الدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ضوء عدد من المتغيرات

*رامي محمود اليوسف**

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مستوى الدافعية للانجاز لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ضوء عدد من المتغيرات هي: الجنس ونوع البرنامج الأكاديمي ونوع التخصص الأكاديمي ومستوى التحصيل الأكاديمي.

ولأغراض هذه الدراسة تم اختيار عينة تكونت من (733) طالبًا وطالبة، منهم (321) طالبًا و(412) طالبة من طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية المسجلين للفصل الثاني من العام الدراسي 2016/2015 في برنامجي الماجستير والدكتوراه تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وقد تم استخدام مقياس الدافعية للانجاز من إعداد الباحث حيث تم التحقق من دلالات صدقه وثباته.

أظهرت نتائج الدراسة أنّ طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية يمتلكون مستوى مرتفع من الدافعية للانجاز، كما وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للانجاز لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس وكانت لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للانجاز لديهم تعزى لمتغير مستوى التحصيل الأكاديمي وكانت لصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للانجاز لدى أفراد العينة تعزى لمتغير نوع البرنامج الأكاديمي وكانت لصالح طلبة الدكتوراة. في حين أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للانجاز لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي. وفي نهاية الدراسة تم الإشارة إلى عدد من التوصيات منها ضرورة توفير برامج تدريبية تهدف إلى رفع مستوى الدافعية للانجاز لدى طلبة برنامج الماجستير ولدى الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي.

الكلمات الدالة: الدافعية للإنجاز، طلبة الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

المقدمـة

تمثل الدافعية للإنجاز "Achievement motivation" احد الجوانب الهامة في نظام الدوافع الإنسانية، وقد برزت في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك، بل ويمكن اعتبارها احد منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر، ويعد موضوع الدافعية للإنجاز من الموضوعات القليلة في علم النفس التي جذبت اهتمام عدد كبير من الباحثين. ويعد في مجتمعات كثيرة أساس التطور والنمو الاقتصادي والاجتماعي، حيث بدأت بعض هذه المجتمعات منذ سنوات في إعداد برامج لتدريب الشباب على تنمية الدافعية للإنجاز عندهم، لذلك أصبح من المهم التعرف على العوامل التي يمكن أن تسهم في تشكيل نمط الدافعية للإنجاز.

كما تشكل إثارة الدافعية لدى الطلبة احد العوامل المهمة لإحداث التعلم الفعال، فهي تحرك الفرد لبذل أقصى حد من جهوده وطاقاته لتحقيق أهداف التعلم (Litchfield & Newman, 1999).

و لما كانت المرحلة الجامعية واحدة من المراحل الهامة في حياة الفرد باتت الإنجازات العلمية التي يقوم بها الطلبة في مختلف التخصصات أساس النهوض بمؤسسات التعليم العالي وبالمجتمع والوطن على حد سواء. فما ينجزه طلبة الجامعات بشكل عام وطلبة الدراسات العليا فيها بشكل خاص من بحوث أكاديمية ودراسات متميزة يعتمد بشكل أساسي على مستوى الدافعية للانجاز الذي يمتلكون.

لقد أشارت العديد من الدراسات إلى أنّ الدافعية للانجاز تتضمن أنواعًا وأنماطًا متباينة من السلوك، ولذا اتسع الاهتمام بها ليشمل دراسة علاقتها بمتغيرات اجتماعية وتربوية ونفسية، ومحاولة التعرف على العوامل التي تسهم بشكل كبير في تفسير التباين في مستوى الدافعية للانجاز بين الأفراد كالجنس والمستوى التحصيلي ونوع التخصص... الخ من العوامل (اليوسف، 2010).

ومن هنا فقد عُنيت الدراسة الحالية باستقصاء أثر الجنس

* كلية العلوم التربوية، الجامعة الاردنية. تاريخ استلام البحث 2016/5/22، وتاريخ قبوله 2016/6/20.

© 2018 عمادة البحث العلمي وضمان الجودة/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

ونوع البرنامج الأكاديمي ومستوى التحصيل الأكاديمي ونوع التخصص الأكاديمي على مستوى الدافعية للانجاز لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية.

الدافعية للإنجاز

يعتبر أدلر Adler أول من أشار إلى مفهوم الدافعية للانجاز حيث أكّد على أنّ الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، وكذلك ليفن Levin الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح ثمّ ظهر مفهوم الحاجة للإنجاز على يد " موراي" Murray حيث قدم مفهوم الحاجة إلى الإنجاز بشكل دقيق بوصفه مكونا مهماً من مكونات الشخصية وعرف الحاجة للانجاز على أنها مجموعة القوى والجهود التي يبذلها الفرد من اجل التغلب على العقبات وانجاز المهمات الصعبة بالسرعة الممكنة (اليوسف،2010).

يعرف ماكليلاند (McClelland) ـ وهو واحد من أوائل الذين درسوا دافعية الإنجاز ـ بأنها: ما يحرك الفرد للقيام بالمهام الموكلة إليه بشكل أفضل مما أنجز في السابق بكفاءة وسرعة وبأقل جهد ليحقق أفضل نتيجة (Pieper, 2003).

ويعرف أتكنسون Atkinson الدافعية للانجاز بأنها عبارة عن: محرك ثابت نسبيًا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق غاية، وبلوغ نجاح يترتب عليه درجة من الإشباع في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من التميز (Petri & Govern, 2004).

ويرى أتكنسون أن الأفراد الذين تكون الدافعية للانجاز لديهم منخفضة، يميلون إلى اختيار المهمات التي تكون احتمالية نجاحهم فيها إما مرتفعة جداً أو منخفضة جداً، وباختيارهم هذا يكون نجاحهم في المهمات السهلة مضموناً بحيث يجنبهم الشعور بالفشل وبالتالي الشعور بالعار والندم، وهم باختيارهم للمهمات الصعبة لا يشعرون بالعار إذا فشلوا في ذلك، لانّ معظم الناس يفشلون في مثل هذه المهمات، أما الأفراد الذين تكون لديهم دافعية الانجاز مرتفعة فإنهم يميلون إلى اختيار المهمات المتوسطة الصعوبة، لأنهم ليسوا بحاجة لإيجاد سبب لتبرير نجاحهم أو فشلهم، فهم على معرفة بقدراتهم وما يمكنهم القيام به، وقد أشار هورنر (Horner) إلى أنّ دافع الخوف من الفشل يكون أكبر عند الإناث منه عند الذكور (Hagtvet & Benson, 1997).

خصائص الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز

يتميز الأفراد ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة بأنهم يتسمون بالقدرة على التنافس، وتحمل المسؤولية، ويتوقعون نجاحهم الذي يتوقف على مجهودهم الشخصي، بالمقارنة بذوي دافعية الانجاز المنخفضة، كما يضعون أنفسهم في مواقف التحدي، ولكن في حدود الأهداف الواقعية، كما يؤدون أداء طيبا في معظم مواقف الاختبار، ويوجهون أهدافهم لتحقيق معدلات مرتفعة من الانجاز، وهم يميلون إلى تولي المناصب التي تتطلب روح المبادرة ويتجنبون العمل الروتيني (الزعبي،2005).

وتعد الرغبة بالتفوق والامتياز أو الإتيان بأشياء ذات مستوى متميز، خاصية شخصية مميزة للأشخاص ذوي المستوى المرتفع من دافعية الانجاز، كما أنهم يعملون بجدية اكبر من غيرهم، ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم. وفي مواقف متعددة من الحياة، فذوو دافع الانجاز المرتفع واقعيون في انتهاز الفرص، واخذ المجازفات، بعكس المنخفضين في دفاعية الانجاز الذين أما أن يقبلوا بواقع بسيط أو أن يطمحوا في واقع اكبر بكثير من قدرتهم على تحقيقه، وبالرغم من رغبة الأفراد ذوي دافعية الانجاز المرتفعة بالعمل باستقلالية، إلا أنهم لا يعجزون عن التعاون والعمل مع الآخرين (الخولي،2002).

