

The Effectiveness of Use of Messenger as a Supportive Strategy in Teaching for Developing Academic Intrinsic Motivation and Academic Achievement

Mustafa Qaseem Heilat¹, Mansour Hussein Almatarneh²

¹Educational Psychology, Faculty of Alia College, Al- Balqa Applied University, Jordan.

²Department of Chemistry, School of Science, University of Jordan, Jordan.

Received: 7/12/2018

Revised: 14/4/2019

Accepted: 30/6/2019

Published: 1/3/2020

Citation: Heilat, M. Q. ., & Almatarneh, M. H. . (2020). The Effectiveness of Use of Messenger as a Supportive Strategy in Teaching for Developing Academic Intrinsic Motivation and Academic Achievement. *Dirasat: Educational Sciences*, 47(1), 271-286. Retrieved from

<https://dsr.ju.edu.jo/djournals/index.php/Edu/article/view/1756>



© 2020 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Abstract

This study aims to investigate the effectiveness of communication through Messenger for developing academic intrinsic motivation and academic achievement. To achieve the objectives of the study, an experimental method was used, and a scale of academic intrinsic motivation and academic achievement tests for the course of Drama and Theater in Education were used. The two tests (questionnaire and exams) were applied as pre-tests on all the control and the experimental groups. Communication through the messenger was applied on the experimental group. After completing this procedure, the two tests were applied again on all groups as post-tests. The study sample was divided into two groups; they consisted of 23 and 17 female students for the control and the experimental groups, respectively, during the academic year 2017/2018. The results showed that there were significant differences ($p < 0.05$) in the mean score of the participants' performance on the academic intrinsic motivation, and on the academic achievement exams between control and experimental groups. It can be concluded that the experimental group performed better for academic intrinsic motivation and academic achievement compared with the control group. The adoption and utilization of the use of communication through messenger is highly recommended because of its effectiveness.

Keywords: Messenger, academic intrinsic motivation, academic achievement, female university students, Jordan.

فاعلية التواصل عبر الماسنجر في تنمية الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى طالبات الجامعة

مصطفى قسيم هيلات¹، منصور حسين المطارنه²

¹علم النفس التربوي، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن

²الكيمياء الفيزيائية، الجامعة الأردنية

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية التواصل عبر الماسنجر في تنمية الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الدراسي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج التجريبي حيث تم تطبيق مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية المطور من قبل العلوان والعطيات (2010)، واختبار التحصيل (الامتحان الأول والثاني) لمساق الدراما والمسرح في التعليم على المجموعتين التجريبية والضابطة كمقياسين قبلين وبعدين وتم استخدام التواصل عبر الماسنجر مع أفراد المجموعة التجريبية، وقد شملت الدراسة (23) طالبة مثلن المجموعة الضابطة، و(17) طالبة مثلن المجموعة التجريبية، خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2017/2018). أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط أداء المجموعة التجريبية ومتوسط أداء المجموعة الضابطة على مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية بأبعاده، وعلى مقياس التحصيل الدراسي ولصالح المجموعة التجريبية، ويوصي الباحثان بضرورة استخدام الماسنجر كأداة تواصل داعمة لما لها من أثر على الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الدراسي. الكلمات الدالة: الماسنجر، الدافعية الداخلية الأكاديمية، التحصيل الدراسي، طالبات الجامعة، الأردن.

المقدمة:

تعدُّ ثورة تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات من أهم ما يميز العصر الذي نعيش، وقد امتدت لمختلف فروع المعرفة البشرية ولامست جوانب المنظومة الحياتية الكاملة، وأزالت الفوارق الطبقيّة والعرقية والفواصل الحدودية، والاختلافات الثقافية بين بني البشر، الأمر الذي انعكس على حياتهم بمختلف جوانبها، وتعد مواقع التواصل الاجتماعي أحد ثمار ثورة تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات هذه والتي اخترقت حياة البشر اليومية وأصبحت من الأدوات التي لا يمكن العيش بدونها والتي حولت العالم إلى قرية صغيرة مترابطة بشكل سريع ومذهل.

دخلت تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات مجالات الحياة جميعها بشكل عام، ومجال التدريس خاصة، حيث أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية استخدام المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية، حيث قد تسهم في حل بعض المشكلات التربوية، ومن أهم مستحدثات العصر الحالي التعلم عبر وسائل التواصل الاجتماعي التي من بينها ما يعرف بتطبيق الماسنجر Messenger الذي يسمح للمتعلم من تلقي المعلومة العلمية عن طريق استخدام تقنيات الوسائط المتعددة بمعزل عن ظر في الزمان والمكان (Prensky, 2008).

يعدُّ الماسنجر Messenger إحدى أهم وسائل التواصل الاجتماعي التي ظهرت مع الجيل الثاني من الإنترنت، ويوفر الماسنجر المحادثات النصية والصوتية والمرئية، والذي يوفر إجراء المحادثات الجماعية، إضافة إلى ذلك يمكن للماسنجر فسخ المجال لتبادل الصور والفيديوهات، كما تساعد رؤوس الدردشة للمستخدمين على قراءة الرسائل والرد عليها بشكل سريع أثناء استخدام التطبيقات الأخرى، كما يمكن للماسنجر القيام بإجراء المكالمات المجانية في أي وقت ولأي مدة زمنية ويمكن التواصل على نطاق عالمي بين أفراد المجموع (Pagani, 2004).

وقد ذكرت تقارير اليونسكو، منافع التعليم عبر الوسائط المتعددة والتي من بينها الماسنجر، في توسيع نطاق تحقيق المنفعة بالتعليم، وزيادة اتسام التعليم بالعدل والإنصاف، وتيسير التعلم وتكييفه بحسب الأشخاص وظروفهم، وتوفير التغذية الراجعة والتقييم الفوريين، وتحقيق التعلم في أي وقت وفي أي مكان (البغدادي، 2016)، وعليه يرى الباحثان بضرورة التعرف إلى فاعلية التواصل عبر الماسنجر في تنمية الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى طالبات الجامعة.

يعدُّ التحصيل الدراسي محور اهتمام القائمين على عملية التعليم والتعلم كالمعلمين والطلبة والآباء والمهتمين وينظر له على أنه مؤشر أساسي على نجاح المؤسسات التربوية وتحقيق الأهداف المرجوة، ولعب التحصيل الدراسي الدور الأساسي في إعادة النظر في الخطط والمناهج والبرامج التعليمية، ويعكس الصورة الحقيقية لمدى فاعلية تلك البرامج (العبيدي، 2004).

ومن العوامل التي يمكن أن يكون لها دور فعال في تحصيل الطلبة وتفاعلهم داخل الغرفة الصفية هو دافعتهم للتعلم؛ إذ تحرر دافعية التعلم الطاقة الانفعالية الكامنة في المتعلم وتجعله يستجيب للموقف التعليمي، وتؤدي إلى اكتساب المتعلم للمعارف والمهارات الجديدة والمعقدة، واستخدام استراتيجيات متطورة بالإضافة إلى تبني طرق فعالة في معالجة المعلومات، وتشير الدراسات ذات الصلة بدافعية التعلم بأهمية إثارتها لدى المتعلمين؛ فالمعلم مطالب بمعرفة الأسباب التي تدفع المتعلمين إلى التحصيل الدراسي، كما أنه مطالب بمعرفة أساليب استثارة الدافعية لدى المتعلمين وتوظيفها بقصد بلوغ وتحقيق الأهداف التربوية (حدة، 2013).

وقد أكد دور الدافعية في التحصيل الدراسي كل من شنك وزيمرمان (Schunk & Zimmerman, 2007) عندما بينا أن القدرات العقلية وحدها لا تفسر تماما التحصيل الأكاديمي وقد أشارا أن هناك متغيرات أخرى تلعب دورا جوهريا في التحصيل الأكاديمي للطلبة وأهمها دافعية الطلبة نحو التعلم سواء الداخلية منها أم الخارجية.

وعليه، فقد سعت الدراسة الحالية إلى تعرّف فاعلية التواصل عبر الماسنجر في تنمية الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى طالبات الجامعة

مشكلة الدراسة

إن شبكة الإنترنت كأحد التقنيات الواسعة الانتشار بين أفراد المجتمع بشكل عام وبين الطلبة بشكل خاص يمكن استثمارها والاستفادة منها في مجال التربية والتعليم، كون استخدام هذه التقنية يتماشى مع ميول ورغبات الطلبة، ويوفّر العديد من الفرص للمعلمين والطلبة للتعلم بالاستمتاع، ويرى الباحثان أن هناك ضرورة من تغيير الطريقة التعليمية التقليدية المتعارف عليها في الوقت الحاضر تماشياً مع متطلبات ثورة العصر التكنولوجية الذي نعيش وانطلاقاً نحو العالمية، فلم يعد المعلم المصدر الوحيد للمعلومات والمعارف إذ يمكن للطلبة الحصول على المعلومات والمعارف ومشاهدة المحاضرات الحية من مختلف أنحاء العالم، في أي وقت وزمان، ومن مصادر متعدّدة، الأمر الذي ينعكس على الطالب بالنفع ويتحول من طالب متلقي للمعرفة إلى طالب مبدع مشارك في إنتاج المعرفة.

لقد اهتمّ الباحثان بضرورة استثمار ظاهرة انتشار الأجهزة الذكية بين الطلبة في الجامعات الأردنية من خلال توظيفها بالتدريس، وقد كان هنالك تجربة لأحد الباحثين باستخدام الإنترنت وتطبيقاته أثناء تدريسه في كندا، حيث استخدم الماسنجر كمادة مساعده بالتواصل من أجل التدريس لمادة

الكيمياء العامة لطلبة السنة الأولى في جامعة ثومبسون ريفرز وجامعة ميموريال، وقد لاحظ أن دافعية الطلبة الذين استخدموا تطبيق الماسنجر كانوا أفضل من دافعية الطلبة الذين لم يستخدموه. لذا كانت الرغبة من الباحثين بتطبيق هذه التجربة في الجامعات الأردنية للتأكد من دور التواصل عبر الماسنجر ونشر هذا الأسلوب الذي قد يكون له فائدة كبيرة ملموسة على التحصيل وخلق دافعية كبيرة للتعلم.

