

مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، ص ٦٨٣ - ص ٧١٧ يونيو ٢٠١٠

ISSN 1726-6807, <http://www.iugaza.edu.ps/ara/research/>

العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة

الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن

د. أحمد فلاح العلوان و د. خالد عبد الرحمن العطيّات

كلية العلوم التربوية

جامعة الحسين بن طلال

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تفصي العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (١١١) طالباً وطالبة؛ (٦٢) طالباً وطالبة من ذوي التحصيل المرتفع، و (٤٩) طالباً وطالبة من ذوي التحصيل المتدني.

ولتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدم الباحثان مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية المطور من قبل (Lepper, 2005) والمكوّن من ثلاثة أبعاد رئيسية: تفضيل التحدي، وحب الاستطلاع، والرغبة في الإتقان باستقلالية، بعد أن تم استخراج دلالات صدقه وثباته من قبل الباحثين.

وللاجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط وتحليل الانحدار البسيط والمتعدد. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي للطلبة. كما كشفت النتائج عن وجود فروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة متدني التحصيل في الدافعية الداخلية الأكاديمية لصالح الطلبة ذوي الدافعية الداخلية، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية.

وأخيراً أشارت نتائج الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بتحصيل الطلبة من خلال معرفتنا بدافعتهم الداخلية.

الكلمات المفتاحية: (الدافعية الداخلية، التحصيل الأكاديمي).

The Relationship between Academic Intrinsic Motivation and Academic Achievement of

A sample of Tenth grade in Ma'an City in Jordan

Abstract: This study aimed at investigating the relationship between academic intrinsic motivation and academic achievement of a sample of tenth grade in Ma'an city in Jordan. The study sample consisted of (111) male and female students; (62) male and female students of a high achievement, and (49) male and female student of a low achievement.

To achieve the aim of the study, the researchers used academic intrinsic motivation was developed by (Lepper, 2005), which consisted of three major domains: Preference of challenge, Curiosity, and a desire for

independent mastery. Evidences of reliability and validity were computed by the researchers.

In order to answer the questions of the study, the means, standard deviation, correlation coefficients, and simple and multiple regression were computed.

The results of study revealed that there is a statistically significant correlation between intrinsic motivation and academic achievement. Also, Results revealed that there is a statistical significant differences between students of a high achievement and students of a low achievement in academic intrinsic motivation in favor of students of high achievement, whereas results revealed that there is no a statistical significant differences between male and female students in intrinsic motivation.

Finally, results indicated that we can predict of achievement of students through our knowledge of their intrinsic motivation.

Keywords (intrinsic motivation, academic achievement)

خلفية الدراسة وإطارها النظري:

ثمة إجماع لدى علماء النفس بشكل عام على أنه لا بد من وجود دافع لكي يحدث التعلم الإنساني؛ ففي حالة عدم وجود دافع لن يكون هناك سلوك ومن ثم لن يحدث التعلم، لذلك تشير بعض الدراسات التربوية إلى أن الطلبة في المرحلة الدراسية المتوسطة هم غالباً عرضة للنقص في الحوافز والدافعية إلى الإنجاز الأكاديمي (AlsPaugh, 1998)؛ فمعظم طلبة المرحلة الأساسية في سن المراهقة، وهم في هذه السن يعيشون فترة من التوتر النفسي العاصف، والعديد منهم ما أن يصل المرحلة الدراسية المتوسطة حتى يأخذ بالنظر إلى المدرسة كمكان ممل وغير مهم بالنسبة لهم (Gentry, 2000). ويزيد من هذا الشعور السلبي تجاه المدرسة ما يواجه الطلبة من تغيير في البيئة التعليمية بعد المرحلة الأساسية الدنيا والمتوسطة؛ فينتج عن ذلك كله تدني في دافعتهم إلى التعلم، وربما يصاحب ذلك أيضاً ظهور بعض المشاكل السلوكية (Eccles, 1993).

ومن هنا تعدّ مشكلة تدني الدافعية للتعلم الصفي من المشكلات التربوية التي تواجه المنظرين التربويين وعلماء النفس المعنيين بقضايا التعلم، حيث شكلت تحدياً للمعنيين بالتعلم الصفي لدى الطلبة، وقد رُدّ ذلك إلى انعدام الحيوية والفاعلية، والشعور بانخفاض قيمة النتائج التعليمية الصفية (McCombs and Pope, 1994)، مما يستدعي الالتفات إلى هذه القضية والعناية بها؛ إذ أن استفحال هذه الظاهرة وتعمقها وانتشارها بين الطلبة يترك آثاراً سلبية على أبناء الأمة ومستقبلهم، ويضعف تحقيق أهداف المؤسسة التربوية. لذلك اهتم التربويون بعمليات التعلم والدافعية وجودة التعليم اهتماماً متزايداً في السنوات الأخيرة، سواءً على مستوى البحوث النظرية أو على مستوى الممارسات

العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة

التعليمية، حيث أصبح الاهتمام بالدافعية وعمليات التعلّم نفسها وخصائص المتعلمين من أهم الأولويات في عملية التعلّم.

لذلك يشكّل بناء المواقف التعليمية الفاعلة بهدف جعل الصف بيئة محببة مثيرة لدافعية التعلّم، تحدياً أمام المهتمين بالأحداث الصفية ونتائجها (Stewart, 1993). وقد اهتم دويك (Dweck, 1986) منذ السبعينيات من القرن الماضي ببناء برامج لزيادة الدافعية للتعلّم مما أثار الانتباه إلى أهمية هذا المتغير الصفّي التعلّمي.

ويرى ديسي ورايان (Deci and Ryan, 1990) أن إثارة الدافعية لدى الطلبة تجعل عملية تعلّمهم أكثر فاعلية، وعملية تفاعلهم المدرسي والصفّي أكثر إيجابية، وتزيد من حماسهم للاشتراك في مواقف التعلّم الصفية. والدافعية للتعلّم الصفّي لها أهمية في زيادة انتباه الطالب، وزيادة وقت اندماجه (Time Engagement) في الأنشطة التعليمية وتركيز عزوه في نجاحه وفشله إلى عوامل داخلية، وسيطرته على العوامل المؤثرة في انجاز مهمة التعلّم، ويسهم ذلك في زيادة جهده وسيطرته على خبرات التعلّم ويزيد دافعيته.

ومن الجدير بالذكر، أن مفهوم الدافعية للتعلّم ظهر في الدراسات والبحوث التربوية ليوضح الفروق في تحصيل الطلبة وتعلّمهم، وهذا المتغير قد تم ربطه بعدد من المتغيرات الشخصية من أجل التنبؤ بالعوامل التي تسهم في تفسير نجاح الطلبة في مواقف التعلّم الصفية. ويعدّ ماكلياند (McClelland, 1985) أول من عني بدراسة هذا المتغير، ثم تلاه اتكنسون وفيدر (Attkinson and Feather, 1986)، وقد تم التوصل إلى نتائج مؤيدة لفرضياتهم التي ترد النجاح والفشل إلى مستوى دافعية الطلبة للتعلّم في المواقف الصفية.

ولأهمية الدافعية؛ فقد تم تناولها من جوانب نفسية مختلفة، كما أن هذه المناحي اختلفت في تفسير الدافعية، فقد ذهب المنحى السلوكي إلى افتراض أن السلوك المدفوع هو السلوك الذي يتبع بمعزز، وأن تعزيزه يضمن تكرار حدوثه واستمراره حتى يتحقّق الهدف المرتبط بإجرازه (Albert, 1986)، في حين ذهب المنحى التحليلي إلى ربط الدافعية بمبدأ السعادة التي يحققها الفرد جراء حصوله على ما هدف إليه (Good and Brophy, 1987)، أما المنحى الإنساني كما وضّحه جود وبروفي (Good and Brophy, 1987)، فقد افترض أن الفرد مدفوع بهدف تحقيق ذاته وصيانتها، ويظهر ذلك في استغلال أقصى طاقاته، وأن الفرد يحقق ذاته عادة في إظهار قدراته

د. أحمد العوان و د. خالد العطيبي

الإبداعية في المواقف التي يتفاعل معها؛ لذلك فالفرد مدفوع لأن يحقق ذاته باستغلال أقصى طاقة لتعلمه وهي تظهر في الأداء الإبداعي في التعلم، وأن أي فرد له الحق في ذلك.

ويفترض الاتجاه المعرفي أن الفرد مدفوع في أداؤه المختلفة بهدف الحصول على التوازن المعرفي، وأن طبيعة الدافعية التي تسود أداؤه، وتفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة هي دافعية داخلية (Intrinsic Motivation) يسعى فيها الفرد إلى الحصول على إجابة عن سؤال محير أو حل لمشكلة مستعصية، أو اكتشاف لشيء جديد، وأن الفرد يبقى في حالة قلق حتى يتحقق له ذلك فيحقق بذلك ما يسمى التوازن، لذلك يكاد يكون مفهوم حاجة التوازن المعرفي يرادف مفهوم الدافعية للتعلم (Goetz, Alexander, and Ash, 1992). ونتيجة لذلك ظهرت تحديات واضحة لهذا المنحى حيث ظهر مفهوم الدافعية الداخلية للتعلم؛ فالطالب يجذب إلى القيام بنشاطات معينة بغض النظر عن العوامل الخارجية (الثواب والعقاب)؛ فنحن نمارس العديد من الألعاب والأنشطة دون وجود معزز خارجي لهذه الأنشطة. وعليه، فقد ميّز ديسي (Deci, 1998) في نظريته للتحديد الذاتي – Self Determination Theory بين نوعين للدافعية على أساس اختلاف الأهداف أو الأسباب التي تؤدي إلى الفعل، هما: الدافعية الداخلية (Intrinsic Motivation) والتي تشير إلى القيام بشيء ما نتيجة عوامل تتعلق بالشخص نفسه أو بالمهمة التي يقوم بأدائها. أما الدافعية الخارجية (Extrinsic Motivation) فتشير إلى القيام بشيء ما نتيجة عوامل خارج الشخص أو غير متعلقة بالمهمة التي يقوم بأدائها كالحصول على الدرجة العالية في الامتحان. وأوضح ديسي أن كيفية الأداء يمكن أن تكون مختلفة جداً عندما يكون الفرد مدفوعاً بأسباب داخلية في مقابل الخارجية.

