الدوافع المحددة للهوية لذوي الاسلوب التمثيلي المستوعب من طلبة الجامعة

(أ. د بتول بناي زبيري والمشرف أ. د محمود عبد حليم منسي / رنا محسن شايع فليح)

Identity–Specific Motivations for University Students' Assimilation Style

The present study aims to identify the following :

A. The Identity–Specific Motivations for University Students.

B. The differences in Identity–Specific Motivations for University Students based on the specialization (scientific –human)sex (male- female) study class stages (2^{nd} -3^{rd}-4^{th}).

C. Identity–Specific Motivations for the Students who have (assimilation).

D. The differences in Identity–Specific Motivations for the Students who have (assimilation) based on the specialization (scientific –human) gender (male- female) study stages (2^{nd} -3^{rd}-4^{th}).

The research sample contains (491) female and male students .The identity –specific motivations measurement have been applied to find out the level of identity -specific motivations , then to diagnose those who are characterized by assimilation style , which their number is (50).

The researcher adopted and translated the identity –motivation measurement which consists of (25) item , every item is of 5 options ;which are : social , academic and fitness) . while the other tool is learning styles measurement " Kolb and McCarty " (2005) by which the researcher could measure the assimilation style for its considered as one of the styles that contains four minor styles , every style has (9) items on the bases of student's choice .

After applying the statistical scales, the researcher has come up with the following results :

١. The Identity–Specific Motivations have been identified in the research sample.

٢. Students ,who have assimilation style , have low level of Identity–Specific Motivations

٣. There are no statistical differences based on the gender (male –female)

There are no statistical differences based on the specialization (scientific –human)

There are no statistical differences based on the study stages (2^{nd} , 3^{rd} , 4^{th})

٤. There are no statistical differences for the students who have assimilation style.

الملخص

يهدف البحث الحالي الى التَّعرف على :

١- الدوافع المحددة للهوية لطلبة الجامعة

٢- الفروق في الدوافع المحددة للهوية لدى طلبة الجامعة وفقاُ لمتغيرات التخصص (علمي – انساني) الجنس (ذكر – انثى) الصف الدراسي (ثاني – ثالث – رابع).

٣- الطلبة ذوي الأسلوب (التمثيلي – المستوعب) من طلبة.

٤- الدوافع المحددة للهوية لذوي الاسلوب التمثيلي المستوعب من طلبة الجامعة

حيث بلغت عينة البحث (٤٩١) طالباً وطالبة تم تطبيق مقياس الدوافع المحددة للهوية للتعرف على مستوى الدوافع المحددة للهوية ثم تشخيص ذوي الاسلوب التمثيلي المستوعب والبالغ عددهم (٥٠)

وقد قامت الباحثة بتبني وترجمة مقياس الدوافع المحددة للهوية لهيجنز واخرين (٢٠٠١)والذي تكون بصورته النهائية من (٢٥) فقرة كل فقرة خماسية البدائل والتي هي: (مجال العلاقات الاجتماعية، مجال الاكاديمي ، مجال اللياقة البدنية). بينما كانت الاداة الثانية عبارة عن مقياس اساليب التعلم انموذج كولب ومكارثي المعدل (٢٠٠٥) والذي به تمكنت الباحثة من قياس الاسلوب التمثيلي المستوعب باعتباره احد الاساليب قد تكوّن من اربعة اساليب ولكل اسلوب (٩) فقرة وحسب اختيار الطالب .

وبعد اجراء المعالجات الاحصائية اظهرت النتائج الاتية :-

١- ان الدوافع المحددة للهوية وجدت عند عينة البحث .
٢- أن الطلبة من ذوي الاسلوب التمثيلي المستوعب لديهم دوافع محددة للهوية منخفضة .
٣- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية على وفق الجنس (ذكر / انثى) تبعاً لمتغير الجنس للدوافع المحددة للهوية ، لا توجد فروق ذات دلالة احصائية على وفق التخصص (علمي / انساني) تبعا لمتغير الدوافع المحددة للهوية ، لا توجد فروق ذات دلالة احصائية على الصفوف (الثاني ، الثالث ، الرابع) تبعا لمتغير الدوافع المحددة للهوية
٤- لا توجد فروق في الدوافع المحددة للهوية لدى الطلبة ذوي الأسلوب (التمثيلي – المستوعب) حسب الجنس والتخصص والصف .

الكلمات المفتاحية : الدوافع المحددة للهوية ، الاسلوب التمثيلي المستوعب ، طلبة جامعة .

الفصل الاول

اولا : مشكلة البحث

تعد الجامعة سراج العلم، فهي المسؤولة عن إعداد طلبة بمستوى ثقافي وعلمي من اجل تزويدهم بالنشاطات المعرفية والمهارات وتساعدهم على تكوين مستقبلهم بروح من التفاعل والتوافق النفسي، فتلعب دورا كبير في التوافق الاجتماعي السليم وتعديل السلوك، فأصبح من واجب الجامعات النظر للظروف التي تحيط بالطلبة الذين يخضعون لأنواع مختلفة من الضغوطات والمشكلات .

إنَّ الدوافع المحددة للهوية تعد ضرورة اجتماعية وتربوية تفرضها مطالب المجتمع في التقدم وفي عملية بناء الإنسان وفق أسس علمية رصينة لمواكبة روح العصر وما يتصف به من قفزات علمية وتقنية هائلة. لذا أصبح من واجب التربية أن تتمكن من النهوض بدورها في البحث عن الوسائل وتطوير الأساليب وتفعيل البرامج النظرية والتطبيقية لتنمية تلك الدوافع .

فقد أشارت الدراسات (بارغ Bargh ،٢٠٠٠؛ و هيغنز Higgins ، ١٩٩٧) الى أنه عندما يواجه الناس مواقف جديدة فان الدوافع الداخلية من المحتمل تؤثر في السلوكيات التي يختارها هؤلاء الافراد ٠ إلى أن بغية تنشيط الدوافع المحددة يكون لها آثار مماثلة كما هو الحال عند الأشخاص الذين يمتلكون بشكل دائم النوع نفسة من الدوافع العامة ،والتي عادة تقوم بتوجيه أفكار الناس وأفعالهم ، وغيرها من المواقف التي يمكن تنشيط تلك الدوافع مؤقتًا ومن ثمَ توجيه استجابات الأشخاص في تلك الفترة المحددة .(Browman &el at, ٢٠١٧:٥)

ولقد توصلت دراسة دسي وريان (Deci &Ryan,٢٠٠٠) الى أن هنالك توافق كبير كنتيجة للألفة الاجتماعية والتاريخ المتعلق بالخبرات المتراكمة ،والذي يعمل فيه الافراد على تطوير الفروقات من حيث الاولوية التي يضعونها بالنسبة لاتباع بعض أنواع الدوافع للآخرين ، ولذلك يفترض أن لدى الافراد الذين يعملون بغية امتلاك بعض الانواع من الدوافع العامة والتي تعد فاعلة تاريخياً ويمكن تتبعها عبر انواع عديدة من المواقف . (Deci &Ryan,٢٠٠٠ : ٢٢٧)

أكدت دراسة Higgins1997، Manian, Strauman Denney & ١٩٩٨ أن الانواع المختلفة من تفضيلات الدافعية يمكن تفعيلها او تنشيطها من خلال اشارات محدده في المواقف او الحالات المتغيرة والتي يرى الناس فيها انفسهم ، وبرغم من كثرة الدوافع العامة والتي ربما توجه نحو افكار وافعال الافراد فان هنالك دوافع اكثر ذات مواقف محددة يمكن تفعيلها بصوره مؤقته وبذلك تعمل على ادارة استجابة الافراد في تلك الاوقات .(Browman &el at, ٢٠١٧:٥)

إن الدوافع تتعلق بمخاوف الناس التحفيزية العامة عندما يشعر الناس أنه يجب عليهم التصرف كبشر أو مسؤولين أو سياسيين أو أخلاقيين ، وكيف تحفيز الدخول لهذه الأدوار بصورة مطابقة من خلال العلاقات والمواقف والسلوك .(kihlstrom,١٩٨٤: ٣)

إن البحث في الاسلوب التمثيلي – المستوعب يمثل اتجاها جديدا في مجال علم نفس التربوي اذ سأذكر هذا الاتجاه في الاهتمام بالتعليم الانساني من وجهة نظر المتعلم نفسه .

لذلك تحددت مشكلة البحث الحالي في التساؤل الاتي : ما الدوافع المحددة للهوية لذوي الاسلوب التمثيلي المستوعب لدى طلبة الجامعة ؟

ثانيا :اهمية البحث

يعد الشباب الجامعي الصفوة المختارة لكل مجتمع ، لذا فإن المجتمعات تسعى لأعداد هؤلاء الشباب الاعداد الامثل ليكونوا قادرين على تحمل مسؤولياتهم في المستقبل والمساهمة الفعالة في بناء وتقدم المجتمع ، فهم اداة التنمية والتطوير في الجوانب الاقتصادية والتربوية والاجتماعية ، وأن للجامعة أثرها في تكيف الشباب وتأهيلهم وتنمية مهاراتهم ٠(الجبوري ، ٢٠٠٤: ٣٢)

بالرغم من الاهمية الواضحة لمشكلة الدوافع المحددة للهوية يلمس المتتبع للواقع التعليمي في الجامعات بصورة عامة ضعفاً واضحاً لدى المتعلمين ، واغفالا لمجالات الدوافع المحددة للهوية الامر الذي يؤدي الى احساس الطالب بضعف الدوافع مما يسبب تدني للمخرجات لدى الطلبة .

يرى برومان (browman et al,٢٠١٧:) أن الافكار والافعال للأفراد تتحدد باتجاهين إما عن طريق الدوافع العامة التي تنبع من التاريخ التراكمي لتجارب الحياة أو الدوافع التي تحددها المواقف والتي تظهر كحالة استجابة مباشرة لحوافز انيه في سياق معين ،لذا اظهرت دراسات عديدة اهمية فهم التداخل بين مثل هكذا دوافع عامة ودوافع تحددها المواقف عبر انواع السياقات التي يوجهها الافراد على نحو منتظم . (Browman et al,٢٠١٧:٢)

أما نظرية التركيز التنظيمي للدوافع وفقا لهيجنز(Higgins,١٩٩٧) فتركز على الدافع بطريقة تسمح بفهم الطرق الاساسية التي تتعامل بها مع المهام وان تحقيق الاهداف بطريقة تتوافق مع التوجه التنظيمي للشخص يؤدي الى شعور فردي بالأهمية لهذا الحدث و أن معرفة وفهم كيفية تعلم الطلبة يعد جزءاً مهماً و أساساً في العملية التربوية ، وكذلك قد ترتبط هويات الناس ارتباطًا مباشرًا بالتنشئة الاجتماعية والأنواع المعينة من الدوافع ، ومن ثم ، عند تنشيطها ، يمكن أن تؤثر في تكوين الدوافع . .(Higgins,١٩٩٧:١٢٨٠)

وقد اشارت دراسة برومان واخرين (Browman et al,٢٠١٧) إلى ان الدوافع الخاصة بالهوية يمكن أن تتنبأ بشكل أفضل بنوعي الأهداف التي يربطها الأشخاص بهذه الهوية المعينة ، يمكن للناس امتلاك دوافع خاصة بهوية محددة تختلف إلى حد كبير عن كل منها وا اظهرت النتائج دليل أولي على قيمة النهج القائم على الهوية لالتقاط كيف أن الناس تنظيم عبر المواقف التي يمرون بها بشكل منتظم وطبيعي في حياتهم الخاصة وكذلك تقدم هذه الدراسات دليلًا على إمكان وجود هويات عديدة ومتميزة للأشخاص مرتبطة بدوافع مختلفة . (Browman et al,٢٠١٧:٢٢)

أكد (Higgins, ١٩٩٧ ١٩٨٧) أن هذه الروابط بين الدوافع العامة والهويات المحددة التي بشكل منهجي يمكن ان تحدد الدوافع التي ستقود بشكل موثوق التفكير والعمل على تكوين الهوية المرتبطة في المواقف، بالإضافة إلى ذلك ، فإن الدوافع العامة ليست دائمه ، حيث تجد أنها تؤثر في استجابات الأفراد بمجرد أن تؤثر الهوية في تنشيطها وقد تساعد مجموعة من الهويات العامة قدرة الناس على التعرف هوياتهم .

