الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية

Differences in Learning Motivation Based on Self-Determination Theory of Students in Educational Sciences Faculties at the Jordanian Universities

محمد نوفل

Mohammad Nofal

كلية العلوم التربوية، الأونروا، الأردن

بريد الكتروني: mnofal@yahoo.com

تاريخ التسليم: (٢٠١٠/٤/٤)، تاريخ القبول: (٢٠١١/٢/٢٨)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات بعد التحقق من خصائصه السيكومترية على عينة عشوائية مكونة من (٨٠٣) طالباً وطالبة منهم (٢٩٢) طالباً، و(٥١١) طالبة، أظهرت نتائج الدراسة أن مستويات دافعية التعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي لدى الطلبة، كانت متوسطة بشكل عام، وكبيرة على كل من مجال بذل الجهد والأهمية، ومجال القيمة والفائدة، ومتوسطة على بقية المجالات. وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين الذكور والإناث على المجال الثالث (بذل الجهد والأهمية)، والمجال السابع (العلاقة) لصالح الإناث، في حين لم تظهر فروق على بقية المجالات وعلى المقياس كاملاً. وأظهرت الدراسة أيضاً وجود أثر ذو دلالة إحصائية للمستوى الدراسي على كل مجال من مجالات المقياس، وعليه كاملاً. ووجدت علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المعدل التراكمي، وكل من المجالات التالية: الأول (المتعة والاهتمام)، والثاني (الكفاية المدركة)، والثالث (بذل الجهد والأهمية)، والسابع (العلاقة) والمقياس ككل.

الكلمات المفتاحية: دافعية التعلم، نظرية التقرير الذاتي، طلبة كليات العلوم التربوية.

Abstract

The current study aimed to investigate the differences in the learning motivation based on self-determination theory of students in educational sciences faculties at Jordanian universities, to achieve this goal, a scale of learning motivation based on self determination theory was applied, to a random sample of (803) students, (292) males and (511) females. results showed that level of internal motivation to learn based on self-determination theory was medium in general, and it was significant on each of two subscales: the effort and importance, and the value and interest, it was medium on the rest subscales. It appeared that there were significant differences between males and females on the third subscale (effort and importance), and on the seventh subscale (relation), in favor of females, while no significant differences were found on the rest subscales and the overall scale. The study showed statistically significant effect of the academic level on every subscale and on the overall scale. Statistically significant correlation was found between the average, and all of the following subscales: the first (pleasure and interest), second (perceived competence), third (importance and effort), and seventh (the relationship) and the overall scale.

Keywords: Learning motivation, self determination theory, university students.

خلفية الدراسة

شكلت الدافعية ملتقى اهتمام جميع العاملين في المجالات التنموية المختلفة، سواء ما تعلق منها بالجانب الاقتصادي، أم السياسي، أم الاجتماعي، أمّا العاملون في المجال التربوي فقد كانوا الأوفر حظاً من الاهتمام من طلبة ومعلمين ومرشدين تربويين ومديرين، وكل من له علاقة أو صلة بالعملية التعليمية - التعلمية. إذ يُنظر إلى الدافعية باعتبارها المحرك الذي يُحفز سلوك الكائن الحي، فهنالك سبب أو أكثر وراء كل سلوك، وهذه الأسباب ترتبط بحالة الكائن الحي الداخلية عند حدوث السلوك من جهة، وبمثيرات البيئة الخارجية من جهة أخرى. وهذا يعني أننا لا نستطيع التنبؤ بما يمكن أن يقوم به الفرد في كل موقف من المواقف إذا عرفنا فقط مثيرات البيئة وحدها وأثرها في الجهاز العصبي، إذ لا بد أن نعرف شيئاً عن حالته الداخلية، مثل حاجاته وميوله واتجاهاته وعلاقتها بالموقف، بالإضافة إلى ما لديه من رغبات وما يسعى إلى تحقيقه من أهداف وغايات.

ويتفق علماء النفس بمختلف اتجاهاتهم النظرية والبحثية على أهمية دافعية التعلم، كونها أحد مكونات الشخصية الأساسية، ومع ذلك لا زالت الكيفية التي يمكن بها إثارة دافعية الطالب للتعلم تشغل عقول نفر من الباحثين والمنظرين في المجال التربوي (Santrock, 2008).

مفهوم الدافعية Concept of Motivation

تباينت تعريفات دافعية التعلم باختلاف الاتجاهات/ المناظير النفسية التي عُنيت ببحثها واستقصائها؛ فيرى منظرو الاتجاه السلوكي أن المكافآت الخارجية والعقاب هي مفاتيح توجيه دافعية الطالب، فالحوافز Incentives ما هي إلا مثيرات إيجابية أو سلبية يمكن أن تدفع سلوك الطالب، والحوافز التي يستخدمها المعلم في غرفة الصف قد تكون علامات أو مؤشرات توفر تغذية راجعة عن نوعية أداء المتعلم، وقد تشتمل الحوافز على إعطاء شهادات، وتوجيه الثناء والمديح، وغير ذلك. أما الاتجاه الإنساني فيركز على قدرة الطالب على استثمار أقصى طاقاته؛ بغية تنمية نفسه وتحقيق ذاته، في حين يؤكد منظرو الاتجاه المعرفي على معتقدات الطالب وأفكاره الداخلية باعتبارها هي التي توجه دافعيته للتعلم، مع التركيز الكبير على الدافعية الداخلية التي تنطلق من اعتقادات المتعلم وأفكاره وتوقعاته واهتماماته. أما الاتجاه الاجتماعي فيركز على الانتماء وتكوين العلاقات الآمنة مع الآخرين، فالطلبة الذين يهتمون بالعلاقات البينشخصية يكونون ذوي اتجاهات أكاديمية إيجابية نحو المدرسة والتعلم بشكل خاص (Santrock, 2008).

كما التفت عدد كبير من الباحثين لاستقصاء مفهوم الدافعية؛ إذ عرفت بأنها عملية عقلية تنشط السلوك الأكاديمي، وتحركه، وتوجهه، وتحافظ على استمراريته (Alderman, 1999; Pintrinch &Schunk, 2002)، وعندما تتوجه الدافعية نحو حالة نفسية داخلية جيدة، فإنها تسمى دافعية داخلية، أما عندما يربط المتعلم بين أفعاله وتلقي مكافأة خارجية، فإن دافعيته تكون خارجية (Fetsco & McClure, 2005). والدافعية لا يمكن ملاحظتها مباشرة، وإنما نستدل عليها من الآثار السلوكية الدالة عليها، فهي مفهوم أو تكوين فرضي (Zoo, 2003). وهي مثير داخلي يحرك سلوك الفرد ويوجهه للوصول إلى هدف معين، أو أنها القوة التي تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك من أجل إشباع حاجة أو تحقيق هدف. ويعتبر الدافع شكلاً من أشكال الاستثارة الملحة التي تخلق نوعاً من النشاط أو الفعالية (Petri & Govern, 2004). كما توصف الدافعية بأنها طاقة أو محرك هدفها تمكين الفرد من اختيار أهداف معينة والعمل على تحقيقها، وهي عملية داخلية تنشط الفرد وتوجهه وتحافظ على فاعلية سلوكه عبر الوقت (Baron, 1998).

وتسهم الدافعية في تسهيل فهمنا لبعض الحقائق المحيرة في السلوك الإنساني، ويمكن القول بشكل عام أن الدافعية مهمة لتفسير عملية التعزيز وتحديد المعززات وتوجيه السلوك نحو هدف معين، والمساعدة في التغييرات التي تطرأ على عملية ضبط المثير (تحكم المثيرات بالسلوك) والمثابرة على سلوك معين حتى يتم إنجازه.

مما سبق يلاحظ أن دافعية التعلم تتطلب أكثر من مجرد الرغبة في التعلم، فقراءة نص عشر مرات مثلاً قد يدل على المثابرة ولكن دافعية التعلم تتضمن استراتيجيات للدراسة الفاعلة ذات

المعنى، مثل: التلخيص، والتوسيع للأفكار الأساسية، ورسم مخططات للعلاقات الأساسية بين المفاهيم، وغير ذلك (Woolfolk, 2001).

كذلك فإننا نتصرف عادة أثناء حياتنا اليومية وكأننا نتقدم نحو مكان ما (أي أن سلوك الإنسان هادف) فقد نجلس على طاولة وقتاً معيناً، ونتناول ورقة وقلماً ونكتب صفحة أو أكثر ونضعها في مغلف ثم نضع عليه طابعاً بريدياً ونرسله بالبريد. لا شك أن كل هذه الأفعال قد حدثت ونظمت بسبب وجود هدف عند الإنسان، ولولا الدافع العالي لتحقيق هذا الهدف لما حدث ذلك كله، كما تلعب الدافعية الدور الأهم في مثابرة الإنسان على إنجاز عمل ما، وربما كانت المثابرة من أفضل المقاييس المستخدمة في تقدير مستوى الدافعية عند هذا الإنسان (علاونة، ٢٠٠٤).

الأسباب الداخلية والخارجية للدافعية

استقصى علماء النفس ثلاث مجموعات من الأسباب المؤثرة في دافعية التعلم، وهي: أ) آثار الدافعية على الحالة العقلية الداخلية والجسمية الخارجية ب) آثار الدافعية باعتبارها استجابة للبيئة ج) آثار الدافعية باعتبارها محصلة للتفاعل بين العوامل الداخلية والخارجية. فعندما تتوجه الدافعية نحو التحصيل والإنجاز فإنها تكون دافعية داخلية Intrinsic Motivation، وتكمن الفكرة الأساسية في الدافعية الداخلية في أن المكافأة المرتبطة بإتمام نشاط ما أو الانخراط فيه تنبع من النشاط ذاته، وتتمثل هذه المكافأة الداخلية عادة في الشعور بالسعادة أو الراحة، ويكون الطلبة مدفوعين داخلياً عندما يمارسون ضبطاً ذاتياً على تعلمهم، وينخرطون في مهمات تعلمية متوسطة الصعوبة، ولديهم حب استطلاع تجاه المهمة التعلمية.

أما الدافعية الخارجية Extrinsic Motivation فهي تلك الدافعية المرتبطة بالمكافآت الخارجية، ويكون الطلبة مدفوعين خارجياً عندما يربطون بين أفعالهم وممارساتهم وتلقيهم مكافأة خارجية، وقد تكون المكافأة الخارجية نقوداً أو مديحاً من الأقران أو المعلمين أو الوالدين، أو علامات.

