فعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج MUSIC في تنمية الدافعية الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة

أ.م. د. مروة مختار بغدادي*

الملخص

هدف البحث الحالي إلى تنمية الدافعية الأكاديمية (التمكين **Empowerment**، والفائدة **Usefulness**، والنجاح **Success**، والاهتمام **Interest**، والرعاية **Caring**) والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة من خلال برنامج قائم على نموذج **MUSIC**، بجانب التعرف على بقاء تأثير البرنامج التدريبي لدى طلاب المجموعة التجريبية. وتم استخدام المنهج التجريبي؛ لملاءمته لطبيعة وأهداف البحث، وشارك في البحث (٦٠) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الأولى عام بشعبة الرياضيات بكلية التربية، جامعة بني سويف بالفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٧-٢٠١٨م، تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية وعددها (٣٠) طالبًا وطالبة، تعرضوا للبرنامج التدريبي، ومجموعة ضابطة وعددها (٣٠) طالبًا وطالبة لم تتعرض للبرنامج التدريبي، وباستخدام مقياس الدافعية الأكاديمية إعداد **(Jones & Skaggs, 2016)** وتعريب الباحثة، ودرجات الطلاب في الفصل الدراسي الأول (كقياس قبلي للتحصيل الدراسي) والدرجة الكلية لمقررات الفصل الدراسي الثاني (كقياس بعدي للتحصيل الدراسي)، والبرنامج التدريبي إعداد الباحثة، والاعتماد على اختبار "ت" للفرق بين المتوسطات، ومربع إيتا لحجم التأثير، بينت النتائج فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الدافعية الأكاديمية بمكوناتها المختلفة والتحصيل الدراسي؛ حيث وجدت فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للدافعية الأكاديمية (التمكين، والفائدة، والنجاح، والاهتمام، والرعاية، والدرجة الكلية) والتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي للدافعية الأكاديمية (التمكين، والفائدة، والنجاح، والاهتمام، والرعاية، والدرجة الكلية) والتحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، كما بينت النتائج وجود بقاء لتأثير البرنامج التدريبي اتضح في عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين البعدي والتتبعي للدافعية الأكاديمية (التمكين، والفائدة، والنجاح، والاهتمام، والرعاية، والدرجة الكلية) لدى المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: الدافعية الأكاديمية– نموذج MUSIC – التحصيل الدراسي- طلاب الجامعة.

Effectiveness of a Training program Based on MUSIC Model in Developing Academic Motivation and Achievement of Freshmen College Students

Abstract

The current research aimed at developing academic motivation (Empowerment, Usefulness, Success, Interest, and Caring) and achievement of freshmen college students in the light of MUSIC model, and identifying the remaining effect of the training program for the experimental group. The experimental method was used because it is suitable for research nature and aims. Research sample included (60) freshmen college students in faculty of education, general section, mathematics department, Beni-Suef university at second term 2017-2018; divided into experimental group (n=30) and control group (n=30). The following tools were used: Academic Motivation Scale by (Jones & Skaggs, 2016), adapted by the researcher, students grades in the first term (as a pre test of achievement) and in

◆ أستاذ علم النفس التربوي المساعد – كلية التربية- جامعة بني سويف

the second term (as a post test of achievement), and the training program by the researcher. By using T test and Eta-squared, research results revealed the effectiveness of the training program on developing academic motivation of freshmen college students with its all components; there were significant differences between experimental and control group in the post test of academic motivation (Empowerment, Usefulness, Success, Interest, Caring, and the total score) and achievement in favor of experimental group, there were significant differences between pre and post test of academic motivation (eMpowerment, Usefulness, Success, Interest, Caring, and the total score) and achievement of experimental group in favor of post test. Besides, the remaining effect of the training program appeared in the non existence of significant differences between post and follow up test of academic motivation (eMpowerment, Usefulness, Success, Interest, and Caring, and the total score) of experimental group.

Key words: Academic Motivation- MUSIC Model - Achievement - Freshmen College Students.□

المقدمة

تعد الدافعية من المتغيرات التي نالت اهتمام العديد من الباحثين في مجال علم النفس التربوي، لأهميتها في تفسير سلوك الطلاب والاختلافات بينهم في مواقف التعلم المتباينة، بالرغم من تشابه استعداداتهم وقدراتهم؛ فهي شعور داخلي ينشط سلوك الطالب ويوجهه لتحقيق أهدفه من خلال تحفيز جهوده ومتابعته للمهام بمثابرة وإصرار، مما يدعم شخصيته وشعوره بالمسئولية نحو تعلمه، بجانب تحديدها لنواتج التعلم حيث ترتبط بصورة موجبة بالتحصيل الدراسي؛ فالطلاب المدفوعون للتعلم هم الأفضل تحصيلاً من الطلاب ذوي الدافعية المنخفضة، ومن ثم يمكن تفسير الاختلافات في العديد من جوانب سلوك الطلاب في ضوء الدافعية.

وتتعدد أشكال الدافعية فهناك الدافع للانجاز، والدافع للبقاء، والدافع لتحقيق الشخصية، والدافع الأكاديمي. وتعتبر الدافعية الأكاديمية أحد أنواع الدافعية التي ترتبط بتحقيق الأهداف التعليمية والتفوق الدراسي، حيث تمتد على متصل ما بين الاحتياجات النفسية الضرورية لتحقيق التمكن/الإتقان في التعلم والتقرير الذاتي، وذلك في ضوء إطار يراعي أهداف الطلاب بما يتوافق مع بيئة التعلم وخصائصهم العقلية. والدافعية الأكاديمية هي توجه يعبر عن رغبة الطالب للاستمرار في أنشطة التعلم من أجل التعلم ذاته، وبذل المزيد من الجهد والمثابرة للتغلب على المهام الصعبة والاستمتاع بالتعلم وإتقان المهام، من خلال تنمية شعوره بتحمل مسئولية تعلمه، حيث يُفسر كثير من أداء الطلاب وإقبالهم على أداء مهام وأنشطة التعلم في ضوء الدافعية الأكاديمية (حسنى زكريا وأمل محمد، ٢٠١٧).

وتشمل الدافعية الأكاديمية اندماج الطالب في النشاط من أجل إرضاء ذاته واكتساب المعارف والمهارات التي تثير اهتمامه، أو تحقيق المكافآت سواء كانت مادية أو معنوية، كما ترجع إلى رغبة الطلاب في الاندماج وبذل الجهد نحو التعلم والتحصيل، فهي تجمع بين الجهد الموجه نحو المهمة والتركيز فيها في مقابل التشتت (Clark, 2018; Jiang, Rosenzweig, & Gaspard, 2018).

وترتبط الدافعية الأكاديمية ببعض العوامل التي تسهل عملية التعلم، والتي تشمل الدوافع المعرفية التي تتعلق برغبة الطالب في المعرفة والاستكشاف، ودافعية الانجاز التي تتمثل فيما يحققه الطالب، ودافعية التعبير الذاتي التي تتمثل في علاقة الطالب مع المؤسسة التعليمية بإدارتها وأساتذتها وطلابها، حيث أن هذه العلاقة تساعد على إشباع حاجة الانتماء (أحمد العلوان، وخالد العطيات، ٢٠١٠).

وتشتمل الدافعية الأكاديمية على الجانب المعرفي، والجانب الخبراتي والمحاكاة، والعمل على إكمال المهام؛ فالطلاب ذوي الدافعية الأكاديمية المرتفعة يحددون أهدافهم، وينظمون ظروف تعلمهم نحو النجاح الأكاديمي (منتهى مشطر وسوزان دريد، ٢٠١٤)، كما ترتبط الدافعية الأكاديمية بالعديد من المتغيرات كالطموح (Domene, Socholotiuk, & Woitowicz, 2011)، وفاعلية الذات الأكاديمية (Dogan, 2015)، والوظائف التنفيذية (Mizuno, Tanaka, Fukuda, Imai-Matsumura, &Watanabe, 2011)، والتفاؤل واستراتيجيات التعلم الفعالة (Riveiro, 2014). كما تؤدي لزيادة الانتباه، وبذل الجهد والانخراط في الأنشطة التعليمية، والقدرة على تبرير أو عزو النجاح أو الفشل، والتحكم في العوامل المرتبطة بانجاز مهام التعلم، كذلك ترتبط بالاتجاهات الموجبة نحو التعلم، وانجاز المهام الصعبة (Areepattamannil, 2014)، والاهتمام بالنتائج المستقبلية، والقدرة على تنظيم الذات، واستراتيجيات تجهيز المعلومات العميقة، وما وراء المعرفة، واستجابة الطلاب للتحديات (فريال أبو عواد، ٢٠٠٩).

وعلى الرغم من جميع تلك الخصائص والسمات التي يتميز بها الطلاب ذوي الدافعية الأكاديمية المرتفعة، إلا أنه يلاحظ ندرة الدراسات العربية المتعلقة بتنمية الدافعية الأكاديمية لدى الطلاب بصورة عامة، وطلاب الجامعة بصفة خاصة، إذ لازالت الكيفية التي يمكن بها إثارة دافعية الطلاب للتعلم تشغل العديد من الباحثين في المجال التربوي (محمد نوفل، ٢٠١١). ومن هنا نبعت مشكلة البحث الحالي والتي يمكن عرضها على النحو التالي.

مشكلة البحث

تعد الدافعية من الموضوعات المهمة في مجال التعلم، حيث تتضمن البدء في الأنشطة الموجهة بالأهداف والاستمرار فيها، كما أن لها أهمية بالغة في المجالات الأكاديمية؛ بدءاً من المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الجامعية. فالدافعية الأكاديمية هي الدافعية للتعلم الصفي والاستمتاع وتقدير مهام وتكليفات التعلم، وتتطلب جهد بدني وعقلي لتحقيق الأهداف، وعن طريق التغيرات البيئية في تلك الجهود البدنية والعقلية يمكن لمستويات الدافعية أن تزداد أو تنخفض (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008).

