النموذج البنائي للعلاقات بين الدافع الأكاديمي والكفاءة الذاتية والاتجاه نحو التدريس والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان

إعداد
أد/ أحمد محمد شبيب
أستاذ علم النفس التربوي

د/ هلال بن زاهر النبهاني
أستاذ علم النفس التربوي المشارك

النموذج البنائي للعلاقات بين الدافع الأكاديمي والكفاءة الذاتية والاتجاه نحو التدريس والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى التحقق من العلاقة بين الدافع الأكاديمي والكفاءة الذاتية والاتجاهات نحو مهنة التدريس والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين قبل الخدمة. حيث إن استكشاف العلاقات بين هذه المتغيرات يلقي الضوء على معتقدات الكفاءة الذاتية واتجاهات الطلبة الذين يصبحون فيما بعد معلمين مما قد يساعد ذلك كليتهم فيما بعد من إعداد معلمين أكفاء ولديهم اتجاهات ايجابية نحو مهنتهم. تكونت عينة البحث من ٢١١ تم اختبارهم من طلبة كلية التربية جامعة السلطان قابوس في العام الدراسي الجامعي ٢٠١٦-٢٠١٧م. أشارت نتائج البحث إلى أن الدافع الأكاديمي يؤثر في الكفاءة الذاتية والاتجاه نحو التدريس، كما اتضح ذلك من الوزن الانحداري المعياري فقد بلغ على الترتيب (٠,٢٥٩ – ٠,٦٠٣). كما تبين عدم وجود تأثير للدافع الأكاديمي على التحصيل الدراسي فقد بلغ الوزن الانحداري المعياري (٠,٦٤).

الكلمات المفتاحية: الدافع الأكاديمي – الكفاءة الذاتية – الاتجاه نحو مهنة التدريس التحصيل الأكاديمي

Abstract:

The objective of this research is to investigate the relationship between academic motivation, self-efficacy, and attitudes towards the teaching profession and academic achievement of pre-service teachers. Exploring the relationships between these variables sheds light on the self-efficacy beliefs and attitudes of students who later become teachers, which may help to prepare qualified teachers with positive attitudes towards their profession. The research sample consisted of 211 students from the College of Education, Sultan Qaboos University, in the academic year 2016-2017. The results showed that the academic motivation affects the self-efficacy and the tendency towards teaching, as indicated by the standard regression weight, which was (0.289-0.603). It also showed that there is no effect of academic motivation on academic achievement.

Keywords: Academic motivation - Self-efficacy - Attitudes toward teaching profession - Academic achievement

مقدمة وأهمية البحث:

يعترف الباحثون في كافة مجالاتهم بأن التعليم مؤشر لعملية التنمية وأحد الأهداف الرئيسية، فالتعليم ينتج رأس مال بشري مدرب يستطيع التغلب على عوائق التنمية في كافة البلدان،وعلى ذلك يرى الباحثون أمثال: (Scheriber, 2000) (Altinok, 2004) (Linnehan, 2005) أن فاعلية هذا القطاع كانت تمثل تحدي للعديد من العوامل من أجل جعل الطلاب لديهم القدرة على فهم الدروس بنجاح والتغلب على العوامل المحتملة التي تؤثر على الأداء الأكاديمي

وقد كان موضوع الدافعية اهتمام العديد من الباحثين نظرا لتأثيره الهام على تعلم الطلبة ومثابرتهم، وظهر ذلك واضحا من خلال تأكيد (Altinok, 2004) حيث اعتبر الدافعية القوة الدافعة التي تدفع المتعلمين للعمل من أجل تحقيق أهدافهم، والرغبة في القيام بالعمل في ضوء معايير التميز، وهذا يؤكد أن الدافع يعتبر احد العوامل الهامة في نجاح عملية التعلم، وكذلك التنبؤ بأدائهم المدرسي.

وقد أشارت الدراسات إلى وجود أدلة *علمية* على أهمية الكفاءة الذاتية في نتائج المتعلمين في السياقات التعليمية المختلفة (Mujis & Rejnolds, 2001) (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) وكذلك ارتباطها بالأداء الأكاديمي والمثابرة لدى الطلاب (Martin & Marsh, 2006) (Skaalvik & Skaalvik, 2004) والالتزام المهني والانفتاح على أساليب جديدة في التدريس.

ووفقا لما يراه كل من (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996) أن الكفاءة الذاتية تؤثر على الطريقة التي يفكر بها الناس ويشعرون بها وتحفزهم، ونتيجة لهذا التأثير فإنها تحدد مستويات عالية من الشعور بالنجاح والاعتماد على الذات واكتساب مهارات دافعية لزيادة النجاح المدرسي ، كما أن نجاحات هؤلاء الأفراد يزيد من الكفاءة الذاتية.

ويؤكد ذلك (Yildirim, Ilhan, 2010) أنه عندما يشعر الطلاب بأنهم واثقون، ويشعرون بالرضا عن أنفسهم خلال عمليات التعلم فأنهم يؤدون بصورة أفضل. كما يشير كل من (Aydogdu, 2000) (Aycan, An & Turkoguz, 2001) أن هناك علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي والاتجاهات، أي أنه لوحظ أن الطلاب ذوي الاتجاهات العالية لديهم أداء أعلى وكذلك زيادة في درجات الكفاءة الذاتية.

وفي هذا الجانب تقترح النظرية المعرفية الاجتماعية وجود علاقة بين الدافع الأكاديمي والكفاءة الذاتية، حيث تؤكد على أن نتائج الأفراد تعتمد على توقعات تقييماتهم لأدائهم في حالات معينة (Bandura, 1986) وهذه العلاقة بين الدافع الأكاديمي والكفاءة الذاتية تم دعمها من قبل بعض الباحثين، فقد أشارت نتائج دراسات كل من

(Chowdhury & Shahabuddin, 2007) إلى وجود علاقة ارتباطية بين الدافع الأكاديمي والكفاءة الذاتية.

