعزز، يزيد احتمال تكرارها، فالاتجاهات التي يتم تعزيزها، يزيد احتمال حدوثها أكثر من الاتجاهات التي لا يتم تعزيزها، حيث تتطفيء تدريجياً.

وترى نظرية الإشراف بالاستجابة لـ(آرثر ستيتس)، أنه عند اقتران مثير غير شرطي (مثير طبيعي) بالمثير الشرطي، فإن المثير الشرطي يؤدي إلى إحداث الاستجابة نفسها التي كان يؤديها المثير الطبيعي، هذه الاستجابة الجديدة تسمى بالاستجابة المشروطة، هي ما يسميه ستيتس Steats بالاتجاه (الحمداني، ٢٠١٠).

ثانياً: الاتجاهات والنظرية المعرفية:

يرى رواد المدرسة المعرفية (بياجيه، برونر وأوزيل)، أن الأفراد يدركون ما يواجهونه بصور مختلفة، تتحول إلى صور ذهنية مخزونة، والاتجاهات هي عبارة عن صور وخبرات مخزونة في ذاكرة الأفراد، فالاتجاه الإيجابي هو مجموعة المعارف التي طورها الفرد أثناء تفاعله مع المواقف والأشخاص والتجارب التي واجهها وخزنها في ذاكرته بصورة صحيحة، والاتجاه السلبي هو مجموعة من التجارب والمعارف والمواقف التي واجهها الفرد وخزنها في بنائه المعرفي وطورها بصورة خاطئة (مرعي وأحمد، ١٩٨٤).

ثالثاً: الاتجاهات ونظرية التطابق المعرفي:

قام كل من أوسجود Osgood وتاننبوم Tannenbaum (١٩٥٥) من وضع هذه

النظرية والتي تحدد على شكل مفهومين رئيسيين هما:

- أ- المفهوم الترابطي، والذي يتضمن عناصر الحب والتفضيل أو الموافقة.
 - ب- المفهوم غير الترابطي، والذي يتضمن عناصر النفور والمعارضة (في: الكندري، ١٩٩٥).
- والمبدأ الأساسي في النظرية هو أنه عند حصول تغيير في التقويم أو الاتجاه، فإنه يحصل دائماً في الاتجاه الذي يزيد من الانسجام أو التطابق مع الإطار المرجعي للفرد، وعلى وفق هذه النظرية تحدث حالة التطابق إذا كان لدى الفرد تقويم مفضل نحو المصدر والموضوع المرتبطان برابطة سلبية، فإن حالة من اللاتطابق تحدث يمكن حلها بتغيير اتجاهات الفرد نحو المصدر أو الموضوع (الحمداني، ٢٠١٠).

رابعاً: الاتجاهات ونظرية التوازن المعرفي:

يرى فريتز هيدر Fritz Heider أن العلاقة بين الإنسان والبيئة التي يوجد فيها تعتبر من أبرز العوامل المؤثرة في تغيير الاتجاهات، ويرى هيدر أن الاتجاهات نحو الأشياء أو الناس لها جاذبية إيجابية أو سلبية، وقد تتطابق هذه الاتجاهات وقد لا تتطابق وبالتالي قد يكون هناك توازن أو عدم توازن في نظام (نسق) الاتجاهات. ويرى هيدر أن هناك حركة دائمة نحو التوازن. والتوازن عملية تتضمن التجانس بين كل العناصر الداخلة في الموقف، بحيث لا يكون هناك ضغط نحو التغيير. يعني هذا أن مفهوم التوازن الأساسي هو أن هناك نزعة لدى الأفراد لفصل الاتجاهات التي تتعارض والتي تتشابه وعزلها عن بعضها (في: جلال، ١٩٨٩).

ففي حال التوازن في نسق الاتجاهات لا يكون هناك ضغط نحو التغيير، وفي حال عدم التوازن يظهر ضغطاً قوياً يؤدي الى تغيير الاتجاهات (الحمداني، ٢٠١٠).

خامساً: الاتجاهات ونظرية التنافر المعرفي:

التنافر هو حالة عدم الارتياح الناتجة من التناقض بين اتجاه الفرد وما يفعله الفرد، ويرى ليون فستنجر Leon Festinger صاحب هذه النظرية، أنه عندما يكون هناك تعارض بين اثنين من المدركات، أو بين المدركات والسلوك فإن هناك قوة ضاغطة تنزع إلى تحقيق التغيير حتى الوصول للإنسجام بين المدركات والسلوك.

ويمكن إجمال مصادر التنافر فيما يلي:

أ- المغالطة المنطقية في بعض الأمور، حين يكون الفرد على علم بهذه المغالطة.

ب- عدم الاتساق بين الاتجاه والسلوك أو بين سلوكين لنفس الفرد.

ج- عدم ثبات توقع معين (في: الحمداني، ٢٠١٠).

سادساً: الاتجاهات والنظرية الوظيفية:

تفترض هذه النظرية أن الناس يحملون اتجاهات تناسب حاجاتهم، ولأجل تغيير هذه الاتجاهات يجب تحديد حاجاتهم، وتغير الحاجات يغير الاتجاهات، فالناس المختلفون قد تكون لهم حاجات مختلفة وبالتالي اتجاهات مختلفة (الحمداني، ٢٠١٠).

سابعاً: الاتجاهات ونظرية التعلم الاجتماعي:

يرى أصحاب هذه النظرية أن تكوين وتعديل أو تغيير الاتجاهات يتم عن طريق القدوة والمحاكاة وتقليد الآخرين، خصوصاً عندما يكون الآخرون شخصيات مشهورة أو شخصيات مهمة وعظيمة في المجتمع.

وتركز هذه النظرية على دور الأسرة وجماعة اللعب ووسائل الإعلام في تعديل الاتجاهات من خلال ما تقدمه من مواقف اجتماعية وما ترويه من قصص وحكايات (أبو جادو، ٢٠٠٠).

٢) الدافعية للإنجاز:

يعد الدافع للإنجاز من أهم الحاجات النفسية التي حظيت باهتمام علماء النفس في مجال التربية، ربما لأن هذا المفهوم يرتبط بالإنجاز الفردي الذي يبدو في السيطرة على البيئة الطبيعية والاجتماعية وحسن معالجتها أو التعامل معها وتنظيمها، وتذليل العقبات والاحتفاظ بمستويات عالية من الإنجاز التحصيلي القائم على العمل، وبذل الجهد والتنافس من أجل الوصول بمستوى الأداء

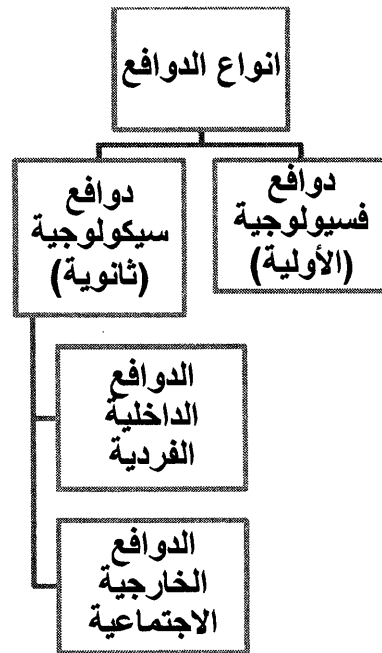
إلى درجة الامتياز، فيرى علماء النفس أن الدافع للإنجاز ليس من الشروط الضرورية لبدء التعلم والعمل فحسب، بل أنه ضروري للاحتفاظ باهتمام الفرد وزيادة جهده، فيزيد تركيز الانتباه وتأخير الشعور بالتعب فيزيد الإنتاج (شليبي، ٢٠٠٨).

وإذا كانت دراسة الدافعية تعتبر من المحاور الأساسية في علم النفس، فإن دافعية الإنجاز تمثل أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، بل ويمكن اعتبار دافعية الإنجاز واحدة من منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر (الأعسر وآخرون، ١٩٨٣).

وتعتبر دافعية الإنجاز واحدة من الدوافع المكتسبة التي حصلت على الكثير من الحاجات المتأصلة والمرتبطة بدافع الاستحسان، إلا أنه بدأ بالاستقلال. وإذا امتلك الطلاب هذا الدافع، يصبح لديهم رغبة في التحصيل من أجل التحصيل ذاته وليس من أجل أسباب أخرى (غباري، ٢٠٠٨).

تصنيف الدوافع:

يمكن تصنيف الدوافع حسب المنشأ إلى:



شكل (٤)

تصنيف الدوافع

١- دوافع فسيولوجية (الدوافع الأولية).

٢- دوافع سيكولوجية (الدوافع الثانوية)، وتنقسم إلى:

أ- الدوافع الداخلية الفردية.

ب- الدوافع الخارجية الاجتماعية.

أولاً: الدوافع الفسيولوجية:

وهي الدوافع التي تعمل على المحافظة على بقاء الكائن الحي، كالحاجة إلى الطعام والشراب وحفظ النوع نتيجة حاجة جسمية لدى الكائن الحي، ينشأ عن ذلك توتر يدفع الكائن الحي إلى القيام ببعض الأنشطة التي تؤدي إلى إشباع حاجاته وعودة جسمه إلى حالة التوازن والاعتدال، وتتصف هذه الدوافع ببعض الخصائص العامة وهي:

- ١- إنها عامة لدى جميع الكائنات الحية (البشرية والحيوانية).
- ٢- إنها تؤدي وظيفة بيولوجية مهمة، وهي المحافظة على بقاء الكائن الحي واستمرار النوع.
- ٣- لا يتعلمها الفرد أو يكتسبها ولكنها موجودة بالفطرة، ويصعب الاعتماد عليها في التعلم الإنساني.
- ٤- تتحدد بالوراثة ونوع الكائن الحي، وتتصل اتصالاً مباشراً بحياته وحاجاته الأساسية.
- ٥- إنها تحدث نتيجة لاختلال التوازن العضوي والكيميائي للجسم، مسببة نوعاً من الاضطراب والتوتر، وإزالة التوتر يلزم إشباع الدافع، مثل: دافع الجوع، ودافع العطش، ودافع التنفس (نجاتي، ١٩٨٠).

ثانياً: الدوافع السيكلوجية:

هذا النوع من الدوافع يرتبط بالتعلم والشخصية، إذ تمثل دوافع النمو النفسي وتكامل الشخصية الإنسانية، يتم تعلمها وإكتسابها من الإطار الثقافي والنسق القيمي للفرد، ونسبة ذكائه، ومستوى تعليمه وثقافته، ويمكن تصنيفها إلى فئتين:

أ- الدوافع الداخلية الفردية:

وتتمثل في السعي للقيام بشيء معين لذاته، فهي بمثابة تحقيق الفرد لذاته، وهذا النوع يقف وراء الإنجازات المميزة، والإبداعات البشرية، ومثل هذه الدوافع ما يلي:

- ١- دوافع حب الاستطلاع: وهو ميل الإنسان إلى استكشاف العالم المحيط به.
- ٢- دافع الكفاءة: وهو استخدام الكائن الحي جميع قدراته الإدراكية والحركية.
- ٣- دافع الإنجاز: وهو خلاف دوافع حب الاستطلاع ودافع الكفاءة، إذ يقتصر على الكائنات الحية البشرية.

ب- الدوافع الخارجية الاجتماعية:

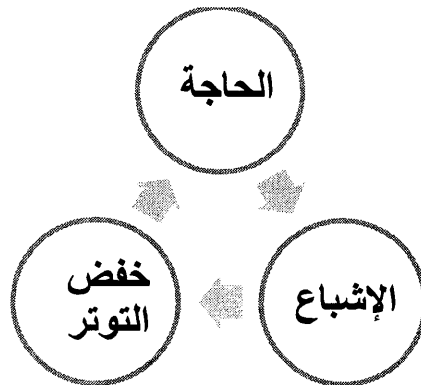
ينشأ هذا النوع من الدوافع نتيجة علاقة الفرد بالآخرين، تدفعه هذه العلاقة للقيام بأفعال معينة، إرضاءً للمحيطين به، ومن أمثلة هذا النوع من الدوافع:

- ١- دافع الانتماء: يشعر كل أفراد كل نوع من الكائنات الحية بالحاجة إلى التقارب والتجاذب مع بعضهم البعض في إطار جماعي مشترك، حيث أن هذا الدافع يوجه سلوك الفرد لتكوين صداقات وعلاقات والمحافظة عليها والاهتمام بإظهار سلوك معين كي يكون مقبولاً كعضو في مجموعة ما.
- ٢- دافع التنافس والسيطرة على المزايا الاجتماعية: ويظهر هذا الدافع عند الإنسان والحيوان على حدٍ سواء، حيث كثيراً ما يلاحظ أن هناك أفراداً يسعون دائماً لاحتلال الصدارة وتولي المناصب والشهرة والاستيلاء والسيطرة.
- ٣- دافع الاستقلال عن الآخرين: وهو رغبة الفرد للقيام بالأعمال المطلوبة منه بنفسه مبيناً قدرته واستقلاليته، وهذا الدافع غالباً ما يتصارع مع بعض الدوافع الاجتماعية الأخرى (غباري، ٢٠٠٨).

أبعاد الدوافع:

يمكن تنظيم الدوافع عبر عدد من الأبعاد، أهمها:

- ١- مدة البقاء أو الاستمرار: تستمر بعض الدوافع فترة زمنية قصيرة وسرعان ما تنتهي، مثل رغبة شخص ما شكر أحد المحاضرين بعد الاستماع منه لمحاضرة قيمة، بينما تستمر أخرى فترات زمنية طويلة، مثال ذلك طموح الشخص لأن يصعد السلم العلمي والاجتماعي من خلال سلسلة طويلة من النجاحات، وبين هاتين الفئتين المتطرفتين من الدوافع يوجد عدد لا نهائي من أنماط الدوافع التي تتباين في فترات الزمنية.
- ٢- الطابع الدوري: أي أن الدوافع تمر بدورة كاملة تبدأ بالحاجة الشديدة إلى إشباع الدوافع، ثم الإشباع وخفض التوتر، ثم الحاجة مرة أخرى.



شكل (٥)

الخاصية الدورية للدوافع

وتعد هذه الخاصية الدورية للدوافع من الخصائص القابلة للملاحظة. ويكون هذا التكرار الدوري أكثر وضوحاً في الدوافع ذات المنشأ الفسيولوجي الداخلي، مثل: الدافعية للأكل والشرب (ملحم، ٢٠٠١).

٣- السكون: أي أن بعض الدوافع تتسم بالسكون بصورة تامة لفترات زمنية طويلة، ثم تعاود الظهور فجأة بقوة حين تصبح الظروف مناسبة، مثل تهيو الظروف للتشفي والانتقام من شخصٍ بينه موقف سابق.

٤- المجال: وتعني أن الدوافع تتباين بصورة كبيرة في المجال الذي تعبر عنه أو في مدى شموليتها، لأنه من الصعب تحديد المجال الحقيقي للدافع من خلال السلوك المدفوع بمفرده، فقيادة شخصٍ ما سيارته للوصول لإحدى الأماكن قد تكون بغرض المتعة لا الوصول لذلك المكان، لذلك تجده يرفض المساعدة من شخصٍ آخر يريد إيصاله حيث يريد (غباري، ٢٠٠٨).

وظائف الدافعية:

السلوك لدى الكائن الحي سلوك غرضي يتجه نحو تحقيق أهداف معينة لإشباع ما لديه من دوافع بيولوجية، ويرى عدد من الباحثين أن للدوافع وظائف عدة وهي:

١- تنشيط السلوك: إذ أن الدوافع تستثير نشاط الكائن الحي، وتمد السلوك بالطاقة اللازمة لتحقيق الهدف.

٢- توجيه السلوك: تقوم الدوافع بتوجيه السلوك في اتجاه معين لتحقيق هدف محدد، ففي حال الجوع مثلاً هناك دوافع فسيولوجية توجه السلوك لتحقيق الشبع.

٣- إنتقاء النشاط: تنتقي الدوافع النشاط المرغوب فيه وتحدده، حيث تؤدي بالفرد لأن يستجيب لبعض المواقف ويعزف عن مواقف أخرى (في: راشد، ٢٠٠٥).

أنواع الدافعية للإنجاز:

قد ورد في (خليفة، ٢٠٠٠) أن فيروفر Verroff وسميث Smith ميزا بين نوعين أساسيين من الدافعية للإنجاز هما:

١- دافعية الإنجاز الذاتية: ويقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز.

٢- دافعية الإنجاز الاجتماعية: وتتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية، أي مقارنة أداء الفرد بالآخرين. ويمكن أي يعمل كلا النوعين في نفس الوقت، ولكن قوتها تختلف وفقاً لأيهما أكثر سيادة وسيطرة في الموقف (خليفة، ٢٠٠٠).

العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز:

يذكر فؤاد أبو حطب وآمال صادق، أن الفضل يعود إلى إتكسون Atkinson وبيرتش Birch في تحديد العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز، التي يمكن تلخيصها فيما يلي:

- ١- طبيعة دافعية الإنجاز لدى المتعلم.
- ٢- البيئة المباشرة للمتعلم.
- ٣- خبرات النجاح والفشل.
- ٤- درجة جاذبية العمل.
- ٥- التنظيم الهرمي التراتبي لدوافع المتعلم وحاجاته (في: راشد، ٢٠٠٥).

العوامل المسببة لدافعية الإنجاز عند إتكسون Atkinson:

يرى إتكسون أن دافع الإنجاز دافع مكتسب يختلف بين الأفراد، كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة، وهذا الدافع يتأثر بعوامل رئيسة ثلاثة هي:

١- الدافع لإنجاز النجاح: يشير هذا الدافع إلى إقدام الفرد على أداء مهمة ما بنشاط وحماس كبيرين، رغبةً منه في اكتساب النجاح الممكن، غير أن لهذا الدافع نتيجة طبيعية تتجلى في دافع آخر، وهو دافع تجنب الفشل، حيث يحاول الفرد تجنب أداء مهمة معينة خوفاً من الفشل الذي يمكن أن يواجهه في أدائها.

