الفروق فى الدافعية الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين وفقاً للنوع والتخصص

إعـــداد

الباحثة. آية الله محمد محمود حسنين

قسم علم النفس التربوي – كلية التربية – جامعة الفيوم

ملخـــص البحـث:

هدف البحث إلى دراسة الفروق في الدافعية الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين وفقاً للنوع والتخصص المقاسة في الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة الفيوم ؛ تكونت العينة من (٥٠٠) طالب وطالبة، وتم تقييم الدافعية الأكاديمية وفق مقياس الدافعية الأكاديمية ، واستبانة المستوى الاقتصادي الإجتماعي؛ وقد أشارت النتائج إلي أنه لاتوجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات الطلاب المعلمين في أنماط الدافعية الأكاديمية وفقاً للنوع؛ بينما توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات الطلاب المعلمين في أنماط الدافعية الذاتية والدافعية العرضية وفقاً للتخصص العلمي و الأدبي لصالح الطلاب الأدبي؛ ولا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات الطلاب المعلمين في ضعف الدافعية وفقاً للتخصص العلمي و الأدبي .

مقـــدمة البحـــث :

يعد موضوع الدافعية من أهم مواضيع علم النفس، وأكثرها دلالة سواء على المستوى النظري أو التطبيقي، فلا يمكن حل المشكلات النفسية، دون الاهتمام بدوافع الكائن الحي التي تقوم بالدور الأساسي في تحديد سلوكه كمّاً وكيفاً؛ فالدافعية هي القوى المحركة التي تدفع الفرد، وتوجه سلوكه نحو هدف معين وتقوم مقام المحرك لقوى الفرد ويتفاوت الأفراد في مستويات الدافعية لديهم، ويعود هذا التفاوت إلى عدة عوامل منها ما يرتبط بالفروق الفردية بين الأفراد، ومنها ما يعود إلى البيئة التي يعيش فيها(Santrock,2008).

وتحتل الدافعية اهتمام جميع العاملين في مجالات التنمية المختلفة، سواء ما تعلق منها بالجانب الاقتصادي، أو السياسي، أو الاجتماعي. ونال العاملون في المجال التربوي حظاً وافراً من الاهتمام سواء كانوا طلبة، أو معلمين، أو مرشدين تربويين أو مديرين، وكل من له علاقة أو صلة بالعملية التعليمية إذ يُنظر إلى الدافعية باعتبارها المحرك الذي يدفع 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 لابد أن تعرف شيئاً عن حالته الداخلية مثل: حاجاته، وميوله، واتجاهاته، وعلاقتها بالموقف وخبراته السابقة، بالإضافة إلى ما لديه من ميول، وما يسعي إلى تحقيقه من أهداف ورغبات (Santrock,2008).

ويرجع بعض العلماء أسباب نجاح، أو فشل الطلاب في الدراسة الجامعية إلى بعض المتغيرات التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتحصيل الأكاديمي، أهمها الدافعية Motivationوالتي تعتبر من أهم مفاهيم ومصطلحات علم النفس التربوي، التي تمت دراستها خلال العقود الماضية؛ لما لها من تأثير مهم على النتائج الدراسية أهمها التحصيل الأكاديمي؛ حيث أظهرت نتائج كثير من الدراسات ارتباط الدافعية الأكاديمية بعدد غير قليل من المتغيرات، منها المثابرة، والوعي بالذات، والحاجة إلى المعرفة، وحب الاستطلاع، والإصرار على التعلم، ومستوى الطموح ، وأخيراً الأداء والتحصيل الأكاديميe.g.Cacioppo,Petty,Feinstein&Jarvis,1996)

Deci&Ryan,2009;;؛ حيث ظهر هذا جلياً في كتابات Deci&Ryan,1985في مقالات لهما تمت فيها عمل مراجعة عامة لما كتب في هذا المجال؛ حيث أظهرت مدى انشغال الباحثين بدراسة الدافعية في المجال التربوي؛ مما يشير إلى ما حظيت به الدافعية من اهتمام يرتكز إلى

مبدأ رئيس في مجال علم النفس التربوي، وهو " لا تعلم بلا دافع". وعلى الرغم من كثرة الأبحاث التي تمت في هذا المجال، فإنها لا تزال مستمرة دون توقف لاقتناعهم بأن أي سلوك لابد أن يكون وراءه دافع.

وظهرت الكثير من النظريات التي افترضت أنماطاً متعددة من الأسباب الكامنة وراء السلوك والتحصيل الأكاديمي للطلاب ومن أبرزها نظرية تحديد الذات Self-Determination Theory باعتبارها منظوراً متعدد الأنماط للدافعية، وهي بديل قوي للدراسات أحادية النمط للدافعية؛ حيث تعد من بين نظريات الدافعية الأكاديمية التي تم تطبيقها بنجاح في البيئات التعليمية؛ لكونها تسهم في توضيح مدى استمتاع الطلاب بالتعلم وتقدير قيمة التعليم، والتي تقدم تفسيراً لتأثير العوامل الاجتماعية والذاتية في دوافع الفرد والأداء الفعال ، كما توضح هذه النظرية أن إشباع الحاجات النفسية الأساسية يعتبر أحد المحددات المهمة لفهم الدوافع الإنسانية وتفسير عملها.(Deci&Ryan,2000a; Taylor, et al., 2014)

وينبغي أن تعددت البحوث النفسية في الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في متغير أنماط الدافعية الأكاديمية ؛ حيث أن خصائص الطلاب (ذكور/ إناث) أو تخصصاتهم (علمي/ أدبي) قد يكون لها ارتباطاً قوياً بمدى تحصيلهم الأكاديمي ؛ فقد تتخرج الطالبات بمعدلات أعلى من الذكور (Nora, Barlow & Crisp, 2005) ؛ وأوضحت نتائج العديد من الدراسات وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث فى أنماط الدافعية الأكاديمية ، حيث أظهرت الطالبات ذي الدافعية الذاتية أكبر مقارنة بالطلاب الذكور (e.g.Vallerand,et al., 1992; Fazey& Fazey, 2001; Baker, 2003; Barkousis.et al.,2008;Corey.et al.,2010;Koseoglu,2013study1; Köseoğlu, 2013study2;) ولكن لم تتفق هذه النتائج مع نتائج أبحاث آخرى , حيث أظهرت أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى كافة المقاييس الفرعية

لمقياس الدافعية الأكاديمية وهذا ما أكدته دراسة كل من (Cockley, et al, 2001; Nunez L,et al. 2004; Arıoğul, 2009;Spittle et al. 2009,) لذلك أتضح أن الإختلافات بين الذكور و الإناث فى الدافعية الأكاديمية متناقضة .

كما أن توجيه الطلاب إلى تخصصات لا تتلائم مع امكاناتهم وقدراتهم ولاترضي طموحاتهم وميولهم ، هو إهدار لطاقاتهم وتقليص لإمكاناتهم فى النجاح مما يجعلهم عرضة للاحباط والفشل ، لقد أوضح حسين الشرعة (١٩٩٣) أن أداء الطلاب الذين تم قبولهم فى تخصصات تقع ضمن الرغبات الثلاثة الأولى عند تقديم طلب الالتحاق بالجامعات الأردنية ،أعلى من أداء الطلاب الذين تم قبولهم فى تخصصات ليست ضمن هذه الرغبات(حسين الشرعة ،1993:٢٤٣)؛ وهكذا يمكن أن نلاحظ أن اختيار التخصص عن رغبة وميل لا يضمن للطلاب أفضل مستوى تحصيلي فحسب ، بل يضمن لهم إمكانية الإستمرار فى هذا التخصص (Zhou, M .,& Xu Y., 2012,) ؛ وهذا ما دفع الباحثة للقيام بهذه الدراسة بأسلوب علمي للتعرف على الفروق في أنماط الدافعية وفقاً للنوع والتخصص .

مشــكلة البحــث :

ومما سبق أمكن صياغة مشكلة البحث في السؤالين الآتيين :

السؤال الأول– هل توجد فروق بين الطلاب المعلمين فى الدافعية الأكاديمية تعزى إلى متغير النوع (ذكور/ إناث).

السؤال الثاني _ هل توجد فروق بين الطلاب المعلمين فى الدافعية الأكاديمية تعزى إلى متغير التخصص الدراسي (علمي / أدبي).

أهــداف البحــث :

يهدف البحث الحالي إلى معرفة الفروق فى الدافعية الأكاديمية وفقاً للنوع والتخصص لدى الطلاب المعلمين.

أهـــمية البحـث:

أولا- الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية لهذا البحث في:

- البحث في الدافعية الأكاديمية لدى الطلاب المُعلِّمين التي تقف وراء اختيار دراستهم بالكلية .

- إمكانية الإسهام في بناء وتطوير مقياس؛ للتعرف على الأسباب الكامنة وراء اختيار الدراسة لدى الطلاب المُعلِّمين ، وفق أنماط الدافعية الأكاديمية.

ثانيا- الأهمية التطبيقية :

تكمن الأهمية التطبيقية في هذا البحث أنه قد يفيد في:

- رسم صورة واضحة للطلاب المُعلِّمين بكلية تربية الفيوم، وتفسير جوانب تقدمهم، أو تراجعهم في الجانب الأكاديمي؛ مما قد يمكن الأجهزة المسئولة والمتخصصة من حسن رعايتهم والنهوض بهم إلى أقصى درجة.

- مساعدة متخذي القرار في تصميم برامج تدريبية، تأخذ على عاتقها تدريب الطلاب على تقرير مصير أفعالهم المستقبلية، في ضوء كفاياتهم وقدراتهم؛ وبالتالي تحد من تدخل الآخرين في تقرير مصيرهم.

- توجيه الطلاب إلى اختيار التخصصات الأكاديمية، التي تتوافق مع دوافعهم في مجال التوجيه التربوي.

التعريف الإجرائي للمصطلحات:

-الدافعية الأكاديميةAcademic Motivation :

وتعرف بأنها :"درجة إقبال الطالب واهتمامه بنشاط أكاديمي معين، فهى قوة كامنة إذا ما وجدت لدى الطالب لممارسة نشاط أكاديمي معين واقتناعه بالعمل؛ من أجل الوصول لهدف وضعه الطالب بنفسه، في ضوء

قدراته وإمكاناته بما يحقق أهدافه. وتتناول ثلاثة أنماط من الدافعية، وهى (الدافعية الذاتية ، و الدافعية العرضية ، و ضعف الدافعية)" ويعبر عنها إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم على كل نمط من أنماط الدافعية الأكاديمية.

