تطور الدافعية الاكاديمية الذاتية لدى المراهقين من عمر(13 – 15) سنة

م.د شيماء نصيف عناد
جامعة واسط / كلية التربية

ملخص البحث

استهدف البحث الحالي تعرف الدافعية الاكاديمية الذاتية في الأعمار(15،14،13) سنة، فضلاً عن تعرف دلالة الفروق في الدافعية الاكاديمية الذاتية تبعاً لمتغيري العمر والجنس لدى أفراد عينة البحث التي بلغت (150) مراهق بواقع (50) مراهق في كل عمر مناصفة بين الجنسين.

وقامت الباحثة بتبني مقياس (عبيس ، 2012) الدافعية الاكاديمية الذاتية الذي أعد لطلاب الصف الرابع الاعدادي وقامت الباحثة بتكييفه لطلبة المرحلة المتوسطة . حيث تكون المقياس من (60) فقرة وقد تحققت الباحثة من صدق المقياس عن طريق الصدق الظاهري. وتم التحقق من ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار.

واستعملت في تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيا ً العديد من الوسائل الإحصائية أهمها:

الاختبار التائي لعينة واحدة ، وتحليل التباين الثنائي ، ومعامل ارتباط بيرسون.

وخلص البحث إلى النتائج الآتية:

1. توجدالدافعية الاكاديمية الذاتية في عمر (15،14،13) سنة.
2. تعد الدافعية الاكاديمية الذاتية مهمة تطورية (نمائية) في الأعمار (15،14،13) سنة.
3. لا يتأثر تطور الدافعية الاكاديمية الذاتية بمتغير الجنس.

وخرجت الباحثة بمجموعة من التوصيات والمقترحات .

الفصل الاول .....التعريف بالبحث

مشكلة البحث:- Problem of Research

للتعلم صلة وثيقة بالعمليات العقلية جميعاً ، فالتعلم غالباً ما يتطلب من المتعلم الانتباه والملاحظة والتذكر والتخيل والتفكير(راجح ، 1966 ، ص 229).

ويعد الاهتمام بالمتعلم على وفق ظروف الصف والمدرسة من القضايا المحورية التي تتمركز حولها جهود المعنيين بشؤون التربية والتعليم ، إذ إن كل ما يكرس من جهود ودراسات وبحوث تربوية ونفسية تركز على مجال دراسة المتغيرات الخاصة بالمتعلم مثل الخصائص الشخصية والدافعية والطموح واسلوب التعلم ..... الخ (عبد الله ، 2004 ، ص 5).

وتلعب الدافعية دوراً حاسماً في التعلم والتذكر فبقدر ما تزداد الدافعية بقدر ما يقوى نشاط العقل في التعلم والتذكر. ومن شأن مادة التعلم التي تستثير اهتمامات الفرد والطريقة التي تنشط دافعتيه حيالها وتربطها بخبرته السابقة وبأهدافهومراميه أن تثبت في الذاكرة وتكون أميل إلى الاستدعاء بسرعة وبدقة.ومما يستثير حالة الدافعية لدى الفرد إلى التعلم معرفته لتقدمهولنجاحه الذي يحققه في سياق عملية التعلم. وتعد الدافعية من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة ، سواء في تحصيل المعارف والمعلومات أو تكوين الاتجاهات أو أساليب التفكير ، لذا نجد أنسلوك الطالب يتميز بالنشاط والرغبة في عدد من المواقف دون أخرى ، وان اهتماماته قد تكون واضحة في عدد من المواقف وغير واضحة في مواقف أخرى ، ذلك يرجع إلى مستوى دافعية الفرد نحو ممارسة السلوك في تلك المواقف دون غيرها(الشرقاوي ، 1991 ، ص 253).

ولهذا أشارت الدراسات السابقة مثل دراسة (العبود ، 2002) إلى أنالمتعلمين الذين يتصفون بدافعية أكاديمية ذاتية يشتركون في أداء المهمة أو النشاط أو الفعالية بكل حيوية وجدية ومثابرة وهي ليست وسيلة للحصول على شيء ما أو تعزيز خارجي ولكن لانجاز المهمة أو النشاط هدفاً نهائياً مرغوباً فيه لذاته ، إذ يوظف الفرد المتعلم كل طاقاته وقدراته في سبيل الحصول على

المعلومات والخبرات الجديدة التي يتطلبها انجاز واجباته أو التي تسهل تحقيق نشاطاته وفعاليته المدرسية أو الأسرية بسبب توافر عنصر التحدي - الرغبة في تحقيق التفوق والتمكن والكفاءة والاقتدار في تحقيق تحصيل دراسي مرتفع وتقدير الذات والحصول على تقدير ذاتي – داخلي يتمثل في رضا المتعلم عن أداء أعماله و واجباته ونشاطاته ورضاه عن نفسه(العبود ، 2002 ، ص 3).

وبناء على ما سبق تتجلى للباحثة تساؤلات مهمة تحتاج الى اجوبة: هل لدى المراهقين دافعية اكاديمية ذاتية؟ وهل تتخذ الدافعية الاكاديمية الذاتية مسارا تطوريا؟ وهل للجنس دور في هذا المسار التطوري؟

أهمية البحث:-Importance of Research

تعد الدافعية من أكثر موضوعات علم النفس أهمية وإثارة وذلك لاهتمام جميع الناس بها(الكبيسي والداهري ، 2000 ، ص 55). فهي وثيقة الصلة بعمليات الإدراك ، والتذكر، والتخيل ، والتفكير ، والتعلم ، والتكيف ، كما انها أساس دراسة الشخصية ، هذا فضلا ً عن أنالدوافع لابد منها لتفسير كل سلوك إذ لاسلوك بدون دوافع(راجح ، 1966 ، ص 89).

وإن الدافعية تمثل عاملاً مهماً يتعامل مع محددات الطالب ليؤثر على السلوك الأدائي الذي يبديه الطالب في الصف ، وهي تمثل القوة التي تحرك وتستثير الطالب لكي يؤدي العمل المدرسي بكل حماس ورغبة وهذه القوة تنعكس في مقدار الجهد الذي يبذله الطالب أو في درجة مثابرته واستمراره في الأداء العملي وفي مدى تقديمه لأفضل ماعنده من قدرات ومهارات في الدرس(الازيرجاوي ، 1991 ، ص 60).

فضلاً عن إنها تساعد على التنبؤ بالسلوك الإنساني في المستقبل ، فإذا عرفنا دوافع شخص ما فإننا نستطيع أن نتنبأ بسلوكه في ظروف معينة ، كما نستطيع أن نستخدم معرفتنا بدوافع الأشخاص في ضبط وتوجيه سلوكهم إلى وجهات معينة وأهداف معينة من خلال تهيئة بعض المواقف التعليمية الخاصة التي من شأنها أن تثير فيهم دوافع معينة تحفزهم على القيام بالأعمال التي نريد منهم أدائها

ونمنعهم من القيام ببعض الأعمال الأخرى التي لا نريد منهم ادائها. لذلك تظهر أهمية الدوافع في مختلف الميادين العلمية والتطبيقية كميدان التربية وغيرها(غباري وآخرون ، 2008 ، ص 197). وتعد الدافعية الأكاديمية الذاتية دافعية داخلية لكنها ليست عامة بل خاصة ترتبط بالعمل المدرسي وعمليات التعلم. وقد اهتم علماء النفس بمفهوم الدافعية الأكاديمية الذاتية لأنها تعد من أهم الأسس الدافعة للنشاط الفردي الذاتي ، يرجع ذلك إلى توظيف إمكاناته للوصول إلى الهدف الذي ينشده بكفاءة فيصبح متميزا ً بالثقة بنفسه وبالانجاز والطموح المرتفع وحب الاستطلاع.(www.moqatel.com ب، ت).

فالدافعية الداخلية التي تعد الدافعية الأكاديمية الذاتية جزءا ً منها يكون مصدرها المتعلم نفسه ، حيث يقدم على التعلم مدفوعا ً برغبة داخلية لإرضاء ذاته وسعيا ً وراء الشعور بمتعة التعلم وكسبا ً للمعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها لما لها من أهمية بالنسبة إليه. لذا تعد الدافعية الداخلية شرطا ً ضروريا ً للتعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة(غباري وآخرون ، 2008 ، ص 210).

فالطلبة ذوي الدافعية الداخلية يقومون باداء مهمة بسبب حبهم للنشاط بحد ذاته والشعور بالمتعة والإثارة ومن ثم يتيح لهم ذلك الفرصة للتعلم(قطامي وآخرون ، 2010 ، ص 318).

وفي الغالب فان الدوافع الداخلية يصعب تغييرها ، ولكن إذا حصل تغييرها فهي تعود مرة ثانية بشكل بطيء ، والدافعية الداخلية تدفع الفرد للقيام بعمل ما لأنه يجد نفسه مهتما ً به وفيه عنصر التحدي لكونه يسهم به وراض عنه(الضامن ، 2009 ، ص 449).

لذلك فانالفرد الذي يقوم بالسلوك تحت تأثير الدافعية الداخلية يقوم به لأنّ السلوك له نتائج ايجابية داخلية مثل أن يصبح أكثر معرفة ، كفاءة ، استقلالية. ببساطة ففي الدافعية الداخلية يعمل الفرد لأنه يشعر برغبة داخلية للقيام بالمهمة بنجاح بغض النظر عن العوائد الايجابية أو السلبية لقيامه بها ، انه اهتمام بالمهمة أو النشاط بحد ذاته(الزت ، 2009 ، ص 233).

ويصاحب الدافعية الأكاديمية الذاتية جوانب عدة تتعلق بالخبرة الأكاديمية ، فالطلبة الذين يتميزون بالدافعية الذاتية يشعرون بالغبطة والسرور ، فهم يركزون على العمل بدلا ً من التركيز على أنفسهم وتعطيهم هذه الخبرة نوعاً من الرضا عن الذات بدلا ً من أن تكون وسيلة لغاية وهي الحصول على الدرجات(الضامن ، 2009 ، ص 447).

فالدافعية الأكاديمية الذاتية تسهم بشكل فاعل وايجابي في زيادة قدرة المتعلم على تحقيق أفضل الانجازات الدراسية وتحقيق نموه المعرفي - العقلي وتعزيزه بصورة سليمة ومتوازنة. ولذلك أشارت نتائج الدراسات والأبحاث التي أجريت في هذا المجال إن المتعلمين الذين يتميزون بدافعية أكاديمية ذاتية يميلون إلى أن يكون لديهم أداء عقلي - معرفي عال وتحصيل دراسي مرتفع وإدراك تفصيلي لمهاراتهم وقدراتهم الأكاديمية المتنوعة وتفاعل مثمر وجاد وبكفاءة عالية مع بيئاتهم ، ويظهرون ميلا ً كبيرا ً نحو حب الاستطلاع والاستكشاف ، فيحاولون معرفة وفهم الخبرات والمعارف الجديدة والعمل على توظيفها واستثمارها في الحياة اليومية(العبود ، 2002 ، ص 6).

علماً أنالطلبة ذوي الدافعية الأكاديمية الذاتية يسعون إلى توظيف إستراتيجيات تفكير تتطلب جهدا لكي تساعدهم على تمثيل المعلومات بشكل أعمق ، وإذا ما واجهوا مهمات تفكير معقدة فإنهم يقومون بجمع معلومات ذات صلة بالموقف(قطامي وآخرون ، 2010 ، ص 320).

ويفترض الإتجاه المعرفي اندفاع الطلبة في مواقف التعلم والخبرة بهدف الوصول إلى معرفة منظمة يسهل استيعابها وفهمها ودمجها في البناء المعرفي لديهم واستخدامها في المواقف والخبرات الجديدة أي إن الطلبة يقيمون التعلم بهدف داخلي يتمثل عادة أما في صورة حل مشكلة يواجهونها أو اكتشاف خبرة أو معرفة أو أي شيء جديد أو تطوير البناء المعرفي لديهم . Kellogg , 1995 , p (101).

أي إنهم يعزون الدوافع إلى أسباب داخلية يرتبط فيها الحافز بالدافع التعليمي لدى المتعلم ويكون التعزيز متمثلاً في الرضا الناتج عن النشاط التعليمي لدى المتعلم وعن بلوغ الأهداف. وهذا النوع من الدوافع يساعد على أنتكون النتائج التعليمية قوية الأثر لدى المتعلم ويتم تحفيز الدافع الداخلي

من خلال توظيف الأنشطة التي يزاولها المتعلمون في مجالات اللعب والاكتشاف وفي تنظيم تعلمهم(الزيود، 1988 ، ص 61).