٢- احتمالية النجاح: إن احتمالية نجاح أية مهمة تتوقف على عملية تقويم ذاتي يقوم بها الفرد الذي يريد أن ينجز المهمة، وتتراوح احتمالية النجاح بين مستوٍ منخفض جداً إلى مستوٍ عالٍ

جداً اعتماداً على أهمية النجاح، فالطالب الذي يرى في النجاح المدرسي قيمة كبيرة، تكون احتمالية نجاحه كبيرة، لأن قيمة النجاح تعزز دافعية الإنجاز (التحصيل) لديه.

٣- قيمة باعث النجاح: إن ازدياد صعوبة المهمة يتطلب ازدياد قيمة باعث (حافز) النجاح، فكلما كانت المهمة أكثر صعوبة، يجب أن يكون الباعث أكبر قيمة للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع، فالمهام الصعبة المرتبطة ببواعث قليلة القيمة لا تستثير حماس الفرد من أجل ادائها بدافعية عالية (نشواتي، ١٩٨٥).

قياس الدافعية:

إن أهم أساليب القياس التي يمكن استخدامها هي ما يأتي:

١- مقاييس مستوى النشاط العام (المقاييس الفسيولوجية):

وهنا تقاس الدافعية من خلال مؤشرات سرعة التنفس ومعدل نبضات القلب والنشاط الكهربائي للمخ وضغط الدم، هذا على اعتبار أن الدافعية العالية تؤدي إلى القلق والتوتر وما يصاحبهما من أعراض زيادة نبضات القلب وسرعة التنفس.

٢- المقاييس السيكلوجية الموضوعية:

ولها أكثر من أسلوب منها ما يلي:

أ- أسلوب التغلب على العقبات: وهنا يوضع الفرد تحت مجموعة من العقبات يحاول فيها التغلب على تلك العقبات وصولاً لتحقيق هدف معين، مثل أن يوضع الطالب تحت اختبار ما يتطلب إنجازه زمنياً معيناً وشروط معينة تحقيقاً لمستوى محدد.

ب- أسلوب التفضيل: ويقوم هذا الأسلوب على أساس افتراض أن الكائن الحي يثار لديه أكثر من دافع في الوقت نفسه، وبالتالي إذا ما أتاحت له فرصة إشباع أحد دافعين فقط، فإن ذلك يعني الدافع المفضل هو الأكثر إلحاحاً، مثل أن نعطي أحد الأطفال خيارين بين أكل الحلوى أو اللعب، ونرى أيهما يرغب.

٣- ملاحظة السلوك ودراسة الحالة:

عن طريق ملاحظة السلوك الذي يلجأ إليه الأفراد في مواقف عديدة في حياتهم الفعلية، وكيفية مواجهتهم لمتطلبات حياتهم وأهم الدوافع التي تثير اهتمامهم وأهمية كل منها بالنسبة لهم، ولكن يعاب على هذا الأسلوب المشقة التي يمكن أن تواجه الباحثين الذين يستخدمونه.

٤- مقاييس التقدير الذاتي:

وهي أكثر المقاييس استخداماً ولها أكثر من شكل، ويطلق عليها "استخبارات الشخصية"، حيث يجب الشخص عن مجموعة من الأسئلة، بعضها يعكس الدافعية العامة للشخص، والبعض

الآخر يركز على دوافع محددة، مثل:

أ- اختبار الدافعية العامة من بطارية جيلفورد للشخصية.

ب- اختبار لين Lynn للدافعية.

ج- اختبار الدافعية للإنجاز من بطارية كاليفورنيا للشخصية.

يعاب على هذا النوع من المقاييس أنها تقيس الجوانب الشعورية للشخصية، وأنها عرضة لتزييف الإجابات من قبل الأشخاص.

٥- المقاييس الإسقاطية:

وهي مقاييس غير مباشرة، حيث يستجيب الشخص لمنبه غامض، يقوم الفرد بالاستجابة وإسقاط ما لديه من دوافع، ثم يقوم المختص في هذا النوع من المقاييس بتحليل تلك الاستجابات والإسقاطات وربطها بدافعية الإنجاز، ومن أمثلة هذه المقاييس ما يلي:

أ- اختبار الرورشاخ لبقع الحبر.

ب- اختبار تفهم الموضوع (غباري، ٢٠٠٨).

دافعية الإنجاز والتعلم:

اعتقد المربون لفترة طويلة بأن الثواب والعقاب لهما قدر من الكفاءة في استثارة الدوافع، ثم تبين لاحقاً أنه إذا لم يكن لدى الفرد ما يدفعه إلى التعلم فإن القدرة والفرصة والإرشاد لا فائدة لهم، فالدافع شرط ضروري لكل متعلم، وكلما كان الدافع قوياً زادت مثابرة المتعلم للتعلم والاهتمام به، وقد أثبتت العديد من الدراسات أن الدافع للإنجاز مصدر لإحداث تغيير كبير في تحصيل المتعلم، فقد يغير الدافع طالباً فاشلاً فيجعله طالباً ناجحاً، وقد يكون الإفتقار إلى الدافع سبباً في رسوب طالب ذكي، إن الدافع للإنجاز القوي يدفع الأفراد إلى زيادة معارفهم ومهاراتهم حتى يصبحوا بارعين في أعمالهم فيتعلموا بصورة أسرع وفي وقتٍ أقل ويزيد من الإنتاجية في العمل (باهي وشلبي، ١٩٩٩).

بعض النظريات التي تفسر الدافعية:

بحثت العديد من النظريات في مجال الدافعية، إذ تحاول كل نظرية شرح وتفسير مكونات وأنماط الدوافع التي تقف خلف النشاط الإنساني، ومن هذه النظريات ما يلي:

أولاً: نظرية التحليل النفسي:

تتضمن هذه النظرية بزعامة فرويد، مفهومين للدافعية، هما: الإلتزان البدني (الحيوي) Homeostasis، ومذهب المتعة (اللذة) Hedonism، حيث يعمل الإلتزان البدني على استثارة السلوك، بينما يحدد مذهب المتعة اتجاه السلوك. ويشير مفهوم التوازن الحيوي إلى ما يقوم به الجسم من أنشطة تعيده إلى حالته الأولى من الإلتزان إذا ما تعرضت هذه الحالة إلى ما يخل بها، بينما يؤكد مذهب المتعة على أن السعادة وتجنب الألم هما الهدفان الرئيسان لأي نشاط إنساني، ويرى فرويد إن مفتاح استثارة السلوك وضبطه يتمثل في الهو والأنا والأنا الأعلى.

ومن مفاهيم نظرية فرويد الدافع اللاشعوري Unconscious Motive الذي يفسر لماذا لا يستطيع الناس فهم ما يسلكون على النحو الذي سلوكه، غير أنهم يكونون في معظم الأحيان غير قادرين على التعرف على الدوافع الحقيقية التي تكمن وراء سلوكهم، كما تؤكد هذه النظرية على خبرات الطفولة وأثرها في دافعية الفرد وشخصيته، ومدى ما يكتبه الفرد في اللاشعور والذي يظهر على سلوكه عندما يكبر (في: باهي وشلبي، ١٩٩٩).

ثانياً: نظرية الحافز:

يرى هل Hull وهو أحد رواد هذه النظرية إن حالات الحرمان هي أساس وجود الحافز، وأن الحافز هو الذي يعبئ النشاط للوصول لموضوع الهدف، وأن أي فعل يقوم به الكائن الحي تسبقه حاجة تدفع أو تحفز النشاط المرتبط بها، وعندما يحفز الفرد داخلياً يصبح مدفوعاً للقيام بالسلوك الذي يؤدي إلى تحقيق الهدف الذي يقلل من شدة الحافز، وهذا ما تضمنته معادلة هل Hull:

$$\text{جهد الاستثارة} = \text{قوة العادة} \times \text{الحافز} \times \text{دافعية الباعث}$$

حيث يشير "جهد الاستثارة" إلى ميل الكائن الحي إلى إصدار إستجابة معينة، و"قوة العادة" إلى درجة تعلم الكائن الحي لاستجابة معينة، و"الحافز" يشير إلى درجة التوتر الذي يشعر

به الكائن الحي نتيجة اختلال التوازن الذاتي، أما "دافعية الباعث" تشير إلى حجم المكافأة المقدمة للكائن الحي ونوعها لحثه على إصدار الاستجابة (في: ملحم، ٢٠٠١).

ثالثاً: نظريات الحاجات-الدوافع:

يعتبر ماسلو Maslow أحد رواد نظريات الحاجات، والذي وضع هرمًا سداسياً لحاجات الإنسان، وكيف تنمو هذه الحاجات بشكل هرمي تصاعدي:

١- حاجات فسيولوجية Physiological needs.

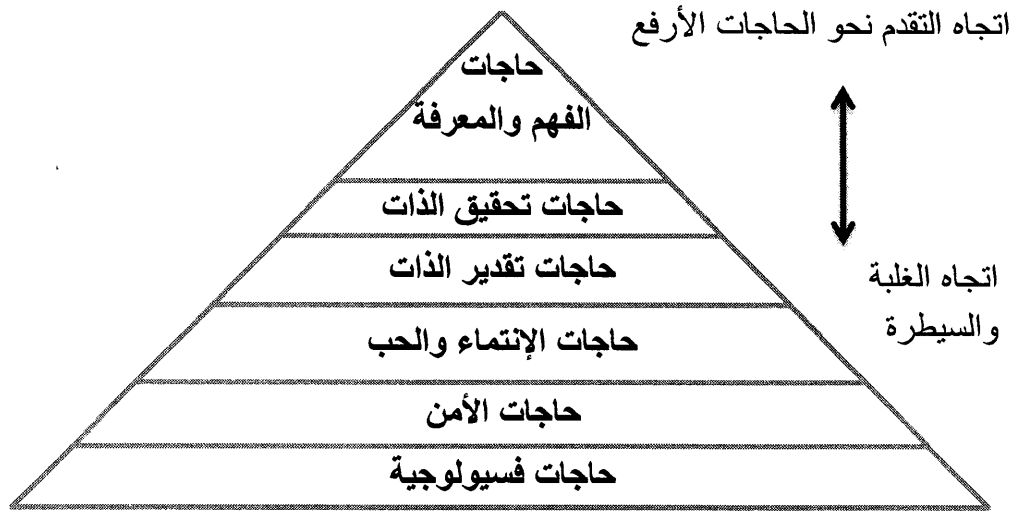
٢- حاجات الأمن Safety needs.

٣- حاجات الانتماء والحب Belongingness and love needs.

٤- حاجات تقدير الذات Esteem needs.

٥- حاجات تحقيق الذات Self-actualization needs.

٦- حاجات الفهم والمعرفة Knowledge needs.



شكل (٦)

ترتيب الحاجات عند ماسلو (المصدر: خليفة، ٢٠٠٠)

ينتقل الانسان من مستوى أدنى إلى مستوى أعلى بعد إشباع المستوى الأدنى، وقد أوضح ماسلو في نظريته عن الدافعية، أن هناك نوعاً من الإرتقاء المتتالي للحاجات، حيث يكون الإنسان مدفوعاً لتحقيق حاجاته الدنيا لكي يصل للحاجات العليا وصولاً لتحقيق الذات بدافعية الإنجاز (في: خليفة، ٢٠٠٠).

رابعاً: نظريات الاستثارة الوجدانية:

تقوم هذه الفئة من النظريات على افتراض أن الكائن الحي يقوم بسلوك ما في اتجاه تحقيق إشباع ما هو مصدر السرور بالنسبة له، بينما يتجنب ما هو مصدر للضيق والإزعاج، وهنا يعد الانفعال محدداً مهماً للسلوك المدفوع، وذلك على أساس أن مظهر السلوك المؤدي للهدف في مختلف أنواع الدوافع هو الانفعال الإيجابي (السرور)، وأن مظهر سلوك التجنب الانفعال السلبي (الضيق).

أ- نظرية ماكلياند McClelland:

تفترض هذه النظرية أن الدافع ما هو إلا رابطة انفعالية قوية تقوم على مدى توقعنا لاستجاباتنا عند التعامل مع أهداف معينة، وذلك على أساس خبراتنا السابقة، فإذا كان التوقع هو لفعل ما يحقق لنا السرور فإن ذلك يولد لدينا سلوك الاقتراب، أما إذا كان التوقع هو الضيق فإن ذلك يولد لدينا سلوك الابتعاد (في: غباري، ٢٠٠٨).

وقد سعى ماكلياند إلى الربط بين تأثير الدافعية على مستوى الفرد وتأثيرها على مستوى المجتمع، بحيث ذهب إلى القول إن الأشخاص ذوي الحاجة المرتفعة للإنجاز لديهم الحافز اللازم للثراء الاقتصادي، سواءً بالنسبة لأنفسهم أو للمجتمع (باهي وشلبي، ١٩٩٩).

ب- نظرية إتكينسون Atkinson:

تميزت نظرية إتكينسون عن نظرية ماكلياند بأنها أكثر توجهاً معملياً، وأكثر تركيزاً على المعالجة التجريبية للمتغيرات، كما أنه افترض أن هناك صراعاً بين الحاجة للإنجاز والخوف من الفشل، كما سلط الضوء على العوامل المحددة للإنجاز القائم على المخاطرة، وهي أربعة عوامل مقسمة إلى قسمين:

١- ما يتعلق بخصال الفرد:

حيث يرى إتكينسون أن هناك نمطين من الأفراد يعملان بطريقة مختلفة في مجال التوجه نحو الإنجاز:

النمط الأول: أشخاص يتسمون بارتفاع الحاجة للإنجاز بدرجة أكبر من الخوف من الفشل.

النمط الثاني: أشخاص يتسمون بارتفاع الخوف من الفشل مقارنة بالحاجة للإنجاز.

٢- ما يتعلق بخصائص المهمة:

وهناك عاملان يتعلقان بالمهمة:

العامل الأول: احتمالية النجاح، وتشير إلى الصعوبة المدركة للمهمة، وهي إحدى محددات المخاطرة.

العامل الثاني: الباعث (الحافز) لنجاح المهمة، فكلما زاد الباعث، زاد الاتجاه نحو إنجاز المهمة (خليفة، ٢٠٠٠).

خامساً: نظرية سكينر Skinner:

اهتم سكينر بالبواعث الخارجية بوصفها حاكمة للسلوك، مهماً دور الحالات الداخلية للكائن الحي، وأعتبر أن البيئة الخارجية كمصدر للإثابة والتدعيم حيث تعد مدخلاً صحيحاً لزيادة احتمال صدور استجابة معينة، وتلخص النظرية في المعادلة التالية:

$$\text{تكرار السلوك} = \text{صدور السلوك} + \text{تعزيز هذا السلوك لعدة مرات}$$

وتتطوي هذه المعادلة على الصيغة التي يمكن إتباعها لإثارة الدافعية، وتتمثل هذه الصيغة في عدد من الخطوات، وهي كما يلي:

- ١- تعزيز السلوك المرغوب، وتجاهل السلوك غير المرغوب تماماً.
 - ٢- تقليل الوقت الفاصل بين إصدار الاستجابة المرغوبة وتعزيزها.
 - ٣- استخدام مبدأ التعزيز الموجب للسلوك المرغوب وفقاً لجداول التعزيز.
 - ٤- تحديد مستوى الاستجابة الخاصة بكل فرد واستخدام إجراء تشكيل السلوك للحصول على استجابة مركبة.
 - ٥- تحاشي استخدام العقاب كوسيلة لدفع الفرد إلى أداء سلوك معين.
- وبهذا يرى سكينر أن الدافعية تنشأ من توابع السلوك، أي على ماذا سيحصل عليه الفرد من سلوكه، كالدراسة مثلاً، فإن توابعها هو:
- المال
 - المستقبل
 - التقدير والاحترام
 - التحرر من الغموض وعدم الأمان والقلق (في: غباري، ٢٠٠٨).

سادساً: نظرية الغزو السببي لواينر Weiner:

ترجع الخلفية الأساسية لنظرية الغزو إلى عالم النفس الاجتماعي هيدر Heider، إذ يرى أن الإنسان ليس مستجيباً للأحداث كما هو الحال في النظريات السلوكية، وإنما مفكر في

سبب حدوثها، وأن سلوك الفرد هو الذي يؤثر على سلوكه القادم، وليس النتيجة التي يحصل عليها، ويفترض هيدر أن الأفراد يقومون بالعزو لأسباب النجاح أو الفشل عندهم، وهو عبارة عن محاولة لربط السلوك بالظروف أو العوامل التي أدت إليه (في: قطامي وقطامي، ١٩٨٩).

وتهتم نظرية العزو السببي بكيفية إدراك الشخص للعوامل المسؤولة والتي تقف خلف نتائج نجاحه أو فشله في المهام المختلفة، والعوامل هي:

١- العوامل الداخلية المتعلقة بالفرد كالقدرة والجهد.

٢- العوامل الخارجية المتعلقة بالظروف، كالحظ والصدفة وصعوبة المهمة.

وتتضح أهمية العزو في مجال الدافعية للإنجاز على النحو الآتي:

أ- الأفراد الذين يوجد لديهم دافع للنجاح أكبر من تحاشي الفشل: يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب داخلية، ويشعرون بالفخر فيما يحققونه من إنجازات.

ب- الأفراد الذين يوجد لديهم دافع تحاشي الفشل بدرجة أكبر من الدافع لتحقيق النجاح: يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب خارجية، ولا يوجد لديهم الشعور بالفخر الشخصي (في: خليفة، ٢٠٠٠).

ويوضح واينر في نظريته إلى أن هناك ثلاثة أنماط لتتابع الدافعية وهي:

١- نقص الدافعية بعد الفشل: وهذا يحدث عندما يعتقد الشخص أن سبب فشله داخلي (ثابت) لا يمكن التحكم فيه، مثل نقص القدرة.

