

2018

Self-Determination and its relationship with Intrinsic Motivation among Tenth-Grade Students in Karak, Jordan

Wejdan Abd Al-Aziz Karki

Mutah University, wijdankaraki@hotmail.com

Follow this and additional works at: <https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre>

 Part of the [Art Education Commons](#), [Bilingual, Multilingual, and Multicultural Education Commons](#), [Curriculum and Instruction Commons](#), [Disability and Equity in Education Commons](#), [Educational Administration and Supervision Commons](#), [Educational Assessment, Evaluation, and Research Commons](#), [Educational Methods Commons](#), [Educational Psychology Commons](#), and the [Gifted Education Commons](#)

Recommended Citation

Karki, Wejdan Abd Al-Aziz (2018) "Self-Determination and its relationship with Intrinsic Motivation among Tenth-Grade Students in Karak, Jordan," *International Journal for Research in Education*: Vol. 42 : Iss. 2 , Article 1.
Available at: <https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol42/iss2/1>

This Article is brought to you for free and open access by Scholarworks@UAEU. It has been accepted for inclusion in International Journal for Research in Education by an authorized editor of Scholarworks@UAEU. For more information, please contact fadl.musa@uaeu.ac.ae.

Self-Determination and its relationship with Intrinsic Motivation among Tenth-Grade Students in Karak, Jordan

Wejdan Kh.Karki

psychology department, College of Educational Sciences

Mutah University, Jordan

wijdankaraki@hotmail.com

Abstract:

This study attempts to identify self-determination and intrinsic motivation amongst tenth-grade students in Karak. The study sample consisted of 724 students selected according to the stratified random sampling. In order to achieve the study objectives, the author used Self-Determination Scale (SDS) and the Intrinsic Motivation Scale (IMS) after verifying their validity and reliability. The results showed that the level of self-determination among tenth-grade students in Karak was medium with a mean of 3.33 and standard deviation of 0.71. The level of intrinsic academic motivation among tenth-grade students in Karak was medium with a mean of 3.66 and standard deviation of 0.59, and the dimension of Curiosity ranked the first with high degree, while Preference of Challenge ranked the last place. In addition, the results showed that there was a positive statistically significant relationship between the variable of intrinsic academic motivation with its dimensions and the variable of self-determination among tenth-grade students, where the correlation coefficient between the total intrinsic academic motivation and self-determination was 0.410. The correlation coefficients 0.238, 0.465, .0273 were among the dimensions of intrinsic motivation and Preference of Challenge, Curiosity, and the Desire for Independent Mastery, respectively. Additionally, there were no statistically significant differences for intrinsic academic motivation and self-determination based on gender among tenth-grade students in Karak. The study recommended the need of organizing training courses by the Directorates of Education for teachers in order to guide them on how to improve the challenge and the desire for independent mastery and also providing training programs for male and female students in order to improve their level of intrinsic academic motivation, which would be reflected on their personalities and their level of self-determination.

Key Words: Intrinsic Motivation and Self-Determination.

التوجيه الذاتي وعلاقته بالدافعية الداخلية لدى طلبة

الصف العاشر في محافظة الكرك

وجدان خليل الكركي

قسم علم النفس / كلية العلوم التربوية - جامعة مؤتة - عمان / الاردن

wijdankaraki@hotmail.com

المخلص :

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى التوجيه الذاتي والدافعية الداخلية لدى طلبة الصف العاشر في محافظة الكرك، طبقت الدراسة على عينة بلغت (724) طالباً وطالبة تم اختيارهم على أساس العينة العشوائية العنقودية على مراحل من مجتمع الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس التوجيه الذاتي ومقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية بعد أن جرى التحقق من مؤشرات صدقهما وثباتهما، وأظهرت النتائج أن مستوى التوجيه الذاتي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة الكرك كان متوسطاً بمتوسط حسابي (3.33) وانحراف معياري (0.71)، وأن مستوى الدافعية الداخلية الأكاديمية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة الكرك جاء متوسطاً بمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري (0.59)، وجاء بعد (حب الاستطلاع) في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع بينما جاء بعد (تفضيل التحدي) في المرتبة الأخيرة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين متغير الدافعية الداخلية الأكاديمية وأبعادها والتوجيه الذاتي لدى طلبة الصف العاشر حيث بلغ حيث معامل ارتباط (0.410) بين الدافعية الداخلية الأكاديمية ككل والتوجيه الذاتي، وبلغ معاملات الارتباط (0.238، 0.465، 0.273) بين أبعاد الدافعية الداخلية الأكاديمية (تفضيل التحدي، حب الاستطلاع، الرغبة في الاتقان باستقلالية) على الترتيب، وأظهرت أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية الداخلية الأكاديمية والتوجيه الذاتي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة الكرك تعزى للجنس، وأوصت الدراسة بضرورة أن تقوم مديريات التربية والتعليم بعمل دورات تدريبية للمعلمين من أجل توجيههم في كيفية تنمية التحدي والرغبة في الإتقان باستقلالية لدى طلبتهم و توفير برامج تدريبية للطلبة من كلا الجنسين؛ لتنمية مستوى الدافعية الداخلية الأكاديمية؛ مما ينعكس على شخصياتهم ومستوى التوجيه الذاتي لديهم.

الكلمات المفتاحية : التوجيه الذاتي والدافعية الداخلية

مقدمه

يحتاج الفرد لامتلاك قدر من التوجيه الذاتي (Self-Determination) ليتمكن من تنظيم وتكييف سلوكه من أجل تحقيق أهدافه وقيمه الشخصية ، ويشير التوجيه الذاتي إلى قيام الفرد بالأنشطة بشكل إرادي خلال الإحساس بالذات ودون إجبار أو سيطرة، ويرتبط التوجيه الذاتي سلباً بمركز الضبط الخارجي، وإيجاباً مع مركز الضبط الداخلي؛ حيث ينخفض التوجيه الذاتي لدى الأفراد ذوي الضبط الخارجي، وميزت نظرية توجيه السلوك بين توجيه الذات والأنشطة المسيطر عليها من حيث عمل التنظيم، فالأنشطة مدفوعة وموجهة ذاتياً طالما أنها تستخدم بشكل إرادي خلال الإحساس بالذات بينما الأنشطة يسيطر عليها إذا أجبر الفرد عليها بقوة شخصية أو نفسية، وعندما يكون السلوك موجه ذاتياً فإن عمل التنظيم يكون اختياريًا، بينما عندما يكون السلوك مسيطراً عليه فإن عمل التنظيم يكون إذعاناً (Deci, Vallerand, 1991) (Pelletir & Ryan, 1991).

وتفترض نظرية توجيه الذات أن الظروف المرتبطة بالمجتمع والتي تشجع الأفراد لأن يكونوا كفؤين مترابطين مستقلين سوف تشجع الأداء الذي يدعم الاستقلالية مما يسهل جعل الأعمال المدفوعة موجهة ذاتياً أكثر من كونها مسيطر، وتؤثر الخبرات الاجتماعية من ناحية والسياسات الفيزيائية من ناحية أخرى على تنظيم الذات حيث تختلف درجة التعليم المنظم ذاتياً تبعاً لذلك الذي نصل إليه بإدراك الفعالية الذاتية واستخدام الاستراتيجيات التعليمية اللذان يرتبطان بدافعية الطلبة وانجازهم بالمدارس (Zimmerman, 1989).