و أن أساليب التعلم لها مكانة خاصة في علم النفس المعرفي المعاصر لأنه من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بتغيرات العصر الذي نعيشه وهو عصر التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل (احمد ,٢٠١٢:٥٢)

إن الناظر في الدراسات والأبحاث التي أجريت حول أنماط التعلّم يلاحظ وجود فروق فردية بين الافراد في أنماط تعلمهم وتفكيرهم، حيث يختلف الافراد من حيث تفضيلاتهم لأنماط التعلّم، فيختارون أنماطا خاصة بهم تميزهم عن غيرهم، وهذه الفروق في أنماط التعلّم هي نتاج التفاعل بين الوارثة و البيئة؛ فالكثير من الطلبة لديهم تفضيلات فطرية لبعض أنواع التعلّم .(قطامي وقطامي ،٢٠٠٠: ٣)

وتعد معرفة أساتذة الجامعات لنمط تعلم الطلبة من الأمور المهمة لنجاح العملية التعليمية الأمر الذي من شأنه أن يرفع من دافعيتهم، ويولّد حافز لديهم نحو الإنجاز والعمل والتفاعل مع البيئة المحيطة بهم بهدف فهمها وتحسينها والتكيف معها، وهذا يعني مراعاة الفروق الفردية .

و أن الاسلوب التمثيلي المستوعب الاقل بين الاساليب تفائلاً وذلك تفضيلهم للملاحظة التأملية وتتضمن ملاحظة حذرة كطريقة لفهم ما تعنية الخبرة ، اي التأمل المقارنة بالعمل .

غير أن دراسة قام به المجالي) ١٩٩٦(أشارت إلى أن النمط التمثيلي المستوعب كان ثاني اكثر أنماط التعلّم شيوعا .

أما دراسة المسيعدين (٢٠١١) فأثبت أن الاسلوب التمثيلي المستوعب الاقل شيوعا لدى الطلبة ويمكن عزو عدم شيوعه وذلك لقلة اهتمام الافراد في هذه المرحلة بالمفاهيم المجردة مقارنة مع الخبرات الحسيّة، وميلهم إلى استخدام الملاحظة التأملية أكثر من التجريب النشط. (المسيعدين ،٢٠١١:٦٢)

و يرى كولب أن من اهم سمات الاسلوب التمثيلي المستوعب يهتمون بالمفاهيم المجردة كأسلوب إدراك ولا يهتمون بالتطبيق العملي للأفكار الا قليلا ، تفضيلهم للملاحظة التأملية كأسلوب للمعالجة المعلومات حيث تتضمن ملاحظة حذره وطريقة لفهم ما تعنية الخبرة ، اي التأمل المقارنة بالعمل ويميلون الى الدراسة في العلوم الانسانية .) kolb,١٩٨٤:٣١)

اهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى التعرف :

١١ - الدوافع المحددة للهوية لدى طلبة الجامعة .

٢ - الفروق في الدوافع المحددة للهوية لدى طلبة الجامعة وفقاُ لمتغيرات التخصص (علمي – انساني) الجنس (ذكر – انثى) الصف الدراسي (ثاني – ثالث – رابع).

٣- الدوافع المحددة للهوية الطلبة ذوي الأسلوب (التمثيلي – المستوعب) من طلبة.

٤- الفروق في الدوافع المحددة للهوية لدى الطلبة ذوي الأسلوب (التمثيلي – المستوعب) حسب متغيرات التخصص (علمي- انساني) والجنس (ذكور – اناث) والصف (ثاني – ثالث – رابع).

حدود البحث :

١- الحدود الزمانية: العام الدراسي ٢٠٢٠ / ٢٠٢١.

٢- الحدود المكانية: الجامعة القادسية.

١- الحدود المعرفية : الدوافع المحددة للهوية ب- الاسلوب التمثيلي المستوعب

تحديد المصطلحات :
١. الدوافع المحددة للهوية بروومان واخرون (٢٠١٧) Bowman

- الدوافع التي يهتم بها الفرد وتحدد نوع الهوية الشخصية له وتعمل على تنظيم أفكاره وسلوكه وافعاله حيث تظهر بشكل استجابة مباشرة للمحفزات المتوفرة في سياق معين و تقوم بتنظيم اساليبنا وعملياتنا في أثناء السعي لتحقيق الهدف. (Bowman,٢٠١٧:٧)
- وتبنت الباحثة تعريف بروومان واخرون (٢٠١٧) كونه يناسب البحث الحالي .
- وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه : هو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من إجابته على فقرات مقياس الدوافع المحدد للهوية لأغراض هذا البحث .

٢. الأسلوب التمثيلي المستوعب Assimilator Style

ويعرف كولب Kolb (١٩٨٤)
أسلوب التعلم بأنه الطريقة التي يستخدمها الطالب في إدراك ومعالجة المعلومات في أثناء عملية التعلم ، ويقسمها إلي أربعة أساليب هي : التقاربي Converger ، والتباعدي Diverger ، والمستوعب Assimilator ، والتكيفي Accommodator
كولب و مكارثي (Kolb & McCarthy , ٢٠٠٥)
الاسلوب التمثيلي المستوعب يتمثل في الفرد الذى يتميز بالقدرة على التصور المجرد والملاحظة التأملية والقدرة على الاستدلال الاستقرائي ، وسَمى بالمستوعب لأنه يستطيع استيعاب الملاحظات والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة :

- وتبنت الباحثة تعريف كولب ومكارثي (٢٠٠٥) لكونه يناسب البحث الحالي .
- تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه : الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من اجابته على فقرات مقياس اساليب التعلم في كل أسلوب على حدة من قائمة أساليب التعلم المعدلة لكولب ومكارثي لأغراض هذا البحث .

الفصل الثاني
الاطار النظري والدراسات السابقة
الدوافع المحددة للهوية (Identity-Specific Motivation) ويشمل :
١- تطور الدوافع :

إن مبدأ التلذذ الذي يسعى اليه الناس لتحقيق المتعة وتجنب الالم كان المبدأ الدافع الاساسي على مر تاريخ علم النفس ومن الجذور التاريخية التي يمكن تتبعها في زمن افلاطون ، يظهرأن هذا المبدأ يتضمن نماذج الدافعية على نطاق واسع لكل مستويات التحليل في علم النفس ابتداء من المستوى البيولوجي وصولا الى المستوى الاجتماعي . (Lang,١٩٩٥: ٣٧٢)
يرى هيجنز ١٩٩٨ أنه يمكن تناول مساحة الدافعية على اسس مبدأ التلذذ ، فعادة يتجنب الافراد ألم الجوع وكذلك الالم العطش ولكن لا يمكننا معرفة الكثير حول كيفية ان جوع يختلف عن العطش لذلك مبدأ التلذذ غير مهم وانما العكس ، فيعد الامر مهم عندما تكون هنالك طرق بديلة يعمل فيها هذا المبدأ ،لذا يصف هيجنز طريقتين مختلفتين يعمل فيهما مبدأ التلذذ من خلال التقدم والتطور مقابل مبدأ الحذر والسلامة. Higgins,١٩٩٨:١))
يستخدم مفهوم الدافعية للإشارة إلى ما يحفز الفرد على القيام بنشاط سلوكي ما، وتوجيه هذا النشاط نحو وجهة معينة ، أي أن الفرد يمارس سلوكاً معيناً بسبب ما يتلو هذا السلوك من نتائج أو عواقب تشبع بعض حاجاته أو رغباته، وربما كانت هذه الحقيقة، هي المسلمة التي تكمن وراء مفهوم الدافعية، حيث يشير هذا المفهوم إلى حالات شعورية داخلية، وإلى عمليات تحفز 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 (Ball, ١٩٧٧).
ونظراً للدور المهم الذي تلعبه الدافعية في التعلم والاحتفاظ والأداء، حاول علماء النفس تحديد العوامل المؤثرة فيها، فقسموا الدوافع إلى فئتين كبيرتين، فئة الدوافع البيولوجية Biological motives وهي دوافع ناجمة عن حاجات

فيزيولوجية متنوعة، كالجوع والعطش والجنس والراحة والنوم.. الخ، وفئة الدوافع الاجتماعية Social motives، وهي الدوافع الناجمة عن التفاعل مع البيئة الاجتماعية كالحاجة إلى الانتماء والأمن والإنجاز وتقدير الذات وتحقيق الذات.. الخ. وتتبدى أهمية الدافعية من الوجهة التربوية من حيث كونها هدفاً تربوياً في ذاتها، فاستثارة دافعية الطلاب وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم، تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية وفي حياتهم المستقبلية، هي من الأهداف التربوية الهامة التي ينشدها أي نظام .

يتطلب تحقيق الهدف بذل الجهد والنشاط من الفرد ومتابعة ذلك النشاط بجد واجتهاد، حتى يصل إلى هدفه النهائي، فإذا كان هدف الطالب هو النجاح والحصول على الشهادة؛ فعليه بذل الجهد والمواظبة والمذاكرة وفهم الدروس وأداء الامتحانات بجد واجتهاد وعليه أيضاً أن يواصل أداء تلك الأنشطة باستمرار طوال حياته الدراسية. وإذا أخفق أو قصّر في جزء منها، فقد لا يصل إلى غايته ويكون الهدف النهائي هو المحرك الأساسي لأدائه وأنشطته. ولا يستطيع الطالب تحقيق هدفه إلا إذا كانت لديه قوة تدفعه إلى إنجاز تلك الأنشطة وهذه القوة الدافعة للنشاط أو السلوك هي التي تسمى الدافعية.

٢- العوامل المؤثرة بالدوافع

حسب اتكنسون (Atkinso, ١٩٦٥) فأن النزعة او الميل للنجاح استعداد دافعي مكتسب يختلف بين الافراد كما انه يختلف عند الفرد في المواقف لذا يتأثر هذا الدافع بثلاثة عوامل رئيسة عند قيام الفرد بمهمة و هي:

١- الدافع لإنجاز النجاح: يشير هذا الدافع إلى إقدام الفرد على أداء مهمة ما بنشاط وحماس كبيرين، رغبة منه في اكتساب خبرة النجاح الممكن، غير أن لهذا الدافع نتيجة طبيعية تتجلى في دافع آخر، هو دافع تجنب الفشل حيث يحاول الفرد تجنب أداء مهمة معينة خوفاً من الفشل الذي يمكن أن يوجهه في أدائها. ويكمن دافع إنجاز النجاح وراء تباين الطلاب في مستوياتهم التحصيلية حيث يرتفع مستوى الطلاب التحصيلي.

٢- احتمالية النجاح: إن احتمالية نجاح أية مهمة تتوقف على عملية تقويم ذاتي يقوم بها الفرد المنوط به أداء هذه المهمة. وتتراوح احتمالية النجاح بين مستوى منخفض جداً ومستوى مرتفع جداً، اعتماداً على أهمية النجاح وقيمته ومدى جاذبيته بالنسبة للفرد صاحب العلاقة، فالطالب الذي يرى في النجاح المدرسي قيمة كبيرة، تكون احتمالية نجاحه كبيرة أيضاً، لأن قيمة النجاح كما يتصوره تعزز دافعية التحصيل لديه، غير أن بعد الهدف أو صعوبته أو انخفاض باعثه، تقلل من مستوى هذه الاحتمالية.