فرضيتا الدراسة

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية الداخلية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة تعزى لاستخدام التواصل عبر الماسنجر لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسط درجات المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل الدراسي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة تعزى لاستخدام التواصل عبر الماسنجر لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية.
- هدفا الدراسة، تهدف الدراسة الحالية إلى:
- الكشف عن فاعلية استخدام عينة الدراسة للتواصل عبر الماسنجر في تنمية الدافعية الداخلية الأكاديمية (والأبعاد الثلاثة).
- الكشف عن فاعلية استخدام عينة الدراسة للتواصل عبر الماسنجر في تنمية التحصيل الدراسي.

أهمية الدراسة: تأتي أهمية الدراسة من جانبين، نظري عملي، وهما كما يلي:

الأهمية النظرية: تتضح الأهمية النظرية من خلال حدوثها وأصالتها إذ تفتقر البيئة العربية بشكل عام والبيئة الأردنية بشكل خاص في حدود علم الباحثين إلى دراسات بحثت في موضوع الدراسة الحالية، كما تتضح الأهمية من خلال ما وفرته الدراسة من أدب تربوي ودراسات سابقة حول متغيرات الدراسة يمكن للباحثين والتربويين والمهتمين الرجوع إليه عند الحاجة، كما تنبع أهمية الدراسة من أهمية الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الدراسي وضرورة تركيز أنظار أولياء الأمور والمدرسين والفائمين على العملية التعليمية التعلمية بأهميتها.

الأهمية العملية: تكمن الأهمية العملية للدراسة في أن نتائجها من المؤمل أن تساعد كلاً من المدرسين ومعدّي المناهج على استثمار التكنولوجيا المتطورة في عملية التدريس في أي وقت وأي مكان؛ إذ يمكن استثمار الانتشار الهائل للهاتف الذكي واستخدامه من قبل الطلبة بطريقة صحيحة وموجهة للاستفادة منه في عملية التواصل والتدريس وليس فقط في الترفيه.

كما ويمكن لمعدّي المناهج الاستفادة من نتائج هذه الدراسة من خلال التركيز على الوسائط الإلكترونية وإعطائها دوراً داعماً في المناهج العادية.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية: تتناول الدراسة الحالية المفاهيم الآتية:

الماسنجر: Messenger استخدام الهاتف الذكي من خلال تطبيق برنامج الماسنجر كوسيلة لتسهيل التواصل بين المعلم والمتعلم وسيتم توضيحها لاحقاً تحت عنوان آلية عمل المجموعة.

الدافعية الداخلية الأكاديمية: هي قيام المتعلم بأداء النشاط من أجل النشاط ذاته، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الدافعية الأكاديمية الداخلية المطور في دراسة العلوان والعطيات (2010)، وقد تضمن ثلاثة أبعاد، هي:

-تفضيل التحدي: هي حب الفرد للعمل الجديد والصعب، ويكون هذا العمل أكثر تشويقاً بالنسبة للفرد، ويقاس بالفقرات الآتية: (1)، 4، 7، 10، 13، 16، 19، 22.

-حب الاستطلاع: هي قيام الفرد بالأعمال من أجل تعلم أشياء جديدة، ويقاس بالفقرات الآتية: (2)، 5، 8، 11، 14، 17، 20، 23.

-الرغبة في الإتقان باستقلالية: هي رغبة الفرد بالقيام بالأعمال بنفسه دون مساعدة الآخرين، ويقاس بالفقرات الآتية: (3)، 6، 9، 12، 15، 18، 21، 24.

التحصيل الدراسي: ويقاس بدرجة تحصيل طالبات تخصص تربية الطفل من مستوى البكالوريوس في الامتحان الأول لمساق الدراما والمسرح في التعليم (كاختبار قبلي)، وعلى الامتحان الثاني للمساق ذاته (كاختبار بعدي) في الفصل الدراسي الأول 2017 / 2018.

حدود الدراسة ومحدداتها: اقتصرَت الدراسة الحالية على الكشف عن فاعلية استخدام التواصل عبر الماسنجر في تنمية الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الدراسي، من خلال عينة من تخصص تربية الطفل لمرحلة البكالوريوس في كلية الأميرة عالية الجامعية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2017/2018م. كما اقتصرَت هذه الدراسة على استخدام مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية الذي قننه بما يتناغم والبيئة الأردنية العلوان والعطيات (2010)، والتحصيل الأكاديمي من خلال الامتحانات التحصيلية المعدة. فيما تكمن المحددات بما وفرته من شروط خاصة بتوزيع عينة الدراسة بين (المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية) ومن حيث حجمها. كما تكمن المحددات بالأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات بعد التحقق من الافتراضات الأساسية اللازمة لتنفيذها.

الإطار النظري والدراسات السابقة

عند الحديث عن استخدام التواصل عبر الماسنجر في العملية التعليمية التعلمية لا بد من الحديث بداية عن التعليم الإلكتروني الذي ظهر في منتصف التسعينات ونتيجة الانتشار الواسع لتقنيات المعلومات والاتصالات والتي مكنت الجامعات والمؤسسات التعليمية والتدريبية من إطلاق برامجها عبر الإنترنت، ويقصد بالتعليم الإلكتروني عملية التعلم أو تلقي المعلومة العلمية عن طريق استخدام تقنيات الوسائط المتعددة بمعزل عن ظرفي الزمان والمكان، حيث يتم التواصل بين الدارسين والمدرسين عبر وسائل عديدة قد تكون الإنترنت، وتتم عملية التعلم وفق المكان والزمان والكمية والنوعية التي يختارها المتعلم، وتقع مسؤولية التعلم بصفة أساسية على عاتق المتعلم ذاته (علي وحسون، 2009).

ويمكن تصنيف مراحل تطور التعليم الإلكتروني إلى خمسة مراحل هي:

- التعلم عن بعد Distance Learning ويكون فيه المعلم والمتعلم منفصلين عن بعضهما البعض مكانيا وزمانيا. (Horton and Horton, 2003)
- التعلم المعتمد على الحاسوب Computer Based Learning وهو استخدام الحاسب كوسيط للتعليم والتعلم والتدريب والمشتغل على تطبيقات متعددة منها برامج التدريب والمران، والتدريس الخصوصي، والمحاكاة، والألعاب، وحل المشكلات، والحوار. (Oblinger, 2006)
- التعلم المعتمد على تقنية الإنترنت Internet Based Learning، لقد فتحت الإنترنت أفقا كبيرا في التعليم والتدريب، وذلك بربط المستخدمين من المعلمين والمتعلمين والمصادر بمرونة وتفاعلية عالية، في حين كان الحاسب التعليمي يركز على التفاعل بين المستخدم والحاسب بشكل منفرد، وقد أدخلت الإنترنت مفهوم التفاعل الاجتماعي Social Interaction حيث يطلق على هذا النوع من التعلم بالتعلم المعتمد على الإنترنت، ويزود في الغالب بروابط تشعبية (Hyperlinks) للمصادر التربوية، والبريد الإلكتروني، وساحات النقاش (Bulletin Boards)، ومجموعات النقاش (discussion Groups) (علي وحسون، 2009)
- التعلم الإلكتروني E-Learning وهو قريب من مفهوم التعلم المعتمد على الإنترنت ولكنه يختلف عنه في استخدامه تقنية الإنترنت، ويضيف إلى ذلك أدوات يتم فيها التحكم في تصميم وتنفيذ وإدارة وتقويم عملية التعليم والتعلم. (Horton and Horton, 2003)
- الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني E-Learning 2 وهو استخدام أدوات الجيل الثاني من الإنترنت في التعليم، ويمتاز هذا الجيل الثاني من الإنترنت بالسماح بالتعديل والقراءة من قبل المستخدم ويسمح بالوصول إلى التعلم الحي والمباشر، الذي يتم في نفس الوقت من خلال الفيديو الذي ينتشر مباشرة على الإنترنت مثل اليوتيوب (YouTube) والبرامج الأخرى التي تربط بين أفراد المجتمع وتسمح بتبادل الخبرات والمشاركة في المعلومات والأداء ومن أهم أدوات النشر وسائط التسجيلات الصوتية أو لقطات الفيديو والشبكات الاجتماعية (علي وحسون، 2009).

أهمية شبكة الإنترنت في التعليم

تمثلت أهمية شبكة الإنترنت في التعليم بأنها خلقت مجتمعا تعليميا متفاعلا بين الطالب والمعلم بحيث يكون دور المعلم هو تسهيل العملية التعليمية، والطلبة المشاركون يكونون مسؤولين عن إنشاء مجتمع التعليم الإلكتروني، بحيث لا يقتصر دور الطالب فقط على الوصول إلى المقررات بل يتعدى ذلك إلى المشاركة والتعليق وإبداء الرأي في كل القضايا المطروحة، والمعلم عليه دائما التوجيه والتحكم في العملية التعليمية والعمل على أن تكون الدروس ملائمة وجذابة لجعل الطلبة مواظبين عليها كي يحصل التواصل بين الطلبة فيما بينهم وكذلك وبين المعلم لبناء المجتمع التعليمي (Horton and Horton, 2003).