ومع استمرار التطور العلمي في مختلف مجالات الحياة ومن بينها الدراسات الدقيقة لتطور الإنسان عبر فترات نموه المختلفة توصل علماء النفس إلى أنّ مرحلة المراهقة تعد من أهم الفترات النمائية والتطورية في حياة الإنسان ، إذ يتحدد فيها الطريق الذي يختاره الشباب فيما بعد. ويرى اكسلس (2004) إن السنوات العشر أو الخمس عشر الأخيرة شهدت تطورات دراماتيكية في الاهتمام بمرحلة المراهقة ، حيث إن هذه المرحلة تتصف بعدد كبير من التغيرات التي تحدث في العديد من المستويات نظراً للتغيرات التي تصاحب انتقال الفرد إلى مرحلة البلوغ كما هو الحال بالنسبة لتغير الأدوار الاجتماعية والتطور المعرفي والانتقال إلى طور جديد.

وتعد المدرسة الثانوية المؤسسة التربوية الأكثر تنظيماً في حياة المراهقين ، حيث إنها تقدم الفرص لتعلم الخبرات والمهارات الجديدة واتقانها وتهذيب الخبرات المكتسبة على نحو مسبق(أبو جادو ، 2007 ، ص 405 ، 437).

وسيتناول هذا البحث بالدراسة مرحلة المتوسطة التي تعد مرحلة انتقالية في حياة الطلبة الدراسية لأنها مرحلة انتقال بين الابتدائية والإعدادية التي يمر فيها الطلبة بدور المراهقة والتي تحدد بمدة ذات تغيرات بيولوجية ونفسية واجتماعية وعقلية فضلاً عن كونها مرحلة امتداد زمني، إذ تعد اشد مراحل الحياة حراجة لما يطرأ فيها من تحولات فسلجية وعقلية ونفسية واجتماعية(الفخري ، 1982 ، ص 252).

حيث تصبح القدرات العقلية أكثر تعبيراً ودقة من ذي قبل ، وتبدأ قدرات المراهق بالتمايز ، حيث تزداد القدرة على التحصيل واكتساب المهارات والمعلومات. وما يميز التعليم بهذه المرحلة انه يبنى على أساس منطقي على عكس المراحل السابقة لها التي يكون التعليم بها بشكل آلي. وكذلك تتضح قدرة المراهق على الانتباه لفترات أطول مما يمكنه من استيعاب اكبر(غباري وأبو شعيرة ، 2009 ، ص 238).

فمرحلة المراهقة من اخطر المراحل التي تواجه الآباء والمربين، حيث يحدث الكثير من النمو خلال وجود الفرد في المدرسة ، ويعد النمو في القدرات الأكاديمية متطلباً رئيساً لهذا النمو. وينمو الإدراك الشخصي للكفاية بمقتضى التغيرات التي تحصل على الجوانب النمائية – الأكاديمية والاجتماعية والجسدية. ولأن المراهقة مرحلة إعداد لأدوار الرشد فيبذل الفرد المتعلم فيها عناية كبيرة لتقدم التحصيل وللتعبير عنه خلال هذه السنوات. وللتحصيل أهمية خاصة كبيرة نظراً للتنوع الواسع في مستويات النجاح الأكاديمي والمهني ، فالخبرات المدرسية تعد الركيزة الأساسية للأمن الاقتصادي ، حيث تتطلب معظم الوظائف تعليماً ثانوياً على الأقل(شريم ، 2009 ، ص 281 - 282).

ويمكن تلخيص أهمية البحث الحالي بالنقاط الآتية:-

1. اهمية البحث في الكشف عن اثر متغير العمر في تطور الدافعية الاكاديمية الذاتية من خلال الموازنة بين أداءت المراهقين على المقياس.
2. أهمية الدافعية بصورة عامة من الناحية التربوية التعليمية واتصالها المباشر بحياة الطلبة الأكاديمية. والدافعية الأكاديمية الذاتية بصورة خاصة ، حيث إنها تعد نشاطاً فردياً ذاتياً يسعى الفرد المتعلم من خلاله إلى بذل أقصى ما لديه من جهد لتحقيق تحصيل معرفي دراسي متميزاً وبرغبة ذاتية نابعة من داخله لإرضاء ذاته سعياً وراء الشعور بالإثارة ومتعة التعلم.
3. أهمية مرحلة المراهقة وما تحدث بها من تغيرات معرفية ونفسية وعقلية...الخ في حياة الفرد، إذ يتم فيها تحديد الطريق الذي سيختاره الافراد فيما يتعلق بحياتهم ومستقبلهم الدراسي الذي له أهمية خاصة عندهم والذي من خلاله يكون المراهق قادراً على إثبات ذاته بانجاز الواجبات والمهمات التي تناط به.

أهداف البحث:- Aims of Research

يهدف البحث الحالي إلى تعرف:-

1- الدافعية الاكاديمية الذاتية لدى المراهقين تبعا لمتغيري :

أ. العمر (15،14،13).

ب. الجنس (ذكور، واناث).

2- دلالة الفروق فيالدافعية الاكاديمية الذاتيةبحسب متغيري:

ا- العمر (15،14،13).

ب- الجنس (ذكور- إناث).

حدود البحث :- **Limitations of Research**

يقتصر البحث الحالي على المراهقين المتواجدين في المدارس المتوسطة الصباحية بأعمار (13، 14، 15) سنة . لكلا الجنسين ، في محافظة واسط /مركز مدينة الكوت للعام الدراسي 2013 / 2014 م.

تحديد المصطلحات :- **Terms Definition**

أولاً :- التطور (Development)

1 - التعريف لغة :

عرفه **المعجم الوسيط (ب. ت)**

تطور مشتق من الطور ، طوره : حوله من طور الى طور . وتطور تحول من طور إلى طور (المعجم الوسيط ، ب ت : 575) .

2 - التعريف اصطلاحاً

- قطامي وآخرون (1990)

التغيرات العضوية التكوينية والوظيفية السلوكية المرتبطة بالعمر الزمني . وتكون هذه التغيرات في صورة تحسن أو تقدم مثل الانتقال من الطفولة إلى المراهقة . وقد تكون على شكل تقهقر أو تدهور مثل الانتقال من الرشد الى الشيخوخة (قطامي واخرون ، 1991 : 111).

أبو غزال (2006)

مجموعة من التغيرات المتتالية التي تسير بحسب أسلوب ونظام مترابط ومتكامل

والتي تظهر في كل من الجانب التكويني والجانب الوظيفي للكائن الحي (أبو غزال ،2006 :29).

التعريف النظري:-

ومن خلال عرض التعريفات تبنت الباحثة تعريف قطامي وآخرون (1990) كتعريف نظري للتطور.

التعريف الإجرائي:-

التغيرات الحاصلة في درجات المراهقين على مقياس ا لدافعية الاكاديمية الذاتيةبتقدم العمر.

ثانياً:- الدافعية الأكاديمية الذاتية:-motivation Academic intrinsic

عرفها غوتفريد(Gottfried1985):-

هي استمتاع الفرد المتعلم بعملية التعلم والتعليم المدرسي والأسري الذي يتصف بالتوجه نحو التفوق والتمكن والكفاءة والاستقلال الذاتي وحب الاستطلاع والاستكشاف والمثابرة والاجتهاد والإصرار وروح التحدي للمهام الصعبة والجديدة والتوجه الداخلي نحو أداء المهمة أو النشاط المدرسي بانغماس وانهماك ورغبة كبيرة بطواعية من تلقاء ذاته (Gottfried , 1985 , p . 638).

وعرفها (باهي وشلبي 1998):-

بأنها أهم الأسس الدافعة للنشاط الذاتي التلقائي للفرد ، وتقف خلف انجازاته الأكاديمية أو المهنية العامة(باهي وشلبي ، 1998 ، ص 11).

وعرفها ريان و ديسي (Ryan and Deci) نقلا عن العبود (2002):-

بأنها المتعة والسرور واللذة التي يجدها المتعلم في أثناء ممارسته لنشاطات وفعاليات مثيرة لاهتمامه وانتباهه سواء أكانت تلك النشاطات مدرسية أو أسرية ، ويسعى فيها الفرد المتعلم لإظهار رغبته في التفوق والنبوغ والاجتهاد والتمكن والمثابرة والتنافس والاقتدار والتحدي والإصرار الذاتي ، وهذا الاستمتاع بالتعلم والتعليم المدرسي يتصف بالتوجه الداخلي نحو أداء المهمة التي يكلف بها المتعلم وتعلم تحدي المهمات الصعبة والجديدة(العبود ، 2002 ، ص 26).

وتتبنى الباحثة تعريف **غوتفريد(Gottfried1985)**للدافعية الأكاديمية الذاتية كتعريفا نظرياً لكونه التعريف الأكثر شمولاً للدافعية الأكاديمية الذاتية.

وتعرف الباحثة الدافعية الأكاديمية الذاتية إجرائياً :-

الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية في البحث الحالي.

الدافعية:- Motivation

النظريات التي فسرت الدافعية الأكاديمية الذاتية:-

1 - النظريات الإنسانية Humanistic Theories:

تؤكد هذه النظريات على أنالإنسان قادر على ضبط حياته ، وانه ليس عبداً للبيئة ، أنه قادر على العيش وفقاً لقيم راهنة مثل / الحرية والإرادة. وتعتقد هذه الفئة من النظريات أنالبشر مدفوعين بدوافع داخلية للنجاح(غباري وآخرون ، 2008 ، ص 288).

و إنمن أشهر من مثل هذه النظريات هو (أبراهام ماسلو) حيث يؤكد على ضرورة أن ننظر إلى الفرد ككل مركب وأنّ أي سلوك مدفوع يمكن أن يشبع حاجات كثيرة في نفس الوقت ، أي إن السلوك الإنساني سلوك متعدد الدافعية(أبو حويج ، 2004 ، ص 148).

إذ تؤكد هذه النظرية على الحرية والاختيار والقرار الشخصي وعلى الإثراء النفسي للخبرات لدى المتعلمين ، كما هو لدى المعرفيين ، ويركز الإنسانيون على الدوافع الخارجية. كذلك فقد اثر ماسلوتأثيراً كبيراً في فهم الدوافع فهو يرى أنحاجات الإنسان تتوزع بصورة هرمية ، قاعدته تكون الحاجات الفسيولوجية والأمن وهي الأكثر أهمية ، فإذا كان الفرد مشبعاً لحاجاته هذه فانه سيحاول إشباع المستوى الأعلى من الحاجات المسماة بالحاجات الاجتماعية كالانتماء وتقدير الذات ، وبعد ذلك يحاول الفرد أن يشبع المستوى الأعلى من الدوافع مثل التحصيل المعرفي وتقدير الجمال وهي في قمة الهرم ، ولقد سمي ماسلو المستويات الدنيا (البقاء ، الحاجات البيولوجية ، الأمن ، الانتماء ، تقدير الذات) بالحاجات الحرمانية ، وعندما يعاق إشباع هذه الحاجات فان دافعية الفرد وسلوكه تظهر من اجل إشباعها. وهناك الحاجات الدائمة كالحاجة إلى التحصيل والانجاز والحاجة إلى التقدير والحاجة إلى تحقيق الذات ، ودافعية الفرد للوصول لاتتوقف عند إشباع هذه الحاجات لأنه يسعى دائماً إلى مزيد من الإشباع ، فالفرد الأكثر نجاحاً في جهوده للمعرفة والفهم هو الأكثر بحثاً لزيادة معرفته وفهمه ، بعكس الحاجات الحرمانية المتناقضة فان هذه الحاجات لايمكن أن تشبع كلياً فالدافعية للوصول إليها تتجدد دائماً(قطامي، وقطامي ، 2000 ، ص 232 - 233).

أما الحاجة إلى احترام الذات فتقسم إلى نوعين هما احترام الفرد لذاته ، والاحترام الذي يمنحه الآخرون له ، وان إشباع الحاجة لاحترام الذات يسمح للفرد بالشعور بالثقة بقوته وقيمته وبكفايته ، ونتيجة لهذه المشاعر قد يصبح الفرد أكثر قدرة وأكثر إنتاجاً في كل مجالات الحياة , Maslow (1954 , p . 67).

أما الحاجة إلى تحقيق الذات فترتبط بالتحصيل والانجاز والتعبير عن الذات والقيام بأفعال مفيدة وذات قيمة للآخرين وان يحقق إمكاناته وترجمتها إلى حقيقة واقعة وتتمثل في القدرة على العطاء والمبادرة والعمل الحر(الازيرجاوي ، 1991 ، ص 76).