٣- قيمة باعث النجاح: إن ازدياد صعوبة المهمة، يتطلب ازدياد قيمة باعث النجاح، فكلما كانت المهمة أكثر صعوبة، كان الباعث Incentive (الإثابة) أكبر قيمة للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع، فالمهام الصعبة المرتبطة ببواعث قليلة القيمة، لا تستثير حماس الفرد من أجل أدائها بدافعية عالية. والفرد نفسه هو الذي يقوم بتقدير صعوبة المهمة وبواعثها. (غباري ، ٢٠٠٨ : ٥٢-٥٣)

إن الدافع لإنجاز النجاح والدافع لإنجاز الفشل مترابطان، فإذا كان الطالب مدفوعاً بالنجاح فسيحاول أداء المهام التي تكون احتمالية نجاحها مساوية لاحتمالية فشلها، وتكون قيمة باعث النجاح مرتفعة عند هذا المستوى من الاحتمالية، أما إذا كان الطالب مدفوعاً بالخوف من الفشل، فسيتجنب أداء مثل هذه المهام (المتساوية من حيث احتمال النجاح والفشل) وسيختار المهام الأكثر سهولة لتخفيض احتمالية الفشل، أو المهام الأكثر صعوبة، حيث يمكن رد الفشل إلى صعوبة المهمة وليس إلى الذات.

نظريات فسرت الدوافع :

تثير مسألة طبيعة الدافعية ونظرياتها جدلً كبيراً بين علماء النفس، ويواجهون في هذا الصدد ما يوجهونه من صعوبات في تحديد بعض المفاهيم السيكولوجية الأخرى وقد بين هؤلاء العلماء بعدد من النظريات تختلف باختلاف نظراتهم للإنسان وللسلوك الإنساني، وباختلاف مبادئ المدارس السيكولوجية التي ينتمون إليها. وغير أن أياً من هذه النظريات، برغم ادعاء أصحابها، غير قادرة على إعطاء صورة كاملة عن مفهوم الدافعية (Ball, ١٩٧٧) إن حقيقة كهذه لا تعني بطبيعة الحال عدم جدوى أو فائدة نظريات المتوافرة حالياً وبخاصة في المجال التربوي، بل على العكس، فهي تساعد المعلم على فهم أعمق للسلوك الإنساني، وتمكنه من تكوين تصور واضح عنه، نظراً للدور المهم الذي بدأت الدافعية تلعبه في العقود القليلة الماضية .

نظرية التركيز التنظيمي :

هي النظرية التي وضعها توري هيغنز((Higgins ,١٩٩٧ ، وهو أستاذ وباحث في علم النفس من جامعة كولومبيا .فالفرد كما تصوره هذه النظرية يسعى وراء تحقيق الهدف حول تصورات الناس في عملية صنع القراركذلك

تختبر هذه النظرية العلاقة بين دوافع الشخص والطريقة التي يحقق بها هدفه. وتفترض وجود اتجاهين منفصلين ومستقلين للتنظيم الذاتي هما النمو والتقدم والسلامة والامان. Higgins, ١٩٩٧:٥١٧))

تُوضح هذه النظرية النفسية، كيفية التعامل مع مهمه او هدف يمكن له أن تحفز الافراد اثناء السعي وراء تحقيق الهدف ، بطريقة تتوافق مع التوجه التنظيمي للفرد ويؤدي الى شعور الفرد بالأهمية لهذا الحدث وكلما زاد نشاط الفرد زادت قوة التحفيز التي اكتسبها ،وتأثير التشجيع وهذا يخلق احساساً اكبر بالالتزام بالهدف ، كلما زاد نشاط الفرد أي الانغماس في عمل ما ، زادت قوة التحفيز التي اكتسبها الفرد لتحقيق وتحفيز للوصول الى الهدف . (Higgins,١٢١٨:٢٠٠٠)

المُلاءمة التنظيمية :

إن التلاؤم بين التوجه إلى الهدف والوسائل المستخدمة لمقاربته ينتج حالة من التلاؤم التنظيمي مما تولّد إحساسًا بالصواب حول السعي نحو الهدف وعندما يعتقد فرد ما أن هناك شيئًا ملائمًا، سينخرط بشكل أكبر في ما يفعله، وسيمتلك شعورًا جيدًا حياله، و يجب ألا تؤثر الملاءمة التنظيمية تأثيرًا مباشرًا في التلذذ لشيء ما، ولكن يجب أن تؤثر على تأكيد الفرد في ردة فعله على الموضوع وتزيد من الارتباط بالمهمة (٢٠٩–٢١٣ Higgins,٢٠٠٥:)

لا تزيد الملاءمة التنظيمية من تقييم القرار، بدلاً من ذلك عندما يشعر شخص ما بـ «الصواب» حيال قراره تنتقل تجربة «الصواب والأهمية» إلى التقييم التالي للموضوع المختار، مما يزيد من قيمته السطحية. وتشير الأبحاث إلى أن تجربة «الشعور بالصواب» يمكن أن تؤثر على التقييمات بشكل مُسبَق. يمكن أن يحدث تلاعب إما بشكل عَرَضي (خارج سياق الاهتمام)، أو بشكل متكامل. (Higgins,١٢٢٣:٢٠٠٠)

كذلك تشير نظرية التركيز التنظيمي إلى الحالة التي يسعى فيها شخص ما إلى هدفه بطريقة تحافظ على قيمه ومعتقداته الشخصية، والمعروفة أيضًا باسم التوجه التنظيمي. تعمل هذه النظرية على المبدأ الأساسي المتمثل في تشجيع الناس للمتعة، وتجنبهم للألم، من ثم المحافظة على ملاءمتها التنظيمية بناءً على هذا المعيار. (Higgins,١٢٢٥:٢٠٠٠)

ويمكن أن تكون القيمة المأخوذة من التفاعل وتحقيق الهدف إيجابية أو سلبية. للقرار قيمة إيجابية عندما يحاول الافراد تحقيق هدفهم بطريقة تناسب توجههم التنظيمي، وستكون له قيمة سلبية عندما يحاولون تحقيق هدفهم بطريقة لا تتناسب مع توجههم التنظيمي ، وتحقيق الأهداف بمثابة أنشطة، ومع أي نشاط، يمكن أن يكون الأشخاص أكثر أو أقل انخراطًا. عندما يكون هذا الانخراط قويًا، يمكن أن يزيد من حدة المشاعر والقيم فيما يخص هذا النشاط، ويحدد النهج المتبع في النشاط ما إذا كان الافراد راضين أو غير راضين عن النتيجة، وطريقة تحقيقها. (Higgins,٢٨:٢٠٠١)

تحقيق الهدف والدافع :

ترى نظرية التركيز التنظيمي ، وفقًا لهيجنز(١٩٩٧)، الدافع بطريقة تسمح بفهم الطرق الأساسية التي نتعامل بها مع مهمة أو هدف(Higgins,1997:40) .

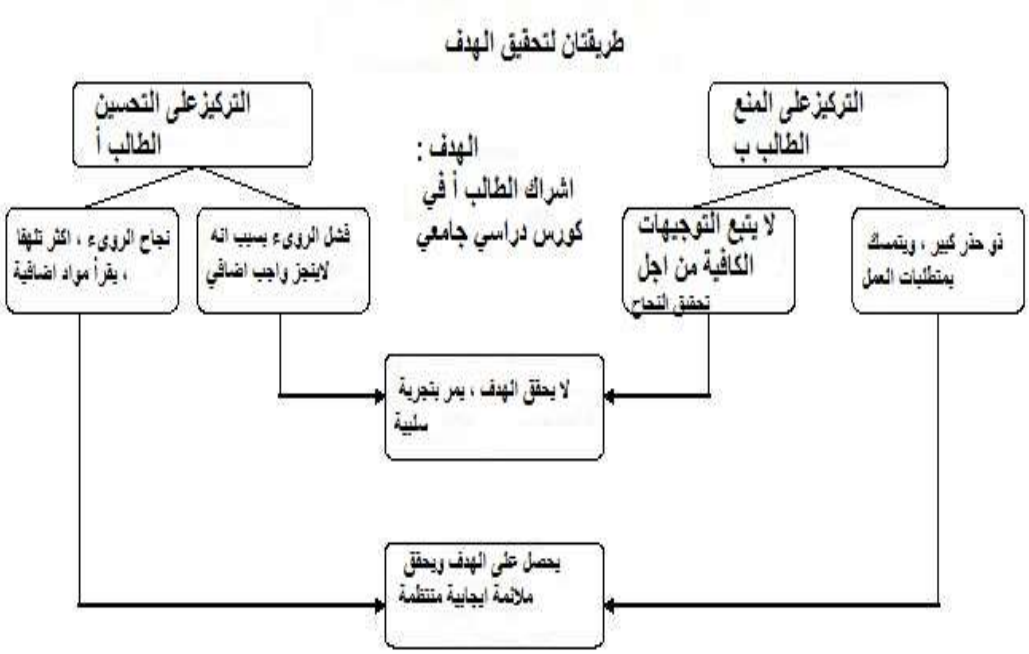
ويمكن لعوامل مختلفة أن تحفز الأفراد في أثناء السعي وراء اهدافهم ، من اجل ان ننظم أساليبنا وعملياتنا ذاتيًا ، لذا فالتنشيط يعني انتباه الفرد الى شيء معين يحافظ على الطريقة التي يعمل بها الأفراد نحو هدف ما

كذلك يؤدي تحقيق الهدف بطريقة تتوافق مع التوجه التنظيمي للفرد إلى الشعور بأهمية ذلك الحدث

فيعتبر تأثير الدافعية محسوبًا وهذا مما يضيف إحساسًا أكبر بالالتزام بالهدف. فكلما كان الفرد منخرطًا بقوة أي منغمس تمامًا في نشاط ما، كلما زادت قوة التحفيز لذا تعد المشاركة ذات أهمية كبيرة للتحقيق والتنشيط من أجل الوصول إلى الهدف .

يمكن للأفراد متابعة أهداف مختلفة ذات توجهات تنظيمية متنوعة وبطرق مختلفة. فهناك نوعان من الأنواع المختلفة من التوجهات التنظيمية التي يستخدمها الافراد للحصول على أهدافهم: التوجه نحو تعزيز التركيز و التوجه نحو الوقاية والامان .

يستخدم E. Tory Higgins هذا المثال: يوجد الطالب "أ" والطالب "ب" ، وكلاهما لهما هدف مشترك وهو الحصول على درجة " أ" في الفصل الدراسي الذي يدرسه كلاهما في الكلية. يستخدم الطالب "أ " توجهاً يركز على الترقية والذي يوجههم نحو تحقيق هدفهم ونحو التقدم والنمو وإنجاز الحياة. قد يتسبب هذا في قيام الطالب "أ" بالنظر إلى الهدف على أنه نموذج مثالي يلبي حاجته إلى الإنجاز. يستخدم الطالب B لـ توجيه التركيز الوقاية حيث كان الهدف هو شيء ينبغي أن تتحقق لأنها تلبي حاجتهم للامن ، حماية والوقاية من النتائج السلبية. يستخدم الطالب "أ" نهجًا شغوفًا حيث يقرأ مواد إضافية للحصول على هدفه في " أ" . يستخدم الطالب "ب" نهجًا يقظًا حيث يصبح أكثر توجهاً نحو التفاصيل ويولي اهتمامًا دقيقًا لاستكمال جميع متطلبات الدورة والمخطط يوضح دور الطالب في هذه الدورة الشكل (١). (Larsen ٣٨٨ ,٢٠٠٩:)



شكل (٢)

(هيجنز ، ١٩٩٧:٥٤)

ترجمة الباحثة

يمكن أن يعمل كلا الشكلين من التوجيه التنظيمي على تحقيق الأهداف ، لكن اختيار التوجه يعتمد على التفضيلات والأسلوب الفردي . عندما يسعى شخص ما إلى تحقيق هدفه في التركيز الذي يناسب توجهه التنظيمي ، فمن المرجح أن يسعى لتحقيق هدفه بحماس أكبر وبقوة أكبر مما لو كان يستخدم التركيز الآخر. في هذه الحالة لكل طالب أنماط مختلفة. كلاهما يشعر براحة أكبر في إقناع هدفهما. كانت النتيجة في هذه التجربة مختلفة إذا تم منح الطلاب خيارًا غير مرغوب فيه.