الدافعية الذاتية: Intrinsic Motivation

وتعرف بأنها: "القوة التي توجد في النشاط نفسه؛ فتجتذب المتعلم نحوها، وتشده إليها فيشعر بالسعادة والاستمتاع، والرضا الناتج عن رغبة الطالب الذاتية في العمل. وتضمن ثلاثة مقاييس فرعية وهى :أ – الدافعية الذاتية للمعرفة . ب –الدافعية الذاتية للإجادة .ج –الدافعية الذاتية لاستثارة الخبرة وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم على نمط الدافعية الذاتية كمجموع كلي.

ا –الدافعية الذاتية للمعرفة: Intrinsic Motivation to Know

وتعرف بأنها: " تنفيذ النشاط لذاته لشعور الطالب بالاستمتاع والسعادة والرضا للمشاركة التي يخبرها خلال التعلم والاستكشاف كمحاولة لفهم شئ جديد."

ب–الدافعية الذاتية للإجادة: Intrinsic Motivation to Accomplish

وتعرف بأنها: " انغماس الطالب في النشاط؛ لشعوره بالرضا والاستمتاع، عندما يجيد ويبدع في موضوع، أو عمل ما ؛ من أجل الشعور بالكفاءة والجدارة والإنجاز، وتحقيق أهدافه التي وضعها لنفسه بصرف النظر عن وجهة نظر الآخرين، والشعور الفعلي بالرضا والرغبة في زيادة الإتقان."

ج –**الدافعية الذاتية لاستثارة الخبرة**

Intrinsic Motivation to Experience Stimulation :

وتعرف بأنها: " الانهماك والانغماس والاستغراق في مهام وأنشطة تثير لدى الطالب مشاعر الاهتمام والإحساس بالاستمتاع ؛ بسبب استثارة الخبرات الناتجة عن اندماج الفرد في نشاط ما."

٢- **الدافعية العرضية(خارجية المنشأ) :Extrinsic Motivation**

وتعرف بأنها " القوة التي يكون مصدرها خارجياً كالمعلم أو الأقران، أو أولياء الأمور أو إدارة المدرسة ؛ وهى النقيض للدافعية الذاتية، وتتعلق بسلوكيات واسعة المدى ينهمك فيها الشخص ليس وفقاً لرغبته أو هواه الشخصي. أي إنه سلوك يتم من خلال وسائل خارجية، مثل: المكافآت، أو الاضطرار أو الإجبار. وتضم في إطار هذه الدراسة ثلاثة مقاييس فرعية، تتدرج على متصل يتجه من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى، يبدأ بالتنظيم الخارجي، مروراً بالتنظيم المستدخل، ومنتهياً عند التنظيم المطابق للعرف."

ا –**التنظيم الخارجي : External Regulation**

ويعرف من خلال " السلوك الذي ينتظم تبعاً لمثيرات خارجية أي تبعا للمعززات الإيجابية أو المكافأت أو نتيجة اضطرار أو ضغط خارجي) إجبار أو إكراه (كالثواب والعقاب"، ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على نمط التنظيم الخارجي.

ب –**التنظيم المستدخل :Introjected Regulation**

ويعرف بأنه "المشاركة في نشاط ما استناداً إلى ما تمليه البيئة من عناصر وقواعد ومبادئ يتبناها الفرد؛ لتصبح جزءاً من بنيته الذاتية؛ حيث يستدمجها فى بنائه المعرفي ومن ثم فى سلوكه كأنها مبادئه ومعتقداته الذاتية

"، ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم على نمط التنظيم المستدخل.

ج- **التنظيم المطابق للعرف : Identified Regulation**

يعني أن السلوك يكتسب أهميته من الاختيار الشخصي؛ فالنتيجة والهدف تكتسب أهميتها وقيمتها بارتباطها بالاختيار الشخصي؛ أي ينتظم الدافع لدى الطالب من خلال التوحد مع آراء المجتمع وأعرافه " ، ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم على نمط التنظيم المطابق للعرف.

٣- **ضعف الدافعية : Amotivation /Demotivation**

وتعرف بأنها: "عدم اقتناع الطالب بجدوى مشاركته في النشاط المعروض أمامه؛ فيقل حماسة ويعزف عن المشاركة الإيجابية، أو يشارك دون تحديده للهدف الذي يعمل لتحقيقه أو شعوره بأهميته وتعني عدم ارتباط القوي الداخلية والمحفزات الخارجية باحتمالية حدوث السلوك ، فالطالب لا يدرك نقطة التلاقي (العلاقة) بين النتائج وأفعاله الشخصية أو عندما يخبر مشاعر عدم الكفاءة مع توقعاته بعدم القدرة على التحكم في النتائج؛ فينسب الطالب أسباب سلوكه لقوى خارجية(خارجة عن تحكمه الشخصي) " ، ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم على نمط ضعف الدافعية.

<u>الإطـــار النظـــري:</u>

نظرية تحديد الذات Self-Determination Theory (SDT)

تمهيد:

تناولت الباحثة موضوع الدافعية الأكاديمية من خلال نظرية تحديد الذات SDT ؛ نظراً لأن الباحثة استعانت بأبعاد الدافعية الأكاديمية، كما عرضتها نظرية تحديد الذات؛ فهي تعتبر من أبرز النظريات المعرفية في

الدافعية الأكاديمية والتي حظيت بالاهتمام، إذ افترض كل من Deci& Ryan صاحبي نظرية تحديد الذات باعتبارها تمثل أنماطاً متعددة من الأسباب الكامنة وراء سلوك الفرد، وتقع على متصل تحديد الذات Self Determination Continuum، يبدأ في طرفه الأعلى بالدافعية الذاتية، مروراً بالدافعية العرضية لتصل إلى نهاية المتصل، وتنتهي بنمط ضعف الدافعية (Barkoukis, Tsorbatzoudis, Grouios, & Sideridis,2008 ; Deci, Ryan, Patrick, Geoffrey, & Williams,2008; Young.A.,2008).

وتبنى نظرية تحديد الذات على ثلاثة أنماط أساسية للدافعية الأكاديمية وهي الآتي:

١- الدافعية الذاتية ٢- الدافعية العرضية ٣- ضعف الدافعية.

أما النمط الأول وهو الدافعية الذاتية : Intrinsic Motivation(IM): فتعبر عن صورة الدافعية الأكثر تحديداً للذات، والتي تتضمن القيام بالسلوكيات بسبب الشعور بالمتعة والرضا المتأصلة في هذه السلوكيات، ويضيف أصحاب هذه النظرية بأن الأشخاص يكونون مدفوعين من داخلهم؛ لكي يشتركوا في النشاط أي يكون مصدر التحكم داخلياً أكثر منه خارجياً (Stipek, 1998,123)؛ وتعرَّف الدافعية الذاتية بأنها الرغبة في القيام بالنشاط أو بالعمل في حد ذاته؛ لما يسببه من رضاء تام وسعادة، وليس بسبب بعض النتائج المنفصلة؛ أي عندما يقدم شخص لديه دافعية ذاتية على القيام بعمل، من أجل ما يحصل عليه من متعة، أو تحدِّ وليس لأسباب خارجية أو ضغوط أو مكافات؛ فهي تشير إلى فعل الشيء بمحفزات تخص مشاعر الاستمتاع والفضول والتحدي الذي يوفره النشاط؛ مما يشعر المتعلم بالاستقلالية وإمكانية النجاح والاستمتاع والاهتمام (Deci&Ryan,2000a,b; Deci et al., 2008).

وقام Vallerand وزملاؤه عام ١٩٩٢ بتبني نظرية Deci&Ryan ؛ وأضافوا مزيداً من التمييز على طول متصل الدافعية؛ فكسروا الهيكل الموحد للدافعية الذاتية ل Deci&Ryan واقترحوا أن يتم التقسيم وفق رأي Deci (١٩٧٥) في أن الدافعية الذاتية قد تكون نتيجة لعدة عوامل متباينة، وبناء على ذلك قام Vallerand وزملاؤه بدراسة قسموا فيها الدافعية الذاتية إلى ثلاثة أنواع فرعية تتساوى فيما بينها وتدور حول فكرة واحدة، وهي الدافعية الذاتية "موجهةً بالنشاط" أى أن المكافأة التي يحصل عليها الطالب هي القيام بالنشاط في حد ذاته ؛ وهذه المقاييس الفرعية للدافعية الذاتية هي: – **الدافعية الذاتية للمعرفة، –الدافعية الذاتية للإجادة –الدافعية الذاتية لاستثارة الخبرة** (Vallerand et al.,1992;Young,2008; Carbooneau,Vallerand & Lafreniere, 2012;Cokley,2015) .

إلى جانب الدافعية الذاتية يمكن أن تنمى من خلال البيئة الاجتماعية التي تشبع ثلاث حاجات سيكولوجية كامنة وأساسية وشاملة – وذلك ما أشار إليه Deci&Ryan وفق نظرية تحديد الذات– والتي تسمى الحاجات النفسية الأساسية(Basic Psychological Needs)(BPNT) وهي: الحاجة إلى الاستقلالية أو التحكم الذاتي أو التمكين Autonomy، والحاجة إلى الانتماء أو الارتباط Relatedness، والحاجة إلى الكفاءة Competence. وتعتبر هذه الحاجات مطالب نفسية فطرية وأساسية، للوصول إلى السعادة والتكامل والنمو النفسي ، وتتمثل الاستقلالية في اتخاذ القرار الذاتي في تقرير ما يتم عمله وكيفية عمله ، وتتمثل الكفاءة في قيام الطلاب بإعداد وتنظيم وممارسة الأنشطة والمهارات للتعامل والسيطرة على البيئة التعليمية، فهم الطلاب الذين يتمتعون بقدر جيد من التعلم والتفتح في التكيف مع ما يواجهه من تحديات في مناحى الحياة؛ أما الانتماء فيشير إلى درجة الاندماج مع الآخرين من خلال إقامة علاقات اجتماعية، فالحاجة للانتماء تعكس الحاجة إلى الاندماج في التنظيم الاجتماعي، ويتحدد مستوى تطور الفرد، وكذلك مستوى تكيف المجموعة

وبقائها، من خلال الفائدة التكيفية للحاجة للانتماء (Deci,2000a; Deci et al.,2008).