أما حاجات المعرفة فتشير إلى رغبة مستمرة في الفهم والمعرفة وتتجلى في النشاطات الاستطلاعية والاستكشافية وفي البحث عن المزيد من المعرفة والحصول على اكبر قدر ممكن من المعلومات ، ويرى ماسلو أنحاجات الفهم والمعرفة هي أكثر وضوحا ً عند بعض الأفراد من غيرهم. ويلعب هذا الصنف من الحاجات دورا ً حيويا ً في سلوك الطلاب الأكاديمي لأنعملية استثمارها وتعزيزها تمكنهم من اكتساب المعرفة اعتماداً على دوافع ذاتية داخلية. وعلى الرغم من أهمية نظرية ماسلو في تفسير الدافعية الأكاديمية الذاتية وأثرها في نماذج التعلم إلا أنها تقوم على أفكار فلسفية تسلم بحرية الإنسان وقدرته على التعقل والإبداع وتخلو من التجريب بمعناه العلمي(نشواتي ، 2005 ، ص 214 - 215).

2.النظريات المعرفية : Cognitive Theories

إن أصحاب النظريات المعرفية في مجال الدافعية الأكاديمية الذاتية يرون أنّ الكيفية التي يفكر بها الفرد بخصوص ما يحدث له يحدد مدى تكراره ومواظبته على السلوك في المواقف اللاحقة(الزت ، 2009 ، ص 233).

والتفسيرات المعرفية تسلم بافتراض مفاده أنالكائن البشري مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه(قطامي ، 1996 ، ص 355).

لذا تؤكد هذه التفسيرات على مفاهيم أكثر ارتباطا ً بمتوسطات مركزية كالقصد والنية والتوقع لأن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية ذاتية متأصلة فيه وتشير إلى النشاط السلوكي كغاية في ذاته وليس كوسيلة وينجم غالباً عن عمليات معالجة المعلومات والمدركات الحسية المتوافرة لدى الفرد في الوضع المثيري الذي يوجد فيه وبذلك يتمتع الفرد بدرجة عالية من الضبط الذاتي(نشواتي ، 2005 ، ص 209 - 210).

فظاهرة حب الاستطلاع مثلاً هي نوع من الدافعية الذاتية يمكن تصورها على نحو قصد يرمي إلى تأمين معلومات حول موضوع أو حادث أو فكرة عبر سلوك استكشافي إذ يرغب الفرد في

الشعور بفاعليته وقدرته على الضبط الذاتي عند قيامه بهذا السلوك. وبهذا المعنى يمكن عد حب الاستطلاع دافعاً إنسانياً ذاتياً وأساسياً ، فقد أشار بعض الباحثين إلى ضرورة هذا الدافع وأثره في التعلم والابتكار والصحة النفسية لأنه يمكن المتعلمين ولاسيما الأطفال منهم من الاستجابة للعناصر الجديدة ومن إبداء الرغبة في معرفة المزيد عن أنفسهم وبيئتهم ومن المثابرة على البحث والاستكشاف وهي أمور ضرورية لتحسين القدرة على التحصيل(قطامي ، 1996 ، ص 255).

وهناك عدة نظريات فسرت ووضحت وجهة النظر المعرفية في تفسير الدافعية منها:-

أ- نظرية التنافر المعرفي:- **Cognitive dissonance Theory**

قام فستنجر (Festinger , 1957) بتطوير هذه النظرية حيث أكد فيها بان دافعية الأفراد نحو تحقيق التوازن المعرفي أو التآلف المعرفي ينشا نتيجة لعدم التوازن المعرفي وعليه تنشأ حالة التنافر المعرفي عندما يقوم الشخص بسلوك يتعارض مع الأنا الأعلى أو المثل العليا لديه مما يدفعه إلى ممارسة سلوك كي يصل إلى حالة التالف المعرفي فعندما يقوم الفرد بسلوكيات مخالفة لمثله العليا يبدأ يبحث عن مبررات لسلوكاته(بني يونس ، 2006 ، ص 113).

وأيضاً ترى هذه النظرية وفقاً لتفسير فستنجر (Festinger , 1957) إن الأشخاص يسعون إلى تحقيق الاتساق داخل انساق معتقداتهم وتحقيق الاتساق بين انساق معتقداتهم وسلوكهم. ومع ذلك هناك تنافر بين عناصر انساق معتقداتهم وسلوكهم وعندما يمتد التنافر إلى أشياء تمثل أهمية بالنسبة للأفراد تنشأ لديهم حالة من التوتر وعدم الارتياح يطلق عليها فستنجر (التنافر المعرفي) ، هذه الحالة عندما يشعر الفرد بها تدفعه إلى أن يخفض درجة التنافر أو يستبعده بهدف تحقيق الاتساق ومن ثم يعد التنافر المعرفي مصدراً للتوتر يؤثر في سلوك الأشخاص.

ب- نظرية التوازن :- **Balance TheoryHomeostatic**

تفسر هذه النظرية الدوافع وفقاً لمفهوم الاتزان الداخلي أو تجانس الوسط. ويرى العالم والتر (Walter , 1950) أنالعمليات البيولوجية وأنماط السلوك تخضع إلى حالة الاختلال في التوازن العضوي الأمر الذي يتسبب في استمرار هذه العمليات حتى يتم تحقيق هذا التوازن. ويؤكد والتر

أنالحوافز تنشأ من عدم التوازن بالاشتراك مع عمليات معرفية مما يؤدي إلى ظهور السلوك الهادف لإشباع الحاجات وإعادة حالة التوازن الداخلي لدى الفرد(بني يونس ، 2006 ، ص 105).

و يتفق معظم علماء النفس على أنالبشر يسعون باستمرار لتحقيق حالات من الاتزان والثبات النسبي للمحافظة على بقائهم البيولوجي – السيكولوجي ، ولكي يتم ذلك لابد من العمل على إشباع الحاجات النفسية التي تعد ضرورة لكي يبقى الإنسان قادراً على التعامل مع غيره من بني الإنسان ، وهذه تتمثل في حب الاستطلاع ، والإحساس بالأمن ، والكفاءة ، والحاجة إلى الانتماء ، وكذلك احترام الذات والسعي إلى تحقيقها(الازيرجاوي ، 1991 ، ص 49).

3.نظريات العزو السببي :- Attribution Theories

أثناء التعلم قد ينجح الطلبة وقد يفشلون لذا فهم يحاولون البحث عن أسباب النجاح والفشل ، أي قد يعزون النجاح والفشل في الأداء إلى عدة أسباب مثل صعوبة الامتحان واتجاهات المعلم نحوهم أو عدم الرغبة في مادة معينة ، إن هذا العزو يعمل كدليل للطلبة حول توقعاتهم بالنجاح أو الفشل في تلك المهمة في المستقبل. على أننا متشابهون في هذا السياق ، فلو كنت مع شخص ما وكانت أوقاتك سعيدة معه فأنّ ما تتوقعه أنالسعادة ستلازمك في المستقبل. والطلبة الذين يؤدون بعض المهمات بشكل ضعيف يتوقعون أن يستمروا بالأداء الضعيف. وقبل أن يقوم المعلم بمحاولة تغيير توقعات الطلبة باتجاه النجاح عليه أن يعرف كيف يعزو أولئك الطلبة أسباب نجاحهم وفشلهم(غباري وآخرون ، 2008 ، ص 231).

يرتبط العزو السببي باعتقاد الفرد في أي العوامل هي المسؤولة والتي تقف خلف نتائج نجاحه أو فشله في المهام المختلفة:

- العوامل الداخلية ، كالقدرة والجهد. والعوامل الخارجية ، كالحظ والصدفة. فاعتقاد الفرد بأن فشله ناتج عن عوامل شخصية - داخلية ثابتة نسبياً لايمكن أن تتغير يقود إلى توقع الفشل في المهام التالية ، كما أنّ اعتقاد الفرد بأن نجاحه ناتج عن أسباب وعوامل ليست مرتبطة به (خارجية) وهي قابلة للتغيير والتبديل غير ثابتة فان توقع الفرد للنجاح في المستقبل سيقل ، وعلى النقيض من ذلك فأن اعتقاد الفرد بأن مصدر النجاح أو الفشل يكمن في ذاته وأن قدرته الذاتية (داخلية ثابتة نسبيا)

وبذله للجهد (داخلي ، قابل للتحكم) ضروريان لانجاز العمل يجعله أكثر توقعا ً للنجاح في مهام الانجاز اللاحق(باهي وشلبي ، 1998 ، ص 41).

وتركز نظرية العزو على ثلاثة افتراضات:-

أولا ً:- يريد أن يعرف الناس سبب سلوكهم وسلوك الآخرين خصوصا ً السلوك المهم بالنسبة إليهم.

ثانيا ً:- تفترض نظرية العزو أنالناس لايضعونأسبابا ً لسلوكهم عشوائيا ً فهناك تفسير منطقي للأسباب التي يعزو سلوكنا إليها.

ثالثا ً:- إن السبب الذي نعزو سلوكنا إليه يؤثر في سلوكنا اللاحق، فإذا عزونا سبب فشلنا إلى شخص ما فإننا نكره ذلك الشخص ، فإذا عزا احد الطلبة سبب فشله إلى المعلم لم يعطه علامات جيدة فانه سوف يكره ذلك المعلم(غباري وآخرون ، 2008 ، ص 232).

ومن أبرز نظريات العزو السببي:-

1.نظرية روتر :- Roter Theory

وضحت هذه النظرية ثلاثة مفاهيم رئيسة وهي:-

السلوك المحتمل ، وقيمة التوقع ، والتدعيم ، فالسلوك المحتمل هو الاحتمالية التي سوف يستجيب لها الفرد في موقف معين لغرض استلام تدعيم ، إن هذه الاحتمالية للفرد الذي يقوم برد فعل في موقف معين سوف يعتمد على توقع ذلك الفرد المكافأة التي سيحصل عليها أي التدعيم والقيمة التي يضعها أو يقدرها الفرد لتلك المكافأة ، وتمثل التوقعات لتلك الانواع المعينة من السلوكيات التي سوف تنشط من مخرجات والتي سيتم مكافأتها ومعاقبتها. إن الاحتمالية لدى الطالب الذي ينهي واجبه البيتي لدرس ما فانه سوف يعتمد في جزء منه على مقدار تقدير الطالب للمكافأة التي سيحصل عليها عند انجازه للواجب(Hilgard& Atkinson , 1979 , p . 83)

وقدمت هذه النظرية مفهوم موقع الضبط أو التحكم التي في ضوئها يعزو الأفراد المتعلمون أسباب نجاحهم أو فشلهم في العمل المدرسي أو الحياة العامة إلى أسباب وعوامل يتحملون مسؤوليتها بأنفسهم وليس غيرهم ، ويكون موقع الضبط والتحكم لديهم داخليا ً أي أنالنجاح والتفوق

قد يرد إلى أسباب وعوامل ذاتية - داخلية تخص الفرد نفسه ، أما الذين يرجعون أسباب نجاحهم أو فشلهم في العمل المدرسي أو الحياة العامة إلى أسباب أو عوامل خارجية فإنهم يبحثون عن تفسيرات خارج أنفسهم وهؤلاء يكون موقع الضبط والتحكم لديهم خارجياً (الازيرجاوي ، 1991 ، ص 58).

2.نظرية واينر:-Weiner Theory

اعتمدت هذه النظرية على المفاهيم والأفكار التي قدمتها نظرية هايدر Heider Theory (1958)و فستنجر (Festinger, 1957) وغيرهم إلا أنهذه النظرية تعد أكثر تماسكاً. ويعد واينر Weiner(1979) من ابرز علماء النفس التربويين المسؤولين عن ربط العزو بالتعلم المدرسي ، إذ يرى انه يمكن تصنيف الأسباب التي يعزو إليها الطالب نجاحه أو فشله إلى ثلاثة أبعاد وهي: مصدر الضبط واستقراره ، وقابليته للسيطرة. وقد تكون وجهة الضبط داخلية أو خارجية ، فإذا اعتقد الطالب أنّ أداءه الجيد في اختبار ما كان نتيجة لكفاءته في تلك المادة فانه يعزو نجاحه إلى مصدر داخلي وهو قدرته ، أما إذا كان اعتقاده مبنياً على تساهل المعلم فانه يعزو نجاحه إلى مصدر خارجي وهو المعلم. والخاصية الثانية هي استقرار العزو من عدمه ، فقد يعزو الطالب نجاحه أو فشله إلى عامل مؤقت يتصل بعمل معين ، بينما قد يعزو طالب آخر سبب نجاحه أو فشله إلى عوامل وأسباب أكثر منها إلى عوامل مستقرة وثابتة وأخرى غير مستقرة سواء أكانت عوامل داخلية أو خارجية قابلة للسيطرة أو غير قابلة للسيطرة ويتفاوت الطلبة في بعد القابلية للسيطرة ، فإذا اعتقد الطالب مثلاً أنصعوبة العمل مسؤولة عن فشله فأنه يشير إلى سبب يتعدى حدود سيطرته أو قد يشير إلى عامل يمكن السيطرة عليه والتحكم فيه وهو العامل الثالث(البيلي وآخرون ، 1997 ، ص 279 - 280).

