علاقة الدافعية للتعلم بمصدر الضبط لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة نجران

محمد بن عبدالله آل مرعي* أسامة حسن جابر**

ملخص

الدراسة الحالية استهدفت معرفة مستوى الدافعية للتعلم و مصدر الضبط والعلاقة بينهما لدى عينة من طلاب جامعة نجران . وقد استخدم الباحثان مقياسين من إعدادهما أحدهما يقيس الدافعية للتعلم والآخر يقيس مصدر الضبط لدى عينة الدراسة. ولتحليل بيانات الدراسة إحصائياً استخدم الباحثان المتوسط الحسابي، معامل ارتباط بيرسون و اختبار ت للتعرف على دلالة الفروق. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة يقع في المستوى المتوسط في حين يأتي مصدر الضبط لدى عينة الدراسة متوسطاً بين الوجهتين الداخلية والخارجية للضبط ، كما أظهرت النتائج وجود علاقة دالة عند مستوى (0,01) بين مصدر الضبط والدافعية للتعلم ، وأظهرت وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0,01) بين الطلاب والطالبات في مستوى مصدر الضبط الداخلي في اتجاه الطلاب، و في مستوى الدافعية للتعلم في اتجاه الطالبات. إضافة لذلك فقد أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0,01) بين طلاب التخصصات الأدبية وطلاب التخصصات العلمية في مصدر الضبط الداخلي وفي مستوى الدافعية للتعلم في اتجاه طلاب التخصصات العلمية.

الكلمات المفتاحية: الدافعية للتعلم، مصدر الضبط

المقدمة والإطار النظري :

عندما يكون الوضع في قاعة الدرس مثالياً، فإن الطلاب يقبلون على الأنشطة المتنوعة برغبة وحب، ويبادرون إلى طرح أسئلة ذكية تسهم في تنمية معارفهم ومهاراتهم وتزيد من مستوى حصيلتهم وإدراكهم، كما يقومون بأداء و متابعة جميع المهام المطلوبة منهم سواء كان ذلك داخل المدرسة أو خارجها بدون شكوى أو تبرم، وهم بذلك كله يظهرون رغبة شديدة في التعلم. إلا أن الواقع غير المثال، فالعاملون في الميدان التربوي يواجهون في غالب الأمر حالات كثيرة لا تبدي رغبة في التعلم والمشاركة الإيجابية في الأنشطة والمهام المتنوعة التي يكلفون بها، وينزعون إلى السلبية والانعزال.

إن تدني دافعية التعلم لدى الطلاب تقلق المعلمين والآباء لأنها قد تؤدي بهم في نهاية المطاف إلى مغادرة مقاعد الدراسة. إن بعض المتعلمين قد يتميزون بتحصيل دراسي عال رغم أن قدراتهم الفعلية منخفضة، وفي مقابل ذلك نجد بعض المتعلمين من ذوي الذكاء المرتفع يكون تحصيلهم الدراسي منخفضاً. مما يدل على أن التحصيل والأداء الدراسي يرجع إلى عوامل عديدة منها ارتفاع الدافعية أو انخفاضها لدى المتعلم، وقد وجد

* أستاذ مساعد بقسم التربية وعلم النفس ــ جامعة نجران ــ المملكة العربية السعودية.

** أستاذ مشارك بقسم التربية وعلم النفس ــ جامعة نجران ــ المملكة العربية السعودية.

ارتباط وعلاقة قوية بين الدافعية للتعلم و الإنجاز والأداء الدراسي، (صالح ،1988)

والدافع، هو كل ما يدفع إلى السلوك ذهنياً كان هذا السلوك أم حركياً فلا سلوك بدون دافع، ولهذا فهو من أكثر الموضوعات أهمية في البيت و المدرسة والمستشفى والمحكمة والمصنع وغير ذلك لأن السلوك عندما يحدث يثير الناس ليبحثوا عن دوافعه التي هي "حالة داخلية جسمية أو نفسية تثير السلوك في ظروف معينة وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة" وبهذا يتبين أن الدافع مصطلح افتراضي كمصطلح الذكاء وكمصطلح الذرة أو الجاذبية في العلوم الطبيعية لا تلاحظ مباشرة وبشكل محسوس بل يتم ملاحظة الصفات المشتركة لكل مكون من هذه التكوينات(راجح،2009)

ولذا فالدافعية قوة داخلية ذاتية تزيد من الطاقة المبذولة (تنشيط) فتحرك السلوك و تدفعه وتوجهه وتساعد على استمراريته بدون انقطاع ليعمل على تحقيق هدف يشعر الفرد بحاجته إليه. و بناءً على ذلك فحين ندفع أنفسنا أو غيرنا لسلوك ما فإنما نبني الحافز وننميه ونوفر الشروط التي تسمح للفرد ببدء ممارسة سلوك ما أو التوقف عنه (أبو عواد، 2009).

ومن هنا جاء اهتمام العاملين في المجال التربوي بالدافعية للتعلم لكونها تهتم بإشكالية تهيئة الظروف الداخلية والخارجية التي تدفع المتعلم للانتباه إلى الموقف التعليمي والمشاركة في أنشطة التعلم الموجهة و تمكنه من تقديم أداء أكاديمي يتوافق مع أفضل القدرات لديه وذلك بالاهتمام بالعوامل التي تثير الرغبة لديهم للمشاركة في السلوك (أنشطة التعلم) (عدس والقطامي، 2002) و لأنها تؤثر تاثيراً مهما في الاحتفاظ بالأداء باعتبار أنها المحرك والموجه والتي بدونها لا يتم التعلم حيث تتمثل أهم وظائف الدافعية من الوجهة التربوية في أنها تولد لدى الطلاب اهتمامات معينة، فتجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية متعددة ، كما تمكنهم من إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال، إضافة إلى اهتمامها بميول الطالب فتوجه انتباهه إلى بعض النشاطات المرتبطة بحاجاته فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه على العمل بشكل نشط وفعال.(نشواتي، 1997)

ولذلك اشتغل الباحثون في مجالات التربية وعلم النفس بهذا الموضوع و مازالوا فكان هم الكثير منهم البحث عن طريقة لإثارة الدافعية عند الطلاب وغيرهم من الناشئة ممن يشكلون عصب الحياة المستقبلية، ولذلك سعى كثير من الباحثين إلى التعرف على كُنه العلاقة بين الدافعية للتعلم وبين الكثير من المتغيرات ومن أهمها التحصيل الدراسي، حيث يرى بعض الباحثين أن الأداء والتحصيل الدراسي مؤشر يستدل منه على مدى الدافعية لدى الطلاب، فمن كان لديه دافعية قوية لا بد أن يكون تحصيله عالياً (غنيمات وعليمات، 2011).

ونتيجة لذلك الاهتمام فقد ظهر عدد من الرؤى والنظريات المفسرة للدافعية لعل من أبرزها خمس

نظريات هي التحليلية، السلوكية، الإنسانية، المعرفية والنظرية الاجتماعية للتعلم.

1- الاتجاه التحليلي:

ويرى فرويد أن السلوك الإنساني مدفوع دائما بهدف البقاء وان الدوافع الإنسانية الأساسية هما دافع الحياة ودافع الموت ويقصد به دافع التدمير.

من وجهة نظر التحليل النفسي يمكن القول أنه في الحالة المرضية سوف يظهر الفرد ميكانيزمات دفاعية لاشعورية، قد يكون فيها ميكانيزم التسامي لخفض القلق والتكيف مع الحياة وبذلك يكون مؤشراً مع التكيف الاجتماعي لكنها بالضرورة تعبر عن عدم التكيف الشخصي .في المقابل تعبر ميكانيزمات للأنا السوية عن دوافع سوية في شكل دوافع للعمل الاجتماعي الهادف بصورة شعورية، وفي هذه الحالة تكون الدوافع منطلقة من إدراك معنى الحياة كدوافع الخير والعمل ودوا فع الزواج جميعها تلك الدوافع تعمل بشكل سوي شعوري، عندئذ تعمل في حالة انسجام بين دوافع الأنا ودوافع الأنا الأعلى ، وفي مجال التعلم نجد أن الفرد مدفوع في سلوكه وفي تحقيق اللذة والسعادة، لذلك فان مواقف التعلم تثير دافعية المتعلم إذا ما حققت لديهم السرور، مما يدفعه للاستمرار في تلك المواقف و السعي وراء النجاح و الإنجاز. (فروجه،2011)

2- الاتجاه السلوكي:

النظريات السلوكية الكلاسيكية لا يوجد في بنيتها شيء اسمه الدافعية لأنها تركز بشكل واضح على السلوك الظاهري فقط، والدافع حالة أو قوة داخلية تنبعث من داخل الفرد. يتبين ذلك في نظرية بافلوف التي تؤكد على أن وجود المثير يؤدي إلى ظهور استجابة، ونظرية سكنر التي تؤكد على التعزيز أو التدعيم، بمعنى أن دافعية التعلم حالة تسيطر على أداء الفرد وتظهر على شكل استجابات مستمرة ومحاولات موصولة بهدف الحصول على التعزيز المطلوب وبذلك يكون السلوك محكوما بهدف الحصول على التعزيز (نوفل، 2011؛ Svinicki,1999).

إلا أن الاتجاهات الحديثة من النظرية السلوكية تضمنت مفاهيم مثل الباعث وقيمته لوضع الفرد في المستقبل، أو النتائج المتوقعة منه كعامل مؤثر في حدوث الاستجابة (Svinicki,1999). كما أسهمت بطريقة غير مقصودة في ظهور مفاهيم تؤثر في الدافعية كمفهوم التعزيز والعقاب كمحركات للسلوك حيث تركز السلوكية على التعزيز الخارجي لإثارة الطلاب للمشاركة في المهام المقررة مما يزيد من احتمالية تكرار ذلك السلوك وغالباً ما يستخدمه المدرسون بدون قصد (Asianeuniversity,2012 ; Svinicki,1999) ولذا يرى شيري (Cherry, 2012) أن النظرية السلوكية لم توفق في تفسير الدافعية للتعلم بالشكل الكافي وأن آراءها في مبدأ التحفيز قد تنجح في تفسير الدوافع الخاصة بالاحتياجات البيولوجية فقط، ولا يمكن تعميمها على تفسير الدوافع المعرفية. ذلك أن دمج الجوانب المعرفية والوجدانية في بنية النظرية قاصر وهذا من

أبرز وجوه النقد الذي تعرضت له (Svinicki,1999).

وانطلاقاً من ذلك يؤكد الباحثان على أن اهتمام النظرية السلوكية يقتصر على الدافعية الخارجية والتي لا يقوم فيها الفرد بأي سلوك إلا بحجة الحصول على ثواب أو الهروب من عقاب مغفلة بذلك أثر الدافعية الداخلية بحجة الاهتمام بالسلوك الظاهر، حيث يمكن القول أن التفسيرات السلوكية للدافعية مبنية أساسا على النتائج التي أسفرت عنها بعض التجارب التي تناولت التعلم الحيواني بحيث إنه لا يمكن اشتقاق بعض المبادئ التي تناسب التعلم الإنساني.

3- النظرية المعرفية:

أما النظرية المعرفية فتفسر الدافعية للتعلم على أنها حالة استثارة داخلية تحرك الشخص المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في موقف تعليمي يشارك فيه من أجل إشباع دوافعه للمعرفة ومواصلة تحقيق ذاته ، وذلك لأنها تفترض أن الإنسان كائن عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واقعية على النحو الذي يرغب فيه، ولذلك فتفسيرها للدافعية يكون بدلالة مفاهيم تؤكد على حرية الفرد وقدرته على الاختيار، ومن أبرز تلك المفاهيم القصد والنية والتوقع والتي تدل جميعها على الدافعية الذاتية وعلى الأثر الذي تؤثره في تنشيط السلوك الإنساني وتوجيهه **(فهمي، صالح ،1989)**.

وبناءً على ذلك يتبين أن الدافعية للتعلم تأتي بشكل أساسي في سياق حاجة المتعلم لفهم عالمه الذي يعيش فيه فهماً متسقاً ودقيقاً و مفيداً، ولهذا يفترض الاتجاه المعرفي أن الدافعية تتكون لدى المتعلم عند تلقيه تغذية راجعة بشأن استجاباته نحو قضية ما في عالمه تظهر عدم التوافق أو التطابق بين بنيته المعرفية (تصوره) لها وحقيقتها، ذلك لأن الفرد وفقاً للاتجاه المعرفي يصنع خياراته بنفسه بناءً على فهمه وتصوره لكيفية عمل وحركة العالم أو المحيط أو السياق الذي يعيش فيه، فإذا تبين له خطأ خياراته أصبح مدفوعاً للبحث عن معلومات أكثر توصله إلى الحقيقة فيغير من استجاباته أو يغير من فهمه.

ومن هنا يأتي تأكيدها على أن الخصائص الشخصية المستقرة أو الثابتة تحفز بعض الأفراد للحرص على النجاح، ومن ثم فالمتعلم الذي لديه حاجة عالية للإنجاز يكون مدفوعاً للمشاركة في النشاط خصوصاً إذا كان لديهم إيمان بأنهم سينجحون فيه، ويمكن التفريق هنا بين المتعلم المعتدل في المغامرة والمتعلم الذي يخشى الفشل. فالمتعلم المعتدل في مغامراته يميل إلى الانجذاب نحو المهام التي تمنحه فرصة نجاح لا تقل عن 50% ، أما المتعلم الذي يخشى الفشل ويرغب في تجنبه نهائياً فإنه يبحث دائماً عن المهام السهلة جداً لينجح فيها أو الصعبة جداً حتى لا يعزى سبب الفشل إليه، بل لصعوبة المهمة (Krause,et al 2003) ومن هنا ظهرت نظرية العزو لوينر (إحدى النظريات المعرفية) التي اهتمت بتفسير الفرد للنجاح أو الفشل المؤثر على دافعيته وسلوكه وترى أن هناك ثلاث عناصر أو أبعاد ترتبط بتفسير الطلاب للمخرج وهي: مصدر الضبط، القابلية للتحكم، الاستقرار أو الثبات.

