مشكلة البحث

أدت الأزمات التي مربها العالم بصورة عامة والمجتمع العراقي بصورة خاصة الى إحداث تفكك وتغير في العلاقات الاجتماعية، والأخلاقية وترتب عليها بروز مجالات للتصادم وضعف التجانس وانعدام التوازن بين المواقف والسلوك، وإلى تغيير في المنظومة الاجتماعية، وهذا بدوره دفع بعض الأفراد إلى انتهاج سلوكيات لم تكن مألوفة سلفاً في المجتمع ما لبثت أن أصبحت سلوكيات تمثلت بالقتل والتهجير الطائفي مما احدث شرخا اجتماعيا أصاب بنية المجتمع العراقي اذ أصبح يشار إليه بوصفه طوائفا وتكتلات يرفض كل منها الأخر ، وان هذا الرفض إن وصل إلى درجة معينة من الحدة سوف يصبح عاملا من عوامل تقويض وحدة المجتمع ، وينم عن اضطراب في ميزان الصحة النفسية الاجتماعية مما يفسد المجتمع ويهدد كيانه ، هذا على صعيد المجتمع، أما على الصعيد الفردي فان هذا الرفض يعد مسببا رئيسيا للألم الاجتماعي ، الذي يشير إلى شعور الفرد بالخيبة والحزن والرفض والتهميش وفقدان المساندة الاجتماعية.

ولان الإنسان أحوج ما يكون إلى المساندة والإحساس بالانتماء عند تعرضه إلى أزمات أو حوادث ضاغطة ،ولان المنظومة النفسية، والبنية الذهني للفرد العراقي، قد غرقا وسُحقا بالأحداث الصدمية العنيفة، وبصدمة الحرب بكل أهوالها

و قد تحسس الباحثون هذه المشكلة التي تحولت إلى ظاهرة من خلال معايشته للواقع وتلمس متغيرات بحثه من خلال شكوى الكثير من الأفراد ، مما أثار تحديا كبيرا أمام الباحثون دفعه إلى محاولة الكشف عن الآلية التي تحكم التفاعل بين شعور الإنسان بالألم الاجتماعي المتأتي من شعوره بالرفض وبين تأثير الأحداث

الصدمية عليه وما ينتجه ذلك من ارتكابه للأخطاء المعرفية سواء على صعيد الإدراك أم الذاكرة أم السلوك.

وتشكل الدافعية الاكاديمية الذاتية محورا اساسيا في عمليه التعليم الانساني اذ انها تسهم في التخطيط والتركيز على الاهداف وهي اكثر من مجرد رغبه للتعلم بل هي رغبه لتوفير حياه أمنه مستقرة وتشكل الدافعية اهتمام العاملين في المجال التربوي باختباره حاله داخلية تشير سلوك الفرد وتعمل على توجيه الفرد نحو هدف معين . والدافعية للتعلم تزيد من جهود والطاقة المبذولة لتحقيق اهداف ، وتحدد هل سيتابع الطالب مهمه معينة بحماسة والشوق ويثابر على القيام بسلوك معين حتى يتم إنجازه ، ام انه سيقوم بالعمل بنوع من .

لذا تعد الدافعية الاكاديمية الذاتية شرطا ضروريا للتعلم الذاتي ولتعلم مدى الحياه اما الدافعية الخارجية فهي التي يكون مصدرها خارجيا كالمعلم او ادارة المدرسة او اولياء الامور او الاقران ، فقد يقبل المتعلم على التعلم سعيا وراء رضا المعلم او لكسب أعجابه وتشجيعه ، وللحصول على جوائز مادية او معنويه التي يقدمها (Lumsden,1994) وقد يقبل المتعلم على التعلم ارضا لوالدية وكسبا للتقدير والحب ، وللحصول على كسب مادي او معنوي منهما . وقد تكون اداره المدرسة مصدرا اخر للدافعية بما تقدمه من حوافز للمتعلم . ويمكن ان يكون الاقران مصدرا لهذا الدافعية فيما يبدونه من اعجاب لزميلهم . وتؤكد التربية الحديثة اهمية نقل الدافعية التعلم من مستوى الخارجي الى المستوى الداخلي ، مع مراعاه تعليم المتعلم كيفية التعليم . وذألك منذ نعومة أظفاره في دور الحضانة ورياض الاطفال . وفي هذه الحالة يكون بمقدور المتعلم الاستمرار في التعلم الذاتي في المجالات في مجالات التي تطورت لدية الاهتمامات والميول نحوها مما يدفعه الى مواصلة التعلم فيها مدى الحياة . ومن الجدير بالذكر ان معلما يفتقد الدافعية في تعليمة لا يستطيع بهتافي نفوس طلابه وان المتعلمين الذين يتصفون بدافعية اكاديمية ذاتية ويتميزون بموقع ضبط داخلي، يشتركون في اداء المهمة او النشاط او الفعالية بكل حيوية وجدية ومثابرة، ليس وسيلة للحصول على شيء ما او تعزيز خارجي ، ولكن لإنجاز المهمة او النشاط هدفاً نهائياً مرغوباً فيه لذاته ، اذ يوظف الفرد المتعلم ، كل طاقاته وقدراته في سبيل الحصول على البيانات والمعلومات والخبرات الجديدة التي يطلبها انجاز واجباته او التي تسهل تحقيق نشاطاته وفعالياته المدرسية او الاسرية بسبب توافر

عنصر التحدي – الرغبة في تحقيق التفوق والتمكن والكفاءة والاقتدار في تحقيق تحصيل دراسي مرتفع وتحقيق وتقدير الذات والحصول على تعيزز ذاتي – داخلي يتمثل برضا الفرد المتعلم عن اداء اعماله وواجباته ونشاطاته ورضاه عن نفسه. (Jack Frymir , 1964 : 240).

اهمية البحث

يعد العالم بانكسيب (Panksepp1978) أول من اقترح مفهوم الألم الاجتماعي Social pain ، إذ قدم الدليل على أن نظام الترابط الاجتماعي مكون من أنظمة اعتيادية تماما مثل تلك الموجودة في الترابط مع الأمكنة والتنظيم الحراري والألم الجسدي (Panksepp ,et al,1978,pp607-618).

وقد أكد الباحثون على إن حالة الكره في الألم الاجتماعي هي نفس حالة اللا سعادة التي تحدث كاستجابة للألم الجسدي، إذ اقترحوا توافر الأشكال اللاجسدية للألم كالألم العاطفي والألم العقلي والألم النفسي ، ومن ثم قدم كل من ثورن هل وثورن هل (Thornhill & Thornhill1989) نظرية الألم العقلي التي تقترح بأنه (أي الألم العقلي) يعمل بشكل مشابه لعمل الألم الجسدي ، بمعنى أن هذا الألم يركز الاهتمام على أحداث اجتماعية مهمة ويعزز من تصحيح وتجنب مثل تلك الأحداث في المستقبل. ومن ثم اقترحا أن أسباب الألم العقلي قد تكون هي الظروف التي أثرت في التلاؤم الشامل في بيئة التكيف ألنشوئي كموت الأقرباء الاعزاز، أو الأصدقاء المقربين ،أو خسارة المنزلة الاجتماعية(Thornhill, & Thornhill, 1989, pp73-103).

وقد اقترح علماء آخرون إن الألم الاجتماعي هو احد أشكال الألم العقلي، مثلما يشار إلى الاستجابة الانفعالية للصدمة الجسدية والتي يشار إليها عادة بالألم الجسدي، والتي هي في حد ذاتها فئة فرعية للألم الجسدي (على الرغم من أنها الفئة الأساسية له). وقد توصل جراج (Grag 1971) بان آليات العقاب نفسها يمكن أن

تتضمن الخوف والإحباط مما يشير إلى أن مشاعر الألم الاجتماعي قد تكون مرتبطة مع أنواع كثيرة من المثيرات التي يمكن أن تؤدي إلى ضرر أو إعاقة هدف مرغوب فيه (Geoff & leary , 2005,P5).

وتوصلت الدراسات إلى إن احتمالية التعرض للانفصال عن المجموعات الاجتماعية كان تحديا مهما جابهه أسلافنا من اجل البقاء فعلى سبيل المثال، فان القرود من نوع(Rhesus& vervet)المستخدمة في الأبحاث والتي يتم إحداث ضرر في جزء الدماغ المسمى باللوزة (amygdale) * سواء عن طريق الجراحة أو عن طريق المواد التي تصيب الدماغ بالأذى قبل إعادة إطلاقها إلى البرية، ظهر بان تلك الحيوانات التي خضعت للجراحة قد فقدت الاهتمام بالتواصل الاجتماعي بعد إطلاقها ، مما تسبب في إقصائها من المجموعة الاجتماعية ، ثم ما لبثت أن نفقت بعد مدة قصيرة من ذلك. ومن ثم ، فانه ومن خلال الضغوط التطورية فان الانفصال الاجتماعي تتم معالجته من قبل الكائنات التي تعيش بشكل مجاميع اجتماعية، التي من ضمنها الإنسان، بِعَدِه تهديد أساسي وخطير لوجودها. وان هذه المعالجة تبدأ عندما تقوم الحيوانات كالطيور والثدييات بتطوير هيكليات اجتماعية تعاونية تزدهر في النهاية متحولة إلى درجات عالية من الاعتماد المتبادل (Kling, et al, 1970, P. 191-199) ، كما أن الإقصاء الاجتماعي المتبادل يحتل أهمية خاصة لدى الثدييات وذلك لأنها تقوم برعاية صغارها، مما يعني أن الاعتماد المتبادل بين الآباء والأبناء هو قضية بقاء مهمة. وبسبب اعتماد صغار الثدييات على أمهاتها في التغذية فان أي انفصال طويل الأمد لرضيع ما عن أمه يعني حصول كارثة وهذا ما أدى إلى بدء مرحلة التكيف التي حافظت على رابطة (إلام – الرضيع)(MacLean, 1993,P.67-83) .

وقدا شار بعض العلماء إلى أن الترابطات الاجتماعية هي ببساطة آثار عن الحاجة التطورية لإشباع دوافع بيولوجية معينة لا يمكن للفرد إشباعها بمفرده، إذ اعتقد بعض علماء النفس ان ارتباط الرضيع مع من يقدم الرعاية له قد نجم حصريا من

العلاقة مع وجه مقدم الرعاية أو انه قد تشكل مع إشباع لحاجات بيولوجية معينة كالجوع والعطش (Dollard, &Miller. 1950) إلا أن دراسة (هالرو Harlow,1959) ومن خلال تاريخ تطور الثدييات ، فان الإقصاء الاجتماعي كان في الأغلب الأعم مكافئا للموت ، وان أهمية هذه المعادلة قد تمت برمجتها لدى الإنسان عبر الاختيار الطبيعي ، إذ أصبحت عملية المحافظة على الروابط الاجتماعية مهمة جدا لدرجه إنها أصبحت دافعا أساسيا لدى البشر وغيره من الحيوانات الاجتماعية(Baumeister, & Leary, 1995,PP497-529) .

ولان الإقصاء الاجتماعي كان تهديدا مهما للبقاء منذ بداية ظهور أحادية الرئيسيات ، فانه لمن المنطقي الاقتراح بان لدلائل الإقصاء لدى الإنسان الحديث القدرة على إيجاد إدراك قوي وتلقائي للتهديد بالطريقة نفسها التي يتم بها ذلك تجاه التهديدات الأساسية الأخرى التي تسبب أذى جسمي من قبيل تهديد الأفاعي والعناكب (Öhman,. & Mineka, 2001,PP423-522).

ويساعد المكون الفعال للألم الجسدي الكائنات الحية على تجنب التهديدات التي تهدد سلامتها الجسدية وذلك عن طريق تحوله إلى مصدر للعقاب،والعمل على قيادة الكائنات الحية باتجاه السلامة وذلك عن طريق تحوله إلى مصدر للتعزيز السلبي . إذ تدفع الزيادات في المشاعر المؤلمة الكائنات الحية إلى تجنب المثير الخطر، في حين إن الانخفاض في المشاعر المؤلمة سيؤدي إلى مكافئة الكائن الحي من خلال التحرك نحو السلامة (إي بمعنى بعيدا عن الخطر أو باتجاه السلامة) ،

الألم الاجتماعي الذي يشعر به في سياق علاقة معينة قد يحفز الناس على البحث عن الدعم من أشخاص آخرين موثوق بهم ، وذلك من اجل متابعة علاقات جديدة (Leary & Springer,2000,P.78) وبالإجمال ، فان الألم الجسدي والاجتماعي يؤديان وظيفة متشابهة في تعزيز السلوك.

وقد لاحظ العلماء أن خسارة الروابط الاجتماعية قد يطلق الأشكال الأكثر عمقا من الألم والمعاناة الاجتماعية، كما أن العديد من الدول قد اعتمدت على ذلك عند تشريعها للأنظمة والقوانين باستعمال العزل الاجتماعي(السجن) بوصفه واحدا من أقصى أشكال العقوبات لمرتكبي الجرائم الأكثر بشاعة . ويرى كل من سيرمات (Sermat) وبيرلمان وبيلوي (Perlman & Peplau) أن شعور الفرد بالألم الاجتماعي والوحدة النفسية ينشا عندما يحدث خلل في شبكة العلاقات الاجتماعية للفرد التي كانت لديه في وقت ما ،أو التي يود أن تكون لديه مما يؤدي إلى الشعور بالفراغ العاطفي (العباسي ،١٩٩٩،ص١٨).

أما ويس (Weiss,1987) فيرى أن عدم إشباع حاجة الأفراد إلى الصداقة العاطفية الحميمة من المحيطين به ، والى التأييد الاجتماعي ، يمكن أن يولد لديه الشعور بالوحدة والألم الاجتماعي مع مستويات مرتفعة من القلق والاكتئاب مما يجعل الفرد مستهدفا للإدمان أو الانحرافات السلوكية التي تتسم غالبا بالعنف والعدوان(Weiss,1987,PP.1-16).

ويضع روكيش (Rokach,1988) نموذجا تفاعليا ، اذ يرى إن إحساس الفرد بأنه وحيد انفعاليا، وجغرافيا ، واجتماعيا ، وشعوره بعدم الانتماء ومعاناته من النقص في العلاقات ذات المعنى والمتمثل في غياب المودة (Absence Of Intimacy) وإدراكه للاغتراب الاجتماعي(Percived Social Alienation)، فضلا عن شعوره بالإهمال والهجر (Abandonment) يمكن أن يولد لديه ألما وصراعا عنيفا يتمثل بالاهتياج الداخلي(Turmoil Inner) وفقدان التوازن الانفعالي وسرعة الحساسية أو قد يؤدي بالفرد إلى اللامبالاة (Rokach,1988,PP.369-384).

وقد بينت الدراسات أن الاختلاف في حاجة الفرد للانتماء وتجنب الألم الاجتماعي يقود إلى اختلافهم في مجالات أخرى ، فقد توصل (Mcceledland,1985) إلى أن الأفراد ذوي الحاجة العالية للانتماء يميلون إلى تحقيق درجات مرتفعة على مقياس الحاجة للاعتراف الاجتماعي (Social Recognition) ، ودرجات منخفضة على مقياس الحاجة للسيطرة، وان الأفراد من

ذوي الحاجة العالية للانتماء يميلون إلى تفادي الصراع والتنافس مع الآخرين ، وكأنهم يخافون من رد الفعل السلبي نحوهم . كما أن توافر الحاجة للانتماء يرتبط ايجابيا بالصحة الجيدة وبالشكوى القليلة من الأعراض المرضية (Mcceledland,1985,PP. 357-366) و يمكن أن نلمس ذلك في الكثير من الأمراض الاجتماعية من قبيل الإدمان ،والجنوح والانتحار

فقد أشارت الدراسات إلى أن إحباط الحاجة للتقدير الاجتماعي تجعل الفرد يشعر بالعزلة ، والاغتراب ،والنبذ، فيكره ذاته ، ويحقد على مجتمعه،أو يثور عليه، أو يتمرد ، أو قد يدفعه هذا إلى التخلص من حياته فينتحر (عوض،١٩٨٩،ص٨٤)(Abramson,1989,P. 358).

وهذه الآراء تتفق مع دراسة شانلي وآخرين (Shanley ,et al,1964) والتي أظهرت أن الطلبة الذين حصلوا على اقل التكرارات في القبول الاجتماعي هم الطلبة العدائيون (Shanley ,et al.1964.P. 317) .ودراسة بل (Bell) التي وجدت أن الأفراد الأكثر شعبية لديهم مشاعر عدوانية اقل من الأفراد غير المقبولين أو الأقل شعبية(كلينبرغ،١٩٦٧،ص١٩٠) ، وكذلك دراسة (خلف ،١٩٧٩) التي أظهرت أن الرفض يرتبط بالمشاكسة. والأنانية والاستهزاء بالآخرين ، وخلق المشاكل لهم وانعدام التفاهم المتبادل بينهم وعدم مساعدتهم والمشاغبة والثرثرة والتسلط واتهام الآخرين (خلف،١٩٧٩،ص٨٤-٩٤).

وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه كوهلين وبرستج (Kuhlen & Brestch,1960) التي أظهرت أن الطلبة المرفوضين اجتماعيا من أقرانهم غالبا ما تكون لديهم مشكلات اجتماعية، ونفسية ، وعائلية أكثر من أقرانهم المقبولين اجتماعيا ،فضلا عن شعورهم بعدم الأمن(Kuhlen & Brestch,1960,PP.406-416).

ويرى بص (Buss) أن العدائية تتكون نتيجة للعقوبات التي فرضها المجتمع على الشخص، وتتضمن الرغبة في إيذاء الآخرين. و إن الشخص الذي يتميز بالعداء يقضي وقتا

طويلا في مراجعة الأذى الذي لحق به على أيدي الآخرين، وعلى الرفض والإبعاد الذي عاناه منهم والحرمان الذي فرضوه عليه (الحمداني ،١٩٨٥،ص٣٢)

وقد أيدت الدراسات التجريبية الحديثة الفرضية القائمة على أن الشعور بالألم الاجتماعي الناتج عن نبذ الزملاء ورفضهم يرتبط ارتباطا مباشرا بالسلوك العدواني، وانه حتى الأطفال غير العدوانيين غالبا ما يصبحوا عدوانيين إذا ما تم نبذهم من أقرانهم ، فقد أجرى الباحثون سلسلة من التجارب للكشف عن كيفية تأثير النبذ الاجتماعي على العدائية ،

ويؤكد المختصون على الدور ألدينامي للمساندة الاجتماعية في العلاقة بين ضغوط الحياة المرتفعة والأعراض الكتائبية ، اذ وجد أن إستراتيجية المساندة الاجتماعية تؤثر ايجابيا في خفض شدة الأعراض الاكتئابين (ألصفدي وآخرون،٢٠٠١،ص٣٧١).

وأشار هولهان وموس (Holhan & Moos,1986) إلى أن الاستجابة الاجتماعية المتمثلة بالإسناد تقوم بتلطيف الآثار النفسية للأزمة، وذلك لأن هناك علاقة قوية بين النقص في الإسناد وتزايد مستوى الكرب النفسي الناتج عن أحداث الحياة الضاغطة، فالإفراد الذين يتلقون إسناداً متزايداً في محيطهم في أثناء تعرضهم إلى ضغوط الحياة الحادة يتمكنون من التعامل الأفضل معها، فالإسناد يساعد في استعمال بدائل مناسبة للتعامل مع الأزمات (Holhan and Moos,1986,P.187)

وتتجلى أهمية الدافعية من الوجهة التربوية كونها هدفا تربوياً في ذاتها ، فاستثارة دافعية الطلبة وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على المدرسة والنشاطات المعرفية خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية(كوافحه ، ٢٠٠٧ ، ص ١٣٨).

فموضوع الدوافع يتصل بجميع موضوعات علم النفس ، فهو وثيق الصلة بعمليات الإدراك ، والتذكر، والتخيل ، والتفكير ، والتعلم ، والتكيف ، كما انه أساس دراسة الشخصية ، هذا فضلاً عن أن الدوافع لابد منها لتفسير كل سلوك إذ لاسلوك بدون دوافع(راجح ، ١٩٦٦ ، ص ٨٩).

إن الدافعية تمثل عاملاً مهماً يتعامل مع محددات الطالب ليؤثر على السلوك الأدائي الذي يبديه الطالب في الصف ، وهي تمثل القوة التي تحرك وتستثير الطالب لكي يؤدي العمل المدرسي بكل حماس ورغبة وهذه القوة تنعكس في مقدار الجهد الذي

يبذله الطالب أو في درجة مثابرته واستمراره في الأداء العملي وفي مدى تقديمه لأفضل ماعنده من قدرات ومهارات في الدرس(الازيرجاوي ، ١٩٩١ ، ص ٦٠).

فضلاً عن إنها تساعد على التنبؤ بالسلوك الإنساني في المستقبل ، فإذا عرفنا دوافع شخص ما فإننا نستطيع أن نتنبأ بسلوكه في ظروف معينة ، كما نستطيع أن نستخدم معرفتنا بدوافع الأشخاص في ضبط وتوجيه سلوكهم إلى وجهات معينة وأهداف معينة من خلال تهيئة بعض المواقف التعليمية الخاصة التي من شأنها أن تثير فيهم دوافع معينة تحفزهم على القيام بالأعمال التي نريد منهم أدائها ونمنعهم من القيام ببعض الأعمال الأخرى التي لانريد منهم ادائها. لذلك تظهر أهمية الدوافع في مختلف الميادين العلمية والتطبيقية كميدان التربية وغيرها(غباري وآخرون ، ٢٠٠٨ ، ص ١٩٧).

لذلك يمكن أن تلعب الدافعية أهمية كبيرة من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل انجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال وذلك من خلال اعتبارها احد العوامل المحددة لقدرة الطلبة على التحصيل والانجاز(عامر و محمد ، ٢٠٠٨ ، ص ٧٩).

وبدراسة الدافعية فإننا نزيد على فهم سلوك الإنسان تصورنا عن الدوافع المحددة للهدف الذي يضعه الفرد لنفسه ، وبذلك نخطو خطوة رئيسة نحو فهم سلوك الفرد في مجتمع من الأفراد يفكرون ويناضلون(خير الله ، ١٩٧٨ ، ص ٢٦٢).

فالدافعية تقود إلى التعلم وبدونها لايحدث التعلم أو أنه يكون محدداً وضعيفاً(عبد الهادي ، ٢٠٠٧ ، ص ٨٧).

تعد الدافعية الأكاديمية الذاتية دافعية داخلية لكنها ليست عامة بل خاصة ترتبط بالعمل المدرسي وعمليات التعلم. وقد اهتم علماء النفس بمفهوم الدافعية الأكاديمية الذاتية لأنها تعد من أهم الأسس الدافعة للنشاط الفردي الذاتي ، يرجع ذلك إلى توظيف إمكاناته للوصول إلى الهدف الذي ينشده بكفاءة فيصبح متميزاً بالثقة بنفسه وبالانجاز والطموح المرتفع وحب الاستطلاع.(www.moqatel.com ب ، ت).

فالدافعية الداخلية التي تعد الدافعية الأكاديمية الذاتية جزءاً منها يكون مصدرها المتعلم نفسه ، حيث يقدم على التعلم مدفوعاً برغبة داخلية لإرضاء ذاته وسعياً وراء الشعور بمتعة التعلم وكسباً للمعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها لما لها من أهمية بالنسبة إليه. لذا تعد الدافعية الداخلية شرطاً ضرورياً للتعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة(غباري وآخرون ، ٢٠٠٨ ، ص ٢١٠).

فالطلبة ذوي الدافعية الداخلية يقومون باداء مهمة بسبب حبهم للنشاط بحد ذاته والشعور بالمتعة والإثارة ومن ثم يتيح لهم ذلك الفرصة للتعلم(قطامي وآخرون ، ٢٠١٠ ، ص ٣١٨).

وفي الغالب فان الدوافع الداخلية يصعب تغييرها ، ولكن إذا حصل تغييرها فهي تعود مرة ثانية بشكل بطيء ، والدافعية الداخلية تدفع الفرد للقيام بعمل ما لأنه يجد نفسه مهتماً به وفيه عنصر التحدي لكونه يسهم به وراض عنه(الضامن ، ٢٠٠٩ ، ص ٤٤٩).

ان الفرد الذي يقوم بالسلوك تحت تأثير الدافعية الداخلية يقوم به لأنّ السلوك له نتائج ايجابية داخلية مثل أن يصبح أكثر معرفة ، كفاءة ، استقلالية. ببساطة ففي الدافعية الداخلية يعمل الفرد لأنه يشعر برغبة داخلية للقيام بالمهمة بنجاح بغض النظر عن العوائد الايجابية أو السلبية لقيامه بها ، انه اهتمام بالمهمة أو النشاط بحد ذاته(الزت ، ٢٠٠٩ ، ص ٢٣٣).

و يصاحب الدافعية الأكاديمية الذاتية جوانب عدة تتعلق بالخبرة الأكاديمية ، فالطلبة الذين يتميزون بالدافعية الذاتية يشعرون بالغبطة والسرور ، فهم يركزون على العمل بدلاً من التركيز على أنفسهم وتعطيهم هذه الخبرة نوعاً من الرضا عن الذات بدلاً من أن تكون وسيلة لغاية وهي الحصول على الدرجات.

ولهذا أشارت الأدبيات إلى أنّ الدافعية الأكاديمية الذاتية تمثل استجابة للحاجات الداخلية للطالب مثل الفضول المعرفي ، والحاجة إلى المعرفة ، والشعور بالكفاءة ، وان الطلبة ذوي الدافعية الذاتية اظهروا كفاءة اكبر في امتحان لدخول الجامعات ، أنّ الكفاءة والاستقلالية تشكلان المكونات الرئيسة للدافعية الذاتية فقد وجد ستيرنبرغ (Sternberg) إن اسلوب دعم الاستقلالية للأبناء تعمل على تحسين التحصيل الأكاديمي لديهم وحصولهم على نتائج أفضل(الضامن ، ٢٠٠٩ ، ص ٤٤٧ ، ٤٥٠).