والنمط الثاني من الدافعية هو الدافعية العرضية (خارجية المنشأ) (Extrinsic (EM Motivation

والتي تعبر عن المشاركة والانخراط في نشاط ما لأسباب لا يكون النشاط هو الهدف في حد ذاته، فالدافعية العرضية لا علاقة لها بالنشاط ؛ فالنشاط يتم القيام به للوصول إلى نتائج منفصلة، أي أنها النقيض للدافعية الذاتية؛ فالدافعية العرضية تشير إلى القيام بالعمل أو النشاط ليس من أجل النشاط في حد ذاته، ولكن للتوصل إلى نتيجة لا تخص النشاط نفسه فقد يكون بهدف الحصول على فائدة بعيدة عن النشاط، فإما أن تكون لتوقع تعزيز أو تجنب عقاب، أو الشعور بالذنب، أو الخوف من التهديد الخارجي أو التطلع للمستقبل. (Deci, & Ryan, 2000a,b; Deci et al. 1991; Vallerand et al.,1992).

وتتعدد أنماط الدافعية العرضية وتتنوع في مستوى تحديد الذات، وتتراوح ما بين مستوى متدن لتحديد الذات وهو **دافع التنظيم الخارجي** مروراً **بدافع التنظيم المستدخل** إلى مستوى أعلى من تحديد الذات وهو **دافع التنظيم المطابق للعرف**؛ وأقل صور **الدافعية العرضية متمثلة في:**

التنظيم الخارجي (EMER) External Regulation / Extrinsic Motivationوهو أقل أشكال الدافعية العرضية من حيث الاستقلالية ؛ حيث يتم السلوك تجنباً للعقاب أو للحصول على الثواب من مصادر خارجية، أو تحاشياً للتهديد الخارجي ، فالسلوك يتم نتيجة للانصياع للضغوطات وتنظيمات خارجة عن إرادة الطالب ؛ إن التنظيم الخارجي هو النوع الوحيد من الدافعية العرضية الذي يعترف به أصحاب النظريات (مثل سكينر ١٩٥٣)، كما أنه يتعارض تماماً مع الدافعية الذاتية (Deci & Ryan, 2000a,b)

والصورة الثانية من الدافعية العرضية هي التنظيم المستدخل Extrinsic Motivation Regulation (EMIN)/ Introjected الذي يعرف بالمشاركة في نشاط ما استناداً إلى ما تمليه البيئة من عناصر ومعتقدات وقيم اجتماعية تم استيعابها بواسطة الفرد، وأصبحت جزءاً من مبادئ بنية الذات، فيتبنى قيم ومعتقدات من حوله لتصبح قيمه ومبادئه تبنى عليها أفعاله وسلوكياته فيجد لها الأسباب والمبررات رغم عدم اقتناعه بجدواها؛ فيكون مجبراً على القيام بالنشاط لالتزامه بقيم ومعتقدات الجماعة وضغوطها، ويظهر هذا النمط من الدافعية العرضية عندما يواجه الفرد ضغوطات من أجل أداء مهمة ما، ويكون مصدر هذا الضغط من داخل الفرد ليس لدافع ذاتي، وإنما لتجنب المشاعر السلبية كالشعور بالخجل من مواجهة الآخرين لعدم قيامه بالسلوك (Deci & Ryan, 2000a,b;)

أما الصورة الثالثة من صور الدافعية العرضية فهي التنظيم المطابق للعرف Extrinsic Motivation Identified Regulation (EMID) حيث تستند السلوكيات إلى الاختيار الشخصي والأهمية، وهذا النمط من التنظيم يعد من أكثر صور الدافعية العرضية تحديداً للذات، ويظهر عندما يعتبر النشاط مهماً، ويتم اختياره من قبل الطالب حيث يتفق مع التنظيمات وقيم المجتمع الذي يعيش فيه، وهو واحد من أشكال الدافعية العرضية الأكثر استقلالية وتحديداً للذات؛ حيث يتحدد سلوك الطالب باهتمامه الشخصي ويقبل تنظيماته كأنها نابعة منه هو (Deci & Ryan, 2000a,b)؛ أي أن المتعلم يقوم بالسلوك نتيجة لخضوعه لنظام محدد، إلا أنه يصبح لديه اهتمام شخصي يجعله يقبل النظام المجتمعي ويصبح وكأنه نابع من ذاته؛ وتجدر الإشارة إلى أن تنظيم المطابق للعرف يتطلب الكثير من الجهد، والوعي الذاتي، والتفكير (Vansteenkiste, Niemiec, &Soenens, 2010).

أما **النمط الثالث فهو ضعف الدافعية** Amotivation (AM) Demotivation/ حيث يقع على الطرف المقابل للدافعية الذاتية هو يمثل النمط الثالث للدافعية الأكاديمية، والتي توضع في الاعتبار للفهم الكامل لسلوك الإنسان، ويكون الفرد غير مدفوع عندما لا يدرك أو لا يعي أو لا يفهم نقطة الالتقاء بين النتائج المنتظرة وأفعاله الشخصية ؛ فالمتعلمون يفسرون أو ينسبون أسباب سلوكياتهم لقوة خارجية تفوق تحكمهم الشخصي؛ مما يسبب فجوة في احتمالية وجود علاقة أو اتفاق بين أفعال الفرد وتوابع تلك الأفعال، وتعبر عن ضعف وتناقص الدافعية (Ratelle, Guay, Larose, &Senecal.,2004;Vallerand et al., 1992) ؛ أي إنها حالة الافتقار إلى القصد للعمل، فعندما يُحبَط المرء يفقد الرغبة والإحساس الشخصي في أن يجد سبباً مقنعاً لتحقيق الهدف (عدم الرغبة في أن يكون منتجاً) (Guimaraes &Bzuneck,2008,103).

واعتماداً على خلفية الخصائص للطلاب والتي لها ارتباطاً قوياً بنجاح الطالب ألا وهي النوع والتخصص ؛ فقد أوضح Vallerand و زملاؤه (١٩٩٢) أن هناك فروق دالة احصائياً فى أنماط الدافعية الأكاديمية بين الذكور و الإناث لدى عينة من طلاب الجامعة بالفرقة الأولى ، حيث كان لدى الطالبات دافعية ذاتية أكبر مقارنة بالطلاب الذكور ، وكانت درجاتهن مرتفعة في كافة أنماط الدافعية الذاتية و دافع التنظيم المستدخل و دافع التنظيم المطابق للعرف مقارنة بالطلبة الذكور ، بينما أظهر الطلبة الذكور ضعف دافعية أكبر مقارنة بالطالبات ؛ بينما فشل Cokley وزملاؤه عام٢٠٠١ فى الكشف عن الفروق فى أنماط الدافعية الأكاديمية بين الذكور والإناث على المستوى الجامعي ، من خلال مقياس الدافعية الأكاديمية ؛ و تعود النتائج المختلفة فى أبحاث كل من Cokley وVallerand إلى متغيرات متعددة حيث أنه تم استخدام نفس المقياس للدافعية الأكاديمية و لكن اختلف المشاركون والمنهج المستخدم فى كلتا الدراستين، استخدم Vallerand وزملاؤه (١٩٩٢) مشاركين من كندا و ذلك على مستوى الكلية للطلاب

الجدد؛ بينما اعتمد Cokley وزملاؤه فى دراستهم على طلاب جامعين فى وسط غرب الولايات المتحدة. وقد بلغ عدد المشاركين فى دراسة Cokley وزملاؤه ٢٦٣(٨٨ ذكور و ١٦٩ اناث) فى صف علم النفس. أما المشاركون فى دراسة Vallerand وزملاؤه , فقد بلغ عددهم (٢١٧) طالب وطالبة التحقوا بصف اللغة الفرنسية. وأظهرت نتائج دراسة Cokley وزملاؤه عدم وجد فروق دالة احصائيا بين الذكور و الإناث (Vallerand ,et al.,1992;Cokley, Bernard, Cunningham& Motoike,2001).

وهدفت Fazey & Fazey عام(٢٠٠١) الكشف عن الفروق بين الذكور و الإناث في أنماط الدافعية الأكاديمة ، تكونت عينة الدراسة من ٤١٨ مشارك (١٨٨ ذكر و ٢٠٦ انثى) لطلاب الفرقة الأولى بالجامعة ، و أعطى للطلاب مقياس الدافعية الأكاديمية ؛ و قد اظهرت نتائج الدراسة ان الإناث لديهم درجات أعلى فى التنظيم المطابق للعرف مقارنة بالذكور. &Fazey) (Fazey, 2001؛ بينما أوضحت دراسة(2001) ,.Tsorbatzoudis et al أن الذكور درجاتهم أعلى في الدافعية العرضية دافع التنظيم المستدخل وضعف الدافعية والدافعية الذاتية نحو الإجادة مقارنة بالطالبات فى جامعة اليونان .

وفي عام ٢٠٠٣ وجد Baker اختلافات ملحوظة بين الذكور و الإناث لعينة مكونة من ١٠٤ طالب وطالبة (٢٣ ذكور و ٨١ إناث) و تتروح الاعمار ما بين ١٨ – ١٩ عاما, اعطى طلاب الفرقة الاولى فى صف علم النفس مقياس الدافعية الأكاديمية ؛ ووجد Baker اختلافات ملحوظة بين الذكور و الإناث حيث يساهم نوع الطلاب فى التنبوء بشكل كبير فى الدرجات على مقياس الدافعية العرضية للتنظيم المطابق للعرف و التحصيل الأكاديمي ؛ حيث أظهرت النتائج أن الطالبات ذوي دافعية ذاتية أكبر مقارنة بالطلاب الذكور ، بينما أظهر الطلاب الذكور ضعف دافعية أكبر مقارنة بالطالبات(Baker, 2003).

وأوضحت نتائج دراسة Barkoukis وزملاؤه عام2008 أن الإناث أعلى في الدافعية الذاتية للمعرفة وأقل في ضعف الدافعية بالمقارنة بالذكور ، وذلك بالتطبيق على عينة مكونة من ٩١١ طالب وطالبة وتراوح العمر الزمني١٢- ١٦عام ؛ وهذه النتيجة تتوافق مع ما ذكر فى دراسة Tsorbatzoudis et al., (2001)التي تم فيها استخدام العينات اليونانية وكذلك دراسة(1992) ,.Vallerand et al وتم فيها استخدام عينات كندية مشيرة إلى أن الإناث قد يكن أعلى من الذكور من حيث (الدافعية الذاتية) حرية الإرادة.