وبين (Renee, 2016) أن إثارة دافعية الطلاب من أبرز العوامل التي تساعد على نجاحهم الأكاديمي، حيث تجعل تعلمهم أكثر فعالية، وتفاعلهم أكثر ايجابية، كما تزيد من حماسهم للاشتراك في الأنشطة، وتركيز عزوهم للنجاح والفشل إلى عوامل داخلية، وسيطرتهم على خبرات التعلم. وفي المقابل، فإن عدم إثارة دافعية الطلاب نحو التعلم يضعهم في مستوى أقل من مستوى قدراتهم الفعلية. لذلك يشكل بناء المواقف التعليمية الفعالة والمثيرة للدافعية الأكاديمية للطلاب، تحدياً يتطلب تصميم برامج لزيادة الدافعية الأكاديمية للطلاب.

إن الطلاب في المراحل الدراسية العليا يكونون عرضة لنقص الحوافز والدافعية إلى الانجاز الأكاديمي؛ ويرجع ذلك إلى نقص العوامل الاجتماعية والانفعالية في البيئات التعليمية ومواقف التعلم، كما أن معظم الطلاب في سن المراهقة يعيشون فترة من التوتر النفسي، والعديد منهم يعتبر بيئة التعلم مكان ممل وغير مهم بالنسبة لهم، بجانب الأفكار

الخاطئة عن أهمية التعلم، والممارسات التعليمية الخاطئة التي تشعر الطالب بعدم الأمان، ويزيد من هذا الشعور السلبي ما يواجهه الطلاب من تغيير في البيئة التعليمية بعد المرحلة الأساسية (أحمد فلاح وخالد عبدالرحمن، ٢٠١٠، شيري مسعد، ٢٠١٥). ثم تبدأ الدافعية الأكاديمية في الازدياد النسبي في المرحلة الثانوية، لما لهذه المرحلة من خصائص ومتطلبات يتحدد على نتائجها مستقبل الطلاب المهني متمثلا في الكلية التي سيلتحق بها (Green, Liem, Martin, Colmar, Marsh, & McInerney, 2012). وفي السنوات الأولى من المرحلة الجامعية تبدأ مستويات الدافعية الأكاديمية لدى الطلاب في الارتداد والتدني مرة أخري، نظرا، لاعتقاد الطلاب بانتهاء وقت الأهداف ووضح معالم مستقبله المهني، وينعكس ذلك على مستويات التحصيل والقيمة الذاتية لأنشطة التعلم، وربما يصاحب ذلك أيضا ظهور بعض المشكلات السلوكية(Koseoglu, 2013).

وبالنظر إلى الدافعية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، من الضروري الأخذ في الاعتبار ثلاث أمور أساسية: أولها: اختلاف البيئة الجامعية عن البيئة المدرسية وحداثتها وجدتها بالنسبة للطلاب، وثانيها: أن الطلاب يحملون نتاج خبرات سلبية عن التعليم لفترات دراسة طويلة، وثالثها: أن الطلاب يلتحقون بالجامعة ولديهم مستويات مرتفعة من الخبرات المثبطة للدافعية الأكاديمية. لذا لم يعد طلاب الجامعات هم الصفوة أو النخبة، ولكنهم مجموعات غير متجانسة في الخلفية والمعرفة والاهتمامات، مما أدى إلى شكوى العديد من الأساتذة من انخفاض مستويات دافعية الطلاب وعدم إقبالهم ورغبتهم في التعلم، مما يدعوا إلى بحث طرق تنمية مستوياتها لدى الطلاب (Gillig, 2016). ويزداد هذا التحدي بمستوياته لدى طلاب الفرقة الأولى والتي تؤثر الدافعية على كم وكيف ما يتعلمونه (Yoshida, Tanaka, Mizuno, Ishii, Nozaki, Urakawa, et al., 2008). وهذا ما لاحظته الباحثة – بشكل عام- أثناء تدريسها لمقرري مبادئ علم النفس وحقوق الإنسان لطلاب الفرقة الأولى بالشعبة العامة، وطلاب شعبة الرياضيات على نحو خاص، كما كثرة شكوى الزملاء من هذه الشعبة، والذي اتضح من إحالة الكثير من طلاب هذه الشعبة إلى التحقيق، وكثرة حالات الغش بينهم؛ فهؤلاء الطلاب يلتحقون بشعبة الرياضيات بكلية التربية بمجموع أقل من زملائهم بباقي الشعب، وأدى ذلك إلى تدني مستوى دافعيتهم الأكاديمية الذي اتضح في انخفاض مستوى تحصيلهم بصورة عامة.

وأشار محمد الديجان (٢٠٠١) إلى أن هناك قصور في بعض الأساليب التي يستخدمها المعلمون لاستثارة دافعية طلابهم، مثل ضعف القدرة على إعداد اختبارات تتحدى قدرات طلابهم، وعدم المهارة في توضيح طريقة إعداد التقارير، وعدم القدرة على تكوين أنشطة وتكليفات إضافية للطلاب الموهوبون. وفي مجال علم النفس التربوي الحديث، نالت الدافعية الأكاديمية اهتمام العديد من الباحثين الذين توصلوا إلى استراتيجيات متعددة، يمكن من خلالها تحفيز الطلاب ومشاركتهم بفاعلية في أنشطة التعلم (Jones & Wilkins, 2013)، إلا أن تلك الاستراتيجيات لا تستخدم بصورة كبيرة في بيئة التعلم (Schunk et al., 2008)؛ لذا قام (Jones, 2009) بتجميع تلك الاستراتيجيات في نموذج خماسي للدافعية الأكاديمية أطلق عليه MUSIC، يحفز دافعية الطلاب في مجال التعلم، وفيه تزداد الدافعية الأكاديمية للطلاب عندما يدركون: (١) أنه يتم تمكينهم ودعم استقلاليتهم (التمكين eMpowerment)؛ (٢) وأن محتوى التعلم مفيد بالنسبة لهم (الفائدة Usefulness)، (٣) وأنه باستطاعتهم تحقيق الأهداف والتغلب على المعوقات (النجاح Success)، (٤) وأن المحتوى والأنشطة شيقة (الاهتمام Interest)، (٥) وأنهم يحصلون على الرعاية والمتابعة من معلميهم في بيئة التعلم (الرعاية Caring). ومن هنا يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية:

١- هل توجد فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للدافعية الأكاديمية (التمكين، والفائدة، والنجاح، والاهتمام، والرعاية، والدرجة الكلية)؟.

٢- هل توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي للدافعية الأكاديمية (التمكين، والفائدة، والنجاح، والاهتمام، والرعاية، والدرجة الكلية) لدى المجموعة التجريبية؟.

٣- هل توجد فروق بين القياسين البعدي والتتبعي للدافعية الأكاديمية (التمكين، والفائدة، والنجاح، والاهتمام، والرعاية، والدرجة الكلية) لدى المجموعة التجريبية؟.

٤- هل توجد فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتحصيل الدراسي (كما يقاس بمجموع درجاتهم في مقررات الفصل الدراسي الثاني)؟.

٥- هل توجد فروق في التحصيل الدراسي بين القياسين القبلي (كما يقاس بدرجاتهم في نهاية الفصل الدراسي الأول) والبعدي (كما يقاس بمجموع درجاتهم في مقررات الفصل الدراسي الثاني) لدى المجموعة التجريبية؟.

أهداف البحث

تتسق أهداف البحث الحالي مع بعض أهداف العلم؛ الفهم والتفسير والتقويم، حيث يهدف إلى تصميم برنامج تدريبي وتقييمه عن طريق التعرف على فعاليته في تنمية الدافعية الأكاديمية (التمكين، والفائدة، والنجاح، والاهتمام، والرعاية) والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، بجانب التعرف على بقاء أثر فعالية البرنامج التدريبي لدى طلاب المجموعة التجريبية، ومناقشة وتفسير تلك النتائج في ضوء الدراسات والبحوث السابقة.

أهمية البحث

أولاً: الأهمية النظرية:

تتحدد الأهمية النظرية للبحث الحالي في تناوله للدافعية الأكاديمية بأبعادها المختلفة: التمكين، والفائدة، والنجاح، والاهتمام، والرعاية لدى طلاب الجامعة، والتي بالرغم من تأثيرها في العديد من الخصائص والسمات الشخصية لديهم بما يؤثر بصورة ملحوظة في تحصيلهم الدراسي واتجاهاتهم نحو التعلم، إلا أنها لم تنل الاهتمام الكافي بالبحث والدراسة على الرغم من التدني الملحوظ لمستويات دافعية هؤلاء الطلاب.

كما يعد طلاب الجامعة أساس بناء المجتمعات، وينبغي الاهتمام بجوانبهم الأكاديمية والمستقبلية والمهنية، والتي تشكل الدافعية الأكاديمية محور تلك الجوانب. بجانب ما يقدمه البحث الحالي من تناول لمفهوم الدافعية الأكاديمية في ضوء نموذج MUSIC، والذي يعد من النماذج الحديثة في تفسير الدافعية الأكاديمية، والذي لم تتطرق إليه البحوث العربية بالرغم ما يقدمه من تناول حديث وشامل لكافة أبعاد الدافعية الأكاديمية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تتحدد الأهمية التطبيقية للبحث الحالي في تصميم برنامج تدريبي في ضوء نموذج واتجاه حديث للدافعية الأكاديمية وهو نموذج MUSIC، يمكن أن يستخدمه التربويون والأكاديميون، وأولياء الأمور في تنمية الدافعية الأكاديمية للطلاب من غير عينة البحث. كما يوفر البحث الحالي للمهتمين ببحوث الدافعية بصورة عامة، والأكاديمية على وجه التحديد، أداة حديثة لقياس الدافعية الأكاديمية بمفهومها الحديث وأبعادها المتعددة (التمكين، والفائدة، والنجاح، والاهتمام، والرعاية).