فالدافعية الأكاديمية الذاتية تسهم بشكل فاعل وايجابي في زيادة قدرة المتعلم على تحقيق أفضل الانجازات الدراسية وتحقيق نموه المعرفي – العقلي وتعزيزه بصورة سليمة ومتوازنة. ولذلك أشارت نتائج الدراسات والأبحاث التي أجريت في هذا المجال إن المتعلمين الذين يتميزون بدافعية أكاديمية ذاتية يميلون إلى أن يكون لديهم أداء عقلي – معرفي عال وتحصيل دراسي مرتفع وإدراك تفصيلي لمهاراتهم وقدراتهم الأكاديمية المتنوعة وتفاعل مثمر وجاد وبكفاءة عالية مع بيئاتهم ، ويظهرون ميلاً كبيراً نحو حب الاستطلاع والاستكشاف ، فيحاولون معرفة وفهم

الخبرات والمعارف الجديدة والعمل على توظيفها واستثمارها في الحياة اليومية(العبود ، ٢٠٠٢ ، ص ٦).

علما أن الطلبة ذوي الدافعية الأكاديمية الذاتية يسعون إلى توظيف استراتيجيات تفكير تتطلب جهدا لكي تساعدهم على تمثيل المعلومات بشكل أعمق ، وإذا ما واجهوا مهمات تفكير معقدة فإنهم يقومون بجمع معلومات ذات صلة بالموقف(قطامي وآخرون ، ٢٠١٠ ، ص ٣٢٠).

ان الدافعية تعمل على استثارة وتحريك وتنشيط السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين ، والمحافظة على استدامته واستمراريته طالما بقي الانسان مدفوعا لحين اشباع الحاجة، فهي تعمل على ظهور السلوك وتحديد قوته وشكله، وفي ضوء هذا يحدد (ديسكو Dececco) ، اربع وظائف اساس للدافعية في التعليم يمكن اجمالها في الوظيفة الاستثارية (Arousal Function) ، الوظيفة التوقعية (Expectancy Function) والوظيفة الباعثية (incentive Function) ، والوظيفة العقابية (Punishment Function)
(توق وعبد الرحمن عدس ، ١٩٨٤ : ١٦٠).

ان الدافعية الاكاديمية الذاتية تسهم بشكل فاعل وايجابي في زيادة قدرة المتعلم في تحقيق افضل الانجازات الدراسية وتحقيق نموه المعرفي – العقلي وتعزيزه بصورة سليمة ومتوازنة ، اذ أشارت نتائج الدراسات والابحاث التي اجريت في هذا المجال ان المتعلمين الذين يتميزون بدافعية اكاديمية ذاتية، يميلون الى ان يكون لديهم اداء عقلي – معرفي عال وتحصيل دراسي مرتفع ، وادراك تفصيلي لمهاراتهم وقدراتهم الاكاديمية المتنوعة، وتفاعل مثمر وجاد وبكفاءة عالية مع بيئاتهم لغرض السيطرة عليها واستثمارها ، ويظهرون ميل كبير نحو حب الاستطلاع والاستكشاف ، فيحاولون معرفة وفهم الخبرات والمعارف الجديدة والعمل على توظيفها واستثمارها في الحياة اليومية . (Gottfried, 1983: 64-65)

ويرى (ساشمان) Suchman ، أن مرحلة اثارة الدافعية الاكاديمية الذاتية لدى الاطفال والمراهقين للتساؤل والاستفسار عن الاشياء التي تحيط بهم وعن موضوعات تعلمهم وتقديم خبرات ومعلومات مثيرة للتفكير ، تتصف بالدهشة والجدة والغرابة هي من ابرز المراحل التي تتألف منها استراتجيات تعلم التفكير الاستقصائي (inquiry Thinking strategies) فعملية تطوير مهارات واستراتيجيات البحث عن اجوبة

لدى الاطفال تهدف الى اشباع حاجة حب الاستطلاع والاستكشاف لديهم ، ومساعدتهم على ممارسة التساؤل التلقائي في تفسير مايواجهون من مشكلات او ظواهر او اسئلة محيرة وتعويدهم على كيفية استعمال الاسئلة الحوارية المتبادلة بين المعلم والمتعلم ، او استعمال استراتيجيات التساؤل وفن الانصات وذلك هو هدف الاستقصاء المعرفي الذي يتميز بسعيه الى اثارة الدافعية الاكاديمية الذاتية لدى الفرد المتعلم . (قطامي ، ١٩٩٠ : ٢٣٥).

ولكن ، مما لا شك فيه ان قياس الدافعية الأكاديمية الذاتية والكشف عنهما يتطلب توافر ادوات موضوعية وقد تعد الاختبارات او المقاييس النفسية من افضل الوسائل المعروفة لقياس الدافعية الاكاديمية الذاتية، اذا ما وضعت او صممت بدقة ، اذ انها اكثر صدقا وثباتا وموضوعية من وسائل القياس الاخرى كالملاحظة والمقابلة (Penney , 1990 : 2) .

وبما انه لايوجد مقياساً موضوعياً يمكن استعماله في قياس الدافعية الاكاديمية الذاتية في العراق وجد من الضروري الاكتفاء بتعريف مقياس الدافعية الاكاديمية الذاتية بأنموذجيه الاول الخاص بتلاميذ الدراسة الابتدائية والثاني الخاص بطلبة الدراسة المتوسطة الذي اعده (كوتفريد وكوتفريد) Gottfried and Gottfried ، عام ٢٠٠٠م.

اهداف البحث

١- تعرف الالم الاجتماعي لدى طلبة كلية الآداب

٢- الفرق في الالم الاجتماعي لدى طلبة كلية الآداب وفق متغير الجنس (ذكور/ اناث).

٣- تعرف الدافعية الاكاديمية الذاتية لدى طلبة كلية الآداب.

٤- الفرق في الدافعية الاكاديمية الذاتية لدى طلبة كلية الآداب وفق متغير الجنس (ذكور/ اناث).

٥- تعريف العلاقة الارتباطية بين الالم الاجتماعي والدافعية الاكاديمية الذاتية .

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على طلبة كلية الآداب / جامعة القادسية للعام الدرسي٢٠١٦/٢٠١٧ من الذكور والاناث

تحديد المصطلحات

يتحدد البحث الحالي بالمفاهيم الاتية

أولا:- الألم الاجتماعي Social Pain :

عرفة كل من

١- **باولبي** (Bowlby, 1973) :

التجربة التوترية التي تنجم عن الشعور بمسافة الابتعاد السيكولوجي عن الآخرين المقربين أو عن المجموعة الاجتماعية (Bowlby, 1973.P.211)

٢. **تورن هل وتورن هل** (Thornhill, & Thornhill, 1989) :

نوع من أنواع الألم ،يعمل بشكل مشابه للألم العقلي ، إلا انه يركز الاهتمام على أحداث اجتماعية مهمة ويعزز من تصحيح وتجنب مثل تلك الأحداث في المستقبل(Thornhill & Thornhill,1989,P.78) .

٣. **ليري وسبرنجر** (Leary& Springer, 2000):

الم عميق يمكن أن يسببه الحنين للوطن أو الحزن أو الهجر أو الشوق للمحبوب (Leary& Springer, 2000,P. 43).

٤. **ايزنبرجر وجماعته** (Eisenberger et al, 2003):

مجموعة المشاعر المؤلمة ناتجة عن الرفض أو الإقصاء الاجتماعي (Eisenberger et al, 2003,P.54)

٥. كوف ماكدونالد (Geoff MacDonald, 2005 **):**

رد فعل انفعالي محدد لمفهوم إقصاء الفرد عن علاقات اجتماعية مرغوبة أو أن يتم التقليل من قيمته بواسطة شركاء العلاقة (Geoff MacDonald,2005,P.48).

التعريف النظري : تبنى الباحثون مقياس (الخيلاني ،٢٠٠٨) والذي عرف الألم الاجتماعي بأنه مجموعة للمشاعر المؤلمة التي تلي الرفض والأقصاء الاجتماعي (الخيلاني ،٢٠٠٨) كتعريف نظريا والذي اعتمد علية في بناء مقياسهما لكونه التعريف الاكثر شمولا لألم الاجتماعي

التعريف الإجرائي : الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الألم الاجتماعي المعد في البحث الحالي

ثانيا:- **الدافعية الأكاديمية الذاتية** :- Academic intrinsic motivation

١. عرفها غوتفريد (Gottfried 1985):-

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

٢. وعرفها (باهي وشلبي ١٩٩٨):-

بأنها أهم الأسس الدافعة للنشاط الذاتي التلقائي للفرد ، وتقف خلف انجازاته الأكاديمية أو المهنية العامة(باهي وشلبي ، ١٩٩٨ ، ص ١١).

٣. وعرفها ريان و ديسي (Ryan and Deci) نقلا عن العبود (٢٠٠٢):-

بأنها المتعة والسرور واللذة التي يجدها المتعلم في أثناء ممارسته لنشاطات وفعاليات مثيرة لاهتمامه وانتباهه سواء أكانت تلك النشاطات مدرسية أو أسرية ، ويسعى فيها الفرد المتعلم لإظهار رغبته في التفوق والنبوغ والاجتهاد والتمكن والمثابرة والتنافس والاقتدار والتحدي والإصرار الذاتي ، وهذا الاستمتاع بالتعلم والتعليم المدرسي يتصف بالتوجه الداخلي

نحو أداء المهمة التي يكلف بها المتعلم وتعلم تحدي المهمات الصعبة والجديدة(العبود ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٦).

التعريف النظري: وتتبنى الباحثون تعريف مقياس (عبيس ،٢٠١١) للدافعية الأكاديمية الذاتية كتعريفا نظرياً والذي اعتمدت عليه في بناء مقياسهما لكونه التعريف الأكثر شمولاً للدافعية الأكاديمية الذاتية.

وتعرف الباحثون الدافعية الأكاديمية الذاتية إجرائياً:-

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

يتضمن هذا الفصل عرضاً لإجراءات البحث من حيث تحديد المجتمع والعينة واختيارها ، واداتا البحث واستخراج الخصائص السايكومترية لها ، والوسائل الإحصائية المستعملة لمعالجة البيانات .

أولا: مجتمع البحث:

يتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة كلية الآداب/جامعة القادسية للعام الدراسي ٢٠١٦ -٢٠١٧ /الدراسة الاولية/ والبالغ عددهم (٢٧٩٨)(*) طالب وطالبة موزعين على (٥) اقسام علمية وبواقع (١٣٨٠) طالبا ، و (١٤١٨) طالبة وجدول (١) يوضح ذلك .

جدول (١)

مجتمع البحث موزعين على الاقسام العلمية وفق متغير الجنس

ت	الاقسام	عدد الطلبة		المجموع
		ذكور	اناث	
١-	اللغة العربية	٣٢٢	٣٤١	٦٦٣
٢-	الجغرافية	٣٣٩	٣٤٨	٦٨٧
٣-	علم الاجتماع	٢٩٥	٣٦٧	٦٦٢
٤-	الاثار	١١٧	٤١	١٥٨
٥-	علم النفس	٣٠٧	٣٢١	٦٢٨
٦-	المجموع	١٣٨٠	١٤١٨	٢٧٩٨

ثانياً: عينة التحليل الإحصائي:

تم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية Stratified Random Sample واختير منها بالأسلوب المتساوي (١٠٠) طالباً وطالبة من مجتمع البحث وبواقع (٥٠) طالباً و (٥٠) طالبة . و جدول (٢) يوضح ذلك .

(*) تم الحصول على إحصائيات مجتمع البحث من وحدة شؤون طلبة /جامعة القادسية .

جدول(٢)

عينة البحث موزعة وفق متغير الجنس

الاقسام	الطلبة		المجموع
	ذكور	اناث	
قسم اللغة العربية	١٠	١٠	٢٠
قسم الجغرافية	١٠	١٠	٢٠
قسم علم الاجتماع	١٠	١٠	٢٠
قسم علم النفس	١٠	١٠	٢٠
قسم الاثار	١٠	١٠	٢٠
المجموع	٥٠	٥٠	١٠٠

ثالثاً : اداتا البحث

الأداة الاولى : مقياس الألم ألاجتماعي

بهدف قياس الالم الاجتماعي لدى طلبة كلية الآداب قام الباحثون باعتماد مقياس (الخيلاني، ٢٠٠٨) لقياس الالم الاجتماعي وفي ما يأتي وصف للمقياس

وصف المقياس:

قامة (الخيلاني،٢٠٠٨) ببناء مقياس لقياس الالم الاجتماعي لدى طلبة كلية الآداب، حيث تكون المقياس بصيغته النهائية من (٣٠) فقرة تتم الاجابة عليها وفق تدرج استجابة خماسي.

كما قاموا باستخراج الخصائص السايكومترية له من صدق وثبات وقدرة على التمييز . ولما كان البحث الحالي يستهدف التعرف على قياس الالم الاجتماعي لدى طلبة كلية الآداب ارتئيه الباحثون القيام بعدة خطوات ليكون المقياس اكثر ملائمة وطبيعة العينة المستهدفة في البحث الحالي، وفي ما يأتي هذه الخطوات.

خطوات تكييف مقياس الالم الاجتماعي

١ . إعداد تعليمات المقياس:

سعى الباحثون إلى أن تكون تعليمات المقياس واضحة ، حيث طلب من المستجيب الإجابة عنها بكل صراحة وصدق وموضوعية لغرض البحث العلمي، وذكرت بأنه لا توجد هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن رأيهم، و بأنه لا داعي لذكر الاسم وان الإجابة لن يطلع عليها احد ، وذلك ليطمئن المستجيب على سرية إجابته ، مع تقديم مثال يوضح كيفية الإجابة .

٢. آراء المحكمين في صلاحية فقرات المقياس وتعليماته:

عُرِضَ المقياس بصيغتهِ الأولية ذات الفقرات الـ (٣٠)على (١٠) من المحكمين المختصين في مجال علم النفس (ملحق/٢)، متضمناً الهدف من الدراسة ، والتعريف النظري المعتمد لغرض إبداء ارائهم فيما يخص :

- مدى صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت لأجله .
- مدى ملائمة بدائل الإجابة.
- إجراء ما يرونه من تعديلات (إعادة صياغة، وحذف، وإضافة) على الفقرات.

واعتماداً على آراء وملاحظات الخبراء وباعتماد نسبة (٨٠ %) فأكثر لغرض قبول الفقرة أو رفضها تم استبقاء (٢٧) فقرة و رفض (٣) فقرات ، كما حصلت موافقتهم على تعليمات المقياس وبدائل الإجابة ، وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

آراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس الالم الاجتماعي

أرقام الفقرات	العدد	الموافقون		المعارضون	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
٢-٤-٥-٦-٨-٩-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٩	١٨	١٠	١٠٠ %	صفر	صفر
١١-١٢-١٣-١٤-١٥-٣٠	٦	٩	%٩٠	١٠	%١٠
١٠-٢٧-٢٨	٣	٨	%٨٠	٢٠	%٢٠
١-٣-٧	٣	٧	%٧٠	٣٠	%٣٠

وبذلك أصبح عدد فقرات مقياس الالم الاجتماعي المُعد للتطبيق على عينة تحليل الفقرات (٢٧) فقرة (ملحق/٣).

٣. وضوح تعليمات المقياس وفقراته:

لضمان وضوح تعليمات المقياس وفهم فقراتهِ لعينة البحث طُبّق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (١٠) طالباً وطالبة ، وتمت الإجابة بحضور الباحثون وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول وضوح الفقرات وصياغتها وطريقة الإجابة عليها ، وفيما اذا كانت هناك فقرات غير مفهومة تبين من خلال هذا التطبيق أن تعليمات المقياس وفقراته كانت واضحة وليس هناك حاجة لتعديل أي منها ، وكان الوقت المستغرق للإجابة بمتوسط قد(٦-٨) دقيقة .

٤. التحليل الإحصائي لفقرات المقياس:

يُعد تحليل الفقرات إحصائيا من المتطلبات الأساسية في المقاييس النفسية كون التحليل المنطقي لها قد لا يكشف عن صلاحيتها أو صدقها بالشكل الدقيق ، والهدف من هذا الإجراء هو الإبقاء على الفقرات المميزة بين الأشخاص الممتازين في الصفة التي يقيسها المقياس وبين الأشخاص الضعفاء في تلك الصفة (الإمام ،١٩٩٠: ١١٤). ويُعد أسلوبا المجموعتين المتطرفتين ، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس إجراءين مناسبين لضمان الإبقاء على الفقرات الجيدة واستبعاد الفقرات الضعيفة.

أ.المجموعتين المتطرفتين:

بهدف تحليل فقرات مقياس الالم الاجتماعي على وفق هذه الطريقة، قام الباحثون بتطبيق المقياس البالغ (٢٧) فقرة على عينة بلغت (١٠٠) طالب وطالبة وبعد تصحيح فقرات المقياس بإعطاء المفحوص درجة من (٥-١) على كل فقرة من فقرات المقياس ، ثم جمع درجات إجابات فقرات المقياس لاستخراج الدرجة الكلية لكل فرد من أفراد العينة، و ترتيبهاً تنازلياً ابتداءً من أعلى درجة وانتهاء بأقل درجة، ثم اختيرت نسبة (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات، وكانت (٢٧) استمارة واختيرت نسبة (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على أوطأ الدرجات وكانت (٢٧) استمارة أيضا وذلك بهدف تحديد مجموعتين تتصفان بأكبر حجم وأقصى تباين ممكنين (Anastasi,1976: 208).

وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين أوساط المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة ظهر إن القيمة التائية المحسوبة لجميع فقرات هذا المقياس عند مقارنتها بالقيمة الجدولية كانت مميزة عند مستوى (٠،٠٥) باستثناء الفقرة (١٤) وجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول(٤)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الالم الاجتماعي بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة(*)	مستوى الدلالة ٠,٠٥
	الوسط حسابي	التباين	الوسط حسابي	التباين		
١	٢,٦٢	٢,٦٢	١,٥١	١,١٨	٣,٠٨	دالة
٢	٣,١٨	٢,٠٠	١,٤٨	٠,٥٦	٢,٨٦	دالة
٣	٣,٩٢	١,٤٥	٢,١١	١,٤٨	٥,٦٥	دالة
٤	٤,١٨	١,٤٦	١,٥٩	٢,٧١	٦,٨١	دالة

(*) القيمة الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٢) = (١,٩٨).

٥	٣,٤٤	٢,٠٢	١,٨٥	٠,٩٧	٤,٩٦	دالة
٦	٣,٨١	١,٤٦	١,٨٥	١,٠٥	٦,٧٥	دالة
٧	٢,٨٨	١,٨٧	١,٥٥	٠,٧٩	٤,٤٣	دالة
٨	٣,٧٧	١,٣٣	٢,٠٣	٠,٩٦	٦,٢١	دالة
٩	٣,٧٧	١,٢٥	١,٨٥	١,٢٠	٦,٦٢	دالة
١٠	٤,٢٢	١,١٧	٣,٣٣	١,٦١	٢,٨٧	دالة
١١	٣,٢٢	١,٧٩	١,٦٢	٠,٧٠	٦,٤	دالة
١٢	٣,٠٣	٢,١١	١,٥١	٠,٥٦	٥,٦	دالة
١٣	٣,٦٦	١,٦١	٢,٦٦	١,٧٦	٢,٩٤	دالة
١٤	٣,٩٢	١,٦٨	٣,٤٨	١,٥٦	١,٣٣	غير دالة
١٥	٣,٤٠	٢,٤٠	١,٨١	٠,٧٧	٤,٨١	دالة
١٦	٤,٠٣	١,١٩	٢,٣٧	١,٧٠	٥,٣٥	دالة
١٧	٣,٣٧	٢,٠٨	٢,٢٢	١,٧١	٣,١٩	دالة
١٨	٣,٢٢	١,٧١	١,٨٥	١,٠٥	٤,٤١	دالة
١٩	٤,٣٣	٠,٦١	٢,٨١	١,٤٦	٥,٨٤	دالة
٢٠	٣,٨٨	١,٣٣	٢,٣٧	١,٤٧	٤,٨٧	دالة
٢١	٣,٦٦	٢,٦٩	٢,٢٥	٢,٤٣	٣,٣٥	دالة
٢٢	٤,٣٧	٥,٨٥	٣,١٨	٢,٣٨	٢,٢٤	دالة
٢٣	**٣,٦٢**	**٢,٠٨**	**٢,٢٩**	**١,٢٩**	**٣,٩١**	**دالة**
٢٤	**٢,٨٨**	**١,٨٧**	**١,٢٩**	**٠,٥٢**	**٥,٦٧**	**دالة**
٢٥	**٣,١١**	**١,٩٤**	**٢,١٤**	**١,٢٨**	**٢,٩٣**	**دالة**
٢٦	٢,٩٢	٢,٧٦	١,٥١	١,١٠	٣,٩١	دالة
٢٧	٣,٢٥	٢,١٢	٢	١,١٥	٣,٧٨	دالة

ب.علاقة درجة الفقرة بالمجموع الكلي:

يوفر هذا الأسلوب معياراً محكياً يمكن الاعتماد علية في ايجاد العلاقة بين درجات الأفراد لكل فقرة والدرجات الكلية للمقياس، ومعامل الارتباط هنا يشير إلى مستوى قياس الفقرة للمفهوم الذي تقيسه الدرجة الكلية للمقياس ، أي ان كل فقرة تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه المقياس ككل (عيسوي ،١٩٨٥:٥١)، وتشير انستازي (Anastasi 1976) إلى ان الدرجة الكلية للمقياس هي

أفضل محك داخلي عندما لا يتوفر المحك الخارجي (Anastasi, 1976 :206). وباستعمال معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس حيث كانت الاستمارات الخاضعة للتحليل بهذا الأسلوب (١٠٠) استمارة. تبين أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٩٨) باستثناء الفقرات(٢٧,٢٦,٢٠,١٢,١٠,١) كانت القيم التائية الجدولية لدلالة معاملات الارتباط اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٨) وجدول (٥) يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الالم الاجتماعي

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
١	٠,٠٢	١٥	٠,٣٦
٢	٠,٧٧	١٦	٠,٧٨
٣	٠,٧٢	١٧	٠,٤٠
٤	٠,٤٥	١٨	٠,٤٠
٥	٠,٤٦	١٩	٠,٣٩
٦	٠,٤٢	٢٠	٠,٠٥
٧	٠,٧٧	٢١	٠,٧٣
٨	٠,٦٠	٢٢	٠,٥٨
٩	٠,٣٧	٢٣	٠,٨٢
١٠	٠,٠١	٢٤	٠,٥٥
١١	٠,٨٤	٢٥	٠,١٩
١٢	٠,١٠	٢٦	٠,١١
١٣	٠,٣٤	٢٧	٠,١٥
١٤	٠,٣١		

وبهدف قبول الفقرات بصورتها النهائية ابق الباحثون على الفقرات التي كانت صالحة في ضوء الاسلوبين.

٥. مؤشرات ٠.صدق المقياس وثباته:

أ.الصدق Validity:

يعد صدق المقياس من الخصائص الأساسية اللازمة والمطلوبة في بناء المقاييس النفسية فالمقياس الصادق هو المقياس الصالح لقياس السمة التي وضع من اجل قياسها. (العيسوي ،١٩٩٩: ٢٥٤) وقد تحقق الصدق في المقياس الآتي من خلال الطرائق الآتية:

- **الصدق الظاهري Face Validity :**

أن أفضل وسيلة لاستخراج الصدق الظاهري هي عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء المختصين والأخذ بآرائهم حول مدى تمثيل فقرات المقياس للصفة المراد قياسها (الغريب ، ١٩٨٥: ٦٧٩) . قد تحقق هذا النوع من الصدق لمقياس الالم الاجتماعي من خلال عرضه على الخبراء والأخذ بآرائهم حول صلاحية فقرات المقياس وتعليماته .

- **صدق البناء Construct Validity:**

يعد هذا النوع من الصدق من أكثر أنواع الصدق أهمية(ثورانديك وهيجن،١٩٨٩:٧)، و تعد أساليب تحليل الفقرات مؤشرات على هذا النوع من الصدق(الزوبعي واخرون،١٩٨١:٤٣). وتحقق صدق البناء للمقياس الحالي من خلال :

(١) القوة التمييزية لفقرات الالم الاجتماعي مقياس بطريقة المجموعتين المتطرفتين جدول(٤).

(٢) علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس جدول (٥).

ب.الثبات Relibility :

يقصد بالثبات مدى اتساق المقياس فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك الأفراد (أبو حطب وصادق، ١٩٩١:١٠١) ، ويعد حسابه امراً ضرورياً وأساسياً في القياس ، وقد تم التحقق من ثبات المقياس الحالي بالطرائق الآتية :

- **التجزئة النصفية Split - Halif:**

تعتمد هذه الطريقة على تجزئة المقياس المطلوب تقسيم معامل ثبات إلى نصفين متكافئين وذلك بعد تطبيقه على عينة واحدة ، والتقسيم قد يكون عشوائياً أو ان تشكل الفقرات الفردية إحدى نصفي المقياس والفقرات الزوجية النصف الآخر (عبد الرحمن ،١٩٩٨:١٦٧).

ولتحقيق التكافؤ بين فقرات نصفي المقياس تم اعتماد درجات عينة اعادة الاختبار البالغة (٣٠) طالب وطالبة من طلبة كلية الاداب موزعين بالتساوي وفق متغيري الجنس. فاتضح ان الوسط الحسابي لدرجات الفقرات الفردية (٢٨,٢٦٦) وبتباين (٥٥,٦٠٥) فيما كان الوسط الحسابي لدرجات الفقرات الزوجية (٢٨,١٦٦) وبتباين (٥٢,٩٢٨)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر ان القيمة التائية المحسوبة (١,١٣٥) وهي غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يشير الى ان هناك تكافؤ بين درجات الأرقام الفردية والزوجية وجدول (٧) يوضح ذلك .

