الدافعية الداخلية وعلاقتها بكل من خبرة التدفق وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً

د. عبد العزيز إبراهيم سليم

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية- جامعة دمنهور

ملخص الدراسة:

استهدفت هذه الدراسة بحث العلاقة بين الدافعية الداخلية وخبرة التدفق وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً. وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (١٤٠) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية – جامعة دمنهور؛ من المقيدين بالفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٢/٢٠١٣م ، من الحاصلين على تقديرات جيد جداً وممتاز في جميع المواد وعلى مدار السنوات الماضية، بمتوسط عمري قدره (٢١.٩٥) وبانحراف معياري قدره(٠.٧٧).

واستخدمت الدراسة الأدوات التالية مقياس الدافعية الداخلية (Intrinsic Motivation) إعداد (French & Oakes,2003)، ترجمة وتعريب الباحث، ومقياس خبرة التدفق (The flow experience) إعداد: (Jackson& Eklund,2002-2004) ، ترجمة وتعريب الباحث، ومقياس فعالية الذات الأكاديمية(Academic Self-Efficacy) إعداد (Chemers, Hu, & Garcia, 2001) ترجمة وتعريب الباحث.

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي وعلى عدد من الاساليب الاحصائية مثل تحليل، وتحليل الانحدار المتعدد، ومعامل الارتباط، واختبار "ت"، وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الدافعية الداخلية وخبرة التدفق لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً.
- وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الدافعية الداخلية وفعالية الذات الاكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً.
- وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين خبرة التدفق وفعالية الذات الاكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية ترجع إلى متغير الجنس، حيث بلغت قيمة(ت=٠.١١٤) وهي غير دالة إحصائياً.

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في خبرة التدفق رجع إلى متغير الجنس، حيث بلغت قيمة(ت=١.٢٣) وهي غير دالة إحصائياً.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في فعالية الذات الأكاديمية ترجع إلى متغير الجنس، حيث بلغت قيمة(ت=٠.٠٠٨) وهي غير دالة إحصائياً.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الشعب الأدبية والعلمية في الدافعية الداخلية ترجع إلى متغير التخصص، حيث بلغت قيمة(ت=٠.٦٥٨) وهي غير دالة إحصائياً.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الشعب الأدبية والعلمية في خبرة التدفق رجع إلى متغير الجنس، حيث بلغت قيمة(ت=٠.٩٧٤) وهي غير دالة إحصائياً.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين الشعب الأدبية والعلمية في فعالية الذات الأكاديمية ترجع إلى متغير التخصص لصالح الشعب العلمية، حيث بلغت قيمة(ت=٢.٣٢) وهي دالة إحصائياً عند مستوى(٠.٠٥).
- يمكن التنبؤ بفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً في ضوء كل من التدفق والدافعية الداخلية.

الكلمات المفتاحية:

الدافعية الداخلية Intrinsic Motivation، التدفق Flow، فعالية الذات الأكاديمية Academic Self-Efficacy ، الطلاب المتفوقون دراسياً Talent Children

الدافعية الداخلية وعلاقتها بكل من خبرة التدفق وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً

د. عبد العزيز إبراهيم سليم
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية- جامعة دمنهور

مقدمة:

تنطلق الدراسة الحالية من فرضية مهمة وهي أنه لكي يصل الطالب إلى حالة التدفق، والتي هي عبارة عن خبرة ذاتية بحتة تتكون من مجموعة من الوجدانات الإيجابية التي تسيطر على الفرد حال تعامله مع مهام وأنشطة تتضمن تحديات عالية يقابلها مهارات مرتفعة في نفس الوقت، فإن ما يحرك هذه الوجدانات وتلك المشاعر ويثيرها ويمنحها الطاقة للاستمرار، هي الدافعية؛ خاصة الدافعية الداخلية لتحقيق نوع من الإشباع الذاتي والإحساس بالرضا والسعادة أثناء أداء المهام؛ مما يؤدي إلى الاندماج في العمل والاستمتاع به، يعزز ذلك معتقدات الفرد في قدرته على إنجاز الأعمال وثقته في نفسه.

وتشير الدافعية الداخلية إلى الانخراط في أي نشاط لأنه ممتع ومرضٍ في حد ذاته ويبعث الشعور بالارتياح والسرور المستمد من المشاركة في هذا النشاط (Deci, 1975). وتلعب الدوافع الداخلية دوراً كبيراً في الإنجاز، والكفاءة والتعلم الأكاديمي، وهي تنبع من الحاجات النفسية الفطرية للفرد (Deci & Ryan,1985).

ووفقاً لنظرية التقرير الذاتي* self-determination theory يوجد نوعان من الدافعية؛ إحداهما يعتمد على الاهتمامات الداخلية المرتبطة بالنشاط في حد ذاته(الدافعية الداخلية Intrinsic Motivation)، والأخرى تعتمد على المكافآت الخارجية المرتبطة بالانتهاء من النشاط نفسه(الدافعية الخارجيةExtrinsic Motivation) وهذان النوعان من الدافعية ليستا فئتين

---

* نظرية التقرير الذاتي Self -Determination Theory واحدة من النماذج الأكثر تأثيراً في علم نفس الدافعية وضعها كل من Deci and Ryan(1985) باعتبارها نموذجاً تفصيلياً للدافعية الداخلية /الخارجية(Dörnyei,2001). وقد قدمت هذه النظرية إطاراً علمياً يتضمن الفروق المميزة بين الدافعية الداخلية(أي قيام الفرد بالسلوك في حد ذاته من أجل الشعور بالسعادة والرضا مثل الفرح من القيام بنشاط معين أو إشباع فضول الفرد) والدافعية الخارجية (أي القيام بسلوك كوسيلة لتحقيق غاية، كتلقي بعض المكافآت الخارجية مثل الحصول على درجات جيدة أو تجنب العقاب).

مختلفتين وإنما تقعان على متصل واحد ضمن نظرية التقرير الذاتي (Deci and Ryan,1985; 1995).

ومع بداية التسعينات من القرن الماضي بدأت مرحلة جديدة في علم النفس على يد مجموعة من العلماء على رأسهم(Seligman and Csikszentmihalyi,1998- 2000) حاولت نقل علم النفس وأبحاثه من التركيز على الجوانب المرضية إلى الاهتمام بالجوانب الوقائية والإنمائية في الشخصية، وهو ماعرف بحركة علم النفس الإيجابي Positive Psychology Movement، ومعها بدأ العلماء المنتمين لهذا الاتجاه البحث والتركيز على مكامن القوة لدى الفرد والإمكانيات الإيجابية للوجود الإنساني رداً على تركيز علماء النفس لفترات طويلة على الجوانب المرضية من السلوكيات البشرية وخاصة منذ الحرب العالمية الثانية (Seligman, 1998; Seligman and Csikszentmihalyi, 2000). ونتيجة لهذا التركيز ظهرت مصطلحات جديدة في علم النفس كـ" الأمل، الحكمة، الإبداع، الشجاعة، السعادة، التفاؤل، والمثابرة، والتدفق".

ويعد (Csikszentmihalyi,1985) أول من توصل إلى وضع ما يُعرَف الآن بنموذج حالة التدفق Flow state model ، أو خبرة التدفق، من خلال ملاحظاته ودراساته المستمرة ، فقد اعتبر التدفق حالة نفسية مثالية من أهم ملامحها استغراق الفرد بصورة كاملة في المهمة التي يقوم بالتعامل معها، وما يقترن بهذا الاستغراق من صفات وجودية إيجابية أهمها الإحساس بالسعادة وبأن للحياة معنى وقيمة(Csikszentmihalyi,2000).

ومفهوم خبرة التدفق من المفاهيم السيكولوجية ذات المضامين الإيجابية، التي ربما يفضي الاهتمام بها والتركيز عليها إلى مساعدة الفرد على تقبل مصاعب الحياة، واعتبارها تحديات جديرة بأن تستنهض همة المواجهة واغتنامها كفرص أصيلة للتعلم وتجويد الأداء الإنساني ليرتقي في مسار التميز، ثم الإتقان، ثم الإحسان. كما أن خبرة التدفق ترتبط بعديد من المتغيرات النفسية كالاندماج في العمل عن حب واستمتاع، وهنا تلعب الدافعية الداخلية دوراً مهما في هذا الاندماج أو الاستغراق في المهمة يعضدها شعور الفرد بالكفاءة الذاتية باعتبارها من محددات الذات.

ويشير (Elliot & Dweck, 2005) إلى وجود علاقة بين خبرة التدفق والدافعية؛ خاصة الدافعية الداخلية والتي تلعب دوراً مهماً في عملية التعلم والإنجاز لدى الطلاب منذ الطفولة وحتى المراهقة، كما أظهرت نتائج بعض الأبحاث أن الدافعية ترتبط بالعديد من المخرجات كالفضول، والمثابرة والتعلم والأداء(Deci and Ryan, 1985).

وبالرغم من أن هناك علاقة بين الدافعية الداخلية وخبرة التدفق كما جاء في بعض الأدب السيكولوجي، فإنه من غير الواضح حتى الآن الكيفية التي يرتبط بها كل بناء بالآخر

(Phillips,2005). فإذا كانت الدافعية الحقيقية هي التي تأتي من داخل الفرد ، هي التي يكون مصدرها المتعلم نفسه وليس من خارجه كالمكافآت ، حيث يُقدم الفرد على التعلم مدفوعاً برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعياً وراء تحقيق الشعور بمتعة أو بهجة التعلم، وكسب المعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها لما لها من أهمية بالنسبة له؛ فإن خبرة التدفق هي التي تسهم في الحفاظ على هذا الشعور والاستمرار فيه.

وتعد الدافعية الداخلية هي الطاقة المحركة لبدء المهمة والاستمرار فيها أو مواصلتها دون الحث أو الإشراف الخارجي. وهي تمثل شرطاً أساسياً للتعلم الذاتي والتعلم المستمر والتعلم الممتع والتعلم مدى الحياة، ومن المهم نقل دافعية التعلم من المستوى الخارجي إلى المستوى الداخلي، وتعليم الفرد كيف يتعلم، ليكون بمقدوره الاعتماد على نفسه ومواصلة التعلم مدى الحياة.

وإذا كان الأصل في الدافعية أنها داخلية يمكن استثارتها بمثير أو حافز داخلي كالرضا والشعور بالراحة أو السعادة ، فإنه يمكن كذلك استثارتها بمكافأة خارجية كالنقود أو المديح والثناء أو الحث أو العلامات وهي ما يطلق عليه الدافعية الخارجية، وهي ليست دافعية بالمعني الدقيق وإنما هي أحد أشكال التغذية الراجعة الفورية الضرورية لجعل الطلاب يعرفون أن أعمالهم كانت فعالة، وبالتالي فهي محرك للدافعية الداخلية وتقود إلى تعزيزها.

ويرى (Chan & Ahern,1999:159) الأفراد الأصغر سناً يحتاجون نوعاً من التحفيز الخارجي في البداية لاستثارة الدافعية، ومع التقدم في العمر والمرحلة الدراسية، وتبلور الاهتمامات والميول، يمكن للمتعلم أن ينتقل إلى المستوى الذي تكون فيه الدافعية للتعلم داخلية. وهو ما أكدته نظرية التدفق من أن بنية النشاط في سياق التحدي والهدف والتغذية الراجعة والتركيز والضبط لها تأثيرات كبيرة على خلق الدوافع الداخلية الذاتية لدى الفرد.

كما ترتبط الدافعية بفعالية الذات والتي تعرف بأنها: "مجموعة المعتقدات التي يحملها الطالب عن نفسه فيما يتعلق بقدراته على تعلم أو أداء سلوك محدد عند مستوى معين، أو ما يملكه الطالب من معتقدات عن نفسه فيما يتعلق بقدرته على تنظيم وتنفيذ مجموعة من الأفعال الضرورية للمحافظة على مستوى معين من الأداء".

ووفقاً لما سبق يمكن القول إن الفكرة الأساسية التي تكمن في أهمة الدافعية الداخلية أن المكافأة المرتبطة بنشاط ما أو الانخراط فيه تتبع من النشاط ذاته، وتتمثل هذه المكافأة الداخلية في الشعور بالسعادة والرضا، ويكون الطلبة مدفوعين داخلياً عندما يمارسون ضبطاً ذاتياً على تعلمهم، ينخرطون في أنشطة أو مهام تعليمية يحبونها ولديهم فضول تجاه هذه الأنشطة أو المهام.

وفعالية الذات بناء نفسي طور على يد البرت باندورا(١٩٧٧) كجزء من النظرية

المعرفية- الاجتماعية للسلوك الإنساني. ومن تأثيرات فعالية الذات أنها توضح: كيف يفكر الفرد، وهل تفكيره هذا بنائي أم تدميري، تفاؤلي أم تشاؤمي؟ وكم من الجهود يمكن أن يبذلها الفرد لتنفيذ نشاط ما، وكيف يحفز الفرد ذاته ليستمر في مواجهة لتحديات؟ وكيف ينظم الفرد سلوكه وتفكيره، وكيف يحصن الفرد نفسه تجاه التوتر والاكتئاب؟.

ويشير (Klassam & Lynch, 2007) إلى أن الأفراد ذوي فعالية الذات الأكاديمية المرتفعة يتصفون بالتفوق الدراسي والحصول على درجات مرتفعة على حل المشكلات وتحقيق الاهداف الحياتية وتفضيل تحقيق الاهداف الصعبة، في حين أن الطلاب الذي يمتلكون فعالية ذات أكاديمية منخفضة يعجزون عن تحقيق أهدافهم وتفعيل إمكاناتهم الحقيقية (Klassam & Lynch, 2007).

مشكلة البحث:

الدافعية حالة داخلية تستثير سلوك الفرد وتعمل على استمرار هذا السلوك وتوجيهه نحو هدف معين، وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلم والإقبال عليه والاندماج فيه، ليس هذا فحسب بل والتجديد والإبداع فيه، ويؤكد (Deci & Ryan,1990) على أن إثارة الدافعية لدى الطلبة تجعل عملية تعلّمهم أكثر فاعلية وإيجابية، وتزيد من تفاعلهم ومن حماسهم للاشتراك في مواقف التعلم، فدافعية للتعلم لها أهمية في زيادة انتباه الطالب وتركيزه، وزيادة وقت اندماجه في العمل، وفي الأنشطة التعليمية وعزو نجاحه أو وفشله إلى عوامل داخلية وسيطرته على العوامل المؤثرة في انجازه لمهام التعلم.

كما بيَّن (Sternberg & Williams,2002) أن الطلاب الذين يملكون دافعية داخلية أكثر قدرة على الاستمرار في الدراسة والنجاح فيها، والتصرف على نحو جدي وإظهار القدرة على التكيف والفهم وقبول التحدي نتيجة ممارسة عمل محبب أو عمل فيه نوع من التحدي وهو ما يخلق حالة من التدفق نتيجة الاستمتاع بالنشاط والاستكشاف والتعلم(Coon & Mitterer, 2010).

وتعد " خبرة التدفق " أحد المفاهيم المهمة في علم النفس الايجابي، والذي يستخدم للإشارة إلى الحالة المثلى التي يشعر فيها الفرد بالكفاءة المعرفية، والمشاركة بعمق، والدافعية العالية، والمرور بخبرات على مستوى عالٍ من الاستمتاع بالمهمة، وهو ما قد يؤدي إلى مايسمى بالبهجة أو المتعة. فقد اكتشف (Csikszentmihalyi,2000) أن التدفق يحدث عندما تصبح مستغرقين تمامًا في نشاط نفقد معه إحساسنا بذواتنا، ويتغير أيضًا إحساسنا بالوقت. فقد لا نشعر بالسعادة عندما نكون حَرَفيين أو روتينيين، بل قد لا نشعر بأي شيء على الإطلاق. ولكن باندماجنا في

أنشطة حياتية مبهجة يتولد لدينا إحساس قوي بالرضا وبالسعادة وبجودة حياتنا النفسية. والأنشطة التي تدفعنا باتجاه التدفق والحيوية متنوعة وكثيرة؛ فقد تكون قراءة كتاب، أو ممارسة الألعاب الرياضية، أو مجرد التحدث مع صديق، وبصفة عامة تظهر حالة التدفق جلية في المهام التي يكون فيها عنصر التحدي بارزًا (Csikszentmihalyi,2000) .

والتدفق حالة سريان طبيعي وهي جوهر عملية المشاركة أو الاستغراق الكامل في المهمة أو النشاط، والتي معها يثابر الفرد في عمله بتركيز شديد، غير مبالٍ بالجوع أو الإرهاق وعدم الارتياح– بل يشعر بحالة من التأهب، وفقدان الوعي بالذات، ويختفي الشعور بالوقت، ويظهر شعور الفرد بالاستغراق أو التوحد مع النشاط أو المهمة(Csikszentmihalyi, 1975).

وللتدفق جانب آخر يتمثل في شعور الفرد بحالة من الاندماج والسعادة بمؤشراتها التي تتجسد في تقبل الذات والرضا عن الحياة والاندفاع باتجاه المهمة وبالتالي خلق حالة من الدافعية الداخلية ومكافأة الفرد لنفسه ذاتياً. ولو عظمنا طاقة التدفق لدينا وصرفناها في نشاط مبهج سنحقق حالة الاندماج في عملنا حتى وإن لم نحصل على مقابل مادي له(محمد أبو حلاوة، ٢٠١٠).

ومع أهمية مفهوم خبرة التدفق بالنسبة للفرد فلا توجد سوى دراسات قليلة ركزت على التنبؤ بالتدفق في العمل. فقد قام كل من (Bryce & Haworth,2002) بدراسة للكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في خبرات التدفق والمنبئات به داخل بيئة العمل، كشفت أن مصادر التدفق في العمل لدى الإناث ينشأ من الأنشطة المرتبطة بحل المشكلات، وتنظيم المهام والتعامل مع الزملاء. بينما ارتبطت خبرة التدفق لدى الذكور بالمهام ذات المواعيد الدقيقة، واستكمال المشاريع، والانخراط في مشاريع جديدة.

وتشير فعالية الذات الأكاديمية إلى متعقدات الطلاب حول قدراتهم الأكاديمية، ومشاركتهم في الأنشطة التي يشعرون فيها بالكفاءة، وتجنب الأنشطة التي لايشعرون فيها بذلك.

ويؤكد (Odaci,2011) على أهمية الدور الذي تلعبه فعالية الذات في التعلم ، فيشير إلى أن معتقدات الطلاب حول قدرتهم على بدء الدراسة ومواصلتها والنجاح والتفوق فيها أمر مهم بالنسبة لهم، كما أن الطلاب ذوي فعالية الذات المرتفعة أكثر ثقة بأنفسهم، كما أن لديهم اتجاهات إيجابية أكبر تجاه مهنة المستقبل والتوجه الإيجابي نحو المستقبل.

وعن العلاقة بين الدافعية وخبرة التدفق وفعالية الذات الأكاديمية يمكن القول إنه عندما يكون لدى الأفراد دافعية ورغبة في ممارسة عمل أو نشاط أو مهمة محببة إليهم فإنهم يندمجون في

هذا العمل فتتدفق طاقاتهم وهو ما يولّد لديهم حالهم من البهجة والسعادة ودافعية ذاتية لمواصلة التعلم والاستمرار فيه، والتغلب على ما يواجهون من عقبات نتيجة اعتقاد الفرد في قدرته على القيام بهذا العمل. ويمكن وصف هذه الحالة بأنها حالة عقلية معرفية انفعالية وجدانية إيجابية تُثري حياة الفرد وتكسوها بالمعنى والقيمة وتدفعه باتجاه الإنجاز وتحقيق الذات، وما ينتج عن ذلك من استمتاع ومعايشة بهجة الحياة والسعادة العامة والتنعم أو طيب الحياة **Well-being**.