مصطلحات البحث:

البرنامج التدريبي

مجموعة من الأنشطة تم إعدادها في ضوء نموذج MUSIC للدافعية الأكاديمية، والتي تعمل على تزويد عينة البحث من طلاب الجامعة بالخبرات والمعلومات والمفاهيم والاتجاهات اللازمة لتنمية دافعيتهم الأكاديمية (التمكين، والفائدة، والنجاح، والاهتمام، والرعاية)، يتم تقديمها خلال مجموعة من الجلسات خلال فترة زمنية محددة، باستخدام مجموعة من الفنيات والوسائل المتنوعة، والتي تلائم خصائص عينة البحث.

مفهوم الدافعية الأكاديمية في ضوء نموذج MUSIC:

تعرف الدافعية الأكاديمية بأنها عملية داخلية ذات خصائص مركبة، تعبر عن أحد مظاهر الدافعية في المواقف التعليمية، فيما يتعلق برغبة الطالب في بذل الجهد والانشغال بالمهمة لتحقيق هدف معين في المواقف الأكاديمية المختلفة. ويشير الاختصار في نموذج (MUSIC) للدافعية الأكاديمية إلى الحرف الثاني من المكون الأول، والحرف الأول من المكونات الأربعة الأخرى، حيث يتكون النموذج من خمسة مكونات يجب مراعاتها لزيادة مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلاب وهي: (١) التمكين eMpowerment، و(٢) الفائدة Usefulness، و(٣) النجاح Success، و(٤) الاهتمام Interest، و(٥) الرعاية Caring، وفيما يلي توضيح مفهوم كل مكون:

(١) **التمكين:** هو مقدار تحكم الطلاب المدرك في تعلمهم بالنسبة للموضوعات التي يمكنهم دراستها، والمواد التي يمكنهم استخدامها، والاستراتيجيات التي يمكنهم تطبيقها، وزملائهم الذين يمكنهم العمل معهم كفريق. **ويعرف إجرائياً** بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مكون التمكين.

(٢) **الفائدة:** وتشير إلى مدى اعتقاد الطلاب بفائدة محتوى التعلم (التكليفات، والأنشطة، والقراءات) لأهدافهم قصيرة وطويلة المدى، ولمستقبلهم المهني وحياتهم الواقعية. **ويعرف إجرائياً** بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مكون الفائدة.

(٣) **النجاح:** ويقصد به إمكانية نجاح الطلاب عند حصولهم على المعرفة والمهارات وبذلهم للجهد المطلوب. **ويعرف إجرائياً** بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مكون النجاح.

(٤) **الاهتمام:** ويشير إلى إثارة شعور الطلاب بالفضول، والتأثير على اهتماماتهم الموقفية المرتبطة بسياق التعلم ومجالات الدراسة. **ويعرف إجرائياً** بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مكون الاهتمام.

(٥) **الرعاية :** وتشير إلى الرعاية الشخصية والأكاديمية للطلاب لشئونهم الشخصية وآرائهم وأفكارهم، ومدي تحقيقهم لأهداف تعلمهم، ونجاحاتهم وجوانب قصورهم. **ويعرف إجرائياً** بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مكون الرعاية.

وتعرف الدافعية الأكاديمية إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في مقياس الدافعية الأكاديمية المستخدم في البحث الحالي.

التحصيل الدراسي :

يُعرف التحصيل الدراسي إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٧- ٢٠١٨م كقياس قبلي، والدرجة الكلية التي يحصل عليها في مقررات الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٧- ٢٠١٨م كقياس بعدي.

الإطار النظري والبحوث السابقة

تناول العديد من علماء النفس التربوي، والباحثين، والتربويين مفهوم الدافعية الأكاديمية، وذلك نظراً لأهميتها في المجال التربوي، وفيما يلي عرض لمفهوم الدافعية الأكاديمية، وتفصيل لنموذج MUSIC في الدافعية الأكاديمية، وتناولها لدى طلاب الجامعة، وطرق تنميتها في ضوء نموذج MUSIC لدى طلاب الجامعة:

مفهوم الدافعية الأكاديمية:

تباينت التعريفات الخاصة بالدافعية الأكاديمية؛ فيعرفها إسماعيل محمد (٢٠٠٨) على أنها حالة داخلية لدى المتعلم تدفعه للانتباه للموقف التعليمي بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم. ويعرفها أحمد فلاح وخالد عبدالرحمن (٢٠١٠) بأنها الحالة النفسية الداخلية والخارجية للمتعلم، والتي تحرك سلوكه، وتوجهه نحو تحقيق هدف معين، وتحافظ على استمراريته حتى يحقق ذلك الهدف، وهي توجه انتباهه ونشاطه نحو هدف معين، وتقلل من فرص التشتت وتهيئ الاستعداد للمتعلم وتقوي النشاط الذهني والحسي. كما أنها عملية سعي المتعلم في إيجاد بيئة تحقق له السعادة والنجاح (Young, Johnson, Hawthorne, & Pugh, 2011).

وعرفها (Jones, Watson, Rakes, & Akalin, 2012) بأنها عمليات داخلية تعمل على تشجيع استمرارية الأنشطة المعرفية والاهتمام الشخصي بها والسعادة بذلك. وهي استعداد الطالب للمشاركة داخل الصف، والنجاح في عملية التعلم (Maurer, Allen, Gatch, Shankar, & Sturges, 2013)، وتعبر الدافعية الأكاديمية عن حالة داخلية لدى المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والقيام بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم (محمد محمود، ٢٠١٣). وقد أشار عرين أحمد (٢٠١٥) إلى أن الدافعية الأكاديمية هي مفهوم نظري يستخدم لتفسير المبادرة والمثابرة وبخاصة السلوك الموجه نحو هدف وفي نطاق الدراسة. وهي مفهوم يمثل الجهد الذاتي للطالب ومثابرته الداخلية لتحقيق أهداف أكاديمية محددة (عبدالرسول عبد الباقي، وطارق نورالدين، ٢٠١٥)، وترتبط الدافعية الأكاديمية بمستويات محددة من السلوك الداخلي المبذول من قبل الطالب لتحقيق الانجازات الأكاديمية التي يسعى إليها (Guay, Morin, Litalien, Valois, & Vallerand, 2015). بينما أشار (Chakraborty, 2016) إلى أنها مستوى الرغبة، والمثابرة، والاهتمام بالمواد الأكاديمية لدى الطالب في مجال اختصاصه، ولا يكون الهدف من ذلك المكافأة. ويعرفها (ماجد محمد، ٢٠١٧) بأنها السلوكيات التي تدفع الطالب وتبقيه مندفعاً لتحقيق أهداف أكاديمية محددة.

وعرفتها سمر عبد الكريم (٢٠١٧) بأنها الكفاءة الذاتية التي يكتسبها الطالب خلال العام الدراسي، والتي يتم تعزيز اكتسابها لديه بشكل مباشر من خلال زيادة مستوى التوقعات من قبل الآباء والمعلمين، والترحيب بأسئلة حب الاستطلاع والاكتشاف التي يطرحها الطلاب. ويرى محمد احبيس (٢٠١٧) أن الدافعية الأكاديمية هي حالة أو رغبة داخلية تستثير سلوك المتعلم وتعمل على تنشيطه، وبذله جهداً متواصلاً حتى يتحقق التعلم.

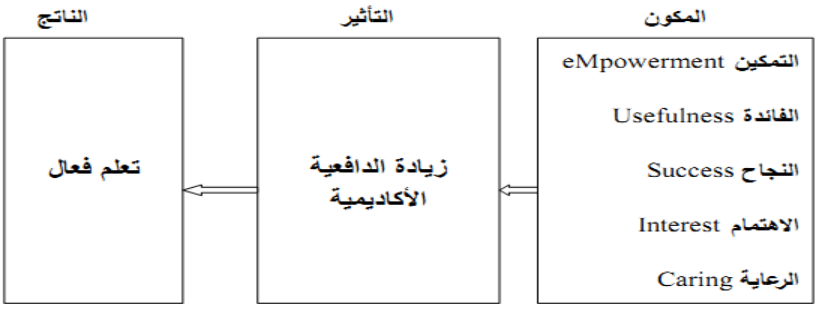
ويُلاحظ من التعريفات السابقة للدافعية الأكاديمية أنها حالة داخلية يسعى من خلالها الطالب إلى المثابرة، والاستمرار في أداء الأنشطة المختلفة، والسعادة بذلك من أجل تعزيز الكفاءة الذاتية لديه، وتحفيز سلوكه وتنشيطه بشكل مستمر حتى يتم تحقيق النجاح الأكاديمي والهدف المقصود، وهي بذلك تتضمن المتعة في التعلم، وحب الاستطلاع، والتحدي والاستكشاف.