كما أشار البعض الأخر من الباحثين على وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية للمعلمين واتجاهاتهم نحو التعلم. فقد أجرى (Bumen & Ozaydin, 2014) دراسة طولية لاستكشاف التغيرات في الكفاءة الذاتية للمعلمين والاتجاهات نحو مهنة المدرسين. وذلك من خلال برنامج تعليم المعلمين قبل الخدمة لمدة أربع سنوات. فقد أشارت النتائج إلى وجود زيادة ملحوظة في معتقدات الكفاءة الذاتية، وعدم وجود زيادة كبيرة في الاتجاهات نحو مهنة التدريس، كما أن (Ipek & Camdan, 2012) لم يجدا أي علاقة بين الاتجاهات نحو مهنة التدريس والكفاءة الذاتية لدى المعلمين قبل الخدمة. هذا في الوقت الذي ذكر فيه (Demirtas, Comert, Ozer, 2011) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية والاتجاهات نحو التدريس.

وفي إطار النظرية المعرفية الاجتماعية التي كتبها (Bandura, 1997) تنظر إلى الكفاءة الذاتية على أنها الإيمان بقدرات المرء على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوب. وتشير الأبحاث المتعلقة بالكفاءة الذاتية إلى أن الأشخاص الذين يتمتعون بمستويات عالية من الكفاءة الذاتية يميلون إلى السعي وتحدي الأهداف والالتزام عندما يواجهون صعوبات، على العكس من ذلك الأشخاص الذين لديهم مستويات أقل من الكفاءة الذاتية هم أكثر عرضة لتجنب المهام الصعبة وأقل التزاما ولديهم جهد قليل لمتابعة أهدافهم الشخصية وأكثر عرضة للإجهاد والاكتئاب (Baudura, 1993)

وأيضا وجد (Ahmed & Bruinsma, 2006) أن الدافع الأكاديمي مرتبط بشكل ايجابي مع التحصيل، هذا في الوقت الذي أكد فيه (Areepattamannil & Freeman, 2008) على وجود علاقة ضعيفة بين التحصيل الأكاديمي والدافع الأكاديمي.

وفي هذا الجانب يرى أيضا (Kumar, 2001) أن هناك دراسات بحثية أخرى أشارت بأن هناك ارتباط ضعيف بين الكفاءة الذاتية والدافع والتحصيل الدراسي.

وفي هذا الجانب فإن الطلاب ذوي الدافع الأكاديمي متحمسون للتعلم وهم على استعداد للمشاركة في الأنشطة المطلوبة ، وعلى النقيض من ذلك فإن الطلاب منخفضي الدافع غير متحمسين لعملية التعلم و ليسوا منهجيين في جهودهم التعليمية، وقد يكونون غير مهيئين أثناء تلقيهم الدروس ولا يستطيعون رصد مستوى فهمهم أو يطلبون المساعدة عندما لا يفهمون ما يجرى تدريسه (Sikhwari, 2004).

ولشرح العلاقة بين الاتجاهات والتحصيل الأكاديمي وفقا لما يراه (Fishbein, 1975) فان اتجاه الشخص يحدد سلوكه المقصود والذي يمكن أن يؤثر في نهاية

المطاف على نتيجة أدائه. لذا فإن الشخص عندما يحمل اتجاهات معينة تجاه شيء ما عن طريق تقييمه، فانه يقرر بعد ذلك ما إذا كان سيحمل وجهة نظر مواتية أو غير مواتية تجاهه، لذلك فإن مثل هذا الاتجاه الإيجابي أو السلبي يمكن أن يؤثر بشكل أكبر على نوايا الشخص في الانخراط في سلوكيات مختلفة فيما يتعلق بهذا الموضوع (Fishbin & Ajzen, 1975) واستنادا إلى سلوك الشخص المقصود يمكن اعتبار ذلك مؤشر لأدائه.

واستنادا إلى الدراسات والأبحاث السابقة التي أجريت لاختبار العلاقة بين الاتجاهات والتحصيل الأكاديمي يمكن اعتبار الاتجاهات مؤشرا هاما للتحصيل الأكاديمي. (House, 1995).

ويوجد اتفاق عام على أن الكفاءة الذاتية ترتبط ارتباطا وثيقا بالإنجازات الأكاديمية. فقد أظهرت نتائج دراسة (Turner, Chandler & Heffers, 2009) أن الكفاءة الذاتية تعتبر مؤشرا هاما للتحصيل الأكاديمي. ويتفق مع ذلك (Lent, Larkin & Bronis, 1986)

وعلى الرغم من أن الغالبية العظمى من أدبيات البحث العلمي أيدت فكرة أن هناك علاقة بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي كان هناك عدد قليل من الأبحاث لا تدعم هذه العلاقة. فعلى سبيل المثال دراسة (Strelnieks, 2005) وجدت أن الكفاءة الذاتية يمكن أن تؤثر على التحصيل الدراسي للمتعلم عندما تعتمد على بعض العوامل الخارجية مثل النوع الاجتماعي والمستوى الاقتصادي والاجتماعي. ومع ذلك فإن العلاقة بين الدافع والتحصيل الأكاديمي لا تزال معقدة وفى هذا الجانب لذا فان (McCoach & Siegle, 2001) يرون أن كلا من الدوافع الذاتية والخارجية هما شروط مسبقة لتحقيق الانجاز الأكاديمي. ويتفق مع ذلك (Mnyandu, 2001) في أنه من الضروري تحديد نوعية الدافع من أجل مساعدة المتعلم على استخدام النوع المحدد من الدوافع التي من شانه أن يسهل نجاحه في تحقيق الأهداف المحددة.