لقد شغلت العلاقة بين الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية في عملية التعلم أذهان كثير من العلماء وكانت مثار جدل قائم بينهم، فبعضهم يرى أن استعمال المكافآت الخارجية هو محاولة لمعالجة سلوك الطالب، ولكنها تقود في النهاية إلى تناقص في الدافعية الداخلية للتعلم، ويرى آخرون أن النواتج الخارجية مثل العلامات والثناء هي أحد أشكال التغذية الراجعة الضرورية لجعل الطلبة يعرفون أن جهودهم كانت فاعلة، وبالتالي فهي تقود إلى تعزيز الدافعية الداخلية.

وفي الواقع فإنه من الصعوبة بمكان حل الجدل القائم بين الدافعية الداخلية والخارجية، بسبب صعوبة تحديد المدى أو الدرجة التي يكون فيها الفرد مدفوعاً داخلياً أو خارجياً، وفي كثير من الحالات يؤدي الأداء الجيد حتى لو كان نتيجة دافعية داخلية إلى حصول الفرد على مكافأة خارجية. وخلاصة الأمر أنه على المعلم أن يفهم كيف يثير دافعية التعلم لدى طلبته، وأن يعرف الكثير عن خصائص طلبته وكيف يفكرون وما الذي يثير دافعيتهم للتعلم (Fetsco & McClure, 2005).

نظريات تفسير الدافعية

احتلت الدافعية حيزاً كبيراً من البحث والدراسة في القرن العشرين، وخاصة في العقود الأخيرة منه، مما أدى إلى بناء نظريات مستقلة للدافعية؛ اعترافاً بدورها وأهميتها في تفسير السلوك الإنساني. وفيما يلي عرض لمضمون أبرز النظريات في تفسير الدافعية للتعلم، وتطبيقاتها التربوية (Santrock, 2008; Sternberg & Williams, 2002; Woolfolk, 2002; أحمد، ٢٠٠٠).

الاتجاه السلوكي Behavioral Perspective

يفترض منظرو هذا الاتجاه أن دافعية التعلم حالة تسيطر على أداء الأفراد وتظهر على شكل استجابات مستمرة ومحاولات موصولة، بهدف الحصول على التعزيز المطلوب، وبذلك يكون السلوك محكوماً بهدف الحصول على التعزيز، وعموماً فإن تركيز النظريات السلوكية على المكافآت الخارجية وأهميتها في إثارة السلوك وتوجيهه وإدامة النشاط لدى الفرد لتحقيق الأهداف وتشكيل السلوك وتعديله لا يعني عدم اعترافها بدور الدوافع الداخلية، ولكن لم يتحدث أنصار هذه النظريات بشكل مباشر وصريح عنها فكان ذلك موضع انتقاد من قبل العديد من الباحثين.

الاتجاه الإنساني Humanistic Perspective

رائد هذا الاتجاه عالم النفس (أبراهام ماسلو) حيث يرى أن الإنسان يتأثر على نحو واضح بسلسلة من الدوافع التي تتجاوز الحاجات الغريزية، كما أكد عليها التحليليون، أو السلوك المكتسب والتعلم بالنموذج كما عرضه السلوكيون. فماسلو يعيب على التحليل النفسي تجاهله التنوع الأساسي للإنسان، ورتب ماسلو الحاجات الإنسانية على شكل هرم تمثل قاعدته الحاجات الفسيولوجية الأساسية وتتدرج تلك الحاجات ارتفاعاً حتى تصل إلى قمة الهرم حيث حاجات تحقيق الذات ولا يمكن الانتقال إلى حاجة أعلى قبل إشباع الحاجة الأقل، وذلك وفقا للتقسيم الآتي: الحاجات الفسيولوجية، وحاجات الأمن، الحاجات الاجتماعية (الحب والانتماء، وحاجات تقدير الذات، وحاجات تحقيق الذات (Santrock, 2008; Sternberg & Williams, 2002).

الاتجاه المعرفي Cognitive Perspective

تشير النظريات المعرفية إلى أن السلوك يتحدد من خلال تفكيرنا، واعتقاداتنا، وأهدافنا، وتوقعاتنا، وقيمنا. وتفترض بعض هذه النظريات أن لدى الفرد حاجات أساسية لفهم البيئة، وللشعور بالكفاية، وللتنظيم الذاتي، وللتعامل النشط مع العالم من حوله، ويتفق هذا الافتراض مع ملاحظات بياجيه حول التوازن الذي يقوم على تذويت المعلومات الجديدة بشكل يجعلها تتسق مع الأبنية المعرفية لديه، وهو ما يشار إليه بالفهم. وفق هذه النظريات يعمل الطالب بجد ونشاط رغبة للوصول إلى الفهم ولأنه يستمتع بما يقوم به من عمل، لذا فإن الاتجاه المعرفي في تفسير الدافعية يركز على الدافعية الداخلية. فحاجة المتعلم للتنظيم والتنبؤ وفهم الحوادث من حوله تبدو من خلال

السلوك الفطري الذي يلاحظ على الأطفال في صورة محاولة لاكتشاف البيئة ومكوناتها من حولهم، ومن خلال محاولتهم التركيز والانخراط في المهمات التي يقومون بها للتوصل إلى حل. ويندرج تحت إطار النظريات المعرفية في الدافعية نظريات توقع القيمة، حيث يقترح فيذر Feather أن دافعية المتعلم لأداء مهمة ما تكون مرهونة بأمرين اثنين هما: توقع النجاح في المهمة، وقيمة تحصيل المهمة، ويرى أنه عند توفر هذين الأمرين يطور الفرد الإحساس بالفاعلية الذاتية Self-Efficacy التي تتمثل باعتقاد يحمله الفرد حول مقدرته على النجاح في مهمات محددة، ويرى أنه حتى يشعر الطلبة بالفاعلية الذاتية فإن عليهم أن يعتقدوا أنهم يحملون تطوراً فعلياً باتجاه الوصول إلى هدف ذي قيمة، وليس فقط أنهم يحاولون بشكل جدي أو أنهم يؤدون المهمة كما يؤديها الآخرون أو بشكل أفضل منهم، أو أنهم يحققون نجاحاً على مهمات عادية.

ومن بين النظريات المعرفية في الدافعية أيضاً نظرية أتكنسون Atkinson التي تسمى نظرية دافع التحصيل، وهي تعتبر الدافعية للتحصيل مهمة في غرفة الصف، لا لأنها تهيئ الطلبة وتستثير دافعيتهم وطاقاتهم وتوجهها نحو الإنجازات الإيجابية فحسب، بل لأنها تساهم في التقليل من دافع تجنب الفشل لديهم الذي يقود الطلبة إلى القلق من مواقف الامتحانات، وتجنب المهمات التي تتحدى إمكانياتهم. ويرى أتكنسون أن الأفراد يطورون أحكاماً حول احتمالية تحقيق الأهداف المختلفة، لذلك يلاحظ أنهم لا يحاولون بذل المستحيل في حالة الأهداف التي يتوقعون عدم تحققها، وحتى توقع نتيجة إيجابية لا يقود إلى تحفيز إيجابي ما لم يكن الهدف ثميناً، فما يحمل الناس ويحركهم إلى السلوك هو هدف جذاب يعتقدون أنه ممكن التحقيق، فالطلبة الذين لديهم توقعات عالية للسلوك التحصيلي سيقودهم ذلك إلى اختيار الواجبات متوسطة الصعوبة أو التي يعتقدون أنهم يستطيعون تحقيقها، ويمكن أن تحدث لديهم الشعور بالإنجاز.

ومن بين النظريات المعرفية أيضاً هنالك نظريات العزو Attribution Theories التي تمثل محاولة لوضع وصف منظم للطريقة التي يعزو بها الأفراد نجاحهم أو فشلهم في المواقف الصفية. يرى أنصار نظرية العزو وعلى رأسهم واينر Weiner أن الأفراد يعزون نجاحهم أو فشلهم لعدد من العوامل التي قد تكون داخلية أو خارجية، قابلة للسيطرة أو غير قابلة للسيطرة، متغيرة أو ثابتة. (Bruning, et al., 1995).

نظرية التقرير الذاتي Self Determination Theory

من النظريات المعرفية التي حظيت بالاهتمام نظرية التقرير الذاتي Self Determination Theory، إذ افترض كل من ديسي Deci وريان Ryan نظرية للتقرير الذاتي باعتبارها منظوراً متعدد الأبعاد للدافعية، وهي بديل قوي للدراسات أحادية البعد للدافعية، حيث تفترض أنماطاً متعددة من الأسباب الكامنة وراء سلوك الفرد، والتي يمكن ترتيبها على متصل التقرير الذاتي Self Determination Continuum، ففي النهاية العليا هناك الدافعية الداخلية Intrinsic Motivation، التي تعبر عن صورة الدافعية الأكثر تقريراً للذات، والتي تتضمن القيام بالسلوكيات بسبب المتعة والرضا المتأصلة فيها، والنمط الثاني من الدافعية هو الدافعية الخارجية Extrinsic Motivation والتي تعبر عن المشاركة والانخراط في نشاط ما لأسباب خارج ذلك

النشاط، وهناك أنماط متعددة للدافعية الخارجية، تتنوع في مستوى تقرير الذات، وتتراوح ما بين مستوى متدن لتقرير الذات إلى مستوى عال من التقرير الذاتي، وأقل صور الدافعية الخارجية تقريراً للذات هي دافع التنظيم الخارجي External Regulation، والذي يتضمن القيام بالسلوك من أجل الحصول على الثواب أو تجنب العقاب، والصورة الثانية من الدافعية الخارجية هي التنظيم غير الواعي Interjected Regulation الذي يعرف بالمشاركة في نشاط ما استناداً إلى ما تمليه البيئة من عناصر تم تذويتها بحيث أصبحت جزءاً من بنية الذات، في صورة مقررة بشكل غير ذاتي، ومثل هذا التكامل المتنافر لمتطلبات البيئة يقدم طريقة للقيام بالسلوكيات خارج حدود الشعور بالذنب وضرورة الالتزام، ويظهر هذا النمط من الدافعية عندما يواجه الفرد ضغوطات من أجل أداء مهمة ما، ويكون مصدر هذا الضغط من داخل الفرد كالشعور بالخجل لعدم القيام بالسلوك، أما الصورة الثالثة من صور الدافعية الخارجية فهي التنظيم المعرّف Identified Regulation، حيث تستند السلوكيات إلى الاختيار الشخصي والأهمية، وهذا النمط من التنظيم يعد من أكثر صور الدافعية الخارجية تقريراً للذات، ويظهر عندما يعتبر النشاط هاماً ويتم اختياره من قبل الفرد. أما غياب الدافعية Motivation فيتضمن نقصاً في احتمالية حدوث شيء بين أفعال الفرد وتوابع تلك الأفعال، وتعبر عن عدم وجود الدافعية (Ratelle, et al., 2004)، ويضيف سانسون وهركيز (Sansone & Harackiewicz, 2000) صورة رابعة من صور الدافعية الخارجية وهي دافع التنظيم المتكامل Integrated Regulation حيث يعتبر النشاط جزءاً من الذات يتم اختياره بحرية، كما أنه يتوافق مع قيم الفرد ومعتقداته، وتمثل أعلى درجات التقرير الذاتي.