أهمية الدافعية للانجاز

تُكسب الدافعية المرتفعة للانجاز الأفراد المثابرة والكفاءة في أشكال مختلفة من الأداء ويصبح لديهم مفهوم مرتفع عن ذواتهم فهم كثيروا الحركة وراغبون في التطور والنمو ولديهم قدرة اكبر على تحمل الضغوط ومقاومتها (كمّور، 2013).

وتظهر أهمية دافعية الإنجاز في كونها تنمي العديد من الخصائص لدى الفرد ومنها: السعي نحو الإتقان والتميز، والقدرة على تحديد الهدف، والقدرة على استكشاف البيئة، والقدرة على تحمل المسؤولية والقدرة على التعامل مع الذات، والقدرة على تعديل المسار، والقدرة على التخطيط الجيد (Petri & Govern, 2004).

مكونات الدافعية للانجاز

أشار مافز (Mavis,2001) إلى ثلاثة مكونات لدافعية الانجاز هي:

1. **الدافع المعرفي:** ويشير إلى محاولة إشباع الفرد حاجاته لان يعرف ويفهم الأمر الذي يعينه على أداء مهامه بكفاءة اكبر.
2. **توجيه الذات:** وهو رغبة الفرد في الشهرة والسمعة والمكانة التي يحققها عن طريق الأداء المميز، مما يعزز لديه الشعور بالكفاءة والاحترام لذاته.
3. **دافع الانتماء:** ويشير إلى رغبة الفرد في الحصول على رضا الآخرين وتحقيق إشباعه من هذا القبيل، ويستخدم الفرد

نجاحه وانجازه كأداة للحصول على الاعتراف والتقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليه في تعزيز ثقته بنفسه.

نظريات الدافعية للإنجاز

تعددت النظريات التي تناولت الدافعية للانجاز وفيما يلي عرض لاثنتين من أهم النظريات في هذا المجال هما نظرية أتكنسون ونظرية ماكليلاند.

أولا: نظرية أتكنسون (Atkinson):

ترى نظرية أتكنسون والتي تسمى نظرية التوقع – القيمة أو نظرية دافع التحصيل، أنّ الدافعية للتحصيل مهمة داخل الغرفة الصفية، فهي تهيئ الطلبة وتستثير دافعيتهم وطاقاتهم وتوجهها نحو الانجازات الايجابية، وأيضا تساهم في التقليل من دافع تجنب الفشل الذي يقود الطلبة إلى القلق عند مواجهة الامتحانات والابتعاد عن المهمات التي تتحدى قدراتهم، كما يرى أتكنسون أن الأشخاص يطورون أحكاما حول احتمالية تحقيق الأهداف المختلفة، لذا نلاحظ أنهم لا يبذلون جهداً كبيراً عند مواجهة الأهداف التي يتوقعون عدم تحققها، وحتى عندما يكون توقعهم بان الهدف ممكن تحقيقه فإن ذلك لا يحفز الطلبة لإنجازه ما لم يكن ذو قيمة بالنسبة لهم، فما يحرك الناس ويدفعهم للسلوك هو وجود أهداف جذابة ويعتقدون أنهم يستطيعون إنجازها، فالطلبة الذين لديهم توقعات عالية للسلوك التحصيلي فإن ذلك يقودهم لاختيار مهمات متوسطة الصعوبة أو التي يعتقدون أن بإمكانهم تحقيقها، ويمكن أن تحدث لديهم الشعور بالإنجاز (نوفل،2011).

ويرى أتكنسون (Atkinson) أن النزعة أو الميل للحصول على النجاح أمر متعلم، وهو يختلف بين الأفراد، كما انه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة، وهذا الدافع يتأثر بعوامل رئيسية ثلاثة عند القيام بمهمة ما، وهذه العوامل هي (Petri & Govern, 2004):

1. دافع الوصول إلى النجاح: يختلف الأفراد في درجة هذا الدافع، كما أنهم يختلفون في درجة دافعهم لتجنب الفشل فمن الممكن أن يواجه فردين نفس المهمة، فيقبل احدهما على أدائها بحماس تمهيداً للنجاح فيها، ويقبل الثاني بطريقة يحاول من خلالها تجنب الفشل المتوقع. إن النزعة لتجنب الفشل عند الفرد الثاني أقوى من النزعة لتحصيل النجاح، وهذه النزعة القوية لتجنب الفشل تبدو متعلمة نتيجة مرور الفرد بخبرات متكررة وتحديده لأهداف لا يمكن أن يحققها. أما عندما تكون احتمالات النجاح أو الفشل ممكنة فإن الدافع للقيام بهذا النوع من المهمات يعتمد على الخبرات السابقة عند الفرد، ولا يرتبط بشروط النجاح الصعبة المرتبطة بتلك المهمة.

2. احتمالات النجاح: إن المهمات السهلة لا تعطي للفرد الفرصة للمرور في خبرة نجاح مهما كانت درجة الدافع لتحصيل النجاح الموجودة عنده. أما المهمات الصعبة جدا فإن الأفراد لا يرون أن عندهم القدرة على أدائها. أما في حالة المهمات المتوسطة فإن الفروق الواضحة في درجتي دافع تحصيل النجاح تؤثر في الأداء على المهمات بشكل واضح ومتفاوت الدافع.

3. القيمة الباعثة للنجاح: يعتبر النجاح – في حد ذاته – حافزا وفي نفس الوقت فإن النجاح في المهمات الأكثر صعوبة يشكل حافزاً ذا تأثير أقوى من النجاح في المهمات الأقل صعوبة.

أما من ناحية التطبيق في غرفة الصف فإن أتكنسون يرى بأنّ العوامل الثلاثة السابقة الذكر يمكن أن تقوى أو تضعف من خلال الممارسات التعليمية، فالمهم أن يعمل المعلم على تقوية احتمالات النجاح، وإضعاف احتمالات الفشل، وأن يعمل على تقوية دافع التحصيل عند طلابه من خلال مرورهم بخبرات النجاح، وتقديم مهمات فيها درجة معقولة من التحدي وتكون قابلة للحل.

وفي ضوء هذه النظرية فإن توجه الفرد نحو الانجاز في بيئة معينة يتحدد من خلال مستوى دافعية الفرد التي يمتلكها والجهد المبذول لإنجاز المهمة والشعور بالفخر عند انجازه للمهمة والشعور بالخجل عند فشله بها وتوقعات الفرد حول المهمة المراد انجازها.

كما تؤثر دافعية الإنجاز في تحديد مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والمهام والأنشطة التي يقوم بها، وبالنسبة للمجال التعليمي فدافعية الإنجاز تعتبر قوة تثير وتحرك سلوك الطلبة وتوجهه نحو أداء يزيد ويرفع من مستوى تحصيله.