٢- زيادة الدافعية بعد الفشل: وهذا يحدث عندما يعتقد الشخص أن سبب فشله داخلي (غير ثابت) يمكن التحكم فيه، مثل عدم بذل الجهد المطلوب في أداء مهمة ما.

٣- زيادة الدافعية بعد النجاح: وهذا يحدث عندما يعتقد الشخص أن سبب نجاحه داخلي (ثابت)، مثل القدرة الكافية.

ويرى واينر أن ردود فعل الفرد بعد الفشل تعتمد على مستوى الدافعية للإنجاز لدى الفرد، فالفرد ذو الدافع المرتفع للإنجاز يرتفع أدائه بعد الفشل، إذ يزداد لديه بذل الجهد لتحقيق الإنجاز، أما ذو الدافع المنخفض للإنجاز فإن الفشل يؤثر عليه سلباً ويخفض لديه النزعة إلى الجهد لتحقيق الإنجاز (في: باهي وشلبي، ١٩٩٩).

سابعاً: نظرية التعلم الاجتماعي لروتر Rotter:

من نظرية التعزيز بنى روتر نظريته، إذ يقول إن معتقدات الفرد هي التي تجلب له المكافآت، وليس المكافآت في حد ذاتها هي التي تزيد من تكرار السلوك، فإن لم يدرك الفرد أن ما حصل عليه من مكافآت نتج من أنماط معينة في سماتهم الشخصية أو سلوكياتهم، فإن هذه المكافآت لن تؤثر في سلوكياتهم في المستقبل.

ويفترض روتر مثل إتكينسون أن توقع المعززات وقيمتها هي التي تحدد السلوك، ومع ذلك فقد فسر القيمة بشكل أوسع من تفسير إتكينسون لها، إذ ترتبط قيمة التعزيز في نظرية روتر ليس فقط باحتمالية النجاح، ولكن أيضاً بحاجات الفرد وبارتباطاتها بمعززات أخرى، فمثلاً عندما يدرك طالب الثانوية أن تقديره المرتفع في مادة الكيمياء مرتبط بتحقيق رغبته بأن يكون مهندساً أو طبيباً، فإن ذلك سوف يدفعه للعمل الجاد (في: زايد، ٢٠٠٣).

وتركز هذه النظرية على تأثير سلوك الفرد نتيجة وجوده ضمن الجماعة، سواءً أكان ذلك على شكل تنافس مع الآخرين، أو تعاون معهم، أو مساندة وانصياعاً لهم.

كما وترى هذه النظرية أن الأفراد يضعون أهدافاً معينة ويسعون إلى تحقيقها ويضعون معايير خاصة للحكم على هذه الأهداف، الأمر الذي يثير لديهم الحماس والدافعية وتكثيف الجهود لتحقيق المعايير التي يضعونها لتحقيق الأهداف (الزغول، ٢٠٠٩).

ثانياً: الدراسات السابقة:

في دراسة علي البصيلي وآخرون (١٩٩٠) بعنوان "اتجاهات الطلاب الدارسين بالكليات المتوسطة لإعداد المعلمين بالمملكة العربية السعودية نحو مادة الكيمياء ودراساتها" على عينة قوامها ١٥٧ طالباً من طلاب كليات إعداد المعلمين، حيث هدفت الدراسة لمعرفة اتجاهات الطلاب نحو دراسة مادة الكيمياء، وبأسلوب تحليل التباين ومعامل الارتباط والمئينيات والإعشاريات كانت أهم نتائج الدراسة انخفاض اتجاهات الطلاب الدارسين بالكليات المتوسطة نحو مادة الكيمياء ودراساتها (البصيلي وآخرون، ١٩٩٠).

كما أجرى كوكروسكا Cukrowska وستاسكون Staskun (١٩٩٩) دراسة بعنوان "اتجاهات الطلبة نحو الكيمياء وعلاقتها بالتحصيل في المقررات التمهيدية للكيمياء"، أُجريت الدراسة على ٤٥٠ من طلبة السنة التحضيرية في جامعتين من جامعات جنوب أفريقيا، وقد تم تحليل البيانات إحصائياً وكانت النتيجة، أن هناك علاقة ارتباطية جوهرية بين اتجاهات الطلبة والتحصيل الدراسي (Staskun & Cukrowska, 1999).

وفي دراسة أمينة الجندي ومنير صادق (٢٠٠٠) بعنوان "فاعلية نظرية رايجلوث التوسعية في تنظيم وتدریس بعض المفاهيم الكيميائية في التحصيل والاتجاه نحو مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول ثانوي"، جرت الدراسة على ٨١ طالباً، ٤١ طالباً في المجموعة التجريبية، و ٤٠ طالباً في المجموعة الضابطة، وباستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي T.test كانت النتيجة ان تطبيق نظرية رايجلوث التوسعية في تنظيم وتدریس بعض المفاهيم الكيميائية مع المجموعة التجريبية ينمي الاتجاه الايجابي نحو الكيمياء بفروق دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية (الجندي وصادق، ٢٠٠٠).

وفي دراسة نجيب بلفقيه (٢٠٠٠) وعنوانها "أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مفاهيم الكيمياء العضوية على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو مادة الكيمياء بدولة الإمارات العربية المتحدة"، حيث أُجريت الدراسة على ٢٠٦ من الطلبة، ١٠٣ من الطلبة في المجموعة التجريبية، و ١٠٣ من الطلبة في المجموعة الضابطة، أُستخدم مع المجموعة الضابطة أسلوب التعليم التقليدي بينما أُستخدم مع المجموعة التجريبية أسلوب خرائط المفاهيم، وعند تحليل البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية والاختبار التائي T.test كانت النتيجة أن استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مفاهيم الكيمياء العضوية ينمي الاتجاه الايجابي نحو الكيمياء بفروق دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠٠٥ لصالح المجموعة التجريبية (بلفقيه، ٢٠٠٠).

أما في دراسة خالد الباز (٢٠٠١) التي عنوانها "فاعلية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس مادة الكيمياء على التحصيل والتفكير المركب والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام بالبحرين"، حيث أجريت الدراسة على ٧١ طالباً، ٣٦ طالباً في المجموعة التجريبية، و ٣٥ طالباً في المجموعة الضابطة، أستخدم مع المجموعة الضابطة الطريقة التقليدية في التعلم بينما أستخدم مع المجموعة التجريبية نموذج مارزانو لأبعاد التعلم، وتحليل البيانات من متوسطات حسابية وانحرافات معيارية والاختبار التائي T.test كانت النتيجة أن استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم ينمي الاتجاه الايجابي نحو الكيمياء بفروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية (الباز، ٢٠٠١).

وفي دراسة محرز يوسف (٢٠٠٢) بعنوان "فاعلية تدريس الكيمياء بمساعدة الحاسوب في التحصيل وتنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي والدافع للإنجاز لدى طلاب الأول ثانوي" على عينة ١٣٨ طالباً، ٧٠ طالباً في المجموعة الضابطة، و ٦٨ طالباً في المجموعة التجريبية، وتحليل البيانات استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي T.test فكانت النتائج أن الحاسوب ينمي الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلاب الصف الأول ثانوي بفروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية، كما أن للحاسوب فاعلية في تنمية الدافع للإنجاز بفروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية (يوسف، ٢٠٠٢).

وفي دراسة خالد الدغيم (٢٠٠٢) بعنوان "أثر تدريس الكيمياء بالحاسب الآلي لطلاب المرحلة الثانوية في تنمية التفكير العلمي والاتجاه نحو مادة الكيمياء"، تكونت عينة الدراسة من ١١٢ طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي الطبيعي، موزعين على مجموعتين، ٥٦ طالباً في المجموعة التجريبية، و ٥٦ طالباً في المجموعة الضابطة، دُرست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، ودُرست المجموعة التجريبية باستخدام الحاسب الآلي، أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي T.test فكان من ضمن النتائج أن الحاسب الآلي ينمي الاتجاه الايجابي نحو الكيمياء بفروق دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠٥ لصالح المجموعة التجريبية (الدغيم، ٢٠٠٢).

أما في دراسة ملكة العنسي (٢٠٠٢) بعنوان "أثر الأنشطة العلمية المصاحبة على الاتجاه نحو الكيمياء لدى طالبات الصف الأول ثانوي" التي تكونت من ٨٠ طالبة من طالبات الأول ثانوي (٤٠ طالبة في المجموعة الضابطة، و ٤٠ طالبة في المجموعة التجريبية)، وتحليل البيانات استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي T.test، وأظهرت نتيجة

الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين اتجاهات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية (العنسي، ٢٠٠٢).

أما دراسة اوزونتييراكي Uzuntiryki وآخرون (٢٠٠٣) بعنوان "تأثير أساليب التعلم على تحصيل طلاب المدارس الثانوية واتجاهاتهم نحو الكيمياء"، كان عدد افراد العينة ١٥١ طالباً من طلاب المستوى العاشر، قسموا إلى أربع مجموعات، أستخدم لكل مجموعة أسلوب تعلم مختلف، وتحليل البيانات أستخدمت المتوسطات الحسابية وتحليل البيانات المتعدد MANOVA، أظهرت النتائج أن اتجاهات الطلاب نحو الكيمياء يتأثر تأثيراً كبيراً باختلاف أساليب التعلم، حيث أن التعلم التعاوني يجعل الطلاب أكثر إيجابية نحو الكيمياء (Uzuntiryki, 2003).

كما أجرى تاكسيرا Teixeira ومورتيمر Mortimer (٢٠٠٣) دراسة بعنوان "كيف تساهم المشاعر في تشكيل العلاقة بين معلم الكيمياء وطلبتة في المرحلة الثانوية"، أجريت الدراسة على مجموعة من الطلبة قسموا إلى مجموعتين A و B، كان تعامل المعلم مع المجموعة A غير ودي، مما أكسب أفراد المجموعة اتجاهات سلبية نحو الكيمياء، أما في المجموعة B فكان تعامل المعلم أكثر ودية، مما أكسب الطلبة اتجاهات إيجابية نحو الكيمياء (Mortimer & Teixeira, 2003).

وفي دراسة خالد الباز (٢٠٠٧) بعنوان "أثر استخدام استراتيجية النمذجة في التحصيل والاستدلال العلمي والاتجاه نحو الكيمياء لدى طلاب الصف الثاني ثانوي"، كان عدد أفراد العينة ٧٢ طالباً (٣٦ طالباً في المجموعة التجريبية و٣٦ طالباً في المجموعة الضابطة)، وباستخدام الأساليب الإحصائية، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والاختبار التائي T.test، كانت النتيجة ارتفاع مستوى الاتجاه نحو الكيمياء لصالح المجموعة التجريبية، بفروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ (الباز، ٢٠٠٧).

وفي دراسة تغريد حجازي (٢٠٠٨) بعنوان "بناء مقياس اتجاهات نحو الكيمياء لطلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر"، هدفت الدراسة إلى تحديد الأبعاد الرئيسية للاتجاهات نحو الكيمياء، صيغت أداة مكونة من ٩٧ فقرة طبقت على عينة مؤلفة من ٦٧٣ طالباً وطالبة من طلبة الفرع العلمي في الصفين الحادي عشر والثاني عشر في مديرية أريد، وعند تحليل استجابات العينة تبقى من فقرات المقياس ٤٢ فقرة، حيث أشارت النتائج إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، حيث كان معامل كرونباخ ألفا ٠,٩٤ للمقياس ككل، ومعامل الثبات يتراوح بين ٠,٧٧ - ٠,٩١ لعوامل المقياس الأربعة (حجازي، ٢٠٠٨).

وفي دراسة تشيونغ Cheung (٢٠٠٩) بعنوان "بناء مقياس اتجاهات الطلبة نحو دروس الكيمياء"، وضعت الدراسة أداة لقياس اتجاهات الطلبة وعددهم ٩٥٤ طالباً وطالبة، وأشار التحليل

العاملية إلى أن هناك أربعة أبعاد لقياس اتجاهات الطلبة نحو الكيمياء، والاتجاه نحو الدروس النظرية، والاتجاه نحو العمل في مختبر الكيمياء، والمعتقدات التقييمية حول الكيمياء والاتجاهات السلوكية لتعلم الكيمياء (Cheung, 2009).

وفي دراسة أخرى لتشيونغ Cheung (٢٠٠٩) بعنوان "اتجاهات الطلبة نحو دروس الكيمياء: تأثير التفاعل بين الجنس والمرحلة الدراسية"، أجريت الدراسة على ٩٥٤ من الطلبة، تتراوح أعمارهم بين (١٦-١٩) سنة، أُستخدم مقياس اتجاه نحو دروس الكيمياء (ATCLS)، وتحليل البيانات إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية وتحليل التباين المتعدد MANOVA، أظهرت النتائج أن اتجاه الطلبة نحو دروس الكيمياء كان إيجابياً بشكل طفيف (Cheung, 2009).

أما في دراسة حسين سيد أحمد (٢٠١٠) بعنوان "تطوير منهج الكيمياء في ضوء تطبيقاتها الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية لتنمية اتجاهاتهم نحو مادة الكيمياء"، أجريت الدراسة على عينة عددها ٦٠ طالباً، ٣٠ طالباً في المجموعة التجريبية، و ٣٠ طالباً في المجموعة التجريبية، وتحليل البيانات أُستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي T.test فكانت النتيجة أن ربط الكيمياء بالتطبيقات الحياتية ينمي الاتجاه الإيجابي نحو الكيمياء بفروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية (أحمد، ٢٠١٠).

وفي دراسة داهسا Dabsah (٢٠١٠) بعنوان "الكيمياء الكمية التعلم والتعليم في المدرسة الثانوية: دراسة حالة في تايلند"، التي طبقت على ٦٠٣ طالباً، أظهرت النتائج أن عدم القيام بالمزيد من التجارب في المختبر يكسب الطلاب الاتجاه السلبي نحو مادة الكيمياء (Dabsah, 2010).

أما في دراسة سيسن وتارهان Sesen & Tarhan (٢٠١٠) بعنوان "التعلم النشط في الكيمياء في المدرسة الثانوية: الاتجاه والتحصيل الدراسي"، أجريت الدراسة على ٤٥ طالباً، تم توزيعهم بشكل عشوائي إلى مجموعتين ٢٤ طالباً في المجموعة الضابطة و ٢١ طالباً في المجموعة التجريبية أُستخدم معها التعلم النشط، وكانت النتيجة أن هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، مما جعل اتجاهاتهم نحو دراسة الكيمياء أكثر إيجابية (Sesen & Tarhan, 2010).

وفي دراسة لنيك زاريني Nik Zarini وسلميزا Salmiza (٢٠١٢) بعنوان "أثر استخدام المنهج الاستكشافي على تحصيل الطلاب في مادة الكيمياء"، حيث أجريت الدراسة على ٨١ طالباً، ٤١ طالباً في المجموعة الضابطة و ٤٠ طالباً في المجموعة التجريبية، أُستخدم مع المجموعة الضابطة الأسلوب التقليدي في دراسة الكيمياء، بينما أُستخدم أسلوب المنهج الاستكشافي

Inquiry Discovery Approach، وتحليل البيانات أستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي T.test، فكانت النتيجة أن استخدام المنهج الاستكشافي ينمي الاتجاه الايجابي نحو الكيمياء بفروق دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠٥ لصالح المجموعة التجريبية (Salmiza & Zarini, 2012).

تعقيب على الدراسات السابقة:

من الدراسات السابقة يمكن استخلاص ما يلي:

- إن "مقياس الاتجاه نحو الكيمياء أربعة أبعاد"، وهي: "الاتجاه نحو تطبيقات الكيمياء، والاتجاه نحو ممارسة العمل بالكيمياء، والاتجاه نحو الاهتمام بالكيمياء، والاتجاه نحو مبحث وحصص الكيمياء"، كما ورد في دراسة (حجازي، ٢٠٠٨). بينما في دراسة أخرى لـ (Cheung, 2009) يتكون مقياس الاتجاه نحو الكيمياء من أربعة أبعاد وهي: "الاتجاه نحو الدروس النظرية، والاتجاه نحو العمل في المختبر، والمعتقدات التقييمية حول الكيمياء، والاتجاهات السلوكية لتعلم الكيمياء".

- تبين انخفاض اتجاهات الطلاب نحو الكيمياء، وذلك كما جاء في دراسة (البصيلي، ١٩٩٠)، وجاء في نتائج دراسة (Cheung, 2009)، ان اتجاه الطلبة نحو الكيمياء كان إيجابياً بشكل طفيف.

- إن هناك علاقة جوهريّة بين الاتجاه نحو الكيمياء والتحصيل الدراسي، فكلما كان الاتجاه إيجابياً زاد التحصيل الدراسي، وذلك حسب ماجاء في دراسة (Cukrowska, 1999)، كما إن الاتجاه الإيجابي نحو الكيمياء ينمي الدافعية للإنجاز، وذلك حسب ماجاء في دراسة (يوسف، ٢٠٠٢).

- إن تعامل المعلم بودية مع الطلبة يكسبهم اتجاهات إيجابية نحو الكيمياء، وذلك كما جاء في دراسة (Mortimer & Teixeira, 2003).

- إن تطبيق نظرية رابجلوث التوسعية في تنظيم وتدرّس بعض المفاهيم الكيميائية ينمي الاتجاه الإيجابي نحو الكيمياء، وذلك كما جاء في دراسة (الجندي وصادق، ٢٠٠٠).

- إن استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مفاهيم الكيمياء العضوية ينمي الاتجاه الإيجابي نحو الكيمياء، وذلك كما ورد في دراسة (بلفقيه، ٢٠٠٠).