ولقد ظهرت عدة تعريفات للدافعية الداخلية، حيث يشير ليبر (Lepper, 2005) إلى أن الدافعية الداخلية هي الدخول في أي نشاط لذاته، ويكون العمل مدفوعاً بدوافع داخلية عندما يتم القيام به لذاته، ويقوم الفرد بأداء السلوك للحصول على المتعة. ويعرف باتيمانن وكرانت (Bateman and Crant, 2003) الدافعية الداخلية بأنها عبارة عن قيام الفرد بتأدية السلوك من تلقاء نفسه دون أن ينتظر الحصول على تعزيزات اجتماعية أو مادية. وعرف بسويك (Beswick, 2002) الدافعية الداخلية بأنها عملية التحرك Arousal والرضى التي فيها تأتي المكافآت من القيام بالنشاط وليس من نتائج النشاط. وعرف ستوكس (Stokes, 2000) الدافعية الداخلية بأنها الرغبة في القيام بالمهمة من أجل المهمة ذاتها. ومما سبق، يمكن اعتبار الدافعية الداخلية بأنها: رغبة داخلية لدى الأفراد لأداء مهمة ما من أجل الحصول على المتعة والسعادة.

العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة لمفهوم الدافعية الداخلية يتضح بأنها تكون نابعة من داخل الفرد أو من النشاط نفسه، ويكون لها تأثير إيجابي على سلوك وأداء الفرد من حيث الكيف، أو اتقان مهام حل المشكلات، أو التفكير الإبداعي (Bateman and Crant, 2003). ويكون الشخص أكثر إبداعاً عندما يشعر بأنه مدفوع بالميل Interst، والرضا Satisfaction، والتحدي Challenge للعمل نفسه وليس بضغوط أو بواعث خارجية (Beswick, 2002)، ويرى البعض أن المهام تكون مدفوعة داخلياً عندما تتصف بخصائص دافعية مثل التحدي والإنجاز والتنوع، والمسؤولية، وفرصة التقدم (Terrance, 2005).

وعندما يكون الطلبة مدفوعين داخلياً؛ فإنهم يكونون مهتمين ومشاركين في ما يتعلمون، وبالتالي يكونون نشطين في معالجة المعلومات، ويميلون إلى اختيار المهام التي يكون فيها جدة وتحدي؛ ليثابروا ويبتكروا في هذه المهام وليصلوا إلى مستوى مرتفع من الإنجاز الأكاديمي (Lepper, 2005).

ويرى رايان وديسي (Ryan and Deci, 2006) أن الطلبة يميلون لأن يكونوا مدفوعين داخلياً لأداء مهمة ما عند توفر الشرطين الآتيين:

١ - الفعالة الذاتية العالية High Self - Efficacy التي تشير إلى اعتقاد الفرد بأن لديه القدرة على أداء المهمة بنجاح.

٢ - إدراك المحددات الذاتية A sent of Self – Determination التي تشير بأن لدى الأفراد القدرة على التحكم بقدراتهم؛ مما يجعلهم يختارون الأنشطة التي يستطيعون التكيف معها ومعالجتها بنجاح، وتجنب الأنشطة التي تفوق قدراتهم ولا يستطيعون التكيف معها.

تشير بعض الدراسات التربوية إلى وجود ثلاثة عناصر أساسية في التعلم تعد محفزاً جوهرياً إلى التعلم وتشكل القاعدة النظرية التي تقوم عليها برامج التعليم الناجح (Lepper, 2005). كما تؤكد تلك الدراسات أهمية ربط أساليب التعليم التي يطبقها المعلمون في الصفوف الدراسية بالمحفزات التعليمية التي يتوقع منها أن تستثير طاقات الطلبة وأن تولد لديهم الدافعية الداخلية للتعلم، وهذه المحفزات تتمثل في العناصر الآتية:

١ - تفضيل التحدي Preference for Challenge:

ويُقصد به أن يشعر الطالب بأن التعليم يستثير قدراته ويستحثها؛ فمن المبادئ الرئيسية في نظرية التحفيز نحو التعلم أن لا يكون احتمال النجاح في المهام المطلوب إنجازها سهلاً للغاية أو صعباً

د. أحمد العوان و د. خالد العطيّات

للغاية، وإنما ينبغي أن يكون بنسبة احتمال متوسطة؛ فالاحتمالية المعتدلة للنجاح تعدّ من المركبات الجوهرية في بناء الحافز الداخلي نحو التعلّم. وترى كليفورد (Clifford, 1990) أنه حينما تكون المهمة سهلة فإننا غالباً ننسب نجاحنا فيها إلى سهولتها، وحين تكون صعبة وننجح فيها ننسب النجاح فيها إلى الحظ، وكلتا الحالتين لا تعزز النظرة إلى الذات بالقدر الكافي. أما النجاح في المهمة المعتدلة الصعوبة فإنه يثير في نفوسنا الشعور بتحدي القدرات مما نسمية (بذل الجهد أو حسن اختيار استراتيجيات العمل أو الإمكانيات والقدرات) وهي شيء يبعث في نفوسنا مشاعر الفخر والإحساس بالكفاءة والرضا؛ فانعدام كامل التحدي من التعليم وخلو أساليبه مما يحفز الطلبة إلى بذل أقصى ما لديهم من إمكانيات يضع الطلبة في مستوى إنجازي أقل من قدراتهم (Winner, 1996). وقد انتقد بعض التربويين الأمريكيين انعدام عنصر التحدي الذي تقدمه المدارس للطلبة، واعتبروا ذلك سبباً في حدوث الملل وقتور الهمة والشعور بالإحباط عندما لا يتاح للطلاب الفرصة لاستثارة أقصى ما لديه من طاقات وإمكانيات (Archambault, 1993; Reis, 1993; Renzulli, 1994). وتؤكد بعض الدراسات التربوية أنه كلما كان العمل جديداً ومثيراً وذا صعوبة نسبية لدى الفرد كان الفرد أكثر تشويقاً لهذا العمل (Gagne, 1995).

٢ - التركيز على حب الاستطلاع Focus on Curiosity:

يفترض علماء النفس أن الأفراد يكونون منذ ولادتهم وطوال حياتهم نشطين، وكثيري الأسئلة، وفضوليين، ويظهرون تأهباً للتعلّم، ولا يحتاجون إلى حوافز خارجية للقيام بذلك. وهذا الميل الدفاعي الطبيعي يكون عنصراً حرجياً في النمو المعرفي والاجتماعي Cognitive and Social Development؛ فمن خلال التأكيد على الميول الفطرية للفرد يمكن تنمية مهاراته ومعارفه (Ryan and Deci, 2006)، لذلك تؤكد بعض الدراسات أن مسألة إقبال الطلبة على الموضوعات الدراسية ترتبط بدرجة عالية بحبهم للاستطلاع والاكتشاف وشعورهم بالمتعة أثناء التعلّم وما يصاحب ذلك من تركيز وإثارة الحبوية (Renzulli, 1994)، وهذا يشير إلى أن إثارة حب الاستطلاع لدى الطلبة هو أسلوب يعتمد عليه في جذب انتباه الطلبة إلى الانغماس في التعلّم، وقد أيدت فعالية هذا الأسلوب كثير من الباحثين التربويين الذين أشاروا إلى أن الاستطلاع قوة موجهة تؤثر في الأداء وتندفع إليه في مجال محتوى محدد، وأن إثارة حب الاستطلاع ترتبط بالتحفيز، والتحفيز يرتبط بالتعلّم؛ ولذلك فإن الاعتناء بتوليد حب الاستطلاع لدى الطلبة يحسّن من تعلمهم (Schiefele, 1991; Deci & Ryan, 1990). ويرى بعض التربويين أن الطلبة في المرحلة الدراسية المتوسطة يصيبهم الملل؛ مما

العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة

يعني ضرورة تضمين التعليم ما يثير استطلاع الطلبة للتغلب على مشكلة الملل عندهم. وتؤكد بعض الدراسات التربوية أن بلوغ أقصى الإمكانيات الذهنية لدى الطلبة يتم عندما يكون هناك تعليم يدفع بالطالب إلى البحث والاستطلاع والاكتشاف (Gagne, 1995).

٣- الرغبة في الإتقان باستقلالية **A Desir for Independent Mastery**:

يُعد وايت (White) أول من أشار إلى دافعية الإتقان، واقترح أنّ الأفراد يبحثون بشكل مقصود عن تحديات لاكتساب وإتقان مهارات جديدة من أجل تجريب متعة الانجاز بحد ذاتها، ويعطى مثلاً على ذلك من خلال ملاحظة الأطفال وهم يبذلون جهداً في تعلم المشي والكلام حتى يستطيعون التفاعل مع الآخرين بدون قوى تعزيز خارجية. ويشير جتريفيد (Gottfried, 1990) بأن الدافعية الأكاديمية تتضمن الاستمتاع بالتعلم المدرسي الذي يتصف بالتوجه نحو الإتقان والشعور بمتعة الإتقان حينما يتم إدارة التعلم بشكل مستقل دون مساعدة الآخرين.

وتظهر الدافعية الداخلية في اهتمامات الطلبة والبحث عن التحديات المناسبة وإتقانها، ويمكن استثارة السلوك دون المساعدة، وهذا يتم من خلال تهيئة البيئة الصفية المناسبة لذلك. وقد أجرى دساي وشوارتز ورايان (Deci, Schwartz, and Ryan, 1996) دراسة لتقييم توجه المعلم فيما إذا كان يدعم الاستقلالية أم أنه يدرّس بأسلوبه الذي ينصف بالضبط والتحكم، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن لتوجه المعلم أثراً في المناخ العام للصف، وأن الطلبة الذين يعلمهم معلم يركز على الاستقلالية أظهروا دافعية داخلية أعلى، وكفاءة مدركة أكبر، واحتراماً للذات من الطلبة الذين يعلمهم معلم يتسم بالضبط. وفي دراسة أجراها رايان وجرونك (Ryan and Grolnick, 1986) فحصت فيها إدراكات الطلبة لمعلمهم فيما إذا كانوا داعمين للاستقلالية أم يكرسون الضبط والتحكم، فقد أشارت النتائج بأن الطلبة الذين أدركوا أن معلمهم داعمين للاستقلالية، أظهروا درجة عالية من الدافعية الداخلية، وشعوراً أكبر بالكفاءة المدركة، واحتراماً للذات من الطلبة الذين أدركوا معلمهم بأنهم يكرسون الضبط والتحكم.

