وزارة التعليـم العالـــــي والبحـــث العلمـــي
جامعـــة يحـــي فـــارس- المديـــة
كليـــة العلـــوم الإنسانيـة والاجتماعيـــة
قســـم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

مدى فعالية نموذج رولاند فيو R. VIAU للدافعية الداخلية للتنبؤ برغبة طلبة الماستر في مزاولة الدراسة الطور الثالث لما بعد التدرج.

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في الطور الثالث تخصص علوم التربية

من إعـداد الطالب:
دحمون أحمد

تحت إشراف الأستاذ الدكتور:
بن لكحل سمير

أمام لجنـة المناقشـة المكونة من السادة :

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
عادل بضياف	أستاذ محاضر أ	المدية	**رئيسا**
سمير بن لكحل	أستاذ التعليم العالي	المدية	**مشرفا ومقررا**
زهرة حميدة	أستاذ التعليم العالي	المدية	**مناقشا**
عدنان توات	أستاذ محاضر أ	المدية	**مناقشا**
عفيف مرنيز	أستاذ التعليم العالي	مستغانم	**مناقشا**
إبراهيم شبلي	أستاذ التعليم العالي	الجزائر 2	**مناقشا**

السنة الجامعية: 1443-1444 هجري/ 2023-2024 ميلادي

وزارة التعليـم العالـــــي والبحـــث العلمـــي
جامعـــة يحـــي فـــارس- المديـــة
كليـــة العلـــوم الإنسانيـة والاجتماعيـــة
قســـم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

مدى فعالية نموذج رولاند فيو R. VIAU للدافعية الداخلية للتنبؤ برغبة طلبة الماستر في مزاولة الدراسة الطور الثالث لما بعد التدرج.

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في الطور الثالث تخصص علوم التربية

من إعـداد الطالب:
دحمون أحمد

تحت إشراف الأستاذ الدكتور:
بن لكحل سمير

أمام لجنـة المناقشـة المكونة من السادة :

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
عادل بضياف	أستاذ محاضر أ	المدية	**رئيسا**
سمير بن لكحل	أستاذ التعليم العالي	المدية	**مشرفا ومقررا**
زهرة حميدة	أستاذ التعليم العالي	المدية	**مناقشا**
عدنان توات	أستاذ محاضر أ	المدية	**مناقشا**
عفيف مرنيز	أستاذ التعليم العالي	مستغانم	**مناقشا**
إبراهيم شبلي	أستاذ التعليم العالي	الجزائر 2	**مناقشا**

السنة الجامعية: 1443-1444 هجري/ 2023-2024 ميلادي



﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا قِيلَ لَكُمۡ تَفَسَّحُواْ فِي ٱلۡمَجَٰلِسِ فَٱفۡسَحُواْ يَفۡسَحِ ٱللَّهُ لَكُمۡۖ وَإِذَا قِيلَ ٱنشُزُواْ فَٱنشُزُواْ يَرۡفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمۡ وَٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلۡعِلۡمَ دَرَجَٰتٖۚ وَٱللَّهُ بِمَا تَعۡمَلُونَ خَبِيرٞ١١

المجادلة



الإهـــداء

أهدي ثمرة هذا العمل إلى كل العائلة الكريمة (الإخوة والأخوات)

إلى روح والدي رحمه الله وأسكنه الفردوس الأعلى

إلى الغالية أمي أطال الله عمرها

إلى من أحسنت تربيتي حفظها الله ورعاها

إلى زوجتي الغالية حفظها الله

إلى الأخ الذي لم تلده أمي لكحل نور الدين

إلى كل من يعرفني من قريب أو بعيد

إليكم جميعا أهدي ثمرة هذا العمل. .

الباحث: دحمون أحمد





كلمة شكر

بعد شكر الله تعالى الذي أمدنا الصحة والعافية ووفقنا في إتمام هذا العمل البحثي

أتقدم بشكري الخالص إلى أستاذي الفاضل الدكتور عثماني عابد على إحتضانه لنا وتقديم يد العون كلما واجهتنا مشكلة وعلى إرشاداته وتوجيهاته

وأتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى: الأستاذ الفاضل أ/ د. بن لكحل سمير الذي أشرف على الرسالة ولم يبخل عليّ بإرشاداته القيمة

إلى الأستاذة الفاضلة أ/د علاق كريمة على ملاحظاتها العلمية الدقيقة

إلى الوالدين الكريمين والعائلة على دعمهم لي

واعترافا بالفضل أشكر الأساتذة الأفاضل بجامعة يحي فارس بالمدية رئاسة وعمادة وإدارة. وفي قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم الأساتذة الأفاضل: أ/د. مرنيز عفيف، د. عبد الله مسكين، د. غبريني مصطفى على مساندتهم لي طوال مدة بحثي، ثم أتوجه بالشكر إلى الزميل والأخ بن رويسي زبير على صحبته خلال هذا المشوار. كما أشكر طلبة الماستر بكل تخصصاتهم على مساعدتي وإعانتي على إنجاز هذا البحث وإن لم يسعف المقام لذكرهم كلهم فهم أهل للفضل والخير والشكر. كما لا يفوتني أن أشكر الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الذين قبلوا عناء قراءة هذه الأطروحة ومناقشتها، كما أتقدم بالشكر الخالص إلى كل من ساهم في إتمام هذا العمل من قريب أو من بعيد.

الباحث: دحمون أحمد



ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التنبؤ برغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج من خلال الدافعية الداخلية وفق نموذج رولاند فيو بجامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم، حيث تم بناء نموذج بنائي متكامل يوضح العلاقات السببية والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين محددات ومؤشرات الدافعية الداخلية لنموذج رولاند فيو ومحددات الرغبة في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج والتحقق منه امبريقيا، ولتحقيق أهدافها جرى اختيار المنهج الوصفي بأسلوبيه الارتباطي والتنبؤي بوصفه منهجا مناسبا، وقد تم الاعتماد على مقياسين، أحدهما لقياس الدافعية الداخلية وفق نموذج رولاند فيو يشمل المحددات والمؤشرات، والآخر لقياس الرغبة في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج، جرى تطبيقهما على عينة ممثلة لمجتمع البحث تم اختيارها بالطريقة القصدية، بلغ عدد افرادها (356) طالبا وطالبة يتمدرسون بجامعة مستغانم، وتوصلت الدراسة الى نتائج عدة منها؛ ان مكونات الدافعية الداخلية (المحددات والمؤشرات) وفق نموذج رولاند فيو تساهم في التنبؤ بمكونات الرغبة (المكون الاجتماعي، المكون الذاتي، المكون الأكاديمي) في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج، حيث اسفرت نتائج الدراسة أن الدافعية الداخلية تفسر ما قيمته (64 %) من رغبة الطلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05). بين الدافعية الداخلية وفق نموذج رولاند فيو والرغبة في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج، وقد اعطت النتائج ملائمة النموذج المفترض للعلاقات بين مكونات الدافعية الداخلية ومكونات الرغبة في مواصلة الدراسة للنموذج الأمثل وفق الاطار النظري، كما اظهرت توسط مؤشرات الدافعية الداخلية للعلاقات بين المحددات ومكونات الرغبة في مواصلة الدراسة، وقد اظهرت الدراسة أيضا عدم وجود تأثير للجنس كمتغير معدل على العلاقة بين متغيرات الدراسة.

واستنادا الى نتائج الدراسة المتوصل اليها قدمت بعض الإقتراحات أهمها؛ القيام بدراسات اكثر شمولية على نموذج فيو في الدافعية واختباره و الوقوف على المحددات والمؤشرات الحقيقية للدافعية في البيئة الجزائرية

بين الأوساط التربوية المختلفة، إضافة الى دراسة الدافعية والرغبة من منظور اجتماعي معرفي واعتبارهما كمؤشر للتنبؤ بسلوك الطلبة.

الكلمات المفتاحية: الدافعية الداخلية، الرغبة في سياق التعلم، نموذج رولاند فيو، التكوين في التعليم العالي بنظام ل.م.د.

Abstract:

The current study aims to predict the desire of master's students to continue their studies after graduation through Intrinsic motivation according to the Rolland Viau model at Abdelhamid Ben Badis University - Mostaganem. To achieve its objectives, the descriptive method with its correlational and predictive methods was chosen as an appropriate method, and two scales were adopted, one to measure Intrinsic motivation according to the Roland Few models, including determinants and indicators, and the other to measure the desire to continue studying after graduation, which were applied to a representative sample of the research community. (356) male and female students studying at the University of Mostaganem. The study came up with several results, including that the components of Intrinsic motivation (determinants and indicators) according to the Rolland Viau model contribute to predicting the components of desire (social component, subjective component, and academic component) to continue studying after graduation. The results of the study revealed that intrinsic motivation explains (64%) of the Master's students' desire to continue studying after graduation, and the results showed a statistically significant correlation at the level of significance (0. 05). 05). The results gave the suitability of the hypothesis model of the relationships between the components of intrinsic motivation and the components of the desire to continue studying for the optimal model according to the theoretical framework, and showed the mediation of the indicators of intrinsic motivation for the relationships between the determinants and components of the desire to continue studying. The study also showed that there is no effect of gender as a modifying variable on the relationship between the study variables.

Based on the results of the study, some suggestions were made, the most important of which are; conducting more comprehensive studies on Viau's model of motivation and testing it, identifying the real determinants and indicators of motivation in the Algerian environment among different educational communities, in addition to studying motivation and desire from a socio-cognitive perspective and considering them as an indicator for predicting student behavior.

Keywords: *Intrinsic motivation, desire of learning, Roland Viau's model, LMD training in higher education.*

فهرس المحتويات

الإهــداء ..... ب
كلمة شكر ..... د
ملخص الدراسة ..... و
Abstract ..... و
فهرس المحتويات ..... ز
فهرس الجداول ..... ك
فهرس الأشكال ..... م
فهرس الملاحق ..... ن
مقدمة 17

الإطار العام للدراسة:

1. الإشكالية 22
2. التساؤلات 26
3. الفرضيات 27
4. أهمية الدراسة 28
5. أهداف الدراسة 29
6. المفاهيم الإجرائية للدراسة 30
7. المرجعية النظرية للدراسة 31
8. النموذج النظري للدراسة 32

الإطار النظري للدراسة:

الفصل الأول:

الدافعية في سياق التعلم

تمهيد 43
1. مفهوم الدافعية في ظل المعالجات الحديثة 43
2. المقاربات النسقية للدافعية في ظل النظريات الحديثة 45
1.2. المقاربة النسقية للدافعية وفق افتراضات النهج الاجتماعي المعرفي: 45
2.2. المقاربة الاجتماعية المعرفية: 45
3. تعريف الدافعية 48
4. النظريات المفسرة للدافعية 50

1.4 النظرية السلوكية: 50
2.4 النظرية المعرفية: 51
3.4 النظرية الإنسانية: 51
5. دراسة متغير الدافعية كنسق 52
1.5 الدافعية الداخلية: 53
2.5 الدافعية الخارجية: 55
6. علاقة الدافعية بالتعلم وأساليبه 56
7. خصائص الدافعية 57
8. نماذج الدافعية عند بعض الباحثين 59
1.8 نموذج باربو1994: 59
2.8 نموذج باندورا 1982: 60
3.8 نموذج تارديف1992: 62
9. التناول النسقي للدافعية الداخلية في ظل نموذج رولاند فيو 64
خلاصة الفصل 67

الفصل الثاني:

الرغبة في التعلم

تمهيد: 70
1. الأطر النظرية لمفهوم الرغبة 71
1.1 النظرية السلوكية: 71
2.1 البنائية الاجتماعية: 71
3.1 المقاربة الاجتماعية المعرفية: 72
2. تعريف الرغبة في التعلم 73
3. محددات الرغبة في التعلم 74
1.3 المحددات الذاتية: 74
2.3 المحددات الاجتماعية: 75
3.3 المحددات الأكاديمية: 75
4. الرغبة في مواصلة الدراسة 78
5. بعض الاستراتيجيات لتنمية الرغبة في التعلم 80
6. الرغبة والنجاح الأكاديمي: 81
خلاصة الفصل 83

الفصل الثالث:

التكوين بنظام ل.م.في التعليم العالي بالجزائر

تمهيد 86
1. مفهوم التكوين في نظام ل.م.د بالجزائر..... 87
2. تعريف التكوين الجامعي بالجزائر 88
3. القوانين والنصوص التنظيمية لنظام ل.م.د بالجزائر 89
4. أهداف نظام ل. م.د..... 90
5. هيكلة مسالك التكوين في شهادة الليسانس 91
6. التدرج في مرحلة الليسانس..... 94
7. التدرج في مرحلة الماستر..... 95
8. مرحلة ما بعد التدرج..... 96
9. مسارات الحصول على الشهادة في التكوين العالي 99
1.9 شهادة الليسانس:..... 99
2.9 شهادة الماستر:..... 100
3.9 شهادة الدكتوراه:..... 100
10. التكوين في مرحلة الدكتوراه ل م د..... 101
خلاصة الفصل 103

الإطار المنهجي للدراسة:

الفصل الرابع:

اجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد 107
1 الدراسة الاستطلاعية..... 107
1.1 حدود الدراسة: 108
2.1 أدوات الدراسة:..... 108
3.1 وصف عينة الدراسة الاستطلاعية: 125
4.1 نتائج الدراسة الاستطلاعية:..... 127
2. الدراسة الأساسية 128
1.2 إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية: 128
2.2 منهج الدراسة الأساسية:..... 129
3.2 مجتمع الدراسة:..... 129

4.2 عينة الدراسة الأساسية:..... 130
5.2 خصائص عينة الدراسة الأساسية:..... 133
6.2 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: 134
3. النموذج المفترض للدراسة 134
خلاصة الفصل 138
الفصل الخامس
عرض ومناقشة النتائج والإقتراحات
1. عرض وتحليل نتائج الدراسة..... 141
2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة 186
الخاتمة 200
الإقتراحات..... 202
المراجع 204
الملاحق
الملحق (01): قائمة الأساتذة المحكمين: 211
الملحق (02): المقاييس في صورتها النهائية: 211
الملحق (03): توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية:..... 214
الملحق (04): توزيع عينة الدراسة الأساسية: 215

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	يوضح مسار التكوين في الطور الثالث لما بعد التدرج	102
2	عبارات مقياس الدافعية الداخلية حسب أبعادها الفرعية	111
3	استجابات فقرات المقياس والدرجات الموافقة لها	111
4	نسبة اتفاق المحكمين وقيمة معامل CVR لمقياس الدافعية الداخلية	112
5	معاملات ارتباط كل عبارة والبعد الذي تنتمي اليه	113
6	معاملات الارتباط بين بين الأبعاد المكونة للمقياس والدرجة الكلية له	114
7	معاملات الارتباط بين بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس	115
8	اختبار ت لعينتين مستقلتين	116
9	معامل ثبات الأداة بمعادلة ألفا لكرونباخ	117
10	معاملات الارتباط بطريقة التجزئة النصفية ومعادلة سبيرمان براون	118
11	استجابات فقرات المقياس والدرجات الموافقة لها	119
12	نسبة اتفاق المحكمين وقيمة معامل CVR لمقياس الرغبة في مواصلة الدراسة	120
13	معاملات ارتباط كل عبارة والبعد الذي تنتمي اليه	120
14	معاملات الارتباط بين بين الأبعاد المكونة للمقياس والدرجة الكلية له	121
15	معاملات الارتباط بين بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس	122
16	اختبار ت لعينتين مستقلتين	123
17	معامل ثبات الأداة بمعادلة ألفا لكرونباخ	124
18	معاملات الارتباط بطريقة التجزئة النصفية ومعادلة سبيرمان براون	125
19	توزيع عينة الدراسة الأولية حسب التخصص	125
20	توزيع عينةالدراسة حسب المتغيرات الشخصية	126
21	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص.	130
22	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص.	131
23	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس، السن، الحالة المدنية، والوظيفة	133
24	نتائج الفرق بين المتوسطين الحسابي والفرضي	142
25	نتائج الفرق بين المتوسطين الحسابي والفرضي	142
26	معامل الارتباط بين الدافعية الداخلية والرغبة.	143
27	اختبار دوربان– واتسون.	144
28	اختبار ليفن (Levene) لتجانس تباين البواقي.	145

29	معاملات التحديد	146
30	نتائج اختبار معاملات الانحدار	146
31	اختبار معامل تضخم التباين، التباين المسموح، معامل الالتواء.	148
32	مصفوفة معاملات الارتباط بين محددات الدافعية الداخلية.	149
33	معاملات التحديد	150
34	نتائج اختبار معاملات الانحدار	150
35	اختبار دوربان– واتسون.	153
36	اختبار ليفن (Levene) لتجانس تباين البواقي.	154
37	معاملات التحديد	154
38	نتائج اختبار معاملات الانحدار	155
39	اختبار ليفن (Levene) لتجانس تباين البواقي.	158
40	اختبار دوربان– واتسون.	159
41	معاملات التحديد	159
42	نتائج اختبار معاملات الانحدار	160
43	نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي.	160
44	اختبار ليفن (Levene) لتجانس تباين البواقي.	163
45	اختبار دوربان– واتسون.	163
46	معاملات التحديد	164
47	نتائج اختبار معاملات الانحدار	165
48	اختبار معامل تضخم التباين، التباين المسموح، معامل الالتواء.	166
49	مصفوفة معاملات الارتباط بين مؤشرات الدافعية الداخلية.	167
50	معاملات التحديد	168
51	نتائج اختبار معاملات الانحدار	168
52	معاملات التحديد	170
53	نتائج اختبار معاملات الانحدار	171
54	معاملات التحديد	172
55	نتائج اختبار معاملات الانحدار	172
56	معاملات التحديد	174
57	نتائج اختبار معاملات الانحدار	174
58	معاملات الانحدار بين محددات الدافعية والرغبة لنموذجي الذكور والإناث:	178
59	المقارنة بين معاملات الانحدار لنموذجي الذكور والإناث	178
60	مؤشر اختبار Bollen	180
61	معاملات الانحدار بين مؤشرات الدافعية والرغبة لنموذجي الذكور والإناث:	183

62	المقارنة بين معاملات الانحدار لنموذجي الذكور والإناث	184
63	مؤشر اختبار Bollen	185
64	تقديرات عينة الدراسة لمستوى الدافعية وأبعادها.	186
65	تقديرات عينة الدراسة لمستوى الدافعية حسب الجنس.	188
66	تحليل التباين الأحادي للدافعية الداخلية وفق متغير الجنس	189
67	تقديرات عينة الدراسة لمستوى الدافعية حسب التخصص.	190
68	تحليل التباين الأحادي للدافعية الداخلية وفق متغير التخصص	191
69	تقديرات عينة الدراسة لمستوى الرغبة وأبعادها.	192
70	تقديرات عينة الدراسة لمستوى الرغبة حسب الجنس.	193
71	تحليل التباين الأحادي للرغبة وفق متغير الجنس	194
72	تقديرات عينة الدراسة لمستوى الرغبة حسب التخصص.	195
73	تحليل التباين الأحادي للرغبة وفق متغير التخصص	196
74	معامل الارتباط بين الدافعية الداخلية والرغبة.	197

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	يوضح نموذج ديناميكية الدافعية لرولاند فيو (Viau,2014).	33
2	يوضح محددات الدافعية لنموذج رولاند فيو (Viau,2014)	35
3	يوضح مؤشرات الدافعية لنموذج رولاند فيو (Viau,2014)	36
4	يوضح النموذج الاجتماعي- المعرفي لتفسير الدافعية	46
5	يوضح نموذج الدافعية عند باربو1994.	60
6	يوضح نموذج باندورا 1986	61
7	يوضح نموذج تارديف 1992	63
8	يوضح محددات الرغبة في سياق التعلم	78
9	يوضح وحدات التعليم	92
10	يوضح التدرج في طور الليسانس والماستر.	94
11	يوضح مرحلة التدرج وما بعد التدرج	98
12	دائرة نسبية لمتغير الجنس	126
13	دائرة سبية لمتغير التخصص	127
14	دائرة نسبية لمتغير التخصص	131
15	دائرة نسبية لمتغير التخصصات	132
16	النموذج المفترض للعلاقات بين المحددات والمؤشرات ومكونات الرغبة	136

17	خط الاعتدالية والتوزيع الطبيعي المعياري للبواقي.	144
18	شكل الانتشار للبواقي مع القيم المتوقعة المتغير التابع.	145
19	مخطط التوزيع الاحتمالي للبواقي.	152
20	شكل الانتشار للبواقي مع القيم المتوقعة المتغير التابع.	153
21	مخطط التوزيع الاحتمالي للبواقي.	157
22	شكل الانتشار للبواقي مع القيم المتوقعة المتغير التابع	158
23	مخطط التوزيع الاحتمالي للبواقي.	162
24	شكل الانتشار للبواقي مع القيم المتوقعة المتغير التابع.	163
25	نموذج تحليل الانحدار بين محددات الدافعية والرغبة لدى الذكور والإناث	176
26	نموذج تحليل الانحدار لمتغيرات الدراسة لدى الذكور والإناث.	182

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	قائمة الاساتذة المحكمين	212
2	مقياس الدافعية الداخلية في صورته النهائية	214
3	مقياس الرغبة في مواصلة الدراسة في صورته النهائية	214
4	جداول توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية	216
5	جداول توزيع عينة الدراسة الاساسية	217

مقدمة:

يمثل طلبة الجامعة أهم ركيزة في مستقبل المجتمع باعتبارهم الإطارات الناشئة، وان الجامعة هي المؤسسة المعنية بأعدادهم وتكوينهم وفق العمليات التعليمية بتقديمها الرعاية والتوجيه السليمين لهم وفق أسس ومعايير علمية في التكوين العالي المستوى، اذ يقدم التعليم في المراحل الجامعية مجالات عديدة لمختلف التخصصات التي تحقق طموحات الشباب و تناسب قدراتهم و ميولهم المهنية والاكاديمية يختلف نوعيا في أهدافه وغاياته عن النظام التعليمي في المراحل السابقة له من حيث طبيعة الدراسة و نوعية التخصصات و أنماط التفاعل الاجتماعي مما يساعد على نمو شخصية الطالب و تعزيز قدراته الذاتية في التعليم والتفكير و اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية .

تمثل المرحلة الجامعية افضل مرحلة في التكوين التربوي والمهني لأفراد المجتمع بتهيئتهم واعدادهم لمهن المستقبل والاندماج في مختلف مؤسسات المجتمع. اصبح العمل على رفع جودة مخرجات الجامعة هدفا حيويا تسعى الوزارة الوصية لتحقيقه نوعا وكما، نظرا لأهمية هذه الفئة العمرية التي تعرضها عوامل مؤثرة على أدائهم الدراسي ونجاحهم تولي المنظومة التربوية الاهمية القصوى في الاهتمام بدافعيتهم ورغبتهم وتنميتها على حب العلم والمعرفة والمهنة التي ترسخ لديهم ثقافة التعلم والعمل ومختلف العادات والمهارات والأنماط السلوكية في شخصية الطلاب.

إن التركيز على المتعلم (الطالب) باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية وفق المقاربات الحديثة في العملية التعليمية التعلمية، إذ يحتاج هذا الأمر الى المسؤولية والإستقلالية والتنظيم المحكم لتسيير ذلك، ولعل أهم عنصر وجب التنويه له هو الإهتمام بالدافعية التي تعتبر أهم مكون في توجيه سلوك الفرد نحو الهدف وامتلاك المعرفة، ولها دور مهم في مشوار الطالب الدراسي والمهني، فهي تؤثر على مستوى أدائه وتحصيله وتفكيره وإبداعه، كما أن الرغبة الذاتية للطالب في الدراسة تساهم بشكل كبير في زيادة الحماس والمتعة في التعلم وتحسين نظرته لذاته وتعزيز الثقة بها والرضا عن نفسه وتحقيق الاهداف والطموحات.

تبرز أهمية التركيز على عنصري الدافعية والرغبة لدى الطالب الجامعي من اجل تحقيق الأهداف التربوية وتنمية المهارات والقدرات الاكاديمية والبحثية لديه، من خلال تنفيذ البرامج التعليمية في مختلف كلياتها ومعاهدها من قبل نخبة مؤهلة لتقديم المعرفة والحرص على ضمان التكوين الجيد في نظام ل م د.

هذا ويتمثل موضوع دراستنا في التنبؤ برغبة طلبة الماستر في مواصلة المسار الأكاديمي لما بعد التدرج من خلال الدافعية الداخلية لديهم، وإجابة منا عن الإنشغال الجوهري لموضوع الدراسة أصبح من الضروري أن ندخل مقاربة من احدث المقاربات النظرية التي تجعل من العوامل الشخصية والخصائص السلوكية كالدافعية في التعلم و الرغبة في سياق التعلم من أهم المتغيرات لإنجاح سيرورة التعلم و التكوين للمعارف والكفاءات في مختلف المراحل.

بأي حال من الاحوال فإنه لا يمكننا إرغام أي طالب من الطلبة الذين لا يرغبون في التعلم والتكوين! وإلا ما الحاجة الى عملية التعلم إن لم يشعر الطلبة بأهمية التعلم والضرورة إليه ؟ أو بالأحرى لا يمكن أن يتعلم الأشخاص بدون أن تكون لديهم الحاجة المدركة لهذا التكوين؟ فلا تكوين بدون دافعية ورغبة. و لإنجاح هذا المسار بالنسبة للأفراد لابد أن تكون لهم القدرة في التعلم و التكيف مع مختلف العوامل المحيطة ببيئة التعلم السليمة. و لهذا إرتأينا أن نتعامل مع هاته الثنائية من المفاهيم في الدراسة الحالية. بدأ بالدافعية في التعلم الى الرغبة في مواصلة الدراسة والتكوين. فإلى أي مدى تساهم الدافعية التي نتكلم عنها في سياق التعلم في التأثير والتأثر بالرغبة في ذات السياق؟

و للإجابة عن هاته التساؤلات المثارة حول الموضوع كانت أيضا الأبحاث حولها مثيرة، هذا وقد وجد الباحث نفسه في معالجة موضوع بالغ الأهمية في متغيرات دراسته، ففي علم النفس نناقش أحيانا بعض المواضيع؛ كتقدير الذات و إدراك القدرات والكفاءات والفعالية وتنميتها ومعالجة الفروق الفردية والبحث في المعرفة و طرق تشكيلها وعن الذات كمصدر للمعرفة. فهي سمات متعددة و أكثر تعقيدا وإتساعا، فكلما مزجنا عنصرا أخرا إتسعت دائرة التفسير والمقاربة المفاهيمية له. من خلال هذا إرتأينا أن نعالج الموضوع وفق ما تقتضيه حدود البحث و إمكاناته. حيث شكلا كان تصميم البحث من خلال الفصول التالية : ففي

الجانب الأول قام الباحث بعرض **الاطار العام للدراسة** والذي هو تصور نظري عام للموضوع، حيث تم عرض الإشكالية الرئيسية و التساؤلات الفرعية لها لتليها بعدها الفرضيات، ثم أهمية وأهداف الدراسة، و التطرق للمفاهيم الإجرائية المكونة لموضوع الدراسة، مع الحاق الخلفية النظرية المتبناة في الدراسة وعرض النموذج النظري للدافعية المستوحى منه الموضوع. أما في **الجانب الثاني** تطرقنا الى الفصول النظرية لموضوع الدراسة، حيث تم تخصيص **الفصل الأول** لمتغير الدافعية؛ تناولنا فيه المقاربة النسقية لمفهوم الدافعية في ظل النظريات الحديثة وكذا النهج الاجتماعي المعرفي في تفسير ديناميكية الدافعية وفق نموذج رولاند فيو، والتفصيل في النموذج النظري للدراسة والمفاهيم والتعاريف المرتبطة بالدافعية في سياق التعلم، وأما **الفصل الثاني** فقد اشتمل على عنصر الرغبة في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج، والأطر النظرية المفسرة لمفهوم الرغبة في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج، وتحديد أبعادها وطبيعتها، اما في **الفصل الثالث** فقد تطرقنا الى عنصر التكوين في نظام ل.م.د بمرحلة التعليم العالي بالجزائر، ومختلف أطواره والشهادات المتوج بها فيه بالجامعة الجزائرية، وفي **الجانب الثاني** الذي يشمل **الإطار المنهجي للدراسة** خصصنا له فصلين، حيث قمنا في **الفصل الرابع** بعرض الإجراءات المنهجية للدراسة، حيث تمكنا في المرحلة الاستطلاعية من إخضاع مقياس الدافعية الداخلية وفق نموذج رولاند فيو ومقياس الرغبة في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج لدى طلاب الماستر، الى فحص خصائصهما السيكومترية بالتحقق من توافر أدلة الصدق والثبات التي تسمح باستخدام المقياسيين في المرحلة الأساسية بأريحية واطمئنان، ثم التطرق في الدراسة الأساسية الى عينة الدراسة وخصائصها ومنهج الدراسة المعتمد فيها والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات وتفسير العلاقات السببية في النموذج البنائي المتكامل.

وأما **الفصل الخامس** فقد عرضنا فيه النتائج ومناقشتها في ظل الدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسة، لنختم في الأخير بعدد من الاقتراحات العلمية.

الإطار العام للدراسة

1 إشكالية الدراسة.

2 فرضيات الدراسة

3 أهمية الدراسة.

4 أهداف الدراسة.

5 المفاهيم الإجرائية.

6 الخلفية النظرية للدراسة.

7 النموذج النظري للدراسة.

1. الإشكالية:

تعتبر الدافعية من اهم المشكلات المعقدة في تناولها ودراستها بطبيعة أنها عملية ديناميكية ذات الطابع المستمر والمتفاعل بين مكوناتها، ولأنها تشمل عدة عناصر مكونة فإنها تتطلب فهم العديد من المتغيرات التي تجعل منها عملية حيوية تتاثر بالسياق التي تتواجد به، وقد أولى الكثير من الباحثين إهتمامهم بدراستها لتحليل السلوك وضبطه والتنبؤ به مستقبلا، وهذا الأمر يفسر حقيقة وجودها بعدة تناولات مختلفة الوجهات كل حسب نظريتة وتفسيرها لها. لقد تم تطوير العديد من الأساليب من أجل فهم مصادرها ومكوناتها بشكل أفضل، كعملية وظيفية موجهة للسلوك الإنساني، وكجزء من دراستنا هاته نوضح في ذلك مختلف المقاربات التي تناولت الدافعية من منظور إنساني، سلوكي، معرفي، وإجتماعي. لعل أبرز التيارات المفسرة للدافعية في ظل المقاربات الحديثة، التيار الإجتماعي المعرفي الذي برز فيه كل من المنظرين **(Viau، Bandura, Barbeau)**، وغيرهم من المساهمين في هذا التيار الذي هو أساس توجهنا النظري في تفسير الدافعية كعملية ديناميكية تشمل مكونات عدة تتأثر فيما بينها بالسياق الاجتماعي والبيئة التعليمية، ومن اجل تحديد الإطار الأفضل لموضوع الدراسة سيتم عرض تلك المقاربات والنظريات في الأطار النظري للدراسة.

إهتمامنا بدراسة الدافعية كمتخصصين في ميدان علم النفس وعلوم التربية ماهو الى من اجل فهم سلوك طلابنا ومساعدتنا لهم في فهم ذاتهم والايمان بقدراتهم وكفاءاتهم المعرفية والمهارية حتى يكونوا ناجحين في مستقبلهم المهني والاكاديمي، وان التغيرات المستمرة في عالم التكنولوجيا والتعليم وتوسع رقعة الحصول على المعرفة، وحاجتنا الى تكوين طلابنا والسعي دوما الى تحسين مخرجات الجامعة الجزائرية بجودة وفق معايير التميز، والاستغناء عن النماذج الكلاسيكية في التعليم واستبدالها بالتوجهات المعرفية ذات النماذج الحديثة في استراتيجيات وطرائق التدريس في التعليم العالي، الأمر الذي جعل إهتمامنا بذلك

يخص المرحلة الجامعية من التعليم العالي والتكوين في مختلف مساراته العلمية والأكاديمية، هذا وتتميز المرحلة الجامعية بخصوصية وتحظى بأهمية بالغة في تهيئة مخرجاتها وكوادرها الشبانية المتخصصة في شتى المجالات ليكونوا فاعلين حقيقين في مجالات عدة لتنمية المجتمع.

إن اكتساب المهارات اللازمة وبناء الكفاءة قد لا يأتي إلا بوجود دافعية قوية لتحقيق تلك المعارف أو المهارات، لذلك فتحظى الدافعية باهتمام الفاعليين التربويين والاقتصاديين في عمليات التربية والتكوين، وهذا بإعتبارها من أهم عناصر البيئة التعليمية التي يجب التركيز عليها خلال تنفيذ عملية التعلم، وإن من متطلبات هذا العصر أن يكون هناك أفرادا يمتلكون القدرة على التعلم الأفضل وباستمرار، وهذا لا يتأتى إلا إذا كان الفرد مدفوعا داخليا ويتفاعل مع البيئة المحيطة به، بحيث تكون بمثابة الدافع الذي يحثه على التعلم والاستمرار فيه، بارتياد المدرسة أو الجامعة. في هذا السياق تشير نتائج دراسة " أيت كيكاي " ان مايدفع الطلاب الى التعلم والنجاح هو سلوك الطالب وادراكه لمهاراته وأدائه وايمانه بقدرته على النجاح وهذا يتعلق بالسياق المتواجد فيه الطالب، اذ تلعب الانشطة التربوية وتنوعها وكذا سلوك المعلمين دورا في توفير المناخ الملائم للبيئة التعليمية المناسبة لهم لتحقيق التعلم الافضل.

يعتمد نجاح طلبة الجامعة في مسارهم الدراسي والمهني أساسا على دافعية ورغبة كل طالب في حد ذاته، فالأمر يتوقف على ما يصدر من جوهر الفرد، سواء بحبه لتخصص ما أو حبا في امتلاك المعرفة أو الحصول على شهادات ومناصب عليا، ولذلك يسعى الأفراد إلى تحقيق رغباتهم وأهدافهم بالنجاح في العمل أو المراحل والمواقف الأكاديمية ورفع مستوى طموحاتهم وبناء كفاءاتهم المهنية والأكاديمية.

الى هذا الحد يتعدى مفهومي الدافعية والرغبة في ميدان الدراسة، المجال النفسي نظرا لأهميتهما البالغة في المجال العلمي والعملي، حتى انه بالاطلاع على ادبيات البحث العلمي تبين ان المفهومات لايزال الإشكال قائما في تعريفهما او الفصل بينهما، الأمر الذي يجعل من الباحث معالجة ذلك وفق المقاربة

الاجتماعية المعرفية وحسب مقتضيات الدراسة الحالية في طرح وجهة النظر الأساسية في تبني المقاربة الحديثة لتفسيرهما وتناولها في سياق التعلم.

إن الدافعية مفهوم نظري يستخدم لتفسير المبادرة والاتجاه والشدة والمثابرة في السلوك، خاصة السلوك الذي يكون موجها نحو الهدف، فهي مصطلح تم صياغته لدراسة السلوك الظاهري للفرد، أي نشاطه أو أفعاله أو الأداء. حيث لا يمكن قياس هذه السمة امبريقيا ولكن يمكننا الاستدلال عنها من خلال بعض المؤشرات الدالة على ذلك.

ينظر إلى الدافعية أن لها عدة معان وتعاريف تصور الدافعية كرغبة داخلية تدفع الأفراد للمشاركة في نشاط ما والاندماج فيه لتحقيق الأهداف وإشباع رغباتهم وحاجياتهم المعرفية، في قسم الدراسة يستخدم لتفسير الدرجة التي يقوم عندها الطلاب باستثمار انتباههم ومجهوداتهم في مختلف الاتجاهات المرغوب وغير المرغوب فيها من قبل أساتذتهم، والدافعية ترجع في هذا السياق الى رغبة الطلاب في المشاركة في الدروس وأنشطة التعلم المختلفة.

الدافعية هي القوة التي تنشط وتوجه وتساعدنا على اختيار السلوك المناسب لتحقيق أهدافنا، وتعرف الدافعية بأنها رغبة المتعلم في اكتساب المعرفة أو المهارات المختلفة من خلال الأنشطة التي ينجزها، فهي الجانب الجوهري للمتعلم في تلبية الرغبات والاحتياجات، وتعتبر أحد أهم العوامل لتحقيق توقعات النجاح أو تحقيق الأهداف.كما تعد حجر الزاوية في بناء التعلم وتطوير المهارات والقدرات من خلال الانخراط في الأنشطة، حيث يتميز المتعلم ذو الدافعية النشطة بالحماس والمثابرة واستخدام طاقاته، التي هي مصدر إلهامه للقيام بنشاط أو مهمة ما.

يرى (رولاند فيو) أن الدافعية مكون له مصادره في نظام ادراكات المتعلم وتصوراته لنفسه ولبيئته والتي يترتب عنها اختيار المتعلم للإقبال والانخراط في الأنشطة والمهام المنسوبة إليه والمثابرة والاستمرار

في إنجازها بهدف التعلم، اي تعني الدافعية المشاركة في نشاط من اجل المتعة والرضا فينسحب منه الفرد أثناء ممارسته، ولكن المعلمين يدركون جيدا أن ليس كل الطلاب لديهم دافعية داخلية في التعلم.

الدافعية الداخلية هنا هي تلك الحالة أو الشعور الصادر من المتعلم نفسه والذي يكون تعلمه مدفوعا منه برغبة داخلية لتحقيق ذاته والاستمتاع بالتعلم، فيرتبط مصطلح الرغبة بالدافعية الداخلية باعتباره أحد المكونات الأساسية والممزوجة بها.

ان الرغبة في التعلم أحد أهم العناصر الأساسية التي تساهم بشكل كبير في تحقيق اهداف التعلم والنمو الشخصي من منظور النظرية الاجتماعية المعرفية، يتداخل هذا المفهوم مع مجموعة من العوامل النفسية والاجتماعية التي تعزز من قدرة الأفراد على مواجهة التحديات التعليمية والتغلب عليها، كما أنها مهمة جدا في المنافسات التعليمية في المراحل الدراسية، فإذا كنت لاتريد أن تتعلم فلن يشارك أحد معك، كما لا بد أن تحتاج إلى تلك الرغبة في التعلم من القيام بمهمة ما، وان لم يكن لديك تلك الرغبة فلن يكون لك دافعية للقيام بهذه المهمة، يرى (حلمي الفيل) ان الرغبة في التعلم أحد مكونات الدافعية للتعلم التي لاغنى عنها، حيث تتكون الدافعية من الحافز والحاجة والرغبة في تحقيق الكفاءة. كما أن الدافعية هي مزيج من الرغبة والجهد والاتجاه الإيجابي نحو التعلم.

يشير بذلك أنها حاجة المتعلم في الوصول إلى أقصى درجات الرضا عن نفسه من خلال الفهم العميق لما يحتاج إليه من معلومات ومعارف والتمكن مما يريد اكتسابه من مهارات وخبرات، وتتشكل هذه الرغبة من خلال بعض المحددات الذاتية والاجتماعية والتعليمية.

ومن خلال ماسبق تعتبر عوامل الدافعية والرغبة في سياق التعلم من أساسيات النجاح بالنسبة للطلاب الأكاديميين والمهنيين أصبح اهتمام الكثير من النفسانيين والتربويين والباحث في ذات المجال حول تفعيل هذه الميزة في الطلاب والمهنيين للرفع من كفاءاتهم وقدراتهم في النجاح والعمل وتحقيق الذات.

2. التساؤلات:

ومن منطلق كل هذا ***يتساءل الباحث في هذا السياق بما يلي:***

- هل يمكن التنبؤ برغبة طلبة الماستر في مواصلة المسار الأكاديمي إلى مرحلة ما بعد التدرج من خلال الدافعية الداخلية وفق نموذج فيو؟
- هل تساهم الدافعية الداخلية وفق نموذج رولاند فيو في التنبؤ برغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج؟
- هل تساهم محددات الدافعية الداخلية وفق نموذج رولاند فيو في التنبؤ برغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج؟
- هل تساهم محددات الدافعية الداخلية وفق نموذج رولاند فيو في التنبؤ بمكونات الرغبة (المكون الذاتي، المكون التعليمي، المكون الاجتماعي) لدى طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج؟
- هل تساهم مؤشرات الدافعية وفق نموذج رولاند فيو في التنبؤ برغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج؟
- هل تختلف نماذج تحليل الانحدار متعدد المجموعات في تفسير العلاقات بين محددات الدافعية الداخلية وفق نموذج رولاند فيو ورغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج؟
- هل تختلف نماذج تحليل الانحدار متعدد المجموعات في تفسير العلاقات بين مؤشرات الدافعية الداخلية وفق نموذج رولاند فيو ورغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج؟

في ضوء الإشكالية المطروحة واعتمادا على النموذج النظري المقترح حيث ينصبّ موضوع بحثنا حول الدافعية الداخلية لدى طلبة الماستر والتنبؤ برغبتهم في مواصلة التكوين لما بعد التدرج، ونظرا لعدم

وجود دراسات سابقة للمتغيرين معا (في حدود علم الباحث) ولفهم ذلك ودراسة متغيرات الدراسة الحالية لنموذج فيو **Viau** يتوقع الباحث فرضا ما يلي:

3. الفرضيات: والتي تنص على مايلي:

1 تساهم الدافعية الداخلية وفق نموذج رولاند فيو في التنبؤ برغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج.

2 تساهم محددات الدافعية الداخلية وفق نموذج رولاند فيو في التنبؤ برغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج.

3 تساهم محددات الدافعية الداخلية وفق نموذج رولاند فيو في التنبؤ بمكونات الرغبة (المكون الذاتي، المكون التعليمي، المكون الاجتماعي) لدى طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج.

4 تساهم مؤشرات الدافعية وفق نموذج رولاند فيو في التنبؤ برغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج.

5 تختلف نماذج تحليل الانحدار متعدد المجموعات (النموذج الحر، ونموذج الأوزان، ونموذج تباين التغاير، ونموذج تباين البواقي) في تفسير العلاقات بين محددات الدافعية الداخلية وفق نموذج رولاند فيو ورغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج.

6 تختلف نماذج تحليل الانحدار متعدد المجموعات (النموذج الحر، ونموذج الأوزان، ونموذج تباين التغاير، ونموذج تباين البواقي) في تفسير العلاقات بين مؤشرات الدافعية الداخلية وفق نموذج رولاند فيو ورغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج.

4. أهمية الدراسة:

إن إنجاز هذه الدراسة ينطلق من الإنشغال الرئيسي والذي يتعلق بما يدفع الطلبة للتعلم والنجاح الأكاديمي وعن رغبتهم في مواصلة الدراسة لمرحلة مابعد التدرج، والذي قد يكون أساسا في بناء الكفاءات والتصورات الإيجابية نحو التعلم والنجاح، مما يساعدهم في ممارسة هذه المهارات والكفاءات في واقعهم وبيئة عملهم وتحقيق الأهداف التي يصبو لها كل طالب شغوف وفضولي بالعلم والمعرفة، لذلك يتمركز إهتمامنا حول محوران أساسيان يمكن إبرازهما كما يلي :

1. **المحور النظري:** حيث تندرج دراستنا الحالية إمتدادا للدراسات السابقة في ميدان علم النفس وعلوم التربية اذ تهتم بـــ:

- إظهار وجهة النظر المعرفية والاجتماعية للدافعية والرغبة في سياق التعلم ومساهمتهما في النجاح الأكاديمي والتي من ضمنها التكوين الجيد لمخرجات الجامعة.
- يحقق نوعا من الرؤى الجديدة في البحث العلمي لمرحلة التنبؤ والربط بين متغيري الدافعية والرغبة وعلاقة بعضهما بالبعض، والذي يعتبر سندا نظريا مستقبَلا لمن لديه الرغبة في دراسة موضوع الدافعية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة ورغبتهم في مواصلة الدراسات العليا، وبناء البرامج والإستراتيجيات التي من شأنها إثارة دافعية ورغبة الطلاب.
- الاسترشاد المرجعي بما تستعرضه وتتضمنه الدراسة الحالية من فروض بحثية وأساليب إحصائية وما قد تسفر عنه من نتائج واقتراحات موضوعاتية تفتح افاق جديدة لإجراء المزيد من البحوث والدراسات في ميدان علم النفس وعلوم التربية.

2. **المحور التطبيقي:** إن إهتمام دراستنا تسعى هادفة إلى:

- استفادة الباحثين مستقبلا من الأدوات المصممة في الدراسة الحالية التي أخضعتا إلى توافر أدلة الصدق والثبات في التطبيق الميداني.
- تساعد الدراسة الحالية في بناء برامج تربوية وتكوينية لتعزيز رغبة الطلبة وتنمية الدافعية الداخلية لديهم خصوصا مرحلة التعليم العالي.
- تساعد الدراسة الحالية المسؤولين على الموارد البشرية في اصلاح أشكال التعليم واقتراح برامج التكوين في التعليم العالي.
- إثارة الاهتمام بموضوع الدافعية والجوهرية والرغبة لمساعدة القائمين والمهتمين بالقطاع من اجل رفع جودة مخرجات الجامعة.

5. أهداف الدراسة:

- إثراء البحث العلمي والمكتبة الجامعية بدراسة جديدة نوعيا.
- فهم الدافعية الداخلية لطلبة الماستر بالجامعة الجزائرية وتعميق فهمها من مفهوم نظري وكمي إلى مفهوم ديناميكي وفق المقاربة الاجتماعية المعرفية.
- بناء مقياس الدافعية الداخلية وفق النموذج النظري للبحث واعتمادا على محددات ومؤشرات الدافعية للباحث رولاند فيو.
- بناء مقياس الرغبة في مواصلة الدراسة لدى طلبة الماستر مع الاعتماد على محددات الباحث حلمي الفيل في دراسة الرغبة في التعلم.
- التحقق من صلاحية النموذج النظري لمقياس الدافعية الداخلية في الدراسة.
- الوقوف على الفروق المتوقعة بين مستويات الدافعية والرغبة لدى طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج.

- الكشف عن العلاقات والارتباطات في النموذج المفترض بين مكونات الدافعية الداخلية ومكونات الرغبة في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج لدى طلبة الماستر.

6. المفاهيم الإجرائية للدراسة:

- **الدافعية الداخلية:**

يعرفها رولاند فيو بأنها " ظاهرة لها مصادرها في نظام ادراكات المتعلم وتصوراته لنفسه ولبيئته والتي يترتب عنها اختيار المتعلم للإقبال والانخراط في الأنشطة والمهام المنسوبة إليه والمثابرة والاستمرار في إنجازها بهدف التعلم " **(Viau, 2009, p. 12)**

انطلاقا مما سبق يمكننا القول – كتعريف اجرائي للدافعية الداخلية – انها " وعي وإدراك الطالب لقدراته وكفاءته باختيار الأنشطة البيداغوجية المنسوبة إليه والإقبال على إنجازها والانخراط في مهامها مع المثابرة والاستمرار بنفس الوتيرة لتحقيق هدف معين.

ويستدل على ذلك من خلال الدرجات المجمعة من المقياس المعد من طرف الباحث لقياس الدافعية الداخلية وفق نموذج رولاند فيو.

- **الرغبة في سياق التعلم:**

يعرف حلمي الفيل الرغبة في التعلم بأنها "حاجة المتعلم في الوصول إلى أقصى درجات الرضا عن نفسه من خلال الفهم العميق لما يحتاج إليه من معلومات ومعارف والتمكن مما يريد اكتسابه من مهارات وخبرات". **(الفيل، 2019، صفحة 209)**

ومما سبق نعرف الرغبة في مواصلة الدراسة إجرائيا بأنها" الشعور الداخلي للطالب في اكتساب المهارات والمعارف وبناء الكفاءة التي تمكنه من الوصول إلى درجة تحقيق الذات وبلوغ الهدف.

ويستدل على ذلك من خلال الدرجات المجمعة من مقياس الرغبة في مواصلة الدراسة لطلبة الماستر بجامعة مستغانم، والمعدّ من طرف الباحث.

7. المرجعية النظرية للدراسة:

ان تبني مرجعية نظرية يستند عليها الباحث هو منطلق مسألة الإنتاج المفاهيمي الدقيق والحقيقي، وهو مايتطلبه النظر في موضوع الدافعية بتلك النظرة الحديثة في ظل المعالجات النظرية الحديثة وليس بتلك النظرة الكلاسيكية التي تحد من دراستها، في هذا السياق تتم معالجتها على انها عملية نشطة ومستمرة وديناميكية ذات تأثير متبادل في العناصر المكونة لها، وانها تمكن الباحث من التنبؤ بالطريقة التي تحدد سلوك الطالب المتجه نحو الهدف في ظروف معينة وبشدة متفاوتة.

هذه النظرة العلمية ووفق مايقدمه الادب العلمي من بحوث ودراسات حول هذه المسألة هي ماتفرض على الباحث خصوصية ميدان الدراسة وليس بتلك النظرة الشمولية في التطرق الى موضوع الدافعية خارج السياق المحدد، الأمر الذي جعل الباحث يلجأ إلى تبني مرجعية نظرية وفق المقاربة الاجتماعية المعرفية من أجل ضبط مفهوم الدافعية في هذه الدراسة.