وهدفت دراسة (2010),.Corey,et al الكشف عن الفروق في أنماط الدافعية الأكاديمية وفقاً للنوع لدى طلاب الجامعة ، على عينة تكونت من ٨٥٦ طالب وطالبة بنسبة ٥٢% من الإناث و٤٨% من الذكور ، وتم استخدام مقياس الدافعية الأكاديمية ل(1992) ,.Vallerand et al ؛ أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً بين الذكور والإناث في أنماط الدافعية الأكاديمية ، حيث أظهرت الإناث درجات أعلى في كافة أنماط الدافعية الذاتية و الدافعية العرضية دافع التنظيم المستدخل و الدافعية العرضية دافع التنظيم المطابق للعرف مقارنة بالطلاب الذكور ، بينما أظهر الطلاب الذكور ضعف دافعية أكبر مقارنة بالطالبات (Corey,et al., 2010).

هدفت درسة (2013) ,Köseoğlu تقييم أنماط الدافعية الأكاديمية لطلاب الجامعة بالفرقة الاولى باستخدام ، تم استخدام مقياس الدافعية الأكاديمية لفاليراند وزملاؤه عام ١٩٩٢ ، وتكونت عينة الدراسة من ٧٢٨ من طلاب الجامعة فى تركيا منهم ٤٩%من الإناث و ٥١% من الذكور بعمر يتراوح مابين ١٨- ٢٢ عام ؛ وتم استخدام اختبار T وذلك لتحليل البيانات ؛ وأظهرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق بين الذكور والإناث فى الدافعية الأكاديمية ، وأن الطالبات الإناث أكثر دافعية ذاتية وعرضية مقارنة بالطلاب الذكور؛ بينما الطلاب الذكور أكثر ضعف دافعية مقارنة بالإناث (Köseoğlu, 2013)؛ وهذا يتناقض ما أظهرته دراسة2009 , Arıoğul أنه

لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى كافة المقاييس الفرعية لمقياس الدافعية الأكاديمية .(Köseoğlu, 2013)

واتفق ذلك مع الدراسة الثانية ل Köseoglu, (2013) التى قامت بتطبيق مقياس الدافعية الأكاديمية وفق نظرية تحديد الذات لطلاب الصف الأول الجامعي لعامين متتاليين بمعنى انه تمت الدراسة على طلاب الفرقة الأولى فى عام ٢٠١١وبعد ذلك تمت الدراسة على طلاب الفرقة الأولى فى عام ٢٠١٢ وتم استخدام مقياس الدافعية الأكاديمية لفاليراند وزملاؤه سباعى العوامل ١٩٩٢ ، وتكونت عينة الدراسة من ١٤٥٠ من طلاب الجامعة بتركيا منهم ٧٢١من الإناث و ٧٢٩ من الذكور بعمر يتراوح مابين ١٨– ٢٢ عام ؛ وأظهرت نفس النتائج التي توصل لها في الدراسة السابقة بجود فروق دالة إحصائية فى أنماط الدافعية الأكاديمية لدى طلاب الفرقة الأولى ، وذلك سواء لطلاب الفرقة الأولى لعام ٢٠١١أو طلاب الفرقة الأولى لعام ٢٠١٢ .(Köseoğlu, 2013)

أسباب الاستعانة بأنماط الدافعية الأكاديمية التي افترضتها نظرية تحديد الذات:

* استعانت الباحثة في هذه الدراسة بأنماط الدافعية الأكاديمية، وتتضمن {النمط الأول :الدافعية الذاتية بمقاييسها الفرعية، والنمط الثاني: الدافعية العرضية بمقاييسها الفرعية، وأخيراً النمط الثالث: ضعف الدافعية}.
* أن هذه الأنماط تنسب لنظرية واسعة الانتشار، وتم اختبارها في ثقافات مختلفة، وهي مناسبة لفحص الدافعية في البيئات الأكاديمية.
* ترتكز هذه النظرية على درجة اختيار الطالب، أو تقرير الطالب لسلوكياته التي يقررها بنفسه، فهي تفسر السلوك الذي يقوم به الطالب تفسيراً دقيقاً.

فـــروض البحـث :

- لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات الطلاب المعلمين في الدافعية الأكاديمية وفقاً للنوع .
- لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات الطلاب المعلمين في الدافعية الأكاديمية وفقاً للتخصص العلمي و الأدبي .

منهـــج وإجـراءات البحـث

منهج البحث :

- المنهج المستخدم في البحث هو المنهج الوصفي ، وذلك لملاءمته لطبيعة وأهداف البحث وأدوات البحث .

عينة البحث:

تم اشتقاق عينة البحث من طلاب وطالبات المرحلة الجامعية بالفرقة الأولى بكلية التربية، وقد أجريت الدراسة خلال العام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦) وبلغ العدد الكلي للعينة (٧٠٧) طلاب وطالبات ممن وافقوا طواعية على المشاركة؛ حيث اشتملت العينة الكلية على (٥٠) طالباً وطالبة كعينة استطلاعية أولى، و(١٥٧) طالباً وطالبة كعينة استطلاعية ثانية، و(٥٠٠) طالب وطالبة للعينة الأساسية؛ حيث تراوح العمر الزمني بين ١٨-٢٠ سنة.

أ-عينة الاستطلاعية الكلية :

تم اختيار عينة البحث الاستطلاعية قصدياً من طلاب وطالبات كلية التربية بالفرقة الأولى ممن وافقوا على المشاركة، واشتملت على تخصصات (علمي وأدبي) وتم تقسيم العينة الاستطلاعية إلى مجموعتين:

عينة استطلاعية أولى:

تكونت من (٥٠) طالباً وطالبة بالفرقة الأولى عام وأساسي، وتراوح العمر الزمني بين ١٨-٢٠ سنة، بمتوسط عمري (١٨, ٥٩) وانحراف معياري (,٤١٢)؛ وذلك للتأكد من مناسبة أداه الدراسة من حيث فهم العبارات

ووضوحها، حيث قام أفراد المجموعة بقراءة عبارات المقياس والإستجابة عليها؛ حيث سمح لهم بإبداء الرأي، وإلغاء البنود، بخصوص ما يرونه غامضاً من البنود.

عينة استطلاعية ثانية:

تم اختيار عينة البحث الاستطلاعية قصدياً من طلاب وطالبات كلية التربية بالفرقة الأولى ممن وافقوا على المشاركة، واشتملت على الشعبتين(عام ،أساسي) بتخصصات (علمي وأدبي) بلغ عددها (١٥٧) طالباً وطالبة تراوح العمر الزمني بين ١٨:٢٠، وبمتوسط (=١٨,٨٢) وانحراف معياري (ع=٤٠٧,) وضمت العينة (١٣) ذكراً و(١٤٤)أنثى ، وذللك بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات.

ب-العينة الأساسية :

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٥٠٠) طالب وطالبة، تم اختيارهم بطريقة قصدية ممن وافقوا على المشاركة في الدراسة وهم طلاب الفرقة الأولى من التخصصات (علمي، أدبي) تراوح العمر الزمني بين ١٨:٢٠ ، وبلغ متوسط العمر (م= ١٨,٨٩) عاماً و ± انحراف معياري قدره (ع= ٤٣٧,) ، والجدول (١) يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية الثانية والأساسية، وفقا للشعبة والنوع والتخصص.

جدول (١)

توزيع أفراد العينة الاستطلاعية الثانية والأساسية وفقاً النوع والتخصص

العينة / البيانات	العينة الاستطلاعية الثانية ن=١٥٧				العينة الأساسية		ن=٥٠٠	
	الشعبة		النوع		النوع		التخصص	
	علمي	أدبي	ذكور	إناث	ذكور	إناث	علمي	أدبي
التوزيع/ التصنيف	٨١	٧٦	١٣	١٤٤	٦٤	٤٣٦	١٠٥	٣٩٥

النسبة المئوية	%٥١,٦	%٤٨,٤	%٨,٣	%٩١,٧	%١٢,٨	%٨٧,٢	%٢١	%٧٩

أدوات البحث :

- استمارة المستوى الأقتصادي الإجتماعي (إعداد :الباحثة)
- مقياس الدافعية الأكاديمية: Academic Motivation (AMS) Scale {إعداد Vallerand ,Vallieres ,Pelletier,Blais, (1992) Briere&Senecal, تعريب : مديحة محمد العزبي، ووسام عبد المعطي، والباحثة }.

التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث :

مقياس الدافعية الأكاديمية في صورته الأصيلة:

أعد مقياس الدافعية الأكاديمية Academic Motivation Scale(AMS)على أساس فكرة المقياس الفرنسي the Echelle de Motivation en Education (EME) ، و ترجم إلى الإنجليزية وتم التحقق من صلاحيته من خلال التطبيق على عينة قوامها ٧٤٥ طالباً جامعياً كندياً (Vallerand et all,.1992,1993) ؛ وقام كل من Vallerand وزملائه عام (1992-1993) بتطوير هذا المقياس (AMS) ، ويعتمد الأساس النظري لهذا المقياس على نظرية تحديد الذات لديسي Deci ورايان Ryan Self Determination Theory (1985) ؛ حيث يهدف مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS) إلى التعرف على الأسباب الكامنة وراء اختيار طلاب الجامعة لكلياتهم؛ ويتكون المقياس من (٢٨) ثمانية وعشرين بنداً موزعة على سبعة (٧) مقاييس فرعية، ويتكون كل مقياس فرعي من(٤) أربعة بنود؛ ويتكون المقياس **من ثلاثة أنماط من الدافعية، وهي:**

- نمط الدافعية الذاتية.
- نمط الدافعية العرضية (خارجية المنشأ).

- نمط ضعف الدافعية.