- إن استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم ينمي الاتجاه الإيجابي نحو الكيمياء، كما إن استخدام استراتيجية النمذجة تؤدي ارتفاع مستوى الاتجاه نحو الكيمياء، وذلك كما ورد في (الباز، ٢٠٠١).
- إن اتجاهات الطلاب نحو الكيمياء تتأثر تأثيراً كبيراً باختلاف أساليب التعلم، حيث أن التعلم التعاوني يجعل الطلاب أكثر إيجابية نحو الكيمياء، وذلك كما ورد في دراسة (Uzuntiryaki, 2003).
- إن استخدام التعلم النشط يجعل اتجاه الطلاب نحو الكيمياء أكثر إيجابية، وذلك كما جاء في دراسة (Sesen & Tarhan, 2010).
- إن استخدام المنهج الاستكشافي ينمي الاتجاه الإيجابي نحو الكيمياء، وذلك كما ورد في دراسة (Salmiza & Zarini, 2012).
- إن الأنشطة المصاحبة للكيمياء تنمي الاتجاه الإيجابي نحو الكيمياء، وربط الكيمياء بالتطبيقات الحياتية ينمي كذلك الاتجاه الإيجابي نحو الكيمياء، وذلك كما ورد في دراسة (العنسي، ٢٠٠٢)، ودراسة (أحمد، ٢٠١٠).
- بينما يكسب عدم القيام بالمزيد من التجارب في المختبر الطلاب الاتجاه السلبي نحو الكيمياء، كما أكدت نتائج دراسة (Dahsah, 2010).
- إن استخدام الحاسب الآلي في دروس الكيمياء ينمي الاتجاه الإيجابي نحو الكيمياء، حسب ما توصلت إليه دراسة (يوسف، ٢٠٠٢)، ودراسة (الدغيم، ٢٠٠٢).

فرضية الدراسة:

لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الاتجاهات نحو دراسة مادة الكيمياء ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة.
- مجتمع الدراسة والعينة.
- أدوات الدراسة.
- مقياس الاتجاه نحو الكيمياء - الصدق - الثبات.
- مقياس الدافعية للإنجاز - الصدق - الثبات.
- الأساليب الإحصائية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهج الدراسة ومجتمعها، وعينة الدراسة، والأدوات المستخدمة، والأدوات الإحصائية المستخدمة.

أولاً: منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي للتعرف على اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو دراسة مادة الكيمياء وعلاقتها بدافعية الإنجاز.

ثانياً: مجتمع الدراسة والعينة:

أ- مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (٤٢٨٢٨) طالباً، تتراوح أعمارهم بين (١٦-١٨) سنة.

ب- عينة الدراسة:

- العينة الاستطلاعية: تم تجريب الأدوات على عينة استطلاعية قدرها (٣٣) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية (١٢) طالباً بالصف الأول ثانوي، ١٠ طلاب من الصف الثاني ثانوي، ١١ طالباً من الصف الثالث ثانوي).

- العينة الأساسية: تم اختيار أفراد العينة عشوائياً بالطريقة العشوائية العنقودية من طلاب المرحلة الثانوية بالمنطقة الشرقية بنسبة حوالى ١% من المجتمع الأصلي، وفيما يلي وصفاً لخصائص هذه العينة:

جدول (١)

توزيع أفراد العينة على الصف الدراسي

الصف الدراسي	العدد	النسبة المئوية %
الأول	١٧٢	٤٠,٠
الثاني	١٣٨	٣٢,١
الثالث	١٢٠	٢٧,٩
الإجمالي	٤٣٠	١٠٠

حيث تم توزيع (٥٢٠) استمارة، كان العائد منها (٤٧٩) استمارة ، تم استبعاد (٤٩) استمارة لنقص أو خطأ في الإستجابة.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

(أ) مقياس الاتجاه نحو الكيمياء:

تم وضع هذا المقياس بعد الرجوع إلى المقاييس المشابهة في التراث، إذ بلغ عدد العبارات (٦٤) عبارة ، وبعد مراجعة المحكمين وتطبيق المقياس على العينة التجريبية وحذف العبارات المكررة والضعيفة، وصل عدد عبارات المقياس إلى (٤٨) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد، وفيما يلي توضيح لتوزيع العبارات على أبعاد المقياس:

جدول (٢)

توزيع العبارات على أبعاد مقياس الاتجاه نحو الكيمياء

البعد	عدد العبارات	العبارات
الاتجاه نحو الكيمياء بشكل عام	٢٠	١، ٢، ٣، ٤، ٩، ١٣، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٨، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧.
الاتجاه نحو تطبيقات مادة الكيمياء	١٧	٥، ٨، ١١، ١٤، ١٦، ١٧، ١٩، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٣٦، ٣٧، ٣٩، ٤١، ٤٢، ٤٨.
الاتجاه نحو دروس وحصص مادة الكيمياء	١١	٦، ٧، ١٠، ١٢، ١٥، ١٨، ٢٠، ٢١، ٢٩، ٣٥، ٤٠.
المجموع	٤٨	

كما تم تقسيم العبارات إلى عبارات موجبة وعددها (٣٦) عبارة، وعبارات سالبة وعددها (١٢)

عبارة، وفيما يلي توزيع العبارات الموجبة والعبارات السالبة على أبعاد المقياس:

جدول (٣)

توزيع العبارات الموجبة والعبارات السالبة على أبعاد المقياس

البعد	عدد العبارات	العبارات الموجبة	العبارات السالبة
الاتجاه نحو الكيمياء بشكل عام	٢٠	١، ٢، ٣، ٤، ٩، ١٣، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٣٠، ٣٢، ٣٨، ٤٣	٣١، ٣٣، ٣٤، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧
الاتجاه نحو تطبيقات مادة الكيمياء	١٧	٥، ٨، ١١، ١٤، ١٦، ١٩، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٣٦، ٣٧، ٣٩، ٤٨	١٧، ٤١، ٤٢
الاتجاه نحو دروس وحصص مادة الكيمياء	١١	٦، ٧، ١٠، ١٢، ١٥، ١٨، ٢٠، ٣٥، ٤٠	٢١، ٢٩
المجموع	٤٨	٣٦	١٢

كما تم استخدام طريقة ليكرت للإجابة عن عبارات المقياس، حيث تم وضع خمس فئات متدرجة من (موافق بشدة) إلى (أرفض بشدة)، ويكون تدرج الدرجات من (١-٥)، وفيما يلي توضيح لكيفية التصحيح للعبارات الموجبة والعبارات السالبة:

جدول (٤)

طريقة تصحيح العبارات الموجبة والعبارات السالبة

درجة العبارة	الخيارات العبارة				
	موافق بشدة	موافق	متردد	أرفض	أرفض بشدة
الموجبة	٥	٤	٣	٢	١
السالبة	١	٢	٣	٤	٥

ويتضح من المقياس أن الدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (٤٨-٢٤٠) درجة.

(١) صدق المقياس:

أ- الصدق السطحي/ الظاهري:

تم عرض المقياس في صورته الأولية المكونة من (٦٤) عبارة، وبأبعاده الثلاثة السابقة على خمسة من الخبراء في المقاييس النفسية لتحكيم المقياس والتأكد من وضوح العبارات الخاصة بكل بعد، وقام الباحث بالإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق أكثر من ٨٠%، واستبعاد العبارات التي حصلت على أقل من ٨٠%، حيث تقلصت العبارات من (٦٤) عبارة إلى (٤٨) عبارة. (أنظر الملحق (١)، والملحق (٢) لمعرفة التعديلات التي أدخلت على المقياس).

ب- الصدق التكويني (البناء):

باستخدام الارتباط الداخلي بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس inter correlation among cluster scales، تم حساب الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥)

معاملات ارتباط أبعاد مقياس الاتجاه نحو الكيمياء مع درجته الكلية

البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس
الاتجاه نحو الكيمياء بشكل عام	٠,٩٤**
الاتجاه نحو تطبيقات مادة الكيمياء	٠,٨٤**
الاتجاه نحو دروس وحصص مادة الكيمياء	٠,٨٣**

** دالة عند ٠,٠١

ويوضح الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس ودرجته الكلية دالة إحصائياً عند ٠,٠١، مما يفيد بصدق المقياس المسمى بالتكويني أو الارتباط الداخلي بين أبعاد المقياس ودرجته الكلية.

(٢) ثبات المقياس:

ثبات الاتساق الداخلي - معامل ألفا كرونباخ:

تم حساب معاملات ألفا لكرونباخ لمقياس الاتجاه نحو الكيمياء، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦)

معاملات ألفا لكرونباخ لمقياس الاتجاه نحو الكيمياء

البعد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
الاتجاه نحو الكيمياء بشكل عام	٢٠	٠,٨٨
الاتجاه نحو تطبيقات مادة الكيمياء	١٧	٠,٨٠
الاتجاه نحو دروس وحصص مادة الكيمياء	١١	٠,٨٤
المقياس ككل	٤٨	٠,٩٣

بلغت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل ٠,٩٣، وتراوحت معاملات ألفا بين (٠,٨٠-٠,٨٨)، وهي جميعها معاملات مرتفعة ومقبولة إحصائياً مما يفيد بثبات الأداة.

(ب) مقياس الدافعية للإنجاز:

تم وضع مقياس الدافعية للإنجاز بعد الرجوع إلى المقاييس المشابهة في التراث، إذ بلغ عدد العبارات (١٤١) عبارة، وبعد مراجعة المقياس من قبل المحكمين وتطبيق المقياس على العينة التجريبية، تم حذف العبارات المكررة والضعيفة ليصل عدد العبارات إلى (٨٦) عبارة، موزعة على خمسة أبعاد، وفيما يلي توضيح لتوزيع العبارات على أبعاد المقياس:

جدول (٧)

توزيع العبارات على أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز

العبارة	عدد العبارات	البعد	
١، ١٧، ١٩، ٢١، ٢٥، ٣١، ٣٣، ٣٨، ٤٢، ٤٥، ٤٦، ٤٩، ٥٢، ٥٣، ٥٧، ٦٣، ٧٦	١٧	التحدي	دافع داخلي
٢، ٨، ١٣، ١٤، ٢٠، ٢٨، ٣٢، ٣٤، ٣٥، ٤١، ٤٧، ٥١، ٥٥، ٥٨، ٥٩، ٦٢، ٧١، ٧٨، ٨١، ٨٣، ٨٥	٢١	الرغبة في العمل	
٤، ١٠، ١٢، ١٥، ٢٢، ٢٣، ٢٧، ٣٩، ٤٣، ٥٤، ٦٨، ٧٥، ٧٧، ٧٩، ٨٢، ٨٦	١٦	الطموح	
٥، ٧، ٩، ١٦، ١٨، ٢٤، ٢٦، ٤٠، ٦٠، ٦١، ٦٥، ٦٩، ٨٠، ٨٤	١٤	تحمل المسؤولية	
٣، ٦، ١١، ٢٩، ٣٠، ٣٦، ٣٧، ٤٤، ٤٨، ٥٠، ٥٦، ٦٤، ٦٦، ٦٧، ٧٠، ٧٢، ٧٣، ٧٤	١٨	الاعتماد على النفس	
	٨٦	المجموع	

كما تم تقسيم العبارات إلى عبارات موجبة وعددها (٥٦) عبارة، وعبارات سالبة وعددها (٣٠) عبارة، وفيما يلي توزيع العبارات الموجبة والسالبة على أبعاد المقياس:

جدول (٨)

توزيع العبارات الموجبة والعبارات السالبة على أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز

البعد	عدد العبارات	العبارات الموجبة	العبارات السالبة
التحدي	١٧	١، ١٧، ٢١، ٢٥، ٣٣، ٣٨، ٧٦، ٦٣	١٩، ٣١، ٤٢، ٤٥، ٤٦، ٤٩، ٥٢، ٥٣، ٥٧
الرغبة في العمل	٢١	٢، ٨، ١٣، ١٤، ٢٠، ٣٢، ٣٤، ٣٥، ٤٧، ٥٥، ٥٩، ٦٢، ٧١، ٨١، ٨٣، ٨٥	٢٨، ٤١، ٥١، ٥٨، ٧٨
الطموح	١٦	٤، ١٠، ١٢، ٢٢، ٢٣، ٢٧، ٤٣، ٦٨، ٧٥، ٧٧، ٧٩، ٨٢	١٥، ٣٩، ٥٤، ٨٦
تحمل المسؤولية	١٤	٥، ٩، ٦١، ٦٥، ٦٩، ٨٠	٧، ١٦، ١٨، ٢٤، ٢٦، ٤٠، ٦٠، ٨٤
الاعتماد على النفس	١٨	٣، ١١، ٢٩، ٣٧، ٤٤، ٤٨، ٥٠، ٥٦، ٦٤، ٦٦، ٧٠، ٧٢، ٧٣، ٧٤	٦، ٣٠، ٣٦، ٦٧
المجموع	٨٦	٥٦	٣٠

كما تم استخدام طريقة ليكرت للإجابة عن عبارات المقياس، حيث تم وضع خمس فئات متدرجة من (موافق بشدة) إلى (أرفض بشدة)، ويكون تدرج الدرجات من (١-٥)، وفيما يلي توضيح لكيفية التصحيح للعبارات الموجبة والعبارات السالبة:

جدول (٩)

طريقة تصحيح العبارات الموجبة والعبارات السالبة

درجة العبرة	الخيارات العبرة				
	موافق بشدة	موافق	متردد	أرفض	أرفض بشدة
الموجبة	٥	٤	٣	٢	١
السالبة	١	٢	٣	٤	٥

ويتضح من المقياس أن الدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (٨٦-٤٣٠) درجة.

(١) صدق المقياس:

أ- الصدق السطحي/ الظاهري:

تم عرض المقياس في صورته الأولى المكونة من (١٤١) عبارة، موزعة على ثمانية أبعاد، تشمل الدافع الداخلي والدافع الخارجي للإنجاز، وذلك على خمسة من الخبراء في المقاييس النفسية لتحكيم المقياس، والتأكد من وضوح العبارات الخاصة بكل بعد، وقام الباحث بالإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق أكثر من ٨٠% واستبعاد العبارات التي حصلت على أقل من ٨٠%، والإقتصار على أبعاد الدافع الداخلي للإنجاز، حيث تقلصت العبارات من (١٤١) عبارة إلى (٨٦) عبارة. (أنظر الملحق (١)، والملحق (٢) لمعرفة التعديلات التي أدخلت على المقياس).

ب- الصدق التكويني (البناء):

باستخدام الارتباط الداخلي بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس $inter\ correlation\ among\ cluster\ scales$ ، تم حساب الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٠)

معاملات ارتباط أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز مع درجته الكلية

البعد	معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس
التحدي	**٠,٨٧
الرغبة في العمل	**٠,٨٦
الطموح	**٠,٨٤
تحمل المسؤولية	**٠,٧٦
الاعتماد على النفس	**٠,٨٢

** دالة عند ٠,٠١.

ويوضح الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس ودرجته الكلية دالة إحصائياً عند ٠,٠١، مما يفيد بصدق المقياس المسمى بالتكويني أو الارتباط الداخلي بين أبعاد المقياس ودرجته الكلية.

(٢) ثبات المقياس:

ثبات الاتساق الداخلي - معامل ألفا كرونباخ:

تم حساب معاملات ألفا لكرونباخ لمقياس الدافعية للإنجاز، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١١)

معاملات ألفا لمقياس الدافعية للإنجاز

البعد	عدد العبارات	معامل ألفا لكرونباخ
التحدي	١٧	٠,٧٥
الرغبة في العمل	٢١	٠,٨٢
الطموح	١٦	٠,٨٠
تحمل المسؤولية	١٤	٠,٦١
الاعتماد على النفس	١٨	٠,٧٢
المقياس ككل	٨٦	٠,٩٣

وقد بلغت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل ٠,٩٣، وتراوحَت معاملات ألفا بين (٠,٦١-٠,٨٢) وهي جميعها معاملات مرتفعة ومقبولة إحصائياً، مما يفيد بثبات الأداة.

رابعاً: الأساليب الإحصائية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود المقياسين، كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياسين، وكذلك تم حساب معاملات ألفا لكرونباخ لحساب ثبات المقياسين.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات

- نتائج سؤال الدراسة الأول.
- نتائج سؤال الدراسة الثاني.
- تفسير النتائج.
- توصيات الدراسة.
- الدراسات المقترحة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات

يتضمن هذا الفصل عرض لأهم نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها والتوصيات:

أولاً: نتائج سؤال الدراسة الأول: ما اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية نحو دراسة مادة الكيمياء؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود مقياس الاتجاه نحو دراسة الكيمياء، والجدول الآتي توضح هذه النتائج:

جدول (١٢)

ترتيب أبعاد مقياس الاتجاه نحو دراسة الكيمياء

البعد	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي للمتوسط* %
الاتجاه نحو تطبيقات مادة الكيمياء	١	٣,٧٩٤	٠,٥١٩	٧٥,٨٨
الاتجاه نحو دروس وحصص الكيمياء	٢	٣,٥٦١	٠,٧١١	٧١,٢٢
الاتجاه نحو الكيمياء بشكل عام	٣	٣,٤١٩	٠,٦٣٩	٦٨,٣٨

* تم حساب الوزن النسبي للمتوسط باستخدام المعادلة الآتية: درجة البعد ÷ سقف الدرجة (٥) × ١٠٠

يتضح من المقياس المعد من قبل الباحث أن مقياس الاتجاه نحو دراسة الكيمياء يتكون من ثلاثة أبعاد، وأن بعد (الاتجاه نحو تطبيقات مادة الكيمياء) جاء في الترتيب الأول مقارنة بالبعدين الآخرين، إذ كان المتوسط (٣,٧٩٤) والوزن النسبي (٧٥,٨٨%)، وهذا يعني أن الطلاب يميلون أكثر إلى التطبيقات العملية مثل: معمل الكيمياء، والزيارات الميدانية لمصانع الكيماويات، أي أن استخدام المعمل والعروض العملية للتجارب والوسائل التعليمية ينمي الاتجاه الإيجابي نحو الكيمياء، وهذا ما يتفق مع دراسة (بلفقيه، ٢٠٠٢)، ودراسة (يوسف، ٢٠٠٢)، ودراسة (الدغيم، ٢٠٠٢)، وكذلك دراسة (العنسي، ٢٠٠٢)، ودراسة (أحمد، ٢٠١٠)، ودراسة (Dahsah, 2010).