ثانيًا: نظرية الدافع للإنجاز لماكليلاند (McClelland):

يرى ماكليلاند (McClelland): أن هناك أفراد ذوي ميل ورغبة إلى إتمام العمل بصورة جيدة خلافاً للأفراد العاديين وأطلق عليهم مسمى ذو الانجاز العالي ويعتقد أن هناك دافع مميز هو دافع الانجاز)، فقد درس دافعية الإنجاز بدلاً من الحاجة للإنجاز على أنها سمة وحافز شخصي فالأفراد يتفاوتون من حيث ميلهم أو رغبتهم في إتمام المهام الموكلة إليهم على أكمل وجه، وفي ميلهم إلى التنافس فيما بينهم. وهو يرى أن دافع الانجاز القوي يكون نتيجة لانفعالات عاطفية مؤثرة ومرتبطة بالسلوك المتعلق بالانجاز. فإذا كانت هذه

الانفعالات العاطفية ايجابية، تؤدي إلى نوع معين من التحفيز، يحفز نحو الاستمرار والمتابعة مما يؤدي إلى الانجاز. في المقابل إذا كانت هذه الانفعالات سلبية، تؤدي إلى سلوك التجنب والهروب من هذا التحفيز، مما يؤدي إلى التوقف عن الانجاز. وبالتالي فإن ماكليلاند افترض وجود نوعين من دافعية الإنجاز، النوع الأول كان معنيا بالانفعالات العاطفية الايجابية وتحقيق النجاح، وأطلق عليه اسم (الأمل في النجاح)، أما النوع الثاني فكان معنيا بالانفعالات السلبية وتجنب الفشل، وأطلق عليه اسم (الخوف من الفشل) (Pieper,2003).

ويعرف ماكليلاند الدافعية للإنجاز على أنها استعداد ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ أهداف معينة يترتب عليها نوع من الشعور بالرضا وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى معين من الامتياز (الخولي،2002).

وترى نظرية دافعية الانجاز لماكليلاند أنه توجد ثلاث حاجات أساسية تتجلى في البيئة المدرسية التي يعيش فيها الطلبة، أولاً: الحاجة للإنجاز: يركز الطلبة الذين يشعرون بالحاجة إلى الانجاز على التفوق فهم يمتلكون رغبة شديدة في النجاح ولديهم خوف شديد من الفشل لذلك يلجأون إلى إجراءات عديدة منها: وضع أهداف متوسطة الصعوبة وقابلة للتنفيذ، وتطبيق أساليب واقعية في تحليلهم للمخاطر، وتقييمهم للمشاكل التي تواجههم، وتحمل المسؤولية في أداء أعمالهم، ثانياً: الحاجة للانتماء: الإنسان بطبعه يميل إلى إنشاء علاقات إنسانية مع الآخرين المحيطين به، وهم بحاجة للشعور بالتقبل والدعم وتشكيل صداقات حميمة. ثالثاً: الحاجة إلى القوة: ميل الطلبة إلى الهيمنة والسيطرة واتخاذ القرارات والمشاركة فيها ووجد ماكليلاند في بحوثه أن الطلبة الذكور الذين حققوا مستوى مرتفع من دافعية الانجاز قد حققوا نجاحات كبيرة على مستوى العمل وجمع الأموال. ومن هنا يمكن تحديد العوامل التي تدفع في زيادة تحصيل الطلبة ومنها: الشعور بالحاجة أو الأهمية، والقوى التي تحكم الفرد (داخلية أو خارجية)، والظروف البيئية المحيطة بالطلبة، وطموح الطلبة وأفكارهم، واتجاهاتهم وقيمهم وقناعتهم وميولهم، ومفهوم الطلبة لذاتهم وتوقعاتهم (قطامي وقطامي، 2000).

الدراسات السابقة

لأغراض الدراسة الحالية اطلع الباحث على عدد كبير من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الدافعية للانجاز حيث لاحظ أن معظم الدراسات تناولت الدافعية للانجاز وعلاقتها بعدد من المتغيرات لدى عينات من طلبة المدارس، فيما تناول عدد اقل من الدراسات الدافعية للانجاز لدى طلبة المرحلة الجامعية حيث تركزت معظم تلك الدراسات على طلبة مرحلة البكالوريوس، ولم يتوفر – على حد علم الباحث – أيّ دراسة أجنبية أو عربية أو محلية تناولت أثر متغيرات الدراسة الحالية على الدافعية للانجاز لدى طلبة الدراسات العليا على مستوى الجامعة في أي من الجامعات العربية أو المحلية وفيما يلي عرض لعدد من الدراسات التي تناولت الدافعية للانجاز لدى طلبة الجامعات:

أجرى عبابنة (1999) دراسة هدفت إلى تحديد أثر بعض سمات الشخصية على مستوى الدافعية للانجاز لدى طلبة جامعة اليرموك في مرحلة البكالوريوس حيث تضمنت عينة الدراسة (746) طالبا وطالبة من طلبة درجة البكالوريوس. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ مستوى الدافعية للانجاز لدى طلبة جامعة اليرموك يقع ضمن المستوى المتوسط، وكذلك أشارت إلى عدم وجود أي أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الجنس والكلية (التخصص) والمرحلة الجامعية على مستوى دافعية الانجاز في حين أشارت إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مستوى دافعية الانجاز يعزى إلى مستوى التحصيل الأكاديمي وكان لصالح المستوى الأكاديمي جيد جدا فما فوق.

وأجرى ليبر (Lepper, 2005) دراسة سعت إلى تحديد مستوى الدافعية الداخلية والخارجية لدى الطلبة وعلاقتها بمستوى الإنجاز الأكاديمي في ضوء متغيرات الجنس والعمر والعرق والتخصص، حيث تكونت عينة الدراسة من (797) طالبا وطالبة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود أثر للجنس أو العرق أو التخصص على الدافعية الداخلية ومستوى الانجاز الأكاديمي لدى الطلبة.

وأجرى المومني (2005) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين دافعية الانجاز ومركز الضبط لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة اليرموك تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمؤهل العلمي، حيث تكونت عينة الدراسة من (250) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية، وقد استخدم الباحث مقياسًا من إعداده لقياس دافعية الإنجاز كما واستخدم مقياس مركز الضبط لروتر، حيث أظهرت النتائج وجود درجة متوسطة لدافعية الإنجاز لدى الطلبة، وعدم وجود فروق في دافعية الإنجاز تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والمؤهل العلمي.

وقامت المشاط (2008) بدراسة لتقصي عادات الاستذكار وعلاقتها بدافعية الإنجاز والفاعلية الذاتية لدى عينة من طالبات كلية إعداد المعلمات بمحافظة جدة بالمملكة العربية

السعودية، حيث تكونت عينة الدراسة من (131) طالبة من طالبات السنة الرابعة في كلية إعداد المعلمات بمحافظة جدة، ومن بين أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز والفاعلية الذاتية لدى طالبات كلية إعداد المعلمات بمحافظة جدة.

وأجرت سالم (2009) دراسة هدفت إلى التعرف إلى علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية، حيث تكونت عينة الدراسة من (200) طالبة ممن درسن في الفرعين العلمي أو الأدبي تم اختيارهن بالطريقة الطبقية العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياسين احدهما لقياس فاعلية الذات والآخر لقياس دافع الإنجاز الدراسي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تقارب في المتوسطات الحسابية لمستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغيري مستوى فاعلية الذات والفرع الأكاديمي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر التفاعل بين فاعلية الذات والفرع الأكاديمي على دافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية.

أما دراسة ناصر(2009) فهدفت إلى تحديد العلاقة بين المساندة الأسرية ومفهوم الذات والدافع للانجاز والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في سلطنة عمان، حيث تكونت عينة الدراسة من (360) طالبا وطالبة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للانجاز والتحصيل الدراسي، وكذلك أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة مستوى الدافعية للانجاز تعزى إلى الجنس وكانت لصالح الإناث.

وسعت دراسة جاي (Guay, 2010) إلى معرفة ما إذا كانت دافعية الانجاز تتوسط العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل؟ وهل يتوسط مفهوم الذات الأكاديمي العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل؟ وهل تؤثر مكونات الدافعية للانجاز على التحصيل الدراسي؟ وقد تكونت عينة الدراسة من (925) طالبًا وطالبة. حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ الدافعية للانجاز تتوسط العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي، كما وأشارت نتائجها إلى أنّ مستوى الدافعية للانجاز يؤثر إيجابا في مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة، وكذلك إلى عدم وجود أثر للجنس في العلاقة بين الدافعية للانجاز والتحصيل الدراسي.