اتبعت الخطوات الآتية لتعريب وتطوير مقياس الدافعية الأكاديمية AMS:

١- <u>مراجعة أدبيات البحث:</u>

لاختيار وإعداد المقياس قامت الباحثة بمراجعة أدبيات البحث وذلك كالآتي:

- مراجعة الإطار النظري وأدبيات البحث التي تصف أنماط الدافعية الأكاديمية وفق نظرية تحديد الذات.
- مراجعة بعض المقاييس التي صممت لتقييم الدافعية الذاتية والعرضية وضعف الدافعية بصفة عامة، وهي مقياس التوجه للعمل والأسرة Work and Family Orientation scale Helmrich's (1983) ومقياس دافعية تجنب الفشل Motive to Avoid Failure scale(MAF) Benson's, (1997) ، وقائمة تفضيل العمل (WPI)Work Preference Inventory ,Amabile et al.'s (1994)وهي مقاييس تقيس الأهدف والاتجاهات والتفضيلات إلا أنها لا تقيس الدافعية بطريقة مباشرة.
- من خلال دراسة المقاييس السابقة توصلت الباحثة إلى أن المقاييس تعتمد في بنائها على أحد الأنماط الثلاثة لنظريةSDT، أما (الدافعية الذاتية أو الدافعية العرضية أو ضعف الدافعية) فلم تتناولها مجتمعة .
- مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS) هو المقياس الوحيد الذي تم إعداده وفق نظرية تحديد الذات Self-Determination Theory(SDT) لديسي وريان Deci & Ryan,(1985) ؛ حيث اعتمدت الباحثة على أنماط الدافعية الأكاديمية، وفق هذه النظرية، وقامت الباحثة بتعديل وإضافة بنود تتفق والبيئة الثقافية المصرية، مستندة إلى آراء المحكمين وعينة الدراسة المبدئية والعينة الاستطلاعية الأولى.

مبررات استخدام مقياس الدافعية الأكاديمية:

استخدمت الباحثة مقياس الدافعية الأكاديمية للأسباب الآتية:

- اعتمدت مجموعة كبيرة من الأبحاث السابقة على مقياس الدافعية الأكاديمية الذي أعده Vallerand et al., 1992 كأداة التقييم الكمي لتقييم أنماط الدافعية الأكاديمية من هذا المنظور الأكاديمي. (Kevin Cokley,2015:124)
- تم اختبار الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية الأكاديمية AMS في عدة بلدان منها كندا (Guay, Morin, Litalien, Valois & Vallerand, 2015; Vallerand et al., 1992) والولايات المتحدة (Cokley, 2000; Cokley, Bernard, Cunningham & Motike, 2001; Fairchild, Horst, Finney & Barron, 2005; Cokley, 2015) وبريطانيا (Baker, 2004) وتركيا (Gurhan Can,2015,Yaman Köseoglu,2013 ;Hulya Unal,2012; Sirin,2012;Sungur&Senler,2010;Ariogul,2009;Umay,20 02) وتوصلت معظم الدراسات لدرجة موثوق بها في الصدق والثبات والاستقرار الزماني لكل من المقاييس الفرعية (in: Cokley, 2015)
- تلاحظ بأن معظم الدراسات السابق ذكرها قد أجريت في سياق غربي مختلف عن البيئات العربية بصفة عامة والمصرية بصفة خاصة.
- حيث طبق مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS) على طلاب المرحلة الجامعية بالبيئات الغربية، والتي تختلف عن البيئة المصرية وهذا ما راعته الباحثة عند إعداد المقياس الخاص بالدراسة الحالية.
- كما أن مقياس الدافعية الأكاديمية لم يكن بالحداثة التي تطمئن لها الباحثة، فتم إعداد المقياس Vallerand et al., عام ١٩٩٢ أي منذ ٢٥ عاما ، مما يتطلب ضرورة التأكد من صلاحيته، وتطويره، بما يتلائم والبيئة المصرية وعينة الدراسة والظروف الحالية.

٢-تعريب مقياس الدافعية الأكاديمية:

أ- قامت الباحثة بعمل ترجمة أولية للمقياس كما قامت مديحة محمدالعزبي ووسام عبد المعطي بترجمته كل على حدة، ثم تمت مراجعة هذه الترجمات الثلاث، وتم الاتفاق على الترجمة النهائية، والتي تم عرضها على مركز اللغات والترجمة المعتمد بجامعة الفيوم، وذلك لرد النسخة العربية للغة الإنجليزية وقامت عبير أبوزيد المدرس بقسم المناهج وطرق التدريس لغة انجليزية بعمل مقارنة بين النسختين الإنجليزية (الأصل) للمقياس والنسخة الإنجليزية (المترجمة)، واتضح وجود تطابق بين النسختين.

ب- قامت الباحثة بتعديل وإضافة بنود تتفق والبيئة الثقافية المصرية مستندة إلى آراء المحكمين، وعينة الدراسة المبدئية والعينة الاستطلاعية الأولى، وبناءً عليه تم إضافة عدد"٤٠" بنداً ، وزعت بنودها على المقاييس السبعة الفرعية، وفق التعريف الإجرائي لكل مقياس فرعى، وبذلك أصبح عدد بنود المقياس "٦٨"بنداً مقسمة على سبعة مقاييس فرعية وهي (الدافعية الذاتية للمعرفة،الدافعية الذاتية للإجادة،الدافعية الذاتية لاستثارة الخبرة، والدافعية العرضية المتمثلة في التنظيم الخارجي، والدافعية العرضية المتمثلة في التنظيم المستدخل ، والدافعية العرضية المتمثلة في التنظيم المطابق للعرف، وضعف الدافعية).

٣-التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية الأكاديمية في الدراسة الحالية:

أولاً- الصدق:

◙ صدق المحكمين:

وذلك للتحقق من وضوح المفردات وحسن صياغتها ومدى مطابقتها، وتم التواصل مع مجموعة من المحكمين (٤٠) من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية ، وذلك بعد توضيح التعريف الإجرائي الخاص بمقياس

الدافعية الأكاديمية، وكذلك التعريف الإجرائي الخاص بكل نمط في المقياس، وطلب منهم:

١-تقدير مدى انتماء كل مفردة إلى النمط الذي يقيسه في ضوء التعريف الإجرائي لكل نمط .

٢-إضافة مفردات قد يرون أنها مهمة .

٣-تعديل العبارات أو حذف مايرونه غير مناسب.

وتم تعديل العبارات التي أشار إليها بعض المحكمين؛ لتصبح أكثر وضوحاً، ولم تحذف أي عبارة؛ حيث تمت الموافقة عليها بنسبة ١٠٠% ؛ وبناء على أراء المحكمين، لم يتم حذف أي مفردة من مفردات المقياس ، لكن تم تعديل صياغة بعض المفردات ؛ كما أوضح العديد من المحكمين عن أهمية إضافة بعض البنود لكل مقياس فرعي، وبعضهم قام بإضافة بعض البنود وفق التعريف الإجرائي لكل نمط من الأنماط للدافعية الأكاديمية ؛ وفي نفس الوقت توافقت آراء المحكمين مع آراء عينة الدراسة المبدئية – باعتبارهم أكثر دراية بالأسباب التي دفعتهم للالتحاق بالكلية- بإضافة بنود أكثر لكل مقياس فرعي؛ وبناء على ذلك قامت الباحثة مع كل من مديحة العزبى ووسام عبد المعطي، بإضافة بعض المفردات، بما يتفق مع التعريف الإجرائي لكل نمط من أنماط الدافعية الأكاديمية وبذلك تم إضافة (٤٠) مفردة موزعة على الأنماط السبعة لمقياس الدافعية الأكاديمية بالإضافة إلى (٢٨) مفردة للمقياس الأصلي، وبذلك يكون المقياس في صورته المبدئية يتكون من (٦٨) مفردة وفق آراء المحكمين وعينة الدراسة المبدئية والعينة الاستطلاعية الأولى.

ثانياً- الثبات:

حساب الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ لكل مقياس فرعى على حدة ؛ حيث تراوحت قيمة الفا كرونباخ للمقاييس الفرعية بين٨١٦, -٧٤٤, فيما عدا نمط التنظيم المستدخل بلغت

قيمة ثباته٦٨. وهى قيم تدل على معامل ثبات مرتفع وفقا للمعايير القياسية، ويوضح جدول (٢) قيم ألفا لثبات كل مقياس فرعي على حدة، ويوضح الجداول (٣) (٤) (٥) قيم ألفا لثبات كل مقياس فرعي بعد حذف كل بند من بنوده ، وتم ذلك باستخدام برنامج الكمبيوتر SPSSالإصدار ٢١.

جدول (٢)

معاملات ألفا لكل مقياس فرعي على حدة من مقياس الدافعية الأكاديمية في حالة حذف كل بند من بنوده (ن=١٥٧)

المقاييس الفرعية.	قيمة ألفا
الدافعية الذاتية للمعرفة.	,٧٩٨
الدافعية الذاتية للإجادة.	,٨٠٢
الدافعية الذاتية لاستثارة الخبرة.	,٧٩٧
الدافعية العرضية للتنظيم الخارجي.	,٧٤٤
الدافعية العرضية للتنظيم المستدخل.	,٦٨٢
الدافعية العرضية للتنظيم المطابق للعرف.	,٧٧٢
ضعف الدافعية.	,٨١٦

ويتضح من جدول (٢) أن جميع قيم معاملات ألفا مرتفعة ، كما أن قيم ثبات ألفا للمقاييس الفرعية تراوحت بين ,٨١ : ,٧٤ ؛ فيما عدا نمط التنظيم المستدخل بلغت قيمة ثباته٦٨, بما يشير إلى معاملات ثبات مقبولة.

جدول (٣)

معاملات ألفا لكل مقياس فرعي للدافعية الذاتية من مقياس الدافعية الأكاديمية في حالة حذف كل بند من بنوده (ن=١٥٧)

الدافعية الذاتية							
	رقم البند	قيمة ألفا		رقم البند	قيمة ألفا		رقم البند	قيمة ألفا
الدافعية الذاتية للمعرفة	٢	,٧٩٠	الدافعية الذاتية للإجادة	٦	,٧٧٩	الدافعية الذاتية لاستثارة الخبرة	٤	,٧٧٩
	٩	,٧٨٠		١٣	,٨٠٥		١١	,٧٥٦
	١٦	,٧٧٥		٢٠	,٧٨٠		١٨	,٧٧٨
	٢٣	,٧٦٥		٢٧	,٧٧٩		٢٥	,٧٧٩
	٣٠	,٧٨٠		٣٤	,٧٧٨		٣٢	,٧٧٨
	٣٧	,٧٨٠		٤١	,٧٩٠		٣٩	,٧٩١
	٤٤	,٧٧٩		٤٨	,٧٨٧		٤٦	,٧٨٠
	٥١	,٧٨٢		٥٥	,٧٨٠		٥٣	,٧٧٩
	٥٨	,٧٧٧		٦٢	,٧٧٩		٦٠	,٧٦٩
				٦٧	,٧٩١			

ويتضح من جدول (٣) أن جميع قيم معاملات ألفا مرتفعة ، كما أن قيم ثبات ألفا بعد حذف كل بند من بنوده مع قيمة ألفا للمقاييس الفرعية للدافعية الذاتية، أن جميع البنود جيدة وتسهم في رفع قيمة ثبات للمقاييس الفرعية، وأن حذفهما يؤدي إلى خفض قيمة ثبات المقاييس الفرعية للدافعية الذاتية.