4. نظريات الكفاءة :-**Competence Theories**

إنّ هذه النظريات تهتم بنحو كبير بتفسير الدافعية الأكاديمية الذاتية ،إذ يرى أصحابها أنالعوامل الداخلية المسببة للدافعية الأكاديمية الذاتية قد تكون مفيدة ومهمة للمتعلمين فكثير من الأنشطة والفعاليات المدرسية قد تكون ممتعة ومسلية ومثيرة لاهتمامات المتعلمين وحاجاتهم ، فالتعليم أو

التدريس الناجح الفعال يستطيع أن يخلق دافعية أكاديمية ذاتية عند المتعلمين عن طريق استثارة حب الاستطلاع والاستكشاف وإشباع الرغبات والاهتمامات والميول وجعلهم يشعرون بالاستمتاع في انجاز تلك الفعاليات والواجبات المدرسية بكل كفاءة واقتدار وتمكن ، ومن هنا ينصح المدرسون بتشجيع الدافعية الأكاديمية الذاتية ورعايتها والتأكيد في الوقت نفسه على الدافعية الخارجية الملائمة لبعض المواقف والفعاليات المدرسية التي قد تستوجب وتتطلب هذه الدافعية وضرورة تنمية سمات الدافعية الأكاديمية الذاتية وهو هدف طويل الأمد يسعى المدرسون لتحقيقه في نفوس المتعلمين ليتمكنوا من تعليم أنفسهم بأنفسهم خلال دورة الحياة(العبود ، 2002 ، ص 201).

ومن ابرز نظريات الكفاءة هي:-

أ- نظرية الكفاءة الذاتية:- Self – EfficacyTheory

يعد باندورا (Bandura , 1977) من العلماء السلوكيين الذين وسعوا من مفاهيمهم بحيث أصبحت نظرياتهم تتضمن مفاهيم معرفية. وتحديدا ً فان باندورا (Bandura , 1977) يعتقد أنمن العوامل التي تلعب دورا ً بارزا ً في الدافعية ، الخطط من ناحية ، والفعالية الذاتية من ناحية أخرى. فالفعالية والكفاءة الذاتية تشير إلى اعتقاد الفرد انه قادر على التمكن من موقف ما والحصول على عوائد ايجابية ، فإذا كان الفرد ذا فعالية ذاتية متدنية فمن غير المتوقع أن يحاول متابعة هدف ما يصوغه لذاته. أما الخطط التي تنطوي على أهداف محددة فإنها يمكن أن تحرك دافعية الفرد لأيام ، أسابيع ، أشهر ، أو حتى سنوات ، مثال ذلك إذا قرر طالب جامعي أن يصبح عالما ً في الحياة البرية فأنه قد يود أن يصبح عالما ً في الخطط التي ربما تستغرق العقد القادم من حياته(الزت ، 2009 ، ص 229 - 230).

ويميل الطلبة إلى أن يكونوا مدفوعين ذاتيا ً عندما يكون إدراكهم لمحدداتهم الذاتية أي عندما يعتقدون بأن لهم الحق في اختيار الأشياء وضبطها وعملها(العلوان ، 2009 ، ص 291).

إن الأهداف المحددة متوسطة الصعوبة التي يمكن إدراكها في المستقبل المنظور يمكن أن تستثير جهدا ً ثابتا ً من المتعلم وأنتقود إلى توقعات متزايدة بالكفاءة الذاتية عنده إذا ما تم الوصول

إليها بنجاح. فالأهداف المحددة تزود المتعلم بمعايير واضحة للحكم على أدائه والأهداف متوسطة الصعوبة تشكل تحديات واقعية بحيث إن النجاح فيها يعزز الثقة في قدرات الفرد ومن ثم يزيد من إدراكه لكفاءته الذاتية(Good &Brophy , 1987 , p . 300).

واقترح باندورا(Bandura , 1977) فكرة الكفاءة الذاتية كنظرية في التغير السلوكي معتمداً على افتراض رئيس بأن الإجراءات السيكولوجية مهما كان شكلها تعمل كوسائل لتقوية توقعات الكفاءة الذاتية. ضمن هذه الرؤية يميز باندورا (Bandura , 1977) بين توقعات الكفاءة وتوقعات الناتج، فالأولى هي إيمان الفرد بقدرته على أداء السلوك المطلوب لتحقيق نتائج ، أما الثانية فهي تقديره أن هذا السلوك سوف يؤدي إلى نتائج معينة. وفي وقت لاحق عرف باندورا (Bandura , 1994) الكفاءة الذاتية بأنها معتقدات الناس حول قدراتهم على القيام بمستويات معينة من الأداء الذي يتحكم في أحداث تؤثر على مجرى حياتهم ويمكن أن تنشأ هذه المعتقدات من خبرات التمكن الناتجة عن الانجاز والنجاح المسبق والخبرات البديلة من خلال ملاحظة الشخص لنجاح الآخرين المماثلين له في أعمال مشابهة، فالاقتداء في النماذج الاجتماعية يوفر معاييريحكم الشخص على نفسه من خلالها كما إن الإقناع الاجتماعي يعزز الإحساس بالكفاءة ، إذ يتم إقناع الأفراد أنهم يمتلكون مقومات النجاح لتنفيذ الأنشطة المطلوبة(Bandura , 1977 , p . 54).

ويرى Hilgard,&Atkinson (1979)أنالكفاءة الذاتية تحدد الاختيارات التي يبديها الناس وحجم الجهد المطلوب ومدى المثابرة اللازمة لتحقيق الأهداف، ودرجة الثقة ، ومستوى القلق المصاحب لأداء المهام(Hilgard&Atkinso , 1979 , p . 112).

وبالنسبة للطلاب تؤثر معتقدات الكفاءة الذاتية على دافعيتهم الأكاديمية وعلى استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومن ثم على نجاحهم الأكاديمي، فالطلاب الذين يؤدون أعمالهم بثقة يتصفون بالجد والمثابرة ومواجهة الصعوبات ومن ثم تحقيق الانجازات(Bandura , 1977 , p . 56).

ب- نظرية تقرير المصير الذاتي :-

افترض كل من ديسي وريان (Deci& Ryan , 1985)نظرية للتقرير الذاتي باعتبارها منظوراً متعدد الأبعاد للدافعية وهي بديل قوي للدراسات أحادية البعد للدافعية ، حيث تفترض أنماطاً متعددة من الأسباب الكامنة وراء سلوك الفرد التي يمكن ترتيبها على متصل التقدير الذاتي ، ففي النهاية العليا هناك الدافعية الداخلية التي تعبر عن صورة الدافعية الأكثر تقريراً للذات والتي تتضمن القيام بالسلوكيات بسبب المتعة والرضا المتأصلة فيها. والنمط الثاني من الدافعية هو الدافعية الخارجية التي تعبر عن المشاركة والانخراط في نشاط ما لأسباب خارج ذلك النشاط(Deci& Ryan , 1985 , p . 69).

استناداً إلى هذه النظرية من المحتمل أن يكون الأفراد الذين ينسبون أعمالهم إلى الظروف الخارجية بدلاً من آليات داخلية من المحتمل أكثر استسلاما لهذه الظروف على النقيض من ذلك أنّ الأفراد الذين يعتبرون أنفسهم مستقلين ذاتياً يديرون الأمر بأنفسهم لكي يكونوا بادئي الأعمال بدلا من تابعيه(Gottfried , 1985 , p . 55).

ويرى كل من ديسي وريان (Deci& Ryan , 1985) أن الأشخاص بحاجة إلى الشعور بالكفاية والاستقلال الذاتي ،حيث بين ديسي أنالأنشطة المدعومة داخليا تشبع حاجة الفرد إلى الكفاية والاستقلالية الذاتية ، وبالعكس فالأنشطة المدفوعة خارجياً يمكن أن تفوق شعور الفرد بالاستقلال لأن الفرد يعزو ضبطه لسلوكه إلى مصادر خارج ذاته. كما بين إن الطلبة الذين يمتلكون دافعية مقررة ذاتياً أكثر احتمالاً للاستمرار في المدرسة والتصرف على نحو جيد وإظهار القدرة على التكيف ، والفهم ، والكفاية تسهل الدافعية التي يتم تشجيعها من خلال مواجهة التحديات المتوقعة وتلقي تغذية راجعة ذات معنى وقيمة للأداء(Deci& Ryan , 1985 , p . 35) .

مناقشة النظريات التي فسرت الدافعية الأكاديمية الذاتية:-

إن مجموعة النظريات التي ذكرت تختلف فيما بينها في تفسير الدافعية الأكاديمية الذاتية ، فالنظريات الإنسانية فتؤكد على أنالإنسان مدفوع بدوافع داخلية للنجاح. ومن أعلام هذه النظريات

ابراهام ماسلو (Maslow) الذي يرى أنأي سلوك يقوم به الإنسان يكون مدفوعا ً أو وراءه دافعاً معيناً ، ويرى أنهذه الدوافع أو الحاجات موزعة بصورة هرمية ، ويشير إلى أن الدافعية تكون دائماً متجددة لدى الإنسان وذلك بحسب حاجته. وفسر الدافعية الأكاديمية الذاتية على أنها تختلف من متعلم إلى آخر لأنها تلعب دورا ً حيويا ً في سلوك الطلاب الأكاديمي لأن عملية استثمارها وتعزيزها تمكنهم من اكتساب المعرفة اعتماداً على دوافع داخلية ذاتية.

أما بالنسبة للنظريات المعرفية فقد ركزت على مدى تكرار سلوك الإنسان في المواقف المختلفة وكذلك أكدت على مفاهيم متعددة مرتبطة بذاتية الفرد ، كالقصد ، والنية ، والتوقع ، كمفاهيم متأصلة فيه مثل ظاهرة حب الاستطلاع الذي يعد دافعا ً ذاتيا ً أساسيا ً ، ومن ضمن النظريات المعرفية نظرية التنافر المعرفي التي تفسر الدافعية الأكاديمية الذاتية على أنها تحصل عندما ينشأ التوتر لدى الفرد نتيجة لشعوره بالتناقض بين اثنين أو أكثر من المكونات المعرفية لديه ومن ثم تنشأ لديه الدافعية الأكاديمية الذاتية وذلك من اجل تحقيق التوازن أو التآلف المعرفي وتخفيض درجة التنافر لديه أو يستبعده وذلك لأجل تحقيق الاتساق. أما نظرية التوازن فتفسر الدافعية الأكاديمية الذاتية وذلك وفقا ً لمفهوم الاتزان الداخلي ، أي عندما يختل التوازن داخل الفرد بالاشتراك مع عمليات معرفية يؤدي إلى ظهور الدافعية لإعادة حالة التوازن الداخلي لدى الفرد.

أما نظريات العزو السببي فتقوم بتفسير الدافعية الأكاديمية الذاتية من خلال إن بعض الأفراد المتعلمين يقومون بعزو نجاحهم أو فشلهم الدراسي إلى أسباب وعوامل ذاتية داخلية ، كالقدرة ، والجهد وكذلك يفسرون الدوافع لنجاحهم أو فشلهم إلى عوامل خارج أنفسهم مثل الصدفة ، فتوقع الفرد واعتقاده بأنه ناجح أو فاشل يكمن في ذاته ، وان قدرته الذاتية الداخلية ثابتة نسبيا ً وهذا ضروري لإنجاح العمل ويجعله أكثر توقعاً للنجاح في مهام الانجاز اللاحق. ومن نظريات العزو السببي هي نظرية روتر(Roter Theory) الذي يفسر الدافعية على أساس السلوك المحتمل وقيمة التوقع والتدعيم ، حيث تعزو هذه النظرية أسباب نجاح أو فشل الأفراد إلى أسباب يتحمل هؤلاء

الأفراد مسؤوليتها بأنفسهم أي عوامل داخلية ذاتية تخص الفرد نفسه ، أو قد تعود إلى أسباب توقع الفرد للفشل أو النجاح إلى عوامل خارج أنفسهم لايتحملون مسؤوليتها. أما النظرية الثانية للعزو السببي فهي نظرية هايدر (Heider Theory) التي أكدت على وجود مفاهيم القصد أو النية ، والتوقع ، والقيمة لكي يكون الفرد مدفوعا ً داخليا ً أو خارجيا ً. أما نظرية واينر (Weiner, 1979) فتؤكد على أنالعوامل التي يعزو الطالب إليها نجاحه أو فشله هي مصدر الضبط واستقراره وقابليته للسيطرة التي تكون داخلية أو خارجية.