أما دراسة نوفل(2011) فهدفت إلى استقصاء الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، حيث تضمنت عينة الدراسة (803) طالبًا وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ مستويات دافعية التعلم لدى الطلبة كانت متوسطة بشكل عام، ومرتفعة في كل من مجال بذل الجهد والأهمية ومجال القيمة والفائدة، ومتوسطة في بقية المجالات. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مجال "بذل الجهد والأهمية" وفي مجال "العلاقة" وكانت لصالح الإناث. كما أشارت إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية للمستوى الدراسي على كل مجال من مجالات الدافعية للتعلم وكانت لصالح المستوى الدراسي الأعلى. كذلك أشارت إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية للمعدل التراكمي على ثلاثة أبعاد وعلى المقياس ككل وكانت لصالح المعدل المرتفع.

كما وأجرى كمور (2013) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين الدافعية للانجاز ومستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة من طلبة الجامعة العربية المفتوحة / فرع الأردن، حيث بلغت عينة الدراسة (201) طالبًا وطالبة موزعين على تخصصات إنسانية وأخرى علمية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للانجاز والذكاء الانفعالي كما وأشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى الدافعية للانجاز تعزى إلى الجنس أو التخصص الدراسي.

تعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح أن جميع الدراسات المشار إليها أعلاه تناولت الدافعية للانجاز لدى عينات من طلبة الجامعات في مرحلة البكالوريوس عدا دراسة المومني (2005) التي تناولت الدافعية للانجاز لدى طلبة الدراسات العليا في كلية واحدة من كليات جامعة اليرموك هي كلية التربية، فدراسة نوفل (2011) تناولت الفروق في دافعية التعلم لدى طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية لمرحلة البكالوريوس، في حين تناولت بقية الدراسات المشار إليها العلاقة بين الدافعية للانجاز ومتغيرات أخرى كموضع الضبط في دراسة المومني (2005)، وسمات الشخصية في دراسة عبابنة (1999)، والمعاملة الوالدية في دراسة ناصر (2009)، والكفاءة الذاتية في دراسة سالم (2009)، ومفهوم الذات الأكاديمي في دراسة جاي (Guay, 2010)، ومستوى الذكاء الانفعالي في دراسة كمّور (2013).

وعليه فإنّ أيًّ من الدراسات السابقة –على حد علم الباحث– لم يتناول أثر متغيرات الدراسة الحالية وهي: الجنس (ذكر، أنثى)، ونوع البرنامج الأكاديمي (ماجستير، دكتوراة)،

ونوع التخصص الأكاديمي (إنساني، علمي، صحي)، ومستوى التحصيل الأكاديمي (مرتفع، متوسط، منخفض) على مستوى الدافعية للانجاز لدى طلبة الجامعات بشكل عام ولدى طلبة الدراسات العليا بشكل خاص.

كما أنّ معظم الدراسات المحلية (داخل الأردن) أجريت على طلبة جامعة اليرموك بحيث لم يحظى طلبة الجامعة الأردنية بشكل عام وطلبة الدراسات العليا منهم بشكل خاص بدراسات تتناول قياس مستوى الدافعية للانجاز وأثر متغيرات الدراسة الحالية عليها الأمر الذي يُظهر أصالة الدراسة الحالية وتفردها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مستوى الدافعية للانجاز لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ضوء عدد من المتغيرات حيث حاولت الدراسة الحالية الإجابة على الأسئلة التالية:

1- ما مستوى الدافعية للانجاز لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعة الأردنية من وجهة نظرهم؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعة الأردنية تعزى للجنس؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعة الأردنية تعزى لنوع البرنامج الأكاديمي؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعة الأردنية تعزى لنوع التخصص الأكاديمي؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعة الأردنية تعزى لمستوى التحصيل الأكاديمي؟

أهمية الدراسة

أولا: الأهمية النظرية:

تأتي أهمية هذه الدراسة من كونها – حسب علم الباحث – الأولى التي سعت إلى تحديد مستوى الدافعية للانجاز لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية كما وتأتي أهميتها أيضا من أنها الأولى التي سعت لاستقصاء أثر عدد من المتغيرات هي: الجنس ومستوى التحصيل الأكاديمي ونوع البرنامج الأكاديمي ونوع التخصص الأكاديمي على مستوى الدافعية للانجاز لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية بشكل عام وفي الجامعة الأردنية بشكل خاص.

ثانيًا: الأهمية العملية:

تظهر الأهمية العملية لهذه الدراسة في أنها توفر لصانع القرار في الجامعة الأردنية بشكل عام وللمعنيين بالدراسات العليا فيها بشكل خاص بيانات واقعية عن أثر المتغيرات المشار إليها في هذه الدراسة على الدافعية للانجاز بحيث يمكن التوصل إلى توصيات عملية تسهم في تحسين مستوى الدافعية للانجاز لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة.

بالإضافة إلى ذلك فإنّ هذه الدراسة تمثل أرضية خصبة لباحثين آخرين يمكن لهم إجراء دراسات أخرى في المستقبل بما يثري الأدب النظري والبحثي المرتبط بموضوع هذه الدراسة.

مصطلحات الدراسة

1. **الدافعية للانجاز**: استعداد ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق نجاح أو بلوغ هدف (Mayers, 2004). وتعرف إجرائيا بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب نتيجة استجابته على مقياس دافعية الإنجاز المستخدم في هذه الدراسة.
2. **التخصص الأكاديمي:** ويقصد به الكلية التي ينتمي إليها الطالب وتقسم إلى ثلاثة تخصصات هي:

أ- **التخصصات الإنسانية وتشمل كليات:** الأعمال، والشريعة، والعلوم التربوية، والحقوق، والتربية الرياضية، والفنون والتصميم، والدراسات الدولية، واللغات الأجنبية، والآثار والسياحة.

ب- **التخصصات العلمية وتشمل كليات:** العلوم، والهندسة، وتكنولوجيا المعلومات، والزراعة.

ج- **التخصصات الصحية وتشمل كليات:** الطب، والتمريض، طب الأسنان، والصيدلة، وعلوم التأهيل.

3. البرنامج الأكاديمي: مجموعة محددة ومنظمة من المقررات الدراسية التي تؤدي بعد الانتهاء منها إلى منح المتعلم الدرجة الأكاديمية المرتبطة بذلك البرنامج (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه) (اليوسف، 2010).

وتتكون برامج الدراسات العليا في الجامعة الأردنية من برنامجين أكاديميين هما: برنامج يمنح درجة الماجستير وبرنامج يمنح درجة الدكتوراه.

4. التحصيل الأكاديمي: يقصد به " مقدار ما يحصله الطالب من معارف ومهارات في مادة دراسية أو مجموعة مواد مقدّرا بالدرجات التي يحصل عليها نتيجة لأدائه في الاختبارات التحصيلية (نشواتي، 2003)، ويقاس في هذه الدراسة من خلال

المعدل التراكمي في الجامعة لأفراد العينة لآخر فصل دراسي ويقسم إلى ثلاث مستويات وفقا لتعليمات منح درجة الماجستير الصادرة عن مجلس العمداء بالجامعة الأردنية بالرقم(2012/968) وتعليمات منح درجة الدكتوراه الصادرة عن نفس المجلس بالرقم (1059/ 2012) هي:

أ. مرتفع (ممتاز من 3.65– 4 نقاط).

ب. متوسط (جيد جدا من 3.00- 3.64 نقطة).

ج. منخفض (أقل من 3 نقاط).