جدول (٤)

معاملات ألفا لكل مقياس فرعي للدافعية العرضية من مقياس الدافعية الأكاديمية في حالة حذف كل بند من بنوده (ن=١٥٧)

الدافعية العرضية							
	رقم البند	قيمة ألفا		رقم البند	قيمة ألفا		رقم البند	قيمة ألفا
الدافعية العرضية المتمثلة في التنظيم الخارجي	١	,٧٢٢	الدافعية العرضية المتمثلة في :التنظيم المستدخل	٧	,٦٥٧	الدافعية العرضية المتمثلة في التنظيم المطابق للعرف	٣	,٧٣١
	٨	,٧٢٤		١٤	,٦٣٩		١٠	,٧٤٦
	١٥	,٧٢١		٢١	,٦٤٧		١٧	,٧٥٨
	٢٢	,٧٢٧		٢٨	,٦٥١		٢٤	,٧٤٤
	٢٩	,٧٢٨		٣٥	,٦٧١		٣١	,٧٦٠
	٣٦	,٧٣٢		٤٢	,٦٥٥		٣٨	,٧٥١
	٤٣	,٧٢٣		٤٩	,٦٣٦		٤٥	,٧٥٨
	٥٠	,٧١٥		٥٦	,٦٦٠		٥٢	,٧٤٥
	٥٧	,٧٣٠					٥٩	,٧٦٣
	٦٣	,٧٢٨						
	٦٥	,٧٢٧						

ويتضح من جدول (٤) أن جميع قيم معاملات ألفا مرتفعة ، كما أن قيم ثبات ألفا بعد حذف كل بند من بنوده مع قيمة ألفا للمقاييس الفرعية للدافعية العرضية أن جميع البنود جيدة، وتسهم في رفع قيمة ثبات للمقاييس الفرعية، وأن حذفهما يؤدي إلى خفض قيمة ثبات المقاييس الفرعية للدافعية العرضية.

جدول (٥)

معاملات ألفا للمقياس الفرعي ضعف الدافعية من مقياس الدافعية الأكاديمية في حالة حذف كل بند من بنوده (ن=١٥٧)

ضعف الدافعية	
رقم البند	قيمة ألفا
٥	,٨٠٧
١٢	,٧٩٦
١٩	,٨٠٤
٢٦	,٨٠٦
٣٣	,٨٠١
٤٠	,٧٩٦
٤٧	,٨٠٥
٥٤	,٨٠١
٦١	,٨٠٧
٦٤	,٨٠٥
٦٦	,٧٩٨
٦٨	,٨٠١

ويتضح من جدول (٥) أن جميع قيم معاملات ألفا مرتفعة ، وقيم ثبات ألفا بعد حذف كل بند من بنوده مع قيمة ألفا للمقياس الفرعي لضعف الدافعية، أن جميع البنود جيدة وتسهم في رفع قيمة ثبات للمقياس الفرعي، وأن حذفهما يؤدي إلى خفض قيمة ثبات المقياس الفرعي لضعف الدافعية.

ويتضح من الجداول السابقة رقم (٢) ، (٣) ، (٤) ، (٥) أنه بمقارنة قيم الثبات لكل مقياس فرعي (الدافعية الذاتية بمقاييسها الفرعية، الدافعية العرضية بأنماطها ، وضعف الدافعية) ولكل بند من بنود المقياس مع المقياس الفرعي الممثل له، أي بعد حذف كل بند من بنوده مع قيمة ألفا لكل

مقياس فرعي- أتضح أن جميع البنود جيدة ومتسقة داخلياً وتسهم في رفع قيمة ثبات المقياس وأن حذفهما يؤدي إلى خفض قيمة ثبات المقياس ككل؛ مما يشير إلى ثبات البنود في مقياس الدافعية الأكاديمية .

حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار:

قامت الباحثة بإعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية والمكون من (٦٨) عبارة، وذلك بعد مرور شهر من التطبيق الأول على ٦٢طالباً وطالبة، ممن تطوعوا للمشاركة من بين العينة الاستطلاعية المستخدمة في هذا المقياس، وتم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد للمقياس في التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وكانت قيمة معامل الارتباط تتراوح بين ٠,٧١-٠,٧٧؛ النمط الأول الدافعية الذاتية للمعرفة (,٧٧)، والنمط الثاني الدافعية الذاتية للإجادة (,٧٤)، والنمط الثالث الدافعية الذاتية لاستثارة الخبرة (,٧٥) ، والنمط الرابع الدافعية العرضية المتمثلة في دافع التنظيم المطابق للعرف (,٧٥)، والنمط الخامس الدافعية العرضية المتمثلة في دافع التنظيم المستدخل (,٧١)، والنمط السادس الدافعية العرضية المتمثلة في دافع التنظيم الخارجي (,٧٦)، والنمط السابع ضعف الدافعية (,٧٣) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى($P\leq$ ٠,٠١). وتشير إلى ارتباط قوي بين التطبيقين.

المقياس في صورته النهائية:

يصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من ٦٨عبارة موزعة على المقاييس الفرعية السبعة، وبالتالي يتمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق، ويتم الاستجابة على جميع عبارات المقياس على متدرج من أربع نقاط من (١) إلى (٤) ، حيث يشير الرقم ١ إلى عدم الموافقة التامة للعبارة بالنسبة للفرد المستجيب، بينما يشير الرقم ٤ على الموافقة التامة للعبارة بالنسبة لذلك الفرد، ويتم حساب درجة كلية لكل نمط من الأنماط كلٍّ على حدة، وهي نمط الدافعية الذاتية وتتضمن (المعرفة، الإجادة، استثارة الخبرة) ، ونمط الدافعية العرضية

"خارجية المنشأ" متمثلة في: نمط التنظيم المطابق للعرف، ونمط التنظيم المستدخل ، ونمط التنظيم الخارجي، وآخراً نمط ضعف الدافعية ؛ ويمكن حساب درجة كلية لنمط الدافعية الذاتية بما تتضمنه من مقاييس فرعية ؛ وتشير الدرجة المرتفعة لنمط ما إلى مستوى عال ومرتفع من هذا النمط من الدافعية الأكاديمية والدرجة المنخفضة لنمط ما إلى مستوى منخفض من هذا نمط من الدافعية الأكاديمية .

إجـــراءات الدراســة:

- تحددت إجراءات الدراسة بما تشمله من عينة الدراسة، وأدواتها، وجمع البيانات وأساليب التحليل الإحصائي.

أساليب التحليل الإحصائي:

- اختبار "ت" لبيان دلالة الفروق بين المجموعات المستقلة .

التحقق من فروض البحث :

في هذا الفصل تناولت الباحثة نتائج الدراسة، ومعالجتها إحصائيا؛ لاختبار صحة الفروض، ثم مناقشة وتفسير هذه النتائج، في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحوث والدراسات السابقة، وما تم عرضه في الإطار النظرى، ثم قدمت التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء نتائج البحث الحالى. واستخدمت الباحثة التحليل الإحصائى برنامج SPSS إصدار ٢١.

التحقق من فروض البحث:

ينص الفرض الأول على: لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات الدافعية الأكاديمية وفقاً للنوع لدى الطلاب المعلمين.

وللتحقق من هذا الفرض تم عمل تكافؤ بين المجموعتين وفقاً للعمر الزمني والمستوى الأقتصادي الإجتماعي ، ويوضح ذلك جدول (٦) لبيان دلالة الفروق بين فئتين الذكور والإناث في درجات العمر الزمني والمستوى الأقتصادي الإجتماعي .

جدول (٦)

لبيان دلالة الفروق بين فئتين الذكور والإناث في درجات العمر الزمني والمستوى الاقتصادي الاجتماعي

البيانات / المتغيرات	الذكور		الإناث		قيمة "ت"	درجات الحرية "df"	قيمة "ت" الجدولية ل"df "	
	م	ع	م	ع			٠,٠١	٠,٠٥
العمر الزمني	(ن=٦٤)		(ن= ٦٤)		٨٥٦ ,	١٢٦	٢.٦٢	١.٩٨
	١٨,٧٥	,٤٧	١٨,٨١	,٤٢				
المستوى الإجتماعي الإقتصادي	(ن=٦٤)		(ن= ٦٤)		,٢٠٦	١٢٦		
	٢,٣١	,٩٩	٢,٣١	١,٠				

يتضح من جدول (٦) أن قيم "ت" غير دالة إحصائيا ، وهذا يعنى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث فى كل من العمر الزمني والمستوى الاقتصادي الاجتماعي ، وهذا يعني وجود تكافؤ بين المجموعتين .

ولحساب اختبار"ت" لبيان دلالة الفروق بين المجموعتين (الذكور– الإناث) وفقاً لأنماط الدافعية الأكاديمية ؛ ويوضح جدول (٧) ، و (٨) ، و (٩) دلالة الفروق بين فئتين الذكور والإناث في درجات الدافعية الذاتية بمقاييسها الفرعية ودرجات أنماط الدافعية العرضية ودرجة ضعف الدافعية .

جدول (٧)

لبيان دلالة الفروق بين فئتين الذكور والإناث في درجات الدافعية الذاتية بمقاييسها الفرعية

البيانات / المتغيرات	الذكور		الإناث		قيمة "ت"	درجات الحرية "df"	قيمة "ت" الجدولية ل"df "	
	م	ع	م	ع			٠,٠١	٠,٠٥
الدافعية الذاتية للمعرفة	(ن=٦٤)		(ن= ٦٤)		,٠٦٧	١٢٦	٢,٦٢	١,٩٨
	٣٠,٣٩	٣,٨٨	٣٠,٣٤	٤,٠٦				
الدافعية الذاتية للإجادة	(ن=٦٤)		(ن= ٦٤)		١,٦٠٢	١٢٦		
	٢٩,٥٠	٤,٢٦	٢٨,٣٦	٣,٧٧				
الدافعية الذاتية لاستثارة الخبرة	(ن=٦٤)		(ن= ٦٤)		١,٩٦٨	١٢٦		
	٣٤,١٣	٤,٦٠	٣٥,٥٠	٣,١٧				
المجموع الكلي للدافعية الذاتية	(ن=٦٤)		(ن= ٦٤)		,١٠٥	١٢٦		
	٥٩,٠٠	١١,٢٣	٤٦,٨٩	٨,٨٨				

يتضح من جدول (٧) أن قيم "ت" جميعها غير دالة فيما عدا قيمة "ت" للدافعية الذاتية للإجادة دالة عند مستوى ٠,٠١، وهذا يعنى أنه لاتوجد فروق بين الدافعية الذاتية بمقاييسها الفرعية بين الذكور والإناث ، فيما عدا

الدافعية الذاتية للإجادة حيث توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى نمط الدافعية الذاتية للإجادة لصالح الإناث .