الدافعية كمفهوم يمكن أن يكون لها تعاريف متعددة، اعتمادا على كل مؤلف وتناوله لها او النهج النظري الذي يتبناه في ذلك. ويعتبر النهج الاجتماعي المعرفي من الوجهات النظرية الحديثة في تفسير الدافعية وعملها والعناصر المكونة لها، ويؤكد أن كلا من العوامل الخارجية والداخلية تلعب دورا حاسما في الدافعية، وحقيقة ان رولاند فيو سنة (1994) عرف هذا التوجه بأنه دراسة الظواهر البشرية. وقام من خلال أعمال باندورا، بالتوصل الى نموجه الاول في ديناميكية الدافعية، حيث اشار الى ان الدافعية تتأثر بتفاعلاتها بين ثلاثة عناصر: سلوكيات الشخص، وخصائصه الفردية، والبيئة التي يعيش فيها. ويستند ذلك على مبدأ ان للإنسان القدرة على فهم البيئة التي يعيش فيها والتصرف على أساسها. باتباع هذا المنطق، فإن الطريقة

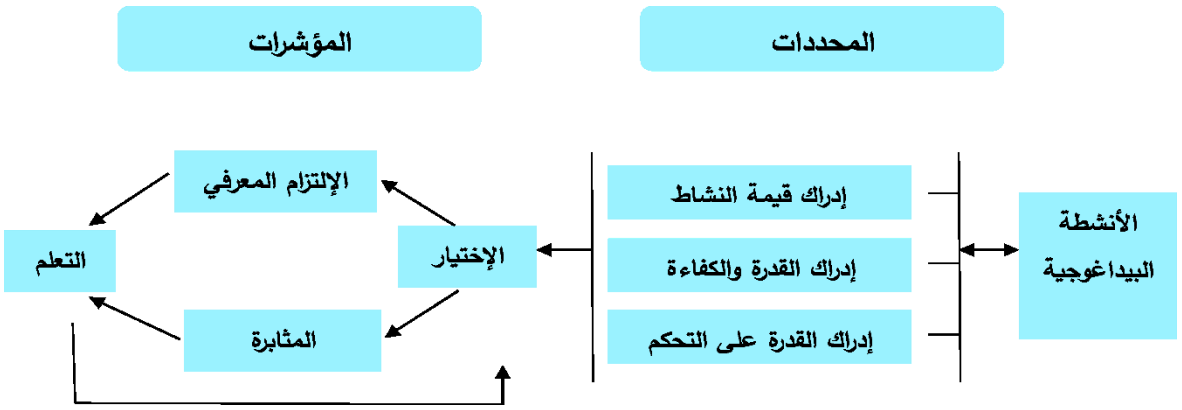
التي سيعالج بها الطلاب الأحداث يكون منطلقها مكونات اجتماعية ومعرفية ونفسية، التي هي مصدر دوافعهم.

ان موضوع الدراسة الحالية لنموذج رولاند فيو في مفهوم الدافعية الداخلية قد كانت معالجته وفق وجهة النظر الاجتماعية المعرفية، حيث أشار فيو الى ان تفسير الدافعية ومكوناتها من خلال تطوير أعمال نظرية باندورا، هذه النظرية التي تعالج سلوكيات الأفراد التي تتأثر بالتفاعل بين عناصر ثلاث وهي: سلوكيات الشخص وخصائصه الفردية والبيئة المحيطة به، هذا وقد قدمت النظرية الاجتماعية المعرفية إطارا شاملا لفهم كيف أن الدوافع الذاتية، والتوقعات الشخصية، والدعم الاجتماعي، والتفاعلات مع البيئة المحيطة تؤثر في التعلم بعدة عوامل متداخلة.

8. النموذج النظري للدراسة (ديناميكية الدافعية لدى رولاند فيو):

لطالما اعتقد الباحثون أن الدافعية تتميز بطابع الاستقرار وأنها فطرية وتتعلق بالشخص في حد ذاته، الا اننا نعلم أن الدافعية غير مستقرة وأنها ترتبط ارتباطا وثيقا بالسياق الذي نعيش فيه، وعلى نظام ادراكاتنا وتصورنا للعالم. وأبرز فياو سنة (1994) أن الدافعية متغيرة وتعتمد على عوامل بيئية متعددة تختلف أيضا. وقد وضع نموذجا خاصا في عمل ديناميكية الدافعية يتضمن المحددات والمؤشرات في ذلك.

هذا النموذج من بين أهم الدراسات التي انجزت لأنه بني على البحوث التي أجريت في إطار المدرسة، وأمامنا النموذج الذي صدر سنة (2014) وهو يعطينا فهما تاما للدافعية ومايؤثر فيها وماهي العلاقات بين مكوناتها، والتفسيرات أدناه تسمح لنا فهم كيفية عملها وفهم أفضل للدافعية لدى الطلبة في سياق التعلم.



الشكل رقم (01) يوضح نموذج ديناميكية الدافعية لرولاند فيو 2014.

في هذا النموذج هناك العديد من العلاقات .

1. العلاقة بين المحددات والمؤشرات. الطريقة التي يرى بها الطالب نفسه أمام حالة التعلم ستؤثر على اختياره للمشاركة والمثابرة فيه.
2. العلاقة بين الأنواع الثلاثة من الإدراكات: إن إدراك الطلاب لقيمة النشاط، وتصورهم لمهاراتهم للنجاح فيه، وتصورهم للسيطرة التي يتمتعون بها على النشاط يؤثر على بعضهم البعض .
3. العلاقة بين المؤشرات: عندما ينخرط الطلاب في نشاط ويثابرون على النجاح، فإنهم يختارون القيام بذلك. وكلما انخرطوا في نشاط وثابروا، كلما كان أداؤهم أفضل وتؤثر المحددات على السياق وكذلك على المؤشرات. وتعرف المؤشرات بأنها آثار للدافعية والتي يمكن من خلالها معرفة الدافعية، ولكنها تعرف أيضا بأنها أسباب. في نهاية هذه الديناميكية الدافعية فإنها تؤثر على تصورات الطلاب من خلال عملية التعلم. إن التصورات التي لدى الطالب عن المكونات الثلاثة ستؤثر على اختياره والتزامه ومثابرته في أي نشاط. وسيكون لجميع هذه المكونات تأثير على أداء الطلاب. ومن جانبها سيكون لها تأثير على السياق.

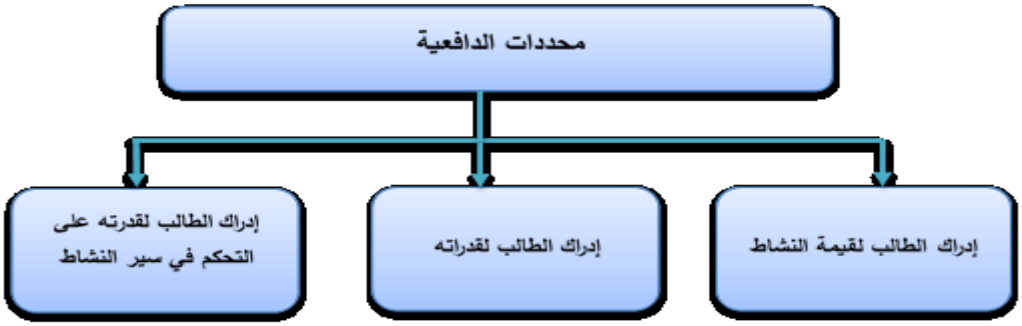
السياق هنا هو أنشطة التعلم (الانشطة البيداغوجية)، فإنه يؤثر على تصور الطلاب لأنفسهم، ولذلك فإن هذا النموذج يشمل علاقات دورية ومتبادلة، ومع ذلك يمكن أن يكون من ذوي الخبرة بشكل مختلف في كل مرة. ويؤكد فيو (2014) أن جميع هذه المكونات تخضع للحتمية المتبادلة، أي أن مكونات هذا النموذج كما هو الحال مع المؤشرات، ستكون السبب في عملية الدافعية وايضا لاحقا في اثرها على الطلاب في سياق التعلم.

يصف فيو **(Viau 2014)** نموذج ديناميكية الدافعية التي تدفع بالطالب للقيام بنشاط بيداغوجي، هذه الديناميكية في النموذج الموضح لها أصولها في تصورات الطالب بإدراكه للأنشطة البيداغوجية المنسوبة اليه، فمن خلال الدراسات التي أجراها الباحث فيو**(Viau, 1997-2014)** حول تصورات الطالب تنبثق ثلاث مدركات خلال القيام بالأنشطة البيداغوجية كما هي موضحة في الشكل السابق.

من خلال تعريف فيو للدافعية في سياق التعلم بأنها" حالة ديناميكية لها أصولها في تصور الطالب لنفسه ولبيئته وتشجعه على اختيار نشاط ما والانخراط فيه والمثابرة في إنجازه من أجل تحقيق هدف." المشار اليه في التعريف على انها حالة ديناميكية دليل على انها مكون معرفي ونفسي اجتماعي، وحسب النموذج الوظيفي لديناميكية الدافعية في سياق التعلم لفيو **(Viau ,2014)** ترتبط الدافعية ارتباطا وثيقا بعمليات الإدراك، ففي الوقت الحاضر تلتقي النظريات الحديثة المختلفة على نفس الفكرة في وضع مفهوم الدافعية في سياق العلاقة بين الفرد وخصائصه وبيئته، وان الدافعية تنبع من تصورات الفرد وتوقعاته للأحداث التي تحدث له، ويشير فيو أن هناك ثلاثة أنواع من التصورات أدرجها كمحددات الدافعية وهي:

- ادراك الطالب لقيمة النشاط.

- ادراك الطالب لقدراته.
- إدراك الطالب لقدرته على التحكم في سير النشاط.



الشكل رقم (02) يوضح محددات الدافعية لنموذج رولاند فيو 2014

المصدر: (Viau,2014) ترجمة الباحث.

إن تفسيرنا لهذه المحددات كما هو موضح في الشكل السابق كالاتي:

- **إدراك الطالب لقيمة النشاط:** *يطرح فيها المتعلم سائلا نفسه: لماذا طلب مني إنجاز ذلك؟*

إن إدراك قيمة النشاط هو حكم الطالب على أهمية وقيمة نشاط التعلم بالنسبة له بناء على الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها. وهو بمعنى حكم الطالب على أهمية وفائدة النشاط البيداغوجي وفقا للأهداف التي يسعى إليها، يمكن أن تكون هذه الأهداف هي التعلم أو الحصول على درجة النجاح أو تحقيق الطموحات.

- **إدراك الطالب لقدراته:** وهنا يطرح المتعلم تسائلا لنفسه: *هل أنا قادر على النجاح في المهمة؟*

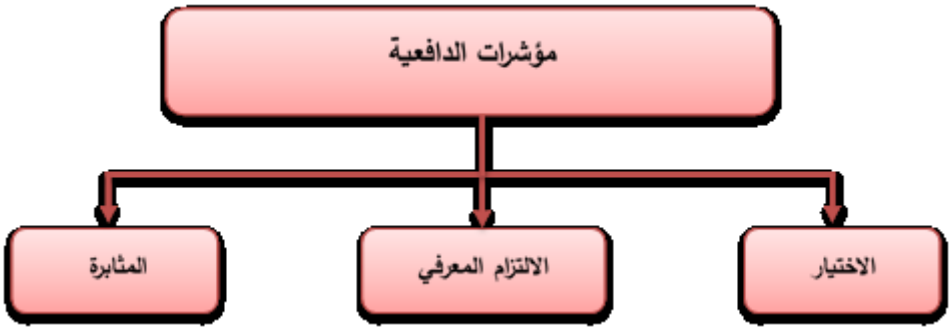
إن تصور الطالب لكفاءته وقدراته في أداء نشاط مفيد هو ما يعطيه درجة من اليقين او عدمه في قدرته على النجاح او الفشل في ذلك. أي بمعنى تصور الطالب عن نفسه وتقييم قدرته على أداء نشاط ما، وهو بمثابة حكم عام يصدره الطالب عن نفسه

إدراك الطالب لقدرته على التحكم في سير النشاط: وفي هذا السياق يطرح المتعلم السؤال قائلا: *هل بإمكاني التحكم في سير الأنشطة والمهام المنسوبة لي؟*

ان تصور السيطرة التي يعتقد الطالب انه يمكن ان يمارسها في انجاز الانشطة والمهام البيداغوجية وتحمل عواقب نشاط التعلم، وان يعي في نفسه معنى الشعور بأن لديه الاستراتيجيات والوسائل اللازمة لإتقان وتنفيذ ما طلب منه كمهمة. ويعني ذلك إدراك الطالب للسيطرة التي يمارسها طيلة القيام بالنشاط البيداغوجي مع تحمل مسؤولية نجاحه أو إخفاقه، وإدراك الأسباب لشرح إخفاقاته أو نجاحاته الأكاديمية. **(Viau, 2009, p. 66)**

كما أشار أيضا، ان الدافعية لا يمكن دراستها في سياق التعلم بحسب محدداتها فقط، وانما وجب تتبعها كحالة ديناميكية، فتشير عمليات التعلم والانشطة البيداغوجية الى البيئة المحيطة بالمتعلم، وتشير المحددات الى الخصائص او العوامل الشخصية للمتعلم، كما تشير مؤشرات الدافعية حسب فيو **(Viau,2014)** الى الخصائص السلوكية للمتعلم، وقد أشار اليها هذا الأخير فيما يعرف بـ :

- الاختيار.
- الالتزام المعرفي.
- المثابرة.



الشكل رقم (03) يوضح مؤشرات الدافعية لنموذج رولاند فيو2014

المصدر: (Viau,2014) ترجمة الباحث.

وتفسيرنا لهذه المؤشرات كما هو موضح في الشكل السابق رقم (03) كالأتي:

- **الاختيار:** إن اختيار النشاط المدرسي والاقبال عليه يعد أول مؤشر على وجود دافعية مدرسية لدى التلميذ، وإذا أخذنا في الاعتبار أن النشاطات المدرسية في المدرسة الجزائرية هي نشاطات غير اختيارية بل لابد على التلميذ من تنفيذها .فيعد اللجوء مؤشرا على ضعف مستوى الدافعية المدرسية.

وفقًا ل فيو **(Viau.2014)** فإن اختيار القيام بنشاط ما، والمثابرة فيه والمشاركة المعرفية للطلاب هي مؤشرات دالة على دافعية الطالب لأنشطة التعلم. فإذا كان الطالب يعطي قيمة للمهام المقترحة عليه او التي كلف بها، وإذا كان يشعر بالكفاءة والتحكم في تقديمها وإنجازها، فسيكون مثابرًا وسيكون قادرًا على تنفيذ النشاط جزئيًا من خلال مشاركته المعرفية.

- **الالتزام المعرفي:** يعد الالتزام المعرفي من ابرز مقومات نجاح الطالب في الحياة الجامعية الاكاديمية، فهو يولد لديه الشعور بأهمية الحياة الاكاديمية والجامعية والدراسية، فيقضي الطالب معظم اوقاته واهم فترات من حياته من هذه المرحلة في الجامعة، وحتى يندمج وينهمك الطالب اكاديميا لابد من المشاركة الفعالة في مختلف الأنشطة البيداغوجية والبحثية، سواء داخل الجامعة او خارجها، وهذا النجاح الاكاديمي يتوقف أولا على خصائص الفرد وسلوكياته من المشاركة في الأنشطة ومستوى الدافعية لدية والرغبة في النجاح، وثانيا على خصائص البيئة المحيطة به وما تحمله من عوامل وتوفره له للوصول الى ذلك.

ويعني ذلك درجة الجهد العقلي الذي يبذله الطالب عند القيام بالنشاط البيداغوجي، وانه يمكن الحكم على التزام الطالب معرفيا من خلال فحص أنواع استراتيجيات التعلم التي يستخدمها لإنجاز ذلك.

- **المثابرة:** تعد المثابرة مؤشرا من مؤشرات النجاح، لأن التلميذ كلما ثابر في إنجاز نشاطاته التعليمية كلما كانت حظوظه في النجاح أكبر، وتعرف المثابرة عادة بالمدة الزمنية التي يخصصها التلميذ

للقيام بواجباته المدرسية ويعتبر (Viau, 2014) بذل الجهد والمثابرة مؤشرين جيدين للدافعية، وهناك العديد من الدراسات التي اعتمدت في قياس الدافعية على قياس حجم الوقت المخصص للنشاط، كما أن مثابرة التلميذ لها علاقة بنوع دافعية، فهو يرى أن التلاميذ ذوي الدافعية الداخلية أكثر قدرة على المثابرة في إنجاز نشاطاتهم إذا ما قورنوا بالتلاميذ ذوي الدافعية الخارجية وتنطوي المثابرة في رأيه على ثلاثة جوانب هي:

- الرغبة الحقيقية في قضاءأطول وقت في إنجاز المهام.
- تحمل المسؤوليات والتضحيات التي تقضي في بعض الأحيان إلى التضحية بالعديد من الاهتمامات.
- الاستعداد لمواجهة الفشل بصبر إلى أن يكتمل العمل. **(Viau, 2014, p. 241)**

كما يشير أيضا الى المثابرة بالوقت الذي يكرسه الطالب لإنجاز النشاط البيداغوجي، حيث يُظهر الطلاب المثابرة عند إنجاز الأنشطة المقترحة طوال الوقت اللازم للنجاح فيها. **(Viau, 2009, p. 67)**

إن الاعتماد على المثابرة كمؤشر للدافعية المدرسية وذلك بقياس طول المدة الزمنية التي يقضيها التلميذ في إنجاز واجباته أمر على غاية من الأهمية، فكلما طالت الفترة الزمنية التي يقضيها الفرد في عمل معين دون الالتفات للمشتتات المحيطة به استنتجنا أن ذلك نابع من دافعيته شرط أن يكون ذلك مقرونا ببذل جهد ما.

أما عنصر التعلم فيقصد به مجموعة من السلوكيات التي تشير إلى درجة نجاح الطالب في نشاط ما، أو تحقيق الأهداف ودرجة رضا الطالب في ذلك، ويعتبر كمرحلة تقويمية لمدى تحقق الأهداف التعليمية، إلا انه يؤثر التعلم إيجابيا بطريقة رجعية على تصورات الطالب من خلال درجة الرضا التي يحققها الأخير عن الأنشطة المقترحة. **(Viau, 2009, p. 69)**

في هذا النموذج الوظيفي الذي يفسر به فيو ديناميكية الدافعية في سياق التعلم، يوضح أن الدافعية عملية مستمرة وتتحكم فيها العديد من العوامل المنسجمة مع بعضها البعض والتي تتأثر تبادليا فيما بينها. حيث انطلاقا من الأنشطة البيداغوجية يتبدأ تصورات الطالب في إدراكه لقيمة النشاط وقدرته وكفاءته ليقبل على القيام بذلك بالالتزام معرفيا والمثابرة والمواظبة على إنجاز الأنشطة وتكريس الوقت الكافي لها الى تحقيق الأهداف وتحقيق عملية التعلم. فتشير المحددات والمؤشرات الى الخصائص والعوامل الشخصية للطالب بينما تشير الأنشطة البيداغوجية إلى البيئة المحيطة ويشير التعلم الى سلوك الطالب.

الإطار النظري للدراسة:

الفصل الأول:

الدافعية في سياق التعلم

تمهيد

1. مفهوم الدافعية في ظل المعالجات الحديثة.

2. تعريف الدافعية.

3. النظريات المفسرة للدافعية.

1.3. النظرية السلوكية.

2.3. النظرية المعرفية.

3.3. النظرية الإنسانية.

4. دراسة متغير الدافعية كنسق.

1.4. الدافعية الداخلية.

2.4. الدافعية الخارجية.

5. علاقة الدافعية بالتعلم واساليبه.

6. خصائص الدافعية.

7. نماذج الدافعية عند بعض الباحثين.

1.7. نموذج باربو1994.

2.7. نموذج باندورا1986.

3.7. نموذج تارديف1992.

9. التناول النسقي للدافعية الداخلية في سياق التعلم.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

إن مصطلح الدافعية من أهم المصطلحات النظرية التي تم صياغتها لدراسة السلوك الظاهري للفرد، أي ما يتعلق بنشاطه أو أفعاله أو أدائه، حيث لايمكننا قياس ذلك امبريقيا ولكن يمكننا الاستدلال عنه من خلال الوقوف على بعض المؤشرات الدالة عليها. ويعتبر الباحثون في التربية وعلم النفس أن مفهوم الدافعية **(Motivation)** من أحد العوامل المسؤولة عن التباين في مستويات الطلاب وإنجازهم للمهام والأنشطة البيداغوجية المختلفة، ويستخدم هذا المفهوم للإشارة الى ما يخص الفرد على القيام بنشاط سلوكي ما وتوجيهه نحو هدف ما. كما أنها شرط أساسي يتوقف عليه تحقيق الأهداف التعليمية في مجالات التعلم المتعددة (معرفيا ووجدانيا وحركيا)، من تحصيل للمعارف وتكوين الاتجاهات والقيم او اكتساب المهارات المختلفة التي تخضع للتدريب والممارسة. فالدافعية تلعب دورا مهما في قيام الفرد بالعمل أو المهام، حيث كلما كانت الدافعية عالية كلما ازدادت الرغبة في قيام الفرد بذلك، فهي شرط من شروط نجاحه ولا يستطيع النجاح من يفتقر الى الدافعية.

1. مفهوم الدافعية في ظل المعالجات الحديثة:

يشير مفهوم الدافعية " **Motivation**" في أصوله اللاتينية في علم النفس الى معنى" **Movere**» بمعنى يدفع أو يحرك "**To move** "، وتشتمل دراسة الدافعية على محاولة تحديد الأسباب والعوامل المحددة للسلوك والفعل. كما يمكن من خلال النماذج النظرية للدافعية فهم وتفسير السلوك الموجه نحو الهدف، ومعرفة مقدار الجهد المبذول للقيام بالأنشطة أو المهام ومدى مثابرة الفرد واستمراريته على العمل فيها رغم العقبات التي تواجهه. **(خليفة، 2002، صفحة 7)**

يشير "الرابغي" الى الدافعية على أنها " القوة الذاتية التي تحرك السلوك وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر الفرد بحاجته اليها أو بأهميتها له، وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل نابعة من الفرد نفسه

وحاجياته وميولاته واهتماماته، أو من البيئة المحيطة به من موضوعات وأشخاص وأفكار". ويوضح كمثال على ذلك: كان يشاهد الطالب رسما معينا على الصبورة أو جهازا علميا أو وسيلة تعليمية فينتبه لذلك وتستيقظ فيه الرغبة في المعرفة وحب الاستطلاع، فيتوقف أو يجلس منبها ومنظرا لشرح مدرسه، فيركز في ذلك ويطرح الأسئلة سعيا لتحقيق الهدف أو تلبية لحاجته الى المعرفة. **(الرابغي، 2015، صفحة 119)**

يقصد بالدافعية في أحد معانيها: أنها العوامل التي تدفع الفرد وتوجه سلوكه نحو هدف ما، وأنها القوة الذاتية ذات التأثير على سلوك الفرد وتوجيهه وتحريكه نحو تحقيق الهدف والغاية نظرا لأهمية ذلك أو الحاجة اليه. **(زايد، 2003، صفحة 69)**

يشار الى الدافعية الى كل ما يخص سلوك الفرد وقيامه بنشاط سلوكي ما كناتج لإشباع حاجاته أو رغباته، وهنا يشير المفهوم الى الحالات الشعورية الداخلية التي توجه سلوكه وتبقي عليه. وعلى الرغم من استحالة ملاحظة الدافعية على نحو مباشر، إلا أنها تشكل مفهوما أساسيا في علم النفس التربوي، يمكن استنتاجه بملاحظة سلوك الفرد وملاحظة البيئة التي يجري هذا السلوك في سياقها. **(نشواتي، 2003، صفحة 206)**

أورد نشواتي أن للدافعية علاقة بميول الطالب حيث توجه انتباهه الى اختيار بعض الأنشطة دون الأخرى، كما أن لها علاقة بحاجاته فتجعل من بعض المثيرات والمعززات تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة والعمل بنشاط وفعالية. **(نشواتي، 2003، صفحة 207)**

2. المقاربات النسقية للدافعية في ظل النظريات الحديثة:

2.1. المقاربة النسقية للدافعية وفق افتراضات النهج الاجتماعي المعرفي:

تعتبر المقاربة الاجتماعية المعرفية من المقاربات العلمية الحديثة في تفسير الدافعية كنسق في عملها وألياتها من منظور علم النفس وعلوم التربية، وكونها القوة المحركة والموجهة والمنشطة لسلوك الفرد في حياته العملية والمدرسية، والتي تتيح لنا النظر الى الدافعية على أنها محرك سلوك الفرد من مفهوم إنساني إلى عمليات وسيرورات نفسية ومعرفية اجتماعية، إذ تشير الدافعية إلى العمليات التي تحفز على الأنشطة الموجهة نحو الهدف وتحافظ عليها. هذه العمليات التحفيزية هي تأثيرات شخصية داخلية تؤدي إلى نتائج مثل الاختيار والجهد والمثابرة والإنجاز والتنظيم البيئي. و قد كانت الدافعية سمة بارزة للنظرية المعرفية الاجتماعية من أبحاث النمذجة المبكرة إلى المفهوم الحالي الذي يتضمن تطبيقاتها التربوية، والتي تتم مناقشة الإطار المفاهيمي للتفاعلات المتبادلة بين عناصرها ومكوناتها، وبالنظر الى محدداتها ومؤشراتها المستدل عليها في قياسها وتقويمها بإمكاننا التنبؤ مسبقا بسلوك الفرد المتعلم خصوصا في حقول علم النفس وعلوم التربية، فالتعامل مع مفهوم الدافعية في سياق التعلم يفرض علينا التعامل معها كنسق ديناميكي في قياسها وتغيرها حسب ما يبرزه حقل الدراسة الحالية لدراسة طبيعة العلاقة التي تربط مكوناتها من المنظور الاجتماعي المعرفي.

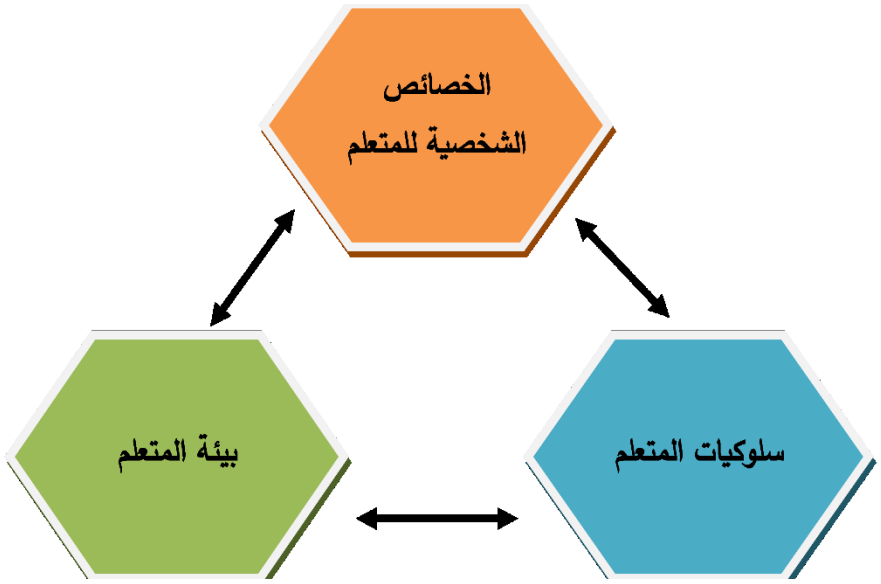
2.2 المقاربة الاجتماعية المعرفية:

قبل أن نخوض الحديث والتفصيل في نموذج فيو **(Viau)** لتفسير ديناميكية الدافعية في سياق التعلم، علينا الحديث حول هذه المقاربة المفاهيمية في تفسير الدافعية. حيث يؤكد منظري المنهج الاجتماعي المعرفي في تفسير الظواهر والسلوكيات على كل من العوامل الداخلية والخارجية التي تلعب دورا حاسما في دافعية السلوك البشري، وتبعا لما جاء به رولاند فيو وتطويرا لأعمال ألبرت باندورا في

هذا المنهج في دراسة الظواهر البشرية، إن الدافعية تتأثر بالتفاعل بين عناصر ثلاث وهي: سلوكيات الشخص وخصائصه الفردية والبيئة المحيطة التي يعيش بها.

وفقا لهذا المنهج فإن العمليات المعرفية للطالب هي التي تحدد سلوكه. وأولوية الطالب هي التنظيم والحفاظ على نظام المعتقدات والتصورات، بعملية متماسكة ووظيفية. أي ذلك التفاعل مع البيئة، وخاصة البيئة الاجتماعية والعمل على نظام القيم الاجتماعية. **(Bandura, 2002, pp. 281-283)**

إذ يستند المنهج الاجتماعي المعرفي على مبدأ قدرة الإنسان على فهم وتفسير عوامل البيئة التي تعيش فيها والتصرف على أساسها، ويوضح ذلك رولاند فيو في تفسيره طبقا لأعمال ألبرت باندورا في النموذج النظري الموضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (04) يوضح النموذج الاجتماعي- المعرفي لتفسير الدافعية

المصدر: (Viau, 2009, p. 194)

يشير **(Viau, 2009)** إلى أن هذا التفاعل بين هذه المكونات الثلاثة يخضع لمبدأ الحتمية المتبادلة كما يرمز له بثنائية الاتجاه في السهم الرابط، ويتأثر كل مكون بالمكونين الأخرين ويؤثر بشكل متبادل

على كل منهما، وأن الملاحظ في ذلك درجة تأثير أحد المكونات على المكونات الأخرى يكون بشكل نسبي؛ أي انه في ظل ظروف معينة قد يكون لأحد المكونات تأثيرا أكبر على الأخرى، بينما سيكون العكس في ظروف أخرى.

في حالة الدافعية للتعلم في البيئة المدرسية يمكن القول إن الخصائص الفردية ولاسيما التصورات التي يحتفظ بها الطالب فيما يتعلق بالأنشطة المقدمة له هي الأهم والأسبق في صميم الحتمية المتبادلة، كما أن هذا لا يعني أن المكونين الأخرين اقل أهمية، ولكن في الإطار المرجعي الذي يقترحه فيو **(Viau)** يخضع الى ثلاث تصورات للطالب وهي:

- إدراك قيمة النشاط.
- إدراك القدرات والكفاءات على النجاح.
- إدراك القدرة على التحكم في سير الأنشطة والسيطرة عليها.

يوضح فيو **(Viau)** انه في المنهج الاجتماعي البنائي يتم دراسة تصورات وتمثلات الطالب بجزئية وتؤخذ الخصائص الفردية الأخرى في الاعتبار، مثل المعرفة السابقة والعمليات المعرفية وتؤثر هذه الخصائص على ديناميكيات الدافعية. ولكن في المنهج الاجتماعي المعرفي يفترض أن تتوسطها تصورات الطالب، وعلى هذا تم اعتماد فيو على ثلاث خيارات مهمة في استخدام وتبني هذه المقاربة.

أولا: اختار فيو **(Viau)** شرح ديناميكية الدافعية باقتراح وضبط نموذج وظيفي يعطي تفسيرا منطقيا لكيفية نشوء الدافعية لدى الطالب وكيفية تطورها، بدلا من تحديد طبيعتها وأصولها العصبية والنفسية. وهنا تجنب فيو المقاربة السلوكية التحليلية التي تركز في تفسيرها على المثيرات التي من شأنها أن تثير الدافعية أو تقلل منها، وتبنى المقاربة الاجتماعية المعرفية في تحديد مصادر الدافعية ومؤشراتها في السياق التعلمي. **(Viau, 2009)**

ثانيا: قرر فيو **(Viau)** عدم الخوض في النقاش حول ما إذا كانت الدافعية الداخلية أكثر أهمية من الدافعية الخارجية أو عكس ذلك، وعزز موقفه بتبني نظرية باندورا وديسي وريان **(Bandura & Deci and Ryan)**، الأمر الذي سمح له بدراسة الدافعية في إطار مفهوم الحتمية المتبادلة أي (التفاعل المتبادل والمستمر) بين خصائص المتعلم وسلوكياته والبيئة المحيطة به. **(Viau, 2009)**

ثالثا: كان لـ فيو **(Viau)** في خياره الثالث دراسة الدافعية من منطلق الأنشطة البيداغوجية المحددة وفق الأهداف التعليمية واعتقاده أن الطالب ليس لديه الدافعية اللازمة في حد ذاته للقيام بكل النشاطات التعليمية في جميع الأوقات وفي جميع الأماكن، بل يكون مدفوعا بالموضوع والأنشطة البيداغوجية المرتبطة به (المنسوبة اليه). **(Viau, 2009)**

3. تعريف الدافعية:

ان الدافعية هي المفهوم الذي نستخدمه عندما نصف القوى الفاعلية المؤثرة على الكائن العضوي حين يبدأ في سلوك ما او تلك التي توجه سلوكه، كذلك نحن نستخدم مفهوم الدافعية لتفسير الفروق في الكثافة او الشدة الخاصة بالسلوك . فالسلوكيات الأكثر كثافة اة شدة تعتبر نتيجة لمستوبات اعلى من الدافعية. بالإضافة لذلك فنحن غالبا ما نستخدم مفهوم الدافعية للإشارة الى المثابرة في السلوك. السلوك المدفوع بشكل مرتفع غالبا ما يكون مثابرا حتى لو كانت شدة هذا السلوك او كثافته منخفضة . **(Herbert & John, 2016, p. 24)**

حيث تعرف الدافعية بأنها: "الحالات الداخلية العضوية التي تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف". **(قطامي و عدس، 2002، صفحة 195)**

كما تعرف الدافعية بأنها طاقة كامنة في الفرد تعمل على استثارته للقيام بسلوك ما في محيطه، ويحدث ذلك باختيار الاستجابة الهادفة له في عملية تكيفه مع بيئته، ويستخدم هذا المفهوم لوصف ما

يستحث الفرد ويوجه نشاطه بمعنى؛ انه يستخدم بشكل عام لتفسير مايدور داخل الفرد ولا يمكن ملاحظته بصورة مباشرة، وإنما يمكن الاستدلال عليه كديناميات تحرك سلوك الفرد وتوجهه طبقا لوظيفة الدافعية. **(باهي و شلبي، 1999، صفحة 7)**

يعرفها فيو بأنها" حالة ديناميكية لها أصولها في تصور الطالب لنفسه وبيئته وتشجعه على اختيار نشاط ما والانخراط فيه والمثابرة في إنجازه من أجل تحقيق هدف." **(Viau, 2009, p. 12)**

يتكون هذا التعريف من **ثلاثة أبعاد أساسية للدافعية:** إنها حالة ديناميكية، لأنه من المحتمل أن تختلف بمرور الوقت ووفقا للمواضيع المدروسة، ويقاس باختيار الطالب والتزامه ومثابرته في الأنشطة المقدمة له؛ يعتمد ذلك على تصور الطالب وبشكل أكثر دقة على الطريقة التي كيف ينظر بها إلى نفسه وإلى بيئته، بالإضافة إلى قدرته على تحقيق الاهداف الدراسية والنجاح.

الدافعية هي المفهوم الذي نستخدمه عندما نصف القوى الفاعلية المؤثرة على الكائن العضوي حين يبدأ في سلوك ما او تلك التي توجه سلوكه، كذلك نحن نستخدم مفهوم الدافعية لتفسير الفروق في الكثافة او الشدة الخاصة بالسلوك . فالسلوكيات الأكثر كثافة او شدة تعتبر نتيجة لمستوبات اعلى من الدافعية. بالإضافة لذلك فنحن غالبا ما نستخدم مفهوم الدافعية للإشارة الى المثابرة في السلوك. السلوك المدفوع بشكل مرتفع غالبا ما يكون مثابرا حتى لو كانت شدة هذا السلوك او كثافته منخفضة **(باهي و شلبي، 1999، صفحة 24).**

4. النظريات المفسرة للدافعية:

تعتبر مسألة الدافعية ونظرياتها من أكثر المسائل المثيرة للجدل بين علماء النفس، وقد واجهوا في هذا الموضوع ما يواجهونه في المواضيع السيكولوجية المختلفة الأخرى المتعلقة كالذكاء أو الابتكار أو الموهبة أو الشخصية، وقد اختلف هؤلاء العلماء باختلاف نظراتهم للإنسان ولسلوكاته وتفاعلاته، وباختلاف المبادئ والمسلمات التي يعتقدونها حسب اتجاهاتهم. **(نشواتي، 2003، صفحة 207)** .

ومن أبرز النظريات التي فسرت الدافعية واهمها نتطرق الى بعضها كالتالي:

1.4 النظرية السلوكية:

يرى السيكولوجيون في تفسيرهم للدافعية أنها ترتبط بالمثيرات الخارجية مثل التعزيز والمكافأة القائم على مبدأ الثواب والعقاب، فهم يفسرون السلوك الظاهر القابل للملاحظة والقياس ويقرون حدوثه واستمراريته في الحدوث على مثيرات خارجية، ويعتقدون أساسًا أن البشر هم نوع من الإنسان الآلي تتحكم فيه بيئته تماما، وان الدافعية في هذا المنظور خارجية يتأثر بها الفرد، كما انه ليس هناك حاجة لتجاوز الدوافع الخارجية بفضل ما يحدث في بيئته وإن البيئة المحيطة، المادية أو الاجتماعية هي المسؤولة عن ذلك تماما.

فالفرد بطبيعة انه متلق في عملية التعلم وفق مبدا المثير والاستجابة التي تعتمد علية النظرية السلوكية في تفسيرها السلوك الإنساني، فان الدوافع تتحكم فيها المثيرات الخارجية للبيئة المحيطة بالفرد. وان إهمال السلوكيين للعمليات الداخلية المعرفية للإدراك والتصورات هو ما فسح المجال للنظريات الحديثة الأخرى للاهتمام بالعمليات الإدراكية والمتغيرات الفردية في تحديد السلوك. **(Charbonneau, 1982, p. 142)**

2.4 النظرية المعرفية:

وفقا للسرد التاريخي في بلورة المنظور المعرفي في تفسير الدافعية من رواد الاتجاه المعرفي ك: تولمان، ولوين واتكنسون وغيرهم، حيث أصبح تفسيرها يستند الى العمليات المعرفية من التصورات والإدراكات والمعتقدات التي تلعب دورا في تحريك السلوك البشري والاتجاه نحو الأهداف المطلوبة، وأن تلك الأفكار والتوقعات والقيم التي تتوافر في الهدف أو النشاط أو المهام أو الموضوع المستهدف هي ما يجعل الفرد ينجذب نحوه. **(دوقة وأخرون، 2011، صفحة 20،21)**

3.4 النظرية الإنسانية:

تؤكد النظريات الإنسانية على الإرادة الحرة للإنسان وتحديد أفعاله التي تتجلى عملية الاختيار فيها والتي يصعب التنبؤ بها، حيث يولي أصحاب هذه النظرية أهمية بالغة للخبرة الشخصية من خلال النمو السيكولوجي للفرد وتوظيف إمكاناته.

يعد أبراهام ماسلو **(Maslow)** أحد رواد هذا الاتجاه، حيث يرى أن سلوك الأفراد وراءه دافع مرتبط بإشباع الذات، فالأفراد يولدون ولديهم دوافع داخلية تهدف الى تحقيق الذات، وانه بدون أن يتحقق للأفراد إشباع حاجاتهم الضرورية فانهم لن يشعروا بتحقيق ذواتهم ويؤكد الأخير على أن المتعلم يحاول قدر استطاعته استثمار كل إمكاناته الذاتية لتحقيق النجاح وتحقيق الذات، وعليه فانه من المؤكد أن قدرات الأفراد تختلف والفرص المتاحة لهم تختلف أيضا فيما يجعل الفرد دائما في سعي مستمر لتحقيق ذاته.

لقد صاغ ما سلو: **(Maslow)** نسقا مترابطا افترض فيه أن الحاجات والدوافع الإنسانية تنتظم في تدرج هرمي من حيث الأولويات، أي كلما تشبع الحاجات الأكثر أولوية فان الحاجة التالية في التدرج

الهرمي تبرز وتطلب الإشباع هي الأخرى، وعندما تشبع نكون قد صعدنا درجة اعلى على سلم الدوافع حتى نصل القمة. **(الرابغي، 2015، صفحة 138)**

ولعل أبرز ما قدمه ما سلو في نظرية الدافعية ما يعرف بالتنظيم الهرمي للدوافع، الذي تضمن نموذجا تنظيميا للحاجات الإنسانية منطلقا ومرتكزا على ثلاثة مبادئ أساسية وهي:

- **مبدأ الكلية:** أي أن ننظر الى الدافعية على أنها كلية ومتكاملة وليس جزءا منها فقط ما يكون مدفوعا.
- **مبدأ الديناميكية:** أي أن سلوك الفرد في حد ذاته متعدد الدافعية، حيث يمكن أي سلوك مدفوع أن يشبع عدة حاجات في الوقت ذاته.
- **مبدأ الوظيفية:** أي بنظرة ديناميكية وظيفية وفق تسلسل هرمي متصاعد في الإشباع من القاعدة الى الأعلى. **(معمرية، 2012، صفحة 35)**

5. دراسة متغير الدافعية كنسق:

لقد اعتنى أصحاب الاتجاه المعرفي في علم النفس بالجانب الدافعي في التعلم، من خلال إبرازهم ذلك في محاولة لفهم العوامل الشخصية المهمة في عملية التعلم، وتؤكد التفسيرات المعرفية على مفاهيم أكثر ارتباطا بالدافعية كالقصد والرغبة والتوقع، وأن النشاط العقلي للفرد مزود بدافعية داخلية متأصلة فيه، وتشير الى أن النشاط السلوكي كغاية في حد ذاته وليس كوسيلة. كما تفيد أن الكائن البشري يتمتع بالعقل وبإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية عن النحو الذي يرغب فيه. بينما ترى التفسيرات الارتباطية والسلوكية للدافعية أن النشاط السلوكي وسيلة أو ذريعة للوصول الى هدف معين مستقل عن السلوك ذاته، وان هذه الاستجابات الصادرة من اجل الثواب أو التعزيز تشير الى دافعية خارجية تحددها عوامل مستقلة عن الفرد ذاته. **(نشواتي، 2003، صفحة 209)**

حيث أورد (زايد،2003) أن هايدر (Heider,1958) اظهر نوعين من الدافعية إذ ميز فيها نوعين من المتعلمين؛ المتعلم المدفوع ذاتيا، والمتعلم بدوافع خارجية. وان دي شارمز (De Charms,1968) قد فصل في التحليل الذي قدمه هايدر فيما يتعلق بتفسير السلوك ومسبباته المدركة داخليا وخارجيا. أي أن سلوكيات الأفراد تخضع لنظام الادراكات التي هي مسببة ومصدر هاته السلوكيات، وان هاته المسببات المدركة قد تكون داخلية ذاتية كمصدر للسلوك أو خارجية خاضعة لقوى خارج الفرد في حد ذاته. (زايد، 2003، صفحة 79)

وأن الطلبة في بعض الأحيان قد يعملون بتأثير الدوافع الداخلية، بمعنى أن طاقتهم وتوجههم نابغين من رغبتهم في المشاركة في نشاط ما، والأنشطة المحكومة بدوافع داخلية تعزز نفسها بنفسها. وأما الدوافع الخارجية هي التي تكون بمثابة طاقة واتجاه وحوافز تنبع من الرغبة في ترك انطباع حسن لدى الآخرين، وان هذه الدوافع ستكون بمستوى أدنى بالمقارنة بالدوافع المنبعثة من داخل الفرد. (زايد، 2003، صفحة 80)

1.5 الدافعية الداخلية:

تعرف الدافعية الداخلية (Intrinsic Motivation) بأنها الرغبة في المشاركة من أجل تحقيق الفضول، والمعرفة حول الأشياء للإسهام في المعرفة، فضلا عن الرغبة في الانخراط بالنشاط من أجل المشاركة وإنجاز المهمة والتوجه نحو الهدف. ويمكن أن تمثل الدافعية الداخلية بكفاية الفرد وبحريته في تقرير مصيره.

الدافعية الداخلية تعني: أن الطلاب هم الذين يحددون أهدافهم، وإنهم يعملون من أجل الحصول على متعة التعلم والمعرفة. ولذلك فإن اهتمام الطلاب بأنشطة التعلم وتنفيذها طواعية هو ما يحدد دافعيتهم. ويعد فضول التعلم، والشعور بالكفاءة، فضلا عن التقدير الذاتي، من الأسباب الرئيسة للدافعية

الداخلية. كما ان اهتمام الطالب بنشاط ما واتسامه بدرجة معينة من المثابرة والتعاون يعد أيضا من مكونات الدافعية الداخلية. **(beutler, 2013, p. 7)**

فهي تلك التي توجد في داخل النشاط أو العمل أو الموضوع والتي تجذب المتعلم نحوها وتشده إليها، فيشعر بالرغبة في أداء العمل دون وجود تعزيز خارجي ظاهر، فالتعزيز والثواب في العمل نفسه أو في النشاط نفسه هي أفضل لعملية التعليم والتعلم، ومن أمثلتها (الارتباط بين الموضوع وحاجات المتعلم، الانسجام بين طريقة ما لتعلم الموضوع أو محتواه وبين ميول المتعلم واتجاهاته، قيمة الموضوع وأهميته بالنسبة لحياة المتعلم وحاجاته.

كذلك هي الرغبات والانفعالات والحاجة الداخلية للأحاسيس الكاملة والثقة بالنفس وهي الحاجة للإحساس بالثقة بالقوى والنوايا الذاتية.

وأشارت بعض الابحاث إلى أن الدافعية الداخلية أكثر أثرا وأشد قوة في استمرارية السلوك التعلمي لدى التلميذ من الدوافع الخارجية كالمعززات والحوافز لأن الدافعية الداخلية ترتبط بالرغبات والحاجات والقيم والاتجاهات والميول لدى التلميذ، لذا فهي تترك أثرا عميقا لديه، إلا انه لايمكن التقليل من دور الدافعية الخارجية في ذلك، حيث ورد ذلك في دراسة **(الشعيلي، 2007، صفحة 84،80،79)**.

يجرى تطور الدافعية الداخلية للتعلم كإزاحة للدافع الخارجي نحو هدف التعلم وتعتبر كل خطوة من هذه العملية إزاحة للدافع نفسه نحو دافع أخر أكثر داخلية وأقرب إلى هدف التعلم، لذلك يجب الأخذ بعين الاعتبار في تطور دافعية التلميذ وكذلك في عملية التعليم منطقة التطور القريبة.

لذلك فالدافعية الداخلية تدفع الفرد للمشاركة في الأنشطة ليس بغرض المكافآت التي سوف يحصل عليها ولكن بغرض الشعور بالمتعة النفسية وتقدير الذات وهي سلوك موجه يعتمد على المكافآت

الداخلية لأنها رغبة تنبع من داخل الإنسان فمثلا الشخص الذي يستمتع بالعزف على الجيتار يستمتع بذلك حتى لو لم يكن أحد حوله يستمع إلى عزفه. **(المعراج، 2013، صفحة 77.78)**.

في هذا السياق يتعلق الأمر في الدافعية الداخلية بالاهتمام بالنشاط في حد ذاته، لإن اهم مكوناته تقرير المصير، اي الشعور بالاختيار والحرية في انجاز المهام. حيث تتحرك الدافعية الداخلية للطالب نتيجة لما يتولد لديه شعور بأنه اختار نشاط او أسندت اليه مهمة ما، وبأنه حر في عملية التعلم، ومع الحضور إلى الجامعة فهنا هو يقدر ذاته ويشعر بالرضا عن نفسه من خلال تصوراته لذاته، والمسألة هنا هي احترام الذات وتقديرها لانه يمتلك صورة جيدة عن نفسه، ومن خلال الشعور بالتصرف في المواقف المقترحة مما يعزز كفاءته المتصورة وبالتالي شعوره بتقرير مصيره. **(المعراج، 2013، صفحة 79)**

2.5 الدافعية الخارجية:

أما الدافعية الخارجية فهي المتمثلة في الرغبة في إرضاء الآخرين(الأسرة)، والتوجه نحو المكافآت الخارجية ونحو الذات، وكذلك التوجه نحو تجنب حالات الفشل، اذن الدافعية الخارجية **(Motivation Extrinsic)** هي التي يكون مصدرها خارجياً كالمعلم أو إدارة المدرسة أو أولياء الأمور أو الأقران؛ فقد يقبل المتعلم على التعلم سعياً وراء رضا المعلم أو لكسب إعجابه وتشجيعه، وللحصول على الجوائز المادية أو المعنوية التي يقدمها، وقد يقبل المتعلم على التعلم إرضاء لوالديه وكسباً للتقدير والحب، أو للحصول على كسب مادي أو معنوي منهما. وقد تكون إدارة المدرسة مصدرا آخر للدافعية بما تقدمه من حوافز للمتعلم .ويمكن أن يكون الأقران مصدراً لهذه الدافعية فيما يبدونه من إعجاب أو حسد لزميلهم. وتؤكد التربية الحديثة أهمية نقل دافعية التعلم من المستوى الخارجي إلى المستوى الداخلي، مع مراعاة تعليم المتعلم كيفية التعلم، وذلك منذ نعومة أظفاره في دور الحضانة ورياض الأطفال. وفي هذه

الحالة يكون بمقدور المتعلم الاستمرار في التعلم الذاتي في المجالات التي تطورت لديه الاهتمامات والميول نحوها، مما يدفعه إلى مواصلة التعلم فيها مدى الحياة. ومن الجدير بالذكر أن معلماً يفتقد الدافعية في تعليمه لا يستطيع بثها في نفوس طلاب. **(ابوعواد، 2009)**

6. علاقة الدافعية بالتعلم وأساليبه:

يستخدم مفهوم الدافعية للإشارة إلى ما يخص الفرد على القيام بنشاط سلوكي ما، وتوجيه هذا النشاط نحو وجهة معينة ومحددة، ويعتقد معظم الفاعلين التربويين أن السلوك عملية وظيفية، أي أن الفرد يمارس سلوكاً معيناً ما يلي عن هذا السلوك من نتائج أو عواقب تشبع بعض حاجاته أو رغباته، وهذا الإعتقاد وفق وجهات النظر من المدرسة النفسية التحليلية وهذه الحقيقة هي المسلمة التي تكمن وراء مفهوم الدافعية، حيث يشير هذا المفهوم إلى حالات شعورية داخلية وإلى عمليات تحرض على السلوك وتوجهه وتبقي عليه. وعلى الرغم من استحالة ملاحظة الدافعية على نحو مباشر، إلا أنها تشكل مفهوماً أساسياً من مفاهيم علم النفس التربوي، يمكن استنتاجه بملاحظة سلوك الأفراد، وملاحظة البيئة التي يجري هذا السلوك في سياقها **(نشواتي، 2003، صفحة 206)**

تظهر أهمية الدافعية من النظرة التربوية من حيث انها هدف تربوي في حد ذاتها، فاستثارة دافعية الطلبة وتوجيهها نحو الهدف التربوي وتوليد اهتماماتهم تجعلهم يقبلون على ممارسة مختلف النشاطات المعرفية والوجدانية والحس حركية خارج نطاق الأنشطة داخل القسم المدرسي وفي نمط حياتهم اليومي، وهي من الأهداف التربوية المهمة التي يرجوها أي نظام تربوي. كما أن أهمية الدافعية من النظرة التعليمية التعلمية تعتبر وسيلة يمكن توظيفها في انجاز اهداف التعلم الفعال، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل الجيد والرفع من الأداء، لأن الدافعية على علاقة

بميول الطالب فتوجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون أخرى، وهي على علاقة بحاجاته فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعال.