نموذج MUSIC للدافعية الأكاديمية:

ركزت البحوث لفترات طويلة على الكشف عن كيفية تفاعل بيئات الطلاب الخارجية مع احتياجاتهم، ومعارفهم، وانفعالاتهم، وتم وضع العديد من النظريات لتفسير ذلك التفاعل، ونظرا لأهمية تصورات الطلاب عن بيئات تعلمهم، فمن الضروري للمعلمين الاهتمام بتلك التصورات لنجاح عملية التعلم، ولتحديد تلك التصورات يجب توضيح طبيعتها، وكيفية تقييمها؛ لذا قام (Jones, 2009) بتصميم نموذج MUSIC للدافعية الأكاديمية بعد تحليل وتقييم النظريات والبحوث في مجال الدافعية لتحفيز دافعية الطلاب في المجال الأكاديمي، ومساعدة المعلمين في أي تخصص أو مرحلة تعليمية على فهم وتطبيق نظريات ونتائج بحوث الدافعية بصورة عملية في جميع جوانب التعلم، كما يقدم النموذج جوانب من تصورات الطلاب التي يجب تقييمها والمرتبطة بدافعيتهم الأكاديمية، ويتضمن نموذج MUSIC خمسة مكونات يجب مراعاتها لزيادة مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلاب وهي: (١) التمكين eMpowerment، و(٢) الفائدة Usefulness، و(٣) النجاح Success، و(٤) الاهتمام Interest، و(٥) الرعاية Caring، ووفقاً للنموذج لا تعد الدافعية الأكاديمية مهمة في حد ذاتها فقط، وإنما تتمثل أهميتها في تحفيز الطلاب على الاشتراك في أنشطة تساعدهم في التعلم والتحصيل، كالانتباه خلال الأنشطة الصفية، واستثمار الوقت لاستخدام استراتيجيات التعلم والاستذكار الفعالة، وطلب المساعدة من الآخرين عند الحاجة.

وتتمثل أهمية نموذج MUSIC للدافعية الأكاديمية في عدة أمور؛ يظهر أولها في تحديده لخمسة مكونات أساسية تجعل الطالب يتخذ قرارات مقصودة لبذل المزيد من الجهد وزيادة دافعيته الأكاديمية، وثانيها أن مجال الدافعية الأكاديمية يتضمن العديد من النظريات الفرعية التي تزيد من صعوبة تحديد أفضلها في بيئة التعلم، وثالثها، اختلاف الباحثين في تعريف الدافعية، ورابعها، أنه حتى مصطلحات الدافعية المتشابهة غالبا ما يُطلق عليها مسميات مختلفة كالتوقع، وفاعلية الذات، وغيرها، وخامسها، تركيز الكثير من الاهتمام البحثي على تأصيل الجانب النظري للدافعية أكثر من الاهتمام بالجانب التطبيقي للدافعية في المجال الأكاديمي، والذي يعد من أكثر المجالات تأثيرا في الطلاب، وأخيرا، أن نموذج MUSIC للدافعية الأكاديمية لا يقتصر فقط على مجرد تقديم استراتيجيات تتعلق بزيادة دافعية الطلاب، وإنما هو نموذج عملي يوفر العديد من الأمثلة والاقتراحات الواقعية التي تعمل على زيادة فهم مبررات استخدام النظريات والاستراتيجيات الدافعية من أجل التطبيق الصحيح لها في المجال الأكاديمي؛ حيث يتم تقديم الأساس النظري لكل مكون من مكونات النموذج، وكيفية تطبيقه بصورة مفيدة في بيئة التعلم (Jones, 2016).

وتم اشتقاق كل مكون لنموذج MUSIC من خلال تحليل وتقييم بحوث ونظريات الدافعية تم عرضها في نموذج خماسي متماسك، والتي عندما يتم تعزيزها وتدعيمها في بيئة التعلم سوف يحفز الطلاب على المشاركة الصفية الفعالة، والتي ستزيد من تعلم الطلاب (شكل ١). ويقوم النموذج على الإطار النظري المعرفي الاجتماعي والذي يشير إلى أن هناك العديد من الاحتياجات النفسية للطلاب، وأن خصائص البيئة الاجتماعية تؤثر على طريقة إشباع تلك الحاجات، والذي يؤثر بدوره في إدراك وسلوكيات الطلاب (Jones, 2009).



شكل (١) نموذج MUSIC للدافعية الأكاديمية
نقلاً عن (Jones, 2009)

وأشارت العديد من البحوث التي استخدمت النموذج إلى أن المكونات الخمسة ترتبط ببعضها البعض (Jones & Skaggs, 2012; Jones & Sigmon, 2016)، وأن أكثر من مكون يمكن أن يُستخدم لتفسير دافعية الطلاب (Jones & Wilkins, 2015)، وأن المكونات بإمكانها العمل معًا لتحقيق مستويات أعلى من الدافعية عما إذا ما تم تطبيقها بصورة منفردة (Jones, Li, & Cruz, 2017)، وفيما يلي عرض لكل مكون والأساس النظري له وفق ما بينه (Jones, 2009):

(١) التمكين eMpowerment

يشير هذا المكون إلى مستوى تحكم الطلاب المدرك في تعلمهم، فليس من المهم ما يعتقده المعلم من أنه يوفر لطلابه فرص التحكم، وإنما المهم هو ما يدركه الطلاب عن تحكمهم ببعضٍ جوانب تعلمهم، وتتنوع مستويات التحكم المطلوبة لتحفيز الدافعية من طالب لآخر اعتمادا على صعوبة المحتوى وقدرة الطلاب ومدى ارتباط خبرات الطلاب السابقة بالمحتوى.

ويرجع الأساس النظري لمكون التمكين إلى نظرية تحديد الذات والتي تبين أن الطلاب يستمتعون بالأنشطة عندما يعتقدون أنهم يتحكمون ببعض جوانبها ومجالاتها، فالطلاب المستقلون أو المتحكمون ذاتيا يكون لديهم القدرة على الاختيار وإدارة التفاعل بينهم وبين البيئة. وتتنوع الأنشطة في هذا المكون على متصل وفقا للمدى الذي تتيحه للطالب من أن يكون مستقلا أو متحكما ذاتيا، ففي نهاية أحد طرفي المتصل، يكون الطلاب ذوي التحديد الذاتي المرتفع لديهم وجهة ضبط داخلية أثناء النشاط، كما يشعرون بفرصهم للاختيار بين العديد من البدائل، وفي المقابل يشعر الطلاب على الطرف الآخر بأدنى مستويات التحديد الذاتي، ويكون لديهم وجهة ضبط خارجية لعدم شعورهم بالاستقلالية أو الاختيار أو التحكم (Ryan & Deci, 2000).

(٢) الفائدة Usefulness

يشير هذا المكون إلى فهم الطلاب لأهمية المحتوى ومدى فائدته بالنسبة لهم، فقد يلجأ المعلمون إلى التأكيد على فهم الطلاب لفائدة المادة التعليمية، وفي بعض الأحيان الأخرى لا يكون واضح للطلاب مدى ارتباط تعلمهم باهتماماتهم، أو حتى بأهدافهم المهنية، أو بالحياة الواقعية (Jones, 2009).

ويرجع الأساس النظري لمكون الفائدة إلى نظرية منظور زمن المستقبل والتي بينت كيف أن دافعية الطلاب تتأثر بتصوراتهم وإدراكهم لفائدة ما يتعلمونه لمستقبلهم

(Tabachnick, Miller, & Relyea, 2008)، وتزداد دافعية الطلاب عندما يكون لديهم أهداف بعيدة المدى وعندما يخططون لمشروعات على المدى الطويل لتحقيق تلك الأهداف أكثر من أن يكون لديهم أهداف قصيرة المدى، كما أن الطلاب الذين يدركون أن تعلمهم أقل ارتباطا بأهدافهم تتدنى دافعيتهم مقارنة بأقرانهم ممن يدركون ارتباط تعلمهم بمستقبلهم وأهدافهم بعيدة المدى. فطالب الفرقة الأولى بالجامعة الذي يدرك فائدة ما يتعلمه ويكون لديه تنظيم داخلي وممارسة لما يتعلمه بصورة ذاتية، تزداد دافعيته ونواتج تعلمه الايجابية مقارنة بالطلاب الذين ينخفض لديهم إدراكهم لفائدة ما يتعلمونه. كما أن نموذج التوقع-القيمة للدافعية (Wingfield & Eccles, 2000) قد تنبأ بأن أداء الطلاب يتأثر بصورة مباشرة بكل من التوقعات و القيم، وأحد مكونات القيمة في النموذج هي قيمة الاستخدام والتي تعرف بأنها فائدة التعلم بالنسبة لأهداف الطالب المستقبلية، فالمادة التعليمية سيكون لها قيمة استخدام مرتفعة بالنسبة للطالب إذا ما تم النظر إليها باعتبار فائدتها لمهنته المستقبلية، أو إذا كانت أحد متطلبات حصوله على درجة مرتفعة.

(٣) النجاح Success

يشير هذا المكون إلى إدراك الطلاب لإمكانية نجاحهم في المقررات المختلفة إذا تمكنوا من المعرفة والمهارات اللازمة مع بذل الجهد. فالطلاب بحاجة إلى الاعتقاد بأنهم إذا استثمروا جهودهم في الدراسة والبحث فبإمكانهم النجاح. وهذا لا يعني أن المحتوى أو المادة يجب أن تكون سهلة لأن الطلاب سيشعرون حينها بالملل وتدني الدافعية؛ فالمعلم بحاجة لتصميم وتخطيط مادة تعليمية تتحدى قدرات الطلاب، كما توفر تغذية مرتدة للطلاب عن المهارات والمعرفة والمصادر اللازمة للنجاح. إن النجاح يزود الطلاب بتغذية مرتدة يمكنهم استخدامها للتكيف مع مفهومهم الذاتي عن قدراتهم، فالطلاب الذين يعتقدون بإمكانية نجاحهم في نشاط أو مقرر ما يكونون أكثر اختيارا له، ومن ثم بذل الجهد فيه لمتابعته وتحقيق أفضل أداء، كما ترتفع مثابرتهم عند مواجهة مهام بها تحدي، كما يستمتعون أكثر بالنشاط، ويضعون أهدافا يحاولون الالتزام بتحقيقها، وينخفض قلقهم تجاه الأنشطة الصعبة، وبذلك يحققون مستويات تحصيل مرتفعة (Jones, 2009).