وحسب العمليات المعرفية العقلية فإن المتعلمون المنظمون ذاتياً يخططون وينظمون وقيمون على مراحل مختلفة خلال اكتساب العمل، ومن وجهة نظر الدافعية فإن المتعلمون المنظمون ذاتياً يدركون أنهم فعالون ذاتياً ومستقلون ومدفوعون داخلياً، ومن جهة السلوك فإن المتعلم المنظم ذاتياً يختار البناء ويخلق البيئات الاجتماعية والفيزيائية التي تحقق نيل ما يريدون، فالمتعلمون الفعالون يهتمون بالعلاقات الوظيفية بين نماذج تفكيرهم والمخرجات البيئية (Zimmerman & Pons, 1988).

وعندما طبقت نظرية توجيه الذات واقعياً على التربية (Education) اهتمت بشكل أساسي بتشجيع الطلبة للاهتمام بالتعلم ومعرفة قيمة التربية والثقة بقدراتهم وصفاتهم، وهذه المخرجات تعني أن يكون الشخص مدفوعاً داخلياً ومزوّناً (Internalizing) للقيم ومنظماً للعمل،

وتسهم المدرسة في توجيه الذات حيث يقضي الأفراد حوالي (15000) ساعة من حياتهم في المدارس، فالمدرسة دور أساسي في التأثير الاجتماعي في حياة الأفراد والمجتمع، والمدرسة المثالية التي تتجح في تشجيع الطلبة على التحمس للتعلم والإنجاز والتأثير الإرادي بعملية التربية مما يجعل الطالب يظهر مزيداً من المرونة في حل المشكلات وفعالية في اكتساب المعرفة وشعوراً قوياً بقيمة الذات والمسؤولية الاجتماعية، مما يحقق استيعاب المفاهيم، والاستعمال المرن للمعرفة، ويعتبر الصف جزء من المدرسة التي هي بدورها جزء من المجتمع، والممارسات الصفية تمثل صورة من سياسات المدرسة، فإذا دعمت المدرسة الاستقلالية فإن المدرسين سيدعمون الاستقلالية مما يؤثر إيجابياً على استيعاب المفاهيم والنمو الشخصي لدى الطلبة فإذا اعتقد المدرس أن الطلبة مدفوعون داخلياً وموجهون ذاتياً فإنهم سيكونون أكثر دعماً لاستقلالية هؤلاء الطلبة معتنقين أن الطلبة سينظمون أنفسهم، بالمقابل إذا اعتقد المدرسون أن الطلبة مدفوعون خارجياً وأقل توجيهاً للذات فإنهم سيكونون أكثر سيطرة مع هؤلاء الطلبة معتنقين أن أداء الطلبة سيكون مسؤولية معلمهم (Deci, et al. 1991).

وتلعب الدوافع الداخلية والخارجية دوراً مهماً في التوجيه الذاتي، والدافعية (Motivation) هي الحالات الداخلية والخارجية التي تحرك السلوك وتعمل على توجيهه نحو تحقيق هدف معين (أبو رياش، الصافي، عمور، وشريف، 2006)، وتظهر السلوكيات المدفوعة داخلياً نموذجاً أولاً لتوجيه الذات، وقد عرفت الدافعية الداخلية (Intrinsic Motivation) سلوكياً باستمرار النشاط مع غياب الجوائز الخارجية المحتملة، ويكون الفرد مدفوع داخلياً عندما يعمل الشيء من أجل أدائه والاستمتاع به وبشكل إرادي دونما الحاجة لجوائز مادية حيث يحصل الفرد على مكافأة داخلية نتيجة عمل الأنشطة التي يرغبها، كحل الأحجيات والنظر لغروب الشمس، أما الدوافع الخارجية فهي وسيلة في طبيعتها إذ تظهر ليس لأجل الاستمتاع بل كوسيلة للحصول على نتيجة ممكنة، والسلوكيات المدفوعة داخلياً تظهر نموذجاً أولاً لتوجيه الذات إذ أنها تتبثق من الذات (Deci, et al. 1991).

ويشير مفهوم الذات حسب نظرية تعميم الوجود (Entity) إلى مجموعة من الخصائص التابعة التي يمكن قياسها وتقييمها، أما حسب نظرية الزيادة (Incremental) فتشير الذات إلى نظام من الخصائص المرنة التي تستخدم إضافياً خلال جهود الفرد (Dweck, Leggett, 1988).

ويشير Morrow (2008) إلى أن مدرسو المرحلة المتوسطة يواجهون التحدي الصعب ألا وهو تحفيز طلابهم لكي يتعلموا، وذلك لانخفاض مستوى الدافعية لديهم، وبالرغم من أن الدافعية الداخلية تؤدي إلى تعلم نظري مرتفع لم تكن كل الأنشطة داخل الفصل محفزة داخلياً. ويفترض علماء نظريات التوجيه الذاتي أنه من خلال عملية الاستبطان (internalization)، يمكن أن تحفز دافعية

الطلاب نحو الأنشطة خارجية لتصل إلى مستويات يمكن عندها مقارنة السمات السلوكية بتلك المرتبطة بالدافعية الداخلية. وتعتمد عملية الاستبطان على أوجه الدعم البيئي للاستقلالية والارتباط ووثاقة الصلة بالمهمة أو النشاط. لذا تم تطوير دليل قائم على استراتيجيات وأمثلة ملموسة ليستخدما معلوم المرحلة المتوسطة للحفاظ على الدافعية الداخلية وتحسين سلوك التوجيه الذاتي لدى الطلاب عند إشراكهم في النشاطات ذات الدافعية الخارجية.

وتؤثر الأهداف (Goals) على الدافعية الداخلية وفي أداء الفرد؛ فالعمل بحد ذاته لا يحمل خصائص مثيرة للاهتمام، والاهتمام ينشأ من انغماس الفرد في العمل واستمراريته به والإحساس المتولد لديه نتيجة انجاز الأعمال المختلفة، وتتضح أهمية الأهداف كلما كانت مرحلية وجزئية ومحددة فيسهل قياس مستوى الأداء ويحصل الفرد على التغذية الراجعة بسرعة وهذا يشكل دافعا أفضل مما لو اعتمدنا على الأهداف النهائية لقياس مستوى الأداء الذي يحتاج لوقت طويل (Schunk, 1991).

كما أن للقدرة (Ability) والفروق الفردية فيها وطبيعتها أثر في وضع الأهداف والفعالية الذاتية وأنشطة تنظيم الذات، فالأفراد الذين لديهم قدرة أكبر يكون لديهم فعالية ذاتية عالية ويضعون أهدافاً صعبة ويكون أداؤهم عالياً، أما الأفراد الذين قدرتهم أقل فتكون فعاليتهم الذاتية أقل (Suhunk, 1991).

وحدد هاييزمان ووينر (Hayamizu & Weiner, 1991) ثلاثة أنواع من الأهداف التي يميل طلبة الجامعات الأمريكية لإنجازها: هدف التعلم وهدفان للأداء؛ يشير الأول لكسب الاستحسان (Approval) وتجنب الرفض من المعلمين والثاني يشير للتقدم في المدرسة (Advance) والحصول على علامات جيدة .

وتؤثر المراقبة (Surveillant) على الدافعية الداخلية تبعا لهدف المراقب الظاهر ؛ فعندما عكست المراقبة هدف السيطرة فإن المراقبين عانوا من تهديد استقلاليتهم الشخصية فانخفضت دافعتهم الداخلية، كما أن المراقبة غير المفسرة تؤدي لاستنتاج تهديدات عديدة للاستقلالية الشخصية ولأثار مؤذية على الدافعية الداخلية (Enzle, Anderson, 1993).