كما يتضح دور شبكة الإنترنت في إمكانية التفكير والبحث من قبل المستخدم قبل الرد والتعليق وإبداء الملاحظات وهذا بدوره يساعد في رفع روح المشاركة والالتزام بالتعليم من خلال الماسنجر يجعل النقاش مفتوحا في المواضيع المطروحة إذ إن المشاركين ليس لديهم خوف أو تحفظ فأراؤهم ترسل عبر تقنية لا يشاهدهم فيها أحد، ويتم توجه المستخدم للحصول على الإجابة الصحيحة عبر النقاش بين الطلبة وإضافة إلى ذلك فإن العمل عبر الوسائل المكتوبة وفي غياب المشاهدة المباشرة يتيح فرصة للمشاركين بالتركيز على معاني ومضمون الرسائل، نتيجة لذلك فإن الأفكار تتطور وتكون أكثر نضجا. (Oblinger, 2006)

يرى الباحثان من خلال خبرتهما في التدريس كمدرسين في الجامعة وقبلها كمدرسين في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم ومعرفتهما بطبيعة الطلبة وخصائصهم واحتياجاتهم وإمكاناتهم أن الدور الأكبر في إثارة دافعية الطلبة الداخلية الأكاديمية يمكن أن يكون من مسؤولية المعلم وما يستخدمه من استراتيجيات وطرق تدريس وكيفية استثمار اهتمامات الطلبة وميولهم ومراعاة قدراتهم العقلية والنفسية والاجتماعية والإيمان بها جميعها، وتشجيعهم، وتوجيههم، وهذا كله يمكن أن يتحقق عند استخدام المعلم للماسنجر كطريقة تواصل يمكن أن يكون له دور في تنمية دافعية الطلبة الداخلية الأكاديمية والتحصيل الدراسي.

يعد التحصيل الدراسي ذا أهمية كبيرة ليس فقط على صعيد الطالب بل يتعدى ذلك إلى حياة أسرته؛ فهو ليس ضرورياً لتجاوز مراحل دراسية متتالية بنجاح والحصول على درجات تؤهله لاختصاص مرغوب وتحديد المستوى العلمي للطالب نفسه، بل له جوانب هامة جداً في حياة الفرد باعتباره الطريق الإجباري لاختيار نوع الدراسة والمهنة في المستقبل، وبالتالي تحديد الدور الاجتماعي الذي سيقوم به الفرد، والمكانة الاجتماعية التي سيحققها ونظرته لذاته ونظرة الآخرين وتقديرهم له، وشعوره بالنجاح وتحديد مستوى طموحه (الحموي، 2010).

وترى بدور (2001) أن التحصيل الدراسي له أثر كبير في شخصية الطالب، فالتحصيل الدراسي يعرف الطالب بحقيقة قدراته وإمكاناته، كما أن وصول الطالب إلى مستوى تحصيلي مناسب في دراسته، يثبت الثقة في نفسه ويدعم فكرته عن ذاته، ويبعد عنه القلق والتوتر. وعرفت موسوعة علم النفس والتحليل النفسي التحصيل الدراسي على أنه بلوغ مستوى مقبول من الكفاءة الدراسية في المدرسة أو الجامعة، ويحدد مستوى الكفاءة من خلال اختبارات التحصيل المعدة لذلك أو من خلال تقديرات المدرسين أو الإثنين معا (العبيدي، 2004). وقد عرف جابلين Jablin التحصيل الدراسي بأنه مستوى محدد من الأداء أو الكفاءة الدراسية، ويتم قياسه من قبل المعلمين، أو عن طريق الاختبارات التحصيلية، أو كليهما معا (حدة، 2013).

وقد بينت يونس (2012) أن التحصيل الدراسي هو ما يحققه الطالب من معرفة كنتيجة لدراسة مقررات دراسية ذات أهداف محددة، ويتم التوصل إليه من خلال قياس درجة تحقق الأهداف التي تمّ تحديدها، ويستدل عليه من خلال الاختبارات التحصيلية المختلفة، ويتمثل التحصيل الدراسي بالدرجة المتحققة على الاختبار في مادة ما، أو مجموع الدرجات في فصل، أو عام دراسي، أو بالمعدل التراكمي الذي يحصل عليه الطالب خلال مرحلة تعليمية معينة. أما بخصوص الدافعية الداخلية فقد ذكر كل من ارباتمانيل وفريمان وكليمنجر وآخرون (Aarepattamannil, Freeman & Klinger, 2011) أن الدافعية الأكاديمية الداخلية تساهم بدرجة كبيرة في الأداء المدرسي، وأن الطلبة ذوي الدافعية الأكاديمية الداخلية يميلون لأن يكونوا من ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع، ومن ذوي الأداء الذهني المرتفع، وذوي تقدير ذات مرتفع، وذوي طموح وإصرار عظيمين، ويتقنون المواجهة والتعامل مع الفشل، وأكثر إبداعية، ومرونة، وأكثر ميلا نحو الراحة النفسية.

ويشير وليامز وستيرنبرغ (Sternberg & Williams, 2000) إلى أن الطلبة الذين يمتلكون دافعية تقرير المصير (مقررة ذاتيا self-Determination) Motivation أكثر احتمالا للاستمرار في المدرسة وأكثر إظهارا للقدرة على التكيف والفهم، والشعور بالكفاية التي يتم تشجيعها من خلال مواجهة التحديات المثلى المتوقعة وتلقي التغذية الراجعة الجيدة، وتجنب التقييمات المهينة السلبية.

وقد عرف ليبير كوربس وليفنجر (Lepper, Corpus, & Lvenkar, 2005) الدافعية الداخلية على أنها الدخول في النشاطات المحددة من أجل النشاط ذاته، حيث يكون العمل مدفوعا بدوافع داخلية عندما يتم القيام به لذاته للحصول على المتعة الذاتية، ويندرج تحت الدافعية الداخلية تفضيل التحدي وحب الاستطلاع، والرغبة في الإتقان باستقلالية. ويعرف باتيمان وكرانت (Bateman and Crant, 2003) الدافعية الداخلية بأنها عبارة عن قيام الفرد بالسلوك من تلقاء نفسه ولأجل ذاته دون انتظار الحصول على مكافآت وتعزيزات اجتماعية أو مادية خارجية ويعرفها كل من ريان وديسي (Ryan & Deci, 2000) على أنها مشاركة الفرد بالنشاط بدافع تحقيق الرضا الطبيعي.

وعرف الغباري دافعية التعلم (2008) على أنها حالة خاصة من الدافعية العامة تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم. وعرفها سبايث وسبايث (Spinth & Spinath, 2005) على أنها مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تدفع المتعلم للمشاركة بفاعلية بالنشاط والخبرات التعليمية الجديدة لتحقيق الرغبة والاستمتاع.

تناولت كثير من النظريات سواء السلوكية أو المعرفية أو الإنسانية الدافعية بشكل عام وذلك بسبب موقعها الرئيس في كل ما قدمه علم النفس؛ ذلك أن كل سلوك وراءه دافع. ورغم تعدد نظريات علم النفس إلا أن جميعها تتفق على أهمية الدافعية واعتبرتها موضوعا رئيسا ومجالا مهما من مجالات علم النفس، وبهذه الدراسة سيتم النظر إلى الدافعية الداخلية الأكاديمية من خلال نظرية دافعية التقرير الذاتي Self-Determination Theory (SDT) التي طورها كل من ديسي وريان (Deci & Ryan, 1985) والتي نظرت للدافعية باعتبارها منظورا متعدد الأبعاد وبديلا قويا لدراسات الدافعية أحادية البعد، وقد افترضت أنماطا متعددة من الأسباب الكامنة وراء سلوك الفرد، إذ بينت أن مشاركة الأفراد في الأنشطة المختلفة يعود إلى نمطين من الدوافع النمط الأول تكون فيه السلوكات نابعة من الذات ولأجل الذات، وقد أطلق على هذا النمط من الدافعية بالدافعية الداخلية Intrinsic Motivation ومن الأمثلة عليه قيام الفرد بالسلوك أو بالمشاركة بالأنشطة المختلفة من أجل إشباع حاجات داخلية كالشعور بالسعادة وتحقيق الرضا، فيما تكون السلوكيات في النمط الثاني من أجل تحقيق غاية معينة كالوصول على المكافآت أو تجنب العقوبات، وقد أطلق على هذا النمط من الدافعية بالدافعية الخارجية Extrinsic Motivation، وقد أكد كل من ديسي وريان (Deci & Ryan, 2008) أن الإنسان بحاجة إلى الشعور بالكفاية والاستقلال الذاتي وبيننا أن الأنشطة المدفوعة داخليا تشبع حاجة الفرد إلى الشعور بالكفاية والاستقلال الذاتي، وتعمل على قهر التحديات وتقليل المتناقضات، في حين أن الأنشطة المدفوعة من الخارج يمكن أن تكبح شعور الفرد بالاستقلال الذاتي، وقد أكد أن كيفية الأداء يمكن أن تكون مختلفة عندما يكون الفرد مدفوعا بأسباب داخلية في مقابل الخارجية.

إثارة الدافعية للتعلم الصفي

تشتمل مهمة إثارة الدافعية للتعلم الصفي على إثارة اهتمام الطلبة بموضوع الدرس وحصر انتباههم فيه، والمحافظة على استمرار هذه الانتباه طوال الحصة الصفية، ومشاركة الطلبة واندماجهم في أنشطة الدرس، ويمكن أن يتم ذلك باستخدام عدد من الإجراءات منها (العتوم وعلاونة والجراح وأبو غزال، 2015)

- ربط المواد الدراسية بحاجات الطلبة الحالية والمستقبلية.
- استثمار اهتمامات الطلبة وميولهم، فالتعلم المبني على ميول الطلبة يكون ذا معنى.
- توجيه انتباه الطلبة نحو الأهداف التعليمية، وتوجيه جهودهم نحو فهم المادة الدراسية وإتقانها.
- تشجيع الطلبة على استخدام أخطائهم بشكل بناء من خلال تحليل تلك الأخطاء وتحديد مواطن الضعف والعمل على معالجتها.