ولقد أورد (قطامي وقطامي، ٢٠٠٠) عدداً من الخصائص الشخصية والمعرفية للطلاب ذوي الدافعية الداخلية تشمل ما يلي:

- مصادر التعزيز لديه داخلية Self Reinforcement.
- مستقل عن البيئة والآخرين Field dependent.
- يعزو نجاحه وإنجازه إلى قدرته وجهده.

د. أحمد العوان و د. خالد العطيّات

- يركّز على التعلّم الفردي والذاتي.

- متفوق في التحصيل وأكثر استقلالاً.

وفيما يتعلق بعلاقة الدافعية الداخلية بالتحصيل الأكاديمي وبعض المتغيرات الأخرى ذات الصلة بالعملية التعليمية، أوضحت الدراسات وجود علاقة موجبة دالة بين الدافعية الداخلية وكل من الأداء الأكاديمي (Lepper, 2005; Covington and Meller, 2001; Yamauchi, 1999). وتوصل بنترش وديجورت (Pintrich and DeGroot, 1996) إلى أن الدافعية الداخلية تعتبر أفضل منبئ للأداء الأكاديمي للطلبة؛ لذلك فإن معرفة العلاقة بين تحصيل الطلبة ودافعتهم للتعلّم تعتبر أمراً ذا قيمة تربوية، إذ يذهب الأدب التربوي إلى افتراض علاقة موجبة متبادلة طردية بين منغير الدافعية للتعلّم والتحصيل الدراسي؛ فزيادة الدافعية تسهم في تحسين التحصيل، والتعلّم يزيد من فهم الطالب لهدفه ووعيه لما يريد تحقيقه، لذلك تزداد مثابرتة وتخطيطه وحماسه واندماجه في العمل الصفّي.

كما ظهرت الحاجة إلى دراسة الفروق بين أداء الذكور والإناث في التحصيل المدرسي؛ إذ أن ربط هذا المتغير بعامل دافعية التعلّم يمكن أن يوضح الصورة خاصة بالنسبة لطلبة منطقة معان في الأردن، الذين لم يحظوا بالاهتمام الكافي من قبل الباحثين حسب علم الباحثين نظراً لقلّة عدد الباحثين التربويين في هذه المنطقة، ونظراً للصعوبات المختلفة التي يمكن أن يواجهها الباحث. لذلك، ومن أجل فهم العلاقة بين هذه المتغيرات ومتغير الدافعية الداخلية للتعلّم في عينة ذات أهمية بالنسبة للمنظرين والباحثين النفسيين والمخططين التربويين في الأردن، فقد كرّس البحث الحالي لدراسة الدافعية الداخلية للتعلّم وعلاقتها بمتغيري التحصيل الدراسي وجنس الطلبة.

العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يشعر الباحثان أنه بالرغم من إشارة الأدب التربوي والنفسي في مجال الدافعية إلى أهمية الدافعية الداخلية لدى الطلبة على تحصيلهم الأكاديمي، إلا أن الدور الحقيقي للدافعية الداخلية في التعلّم الأكاديمي نال القليل من الاهتمام، وإنه بالرغم من اهتمام بعض البحوث التربوية والنفسية بالدافعية، فإن الأبعاد المختلفة في الدافعية الأكاديمية وعلاقة الدافعية الداخلية الأكاديمية بالتحصيل الأكاديمي تحتاج إلى بحوث كثيرة. واستناداً إلى قلة الاهتمام الكافي لدى الباحثين في البيئة العربية، وندرة الدراسات المحلية التي أجريت في هذا المجال، وتقديراً من الباحثين لأهمية الدافعية الداخلية في الأداء الأكاديمي لدى الطلبة، حيث أنه يمكن تفسير كثير من مظاهر سلوك الطالب في ضوء دافعيته للتعلّم بشكل عام ودافعيته الداخلية الأكاديمية بشكل خاص، فإن مشكلة البحث تتحدد في استقصاء الدافعية الداخلية الأكاديمية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي والجنس. وهذا ما دفع بالباحثين إلى محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية والتي تحدد مشكلة الدراسة:

١- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة في التحصيل الأكاديمي ودرجاتهم في أبعاد الدافعية الداخلية (تفضيل التحدي، وحب الاستطلاع، والرغبة في الإتقان باستقلالية) ؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي في أبعاد الدافعية الداخلية (تفضيل التحدي، وحب الاستطلاع، والرغبة في الإتقان باستقلالية) ؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات الطلبة أفراد العينة الذكور والإناث في أبعاد الدافعية الداخلية ؟

٤- هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطلبة عينة الدراسة من خلال أبعاد الدافعية الداخلية ؟

أهمية الدراسة:

تشكّل دراسة الدافعية الداخلية الأكاديمية لدى الطلبة أهمية كبرى؛ إذ أن توافر الدافعية الداخلية الأكاديمية تثير نشاط الطلبة وحماسهم، وتقلّل من تشتتهم في المواقف الصفية. والطالب الأردني - كغيره من الطلبة - يتلقّى تعليماً وتدريباً يمثل متغيّر الدافعية الداخلية عاملاً مهماً في تعلّمه وتحصيله، وأن اعتبار هذا المتغيّر ودراسته في التعلّم الصفّي ينه أذهان المعلمين لاعتباره في تخطيط تدريسيهم وإدارتهم للصف، وبشكل أكثر تحديداً فإن أهمية هذه الدراسة تكمن في النقاط الآتية:

د. أحمد العوان و د. خالد العطيّات

- ١- إن دراسة الدافعية الداخلية لدى الطلبة تساعدنا في فهم وتفسير أدائهم في مواقف التعلّم المختلفة، وتساعد المعلّم على تنظيم وتوجيه طلبته بما يحقق أقصى فائدة ممكنة من العملية التربوية.
- ٢- من الممكن أن يستفيد من هذه الدراسة المعنيون بإعداد المناهج والكتب المدرسية، بحيث يحرصون على تضمينها موضوعات دراسية وأنشطة تستثير الدافعية الداخلية الأكاديمية.
- ٣- إن زيادة التركيز على الدافعية الداخلية الأكاديمية لدى الطلبة يغير نظرتهم للتعلّم ويزيد من أهميته، وتزداد فرص مساهمتهم في التخطيط لتنفيذه ونجاحه، وإن اعتبار الدافعية الداخلية لدى الطلبة يزيد من أنسنة التعلّم وجعله مركزاً على الطلبة لا على المحتوى الدراسي أو على المعلم.
- ٤- يمكن أن توجه المعنيين بالتربية والتعليم إلى الالتفات إلى هذه المنطقة التعليمية، من حيث الخدمات التربوية ومن أجل توفير العناية الكافية والاهتمام المناسب، وتوفير الجو الملائم، لكي يقبل الطلبة على التعلّم.
- ٥- توجيه المعنيين بإرشاد الطلبة إلى بناء البرامج التدريبية لتعزيز دافعية الطلبة للتعلّم ، وخاصة الدافعية الداخلية.

التعريفات الإجرائية:

الدافعية الداخلية الأكاديمية: هي قيام المتعلم بأداء النشاط من أجل النشاط ذاته، ويقاس بالدرجة التي يحرزها الطالب على مقياس الدافعية الأكاديمية الداخلية المطور لهذا الغرض. وقد تضمن مفهوم الدافعية الأكاديمية الداخلية ثلاثة أبعاد ، هي:

تفضيل التحدي: هي حب الفرد للعمل الجديد والصعب ، ويكون هذا العمل أكثر تشويقاً بالنسبة للفرد، ويقاس بالفقرات الآتية: (١،٤،٧،١٠،١٣،١٦،١٩،٢٢) على مقياس الدافعية الداخلية للتعلّم.

حب الاستطلاع: هي قيام الفرد بالإعمال من أجل تعلم أشياء جديدة ، ويقاس بالفقرات الآتية: (٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣) على مقياس الدافعية الداخلية للتعلّم.

الرغبة في الإتقان باستقلالية: هي رغبة الفرد في القيام بالأعمال بنفسه دون مساعدة الآخرين، ويقاس بالفقرات الآتية: (٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٤) على مقياس الدافعية الداخلية للتعلّم.

التحصيل الأكاديمي: ويقاس بمعدل الطالب الدراسي في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م، وقد تضمن هذا المتغير مستويين:

العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة

- المرتفع: ويضم الطلبة الذين حصلوا على معدل علامات (٨٠٪) فما فوق .
- المنخفض: ويضم الطلبة الذين حصلوا على معدل علامات (٦٠٪) فما دون .

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة بأفراد العينة المشمولين بالدراسة في منطقة معان، والمتغيرات المبحوثة (الجنس، والتحصيل الدراسي)، كما تتحدد نتائج الدراسة أيضاً بمقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية المستخدم في الدراسة وما تضمن من دلالات صدق وثبات لأداء طلبة منطقة معان التعليمية .