ويظهر الطلبة الذين لديهم دافعية داخلية كبيرة وتنظيم تمانلي انفعالات أكثر إيجابية ومتعة أكثر في العمل الأكاديمي ورضا أكثر عن المدرسة من الطلبة الذين دافعتهم أقل توجيهاً ذاتياً (استقلالية)، كما وجدت الدراسات ارتباطات ايجابية بين التنظيم الاستقلالي والمتعة بالمدرسة، أما التنظيمات المسيطرة فتتوافق مع القلق والإخفاق كما توجد علاقة ايجابية بين الدافعية الداخلية للطلاب وتقدير

الذات (self-esteem)، كما أن الطلبة المدفوعون داخلياً لعمل الواجبات المدرسية والذين طوروا نظاماً ذاتياً مستقلاً (توجيه الذات) هم أكثر بقاء في المدارس وأكثر انجازاً وأكثر استيعاباً للمفاهيم وأكثر انضباطاً من الطلبة الأقل توجيهاً للذات في الدافعية (Deci, et al., 1991). ويتبين مما سبق أهمية أن يكون الطالب موجهاً ذاتياً في تعلمه وأن يكون سلوكه مدفوعاً داخلياً نظراً لأهمية ذلك في تكييف سلوكه وتحقيق أهدافه، ولهذا جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى التوجيه الذاتي وعلاقته بالدافعية الداخلية لدى طلبة الصف العاشر في محافظة الكرك.

الدراسات السابقة

تناول العديد من الدراسات السابقة متغيري التوجيه الذاتي والدافعية الداخلية وفي ما يلي عرض الدراسات السابقة:

تناولت دراسة بادكين وستيفن (Bodkyn and Stevens, 2015) تأثير التعلم بالتوجيه الذاتي والدافعية الداخلية على أداء الطالب، وتألفت عينة الدراسة من كل الطلاب المقيدين بالمدرسة الطبية بحرم الجامعة بكيف هيل وسانت أوغسطين، وطلاب الفرق من الأولى إلى الخامسة، ويُقدر عددهم بـ 1400 طالب، وكل الطلاب المدعويين للمشاركة في الدراسة على أساس تطوعي، والطلاب المدعويين لملاً نسخة مطبوعة من الاستبيان؛ حيث استخدمت استبيان المقياس المنقح لاستعداد التعلم بالتوجيه الذاتي لتعليم التمريض (SDLRS_NE) لتقييم التعلم بالتوجيه الذاتي، واستخدمت استبيان الاستراتيجيات الدافعية للتعلم لتقييم الدافعية الداخلية. ووُزِعَ الاستبيانان على 485 طالباً في كل الفرق الدراسية للبرنامج الطبي (MBBS) بجامعة ويست إنديز، وأظهرت الدراسة وجود تأثير إيجابي للدافعية الداخلية والتعلم بالتوجيه الذاتي على أداء الطالب.

وهدفَت دراسة تيلر وآخرون (Taylor, et al. 2014) إلى استخدام تحليل ميتا والدراسات المضبوطة الطولية لبحث العلاقات بين أنماط معينة من الدافعية والتحصيل الدراسي الكلي. وأشار تحليل-ميتا (الدراسة 1) إلى وجود دور هام محتمل للدافعية الداخلية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي. أظهرت ثلاث دراسات تجريبية أُجريت على طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية في كندا (الدراستان الثانية والثالثة) والسويد (الدراسة الرابعة) أن الدافعية الداخلية كانت النمط الوحيد من الدافعية الذي ارتبط بصورة ايجابية ثابتة بالتحصيل الدراسي لمدة عام واحد، ضابطاً للتحصيل الأساسي. وارتبطت الدافعية بشكل بارز بالتحصيل الدراسي المنخفض في الدراسات الثالثة والرابعة، مما يثير الإهتمام أن الدافعية الداخلية ارتبطت أيضاً بدافعية منخفضة في دراستين من أربع دراسات، لكنها ارتبطت بصورة

متبادلة بالتحصيل الدراسي المرتفع في دراسة أخرى. على كل، تبرز نتائج الدراسة أهمية الدافعية الداخلية لمستقبل النجاح الأكاديمي لطلاب المرحلتين الثانوية والجامعية.

ودرس جيليت وفاليريند ولافرينير (Gillet & Vallerand & Lafrenière , 2012) الدافعية المدرسية الداخلية والخارجية لدى عينة تضم (1600) طالب من المرحلتين الابتدائية والثانوية، الذي تتراوح أعمارهم من التاسعة إلى السابعة عشرة بمجموعة مختلفة من المدارس بمنطقة كوباك (Quebec) بكندا، حيث استخدم مقياس الدافعية تجاه المدرسة، وكشفت نتائج الدراسة عن انخفاض منهجي في الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية الذاتية من سن 9 إلى 12 عامًا، أعقبه استقرار منخفض حتى سن 15 عامًا، ثم أتبعه ارتفاع. ثانيًا، أظهرت الدافعية الخارجية غير الذاتية انخفاض يصل إلى 12 عامًا، أعقبه استقرار بطيء، وكانت الدافعية منخفضة نسبيًا ومستقرة من سن 9 إلى 17 عامًا، كما وضحت النتائج أن دعم المدرس للاستقلالية كان سببا في توسط علاقات دافعية العمر-المدرسة، ولم تقلل أيضًا من أهمية وجود فهم أفضل للآليات التي تسبب انخفاض الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية الذاتية، والتي تؤدي في النهاية إلى تدخلات ملائمة ودافعية مثلى لدى الطلاب من كل الفئات العمرية.

وأشارت دراسة فرولياند واورس وسميث وهيركيرت (Froiland, Oros, Smith & Hirchert, 2012) إلى إمكانية أن يؤدي تهذيب وغرس الدافعية الداخلية (IM) نحو التعلم إلى إحراز عديد من التحسينات الاجتماعية/الانفعالية لدى طلاب الصف K-12 وذلك لارتباط الدافعية الداخلية نحو التعلم بالتوجيه الذاتي، وأكدت الدراسة على الفوائد الدراسية للدافعية الداخلية في جوانب معينة من المنهج الدراسي مثل القراءة والرياضيات، وبعض الفوائد النفسية (مثل المثابرة، والسلوك المؤيد للمجتمع، والسعادة) أيضًا، ووضعت في اعتبارها بعض الأساليب القائمة على العلوم في تعزيز الدافعية الداخلية لدى الطلاب، وخاصة تحسين بيانات الأطفال من خلال تحسين الاستقلالية من خلال دعم الآباء والمدرسين، وقدمت اقتراحات لدمج الدافعية الداخلية مع التدخلات السلوكية.

وتناولت دراسة لي وكيم وكيم (Lee, Kim & Kim 2012) العلاقة بين المسؤولية المتصورة والدافعية الداخلية لدى طلاب المرحلة المتوسطة الكورية، والعلاقة بين التغير في مراحل النشاط النفسي والمسؤولية المتصورة لدى الطلاب. وتألفت عينة الدراسة من 357 طالبًا وطالبة في المرحلة المتوسطة (160 طالب و197 طالبة)، من ثلاث مدارس ضمن منطقة سول الحضرية، وتم دعم تحليل العوامل الاستقصائية لبنية (هيكل) ثلاثية العامل مع المجهود والتوجيه الذاتي، الذي تم دمجها في عامل واحد،

وشكلت مسؤوليات الاحترام والعناية بالآخرين عوامل منفصلة. وأظهرت النتائج أن إدراك المسؤولية الشخصية مرتبط مع كثير من الدافعية الداخلية نحو التربية الرياضية وإحدى المراحل العليا من النشاط البدني، كما تضمن الارتباط المتوسط أو المنخفض بين المسؤولية الاجتماعية المدركة والدافعية الداخلية وجود حاجة لتنمية استراتيجيات لدى الطلاب الكوريين لاستخدام المسؤولية الاجتماعية لتعزيز النشاط البدني.