5. طلبة الدراسات العليا: هم الطلبة المسجلون في كلية الدراسات العليا بالجامعة الأردنية ببرنامجي الماجستير والدكتوراه للفصل الثاني من العام الدراسي 2015/2016.

محددات الدراسة

تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

الحدود المكانية: الجامعة الأردنية، عمّان، المملكة الأردنية الهاشمية.

الحدود البشرية: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الدراسات العليا بالجامعة الأردنية.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2016/2015.

أداة الدراسة: الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأداة الدراسة.

منهجية البحث المستخدمة: استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلبة الدراسات العليا بالجامعة الأردنية في برنامجي الماجستير والدكتوراه المسجلين للفصل الثاني من العام الدراسي 2016/2015 والبالغ عددهم وفقا للسجلات الرسمية في عمادة القبول والتسجيل بالجامعة (6058) طالبًا وطالبة.

أما عينة الدراسة فتكونت من (733) طالباً وطالبة تم اختيارهم من مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية تبعًا لمتغيرات الجنس والتخصص ونوع البرنامج الأكاديمي ومستوى التحصيل الأكاديمي. والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للجنس والتخصص الأكاديمي ونوع البرنامج الأكاديمي ومستوى التحصيل الأكاديمي.

متغيرات الدراسة

الجنس: وله فئتان (ذكر وأنثى).

التخصص الأكاديمي: وله ثلاث فئات (إنساني، علمي، صحي).

نوع البرنامج الأكاديمي: وله فئتان (ماجستير ودكتوراة).

مستوى التحصيل الأكاديمي: وله ثلاث مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض).

الجدول (1)
توزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيرات الدراسة

التخصص الأكاديمي	التحصيل الأكاديمي	البرنامج الأكاديمي						المجموع الكلي
		الماجستير			الدكتوراة			
		ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	
إنساني	مرتفع	40	57	97	21	28	49	146
	متوسط	67	88	155	60	41	101	256
	منخفض	02	03	05	03	02	05	10
علمي	مرتفع	12	21	33	07	08	15	48
	متوسط	42	65	107	13	18	31	138
	منخفض	03	02	05	01	00	01	06
صحي	مرتفع	15	11	26	03	05	08	34
	متوسط	25	56	81	06	07	13	94
	منخفض	01	00	01	00	00	00	01
المجموع الكلي	مرتفع	67	89	156	31	41	72	228
	متوسط	134	209	343	79	66	145	488
	منخفض	06	05	11	04	02	06	017

استجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس الدافعية للانجاز المستخدم في هذه الدراسة.

التحليل الإحصائي

بعد جمع البيانات وترميزها تم معالجتها بالطرق الإحصائية المناسبة، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS)، والمعالجات الإحصائية التالية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد العينة على أداة الدراسة.
2. (T- test) للعينات المستقلة.
3. تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA.
4. اختبار شيفيه (Schefft) للمقارنات البعدية.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بالاطلاع على الأدب النظري والبحثي المرتبط بالدافعية للانجاز كما واطلع على عدد من المقاييس التي تقيسها مثل مقياس ليبر Lepper (2005)؛ ومقياس هيرمانز Hermans عرّبه للبيئة المصرية (عبد الفتاح، 1982)؛ ومقياس سميث Smith عرّبته للبيئة الأردنية (قطامي، 1994)؛ ومقياس (كنعان،2003)؛ ومقياس (المومني، 2005)؛ ومقياس (سواقد، 2010)، وقد وجد الباحث أن معظم المقاييس اتفقت على بعض الأبعاد المكونة للدافعية للانجاز واختلفت في أبعاد أخرى كما وأنّ طرق الاستجابة على فقرات المقاييس اختلفت وتنوعت لذلك تشكلت لدى الباحث قناعة بضرورة بناء مقياس يقيس الدافعية للانجاز لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعة معتمدا على الأبعاد التي اتفقت عليها معظم الدراسات والمقاييس وهي: المثابرة والشعور بالمسؤولية والمنافسة ووجود هدف يسعى الفرد إلى تحقيقه، بحيث تكون الاستجابة للفقرات ضمن تدريج ليكرت الخماسي.

الخصائص السيكومترية للمقياس (الصدق والثبات)

أولا: صدق المقياس

تكون المقياس في صورته الأولية من (43) فقرة، وقد تم التحقق من الصدق الظاهري له من خلال عرضه على (8) محكمين من ذوي الاختصاص في علم النفس التربوي والقياس والتقويم بالجامعة الأردنية وجامعة اليرموك، حيث طلب منهم إبداء الرأي حول مدى وضوح الفقرات، وسلامتها اللغوية، ومدى صلاحية كل فقرة لقياس البعد الذي تنتمي إليه، وقد تم الإبقاء على الفقرات التي اتفق (80%) من المحكمين على صلاحيتها بحيث تم حذف (7) فقرات لم يتحقق فيها شرط الاتفاق، كما تم إجراء بعض التعديلات اللغوية على بعض الفقرات بناء على توصية المحكمين بحيث تكون المقياس بصورته النهائية من (36) فقرة موزعة على الأبعاد الأربعة المكونة للمقياس وهي على النحو التالي:

1. المثابرة: وتقيسه الفقرات (1، 3، 5، 8، 9، 10، 16، 18، 20، 29، 30)
2. الشعور بالمسؤولية: وتقيسه الفقرات (2،4 ، 6،11، 12، 13، 15، 17، 19، 35)
3. المنافسة: وتقيسه الفقرات (7، 14، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27)
4. وجود هدف يسعى إليه الفرد: وتقيسه الفقرات (28، 31، 32، 33، 34، 36)

وللتحقق من صدق البناء للمقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة تكونت من (158) طالبا وطالبة من خارج أفراد العينة، وتم حساب معامل الارتباط لكل فقرة مع البعد الذي تنتمي إليه ومع المقياس ككل حيث كان معامل الارتباط لجميع الفقرات أعلى من (0.30) والجدول (2) يبين ذلك.

كما تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس وبينها وبين الأداة ككل، والجدول (3) يبين ذلك.

ثانيًا: ثبات المقياس

للتحقق من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة من مجتمع الدراسة تكونت من (158) طالبا وطالبة، ثم تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للأبعاد وللأداة ككل حيث كانت أعلى قيمة لألفا لبعد المثابرة وبلغت (0.91)، وأدنى قيمة لبعد المنافسة وبلغت (0.71) أما للمقياس ككل فبلغت (0.86) والجدول (4) يبين ذلك.

طريقة تصحيح المقياس

تكون المقياس في صورته النهائية من(36) فقرة يتم إبداء الرأي بشأن كل فقرة من قبل المستجيبين على سلم مكون من خمس درجات هي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، إطلاقا) بحيث تحصل الفقرات ذات الاتجاه الايجابي على(5) درجات لـ (دائما)، و(4) درجات لـ(غالبا)، و(3) درجات لـ(أحيانا)، ودرجتان لـ(نادرا)، ودرجة واحدة لـ(إطلاقا)، أما الفقرات ذات الاتجاه السلبي فتحصل على قيم معاكسة بحيث كانت الدرجة الكلية التي يمكن أن يحصل عليها المفحوص تتراوح بين (36-180) درجة.

وللحكم على مستويات امتلاك الطلبة للدافعية للانجاز تم

تحويل هذه الدرجات بحيث تنحصر بين (1– 5) درجات، وتم تقسيم مستوى امتلاك الطلبة لها إلى ثلاث فئات على النحو التالي:

- من (1–2.33) مستوى متدن من الدافعية للانجاز.
- من (2.34–3.67) مستوى متوسط من الدافعية للانجاز.
- من (3.68–5) مستوى مرتفع من الدافعية للانجاز.