جدول(٧)

التكافؤ بين درجات الفقرات الفردية والفقرات الزوجية لمقياس الالم الاجتماعي

ت	العينة	الوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
١	درجات الفقرات الفردية	٢٨,٢٦٦	٥٥,٦٠٥	١,١٣٥	٢,١٠١	غير دالة
٢	درجات الفقرات الزوجية	٢٨,١٦٦	٥٢,٩٢٨			

ولحساب الثبات بهذه الطريقة تم استعمال معامل ارتباط بيرسون بين نصفي المقياس حيث تألف كل نصف من (١٠) فقرات على أساس الفقرات الفردية والزوجية ، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٢) ولما كان معامل الارتباط المستخرج بهذه الطريقة هو لنصف المقياس جرى تعديله بمعادلة سبيرمان – براون Sperman Brown وأصبح معامل الثبات بعد التعديل (٠,٨٣) وهو معامل ثبات جيد يمكن الركون اليه من خلال مقارنته بدراسة (جابر،٢٠٠٨) التي كان معامل الثبات فيها(٠,٨١).

-٦ حساب الدرجة الكلية لمقياس الالم الاجتماعي:

أصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (٢٠) فقرة (ملحق/٤)، لذا فان أعلى درجة محتملة للمستجيب هي (١٠٠) وأدنى درجة له هي (٢٠) ، والوسط الفرضي للمقياس(٦٠) درجة ،

الأداة الثانية : الدافعية الاكاديمية الذاتية

بهدف قياس الدافعية الاكاديمية الذاتية لدى طلبة كلية الآداب قام الباحثون باعتماد مقياس (عبيس ، ٢٠١١) لقياس الدافعية الاكاديمية الذاتية وفي ما يأتي وصف للمقياس

وصف المقياس:

قامة (**عبيس ،٢٠١١**) ببناء مقياس لقياس الدافعية الاكاديمية الذاتية لدى طلبة كلية الآداب حيث تكون المقياس بصيغته النهائية من (٣١) فقرة تتم الاجابة عليها وفق تدرج استجابة خماسي.

كما قاموا باستخراج الخصائص السايكومترية له من صدق وثبات وقدرة على التمييز . ولما كان البحث الحالي يستهدف التعرف على قياس الدافعية الاكاديمية الذاتية لدى طلبة كلية الآداب ارتئيه الباحثون القيام بعدة خطوات ليكون المقياس اكثر ملائمة وطبيعة العينة المستهدفة في البحث الحالي، وفي ما يأتي هذه الخطوات.

خطوات تكييف مقياس الدافعية الاكاديمية الذاتية

١ . إعداد تعليمات المقياس:

سعى الباحثون إلى أن تكون تعليمات المقياس واضحة ، حيث طلب من المستجيب الإجابة عنها بكل صراحة وصدق وموضوعية لغرض البحث العلمي، وذكرت بأنه لا توجد هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن رأيهم، و بأنه لا داعي لذكر الاسم وان الإجابة لن يطلع عليها احد ، وذلك ليطمئن المستجيب على سرية إجابته ، مع تقديم مثال يوضح كيفية الإجابة .

٢. آراء المحكمين في صلاحية فقرات المقياس وتعليماته:

عُرِضَ المقياس بصيغتهِ الأولية ذات الفقرات الـ ٣١على (١٠) من المحكمين المختصين في مجال علم النفس (ملحق/٥)، متضمناً الهدف من الدراسة ، والتعريف النظري المعتمد لغرض إبداء آرائهم فيما يخص :

- مدى صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت لأجله .

- مدى ملائمة بدائل الإجابة.
- إجراء ما يرونه من تعديلات (إعادة صياغة، وحذف، وإضافة) على الفقرات.

واعتماداً على آراء وملاحظات الخبراء وباعتماد نسبة (٨٠ %) فأكثر لغرض قبول الفقرة أو رفضها تم استبقاء (٢٥) فقرة و رفض (٦) فقرات ، كما حصلت موافقتهم على تعليمات المقياس وبدائل الإجابة ، وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٨)

آراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس الدافعية الاكاديمية الذاتية

أرقام الفقرات	العدد	الموافقون		المعارضون	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١٢-١٦-٢٤-٢٨	١٤	١٠	١٠٠ %	صفر	صفر
٢٠-٢٢-٢٣-٢٥-٣٠-٢٧-٢٦	٧	٩	%٩٠	١	%١٠
١٤-١٥-١٨-١٩	٤	٨	%٨٠	٢	%٢٠
١١-١٣-١٧-٢١-٢٩-٣١	٦	٧	%٧٠	٣	%٣٠

وبذلك أصبح عدد فقرات مقياس الدافعية الاكاديمية الذاتية المُعد للتطبيق على عينة تحليل الفقرات (٢٥) فقرة (ملحق/٦).

٣. وضوح تعليمات المقياس وفقراته:

لضمان وضوح تعليمات المقياس وفهم فقراتهِ لعينة البحث طُبّق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (١٠) طالباً وطالبة ، وتمت الإجابة بحضور الباحثون وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول وضوح الفقرات وصياغتها وطريقة الإجابة عليها ، وفيما اذا كانت هناك فقرات غير مفهومة تبين من خلال هذا التطبيق أن تعليمات المقياس وفقراته كانت واضحة وليس هناك حاجة لتعديل أي منها ، وكان الوقت المستغرق للإجابة بمتوسط قد(٦-٨) دقيقة .

٤. التحليل الإحصائي لفقرات المقياس:

يُعد تحليل الفقرات إحصائيا من المتطلبات الأساسية في المقاييس النفسية كون التحليل المنطقي لها قد لا يكشف عن صلاحيتها أو صدقها بالشكل الدقيق ، والهدف من هذا الإجراء هو الإبقاء على الفقرات المميزة بين الأشخاص الممتازين في الصفة التي يقيسها المقياس وبين الأشخاص الضعفاء في

تلك الصفة (الإمام ،١٩٩٠:١١٤). ويُعد أسلوبا المجموعتين المتطرفتين ، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس إجراءين مناسبين لضمان الإبقاء على الفقرات الجيدة واستبعاد الفقرات الضعيفة.

أ.المجموعتين المتطرفتين:

بهدف تحليل فقرات مقياس الدافعية الاكاديمية الذاتية على وفق هذه الطريقة، قام الباحثون بتطبيق المقياس البالغ (٢٥) فقرة على عينة بلغت (١٠٠) طالب وطالبة وبعد تصحيح فقرات المقياس بإعطاء المفحوص درجة من (٥-١) على كل فقرة من فقرات المقياس ، ثم جمع درجات إجابات فقرات المقياس لاستخراج الدرجة الكلية لكل فرد من أفراد العينة، و ترتيبها تنازلياً ابتداءً من أعلى درجة وانتهاء بأقل درجة، ثم اختيرت نسبة (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات، وكانت (٢٧) استمارة واختيرت نسبة (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على أوطأ الدرجات وكانت (٢٧) استمارة أيضا وذلك بهدف تحديد مجموعتين تتصفان بأكبر حجم وأقصى تباين ممكنين (Anastasi,1976: 208).

وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين أوساط المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة ظهر إن القيمة التائية المحسوبة لجميع فقرات هذا المقياس عند مقارنتها بالقيمة الجدولية كانت مميزة عند مستوى (٠،٠٥) باستثناء الفقرات (١٤،٨) وجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول(٩)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الدافعية الاكاديمية الذاتية بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة(*)	مستوى الدلالة ٠,٠٥
	الوسط حسابي	التباين	الوسط حسابي	التباين		
١	٣,٩٢	٠,٧٦	٢,٧٧	٠,٨٧	٥	دالة
٢	٤,٧٤	٠,٢٧	٣,٢٥	١,٨١	٥,٧٣	دالة
٣	٤,٠٣	٠,٩٦	٣,٢٥	١,٣٥	٢,٧٨	دالة
٤	٤,٥١	٠,٤٩	٣,٤٨	١,٤٩	٣,٩٦	دالة
٥	٤,٠٧	١,٤٥	٢,٩٢	١,٤٥	٣,٧٠	دالة
٦	٣,٩٢	٠,٩١	٢,٨٨	١,٤١	٣,٧١	دالة
٧	٣,٨١	١,٥٤	٢,٥١	١,١٨	٤,٣٣	دالة

(*) القيمة الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٢) = (١,٩٨).ا

٨	٢,٨٥	٢,٤٣	٢,٢٩	١,٢٩	١,٥٥	غير دالة
٩	٤	١,٦١	٢,٥١	١,٤٩	٤,٦٥	دالة
١٠	٣,٨٥	١,٣٦	٢,٦٦	١,١٥	٤,١٠	دالة
١١	٤,٣٣	٠,٧٦	٢,٣٧	١,٠١	٨,١٦	دالة
١٢	٤,١٨	٠,٩٢	٢,٧٧	١,٧٩	٤,٧	دالة
١٣	٤,٧٤	٠,٤٣	٣,٨٨	٢,١٠	٢,٩٦	دالة
١٤	٤,٠٣	١,١١	٣,٥٩	٢,٩٤	١,١٨	غير دالة
١٥	٤,٣٣	٠,٦٩	٢,٨٨	١,١٧	٥,٨	دالة
١٦	٤,٦٦	٠,٣٠	٣,٢٩	١,٢٩	٥,٩٥	دالة
١٧	٤,٢٢	٠,٧٩	٢,٨٥	٠,٩٧	٥,٧٠	دالة
١٨	٤,٢٩	٠,٧٥	٣,٣٣	٠,٩٢	٤	دالة
١٩	٤,٢٢	١,٤١	٢,٨١	١,٣٨	٤,٥٤	دالة
٢٠	٤,٥٩	٠,٨٦	٣,١١	١,٥٦	٥,١٠	دالة
٢١	٤,٢٩	٠,٧٥	٣,٥٩	٢,٤٠	٢,١٢	دالة
٢٢	٤,٦٦	٠,٥٣	٣,٢٢	١,٧٩	٥,١٤	دالة
٢٣	٤,٠٧	٠,٩٩	٢,٧٧	١,٠٢	٥	دالة
٢٤	٤,٥٩	٠,٤٠	٣,٢٩	١,٣٧	٥,٤	دالة
٢٥	٤,٤٠	٠,٩٤	٣,١١	٠,٧٩	٥,٣٧	دالة

ب. علاقة درجة الفقرة بالمجموع الكلي:

يوفر هذا الأسلوب معياراً محكياً يمكن الاعتماد علية في ايجاد العلاقة بين درجات الأفراد لكل فقرة والدرجات الكلية للمقياس، ومعامل الارتباط هنا يشير إلى مستوى قياس الفقرة للمفهوم الذي تقيسه الدرجة الكلية للمقياس ، أي ان كل فقرة تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه المقياس ككل (عيسوي ،١٩٨٥:٥١)، وتشير انستازي (Anastasi 1976) إلى ان الدرجة الكلية للمقياس هي أفضل محك داخلي عندما لا يتوفر المحك الخارجي (Anastasi, 1976 :206). وباستعمال معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس حيث كانت الاستمارات الخاضعة للتحليل بهذا الأسلوب (١٠٠) استمارة. تبين أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٩٨) باستثناء الفقرات (٢٢,١٤,١٣,١٢

) وكانت القيم التائية الجدولية لدلالة معاملات الارتباط اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٨) وجدول (٥) يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الدافعية الاكاديمية الذاتية

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
١	٠,٥٧	١٥	٠,٢٢
٢	٠,٥١	١٦	٠,٤١
٣	٠,٥٤	١٧	٠,٣٣
٤	٠,٩٨	١٨	٠,٤٢
٥	٠,٢٠	١٩	٠,٧١
٦	٠,٤٧	٢٠	٠,٢٣
٧	٠,٢٦	٢١	٠,٢٢
٨	٠,٢٠	٢٢	٠,١٢
٩	٠,٣٣	٢٣	٠,٥٧
١٠	٠,٧٠	٢٤	٠,٩٦
١١	٠,٤٤	٢٥	٠,٢٤
١٢	٠,١٤		
١٣	٠,١٢		
١٤	٠,٠٣		

وبهدف قبول الفقرات بصورتها النهائية ابقة الباحثون على الفقرات التي كانت صالحة في ضوء الاسلوبين.

٥. مؤشرات ٠.صدق المقياس وثباته:

أ.الصدق Validity:

يعد صدق المقياس من الخصائص الأساسية اللازمة والمطلوبة في بناء المقاييس النفسية فالمقياس الصادق هو المقياس الصالح لقياس السمة التي وضع من اجل قياسها. (العيسوي ،١٩٩٩: ٢٥٤) وقد تحقق الصدق في المقياس الآتي من خلال الطرائق الآتية:

- **الصدق الظاهري Face Validity :**

أن أفضل وسيلة لاستخراج الصدق الظاهري هي عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء المختصين والأخذ بارائهم حول مدى تمثيل فقرات المقياس للصفة المراد قياسها (الغريب ، ١٩٨٥: ٦٧٩) . قد تحقق هذا النوع من الصدق لمقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية من خلال عرضه على الخبراء والأخذ بآرائهم حول صلاحية فقرات المقياس وتعليماته .

- **صدق البناء Construct Validity:**

يعد هذا النوع من الصدق من أكثر أنواع الصدق أهمية(ثورانديك وهيجن،١٩٨٩:٧)، و تعد أساليب تحليل الفقرات مؤشرات على هذا النوع من الصدق(الزوبعي واخرون،١٩٨١:٤٣). وتحقق صدق البناء للمقياس الحالي من خلال :

(١) القوة التمييزية لفقرات مقياس الدافعية الاكاديمية الذاتية بطريقة المجموعتين المتطرفتين جدول(٤).

(٢) علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس جدول (٥).

ب.الثبات Relibility :

يقصد بالثبات مدى اتساق المقياس فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك الأفراد (أبو حطب وصادق، ١٩٩١:١٠١) ، ويعد حسابه امراً ضرورياً وأساسياً في القياس ، وقد تم التحقق من ثبات المقياس الحالي بالطرائق الآتية :

- **التجزئة النصفية Split - Halif:**

تعتمد هذه الطريقة على تجزئة المقياس المطلوب تعين معامل ثباته إلى نصفين متكافئين وذلك بعد تطبيقه على عينة واحدة ، والتقسيم قد يكون عشوائياً أو ان تشكل الفقرات الفردية إحدى نصفي المقياس والفقرات الزوجية النصف الآخر (عبد الرحمن ،١٩٩٨:١٦٧).

ولتحقيق التكافؤ بين فقرات نصفي المقياس تم اعتماد درجات عينة اعادة الاختبار البالغة (٣٠) طالب وطالبة من طلبة كلية الآداب موزعين بالتساوي وفق متغيري الجنس. فاتضح ان الوسط

الحسابي لدرجات الفقرات الفردية (٣٤,٨٦٦) وبتباين (٤٧,٥١) فيما كان الوسط الحسابي لدرجات الفقرات الزوجية (٣٤,٣٣٣) وبتباين (١٦,٠٢٢)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر ان القيمة التائية المحسوبة (١,٤٦٥) وهي غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يشير الى ان هناك تكافؤ بين درجات الأرقام الفردية والزوجية وجدول (٧) يوضح ذلك .

جدول(١١)

التكافؤ بين درجات الفقرات الفردية والفقرات الزوجية لمقياس الدافعية الاكاديمية الذاتية

ت	العينة	الوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
١	درجات الفقرات الفردية	٣٤,٨٦٦	٤٧,٥١	١,٤٦٥	٢,١٠١	غير دالة
٢	درجات الفقرات الزوجية	٣٤,٣٣٣	١٦,٠٢٢			

ولحساب الثبات بهذه الطريقة تم استعمال معامل ارتباط بيرسون بين نصفي المقياس حيث تألف كل نصف من (١٠) فقرات على أساس الفقرات الفردية والزوجية ، وبلغت قيمة معامل الارتباط

(٠,٦٥) ولما كان معامل الارتباط المستخرج بهذه الطريقة هو لنصف المقياس جرى تعديله بمع ادلة سبيرمان – براون Sperman Brown وأصبح معامل الثبات بعد التعديل (٠,٧٨) وهو معامل ثبات جيد يمكن الركون اليه من خلال مقارنته بدراسة (جابر،٢٠٠٨) التي كان معامل الثبات فيها(٠,٨١).

-٦ حساب الدرجة الكلية لمقياس الدافعية الاكاديمية الذاتية :

أصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (٢٠) فقرة (ملحق/٤)، لذا فان أعلى درجة محتملة للمستجيب هي (١٠٠) وأدنى درجة له هي (٢٠) ، والوسط الفرضي للمقياس(٦٠) درجة ، وكلما كانت درجته اكبر من المتوسط الفرضي كان ذلك مؤشراً على الدافعية الاكاديمية الذاتية وكلما كانت اقل من المتوسط الفرضي كان مؤشراً على انخفاضه.

رابعاً: **التطبيق النهائي**:

بعد أن تم بناء مقاييس الالم الاجتماعي والدافعية الاكاديمية الذاتية ، وبهدف الإجابة عن تساؤلات البحث، قام الباحثون بتطبيق المقاييس على عينة البحث التطبيقية البالغ عدد أفرادها (١٠٠) طالباً وطالبة ، وبواقع (٥٠) من الذكور و(٥٠) من الاناث من كلية الآداب في جامعة القادسية للدراسات الصباحية

خامساً: الوسائل الإحصائية :

استعمل الباحثون في استخراج نتائج البحث الحالي الوسائل الإحصائية الآتية:

١-الاختبار التائي(T-test) لعينتين مستقلتين لحساب القوة التمييزية لفقرات المقياس بطريقة المجموعتين المتطرفتين وتعرف الفرق بين افراد عينة البحث تبعا لمتغير الجنس.

٢-معامل ارتباط بيرسون لإيجاد معاملات ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس واستخراج الثبات بطريقة التجزئة النصفية .

٣-معادلة سبيرمان-براون لتصحيح معامل الثبات المستخرج بطريقة التجزئة النصفية لمقياسي البحث.

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي تم التوصل اليها بعد تحليل إجابات الطلبة على وفق أهداف البحث ، ثم تفسيرها ومناقشتها في ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة ، وتقديم عدد من التوصيات والمقترحات وعلى النحو الآتي :-

اولاً : تعرف الالم الاجتماعي لدى طلبة كلية الاداب:

أظهرت نتائج البحث أن المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على مقياس الالم الاجتماعي بلغ (٥٧,٤٤) وبانحراف معياري قدره (١٥,٦٠٠) في حين كان المتوسط الفرضي* للمقياس البالغ (٦٠)، وباستعمال معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة لاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين، تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (١,٦٤-)، وهي اقل من القيمة التائية الجدولية (١,٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٩٩) مما يشير إلى أن طلبة كلية الآداب ليس لديهم الم اجتماعي و جدول (١٦) يوضح ذلك.

جدول (١٦)

الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات عينة البحث على مقياس الالم الاجتماعي

حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
١٠٠	٥٧,٤٤	١٥,٦٠٠	٦٠	-١,٦٤	١,٩٨	٠,٠٥

ويمكن تفسير ارتفاع درجات الأفراد على مقياس الألم الاجتماعي في ضوء الإطار العام للمرحلة الراهنة للمجتمع والتي أدت إلى الكثير من التغيرات في شبكة العلاقات الاجتماعية من قبيل الإقصاء والتهميش والتهجير.وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من سيرمات (Sermat) وبيرلمان وببلوي (Perlman & Peplau) والذين وجدوا أن شعور الفرد بالألم الاجتماعي والوحدة النفسية ينشا عندما يحدث خلل في شبكة العلاقات الاجتماعية والتي كانت لديه في وقت ما أو التي يود أن تكون لديه مما يؤدي إلى الشعور بالفراغ العاطفي (العباسي ،١٩٩٩،ص١٨).

كما إنها تتفق مع توصل إليه ويس (Weiss,1987) الذي وجد أن عدم إشباع حاجة الأفراد إلى العلاقات الحميمة مع المحيطين به ، والى التأييد الاجتماعي ، يمكن أن يولد لديه

الشعور بالوحدة والألم الاجتماعي مع مستويات مرتفعة من القلق والاكتئاب والعدوان(Weiss,1987,PP. 1-16).

ثانياً: تعرف دلالة الفرق في الالم الاجتماعي لدى طلبة كلية الآداب تبعاً لمتغير النوع:

لتحقيق هذا الهدف تم استخراج المتوسط الحسابي لدرجات عينة الذكور البالغ عددها (٥٠) طالب وعينة الإناث البالغ عددها (٥٠) طالبة، وقد بلغ متوسط عينة الذكور (٥٦,٢٠٤) وبتباين مقداره (١٦٢,٤٥٧) وبلغ متوسط عينة الإناث (٥٨,٨٩) وبتباين مقداره (١٨٧,٩٦٨). ولاختبار الدلالة الإحصائية بين المتوسطين تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين،

وبلغت القيمة التائية المحسوبة (١,٠١٤-) ، وهي اقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٩٨) والبالغة (١,٩٨). مما يشير إلى هناك فرق في الالم الاجتماعي ولصالح الاناث وجدول (١٨) يوضح ذلك

جدول (١٨)

الاختبار التائي لدلالة الفرق في الالم الاجتماعي لدى طلبة كلية الاداب تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث)

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة٠,٠٥
الذكور	٥٠	٥٦,٢٠٤	١٦٢,٤٥٧	-١,٠١٤	١,٩٨	غير دالة
الإناث	٥٠	٥٨,٨٩	١٨٧,٩٦٨			

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تجانس أفراد العينة ومعايشتهم لذات الظروف التي أعقبت التغييرالسياسي والاجتماعي الذي عصف بالمجتمع في ٩ نيسان ٢٠٠٣ وما بعده

ثالثا: تعرف الدافعية الاكاديمية الذاتية لدى طلبة كلية الآداب:

أظهرت نتائج البحث أن المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية بلغ (٧١,١٢) وبانحراف معياري قدره (١١,٠١) في حين كان المتوسط الفرضي* للمقياس البالغ (٦٠)، وباستعمال معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة لاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين، تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (١٠,٠٩)، وهي اكبر

من القيمة التائية الجدولية (١,٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٩٩) مما يشير إلى أن طلبة كلية الاداب لديهم الدافعية الاكاديمية الذاتية و جدول (١٩) يوضح ذلك.

جدول (١٩)

الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات عينة البحث على مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية

حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
١٠٠	٧١,١٢	١١,٠١	٦٠	١٠,٠٩	١,٩٨	٠,٠٥

ويمكن تفسير ارتفاع درجات الأفراد على مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية في ضوء الإطار العام للمرحلة الراهنة للمجتمع والتي أدت إلى الكثير من التغيرات في شبكة العلاقات الاجتماعية من قبيل الإقصاء والتهميش والتهجير.وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من سيرمات (Sermat) وبيرلمان وببلوي (Perlman & Peplau)

رابعاً: تعرف الفرق في الدافعية الاكاديمية الذاتية لدى طلبة كلية الآداب تبعاً لمتغير النوع:

لتحقيق هذا الهدف تم استخراج المتوسط الحسابي لدرجات عينة الذكور البالغ عددها (٥٠) طالب وعينة الإناث البالغ عددها (٥٠) طالبة، وقد بلغ متوسط عينة الذكور (٧٢,٢٠٤) وبتباين مقداره (١٠٩,٨٣٢) وبلغ متوسط عينة الإناث (٧٠,٦٧٣) وبتباين مقداره (١١٨,٠١٦). ولاختبار الدلالة الإحصائية بين المتوسطين تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٧١) ، وهير اقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٩٨) والبالغة (١,٩٨). مما يشير إلى ان ليس هناك فرق في الدافعية الاكاديمية الذاتية بين الذكور والاناث وجدول (٢٠) يوضح ذلك.

* المتوسط الفرضي= مجموع اوزان البدائل/عددها x عددها الفقرات.

جدول (٢٠)

الاختبار التائي لدلالة الفرق في الدافعية الاكاديمية الذاتية لدى طلبة كلية الآداب تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث)

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة٠,٠٥
الذكور	٥٠	٧٢,٢٠٤	١٠٩,٨٣٢	٠,٧١	١,٩٨	غير دالة
الإناث	٥٠	٧٠,٦٧٣	١١٨,٠١٦			

ويمكن تفسير ارتفاع درجات الأفراد على مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية في ضوء الإطار العام للمرحلة الراهنة للمجتمع والتي أدت إلى الكثير من التغيرات في شبكة العلاقات الاجتماعية من قبيل الإقصاء والتهميش والتهجير.وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من سيرمات (Sermat) وبيرلمان وببلوي (Perlman & Peplau)

خامسا: العلاقة الارتباطية بين الالم الاجتماعي والدافعية الاكاديمية الذاتية :

بعد معالجة البيانات احصائياً للتعرف على العلاقة الارتباطية بين الالم الاجتماعي والدافعية الاكاديمية الذاتية وباستعمال معامل ارتباط بيرسون، فقد تبين ان معامل الارتباط كان (٠,٢١)، وهو ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وباختبار دلالة معامل الارتباط تبين ان القيمة التائية المحسوبة كانت (٠,٩٠٩)، وهي اقل من القيمة الجدولية (٠,١٩٦)، عند نفس مستوى الدلالة، وتشير هذه النتيجة الى ان العلاقة عكسية بين الالم الاجتماعي والدافعية الاكاديمية الذاتية ، اي ان كلما قل مستوى الشعور الالم الاجتماعي زاد مستوى والدافعية الاكاديمية الذاتية والعكس صحيح.

التوصيات والمقترحات:

أولا :- التوصيات:

بناءا على النتائج التي تم التوصل إليها ا يوصي الباحثون بما يأتي:

١. إقامة برامج توعية وإرشاد عن طريق مؤسسات المجتمع المدني ووسائل الإعلام تهدف إلى توجيه الأفراد بضرورة المشاركة الاجتماعية وأهميتها في وإرساء أسس التسامح ونبذ

الرفض الاجتماعي الذي يعتبر مسببا رئيسيا للألم الاجتماعي وما يسببه هذا الألم من آثار جسيمة على أفراد المجتمع.

٢.إنشاء مراكز متخصصة لدراسة الألم الاجتماعي على غرار المركز البريطاني للاستبعاد من اجل تحديد الفئات المهمشة والمستبعدة وتحديد الوسائل المناسبة للتقليل من آلمهم الاجتماعية وإعادة اندماجهم في المجتمع.