وهدف دراسة عثمان ولينج (Othman and Leng, 2011) إلى دراسة علاقة مفهوم الذات والدافعية الداخلية بالتحصيل الدراسي، وشملت عينة الدراسة 200 طالب في الصفين الخامس والسادس من مدرسة ابتدائية صينية في ولاية جوهر بماليزيا، وجمعت بيانات الدراسة باستخدام مجموعة من الاستبيانات التي تم تطويرها ذاتياً بعد التأكد من صدقها وثباتها، وأظهرت نتيجة الدراسة وجود علاقة متبادلة دالة منخفضة بين المتغيرات المستقلة (مفهوم الذات والدافعية الداخلية والتوجيه الذاتي والمتغير التابع) (التحصيل الدراسي).

وتناولت دراسة ليبر وكوربس ولاينجر (Lepper, Corpus & Iyengar, 2005) الفروق العمرية في الدافعية الداخلية والخارجية وعلاقة كل منها بالمرجات الدراسية لدى مجموعة متميزة عرقياً تضم 797 طفلاً في الصفوف من الثالث إلى الثامن. وتم توزيع استبيان يضم مؤشرات منفصلة عن توجيهات الدافعية الداخلية والخارجية، وأسئلة ديموغرافية رئيسية حول النوع والسن والعرق على الطلاب الذين وافق أولياء أمورهم على ذلك في الفصول المشاركة، وأشارت النتائج إلى أنه عند استخدام مقاييس مستقلة، تتلازم الدافعية الداخلية والخارجية بصورة متوسطة، مما يشير إلى أنها أبعاد متعامدة للدافعية في المدرسة، وأظهرت الدافعية الداخلية انخفاضاً خطياً ملحوظاً من الصف الثالث إلى الثامن، وأثبت ذلك وجود علاقة ارتباط إيجابية مع الصفوف الدراسية للطلاب ونقاط الاختبار الموحد لكل الصفوف، كما أظهرت الدافعية الخارجية وجود بعض الفروق بين مستويات الصفوف الدراسية، التي أثبتت أنها ترتبط بصورة سلبية بالنواتج الدراسية، كما أظهرت بعض الفروق القائمة على جنس الأطفال أو عرقهم، وناقشت الدراسة أسباب وعواقب المستويات المنخفضة المقلقة من الدافعية لدى الأطفال الأكبر سناً، مقارنة بالأطفال الأصغر سناً.

وأجرى أمبل وهي لوهينسي وتايج (Amabile, Hill, Hennessey, Tige, 1994) مسحاً حول تفضيل العمل (WPI) (Work Preference Inventory) لتقييم الفروق الفردية في توجيه الدافعية الداخلية والخارجية، وكان هدف كل من طلبة الكلية والراشدون العاملون الحصول على أكبر عناصر الدافعية الداخلية (توجيه الذات، الكفاءة، استخدام العمل، حب الاستطلاع، الاستمتاع

والاهتمام) والدافعية الخارجية (المنافسة، التقدير، المعرفة، النقود وأي حوافز مادية، أو الاجبار من قبل الآخرين وقد وجدت الدراسة أن الأداة المستخدمة (WPI) لم تقيم اتجاهات ثابتة للدافعية بالنسبة للأفراد وأن المقاييس الأساسية والفرعية بدت متماسكة وأن الإتجاهات المختلفة للأداة قابلة للانفصال فالدافعية الخارجية والداخلية عمليات واضحة، والعلاقة بين علامات (WPI) والإبداع تشير لأن وجود الدافعية الداخلية لا يضعف الدافعية الخارجية والعكس صحيح ووجدوا أن (WPI) يقيم بوضوح مفهوم الدافعية الخارجية غير مرتبط تقريباً بتوجيه السببية لدى الأفراد فعلامات تعويض الطلبة ارتبطت باعتدال بتوجيه الذات ولم ترتبط بتوجيه الاستقلالية أو بالتوجيه اللاشخصي، فالتعويض الخارجي فقط في بعض الأحيان يفسر كسيطرة، فالأفراد ذوي الاستقلالية العالية خلال احتفاظهم بمستويات عالية من الدافعية الداخلية تجاه عملهم يمكن أن يكونوا كذلك مدفوعين بشكل كبير للوصول للتعويض بالنسبة لعملهم.

وأجرى ايليوت وهاراكيفيج (Elliot & Harackiewicz, 1994) دراسة حول أثر تفاعل توجيه الانجاز وتقييم مركز التحديد كوسائط لتأثير الأهداف المحددة للعمل (أداء، إتقان) على الدافعية الداخلية للعبة كرة الدبابيس وجد أن أثر الأداء أو الإتقان كأهداف في الدافعية الداخلية تختلف حسب وظيفة توجيه الانجاز فالاستعداد لعمل محدد المقاييس مع الأداء كهدف يشجع الدافعية الداخلية للأفراد الموجهين للإنجاز، بينما تحديد الأهداف (الأداء) يؤدي الدافعية الداخلية بالنسبة للأشخاص منخفضي التوجيه للإنجاز، هذا ويظهر للأشخاص منخفضي التوجيه للإنجاز أعلى مستويات الدافعية الداخلية عندما يزودون بأهداف الإتقان، وقد تم الحصول على نفس التأثيرات بالنسبة لتقييم الكفاءة واستخدام العمل اللذان أضيفا كوسائط للتأثير المباشر على الدافعية الداخلية.

كما أجرى ايليوت وهاراكيفيج (Harackiewicz & Elliot, 1993) دراستان حول أهداف الإنجاز وأثرها على الدافعية الداخلية للعبة كرة الدبابيس الممتعة ، وقد عالجت التجربة الأولى الأداء (يصف القدرة) والإتقان (تطوير مهارات الفرد) وأهداف الانجاز وإظهار الفروق بين (مجموعة المعالجة والمجموعة الضابطة) أما التجربة الثانية فهي نفس الأولى مع إضافة (أو عدم إضافة) تغذية راجعة ايجابية مرتبطة بالهدف ووجدت النتائج متسقة مع الدراسات السابقة وتشير لأن الفروق الفردية في توجيه الإنجاز تهدئ تأثير أهداف الانجاز على الدافعية الداخلية وعلى وجه الخصوص أهداف الأداء تشجع الدافعية الداخلية لتوجيه انجاز الأفراد بينما أهداف الإتقان تشجع الاهتمام والرغبة للذين يكون توجيه الإنجاز لديهم منخفضاً.

ويلاحظ من الدراسات السابقة أنها تناولت متغيري التوجيه الذاتي والدافعية الداخلية من عدة زوايا؛ فهدفت دراسة (Bodkyn and Stevens, 2015) إلى دراسة تأثير التعلم بالتوجيه الذاتي والدافعية الداخلية على أداء الطالب، وهدفت دراسة (Taylor, et al. 2014) إلى بحث العلاقات بين أنماط معينة من الدافعية والتحصيل الدراسي الكلي، كما هدفت دراسة (Gillet et al., 2012) إلى دراسة الدافعية المدرسية الداخلية والخارجية لدى طلبة من المرحلتين الابتدائية والثانوية، وأشارت دراسة (Froiland et al., 2012) إلى إمكانية أن يؤدي تهذيب وغرس الدافعية الداخلية نحو التعلم إلى إحراز التحسينات الاجتماعية الانفعالية لدى طلاب الصف K-12 ، كما هدفت دراسة (Lee, et al., 2012) إلى تقصي العلاقة بين المسؤولية المتصورة والدافعية الداخلية لدى طلاب المرحلة المتوسطة الكورية ، وهدفت دراسة (Othman and Leng, 2011) إلى تقصي علاقة مفهوم الذات والدافعية الداخلية بالتحصيل الدراسي ، وهدفت دراسة (Lepper et al., 2005) إلى دراسة الفروق العمرية في الدافعية الداخلية والخارجية وعلاقة كل منها بالمخرجات الدراسية لدى مجموعة متميزة عرقياً تضم 797 طفلاً في الصفوف من الثالث إلى الثامن، وقيمت دراسة Amabile et al. (1994) الفروق الفردية في توجيه الدافعية الداخلية والخارجية، كما هدفت دراسة (Elliot & Harackiewicz, 1994) إلى تقصي أثر تفاعل توجيه الانجاز وتقييم مركز التحديد كوسائط لتأثير الأهداف المحددة للعمل (أداء، إتقان) على الدافعية الداخلية ، وهدفت دراسة (Harackiewicz & Elliot, 1993) لتقصي أهداف الإنجاز وأثرها على الدافعية الداخلية.