جدول (٨)

لبيان دلالة الفروق بين الذكور والإناث في درجات أنماط الدافعية العرضية

البيانات / المتغيرات	الذكور		الإناث		قيمة "ت"	درجات الحرية "df"	قيمة "ت" الجدولية ل "df"	
	م	ع	م	ع			٠,٠١	٠,٠٥
التنظيم الخارجي	(ن=٦٤)		(ن= ٦٤)		١,٢٦٦	١٢٦	٢,٦٢	١,٩٨
	٢٨,٠٩	٥,٢٦	٢٩,١٣	٣,٨٤				
التنظيم المستدخل	(ن=٦٤)		(ن= ٦٤)		,٢٨٣	١٢٦		
	٢٧,٥٩	٣,٥١	٢٧,٤٤	,٦٧٢				
التنظيم المطابق للعرف	(ن=٦٤)		(ن= ٦٤)		١,١٣٣	١٢٦		
	٣٣,٦٧	٤,٧٢	٣٤,٦١	٤,٦٤				

يتضح من جدول (٨) أن قيم "ت"غير دالة فيما عدا نمط التنظيم الخارجي دال عند مستوى ٠,٠١، وهذا يعنى أن الدافعية العرضية بأنماطها المتمثلة فى كل من (التنظيم الخارجي_ التنظيم المستدخل_ التنظيم المطابق للعرف) كمقاييس فرعية لا تظهر فروق دالة احصائياً بين الذكور والإناث في أنماط الدافعية العرضية فيما عدا نمط التنظيم الخارجي الذي أوضح وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

جدول (٩)

لبيان دلالة الفروق بين الذكور والإناث في درجات المقياس الفرعى وهو " ضعف الدافعية "

البيانات	الذكور (ن=٦٤)		الإناث (ن= ٦٤)		قيمة "ت"	درجة الحرية "df"	قيمة "ت" الجدولية ل "df"	
	م	ع	م	ع				
ضعف الدافعية	٢٨,٧٣	٦,٤٩	٢٨,١٤	٥,٧٤	,٥٤٨	١٢٦	٢,٦٢	١,٩٨
							٠,٠١	٠,٠٥

يتضح من جدول (٩) أن قيمة "ت" غيردالة ، وهذا يعنى عدم وجود فروق دالة في نمط ضعف الدافعية بين الذكور والإناث.

ويتضح مما سبق

لا توجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والإناث في نمط الدافعية:

- الذاتية كمجموع كلي .
- الذاتية للمعرفة.
- الذاتية للإجادة .
- لاستثارة الخبرة.
- العرضية التنظيم المطابق للعرف.
- العرضية التنظيم المستدخل.
- العرضية التنظيم الخارجي.
- ضعف الدافعية.

ويمكن مناقشة هذه النتيجة : فقد أظهر البحث الحالي عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث في أنماط الدافعية الأكاديمية ؛ وهذه النتيجة تتسق مع ماتوصلت اليه العديد من الدراسات التي أظهرت أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى كافة المقاييس الفرعية لمقياس الدافعية الأكاديمية وهذا ما أكدته دراسة كل من (Cockley, et al,

2001; Nunez L,et al. 2004; Arıoğul, 2009;Spittle et al. 2009,) ؛ ولكنها لم تتوافق مع الدراسات التى أظهرت وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث فى أنماط الدافعية الأكاديمية ، حيث أظهرت الطالبات ذوي دافعية ذاتية أكبر مقارنة بالطلاب الذكور (e.g.Vallerand,et al., 1992; Fazey& Fazey, 2001; Baker, 2003; Barkousis.et al.,2008;Corey.etal.,2010;Koseoglu,2013study1; Köseoğlu, 2013study2;) ؛ ويرجع ذلك لأن كل من طلاب وطالبات الكلية تهيئ لهم نفس الظروف البيئة والإجتماعية في اختيار كلياتهم، بالإضافة إلى أن الطلبة والطالبات يعيشوا في وسط ثقافي لاتضح فيه التباين بينهم ، كما أن احتياجاتهم تكاد تكون واحدة ؛ حيث أن الأسر المصرية بشكل عام تربي ابنائها (ذكور / إناث) في ضوء تطلعات شبه موحدة مما ينعكس على سمات وخصائص أبنائها على نحو متقارب من حيث الأهداف المرجوة ، مما لايظهر فروق دالة بينهم وفقاً للنوع في أنماط الدافعية.

ينص الفرض الثاني على: لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات الدافعية الأكاديمية وفقاً للتخصص لدى الطلاب المعلمين.

وللتحقق من هذا الفرض تم عمل تكافؤ بين المجموعتين وفقاً للعمر الزمني والمستوى الأقتصادي الإجتماعي ، ويوضح ذلك جدول (١٠) لبيان دلالة الفروق بين فئتين ذوي التخصص العلمي والتخصص الأدبي في درجات العمر الزمني والمستوى الأقتصادي الإجتماعي .

جدول (١٠)

لبيان دلالة الفروق بين فئتين العلمي والأدبي في درجات العمر الزمني والمستوى الاقتصادي الاجتماعي

البيانات / المتغيرات	العلمي		الأدبي		قيمة "ت"	درجات الحرية "df"	قيمة "ت" الجدولية ل"df "	
	م	ع	م	ع			٠,٠١	٠,٠٥
العمر الزمني	(ن=١٠٥)		(ن= ١٠٥)		,٣٠٥ ١	٢٠٨	٢.٦٢	١.٩٨
	١٨,٧ ٢	,٤٢	١٨,٨ ٠	,٤٤				
المستوى الإجتماعي الإقتصادي	(ن=١٠٥)		(ن= ١٠٥)		١, ٣٧٥	٢٠٨		
	١,٦٤	,٦٩	١,٥١	,٦٠				

يتضح من جدول (١٠) أن قيم "ت" غير دالة احصائيا ، وهذا يعنى أنه لا توجد فروق بين تخصص العلمي والتخصص الأدبي فى كل من العمر الزمني والمستوى الأقتصادي الإجتماعي ، وهذا يعني وجود تكافؤ بين المجموعتين .

ولحساب اختبار"ت" لبيان دلالة الفروق بين المجموعتين (الذكور– الإناث) وفقاً لأنماط الدافعية الأكاديمية ؛ ويوضح جدول (١١) ، و (١٢) ، و (١٣) دلالة الفروق بين فئتين الذكور والإناث في درجات الدافعية الذاتية بمقاييسها الفرعية ودرجات أنماط الدافعية العرضية ودرجة ضعف الدافعية .

جدول (١١)

لبيان دلالة الفروق بين فئتين علمي وأدبي في درجات الدافعية الذاتية بمقاييسها الفرعية

البيانات / المتغيرات	علمي		أدبي		قيمة "ت"	درجات الحرية "df"	قيمة "ت" الجدولية لـ"df"	
	م	ع	م	ع			٠,٠١	٠,٠٥
الدافعية الذاتية للمعرفة	(ن=١٠٥) ٢٩,٠٢	٤,١٦	(ن= ١٠٥) ٣٠,٨٦	٣,٤٦	٤٧٦ ٣, **	٢٠٨	٢,٦٠	١,٩٧
الدافعية الذاتية للإجادة	(ن=١٠٥) ٢٨,٥٥	٣,٤٤	(ن= ١٠٥) ٢٩,٥٠	٣,٩٩	١,٨ *٣٠ *	٢٠٨		
الدافعية الذاتية لاستثارة الخبرة	(ن=١٠٥) ٣٤,٤٣	٣,٦٣	(ن= ١٠٥) ٣٥,٤٥	٣,٣١	٢,١ *٢٣ *	٢٠٨		
المجموع الكلي للدافعية الذاتية	(ن=١٠٥) ٩٢,٠٠	٩,٥٢	(ن= ١٠٥) ٩٥,٨٠	٨,٧٨	٣,٠ *٠٦ *	٢٠٨		

يتضح من جدول (١١) أن قيم "ت" دالة عند مستوى ٠,٠١، وهذا يعنى أنه توجد فروق دالة احصائيا بين طلاب ذوي التخصص العلمي والتخصص الأدبي فى أنماط الدافعية الذاتية لصالح طلاب ذوي التخصص الأدبي .

جدول (١٢)

لبيان دلالة الفروق بين علمي وأدبي في درجات أنماط الدافعية العرضية

البيانات / المتغيرات	علمي		أدبي		قيمة "ت"	درجات الحرية "df"	قيمة "ت" الجدولية لـ "df"	
	م	ع	م	ع			٠,٠١	٠,٠٥
التنظيم الخارجي	(ن=١٠٥) ٢٦,٩٩	٤,٣٢	(ن= ١٠٥) ٢٩,٥٥	٤,٠٢	٤,٤٤ ٤**	٢٠٨	٢,٦٠	١,٩٧
التنظيم المستدخل	(ن=١٠٥) ٢٦,٦٢	٧٧ ٢,	(ن= ١٠٥) ٢٧,٧٢	,٥٨ ٢	٢,٩٨ ٣**	٢٠٨		
التنظيم المطابق للعرف	(ن=١٠٥) ٣٤,١٦	٣, ٦٢	(ن= ١٠٥) ٣٤,٧٩	٤,٣٤	١,١٣ ٨**	٢٠٨		

يتضح من جدول (١٢) أن قيم "ت" دالة عند مستوى ٠,٠١، وهذا يعنى أنه توجد فروق دالة احصائيا بين طلاب ذوي التخصص العلمي والتخصص الأدبي فى الدافعية العرضية بأنماطها المتمثلة فى كل من (التنظيم الخارجي_ التنظيم المستدخل_ التنظيم المطابق للعرف) كمقاييس فرعية لصالح طلاب ذوي التخصص الأدبي .