٣.إعادة النظر في كل القوانين التي تعمل على إقصاء واجتثاث وتهميش أفراد المجتمع.

ثانيا :- المقترحات :

بناءاً على ما توصل إليه البحث يقترح الباحثون ما يأتي :

١ . إجراء دراسات تهدف الى قياس الألم الاجتماعي والدافعية الاكاديمية الذاتية لدى شرائح اجتماعية أخرى غير شريحة طلبة الجامعة التي تناولها البحث الحالي.

٢. إجراء دراسات تهدف الى الكشف عن طبيعة العلاقة بين كل متغير من متغيرات البحث (الألم الاجتماعي ، والدافعية الاكاديمية الذاتية) و متغيرات نفسية أخرى ،مثل نمط الشخصية ،الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي.

٣ . إجراء دراسات تستهدف قياس الألم الاجتماعي والدافعية الاكاديمية الذاتية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية من قبيل المستوى الاجتماعي الاقتصادي ، والتحصيل الدراسي وطبيعة المهنة.

٤. إجراء دراسة تتبعيه للكشف عن الآثار التي يتركها الألم الاجتماعي على مختلف جوانب الشخصية.

الاطار النظري للألم الاجتماعي

أولا- الألم الاجتماعي Social pain:

مفهوم الالم الاجتماعي

لابد لكل محاولة لوصف الألم بصورة شاملة وموضوعية من أن تواجه صعوبات من خلال العلاقة المتبادلة بين الشعور الحسي والتفسير والتقييم المعرفيين والمعاني المختلفة لمشاعر الألم . وتتصل أهمية الألم المحسوس بالسياق والزمن ،وفي الأغلب الأعم يؤدي الألم وظيفة إنذار بيولوجية . وأن تجربة الألم تتكون من مكونين منفصلين وهما الإحساس بالألم والتأثر بالألم(Rainville,2002,P.159) إذ يوفر الإحساس بالألم معلومات عن ضرر الأنسجة المستمر ، وهي معلومات تجمعها مستقبلات الجسم الخاصة بالألم ومن ثم إرسالها للدماغ من اجل معالجتها عبر الحبل ألشوكي (Craig&Dostrovsky 1999,PP.183 – 214)،وبالرغم من أن الإقصاء الاجتماعي قد لا يدخل مباشرة في هذه الدورة ،إلا أن تجربة التأثر بالألم توفر الدليل على وجود حالة الكره ، أو تعمل على تحفيز السلوك لإنهاء أو تقليل أو الهرب من التعرض لمصدر المثير للألم ولان مكون التأثير هذا منفصل عن مكون الإحساس فمن الممكن الشعور بمشاعر مؤلمة في ظل غياب أي إشارة عن وصول أذى نسيجي . ومن هنا يمكن القول أن الإقصاء الاجتماعي يعمل على إطلاق المشاعر المؤلمة نفسها مما يؤدي الى الشعور بتجربة انفعالية من الألم من دون أن يرافقها إحساس جسدي بالألم (Price, 2000,PP. 1769 – 1772)

واستنادا إلى ما تقدم يمكن القول بان التأثر بالألم يتكون من احتياجات للتنظيم الاجتماعي ، وذلك لأنه يؤدي على الأقل وظيفتين مهمتين لتجنب الإقصاء الاجتماعي ،فعلى المدى القصير توجد هناك حاجة إلى تصرف سريع كاستجابة لتحذيرات الإقصاء مثل إيقاف سلوك مهين من اجل المحافظة على استمرار حالة التضمين، أما على المدى البعيد ، فان هناك حاجة لمعرفة أن تعزيز التجنب لمواقف (التهديد–التضمين) يساعد على تقليل ما يهدد بالإقصاء مما قد يواجه المرء. وكذلك فان نظام الدفاع الجسدي يقوم بتنظيم السلوك

كاستجابة لتهديد ما ، وذلك بالاعتماد على متغيرين رئيسيين هما:- **الأول** يسمى بالنظام الدفاعي وهو يشير إلى درجة التهديد المسلط في وضع معين (Blanchard & Blanchard, 1990,PP.124 – 133) .أي بمعنى كلما ينظر إلى المثير على انه أكثر تهديدا ، وانه على وشك الحدوث ازداد قيام النظام الدفاعي بتعزيز سلوك فعال وذاتي الحماية .أما المتغير **الثاني** وهو الاتجاه الدفاعي الذي يشير إلى توافر أو عدم توافر دافع للاقتراب من مثير محتمل الخطورة (Gray & McNaughton, 2000,PP.320-332) . فعلى سبيل المثال فقد يعد تحرك الفأرة في حقل مكشوف أمر بالغ الخطورة وذلك بسبب احتمالية تعرضها للإبادة ، إلا أنها في الوقت نفسه قد تحتاج إلى ذلك بسبب حاجتها للطعام ، ووفقا لهذا النموذج فان الاقتراب من مثير محتمل الخطورة سيتسبب في حصول قلق ، وتعزيز سلوك اقتراب حذر ، كذلك القيام بحركات قصيرة في الحقل المكشوف في بداية الأمر ثم يتبعها عودة سريعة إلى موقع امن . فضلا عن أن شدة الشعور بالقلق والتصرف حياله يجب أن يزداد مع انخفاض البعد الدفاعي . ولذلك حينما يتم تشخيص مثير خطر ، وهو لا يترافق مع دافع الاقتراب من هذا المثير ، فان الاستجابة الناجحة ستكون تجنبا خائفا للمثير حينما يكون البعد الدفاعي كبيرا (مثلا تشخيص وجود رائحة خفيفة لمفترس ما)، ولكن مع ذلك فحينما يكون البعد الدفاعي صغيرا مثل مفترس مباشر ، فان الاستجابة الفزعة ستعزز من سلوك خوض الصراع أو الهرب بعَدِهما وسائل سريعة لتحقيق السلامة . وان مثل هذا السلوك الفزع قد يكون رد فعل سريع وغير موجه نسبيا، وذلك لأنه سيتم التضحية بالمستويات الرفيعة من التخطيط والتنسيق من اجل حصول استجابة سريعة للخطر. كما أن الاستجابة الفزعة ستسهلها مجموعة من التغيرات الفسيولوجية والمصممة لتهيئ الكائن الحي لاتخاذ إجراء عاجل مثل ازدياد معدل ضربات القلب ، وتخثر الدم وعدم الشعور بالألم، وقد اشتملت العوامل التي تبين أنها تتسبب في إطلاق استجابة فزعة على المفترسات الفورية والمستويات العالية من ثاني اوكسيد الكربون والألم الجسدي . وقد يكون الألم الفيزيائي إشارة مهمة إلى تحديد فوري ، إذ انه يترافق في الأغلب الأعم مع ضرر بالأنسجة وعليه فان الألم يساعد على تفعيل وتنظيم استجابات التجنب والتي من ضمنها خوض الصراع(المواجهة) أو التجنب(Merskey, 2000,PP.25 – 35) . كما أن

العلاقات الاجتماعية تتضمن أيضا تنظيم الاقتراب والتجنب ، فإذا كانت الحاجة للانتماء والرغبة الجنسية دافعا للاقتراب ، فان مخاطر الرفض والإقصاء يوفران دافعا للتجنب . وفي الواقع ، فان ردود فعل الناس نحو تهديدات التضمين الاجتماعي غالبا ما تكون كما لو أن تلك التهديدات مماثلة في أهميتها للسلامة الجسدية ، إنْ لم تكن اكبر(Williams, 1997,PP.133-170) .

وقد أوضح تحليل العوامل المؤثرة في الاستجابة للاتصالات المؤذية ان مثل تلك الاستجابات يمكن تصنيفها إلى أقسام ثلاثة : أولها "**الإذعان**" الذي يتألف من سلوكيات محددة من قبيل الاعتذار الذي يظهر انه يسهل من السلامة من الألم من خلال أسلوب حذر ، وثانيهما "التحصن" الذي يتألف من سلوكيات من قبيل تجاهل مصدر الأذى والذي يساعد المرء على تجنب أو الانسحاب من تبادل مؤذ، وأخيرا هناك الاستجابة المسماة بـ"التصرف الكلامي" التي تتألف من سلوكيات من قبيل المهاجمة الكلامية لمصدر الأذى الذي يبدوا انه يعكس استجابات عدائية . ويبدوا ان فئات الاستجابة هذه تتلائم مع مكونات القلق والخوف والفزع المتوافرة في نظام الدفاع الجسدي ، وبالتتابع ، وكما هو الحال مع الألم الجسدي ، وعليه يرى ليري Leary ان الاستجابة الفزعة لما ينظر إليه على انه إقصاء يجب أن لا يحدث إلا عندما يكون البعد الدفاعي صغيرا ،اي ،أن ردود الأفعال تجاه مثير اجتماعي يجب ان تشابه في معظمها ردود الفعل تجاه الألم الجسدي الحاد عندما يظن وجود تقليل قوي لقيمة العلاقة من الطرف الآخر ، لاسيما حينما تتوافر هناك رغبة قوية للمحافظة على العلاقة مع المصدر المقلل للقيمة(Leary) & MacDonald, 2003,PP.401 – 418،فعلى سبيل المثال ، اظهر الانفصال عن الأشخاص الذين يوفرون الرعاية والانعزال عن مثيلات النوع نفسه توافر جانب واحد من جوانب استجابة خوض الصراع أو الهرب لدى الثدييات اللابشرية وهو عدم الشعور بالألم كاستجابة للعزل. وعلى المنوال نفسه فان الأفراد ذوي الحساسية العالية للرفض اظهروا حساسية للألم في مهمة الضغط البارد الذي تبع إقصاء الأفراد من مهمة جماعية(Carter, 1998,PP.779 – 818).

واستنادا إلى ما تقدم يرى المختصون أن ردود الفعل للإقصاء الاجتماعي يتم تنظيمها بواسطة نظام دفاعي للتهديد العام والذي يقوم بتهيئة الكائن الحي للمواقف

ذات الأذى المحتمل ويجعله ذي استجابة تلقائية تتصف بالشدة والألم وعدم التوقع (Mason & Mendoza, 1998,PP.765-778).

وقد لاحظ وليمز(Williams,1997) أن العديد من الناس يفضلون أن يتعرضوا للضرب على أن يتعرضوا للنبذ والإقصاء ، مما يوحي ان الم الإقصاء الاجتماعي قد يكون مؤذيا أكثر من الم الإصابة الجسدية ، وقد تبين للباحثين وفي العديد من الحالات أن مجرد التفكير بالانفصال عن الآخرين المقربين يؤدي إلى زيادة مقبولية الأفكار المرتبطة بالموت (Florian, et al200 ،,P.527-542)

الترابط بين الألم الجسدي والألم الاجتماعي :

إن ما يؤكد التداخل بين الألم الاجتماعي والألم الجسدي والمتصلة بالتعلم، أن بعض السلوكيات في الطفولة المبكرة يمكن من خلالها تخفيف الألم الجسدي مثل اللمسة الرقيقة ، ولذلك يكون رضيع الإنسان مهيئا لتعلم الربط بين سلوك الترابط والاستجابات الأبوية عندما يتخلله التلامس الجسدي(Bowlby, 1973,P. 67) وعليه فحينما يعبر الطفل عن عدم الراحة الجسدية من خلال البكاء فربما يمكن التخفيف عن توتره من خلال التلامس الجسدي من قبل القائم على رعايته كأن يحمله أو يربت عليه .

كما أن الترابط الأكثر وضوحا بين الألمين الجسدي والاجتماعي هو تشابه الكلمات المستعملة لوصف كلا الأمرين ،فعبارة "أنا متألم " قد تشير بسهولة إلى ألم جسدي تماما كما تشير إلى رد فعل تجاه انتهاء علاقة ما . وفي الحقيقة ، فان العديد من المصطلحات المستعملة لوصف الألم الاجتماعي ،إذا ما أخذت حرفيا ،فإنها تعد مصادر مهمة لوصف الألم الاجتماعي ، وعلى سبيل المثال فان الناس يقولون (بان قلوبهم مكسورة، وان الجرح قد نفذ إلى الصميم ،أو أنهم مجروحون عاطفيا نتيجة للرفض أو لخسارة الروابط الاجتماعية، وبالإضافة إلى ألترابطات اللغوية والتي تنتشر بين الكثير من لغات العالم فهناك روابط سيكولوجية وفسيولوجية وكيميائية (Leary & Springer, 2000,P.576).

ويقترح نموذج التداخل والترابط بين ألألمين بان الألم الاجتماعي هو الألم الذي نشعر به عند خسارة أو تضرر علاقات اجتماعية ،أما الألم الجسدي فهو الألم الذي نشعر به نتيجة لإصابة جسدية وكلا ألألمين يشتركان بأجزاء من نظام المعالجة نفسه والذي يكون مسؤولا عن الكشف بتوافر أو احتمالية توافر ضرر جسدي أو اجتماعي وجذب الاهتمام حال توافر خطا من اجل إصلاحه . ولهذا التداخل من الناحية التطورية ما يبرره ، اذ انه واستنادا الى طول فترة عدم نضوج صغار الثدييات وحاجتها الملحة للرعاية والتواصل ،فانه سيكون من المحتمل بالنسبة لنظام الترابط الاجتماعي ، وهو النظام الذي يبقينا على مقربة من الآخرين و قد بني على نظام الألم الموجود مسبقا سامحا لإشارة الألم من أن تحدد وتمنع خطر الانفصال الاجتماعي .(Nelson & Panksepp, 1998,PP.437 – 452)

وفي معظم الكائنات الثديية ، تكون الرابطة الأولية بين الأم والطفل ضرورية للبقاء ، فصغار الثدييات تولد وهي غير ناضجة نسبيا وغير قادرة على تغذية أو إعالة نفسها .ومن المعروف أن الأصل اللاتيني لكلمة ثدي هو(mamma) وهي تحمل تذكيرا صارخا لأول كلمة تلفظ من قبل العديد من الرضع وفي عدة دول و هي الكلمة الشائعة التي تدل على الأم ،ففي الانكليزية (mom, mommy) وفي الاسبانية (mami, mama) ،وفي الفرنسية (maman) ، وفي الالمانية (mami, mama)، وفي الهندية (ma)، وفي الكورية (ama) ، وفي اليهودية (ima)، وعليه فان الحاجة إلى المحافظة على القرب مع الأم تكون من الأهمية بمكان إذ أن الكلمة الأولى والتي يلفظها العديد من رضع البشر تعكس تماما هذه الدافعية الضمنية المهمة ألا وهي الحاجة للام .ولان المحافظة على التقارب مع مقدمي الرعاية من اجل الحصول على الغذاء والحماية هو أمر ضروري لبقاء الثدييات ،فان نظام مراقبة مقدار الابتعاد عن مقدم الرعاية وتحذير الفرد حالما يتجاوز مسافة معينة سيكون من الأمور المهمة . إذ أن نظام الألم ربما يكون قد تم اختياره من اجل هذا الهدف ، ولذلك فان الألم وتبعا لشدته سيجذب الاهتمام ويقطع السلوك الذي كان موجودا ويحث على اتخاذ إجراءات تهدف إلى التخفيف من التجربة المؤلمة(Williams, 2002,P. 439-488).

النماذج النظرية المفسرة للألم الاجتماعي

أولا–المنظور السيكولوجي للألم الاجتماعي:

يتناول هذا المنظور الترابط بين عدد من المتغيرات النفسية وبين الألم الاجتماعي وكما يأتي:–

١–الدعم الاجتماعي Social Support:

يؤكد الباحثون على أن الفكرة الشائعة بان الدعم المقدم من قبل المقربين يرتبط بقوة مع الألم الاجتماعي هي فكرة تدعمها نتائج البحوث، فإذا ما كان ينظر إلى الألم الاجتماعي بدلالة الانفصال عن الآخرين الذين نودهم ،فان الافتقار المدرك للروابط الاجتماعية المناسبة يعد شرطا لابد منه للألم الاجتماعي ، ومما يدعم هذه الفكرة هو أن مشاعر الأذى يمكن أن تنبعث من إدراك المرء ان الشخص الآخر أو المجموعة الأخرى يعطيانه قيمة اقل مما يتمنى (Leary, 1990, PP.221-229).

وفضلا عن ذلك فان شعور المرء بأنه يحظى بالقيمة والمتأتي من الدعم الاجتماعي يساعد على تخفيف الألم الاجتماعي ،إذ أن الناس يحصلون في العادة على مواساة كبيرة من الناس الآخرين حينما يكونون متكدرين (Buunk,& Verhoeven, 1991,PP.43-2581).

ويرتبط الدعم الاجتماعي بالألم الجسدي ، اذ بينت الأبحاث ان المستويات العالية من الدعم الاجتماعي ترتبط مع المستويات الواطئة من الألم المزمن ، والآم الوضع (Klaus, et al, 1986,PP.293, 585) والآم ما بعد العملية، فضلا عن ذلك ،فان الناس المقربين اجتماعيا هم أكثر عرضة للتقارب الجسدي ، فيما اظهر الناس الذين يعانون من عدم ارتياح وصراعات زوجية تكيفا ضعيفا للألم المزمن (Robinson & Riley, 1999,PP.74 – 88).

وظهر ان تخفيض احد نوعي الألم أو تخفيض حساسية الفرد تجاه احد نوعي الألم يؤدي إلى تقليل حساسية الفرد تجاه النوع الآخر أيضا ،اذ توصلت الكثير من الأبحاث الترابطية إلى أن الأفراد ذوي الدعم الاجتماعي العالي يعانون من الم مرض السرطان بشكل اقل (Zaza &

(Baine, 2002,PP.526–542)ويذكرون الآم وضع اخف ،وهم اقل احتمالا في استخدام التخدير الموضعي أثناء الولادة (Kennell et al. 1991,P) وقد أظهرت الأدلة ألمختبرية نتائج متشابهة ،اذ أظهرت أبحاث الحيوان أن وجود حيوان آخر يقلل من الإثارة المؤلمة ،فعلى سبيل المثال فان استعمال العقوبة بالصدمة الكهربائية لتدريب الفئران كان اقل فعالية عندما يتم اختبار الفئران في مجموعات بالمقارنة مع اختبارها لوحدها ،فضلا عن ذلك فان حركات الهروب للفئران الناتجة عن الصدمة الكهربائية قد قلت عند وجود فار مرافق(Epley, 1974,PP.271–283) .وقد أظهرت الدراسات الإنسانية تأثيرات مماثلة ،إذ ظهر أن وجود المرافقين يقلل من مقدار الخوف الذي يعبر عنه الأفراد والمرتبط مع الصدمات الكهربائية ، كما انه يزيد من تحمل المشاركين للصدمة الكهربائية الشديدة مما يوحي بان الشعور بالمثير المؤلم يكون اقل إيلاما عند وجود المرافقين (Davitz & Mason, 1955,PP.149–151).

٢-القلـــــــــق والخـــــــــوفFear&Anxiety

يـــــرتبط كـــــل مـــــن القلـــــق والخـــــوف وبشـــــدة بـــــالألم الجســـــدي (Robinson,&Riley,1999,PP.74-88) فقـــــد أشـــــارت نتـــــائج الدراســـــات أن الأفـــراد الـــذين يعـــانون مـــن ألـــم المفاصـــل المـــزمن يكونـــون أكثـــر احتماليـــة للإصـــابة باضـــــطرابات القلـــــق والهلـــــع عنـــــد الســـــيطرة علـــــى المتغيـــــرات الاجتماعيـــــة والصحية (McWilliams et al,2003 ,PP.127-133).

كمـا تبـين أن الـذين يعـانون مـن الألـم المـزمن والـذين يخشـون مـن هجـر الآخـرين لهـم (أي، ذوي التعلـق الأكثـر قلقـا) ينظـرون إلـى ألَمهـم الجسـدي بأنـه أكثـر تهديـدا وإيلامـا مقارنـة مـع أقـرانهم مـن ذوي التعلـق الآمـن (Mikulincer, & Florian, 1998,PP.143-165) ولـــيس مفاجئـــا أن يكـــون التعلـــق القلـــق مرتبطـــا بالعصـاب (Shaver, & Brennan 1992,PP.536-545) ، وان الأفراد الـذين يسـجلون درجـة عاليـة علـى مقـاييس العصـاب هـم الأكثـر مـيلا للحـديث عـن الأفكـار المرتبطـة بـالموت عنـدما يـتم تـذكيرهم بطبيعـتهم الجسـدية (Goldenberg ,et

(1173-1187 .al,1999,PP الأمر الذي يوحي بان القلق يرتبط بالادراكات المرتبطة بتهديدات البقاء.

ويرتبط العصاب ارتباطا قويا بالمشاعر السلبية الناتجة عن الإقصاء الاجتماعي ،اذ أن الأفراد الأكثر عصابية هم أكثر إحساسا بالأذى حينما لا يشعرون بأنهم ذوي قيمة اجتماعية،كما أنهم يمتلكون حساسية مفرطة تجاه الرفض الاجتماعي(Downey ,et al ,2000,P.49) وان الأفراد الذين يسجلون درجات عالية في القلق والألم عند استجابتهم للانفصال وانقطاع العلاقات الوثيقة يكونون ذوي تعلق قلق ،أما أولئك الذين يسجلون درجات اقل فغالبا ما يكونون من ذوي التعلق الآمن (Mikulince Florian,1998,PP.143-165) (Feeneg,1999,PP.360)

ومن الواضح أن كلا من الألم الجسدي والألم الاجتماعي يرتبطان بروابط مهمة مع القلق فقد أظهرت دراسة بيومستر وتايس (Baumeister & Tice) أن حالات القلق كلها تبرز إما من خلال تهديد الألم الجسدي أو تهديد الإقصاء الاجتماعي،وفي كلتا الحالتين ،يشير القلق إلى وجود مثير أو موقف خطر وبضرورة وجود وسيلة احتراس أو حذر من ذلك المثير(Frijda, ,1986,P.78) .

ثانيا- المنظور الفسيولوجي للألم الاجتماعي:

إذا كان العلماء قد اقروا بعد سلسلة من التجارب والدراسات أن القشرة المطوقة الأمامية Dorsal Anterior Cingulate Cortex (DACC) تلعب دورا مهما في معالجة إشارات الألم الجسدي(Rainville, 2002,PP. 195–204) لاسيما الإحساس بالألم والتأثر به وليس شدته فان الدراسات الحديثة أظهرت أن القشرة ذاتها تزداد فاعلية وتنشط كاستجابة للألم الاجتماعي. وقد وصف الباحثون ردود الفعل تجاه الإقصاء الاجتماعي بان نمط النشاط الذي تظهره (DACC) مشابه جدا لأنماط النشاط التي تظهر عند التعرض للألم الجسدي . ومن ثم ومع معرفة دور الـ(DACC) في معالجة المكون الفعال للألم الجسدي ، فان هذه المنطقة الدماغية تعمل كمرشح قوي لان تكون على الأقل مكونا واحدا في تكوين أو ظهور كراهية الألم .(Eisenberger, et al , 2003,PP.290)

وقد لاحظ العلماء أن تلافيف القشرة المطوقة الأمامية تلعب دورا هاما في إصدار الألفاظ الدالة على التوتر وهي الألفاظ الأكثر بدائية والتي تهدف أصلا إلى المحافظة على التواصل بين الأم والرضيع (MacLean, 1985[a],PP. 405– 417) ففي العادة يصدر الرضيع ألفاظا توترية عند إبعاده عن مقدم الرعاية له ، وان وقع هذه الألفاظ التوترية يثير التوتر لدى الأم ، وتحفزها للعودة إلى صغيرها . ومما يدعم فكرة أن الألفاظ التوترية قد تطورت في سياق العلاقات الأبوية مع الطفل،فان صغار الزواحف والتي لا تحظى بأية رعاية وذلك لأنها تولد ناضجة تقريبا ،لا تصدر ألفاظا توترية(MacLean, 1985[b],PP.219–221).

ومن اجل إثبات الدور الذي تلعبه تلافيف القشرة الأمامية في التوتر الناجم عن الابتعاد الاجتماعي وإصدار الألفاظ التوترية ، فان إحداث الضرر في هذه التلافيف يؤدي إلى ألفاظ توترية اقل عند الابتعاد الاجتماعي ، والى محاولات اقل للمحافظة على التقارب الاجتماعي ،اذ لم تعد مسافة البعد الاجتماعي مسببة لتوتر بعد الآن. واستنادا الى هذا الدور ألسببي فان استئصال القشرة الأمامية (DACC) من أدمغة القرود أدى إلى تناقص الألفاظ التوترية (Kirzinger & Jurgens, 1982,PP.299-315) والى انخفاض السلوك الاجتماعي وقلة الوقت المستغرق في التواصل الاجتماعي أو في الاقتراب من القرود الأخرى(Hadland et al., 2003,PP.919–931) .كما أن تلافيف القشرة تؤثر في استجابات مقدم الرعاية تجاه ألفاظ التوتر ،حيث أدى استئصال التلافيف لدى إناث الفئران البالغة إلى قصور في السلوك الأبوي الذي يشمل رعاية الصغار واستعادتها إلى العش. وبعد استئصال التلافيف أصبحت أمهات الفئران اقل استجابة للألفاظ التوترية الصادرة عن صغارها .اذ بلغت نسبة نجاة الصغار مع أمهات يعانين من تضرر تلافيف القشرة (١٢%) فقط مما يسلط الضوء على أهمية هذا الجزء في الحفاظ على تواصل الأم مع الرضيع وتعزيز فرص بقاء رضع الثدييات (Ploog, 1981,PP. 35–61).

ويرى الباحثون انه إذا ما كان للقشرة المطوقة الأمامية دورا في الألم الاجتماعي لدى الحيوان ،فانه سيكون من المنطقي الافتراض بأنها تؤدي دورا فيه لدى البشر . وان تضرر القشرة

لدى البشر سيكون له عواقب اجتماعية ، فقد وجد العلماء وبعد تطبيق الجراحة الدماغية لاستئصال أجزاء من القشرة من اجل التخفيف من الآلام المزمنة واضطرابات القلق أن المرضى أصبحوا اقل كبتا اجتماعيا واقل خجلا واقل تحسسا اجتماعيا . وبعبارة أخرى يصبحون اقل تحفظا واهتماما اجتماعيا (Tow & Whitty, 1953,PP.186–193).