لذلك تميز نظرية التركيز التنظيمية بين نوعين واسعين من الدوافع التي تحدد كيف يمثل الناس ومتابعة التنظيم الذاتي: واحدة تركز على النمو والتقدم (أي الترقية) والآخر يركز على السلامة والأمن (أي ، منع؛ انظر أيضا Bowlby ، ١٩٦٩ ؛ ماسلو ، ١٩٥٥). عندما يكون الدافع وراء الترقية ، يرى الناس أهدافهم والفرص والمثل التي تنطوي على تحقيق المكاسب وتجنب غير المحققة الفرص (أي غير المكاسب). على النقيض من ذلك ، عندما يحفزهم المنع ، فإن الناس ينظرون إليهم الأهداف كمسؤوليات وأفكار تنطوي على التمسك بمعايير مهمة (أي ضمان غير الخسائر) وتجنب الخسائر.

ثالثا: - الاسلوب التمثيلي المستوعب

تطور الاهتمام بمفهوم أساليب التعلم:

ظهر مفهوم أساليب التعلم نتيجة البحث في علم النفس المعرفي وذلك على خلفية مجموعة من الجهود البحثية التي أكدت نتائجها وجود اختلاف بين الأفراد في طريقة تعلمهم؛ وأن استخدام أساليب التعلم بالمعنى المتعارف عليه اليوم يعود إلى القرن التاسع عشر، ولم تظهر الدراسات العلمية الجادة للمفهوم إلا في الخمسينات من القرن الماضي واستمرت في الستينيات وذلك في مناطق مختلفة ولكن في أوقات متزامنة. (وقاد: ١٤٢٩ : ٤٥)

اذ بدأت نظرية أساليب التعلم منذ العقد الثاني من القرن العشرين ؛ على يد عالم النفس السويسري كارل يونغ Carl Yung من خلال نموذج الأنماط النفسية. واهتم العلماء بدراسة ما يعرف بعمليات الدراسة " Study Processes"او عمليات التعلم learning Processes" أو أخيرًا أساليب التعلم learning Styles"" . (الدردير، ٢٠٠٤ : ١٥٩)

وقد يكون هذا الاختلاف في بداية الاهتمام بأساليب التعلم راجعًا إلى التداخل الذي لا يزال قائمًا بين أساليب التعلم والاساليب المعرفية وكما ذكر (رينروايدنج ١٩٩٧ Rayner Riding) و أن التعلم قد تطور خلال الستينيات من القرن الماضي وبداية السبعينيات ثم تراجع الاهتمام بهما ودون ترك تعريف واضح لهذه المفاهيم، وبالرغم من رجوع الاهتمام بهما في العقدين الماضيين فإن الاختلاف ما يزال قائمًا، حيث استعمل انتوستل أساليب التعلم والأساليب المعرفية بالتبادل ،على حين اعتقد Das دايس أن اساليب التعلم والاساليب المعرفية مصطلحين مختلفين؛ ولقد تطورت فكرة الأساليب كما ذكر) سترنبرج وجريجورينك ٢٠٠١ Grigorenko Sternberg) في اتجاهين:

الاتجاه الأول: مفهوم الأساليب المعرفية التقليدي في محيط المدرسة ملتمسًا شرح الفروق الفردية في الانجاز والأداء عن طريق الأساليب.

الاتجاه الثاني: استعمل إطارًا جديدًا لدراسة أساليب التعلم والتعليم بالاعتماد على التجريب، وقد نتج عن ذلك العديد من النظريات بما فيها نظريات التعلم، ونظريات التدريس، والأساليب التي لها علاقة باختيار مهنة .(وقاد ، ٤٥ : ١٤٢٩) كما وأشار (Klein,Mccall,٢٠٠٧) إلى أن أساليب التعلم هي عبارة عن وصف لاتجاهات وسلوك الفرد والتي تحدد الطريقة المفضلة لدية لعملية التعلم .

ويرى الهوارى و سليمان اساليب التعلم أنها : مجموعة من السلوكيات التي تحدد طريقة الفرد المفضلة والثابتة نسبيا والتي تجعله أكثر كفاءة وفعالية في الاستقبال والتجهيز والاستجابة لمثيرات بيئة التعلم .(الهواري وسليمان ٢٠١٣ :١٨٧)

اتضح مما سبق أنه بالرغم من تعدد تعريفات أساليب التعلم لدى الباحثين إلا أنه وجب علينا التعامل مع كل طالب وفقا لأسلوب تعلمه لمساعدته على تحقيق التكامل في التعليم بالإضافة إلى مراعاة استخدام أكثر الأساليب تفضيلا لدى الطلاب ثم التنوع في الأساليب الأخرى مما يجعلنا نتوقع مخرجات أفضل للطلاب والطالبات .

نماذج تفسير أساليب التعلم :

توجد عدة نماذج لتفسير أساليب التعلم وتستخدم بشكل فعال في التدريس وهي كما يأتي :-

- نموذج انتوستل (Entwistle,١٩٨١)
- نموذج كولب Kolb,١٩٨٤.

نموذج انتوستيل Entwistle, ١٩٨١ :

ويقوم هذا النموذج على أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد ومستوى نواتج التعلم ويحدد ثلاثة أساليب للتعلم كما يأتي :

الأسلوب العميق Deep Style ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم ورغبتهم في البحث عن المعنى واستخدام التشابه والتماثل في وصول الأفكار بصورة متكاملة .

الأسلوب السطحي : Style Surface

ويميز القادرين على تذكر بعض الحقائق في موضوع ما والتي ترتبط بالأسئلة في هذا الموضوع ويعتمدون في دراستهم على التعليمات الواضحة والمناهج المحددة والأسلوب المنطقي في الوصول إلى الحقائق تفصيلا .

ج- الأسلوب الاستراتيجي Strategic Style

ويميز غير القادرين على تنظيم أوقات استذكارهم للدروس واتجاهاتهم السلبية نحو الدراسة ، ودافعيتهم الخارجية للتعلم بغرض النجاح فقط ، ويحاولون دائما الحصول على بعض التلميحات والمؤشرات من المعلم في موقف التعلم .

- وجد نموذج كولب اهتماما متزايدا من الباحثين في الغرب على مدى العقدين الماضيين في البحوث النفسية، وذلك لأن علماء النفس يرون أن نموذج التعلم الخبرات معد بصورة جيدة وهو جدير بالاهتمام والتطبيق في المجال التربوي والباحثة تميل لتبني نموذج كولب لأساليب التعلم نظرا للاعتبارات التالية:

- يعرف كولب أساليب التعلم على أنه مفهوم اجتماعي نفسي في المقام الأول ولا تحدده السمات الشخصية إلا بصورة جزئية، وهو يتأثر بصورة كبيرة بمتطلبات البيئة، وكذلك التخصص التعليمي، المهنة، العمل، مهارات الأداء.

- لكونه يعد أساليب التعلم تفاعلا بين عوامل وراثية وأخرى بيئية وبالتالي فهو لا يغفل أيا منها .

- تأكيده قابلية أساليب التعلم للتغير النسبي وثباتها النسبي أيضًا.

- أكدت زينب بدوي (٢٠٠٢) أهمية الاستفادة من أساليب التعلم عند كولب في تحسين الممارسات التربوية ورفع مستوى أداء المتعلمين، وعلاج جوانب الضعف في التحصيل وتطوير طرق التدريس بما يناسب أساليب التعّلم المفضلة لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.

وقد اعتمد كولب في نظريته لأساليب التعلم على ثلاثة نماذج تسمى بالنماذج التقليدية للتعلم التجريبي أو وهو (J.Dewey) هي: نموذج جون ديوي (Kristen C.Schellhas التعلم من خلال الخبرة وهذه النماذج حسب (٢٠٠٦ ذو اتجاه براغماتي أن كتب مؤلفاً حول التجربة والتربية أين تكاملت فكرة التعلم التجريبي في التعليم العالي التقليدي ويقوم نموذجه على أربع مراحل للتعلم هي الدافع، الملاحظة، المعرفة، التقييم وذلك في شكل دورة وهو من أنصار مدرسة الجشطالت و درس ديناميات الجماعة وأساليب القيادة، وهو (Levin) منظمة؛ ونموذج لفين يعتقد أن الناس يتعلمون بشكل أفضل عندما يدمجون بين أفكارهم المستقلة والتجربة الملموسة ويتضمن هذا النموذج أربع مراحل هي التجربة الملموسة، الملاحظة والأفكار، تشكيل المفاهيم المجردة والتعميمات، اختبار مضامين وهو (Piaget) المفاهيم في المواقف الجديدة) وهو بذلك يؤكد على الواقع والتجربة والتغذية الراجعة؛ ونموذج بياجيه ذو اتجاه عقلاني وهو يعتقد أن التعلم ينتج من تفاعل الشخص مع البيئة ومن خلال أربع مراحل هي المرحلة الحسية الحركية، مرحلة ما قبل التفكير بالعمليات، مرحلة العمليات

المحسوسة، قدم كولب(Kolb) عام ١٩٧٦ نظريته الشهيرة في أساليب التعلم حيث افترض أن الأفراد يتعلمون ويحلون المشكلات ، من يقدمهم عبر الحلقة ذات المراحل الأربعة وهي :

- الخبرات المحسوسة : وتعني أن طريقة إدراك ومعالجة المعلومات مبنية على الخبرة الحسية ، وما يتم تعلمه هو أن يحدد رد فعل الفرد في التعامل مع البيئة الخارجية .

- الملاحظة التأملية : حيث يعتمد الأفراد على إدراك ومعالجة المعلومات على التأمل والموضوعية والملاحظة المتأنية في تحليل موقف التعلم ، ولهم الفرصة للقيام بدور الملاحظ الموضوعي غير المتحيز ولكنهم يتسمون بالانطواء .

- المفاهيم المجردة أو التصور المجرد : وفي هذه المرحلة يتم تجريد الخبرة والوصول إلى تعميمات لها ، تستخدم في مواقف جديدة ، وهي تعتمد على إعطاء التفسيرات المنطقية واستخدام المفاهيم .

- التجريب النشط أو الفعال : ويعتمد الأفراد هنا على التجريب الفعال لموقف التعلم من خلال التطبيق العملي للأفكار والاشتراك في الأعمال المدرسية والجماعات الصغيرة لإنجاز عمل معين ، وهم لا يميلون إلى المحاضرات النظرية ولكنهم يتسمون بالتوجه النشط نحو العمل .

ويرى كولب أن الخبرات المحسوسة والمفاهيم المجردة تمثلان طرفي متصل ، وأن التجريب النشط والملاحظة التأملية يمثلا طرفي متصل أيضا ، ويتقاطع هذان المتصلان أفقيا ورأسيا فينتج عن تقاطعهما أربعة أرباع ، وتمثل تلك الأرباع أساليب التعلم المميزة للأفراد، بحيث يمكن التعرف على الأسلوب الذي يستخدمه الفرد بوضعه في تلك المربعات ، وقد أطلق كولب على تلك الأساليب الأسماء الآتية :

التوافقي (Accommodator) ، الاستيعابي (Assimilator) ، التشعبي (Diverge) ، والتقاربي (Converge) (الهوارى ، جمال & سليمان السر ، ٢٠١٣: ١٨٨-١٨٩) .

ولقد وصف كولب أربعة أساليب للتعلم على النحو الآتي :

١- الأسلوب التقاربي:Convegent Learning Style :

وهو نتاج التفاعل بين التصور المجرد والتجريب النشط للمعلومات في أثناء التعلم و أصحاب هذا الأسلوب يتمتعون بقدرة على حل المشكلات ويميلون إلى التخصص في العلوم الطبيعية والهندسية، ولا يميلون إلى أداء المهام الاجتماعية .