الدراسات السابقة:

تكشف الدراسات السابقة عن اهتمام واسع بمسألة البحث على المستوى الأجنبي في الدافعية الداخلية وعلاقتها بالأداء الأكاديمي وجنس الطلبة، وهناك قلة في الدراسات العربية، وغياب الدراسات المحلية في مجال الدافعية الداخلية وعلاقتها بالأداء الأكاديمي. وفيما يلي عرض لبعض الدراسات التي اهتمت بالدافعية الداخلية لدى الطلبة وعلاقتها بمتغيرات الدراسة:

أجرى سيلارت (Selart, 2008) دراسة هدفت إلى معرفة أثر المكافأة الداخلية والخارجية على تنظيم الذات، والدافعية الداخلية والإبداع. وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في ولاية كاليفورنيا الأمريكية، وتم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تلقت تدريباً مع تزويدها بتعزيزات خارجية مادية، ومجموعة تلقت تدريباً ولم يتم تزويدها بمعززات خارجية وإنما عبارة عن معززات ذاتية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المجموعة التي لم تزود بمعززات خارجية حصلت على معدلات أعلى على مقياس التنظيم الذاتي والدافعية الداخلية والإبداع. وأجرى (غانم، ٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتياً مستند إلى نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في كل من الدافعية الداخلية والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طلبة الصف السابع في الأردن. وتألف عينة الدراسة من (٨٣) طالباً من طلبة الصف السابع الأساسي الذكور في مدارس وكالة الغوث التابعة لمنطقة جنوب عمان في الأردن، وتم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وتكونت من (٤٠) طالباً، ومجموعة ضابطة تكونت من (٤٣) طالباً، وتم استخدام مقياسين: مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية والمكوّن من أربعة أبعاد هي: الإحساس بالمتعة، والإحساس بالكفاءة، والإحساس بالقيمة، وتحمل الضغوط. ومقياس الفاعلية الذاتية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر للبرنامج التدريبي على الدافعية الداخلية الأكاديمية على المقياس بشكل عام، وعلى الإحساس بالمتعة، والإحساس بالقيمة، وتحمل الضغوط.

د. أحمد العلوان و د. خالد العطيّات

ولم تظهر فروقاً دالة إحصائياً في البعد المتعلق بالإحساس بالكفاءة. كما أشارت النتائج إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي على الفاعلية الذاتية الأكاديمية ببعديه العام والخاص.

وقام ليبر (Lepper, 2005) ببحث الفروق العمرية Age differences في الدافعية الداخلية وعلاقة الدافعية الداخلية بالأداء الأكاديمي لدى عينة مكونة من (١٧٨) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ولاية بنسلفانيا الأمريكية. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الدافعية الداخلية والتحصّل الأكاديمي. كما بيّنت الدراسة أن الدافعية الداخلية تتخفّض لدى الطلبة بزيادة مستوى الصف الدراسي.

وبحث كوفنجتون وملر (Covington and Meller, 2001) العلاقة بين الدافعية الداخلية وكل من المكافآت الخارجية والإنجاز الأكاديمي، وذلك على عينة مكونة من (١٦٤) طالباً جامعياً في جامعة إلينوي الأمريكية. وتوصلت الدراسة إلى أن دافعية الطلبة الداخلية تقل مع وجود المكافآت الخارجية؛ أي أن تعلم الطلبة بإرادتهم يقل في وجود المكافآت الخارجية مثل المال أو درجات الدراسة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الدافعية الداخلية والأداء الأكاديمي.

ودرس ماردين (Marden, 1998) العلاقة بين الدافعية الداخلية وكل من فاعلية الذات والأداء الأكاديمي؛ وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٥) طالباً من طلبة الجامعة النسوية الأمريكية. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الدافعية الداخلية وكل من فاعلية الذات والأداء الأكاديمي. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن العلاقة بين الدافعية الأكاديمية وفاعلية الذات والأداء الأكاديمي لا تتأثر بالجنس.

وقام ديسي (Deci, 1998) بإجراء دراسة لمعرفة أثر المكافآت الخارجية على الدافعية الداخلية للمتعلّم، حيث تكونت عينة الدراسة من (٦٥) طالباً جامعياً، وتم توزيعهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وحصلت على مكافأة (نقود) لحل مشكلات معينة، ومجموعة ضابطة لم تحصل على مكافأة. وتوصلت الدراسة إلى أن المجموعة التي حصلت على المكافأة (التجريبية) توقفت عن العمل، بينما المجموعة التي لم تحصل على مكافأة (الضابطة) استمرت في العمل. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المكافآت الخارجية أضعفت الدافعية الداخلية للطلبة وحوّلت العمل على حل المشكلات إلى شيء يتم التحكم فيه من الخارج.

العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة

كما قام فالليراند (Vallerand, 1997) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة الفروق بين الطلبة الموهوبين والعاديين في الدافعية الداخلية، وكذلك معرفة الفروق بين الذكور والإناث في الدافعية. وتكونت عينة الدراسة من (١٣٥) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية. حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة الأساسية في الدافعية الداخلية لصالح الموهوبين. كما أشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية.

ودرس جوتفريد (Gottfried, 1995) العلاقة بين الدافعية الداخلية وكل من إدراك الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي، وكذلك دراسة الفروق بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية. وتكونت عينة الدراسة من (١٦٦) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الدافعية الداخلية وكل من إدراك الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي. كما أشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية.

وأجرت حسن (١٩٩٥) دراسة بعنوان " الدافعية الداخلية للدراسة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ". وقد هدفت الباحثة من دراستها إلى معرفة الفروق بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية، وكذلك العلاقة بين الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٥) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الإعدادي من مدارس مدينة الزقازيق. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية للدراسة. كما أشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي لأفراد العينة.

كما أجرى العمر (١٩٩٥) دراسة بعنوان " الدافعية الخارجية والداخلية لطلبة كلية التربية مستواها وبعض المتغيرات المرتبطة بها ". وهدف الباحث من دراسته إلى معرفة العلاقة بين الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية، كما هدف إلى معرفة أثر كل من الجنس والتخصص على الدافعية الداخلية والخارجية. تكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية في جامعة الكويت. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية. كما أشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الدافعية

د. أحمد العوان و د. خالد العطيّات

الداخلية والخارجية، وأشارت النتائج كذلك إلى عدم وجود فروق دالة بين التخصصات المختلفة في الدافعية الداخلية والخارجية.

وبذلك فقد دلّلت معظم الدراسات التي تم استعراضها على وجود علاقة موجبة دالة بين الدافعية الداخلية والأداء الأكاديمي للطلبة؛ أي توفر الدافعية الداخلية للتعلّم يترتب عليه زيادة في تحصيل الطلبة، وأن تحصيل الطلبة يعكس دافعية داخلية للتعلّم. وبذلك تظهر أهمية دراسة متغير التحصيل الأكاديمي وربطه بمتغير الدافعية الداخلية للتعلّم. ومن خلال العرض السابق للدراسات السابقة أيضاً يتضح أن معظم هذه الدراسات العربية والأجنبية اتفقت على عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية.

ومن الجدير بالذكر، وفي حدود ما اطلع عليه الباحثان، لا توجد دراسات عربية تناولت نموذج (Lepper, 2005) للدافعية الداخلية (تفضيل التحدي، وحب الاستطلاع، والرغبة في الإتقان باستقلالية)؛ مما حدا بالباحثين إلى استخدام هذا النموذج؛ وهذه تعدّ ميزة تنفرد بها الدراسة الحالية. كما يلاحظ أيضاً عدم وجود دراسات محلية أردنية - حسب علم الباحثين - تناولت الدافعية الداخلية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي وهو ما يهتم به الباحثان في دراستهم. وبمقارنة الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة أيضاً، يلاحظ أن الدراسة الحالية أجريت على عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي؛ وهذه العينة لم تدرس في أي من الدراسات السابقة رغم أنها تمثل نهاية مرحلة تعليمية أساسية مهمة.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم / معان، وبلغ عدد هذه المدارس (١٠) مدارس منها (٥) مدارس للذكور و (٥) مدارس للإناث، وعدد الطلبة (٦٨٩) طالباً وطالبة؛ منهم (٣٤٤) طالباً و (٣٤٥) طالبة موزعين على (٢٣) شعبة صفية؛ (١٠) شعب للذكور و (١٣) شعبة للإناث، وذلك حسب السجلات الرسمية لقسم التخطيط والإحصاء التربوي في مديرية التربية والتعليم / معان للعام الدراسي ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩.

عينة الدراسة:

العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة

شملت عينة الدراسة (١١١) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة المتضمن (٦٨٩) طالباً وطالبة، واستبعد من العينة الطلبة ممن وقعت معدلاتهم الدراسية التراكمية بين (٦٠٪ - ٧٩٪). وتم اختيار عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي ؛ نظراً لأهمية هذا الصف الدراسي ؛ إذ يمثل نهاية المرحلة الأساسية بحيث يترتب على الطلبة في هذا الصف اتخاذ قرارات تربوية مهمة كالتوزيع إلى فروع التعليم المختلفة ، الأمر الذي يستوجب اعطاء الأهمية المناسبة للبحث والدراسة. وقد تم توزيع عينة الدراسة على متغيري الدراسة (التحصيل الأكاديمي، والجنس) كما يظهر في الجدول (١).

الجدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الدراسة (التحصيل الأكاديمي والجنس)

المجموع	منخفض	مرتفع	التحصيل الأكاديمي
			الجنس
٥٧	٢٩	٢٨	ذكور
٥٤	٢٠	٣٤	إناث
١١١	٤٩	٦٢	المجموع

د. أحمد العوان و د. خالد العطيّات

أداة الدراسة:

مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية:

تم استخدام مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية الذي طوّره في صورته الأجنبية ليبر (Lepper, 2005)، وقام الباحثان الحاليان بتعريبه وتقنيته على البيئة الأردنية، ويتكوّن المقياس من (٢٤) فقرة تقيس ثلاثة أبعاد للدافعية الداخلية هي: تفضيل التحدي Preference of Challenge، وحب الاستطلاع Curiosity، والرغبة في الإتقان باستقلالية Desire of independent mastery، بواقع (٨) فقرات لكل بُعد، ويجب الطالب على المقياس من خلال تدرّج مكوّن من خمس نقاط هي: موافق بدرجة كبيرة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بدرجة كبيرة، والدرجات المقابلة لهذه البدائل هي: (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي، وتتراوح الدرجة على كل بُعد من أبعاد المقياس بين (٨) أقل درجة، و (٤٠) أعلى درجة.