وتساوقا مع نتائج التجارب التي أجريت على الحيوان بشان تأثير تلافيف القشرة على استجابة الأمهات للسلوك التوتري . فقد توصلت دراسة ليبرمان وجماعته عن طريق استخدام أجهزة الرنين المغناطيسي إلى أن نشاط القشرة الأمامية للدماغ يزداد عند استماع الأمهات إلى بكاء أطفالهن الرضع بالمقارنة مع الضوضاء الأخرى والمساوية لشدة صوت بكاء الرضع (Lierbermann ,et al,2002,PP. 199 –249).

وبالإضافة إلى الدور الذي تلعبه القشرة المطوقة الأمامية(DACC) فان Periaqueductal Gray(PG) والذي يقوم باستلام المدخلات من آلية كشف الإصابة للجسم ، فانه يؤدي دورا في الاستجابة للألم الجسدي وغالبا ما يربطه العلماء مع تخفيف الألم باعتباره جزءا من الدائرة التي تسيطر على أعصاب الألم في في الحبل ألشوكي مع التنبيه الذي يقوم به (PG) والذي يمنع بث الألم من خلال إطلاق مادة (endogenous opioids) وقد ظهر أن الأذى الذي يصيب ألـ(PG)يؤدي إلى قطع الحساسية المتناقصة للألم والتي تنجم عادة عن العزل الاجتماعي لدى صغار الفئران (Wiedenmayer, et al, 2000, PP.191 – 198).

كما ظهر أيضا أن الـ(PG) مرتبط مع تقييد السلوك فقد تبين انه يشترك في تنظيم سلوك الأمومة إذ تضمنت مقاييس مثل هذا السلوك الامومي في التجارب التي أجريت على

الفئران ردود أفعال تجاه إعادة لم الشمل والاحتضان (وهي امثل وضعية للرضاعة) ثم استعادة ونقل الصغار إلى العش ودفاع الصغار ضد الغرباء(Lonstein &Stern, 1998,PP.21 – 35) وقد تبين أيضا أن الـ(PG) يؤدي دورا مهما في سلوك الرضيع الباحث عن التقارب ففي أثناء الأسابيع الأولى تصدر الفئران ألفاظا فوق صوتية عند فصلها عن أمهاتها ورفاق أعشاشها والتي يمكن تقليلها عند إعادة تقديم

ما يهدئها كأم الصغير أو رفيق العش . كما ظهر أن صرخات الم الفراق هذه تعمل كمساعد على إعادة لم شمل الصغير المنفصل عن أمه ، وان بإمكان التنبيه الذي يقوم به الـ(PG) إثارة الم الانفصال (Panksepp, 1998,P.87) وان تضرره يقلل صرخات الألم الناتج عن الإقصاء أو الانفصال . وبالاعتماد على التقاربية الجسدية لمناطق الـ(PG) التي يمكن تنبيهها لإطلاق ألفاظ الألم واستجابات الألم الجسدي فقد اقترح الباحثون بان الم الانفصال قد انبثق تلقائيا من أنظمة الم أكثر بساطة مما يؤكد بان الم الانفصال مرتبط بتفهم الألم الجسدي (Panksepp, 1998,P.37) .

وبشكل عام فان الـ(PG) يعد موقعا مهما لتكامل السيطرة شبه التامة والحركة الطرفية كاستجابة للتهديدات ،أي ،انه يعد البنية الدماغية الأكثر أساسية والقادرة على تنسيق أنواع كثيرة من السلوكيات والتغييرات الفسيولوجية من اجل توليد ردود فعل منظمة نسبيا تجاه الأذى المحتمل . وقد جادل العلماء بان الـ(PG) يمكن أن يعمل كمنسق لاستجابة الفزع اذ أن استثارته يمكن أن تؤدي إلى استجابة الفزع الأولي من اجل الحفاظ على السلامة من خلال الهرب غير الموجه أو العدائية الدفاعية أو البقاء في المكان وذلك وفقا لطبيعة التهديد المدرك (Bandler & Shipley, 1994,PP. 379 – 389).

وبصورة عامة فان الـ(PG) يستجيب لدلائل الانفصال الاجتماعي والألم الجسدي ،كما انه يسهم في تنسيق الاستجابات لكليهما.وبشكل خاص ،فان هذه الاستجابات هي حركات سريعة ومؤثرة كالدفاع والهرب ،بصرف النظر إذا ما كانت المدخلات الأولية اجتماعية أم جسدية في طبيعتها(Gray & McNaughton, 2000,P.17) .

ثالثا–المنظور الكيميائي للألم الاجتماعي:

تشير الدراسات أن هناك تداخلا كبيرا بين الألم الجسدي والألم الاجتماعي من خلال الأنظمة الكيميائية التي تؤثر في كليهما مثل (نظام اوبيود نيواندكراين opioid neuroendocrine system) والذي يعد منظما مهما للألم الجسدي ،لاسيما الأشكال الخارجية المنشأ مثل المورفين الذي يستخدم لتقليل الشكوى من الألم، فقد أظهرت الدراسات التجريبية أن استعمال (opioid) قد يساعد على تخفيف تأثير الألم من دون أن يؤثر في الإحساس بالألم ،

مما يوحي أنه يمكن أن يؤدي دورا بالألم الاجتماعي ، اذ تبين أن فقدان الشعور بالألم الناجم عن الانفصال يمكن أن يعكس بواسطة مضادات اوبيود (opioid) لدى الفئران .، يمكن تقليل صرخات الألم لدى صغار الفئران المعزولة الناجم عن تقديم الأم أو رفقاء العش عن طريق تقديم مضادات اوبيود (opioid) مثل (naltrexone) مما يوحي بان الانخفاض في مستويات الاوبيود (opioid) قد يشير إلى بيئة اجتماعية غير مقنعة(Konecka & Sroczynska, 1990,PP.245 – 252).

وقد اكتشف العلماء أن إعطاء المورفين يؤدي إلى تقليل السعي نحو التفاعل الاجتماعي لدى الحيوانات (Konecka & Sroczynska, 1990,P.243) وهو ما يوحي بان الاوبيود (opioid) قد يكون احد الوسائل التي يقوم الجسم بواسطتها تنظيم الاستجابة للتوتر الاجتماعي ،كما أن انقطاع الاوبيود (opioid) من المستقبلات الخاصة به قد يتسبب في خلق حالة كره مؤلمة كما يحدث في حالة الانقطاع عن إدمان المخدرات مثل الهيروين . وعليه فقد تكون الآلية المحتملة الأخرى لكره الألم الاجتماعي هي تقليل نشاط (opioid) الذي يحدث أثناء الرفض والانفصال والخسارة (Panksepp, 1998,P.43).

وتساوقا مع ما تقدم فقد اثبت العلماء أن هناك رابطا فسيولوجيا آخر يؤكد على أن للألم الاجتماعي أسسا فسيولوجية وهو الهرمون المسمى (نيوروبيبتيد اوكستين neuropeptide oxytocin) والمعروف عن دوره في إفراز الحليب وارتباط الوالد مع الطفل ، فقد ظهر بان حقن هذا الهرمون يؤدي إلى إظهار سلوك امومي مثل ملاحقة الصغار وتنظيفها لدى الفئران غير المنجبة (Pedersen, et al, 1982,PP.231-240) . وقد ربط العلماء هذا الهرمون مع مدى أوسع من السلوكيات الاجتماعية فقد وجد ومن خلال المقارنة بين كائنين وثيقي الصلة كالفار الاجرد وفار الجبل وذلك لأنهما متشابهان في كل شيء عدا السلوك الاجتماعي ،إذ يميل الفار الأجرد إلى الزواج الأحادي والانضمام للجماعات والاهتمام بالصغار في حين يميل فأر الجبل إلى أن يكون منعزلاً جدا ،وقد اكتشف العلماء أن هذا الفرق يعود بالدرجة الأساسية إلى التوزيع المختلف لمواقع مستقبلات هرمون الاوكستين (oxytocin) في دماغي هذين النوعين من الفئران. كما ظهر ان حقن هذا الهرمون يسهل من الترابط الاجتماعي والتفضيل الانتقائي

للرفاق لدى الفئران الجرداء فيما تمنع مضاداته مثل هذا السلوك (Cho ,et al, 1999,PP. 1071 – 1079).

وتعمل المواد الكيميائية كذلك على تنظيم الألم بنوعيه الاجتماعي والجسدي ،اذ ظهر ان العقاقير المعتمدة على مادة الاوبيت (Opiate) التي تعمل على تسكين الألم الجسدي ،تقوم أيضا بتقليل الألفاظ التوترية الناجمة عن الانفصال والتي يثيرها صغار الحيوانات عند ابتعادها عن مقدم الرعاية أو عن المجموعة(Nelson & Panksepp, 1998,P.437-452). كما أن الأدوية المضادة للاكتئاب أو ما تسمى بموانع السيرتونين الانتقائية لها تأثيرات مماثلة على كلا ألألمين الجسدي والاجتماعي ،إذ أن مضادات الاكتئاب التي يتم وصفها في العادة لمعالجة القلق والاكتئاب والتي غالبا ما تكون مرتبطة بالألم الاجتماعي ناجما عنه أو تكون فعالة في تسكين الألم الجسدي (Nemoto et al, 2003,PP.791–797).

الاطـار النظـري للدافعيـة الاكاديميـة الذاتية

الدافعية الاكاديمية الذاتية: Motivation and Academic intrinsic motivation

يعد موضوع الدافعية (Motivation) ، من اكثر موضوعات علم النفس اهمية واثارة، لاهتمام الناس به جميعا ، فالمعلم والمدرس بحاجة الى معرفة دافعية تلاميذه او طلبته، ليتسنى له ان يستثمرها ويستغلها في حفزهم على التعلم، فالتعلم لايكون مثمرا وفاعلا الا اذا كان يرضي دافعية المتعلم، اذ لاسلوك بلا دافع، فالسلوك لايمكن فهمه وتفسيره وضبطه ، بلا الاستعانة بالدوافع (راجح ، ١٩٧٦ : ٧٥) .

ان الدافعية هي قوة محركة لسلوك الانسان ومثيرة لاهتمامه وانتباهه ، فهي حافز وغاية واستعداد يوجد لدى الافراد ، وتكون ذو وجهين ، فالوجه الاول يمثل قوة محركة وموجهة في آن واحد ، والوجه الاخر يمثل استعداد مركب من عدة عناصر من ابرزها مثير ينشطه ويحركه، وسلوك يصدر عنه، وهدف يرمي اليه . (Harold and Bernard,1954: 62)

وهناك من يرى انها تعني التحفيز او اثارة وتحريك انتباه المتعلم ورغبته للقيام بسلوك ما . (حمدان ، ١٩٨٥ : ٥١) . في حين يؤكد اخرون ، انها اثارة وتشويق، تؤثر في عملية التعلم والتعليم بصورة غير مباشرة. (عاقل ، ١٩٧٧ : ٢٦٠).

بينما يرى (ماكليلاند) Mc clelland أنها الحالة النشطة المتوافرة لدى شخص ما، التي تحدث ، حينما تؤدي المثيرات الموجودة في ذلك الموقف الى استثارة التوقع، فإن اداء فعل معين يصل به الى حافز ، لذا فالدافعية هي عبارة عن وظيفة لحاصل ضرب (الدافع×التوقع×الحافز) وتتوقف قوتها على هذا الحاصل. (Mc Clelland , 1990 : 33) .

وتمثل احدى مقومات الشخصية الانسانية ، التي تحرك الانسان، ليقوم باستجابات معنية ، او نشاط معين ، بيد ان الذي يحدد هذا النشاط او هذه الاستجابات من حيث الشكل العام والطريقة هو نوع المثير الخارجي(البيئي)، فهذه الاستجابات توجهها بعض المثيرات الخاصة، فتوافر المثير يبعث على نوع من الاستجابة (رمضان وآخرون،١٩٨٤ :٢٥، ٨٤-٨٥).

كما إنها تمثل احدى مبادئ التعلم الاساس، إذ يكمن مفتاح السيطرة على السلوك ، وتوجيهه وضبطه في فهمها ، لذلك فإن كثيرا من عمل المعلم / المدرس يتركز حول موضوع

الدافعية ، ويكاد فشل المعلم / المدرس في اداء عمله راجعا الى عدم قدرته على فهم الدور الذي تؤديه الدافعية في اثارة وتوجيه نشاط المتعلمين، واهتمامهم بالدرس، فالسلوك المدفوع ، الهادف ، يتميز بعدة خصائص من ابرزها ، الغرضية – القصدية والنشاط والاستمرارية والتنوع والتحسن والتكيف الكلي، لذا فإنه سلوك موجه نحو هدف معين، يتوقف على عدة عوامل من اهمها : الفرد نفسه، الموقف الخارجي (البيئة بصورة عامة) ، طبيعة الدافعية وقوتها (ابو علام ، ١٩٧٨ : ٣٦ ، ٣٩ ، ٤٤، ٥٤).

وكذلك تعد شرطا اساساً من الشروط الواجب توافرها في الموقف التعليمي كي يتم التعلم الفعال، فلا تعلم بلا دافع معين . (صالح ، ١٩٧٢ : ٣٢٤).

واشارت كثير من الدراسات الى عدة وظائف للدافعية في التعلم، إذ يساعد فهمها في توضيح دور الدافعية في التعلم، ومن ابرز هذه الوظائف هي : الوظيفة الاستثارية (Arousal Function) إذ إنها تستثير الفرد المتعلم للقيام بسلوك معين مقصود، وافضل درجات الاستثارة هي الدرجة المتوسطة، التي تؤدي الى افضل تعلم ممكن ، والوظيفة التوقعية (Expectancy Function) ، فالتوقع هو اعتقاد مؤقت بأن ناتجا ما سوف ينجم عن سلوك معين، وهذا الناتج لايتسق بالضرورة مع التوقع، ولذا يوجد في كثير من الاحيان، تباين واضح بين الناتج الفعلي ، والتوقع المرغوب فيه، ولهذه الوظيفة علاقة بمستوى الطموح(Level of Aspiration) لدى المتعلمين ، والوظيفة الباعثية (Incentive Function)، فالبواعث ، هي عبارة عن اشياء تثير السلوك وتحركه وتوجهه نحو هدف ما ، عندما تقترن بمثيرات معينة . وكذلك الوظيفة العقابية (Punishment Function) ، فالعقاب هو مؤثر سلبي يسعى الفرد لتجنبه، ويعد كدافع ، فأثره واسلوبه المتبع قد يختلف باختلاف الاستجابة المعاقبة (توق وعبد الرحمن عدس ، ١٩٨٤ : ١٥٤ –١٦٠).

ويرى (بولز) Bolles بأنها ليست حقيقة ملموسة، وانما هي سلوك ملحوظ يمكن استشفافه. لما يقوم به الفرد من نشاط،وتمثل مفهوما افتراضيا،وضع للتعبير عن مجموعة من العلائق التي تنظم سلوك الفرد وبيئته تحت شروط معينة (Bolles , 1967: 2) .

ومما لاشك فيه إنها مصطلح عام ، يستعمل للدلالة على العلاقة الديناميكية الحاصلة بين الفرد وبيئته ، كونها تمثل مفهوما عاما او تكوينا افتراضيا (Hypothetical construction) ، لايشير الى حالة خاصة محددة بالذات، ويتضمن حالات او استعدادات او قوى لانلاحظها مباشرة، بل نستنتجها، ونستدل عليها من الاتجاه العام لسلوك الفرد الصادر عنها في ذلك الموقف. (راجح ، ١٩٧٦ : ٧٨). بيد إنها تعد امرا ضروريا وحيويا، لبدء التعلم وللأستمرار فيه، واتقانه والتمكن منه ، وللتغلب على مايعترضه من صعوبات وعقبات، ولاستعماله في مواقف جديدة، فالدافعية القوية قد تزيد من مستوى اليقظة وتركيز الانتباه

، وتؤخر ظهور التعب وتحول دون ظهور الملل، وتجعل المتعلم اكثر رغبة وتقبلا لما يوجه اليه من نصح وارشاد وتوجيه، كما تزيد من مثابرته وقدرته على مقاومة مختلف ضروب الاغراء ، فهي شرطا ضروريا واساساً لكل تعلم فعال مثمر، فكلما كانت الدافعية قوية زادت فاعلية التعلم، ومثابرة المتعلم عليه واهتمامه به، ولكن اذا ازدادت شدتها على حد معلوم، فأنه قد يعطل التعلم ، وانطلاقا مما تقدم عن وظائف الدافعية، يجعل من مشكلة الدافعية ، اهم مشاكل التعلم والتعليم . (عاقل، ١٩٧٧ : ٢٣).

فمشكلة دوافع السلوك الانساني ، تحتل منزلة كبرى في علم النفس لانها تمثل الاسس العامة لعملية التعلم، كونها ذات قيمة خاصة لدارس علم النفس التربوي ، فالهدف العام الرئيس من التربية والتعليم هو اعداد المواطن الصالح، الذي يتميز بشخصية سليمة، تتصف بتنظيم دوافعها الذاتية –الداخلية،مع ضرورات البيئة المحيطة به . (صالح ، ١٩٧٢ : ٧٨٩ –٧٩٠).

بيد ان الدوافع التي تحفز الانسان على التعلم والعمل بوجه عام ، تكون بثلاثة انواع هي : دوافع ذاتية – داخلية (Intrinsic) وتمثل دافعية لصيقة بموضوع التعلم ، كرغبة المتعلم في تعلم القراءة او الكتابة او الرياضيات مثلا ، لأن هذا قد يلذ له ويستمتع به ، ويشوقه، فالتعلم هنا ، نشاط هادف يزيد الاهتمام به لذاته على الاهتمام به ، من اجل الحصول على غاية خارجية، ويكون النشاط الصادر عنه ليس وسيلة لتحقيق غاية ما ، ولكنه غاية بحد ذاته، فالمتعلم ذو الدافعية الاكاديمية الذاتية، لايرضيه الا التعلم من اجل الحصول على المتعة واللذة والسرور في ذلك التعلم، اما الدوافع غير الذاتية – الخارجية (Extrinsic) فأنها قد ترتبط بظروف التعلم ، ارتباطا وثيقا مباشرا، كرغبة المتعلم في الحصول على تقدير اجتماعي مناسب ، او حب الظهور والتفاخر في حين ان الدوافع الوساطية (Intervening) قد تمثل دوافع خارجة عن موضوع التعلم كرغبة المتعلم في ارضاء والديه او معلمه، او طمعا في الظفر بجائزة ما ، او لحاجته الى جمع المال، واشباع هواية ما لديه وهذا النشاط الصادر عنه، يكون وسيلة لتحقيق غاية معينة، وليس غاية بحد ذاته. (راجح ، ١٩٧٨ : ٢٦٨).

ويرى (ديسي ورايان) Deci and Ryan ، ان الدافعية الاكاديمية الذاتية (Academic intrinsic motivation) ، هي نوع من انواع الدافعية بوجه عام ، فهي جزء من كل ، وتمثل دافعية شعورية، ترمي لتحقيق اهداف معينة لدى الفرد المتعلم ، وانها دافعية مكتسبة – متعلمة، من البيئة التي يعيش فيها المتعلم، ويتفاعل معها. (Deci and Ryan,1987 : 1025) .

ويؤكد (ماير) Mayer أنها تعد من خصائص الشخصية الانسانية العامة ، والثابتة نسبيا، التي توجد جذورها في خبرات الطفولة المبكرة، إذ تبدأ بالظهور في هذه المرحلة بشكل غير متمايز وغير واضح . (Mayer , 1992 : 35) .

ويرى (ديسي) Deci ان الدافعية الاكاديمية الذاتية، استعداد مركب من عدة دوافع يتميز بالثبات النسبي ، للسعي نحو الاجتهاد والتفوق والاستطلاع والاستكشاف وهذا الاستعداد يظل كامنا حتى يستثار بمثيرات معرفية اسرية كانت ام مدرسية ، ويظهر بصورة خاصة لدى الاطفال والمراهقين ، وتظهر لديهم بعض الخصائص المشتركة المتشابهة ، المميزة والدالة على توافر هذه الدافعية ، بصرف النظر عن المرحلة العمرية، وتختلف في حدتها او قوتها من فرد لاخر ومن مرحلة لاخرى . (Deci , 1975 : 22) .

في حين يؤكد (كوتفريد) .Gottfriedأنها نشاط استعدادي Preparatory activity، يمثل حالة التركيز والانتباه بيقظة ، لاستعمال المثير المعرفي ، وقد يبعث هذا المثير المعرفي استجابة ما ، ويؤدي الى القيام بسلوك البحث والتنقيب والفضولية (حب الاستطلاع والاستكشاف). (Gottfried , 1985 : 633).

بينما ينظر (ويليامز) Williams ، الى الدافعية الاكاديمية الذاتية ، على انها صورة من صور الدافعية بوجه عام . (Williams , 1980 : 21).

ان تقسيم الدافعية الى انواع مختلفة، لايعني ان هذه الدوافع تختلف بعضها عن بعض، في انها حالة توتر تبعث الكائن الحي الى نشاط ، فالدوافع المختلفة ماهي الا تمييز لمظاهر هذه الحالة (جلال ، ١٩٨٥ : ٤٣٥).

ويدلل (روس) Ross على ان الدافعية الاكاديمية الذاتية، مكتسبة – متعلمة، تبعا للمعايير الآتية:

أ- تشابه بعض انماطها وخصائصها عند الافراد المتعلمين من ذوي الدافعية الاكاديمية الذاتية جميعهم ، بصرف النظر عن طبيعة المرحلة العمرية النمائية التي يمرون بها.

ب- عمومية هذه الدافعية ، وظهورها في ثقافات ومجتمعات مختلفة، إذ تتوافر لدى بعض المتعلمين سواء اكانوا اطفالا ام مراهقين وتتوافر لدى بعض المعلمين والمدرسين ومن كلا الجنسين ، فلا يقتصر توافرها لدى جنس معين أو اخر . ولكنها تختلف في حدتها (درجتها او قوتها) من فرد لاخر ومن جنس لاخر ومن مرحلة لاخرى.

ج- وجود عناصر الانتباه والانفعال، والاستجابة لها، على الرغم من الاختلافات البيئية الموجودة.

د- نشوء هذه الدافعية في مرحلة الطفولة المبكرة ، إذ يكون نموها سريعا ، وغير متمايز وخصائصها في هذه المرحلة بالذات تكون غامضة وغير واضحة، ثم يأخذ اتجاهها

النمائي بالتطور والتحسن في المراحل اللاحقة ، ولاسيما في مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة والمراهقة المبكرة ، والوسطى والمتأخرة . (Ross , 1976 : 27) .

ويؤكد (بلتر) Pelletier ، ان الدافعية الاكاديمية الذاتية تتوزع وفق المنحنى السوي للاحتمال (منحنى الصدفة او منحنى التوزيع الطبيعي الاعتدالي). فعدد الافراد المتعلمين ، ذوي الدافعية الاكاديمية الذاتية، يتكاثر في الوسط ، ويقل بابتعادنا عن الوسط سواء اتجهنا نحو حدة (قوة) هذه الدافعية او نحو تضاؤلها ، ويذكر ان الكثير من الصفات البشرية الممكنة التغير والتنوع ، قد تتوزع على وفق هذا المنحنى مثل الاتجاهات ، الميول ، الذكاء ، الدافعية... وان معرفة كيفية توزعها على وفق منحنى التوزيع الطبيعي، يعد امرا مهما وضروريا ومفيدا، لانه يعرفنا على مكان كل فرد من حيث مستوى دافعيته بالنسبة لافراد مجتمعه، ومن الجدير بالملاحظة ، اننا لانستطيع اقامة حد فاصل بين نقطة واخرى، بسبب تتابع التوزيع . (Pelletier , 1990 : 32) .

بينما يرى (ديسي) Deci ان الدافعية الاكاديمية الذاتية، قد تكون ذات مستوى مرتفع لدى متعلم ما ، فتزداد مظاهرها وخصائصها وضوحا، واحيانا تكون ذات مستوى متوسط فتكون مظاهرها وخصائصها بارزة الى حد كبير، يمكن قياسها بكل سهولة ودقة. واحيانا اخرى قد تكون ذات مستوى منخفض فتقل مظاهر وضوحها (Deci ,1975: 22).

في حين يرى (أيمز) Eims ، ان للدافعية الاكاديمية الذاتية، مستويات مختلفة، ويلاحظ ان الفرق بين المستوى المعين، والمستوى الذي يليه هو فرق في الدرجة (القوة ، الحدة) ، نتيجة تعرض المتعلم لمتغيرات ومثيرات معرفية عديدة، ويلاحظ ان المستويات الدنيا هي مستويات اولية ضعيفة التنظيم، اما المستويات العليا فهي مستويات قوية التنظيم والبناء. اذ ان منحنى الدافعية الاكاديمية الذاتية يؤكد على ان الحد الانسب لاستثارة الدافعية الاكاديمية الذاتية هو الحد المتوسط، المعقول ، المقبول، فإن توافرت الدافعية الاكاديمية الذاتية بحدود متوسطة، فأنها تيسر التعلم، وترفع من مستوى الاداء . (Eimas , 1985 : 27) . فالتعلم والاداء يتوقف على درجة قوة الدافعية . (جلال ،١٩٨٥: ٤٣٧).

ويلاحظ (ايفرتسون) Evertson ان الدافعية الاكاديمية الذاتية، قد تكتسب وتتبلور في النمو والظهور، ضمن اطار البيئة الاسرية اولا، ثم تتقرر وتتطور في البيئة المدرسية والمجتمع ثانيا، إذ يمكن تعديلها وتطويرها من خلال دور البيئة الاسرية في توافرها لمتطلبات نمو وتطور تلك الدافعية، وان الفروق الفردية التي قد تظهر ، بين ابناء الطبقة الواحدة او الجنس الواحد في مستوى قوة الدافعية الاكاديمية الذاتية، قد ترجع بالدرجة الاساس الى ماتوافره البيئة الاسرية من متطلبات النمو لهذه الدافعية(Evertson,1994 :25) .