7. خصائص الدافعية:

تتميز الدافعية عموما بأنها " حالة داخلية أو استعداد داخلي فطري أو مكتسب، شعوري أو لا شعوري، عضوي أو اجتماعي أو نفسي تستثير السلوك ذهنيا أو حركيا، وتوصله إلى غاية شعورية أو لا شعورية "، وبدونها لا يكون هناك تصرف من قبل التلميذ؛ والذين ربطوا الدافعية بالمقاربة المعرفية او الاجتماعية المعرفية يؤكدون على أن الاتجاه الذي تسلكه تلك الحالة موجه نحو غاية محددة، تستلزم ادراك القيمة الكامنة وأراء النشاطات المراد القيام بها، بل التبصر بخطوات الفعل أو الانجاز والوعي بها، حتى يتم الوصول إلى ازالة التعارض المعرفي وتحقيق توازنه، يرتبط كل ذلك بالمعنى المتشكل لدى التلميذ من خلال الادراكات والتصورات التي يحملها عن ذاته، وعما يحيط به وكنتيجة للتفاعل المتبادل.

ومن بين أهم الخصائص المستخلصة مما سبق ما يلي:

- تحدث الدافعية نتيجة فقدان التوازن النفسي، الانفعالي أو المعرفي.
- للدافعية شدة، فالمتعلم يتصرف بسرعة أو ببطء بكثرة أو بقلة نحو الموضوع المختار.
- للدافعية اتجاه محدد، إذ أن المتعلم يكون مدفوعا نحو موضوع دون آخر ويعمل جاهدا على ألا يضيع الوجهة التي هو متجه إليها.
- الموضوع المختار يتأثر بعوامل داخلية وخارجية.
- تساهم في امتلاك المعارف، توسيعها وتوظيفها.
- تتميز بكونها تتحوّل باستمرار (حالة ديناميكية).

- يتحدد على ضوئها الادراكات والتصورات التي يشكلها المتعلم عن ذاته وعن المحيط الذي يتحرك فيه.
- تتأثر بالتوقعات الذاتية وبتوقعات الآخرين نحو الذات.
- تسعى إلى تحقيق النتيجة المرجوة على أن يتم الوعي بما يحدث.

وعليه، فإن الدافعية تتميّز بما يلي:

الغرضية: فهي نشاط غرضي له غاية محددة.

الديناميكية: تتميز بالحيوية والتفاعل بين مختلف العوامل الداخلية والخارجية، فالدافعية حسب فيو **(Viau, 2009)** "هي حالة ديناميكية، تنتج عن ادراك التلميذ لذاته ولمحيطه والذي يدفعه إلى اختيار النشاط والانخراط فيه والمواظبة حتى يتم إنجازه بغية تحقيق هدف.

الاستمرارية: حيث تستمر لمدة معينة حتى تتحقق الغاية.

التنوع: في خضم استمرارية النشاط قد يقوم التلميذ بتغيير المسارات وتنويع الاستراتيجيات ومراعاة الظروف والشروط المتوفرة.

التحسين: يقوم التلميذ بتحسين أداءه واستراتيجاته قصد توجيه سلوكياته ال وجهة الحسنة والإبقاء على النشاط في المسار السليم.

استعادة التوازن المعرفي: عندما يتمكن التلميذ من بلوغ الغاية، يكون بذلك قد وصل إلى مرحلة استعادة التوازن والاستقرار المعرفي.

فكلما زادت شدة الدافع المعرفي، كلما ازداد نشاط التلميذ نحو امتلاك المزيد من المعارف أو نحو توسيعها، ويزيد ذلك من احتمالات استثماره حتى بلوغ ما يصبو إليه، وكلما وصل إلى مرحلة الإشباع، زاد ذلك في الرغبة للقيام بنشاطات أخرى، واذا أعاقته معوقات أو وقفت في وجهه مشاكل

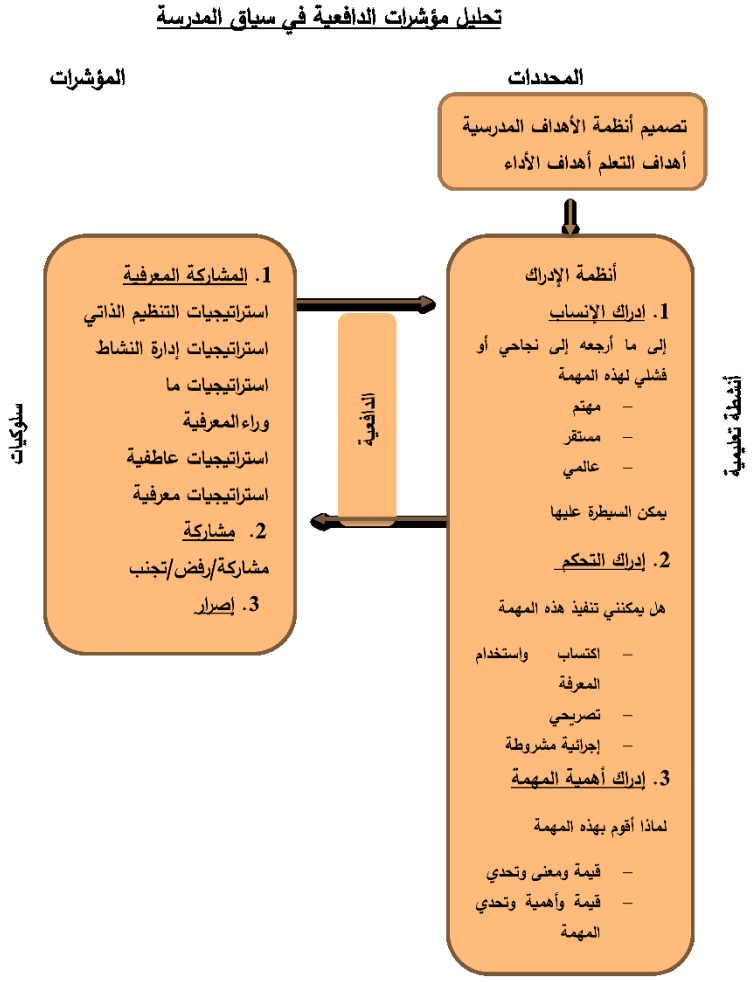
وصعوبات، فإن شدة ذلك الدافع تحثه على إيجاد حلول واستراتيجيات أخرى حتى يتكيف مع ما يواجه ويحقق ما يصبو إليه. **(الزيات، 2015، صفحة 956)**

8. نماذج الدافعية عند بعض الباحثين:

1.8 نموذج باربو1994:

تشير باربو الى إن الطريقة التي تبني تصورات الطلاب وادراكاتهم تعتمد على عنصر الذكاء وإدراكهم لأسباب نجاحهم أو فشلهم، وكفاءتهم وأهمية المهمة التي يتعين عليهم إنجازها، كلها عوامل تحدد الدافعية، وهي مرتبطة ببعضها البعض، ولمعرفة الدافعية الاكاديمية يمكن ملاحظة ذلك من خلال المشاركة المعرفية والمثابرة لديهم. كما انه لابد من معرفة مقدار الوقت والطاقة التي يخصصها كل معلم لابتكار الطرق المثلى من اجل تعزيز دافعية طلابه.

حيث يشير باربو في نموذج تحليل محددات الدافعية في سياق المدرسة الى مجموعة من المتغيرات، اذ يشير الى ان الدافعية تشمل المحددات والمؤشرات حيث تشمل المحددات نظام ادراك المتعلم لكفاءته وادراكه لأهمية المهمة و ادراكه للاسناد في الفشل او النجاح، تساهم فيها الأهداف التعليمية والذكاء. بينما تشمل المؤشرات التزامه معرفيا و مشاركته الفعالة والمثابرة. **(Barbeau, 1994, p. 42.45)**



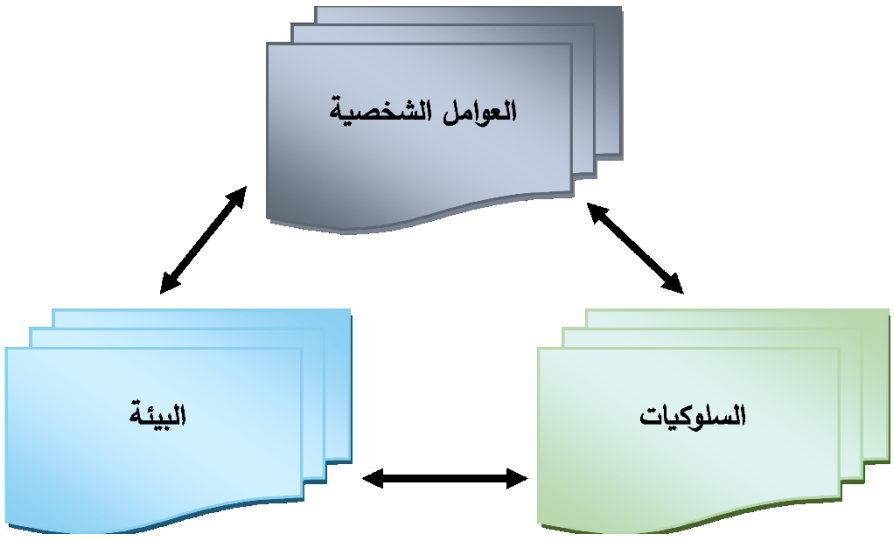
الشكل رقم (05) يوضح نموذج الدافعية عند باربو1994.

المصدر: (Barbeau, 1994, p. 37)

2.8 نموذج باندورا 1982:

وضع نموذج باندورا (1986) الأساس للنظريات الاجتماعية المعرفية المعاصرة للدافعية. حيث العلاقة المتبادلة بين العوامل الشخصية (P) والسلوكيات (C) والبيئة (E) هي الأساس، إذ تتفاعل هذه المحددات الثلاثة للدافعية في نموذج يسميه باندورا المعاملة بالمثل الثلاثية. أولا ، تصورات المتعلم المعرفية والعاطفية والبيولوجية للأحداث هي العوامل الداخلية للشخص (P) وتشمل هذه مشاعر الكفاءة

الذاتية والعمليات المعرفية ونوع التحليل وردود الفعل العاطفية، أما القطب السلوكي (C) فيشير إلى تصرفات الشخص وسلوكياته، وأخيرا تتعلق خصائص وعوامل البيئة الاجتماعية بالقطب البيئي (E) ان الأقطاب الثلاثة مترابطة وتؤثر على بعضها البعض، ومن المهم جدا تحديد أن التأثير المتبادل لا يعني أن الأقطاب الثلاثة تؤثر على بعضها البعض في وقت واحد أو بنفس الشدة، على الرغم من أن كل التفاعلات المتبادلة تنطوي على تأثيرات ثنائية الاتجاه، إلا أن التأثيرات المتبادلة وآثارها لا تظهر بالضرورة في نفس الوقت وانما قد يظر ذلك التأثير في وقت غير معين. **(Bandura, 1989, pp. 3-5)**



الشكل رقم (06) يوضح نموذج باندورا (1986)

المصدر: (Bandura, 1989, p. 3)

يؤكد باندورا (1993) على أن معتقدات الفرد في قدرته على أداء مهمة ما هي منظم للسلوك.

و يوضح باندورا أن مشاعر الكفاءة الذاتية يمكن أن تتأثر بعدة مصادر:

1 – تجربة الشخص الحية (الأداء السابق، النجاح أو الفشل السابق) .

2 – التجربة غير المباشرة أو غير المباشرة التي تنتج عن التجربة الاجتماعية (النمذجة ، الاتصال بشخص ناجح بذل جهدا.

3 – الإقناع الاجتماعي أو اللفظي (رأي شخص آخر، تشجيعه) .

4 – الحالة الفسيولوجية والعاطفية التي يدركها المتعلم (تفسير الإشارات الجسدية والعاطفية أثناء النشاط) التعلم غير المباشر؛ أي التعلم بالملاحظة وهو مهم جدا في النموذج الذي اقترحه باندورا.

في الواقع يلاحظ المتعلم بنشاط عبر سلوكيات الآخرين ويبني مهارات وسلوكيات جديدة من تحليله عادة ما يتجاوز السلوك المستنسخ تلك التي تمت ملاحظتها. ومع ذلك فإن التجربة الناجحة هي أهم مصدر للكفاءة الذاتية في تطوير ذلك الشعور، باختصار نقول ان التفاعل بين الشخص والبيئة والسلوك هو أساس تطور النظرية المعرفية الاجتماعية التي دفعت مؤلفين آخرين إلى تطوير نظريات وفقا لهذه المقاربة الحديثة.**(Bandura, 1993, pp. 121-132)**

3.8 نموذج تارديف1992:

يوضح تارديف تعريفه للدافعية ويعتمد على وجهة نظر علم النفس المعرفي في تعريف الدافعية الأكاديمية، حيث يعرفها بأنها " التزام الطالب ومشاركته ومثابرته في المهمة"، وان للدافعية الأكاديمية تأثير كبير على المهام التي يقوم بها الطلاب في القسم، فهي تؤثر على درجة التزام الطالب شخصيا بالمهمة التي يتعين عليه إنجازها ومشاركته ومثابرته، ولكنها تؤثر أيضًا على الجهود التي يبذلها الطالب في تلك المهام، ويرى ان الدافعية الداخلية ضرورية لكل طالب للانخراط والمشاركة بنشاط في أي مهمة، وانها تتواجد داخل كل طالب والتي تجعله يتصرف وفقًا لاحتياجاته واهتماماته وأذواقه

ومن جانب اخر يوضح ان الدافعية الخارجية هي التي توجد خارج كيان الطالب، يمكن لبيئة الطالب بأكملها أن تصبح مصدرا للتحفيز من خلال التعزيزات أو الملاحظات أو المكافآت المستقبلية. **(Tardif, 1992, p. 94)**

حيث يشير تارديف في نموذجه (1992) لعوامل الدافعية المدرسية الى نوعين من الأنظمة المركبة للدافعية:

1- **نظام المفاهيم** : ويضم ما يلي:

-مفهوم التلميذ لأهداف المدرسة.

-مفهوم التلميذ للذكاء.

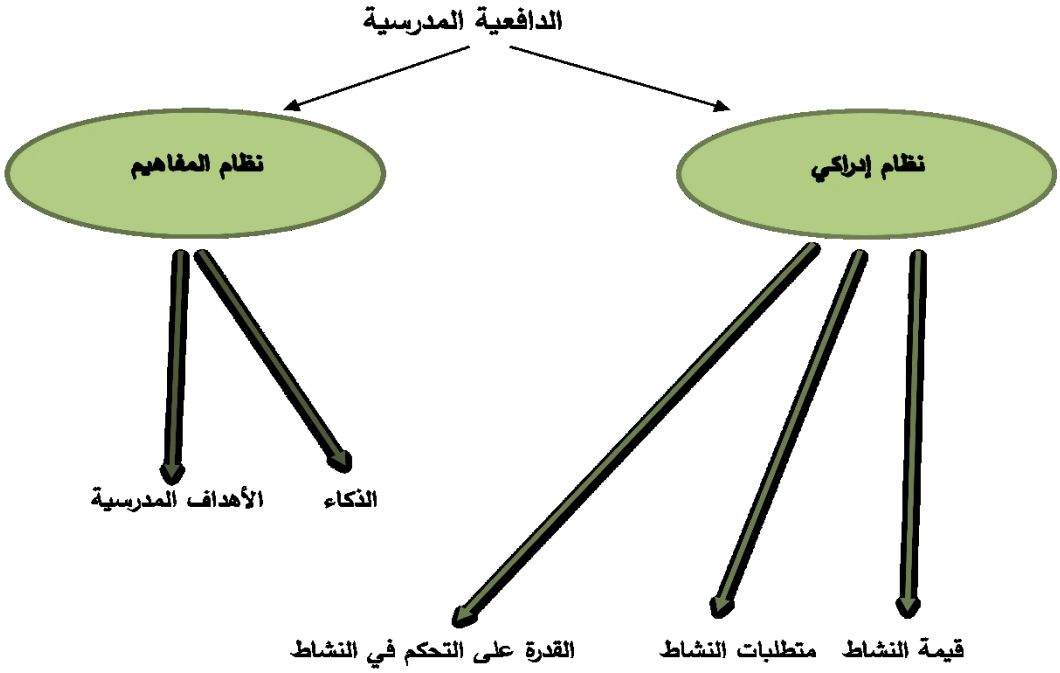
2- **نظام الادراكات** : ويضم

-إدراك قيمة النشاط.

-إدراك متطلبات النشاط.

-إدراك القدرة على التحكم في النشاط. **(Tardif, 1992, p. 93)**

والمخطط التالي يعطي صورة أوضح عن تصور تارديف للدافعية في سياق التعلم.



الشكل رقم(07) يوضح محددات الدافعية عند نموذج (Tardif 1992).

المصدر: (Tardif, 1992, p. 92)

وفقًا للتعريف النظري الذي قدمه **(Viau, 2009)**، فإن الدافع في سياق التعلم هو "حالة ديناميكية لها أصولها في تصورات الطالب عن نفسه وبيئته والتي تحرض عليه. لاختيار النشاط والمشاركة فيه والمثابرة في تحقيقه من أجل الوصول إلى هدف ".

نستخلص أن الدافعية ليست تلقائية كالعاطفة وأن هناك متغيرات مختلفة تؤثر على تعلم الطالب في المدرسة. يستخدم **Viau** نموذج كل من **(Dunkin** و **Biddle)** للتأكيد على أن العلاقات التربوية بين المعلم والطلاب والتخصصات تتأثر أيضا بعوامل يتحكم فيها السياق الذي يتواجد به الطالب.

نفهم أن العلاقة البيداغوجية تعتمد على متغيرات أخرى مثل تلك المتعلقة بالمعلم والمواد الدراسية، قد يختلف العديد من التربويين في مواجهة التعلم؛ نتيجة القلق وتعدد أساليب التعلم المعرفي، وتحويل المعرفة، والتعلم هنا على الطريقة التي يشارك بها الطلبة في الأقسام الدراسية ومدى انخراطهم ومشاركتهم معرفيا في مختلف الأنشطة البيداغوجية. يقول رولاند فيو أن "السياق ليس مكونًا بالنسبة للطالب، ولكنه هو أصل الديناميات ".

تؤكد هذه النظرية على أن العديد من المصادر الخارجية قد تؤثر على دوافع الطالب للتعلم، لذلك يحتاج المعلم إلى أن يكون على علم بهذه العوامل لفهم مواقف طلابه.

9. التناول النسقي للدافعية الداخلية في ظل نموذج رولاند فيو:

يذهب اختصاصيو علم النفس المعرفي خلافا للنظريات السلوكية – نحو الإصرار على انخراط الفرد في العملية المتعلقة بالدافعية. فهم يعتقدون ان الدافعية تشكل جزءا من النظام ما وراء المعرفي للتلميذ: "تعرف الدافعية المدرسية بشكل أساسي بالانخراط ، المشاركة والمثابرة المستمرة للتلميذ في مهمة ما".

لاغراندري **(La Garanderie)** أيد بشكل كبير هذا المنحنى عبر القول بان " الدافعية هي دافع اختيار تتجلى فيه معرفة الوعي بذاته، يمكن لشخص ما أن يكون مندفعا عندما يكون واعيا بالمحفزات وعندما تكون هذه المحفزات في صلب الموضوع بالنسبة لخياره". **(شيخو، 2011، صفحة 34)**

إن النماذج الاجتماعية المعرفية تشير أيضا إلى أن سلوك الفرد يستند إلى عوامل داخلية، إلا أن أصلها موجود في البيئة. فعلى سبيل المثال يذهب فيو **(Viau,1997)** آخذا من جديد بالتصورات التي أنتجها وطورها باندورا **(Bandura1986)** مؤكدا على التفاعل مابين العوامل الشخصية ، السلوكية والبيئية. بالنسبة له "أن الدافعية في السياق المدرسي هي حالة حركية تمتد أصولها إلى التصورات وحالات الفهم لدى تلميذ ما عن ذاته وبيئته والتي تحثه على اختيار نشاط ما، وانغماسه فيه والمثابرة باستمرار على إتمامه حتى بلوغ الهدف" . **(شيخو، 2011، صفحة 35)**

ولقد تحدث باندورا **(Bandura2003)** عن السببية ثلاثية التبادل للإشارة إلى التفاعل الحركي المستمر والتأثير المتبادل مابين ثلاثة عوامل هي السلوك ، العوامل الشخصية الداخلية (المعرفية ، العاطفية والحيوية) والبيئية.

يصر كل من فاليراند وثيل (1993) أيضا على التفاعل الحاصل مابين العوامل الشخصية والبيئية: " إن مفهوم الدافعية يمثل البناء الافتراضي المستخدم لتوصيف القوى الداخلية المنشأ و/ أو الخارجية المنشأ المولدة للانطلاق، والاتجاه والمثابرة المستمرة الخاصة بالسلوك"

إن التأثيرات المتبادلة للبيئة التي هي بشكل أساسي اجتماعية للنتاجات المعرفية للشخص وسلوكه المرتبط بالدافعية تشكل من جديد نقاطا يشار إليها لأهميتها. **(شيخو، 2011، صفحة 36).**

واستخلاصا من ذلك يمكن القول ان الدافعية تندج مكوناتها ضمن ماهو ادراكي وسلوكي وانفعالي (وجداني) حيث:

-**المكون الإدراكي:** وهو يتعلق بالتصورات والمعتقدات والأهداف التي يكونها الطالب عن مهمة التعلم وقدراته وإستراتيجياته والنتائج المتوقعة منها.

-**المكون الانفعالي:** وهو يتعلق بالمشاعر والانفعالات التي يعيشها الطالب أثناء مواجهة مهمة التعلم، سواء كانت إيجابية أو سلبية، مثل الفرح أو الحزن أو الإثارة أو الملل.

-**المكون السلوكي:** وهو يتعلق بالسلوكات والأفعال التي يظهرها الطالب في مهمة التعلم، مثل الانخراط أو التجنب أو التأخير أو التعاون.

هذه المكونات تتأثر بعدة عوامل داخلية وخارجية، مثل خصائص المهمة، وخصائص الطالب، وخصائص المحيط. كما تتفاعل هذه المكونات بشكل ديناميكي لإنتاج مستوى من الدافعية لدي الطالب، يمكن قياسه بمؤشرات مثل اختيار المهمة، والجودة في تنفيذها، والإصرار على إكمالها.

خلاصة الفصل:

في هذا الفصل كما اشرنا سابقا من خلال نموذج الدراسة لديناميكية الدافعية لرولاند فيو وكيف ترتبط تلك العناصر ببعضها البعض وتؤثر فيما بينها على تصورات الطلبة وكفاءتهم، ومن خلال تحليل عناصر الدافعية وفق المنهج الاجتماعي المعرفي وطرح بعض من نماذجه اسهم في وضع أهمية الدافعية في السياق المعرفي والاجتماعي، وان الدافعية الداخلية هي موضوعنا الذي نسعى الى فهمه وتحليله سيكولوجيا واجتماعيا ومعرفيا من خلال الاطار المنهجي للدراسة، حيث بالإمكان التنبؤ برغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة، هذا لايعني توجيه البحث الى الدافعية الداخلية فقط ولكن نظرا لأهميتها ومتغيرات موضوع الدراسة لم نخض الحديث والتفصيل في الدافعية الخارجية والتعزيز، ولحد الساعة تبقى الدافعية مفهوما يجتاح العملية التعليمية التعلمية من الجوانب الوجدانية والمعرفية النفسية والاجتماعية التي تتطلب منا كتربويين ونفسيين الاهتمام بالبيئة الاجتماعية والتعليمية والخصائص والسمات السلوكية للطالب.

الفصل الثاني:

الرغبة في التعلم.

تمهيد

1. الأطر النظرية لمفهوم الرغبة

2. تعريف الرغبة في التعلم

3. محددات الرغبة في التعلم

4. الرغبة في مواصلة الدراسة

5. بعض الاستراتيجيات لتنمية الرغبة في التعلم

6. الرغبة والنجاح الأكاديمي

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن المعرفة ليس لها معنى في حد ذاتها ولكن المتعلم هو الذي يجسدها بالعمل عن طريق إدماج ثقافته ومكانته الاجتماعية وتاريخه ورغباته وميوله، وهذه ظاهرة معقدة ترهن الشخص بمختلف مكوناته، ومنه يبرز المعنى ويتطور في السياق الإيجابي الذي يواكب ويجسد الرغبة في تكوين المستقبل. **(Mazalto, 2005, p. 107)**

ان تفاعل المتعلم بمكوناته وسماته في السياق الاجتماعي والمعرفي ينتج عنه اكتساب الكفاءة والقدرة وتحقيق الأهداف المنشودة من ذلك الى تحقيق مشروع المستقبل لديه، هذا المشروع يرتبط ارتباطا وثيقا بتاريخ المتعلم ورغباته وميولاته، فبعد اجتيازه عدة مراحل دراسية يحدد فيها اتجاها يلبي من خلاله الرغبة في التعلم والمعرفة، وكل هذا يستمد من الحاجة والرغبة والدافعية التي تعتبر الطاقة التي توجه وتنظم من خلال السياق الاجتماعي المعرفي الذي يلعب دورا فعالا في تفاعل المتعلم ببيئته ومحيطه في عملية ديناميكية تدفع به الى النجاح وتحقيق ذاته. **(Mazalto, 2005, p. 112)**

تعتبر الرغبة جزء أساسيا من الوجود البشري، وشأنها شأن الرغبات المرتبطة بالغرائز كالأكل أو الشرب أو غيرها من الرغبات السائدة، وان رغباتنا تنشط وتتشكل يوميا كما تؤثر بطرق متعددة على إدراكاتنا وسلوكياتنا تخطيطا للاستجابة لها أو التفكير في تحقيق الأهداف المرجوة. **(Papies & Barsalou, 2015, p. 1)**

يشير (بارصالو و بابيبس) أن التصورات والتمثلات تلعب دورا رئيسا في الرغبة بحق أن التصورات والمعتقدات تكمن وراء كل نشاط معرفي. فيعرفان الرغبة بأنها " حالة نفسية من الدافعية الناتجة عن مثير معين أو خبرة ذاتية للفرد، حيث أن الرغبة ليست فقط تلك التي تنشأ عن عوامل الحرمان الفسيولوجي أو الإشباع الغريزي، ولكنها في ذلك متأصلة ولها جذورها في العمليات المعرفية وبالتالي هي حالة نفسية معرفية واعية للفرد تكون استجابة لمثيرات البيئة المحيطة بالفرد. **(Papies & Barsalou, 2015, p. 2)**

1. الأطر النظرية لمفهوم الرغبة:

حظي موضوع الرغبة ولا يزال بالغ الاهتمام به من قبل الكتاب والباحث السلوكيين وخاصة علماء النفس وعلوم التربية، حيث يعتبر الكثيرون الرغبة عملية نفسية رئيسية تشكل أهم محور ومرتكز في المدخل النفسي. فهي تمثل أحد أهم الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، وقد برزت في السنوات الأخيرة كأحد أهم المعالم المميز ة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك بل يمكن النظر إليها بوصفها أحد منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر. ويرتكز مفهوم الرغبة على عدة نظريات نذكر أهمها فيما يلي:

1.1 النظرية السلوكية:

تركز على استجابة كل فرد لأداء مهمة ما، والتي تعكس رغبته في الوصول الى درجة الإتقان من خلال تكرار السلوك عدة مرات دون ملل، فهي بذلك تدفع المتعلم وتوجهه ذاتياً نحو تحقيق هدف أو تلبيه حاجة معينة **(Gopalan et al., 2017, p. 2)** وتجسد المؤثرات الشخصية الداخلية عند كل متعلم وشعوره وميوله نحو القيام بالمهام المطلوب منه إنجازها.**(Hotifah et al., 2020)**

2.1 البنائية الاجتماعية:

جاءت في تفسيرها للرغبة في المعرفة والتعلم على عكس النظريات التقليدية، حيث ان المعرفة التي تحدث في المواضيع ماهي الا تفاعلات معرفية تبنى على الرغبات والحاجات المعرفية لكل فرد، اذ انها تحدث في سياق ديناميكي بناء على النقص الذي يدفع المتعلم الى البحث عن المعرفة، وان الرغبة في معناها حسب البنائية الاجتماعية تتمحور في الذات التي هي هيكل الرغبة في التعلم من خلال التفاعلات التبادلية بين الفرد واقرانه في المحيط المتواجد به ليساهم في تكوين فكره الخاص وجعله

متعلما نشطا متفاعلا اجتماعيا **(Jensen, 2007, pp. 491-492)**، كما انها ترتكز على العوامل الخارجية ودورها في زيادة رغبة المتعلم في التعلم. **(Hotifah et al., 2020, pp. 703-704)**

3.1 المقاربة الاجتماعية المعرفية:

إن النظرية الاجتماعية المعرفية تؤكد أن الرغبة للتعلم أساسها الإدراك، أي أن جذور الرغبة هو إدراك القيمة في هذا العالم وهو تصور اجتماعي مشروط بشكل كبير نظرا لموضوع الطبيعة البشرية. وان النظرية المعرفية تذهب الى التأكيد على انتشار الإدراك في كل رغبة لنا حتى في الأفعال البسيطة، حيث انه قدر نرغب في تناول نوع ما من الكعك المطهو في العائلة الذي هو ضمن التفضيلات الغذائية لها النابعة من عاداتها وتقاليدها الغذائية والمستوحاة أساسا من الأذواق الفردية والتصرفات الفطرية. **(Hofmann et al., 2015)**

وتشير النظرية الاجتماعية المعرفية الى أن الرغبة ظاهرة معرفية (أي انها عمليات الإدراك) تتأثر بشدة بالتعلم الاجتماعي، وهذا لا يعني أن الإنسان لديه الإدراك الكلي لمعرفة رغباته، وإنما يمكن الاعتقاد بعدم معرفتها إدراكا كليا حيث هذه المعتقدات جوهريه ومتأصلة بعمق في البنية المعرفية للفرد.

اذ تعني في ذلك أهمية الجانب المعرفي وتفاعله اجتماعيا بحكم ان التعلم يحدث في البيئة الاجتماعية للفرد، حيث تتولد لديه من خلال ميوله وحاجاته المعرفية والنفسية للتعلم وتكوين اتجاهاته وأهدافه، حيث يشير حلمي الفيل ان الرغبة في التعلم هي أحد مكونات الدافعية للتعلم التي لاغنى عنها، حيث تتكون الدافعية من الحافز والحاجة والرغبة في تحقيق الكفاءة. كما أن الدافعية هي مزيج من الرغبة والجهد والاتجاه الإيجابي نحو التعلم. **(الفيل، 2019، صفحة 207)**

وتعني الرغبة في المعرفة؛ التحكم في الذات من اجل تحقيق درجة من الرضا. فالمعرفة هنا ليست هي الهدف، ولكن الحصول على المعرفة او امتلاكها هو ما يرضي ذات الفرد. **(Beillerot, 2014, p. 84)**

إن الرغبة مهمة جدا في المنافسات الدراسية، فإذا كنت لاتريد أن تتعلم فلن يشارك احد معك. كما تحتاج إلى أن يكون لديك الرغبة في التعلم من القيام بمهمة ما، وان لم يكن لديك تلك الرغبة فلن يكون لك الدوافع للقيام بهذه المهمة.

في هذا السياق يجب التمييز بين مفهومي الرغبة في المعرفة والرغبة في التعلم، ففي غالب الأوقات يرغب كل منا في الحصول على المعرفة دون بذل الجهد الكبير او اخذ الوقت الكافي في ذلك، خصوصا وانه في هذا التطور العلمي والتكنولوجي من القرن 21، أصبح الحصول على المعرفة فوريا وأسرع دون المرور بتجربة ما او صعوبة التعلم او آلامه او حتى بالمحاولة والخطأ وكل ما نمر به خلال عمليات التعلم، وهذا يعطينا التفضيل والرغبة في المعرفة دون التعلم او حدوثه.

أما ما تعنيه الرغبة في التعلم هو ما يتطلب الصبر والجهد وتعبئة القدرات والمهارات والاستمرار لوقت كثير في بلوغ الأهداف واشباع الحاجات المعرفية التي تستمر لفترة طويلة، والحصول على متعة التعلم والارتياح. كل هذا راجع الى ان عملية التعلم عملية معقدة تنطلق من العمليات المعرفية البسيطة الى الحصول على المعرفة المجردة او انتاجها.

2. تعريف الرغبة في التعلم:

تعد الرغبة في التعلم جزءا من الدافعية للتعلم، حيث أن الدافعية للتعلم مفهوم متعدد الأوجه يشمل المثابرة والالتزام بالمهمة والرغبة في التعلم ودوافع النجاح. كما أن الرغبة في التعلم هي سلسلة من الإجراءات والنوايا والقيم التي تروي ظمأ المتعلم المتعطش للمعرفة. لذلك ينظر إلى الرغبة في التعلم على أنها جانب فرعي من الإهتمام والتعلم من الآخرين وتحمل المسؤولية عن التعلم. **(الفيل، 2019، صفحة 209).**

يعرف حلمي الفيل الرغبة في التعلم بأنها" حاجة المتعلم في الوصول إلى أقصى درجات الرضا عن نفسه من خلال الفهم العميق لما يحتاج إليه من معلومات ومعارف والتمكن مما يريد اكتسابه من مهارات وخبرات. وتتشكل هذه الرغبة من خلال بعض المحددات الذاتية والاجتماعية والتعليمية." **(الفيل، 2019، صفحة 209)**

3. محددات الرغبة في التعلم:

يميز حلمي الفيل ثلاث محددات أساسية في تحديد منشأ الرغبة في التعلم في أبعاد رئيسية كلها كبنية واحدة ومكونة للرغبة دون تجزئتها أو تقسيمها أو التمييز بينها. **(الفيل، 2019، صفحة 213)**

3. 1 المحددات الذاتية:

تتمثل المحددات في الرغبة الداخلية لدى المتعلم وسعيه إلى تطوير قدراته والتعلم كلما أتيحت له الفرصة، وبحثه عن إجابة لبعض الأسئلة . كما تتمثل في رغبة المتعلم في إتقان مايتعلمه وتصوره بالاستمتاع عند مذاكرة دروسه وعند تعلم شيء جديد،كذلك تتمثل في استثمار المتعلم لأي فرصة تنمي مهاراته وقدراته العلمية.

بمعنى انه تكون نابعة من ذات المتعلم نفسه حيث تدفعه إلى تطوير قدراته من خلال محاولة الوصول إلى الفهم العميق للمعارف والتوصل الى التعلم الأفضل، وفهم الخبرات التي يمر، بها كما تدفعه لإتقان المهارات المختلفة.

وأشارت دراسة (حذيفة واخرون) أنه من بعض خصائص المتعلمين تلك التي تظهر في سلوكياتهم من خلال طرح الأسئلة داخل الحصص الدراسية، وطريقة اسهامهم في النقاش و طرح الأفكار والتي تظهر السمات الشخصية في إيجاد الحلول للمشكلات التعليمية. **(Hotifah et al., 2020, p. 702)**.

3. 2 المحددات الاجتماعية:

تتمثل هذه المحددات في تشجيع المتعلم لزملائه على التعلم وسعيه إلى تجنب كل ما من شأنه أن يحبطه، كذلك تتمثل في استمتاع المتعلم وتشجيع أفراد أسرته له على التعلم والاستفادة من تجارب ونجاحات الآخرين، كما تتمثل في الرغبة في النقاش مع الزملاء في موضوعات الدراسة واستعانته بأي شخص يثق بأنه يساعده على تعلم شيء جديد، وأخيرا طرحه للعديد من الأسئلة عندما لا يعرف الإجابة عنها.

هنا ترتكز على شعور المتعلم بتشجيع الآخرين له، وتحفيزه للوصول إلى تحقيق أهدافه وتوظيف خبراته وتجاربه السابقة الناجحة في تطوير ذاته والبعد عن حالات الإحباط. وفي هذا ذكرت دراسة مانوص ومولهال، أن البيئة الخارجية المحيطة بالفرد لها تأثير كبير على تنمية الرغبة لديه والتي تتمثل في تبادل المعرفة والمشاركة بحرية دون تردد أو خوف في المواضيع المختلفة التي يناقشها مع الاخرين **(Manus & Mulhall, 2019, p. 3)** .

3. 3 المحددات الأكاديمية:

تتمثل هذه المحددات في رفض المتعلم المحاضرات النمطية على الرغم من استمتاعه بحضور المحاضرات والتفاعل مع المتعلم في المحاضرة واليقظة التامة لكل مايدور بها، كذلك تتمثل في التجهيز والاستعداد لموضوع المحاضرة قبل حضورها وتفضيل المتعلم للمعلم الذي يضيف لمعلوماته ويدفعه للبحث والاطلاع كما يفضل المعلم الذي يطرح أسئلة مثيرة للتفكير في المحاضرة، وأخيرا تحمسه لحضور الندوات وورش العمل التي تثقل مهاراته. **(الفيل، 2019، صفحة 213)**

بمعنى انها ترتكز على سلوك المتعلم وتفضيلاته للمدرس الذي من شأنه ان اثارة فضوله للمعرفة ويساعده في الحصول على تجديد معارفه وتوظيفها بشكل هادف، و مدى استعداد المتعلم للمحاضرات

النشطة وترك تلك النمطية منها التي تعتمد فقط على الإلقاء من قبل المحاضر. كما ان الطالب الذي ليس لديه رغبة يرى بأن مايقدمه الاستاذ غير ممتع وغير مفيد له.

وتضيف دراسة(جبران وأخرون) أن من بين العوامل المؤثرة في زيادة الرغبة للتعلم لدى الطلاب استخدام الاساتذة لإستراتيجيات الرقابة الذاتية ومنح الاستقلالية في التعلم، مما يسهم في الأداء الأكاديمي لهم. **(Jubran et al., 2004, p. 634)**

ومن خلال هذا نرى أن الرغبة شعور داخلي المنشأ والمصدر وهي تشمل حاجة وأهداف واتجاهات المتعلم في تحقيق أو إشباع ذلك، فهي تعتبر أحد مكونات الدافعية الداخلية التي تدفع بالفرد المتعلم إلى الحصول على المعرفة وامتلاكها والاستمتاع بالأنشطة والاندماج فيها معرفيا وإنجاز ما طلب منه.

هذا و تشير محددات الرغبة في سياق التعلم إلى العوامل التي تؤثر في اختيار الطلاب لمسارهم التعليمي واهتماماتهم في الدراسة والتكوين. وتشمل هذه المحددات عوامل مثل الاهتمامات الشخصية والرغبات المهنية ورؤية الحياة وتوقعات الأهل والمعلمين والمجتمع المحلي والعوامل المادية الاقتصادية وغيرها. يمكن لتلك المحددات أن تشكل رؤيتنا وتوجهنا نحو مسار حياتنا التعليمي والمهني. ومن هنا من المهم تعزيز التوجهات الإيجابية والداعمة لانتقاء المسار التعليمي والمهني الذي يتماشى مع أهداف الطلبة وتوقعاتهم للنجاح الاكاديمي والمهني.

ومما سبق يمكن فهم العوامل التي تشكل أهم ابعاد الرغبة في سياق التعلم من خلال دراسة العوامل التي تؤثر على الرغبة والاهتمام بالتعلم ومنها:

البيئة المدرسية: يعتبر المناخ المدرسي وما يتميز به من خصائص أحد أهم العوامل المؤثرة في تشكيل الرغبة والميول التعليمية للطلاب.

الحوافز والتشجيعات: تحفيز الطلاب على التعلم والتحفيز الايجابي يساعد على زيادة الرغبة والاهتمام بالمدرسة.

المهارات والقدرات الاكاديمية: تنمية المهارات الأكاديمية للطلاب وتحسين أدائهم الأكاديمي يساهم في زيادة رغبتهم في التعلم.

الثقة بالنفس: يؤثر عنصر الثقة بالنفس على الرغبة والاهتمام بالتعلم، فالطلاب الذين يشعرون بالثقة بأنفسهم وقدراتهم يتعاملون بشكل أفضل مع الاختبارات والمهام الأكاديمية.

الشخصية والهوايات: يؤثر نوع الشخصية والهوايات الشخصية للطلاب في الرغبة والميول التعليمية، فالطلاب الذين يستمتعون بالمواد الأكاديمية تكون لديهم رغبة أكبر في الاستمرار في تحصيل هذه المواد.

بشكل عام، تعد الرغبة والاهتمام بالتعلم عاملا أساسيًا في تحقيق النجاح الأكاديمي لدى الطلاب، وتحقيق الأهداف المهنية والشخصية في مستقبل الفرد.

ويلخص الباحث المحددات الرئيسة للرغبة في التعلم من خلال الشكل التالي:

الشكل رقم (08) يوضح محددات الرغبة في سياق التعلم.



المصدر: من اعداد الباحث.

4. الرغبة في مواصلة الدراسة:

إن ما نلاحظه اليوم في جامعاتنا من ظواهر تعليمية مختلفة، خصوصا عزوف الشباب عن مواصلة دراستهم في مراحل التدرج وما بعد التدرج وتراجع الذكور عن نظرائهم من الاناث في الالتحاق بالمقاعد البيداغوجية المتاحة. وهذا ان دل فانما يدل على العديد من المشاكل البيداغوجية والتوجيهية في مختلف المراحل التعليمية وغياب النظرة المستقبلية، إضافة الى حرص الطلبة وتفكيرهم على المستقبل المهني الذي اصبح يشكل عائقا بالنسبة لهم في ضمان التوظيف او الحصول على منصب يتلائم وتخصصاتهم، فنجد من يدرس بتخصصات قد لا تتلائم وقدراته وميولاته او حتى انه لايحقق تكيفه مع التخصص الذي يدرسه، وان لهذه الظواهر أسبابا مختلفة ومتعددة، فنوجه أحيانا عدة أسئلة للطلبة حول المشكلة في ذلك فتكون معظم اجاباتهم عن عدم رغبتهم في مواصلة دراستهم في التخصص الذي يدرسونه او ان مخرجات الجامعة أصبحت لا تتوافق وسوق الشغل، واحيانا أخرى يكون الجواب فيها تفضيل العمل عن الدراسة من اجل تحقيق الاستقرار المادي للحياة.

هذه الظواهر تدل عموما على عدم وضوح الأهداف المستقبلية او انعدامها لدى الطالب الجامعي في تحقيق النجاح المهني والاكاديمي، وتعتبر مشكلة عدم الرغبة في مواصلة الدراسات العليا او انخفاضها من الأسباب التي تعيق تحقيق أهداف المنظومة التعليمية والتربوية و تقتل طموح الطالب وتطلعات المحيط الاجتماعي له.

ويشار الى ان انخفاض الرغبة في التعلم لدى الطلبة وعدم اقبالهم على مختلف المواد الدراسية والنفور منها بسبب جمود بعض المواد الدراسية وصعوبة محتواها، وأنها لاتراع كل المستويات المعرفية من ابسطها الى اعلاها، وبالتالي يصعب ادراكها مما يؤدي الى انخفاض مستوى الرغبة في دراستها. **(محمود حسين و لطيف سعيد، 2021، صفحة 374)**

وتعد الرغبة في مواصلة الدراسة في طور الدكتوراه من الطموحات الراقية التي يسعى لها الأكاديميون في تطوير قدراتهم المعرفية والبحثية، وتعبر عن مدى رقى الدول وتحضرها، فالطالب الجامعي في بداية مشواره الأكاديمي خصوصا في السنوات الأولى التي تعتبر من المراحل الحاسمة في تشكيل رغباته وميوله واتجاهاته، لذا يجب الاهتمام بتحبيب الدراسة له في هذه المرحلة، ويظن بعض الأهل والأساتذة بالجامعة أن الرغبة في الدراسة أو عدمها من الأمور التي تتولد لديه منذ التحاقه بالمدرسة ولهذا فإنهم لا يبذلون أي جهد يذكر في تقديم التحفيزات وتنمية دافعية أبنائهم، وبعضهم يظنون أنهم يستطيعون متى شاءوا جعل الطالب يواصل الدراسات العليا ولهذا فإنهم يهملون هذا الأمر، وبالتالي يتلاشى لديه الشغف بالدراسة أو مواصلة التكوين لما بعد التدرج.

أما الطالب الذي لديه الرغبة والطموح في مواصلة الدراسة والتعلم يتميز بصفات المثابرة والجدية والاستمرارية في تحقيق الاهداف التي يطمح اليها، وتذكر سوزان بلوم أن أهم السمات التي يتصف بها الطالب الذي لديه رغبة في التعلم هي:

- لديه مشاعر إيجابية حول تعلم أشياء جديدة.
- لديه القدرة على بذل الجهود الذاتية والصبر على التحديات والإحباطات.
- يبدي علاقة قوية بالمحتوى الذي يتعلمه، كما يفكر بأساليب واستراتيجيات لتعلم المحتوى.
- يتصف بالاستقلالية والتحدي وإمكانية التعلم.

- يصبح مرجعاً بالمعرفة ومصدراً للدعم وقدوة لزملائه.
- يقدر دعم الآخرين له في عملية التعلم.
- يشعر بالكفاءة الذاتية. **(Blum, 2016, p. 18)**

5. بعض الاستراتيجيات لتنمية الرغبة في التعلم:

أوضح عثمان واخرون أنه يمكن تنمية الرغبة في التعلم لدى المتعلمين من خلال تقديم مقدمة شيقة لموضوعات التعلم، ووضع أهداف واضحة لها، وإتباع الاستراتيجيات المختلفة التي تثير انتباه المتعلم، وتطور فهمه للعناصر المطلوب تعلمها، وتحقق نتائج إيجابية. **(Othman et al., 2018, p. 86)**

بينما ذكر **(Tripathy, 2018, p. 45)** أنه يمكن تعزيز الرغبة في التعلم من خلال استخدام المعلم لاستراتيجيات ترتكز على المتعلم وتثير دافعيته للتعلم، وأيضا تحسين العلاقة بينه وبين المتعلم بحيث يسودها جو من الألفة بدلاً من الخوف والتوتر الأمر الذى من . شأنه تشجيع المتعلم على الأسئلة للوصول للمعلومات التى يرغب في معرفتها وزيادة انخراطه في التعلم ، أيضا عن طريق استثارة الدافعية الداخلية لدى الطلبة وتشجيعهم على تحديد أهدافهم الخاصة والسعي نحو تحقيقها.

وأشار **(Roggeveen , 2014, p. 1.2)**إلى ضرورة الاهتمام بالأنشطة الاستقصائية، وتشجيع المتعلمين على البحث عن المعلومات، وتوفير الفرص لهم للتعبير عن آرائهم وأفكارهم، واكتساب المعرفة النظرية عن طريق الممارسة، وفى سياق متصل، أوضح **(الفيل، 2017، صفحة 9)** أن الرغبة في التعلم هي أحد المكونات الرئيسة للدافعية للتعلم حيث تتكون الأخيرة من الحافز والحاجة والرغبة في تحقيق الكفاءة، وأن هناك علاقة طردية بينهما حيث كلما زادت الرغبة في التعلم زادت دافعية المتعلم للتعلم وبذل مزيد من الجهد لتحقيق أهدافه. **(الفيل، 2017، صفحة 12)**، وذكر (عثمان وآخرون) أن هناك عدة عوامل تؤثر علي الدافعية ومن ثم تؤثر على الرغبة في التعلم أهمها الانتباه والملاءمة والثقة والرضا.