صدق المقياس:

تم استخراج مؤشرات الصدق للمقياس باستخدام أسلوبيين، هما:

الصدق الظاهري (المحكّمين):

قام الباحثان بترجمة فقرات المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثم قاما بعرضه على اثنين من المتخصصين في اللغة الإنجليزية للتأكد من دقة الترجمة، حيث تم إجراء بعض التعديلات اللغوية البسيطة، ثم طلب الى اثنين آخرين من المتخصصين في اللغة الإنجليزية أيضاً الترجمة العكسية للمقياس (من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية)، للتأكد من دقة الترجمة. وبعد الانتهاء من الترجمة والتأكد من دقتها، قام الباحثان بعرض المقياس على ستة من أعضاء هيئة التدريس من حملة الدكتوراه في علم النفس التربوي والقياس والتقويم لتحكيم عباراته، حيث طلب منهم بيان صلاحية الفقرة لقياس ما وضعت لقياسه، وذلك بعد اطلاعهم على أبعاد المقياس، كما طلب منهم بيان مدى وضوح العبارة واقتراح التعديلات المناسبة. وقد أجمعت آراء المحكّمين على قدرة فقرات المقياس على قياس ما وضعت لقياسه.

العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة

الصدق العاملي:

قام ليبر (Lepper, 2005) بإجراء تحليل عاملي لعبارات المقياس على عينة مكونة من (١٧٨) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، وتوصل إلى وجود ثلاثة عوامل هي: تفضيل التحدي، وحب الاستطلاع، والرغبة في الاتقان باستقلالية، وتشبع على كل عامل (٨) عبارات. وقام الباحثان الحاليان بإجراء تحليل عاملي لعبارات المقياس باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلنج، وبتدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimax على عينة تألفت من (١٣٠) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة. ويوضح الجدول (٢) مصفوفة عوامل المقياس بعد التدوير.

جدول (٢)

التحليل العاملي للصورة الأردنية لمقياس ليبر للدافعية الداخلية ومعاملات تشبع الأبعاد الفرعية

بالعوامل بعد تدويرها على محاور متعامدة باستخدام إجراء Varimax

العلاقة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	الشبيوع
-١	٠,٥٤٢	٠,٤٩٠	٠,٧٩٠	٠,٧٢١
-٢	٠,٤٢١	٠,٦٢٩	٠,٧٢٩	٠,٥٤٢
-٣	٠,٥١٠	٠,٧٩١	٠,٧٢٣	٠,٤٤٥
-٤	٠,٧٢١	٠,٦٣٢	٠,٤١٠	٠,٧٣٨
-٥	٠,٥٢٤	٠,٧٠٢	٠,٥٢٢	٠,٤٠٢
-٦	٠,٦٢٠	٠,٦١٥	٠,٦٦١	٠,٦٢١
-٧	٠,٧٥٤	٠,٧٤١	٠,٥٢٠	٠,٧٨٠
-٨	٠,٥٣٤	٠,٧٧٨	٠,٦١١	٠,٦٥٣
-٩	٠,٧٩٠	٠,٧١٢	٠,٤٣٩	٠,٤٧٨
-١٠	٠,٦٤٠	٠,٤٤٢	٠,٤٦١	٠,٥٨٨
-١١	٠,٦٥٠	٠,٥٢٩	٠,٦٠٢	٠,٦٧١
-١٢	٠,٤٨١	٠,٨٧٦	٠,٥٠٩	٠,٦٥٣
-١٣	٠,٦٩٣	٠,٧١٠	٠,٦٨٩	٠,٦٤٢
-١٤	٠,٧١١	٠,٧٩٩	٠,٤٧٦	٠,٧٦٦

د. أحمد العنوان و د. خالد العطيّات

٠,٤٩٦	٠,٥٧٩	٠,٤٩٢	٠,٧٨٠	-١٥
٠,٥٢٣	٠,٤٣٣	٠,٥١١	٠,٦٢١	-١٦
٠,٤١٠	٠,٥٢٠	٠,٧٠٥	٠,٨٧٢	-١٧
٠,٧٨٢	٠,٦٩٠	٠,٤٩٢	٠,٧٢٣	-١٨
٠,٦٠٨	٠,٤٢٥	٠,٠,٧٩٠	٠,٤٢٠	-١٩
٠,٧٧٨	٠,٤٢١	٠,٦٣٧	٠,٠,٧٩٠	-٢٠
٠,٥٢٣	٠,٦٦٣	٠,٦٩١	٠,٧٩١	-٢١
٠,٤٤٧	٠,٤٧٥	٠,٧٧٢	٠,٦٧٣	-٢٢
٠,٥٣٠	٠,٤٣٥	٠,٦٩٨	٠,٧٤٠	-٢٣
٠,٤٩٨	٠,٧٩٣	٠,٦٥٤	٠,٧٨١	-٢٤
	٣,٤٠١	٣,٦٥٢	٣,٧٢١	الجذر الكامن
	١٢,٩٧٨	١٣,١٠٠	١٣,٠٠١	نسبة التباين

يتضح من الجدول (٢) أن عبارات المقياس تشعبت على ثلاثة عوامل تمثل أبعاد الدافعية الداخلية (تفضيل التحدي، وحب الاستطلاع، والرغبة في الإتقان باستقلالية) التي يتضمنها المقياس، وتشعب على كل عامل (٨) عبارات. أما من حيث التشعب الذي يمكن قبوله فقد تم تحديد الدلالة الإحصائية للتشعب التي يراعيها الكثير من الباحثين وهي (٠,٣٠). ويوضح جدول (٣) أرقام الفقرات التي تشعبت على كل عامل.

العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة

الجدول (٣)

توزيع عبارات مقياس الدافعية الداخلية على العوامل التي يتكون منها

العامل	تفضيل التحدي	حب الاستطلاع	الرغبة في الاتقان باستقلالية
الفقرات	١	٢	٣
	٤	٥	٦
	٧	٨	٩
	١٠	١١	١٢
	١٣	١٤	١٥
	١٦	١٧	١٨
	١٩	٢٠	٢١
	٢٢	٢٣	٢٤

صدق البناء (الارتباطات بين الأبعاد الفرعية للمقياس)

لتحقيق صدق البناء للمقياس، تم حساب معامل الارتباط بين الأبعاد الفرعية له، وحساب الارتباطات بين الأبعاد الفرعية والمقياس ككل، وقد كانت النتائج كما هو مبين في الجدول (٤).

الجدول (٤)

معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس والارتباطات بين الأبعاد الفرعية والمقياس ككل

الأبعاد	تفضيل التحدي	حب الاستطلاع	الرغبة في الاتقان باستقلالية	المقياس ككل
تفضيل التحدي		*٠,٨٢	*٠,٨٥	*٠,٨٦
حب الاستطلاع			*٠,٧٩	*٠,٨٢
الرغبة في الاتقان باستقلالية				*٠,٨٠
المقياس ككل				

* دالة إحصائية عند مستوى $\alpha = ٠,٠١$

د. أحمد العوان و د. خالد العطيّات

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس، ومعاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس والمقياس ككل قد جاءت مرتفعة؛ إذ تراوحت بين (٠,٧٩ - ٠,٨٦) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى أن الارتباطات بين الأبعاد الفرعية قوية وليست بفعل الصدفة.

كما تم حساب معامل الارتباط " بيرسون " بين درجة العبارة ومتوسط البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة تكونت من (٦٠) طالباً وطالبة من غير عينة الدراسة كما هو موضح في الجدول (٥).

الجدول (٥)

قيم معاملات الارتباط " بيرسون " بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه ومعامل ارتباط الفقرة مع المقياس

الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع البعد	معامل ارتباط الفقرة مع المقياس	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع البعد	معامل ارتباط الفقرة مع المقياس	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع البعد	معامل ارتباط الفقرة مع المقياس
١	٠,٥٨	٠,٦٢	٩	٠,٣٣	٠,٥٧	١٧	٠,٧٢	٠,٧٥
٢	٠,٤٤	٠,٥٩	١٠	٠,٦٢	٠,٦٩	١٨	٠,٣٩	٠,٧٤
٣	٠,٤٣	٠,٣٩	١١	٠,٥٩	٠,٦٧	١٩	٠,٣١	٠,٣٥
٤	٠,٧١	٠,٣٦	١٢	٠,٧٢	٠,٤٧	٢٠	٠,٤٩	٠,٦٨
٥	٠,٣٧	٠,٦٢	١٣	٠,٦٦	٠,٥٢	٢١	٠,٦٩	٠,٦٢
٦	٠,٤٧	٠,٥٧	١٤	٠,٥٢	٠,٤٥	٢٢	٠,٧٤	٠,٧١
٧	٠,٣٣	٠,٤٢	١٥	٠,٥٦	٠,٦٧	٢٣	٠,٧١	٠,٤٩
٨	٠,٤١	٠,٤٩	١٦	٠,٧٤	٠,٧٠	٢٤	٠,٦٩	٠,٣٨

يتضح من الجدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه قد تراوحت بين (٠,٣١ - ٠,٧٤)، وأن قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والمقياس ككل قد تراوحت بين (٠,٣٥ - ٠,٧٥)، وجميعها قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠١$)، وهذه النتائج تعزّز صدق البناء للمقياس.

ثبات المقياس:

قام ليبر (Lepper, 2005) مطوّر المقياس بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق على عينة مكونة من (١٧٨) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية، وتوصل إلى معاملات ثبات

العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة

(٠,٧٣) لبعد تفضيل التحدي و (٠,٦٨) لبعد حب الاستطلاع و (٠,٧٦) لبعد الرغبة في الإتقان باستقلالية، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

وفي الدراسة الحالية، قام الباحثان بحساب ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (١٣٠) طالباً وطالبة من غير عينة الدراسة من خلال طريقتين، هما:

- ١ - طريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا).
- ٢ - معامل الاستقرار (الاختبار - إعادة الاختبار)، ويوضح الجدول (٦) معاملات الاتساق الداخلي باستخدام كرونباخ ألفا ومعامل ارتباط بيرسون.