وجاء في الترتيب الثاني بعد (الاتجاه نحو دروس وحصص الكيمياء)، حيث كان المتوسط كان (٣,٥٦١) والوزن النسبي (٧١,٢٢%)، وهذا يعني أن اتجاه الطلاب نحو الدروس والحصص إيجابي طفيف، ولزيادة الاتجاه الإيجابي نحو دروس وحصص الكيمياء لابد من التعامل الودي بين المعلم والطالب، وكذلك استخدام نظريات وأساليب حديثة في التعليم، كاستخدام (نظرية رابجلوث التوسعية)، و(خرائط المفاهيم)، و(الحاسب الآلي)، و(نموذج مازانو لبعاد التعلم)، و(التعليم التعاوني)، و(استراتيجية النمذجة)، و(التعليم النشط)، و(المنهج الاستكشافي)، وهذا ما يتفق مع دراسة (الجندي وصادق، ٢٠٠٠)، ودراسة (بلفقيه، ٢٠٠٠)، ودراسة (يوسف، ٢٠٠٢)، ودراسة (الدغيم، ٢٠٠٢)، ودراسة (Uzuntiryki, 2003)، ودراسة (Mmortimer & Teixeira, 2003)، ودراسة (الباز، ٢٠٠٧)، ودراسة (Sesen & Tarhan, 2010)، ودراسة (Salmiza, 2003)، ودراسة (Zarini, 2012).

وفي الترتيب الثالث جاء بعد (الاتجاه نحو الكيمياء بشكل عام)، حيث كان المتوسط (٣,٤١٩) والوزن النسبي (٦٨,٣٨%)، وهذا ما يعني أن اتجاه الطلاب نحو الكيمياء بشكل عام إيجابي منخفض، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (البصيلي وآخرون، ١٩٩٠)، ودراسة (Chueng, 2009).

أ- بالنسبة للبعد الأول: الاتجاه نحو الكيمياء بشكل عام:

جدول (١٣)

ترتيب بنود البعد الأول: الاتجاه نحو الكيمياء بشكل عام لمقياس الاتجاه نحو الكيمياء

البند	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي للمتوسط* %
يمكن لأي شخص أن يتعلم الكيمياء إذا كان لديه الرغبة.	١	٤,٤٢٦	٠,٧٧٤٢	٨٨,٥٢
أحب أن أتعلم عن الكيمياء أشياء أكثر.	٢	٣,٩٠٩	٠,٩٩٩	٧٨,١٨
أعمل وأنجز جيداً في الكيمياء.	٣	٣,٨١٤	٠,٨٤٦	٧٦,٢٨
ينتابني شعور بالإنزعاج بمجرد سماع كلمة (كيمياء).	٤	٣,٧٤٩	١,٣١٢٤	٧٤,٩٨
الكيمياء مادة سهلة بالنسبة لي.	٥	٣,٦٩٣	٠,٨٢٩٩	٧٣,٨٦
مجرد التفكير في حل المسائل الكيميائية يجعلني عصيباً.	٦	٣,٦٦٧	١,٢٨٤٢	٧٣,٣٤
من الضروري توافر كتب كثيرة تتعلق بالكيمياء في مكتبة المدرسة.	٧	٣,٦٢١	١,١٨٩٧	٧٢,٤٢
أهتم بالمعلومات والأفكار المتعلقة بالكيمياء.	٨	٣,٦٠٧	٠,٨٧٢٥	٧٢,١٤
تعلمنا الكيمياء إثارة الأسئلة والآراء والأفكار.	٩	٣,٥٩٥	١,٠٨٧٧	٧١,٩
أرى أن من السهل النجاح في الكيمياء.	١٠	٣,٥٣٧	١,١٦٣٧	٧٠,٧٤
دراسة الكيمياء شيقة ومسلية.	١١	٣,٤٦٣	١,١١٤٥	٦٩,٢٦
أحب مشاهدة الأفلام العلمية المتعلقة بالكيمياء.	١٢	٣,٢٨٦	١,٢٧٥٤	٦٥,٧٢
يزعجني أن أكون مضطراً لدراسة مادة الكيمياء.	١٣	٣,٢٧٤	١,٣٦٣٥	٦٥,٤٨
أشعر أن الكيمياء أكثر سهولة مما توقعت.	١٤	٣,٢٥٦	١,٢٢٧	٦٥,١٢
أستطيع التفكير بوضوح عند مذاكرة الكيمياء.	١٥	٣,٢٤٤	١,١١٩٢	٦٤,٨٨
أرى أن الكيمياء مادة غامضة ومعقدة.	١٦	٣,٢٢١	١,٢٧٥٦	٦٤,٤٢

الوزن النسبي للمتوسط * %	الانحراف المعياري	المتوسط	الترتيب	البند
٦١,٨٢	١,٥٧٨٩	٣,٠٩١	١٧	أخشى من الرسوب في مادة الكيمياء.
٥٦,٧	١,٠٦٣٦	٢,٨٣٥	١٨	أحب قراءة الكتب التي تبحث في علم الكيمياء.
٥١,٤٤	١,١٩١٧	٢,٥٧٢	١٩	قلة من الطلاب يستطيعون تعلم الكيمياء بسهولة.
٥٠,٤٢	١,٢١٨٨	٢,٥٢١	٢٠	دراسة الكيمياء تتطلب مني جهداً كبيراً.

* تم حساب الوزن النسبي للمتوسط باستخدام المعادلة الآتية: درجة البند ÷ سقف الدرجة (٥) × ١٠٠

يتضح من الجدول السابق ان المتوسطات الحسابية للبند تتراوح بين (٢,٢٥١-٤,٤٢٦)، حيث كانت أعلى المتوسطات الحسابية للبند (٤٢) (يمكن لأي شخص أن يتعلم الكيمياء إذا كان لديه الرغبة)، وأقل المتوسطات الحسابية للبند (٤٥) (دراسة الكيمياء تتطلب مني جهداً كبيراً).

ب- بالنسبة للبند الثاني: الاتجاه نحو تطبيقات مادة الكيمياء:

جدول (١٤)

ترتيب بنود البند الثاني: الاتجاه نحو تطبيقات مادة الكيمياء لمقياس الاتجاه نحو الكيمياء

الوزن النسبي للمتوسط * %	الانحراف المعياري	المتوسط	الترتيب	البند
٨٩,٦٨	٠,٩٢٠٤	٤,٤٨٤	١	أرغب في الرحلات العلمية إلى مصانع الكيماويات.
٨٨,٩٤	٠,٨٨٠١	٤,٤٤٧	٢	أعتقد أن دراسة الكيمياء في المعمل تكون أكثر تشويقاً.
٨٧,٤٤	١,٠٢٧	٤,٣٧٢	٣	أرى أنه من المفترض زيادة التجارب العملية في الكيمياء.
٨٦,٥٢	٠,٩٣٩٢	٤,٣٢٦	٤	أرى أن الدروس العملية تساعد في فهم المادة بصورة أكبر.
٨٤,١٤	٠,٩٠١٤	٤,٢٠٧	٥	الاكتشافات الكيميائية مهمة لكل إنسان.

البند	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي للمتوسط* %
أغلب الصناعات هي من نواتج التجارب الكيميائية.	٦	٤,٠٦٥	٠,٨٨٥٢	٨١,٣
دراسة الكيمياء مهمة لدراسة التخصصات العلمية الأخرى.	٧	٣,٩٦٧	١,٠٠٧٦	٧٩,٣٤
أشعر بالضيق عند التعامل مع الأدوات في معمل الكيمياء.	٨	٣,٩٦٥	١,٠٢٠٢	٧٩,٣
تساعدني الكيمياء على تطوير قدرتي على التفكير المنطقي السليم.	٩	٣,٨٥٦	١,٠٦٩٩	٧٧,١٢
الكيمياء تجعلنا نفكر في ما يحدث في البيئة بصورة أعمق.	١٠	٣,٨٤٢	١,٠٣٩١	٧٦,٨٤
الكيمياء تجعلني أفهم مشكلات العالم البيئية بصورة أفضل.	١١	٣,٨٠٩	٠,٩٨٩٩	٧٦,١٨
تساعدني الكيمياء على الحصول على وظيفة عندما أنهى الدراسة.	١٢	٣,٧٧٧	١,١١٨٤	٧٥,٥٤
أتابع باهتمام الدروس العملية في معمل الكيمياء.	١٣	٣,٤٧٤	١,٢٣٧٧	٦٩,٤٨
أجد صعوبة في تطبيق ما تعلمته في حل المسائل الكيميائية.	١٤	٣,٠٨٦	١,١٩٢٣	٦١,٧٢
تساعدني الكيمياء في حل المشكلات.	١٥	٣,٠٧٢	١,١٦٧٥	٦١,٤٤
أرى أن الدروس العملية للكيمياء تستهلك الوقت.	١٦	٣,٠٣٣	١,٣٠٩٤	٦٠,٦٦
أرغب بوظيفة ذات علاقة بالكيمياء مستقبلاً.	١٧	٢,٧١٩	١,٣٥٦١	٥٤,٣٨

*تم حساب الوزن النسبي للمتوسط باستخدام المعادلة الآتية: درجة البند ÷ سقف الدرجة (٥) × ١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية للبند تتراوح بين (٢,٧١٩-٤,٤٨٤)، حيث كانت أعلى المتوسطات الحسابية للبند (٢٥) (أرغب في الرحلات العلمية إلى مصانع الكيماويات)، وأقل المتوسطات الحسابية للبند (١٤) (أرغب بوظيفة ذات علاقة بالكيمياء مستقبلاً).

ج- بالنسبة للبعد الثالث: الاتجاه نحو دروس وحصص مادة الكيمياء:

جدول (١٥)

ترتيب بنود البعد الثالث: الاتجاه نحو دروس وحصص مادة الكيمياء لمقياس الاتجاه نحو الكيمياء

البنود	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي للمتوسط* %
يستمتع معلمي بتدريس مادة الكيمياء.	١	٤,٠٠٢	٠,٩٨٥٩	٨٠,٠٤
معلم الكيمياء يناقش الإجابات الخاطئة معنا.	٢	٣,٩٣٦	١,١٢١٢	٧٨,٧٢
يشجعنا معلم الكيمياء على الاهتمام بالمادة.	٣	٣,٩١٢	١,٠٩١	٧٨,٢٤
يحاول معلم الكيمياء باستمرار ربط المادة بحياتنا اليومية.	٤	٣,٧٨٤	١,١٦٣٦	٧٥,٦٨
ينقل معلم الكيمياء حماسه إلينا.	٥	٣,٦١٩	١,٢٢٦٦	٧٢,٣٨
معلم الكيمياء يبعث الاثارة والتشويق في الدروس الصفية.	٦	٣,٥٥٨	١,٢٦٠٩	٧١,١٦
أشعر بالقلق المستمر أثناء حصة الكيمياء.	٧	٣,٥٤٢	١,٢٢٢١	٧٠,٨٤
أحب دروس الكيمياء.	٨	٣,٣٧٧	١,٠٦٣٢	٦٧,٥٤
أعتبر تعليمات وإرشادات معلم الكيمياء صعبة الإتياع والتنفيذ.	٩	٣,٢٨٨	١,١٤٠٧	٦٥,٧٦
أطلع بشوق إلى دروس الكيمياء.	١٠	٣,٢٣٣	١,٠٧١٧	٦٤,٦٦
أكون سعيداً في حصة الكيمياء من أي حصص أخرى.	١١	٢,٩٢٣	١,١٩٠٩	٥٨,٤٦

*تم حساب الوزن النسبي للمتوسط باستخدام المعادلة الآتية: درجة البند ÷ سقف الدرجة (٥) × ١٠٠

يتضح من الجدول السابق ان المتوسطات الحسابية للبنود تتراوح بين (٢,٩٢٣-٤,٠٠٢)، كانت أعلى المتوسطات الحسابية للبند (١٠) (يستمتع معلمي بتدريس مادة الكيمياء)، وأقل المتوسطات الحسابية كانت للبند (٣٥) (أكون سعيداً في حصة الكيمياء من أي حصص أخرى).

ثانياً: نتائج سؤال الدراسة الثاني: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الاتجاهات نحو دراسة مادة الكيمياء ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياسين ودرجتيهما الكلية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٦)

معامل ارتباط بيرسون بين اتجاهات الطلاب نحو دراسة مادة الكيمياء ودافعية الإنجاز

أبعاد مقياس الاتجاه نحو الكيمياء	أبعاد مقياس الاتجاه نحو الكيمياء	الاتجاه نحو الكيمياء بشكل عام	الاتجاه نحو تطبيقات مادة الكيمياء	الاتجاه نحو دروس وحصص مادة الكيمياء	الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو الكيمياء
التحدي	**٠,٦٢٥	**٠,٤٦٤	**٠,٤٥٨	**٠,٦٠٤	
الرغبة في العمل	**٠,٦٠٣	**٠,٥٢٢	**٠,٥٣٨	**٠,٦٣٧	
الطموح	**٠,٥٤	**٠,٥٦٤	**٠,٣٩٩	**٠,٥٧٩	
تحمل المسؤولية	**٠,٥٣٥	**٠,٤٠٧	**٠,٣٩٢	**٠,٥٢١	
الاعتماد على النفس	**٠,٥١٣	**٠,٤٢٩	**٠,٣٩١	**٠,٥١٧	
الدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز	**٠,٦٧٩	**٠,٥٧٧	**٠,٥٣١	**٠,٦٩١	

**دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط طردية دالة عند ٠,٠١ بين الاتجاه نحو الكيمياء ودافعية الإنجاز، وهذا ما يخالف فرضية الدراسة التي تنص على:

لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الاتجاهات نحو دراسة مادة الكيمياء ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية.

وبالنظر في نتائج الجدول السابق يتضح أن الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو الكيمياء والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز يرتبطان ارتباطاً طردياً بلغت قيمته (**٠,٦٩١) دال إحصائياً عند ٠,٠١، وهذا يعني أنه كلما زاد الاتجاه نحو الكيمياء زادت الدافعية للإنجاز، وبما أن

يتضح من النتائج أن الطلاب يميلون للتطبيقات العملية، مثل: (معمل الكيمياء، والزيارات الميدانية للمصانع) أكثر من الدروس النظرية، ولزيادة الاتجاه الإيجابي نحو الكيمياء لابد من زيادة الأنشطة العملية وإتاحة الفرصة للطلاب لعمل التجارب الكيميائية البسيطة في معمل الكيمياء، وتدعيم ذلك بمشاهدة الأفلام العلمية والقيام بالرحلات للمعارض العلمية، ولجعل الكيمياء أكثر تشويقاً لابد من استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة وعمل المسابقات بين الطلاب والتشجيع على الحوارات داخل حجرة الدراسة، حيث أن ذلك سيزيد من حيوية البيئة التعليمية ويزيد من اتجاه الطلاب نحو الكيمياء بشكل عام، كما أن ربط الكيمياء بالبيئة من جهة وبالمواد العلمية الأخرى والمهن المستقبلية كالطب والهندسة من جهة أخرى من شأنه زيادة الاتجاه نحو الكيمياء، ولترغيب الطلاب في الدروس النظرية لابد من التعامل الودي بين المعلم والطالب، كما أن استخدام الأساليب والنظريات الحديثة في التعليم من قبل المعلم، مثل: (التعلم التعاوني، وخرائط المفاهيم، ونظرية راجولث التوسعية)، وتشجيع الطلاب على قراءة المقالات والكتب حول الكيمياء، وكذلك تشجيعهم على إثارة الأسئلة والمناقشة سيزيد من الاتجاه الإيجابي نحو الكيمياء، كما سيزيد من دافعية الإنجاز لدى الطلاب بحسب ما أظهرت نتائج الدراسة أن الاتجاه نحو الكيمياء يرتبط ارتباطاً طردياً مع دافعية الإنجاز.

توصيات الدراسة:

من نتائج الدراسة، تم الخروج بالتوصيات التالية:

- ١- الاستفادة من نتائج وأدوات الدراسة الحالية في الدراسات المتعلقة بالاتجاه نحو الكيمياء والدراسات المتعلقة بدافعية الإنجاز.
- ٢- إتاحة الفرصة للطلاب للقيام بالتجارب العملية البسيطة التي تنمي الاتجاه الإيجابي نحو الكيمياء.
- ٣- تزويد مكتبة المدرسة بالكتب والمراجع التي توضح دور الكيمياء في حياتنا العملية.
- ٤- القيام بزيارات ميدانية إلى المعارض العلمية والمصانع الكيميائية، وعمل المسابقات العلمية والأنشطة اللاصفية لربط الكيمياء بالبيئة.
- ٥- استخدام طرائق التعليم المناسبة لتدريس الكيمياء، كاستخدام طريقة التفكير الناقد والتفكير الابتكاري وحل المشكلات والإستنتاج.
- ٦- عمل برامج تدريبية وورش عمل لمعلمي الكيمياء تتضمن ما يلي:

أ- كيفية التعرف على الصعوبات التي تواجه الطلاب في دراسة الكيمياء، واستخدام النظريات والأساليب الحديثة في التعليم.

ب- كيفية استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في شرح المادة العلمية.

ج- كيفية إثارة الدافعية للإنجاز عند الطلاب سواء كانت دوافع داخلية أو خارجية رغبةً في النجاح.

٧- البحث عن أساليب مشوقة للطلاب في الحصص الدراسية التي تزيد من اتجاهات الطلاب إيجابياً نحو الكيمياء.