- **الانتباه:** تتطلب زيادة الانتباه إشراك المتعلم في الوضع التعليمي باستخدام الرسوم والنماذج بالإضافة إلى استعراض المشكلات التي من شأنها تشجيع المتعلم على البحث عن حلول تجذب الانتباه وتجعله يقظا.
- **الملاءمة:** يتطلب لتحقيقها تحديد أهداف متسقة مرتبطة بخبرات المتعلم السابقة وتتوافق مع ما يفعله. ويرتبط هذا العنصر بنظرية الهدف التي ترتكز علي أن تحديد الهدف وتقديم التغذية الراجعة يوفران دافعا للمتعلم.
- **الثقة:** يتطلب بناء الثقة مساعدة المتعلمين على بناء توقعاتهم الخاصة للنجاح ويرتبط هذا العنصر بنظريتي الكفاءة الذاتية والإسناد، حيث تؤكد نظرية الكفاءة الذاتية على إيمان الفرد بأنه قادر على الإنجاز بطريقة معينة لتحقيق أهداف محددة. بينما تؤكد نظرية الإسناد على الكيفية التي يفسر المتعلم من خلالها النجاح والفشل.

- **الرضا:** وهو يتطلب تصميم التعليم بطريقة تمكن المتعلم من الشعور بالرضا عن التعليم. ويرتبط هذا العنصر بنظرية التوقع والقيمة، التي ترتكز على أن المتعلم يتوقع بعض النتائج عن السلوك الذي يؤديه، حيث كلما زاد تقييم المتعلم للنتائج، زاد استعداده لبذل الجهد. **(Othman et al., 2018, p. 78)**

6. الرغبة والنجاح الأكاديمي:

يختلف الطلبة في إسناد نجاحهم أو إخفاقهم في العملية التعليمية وأداء المهمات التعليمية والنشاطات البيداغوجية إلى عوامل عدة؛ فمنها ما يرتبط بخصائصهم المعرفية كالقدرات والمهارات والاستعدادات ومنها ما يرتبط بعوامل خارجية متعددة كالتحفيزات أو تلك التي تكون عاملا وسببا في اخفاق الطالب فيما يعرف بالمحددات التعليمية والاجتماعية، كما يتأثر نجاح المتعلم وتفوقه بمدى رغبته ودافعيته للتعلم فثمة علاقة طردية بين النجاح والرغبة في التعلم، حيث كلما زادت الرغبة للتعلم زاد

إقبال المتعلم على عملية التعلم بحثا للوصول إلى الاتقان وتحقيق ذاته وتعد المعامل الافتراضية أحد البيئات الجاذبة للمتعلم حيث تسمح له بأداء التجارب العملية الخطرة في جو يسودة الأمان، وتقدم له نماذج لتجارب عديدة معدة من قبل مما يساعده على إتقان تعلمه وزيادة رغبته في التعلم كما تسهم في تقييم أدائه أثناء وبعد إجراء التجارب. وتضيف دراسة (جبران و آخرون) ان الرغبة في التعلم ما هي إلا دافعية للتعلم من أجل الإتقان وتحقيق أهداف التعليم المنشودة التي توجه سلوك الطلاب نحو التعلم. حيث ترتكز الرغبة في التعلم على بعض العوامل منها: الاتجاهات نحو الأهداف الداخلية، الاتجاهات نحو الأهداف الخارجية، قيمة المهمة، السيطرة والتحكم على التصورات، الكفاءة الذاتية. **(Jubran et al., 2004, p. 627)**

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل الى المقاربة الاجتماعية للرغبة في سياق التعلم والتفصيل في اطرها المعرفية ومختلف النظريات في تفسيرها، الى تحديد مكوناتها ومحدداتها وربطها بالدافعية

الداخلية وفق المنهج الاجتماعي المعرفي، كما اشرنا سابقا الى ان للرغبة للتعلم علاقة بالدافعية الداخلية في سياق التعلم، حيث تشمل الرغبة الى عدة مكونات تحددها في سياق التعلم منها اكاديمية واجتماعية وذاتية. كما ان للرغبة علاقة بالدافعية للفرد اذ تشير الرغبة في كونها احد مكونات الدافعية التي تحرك السلوك وتستثيره نحو الهدف.

إن المستقبل الاكاديمي والمهني للطالب الجامعي يرتبط أساسا بالدافعية والرغبة التي تتولد أساسا في جوهر الطالب وتنبع من ميوله واهتماماته من اجل الرضا عن نفسه وتحقيق الأهداف، هذا التفصيل يوضح لنا كيف بالإمكان التنبؤ بالرغبة في الدراسة ومواصلة المسار الاكاديمي للطالب في الدراسات العليا لما بعد التدرج من خلال الاطار المنهجي والنتائج المتوصل اليها لاحقا وتفسيرها وفق الاطار النظري للدراسة.

الفصل الثالث:

التكوين بنظام ل.م.د

في

التعليم العالي بالجزائر.

تمهيد.

1. مفهوم التكوين في نظام ل.م.د بالجزائر.

2. تعريف التكوين الجامعي بالجزائر.

3. القوانين المنظمة للدراسة بنظام ل.م.د في الجزائر.

4. أهداف نظام ل.م.د.

5. هيكلة مسالك التكوين في نظام ل.م.د.

6. التدرج في مرحلة الليسانس.

7. التدرج في مرحلة الماستر.

8. مرحلة ما بعد التدرج.

9. مسارات الحصول على الشهادة في التكوين العالي.

10. التكوين في مرحلة الدكتوراه ل.م.د.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

إن الجامعة الجزائرية وما تكتسحه من مكانة في المجتمع كونه المؤسس لها باعتبارها منارة للعلم والمؤسسة الفاعلة في تنمية مقومات المجتمع وتطويره اجتماعيا وثقافيا وأخلاقيا واقتصاديا ومعرفيا، اذ يعتبر الطالب الجامعي رأس المال البشري الذي وجب الاستثمار فيه جيدا، خصوصا ما يعرفه العالم اليوم من تطورات هائلة في مجال المعرفة والتكنولوجيا.

تسعى الجامعة الجزائرية في العمل على تحقيق وظائفها مجملة والمتمثلة في الوظيفة المعرفية والوجدانية والخلقية والاجتماعية من خلال إعداد أجيال من المتعلمين والمتكونين في شتى التخصصات العلمية وجعلهم إطارات المؤسسات التي تقوم عليها الدولة الجزائرية خدمة لأهدافها السياسية والاقتصادية والثقافية.

يلعب التكوين الجامعي دورا بالغ الأهمية في حياة الطلاب الملتحقين بالجامعة، فهو يساعد الطالب في تجاوز الغموض وحل مشكلاته اليومية ومعرفة إمكانياته وقدراته، كما يساعده في تطوير وجهات نظر جديدة تساعده في الأداء والعمل المطلوب منه.

يقصد بالتكوين في مرحلة الدراسة الجامعية جميع النشاطات التكوينية التي تضم الخبرات النظرية والتطبيقية والمهارات السلوكية التي تقدم للطالب حسب احتياجاته التكوينية، مع مراعاة الانسجام والترابط لأهداف التكوين بمحتوى التكوين والوسائل والأساليب التكوينية، لتحقق النتيجة المطلوبة منها التي ينفذها فريق التكوين.

يعرف التكوين أنه الوسيلة العملية والعلمية التي تهدف إلى رفع كفاءة العنصر البشري من خلال صقل قدراته وتنمية مهاراته وتغيير اتجاهاته وتزويده بالمعلومات لضمان تحقيق التوازن الطبيعي المنشود

بين الأهداف التدريبية من ناحية والنتائج التدريبية المحققة من ناحية أخرى. **(نبيل و راغب، 1992، صفحة 354).**

1.1 مفهوم التكوين في نظام ل.م.د بالجزائر:

يندرج مفهوم التكوين لكونه الوسيلة التي يتم من خلالها اكتساب المعارف و الأفكار الضرورية في مرحلة اعداد الفرد لمزاولة العمل، و القدرة على إستخدام نفس الوسائل بطرق أكثر كفائة ما يؤدي إلى تغيير سلوك و اتجاهات الأفراد في التصرف نحو الأفراد أو الأشياء أو المرافق بطريقة جديدة.

ان التكوين في مرحلة الجامعة عبارة عن عمليات تعليم مبرمجة لمسارات معينة بناءا على معرفة ما يجري تطبيقها لغايات محددة تتضمن التزام المتكون بقواعد محددة وكذلك وفق قوانين ومراسيم تنفيذية وتنظيمة. **(لحسن، 1998، الصفحات 90-92)**

يعتبر التكوين الجامعي من أعلى مستوبات التكوين فيطلق عليه : التعليم العالي وكذلك التعليم الثلاثي الأطوار ويأتي هذا النوع من التكوين ليتوج مراحل سبقته، فبعد التكوين القاعدي أو التعليم الابتدائي وقبله التحضيري ثم التكوين المتوسط وبعدها التكوين الثانوي الذي يتوج بامتحان شهادة البكالوريا، وعند الحصول عليها يتسنى لحامليها الدخول إلى الجامعة لإتمام الدراسة والتكوين الجامعي.

ان التعليم العالي والتعليم الجامعي لهما نفس الدلالة اذ يعبران عن مفهوم محوري في البحث وهو التكوين، اذ ان التكوين الجامعي العالي يقف لمواجهة تطورات وتغيرات سريعة متلاحقة. الأمر الذي جعل الجامعة تضطر لإعادة النظر دوريا في منطلقاتها وأهدافها وبرامجها ووسائلها وطرق التدريس فيها، حتى تواكب هذه التطورات وحتى يتمكن خريجوها في رفع التحديات التي تواجه مستقبل حياتهم المهنية.

ولأن الهدف من التكوين اكتساب معارف وخبرات من اجل رفع المستوى، فهو وسيلة مهمة في إعداد الكفاءات وتأهيلها للعمل الناجح وتكوينها من اجل استغلالها في مختلف القطاعات التي تسعى الدولة الى توظيفها. وفي هذا الصدد قد جاء النظام العالمي الجديد الذي يقوم في مجتمع المعلومات أساسا على التكنولوجيا المتطورة والثروة المعلوماتية الفائقة فضلا عن الموارد البشرية عالية التكوين والتدريب وهو ما تتحمل الجامعات والمعاهد العليا مسؤولية كبيرة في إعداده لان الجامعة اليوم هي قاطرة التقدم ومحرك البحث العلمي ودعامة المستقبل.

2.1 تعريف التكوين الجامعي بالجزائر:

يعرف غيات بوفلجة مصطلح التكوين بأنه: "عبارة عن تنمية منظمة، وتحسن الاتجاهات والمعرفة ونماذج السلوك في مواقف العمل وغالبا ما يكون ذلك في إطار التربية المستمرة". **(غياث، 2002، صفحة 98)**

أي أن المقصود به هو الاعتناء بكل جوانب الفرد في تحسين وتنمية اتجاهاته وسلوكياته أثناء عملية التكوين، ويكون هذا الاهتمام مستمرا معه الى انتهاء العملية. فهو عملية تستهدف إجراء تغيير دائم نسبيا في قدرات الفرد مما يساعده على تحقيق ذاته و مجابهة الصعوبات الحياتية والمهنية ، ويعتبر من أفضل أنواع الاستثمار لأنه يستثمر في العنصر البشري و هو المكون الرئيسي في عمليات التطوير لأنه الأداة لإحداث التغيير في المعرفة و الاتجاهات و السلوكيات.

ويعرف التكوين كذلك على أنه عبارة عن عملية تعديل إيجابي ذي اتجاهات خاصة تتناول سلوك الفرد من ناحية مهنية أو وظيفة وهدفه اكتساب معارف وخبرات من أجل رفع المستوى، فهو وسيلة لإعداد الكفاءات المؤهلة للعمل الناجح والقابلة للتوظيف الفوري في الإطار المهني ليغير المستوى

المعرفي من جهة بتنميته وتزويده بالمعارف المطلوبة ومستوى المهارات وكذلك السلوكات من جانب آخر. **(لحسن، 1998، صفحة 10)**

كما يعرف التكوين الجامعي بأنه تأهيل القوى البشرية العليا أو رفيعة المستوى لكي يقوم بالترشيد والبحث العلمي وإنتاج المعرفة وتطبيقاتها العلمية المباشرة وتنظيم إدارة المجتمع والدولة سياسيا واقتصاديا واجتماعيا. **(مدكور، 2000، صفحة 47)**

حتى تضمن الجهات الوصية نجاح التكوين الجامعي فلابد من تنظيم الدراسة والتكوين في التوجه الحديث من الاصلاح الجامعي وفق نظام ل م د، الذي يحتوي على مستويات كل فيها وفق تنظيمات محددة.

3.1 القوانين والنصوص التنظيمية لنظام ل.م.د بالجزائر:

تنظم الدراسة على مستوى التدرج في مستويين، المستوى الأول ليسانس والمستوى الثاني ماستر، وعلى مستوى ما بعد التدرج فتتوج بشهادة الدكتوراه، وان التدرج والتكوين في الدراسات العليا بالجامعة الجزائرية من اهم المراحل المهمة والحساسة في تكوين الطالب الجامعي في اكسابه مهارات معرفية وادائية تمكنه من الاندماج في الحياة المهنية المستقبلية خاصة في مهمة البحث العلمي، ويكون ذلك وفق مسارات ومستويات محددة من طرف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وفق نصوص ومراسيم ومنشورات، حيث تنظم الدراسة في نظام لـ .م .د في طور التدرج بمجموعة من القوانين نذكر منها:

المرسوم التنفيذي رقم 08-265 مؤرخ في 17 شعبان عام 1429 الموافق 19 غشت سنة 2008، يتضمن نظام الدراسات للحصول على شهادة الليسانس وشهادة الماستر وشهادة الدكتوراه- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية/ العدد 48.

القرار 711 المؤرخ في 03 نوفمبر 2011 يحدد القواعد المشتركة للتنظيم والتسيير البيداغوجيين للدراسات الجامعية لنيل شهادتي الليسانس والماستر.

القرار 712 المؤرخ في 03 نوفمبر 2011 يتضمن كيفيات التقييم والتدرج والتوجيه في طوري الدراسات لنيل شهادتي الليسانس والماستر.

القرار 713 المؤرخ في 03 نوفمبر 2011 يحدد تشكيلة لجنة الاشراف وسيرها.

القرار رقم 714 المؤرخ في 03 نوفمبر 2011 المتعلق بكيفيات ترتيب الطلبة.

القرار رقم 715 مؤرّخ في 03 نوفمبر 2011 : الماستر في المدارس. **(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي)**

4.1 أهداف نظام ل. م.د:

يهدف إصلاح النظام الجامعي الجديد المدرج من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي إلى جعل الشهادات وطلبات التكوين والتخصّصات أكثر وضوحا. إنّه يرمي من جهة أخرى إلى إحداث انسجام محكم في المسارات الجامعية، مع التسهيل في مقارنة الإجراءات ومحتويات التكوين على المستوى الوطني والدولي، إنّ هذا الإصلاح المبني أساسا على نظام ل.م.د. (ليسانس – ماستر – دكتوراه) سيساهم في ضبط المبادئ الكبرى للتكوين والمتمثّل في:

- تحسين نوعية التكوين الجامعي.
- تلاؤم نظام التكوين العالي مع باقي الأنظمة التكوينية في العالم.
- اقتراح مسارات تكوينية متنوّعة وتكييفها مع الحاجيات الاقتصادية.
- تسهيل حركية الطّلبة وتوجيههم.
- تثمين العمل الذاتي للطّلبة.

- تنصيب إجراءات لمرافقة الطّلبة في أعمالهم.
- تثمين المكتسبات وتسهيل تحويلها.
- تنمية التكوين عبر مختلف مراحل الحياة، إلى جانب التكوين الأوّلي.
- فتح الجامعة والتكوين على الخارج. **(https://www.univ-mosta.dz/)**

5.1 هيكلة مسالك التكوين في شهادة الليسانس:

- **الطور الأول:** يمتد لسداسيين على الأكثر، وهو للتعرف على الجامعة والتكيف معها واكتشاف التخصصات.
- **الطور الثاني:** يمتد لسداسيين على الأقل، هو طور لتعميق المعارف والتوجيه التدريجي.
- **الطور الثالث:** هو طور للتخصص، يمكن الطالب من اكتساب المعارف والكفاءات في التخصص المختار.
- **السداسيات** : برنامج التكوين يعتمد على السداسيات و ليس السنوات.
- **وحدات التعليم:** كل سداسي يتشكل من مجموعة من وحدات التعليم و المشكلة هي بدورها من عدد من المواد التعليمية و لدينا 3 أصناف من وحدات التعليم:
- وحدة التعليم الأساسية تشمل مواد التعليم الأساسية لمواصلة الدراسة في الشعبة المعنية.
- وحدة التعليم الاستكشافية تشمل مواد التعليم التي تمكن من توسيع معارف الطالب و تفتح له آفاق جديدة في حالة إعادة توجيهه.
- وحدة التعليم المشتركة تشمل مواد التعليم مثل اللغات و الإعلام الآلي و المنهجية.



الشكل رقم (09) يوضح وحدات التعليم

- **الرصيد:**

هو وحدة قياس المعارف المكتسبة، حيث كل وحدة تعليم يقابلها عدد معين من الأرصدة، و التي تتحدد قياسا لمجهود الطالب العلمي أو من خلال مشاريعه الخاصة أو عبر التربصات المنجزة...الخ. وكل سداسي يعادل 30 رصيد (أي 60 رصيد للسنة)، بمعنى أخر كل النقاط المكتسبة عبر الامتحانات تحول إلى ما يعادلها من الأرصدة.

- **تعويض الأرصدة:**

تعويض الأرصدة بالنسبة لوحدة التعليم أو لأحد السداسيات، ممكن بالنسبة للطالب الذي لم يتحصل على المعدل، أما بالنسبة للنقاط التي تزيد عن المعدل فيمكن تحويلها إلى المواد الأخرى التي لم يتم تحصيلها (عن طريق التعويض)، في مقابل ذلك فإن تحويل النقاط في هذه الحالة إلى أرصدة تمكن الطالب من التحصيل العام.**(https://www.univ-mosta.dz/)**

- **رسملة وتحويل الأرصدة:**

إن تحصيل وحدة التعليم والأرصدة الموافقة لها يتم بصورة نهائية مهما كانت مدة التكوين وحدة التعليم المحصلة يمكن تحويلها نحو مجال تكوين آخر يحتوي على نفس الوحدة التعليمية، داخل أو خارج الوطن

- **التقييم:**

يتم تقييم الطالب وفق نظام ل.م.د على النحو التالي:

امتحان بعد كل سداسي بالنسبة لكل وحدة تعليم يتم التقييم فيها من خلال امتحان نهائي، بالإضافة إلى الامتحانات الجزئية وامتحانات التطبيقات وتقييم أعمال الطلبة فرديا، والمحصلة لكل هذه الامتحانات هي النقطة النهائية، ضمن كل وحدة تعليم فإن نقاط موادها تتحدد وفق معاملات محددة و تعوض فيما بينها.

إن المعدل العام يمكن الحصول عليه من خلال المعدلات الجزئية بالنسبة لكل وحدة تعليم آخذين بعين الاعتبار المعامل المحدد. يتم تحصيل السنة الجامعية بالنسبة لكل طالب يتحصل على معدل يساوي أو أكثر من 10/20. كل طالب لم يتمكن من تحصيل السنة الجامعية يسمح له بالتسجيل في دورة الاستدراك بالنسبة للمواد الغير محصلة.

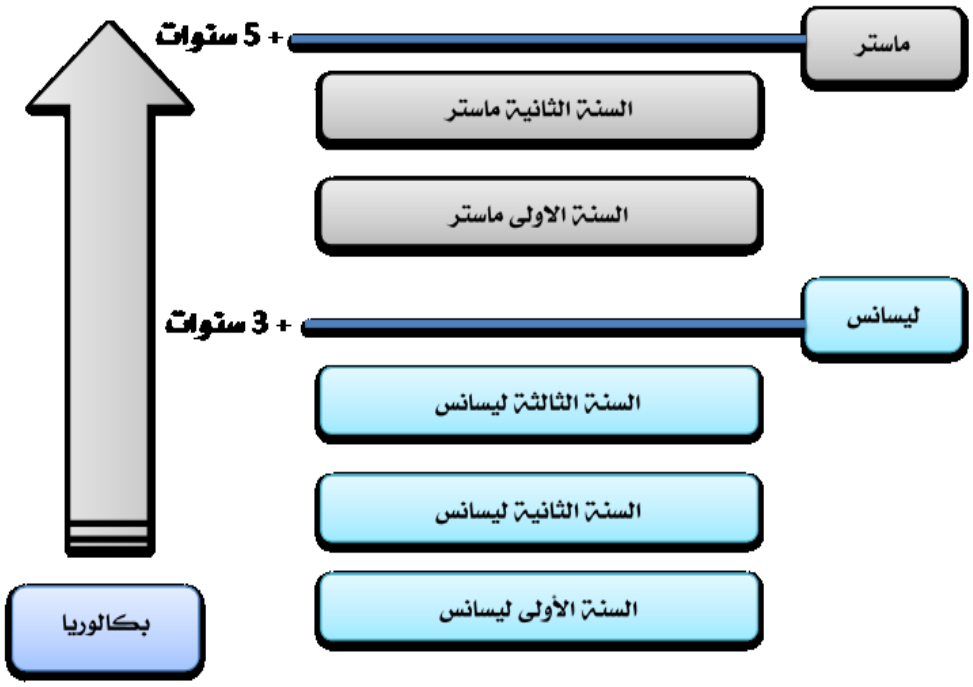
- **التعويض:**

يطبق مبدأ التعويض على:

- **الوحدة التعليمية:** يسمح التعويض باكتساب الوحدة التعليمية من خلال احتساب معدل علامات المواد المشكلة لها و الموزونة بمعاملاتها.

- **السداسي:** يسمح التعويض باكتساب السداسي من خلال حساب معدل علامات الوحدات التعليمية المشكلة للسداسي والموزونة بمعاملاتها.

مستوى (ل1، ل2، ل3) يسمح التعويض باكتساب مستوى (ل1، ل2، ل3) من خلال حساب معدل علامات الوحدات التعليمية المشكلة لها و الموزونة بمعاملاتها. **(https://www.univ-mosta.dz/)**



الشكل رقم (10) يوضح التدرج في طور الليسانس والماستر.

ونميز نوعين من التدرج في الدراسات العليا بالجامعة الجزائرية وهي:

6.1 التدرج في مرحلة الليسانس:

يعتبر الانتقال من السنة الأولى إلى السنة الثانية ليسانس حقا للطالب الذي تحصل على السداسيين الأولين لمسار التكوين. و يمكن السماح للطالب بالانتقال من السنة الأولى إلى السنة الثانية ليسانس، إذا تحصل على ثلاثين(30) رصيدا على الأقل، منها 3/1 على الأقل في سداسي.

يعتبر الانتقال من السنة الثانية إلى السنة الثالثة ليسانس، حقا للطالب الذي تحصل على السداسيات الأربعة لمسار التكوين ويمكن السماح للطالب بالانتقال من السنة الثانية إلى السنة الثالثة ليسانس، إذا تحصل على تسعين (90) رصيدا على الأقل، واكتساب الوحدات التعليمية الأساسية المطلوبة مسبقا لمواصلة الدراسات في التخصص.

يمكن حسب الحالة السماح للطالب الراسب في السنة الثانية أو السنة الثالثة في مسلك تكوين، بإعادة التسجيل في نفس المسلك أو توجيهه نحو مسلك تكوين آخر من طرف فريق التكوين.

تعطى قدر المستطاع الأولوية لعملية توجيه الطلبة الذين هم في حالة إخفاق ضمن مسلك التكوين الأولي. ينبغي أن تؤدي هذه العملية، عن طريق المعابر إلى بناء مسلك فردي يتوافق وقدرات الطالب التي من شأنها أن تسمح له بتدرج أفضل في مساره الدراسي.

في كل الحالات، لا يمكن للطالب المسجل في الليسانس البقاء أكثر من خمس (5) سنوات حتى في حالة إعادة توجيه.

7.1 التدرج في مرحلة الماستر:

يعتبر الانتقال من السنة الاولى إلى السنة الثانية ماستر حقا للطالب الذي تحصل على السداسيين الأولين لمسار التكوين ويمكن السماح للطالب بالانتقال من السنة الأولى إلى السنة الثانية ماستر، إذا تحصل على خمسة وأربعين (45) رصيدا على الأقل، وتحصل أيضا على الوحدات التعليمية المشروطة لمواصلة الدراسات في التخصص.

يمكن السماح للطالب بالتدرج في مسلكه التكويني وفق شروط الانتقال الواردة في المادة 35 المذكورة أعلاه، والاحتفاظ بالمواد المكتسبة. وفي هذه الحالة، فإن إجبار الطالب أو إعفاءه من متابعة الدروس والأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية بالنسبة للمواد غير المكتسبة من صلاحيات فريق التكوين.

يمكن لفريق التكوين، حسب الحالة، السماح للطالب الذي لم يتمكن من الانتقال إلى السنة الثانية في مسلك تكوين بإعادة التسجيل في نفس المسلك أو بتوجيه نحو مسلك تكوين آخر من طرف فريق التكوين.

تعطى الأولوية قدر المستطاع لعملية توجيه الطلبة الذين هم في حالة إخفاق ضمن مسلك التكوين.

ينبغي أن تؤدي هذه العملية، عن طريق المعابر إلى بناء مسلك فردي يتوافق وقدرات الطالب التي من شأنها تسمح له بتدرج أفضل في مساره الدراسي.

في كل الحالات، لا يمكن للطالب المسجل في الماستر البقاء أكثر من ثلاث (3) سنوات، حتى في حالة توجيه. **(https://www.univ-mosta.dz/)**

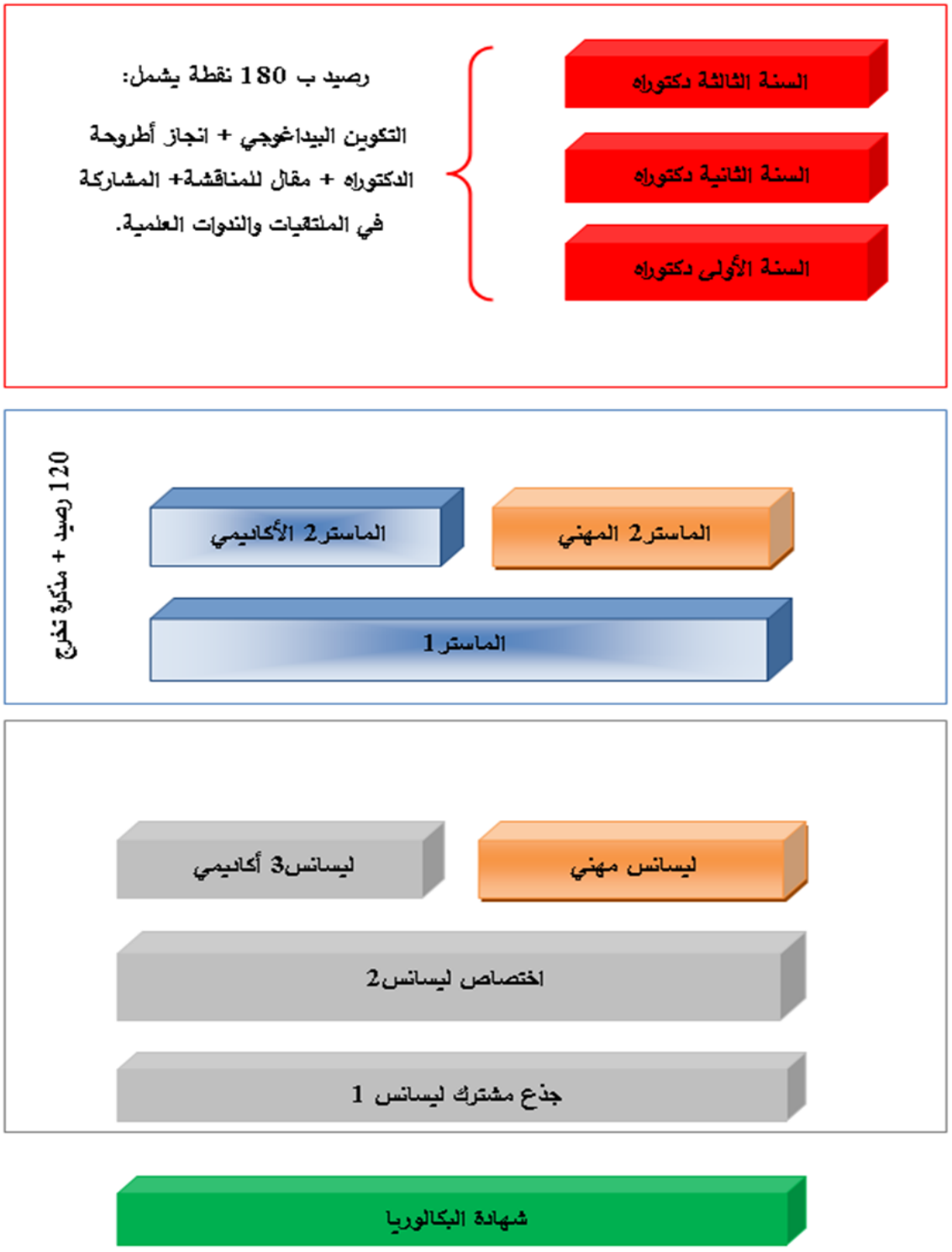
8.1 مرحلة ما بعد التدرج:

ان التكوين العالي لما بعد التدرج هو المقصود به التكوين في الطور الثالث دكتوراه والمبين في احكام **المرسوم التنفيذي المرسوم التنفيذي رقم 08-265 المؤرخ في 17 شعبان عام 1429 الموافق 19 غشت سنة 2008**، يتضمن نظام الدراسات للحصول على شهادة الليسانس وشهادة الماستر وشهادة الدكتوراه. والذي يجعل من الطالب الجامعي مؤهلا الى استاذ باحث من مستوى عال يتوج في نهاية تكوينه بشهادة الدكتوراه في تخصص ما، والتي تعتبر اعلى شهادة في الجامعة الجزائرية لمسارات التكوين كلها.

يلبي التكوين في الجامعة الجزائرية بنظام ل م د احتياجات عولمة المعرفة وذلك من خلال تعزيز التعليم العالي بمحنلف الإطارات. ويشمل أهداف هذا النظام الى ما يلي:

- تنظيم عرض التدريب في شكل دورات دراسية من خلال السماح للطالب بالاستفادة من الدعم والمشورة من مدرس مرجعي (الاستاذ الوصي).

- تحسين الجودة التربوية والمعلومات والتوجيه والدعم للطالب.
- تطوير إضفاء الطابع المهني على التعليم العالي.
- تعزيز تعلم المهارات بين المناهج الدراسية (إتقان اللغات الأجنبية، وأدوات الكمبيوتر، والإنترنت).
- الاستفادة من التبادل والاعتراف بالدبلومات على المستوى الدولي. مع إعطاء شهادات التعليم العالي قيمة عالمية. **(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي)**



الشكل رقم(11) يوضح مرحلة التدرج وما بعد التدرج في نظام ل م د

9.1 مسارات الحصول على الشهادة في التكوين العالي:

هو نظام تعمل به الدول المتطورة مثل فرنسا و الولايات المتحدة الامريكية وكندا وغيرها من الدول، ونظام ل م د يعتمد اساسا على برنامج خاص وهو برنامج يتكون من سداسيات و هو لايزال قائما في الكثير من الدول، و هذا استجابة لدواعي تحسين نوعية التعليم العالي و إعطاء شهادات التعليم العالي قيمة عالمية.

يعتمد نظام ل م د(ليسانس، ماستر، دكتوراه) على ثلاث مراحل تكوينية تتوج كل مرحلة منها بشهادة جامعية:

- **مرحلة أولى:** بكالوريا+3، تتوج بشهادة الليسانس بعد 180 ساعة معتمدة بمعدل 30 ساعة معتمدة في الفصل الواحد.
- **مرحلة ثانية:** بكالوريا+5، تتوج بشهادة الماستر بعد 120 ساعة معتمدة بمعدل 30 ساعة معتمدة في الفصل الواحد .
- **مرحلة ثالثة:** بكالوريا+8، بعد ثلاثة سنوات تتوج بشهادة الدكتوراه. (معهد الترجمة– جامعة وهران1، 2021)

1.9 شهادة الليسانس:

هناك نوعان من شهادة الليسانس:

- **فرع أكاديمي:** يتوج بشهادة ليسانس أكاديمية ويسمح لصاحبه بمتابعة الدراسة.
- **فرع مهني:** يتوج بشهادة ليسانس مهنية تمكن صاحبها بالاندماج مباشرة في عالم الشغل.

2.9 شهادة الماستر:

التكوين في طور الماستر نظام ل م د هو عبارة عن مرحلة ثانية من التعليم العالي تلي مرحلة الليسانس وتسبق مرحلة الدكتوراه. التكوين في طور الماستر يدوم سنتين ويتضمن دراسة نظرية وتطبيقية في مجال معين من المعرفة. والتكوين في طور الماستر يمكن أن يكون مهنيا أو بحثيا، حسب الهدف والمخرجات المرجوة منهيدوم هذا التكوين سنتان و يسمح لكل حاصل على شهادة ليسانس "أكاديمية" و الذي تتوفر فيه شروط الالتحاق، كما أنه لا يقصى من المشاركة الحائزين على شهادة ليسانس مهنية، بإمكانهم العودة إلى الجامعة بعد فترة قصيرة يقضونها في عالم الشغل، يحضر هذا التكوين في اختصاصين مختلفين:

- **ماستر مهني:** يمتاز بالحصول على تدريب أوسع في مجال ما، و يبقى توجيه هذا المسار دائما مهنيا.
- **ماستر أكادمي:** يمتاز بتحضير المعني إلى البحث العلمي و يأهله إلى نشاط البحث في القطاع الجامعي أو الاقتصادي.

3.9 شهادة الدكتوراه:

تبلغ مدة التكوين الدنيا 6 سداسيات، و يتضمن تعميق المعارف في الاختصاص. و تكوين بالبحث من أجل البحث(تنمية الاستعداد لممارسة البحث و معنى العمل الاجتماعي...).

حيث يشمل التكوين فيها إعداد أطروحة الدكتوراه في مجال معين، ويتطلب من الطالب أن يكون حاصلا على شهادة الماستر أو ما يعادلها، وأن يتقدم بمشروع بحث موافق عليه من طرف لجنة علمية[12]. كما يحدد القرار رقم 028 المؤرخ في 09 جانفي 2022 كيفيات الالتحاق بالتكوين في الطور الثالث وتنظيمه وشروط إعداد أطروحة الدكتوراه ومناقشتها[2]. من مميزات هذا التكوين أنه يسمح للطالب

بالحصول على درجة علمية مرموقة، وأنه يعزز قدراته البحثية والإبداعية، وأنه يفتح له آفاقا جديدة في سوق العمل.

10.1 التكوين في مرحلة الدكتوراه ل م د:

ان السند القانوني لهذا النمط من التكوين هو المرسوم التنفيذي رقم 98-254 الصادر في 17 أوت 1998 والمتعلق بالتكوين في الدكتوراه وما بعد التدرج المتخصص والتأهيل الجامعي. كما يستمر العمل بهذا التكوين إلى غاية زوال النظام الكلاسيكي.

وينظم التكوين في الطور الثالث من طرف فرق تكوين الماستر التي يتم جمعها في لجان، تنشأ لدى كل مؤسسة مؤهلة لجنة تكوين في الدكتوراه، والتي تتشكل من أساتذة باحثين من ذوي مصف الأستاذية والذين ينتمون للمؤسسة المؤهلة، وتتولى المهام التالية:

تحديد شهادات الماستر التي تمنح الحق للتسجيل للمسابقة على أساس الشهادة.

1- دراسة ملفات الترشح للتكوين في الطور الثالث.

2- إجراء المقابلات مع المترشحين المقبولين بعد دراسة ملفاتهم.

3- بداء الرأي حول مواضيع البحث المقترحة من طرف المشرف على أطروحة الدكتوراه.

4- تنظيم نشاطات التعليم، البحث والإشراف لفائدة طلبة الدكتوراه.

5- المبادرة بكل شكل للتكوين للبحث ومن اجل البحث.

6- ضمان متابعة طلبة الدكتوراه خلال المسار التكويني وتقييمهم.

7- تنظيم حركية الأساتذة الباحث والباحث المشاركين في عملية التكوين.

8- يجدد عرض التكوين كل 03 سنوات، أو كلما تغيرت شروط الحصول عليه.

9- كما يفتح الالتحاق بالتكوين في الطور الثالث عن طريق المسابقة على أساس الشهادات، للمترشحين الحائزين على شهادة الماستر، أو أي شهادة معترف بمعادلتها.

يمكن أن يشمل التكوين في الدكتوراه كل أشكال التكوين من أجل البحث مثل المحاضرات والورشات والملتقيات و كذلك عروض فصلية يقدمها طالب الدكتوراه، كما يمكن أن يرخص رئيس المؤسسة بصفة استثنائية إضافة سنة باقتراح معلل من المشرف على الأطروحة، وبعد أخذ رأي المجلس العلمي للمؤسسة التي سجلت فيها الأطروحة .

يمكن تنظيم تكوين معمق في التخصص خلال السنة الأولى، في شكل ندوات و محاضرات و ورشات دكتوراه و أعمال مخبر أو في أية أشكال أخرى للتكوين في البحث.

يجب على الطالب في الدكتوراه أن يقدم كل سنة، عرضا عن مدى تقدم أشغاله أمام فرقة التكوين للدكتوراه، و بحضور المشرف عن الأطروحة. **(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي)**

الجدول رقم (01) يوضح مسار التكوين في الطور الثالث لما بعد التدرج.

<table>
<tr><th colspan="2">السنة الأولى دكتوراه</th><th colspan="2">السنة الثانية دكتوراه</th><th colspan="2">السنة الثالثة دكتوراه</th></tr>
<tr><th>السداسي 1</th><th>السداسي 2</th><th>السداسي 3</th><th>السداسي 4</th><th>السداسي 5</th><th>السداسي 6</th></tr>
<tr><td colspan="2">التكوين القاعدي والمتضمن الدراسة على شكل مدارس الدكتوراه.</td><td colspan="4">انجاز رسالة الدكتوراه، تقييم السداسيات مبني على مدى تقدم الطالب في انجاز بحثه، والذي يجب أن يناقش بعد التسجيل الرابع.</td></tr>
<tr><td colspan="6">دكتـــوراه الطور الثالث</td></tr>
</table>

المصدر: من اعداد الباحث.

خلاصة الفصل:

في هذا الفصل حاولنا قدر الإمكان التفصيل في التكوين ومفهومه في التعليم العالي بالجزائر بنظام ل.م.د، حيث اشرنا الى مختلف القوانين والنظم التي تنظم التكوين والتدرج وما بعد التدرج في نظام التعليم العالي بالجزائر والتفصيل بالمخططات وكل المسارات التعليمية والمهنية في الأطوار الثلاث، وكذا ما يصدر من مراسيم تنفيذية وقرارات كل سنة من الوزارة الوصية، وأخيرا تبقى الإصلاحات المتواصلة من الجهات الوصية في تحسين جودة مخرجات الجامعة الجزائرية ليوما هذا في ظل التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية، والتي تتحدد وتنظم ةفق المراسيم التنفيذية والقرارات الوزارية التي تصدر من فترة لأخرى.

الإطار المنهجي للدراسة:

الفصل الرابع:

اجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1. الدراسة الاستطلاعية.

1.1 منهج الدراسة.

2.1 حدود الدراسة.

3.1 أدوات الدراسة.

4.1 وصف عينة الدراسة.

2. الدراسة الأساسية.

1.2 إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

2.2 مجتمع الدراسة.

3.2 عينة الدراسة الأساسية.

4.2 خصائص عينة الدراسة الأساسية.

5.2 الأساليب الإحصائية المستخدمة.

6.2 نموذج الدراسة وافتراضاته.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يشتمل هذا الجزء من الدراسة على جانبين يشمل الجانب الأول إجراءات الدراسة الاستطلاعية المتعلقة بنموذج الدراسة وفرضياته وتصميم أدوات الدراسة وطرق التحقق من صلاحياتها. أما الجانب الثاني يعرض منهجية الدراسة الأساسية، التي تم من خلالها عرض الخطوات والإجراءات المتبعة في معالجة البيانات وكذا الأساليب الإحصائية المعتمدة لمعالجة البيانات، من أجل التأكد من مطابقة النموذج النظري المقترح للبيانات التي تم الحصول عليها من عينة الدراسة وفقا لما تقتضيه الأدبيات المنهجية.

1. الدراسة الاستطلاعية:

في هذه المرحلة من الدراسة تم التطرق الى مجموعة الإجراءات المناسبة للمرحلة الأولية في الجانب الميداني من اجل دراسة الخصائص السيكومترية للمقياسين وفق النظرية الكلاسيكية في القياس النفسي والتربوي، حتى يتمكن الباحث من تطبيق المقياسين في المرحلة الأساسية بكل ارياحية وقد اجرى الباحث خلال التحقق من ادلة الصدق والثبات على عينة استطلاعية قوامها 135 طالبا وطالبة، خلال السداسي الأول من السنة الدراسية 2020-2021م.

1.1 منهج الدراسة الإستطلاعية:

تم الاعتماد في الدراسة الاستطلاعية على المنهج الوصفي لتحليل البيانات بكيفية مفصلة ودقيقة من أجل الوصول إلى نتائج موضوعية، وذلك من خلال استخدام المتوسطات والانحراف المعياري ومعاملات الارتباط على اعتبارها الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة، والتأكد من تطابق البيانات مع التكوينات الفرضية التي اعتمدها الباحث في هذه الدراسة.

2.1 حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بمايلي:

1. **الحدود المفاهيمية:**

- **الدافعية الداخلية:** ولها ثلاث مستويات: المستوى العالي، المستوى المتوسط والمستوى المنخفض وأبعادها كالتالي: إدراك الطالب لقيمة النشاط- إدراك الطالب لقدراته وكفاءته- إدراك الطالب لقدرته على التحكم في سير الأنشطة- الاختيار-المثابرة-الالتزام المعرفي في الأنشطة البيداغوجية.
- **الرغبة في مواصلة الدراسة:** ولها ثلاث مستويات: المستوى العالي، المستوى المتوسط والمستوى المنخفض وأبعادها كالتالي: السعي إلى تطوير القدرات والكفاءات- السعي إلى امتلاك المعرفة والاستثمار في فرص التعلم- التشجيع من قبل الزملاء والأولياء على الدراسة- الاستمتاع بالتعلم والدراسة- الاستعداد والجاهزية مع التحضير للدروس والمحاضرات.

2. **الحدود البشرية:** تمت الدراسة على طلبة الماستر المتمدرسين بنفس الظروف الجامعية في التخصصات التالية:

العلوم الإنسانية والاجتماعية، العلوم الاقتصادية والتجارية، العلوم التكنولوجية، الآداب واللغات الأجنبية.

3. **الحدود المكانية والزمانية:** أجريت الدراسة بجامعة عبد الحميد بن باديس بولاية مستغانم (الجزائر) وانجزت خلال الفترة الممتدة من شهر أكتوبر 2021 الى غاية شهر ديسمبر 2023 م.

أدوات الدراسة:

أ. مبررات وفكرة تصميم أدوات الدراسة:

وجد الباحث أن الدراسة الحالية تبعا لمتغيراتها في حاجة الى تصميم أداة لتحديد مستوى الدافعية الداخلية وكذا مستوى الرغبة في مواصلة الدراسة لطلبة الماستر بجامعة مستغانم وقياس درجاتهم، وفقا لهذين المقياسين، ومن بين الملاحظات الهامة التي حددها الباحث في حدود اطلاعه على المقاييس الأخرى لمتغيرات الدراسة ما يلي:

- اختلاف طبيعة الدراسة الحالية من حيث مجتمع وعينة الدراسة، الجانب الثقافي وبيئة التعلم الخاصة بطلبة الجامعة الجزائرية، تمثلت في اختلافها عن النموذج المعتمد في الدراسة والمستوى الدراسي، حيث أن العديد من الدراسات كانت على عينة المرحلة المتوسطة أو الثانوية.
- عدم ملاءمة المقاييس السابقة وأهداف الدراسة الحالية من حيث المرحلة العمرية والمستوى.
- بعض الدراسات السابقة عملت على ترجمة المقاييس الأجنبية من اجل المطابقة بهدف دراسة متطلباتها، وهذا ما يختلف والدراسة الحالية من حيث البيئة الاجتماعية والتعليمية.

ب. خطوات إعداد أدوات الدراسة:

- **خطوات اعداد وبناء مقياس الدافعية الداخلية:**

بعد الاطلاع على نموذج رولاند فيو (2009-2014) ومراجعة الدراسات السابقة تمكن الباحث من تحديد الابعاد الرئيسية لمقياس الدافعية الداخلية حسب النموذج النظري للدراسة والمطروح سابقا في الاطار العام لها، وتم صياغة مجموعة من العبارات لقياس كل بعد من ابعاد الدافعية الداخلية ، واستند في صياغتها علي التعريف الدقيق لكل بعد اجرائيا، وكذلك استرشادا بالعديد من المقاييس النفسية في مجال علم النفس، وقد حرص الباحث على مراعاة الدقة في صياغة العبارات بحيث تكون واضحة

ومفهومة ومالوفة لدى جميع الطلبة المفحوصين وقصيرة قدر الامكان تتناسب مع المرحلة العمرية للعينة.

تم إجراء مقابلة مع مجموعة من المتخصصين في علم النفس وعلوم التربية وطرح النموذج النظري للدراسة من أجل شرح ماهية وطبيعة مكونات الدافعية وعلاقات النموذج.

- **خطوات اعداد وبناء مقياس الرغبة في مواصلة الدراسة:**

بعد عمل الباحث لمسح علمي على دراسة حلمي الفيل (2019) للرغبة في التعلم ومراجعة الادب النظري تمكن الباحث من تحديد الابعاد الرئيسية لمقياس الرغبة في التعلم حسب المحددات التي أشار اليها الفيل(2019)، وتم صياغة مجموعة من العبارات لقياس كل بعد من ابعاد الرغبة في التعلم ، واستند في صياغتها علي التعريف الدقيق لكل بعد اجرائيا، وقد حرص الباحث على مراعاة الدقة في صياغة العبارات بحيث تكون واضحة ومفهومة ومالوفة لدى جميع الطلبة المفحوصين وقصيرة قدر الامكان تتناسب مع المرحلة العمرية للعينة، كما تم إجراء مقابلة مع مجموعة من المتخصصين في علم النفس وعلوم التربية من أجل شرح ماهية الرغبة في التعلم ومحدداتها والأخذ برأيهم في الملاحظات والتوجيهات.

ت. وصف أدوات الدراسة:

- **الجانب المتعلق باداة الدافعية الداخلية:**

يتضمن هذا الجانب في صورته الأولية مجموعة من العبارات لقياس الدافعية الداخلية لطلبة الماستر بالجامعة الجزائرية، يحتوي على (36 عبارة) منها (31 ايجابية) و(05 سلبية) تتوزع على (06 أبعاد) هي كالأتي:

الجدول رقم (02) عبارات مقياس الدافعية الداخلية حسب أبعادها الفرعية

الرقم	الأبعاد	عدد العبارات الموجبة	عدد العبارات السالبة	المجموع
1	إدراك قيمة النشاط	04	00	04
2	إدراك القدرة والكفاءة	09	00	09
3	إدراك التحكم في سير النشاط	04	00	04
4	الاختيار	01	04	05
5	الالتزام المعرفي	08	01	09
6	المثابرة	05	00	05
	المجموع الكلي	31	05	36

المصدر: من إعداد الباحث

أ.مفتاح التصحيح:

تم الاعتماد على سلم استجابة يحتوي على خمسة (05) بدائل حسب سلم ليكارت الخماسي موضوعة مقابل كل فقرة أو عبارة وهي بالترتيب كما هو يلي:

الجدول رقم (03) استجابات فقرات المقياس والدرجات الموافقة لها

البدائل		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
الدرجات	العبارات الموجبة	5	4	3	2	1
	العبارات السالبة	1	2	3	4	5

المصدر: من إعداد الباحث

ب. مؤشرات ودلالات صدق مقياس الدافعية الداخلية:

- **صدق المحكمين:**

تم عرض المقياس في صورته الأولية على عينة قدرها (11) من المحكمين من تخصصات علم النفس وعلوم التربية من جامعتي مستغانم والمدية، وذلك من اجل التحقق من:

- مدى ملائمة العبارات ووضوح التعليمة للمقياس الموجه لطلبة الماستر.

- وضوح العبارات وسلامتها اللغوية.
- تعديل أو اقتراح العبارات التي تتناسب وأبعاد المقياس المعد.

بعد إجراء صدق المحكمين تبين اتفاق المحكمين على مناسبة غالبية عبارات المقياس، كما أشاروا الى زيادة بعض العبارات، قام الباحث بصياغتها وفقا لآراء المحكمين، حيث تم الأخذ بكل الملاحظات ليصبح العدد النهائي لعبارات المقياس (36) عبارة. تم حساب نسبة الاتفاق واستخراج قيمة معامل **CVR**، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (04) نسبة اتفاق المحكمين وقيمة معامل CVR لمقياس الدافعية الداخلية.