الجدول (٦)

معاملات ثبات الاتساق للأبعاد الفرعية للدافعية الداخلية

البعد	معامل كرونباخ ألفا	معامل ثبات الإعادة " بيرسون "
تفضيل التحدي	٠,٨٤	٠,٨٦
حب الاستطلاع	٠,٨١	٠,٨٧
الرغبة في الإتقان باستقلالية	٠,٨٠	٠,٨٤
المقياس ككل	٠,٨٣	٠,٨٦

ينتضح من الجدول (٦) أن قيم معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية والمقياس ككل قد تراوحت (٠,٨٠ - ٠,٨٤)، أما فيما يتعلق بإعادة الاختبار (معامل ارتباط بيرسون) فقد تراوحت بين (٠,٨٤ - ٠,٨٧) وتعدّ هذه القيم مؤشرات جيدة على ثبات الاختبار.

إجراءات الدراسة:

اشتملت إجراءات الدراسة على المراحل الآتية:

- ١ - تم الحصول على موافقة مديرية التربية والتعليم لمنطقة معان على إجراء الدراسة بتطبيق المقياس على عينتها ، حيث قدمت المديرية كل التسهيلات اللازمة لإنجاح هذه الدراسة.
- ٢ - تقنين مقياس الدراسة واستخراج دلالات الصدق والثبات المناسبة للمقياس.
- ٣ - تطبيق المقياس على عينة الدراسة وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩، وبإشراف الباحثين.

د. أحمد العوان و د. خالد العطيّات

٤- تصحيح المقياس من قبل الباحثين، وذلك وفق مفتاح تصحيح خاص بذلك، حيث تم حساب درجة لكل بُعد فرعي؛ أي أن لكل طالب ثلاث درجات على المقياس لأبعاد تفضيل التحدي، وحب الاستطلاع، والرغبة في الإتقان باستقلالية.

٥- الحصول على معدلات الطلبة أفراد العينة من واقع الكشوفات المدرسية.

٦- تحليل البيانات بواسطة الأساليب الإحصائية اللازمة، والموضحة في الجزء الخاص بالمعالجة الإحصائية.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية:

تعدّ هذه الدراسة ارتباطية تنبؤية، وقد ضمت المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة، وهي متغيران:

١- الجنس، وله مستويان:

أ- ذكور. ب- إناث.

٢- الدافعية الداخلية.

المتغير التابع: التحصيل الأكاديمي

وللإجابة عن السؤال الأول للدراسة، فقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للكشف عن معاملات الارتباط بين التحصيل الأكاديمي والدافعية الداخلية، أما للإجابة عن السؤالين الثاني والثالث من أسئلة الدراسة، فقد تم استخدام اختبار " ت "، وفيما يتعلق بالسؤال الرابع فقد تم استخدام تحليل الانحدار للإجابة عنه.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

لتسهيل عرض النتائج ومناقشتها، تم تقسيمها إلى أربعة أجزاء في ضوء أسئلة الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

" هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة في التحصيل الأكاديمي ودرجاتهم في أبعاد الدافعية الداخلية (تفضيل التحدي، وحب الاستطلاع، والرغبة في الإتقان باستقلالية) ؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة في التحصيل الأكاديمي ودرجاتهم في أبعاد الدافعية الداخلية، كما يتضح في الجدول (٧).

العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة

جدول (٧)

مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة في أبعاد الدافعية الداخلية وتحصيلهم الأكاديمي

التحصيل	التحصيل أبعاد الدافعية
*٠,٨٦٥	تفضيل التحدي
*٠,٨٢٦	حب الاستطلاع
*٠,٧٩١	الرغبة في الإتقان باستقلالية
*٠,٨٣	المقياس ككل

* دالة إحصائياً عند مستوى $\alpha = ٠,٠٥$

يتضح من الجدول (٧) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات أفراد العينة في التحصيل الأكاديمي ودرجاتهم على أبعاد الدافعية الداخلية، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط لأبعاد الدافعية الداخلية الثلاثة: تفضيل التحدي، وحب الاستطلاع، والرغبة في الإتقان باستقلالية (٠,٨٦٥، ٠,٨٢٦، ٠,٧٩١) على التوالي، وهذا يعني أن الطالب الذي يحصل على درجات مرتفعة في أبعاد الدافعية الداخلية يكون تحصيله الأكاديمي مرتفعاً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة ذوي الدافعية الداخلية غالباً ما يكونون مهتمين في ما يتعلمون، ويكونون أكثر فاعلية ونشاطاً في معالجة المعلومات، ويميلون إلى اختيار المهام التي يكون فيها جدة وتحدي لتحقيق تحصيل أكاديمي مرتفع؛ فالدافعية الداخلية تتضمن الاستمتاع بالتعلم المدرسي الذي يتصف بحب الاستطلاع والتوجه نحو الإتقان والمثابرة نحو تعلم المهمات التي تتسم بكل من الصعوبة والتحدي والجدة. بالإضافة إلى حب الاستطلاع كأحد أبعاد الدافعية الداخلية هو أحد أساليب جذب انتباه الطلبة للتعلم؛ لذلك يرى التربويون أن إثارة حب الاستطلاع تعدّ قوة موجبة تؤثر في الأداء وأن إثارة حب الاستطلاع ترتبط بالتعلم، وعليه فإن قيام المعلم بإيجاد المواقف التي تثير حب الاستطلاع لدى الطلبة فإنه يهدف إلى تحسين مستوى أدائهم وتعليمهم. وإن المعلم الذي يثير حب الاستطلاع لدى طلبته يعمل على تفعيل قدرات طلبته العقلية بأقصى ما يستطيعون.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً، بأن الطلبة ذوي الدافعية الداخلية هم طلبة يركزون على التعلم الفردي والذاتي، ويعززون نجاحهم وإنجازاتهم إلى قدراتهم وجهودهم، وبالتالي فهم يميلون إلى إتقان المهمات بأنفسهم دون مساعدة الآخرين. بالإضافة إلى ذلك، فإن الطلبة الذين لديهم دافع داخلي عالٍ

د. أحمد العوان و د. خالد العطيات

للتعلم يتعلمون في المدرسة بفعالية أكبر، ويحققون تحصيلاً علمياً أعلى، وتتكون لديهم مواقف من الكفاءة أفضل، وتكون إصابتهم بالقلق الأكاديمي أقل. ولقد أوضحت الدراسات التربوية المهمة بالتعلم داخل غرفة الصف أن تشجيع المعلم والوالدين للاستقلالية لدى الطلبة (مقابل التحكم) يساعد على زيادة الدافعية الداخلية، وحب الاستطلاع، والرغبة في التحدي لديهم. وإن الطلبة الذين يتم التحكم فيهم من قبل الآخرين لا يفقدون المبادأة فقط بل يكونون أقل تعلماً وأقل تحصيلاً؛ وهذا يؤكد أن بيئة الصف والمنزل يمكن أن تنمي أو تحبط الدافعية الداخلية لدى الطلبة (Ryan& Deci,2006).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات (Lepper, 2005; Covington and Meller, 2001; Yamauchi, 1999; Gottfried, 1995)، التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الدافعية الداخلية والأداء الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع ما أشار إليه بنترش وديجورت (Pintrich and Groot, 1997) بأن الدافعية الداخلية أفضل منبئ بالأداء الأكاديمي للطلبة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

" هل توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي في أبعاد الدافعية الداخلية (تفضيل التحدي، وحب الاستطلاع، والرغبة في الإتيان باستقلالية) ؟
للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة أفراد العينة وفقاً لمستوياتهم التحصيلية (مرتفع، منخفض) على مقياس الدافعية الداخلية. وبعدها تمّ إجراء اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين هذه المتوسطات. ويوضح الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق بين أفراد العينة ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع والمنخفض على أبعاد الدافعية الداخلية.

العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والإحرفات المعيارية وقيمة (ت) للفروق بين الطلبة أفراد عينة الدراسة ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع والمنخفض على مقياس أبعاد الدافعية الداخلية

قيمة ت	المنخفض				المرتفع				مستوى التحصيل البعدي
	الإحرف المعياري	النهائية العظمى	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	الإحرف المعياري	النهائية العظمى	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	
*١٧,٢٠	٢,٨٣	٤٠	١٩,٣٩	٤٩	٥,٢٠	٤٠	٣٧,٠١	٦٢	تفضيل التحدي
*١٦,٨٢	٢,٥٦	٤٠	١٨,٧٠	٤٩	٥,٢٢	٤٠	٣٧,٢٧	٦٢	حب الاستطلاع
*١٧,٣١	٢,٥٣	٤٠	١٨,٩٧	٤٩	٥,٠١	٤٠	٣٥,٦٥	٦٢	الرغبة في الإتقان بإستقلالية
*٢٢,١٨	٣,٠٢	١٢٠	٥٧,٠١	٤٩	٤,٥٨	١٢٠	١١٠,٤٠	٦٢	الكلبي

دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٨) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل الأكاديمي بين المرتفعين والمنخفضين على مقياس الدافعية الداخلية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢٢,١٨) وهي أكبر من قيمة (ت) الحرجة (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥)، وقد جاءت هذه الفروق لصالح الطلبة ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع، حيث بلغ متوسط درجاتهم (١١٠,٤٠) وهو يفوق متوسط درجات أفراد العينة ذوي التحصيل الأكاديمي المنخفض والبالغ (٥٧,٠١). كما يتضح من الجدول (٨) أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل الأكاديمي بين المرتفعين والمنخفضين على بعد تفضيل التحدي، حيث بلغت قيم (ت) المحسوبة (١٧,٢٠) وهي أكبر من قيمة (ت) الحرجة (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥)، وقد جاءت هذه الفروق لصالح أفراد العينة ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع حيث بلغ متوسط درجاتهم (٣٧,٠١) وهو يفوق متوسط درجات أفراد العينة ذوي التحصيل الأكاديمي المنخفض والبالغ (١٩,٩).

ويشير الجدول (٨) أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل الأكاديمي بين المرتفعين والمنخفضين على بعد حب الاستطلاع، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٦,٨٢) وهي أكبر من قيمة (ت) الحرجة (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥)، وقد جاءت هذه الفروق لصالح أفراد العينة ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع حيث بلغ متوسط درجاتهم

د. أحمد العوان و د. خالد العطيات

(٣٧,٢٧) وهو يفوق متوسط درجات أفراد العينة ذوي التحصيل الأكاديمي المنخفض والبالغ (١٨,٧٠).