وبشكل عام تدعم نتائج الدراسات والبحوث أن الكفاءة الذاتية هو محدد مهم لأداء الطلاب الأكاديمي (Choi, 2005) (Marsh etal, 2002). وبما أن الكفاءة الذاتية يتم تشكيلها من خلال تجارب الشخص وتفاعله مع بيئته فإن من المفترض وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية والدافع الأكاديمي وعلى ذلك توجد مجموعة بين العوامل التي قد تسهم في تشكيل دافعية الطلاب للتعلم ، وأيضا توجد علاقات متبادلة بين المتعلمين وبين العوامل البيئية المدرسية.

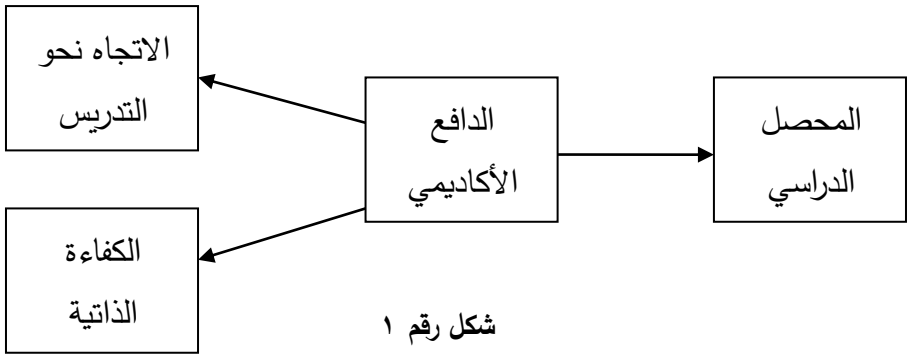
وفي هذا الجانب يؤكد (Bozanoglu, 2004) أن الكفاءة الذاتية والدافع الأكاديمي عاملان مهمان في التعلم، ويعتبر الدافع الأكاديمي الطاقة اللازمة لأداء

الأعمال الأكاديمية وتحسين النجاح ، ويؤكد ذلك (Khalalla, 2016) (Radi, 2013) على أن ارتفاع الدافع الأكاديمي يرتبط بزيادة الأداء الأكاديمي كما أنه أحد العوامل التي تؤثر على النجاح الأكاديمي هو الكفاءة الذاتية الأكاديمية حيث أن الأفراد يعتقدون بأنه يمكنهم أن يصلوا إلى الإنجازات التعليمية المخطط لها، كما أن الكفاءة الذاتية تعتبر واحدة من أهم مؤشرات النجاح الأكاديمي، وأنه مع زيادة الكفاءة الذاتية للفرد يزداد الدافع الأكاديمي.

من هذا المنطلق فإن البحث الحالي يسعى إلى التحقق من العلاقة بين الدافع الأكاديمي والكفاءة الذاتية والاتجاهات نحو مهنة التدريس والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين قبل الخدمة. حيث إن استكشاف العلاقات بين هذه المتغيرات يلقي الضوء على معتقدات الكفاءة الذاتية واتجاهات الطلبة الذين يصبحون فيما بعد معلمين مما قد يساعد ذلك كليتهم فيما بعد من إعداد معلمين أكفاء ولديهم اتجاهات إيجابية نحو مهنتهم.

النموذج المقترح:

يشير النموذج إلى وجود علاقة سببية بين الدافع الأكاديمي والكفاءة الذاتية والاتجاه نحو التدريس والتحصيل الدراسي. حيث يشير السهم إلى وجهة العلاقة السببية ، ومن المتوقع وجود هذه العلاقة المقترحة أن يؤثر الدافع الاكاديمي على الكفاءة الذاتية والاتجاهات نحو التدريس والتحصيل الأكاديمي. ويفترض النموذج وجود علاقة ارتباطية بين الدافع الأكاديمي والكفاءة الذاتية والاتجاه نحو التدريس والتحصيل الأكاديمي.



شكل رقم ١

منطق النموذج:

يفترض أصحاب وجهة نظر نظرية تقرير المصير أن الدافع الأكاديمي العالي يؤدي إلى التحصيل الأكاديمي العالي ومع ذلك فان بعض النتائج المتناقضة تشير إلى أن الدافع الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي لا علاقة لهما ببعضهما البعض (Deci & Ryan, 2002). في الوقت الذي أظهرت فيه نتائج البحوث الأخرى (Deci & Ryan, 1985) أن الدافع الأكاديمي يلعب دورا هاما في التحصيل الأكاديمي للمتعلمين ويدعم هذا الرأي (Sikhwari, 2004) حيث يشير إلى أن الدافع الأكاديمي يؤثر في جميع الأنشطة الطلابية، كما يؤكد على وجود ارتباط دال إحصائيا بين التحصيل الدراسي والدافع الأكاديمي.

ويفترض نموذج التأثيرات المتبادلة أن المعتقدات الذاتية تتوقع زيادة في التحصيل الأكاديمي. وقد كان هناك تركيز على دراسة العلاقة السببية بين متغيري الدافع الأكاديمي والكفاءة الذاتية بمعنى هل يؤثر التحصيل الأكاديمي على هاذين المتغيرين الأكاديميين. كما أن هاذين المتغيرين هل يؤثران على التحصيل الأكاديمي. وعلى ذلك تؤكد في هذا الجانب نتيجة الباحثين، ثلاثة وجهات نظر حول هذه العلاقة:

١. نموذج تنمية المهارات

يرى (Jen & Chien, 2008) إن التحصيل الأكاديمي له تأثير ايجابي على الكفاءة والدافع، ويحافظ هذا النموذج على أن الإنجاز السابق سواء كان ناجحا أو غير ناجح يؤثر على مفهوم الذات الأكاديمي، ولكن هذا المفهوم الذاتي لا يؤثر على الإنجاز (Barker etal, 2005)، ويعنى هذا النموذج أن المفهوم الذاتي الأكاديمي يظهر أساسا نتيجة الإنجاز الأكاديمي.