استناداً إلى هذه النظرية يرى كل من ديسي وريان أن الإنسان بحاجة إلى الشعور بالكفاية Competence والاستقلال الذاتي Autonomous، حيث بيّن ديسي أن الأنشطة المدفوعة داخلياً تشبع حاجة الفرد إلى الكفاية والاستقلالية الذاتية، وبالعكس فالأنشطة المدفوعة خارجياً يمكن أن تقوّض شعور الفرد بالاستقلال لأن الفرد عندها يعزو ضبطه لسلوكه إلى مصادر خارج ذاته، كما بيّن أن الطلبة الذين يمتلكون دافعية مقررة ذاتياً Self Determined Motivation أكثر احتمالاً للاستمرار في الدراسة الأكاديمية والتصرف على نحو جيد وإظهار القدرة على التكيف والفهم، والكفاية تسهّل الدافعية، التي يتم تشجيعها من خلال مواجهة التحديات المتوقعة، وتلقي تغذية راجعة ذات معنى وقيمة عن الأداء (Sternberg & Williams, 2002).

وتعد نظرية التقرير الذاتي نظرية واسعة الانتشار Macro-Theory؛ إذ تعمل على تطوير وظائف الشخصية في السياقات الاجتماعية Social Contexts، وترتكز هذه النظرية على درجة اختيار الفرد، أو تقرير الفرد للسلوكيات الإنسانية التي يقررها بنفسه. وهذه الاختلافات بين الأفراد تقودهم إلى القيام بمجموعة من الأفعال \ التصرفات عالية المستوى من التأمل والتعهد الواعي للاختيار الذاتي دون تدخل أو فرض من قبل الآخرين وتستند نظرية التقرير الذاتي إلى افتراض مفاده: أن الكائن الإنساني جدلي وأنه موجه بالفطرة / الغريزة، وأن بذله للجهد المميز فيه تحدٍ يؤدي إلى تكامل الخبرات بطريقة متماسكة ووعي بالذات؛ وهذا التوجه الغريزي أو الفطري لا يعمل بطريقة آلية؛ إذ إنه يتطلب الغذاء والاستمرارية والدعم المناسب من البيئة الاجتماعية، والسياق الاجتماعي.

وهكذا فإنّ التحقق ما بين الكائن الحي والسياق الاجتماعي يُشكل قاعدة أساسية لنظرية التقرير الذاتي للتنبؤ بالسلوك والخبرات والتطور.

مشكلة البحث وأسئلته

تستقصي الدراسة الحالية مستوى الدافعية الداخلية لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية، ويمكن تحديد المشكلة البحثية على النحو الآتي:

ما الفروق في الدافعية الداخلية للتعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية؟

أسئلة الدراسة

١. ما مستويات الدافعية الداخلية للتعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي لدى طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مستويات الدافعية الداخلية للتعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور وإناث)؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مستويات الدافعية الداخلية للتعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي؟

٤. هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين المعدل التراكمي ومستويات الدافعية الداخلية المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي ؟

محددات البحث

يمكن تعميم نتائج الدراسة الحالية في ضوء المحددات الآتية:

١. اقتصار البحث على طلبة الجامعات الأردنية للعام الدراسي ٢٠٠٧\٢٠٠٨.

٢. الأداة المستخدمة في جمع البيانات وهي مقياس نظرية التقرير الذاتي الذي قام الباحث بترجمته إلى اللغة العربية والتحقق من صدقه وثباته.

أهمية البحث

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١. تأتي هذه الدراسة في إطار الاهتمام العالمي بتقصي مستويات الدافعية الداخلية المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي؛ والتي تعد من العوامل المساعدة في تحفيز الطلبة على تقرير ما سيقومون به في مجمل أنشطة حياتهم المستقبلية.

٢. تشكل قدرة الفرد على تحقيق الاستقلالية في أداء المهمات الموكلة إليه بعداً هاماً من أبعاد التعليم الجامعي، وهذا ما تحاول هذه الدراسة استقصائه من خلال تعرف الضغوطات التي تواجه طلبة الجامعات الأردنية عند أدائهم لمهمات معينة في حياتهم الأكاديمية.

٣. إنّ العمل على استقصاء مستويات الدافعية الداخلية المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي تمكن متخذي القرار من التفكير في تصميم برامج تدريبية تأخذ على عاتقها تدريب الطلبة على تقرير مصير أفعالهم المستقبلية في ضوء كفاياتهم وقدراتهم؛ وبالتالي تحد من تدخل الآخرين في تقرير مصيرهم.

٤. يمكن أن تقود نتائج هذه الدراسة إلى تبصير المعلمين ومتخذي القرار بأهمية دمج مهارات الذكاء الانفعالي في المقررات الدراسية المختلفة بدءاً من الصفوف الأولى في التعليم الأساسي.

التعريفات الإجرائية

لغايات هذه الدراسة تم تحديد التعريفات الإجرائية الآتية:

نظرية التقرير الذاتي: هي قدرة الفرد على تقرير ما سيقوم به من أفعال استناداً إلى وعيه لكفاياته ودرجة استقلاليته، وتتكون دافعية تقرير الذات من سبعة أبعاد هي: المتعة والاهتمام، والكفاية المدركة، وبذل الجهد والأهمية، والضغط والتوتر، والخيارات المدركة، والقيمة والفائدة، والعلاقة. وتقاس بالعلامة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس تقرير الذات المطور لغايات هذه الدراسة.

طلبة كليات العلوم التربوية: هم الطلبة المسجلون في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية للعام الدراسي ٢٠٠٧\٢٠٠٨ في المستويات الدراسية سنة أولى، وثانية، وثالثة، ورابعة.

الدراسات السابقة

تم استقصاء مجموعة من الدراسات التي أمكن الحصول عليها من مصادر متنوعة وفق علم الباحثين، وهي:

أجرى شيلدون (Sheldon,1995) دراسة بعنوان الإبداعية والتقرير الذاتي للشخصية، حيث استخدم أربعة مقاييس في قياس التقرير الذاتي من خلال إيجاد درجة معامل الارتباط مع مقياس سمة الإبداعية، على عينة من طلبة علم النفس تكونت من (١١٣) طالباً منهم (٢٩) طالباً و(٨٤) طالبة في إحدى الجامعات الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت نتائج الدراسة تفسيراً للنزعة العامة للتقرير الذاتي والتي تساعد الأفراد في تقدير إبداعيتهم، ومدى عمق المصادر المعرفية والقدرات الذاتية التي يمتلكونها والتي تمكنهم من تقرير مدى إبداعيتهم.

وأجرى فردريك (Frederick,1998) دراسة بعنوان نموذج نظرية تقرير الذات بين المتقدمين في السن: دراسة الخصائص السيكومترية للرعاية الصحية- اتخاذ القرار؛ حيث هدفت الدراسة إلى تحقيق هدفين هما: تقييم أثر التقرير الذاتي للمشاركين في اتخاذ قرار الرعاية الصحية Health Care (HC)، والهدف الثاني هو قياس نموذج التقرير الذاتي كمكون لاتخاذ قرار الرعاية الصحية، وبلغ عدد المشاركين (٢٠٠) مشارك تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مركز ديترويت الطبي Detroit Medical Center في ولاية ميتشغان، منهم (١٠٠) مشارك متقدم بالسن (٦٥ سنة فأكثر)، و(٥٠) مشاركاً تتراوح أعمارهم ما بين (٢١-٥٠)،وخمسون مشاركون قادرون على المشي إلى المستشفى دون مساعدة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس التقرير الذاتي Self-Determination Health Scale، ومقياس الأنشطة اليومية المباشرة Activities Daily Living (ADL). أظهرت نتائج الدراسة أن (١٠٠) مشارك أظهروا مستوى عالٍ من الثبات الداخلي، والتزود بدليل مؤسس على عامل النفع والتميز والتقارب. والمتقدمون في السن امتلكوا مستوى عالٍ من تقرير الذات، مع أن مستوى الدلالة متدنٍ مقارنة بالشباب. وبشكل عام فإن الدراسة الحالية تقترح أن نظرية تقرير الذات ذات علاقة بالعمر Age، ووضع الرعاية الصحية والمستويات التعليمية، والعجز الوظيفي الجسدي.

وفي دراسة أجراها (Black, & Decl, 2000) حيث تعد من الدراسات المستقبلية التي استقصت أثر مساق محدد ة لدى عينة من طلبة جامعة إيسترن Eastern في تنظيم الذات Self-Regulation وإدراكاتهم في دعم استقلالية التعليم على التكيف Adjustment والأداء الأكاديمي في مستوى الجامعة في مساق الكيمياء العضوية. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة قرروا من خلال المساق وبشكل نسبي استقلالاً في مقابل التحكم والسيطرة بسبب التنبؤ الملاحظ للكفايات والاهتمامات \ المتعة، وأظهرت الدراسة أيضاً تدنٍ في مستوى القلق، في مقابل التركيز على أهداف الأداء الصفي في أثناء دراسة المساق، وأظهرت الدراسة أيضاً أن إدراكات الطلبة في دعم استقلالية التعليم زاد من التنبؤ في استقلالية التنظيم الذاتي، والكفايات المدركة والاهتمام \ المتعة، وانخفاض مستوى القلق في

أما دراسة جيتن وستيفاني وريتشارد وروبرت (Gaetan, Stephane, Richard & Robert, 2001) فقد هدفت إلى اختبار الفروق الفردية في تذوت القيم السياسية باستخدام مقياس التقرير الذاتي للدافعية السياسية، والذي استند في تصميمه إلى نظرية التقرير الذاتي وبالذات على أعمال كل من الباحثين (Deci & Ryan,) حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة من خلال التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis (CFA) ظهور أربعة عوامل مكونة للمقياس، وتم التحقق من ثباته بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار للمقاييس الفرعية وكان الثبات مقبولاً، كما تم التحقق من الصدق التنبؤي Predictive Validity، والصدق التمييزي Discriminate Validity. وبشكل عام أظهرت نتائج الدراسة أن معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا مرتفعة على جميع المقاييس الفرعية لمقياس التقرير الذاتي للدافعية السياسية، وبشكل عام اقترحت نتائج الدراسة استخدام هذا المقياس لاختبار الفروق الفردية في التنظيم والارتباط الفعال في اتخاذ القرارات السياسية.