ويتضح من الجدول (٨) أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل الأكاديمي بين المرتفعين والمنخفضين على بعد الرغبة في الإتقان باستقلالية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٧,٣١) وهي أكبر من قيمة (ت) الحرجة (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥)، وقد جاءت هذه الفروق لصالح أفراد العينة ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع حيث بلغ متوسط درجاتهم (٣٥,٦٥) وهو يفوق متوسط درجات أفراد العينة ذوي التحصيل الأكاديمي المنخفض والبالغ (١٨,٩٧).

ويمكن تفسير هذه النتيجة؛ أي تفوق الطلبة أفراد العينة ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع على الطلبة أفراد العينة ذوي التحصيل الأكاديمي المتدني في جميع أبعاد مقياس الدافعية الداخلية، بأن الطالب ذوي الدافعية الداخلية العالية يكون لديه درجة عالية من البحث عند التحدي، ويستمتع بعمله الأكاديمي، ويجعله أكثر تركيزاً وإثارة وحيوية، ويكون لديه رغبة في إتقان المهام التي يكون فيها جدة وتحدي، ليثابر ويبتكر في هذه المهام وليصل إلى مستوى مرتفع من الإنجاز الأكاديمي (Lepper, 2005)، ويكون لديه دافعية عالية نحو التعلم.

وعلاوة على ذلك فإن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع عادة ما يضعون لأنفسهم أهدافاً عالية؛ حيث يفضلون المهام الجديدة والتي يغلب عليها عنصر التحدي وبذل الجهود، كما أنهم ينظرون إلى خبرات النجاح السابقة كمؤشر على قدراتهم العالية، وينظرون إلى الفشل أيضاً بأنه تحدٍ لهم يتوجب عليهم مواجهته؛ مما يجعل هؤلاء الطلبة (ذوي التحصيل المرتفع) يبذلون جهوداً مضاعفة، ويعززون نجاحهم وفشلهم إلى عوامل داخلية، وجميع ما سبق ذكره من مؤشرات تُعد مؤشرات للطلبة ذوي الدافعية الداخلية. بالإضافة إلى ذلك، فإن الدافعية الداخلية تنتج جهداً مثابراً لدى الطلبة؛ مما يؤدي بهم إلى تخطي الصعوبات والمشاكل والقيام بالعمل بحماس والتفوق مما يجعلهم يتفوقون في تحصيلهم. كما أن الطلبة الذين يتمتعون بالدافعية الداخلية يركزون في تفكيرهم على متطلبات وتحديات المهمة، ويتجاوزون مع تحديات المهمة أو النشاط بأداء حماسي.

وعليه فإن هذه النتيجة تُعد نتيجة منطقية؛ إذ أن العلاقة بين التحصيل الأكاديمي والدافعية للتعلم علاقة تبادلية، فالتحصيل المرتفع يرتبط بدرجة الدافعية المرتفعة، وبالعكس بالنسبة للتحصيل المنخفض. وبذلك فإن نتائج الدراسة الحالية جاءت متفقة مع ما توصلت إليه دراسة فاليراند

العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة

(Vallerand, 1997) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في الدافعية الداخلية لصالح الموهوبين.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

" هل توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة الذكور والإناث في أبعاد الدافعية الداخلية (تفضيل التحدي، وحب الاستطلاع، والرغبة في الإتقان باستقلالية) " ؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لايجاد الفروق بين المتوسطات بين الجنسين على مقياس الدافعية الداخلية، وذلك كما يتضح من الجدول (٩).

الجدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين الجنسين على مقياس الدافعية الداخلية

قيمة ت	إناث				ذكور				الجنس البعد
	الانحراف المعياري	النهاية العظمى	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	الانحراف المعياري	النهاية العظمى	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	
١,١١	٢,٩٥	٤٠	٢٩,٩٢	٥٤	٢,٨٩	٤٠	٣٠,١٥	٥٧	تفضيل التحدي
٠,٩٨٧	٢,٨٤	٤٠	٢٧,٧٢	٥٤	٢,٩٧	٤٠	٢٧,٨٧	٥٧	حب الاستطلاع
١,٢٠	٢,٨٧	٤٠	٢٧,٠٢	٥٤	٢,٤٧	٤٠	٢٦,٩٨	٥٧	الرغبة في الإتقان باستقلالية
١,٣٩	٣,٦٧	١٢٠	٨٥,٢١	٥٤	٣,٥٢	١٢٠	٨٤,٩٧	٥٧	الكلية

يتضح من الجدول (٩) أن قيم (ت) لمقياس الدافعية الداخلية وجميع أبعاده جاءت غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين الجنسين؛ أي أن الدافعية الداخلية لدى أفراد عينة الدراسة متقاربة بغض النظر عن جنس أفراد العينة؛ فتفضيل الطلبة للتحدي، وحبهم للاستطلاع، ورغبتهم في الإتقان باستقلالية لا تختلف باختلاف جنس الطالب، وإنما اختلفت باختلاف تحصيلهم الأكاديمي؛ فطلبة عينة الدراسة جميعهم من ظروف تربوية واجتماعية واقتصادية واحدة؛ حيث ان مقدار الدافعية لديهم متقارب إلى حد ما، وبذلك فإن نتائج الدراسة جاءت متفقة مع ما توصلت إليه الدراسات العربية والأجنبية (Marden, 1998; Vallerand, 1997; Gottfried, 1995؛ العمر، ١٩٩٥؛ حسن، ١٩٩٥).

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع "

هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطلبة عينة الدراسة من خلال أبعاد الدافعية الداخلية ؟

د. أحمد العوان و د. خالد العطيّات

للإجابة عن هذا السؤال تمّ إجراء تحليل الانحدار البسيط وتحليل الانحدار المتعدد لمعرفة مدى تأثير أبعاد الدافعية الداخلية على التحصيل الأكاديمي، بهدف تحديد المتغيرات التي يمكن من خلالها التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لأفراد العينة كما يتضح في الجدول (١٠).

الجدول (١٠)

تحليل الانحدار الخطي البسيط بين التحصيل الأكاديمي وأبعاد الدافعية الداخلية

أبعاد الدافعية	الثابت (أ)	معامل الانحدار (ب)	معامل التحديد	قيمة (ت) لمعامل الانحدار	قيمة (ف)
تفضيل التحدي	٦٧,٨٢	٦,٩١	٠,٣٧٥	٧,٨٥١	١١,٦٢١
حب الاستطلاع	٤٥,٣٩	٣,٨٨	٠,٢٩٢	٥,٠٢٠	٤,٩٨١
الرغبة في الإتقان باستقلالية	٨٥,٧١	٧,١٠	٠,٤٣٤	٧,٩٩٣	١٠,٠٩١

* دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من الجدول (١٠) أن جميع قيم (ت) لمعاملات انحدار أبعاد الدافعية الداخلية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى أن جميع أبعاد الدافعية الداخلية تسهم في التغيرات الحاصلة في التحصيل الأكاديمي للطلبة، وما يؤكد ذلك أيضاً أن جميع قيم (ف) لنموذج تحليل الانحدار دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥). ويتضح من الجدول (١٠) أن تغييراً قدره وحدة واحدة في بعد تفضيل التحدي يؤدي إلى تغيير قدره ٦,٩١ وحدة في التحصيل الأكاديمي، ويفسر هذا البعد (٠,٣٧٥) من التغيرات الحاصلة في التحصيل الأكاديمي. كما يتضح من الجدول (١٠) أيضاً أن تغييراً قدره وحدة واحدة في بعد حب الاستطلاع يؤدي إلى تغيير قدره (٣,٨٨) وحدة في التحصيل الأكاديمي، ويفسر هذا البعد (٠,٢٩٢) من التغيرات الحاصلة في التحصيل الأكاديمي. ويتضح من الجدول (١٠) أن تغييراً قدره وحدة واحدة في بعد الرغبة في الإتقان باستقلالية يؤدي إلى تغيير قدره (٧,١٠) وحدة في التحصيل الأكاديمي، ويفسر هذا البعد (٠,٤٣٣) ومن التغيرات الحاصلة في التحصيل الأكاديمي.

كما تمّ إيجاد نموذج الانحدار المتعدد لأبعاد المتغير المستقل (الدافعية الداخلية) والتي يمكن من خلالها التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لأفراد العينة بهدف الوصول إلى معادلة التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي بمعلومية أبعاد الدافعية الداخلية (المتغير المستقل) كما يتضح من الجدول (١١).

الجدول (١١)

نموذج تحليل الانحدار المتعدد بين التحصيل الأكاديمي وأبعاد الدافعية الداخلية

العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة

أبعاد الدافعية	الثابت (أ)	معامل الاحدار (ب)	الخط القياسي	قيمة (ت) لمعامل الاحدار	معامل التحديد	قيمة (ف)
تفضيل التحدي	٣١,٥٢	٦,٠٠٣	٠,٩٨٠	٦,٧٢١	٠,٥٧٨	*١٩,٢٣٠
حب الاستطلاع		٤,٨٩٧	١,٣٤٠	٣,٤٥٦		
الرغبة في الإتقان باستقلالية		٢,١٥٤	١,٢١٣	٥,٢٤١		

* دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من الجدول (١١) أن قيمة معامل التحديد $r^2 = ٠,٥٧٨$ دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وهذا يعني بأن أبعاد الدافعية الداخلية (تفضيل التحدي، وحب الاستطلاع، والرغبة في الإتقان باستقلالية) تفسر (٠,٥٧٨) من التباين (التغيرات الحاصلة في التحصيل الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة) حيث بلغت قيمة (ف): (١٩,٢٣٠) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥) أي أن أبعاد المتغير المستقل تفسره ما مقداره (٥٨%) من التباين الحاصل في التحصيل الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة وأن (٤٢%) من التباين الحاصل في التحصيل الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة تفسره عوامل أخرى (١ - r^2)؛ أي تباين غير مفسر.