الجدول (2)

قيم معاملات ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه والأداة ككل لمقياس الدافعية للانجاز

رقم الفقرة	مع البعد	مع الأداة	رقم الفقرة	مع البعد	مع الأداة	رقم الفقرة	مع البعد	مع الأداة
01	0,73	0,81	13	0,84	0,77	25	0,76	0,48
02	0,58	0,60	14	0,52	0,61	26	0,65	0,76
03	0,73	0,65	15	0,68	0,70	27	0,62	0,66
04	0,66	0,58	16	0,77	0,80	28	0,65	0,70
05	0,41	0,50	17	0,72	0,75	29	0,51	0,40
06	0,59	0,61	18	0,59	0,61	30	0,70	0,63
07	0,81	0,71	19	0,77	0,80	31	0,78	0,75
08	0,74	0,68	20	0,68	0,50	32	0,72	0,68
09	0,71	0,65	21	0,50	0,42	33	0,81	0,77
10	0,62	0,58	22	0,73	0,68	34	0,76	0,64
11	0,69	0,60	23	0,84	0,87	35	0,71	0,58
12	0,82	0,72	24	0,61	0,59	36	0,75	0,66

الجدول (3)

معامل ارتباط بيرسون للأبعاد مع بعضها ومع مقياس الدافعية للإنجاز ككل

الأبعاد	المثابرة	الشعور بالمسؤولية	المنافسة	وجود هدف يسعى إليه الفرد	المقياس ككل
المثابرة		*0.65	*0.76	*0,71	*0.94
الشعور بالمسؤولية			*0.54	*0,68	*0.81
المنافسة				*0,70	*0.85
وجود هدف يسعى إليه الفرد					*0,88

* دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

الجدول (4)

قيم معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لأبعاد مقياس الدافعية للانجاز وللمقياس ككل

البعد	قيمة كرونباخ ألفا
المثابرة	0.91
الشعور بالمسؤولية	0.80
المنافسة	0.71
وجود هدف يسعى إليه الفرد	0,83
المقياس ككل	0.86

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص السؤال الأول على: ما مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعة الأردنية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على كل بعد من أبعاد المقياس وعلى المقياس ككل، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لدرجات الطلبة على مقياس الدافعية للانجاز ككل، وعلى كل بعد من أبعاده

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
وجود هدف يسعى إليه الفرد	4.15	0.52	مرتفع
المنافسة	4.14	0.51	مرتفع
المثابرة	4.11	0.48	مرتفع
الشعور بالمسؤولية	4.07	0.46	مرتفع
المقياس ككل	4.12	0.43	مرتفع

يلاحظ من الجدول (5) أنّ أفراد العينة امتلكوا مستوىً مرتفعًا من الدافعية للانجاز، حيث بلغ المتوسط الحسابي للأداء على مقياس الدافعية للانجاز ككل (4.12) بانحراف معياري مقداره (0.43). أما الأداء على الأبعاد المكونة للمقياس فيلاحظ أنّ بُعد وجود هدف يسعى الفرد إلى تحقيقه جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.15) وانحراف معياري (0.52)، ثمّ بعد المنافسة بمتوسط حسابي (4.14) وانحراف معياري (0.51) ثمّ بعد المثابرة بمتوسط حسابي (4.11) وانحراف معياري (0.48) تلاه بعد الشعور بالمسؤولية بمتوسط حسابي (4.07) وانحراف معياري (0.46) وكانت جميعها بمستوى مرتفع.

يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أنّ مرحلة الدراسات العليا سواء في برنامج الماجستير أو في برنامج الدكتوراه ليست كمرحلة التعليم الجامعي الأولى (البكالوريوس) التي تعتبر متطلبا اجتماعيا ومهنيا فمرحلة الدراسات العليا مرحلة تعليم اختيارية يلتحق الفرد بأي من البرنامجين برغبته إذا حقق شروط الالتحاق حيث يمثل النجاح في كلا البرنامجين هدفًا ذو قيمة عالية بالنسبة للفرد، ففي الوقت الذي يمثل الالتحاق بالجامعة في مرحلة البكالوريوس متطلب اجتماعي وضرورة ملحة للحصول على فرص أفضل في سوق العمل يمثل الالتحاق ببرامج الدراسات الاجتماعية قيمة ذاتية للفرد يرضي من خلالها طموحاته ويحقق من خلالها غاياته. فطلبة الدراسات العليا يدركون بأنّ انجاز المهمات الأكاديمية الموكلة إليهم بجدية وفاعلية هو الطريق إلى تحقيق طموحاتهم وتطلعاتهم نحو المستقبل.

كذلك يمكن تفسير النتيجة الحالية من خلال الأخذ بالاعتبار شروط الالتحاق ببرامج الدراسات العليا بالجامعة الأردنية وشروط الاستمرار فيها، فكما هو معلوم فإنّ الطلبة يقبلون في برامج الدراسات العليا وفقا للقدرات الاستيعابية للأقسام مع اعتماد المعدل التراكمي في الدرجة العلمية التي تسبق الدرجة العلمية التي يرغب الالتحاق بها في برنامج الدراسات العليا بحيث تكون الأفضلية لذوي المعدلات التراكمية الأعلى، كما وينبغي للطالب اجتياز عدة امتحانات قبل قبوله في برامج الدراسات العليا كالتوفل ومستوى اللغة العربية، ثمّ بعد التحاقه بالبرنامج ينبغي أن يحافظ على معدل تراكمي أعلى من (3 نقاط) وإلا سيتم إنذاره ثمّ فصله من البرنامج، جميع المعطيات المشار إليها تسهم في زيادة مستوى الدافعية للانجاز لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية.

تتفق هذه النتيجة جزئيا مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة نوفل (2011) التي أشارت إلى امتلاك طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية لمستوى مرتفع في بعض الأبعاد المكونة للدافعية للانجاز، في حين تختلف مع نتائج دراسة عبابنة (1999) التي أشارت إلى امتلاك طلبة جامعة اليرموك لمستوى متوسط من الدافعية للانجاز، وكذلك دراسة المومني (2005) التي أشارت إلى امتلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة اليرموك مستوى متوسط من الدافعية للإنجاز.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص السؤال الثاني على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعة الأردنية تعزى للجنس؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم إجراء اختبار(T-Test) للعينات المستقلة، والجدول (6) يبين ذلك.

الجدول (6)
نتائج اختبار (T-Test) للعينات المستقلة لمقياس دافعية الإنجاز تبعا لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى)

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
دافعية الإنجاز	ذكر	321	4.07	.405	2.462	731	.014*
	أنثى	412	4.25	.453			

*دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

يلاحظ من الجدول (6) أنّ قيمة (ت) للدلالة على الفروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) وهذا يعني أنه توجد فروق في دافعية الإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية تعزى إلى الجنس وهي لصالح الإناث حيث بلغ المتوسط الحسابي لأدائهن (4.25) في حين بلغ المتوسط الحسابي لأداء الذكور (4.07).