٢- الأسلوب التباعدي :DivergentLearning Style :

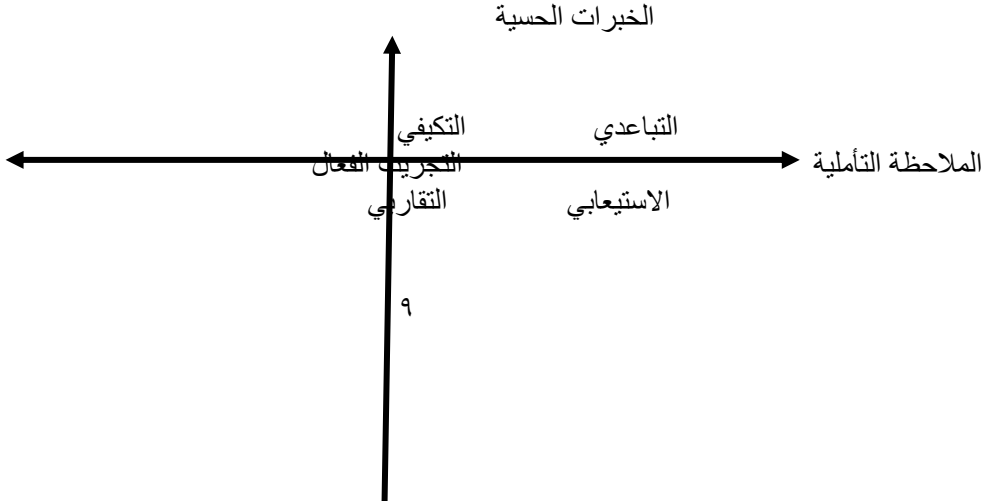
ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية وكذلك باهتماماتهم العقلية الواسعة ورؤية المواقف من زوايا عديدة والمشاركة الوجدانية الفعالة مع الآخرين ، ويهتمون بدراسة العلوم الإنسانية والفنون .

٣- الأسلوب التمثيلي أو الاستيعابي :AssimilativeLearning Style :

ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام المفاهيم المجردة والملاحظة التأملية ، وكذلك قدرتهم على وضع نماذج نظرية إلى جانب الاستدلال الاستقرائي ، ويستوعبون الملاحظات والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة ولا يهتمون بالتطبيق العملي للأفكار ، ويميلون للتخصص في العلوم والرياضيات .

٤- الأسلوب التكيفي : Learning Style Accommodative

وهو نتاج التفاعل بين الخبرة الحسية والتجريب الفعال أو النشط وأصحاب هذا الأسلوب يسعون إلى الخبرات الجديدة ويتكيفون مع ما يستجد من ظروف في عملية التعلم ، ويميلون إلى حل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ ويعتمدون على الحدس في أثناء التعلم، ويميلون إلى دراسة المجالات الفنية والعملية .



المفاهيم المجردة
شكل (٣)

(أبو هاشم ، السيد محمد & كمال ، صافيناز ، ٢٠٠٩ & سالم & عبد المحسن ، ٢٠٠٩ ، ١٧٥- ١٧٦)
الدراسات السابقة
دراسة حول الدوافع المحددة للهوية
١- دراسة - برومان واخرون (Browman et al ٢٠١٧,)

الدوافع المحددة للهوية : كيف تسيطر الهويات المتميزة على جالة التنظيم الذاتي في مواقف معينة
استعرض برومان وآخرون مجموعة من الدراسات حيث تم وضع تلك الدراسات في حالة اختبار مباشر والتي تضمنت كيف ان مجموعة من الهويات المتميزة تعمل على ان تكون الدليل للأفراد في حالة التنظيم الذاتي بالنسبة للمواقف المتنوعة التي تواجههم في حياتهم اليومية .
تهدف الدراسات الى تعرف : هويات الافراد ، كيفية تحفيز الدوافع العامة المختلفة ضمن انواع محددة للمواقف ، تبحث عن المدى الذي ينظم به الافراد اهتماماتهم لمجموعة من الهويات كالأدوار والعلاقات والانتماءات للمجاميع والتي تشكل صورة تعريفية عن اولئك الافراد ، نوع التنظيم من خلال تقييم ما إذا كان الناس يطورون فئات منفصلة خاصة بهم في الموقف اعتمادًا على أنواع خاصة من المواقف التي يوجهونها بانتظام في حياتهم اليومية.
العينة :كانت الدراسة (١) طلبة جامعة ميدوستيرن الولايات المتحدة (٢٧٦) طالباً جامعياً (١٢٠) ذكور (١٥٦) اناثاً ، المنهج المستخدم منهج الوصفي وادوات الدراسة : استبيان تنظيمي لقياس المنع والتطوير حيث يتألف من (١١) فقرة مع معيار ثانوي و (٦) فقرات تخص التطوير , ومقياس منع ذو (٥) فقرات , ومقياس للدوافع المحددة للهوية (٨) فقرات مجال الدراسي (٨) فقرات مجال العلاقات الاجتماعية (٨) فقرات مجال الصحة البدنية .
نتائج الدراسة (١) تقدم دليلًا أوليًا على أن الافراد يمتلكون الهوية دوافع محددة مستقلة نسبياً عن بعضها البعض وعن نطاق أوسع التوجهات العامة. هذه النتائج توفر أيضا أدلة أولية على أن الدوافع المرتبطة مع هوية محددة التنبؤ بشكل أفضل جوانب السعي الهدف ذات الصلة لتلك الهوية من القيام به دوافع المجال العامة أو التوجهات المرتبطة بهويات محددة أقل ذو صلة.
الدراسة (٢)
العينة : تكونت العينة النهائية من ٨٨ طالبًا جامعيًا (٣٧ طالبًا) ذكراً ، (٤٨) أنثى ، ملتحقون بالجامعة ذاتها ، تهدف الدراسة الى قياس التركيز التنظيمي المرتبط بالهوية النشطة للمشاركين بشكل أكثر توقعًا لتركيزهم التنظيمي العام للمجال أدلة إضافية لزيادة المصداقية التنبؤية للدوافع الخاصة بالهوية، المنهج المستخدم : التجريبي إذ اجريت جلسة الاختبار المسبق الجماعية واستطلاع الاختبار عبر الإنترنت، وتم تقييم التركيز التنظيمي العام والمخصص للطالب والصديق المفضل بطريقة مشابهة للدراسة (١) عند الوصول إلى المختبر بعد عدة أسابيع ، كان المشاركون نتائج الدراسة : ان الافراد لديهم دوافع محددة للهوية متميزة والتي تؤثر بصورة منفردة على تنظيمهم الذاتي عند تنشيط مثل هكذا هويات .
الدراسة (٣)
تهدف الدراسة : تعرف على موقع الدوافع المحددة للهوية في المفهوم الذاتي الأفراد هل الدوافع موجودة ضمن مفاهيم الافراد الذاتية ، العينة : ٥٤١ طالبًا جامعيًا(٢٢٦) ذكوراً (٣١٠) اناثاً
نتائج : تفسر الدراسة (٣)انه كلما قل تطابق الهويات المحددة للأفراد ، أصبحت الدوافع المرتبطة بتلك الهويات أكثر تميزاً .
ثالثاً : الدراسات التي تناولت الاسلوب التمثيلي المستوعب
١- دراسة هيتمير وجيان (Heitmeyer & Jean ١٩٨٥)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى سيطرة نمط التعلّم على التخصص الرئيسي ،عند الطلبة، ومدى ارتباط نمط التعلّم بالتحصيل، واستخدمت عينة مكونة من(١٧٣) طالبا تمّ تصنيفهم على عدد من المهن التجارية، وأشارت النتائج إلى أن (٥.٤٤ %) من الطلاب هم من التشعيبيين، و(٦.٣٠ %) هم من التكيفيين، و(٥.١٤ %) هم من الاستيعابيين، و(٤.١٠ %) هم من التجميعيين، وأشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة بين أنماط التعلّم عند الطلبة وتحصيلهم.
موازنة الدراسات السابقة
لم تجد الباحثة دراسة تناولت متغيرات البحث مجتمعة (على حد علم الباحثة) غير ان هنالك دراسات تناولت متغيرات البحث الحالي كل متغير على حدة ، وكذلك اختلف العينات والمناهج المدروسة في كل بحث حسب طبيعة ما يسعى الية البحث ، وبذلك تتميز الدراسة الحالية بتناولها لمفهوم جديد من حيث البحث العلمي في العراق خاصة والوطن العربي عامة ، وكذلك تناولت الدراسات السابقة بشيء قليل عن الدوافع المحددة للهوية فتركزت على طلبة الجامعة دراسة - برومان واخرون (Browman et al ٢٠١٧,)
لم تجد الباحثة دراسة عربية عن متغير الدوافع المحددة للهوية لذلك تبنّت مقياس هيجنز(٢٠٠١) وترجمة المقياس وتكيفه للبيئة العربية ، حللت البيانات الاحصائية كما في الدراسات السابقة ، وكانت نتائج
وتناولت الدراسات السابقة المنهج الوصفي وكذلك الدراسة الحالية .

وتم قياس الاسلوب التمثيلي المستوعب و حسب الدراسات السابقة وفقاً قائماً اساليب التعلم المعدلة كولب ومكارثي(٢٠٠٥) وحللت البيانات الاحصائية في البحوث السابقة وفق وسائل احصائية متعددة قامت باستخدامها الباحثين الذين قاموا بالدراسات السابقة المذكورة سابقاً اما البحث الحالي كانت نتائج الدراسات السابقة متباينة بين وجود مستوى متوسط من الاسلوب التمثيلي المستوعب كما في دراسة دراسة هيتمير وجيان (١٩٨٥ Heitmeyer & Jean ٢٠٠١)) والتي جاءت متطابقة مع الدراسة الحالية .

الفصل الثالث

اولا:- منهجية البحث و إجراءاته

- منهـج الدراسـة :

لقد اعتمدت الباحثة في دراستها الحالية المنهج الوصفي لقياس والدوافع المحددة للهوية عند طلبة الجامعة الاسلوب التمثيلي المستوعب ، و المنهـج الوصفـي مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصـف الظاهـرة أو المـوضوع اعتمادا على جمع الحقائـق والبيانات وتصنيفها ومعالجتهـا وتحليلها تحليـلا كافيا ودقيقـا لاستخـلاص دلالتهـا والوصـول إلى نتائـج و محل البحث ..

ثانياً:- مجتمع البحث

مجتمع البحث :

نـعني بمجتمـع البحث مفردات الظاهـرة جميعـها التي يقـوم الباحـث بدراستهـا أو يسعى إلى أن يعـمم عليها النتائج المتعلقة بالمشكلة المدروسة (الكندري وعبد الدايم , ١٩٩٨ :١٨١).

مجتمع البحث الحالي يتمثل بطلبة جامعة القادسية بجميع كلياتها العلمية والإنسانية للعام الدراسي (٢٠١٩ -٢٠٢٠) وللدراسة الصباحية فقط، البالغ عددهم (١٨٥٤٦) طالباً وطالبة، إذ بلغ عدد الكليات العلمية (١٣) والبالغ مجموع الطلبة فيها (١٢١٠٩) طالباً وطالبة ، بينما بلغ اعداد الكليات الانسانية (٦) ومجموع الطلبة فيها (٦٤٣٧) طالب وطالبة ، والجدول (١)* يوضح مجتمع البحث الكلي وأسماء الكليات موزعة بحسب التخصص والصف والجنس.

التخصص	ت	الكلية	الدراسات الاولية الصباحية		المجموع
			الجنس		
			ذكور	إناث	
العلمي	١.	علوم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات	427	435	862
	٢.	الهندسة	370	419	789
	٣.	الطبية	405	731	1136
	٤.	كلية الصيدلة	183	414	597
	٥.	طب الاسنان	183	369	552
	٦.	التمريض	76	396	472
	٧.	الطب البيطري	170	193	363
	٨.	العلوم	256	599	855

	٩.	الإدارة والاقتصاد	1342	1038	2380
	١٠.	الزراعة	263	372	635
	١١.	التقانات	108	218	326
	١٢.	كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة	635	164	799
	١٣.	التربية/ الاختصاصات العلمية	1080	1263	2343
	المجموع		5498	6611	12109
الانسانـــي	١٤.	الاثار	174	130	304
	١٥.	الآداب	700	616	1316
	١٦.	التربية/العلوم الإنسانية	1139	1674	2813
	١٧.	القانون	620	395	1015
	١٨.	التربية للبنات	-	501	501
	١٩.	الفنون الجميلة	196	292	488
	المجموع		2829	3608	6437
المجموع الكلي				18546	

* تم الحصول على البيانات من الرئاسة الجامعة /قسم شؤون الطلبة

ثالثاً : عينات البحث

لصعوبة دراسة المجتمع الاصلي للبحث عادة ما نلجأ الى اختيار عينة ممثلة له , إذ يترتب على سلامة اختيار العينة أن تمثل المجتمع الذي سحبت منه تمثيلاً صحيحاً, ومن ثم تعميم ما يتم الحصول عليه من نتائج على المجتمع (الكندري وعبد الدايم, ١٩٩٨: ١٨١) .