٨- لابد من مساندة التوجيه والإرشاد الطلابي، وذلك بعمل محاضرات وبرامج إرشادية حول إدارة الوقت والأساليب السليمة للإستذكار.

٩- السعي إلى تجهيز بيئة تعليمية مشوقة تزيد من الاتجاه الإيجابي نحو الكيمياء.

١٠- تجهيز معامل الكيمياء بتوفير الأجهزة والأدوات والوسائل التعليمية التي تساعد على إجراء التجارب العملية.

١١- إعادة تنظيم محتوى الكتاب وصياغته بطريقة لغوية يسهل إستيعابها لدى الطلاب.

الدراسات المقترحة:

١- تكرار تطبيق هذه الدراسة على عينات أخرى من الطلاب للتحقق من النتائج.

٢- إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة على طلاب مناطق أخرى في المملكة.

٣- إجراء دراسة لمعرفة الفرق بين اتجاه طلاب الصف الأول ثانوي وطلاب صفوف قسم العلوم الطبيعية في دراسة مادة الكيمياء.

٤- إجراء دراسة لفاعلية برنامج إرشادي لتنمية الاتجاه الإيجابي نحو الكيمياء.

٥- إجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين الذكاءات المتعددة للطلاب والاتجاه نحو الكيمياء.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أبو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٠). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. عمان: دار المسيرة.
- أحمد، حسين عوض حسيني سيد (٢٠١٠). "تطوير منهج الكيمياء في ضوء تطبيقاتها الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية لتنمية اتجاهاتهم نحو مادة الكيمياء". مجلة القراءة والمعرفة. (١٠٤)، مصر.
- آدم، محمد سلامة (١٩٨٠). "مفهوم الاتجاه في العلوم النفسية والاجتماعية". مجلة العلوم الاجتماعية. جامعة الكويت، ٨(٤).
- الأعسر، صفاء وقشقوش، إبراهيم وسلامة، محمد (١٩٨٣). دراسات في تنمية دافعية الإنجاز. قطر، جامعة قطر: مركز البحوث التربوية.
- الباز، خالد صلاح علي (٢٠٠١). "فاعلية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس مادة الكيمياء على التحصيل والتفكير المركب والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام بالبحرين". ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي الخامس، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مصر، يوليو ٢٠٠١.
- الباز، خالد صلاح علي (٢٠٠٧). "أثر استخدام استراتيجية النمذجة في التحصيل والاستدلال العلمي والاتجاه نحو الكيمياء لدى طلاب الصف الثاني الثانوي". مجلة التربية العلمية. ١٠(٢)، مصر.
- باهي، مصطفى حسين وشلبي، أمينة إبراهيم (١٩٩٩). الدافعية نظريات وتطبيقات. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- البصيلي، وآخرون (١٩٩٠). "اتجاهات الطلاب الدارسين بالكليات المتوسطة لإعداد المعلمين بالمملكة العربية السعودية نحو مادة الكيمياء ودراساتها". رسالة الخليج العربي. ١١(٣٥).
- بلفقيه، نجيب محفوظ (٢٠٠٠). "أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مفاهيم الكيمياء العضوية على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو مادة الكيمياء بدولة الامارات العربية المتحدة". مجلة التربية العلمية. ٤(١٠٤)، مصر.

- بني جابر، جودة (٢٠٠٤). علم النفس الاجتماعي. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- التل، شادية أحمد (١٩٩١). "اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو علم النفس: بنيتها وقياسها. مؤتة للبحوث والدراسات. ٦(٣).
- جابر، عبد الحميد جابر (١٩٨٢). سيكولوجية التعلم والتعليم. الكويت: دار الكتاب الحديث.
- جلال، سعد (١٩٨٩). علم النفس الاجتماعي. بنغازي: منشورات جامعة قاريونس.
- الجندي، أمينة السيد وصادق، منير موسى (٢٠٠٠). "فاعلية نظرية راجلوث التوسعية في تنظيم وتدرّس بعض المفاهيم الكيميائية في التحصيل والاتجاه نحو مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول ثانوي". ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي الرابع، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مصر، أغسطس ٢٠٠٠.
- حجازي، تغريد عبد الرحمن (٢٠٠٨). "بناء مقياس اتجاهات نحو الكيمياء لطلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر". المجلة التربوية النفسية. جامعة البحرين، ٩(١).
- الحداداني، إقبال محمد رشيد صالح (٢٠١٠). اتجاهات الطلاب نحو المدرسة. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- خليفة، عبد اللطيف محمد (٢٠٠٠). الدافعية للإنجاز. القاهرة: دار الغريب للطباعة والنشر.
- الدغيم، خالد بن ابراهيم (٢٠٠٢). "أثر تدريس الكيمياء بالحاسب الآلي لطلاب المرحلة الثانوية في تنمية التفكير العلمي والاتجاه نحو مادة الكيمياء". رسالة الخليج العربي. ٢٣(٨٣).
- راشد، راشد مرزوق (٢٠٠٥). علم النفس التربوي. القاهرة: عالم الكتب.
- ربيع، محمد شحاته (٢٠٠٩). قياس الشخصية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- زايد، نبيل محمد (٢٠٠٣). الدافعية والتعلم. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- الزبيدي، كامل علوان (٢٠٠٣). علم النفس الاجتماعي. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- الزغول، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٩). مبادئ علم النفس التربوي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- زهران، حامد عبد السلام (١٩٧٧). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: عالم الكتب.

الزيات، فتحي (١٩٩٦). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الشليبي، إلهام علي (٢٠١٠). "أثر استخدام استراتيجية الخريطة المفاهيمية في تحصيل طلبة الصف التاسع للمفاهيم العلمية في مادة الأحياء ودافع الإنجاز لديهم وقدرتهم على التفكير الإبداعي". المجلة التربوية والنفسية. جامعة البحرين، ١١ (٢).

شليبي، أمينة ابراهيم (٢٠٠٨). "أثر استخدام بعض استراتيجيات استثارة الدافعية على تحسين الأداء الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم". ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الثالث، تطوير التعلم النوعي في مصر والوطن العربي، مصر، ابريل ٢٠٠٨.

صالح، أحمد زكي (١٩٧٢). علم النفس التربوي. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الصرايرة، باسم والفليح، خالد عبد العزيز والصمادي، يحيى والسليتي، فراس (٢٠٠٩). استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق. إريد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

عاقل، فاخر (١٩٨٨). معجم العلوم النفسية. بيروت: دار الرائد العربي.

عبد الرحمن، سعد (١٩٩٧). القياس النفسي. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

عدس، عبد الرحمن (١٩٩٨). علم النفس التربوي. عمان: دار الفكر.

العنسي، ملكة زيد يحيى (٢٠٠٢). "أثر الأنشطة العلمية المصاحبة على الاتجاه نحو الكيمياء لدى طالبات الصف الأول ثانوي". مجلة العلوم التربوية والنفسية. اليمن، ١ (١).

العيسوي، عبد الرحمن محمد (٢٠٠٥). دراسات في علم النفس الاجتماعي. بيروت: دار النهضة العربية.

العيسوي، عبد الرحمن محمد (٢٠٠٦). في علم النفس الاجتماعي التطبيقي. الإسكندرية: الدار الجامعية.

غباري، ثائر أحمد (٢٠٠٨). الدافعية النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.

قطامي، يوسف وقطامي، نادية (١٩٨٩). سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي. عمان: دار الشروق.

الكندري، أحمد محمد مبارك (١٩٩٥). علم النفس الاجتماعي والحياة المعاصرة. الكويت: مكتبة الفلاح.

اللقاني، أحمد والجمل، يوسف (٢٠٠٣). معجم مصطلحات المعرفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب.

المخزومي، أمل علي (١٩٩٥). "دور الاتجاهات في سلوك الافراد والجماعات". رسالة الخليج العربي. ١٥ (٥٣).

مرعي، توفيق وأحمد، بلقيس (١٩٨٤). الميسر في علم النفس التربوي. عمان: دار الفرقان.

معوض، خليل ميخائيل (١٩٩٩). علم النفس الإجتماعي. الاسكندرية: دار الفكر الجامعي.

ملحم، سامي محمد (٢٠٠١). سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

نجاتي، محمد عثمان (١٩٨٠). علم النفس في حياتنا اليومية. الكويت: دار القلم.

نشواتي، عبد المجيد (١٩٨٥). علم النفس التربوي. بيروت: دار الفرقان.

الهزيمية، سامي محمد (٢٠٠٩). "مستوى طلبة قسم اللغة العربية بجامعة آل البيت في مهارات اللغة العربية وعلاقته باتجاهاتهم نحوها". المجلة التربوية والنفسية. جامعة البحرين، ١٠ (٣).

يوسف، محرز عبده (٢٠٠٢). "فاعلية تدريس الكيمياء بمساعدة الحاسوب في التحصيل وتنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي والدافع للإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي". ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي السادس، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مصر، يوليو ٢٠٠٢.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Aiken, L. (1982). **Psychological testing and assessment**. Boston: Allyn and Bacon.
- Cheung, D. (2009). "Developing a scale to measure students attitudes toward chemistry lessons". **International Journal Of Science Education**, 31(16).
- Cheung, D. (2009). "Students attitudes toward chemistry lessons: the interaction effect between grade level and gender". **Research In Science Education**, 39(1).
- Cukrowska, E. & Staskun, G. (1999). "Attitudes towards chemistry and their relationship to student' achievement in introductory chemistry courses". **South African Journal**, 52(1).
- Dahsah, C. (2010). "Quantitative chemistry teaching and learning at the high school level: A case study in Thailand". **International Journal Of Learning**, 17(9).
- English, H. & English, A. (1985). **A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytical terms**. N.Y:David Mc-kay Company.
- Fishbein, M. (1967). **Readings in attitude theory and measurement**. New York: John Wiley & Sons.
- Mouly, G. J. (1982). **Psychology for teaching**. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Sesen, B. & Tarhan, L. (2010). "Promting active learning in high school chemistry: learning achievement and attitude". Retrieved from www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810004246

- Teixeira dos santos, F.M. & Mortimer, E.F. (2003). "How emotions shape the relationship between a chemistry teacher and her high school students". **International Journal of Science Education**, 25(9).
- Uzuntiryaki, E., Bilgin, I. & Geban, O. (2003). "**The effect of styles on high school students' achievement and attitudes in chemistry**". paper presented at The Annual Meeting Of the National Association For Research In Science Teaching, Philadelphia, PA, March 2003.
- Zarini, N. & Salmiza, S. (2012). "The effect of inquiry discovery approach towards student achievement in the subject of chemistry". **Asia Pacific Journal Of Educators And Education**, 27(1).

ملحق (١)

المقاييس في الصورة الأولية

ملحق (١) المقاييس في الصورة الأولى

أستاذي الفاضل

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ... وبعد:

لاستكمال أطروحة الماجستير، تم تصميم مقياس اتجاهات نحو دراسة الكيمياء لطلاب المرحلة الثانوية، وإيماناً مني بأهمية الاستشارة، خاصةً استشارة ذوي الخبرة والاختصاص، التي سيكون لها الدور في إرشادي وتوجيهي نحو الطريق الصحيح ، لذا آمل منكم التكرم بتحكيم هذا المقياس، وأشكركم سلفاً على تعاونكم كما أنتم دائماً.

نبذة حول المقياس:

أ- عنوان الأداة: مقياس اتجاهات نحو دراسة الكيمياء.

ب- الهدف من الأداة:

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو دراسة الكيمياء، حيث تعرف الاتجاهات نحو الكيمياء إجرائياً: بأنها الأفكار والمشاعر التي يحملها طلاب المرحلة الثانوية نحو الكيمياء والتي توجه استجاباتهم لجميع المواقف التي تستثير هذه الاستجابة، ويتم تحديد اتجاهات الطلاب من خلال إجاباتهم على فقرات المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

ج- الفئة المستهدفة:

هي فئة طلاب المرحلة الثانوية (١٦ - ١٨ سنة).

د- وصف المقياس:

يقيس هذا المقياس الاتجاهات نحو دراسة الكيمياء، ويتكون من ٦٤ عبارة، لكل عبارة خمسة اختيارات، لقياس أربعة أبعاد: (الاتجاه نحو الاهتمام بالكيمياء، الاتجاه نحو تطبيقات الكيمياء، الاتجاه نحو دروس وحصص الكيمياء، الاتجاه نحو ممارسة العمل بالكيمياء)، معظم العبارات تعطي مؤشرات إيجابية للاتجاه نحو دراسة الكيمياء ماعدا بعض الفقرات التي تعطي مؤشرات سلبية.

هـ- تصحيح المقياس:

أولاً: تعطي لكل عبارة درجة على النحو التالي:

- ارفض بشدة درجة واحدة .
- ارفض درجتان .
- متردد ثلاث درجات .

- أوافق أربع درجات.
- أوافق بشدة خمس درجات.

ثانياً: الدرجات تتراوح بين ٦٤ - ٣٢٠.

و- بنود المقياس:

م	العبارة	اتجاه العبارة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
١	الكيمياء مادة سهلة.	+			
٢	أهتم بالكيمياء عادةً.	+			
٣	أعمل وأنجز جيداً في الكيمياء.	+			
٤	معلم الكيمياء غير متعاون بدرجة كافية.	-			
٥	أحب أن أتعلم عن الكيمياء أكثر.	+			
٦	الكيمياء تساعدني على الحصول على وظيفة عندما أنهى الدراسة.	+			
٧	الكيمياء ليست مثوقة كالعلوم الطبيعية الأخرى.	-			
٨	الكيمياء تساعدني أن أعمل الأشياء بدقة.	+			
٩	معلم الكيمياء يجعل الدروس مثيرة ومشوقة.	+			
١٠	معلم الكيمياء يناقش الإجابات الخاطئة معنا.	+			
١١	الكيمياء تجعلني أفهم مشكلات العالم البيئية بصورة أفضل.	+			
١٢	أحب قراءة الكتب التي تبحث في الكيمياء.	+			

م	العبارة	اتجاه العبارة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
١٣	أحب قضاء الوقت في دراسة الكيمياء حتى وإن أخذ وقتاً من اهتماماتي الأخرى.	+			
١٤	معلمنا (معلم الكيمياء) يستمتع بتدريس المادة.	+			
١٥	تساعدني الكيمياء في حل المشكلات.	+			
١٦	أعاني من فهم المصطلحات والمفاهيم المستخدمة في الكيمياء.	-			
١٧	ينقل معلم الكيمياء حماسه إلينا.	+			
١٨	الكيمياء تعلمنا إثارة الأسئلة والآراء والأفكار.	+			
١٩	أرغب بوظيفة ذات علاقة بالكيمياء مستقبلاً.	+			
٢٠	يشجعنا معلم الكيمياء على الاهتمام بالكيمياء أكثر.	+			
٢١	الكيمياء تجعلنا نفكر في ما يحدث في البيئة بصورة أعمق.	+			
٢٢	أجد صعوبة في تطبيق ما تعلمته في حل المسائل الكيميائية.	-			
٢٣	معلم الكيمياء يحاول باستمرار ربط الكيمياء بحياتنا اليومية.	+			
٢٤	أرى أنه من المفترض زيادة التجارب العملية في الكيمياء.	+			
٢٥	أنظر بشوق إلى دروس الكيمياء.	+			

م	العبارة	اتجاه العبارة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
٢٦	معلم الكيمياء ينتقل بين الطلاب في الصف للملاحظة خلال الأعمال التطبيقية.	+			
٢٧	أعتبر تعليمات وإرشادات معلم الكيمياء صعبة الإتباع والتنفيذ.	-			
٢٨	أشعر أن الكيمياء أكثر سهولة مما توقعت.	+			
٢٩	أحب مشاهدة الأفلام العلمية المتعلقة بالكيمياء.	+			
٣٠	أجد لا داعي لوجود كتب كثيرة متعلقة بالكيمياء في مكتبة المدرسة.	-			
٣١	أرغب في الرحلات العلمية إلى مصانع الكيمويات.	+			
٣٢	دراسة الكيمياء ليس لها علاقة بالحياة اليومية للإنسان.	-			
٣٣	الكيمياء ليست ضرورية للمجتمع.	-			
٣٤	أغلب الصناعات هي من نواتج التجارب الكيميائية.	+			
٣٥	دراسة الكيمياء مهمة لدراسة التخصصات العلمية الأخرى.	+			
٣٦	الاكتشافات الكيميائية مهمة لكل إنسان.	+			
٣٧	من أهم أهداف الكيمياء جعل الإنسان يعيش براحة وسهولة.	+			

م	العبارة	اتجاه العبارة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
٣٨	أكون قلقاً جداً باستمرار في حصة الكيمياء.	-			
٣٩	دراسة الكيمياء شيقة ومسلية.	+			
٤٠	يزعجني الإضطراب لدراسة مادة الكيمياء.	-			
٤١	أستطيع التفكير بوضوح عند مذاكرة الكيمياء.	+			
٤٢	دراسة الكيمياء يجعلني أعيش في دوامة من المركبات والمعادلات الكيميائية.	-			
٤٣	ينتابني شعور بالإنزعاج عند سماع كلمة (كيمياء).	-			
٤٤	مجرد التفكير في حل المسائل الكيميائية يجعلني عصبياً.	-			
٤٥	أكون أكثر سعادة في حصة الكيمياء.	+			
٤٦	أتابع باهتمام الدروس العملية في معمل الكيمياء.	+			
٤٧	أرى أن الدروس العملية تساعد في فهم المادة بصورة أكبر.	+			
٤٨	الدروس العملية تشتت انتباهي.	-			
٤٩	أرى أن من السهل النجاح في الكيمياء.	+			
٥٠	أعتقد أن دراسة الكيمياء في المعمل تكون أكثر تشويقاً.	+			
٥١	أحب دروس الكيمياء.	+			

م	العبارة	اتجاه العبارة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
٥٢	أشعر بالضيق عند التعامل مع الأدوات في معمل الكيمياء.	-			
٥٣	أرى أن الدروس العملية للكيمياء تستهلك الوقت.	-			
٥٤	يمكن لأي شخص أن يتعلم الكيمياء إذا كان لديه الرغبة.	+			
٥٥	دروس الكيمياء العملية مرهقة أكثر ذهنياً.	-			
٥٦	القلة من الطلاب يستطيعون تعلم الكيمياء بسهولة.	-			
٥٧	دراسة الكيمياء تتطلب مني جهداً كبيراً.	-			
٥٨	أرى أن الكيمياء مادة غامضة ومعقدة.	-			
٥٩	أخشى دوماً من الرسوب في الكيمياء.	-			
٦٠	أجد أن ليس هناك مجال للإبداع والإكتشاف في دروس الكيمياء.	-			
٦١	تساعدني الكيمياء على تطوير قدرتي على التفكير المنطقي السليم.	+			
٦٢	مناهج الدراسة تعطي للكيمياء وزناً أكثر مما يستحق.	-			
٦٣	أعتقد أن الكيمياء فرض ذاته على المجتمع بإتخاذ قرارات كثيرة في الحياة.	+			

م	العبارة	اتجاه العبارة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
٦٤	أشعر بالإرتباك والخوف عندما يكون لدي اختبار كيمياء.	—			

أستاذي الفاضل

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ... وبعد:

لاستكمال متطلبات أطروحة الماجستير تم تصميم مقياس لدافعية الإنجاز لطلاب المرحلة الثانوية، وإيماناً بأهمية الاستشارة، خاصةً استشارة ذوي الخبرة والاختصاص، التي سيكون لها الدور في إرشادي وتوجيهي نحو الطريق الصحيح، لذا أمل منكم التكرم بتحكيم هذا المقياس، وأشركم سلفاً على تعاونكم كما انتم دائماً.