٢ – نموذج تقدير الذات:

يقترح أن تحسين المفاهيم الأكاديمية للطلاب يجب أن يكون شرطا مسبقا لتعزيز أدائهم الأكاديمي وهذا النموذج يحافظ على أن تحسين مفهوم الذات سوف يؤدي إلى تحسين الأداء الأكاديمي، (Barke etal, 2005).

٣ – النموذج السببي التبادلي:

يؤكد النموذج على السببية المتبادلة بين مفهوم الذات الأكاديمي والانجاز الأكاديمي للطالب. ويشير هذا النموذج إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي والانجاز الأكاديمي لهما تأثير متبادل على بعضهما البعض.

الطريقة والإجراءات:

العينة:

تكونت عينة البحث من (٢١١) تم اختبارهم من طلبة كلية التربية جامعة السلطان قابوس في العام الدراسي الجامعي ٢٠١٦-٢٠١٧م.

أدوات البحث:

تحقيقا لهدف البحث تم تطبيق مقياس الدافع الأكاديمي والكفاءة الذاتية والاتجاه نحو التدريس من إعداد الباحثين، ولقياس التحصيل الأكاديمي تم استخدام المعدل التراكمي.

أ. مقياس الدافع الأكاديمي:

الهدف المقياس:

قياس الدافع الأكاديمي كما يتمثل في رغبة الفرد الذاتية لأداء الأعمال المكلف بها مع بذل المزيد من الجهد والشعور بالكفاءة وتجنب الإخفاق دون النظر إلى آثاره أو استحسان.

خطوات إعداد المقياس:

- الاطلاع على الدراسات والأبحاث السابقة ذات العلاقة بموضوع الدافعية وتحديدا الأداء الأكاديمي وذلك للتوصل إلى مفهوم للدافع الأكاديمي.
- الاطلاع على المقاييس المعدة لقياس الدافع الأكاديمي والتي كان منها:

Jones, B.D., & Wilkins, J. L. M. (2013_Niall Hegarty, St. John's (2010)) Mark R. Lepper, Jennifer Henderlong Corpus (2005)

تم إعداد المقياس حيث بلغت عدد العبارات التي يتضمنها (٢٥) عبارة يستجيب لها المفحوص في ظل ثلاثة اختيارات (دائما – أحيانا – أبدا)

صدق وثبات المقياس في البيئة العمانية:

صدق المقياس:

تم استخدام صدق المفردات وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس على عينة بلغ عدد أفرادها (٥٠) طالبا يمثلون نفس أفراد عينة البحث.

جدول ١:

جدول ١: قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الدافع الأكاديمي

م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٥٠٢	٠,٠١	١٤	٠,٤٣٠	٠,٠١
٢	٠,٤٦٢	٠,٠١	١٥	٠,٦٦٠	٠,٠١
٣	٠,٦١٣	٠,٠١	١٦	٠,٧٤٠	٠,٠١
٤	٠,٥٦٠	٠,٠١	١٧	٠,٦١٨	٠,٠١
٥	٠,٧١٠	٠,٠١	١٨	٠,٥٧٥	٠,٠١
٦	٠,٨٦	٠,٠١	١٩	٠,٤٧٣	٠,٠١
٧	٠,٦٨٢	٠,٠١	٢٠	٠,٤٣٢	٠,٠١
٨	٠,٤٨٣	٠,٠١	٢١	٠,٦٦٢	٠,٠١
٩	٠,٧١٨	٠,٠١	٢٢	٠,٥٤٠	٠,٠١
١٠	٠,٦١٠	٠,٠١	٢٣	٠,٦٨٤	٠,٠١
١١	٠,٦٧٠	٠,٠١	٢٤	٠,٦٥٦	٠,٠١
١٢	٠,٥٧٠	٠,٠١	٢٥	٠,٦٧٨	٠,٠١
١٣	٠,٤٩٠	٠,٠١			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٤٣٠ – ٠,٧٤٠) وهي قيم دالة إحصائيا مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا لكرونباخ على عينة بلغ عدد أفرادها (٥٠) طالبا فقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٣) وهو معامل ثبات مقبول مما يدعو إلى الثقة في نتائج المقياس عند استخدامه.

ب. مقياس الكفاءة الذاتية:

الهدف من المقياس:

قياس قدرة الفرد على الانجاز وذلك في ظل درجة من الثقة في قدراته إمكاناته على نحو فعال في أداء المهام المختلفة مهما تواجهه من متاعب ومصاعب.

خطوات إعداد المقياس:

- **الاطلاع على الكتابات النظرية ذات العلاقة، وكذلك الاطلاع على الدراسات والأبحاث السابقة وذلك للوقوف على مفهوم الكفاءة الذاتية وخصائصها وسعيا لتحديد المفهوم بصورة إجرائية بحيث يمكن إعداد عبارات المقياس في ضوئه.**
- **الاطلاع على المقاييس المعدة لقياس الكفاءة الذاتية والتي منها:**

(Compean & Hiffing, 1995). (Schwarzer & Jerusalem, 1995)

(Chesney, etal, 2006) (Bandura, etal, 1999) (Ekinci, 2013) (Jones & Reid, 2008).

- **تم إعداد المقياس بحيث بلغت عدد عباراته ٣٠ عبارة ثم إعدادها في صورة تقرير ذاتي يستجيب لها المفحوص في ظل ثلاثة اختيارات (دائما – أحيانا – أبدا).**
- **للتحقق من صدق وثبات المقياس ثم استخدام صدق المفردات، ولحساب ثبات المقياس ثم استخدام معامل ألفا لكرونباخ.**

صدق وثبات مقياس الكفاءة الذاتية:

أولا: صدق المقياس

صدق المفردات:

تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس وذلك على عينة بلغ عدد أفرادها (٥٠) طالبا وطالبة يمثلون أفراد عينة البحث.