وهدفت الدراسة التي أجراها إيان ونيكوس (Ianm & Nikos, 2007) إلى استقصاء العلاقة بين إدراكات المعلم لمتوسط دافعية تقرير الذات لديه ودافعية تقرير الذات لدى الطلبة في ثلاث استراتيجيات للدافعية هي: استراتيجية دعم الاستقلال، واستراتيجية البناء، واستراتيجية التضمين، والعلاقة بين كل من هذه الاستراتيجيات وإدراك الطلبة نحو إشباع الحاجات النفسية، أظهر تحليل الانحدار متعدد المستويات أن إدراكات المعلم لمتوسط دافعية تقرير الذات يمكن التنبؤ به باستخدام استراتيجيات الدافعية الثلاث، وهناك علاقة ارتباطية متوسطة في تقريرهم لذواتهم، وأن الطلبة أظهروا أنهم يمتلكون أثراً إيجابياً لإدراكاتهم للاستراتيجيات الثلاث حول تقريرهم لذواتهم، وهذه العلاقة كانت متوسطة عند تقريرهم لحالات الإشباع النفسي لديهم باستقلالية وكفاية، في النهاية تقرير المعلمين لذواتهم لم تمكنهم من التنبؤ بتقرير ذوات طلبتهم، وأوصت الدراسة بأهمية تحسين المُناخ الدافعي لكل من المعلمين والطلبة.

وأجرى جيما ونيكوس وجوان (Jemma, Nikos & Joan, 2008) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر التعلم المستقل كبناء، ونمط المعلم الاجتماعي المشاركين في التمارين الصفية لإشباع الحاجات النفسية، والتنظيم الدافعي، والتمارين السلوكية، والنية للسلوك Intention، والتأثير Affect. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تقسيم المشاركين إلى مجموعتين تجريبية بلغ عدد أفرادها (٢٥) مشاركة، تعلم أفرادها استناداً إلى نظرية التقرير الذاتي، وضابطة بلغ عدد أفرادها (٣١) مشاركة تعلم أفرادها وفق أسلوب المعلم الاجتماعي. واستمرت التمارين لمدة (١٠) أسابيع. أظهرت نتائج أفراد المجموعة الضابطة انخفاضاً في الدعم المستقل، والدافعية، والعزم السلوكي. كما أظهرت النتائج زيادة في مستوى الكفايات والتنظيم الدافعي. فيما أظهر أفراد المجموعة التجريبية زيادة كبيرة في الدعم المستقل كبناء، ونمط المعلم الاجتماعي المتعلق بإشباع الحاجات الأساسية والتأثير الإيجابي Positive Affect. وأظهر المشاركون مستوى ذا دلالة إحصائية عالية في فهم نظرية تقرير الذات SDT المستندة إلى خصائص السياق الاجتماعي، والحاجات النفسية متنبئ بالاستقلال الذاتي.

وأجرى شي (Shih, 2008) دراسة هدفت إلى اختبار مدركات الطلبة الناشئين في المدارس العليا في تايون، ودعم الاستقلال وعلاقته بخصائص الدافعية والقدرة الأكاديمية للطلبة، وبلغت عينة الدراسة (٣٤٣) طالباً من طلبة الصف الثامن، واستخدمت أداة مسحية على شكل تقرير ذاتي لتقييم الإدراكات الذاتية لدعم الاستقلال من قبل المعلمين، والتوجه نحو أهداف التحصيل، وأسلوب التنظيم الذاتي، والسلوك الانفعالي في المدرسة. أظهرت نتائج الدراسة دعماً لنظرية التقرير الذاتي فيما يتعلق بتعلم الطلبة ضمن اهتماماتهم وانشغالهم بالأعمال المدرسية والسلوك الانفعالي، كما أظهرت الدراسة أن الطلبة من ذوي المستويات العالية يمتلكون التكيف المتعلم، وأظهرت الدراسة أيضاً أن هناك أثراً لتحقيق أهداف التحصيل، واقترحت الدراسة أن نظرية التقرير الذاتي قيّمة كاتجاه إتقاني لتحقيق أهداف التحصيل مع التأكيد على أهمية شرح وتوضيح الوظائف الأكاديمية للطلبة التايوانيين، كما أظهرت الدراسة أيضاً أن الطلبة من ذوي المستويات العالية انفعالياً ذوو علاقة بإدراكات المعلمين العالية في دعم الاستقلال والتنظيم الذاتي، والدافعية الداخلية والتوجه نحو

الاتجاه الإتقاني في تحقيق أهداف التحصيل، ولم توجد علاقة بين المستويات المتدنية انفعالياً والمتغيرات السابقة.

يلاحظ من العرض السابق للدراسات تنوع أهدافها ما بين استقصاء أثر متغير مستقل معين في الدافعية لتعلم الأفراد، إلى تطوير أدوات لقياس الدافعية للتعلم، إلى استقصاء الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، كما يلاحظ تنوع الثقافات التي أجريت فيها هذه الدراسات، ويلاحظ أنها جميعاً اجريت في بلاد غير عربية، كما يلاحظ تنوع العينات التي طبقت عليها الدراسات، ما بين طلبة مدارس، وطلبة جامعات، كما أن بعض هذه الدراسات اتبعت المنهج الوصفي، وبعضها الآخر اتبعت المنهج التجريبي، ولم يقع بين يدي الباحث أية دراسة عربية تناولت هذه النظرية في الدافعية للتعلم.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة كليات العلوم التربوية وإعداد المعلمين في الأردن، والذين بلغ عددهم حسب إحصاءات وزارة التعليم العالي لعام ٢٠٠٧\ ٢٠٠٨ (٩١٦٩) طالباً وطالبة، موزعين على متغير الجنس: (١٣٤٥) ذكراً و(٧٨٢٤) أنثى، (www.mohe.gov.jo).

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ٨٠٣ طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من بين كليات العلوم التربوية وإعداد المعلمين في الأردن في المرحلة الجامعية الأولى، حيث تم اختيار عينة من الجامعات الأردنية بصورة عشوائية (كلية العلوم التربوية وكالة الغوث الدولية، وجامعة اليرموك، وجامعة الإسراء، والجامعة الأردنية، والجامعة الهاشمية)، ومن هذه الجامعات تم اختيار عينة عشوائية من الطلبة بحيث روعي توزيعهم حسب متغير الجنس (ذكور، وإناث)، وتم قدر الإمكان مراعاة تمثيلهم للمستويات الدراسية (سنة أولى، وسنة ثانية، وسنة ثالثة، وسنة رابعة). ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة.

جدول (١): توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة.

المستوى الدراسي/ الجنس	إناث	ذكور	الكلي
سنة أولى	١٤٢	٤٦	١٨٨
سنة ثانية	١٤٠	٨١	٢٢١
سنة ثالثة	١٠٦	٧٥	١٨١
سنة رابعة	١٢٣	٩٠	٢١٣
المجموع	**٥١١**	**٢٩٢**	**٨٠٣**

أدوات الدراسة

تضمن الدراسة الحالية أداة واحدة وهي مقياس دافعية نظرية التقرير الذاتي

تم تصميم مقياس الدافعية المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي من قبل كل من شيلدون وريان وريس (Sheldon, Ryan, & Reis, 1995) ويتكون المقياس في صورته الأصلية من سبعة أبعاد هي على النحو الآتي: المتعة والاهتمام، والكفاية المدركة، وبذل الجهد والأهمية، والضغط والتوتر، والخيارات المدركة، والقيمة والفائدة، والعلاقة، وعدد فقراته (٤٥) فقرة موزعة على الأبعاد السبعة، وقد تحقق شيلدون وريان وريس (Sheldon, Ryan, & Reis, 1995) من خصائصه السكومترية، حيث بلغ معامل ثباته بطريقة الاتساق الداخلي ما بين (٠.٨٦-٠.٩٢) على عينة كبيرة، كما تم التحقق أيضاً بطريقة الاختبار وإعادته Test – retest، وبلغ معامل الثبات (٠.٧٧). يستخدم هذا المقياس تدريج ليكرت الخماسي بحيث تعطى كل فقرة من الفقرات الموجبة الأوزان الآتية: موافق بدرجة كبيرة جداً (٥)، وموافق بدرجة كبيرة (٤)، وموافق بدرجة متوسطة (٣)، وموافق بدرجة قليلة (٢)، ولا تنطبق على الإطلاق (١) أمّا بالنسبة للفقرات السالبة فقد صححت على نحو معاكس.

الخصائص السيكومترية

صدق المقياس

تم التحقق من صدق المقياس بثلاث طرق هما:

الطريقة الأولى: صدق المحكمين

للتحقق من وضوح الفقرات ومدى ملاءمتها للبيئة الأردنية، تم عرض المقياس على ثلاثة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية الجامعية (اليونسكو)، وفي ضوء نتائج التحكيم تمت مراجعة الصورة الأولية من المقياس، وإجراء بعض التعديلات لبعض الفقرات من حيث دقة الترجمة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ووضوح الفقرات ومقروئيتها ومدى ملاءمتها لقياس دافعية التقرير الذاتي، وتم إجراء ما يلزم من تعديلات وفق آراء المحكمين، وقد حافظ المقياس على عدد فقراته المكونة من (٤٥) فقرة موزعة على أبعاده السبعة.

ثانياً: الصدق التجريبي

تمّ تطبيق المقياس على عينة تجريبية مكونة من (٧٠) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، منهم (٣٠) طالباً، و(٤٠) طالبة من طلبة كليات الجامعات الأردنية روعي فيها تمثيلها لمتغيري المستوى الدراسي، والجنس؛ وذلك للتحقق من الصدق التجريبي، وللتأكد من مدى وضوح فقرات المقياس، وسلامتها اللغوية للطلبة، وكذلك لتحديد الوقت اللازم للإجابة عن جميع فقرات المقياس، حيث تمّ تحديد الوقت اللازم للإجابة على المقياس بـ (٢٥) دقيقة.

ثالثاً: صدق البناء

تم التحقق من صدق البناء لمقياس الدافعية المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي، حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية، ثم استخراج مصفوفة معاملات ارتباط الدرجات على المجالات المكونة له، ويبين جدول رقم (٢) هذه النتائج

جدول (٢): مصفوفة معاملات ارتباط الدرجات على المجالات المكونة للمقياس.