وقد تم تطبيق إجراءات البحث الحالي على عينتين هما :-

١- عينة بناء المقياس وتطبيقه :- إذ تم تطبيقه على طلبة الجامعة , من خلال فورمه و توزيعها في غرف الصف الالكتروني .

أ- عينة التطبيق الاستطلاعي وقد بلغت (٧٠) طالباً وطالبة لوضوح الفقرات وتحديد وقت الاجابة

ب - عينة التطبيق النهائي وقد بلغت (٤٩١) طالباً وطالبة بنسبة (٢,٦٤%) من المجتمع الاصلي للبحث، وقد تم تشخصي (٥٠) طالباً وطالبة من عينة التحليل كونهم من ذوي الأسلوب (التمثيلي المستوعب) وبنسبة (١٠,١٨ %) من عينة التحليل ، أي بواقع (٠,٢٧ %) والجدول (٢) يوضح ذلك.

عينة البحث

تعرف العينة بأنها مجموعة جزئية ومميزة ومنتقاة من مجتمع البحث، فهي مميزة من حيث إن لها نفس خصائص المجتمع، ومنتقاة من حيث إنه يتم انتقاؤها من مجتمع الدراسة وفق إجراءات وأساليب محددة ربيعأو هي الجزء الذي يستعمل في الحكم على الكل، ولكي تكون العينة ممثلة لمجتمعها يجب اعتماد الطرق والوسائل الصحيحة في اختيار العينة، ولهذا عمدت الباحثة إلى اختيار عينة البحث بالطريقة الطبقية العشوائية (ملحم، ٢٠٠٢: ٢٥١) ذات الأسلوب المتناسب

(عطيوي، ٢٠٠٠: ٩٠) والبالغ حجمها (٤٩١) طالباً وطالبة من مجتمع طلبة جامعة القادسية بنسبة (٢,٦٤%) من مجتمع البحث، بواقع (٢٦١) طالباً وطالبة من التخصص العلمي، و(٢٣٠) طالباً وطالبة من التخصص الإنساني، إذ بلغت أعداد طلبة الصفوف الثانية (٢٢١) طالباً وطالبة، و(١٧٩) طالباً وطالبة من الصفوف الثالثة، (١٠٠) طالب وطالبة من الصفوف الرابعة ، كماهو موضح في جدول(٢)، الذي يعرض تفاصيل عينة البحث بحسب التخصص والصف والجنس .

جدول (٢)

عينة البحث التطبيق النهائي موزعة حسب الجنس والتخصص والمرحلة

الجنس	التخصص	المرحلة	العدد	المجموع
ذكور	علمي	الثانية	30	139
		الثالثة	27	
		الرابعة	82	
	انساني	الثانية	39	129
		الثالثة	27	
		الرابعة	63	
اناث	علمي	الثانية	55	122
		الثالثة	28	
		الرابعة	39	
	انساني	الثانية	34	101
		الثالثة	47	
		الرابعة	20	
الكلي				491

رابعاً:-أدوات البحث

الدوافع المحددة للهوية:

المقيـاس هو أداة بحث رئيسيـة لجمع البيانات في البحوث التربوية ، وهذه الأداة يقوم بأعدادهـا باحثـون، وتستخدم لتشخيص المشكـلات النفسيـة والاجتماعيـة والتربويـة، تطلب تحقيق أهداف البحث بناء برنامج الصور العقلية الايجابية والثانية تبني مقياس الدوافع المحددة للهوية والثالثة تبني قائمة اساليب التعلم لنموذج كولب لقياس الاسلوب التمثيلي المستوعب ، وفيما يأتي إجراءات البحث:

بعد اطلاع الباحثة على المقاييس و الأدبيات و الدراسات السابقة قامت بتبني مقياس الدوافع المحددة للهوية (RFQ; Higgins et al., ٢٠٠١).

ولذلك ترجمت الباحثة المقياس وعرضته على خبراء في مجال الاختصاص علوم التربوية والنفسية ولغة الانكليزية ملحق (٩) وذلك لتحديد مجالات المقياس :

تضمن مقياس الدوافع المحددة للهوية ثلاثة مجالات رئيسة هي (الدوافع المحددة للهوية بالنسبة للدراسة الطالب ، الدوافع المحددة للهوية الجانب اللياقة البدنية ، الدوافع المحددة للهوية بالنسبة للعلاقات الاجتماعية) ، واستندت إلى مجموعة من المبررات فقد وجدت المقياس ملائم لأهداف بحثها الحالي كونه الأكثر حداثة ومعد العينة نفسها ويتمتع بقدر كافي من الخصائص السيكومترية (الصدق – الثبات) وبلغت معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (٠,٨٦٧) . حيث يتكون المقياس من (٢٥) فقرة و ثلاث إبعاد و تتراوح الدرجات التي يحصل عليها كل مفحوص (١٢٥) كحد أعلى و (٢٥) كحد

أدنى و بوسط فرضي (٧٥)، وتم التحقق من صدق المقياس بطريقة الصدق الظاهري إما معامل الثبات فقد تم استخراجه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (٠,٨٦٧)، الإجراءات الإحصائية التي قامت بها الباحثة لمقياس الدوافع المحددة للهوية :-

١- صدق المقياس Instrument validity

صدق الأداة :-يتضمن مفهوم الصدق الجانب الذي تقيسه الأداة إلى أي حد يستطيع النجاح في قياس الجانب المراد قياسه, كما يعني ان تكون الأداة قادرة على قياس ما صمم لأجله (العجيلي والطريحي، ٢٠٠١: ٧٢).

استندت الباحثة للتحقق من صدق الأداة الى إجراء الأنواع الآتية للصدق وهما :

أ - الصدق الظاهري Face validity

يتمثل هذا النوع من الصدق بعرض الباحثة لفقرات مقياسه و بدائله و تعليماته على مجموعة من المحكمين الذين يتصفون بالخبرة التي تمكنهم من الحكم على صلاحية فقرات المقياس في قياس الخاصية المراد قياسها وصلاحية تعليمات المقياس و بدائله بحيث تجعل الباحث مطمئناً إلى أرائهم و يأخذ بالإحكام التي يتفق عليها معظمهم وبالتحدد ٨٠٪ فأعلى (الكبيسي, ٢٠١٠: ٣٥) وقد قامت الباحثة بعرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين في التربية وعلم النفس بلغ عددهم (٢٠) خبيراً , ملحق (٨) بهدف معرفة أرائهم في صلاحية فقرات المقياس . وقد اعتمدت الباحثة نسبة اتفاق ٩٠ ٪ كحد أدنى لقبول الفقرة في المقياس من عدمها وحسب أراء الخبراء وقد راعت الباحثة كل ما قدمَه السادة الخبراء من ملاحظات وتم الأخذ بها.

خامساً:- الوسائل الاحصائية- صدق المحتوى :-

ويسمى أحيانا الصدق المنطقي (Logical Validity) وهو قياس مدى تمثيل الأداة للنواحي او المكونات او المجالات المختلفة للجانب المراد قياسه .

قامت الباحثة بعرض تعريف الدوافع المحددة للهوية وموجز الاطار النظري والمجالات (المجال الاكاديمي ، مجال العلاقات الاجتماعية ، مجال الياقة البدنية) ملحق (٢) يوضح فقرات الأداة بصيغتها الأولية ثم عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين التي تم ذكرهم.

ج- الصدق التمييزي :-

يقصد بالقوة التمييزية للفقرات قدرتها على التمييز بين الفئتين او المجموعتين العليا والدنيا من الأفراد المستجيبين , إذ إن معامل التمييز العالي للفقرات يعني أنها تميز بين الفئتين او المجموعتين العليا والدنيا من المستجيبين ذلك معامل التمييز العالي للفقرات يعني أنها تميز بين الفئتين المتطرفتين (العليا والدنيا) وهذا يشير إلى ان الفقرة تسهم إسهاما فاعلاً في قدرة المقياس على كشف الفروق الفردية (عودة , ١٩٨٩ :٢٩٣)

ولاستخراج القوة التمييزية للأداة قامت الباحثة باستخدام أسلوب المجموعتين المتطرفتين وذلك بتطبيق الأداة على عينة مكونة من (٤٩١) طالب وطالبة .

ه- أعداد تعليمات المقياس : بعد صياغة فقرات مقياس الدوافع المحددة للهوية ؛ قامت الباحثة بصياغة تعليمات المقياس التي تضمنت الهدف منه، وجنس المستجيب، وكيفية الإجابة بوضع علامة على الإجابة الصحيحة، وكذلك وضعت ملاحظة تشير الى عدم ترك فقرة دون إجابة.

- تعليمات تصحيح المقياس:

لتصحيح استجابات الطلبة على مقياس الدوافع المحددة للهوية؛ فقد أعدت الباحثة:

- مفتاحاً للإجابات الصحيحة إما تعليمات التصحيح (تنطبق علي دائما ، تنطبق علي ، تنطبق الى حد ما ، تنطبق علي نادرا ، لا تنطبق علي أبدا) أعطت الدرجات (٥) للبديل تنطبق علي دائما ،(٤) للبديل تنطبق علي ، (٣) للبديل تنطبق الى حد ما ،(٢) للبديل تنطبق علي نادرا ، (١) للبديل لا تنطبق علي ابدا.

١- التطبيق الاستطلاعي للمقياس: قامت الباحثة بالتطبيق الاستطلاعي للمقياس على عينة استطلاعية من مجتمع البحث وخارج العينة الرئيسية له؛ بلغت (٧٠) طالباً وطالبة من طلبة جامعة القادسية التي ستضمن عرض فقرات مقياس الدوافع المحددة للهوية قبل الشروع بتطبيقه.