وبناءً على ذلك كله يخلص الباحثان إلى أن النظرية المعرفية تفسر الدافعية للتعلم بأنها داخلية المصدر أي أن الإنسان مدفوع بقوى داخلية تحثه على الجد والكفاح والسعي وراء الهدف والقدرة على الاختيار الأنسب لأن تصور الطالب وفكره وإدراكاته (وكلها داخلية) هي المثير لدافعيته، وهذا يجعل الإنسان قادراً على أن يغير مصيره بيده لأنه يملك حرية الإرادة وليس منتظراً لتعزيز أو هارباً من عقاب كما يرى أصحاب المنحى السلوكي .

4- النظرية الإنسانية:

النظرية الإنسانية للدافعية مثيرة لأنها لا ترتبط فقط بالتعليم والإنجاز فيه ولكن تتضمن أيضاً جانب الرعاية الاجتماعية والرفاهية للطلاب من خلال اهتمامها بحاجاتهم الأساسية. كما أنها تؤكد على قدرة المتعلمين على النمو الذاتي، وعلى منحهم حرية اختيار مصائرهم ومستقبلهم. ويوجد في هذا الاتجاه نظريتان لتفسير الدافعية هما: نظرية هرم الحاجات لماسلو، ونظرية روجر للدافعية (Asianeuniversity, 2012).

ونظرية هرم الحاجات لإبراهام ماسلو الذي يعد أبرز علماء هذا الاتجاه حيث جاءت نظريته الإنسانية رداً على النظرية التحليلية، التي ترى أن أصول السلوك بيولوجية تمثل بالغرائز (غريزة الحياة و الموت)، و اعتراضاً على السلوكية التي ترى أن السلوك مدفوع بعوامل كالتعزيز و الحرمان و المكافئات، في حين يرى ماسلو أن الدوافع و الحاجات لدى الإنسان تنمو على نحو هرمي. إذ يرى أن الأفراد يسعون جدياً لتحقيق أهدافهم و إشباع حاجاتهم وفقاً لسلم هرمي تترتب فيه هذه الحاجات حسب أولوياتها، وقد صنفت الحاجات في مجموعتين هما: الحاجات الأساسية و تتمثل بالحاجات الفسيولوجية الضرورية لبقاء و استمرار الكائن الحي، والحاجات النفسية و الاجتماعية وهي ما تسمى بالحاجات الإنمائية مثل حاجات الأمن و السلامة، و الانتماء أو المعرفة، و التقدير و الحاجات الجمالية، و تحقيق الذات.

ويشير ماسلو إلى انه بالرغم أن حاجات النقص تقدم أهدافاً أساسيه مثل الحفاظ على الذات إلا أن دوافع النمو تميل إلى إظهار مستوى أكثر سواءً وأكثر رضاء للأداء، إن إشباع دوافع النقص يجنبنا حدوث المرض، ولكن إشباع دوافع النمو يؤدي إلى الصحة الإيجابية وهذا يشبه الفرق بين اتقاء الخطر و صد العدوان(أو الهجوم وتحقيق نصر إيجابي).

أما نظرية روجر للدافعية فترى أن السلوك يتأثر بإدراك الفرد لكل من العوامل البيئية والشخصية، ولذا فعلى الناس أن يستمعوا لصوتهم الداخلي أو قدراتهم الذاتية ليحكموا على ما هو مناسب لهم بدلاً من الاعتماد على الملاحظات التي تأتيهم من مصادر خارجية (Asianeuniversity, 2012).

وبناءً على ذلك فقد خلص الباحثان إلى أن النظرية الإنسانية تؤكد على أن الإنسان مدفوع برغبته في تحقيق الذات و توظيف إمكانياته بالإضافة إلى تأكيد النظرية على مبدأ الإرادة الإنسانية، وأن الإنسان لديه القدرة على الاختيار، حيث أكدت تلك النظرية على أهم ما يميز الإنسان إلا وهو الوعي الذي يفسر

سلوك المبدعين والمبتكرين والمتفوقين وليست الغرائز كما نادت نظرية التحليل النفسي، أو أنهم مدفوعون بالرغبة في الهروب من عقاب أو الحصول على ثواب كما أشارت النظرية السلوكية، وإنما هم في الحقيقة أناس دفعتهم الرغبة في تحقيق الذات والتميز وقدرتهم على توظيف طاقاتهم وإمكانياتهم كما رأت النظرية الإنسانية ولهذا فمصدر الدافعية فيها داخلي ينبعث من الإنسان نفسه.

5- نظرية التعلم الاجتماعي:

تحاول نظريات التعلم الاجتماعي الجمع بين النظريات السلوكية (المثير والاستجابة) من ناحية، والنظريات المعرفية من ناحية أخرى، ويعد باندورا و روتر من أبرز علماء هذه النظرية، وتعد نظرية " روتر في التعلم الاجتماعي من أهم المحاولات التي أخذت على عاتقها استكمال أبعاد نظريات التعلم التقليدية التي أغفلت أثر متغيرات مهمة وجوهرية في حياة الإنسان كالتوقع ، والإدراك الذاتي ، والواقعية ، والسياق أو الوسط الاجتماعي الذي يحيا فيه الفرد ، في نفس الوقت حاولت تجنب استخدام المصطلحات الغامضة أو الفضفاضة ، التي تتسم بها النظريات التحليلية بصفة عامة ، وبمسعاها هذا فإنها قد جمعت في داخلها الخطوط المتنوعة للنظرية السلوكية والنظرية المعرفية ، ونظرية الدافعية ونظرية المواقف في إطار متكامل مطرد وثاب .كما يتحدد سلوك الفرد في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي بأهدافه ، فالسلوك يتصف دائماً بالاتجاهية ويستجيب الفرد للسلوك الذي يؤدي إلى إشباع في موقف معين ويربط كل فرد تدريجياً بعض موضوعات الأهداف والظروف الداخلية المعينة بإشباعات غير متعلمة أو موروثة ، فالإرضاع مثلاً يشبع الطفل في أول الأمر ، ثم يصبح وجود الأم نفسها سبباً في سروره ، وبعد ذلك يحاول الفرد أن يقوم بالأمور التي تحبها الأم ، وينتهي الأمر أخيراً في غياب الأم بأن يجد الفرد إشباعاً في تحقيق الأعمال المحببة إليه المرتبطة بالماضي (داود ،2005).

ينظر للدافعية وفق هذه الرؤية كسلوك موجه بالأهداف وثيق الصلة بالمشاعر الفعالة للشخصية فأولئك الذين غالباً ما خبروا النجاح وجربوه في أعمالهم تكون احتمالية تقويمهم لكفاياتهم أكثر إيجابية من أولئك الذين اعتادوا الفشل. وبالرغم من ذلك فيوجد من الأفراد من يعزو نجاحه إلى قوة خارجية أي خارج قدراتهم مثل الحظ الطيب أو الصدفة، ويعزون فشلهم لسوء الحظ مثلاً بدلاً من عزوه لعدم كفاية الشخصية.

وفي عملية التقويم الذاتي وخصوصاً لدى الأطفال، يتم التركيز على متابعة الأقران والمقارنة بين إنجازاتهم وخصوصاً في المدارس. كما أن القدرة على الإقناع سواء من المدرس أو ولي الأمر يمكن أن تؤثر على تقويم المتعلمين لأنفسهم إيجابياً، وباختصار يمكن القول إن الدافعية تسهم في السلوك من خلال تأثير الأحكام التي يصدرها الفرد عن كفايته الشخصية (Krause et al., 2003). والمتعلم وفقاً لهذه النظرية يركز على التعلم من

خلال متابعته للآخرين، ومن خلال التنظيم الذاتي الذي يقوده لتكوين معايير شخصية ومن ثم الشعور بالكفاية الشخصية، ولذلك يمكن القول إن مصدر الدافعية وفقاً لهذه النظرية داخلي غالباً (Asianeuniversity, 2012).

إذاً يتبين من النظريات السابقة أن مصدر الدافعية يأتي غالباً من داخل المتعلم نفسه الذي يشعر بامتلاكه لحرية الإرادة والفكر والفعل والاختيار ومن ثم فهو المسؤول عن نجاحه أو فشله، ولا يشذ عن ذلك إلا النظرية السلوكية التي ترى أن مصدر الدافعية خارجي. ونتيجة لذلك ظهر مفهوم مركز التحكم في نظرية التعلم الاجتماعي، وأول من صاغة جوليان روتر في الخمسينيات في محاولة منها للجمع بين النظرية السلوكية التي تهتم بالتعزيز الخارجي كاتجاه ضبط، والنظرية المعرفية التي تهتم بتنمية الضبط الداخلي لدى المتعلم، وكانت روتر قد استخدمت مصطلحي الضبط الداخلي للتعزيز في مقابل الضبط الخارجي للتعزيز، واستمر الأمر كذلك حتى بداية السبعينيات حيث استخدم طلاب روتر مصطلحاً واحداً فقط بديلاً للمصطلحين آنفي الذكر وهو Locus of Control وقد ترجم عدة ترجمات منها مصدر الضبط و ومصدر التحكم، و وجهة الضبط، و اتجاه الضبط وغير ذلك (ياركندي، 2011)، ويؤثر على تكوين مصدر الضبط لدى الفرد عوامل منها أسلوب الضبط الاجتماعي، وتوقعات الشخص ، والأسرة والقدرات العقلية للفرد والثقافة السائدة في المجتمع والقيود المفروضة على الشخص ودرجة إشباعها بالإضافة إلى التوجه الديني للفرد (الشافعي،1998).

فما هو مصدر الضبط إذاً؟.

يعد مصدر الضبط من المفاهيم النفسية التي حظيت باهتمام الباحثين والدراسين في مجال علم النفس والشخصية ولاسيما في الآونة الأخيرة ،إذ تبين ما لهذه السمة من قدرة على التنبؤ بدوافع الفرد وأدائه وسلوكه في مواقف الحياة المتباينة التجريبية منها والاجتماعية كما أنها احد الجوانب المهمة في تنظيم التوقعات الإنسانية وتحديد مصادرها فضلاً عن كونها أحد المكونات البارزة في تحديد العلاقة الارتباطية بين سلوك الفرد وما يحدث بعده من نتائج تساعده على أن ينظر إلى إنجازاته وأعماله وإلى نجاحه أو فشله في ضوء قدراته وما يستطيع القيام به من مجهودات مبذولة ومثابرة في تحقيق أهدافه وما يرجوه من نتائج لسلوكه وما يتخذه من قرارات حيال هذا السلوك (النيال ،1994).

ويشير المفهوم وفقاً لروتر Rotter إلى كيفية إدراك الفرد لموجهات الأحداث (التعزيزات) في حياته ، أو إدراكه لعوامل الضبط والسيطرة في بيئته بمعنى إدراكه لقدرته الخاصة على التأثير أو التغيير في مجريات حياته، فعندما يعزو الفرد إنجازاته وأعماله وما يحدث له من أمور سواء كانت سلبية أو إيجابية إلى الحظ أو الصدفة أو القدر أو سلطة الآخرين، أو صعوبة الاختبار أو أي ظروف بيئية أخرى ، فإن هذا الفرد يندرج تحت فئة ذوي الضبط الخارجي، أما الفرد الذي يعزو إنجازاته وأعماله وما يحدث له من

أمور سواء كانت سلبية أو إيجابية إلى قدرته الشخصية وجهده وتنظيمه لوقته فإنه يندرج تحت فئة ذوي الضبط الداخلي (قمبيل وآخرون،2012؛ النبال، 1994؛ Reed, 2007).

إذاً فالدافعية الداخلية Intrinsic Motivation هي التي يكون مصدرها المتعلم نفسه، حيث يقدم على التعلم مدفوعاً برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعياً وراء الشعور بمتعة التعلم، وكسباً للمعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها لما لها من أهمية بالنسبة إليه، لذا فهي شرط ضروري للتعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة .أما الدافعية الخارجية Extrinsic Motivation فهي التي يكون مصدرها خارجياً كالتقدير المادي والمعنوي أو كالمعلم أو إدارة المدرسة أو أولياء الأمور أو الأقران بما يبدونه من إعجاب أو حسد (أبو عواد، 2009 ؛ Yahaya, 2004).

وقد أوضح ماركس (Marks, 1998) أن التربويين أدركوا ما يتميز به الذين يتصفون بالضبط الداخلي وهو **أنهم أكثر قابلية لتغيير سلوكهم بعد أي تدعيم أو تعزيز**، سواء كان التدعيم إيجابياً أو سلبياً، مقارنة بذوي الضبط الخارجي. و لكي يحدث تغيير في السلوك فلابد أن يكون التدعيم ذا قيمة للفرد بمعنى أن له معنى عنده وأثراً عليه ، لأنه يعتقد أن لديه ضبطاً وتحكماً على هذه التدعيمات بحكم اعتقاده الراسخ بكونه قادراً على ضبط مصيره. كما أدركوا ما يتميز به أصحاب الضبط الداخلي أيضاً من نشاط فعال و بارز في المجالات الأساسية فهم في شغف للحصول على معلومات متباينة عن البيئة التي ينتمون إليها، وهم أقل سرعة في اتخاذ القرارات ولاسيما في الأعمال المتميزة والتي تتطلب مهارات خاصة (عبدالفتاح، 2002؛ النيال، 1994). ولعل ما يفسر ذلك أن مفهوم مصدر الضبط (مركز التحكم) يرتبط بمدى إدراك الفرد لمسؤوليته تجاه الأحداث التي يمر بها فالفرد الذي يتميز بالضبط الداخلي يدرك أن أحداث الحياة ونتائجها أو عواقبها تتوقف أو تعتمد مباشرة على سلوكياته (محمد و أبو القاسم، 2004 ;Reed, 2007).