عدد المحكمين	نسبة الاتفاق حول الاستبيان	قيمة صدق المحتوى للاوشي
11	**94,22**	**0,94**

المصدر: من إعداد الباحث

من خلال الجدول رقم (04) يتضح أن النسبة الكلية للاتفاق حول المقياس بلغت (94,22%)، بينما بلغت قيمة معامل صدق المحتوى (**CVR**) للاوشي (0,94). وهي قيمة مقبولة تعبر عن تمتع جميع عبارات المقياس بالصلاحية.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

من أجل التحقق من الاتساق الداخلي لأداة الدراسة قام الباحث بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والبعد الذي تنتمي اليه، وذلك عمليا بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي Spss ، والجدول التالي يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي اليه.

الجدول رقم (05) معاملات ارتباط كل عبارة والبعد الذي تنتمي اليه

البعد الأول		البعد الثالث		البعد الخامس	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
ع1	0,43**	ع14	0,35**	ع23	0,35**
ع2	0,36**	ع15	0,55**	ع24	0,49**
ع3	0,38**	ع16	0,28**	ع25	0,58**
ع4	0,20*	ع17	0,50**	ع26	0,61**
البعد الثاني		البعد الرابع		ع27	0,40**
ع5	0,58**	ع18	0,52**	ع28	0,37**
ع6	0,38**	ع19	0,47**	ع29	0,35**
ع7	0,35**	ع20	0,39**	ع30	0,66**
ع8	0,59**	ع21	0,46**	ع31	0,28**
ع9	0,64**	ع22	0,55**	البعد السادس	
ع10	0,32**			ع32	0,53**
ع11	0,55**			ع33	0,53**
ع12	0,44**			ع34	0,55**
ع13	0,56**			ع35	0,52**
				ع36	0,64**
** دال عند مستوى الدلالة 0,01				* دال عند مستوى الدلالة 0,05	

المصدر: بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

من الجدول رقم (05) يتضح أن معاملات ارتباط العبارات مع البعد الأول الذي تنتمي إليه هي دالة عند مستوى الدلالة 0,01 باستثناء العبارة رقم 4 التي معامل ارتباطها 0,20 وهو دال عند مستوى الدلالة 0,05. حيث تراوح معامل ارتباط بيرسون ما بين (0,43 كأعلى قيمة و0,20 كأدني قيمة). كذلك كل العبارات ترتبط والبعد الثاني الذي تنتمي اليه وهي دالة عند مستوى الدلالة 0,01. حيث تراوح معامل ارتباط بيرسون ما بين (0,64 كأعلى قيمة و0,32 كأدنى قيمة). وكل العبارات ترتبط والبعد الثالث الذي تنتمي اليه وهي كلها دالة عند مستوى الدلالة 0,01 حيث تراوح معامل ارتباط بيرسون ما بين (0,55 كأعلى قيمة و 0,28 كأدني قيمة). ويلاحظ أن كل العبارات ترتبط والبعد الرابع الذي تنتمي

اليه وهي كلها دالة عند مستوى الدلالة 0,01 حيث تراوح معامل ارتباط بيرسون ما بين (0,55 كأعلى قيمة و0,39 كأدني قيمة). وهذا يدل على مدى اتساق العبارات مع البعد الرابع الذي تنتمي اليه. وأن كل العبارات ترتبط والبعد الخامس الذي تنتمي اليه وهي دالة عند مستوى الدلالة 0,01 ، حيث تراوح معامل ارتباط بيرسون ما بين (0,66 كأعلى قيمة و0,28 كأدني قيمة). وهذا يدل على مدى اتساق العبارات مع البعد الخامس الذي تنتمي اليه. وأن كل العبارات ترتبط والبعد السادس الذي تنتمي اليه وهي دالة عند مستوى الدلالة 0,01 ، حيث تراوح معامل ارتباط بيرسون ما بين (0,64 كأعلى قيمة و0,52 كأدني قيمة). وهذا يدل على مدى اتساق العبارات مع البعد الخامس الذي تنتمي اليه.

الجدول رقم (06) معاملات الارتباط بين بين الأبعاد المكونة للمقياس والدرجة الكلية له.

المتغيرات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
البعد الأول		0,61**	0,50**	0,63**	0,56**	0.61**
البعد الثاني	0,61**		0,60**	0,63**	0,58**	0.58**
البعد الثالث	0,50**	0,60**		0,64**	0,57**	0.60**
البعد الرابع	0,63**	0,63**	0,64**		0,63**	0.64**
البعد الخامس	0,56**	0,58**	0,57**	0,63**		0.59**
البعد السادس	0.61**	0.58**	0.60**	0.64**	0.59**	
الدرجة الكلية للمقياس	0,79**	0,82**	0,74**	0,79**	0,80**	0,80**
** دال عند مستوى الدلالة 0,01				* دال عند مستوى الدلالة 0,05		

المصدر: بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

من خلال الجدول رقم (06) نلاحظ أن: كل الأبعاد المكونة للمقياس لها اتساق داخلي فيما بينها وبين الدرجة الكلية، تراوح معامل الارتباط ما بين (0,64 كأعلى قيمة و0,50 كأدني قيمة) بالنسبة للأبعاد فيما بينها. بينما تراوح معامل الارتباط ما بين (0,82 كأعلى قيمة و0,74 كأدني قيمة) بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس دالا عند مستوى الدلالة 0,01

الجدول رقم (07) معاملات الارتباط بين بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس.

العبارة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	مستوى الدلالة
ع1	0,33**	0,00	ع19	0,40**	0,00
ع2	0,32**	0,00	ع20	0,40**	0,00
ع3	0,35**	0,00	ع21	0,43**	0,00
ع4	0,31*	0,00	ع22	0,49**	0,00
ع5	0,48**	0,00	ع23	0,29*	0،01
ع6	0,43**	0,00	ع24	0,50**	0,00
ع7	0,20*	0,01	ع25	0,50**	0,00
ع8	0,49**	0,00	ع26	0,59**	0,00
ع9	0,61**	0,00	ع27	0,23*	0,04
ع10	0,25*	0,01	ع28	0,29**	0,00
ع11	0,41**	0,00	ع29	0,26*	0,02
ع12	0,37**	0,00	ع30	0,55**	0,00
ع13	0,58**	0,00	ع31	0,22*	0,02
ع14	0,27**	0,00	ع32	0,39**	0,00
ع15	0,59**	0,00	ع33	0,55**	0,00
ع16	0,29**	0,00	ع34	0,37**	0,00
ع17	0,40**	0,00	ع35	0,55**	0,00
ع18	0,49**	0,00	ع36	0,58**	0,00

المصدر: بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

من خلال الجدول رقم (07) نلاحظ أن: كل عبارات المقياس تتسم باتساق داخلي بينها وبين الدرجة الكلية، تراوح معامل الارتباط ما بين (0,89 كأعلى قيمة و0,27 كأدني قيمة) حيث جاءت العبارات دالة عند مستوى الدلالة 0,01 باستثناء العبارات رقم (4- 07- 10-23-27-29-31) التي جاءت دال عند مستوى الدلالة 0,05.

- **صدق المقارنة الطرفية:**

بعد معالجة البيانات إحصائيا قام الباحث في هذه الطريقة بحساب مجموع الدرجات الكلية للأفراد على المقياس، ثم ترتيب الدرجات تصاعديا من أصغر درجة إلى اعلي درجة، ثم إجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، حيث انطلق الباحث من الفرضية البحثية:

توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات درجات الطلبة المفحوصين العليا ودرجات الطلبة المفحوصين الدنيا.

الجدول رقم (08) اختبار ت لعينتين مستقلتين.

المفحوصين		العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ليفن Levene		اختبار (ت) T test		
					F	Sig	T	Df	Sig
الدرجات	الدنيا	45	146,57	15,77	0,43	0,50	-18,42	88	0,00
	العليا	45	201,00	11,98					

المصدر: بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

نلاحظ من خلال الجدول رقم (08) أن المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى= 146,57 بانحراف معياري قدره = 15,77، بينما متوسط المجموعة الثانية= 201,00 بانحراف معياري قدره = 11,98.

وجاءت قيمة اختبار ليفن لتجانس التباين f= 0,43 وقيمة الدلالة المعنوية sig= 0,50 وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0,05 فهذا يدل على وجود تجانس في تباين العينتين، كما جاءت قيمة اختبار t= -18,42 بدرجة حرية= 88، حيث قيمة الدلالة المعنوية= 0,00 وهي أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية 0,05.

وعليه نقول انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسط درجات الطلبة المفحوصين العليا ومتوسط درجات الطلبة المفحوصين الدنيا، وان الأداة صادقة لما اعدت لقياسه، ويمكنها التمييز بين الدرجات الدنيا والدرجات العليا للمفحوصين.

ج. مؤشرات ودلالات ثبات مقياس الدافعية الداخلية:

- **ثبات ألفا لكرونباخ:**

للتحقق من ثبات المقياس استخدم الباحث (معادلة ألفا لكرونباخ) للتأكد من الثبات على عينة استطلاعية قدرها (135 فردا) تم استبعادها من العينة الكلية والجدول رقم (09) يوضح معاملات ثبات الأداة.

الجدول رقم (09) معامل ثبات الأداة بمعادلة ألفا لكرونباخ.

الأبعاد	عدد العبارات	معامل ثبات البعد
البعد الأول	04	0,74
البعد الثاني	09	0,74
البعد الثالث	04	0,59
البعد الرابع	05	0,66
البعد الخامس	09	0,78
البعد السادس	05	0.72
الثبات العام للمقياس ككل	36	0,92

المصدر: بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

من خلال الجدول رقم (09) يتضح أن معامل الثبات العام للأداة مرتفع حيث بلغ 0,92 لإجمالي عبارات المقياس (36) عبارة، فيما تراوح ثبات المحاور ما بين (0,59 كأدنى قيمة و0,78 كأعلى قيمة)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

- **ثبات التجزئة النصفية:**

الجدول رقم (10) معاملات الارتباط بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة لسبيرمان براون.

معامل الارتباط	المجموعة الأولى	المجموعة الثانية	مجموع العبارات	العينة
ألفا لكرونباخ	0,83	0,87	36	135
المتوسط الحسابي	91,46	82,92		
التباين	143,26	208,34		
بين المجموعتين	0,82			
سبيرمان براون	0,90			
جثمان	0,89			

المصدر: بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

من خلال الجدول رقم (10) نلاحظ أن معامل ارتباط المجموعة الأولى =0,83 وهو اقل من معامل ارتباط المجموعة الثانية =0,87، ومعامل الارتباط بين المجموعتين =0,82. بينما معامل ارتباط سبيرمان براون =0,90. كما أن معامل ارتباط جثمان =0,89. حيث يشير التباين الى الاختلاف بين المجموعتين الأولى والثانية، مع عدم تقارب معامل ارتباط الفا لكرونباخ بين المجموعتين الأولى والثانية فنأخذ قيمة معامل ارتباط معادلة سبيرمان براون في حالة عدم التقارب وهي القيمة: 0,90.

وعليه نقول إن معامل الارتباط بطريقة التجزئة النصفية حسب معادلة سبيرمان براون بلغ =0,90 وهو مقبول وقوي.

الجانب المتعلق بأداة الرغبة في مواصلة الدراسة:

يتضمن هذا الجانب في صورته الأولية مجموعة من العبارات لقياس رغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة بالجامعة الجزائرية، يحتوي على (18 عبارة) كلها ايجابية.

أ. مفتاح التصحيح:

تم الاعتماد على سلم استجابة يحتوي على خمسة (05) بدائل حسب سلم ليكارت الخماسي موضوعة مقابل كل فقرة أو عبارة وهي بالترتيب كما هو يلي:

الجدول رقم (11) استجابات فقرات المقياس والدرجات الموافقة لها

البدائل	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
العبارات	5	4	3	2	1

المصدر: من إعداد الباحث

ب. مؤشرات ودلالات صدق أداة الرغبة في مواصلة الدراسة:

- **صدق المحكمين:**

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (09) من تخصصات علم النفس وعلوم التربية من جامعتي مستغانم والمدية، وذلك من اجل التحقق من:

- مدى ملائمة العبارات ووضوح التعليمة للمقياس الموجه لطلبة الماستر.
- وضوح العبارات وسلامتها اللغوية.
- تعديل أو اقتراح العبارات التي تتناسب وأبعاد المقياس المعد.

بعد إجراء صدق المحكمين تبين اتفاق المحكمين على مناسبة غالبية عبارات المقياس، كما أشاروا الى زيادة بعض العبارات، قام الباحث بصياغتها وفقا لآراء المحكمين، حيث تم الأخذ بكل الملاحظات ليصبح العدد النهائي لعبارات المقياس (18) عبارة. تم حساب نسبة الاتفاق واستخراج قيمة معامل CVR، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (12) نسبة اتفاق المحكمين وقيمة معامل CVR لمقياس الرغبة في مواصلة الدراسة.

عدد المحكمين	نسبة الاتفاق حول الاستبيان	قيمة صدق المحتوى للاوشي
09	% 59،92	0،92

المصدر: من إعداد الباحث

من خلال الجدول رقم (12) يتضح أن النسبة الكلية للاتفاق حول المقياس بلغت (59،92 %)، بينما بلغت قيمة معامل صدق المحتوى (CVR) للاوشي (0،92). وهي قيمة مقبولة تعبر عن تمتع جميع عبارات المقياس بالصلاحية.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

من اجل التحقق من الاتساق الداخلي لأداة الدراسة قام الباحث بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والبعد الذي تنتمي اليه، وذلك عمليا بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي Spss، والجدول التالي يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي اليه.

الجدول رقم (13) معاملات ارتباط كل عبارة والبعد الذي تنتمي اليه

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
ع1	0,55**	ع6	0,38**	ع14	0,35**
ع2	0,36**	ع7	0,64**	ع15	0,55**
ع3	0,38**	ع8	0,59**	ع16	0,66**
ع4	0,53**	ع9	0,45**	ع17	0,50**
ع5	0,58**	ع10	0,61**	ع18	0,52**
		ع11	0,58**		
		ع12	0,52**		
		ع13	0,56**		
** دال عند مستوى الدلالة 0,01		* دال عند مستوى الدلالة 0,05			

المصدر: بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

من الجدول رقم (13) يتضح أن معاملات ارتباط العبارات والبعد الأول الذي تنتمي اليه هي دالة عند مستوى الدلالة، حيث تراوح معامل ارتباط بيرسون ما بين (0,58 كأعلى قيمة و0,36 كأدني قيمة). كذلك كل العبارات ترتبط والبعد الثاني الذي تنتمي اليه وهي دالة عند مستوى الدلالة 0,01. حيث تراوح معامل ارتباط بيرسون ما بين (0,64 كأعلى قيمة و0,38 كأدنى قيمة). وكل العبارات ترتبط والبعد الثالث الذي تنتمي اليه وهي كلها دالة عند مستوى الدلالة 0,01 حيث تراوح معامل ارتباط بيرسون ما بين (0,66 كأعلى قيمة و 0,38كأدني قيمة).

الجدول رقم (14) معاملات الارتباط بين بين الأبعاد المكونة للمقياس والدرجة الكلية له.

المتغيرات	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث
البعد الأول			
البعد الثاني	0,65**		
البعد الثالث	0.59**	0.63**	
الدرجة الكلية للمقياس	0,79**	0,85**	0,76**
** دال عند مستوى الدلالة 0,01		* دال عند مستوى الدلالة 0,05	

المصدر: بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

من خلال الجدول رقم (14) نلاحظ أن: كل الأبعاد المكونة للمقياس لها اتساق داخلي فيما بينها وبين الدرجة الكلية، تراوح معامل الارتباط ما بين (0,65 كأعلى قيمة و0,59 كأدني قيمة) بالنسبة للأبعاد فيما بينها. بينما تراوح معامل الارتباط ما بين (0,85 كأعلى قيمة و0,76 كأدني قيمة) بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس دالا عند مستوى الدلالة 0,01

الجدول رقم (15) معاملات الارتباط بين بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس.

العبارة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	مستوى الدلالة
ع1	0,55**	0,00
ع2	0,37**	0,00
ع3	0,55**	0,00
ع4	0,58**	0,84
ع5	0,48**	0,00
ع6	0,43**	0,00
ع7	0,53**	0,00
ع8	0,51**	0,00
ع9	0,62**	0,00
ع10	0,58**	0,00
ع11	0,89**	0,00
ع12	0,37**	0,00
ع13	0,58**	0,00
ع14	0,48**	0,00
ع15	0,56**	0,00
ع16	0,44**	0,00
ع17	0,36**	0,00
ع18	0,46**	0,00

المصدر: بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

من خلال الجدول رقم (15) نلاحظ أن: كل عبارات المقياس تتسم باتساق داخلي بينها وبين الدرجة الكلية، تراوح معامل الارتباط ما بين (0,89 كأعلى قيمة و0,36 كأدني قيمة) حيث جاءت العبارات دالة عند مستوى الدلالة 0,01 .

- **صدق المقارنة الطرفية:**

بعد معالجة البيانات إحصائيا قام الباحث في هذه الطريقة بحساب مجموع الدرجات الكلية للأفراد على المقياس، ثم ترتيب الدرجات تصاعديا من أصغر درجة إلى اعلي درجة، ثم إجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، حيث انطلق الباحث من الفرضية البحثية:

توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات الدرجات العليا ومتوسطات الدرجات الدنيا للطلبة المفحوصين.

الجدول رقم (16) اختبار ت لعينتين مستقلتين.

المفحوصين		العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ليفن Levene		اختبار (ت) T test		
					F	Sig	T	Df	Sig
الدرجات	الدنيا	45	136,42	13,32	0,51	0,72	-22,19	88	0,00
	العليا	45	186,08	09,75					

المصدر: بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

نلاحظ من خلال الجدول رقم (16) أن المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى= 136,42 بانحراف معياري قدره = 13,32، بينما متوسط المجموعة الثانية= 186,08 بانحراف معياري قدره= 09,75.

وجاءت قيمة اختبار ليفن لتجانس التباين f= 0,51 وقيمة الدلالة المعنوية sig= 0,72وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0,05 فهذا يدل على وجود تجانس في تباين العينتين، كما جاءت قيمة اختبار t= -22,19 بدرجة حرية= 88، حيث قيمة الدلالة المعنوية= 0,00 وهي أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية 0,05.

وعليه نقول انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات الدرجات العليا ومتوسطات الدرجات الدنيا للطلبة المفحوصين، وان الأداة صادقة لما أعدت لقياسه، ويمكنها التمييز بين الدرجات الدنيا والدرجات العليا للطلبة للمفحوصين.

ج. مؤشرات ودلالات ثبات اداة الرغبة في مواصلة الدراسة :

- **ثبات ألفا لكرونباخ:**

للتحقق من ثبات المقياس استخدم الباحث (معادلة ألفا لكرونباخ) للتأكد من الثبات على العينة الاستطلاعية تم استبعادها من العينة الكلية.

الجدول رقم (17) معامل ثبات الأداة بمعادلة ألفا لكرونباخ.

الأبعاد	عدد العبارات	معامل ثبات البعد
البعد الأول	05	0,76
البعد الثاني	08	0,79
البعد الثالث	05	0,81
الثبات العام للمقياس ككل	18	0,89

المصدر: بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

من خلال الجدول رقم (17) يتضح أن معامل الثبات العام للأداة مرتفع حيث بلغ 0,89 لإجمالي عبارات المقياس (18) عبارة، فيما تراوح ثبات المحاور ما بين (0,76 كأدنى قيمة و0,81 كأعلى قيمة)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

- **ثبات التجزئة النصفية:**

الجدول رقم (18) معاملات الارتباط بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة لسبيرمان براون.

معامل الارتباط	المجموعة الأولى	المجموعة الثانية	مجموع العبارات	العينة
ألفا لكرونباخ	0,81	0,86	18	135
المتوسط الحسابي	83,32	80,88		
التباين	121,11	195,65		
بين المجموعتين	0,81			
سبيرمان براون	0,87			
جثمان	0,86			

المصدر: بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

من خلال الجدول رقم (18) نلاحظ أن معامل ارتباط المجموعة الأولى =0,81 وهو اقل من معامل ارتباط المجموعة الثانية =0,86، ومعامل الارتباط بين المجموعتين =0,81. بينما معامل ارتباط سبيرمان براون =0,87. بينما معامل ارتباط جثمان =0,86. حيث يشير التباين الى الاختلاف بين المجموعتين الأولى والثانية، مع عدم تقارب معامل ارتباط الفا لكرونباخ بين المجموعتين الأولى والثانية فنأخذ قيمة معامل ارتباط معادلة سبيرمان براون في حالة عدم التقارب وهي القيمة: 0,87.

وعليه نقول إن معامل الارتباط بطريقة التجزئة النصفية حسب معادلة سبيرمان براون بلغ =0,87 وهو مقبول وقوي.

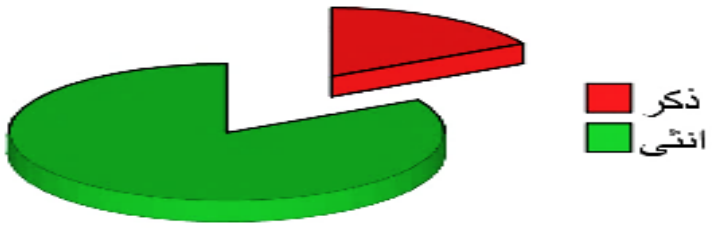
3. وصف عينة الدراسة الاستطلاعية:

الجدول رقم (19) توزيع عينة الدراسة الأولية حسب التخصص.

الرقم	التخصص	التكرار	النسبة
1	علم النفس	44	32,6
2	علوم التربية	39	28,9
3	ارطفونيا	22	16,3
4	فلسفة	7	5,2
5	علم الاجتماع	16	11,9

6	تاريخ	7	5,2
المجموع		135	100

من خلال الجدول رقم(19) نلاحظ أن نسبة تخصص علم النفس بلغت 32.6 % وهذا راجع إلى الاقبال الكبير عليه، بينما تراوحت النسب لباقي التخصصات من 28.9 % إلى 5.2 % .



الشكل رقم(12) التمثيل بالدائرة النسبية لمتغير الجنس.

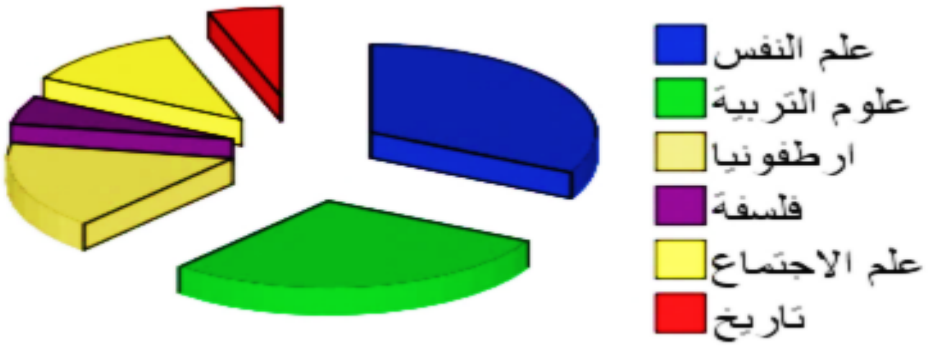
تم التركيز في هذه الدراسة على المتغيرات الشخصية لعينة الدراسة، والمتمثلة في الجنس، والسن. والوظيفة، والحالة العائلية.

الجدول رقم (20): توزيع عينةالدراسة حسب المتغيرات الشخصية

المتغيرات	الفئات	الوصف	
		التكرار	النسبة%
الجنس	ذكر	23	17,0
	أنثى	112	83,0
	المجموع	135	100,0
السن	أقل من 25 سنة	116	85,9
	من 25 الى 30 سنة	12	8,9
	أكثر من 30 سنة	7	5,2
	المجموع	135	100,0
الوظيفة	موظف في القطاع العمومي	12	8,9
	موظف في القطاع الخاص	4	3,0
	بدون وظيفة	119	88,1

	المجموع	135	100,0
الحالة العائلية	متزوج	12	8,9
	أعزب	123	91,1
	المجموع	135	100,0

من خلال الجدول رقم(20) نلاحظ أن نسبة الذكور بلغت 17 % ، بينما بلغت نسبة الإناث 83 % ، كما نجد نسبة الطلبة أقل من 25 سنة 85.9 % ، ونسبة الطلبة من 25 الى 30 سنة 8.9 % ، في حين بلغت نسبة الطلبة أكثر من 30 سنة 5.2 % ، أما فيما يخص الحالة المدنية فقد بلغت نسبة المتزوجين 8.9 % ، وبلغت نسبة العزاب 91.1 % ، وفيما يخص الوظيفة فقد بلغت نسبة الموظفين في القطاع العمومي 8.9 % ، وبلغت نسبة الموظفين في القطاع الخاص 3 % ، في حين بلغت نسبة العاطلين عن العمل 88.1 %.



الشكل رقم(13) التمثيل بالدائرة النسبية لمتغير التخصص

4. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

- تم التأكد من صلاحية أداة الدراسة من خلال عرض الأداة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أساتذة التعليم العالي والدكاترة بجامعة مستغانم، ومن جامعة المدية،

وقد تفضلوا مشكورين بإدلاء ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول الأداة، كما تم التحقق من توافر الخصائص السيكومترية (الثبات، الصدق) لأداة الدراسة .

- تم التأكد من فهم الطلبة لمختلف الإجراءات الخاصة بتطبيق المقياسين، وإحاطتهم ببعض جوانب المقياسين، بالإضافة إلى توضيح لأهداف الدراسة وإبراز مدى استعداد الطلبة ورضاهم عن إجراءات التطبيق.
- تعرفنا على الظروف الملائمة التي سيتم فيها إجراء البحث كالزمان المناسب والمكان المناسب والإطلاع على التوقيت الأسبوعي للطلبة.

2. الدراسة الأساسية:

في هذا الجزء من الدراسة قمنا بعرض منهجية الدراسة الأساسية، والمتمثلة في عرض الخطوات والإجراءات المتبعة للإجابة على التساؤلات، والتحقق من صحة فروض الدراسة، وعرض وتفسير النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق الأدوات التي تشمل الاستبيانين الأول المتعلق بالدافعية الداخلية وفق نموذج (**Rolland Viau**) رولاند فيو، والثاني المتعلق بالرغبة في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج واللذان توفرا فيهما شرطي الثبات و الصدق. و قام الباحث في هذا الفصل بالتحليل الوصفي لبيانات متغيرات الدراسة كل واحد على حدة. ومن جهة أخرى حاول الإجابة عن تساؤلات الدراسة، و اختبار صدق الفرضيات.

1.2 إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

- الحصول على الموافقة الرسمية لتطبيق المقاييس على عينة الدراسة.
- تطبيق أداة الدراسة على العينة والإشراف المباشر في أثناء تطبيق أدوات الدراسة وشرح التعليمات للمفحوصين.

- مراجعة الاستبيانات واستبعاد منها ذات الإجابات غير المكتملة، وغير المستوفاة لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة.
- فحص البيانات والتحقق من ملائمة الافتراضات للأساليب الإحصائية المستخدمة في التحليل الإحصائي، باستخدام برامج التحليل الإحصائي والمتمثلة في برنامج Spss، وبرنامج Amos.
- التحقق من فرضيات الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.
- عرض وتفسير ومناقشة النتائج.

2.2 منهج الدراسة الأساسية:

بما أن الدراسة تستهدف التعرف على مساهمة أبعاد الدافعية الداخلية وفق نموذج (**Rolland Viau**) رولاند فيو بالتنبؤ برغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة ما بعد التدرج، اعتمد الباحث في إعداد الجزء التطبيقي من هذه الدراسة المنهج الوصفي، لأن المنهج الوصفي يوفر الإطار العام الذي تقع تحته البحوث التي تصف الظاهرة وتوضح علاقاتها وتفسر الأسباب الكامنة ورائها.**(العساف، 2006، صفحة 266)**،

3.2 مجتمع الدراسة:

ان اختيار الباحث لمجتمع الدراسة بجامعة مستغانم كان لإعتبارات متعلقة بصعوبات البحث خلال فترة ازمة كوفيد 19 وكذلك حسب إمكانات الباحث المادية في انجاز هذا البحث، حيث يشمل مجتمع الدراسة طلاب الماستر بجامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم والبالغ عددهم 8497 طالبا وطالبة، حسب إحصائيات السنة الجامعية 2022/2021، موزعين على مختلف الكليات والتخصصات.

3.3 عينة الدراسة الأساسية:

اعتمد الباحث في تحديد عينة الدراسة على توزيع التخصصات في الكليات التابعة لجامعة مستغانم، ونظرا لأن طبيعة الموضوع تحتاج إلى الأساليب الإحصائية المتقدمة للتحليل الإحصائي المتعددة المتغيرات، اعتمد الباحث في تحديد حجم العينة على أن تكون ممثلة لكل التخصصات، مع مراعاة حصصها بالنسبة للمتغيرات الشخصية وكذا المتغيرات التنظيمية.

لا تزال مشكلة تحديد حجم العينة في الدراسات النفسية والتربوية قائمة إلى حد الساعة، وفي الغالب تكون العينة ذات الحجم الكبير هي الأكثر تمثيلا للمجتمع، والسؤال يبقى مطروح حول حدود حجم هذه العينة.

نظرا لعدم تجانس مجتمع الدراسة تم اختيار عينة قصدية بلغ عدد أفرادها (373) طالبا وطالبة، قام الباحث بتوزيع الاستبيانات على أفراد عينة الدراسة خلال السداسي الثاني من السنة الجامعية (2022-2023)، حيث تم استلام (373) استبيانا من الاستبيانات الموزعة. وتم استبعاد (17) استبيانا غير قابلة للتحليل احصائيا بسبب عدم إكتمال الإجابات عليها.

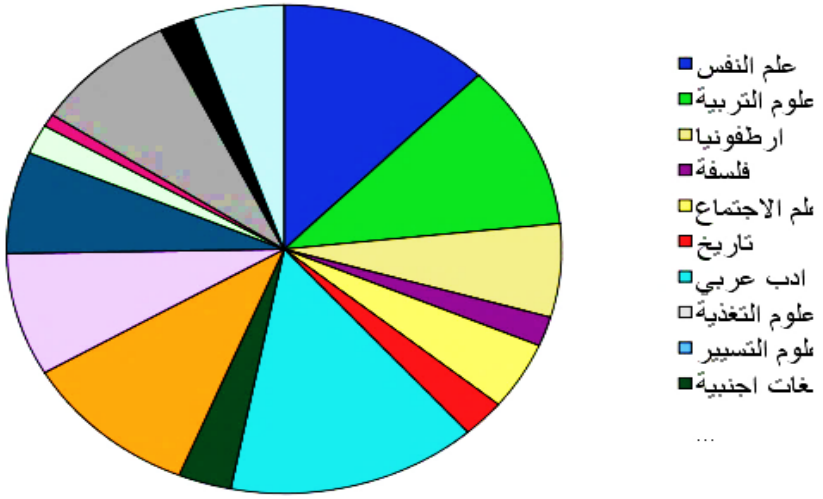
الجدول رقم (21) توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص.

الرقم	التخصص	التكرار	النسبة %
1	علوم اجتماعية	128	35,96
2	علوم انسانية	45	12,64
3	ادب عربي وفنون	49	13,76
4	لغات اجنبية	10	2,81
5	علوم تجارية واقتصادية	37	10,38
6	علوم وتكنولوجيا	24	6,74
7	علوم طبيعية وحياة	7	1,97
8	تربية بدنية ورياضية	30	8,43
9	الرياضيات والاعلام الالي	7	1,97

10	علوم قانونية وحقوق	19	5,34
المجموع		356	100

المصدر: من إعداد الباحث بناء على مخرجات Spss

يتضح من الجدول رقم (21) أن نسبة التخصصات متفاوتة. حيث نجد اربعة تخصصات تجاوزت نسبتها 10 %، بواقع 35.96 % بالنسبة للعلوم الإجتماعية، 13.76 % بالنسبة للآداب العربية والفنون، و12.64 % بالنسبة للعلوم الإنسانية، و 10.38 % بالنسبة للعلوم التجارية والاقتصادية، ويتوافق هذا مع توزيع الطلبة في هذه التخصصات.



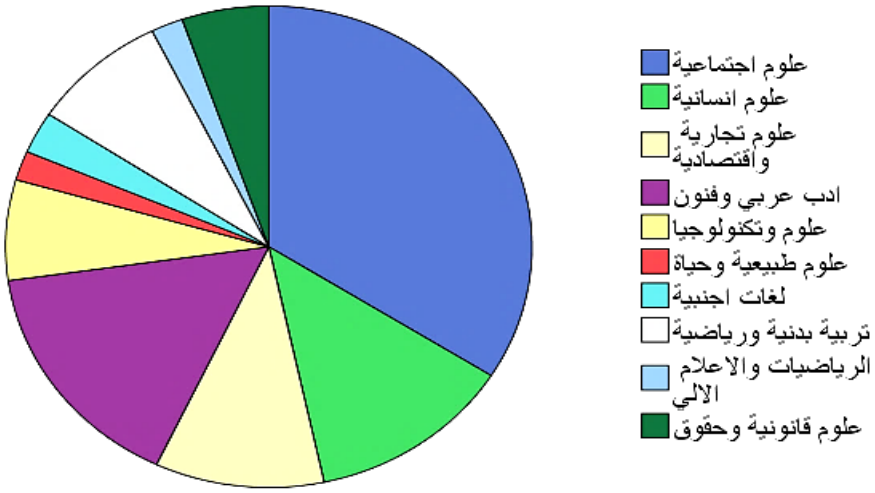
الشكل رقم(14) التمثيل بدائرة نسبية للتخصصات

الجدول رقم (22) توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص.

الرقم	التخصص	التكرار	النسبة
1	علم النفس	44	12,4
2	علوم التربية	39	11,0
3	ارطفونيا	22	6,2
4	فلسفة	7	2,0
5	علم الاجتماع	16	4,5
6	تاريخ	9	2,5

7	ادب عربي	52	14,6
8	لغات اجنبية	11	3,1
9	علوم تجارية واقتصادية	37	10,4
10	اعلام واتصال	29	8,1
11	هندسة ميكانيكية	24	6,7
12	موارد بحرية	7	2,0
13	فنون	3	0,8
14	تربية بدنية ورياضة	30	8,4
15	اعلام الي	7	2,0
16	حقوق وقانون	19	5,3
المجموع		356	100

يتضح من الجدول رقم (22) أن نسبة التخصصات متفاوتة، حيث نجد ثلاثة تخصصات تجاوزت نسبتها 10 %، بواقع 16 % بالنسبة لتخصص الآداب العربية، و 15.8 % بالنسبة لتخصص علم النفس، و11.3 % بالنسبة لتخصص علوم التربية ، ويتوافق هذا مع توزيع الطلبة في هذه التخصصات.



الشكل رقم(15) التمثيل بدائرة نسبية للتخصص

4.3 خصائص عينة الدراسة الأساسية:

الجدول (23) توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس، السن، الحالة المدنية، والوظيفة

المتغير	الفئة	التكرارات	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	133	37.4
	الإناث	223	62.6
المجموع		356	100
السن	اقل من 25 سنة	273	76,7
	من 25 الى 30 سنة	37	10,4
	اكثر من 30 سنة	46	12,9
المجموع		356	100
الحالة المدنية	متزوج	46	12,9
	اعزب	310	87,1
المجموع		356	100
الوظيفة	موظف في قطاع عمومي	49	13,8
	موظف في قطاع خاص	12	3,4
	بدون وظيفة	295	82,9
المجموع		356	100

المصدر: من إعداد الباحث

نلاحظ من خلال الجدول (23) أن غالبية أفراد عينة الدراسة من الإناث، حيث بلغت نسبة الإناث 62.6 % من مجموع عينة الدراسة، في حيه بلغت نسبة الذكور 37.41 % من مجموع أفراد عينة الدراسة.

أما فيما يتعلق بمتغير العمر فقد شكلت فئة أقل من 25 سنة أعلى نسبة، حيث بلغت نسبة هذه الفئة 76.7 % من عينة الدراسة، تلتها فئة أكثر من 30 سنة بنسبة 10.4 % من عينة الدراسة، أما أقل فئة عمرية كانت فئة (25-30) سنة حيث بلغت نسبتها 12.9 % من عينة الدراسة

أما بالنسبة لمتغير الحالة المدنية فنجد أغلب الطلاب عزاب حيث بلغت نسبتهم 87،1. %، مقابل 12،9. % متزوج من عينة الدراسة.

أما بالنسبة للوظيفة فنجد الأغلبية بدون وظيفة والتي بلغت نسبتهم 82.9 %، مقابل 13.8 % موظف في القطاع العمومي و 3.4 % موظف في القطاع الخاص من عينة الدراسة.

5.3 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لتحليل بيانات الدراسة:

أ. **التكرارات والنسب المئوية:** للتعرف على الخصائص الشخصية لأفراد عينة الدراسة.

ب. **اختبار (ت) لعينة واحدة:** للتعرف على الفروق بين المتوسطين الفرضي والحسابي، من أجل تحديد مستوى الدافعية الداخلية وفق نموذج فيو، ومستوى رغبة طلبة الماستر بجامعة مستغانم في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج.

ت. **معامل ارتباط بيرسون:** للتعرف على العلاقة بين محددات ومؤشرات الدافعية الداخلية وفق نموذج فيو في التنبؤ من جهة، وبين مكونات رغبة طلبة الماستر بجامعة مستغانم في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج.

ث. **تحليل الانحدار:** لتقدير نسبة مساهمة الدافعية الداخلية وفق نموذج فيو في التنبؤ برغبة طلبة الماستر بجامعة مستغانم في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج.

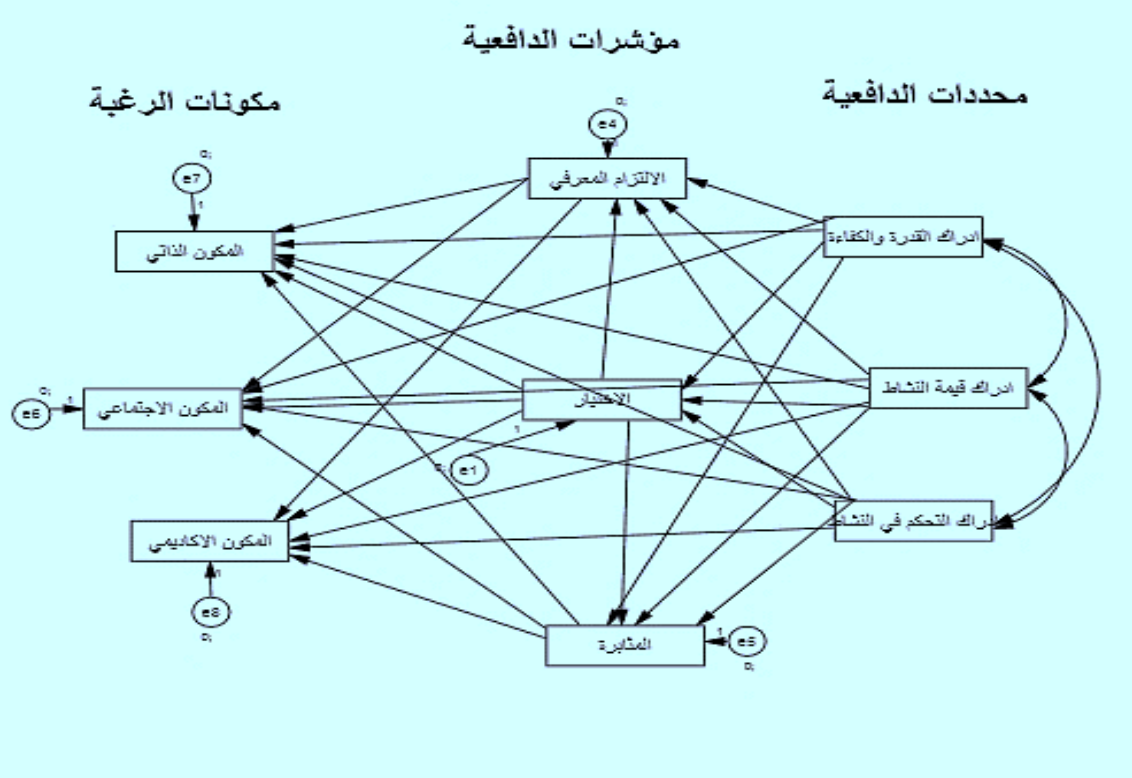
ج. **تحليل الانحدار:** هو أسلوب إحصائي متعدد المتغيرات يستعمل لدراسة واختبار مجموعة العلاقات النظرية بين المتغيرات التنبؤية (المستقلة) والمتغير التابع.

4. نموذج وفرضيات الدراسة:

نموذج الدراسة: نموذج مفترض للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة:

بناء على مشكلة البحث وأهدافها، وفي ضوء تساؤلات الدراسة، قام الباحث ببناء نموذج نظري يصف العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات الدراسة في ضوء المراجعة النظرية لإفتراضات

نموذج رولاند فيو(**Rolland Viau**) ومراجعة العديد من الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة وانطلقت من نموذج رولاند فيو ومن النظريات الأخرى لتفسير الدافعية والتي ترتكز على المنهج الاجتماعي المعرفي في تفسير الدافعية والرغبة.



الشكل رقم (16) النموذج المفترض للعلاقات بين محددات ومؤشرات الدافعية ومكونات الرغبة

المصدر: من اعداد الباحث بناء على مخرجاتAmos

تفسير علاقات النموذج:

1. إدراك قيمة النشاط يؤثر بمسارات ايجابية مباشرة في كل من: (الاختيار، الالتزام المعرفي، المثابرة، المكون الذاتي، المكون الأكاديمي، المكون الاجتماعي)، ويؤثر بمسارات ايجابية غير مباشرة في كل من: (المكون الذاتي، المكون الأكاديمي، المكون الاجتماعي) عن طريق كل من: (الاختيار، الالتزام المعرفي، المثابرة).
2. إدراك القدرة والكفاءة تؤثر بمسارات ايجابية مباشرة في كل من: (الاختيار، الالتزام المعرفي، المثابرة، المكون الذاتي، المكون الأكاديمي، المكون الاجتماعي)، وتؤثر بمسارات ايجابية غير مباشرة في كل

من: (المكون الذاتي، المكون الأكاديمي، المكون الاجتماعي) عن طريق كل من: (الاختيار، الالتزام المعرفي، المثابرة).

3. إدراك التحكم في سير النشاط يؤثر بمسارات ايجابية مباشرة في كل من: (الاختيار، الالتزام المعرفي، المثابرة، المكون الذاتي، المكون الأكاديمي، المكون الاجتماعي)، ويؤثر بمسارات ايجابية غير مباشرة في كل من: (المكون الذاتي، المكون الأكاديمي، المكون الاجتماعي) عن طريق كل من: (الاختيار، الالتزام المعرفي، المثابرة).
4. الالتزام المعرفي يؤثر بمسارات ايجابية مباشرة في كل من: (الاختيار، المكون الذاتي، المكون الأكاديمي، المكون الاجتماعي)، ويؤثر بمسارات ايجابية غير مباشرة في كل من: (المكون الذاتي، المكون الأكاديمي، المكون الاجتماعي) عن طريق الاختيار.
5. المثابرة تؤثر بمسارات ايجابية مباشرة في كل من: (الاختيار، المكون الذاتي، المكون الأكاديمي، المكون الاجتماعي)، وستؤثر بمسارات ايجابية غير مباشرة في كل من: (المكون الذاتي، المكون الأكاديمي، المكون الاجتماعي) عن طريق الاختيار.
6. الاختيار يؤثر بمسارات ايجابية مباشرة في كل من: (المكون الذاتي، المكون الأكاديمي، المكون الاجتماعي).

وفي ضوء النموذج المفترض تم صياغة الفرضيات الإحصائية التالية:

1. توجد ملائمة إحصائية بين النموذج المفترض للعلاقات بين متغيرات الدراسة وبيانات عينة الدراسة من طلاب الماستر بجامعة مستغانم.
2. توجد تأثيرات مباشرة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) للمتغيرات الخارجية والمتغيرات الداخلية في النموذج المفترض للعلاقات بين متغيرات الدراسة.

3. توجد تأثيرات غير مباشرة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) للمتغيرات الخارجية والمتغيرات الداخلية من خلال متغيرات وسيطة في النموذج المفترض للعلاقات بين متغيرات الدراسة.

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل الى الاطار المنهجي للدراسة من الدراسة الإستطلاعية واجراءاتها وتحققنا من توافر الخصائص السيكومترية لأدوات القياس وعرض مختلف الاحصاءات الوصفية، مرورا الى الدراسة الأساسية واجراءاتها وفق الأدبيات البحثية العلمية لمنهجية البحث العلمي، لنفترض على اساسها نموذج للدراسة يوضح العلاقات المباشرة وغير المباشرة لمكونات الدافعية الداخلية حسب نموذج رولاند فيو ومكونات الرغبة في مواصلة الدراسة وتفسير تلك العلاقات من خلال النموذج، حتى يمكننا ذلك من اتخاذ القرار الاحصائي السليم في الفرضية العامة للدراسة.

الفصل الخامس:

عرض ومناقشة النتائج والإقتراحات.

1. عرض النتائج:

1.1 عرض نتائج الفرضية الأولى

2.1 عرض نتائج الفرضية الثانية

3.1 عرض نتائج الفرضية الثالثة

4.1 عرض نتائج الفرضية الرابعة

5.1 عرض نتائج الفرضية الخامسة

6.1 عرض نتائج الفرضية السادسة

2. تفسير النتائج:

1.2 تفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول

2.2 تفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني

3.2 تفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث

4.2 تفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل الرابع

5.2 تفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل الخامس

6.2 تفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل السادس

7.2 تفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل السابع

8.2 تفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل الثامن

الخلاصة والاقتراحات

نتطرق في هذا الفصل لعرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وفق الأهداف التي تم عرضها في الفصل الأول، ومناقشة تلك النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، ومن ثم الخروج بمجموعة من المقترحات في ضوء تلك النتائج، وينقسم هذا الفصل إلى محورين، يتعلق الأول بعرض وتحليل نتائج الدراسة بعد المعالجات الإحصائية للبيانات في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، أما القسم الثاني فيتعلق بمناقشة وتفسير نتائج الدراسة.

1. عرض وتحليل نتائج الدراسة:

في هذا العرض سنحاول أن نقدم أهم نتائج التحليلات الوصفية المتعلقة بكل المتغيرات والأبعاد المدروسة بالاعتماد على قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة ببيانات أفراد عينة الدراسة بالإجابة عن كل سؤال من أسئلة الدراسة التالية:

السؤال الأول: ما مستوى الدافعية الداخلية وفق نموذج فيو لدى طلبة الماستر بجامعة مستغانم؟

السؤال الثاني: ما مستوى رغبة طلبة الماستر بجامعة مستغانم في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج ؟

1.1 عرض نتائج التساؤل الأول:

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي لأستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدافعية الداخلية وفق نموذج فيو، وحساب المتوسط الفرضي، ليتم بعدها إيجاد الفرق بين المتوسطين الحسابي والفرضي والتأكد من دلالة الفرق بينهما.

الجدول رقم (24) نتائج الفرق بين المتوسطين الحسابي والفرضي

المتغير	م.ح	م.ف	ت	Sig
الدافعية	158,40	123	50,007	0.000

م.ح: متوسط حسابي – م.ف: متوسط فرضي – Sig : القيمة الاحتمالية

يتضح من خلال نتائج الفرق بين المتوسطين الحسابي والفرضي لاختبار (ت) أن القيمة الاحتمالية (Sig) تساوي (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05)، وبالتالي فإننا نرفض الفرض الصفري و **نقبل الفرض البديل** الذي يقر بوجود فرق دال إحصائيا بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي للدافعية الداخلية وفق نموذج فيو لدى طلبة الماستر بجامعة مستغانم.

2.1 عرض نتائج التساؤل الثاني:

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي لبيانات أفراد عينة الدراسة على مقياس رغبة طلبة الماستر بجامعة مستغانم في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج، وحساب المتوسط الفرضي، ليتم بعدها إيجاد الفرق بين المتوسطين الحسابي والفرضي والتأكد من دلالة الفرق بينهما.

الجدول رقم (25) نتائج الفرق بين المتوسطين الحسابي والفرضي

المتغير	م.ح	م.ف	ت	Sig
الرغبة	85,66	69	30,574	0.000

م.ح: متوسط حسابي – م.ف: متوسط فرضي – Sig : القيمة الاحتمالية

يتضح من خلال نتائج الفرق بين المتوسطين الحسابي والفرضي لاختبار (ت) أن القيمة الاحتمالية (Sig) تساوي (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05)، وبالتالي فإننا نرفض الفرض الصفري و**نقبل الفرض البديل** الذي يقر بوجود فرق دال إحصائيا بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لرغبة طلبة الماستر بجامعة مستغانم في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج.

1.1 عرض نتائج الفرضية الاولى:

والتي تنص على ما يلي: "تساهم الدافعية وفق نموذج رولاند فيو **(Rolland Viau)** في التنبؤ برغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج.".