الدراسات السابقة

سيتم استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة وفقاً لما يلي:

أولاً: الدراسات السابقة المتعلقة باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التدريس

تناولت كثير من الدراسات السابقة دور الإنترنت بشكل عام في التدريس وفي تطور العملية التعليمية والتعلمية، وقد أجرى آل علي (2017) دراسة لمعرفة تصورات واستخدامات طلبة الجامعات الإماراتية إزاء توظيف الأجهزة المحمولة في العملية التعليمية، وشملت عينة الدراسة 200 من جامعة الشارقة (50% من الذكور) وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة تشجيع الجامعات العربية على دعم استخدام التقنيات داخل الفصول وتدريب المقررات باستخدام الأجهزة المحمولة لتطوير المهارات الاتصالية لدى طلبة الجامعة، كما أشارت النتائج إلى أن اتجاهات عينة الدراسة كانت مع تدريس معظم المقررات عبر وسائل التواصل الاجتماعي.

وقام كل من ميت والينا (Maite & Elena, 2016) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر الإنترنت على الابتكار التربوي من خلال استخدام التويتر (Twitter) لتحفيز التعلم التعاوني بين الطلبة، وقد شملت عينة الدراسة (69) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الذين اشتركوا بمجموعة التويتر، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك أثراً إيجابياً على المشاركة التفاعلية بين الطلبة وعلى الدافعية وعلى الإدراك والفهم والقدرة على التعلم، وقد عزا الباحثان النتائج التي تم التوصل إليها إلى التغذية الراجعة الفورية التي كانت تقدم للطلبة.

وقام كل من ماريا وأثاناسيوس (Maria & Athanasios, 2016) بدراسة هدفت إلى كشف دور الإنترنت في التعلم التعاوني والتدريب على مهارات حل المشكلة، وقد أشارت النتائج أن مهارة حل المشكلات تتطلب مهارات إبداعية وتفكير ناقد، وأن التعلم التعاوني والتفاعلي الذي يكون بواسطة الإنترنت يعمل على زيادة دافعية الطلبة للتعلم وحل المشكلات، خصوصاً مهارات التعلم ما وراء المعرفة كاتخاذ القرار والتفكير والوعي بالذات ومراقبة الذات وتعزيزها؛ ذلك أن التفاعل من خلال الإنترنت يسمح للمتعلمين على وضع الأفكار والنظريات موضع الممارسة المباشرة في المواقف الحياتية اليومية، والمشاركة في النقاش بين المجموعات، خصوصاً المشكلات الاجتماعية.

وأجرى جيفري وآخرون (Jeffrey, et al., 2016) دراسة هدفت إلى معرفة دور عمل شبكات البحث التعاونية من خلال الإنترنت بين الباحثين في الجامعات المختلفة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية عمل المجموعات البحثية في توفير فرص لتطوير تنوع بحثي ذي قيمة، وفي تحفيز الطلبة والمدرسين على توسيع مجال اهتماماتهم التعليمية، كما أشارت النتائج إلى أن عمل المجموعات البحثية من خلال الإنترنت أدى إلى توفير مصادر تربوية مجانية للمهتمين، وتوفير مشاريع وبرامج بحثية جديدة.

وقام سيمون (Simon, 2016) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام أدوات المراسلة الفورية عبر الهاتف الذكي من خلال تطبيق وسائل التواصل الاجتماعي لدعم التدريس والتعلم لدى طلبة الجامعة في هونك كونج، وقد شملت عينة الدراسة (61) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة ممن لديهم هواتف ذكية مع تطبيق الواتس أب، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ مجموعة ضابطة تم تدريسها بطريقة تقليدية، وأخرى مجموعة تجريبية تم تدعيمها بمواد ووسائط متعددة وتم إشراكهم في مجموعة تواصل عبر الواتس أب، بحيث يتواصل الطلبة مع المدرس ومع الطلبة فيما بينهم وفي خارج أوقات الدوام الرسمي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في التحصيل الدراسي وأبدى الطلبة في المجموعة التجريبية دافعية عالية للتعلم ورغبة في التعلم من خلال هذه التطبيقات في المرات القادمة.

وأجرى بونيك وديشن (Bouhnik, & Deshen, 2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التواصل الفوري عبر الواتس أب بين الطلبة والمدرسين وبين الطلبة أنفسهم من خلال الهواتف الذكية على التدريس، وقد تم اختيار عينة من مدرسين طلبة المدارس الثانوية، وقد شملت العينة (12) مدرساً تم مقابلتهم، ومن خلال منهج البحث النوعي أشارت النتائج إلى أن مجموعات WhatsApp الصفية تستخدم لأربعة أغراض رئيسية: التواصل مع الطلاب، ورعاية الأجواء الاجتماعية، وخلق حوار وتشجيع المشاركة بين الطلاب، وكمنصة التعلم. وقد ذكر المشاركون المزايا التقنية لـ WhatsApp، مثل التشغيل البسيط والتكلفة المنخفضة والتوافر الفوري. وأشاروا أيضاً إلى المزايا التعليمية، مثل تهيئة بيئة ممتعة والتعارف المتعمق مع زملائهم الطلاب، مما كان له تأثير إيجابي على طريقة المحادثة. أشار المشاركون أيضاً إلى المزايا الأكاديمية مثل إمكانية الوصول إلى المواد التعليمية وتوافر المعلم ومواصلته التعلم بعد ساعات الدراسة. ومع ذلك، هناك أيضاً التحديات والمشاكل منها صعوبة فنية في عدم امتلاك جميع طلاب المدارس الثانوية لهاتف ذكي وشعور المعلمين بالضيق بسبب طوفان الرسائل غير المهمة وغير المنطقية وقد تنشأ صعوبات تعليمية، مثل عدم توافق اللغة بين الطلاب وافترضاات الطلاب

بأن المعلمين يجب أن يكونوا متاحين على مدار الساعة طوال أيام الأسبوع.

وأجرى العجلوني (2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن الآثار التعليمية لاستخدامات الإنترنت من قبل طلبة الجامعة العربية المفتوحة- فرع الأردن، وقد تم توزيع أداة الدراسة على جميع أفراد المجتمع من خلال عرضها على موقع إدارة التعلم LMS الخاص بالجامعة وبشكل إلكتروني، وتم الحصول على (787) استبانة تم الإجابة عليها من قبل طلبة الجامعة الذين تم توزيعهم على التخصصات الأربعة تقنية المعلومات، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، وإدارة الأعمال، والتربية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك آثاراً تعليمية لاستخدامات الإنترنت بدرجة مرتفعة عن الدرجة الكلية والدرجات الفرعية لكل بعد من الأبعاد التعليمية.

وأجرت الهزاني (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع استخدام طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود للشبكات الاجتماعية الإلكترونية في عمليتي التعليم والتعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من (33) طالبة من طالبات كلية التربية، وقد أشارت النتائج إلى أن 73% من الطالبات يستخدمن الشبكات الاجتماعية. تبين أيضاً من خلال نتائج الدراسة أن 75.7% من العينة وجدت أن الشبكات الاجتماعية ساهمت في إثراء الحصيلة المعرفية في التخصص لديهن. كما أظهرت نتائج الدراسة مدى أهمية الشبكات الاجتماعية في التواصل وتكوين مجموعات بحثية وعلمية، وقد أجمعت 87% من العينة على ذلك، كما وجدت 72% من العينة في الشبكات الاجتماعية الإلكترونية مصدرًا لمعلومات علمية ومصادر بحثية.

وقامت نورية (2013) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين استخدام الشبكة العنكبوتية (الإنترنت) في الدراسة والدافعية للتعلم لدى المراهقين من (12-14) سنة، تكونت عينة من (110) طالبًا وطالبة؛ (55) طالبًا، و(55) طالبة من المرحلة المتوسطة في ولاية البويرة في الجزائر، وبعد تفريع بيانات استبيان استخدام الإنترنت في الدراسة، ومقياس الدافعية للتعلم ومعالجتها إحصائياً، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين استخدام شبكة الإنترنت في الدراسة والدافعية للتعلم، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة المستخدمين بكثرة لشبكة الإنترنت والطلبة غير المستخدمين بكثرة لشبكة الإنترنت في الدافعية للتعلم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث المستخدمين لشبكة الإنترنت في الدافعية للتعلم.

وأجرت بلجوني (2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام الإنترنت كوسيلة تعليمية لأداء الواجبات المنزلية وأثر ذلك على تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في الكيمياء بمدينة مكة المكرمة، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالبة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة كل مجموعة تكونت من 25 طالبة، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تقوم طالباتها بالإجابة عن أسئلة الواجب من خلال الإنترنت، والمجموعة الضابطة للاختبار البعدي، في التحصيل الدراسي وذلك عند مستوى التذكر البعدي وعند مستوى الفهم البعدي وعند مستوى التطبيق البعدي وعند المستويات المعرفية الثلاثة الكلية (التذكر، الفهم، والتطبيق) البعدي لمقرر الكيمياء.