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الأخذ بالاعتبار طبيعة المجتمع الأردني الذي تعتبر عينة هذه الدراسة جزء منه فهو مجتمع ذكوري يُعلي من شأن الذكور أكثر من الإناث الأمر الذي يجبر الإناث على بذل جهد أكبر مما يبذل الذكور لتحقيق ذواتهن وليجبرن المجتمع على تقديرهن والاعتراف بقدراتهن وانجازاتهن. كما وأنّ بقاء الإناث في المنازل لفترات زمنية أطول من الذكور الذين ينشغلون في أنشطة خارج المنزل مع أقرانهم يتيح لهن الفرصة لانجاز الأعمال الأكاديمية الموكلة إليهن بشكل أكثر دقة من الذكور وبالتالي تحقيق النجاح في كثير من المهام التي يسعين إلى انجازها. كذلك فإنّ نظرة الإناث للتعليم على اعتبار انه على درجة بالغة من الأهمية لتحقيق النجاح والارتقاء وتحقيق مكانة اجتماعية مرموقة يزيد من مستوى الدافعية للانجاز لديهن، فمن خلال انجازهن يغيرن الاتجاهات السلبية للآخرين نحو الإناث.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: (ناصر، 2009؛ نوفل، 2011) اللتين أشارتا إلى أن الإناث امتلكنَ مستوى مرتفعًا من الدافعية للانجاز مقارنة بالذكور، كما واختلفت مع نتائج دراسات كل من: (عبابنة، 1999؛ Lepper, 2005؛ المومني، 2005؛ كمور، 2013) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للانجاز لدى طلبة الجامعات تعزى إلى الجنس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص السؤال الثالث على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعة الأردنية تعزى لنوع البرنامج الأكاديمي؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم إجراء اختبار T-Test للعينات المستقلة، والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول (7)
نتائج اختبار (T-Test) للعينات المستقلة
لمقياس دافعية الإنجاز تبعا لمتغير نوع البرنامج الأكاديمي (ماجستير/ دكتوراة)

الأبعاد	نوع البرنامـــج	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
دافعية الإنجاز	ماجستير	510	4.04	0.389	6.587	731	*.000
	دكتوراة	223	4.27	0.489			

*دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

يلاحظ من الجدول (7) أن قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) وهذا يعني أنه توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين الطلبة تعزى لمتغير نوع البرنامج الأكاديمي وهي لصالح طلبة الدكتوراه حيث بلغ المتوسط الحسابي لأدائهم (4.27) في حين بلغ المتوسط الحسابي لأداء طلبة الماجستير (4.04).

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الخبرة التعلمية التي امتلكها طلبة الدكتوراه بعد مرورهم بمرحلة الماجستير حيث اعتاد الطلبة على نظام الجامعة المعتمد في الدراسات العليا كما وامتلكوا معرفة بطرق انجاز الواجبات الأكاديمية والأنشطة والتجارب التي يطلب منهم انجازها على العكس من الطلبة في مستوى درجة الماجستير الذين تمثل لهم خبرة التعلم في برنامج الدراسات العليا خبرة جديدة بالكامل بحيث قد تشكل المهمات التعلمية والأنشطة عبئًا عليهم يقلل من دافعيتهم نحو الانجاز مقارنة بطلبة درجة الدكتوراه.

تختلف هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة المومني (2005) التي أشارت إلى عدم وجود اثر ذو دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للانجاز يعزى إلى عامل المؤهل العلمي (نوع البرنامج) لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة اليرموك.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

نص السؤال الرابع على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعة الأردنية تعزى لنوع التخصص الأكاديمي؟

للإجابة عن السؤال الرابع تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الدافعية للانجاز وفقًا لمتغير نوع التخصص الأكاديمي، والجدول رقم (10) يوضح ذلك.

الجدول (10)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الكلية لأداء أفراد العينة على مقياس الدافعية للانجاز وفقًا لمتغير نوع التخصص الأكاديمي (إنساني، علمي، صحي)

التخصص الأكاديمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إنساني	412	4.11	0.447
علمي	192	4.10	0.422
صحي	129	4.12	0.413
الكلي	733	4.11	0.434

يلاحظ من الجدول (10) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الدافعية للانجاز وفقا لمتغير نوع التخصص الأكاديمي، ولمعرفة فيما إذا كانت تلك الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) والجدول (11) يبين ذلك.

الجدول (11)
نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في دافعية الإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية تبعاً لمتغير نوع التخصص الأكاديمي (إنساني/ علمي/ صحي)

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	.031	2	.016	.083	.921
داخل المجموعات	138.269	730	.189		
المجموع	138.301	732			

*دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

يلاحظ من الجدول (11) أن قيمة (ف) غير دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) وهذا يعني أنه لا توجد فروق في دافعية الإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية تعزى إلى متغير نوع التخصص الأكاديمي.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أنّ طلبة الدراسات العليا في التخصصات الإنسانية والعلمية والصحية في الجامعة الأردنية يواجهون مهمات لها متطلبات وواجبات متشابهة إلى درجة كبيرة من حيث أهدافها وغاياتها، وأنّ جميع التخصصات المشار إليها تتطلب تحقيق النجاح المستمر نظرا لأنّ شروط النجاح التي تسمح للطلبة بالاستمرار في الدراسة ببرنامجي الماجستير والدكتوراه في الجامعة الأردنية واحدة لجميع التخصصات فمن يقل معدله التراكمي عن (3 نقاط) يتلقى إنذارا لرفع معدله التراكمي فإن لم يحقق ذلك يفصل من البرنامج لذلك نجد أن الدافعية للانجاز متقاربة لدى طلبة التخصصات الثلاث.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: (عبابنة،1999؛ Lepper,2005؛ المومني،2005؛ كمور،2013) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للانجاز تعزى إلى نوع التخصص الأكاديمي لدى طلبة الجامعات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

نص السؤال الخامس على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعة الأردنية تعزى لمستوى التحصيل الأكاديمي؟

للإجابة عن السؤال الخامس تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الدافعية للانجاز وفقًا لمتغير مستوى التحصيل الأكاديمي، والجدول رقم (12) يوضح ذلك.

الجدول (12)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الكلية لأداء أفراد العينة على مقياس الدافعية للانجاز وفقًا لمتغير مستوى التحصيل الأكاديمي (مرتفع، متوسط، منخفض)

مستوى التحصيل الأكاديمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مرتفع	228	4.26	0.516
متوسط	488	4.08	0.370
منخفض	17	4.01	0.440
الكلي	733	4.11	0.434

يتضح من الجدول (12) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الدافعية للانجاز وفقا لمتغير مستوى التحصيل الأكاديمي، ولمعرفة فيما إذا كانت تلك الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) والجدول رقم (13) يبين ذلك.

الجدول (13)
نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة وفقًا لمتغير مستوى التحصيل (مرتفع/ متوسط / منخفض)

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوي الدلالة
بين المجموعات	7.443	2	3.721	20.760	.000
داخل المجموعات	130.858	730	.179		
المجموع	138.301	732			

*دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

يلاحظ من الجدول (13) أن قيمة (ف) دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة تعزى إلى متغير مستوى التحصيل الأكاديمي، ولمعرفة دلالة الفروق لصالح من؟ تم إجراء اختبار شيفيه (Schefft) للمقارنات البعدية، والجدول رقم (14) يبين ذلك.

الجدول (14)
نتائج اختبار(شيفيه)
لمعرفة دلالة الفروق في دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة تبعًا لمتغير مستوى التحصيل الأكاديمي