وللتحقق من هذه الفرضية تم الاعتماد على تحليل الانحدار الخطي البسيط، حيث تم تقدير معاملاته باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية الاجتماعية **Spss**، وقبل البدء في التحليل الإحصائي للبيانات، تم التأكد من توفر افتراضات النموذج الخطي البسط، بإتباع الخطوات التالية :

أ.افتراضات استخدام نموذج الانحدار الخطي البسيط:

قبل البدء في تطبيق تحليل الانحدار لاختبار فرضية الدراسة، قمنا بإجراء بعض الاختبارات من أجل ضمان ملاءمة البيانات لافتراضات تحليل الانحدار.

ب.العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع:

وللكشف عن هذه العلاقة تم استخدام معامل ارتباط بيرسون.

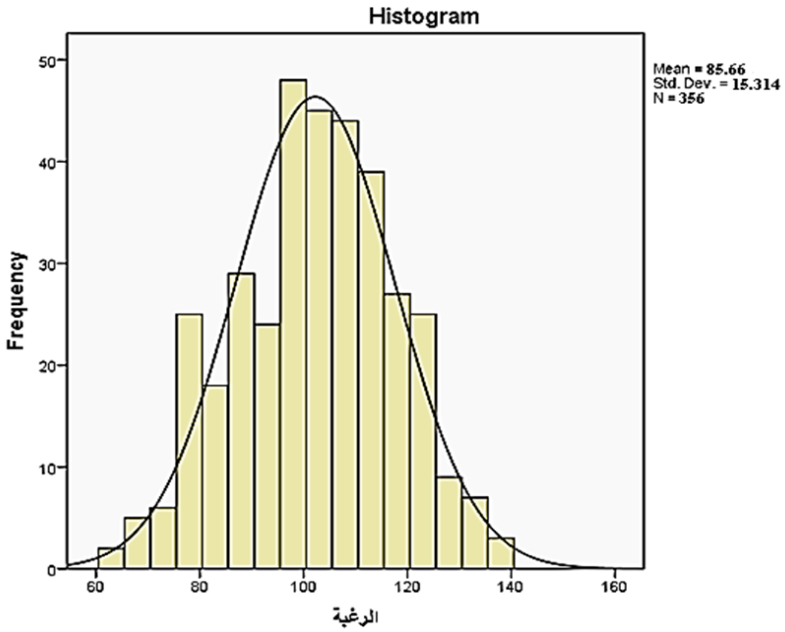
الجدول رقم (26) معامل الارتباط بين الدافعية الداخلية والرغبة.

المتغيرات	معامل الارتباط	Sig
الدافعية الداخلية والرغبة	0.429	0.000

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (26) وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند مستوى المعنوية (0.05). بين الدافعية الداخلية وفق نموذج رولاند فيو **(Rolland Viau)** والرغبة في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج. حيث بلغ معامل الارتباط (0.429).

ج.التوزيع الطبيعي للبواقي:

تم التاكد من توافر هذا الافتراض من خلال خط الاعتدالية والتوزيع الطبيعي المعياري للبواقي للمتغير التابع.



الشكل رقم (17) خط الاعتدالية والتوزيع الطبيعي المعياري للبواقي.

د.الارتباط الذاتي بين البواقي:

الجدول رقم (27) اختبار دوربان- واتسون.

المتغير	دوربان- واتسون
البواقي (الرغبة)	1,785

من الجدول رقم(27) نلاحظ بأن قيمة إحصائي (دوربان-واتسون) تساوي 1.785 وهي أكبر من الحد الأدنى للقيمة الجدولية (1.597) عند درجة حرية (01) ، وأقل من القيمة (2)، وعليه فإننا نقبل الفرض الصفري الذي ينص بعدم وجود ارتباط ذاتي بين البواقي.

هـ.اختبار ليفن (Levene):

اختبار تجانس البواقي (اختبار ثبات تباين الأخطاء)، تم تطبيق اختبار ليفن (Levene):

الفرضية الصفرية: هناك تجانس بمعنى ثبات في تباين البواقي.

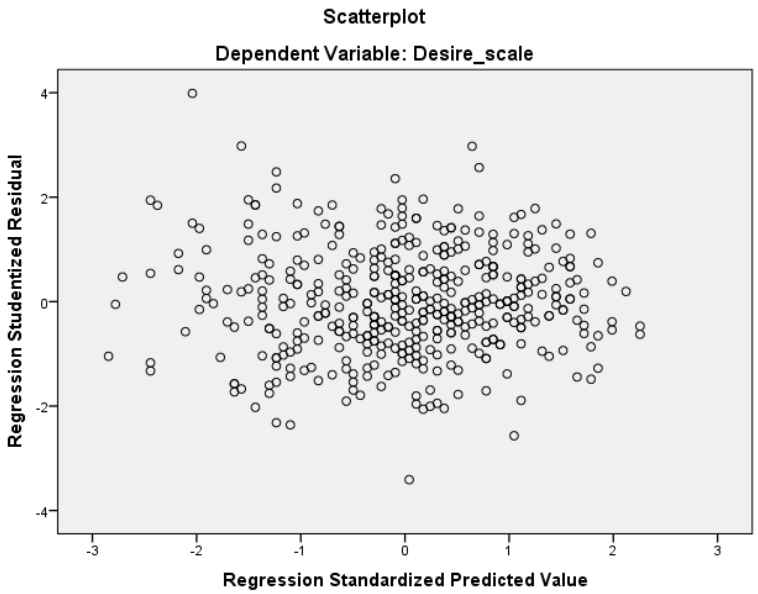
الجدول رقم (28) اختبار ليفن (Levene) لتجانس تباين البواقي.

المتغير	إحصائي الاختبار	الدلالة
البواقي (الرغبة)	1,559	,131

بما أن قيمة اختبار ليفن (Levene) لتجانس تباين البواقي تساوي (1.559) بالنسبة للمتغير التابع (الرغبة) ومستوى الدلالة (0,131)، فإننا نقبل الفرض الصفري الذي يقر بوجود تجانس.

و.العلاقة الخطية لبواقي:

بالنسبة للعلاقة الخطية لبواقي المتغير التابع (الرغبة)، فقد تم الاعتماد على شكل الانتشار للبواقي مع القيم المتوقعة المتغير التابع.



الشكل رقم (18) شكل الانتشار للبواقي مع القيم المتوقعة المتغير التابع.

المصدر : مخرجات برنامج Spss

نلاحظ من خلال الشكل رقم (19) عدم وجود نمط معين لانتشار النقاط في الشكل دليل على العلاقة الخطية للأخطاء العشوائية.

ى.توصيف النموذج الأول: (الدافعية– الرغبة)

بعد عملية تحديد وتصنيف المتغيرات التي تدخل في تصميم النموذج، قمنا بتوصيف النموذج: المتغير المستقل(الدافعية)، والمتغير التابع (الرغبة).

ل.التحليل الإحصائي للبيانات النموذج:

الجدول رقم (29) معاملات التحديد

النمودج	معامل الارتباط	معامل التحديد R^2	معامل التحديد المعدل	ف	sig
1	,826a	,682	,681	946,053	,000b

المصدر : بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

a – المنبئون (الثابت) ، الدافعية.

B – المتغير التابع(الرغبة).

يتضح من الجدول رقم (29) أن القدرة التفسيرية والتنبؤية للدافعية في رغبة الطلبة في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج. هي 68.1 % اعتمادا على معامل التحديد المعدل كما يتضح أن القيمة الإحصائية (ف) بلغت (946,053) بمستوى دلالة إحصائية أقل من (0.05)، مما يشير إلى معنوية الانحدار أي أنة لا يساوي الصفر. وعليه نقر بان الدافعية قد أعطت تفسيرا للتباين الحاصل في رغبة الطلبة في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج.

الجدول رقم (30) نتائج اختبار معاملات الانحدار

النموذج	المتغير	المعاملات (Beta)	معامل الانحدار"B" غير المعيارية	قيمة "ت"	Sig
1	الدافعية	,826	,636	30,758	,000

المصدر : بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

من خلال معاينة قيم اختبار(ت) للمتغير المستقل يتضح أن تفاعل الدافعية لها أثر ذو دلالة إحصائية في الرغبة، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (30,758) وهي قيمة معنوية(0.000)، عند مستوى دلالة (P <0.05).

ومن خلال نتائج الجدولين (29) و (30) يتضح أن العلاقة الخطية الموجودة بين الدرجة الكلية للمتغير المستقل (الدافعية الداخلية) والدرجة الكلية للمتغير التابع (الرغبة) تعود لإسهام الدافعية الداخلية بمقدار(53.7%) في التنبؤ بالمتغير التابع (الرغبة). مما يشير إلى إمكانية الاعتماد على الدافعية في التنبؤ بالرغبة.

ومما سبق يمكن صياغة معادلة الانحدار التنبؤية للرغبة في ضوء الدافعية كالتالي:

الرغبة = (15.044 −) + (0.636× الدافعية)

وبناءا على ما تقدم تم قبول الفرضية التي تقر بمساهمة الدافعية وفق نموذج رولاند فيو (**Rolland Viau**) في التنبؤ برغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج، إذ تظهر النتائج إمكانية الاعتماد على درجات الدافعية في التنبؤ بالرغبة.

2.1 عرض نتائج الفرضية الثانية:

والتي تنص على ما يلي: " تساهم محددات الدافعية وفق نموذج رولاند فيو (**Rolland Viau**) في التنبؤ برغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج." .

للاجابة على هذه الفرضية تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد، و قبل البدء في تطبيق هذا الأسلوب الإحصائي، قمنا بإجراء بعض الاختبارات من أجل ضمان ملاءمة البيانات لافتراضاته.

أ.افتراضات استخدام نموذج الانحدار الخطي المتعدد:

للتأكد بعدم وجود ارتباط عالي بين المتغيرات المستقلة تم استخدام معامل تضخم التباين، واختبار التباين المسموح، لكل متغير من متغيرات الدراسة، مع مراعاة عدم تجاوز القيمة (5) بالنسبة لمعامل تضخم التباين، وقيمة (0.20) بالنسبة للتباين المسموح. كما تم التأكد من إتباع البيانات للتوزيع الطبيعي باستخدام معاملا الالتواء والتفلطح، مع مراعاة القيمة التي على أساسها يتم الحكم على اعتدالية التوزيع الطبيعي للبيانات. حيث حددت القيمة المرجعية لمعامل الالتواء (1)، و حددت القيمة المرجعية لمعامل التفلطح (3). **(Hair et al., 2006)**

الجدول رقم (31) اختبار معامل تضخم التباين، التباين المسموح، معامل الالتواء.

المتغيرات	معامل تضخم التباين	التباين المسموح	معامل الالتواء	معامل التفلطح
إدراك القدرة والكفاءة(PAE)	1,416	,706	-,506	,176
إدراك التحكم في سير النشاط (PCFA)	1,421	,704	-,236	-,424
إدراك قيمة النشاط (PAV)	1,155	,865	-,991	,805

المصدر : بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

نلاحظ أن قيم اختبار معامل تضخم التباين (VIF) لجميع المتغيرات تقل عن (5) وتتراوح بين (1.155- 1.421)، وأن قيم اختبار التباين المسموح تراوحت بين(0.704- 0.865)، وهي أكبر من(0.20)، ويعد هذا مؤشرا على عدم وجود ارتباط عال بين المتغيرات المستقلة، وبما أن قيمة معامل الالتواء لم تتجاوز القيمة (1)، وقيمة معامل التفلطح لم تتجاوز القيمة (3)، يدل على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي.

ب.مصفوفة معاملات الارتباط:

الجدول رقم (32) مصفوفة معاملات الارتباط بين محددات الدافعية الداخلية.

المتغيرات المستقلة	إدراك قيمة النشاط (PAV)	إدراك القدرة والكفاءة (PAE)
إدراك التحكم في سير النشاط (PCFA)	,322 = R	,618 = R
	,000 = sig	,000 = sig
إدراك القدرة والكفاءة (PAE)	,317 = R	N=356
	,000 = sig	

المصدر : بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (32) بان قيم معاملات الارتباط بين مؤشرات الدافعية الداخلية وفق نموذج رولاند فيو (**Rolland Viau**) والمتمثلة في (**إدراك التحكم في سير النشاط ، إدراك القدرة والكفاءة، إدراك قيمة النشاط**) تراوحت (0.229 – 0.424)، وهذه القيم كلها دالة إحصائيا عند مستوى المعنوية (0.05).

ملاحظة:

بالنسبة لاختبار تجانس البواقي، والعلاقة الخطية لبواقي، واعتدالية التوزيع الطبيعي المعياري للبواقي المتعلقة بالمتغير التابع(الرغبة)، فقد تم التأكد من توافر هذه الافتراضات من خلال النموذج الأول (الدافعية–الرغبة).

ج.توصيف النموذج الثاني: (محددات الدافعية– الرغبة).

بعد عملية تحديد وتصنيف المتغيرات التي تدخل في توصيف النموذج، قمنا بتحديد المتغيرات المستقلة (إدراك قيمة النشاط، إدراك القدرة والكفاءة، إدراك التحكم في سير النشاط) والمتغير التابع الرغبة.

د.التحليل الإحصائي لبيانات النموذج:

قمنا بإجراء تحليل الانحدار المتعدد لتحديد أهمية كل متغير مستقل على حدة في المساهمة في النموذج الرياضي الذي يمثل مساهمة محددات الدافعية وفق نموذج رولاند فيو (**Rolland Viau**) في التنبؤ برغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج.

الجدول رقم (33) معاملات التحديد

النموذج	معامل الارتباط	معامل التحديد R^2	معامل التحديد المعدل	ف	Sig
1	,828a	,685	,683	318,200	,000b

a – المنبئون (الثابت) ، إدراك التحكم في سير النشاط (PCFA)، إدراك قيمة النشاط (PAV)، إدراك القدرة والكفاءة (PAE)،
B – المتغير التابع(الرغبة).

يتضح من الجدول رقم (33) أن القدرة التفسيرية والتنبؤية لمحددات الدافعية (إدراك قيمة النشاط، إدراك القدرة والكفاءة، إدراك التحكم في سير النشاط) في رغبة الطلبة في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج. هي 68.3 % اعتمادا على معامل التحديد المعدل كما يتضح أن القيمة الإحصائية (ف) بلغت (318.200) بمستوى دلالة إحصائية أقل من (0.05)، مما يشير إلى معنوية الانحدار أي أنة لا يساوي الصفر. وعليه نقر بان المتغيرات المستقلة (إدراك قيمة النشاط، إدراك القدرة والكفاءة، إدراك قيمة النشاط) قد أعطت تفسيرا للتباين الحاصل في رغبة الطلبة في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج.

الجدول رقم (34) نتائج اختبار معاملات الانحدار

النموذج	المتغير(محددات الدافعية الداخلية)	المعاملات (Beta)	معامل الانحدار"B" غير المعيارية	قيمة "ت"	Sig
1	إدراك التحكم في سير النشاط (PCFA)	,537	1,388	16,827	,000
	إدراك القدرة والكفاءة (PAE)	,350	1,421	10,978	,000
	إدراك قيمة النشاط (PAV)	,115	,495	4,006	,000

المصدر : بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

من خلال معاينة قيم اختبار(ت) للمتغيرات المستقلة يتضح أن تفاعل محددات الدافعية لها أثر ذو دلالة إحصائية في الرغبة، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (4.006)، (10.978)، (16.827) على التوالي وهي قيمة معنوية (0.000)، (0.000)، (0.000) عند مستوى دلالة (P <0.05).

ومن الجدولين (33) و (34) يتضح أن العلاقة الخطية الموجودة بين الدرجة الكلية لمحددات الدافعية (إدراك التحكم في سير النشاط، إدراك القدرة والكفاءة، إدراك قيمة النشاط) والدرجة الكلية للمتغير التابع (الرغبة) تعود لإسهام كل من المحددات التالية : إدراك التحكم في سير النشاط بمقدار(53.7%)، وإدراك القدرة والكفاءة بمقدار(35%)، وإدراك قيمة النشاط بمقدار(11.5%)، على الترتيب في التنبؤ بالمتغير التابع (الرغبة). مما يشير إلى إمكانية الاعتماد على مساهمة محددات الدافعية في صياغة معادلة الانحدار التنبؤية للرغبة كالتالي:

الرغبة = (3,839) + (0.537×إدراك التحكم في سير النشاط) + (0.350×إدراك القدرة والكفاءة) + (0.115×إدراك قيمة النشاط)

وبناءا على ما تقدم تم قبول الفرضية التي تقر بمساهمة محددات الدافعية وفق نموذج رولاند فيو **(Rolland Viau)** في التنبؤ برغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج، إذ تظهر النتائج إمكانية الاعتماد على محددات الدافعية في التنبؤ بالرغبة.

1.1 عرض نتائج الفرضية الثالثة:

والتي تنص على ما يلي: " تساهم محددات الدافعية وفق نموذج رولاند فيو **(Rolland Viau)** في التنبؤ بمكونات رغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج."

للاجابة على هذه الفرضية تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد. و قبل البدء في تطبيق هذا الأسلوب الإحصائي، قمنا بإجراء بعض الاختبارات من أجل ضمان ملاءمة البيانات لافتراضاته.

أ.توصيف النموذج الثالث: (محددات الدافعية– المكون الذاتي)

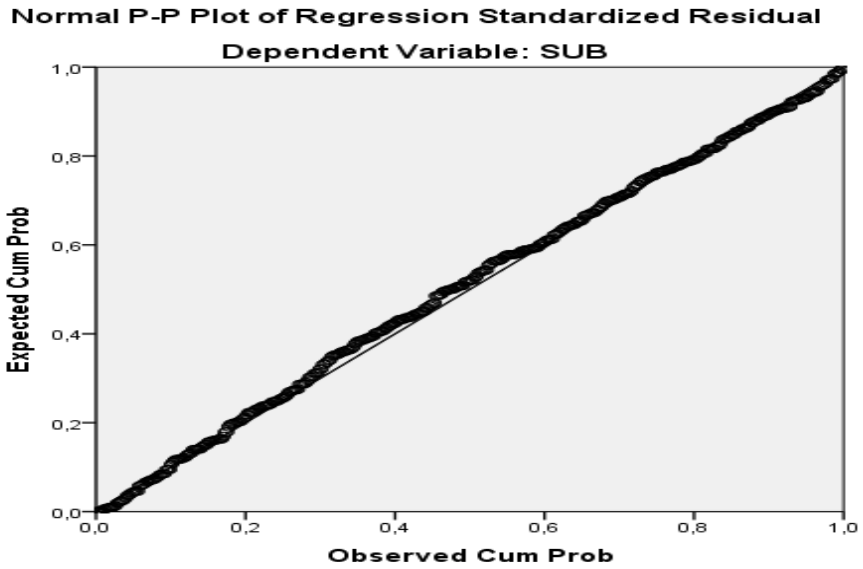
بعد عملية تحديد وتصنيف المتغيرات التي تدخل في توصيف النموذج، قمنا بتحديد المتغيرات المستقلة(إدراك قيمة النشاط، إدراك القدرة والكفاءة، إدراك التحكم في سير النشاط) والمتغير التابع (المكون الذاتي).

ب.افتراضات استخدام نموذج الانحدار الخطي المتعدد:

قبل البدء في تطبيق تحليل الانحدار المتعدد لاختبار فرضية الدراسة، قمنا بإجراء بعض الاختبارات من أجل ضمان ملائمة البيانات لافتراضات تحليل الانحدار المتعدد.

ج.إعتدالية التوزيع الاحتمالي للبواقي:

وللتأكد من إعتدالية التوزيع الاحتمالي للبواقي تم فحص العلاقة بين الاحتمال التجميعي المشاهد والاحتمال التجميعي المتوقع للبواقي المعيارية للمتغير التابع المكون الذاتي.



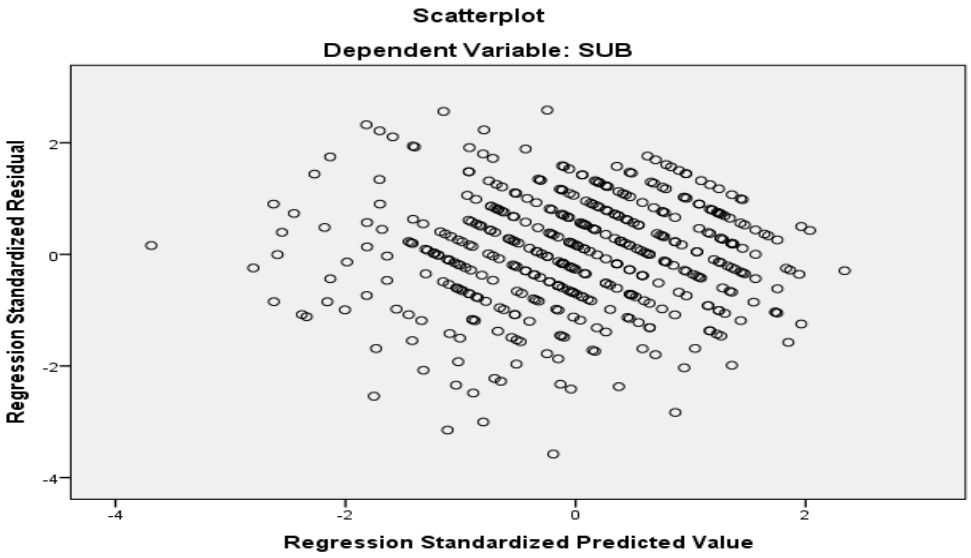
الشكل رقم (19) : مخطط التوزيع الاحتمالي للبواقي.

المصدر : مخرجات برنامج Spss

من خلال الشكل (20) نلاحظ أن كل النقاط تتجمع بشكل عشوائي في شكل خط مستقيم وهذا يدل على التوزيع الاحتمالي للبواقي.

د.العلاقة الخطية لبواقي:

بالنسبة للعلاقة الخطية لبواقي المتغير التابع (المكون الذاتي)، فقد تم الاعتماد على شكل الانتشار للبواقي مع القيم المتوقعة المتغير التابع.



الشكل رقم (20) شكل الانتشار للبواقي مع القيم المتوقعة المتغير التابع.

المصدر : مخرجات برنامج Spss

نلاحظ من خلال الشكل رقم (21) عدم وجود نمط معين لانتشار النقاط في الشكل دليل على العلاقة الخطية للأخطاء العشوائية.

هـ.الارتباط الذاتي بين البواقي:

الجدول رقم (35) اختبار دوربان– واتسون.

المتغير	دوربان– واتسون
البواقي (المكون الذاتي)	1,927

المصدر : بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

من الجدول رقم(35) نلاحظ بأن قيمة إحصائي (دوربان– واتسون) للبواقي تساوي (1.927)، وهي أكبر من الحد الأدنى للقيمة الجدولية (1.621) عند درجة حرية (03) وأقل من القيمة (2)، وعليه فإننا نقبل الفرض الصفري الذي يقر بعدم بوجود ارتباط ذاتي بين البواقي.

و.اختبار تجانس البواقي: لاختبار ثبات تباين الأخطاء تم تطبيق اختبار ليفن (Levene):

الجدول رقم (36) اختبار ليفن (Levene) لتجانس تباين البواقي.

المتغير	إحصائي الاختبار	الدلالة
البواقي(المكون الذاتي)	1.567	.247

المصدر : بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

بما أن قيمة اختبار ليفن (Levene) لتجانس تباين البواقي تساوي (1.567) بالنسبة للمتغير التابع (المكون الذاتي) ومستوى الدلالة (.247)، فإننا نقبل الفرض الصفري الذي يقر بوجود تجانس.

ل.التحليل الإحصائي لبيانات النموذج الثالث:

الجداول رقم (37) معاملات التحديد

النموذج	معامل الارتباط	معامل التحديد R^2	معامل التحديد المعدل	ف	Sig
1	,688a	,473	,470	131,402	,000b

المصدر : بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

a – المنبئون (الثابت) ، إدراك التحكم في سير النشاط (PCFA)، إدراك قيمة النشاط (PAV)، إدراك القدرة والكفاءة (PAE)،

B – المتغير التابع(المكون الذاتي).

يتضح من الجدول رقم (37) أن القدرة التفسيرية والتنبؤية لمحددات الدافعية (إدراك قيمة النشاط، إدراك القدرة والكفاءة، إدراك التحكم في سير النشاط) في المكون الذاتي لرغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج. هي 47 % اعتمادا على معامل التحديد المعدل كما يتضح أن القيمة الإحصائي (ف) بلغت (131.402) بمستوى دلالة إحصائية أقل من (0.05)، مما يشير إلى معنوية الانحدار أي

أنة لا يساوي الصفر. وعليه نقر بان المتغيرات المستقلة (إدراك قيمة النشاط، إدراك القدرة والكفاءة، إدراك قيمة النشاط) قد أعطت تفسيرا للتباين الحاصل في المكون الذاتي لرغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج.

الجدول رقم (38) نتائج اختبار معاملات الانحدار

النموذج	المتغير(محددات الدافعية الداخلية)	المعاملات (Beta)	معامل الانحدار"B" غير المعيارية	قيمة "ت"	Sig
1	إدراك القدرة والكفاءة (PAE)	,402	,447	9,744	,000
	إدراك التحكم في سير النشاط (PCFA)	,289	,204	6,989	,000
	إدراك قيمة النشاط (PAV)	,176	,207	4,719	,000

المصدر : بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

من خلال معاينة قيم اختبار (ت) للمتغيرات المستقلة يتضح أن تفاعل محددات الدافعية لها أثر ذو دلالة إحصائية في المكون الذاتي للرغبة، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (4,719)، (9,744)، (6,989) على التوالي وهي قيمة معنوية(0.000)، (0.000)، (0.000) عند مستوى دلالة (0.05> P).

ومن الجدولين (37) و (38) يتضح أن العلاقة الخطية الموجودة بين الدرجة الكلية لمحددات الدافعية (إدراك التحكم في سير النشاط، إدراك القدرة والكفاءة، إدراك قيمة النشاط) والدرجة الكلية للمتغير التابع (المكون الذاتي) تعود لإسهام كل من المحددات التالية : إدراك التحكم في سير النشاط بمقدار (40.2 %)، وإدراك القدرة والكفاءة بمقدار (28.9 %)، وإدراك قيمة النشاط بمقدار (17.6 %)، على الترتيب في التنبؤ بالمتغير التابع (**المكون الذاتي**). مما يشير إلى إمكانية صياغة معادلة الانحدار التنبؤية للمكون الذاتي في ضوء محددات الدافعية كالتالي:

المكون الذاتي = (3,839) + (0.537×إدراك التحكم في سير النشاط) + (0.350×إدراك القدرة والكفاءة) + (0.115×إدراك قيمة النشاط)

وبناءا على ما تقدم تم قبول الفرضية التي تقر بمساهمة محددات الدافعية وفق نموذج رولاند فيو **(Rolland Viau)** في التنبؤ بالمكون الذاتي لرغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج، إذ تظهر النتائج إمكانية الاعتماد على محددات الدافعية في التنبؤ بالمكون الذاتي.

ي.توصيف النموذج الرابع: (محددات الدافعية– المكون الأكاديمي)

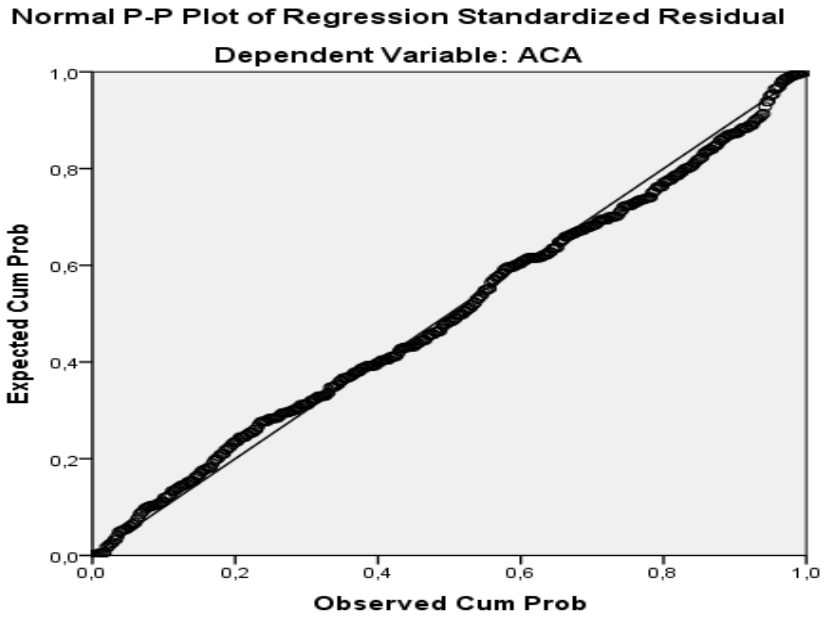
بعد عملية تحديد وتصنيف المتغيرات التي تدخل في توصيف النموذج، قمنا بتحديد المتغيرات المستقلة (إدراك قيمة النشاط، إدراك القدرة والكفاءة، إدراك التحكم في سير النشاط) والمتغير التابع (المكون الذاتي).

ن.افتراضات استخدام نموذج الانحدار الخطي المتعدد:

قبل البدء في تطبيق تحليل الانحدار المتعدد لاختبار فرضية الدراسة، قمنا بإجراء بعض الاختبارات من أجل ضمان ملائمة البيانات لافتراضات تحليل الانحدار المتعدد.

م.إعتدالية التوزيع الاحتمالي للبواقي:

وللتأكد من إعتدالية التوزيع الاحتمالي للبواقي تم فحص العلاقة بين الاحتمال التجميعي المشاهد والاحتمال التجميعي المتوقع للبواقي المعيارية للمتغير التابع المكون الأكاديمي.



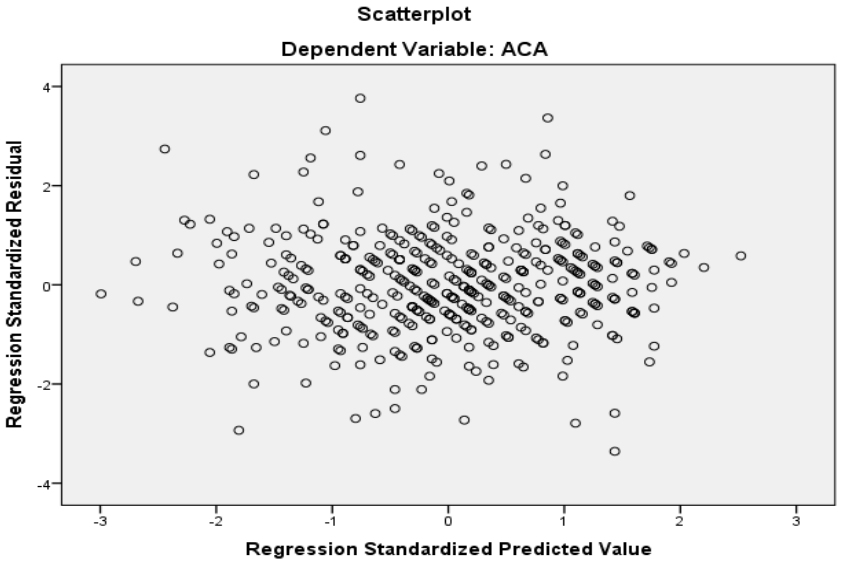
الشكل رقم (21) : مخطط التوزيع الاحتمالي للبواقي.

المصدر : مخرجات برنامج Spss

من خلال الشكل (22) نلاحظ أن كل النقاط تتجمع بشكل عشوائي في شكل خط مستقيم وهذا يدل على التوزيع الاحتمالي للبواقي.

ص.العلاقة الخطية للأخطاء العشوائية:

للعلاقة الخطية لبواقي المتغير التابع (المكون الأكاديمي)، فقد تم الاعتماد على شكل الانتشار للبواقي مع القيم المتوقعة المتغير التابع.



الشكل رقم (22) شكل الانتشار للبواقي مع القيم المتوقعة المتغير التابع.

المصدر : مخرجات برنامج Spss

نلاحظ من خلال الشكل رقم (23) عدم وجود نمط معين لانتشار النقاط في الشكل دليل على العلاقة الخطية للأخطاء العشوائية.

س.اختبار تجانس البواقي: لاختبار ثبات تباين الأخطاء تم تطبيق اختبار ليفن **(Levene)**:

الجدول رقم (39) اختبار ليفن (Levene) لتجانس تباين البواقي.

المتغير	إحصائي الاختبار	الدلالة
البواقي(المكون الأكاديمي)	1.065	.188

المصدر : بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

بما أن قيمة اختبار ليفن **(Levene)** لتجانس تباين البواقي تساوي (1.065) بالنسبة للمتغير التابع (الأكاديمي) ومستوى الدلالة (.188)، فإننا نقبل الفرضية الصفرية التي تقر بوجود تجانس.

ش.الارتباط الذاتي بين البواقي:

الجدول رقم (40) اختبار دوربان– واتسون.

المتغير	دوربان– واتسون
البواقي (المكون الأكاديمي)	1,843

المصدر : بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

من الجدول رقم(40) نلاحظ بأن قيمة إحصائي (دوربان– واتسون) للبواقي تساوي (1.843)، وهي أكبر من الحد الأدنى للقيمة الجدولية (1.621) عند درجة حرية (03) وأقل من القيمة (2)، وعليه فإننا نقبل الفرض الصفري الذي يقر بعدم بوجود ارتباط ذاتي بين البواقي.

ر.التحليل الإحصائي للبيانات للنموذج:

الجدول رقم (41) معاملات التحديد

النموذج	معامل الارتباط	معامل التحديد R^2	معامل التحديد المعدل	ف	Sig
1	,859a	,737	,735	410,315	,000b

المصدر : بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

a – المنبئون (الثابت) ، إدراك التحكم في سير النشاط (PCFA)، إدراك قيمة النشاط (PAV)، إدراك القدرة والكفاءة (PAE)،
B – المتغير التابع (المكون الأكاديمي).

يتضح من الجدول رقم (41) أن القدرة التفسيرية والتنبؤية لمحددات الدافعية (إدراك قيمة النشاط، إدراك القدرة والكفاءة، إدراك التحكم في سير النشاط) في المكون الأكاديمي لرغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج. هي 47 % اعتمادا على معامل التحديد المعدل كما يتضح أن القيمة الإحصائي (ف) بلغت (410,315) بمستوى دلالة إحصائية أقل من (0.05)، مما يشير إلى معنوية الانحدار أي أنة لا يساوي الصفر. وعليه نقر بان المتغيرات المستقلة (إدراك التحكم في سير النشاط، إدراك القدرة والكفاءة، إدراك قيمة النشاط) قد أعطت تفسيرا للتباين الحاصل في رغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج.

الجدول رقم (42) نتائج اختبار معاملات الانحدار

النموذج	المتغير(محددات الدافعية الداخلية)	المعاملات (Beta)	معامل الانحدار"B" غير المعيارية	قيمة "ت"	Sig
1	إدراك التحكم في سير النشاط (PCFA)	,569	,650	19,505	,000
	إدراك القدرة والكفاءة (PAE)	,410	,737	14,087	,000
	إدراك قيمة النشاط (PAV)	,005	,009	,189	,851

المصدر : بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

من خلال معاينة قيم اختبار (ت) للمتغيرات المستقلة يتضح أن تفاعل محددات الدافعية (إدراك قيمة النشاط، إدراك القدرة والكفاءة) لها أثر ذو دلالة إحصائية في **المكون الأكاديمي**، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (14,087)، (19,505) على التوالي وهي قيمة معنوية (0.000)، (0.000) عند مستوى دلالة (P <0.05). ولم يتبين أي أثر للمحدد (إدراك قيمة النشاط)، فقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.189)، وبدلالة إحصائية أكبر من (0.05). و لتحديد أهمية كل محدد من محددات الدافعية على حده في المساهمة في النموذج الرياضي الذي يمثل محددات في المكون الأكاديمي لرغبة الطلبة في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج، قمنا بإجراء تحليل الانحدار المتعدد التدريجي.

الجدول رقم (43) نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي.

الترتيب	معامل الارتباط	معامل التحديد R^2	معامل التحديد المعدل	قيمة(ت)	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
إدراك التحكم في سير النشاط	,783a	,651	,570	19,946	699,826	,000
إدراك القدرة والكفاءة	,859b	,738	,411	14,386	616,807	,000

المصدر : بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

يبين الجدول رقم (43) ترتيب دخول محددات الدافعية في معادلة الانحدار، حيث نجد أن المحدد(إدراك التحكم في سير النشاط) جاء في المرتبة الأولى وفسر ما مقداره تقريبا (57 %) من التباين في المتغير التابع(**المكون الأكاديمي**)، ومن ثم المحدد(إدراك القدرة والكفاءة) الذي فسر ما مقداره (41.1

%) من التباين في المتغير التابع (**المكون الأكاديمي**). وقد تم استبعاد (إدراك قيمة النشاط) من معادلة التنبؤ وذلك كونه غير دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) ولا يوجد له أي أثر في المتغير التابع.

ومما سبق يمكن صياغة معادلة الانحدار التنبؤية للمكون الأكاديمي في ضوء محددي الدافعية كالتالي:

المكون الأكاديمي = (1.450−) + (0.651 × إدراك التحكم في سير النشاط) + (0.738 × إدراك القدرة والكفاءة)

وبناء على ما تقدم تم رفض الفرضية التي تقر بمساهمة محددات الدافعية وفق نموذج رولاند فيو **(Rolland Viau)** في التنبؤ بالمكون الأكاديمي لرغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج، إذ تظهر النتائج المساهمة الجزئية لمحددات الدافعية وفق نموذج رولاند فيو **(Rolland Viau)** في التنبؤ بالمكون الأكاديمي لرغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج.

ز.توصيف النموذج الخامس: (محددات الدافعية– المكون الاجتماعي):

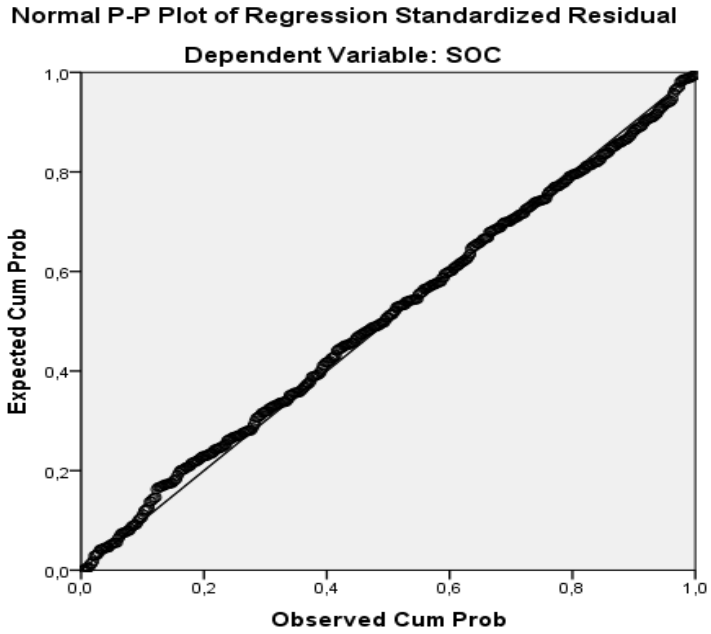
بعد عملية تحديد وتصنيف المتغيرات التي تدخل في توصيف النموذج، قمنا بتحديد المتغيرات المستقلة (إدراك قيمة النشاط، إدراك القدرة والكفاءة، إدراك التحكم في سير النشاط) والمتغير التابع (المكون الإجتماعي).

افتراضات استخدام نموذج الانحدار الخطي المتعدد:

قبل البدء في تطبيق تحليل الانحدار المتعدد لاختبار فرضية الدراسة، قمنا بإجراء بعض الاختبارات من أجل ضمان ملاءمة البيانات لافتراضات تحليل الانحدار المتعدد.

- **إعتدالية التوزيع الاحتمالي للبواقي:**

وللتأكد من إعتدالية التوزيع الاحتمالي للبواقي تم فحص العلاقة بين الاحتمال التجميعي المشاهد والاحتمال التجميعي المتوقع للبواقي المعيارية للمتغير التابع المكون الاجتماعي.



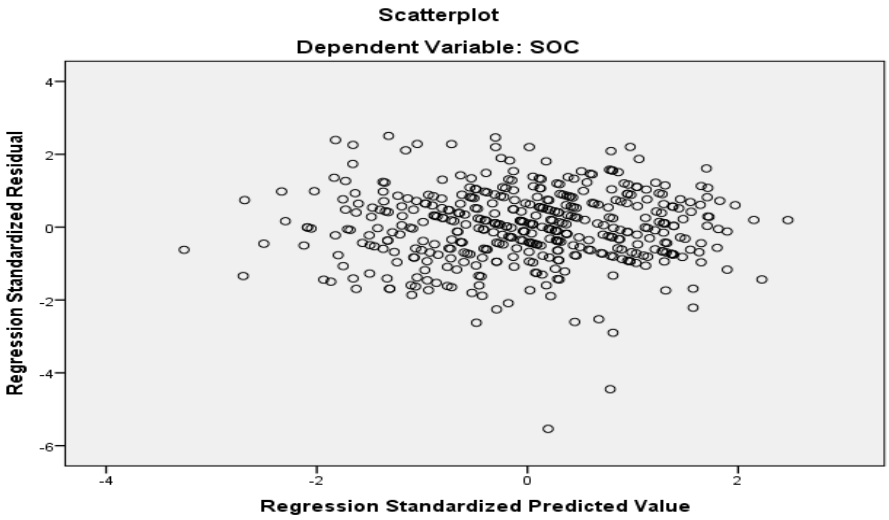
الشكل رقم(23) : مخطط التوزيع الاحتمالي للبواقي.

المصدر : مخرجات برنامج Spss

- من خلال الشكل رقم (24) نلاحظ أن كل النقاط تتجمع بشكل عشوائي في شكل خط مستقيم وهذا يدل على التوزيع الاحتمالي للبواقي.

العلاقة الخطية للأخطاء العشوائية:

بالنسبة للعلاقة الخطية لبواقي المتغير التابع **(المكون الاجتماعي)**، فقد تم الاعتماد على شكل الانتشار للبواقي مع القيم المتوقعة المتغير التابع.



الشكل رقم (24) شكل الانتشار للبواقي مع القيم المتوقعة المتغير التابع.

المصدر : مخرجات برنامج Spss

نلاحظ من خلال الشكل رقم (25) عدم وجود نمط معين لانتشار النقاط في الشكل دليل على العلاقة الخطية للأخطاء العشوائية.

- **اختبار تجانس البواقي:** لاختبار ثبات تباين الأخطاء تم تطبيق اختبار ليفن (Levene):

الجدول رقم (44) اختبار ليفن (Levene) لتجانس تباين البواقي.

المتغير	إحصائي الاختبار	الدلالة
البواقي(المكون الاجتماعي)	1.176	.122

المصدر : بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

بما أن قيمة اختبار ليفن (Levene) لتجانس تباين البواقي تساوي (1.176) بالنسبة للمتغير التابع (المكون الاجتماعي) ومستوى الدلالة (.122)، فإننا نقبل الفرضية الصفرية التي تقر بوجود تجانس.

- **الارتباط الذاتي بين البواقي:**

الجدول رقم (45) اختبار دوربان- واتسون.

المتغير	دوربان- واتسون
البواقي (المكون الإجتماعي)	1,752

المصدر : بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

من الجدول رقم(45) نلاحظ بأن قيمة إحصائي (دوربان– واتسون) للبواقي تساوي (1.752)، وهي أكبر من الحد الأدنى للقيمة الجدولية (1.621) عند درجة حرية (03) وأقل من القيمة (2)، وعليه فإننا نقبل الفرض الصفري الذي ينص بعدم وجود ارتباط ذاتي بين البواقي.

التحليل الإحصائي لبيانات النموذج:

الجدول رقم (46) معاملات التحديد

النموذج	معامل الارتباط	معامل التحديد R^2	معامل التحديد المعدل	ف	Sig
1	,634a	,402	,398	98.233	,000b

المصدر : بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

a – المنبئون (الثابت) ، إدراك التحكم في سير النشاط (PCFA)، إدراك قيمة النشاط (PAV)، إدراك القدرة والكفاءة (PAE)،
B – المتغير التابع (المكون الإجتماعي).

يتضح من الجدول رقم (46) أن القدرة التفسيرية والتنبؤية لمحددات الدافعية (إدراك التحكم في سير النشاط، إدراك قيمة النشاط، إدراك القدرة والكفاءة) في **المكون الاجتماعي** لرغبة الطلبة في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج بلغت (39.8 %) اعتمادا على معامل التحديد المعدل كما يتضح أن القيمة الإحصائية (ف) بلغت (98.233) بمستوى دلالة إحصائية أقل من (0.05)، مما يشير إلى معنوية الانحدار أي أنة لا يساوي الصفر. وعليه نقر بان المتغيرات المستقلة (إدراك قيمة النشاط، إدراك القدرة والكفاءة، إدراك قيمة النشاط) قد أعطت تفسيرا للتباين الحاصل في رغبة الطلبة في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج.

الجدول رقم (47) نتائج اختبار معاملات الانحدار

النموذج	المتغيرات(محددات الدافعية الداخلية)	المعاملات (Beta)	معامل الانحدار"B" غير المعيارية	قيمة "ت"	Sig
1	إدراك التحكم في سير النشاط (PCFA)	,482	,534	10,944	,000
	إدراك قيمة النشاط (PAV)	,151	,279	3,815	,000
	إدراك القدرة والكفاءة (PAE)	,136	,238	3,103	,002

المصدر : بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

من خلال معاينة الجدول رقم (47) يتضح أن تفاعل محددات الدافعية لها أثر ذو دلالة إحصائية في المكون الاجتماعي للرغبة، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (3,815)، (3,103)، (10,944) على التوالي وهي قيمة معنوية (0.000)، (0.000)، (0.000) عند مستوى دلالة (P <0.05).

ومن الجدولين (46) و (47) يتضح أن العلاقة الخطية الموجودة بين الدرجة الكلية لمحددات الدافعية (إدراك التحكم في سير النشاط، إدراك القدرة والكفاءة، إدراك قيمة النشاط) والدرجة الكلية للمتغير التابع (المكون الاجتماعي) تعود لإسهام كل من المحددات التالية : إدراك التحكم في سير النشاط بمقدار (48.2 %)، وإدراك قيمة النشاط بمقدار (15.1 %)، وإدراك القدرة والكفاءة بمقدار (13.6 %)، على الترتيب في التنبؤ بالمتغير التابع (**المكون الاجتماعي**). مما يشير إلى إمكانية صياغة معادلة الانحدار التنبؤية بالمكون الاجتماعي للرغبة في ضوء محددات الدافعية كالتالي:

المكون الاجتماعي = (2.359) + (0.534×إدراك التحكم في سير النشاط) + (0.279×إدراك قيمة النشاط) + (0.238×إدراك القدرة والكفاءة)

وبناء على ما تقدم تم قبول الفرضية التي تقر بمساهمة محددات الدافعية وفق نموذج رولاند فيو **(Rolland Viau)** في التنبؤ بالمكون الاجتماعي لرغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج، إذ تظهر النتائج إمكانية الاعتماد على محددات الدافعية في التنبؤ بالمكون الاجتماعي.

4.1 عرض نتائج الفرضية الرابعة:

والتي تنص على ما يلي: " تساهم مؤشرات الدافعية وفق نموذج رولاند فيو **(Rolland Viau)** في التنبؤ برغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج."

أ. شروط استخدام نموذج الانحدار الخطي المتعدد:

للتأكد بعدم وجود ارتباط عالي بين المتغيرات المستقلة تم استخدام معامل تضخم التباين، واختبار التباين المسموح، لكل متغير من متغيرات الدراسة، مع مراعاة عدم تجاوز القيمة (5) بالنسبة لمعامل تضخم التباين، وقيمة (0.20) بالنسبة للتباين المسموح. كما تم التأكد من إتباع البيانلت التوزيع الطبيعي باستخدام معاملا الالتواء والتفلطح، مع مراعاة القيمة التي على أساسها يتم الحكم على اعتدالية التوزيع الطبيعي للبيانات. حيث حددت القيمة المرجعية لمعامل الالتواء (1)، وحددت القيمة المرجعية لمعامل التفلطح (3). **(Hair et al., 2006)**

الجدول رقم (48) اختبار معامل تضخم التباين، التباين المسموح، معامل الالتواء.

المتغيرات	معامل تضخم التباين	التباين المسموح	معامل الالتواء	معامل التفلطح
الالتزام المعرفي (CE)	1,330	,752	-,739	,697
المثابرة (P)	1,151	,869	-,201	-,217
الاختيار (C)	1,231	,813	-,079	,007

المصدر : بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

نلاحظ أن قيم اختبار معامل تضخم التباين (VIF) لجميع المتغيرات تقل عن (5) وتتراوح بين (1.151 −1.330)، وأن قيم اختبار التباين المسموح تراوحت بين(0.752− 0.813)، وهي أكبر من(0.20)، ويعد هذا مؤشرا على عدم وجود ارتباط عال بين المتغيرات المستقلة، وبما أن قيمة معامل الالتواء لم تتجاوز القيمة (1)، وقيمة معامل التفلطح لم تتجاوز القيمة (3)، يدل على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي.

ب. **معاملات الارتباط:**

الجدول رقم (49) مصفوفة معاملات الارتباط بين مؤشرات الدافعية الداخلية.