٢- التحليل الاحصائي:

احتسب الدرجة الكلية لفقرات مقياس الدوافع المحددة للهوية ثم قامت الباحثة بترتيب الدرجات تنازلياً من اعلى درجة الى اقل درجة لجميع افراد العينة البالغة عددها (٤٩١) فقد تراوحت الدرجات بين (٢٥ لغاية ١٢٥) ثم قامت بحساب المجموعتين الطرفيتين بنسبة (٢٧%) فبلغت كل مجموعة (١٣٣) اذ تراوحت الدرجات في المجموعة العليا بين (١٠٧ – ١٢٥) اما المجموعة الدنيا فقد تراوحت الدرجات فيها بين (٢٥ – ٨٨) ثم قامت الباحثة بتطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين Independent Sample t-test ومقارنة القيمة التائية المحسوبة من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٦٤) والبالغة (١,٩٦) فكانت جميع الفقرات دالة احصائياً، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة تمييز فقرات مقياس الدوافع المحددة للهوية

ت	المجموعة العليا ١٣٣	المجموعة الدنيا ١٣٣	قيمة t	الدلالة	القرا

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المحسوبة		ر
1	4.26	1.19	3.26	1.42	6.21	دالة	مميزة
2	4.82	0.55	3.93	1.29	7.32	دالة	مميزة
3	4.68	0.90	3.67	1.34	7.19	دالة	مميزة
4	4.77	0.56	3.52	1.28	10.28	دالة	مميزة
5	4.86	0.39	3.71	1.37	9.31	دالة	مميزة
6	4.56	0.87	3.07	1.32	10.93	دالة	مميزة
7	4.92	0.28	3.82	1.33	9.32	دالة	مميزة
8	4.68	0.90	3.70	1.28	7.21	دالة	مميزة
9	4.71	0.68	3.51	1.26	9.63	دالة	مميزة
10	4.39	0.95	3.12	1.45	8.44	دالة	مميزة
11	4.76	0.64	2.98	1.35	13.74	دالة	مميزة
12	4.59	0.69	2.95	1.28	13.05	دالة	مميزة
13	4.65	0.74	2.72	1.34	14.57	دالة	مميزة
14	4.38	1.14	2.47	1.47	11.77	دالة	مميزة
15	4.19	1.21	2.36	1.37	11.53	دالة	مميزة
16	4.62	0.76	2.74	1.37	13.78	دالة	مميزة
17	4.82	0.51	2.71	1.39	16.52	دالة	مميزة
18	4.50	1.00	3.13	1.40	9.21	دالة	مميزة
19	4.46	0.90	2.91	1.28	11.44	دالة	مميزة
20	4.58	0.93	3.17	1.38	9.81	دالة	مميزة
21	4.47	0.97	2.70	1.29	12.64	دالة	مميزة
22	4.68	0.61	2.88	1.29	14.58	دالة	مميزة
23	4.53	0.88	2.88	1.22	12.65	دالة	مميزة
24	4.61	0.82	2.79	1.30	13.61	دالة	مميزة
25	4.63	0.87	3.08	1.34	11.21	دالة	مميزة

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الدوافع المحددة للهوية:

تم حساب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الدوافع المحددة للهوية ثم مقارنة القيمة المحسوبة لمعامل الارتباط بالقيمة الجدولية الحرجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٤٩٠) والبالغة (٠,٠٩٨) وقد تبين ان جميع الفقرات كانت دالة احصائياً، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الدوافع المحددة للهوية

ت	علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية	الدلالة	ت	علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية	الدلالة
1	0.327	دالة	14	0.480	دالة
2	0.419	دالة	15	0.498	دالة
3	0.331	دالة	16	0.562	دالة
4	0.513	دالة	17	0.623	دالة
5	0.482	دالة	18	0.403	دالة
6	0.480	دالة	19	0.503	دالة
7	0.519	دالة	20	0.436	دالة

8	0.371	دالة	21	0.522	دالة
9	0.457	دالة	22	0.569	دالة
10	0.405	دالة	23	0.566	دالة
11	0.573	دالة	24	0.572	دالة
12	0.570	دالة	25	0.527	دالة
13	0.548	دالة			

علاقة درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه:

جدول (٨)

علاقة درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه

ت	علاقة الفقرة بمجال دراسة الطالب	الدلالة	ت	علاقة الفقرة بمجال اللياقة البدنية	الدلالة	ت	علاقة الفقرة بمجال العلاقات الاجتماعية	الدلالة
1	0.498	دالة	10	0.416	دالة	18	0.505	دالة
2	0.563	دالة	11	0.673	دالة	19	0.626	دالة
3	0.546	دالة	12	0.648	دالة	20	0.617	دالة
4	0.657	دالة	13	0.729	دالة	21	0.696	دالة
5	0.625	دالة	14	0.705	دالة	22	0.683	دالة
6	0.548	دالة	15	0.691	دالة	23	0.656	دالة
7	0.657	دالة	16	0.730	دالة	24	0.677	دالة
8	0.513	دالة	17	0.719	دالة	25	0.649	دالة
9	0.578	دالة						

علاقة درجة المجال بالمجالات الاخرى والدرجة الكلية:

جدول (٩)

علاقة درجة المجال بالمجالات الاخرى والدرجة الكلية

المجال	مجال دراسة الطالب	مجال اللياقة البدنية	مجال العلاقات الاجتماعية	الدرجة الكلية
مجال دراسة الطالب	1	0.374**	0.456**	0.749**
مجال اللياقة البدنية	-	1	0.433**	0.797**
مجال العلاقات الاجتماعية	-	-	1	0.802**
الدرجة الكلية	-	-	-	1

** العلاقة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية ٤٩٠

الثبات Reliability Statistics باستخدام كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha :
بلغت قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (٠,٨٦٧)
ثانيا : - مقياس الاسلوب التمثيلي المستوعب :
أعد هذه القائمة كولب ومكارثي(Kolb & McCarthy(٢٠٠٥تعريب (ابو هاشم وكمال,٢٠١٠) وتتكون من (٩) مجموعات من الجمل مرتبة أفقياً ، يطلب من الفرد قراءتها جيداً ليقرر مدي انطباق كل جملة عليه ، بحيث يعطي (٤) للجملة الأكثر أهمية بالنسبة له ، (٣) للجملة الثانية من حيث الأهمية ، (٢) للجملة الثالثة في الأهمية ، (١) للجملة الأقل أهمية ، ولا يكرر الدرجة نفسها لجملتين في صف واحد ٠ وتتوزع الجمل علي الأبعاد الأربعة (الخبرة الحسية ، الملاحظة التأملية ، المفاهيم المجردة ، التجريب الفعال)، ثم يتم جمع درجات الفرد في كل بعد علي حدة ليصبح لكل فرد أربع درجـات ، ثم تطرح درجات المفاهيم المجردة من الخبرة الحسية AC-CE ، والتجريب الفعال من الملاحظة التأملية AE-RO فينتج زوج مرتب يمكن علي أساسه تحديد أسلوب الفرد في التعلم بناء علي تصنيفه وفقاً للإحداثيات الموضحة بملحق (٣) ، وللتحقق من صدق وثبات القائمة ، تم اتباع الخطوات الآتية :
- التطبيق الاستطلاعي : وتكونت من (٧٠) طالب وطالبة جامعة القادسية ، منهم (٣٠) طالباً ، (٤٠) طالبة وبانحراف معياري (٠,٨٢) واستخدمت درجات هذه العينة في التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة الحالية ٠
القوة التمييزية:
تم احتسبت الدرجة الكلية لكل اسلوب من الاساليب على حدة ثم قامت الباحثة بترتيب الدرجات تنازلياً من اعلى درجة الى اقل درجة لجميع افراد العينة البالغة عددها (٤٩١) ثم قامت بحساب المجموعتين الطرفيتين بنسبة (٢٧%) فبلغت كل مجموعة (١٣٣) ثم قامت الباحثة بتطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين Independent Sample t-test ومقارنة القيمة التائية المحسوبة من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٦٤) والبالغة (١,٩٦) فكانت النتائج لكل اسلوب كما في الجداول (١١) التي توضح القوة التمييزية لها.
جدول (١١)
نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة تمييز فقرات اسلوب الخبرة الحسية

ت	المجموعة العليا ١٣٣		المجموعة الدنيا ١٣٣		قيمة t المحسوبة	الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
1	3.35	0.85	1.46	0.83	18.34	دالة	مميزة
2	3.11	0.95	1.68	0.95	12.28	دالة	مميزة
3	3.25	1.01	1.35	0.73	17.53	دالة	مميزة
4	3.32	0.95	1.69	0.99	13.63	دالة	مميزة
5	3.37	0.92	1.78	1.11	12.71	دالة	مميزة
6	3.33	0.88	1.65	1.03	14.29	دالة	مميزة
7	3.12	0.97	1.47	0.81	15.08	دالة	مميزة
8	3.10	1.04	1.56	0.90	12.90	دالة	مميزة
9	3.31	0.81	1.52	0.84	17.69	دالة	مميزة

المجال الثاني: الملاحظة التأملية
جدول (١٢)
نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة تمييز فقرات اسلوب الملاحظة التأملية

ت	المجموعة العليا ١٣٣		المجموعة الدنيا ١٣٣		قيمة t المحسوبة	الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
1	3.18	0.78	2.02	0.74	12.54	دالة	مميزة
2	3.36	0.76	2.19	0.85	11.82	دالة	مميزة

3	3.10	0.82	2.02	0.66	11.84	دالة	مميزة
4	3.50	0.76	2.22	0.84	12.99	دالة	مميزة
5	2.95	0.94	2.03	0.77	8.81	دالة	مميزة
6	2.98	0.85	1.87	0.67	11.81	دالة	مميزة
7	3.16	0.76	1.98	0.76	12.66	دالة	مميزة
8	3.05	0.81	2.02	0.76	10.73	دالة	مميزة
9	3.34	0.79	2.03	0.87	12.86	دالة	مميزة

المجال الثالث: المفاهيم المجردة

جدول (١٣)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة تمييز فقرات اسلوب المفاهيم المجردة

ت	المجموعة العليا ١٣٣		المجموعة الدنيا ١٣٣		قيمة t المحسوبة	الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
1	3.28	0.80	2.07	0.91	11.54	دالة	مميزة
2	3.19	0.78	2.04	0.95	10.80	دالة	مميزة
3	3.26	0.72	2.06	0.91	11.85	دالة	مميزة
4	3.05	0.79	1.89	0.88	11.39	دالة	مميزة
5	3.05	0.74	2.14	0.90	9.01	دالة	مميزة
6	2.96	0.87	2.01	0.92	8.69	دالة	مميزة
7	3.36	0.68	2.11	0.97	12.13	دالة	مميزة
8	3.20	0.68	2.17	0.87	10.81	دالة	مميزة
9	3.28	0.61	1.99	0.83	14.41	دالة	مميزة

المجال الرابع التجريب الفعال

جدول(١٤)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة تمييز فقرات اسلوب التجريب الفعال

ت	المجموعة العليا ١٣٣		المجموعة الدنيا ١٣٣		قيمة t المحسوبة	الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
1	3.74	0.66	1.80	1.07	17.81	دالة	مميزة
2	3.61	0.81	1.83	1.17	14.46	دالة	مميزة
3	3.74	0.57	1.79	1.10	18.16	دالة	مميزة
4	3.28	1.02	1.60	0.95	13.87	دالة	مميزة
5	3.66	0.67	1.80	1.07	17.00	دالة	مميزة
6	3.70	0.67	2.10	1.24	13.12	دالة	مميزة
7	3.80	0.56	1.80	1.05	19.34	دالة	مميزة
8	3.68	0.68	1.98	1.18	14.32	دالة	مميزة
9	3.63	0.73	1.59	1.02	18.73	دالة	مميزة

الاتساق الداخلي: علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي اليه تم حساب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي اليه ثم قامت الباحثة باختبار كل قيمة من قيم معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي اليه وذلك باستعمال الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط (البياتي,٢٠٠٨:٢٣٨)، وقد تبين ان جميع القيم اكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٠٧) والبالغة (١,٩٦) مما يعني ان جميع الفقرات كانت دالة .

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها :

يتضمن هذا الفصل عرض للنتائج ومناقشتها في ضوء النتائج الإحصائية التي وصلت الباحثة وفقاً لأهداف البحث وتفسير تلك النتائج ومناقشتها ومقارنتها مع نتائج الدراسات السابقة , ومن ثم عرض الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

الهدف الأول: تُعرف على الدوافع المحددة للهوية الطلبة لدى طلبة جامعة القادسية

طبقٌ مقياس الدوافع المحددة للهوية على طلبة الجامعة البالغ عددهم (٤٩١) وللتحقق من هذا الهدف فقد قامت استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة One Sample t - test اذ كان المتوسط الحسابي (٩٦,٨٦) بانحراف معياري (١٥,٤٢) فتبين ان القيمة التائية المحسوبة (٣١,٤١) وهي اكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٤٩٠) والبالغة (±١,٩٦) مما يعني ان طلبة الجامعة لديهم دوافع محددة للهوية، وكماهو موضح في الجدول (٢٧).

جدول (٢٧)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدلالة الدوافع المحددة للهوية لطلبة الجامعة

المجموعة	العدد	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	الدلالة والقرار
طلبة الجامعة	491	75	96.86	15.42	31.41	دالة لديهم دوافع محددة للهوية

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة برومان واخرون (٢٠١٧) ان طلبة الجامعة يمتلكون دوافع محددة للهوية مستقلة نسبياً عن بعضها البعض وعن نطاق أوسع التوجهات العامة .و هذه النتائج توفر أيضا أدلة على أن الدوافع المرتبطة مع هوية محددة التنبؤ بشكل أفضل للجوانب السعي نحو الهدف ذات الصلة لتلك الهوية .