المجال	٢	٣	٤	٥	٦	٧
البعد الأول: المتعة والاهتمام	٠.٧٠**	٠.٤٣*	٠.١٤	٠.٣٢	٠.٦٩**	٠.٥٥**
البعد الثاني: الكفاية المدركة		٠.٣٣	٠.١٢	٠.٣٣	٠.٥٥**	٠.٣٦
البعد الثالث: بذل الجهد والأهمية			٠.٠٨	٠.٣٧*	٠.٤١*	٠.٠٩
البعد الرابع: الضغط والتوتر				٠.٣٨*	٠.١٣	٠.٢٨
البعد الخامس: الخيارات المدركة					٠.٤٢*	٠.٣٢
البعد السادس: القيمة والفائدة						٠.٣٣

*: دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)

**: دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠١)

يلاحظ من جدول رقم (٢) أن معاملات الارتباط بين المجالات الفرعية لمقياس الدافعية جميعها طردية، وكانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين معظم العوامل المكونة للمقياس، مما يعد مؤشراً على صدق قياسه للدافعية، وكانت غير دالة إحصائياً بين مجال الضغط والتوتر والمجالات الأول، والثاني، والثالث، والسادس، والسابع وهذا متوقع، لأن التوتر والضغط بقيس عكس ما تقيسه هذه المجالات، وكذلك كانت معاملات ارتباط المجال السابع غير دالة إحصائياً مع المجالات الثاني، والثالث، الرابع، والخامس، والسادس؛ وربما يعود ذلك إلى أن مجال العلاقة مع الآخرين يختلف في إثارة دافعية الفرد، حسب الخصائص الشخصية للطالب، فقد لا يرتبط مع الخيارات المتاحة له، أو درجة الجهد الذي يبذله.

ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات مقياس الدافعية المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي بطريقتين هما:

أولاً: الاتساق الداخلي

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة كرونباخ ألفا بتطبيقه على العينة استطلاعية التي تكونت من (٧٠) طالباً وطالبة من طلبة كليات العلوم التربوية من خارج عينة الدراسة، والجدول (٣) يبين معاملات الثبات.

جدول (٣): معاملات الثبات لمقياس الدافعية المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا.

المجال	معامل ألفا
البعد الأول: المتعة والاهتمام	٠.٨٨
البعد الثاني: الكفاية المدركة	٠.٨٤
البعد الثالث: بذل الجهد والأهمية	٠.٦٤
البعد الرابع: الضغط والتوتر	٠.٨١
البعد الخامس: الخيارات المدركة	٠.٨٤
البعد السادس: القيمة والفائدة	٠.٩٢
البعد السابع: العلاقة	٠.٧٣
الكلي	**٠.٨٦**

يلاحظ من جدول (٣) أن معامل الثبات الكلي الداخلي للمقياس، بطريقة الاتساق الداخلي قد بلغ (٠.٨٦)، كما تراوحت معاملات ثبات المجالات الفرعية ما بين ٠.٦٤ و٠.٩٢. وهي جميعاً مؤشرات مناسبة لثبات المقياس.

ثانياً: الثبات بطريقة التجزئة النصفية

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية على العينة الاستطلاعية، والجدول رقم (٤) يبين معاملات الثبات النصفي والمصحح باستخدام معادلة سبيرمان- براون.

جدول (٤): معاملات الثبات لمقياس الدافعية المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي بطريقة التجزئة النصفية.

المجال	معامل الثبات النصفي	معامل الثبات المصحح
البعد الأول: المتعة والاهتمام	٠.٨١	٠.٩٠
البعد الثاني: الكفاية المدركة	٠.٦٨	٠.٨١
البعد الثالث: بذل الجهد والأهمية	٠.٤٦	٠.٦٣
البعد الرابع: الضغط والتوتر	٠.٤٥	٠.٦٢
البعد الخامس: الخيارات المدركة	٠.٨٢	٠.٩٠
البعد السادس: القيمة والفائدة	٠.٨١	٠.٩٠
البعد السابع: العلاقة	٠.٦٦	٠.٧٩
الكلي	**٠.٤٦**	**٠.٦٣**

يلاحظ من جدول (٤)، أن معامل الثبات المصحح الكلي للمقياس، قد بلغ (٠.٦٣)، كما تراوحت معاملات الثبات الفرعية ما بين (٠.٦٢-٠.٩٠)، وهي جميعاً مؤشرات كافية لثبات المقياس.

تصميـم الدراسـة

الدراسة الحالية دراسة وصفية مسحية، شملت المتغيرات المستقلة الآتية:

- الجنس: وله مستويان: ذكر وأنثى.
- المستوى الدراسي: أولى، وثانية، وثالثة، ورابعة.
- المتغيرات التابعة وهي: مستوى الدافعية الداخلية المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي ممثلة بأبعادها الآتية: المتعة والاهتمام، والكفاية المدركة، وبذل الجهد والأهمية، والضغط والتوتر، والخيارات المدركة، والقيمة والفائدة، والعلاقة.

المعالجـة الإحصائيـة

للإجابة عن السؤال الأول استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات التي حصل عليها أفراد الدراسة على الأداة، وقد تم الحكم على مستويات كل مجال من مجالات الدافعية للتعلم، من خلال تحديد درجات القطع (Cut Scores) أو المعايير.

فبالاستعانة بالبيانات التجريبية للدراسة وآراء المحكمين والدراسات السابقة، تم تحديد المعايير التالية:

القيمة	**١-< ٢.٣**	**٢.٣-< ٣.٦**	**٣.٦- ٥**
الموافقة	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة

وبناء على ذلك يمكن إيجاد درجة القطع التي تحدد مستويات كل مجال من مجالات الدراسة. ويبين جدول رقم (٥) هذه النتائج.

جدول (٥): معايير الدرجات على كل مجال من مجالات المقياس.

المجال	**بدرجة قليلة**	**بدرجة متوسطة**	**بدرجة كبيرة**
البعد الأول: المتعة والاهتمام	٧-< ١٦	١٦-< ٢٥	٢٥- ٣٥
البعد الثاني: الكفاية المدركة	٦-< ١٤	١٤-< ٢٢	٢٢- ٣٠
البعد الثالث: بذل الجهد والأهمية	٥-< ١٢	١٢-< ١٨	١٨- ٢٥
البعد الرابع: الضغط والتوتر	٥-< ١٢	١٢-< ١٨	١٨- ٢٥
البعد الخامس: الخيارات المدركة	٧-< ١٦	١٦-< ٢٥	٢٥- ٣٥
البعد السادس: القيمة والفائدة	٧-< ١٦	١٦-< ٢٥	٢٥- ٣٥
البعد السابع: العلاقة	٨-< ١٨	١٨-< ٢٩	٢٩- ٤٠
الكلي	**٤٥-< ١٠٤**	**١٠٤-< ١٦٢**	**١٦٢- ٢٢٥**

وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات، وللإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وللإجابة عن السؤال الرابع تم استخراج معامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستويات الدافعية الداخلية للتعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي لدى طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدرجات الطلبة على كل مجال من مجالات الدافعية الداخلية للتعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي وعليه كاملاً. ثم صنفت المجالات حسب درجة القطع المحددة مسبقاً إلى مستويات. ويبين جدول رقم (٦) هذه النتائج.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على كل مجال من مجالات الدافعية الداخلية للتعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي وعليه كاملاً، وتقدير مستوى المجال.

المجال	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	تقدير مستوى المجال
البعد الأول: المتعة والاهتمام	٨٠٣	٢٤.٧٥	٥.٨٠	بدرجة متوسطة
البعد الثاني: الكفاية المدركة	٨٠٣	٢١.٣٨	٤.١٥	بدرجة متوسطة
البعد الثالث: بذل الجهد والأهمية	٨٠٣	١٨.٧٤	٣.٨٢	بدرجة كبيرة
البعد الرابع: الضغط والتوتر	٨٠٣	١٧.٠٥	٤.٠٨	بدرجة متوسطة
البعد الخامس: الخيارات المدركة	٨٠٣	٢٢.٧٩	٧.٣٩	بدرجة متوسطة
البعد السادس: القيمة والفائدة	٨٠٣	٢٦.٣٥	٥.٨٦	بدرجة كبيرة
البعد السابع: العلاقة	٨٠٣	٢٧.١٨	٤.٩٦	بدرجة متوسطة
الكلي	٨٠٣	**١٥٨.٢٣**	**٢٢.٨٠**	**بدرجة متوسطة**

يلاحظ من جدول رقم (٦) أن مستويات الدافعية الداخلية للتعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي لدى الطلبة، كانت متوسطة بشكل عام، وكانت كبيرة على كل من المجالين التاليين: مجال بذل الجهد والأهمية، ومجال القيمة والفائدة، وكانت متوسطة على بقية المجالات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في في مستويات الدافعية الداخلية للتعلم المستندة **إلى نظرية التقرير الذاتي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور وإناث)؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدرجات الطلبة على كل مجال من مجالات الدافعية الداخلية للتعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي وعليه كاملاً، تبعاً لمتغير الجنس، ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات. ويبين جدول رقم (٧) هذه النتائج.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على كل مجال من مجالات الدافعية الداخلية للتعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي، وعلى المقياس كاملاً وفقاً للجنس ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات.

البعد	الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
البعد الأول: المتعة والاهتمام	ذكور	٢٩٢	٢٤.٥١	٥.٧٧	٠.٩٠-	٠.٣٦٨
	إناث	٥١١	٢٤.٨٩	٥.٨٢		
البعد الثاني: الكفاية المدركة	ذكور	٢٩٢	٢١.٢٥	٤.١٢	٠.٦٨-	٠.٥٠٠
	إناث	٥١١	٢١.٤٥	٤.١٧		
البعد الثالث: بذل الجهد والأهمية	ذكور	٢٩٢	١٨.٢٣	٣.٨٧	*٢.٨٧-	٠.٠٠٤
	إناث	٥١١	١٩.٠٣	٣.٧٦		
البعد الرابع: الضغط والتوتر	ذكور	٢٩٢	١٦.٩٧	٤.٠٥	٠.٤٢-	٠.٦٧٤
	إناث	٥١١	١٧.٠٩	٤.١٠		
البعد الخامس: الخيارات المدركة	ذكور	٢٩٢	٢٢.٤٦	٦.٨٢	٠.٩٦-	٠.٣٣٧
	إناث	٥١١	٢٢.٩٨	٧.٦٩		
البعد السادس: القيمة والفائدة	ذكور	٢٩٢	٢٦.٣٠	٥.٩٨	٠.١٩-	٠.٨٥٣
	إناث	٥١١	٢٦.٣٨	٥.٨٠		
البعد السابع: العلاقة	ذكور	٢٩٢	٢٦.٧١	٥.٤٥	*٢.٠٠٥-	٠.٠٤٥
	إناث	٥١١	٢٧.٤٤	٤.٦٤		
الكلي	ذكور	٢٩٢	١٥٦.٤٢	٢٣.٢٥	١.٧٠-	٠.٠٨٩
	إناث	٥١١	١٥٩.٢٧	٢٢.٥٠		

* دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥).