وتحدد قوة الدافعية الاكاديمية الذاتية بقياس مدى اهتمام الفرد بمجموعة المثيرات المعرفية المتصلة بهذه الدافعية، ومدى تفاعله معها ، ومدى افادته منها، في انجاز واداء واجباته الاسرية والمدرسية بمهارة وبراعة(Doyle,1983 :160).

ويمكن اشباعها عن طريق الاهداف ذات الجاذبية الايجابية المتمثلة بالمتطلبات الضرورية اللازمة لاداء الفرد المتعلم لواجباته الاسرية والمدرسية، وبرغبة واهتمام كبيرين، وبتلقائية واضحة للعيان ، بلا تعرضه لاية ضغوط خارجية عليه من افراد اسرته او معلميه، وهذه المتطلبات يسعى اليها الفرد المتعلم في اثناء ممارسته للنشاط المدرسي، وبذلك يكون هدفه الاول والرئيس ، هو تحقيق متعة التعلم ، لأجل التعلم ذاته ، (Dorval , 1980 : 371) .

فرعاية الدافعية الاكاديمية الذاتية وتنميتها ، هي مسؤولية مشتركة بين الاسرة والمدرسة والمجتمع على حد سواء ولكن البيئة الاسرية تؤدي دورا فاعلا ورئيسا في تحقيق ذلك الهدف ، لما قد يتوافر فيها من متطلبات نمو هذا النوع من الدافعية لدى ابنائها. (Berk , 1994 : 30) .

ويحدد (جونسون وجونسون) Johnson and Johnson اهم الاسس التي تقوم عليها الدافعية الاكاديمية الذاتية ، وهي ذاتها الاسس التي تقوم عليها الدافعية بصورة عامة، كونها تمثل احدى انواع او صور الدافعية العامة، التي هي اعم واشمل من الدافعية الاكاديمية الذاتية، المتخصصة باداء المتعلمين والمعلمين بواجباتهم الاسرية والمدرسية ، فهي ذات علاقة وثيقة جدا بالعمل المدرسي الاكاديمي ومن ابرز تلك الاسس مايأتي:

أ- مبدأ النشاط والطاقة : activity and Energy

ب- مبدأ الغرضية – القصدية : Purposivism

ج- مبدأ التوازن – التعادل :Homeostasis– Equilibruim

د- مبدأ الحتمية الديناميكية : Dynamic determinism

هـ- مبدأ الحاجة ، الدافع ، المشبع (الحافز) Need ,drive , incentive

. (Johnson and Johnson , 1985 : 96)

في حين يرى (برلاين) Berlyne ، ان الدافعية الاكاديمية الذاتية هي استعداد مركب من عدة دوافع، منها دافع حب الاستطلاع والاستكشاف ، ودافع الانجاز او التحصيل الدراسي والتفوق والتمكن والكفاءة ، والميل الى التنوع والتجديد ، وتأكيد الذات والسيطرة والزهو والفخر، وكل هذه الدوافع وغيرها مجتمعة بأطار منظم ، تشكل مفهوم الدافعية الاكاديمية الذاتية، التي لها خصائص ومظاهر مميزة ، وبعض هذه الخصائص قد تكون مشتركة ومتشابهة لدى الافراد المتعلمين، بصرف النظر عن طبيعة المرحلة النمائية التي يمرون بها، فقد اجريت دراسات كثيرة

في مجال خصائص الافراد المتعلمين ذوي الدافعية الاكاديمية الذاتية من نواحي شخصيات هؤلاء الافراد كافة(Berlyne, 1965:67).

ويؤكد ذلك (ديسي) Deci ، الذي ينظر الى الدافعية الاكاديمية الذاتية، انها استعداد مركب ثابت نسبيا ، ومكتسب ، وذات قوة – دينامية (dynamic) ، تفرض علينا ان نعمل بطريقة ما ، ولنؤدي واجباتنا الاسرية والمدرسية، بالشكل الامثل، الذي نجد فيه المتعة واللذة، ونرضي فيه ذاتنا ، ويراها أنها قوة كبيرة، قد تدفع الفرد المتعلم ، الى فعل او سلوك من نمط معين ، لاداء واجباته الاسرية والمدرسية ، بشكل سليم ودقيق، ويفسر اندفاع المتعلمين نحو انجاز واجباتهم المدرسية والاسرية، بتلقائية ومهارة بحسب مستوى الدافعية الاكاديمية الذاتية، التي تنمو وتتطور ضمن اطار البيئة الاسرية اولا، لذا يجب التأكيد على ضرورة اشباعها ، فحينما تصد عن العمل، فعندئذ تنشأ حالة من التوتر الجسمي والنفسي، لابد ان نحس بها ، وهنا تفرض الحاجة الى عمل شيء ما لاشباعه ، واعادة التوازن الى حالته الطبيعية ، وقد تنشأ هذه الدافعية احيانا بسبب وجود نوع من التناشز المعرفي الذي يواجهه الفرد المتعلم في اثناء مواقف التعلم والتعليم المختلفة سواء اكانت اسرية ام مدرسية (Deci, 1975 : 21) .

وهناك من يرى ان قياس الدافعية الاكاديمية الذاتية، يتم من خلال فاعلية ظروف خارجية معينة، التي يسميها معظم علماء علم النفس المعرفي Cognitive psychology ، المعاصرين بالمثيرات المعرفية الاسرية او المدرسية، ويرون أنها قد تؤدي الى استثارة هذه الدافعية ونموها ، ويستدل عليها من خلال قياس مظاهر وخصائص معينة يتصف بها سلوك الفرد المتعلم ، ذي الدافعية الاكاديمية الذاتية بحدودها ومستوياتها الوسطى والمرتفعة، التي يمكن قياسها بدقة ووضوح وصدق وموضوعية وبساطة ، (Hansen , 1977 : 19) .

ويناصر ذلك (سمت) smit ، الذي يؤكد على ضرورة الاستدلال عليها من المظاهر الخارجية للسلوك الملاحظ لدى الافراد المتعلمين ، حينما ينجزون واجباتهم الاسرية والمدرسية بدقة تامة، وبرغبة ذاتية نابعة من صميم الفرد ذاته ومن ابرز هذه الخصائص والمظاهر قوة السعي والاجتهاد والمثابرة، وتكرار السلوك بطرائق جديدة، غير مألوفة لحل مشكلة ما ، وسرعة الاستجابة الدقيقة والرد الذكي على اسئلة الاخرين الموجهة اليه، والعزم والاصرار الذاتي ، والارادة القوية والتحدي والعزيمة الكبيرة في اداء اعماله الاسرية والمدرسية ، التي تناط به سواء داخل المدرسة او خارجها، ويشعر بالزهو والفخر حينما ينجز اعماله بمهارة وتلقائية، ولديه انجاز وتحصيل دراسي مرتفع، ولديه مستوى طموح كبير، ويميل الى الاستقلال الذاتي او الاعتماد على النفس في اداء واجباته الاسرية او المدرسية ، بشوق كبير ، بلا كلل او ملل ، ويبذل الجهد الصادق في متابعة التعلم بنفسه، وبلوغ الاماني، ويستمتع بالنشاط ذاته ، وينغمس فيه بحيوية

وحمـاس الـى حـد الانهمـاك ، ويميـل الـى الـتعلم مـن اجـل الاتقـان (الـتعلم للاتقـان (Learning for mastery)) ، ويمتاز بالتهيؤ والاستعداد التام لتقبل عملية التعلم والتعليم، ويميـل نحـو التنظـيم الـذاتي فـي عمليـة الـتعلم، ويكـون لديـه مسـتوى النشـاط (Level of Activity) ، ومرتفع مقارنة بزملائه الاخرين الذين لم تتوافر لديهم الدافعية الاكاديمية الذاتية، ويعمل على تأكيد ذاته، ويتصف بالاندفاع الذاتي للحصول على الخبرات والمعلومات الضرورية التي يراها انها ستساعده في انجاز واجباته الدراسية بدقة. (Smit , 1986 : 17) .

إنّ الاستقلال الذاتي، ينمو عند الفرد المتعلم ، سواء اكان طفلا ام مراهقا، حينما يسمح له بأن يعمل مايقدر عليه ، وان احدى مكونات التعلم الناجح ومبادئه من اجل الاتقان، هي ضـرورة تحريـك واثـارة دافعيـة المتعلمـين كـي يتعلمـوا . (جابر ، ١٩٧٧ : ١٣٠ ، ٥٠٩).

ويعتقد (روسو) Rousseau ان الدافع الحقيقي (الذاتي) للتعلم الفعال الناجح، يكون ذو وجهين ، هما الرغبة في معرفة شيء ما وفائدة تلك المعرفة (Karl , 1955 : 251).

بينما يرى (هنري سمث) Henry smith ، بأن الدافع الذاتي(الحقيقي – الداخلي) للتعلم يتمثل في مدى اهتمام الفرد المتعلم وتلهفه الى عملية التعلم، إذ يحس المتعلم بالدافعية عندما يشعر أنه بحاجة الى معرفة شيء ما (Henry smith , 1960 : 330) .

ويتضح للباحث مما تقدم ، ان الدافعية الاكاديمية الذاتية، تظهر في مرحلة الطفولة المبكرة بشكل غير واضح تماما ، متمثلة بحب الاستطلاع والاستكشاف ، وانها تتمايز وتتبلور في المرحلة النمائية اللاحقة ، وانها موجودة عند بعض الافراد المتعلمين والمعلمين والمدرسين بدرجات ومستويات متفاوته ، بصرف النظر عن المرحلة النمائية التي يمرون بها وبصرف النظر عن اختلاف بيئاتهم وحضاراتهم ، ويتفرد بها الانسان عن الحيوان ، والطفل الصغير عن الراشد الكبير ، فضلا عن ذلك، انها تعد من ابرز خصائص الشخصية الانسانية، وانها قوة محركة لسلوك الفرد المتعلم، ذات طبيعة دينامية، وتؤدي البيئة الاسرية دورا مميزا في اكتشافها ونمائها، وانها استعداد سايكولوجي – نفسي، مركب من تجمع عدة دوافع وميول فهي تنظيم متكامل لعدد من الدوافع المكتسبة التي تتشكل وتنمو نتيجة تفاعل الفرد المتعلم بتكوينه البيولوجي، ومالديه من ميراث فطري ، مع البيئة التي يعيش فيها ، ومات‍تضمنه من متطلبات متنوعة لنمائها وظهورها وتطورها ، فتحقيق التفاعل بين الفرد المتعلم وبيئته الاسرية ، يعد شرطا ضروريا واساساً، لنمو هذا النوع من الدافعية، وانه بالامكان تعديلها وتهذيبها وتطويرها نحو الافضل. ويلاحظ ان هذا الاستعداد ، يكون مكتسب وثابت نسبيا، ولها ثلاثة مستويات بحسب منحنى هذه الدافعية، مستوى مرتفع ومتوسط وضعيف، وان اختلاف المتعلمين والمعلمين والمدرسين في قوة هذه

الدافعية هو في الدرجة لافي النوع . لذا من المبالغة ان نطلب من كل المتعلمين ، التعلم من اجل : العمل ذاته، فأحكم مانستيطع عمله هو ان نهتم بتوافر مثيرات معرفية متنوعة ضمن اطار البيئة الاسرية او المدرسية لتحقيق هذا الهدف الكبير، وضرورة اهتمامنا بتوافر البيئة الاجتماعية والنفسية المناسبة لعملية التعلم والتعليم، كي نشبع مالدى الفرد المتعلم من دوافع نفسية – اجتماعية عديدة ، ليجد لذة ومتعة في عمله الدراسي سواء اكان في البيئة الاسرية ام في البيئة المدرسية.

نظريات الدافعية الاكاديمية الذاتية: Academic intrinsic motivation theories

يعد موضوع الدافعية الاكاديمية الذاتية، مبحثا اساساً في دراسات علم النفس التربوي ، كما نال اهتمام المعنيين بالعلوم التربوية والنفسية، لانها تساعد على وصف السلوك الانساني وتفسيره والتنبؤ به ، في اطار منطقي منظم ، ولها اهمية خاصة ومتميزة في زيادة فاعلية عملية التعلم والتعليم وجودته ، اذا استثمرت بشكل سليم وفعال لدى المتعلمين (Sehunck , 1990: 207). إذ لايوجد اتفاق واضح لتحديد مفهوم الدافعية الاكاديمية الذاتية، وكيفية نمائها وتحديد مكوناتها او عناصرها، لتعدد العلماء المهتمين والباحثين في هذا المجال، فضلا عن تعدد النظريات وتنوعها، التي حاولت تفسيرها وتحديد اطرها ومفاهيمها، وعليه فليس من السهل القول بوجود نظرية واحدة تتمكن من تفسيرها، وتحديد اساليب دراستها، ومتغيراتها ، وطرائق قياسها (Deci and Ryan, 1987 : 1025) .

وعلى الرغم من تباين النظريات ، وتعدد وجهات النظر عن مفهوم الدافعية الاكاديمية الذاتية، فأنها قد تتفق على انها تكوين فرضي ، لايمكن ان نستدل عليه الا من خلال السلوك الصادر من الفرد في ذلك الموقف ، وانها تنظيم دنيامي متكامل. لعدد من الدوافع المكتسبة ، تنمو وتتطور خلال مراحل نمو الفرد المتعلم، بتأثير تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها ويتفاعل معها ، وتأخذ بالاستقرار والثبات النسبي والوضوح في مظاهرها المميزة خلال مرحلة الطفولة الوسطى ، ومايليها من مراحل نمائية اخرى لاحقه (Butymer , 1986 : 10) .

ان الاستقرار او الثبات النسبي للدافعية الاكاديمية الذاتية او السلوك الدال عليها، قد يظهر بوضوح في الشخصية السوية ، في حين قد لايكون في الشخصية غير السوية (المرضية) او المضطربة ، لأنها قد تكون موقفية ، اكثر مما تكون مستقرة في استجاباتها للمواقف المختلفة او للمواقف المتشابهة(Berk , 1994 : 24) .

لذا ينبغي عدم التعميم في ضعف استقرار السلوك الصادر عن الدافعية الاكاديمية الذاتية، وثباته من الشخصية غير السوية الى الشخصية السوية.

واذا ماوصفنا الدافعية الاكاديمية الذاتية، بأنها تنظيم دنيامي متكامل من الدوافع المكتسبة والمتفاعلة فيما بينها، والتي تشكل هذه الدافعية ، فإن هذا الاستعداد السايكولوجي –

النفسي، الثابت نسبيا ، والمركب من عدة دوافع وميول مكتسبة من البيئة التي يعيش فيها، ويتفاعل معها ، فإن الدافعية الاكاديمية الذاتية هي مصطلح افتراضي مجرد يرمز الى انماط السلوك المميزة التي يتصف بها الفرد المتعلم ذو الدافعية الاكاديمية الذاتية، بالنسبة للمواقف والمثيرات المعرفية المختلفة. او انها ذلك المفهوم الاصطلاحي الفرضي الذي يصف الفرد المتعلم من حيث هو كل موحد من الاساليب السلوكية والادراكية – المعرفية المعقدة التنظيم، التي تميزه عن غيره من الافراد الاخرين ولاسيما في مواقف التعلم والتعليم الاسرية ام المدرسية . (Blumenfeld, 1992 (b) : 35) .

ويرى (اندرسون) Anderson ، ان تشابه بعض خصائص السلوك المميزة لذوي الدافعية الاكاديمية الذاتية، لاينفي الاستقرار النسبي للدافعية الاكاديمية الذاتية (Anderson , 1989 : 888-889) .

ويؤكد (كورنو) Corno ان تركيب الدافعية الاكاديمية الذاتية، له درجة من العمومية والاستقرار النسبي والوضوح، مما يؤدي الى الاتساق والتشابه في بعض خصائص سلوك المتعلمين والمعلمين ، ذوي الدافعية الاكاديمية الذاتية تجاه مواقف انجاز العمل الدراسي في البيئة الاسرية او المدرسية بصرف النظر عن طبيعة المرحلة النمائية التي يمرون بها ، وبصرف النظر عن تباين واختلاف بيئاتهم وثقافاتهم وحضاراتهم ، واحوالهم الاقتصادية والمهنية، ولكنهم قد يختلفون في قوة (مستوى) تلك الدافعية . (Corno, 1992 : 69) .

ويرى (هاردمان) Hardman ، ان لدافعية الفرد المتعلم الاكاديمية الذاتية، درجة عالية من الاتساق في استجاباتها لعدد كبير من المثيرات والمواقف المتشابهة، على الرغم من وجود اختلافات بين المتعلمين في درجة (حدة) الدافعية الاكاديمية الذاتية في هذه المثيرات او المواقف المعرفية .(Hardman, 1993 : 30) .

ويبدوان هناك اتجاهين رئيسين في دراسة موضوع الدافعية الاكاديمية الذاتية، فالاتجاه الاول، يركز على البحث في الامور العامة المشتركة لدى جميع الافراد المتعلمين، ويهتم بالوصول الى القوانين العامة التي تحكم نمو الدافعية الاكاديمية الذاتية، امّاالاتجاه الثاني، فأنه يؤكد على البحث عن المميزات او الخصائص الفردية المميزة لكل فرد متعلم، بمعنى اخر انه يبحث في دراسة الذات المتفردة (المتميزة) للشخص ذي الدافعية الاكاديمية الذاتية، بيد انه قد ظهر اخيرا اتجاه منهجي جديد، كان يهدف الى التوفيق بين هذين الاتجاهين المتعارضين وأكد على دراسة الخصائص المشتركة من خلال الذات المتفردة، التي يمتاز بها المتعلم ذو الدافعية الاكاديمية الذاتية، وكان من ابرز مؤيدي هذا الاتجاه هو (كوتفريد) Gottfried و(ديسي) Deci

ويبدو ان تعدد وتنوع نظريات الدافعية الاكاديمية الذاتية، ادى الى بعض التباين في الاطر النظرية ، فقد قدم كل اطار بعض المفاهيم الخاصة بالدافعية الاكاديمية الذاتية، وبالاجزاء والعناصر المكونة لها ، وكيفية نمائها وقياسها ، بشكل قد يختلف الى حد ما عن الاطر النظرية الاخرى .(Deci and Ryan, 1987 : 1026).

لقد ظهرت نظريات عديدة حاولت تفسير الدافعية الاكاديمية الذاتية اذ لايمكن عدها وحصرها او تصنيفها في مجالات محددة ، إذ هناك بعض التداخل احيانا والافتراق في احيان اخرى، في تفسيرات هذه النظريات فضلا عن ان هناك بعض التباين بين العلماء الذين ينتمون الى النظرية او المدرسة نفسها في تفسيرها، وتحديد مكوناتها احيانا.(Newby , 1991 :195).

وبعد ان قام الباحث بالاطلاع على عدد من المصادر التي حاولت تحديد نظريات الدافعية الاكاديمية الذاتية وتصنيفها، لم يجد تحديدا متفقا عليه لهذه النظريات ولكن كما يبدو ان معظمها يتفق على بعض النظريات الاساس في مجال الدافعية الاكاديمية الذاتية، إذ يمكن تصنيف هذه النظريات في ست مجموعات هي كالاتي:

أ . ***النظريات الارتباطية: Connectionism or Association Theories***

تعزى النظريات الارتباطية الى السلوكيين ، الذين يفسرون الدافعية، بوجه عام بدلالة مفاهيم معينة، كالمكافأة والحوافز والتعزيز ، فالمكافأة قد تكون عبارة عن تقديم شيء جذاب وممتع او مرغوب فيه، محصلة لسلوك معين ما ، فعلى سبيل المثال ، اعطاء المعلم / المدرس، درجات اضافية للمتعلم، عند ادائه واتقانه لعمله المدرسي او لواجباته الاسرية ام المدرسية، بشكل متميز ودقيق، يعد مكافأة تستثير دافعيته فيما بعد ، اما الحوافز فقد تستثير الفرد الى شيء او حدث ما ، قد يؤدي الى تشجيع حدوث سلوك مرغوب فيه، فمثلا وعد المتعلم، بمنحه تقديرا معينا كأن يكون جيد جدا او امتياز ، قد يعد حافزا له ، وحصوله الفعلي على هذا التقدير، يعد مكافأة له ، وعندما يتم تعزيز سلوك ما، باستمرار لدى الفرد المتعلم، فأنه قد يطور وينمي عادات او نزعات جيدة ومقبولة لاداء العمل المدرسي بطرائق معينة، وفقا لهذا التعزيز، واذا عزز اداء متعلم ما ، لادائه المتميز والمتقن في مادة دراسية معينة، او واجب اسري او مدرسي معين، باستعمال عبارات المدح والثناء والشكر، فأن هذا المتعلم ، سيبذل قصارى جهده، لاتقان هذه المادة الدراسية ، او هذا الواجب الاسري او المدرسي ، والتمكن منه ، مقارنة بمواد دراسية اخرى لم يحصل فيها على تعزيز مناسب، ومن الجدير بالذكر،ان المدرسة السلوكية ، لم تقدم تفسيرا مقنعا وواضحا،لمفهوم الدافعية بحد ذاته(البيلي واخرون،١٩٩٧: ٢٦٨،٢٧٦).

ان النظريات السلوكية تسلط الاضواء على كيفية تأثير البيئة في دافعية المتعلمين ، وتركز على استعمال الدافعية الخارجية او الحوافز الخارجية التي تراها انها بمثابة طاقة واتجاه

وحوافز تنبع من رغبة الفرد ، لتترك انطباعا حسنا، لدى الاخرين، فالطفل مثلا يمكن ان يمدح على الاشكال التي قام ببناءها او لانجاز واجباته المدرسية بشكل فعال ومتمكن (عدس، ١٩٩٨: ٣٥١).

ويذكر ان معظم العلماء السلوكيين ، يستعملون مصطلح الحافز Drive ، للدلالة على معنى الدافع، ولايهتمون كثيرا بمصدر هذا الدافع ، لاعتقادهم بأنه مكتسب او متعلم من البيئة التي يعيش فيها الفرد،ويتفاعل معها.(Encyclopedia Britannica,1966: 398)

وتعنى هذه النظريات بتفسير الدافعية في نظريات التعلم ذات المنحى السلوكي، او مايطلق عليها عادة بنظريات المثير–الاستجابة(stimulus–response theories) (S-R) . (نشواتي ، ١٩٨٥ : ٢٠٧).

ان النظريات السلوكية لم تشر بوضوح وبشكل مباشر الى وجهة نظرها في الدافعية الاكاديمية الذاتية، ولكن المفاهيم التي استعملتها ، قد تؤثر بشكل أو بآخر في الدافعية الاكاديمية الذاتية، فقد وجد (ليبر واخرون) Lepper, et al ، ان المكافآت لها تأثير في الدافعية الاكاديمية الذاتية (Lepper , et al , 1983 : 281 –282).

في حين يرى (بروفي) Brophy انه لايمكن الاعتماد كليا على الدافعية الاكاديمية الذاتية، باستمرار فكثير من الانشطة والفعاليات والمواد الدراسية، قد تبدو مملة وجافة، وغير ممتعة بطبعها للمتعلمين ، لذلك يجب على المعلم/ المدرس ان لايعتمد على الدافعية الذاتية لتلاميذه / لطلبته حسب وفي كل وقت ، بل يجب عليه ان يأخذ بالاسباب والعوامل المؤدية للدافعية الخارجية جنبا الى جنب، مع الاسباب والعوامل المؤدية لاستثارة الدافعية الداخلية – الذاتية، لتنشيط تلاميذه / طلبته ، كي لايحبطوا ، فاعتماد المعلم / المدرس ، على الدافعية الذاتية لتنشيط المتعلمين في كل الوقت، قد يتسبب في اصابتهم بالاحباط والملل والسأم، فقد تكون هناك مواقف ونشاطات ومواد دراسية ، تبدو في المكافآت والحوافز والتعزيز الخارجي، ضرورة لاغنى عنها ، وهكذا يتوجب على المعلمين / المدرسين، ضرورة الاهتمام بالمتعلمين ذي الدافعية الاكاديمية الذاتية، وتشجيع نمو تلك الدافعية لديهم، مع التأكيد في الوقت ذاته، على الدافعية الخارجية المناسبة والضرورية ، لبعض المواقف الاسرية والمدرسية وبعض المتعلمين . . (Brophy , 1988 : 201)

ويؤكد (موركان) Morgan ان للدافعية الاكاديمية الذاتية، خصائص مميزة وبارزة، قد تظهر في سلوك وشخصية الفرد المتعلم في اثناء تفاعله مع المواقف المعرفية او استعماله المثيرات المسببة لتلك الدافعية . (Morgan , 1987 : 15) .

فالدافعية الخارجية، قد تكون موجودة ، خارج العمل او النشاط او الموضوع، ولاعلاقة تربطها به ، الا من حيث الهدف او التنظيم او الطريقة، وقد تكون على شكل تعزيز او حوافز او مكافآت مادية او معنوية، كالجوائز والدرجات ... (الازيرجاوي ، ١٩٩١ : ٥٢).

ويلاحظ ان الدافعية الخارجية المتوافرة لدى المتعلمين ، قد تمثل التوجه نحو الاداء، وليس التوجه نحو التعلم، كما في الدافعية الداخلية – الذاتية ، وان تبني التوجه نحو الاداء، قد يجعل المتعلمين يركزون على الانطباعات التي يمكنهم ان يظهروها على الاخرين ، وان يستجيبوا الى الدافعية الخارجية، التي يزودهم بها هؤلاء الاخرين . (Dweck , 1985:20).