ويرجع الأساس النظري لهذا المكون إلى العديد من النظريات مثل مفهوم وفاعلية الذات وتقدير الذات وتوجهات الهدف والتوقع-القيمة، ونظرية الكفاءة الذاتية المدركة والتي تشير إلى معتقدات الطالب حول قدراته، فتصور الطالب لكفاءته الذاتية يعد ضروري لتحفيز دافعيته، كما أنها تعد أحد متطلبات التحصيل، فالكفاءة حاجة نفسية داخلية للطلاب يجب الشعور بها بدلاً من الشعور بالضعف أو العجز أو عدم النجاح. وفي نظرية التدفق فإن الطلاب يشعرون ببهجة التعلم أثناء الأنشطة التي تتناسب فيها الصعوبة مع مستويات قدراتهم. فعندما يزداد مستوى صعوبة نشاط ما عن مستوى قدرة الطالب، فإنه يشعر بالحاجة لبذل مزيد من الجهد، وفي المقابل عندما تنخفض صعوبة النشاط فإنه يشعر بالملل (Elliot & Dweck, 2005).

(٤) الاهتمام Interest

يشير هذا المكون إلى الحالة النفسية التي تتضمن جانب انفعالي يتمثل في التفضيل، وجانب معرفي يتمثل في الاندماج، وفي هذا المكون يتم التمييز بين: الاهتمام الموقفي المشابه لحب الفضول والذي يكون ذو قيمة مؤقتة، تنشطه البيئة ويحدده السياق، وبين الاهتمامات الشخصية الفردية والتي تكون ذات قيمة مستمرة للطالب، وتكون داخلية المنشأ، ومرتبطة بموضوع معين. ويرتبط مكون الاهتمام بالانتباه والذاكرة والفهم والمعالجة العميقة والتفكير وتحديد الأهداف واستراتيجيات التعلم واختيار التخصص والتحصيل، وذلك لأنه يؤدي إلى نواتج إيجابية تعتمد على السياق، ومزيد من الانتباه للمهمة وتيسير طرق الحصول على

المعرفة، وتحفيز القدرات المعرفية. ويجب أن يؤكد المعلمون للطلاب على أن ما يتعلمونه شيق ومثير للاهتمام، كما يجب التأكد من إمكانية تأثيرهم في اهتمامات الطلاب، فتهيئة بيئة صفية تثير اهتمامات الطلاب وتجذب انتباههم يعد ضروريا لتحفيز دافعيتهم الأكاديمية، و يجب مراعاة اهتمام جميع الطلاب وعدم الاقتصار على اهتمامات البعض منهم، كما يجب المحافظة على انتباههم لفترة طويلة للتأكد من متابعتهم للأهداف المطلوبة (Jones, 2009).

ويرجع الأساس النظري لهذا المكون إلى النموذج الرباعي للاهتمامات والذي طوره (Hidi & Renninger ,2006) وفيه تتكون الاهتمامات عندما يبدأ الطلاب في الحصول على المعرفة المتعلقة بالمحتوى ثم تقييم تلك المعرفة، ويمكن أن تحفز الأنشطة المصممة لجذب انتباه الطلاب كالمعينات البصرية أو السمعية الاهتمام الموقفي ولكنها لا تؤدي إلى الاهتمامات الذاتية، إلا إذا حصل الطلاب على المعرفة الأساسية للمحتوي وقيموها، فالعوامل الذاتية والموقفية دائما ما تتفاعل لتشكيل الاهتمامات.

(٥) الرعاية Caring

يشير هذا المكون إلى مدى إدراك الطلاب لاهتمام المعلمين بهم وبنجاحهم في تحقيق أهدافٍ تعلمهم، فالرعاية لا تعني فقط مجرد الود -على الرغم من أهميته في التفاعل- ولكنها أيضا إظهار لتلك الرعاية، بجانب رعاية جوانبهم النفسية والأكاديمية نظرا للارتباط بينهما، حيث غالبا ما تؤثر الحياة الشخصية للطلاب على مدى التزامهم في تحقيق متطلبات التعلم. ويجب على المعلمين تقدير طلابهم، والذي يؤثر بصورة إيجابية على نواتج تعلمهم وحياتهم الشخصية. ويتضمن مفهوم الرعاية المدى الذي يُظهر فيه المعلم الاحتواء (التفضيل والتقدير وسعة الصدر)، والاهتمام (الفهم والتعاطف)، والاعتمادية (التواجد عند الحاجة). كما تشمل الرعاية تحري مصادر الدعم والمشاركة الانفعالية، لذا تعد رعاية الأساتذة لطلابهم في الجامعة من الأمور الهامة، ويرجع ذلك إلى أن الطلاب ربما يرغبون في إدخال السرور على المعلم، وقد يلجا بعض الطلاب لتبني قيم المعلم إذا شعروا بالتقدير والاحترام بينهم وبينه، بجانب أن الرعاية يمكن أن تولد انفعالات ايجابية وحالات دافعية تؤدي إلى مزيد من شعور الطلاب بالراحة والرغبة في الاشتراك في أنشطة التعلم (Levett-Jones, Lathlean, Higgins, & McMillan, 2009).

ويرجع الأساس النظري لهذا المكون إلى نظرية الحاجة للشعور بالانتماء (Baumeister & Leary, 1995) والتي تتضمن مظهرين أساسيين: الأول أن الطلاب بحاجة إلى التفاعلات الشخصية المتكررة مع أشخاص آخرين، والثاني أن الطلاب بحاجة إلى أن يدركوا أن الآخرين يهتمون بهم وبما يفضلونه وبعلاقتهم معهم، وبحاجة لأن يشعروا بأن مثل تلك الأمور سوف تستمر في المستقبل.

يتضح مما سبق أن مكونات نموذج MUSIC الخماسي في الدافعية الأكاديمية له أساس نظري شامل وقوي وحديث، حيث تم تصميمه في ضوء نظريات التعلم والدافعية المعرفية الاجتماعية المختلفة مثل: نظرية تحديد الذات، ونظرية منظور زمن المستقبل، ونظرية التوقع-القيمة، والنموذج الرباعي للاهتمامات، ونظرية الحاجة للشعور بالانتماء، كما أن مكونات النموذج قد ركزت على جوانب التفاعلات الاجتماعية الممكنة في بيئات التعلم، والتي يمكن أن تعمل مجتمعة أو بصورة منفردة على زيادة مشاركة الطلاب واندماجهم في عملية التعلم.

الدافعية الأكاديمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة:

اهتمت العديد من البحوث (Jones, 2010; Jones, Osborne, Paretti, & Matusovich, 2014; Jones & Skaggs, 2016; Jones, Tendhar, & Paretti, 2015;

(Schram, & Jones, 2016 بدراسة نموذج MUSIC لدى طلاب الجامعة بالفرق الدراسية المختلفة، والتي أشارت نتائجها إلى قدرة مكونات النموذج على التنبؤ بجوانب دافعية الطلاب الأكاديمية واندماجهم الدراسي.

فقد هدف بحث (Lavender, 2005) إلى التعرف على العلاقة بين الدافعية الأكاديمية و التحصيل لدى طلاب الجامعة بولاية فلوريدا، وبينت النتائج وجود علاقة موجبة بين مستويات الدافعية الأكاديمية والنجاح. وتم استخدام مدخل كمي في بحث (Afzal et al., 2010) للتعرف على أثر العوامل الدافعية في الأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وكشفت النتائج عن علاقة تبادلية إيجابية بين دافعية الطلاب والأداء الأكاديمي، حيث أظهر الطلاب ذوي الدافعية الداخلية أداء أكاديمي أفضل واستمرارية طويلة المدى مقارنة بذوي الدافعية الخارجية، كما بينت النتائج ارتفاع أداء الطلاب عند تحفيز دافعيتهم.

كما بحث (Schweinle & Helming, 2011) النجاح أو الفشل في الأنشطة الصفية الصعبة والمتحدية والتي تم ربطها بالدافعية الأكاديمية وخبرة النشاط لدى (٢٦٥) من طلاب الجامعة، وبينت النتائج أن للطلاب العديد من الأسباب الأساسية والثانوية للنجاح في الأنشطة التي بها تحدي، خاصة أولئك الطلاب ذوي دافعية الإتقان/الداخلية كسبب أساسي يتبعه سبب ثانوي وهو التقدير/ الخارجية، كما بينت النتائج أن الطلاب ذوي دافعية الإتقان/الداخلية قد أظهروا أكثر الأنماط الإيجابية للدافعية، بالإضافة إلى أن الطلاب ذوي الأهداف الخارجية/التقدير قد بذلوا الجهد الأقصى بينما ذوى الأهداف اللادافعية كانوا الأقل مشاركة في الأنشطة والتعلم.

وهدف بحث (Cretu, 2015) إلى التعرف على العوامل التي تحفز دافعية الطلاب الأكاديمية، وشملت العينة (٨١) طالبا وطالبة بالفرقة الأولى بالجامعة في نهاية الفصل الدراسي الأول، وباستخدام نموذج MUSIC للدافعية الأكاديمية تبين تحفيزه لتحصيل الطلاب. كما هدف بحث (Li, Yu, Qin, Lu, & Zhang, 2016) إلى التعرف على العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والاندماج الدراسي لدى طلاب الجامعة، وبلغت العينة (١٠١) طالبا وطالبة بالفرقة الأولى، واستخدم البحث نموذج MUSIC للدافعية الأكاديمية، وبينت النتائج أن مكوني التمكين والنجاح ينبئان باندماج الطلاب الدراسي، كما أوصى البحث باستخدام مكونات نموذج MUSIC لتحفيز الطلاب وزيادة دافعيتهم الأكاديمية.