يلاحظ من جدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين الذكور والإناث على المجال الثالث من مجالات الدافعية الداخلية للتعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي، وهو مجال بذل الجهد والأهمية، لصالح الإناث، وعلى المجال السابع وهو مجال العلاقة، لصالح الإناث، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على بقية المجالات وعلى المقياس كاملاً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (≥ α ٠.٠٥) في مستويات الدافعية الداخلية للتعلم المستندة **إلى نظرية التقرير الذاتي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدرجات الطلبة على كل مجال من مجالات الدافعية الداخلية للتعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي وعليه كاملاً، تبعاً لمتغير المستوى الدراسي. ويبين جدول رقم (٨) هذه النتائج.

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على كل مجال من مجالات المقياس وفقاً للمستوى الدراسي وعليه كاملاً.

المجال	المستوى الدراسي	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
البعد الأول: المتعة والاهتمام	١	١٨٨	٢٣.٥٥	٥.٨١
	٢	٢٢١	٢٦.٩٠	٥.٢٠
	٣	١٨١	٢٣.٦٥	٥.٨٨
	٤	٢١٣	٢٤.٥٢	٥.٧٣
البعد الثاني: الكفاية المدركة	١	١٨٨	١٩.٩٧	٤.٥١
	٢	٢٢١	٢٢.٤٩	٣.٨٩
	٣	١٨١	٢٠.٦٩	٤.١١
	٤	٢١٣	٢٢.٠٥	٣.٦٥
البعد الثالث: بذل الجهد والأهمية	١	١٨٨	١٨.٨٦	٤.٠٩
	٢	٢٢١	١٩.٤١	٣.٨٠
	٣	١٨١	١٨.٦٢	٣.٦٣
	٤	٢١٣	١٨.٠٥	٣.٦٥
البعد الرابع: الضغط والتوتر	١	١٨٨	١٦.٣٤	٣.٨٦
	٢	٢٢١	١٧.٨٧	٣.٩٨
	٣	١٨١	١٦.٩٢	٤.٨١
	٤	٢١٣	١٦.٩٢	٣.٥٥
البعد الخامس: الخيارات المدركة	١	١٨٨	٢٣.٢٨	٨.٠٣
	٢	٢٢١	٢٤.٠٩	٥.٣٠
	٣	١٨١	٢٢.٤٣	٨.٨٣
	٤	٢١٣	٢١.٣٣	٧.٠٧
البعد السادس: القيمة والفائدة	١	١٨٨	٢٥.٩٣	٦.٤٣
	٢	٢٢١	٢٨.٣٨	٥.٢١
	٣	١٨١	٢٥.٦٤	٥.٧٨
	٤	٢١٣	٢٥.٢٢	٥.٥٧

...تابع جدول رقم (٨)

المجال	المستوى الدراسي	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
البعد السابع: العلاقة	١	١٨٨	٢٧.٥٦	٤.٥٦
	٢	٢٢١	٢٨.٢٦	٥.٢٣
	٣	١٨١	٢٦.٩٥	٤.٥٧
	٤	٢١٣	٢٥.٩٠	٥.٠٦
الكلي	١	١٨٨	١٥٥.٥٠	٢٢.١٢
	٢	٢٢١	١٦٧.٣٨	٢١.٠٠
	٣	١٨١	١٥٤.٨٩	٢٣.٦١
	٤	٢١٣	١٥٤.٠٠	٢١.٩٨

يبين جدول رقم (٨) وجود فروق ظاهرية على مقياس الدافعية للتعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي كاملاً، وعلى مجالاته الفرعية، ولتحديد فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، فقد استخرجت نتائج تحليل التباين الأحادي لكل مجال من مجالات المقياس، وللمقياس كاملاً. ويبين جدول رقم (٩) هذه النتائج.

جدول (٩): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات وفقاً للمستوى الدراسي.

البعد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد الأول: المتعة والاهتمام	بين المجموعات	١٥٢٣.٣٥	٣	٥٠٧.٧٨	*١٥.٩٤	٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٢٥٤٥٨.٨٤	٧٩٩	٣١.٨٦		
	الكلي	٢٦٩٨٢.١٩	٨٠٢			
البعد الثاني: الكفاية المدركة	بين المجموعات	٨٢٤.٣٧	٣	٢٧٤.٧٩	*١٦.٩٠	٠.٠٠١
	داخل المجموعات	١٢٩٩٤.٢٩	٧٩٩	١٦.٢٦		
	الكلي	١٣٨١٨.٦٧	٨٠٢			
البعد الثالث: بذل الجهد والأهمية	بين المجموعات	٢٠٤.٧٦	٣	٦٨.٢٥	*٤.٧٥	٠.٠٠٣
	داخل المجموعات	١١٤٨٨.٨٨	٧٩٩	١٤.٣٨		
	الكلي	١١٦٩٣.٦٤	٨٠٢			
البعد الرابع: الضغط والتوتر	بين المجموعات	٢٥٠.٥٠	٣	٨٣.٥٠	*٥.٠٩	٠.٠٠٢
	داخل المجموعات	١٣١٠٤.٨٠	٧٩٩	١٦.٤٠		
	الكلي	١٣٣٥٥.٣٠	٨٠٢			
البعد الخامس: الخيارات المدركة	بين المجموعات	٨٩٢.٦٨	٣	٢٩٧.٥٦	*٥.٥٥	٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٤٢٨٤٩.٠٠	٧٩٩	٥٣.٦٣		
	الكلي	٤٣٧٤١.٦٨	٨٠٢			

... تابع جدول رقم (٩)

البعد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد السادس: القيمة والفائدة	بين المجموعات	١٣٠٣.٨٧	٣	٤٣٤.٦٢	*١٣.٢٢	٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٢٦٢٧٤.٤٩	٧٩٩	٣٢.٨٨		
	الكلي	٢٧٥٧٨.٣٧	٨٠٢			
البعد السابع: العلاقة	بين المجموعات	٦٤٢.٢٣	٣	٢١٤.٠٨	*٨.٩٧	٠.٠٠١
	داخل المجموعات	١٩٠٧٨.٠١	٧٩٩	٢٣.٨٨		
	الكلي	١٩٧٢٠.٢٤	٨٠٢			
الكلي	بين المجموعات	٢٥٧٦١.٨٩	٣	٨٥٨٧.٣٠	*١٧.٥٤	٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٣٩١٢١٨.٠٩	٧٩٩	٤٨٩.٦٣		
	الكلي	٥١٦٩٧٩.٩٩	٨٠٢			

يلاحظ من جدول (٩) وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) للمستوى الدراسي على كل مجال من مجالات مقياس الدافعية الداخلية للتعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي وعليه كاملاً. وللكشف عن مصادر الفروق الناتجة تم استخراج نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية. ويبين جدول رقم (١٠) هذه النتائج.

جدول (١٠): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

البعد	المستوى الدراسي	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
البعد الأول: المتعة والاهتمام	سنة أولى	-	-٣.٣٥*	-٠.٠٩	-٠.٩٦
	سنة ثانية		-	*٣.٢٥	*٢.٣٨
	سنة ثالثة			-	-.٨٧
البعد الثاني: الكفاية المدركة	سنة أولى	-	-٢.٥٢*	-٠.٧٢	-٢.٠٧*
	سنة ثانية			*١.٨٠	٠.٤٤
	سنة ثالثة				-١.٣٦*
البعد الثالث: بذل الجهد والأهمية	سنة أولى	-	-٠.٥٥	٠.٢٤	٠.٨١
	سنة ثانية			٠.٧٩	*١.٣٦
	سنة ثالثة				٠.٥٧
البعد الرابع: الضغط والتوتر	سنة أولى	-	-١.٥٣*	-٠.٥٩	-٠.٥٩
	سنة ثانية			٠.٩٥	٠.٩٤
	سنة ثالثة				٠.٠٠

... تابع جدول رقم (١٠)

البعد	المستوى الدراسي	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
البعد الخامس: الخيارات المدركة	سنة أولى	-	٠.٨٠-	٠.٨٦	١.٩٥
	سنة ثانية			١.٦٦	*٢.٧٥
	سنة ثالثة				١.٠٩
البعد السادس: القيمة والفائدة	سنة أولى	-	*٢.٤٤-	٠.٣٠	٠.٧١
	سنة ثانية			*٢.٧٤	*٣.١٥
	سنة ثالثة				٠.٤١
البعد السابع: العلاقة	سنة أولى	-	٠.٦٩-	٠.٦١	*١.٦٦
	سنة ثانية			١.٣١	*٢.٣٦
	سنة ثالثة				١.٠٥
الكلي	سنة أولى	-	*١١.٨٨-	٠.٦١	١.٥٠
	سنة ثانية			*١٢.٥٠	*١٣.٣٩
	سنة ثالثة				٠.٨٩

يلاحظ من جدول (١٠) أنه فيما يتعلق بالمجال الأول (المتعة والاهتمام)، والمجال السادس (القيمة والفائدة)، والمقياس كاملاً، كان الفرق بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الثانية ذا دلالة إحصائية، لصالح طلبة السنة الثانية، وكذلك الفرق بين طلبة السنة الثانية وطلبة السنة الثالثة، لصالح طلبة السنة الثانية، وبين طلبة السنة الثانية وطلبة السنة الرابعة، لصالح طلبة السنة الثانية. أما بالنسبة للمجال الثاني (الكفاية المدركة)، فكان الفرق بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الثانية ذا دلالة إحصائية، لصالح طلبة السنة الثانية، وكذلك الفرق بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة، لصالح طلبة السنة الرابعة، وبين طلبة السنة الثانية وطلبة السنة الثالثة، لصالح طلبة السنة الثانية، وبين طلبة السنة الثالثة وطلبة السنة الرابعة، لصالح طلبة السنة الرابعة. وعلى المجال الثالث (بذل الجهد والأهمية)، كان الفرق بين طلبة السنة الثانية وطلبة السنة الرابعة ذا دلالة إحصائية، لصالح طلبة السنة الثانية. وعلى المجال الرابع (الضغط والتوتر)، كان الفرق بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الثانية ذا دلالة إحصائية، لصالح طلبة السنة الثانية. وعلى المجال الخامس (الخيارات المدركة)، كان الفرق بين طلبة السنة الثانية وطلبة السنة الرابعة ذا دلالة إحصائية، لصالح طلبة السنة الثانية. أما على المجال السابع (العلاقة) فكان الفرق بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة ذا دلالة إحصائية، لصالح طلبة السنة الأولى، والفرق بين طلبة السنة الثانية وطلبة السنة الرابعة ذا دلالة إحصائية، لصالح طلبة السنة الثانية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠.٠٥) بين المعدل التراكمي ومستويات الدافعية الداخلية للتعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي ؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين المعدل التراكمي، ودرجات الطلبة على كل مجال من مجالات الدافعية الداخلية للتعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي، وعليه كاملاً. ويبين جدول رقم (١١) هذه النتائج.