ومن يتتبع جهود العلماء المعنيين بتحسين عملية تعلم الطلاب يجدهم ومنذ فترة طويلة وحتى الآن لايتوقفون عن طرح أسئلة وجودية المغزى فيما يتعلق بمسلك الطلاب وتصرفاتهم وطريقة تفكيرهم داخل الموقف التعليمي؛ مثل: لماذا يتردد بعض الطلاب في القيام بالأنشطة والمهام المطلوبة منهم أو لايقومون بها أصلاً؟، بينما نجد آخرين من أقرانهم ينجزونها بأقصى أداء؟، لماذا يتخلى البعض عن الممارسة والاستمرار في إنجاز المهام، بينما يتميز البعض الأخر برغبة كبيرة في التعلم والتحسن مهما كانت المعيقات، هل هناك تفسير لحالة الإقبال لدى بعض الطلاب على العمل والاندماج فيه وعزوف آخرين عنه؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات حاول العلماء البحث عن العوامل التي تقف وراء ذلك، ودلتهم نتائج البحث على وجود عوامل مشتركة كالدافعية والتدفق والاندماج في المهمة والشعور بالارتياح والسرور أثناء أداء المهمة، ومعتقدات الفرد حول قدرته على إنجاز المهام فكان، لزاماً علينا استقصاء هذه المتغيرات للتحقق من دورها في إحداث الفارق في حياة الطالب العلمية والعملية، ومن هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية في محاولة منه لبحث العلاقة بين الدافعية الداخلية وكل من خبرة التدفق وفعالية الذات الأكاديمية؛ انطلاقاً من مقاربة اجتماعية معرفية تهدف إلى تسليط الضوء على طبيعة الدافعية الداخلية وعلاقتها بكل من التدفق وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين تحصيلياً.

وإذا ما أضفنا إلى ما سبق قلة الدراسات العربية والأجنبية التي بحثت العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية، فإنه يمكن القول إننا امام مشكلة تستحق البحث والدراسة ، وعليه يمكن بلورة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: هل توجد علاقة بين كل من الدافعية الداخلية وخبرة التدفق وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً.

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

١. هل توجد علاقة بين الدافعية الداخلية وخبرة التدفق لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً؟.

٢. هل توجد علاقة بين الدافعية الداخلية وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً؟.

٣. هل توجد علاقة بين خبرة التدفق وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً؟.

٤. هل توجد فروق بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية وخبرة التدفق وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً؟.

٥. هل توجد فروق بين الشعب الأدبية والعلمية في كل من الدافعية الداخلية وخبرة التدفق وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً؟.

٦. هل يمكن التنبؤ بفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً في ضوء الدافعية الداخلية وخبرة التدفق؟.

أهداف الدراسة:

١. التعرف على مقدار واتجاه العلاقة بين الدافعية الداخلية وكل من خبرة التدفق وفعالية الذات الأكاديمية.

٢. التعرف على الفروق في الدافعية الداخلية وخبرة التدفق وفعالية الذات الأكاديمية والتي ترجع إلى الجنس والتخصص الدراسي.

٣. فهم أعمق لطبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة؛ الدافعية الداخلية وكل من خبرة التدفق وفعالية الذات الأكاديمية.

٤. رسم شكل تصوري للعلاقة بين متغيرات الدراسة الثلاثة؛ الدافعية الداخلية وخبرة التدفق وفعالية الذات الأكاديمية.

أهمية الدراسة:

١. تزويد المكتبة المصرية بصفة خاصة والعربية بصفة عامة بإطار نظري ومقاييس عن الدافعية الداخلية وكل من خبرة التدفق وفعالية الذات الأكاديمية.

٢. تنتمي هذه الدراسة إلى ميدان علم النفس الإيجابي والذي يحتاج إلى المزيد من الدراسات والأبحاث لاكتمال هذا الفرع المهم من فروع علم النفس.

٣. يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في توجيه وإرشاد الطلاب في الجامعة الذين هم أمل ومستقبل المجتمع في تحسين رؤيتهم ونظرتهم للمستقبل وحبهم لمعلهم واندماجهم فيه.

٤. تأسيس وإقرار ما يصح تسميته بالتكوين والتمكين السلوكي لشخصية الطالب بالتركيز على الجوانب الإيجابية الخاصة بخبرة التدفق مما يسهم في تحصين الفرد ضد المشكلات النفسية

وتقبل مصاعب الحياة واعتبارها تحديات جديرة بأن تعاش.

٥. ربما يفضي تناول مفهوم التدفق في علاقته بالمفاهيم أو البناءات السيكولوجية الأخرى إلى تبين المضامين التطبيقية لهذه الحالة في عمليات التعليم والتعلم والإرشاد والعلاج النفسي.

مصطلحات الدراسة:

يمكن استعراض المصطلحات المتضمنة في الدراسة الحالية على النحو التالي:

أولاً: الدافعية الداخلية Intrinsic Motivation:

يمكن تعريف الدافعية الداخلية: بأنها" القوة التي توجد في النشاط نفسه فتجتذب المتعلم نحوها وتشده إليها، فيشعر برغبة ذاتية في العمل وأداء الأنشطة؛ نتيجة الشعور بالرضا الداخلي أو الاستمتاع(Brown, 2007). وتتكون الدافعية الداخلية من أربعة أبعاد رئيسية، وهي:

١. التحدي Challenge : ويتعلق هذا البعد بمعتقدات الطالب حول مدى تحدى الأنشطة الأكاديمية لمهاراته، وإدراكه لتقدير الذات، والتغذية الراجعة، ومدى إسهام الأهداف في مستوى التحدي المدرك.

٢. السيطرة Control: وتتعلق بمدى قدرة الطالب على التحكم في نواتج تعلمه الأكاديمية، ويشمل هذا معتقداته حول ما يختار وقوة الأنشطة الأكاديمية التي يختارها.

٣. الفضول Curiosity : ويتمثل في مدى رغبة الطالب في اكتساب المعارف الجديدة، بما في ذلك المعتقدات أو المشاعر غير المتوقعة، والمعلومات الناقصة حول موضوع ما.

٤. التوقعات المهنية Career outlook. ويقصد به توجهات الفرد المستقبلية نحو العمل أو المهنة التي سينخرط فيها في المستقبل.

ثانياً: خبرة التدفق The flow experience:

يعرّف (Csikszentmihalyi ,1990) خبرة التدفق على أنها:" الحالة النفسية المثلى التي تحدث عندما يكون هناك توازن بين التحديات المدركة والمهارات في النشاط، فهو حالة من التركيز التام تصل لحد الاستيعاب المطلق للنشاط". وهو بناء يتكون من تسعة أبعاد هي:

١. التوزان بين التحدي والمهارة Challenge–Skill balance: ففي حالة التدفق يتوافر لدى الفرد إحساس بأن قدراته ومهاراته تتسق أو تتطابق مع المطالب التي تقتضيها المهام والأعمال والأنشطة التي يقوم بها.

٢. اندماج الفعل في الوعي أو الإدراك Action–Awareness Merging : وهو استغراق يتحقق فيه اندماج عميق جدًا للفرد في المهام.

٣. **أهداف شديدة الوضوح : Clear Goals** : ويقترن بذلك إحساس بالثقة واليقين والقدرة فيما يتعلق بما يقوم به الفرد.

٤. **تغذية راجعة مفهومة وغير غامضة Unambiguous Feedback** : ففي حالة التدفق يتلقى المرء تغذية راجعة فورية وواضحة عن أدائه.

٥. **تركيز تام في المهمة Concentration on Task at Hand** : إحساس تام بالاستغراق أو ما يعرف بأسر المهمة للمرء او استحواذها عليه.

٦. **الإحساس بالضبط والسيطرة Sense of Control**: الخاصية المميزة لهذا الإحساس أن حالة التدفق تحدث بدون مجهود شعوري.

٧. **غياب الشعور بالذات Loss of Self-Consciousness** : حيث يتناقص الاهتمام بالذات حتى يصبح المرء متوحدًا مع المهمة وجزء منها.

٨. **تبدل إيقاع الزمن أو الوقت Transformation of Time** : حيث يختلف إحساس الفرد بالوقت فيشعر بأن الزمن يمر بسرعة شديدة أو ببطء شديد.

٩. **الإستمتاع الذاتي Autotelic experiences** وهي غاية حالة تدفق، وهو إحساس يتملك المرء أثناء القيام بالعمل أو المهمة أو النشاط كغاية في حد ذاته دون انتظار لإثابات أو مكافآت في المستقبل.

ثالثاً: فعالية الذات الأكاديمية Academic self-efficacy:

يمكن تعريف فعالية الذات الأكاديمية بأنها: "مجموعة المعتقدات التي يحملها الطالب عن نفسه فيما يتعلق بقدراته على تعلم أو أداء سلوك محدد عند مستوى معين، أو ما يملكه الطالب من معتقدات عن نفسه فيما يتعلق بقدرته على تنظيم وتنفيذ مجموعة من الأفعال الضرورية للمحافظة على مستوى معين من الأداء. كما يمكن تعريفها بأنها:" اعتقاد الفرد في قدرته على تنظيم وتنفيذ الأعمال اللازمة لتحقيق نتائج مرغوبة" (Bandura , 1997).

وتعرف فعالية الذات الأكاديمية إجرائياً بأنها درجة ثقة الطالب في أدائه لمختلف المهام المتعلقة بعمله الأكاديمي لتحقيق نواتج مرغوب فيها، مثل النجاح في الامتحان (Solberg., et al.,1993).

رابعاً: المتفوقون دراسياً:

يعرف فتحي مصطفى الزيات(١٩٩٨) التفوق الدراسي بأنه:" حصول الطالب على درجة مرتفعة في التحصيل الدراسي تضعه ضمن أفضل من(١٥-٢٠%) من المجموعة التي ينتمي

اليها(فتحي مصطفى الزيات، ١٩٩٨).

والطالب المتفوق في الدراسة الحالية هو الطالب الحاصل على تقدير جيد جداً وممتاز في جميع المواد الدراسية وعلى مدار السنوات الماضية في الفرقة الثالثة، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٢/٢٠١٣م.

الإطار النظري للبحث:

سوف يتناول الباحث في هذا الجزء الإطار النظري لمتغيرات الدراسة الحالية للخروج بتأصيل نظري لهذه المتغيرات، ولتوضيح العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية من خلال ما أسفرت عنه نتائج بعض الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية، وذلك على النحو الحالي:

أولاً : الدافعية الداخلية intrinsic motivation

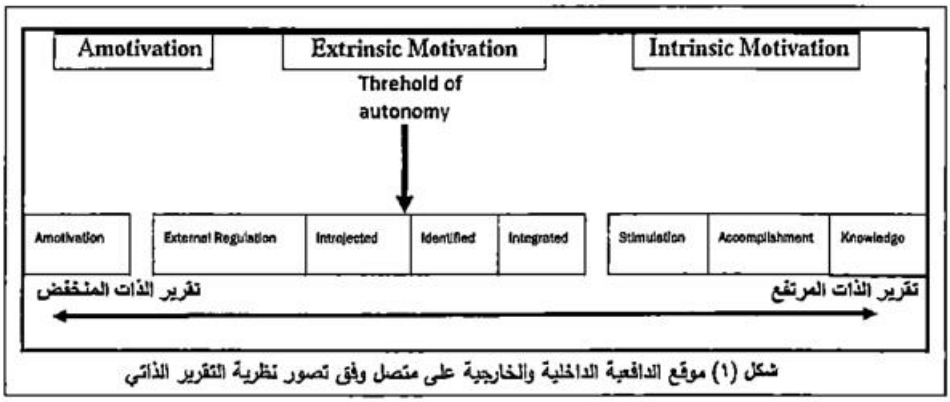
تمثل الدافعية موقعاً رئيساً في كل ما قدمه علم النفس، ويرجع ذلك إلى أن كل سلوك وراءه دافع، أي تكمن وراءه دافعية معينة، وبرغم التباين والتعدد في نظريات علم النفس، فإنها تكاد تتفق فيما بينها على أهمية الدافعية، ويقسم الباحثون الدافعية إلى تقسيمات كثيرة لكن أكثرها شهرة هي التقسيم الثنائي؛ الذي يقسمها إلى دافعية داخلية وخارجية، وتشير الدافعية الداخلية intrinsic motivation إلى رغبة الفرد للانخراط في الأنشطة والمهام لأنها ممتعة ومبهجة للقيام بها في حد ذاتها. ويعتقد كل من (Ryan &Deci,1985) أن الدافعية الداخلية مبنية على احتياجات فطرية في الكفاءة وتقرير الذات. فتفترض أنه عندما يكون الناس أحراراً في اختيار أداء نشاط ما، فإنهم يسعون للانخراط في الأنشطة المثيرة للاهتمام حيث يمكن أن ترتفع التحديات التي يقدمها النشاط. ومن خلال السعي لمواجهة هذه التحديات، فإن المتعلمين يقومون بتطوير شعورهم بالكفاءة في قدراتهم.

كما يرى كل من (Ryan & Deci,2000) أنه لاتوجد ظاهرة واحدة يمكنها أن تعكس الإمكانات الإيجابية الكامنة للطبيعة البشرية بقدر ما تفعل تلك الدافعية الداخلية، الذي تعرف بأنها نزعة متأصلة للبحث عن الجدة والتحديات، لتوسيع وممارسة الفرد لقدراته للاستكشاف والتعلم. وقد بُحثت الدافعية الداخلية في علم النفس الارتقائي وكذلك في البحوث التربوية تحت ما يسمى بدافعية التمكن أو الإتقان ضمن توجهات الهدف(Harter, 1981).

وتُصنّف الدافعية الداخلية على أنها ميل طبيعي نحو الاستيعاب، والتمكن، والاهتمامات التلقائية، والاستكشاف التي هي في غاية الأهمية للتنمية المعرفية والوجدانية والاجتماعية، والذي يمثل المصدر الرئيسي لاستمتاع الفرد في جميع مراحل الحياة (Csikszentmihalyi &

،Rathunde, 1993; Ryan, 1995 in Ryan & Deci,2000)

وقد ميز (Deci,1998) في نظريته المعروفة بنظرية التقرير الذاتي- Self Determination Theory بين نوعين من الدافعية على أساس اختلاف الأهداف أو الأسباب التي تؤدي إلى الفعل، هما: الدافعية الداخلية (Intrinsic Motivation) والتي تشير إلى القيام بشيء ما نتيجة عوامل تتعلق بالشخص نفسه أو بالمهمة التي يقوم بأدائها. أما الدافعية الخارجية (Extrinsic Motivation) فتشير إلى القيام بشيء ما نتيجة عوامل خارج الشخص أو غير متعلقة بالمهمة التي يقوم بأدائها كالحصول على درجة عالية في الامتحان أو مكافأة، كما أوضح (Deci,1998) أن كيفية الأداء يمكن أن تكون مختلفة جداً عندما يكون الفرد مدفوعاً بأسباب داخلية في مقابل الخارجية. ويوضح الشكل التالي موقع الدافعية الداخلية والخارجية على متصل وفق تصور نظرية التقرير الذاتي:



شكل (١) موقع الدافعية الداخلية والخارجية على متصل وفق تصور نظرية التقرير الذاتي

يوضح الشكل السابق افتراض كل من (Deci&Ryan,1985) لنظرية التقرير 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 التقرير الذاتي Self Determination Continuum ففي النهاية العليا هناك الدافعية الداخلية Intrinsic Motivation، التي تعبر عن صورة الدافعية الأكثر تقريراً للذات والتي تتضمن القيام بالسلوكيات بسبب المتعة والرضا المتأصلة فيها، والنمط الثاني من الدافعية هو الدافعية الخارجية Extrinsic Motivation والتي تعبر عن المشاركة والانخراط في نشاط ما لأسباب خارج ذلك النشاط، وهناك أنماط متعددة للدافعية الخارجية، تتنوع في مستوى تقرير الذات، وتتراوح ما بين

مستوى متدنٍ لتقرير الذات إلى مستوى عالٍ من التقرير الذاتي، وأقل صور الدافعية الخارجية تقريراً للذات هي دافع التنظيم الخارجي External Regulation والذي يتضمن القيام بالسلوك من أجل الحصول على الثواب أو تجنب العقاب، والصورة الثانية من الدافعية الخارجية هي التنظيم غير الواعي Introjected Regulation الذي يعرف بالمشاركة في نشاط ما استناداً إلى ما تمليه البيئة من عناصر تم تذويتها بحيث أصبحت جزءاً من بنية الذات، في صورة مقررة بشكل غير ذاتي، ومثل هذا التكامل المتنافر لمتطلبات البيئة يقدم طريقة للقيام بالسلوكيات خارج حدود الشعور بالذنب وضرورة الالتزام، ويظهر هذا النمط من الدافعية عندما يواجه الفرد ضغوطات من أجل أداء مهمة ما، ويكون مصدر هذا الضغط من داخل الفرد كالشعور بالخجل لعدم القيام بالسلوك، أما الصورة الثالثة من صور الدافعية الخارجية فهي التنظيم المعرفي Identified Regulation حيث تستند السلوكيات إلى الاختيار الشخصي والأهمية، وهذا النمط من التنظيم يعد من أكثر صور الدافعية الخارجية تقريراً للذات، ويظهر عندما يعد النشاط مهماً ويتم اختياره من قبل الفرد .أما **غياب الدافعية** Amotivation فيتضمن نقصاً في احتمالية حدوث شيء بين أفعال الفرد وتوابع تلك الأفعال، وتعبر عن عدم وجود الدافعية(Ratelle, et al.,2004)، ويضيف (Sansone,2000) صورة رابعة من صور الدافعية الخارجية وهي دافع التنظيم المتكامل Integrated Regulation حيث يعد النشاط جزءاً من الذات يتم اختياره بحرية، كما أنه يتوافق مع قيم الفرد ومعتقداته، وتمثل أعلى درجات التقرير الذاتي(فريال أبو عواد، ٢٠٠٩).

وانطلاقاً من تصور نظرية التقرير الذاتي للدافعية قدم (Ryan & Deci,2000) تعريفاً للدافعية الداخلية يتضمن بعدين؛ **الأول**: أن الدافعية الداخلية:" تعنى أن يختار الفرد النشاط الذي يقوم به بحرية تامة، فلا يجبره أحد على القيام بهذا النشاط". **والثاني**: أنها:" عبارة عن التقرير الذاتي للفرد يتضمن الاهتمامات والأنشطة التي تحقق له الاستمتاع".

كما تشير الدافعية الداخلية إلى الرغبة في المشاركة في أي نشاط في حد ذاته، وهي على العكس من الدافعية الخارجية التي تعنى المشاركة في عمل أو مهمة أو نشاط بهدف الحصول على مكسب أو تحقيق غاية معينة(Pintrich & Schunk, 2002).

ويعرف(Cohen ,1983) الدافعية الداخلية بأنها:" القيام بعمل لأجل العمل نفسه دون انتظار المردود منه، والإشباع الذي يحصل عليه الفرد يأتي من خلال الأنشطة التي يقوم بها والتى تستحوذ على اهتمامه، ومثال ذلك القراءة للاستمتاع وزيادة المعرفة لدى الفرد، ولا يمكن فرض الدافعية على أحد، ولكن كل ما يمكن عمله هو جعل الفرد مدفوعاً ذاتياً وذلك من خلال إرشاده ومساعدته في استكشاف دافعيته وتحفيزه.

في حين عرفها (Lepper,2005) بأنها:" الدخول في أي نشاط لذاته، ويكون العمل مدفوعاً بدوافع داخلية عندما يتم القيام به لذاته، ويقوم الفرد بأداء السلوك للحصول على المتعة".

وعليه يمكن القول إن الدافعية الداخلية هي:" الرغبة في القيام بنشاط أو مهمة معينة؛ بهدف تحقيق المتعة أو السعادة، وهذه المتعة تأتي من الانخراط في النشاط أو من القيام به وممارسته أو الاستغراق وليس نتيجة القيام به".

وقد تم تحديد ثلاثة أنواع من الدوافع الداخلية، وهي: الدافع للمعرفة (motivation to know (IMTK، الدافع للإنجاز (motivation to accomplish things (IMTA)، والدافع للتحفيز (intrinsic motivation to experience stimulation (IMTES). ويتضمن الدافع للمعرفة؛ عدة أبنية مثل الاستكشاف، والفضول، وأهداف التعلم، والعقلانية، والدافعية الداخلية للتعلم(Gottfried, 1985; Harter, 1981& Cokley et al. 2001). بينما يشير الدافع للتحفيز؛ إلى قيام الفرد بالمشاركة في أي نشاط من أجل تجربة إثارة الأحاسيس كالخبرات الجمالية، واللذة الحسية، مع المتعة والإثارة المستمدة من اندماج الفرد في النشاط(Harter, 1981).

وفي ضوء هذا التقسيم يعرّف (Dev, 1997) الدافعية الداخلية بأنها: (أ) المشاركة في أي نشاط بدافع من الفضول لمعرفة شيء ما؛ (ب) والرغبة في الانخراط في النشاط من أجل استكمال مهمة، (ج) والرغبة في مشاركة الآخرين في إنجاز المهمة(Dev, 1997).