المتغيرات المستقلة	المثابرة (P)	الالتزام المعرفي (CE)
الاختيار (C)	,229 = R	,424 = R
	,000 = sig	,000 = sig
الالتزام المعرفي (CE)	,351 = R	
	,000 = sig	

المصدر : بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (49) بان قيم معاملات الارتباط بين مؤشرات الدافعية الداخلية وفق نموذج رولاند فيو **(Rolland Viau)** والمتمثلة في (الاختيار، الالتزام المعرفي، المثابرة) تراوحت (0.229 – 0.424)، وهذه القيم كلها دالة إحصائيا عند مستوى المعنوية (0.05).

أما بالنسبة لاختبار تجانس البواقي، والعلاقة الخطية لبواقي، واعتدالية التوزيع الطبيعي المعياري للبواقي المتعلقة بالمتغيرات التابع(الرغبة، المكونات)، فقد تم التأكد من توافر هذه الافتراضات من خلال النماذج السابقة.

ت. توصيف النموذج: (مؤشرات الدافعية– الرغبة).

بعد عملية تحديد وتصنيف المتغيرات التي تدخل في توصيف النموذج، قمنا بتحديد المتغيرات المستقلة (الاختيار، الالتزام المعرفي، المثابرة) والمتغير التابع الرغبة.

ث. التحليل الإحصائي للبيانات النموذج:

قام الباحث بإجراء تحليل الانحدار المتعدد لتحديد أهمية كل متغير مستقل على حدة في المساهمة في النموذج الرياضي الذي يمثل مساهمة مؤشرات الدافعية وفق نموذج رولاند فيو **(Rolland Viau)** في التنبؤ برغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج.

الجدول رقم (50) معاملات التحديد

النموذج	معامل الارتباط	معامل التحديد R^2	معامل التحديد المعدل	ف	Sig
1	,828a	,685	,683	318,200	,000b

المصدر : بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

a – المنبئون (الثابت) ، إدراك التحكم في سير النشاط (PCFA)، إدراك قيمة النشاط (PAV)، إدراك القدرة والكفاءة (PAE)،
B – المتغير التابع(الرغبة).

يتضح من الجدول رقم (50) أن القدرة التفسيرية والتنبؤية لمؤشرات الدافعية (الاختيار، الالتزام المعرفي، المثابرة) في رغبة الطلبة في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج. هي 68.3 % اعتمادا على معامل التحديد المعدل كما يتضح أن القيمة الإحصائية (ف) بلغت (318.200) بمستوى دلالة إحصائية أقل من (0.05)، مما يشير إلى معنوية الانحدار أي أنة لا يساوي الصفر. وعليه نقر بان المتغيرات المستقلة (الاختيار، الالتزام المعرفي، المثابرة) قد أعطت تفسيرا للتباين الحاصل في رغبة الطلبة في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج.

الجدول رقم (51) نتائج اختبار معاملات الانحدار

النموذج	المتغيرات	المعاملات (Beta)	معامل الانحدار"B" غير المعيارية	قيمة "ت"	Sig
1	المثابرة (P)	,537	1,388	16,827	,000
	الالتزام المعرفي (CE)	,350	1,421	10,978	,000
	الاختيار (C)	,115	,495	4,006	,000

المصدر : بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

يتضح من الجدول رقم (51) من خلال معاينة قيم اختبار (ت) للمتغيرات المستقلة (الاختيار، الالتزام المعرفي، المثابرة) يتضح أن تفاعل مؤشرات الدافعية لها أثر ذو دلالة إحصائية في الرغبة، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (4.006)، (10.978)، (16.827) على التوالي وهي قيمة معنوية(0.000)، (0.000)، (0.000)عند مستوى دلالة(P <0.05).

ومن الجدولين (50) و (51) يتضح أن العلاقة الخطية الموجودة بين الدرجة الكلية لمؤشرات الدافعية (الاختيار، الالتزام المعرفي، المثابرة) والدرجة الكلية للمتغير التابع (الرغبة) تعود لإسهام كل من المؤشرات التالية: المثابرة بمقدار (53.7%)، الالتزام المعرفي بمقدار (35%)، الاختيار بمقدار(11.5%)، على الترتيب في التنبؤ بالمتغير التابع (الرغبة). مما يشير إلى إمكانية الاعتماد على مؤشرات الدافعية في التنبؤ بالرغبة.

ومما سبق يمكن صياغة معادلة الانحدار التنبؤية للرغبة في ضوء مؤشرات الدافعية كالتالي:

الرغبة = (3,839) + (0.537× المثابرة) + (0.350× الالتزام المعرفي) + (0.115× الاختيار)

وبناء على ما تقدم تم قبول الفرضية التي تقر بمساهمة مؤشرات الدافعية وفق نموذج رولاند فيو **(Rolland Viau)** في التنبؤ برغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج، إذ تظهر النتائج إمكانية الاعتماد على المؤشرات الثلاثة للدافعية في التنبؤ بالرغبة.

ج. مساهمة مؤشرات الدافعية في مكونات الرغبة:

قد نجد بعض المؤشرات لا يمكنها المساهمة في بعض مكونات الرغبة، وعليه نقوم بالفحص الجزئي لهذا النموذج. وللإفادة بالغرض قمنا بتصميم ثلاثة نماذج يخص كل واحد منها مكون من مكونات رغبة الطلبة في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج.

ح. توصيف النموذج: (مؤشرات الدافعية– المكون الذاتي).

بعد عملية تحديد وتصنيف المتغيرات التي تدخل في توصيف النموذج، قمنا بتحديد المتغيرات المستقلة (الاختيار، الالتزام المعرفي، المثابرة) والمتغير التابع (المكون الذاتي).

خ. افتراضات استخدام نموذج الانحدار الخطي المتعدد:

تم التأكد من افتراضات الانحدار الخطي المتعدد في المراحل السابقة.

د. التحليل الإحصائي للبيانات النموذج الثالث:

الجدول رقم (52) معاملات التحديد

النموذج	معامل الارتباط	معامل التحديد R^2	معامل التحديد المعدل	ف	Sig
1	,634a	,402	,398	98.233	,000b

المصدر : بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

a – المنبئون (الثابت) ، إدراك التحكم في سير النشاط (PCFA)، إدراك قيمة النشاط (PAV)، إدراك القدرة والكفاءة (PAE)،
B – المتغير التابع (المكون الذاتي).

يتضح من الجدول رقم (52) أن القدرة التفسيرية والتنبؤية لمؤشرات الدافعية (الاختيار، الالتزام المعرفي، المثابرة) في المكون الذاتي لرغبة الطلبة في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج. هي(39.8 %) اعتمادا على معامل التحديد المعدل كما يتضح أن القيمة الإحصائية (ف) بلغت (98.233) بمستوى دلالة إحصائية أقل من (0.05)، مما يشير إلى معنوية الانحدار أي أنة لا يساوي الصفر. وعليه نقر بان المتغيرات المستقلة (الاختيار، الالتزام المعرفي، المثابرة) قد أعطت تفسيرا للتباين الحاصل في المكون الذاتي لرغبة الطلبة في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج.

الجدول رقم (53) نتائج اختبار معاملات الانحدار

النموذج	المتغيرات	المعاملات (Beta)	معامل الانحدار"B" غير المعيارية	قيمة "ت"	Sig
1	الاختيار (C)	,482	,534	10,944	,000
	الالتزام المعرفي (CE)	,151	,279	3,815	,000
	المثابرة (P)	,136	,238	3,103	,002

المصدر : بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

يتضح من الجدول رقم (53) من خلال معاينة قيم اختبار (ت) للمتغيرات المستقلة يتضح أن تفاعل مؤشرات الدافعية لها أثر ذو دلالة إحصائية في المكون الذاتي للرغبة، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (3,815)، (3,103)، (10,944) على التوالي وهي قيمة معنوية(0.000)، (0.000)، (0.000) عند مستوى دلالة (P <0.05).

ومن الجدولين (52) و (53) يتضح أن العلاقة الخطية الموجودة بين الدرجة الكلية لمؤشرات الدافعية (الاختيار، الالتزام المعرفي، المثابرة) والدرجة الكلية للمتغير التابع (المكون الذاتي) تعود لإسهام كل من المؤشرات التالية : الاختيار بمقدار(48.2 %)، و الالتزام المعرفي بمقدار(15.1 %)، والمثابرة بمقدار(13.6 %)، على الترتيب في التنبؤ بالمتغير التابع (المكون الذاتي). مما يشير إلى إمكانية الاعتماد على مؤشرات الدافعية في التنبؤ بالمكون الذاتي.

ومما سبق يمكن صياغة معادلة الانحدار التنبؤية بالمكون الذاتي للرغبة في ضوء مؤشرات الدافعية كالتالي:

المكون الذاتي = (2.359) + (0.534× الاختيار)+ (0.279×الالتزام المعرفي)+ (0.238×المثابرة)

وبناء على ما تقدم تم قبول الفرضية التي تقر بمساهمة مؤشرات الدافعية وفق نموذج رولاند فيو **(Rolland Viau)** في التنبؤ بالمكون الذاتي لرغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج، إذ تظهر النتائج إمكانية الاعتماد على المؤشرات الثلاثة للدافعية في التنبؤ بالمكون الاجتماعي.

ذ. تصميم النموذج: (مؤشرات الدافعية– المكون الأكاديمي).

بعد عملية تحديد وتصنيف المتغيرات التي تدخل في توصيف النموذج، قمنا بتحديد المتغيرات المستقلة (الاختيار، الالتزام المعرفي، المثابرة) والمتغير التابع (المكون الأكاديمي).

ر. التحليل الإحصائي للبيانات النموذج الثالث:

الجدول رقم (54) معاملات التحديد

النموذج	معامل الارتباط	معامل التحديد R^2	معامل التحديد المعدل	ف	sig
1	,634a	,402	,398	98.233	,000b

المصدر : بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

a – المنبئون (الثابت) ، إدراك التحكم في سير النشاط (PCFA)، إدراك قيمة النشاط (PAV)، إدراك القدرة والكفاءة (PAE)،
B – المتغير التابع (المكون الاكاديمي).

يتضح من الجدول رقم (54) أن القدرة التفسيرية والتنبؤية لمؤشرات الدافعية (الاختيار، الالتزام المعرفي، المثابرة) في المكون الأكاديمي لرغبة الطلبة في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج. هي(39.8 %) اعتمادا على معامل التحديد المعدل كما يتضح أن القيمة الإحصائية (ف) بلغت (98.233) بمستوى دلالة إحصائية أقل من (0.05)، مما يشير إلى معنوية الانحدار أي أنة لا يساوي الصفر. وعليه نقر بان المتغيرات المستقلة (الاختيار، الالتزام المعرفي، المثابرة) قد أعطت تفسيرا للتباين الحاصل في المكون الأكاديمي لرغبة الطلبة في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج.

الجدول رقم (55) نتائج اختبار معاملات الانحدار

النموذج	المتغيرات	المعاملات (Beta)	معامل الانحدار"B" غير المعيارية	قيمة "ت"	Sig
1	الاختيار (C)	,136	,238	3,103	,002
	الالتزام المعرفي (CE)	,151	,279	3,815	,000
	المثابرة (P)	,482	,534	10,944	,000

المصدر : بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

يتضح من الجدول رقم (55) من خلال معاينة قيم اختبار (ت) للمتغيرات المستقلة يتضح أن تفاعل مؤشرات الدافعية لها أثر ذو دلالة إحصائية في المكون الأكاديمي لرغبة، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (3,815)، (3,103)، (10,944) على التوالي وهي قيمة معنوية(0.000)، (0.000)، (0.000) عند مستوى دلالة (P <0.05).

ومن الجدولين (54) و (55) يتضح أن العلاقة الخطية الموجودة بين الدرجة الكلية لمحددات الدافعية (الاختيار، الالتزام المعرفي، المثابرة) والدرجة الكلية للمتغير التابع (المكون الأكاديمي) تعود لإسهام كل من المؤشرات التالية : إدراك التحكم في سير النشاط بمقدار(48.2 %)، وإدراك قيمة النشاط بمقدار(15.1 %)، وإدراك القدرة والكفاءة بمقدار(13.6 %)، على الترتيب في التنبؤ بالمتغير التابع (المكون الأكاديمي). مما يشير إلى إمكانية الاعتماد على محددات الدافعية في التنبؤ بالمكون الأكاديمي.

ومما سبق يمكن صياغة معادلة الانحدار التنبؤية بالمكون الأكاديمي للرغبة في ضوء محددات الدافعية كالتالي:

المكون الأكاديمي= (2.359)+(0.534×المثابرة)+(0.279×الالتزام المعرفي) +(0.238×الاختيار)

وبناء على ما تقدم، تم قبول الفرضية التي تقر بمساهمة مؤشرات الدافعية وفق نموذج رولاند فيو **(Rolland Viau)** في التنبؤ بالمكون الأكاديمي لرغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج، إذ تظهر النتائج إمكانية الاعتماد على المؤشرات الثلاثة للدافعية في التنبؤ بالمكون الأكاديمي.

ز. تصميم النموذج: (مؤشرات الدافعية– المكون الاجتماعي).

بعد عملية تحديد وتصنيف المتغيرات التي تدخل في توصيف النموذج، قمنا بتحديد المتغيرات المستقلة (الاختيار، الالتزام المعرفي، المثابرة) والمتغير التابع (المكون الاجتماعي).

س. التحليل الإحصائي للبيانات النموذج الثالث:

الجدول رقم (56) معاملات التحديد

النموذج	معامل الارتباط	معامل التحديد R^2	معامل التحديد المعدل	ف	Sig
1	,634a	,402	,398	98.233	,000b

المصدر : بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

a – المنبئون (الثابت) ، إدراك التحكم في سير النشاط (PCFA)، إدراك قيمة النشاط (PAV)، إدراك القدرة والكفاءة (PAE)،
B – المتغير التابع (المكون الإجتماعي).

يتضح من الجدول رقم (56) أن القدرة التفسيرية والتنبؤية لمؤشرات الدافعية (الاختيار، الالتزام المعرفي، المثابرة) في المكون الاجتماعي لرغبة الطلبة في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج. هي(39.8 %) اعتمادا على معامل التحديد المعدل كما يتضح أن القيمة الإحصائية (ف) بلغت (98.233) بمستوى دلالة إحصائية أقل من (0.05)، مما يشير إلى معنوية الانحدار أي أنة لا يساوي الصفر. وعليه نقر بان المتغيرات المستقلة (الاختيار، الالتزام المعرفي، المثابرة) قد أعطت تفسيرا للتباين الحاصل في المكون الاجتماعي لرغبة الطلبة في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج.

الجدول رقم (57) نتائج اختبار معاملات الانحدار

النموذج	المتغيرات	المعاملات (Beta)	معامل الانحدار"B" غير المعيارية	قيمة "ت"	Sig
1	الاختيار (C)	,136	,238	3,103	,002
	الالتزام المعرفي (CE)	,151	,279	3,815	,000
	المثابرة (P)	,482	,534	10,944	,000

المصدر : بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

يتضح من الجدول رقم (57) من خلال معاينة قيم اختبار (ت) للمتغيرات المستقلة يتضح أن تفاعل مؤشرات الدافعية لها أثر ذو دلالة إحصائية في المكون الاجتماعي لرغبة، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (3,815)، (3,103)، (10,944) على التوالي وهي قيمة معنوية(0.000)، (0.000)، (0.000) عند مستوى دلالة (P <0.05).

ومن الجدولين (56) و (57) يتضح أن العلاقة الخطية الموجودة بين الدرجة الكلية لمؤشرات الدافعية (الاختيار، الالتزام المعرفي، المثابرة) والدرجة الكلية للمتغير التابع (المكون الاجتماعي) تعود لإسهام كل من المؤشرات التالية : الاختيار بمقدار(48.2 %)، و الالتزام المعرفي بمقدار(15.1 %)، و المثابرة بمقدار(13.6 %)، على الترتيب في التنبؤ بالمتغير التابع (المكون الاجتماعي). مما يشير إلى إمكانية الاعتماد على مؤشرات الدافعية في التنبؤ بالمكون الاجتماعي.

ومما سبق يمكن صياغة معادلة الانحدار التنبؤية بالمكون الاجتماعي للرغبة في ضوء مؤشرات الدافعية كالتالي:

المكون الاجتماعي= (2.359)+(0.534×المثابرة)+(0.279×الالتزام المعرفي)+ (0.238×الاختيار)

بناءا على ما تقدم، تم قبول الفرضية التي تقر بمساهمة مؤشرات الدافعية وفق نموذج رولاند فيو (**Rolland Viau**) في التنبؤ بالمكون الاجتماعي لرغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج، إذ تظهر النتائج إمكانية الاعتماد على المؤشرات الثلاثة للدافعية في التنبؤ بالمكون الاجتماعي.

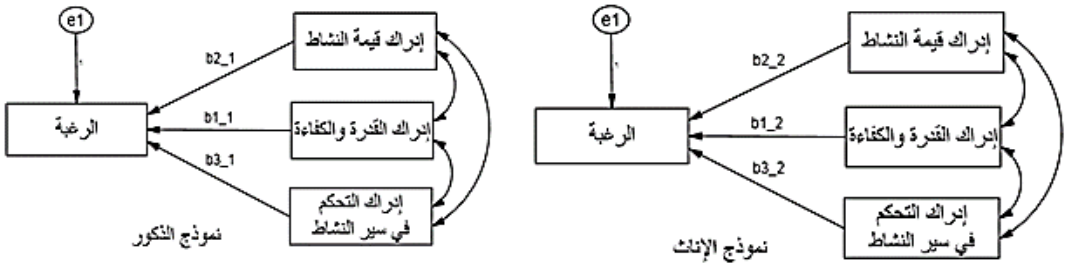
3.1 عرض نتائج الفرضية الخامسة:

تم التأكد من صحة الفرضية الرابعة " تختلف نماذج تحليل الانحدار متعدد المجموعات (النموذج الحر، ونموذج الأوزان، ونموذج تباين التغاير ، ونموذج تباين البواقي) في تفسير العلاقات بين محددات

الدافعية الداخلية وفق نموذج رولاند فيو **(Rolland Viau)** ورغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج، بإجراء المقارنات بين المجموعات حيث نقوم بمقارنة نماذج الفئات من خلال نفس البيانات، والهدف من هذه المقارنة هو التأكد من أن لنماذج الفئات نفس التأثيرات بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة، ولا يوجد اختلاف بين النماذج في تقديرات المعالم، ومؤشرات المطابقة.

أ. الجنس كمتغير معدل للعلاقة بين محددات الدافعية والرغبة:

لاختبار الجنس كمتغير معدل للعلاقة بين محددات الدافعية الداخلية ورغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج في النموذج المفترض. قام الباحث باستخدام برنامج **Amos** للتأكد من الأثر المعدل لمتغير الجنس (ذكور إناث) لمساهمة محددات الدافعية الداخلية (كمتغير مستقل) في التنبؤ برغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج (كمتغير تابع)، وبناء على ما سبق تم إجراء تحليل الانحدار على عينة البحث الأساسية. وتم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية ودلالتها لدى الذكور والإناث. والشكل رقم (21) يوضح نموذج تحليل الانحدار المستخرج لمتغيرات البحث لكل من الذكور والإناث.



الشكل رقم (25) نموذج تحليل الانحدار بين محددات الدافعية والرغبة لدى الذكور والإناث.

المصدر: من اعداد الباحث بناء على مخرجات Amos

ب. تحليل الانحدار متعدد المجموعات:

تم مقارنة نماذج تحليل الانحدار بين الجنسين(الذكور والإناث)، من خلال نموذج المقارنة المتداخل والذي يقارن بين نماذج المطابقة المختلفة. حيث تم تصميم أربعة نماذج كما يلى:

النموذج الحر: وذلك للتحقق من التكافؤ الشكلي لتحليل الانحدار ودراسة العلاقات بين المحددات كمتغيرات (مستقلة) والرغبة كمتغير (تابع) عبر مجموعتي الذكور والإناث من طلبة الماستر. وهذا النموذج لم يتم وضع أي قيود عليه مع افتراض ألا يؤثر ذلك سلبيا في النموذج ولا في جودة المطابقة.

نموذج معاملات الانحدار: وقد وضعت قيود على المعاملات في هذا النموذج مع افتراض تساويها لدى الذكور والإناث مع افتراض ألا يؤثر ذلك سلبيا في جودة مطابقة النموذج.

نموذج تباين التغاير: وقد وضعت في هذا النموذج قيود على تباين التغاير بافتراض تساويها لدى الذكور والإناث، بالإضافة إلى قيود نموذج المعاملات. مع افتراض ألا يؤثر ذلك سلبيا في جودة مطابقة النموذج.

نموذج تباين البواقي: وقد وضعت قيود على تباين البواقي مع افتراض تساويها لدى الذكور والإناث، بالإضافة إلى قيود النموذج الثاني والثالث، وبافتراض أيضا ألا يؤثر ذلك سلبيا في جودة مطابقة النموذج.

ت. نتائج تحليل الانحدار المتعدد للنموذج الحر:

مقارنة معاملات الانحدار:

تم المقارنة بين نموذجين: نموذج الذكور ونموذج الإناث، من خلال معاملات الانحدار، حيث كانت النتائج كما يظهرها الجدول التالي:

الجدول رقم (58) معاملات الانحدار بين محددات الدافعية والرغبة لنموذجي الذكور والإناث:

العلاقة	معامل الانحدار المعياري		معامل الانحدار اللامعياري		مستوى الدلالة	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
إدراك القدرة والكفاءة ← الرغبة	,413	,314	1,609	1,300	.000	.000
إدراك قيمة النشاط ← الرغبة	,151	,110	,630	,485	,012	.000
إدراك التحكم في سير النشاط ← الرغبة	,436	,584	1,242	1,447	.000	.000

المصدر : بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

يتضح من الجدول السابق (58) أنه تم إجراء تحليل الانحدار للعلاقة بين محددات الدافعية الداخلية (كمتغير مستقل) ورغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج (كمتغير تابع) بتباين الجنس (الذكور والإناث) كمتغير (مُعدل). وقد أكدت النتائج أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية لدى الذكور والإناث جاءت قيمها الحرجة دالة عند مستوى 0.05، بتباين الجنس (الذكور والإناث) كمتغير مُعدل قي نموذج تحليل الانحدار.

كما تم التأكد من دلالة الفروق بين النموذجين(نموذج الذكور، ونموذج الإناث)، حيث كانت النتائج كما يظهرها الجدول التالي:

الجدول رقم (59) المقارنة بين معاملات الانحدار لنموذجي الذكور والإناث

العلاقة	تقدير (ذ)	تقدير (إ)	z
إدراك القدرة والكفاءة ← الرغبة	,413	,314	-1.051
إدراك قيمة النشاط ← الرغبة	,151	,110	-0.505
إدراك التحكم في سير النشاط ← الرغبة	,436	,584	-1.016

المصدر : بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

من خلال الجدول رقم(59) نلاحظ وجود فروق في تقديرات معاملات الانحدار بين نموذج الذكور ونموذج الإناث، حيث تقديرات معاملات الانحدار نموذج الإناث أكبر من تقديرات معاملات الانحدار نموذج الذكور. ومن خلال تفحصنا لقيم z_1 نلاحظ بان القيمة المطلقة لمعامل الانحدار بين

المتغير المستقل (إدراك القدرة والكفاءة) والمتغير التابع (الرغبة) تساوي 1.051، وهذه القيمة أقل من القيمة الحرجة 1.96 وهي غير دالة عند مستوى 0.05 مما يدل على عدم وجود فرق في تقدير معامل الانحدار الذي يمثل مساهمة (إدراك القدرة والكفاءة) في التنبؤ (الرغبة) بين نموذج الذكور ونموذج الإناث.

ومن خلال تفحصنا لقيم z_2 نلاحظ بان القيمة المطلقة لمعامل الانحدار بين المتغير المستقل (إدراك قيمة النشاط) والمتغير التابع (الرغبة) تساوي 0.505، وهذه القيمة أقل من القيمة الحرجة 1.96 وهي غير دالة عند مستوى 0.05 مما يدل على عدم وجود فرق في تقدير معامل الانحدار الذي يمثل مساهمة (إدراك قيمة النشاط) في التنبؤ (الرغبة) بين نموذج الذكور ونموذج الإناث.

ومن خلال تفحصنا لقيم z_3 نلاحظ بان القيمة المطلقة لمعامل الانحدار بين المتغير المستقل (إدراك التحكم في سير النشاط) والمتغير التابع (الرغبة) تساوي 1.016، وهذه القيمة أقل من القيمة الحرجة 1.96 وهي غير دالة عند مستوى 0.05 مما يدل على عدم وجود فرق في تقدير الانحدار الذي يمثل مساهمة (إدراك التحكم في سير النشاط) في التنبؤ (الرغبة) بين نموذج الذكور ونموذج الإناث.

نلاحظ من خلال المقارنات التي تمت على نموذجي الذكور والإناث عدم وجود فروق دالة إحصائيا في معاملات الانحدار التي تمثل مساهمة محددات الدافعية في التنبؤ برغبة الطلبة في مواصلة الدراسة.

ث. مقارنة مؤشرات المطابقة:

أظهرت نتائج إدارة النماذج لتحليل الانحدار متعدد المجموعات عبر الجنس ثلاثة نماذج هي: نموج الأوزان ونموذج تباين التغاير ونموذج تباين البواقي، وتم حساب مؤشر اختبار **Bollen** لكل من

فرق مؤشر جودة كاي تربيع للنموذج المقيد ومؤشر كاي تربيع للنموذج الأقل منه تشددا، وكذلك حساب الفرق بين درجات الحرية للنموذجين فإذا كانت غير دالة يتحقق تحليل الانحدار متعدد المجموعات **(Bollen, 1989).**

الجدول رقم (60) مؤشر اختبار Bollen

المقارنات	DF	CMIN	P	NFI Delta-1	IFI Delta-2	RFI rho-1	TLI rho2
نموج الأوزان	1	.603	.437	.000	.000	.000	.000
نموذج تباين التغاير	1	3.532	.060	.001	.001	.000	.001
نموذج تباين البواقي	1	.389	.533	.000	.000	-.001	-.001

المصدر : بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

نلاحظ من خلال معاينة الجدول رقم (60) بان اختبار **Bollen** كان غير دال حيث كانت (P >.05) مما يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين عينة الذكور والإناث في نماذج تحليل الانحدار متعدد المجموعات بأنواعه الأربعة (النموذج الحر، ونموذج الأوزان ونموذج تباين التغاير، ونموذج تباين البواقي) التي تفسر مساهمة محددات الدافعية كمتغيرات مستقلة في التنبؤ بالرغبة كمتغير تابع.

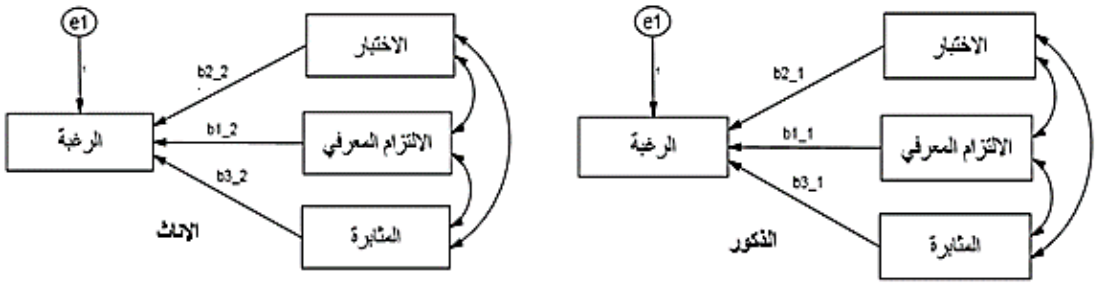
أما عن التغيير في مؤشر المطابقة المقارن بين كل نموذج والنموذج الأكثر منه تشددا فيجب أن يكون أكثر من قيمة 0.002 **(Bollen, 1989)**، ولكن أظهرت النتائج من خلال اختبار **Bollen** عدم وجود تغيرات فى مؤشرات جودة المطابقة عبر النماذج الثلاثة. ويمكن تفسير ذلك بان مؤشر جودة المطابقة للنماذج الأربعة كان ممتازا، حيث بلغت قيمته 1 وهي القيمة المثلى لمؤشر المطابقة. وبذلك يكون تم التحقق من الفرضية الرابعة.

6.1 عرض نتائج الفرضية السادسة:

تم تأكد من صحة الفرضية الخامسة " تختلف نماذج تحليل الانحدار متعدد المجموعات (النموذج الحر، ونموذج الأوزان، ونموذج تباين التغاير ، ونموذج تباين البواقي) في تفسير العلاقات بين مؤشرات الدافعية الداخلية وفق نموذج رولاند فيو **(Rolland Viau)** ورغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج، بإجراء المقارنات بين المجموعات حيث نقوم بمقارنة نماذج الفئات من خلال نفس البيانات، والهدف من هذه المقارنة هو التأكد من أن لنماذج الفئات نفس التأثيرات بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة، ولا يوجد اختلاف بين النماذج في مؤشرات المطابقة.

أ. الجنس كمتغير معدل للعلاقة بين مؤشرات الدافعية والرغبة:

لاختبار الجنس كمتغير معدل للعلاقة بين المؤشرات الدافعية الداخلية ورغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج في النموذج المفترض. قام الباحث باستخدام برنامج **Amos** للتأكد من الأثر المعدل لمتغير الجنس (ذكور إناث) لاتجاه العلاقة وشدتها بين المؤشرات الدافعية الداخلية (كمتغير مستقل) ورغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج (كمتغير تابع)، وبناء على ما سبق تم إجراء تحليل الانحدار على عينة البحث الأساسية. وتم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية ودلالتها لدى الذكور والإناث. والشكل رقم (27) يوضح نموذج تحليل الانحدار المستخرج لمتغيرات الدراسة لكل من الذكور والإناث، ويوضح الجدول (61) معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية. والخطأ المعياري بين متغيرات نموذج تحليل الانحدار لدي الذكور والإناث:



الشكل رقم (26) نموذج تحليل الانحدار لمتغيرات الدراسة لكل من الذكور والاناث.

المصدر: من اعداد الباحث بناء على مخرجات Amos

ب. تحليل الانحدار متعدد المجموعات:

تم التأكد من وجود الاختلاف في نموذج تحليل الانحدار بين (الذكور والإناث)، من خلال نموذج المقارنة المتداخل والذي يقارن بين نماذج المطابقة المختلفة. حيث تم تصميم أربعة نماذج كما يلى:

- **النموذج الحر:** وذلك للتحقق من التكافؤ الشكلى لتحليل الانحدار ودراسة العلاقات بين المؤشرات كمتغيرات مستقلة والرغبة كمتغير تابع عبر مجموعتي الذكور والإناث من طلاب الماستر. وهذا النموذج لم يتم وضع أي قيود عليه مع افتراض ألا يؤثر ذلك سلبيا في النموذج ولا في جودة المطابقة.
- **نموذج معاملات الانحدار:** وقد وضعت قيود على المعاملات في هذا النموذج مع افتراض تساويها لدى الذكور والإناث مع افتراض ألا يؤثر ذلك سلبيا في جودة مطابقة النموذج.

نموذج تباين التغاير: وقد وضعت في هذا النموذج قيود على تباين التغاير بافتراض تساويها لدى الذكور والإناث، بالإضافة إلى قيود نموذج الأوزان البنائية. مع افتراض ألا يؤثر ذلك سلبيا في جودة مطابقة النموذج.

نموذج تباين البواقي: وقد وضعت قيود على تباين البواقي مع افتراض تساويها لدى الذكور والإناث، بالإضافة إلى قيود النموذج الثاني والثالث، وبافتراض أيضا ألا يؤثر ذلك سلبيا في جودة مطابقة النموذج.

ج. نتائج تحليل الانحدار المتعدد للنموذج الحر:

مقارنة معاملات الانحدار:

تمت المقارنة بين نموذجين: نموذج الذكور ونموذج الاناث، من خلال معاملات الانحدار، حيث كانت النتائج كما يظهرها الجدول التالي:

الجدول رقم (61) معاملات الانحدار بين مؤشرات الدافعية والرغبة لنموذجي الذكور والإناث:

العلاقة	معامل الانحدار المعياري		معامل الانحدار اللامعياري		مستور الدلالة	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
الالتزام المعرفي ← الرغبة	,432	,352	1,365	1,179	.000	.000
الاختيار ← الرغبة	,119	,291	,343	,735	,071	.000
المثابرة ← الرغبة	,420	,351	1,563	1,180	.000	.000

المصدر : بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

يتضح من الجدول السابق (61) أنه تم إجراء تحليل الانحدار للعلاقة بين مؤشرات الدافعية الداخلية (كمتغير مستقل) ورغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج (كمتغير تابع) بتباين الجنس (الذكور والإناث) كمتغير (مُعدل). وقد أكدت النتائج أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية لدي الذكور والإناث جاءت قيمها الحرجة دالة عند مستوى 0.05، بتباين الجنس (الذكور والإناث) كمتغير مُعدل قي نموذج تحليل الانحدار.

كما تم التأكد من دلالة الفروق بين النموذجين(نموذج الذكور، ونموذج الإناث)، حيث كانت النتائج كما يظهرها الجدول التالي:

الجدول رقم (62) المقارنة بين معاملات الانحدار لنموذجي الذكور والإناث

العلاقة	تقدير (ذ)	تقدير (إ)	z
الالتزام المعرفي ← الرغبة	,432	,386	-1.033
الاختيار ← الرغبة	,169	,208	-1.803
المثابرة ← الرغبة	,522	,521	-1.113

المصدر : بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

من خلال الجدول رقم(62) نلاحظ وجود فروق في تقديرات معاملات الانحدار بين نموذج الذكور و نموذج الإناث، حيث تقديرات معاملات الانحدار نموذج الإناث أكبر من تقديرات معاملات الانحدار نموذج الذكور. ومن خلال تفحصنا لقيم z_1 نلاحظ بان القيمة المطلقة لمعامل الانحدار بين المتغير المستقل (إدراك القدرة والكفاءة) والمتغير التابع (الرغبة) تساوي 1.033، وهذه القيمة أقل من القيمة الحرجة 1.96 وهي غير دالة عند مستوى 0.05 مما يدل على عدم وجود فرق في تقدير معامل الانحدار الذي يمثل مساهمة (إدراك القدرة والكفاءة) في التنبؤ (الرغبة) بين نموذج الذكور ونموذج الإناث.

ومن خلال تفحصنا لقيم z_2 نلاحظ بان القيمة المطلقة لمعامل الانحدار بين المتغير المستقل (إدراك قيمة النشاط) والمتغير التابع (الرغبة) تساوي 1.803، وهذه القيمة أقل من القيمة الحرجة 1.96 وهي غير دالة عند مستوى 0.05 مما يدل على عدم وجود فرق في تقدير معامل الانحدار الذي يمثل مساهمة (إدراك قيمة النشاط) في التنبؤ (الرغبة) بين نموذج الذكور ونموذج الإناث.

ومن خلال تفحصنا لقيم z_3 نلاحظ بان القيمة المطلقة لمعامل الانحدار بين المتغير المستقل (إدراك التحكم في سير النشاط) والمتغير التابع (الرغبة) تساوي 1.113، وهذه القيمة أقل من القيمة الحرجة 1.96 وهي غير دالة عند مستوى 0.05 مما يدل على عدم وجود فرق في تقدير الانحدار

الذي يمثل مساهمة (إدراك التحكم في سير النشاط) في التنبؤ (الرغبة) بين نموذج الذكور ونموذج الإناث.

نلاحظ من خلال المقارنات التي تمت على نموذجي الذكور والإناث عدم وجود فروق دالة إحصائيا في معاملات الانحدار التي تمثل مساهمة محددات الدافعية في التنبؤ برغبة الطلبة في مواصلة الدراسة.

د. مقارنة مؤشرات المطابقة:

أظهرت نتائج إدارة النماذج لتحليل الانحدار متعدد المجموعات عبر الجنس ثلاثة نماذج هي: نموج الأوزان ونموذج تباين التغاير ونموذج تباين البواقي، كما تم حساب مؤشر اختبار **Bollen** لكل من فرق مؤشر جودة كاي تربيع للنموذج المقيد ومؤشر كاي تربيع للنموذج الأقل منه تشددا، وكذلك حساب الفرق بين درجات الحرية للنموذجين فإذا كانت غير دالة يتحقق تحليل الانحدار متعدد المجموعات **(Bollen, 1989).**

الجدول (63) مؤشر اختبار Bollen

المقارنات	DF	CMIN	P	NFI Delta-1	IFI Delta-2	RFI rho-1	TLI rho2
نموج الأوزان	1	.563	.735	.001	.000	.001	.001
نموذج تباين التغاير	1	2.732	.127	.001	.001	.000	.001
نموذج تباين البواقي	1	.611	.455	.000	.001	-.001	-.001

المصدر : بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

نلاحظ من خلال معاينة الجدول رقم (63) بان اختبار **Bollen** كان غير دال حيث كانت (P >.05) مما يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين عينة الذكور والإناث في نماذج تحليل الانحدار متعدد المجموعات بأنواعه الأربعة (نموذج الأوزان ونموذج تباين التغاير، ونموذج تباين البواقي) التي تفسر مساهمة محددات الدافعية كمتغيرات مستقلة في التنبؤ بالرغبة كمتغير تابع.

أما عن التغيير في مؤشر المطابقة المقارن بين كل نموذج والنموذج الأكثر منه تشددا فيجب أن يكون أكثر من قيمة 0.002 **(Bollen, 1989)**، ولكن أظهرت النتائج من خلال اختبار **Bollen** عدم وجود تغيرات فى مؤشرات جودة المطابقة عبر النماذج الثلاثة. ويمكن تفسير ذلك بان مؤشر جودة المطابقة للنماذج الأربعة كان ممتازا، حيث بلغت قيمته 1 وهي القيمة المثلى لمؤشر المطابقة.

1. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بتساؤلات الدراسة:

1.2 النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول: ما مستوى الدافعية الداخلية لدى طلبة الماستر بجامعة مستغانم؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتقسيم درجات الدافعية، ودرجات كل بعد من أبعاد الدافعية (*إدراك قيمة النشاط، إدراك القدرة والكفاءة، إدراك التحكم في سير النشاط، الاختيار، الالتزام المعرفي، المثابرة*)، إلى ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض) لتكون مؤشراً على مستوى الدافعية، وعلى مستوى كل بعد من أبعاد الدافعية، معتمدا في ذلك على المدى، والمتوسط الحسابي، وأقل وأقصى تقدير لأفراد العينة.

الجدول رقم (64) تقديرات عينة الدراسة لمستوى الدافعية وأبعادها.

المستوى / الابعاد	منخفض		متوسط		مرتفع	
	التكرار	% النسبة	التكرار	% النسبة	التكرار	% النسبة
إدراك قيمة النشاط	72	20,09	138	38,83	146	41,08
إدراك القدرة والكفاءة	100	28,22	136	38,15	120	33,63
إدراك التحكم في سير النشاط	52	14,67	96	26,86	208	58,47
الاختيار	229	64,33	72	20,32	55	15,35
الالتزام المعرفي	145	40,63	116	32,51	96	26,86
المثابرة	108	30,47	135	37,92	112	31,6

المستوى / الابعاد	منخفض		متوسط		مرتفع	
	التكرار	% النسبة	التكرار	% النسبة	التكرار	% النسبة
المقياس ككل	96	27,09	166	46,5	94	26,41

المصدر : بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

اظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالتساؤل الأول أن مستوى تقديرات عينة الدراسة لأبعاد الدافعية الداخلية مرتفع بالنسبة لبعدي **(إدراك قيمة النشاط، إدراك التحكم في سير النشاط)** على الترتيب، ومتوسط بالنسبة لبعد **(إدراك القدرة والكفاءة)**، ومنخفض بالنسبة لبعدي(**الاختيار، الالتزام المعرفي)** على الترتيب، وجاءت تقديرات العينة لمستوى الدافعية الداخلية متوسطة بنسبة **46.5 %**.

كما انه يتضح من خلال النتائج ان شعور الطلبة بادراك قيمة النشاط وادراك القدرة على التحكم والسيطرة عليه هو ما يجعل منهم مرتفعي الدافعية الداخلية بناء على هاذين المحددين في الدافعية، الا انه لايمكن تحديد مستوى الدافعية الداخلية بدون المؤشرات الدالة على ذلك، ولهذا جاءت تقديرات عينة طلبة الماستر لمستوى الدافعية الداخلية متوسطة بنسبة اقل من **50 %** في المقياس ككل، نظرا لإنخفاض التقديرات النسبية في مؤشري **(الإلتزام المعرفي و المثابرة)**، حيث تتوافق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة مثل دراسة **(بلعاوي، 2018)** حيث جاءت نتائج دراسته ان مستوى الدافعية الاكاديمية الداخلية متوسط لدى الطلبة، وانه يرجع ذلك الى الضغوط النفسية في الحياة الاجتماعية والجامعية وتنوع طرق التعلم والتدريس بها إضافة الى توقعات الطلاب في تحقيق النجاح، واحتياجهم الى المهارات النفسية والاجتماعية والدراسية في بناء الذات.

وتوافقت هذه النتائج مع نتائج دراسة **(Barbeau, 1995)**، حيث تشير المحددات **(ادراك قيمة المهمة، ادراك القدرة وادراك التحكم والسيطرة في الانشطة)** بدرجة مرتفعة، وأن هذه المحددات تجعل من المشاركة المعرفية والمثابرة بمستوى عال، وتؤثر في أداء الطالب بإكتساب المواقف الإيجابية اتجاه التعلم، كما توافقت نتائج دراستنا من خلال معرفة العلاقات والتأثيرات في النموذج بين محددات ومؤشرات

الدافعية الداخلية لفيو مع نتائج دراسة **(بوقريرس، 2014)** التي اشارت الى ان ديناميكية الدافعية للتعلم تفسرها مجموعة من المحددات والمؤشرات، حيث ادراك قيمة النشاط يؤثر بشكل كبير في المثابرة والاقبال على النشاط، وادراك مستوى الكفاءة وادراك التحكم يؤثر في الالتزام المعرفي.

2.2 النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني: هل هناك اختلاف في مستوى الدافعية الداخلية وفق نموذج فيو لدى طلبة الماستر حسب متغير الجنس ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتقسيم درجات الدافعية لدى الذكور ولدى الإناث، إلى ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض) لتكون مؤشراً على مستوى الدافعية، معتمدا في ذلك على المدى، والمتوسط الحسابي، وأقل وأقصى تقدير لأفراد العينة.

الجدول رقم (65): تقديرات عينة الدراسة لمستوى الدافعية حسب الجنس.

المستوى / الجنس	منخفض		متوسط		مرتفع
	التكرار	% النسبة	التكرار	% النسبة	% النسبة
ذكر	6	4,51	36	26,9	68.38
أنثى	7	03.22	82	36.55	60.21

المصدر : بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

جاء مستوى تقديرات عينة الدراسة للدافعية **مرتفع** بالنسبة للذكور والإناث على الترتيب، حيث بلغت النسبة **68.38 % بالنسبة للذكور**، في حين بلغت النسبة **60.21 % بالنسبة للإناث.**

وهذه النتائج لا تمكننا من معرفة التباين بين الذكور والإناث في درجات الدافعية الداخلية. وعليه قام الباحث بإجراء تحليل التباين الأحادي، تم التحقق من شروط تطبيق تحليل التباين من خلال التحليلات الإحصائية السابقة التي تم انجازها على متغير الدافعية.

الجدول رقم(66) تحليل التباين الأحادي للدافعية الداخلية وفق متغير الجنس

المتغير	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة
بين المجموعات	1547,240	1	1547,240	8,990	,003
داخل المجموعات	57653,757	335	172,101		
المجموع	59200,997	336			

المصدر : بتصرف الباحث بناء على مخرجات برنامج Spss

يتضح من الجدول رقم (66) لتحليل التباين أن قيمة ف (8.990) دالة إحصائيا، حيث قيمة مستوى الدلالة يساوي 0.003 وهي أصغر من 0.05. وهذا دليل على وجود تباين بين الذكور والإناث في متوسطات درجات الدافعية الداخلية.

هذا التباين الحاصل بين متوسطات الدرجات يعبر عن فروق جوهرية بين الذكور والاناث في الدافعية الداخلية حيث توافقت النتائج مع دراسة **(ابوجادو، الكساب، 2012)** التي توصلت الى وجود فروق ظاهرية على مجالي مقياس الدافعية حسب متغيري الجنس، مع وجود فروق ذات دلالة احصائية في مجالي مقياس الدافعية تعزى لمتغير الجنس لصالح الاناث. إلا ان في نتائج دراستنا كانت تعزى لصالح الذكور على حساب الاناث، كما تعارضت النتائج مع دراسة **(الشقيفي، 2014)** التي اشارت الى عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في الدافعية الداخلية.

1.2 النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث: هل هناك اختلاف في مستوى الدافعية الداخلية وفق نموذج فيو لدى طلبة الماستر حسب متغير التخصص ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتقسيم درجات الدافعية لدى جميع التخصصات، إلى ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض) لتكون مؤشراً على مستوى الدافعية، معتمدا في ذلك على المدى، والمتوسط الحسابي، وأقل وأقصى تقدير لأفراد العينة.

الجدول رقم (67) تقديرات عينة الدراسة لمستوى الدافعية حسب التخصص.

المستوى / التخصص	منخفض		متوسط		مرتفع	
	التكرار	% النسبة	التكرار	% النسبة	التكرار	% النسبة
علم النفس	18	40	19	42,22	8	17,78
علوم التربية	7	17,31	26	67,31	6	15,38
ارطفونيا	13	60	4	20	4	20
علم الاجتماع	14	88,24	1	5,88	1	5,88
فلسفة	1	14,29	4	57,14	2	28,57
تاريخ	2	15	9	55	5	30
اعلام واتصال	1	4	8	28	20	68
ادب عربي	20	50	12	30	8	20
فنون	1	11,11	6	66,67	2	22,22
لغات اجنبية	1	9,09	4	36,36	6	54,55
علوم تجارية واقتصادية	2	5,41	13	35,14	22	59,46
هندسة ميكانيكية	6	25,00	5	20,83	13	54,17
موارد بحرية	4	57,14	1	14,29	2	28,57
تربية بدنية ورياضة	3	10,00	8	26,67	19	63,33
اعلام الي	0	0,00	1	14,29	6	85,71
حقوق وقانون	4	21,05	5	26,32	10	52,63

جاء مستوى تقديرات عينة الدراسة للدافعية مرتفع بالنسبة لتخصصات(إعلام آلي، إعلام واتصال، تربية بدنية ورياضة، علوم تجارية واقتصادية ، لغات أجنبية، هندسة ميكانيكية، حقوق وقانون) على الترتيب، حيث بلغت أعلى نسبة لهذا المستوى لتخصص علوم تجارية واقتصادية.

جاء مستوى تقديرات عينة الدراسة للدافعية متوسط بالنسبة (علوم التربية والفنون والفلسفة والتاريخ ولعلم النفس) على الترتيب، حيث بلغت أعلى نسبة لهذا المستوى لتخصص علوم التربية.

جاء مستوى تقديرات عينة الدراسة للرغبة مستوى منخفض بالنسبة للتخصصات (علم الاجتماع وارطوفونيا والموارد البحرية والأدب العربي) على الترتيب، حيث بلغت أعلى نسبة لهذا المستوى لتخصص علم الاجتماع.

وهذه النتائج لا تمكننا من معرفة التباين بين التخصصات في درجات الدافعية الداخلية. وعليه قام الباحث بإجراء تحليل التباين الأحادي، تم التحقق من شروط تطبيق تحليل التباين من خلال التحليلات الإحصائية السابقة التي تم انجازها على متغير الدافعية.

الجدول رقم(68) تحليل التباين الأحادي للدافعية الداخلية وفق متغير التخصص

المتغير	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة
بين المجموعات	4209,543	15	280,636	1,638	,063
داخل المجموعات	54991,454	321	171,313		
المجموع	59200,997	336			

يتضح من الجدول رقم (68) لتحليل التباين أن قيمة ف (1.638) غير دالة إحصائيا، حيث قيمة مستوى الدلالة يساوي 0.063 وهي أكبر من 0.05. وهذا دليل على عدم وجود تباين بين المجموعات في درجات الدافعية الداخلية حسب متغير التخصص.

هذه النتائج تتوافق ونتائج دراسة **(الشقيفي، 2014)** التي اكدت نتائجها عدم وجود فروق في الدافعية الداخلية لمتغير التخصص، وتعزى هذه النتائج لطبيعة مستوى التقديرات في المستويات الثلاثة **(انظر الجدول 67)** التي كانت النسب فيها متقاربة نوعا ما ولم تعطي نسبا أعلى فوق 30 % من تقديرات درجات الدافعية الداخلية حسب التخصصات.

4.2 النتائج المتعلقة بالتساؤل الرابع: ما مستوى الرغبة في مواصلة الدراسة لدى طلبة الماستر بجامعة مستغانم ؟

للإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث بتقسيم درجات الرغبة، ودرجات كل بعد من أبعاد الرغبة إلى ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض) لتكون مؤشراً على مستوى الرغبة، وعلى مستوى كل بعد من أبعاد الرغبة ، معتمد في ذلك على المدى، والمتوسط الحسابي، وأقل وأقصى تقدير لتقديرات أفراد العينة.

الجدول رقم (69) تقديرات عينة الدراسة لمستوى الرغبة وأبعادها.