ب **. *النظريات الانسانية* : *Humanistic Theories***

ان هذه النظريات تعنى بتفسير الدافعية من حيث علاقتها بدراسات الشخصية ، اكثر من علاقتها بدراسات التعلم، كما هو الامر بالنسبة للنظريتين الارتباطية والمعرفية ، وتنسب معظم مفاهيم هذه النظريات الى (ماسلو) Maslow، إذ يفترض ان الدافعية الانسانية ، قد تنمو على نحو هرمي لانجاز حاجات ذات مستوى مرتفع، ويصنف حاجات الفرد على نحو هرمي، ويحددها بسبعة انواع ، اذ تقع الحاجات الفسيولوجية (البيولوجية، الاولية، الاساسية الفطرية، غير المكتسبة) في قاعدة التصنيف ، بينما تقع الحاجات الجمالية والتذوقية في قمته. (Maslow , 1970 : 80 –81) . والذي يهمنا في تناولنا هذه النظرية، هو انها تشير بصورة غير مباشرة الى بعض حاجات المتعلمين من ذوي الدافعية الاكاديمية الذاتية، فقد اشارت نتائج دراسة (شيفل) Schiefel الى ان حاجات احترام الذات تثير رغبة الفرد في تحقيق قيمته الشخصية كفرد متميز، ويقترن اشباع هذه الحاجات بمشاعر القوة والثقة والجدارة والتمكن والكفاءة الذاتية، وهذه كلها سمات تميز الفرد المتعلم، ذا الدافعية الاكاديمية الذاتية ، عن غيره، ومن الجدير بالذكر هنا ، ان الاحساس باحترام الذات مرتبط على نحو وثيق بنجاح المتعلمين في اعمالهم المدرسية، فالمتعلم الذي يثق بنفسه، ويشعر بقوته وتمكنه وكفاءته الذاتية، يكون اقدر على التحصيل والانجاز الدراسي الاكاديمي ، من المتعلم الذي يلازمه شعور بالضعف او العجز او الدونية. (Schiefel , 1994 : 299) .

ويدعم (كيج وبرلينر) Gage and Beeliner ، رأي (ماسلو) Maslow بأقبال الافراد المتعلمين ، وبمحض ارادتهم واختيارهم ورغبتهم الحرة الواعية ، على وضع واختيار اهداف معتدلة قد تتطلب جهدا وعملا لتحقيقها، ويرون ان الحاجة لتقدير الذات ينظر اليها على انها حاجة اعتبار الذات الفردية، او الاعتبار الذاتي، والشعور الايجابي نحو الذات والرضا عنها ، والحاجة الى المعرفة، قد تعني الحاجة الى الاستكشاف والارتياد والرغبة القوية في القراءة

والمطالعة، والسعي الجاد لاكتساب المعرفة وتحصيلها ، والميل نحو حب الاستطلاع واجتذاب الاهتمام، واثارة الاخرين، وعرض الاسئلة اللامحدودة ، من اجل لفت الانظار نحو الذات، وتعد الحاجة للانجاز والتحصيل ، ومن اهم الحاجات التي قد تتصل بمهام المتعلمين ، وتتضمن الرغبة في التغلب على الصعاب والعقبات ، والقيام بأعمال ونشاطات صعبة، بسرعة ودقة ونجاح واتقان . (Gage and Beeliner , 1981 : 377) .

أن حاجات تحقيق الذات قد تشير الى رغبة الفرد في تحقيق امكاناته المتنوعة على نحو فعلي وكلي، وحاجات المعرفة والفهم قد تتجلى في النشاطات الاستطلاعية والاستكشافية، وفي البحث عن المزيد والحصول على اكبر قدر ممكن من المعلومات المفيدة للفرد المتعلم (الزيود وآخرون، ١٩٩٩ : ٦٥).

ولقد برز الاتجاه الانساني، كرد فعل للمدرسة السلوكية والتحليلية في تفسير الدافعية بوجه عام ، والدافعية الاكاديمية الذاتية بوجه خاص اذ تؤكد المدرسة الانسانية في تفسيرها للدافعية على المصادر الداخلية للدافعية ، كالحاجة لتحقيق الذات والحاجة الى المعرفة والفهم . (Maslow , 1970 : 36).

ومن النظريات الاخرى التي ظهرت حديثا لتفسير الدافعية الاكاديمية الذاتية، هي نظرية الاصرار الذاتي (Intrinsic Determination Theory) التي اوجدها (ديسي واخرون) Deci , et al ، واكدت هذه النظرية على ضرورة استثارة الدافعية الاكاديمية الذاتية لدى المتعلمين، واستثمار امكاناتهم الذاتية (الداخلية، الكامنة) ، مثل احساسهم بالكفاءة والاقتدار وتقدير الذات والاستقلال الذاتي وتحقيق الذات ، وخير من يمثل الاتجاه الانساني او النظريات الانسانية في الوقت الراهن هو (ديسي وآخرون) Deci, et al في نظرية الاصرار الذاتي . (Deci, et al, 1991:45-46) .

ج . ***النظريات المعرفية : Cognitive Theories***

تعد النظريات المعرفية من النظريات المهمة في ميدان تفسير الدافعية الاكاديمية الذاتية في الوقت الحاضر، التي نالت اهتماما خاصا وكبيرا من لدن الكثير من الباحثين في ميادين العلوم التربوية والنفسية ، إذ انها تؤكد ان الدافعية الاكاديمية الذاتية، هي عامل داخلي، ديناميكي ، يؤدي الى استثارة سلوك المتعلم وتنشيطه وتحفيزه وتنظيمه وتكيفه للظروف المحيطة به ، واتضح ان الوظائف الاساس للدافعية الاكاديمية الذاتية من وجهة نظرها هي الاستثارة والتنشيط والحفز والتنظيم والتكيف (Karweit , 1989 : 39) .

ان هذه النظريات تنظر الى الدافعية الاكاديمية الذاتية، بأنها تتضمن الدوافع المعرفية، وانها مستقلة عن الدوافع الاخرى، وان مكافأتها وجزاءها ذاتي . (Pelham,1975 : 11) .

وتقوم النظريات المعرفية بتفسير الدافعية بدلالة مفاهيم اكثر ارتباطا بمتوسطات مركزية ، كالقصد والنية والتوقع وقيمة الهدف ، التي تدل جمعيها على الدافعية الذاتية، وانها تميز بين الدافعية الذاتية – الداخلية، والدافعية الخارجية ، اعترافاً منها بحرية الفرد المتعلم ومبادراته وقدراته على اتخاذ القرارات التي يراها مناسبة ، وتوجيه سلوكه بالاتجاه الذي يرغب فيه.(نشواتي،١٩٨٥ : ٢٠٩، ٢١٣).

ويأتي تأكيد التفسيرات المعرفية للدافعية ، على تلك المفاهيم ، لأن النشاط العقلي المتأهب للفرد المتعلم، قد يزوده بدافعية اكاديمية ذاتية، فتشير الى النشاط السلوكي كغاية او هدف بحد ذاته، وليس وسيلة ، وينجم عادة عن عمليات معالجة المعلومات والمدركات الحسية المتوافرة للفرد المتعلم في الوضع المثيري او الموقف المعرفي الذي يوجد فيه، وبذلك يتمتع الفرد المتعلم بدرجة عالية من الضبط الذاتي .(Vanderzanden,1980:40).

أن الدافعية الاكاديمية الذاتية قد تنشأ من عوامل داخلية – شخصية كالاهتمامات والميول وحب الاستطلاع والاستكشاف والاستمتاع بالنشاط ذاته فعندما يكون الفرد المتعلم مدفوعا من الداخل، فلا يحتاج الى دافعية خارجية متمثلة بالحوافز او المكافآت او الضغوط الاجتماعية او العقاب ، تجعله يعمل، اذ أن النشاط بحد ذاته يكون محفزا ذاتيا بالنسبة له ، فيستمتع بالمهمة التي يكون بصددها ، وبالتالي يكون مهتما بالنشاط ذاته . (Deci and Ryan , 1987 : 1027)

ويتضح للباحث من استعراض المفاهيم والافكار التي تستعملها النظريات المعرفية، لتفسير الدافعية الاكاديمية الذاتية، ان هذه النظريات تفضل تفسير الدافعية الاكاديمية الذاتية بدلالة مفاهيم معينة كالقصد والنية والتوقع وقيمة الهدف، وحب الاستطلاع والاستكشاف والاهتمامات والميول والاستمتاع بالنشاط ذاته ... الخ ، إذ تنطوي هذه المفاهيم جميعها على التأكيد على حرية الفرد المتعلم ورغبته ومبادرته وقدرته على الانتقاء والاختيار وتوجيه سلوكه ، بالاتجاه الذي يرغب فيه.

ان وجهة النظر المعرفية ، قد وضحتها نظريات عدة ، من ابرزها كالاتي:

١- نظرية التوازن : Homeostastic (Balance) Theory

ان جوهر هذه النظرية ، هو ان هناك تجمع من العلائق والارتباطات المعرفية ، يسمى عدم توازن معرفي – ادراكي، ضمن الفرد المتعلم، فعندما يكون عدم التوازن المعرفي الناجم عن

التناشز المعرفي الذي قد يواجهه الفرد المتعلم، فإن ذلك يعني ان هناك ميلا قويا لتغيير اتجاه الفرد المتعلم ، نحو احد هذه العناصر او تغيير العلاقة بين العناصر، من اجل اعادة الاتزان ، كوجود مثير معرفي ذاو جاذبية ايجابية سلبية في الوقت ذاته كحالة الشخص الذي يحب شيئا ويرتبط ذلك الشيء ، بشيء يكرهه ، او شيئين علاقتهما مختلفة تربطهما علاقة موجبة (عدم توازن) فيصبح ان هناك حالة عدم توازن. (Buc,1976:320 –321) .

واوضح (بياجيه) Piaget ، الذي اعطى للبعد المعرفي ، قيمة اعلى من باقي ابعاد الشخصية ، بأن البيئة الغنية بالمثيرات (المنبهات) المعرفية، تكون وسطا جيدا لتكوين خبرات متعددة ، ويعد ذلك من العوامل الاساس في التكوينات المعرفية، ويعتقد بأن طبيعة المتعلم الذهنية، تكون عادة في حالة توازن (Equilibration) ويختل التوازن عادة ، بسبب وجود مثيرات معرفية خارجية، ويعمل هذا التوازن ، عن طريق ربط المعلومات والخبرات القديمة التي يحتويها بالمعلومات والخبرات التي تسببها تلك المثيرات، وتتضمن عملية اقرار التوازن نوعين من الاستجابات هما تكوين فكرة جديدة عن المثير الذي يتعرض له ، وتسمى هذه العملية بعملية التمثيل (Assimlation) او فكرة سابقة موجودة في الذهن عن ذلك المثير، وتسمى هذه العملية بالتعديل او المواءمة (Accomodation) وهاتان العمليتان المتكاملتان تشكلان مفهوم التكيف (Adaptation) . وتسعى عملية نمو الطفل وارتقائه الى تحقيق نوع من التوازن بين عمليتي التمثل والمواءمة ، إذ يصبح الطفل اقدر على تناول المثيرات البعيدة عنه في الزمان والمكان ، وعلى استعمال الطرائق غير المباشرة في حل المشكلات(piaget , 1970 : 21-22) .

٢- <u>نظرية التناشز (التنافر) المعرفي Congnitive dissonance Theory والميل نحو الاتساق المعرفي Cognitive consonance</u>

ان رائد هذه النظرية (فستنجر) Festinger ، الذي اوجد مفهوم التناشز المعرفي، الذي يعد من المفاهيم المعرفية التي عرضت في عام ١٩٥٧ ، ويرى ان حالة التنافر المعرفي، قد تنشأ اذا تعارضت وتخالفت الافكار والمعلومات بعضها مع البعض، او تناقضت فيما بينها ، مما يكون هناك دافعا قويا لدى الفرد المتعلم للسعي نحو المنطقية والاضطراد والاتساق المعرفي ، والسعي لاختزال هذا التنافر، والوصول الى حالة التآلف والاتساق المعرفي، ويبدو ان هذا التناشز المعرفي، هو احد دوافع التبرير (Rationalization) وغيره من الحيل الدفاعية او ميكانيزمات الدفاع النفسي (Defense Mechanism) كما يظهر في كثير من المواقف العملية بالبحث النشط الفاعل عن المعلومات والخبرات المتآلفة مع القرار، وتجاهل المعلومات المتناقضة معه، وهذه الانتقائية (Selectivity) في استقبال وتلقي المعلومات والخبرات الجديدة، قد تساعد

في تدعيم القرار الذي اتخذه الفرد واختزال التنافر المعرفي، وقد ساعد هذا المفهوم في عملية تصنيف المعلومات والخبرات لدى الانسان ومعالجتها . (Gagne, et al, 1993 : 36).

وقد يأخذ التناشز المعرفي عدة اصناف رئيسة منها التناشر المنطقي والحضاري ، والتناشز بين خطط الشخص العامة الماضية والحاضرة، وقد يمثل موقفا يظهر فيه صراع بين التوقعات . (تريفرز ، ١٩٧٩ : ٣٧٤).

كما يؤكد اصحاب النظريات المعرفية، ان الدافعية الاكاديمية الذاتية، قد تظهر وتبرز عندما يواجه المتعلمين بخبرات تختلف عن خبراتهم المعرفية فيحاولون فهم الخبرات الجديدة ومعرفتها والسيطرة عليها ، لذلك يقومون بسلوكيات عديدة تتمثل في البحث والاستكشاف وحب الاستطلاع والمعرفة والسيطرة ، كمظاهر للدافعية الاكاديمية الذاتية، ويعد هذا مؤشرا على خفض حالة التوتر او اختلال الاتزان ، ولانقاص الصراع المفاهيمي (Conceptual Conflict)، كما يرى بعض الباحثين الذين يؤيدون وجهات نظر اصحاب التفسيرات المعرفية للدافعية الاكاديمية الذاتية، أن هناك انواعا معينة من التجارب تنتج دافعية اكاديمية ذاتية، ويدلل على ذلك ان المتعلمين من المحتمل ان يبحثوا ويستكشفوا اذا واجهوا شيئا ما جديدا او معقدا وغير متوافق او مثيرا للدهشة والاستغرب، فهذه الخبرات قد تسبب صراع مفاهيمي للمتعلم، تجعله في حالة عدم اتزان معرفي، وبهذا فقد يدخل في سلوك استطلاعي – استكشافي ، ليعرف المزيد ، كي يعمل على خفض وازالة هذا الصراع المعرفي. (Berlyne,1965 : 67) .

ولايخفى بأن حب الاستطلاع والاستكشاف والاهتمامات والرغبة في النجاح هي من الدوافع الدالة على وجود الدافعية الاكاديمية الذاتية، وعلى الدور الذي تؤديه هذه الدافعية في تنشيط السلوك وتوجيهه . (نشواتي ، ١٩٨٥ : ٢٢٣) .

ويؤيد ذلك (ديسي ورايان) Deci and Ryan ، إذ ان حب الاستطلاع والاستكشاف ، هو نوع من الدافعية الاكاديمية الذاتية، التي يمكن تصورها على شكل قصد يرمي الى تأمين معلومات وخبرات ضرورية وملحة ، عن موضوع او حادثة او فكرة او تساؤل ما ، عبر سلوك استشكافي ، إذ يرغب المتعلم في الشعور بفاعليته وقدرته على التفكير الذاتي والاندفاع الذاتي لدى قيامه بهذا السلوك وبهذا المعنى يمكن عد حب الاستطلاع والاستكشاف دافعا انسانيا ذاتيا واساساً ، له اثره الايجابي في التعلم والابتكار والصحة النفسية ، لانه يمكن المتعلمين ولاسيما الاطفال والمراهقين ، من الاستجابة للعناصر الجديدة والغريبة الغامضة على نحو ايجابي وفاعل، ومن ابداء الرغبة القوية في معرفة المزيد عن انفسهم وبيئاتهم ، ومن المثابرة على البحث والاستكشاف وهي امور ضرورية لتحسين القدرة على التحصيل والانجاز الدراسي الاكاديمي بتفوق ومهارة . (Deci and Ryan , 1987 : 1027) .

ويؤكد (برونر) Bruner ، بأن النشاط الاستطلاعي والاستكشافي في التعلم، يمنح المتعلم الاثابة والرضا الذاتي، والمتعة فيه ، ويشكل صورة للدافعية الاكاديمية الذاتية . (Bruner , 1972 : 687) .

فالدافعية الاكاديمية الذاتية قد تعتمد الى العوامل الداخلية – الشخصية كالاهتمامات وحب الاستطلاع والاستمتاع ، وهذه الخصائص او العوامل قد تزيد من دافعية المتعلم نحو التعلم وصولا به الى تعلم فاعل ونشط وايجابي (Blumenfield , 1992(a) : 272) .

ويرى (تريفرز) Travers بأن حب الاستطلاع والاستكشاف ، قد يتضمن النوايا المفصح عنها ، او الرغبة القوية للاستزادة من المعرفة، من شيء ما لموقف ما ،فهو حالة دافعية استقصائية اساس . (تريفرز ، ١٩٧٩ : ١٦٤).

وقد فسره (كلاوسماير وآخرون) Klausmeier and et al بأنه اتجاه ايجابي نحو اهداف او افكار او احداث او معلومات جديدة أي تحمل الجدة والغرابة وليس اشياء او افكار او خبرات او معلومات مألوفة ومعروفة. (Klausmeier , et al, 1974:37) .

بينما يرى (اوزوبل) Ausubel ، بأن حاجة حب الاستطلاع والاستكشاف لها خصائص دافعية اجتماعية ، في الوقت ذاته تمثل مظهرا للدافعية الاكاديمية الذاتية. كما انها غير محددة في محتواها، وتحقق قوتها في التعبير، وتتحدد في الاتجاه مع نمو المتعلمين ، نتيجة الممارسات التربوية والتعليمية(Ausubel , 1963 :22) .

في حين يرى (برلاين) Berlyne ان استثارة حب الاستطلاع والاستكشاف، لايعتمد الى اية شكل او نوع من المكافأة او العقوبة، ولايرتبط بأية حوافز فسيولوجية خاصة ، ولهذا يضفي حب الاستطلاع والاستكشاف عند المتعلم، حيوية ونشاطا ، عندما تصبح الاشياء او الافكار الجديدة او الغريبة مألوفة ومعتادة ، ويلاحظ ان الجدة والتعقيد والصعوبة والتحدي ، ربما تعد عوامل تؤثر في خلق مستوى استثارة مطلوبة، وتعد من مظاهر او خصائص الدافعية الاكاديمية الذاتية (Berlyne , 1965 : 68-69) .

فضلا عن ذلك ، يرى كثير من الباحثين ان حب الاستطلاع والاستكشاف والاهتمامات والاستمتاع والبحث عن المعرفة ، لغرض السيطرة على البيئة المحيطة بالفرد المتعلم ، تعد مظاهر للدافعية الاكاديمية الذاتية ، التي تعد ايضا في الوقت ذات مؤشرا على خفض حالة التوتر، وخفض الصراع المعرفي، وصولا بالفرد الى حالة الاتساق المعرفي واعادة الاتزان اليه . (Waters,1989:216) .

وطبقا لرأي (بوجيانوروبل) Boggiano and Rubel ، فإن الدافعية الاكاديمية الذاتية، تعد جزء من عملية التغير المعرفي، فحينما تتم مواجهة خبرات جديدة ، بخبرات سابقة لها ، لاتتماثل مع البناء المعرفي للفرد ، وفي هذه الحالة يحدث تصارع للخبرات المعرفية، ويختل

الاتـــــزان المعرفـــــي، حتـــــى يكـــــون الفـــــرد بنـــــاءات معرفيـــــة جديـــــدة . (Boggiano and Ruble , 1979: 1462)

د . ***نظريات الكفاءة: Competence Theories***

ان هذه النظريات تهتم بشكل كبير بتفسير الدافعية الاكاديمية الذاتية، إذ ترى ان العوامل الداخلية المسببة للدافعية الاكاديمية الذاتية، قد تكون مفيدة ومهمة للمتعلمين ، فكثير من الانشطة والفعاليات المدرسية ، قد تكون ممتعة ومسلية ومثيرة لاهتمامات وحاجات المتعلمين ، فالتعليم او التدريس الناجح الفعال، يستطيع ان يخلق دافعية اكاديمية ذاتية – داخلية، لدى المتعلمين ، عن طريق استثارة حب الاستطلاع والاستكشاف، واشباع الرغبات والاهتمامات والميول ، وجعلهم يشعرون بالاستمتاع في انجاز تلك الفعاليات والواجبات المدرسية ، بكل كفاءة واقتدار وتمكن . ومن هنا يتضح ضرورة اهتمام المعلمين والمدرسين، بتشجيع الدافعية الاكاديمية الذاتية ورعايتها، مع التأكيد في الوقت ذاته، على الدافعية الخارجية، الملائمة لبعض المواقف والفعاليات المدرسية، التي قد تستوجب وتتطلب هذه الدافعية ، وضرورة تنمية سمات الدافعية الاكاديمية الذاتية، وهو هدف طويل الامد ، يسعى المعلمين والمدرسين لتحقيقه في نفوس المتعلمين، ليتمكنوا من تعليم انفسهم بانفسهم ، خلال دورة الحياة . (Brophy , 1988 : 201). ومن ابرز نظريات الكفاءة واشهرها هي:

١- نظرية الكفاءة الذاتية : Self – efficacy Theory

يشير هذا المفهوم الذي يعد احد المظاهر المهمة لنظرية (باندورا) Bandura ، في مجال الدافعية الاكاديمية الذاتية، الى اعتقاد الفرد عن كفاءته وقدرته الذاتية – الشخصية ، في مجال معين، ويتضح بان توقعاته للنجاح او الفشل في اداء وانجاز مهمة ما ، ستتأثر بكفاءته الذاتية، او فاعليته ونشاطه الذاتي – الشخصي، ومدى قدرته على التمكن والسيطرة في ذلك المجال، وتؤثر الكفاءة الذاتية كذلك في الدافعية الاكاديمية الذاتية، من خلال وضع الهدف، الذي بدوره يؤثر في الاهداف والغايات التي يسعى الفرد لتحقيقها، كما تؤثر في المثابرة والبحث وحب الاستطلاع والاستكشاف. فاذا كان لدى الفرد مستوى عال، من الكفاءة الذاتية في مجال ما، فسوف يضع لنفسه اهدافا ذات مستوى جيد، ويكون اكثر مثابرة وتحملا للصعاب ، عندما يتعرض اليها، والعكس صحيح ايضا ، عندما يكون مستوى الكفاءة الذاتية منخفضا ، فربما يتجنب المهمة بأكملها، ويستسلم بسهولة ، عندما تواجهه مشكلة ما . (Bandura, 1993 : 117) .

نظرية (هوي وولفولك) : Hoy and woolfolk Theory

ركــزت هــذه النظريــة الحديثــة علــى علاقــة التنظــيم الاجتمــاعي للمتعلمــين والمعلمـين/ المدرسـينن وعلاقتـه بالدافعيـة الاكاديميـة الذاتيـة، اذ اشـارت الـى نـوع خـاص مـن الكفـاءة ، وهـي فاعليـة التعلـيم (Teaching effectivens) ، وتتوقـع هـذه النظريـة، ان المعلـم والمـتعلم الـذي قـد يحمـل حسـا عاليـا مـن الكفـاءة الذاتيـة، يعمـل بجـد كبيـر ومثـابرة مرتفعـة، ويصـل الـى اهدافـه المحـددة ، بكـل مهـارة وكفـاءة وتمكـن وسـيطرة ، لـذا نـراه يشـعر بالمتعــة والســرور والزهــو والبهجــة ، وتــرى هــذه النظريــة ان كفــاءة التعلــيم والتــدريس، قــد تنمـو مـن خـلال النجـاح الحقيقـي الـذي يحققـه المعلـم / المـدرس مـع تلاميـذه / طلبتـه ، حينمـا تكـون توقعاتـه عاليـة لهـم ، فـالمعلم / المـدرس ذي الدافعيـة الاكاديميـة الذاتيـة، قـد يسـعى جاهـدا الـى رعايـة نمـو الدافعيـة الاكاديميـة الذاتيـة وتشـجيعها، مـن خـلال اتبـاع كـل الاسـتراتيجيات اللازمـة والممكنـة لتحقيـق ذلـك الهـدف / ويكـون هدفـه هـو الحصـول علـى الاثابـة الذاتيـة والرضـا الـذاتي، ولـيس هدفـه الحصـول علـى الـدعم المعنـوي او التشـجيع الـذي قـد يتلقـاه مـن ادارة المدرسـة، ولاحظـت هـذه النظريـة، ان هنـاك علاقـة قويـة وايجابيـة ، بـين المعلـم / المـدرس ذي الكفـاءة التعليميـة المرتفعـة ، والمـتعلم ذي الدافعيـة الاكاديميـة الذاتيـة المرتفعـة، وافترضـت افتراضـا بـان كـل مـن المعلـم/ المـدرس والمـتعلم يكـون عنصـرا فـاعلا ونشـطا ، يسـعى الـى البحـث عـن المعرفـة ويميـل الـى حـب الاسـتطلاع والاستكشـاف . (Hoy and Woolfolk , 1990 : 279)

فالانسان يعمل على اكتشاف البيئة ، ويحاول التحكم في مظاهرها من اجل أن تتكيف معه، ويتكيف معها ، وتستزيد من نشاطه المعرفي ، ويمثل دافع التحكم والاكتشاف (السيطرة) الجذور الاولى للرغبة في المعرفة والاستزادة منها ، ولولا وجود هذا الدافع لما وسع الانسان من اطار حدوده ومعرفته الشيء الكثير الذي يزيد من المعرفة الضرورية، للبقاء البيولوجي، ويلاحظ ان هذا الدافع قد يكون موجها بتأثير الرغبة في معرفة البيئة ، وان الرغبة في التحكم بالاشياء ، هو شكل اخر من اشكال النشاط الاستكشافي ، الذي تبدأ جذوره الاولى في مرحلة الطفولة المبكرة ، وتنمو وتتطور في المراحل النمائية اللاحقة ، و تتزايد النزعة للمعرفة عند الاطفال بشكل سريع للغاية في هذه الفترة ، ومايليها من مدد نمائية لاحقة ، ويتمثل ذلك في الاسئلة اللامتناهية عن الاشياء. وكيف تتحرك ؟ ولماذا ؟ ونظرا لاهمية هذا الدافع في عملية التعلم والتعليم والتحصيل فيما بعد ، يجب ان يوظف بشكل مناسب ، كي يحقق الفرد المتعلم من ورائه اقصى مايمكن من فائدة واهمية، لغرض السيطرة والتمكن على البيئة المحيطة به . (عدس

ومحي الدين توق ، ١٩٩٨ : ٢٤٣ –٢٤٤) . لهذا يركز اصحاب نظريات الكفاءة على تمكن المتعلمين من بيئاتهم محدداً للدافعية الاكاديمية الذاتية . (White,1959: 297).