أما الأفراد ذوو الضبط الخارجي فيرى التربويون أنه من غير المحتمل أن يغيروا سلوكهم لأنهم لا يعتقدون أن تغيير هذا السلوك له تأثير على التدعيمات، لأن ما يحدث لهم يعود أساساً للحظ والصدفة أو القدر أو لآخرين من ذوي القوة والنفوذ، ولذا تطغى عليهم السلبية وقلة المشاركة و الشعور بالضعف والعجز وانخفاض الإحساس بالمسئولية، و نتيجة لذلك يكونوا أكثر عرضة للإصابة بالأمراض النفسية و سوء التكيف والاعتماد على الآخرين و الميل إلى الاندفاع والتسرع و التقدير المنخفض للذات و عدم الثبات الانفعالي (عبدالفتاح، 2002؛ جابر، 2009). ويوضح روتر ذلك فيقول إن الشخص عندما يشعر بأن ما يحدث له هو نتيجة لقوىً خارج ضبطه وتحكمه، يتجه لأن يكون سلبياً وغير طموح و غير متنافس ولو بطريقة نسبية لأنه يدرك أن أحداث الحياة لا تتوقف على سلوكهم ولا تعتمد عليه بل

على عوامل خارجة عن ذواتهم. وقد ظهر كل هذا في الدراسات الأولى عن المفهوم التي تناولت التوقع، ويرى روتر في ذلك أن بعض النفسيين ينظرون إلى اختيار العبارات التي توضح الضبط الخارجي بطريقة حرفية literally ، ويفترضون أن السلبية هي العائد الوحيد المنطقي للتوجهات الخارجية للضبط. ويعلق روتر على ذلك بالقول، إن مثل هذه الاتجاهات السلبية – الخارجية ربما تكون هي المعيار أو القاعدة في الثقافات الأكثر قدرية fatalistic مثل الثقافات الهندوسية والدينية و يؤكد بأن هذه الملحوظة قد تم تجسيدها في دراسات عديدة (محمد و أبو القاسم، 2004).

وبناء على ماسبق يشير كل من وولك و بلوم (Wolk,S & Bloom,D,2007) إلى أن أصحاب الضبط الداخلي أقوى تأثيراً في الأحداث المحيطة وذلك لانهم يتمتعون بدافع قوي وأداء مثابر نحو تحقيق أهدافهم لكونهم يعدون أنفسهم مسؤولين تماماً عن عملية تعلمهم ، ولهذا فإن من يشارك في مهمة بسبب الدافعية الداخلية يبدو عليه الاستغراق في النشاط والاستمتاع به لأنه مدفوع بالنشاط نفسه لا بالهدف منه أو الغاية من ورائه، ،وهذا يعني أن الدافعية الداخلية هي الهدف والغاية (Asianeuniversity,2012)، ومن هنا جاء تأكيد التربية الحديثة على أهمية نقل دافعية التعلم لدى المتعلمين من المستوى الخارجي إلى المستوى الداخلي، مع مراعاة تعليمه كيفية التعلم من نعومة أظفاره في دور الحضانة ورياض الأطفال حتى يكون بمقدوره الاستمرار في التعلم الذاتي في المجالات التي تطورت لديه الاهتمامات والميول نحوها، مما يدفعه إلى مواصلة التعلم فيها مدى الحياة، وحتى يتحقق ذلك فلابد أن يمتلك المعلم الدافعية الداخلية نحو مهنته حتى يستطيع بثها في نفوس طلابه (أبو عواد، 2009).

ومن هنا يخلص الباحثان إلى ان القدرات العقلية ليست السبب الوحيد في تفوق الطالب الدراسي بل توجد عوامل أخرى وسيطة تدفع الطالب إلى التفوق والرغبة في التعلم و من أهمها الدافعية للتعلم ومصدر الضبط اللتان اهتم بدراستهما الباحثون في المجال التربوي في أماكن وبيئات مختلفة في محاولة منهم إلى التعرف على العلاقة بين مركز الضبط والدافعية للتعلم أو ما يشير إليها كالتحصيل الدراسي أو الأداء الأكاديمي و من تلك الدراسات:

بينما نجد دراسة ستيوارت ولاندلين (Stewart & Landline, 1995) والتي كانت عن العلاقة بين ما وراء المعرفة و متغيرات شخصية معينة: مثل الدافعية ومصدر الضبط والكفاية الذاتية، والأثر الذي تؤثره في الإنجاز الأكاديمي. وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها 102 طالب وطالبة من طلاب الصف الثاني عشر في مقاطعة نيوبرونزويك الكندية استخدم خلالها الباحثان مقياس مصدر الضبط لـ (Nowicki &Strickland, 1973) ومقياس الكفاية الذاتية rogers & Sherer, Maddux وآخرون1982 وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية دلالة بين ماوراء المعرفة، الدافعية،

مصدر الضبط والكفاية الذاتية، كما وجدت فروق ليست ذات دلالة إحصائية على متغير الدافع والكفاية الذاتية ومصدر الضبط بين الطلاب والطالبات في اتجاه الطلاب.

وفي دراسة قطامي و قطامي (1996) والتي كانت عن أثر متغيرات الجنس والصف ودرجة داخلية الضبط في درجة الدافعية المعرفية للتعلم عند الطلبة المتفوقين دراسياً في منطقة الأغوار الوسطى حيث تكونت عينة الدراسة من 140 طالباً وطالبة طبق عليهم مقياس الدافعية المعرفية للتعلم من إعداد الباحثين، ومقياس الضبط الداخلي من إعداد كرندال وآخرين، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائيا بين الدافعية المعرفية للتعلم ومصدر الضبط الداخلي بالإضافة الى أن هناك علاقة بين الدافعية المعرفية للتعلم والعمر.

وفي دراسة لكايود (Kayode, 2000) عن العلاقة بين النمط المعرفي، مفهوم الذات، مصدر الضبط والإنجاز الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية في ولاية كوارا أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الطلاب أصحاب الوجهة الداخلية للضبط في درجات العلوم حيث حققوا إنجازاً أعلى من الطلاب أصحاب الوجهة الخارجية للضبط.

وفي دراسة لسيفيرت و أوكيف (Siefert and O'Keefe, 2001) عن علاقة مصدر الضبط بمتغيري التعلم (الإتقان) الموجه بالأهداف والانعزال الأكاديمي وتجنب العمل. وقد أوضحت الدراسة التي أجريت على 512 طالباً في السنة الأخيرة في المرحلة الثانوية في كندا أن الطلاب الذين يوجد لديهم توجه للتعلم (الإتقان) الموجه نحو الأهداف يكون الضبط لديهم داخليا. كما وجدت الدراسة أن هناك ارتباطاً بين المصدر الخارجي للضبط والانعزال الأكاديمي وتجنب العمل وتفسير ذلك الخوف من الفشل. وقد وجدت الدراسة أيضاً وجود ارتباط سلبي بين مصدر الضبط الخارجي والتعلم الموجه نحو الأهداف. و وجود ارتباط إيجابي بين مصدر الضبط الخارجي وتجنب العمل والتهرب منه.

في حين نجد دراسة سيمون وزملائه (Simons et al, 2004) التي بحثت العلاقة بين التعلم الموجه بالأداء و مصدر الضبط وقد أظهرت شيئاً من الإرباك في هذا الشأن، فعلى الرغم من أن المتعلمين الموجهين بالأداء يتطلعون إلى تقدير نجاحاتهم من مصادر خارجية (ضبط خارجي)، فإنهم غالباً ما يعتقدون في قدراتهم الخاصة وأنها هي السبب في نجاحهم أو فشلهم (ضبط داخلي)، لذلك فهم يتصفون بالضبط الداخلي بالنسبة لقدراتهم الخاصة ويتصفون بالضبط الخارجي فيما يتعلق بدافعيتهم نحو مواقف التعلم. هذا يأتي من رغبتهم الداخلية ليعملوا أفضل ما لديهم، وهم يميلون للعمل بجد أكثر من أن يعملوا بذكاء أكثر في مسعاهم الأكاديمي. وقد بينت الدراسة وجود ترابط كبير جداً بين مستوى التوجه نحو الأداء و مستوى الانعزال الأكاديمي. كما أوضحت الدراسة أن الطلاب الموجهين بالأداء يميلون للعمل

بجد أكبر ليتجنبوا الرسوب والفشل، بينما الطلاب المنعزلون أكاديمياً يتجنبون العمل ليتجنبوا الرسوب.

اما دراسة سليمان (2009) عن العلاقة بين مركز الضبط ومستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، وقد بلغت عينة الدراسة (180) طالباً وطالبة، اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية ، ولتحديد مركز الضبط لدى الطلبة؛ استخدم الباحث مقياس روتر، أما تحصيل الطلبة الأكاديمي فتم الحصول عليه من خلال دائرة القبول والتسجيل في الجامعة، وقد أظهرت النتائج تفوق أفراد عينة الدراسة في مركز الضبط الخارجي، و أظهرت نتائج الدراسة أيضاً عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط (داخلي /خارجي) وكل من مستوى التحصيل الأكاديمي (مرتفع /متدن) ، أو الجنس (ذكر/أنثى) ، أو المستوى الدراسي(بكالوريوس/دراسات عليا).

في حين نجد دراسة كاساك (kazak,2010) والتي كانت عن علاقة مصدر الضبط الأكاديمي بأهداف الإنجاز لدى عينة من الطلاب الدارسين في برنامج التربية البدنية وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها 269 طالباً و319 طالبة طبق فيها الباحث مقياس مصدر الضبط الأكاديمي ALCS لـ akin. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين مصدر الضبط الأكاديمي وتحقيق الأهداف كما أظهرت وجود فروق بين الطلاب والطالبات في مصدر الضبط الأكاديمي الخارجي في اتجاه الطلاب.

أما دراسة بيرزجار (Barzegar,2011) التي كانت عن العلاقة بين نمط التعلم و مصدر الضبط والتحصيل الدراسي لدى عينة قوامها 340 طالباً و300 طالبة من الطلاب الإيرانيين بالجامعة الإسلامية استخدم الباحث فيها مقياس نمط التعلم من إعداده، ومقياس مصدر الضبط لـ جوليان .ب. روتر، أظهرت النتائج وجود علاقة بين نمط التعلم ومصدر الضبط كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في بعدي التحصيل الدراسي ومصدر الضبط .

بينما كانت دراسة زنكوتانيس وزملائه (Rana.Z et al, 2012) عن العلاقة بين مصدر الضبط و أداء التعلم لدى حالة من المنظمات الأكاديمية وقد استخدم الباحثان في الدراسة مقياس Rotter روتر 1966، ومقياس نمو التعلم لـ gungor 2006 ، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها 151 طالباً وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة قوية بين مصدر الضبط والتعلم كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في مصدر الضبط الخارجي في اتجاه الطالبات، بينما وجدت فروق بينهم في أداء التعلم في اتجاه الطلاب.

أما دراسة عبدالله (Abdullahi,2012) التي كانت عن العلاقة بين الإنجاز، الدافعية، التقدير الذاتي، مصدر الضبط والأداء الأكاديمي لطلاب الجامعة النيجيرية قد أظهرت وجود علاقة إيجابية بين مصدر الضبط والأداء الأكاديمي، وبهذا فقد خلص إلى أن مصدر الضبط متنبئ قوي بالأداء الأكاديمي

لأن الطلاب ذوي الضبط الداخلي ينجزون أكاديمياً أفضل من أقرانهم ذوي الضبط الخارجي.

في حين نجد دراسة قمبيل وآخرون (2012) والتي كانت عن علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي بلغ حجم العينة 235 طالباً وطالبة، منهم 101 ذكرًا و 134 أنثي من مؤسسات التعليم العالي السودانية حيث تم استخدام مقياس جيسم و نيجارد لدافعية الإنجاز، مقياس جيمس لموضع الضبط، مقياس كاميليا عبد الفتاح لمستوى الطموح، فضلا عن درجات التحصيل لكل عام دراسي، وقد أظهرت الدراسة بأنه توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيًا بين دافعية الإنجاز ومصدر الضبط ، وتوجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيًا بين دافعية الإنجاز ومستوى الطموح، لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيًا بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي، يوجد تفاعل دال إحصائيًا بين مستويات الدافعية للإنجاز ومستويات موضع الضبط على التحصيل الدراسي .وأخيرًا اقترحت عدة فرضيات تتعلق بدافعية الإنجاز والتي تحتاج للبحث من قبل الباحثين في علم النفس.

وفي دراسة لأوليوا (Oliwa, B. N., 2012) استهدفت التعرف على تأثير الإنجاز، الدافعية، ومصدر الضبط في الأداء الأكاديمي للطلاب. كما اختبرت الدراسة العلاقة بين مصدر ضبط الطلاب و دافعيتهم للإنجاز، وسعت كذلك للتعرف على ما إذا كانت الفروق في دافعية الطلاب للإنجاز ومصدر الضبط لديهم يمكن أن تعزى للنوع. وقد أظهرت النتائج أن معظم الطلاب (60%) كانوا من ذوي الضبط الخارجي بينما كان البقية في درجة متعادلة بين اتجاهي الضبط. كما أظهرت الدراسة وجود علاقة بين الدافعية للإنجاز و مصدر الضبط والأداء الأكاديمي. في حين لا يوجد فروق بين درجات الدافعية للإنجاز و درجات مصدر الضبط تعزى للنوع. إضافة إلى أن الدراسة وجدت علاقة سلبية بين الدافعية للإنجاز و مصدر الضبط الخارجي من جانب والأداء الأكاديمي من جانب آخر.

وبتحليل الدراسات السابقة يتبين اتفاق مجموعة منها على وجود علاقة إيجابية بين مصدر الضبط والدافعية للإنجاز (قطامي وقطامي، 1996؛ Oliwa, 2012; Stewart & Landline, 1998) أو مايشير إليها كالتحصيل الدراسي (سليمان، 2009)، وكالأداء الأكاديمي (Oliwa, 2012; Abdullahi, 2012) و كنمط التعلم و أسلوبه (Barzegar, 2011; Zenkutanis et al, 2012) و كتحقيق الأهداف (Kasak, 2010). كما بينت بعض تلك الدراسات وجود علاقة إيجابية بين مصدر الضبط الخارجي من جانب والانعزال الأكاديمي وتجنب العمل من جانب آخر ، بالإضافة إلى وجود علاقة سلبية بين مصدر الضبط الخارجي والتعلم الموجه بالأهداف (Siefert & O'keefe, 2001) ، وكذلك بينه والأداء الأكاديمي (Oliwa, 2012).