مستوى التحصيل الاكاديمي	متوسط	مرتفع
منخفض	* 0.1909	*0.2418
متوسط	------	*0.2308

يلاحظ من الجدول (14) أن أداء الطلبة ذوي مستوى التحصيل الأكاديمي المتوسط أفضل من أداء الطلبة ذوي مستوى التحصيل الأكاديمي المنخفض، وأنّ أداء الطلبة ذوي مستوى التحصيل الأكاديمي المرتفع أفضل من أداء الطلبة ذوي مستوى التحصيل الأكاديمي المتوسط، وهذا يعني أن أداء الطلبة ذوي مستوى التحصيل الأكاديمي المرتفع هو الأفضل، وبالتالي يمكن القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة تعزى إلى متغير مستوى التحصيل الأكاديمي لصالح ذوي مستوى التحصيل الأكاديمي المرتفع.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الأخذ بالاعتبار ما أشار إليه الأدب النظري والدراسات السابقة في هذا الموضوع والتي أكدت على وجود علاقة تبادلية قوية بين الدافعية للانجاز ومستوى التحصيل الأكاديمي فالطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي يمتازون بقدر من الموضوعية والواقعية وهم يؤدون أعمالهم بجد واجتهاد سعيا للوصول إلى مستوى أمثل من الأداء الجيد وإلى تحقيق أهداف محددة تحقق لهم حياة أفضل بين زملائهم وداخل مجتمعاتهم (Ericksen, 2009) وهي عناصر تنسجم مع الأبعاد المكونة للدافعية للانجاز بحيث كان من المنطقي أن يمتلك هؤلاء الطلبة مستوى مرتفع من الدافعية للانجاز. في حين أنّ الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي لا يمتلكون عادة أهداف محددة ويعانون من انخفاض الرغبة في بذل الجهد والمثابرة عليها كما وأن تحملهم لمسؤولية الفشل في التحصيل الدراسي نادر نظرا لأنّ عزوهم للفشل خارجي (Schunk, 2008) وتلك الخصائص لا تنسجم مع الأبعاد المكونة للدافعية للانجاز بحيث يمكن القول أنّ من المنطقي انخفاض مستوى الدافعية للانجاز لدى الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي وارتفاعها لدى الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع، وهذا ما أكده ماكليلاند Mcclelland حيث أشار إلى أنّ الدافعية العالية للانجاز تؤدي الى المنافسة والتفوق (Pieper, 2003)، وبالتالي فليس من المستغرب أن نرى الطلبة الأكثر دافعية للانجاز أكثر تحصيلا والعكس صحيح. تتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة كل من (عبابنة، 1999؛ نوفل،2011).

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:

1. ضرورة توفير برامج تدريبية تسهم في رفع مستوى الدافعية للانجاز لدى طلبة برنامج الماجستير.
2. ضرورة توفير برامج تدريبية تسهم في رفع مستوى الدافعية للانجاز لدى طلبة الدراسات العليا الذكور.
3. ضرورة توفير برامج تدريبية تسهم في رفع مستوى الدافعية للانجاز لدى طلبة الدراسات العليا ذوي التحصيل المنخفض.

إجراء المزيد من الدراسات في المستقبل على عينات مماثلة في جامعات أردنية أخرى مع اخذ متغيرات أخرى بعين الاعتبار ومن أمثلة ذلك إجراء مقارنة لمستوى الدافعية للانجاز بين طلبة الدراسات العليا في الجامعات الحكومية وطلبة الدراسات العليا في الجامعات الخاصة.

المراجع

الخولي، هـ. (2002). الأساليب المعرفية في علم النفس. القاهرة، دار الكتاب الحديث.

الزعبي، ف. (2005). علاقة أنماط التنشئة الأسرية بدافعية الانجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمّان العربية، عمّان، الأردن.

سالم، ر. (2009). علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، 1(23)، 168-134.

سواقد، س. (2010). بناء وتقنين مقياس الدافع للانجاز لدى طلبة الجامعات الأردنية، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية، 25 (1)، 150 -121.

عبابنة، م. (1999). مستوى دافعية الانجاز لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها ببعض سمات الشخصية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

عبد الفتاح، ف. (1982). ثبات وصدق مقياس هيرمانز للدافع للانجاز، مجلة التربية، جامعة الأزهر،1 (1)، 76 -53.

قطامي، ن. (1994). أثر الجنس وموقع الضبط والمستوى الأكاديمي على دافع الانجاز لدى طلبة التوجيهية العامة، مجلة دراسات، مج21، ع 4، 38-7

قطامي، ي. وقطامي، ن. (2000). سيكولوجية التعلم الصفي، عمّان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

كمّور، م. (2013). الدافعية للانجاز وعلاقتها بمستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة / فرع الأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، مج1، ع 2، 354-321.

كنعان، ص. (2003). العلاقة بين دافعية الانجاز ومفهوم الذات لدى طلبة جامعة اليرموك، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

المشاط، هـ. (2008). عادات الاستذكار وعلاقتها بدافعية الإنجاز والفاعلية الذاتية لدى عينة من طالبات كلية إعداد المعلمات بمحافظة جدة، مجلة كلية الآداب جامعة بنها، مصر، 1 (19)، 485-527.

المومني، ق. (2005). العلاقة بين دافعية الانجاز ومركز الضبط لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة اليرموك، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

ناصر، س. (2009). العلاقة بين المساندة الأسرية ومفهوم الذات والدافع للانجاز والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر من المرحلة الثانوية بسلطنة عمان. رسالة ماجستير، معهد البحوث والدراسات العربية.

نشواتي، ع. (2003). علم النفس التربوي، عمان، الأردن، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

نوفـل، م. (2011). الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، مجلة جامعة النجاح للابحاث (العلوم الإنسانية)، 25 (2)، 308-2077

اليوسف، ر. (2010). علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيقات الصفية، حائل، دار الأندلس للطباعة والنشر.

Ericksen, A. O. (2009). Enhancing Motivation and Learning. Jossy -Bass.

Guay, Frederic (2010). Academic Self-Concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. Learning and Individual Differences, 20(6), Dec, 2010. pp. 644-653.

Hagtvet, K,A. and Benson, J(1997). The Motive to avoid failure and test anxiety response: Empirical Support for integration of two research traditions. Anxiety Stress and Coping,1 (10),35-57.

Lepper, Mark. R (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the classroom: Age Differences and Academic Correlates. Journal of Educational Psychology v.97(2)p 184-196

Litchfield, B. Newman, E.J (1999). Differences in Student and Teacher Perceptions of Motivating Factors in The Classroom Environment. National Forum Journals, Home Page, NFAER Table of Contents.

Mavis, B (2001). Self-Efficacy and OSCE Performance Among Second Year Medical Students, Journal of Advances in Health Science Education,Vol.6, Netherlands, Kluwer Academic Publishers.

Mayers, D (2004). Psychology.(7th ed.) New York: Worth Publishers.

Petri, H, and Govern, J (2004). Motivation Theory, Research and Applications. Thmson- Wadworth, Australia.

Pieper, S.L. (2003). Refining and Extending the 2×2 Achievement Goal Framework: Anther Look at Work – Avoidance.

Schunk, D. H. 2008. Learning theories: An educational perspective. 5th ed. NJ: Prentice-Hall.

Achievement Motivation among Graduate Students at the University of Jordan in Light of the Number of Variables

Rami M. Alyousef*

ABSTRACT

This study aimed to determine the level of achievement motivation among graduate students at the University of Jordan in light of a number of variables is: Sex and the academic program and the type of academic specialization and academic achievement level type. For the purposes of this study were selected sample consisted of (733) students, including 321 male and 412 female students from the graduate students at the University of Jordan registered the second semester of the academic year 2015/2016 in the program master's and doctoral degrees has been chosen randomly stratified way, I have been using a measure of achievement motivation prepared by the researcher as has been verified Icon sincerity and persistence.

Results of the study showed that graduate students at the University of Jordan have a high level of achievement motivation, and results indicated the presence of significant differences in the level of achievement motivation differences among the study sample due to the variable sex members were in favor of females, and the presence of statistically significant differences in the level of motivation differences achievement have due to the variable level of academic achievement and was in favor of students with high achievement, as well as the presence of statistically significant differences in the level of achievement motivation differences among respondents attributed to the type of academic program and was in favor of doctoral students. While the results of the study indicated that there were no statistically significant differences in the level of achievement motivation differences among the study sample due to the variable of academic specialization. At the end of the study, it pointed out a number of recommendations, including the need to provide training programs designed to raise the level of achievement motivation among students in the master's program and the low academic achievement of students.

Keywords: Achievement Motivation, Graduate Students, The University of Jordan.

* Faculty of Educational Sciences, The University of Jordan. Received on 22/5/2016 and Accepted for Publication on 20/6/2016.