ويرى كل من (Deci, & Ryan,1985) أن الدوافع الداخلية يمكن أن تنبع من حاجة الفرد إلى تحقيق الكفاءة والتقرير الذاتي. ومع أخذ هذا في الاعتبار، اقترح عاملاً آخر عوضاً عن التوجه نحو المهمة (بدلاً من توجهات التعلم) والتي تتضمن الحاجة إلى إثبات الكفاءة الذاتية، والحاجة إلى الإنجاز، وهذا يجعل بعد الدافعية الداخلية يتكون من عاملين هما؛ التوجه نحو الإتقان، والحاجة للإنجاز.

ووفقا لما يراه (Spinath &Steinmayr,2007) فإن الدافعية الداخلية ترتبط بالقيمة الذاتية للمهمة ودرجة تقييم الفرد الفعال والإيجابي للنشاط الذي يقوم به ويشمل: الميل للنشاط والاستمتاع به، وذلك لأسباب تقع ضمن النشاط نفسه، بدلاً من الفائدة التي تترتب على نتائجه. وعلاوة على ذلك فإنها تشير إلى أنه على الرغم من القيمة الذاتية للمهمة ليست هي السبب الوحيد للتعلم، فالاستمتاع بأداء المهمة أيضاً من أكثر الحالات مرغوبية للطلاب، لأن التعلم يأتي كمنتج للاندماج في الأنشطة الممتعة.

كما أشارت عديد من الدراسات أجريت على الطلاب منذ مرحلة الطفولة وحتى المراهقة، وعبر شعوب متنوعة، أشارت إلى أن ارتفاع الدافعية الأكاديمية الداخلية يرتبط بدرجة كبيرة بالكفاءة الدراسية، والإنجاز الأكاديمي، والتصورات الإيجابية، وانخفاض القلق الأكاديمي، وقلة الدافعية

الخارجية (Gottfried, Gottfried, Cook, & Morris, 2005).

وقد اكتشف الباحثون أن تقديم المكافآت الخارجية لأنشطة مجزية داخلياً بالفعل؛ أي تتضمن نوعاً من المكافأة الداخلية كالشعور بالرضا أو السعادة قد تؤدي مع مرور الوقت إلى انخفاض الحث الداخلي أو الدافعية الداخلية. لماذا؟، لأن استمتاع الفرد أثناء تأديته لنشاط معين يعد جزءاً من هذا النشاط يوفر مبرراً كافياً لسلوكهم، فمع إضافة تعزيز خارجي، فإن الشخص قد يعتبر أن المهمة لها أكثر من مبرر ومن ثم لايفهم الدوافع الحقيقة للمشاركة أو للاندماج في النشاط. وقد حدد Malone & Lepper,1987) تعريفاً للأنشطة المحفزة للدافعية الداخلية وهي الأنشطة التي يشترك فيها الأفراد، وليس من أجل الحصول على مكافأة خارجية أو تجنب بعض العقوبات الخارجية. وتستخدم كلمات لوصف هذه الأنشطة من قبيل ممتع وسار ومثير للاهتمام، وجذاب، ومحفِّز داخلياً.

أما عن علاقة متغير النوع بالدافعية الداخلية بالنوع، فقد توصلت نتائج عديد من الدراسات إلى وجود فروق بين الجنسين في الدافعية، حيث يظهر البنين درجة أكبر من التوجه الدافعي الخارجي(Anderman, 1999) ، في حين تظهر البنات درجة أكبر من الدافعية الداخلية(Mecca & Holt, 1993). كما يرى (Schiefele, Krapp, and Winteler,1992) أنه فيما يتعلق بالفروق بين الذكور والإناث في الأداء الأكاديمي، فأن النتائج تظهر أن أداء الطلاب الذكور يسير وفق مستوى اهتماماتهم الأكاديمية أكثر مما هو في حالة الطالبات الإناث.

ويشير الخبراء أيضاً إلى أن الأفراد يكونون أكثر إبداعاً عندما يكونون مدفوعين داخلياً في بيئات العمل، ويمكن زيادة الإنتاجية باستخدام المعززات الخارجية كالمكافآت أو الجوائز، ولكن الجودة الحقيقية لأداء العمل الذي تقوم به تتأثر بالعوامل الداخلية أو الجوهرية. فإذا كنت تفعل شيئا تجده مثيراً للاهتمام، ويحتوى على تحدٍ حقيقي، فإنه من المرجح أن تأتي بأفكار جديدة وحلول مبتكرة(Gottfried, 1983).

وقد تم قياس الدافعية الداخلية وتحديدها من خلال (أ) قدرة المتعلم على الاستمرار في المهمة الموكلة إليه ، (ب) مقدار الوقت الذي يقضيه الطالب في معالجة المهمة (Brophy, 1983; Gottfried, 1983)، (ج) حب الاستطلاع (Gottfried, 1983)، (د) الشعور بالفعالية المرتبطة بالنشاط(Gottfried, 1983; Schunk, 1991; Smith, 1994)، (هـ) الرغبة في اختيار النشاط (Brophy, 1983)، و (و) مزيج من كل هذه المتغيرات (Deci, 1975; Deci & Ryan,1985)

وتوجد مجموعة من العوامل يمكنها أن تزيد من الدافعية الداخلية لدى الطلاب؛ هي:

- التحدي: فالأفراد يكونون أكثر تحمساً عندما يناضلون من أجل أهداف ذات معنى

للشخصية، والتي تتعلق بتقدير الذات، عندما تكون التغذية الراجعة تعقب الأداء مباشرة، وعند يكون الهدف قابل للتحقق.

- **الفضول:** يتم زيادة الدافع الداخلي عندما يستحوذ شيء ما في البيئة المادية على اهتمام الفرد(الفضول الحسي)، وعندما يكون هناك شيء مرتبط بالنشاط يثير أو يحفز الفرد لمعرفة المزيد (الفضول المعرفي).
- **التحكم:** يزيد من الدافعية الداخلية قدرة الأفراد على السيطرة على أنفسهم وبيئاتهم، والقدرة على تحديد ما يناضلون من أجله.
- **التعاون والمنافسة:** يمكن زيادة التحفيز الداخلي في الحالات التي يشعر فيها الأفراد بالرضا نتيجة مساعدة الآخرين، وكذلك في الحالات التي يكون الفرد فيها قادراً على مقارنة أدائه بشكل إيجابي مع الآخرين.
- **الاعتراف:** عندما يتمتع الفرد بوجود إنجاز في حياته معترف به من قبل الآخرين، يمكن أن يزيد من الدافعية الداخلية(Deci & Ryan,1985) .

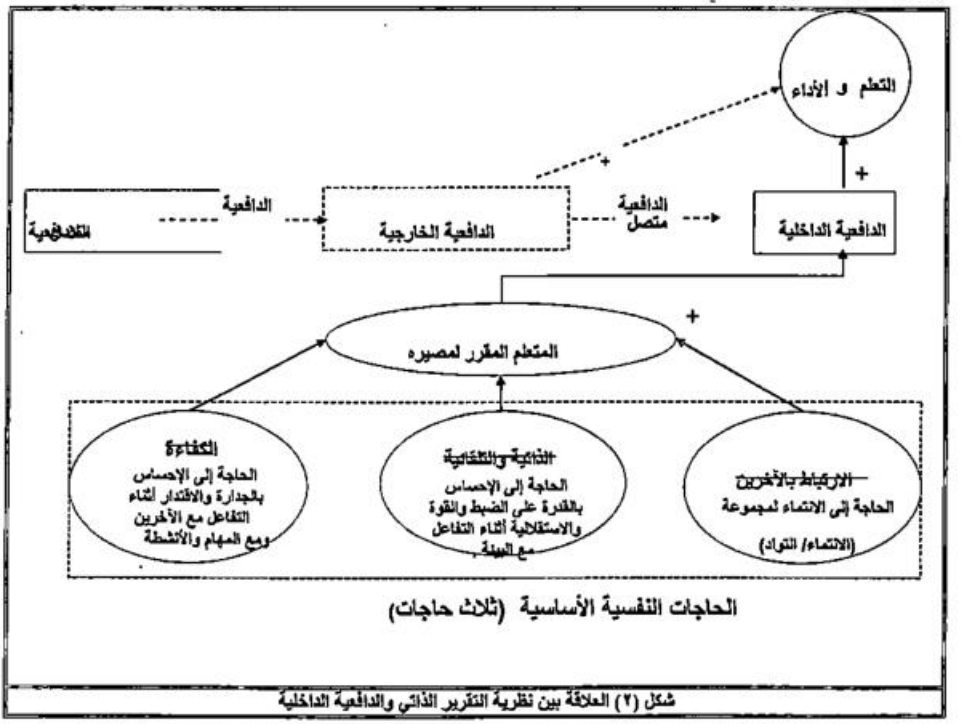
علاقة الدافعية الداخلية بالتعلم:

تعد الدافعية من الشروط المهمة لحدوث التعلم، كما أنها من الموضوعات المهمة لكل من المعلمين ومصممي التعليم والساعين لتطوير وتحسين بيئات التعلم. وقد أشارت كثير من النماذج التقليدية المفسرة لعملية الدافعية إلى أن معظم الطلاب يجدون أن عملية التعلم مملة وغير مشوقة ولاتحمل في طياتها أي معنى؛ لذا يجب أن نوفر للطلاب نوعاً من التحفيز حتى يقبلوا على أداء الأنشطة التعليمية. ومن هنا كان من الضروري البحث عن كيفية جعل البيئات التعليمية أكثر فعالية بهدف جعل مكان التعلم بيئة محببة وأكثر إثارة لخلق الدافعية الداخلية للتعلم (Malone and Lepper,1987).

كما أن تدني الدافعية للتعلّم يمثل مشكلة تربوية وتحدياً للتربويين وعلماء النفس المعنيين بقضايا التعلم؛ ويرجع ذلك إلى أن انخفاض الدافعية يؤدي إلى انعدام الحيوية والفاعلية والنشاط، والشعور بانخفاض قيمة وأهمية نواتج التعلم مما يستدعي الالتفات إلى هذه القضية والعناية بها(McCombs& Pope, 1994). لذلك يشكّل بناء المواقف التعليمية الفاعلة بهدف جعل مكان التعلم بيئة مثيرة لدافعية التعلم تحدياً كبيراً أمام المهتمين بالأحداث الصفية ونواتجها التعليمية(Stewart,1993).

لذا أعطى التربويون الدافعية أهمية كبيرة واعتبروها هدفاً تربوياً ينشده أى نظام تربوي، فاستثارة دافعية الطلاب وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة

نشاطات معرفية ووجدانية وحركية تتعدى نطاق المدرسة كما أنها وسيلة تستخدم في إنجاز الأهداف التعليمية(أحمد شبيب، ١٩٩٨: ١٦٤). والشكل التالي يوضح العلاقة بين الدافعية الداخليـــة والـــتعلم وفق نظرية التقرير الذاتي.



شكل (٢) العلاقة بين نظرية التقرير الذاتي والدافعية الداخلية

فالدوافع الداخلية هي التي تدفع الفرد إلى القيام بشيء ما من أجل تحقيق الاهداف في حـــد ذاتها. وهناك طاقة مستديمة وراء الدوافع الداخلية التي يمكن أن تعمل في ظل غياب كامل للدوافع أو المكافآت الخارجية (Sikhwari, 2004).

ويحدد (Ames &Ames,1984) عدة خصائص يمكن من خلالها استنتاج السلوك ذي الدافعية المرتفعة لدى الفرد وهى:

أ – **اتجاه السلوك:** ويعنى أن اختيار الفرد لعمل ما دون عمل آخر يشير إلى أن هذا الفـــرد مدفوع أكثر لهذا العمل دون ذلك.

ب– **المثابرة:** وتعنى الوقت الذي يقضيه الفرد في أداء المهمة، وهى أحد مؤشرات الدافعية، فكلما طالت الفترة الزمنية التي يقضيها الفرد في عمل معين دون التفـــات للمشـــتتات المحيطة به استنتجنا أن ذلك نابع من دافعية هذا الفرد للعمل.

ج– **الاستمرارية:** وتعنى رغبة الفرد في العودة التلقائية لعمل كان قد تركه، إما لاستكمال هذا

العمل أو الاستزادة منه، ويعبر بدرجة واضحة عن مستوى دافعيته لهذا العمل.

د – **مستوى النشاط:** فكلما بذل الفرد نشاطاً مرتفعاً في عمل ما كان ذلك تعبيراً عن دافعيته لهذا العمل.

ولذلك قد نجد أن سلوك الفرد يتميز بالنشاط والرغبة في بعض المواقف دون مواقف أخرى، وذلك يرجع إلى مستوى دافعية الفرد نحو ممارسة السلوك في هذه المواقف دون غيرها. ولذلك تعتبر الدافعية حالة ناشئة لدى الفرد في موقف معين نتيجة بعض العوامل الداخلية، أو وجود بعض المثيرات الخارجية في هذا الموقف. وهذه المتغيرات هي التي توجه سلوك الفرد وجهة معينة دون غيرها بطريقة محددة حتى يستطيع أن يحقق الهدف من السلوك في الموقف (أنور الشرقاوى، ١٩٩١).

كما أشارت نتائج عديد من الدراسات إلى أن الطلاب ذوي الدافعية الداخلية لديهم القدرة على وضع أهداف للتعلم، وأهداف للإنجاز، وأهداف للتمكن أو للإتقان. ولديهم كذلك رغبة في التمكن من فهم الموضوع، كما وجد أن الدافعية الداخلية ترتبط باستراتيجيات التعلم الفعال أو النشط، والاتجاهات الإيجابية نحو التعلم، واختيار المهام الصعبة في مقابل المهام البسيطة، والقدرة المدركة والجهد، والقلق من نتائج المستقبل، والتنظيم الذاتي، واستخدام العمليات/ المعالجات المعرفية العميقة، والمثابرة والإنجاز، واختيار والمبادرة (Archer, 1994; Miller, et al., 1996; Garcia & Pintrich, 1996).

ثانياً: خبرة التدفق The flow experience :

يعود طرح مفهوم التدفق **Flow** إلى عالم النفس الأمريكي الجنسية المجري الأصل (Csikszentmihalyi,1975). باعتباره" إحساس كلي يشعر به الأفراد عندما يتصرفون باندماج تام مع العمل أو المهمة التي يقومون بها" (Csikszentmihalyi,1975). وهو مفهوم نفسي مفيد في وصف وفهم وتفسير العديد من المظاهر السلوكية التي تتميز بـ:

(١) الاستغراق التام في أداء المهام.

(٢) الإحساس بالمتعة والنشوة أثناء ذلك الاستغراق.

(٣) فقدان الإحساس بالذات.

(٤) الإثابة الذاتية.

وقد صاغ (Csikszentmihalyi,1975-1988a) العديد من التعريفات لمفهوم التدفق في العديد من المجالات التعليمية وغير التعليمية، إلا أنها تؤكد جميعها على الأبعاد الشخصية والموقفية لخبرة التدفق. منها:

- التدفق حالة تقترن عادة بالإحساس بالبهجة والاستمتاع والدافعية الداخلية والرضا والتنعم والاندماج التام في نشاط معين أو أثناء أداء مهام معينة(Csikszentmihalyi,1988a).
- التدفق: "حالة يجد فيها المرء نفسه مندمجًا بصورة تامة في النشاط أو العمل الذي يقوم به مع تجاهل تام لأية أنشطة أو مهام أخرى؛ مع تحقق حالة من الاستمتاع الشخصي يخبره المرء لمجرد القيام بالفعل أو العمل أو أداء المهمة لذاتها والاستعداد للتضحية وبذل كل المجهود وتكريس كل الوقت لإنجاز هذه المهمة" (Csikszentmihalyi,1990).
- التدفق:" حالة عابرة يشعر فيها الفرد بالتحدي، يعتمد فيها على مهارات خاصة، والاستمتاع باللحظة، واتساع قدرات الفرد. وهذه الحالة هي ما تولد ما يسمى بالخبرة المثلى(Csikszentmihalyi,1982) .

ويقصد بالخبرة القصوى أو المثُلى أنها: "الخبرة النفسية الكلية التي يشعر بها البشر حال اندماجهم التام في الخبرات والأنشطة والمهام التي يتعاملون معها" (Antonella Delle Fave,2009).

وخبرة التدفق تتضمن توازنًا بين مهارات الشخص والتحديات المرتبطة بالمهام التي يؤديها، ويرى (Hoffman & Novak,1996) أن للتدفق العديد من التأثيرات الإيجابية على الشخص منها تحسين التعلم والسلوك الاستكشافي والوجدان الموجب.

كما يعرف(Kimiecik & Stein,1992) التدفق بأنه "حالة انفعالية إيجابية تثري حياة الفرد وتكسوها بالمعنى والقيمة وتدفعه باتجاه الإنجاز وتحقيق الذات، وما ينتج عن ذلك من استمتاع وإحساس بالبهجة والسعادة العامة والتنعم أو طيب الحياة Well-being".

كما أن التدفق حالة نفسية داخلية تجعل الشخص يشعر بالتوحد مع ما يقوم به وبالتركيز التام فيه، والاندفاع بحيوية نحو ممارسة أنشطته مع إحساس عام بالنجاح في التعامل مع هذه الأنشطة. وهي على حد وصف (Golman,2006) حالة الابتهاج التلقائي التي تتملك الفرد أثناء أداء مهمة ما أو فعل معين محبب إليه.

وقد أجريت عديد من الدراسات في السنوات الأخيرة عن حالة أو خبرة التدفق على وجه الخصوص ـــ من بين مفاهيم علم النفس الإيجابي الأخرى بطبيعة الحال ـــــ توصلت إلى أنه حالة وجودية متعددة الجوانب؛ إذ تتضمن مكونات معرفية ودافعية وانفعالية تقترن معًا لتكون فيما بينها نوعًا من التكامل المتبادل (Delle Fave & Massimini, 2005a; Delle

.Fave, Bassi, & Massimini, 2008).

ويرى (Goleman,2004) أن للتدفق كحالة أو خبرة مجموعة من العناصر هي:

- ذوبان وعي الفرد في فعله أثناء قيامه بالمهمة أو العمل الذي يؤديه.
- تركيز الانتباه مع اندماج واضح في التعامل مع المهمة دونما اهتمام يذكر بالنواتج.
- نسيان الذات مع وعي وإدراك شديد بالنشاط.
- مستوى مناسب من المهارات بما يتناسب مع المطالب المطلوب إنجازها.
- حالة النشوة والابتهاج والاستمتاع الذاتي.

في حين حدد كل من(Bakker,2005) و (Demerouti,2006)، ثلاثة أبعاد أساسية للتدفق، هي:

- **الاستيعاب أو الاستغراق**؛ والذي يشير إلى تركيز الفرد المطلق في النشاط والاندماج فيه،
- **والاستمتاع**؛ والذي يشير إلى خبرة الاستمتاع بالنشط،
- **والدوافع الذاتية**، والتي تشير إلى الحاجة إلى أداء نشاط معين بسبب سحر هذا النشاط وجاذبيته.

بينما يرى(Csikszentmihalyi,2004) أن دخول المرء في حالة تدفق يقترن بها أو تصاحبها المشاعر التالي:

(١) الإحساس بالنشوة والابتهاج الغامر وهي حالة أقرب إلى حالة الوجد والسكر الصوفي نتيجة التحرر من الواقع الحياتي اليومي التقليدي.

(٢) حالة من الوضوح الداخلي من خلال معرفة المرء بما يتوجب عليه فعله وبمدى جودة ما يقوم بفعله.

(٣) إدراك أن النشاط أو الفعل يمكن القيام به وأن ما يوجد لدى المرء من مهارات يمكنه من الأداء الفعال.

(٤) الإحساس بالسكينة والصفاء النفسي والتحرر من القلق والضغوط والإبحار خارج قيود الأنا.

(٥) غياب الإحساس بالوقت عبر التركيز على الحاضر والإحساس بأن الساعات تمر كثواني أو دقائق.