وتتشترك الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث تناولها متغيري الدافعية الداخلية والتوجيه الذاتي، إلا أنها اختلفت من حيث الهدف حيث هدفت التعرف إلى مستوى كل منهما، وإلى دراسة العلاقة بينهما، إضافة لمعرفة وجود فروق في أي من المتغيرين يعزى للجنس كما اختلفت هذه الدراسة من حيث العينة حيث درست طلبة الصف العاشر في بيئة تختلف عن الدراسات السابقة حيث طبقت في محافظة الكرك/ الأردن، إضافة لكون هذه الدراسة استخدمت مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية ومقياس التوجيه الذاتي واللذان لم يستخدم في الدراسات السابقة.

مشكلة البحث:

يمر الطلبة في مرحلة المراهقة في غالبية المجتمعات بما في ذلك المجتمعات العربية بأزمة تحقيق الهوية تبعاً لنظرية أريكسون في النمو النفس اجتماعي؛ حيث يميل الطلبة في هذه المرحلة إلى تحديد تخصصاتهم الدراسية ومهنة المستقبل ومذهبهم الفكري، وتساعد قدرة الطلبة على توجيه نواتهم بشكل مستقل عن ذويهم ومعلميهم في تخطي أزمة تحقيق الهوية بنجاح مما يلفت النظر إلى العديد من العوامل المرتبطة بالتوجيه الذاتي والمساعدة في تحقيق الهوية الناجحة على الصعيد النفسي والدراسي والاجتماعي والاقتصادي.

رغم وجود اهتمام لدى الباحثين في العالم الغربي والعربي بدراسة العديد من المتغيرات النفسية لدى الطلبة في مرحلة المراهقة، إلا أنه لا تتوفر دراسات تناولت متغير التوجيه الذاتي بشكل خاص على المستوى المحلي، ودراسة علاقته ببعض المتغيرات النفسية الأخرى كالدافعية الداخلية التي تجعل الطالب مستمتعاً بما يقوم به، متحدياً العقبات، ساعياً إلى الاتقان، وهذا يعزز بدوره تطوير هوية سوية ناجحة من عدة جوانب، وتسعى هذه الدراسة لإبراز العلاقة بين التوجيه الذاتي والدافعية الداخلية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما مستوى التوجيه الذاتي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة الكرك؟
2. ما مستوى الدافعية الداخلية الأكاديمية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة الكرك؟
3. هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتوجيه الذاتي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة الكرك؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في الدافعية الداخلية الأكاديمية والتوجيه الذاتي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة الكرك تعزى للجنس؟

أهمية البحث**الأهمية النظرية:**

تشكل هذه الدراسة إضافة نظرية لموضوع التوجيه الذاتي وعلاقته بالدافعية الداخلية، مما يفيد في تحقيق المزيد من الفهم لطبيعة الطلبة في هذه المرحلة العمرية وخصائصها؛ حيث طبقت الدراسة على طلبة الصف العاشر الأساسي، والذين يمرون في مرحلة عمرية يحدث بها العديد من التغيرات النفسية والجسمية، كما تسهم الدراسة في وضع تصور علمي وعملي لتوجيه الطلبة وإرشادهم وخاصة أنهم بعد هذا الصف يتم تحويلهم إلى مسارات تعليمية مختلفة.

الأهمية التطبيقية:

يمكن أن تساعد نتائج هذه الدراسة التربويين والمتخصصين في تدريس وإعداد المناهج في تصميم بعض البرامج التربوية وعقد الدورات التدريبية الموجهة لطلبة الصف العاشر من أجل تنمية التوجيه الذاتي لديهم.

أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى التوجيه الذاتي ومستوى الدافعية الداخلية الأكاديمية لدى طلبة الصف العاشر الاساسي بمحافظة الكرك، وعلى مدى وجود علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتوجيه الذاتي لديهم ، وعلى مدى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في الدافعية الداخلية الأكاديمية والتوجيه الذاتي لديهم تعزى للجنس.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

التوجيه الذاتي (Self-Determination): هو القيام بالأنشطة بشكل إرادي خلال الإحساس بالذات ودون إجبار أو سيطرة ، حيث يدرك الفرد أن مركز أسباب السلوك داخلي بالنسبة له ، وإجرائيا هو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التوجيه الذاتي المطور بالاعتماد على مقياس كومار (Kumar, 2014) ، والذي تم الاستناد في بناءه إلى نظرية هورني للاتجاهات العصبية.

الدافعية الداخلية (Intrinsic Motivation): يكون الفرد مدفوع داخلياً عندما يعمل الشيء من أجل أدائه والاستمتاع به وبشكل إرادي دونما الحاجة لجوائز مادية حيث يحصل الفرد على مكافأة داخلية نتيجة عمل الأنشطة التي يرغبها (Deci, et al. 1991). وإجرائيا هي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الدافعية الداخلية الاكاديمية إعداد العلوان والعطيات (العلوان والعطيات، 2010).

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على طلبة الصف العاشر الاساسي بمحافظة الكرك .
الحدود الزمانية: تتحدد نتائج الدراسة في السياق الزمني الذي أجريت فيه ، وهو العام الدراسي 2016/2015.

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الصف العاشر الاساسي بمحافظة الكرك.

الحدود الموضوعية: تعمم النتائج في ضوء مقياس الدافعية الداخلية الاكاديمية ومقياس التوجيه الذاتي المستخدمان في الدراسة الحالية.

المنهجية والإجراءات:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي بشقيه التحليلي والارتباطي.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر بمحافظة الكرك والبالغ عددهم (7296) طالباً وطالبة منهم (3618) طالباً و(3678) طالبة، حسب إحصائيات قسم التخطيط بمديريات التربية والتعليم في الفصل الاول من العام الدراسي 2016/2017.

عينة الدراسة

تم اختيار العينة على أساس العينة العشوائية الطبقية العنقودية على مراحل من مجتمع الدراسة، حيث تم توزيع (730) نسخة من المقاييس وتبين فقدان (4) نسخ ونسختان غير صالحتين للتحليل، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (724) طالباً وطالبة شكلوا ما نسبته (9.9%) من مجتمع الدراسة، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس:

جدول(1):

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	356	49.2%
إناث	368	50.8%
المجموع	724	100%

أداتي الدراسة

لجمع البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأدوات التالية:

أولاً: مقياس التوجيه الذاتي:

تم تطوير مقياس التوجيه الذاتي بالاعتماد على مقياس كومار (Kumar, 2014)، والذي تم الاستناد في بناءه إلى نظرية هورني للاتجاهات العصبية، حيث تم تحويله من مواقف إلى تدرج ليكرت الخماسي، وتكون المقياس بصورته الاولى من (16) فقرة وبصورته النهائية من (15) فقرة.