ثانياً: الدراسات السابقة المتعلقة بالتحصيل والدافعية الداخلية الأكاديمية

تناولت كثير من الدراسات السابقة الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الدراسي فقد قام كل من قامباري وكبودي اولكانمي وبالكا (Gambari, Gbodi, Olakanmi and Abalaka, 2016) بدراسة هدفت إلى تنمية الدافعية الداخلية والخارجية لطلبة مساق الكيمياء في المدارس الثانوية في نيجيريا من خلال التعليم بمساعدة الحاسوب، وقد شملت عينة الدراسة ثلاث مجموعات مجموعة ضابطة تم تدريبها بالطرق التقليدية ومجموعة ضابطة تم تدريبها من خلال محاكاة الحاسوب والمجموعة التجريبية الأخرى تم تدريبها من خلال حزمة الحاسوب التعليمية التعلمية، وأشارت النتائج إلى أن أفضل مجموعة كانت في الدافعية وفي الأداء الأكاديمي في تلك المجموعة التي تلقت التدريس من خلال محاكاة الحاسوب

وقام كل من تريفيينو وديفويتاس (Trevino & Defreitas, 2014) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي من خلال تحليل أربع دراسات تناولت عينات من مجتمعات لاتينية في الولايات المتحدة الأمريكية (Latino Population) مقارنة مع عينات من مجتمعات البيض من أصل إسباني (Hispanic Population)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الدافعية الداخلية تلعب دوراً أساسياً في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الكليات والجامعات، وقد أكدت نتيجة هذه الدراسة نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى أن الدافعية الداخلية تؤثر إيجاباً على التحصيل الدراسي ليس فقط لدى طلبة المدارس المتوسطة والثانوية بل لدى طلبة الكليات والجامعات أيضاً وتعمل على تحقيق المخرجات التعليمية بصورة أفضل، وقد أكدت الدراسة على دور المدارس والجامعات والأهل والأفراد أنفسهم في تطوير الدافعية الداخلية.

وقام يولقان واكوزو (Uyulgan & Akkuzu, 2014) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر بعض العوامل الداخلية والخارجية في الدافعية الداخلية الأكاديمية، وقد شملت عينة الدراسة (780) من الطلبة الذين سيصبحون معلمين، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والمعدل التراكمي لدى عينة الدراسة، ولصالح المعدل الأعلى، إضافة إلى ذلك فقد أشارت النتائج إلى أن الطلبة ذوي الدافعية الداخلية الأكاديمية المتوسطة والمرتفعة كانوا أكثر ترجيحاً أن يصبحوا مدرسين مهرة في المستقبل.

وأجرت كيرسولي ونيكلين وفورد (Cerasoli, Nicklin, & Ford, 2014) دراسة هدفت إلى التعرف على إمكانية التنبؤ من خلال الدافعية الداخلية

والحوافز الخارجية معاً بالأداء- دراسة تحليلية- وقد أشارت نتائج تحليل عدة دراسات إلى أن مستوى متوسط من الدافعية الداخلية يتنبأ بقوة بالأداء، بالإضافة إلى ذلك فقد أشارت إلى أن تأثير المكافآت المتقطع يتنبأ بصلاحية الدافعية الداخلية للأداء وأن الدافعية الداخلية تتنبأ بمتغيرات فريدة من نوعها لها علاقة بنوعية الأداء فيما كانت المكافآت تتنبأ بصورة أكثر من الدافعية الداخلية بكمية الأداء وليس نوعيته، ومع احترام الأداء.

وأجرى كل من العلوان والعطيات (2010) دراسة هدفت للكشف عن العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من (111) طالباً وطالبة؛ (62) طالباً وطالبة من ذوي التحصيل المرتفع و(49) طالباً وطالبة من ذوي التحصيل المتدني، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي للطلبة، ووجود فروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل ومتدني التحصيل في الدافعية الداخلية الأكاديمية لصالح الطلبة ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع، كما أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بتحصيل الطلبة من خلال الدافعية الداخلية الأكاديمية ممثلة بأبعادها حيث فسرت الأبعاد ما مقداره (58 %) من التباين الحاصل في التحصيل الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة.

وأجرى كل من ديفر ومدلتن ووينسلر (Davis, Winsler & Middleton, 2006) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين التحصيل والدافعية للتعلم الجامعي وتقصى أثر المكافآت الممنوحة من قبل المعلمين والأهل على الأداء الأكاديمي، وقد شملت عينة الدراسة (136) طالباً وطالبة من كليتي الآداب والعلوم، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المعدل التراكمي والدافعية الداخلية والأهداف الأكاديمية للطلبة. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقات دالة إحصائية بين المكافآت التي يتلقاها الطلبة من الأهل والمعلمين مع دافعيتهم للتعلم والتحصيل ولصالح الذكور. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الدافعية الأكاديمية الخارجية للتعلم كان أعلى من مستوى الدافعية الداخلية للتعلم.

وقام لير وكوريس وايفنجر (Lepper, Corpus, & Ivengar, 2005) بدراسة هدفت للكشف عن الفروق العمرية في الدافعية الداخلية والخارجية وعلاقة كل منها بالمرجات الأكاديمية، وقد شملت عينة الدراسة (797) من طلبة الصف الثالث حتى الثامن متوعين عرقياً، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة طردية موجبة دالة إحصائية بين الدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي لدى كل الصفوف وقد تبين أن الطلبة الأكثر دافعية داخلية كانوا قد حصلوا على درجات عالية في التحصيل الأكاديمي (GPA) وكانوا أكثر تفاعلاً في الصف.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

بالنظر إلى الدراسات السابقة التي تناولت الدافعية الداخلية الأكاديمية يتبين أن هناك دراسة واحدة فقط تناولت الدافعية الداخلية الأكاديمية في دراسات تجريبية باعتبارها متغيراً تابعاً تتأثر بمتغير مستقل غير التواصل عبر الماسنجر، وهي دراسة كل من قامباري وكبودي اولكانمي وابالكا (Gambari, Gbodi, Olakanmi and Abalaka, 2016)، في حين تناولت الدراسات الأخرى الدافعية الداخلية الأكاديمية من خلال دراسات ارتباطية، وبخصوص الدراسات التي تناولت المتغير المستقل الذي يؤثر على التحصيل الدراسي والدافعية الداخلية الأكاديمية فلم يعثر الباحثان على دراسات تناولت استخدام التواصل عبر الماسنجر بشكل خاص بينما وجدت كثير من الدراسات التي استخدمت الإنترنت بشكل عام ودورها في عملية التدريس، وبهذا فإن ما يميز الدراسة الحالية أنها الدراسة الأولى في حدود علم الباحثين التي استخدمت التواصل عبر الماسنجر في التدريس وأثره على الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الدراسي.

منهجية الدراسة: تعد هذه الدراسة تجريبية؛ إذ إنها تهدف إلى الكشف عن فاعلية التواصل عبر الماسنجر Messenger في تنمية الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الدراسي.

أفراد الدراسة

شملت الدراسة أفراداً من طالبات مساق الدراما والمسرح في التعليم من تخصص تربية الطفل من مستوى السنة الثالثة لمرحلة البكالوريوس في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2017/2018م، وقد كان عدد طالبات شعبة مساق الدراما والمسرح في التعليم (46) طالبة تم تقسيمهن من خلال العينة العشوائية البسيطة، حيث تمت كتابة أسمائهن على قصاصات ورق ومن ثم تم سحب (23) من القصاصات يدوياً وعلى أساس عشوائي، حيث مثلن المجموعة التجريبية وبقيت الطالبات مثلن المجموعة الضابطة، وبعد بدء التواصل والتفاعل عبر الماسنجر بأسبوعين اعتذرت ست طالبات من الاستمرار كمشاركات في العينة التجريبية لأسباب اجتماعية وأسرية، وعليه فقد تم استبعاد الطالبات الستة من الدراسة (من المجموعة التجريبية والضابطة) ليكون عدد الطالبات المشاركات بالدراسة بالصورة النهائية (40) طالبة؛ (23) طالبة مثلن المجموعة الضابطة، و(17) طالبة مثلن المجموعة التجريبية.

أداة الدراسة:

أولاً: مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية Academic intrinsic motivation الذي طوره وبقننه بما يتناغم والبيئة الأردنية العلوان والعطيات (2010) والذي بناه في صورته الأصلية لير وآخرون (Lepper et al., 2005)، ويتكون المقياس من (24) فقرة تقيس ثلاثة أبعاد للدافعية الداخلية هي: تفضيل التحدي Preference of Challenge، وحب الاستطلاع Curiosity، والرغبة في الإتقان باستقلالية Desire of independent mastery، وواقع

(8) فقرات لكل بعد، أمام كل فقرة تدرج مكون من خمس نقاط هي: موافق بدرجة كبيرة، وموافق، وغير متأكد، وغير موافق، وغير موافق بدرجة كبيرة، وتتراوح الدرجة على كل بعد بين (8-40) درجة.

صدق المقياس:

يتمتع المقياس بصورته الأجنبية بالصدق العاملي حيث قام ليبير وآخرون (Lepper et al., 2005) بتطبيقه على عينة مكونة من (178) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، وتوصل إلى وجود ثلاثة عوامل هي: (تفضيل التحدي، وحب الاستطلاع، والرغبة في الإتقان باستقلالية). وقام العلوان والعطيات (2010) باستخراج مؤشرات الصدق للمقياس بعدة طرق هي: الصدق الظاهري (المحكمين)، والصدق العاملي وذلك باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلنج، وتدوير المحاور بطريقة الفارماكس Varimax على عينة تألفت من (130) طالبًا وطالبة، وصدق البناء (الارتباطات بين الأبعاد الفرعية للمقياس) حيث كانت معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس، ومعاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس والمقياس ككل مرتفعة؛ إذ تراوحت بين (0.79-0.86)، كما تمّ حساب معامل الارتباط "بيرسون" بين درجة العبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة تكونت من (60) طالبًا وطالبة من غير عينة الدراسة، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه بين (0.31-0.74) وأن قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والمقياس ككل قد تراوحت بين (0.35-0.75) وجميعها قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

وفي الدراسة الحالية قام الباحثان بالتحقق من صدق المقياس من خلال الصدق الظاهري (صدق المحتوى) حيث قام الباحثان بعرضه على عشرة محكمين مختصين بالتربية وعلم النفس والقياس والتقويم؛ وقد تمّ اعتماد المعيار (70%) لقبول الفقرة، وقد تمّ تعديل الصياغات اللغوية لبعض الفقرات وفقًا لرأي المحكمين. كما وتم التأكد من فاعلية الفقرات من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طالبات تخصص تربية الطفل من مستوى السنة الثالثة في مساق اللعب في تربية الطفل - حيث يقوم الباحث بتدريس هذا المساق أيضًا - مكونة من (36) طالبة من خارج عينة الدراسة لحساب فاعلية الفقرات وذلك من خلال احتساب معاملات الارتباط بين الفقرات ودرجة البعد والدرجة الكلية، والجدول (1) يظهر النتائج.