(٦) الدافعية الداخلية، فأي شيء ينتج عن التدفق هو مثيب وجالب للبهجة والراحة وقيمة في حد ذاته

وهناك فرق بين حالة التدفق وخبرة التدفق؛ فحالة التدفق بالمعنى الذي توصف به في أدبيات علم النفس الإيجابي الخبرة الإنسانية المثلى **Optimal Human Experience** المجسدة لأعلى تجليات الصحة النفسية الإيجابية وجودة الحياة بصفة عامة؛ لكونها حالة تعني فناء الفرد في المهام والأعمال التي يقوم بها فناءًا تامًا ينسى به ذاته والوسط والزمن والآخر كل الآخر كأني به في حالة من غياب للوعي بكل شيء آخر عدا هذه المهام أو الأعمال، على أن يكون كل ذلك مقترنًا بحالة من النشوة والابتهاج والصفاء الذهني الدافع له باتجاه المداومة والمثابرة ليصل في نهاية الأمر إلى إبداع إنساني من نوع فريد تكون فيه المعاناة مرحبًا بها دون انتظار لأي تعزيز من أي نوع(محمد أبو حلاوة ، ٢٠١٠).

أما خبرة التدفق فيقصد بها خبرة الاستمتاع، أو الاندماج في أي نشاط للحصول على المكافآت. ولتحقيق الخبرة المثلى لابد من التوازن بين التحديات الموجودة في موقف معين ومهارات الشخص المطلوبة في هذا الموقف. والتحدي يشمل:" أي فرصة للعمل تجعل الفرد قادراً على الاستجابة أو العقبات القائمة داخل النشاط" . والمهارات هي: "تلك القدرات المحتملة التي يمتلكها الفرد لمواجهة التحديات" وعندما تتوازن التحديات مع المهارات يمكن أن تنتج خبرة التدفق كما في كتابة الشعر، أو ممارسة هواية أو رياضة محببة للنفس. ومع ذلك فكل من حالة التدفق وخبرة التدفق يستخدمان بالتبادل في كثير من الدراسات، وهو ما تتبناه الدراسة الحالية.

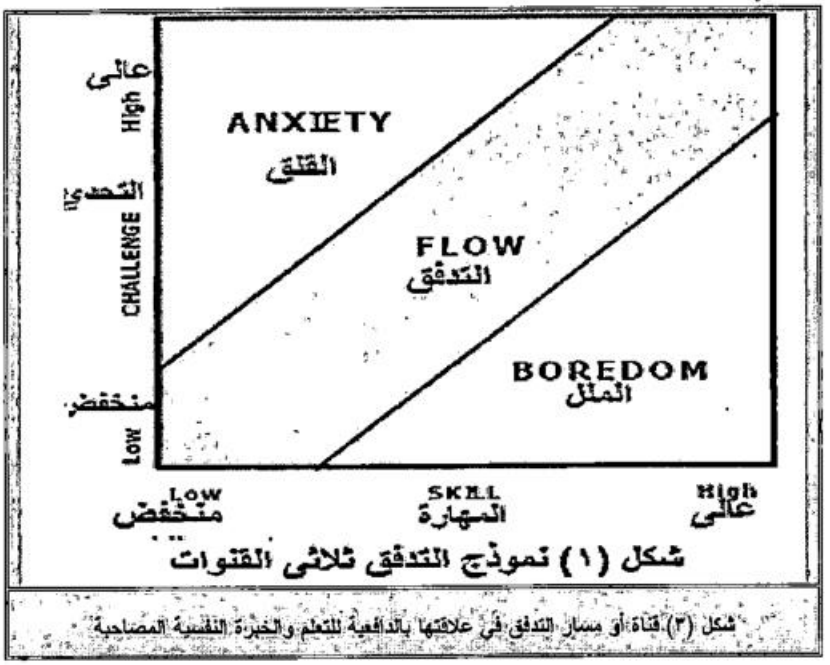
علاقة خبرة التدفق بالتعلم:

خبرة التدفق كما يرى (Csikszentmihalyi,1990) ترتبط بحالة التعلم المثلى **Optimal Learning** التي يكون فيها الفرد في حالة من الاستغراق المطلق والكامل فيما يتعلمه، ويكون الفهم في أقصى درجاته، وهو ما يشعر الفرد بالمتعة أو البهجة أثناء التعلم، فيتحسن تعلمه وترتفع قدرته على التحصيل والإنجاز.

كما أن خبرة التدفق تهدف إلى الوصول إلى أقصى درجات تسخير المشاعر والانفعالات في خدمة الأداء والتعلم" (Goleman, 1995). وحالة التدفق تخلق مشاعر الاستمتاع واللذة والسعادة في مواقف التعلم مما ويؤدي إلى تكوين ذكريات سعيدة دائمة مرتبطة بمواقف التعلم فيحقق ما يصح تسميته ببهجة التعلم (Csikszentmihalyi, 1997). وخبرة التدفق تتضمن توازنًا بين مهارات الشخص والتحديات المرتبطة بالمهام التي يؤديها، ويرى (Hoffman & Novak,1996) أن للتدفق العديد من التأثيرات الإيجابية على الشخص منها تحسين التعلم والسلوك الاستكشافي والوجدان الموجب.

العلاقة بين الدافعية الداخلية والتدفق:

فيما يتعلق بطبيعة العلاقة بين الدافعية الداخلية وخبرة التدفق نجد أن المتعلمين يكونون عادة أمام ثلاثة احتمالات بناء على مضامين مفهوم التدفق في علاقته بدافعية التعلم، يمكن توضيحها في الشكل التالي:



شكل (٣) قناة أو مسار التدفق في علاقتها بالدافعية للتعلم والخبرة النفسية المصاحبة

يتضح من الشكل السابق أن الاحتمالات الثلاثة تتمثل فيما يلي:

(١) **الاحتمال الأول:** ما يعرف **بحالة القلق والخوف من الفشل** وتتحقق لدى المتعلم عندما يكون مستوى قدراته ومهاراته للتعلم منخفضة ويواجه بمهام أو تحديات مرتفعة، وهنا قد لا يعاين المتعلم المواجه لهذا الموقف خبرة التدفق لكونه لا يلج أصلاً في مسار هذه الخبرة.

(٢) **الاحتمال الثاني:** **حالة الملل أو السأم** وما يرتبط بها من فتور ولا مبالاة وتفريط في الأداء التعليمي، وتتحقق هذه الحالة عندما يكون مستوى قدرات ومهارات المتعلم مرتفعة ويواجه بمهام أو تحديات تعلم منخفضة.

(٣) **الاحتمال الثالث:** **حالة التدفق** وما يرتبط بها من نشوة وابتهاج واندفاع باتجاه التجويد والإبداع، وتتحقق هذه الحالة عندما يكون مستوى قدرات المتعلم ومهاراته مرتفعة وأيضًا المهام أو التحديات التي يواجهها مرتفعة.

كما ترتبط خبرة التدفق في طبيعتها بالتعلم فعند تعلم الطالب مهارة جديدة، فإن التحدي الذي يواجهه قد يتجاوز مستوى أدائه بدءاً من القدرة، وبالتالي فإنه قد يشعر بالإرهاق، وعليه فإنه يجب أن يرتفع بمستوى المهارة لتتناسب مع التحدي الموجود حتى يحدث التعلم. بالإضافة إلى ذلك، يميل الطالب إلى تكرار أنشطة التدفق لأنها تحقق له الرضا والسعادة. وتلعب عملية الانتقاء النفسي دوراً حاسماً في تطوير الاهتمامات، والأهداف، والمواهب على مدى حياة المرء (Delle Fave & Massimini, 2003).

ويشير (Sorrentino, et al.,2001) إلى أن الاتساق بين الخصائص الموقفية في عملية التعلم والخصائص الشخصية للطالب متطلب مهم في التأثير على مستوى دافعية الفرد وفي أساليب تجهيز ومعالجة المعلومات وبالتالي التأثير على حالة التدفق.

كما أكد (Harackiewicz&Elliot,1998) على أنه من العوامل الرئيسية التي تعمل على زيادة الاندماج الداخلي وتؤدى إلى وصول الفرد إلى حالة التدفق النفسي في التعلم أن يكون هناك قدر من الأهداف الواضحة وتوازن التحديات مع المهارات المدركة والتغذية الراجعة الواضحة.

ثالثاً: فعالية الذات الأكاديمية Academic self-efficacy

"أنا لا أعرف ..."، "إنه صعب للغاية!"، "افتقد القدرة على فعل ذلك، لا أستطيع أن أتعلم اعتقد أنني سأفشل في هذا..." هذه العبارات ليست سوى عدد قليل من التعليقات السلبية التي نسمعها من الطلاب يومياً. فما الذي يجعل الطلاب يشعرون بهذه الطريقة؟ وما هي العوامل التي تدفعهم لقول ذلك؟ وكيف تؤثر هذه المشاعر تعلمهم وأدائهم الأكاديمي؟

هذه التساؤلات هي ما دفعت بعض الباحثين إلى الاهتمام بالنظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا Social Cognitive Theory، خاصة في تفسيرها لعملية التعلم. وهذا الاهتمام يعود في أساسه إلى تميّز هذه النظرية في تناولها لعملية التعلم؛ حيث إنها لم تقتصر في تفسيرها للتعلم على ما يمتلكه الفرد من إمكانات ومهارات فقط، بل إنها شملت أيضا ما يعتقده الفرد عن هذه الإمكانات والمهارات. فوجود القدرة على التعلم والتحصيل ليس كافياً لحدوث التعلم مالم يكن هناك اعتقاد إيجابي بقدرة الفرد على إنجاز المهام التي تناط به. ومن أهم هذه الاعتقادات التي تُعد شرطاً حيوياً للتحصيل هو ما يسمى بالفعالية الذاتية Self-efficacy

و مصطلح فعالية الذات من المصطلحات المهمة التي تستخدم في تفسير سلوك الفرد وتحديد

سماته الشخصية، وخاصة من وجهه نظر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي **Social Learning Theory**؛ إذ يرى باندورا (1977)**Bandura** أن مفهوم فعالية الذات يتضمن معتقدات الأفراد حول كبح أو تنظيم تصرفاتهم اليومية باعتبار هذه المعتقدات إدراكاً لفعاليتهم الذاتية في مختلف المواقف(محمد سيد عبد الرحمن، ١٩٩٨).

ويعد (**Kan Whaite**) أول من أشار لمصطلح الكفاءة أو الفعالية **Efficacy** كتعبير عن الدافعية، التي لا يمكن إرجاعها إلى حاجة بيولوجية أو عوامل خارجية، وإنما ترتكز على الحاجة الذاتية للتعامل الناجح مع البيئة (أحمد شبيب، ١٩٩٤).

ففعالية الذات حالة دافعية تشير إلى مقدرة الفرد الذاتية على إنجاز بعض المهام من أجل تحقيق هدفه. والفعالية الذاتية تتعلق ليس بما يقوم به الفرد بل بما يعتقد الفرد في قدرته على القيام به(**Bandura, 2007**).

ووفقاً لما يراه (**Beeshaf,1974**) فإن فعالية الذات ترتبط بدرجة كبيرة بمفهوم الفرد عن ذاته؛ لأن الذات تمثل مركز الشخصية التي تتجمع حولها كل النظم الأخرى، وهي أسلوب الفرد المعبر عن حياته، فالذات المبدعة هي القادرة على تحقيق أهدافها من خلال إدراك الفرد لفعاليته الذاتية التي تكونت نتيجة التفاعل مع الآخرين.

وتعرّف فعالية الذات **Self-efficacy** بأنها:"مجموعة المعتقدات التي يحملها الطالب عن نفسه فيما يتعلق بقدراته على تعلم أو أداء سلوك محدد عند مستوى معين، أو يمكن تعريفها بأنها ما يملكه الطالب من معتقدات عن نفسه فيما يتعلق بقدرته على تنظيم وتنفيذ مجموعة من الأفعال الضرورية(محمد بن سليمان الوطبان، ١٤٢٧ه).

كما يعرفها(**Banadura,1983**) بأنها: "مجموعة الأحكام التي لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط، ولكن تتصل أيضاً بالحكم على ما يستطيع إنجازه، وهي نتاج للقدرة الشخصية.

ويعرفها (**Banadura(1988**) كذلك بأنها " مقدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في موقف معين، والتحكم في الأحداث التي تؤثّر في حياته، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أداء المهام، والأنشطة التي يقوم بها، والتنبؤ بمدى الجهد، والمثابرة المطلوبة لتحقيق ذلك النشاط أو العمل(**Banadura, 1988**) .

في حين يشير جابر عبد الحميد(١٩٩٠) إلى أن فعالية الذات ليست مبدأ لضبط السلوك، ولكنها من أهم المؤثرات الذاتية، وهي مصدر الضبط والتفاعل بين العوامل البيئية والسلوكية

الشخصية، فهي متغير مهم فى توجه الفرد نحو تحقيق أهداف معينة(جابر عبد الحميد،١٩٩٠).

وتعد فعالية الذات الأكاديمية مكون من مكونات مفهوم الذات والتي تتعلق بمعتقدات الأفراد حول قدرتهم وكفاءتهم في التعامل مع مهام معينة" (Bandura,1997;Baron & Byrne, 1994).

كما أنها مجموعة من المعتقدات التي يحملها الطالب عن نفسه فيما يتعلق بقدراته على تعلم أو أداء سلوك محدد عند مستوى معين(Bussey & Bandura, 1999). أو "معتقدات الطالب وقناعاته حول قدرته على النجاح في أداء المهام الأكاديمية وفق مستويات معينة (Schunk, 1991).

ويؤكد(Bandura,1997) على أن معتقدات فعالية الذات تؤثر على جميع جوانب حياة الفرد؛ في المدرسة؛ في المنزل؛ مع الأقران...إلخ، كما افترض أن معتقدات الطلاب حول قدراتهم الأكاديمية يمكن أن تُبنَي أو تعدل من خلال أربعة مصادر هي:

١. التمكن من الخبرات الماضية.
٢. التعرض للخبرات الجيدة والتوحد معها(الخبرات غير المباشرة).
٣. الوصول إلى الإقناع اللفظي والذاتي ومساندة واحترام الآخرين.
٤. تجارب الأثارة الفسيولوجية والانفعالية أو رد الفعل تجاه الضغوط المتعلقة بأداء المهمة (Bandura, 1994; Hampton & Mason, 2003)

وهذه المصادر الأربعة تتفاعل مع بعضها بصورة مستمرة ومتبادلة، وبالتالي تسهم في تطوير معتقدات الطلاب حول قدراتهم وإمكاناتهم الأكاديمية وكيف يتعلمون وكيف يؤدون (Sewell & George,2000).

بينما يرى (Bandura,1997) أن فعالية الذات الأكاديمية عبارة بناء يتكون من خمسة مكونات فرعية هي(الإنجاز الاكاديمي- الجهود الأكاديمية-التحديات والتهديدات التي تواجه الإنجاز الأكاديمي- التنظيم الذاتي- الحصول على المساندة). والجدول التالي يوضح هذه الأبعاد بالتفصيل.

جدول(١) الأبعاد الفرعية للفعالية الذاتية الأكاديمية (Bandura,1997)

الأبعاد الفرعية	التعريف
الإنجاز الاكاديمي	الاعتقاد في قدرة الفرد على تعلم الموضوعات الأكاديمية
الجهود الأكاديمية	الاعتقاد بان جهود الفرد قد تؤدي إلى الإنجاز الأكاديمي
تحديات وتهديدات الإنجاز الاكاديمي	الاعتقاد بأنه على الرغم من الصعوبات التي يمكن أن تعرقل التعلم، يمكن للمرء أن يجد الحلول
تنظيم الذات	الاعتقاد في قدرة الفرد على مراقبة وضبط السلوك الشخصي وذلك لتعزيز التعلم
الحصول على المساندة	الاعتقاد في قدرة المرء للحصول على المساعدة الأكاديمية عند الضرورة

بينما يرى (Zimmerman, 2000) أن فعالية الذات الأكاديمية تنقسم إلى بعدين:

الاول: الفعالية الأساسية، وهو شعور ذاتي لدى الطالب لتقييم المواهب، فتتمثل في: الاقتناع بالقدرة على الحصول على نتائج تعليمية جيدة، والإحساس بالسعادة عند تحقيق أهداف التعلم، والتفوق في التعلم، والتوقع الذاتي الإيجابي، والثقة بالنفس. **أما البعد الثاني**، فيتمثل في **الشعور بالسيطرة**، وهو شعور الطالب بالسيطرة على مهام التعلم، والأحكام الذاتية للسيطرة على سلوك التعلم وتتمثل في: المجادلة الذاتية، الإحساس بالتداخل، والشعور البيئة السلبية، والشعور بالعجز، والشعور الجهد.

ووفقاً لما سبق يمكن القول إن فعالية الذات من المحددات للشخصية ومن وظائفها المهمة، فسعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق هدفه يمثل إحدى الوظائف المهمة للشخصية، كما أن معتقدات الفرد عن كفاءته وفعاليته الذاتية تؤثر في نجاحه أو إخفاق.

وتؤثر الفعالية الذاتية في الطريقة التي يختار بها الفرد الأنشطة التي يشارك فيها، وهي كذلك تؤثر في مقدار الجهد الذي يبذله الفرد لتحقيق أهدافه، بالإضافة إلى تأثيرها على مقدار المقاومة التي يبديها الفرد عندما يواجه بعض العقبات. وكنتيجة حتمية فالفعالية الذاتية تؤثر بصورة عامة على مقدار تعلم الفرد وتحصيله. فالفرد دائماً ما يميل إلى الانخراط في الأنشطة التي يعتقد مسبقاً بقدرته على النجاح فيها حتى لو لم تكن قدراته تؤهله لعمل ذلك، وفي الوقت نفسه يميل الفرد إلى تجنب الأنشطة التي يعتقد عدم قدرته على أدائها. ويمكن استخلاص أن تحصيل الفرد يتوقف على مستوى فعاليته الذاتية في التعلم. بالإضافة إلى أن الفعالية الذاتية قد تؤثر على الاستراتيجيات والأساليب التي يستخدمها الفرد لتحقيق أهدافه المعرفية(Zimmerman, 2000).

علاقة فعالية الذات الأكاديمية بالتعلم:

يشير(Zimmerman,1990) إلى أن الطلاب مرتفعي الفعالية الذاتية يظهرون تقييماً ذاتياً عالياً للأداء وخاصة عند حلّ المشكلات الصعبة (Zimmerman, 1990,3:17). كما أكدت

نتائج الدراسات والبحوث أن الطلاب ذوي الإحساس المنخفض بالفعالية الذاتية والكفاية الشخصية يتجنبون الأعمال الأكاديمية التي تتطلب التحدي الذهني، ويستغرقون وقتاً أطول في فهم واستذكار دروسهم، ولا يستطيعون ممارسة الاستراتيجيات التي ترتكز على عمليات عقلية عليا(Thomas,& Rohwer 1986).

كما توصل الباحثون إلى أن المستوى المرتفع من فعالية الذات يرتبط بكل من الصحة الجسمية والعقلية وبسهولة التكيف خاصة في مواقف التعلم (Bandura, 1997,604; Schwarzer, 1992) ، وكذلك ترتبط فعالية الذات العامة بإحساس الفرد بالجدارة وبالقدرة على العمل بفعالية في مختلف المواقف الضاغطة (Schwarzer, 1992; Schwarzer, et al, 1999,145:161).

كما تشير الدراسات إلى أن طلاب الجامعة ذوي فعالية الذات المرتفعة ينظرون للصعوبات التي تواجههم على أنها تحديات يجب تجاوزها أكثر من إدراكها على أنها تهديدات يجب تجنبها(Pajares & Schunk,2001). وعلى النقيض من ذلك نجد أن الطلاب الذين يشكّون في قدراتهم قد يعتقدون أنه من الصعب إنجاز المهام، مثل هذا الاعتقاد في كثير من الأحيان يعزز التوتر والضغوط والاكتئاب، وبالتالي فإن هؤلاء الطلاب تضيق رؤيتهم لحل المشكلات بطريقة إبداعية.

وكذلك توصلت نتائج عديد من الدراسات إلى أن فعالية الذات الأكاديمية تؤثر على كثير من المجالات الأكاديمية للطالب مثل الانجاز الاكاديمي للطالب، والنجاح الدراسي، كما وجدت أنها تؤثر في بذل الطالب للجهد لإنجاز المهام والمثابرة في العمل، مما يؤثر على مستوى الإنجاز الاكاديمي للطالب(Choi, 2005; Pajares & Schunk,2001).

علاوة على ذلك، تعمل فعالية الذات كمتغير وسيط مؤثر في المتغيرات الأخرى التي يمكنها التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي، وهو ما يعني أنه متغير مرشح أو يعمل كمرشح بين المتغيرات مثل التحصيل السابق والقدرة العقلية على التحصيل الدراسي(Pajares &Schunk, 2001).