وهدف بحث "طارق نور الدين" (٢٠١٦) إلى التعرف على العلاقة بين التفكير الايجابي والدافعية الأكاديمية الداخلية والخارجية، والفروق في التفكير الايجابي لدى مرتفعي ومنخفضي الدافعية الداخلية والخارجية، وما إذا كان يمكن التنبؤ بالدافعية الداخلية أو الخارجية من خلال بعض أبعاد التفكير الايجابي، وشملت عينة البحث (٣٥٦) من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة سوهاج، وبينت النتائج وجود علاقة بين الدافعية الأكاديمية والتفكير الايجابي، وأنه يمكن التنبؤ بالدافعية الأكاديمية من خلال التفكير الايجابي.

كما بحث "ماجد محمد" (٢٠١٧) العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والدافعية الأكاديمية لدى طلاب جامعة البلقاء، واشتملت عينة البحث على (٣٧٠) طالبا، وبينت النتائج وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمي والدافعية الأكاديمية، وقد أوصى الباحث بتعزيز الطلاب بمختلف أشكال الدعم لزيادة ثقتهم بأدائهم الأكاديمي.

وهدف بحث "ابتسام محمود" (٢٠١٧) إلى التعرف على أثر مستوى الذكاء الناجح في كل من فعالية الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية، وإمكانية التنبؤ بفعالية الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية من خلال الذكاء الناجح لدى عينة من طلاب كلية

التربية بجامعة القصيم بلغ عددهم (٢٠٠)، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الناجح في الدافعية الأكاديمية الداخلية والخارجية لصالح مرتفعي الذكاء الناجح والذي من خلاله يمكن التنبؤ بفاعلية الذات والدافعية الأكاديمية.

يتضح من البحوث السابقة ارتباط الدافعية الأكاديمية بالعديد من المتغيرات لطلاب الجامعة بصورة موجبة مثل: والتحصيل والنجاح في الأنشطة الصفية والاندماج الدراسي والتفكير الايجابي ومفهوم الذات الأكاديمي والذكاء الناجح، كما عدم وجود دراسات عربية تناولت نموذج MUSIC للدافعية الأكاديمية، كما أوصت البحوث السابقة بصورة عامة بضرورة تنمية الدافعية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، وبالاعتماد على نموذج MUSIC في تنمية الدافعية الأكاديمية بصورة خاصة.

تنمية الدافعية الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة في ضوء نموذج MUSIC :

يتأثر مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلاب بسماتهم الانفعالية والسلوكية، والفاعلية الذاتية للطالب وثقته بنفسه؛ فكلما ارتفع مستوى الكفاءة الذاتية للطالب، زادت قدرته على أداء المهام المطلوبة، ومثابرته، وحب الاستطلاع بما يعزز دافعيته الأكاديمية، وتتأثر الدافعية الأكاديمية باعتقادات الطالب لامتلاكه مهارة معينة، وقدرته على تعلم المادة، وتوقع نتائج مرغوبة، وبمهاراته وخلفيته وخبراته الأكاديمية السابقة، ودرجة إدراكه لأهمية التعلم وارتباطه بمستقبله (Brouse, Basch, LeBlanc, McKnight, & Lei, 2010).

ورأى (Faye & Sharpe, 2008) أن الأسباب المسئولة عن تدني الدافعية الأكاديمية للطلاب تتمثل في عدم ثقة الطالب بقدراته وإمكانيته للتعلم، ولاعتقاده بأن مهام وأنشطة التعلم مملة. لهذا يجب على المعلمين ابتكار استراتيجيات تثير دافعية الطلاب الأكاديمية، بحيث يكون لها أثر ايجابي في زيادة مستوى تحصيلهم الدراسي. وفيما يلي بعض التطبيقات التربوية التي تهدف إلى تنمية الدافعية الأكاديمية كما ذكرها (Jones, 2009) في نموذجه الخماسي MUSIC، والتي تم الاعتماد عليها في تصميم جلسات البرنامج، وإعداد أنشطته المختلفة:

(١) التمكين : ويمكن تنميته من خلال:

- تزويد الطلاب باختيارات ذات معنى مثل الموضوعات التي يمكنهم استذكارها أو دراستها، أو المواد والمصادر التعليمية التي يمكنهم استخدامها، أو الاستراتيجيات التي يمكنهم تطبيقها، والطلاب الذين يمكنهم العمل معهم كفريق أو كأزواج.
- تزويد الطلاب بفرص للتحكم في تصميم وتنفيذ الأنشطة الصفية المختلفة.
- السماح للطلاب بالاشتراك في تحديد موعد تسليم التكليفات أو الاختبارات الشفوية.
- تزويد الطلاب بفرص للتعبير عن آرائهم والتجاوب باهتمام مع تلك الآراء، ويمكن أن يتم ذلك عن طريق المناقشة والحوار بالسؤال عن الأفكار، وتبادل الأدوار أثناء الحوار، ووضع كل طرف نفسه مكان الآخر.
- تزويد الطلاب بمنطق للقواعد والتوجيهات، فبدلاً من منعهم للكثير من الأمور (كالكتابة وتدوين الملاحظات أثناء المحاضرة مثلاً)، يمكن توضيح سبب رفض ذلك؛ كتشتت انتباههم أو عرقلة فهمهم لبعض النقاط الهامة في موضوع التعلم.

- السماح للطلاب بوضع قواعد صفية في أول محاضرة حتى يكونوا ملتزمين بها، مثل الحضور المتأخر للمحاضرة وصوت الهواتف أثناء المحاضرة والتحدث مع بعضهم بشكل غير رسمي.

(٢) الفائدة: ويمكن تنميتها من خلال:

- توضيح ارتباط محتوى التعلم باهتمامات الطلاب وأهدافهم المهنية وحياتهم الواقعية.
- تزويد الطلاب بفرص للاشتراك في أنشطة تناقش فائدة المحتوى لمستقبلهم المهني.
- تزويد الطلاب بتطبيقات عملية توضح فائدة ما يتعلمونه بالنسبة لحياتهم الواقعية حتى يمكنهم الربط بين المعرفة والتطبيق.

(٣) النجاح: ويمكن تنميته من خلال:

- توضيح الأنشطة الصفية وشرح التكليفات، بالإضافة إلى الاتفاق على مواعيد الاختبارات الشفهية.
- تزويد الطلاب بتوجيهات مفهومه وواضحة لكل ما يطلب منهم من تكليفات ومعايير ومحكات للتقييم.
- تزويد الطلاب بأنشطة تتحدى قدراتهم وتحفزهم على بذل الجهد.
- تقسيم الأنشطة المعقدة والطويلة لأجزاء يمكن للطلاب التمكن منها.
- ترتيب أنشطة التعلم وخطواتها بمراعاة مستويات الصعوبة من السهل إلى الصعب حتى يشعر الطلاب بالكفاءة أثناء متابعتهم.
- تشجيع الطلاب على تحديد أهداف قصيرة المدى يمكن تحقيقها وتؤدي بهم إلى تحقيق الأهداف طويلة المدى.
- التركيز على تعلم الطلاب وليس أدائهم بما يوفر مؤشراً عن مدى اختلاف مستويات تعلمهم.
- توفير إرشادات وتوجيهات عامة لجميع المقررات تتعلق بالاستذكار وأمثلة لما يمكنهم القيام به للنجاح.
- تزويد الطلاب بتغذية مرتدة دقيقة بطريقة تشجعهم على بذل الجهد والابتعاد عن التغذية المرتدة السلبية والتعليقات التي تشعر الطالب بسوء أدائه.
- وضع مجموعة من التوقعات المرتفعة قابلة للتحقيق للمقرر لتحفز الطلاب على بذل الجهد.
- تزويد الطلاب بتكليفات متنوعة تسمح لهم بتوضيح معرفتهم بطرق مختلفة.

(٤) الاهتمام: ويمكن تنميته من خلال:

- اعتماد الأنشطة الصفية على استخدام القصص، أو التفاعل الاجتماعي، أو الألعاب، أو الألغاز، أو روح الدعابة، أو الأنشطة التي تتطلب حركة.
- تصميم محتوى يرتبط بخلفية الطلاب المعرفية واهتماماتهم.
- اختيار بعض الأنشطة التي تثير الانفعالات الإيجابية وتدعم نجاح الطلاب، فالانفعالات السلبية تعيق وتحد من دافعيتهم.

- تنويع طرق عرض المادة التعليمية ما بين المحاضرة والعروض التقديمية بطريقة تجذب الانتباه.
- تزويد الطلاب بمعلومات تثير لديهم الصراع المعرفي مما يزيد من دافعيتهم.
- تشجيع الطلاب وتحفيزهم للمشاركة في الأنشطة.
- تخصيص وقت أثناء أو خارج المحاضرة لمناقشة أسئلة الطلاب التي تثير فضولهم.

(٥) الرعاية: ويمكن تنميتها من خلال:

- إظهار الاهتمام بنجاح الطلاب ومتابعة تقدمهم بصورة مستمرة.
- مناقشة الطلاب في أسباب تدني مستواهم، وتقديم النصيحة والإرشادات المحفزة لهم على النجاح.
- الاهتمام بآراء الطلاب وأفكارهم ومشاركتهم الخبرات التي تشعرهم بقيمتهم والتقدير لهم.
- تخصيص الوقت والجهد لمساعدة الطلاب ودعمهم أكاديمياً ونفسياً.
- تقدير واستيعاب الطلاب الذين يمرون بمواقف أو ظروف طارئة بتأجيل أو مد مواعيد تسليم الأنشطة والتكليفات.
- الاهتمام بحياة الطلاب الشخصية ومشكلاتهم وميولهم.
- تصمم أنشطة تتيح للطلاب التعارف والتعاون.

يتضح مما سبق تنوع التطبيقات التربوية لنموذج MUSIC الخماسي والتي يمكن من خلالها تنمية الدافعية الأكاديمية لدى الطلاب؛ فقد راعت تباين سمات الطلاب الانفعالية والسلوكية، وركزت على تحسين الفاعلية الذاتية لديهم من خلال تحسين معتقدات الطلاب حول امتلاكهم المهارات والقدرات والإمكانات اللازمة للتعلم، بالإضافة إلى تنمية توقعهم الإيجابي لنتائج الجهد المبذول، لذا تم الاعتماد عليها في تصميم جلسات وأنشطة البرنامج المختلفة.