نبذة حول المقياس:

ج- عنوان الأداة: مقياس دافعية الإنجاز.

د- الهدف من الأداة:

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على مدى دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتعرّف "الدافعية للإنجاز إجرائياً: بأنها حالة استثارة وتوتر داخلي تثير سلوك الفرد لتحمل المسؤولية والرغبة المستمرة في النجاح والتغلب على العقبات بأقل جهد وأفضل مستوى وأقل وقت بالمتابعة والتخطيط لتحقيق هدف معين، وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب نتيجة استجاباته على مقياس الدافعية للإنجاز المستخدم في هذه الدراسة".

ج- الفئة المستهدفة:

هي فئة طلاب المرحلة الثانوية (١٦ - ١٨ سنة).

د- وصف المقياس:

يقيس هذا المقياس دافعية الإنجاز، ويتكون من ١٤١ عبارة، وضعت في محورين هما:
دافعية الإنجاز الداخلي ويشمل أبعاد: (التحدي، الرغبة في العمل، الطموح، الاعتماد على النفس)
دافعية الإنجاز الخارجي ويشمل أبعاد: (الخوف من الفشل، الدوافع الاجتماعية، ادراك أهمية الوقت، المنافسة)، لكل عبارة خمس اختيارات، وتعطي معظم العبارات مؤشرات إيجابية لدافعية الإنجاز ماعدا بعض الفقرات التي تعطي مؤشرات سلبية.

هـ- تصحيح المقياس:

أولاً: تعطى لكل عبارة درجة على النحو التالي :

- لا ينطبق أبداً درجة واحدة .
- لا ينطبق درجتان .
- متردد ثلاث درجات .

- ينطبق اربع درجات.
- ينطبق تماماً خمس درجات.

ثانياً: الدرجات تتراوح بين ١٤١ - ٧٠٥.

و- بنود المقياس:

م	العبارة	اتجاه العبارة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
١	أعتقد بأنني طالب مجتهد.	+			
٢	أحب أن أكون متفوقاً بين زملائي في الفصل.	+			
٣	أحب أن أشارك في الفصل لإثبات اجتهادي.	+			
٤	أنا قادر على الحصول على الدرجة التي أخطط لها.	+			
٥	إنني طموح جداً في دراستي.	+			
٦	أحاول التعرف على نقاط ضعفي في المذاكرة حتى أعالجها.	+			
٧	أعتقد أن قدراتي لا تؤهلني لدخول الجامعة.	-			
٨	إن تأخري في دراستي يرجع لقوة خارجة عن إرادتي.	-			
٩	انتبه لما يشرحه المعلم في الفصل.	+			
١٠	أشعر بالفخر عندما أنجح.	+			
١١	أعتقد أنني مسئول عما أعمل.	+			
١٢	أعتقد أن التعليم الجامعي مهم في تطوير معلوماتي وقدراتي.	+			
١٣	أعتقد أن اجتهادي هو سر نجاحي.	+			
١٤	أعتقد بأهمية الواجبات المدرسية.	+			
١٥	أحب التحدث عن الخطط المستقبلية.	+			

م	العبارة	اتجاه العبارة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
١٦	أفضل العمل مستقبلاً في شركة تتطلب جهداً عالي براتبٍ عالي.	+			
١٧	وضعت خططاً لأهدافي الدراسية من مدة طويلة.	+			
١٨	تظل الأعمال غير المنتهية تزعجني حتى أنتهي منها.	+			
١٩	المكافأة المادية هي افضل الطرق لدفعي إلى العمل.	-			
٢٠	أشعر بأن ليس لدي خيارات في تحديد مستقبلي.	-			
٢١	إذا اشتد التنافس في لعبة ما زادت متعتها.	+			
٢٢	أجتهد في دراستي حباً في الدراسة.	+			
٢٣	أرى أن الأبناء الذين لديهم آباء يؤمنون لهم المستقبل بأنهم محظوظون.	-			
٢٤	يدفعني النجاح للقيام بأعمال أصعب.	+			
٢٥	أعتقد أن نتائج السابقة لم تكن عادلة.	-			
٢٦	من السهل أن أحبط.	-			
٢٧	أجد أنه من الضروري أن أكمل العمل الذي بدأت به.	+			
٢٨	أعطاني والداي قدراً كبيراً من الاستقلالية في وقتٍ مبكرٍ من حياتي.	+			
٢٩	أذاكر كثيراً حتى أثبت للأخريين بأنني الأفضل.	+			
٣٠	أسعى بجد لتحقيق إنجازاً معيناً.	+			
٣١	أشعر بالاطمئنان تجاه المستقبل.	+			
٣٢	أشعر أن الحظ يتحكم في نجاحي أو فشلي مهما حاولت.	-			

م	العبارة	اتجاه العبارة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
٣٣	أخترت إكمال الدراسة حباً في الدراسة.	+			
٣٤	إن لم يكن الإنسان متطلعاً للأفضل فلن يكون هناك تطور.	+			
٣٥	أعتقد أن النجاح يأتي نتيجة المثابرة والعمل الجاد.	+			
٣٦	أختبىء خلف الطالب الذي أمامي في الفصل كي لا يسألني المعلم.	-			
٣٧	يضاير والداي أن يوجهاني في عمل واجباتي المدرسية.	-			
٣٨	أعتقد أن نجاح الطالب يعود لاجتهاده الشخصي.	+			
٣٩	أن الطموح يجعل الإنسان يعمل بكامل طاقته.	+			
٤٠	أذاكر فقط أيام الامتحانات.	-			
٤١	حسن الحظ هو سبب نجاحي.	-			
٤٢	أشعر أن الناس من أمثالي ليس لديهم فرصة كبيرة للنجاح.	-			
٤٣	أعرف ما أريد من هذه الحياة.	+			
٤٤	أفضل العمل الجماعي في الأمور الصعبة على أن أعمل منفرداً.	-			
٤٥	أذاكر أكثر خوفاً من الرسوب.	-			
٤٦	أعتقد أن التعليم الجامعي مهم للحصول على وظيفة مناسبة.	+			
٤٧	أحب أن أذاكر أولاً بأول.	+			
٤٨	أحب أن أقارن درجاتي بدرجات زملائي كي أتأكد أنني الأفضل.	+			
٤٩	أعتقد أنه من المهم الانتباه لشرح المعلم.	+			

م	العبارة	اتجاه العبارة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
٥٠	أجد المتعة في أداء الواجبات المنزلية.	+			
٥١	أعتقد أنني غير قادر على النجاح مهما بذلت من جهد.	-			
٥٢	أُتأثر بآراء الآخرين بدرجة كبيرة.	-			
٥٣	عندما أذاكر أستوعب كل ما أقرأه.	+			
٥٤	تستهويني الأعمال الصعبة أكثر من الأعمال السهلة.	+			
٥٥	أجد المتعة بين أفراد مجموعة لديها قدرات أعلى من قدراتي.	+			
٥٦	سأكتفي بالحصول على الشهادة الثانوية العامة.	-			
٥٧	أؤجل المذاكرة إلى آخر يوم قبل الامتحان.	-			
٥٨	أشعر باليأس إن لم أنجح.	-			
٥٩	أبتعد عن حل المشكلات التي يعتبرها الناس مستحيلة.	-			
٦٠	أحاول القيام بأي عمل سهل بعد الفشل في إتمام عمل صعب.	-			
٦١	أشعر بالملل من الدراسة.	-			
٦٢	اخترت إكمال الدراسة بضغط من أهلي.	-			
٦٣	أعتقد أن التخطيط جزء مهم في الحياة.	+			
٦٤	أفضل الجلوس في الفصل بجوار الحائط حتى لا يلاحظ وجودي أحد.	-			
٦٥	أعتقد أن النجاح يتدخل فيه عامل الحظ.	-			
٦٦	كلما أحاول التقدم في دراستي يظهر ما يعيق تقدمي.	-			
٦٧	أشعر بأن لدي خيارات كثيرة في الحياة.	+			

م	العبارة	اتجاه العبارة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
٦٨	أستطيع عند مناقشة الآخرين أن أبين وجهة نظري دون حرج.	+			
٦٩	أترك انطباعاً طيباً لدى الآخرين عندما ألتقي بهم لأول مرة.	+			
٧٠	أنا أتعلم بسرعة.	+			
٧١	يرهقني القلق من الامتحان لدرجة أنني أجد نفسي غير مهتماً بالنتيجة.	-			
٧٢	مهما حاولت أن أجتهد لن أتمكن من كل المواد.	-			
٧٣	أرى أن المواد التي أدرسها صعبة جداً.	-			
٧٤	أشعر بأن مستواي هو الأقل بين زملائي.	-			
٧٥	أعتقد أن امتحانات الثانوية فيها الكثير من التعقيد.	-			
٧٦	أرى أن هناك أناس خلقوا للنجاح وأناس خلقوا للفشل.	-			
٧٧	أضع خطة لما أرغب في استذكاريه أثناء اليوم.	+			
٧٨	إنني أحترم قدراتي كثيراً.	+			
٧٩	عندما يفعل أصدقائي أمراً خاطئاً يصعب علي إقناعهم بتركه.	-			
٨٠	إذا واجهتني أسئلة صعبة في الامتحان فإن ذلك يربكني في الإجابة عن الأسئلة السهلة.	-			
٨١	أنا متمكن من كل المواد.	+			
٨٢	أعمل بأقل من حدود قدراتي وإمكاناتي.	-			
٨٣	أخاف من الامتحانات.	-			
٨٤	لدي حب الاستطلاع المعرفي.	+			

م	العبارة	اتجاه العبارة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
٨٥	عندما أقرأ أجد صعوبة في تحديد الفكرة الرئيسة.	-			
٨٦	أشعر بالتشاؤم من المستقبل.	-			
٨٧	أتقدم بطلب الإجابة عن الأسئلة التي تثار في الفصل حتى وإن كانت موجهة لغيري.	+			
٨٨	أشعر بالخجل عندما لا أنجح.	+			
٨٩	أشعر بأن فرص المستقبل أمامي قليلة.	-			
٩٠	أستمتع بالدراسة مثلما أستمتع باللعب.	+			
٩١	عندما أذاكر أكتب ما أفهمه بطريقتي الخاصة.	+			
٩٢	أتساءل كثيراً لماذا عليّ أن أدرس.	-			
٩٣	أفضل أن اكون محبوباً بين زملائي على أن اكون ناجحاً في دراستي.	-			
٩٤	أفضل إنجاز أعمال قليلة صعبة على إنجاز أعمال كثيرة سهلة.	+			
٩٥	عندما أذاكر لا أستطيع ربط الدرس السابق بالدرس اللاحق.	-			
٩٦	عندما تكون المذاكرة صعبة أتهرب منها لعمل آخر (كاللعب مثلاً).	-			
٩٧	أشعر بالاكنتاب أيام الدراسة.	-			
٩٨	أعمل بأقصى ما لدي من طاقة.	+			
٩٩	أبتعد عن الأعمال التي فيها مسؤولية كبيرة.	-			
١٠٠	أشعر بأنني المسئول شخصياً عن نجاحي أو فشلي.	+			
١٠١	أحل تمارين الكتاب حتى غير المطلوبة مني.	+			

م	العبارة	اتجاه العبارة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
١٠٢	أعتقد أن الدراسة الجامعية مهمة لاكتساب المزيد من المعارف.	+			
١٠٣	أشعر بدافع أكبر كلما زادت صعوبة المهمة التي سأؤديها.	+			
١٠٤	إنني قادر على استيعاب كل شيء في الفصل.	+			
١٠٥	اخترت إكمال الدراسة للحصول على وظيفة مناسبة في المستقبل.	+			
١٠٦	أعتقد أنني يجب أن أتحمل مسؤولية قراراتتي.	+			
١٠٧	قدراتي في الدراسة محدودة.	-			
١٠٨	أعتبر نفسي شخصاً مستقلاً في تفكيره.	+			
١٠٩	أعتمد على الحفظ لتذكر المعلومات.	-			
١١٠	أبذل الكثير من الجهد والوقت إذا كان ذلك يحقق أهدافي.	+			
١١١	أشعر بالفخر حتى الآن بما أنجزت في دراستي.	+			
١١٢	أنا راضٍ عن مستوى أدائي في المدرسة.	+			
١١٣	أنا قائد بين مجموعة أصدقائي.	+			
١١٤	أعتقد أنني شخص يعتمد عليه.	+			
١١٥	أعمل بجد واجتهاد في الأعمال الموكلة لي وصولاً لتحقيق أفضل النتائج.	+			
١١٦	إنني قادر على حل مشاكلني بنفسني.	+			
١١٧	حين أبدأ الامتحان أشعر بأنني نسيت كل ما ذاكرته.	-			
١١٨	أجد نفسي أعاود قراءة أسئلة الامتحان أكثر من مرة كي أستطيع البدء بالإجابة.	-			

م	العبارة	اتجاه العبارة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
١١٩	إن الحصول على تقديرات عالية يعتمد على ما يبذله الطالب من جهد.	+			
١٢٠	أشعر بالفخر عندما أحصد أعلى الدرجات.	+			
١٢١	أحب الحصول على الدرجات العالية غير مبالٍ بالحسد.	+			
١٢٢	أكون عصبياً أثناء الامتحان لدرجة تعوقني عن الإجابة كما ينبغي.	-			
١٢٣	أعتقد بأنني قادر على التعبير عن نفسي بطريقة جيدة.	+			
١٢٤	أعتقد أن الدراسة الجامعية مهمة من أجل المكانة الاجتماعية.	-			
١٢٥	أعتقد أن الحياة لم تتصفني.	-			
١٢٦	أفضل أن يكون رأيي متوافقاً مع رأي زملائي على أن يكون مختلفاً.	-			
١٢٧	أعتقد أن الإهمال هو أحسن حل لأي مشكلة أواجهها في الدراسة.	-			
١٢٨	أشعر بالمتعة في حل المسائل التي فيها نوع من التحدي.	+			
١٢٩	أدخل الامتحانات بكل طمأنينة.	+			
١٣٠	من المهم أن تكون لدى الإنسان خطط بعيدة المدى.	+			
١٣١	أفضل الألعاب التي تتطلب المهارات العالية على ألعاب الحظ.	+			
١٣٢	أشعر بأنني مرغم على الدراسة.	-			
١٣٣	أعجب بالأشخاص الذين يصلون لمراتب عالية في الحياة.	+			

م	العبارة	اتجاه العبارة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
١٣٤	أميل إلى أن أبدي رأيي حتى وإن كان مختلفاً عن رأي الجماعة.	+			
١٣٥	أجد متعة أثناء الدراسة.	+			
١٣٦	استمر في عملي وصولاً لتحقيق هدفي وإن تعثرت في البداية.	+			
١٣٧	أعتقد أن استغلال الوقت ضروري للنجاح.	+			
١٣٨	أشعر بالخجل عندما أبدو ضعيفاً أمام زملائي.	+			
١٣٩	أؤمن أن النصيب له دور كبير في نجاحي أو فشلي.	-			
١٤٠	أجد نفسي أكثر نشاطاً من زملائي في الفصل.	+			
١٤١	أشعر بأنني غير قادر على تحقيق أهدافي في الحياة.	-			

ملحق (٢)

المقاييس في الصورة النهائية

ملحق (٢)

المقاييس في الصورة النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

مقياس الاتجاه نحو الكيمياء



تعليمات المقياس:

عزيزي الطالب:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

بين يديك مقياس للاتجاه نحو الكيمياء، يتكون من (٤٨) فقرة لا تمثل بأي حال من الأحوال اختباراً، كما وأن ليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة.

والمطلوب منك هو التعبير عن حقيقة رأيك ومشاعرك نحو الكيمياء بحرية كاملة وصراحة تامة، والإجابة إما تكون بـ: "موافق بشدة" أو "موافق" أو "متردد" أو "معارض" أو "معارض بشدة"، وذلك بوضع إشارة (✓) داخل العمود المناسب الذي يشير إلى تلك الدرجة من التأييد أو المعارضة، كما يأمل الباحث أن يجيب كل منكم بدقة وحرية، مؤكداً أن هذه الإجابات ستبقى سرية ولن يطلع عليها أحد غير الباحث، كما أنها لن تستخدم إلا لأغراض البحث والدراسة، وفيما يلي مثال توضيحي لبيان طريقة الإجابة:

معارض بشدة	معارض	متردد	موافق	موافق بشدة	العبرة
			✓		الكيمياء مادة سهلة بالنسبة لي.