وتشير البيانات الإمبيريقية أيضاً إلى وجود علاقة بين فعالية الذات الأكاديمية والضغوط الدراسية المدركة وتأثيرها على النجاح الأكاديمي للطلاب (Solberg & Villarreal, 1997).

ومن هنا يمكن القول إن الثقة التي يمتلكها طلاب الجامعة عن قدرتهم الأكاديمية تمثل عنصراً مهماً في نجاحهم الأكاديمي، كما ترتبط الفعالية الذات الأكاديمية ارتباطاً دالاً بالمعدل التراكمي للدرجات (GPA) التي يحصل عليها الطالب، وكذلك في مدى استمراره في

الكلية(Bong, 2001; Pajares & Schunk,2001; Zimmerman, 2000).

العلاقة بين الدافعية الداخلية وفعالية الذات الاكاديمية:

يرى(Schwarzer,1999) أن فعالية الذات تمثل عنصراً هاماً في عمليات الدافعية، وعلى مستوى هذه الفاعلية يتوقف إشباع أو تعديل أو كبح هذه الدافعية.

كما يرى (Ryan and Deci,2006) أن الطلبة يميلون لأن يكونوا مدفوعين داخلياً لأداء مهمة ما عند توفر شرطين اثنين هما؛ الفعالية الذاتية العاليةHigh Self – Efficacy : والتي تشير إلى اعتقاد الفرد بأن قادر على أداء مهمة ما بنجاح، وإدراك المحددات الذاتية A sent of Self – Determination: والذي يشير إمكانية تحكم الأفراد بقدراتهم؛ مما يجعلهم يختارون الأنشطة التي يستطيعون التكيف معها ومعالجتها بنجاح، وتجنب الأنشطة التي تفوق قدراتهم ولا يستطيعون التكيف معها.

لذا فإن أفضل الوسائل لتدعيم الفعالية الذاتية لدى الأفراد هو عن طريق تحفيزهم داخلياً باستغلال الحالات الإيجابية والتي يمكن تنميتها عن طريق تدعيمات الوالدين والمعلمين والمحيطين بالفرد، حيث يمثل الوالدان أهم هذه المصادر في تنمية فعالية الذات لدى أبنائهم، فمن خلال معرفة الخبرات الناجحة، وعرض النماذج الملائمة التي تم إنجازها فعلاً من هذه الخبرات، واستخدامها في تدعيم الفرد من خلال الإقناع اللفظي والتشجيع المادي والمعنوي الذي بإمكانه شحذ القدرات التي تزيد من الفعالية الذاتية لدى الأبناء(Banadura, 1995.& Schult,1990) .

وتأسيساً على ما تقدم يمكن القول إن هناك علاقة بين الدافعية وفعالية الذات الأكاديمية؛ وهذه العلاقة تبادلية، فإذا كانت الدوافع هي المحركات الأساسية للسلوك الإنساني، وتعمل على تنشيطه وتوجيهه وإعادة الاتزان إليه عندما يختل. وكذلك المحافظة على استدامته إلى حين إشباع الحاجة، وبالتالي فإنها تؤثر في حكم الفرد واعتقاده في قدرته على تحقيق الهدف أو الإشباع من عدمه وهو جوهر فعالية الذات، فإن معتقدات الفرد حول مقدرته على تحقيق أهدافه تلعب دوراً مهماً في اكتساب المعرفة والاحتفاظ بها باعتبارها المحرك والموجه للدوافع، والتي بدونها لا يمكن أن تتم عملية التعلم.

وتعد تصورات فعالية الذات لدي الطلاب في جوهرها أطروحة بسيطة ذات تطبيقات عملية كبري وفعالة في مجالي التربية وعلم النفس. فمعتقدات فعالية الذات هي بالأساس تلك الأحكام التي يصدرها الفرد عن مدي قدرته واستعداده لتحقيق المخرجات المنشودة من وراء مشاركته وتعلمه في موقف ما وتحقيق الأهداف، حتي لدي هؤلاء الطلاب الذين ربما يكون من الصعب عليهم أو لا

يتمتعون بمستوي كافٍ من الدافعية للتعلم. ويترتب علي تلك الأحكام بالضرورة ظهور العديد من التأثيرات المهمة والفعالة في حياتهم الأكاديمية (Eslaml & Fatahi , 2008).

رابعاً: المتفوقون دراسيًا:

احتار المتخصصون في المجالات التربوية والتعليمية فى تحديد التفوق وتعريفه، حيث يرادف البعض بين مصطلح " الموهبة " ومصطلح " التفوق" Gifted & Talent مما أثار جدلاً واسعاً بين المتخصصين، فيرى عبد المطلب القريطي(٢٠٠٥) أن مفهومي الموهبة والتفوق يعانيان من الإبهام والغموض إلى حد يصل إلى الخلط والتشويش، وقد يرجع ذلك إلى التداخل بين المفهومين من حيث المعنى اللغوي، فالموهوب والمتفوق في قاموس "Webstr" يعنيان من لديه مقدرة أو استعداد طبيعي، والموهبة والتفوق يشيران في اللغة العربية إلى معنى العلو والاستعداد للبراعة والامتياز؛ فالموهبة تعني العطية والاستعداد الفطري لدى المرء من براعة في فن أو نحوه، أما التفوق فهو من "فوق "وهو ظرف مكان يفيد العلو والارتفاع، والفائق هو الجيد من كل شيء، والممتاز على غيره من الناس، كما يرجع هذا الخلط إلى استخدام بعض الباحثين المصطلحين مترادفين بمعنى واحد سواء في المؤلفات والبحوث العربية أو الأجنبية على حد سواء.

ويذكر زكريا الشربيني ويسرية صادق(٢٠٠٢) أن" عبد السلام عبد الغفار "لا يرى فرقًا بين الموهوبين والمتفوقين، وأن الطفل المتفوق هو الطفل الموهوب الذي لديه من الاستعدادات العقلية ما يمكنه في مستقبل حياته من الوصول إلى مستويات أداء مرتفعة في مجال من المجالات التي تقرها الجماعة إذا توافرت للطفل الظروف المناسبة، وكذلك جمع بينهما حامد زهران(٢٠٠٣) في تعريفه للموهوبين والفائقين بأنهما:" كل من يملكون قدرات خاصة فائقة، ويتميزون عن أقرانهم في أدائهم، ويصلون إلى مستوى نبوغ رفيع ومستمر في جانب من جوانب النشاط الإنساني الذى تقدره الجماعة في مجال أكاديمي(كالرياضيات أو العلوم أو اللغات)، أو في أي مجال غير أكاديمي مثل(الفنون والألعاب الرياضية والمجالات الحرفية والمهارات الميكانيكية والقيادة الاجتماعية)، ويتميزون بالتفوق العقلي والابتكار"

بينما فرق بينهما عبد العزيز الشخص وزيدان السرطاوي(١٩٩٩)، وعرفا مصطلح المتفوقين ليشير إلى الأطفال الذين يتميزون بمستوى مرتفع من الذكاء أو التحصيل الدراسي العام، أو المستوى العقلي الوظيفي بصورة عامة، أما مصطلح الموهوبين فيشير إلى الأطفال الذين يتميزون بقدرات خاصة تؤهلهم للتفوق في مجالات معينة سواء أكاديمية أو فنية أو مهنية، ولا يتميزون بالضرورة بمستوى ذكاء عام مرتفع أو مستوى تحصيل دراسي عام مرتفع.

ويتفق الباحث مع تعريف عادل عز الدين الأشول(٢٠٠٥)، بأن المتفوق لابد وأن يكون موهوبًا، وليس كل موهوب متفوقًا، فالموهبة طاقة كامنة ونشاط، بينما التفوق نتاج لهذا النشاط أو تحقيق لتلك الطاقة، وعلى الرغم من اتفاق أو اختلاف وجهات نظر الباحثين حول المفهومين هل هما مترادفين أم لا، فإن ذلك قد أفاد من الناحية العملية في إطلاق العنان للمزيد من البحوث والدراسات العلمية التي تناولت جميع جوانب الموضوع في الكشف عن المتفوقين والموهوبين بأساليب جديثة، وتقديم سبل الرعاية المختلفة لهم للتعرف على احتياجاتهم النفسية والأكاديمية والاجتماعية وهو الاتجاه الذي تأخذ به الدراسة الحالية حيث ترى أنه لافرق بين الموهوب والمتفوق، لأن مجالات الموهبة كثيرة منها التحصيل الدراسي.

أما عن مؤشرات التفوق فيرى خليل عبد الرحمن المعايطة، ومحمد عبد السلام(٢٠٠٤) ونادیا هایل السرور(٢٠٠٢) أن التحصيل الدراسي يعد من مؤشرات التفوق الدراسي ، ويعتبر الطالب متفوقًا من الناحية التحصيلية الأكاديمية إذا زادت نسبة تحصيله الأكاديمي عن ٩٠% عن أقرانه في التحصيل الأكاديمي العام ، كما يتفق كل من عبد الرحمن سليمان وصفاء غازي(٢٠٠١) ، وفاروق الروسان(١٩٩٦) على أن الطالب يعتبر متفوقًا دراسيًا إذا زادت نسبة تحصيله الأكاديمي عن ٩٠% في الاختبارات التحصيلية، وبالتالي يصل فى تحصيله الأكاديمي إلى مستوى يضعه ضمن أفضل ١٥-٢٠% بين المجموعة التي ينتمي أقرانه لها. كذلك يرى رمضان عبد الحميد(٢٠٠١) أن الطالب المتفوق تحصيليًا هو الذي يثبت تقدمًا ملحوظًا في التعليم مقارنة بزملائه في الدراسة بحيث يكون تحصيله ضمن الـ ٥% من توزيع الطلاب بالصف الدراسي نفسه.

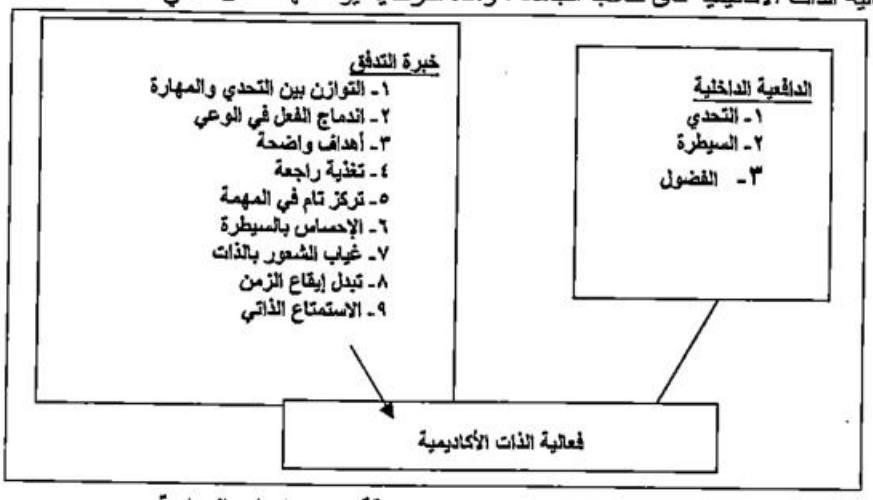
وبناء على ما سبق يعرف الباحث الطالب المتفوق دراسيًا بأنه" : الطالب الذي يصل نسبة تحصيله الأكاديمي إلى ٩٠% فأكثر في المجموع الكلي في الفرقة الثالثة من العام الجامعي ٢٠١٢/٢٠١٣ وبتقدير تراكمي في السنوات الثلاث (جيد جداً أو ممتاز)، وتفوقه الدراسي الظاهر وفق ترشيحات معلميه أيضاً.

النموذج النظري المقترح للعلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية:

مما سبق عرضه ومن خلال التأصيل النظري لمفاهيم الدراسة الحالية تتجلى العلاقة بين كل من الدافعية الداخلية والتدفق وفعالية الذات الأكاديمية، حيث تعد الدافعية هي المحرك الرئيس لإقبال الفرد على العمل للاستمتاع به في حد ذاته، وهذا الاستمتاع ينتج عنه حالة من الاستغراق الكامل في المهمة ونسيان الوقت (التدفق)، وهذا التدفق يساعد على المثابرة في العمل والاستمرار في بذل الجهد لإنجاز المهمة نتيجة معتقدات الفرد حول قدرته على إنجاز المهمة.

وعليه يمكن بناء تصور أو نموذج نظري مفاده أن كل من الدافعية وخبرة التدفق تؤثر في

فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. وهذه الفرضية يوضحها الشكل التالي:



شكل (٤) تصور مقترح للعلاقة بين متغيرات الدراسة

الدراسات السابقة:

حظيت متغيرات الدافعية الداخلية وخبرة التدفق وفعالية الذات الأكاديمية المستخدمة في الدراسة الحالية باهتمام عديد من الباحثين، وأجريت حولها عديد من الدراسات مما مكّن الباحث من الاستفادة منها في بلورة الإطار النظري للدراسة الحالية وصياغة فروضها وكذا الاستفادة من نتائج هذه الدراسات في تفسير نتائج الدراسة الحالية، ومن هذه الدراسات :

دراسة (Deci & Ryan,1985) التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين الدوافع الداخلية والتحصيل الدراسي. كما توصلت الدراسة إلى أن الطلاب ذوي الدافعية الداخلية يستمرون في إنجاز المهمة حتى لو كانت صعبة.

بينما استهدفت دراسة(Goudas, Biddle, and Fox,1994) فحص العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والدافعية الداخلية. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من (٢٢٥) طالباً، ممن تتراوح أعمارهم بين(١١-١٥) سنة، أكملوا اختبار مهمة توجهات الأنا، وكذلك قائمة الدافعية الداخلية المتعدد (IMI). وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين مجموعات الطلاب ذوي الأداء المرتفع والمنخفض في كل من الدافعية الداخلية وتوجهات أهداف الإنجاز. كما توصلت إلى أن إدراك النجاح وتوجهات الهدف تؤثر في الدافعية الداخلية لمجموعة الأداء المنخفض.

واستهدفت دراسة (Gottfried,1995) بحث العلاقة بين الدافعية الداخلية وكل من إدراك فعالية الذات والتحصيل الأكاديمي، وكذلك دراسة الفروق بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية.

وتكونت عينة الدراسة من(١٦٦) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الدافعية الداخلية وكل من إدراك فعالية الذات والتحصيل الأكاديمي. كما أشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية.

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

بينما استهدفت دراسة(Jackson,1998) الكشف عن المتعلقات النفسية المحتملة للتدفق لدى عينة من قدامي الرياضيين، وفحصت الدراسة كل من التدفق كحالة والتدفق كسمة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩٨) من قدامى الرياضيين، طبقت عليهم مجموعة من المقاييس لقياس الدافعية الداخلية/الخارجية، وسمة القلق، والقدرة المدركة، وخبرات التدفق أثناء المشاركة في الأنشطة الرياضية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين التدفق وإدراك القدرة والدافعية الداخلية/ الخارجية.

بينما قام (Marden, 1998) بدراسة استهدفت بحث العلاقة بين الدافعية الداخلية وكل من فاعلية الذات والأداء الأكاديمي؛ وتكونت عينة الدراسة من(٢٣٥) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الأمريكية. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الدافعية الداخلية وكل من فاعلية الذات والأداء الأكاديمي. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن العلاقة بين الدافعية الأكاديمية وفاعلية الذات والأداء الأكاديمي لاتتأثر بالجنس.

بينما توصلت دراسة (Jackson et al.,2001) ، التي سعت إلى التحقق من هدفين؛ هدف رئيس وهو فحص العوامل النفسية المحتملة ذات الصلة بخبرات التدفق في مجال الرياضة. بينما كان الهدف الثانوي تجريبياً، وهو دراسة العلاقة بين التدفق والأداء الأمثل. وفهم العوامل التي قد ترتبط بالتدفق والتي يمكن أن تساعد على صنع حالة عقلية مثلى. ومفهوم الذات واستخدام المهارات النفسية والتنبؤ بها لارتباطها بحالة التدفق. تم تقييم الرياضيين المشتركين في منافسات ثلاث رياضات على كل من التدفق والمهارات النفسية ومفهوم الذات، وتقييم حالة تدفق ما بعد الحدث وكذلك باقي الأسئلة المرتبطة بالأداء. وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية

إيجابية بين التدفق ومفهوم الذات، وكذلك بين التدفق والمهارات النفسية. بالإضافة إلى التنبؤ بالعلاقة الإيجابية بين تقييم تدفق ما بعد الحدث ومحك الأداء المتفق عليه.

وفي دراسة (Jackson, et al.,2002) والتي استهدفت التحقق من العلاقة بين التدفق، مفهوم الذات، المهارات النفسية، والأداء، والكشف عن العوامل النفسية المتعلقة بخبرات التدفق في المجال الرياضي، وانطلقت الدراسة من افتراض أنه يمكن التنبؤ بحالات التدفق وفقًا لمفهوم الذات والمهارات النفسية، وطبق مقياس الميل إلى التدفق ومقياس لمفهوم الذات ومقياس المهارات النفسية على ثلاث عينات لأفراد من مجالات رياضية تنافسية مختلفة، كما طبق على الرياضيين المشاركين في الدراسة مقياس التدفق التالي للحدث ووجهت لهم أسئلة متعلقة بأدائهم بعد حدث تنافسي معين. وخلصت الدراسة إلى وجود علاقات إيجابية بين التدفق وأبعاد مفهوم الذات، فضلاً عن وجود علاقات إيجابية بين التدفق والمهارات النفسية، كما أكدت الدراسة صحة فرض التنبؤ بالتدفق عبر مفهوم الذات والمهارات النفسية ومحكات الأداء المثالي.

بينما استهدفت الدراسة التي قام بها (**علي بن سليمان بن طالب، ٢٠٠٧**) التعرف على مستوى الدافعية الداخلية والخارجية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي الذي يمثل المجموع الكلي للمواد الدراسية وفي مادتي اللغة العربية والرياضيات لدى طلبة الصفوف الخامس والسابع والتاسع من مدارس الحلقة الثانية من التعليم بمحافظة مسقط بسلطنة عمان. تم تطبيق مقياس الدافعية الداخلية والخارجية على عينة الدراسة البالغة (٥٤٠) طالبا وطالبة. أسفرت نتائج تلك الدراسة عن: ارتفاع مستوى الدافعية الداخلية وانخفاض مستوى الدافعية الخارجية لدى الطلبة في الصفوف الخامس، والسابع، والتاسع، ووجود فروق لصالح الطالبات في الدافعية الداخلية، وعدم وجود فروق تعزى إلى النوع في الدافعية الخارجية، وبالنسبة للصف الدراسي فقد وجدت فروقا ذات دلالة إحصائية في الدافعية الداخلية بين الصفوف وهي لصالح الصف الخامس، بينما هي لصالح الصف السابع والتاسع في الدافعية الخارجية ، وقد أوضحت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الصفين السابع والتاسع في كلتا الدافعيتين. وقد ارتبطت الدافعية الداخلية إيجابياً مع درجات الكلية في جميع المواد الدراسية ، بينما ارتبطت الدافعية الخارجية سلبياً بها، وقد اتفقت هذه النتيجة أيضا بالنسبة لدرجاتهم في مادة اللغة العربية وفي مادة الرياضيات.

كما قام (Ferla et al.,2009) بدراسة استهدفت بحث العلاقة بين فعالية الذات الأكاديمية ومفهوم الذات وهل هم على متصل واحد ام بينهما اختلاف. وأشارت النتائج إلى أن فعالية الذات الأكاديمية ومفهوم الذات مختلفين من حيث البني النفسية وأن مفهوم الذات يؤثر بقوة في فعالية الذات الأكاديمية، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى أن مفهوم الذات يعد منبئاً جيداً (متغير

وسيط) للمتغيرات الوجدانية والدافعية، في حين تمثل فعالية الذات الأكاديمية أفضل مؤشر للتنبؤ بالتحصيل الاكاديمي.

وفي دراسة (Clark & Schroth,2010) والتي استهدفت التحقق من العلاقة بين الشخصية والدافعية الأكاديمية، على عينة مكونة من (٤٥١) طالباً من طلاب الفرقة الأولى بالجامعة. توصلت الدراسة إلى أن الطلاب الذين كانوا مدفوعين ذاتياً أو داخلياً للالتحاق بالكلية كانوا أكثر انفتاحاً على الآخرين وأكثر مقبولية وأكثر وعياً وتقبلاً للخبرات والتجارب الجديدة، وعلى الجانب الأخر توصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الذين يفتقدون للدوافع الداخلية غير مقبولين اجتماعياً ومهملين.