صدق مقياس التوجيه الذاتي :

تم التحقق من دلالات صدق المقياس بطريقتين: الأولى باستخدام صدق المحكمين من خلال عرض المقياس بصورته الأولى والمكون من (16) فقرة على (10) من أساتذة الجامعات الأردنية المتخصصين في علم النفس والقياس والتقويم "ملحق(أ)"، وتم التعديل على المقياس في ضوء مقترحاتهم وآرائهم، وبنسبة اتفاق (80%) للإبقاء على الفقرة، حيث تم حذف فقرة واحدة هي رقم (5)، وبهذا أصبح مكوناً من (15) فقرة. أما الطريقة الثانية فتم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق الاتساق الداخلي بحساب الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على المقياس وذلك على العينة الاستطلاعية (ن=43)، والجدول (2) يبين معاملات الارتباط:

جدول (2):

صدق البناء الداخلي لمقياس التوجيه الذاتي

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.538**	6	.536**	11	.454*
2	.326*	7	.587**	12	.396*
3	.332*	8	.605**	13	.585**
4	.435**	9	.604**	14	.384**
5	.571**	10	.538**	15	.632**

تشير البيانات في الجدول (2) ان معاملات الارتباط تراوحت بين (0.326-632) وجميعها دالة احصائياً.

ثبات مقياس التوجيه الذاتي :

تم التحقق من دلالات ثبات المقياس بطريقتين: الأولى باستخدام ثبات الإعادة (Test Retest)، حيث طبق المقياس على العينة الاستطلاعية (ن=43)، ثم رصدت درجات الطلاب عليه، ثم إعادة تطبيقه على نفس أفراد العينة الاستطلاعية بعد (15) يوماً من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على المقياس بين مرتي التطبيق، وبلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة (0.87)، وتم أيضاً حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي على ذات العينة الاستطلاعية، وبلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة (0.90).

تصحيح مقياس التوجيه الذاتي :

تتم الاستجابة على المقياس عن طريق سلم ليكرت الخماسي (تطبق على درجة كبيرة جداً، تتطبق على درجة كبيرة، تتطبق على درجة متوسطة، تتطبق على درجة قليلة، تتطبق على درجة قليلة جداً)، وتعطى الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وتكون أعلى درجة يمكن الحصول عليها على المقياس (75) وأدنى درجة (15)، ويتم الحكم على المستوى بالاعتماد على المعيار التالي:

المتوسط الحسابي	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
1- 2.33	منخفض
2.34 – 3.67	متوسط
3.68 فما فوق	مرتفع

ثانياً: مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية: تم استخدام مقياس (العلوان والعطيات، 2010)، بحيث تكون بصورته النهائية من (24) فقرة، ويتضمن المقياس أبعاد فرعية هي:

1. بعد تفضيل التحدي: وتتمثل في حب الطالب لأداء الاعمال الجديدة والصعبة، ويستمتع بحل المشكلات الصعبة، ويجد فيها متعة وتشويقاً، وتمثله (11) فقرة ذات الأرقام (1-8).
2. بعد حب الاستطلاع: وتتمثل بعمل الطالب بجد لتعلم الاشياء الجديدة، وطرح الأسئلة والتخطيط من اجل تعلم كل ما هو جديد، وتمثله (11) فقرة ذات الأرقام (9-16).
3. بعد الرغبة في الاتقان باستقلالية: ويتمثل في ميل الطالب ورغبته في تأدية الأعمال بنفسه دون مساعدة الآخرين، والتوصل للإجابة الصحيحة لوحده من خلال الخطأ، وتمثله (9) فقرات ذات الأرقام (17-24).

صدق مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية:

قام (العلوان والعطيات، 2010) بالتحقق من مؤشرات صدق المقياس بعد ترجمته بعرضه على اثنين من المتخصصين باللغة الانجليزية للتأكد من دقة الترجمة، ثم تم عرضه على (6) من أعضاء هيئة التدريس من تخصصي علم النفس التربوي والقياس والتقويم لتحكيم عباراته، حيث طلب منهم بيان صلاحية الفقرة لقياس ما وضعت لقياسه، وذلك بعد اطلاعهم على أبعاد المقياس، كما طلب منهم بيان مدى وضوح العبارة واقتراح التعديلات المناسبة. كما قام الباحثان بإجراء تحليل عاملي لعبارات المقياس باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلنج، وبتدوير المحاور بطريقة الفارماكس

على عينة بلغت (130) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة. وتم كذلك التحقق من دلالات صدق البناء الداخلي بحساب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على المقياس على عينة بلغت (60) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة وتراوحت معاملات الارتباط بين (-0.31-0.74).

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من دلالات صدق المقياس بطريقتين: الأولى باستخدام صدق المحكمين من خلال عرض المقياس على (10) من أساتذة الجامعات الأردنية المتخصصين في علم النفس والقياس والتقييم، وتم التعديل على المقياس في ضوء مقترحاتهم وآرائهم، بنسبة اتفاق (80%) للإبقاء على الفقرة، أما الطريقة الثانية فتم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق الاتساق الداخلي بحساب الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة على البعد الذي تنتمي إليه على عينة استطلاعية بلغت (43) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من داخل المجتمع ولم يتم إدخالهم في عينة الدراسة، والجدول (3) يبين معاملات الارتباط:

جدول(3):

صدق البناء الداخلي لمقياس الدافعية الداخلية/الأكاديمية							
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.582**	7	.624**	13	.574**	19	.498**
2	.572**	8	.716**	14	.534**	20	.657**
3	.671**	9	.617**	15	.375*	21	.596**
4	.786**	10	.573**	16	.757**	22	.551**
5	.659**	11	.684**	17	.553**	23	.544**
6	.578**	12	.736**	18	.437**	24	.551**

يتبين من الجدول(3) بأنه تحقق لمقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية مؤشرات صدق بناء داخلي جيدة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.375-0.786) وجميعها ذات دلالة احصائية.

ثبات مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية

قام (العلوان والعطيات، 2010) بالتحقق من مؤشرات ثبات المقياس بطريقتين هما: من خلال تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية وحساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وبلغ معامل الثبات (0.83) للمقياس ككل وتراوح بين (0.84-0.80) للإبعاد، كما تم التحقق من ثبات الاستقرار باستخدام طريقة (الاختبار - وإعادة الاختبار) وبلغ معامل الثبات (0.86) للمقياس ككل وتراوح بين (0.84-0.86) للإبعاد.

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من دلالات ثبات المقياس بطريقتين: الأولى باستخدام ثبات الإعادة (Test Retest)، حيث طبق المقياس على عينة استطلاعية تم اختيارها عشوائياً، من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمعها بلغت (43) طالب وطالبة، ثم رصدت درجات الطلاب عليه، ثم إعادة تطبيقه على نفس أفراد العينة الاستطلاعية بعد (15) يوماً من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على المقياس بين مرتي التطبيق، وتم أيضاً حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي على ذات العينة الاستطلاعية، والجدول (4) يبين معاملات ثبات المقياس:

جدول (4):

معاملات ثبات مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية		
البعد	الإعادة	كرونباخ ألفا
تفضيل التحدي	0.86	0.83
حب الاستطلاع	0.80	0.79
الرغبة في الاتقان باستقلالية	0.84	0.81
الكلي	0.90	0.85

يتبين من الجدول (4) أن معامل ثبات الإعادة لمقياس الضغوط النفسية ككل بلغ (0.90) وللأبعاد تراوح بين (0.80-0.86)، ومعامل ثبات كرونباخ ألفا للمقياس ككل بلغ (0.85) وللأبعاد تراوح بين (0.83-0.79).