وشكراً لتعاونكم

معلومات عامة:

الصف:

المدرسة:

مقياس الإتجاه نحو الكيمياء: (ضع علامة ✓ أمام الاختيار المناسب علماً بأنه لا توجد إجابات صحيحة

وأخرى خاطئة، وإنما تعبر اجابتك عن وجهة نظرك):

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	متردد	معارض	معارض بشدة
١	الكيمياء مادة سهلة بالنسبة لي.					
٢	أهتم بالمعلومات والأفكار المتعلقة بالكيمياء.					
٣	أعمل وأنجز جيداً في الكيمياء.					
٤	أحب أن أتعلم عن الكيمياء أشياء أكثر.					
٥	تساعدني الكيمياء على الحصول على وظيفة عندما أنهي الدراسة.					
٦	معلم الكيمياء يبعث الاثارة والتشويق في الدروس الصفية.					
٧	معلم الكيمياء يناقش الإجابات الخاطئة معنا.					
٨	الكيمياء تجعلني أفهم مشكلات العالم البيئية بصورة أفضل.					
٩	أحب قراءة الكتب التي تبحث في علم الكيمياء.					
١٠	يستمتع معلمي بتدريس مادة الكيمياء.					
١١	تساعدني الكيمياء في حل المشكلات.					
١٢	ينقل معلم الكيمياء حماسه إلينا.					
١٣	تعلمنا الكيمياء إثارة الأسئلة والآراء والأفكار.					
١٤	أرغب بوظيفة ذات علاقة بالكيمياء مستقبلاً.					

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	متردد	معارض	معارض بشدة
١٥	يشجعنا معلم الكيمياء على الاهتمام بالمادة.					
١٦	الكيمياء تجعلنا نفكر في ما يحدث في البيئة بصورة أعمق.					
١٧	أجد صعوبة في تطبيق ما تعلمته في حل المسائل الكيميائية.					
١٨	يحاول معلم الكيمياء باستمرار ربط المادة بحياتنا اليومية.					
١٩	أرى أنه من المفترض زيادة التجارب المعملية في الكيمياء.					
٢٠	أتطلع بشوق إلى دروس الكيمياء.					
٢١	أعتبر تعليمات وإرشادات معلم الكيمياء صعبة الإتياع والتنفيذ.					
٢٢	أشعر أن الكيمياء أكثر سهولة مما توقعت.					
٢٣	أحب مشاهدة الأفلام العلمية المتعلقة بالكيمياء.					
٢٤	من الضروري توافر كتب كثيرة تتعلق بالكيمياء في مكتبة المدرسة.					
٢٥	أرغب في الرحلات العلمية إلى مصانع الكيماويات.					
٢٦	أغلب الصناعات هي من نواتج التجارب الكيميائية.					
٢٧	دراسة الكيمياء مهمة لدراسة التخصصات العلمية الأخرى.					

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	متردد	معارض	معارض بشدة
٢٨	الاكتشافات الكيميائية مهمة لكل إنسان.					
٢٩	أشعر بالقلق المستمر أثناء حصة الكيمياء.					
٣٠	دراسة الكيمياء شيقة ومسلية.					
٣١	يزعجني أن أكون مضطراً لدراسة مادة الكيمياء.					
٣٢	أستطيع التفكير بوضوح عند مذاكرة الكيمياء.					
٣٣	ينتابني شعور بالإنزعاج بمجرد سماع كلمة (كيمياء).					
٣٤	مجرد التفكير في حل المسائل الكيميائية يجعلني عصبياً.					
٣٥	أكون سعيداً في حصة الكيمياء من أي حصص أخرى.					
٣٦	أتابع باهتمام الدروس العملية في معمل الكيمياء.					
٣٧	أرى أن الدروس العملية تساعد في فهم المادة بصورة أكبر.					
٣٨	أرى أن من السهل النجاح في الكيمياء.					
٣٩	أعتقد أن دراسة الكيمياء في المعمل تكون أكثر تشويقاً.					
٤٠	أحب دروس الكيمياء.					
٤١	أشعر بالضيق عند التعامل مع الأدوات في معمل الكيمياء.					

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	متردد	معارض	معارض بشدة
٤٢	أرى أن الدروس العملية للكيمياء تستهلك الوقت.					
٤٣	يمكن لأي شخص أن يتعلم الكيمياء إذا كان لديه الرغبة.					
٤٤	قلة من الطلاب يستطيعون تعلم الكيمياء بسهولة.					
٤٥	دراسة الكيمياء تتطلب مني جهداً كبيراً.					
٤٦	أرى أن الكيمياء مادة غامضة ومعقدة.					
٤٧	أخشى من الرسوب في مادة الكيمياء.					
٤٨	تساعدني الكيمياء على تطوير قدرتي على التفكير المنطقي السليم.					

بسم الله الرحمن الرحيم

مقياس دافعية الإنجاز



تعليمات المقياس:

عزيزي الطالب:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

بين يدك مقياس دافعية الإنجاز، يتكون من (٨٦) فقرة لا تمثل بأي حال من الأحوال اختباراً، كما وأن ليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة.

والمطلوب منك هو التعبير عن حقيقة رأيك ومشاعرك نحو الكيمياء بحرية كاملة وصراحة تامة، والإجابة إما تكون بـ: "موافق بشدة" أو "موافق" أو "متردد" أو "معارض" أو "معارض بشدة"، وذلك بوضع إشارة (✓) داخل العمود المناسب الذي يشير إلى تلك الدرجة من التأييد أو المعارضة، كما يأمل الباحث أن يجيب كل منكم بدقة وحرية، مؤكداً أن هذه الإجابات ستبقى سرية ولن يطلع عليها أحد غير الباحث، كما أنها لن تستخدم إلا لأغراض البحث والدراسة، وفيما يلي مثال توضيحي لبيان طريقة الإجابة:

معارض بشدة	معارض	متردد	موافق	موافق بشدة	العبارة
		✓			أعتقد أن اجتهادي سر ناجحي.

وشكراً لتعاونكم

معلومات عامة:

الصف:

المدرسة:

مقياس دافعية الإنجاز: (ضع علامة ✓ أمام الاختيار المناسب علماً بأنه لا توجد إجابات صحيحة

وأخرى خاطئة، وإنما تعبر اجابتك عن وجهة نظرك):

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	متردد	معارض	معارض بشدة
١	أحب أن أكون متفوقاً بين زملائي في الفصل.					
٢	أحب أن أشارك في الفصل لإثبات اجتهادي.					
٣	أنا قادر على الحصول على الدرجة التي أخطط لها.					
٤	إنني طموح جداً في دراستي.					
٥	أحاول التعرف على نقاط ضعفي في المذاكرة حتى أعالجها.					
٦	أعتقد أن قدراتي لا تؤهلني لدخول الجامعة.					
٧	إن تأخري في دراستي يرجع لقوة خارجة عن إرادتي.					
٨	انتبه لما يشرحه المعلم في الفصل.					
٩	أعتقد أنني مسئول عما أعمل.					
١٠	أعتقد أن التعليم الجامعي مهم في تطوير معلوماتي وقدراتي.					
١١	أعتقد أن اجتهادي هو سر نجاحي.					
١٢	أحب التحدث عن الخطط المستقبلية.					
١٣	وضعت خططاً لأهدافي الدراسية من مدة طويلة.					
١٤	تظل الأعمال غير المنتهية ترعجني حتى أنتهي منها.					

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	متردد	معارض	معارض بشدة
١٥	أشعر بأن ليس لدي خيارات في تحديد مستقبلتي.					
١٦	أرى أن الأبناء محظوظون إذا أمن لهم آبائهم مستقبلهم.					
١٧	يدفعني النجاح للقيام بأعمال أصعب.					
١٨	أعتقد أن نتائجي السابقة لم تكن عادلة.					
١٩	من السهل أن أشعر بالاحباط.					
٢٠	أجد أنه من الضروري أن أكمل العمل الذي بدأت به.					
٢١	أذاكر كثيراً حتى أثبت للآخرين بأنني الأفضل.					
٢٢	أسعى بجدي لتحقيق إنجازاً معيناً.					
٢٣	أشعر بالاطمئنان تجاه المستقبل.					
٢٤	أشعر أن الحظ يتحكم في نجاحي أو فشلي مهما حاولت.					
٢٥	أعتقد أن النجاح يأتي نتيجة المثابرة والعمل الجاد.					
٢٦	يضاير والداي أن يوجهاني في عمل واجباتي المدرسية.					
٢٧	أن الطموح يجعل الإنسان يعمل بكامل طاقته.					
٢٨	تقتصر مذاكرتي للمادة العلمية على فترة الامتحانات.					
٢٩	أعرف ما أريد من هذه الحياة.					
٣٠	أفضل العمل الجماعي في الأمور الصعبة على أن أعمل منفرداً.					
٣١	أذاكر أكثر خوفاً من الرسوب.					

م	العبرة	موافق بشدة	موافق	متردد	معارض	معارض بشدة
٣٢	أحب أن أذاكر المادة العلمية أولاً بأول.					
٣٣	أحب أن أقارن درجاتي بدرجات زملائي كي أتأكد أنني الأفضل.					
٣٤	أعتقد أنه من المهم الانتباه لشرح المعلم.					
٣٥	أجد المتعة في أداء الواجبات المنزلية.					
٣٦	أ تأثر بآراء الآخرين بدرجة كبيرة.					
٣٧	عندما أذاكر أستوعب كل ما أقرأه.					
٣٨	تستهويني الأعمال الصعبة أكثر من الأعمال السهلة.					
٣٩	سأكتفي بالحصول على الشهادة الثانوية العامة.					
٤٠	أؤجل المذاكرة إلى آخر يوم قبل الامتحان.					
٤١	أشعر بالملل من الدراسة.					
٤٢	كلما أحاول التقدم في دراستي يظهر ما يعيق تقدمي.					
٤٣	أشعر بأن لدي خيارات كثيرة في الحياة.					
٤٤	أنا أتعلم بسرعة.					
٤٥	أرى أن معظم المواد التي أدرسها صعبة جداً.					
٤٦	أعتقد أن في امتحانات الثانوية الكثير من التعقيد.					
٤٧	أضع خطة لما أرغب في استذكاره أثناء اليوم.					
٤٨	إنني أحترم قدراتي كثيراً.					
٤٩	إذا واجهتني أسئلة صعبة في الامتحان فإن ذلك يربكني في الإجابة عن الأسئلة السهلة.					

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	متردد	معارض	معارض بشدة
٥٠	أنا متمكن من كل المواد.					
٥١	أعمل بأقل من حدود قدراتي وإمكاناتي.					
٥٢	أخاف من الامتحانات.					
٥٣	عندما أقرأ أجد صعوبة في تحديد الفكرة الرئيسية.					
٥٤	أشعر بأن فرص المستقبل أمامي قليلة.					
٥٥	أستمتع بالدراسة مثلما أستمتع باللعب.					
٥٦	عندما أذاكر أكتب ما أفهمه بطريقتي الخاصة.					
٥٧	أفضل إنجاز أعمال قليلة صعبة على إنجاز أعمال كثيرة سهلة.					
٥٨	أشعر بالاكنتاب في أيام الدراسة.					
٥٩	أعمل بأقصى ما أملك من طاقة.					
٦٠	أبتعد عن الأعمال التي فيها مسؤولية كبيرة.					
٦١	أشعر بأنني المسئول شخصياً عن نجاحي أو فشلي.					
٦٢	أحل تمارين الكتاب حتى غير المطلوبة مني.					
٦٣	أشعر بدافع أكبر كلما زادت صعوبة المهمة التي سأؤديها.					
٦٤	إنني قادر على استيعاب كل شيء في الفصل.					
٦٥	أعتقد أنني يجب أن أتحمّل مسؤولية قراراتتي.					
٦٦	أعتبر نفسي شخصاً مستقلاً في تفكيره.					
٦٧	أعتمد على الحفظ لتذكر المعلومات.					

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	متردد	معارض	معارض بشدة
٦٨	أبذل الكثير من الجهد والوقت إذا كان ذلك يحقق أهدافي.					
٦٩	أنا قائد بين مجموعة اصدقائي.					
٧٠	أعتقد أنني شخص يعتمد عليه.					
٧١	أعمل بجد واجتهاد في الأعمال الموكلة لي.					
٧٢	إنني قادر على حل مشاكلي بنفسي.					
٧٣	إن الحصول على تقديرات عالية يعتمد على ما يبذله الطالب من جهد.					
٧٤	أعتقد بأنني قادر على التعبير عن نفسي بطريقة جيدة.					
٧٥	أعتقد أن الدراسة الجامعية مهمة من أجل المكانة الاجتماعية.					
٧٦	أشعر بالمتعة في حل المسائل التي فيها نوع من التحدي.					
٧٧	من المهم أن تكون لدى الإنسان خطط بعيدة المدى.					
٧٨	أشعر بأنني مرغم على الدراسة.					
٧٩	أعجب بالأشخاص الذين يصلون لمراتب عالية في الحياة.					
٨٠	أميل إلى أن أؤدي رأيي حتى وإن كان مختلفاً عن رأي الجماعة.					
٨١	أجد متعة أثناء الدراسة.					
٨٢	أستمر في عملي وصولاً لتحقيق هدفي وإن تعثرت في البداية.					
٨٣	أعتقد أن استغلال الوقت ضروري للنجاح.					

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	متردد	معارض	معارض بشدة
٨٤	أؤمن أن النصيب له دور كبير في نجاحي أو فشلي.					
٨٥	أجد نفسي أكثر نشاطاً من زملائي في الفصل.					
٨٦	أشعر بأنني غير قادر على تحقيق أهدافي في الحياة.					

ملحق (٣)

بيان بأسماء المحكمين لمقياسي الدراسة

ملحق (٣)

بيان بأسماء المحكمين لمقياسي الدراسة

م	اسم المحكم	الوظيفة	مقر العمل
١	أ.د محمد مقداد	أستاذ	قسم علم النفس بجامعة البحرين
٢	أ.د جيهان العمران	أستاذ	قسم علم النفس بجامعة البحرين
٣	د. توفيق عبد المنعم	أستاذ مشارك	قسم علم النفس بجامعة البحرين
٤	د. محمد المطوع	أستاذ مشارك	قسم علم النفس بجامعة البحرين
٥	د. نعمان الموسوي	أستاذ مشارك	قسم علم النفس بجامعة البحرين

ملحق (٤)

خطابات الموافقة

٢٠١٣/١٠/٢٤

إلى يهمة الأمر

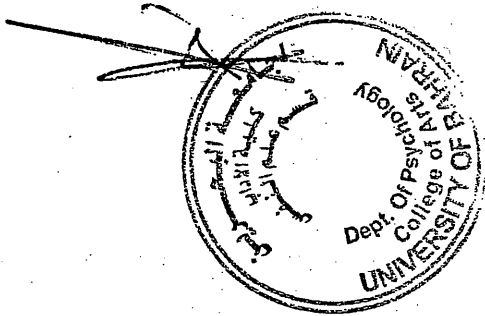
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

يرجى من سعادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالب/ حسن يحيى أحمد الحمالي - رقم جامعي ٢٠١٠١٠٨٧ والذي يدرس في برنامج ماجستير علم النفس الإرشادي بقسم علم النفس بجامعة البحرين، في العمل الميداني وتطبيق مقاييس الدراسة على طلاب المرحلة الثانوية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، وذلك ضمن المعلومات الخاصة بأطروحة الماجستير، والتي عنوانها " الاتجاهات نحو دراسة مادة الكيمياء وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية"، علماً بأن المقاييس المستخدمة في الدراسة هي مقياس الاتجاه نحو الكيمياء، ومقياس دافعية الإنجاز (مرفق نموذج من هذه المقاييس). وذلك تحت إشراف الدكتور/ أحمد سعد جلال الأستاذ المشارك بقسم علم النفس بجامعة البحرين. ولكم خالص الشكر والتقدير.

وتفضلوا بقبول وافر التحية والاحترام،،

رئيسة قسم علم النفس

د. أماني الشيراوي



المشرف على الأطروحة

د. أحمد سعد جلال

ABSTRACT

This study aimed to understand students' attitudes in high school for learning chemistry. And to analyze the correlation between students' attitudes and achievement motivation. The study was applied on a sample of high school students from Eastern Province of KSA. The test ran on a random sample of (430) students. For this study to take place, two tools were designed. The first was to measure the attitude for learning chemistry and the second to measure the achievement motivation. The Cronbach Alpha coefficient was between (0.80–0.88) for the first and it was between (0.61–0.82) for the second where statistical significance was taken within 0.01. In both cases, and this is an indication of measure stability. The study implied that the students' attitudes for learning chemistry was low positive, and with the use of Pearson correlation coefficient, it was found that the students' attitudes for the learning proportional to the achievement motivation with a value of 0.01 of statistical significance.

Keywords: Attitudes, High school students, Attitudes to learn chemistry, Achievement motivation.

UNIVERSITY OF BAHRAIN

College of Arts



Department of Psychology

Attitudes towards Chemistry and The Correlation with Achievement Motivation among high School Students in The Eastern Province of Saudi Arabia

A Thesis submitted in Partial Fulfillment of Requirements for the Master's
Degree in Counseling

Submitted by

Hassan Yahya Ahmed Alhammali

Bachelor of Science in Chemistry, King Faisal University

Kingdom of Saudi Arabia, 1998

Supervised by

Dr. Ahmed Sa'ad Jalal

Associate Professor of Psychology

University of Bahrain

KINGDOM OF BAHRAIN

June 2014