في حين استهدفت الدراسة التي قام بها (Vuong, et al.,2010) التعرف على أثر فعالية الذات على النجاح الأكاديمي والنسبة المئوية والمتوسط التراكمي للطالب(GPA) لدى طلاب السنة الثانية الجامعية. وتكونت عينة الدراسة من(٥) جامعات بولاية كاليفورنيا، تم تطبيق مقياس فعالية الذات الأكاديمية لقياس مستويات فعالية الذات الأكاديمية للمشاركين. ، وتوصلت الدراسة إلى أن معتقدات فعالية الذات تؤثر على المتوسط التراكمي(GPA) ومعدلات استمرار الطلاب بالجامعة، وكذلك علاقة بين فعالية الذات الاكاديمية والنجاح الأكاديمي.

واستهدفت دراسة(**أحمد الفلاح، وخالد العطيات**، ٢٠١٠) بحث العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من(١١١) طالباً وطالبة؛(٦٢) طالباً من ذوي التحصيل المرتفع، (٤٩) طالباً من ذوي التحصيل المنخفض. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي للطلبة. كما كشفت النتائج عن وجود فروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة منخفضي التحصيل في الدافعية الداخلية الأكاديمية لصالح الطلبة ذوي الدافعية الداخلية، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بتحصيل الطلبة من خلال معرفتنا بدافعيتهم الداخلية.

واستهدفت دراسة(Nielsen, et al.,2010) فحص الأنشطة وخصائص الوظيفة المنبئة بحالات التدفق في العمل" واستخدمت الدراسة مقياسًا للتدفق، مكون من(٩) مفردات يمكن بموجبها جمع عينات من خبرة العمل للتنبؤ بالتدفق على مستويين:

- **الأول:** من خلال الأنشطة(العصف الذهني، التخطيط، حل المشكلة والتقويم)المرتبطة بنقل حالات التدفق.

- **الثاني**: من خلال خصائص العمل الأكثر ثباتًا مثل(وضوح الدور، والتأثير، والمطالب المعرفية).

وطبق المقياس على (٥٨) مديرًا دانماركيًا من مؤسستين مختلفتين للعمل، وخلصت الدراسة إلى أن المدراء العاملين في مؤسسة رعاية كبار السن يخبرون مستوى مرتفع من التدفق مقارنة بالمدراء العاملين في مؤسسة للمحاسبة، وأمكن التنبؤ بحالات انتقال خبرات التدفق وفقًا لمتغيرات الأنشطة مثل التخطيط وحل المشكلة والتقويم.

كما أظهرت الدراسة التي قام بها (**محمد نوفل**،٢٠١١) والتي استهدفت استقصاء الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، وتكونت عينة من(٨٠٣) طالب وطالبة، منهم(٢٩٢) طالباً، (٥١١) طالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن تأثير كبير ودال لدافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات على كل من مجال بذل الجهد والأهمية، ومجال القيمة والفائدة، ومتوسطة على بقية المجالات، وكذلك تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين الذكور والإناث على المجال الثالث(بذل الجهد والأهمية)، والمجال السابع(العلاقة) لصالح الإناث. في حين لم تظهر فروق على بقية المجالات وعلى المقياس كاملاً، وأظهرت الدراسة أيضاً وجود أثر ذي دلالة إحصائية للمستوى الدراسي على كل مجال من مجالات المقياس، وعليه كاملاً، ووجدت علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المعدل التراكمي وكل من المجالات التالية؛ المجال الأول(المتعة والاهتمام)، والثاني(الكفاية المدركة)، والثالث(بذل الجهد الأهمية)، والسابع(العلاقة)، والمقياس ككل.

كما قام(**Sheehan& Katz,2012**) بدارسة استهدفت معرفة أثر برنامج قائم على الأنشطة الرياضية البدنية بالمدراس على زيادة مستوى الدافعية الداخلية وخبرة التدفق لدى التلاميذ، وتم مراعاة تحقيق التوازن بين احتياجات الطلاب وتوقعات التعلم المقررة عليهم أثناء تصميم البرنامج. وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج المستخدم على زيادة مستوى الدافعية الداخلية والتدفق في البرامج الرياضية.

تعقيب على الدراسات السابقة :

يتضح من عرض الدراسات السابقة ما يلي:

- قلة عدد الدراسات الارتباطية التي بحثت العلاقة بين الدافعية الداخلية وخبرة التدفق، فلم يجد الباحث سوى عدد قليل من الدراسات منها دراسة(**Li, et al.,2012**) ، ودراسة (**Sheehan& Katz,2012**).
- قلة عدد الدراسات الارتباطية التي بحثت العلاقة بين الدافعية الداخلية وفعالية الذات الأكاديمية،

فلم يعثر الباحث سوى على عدد قليل من الدراسات منها؛ دراسة (Gottfried,1995) ، ودراسة(Marden, 1998) ودراسة (Vuong, et al.,2010).

- لم يعثر الباحث – في حدود علمه – على أية دراسة بحثت متغيرات الدراسة الثلاثة(الدافعية الداخلية وخبرة التدفق وفعالية الذات الاكاديمية).
- قلة الدراسات العربية وكذا الأجنبية التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية على الرغم من تعدد الدراسات الارتباطية التي أجريت على بعض متغيرات الدراسة الحالية.
- وعليه تحاول الدراسة الحالية بحث العلاقة بين المتغيرات الثلاثة سابقة الذكر والتوصل لمعادلة تنبؤية .

فروض البحث:

انطلاقا مما سبق عن العلاقات الموجودة بين متغيرات الدراسة الحالية وفي ضوء الإطار النظري للدراسة الحالية، وما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي :-

١. توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الدافعية الداخلية وخبرة التدفق لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً.
٢. توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الدافعية الداخلية وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً.
٣. توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين خبرة التدفق وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً.
٤. توجد فروق بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية وخبرة التدفق وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً.
٥. توجد فروق بين الشعب العلمية والأدبية في الدافعية الداخلية وخبرة التدفق وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً.
٦. يمكن التنبؤ بفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً في ضوء خبرة التدفق والدافعية الداخلية.

إجراءات الدراسة

تضمنت الدراسة الحالية العديد من الإجراءات التي تستهدف التحقق من صحة ما افترضته يمكن عرضها على النحو التالي:

أولاً: عينة الدراسة

تم تطبيق الدراسة على عينتين؛ الأولى لتقنين الأدوات وهي عينة حساب المؤشرات السيكومترية لأدوات الدراسة، والثانية هي العينة الأساسية والتي أجريت عليها الدراسة، وفيما يلي وصف تفصيلي لهاتين العينتين:

عينة حساب المؤشرات السيكومترية لأدوات الدراسة :

تم حساب المؤشرات السيكومترية لأدوات الدراسة الحالية على عينة من طلاب الفرقة الثالثة تعليم ابتدائي بكلية التربية– جامعة دمنهور، بلغ قوامها(٦٠) طالباً وطالبة منهم (٢٠) طالباً و(٤٠) طالبة بكلية التربية– جامعة دمنهور، بمتوسط عمري قدره (٢١.٠٢) وانحراف معياري قدره (٠.٧٦).

العينة الاساسية للدراسة :

تكونت عينة الدراسة الأساسية من(٣٠٠) طالباً وطالبةً من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية – جامعة دمنهور؛ من المقيدين بالفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٢/٢٠١٣م، تم بعد ذلك تطبيق شرطي الدراسة عليهم وهي أن تكون تقديراتهم في كل المواد لاتقل عن جيد جداً ومن المتفوقين دراسياً في الفرقة الأولى والثانية، وبناءً عليه تم استبعاد من يقل تقديره في أية مادة من المواد عن جيد جداً، فوصلت العينة بعد الفحص والتدقيق إلى(١٤٠) طالباً وطالبة، منهم (٢٦) طالباً، و (١١٤) طالبة من الطلاب كلهم من المتفوقين دراسياً، من الحاصلين على تقدير جيد جداً وممتاز في جميع المواد وعلى مدار السنوات الماضية، بمتوسط عمري قدره (٢١.٩٥) وبانحراف معياري قدره(٠.٧٧) ، ويوضح الجدول التالي توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والتخصص الدراسي والفرقة الدراسية:

جدول (٢)

توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والتخصص والفرقة الدراسية

الفرقة الدراسية	الجنس	التخصصات العلمية	التخصصات الأدبية	المجموع
الثالثة	طلاب	١٤	١٢	٢٦
	طالبات	٢٦	٨٨	١١٤
المجموع		٤٠	١٠٠	١٤٠

ثانياً: أدوات الدراسة :

اعتمدت الدراسة على مجموعة من الأدوات منها فيما يلي:

أولاً: مقياس الدافعية الداخلية Intrinsic Motivation إعداد (French & Oakes,2003)،

ترجمة وتعريب الباحث:

أعدت كل (French & Oakes,2003) مقياس يتكون من(٢٥) مفردة لقياس الدافعية الداخلية لدى طلاب الجامعة، حيث قُسم المقياس إلى أربعة أبعاد رئيسية من الدوافع الداخلية، وهي: التحديChallenge ، والسيطرة Control، والفضولCuriosity ، التوقعات المهنية Career outlook.

ويجاب عن مفردات المقياس وفق أسلوب ليكرت الخماسي بمقابل رقمي من (١- ٥) حيث تشير الدرجة(١) إلى (غير صحيحة تماماً)، بينما تشير الدرجة(٥) إلى (صحيحة تماماً)، وتتراوح الدرجات على المقياس ما بين(١ -١٢٥) درجة، وتعبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع مستوى الدافعية الداخلية لدى عينة الدراسة، بينما تعبر الدرجة المنخفضة عن تدني مستوى الدافعية الداخلية.

ثبات وصدق المقياس:

طبق المقياس في صورته الأصلية على عدد كبير من طلاب الجامعة قسموا إلى عينتي العينة الأولى(ن= ٢٤٢٧) في العام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١م، والعينة الثانية(ن= ٢٢٠٩) في العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢م، من الجنسين بواقع(٣٢%) إناث، (٦٨%) ذكور في كلتا العينتين من تخصصات مختلفة شملت(علوم، تربية، وشملت هذه المجالات الأكاديمية الحيوان العلوم والبيولوجي، والكيمياء، وتكنولوجيا الحاسوب، والتربية، والهندسة، والصحة، وعلم الحركة، والعلوم البحرية، والصيدلة)، وقد قاما معدا تقدير الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ Cronbach's Alpha فكانت جميع المعاملات كما في الجدول التالي:

جدول (٣)

معاملات الثبات بطريقة ألفا لاستبيان الدافعية الداخلية في الدراسة الأصلية

م	البعد	معامل الارتباط الدراسة الأولى ن= ٢٤٢٧	معامل الارتباط الدراسة الثانية ن= ٢٢٠٩
١)	التحدي	٠.٧٠	٠.٨٦
٢)	السيطرة أو الضبط	٠.٧٦	٠.٨٧
٣)	الفضول	٠.٨٦	٠.٨٩
٤)	التوقعات المهنية	٠.٨٤	٠.٩٢
	الدرجة الكلية للمقياس	٠.٩٢	٠.٩٦

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس وللدرجة الكلية دالة عند(٠.٠١) وهو ما يشير إلى تمتع المقياس على مستوى أبعاده الفرعية أو على مستوى الدرجة الكلية بدرجة عالية من الثبات.

٢- طريقة إعادة الاختبار:

حيث قاما معدا المقياس بحساب ثبات الاختبار للعينة الأولى على عينة مكونة من(٦١) طالباً في تخصص تكنولوجيا الكمبيوتر فكان معامل الارتباط(٠.٧٨) . وهو ما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة ثبات عالية.

كما تم حساب صدق المقياس بطريقتين وهما، التحليل العاملي التوكيدي، وصدق المحك الخارجي مع مقياس الدافعية الأكاديمية (Vallerand et al.,1993) فوجد أنه يتمتع بمعامل ارتباط قوي، كما أثبتت التحليلات الإحصائية أن المقياس يتمتع بدرجة تمييز عالية بين مرتفعي ومنخفضي الدافعية.

أما في الدراسة الحالية فقد قام الباحث تم حساب ثبات وصدق المقياس باستخدام طريقتين:

١- إعادة الاختبار:

حيث قام الباحث بحساب ثبات الاختبار على عينة مكونة من(٦٠) طالباً وطالبة بالفرقة الثالثة بكلية التربية بدمنهور بفاصل زمني قدره(١٥) يوماً وكان معامل الارتباط(٠.٧٨).

٢- طريقة ألفا كرونباخ:

كما قام الباحث حيث قام الباحث بحساب ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٧٦)، كما تم حساب صدق المقياس بطريقتين:

١- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

قام الباحث بترجمة فقرات المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثم قام بعرضه على ثلاثة من المتخصصين في اللغة الإنجليزية للتأكد من دقة الترجمة، وكذلك عدداً من أساتذة علم النفس(*)، حيث تم إجراء بعض التعديلات اللغوية البسيطة، ثم طلب منهم الترجمة العكسية للمقياس من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية، للتأكد من دقة الترجمة. وبعد الانتهاء من الترجمة والتأكد من دقتها ومناسبة المفردات لعينة الدراسة.

٢- صدق المحك:

الطريقة الثانية التي استخدمت لقياس صدق مقياس الدافعية الداخلية عن طريق المحك وكان المحك المستخدم هو مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية من إعداد (Lepper,2005) ترجمة: أحمد العلوان وخالد العطيات(٢٠١٠) ويتكون من (٢٤) مفردة ، ويقيس ثلاثة أبعاد هي؛ تفضيل التحدي، وحب الاستطلاع، والرغبة في الاتقان باستقلالية التحدي، ويتمتع بدرجة صدق وثبات عالية، وبلغت

* د/ميرفت عبد الرءوف، قسم اللغة الإنجليزية كلية التربية – جامعة دمنهور ؛ د/ بسرية الهمشري – قسم اللغة الإنجليزية كلية التربية – جامعة دمنهور، د/ عمرو الشريف ، قسم اللغة الإنجليزية ، كلية الآداب – جامعة دمنهور، أ.د/عادل السعيد البنا – قسم علم النفس، أ.د/ سعيد عبد الغني قسم علم النفس، د / عادل محمود المنشاوي– قسم علم النفس، د/ الحسيني منصور علوان– قسم علم النفس.

معاملات الارتباط بين هذا المقياس والمقياس المستخدم في الدراسة الحالية(٠.٧٨). وهي معاملات ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى(٠١و٠)

ثانياً: مقياس حالة التدفق: إعداد: (Jackson& Eklund,2002-2004). ، ترجمة وتعريب الباحث

صُمم مقياس حالة التدفق المستخدم في الدراسة الحالية من قبل (Jackson& Eklund,2002) وعدل في (٢٠٠٤) لقياس حالة أو الخبرة المثلى للتدفق، وطور هذا المقياس وتم التحقق من صدقه وثباته في سياقات الأنشطة الرياضية البدنية.

ويتكون المقياس من(٣٦)، وزعت على تسعة أبعاد تمثل فيما بينها البناء العام لحالة وسمة التدفق، يتضمن كل بعد أربع مفردات وهذه الأبعاد هي: التوازن بين التحدي والمهارة، اندماج الفعل في الوعي، الأهداف الواضحة، التغذية الراجعة الواضحة، التركيز التام في المهمة، الإحساس بالضبط والسيطرة، غياب الشعور بالذات، تغير إيقاع الزمن أو الوقت، الاستمتاع الذاتي. والجدول التالي يوضح هذه الأبعاد وأرقام مفردات كل بعد كما جاءت بالمقياس:

جدول(٤) أبعاد مقياس حالة التدفق

م	البعد	المفردات
١	التوزان بين التحدي والمهارة	١، ١٠، ١٩، ٢٨
٢	اندماج الفعل في الوعي	٢، ١١، ٢٠، ٢٩
٣	الاهداف الواضحة	٣، ١٢، ٢١، ٣٠
٤	تغذية راجعة واضحة	٤، ١٣، ٢٢، ٣١
٥	التركيز التام في المهمة	٥، ١٤، ٢٣، ٣٢
٦	الإحساس بالضبط والسيطرة	٦، ١٥، ٢٤، ٣٣
٧	غياب الشعور بالذات	٧، ١٦، ٢٥، ٣٤
٨	تبدل إيقاع الزمن أو الوقت	٨، ١٧، ٢٦، ٣٥
٩	الاستمتاع الذاتي	٩، ١٨، ٢٧، ٣٦

ويجاب عن مفردات المقياس وفق أسلوب ليكرت الخماسي بمقابل رقمي من (١-٥) حيث تشير الدرجة(١) إلى (غير موافق بشدة)، بينما تشير الدرجة(٥) إلى (موافق بشدة) مروراً بغير موافق، وغير متأكد ، وتتراوح الدرجات على المقياس ما بين(٣٦ -١٨٠) درجة، وتعبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع مستوى حالة التدفق لدى عينة الدراسة.

ثبات المقياس:

يتمتع الاختبار في صورته الأصلية بدرجة ثبات عالية، كما يتوافر له معامل صدق تكوين

مرتفع وفقًا لما أسفرت عنه نتائج الدراسات التي استخدمت هذا المقياس، حيث أظهر التحليل العاملي وجود العوامل التسع المشار إليها فضلاً عن الدرجة الكلية للمقياس. كما قام عدد من الباحثين بحساب الاتساق الداخلي للمقياس بطريقة ألفا لكرونباخ فبلغت قيمة ألفا (٠.٨٣) للأبعاد التسعة للمقياس(Jackson & Marsh,1996,1999). كما قام عدد من الباحثين بحساب ثبات المقياس أيضاً باستخدام طريقة ألفا لكرونباخ فتراوحت القيم من (٠.٨١- ٠.٨٢) (Martin & Anderson, 1998; Martin, Anderson, & Thweatt,1998).

أما في الدراسة الحالية فقد قام الباحث تم حساب مؤشرات ثبات وصدق المقياس باستخدام طريقتين:

١- إعادة الاختبار:

حيث قام الباحث بحساب ثبات الاختبار على عينة مكونة من(٦٠) طالباً وطالبة بالفرقة الثالثة بكلية التربية بدمنهور بفاصل زمني قدره(١٥) يوماً وكان معامل الارتباط(٠.٧٥) ،

٢- طريقة ألفا كرونباخ

كما قام الباحث حيث قام الباحث بحساب ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٧٦).

كما تم حساب صدق المقياس بطريقتين:

١- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

قام الباحث بترجمة فقرات المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثم قام بعرضه على ثلاثة من المتخصصين في اللغة الإنجليزية للتأكد من دقة الترجمة، وكذلك عدداً من أساتذة علم النفس(*)، حيث تم إجراء بعض التعديلات اللغوية البسيطة، ثم طلب منهم الترجمة العكسية للمقياس من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية، للتأكد من دقة الترجمة .وبعد الانتهاء من الترجمة والتأكد من دقتها ومناسبة المفردات لعينة الدراسة.

٢- صدق الاتساق الداخلي:

حيث قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وقد كانت النتائج كما هو موضحة بالجدول التالي:

* سبق عرض الأسماء

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لمقياس خبرة التدفق

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٦٨	١٣	٠.٥١	٢٥	٠.٣٩
٢	٠.٤٣	١٤	٠.٥٣	٢٦	٠.٧٣
٣	٠.٧٦	١٥	٠.٥٣	٢٧	٠.٥٩
٤	٠.٦٠	١٦	٠.٤٧	٢٨	٠.٥٣
٥	٠.٥٢	١٧	٠.٦٧	٢٩	٠.٥٨
٦	٠.٣٨	١٨	٠.٦٥	٣٠	٠.٥٩
٧	٠.٥١	١٩	٠.٥٠	٣١	٠.٦٠
٨	٠.٤٢	٢٠	٠.٥٢	٢٣	٠.٤٥
٩	٠.٣٦	٢١	٠.٦٦	٣٣	٠.٤٢
١٠	٠.٦٥	٢٢	٠.٦٩	٣٤	٠.٦٩
١١	٠.٣٧	٢٣	٠.٥٨	٣٥	٠.٧٤
١٢	٠.٥٤	٢٤	٠.٥٨	٣٦	٠.٣٩

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية في مقياس التفاؤل تتراوح بين(٣٦و٠ – ٧٦و٠)، وهي معاملات ارتباط مقبولة ودالة إحصائياً.