جدول ٢: قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٤٠١	١١	٠,٥٢٣	٢١	٠,٤٥٧
٢	٠,٤٥٨	١٢	٠,٥٢٠	٢٢	٠,٣٧٨
٣	٠,٥٢٦	١٣	٠,٣٨٦	٢٣	٠,٤٥٧
٤	٠,٣٩٥	١٤	٠,٤٤١	٢٤	٠,٤٩١
٥	٠,٥٠٩	١٥	٠,٦٩٢	٢٥	٠,٤٢٣
٦	٠,٥٢٧	١٦	٠,٣٢٣	٢٦	٠,٢٨٣
٧	٠,٤٦٤	١٧	٠,٢٦٥	٢٧	٠,٤١١
٨	٠,٤٢٩	١٨	٠,٢٣٢	٢٨	٠,٤٦٣
٩	٠,٥٢٥	١٩	٠,٥١٧	٢٩	٠,٤٨٣
١٠	٠,٤٧٨	٢٠	٠,٥١٨	٣٠	٠,٤٢١

يتضح من الجدول السابق:

أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٢٣٢-٠,٦٩٢) وهم قيم دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل الفا لكرونباخ على عينة بلغ عدد أفرادها (٥٠) طالبا وطالبة. فقد بلغ معامل الثبات (٠,٧٠٩) وهو معامل ثبات مقبول مما يدعو غالى الثقة في نتائج المقياس عند استخدامه.

ج. مقياس الاتجاه نحو التدريس:

الهدف من المقياس:

قياس الاتجاه نجو مهنة التدريس كما يتمثل في الشعور الوجداني بالقبول أو الرفض بناء على أفكار الطالب المعلم ومعتقداته نحو مهنة التدريس والتي تجعله يسلك بطريقة ايجابية أو سلبية.

خطوات إعداد المقياس:

- الاطلاع على المقاييس المعدة لقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس والتي منها. (Oksana arylo, 2015).
- بلغت عبارات المقياس (١٧) عبارة تم صياغتها في صورة تقرير ذاتي.

صدق وثبات المقياس في البيئة العمانية:

صدق المفردات:

لحساب صدق المقياس تم إيجاد معامل الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول ٣: قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات نحو التدريس

م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٨١٢	٠,٠١	١٠	٠,٧٤٨	٠,٠١
٢	٠,٧٢٠	٠,٠١	١١	٠,٦٦٠	٠,٠١
٣	٠,٧٧٦	٠,٠١	١٢	٠,٠٥٨٤	٠,٠١
٤	٠,٦٦٠	٠,٠١	١٣	٠,٦٩٠	٠,٠١
٥	٠,٦٤٠	٠,٠١	١٤	٠,٧٧٨	٠,٠١
٦	٠,٦٤٠	٠,٠١	١٥	٠,٧٤٠	٠,٠١
٧	٠,٧٨٠	٠,٠١	١٦	٠,٨٢٢	٠,٠١
٨	٠,٦٢٠	٠,٠١	١٧	٠,٧٤٤	٠,٠١
٩	٠,٥٨٠				

يتضح من الجدول السابق:

أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٥٦٠ – ٠,٨٢٢) وهي قيم دالة إحصائيا مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس.

ثبات المقياس:

لحساب ثبات المقياس تم استخدام معامل ألفا لكرونباخ على عينة بلغ عدد أفرادها (٥٠) فقد بلغت فيه معامل الثبات (٠,٨٧) وهي قيمة ثبات مقبولة مما يدعو إلى الثقة في النتائج عند استخدام المقياس.

النتائج:

قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدافع الأكاديمي والكفاءة الذاتية والاتجاه نحو التدريس والتحصيل الأكاديمي، وكذلك معاملات الارتباط بينها.

جدول ٤: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات البحث ومعاملات الارتباط بينهما

م	المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	معاملات الارتباط			
				١	٢	٣	٤
١	الدافع الأكاديمي	٥٨,٥٦	٤,٧٤	--	**٠,٦٠٣	**٠,٢٥٩	٠,٠٦٤
٢	الكفاءة الذاتية	٧١,٤٢	٧,٤٦		--	**٠,٢٧٣	٠,٠٣٦
٣	الاتجاه نحو التدريس	٤١,٨١	٦,٠٤			--	٠,١٢٩
٤	التحصيل	٣,١٧	٠,٢٩				--

يتضح من الجدول السابق:

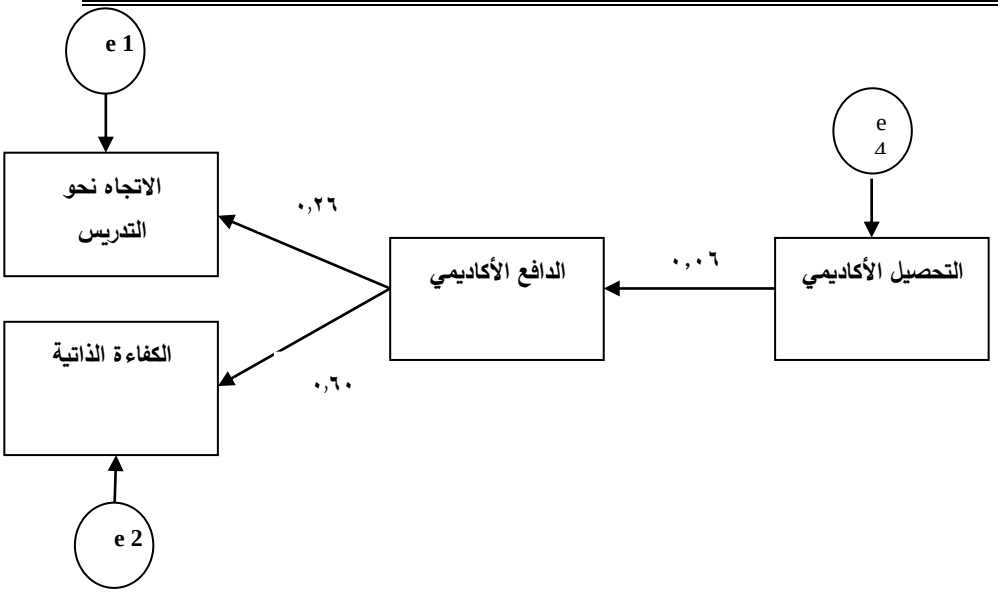
- أن أعلى متوسط لمتغيرات البحث هو الكفاءة الذاتية حيث بلغ (٧١,٤٢) يليه الدافع الأكاديمي (٥٨,٥٦) يليه الاتجاه نحو التدريس (٤١,٨١) ثم التحصيل الأكاديمي (٣,١٧٧).
- وجود علاقة ارتباطية دالة بين متغيرات البحث الثلاثة الدافع الأكاديمي والكفاءة الذاتية والاتجاه نحو التدريس عدا التحصيل الأكاديمي. فقد كان معامل الارتباط غير دال إحصائيا