فروض البحث

في ضوء ما تم عرضه من إطار نظري وبحوث سابقة تتعلق بمتغيرات البحث، يمكن صياغة الفروض على النحو التالي:

١. توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للدافعية الأكاديمية (التمكين، والفائدة، والنجاح، والاهتمام، والرعاية، والدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية.

٢. توجد فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي للدافعية الأكاديمية (التمكين، والفائدة، والنجاح، والاهتمام، والرعاية، والدرجة الكلية) لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

٣. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين القياسين البعدي والتتبعي للدافعية الأكاديمية (التمكين، والفائدة، والنجاح، والاهتمام، والرعاية، والدرجة الكلية) لدى المجموعة التجريبية.

٤. توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتحصيل الدراسي (كما يقاس بمجموع درجاتهم في مقررات الفصل الدراسي الثاني) لصالح المجموعة التجريبية.

٥. توجد فروق دالة إحصائياً في التحصيل الدراسي بين القياسين القبلي (كما يقاس بدرجاتهم في نهاية الفصل الدراسي الأول) والبعدي (كما يقاس بمجموع درجاتهم في مقررات الفصل الدراسي الثاني) لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

إجراءات البحث :

منهج البحث :

تم استخدام المنهج التجريبي؛ لملاءمته لطبيعة وأهداف البحث؛ حيث تَمَّ الاعتماد على تصميم المجموعتين؛ المجموعة التجريبية والتي تم تعريضها للبرنامج، والمجموعة الضابطة والتي لم يتم تعريضها للبرنامج.

المشاركون في البحث:

شارك في البحث (٦٠) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الأولى عام بشعبة الرياضيات بكلية التربية، جامعة بني سويف بالفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٧-٢٠١٨م، والحاصلين على درجات منخفضة من واقع نتائجهم بالفصل الدراسي الأول، وجميعهم من مستويات اجتماعية واقتصادية متقاربة نظرًا لأن كلية التربية من الكليات الإقليمية، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية وعددها (٣٠) طالبا وطالبة، تعرضوا للبرنامج التدريبي ومتوسط أعمارهم (١٨.٨٧) عاما، وانحراف معياري (٣.٠٥) عاما، ومجموعة ضابطة عددها (٣٠) طالبا وطالبة، لم تتعرض للبرنامج ومتوسط أعمارهم (١٩.٠٤) عاما، وانحراف معياري (٣.١٦) عاما.

أدوات البحث

تم استخدام الأدوات التالية:

١- مقياس الدافعية الأكاديمية : إعداد (Jones & Skaggs, 2016) وتعريب الباحثة (ملحق ٢)

يتكون المقياس من (٢٦) عبارة موزعة على خمسة أبعاد هي: (١) التمكين eMpowerment واشتمل على (خمس عبارات)، و(٢) الفائدة Usefulness واشتمل على (خمس عبارات)، و(٣) النجاح Success واشتمل على (أربع عبارات)، و(٤) الاهتمام Interest واشتمل على (ست عبارات)، و(٥) الرعاية Caring واشتمل على (ست عبارات). ويتم تقدير الاستجابة على العبارات في ضوء مقياس "ليكرت" سداسي يتراوح من (١) (أرفض بشدة) إلى (٦) (أوافق بشدة). واستخدم معدا المقياس طريقة التحليل العاملي في حساب صدق المقياس والذي أسفرت نتائجه عن خمسة عوامل ذات تشبعات أكبر من (٠.٣)، بالإضافة إلى صدق المحك مع مقاييس أخرى وهي: استبيان بيئة التعلم، ومقياس قيمة الاستخدام، ومقياس الكفاءة المدركة، ومقياس الاهتمام، ومقياس الحياة الصفية، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس وتلك المحكات من (٠.٥٧) إلى (٠.٨٨) وهي قيم مرتفعة وموجبة ودالة عند (٠.١). كما تحققا من ثبات العوامل الخمسة للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ، والتي بلغت قيمها: (٠.٩١) للتمكين ، و(٠.٩٦) للفائدة ، و(٠.٩٣) للنجاح ، و(٠.٩٥) للاهتمام ، و(٠.٩٣) للرعاية.

وبعد ترجمة المقياس إلى اللغة العربية، تم عرضه على مجموعة من المحكمين، والذين بلغ عددهم (٧) محكمين (ملحق ١)، للتأكد من السلامة اللغوية ومناسبة المقياس للطلاب، ومناسبة العبارات للأبعاد التي تنتمي إليها. وتراوحت نسب اتفاق المحكمين بالنسبة للسلامة اللغوية من (٨٥.٧١٪) إلى (١٠٠٪)، وبالنسبة لمناسبة المقياس للطلاب، ومناسبة العبارات للأبعاد التي تنتمي إليها (١٠٠٪). وقد تم تطبيق المقياس على عينة البحث الاستطلاعية، والذين بلغ عددهم (١٥٣) من طلاب الفرقة الأولى عام بشعبة الرياضيات بكلية التربية، جامعة بني سويف بالفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٧-٢٠١٨م، من غير عينة البحث الأساسية، للتأكد من الصدق والثبات كالتالي:

الصدق

تم استخدام الصدق العاملي باستخدام طريقة المكونات الأساسية، وتدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimax Rotation، واستخدام محك "كايزر" لاستبقاء المفردات ذات التشبعات المساوية أو الأكبر من (٠.٣). وأسفرت نتائج التحليل العاملي عن خمسة عوامل تشبعت عليها (٢٦) عبارة. وكانت الجذور الكامنة لها (٦.٥٠)، و(٣.١٠)، و(٢.١٩)، و(١.٨٨)، و(١.١٠) للعوامل التمكين وفسر (٣٥.٢٦٪) من التباين، والفائدة وفسر (٢٠.٤٥٪) من التباين، والنجاح وفسر (١٥.٩٥٪) من التباين، والاهتمام وفسر (١٠.٤٥٪)، والرعاية وفسر (٤.٠٦٪) من التباين على الترتيب.

جدول (١)

تشبعات مفردات مقياس الدافعية الأكاديمية بعد التدوير

المفردة	التمكين	الفائدة	النجاح	الاهتمام	الرعاية
١	٠.٦٥	٠.٥٠	٠.٤٤	٠.٦٠	٠.٧٠
٢	٠.٦٣	٠.٥٠	٠.٦٠	٠.٤٩	٠.٦٣
٣	٠.٤٧	٠.٤٧	٠.٦٢	٠.٤٤	٠.٥٤
٤	٠.٦٣	٠.٥٦	٠.٥١	٠.٦٣	٠.٦٠
٥	٠.٦٦	٠.٥٩		٠.٦٠	٠.٥٧
٦				٠.٥٨	٠.٤٩
الجذر الكامن	**٦.٥٠**	**٣.١٠**	**٢.١٩**	**١.٨٨**	**١.١٠**
التباين المفسر	**٣٥.٢٦**	**٢٠.٤٥**	**١٥.٩٥**	**١٠.٤٥**	**٤.٠٦**

الثبات

تم استخدام طريقة "ألفا كرونباخ" لتقدير ثبات أبعاد المقياس، بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية (ن= ١٥٣)، والذي بلغت قيمته (٠.٨٧)، (٠.٨٧)، (٠.٨٣)، (٠.٨٩)، (٠.٩٠) للأبعاد: التمكين، والفائدة، والنجاح، والاهتمام، والرعاية على الترتيب، وهي قيم مرتفعة ويمكن الاعتماد عليها.

٢- نتائج الطلاب للعام الجامعي ٢٠١٧- ٢٠١٨م

تم قياس التحصيل الدراسي من خلال الاعتماد على الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٧- ٢٠١٨م كقياس قبلي، والدرجة الكلية التي يحصل عليها في مقررات الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠١٧- ٢٠١٨م كقياس بعدي.

٣- البرنامج التدريبي إعداد الباحثة (ملحق٣)

الأساس النظري للبرنامج

تم تصميم البرنامج التدريبي في ضوء نموذج MUSIC للدافعية الأكاديمية (Jones,2009) والذي تناول خمسة أبعاد وهي: التمكين، والفائدة، والنجاح، والاهتمام، والرعاية، وعلى الرغم من أن مسميات هذه الأبعاد هي نفس مسميات أبعاد مقياس الدافعية الأكاديمية لـ"جونز واسكاجز" (Jones & Skaggs, 2016) المستخدم في البحث الحالي إلا أن أنشطة البرنامج الحالي تختلف كليا عن عبارات التقرير الذاتي التي يشملها المقياس، فالبرنامج الحالي بأنشطته المختلفة ليس تدريبا على عبارات المقياس، كما أن البرنامج أعده (Jones, 2009) كي يستخدمه المعلمون وأعضاء هيئة التدريس في تنمية دافعية طلابهم، وهذا ما تم في البحث الحالي؛ حيث قامت الباحثة باستخدام أنشطة نموذج MUSIC مع طلاب المجموعة التجريبية لتنمية دافعيتهم الأكاديمية وتحصيلهم الدراسي.

مصادر اشتقاق البرنامج

تم إعداد أنشطة البرنامج في ضوء المراجع والمصادر ذات الصلة بموضوع البحث والمناسبة لطلاب الجامعة وهي: (Cretu, 2015; Jones, 2009; 2010; 2015; Jones et al., 2015; Jones et al., 2012; Li et al., 2016; Renee, 2016; Schweinle & Helming, 2011).