تصحيح مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية

تم الاستجابة على المقياس عن طريق سلم ليكرت الخماسي (تطبق على بدرجة كبيرة جداً، تنطبق على بدرجة كبيرة، تنطبق على بدرجة متوسطة، تنطبق على بدرجة قليلة، تنطبق على بدرجة قليلة جداً)، وتعطى الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وتكون أعلى درجة يمكن الحصول عليها على المقياس (120) وأدنى درجة (24)، ويتم الحكم على المستوى بالاعتماد على المعيار التالي:

المتوسط الحسابي	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
3.68 فما فوق	مرتفع
3.67 – 2.34	متوسط
2.33 – 1	منخفض

إجراءات تطبيق الدراسة:

1. تم الحصول على مقاييس الدراسة وتعديلها، ثم تم التأكد من دلالات صدقهما وثباتهما.
2. تم الحصول على الموافقات لتطبيق الدراسة.
3. تم تطبيق المقياسين المستخدمين في الدراسة على عينة الدراسة على شكل شعب، وبحضور الباحثة لتوزيع المقاييس، وقراءة التعليمات وتوضيحها، وللإجابة عن استفسارات الطلبة فيما يخص فقرات المقاييس المستخدمة في الدراسة، وتوضيح الهدف من الدراسة وأن إجاباتهم سوف تعامل بسرية تامة وإن هذه المعلومات سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط .
4. تفرغ البيانات على برنامج التحليل الإحصائي (spss) واستخراج النتائج ومناقشتها للخروج بالتوصيات المناسبة.

المعالجات الإحصائية :

تم استخدام الإحصائيات التالية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
2. معامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression).
3. اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مستوى التوجيه الذاتي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة الكرك؟
للإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (5) يبين ذلك:

جدول (5):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التوجيه الذاتي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي
بمحافظة الكرك

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
15	احاول مرافقة الناس الاكثر تأثيراً وقوة	3.83	1.17	1	مرتفع
2	أشعر بافتقار أي صديق لي ينتقل للعيش في مكان اخر	3.59	1.04	2	متوسط
12	أقدم كل ما أستطيع من دعم لصديقي إذا تعرض لمشكلة	3.57	1.28	3	متوسط
10	أشعر بالتوتر عندما أقضي وقتاً طويلاً لوحدي	3.49	1.19	4	متوسط
9	أقوم بصد الآخرين الذين يسعون للتواصل معي	3.43	1.24	5	متوسط
3	أفضل القيام بأي مشروع لوحدي دون مشاركة الآخرين معي	3.31	1.11	6	متوسط
1	أقوم بالمبادرة للتعرف بشكل أفضل على الشخص الغريب الذي اقابله	3.29	1.31	7	متوسط
7	أشعر بأن العيش وحيداً أفضل من مشاركة الآخرين	3.25	1.21	8	متوسط

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	المستوى
4	أفضل الذهاب للتسوق برفقة أصدقائي على أن أذهب لوحدي	3.24	1.18	9	متوسط
11	أحب أن يعبر الآخرين عن مشاعرهم نحوي	3.21	1.23	10	متوسط
6	أرى بأن الإنسان يجب ان يكون حذراً من الاصدقاء الاستغلاليين	3.20	1.21	11	متوسط
14	وجودي في مكانة رفيعة في المجتمع يمنحني الفرصة لمساعدة الآخرين	3.18	1.32	12	متوسط
13	أرغب أن يكون الآخرون بعيدون عني وخائفون مني	3.17	1.32	13	متوسط
5	استمتع باللعب مع اصدقائي في أوقات الفراغ التي أقضيها في المدرسة	3.13	1.23	14	متوسط
8	أسعى الى كسب قلوب الآخرين وتبادل المشاعر معهم	3.11	1.12	15	متوسط
الكلّي		3.33	.71	---	متوسط

تشير النتائج في الجدول (5) إلى أن مستوى التوجيه الذاتي لدى طلبة الصف العاشر الاساسي بمحافظة الكرك كان متوسطا بمتوسط حسابي (3.33) وانحراف معياري (0.71)، حيث حلت الفقرة رقم (15) والتي نصها " احاول مرافقة الناس الاكثر تأثيراً وقوة " في المرتبة الاولى وبمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (1.17)، بينما جاءت الفقرة رقم (8) والتي تنص على "أسعى الى كسب قلوب الآخرين وتبادل المشاعر معهم" في المرتبة الاخيرة وبمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (3.11) وانحراف معياري (1.12).

وقد يعزى كون مستوى التوجيه الذاتي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة الكرك كان متوسطا لارتباط ذلك بمرحلة الهوية تبعا لنظرية أريكسون في النمو النفس اجتماعي حيث يميل الطلبة

في هذه المرحلة إلى تحديد تخصصاتهم الدراسية ومهنة المستقبل ومذهبهم الفكري ويميلون لتوجيه ذواتهم بشكل مستقل عن ذويهم ومعلميهم، أما بخصوص حلول الفقرة رقم (15) في المرتبة الاولى وبمستوى مرتفع فقد تعزى هذه النتيجة إلى الظروف البيئية التي يعيشها طلبة المدارس الذين تتشابه ظروفهم وامكانياتهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية مما يتطلب منهم مرافقة الناس الأكثر تأثيراً وقوة ليجدوا من يساعدهم على تجاوز صعوبات الحياة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مستوى الدافعية الداخلية الأكاديمية لدى طلبة الصف العاشر الاساسي بمحافظة الكرك؟
للإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (6) يبين ذلك:

جدول (6):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الدافعية الداخلية الأكاديمية لدى طلبة الصف العاشر

الاساسي بمحافظة الكرك

المستوى	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد
متوسط	3	.55	3.54	تفضيل التحدي
مرتفع	1	.89	3.79	حب الاستطلاع
متوسط	2	.66	3.64	الرغبة في الاتقان باستقلالية
متوسط	-	.59	3.66	الكلبي

يلاحظ من خلال الجدول (6) أن مستوى الدافعية الداخلية الأكاديمية لدى طلبة الصف العاشر الاساسي بمحافظة الكرك جاء متوسطاً وبمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري (0.59)، ويختلف ذلك مع نتائج دراسة كل من (Gillet , et al., 2012؛ Taylor, et al. 2014؛ Lepper, et al. 2005) حيث كان مستوى الدافعية الداخلية منخفضاً فيها ، وقد يعزى السبب في أن مستوى الدافعية الداخلية الأكاديمية لدى طلبة الصف العاشر الاساسي بمحافظة الكرك جاء متوسطاً الى أساليب التنشئة الأسرية في بيئة الكرك التي تتسم بسعة اطلاع أبنائها وارتفاع مستوى ثقافتهم واهتمامهم بالتعليم واعتباره وسيلة لتحقيق الذات اجتماعياً ومهنيًا.

إضافة إلى انتشار أساليب وطرق التدريس الحديثة التي تشجع تعلم الطلبة لأي جديد وصعب، وتطور القدرة على التعامل في حل المشكلة ودراسة الموضوعات المعقدة، مما يحفز الطالب للتوصل للحلول

بنفسه، والاعتماد على الذات في أداء المهام الدراسية وحل الواجبات والمسائل. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن بعد (حب الاستطلاع) جاء في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي بلغ (3.79) وانحراف معياري (0.89)، بينما جاء بعد (تفضيل التحدي) في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.54) وانحراف معياري (0.55).