أما نظريات الكفاءة فتعطي اهتماما ً كبيرا ً في تفسيرها للدافعية الأكاديمية الذاتية ، حيث تؤكد على أنمجموعة الأنشطة والفعاليات المدرسية يمكن أن تعزز هذه الدافعية والعوامل الداخلية المسببة لها عن طريق استثارة حب الاستطلاع والاستكشاف والاستمتاع بتلك الفعاليات المدرسية ، فضلا ً عن تأكيدهم على الدافعية الخارجية ومن نظريات الكفاءة ، نظرية الكفاءة الذاتية وصاحبها باندورا (Bandura , 1977) الذي يرى أنالخطط والفعالية الذاتية هي من العوامل الرئيسة التي تلعب دورا ً بارزا ً في الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى الفرد المتعلم التي تعود على المتعلم بفوائد وعوائد ايجابية.والكفاءة الذاتية تؤدي إلى أن يبذل المتعلم جهدا كبيرا ً ومثابرة وثقة بالنفس عالية من أجل تحقيق الأهداف والمهام المطلوبة. إذن الكفاءة الذاتية تؤثر على دافعية الطالب الأكاديمية ومن ثم النجاح الأكاديمي المتميز.

وأخيرا ً بخصوص نظرية التقرير الذاتي التي تعد الدافعية الأكاديمية الذاتية هي صورة الدافعية الأكثر تقريرا ً للذات والتي تتضمن القيام بالسلوكيات بسبب المتعة والرضا وكذلك اهتمت بالدافعية الخارجية التي تعبر عن المشاركة والانخراط في نشاط ما لأسباب خارج ذلك النشاط. وترى هذه النظرية أنالأفراد بحاجة دائما ً إلى الشعور بالكفاية والاستقلال الذاتي من اجل إشباع حاجة الفرد لذلك. وأنالأفراد الذين يمتلكون دافعية داخلية مقررة ذاتيا ً أكثر احتمالا ً للاستمرار في المدرسة والتصرف على نحو جيد وإظهار القدرة على التكيف والفهم ومواجهة التحديات.

دراسات سابقة :-

لقد توزعت الدراسات السابقة التي اهتمت بالدافعية الأكاديمية الذاتية بين دراسات محلية وعربية وأجنبية وهي على النحو الآتي:-

1-دراسة (حسن 1994):-

الموسومة(الاتجاه النمائي للدافعية الأكاديمية الذاتية في مراحل عمرية مختلفة لدى الجنسين).

أجريت هذه الدراسة في مدينة نجع حمادي في محافظة قنا - جمهورية مصر العربية ، واستهدفت التعرف على الخط النمائي للدافعية الأكاديمية الذاتية لدى مراحل عمرية مختلفة من الجنسين تتراوح فيما بين (10 - 11) سنة ويمثل أفرادها تلاميذ الصف الرابع الابتدائي و(13 - 14) سنة ويمثل أفرادها طلبة الصف الثاني إعدادي* و(17 - 18) سنة ويمثل أفرادها طلبة الصف الثاني ثانوي**. وافترضت هذه الدراسة ثلاث فرضيات من أبرزها الفرضية التي تنص على انه لافرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعات العمرية الثلاثة من الجنسين في الدافعية الأكاديمية الذاتية ولتحقيق هدف البحث اعتمد الباحث على مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية من تأليف (غوتفريد) إعداد حسن (1994) وكانت عينة الدراسة (714) فرداً وبواقع (357) طالباً و (357) طالبة وسحب من كل صف من الصفوف الثلاث التي شملتها الدراسة (119) فرداً وللتحقق من صحة فرضيات البحث تم معالجة البيانات إحصائياً باستعمال تحليل التباين لحساب المقارنات المتعددة بين المجموعات العمرية الثلاث من الجنسين ، وأوضحت نتائج التحليل الإحصائي صحة الفرضية الأولى التي نصت على انه لا فرق ذا دلالة إحصائية بين المجموعات العمرية الثلاث من الجنسين في الدافعية الأكاديمية الذاتية ، وقد يفسر هذا في ضوء التشابه البيئي لأفراد عينة هذه الدراسة ، في حين أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى عدم تحقق الفرضية الثانية وهي انه لافرق ذا دلالة إحصائية بين المجموعات العمرية الثلاث (الطلاب) في الدافعية الأكاديمية الذاتية ، وأيضاً الفرضية الثالثة وهي انه لافرق ذا دلالة إحصائية بين المجموعات العمرية الثلاث

(الطالبات) في الدافعية الأكاديمية الذاتية ، إذ إن تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من كلا الجنسين يتفوقون على طلبة الصف الثاني الإعدادي والثانوي لكونهم يتميزون بمحاولاتهم المتكررة لاختيار كلّ ما يمرون به من خبرات وفحصها ويستجيبون إيجابا ً لكل ماهو جديد في بيئاتهم محاولين معرفة المزيد عنه ، كما يتوافر لديهم الميل القوي لحب الاستطلاع والاستكشاف وتوصلت النتائج إلى أنّ هناك تصاعدا ً في منحنى الذكور وهبوطا ً في منحنى الإناث في مستوى الدافعية الأكاديمية الذاتية ويمكن تفسير ذلك في ضوء الأدوار الاجتماعية المحددة لكل من الذكور والإناث في مجتمع هذه الدراسة ، إذ إن الدور الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية تفرض على الذكور صفات السيطرة والتنافس والاقتدار والرغبة في التفوق ، في حين تحدد للإناث صفات الدفء والتعبير الوجداني وأيضاً وجود الميل الشائع في المحافظة التي أجريت فيها هذه الدراسة بتفضيل الذكور على الإناث كونهم يمثلون عصب العائلة في المجتمع الذي ينتمون إليه(حسن ، 1994، ص 295).

2- دراسة (العبود 2002):-

الموسومة(دور المثيرات المعرفية للبيئية الأسرية في الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى الأطفال والمراهقين).

أجريت هذه الدراسة في محافظة بغداد - جمهورية العراق ، وهدفت الدراسة معرفة دور المثيرات المعرفيّة الأسرية في الدافعية الأكاديميّة الذاتيّة عند الأطفال وعند المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من (672) فرداً متعلماً، اختيروا بصورة قصديه من تلامذة الصف الثالث الابتدائي والصف الخامس الابتدائي وطلبة الصف الأول المتوسط والصف الثالث المتوسط بنسب متساوية، واستعمل الباحث معامل ارتباط (بيرسون) ، اختبار مربع كاي لعينة واحدة ، الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين ، معامل اتفاق (سكوت) Scott، معادلة (كيودر – ريتشاردسون ، 21)، تحليل التباين ، معادلة (هويت) باستعمال تحليل ، التباين وتوصل الباحث إلى عدد من النتائج منها : إن للمثيرات المعرفية الأسرية دوراً كبيراً وفاعلاً في الدافعية الأكاديميّة الذاتيّة لدى الأطفال والمراهقين. وأنّ هناك فروقا ً ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في متوسط درجات الدافعية

الأكاديميّة الذاتيّة بين : المجموعة التي يتوافر عندها مستوى عالٍ من المثيرات المعرفيّة الأسرية والمجموعة الأخرى التي يتوافر عندها مستوى واطئ من هذهِ المثيرات ولصالح المجموعة التي يتوافر عندها مستوى عالٍ من المثيرات المعرفيّة الأسرية وثمة فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين.فئة الإناث وفئة الذكور،ولصالح فئة الإناث.الفئات العمرية الأربع ،ولصالح الفئة العمرية الرابعة (14) سنة(العبود ، 2002 ، ص ، 19 ، 171).

3- دراسة بيترسون(Peterson 1982):-

(Constructing a scale for Academic intrinsic Motivation of children and Adolescents)

الموسومة (بناء مقياس للدافعية الأكاديمية الذاتية لدى الأطفال والمراهقين).

أجريت هذه الدراسة في مدينة نيويورك الأمريكية واستهدفت بناء مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية وتطبيقه لدى الأطفال والمراهقين وتكونت العينة من (480) فرداً اختيروا عشوائياً من تلاميذ الدراسة الابتدائية والثانوية الدنيا ومن كلا الجنسين بواقع (160) فرداً من كل مرحلة دراسية من المراحل التي اشتملت عليها هذه الدراسة التي اعتمدت النظرية المعرفية كإطار نظري لإعداد وبناء مقياسها واعتمد المنهج المنطقي أو العقلي. وأشارت هذه الدراسة إلى إجراءات تحديد السمة أو الخاصية المراد دراستها ومكوناتها ، واعتمد على أكثر من مصدر في اشتقاق الفقرات ، كالتجارب الاستطلاعية والخبراء والمفاهيم النظرية ومواقف الحياة اليومية وصيغت فقرات هذا المقياس على شكل عبارات تقريرية وأمام كل فقرة ثلاثة بدائل للإجابة يطلب من المفحوص أن يؤشر على واحدة منها يراها مناسبة له ويقيس سمة واحدة بدرجة كلية ، ولا يتضمن أي مقاييس فرعية وبلغ عدد فقراته (42) فقرة. وتشير نتائج تطبيق المقياس إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية الأكاديمية الذاتية بين فئة الأطفال والمراهقين لصالح المراهقين ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعات الإناث ومجموعات الذكور ولصالح الذكور سواء لدى فئة الأطفال أو لدى فئة المراهقين وتشير إلى ارتفاع مستوى الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى المراهقين وانخفاضه لدى الأطفال.(Peterson , 1982 , p . 20 - 28)

موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:-

سيتم مناقشة الدراسات السابقة من حيث الأهداف والعينة والأدوات المستخدمة والوسائل الإحصائية:-

أولاً :- الأهداف :- هدفت دراسة (العبود 2002) الى معرفة أثر متغيرات معينة على الدافعية الأكاديمية الذاتية ودراسة (حسن 1994) ، افترضت تساوي الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى الجنسين من الذكور والإناث. أما دراسة بيترسون (Peterson , 1982) ، فكان هدفها هو بناء مقياس للدافعية الأكاديمية الذاتية. أما البحث الحالي فيهدف إلى التعرف على تطور الدافعية الاكاديمية الذاتية من عمر (13-15) سنة.

ثانياً :- العينة:-كانت عينة جميع الدراسات السابقة من كلا الجنسين ومن الأطفال والمراهقين ففي دراسة (حسن 1994) بلغت (714) من الأطفال والمراهقين وكانت العينة في دراسة (العبود 2002) (672) من الأطفال والمراهقين ، أما دراسة بيترسون (Peterson , 1982) فبلغت (480) من الأطفال والمراهقين.أما عينة البحث الحالي فهي من المراهقين من عمر (13-15) سنة ومن كلا الجنسين.

ثالثاً :- الأدوات:-استعمل الباحثون في الدراسات السابقة أدوات مختلفة وذلك حسب حاجة الدراسة إليها ، فبعضهم استخدم أدوات جاهزة ، وبعضهم الآخر قام ببناء الأداة ، ففي دراسة (حسن 1994) فتبنى مقياس غوتفريد (Gottfried) لسنة (1990) أما دراسة (العبود 2002) فتبنى مقياس غوتفريدوغوتفريد(Gottfried & Gottfried) لسنة (2000) وتم تعريبه إلى البيئة العراقية. وفي دراسة بيترسون (Peterson , 1982) ، قام ببناء مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية . أما البحث الحالي فقد اعتمدت الباحثة مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتيّة الذي أعده (عبيس ، 2012) لطلاب الرابع الاعدادي.

رابعاً :- الوسائل الإحصائية :-قد تعددت وتنوعت الوسائل الإحصائية التي يتخذها الباحثون في الدراسات السابقة وذلك حسب مايتطلبه البحث في العينة والأهداف ، ففي دراسة (حسن 1994) ، استعمل تحليل التباين ، وفي دراسة (العبود 2002) استعمل الباحث معامل ارتباط (بيرسون) ،

اختبار مربع كاي لعينة واحدة ، الاختبار التائيT-test لعينتين مستقلتين ، معامل اتفاق (سكوت) Scott، معادلة (كيودر – ريتشاردسون ، 21)، تحليل التباين ، معادلة (هويت) ، أما دراسة بيترسون (Peterson , 1982) ، فاستعمل معامل ارتباط بيرسون . أما البحث الحالي فقد استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية : معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينة واحدة وتحليل التباين الثنائي.