المستوى / الأبعاد	منخفض		متوسط		مرتفع	
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
المكون الذاتي	236	66,37	69	19,41	51	14,22
المكون الأكاديمي	72	20,09	131	36,79	154	43,12
المكون الاجتماعي	142	39,95	115	32,28	99	27,77
المقياس ككل	82	23,02	159	44,70	115	32,28

جاءت تقديرات عينة الدراسة لمستوى أبعاد الرغبة لدى طلبة الماستر **مرتفع** بالنسبة للمكون الأكاديمي، **ومنخفض** بالنسبة للمكون الذاتي والمكون الاجتماعي على الترتيب، وجاءت تقديرات العينة لمستوى الرغبة **متوسطة** بنسبة تفوق **44.70 %.**

بما انه جاء مستوى الرغبة في المكون الاجتماعي منخفض توافقت النتيجة ودراسة **(Popoviciu et al., 2011)**، حيث اكدت نتائجها ان العوامل الاجتماعية (طرق تشجيع الأباء على الانخراط في الانشطة المعرفية هو دافع بالنسبة للطلاب) والتي جاءت بمستوى منخفض في الرغبة كما تم ذكرها.

ويمكن تفسير انخفاض مستوى الرغبة في مواصلة الدراسة لطلبة الماستر الى الظروف الاجتماعية وعدم تلقي التشجيع من الأولياء او الزملاء وعدم الاستمتاع بفرص التعلم والسعي الى تطوير قدراته ومهاراته، وهذا كما هو موضح سابقا **(أنظر الجدول رقم 69)**، في انخفاض مستوى الرغبة بالنسبة للمكونات الذاتية والإجتماعية.

3.2 النتائج المتعلقة بالتساؤل الخامس: هل هناك اختلاف في مستوى الرغبة في مواصلة الدراسة لدى طلبة الماستر حسب متغير الجنس ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتقسيم درجات الرغبة لدى جميع التخصصات، إلى ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض) لتكون مؤشراً على مستوى الرغبة، معتمدا في ذلك على المدى، والمتوسط الحسابي، وأقل وأقصى تقدير لأفراد العينة.

الجدول رقم (70) تقديرات عينة الدراسة لمستوى الرغبة حسب الجنس.

المستوى / الجنس	منخفض		متوسط		مرتفع	
	التكرار	% النسبة	التكرار	% النسبة	التكرار	% النسبة
ذكر	15	11,2	78	58,6	40	30,2
أنثى	39	17,3	70	31,3	115	51,4

جاء مستوى تقديرات عينة الدراسة للرغبة مرتفع بالنسبة الإناث ومتوسط بالنسبة للذكور على الترتيب، حيث بلغت نسبة المستوى المرتفع **51.4 %** بالنسبة **للإناث**، في حين بلغت نسبة المستوى المتوسط **58.6 %** بالنسبة **للذكور**.

وهذه النتائج لا تمكننا من معرفة التباين بين الذكور والإناث في درجات الرغبة، وعليه قام الباحث بإجراء تحليل التباين الأحادي، تم التحقق من شروط تطبيق تحليل التباين من خلال التحليلات الإحصائية السابقة التي تم انجازها على متغير الرغبة.

الجدول رقم(71) تحليل التباين الأحادي للرغبة وفق متغير الجنس

المتغير	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة
بين المجموعات	1427,995	1	1427,995	6,324	,012
داخل المجموعات	75645,506	335	225,807		
المجموع	77073,501	336			

يتضح من جدول تحليل التباين السابق أن قيمة ف (6.324) غير دالة إحصائيا، حيث قيمة مستوى الدلالة يساوي 0.012 وهي أصغر من 0.05. وهذا دليل على وجود تباين بين الذكور والإناث في متوسطات درجات الرغبة.

ويفسر الباحث هذه الفروق الجوهرية بين الذكور والاناث في مستوى الرغبة الى خصائص وطبيعة الجنسين في امتلاك القدرات والمهارات والهدف في تحقيق درجات الرضا في مواصلة الدراسة لمرحلة مابعد التدرج، كما انه لم ترد في الدراسات السابقة أي نتائج تتوافق او تتعارض ونتائج الدراسة الحالية، وهذا بإعتبارها الدراسة العربية الوحيدة التي تدرس العلاقة بين المتغيرين معا من خلال نموذج نظري مفترض للعلاقات – في حدود علم الباحث–.

6.2 النتائج المتعلقة بالتساؤل السادس: هل هناك اختلاف في مستوى الرغبة في مواصلة الدراسة لدى طلبة الماستر حسب متغير التخصص ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتقسيم درجات الرغبة لدى جميع التخصصات، إلى ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض) لتكون مؤشراً على مستوى الرغبة، معتمدا في ذلك على المدى، والمتوسط الحسابي، وأقل وأقصى تقدير لأفراد العينة.

الجدول رقم (72) تقديرات عينة الدراسة لمستوى الرغبة حسب التخصص.

المستوى / التخصص	منخفض		متوسط		مرتفع	
	التكرار	% النسبة	التكرار	% النسبة	التكرار	% النسبة
علم النفس	23	52,27	14	31,82	7	15,91
علوم التربية	3	7,69	11	28,21	25	64,10
ارطفونيا	4	18,18	8	36,36	10	45,45
علم الاجتماع	9	56,25	4	25,00	3	18,75
فلسفة	0	0,00	6	85,71	1	14,29
تاريخ	1	9,09	6	54,55	4	36,36
اعلام واتصال	2	5,41	13	35,14	22	59,46
ادب عربي	6	25,00	13	54,17	5	20,83
فنون	2	28,57	1	14,29	4	57,14
لغات اجنبية	0	0	3	27,27	8	72,73
علوم تجارية واقتصادية	6	16,22	12	32,43	19	51,35
هندسة ميكانيكية	14	58,33	6	25,00	4	16,67
موارد بحرية	0	0,00	6	85,71	1	14,29
تربية بدنية ورياضة	5	16,67	19	63,33	6	20,00
اعلام الي	4	57,14	2	28,57	1	14,29
حقوق وقانون	2	10,53	13	68,42	4	21,05

جاء مستوى تقديرات عينة الدراسة للرغبة **مرتفع** بالنسبة للتخصصات(علوم التربية، ارطوفونيا، لغات أجنبية، علوم تجارية واقتصادية، إعلام واتصال، فنون) على الترتيب. حيث بلغت أعلى نسبة لهذا المستوى لتخصص علوم تجارية واقتصادية.

جاء مستوى تقديرات عينة الدراسة للرغبة **متوسط** بالنسبة للتخصصات (فلسفة، تاريخ، أدب العربي، موارد بحرية، تربية بدنية ورياضة، حقوق وقانون) على الترتيب، حيث بلغت أعلى نسبة لهذا المستوى لتخصص علوم تجارية واقتصادية.

جاء مستوى تقديرات عينة الدراسة للرغبة مستوى **منخفض** بالنسبة للتخصصات (لعلم النفس وعلم الاجتماع وهندسة ميكانيكية، إعلام آلي) على الترتيب، حيث بلغت أعلى نسبة لهذا المستوى لتخصص علوم تجارية واقتصادية.

وهذه النتائج لا تمكننا من معرفة التباين بين التخصصات في درجات الرغبة. وعليه قام الباحث بإجراء تحليل التباين الأحادي، تم التحقق من شروط تطبيق تحليل التباين من خلال التحليلات الإحصائية السابقة التي تم انجازها على متغير الرغبة.

الجدول رقم(73) تحليل التباين الأحادي للرغبة وفق متغير التخصص.

المتغير	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة
بين المجموعات	5005,606	1	333,707	1,486	,108
داخل المجموعات	72067,896	335	224,511		
المجموع	77073,501	336			

يتضح من جدول تحليل التباين السابق أن قيمة ف (1.486) غير دالة إحصائيا، حيث قيمة مستوى الدلالة يساوي 0.108 وهي أكبر من 0.05. وهذا دليل على عدم وجود تباين بين المجموعات في درجات الرغبة وفق متغير التخصص.

هذه النتائج دلت على عدم وجود فروق معنوية في متوسطات درجات الرغبة في مواصلة الدراسة بالرغم من اختلاف المستويات الثلاث في التخصصات المذكورة **(انظر الجدول 72)**، وهذا يمكن تفسيره الى رضا الطلبة وقبولهم في دراسة التخصص الذي تم اختياره وارتباطه بمستوى دافعيتهم الأكاديمية

الذاتية كما اشارت نتائج دراسة **(جاسم و حلو ، 2014)**، الى تمتع طلبة الجامعة بمستوى من الرغبة في التخصصات التي قبلوا فيها سواء كانت علمية او ادبية.

7.2 النتائج المتعلقة بالتساؤل السابع: هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الرغبة في مواصلة الدراسة والدافعية الداخلية لدى طلبة الماستر؟

الجدول رقم (74) معامل الارتباط بين الدافعية الداخلية والرغبة.

المتغيرات	معامل الارتباط	Sig
الدافعية الداخلية والرغبة	**0.429**	**0.000**

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (74) وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند مستوى المعنوية (0.05). بين الدافعية الداخلية وفق نموذج رولاند فيو (**Rolland Viau**) والرغبة في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج. حيث بلغ معامل الارتباط (0.429).

هذه العلاقة تفسر وجود ارتباط دال احصائيا عند مستوى الدلالة 0.00، بين متغير الرغبة في مواصلة الدراسة ومتغير الدافعية الداخلية، والتي تشير الى ان الرغبة بإعتبارها أحد مكونات الدافعية الداخلية كما اشار **(الفيل، 2019، صفحة 211)** ان " الرغبة في التعلم جزء من الدافعية للتعلم، حيث ان الدافعية مفهوم متعدد الأوجه يشمل المثابرة والالتزام بالمهمة والرغبة في التعلم ودوافع النجاح"، كما توافقت النتيجة ودراسة **(جاسم و حلو ، 2014)** حيث اشارت الى وجود علاقة بين الرغبة في التخصص والدافعية الاكاديمية الذاتية بغض النظر عن النوع والتخصص.

8.2 النتائج المتعلقة بالتساؤل الثامن: هل يمكن التنبؤ برغبة طلبة الماستر في مواصلة المسار الأكاديمي إلى مرحلة ما بعد التدرج من خلال الدافعية الداخلية وفق نموذج فيو؟

أظهرت نتائج الدراسة الحالية بعد تحقق الفرضيات التي تم عرض نتائجها سالفا وقبولها في هذه الدراسة، أن الدافعية الداخلية وفق نموذج رولاند فيو (**Rolland Viau**) تساهم في رغبة الطلبة في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج؛ أي ان مكونات الدافعية الداخلية **(المحددات والمؤشرات)** وفق نموذج رولاند فيو تساهم في التنبؤ بمكونات الرغبة **(المكون الاجتماعي، المكون الذاتي، المكون الأكاديمي)** في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج، حيث اسفرت نتائج الدراسة بأن الدافعية الداخلية تفسر ما قيمته **(64 %)** من رغبة الطلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج والنسبة المتبقية تفسرها عوامل أخرى، قد تعزى لتأثير مجموعة من الخصائص الشخصية كوضعية الطلبة مهنيا، فمنهم نسبة **82،9%** بدون وظيفة، وهذا ما يجعل العديد من الطلبة قد يفضلون العمل وتوفير المورد المالي على مواصلة الدراسة للمراحل اللاحقة، وهذا ما يدل على عزوف الطلبة عن مواصلة الدراسة وانخفاض رغبتهم في ذلك.

وقد اتفقت نتائج النموذج المفترض للدراسة الحالية وما جاءت به نتائج دراسة **(Viau & Josée, 2006)** الى ان القدرة التنبؤية للنموذج جاءت مقبولة حسب محددات الدافعية(ادراك قيمة النشاط، ادراك القدرة والكفاءة، ادراك القدرة على التحكم)، والتي تفسر ما قيمته من 25٪ إلى 30٪ من التباين في سلوكات التعلم.

كما اتفقت مخرجات نتائج الدراسة الحالية مع مخرجات نتائج دراسة **(بن لكحل، 2011)** حيث أظهرت نتائجها انه يمكن التنبؤ برغبة الطلبة في مزاولة الدراسة لما بعد التدرج من خلال مكونات الدافعية لفيكتور فروم**(EVI)**.

هذه النتائج تتحدد بالاطار الزماني والمكاني حسب خصائص عينة الدراسة الحالية، حيث انه يمكننا التنبؤ برغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج من خلال مكونات الدافعية الداخلية

وفق نموذج رولاند فيو، الا انه والشروط الجديدة في مواصلة الدراسة في مرحلة الدكتوراه يتطلب النجاح في مسابقة وطنية لمدرسة الدكتوراه وأهمية تصنيف الطالب في الدفعة تبقى من العوامل الأخرى التي نجهل تأثيرها على دافعية ورغبة الطلبة في مواصلة التكوين لما بعد التدرج .

الخاتمة:

في ختام هذه الدراسة المعنونه؛ "بمدى فعالية نموذج رولاند فيو في الدافعية الداخلية للتنبؤ برغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج"، يتوجب التأكيد على أهمية هذه الدراسة في فهم مكونات الدافعية في سياق التعلم من خلال النهج القائم في تفسيرها وفق مقاربة تعد من المقاربات النظرية الحديثة وهي المقاربة الاجتماعية المعرفية، ومن خلال اعمال نموذج رولاند فيو المطورة خلال سنوات بحثه تمكنا من خلاله اختبار نموذج مفترض متكامل لمكونات الدافعية الداخلية وعلاقتها بالرغبة في الدراسة وفهم العلاقات السببية بين المتغيرين. كما ان متغير الرغبة في سياق التعلم يلعب دورا هاما في فهم دافعية الطلبة وميولهم الأكاديمية وتحديد مستوياتهم فيها لمعالجة المشكلات المتعلقة بالدافعية والرغبة في الدراسة، وقد خلصت نتائج هذه الدراسة الى مساهمة الدافعية الداخلية في التنبؤ بمكونات الرغبة في مواصلة المسار الاكاديمي لما بعد التدرج لدى طلبة الماستر، وتحديد المكونات الحقيقية لنموذج ديناميكية الدافعية في سياق التعليم العالي وفق متغيرات الدراسة من اجل الضبط والتحكم في مستويات الدافعية الداخلية لدى الطالب التي تسمح للأساتذة من علاج ظاهرة تدني الدافعية لدى طلابهم. ومن المساهمات العلمية لهذه الدراسة؛ التحقق من النموذج النظري المفترض وفق المنهج الاجتماعي المعرفي المعتمد في هذه الدراسة، اذ تم التوصل الى بعض النتائج التي يعتمد عليها في النموذج ونفي البعض منها بتحسين النموذج الذي يتناسب وخصائص عينة الدراسة والمرحلة الجامعية، أيضا اثبات ان ظاهرة تدني الدافعية يرجع الى أثر تلك المحددات على المؤشرات وان انخفاض مستوياتها راجع الى التصورات والادراكات لدى طلبة الماستر، كما تم تحديد المكونات الحقيقية لنموذج ديناميكية الدافعية في سياق التعليم العالي وفق متغيرات الدراسة من اجل الضبط والتحكم في مستويات الدافعية الداخلية لدى الطالب التي تسمح للأساتذة من علاج ظاهرة تدني الدافعية لدى طلابهم، حيث لابد من التأكيد

على ان مكونات الرغبة في الدراسة هي كأحد المكونات ذات العلاقة المباشرة بالدافعية الداخلية لدى طلبة الماستر بالجامعة.

لقد بذلنا جهودا وطاقة غزيرة لإخراج هاته الدراسة بأرقى صورة وأمتن محتوى، متطلعين إلى أن يشكل نقطة انطلاق لكل باحث يعكف على دراسة هذه المشكلات المعقدة والمهمة في المجال النفسي والمعرفي، ونسأل الله العلي القدير أن يعيننا على نشر العلم والمعرفة وأن يوفقنا لإنجاز المزيد من الأبحاث النافعة التي تُسهم في مجال علم النفس وعلوم التربية، ولله الحمد الذي بفضله تتم الأمور الصالحات.

الإقتراحات:

في ضوء النتائج المتوصل اليها في الدراسة الحالية يقترح الباحث مجموعة من الاقتراحات التي تفيد البحث العلمي وهي كالاتي:

- التركيز على بناء استراتيجيات تدريسية تتضمن تنمية الدافعية لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية.
- تشجيع الاساتذة والتربويين على توضيح الأهداف التدريسية وجعل الطلاب يربطون تعلماتهم بأهداف مستقبلية.
- القيام بدراسات توضح لنا الطرق والاستراتيجيات التعليمية في تنمية الرغبة للتعلم لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية.
- تطبيق المقاييس المستخدمة في الدراسة لتحديد مستوبات الدافعية الداخلية والرغبة من اجل تنميتعها واستثارتها من أجل تحقيق الأهداف التربوية.
- على الاساتذة والتربويين التركيز على الدافعية الداخلية والرغبة الذاتية لطلابهم من اجل ضمان جودة المخرجات في العملية التعليمية التعلمية.
- التركيز على الدافعية في العملية التعليمية باعتبارها الوسيلة لتحقيق النجاح الاكاديمي والمهني للطالب.
- التركيز على الجانب النفسي والوجداني للطالب وما يحمله من تصورات اجتماعية.
- القيام بدراسات ميدانية في النماذج الحديثة للدافعية وفق المقاربة الاجتماعية المعرفية.
- دراسة تصورات الطلبة حول التعليم العالي ومخرجاته وعلاقته بسوق العمل.
- القيام بدراسات حول الرغبة الذاتية للطالب وعلاقتها بتفضيل العمل على الدراسة.

- البحث في الأسباب النفسية والاجتماعية والاقتصادية التي تساهم في تدني كل من الدافعية والرغبة في التعلم.
- القيام بدراسات مماثلة ومكملة للتي بين أيدينا على عينة طلبة الليسانس في مرحلة التعليم العالي.
- القيام بحصص بيداغوجية لإستثارة دافعية الطلبة وتنمية رغباتهم من خلال إستدعاء نماذج حية من أوساط الناجحين في الحياة الاكاديمية والمهنية من علماء وباحثين وشخصيات بارزة اجتماعيا لتقديم حصص تنموية وتوعوية في مختلف المراحل التعليمية.
- القيام بدراسات أخرى اكثر شمولية على نموذج فيو في الدافعية واختباره من اجل الوقوف على المحددات والمؤشرات الحقيقية للبيئة الجزائرية في الدافعية الأوساط التربوية المختلفة.
- القيام بدراسات في اختبار نماذج نظرية أخرى في العلاقة بين الرغبة والدافعية للتعلم وتوصيفها.

المراجع:

احمد ابراهيم ابوشقة سعدة. (2007). *دافعية الانجاز(دراسة تنموية)* (الإصدار 1). القاهرة، مصر: مكتبة النهضة المصرية.

أحمد عيسى داوود. (2014). *اصول التدريس النظري والعملي* (الإصدار 1). عمان، الاردن: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

أحمد مختار عمر. (2008). *معجم اللغة العربية المعاصرة* (الإصدار 1، المجلد 1). القاهرة، مصر: عالم الكتب.

الحسيني النجار نبيل، و مدحت مصطفى راغب. (1992). *إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية*. الشركة العربية مصر.

الزيات، فتحي مصطفى .(2015) .برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير التأملي لتنمية الدافع المعرفي لدى الطالب المعلم .*دراسات تربوية وإجتماعية* Récupéré sur .1003-*943*, *2*(21), https://www.researchgate.net/publication/337228473_aldaf_almrfy

السلمي، ف .(2021). .التصميم التعليمي واثرة على زيادة دافعية الطلاب .اثراء المعرفة للمؤتمرات والابحاث.

الشعيلي،علي بن سلمان بن طالب .(2007). .الدافعية الداخلية والخارجية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الاساسي .124 .مسقط، سلطنة عمان Récupéré sur . http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=83550

أياد محمد يحي. (2010). قياس الدافع المعرفي لدى طلبة كلية التربية الأساسية. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 9*(3)، 80-99.

بشير معمرية. (2012). *سيكولوجية الدافع الى الانجاز* (الإصدار 01). الجزائر: دار الخلدونية.

بو عبد الله لحسن. (1998). *تقويم العملية التكوينية في الجامعة-دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري*. ديوان المطبوعات الجامعية.

بوعالية شهرة زاد، و بن تيشة يوسف. (18 جوان، 2019). الطالب الجامعي والحاجة للمرافقة البيداغوجية. *مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، 10*(1)، 91-110. تم الاسترداد من https://www.asjp.cerist.dz/en/article/95323

بوفلجة غياث. (2002). *التربية والتكوين بالجزائر ج2*. وهران: دار الغرب للنشر والتوزيع. https://doi.org/4 9961 -54 -163

حسن شحاته، زينب النجار، و حامد عمار. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية* (الإصدار 01). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

حلمي الفيل. (أفريل، 2017). أثر التفاعل بين آنية المعلم اللفظية وغير اللفظية ومستوى الموثوقية في المعلم على الرغبة في التعلم لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. *مجلة كلية التربية (أسيوط)، 33*(2.2)، 1-90. https://doi.org/DOI: 10.12816/0042494

حلمي الفيل. (2019). *متغيرات تربوية حديثة على البيئة العربية-تأصيل وتوطين* (الإصدار ط1). القاهرة، مصر: دار الطباعة الحرة.

حنان بشتة، و نعيم بوعموشة. (جوان، 2020). الصدق والثبات في البحوث الاجتماعية. *مجلة دراسات في علوم الانسان والمجتمع، 3*(2)، 117-133. تم الاسترداد من https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/765/3/2/158969

خالد بن محمد الرابغي. (2015). *عادات العقل ودافعية الانجاز* (الإصدار 04). عمان، الاردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

خالد جمال جاسم، و علي حسين حلو . (2014). الرغبة في التخصص وعلاقتها بالدافعية الاكاديمية. *مجلة الاداب*(109)، 209-240.

دوقة وأخرون. (2011). *سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ماقبل التدرج* (الإصدار 1). بن عكنون، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

ذهبية العرفاوي . (2021). الرغبة للإنجاز وعلاقتها بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. *مجلية المعيار، 25*(60)، 725-733. https://doi.org/ISSN :1112- 4377

سعاد جبر. (2015). *الذكاء الانفعالي وعلم النفس التربوي* (الإصدار 1). الاردن: عالم الكتب الحديث.

سمير بن لكحل. (2011). مدى فعالية نموذج فيكتور فروم للدافعية (EVI) في التنبؤ برغبة الطلبة في مزاولة الدراسة لما بعد التدرج. الجزائر: جامعة الجزائر2.

سمير عطية المعراج. (2013). *الذكاءات المتعددة والدافعية للتعلم (المفاهيم - النظريات - البرامج)* (الإصدار 1). القاهرة، مصر: المكتب العربي للمعارف.

سميرة محمود حسين، و قيس لطيف سعيد. (2021). الرغبة في التعلم لدى طلبة قسم التاريخ بجامعة المستنصرية. *مجلة الدراسات المستدامة، 3*(3)، 472-502.

شيماء سمير، و ايمان مهدي. (2022). أثر التفاعل بين نمط التقويم ووجهة الضبط في التعلم القائم على المشروعات عبر الويب على تنمية مهارات استخدام المعامل الافتراضية والرغبة في التعلم لدى طلاب كلية التربية. *المجلة الدولية للتعليم الالكتروني، 6*(2)، 203-309. https://doi.org/DOI: 10.21608/ijel.2022.251904

عبد القادر طه فرج، عطية قنديل شاكر، السيد ابو نيل محمود، عبد القادر محمد حسين، و كامل عبد الفتاح مصطفى. (بلا تاريخ). *معجم علم النفس والتحليل النفسي* (الإصدار 1). بيروت، لبنان: دار النهضة العربية.

عبد اللطيف محمد خليفة. (2002). *مقياس الدافعية للإنجاز* (الإصدار بدون طبعة). القاهرة : دار غريب.

عبد المجيد نشواتي. (2003). *علم النفس التربوي* (الإصدار 4). عمان، الاردن: دار الفرقان.

عبد الوهاب جناد. (2014). *الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح*. قسم علم النفس وعلوم التربية، وهران: جامعة وهران.

عثماني عابد. (ديسمبر، 2015). البناء العاملي لمقياس ليبر للدافعية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. (مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية، المحرر) *سلوك، 02*، 1-19.

علي احمد مدكور. (2000). *الشجرة التعليمية-رؤية متكاملة للمنظومة التربوية*. دار الفكر العربي. https://doi.org/9789771012641

علي بن سليمان بن طالب الشعيلي. (2007). الدافعية الداخلية والخارجية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الاساسي. 124. مسقط، سلطنة عمان. تم الاسترداد من http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=83550

فريال ابو عواد. (2009). البنية العاملية لمقياس الدافعية الاكاديمية AMS. *مجلة جامعة دمشق، 25*(3+4)، 433-471.

فريد بوقريرس. (ديسمبر، 2014). *ديناميكية الدافعية للتعلم عبر المسار التعليمي*.

فريدة قادري. (2017). *واقع الادراكات المحددة للدافعية المدرسية وعلاقتها باستراتيجيات العلم وفعالية الذات الاكاديمية*. جامعة الجزائر 2: قسم علوم التربية.

فهد مسيعد السلمي. (2021). التصميم التعليمي واثرة على زيادة دافعية الطلاب. اثراء المعرفة للمؤتمرات والابحاث.

قطامي يوسف، و عدس عبد الرحمن. (2002). *علم النفس العام* (الإصدار 01). الاردن: دار الفكرللطباعة والنشر والتوزيع.

قيس محمد علي، و وليد سالم حموك. (2014). *الدافعية العقلية رؤية جديدة* (الإصدار 1). الاردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

ليندة عبد الرحيم ، و خديجة عبد الرحيم. (31 جويلية، 2021). التكوين في علم النفس العيادي بين الرغبة الذاتية والاسقاطات المهنية. *مجلة ابعاد، 8*(1خ)، 341-356. تم الاسترداد من https://www.asjp.cerist.dz/en/article/161572

مجدي عزيز ابراهيم. (2009). *معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم* (الإصدار 01). القاهرة: عالم الكتب.

محمد السيد علي. (2011). *موسوعة المصطلحات التربوية*. عمان: دار المسيرة.

محمد ايمان مهدي، و فهيم سمير شيماء. (2022). اثر التفاعل بين نمط التقويم ووجهة الضبط في التعلم القائم على المشروعات عبر الويب على تنمية مهارات استخدام المعامل الافتراضية والرغبة في التعلم. *المجلة الدولية للتعليم الالكتروني، 6*(2)، 203-309. تم الاسترداد من https://www.researchgate.net/publication/362523508

محمد زكريا، وناس خيري، و عبد الخميد بوصنوبرة. (2007). *مادة التربية وعلم النفس*. وزارة التربية الوطنية، الجزائر: الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.

محمد شيخو. (2011). *الدافعية المدرسية-كيف نحرض الرغبة في التعلم؟* (الإصدار 2). دمشق، سورية: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر.

مصطفى حسين باهي، و امينة ابراهيم شلبي. (1999). *الدافعية نظريات وتطبيقات* (الإصدار 01). القاهرة: مركز الكتاب.

معهد الترجمة- جامعة وهران1. (26 ديسمبر، 2021). تم الاسترداد من معهد الترجمة جامعة وهران1: https://trad.univ-oran1.dz/index.php?option=com_content&view=article&id=261&Itemid=1034

وزارة التعليم العالي. (15 أكتوبر، 2021). تم الاسترداد من www.mesrs.dz: https://www.mesrs.dz/index.php/textes-juridiques-ar/chapitre3-ar/

نايفة قطامي. (جوان، 2003). أثر متغير الجنس، الصف، درجة داخلية الضبط في درجة الدافعية المعرفية للتعلم عند المتفوقين دراسيا. (كلية التربية جامعة قطر، المحرر) *مجلة العلوم التربوية*، صفحة 62.

نبيل محمد زايد. (2003). *الدافعية والتعلم* (الإصدار 01). القاهرة، مصر: مكتبة النهضة المصرية.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (19 اوت، 2008). المرسوم التنفيذي رقم 265-08 المؤرخ في 19 اوت 2008 والمتضمن نظام الدراسات من اجل الحصول على شهادة الليسانس والماستر والدكتوراه. الجزائر.

Papies , E., & Barsalou, L. (2015). Grounding desire and motivated behavior.

Fanien Fenouillet .(2019) .Motivation et réussite scolaire (الإصدار 4)، Alain Lieury و Malakoff ،France: Dunod.

Alyssia beutler) .juin, 2013 .(Les stratégies motivationnelles 24 تاريخ الاسترداد .
decembre, 2021 من ،www.hepl.ch: https://doc.rero.ch/record/256794/files/md_bp_p21752_2013.pdf

Amani Salim, A.-H., Ali Mahdi, K., & Said Suliman, A. (2021, janvier). Predicting Dimensions of Intrinsic Motivation from Self-Concept among Sultan Qaboos University Students in Oman. International Journal for Research in Education, 45(1), p. 80. Récupéré sur https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol45/iss1/3/?utm_source=scholarworks.uaeu.ac.ae%2Fijre%2Fvol45%2Fiss1%2F3&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages

André Lalande .(2006) .Vocabulaire Technique et Critique de la Philosophie .(2 الإصدار)Paris ،France: Quadrige Puf.

Anne L Roggeveen .(2014) . Instilling a Desire to Learn: The Importance of a Well Designed Course تأليف .Olivia Petit ،Dwight Merunka و ،Olivier Oullier ، Let's Get Engaged! Crossing the Threshold of Marketing's Engagement Era .(2-1 الصفحات) https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-11815-4_1

Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. (I. R. Vasta, Éd.) Annals of child development, 6, 1-60. Récupéré sur https://www.sciepub.com/reference/147572

Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. Educational Psychologist, 2(28), 117–148. Retrieved from https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3

Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context (2 ed., Vol. 51). (I. A. Psychology, Ed.) Oxford , USA: Blackwell Publishers

Barbeau, D. (1994). Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial. (C. d. pédagogiques, Éd.) montréal, Québec. Récupéré sur http://www.cdc.qc.ca/parea/705916-barbeau-determinants-PAREA-1994.pdf

Bédard, D., Lison, C., Dalle, D., Coté, D., & Boutin, N. (2012, August 22). Problem-based and Project-based Learning in Engineering and Medicine: Determinants of Students' Engagement and Persistance. Interdisciplinary Journal Of Problem-Based Learning, 6(2), 7/30. https://doi.org/doi.org/10.7771/1541-5015.1355

Beillerot, J. (2014, fevrier). DÉSIR, DÉSIR DE SAVOIR, DÉSIR D'APPRENDRE. (A. Cliopsy, Éd.) https://doi.org/DOI 10.3917/cliop.012.0073

beutler, A. (2013, juin). Les stratégies motivationnelles. Consulté le decembre 24, 2021, sur www.hepl.ch: https://doc.rero.ch/record/256794/files/md_bp_p21752_2013.pd

Bollen, K. A. (1989). Structural equations with latent variables. John Wiley & Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/9781118619179

Brigitte Guerrin) .mars, 2012 .(Albert Bandura et son œuvre) .Association de Recherche en Soins Infirmiers (المحـــــــــــــرر، Association de Recherche en Soins Infirmiers .116-106 ،(108)1 ،https://doi.org/ https://doi.org/10.3917/rsi.108.0106

Gopalan, V., Aida Abu Bakar, J., Zulkifli, A., Alwi, A., & Che Mat, R. (2017). A Review of the Motivation Theories in Learning. AIP conferncz proceedings, 1891(3). https://doi.org/doi.org/10.1063/1.5005376

Guerrin, B. (2012, mars). Albert Bandura et son œuvre. (A. d. Infirmiers, Éd.) Association de Recherche en Soins Infirmiers, 1(108), 106-116. https://doi.org/ https://doi.org/10.3917/rsi.108.0106

Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2006). Multivariate Data Analysis. (6, Ed.) Upper Saddle River,NJ: Pearson University Press

Charbonneau, C. (1982). LA MOTIVATION Synthèse et applications. Actes du second colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, (pp. 135-171). l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Consulté le septembre 2020, sur https://fedecegeps.ca/wp-content/uploads/files/carrefour_pdf/03texte04.pdf

Han'aa Ait KaiKai .(2020) .LA DYNAMIQUE DE MOTIVATION DES ETUDIANTS DE LA FACULTE DES SCIENCES ET TECHNIQUES DE SETATT .Langues & Usages تـــــــم الاســـــــترداد مـــــــن(4)، 248-269. www.univ-bejaia.dz/leu

Herbert, l.-p., & John, M. (2016). Motivation (01 ed.). (م. & ك. الفـــــــــراج، م. المشـــــــــاعلة, Trans.) عمان، الاردن: دار الفكر.

Howe, R. (1994, March 1). A Social-Cognitive Theory of Desire. Journal for The Theory of Social Behaviour, 24(1). https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1994.tb00244.x

K. Tripathy .(2018) .Need for activating the desire to learn among learners to raise the quality of education .Journal of Indian Education.46-39 ،(3)44 ،

Karen Jensen .(2007) .The Desire to Learn: an Analysis of Knowledge-Seeking Practices among Professionals .Review of Education .(4)33 ، https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/03054980701476055

Mazalto, M. (2005). Une école pour réussir. Paris, France: L'Harmattan. https://doi.org/9782747595285

Ndagijimana, J.-B. (2013, Décembre 18). LES FACTEURS DE LA FAIBLE MOTIVATION ET LEURS EFFETS SUR L'APPRENTISSAGE. Cas des élèves de l'Ecole Normale Primaire (ENP/TTC) au Rwanda. (C. d. Appliquées, Éd.) Consulté le juin 2022, 14, sur theses.hal.science: https://theses.hal.science/tel-00920269

Othman , T., Al Halalmeh , S., Abu Odeh, R., & Almarshad, M. (2018). The impact of e-learning on the desire to learn through increasing motivation from the point of view of the teachers of Al-Balqa Applied University. Journal Engineering Sciences & Information Technology, 2(3). https://doi.org/ISSN: 2522-3321

Paul Mc Manus و ،Sue Mulhall .(2019) .Examining the Factors to Knowledge Sharing within an Organisational Context تـــــــــــــم الاســـــــــــــتردادمـــــــــــن. https://www.researchgate.net/publication/308721586_Examining_the_Factors_to_Knowledge_Sharing_within_an_Organisational_Context

Pierre Vianin .(2011) .La motivation scolaire .(2 الإصـــــــــــــدار) Belgique ،Bruxelles: De Boeck s.a, De Boeck Université.

Popoviciu, a. S., Barbu, A., Damaris, C., Culda, S., & Culda, L. (2011, juin 05). STUDENTS' DESIRE TO ENGAGE IN COGNITIVE ACTIVITIES, FAMILY OF ORIGIN CHARACTERISTICS AND NEED FOR COGNITION SCORES. Problems of education in 21éme Century, 33, 62-73.

Roggeveen , A. (2014). Instilling a Desire to Learn: The Importance of a Well Designed Course. Dans O. Petit, D. Merunka, & O. Oullier, Let's Get Engaged! Crossing the Threshold of Marketing's Engagement Era (pp. 1-2). https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-11815-4_1

Rolland Viau .(2014). Savoir motiver les étudiants. (D. L. St-Pierre, 1er Éd.) Collection PEFORMA, 235-250.

Rolland Viau .(2009) .la motivation en contexte scolaire- pratiques pédagogiques .(2 الإصدار)québec: boeck université bruxelles.

Sereen Jubran ،Fadi Samawi و ،Naifa H .Alshoubaki .(2004) .The Level of Students' Awareness of the Self-Monitoring Strategy of Reading Comprehension Skills in Jordan and Its Relationship with the Desire to Learn .Dirasat Educational Sciences .637-624 ،(1)41 ، https://doi.org/http://dx.doi.org/10.12816/0007899

Serin, H. (2018, september). The Use of Extrinsic and Intrinsic Motivations to Enhance Student Achievement in Educational Settings. International Journal of Social Sciences & Educational Studies, 5(1), 190-195. https://doi.org/10.23918/ijsses.v5i1p191

Susan D Blum .(2016) .I Love Learning; I Hate School": An Anthropology of College .Cornell University Press . https://doi.org/DOI:10.7591/9781501703416

Taha Sami Othman ، Safa'a Ibrahim Al Halalmeh ، Rasha Ahmad Abu Odeh و ، Mohammad Nassar Almarshad .(2018) .The impact of e-learning on the desire to learn through increasing motivation from the point of view of the teachers of Al-Balqa Applied University .Journal Engineering Sciences &Information Technology .(3)2 ، https://doi.org/ISSN: 2522-3321

Tardif, J. 1992, Caractéristiques et pratiques de l'enseignement stratégique, dans Jacques Tardif, Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive, Montréal, éd. Logiques, chap. 5, p. 295-377.

Valarmathie Gopalan ،Juliana Aida Abu Bakar ،Abdul Nasir Zulkifli ،Asmidah Alwi و ،Ruzinoor Che Mat .(2017) .A Review of the Motivation Theories in Learning .AIP conferncz proceedings .(3)1891 ، https://doi.org/doi.org/10.1063/1.5005376

Viau, R. (2008, mai). La motivation des étudiants à l'université :mieux comprendre pour mieuw agir. Consulté le janvier 02, 2022, sur Université de Sherbrooke: http:/www.pages.usherbrooke.ca/rviau/

Viau, R., & Josée, B. (2006, janvier). Validation d'un modèle de dynamique. Revue canadienne de l'éducation, 16-26. https://doi.org/10.2307/1585865

Victoria Catoire Lussich .(2015) .Susciter le désir d'apprendre chez tous les élèves; un enjeu de l'école .Education تـــــــــــــم الاســـــــــــــترداد مـــــــــــــن. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01176973

Wilhelm Hofmann ،Hiroki P Kotabe ،Kathleen Vohs و ،Roy Baumeister .(2015) . Desire and Desire Regulation تـــــــــــــــــــــــأليف.Wilhelm Hofmann و ،Loran F Nordgren ،The Psychology of Desire تـــــــم الاســـــــترداد مـــــــن (الصـــــــفحات 61-81). https://www.researchgate.net/publication/307560126_Desire_and_Desire_Regulation

Yuliati Hotifah ،Suryanto Hamidah و ،Nono Hery Yoenanto .(2020) .Determinant Factors of Willingness to Learn: Systematic Literature Review .Advances in Social Science, Education and Humanities Research 1)508 ،st International Conference on Information Technology and Education (ICITE 2020) .(https://doi.org/https://doi.org/10.2991/assehr.k.201214.322

Lalande, A. (2006). Vocabulaire Technique et Critique de la Philosophie (éd. 2). Paris, France: Quadrige Puf.

Lieury, A., & Fenouillet, F. (2019). Motivation et réussite scolaire (éd. 4). Malakoff, France: Dunod.

Lussich, V. C. (2015). Susciter le désir d'apprendre chez tous les élèves; un enjeu de l'école. Education. Récupéré sur https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01176973

الملاحق:

الملحق (01): قائمة الأساتذة المحكمين:

الرقم	الاسم واللقب	التخصص	الخبرة المهنية	الدرجة العلمية	الجامعة
1	بن لكحل سمير	علوم التربية	18سنة	أستاذ التعليم العالي	جامعة المدية
2	مرنيز عفيف	علم النفس المدرسي	13سنة	أستاذ التعليم العالي	جامعة مستغانم
3	علاق كريمة	علم النفس العيادي	32سنة	أستاذ التعليم العالي	جامعة مستغانم
4	أتشي عادل	علوم التربية	12سنة	أستاذ التعليم العالي	جامعة المدية
5	عمار ميلود	علم النفس التربوي	12سنة	دكتوراه	جامعة مستغانم
6	بن عروم وافية	علم النفس المدرسي	13سنة	دكتوراه	جامعة مستغانم
7	مسكين عبد الله	علم النفس التربوي	08سنوات	دكتوراه	جامعة مستغانم
8	سيسبان فاطمة الزهراء	علم النفس العيادي	10سنوات	دكتوراه	جامعة مستغانم
9	غبريني مصطفى	علم النفس التنظيم	37سنة	دكتوراه	جامعة مستغانم

الملحق (02): المقاييس في صورتها النهائية:

إستبيان

أعزائي الطلبة، السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

في إطار الدراسة الميدانية لموضوع (مدى فعالية نموذج رولاند فيو Rolland Viau في الدافعية الداخلية في التنبؤ برغبة طلبة الماستر في مواصلة الدراسة لما بعد التدرج.) دراسة ميدانية لدى طلبة الماستر بجامعة مستغانم.

يسعدني أن الفت انتباهكم إلى أن، إجاباتكم الدقيقة تساهم في الحصول على نتائج موثوقة يعتمد عليها في تقديم الاقتراحات المناسبة التي تخدم منظومتنا الجامعية.

تقديرات استجابات الاستبيان: (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا).

الرجاء من سيادتكم التكرم بقراءة كل عبارة بعناية. ووضع العلامة ☒ أمام تقدير العبارة المناسبة لرأيكم. وشكرًا على تعاونكم.

الجزء الأول: البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السن: أقل من 25 سنة ☐ من 25 الى 30 سنة ☐ أكثر من 30 سنة ☐

الحالة العائلية: متزوج ☐ أعزب ☐

الوظيفة: موظف في القطاع العمومي ☐ موظف في القطاع الخاص ☐ بدون وظيفة ☐

الجزء الثاني: المقاييس:

مقياس الدافعية الداخلية:

رقم	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أعرف أن النشاطات داخل الحصة تنمي مهاراتي العلمية–المعرفية					
2	أعتبر التكوين في طور الماستر مهما بالنسبة لمواصلة الدراسة					
3	أدرك أن قراءة الكتب تنمي قدراتي ومهاراتي الأكاديمية					
4	أرى أن البحوث الميدانية مهمة جدا في تكوين الطالب					
5	أجند معارفي وقدراتي العقلية للتفوق في الامتحانات					
6	املك القدرة المعرفية اللازمة للنجاح في طور الماستر					
7	أثق بقدراتي على النجاح باستمرار					
8	أجيد التصفح والبحث في مواقع الأنترنت لتجديد معارفي وتنميتها مهاريا					
9	أدرك ما يتطلبه النجاح في الامتحانات النهائية					
10	أناقش وأقدم التحليلات خلال الحصص التطبيقية					
11	ألقي البحوث أثناء الحصص بمهارة					
12	أعمل على تحقيقي أهدافي الدراسية					
13	املك القدرة على التحليل وإدارة النقاش خلال إلقاء الأنشطة					
14	أدرك أهمية المفاهيم في المواضيع التي اراجعها					
15	أراجع المواضيع ذات الأهمية بالنسبة للمسابقة					
16	أطالع باستمرار للإلمام بمجالات تخصصي					
17	اطلع على الكتب والمقالات في تخصصي خارج الجامعة					
18	أختار مواضيع المراجعة حسب رغباتي واهتماماتي					
19	أرفض الأنشطة التي لا احصل فيها على نقاط					
20	ارفض أي نشاط خارج الحصة مهما كان نوعه					
21	أتردد في طرح التساؤلات خلال الحصص التطبيقية					
22	اعتمد على زملائي في إنجاز البحوث وكتابتها					
23	التزم بالتركيز والانتباه خلال التمدرس					

24	انخرط في مهام التعلم الأكثر صعوبة					
25	استثمر أفكاري وإنجازاتي المعرفية في تحسين مستواي الأكاديمي					
26	أجند كل مهاراتي وقدراتي العقلية لحل المشكلات التعلمية					
27	اربط تعلماتي داخل الجامعة بالمواقف الحياتية					
28	أكون نشطا موعد اقتراب الامتحانات					
29	أتقبل الانتقادات والملاحظات خلال التمدرس					
30	لا التزم بالحضور وقت المحاضرات					
31	أتطلع للنجاح في مسابقة الدكتوراه					
32	أواظب على حضور كل الحصص الدراسية					
33	اعمل جاهد على التحصيل العلمي					
34	أشارك في الملتقيات والندوات العلمية					
35	أتواصل مع أساتذتي لتوسيع معرفتي في المواد التي ادرسها					
36	أنجز الأعمال التي كلفت بها					

مقياس الرغبة في مواصلة الدراسة:

رقم	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أبحث عن مواضيع مسابقة الدكتوراه المنشورة عبر منصات التواصل الاجتماعي					
2	أطلع على منهجيات الإجابة عن أسئلة مسابقات الدكتوراه					
3	أعمل على امتلاك المعرفة لتحقيق النجاح في مسابقة الدكتوراه					
4	الدراسة في طور الدكتوراه تجعلني متميزا عن الآخرين					
5	أبحث عن مواعيد مسابقة الدكتوراه لكل جامعات الوطن					
6	أرغب في الرقي ضمن مجالي الأكاديمي					
7	أرغب في مواصلة الدراسة في التخصصي					
8	أرغب في الحصول على التميز في مجال البحث العلمي					
9	أرغب في المشارك في الورشات التي تنظم لصالح طلبة الدراسات العليا					
10	أحضر المحاضرات التي يقدمها الأساتذة من ذوي المستوى العالي					
11	أشارك النقاش أثناء الورشات التكوينية أو الملتقيات					
12	أشعر بالمتعة خلال حضور الملتقيات العلمية بالجامعة					
13	أعمل على تحقيق مستوى أكاديمي عال بدرجة الدكتوراه					
14	أتلقى التشجيع من أفراد الأسرة بمواصلة الدراسة الى الدكتوراه					
15	أستفسر من زملائي عن مواعيد مسابقة الدكتوراه					
16	أحث زملائي على مواصلة الدراسة لما بعد التدرج					
17	أستفد من تجارب ونجاحات الأعلى مستوى مني عبر مواقع التواصل الاجتماعي					
18	تخصصي مهم وبإمكاني خدمة المجتمع في حالة مواصلة دراستي في طور الدكتوراه					

الملحق(03): توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية:

الجنس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	23	17,0	17,0	17,0
	انثى	112	83,0	83,0	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

السن

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	اقل من 25 سنة	116	85,9	85,9	85,9
	من 25 الى 30 سنة	12	8,9	8,9	94,8
	اكثر من 30 سنة	7	5,2	5,2	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

الحالة العائلية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	متزوج	12	8,9	8,9	8,9
	اعزب	123	91,1	91,1	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

الوظيفة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موظف في قطاع عمومي	12	8,9	8,9	8,9
	موظف في قطاع خاص	4	3,0	3,0	11,9
	بدون وظيفة	119	88,1	88,1	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

التخصص

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	علوم اجتماعية	121	89,6	89,6	89,6
	علوم انسانية	14	10,4	10,4	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

التخصص

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	علم النفس	44	32,6	32,6	32,6
	علوم التربية	39	28,9	28,9	61,5
	ارطفونيا	22	16,3	16,3	77,8
	فلسفة	7	5,2	5,2	83,0
	علم الاجتماع	16	11,9	11,9	94,8
	تاريخ	7	5,2	5,2	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

الملحق رقم (04): توزيع عينة الدراسة الأساسية:

الجنس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	133	37,4	37,4	37,4
	انثى	223	62,6	62,6	100,0
	Total	356	100,0	100,0	

السن

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	اقل من 25 سنة	273	76,7	76,7	76,7
	من 25 الى 30 سنة	37	10,4	10,4	87,1
	اكثر من 30 سنة	46	12,9	12,9	100,0
	Total	356	100,0	100,0	

الحالة_العائلية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	متزوج	46	12,9	12,9	12,9
	اعزب	310	87,1	87,1	100,0
	Total	356	100,0	100,0	

الوظيفة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موظف في قطاع عمومي	49	13,8	13,8	13,8
	موظف في قطاع خاص	12	3,4	3,4	17,1
	بدون وظيفة	295	82,9	82,9	100,0
	Total	356	100,0	100,0	

التخصص

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	علوم اجتماعية	121	34,0	34,0	34,0
	علوم انسانية	45	12,6	12,6	46,6
	علوم تجارية واقتصادية	37	10,4	10,4	57,0
	ادب عربي وفنون	56	15,7	15,7	72,8
	علوم وتكنولوجيا	24	6,7	6,7	79,5
	علوم طبيعية وحياة	7	2,0	2,0	81,5
	لغات اجنبية	10	2,8	2,8	84,3
	تربية بدنية ورياضية	30	8,4	8,4	92,7
	الرياضيات والاعلام الالي	7	2,0	2,0	94,7
	علوم قانونية وحقوق	19	5,3	5,3	100,0
	Total	356	100,0	100,0	

التخصص

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	علم النفس	44	12,4	12,4	12,4
	علوم التربية	39	11,0	11,0	23,3
	ارطفونيا	22	6,2	6,2	29,5
	فلسفة	7	2,0	2,0	31,5
	علم الاجتماع	16	4,5	4,5	36,0
	تاريخ	9	2,5	2,5	38,5
	ادب عربي	52	14,6	14,6	53,1
	لغات اجنبية	11	3,1	3,1	56,2
	علوم تجارية واقتصادية	37	10,4	10,4	66,6
	اعلام واتصال	29	8,1	8,1	74,7
	هندسة ميكانيكية	24	6,7	6,7	81,5
	موارد بحرية	7	2,0	2,0	83,4
	فنون	3	,8	,8	84,3
	تربية بدنية ورياضة	30	8,4	8,4	92,7
	اعلام الي	7	2,0	2,0	94,7
	حقوق وقانون	19	5,3	5,3	100,0
	Total	356	100,0	100,0	