ويمكن تفسير حلول بعد (حب الاستطلاع) في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع في ضوء المرحلة العمرية التي يمر بها الطالب (المراهقة)، حيث يكون الطالب -على الأغلب- في هذه المرحلة أكثر ميلاً لطرح الأسئلة والبحث عما هو جديد وتعلمه، وتجلب انتباهه موضوعات معينة يهتم بها، وتفضيل تعلم كل ما هو جديد.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتوجيه الذاتي لدى طلبة الصف العاشر الاساسي بمحافظة الكرك؟

للإجابة عن السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون كما في الجدول (7):

جدول (7):

معاملات ارتباط بيرسون بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتوجيه الذاتي لدى طلبة الصف العاشر الاساسي بمحافظة الكرك:

البعد	التوجيه الذاتي	
تفضيل التحدي	معامل الارتباط	.238**
	الدلالة	.000
حب الاستطلاع	معامل الارتباط	.465**
	الدلالة	.000
الرغبة في الاتقان باستقلالية	معامل الارتباط	.273**
	الدلالة	.000
الكلي	معامل الارتباط	.410**
	الدلالة	.000

يتبين من الجدول (7) وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متغير الدافعية الداخلية الأكاديمية وأبعادها والتوجيه الذاتي لدى طلبة الصف العاشر حيث بلغ

حيث معامل ارتباط بلغ (0.410) بين الدافعية الداخلية الأكاديمية ككل والتوجيه الذاتي، وبلغ معاملات الارتباط (0.238، 0.465، 0.273) بين ابعاد الدافعية الداخلية الأكاديمية (تفضيل التحدي، حب الاستطلاع، الرغبة في الاتقان باستقلالية) على الترتيب. ويتفق ذلك مع نتائج دراسات (Bodkyn؛ Froiland, et al. Lee, et al. 2012؛ Othman and Leng, 2011)؛ and Stevens, 2015، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الطالب ذي الدافعية الداخلية هو الطالب الذي يفضل التحدي ويحب الاستطلاع ويرغب في الاتقان والاستقلال مما يجعله قادراً على توجيه ذاته بشكل منفرد دون الاعتماد على الآخرين، فهو عادة يهتم بما يقدم له من مهمات، ويميل لاختيار المهمات الصعبة والتي تتطلب التحدي ويكون فاعلاً في تعلمه

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في الدافعية الداخلية الأكاديمية والتوجيه الذاتي لدى طلبة الصف العاشر الاساسي بمحافضة الكرك تعزى للجنس ؟

للإجابة عن السؤال تم استخدام اختبار (ت) لعينيتين مستقلتين كما في الجدول (8):

جدول (8):

نتائج اختبار (ت) لعينيتين مستقلتين لدلالة الفروق في الدافعية الداخلية الأكاديمية والتوجيه الذاتي لدى

طلبة الصف العاشر الاساسي بمحافضة الكرك تبعاً للجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
الدافعية الداخلية الأكاديمية	ذكور	356	3.64	.54	722	-.667	.505
	إناث	368	3.67	.64			
التوجيه الذاتي	ذكور	356	3.35	.57		.847	.397
	إناث	368	3.31	.82			

يتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في الدافعية الداخلية الأكاديمية والتوجيه الذاتي لدى طلبة الصف العاشر الاساسي بمحافضة الكرك تعزى للجنس حيث بلغت قيم (ت) = (-0.667، 0.847) على التوالي

ويمكن عزو السبب في عدم وجود فروق في مستوى الدافعية الداخلية الأكاديمية والتوجيه الذاتي بين الجنسين إلى أن طلبة المدارس من الذكور والاناث لديهم نفس الظروف التربوية والاجتماعية والاقتصادية، ويتعرضون لنفس الخبرات التربوية فالمناهج هي ذاتها والتدريس متقارب، كما أن التربية

المنزلية -الى حد ما - متقاربة مما انعكس بالتالي الى التقارب بين الجنسين فيما يمتلكونه من الدافعية الداخلية الأكاديمية والتوجيه الذاتي.

التوصيات

يمكن للدراسة التوصية بالاتي:

- ضرورة أن تقوم مديريات التربية والتعليم بعمل دورات تدريبية للمعلمين من أجل توجيههم في كيفية تنمية التحدي والرغبة في الإتقان باستقلالية لدى طلبتهم.
- توفير برامج تدريبية للطلبة من كلا الجنسين؛ لتنمية مستوى الدافعية الداخلية الأكاديمية؛ مما ينعكس على شخصياتهم ومستوى التوجيه الذاتي لديهم.
- إجراء دراسة مشابهة بحيث تشمل فئات وعينات أخرى من الطلبة كطلبة الجامعات.

المراجع

أبو رياش، حسين، الصافي، عبد الحكيم، عمور، أميمة، وشريف، سليم. (2006). **الدافعية والذكاء العاطفي، ط1، دار الفكر: عمان.**

العلوان، أحمد فلاح والعطيات، خالد عبد الرحمن (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)**، 18(2): 683 - 717.

Amabil T.M., Hill, K.G., Hennessey, B.A., and Tige E.M. (1994) The word; preference inventory: Assessing intrinsic and extrinsic Motivational Orientations, **Journal of Personality and Social psychology**, 66,5,950-967 .

Bodkyn and Stevens (2015) Self-directed learning, intrinsic moti and student performance. **Caribbean Teaching Scholar** Vol. 5, No. 2, 79-93.

Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., and Ryan, R.m (1991) Motivation and education : The Self-determination perspective, **Educational Psychologist** 26(3,4), 325-346 .

Dweck, C.S., and Leggett, E.L. (1988) Asocial-cognitive Approach to motivation and personality, **Psychological Review**, 95,2,256-273.

Elliot, A.J., and Harackiewicz, J.M. (1994) Goal setting. Achievement orientation, and intrinsic motivation: A Meditational analysis, **Journal of personality and social psychology** , 66,5,968-980 .

Enzle, M.E., and Anderson, S.C. (1993) Surveillant intentions and intrinsic motivation, **Journal of personality and social psychology** 64,2,257-266 .

Froiland, Oros, Smith & Hirchert (2012). Intrinsic Motivation to Learn: The Nexus between Psychological Health and Academic Success. **Contemporary school Psychology**, Vol. 16, pp. 91-100.

Harackiewicz, J.M., and Elliot, A.J (1993) Achievement goals and intrinsic motivation, **Journal of personality and social psychology**, 65,5,904 - 915 .

Hayamize, T., and weiner, B. (1991) A test of Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability, **Journal of Experimental Education**, , 226-234 .

Gillet & Vallerand & Lafrenière (2012) Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: the mediating role of autonomy support. **Soc Psychol Educ**, 15:77-95 DOI 10.1007/s11218-011- 9170-2

Kumar, A. (2014). Development of Self Orientation Scale for Measurement of Karen Horney's Tripartite Neurotic Trends. **INTERNATIONAL JOURNAL FOR RESEARCH IN EMERGING SCIENCE AND TECHNOLOGY**, 1(3):16-20.

- Lee,O. Kim,Y. & Kim,B. (2012) . RELATIONS OF PERCEPTION OF RESPONSIBILIT TO INTRINSIC MOTIVATION AND PHYSICAL ACTIVITY AMONG KOREAN MIDDLE SCHOOL STUDENTS. **Perceptual & Motor Skills: Exercise & Sport**, 115, 3, 944-952.
- Lepper, Corpus & Iyengar. (2005) Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. **Journal of Educational Psychology**, by the American Psychological Association, Vol. 97, No. 2, 184–19
- Morrow, Mary I. (2008) **Self-Determination Theory: Increasing Motivation in Middle School Students**: <http://epublications.regis.edu/theses>
- Othman and Leng (2011) The Relationship between Self-Concept, Intrinsic Motivation, Self-Determination and Academic Achievement among Chinese Primary School Students. **International Journal of Psychological Studies**, Vol. 3, No. 1; doi:10.5539/ijps.v3n1p90.
- Schunk, D.H.(1991) Self efficacy and academic motivation, **psychologist**, 26 (3,4), 207 – 231 . Taylor, G. ,Tomas, J. , Geneviève A. , Kaspar . , Helena D., Steven, R. , Richard K. (2014) A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation. **Science Direct: Contemporary Educational Psychology**, www.elsevier.com/locate/cedpsych
- Zimmerman, B.J. (1989) Asocial cognitive view of Self-regulated academic learning. **Journal of Educational psychology**, 81,3,329-339.
- Zimmerman, B.J., and pons, M.M. (1988) Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning, **Journal of Educational psychology**, 80,3,284-290