خامساً :- النتائج :-أما من حيث النتائج سوف تقوم الباحثة بمناقشتها مع نتائج بحثها في الفصل الخاص بنتائج البحث.

الفصل الثالث ..... منهجية البحث وإجراءاته

أولاً :- منهج البحث:- Method of Research

يهدف البحث الحالي إلى تقصي تطور الدافعية الاكاديمية الذاتية ، وعليه اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي ، والذي يعني وصف ما هو كائن ويتضمن وصف الظاهرة الراهنة وتركيبها وعملياتها والظروف السائدة ويشمل المنهج الوصفي جمع المعلومات والبيانات وتبويبها وتحليلها وقياسها وتفسيرها. وهو عبارة عن اسلوب دقيق ومنظم واسلوب تحليلي للظاهرة أو المشكلة المراد بحثها من خلال منهجية بطريقة موضوعية وصادقة بما يحقق أهداف البحث(الجبوري ، 2012 ، ص 178 - 179). وفي الوقت نفسه فان تحقيق أهداف البحث الحالي يتطلب اعتماد منهج الدراسات التطورية التي "تهدف إلى قياس التغيرات التي تحدث في بعض المتغيرات نتيجة لمرور الزمن" (عودة وملكاوي ، 1992 : 112).

وقد اعتمدت الباحثة الدراسات المستعرضة التي تندرج تحت منهج الدراسات التطورية من المنهج الوصفي، "إذ تجمع البيانات في هذا النوع من الدراسات من عينة تسحب من مجتمع البحث تمثل شرائح عمرية مختلفة، تجمع المعلومات عنها في الوقت نفسه لتعكس التطور في الخاصية موضع الاهتمام عبر الزمن، وهذا ما يحدث في الدراسات النمائية في علم نفس النمو" (البطش ، وأبو زينة ، 2007 :225) .

ويتضمن هذا الفصل تحديد المنهج المستعمل في البحث الحالي وإجراءاته من حيث مجتمعه، واختيار العينة، واستخراج الخصائص السيكومترية لأداة البحث ، فضلا عن تحديد الوسائل الإحصائية التي استعملت في تحليل البيانات وعلى النحو الأتي :

ثانياً :- مجتمع البحث:-Population of Research

ويتكون مجتمع البحث الحالي من المراهقين (ذكور وإناث) الموجودين في المدارس المتوسطة ممن هم بأعمار (15،14،13) سنة في مدينة الكوت / مركز محافظة واسط للعام الدراسي (2013- 2014)، وقد بلغ مجموع طلبة المدارس المتوسطة في مركز الكوت (17493) بواقع (11742) طالب و(5751) طالبة .

ثالثاً :- عينة البحث:- Sample of Research

اختارت الباحثة عينة عشوائية قوامها (150) من المراهقين والمراهقات في الأعمار(15،14،13) سنة موزعين علىاربع مدارس مقسمة الى مدرستين للذكوروومدرستين للإناث. وقد اختير المراهقين بالطريقة الطبقية العشوائية لتمثيل متغيري العمر والجنس بواقع (50) مراهق ومراهقة في كل عمر من الأعمار المشمولة بالبحث مناصفة بين الذكور والإناث والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) عينة البحث موزعه تبعاً للمؤسسة والعمر والجنس

العمر	المؤسسة	متوسطة الربيع	متوسطة العروبة	ثانوية الامام علي	ثانوية البتول	المجموع
31	ذكور	12		13		25
	إناث		13		12	25
41	ذكور	13		12		25

	إناث		12		13	25
	ذكور	13		12		25
51	إناث		13		12	25
المجموع		38	38	37	37	150

رابعاً :- أداة البحث:- Instruments of Research

من أجل تحقيق أهداف البحث الحالي لابد من وجود أداة لقياس لقياسالدافعية الاكاديمية الذاتية وعلى النحو الآتي:-

أ- وصف المقياس:-

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي درست هذا الموضوع تبنت الباحثة مقياس عبيس(2012) لقياس الدافعية الاكاديمية الذاتية الذي اعدته لطلبة الصف الرابع الاعدادي.

وتبنت الباحثة هذا المقياس للاعتبارات الآتية:-

1 - حداثة المقياس حيث أعده عبيس عام (2012).

2 - تنوع فقراته كماً ونوعاً مما يبعد المستجيب عن الملل والضجر.

3 - ملائمة لأعمار العينة في البحث الحالي.

ويتألف المقياس من (60) فقرة وهي موزعة على فقرات ايجابية وفقرات سلبية وضعت لها ثلاثة بدائل للاستجابة هي (دائماً ، أحياناً ، أبداً).(ملحق/1) .

ب- التحليل المنطقي للفقرات:-

لتقرير مدى صلاحية الفقرات في مقياس الدافعية الاكاديمية الذاتية تم عرض الفقرات على (8) خبراء من المختصين في التربية وعلم النفس (ملحق/2)وطلب منهم تقدير مدى قدرة كل فقرة من فقرات المقياس في قياس الغرض الذي عدت لآجلة.

د- التطبيق الاستطلاعي:-

لغرض التأكد من مدى وضوح فقرات المقياس وتعليماته لأفراد العينة وكذلك لأجل احتساب الوقت المستغرق للإجابة طبقت الباحثة مقياس (الدافعية الاكاديمية الذاتية) على عينة مكونة من (30) طالباً وطالبة اختيروا عشوائياً من طلبة الصف الاول ،الثاني، والثالث وطلبت منهم الباحثة أن يطلعوا على تعليمات وفقرات المقياس وقراءتها بدقة والاستفسار عن أي غموض يواجههم. وقد تبين نتيجة لذلك أنّ تعليمات وفقرات المقياس كانت واضحة وظهر أنّ الوقت المستغرق للإجابة عن المقياس هو (25-40) دقيقة وبمتوسط قدره (33،5) دقيقة.

هـ- تصحيح المقياس:-

لقد أشارت الباحثة في الفقرة (أ) إلى وصف المقياس الذي تضمن فقرات ايجابية وفقرات سلبية وان الإجابة عنها تتم من خلال اختيار احد البدائل الثلاثة وهي (دائماً ، أحياناً ، أبداً). حيث تعطى الفقرات الايجابية القيم الآتية: درجتان للبديل (دائماً) ودرجة واحدة للبديل (أحياناً) وصفر للبديل (أبداً). وتعكس هذه القيم عند الإجابة عن الفقرات السلبية ، حيث يعطى صفر للبديل (دائماً) ودرجة واحدة للبديل (أحياناً) ودرجتان للبديل (أبداً). ثم تجمع درجات الفقرات لتعطينا الدرجة الكلية للمقياس.

علماً أنأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (120) وأقل درجة هي (صفر).

الخصائص السيكومترية للمقياس:-

أولاً :- الصدق:- Validity

الصدق الظاهري :- Face Validity

وقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين في التربية وعلم النفسملحق (1) اذ تكون المقياس بصورته الاولية من (62) فقرة ، واستعانت الباحثة بآرائهم في تحديد مدى صلاحية الفقرات للعينة بعد ان قامت بتكيفه ، وتم الاعتماد على

نسبة اتفاق 80% ووفق ذلك تم حذف (2) فقرة وتعديل (4) فقرات واصبح المقياس بالصيغة النهائية يتكون من (60) فقرة ملحق(2).

ثانياً :- الثبات :- Reliability

قامت الباحثة باستخراج الثبات للمقياس بطريقة (إعادة الاختبار) ولغرض حساب ثبات مقياس الدافعية الاكاديمية الذاتية بهذه الطريقة قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة عشوائية تم اختيارها من مجتمع البحث حيث تألفت هذه العينة من (30) طالباً وطالبة ثم أعادت الباحثة تطبيق المقياس على الأفراد أنفسهم بعد مرور مدة زمنية أمدها (15) يوماً على التطبيق الأول. (Adams , 1964 , p . 151 ,) وبعد تصحيح الإجابات الواردة في التطبيقين الأول والثاني تم استعمال معامل ارتباط بيرسون لإيجاد معامل الارتباط بين نتائج التطبيقين الأول والثاني إذ بلغت قيمة الثبات بهذه الطريقة (0,84) وهو معامل ثبات عالي.

التطبيق النهائي:-

بعد إكمال إعداد أداة البحث (مقياس الدافعية الاكاديمية الذاتية) وبعد أن تحقق الصدق والثبات قامت الباحثة بتطبيق الأداة على عينة البحث البالغ عددها (150) طالباً وطالبة من طلبة الصفوف الاولى والثانية والثالثة في مركز محافظة واسط للعام الدراسي (2013 - 2014) موزعين على وفق متغيرات (الجنس / ذكور- إناث) (العمر/ 13،14،15) واستمرت مدة التطبيق من (2013/3/13م) إلى (2013/4/2م).

خامساً :- الوسائل الإحصائية:- Statistical Means

تمت معالجة بيانات البحث باستخدام الوسائل الإحصائية الآتية:-

1 - **معامل ارتباط بيرسون Person's Correlation Coefficient** لاستخراج قيمة معامل الثبات (بطريقة إعادة الاختبار).

2 - **الاختبار التائي لعينة واحدة T test for one Sample:-**

لقياس الدافعية الاكاديمية الذاتية .

3 - **تحليل التباين الثنائي Two Way ANOVA:-**

للتعرف على الفروق بين متغيري الجنس والعمر ، لمقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية.

الفصل الرابع..... عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضا ً للنتائج التي توصلت إليها الباحثة و تفسيرها و مناقشتها في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة وعلى النحو الآتي:-

الهدف الأول:

الدافعية الاكاديمية الذاتية لدى المراهقين تبعاً لمتغيري العمر والجنس:

1 - الدافعية الاكاديمية الذاتية لدى المراهقين تبعاً للعمر:

بلغت متوسطات درجات المراهقين على مقياس الدافعية الاكاديمية الذاتيةفي الأعمار(15،14،13) سنة (83.94,84.58,90.06) وبانحرافات معيارية مقدارها (17.03,12.81,9.87) على التتالي. وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة، أظهرت النتائج ان الفرق بين المتوسط المحسوب والمتوسط النظري في الاعمار (15،14،13) سنه كان ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط المحسوب عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (49) ويعد عمر (13) سنه هو العمر الذي تتكون فيه الدافعية الاكاديمية الذاتية لدى عينة البحث بحسب المعيار المعتمدوالجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية لدرجات المراهقين على مقياس الدافعية الاكاديمية الذاتية تبعاً لمتغير العمر

العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	القيمة التائية		الدلالة	معيار الحكم متوسط+انحراف معياري
					المحسوبة	الجدولية		
13	50	83.94	17.03	60	9.97	2.021	دالة	77.03
14	50	84.58	12.81		13.58		دالة	72.81
15	50	90.09	9.87		21.62		دالة	69.87

***اعتمدت الباحثة معياراً للحكم على الدافعية الاكاديمية الذاتية وهو أن يكون المتوسط المحسوب أكثر من المتوسط النظري + انحراف معياري واحد وبذلك ينطبق هذا المعيار على أطفال عمر (13) سنه إذ أن المتوسط النظري(60) + الانحراف المعياري(17.03)= (77.03) في حين بلغ المتوسط المحسوب لأفراد هذا العمر (83.94)**

2- الدافعية الاكاديمية الذاتيةلدى المراهقين تبعاً لمتغير الجنس:

2-1 الدافعية الاكاديمية الذاتيةلدى الذكور:

بلغت المتوسطات الحسابية لدرجات الذكور في الأعمار(13,14,15) سنة (82.24,82.64,92.36)، وبانحرافات معيارية مقدارها (20.33,13.29,8.12) على التتابع، وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة أظهرت النتائج ان الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري (60) في الاعمار(13،15) سنه كان ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط المحسوب عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (24)، في حين كان الفرق بين المتوسط المحسوب والمتوسط

النظري غير دال احصائيا في عمر (14) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (24). وإذا ما طبقنا المعيار الذي اعتمد في البحث الحالي يظهر أن عمر (13) سنه هو العمر الذي تتكون فيه الدافعية الاكاديمية لدى الذكور ، والجدول (3) يوضح ذلك.