هـ . ***نظريات الحاجة للتنوع والتجديد البيئي***

Need for variety and renewal environmental theories

يؤكد رواد وانصار هذه النظريات ، ان البيئات التي تتصف بتنوع الاثارة، قد تسهم في تنمية الدافعية الاكاديمية الذاتية، ويركز (كوتفريد ،) Goottfried ، على مسألة تنوع الاثارة المعرفية في البيئات المختلفة، ودورها الفاعل في نتاج ونمو الدافعية الاكاديمية الذاتية، وتحقيق النمو المعرفي وتطوره للفرد المتعلم سواء في مرحلة الدراسة الابتدائية ام في مرحلة الدراسة الثانوية الدنيا* (Gottfried, 1983 : 64).

وتهتم نظريات الحاجة للتنوع والتجديد البيئي ، او نظريات التنوع والتجديد البيئي، بدراسة دافعية النشاط والاثارة ، كحب الاستطلاع والاستكشاف ، والحاجة للاثارة الحسية، ودافع البحث والتنقيب عن معلومات وخبرات جديدة ومفيدة وضرورية ، ودافع المعرفة والفهم، والتنوع والتجديد ، والحاجة للأثارة والنشاط ، التي قد تسهم كلها في زيادة مستوى نمو الدافعية الاكاديمية الذاتية لدى بعض الافراد المتعلمين (Gottfried , 1985 : 633

المصادر:

- **القران الكريم**
- اوحطب ،فؤاد ، صادق ،امال ، (١٩٩١) : **علم النفس التربوي** ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ،ط٣
- الامام، مصطفى محمود واخرون ،(١٩٩٠) : **التقويم النفسي** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد.
- الغريب ،رمزية ،(١٩٨٥): **التقويم والقياس النفسي والتربوي** ،القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية ،
- العيسوي ،عبد الرحمن، (١٩٩٩): **تصميم البحوث النفسية والاجتماعية والتربوية** ، دراسات في تفسير السلوك الانساني ، دار الراتب ، بيروت ، لبنان .
- الزوبعي ،عبد الجليل واخرون (١٩٨١): **الاختبارات والمقاييس النفسية** ،جامعة الموصل، الموصل.
- الأزيرجاوي، فاضل محسن(١٩٩١): **أسس علم النفس التربوي**، الموصل ، العراق، دار الكتب للطباعة والنشر.

- الحمداني ، موفق وآخرون (١٩٨٥):**جرائم القتل ، دراسة ميدانية لعدد من مؤشراتها النفسية والاجتماعية** ، بغداد وزارة الداخلية .مديرية الشرطة العامة ، مركز البحوث والدراسات ، في : حمزة ، فرحان محمد ، العدائية لدى طلبة الجامعة المقبولين والمرفوضين اجتماعيا ، رسالة

- الزت ، احمد يحيى (٢٠٠٩) : **علم النفس** ، إعادة ط ١ ، دار وائل للنشر ، عمان - الأردن.
-ألصفدي ،عصام و اوجريش ، مروان (٢٠٠١): **مدخل الصحة النفسية**،ط١، دار المسيرة للتوزيع والطباعة- عمان ، الأردن.

-باهي ، مصطفى وشلبي ، أمينة (١٩٩٨) : **الدافعية والانفعالات (نظريات وتطبيقات)** ، ط ١ ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة.

–العباسي ،عبلة بنت حسين(**١٩٩٩**):**الحرمان وعلاقته بالشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقات المقيمات بدور الرعاية الاجتماعية بالمنطقة الغربية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك عبد العزيز ، المدينة المنورة

- أبو علام، رجاء محمود(١٩٧٨):**علم النفس التربوي**، ط١،الكويت، دار القلم

- الزت ، احمد يحيى (٢٠٠٩) : **علم النفس** ، إعادة ط ١ ، دار وائل للنشر ، عمان - الأردن.

- العبود ، عبود راضي (٢٠٠٢) : **دور المثيرات المعرفية للبيئة الأسرية في الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى الأطفال والمراهقين** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية - ابن رشد.

- الزيود ، نادر فهمي وآخرون (١٩٩٩) : **التعلم والتعليم الصفي** ، ط٤ ، عمان ، الاردن ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- باهي ، مصطفى وشلبي ، أمينة (١٩٩٨) : **الدافعية والانفعالات (نظريات وتطبيقات)** ، ط ١ ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة.

- تريفرز (١٩٧٩) : **علم النفس التربوي** ، ترجمة موفق شوقي الحمداني ، وحمد دلي الكربولي ، مطبعة جامعة بغداد .

- توق، محي الدين وعبد الرحمن عدس(١٩٨٤) : **أساسيات علم النفس التربوي** ، دار جون وايلي واولاده

- خلف، طاهرة عيسى (١٩٧٩): **خصائص الشخصية المرتبطة بالقبول والرفض الاجتماعي لدى طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية في بغداد** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بغداد.

-خير الله ، سيد (١٩٧٨) : **علم النفس التربوي أسسه النظرية والتجريبية** ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت - لبنان.

-جابر، جابر عبد الحميد واحمد خيري كاظم(١٩٧٣) : **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، مصر، دار النهضة العربية.

- راجح ، احمد عزت (١٩٦٦) : **أصول علم النفس** ، ط ٦ ، الدار القومية للطباعة والنشر

-راجح ، احمد عزت (١٩٧٦): **أصول علم النفس** ، ط١٠ ، القاهرة، مصر، المكتب المصري الحديث.

- عامر ، طارق عبد الرؤوف ومحمد ، ربيع (٢٠٠٨) : **توظيف أبحاث الدماغ في التعلم** ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن.

- عبد الهادي ، جودت (٢٠٠٧) : **نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية** ، ط ١ ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن.

- غباري ، ثائر وأبو شعيرة ، خالد والجبالي ، صفية (٢٠٠٨) : **علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية** ، ط ١ ، مكتب المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن.

- كوافحه ، تيسير مفلح (٢٠٠٧) : **علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة** ، ط ٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان - الأردن.

- قطامي ، نايفة وغرايبه ، عايش ومطر ، جيهان والشريم ، رغدة والزغبي ، رفعة وظاظا ، حيدر (٢٠١٠) : **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق** ، ط ١ ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن.

- نشـــواتي، عبـــد المجيـــد(١٩٨٥):**علـــم الـــنفس التربـــوي**،ط٢،عمـــان، الاردن، دار الفرقان .

- عدس ، عبد الرحمن ومحي الدين توق (١٩٩٨) : **المدخل الى علم النفس** ، ط٥، عمان ، الاردن ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- عاقـــل، فـــاخر(١٩٧٧):**الـــتعلم ونظرياتـــه**،ط٤ ، بيـــروت ، لبنـــان، دار العلم للملايين
- عـــدس ، عبـــد الـــرحمن (١٩٩٨) : **علـــم الـــنفس التربـــوي** ، نظـــرة معاصـــرة، ط١، عمـــان ، الاردن، دار الفكـــر للطباعـــة والنشـــر والتوزيع
- صـــالح ، احمـــد زكـــي (١٩٧٢): **علـــم الـــنفس التربـــوي** ، ط٣، القاهرة ، مصر، مكتبة النهضة المصرية

- White, R. W. (1959) : Motivation reconsidered, the concept of competence. Psychological review . Vol 66. No.2
PP. 297-333.

- Waters . E. (1989) : Curiosty and intrinsic motivation London.

- Smith, P. Henry. (1960) : Psychology in Teaching . New Jersey prentic Hall inc. Englewood clifts.

- Smit, V. C. (1986) : Academic intrinsic motivation in the school , New Jersey. U. S. A.

- Schunck, Harper. D. (1990) : introduction to Academic intrinsic motivation . California . U. S. A.

- Schiefel , D. (1994) : Interest , Learning and motivation . New York . Holt .

- Ross, S. L. (1976) : Educational psychology . 6th . ed. Boston. Allmp Baco .

- Pelham, Roberts (1975) : Cognitive theories for Academic intrinsic motivation . New Jersey. U. S. A.

- Peletier, L. G. (1990) : intrinsic Motivation and Education New York. Macmillan .

- New by, T. J. (1991): Classroom motivation strategies of first year teacher. Journal of Educational psychology . Vol. 81. No. 4, PP. 195 – 200 .

- Morgan, S. R. (1987): Abuse and negtect of handicapped children. Boston. Little Brown .

- Mayer, R. E. (1992) : intrinsic motivation and personality 2nd ed. New York. Harper and Row.

- Maslow, A. H. (1970) : Motivation and personality . 2nd ed. New York. Harper and Row .

- Karl, C. Garrison . and stanley jray, J. S. (1955) : Educational Psychology , New York. Appleton, century corfts. Inc.

- Johnson, D. and John son, R. (1985) : Academic intrinsic motivation in behavior of pupils and students . New Jersey. Prentice Hall.

- Harold, W. R. and Bernard. J. V (1954) : Psychology of Learning and Teaching , Mc Graw- Hill book – Company. Inc. New York . U. S. A.

- Hardman, M. L. (1993): The Role of family in Academic intrinsic Motivation. Journal of child development . Vol. 62. No. 3, PP. 30-35 .

- Hansen, R. A. (1977): Motivation in Education . New York. Academic press.

- Gottfried , A. E. (1983) : intrinsic Motivation in young children.Journal of young children .No.39, PP.64-73.

- Gage, N. L. and Beerliner, D. C. (1981) : Educational psychology 2nd ed. Chicago. Rand Mc Nally. Pub. Co.

- Dweck, C. S. (1985) : Fundamentals of Academic intrinsic motivation . New York. Random House inc.

- Doyle, W. (1983) : Academic work for teacher. New York . Holt .

- Dorval. R. (1980) : Development of intrinsic motivation. New York Academic Press .

- Deci, E. L. and et al (1991) : Academic motivation and Teaching . New York. Mc Graw – Hill .

- Deci, E. L. (1975) : intrinsic motivation . New York. Plenum.

.Corno,Ven.L.(1992):Academic intrinsic motivation New York. Holt

- Butymer, R. Harney. (1986) : intrinsic motivation and Learning. New York. Academic press.

- Buc, R. H. (1976): Motivation and Emototion . Jon wiley and sons. Inc. New York.

- Bruner, J. S. (1972): The Nathure uses of immaturity. Jaurnal of American Psychologist . No 27. PP. 687-708.

- Brophy, J. E. (1988) : on Motivation students. In Berliner, D. and Resenshine, B. (Eds.) Talks to teachers . New York . Random House .

- Boggiano, A. K. and Ruble, D. N. (1979): Perception of Competence and the over justification effect, Adevelopmental study , Journal of Personality and social psychology, Vol, 37. No.1, PP. 1462-1468.

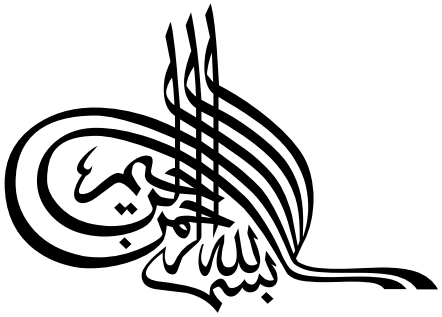
- Blumenfield, P. C.(1992_a):Classroom Learning and Motivation Clarifying and Expending goal theory . Journal of Educational Psycholoy.Vol.84.No.1,PP.272–281.

- Berlyne, D. E. (1965) : Curiosity and Education . Chicago. Rand Mc Nally U. S. A.

- Berk, L. E. (1994_a) : Academic intrinsic motivation and personality . New York . Appletion Grottes .

- Bandura. A. (1993) : Perceived self – efficacy in cognitive development and functioning Journal of Educational psychology.Vol.85.No.1,PP.117–125.

Anderson, R. Manoogian (1989) : The Role of intrinsic Motivation in Learners behavior. Journal of Educational .Psychology Vol. 81. No.3, PP. 888-892



﴿فَتَعَالَى اللَّهُ الْمَلِكُ الْحَقُّ وَلَا تَعْجَلْ بِالْقُرْآنِ
مِنْ قَبْلِ أَنْ يُقْضَى إِلَيْكَ وَحْيُهُ وَقُلْ
رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾

صدق الله العلي العظيم

(سورة طه / الآية ١١٤)

إقرار المشرف

أشـهد أن إعـداد هـذه البحـث الموسـوم **((الألـم الاجتمـاعي وعلاقتـه بالدافعيـة الاكاديمية الذاتية لدى طلبة كلية الآداب))** والمقدم من الطلبة زيد جميل عبد زيد و سارة محسن عجيل وعبير يوسف عبد قد جرى تحت أشرافي في كلية الآداب – جامعة القادسية . وهي جزء من متطلبات نيل شهادة البكالوريوس أداب في علم النفس

المشرف

الدكتورة رواء ناطق صالح

توصية رئيس قسم علم النفس :

بناء على التوصيات المتوفرة ارشح هذا البحث للمناقشة .

الدكتور أحمد عبد الكاظم جوني

رئيس قسم علم النفس

كلية الآداب – جامعة القادسية

التاريخ / / ٢٠١٧

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار أعضاء لجنة المناقشة

نحن أعضاء لجنة المناقشة ، نشهد أننا اطلعنا على البحث الموسوم **((الألم الاجتماعي وعلاقته بالدافعية الاكاديمية الذاتية لدى طلبة كلية الآداب))** وقد ناقشنا الطلبة **(زيد جميل عبد زيد - سارة محسن عجيل - عبير يوسف عبد)** في محتوياته ، وفيما له علاقة به ، ونقر بأنه جديرة بالقبول لنيل شهادة البكالوريوس في علم النفس وبتقدير ( ) .

التوقيع : التوقيع :

الاسم : الاسم :

رئيس اللجنة عضوا

تمت مصادقة مجلس قسم علم النفس / كلية الآداب على البحث

التوقيع :

م. د. أحمد عبد الكاظم جوني

رئيس قسم علم النفس

/ /٢٠١٧

الإهداء

الى من جرعا الكأس فارغا ليسقيانا قطرة حب٠٠٠
الى من كلت انامله‍ما ليقدمها لنا لحظة سعادة٠٠٠
الى من حصد الاشواك عن دربنا ليمهدى لنا٠٠٠
٠٠ طريق العلم٠٠
الى الاب العزيز

الى من ارضعتنا الحب والحنان
الى رمز الحب وبلسم الشفاء
الى القلب الناصع بالبياض
الى حبيبتنا الام الغالية

الباحثون

عرفاناً بالجميل

الحمـد لله رب العـالمين والصـلاة والسـلام علـى سـيد الأنبيـاء وخيـر المرسـلين محمد –ﷺ– وعلى آله وصحبه أجمعين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين أما بعد...

فان واجب الوفاء والعرفان بالجميل يدعونا إلى أن نتقدم بجزيل شكرنا وعظيم امتناننا إلى من تقصر كل كلمات الشكر وعبارات الثناء عن الوفاء بحقها .إلى أستاذة الفاضلة **الدكتورة رواء ناطق صالح** المشرفة على البحث، .له الشكر على ما منحتنا إياه من الوقت والجهد والاهتمام وكل ما من شأنها تعزيزنا لإخراج هذا العمل في أفضل صورة ممكنة، فكانت نعم المشرفة ونعم المعلمة .أرجو أن نكون قد وفقا في تقديم ما يرضيه وما يليق وما يتناسب مع جهدها وتوجيهاته .

ويدين الباحثون بالشكر والامتنان للأساتذة الخبراء الذين أسهموا وبشكل فعال في إتمام هذه البحث لما كان لهم من آراء علمية شديدة ،

كما يجد الباحثون نفسهم مدينون بالشكر لأساتذة قسم علم النفس في جامعة القادسية ،**الدكتور احمد عبد الكاظم جوني والدكتور فارس هارون والدكتور طارق محمد بدر والاستاذ علي عبد الرحيم صالح وست زينة علي صالح والاستاذ حسام منشد** لكل ما قدموه من عون وإسناد.

ويسعدنا أن نتقدم بخالص الشكر واعظم التقدير إلى الاصدقاء الاعزاء **رحيم كريم الشويلي وماهر محمد حسن وليث عناد والطالبة زهراء عبد الامير** لما قدموه لنا من مساعدة في اتمام هذا البحث

إليهم جميعاً الشكر الفائق والامتنان الوافر والله ولي التوفيق

الباحثون

مستخلص البحث

إن موضوع الألم الاجتماعي الناتج عن الإقصاء والاستبعاد والتهميش لفت الانتباه بصورة واضحة في السنوات الأخيرة في مختلف بلدان العالم ،حتى انه بات يشكل جزءا من المناقشات السياسية والاجتماعية ، وقد تجلى هذا الاهتمام بدعوة الأمم المتحدة إلى أن يتصدر هذا المفهوم برامجها في العالمين المتقدم والنامي من خلال محاولات فهم ظاهرة الاستبعاد الاجتماعي ودراسة آثاره على أفراد المجتمع اما المفهوم الثاني فهو(الدافعية الاكاديمية الذاتية) وتشكل دراسة الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى الطلبة أهمية كبرى ، إذ إن توافر الدافعية الأكاديمية الذاتية تثير حماسهم وتقلل من تشتتهم في المواقف الصفية. وهي تساعدنا في فهم أداء الطلبة وتفسيره في مواقف التعلم المختلفة . وتتحدد اهداف البحث ب:

١- تعرف الالم الاجتماعي لدى طلبة كلية الآداب في جامعه القادسية .

٢- هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في الالم الاجتماعي لدى طلبة كلية الآداب وفق متغير الجنس (ذكور/ اناث).

٣- تعرف الدافعية الاكاديمية الذاتية لدى طلبة كلية الآداب في جامعه القادسية.

٤- هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في الدافعية الاكاديمية الذاتية لدى طلبة كلية الآداب وفق متغير الجنس (ذكور/ اناث).

٥- تعريف العلاقة الارتباطية بين الالم الاجتماعي والدافعية الاكاديمية.

ولتحقيق اهداف البحث قام الباحثون باعتماد مقياس (الخيلاني ،٢٠٠٨) لقياس الالم الاجتماعي الذي يتكون من (٣٠) فقرة وبعدة استخراج صدقة وثباتة والقوه التميزية لفقراتة تكون الصيغة النهائية للمقياس (٢٠) ، وباعتماد مقياس عبيس ٢٠١١ لقياس الدافعية الاكاديمية الذاتية والذي يتكون من (٣١) فقرة وبعد استخراج صدقة وثباتة والقوه التمييزية لفقراته تكون الصيغة النهائية للمقياس (٢٠)، وبلغت قيمة معامل الثبات المستخرج بطريقة التجزئة النصفية (٠,٨٣) لمقياس الالم الاجتماعي ، و(٠,٧٨) لمقياس الدافعية الاكاديمية الذاتية ، وطبق المقياسان على (١٠٠) فرد اختيروا بالطريقة

العشوائية الطبقية وبالأسلوب المتساوي من طلبة كلية الآداب جامعة القادسية للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) ثم حللت استجاباتهم باستخدام الاختبار التائي لعينة واحده ولعينتين مستقلتين ومعامل ارتباط بيرسون ، وقد كشفت نتائج البحث الحالي عن ان

١- ان طلبة كلية الآداب ليس لهم الم اجتماعي .

٢- ان طلبة كلية الآداب لديهم الدافعية الاكاديمية الذاتية .

٣- توجد فروق ذات دلالة احصائية في الالم الاجتماعي و لصالح الاناث.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الدافعية الاكاديمية الذاتية بين الذكور الاناث.

٥- هناك علاقة عكسية بين الالم الاجتماعي والدافعية الاكاديمية الذاتية ، اي ان كلما قل مستوى الشعور الالم الاجتماعي زاد مستوى والدافعية الاكاديمية الذاتية والعكس صحيح.

في ضوء نتائج البحث وضع الباحثون عددا من التوصيات والمقترحات ومنها:

-. إقامة برامج توعية وإرشاد عن طريق مؤسسات المجتمع المدني ووسائل الإعلام تهدف إلى توجيه الأفراد بضرورة المشاركة الاجتماعية وأهميتها في وإرساء أسس التسامح ونبذ الرفض الاجتماعي الذي يعتبر مسببا رئيسيا للألم الاجتماعي وما يسببه هذا الألم من آثار جسيمة على أفراد المجتمع.

- إعادة النظر في كل القوانين التي تعمل على إقصاء واجتثاث وتهميش أفراد المجتمع.

- . إجراء دراسات تهدف الى قياس الألم الاجتماعي والدافعية الاكاديمية الذاتية لدى شرائح اجتماعية أخرى غير شريحة طلبة الجامعة التي تناولها البحث الحالي.

-. إجراء دراسات تهدف الى الكشف عن طبيعة العلاقة بين كل متغير من متغيرات البحث (الألم الاجتماعي ، والدافعية الاكاديمية الذاتية) و متغيرات نفسية أخرى ،مثل نمط الشخصية ،الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي.

- . إجراء دراسات تستهدف قياس الألم الاجتماعي والدافعية الاكاديمية الذاتية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية من قبيل المستوى الاجتماعي الاقتصادي ، والتحصيل الدراسي وطبيعة المهنية

ثبت المحتويــات

الموضـــــــوع	رقم الصفحة
الآية القرآنية .	**ب**
اقرار المشرف	**جـ**
إقرار لجنة المناقشة	**د**
الاهداء	**هـ**
عرفانا بالجميل.	**و**
ملخص البحث	**ز-ح**
ثبت المحتويات .	**ط- ي**
ثبت الجـداول .	**ك**
ثبت الملاحـق.	**ل**
الفصل الأول: الإطار العام للبحث	
أولاً: مشكلة البحث.	**٢-٤**
ثانياً: أهمية البحث.	**٤-١٣**
ثالثاً: أهداف البحث.	**١٣**
رابعاً: حدود البحث.	**١٤**
خامساً: تحديد المصطلحات.	**١٤-١٦**
الفصل الثاني: الإطار النظري	
أولا- الألم الاجتماعي	**١٨ -٣٠**
مفهوم الالم الاجتماعي	**١٨-٢١**
التترابط بين الألم الجسدي والألم الاجتماعي :	**٢١-٢٢**
النماذج النظرية المفسرة للألم الاجتماعي	**٢٣**
أولا-المنظور السيكولوجي للألم الاجتماعي:	**٢٣-٢٥**
ثانيا- المنظور الفسيولوجي للألم الاجتماعي:	**٢٥-٢٨**
ثالثا-المنظور الكيميائي للألم الاجتماعي:	**٢٨-٣٠**
ثانيا- الدافعية الاكاديمية الذاتية	**٣١-٣٩**
نظريات الدافعية الاكاديمية الذاتية	**٣٩-٤٩**

الموضـــــــوع	رقم الصفحة
نظرية (هوي وولفولك)	٤٩-٥١
الفصل الثالث: إجراءات البحث	
أولاً: مجتمع البحث.	٥٣
ثانياً: عينة البحث التطبيقية.	٥٣-٥٤
ثالثاً: أدوات البحث.	٥٤-٦٨
رابعاً: التطبيق النهائي.	٦٨
خامساً: الوسائل الأحصائية.	٦٨
الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها	
- عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها.	٧٠-٧٣
- التوصيات والمقترحات.	٧٣-٧٤
مصادر البحث	
أولاً: المصادر العربية.و المصادر الأجنبية	٧٦-٨٠
- الملاحـق.	٨٢-٩٧

ثبت الجداول

الجدول	عنوانه	الصفحة
١	مجتمع البحث موزعين على الاقسام العلمية وفق متغير الجنس.	٥٣
٢	عينة البحث موزعة وفق متغير الجنس.	٥٤
٣	اراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس الالم الاجتماعي.	٥٥
٤	القوة التمييزية لفقرات مقياس الالم الاجتماعي بأسلوب المجموعتين المتطرفتين.	٥٦-٥٧
٥	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الالم الاجتماعي.	٥٨
٦	التكافؤ بين درجات الفقرات الفردية والفقرات الزوجية لمقياس الالم الاجتماعي.	٦٠
٧	آراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس الدافعية الاكاديمية الذاتية.	٦٢
٨	القوة التمييزية لفقرات مقياس الدافعية الاكاديمية الذاتية بأسلوب المجموعتين المتطرفتين.	٦٣-٦٤
٩	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الدافعية الاكاديمية الذاتية.	٦٥
١٠	التكافؤ بين درجات الفقرات الفردية والفقرات الزوجية لمقياس الدافعية الاكاديمية الذاتية.	٦٧
١١	الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات عينة البحث على مقياس الالم الاجتماعي.	٧٠
١٢	الاختبار التائي لدلالة الفرق في الالم الاجتماعي لدى طلبة كلية الاداب تبعاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث).	٧١
١٣	الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات عينة البحث على مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية .	٧٢
١٤	الاختبار التائي لدلالة الفرق في الدافعية الاكاديمية الذاتية لدى طلبة كلية الآداب تبعاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث).	٧٣

ثبت الملاحق

الملحق	عنوانه	الصفحة
١	اسماء السادة الخبراء (المحكمين) لمقياسي البحث.	
٢	مقياس الألم الاجتماعي (الصيغة الاولية).	
٣	مقياس الالم الاجتماعي (المعد للتحليل الاحصائي).	
٤	مقياس الالم الاجتماعي (بصيغته النهائية).	
٥	مقياس الدافعية الاكاديمية الذاتية (بصيغته الاولية).	
٦	مقياس الدافعية الاكاديمية الذاتية (المعد للتحليل الاحصائي).	
٧	مقياس الدافعية الاكاديمية الذاتية (بصيغته النهائية).	

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة القادسية ـ كلية الآداب
قسم علم النفس

الألم الاجتماعي وعلاقته بالدافعية الاكاديمية الذاتية لدى طلبة كلية الآداب

بحث مقدم إلى مجلس قسم علم النفس- كلية الآداب- جامعة القادسية لنيل شهاده البكالوريوس في علم النفس

من قبل :

زيد جميل عبد زيد
سارة محسن عجيل
عبير يوسف عبد

بإشراف

م .د. رواء ناطق صالح

١٤٣٨هـ ٢٠١٧م