في حين أظهرت دراسات أخرى ولكنها أقل عدم وجود علاقة تعزى للجنس أو للمستوى الدراسي بين

مصدر الضبط والتحصيل الأكاديمي (سليمان، 2009)، وعدم وجود علاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي (قمبيل و آخرون، 2012).

أما بالنسبة للفروق فقد تباينت الدراسات السابقة فيها حيث كشفت دراسة (Rana,Z et al, 2012) عن وجود فروق دالة بين الطلاب والطالبات في مصدر الضبط الخارجي في اتجاه الطالبات، على عكس ما كشفته دراسة (Oliwa, 2012) والتي أكدت وجود فروق بين الطلاب والطالبات في مصدر الضبط الخارجي ولكن في اتجاه الطلاب ولذلك خلصت دراسته إلى أن معظم الطلاب من ذوي الضبط الخارجي. في حين أظهرت دراسة (Kayode, 2000) وجود فروق دالة بين الطلاب والطالبات في مصدر الضبط الداخلي في درجات العلوم لصالح الطلاب.

في مقابل ذلك توصلت مجموعة قليلة من الدراسات التي تم استعراضها إلى عدم وجود فروق دالة بين الطلاب والطالبات في مصدر الضبط Oliwa, (Barzegar, 2011; 2012) وكذلك في الدافعية للإنجاز (Oliwa, 2012)، وفي التحصيل الدراسي (Barzegar, 2011).

وبذا يتضح وجود تباين غير كبير في نتائج الدراسات فيما يتعلق بالعلاقة بين مصدر الضبط والدافعية للإنجاز حيث اتفق معظم تلك الدراسات على وجود علاقة بين مصدر الضبط والدافعية للإنجاز أو مايشير إليها كالتحصيل والأداء الأكاديمي. أما بالنسبة للفروق بين الطلاب والطالبات في مصدر الضبط وفي الدافعية للإنجاز فالتباين بين نتائج الدراسات فيهما أكبر وبناءً على ذلك يتضح جانب من أهمية مشكلة الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

لقد لاحظ الباحثان وجود شكوى عامة عند أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران من تدني دافعية التعلم لدى طلابهم، مما يؤدي إلى تدن في مستوى التحصيل ونتيجة لذلك يغادر مجموعة منهم مقاعد الدراسة وما يتبع ذلك من مشكلات مجتمعية خطيرة، وقد عزى الكثير من المتسربين تركهم الدراسة في الجامعة لعوامل عدة منها ما هو دراسي مثل صعوبة بعض المقررات، ضغط الجدول، المعاملة السيئة من أعضاء هيئة التدريس وأسلوبهم التلقيني، ومنها ما هو شخصي كالشعور بعدم جدوى الدراسة، وعدم القدرة على تنظيم الوقت، وفقدان الثقة في النجاح وغير ذلك ومنها ما هو تنظيمي مثل ضعف الإرشاد الأكاديمي، قاعات الدرس غير المهيئة وازدحامها وعدم وجود أماكن للترفيه، بالإضافة إلى عوامل اقتصادية كضعف الدخل و عدم وجود وسيلة نقل ، وعوامل اجتماعية كالسهر وأصدقاء السوء وغير ذلك (آل مرعي، 2012). وبناءً على ذلك فقد رأى الباحثان العوامل والأسباب المذكورة للتسرب تتعلق بمصدر الضبط (الداخلي والخارجي) وإن غلب عليها المصدر الخارجي للدافعية.

ولأن مصدر الضبط قد يقف وراء الكثير من آراء الفرد واتجاهاته في تفسير الأحداث المحيطة به وذلك لان مصدر الضبط سواء كان داخليا أو

خارجيا فله أثر مهم في تفسير الكثير من أفعال وسلوكيات الفرد وخاصة في مواقف التعلم. وانسجاماً مع ما تؤكده التربية الحديثة من أهمية نقل دافعية التعلم من المصدر الخارجي إلى المصدر الداخلي لوجود علاقة بين الدافعية وما يتبعها من تحصيل عال ومصدر الضبط الداخلي حسب ما افترضه روتر وحسب ما بينته الدراسات السابقة كما هو مذكور آنفاً فقد استهدفت الدراسة الحالية التعرف على نوع العلاقة بين مستوى الدافعية للتعلم و مصدر الضبط لدى طلاب وطالبات جامعة نجران من خلال الإجابة عن أسئلة البحث الآتية:

1. ما مستوى الدافعية للتعلم وما هو مصدر الضبط لدى طلاب وطالبات جامعة نجران؟
2. ما العلاقة بين الدافعية للتعلم ومصدر الضبط لدى طلاب وطالبات جامعة نجران؟
3. ما الفروق في الدافعية للتعلم التي تعزى للجنس (طلاب وطالبات) ولنوع الكلية (أدبية وعلمية)؟
4. ما الفروق في مصدر الضبط التي تعزى للجنس (طلاب وطالبات) ولنوع الكلية (أدبية وعلمية)؟

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية هذه الدراسة في التعرف على مستوى الدافعية للتعلم ومستوى مصدر الضبط الداخلي لدى عينة من طلاب جامعة نجران وخصوصاً في ظل تسرب العديد من طلاب جامعة نجران، ومن ثم محاولة التعرف على علاقة الدافعية للتعلم بمصدر الضبط لطلاب الجامعة ،و التعرف على الفروق والاختلافات بين الطلاب والطالبات في كل من مصدر الضبط والدافعية للتعلم ثم تفسير ذلك في ضوء الأطر النظرية لمتغيرات الدراسة ،وتكمن أهمية الدراسة أيضا في إعداد وتصميم مقياس الدافعية للتعلم ومقياس مصدر الضبط والذي يمكن استخدامهما على عينات مشابهة مستقبلاً.

أهداف الدراسة :

تستهدف الدراسة الحالية التعرف على:

1- التعرف على مستوى دافعية التعلم ومستوى مصدر الضبط لدى طلاب وطالبات جامعة نجران.

2- التعرف على شكل العلاقة بين الدافعية للتعلم ومصدر الضبط

3- التعرف على الفروق والاختلافات بين الطلاب والطالبات في مصدر الضبط والدافعية للتعلم

4- التعرف على الفروق والاختلافات بين طلاب الكليات العلمية والكليات النظرية في مصدر الضبط والدافعية للتعلم

5- تصميم وإعداد مقياس الدافعية للتعلم ومقياس مصدر الضبط الداخلي والذي يمكن استخدامهما على عينات مشابهه مستقبلاً

حدود الدراسة :

- الحد المكاني :يتحدد المجال المكاني لهذا البحث في جامعة نجران بمنطقة نجران– المملكة العربية السعودية
- الحد البشري : يتحدد المجال البشري لهذا البحث في عينة من طلاب جامعة نجران وهم طلاب كلية العلوم والآداب وكلية التربية.

• الحد الزمني: أجرى هذا البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1432/10/6 الى 1434/2/15هـ .

مفاهيم الدراسة :

1- الدافعية للتعلم :

" الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم التي تحرك سلوكه أو أداءة وتعمل على استمرار توجيهه نحو تحقيق غاية أو هدف محدد مرتبط بموضوع التعلم. (الزعبي ،2003)

2- مصدر الضبط :

" متغير أساساً من متغيرات الشخصية يتعلق باعتقادات الفرد عن أي العوامل الأقوى والأكثر تحكماً في النتائج المهمة في حياته ، هل هي العوامل الذاتية من مهارة وقدرة وكفاية أم عوامل خارجية من صدفة وحظ وقدر . (فرج ، 1986)

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

يعد المنهج الوصفي هو المستخدم في هذه الدراسة والذي يسعى للتعرف على مستوى الدافعية للتعلم ومصدر الضبط وعلاقتهما ببعض بالإضافة إلى التعرف على الفروق والاختلافات بين الذكور والإناث في مصدر الضبط والدافعية للتعلم والتعرف على الفروق والاختلافات بين طلاب الكليات الأدبية والكليات العلمية في مصدر الضبط والدافعية للتعلم.

مجتمع وعينة الدراسة:

قام الباحثان بتطبيق ادوات الدراسة على عينة من الطلاب والطالبات بلغ قوامها 145 طالباً وطالبة (قرابة 10% من العدد الإجمالي لطلاب وطالبات الكليتين) من التخصصات الأدبية والعلمية بكليتي العلوم والآداب وكلية التربية وقد قام الباحثان باختيار طلاب كلية التربية وطلاب كلية العلوم والآداب لأنهما الكليتان اللتان تعنيان بتخريج معلمين، ولأن الطلاب الملتحقين بالتخصصات العلمية من خريجي القسم العلمي بالثانوية في حين أن الملتحقين بالتخصصات الأدبية من خريجي الأقسام الأدبية في المرحلة الثانوية، بالإضافة الى أنهما الكليتان اللتان يؤدي الباحثان فيهما مهام تدريسية مما يمكنهما من التطبيق على طلابها بشكل أدق. وقد استبعد الباحثان 48 استمارة لعدم اكتمال استجابات الطلاب عليها ومن ثم فقد بلغ قوام العينة 98 طالباً وطالبة 50 موزعين حسب الجدول رقم 1 :

وصف عينة الدراسة:

جدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة من حيث الجنس و التخصص"علمي- أدبي" " ونسبتهم المئوية

التخصص / الجنس	علمي		أدبي		كلي	
	ك العينة	%	ك العينة	%	ك	%
طلاب	23		27		50	51
طالبات	23		25		48	49
المجموع	46	47	52	53	98	100

أدوات الدراسة:

استخدم الباحثان في الدراسة الحالية الأدوات الآتية:

- مقياس الدافعية للتعلم من إعداد الباحثان
- مقياس الضبط الداخلي من اعداد الباحثان

أولاً: مقياس الدافعية للتعلم:

لبناء مقياس الدافعية للتعلم قام الباحثان بإجراء دراسة استطلاعية على 80 طالباً و طالبة ممن تتوفر لديهم شروط عينة الدراسة، حيث تم توجيه السؤال الآتي عليهم " **وضح ما تقوم به من سلوكيات وأفعال في المواقف الدراسية التي يكون لديك فيها دافعية عالية للتعلم؟**" ومن خلال تحليل مضمون استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية أمكن الوصول إلى 37 عبارة من العبارات الموقفية التي رأى الباحثان تناسب أهداف الدراسة وتقيس مستوى الدافعية للتعلم .

ولتقنين المقياس والتأكد من صدقه وثباته تم اتباع الخطوات الآتية:

1. **تجربة فهم الألفاظ :**

كانت أولى خطوات التقيين هي تجربة فهم الألفاظ verbalization حيث طُرِحت عبارات المقياس على المقياس 14 طالباً ممن تتوافر فيهم شروط العينة للتأكد من فهمهم للمقصود من كل عبارة واتفاق ذلك الفهم مع ما قصده الباحثان، وقد أسفر التطبيق عن النتائج التالية:

أ- وجود عشرين عبارة واضحة استطاع أفراد العينة فهمها على النحو الذي تم صياغتها من أجله مباشرة من المرة الأولى.

ب- وجود 17 عبارة لم يفهم المقصود منها مباشرة إما لغموضها أو عدم مناسبتها وبعضها كان يحتاج إلى استبدال مفردات واضحة بالمفردات الغامضة.

ج- قام الباحثان بإجراء التعديلات المقترحة وتجربتها مرة أخرى وكان من نتائج هذه التجربة أن أطمأن الباحثان للألفاظ والعبارات التي احتاجت للتعديل ، وأصبحت مفهومة عند نطقها أو قراءتها من المرة الأولى .

2. **صدق المقياس :**

تم استخدام طريقة صدق المحكمين للتأكد من صدق المقياس، حيث عُرِضَ بأبعاده المختلفة وإيضاح ما يعنيه كل بعد عن طريق تعريفه إجرائيا على خمسة من المحكمين المتخصصين في أصول التربية وفي علم النفس وعلم النفس التربوي، وقد طُلِبَ منهم توضيح ما إذا كانت كل عبارة من عبارات المقياس صالحة لفظاً ومعنى وتحقق الغرض الذي وضعت من أجله ومناسبة للبعد الذي أُدرِجَت فيه أم لا، مع اقتراح التعديل المناسب إن وجد.

وقد التزم الباحثان بمعيار اتفاق 3 من المحكمين على صلاحية كل عبارة للإبقاء عليها، وقد نتج عن ذلك أن تم استبعاد 7 عبارات من عبارات المقياس وتبقى ثلاثون عبارة في ثلاثة أبعاد.