كما استخدم الباحث أسلوب تحليل المسار أحد تطبيقات نماذج المعادلة البنائية معتمدا على برنامج (Amos15) وذلك لاختبار النموذج النظري المقترح، وبعد استخدام مؤشرات التعديل المقترح تم التوصل إلى النموذج التالي والذي يوضحه الشكل (٢) وفيما يلي مؤشرات حسن المطابقة لهذا البرنامج.

جدول ٥: مؤشرات حسن المطابقة للنموذج

مؤشر حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر
كا٢ (د.ح)	٤, ٦٠٣ (٣)	أن قيمتها غير دالة إحصائيا
كا٢ / د.ح	١, ٥٣٤	أقل من ٣
مؤشر حسن المطابقةGFI	٠, ٩٨٢	تقترب من (١) – أكبر من ٠,٩
مؤشر حسن المطابقة المعدلAGFI	٠, ٩٤٠	تقترب من (١) – أكبر من ٠,٩
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠, ٩٧٥	تقترب من (١) – أكبر من ٠,٩
مؤشر المطابقة غير المعياري NNFI	٠, ٩٤٩	تقترب من (١) – أكبر من ٠,٩
جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠, ٠٦	تقترب من (صفر) – أقل من ٠,٨

يتضح من الجدول السابق: أن مؤشرات حسن المطابقة للنموذج جميعها في المدى المقبول للنموذج المفترض ، وبناء على هذه الدرجة المقبولة من المطابقة يمكن تفسير الأوزان الانحدارية والمسافات التي يتضمنها النموذج والتي يوضحها الجدول الآتي تظهر نتائج التحليل في نموذج رقم (٢)



شكل رقم (٢)

يوضح النموذج:

- **أن الدافع الأكاديمي يؤثر في الاتجاه نحو التدريس حيث بلغ الوزن الانحداري المعياري (٠,٢٥٩) مما يشير إلى وجود تأثير للدافع الأكاديمي في الاتجاه نحو التدريس.**
- **أن الدافع الأكاديمي يؤثر في الكفاءة الذاتية حيث بلغ الوزن الانحداري المعياري (٠,٦٠٣) مما يشير إلى وجود تأثير للدافع الأكاديمي على الكفاءة الذاتية.**
- **عدم وجود تأثير للدافع الأكاديمي على التحصيل الأكاديمي حيث بلغ وجود الوزن الانحداري المعياري (٠,٦٤) مما يشير إلى عدم وجود تأثير للدافع الأكاديمي مع التحصيل الأكاديمي.**

جدول ٦: الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية ودلالتها الإحصائي

المسار	الوزن الانحداري	الخطأ	الدالة	الوزن

	غير المعياري	المعياري	الإحصائية	الانحداري المعياري
الدافعية --> الاتجاه	٠,٣٣٠	٠,١١	أقل من ٠,٠١	٠,٢٥٩
الدافعية --> الفعالية	٠,٩٤٩	٠,١١٣	أقل من ٠,٠١	٠,٦٠٣
الدافعية --> التحصيل	٠,٠٠٤	٠,٠٠٥	٠,٤٨٠	٠,٠٦٤

يتضح من الجدول السابق:

إمكانية التنبؤ بكل من الاتجاه والفاعلية من خلال مستوى الدافعية، في حين لم تظهر النتائج في الجدول السابق إسهام ذو دلالة إحصائية لمتغير الدافعية في التنبؤ بمستوى تحصيل الطلاب.

مناقشة النتائج:

أشارت نتائج البحث إلى أن الدافع الأكاديمي يؤثر في الكفاءة الذاتية والاتجاه نحو التدريس، كما اتضح ذلك من الوزن الانحداري المعياري فقد بلغ على الترتيب (٠,٢٥٩ – ٠,٦٠٣). كما تبين عدم وجود تأثير للدافع الأكاديمي على التحصيل الدراسي فقد بلغ الوزن الانحداري المعياري (٠,٠٦٤).

أولا: مناقشة النتائج الخاصة بوجود تأثير للدافع الأكاديمي مع الكفاءة الذاتية والاتجاه نحو التدريس.

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يلي:

- أن الفرد الذي يتميز بدافع أكاديمي مرتفع أي قيامه بالعمل من أجل العمل ذاته، في ظل درجة من السعادة والتركيز والانتباه والاستمتاع والمثابرة فإن نجاحات الفرد في القيام بالعمل يزيد بين الكفاءة الذاتية لديه. ويتفق ذلك مع نتائج دراسات كل من (Bandura, 1986) (Bandura & Pastorelli, 1996) (Chowdhury & Shahabuddin, 2007).
- ما أشار إليه (Bandura, 1993-1997) من أن الأشخاص الذين يتمتعون بمستوى عال من الكفاءة الذاتية يميلون إلى السعي لتحقيق الأهداف والتغلب على ما يواجههم من صعوبات وهذا يؤكد وجود العلاقة بين الكفاءة الذاتية والدافعية الأكاديمية.