ثالثاً: مقياس فعالية الذات الأكاديمية Academic Self-Efficacy Scale إعداد (Chemers, Hu, & Garcia, 2001) ترجمة وتعريب الباحث

قام (Chemers & Garcia, 2001) بإعداد هذا المقياس لقياس فعالية الذات الأكاديمية. ويتكون المقياس من (٨) عبارات، أمام كل عبارة سلم متدرج من سبع بدائل للإجابة وفق طريقة ليكرت بما يعبر عن درجة ثقة الفرد في صحة العبارة . ويتراوح تقدير العبارات ما بين (١ – ٧) حيث يشير الرقم(١) إلى عدم الثقة في صحة العبارة مطلقاً، بينما يشير الرقم(٧) إلى الثقة المطلقة في صحة العبارة، بينما الدرجات (٢-٦) تتوسط الاختيارين السابقين. ومن أمثلة مفردات المقياس التي تقدم للطلاب: أنا أعرف كيف أنظم وقتي لإنجاز مهامي.

ثبات المقياس:

قام Chemers et al. (2001) بحساب المقياس في صورته الأصلية علي عينة موسعة مقدارها (٣٧٣) حيث بلغ معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (٠.٨١)، كما قام Khan, Mehjabeen (2013) بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ فبلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٦)، ويعد من يحصل على درجة أعلى من المتوسط على المقياس يمتلكون فعالية ذات اكاديمية عالية، بينما من يحصلون على درجة أقل من المتوسط من ذوي الفعالية الذاتية الأكاديمية المنخفضة. كما أن المقياس يتمتع بدرجة صدق عالية وفقاً للدراسات التي قام بها (Chemers et al. 2001) .

وفي الدراسة الحالية تم حساب الثبات بطريقتين هما:

١- إعادة الاختبار:

حيث قام الباحث بحساب ثبات الاختبار على عينة مكونة من(٦٠) طالباً وطالبة بالفرقة الثالثة بكلية التربية بدمنهور بفاصل زمني قدره(١٥) يوماً وكان معامل الارتباط(٠.٧٥) .

٢- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's alpha:

حيث قام الباحث بحساب ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٧٦).

صدق المقياس: تم حساب صدق الاختبار بطريقتين:

١- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

قام الباحث بترجمة فقرات المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثم قام بعرضه على ثلاثة من المتخصصين في اللغة الإنجليزية للتأكد من دقة الترجمة، وكذلك عدداً من أساتذة علم النفس(*)، حيث تم إجراء بعض التعديلات اللغوية البسيطة، ثم طلب منهم الترجمة العكسية للمقياس من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية، للتأكد من دقة الترجمة .وبعد الانتهاء من الترجمة والتأكد من دقتها ومناسبة المفردات لعينة الدراسة.

٢- صدق المحك:

حيث قام الباحث بحساب معامل صدق المقياس بطريقة صدق المحك فقد ارتباط المقياس ارتباطاً موجباً بدرجات مقياس (فعالية الذات العامة) من إعداد (Schwarzer, & Matthias, 2000)ترجم وتقنين كل من عادل البنا وسعيد عبد الغني سرور(٢٠٠٦) وبلغت معاملات الارتباط بين هذا المقياس والمقياس المستخدم في الدراسة الحالية(٠.٩٣). وهي معاملات ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى(٠١و٠)

نتائج البحث مناقشتها وتفسيرها :

بعد الانتهاء من التحليل الإحصائي وعرض البيانات في القسم السابق يمكن تناول النتائج التي أسفرت عنها الدراسة على النحو التالي:

---

* سبق عرض الأسماء

النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

والذي ينص على أنه: " توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الدافعية الداخلية وخبرة التدفق لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياس الدافعية الداخلية ودرجاتهم على مقياس التدفق وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٦)

معامل الارتباط بين الدافعية الداخلية وخبرة التدفق (ن=١٤٠)

خبرة التدفق	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	٠.٣٩	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق مايلي :-

- وجود علاقة دالة إحصائياً بين الدافعية الداخلية وخبرة التدفق، حيث بلغت قيمة ر = (٠.٣٩)، وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة(٠١و٠). وهو ما يشير إلى تحقق صحة هذا الفرض.

ويمكن تفسير النتائج السابقة كما يلي:

فقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الدافعية الداخلية وخبرة التدفق وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Deci & Ryan, 1985) التي أشارت إلى أن الأفراد المدفوعين داخلياً لنشاط معين يقومون بتنفيذه بدقة من أجل القيام بذلك في حد ذاته. ونتائج دراسة (Sorrentino, et al.,2001) التي أشارت إلى أن الاتساق بين الخصائص الموقفية والخصائص الشخصية متطلب مهم في التأثير على مستوى دافعية الفرد وفي أساليب تجهيز ومعالجة المعلومات، وبالتالي التأثير على حالة التدفق. ونتائج دراسة من (Ryan and Deci,2006) التي توصلت إلى وجود علاقة بين الدافعية الداخلية لأداء مهمة ما وخبرة التدفق، حيث إن الدافعية الداخلية تتجلي بقوة في وجود شرطين اثنين هما؛ الفعالية الذاتية العالية High Self – Efficacy: والتي تشير إلى اعتقاد الفرد بأن قادر على أداء مهمة ما بنجاح، وإدراك المحددات الذاتية A sent of Self – Determination : والذي يشير إمكانية تحكم الأفراد بقدراتهم؛ مما يجعلهم يختارون الأنشطة التي يستطيعون التكيف معها ومعالجتها بنجاح، والاستمتاع بها، وتجنب الأنشطة التي تفوق قدراتهم ولا يستطيعون التكيف معها. ويفسر الباحث هذا بأن الفرد

المدفوع داخلياً يجد المتعة والسعادة فيما يقوم به من أعمال كما أن التدفق حالة تحدث نتيجة تفاعل العديد من العوامل منها الشخصية وتشمل الخصائص الفردية المتغيرات كتوجهات الهدف والقلق، والأهداف الذاتية، والاهتمام، والكفاءة الذاتية.

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

والذي ينص على أنه:" توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الدافعية الداخلية وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة في مقياس الدافعية الداخلية ودرجاتهم على مقياس فعالية الذات الأكاديمية، ويوضح الجدول التالي هذه النتائج:

جدول (٧)

معامل الارتباط بين الدافعية الداخلية وفعالية الذات الأكاديمية (ن=١٤٠)

فعالية الذات الأكاديمية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	٠.٢٨	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق مايلي :-

- وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الدافعية الداخلية وفعالية الذات الأكاديمية، حيث بلغت قيمة ر= (٠.٢٨)، وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠١و٠). وهو ما يشير إلى تحقق صحة هذا الفرض

ويمكن تفسير النتائج السابقة على النحو التالي:

أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الدافعية الداخلية وفعالية الذات الأكاديمية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Gottfried,1995) التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الدافعية الداخلية وكل من إدراك فعالية الذات والتحصيل الأكاديمي. ودراسة (Marden, 1998) التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الدافعية الداخلية وكل من فاعلية الذات والأداء الأكاديمي. ودراسة(Renninger et al.,2002) التي أشارت نتائجها إلى وجود ارتباط إيجابي بين الدافعية الذاتية وقدرة الطلاب على الإنجاز والمثابرة وبذل الجهد، وفعالية الذات (Hannover, 1998)، ودراسة(Schiefele, 2001) التي توصلت إلى ان الطلاب ذوي الدافعية الداخلية لديهم اعتقاد إيجابي في قدرتهم على الإنجاز وأداء المهام بنجاح.

النتائج المتعلقة بالفرض الثالث:

والذي ينص على أنه: " توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين خبرة التدفق وفعالية الذات

الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة في مقياس خبرة التدفق ودرجاتهم على مقياس فعالية الذات الأكاديمية، ويوضح الجدول التالي هذه النتائج:

جدول (٨)

معامل الارتباط بين بين خبرة التدفق وفعالية الذات الأكاديمية (ن=١٤٠)

فعالية الذات الأكاديمية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	٠.٢٣	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق مايلي :-

- وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الدافعية الداخلية والاندماج في العمل، حيث بلغت قيمة ر= (٠:٢٣)، وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠١و٠). وهو ما يشير إلى تحقق صحة هذا الفرض

ويمكن تفسير النتائج السابقة على النحو التالي:

أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين خبرة التدفق وفعالية الذات الأكاديمية، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Kimiecik & Stein,1992) من أن هناك علاقة بين خبرة التدفق باعتبارها حالة انفعالية إيجابية تثري حياة الفرد وتكسوها بالمعنى والقيمة وتدفعه باتجاه الإنجاز وتحقيق الذات، وما ينتج عن ذلك من استمتاع ومعاينة بهجة الحياة والسعادة العامة والتنعم أو طيب الحياة well-being. ودراسة(Jackson, et al.,2002) والتي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين التدفق ومفهوم الذات وفعالية الذات.

النتائج المتعلقة بالفرض الرابع:

والذي ينص على أنه: " توجد فروق بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية وخبرة التدفق وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً".

ويمكن اختبار صحة هذا الفرض من خلال اختبار النتائج الخاصة بالجوانب الثلاثة لهذا الفرض على النحو التالي:

(٤-١) توجد فروق بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً".

(٤-٢) توجد فروق بين الذكور والإناث في خبرة التدفق لدى عينة من طلاب الجامعة

(٤-٣) توجد فروق بين الذكور والإناث في فعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً"..

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لإيجاد الفروق في المتوسطات بين الجنسين على مقاييس الدراسة(الدافعية الداخلية- خبرة التدفق- فعالية الذات الأكاديمية) للفروق بين الذكور والإناث. وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول(٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة"ت"لدلالة الفروق بين الجنسين على مقاييس (الدافعية الداخلية- خبرة التدفق- فعالية الذات الأكاديمية)

المتغير	النوع	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	دلالة الفرق
التدفق	إناث	١١٤	١٢٥.٣٩	١٥.٩٤٨	٠.١١٤	١٣٨	غير دالة
	ذكور	٢٦	١٢٥	١٥.٦١٥			
الدافعية	إناث	١١٤	١٠٧.٦٨	١٥.٦٦	١.٢٣	١٣٨	غير دالة
	ذكور	٢٦	١١١.٦٩	١١.٤٢			
فاعلية الذات الأكاديمية	إناث	١١٤	٤٦.٧٩	٥.٧١	٠.٠٠٨	١٣٨	غير دالة
	ذكور	٢٦	٤٥.١٩	٧.٤٧			

يتضح من الجدول السابق مايلي :-

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية ترجع إلى متغير الجنس، حيث بلغت قيمة(ت=٠.١١٤) وهي غير دالة إحصائياً.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في خبرة التدفق رجع إلى متغير الجنس، حيث بلغت قيمة(ت=١.٢٣) وهي غير دالة إحصائياً.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في فعالية الذات الأكاديمية ترجع إلى متغير الجنس، حيث بلغت قيمة(ت=٠.٠٠٨) وهي غير دالة إحصائياً.
- **ويمكن تفسير النتائج السابقة على النحو التالي:**

تشير نتائج هذا الفرض إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية الداخلية وخبرة التدفق وفعالية الذات الأكاديمية ترجع إلى متغير الجنس، حيث جاءت جميع قيم "ت" على جميع المتغيرات(الدافعية الداخلية وخبرة التدفق وفعالية الذات الأكاديمية) غير دالة إحصائياً بين الجنسين؛

أي أن الدافعية الداخلية وكذلك خبرة التدفق وفعالية الذات الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة متقاربة بغض النظر عن الجنس؛ فرغبة الطلبة في التفوق وحبهم للاستمتاع بأداء المهام والاندماج معها، وكذلك الإحساس بالقدرة والكفاءة لاتختلف باختلاف جنس الطالب، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Gottfried,1995) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية الداخلية. ودراسة (Vallerand, 1997) التي أشارت أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية. وكذلك دراسة (Anderman, 1999) والتي ترى أن الدافعية الداخلية لاتختلف باختلاف النوع، ودراسة (Guay, et al., 2005) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز تعزى لكل من العمر أو الجنس أو التفاعل بينهما.

بينما تختلف مع نتائج دراسة كل من (Schiefele, et al.,1992) التي توصلت إلى أداء فروق بين الطلاب والطالبات فيما يتعلق بالأداء الأكاديمي، حيث يرتبط أداء الطلاب بمستوى اهتماماتهم أكثر مما هو في حالة الطالبات. وكذلك دراسة(Mecca & Holt, 1993) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق بين الجنسين في الدافعية الداخلية، حيث يظهر البنين درجة أكبر من الدافعية الخارجية، في حين تظهر البنات درجة أكبر من الدافعية الداخلية، ودراسة (Marden,1998) التي توصلت إلى أن العلاقة بين الدافعية الأكاديمية وفاعلية الذات والأداء الأكاديمي لاتتأثر بالجنس. ودراسة(بدر العمر، ١٩٩٥) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات الذكور ودرجات الإناث على الدافعية الداخلية لصالح الإناث.

- **النتائج المتعلقة بالفرض الخامس:**

والذي ينص على أنه:" توجد فروق بين الشعب الأدبية والعلمية في الدافعية الداخلية وخبرة التدفق وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً ".

ويمكن اختبار صحة هذا الفرض من خلال اختبار النتائج الخاصة بالجوانب الثلاثة لهذا الفرض على النحو التالي:

(٥-١) توجد فروق بين الشعب الأدبية والعلمية في الدافعية الداخلية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً".

(٥-٢) توجد فروق بين الشعب الأدبية والعلمية في خبرة التدفق لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً".

(٥-٣) توجد فروق بين الشعب الأدبية والعلمية في فعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لإيجاد الفروق في المتوسطات بين الجنسين على مقاييس الدراسة(الدافعية الداخلية- خبرة التدفق- فعالية الذات الأكاديمية) للفروق بين الشعب الأدبية والعلمية. وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول(١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة"ت"لدلالة الفروق بين الشعب الادبية والعلمية على مقاييس (الدافعية الداخلية- خبرة التدفق- فعالية الذات الأكاديمية)

المتغير	الشعبة	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	دلالة الفرق
التدفق	أدبي	١٠٠	١٢٤.٨٤	١٧.١٥	٠.٦٥٨	١٠١.٦٨	غير دالة
	علمي	٤٠	١٢٦.٥٢	١٢.٠٣			
الدافعية	أدبي	١٠٠	١٠٩.٢١	١٣.٤٧	٠.٩٧٤	١٣٨	غير دالة
	علمي	٤٠	١٠٦.٤٨	١٨.٣٥			
فاعلية الذات الأكاديمية	أدبي	١٠٠	٤٥.٧٥	٦.١١	٢.٣٢	١٣٨	دالة عند ٠.٠٥
	علمي	٤٠	٤٨.٣٥	٥.٦٥			

<u>يتضح من الجدول السابق مايلي</u> :-

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الشعب الأدبية والعلمية في الدافعية الداخلية ترجع إلى متغير التخصص، حيث بلغت قيمة(ت=٠.٦٥٨) وهي غير دالة إحصائياً.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الشعب الأدبية والعلمية في خبرة التدفق ترجع إلى متغير التخصص، حيث بلغت قيمة(ت=٠.٩٧٤) وهي غير دالة إحصائياً.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين الشعب الأدبية والعلمية في فعالية الذات الأكاديمية ترجع إلى متغير التخصص لصالح الشعب العلمية، حيث بلغت قيمة(ت=٢.٣٢) وهي دالة إحصائياً عند مستوى(٠.٠٥).

- **<u>ويمكن تفسير النتائج السابقة على النحو التالي</u>:**

تشير نتائج هذا الفرض إلى عدم وجود فروق بين الشعب الأدبية والعلمية في الدافعية الداخلية وخبرة التدفق وفعالية الذات الأكاديمية ترجع إلى متغير التخصص، ويتضح من الجدول السابق أن قيم "ت" على متغيري(الدافعية الداخلية وخبرة التدفق) غير دالة إحصائياً بين الشعب

الأدبية والعلمية؛ ويمكن تفسير ذلك بأن كل من طلبة الشعب الأدبية والعلمية يتقاربون في المستوى الاقتصادي والاجتماعي وبيئة التعليم والمناخ النفسي المحيط بهم أثناء تعلمهم، وبالتالي لم تظهر فروق بينهما، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة(**بدر العمر، ١٩٩٥**) التي أشارت إلى وجود فروق بين التخصصات الأدبية والعلمية في الدافعية الداخلية لصالح الشعب العلمية، ودراسة كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (**علي بن سليمان بن طالب، ٢٠٠٧**) التي أشارت ارتباط الدافعية الداخلية إيجابياً مع درجات الكلية في جميع المواد الدراسية، بينما ارتبطت الدافعية الخارجية سلبياً بها، وقد اتفقت هذه النتيجة أيضا بالنسبة لدرجاتهم في مادة اللغة العربية وفي مادة الرياضيات.

بينما جاءت قيمة"ت" على متغير فعالية الذات الاكاديمية دالة عند مستوى(٠.٠٥) لصالح الشعب العلمية، ويمكن إرجاع ذلك إلى أنه نظراً لطبيعة الدراسة العلمية التي تعتمد على التدريبات والتطبيقات العملية وقيام الطلبة بممارسة المهام والأنشطة التعليمة بأنفسهم مما يمنحهم الثقة والقدرة والاعتقاد في كفاءتهم بعكس التخصصات الأدبية التي تتلقى معظم التعليم بصورة نظرية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (**Sheehan& Katz,2012**) والتي توصلت إلى فعالية البرامج الرياضية القائمة على مشاركة الطلاب في الأنشطة في تنمية فعالية.

النتائج المتعلقة بالفرض السادس:

والذي ينص على: " يمكن التنبؤ بفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً في ضوء التدفق والدافعية الداخلية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد ويوضح الجدولين(١٣)،(١٤) نتائج هذا التحليل

جدول (١١)

نتائج تحليل التباين لانحدار متغيري التدفق والدافعية الداخلية

على فاعلية الذات الأكاديمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الانحدار	٤٨٤.٥٢٩	٢	٢٤٢.٢٦٥	٧.١٤٠	٠.٠١
البواقى	٤٦٤٨.٤٦٤	١٣٧	٣٣.٩٣		
الكلى	٥١٣٢.٩٩٣	١٣٩			

يتضح من الجدول السابق مايلي :-

أن قيمة (ف) دالة عند مستوى(٠.٠١) وهذا يشير الى تأثير متغيري(الدافعية الداخلية- خبرة التدفق) على فعالية الذات الأكاديمية، ولتحديد مدى إسهام كل متغير من

متغيري(الدافعية الداخلية- التدفق) على متغير فعالية الذات الأكاديمية كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٢) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لمتغيري التدفق والدافعية الداخلية على فاعلية الذات الأكاديمية

مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعيارى	معامل بيتا	ت	الدلالة
الثابت	٢٩.٨٨٩	٤.٥٢		٦.٦١١	٠.٠٠١
التدفق	٠.٠٥٥	٠.٠٣٤	٠.١٤٣	١.٦١٣	غير دالة
الدافعية الأكاديمية	٠.٠٩٠	٠.٠٣٦	٠.٢٢٢	٢.٥١٣	٠.٠٥

ومن الجدول السابق يمكن استنتاج معادلة التنبؤ التالية:

فعالية الذات الأكاديمية =٢٩.٨٨٩ + ٠.٠٩ × الدافعية الداخلية

.وتم استبعاد التدفق لعدم تأثيره حيث كانت قيمة "ت" (١.٦١٣) غير دالة إحصائياً.

يتضح مما سبق تحقق صحة الفرض السادس جزئياً؛ حيث يمكن التنبؤ بفعالية الذات الأكاديمية من: الدافعية الداخلية. وتظهر معادلة التنبؤ نجاح متغيري الدافعية الداخلية وخبرة التدفق في التنبؤ بفعالية الذات الأكاديمية. وتشير هذه النتيجة الى أنه يمكن التنبؤ بفعالية الذات الأكاديمية لدى الطلاب المتفوقين دراسياً من خلال الدافعية الداخلية وخبرة التدفق.

كما يتضح أن الدافعية الداخلية متغير هام في التنبؤ بفعالية الذات الأكاديمية؛ وهذا يشير الى أن عدم وجود دافعية لدى الفرد أثناء تنفيذ مهمة معينة يمكن أن يسهم في شعور الطالب بالعجز وعدم المقدرة على أداء هذه المهمة يليه خبرة التدفق.