الجدول (1): معاملات ارتباط فقرات مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية بالأبعاد والدرجة الكلية

الفقرة	البعد	الكلية	الفقرة	البعد	الكلية	الفقرة	البعد	الكلية
1	0.41	0.43	9	0.35	0.45	17	0.46	0.62
2	0.59	0.45	10	0.76	0.56	18	0.73	0.81
3	0.33	0.41	11	0.55	0.51	19	0.54	0.59
4	0.35	0.54	12	0.47	0.43	20	0.49	0.50
5	0.71	0.68	13	0.75	0.73	21	0.57	0.64
6	0.64	0.52	14	0.67	0.72	22	0.77	0.73
7	0.71	0.69	15	0.66	0.73	23	0.59	0.68
8	0.52	0.51	16	0.41	0.43	24	0.54	0.52

* جميع القيم دالة عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)

يتضح من الجدول (1) أن معاملات الارتباط كانت جميعها دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وقد تراوحت بين (0.33 – 0.81) مما يشير إلى فاعلية فقرات المقياس وصلاحيته لقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية بأبعاده الثلاثة.

ثبات المقياس:

قام ليبير كوربس وليفنجر (Lepper, Corpus, & Lvengar, 2005) بإعداد المقياس بحساب ثبات المقياس بصورته الأصلية بطريقة إعادة التطبيق على عينة الصدق ذاتها، وتوصل إلى أن معامل الثبات لبعد تفضيل التحدي قد بلغ (0.73)، ولبعد حب الاستطلاع قد بلغ (0.68)، ولبعد الرغبة في الإتقان باستقلالية قد بلغ (0.76)، كما قام العلوان والعطيات (2010) بحساب الثبات للمقياس من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (130) طالبًا وطالبة من غير عينة الدراسة من خلال طريقتين، هما طريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا): وقد تراوحت قيم معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية والمقياس ككل بين (0.80-0.84)، حساب معامل الاستقرار (الاختبار - إعادة الاختبار): وقد تراوحت قيم معاملات الاستقرار بين (0.84-0.87). وفي الدراسة الحالية تمّ التأكد من ثبات مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية بطريقتين، هما ثبات الاستقرار، حيث تمّ تطبيق المقياس على عينة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة مكونة من (36) طالبة (عينة صدق البناء ذاتها) ومن ثم أعيد تطبيقه بعد أسبوعين على العينة نفسها، ومن ثم تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل، والجدول (2) يوضح ذلك، وثبات الاتساق الداخلي، حيث تمّ حساب معامل

الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، على عينة ثبات الاستقرار وصدق البناء، والجدول (2) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا كمؤشر على الاتساق الداخلي وثبات الإعادة للأبعاد والأداة ككل، والجدول التالي يظهر ذلك.

الجدول (2): معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي للأبعاد والدرجة الكلية على مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية

البعد	ثبات الإعادة (معامل ارتباط بيرسون)	الاتساق الداخلي (معادلة كرونباخ ألفا)
تفضيل التحدي	0.83	0.77
حب الاستطلاع	0.83	0.79
الرغبة في الإتقان باستقلالية	0.84	0.85
الكلي	0.88	0.83

يتضح من الجدول (2) أن معاملات الثبات المحسوبة بطريقة إعادة الاختبار، ومعاملات الاتساق الداخلي هي معاملات ثبات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

ثانياً: اختبار التحصيل الدراسي، والذي تم بناؤه من قبل أحد الباحثين مدرس المساق، وهو اختبار خاص بمحتوى مساق "الدراما والمسرح في التعليم" وهو المساق الذي تم فيه إجراء التجربة، وقد تم بناؤه بالاعتماد على جدول المواصفات Table of Specification وفقاً لما يلي: (تحديد الموضوعات الداخلة في الامتحان، وتحليل المحتوى وتحديد ما فيه من مصطلحات ومفاهيم وحقائق، وتحديد المستويات العقلية للأهداف التابعة لكل وحدة أو موضوع، وتحديد الأهمية النسبية لكل موضوع أو مستوى عقلي وحسب تصنيف الأهداف، صياغة الفقرات ذات الإجابة المنتقاة (الموضوعية)، وإخراج الاختبار وترتيب فقراته وإعداد ورقة الإجابة).

صدق الاختبار: تم التأكد من صدق الاختبار التحصيل الذي استخدم كاختبار قبلي (الامتحان الأول) وبعدي (الاختبار الثاني) لمساق "الدراما والمسرح في التعليم"، وذلك من خلال التأكد من صدق المحتوى Content Validity بتحديد مجال الاختبار تحديداً دقيقاً الأمر الذي سهل تغطيته بعدد محدد من الفقرات، وأصبح بالإمكان اختيار عينة من هذه الفقرات لتمثيل المجال أفضل تمثيل، وقد تم عرض الاختبار وجدول المواصفات على ثلاثة مدرسين قاموا بتدريس مساق "الدراما والمسرح في التعليم" من قبل، وقد أجمعوا على أن الاختبار ظاهرياً يتمتع بالصدق، وقد طلب منهم التبصر في مضمون كل سؤال من أسئلة الاختبار والحكم على مدى علاقته بمحتوى المادة الدراسية المحددة، كما تم التأكد من الصدق العيني للاختبار من خلال جدول المواصفات الذي يضمن حصر الموضوعات وتحديد مدى أهمية كل منها وذلك لتمثيلها بما يتناسب مع أهميتها.

إجراءات الدراسة: تمثلت إجراءات الدراسة الحالية بما هو آت:

-تمّ معاورة الطالبات والاتفاق معهن على إجراء الدراسة في المحاضرة الأولى في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2017/2018م، بعد بيان أهدافها وأهميتها وأليتها.

-تمّ أخذ الموافقة الرسمية من قبل عميد الكلية لإجراء الدراسة.

-تمّ تجهيز أداتي الدراسة (مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية، واختبار التحصيل) والتأكد من خصائصهما السيكمومترية (الصدق والثبات) على مجتمع الدراسة.

-تمّ تحديد أفراد الدراسة وتوزيعها عشوائياً إلى مجموعتين؛ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة باستخدام العشوائية البسيطة، وتمثلت وحدة الاختيار بالطالبة وليس المجموعة كون المجموعتان من نفس الشعبة، مع التأكيد للطالبات على عدم وجود أية امتيازات لأي من المجموعتين، والتأكيد على أن الهدف من وجود المجموعتين فقط هو البحث العلمي.

-تمّ إجراء القياس القبلي؛ الذي تمثل بمقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية والاختبار التحصيلي.

-تم بدء عمل المجموعة التي تم تأسيسها على الماسنجر بعد تقديم مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية والاختبار التحصيلي مباشرة، حيث قام الباحث - مدرس المساق - بإرسال رسالة ترحيبية بالطالبات المشتركات.

-تم إجراء القياس البعدي؛ ممثلاً بمقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية والاختبار التحصيلي المتمثل بالاختبار الثاني.

آلية عمل المجموعة من خلال الماسنجر Messenger

-تمّ تحديد ساعة يكون فيها الباحث - مدرس المساق - متصل على الهواء مباشرة، وهي تشبه الساعة المكتبية، يجيب خلالها المدرس على أسئلة واستفسارات الطالبات.

-كان الباحث يشجع الطالبات على البحث عن موضوعات ذات صلة بالمحاضرة التي تم شرحها (كمراجعة وإثراء)، أو التي سيتم شرحها (كتحضير)؛ حيث أبدت الطالبات مشاركة فاعلة على المجموعة وذلك بتنزيل معلومات ذات علاقة بموضوعات المحاضرات.

-كان الباحث وفي أثناء ساعة الاتصال يثني على الطالبات اللواتي يكتبن على موقع المجموعة، ويقدم تغذية راجعة فورية.

نتائج الدراسة ومناقشتها: سيتم استعراض نتائج الدراسة ومناقشتها وفقاً لفحص فرضياتها وكما هو آت:

فحص الفرضية الأولى ومناقشتها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية الداخلية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة تعزى لاستخدام التواصل عبر الماسنجر لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية.