- تأكيد (Bozanoglu, 2004) على أن الكفاءة الذاتية والدافع الأكاديمي عاملان مهمان في عملية التعلم، ويعتبر الدافع الأكاديمي الطاقة اللازمة لأداء الأعمال الأكاديمية. فيشعر الفرد بالثقة في قدراته وإمكاناته عند أداء الأعمال وهذا يشير إلى وجود العلاقة السببية المتبادلة بين الدافع الأكاديمي والكفاءة الذاتية.
- يمكن تفسير وجود علاقة ارتباطية دالة بين الدافع الأكاديمي والاتجاهات نحو التدريس. قد يرجع ذلك إلى أن هؤلاء الطلاب لديهم مستوى مرتفع من الدافع الأكاديمي نظرا لطبيعة المقررات الدراسية التي يتلقونها في كلية التربية. فطبيعة هذه المقررات قد تسهم بشكل ايجابي في المعتقدات الذاتية لديهم، ولدى مشاعرهم وأفكارهم نحو مهنة التدريس. فلعل ذلك يكون سببا مقبولا لوجود علاقة بين الدافع الأكاديمي والاتجاه نحو التدريس.

ثانيا: مناقشة النتائج الخاصة بعدم وجود تأثير للدافع الأكاديمي على التحصيل الدراسي

تبين من النتائج عدم وجود الدافع الأكاديمي والتحصيل الدراسي حيث تبين وجود علاقة ضعيفة بين المتغيرين ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما يلي:

- ما أشار إليه الباحثون بأن العلاقة بين الدافع والتحصيل الأكاديمي معقدة (Spimath & Steinmayr, 2007) (McCoach & Sigle, 2001) حيث يرون أن الأفراد بحاجة إلى دافعية عالية ومستدامة للتعلم، فالدافع للتعلم المتميز يعزز الأداء الأكاديمي لدى جميع الطلاب، ويتفق مع ذلك (Schick & Phillipson, 2009)
- أن الدافع عامل مساهم ومهم في التباين في التحصيل الدراسي، وعلى ذلك ضرورة أن يكون لدى المختصين في التفاعل مع الطلاب في الفصول الدراسية فهم جيد للجوانب الدافعية للمتعلمين. فالأدب السيكولوجي يدعم التنمية التي مفادها أن الدافع العالي يؤدي إلى التحصيل الدراسي العالي ومع ذلك هناك بعض النتائج المتناقضة التي تشير إلى أن الدافع العالي والانجاز الأكاديمي العالي لا علاقة بينهما. ويؤكد ذلك (Areepattamannil & Freeman, 2008) في دراسته التي أجراها على (٥٧٣) طالب وطالبة وجد ارتباطات ضعيفة بين التحصيل الدراسي والدافع الأكاديمي. وكذلك وجد (Mnyandu, 2001) في دراسته التي أجراها على (٢٠١) متعلما أن الدوافع لم تكن ذات علاقة إيجابية بالإنجاز الأكاديمي لذلك فان هذه النتيجة تفتح الطريق أمام بحوث أخرى على عينات أخرى في مراحل تعليمية مختلفة لإثبات العلاقة بين هذه المتغيرات.

وفي النهاية يمكن القول:

أن هذا البحث يضيف معرفة للعلاقة بين المتغيرات المدروسة إلا أنه يوجد بعض القيود المفروضة على حدود الدراسة والتي منها:

- **العينة المستهدفة مختارة من كلية واحدة وبالتالي فإن نتائج الدراسة لا يمكن تعميمها على الكليات الأخرى ولا المناطق الأخرى في سلطنة عمان والجامعات الأخرى. إلا أنه على الرغم من ذلك أشار البحث إلى نتائج مفيدة في العلاقة بين الدافع والكفاءة الذاتية والاتجاه نحو التدريس.**

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه الباحث من نتائج أمكنه التوصل إلى التوصيات التربوية الآتية:

أولا: ضرورة تحديد نوع الدافع ذات الارتباط بالأداء الأكاديمي لدى المتعلمين من أجل مساعدتهم على استخدام النوع المحدد بين الدوافع الذي يهتم بتحقيق أهدافهم.

ثانيا: العمل على زيادة ثقة المتعلمين في قدراتهم وإمكاناتهم لأن ذلك من شأنه حدوث عملية التعلم بصورة أفضل.

ثالثا: تدريب المعلمين قبل الالتحاق بالخدمة زيادة الاتجاهات الإيجابية نحو التدريس.

رابعا: ضرورة الاهتمام بالدوافع الأكاديمية والكفاءة الذاتية للمعلمين لأهميتهما في التأثير على أدائهم لأعمالهم ومهامهم الدراسية مما ينعكس ذلك على تحصيل طلابهم.

المراجع:

Ahmed, W. & Bruinsma, M. (2006). A Structural Model of Self-concept, Autonomous Motivation and Academic Performance in Cross-cultural Perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (4), pp 551-572. Available from:www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/.../Art_10_144.pdf. [Accessed on: 1 May, 2010].

Altinok, H. (2004). Teacher Candidates' Evaluations of Their Teaching Competencies in Hacettepe University. Journal of Education, Vol. 26 (4), pp 1- 8.

Areepattamannil, S. & Freeman, J. (2008). Academic Achievement, Academic Self-concept, and Academic Motivation of Immigrant Adolescents in the Greater Toronto Area Secondary Schools. Journal of Advanced Academics, 19 (4), pp 700- 743.