3. **ثبات مقياس الدافعية للتعلم:**

قام الباحثان باستخدام طريقتين لحساب ثبات المقياس وهما طريقة ثبات الاتساق الداخلي وطريقة ثبات التجزئة النصفية وذلك على النحو الآتي:

اولاً: ثبات الاتساق الداخلي ، تم إجراء ثبات الاتساق الداخلي وذلك بتطبيق المقياس على عينة تجريبية من الطلاب والطالبات ممن توفرت فيهم خصائص العينة الأصلية للدراسة حيث تراوح عددها (80طالباً وطالبة) وقد أشار إلى وجود

معاملات ارتباط ذات دلالة مرتفعة بين درجة البعد ودرجة العبارة، كما أشار أيضاً إلى وجود معاملات ارتباط ذات دلالة مرتفعة بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على النحو الموضح في جدول 2 الآتي:

1- درجة الارتباط والدلالة بين درجة العبارات ودرجة الأبعاد الفرعية للمقياس

جدول (2) درجة الارتباط والدلالة بين درجة العبارات ودرجة البعد

مسلسل العبارات	درجة الارتباط	مستوى الدلالة	مسلسل العبارات	درجة الارتباط	مستوى الدلالة
درجة الارتباط والدلالة بين درجة البعد الأول وعباراته					
1	0,554	0.01	6	0,66	0.01
2	0,375	0.05	7	0,55	0.01
3	0,475	0.01	8	0,40	0.01
4	0,27	0.05	9	0,425	0.01
5	0,564	0.01	10	0,504	0.01
درجة الارتباط والدلالة بين درجة البعد الثاني وعباراته					
1	0,414	0.01	6	0,566	0.01
2	0,371	0.05	7	0,343	0.05
3	0,609	0.01	8	0,551	0.01
4	0,589	0.01	9	0,73	0.01
5	0,531	0.01	10	0,70	0.01
درجة الارتباط والدلالة بين درجة البعد الثالث وعباراته					
1	0,29	0.05	6	0,64	0.01
2	0,481	0.01	7	0,538	0.01
3	0,49	0.01	8	0,428	0.01
4	0,46	0.01	9	0,411	0.01
5	0,47	0.01	10	0,418	0.01

2- درجة الارتباط والدلالة بين درجة الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس

جدول (3) درجة الارتباط والدلالة بين درجة الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس

مسلسل الابعاد	درجة الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.685	0.01
2	0.776	0.01
3	0.728	0.01

يوضح جدول (3) وجود معاملات ارتباط مرتفعة بين درجة الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلم.

ثانيا: ثبات التجزئة النصفية:

قام الباحثان بإجراء التطبيق على المفحوصين الذين اشتركوا في حساب ثبات الاتساق الداخلي، وقد بلغ عددهم (80) طالباً وطالبة ،وذلك لإجراء تجربة الثبات عليهم وذلك باستخدام طريقة القسمة النصفية البنود الفردية / البنود الزوجية ، ثم حساب معامل ارتباط بين الدرجة الكلية للبنود وتصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون ، وقد حصل الباحث على معامل ارتباط قدره 0.69 ومعامل ثبات بعد التصحيح قدره 0.82 ، مما يدعم ثبات المقياس.

وصف مقياس الدافعية للتعلم في صورته النهائية:

تكون مقياس الدافعية للتعلم في صورته النهائية من ثلاثة أبعاد فرعية تتضمن ثلاثين عبارة على النحو الآتي:

البعد الاول: الكفاية الذاتية في التعلم:

ويقصد به كفاية الطالب أو الطالبة في التعلم ويتبين ذلك في أمور منها: الاجتهاد في الدروس ومحاولة الفهم وإنهاء الواجبات الدراسية في مواعيدها، محاولة فهم الموضوعات الدراسية الصعبة ويُمَثَل هذا البعد في المقياس بالعبارات الاتية في جدول رقم (4) .

جدول (4) عبارات البعد الأول: الكفاية الذاتية في التعلم

م	العبارات
1	أهتم بمقرراتي الدراسية حتى وإن كانت صعبة.
2	أجتهد كي أتعلم الدروس الجديدة في مقرراتي الدراسية
3	عندما يصعب علي فهم بعض الدروس أبحث عن مصادر أخرى تساعدني على فهمها
4	عندما يصعب علي فهم بعض المفاهيم في مقرراتي أتناقش مع معلمي كي أحاول فهمها
5	عندما أتعلم مفاهيم علمية جديدة أحاول ربطها بالمفاهيم التي تعلمتها في السابق
6	أنهي واجباتي الدراسية في الموعد المحدد
7	أجتهد كثيرا كي أتجنب الفشل في دراستي
8	أحب الأعمال الدراسية الصعبة التي يتوفر بها عنصر التشويق
9	ألزم نفسي بإنجاز المهام الدراسية حتى وإن كانت مملة
10	أقوم بإنجاز أعمالي الدراسية مهما كلفني ذلك من وقت

البعد الثاني: قيمة التعلم والطموح الدراسي: ويقصد به طموح الفرد في التعلم وإدراكه لقيمة التعلم المتمثل في تنمية المهارات والخبرات ،والشعور بالفخر ،واغتنام الفرصة للنفوق تنفيذ الطموح والتخطيط الدراسي ويُمَثل هذا البعد في المقياس بالعبارات الاتية في جدول رقم (5).

جدول (5) عبارات البعد الثاني: قيمة التعلم والطموح الدراسي

م	العبارات
11	أجتهد كثيرا في دراستي كي أكون فخورا بنفسي
12	أشعر بأن الأنشطة الدراسية تساعد في تنمية مهاراتي
13	أعتقد أن التعلم يساعدني كثيرا على تنمية التفكير
14	أعتقد أن التعلم يساعدني على تكوين آراء ناضجة تجاه المواقف في حياتي اليومية
15	أدرك أن التعلم الجيد يجعلني شخصا ذا قيمة في المستقبل
16	على الفرد أن يغتنم الفرص المتاحة للتفوق الدراسي حتى يحقق ذاته
17	أستطيع أن أحقق طموحاتي من خلال تفوقي الدراسي
18	لدي إصرار في الاجتهاد في دراساتي كي أحصل على وظيفة مرموقة
19	لدي آمال كثيرة وأحرص على تحقيقها من خلال تفوقي الدراسي
20	أوجه طاقاتي وإمكانياتي في دراساتي كي أنفذ ما وضعته من تخطيط لمستقبلي

البعد الثالث: مثيرات بيئة التعلم: ويقصد به التفاعل داخل قاعة التعلم المتمثل في المشاركات مع الزملاء والمعلم حب التنافس الدراسي مع الأقران الحرص على التفوق الأكاديمي ، التواصل مع المعلمين في الموضوعات الدراسية ويُمَثل هذا البعد في المقياس بالعبارات الآتية في جدول رقم (6).

جدول (6) عبارات البعد الثالث: مثيرات بيئة التعلم

م	العبارات
21	أهتم بالمشاركة في مناقشات المعلم لمفاهيم المقررات الدراسية كي أزداد معرفة بها .
22	أشارك زملائي في المناقشات العلمية حول بعض المفاهيم في المقررات الدراسية
23	أشعر بقدرة أكبر على المشاركة في النقاشات العلمية مع الأستاذ الذي ينوع أساليب التدريس
24	أشارك بفاعلية أكبر في المناقشات العلمية لبعض المقررات الدراسية لاحتوائها موضوعات مشوقة
25	استمتع كثيرا بأداء الأنشطة الدراسية مع مجموعات من أقراني
26	أفضل الأنشطة الدراسية التي بها تنافس مع أقراني (زملائي)
27	أشعر بالتقدير والاحترام من قبل المعلمين لاهتمامي بدراستي
28	أحرص على أن أكون من الأوائل بين أقراني في المعدل الدراسي
29	اجتهادي في دراستي جعلني مميزاً بين أقراني
30	أحرص على حضور جميع المحاضرات حتى وإن كنت مشغولا بأشياء أخرى

طريقة تصحيح مقياس الدافعية للتعلم:

أعطيت لكل عبارة أربعة استجابات متدرجة هي: أبداً، نادراً، أحياناً، دائماً. بحيث تمنح الاستجابة أبداً الدرجة صفر، والاستجابة نادراً الدرجة 1 والاستجابة أحياناً الدرجة 2 والاستجابة دائماً الدرجة 3. وبذلك تنحصر درجات المقياس بعد التصحيح بين صفر و 90 درجة.

تفسير نتائج مقياس الدافعية

تم استخدام الدرجة المعيارية التائية نظراً لأن الدرجة الخام في أي اختبار أو مقياس ليس لها قيمة يمكن تفسيرها والاستفادة منها مالم يكن هناك محك أو معيار علمي تستند عليه، ومن هنا جاءت أهمية استخدام معايير مشتقة من تلك الدرجة الخام، والمعيار في القياس النفسي مصطلح يشير إلى متوسط درجات أو استجابات جماعة من الأفراد على مقياس أو اختبار معين، حيث تشير الدرجة المعيارية إلى موقع الطالب بين زملائه فهي تعطينا موقع درجته من المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة.

وهناك نوعان من التحويلات لتحويل الدرجة الخام إلى درجة معيارية، أحدهما هو ما تم اللجوء إليه في هذا الاختبار وهو تحويل خطي، وفيه يتم إضافة ثابت أو طرحه أو ضربه أو قسمته أو جميع تلك العمليات إلى قيمة من القيم، وبذلك لا يتغير شكل التوزيع للبيانات الأصلية. ومن أكثر الدرجات المعيارية المحولة خطياً الدرجة الزائية و الدرجة التائية. ففي الدرجة المعيارية (الزائية) تعني الدرجة الخام التي تقابل درجة $Z = 0$ بأن صاحبها متوسط المستوى لأن الصفر يأتي في وسط التوزيع الطبيعي ولذلك يقابل مساحة تساوي 0.5 تحت المنحنى الطبيعي، ولأن الصفر والقيم الكسرية والسالبة مبهمة للبعض وحتى لا يساء فهمها، لذلك فقد تم تحويل الدرجة الخام في هذا الاختبار إلى درجة تائية وهي درجة محولة من الدرجة المعيارية الزائية

وسطها 50، وانحرافها المعياري 10، و نحصل عليها من المعادلات الآتية:

Z= X-M/ SD (حيث X هي الدرجة الخام، و M المتوسط الحسابي، و SD الانحراف المعياري).

T=10Z+50

(نضرب الدرجة Z في 10 ونضيف لها 50) وعليه تكون T تحويلاً خطياً. (زمزمي، 1429، ص41) و(Gay, & Airasian , 2000)

جدول (7) يبين الطريقة المتبعة لتفسير الدرجة التائية لمستوى الدافعية

الدرجة الخام	الدرجة التائية	تفسير درجة الدافعية
من 0- أقل من 22	0 – أقل من 10	مستوى دافعية منعدم
من 22- أقل من32	10- أقل من 20	مستوى دافعية منخفضة جداً (شبه معدومة)
من 32-أقل من 43	20- أقل من 30	مستوى دافعية منخفضة
من 43-أقل من 53	30- أقل من 40	مستوى دافعية دون المتوسط
من 53-أقل من 64	40- أقل من 50	مستوى دافعية متوسطة
من 64- أقل من 74	50- أقل من 60	مستوى دافعية أعلى من المتوسط
من 74 –أقل من 85	60- أقل من 70	مستوى دافعية عال
من 85- 90	70- 75,40	مستوى دافعية عال جداً

مقياس مصدر الضبط:

وفيه قام الباحثان بالاطلاع على بعض المقاييس السابقة في موضوع مصدر الضبط بالإضافة إلى تحليل مضمون الدراسات السابقة والإطار النظري الخاص بأبعاد مصدر الضبط الداخلي ومن ثم تم تصميم مقياس مصدر الضبط لتطبيقه على عينة الدراسة.

وقد تكون المقياس من 22 عبارة لقياس مصدر الضبط (الداخلي والخارجي) ، وقد وضع أمام كل عبارة أربعة استجابات متدرجة هي: أبداً، نادراً، أحياناً، دائماً.

ولتقنين المقياس والتأكد من صدقه وثباته تم اتباع الخطوات الآتية:

1. تجربة فهم الألفاظ :

كانت أولى خطوات التقيين هي تجربة فهم الألفاظ verbalization حيث طُرِحت عبارات المقياس على المقياس 14 طالباً ممن تتوافر فيهم شروط العينة للتأكد من فهمهم للمقصود من كل عبارة واتفاق ذلك الفهم مع ما قصده الباحثان، وقد أسفر التطبيق عن النتائج الآتية:

أ- وجود ثلاث عشرة عبارة واضحة استطاع أفراد العينة فهمها على النحو الذي تم صياغتها من أجله مباشرة من المرة الأولى.

ب- وجود 9 عبارات لم يفهم المقصود منها مباشرة لغموضها وبعضها كان يحتاج إلى استبدال مفردات واضحة بالمفردات الغامضة.

ج- قام الباحثان بإجراء التعديلات المقترحة وتجربتها مرة أخرى وكان من نتائج هذه التجربة أن أطمأن الباحثان للألفاظ والعبارات التي احتاجت للتعديل ، وأصبحت مفهومة عند نطقها أو قراءتها من المرة الأولى .

4. صدق المقياس :

تم استخدام طريقة صدق المحكمين للتأكد من صدق المقياس، حيث عُرِضَ على خمسة من المحكمين المتخصصين في أصول التربية وفي علم النفس وعلم النفس التربوي، وقد طُلِبَ منهم توضيح ما إذا كانت كل عبارة من عبارات المقياس صالحة لفظاً ومعنى وتحقق الغرض الذي وضعت من أجله ومناسبة ، مع اقتراح التعديل المناسب إن وجد.

وقد التزم الباحثان بمعيار اتفاق 3 من المحكمين على صلاحية كل عبارة للإبقاء عليها، وقد نتج عن ذلك أن تم تعديل بعض العبارات لتبدو أكثر وضوحاً وتحقيقاً للغرض الذي وضعت من أجله.

ثبات مقياس مصدر الضبط.