2-2 الدافعية الاكاديمية الذاتيةلدى الإناث

بلغت المتوسطات الحسابية لدرجات الإناث في الأعمار(13،14،15) سنة (85.64,86.52,87.76)، وبانحرافات معيارية مقدارها (13.13,12.28,11.05) على التتابع، وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة أظهرت النتائج ان الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري (60) في الاعمار(13،14،15) سنه كان ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط المحسوب عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (24). وإذا ما طبقنا المعيار الذي اعتمد في البحث الحالي يظهر أن عمر (13) سنه هو العمر الذي تتكون فيه الدافعية الاكاديمية الذاتيةلدى الإناث، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3)

العمر الزمني	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	القيمة التائية*		الدلالة	معيار الحكم متوسط+انحراف معياري
						المحسوبة	الجدولية		
	ذ	25	82.24	20.33		5.46		دالة	80.33
13	أ	25	85.64	13.13		9.76		دالة	73.13
	ذ	25	82.64	13.29	60	0.86	2.064	غيردالة	73.29
14									

	أ	25	86.52	12.28		10.79		دالة	72.28
	ذ	25	92.74	8.12		19.92		دالة	68.12
15	أ	25	87.76	11.05		12.56		دالة	71.05

متوسطات درجات الدافعية الاكاديمية الذاتيةوانحرافاتها المعيارية والقيم التائية المحسوبة والجدولية ومستوى دلالتها تبعا لمتغيري العمر والجنس

*** القيمة التائية الجدولية = (2.064) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (24).**

2_ الهدف الثاني:

1 ـ دلالة الفروق في الدافعية الاكاديمية الذاتيةبحسب متغيري العمر والجنس .

1- دلالة الفروق في الدافعية الاكاديمية الذاتيةبحسب متغير العمر

استعملت الباحثة تحليل التباين الثنائي(Analysis of Variance tow way)، لمعرفة الفروق بين الأعمار والجنس والتفاعل بينهما في الدافعية الاكاديمية الذاتية، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4)

نتائج تحليل التباين الثنائي تبعاً لمتغيري العمر والجنس والتفاعل بينهما في الدافعية الاكاديمية الذاتية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية المحسوبة	الدلالة
العمر	1131.573	2	565.787	3.080	دالة
الجنس	29.927	1	29.927	0.163	غير دالة

العمر* الجنس	567.253	2	283.627	1.544	غير دالة
الخطأ	26448.640	144	183.671		
الكلي	1142571.00	150			

*القيمة الفائية الجدولية تساوي (3.07) عند مستوى 0.05 وبدرجة حرية (2،144)

*القيمة الفائية الجدولية تساوي (3.92) عند مستوى 0.05 وبدرجة حرية (1،144).

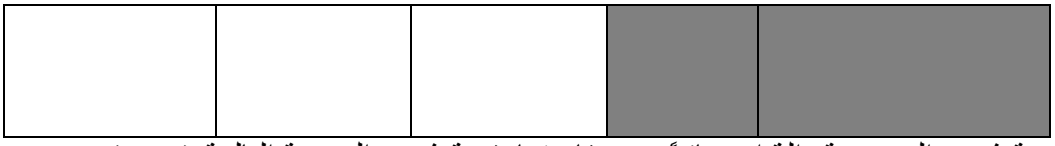
أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي بتفاعل وجود فرق ذات دلالة احصائية تبعاً لمتغير العمر في الدافعية الاكاديمية الذاتية، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (3.080) اكبر من القيمة الفائية الجدولية (3.07) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجتي حرية (2،144)، والجدول (4) يوضح ذلك .

وللكشف عن مصادر الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير العمر استعملت الباحثة اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة والجدول (5) يوضح ذلك .

الجدول (5)

قيم شيفيه المحسوبة بين متوسطات درجات أفراد العينة في الفئات العمرية على الدافعية الاكاديمية الذاتية

المتغير	العمر	13	14	15
الدافعية الاكاديمية الذاتية	31		.640	6.12*
	41	0.64-		5.48*
	51	6.12-	5.48-	



*قيمة شيفيه المحسوبة دالة احصائياً عند مقارنتها بقيمة شيفيه الحرجة البالغة (3.87) .

يظهر من الجدول (5) ان هناك (2) مقارنة دالة إحصائيا من مجموع (6) مقارنات لصالح العمر الأكبر وهي بين كل من الفئات العمرية (14،13) سنة مع الفئة العمرية (15) سنة، مما يدل على أن المراهقين من العمر الأكبر أكثر تطوراً في الدافعية الاكاديمية الذاتية من المراهقين في العمر الأصغر. 2-**دلالة الفروق في الدافعية الاكاديمية الذاتيةبحسب متغير الجنس:**

أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي بتفاعل عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً لمتغير الجنس في الدافعية الاكاديمية الذاتية، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (0.163) اصغر من القيمة الفائية الجدولية (3.92) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجتي حرية (1-144)، مثلما موضح في الجدول (4).

1 - التفاعل بين متغيري العمر والجنس في الدافعية الاكاديمية الذاتية:

أظهرت النتائج أن لا تفاعل بين متغيري العمر والجنس، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (1.544) اصغر من القيمة الفائية الجدولية (3.07) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجتي حرية (2-144)، مثلما موضحفي الجدول (4).

تفسير النتائج ومناقشتها

أولا: أشارت النتائج الى أن متوسطات درجات المراهقين على مقياس الدافعية الاكاديمية الذاتية تتزايد تدريجيا من عمر (13-15) لدى المراهقين وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة حسن (1994) التي اشارت الى وجود فروق بين المجموعات العمرية فيما يتعلق بتطور الدافعية الاكاديمية الذاتية.

كما ان عينة البحث من المراهقين في الاعمار (13-15) يتمتعون بمستوى عالي في الدافعية الأكاديمية الذاتية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المراهقين مدفوعون بهدف تحقيق ذاتهم ، ويظهر

ذلك في استثمارهم لطاقاتهم ، وتحقيق ذاتهم من خلال إظهار قدراتهم المتعددة في المواقف التي يتفاعلون معها ، وهذا يمكن أن يظهر في أدائهم الأكاديمي للتعلم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء (نظرية تقرير المصير الذاتي) ، حيث أن الأنشطة المدفوعة داخلياً تشبع حاجة الفرد من الكفاية والاستقلالية الذاتية وبالعكس فان الأنشطة المدفوعة خارجياً يمكن أن تقوض شعور الفرد بالاستقلال لأن الفرد عندها يعزو ضبطه لسلوكه إلى مصادر خارج ذاته. كما إنالطلبة الذين يمتلكون دافعية مقررة ذاتياً هم أكثر احتمالاً للاستمرار في الدراسة الأكاديمية والتصرف على نحو جيد وإظهار القدرة على التكيف والفهم من خلال مواجهة التحديات المتوقعة وتلقي تغذية راجعة ذات معنى وقيمة عن الأداء.

فالدافعية الأكاديمية الذاتية تنتج جهداً مثابراً لدى المراهقين من الطلبة مما يؤدي بهم إلى تخطي الصعوبات والعراقيل والقيام بالعمل بحماس ، كما أنهم يركزون في تفكيرهم على متطلبات وتحديات المهمة ويتجاوبون مع هذه التحديات بأداء حماسي نشط. كما أن الفرد في هذه المرحلة من العمر (سن المراهقة) غالباً ما يكون مستوى طموحه عالياً ، إذ تنشأ في هذه المرحلة (المنافسة) مع الآخرين الذين معه في نفس الصف وفي نفس المرحلة العمرية ، هذه المنافسة تعمل على زيادة الدافعية الأكاديمية الذاتية لديه.

فضلاً عن أن الطلبة ذوي الدافعية الأكاديمية الذاتية العالية عادة مايضعون لأنفسهم أهدافاً عالية ، حيث أنهم يفضلون المهام الجديدة وبذل الجهود ، وينظرون إلى خبرات النجاح السابقة كمؤشر على قدراتهم العالية ، وينظرون إلى الفشل أيضاً بأنه تحد لهم يتوجب عليهم مواجهته مما يجعل هؤلاء الطلبة يبذلون ويثابرون في جهودهم للمهام الصعبة وهذا يجعلهم أكثر تركيزاً وحيوية(Sehunck , 1997 , p . 17).

ثانيا: أما فيما يخص الفروقات بين الجنسين في تطور الدافعية الاكاديمية الذاتية فقد اظهر الميل العام للنتائج ان ليس هناك فروقاً تذكر بين الجنسين، على الرغم من تفوق الإناث في الأداء لاسيما

بعمر(14) سنة، وتنسجم هذه النتيجة مع ما توصلت الية دراسة حسن (1994)،و لا تنسجم مع نتائج دراسة كل من العبود (2002) ودراسة بيترسون (1982) التي اشارت الى وجود فروق بين الجنسين. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التشابه البيئي وان ما تحظى به عينة البحث من الذكور لا يقل عن ما تحظى به الإناث من خبرات معرفية ضمن البيئة الأسرية التي يحييون فيها.

الاستنتاجات:-

في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج في البحث الحالي يمكن استنتاج مايأتي:-

1. يمتلك المراهقين ممن هم بعمر(13،14،15) دافعية اكاديمية ذاتية.
2. ارتفاع مستوى الدافعية الاكاديمية الذاتية لدى المراهقين بتقدم العمر.
3. لا يتأثر تطور الدافعية الاكاديمية الذاتية بمتغير الجنس.

التوصيات:-

في ضوء نتائج البحث تضع الباحثة التوصيات الآتية:-

1. على الأسرة أن تحاول خلق بيئة نفسية مناسبة صالحة للاستقرار تساعد على رفع مستوى الدافعية الأكاديمية الذاتية عند أبنائهم الطلبة.
2. على المدرسين استعمال الأنشطة التي تراعي الفروق الفردية العمرية بين الطلبة والتي تشبع حاجاتهم وميولهم.
3. الاستفادة من الدراسة الحالية في مجال الدافعية الأكاديمية الذاتية من قبل المؤسسات الأخرى.

المقترحات:-

استكمالاً للبحث الحالي وتطويراً له تقترح الباحثة إجراء دراسات لاحقة مثل:-

1. إجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية و الدافعية الأكاديمية الذاتية.
2. عمل دراسة لمعرفة العلاقة بين الدافعية الأكاديمية الذاتية والابتكار.

3. القيام بدراسات مماثلة للدراسة الحالية على مراحل عمرية أخرى مثل (مرحلة الطفولة ومرحلة المراهقة المتأخرة).

أولا:- المصادر العربية:-

أبو جادو ، صالح محمد علي (2007) : **علم النفس التطوري الطفولة والمراهقة** ، ط 2 ، دار المسيرة ، عمان - الأردن.

أبو حويج ، مروان وأبو مغلي ، سمير (2004) : **المدخل إلى علم النفس التربوي** ، اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن.

الازيرجاوي ، فاضل محسن (1991) :**أسس علم النفس التربوي** ، دار الكتاب للطباعة والنشر ، الموصل - العراق.

أبو غزال، معاوية محمود.(2006). **نظريات التطور الإنساني وتطبيقاتها التربوية**،ط1،عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

البطش ، محمد وليد ، وأبو زينة ، فريد كامل. (2007). **مناهج البحث العلمي – تصميم البحث والتحليل الإحصائي** ط1،،عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

باهي ، مصطفى وشلبي ، أمينة (1998) :**الدافعية والانفعالات (نظريات وتطبيقات)** ، ط 1 ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة.

بني يونس ، محمد (2004) : **مبادئ علم النفس** ، ط 1 ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن.

البيلي ، محمد عبد الله وقاسم ، عبد القادر والصمّادي ، احمد (1997) : **علم النفس التربوي وتطبيقاته**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الإمارات العربية.

الجبوري ، حسين محمد جواد (2012) : **منهجية البحث العلمي مدخل لبناء المهارات البحثية** ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن.

حسن ، احمد محمد شبيب (1994) : **الاتجاه النمائي للدافعية الأكاديمية الذاتية في مراحل عمرية مختلفة عند الجنسين** ، المجلة المصرية للتقييم التربوي ، المجلد الثاني ، العدد الأول ، مصر.

راجح ، احمد عزت (1966) : **أصول علم النفس** ، ط 6 ، الدار القومية للطباعة والنشر.

الزت ، احمد يحيى (2009) : **علم النفس** ، إعادة ط 1 ، دار وائل للنشر ، عمان - الأردن.

الزيود ، نادية فهمي (1988) : **التعلم والتعلم الصفي** ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن.

الشرقاويّ ، أنور محمد (1991) : **التعلم نظريات وتطبيقات** ، ط 4 ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة.

شريم ، رغدة (2009) : **سيكولوجية المراهقة** ، ط 1 ، دار المسيرة ، عمان - الأردن.

الضامن ، منذر (2009) : **الدافعية واستراتيجيات التعلملدى طلبة جامعة السلطان قابوس.**

http://arabpsynet.com/Archives/OP/OPj10-11.DhamenLearnMotivations.pdf

عبد الله ، نهلة نجم الدين مختار (2004) : **الدافع المعرفي وعلاقته بالقدرات المعرفية لدى طلبة المرحلة المتوسطة** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية - ابن رشد.