Aycan, Ş., Aycan, N., An, E. & Türkoğuz, S. (2001). Manisa Demirci Lisesi'nde kimya laboratuvar uygulamalarının kimya dersi başarısına etkisi üzerine bir çalışma. IV. *Fen Bilimleri Egitimi Kongresi 2000*, Bildiler Kitabı, pp 486-489. Ankara: Milli Egitim Basımevi.

Aydoğdu, C. (2000). A Comparation of Chemistry Instruction Enriched With Experiments And Traditional Problem Solving Activities In Term Of Chemistry Lesson Achievement. *Hacettepe University Journal of Education*, 19, pp 29-31.

Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, NJ Prentice – Hall.

Bandura, A. (1993). Perceived Self-efficacy In Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28, pp 117-148. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted Impact of Self-efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development*, 67 (3), pp 1206-1222.

Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: Freeman.

Barker, K., Dowson, M., & McInerney, D. (2005). Effects between Motivational Goals, Academic Self-concept and Academic Achievement: What is the Causal Ordering?. Paper presented at the Australian Association for Research in Education (AARE), Sydney, Australia.

Bümen, N. & Özaydin, T. (2014). Changes on Teacher Self-efficacy And Attitudes towards Teaching Profession from Candidacy to Induction. *Education and Science,* 38 (169), pp 109-125.

Choi, N. (2005). Self-efficacy and Self-concept as Predictors of College Students' Academic Performance. *Psychology in the Schools,* 42 (2), PP 197-205.

Chowdhury, M. & Shahabuddin, A. (2007). Self-efficacy, Motivation and Their Relationship to Academic Performance of Bangladesh College Students. *College Quarterly,* 10 (1), pp 1-9.

Deci, E. & Ryan, R. (1985). Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior. New York: Plenum Press.

Deci, E. & Ryan, R. (2002). An Overview of Self-determination Theory: Organismic-dialectical Perspective. *Handbook of Self-determination Research,* pp 3-33. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), Rochester, NY: The University of Rochester Press.

Demirtaş, H., Comert, M., & Ozer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim,* 36 (159), pp 96-111.

Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research. Canada: Addison-Wesley.

House, J. (1995). The Predictive Relationship between Academic Self-concept, Achievement Expectancies, and Grade Performance In College Calculus. *The Journal of Social Psychology* 135, 1, pp 111-112.

Ipek, C. & Camadan, F. (2012). Primary Teachers' And Primary Pre-service Teachers' Self-efficacy Beliefs and Attitudes toward Teaching Profession. *International Journal of Human Sciences,* 9 (2), pp 1206-1216.

Jen, T. & Chien, C. (2008). The Influence of the Academic Self-concept on Academic Achievement: From A Perspective of Learning Motivation. Conference Proceedings of IRC.

Khalaila, R. (2015). The Relationship between Academic Self-concept, Intrinsic Motivation, Test Anxiety, and Academic Achievement Among Nursing Students: Mediating and Moderating Effects. *Nurse Education Today*, 35 (3), pp 432-438.

Kumar, A. (2001). Open University/Distance Learners' Academic Self-concept and Academic Performance. *Journal of Distance Education*, 8 (1), pp 133-146.

Lent, R., Larkin, K., & Brown, S. (1986). Self-efficacy In the Prediction of Academic Performance and Perceived Career Options. *Journal of Counseling Psychology*, 33 (3), pp 265-269.

Linnehan (2005). Who Drops Out of School and Why, In Understanding Dropout; Statistics, Strategies, and High- stakes Testing. Washington: Macmillan publishing, National Academy Press.

Marsh, H. (2006). Academic Resilience and Its Psychological and Educational Correlates: A Construct Validity Approach. *Psychology in the Schools*, 43, pp 267-281.

Marsh, H., Hau, K., & Kong, C. (2002). Multilevel Causal Ordering of Academic Self-Concept and Achievement: Influence of Language of Instruction (English Compared with Chinese) for Hong Kong Students. *American Educational Research Journal*, 39 (3), pp 727-763.

McCoach, D. & Siegle, D. (2001). A Comparison of High Achievers' and Low Achievers' Attitudes, Perceptions, and Motivations. *Academic Exchange Quarterly*, 5 (2), pp 71-76.

Mnyandu, P. (2001). The Relations between Self-determination, Achievement Motivation and Academic Achievement. Unpublished MA-dissertation. Pretoria: Unisa. Available from:

http://uir.unisa.ac.za/bitstream/10500/2491/1/dissertation.pdf. [Accessed on: 29 April, 2010].

Muijs, R. & Rejnolds, D. (2001). Teachers' Beliefs and Behaviors: What Really Matters. *Journal of Classroom Interaction*, 37, pp 3-15.

Radi, S. (2013). Baccalaureate Nursing Students' Motivation for Attending University and Its Relationship with Their Academic Achievement. *Int. J. Educ. Res.*, 1 (7), pp 1-12.

Schick, H. & Phillipson, S. (2009). Learning Motivation and Performance Excellence in Adolescents with High Intellectual Potential: What Really Matters?. *High Ability Studies*, 20 (1), pp 15-37.

Schreiber, J. (2000). The Predictive Validity of an Attitude towards School Scale in Relation to Children's Academic Achievement. Journal of Educational Research, Vol. 8 (5), pp 400- 410.

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2004). Self-concept and Self-efficacy: A Test of the Internal/external Frame of Reference Model and Predictions of Subsequent Motivation and Achievement. *Psychological Reports*, 95, pp 1187–1202.

Spinath, B. & Steinmayr, R. (2007). Intrinsic Motivation and Competence Beliefs. Available from: http://www.srcd.org/journals/cdev/0-0/spinath.pdf. [Accessed on: 27 July, 2010].

Strelnieks, M. (2005). The Relationship of Students' Domain Specific Self-Concepts and Self-efficacy to Academic Performance. Unpublished doctoral dissertation. Marquette University, Wisconsin.

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure, *Review of Educational Research*, 68, pp 202-248.