استخدم الباحثان طريقتي ثبات الاتساق الداخلي و ثبات التجزئة النصفية للتأكد من ثبات مقياس مصدر الضبط وذلك على النحو الآتي:

اولاً: ثبات الاتساق الداخلي:

قام الباحثان بإجراء ثبات الاتساق الداخلي على العينة نفسها التي أجري عليها حساب ثبات الاتساق الداخلي في الأداة السابقة "مقياس الدافعية للتعلم " ويتبين من جدول رقم (8) وجود معاملات ارتباط ذات دلالة مرتفعة بين درجة العبارات والدرجة الكلية للمقياس وذلك على النحو الآتي:

جدول (8) درجة الارتباط والدلالة بين درجة العبارات والدرجة الكلية لمقياس مصدر الضبط

مسلسل العبارات	درجة الارتباط	مستوى الدلالة	مسلسل العبارات	درجة الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.58	0.01	12	0.46	0.01
2	0.23.	0.05	13	0.53	0.01
3	0.63	0.01	14	0.50	0.05
4	0.29	0.05	15	0.56	0.01
5	0.55	0.01	16	0.63	0.01
6	0.62	0.01	17	0.74	0.01
7	0.53	0.01	18	0.69	0.01
8	0.49	0.01	19	0.51	0.01
9	0.64	0.05	20	0.57	0.01
10	0.23	0.05	21	0.64	0.01
11	0.29	0.05	22	0.53	0.01

ثانيا: ثبات التجزئة النصفية:

قام الباحثان بإجراء التطبيق على المفحوصين الذين اشتركوا في حساب ثبات التجزئة النصفية للأداة السابقة "مقياس الدافعية للتعلم" ،وذلك لإجراء تجربة الثبات عليهم باستخدام طريقة القسمة النصفية البنود الفردية / البنود الزوجية ،و حساب معامل ارتباط بين الدرجة الكلية للبنود حيث بلغ 0.49، وتم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سيبرمان براون وقد بلغ معامل الثبات بعد التصحيح 0.68 ، وهو معامل مقبول لأغراض الدراسة.

وصف مقياس مصدر الضبط في صورته النهائية:

تكون المقياس في صورته النهائية من 22 عبارة ، بحيث تمثل 11 عبارة التوجه الداخلي للضبط وهي العبارات الفردية، بنما تمثل 11 عبارة التوجه الخارجي للضبط وهي العبارات الزوجية وقد وضع أمام كل عبارة أربعة استجابات متدرجة هي: أبداً، نادراً، أحياناً، دائماً ، كما هو مدرج في جدول رقم (9).

جدول (9) عبارات مقياس مصدر الضبط

م	العبارات
1	يعود الكثير مما يصيب الناس من النجاح أو الفشل إلى أنفسهم
2	إذا واجهتني بعض الصعوبات في تحقيق هدفي أتخلى بسرعة عن هذا الهدف
3	بالتخطيط الجيد يستطيع الشخص تغيير مجرى حياته إلى الأفضل
4	أتأثر كثيراً بانتقاد الآخرين لي حتى ولو لم أقتنع برأيهم
5	اعتقد أن نجاحي أو فشلي يعتمد على مقدار الجهد الذي أبذله
6	مهما بذل الإنسان من جهد فلن يصل إلى ما يريد إلا إذا توفر الحظ
7	على المرء أن يأخذ بأسباب النجاح في الحياة
8	أشعر كثيرا بعدم القدرة على التحكم في مجرى حياتي
9	أؤمن بالمثل القائل من أراد النجاح فليلعق الصبر
10	هناك ارتباط قوي بين ما أبذل من جهد في مذاكرتي والدرجات التي أحصل عليها
11	نجاحي أو فشلي في دراساتي يعتمد على الحظ
12	معظم قراراتي قائمة على التفكير ووزن الأمور دون الاعتماد على رأي الآخرين
13	أعتقد بأن الناس مسيرون في أفعالهم
14	ليس من الضروري في كل الأوقات أن يستحسن الآخرون ما أفعل

15	لا أستطيع أن آخذ قرارا إلا بعد استشارة المحيطين بي
16	عندما أتسبب في وقوع مشكلة ما فلا ألوم إلا نفسي
17	أرى نفسي كما يراني الآخرون
18	ثقتي بنفسي تجعلني قادراً أن أتغلب على أي عقبة تعترض تحقيق أهدافي
19	أحرص كثيراً على إرضاء الآخرين حتى ولو على حساب نفسي
20	أشعر بأنني لن أحصل على درجات عالية إلا إذا بذلت الكثير من الجهد
21	أعتقد كثيراً بوجود الحظ والصدفة في حياتي
22	قدراتي وخبراتي هي التي تحدد ما سأكون عليه في المستقبل

ولتوحيد تصحيح المقياس بحيث تكون الدرجة الأعلى دائماً لمن يكون لديهم توجه داخلي للضبط في حين تكون الدرجة الأقل لأصحاب التوجه الخارجي للضبط وفقد تم قياس استجابات الطلاب على النحو المبين في الجدول رقم 10:

جدول رقم (10): طريقة تصحيح استجابات الطلاب على مقياس مصدر الضبط

أرقام العبارات	نوع الاستجابة والدرجة			
	دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً
1-3-5-7-9-11-13-15-17-19-21	3	2	1	صفر
2-4-6-8-10-12-14-16-18-20-22	صفر	1	2	3

وبناء علي ما سبق يتضح أن درجات المقياس انحصرت بين صفر كحد أدنى و 66 كحد أعلى وتفسر نتائج المقياس على النحو الآتي:

وتفسر نتائج مقياس مصدر الضبط بتحويل الدرجة الخام إلى درجة معيارية (درجة تائية) بالطريقة نفسها التي تمت في تفسير نتائج مقياس الدافعية وذلك على النحو المبين في الجدول رقم 11:

جدول (11) يبين الطريقة المتبعة لتفسير الدرجة التائية لمصدر الضبط

الدرجة الخام	الدرجة التائية	تفسير درجة مصدر الضبط
من 11- أقل من17	10- أقل من 20	مصدر ضبط خارجي بالكامل
من 17-أقل من 24	20- أقل من 30	مصدر ضبط خارجي
من 24-أقل من 30	30- أقل من 40	مصدر ضبط يميل إلى حد ما للوجهة الخارجية
من 30-أقل من 36	40- أقل من 50	متراوح بين الوجهتين مع ميل طفيف للوجهة الخارجية
من 36- أقل من 43	50- أقل من 60	متراوح بين الوجهتين بشكل متعادل
من 43 -أقل من 49	60- أقل من 70	متراوح بين الوجهتين مع ميل طفيف للوجهة الداخلية
من 49- أقل من56	70-أقل من 80	مصدر ضبط يميل إلى حد ما للوجهة الداخلية
من 56- أقل من62	80- أقل من 90	مصدر ضبط داخلي
من 62- 66	90 -97,32	مصدر ضبط داخلي بالكامل

المعالجة الإحصائية:

لتحليل نتائج الدراسة تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية، حيث استفاد الباحثان من حساب المتوسط الدراسي والدرجة المعيارية (التائية) للتعرف على مستوى الدافعية، ومصدر الضبط، ومعامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين مستوى الدافعية ومصدر الضبط وحساب ارتباطات مقاييس الدراسة، بالإضافة لاختبار ت للتعرف على دلالة الفروق بين المتغيرات (الجنس، التخصصات العلمية والأدبية) في مستوى الدافعية ومصدر الضبط.

نتائج البحث ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول وهو: ما مستوى الدافعية للتعلم و مصدر الضبط لدى طلاب وطالبات جامعة نجران؟

أولاً: مستوى الدافعية:

جدول رقم (12) يبين مستوى الدافعية ومصدر الضبط لدى أفراد العينة

المتغيرات	متوسط الدرجة الخام	الدرجة التائية المقابلة
الدافعية للتعلم	63,22	50
مصدر الضبط	36	50

يتضح من الجدول رقم 12 أن مستوى الدافعية لدى طلاب وطالبات جامعة نجران يقع في المستوى المتوسط، حيث يبلغ المتوسط الإجمالي لدرجاتهم الخام 63,22 من 90 بدرجة تائية تساوي 50 تقريباً، والدرجة التائية 50 تعني (وفقاً للجدول رقم 7 الذي يفسر الدرجات التائية) أن الطلاب والطالبات في الكليتين متوسطو الدافعية، وقد أبانت النتائج أن مستوى الدافعية لديهم في الأبعاد الثلاثة جميعاً متقارب جداً حيث تقع في المستوى المتوسط وأعلى من المتوسط وبدرجات تائية بين 47 – 51.

ويمكن عزو ذلك إلى جملة من الأسباب منهـا: أن الطلاب لم يتعودوا الانضباط الأكاديمي الذي يزيـد من كفاياتهم الذاتية في التعلم والتخطيط، لذا فالكثير منهم لايهتم بالدرس وإنجـاز التكليفـات المطلوبـة والمذاكرة إلا في أوقات الاختبارات فقط. كما تعودوا على أسلوب الحفظ والتلقين ولذلك يبدو عليهم الكثير من التململ والإحساس بثقل الدراسة وصعوبة التعلم. ولعل من أهم الأسباب التي أدت بكثير منهم إلى هذه النتيجة هو عدم اختيارهم لتخصصاتهم إما لكونهم لم يحققوا المعدلات المطلوبة التي تمكنهم من اختيـار التخصص الذي يرغبون فيه، أو لكون التخـصص الذي اختاروه مطلوباً أكثر في سوق العمـل ولـيس عن رغبة ذاتية، أو لكونه أسهل في نظـرهم مـن غيره، أو بسبب التحاق زملائهم بتخصص ما فهـم يرغبون أن يكون بعضهم مع بعض.

فإذا ما أضفنا إلى ذلك سـيطرة أسـلوب المحاضـرة وضعف التجهيزات فـي البيئـة الدراسـية وضـعف التواصل بين الأسـاتذة وطلابهـم وضـعف بعـض المهارات المطلوبة للتميز الدراسي كمهارات التفكيـر والتواصل ومهارات الحاسب ومهارات التعلم التعاوني والعمل مع فريق إذا ما عرفنا تأثير ذلك اتضح أسباب نقص الدافعية وانخفاضها عـن المعـدلات المطلوبـة للنجاح المتميز ، وربما أدى ذلـك لتـسرب الطـلاب ومغادرتهم مقاعد الدراسة (آل مرعي، 2012).

ثانياً: مصدر الضبط:

أما مصدر الضبط لدى طلاب الكليتين فيتبـين مـن جدول رقم 12 أن المتوسط الإجمالي لدرجتهم الخام في المقياس المستخدم قد بلغت 36 درجة مـن 66، وهو ما يقابل 50 درجة تائية، وهذا يعني أن مصدر الضبط لديهم يتراوح بين الوجهة الداخلية والخارجية ولا يميل باتجاه أحدهما .

ولعل من أسباب عدم ارتفاع درجة الـضبط لـديهم وبقائها في هذا المستوى المتوسط هو النظام التعليمي الذي لا يسمح بدرجة كبيرة من التفكير والإبـداع و ممارسة خبرات متنوعة توسع مدارك وآفاق الطالب وترفع من مستواه وتحمله للمسئولية وشعورة بذاتـه وقدراته ومن ثم ارتفاع ثقته بنفسه.

إن النوع التعليمي الذي يتعرض له الطالب والطالبة في جامعة نجران وفيما قبلها من المراحل هـو مـا أطلق عليه باولو فريري فيلسوف التربيـة الـشهير التعليم البنكي الذي يعامل الطالـب كخزنـة بنكيـة توضع فيها الأموال وتستعاد عند الحاجة وهو بهـذا يشبه الطالب بالخزنة الجامدة، ونتيجة لذلك تتعطـل الكثير من قدرات الطالب وإمكانياته ويصبح اعتمادياً اتكالياً على الآخرين ، ولذلك يتهرب من المسؤولية أياً كانت ويسعى إلى تحميلهـا للآخـرين، ويكـون منتظراً للتوجيه والتأثير من جهات خارجية عنه.

ومع ذلك يرى الباحثان أن تعامل الطلاب والطالبات مع التقنيات الجديدة و وسائل التواصل الاجتماعي قد رفعت إلى حد ما من معرفتهم وخبراتهم وربما أدى ذلك إلى تحسن في البناء الداخلي للفرد ونمو مصدر الضبط الداخلي لديه نتيجة لزيادة خبراته وتجاربـه مما جعلهـم يتراوحـون بـين الوجهـة الداخليـة والخارجية للضبط.

<u>نتيجة السؤال الثاني ومناقشته</u> وهو: ما العلاقة بين مصدر الضبط والدافعية للتعلم لدى طلاب وطالبات جامعة نجران؟ وقد تم التعبير عن هذا التساؤل بالفرض الآتي:

"توجد علاقة جوهرية ذات دلالة احصائية بين مصدر الضبط الداخلي والدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة.

جدول (13) يوضح معامل الارتباط ودلالة الارتباط بين مصدر الضبط الداخلي والدافعية للتعلم

المتغيرات	مصدر الضبط	مستوي الدلالة
الدافعية للتعلم	0.278	0.01

يوضح الجدول رقم (13) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مصدر الضبط لداخلي والدافعية للتعلم وذلك عند مستوى 0.01 ، وحيث ظهر لنا من السؤال السابق أن مستوى الدافعية لدى أفراد عينة الدراسة متوسطة ومصدر الضبط يتراوح بين الداخلي والخارجي حيث لم يتجه باتجاه أحد الطرفين فهذا يؤكد أن افتراض العلاقة بين مصدر الضبط والدافعية للتعلم كما اعتمدتها جوليان روتر افتراض صحيح، وفي هذه الدراسة يتبين أن العلاقة بين المتغيرين ليست خطية ولكنها متركزة في المتوسط ومن هنا جاءت الدلالة، وهذا يؤكد لنا الارتباط بين مستوى الدافعية ومصدر الضبط لدى طلابناو طالباتنا في كلية التربية ويؤيد ما جاءت به الدراسات السابقة من أنه كلما كان اتجاه الضبط الداخلي لدى الطالب أعلى كانت دافعيته للتعلم أعلى والعكس صحيح، فمصدر الضبط الداخلي له أثر فعال في إدراك الفرد تجاه المواقف والمثيرات المحيطة به كما أن الافراد من ذوي الضبط الداخلي هم أفراد يدركون أن لديهم القدرة في التغيير الإيجابي ومن ثم فهم قادرون على النجاح والتخطيط الجيد للحياة و يعتقدون أن نجاحهم أو فشلهم راجعان إلى قدراتهم وإمكانياتهم الداخلية وليس إلى أي عوامل أخرى.

وبهذا فالطلاب الذين يكون موضع الضبط لديهم بين وجهة الضبط الداخلية و وجهة الضبط الخارجية يكون مستوى الدافعية لديهم غالباً في المستوى المتوسط كما هو في دراستنا هذه، وهذا يؤكد ما توصلت له مجموعة كبيرة من الدراسات السابقة من وجود تلك العلاقة.