توصيات ومضامين تربوية :-

- أظهرت الدراسة الحالية أهمية متغيرات الدافعية الداخلية وخبرة التدفق وفعالية الذات الأكاديمية لدى الطلاب، ومن ثم يجب الاهتمام بهذه المتغيرات من خلال مساعدة الأفراد على رؤية المستقبل بطريقة أفضل من خلال تحسين الواقع الذي يعيشه هؤلاء الأفراد .
- الاهتمام بتحفيز الطلاب، وبخاصة في المرحلة الجامعية، لما له من أهمية في النجاح الاكاديمي للطلاب وإقبالهم على تنفيذ المهام رغبة في الاستماع بها.
- الاهتمام بخبرة التدفق لدى الطلاب من خلال نشر الثقافة النفسية الداعمة لحب العمل

والاندماج وتنفيذ بعض البرامج التي أثبتت فاعليتها في تحسين خبرة التدفق داخل المدارس والجامعات.

- الاهتمام بفعالية الذات الأكاديمية للطلاب والعمل على تنميتها لدورها في رفع مستوى القة لدى الطلاب مما ينعكس بالإيجاب على تحصيلهم الدراسي.

البحوث المقترحة :-

- يمكن إجراء هذه الدراسة بنفس متغيراتها على عينات أخرى في مراحل تعليمية مختلفة.
- إجراء دراسة تجريبية لتنمية خبرة التدفق لدى طلاب الجامعة وقياس أثر ذلك على الاندماج في العمل.
- إجراء دراسة مقارنة في متغيرات الدراسة (الدافعية الداخلية وخبرة التدفق وفعالية الذات الأكاديمية) لدى مستويات تحصيلية مختلفة من الطلاب الموهوبين والعاديين.
- دراسة أساليب التعلم المفضلة لدى المتعلمين ذوي الدافعية الداخلية والخارجية.
- دراسة العلاقة بين خبرة التدفق والتوجه نحو المستقبل وتقدير الذات.

المراجع

أولاً : المراجع العربية

١- أحمد شبيب(١٩٩٤). الاتجاه الإنمائي للدافعية الأكاديمية الذاتية في مراحل عمرية مختلفة لدى الجنسين، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، **المجلة المصرية للتقويم**، مجلد(٢). عدد(١).

٢- أنور محمد الشرقاوي (١٩٩١). **التعلم: نظريات وتطبيقات**. (ط٤)، القاهرة: الأنجلو المصرية.

٣- بدر العمر(١٩٩٥). الدافعية الداخلية والخارجية لطلبة كلية التربية، مستواها وبعض المتغيرات المرتبطة بها. المجلة التربوية -جامعة الكويت (١٠)، العدد(٣٧)، ص ص: ١٥٧-٢٠٤.

٤- حامد زهران(٢٠٠٥). **دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي**. القاهرة :عالم الكتب.

٥- خليل عبد الرحمن المعايطة ومحمد عبد السلام البواليز(٢٠٠٤). **الموهبة والتفوق**. (ط٢)، عمان: دار الفكر.

٦- رمضان عبد الحميد الطنطاوي(٢٠٠١). **الموهوبون أساليب رعايتهم وأساليب التدريس لهم**. المنصورة :المكتبة العصرية.

٧- عادل السعيد البنا ، سعيد عبد الغني سرور(٢٠٠٦). التنبؤ بجودة الأداء البحثي في ضوء معتقدات فعالية الذات لدى عينة من طلاب الدراسات العليا، **مستقبل التربية العربية** ،العدد (٤٠).

٨- عادل عز الدين الأشول(٢٠٠٥). التربية الخاصة فى الوطن العربي بين الواقع والمأمول. **المؤتمر العلمى السنوي الثالث عشر**، بقاعة المؤتمرات الكبرى، جامعة حلوان ، كتاب الندوات، ص ص: ١٥٢-١٦٥.

٩- عبد الرحمن سليمان وصفاء غازي(٢٠٠١). **المتفوقون عقليًا(خصائصهم - اكتشافهم- تربيتهم - مشكلاتهم**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

١٠- عبد العزيز الشخص وزيدان السرطاوي(١٩٩٩). **تربية الأطفال المتفوقين والموهوبين في المدارس العادية**. العين ، الإمارات العربية: دار الكتاب الجامعي.

١١- عبد المطلب أمين القريطى(٢٠٠٥). **الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم**. القاهرة: دار الفكر العربى.

١٢- علي بن سليمان بن طالب(٢٠٠٧). الدافعية الداخلية والخارجية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

١٣- فاروق الروسان(١٩٩٦). **أساليب القياس والتشخيص فى التربية الخاصة**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

١٤- محمد السعيد أبو حلاوة (٢٠١٠). حالة التدفق: المفهوم، الأبعاد، والقياس. **المؤتمر الإقليمي السابع لقسم علم النفس** "علم النفس والطب النفسي معًا من أجل حياة أفضل"، المقرر عقده في الفترة من ٢٥-٢٧ أبريل ٢٠١٠، كلية الآداب، جامعة طنطا.

١٥- محمود محمد شبيب (١٩٩٨). بعض أنماط السلوك الدافعى للمعلم كما يدركها الطلاب وعلاقتها بالدافعية الداخلية لديهم، جامعة جنوب الوادي، كلية التربية بقنا، **مجلة العلوم التربوية**، العدد(١٠) يناير، ص ص١٦٣-١٨٨.

١٦- ناديا هايل السرور(٢٠٠٢). **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**. (ط٣)، عمان: دار الفكر.

ثانيًا : المراجع الأجنبية :

17- Ames, R. & Ames, C.(1984). **Research On Motivation In Education: Student Motivation**, New York, Academic

Press.

18- Anderman, L. H. (1999). Classroom goal orientation, school belonging and social goals as predictors of students' positive and negative affect following the transition to middle school. **Journal of Research and Development in Education**, 32, 89-103.

19- Antonella Delle Fave (2009). Optimal Experience and Meaning: Which Relationship? **Psychological Topics**, 18 ,2, 285-302

20- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. **Contemporary Educational Psychology**, 19, 430-466.

21- Bakker, A. B.(2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. Journal of Vocational Behavior, 66, 26-44.

22- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), **Encyclopedia of human behavior**, 4. Retrieved on January 12, 2010 from http://www.des. emory.edu/mfp/BanEncy.html

23- Bandura, A., (1997). Self-efficacy: **The exercise of control. Retrieved on February** 21, 2011 from http://www.des.emory.edu/mfp/giooutline.html .

24- Baron, R. A., & Byrne, D. (1994). **Social psychology: Understanding human interaction** (7th ed.). Massachusetts: Allyn and Bacon.

25- Bong, M. (2001). Between-and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task-value, and achievement goals. **Journal of Educational Psychology**, 93, 23-34.

26- Bryce, J., & Haworth, J. (2002). Wellbeing and flow in sample of

male and female office workers. **Leisure Studies,** 21, 249–263.

27– Brown, L. V. (2007). **Psychology of motivation.** New York: Nova Science Publishers.

28– Carreira, J. M. (2005). New framework of intrinsic/extrinsic and integrative/instrumental motivation in second language acquisition. **The Keiai Journal of International Studies,** 16, 39–64.

29– Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F.(2001). Academic self–efficacy and

30– first–year college student performance and adjustment. **Journal of Educational Psychology,** 93, 55–64. doi: 10.1037//0022–0663.93.1.55

31– Choi, N. (2005). Self–efficacy and self–concept as predictorsof college students' academic performance. **Psychology in the Schools,** 42, 197–205.

32– Clark, M.H., & Schroth, C.A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. **Learning and Individual Differences,** 20:19–24.

33– Cokley, K.O., Bernard, N., Cunningham, D., & Motoike, J.(2001). A psychometric investigation of the academic motivation scale using a United States sample. **Measurement and Evaluation in Counseling and Development,** 34:109–119.

34– Coetzee , L.R.(2011). **the relationship between students' academic self–concept, motivation and academic achievement at the university of the free state. master of education, with specialization in adult education, university of south Africa.** June 2011.

35– Cohen, K (1983). Using Motivation Theory As Framework For Teacher Education, **Journal Of Teacher Education,**

Vol.3,PP.10-13.

36- Cszikszentmihalyi, M. (1990). **Flow: The psychology of optimal experience**. New York, NY: Harper and Row.

37- Csikszentmihalyi, M., & Rathunde, K. (1993). The measurement of flow in everyday life: Toward a theory of emergent motivation. In Ryan, R. M., & Deci, E. (2000). **Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being**. American Psychologist, , 55, 68-78.

38- Csikszentmihalyi, M. (1996). **Flow: The Psychology of Optimal Experience**. Harper Collins.

39- Csikszentmihalyi, M. (1996). **Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention**. New York: HarperCollins.

40- Csikszentmihalyi, M., & LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. **Journal of Personality and Social Psychology**, 56, 815-822.

41- Csikszentmihalyi, Mihaly (2004). **Good Business**. New York: Penguin Group

42- Deci, E.L., & Ryan, R.M.(1985). **Intrinsic motivation and Self determination in human behavior.** New York: Plenium.

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

44- Delle Fave, A., & Massimini, F. (2005a). The investigation of optimal experience and apathy: Developmental and psychosocial implications. **European Psychologist**, 10, 264-274.

45- Delle Fave, A., Bassi, M., & Massimini, F. (2008). Optimal experience and psychological selection. In C. Vasquez & G. Hervas (Eds.), **Positive psychology: Scientific bases of**

well-being and resilience (pp. 209-230).

46- Demerouti, E. (2006). Job characteristics, flow, and performance:The moderating role of conscientiousness. **Journal of Occupational Health Psychology**, 11, 266-280.

47- Dev, P. C. (1997). Intrinsic motivation and academic achievement. **Remedial and Special Education**, 18(10) ,12-19.

48- Elliott, A.J., & Dweck, C.S. (2005). **Handbook of competence and motivation**. New York: Guilford Press.

49- Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self – efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships, **Learning and Individual Differences**, 19, 499-505.

50- Goudas, M., Biddle, S.J.H., & Fox, K.R. (1994). Achievement Goal Orientations and Intrinsic Motivation in Physical Fitness Testing With Children. **Pediatric Exercise Science**, 1994, 6, 159-1 67.

51- Garcia, T., & Pintrich, P. R. (1996). The effects of autonomy on motivation and performance in the college classroom. **Contemporary Educational Psychology**, 21 , 477-486

52- Gottfried, A. E. (1983). Intrinsic motivation in young children. **Young Children**, 39, 64-73.

53- Gottfried, A. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. Journal of Educational Psychology, 3, 525 – 538.

54- Gottfried, A.W., Gottfried, A.E., Cook, C., & Morris, P. (2005).Educational characteristics of adolescents with gifted academic intrinsic motivation: A longitudinal study from school entry through early adulthood. **Gifted Child Quarterly**, 49, 172-186.

55- Hannover, B. (1998). The development of self-concept and interests. In L. Hoffman, A. Krapp, K.A. Renninger, & L. Baumert (Eds.), **Interest and learning: roceeding of the seeon conference on interest and gender** (pp. 105-125). Kiel: IPN.

56- Harackiewicz, J. M., & Elliot, A. J. (1998) the joint effects of target and purpose goals on intrinsic motivation: A mediational analysis. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 24., 7: pp. 675-689.

57- Jackson, S.A., Kimiecik, J.C., Ford, S.K. and Marsh, H.W. (1998). Psychological correlates of flow in sport. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, 20, 358-378

58- Jackson, S. A., & Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, 18, 17-35.

59- Jackson, S.A., Thomas, P.R., Marsh, H.W., & Smethurst, C.J.(2001). Relationships between flow, self-concept, psychological skills, and performance. **Journal of Applied Sport Psychology**,13, 129-153.

60- Jackson, S. A & ،.Eklund, R. C. (2002). Assessing flow in physical activity: the flow state scale-2 and dispositional flow scale-2 .**Journal of Sport and Exercise Psychology**, 24, 133-150.

61- Jackson, S. A., & Eklund, R. C. (2004). **The flow scale manual. Morgantown**, WV: Fitness Information Technology

62- Jackson, S. A., P. R., Marsh, H. W., & Smethurst, C. J. (2002). Relationship between flow, self-concept, psychological skills, and performance. **Journal of Applied Sport Psychology**, 13(2), 129-153.

63- Klassen, R. & Lynch, S. (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with learning disabilities and their specialist teachers. **Journal of Learning Disabilities**, 4 (6). Retrieved on February 27, 2010 from http://ldx.sagepub.com.

64- Li, J.S., Xu, H., & Chen, S.S. (2012). The effect of flow and motivation on users' learning outcomes in Second Life. **Journal of Educational Technology Development and Exchange**, 5(1), 95-108.

65- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. **Journal of Organizational Behavior**, 23, 695-706.

66- Lutz, S.L., Guthrie, J.T., & Davis, M.H. (2006). Scaffolding for engagement in elementary school reading instruction. **The Journal of Educational Research**, 100(1), 3-20.

67- Marden, K. (1998). **The relationship between self – efficacy, intrinsic motivation, and performance following negative feedback**. DAI, 58, 11,6222B.

68- Marsh, H. W., & Jackson, S. A. (1999). Flow experience in sport: Construct validation of multidimensional, hierarchical state and trait responses. **Structural Equation Modeling**, 6(4), 343-371.

69- Maslach, C., Schaufeli,W. B., & Leiter,M. P. (2001). Job burnout. **Annual Review of Psychology**, 52, 397- 422.

70- Malone, T. W. & Lepper, M. R. (1987). Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning. In R. E. Snow & M. J. Farr (Eds.), **Aptitude, learning, and instruction**: III. Conative and affective process analysis. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

71- Meece, J.L. & Holt, K. (1993). A pattern analysis of students'

achievement goals. **Journal of Educational Psychology,** 85,582-590.

72- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future concequences, pleasing others, and perceived ability.**Contemporary Educational Psychology**, 21, 388-422.

73- Nielsen, Karina; Cleal, Bryan (2010). Predicting flow at work: Investigating the activities and job characteristics that predict flow states at work, **Journal of Occupational Health Psychology**, 15(2), Apr 2010, 180-190.

74- Odacı, H. (2011). Academic self – efficacy and academic procrastination as predictors of problematic internet use in university students, **Computers & Education,** 57, 1109-1113.

75- Pajares, F., & Schunk, H. D. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), **Perception** (pp. 239-266). London: Ablex. Retrieved April 3, 2006, from http://www. des.emory.edu/mfp/PajaresSchunk2001.html

76- Phillips, L.L. (2005). **Examining Flow States and Motivational Perspectives of Ashtanga Yoga Practitioners.** Unpublished doctoral dissertation. Lexington, KY: University of Kentucky.

77- Ratelle, C.; Guay, F.; Larose, S. & Senecal, C. (2004). Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: A Semi parametric group- based approach. **Journal of Educational Psychology**, 96 (4), 743-754.

78- Renninger, K.A., Ewan, L., & Lasher, A.K. (2002). Individual interest as context in exploratory text and mathematical word problems. **Learning and** Instruction, 12, 467–491.

79- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. In Ryan, R.M., & Deci, E. (2000) . Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being .**American Psychologist**, 55, 68–78.

80- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, 25, 54–67.

81- Salanova, M., Bakker, A., & Llorens, S. (2006). Flow at work: Evidence for an upward spiral of personal and organizational resources. **Journal of Happiness Studies**,7, 1–22.

82- Sansone, C. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Search for Optimal Motivation and Performance. California: Academic Press.

83- Schiefele, U. (2001). The role of interest in motivation and learning. In J.M. Collis & S.Messick (Eds.), **Intelligence and personality: Bridging the gap in theory and measurement** (pp. 163–194). Mahwah, NJ: Erlbaum

84- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. **American Psychologist,** 55, 5–14.

85- Schiefele, U., Krapp, A., & Winteler, A. (1992). **Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. The role of interest in learning and development**. (pp.183–212). Hillsdale, NJ: Erlbaum

86- Schwarzer. D. (1999): **General perceived self Efficacy in culture.**Washington.DE FeHemisphere.

87- Sheehan, D.,& Katz,L. (2012). The Practical and Theoretical Implications of Flow Theory and Intrinsic Motivation in Designing and Implementing Exergaming in the School Environment. Loading... **The Journal of the Canadian Game Studies Association**,6(9): 53-68

88- Sikhwari, T.D. (2004). **The relationship between affective factors and the academic achievement of students at the University of Venda**. Unpublished MEd-dissertation. Pretoria: Unisa. Available from: http://hdl.handle.net/10500/1290 [Accessed: 3 May 2010].

89- Spinath, B., & Steinmayr, R.(2007). **Intrinsic motivation and competence beliefs**. Available from: http://www.srcd.org/journals/cdev/0-0/spinath.pdf [Accessed: 27 July 2010].

90- Shirom, A. (2002). Job related burnout: A review. In J.C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.). Handbook of Occupational Health Psychology (pp. 245-264). American Psychological Association: Washington DC.

91- Sternberg, R. & Williams, W. (2002). **Educational Psychology**. Allyn &Bacon.

92- Solberg, V. S., O'Brien, K., Villareal, P., Kennel, R., & Davis,B. (1993). Self-efficacy and Hispanic college students:Validation of the college self-efficacy instrument. **Hispanic.Journal of Behavioral Sciences**, 15(1), 80-95.

93- Solberg, V. S., & Villarreal, P.(1997). **Examination of selfefficacy, social support, and stress as predictors of psychological and physical distress among Hispanic college students.**

94- Tenenbaum, G., Fogarty, G., & Jackson, S. (1999). The flow experience: A Rasch Analysis of Jackson's Flow State

Scale. **Journal of Outcome Measurement**, 3(3), 278–294.

95- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. Zanna (Ed.), **Advances in experimental social psychology** (pp. 271–360). New York: Academic Press.

96- Vuong, M., Brown-Welty, S., & Tracz, S. (2010). The effects of self-efficacy on academic success of first-generation college sophomore students. **Journal of College Student Development**,51, 50–64. doi:10.1353/csd.0.0109

97- Zemmerman. B. J. (1990): self regulated and Academic Achievement :An over view , **Journal of Education Psychologist**, NO,25.

98- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. **Contemporary Educational Psychology**, 25, 82–91.

Intrinsic Motivation and its relation with the flow experience and Academic Self-Efficacy among a sample of university students Academic talent

Dr. Abdel Aziz Ibrahim Sleem

Abstract

The current study aimed to examine the relationship between Intrinsic motivation and flow experience and Academic self-efficacy among a sample of university students Academic talent. The study was conducted on a sample of 140 students from the third year students at the Faculty of Education - Damanhur University; enrolled second semester of the academic year 2012/2013, from obtaining estimates of very good and excellent in all subjects, and over the past years, with an average age of (21.95) and the standard deviation of (0.77).

The study used the following tools : Scale Intrinsic Motivation preparation (French & Oakes, 2003), translation and localization researcher, and Scale Experience Flow preparation (Jackson & Eklund ,2002-2004), translation and localization researcher, and Scale Academic Self-Efficacy preparation (Chemers, Hu, & Garcia, 2001) translation and localization researcher.

The study was based on a descriptive approach Correlative and a number of methods, such as statistical analysis, and multiple regression analysis, the correlation coefficient, and "T"- test .The results showed the following:

-The presence of a statistically significant positive relationship between Intrinsic motivation and experience flow in a sample of university students Academic talent students.

-The presence of a statistically significant positive relationship between Intrinsic Motivation and self-efficacy Academy among a sample of university students Academic talent students.

-The presence of a statistically significant positive relationship between

flow experience and academic self-efficacy among a sample of university students Academic talent students.

-There are no statistically significant differences between males and females in the Intrinsic Motivation due to the variable sex, as the value of (t = 0.114), which is not statistically significant.

-There are statistically significant differences between males and females in the experience of flow returned to the sex variable, as the value of (t = 1.23), which is not statistically significant.

-There are no statistically significant differences between males and females in academic self-efficacy due to the variable sex, as the value of (t = 0.008), which is not statistically significant.

-There are no statistically significant differences between the people in the literary, scientific Intrinsic Motivation due to the specialization variable, as the value of (t = 0.658), which is statistically significant.

-There are no statistically significant differences between the students literary, scientific, expertise flow returned to the sex variable, as the value of (t = 0.974), which is not statistically significant.

-There are statistically significant differences between the students literary, scientific in, Academic self-efficacy variable due to the specialization in favour of the students of the scientific, as the value of (t = 2.32), a statistically significant at the level of (0.05).

-Can effectively predict Academic Self-Efficacy among a sample of university students Academic talent students of all of the flow experience and the Intrinsic Motivation.

Keywords:

Intrinsic Motivation, flow experience, Academic Self-Efficacy, Academic talent students