ومما سبق، فإنه يمكن القول بإمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة من خلال معرفة درجاتهم في أبعاد الدافعية الداخلية (تفضيل التحدي، وحب الاستطلاع، والرغبة في الإتقان باستقلالية).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة بنتريش وديجودوت (Pintrich & DeGroot, 1997) من أن الدافعية الداخلية أفضل المنبئات بالأداء الأكاديمي للطلبة، كما وتتفق مع ما أشار إليه ليبير (Lepper, 2005) من أن الطالب المرتفع في الدافعية الداخلية الأكاديمية يكون أكثر تفوقاً في المهمة، ويكون أكثر كفاءة في التعلم عن الطالب المنخفض في الدافعية الداخلية الأكاديمية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن اقتراح التوصيات الآتية:

د. أحمد العوان و د. خالد العطيّات

- ١- أن يُعنى المعلمون باختيار الأنشطة التي تتضمن شيئاً من المحفزات التعليمية مثل (التحدي، وحب الاستطلاع، والرغبة في التعلم بالإتقان باستقلالية)، بحيث تستثير اهتمام الطلبة وتستحث إمكاناتهم وتوفر لهم جواً مريحاً يبعث على الرضا والمتعة.
- ٢- التقليل من أهمية الدوافع الخارجية عندما يطلب من الطلبة القيام بواجبات معينة.
- ٣- ضرورة إعداد برامج تدريبية للطلبة؛ لتنمية التحدي وحب الاستطلاع والإتقان باستقلالية؛ مما يساعد على رفع مستوى أدائهم وزيادة تحصيلهم الأكاديمي.
- ٤- إجراء المزيد من الدراسات لدراسة العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينات أخرى وصفوف دراسية أخرى.

المراجع:

- ١- حسن، فاطمة. (١٩٩٥). الدافعية الداخلية للدراسة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، عدد (٢٤)، الجزء الأول، ص ص ١١٥ - ١٣٧.
- ٢- العمر، بدر. (١٩٩٥). الدافعية الخارجية والداخلية لطلبة كلية التربية مستواها وبعض المتغيرات المرتبطة بها. المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد (١٠)، العدد (٣٧)، ص ص ١٥٧ - ٢٠٤.
- ٣- غانم، ناصر. (٢٠٠٧). أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتياً مستند إلى نظرية التعلّم المعرفي الاجتماعي في الدافعية الداخلية والفاعلية الذاتية لدى طلبة الصف السابع. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.
- ٤- قطامي، يوسف وقطامي، نايفه. (٢٠٠٠). سيكولوجية التعلّم الصفي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- 5- Alberto, T. (1986). Applied Behavior Analysis for Teacher. New York: Wiley and Sons.
- 6- Alspaugh, J. (1998). Achievement loss associated with the transition to middle and high school. Journal of Educational Research, 92: 20 – 25.
- 7- Archambault, A. (1993). Regular classroom practices with students: Results of a national survey of classroom teachers. Storrs, CT: National research center.
- 8- Atkinson, W., and Feather, T. (1986). A theory of achievement motivation. New York: U. S. A.
- 9- Bateman, T., and Crant, M. (2003). Revisiting Intrinsic and extrinsic

العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة

- motivation. *Journal of Applied Psychology*, 88, 1, 16 – 38.
- 10- Beswick, D. (2002). Management implication of the interaction between Intrinsic motivation and extrinsic rewards. *Journal of Applied Psychology*, 87, 5, 724 – 738.
 - 11- Clifford, M. (1990). Students Need challenges, Not Easy Success. *Educational Leadership*, 48: 22: 26.
 - 12- Covington, M., and Meller, K. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: an approach / a voidance reformulation. *Educational Psychology Review*, 13, 2, 157 – 176.
 - 13- Deci, E. (1998). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of personality and Social Psychology*, 45, 1, 105 – 115.
 - 14- Deci, E. Schwart, A. and Ryan, R. (1996). An instrument to assess adults orientations toward control versus autonomy with children ; reflection on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 88, 5, 642 – 650.
 - 15- Deci, E., and Ryan, R. (1990). *Intrinsic motivation and self – determination in human behavior*. New York: plenum.
 - 16- Dweck, C. (1986). *Motivation Processes Affecting Learning* *American Psychologist*, 41: 1040 – 1048.
 - 17- Eccles, J. (1993). *Development during adolescence: The impact of stages – Environment fit on adolescents experiences in schools and families*. *American Psychologist*, 48: 90 – 101.
 - 18- Gagne, F. (1995). *From Giftedness to Talent: A Development Model and its Impact on the Language of the Field*. *Roper Review*, 18: 103 – 111.
 - 19- Gentry, M. (2000). *Gifted and No gifted middle school students: Are their attitudes towards school different as measured by the new effective instrument, my class activities ?*. *Journal of the Education of gifted*, 24 (1): 74 – 96.
 - 20- Goetz, E., Alexander, P., and Ash, M. (1992). *Educational psychology*. New York: U. S. A.
 - 21- Good, T., Brophy, J. (1987). *Looking in Classroom* Harper and Row, New York.
 - 22- Gottfried, A. (1990). *Academic intrinsic motivation in young elementary school children*. *Journal of Educational Psychology*, 3, 525 – 538.
 - 23- Lepper, M. (2005). *Intrinsic and extrinsic motivational orientations between self – rated motivation and memory performance*. *Scandinavian. Journal of psychology*, 46, 4: 323 – 330.

- 24- Marden, K. (1998). The relationship between self – efficacy, intrinsic motivation, and performance following negative feedback. *DAI*, 58, 11, 6222B.
- 25- McClelland, D. (1985). Human motivation. Glenview, IL: Scott freeman.
- 26- McCombs, B. and Pope, J. (1994). Motivating Hard to reach students. APA, Washington, D.C.
- 27- Pintrich, P., and DeGroot, E. (1997). Motivational and self – regulated learning strategies: across – cultural comparison. *Journal of educational psychology*, 84, 4, 591 604.
- 28- Reis, S. (1993). Why not let Hig – ability students start school in January ?. The curriculum compacting study, storrs, CT: National Research Center.
- 29- Renzulli, J. (1994). School for telent development. A practical plan for total school improvement, Mansfield center, C: Creative learning press.
- 30- Ryan, R., and Deci, E. (2006). Intrinsic and extrinsic motivations classic definitions and new direction. *Contemporary Educational psychology*, 31, 1, 54 – 57.
- 31- Ryan, R., and Grolnick, W. (1986). Origins and pawns in the classroom: self – report and projective assessment of individual differences in children’s perceptions. *Journal of personality and social psychology*, 50, 550 – 558.
- 32- Schiefele, U. (1991). Interests, Learning and Motivation. *Educational psychology*, 26: 299 – 323.
- 33- Selart, A. (2008). Effects of Reward on Self –regulation, Intrinsic Mativation and creativity. *Scandinavian. Journal of Educational Research*, 52, 5, 439 – 458.
- 34- Stewart, D. (1993). Creating the teachable moment. Blue ridge summit PA: Tab book.

العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق

مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية

أخي الطالب/أختي الطالبة

تحية طيبة وبعد ،

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تصف دافعتك للدراسة ؛ لذا أرجو قراءة كل عبارة منها بدقة، ثم ضع إشارة (X) في المكان الذي تعتقد بأنه ينطبق عليك وتحت واحدة فقط من التقديرات الآتية: (موافق بدرجة كبيرة ، موافق ، غير متأكد ، غير موافق ، غير موافق بدرجة كبيرة). كما أرجو الإجابة عن جميع العبارات ولا تترك أي عبارة بدون إجابة ، علماً بأنه ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة؛ فهذه الدراسة لغايات البحث العلمي فقط.

وشكراً لتعاونكم،،

الباحثان

د. احمد فلاح العلوان

د. خالد عبد الرحمن العطيات

كلية العلوم التربوية

جامعة الحسين بن طلال

د. أحمد العوان و د. خالد العطيّات

رقم العبارة	العبارة	موافق بدرجة كبيرة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بدرجة كبيرة
١.	أحب أن أعمل بجد من أجل التحدي					
٢.	أسأل أسئلة في الحصة الصفية لكي أتعلم أشياء جديدة					
٣	أحاول الوصول إلى الموضوعات الدراسية بنفسني					
٤	أحب أن أتعلم بقدر ما أستطيع					
٥	أخطط لتعلم الأشياء الجديدة					
٦	أحاول التفكير في الأشياء حتى أفهمها بنفسني					
٧	أحب العمل الجديد والصعب					
٨	أقرأ بعض الأشياء لأنني أكون مهتماً بموضوعها					
٩	عندما أقع في خطأ ما فإنني أحب أن أتوصل إلى الإجابة الصحيحة بنفسني					
١٠	أحب الموضوعات التي تجعلني أفكر في الأشياء الصعبة					
١١	أقوم بالمهام الدراسية لكي أتوصل إلى أشياء كثيرة أريد معرفتها					
١٢	إذا واجهتني مشكلة صعبة فإني استمر في المحاولة حتى أتوصل إلى حلها					
١٣	استمتع بحل المشكلات الصعبة					

العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة

					أعمل بجد لأنني أحب تعلم الأشياء الجديدة	١٤
					أحب القيام بالمهام الدراسية دون مساعدة	١٥
					أحب العمل الدراسي الصعب لأنني أجده أكثر تشويقاً	١٦
					أتناول المشكلات لكي أتعلم طريقة حلها	١٧
					أحب أن اعلم واجباتي الدراسية بنفسني	١٨
					استمتع بحل الأسئلة الصعبة	١٩
					أفضل الموضوعات الدراسي التي لم أتعلمها من قبل	٢٠
					أفضل القيام بالمهام الدراسية دون مساعدة المعلم	٢١
					استمتع بدراسة الموضوعات الجديدة والمعقدة	٢٢
					استمتع بالإصغاء للمعلم عندما يتناول موضوعات جديدة	٢٣
					اعتمد على نفسي في الأنشطة الدراسية المختلفة	٢٤