الهدف الثاني:ٌتعرف على الفروق في الدوافع المحددة للهوية لدى طلبة الجامعة حسب متغيرات التخصص (علمي-انساني) والجنس (ذكور – اناث) والصف (ثاني – ثالث – رابع).

للتحقق من هذا الهدف فقد استخدمت الباحثة تحليل التباين الثلاثي Three Way ANOVA لكل العينة البالغ عددها (٤٩١) وكما موضح بالجدول (٢٨)

جدول (٢٨)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لدلالة الفروق في الدوافع المحددة للهوية لدى طلبة الجامعة

Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.	الدلالة
التخصص	296.880	1	296.880	1.246	0.265	غير دالة
الجنس	62.723	1	62.723	0.263	0.608	غير دالة
الصف	925.877	2	462.938	1.943	0.144	غير دالة
التخصص * الجنس	193.389	1	193.389	0.812	0.368	غير دالة
التخصص * الصف	119.110	2	59.555	0.250	0.779	غير دالة
الجنس * الصف	417.548	2	208.774	0.876	0.417	غير دالة
التخصص * الجنس * الصف	37.833	2	18.917	0.079	0.924	غير دالة
Error	114106.067	479	238.217			

Total	4723382.000	491				
Corrected Total	116551.857	490				

من ملاحظة الجدول (٢٨) يتبين لنا ما يأتي :
التخصص: من ملاحظة الجدول نلاحظ ان القيمة الفائية المحسوبة بلغت (١,٢٤٦) وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة(٠،٠٥) ودرجة حرية (١الى ٤٩٠) والبالغة(٣,٨٤) وهذا يعني أنه ليس هنالك فروق دلة احصائيا عادة الى التخصص .
الجنس: نلاحظ ان القيمة الفائية المحسوبة بلغت (٠,٢٦٣) وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (٣) وهذا يعني ان ليس هنالك فروق ذات دلالة احصائية عادة الى الجنس عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة الحرية (١الى ٤٩٠)
الصف: نلاحظ ان القيمة الفائية المحسوبة قد بلغت (١,٩٤٣) وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة الحرية(٢ الى ٤٨٩) قيمة الجدولية والبالغة (٣)وهذا يعني ان ليس هنالك فروق ذات دلالة احصائية عادة الى الصف .
واتفقت هذه النتيجة مع دراسة برومان واخرون (٢٠١٧) انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث والتخصص والصف بمتغير الدوافع المحددة للهوية وذلك كون الدوافع متأصلة بين طلبة الجامعة وسعيهم الدائم في الحصول على التقدير للمجالات كافة سواء اجتماعية او اكاديمية او اللياقة البدنية .
الهدف الثالث: تشخيص الطلبة ذوي الأسلوب (التمثيلي المستوعب):
تم فرز الطلبة من ذوي الأسلوب (التمثيلي المستوعب) فبلغ عددهم (٥٠) طالباً وطالبة من اصل عينة التطبيق النهائي البالغ عددها (٤٩١)، ونسبتهم ١٠ % من افرد العينة وهذه النسبة تتفق مع الدراسة هيتمير وجيان (١٩٨٥ Heitmeyer & Jean) بان الطلبة الذين لديهم اسلوب تمثيلي مستوعب هم الفئة الاقل من طلبة جامعة كونهم يتمتعون بملاحظة التأملية والمفاهيم المجردة ، ويستوعبون الملاحظات والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة ولا يهتمون بالتطبيق العملي للأفكار.
الهدف الرابع: التعرف على الدوافع المحددة للهوية الطلبة ذوي الأسلوب (التمثيلي المستوعب) من طلبة جامعة القادسية.
للتحقق من هذا الهدف قامت استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة على الطلبة ذوي الأسلوب (التمثيلي المستوعب) فقط البالغ عددهم (٥٠) طالباً وطالبة، اذ كان المتوسط الحسابي (٧٦,٠٨) بانحراف معياري (٥,٠٣) فتبين ان القيمة التائية المحسوبة (١,٥٢) وهي اصغر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٤٩) والبالغة (٢,٠١) مما يعني أن طلبة الجامعة من ذوي الأسلوب (التمثيلي – المستوعب) ليس لديهم دوافع محددة للهوية، وكما هوموضح في الجدول (٢٩).
جدول (٢٩)
نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدلالة الدوافع المحددة للهوية لذوي الأسلوب (التمثيلي المستوعب)

المجموعة	العدد	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	الدلالة والقرار
الطلبة ذوي الأسلوب (التمثيلي المستوعب)	50	75	76.08	5.03	1.52	غير دالة ليس لديهم دوافع محددة للهوية

ويمكن تفسير هذه النتيجة بإن طلبة الجامعة من ذوي الاسلوب التمثيلي المستوعب هم الاقل في الدوافع المحددة للهوية كون هؤلاء الطلبة يعتمدون على إدراك ومعالجة المعلومات على التأمل والموضوعية والملاحظة المتأنية في تحليل موقف التعلم ، ولهم الفرصة للقيام بدور الملاحظ الموضوعي غير المتحيز ولكنهم يتسمون بالانطواء وكذلك بالخبرة والوصول إلى تعميمات لها ،التي تستخدم في مواقف جديدة ، وهي تعتمد على إعطاء التفسيرات المنطقية واستخدام المفاهيم . (كولب ،١٩٨٤: ١٢٢).
الاستنتاجات: Conclusions
بعرض نتائج البحث التي يمكن أ ن يستنتج الآتي :-
١- توجد الدوافع المحددة للهوية للطلبة الجامعة.

٢- تنخفض الدوافع المحددة للهوية للطلبة من ذوي الاسلوب التمثيلي المستوعب

٣- لا توجد فروق ذات احصائية على وفق (التخصص، الجنس ، الصف) تبعاً لمتغير الدوافع المحددة للهوية

٤- لا توجد فروق ذات احصائية على وفق (التخصص، الجنس ، الصف) تبعاً لمتغير الاسلوب التمثيلي المستوعب ,

التوصيات

١- دراسة العوامل المؤثرة في الدوافع المحددة للهوية مثل توجه الطالب نحو اتخاذ القرار ، وتوفر روح القيادة

٢- اقامة ندوات تثقيفية للطلبة بإدارة مختصين بعلم نفس والتنمية البشرية لتمية الدوافع المحددة للهوية

المقترحات

١- الدوافع المحددة للهوية وعلاقتها بأساليب التفكير لدى طلبة المرحلة المتوسطة .

٢- الدوافع المحددة للهوية وعلاقتها بمركز الضبط (الداخلي – الخارجي) لدى طلبة الجامعة .

٣- الاسلوب التمثيلي المستوعب وعلاقته بالتحصيل الدراسي .

المصادر

- الجبوري ، ظاهر محسن هاني ،(٢٠٠٤) : التحصيل الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية دراسة اجتماعية ميدانية في محافظ بابل ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بابل .
- أحمد ، محمد ابراهيم ، (٢٠١٢): دراسة لبعض مهارات التفكير واساليب التعلم لدى طلبة الجامعة ، مصر ، دار النهضة .
- المسيعدين، محمود خضر) ٢٠٠٧).(علاقة الذكاء الانفعالي والتفكير المنطقي في أساليب حل المشكلات لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية التربية والتعليم في محافظة والطفيلة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الاردن
- المجالي، حسين.(١٩٩٦). طريقة التعلّم (كولب) ودافعية التعلّم الأساسي وعلاقتها المتبادلة، وأثرها على تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي الأكاديمي في محافظة الكرك، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن
- قطامي، يوسف؛ وقطامي، نايفة) ٢٠٠٠ .(سيكولوجية التعلّم الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان، الأردن .
- الكبيسي, وهيب مجيد (٢٠١٠) : القياس النفسي بين التنظير و التطبيق, ط١, مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي .
- الكندري , عبد الله عبد الرحمن و عبد الدايم , محمد احمد (١٩٩٨) : المنهجيـــــة العلميـــــة في البحـــوث التربوية و الاجتماعية , ط٢ , الكويت , ذات السلاسل للنشر .
- . العجيلي، صباح حسين وآخرون(٢٠٠١). مبادئ القياس والتقويم التربوي، بغداد، مكتب احمد الدباغ للنشر
- إلهام بنت إبراهيم محمد وقاد(١٤٢٩): أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة، رسالة دكتوراه(منشورة) كلية التربية قسم علم النفس جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- عودة، احمد سليمان (١٩٨٩). القياس والتقويم في العملية التدريسية، عمان، دار الامل.
- غباري ، ثائر احمد (٢٠٠٨) الدافعية النظرية والتطبيق ، دار المسير للنشر والتوزيع ، عمان الاردن
- فان دالين , ديو يولد (١٩٨٥) : مناهج البحث في التربيـــــة و علـــــم النفس , ترجمة محمد نبيل نوفل , مكتبة الانجلو المصرية , القاهرة
- الهوارى ، جمال فرغلي & سليمان ، السر أحمد (٢٠١٣) . أثر أساليب التعلم والدافعية الداخلية في ما وراء الذاكرة لدى عينة من طلاب الجامعة . دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد الأربعون. الجزء الثالث
- عبد المنعم أحمد الدردير(٢٠٠٤): دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، ط(٠١)، عالم الكتب، القاهرة.

المراجع الاجنبية

- Ball,(1977) Motivation in Education (Educational psychology) by Ball Samuel Hardcover Hardcover – January 1, 1600

- ^ Cesario, J:(2007) "Regulatory fit and persuasion: Basic principles and remaining questions", Social and Personality Psychology Compass 2(1)
- ^ Higgins, E:T (2000) "Making a Good Decision: Value FromFit American Psychologist 55(11):1217
- Higgins, E. T. (1998). Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. InM. P. Zanna (Ed.), Advances in experimental social psychology (Vol. 30, pp. 1-46). New York
- Academic Press.
- ^ Higgins, E. T. (2005). Value From Regulatory Fit. Current Directions in Psychological Science, 14(4), 209–213. doi:10.1111/j.0963-7214.2005.00366.x
- ^ Kruglanski, A. W., Pierro, A., & Higgins, E. T. (2007). Regulatory Mode and Preferred Leadership Styles: How Fit Increases Job Satisfaction. Basic and Applied Social Psychology, 29(2), 137–149. doi:10.1080/01973530701331700
- ↑أ ب ت Avnet, T: "Locomotion, assessment, and regulatory fit: Value transfer from 'how' to 'what'", Journal of Experimental Psychology 39(5):525
- Higgins, E: T., Friedman, R. S., Harlow, R. E., Idson, L. C., Ayduk, O. N., & Taylor, A. (2001). "Achievement orientations from subjective histories of success: promotion pride versus prevention pride", European Journal of Social P 6- Förster, J., Grant, H., Idson, L. C., & Higgins, E. T. (2001). Success/failure feedback, expectancies, and approach/avoidance motivation: How regulatory focus moderates classic relations. Journal of Experimental Social Psychology, 37(3), 253–260. http://doi.org/10.1006/jesp.2000.1455 sychology. 31(1):4
-
- Higgins, E. T. (2005). Value From Regulatory Fit. Current Directions in Psychological Science, 14(4), 209–213. doi:10.1111/j.0963-7214.2005.00366.xتحقيق الدافع (3)
-
- Higgins, E. T., Shah, J. Y., & Friedman, R. (1997). Emotional responses to goal attainment: strength of regulatory focus as moderator. Journal of Personality and Social Psychology, 72(3), 515–525. http://doi.org/10.1037/0022-3514.72.3.515
- -7- Higgins, E. (1997, December) Beyond pleasure and pain. American Psychologist, 52(12):1281
- Lang, P. J. (1995). The emotion probe: Studies of motivation and attention. American Psychologist, 50
- Browman ,Destin ,Molden,(2017), Identity-Specific Motivation: How Distinct Identities Direct Self-Regulation across Distinct Situations : In press at the *Journal of Personality and Social Psychology*, at: http://dx.doi.org/10.1037/pspa0000095
-