لفحص الفروق التي تعزى لأثر التواصل عبر الماسنجر في الدافعية الداخلية الأكاديمية فقد تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات تبعاً للمجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية المعدلة والانحرافات المعيارية لاستجابات عيني الدراسة على مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية وأبعاده

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
تفضيل التحدي	ضابطة	4.06	0.42	23
	تجريبية	4.5	0.38	17
	المجموع	4.25	0.46	40
حب الاستطلاع	ضابطة	4.1	0.35	23
	تجريبية	4.67	0.32	17
	المجموع	4.34	0.44	40
الرغبة في الإتقان	ضابطة	4.04	0.42	23
	تجريبية	4.62	0.37	17
	المجموع	4.30	0.42	40
الدرجة الكلية للدافعية	ضابطة	4.1	0.26	23
	تجريبية	4.3	0.25	17
	المجموع	4.17	0.28	40

يلاحظ من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية في الدافعية الداخلية الأكاديمية والأبعاد المكونة لها تعزى لأثر للبرنامج التدريبي، وللكشف عن أثر تلك المتغيرات فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) وللتأكد من أحد افتراضات اختبار تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) المتعلق باختبار وجود علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية، فقد تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية وذلك من أجل التحقق من وجود علاقات ارتباطية ذات دلالات إحصائية وكذلك للتحقق من جوهرية العلاقات إن وجدت، حيث تم استخدام اختبار بارتليت (Bartlett) لفحص الكروية، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لأبعاد مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية واختبار بارتليت (Bartlett) لفحص الكروية

والعلاقة الجوهرية بينها:

البعد	تفضيل التحدي	حب الاستطلاع	الرغبة في الإتقان
تفضيل التحدي	1		
حب الاستطلاع	0.74	1	
الرغبة في الإتقان	0.73	0.66	1
اختبار بارتليت	نسبة التأرجحية	قيمة χ^2	df
	0.794	1026.235	4
			الدلالة الإحصائية
			0.000

يتضح من جدول (4) وجود علاقة جوهرية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين أبعاد مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية وقد بلغت قيمة χ^2 (1026.235) وعليه تقرر استخدام تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) والجدول (5) يوضح نتائج اختبار

هوتلنج (Hotelling's Trace) لأثر البرنامج التدريبي على أبعاد مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية والدرجة الكلية له:

الجدول (5): نتائج اختبار هوتلنج (Hotelling's Trace) لأثر التواصل عبر الماسنجر في تنمية الدافعية الداخلية الأكاديمية وأبعاده:

المتغير	القيمة	اختبارف	درجات الحرية / البسط	درجات الحرية / المقام	الدلالة الإحصائية	قوة الدلالة
البرنامج	150.6	322.5 ^{هـ}	4	43	0.00	390.

يتضح من الجدول (5) وجود تأثير عام للتواصل عبر الماسنجر على الاتحاد الخطي للمتغيرات التابعة، ولإيجاد الفروق في أبعاد المقياس تم إجراء اختبار (Multivariate) لفحص الفروق التي تعزى للبرنامج، وبين الجدول (6) نتائج اختبار تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) لأثر البرنامج في أبعاد مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية لدى الطالبات عينة الدراسة:

الجدول (6): نتائج اختبار تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) لأثر البرنامج التدريبي في مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية وأبعاده

المصدر	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبارف	الدلالة الإحصائية	قوة الدلالة
البرنامج التدريبي	تفضيل التحدي	1.750	1	1.750	10.33	0.003	0.22
	حب الاستطلاع	2.52	1	2.52	21.039	0.00	0.36
	الرغبة في الإتقان	1.701	1	1.701	10.118	0.03	0.20
	الدافعية الكلية	0.990	1	0.990	17.78	0.00	0.33
الخطأ	تفضيل التحدي	6.295	37	0.170			
	حب الاستطلاع	4.425	37	0.120			
	الرغبة في الإتقان	4.105	37	0.110			
	الدافعية الكلية	2.060	37	0.056			
الكلية	تفضيل التحدي	8.257	39				
	حب الاستطلاع	7.632	39				
	الرغبة في الإتقان	8.149	39				
	الدافعية الكلية	-3.078	39				

تشير نتائج الجدول (6) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد الدافعية الأكاديمية الداخلية والدرجة الكلية لمقياس الدافعية، وعند النظر إلى المتوسطات الحسابية المعدلة من الجدول (3) يلاحظ تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في كل منها، حيث يتضح من الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لدى المجموعة التجريبية كانت قيمها أعلى من قيم المتوسطات الحسابية لدى المجموعة الضابطة. وبالنظر إلى مؤشر قوة الدلالة (مربع إيتا) يظهر أن البرنامج التدريبي كان له أثر مرتفع في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الدافعية حيث بلغت قيمة مربع إيتا على التوالي (0.21) و(0.33) و(0.20) و(0.29) وهي قيم تدل على حجم أثر مرتفع كما أشار إلى ذلك الكيلاني والشريفين (2016). ويمكن تفسير فاعلية التواصل عبر الماسنجر في تنمية الدافعية الداخلية الأكاديمية؛ ذلك أن هذه التجربة تعد تجربة جديدة على الطالبات مما زاد من حماسهن وتحفيزهن وتفاعلهن مع بعضهن البعض، إضافة إلى تفاعلهن مع المدرس ومع المعلومات والمعارف الأنشطة المطروحة خارج نطاق الزمان والمكان التقليديين (خارج ساعات الدوام الرسمي وخارج الغرفة الصفية) مما عزز أطراف العملية التعليمية التعلمية لتبقى جميعها في حالة حماس واستثارة ودافعية نحو التعلم، كما وعزز التواصل عبر الماسنجر لدى الطالبات الاستمتاع بالتعلم خاصة أن الطالبات يجدن في استخدام الأجهزة الذكية بشكل عام والماسنجر بشكل خاص أداة مثيرة وشيقة وممتعة ومسلية وغنية بالمعلومات ومتناغمة مع رغباتهن وميولهن مما زاد دافعيتهن الداخلية للتعلم.

كما ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال وجود الساعة المكتبية على الهواء مباشرة في كل يوم الأمر الذي كان له دور إيجابي فعال في توفير بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية، وقد أبدت الطالبات إعجابهن بهذه الفكرة ذلك أن كثيرًا منهن ينتابهن الخجل من الذهاب إلى المدرس في الساعات المكتبية التقليدية، مما زاد في دافعيتهن الداخلية الأكاديمية.

كما يمكن أن يكون للتغذية الراجعة المباشرة أهمية كبيرة؛ ذلك أنها تعدّ من الاستراتيجيات ذات الفعالية العالية المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي ويتفوق الطلبة (Maite & Elena, 2016)، وقد تبين للباحث أن التغذية الراجعة كما أشارت بعض الطالبات أنها ذات فائدة عظيمة، حيث أشرن إلى أنهم قد حققوا فائدة كبيرة تتعلق بالاستيعاب والفهم من خلال التغذية الراجعة الفورية، إذ كن يحصلن على إجابة لحظية وفورية عن تساؤلاتهن واستفساراتهن، من خلال التفاعل المباشر بين الطالبات وبعضهن البعض وبين الطالبات والمدرس.

لقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية جزئياً مع نتائج الدراسات السابقة التي استخدمت الإنترنت بشكل عام؛ ذلك أن الباحثين لم يعثروا على دراسات تناولت الماسنجر في التدريس، حيث اتفقت جزئياً مع نتيجة دراسة آل علي (2017) التي أشارت نتائجها إلى ضرورة تشجيع الجامعات العربية على دعم استخدام التقنيات داخل الفصول وتدريب المقررات باستخدام الأجهزة المحمولة لتطوير المهارات الاتصالية لدى طلبة الجامعة، كما أشارت النتائج إلى أن اتجاهات عينة الدراسة كانت مع تدريس معظم المقررات عبر وسائل التواصل الاجتماعي، ونتيجة دراسة دراسة ميت والينا (Maite & Elena, 2016) التي أظهرت أن هناك أثراً إيجابياً على المشاركة التفاعلية بين الطلبة وعلى الدافعية من خلال استخدام التويتر، ونتيجة دراسة كل من ماريا واثاناسيوس (Maria & Athanasios, 2016) التي أشارت إلى أن التفاعل من خلال الإنترنت يسمح للمتعلمين على وضع الأفكار والنظريات موضع الممارسة المباشرة في المواقف الحياتية اليومية، ونتيجة دراسة جيفري وآخرون (Jeffrey, et al., 2016) التي أشارت إلى فاعلية عمل المجموعات البحثية من خلال الإنترنت، وفي تحفيز الطلبة والمدرسين على توسيع مجال اهتماماتهم التعليمية، ونتيجة دراسة سيمون (Simon, 2016) والتي أشارت نتائجها إلى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في التحصيل الدراسي وأبدى الطلبة في المجموعة التجريبية دافعية عالية ورغبة للتعلم من خلال هذه التطبيقات في المرات القادمة، ونتيجة دراسة بونيك وديشن (Bouhnik, & Deshen, 2014) والتي أشارت إلى أن التواصل الفوري من خلال الأجهزة الذكية يعود بمزايا عديدة منها تهيئة بيئة ممتعة والتعارف المتعمق مع زملائهم الطلاب، مما كان له تأثير إيجابي على طريقة المحادثة وإمكانية الوصول إلى المواد التعليمية وتوافر المعلم ومواصلة التعلم بعد ساعات الدراسة، ونتيجة دراسة العجلوني (2014) التي أشارت إلى وجود أثر لاستخدامات الإنترنت بدرجة مرتفعة على الدرجة الكلية والدرجات الفرعية لكل بعد من الأبعاد التعليمية (التي منها الدافعية والتخطيط للتعلم)، ونتيجة دراسة الهزاني (2013) التي أشارت إلى أن 75.7% من العينة وجدت أن الشبكات الاجتماعية ساهمت في إثراء الحصيلة المعرفية في التخصص لديهم.

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية جزئياً مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت الدافعية الداخلية الأكاديمية كمتغير تابع، والتي أشارت إلى إمكانية تنمية الدافعية الداخلية الأكاديمية من خلال متغيرات أخرى غير استخدام الماسنجر كاستراتيجية داعمة في التدريس، حيث اتفقت جزئياً مع نتيجة دراسة كل من قامباري وكبودي وولكانني وبالكا (Gambari, Gbodi, Olakanmi and Abalaka, 2016) التي أشارت إلى تحسن الدافعية الداخلية الأكاديمية لطلبة مساق الكيمياء في المدارس الثانوية في نيجيريا من خلال التعليم بمساعدة الحاسوب.

فحص الفرضية الثانية ومناقشتها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسط درجات المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل الدراسي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة تعزى لاستخدام التواصل عبر الماسنجر لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية. لفحص فرضية الدراسة الثانية فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) والجدول (7) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياس القبلي والبعدى لدرجات الطالبات التحصيلية.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياس القبلي

والبعدى لدرجات الطالبات التحصيلية

الرقم	المجموعة	القياس القبلي		القياس البعدى		العدد
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	المجموعة الضابطة	16.7	2.1	17.1	1.7	23
2	المجموعة التجريبية	17	1.5	19.2	0.9	17
3	المجموع	16.77	1.9	18	1.7	40

يشير الجدول (7) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لعلامات الطالبات على القياس البعدى تبعاً للتواصل عبر الماسنجر، وللكشف عن أثر التواصل عبر الماسنجر تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي المصاحب كما يظهر في الجدول الآتي.