وبذلك تتفق نتيجة هذا الفرض في الدراسة مع دراسة قطامي و قطامي (1996) ، ودراسة بيرزجار(2011 , Barzegar) ،و دراسة عبدالله (Abdullahi, 2012) ، ودراسة ستيوارت ولاندلين (Stewart & Landline, 1998)، و دراسة فلاح ،وعبد الرحمن 2010) ، ودراسة (قطامي ، قطامي 2006) بينما اختلفت نتيجة هذا الفرض مع دراسة (سليمان 2009).

<u>نتيجة السؤال الثالث ومناقشته</u> وهو: ما الفروق في الدافعية للتعلم التي تعزى للجنس (طلاب وطالبات) ولنوع الكلية (أدبية وعلمية)؟

أولاً: الفروق بين الطلاب والطالبات:

وقد تم التعبير عن هذا التساؤل الفرعي بالفرض الآتي:

"توجد فروق جوهرية ذات دلالة احصائية بين الطلاب والطالبات في الدافعية للتعلم"

جدول (14) المتوسطات الحسابية "م" والانحرافات المعيارية :ع" وقيمة " ت " لدرجات الطلاب والطالبات على بعد الدافعية للتعلم .

العينة / المتغير	الطلاب=50		الطالبات=48		درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
الدافعية للتعلم	59.53	11.46	69.00	9.62	96	4.42	0.01

يتضح من الجدول رقم (14) وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في الدافعية للتعلم وذلك في اتجاه الطالبات وهذا يعني أن الطالبات قد أظهرن دافعية للتعلم أعلى من الذكور.

ويفسر الباحثان تلك النتيجة برغبة الطالبة في تحقيق ذاتها والرغبة في التميز والجدارة وتركيزها في دراستها، بعكس الطالب الذكر الذي قد يكون مشغولاً ببعض مسئولياته الأخرى المتمثلة في مشاركة الأب ببعض المسئوليات الأسرية ولكثرة اهتماماته الجانبية وصداقاته المتعددة، الأمر الذي يحول بينه وبين التركيز المتعمق في نشاطاته الأكاديمية والدراسية.

علماً أن سعي الطالبات للتفوق يبدأ مبكراً حيث أظهر التقرير الذي أصدرته منظمة اليونيسف في الآونة الأخيرة تحت عنوان " التقدم من أجل الأطفال" والذي ركز بشكل خاص على المساواة بين الجنسين في التعليم، والقضاء على التباين بينهما في كافة مراحل التعليم (ابتدائي _ إعدادي _ ثانوي) بحلول عام 2005، وتحقيق المساواة بين الجنسين في التعليم بحلول عام 2015 قد كشف في البيانات الخاصة بالعالم العربي أن الإناث تفوقن على الذكور خلال العقد الماضي في جميع الميادين الأكاديمية تقريباً، فعند التحاق الفتيات العربيات بالمدارس الابتدائية، فإنهن عادة يضاهين أو يتفوقن على الأولاد، وفي الأغلبية الساحقة في الدول العربية، تقل أعداد الطالبات اللواتي يرسبن في الصفوف عن عدد الأولاد (كريزم،2005).

ويرى الباحثان أن الطالبة في منطقة نجران تسعى للتفوق والتميز وذلك بسبب البيئة الثقافية وما يحيط بها من متغيرات وعادات وتقاليد حيث تنشأ الفتاة في جو من المحافظة الصارمة بسبب طبيعة المنطقة القبلية فربما يكون خروج الفتاة إلى الجامعة هو المتنفس الوحيد عن الحياة والعادات الصارمة التي تحكم جميع حركاتها فتكون امام تحدٍ عميق ألا وهو تحقيق التميز والخروج من النظرة السطحية التي اختزلتها في المطبخ وفي المنزل بشكل عام وأن

ليس أمامهن من فرص لإثبات الذات سوى التعليم، مما يخلق لديهن دافعاً قوياً للإقبال على التعليم أكثر فأكثر ولذا فهي تهتم بنشاطاتها الدراسية والأكاديمية منطلقة من هذا الدافع الكبير الذي لا يوجد لدى الذكور، وقد لاحظ الباحثان في أثناء تدريسهما لبعض المقررات الدراسية تفوق الطالبات الدراسي وأنهن أكثر فاعلية ونشاطاً داخل القاعة من الطلاب الذين تكثر نشاطاتهم واهتماماتهم وتعدد ذهابهم وإيابهم لذا يكون دافعهم للتعلم أقل.

وقد أشارت العديد من الدراسات التربوية العالمية إلى أن الإناث يتفوقن على الذكور في مهارات التفكير الإبداعي والصور اللفظية وفى بعض قدرات الابتكار بصفة خاصة مثل: الطلاقة الفكرية، المرونة، والأصالة، والقدرة على الاستنتاج. فالإناث دائماً يتفوقن ويتميزن عن غيرهن من الذكور في المواد التعليمية مثل: الرياضيات، واللغات، والعلوم، رغم أن نسبة الذكاء المكتسب لدى الذكور أعلى من الإناث بحكم احتكاكهم بالمجتمع الخارجي، فضلاً عن كونهن يتمتعن بذكاء فطري يحتاج إلى مجهود كبير من أجل تنميته واستثماره، لكن ما يحد من تفوق الإناث عادة تلك الأعباء المنزلية في بعض الأحيان ما يدفع باتجاه تسربهن من المدارس، مع العلم أن نسبة تسرب الذكور أعلى من الإناث، لكن نلاحظ أن الإناث بشكل عام يحققن النجاح والتفوق في نتائج الثانوية العامة كل عام، وهذا يؤكد أنهن أكثر قدرة على التحصيل والتركيز والاستيعاب، دون أن نهمل تفوق الأنثى فيما يخص المقومات الشخصية، مثل الصبر، والتحمل، وعدم تشتت الاهتمامات بأمور فرعية، كما هي الحال عند الذكور.

وقد اتفقت نتيجة ذلك الفرض مع دراسة (ابو عواد، 2009) ودراسة بينما اختلفت نتيجة هذا الفرض مع دراسة (عبد الوهاب، ومستغانم، 2012) ودراسة (فلاح، عبدالرحمن، 2010).

ثانياً: الفروق بين طلاب وطالبات التخصصات العلمية والأدبية:

وقد تم التعبير عن هذا التساؤل الفرعي بالفرض الآتي:-

"توجد فروق جوهرية ذات دلالة احصائية بين طلاب وطالبات التخصصات الأدبية وطلاب وطالبات التخصصات العلمية في الدافعية للتعلم"

جدول (15) المتوسطات الحسابية "م" والانحرافات المعيارية :ع" وقيمة " ت "
لدرجات طلاب وطالبات التخصصات الأدبية وطلاب وطالبات التخصصات العلمية في بعد الدافعية للتعلم

العينة / المتغير	التخصصات العلمية=46		التخصصات الادبية=52		درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
الدافعية للتعلم	72.68	8.66	62.57	13.48	96	4.21	0.01

يوضح الجدول رقم (15) وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات الأدبية وطلاب التخصصات العلمية في مستوى الدافعية للتعلم وذلك في اتجاه طلاب التخصصات العلمية مما يعني أن طلاب التخصصات العلمية أظهروا دافعية أعلى للتعلم مقارنة بنظرائهم طلاب التخصصات الأدبية ويفسر الباحثان ذلك بعدة أسباب: منها أن طلاب التخصصات العلمية هم من اختار تخصصاتهم بمحض إرادتهم واقتناعهم في غالب الأمر و قد رسموا لحياتهم أهدافاً دراسية يسعون إلى تحقيقها مما رفع مستوى الدافعية لديهم لتحقيق ما يصبون إليه، وذلك بعكس طلاب التخصصات الادبية الذين وجهوا لتخصصاتهم بدون رغبة منهم بحكم المجموع المؤهل، ولأنهم يرون أن مستقبلها في سوق العمل محدود، والمكانة الاجتماعية لخريجيها متواضعة إلى حد ما.

ومن الأسباب أيضاً طبيعة المقررات في الجانبين، فالمقررات العلمية تعتمد بشكل كبير على التجريب والواقعية واليقين العلمي ولا تكثر فيها وجهات النظر، بعكس الموضوعات في التخصصات النظرية والأدبية حيث يغلب عليها أنها موضوعات إنسانية تتعدد فيها وجهات النظر ويزيد فيها مستوى التنظير والحفظ مما يولد ملالاً كبيراً لدى الكثير من الملتحقين بتلك التخصصات نتيجة عدم مراعاة أنماط التعلم المختلفة (آل مرعي، 2012) .

إضافة إلى ذلك فقد تكون طبيعة النشاطات الأكاديمية والدراسية لها أثر في مستوى الدافعية للتعلم حيث تتطلب النشاطات الأكاديمية في التخصصات العلمية الدقة والبحث والاستقصاء والاستيعاب والاستنتاج والاستنباط وهذه عوامل مشوقة وتزيد من دافعية التعلم لدى الطلاب في التخصصات العلمية ولذلك تفوقوا على طلاب التخصصات الأدبية في أسلوب التعلم العميق كما ذكر سالم و محمد (2002).

<u>نتيجة السؤال الرابع ومناقشته</u> وهو: ما الفروق في مصدر الضبط التي تعزى للجنس (طلاب وطالبات) ولنوع الكلية (أدبية وعلمية)؟

<u>أولاً: الفروق بين الطلاب والطالبات:</u>

وقد تم التعبير عن هذا التساؤل الفرعي بالفرض الآتي:

"توجد فروق جوهرية ذات دلالة احصائية بين الطلاب والطالبات في مصدر الضبط"

جدول (16) المتوسطات الحسابية "م" والانحرافات المعيارية :ع" وقيمة " ت " لدرجات الطلاب والطالبات على بعد مصدر الضبط الداخلي

العينة	الطلاب= 50		الطالبات ن =48		درجة	قيمة	مستوى
المتغير	م	ع	م	ع	الحرية	ت	الدلالة
مصدر الضبط	37.83	6.62	34.51	6.07	96	2.59	0.05

يتضح من الجدول رقم (16) وجود فروق جوهرية ذات دلالة احصائية في مصدر الضبط الداخلي بين عينة الطلاب وعينة الطالبات في اتجاه عينة الطلاب عند مستوى 0,05 وهذا يعني أن الطلاب أظهروا ضبطاً داخلياً أعلى من عينة الطالبات.

ويعيد الباحثان تلك النتيجة إلى عمليات التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها كل من الفتى و الفتاة في المجتمع العربي بشكل عام والمجتمع السعودي بشكل خاص، حيث توفر الأسرة للذكر الكثير من فرص التجريب واكتشاف البيئة من حوله ولديه القدرة على الاختيار بينما تمنح الفتاة فرصاً أقل في تلك الناحية ومن ثم ينشأ كل من الفتى والفتاة بإدراك مختلف نحو البيئة. فالذكر لديه القدرة على الذهاب والإياب واختيار الأصدقاء بينما الفتاة لا تنتظر إلا تعليمات الأسرة تجاه المثيرات الموجودة في البيئة المحيطة بها ، ومن ثم فإن البيئة الأسرية لها أثرها المثير في تكوين مصدر الضبط سواء كان خارجياً أم داخلياً.

وهذا يتفق مع ما أشار اليه ليفكورت (في النيال 1994) إلى أن هناك خلفيات بيئية تكون مسئولة عن نمو مصدر الضبط خارجياً كان أو داخلياً ، فمنح الأطفال بعض المسئوليات في حياتهم، و بعض الحرية في الاختيار والثقة بالنفس وحرية اكتشاف العالم الخارجي ترفع من تحكمهم الداخلي وينمو التوجه الداخلي للضبط لديهم في حين أن من حرموا من تلك الحريات يشعرون بالسلبية وعدم القدرة على التأثير لأنه تم حرمانهم من الاختيار، واكتشاف البيئة الخارجية.

ويشير الباحثان إلى أن عملية التنشئة الاجتماعية للفتى والفتاة في المجتمعات العربية بشكل عام تميل إلى منح الذكر مزيداً من الحرية والتقبل مما يمكنه من تكوين واكتشاف خبرات جديدة ونتيجة لذلك تنمو ثقته بنفسه في حين تتسم تنشئة الفتاة في بيت والدها بالحماية الزائدة والوصاية والحرص المبالغ فيه خوفاً عليها من الأخطار المحتملة، ويتم التركيز في تربيتها على الجوانب المتعلقة بالطبخ ورعاية الأولاد عندما تكون أماً والعناية بخدمات المنزل فقط ولا ينظر باهتمام لتكوينها الفكري والنقدي فتخرج الفتاة غير قادرة على التأثير أو التغيير أو الاختيار ، ثم تذهب الى بيت الزوجيه فتلاقي نفس المصير مما يفقدها الثقة بالنفس والقدرة على الاستقلالية فتصبح تابعة ومقلدة ومنتظرة للأوامر والتوجيهات. ويتفق هذا مع الخطيب (1990) و موسى (1998) و جابر (2009) حينما ذكروا أن عملية المصدر لدى الأطفال تنمو وتتكون عبر التنشئة الاجتماعية، حيث يركز الوالدان في تنشئتهم للذكور تركيزاً كبيراً على جوانب الاستقلال والإنجاز والاستكشاف بتوفير كل الإمكانيات المساعدة على تفجير طاقتهم العقلية واستغلالها وتشجيعهم على إبداء المبادرات مما ينمي المصدر الداخلي للضبط لديهم بعكس الإناث(موسى1998) ويرى الباحثان أن هذا الأسلوب في التنشئة هو المهيمن في البيئة السعودية وبناءً على ذلك فنتيجة الفرض تؤيد الواقع وكثير من الدراسات والأطر النظرية التي تكلمت حول هذا الموضوع.