جدول (١١): معامل ارتباط بيرسون بين المعدل التراكمي وكل مجال من مجالات الدافعية الداخلية للتعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي، وعلى المقياس كاملاً.

المجال	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
البعد الأول: المتعة والاهتمام	٠.١٢*	٠.٠١
البعد الثاني: الكفاية المدركة	٠.٠١*	٠.٠١
البعد الثالث: بذل الجهد والأهمية	٠.٠٩*	٠.٠١
البعد الرابع: الضغط والتوتر	٠.٠٠	٠.٠١
البعد الخامس: الخيارات المدركة	٠.٠٣	٠.٠١
البعد السادس: القيمة والفائدة	٠.٠٦	٠.٠١
البعد السابع: العلاقة	٠.١٠*	٠.٠١
الكلي	٠.١١*	٠.٠١

يلاحظ من جدول (١١) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠.٠٥) بين المعدل التراكمي، وكل من المجالات التالية: الأول (المتعة والاهتمام)، والثاني (الكفاية المدركة)، والثالث (بذل الجهد والأهمية)، والسابع (العلاقة) والمقياس ككل.

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي بين طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية. وقد جاءت نتائج الدراسة على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستويات الدافعية الداخلية للتعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي لدى طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية؟

أظهرت نتائج الدراسة أن مستويات الدافعية الداخلية للتعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي لدى الطلبة، كانت متوسطة بشكل عام، وكانت كبيرة على كل من المجالين التاليين: مجال بذل الجهد والأهمية، ومجال القيمة والفائدة، وكانت متوسطة على بقية المجالات.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الطلبة في مرحلة البكالوريوس يبذلون مجهوداً مرتفعاً لأسباب متعددة منها أنهم بحاجة إلى معدلات مرتفعة من أجل الحصول على الوظيفة التي هم بحاجة إليها في ظل ظروف اجتماعية معينة يمرون بها، والحصول على الشهادة الجامعية الأولى مطلب اجتماعي يمكن صاحبه من تبوّء مكانة اجتماعية في المجتمع الذي يحيا فيه، وفيما يتعلق بمجال القيمة والفائدة فيبدو أن أفراد عينة الدراسة الحالية يقدرون الأنشطة التي يرجى منها الفائدة والقيمة؛ فيقبلون عليها، إضافة إلى أن إدراكاتهم المجردة تمكنهم من تخير الأنشطة التي تعود عليهم بالفائدة والنفع. وربما أيضاً أن هؤلاء الطلبة امتلكوا مصادر عميقة من المعرفة وقدرات ذاتية قادتهم إلى تقرير الأنشطة التي يمكن أن تجلب لهم الفائدة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة جزئياً مع نتيجة دراسة شيلدون (Sheldon,1995) التي بينت أن دافعية التقرير الذاتي ترتبط مع سمة التفكير الإبداعي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مستويات الدافعية الداخلية للتعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور وإناث)؟

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين الذكور والإناث على المجال الثالث من مجالات الدافعية الداخلية للتعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي، وهو مجال بذل الجهد والأهمية، وعلى المجال السابع (العلاقة) لصالح الإناث، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على بقية المجالات وعلى المقياس كاملاً. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الإناث أكثر ميلاً إلى بذل الجهد من الذكور؛ ولعل مرد ذلك إلى محاول إثبات الفتاة لذاتها في مجتمع شرقي يميل إلى تعظيم دور الرجل، وبالتالي فإن سعي الفتاة وبذلها للجهد الكبير ربما يقودها إلى السعي لامتلاك كفايات معرفية تمكنها من الاستقلال عن الآخرين، ولعل وجود الفتاة العربية في البيت معظم وقتها مقارنة بالذكور يمكنها من بذل الجهد فيما انشغلت به من أعمال أكثر من الذكور الذين يجدون فرصة خارج البيت مع أقرانهم؛ مما يبعدهم عن بذل الجهد فيما ينشغلون به من مهمات.

ولعل انتقال الفتاة من أسرة تعتمد عليها في إشباع حاجاتها إلى بيئة جديدة متمثلة بالجامعة ألقى على عاتقها مسؤولية بذل الجهد وتوليد الاهتمام فيما تنشغل به من مهمات أكاديمية. كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى وجود الفتاة في مرحلة الألفة في مقابل عدم الألفة وفق نظرية النمو النفسي الاجتماعي (Erickson) يدفعها للتفكير في الاستقلال فيما تقوم به من مهمات استعداداً لبناء لبنات الأسرة، ونظراً لأن الأسرة العربية أوكلت للفتاة مهمة إدارة وتدبير شؤون المنزل الداخلية فقد ألقى على عاتقها بذل الجهد الكبير.

ولعل شيوع مفاهيم الديمقراطية والمساواة وحقوق المرأة بين الذكور والإناث في المجتمع الأردني؛ قادها إلى التفكير بامتلاك الكفايات الأساسية التي تمكنها من تملك نزعة الاستقلال، والذي يفرض عليها بذل المزيد من الجهد كي ترتقي إلى مستوى الرجال، ومن جهة أخرى فربما

يعود تفوق الإناث على الذكور في البعد السابع (العلاقة) إلى أن الإناث أكثر حاجة من الذكور للانسجام والتكيف ضمن عائلة أو مجموعة تشعرها بالامن والأمان.

ويمكن تفسير تساوي الذكور والإناث في بعد المتعة والاهتمام إلى تلبية الحاجات الأساسية للجنسين، وتعرضهما للأنشطة ذاتها، وتوافر أنشطة جاذبة، وفيما يتعلق ببعد الكفاية المدركة فإن كلا الجنسين يكونان في مرحلة التفكير المجرد؛ وبالتالي فعملية الوعي بالمدركات متوافرة إلى حد كبير بينهما، إضافة إلى محاولة كلا الجنسين إنجاز الأعمال الموكلة له بدرجة عالية من الإتقان، ولعل تنوع المساقات التدريسية والقائمين عليها مكن الطلبة من إدراك كفايتهم. وفيما يتعلق بتساوي الجنسين ببعد التوتر والضغوطات فكل منهما يتعرضان تقريباً إلى الضغوطات نفسها كونهم يعيشون في بيئة جامعية متجانسة إلى حد ما. وفيما يتعلق بتساوي الجنسين ببعد الخيارات المدركة فيمكن عزو ذلك إلى وصول كلا الجنسين إلى مرحلة التفكير المجرد وفق نظرية بياجيه، وبالتالي أصبحوا قادرين على وعي كفاياتهم وقدراتهم. أمّا تساويهم في بعد القيمة والفائدة فيعود إلى تمكنهم من تخير الأنشطة التي تعود عليهم بالفائدة وتعمل على زيادة بنائهم المعرفي، وفيما يتعلق بالبعد الأخير وهو العلاقة؛ فالطلبة يعيشون وسط حاضن اجتماعي، وبناءً على الكفايات المدركة فثمة شعور بأنهم بحاجة لإقامة علاقة مع المحيطين بهم إضافة إلى توافر مستوى من الثقة فيما بينهم يجعلهم يقيمون علاقات متبادلة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة جزئياً مع نتيجة دراسة (Frederick,1998) التي بينت أن الأفراد يؤسسون علاقات قائمة على النفع والتميز والتقارب، إضافة إلى امتلاكهم مستوى عالٍ من الدافعية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مستويات الدافعية الداخلية للتعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي؟

أظهرت نتيجة الدراسة وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) للمستوى الدراسي على كل مجال من مجالات مقياس الدافعية الداخلية للتعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي وعليه كاملاً.

ويمكن عزو هذه النتيجة أن الطلبة على اختلاف مستوياتهم الدراسية يتمتعون بمستويات متباينة لتقرير ذواتهم، ويمكن عزو تفوق طلبة السنة الرابعة على بقية المستويات الدراسية في البعد الأول المتعة والاهتمام، والمجال الثاني والمقياس ككل؛ إلى درجة التكيف الذي وصل إليه هؤلاء الطلبة على مدار سني دراستهم، وهذه النتيجة تتفق جزئياً مع نتيجة دراسة (Shih,2008) التي بينت أن التكيف سلوك مكتسب من البيئة.

وفيما يتعلق بأبعاد بذل الجهد والأهمية، والضغط والتوتر، وبعد الخيارات المدركة كان لصالح طلبة السنة الثانية؛ ويمكن عزو هذه النتيجة إلى الطاقة التي يتمتع بها الطالب الجامعي في بداية دراسته، وتتفق جزئياً مع دراسة (Sheldon,1995) التي بينت أن الطلبة يمتلكون قدرات ذاتية تمكنهم من تقرير ما يرغبون القيام به باستقلال.

وأمّا بعد العلاقة فكان لصالح طلبة السنة الأولى؛ ويعود إلى تلهف الطلبة للتفاعل الاجتماعي وانتقالهم من حاضن المدرسة الثانوية إلى الحاضن الأوسع وهي الجامعة؛ التي تتيح المجال لإقامة العلاقات. وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتيجة دراسة (Jemma, Nikos & Joan, 2008) التي أظهرت مستويات عالية من تذوت مفهوم تقرير الذات ضمن السياق الاجتماعي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين المعدل التراكمي ومستويات الدافعية الداخلية للتعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي ؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين المعدل التراكمي، وكل من المجالات التالية: الأول (المتعة والاهتمام)، والثاني (الكفاية المدركة)، والثالث (بذل الجهد والأهمية)، والسابع (العلاقة) والمقياس ككل.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن توافر درجة من المتعة والاهتمام بالمادة الدراسية تقود إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو المادة الدراسية وبالتالي العمل على المثابرة الجد؛ بغية تحصيل معدلات مرتفعة، كما أن وجود درجة مرتفعة من الوعي بالكفايات المدركة لدى عينة الدراسة تمكنهم من وعي وفهم ما يدرسونه وبالتالي وجود مستوى عال من التحصيل الدراسي، ولما كان التحصيل الدراسي في الجامعة بحاجة إلى بذل الجهد والطاقة فكان من الطبيعي أن يحظى هذا العامل بدرجة ارتباط طردية مع التحصيل الدراسي، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة (Shih,2008) التي أظهرت أن التكيف المتعلم يقود نحو إتقان التحصيل المرتفع،وتتفق جزئياً كذلك مع دراسة (Ianm & Nikos, 2007) التي بينت وجود علاقة ارتباطية بين دافعية التقرير الذاتي وتوظيف استراتيجيات الدافعية.