عبد الهادي ، جودت (2007) : **نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية** ، ط 1 ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن.

العبود ، عبود راضي (2002) :**دور المثيرات المعرفية للبيئة الأسرية في الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى الأطفال والمراهقين** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية - ابن رشد.

العلوان ، احمد فلاح (2009) : **علم النفس التربوي تطوير المتعلمين** ، ط 1 ، دار الحامد للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن.

عودة، احمد سليمان، ،وملكاوي، فتحي.(1992).**أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية**، الأردن، ط2 ، أربد: مكتبة الكناني.

غباري ، ثائر احمد وأبو شعيرة ، خالد محمد (2009): **سيكولوجية النمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة** ، ط 1 ، مكتبة المجتمع العربي ، عمان - الأردن.

غباري ، ثائر وأبو شعيرة ، خالد والجبالي ، صفية (2008) : **علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية** ، ط 1 ، مكتب المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن.

الفخري ، سالمة داوود (1982) : **سيكولوجية الطفولة والمراهقة** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، مطبعة جامعة بغداد.

قطامي ، نايفة وغرايبه ، عايش ومطر ، جيهان والشريم ، رغدة والزغبي ، رفعة وظاظا ، حيدر (2010) : **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق** ، ط 1 ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن.

قطامي ، يوسف وقطامي ، نايفة (2000) : **سايكولوجية التعلم الصفيّ** ، ط 1 ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن.

_____ (1996) : **برنامج التربية – علم النفس التربويّ** ، جامعة القدس المفتوحة.

نشواتي ، عبد المجيد (2005) : **علم النفس التربوي** ، ط 10 مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت - لبنان.

الكبيسي ، وهيب عبد المجيد والداهري ، صالح حسن احمد (2000) : **المدخل إلى علم النفس التربوي** ، ط 1 ، دار الكتب للنشر والتوزيع ، اربد -الأردن.

المعجم الوسيط (ب ت) ، ج2 ، بيروت ، دار إحياء التراث

1. **www.moqatel.com**

.http://majdah.maktoob.com/vb/majdah133646/

المصادر الاجنبية

Adms, Georgia, (1964) : **Measurement and Evaluation in education psychology , and guidance** ,

Bandura, A. (1977) :**Self - Efficacy**, Toward Aunifying Theory Of behavior Change Psychological , New York , Plenum.

Deci, E. L. and Ryan , R. M. (1985**)** :**Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**, New York , Plenum.

Good, T. , &Brophy, J. (1987) :**Looking in Classroom**, Harper and Row , New York.

Gottfried, A. E. (1985) : **Intrinsic motivation in elementary and junior high school ,**students Journal of Educational psychology ,Vol 77 , No 2.

Hilgard, E. R.& Atkinson, R. L. (1979) :**Introduction to Psychology ,**7^{th}ed, New York , Harcourt Brace Jovanovich , Inc.

Kellogg, R. (1995) : **Cognitive Psychology ,** London , Stage Publications.

Maslow, a. H. (1954) : **Motivation and Personality**, New York , Harper.

Peterson, K. (1982) : **Constructing a scale for Academic intrinsic motivation of children and Adolescents**, New York , Academic press.

Schunck, D. (1997) : **The influence of intrinsic goals of Academic intrinsic motivation**, Journal of Educational , Vol 18 , No 3.

(ملحق/1)

مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية بصيغته النهائية

عزيزي الطالب...

عزيزتي الطالبة...

بين يديك احد المقاييس التي تقيس احد أنماط السلوك ،عليك قراءة كل فقرة من فقرات المقياس بعناية والإجابة عليها من خلال وضع علامة (✓) تحت احد البدائل ، علماً انه ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة ، وان الإجابة تعتمد على مدى تمثيل الفقرة لاستجابتك والبدائل هي:-

تنطبق عليَّدائماً: إذا كانت الفقرة تنطبق عليك دائماً .

تنطبق عليَّأحياناً: إذا كانت الفقرة تنطبق عليك أحياناً .

لاتنطبق عليَّأبداً: إذا كانت الفقرة لا تنطبق عليك أبداً .

ويرجى منك الإجابة على جميع فقرات المقياس وان لا تضع أكثر من علامة أمام الفقرة الواحدة.

ولا داعي لذكر الاسم لان الغرض من هذا المقياس هو للبحث العلمي فقط.

وشكراً لحسن تعاونك معي لإنجاح البحث.

أملأ البيانات الآتية:-

الجنس:العمر :

الباحثة

	الفقرات	البدائل		
	أحب العمل الدراسي الصعب لأنني أجده أكثر تشويقاً.			

	أحاول التغلب على العقبات العلمية التي تعترضني في دراستي.			
	اشعر بالتعب والملل من الدراسة.			
	ارغب في المزيد من المعرفة والفهم عندما تواجهني مواقف لااستطيع تفسيرها.			
	ابذل جهد ومثابرة في الدراسة.			
	اهتم بالأفكار الجديدة التي تثير الرغبة في البحث والتقصي في دروسي.			
	أرى إن ماسيحدث للفرد في المستقبل الدراسي يعود لما يخطط له اليوم.			
	ارغب بالاطلاع على نواحي التقدم حتى إذا تطلب الدراسة أن تكون خارج بلدي.			
	لدي رغبة شديدة في الحصول على العلم والمعرفة.			
	عند وجود من هو أفضل مني في الدراسة فان ذلك يدفعني إلى مضاعفة جهودي من اجل الأفضل.			

	أميل إلى منافسة الطلبة المتفوقين الذين معي في الصف.			
	لا أفضل الأنشطة والمواد الدراسية الصعبة.			
	أفضل أن اشغل وقت فراغي في الدراسة والبحث عن المعرفة.			
	أؤدي النشاط أو العمل الدراسي بجدية واهتمام حتى وان كان بسيطا.			
	اشعر بالضيق عند حصولي على درجة منخفضة في الامتحان.			
	أحاول دائماً التغلب على مشكلاتي الدراسية.			
	إذا طلب احد المدرسين مني بحث خاص بمادته الدراسية فإنني اعمل ليلاً ونهاراً لانجازه في الوقت المحدد.			
	هدفي الرئيس من عملية التعليم هو حصولي على مستقبل زاهر.			

	اشعر إن جهودي وطاقتي التي ابذلها من اجل الدراسة والتفوق لا تظهر نتائجها.			
	اشترك في مناقشة المواضيع الدراسية مع أفراداً آخرين يتسمون بالذكاء والتفوق.			
	أنجز جزء من العمل الدراسي الصعب والمعقد الذي يكلفني به المدرس.			
	استمر بأداء الواجبات المدرسية الصعبة مهما واجهت من عراقيل وتحديات.			
	اشعر باليأس والتشاؤم في حالة عدم تحقيق أهدافي الدراسية.			
	أتقبل الانتقادات والملاحظات التي يوجهها لي المدرس داخل الصف.			
	الجأ إلى الآخرين في حالة واجهتني مشكلة في حياتي الدراسية.			
	أفضل المذاكرة للامتحان والتفوق فيه على الخروج في نزهة قد لا تتكرر فيما بعد.			

	انتقد الطلبة الذين يمارسون الغش في الاختبارات المدرسية.			
	أحب السفر إلى الأماكن التي احصل فيها على معلومات مفيدة تخص المواد الدراسية.			
	لا استمتع بدراسة الموضوعات الجديدة والمعقدة.			
	أميل إلى تقديم أعمالي ومنجزاتي الدراسية على أي شيء أخر			
	أتقن واجباتي الدراسية اشد الإتقان.			
	أركز في المواد الدراسية جميعها بشكل جيد.			
	اقبل على المدرسة بحماس ونشاط.			
	أحب البيئة المدرسية.			
	أحب الدراسة والتفوق فيها ولا احد يجبرني على ذلك.			

	أنجز واجباتي الدراسية اعتماداً على نفسي.			
	استحدث اشياء جديدة ومفيدة لزملائي الطلبة.			
	المواد التعليمية غير المشوقة لاتؤثر في تحصيلي الدراسي.			
	أسرتي لها التأثير الكبير فيما احصل عليه من درجات عالية.			
	لا أثق بقدراتي وإمكاناتي عند أداء الأعمال الدراسية.			
	أفضل القيام بالمهام الدراسية دون مساعدة المدرس.			
	اقرأ الكتب المقررة وليس الملخصات عنها.			
	لاتؤثر مشاكلي الخاصة في انجاز واجباتي الدراسية.			

	اشعر إنني غير راض عن نفسي من اجل تحقيق الأفضل.			
	أحب مطالعة الكتب الخارجية.			
	أفضل الفصول الدراسية التي أتفوق فيها على الطلبة.			
	عند أداء عمل ما أفضل الطلبة الذين يعملون بكفاءة في المدرسة.			
	أحب المنافسة والتحدي لكي أرى من يكون الأفضل.			
	اشعر بالنشاط والحيوية عندما ادرس.			
	أقوم بأداء واجباتي الدراسية أفضل من بقية الطلبة.			
	أكرس جهوداً كبيرة من اجل تحقيق أهدافي الدراسية المستقبلية.			

	لا اشعر بالارتياح إلا إذا أنهيت المهام الدراسية المطلوبة مني.			
	أحب الأنشطة التعليمية التي تنطوي على أشياء غريبة وغير مألوفة.			
	لا اشعر بالنجاح الحقيقي إلا إذا كان برغبة داخلية مني.			
	انظر إلى مستقبلي الدراسي بصورة متشائمة.			
	ابذل كل جهدي من اجل الحصول على أعلى الدرجات.			
	أحب الاطلاع على نواحي المعرفة الجديدة والغريبة.			
	أفضل أداء واجباتي وأعمالي الدراسية في وقتها المحدد وبلا تأخير.			
	أتابع الموضوعات العلمية المعرفية المنشورة في المجلات.			

(ملحق/2)

أسماء المحكمين الذين عرض عليهم مقياس تطور الدافعية الاكاديمية الذاتية

ت	اسم الخبير	الاختصاص	مكان العمل
1	أ.د خليل ابراهيم رسول	اختبارات ومقاييس	كلية الآداب/قسم علم النفس – جامعة بغداد
2	أ.د ليلى عبد الرزاق الاعظمي	علم نفس النمو	كلية التربية/ قسم العلوم التربوية والنفسية- جامعة بغداد
3	أ.د عبد الامير الشمسي	علم النفس التربوي	كلية التربية/ قسم العلوم التربوية والنفسية- جامعة بغداد
4	أ.م.د عبود جواد راضي	علم النفس التربوي	كلية التربية/ قسم العلوم التربوية والنفسية- جامعة واسط
5	أ. م.د. فاطمة هاشم قاسم	علم نفس النمو	الكلية التربوية المفتوحة_ الجامعة/ قسم الارشاد النفسي والتوجية التربوي
6	م. د نوال مهدي	علم نفس النمو	كلية الآداب /الجامعة المستنصرية
7	م. د. وليد قحطان	علم نفس النمو	وزارة العمل والشؤن الاجتماعية

8	م. د. انتصار هاشم قاسم	علم نفس النمو	كلية التربية/ قسم العلوم التربوية والنفسية- جامعة بغداد

Development of the Academic Intrinsic Motivation of teenagers from (13- 15) years

Dr. SheimaNseifInad

University Of Wasit
The College of Education

Abstract

This thesis aimed to identify the Academic Intrinsic Motivation , at ages (13, 14, 15) years, as well as, define discrepancy signs in the Academic Intrinsic Motivation according to the two variables(age and sex), for a research sample of (150) teenagers at a (50) teenagers for each age with equal samples for both sexes.

The researcher depended the measure of Ubeiyis(2012) for **the** Academic Intrinsic Motivationwhich it was made for the fourth preparatory

class students, in this research, the researcher had adjusted it for the students of intermediate stages. It's consisting of (60) items.

The researcher had verified the measure validity through: virtual validation. It had also been verified of scale reliability through: retest method.

The researcher used many statistical tools for the analysis of information and processing it statistically, like: T-Test for one sample, analysis of dual disparity and the coefficient of Pearson correlation.

The research had been clarified to the following results:

1- the Academic Intrinsic Motivationis built at (13،15،14) years age .

2- the Academic Intrinsic Motivationcan be considered as evolutional task in ages (13, 14, 15) years.

3-

The development of the Academic Intrinsic Motivationis not affected by the sex variable.

The researcher suggested many suggestions and recommendations.