الجدول (8): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر التواصل عبر الماسنجر في درجات الطالبات التحصيلية على القياس البعدي

الرقم	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الإحصائية	مؤشرات قوة الدلالة
1	القياس المصاحب	59.91	1	59.91	115.64	0.00	0.758
2	البرنامج التدريبي	28.21	1	28.21	54.47	0.00	0.595
3	الخطأ	19.17	37	0.518			
4	الكل المصحح	120	39				

تشير نتائج الجدول (8) إلى وجود فروق دالة إحصائية في درجات الطالبات التحصيلية على القياس البعدي تعزى لمتغير التواصل عبر الماسنجر وعند النظر إلى المتوسطات الحسابية في جدول المتوسطات يلاحظ أنها كانت لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير فاعلية استخدام الماسنجر Messenger كاستراتيجية تدريس داعمة في تنمية التحصيل الدراسي؛ ذلك أن استخدام الماسنجر كان ذو أثر فعال على الدافعية الداخلية الأكاديمية والتي يرى الباحثان أنها الأساس الذي انعكس على تحصيل الطالبات الدراسي، حيث أشارت كثير من الدراسات السابقة إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الدراسي، فقد أشارت دراسة كل من تريفيانو وديفويتاس (Trevino & Defreitas, 2014) إلى أن الدافعية الداخلية تلعب دوراً أساسياً في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الكليات والجامعات، وتعمل على تحقيق المخرجات التعليمية بصورة أفضل، ونتيجة دراسة كل من ايولقان واكوزو (Uyulgan & Akkuzu, 2014) التي أشارت إلى وجود علاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والمعدل التراكمي، ونتيجة دراسة كل من كيرسولي ونيكلين وفورد (Cerasoli, Nicklin, & Ford, 2014) التي أشارت إلى أن مستوى متوسط من الدافعية الداخلية يتنبأ بقوة الأداء، بالإضافة إلى أن تأثير المكافآت المتقطع يتنبأ بصلاحية الدافعية الداخلية للأداء وأن الدافعية الداخلية تتنبأ بمتغيرات فريدة من نوعها. ونتيجة دراسة كل من العلوان والعطيات (2010) التي أشارت إلى وجود فروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل ومتدني التحصيل في الدافعية الداخلية الأكاديمية لصالح الطلبة ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع، كما أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بتحصيل الطلبة من خلال دافعية الداخلية الأكاديمية. ونتيجة دراسة كل من ديفر ومدلتن ووينسلر (Davis, Winsler & Middleton, 2006) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المعدل التراكمي والدافعية الداخلية والأهداف الأكاديمية للطلبة، ونتيجة دراسة لير وكوريس وايفنجر (Lepper, Corpus, & Ivengar, 2005) التي أشارت إلى وجود علاقة طردية موجبة دالة إحصائية بين الدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي، وأن الطلبة الأكثر دافعية داخلية كانوا قد حصلوا على درجات عالية في التحصيل الأكاديمي (GPA) وأكثر في التفاعل الصفّي.

التوصيات

- ضرورة استخدام التواصل عبر الماسنجر في التدريس لما له من أثر على الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الدراسي والفهم.
- إجراء دراسات أخرى مشابهة للدراسة الحالية ولكن مع متغيرات أخرى غير التي تمّ دراستها لمعرفة أثر التواصل عبر الماسنجر عليها.
- ضرورة عمل برامج توعوية لطلبة الجامعات لزيادة المعرفة بأهمية وفوائد مواقع التواصل الاجتماعي خصوصاً الماسنجر في تنمية الدافعية الأكاديمية الداخلية والتحصيل الدراسي.
- توفير البنى التحتية في الجامعات بشكل يسمح باستعمال مواقع التواصل الاجتماعي لخدمة عملية التدريس بسهولة ويسر.

المصادر والمراجع

- آل علي، ف. (2017). تصورات واستخدامات طلبة الجامعات الإماراتية إزاء توظيف الأجهزة المحمولة في العملية التعليمية، *مجلة جامعة الشارقة*، 14 (2)، 172-208.
- بدور، غ. (2001). *مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم الفني*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة دمشق، سوريا.
- البغدادي، ف. (2016). *التعلم عبر الأجهزة المحمولة*، تم استرجاعه 2016 مايو 15 www.com/ar/articles/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%208-172
- بلجوني، ر. (2009). *فاعلية استخدام الانترنت كوسيلة تعليمية لأداء الواجبات المنزلية وأثر ذلك على تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول ثانوي في الكيمياء بمدينة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية بمكة المكرمة قسم المناهج وطرق التدريس، المملكة العربية السعودية.
- حدة، ل. (2013). *علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهق المتدريس (دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط)*. رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس المدرسي، جامعة أكلي محند أولحاج البويرة، الجزائر.

- الحموي، م. (2010). التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات -دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية. *مجلة جامعة دمشق*، 26، 173-208.
- لعبيدي، م. (2004). *علم النفس التربوي وتطبيقاته*. عمان: مكتبة دار الثقافة.
- العتوم، ع.؛ وعلاونة، ش.؛ والجراح، ع.؛ وأبو غزال، م. (2005). علم النفس التربوي- النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
- العجلوني، خ. (2014). الآثار التعليمية لاستخدامات الإنترنت من قبل طلبة الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن. *مجلة دراسات، العلوم التربوية*، 41 (2): 639-659.
- العلوان، أ.؛ والعطيات، خ. (2010). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية*، 2، 683-717.
- علي، ف.؛ وحسون، ر. (2009). *التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي- دراسة تحليلية مقارنة*. بغداد: كلية بغداد للعلوم الاقتصادية.
- الغباري، ث. (2008). *الدافعية: النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الكيلاني، ع.؛ والشرفين، ن. (2019). مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية. عمان: دار المسيرة.
- نورية، ع. (2013). *استخدام الشبكة العنكبوتية (الإنترنت) في الدراسة وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى المراهقين من (12-14) سنة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أكلي محمد أولحاج- البويرة، الجزائر.
- الهزاني، ن. (2013). فاعلية الشبكات الاجتماعية الإلكترونية في تطوير عملية التعليم والتعلم لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، 33، 129-164.
- يونس، ت. (2012). *تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمكفوفين- دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو والجزائر العاصمة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري- تيزي وزو، الجزائر.

References

- Aarepattamannil, Sh., Freeman, J., & Klinger, D. (2011). Intrinsic motivation, extrinsic motivation, and academic achievement among Indian adolescents in Canada and India. *Social Psychology of Education*, 14: 427-439.
- Bateman, T., and Crant, M. (2003). Revisiting intrinsic and extrinsic motivation. *Journal of Applied Psychology*, 88 (1): 16-38.
- Bouhnik, D., & Deshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13, 217-231.
- Cerasoli, Ch., Nicklin, J., & Ford, M. (2014). Intrinsic Motivation and Extrinsic Incentives Jointly Predict Performance: A 40-Year. Meta-Analysis, *Psychological Bulletin*, 140 (4): 980-1008.
- Davis, K., Winsler, A., & Middleton, M. (2006). Students' Perceptions of Rewards for Academic performance by parents and teachers: Relations with Achievement and Motivation in college. *The Journal of Genetic Psychology*, 167 (2): 211-220.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49: 14-23.
- Deci, E., Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Gambari, I., Gbodi, B., Olakanmi, E., & Abalaka, E. (2016). Promoting intrinsic and extrinsic motivation among chemistry students using Computer-assisted instruction. *Contemporary Educational Technology*, 7 (1): 25-
- Horton, W., & Horton, K. (2003). *E-learning tools and technologies*. Indiana: Wiley Publishing.
- Jeffrey, A., Laurel, J., David, R., Jerald, J., Tracy, B. Marth, F., Karen, K., Erin, S., Timothy, S., Bob, R., Carolyn L., & Kathleen L. (2016). Collaborative Research Networks Provide Unique Opportunities for Faculty and Student Researchers. *Council on Undergraduate Research*, 36 (4): 12- 19.
- Lepper, M., Corpus, J., & Ivengar, S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97 (2): 184-196.
- Maite, F., & Elena, C. (2016). The influence of the internet for pedagogical innovation: using twitter to promote online collaborative learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, (2016) 13:22.
- Maria, K., & Athanasios, D. (2016). Online and other ICT-based training tools for problem-solving skills. *International Journal of Emerging Technologies*, 11 (6): 35-39.
- Pagani, M. (2004). Determinants of adoption of third generation mobile multimedia services. *Journal of Interactive Marketing*.

18 (3), 46-59

- Prensky, M. (2008). The role of technology in teaching and the classroom. Educational Technology. Retrieved from: <http://www.marcprensky.com/writing/>.
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (2007). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York: Erlbaum.
- Simon, S. (2016). Mobile instant messaging support for teaching and learning in higher education. *Internet and Higher Education*, 31, 32–42.
- Spinth, B., & Spinath, F. (2005). Longitudinal analysis of the link between learning motivation and competence beliefs among elementary school children. *Learning and Instruction Journal*, 15 (2), 87-102.
- Sternberg, R., & Williams, W. (2000). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Trevino, N., & Defreitas, S. (2014). The relationship between intrinsic motivation and academic achievement for first generation Latino college students. *Social Psychology of Education*, 17, 293-306.
- Uyulgan, M., & Akkuzu, N. (2014). An Overview of student teachers' academic intrinsic motivation. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14 (1), 24-32.