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة توصي الدراسة بما يلي:

١. توفير الفرص التدريبية للذكور لإثارة دافعيتهم لبذل الجهد والاهتمام بعملية التعلم ولتنمية علاقاتهم بالآخرين من حولهم لتسهيل عملية التعلم.

٢. إثارة دافعية الطلبة من المستويات الدراسية المختلفة، وتعريفهم بأهمية التعلم وتوجيههم لإدراك أهميته والاستمتاع به، وبذل الجهد المناسب لتحقيق التعلم اللازم.

٣. إجراء مزيد من الدراسات على دافعية التقرير الذاتي من خلال دراسة متغيرات جديدة من مثل التفكير الإبداعي،والناقد، وعلى عينات مختلفة.

٤. التوجه نحو بناء مقاييس للتقرير الذاتي مشتقة من البيئة الأردنية.

٥. عقد ورشات تدريبية للمعلمين بغية تدربهم على تفعيل نظرية التقرير الذاتي في العملية التعليمية- التعلمية.

المراجع العربية والاجنبية

- أحمد، نجاح. (٢٠٠٠). "العوامل المؤثرة في تنمية الدافعية لدى طلبة المدارس الأساسية في منطقة عمان الكبرى". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.
- علاونة، شفيق. (٢٠٠٤). "الدافعية". محرر (علم النفس العام)، تحرير: محمد الريماوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع.عمان.
- Alderman, M. (1999). "Motivation for Achievement. Possibilities for teaching and learning". Mahwah. NJ: Erlbaum.
- Baron, R. (1998). Psychology. (4th ed.). Boston. Allyn and Bacon.
- Black, A. & Deci, E. (2000). "The Effect of Instructions' Autonomy Support and Students' Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry: A Self-Determination Theory Perspective". Journal Organizational Behavior.26. 331-362.
- Bruning, R. Schraw, G. & Ronning, R. (1995). Cognitive Psychology and Instruction. (2nd ed.). Upper Saddle River. N.J. Prentice Hall.
- Fetsco, T. & McClure, J. (2005). "Educational Psychology". USA. Allyn and Bacon.
- Frederic, A. (1998). "Modeling Self-determination Among the Elderly: A psychometric Study of Health Care Decision Making". Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering. Vol 59(3-B). Sep 1998. pp. 1383
- Gaetan, L. Stephane, P. Richard, K. & Robert. V. (2001). "Examining Individual Differences in the Internalization of Political Values: Validation of the Self-Determination Scale of Political Motivation". Journal of Research in Personality; 35(1). 41-61. 21.
- IanM, T. & Nikos, N. (2007). "Teacher Motivational Strategies and Student Self-Determination in Physical Education". Journal of Educational Psychology. (99) 4. 747-760.
- Jemma, E. Nikos, N. & Joan, D. (2008). "Testing A Self-Determination Theory- Based Teaching Style Intervention in the

Exercise Domain". European Journal of Social Psychology. 38(2). 375-388. 14.

- Petri, H. & Govern, J. (2004). "Motivation: Theory". Research and Applications. Australia. Thomson – Wadsworth..
- Pintrich, P. & Schunk, D. (2002). Motivation in Education: theory. research & applications. (2nd. Ed). Englewood cliffs. N.J. Prentice Hall.
- Ratelle, C. Guay, F. Larose, S. & Senecal, C. (2004). "Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: A Semi parametric group- based approach". Journal of Educational Psychology. 96 (4). 743-754.
- Sansone, C. & Harackiewicz, J. (2000). "Intrinsic and Extrinsic Motivation". The Search for Optimal Motivation and Performance. California. Academic Press.
- Santrock, J. (2008). Educational Psychology. (4th ed) .Mc Graw-Hill of the Americas. New York.
- Sheldon, K. & Ryan, R. Reis, H. (1995). "What Makes for Good Day? Competence and Autonomy in the Day and in the Person". Creativity Research Journal. (8) 1. 25-36
- Sheldon, K. (1995). "Creativity and Self-Determination in Personality". Creativity Research Journal. 8(1). 25-36.
- Shih, Shy-Shen. (2008). "The Relation of Self-Determination and Achievement Goals to Taiwanese Eighth Graders' Behavioral and Emotional Engagement in Schoolwork". Elementary School Journal. 108(4). 313-334. 22.
- Sternberg, R. & Williams, W. (2004). "Educational Psychology". Allyn & Bacon.
- Woolfolk, A. (2002). Educational Psychology. (8th. Ed.). USA: Allyn and Bacon.
- Zoo, C. (2003). "Creativity at Work: The Monitor on Psychology". The American Psychological Association.

ملحق استبانه الدراسة

عزيزي: الطالب / الطالبة: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته"

يقوم الباحث بدراسة مسحية بعنوان: **تقييم الدافعية الداخلية للتعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى طلبة الجامعة**

فيأمل منك الباحث بما يعهد فيك من خبرة ودراية وأمانة علمية، ورغبة صادقة في تطوير البحث، وبما اكتسبته من خبرات أن تزوده برأيك بوضع إشارة (×) أمام كل فقرة من فقرات المقياس التي تمثل الأبعاد المختلفة للدافعية الداخلية. ووضعها في الخانة المناسبة ؛ تبعاً لدرجة توافرها لديك.

معلومات أساسية

الجنس: □ ذكر □ أنثى

السنة: □ أولى □ ثانية □ ثالثة □ رابعة

المعدل التراكمي في الجامعة: (%).

إلى أي درجة توافق على الفقرات التالية فيما يتعلق بالأنشطة الأكاديمية والتعليمية في الكلية:

الرقم	الفقرة	أوافق بدرجة كبيرة جداً	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	لا تنطبق إطلاقاً
	البعد الأول: المتعة والاهتمام					
١	استمتعُ كثيراً بتنفيذ الأنشطة.					
٢	كانت الأنشطة التي أنجزتها ممتعة ومسلية.					
٣	أعتقد أن الأنشطة مملةً.					
٤	لا تجذب الأنشطة انتباهي على الإطلاق.					
٥	أصفُ الأنشطة بأنها ممتعة.					
٦	أعتقدُ أن الأنشطة ممتعة تماماً.					
٧	بينما كنتُ أنفذ الأنشطة فكرت في مقدار استمتاعي بها.					
	البعد الثاني: الكفاية المدركة					
٨	أعتقد أنني أجيد تنفيذ الأنشطة.					

الرقم	الفقرة	أوافق بدرجة كبيرة جداً	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	لا تنطبق إطلاقاً
٩	أعتقد أنني أنفذ الأنشطة بشكل جيد مقارنة ببقية الطلبة.					
١٠	بعد تنفيذ الأنشطة لمدة من الوقت أشعر ُبالكفاءة.					
١١	أنا راض عن أدائي في الأنشطة.					
١٢	أنا ماهر في تنفيذ الأنشطة.					
١٣	لا أتمكن من تنفيذ الأنشطة بشكل جيد.					
	البعد الثالث: بذل الجهد والأهمية					
١٤	أبذلُ جهداً كبيراً في تنفيذ الأنشطة الموكلة إليّ.					
١٥	لا أبذل الكثير من الجهد لتنفيذ الأنشطة.					
١٦	أحاول بذل الكثير من الجهد في تنفيذ الأنشطة.					
١٧	من المهم بالنسبة لي إنجاز الأنشطة بكفاءة.					
١٨	لا أبذل أي جهد في تنفيذ الأنشطة ذات الأهمية بالنسبة لي.					
	البعد الرابع: الضغط والتوتر					
١٩	لا أشعر بالتوتر وأنا أنفذ الأنشطة.					
٢٠	أشعر بالتوتر النفسي في أثناء تنفيذ الأنشطة.					
٢١	أشعرُ بالراحة في أثناء تنفيذ الأنشطة.					
٢٢	أكون قلقاً في أثناء تنفيذ الأنشطة.					
٢٣	أشعر بالضغط عندما أنفذ الأنشطة.					
	البعد الخامس: الخيارات المدركة					
٢٤	أعتقدُ أنه كان لدي الخيار لتنفيذ الأنشطة.					
٢٥	أ شعر أنه ليس لدي الخيار في تنفيذ الأنشطة.					

الرقم	الفقرة	أوافق بدرجة كبيرة جداً	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	لا تنطبق إطلاقاً
٢٦	لا أملكُ حق الخيار في تنفيذ الأنشطة.					
٢٧	أشعر أنه يتوجبُ عليّ تنفيذ الأنشطة.					
٢٨	أنفذ الأنشطة لأنني لا أملك خياراً غير ذلك.					
٢٩	أنفذُ الأنشطة لأنني أرغب بذلك.					
٣٠	أنفذ الأنشطة لأنه يتوجب عليّ فعل ذلك.					
	البعد السادس: القيمة والفائدة					
٣١	أعتقدّ أن الأنشطة ذات قيمة كبيرة لي.					
٣٢	أعتقدُ أن تنفيذ الأنشطة المرتبطة بالمواد الدراسية التي درستها كان مهماً لي.					
٣٣	أعتقد أن تنفيذ الأنشطة مهم؛ لأنه يُثري خبراتي.					
٣٤	أرغبُ في تنفيذ الأنشطة مرة أخرى؛ لأنها ذات قيمة بالنسبة لي.					
٣٥	أعتقدُ أن تنفيذ الأنشطة يساعدني في تنمية مهارات محددة.					
٣٦	أعتقدُ أن تنفيذ الأنشطة يجلب لي النفع والفائدة.					
٣٧	أعتقدُ أن تنفيذ الأنشطة مهم جداً لي.					
	البعد السابع: العلاقة					
٣٨	أشعر أنني بعيد عن بعض الأشخاص الذين أتعامل معهم في أثناء تنفيذ الأنشطة.					
٣٩	أشكُ أنني وبعض هؤلاء الأشخاص سنصبحُ أصدقاء في المستقبل.					
٤٠	أشعر بأنه بإمكاني أن أثق بهؤلاء الأشخاص.					

الرقم	الفقرة	أوافق بدرجة كبيرة جداً	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	لا تنطبق إطلاقاً
٤١	أرغبُ في الحصول على فرصة أخرى للتفاعل مع هؤلاء الأشخاص بشكل أقوى.					
٤٢	أنا حقاً لا أرغبُ في التواصل أو التفاعل مع هؤلاء الأشخاص في المستقبل مرة أُخرى.					
٤٣	أشعر أنني لا أستطيعُ أن أثق بهؤلاء الأشخاص.					
٤٤	أشعرُ أنني وهؤلاء الأشخاص يمكن أن نصبح أصدقاء إذا تفاعلنا بشكل أكبر.					
٤٥	أشعرُ أنه تربطني صلة قريبة بهؤلاء الأشخاص.					