ومن خلال العرض السابق للفرض الثاني فقد اتفقت نتيجة الفرض مع دراسة كل من (Majzub et all, 2012) ودراسة (Singh,J., 2008) ، بينما اختلفت نتيجة هذا الفرض مع دراسة (Barzegar, 2011) ، ودراسة سالم و محمد (2002)، ويرى الباحثان أنه ربما يكون اختلاف هذه النتيجة مع بعض الدراسات نتيجة لاختلاف التنشئة الاجتماعية في معظم تلك المجتمعات عن مجتمعاتنا العربية.

ثانياً: الفروق بين طلاب وطالبات التخصصات العلمية والأدبية:

وقد تم التعبير عن هذا التساؤل الفرعي بالفرض الآتي:

"توجد فروق جوهرية ذات دلالة احصائية بين طلاب وطالبات التخصصات لأدبية وطلاب وطالبات التخصصات العلمية في مصدر الضبط "

جدول (17) المتوسطات الحسابية "م" والانحرافات المعيارية :ع" وقيمة " ت " لدرجات طلاب وطالبات التخصصات الأدبية وطلاب وطالبات التخصصات العلمية في بعد مصدر الضبط

العينة / المتغير	التخصصات العلمية=46		التخصصات الادبية=52		درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
مصدر الضبط	51.07	6.78	43.21	8.60	96	4.86	0.01

يوضح الجدول رقم (17) وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات الأدبية وطلاب التخصصات العلمية في مصدر الضبط وذلك في اتجاه طلاب التخصصات العلمية مما يعني أنهم أظهروا ضبطاً داخلياً أعلى من نظرائهم في التخصصات الأدبية.

ويفسر الباحثان تلك النتيجة بأن طلاب التخصصات العلمية يتميزون عن أقرانهم في التخصصات الأدبية بمزيد من التفكير العقلي والمنطقي والمهارات الأساسية نظراً لطبيعة دراساتهم ونشاطاتهم الأكاديمية التي تعتمد على التجريب ومحاولة الفهم لذلك تفوقوا في أبعاد الإبداع والسيطرة والضبط والحزم مما يعني أن لديهم القدرة على اتخاذ القرار، والقدرة على التأثير في المحيط الخارجي لأن طبيعة دراستهم تتطلب الفهم والاستيعاب وتطبيق القوانين في المواقف المختلفة والتفكير والبحث ومعالجة المعلومات بطريقة عقلية تقوم على الاستنتاج والربط وتمحيص الأدلة لأنهم أناس يتعاملون مع تخصصات تتسم بالثبات واليقين بشكل كبير، على النقيض من الدراسات النظرية التي ابتليت باتباع أسلوب تدريس واحد هو أسلوب المحاضرة (آل مرعي، 2011؛ العجمي، 2003؛ عبد الروؤف، وعطا، 2010)، مما أضعف القدرة العقلية لدى معظم طلاب تلك التخصصات وحصرها في قدرة الحفظ والاسترجاع فقط مما أنتج تفكيراً مبرمجاً غير قادر على التحليل والاستكشاف والنقد، وهذا هو ما نقد الفيلسوف التربوي الشهير باولو فريري وأسماه التعليم البنكي مصوراً الطالب كأنه خزنة تعبأ فيها الأموال ثم

تستعاد منها بدون أي تدخل من الخزنة الجامدة.و لذا يؤكد الباحثان على أن طبيعة الدراسة وطبيعة النشاطات الدراسية والأكاديمية أثرت في طلاب التخصصات العلمية من حيث الالتزام والضبط والإبداع والحزم لأنهم يتعاملون مع تخصصات قد ثبت فيها اليقين العلمي بشكل كبير وتتطلب قدرات متنوعة مما أثر بالإيجاب في زيادة مصدر ضبطهم الداخلي، في حين أثر في طلاب التخصصات الأدبية أو النظرية الأساليب المعتمدة للتدريس.

المراجع:

1- أبو عواد ،فريال (2009). البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية، دراسة سيكو مترية على عينة من الصفين السادس والعاشر في مدارس وكالة الغوث في الأردن. مجلة جامعة دمشق، مجلد (25)، العدد (3+4).

2- آل مرعي، محمد (2012). التسرب في السنة التحضيرية بجامعة نجران. *رسالة التربية وعلم النفس*، الجمعية السعودية للعلوم النفسية والتربوية، ع 38.

3- الخطيب، رجاء (1990). الضبط الداخلي- الخارجي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية، مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد18 .

4- الرفوع، محمد (2008). أساليب معالجة المعلومات لدى طلاب المرحلة الثانوية بالأردن وعلاقتها بالجنس والتخصص. مجلة جامعة دمشق، المجلد (24) العدد (2).

5- الزعبي، أحمد (2003). معوقات الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية. مجلة رسالة الخليج العربية، العدد89.

6- الشافعي، فداء (1998). علاقة مركز الضبط بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية بنابلس بالضفة الغربية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

7- العجمي، مها (2003). علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي في المواد التربوية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالأحساء. مجلة رسالة الخليج، العدد (89).

8- النيال ، مايسة (1994). مصدر الضبط وعلاقته بكل من قوة الأنا والعصابية والانبساط لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة بدولة قطر. حوليات كلية التربية، جامعة قطر، العدد العاشر.

9- دودين، ثريا (2007). دراسة مقارنة بين برامج التسريع والثراء وقياس أثرها على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات للطلبة الموهوبين في الأردن. كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

10- جابر، أسامه (2009). علاقة ضغوط العمل بالاضطرابات السيكوسوماتية في ضوء التوجه الشخصي لدى عينة من الموظفين. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة القاهرة فرع بني سويف.

11- داوود، ناجي (2005). بعض المتغيرات النفسية وعلاقتها بالإنجاز العدواني لدى لاعبي منتخبات جامعة المنيا: دراسة مقارنة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلة الآداب، جامعة المنيا.

12- راجح، أحمد عزت (2009). أصول علم النفس. الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر.

13- سالم، إبراهيم؛ ومحمد، رمضان (2002). الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي. موقع جامعة الملك فيصل:
Retrieved 10/10/2012 from the World Wide Web: http://www.kfu.edu.sa/ar/Deans/Research/Documents/2034.pdf

14- سليمان، محمد (2009). مركز الضبط وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد السابع عشر، العدد الثاني، ص: 491-512.

15- عبد العزيز، رشاد موسى (1998). سيكولوجية الفروق بين الجنسين. مكتبة المختار ، القاهرة.

16- عبد الفتاح، غريب (2002). الاكتئاب ومركز الضبط لدى عينة مصرية من الراشدين. المجلة المصرية للدراسات النفسية ،العدد 34.

17- عبد الوهاب، جناد؛ ومستغانم ،جامعة (2012). أثر بعض العوامل الأسرية والاجتماعية والاقتصادية كمحددات للدافعية للتعلم. مجلة دراسات نفسية و تربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية، العدد(9).

18- عدس ، عبد الرحمن؛ والقطامي، يوسف (2002). علم النفس العام ،دار الفكر للطباعة، الأردن.

19- عونيه، عطا؛ وعبد الرؤوف، نوال (2010). دراسة وصفية لمستوى بعض السمات الشخصية لطلبة جامعة عمان الأهلية وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة العلوم النفسية ، العدد (19).

20- غنيمات، حوله؛ وعليمات، عبير (2011). أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية. مجلة الجامعة الاسلامية، (سلسلة الدراسات الانسانية) المجلد (19) العدد (2).

21- فرج، صفوت (1986). أبعاد الشخصية والخصائص الإكلينيكية في مفهوم الذات. دار اتون للنشر ، القاهرة.

22- فروجه، بلحاج (2011). التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين في التعليم الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب جامعة تيزي أوزو، الجزائر.

23- فلاح، أحمد؛ وعبد الرحمن، خالد (2010). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد الثامن عشر، العدد الثاني.

24- فهمي، نادر؛ وصالح، دياب (1989). التعلم والتعليم الصحي. الطبعة الرابعة ،دار الفكر للنشر ،عمان.

25- فهيم، أحمد(1996)العلاقة بين مفهوم الذات ومركز الضبط لدى الطلبة الجامعيين في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة النجاح الوطنية ، فلسطين.

26- قطامي، نايفة؛ وقطامي، يوسف (1996). أثر متغير الجنس والصف ودرجة داخلية الضبط في درجة الدافعية المعرفية للتعلم عند الطلبة المتفوقين دراسيا في منطقة الاغوار الوسطى، مجلة كلية التربية جامعة الامارات المجلد (10) العدد (12)

27- قمبيل، كبشور؛ و الخليفه، عمر؛ وسالم، هبه (2012). علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طالب مؤسسات التعليم العالي بالسودان. المجلة العربية لتطوير التفوق، العدد الرابع.

28- كريزم، محمد (2005). تفوق الإناث على الذكور في التعليم. دلالات ومؤشرات مستقبلية. موقع الحوار:
Retrieved 10/10/2012 From The World Wide Web: http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=40662

29- كفافي، علاء الدين (1982). وجهة الضبط وبعض مظاهر الإنجاز: دراسات وجهة الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية. الأنجلو المصرية ، القاهرة.

30- محمد، زكي؛ وأبو القاسم، عماد (2004). مركز التحكم في الألعاب الجماعية. مكتبة الاسكندرية للنشر، مصر.

31- مليكة، مدور (2005). علاقة وجهة الضبط ببعض أنماط التفكير في ضوء بعض المتغيرات لدي عينة من طلاب معاهد التكوين المهني. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأخضر القعيد، الجزائر.

32- نشواتي، عبد الحميد (1997). علم النفس التربوي. مؤسسة الرسالة، بيروت.

33- نوفل، محمد (2001). الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد 25.

34- ياركندي، هانم (2003). ضغوط العمل وعلاقتها بالقيادة التربوية ووجهة الضبط لدى مديرات المدارس بمحافظة جده. مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (89).

35- Abdullahi, O. E. (2012). *Publication: university of ilorin.* Retrieved 11 28, 2012, from http://ilorin.edu: http://ilorin.info/papers/publucations

36- AsianeUniversity. Motivation in the classroom. Retrieved on 17/10/2012 from the web http://peoplelearn.homestead.com /beduc/chapter_8.pdf .

37- Barzegar,M. (2011). The Relationship between Learning Style , locus of control and academic Achievement in Iranian students-2011 2nd International Conference on Education and Management Technology
IPEDR vol.13 , IACSIT Press, Singapore.

38- Cherry,K. (2012). Theories of Motivation Closer Look at Some Important Theories of Motivation Retrieved 10/10/2012 From *the world wide web: http://psychology.about.com/od/psychologytopics/tp/theories-of-motination.htm.*

39- Gay, R. & Airasian, P. (2000). *Educational research: Competencies for analysis and application* . Upper Saddle, NJ: Prentice Hall.

40- Kazak, Z. (2010). The relationship between academic locus of control and achievement goals among physical education teaching program students-world. *Applied sciences journal* (10).

41- Kayode, M. A. (2000). *Relationship among cognitive style, self-concept, locus of control and academic achievement of secondary school students in Kwara state.* Ilorin: Unpublished PhD thesis submitted to University of Ilorin.

42- Krause, K. L., Bochner, S., & Duchesne, S. (2003). *Educational psychology for learning and teaching*. Australia: Thomson.

43- Majzub.M & Ishak,M & Rahman,S. (2012). The Relationship between Locus of Control and Academic Achievement and Gender in a selected Higher Education Institution in Jordan Retrieved 5/10/2012 From world wide web: www.wseas.us/e-

44- Oliwa, B. (2012). A study on the relationship between achievement, motivation, locus of control and academic performance of class eight pupils in Banda District .*http://irlibrary.ku.ac.ke/etd/handle /123456789/4044*. Nigeria.

45- Rana ,Z & Mesci ,M. & Ovdur,Z.(1998). Relationship Between Metacognition, Motivation, Locus of Control, Self-Efficacy, and Academic Achievement. *Canadian Journal of Counseling*, vol. 32(3)

46- Reed, L. E. (2007). *Determining the relationship between motivation and academic outcomes among students in the health professions*. Unpublished PhD Dissertation, University of North Texas.

47- Rotter, J.B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43,56–67. doi:10.1037/h0076301

48- Singh,J(2008) Locus of Control in Relation to Cognitive Complexity. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*,Vol(34)No(1).

49- Svinicki, M. D. (1999). New Directions in Learning and Motivation. In M. D. Svinicki, *Teaching and Learning on the Edge of the Millinnium* (pp. 5-27). Jossey-Bass Publishers.

50- Yahaya, A. (2004). Self-concepts ana Motivation to Learn Among Students. *http://eprints.utm.my/5934/1 /Azizyah_motif.pdf*. Malaysia.

51- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you know what you learn!. *Britich Journal of Educational Psychology, 74*(3), 343-360.

52- Seifert, T. L., & O'Keefe, B. A. (2001). The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competence, externality and meaning. *British Journal of Educational Psychology, 71*(1), 81.

53- Wolk,S &Bloom,D. The interactive effects of locus of control *and situational stress upon performance accuracy and time. Retrieved on 17/10/2012 From the world wide web*: interruptions.net/literature/Wolk-JP78.pdf.

The relationship between learning motivation and locus of control among Najran University's students

Mohammed Abdullah Almaraee **Osama Hassan Jaber**

Abstract

The study aimed to determine the level of learning motivation, the locus of control and the relationship between them at Najran university's students. The researchers developed two instruments to collect data about these two variables. Data were analyzed using Mean, Pearson Product Moment Correlation and t-test. The main findings revealed that the level of students' learning motivation is located in the middle, and their locus of control is in the middle between internal and external orientations. It also demonstrated that the locus of control of students positively correlates with their motivational learning. The results showed that male and female students differ significantly at the internal source of control in the direction of male, while they differ significantly in the level of motivational learning in the direction of female. Also, the results showed that Scientific and Art majors' students differ significantly in the internal source of control and in the level of motivational learning in the direction of scientific disciplines' students.

Keywords: Motivational learning, locus of control