جدول (١٣)

لبيان دلالة الفروق بين علمي وأدبي في درجات المقياس الفرعى وهو " ضعف الدافعية "

البيانات	علمي		أدبي		قيمة "ت"	درجة الحرية "df"	قيمة "ت" الجدولية ل"df "	
	م	ع	م	ع			٠,٠١	٠,٠٥
ضعف الدافعية	٣٠,٣٠	٥,٤٩	٢٨,٩٥	٥,٥٢	١,٧٦٦	٢٠٨	٢,٦٠	١,٩٧

يتضح من جدول (١٣) أن قيمة "ت" غير دالة ، وهذا يعنى أنه لاتوجد فروق في ضعف الدافعية بين الطلاب ذوي التخصص العلمي وطلاب ذوي التخصص الأدبي.

<u>ويتضح مما سبق :</u>

توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات الطلاب المعلمين ذوي التخصص العلمي والتخصص الأدبي في نمط الدافعية:

- الذاتية كمجموع كلي لصالح ذوي التخصص الأدبي.
- الذاتية للمعرفة لصالح ذوي التخصص الأدبي.
- الذاتية للإجادة لصالح ذوي التخصص الأدبي.
- لاستثارة الخبرة لصالح ذوي التخصص الأدبي.
- العرضية التنظيم المطابق للعرف لصالح ذوي التخصص الأدبي.
- العرضية التنظيم المستدخل لصالح ذوي التخصص الأدبي.
- العرضية التنظيم الخارجي لصالح ذوي التخصص الأدبي.
- بينما لاتوجد فروق دالة احصائياً بين الطلاب ذوي التخصص العلمي والتخصص الأدبي في نمط ضعف الدافعية.

ويمكن مناقشة نتيجة هذا الفرض التى أوضحت وجود فروق في الدافعية الذاتية والدافعية العرضية بين متوسط درجات الطلاب المعلمين ذوي التخصص العلمي و ذوي التخصص الأدبي لصالح الطلاب ذوي التخصص الأدبي. وقد يرجع ذلك إلى أن طلاب الشعب العلمية لم يختاروا الكلية عن إرادة واقتناع لأن معظم طلاب علمي علوم يجتهدون للوصول لكليات القمة مثل (طب ، هندسة ،...) وعندما يلتحقون بكليات لاتتفق مع آمالهم وطموحاتهم فيشعرون بالإحباط ممايعكس أثره على دافعيتهم التى تضعف بسبب عدم تحقق طموحاتهم واحلامهم ؛ على عكس الطلاب ذوي التخصص الأدبي الذين يرون أن التحاقهم بكلية التربية يحقق طموحاتهم وآمالهم لاعتبارهم كلية التربية من كليات القمة التي يسعون للوصول إليها؛ فتوجيه الطلاب لتخصصات لا تتلائم مع مواهبهم ولاترضى طموحاتهم وميولهم ،هو إهدار لطاقاتهم وتقليص لامكاناتهم فى النجاح مما يجعلهم عرضة للاحباط والفشل ، لقد أكد حسين الشرعة (١٩٩٣)الذى أكد أن أداء الطلبة الذين تم قبولهم فى تخصصات تقع ضمن الرغبات الثلاثة الأولى عند تقديم طلب الالتحاق بالجامعات الأردنية ،أعلى من أداء الطلبة الذين تم قبولهم بتخصصات ليست ضمن هذه الرغبات .(حسين الشرعة ،١٩٩٣:٢٤٣) ، كما أن الطلاب ذوي التخصص العلمي يشعرون بعبء معرفي وذلك لطبيعة المادة الدراسية التي تحتاج إلى مستويات معرفية عليا يقابلها عدم ارتياح للتخصص، وهكذا يمكن أن نلاحظ أن اختيار التخصص عن رغبة وميل لا يضمن للطلاب أفضل مستوى تحصيلي فحسب ، بل يضمن لهم إمكانية الإستمرار فى هذا التخصص .

اما بالنسبة لنمط ضعف الدافعية فقد أوضحت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات الطلاب المعلمين ذوي التخصص العلمي والأدبي، تفسره الباحثة بأن طبيعة الثقافة واختلاف البيئة المصرية العربية عنها في الدول الغربية، يمكن أن يؤثر في استجابات الطالب المعلم في عينة الدراسة الحالية؛ حيث إن التعبير المباشر والواقع الذي يشير

إلى ضعف الدافعية– أمر مستهجن وغير مقبول اجتماعياً، ويشعر صاحبه بدرجة من التدني أمام الآخرين؛ مما يجعله متحفظاً في الإعلان بوضوح عن استجاباته الحقيقية؛ بالإضافة إلى أن الطالب المعلم الذي تغيب عنه الدافعية، ويدخل هذا ضمن خصائصه الشخصية وبنائه النفسي يستوي عنده أي تخصص وأي مادة دراسية من حيث عدم الإكتراث واللامبالاة أي كان تخصصه ، وبالتالي قد يظهر الأمر على ما هو عليه من عدم وجود فروق بين الطلاب ذوي التخصص العلمي والتخصص الأدبي.

مراجـــــع البحـث :

١- حسين الشرعة (١٩٩٣). مدى توافق الميول المهنية المقاسة لطلبة المرحلة الجامعية مع تخصصاتهم الأكاديمية، مجلة أبحاث اليرموك، (٣) ٩، ٢٧٣-٢٧٥

2- Arıoğul, S.,(2009).Academic motivations of pre-service English language teachers . Hacettepe Uuniversity J.Educ.(36)12-19.

3- Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Grouios, G., & Sideridis, G. (2008). The assessment of intrinsic and extrinsic motivation and amotivation: Validity and reliability of the Greek version of the Academic Motivation Scale. **Assessment in Education**: Principles, Policy & Practice, 15(1), 39–55.

4- Baker, S. R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. **Personality and Individual Differences**, 35, 569-591.

5- Carbonneau, N., Vallerand, R., & Lafreniere, M. (2012). Toward a Tripartite Model of Intrinsic Motivation. **Journal of Personality**, 80(5), 1147-1178.

6- Cacioppo J. T., Petty, R. E., Feinstein J. A., & Jarvis, W. B. G. (1996). Dispositional differences in

cognitive motivation: the life and time of individuals varying in need for cognition. **Psychological Bulletin**, 119, 197–253.

7- Corey,H.,Brouse,CharlesE,Basch,Michael,Kelly,R,Mcknight, Ting,L.(2010) College students academic motivation:differences by gender class,& source of payment.College Quarterly 13(1),1-9.

8- Cokley, K. O., Bernard, N., Cunningham, D., & Motoike, J. (2001). **A psychometric investigation of the academic motivation scale using a United States sample**. Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 34, 109-120.

9- Deci, E. L. (1975). **Intrinsic motivation**. New York: Plenum.

10- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. **Educational Psychologist**, 26, 325-346.

11- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, 25, 54–57.

12- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000b). **Selfdetermination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being**. American Psychologist, 55(1), 68–78.

13- Deci, E., Ryan, R., Patrick, H., Geoffrey ,C., & Williams (2008). Facilitating health behaviour change and its maintenance: Interventions based on Self-Determination Theory ,**the European Health Psychologist, University of Rochester**, USA , (10).

14- Deci, E. & Ryan, R., (2009). **Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being**. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), Handbook of motivation at school (pp.171-195). N.Y: Routledge.

15- Fazey, D. M., & Fazey, J. A. (2001). The potential for autonomy in learning: Perceptions of competence, motivation, and locus of control in first-year undergraduate students. Studies in Higher education .**Personality and Social Psychology Bulletin**, 26, 345-361.

16- Guimarães, S. E. R., & Bzuneck, J. A. (2008). Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Ciências & Cognição, Ilha do Fundão**, 13 (1), 101-113.

17- Koseoglu.Y.(2013).Acdemic motivation of the first –year university students and the self-determination theory.African. **Journal of Business Education** . 4, 087- 092.

18- Koseoglu.Y.(2013).An application of the self-determination theory –academic motivations of the first-year university students for two successive years. **Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies** (JETERAPS) . 4(3), 447-454.

19- Nunez J,Martin-Aibo J,Navarro J.,(2004).Validity of the Spanish version of the academic motivation scale. Psicothema 17,344-349.

20- Nora, A., Barlow, E., & Crisp, G. (2005). Student persistence and degree attainment beyond thefirst year in college. In A. Seidman (Ed.), College retention: Formula for student success (pp. 129-153).

21- 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.

22- Santrock,J.(2008). **Educational Psychology**.(4TH ed).Mc Graw-Hill of the Americas .New Yourk.

23- Stipek,D.,(1998).**Motivtion to Learn from Theory to Practice** (3rd ed .) . Needham Heights, MA: Allyn & Bacon A Viacom Company.

24- Spittl,M.,Jackson K.,Casey M.,(2009).Applying self-determination theory to understand the

motivation for becoming a physical education teacher.Teaching Teach.Educ.25(1),190-197.

25- Taylor,G, Jungert, T, Mageau, G. , Schattke, K., Dedic, H ., Rosenfield, S., Koestner,R.,(2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation. **Contemporary Educational Psychology** 39 (2014) 342–358.

26- Vansteenkiste, M., Niemiec, C.P., & Soenens, B. (2010). The **development of the five mini theories of self-determination theory: An historical overview**, emergingtrends, and future directions. In T. Urdan & S. Karabenick (Eds.), (Vol. 16, pp. 105–165,). Advances in motivation and achievement. Bradford, UK: Emerald Group Publishing Limited.

27- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., & Briere, N. M. & Vallieres , E .F. (1992). the Academic Motivation Scale : A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivational in educational: **Educational & Psychological Measurement** ,52 ,1003-1017 .

28- Taylor,G, Jungert, T, Mageau, G. , Schattke, K., Dedic, H ., Rosenfield, S., Koestner,R.,(2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role

of intrinsic motivation. **Contemporary Educational Psychology** 39 (2014) 342–358.

29- Young.A.,(2008):**Cultural Predictors of Academic Motivation & achievement :Aself-Determinstic Approach**,Texas A&M University-Commerce.

30- Zhou, M .,& Xu ,Y.,(2012). A Self-Determination Approach to Understanding Chinese University Students' Choice of Academic Majors . **Individual Differences Research**. 10 (1) , 49-55.