الهدف العام للبرنامج

هدف البرنامج التدريبي إلى تنمية الدافعية الأكاديمية (التمكين، والفائدة، والنجاح، والاهتمام، والرعاية) لدى طلاب الفرقة الأولى عام بشعبة الرياضيات بكلية التربية، جامعة بني سويف، والذين بلغ عددهم (٣٠) طالبا وطالبة.

محتوى البرنامج وأهدافه الإجرائية

تكون البرنامج من مجموعة من الأنشطة، والتي بلغ عددها (٤٦) نشاط، تم تصميمها في ضوء نموذج "MUSIC" (Jones, 2009) كمدخل لتفسير الدافعية الأكاديمية، وتم تقديم الأنشطة على ست مراحل، بغرض تحقيق مجموعة من الأهداف الإجرائية، والتي تسهم في تحقيق الهدف العام للبرنامج، وفيما يلي تفصيل ذلك:

المرحلة الأولى : الوعي بالدافعية الأكاديمية (الأنشطة: ١-٦)

اشتملت هذه المرحلة على ستة أنشطة، هدفت إلى تنمية وعي الطلاب بالدافعية الأكاديمية، من خلال تحقيق الأهداف الإجرائية التالية:

١. أن يتعرف الطلاب مفهوم الدافعية الأكاديمية.
٢. أن يذكر الطلاب أسباب تدني الدافعية الأكاديمية.
٣. أن يعدد الطلاب النتائج المترتبة على تدني الدافعية الأكاديمية.
٤. أن يناقش الطلاب كيفية التغلب على معوقات الدافعية الأكاديمية.

المرحلة الثانية : التمكين (الأنشطة: ٧-١٤)

اشتملت هذه المرحلة على ثمانية أنشطة، هدفت إلى تحسين مقدار تحكم الطلاب المدرك في تعلمهم، والقدرة على اتخاذ القرار، والتعبير عن آرائهم من خلال تحقيق الأهداف الإجرائية التالية:

١. أن يشترك الطلاب في تصمم وتنفيذ أنشطة تعلم متعددة.
٢. أن يعبر الطلاب عن آرائهم بحرية من خلال المناقشة والحوار.
٣. أن يشترك الطلاب في وضع القواعد المنظمة للعمل في جلسات البرنامج.
٤. أن يذكر الطلاب بعض التأكيدات الإيجابية الداعمة للقيام بالمهام.
٥. أن يجدول الطلاب أنشطتهم ومهامهم الأسبوعية.
٦. أن يعرض الطلاب أساليبهم المتبعة في إدارة الوقت.
٧. أن يعدد الطلاب طرق التغلب على مشتتات الانتباه.
٨. أن يعدد الطلاب ما لديهم من نواحي قوة للتأكيد عليها،
٩. أن يحدد الطلاب مواطن الضعف لديهم وسبل التغلب عليها.

المرحلة الثالثة : الفائدة (الأنشطة: ١٥-٢١)

اشتملت هذه المرحلة على سبعة أنشطة، هدفت إلى تنمية اعتقاد الطلاب بفائدة محتوى التعلم (التكليفات، والأنشطة، والقراءات) لأهدافهم قصيرة وطويلة المدى، من خلال تحقيق الأهداف الإجرائية التالية:

١. أن يتعرف الطلاب مدى ارتباط ما يتعلمونه باهتماماتهم وأهدافهم المهنية.
٢. أن يتعرف الطلاب مدى ارتباط ما يتعلمونه بحياتهم الواقعية.
٣. أن يناقش الطلاب فائدة ما يتعلمونه لمستقبلهم المهني.
٤. أن يشارك الطلاب في أنشطة توضح الفائدة العملية والمهنية لما يتعلمونه.
٥. أن يقوم الطلاب بالربط بين المعرفة والتطبيق.

المرحلة الرابعة: النجاح (الأنشطة: ٢٢-٣٠)

اشتملت هذه المرحلة على تسعة أنشطة، هدفت إلى زيادة شعور الطلاب بإمكانية النجاح عند حصولهم على المعرفة والمهارات وبذلهم للجهد المطلوب، من خلال تحقيق الأهداف الإجرائية التالية:

١. أن يحدد الطلاب أهداف تعلم قصيرة المدى وأخرى طويلة المدى.
٢. أن يحدد الطلاب مدى تقدمهم في تحقيق أهداف التعلم.
٣. أن يستبدل الطلاب تركيزهم على الأداء بتركيزهم على التعلم.
٤. أن يعدد الطلاب الإرشادات والتوجيهات المحفزة للنجاح.
٥. أن يعرض الطلاب معرفتهم بطرق مختلفة.
٦. أن يتعرف الطلاب أهمية التوقعات المرتفعة لما يتعلمونه.
٧. أن يصيغ الطلاب مجموعة من التأكيدات الإيجابية لنجاحهم.
٨. أن يتعرف الطلاب أهمية بذل الجهد والمثابرة في التعلم.
٩. أن يتعرف الطلاب أهمية الابتعاد عن التغذية المرتدة السلبية والتعليقات المحبطة.

المرحلة الخامسة: الاهتمام (الأنشطة: ٣١-٣٧)

اشتملت هذه المرحلة على سبعة أنشطة، هدفت إلى التأثير على اهتمامات الطلاب، من خلال تحقيق الأهداف الإجرائية التالية:

١. أن يعدد الطلاب مجالات التعلم التي ترتبط باهتماماتهم.
٢. أن يتعرف الطلاب أهمية استخدام خلفياتهم المعرفية في مواقف التعلم الجديدة.
٣. أن يوظف الطلاب خبراتهم السابقة في التعلم اللاحق.
٤. أن يتعرف الطلاب أهمية الانفعالات الإيجابية في التأثير على اهتمامات تعلمهم.
٥. أن يستطيع الطلاب التوفيق بين المعلومات غير المتسقة مع المعرفة السابقة لديهم.
٦. أن يستخدم الطلاب بعض الاستراتيجيات لتهيئة اهتمامهم بمواقف ومحتوى التعلم.
٧. أن يتناقش الطلاب في موضوعات التعلم التي تثير فضولهم.

المرحلة السادسة: الرعاية (الأنشطة: ٣٨-٤٦)

اشتملت هذه المرحلة على تسعة أنشطة، هدفت إلى تقديم رعاية أكاديمية وشخصية للطلاب، من خلال تحقيق الأهداف الإجرائية التالية:

١. أن يدرك الطلاب مدى اهتمام الآخرين بنجاحهم ومتابعة تقدمهم.
٢. أن يعدد الطلاب طرق اهتمام الأساتذة بمشكلاتهم، وميولهم.
٣. أن يحدد الطلاب مدى استجابة الأساتذة لأسئلتهم ومطالبهم.
٤. أن يعدد الطلاب مظاهر تقدير الأساتذة لأفكارهم وخبراتهم.
٥. أن يدرك الطلاب أهمية الوقت الذي يخصصه لهم الأساتذة.
٦. أن يعدد الطلاب الذين يمرون بمواقف أو ظروف طارئة مظاهر دعم الأساتذة لهم.
٧. أن يتبادل الطلاب الأهداف والمعلومات والخبرات والمعارف مع بعضهم البعض.
٨. أن يوظف الطلاب أساليب التفاعل الاجتماعي في دعم تعلمهم.

الوسائل المستخدمة

تم الاعتماد على العديد من الوسائل التي تسهم في تحقيق الهدف العام للبرنامج، وأهدافه الإجرائية، والتي تمثلت في: سبورة بيضاء، وتدريبات بعد كل نشاط، وجهاز عرض البيانات (داتا شو)، ولوحات من الورق المقوى، وأقلام (رصاص، وجاف، وألوان، وأقلام سبورة)، ومجموعة من القصص والصور وجداول عمل مرتبطة بمحتوى الأنشطة.

الفنيات المستخدمة

تم الاعتماد على بعض الفنيات المناسبة لأنشطة البرنامج والعينة المقدم لها، والتي تمثلت في: المناقشة والحوار، والمحاضرة، والملاحظة، وتعليم الأقران، والتعلم التعاوني، والتعزيز الإيجابي، بجانب التغذية الراجعة، والعصف الذهني.

تحكيم البرنامج

تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين والذين بلغ عددهم (٧) محكمين "ملحق (١)"، وذلك لإبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول البرنامج فيما يتعلق بمدى مناسبته لطلاب المجموعة التجريبية من حيث المحتوى، والأهداف، والوسائل والفنيات، وتم التعديل في ضوء

ملاحظات السادة المحكمين، والتي شملت تعديل بعض الأهداف، وإعادة تصنيف بعض الأنشطة على مراحل البرنامج، وحذف بعض الأنشطة، واقتراح بعض الفنيات والوسائل المناسبة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

اعتمد البحث الحالي على اختبار "ت" للفرق بين متوسطين مرتبطين وغير مرتبطين، وحجم التأثير (مربع إيتا)، وأُجريت المعالجات الإحصائية ببرنامج SPSS (19).

حدود البحث

تتحدد نتائج البحث بالعينة، كما تتحدد بالأدوات، والأساليب الإحصائية التي اعتمد عليها البحث.

خطوات السير في البحث:

تؤكد الباحثة على أنه بالرغم من أن مسميات هذه الأبعاد هي نفس مسميات أبعاد مقياس الدافعية الأكاديمية لـ"جونز واسكاجز" (Jones & Skaggs, 2016) المستخدم في البحث الحالي إلا أن أنشطة البرنامج الحالي تختلف كلياً عن عبارات التقرير الذاتي التي يشملها المقياس، فالبرنامج الحالي بأنشطته المختلفة ليس تدريباً على عبارات المقياس، كما أن البرنامج أعده (Jones, 2009) كي يستخدمه المعلمون وأعضاء هيئة التدريس في تنمية دافعية طلابهم، وهذا ما تم في البحث الحالي؛ حيث قامت الباحثة باستخدام أنشطة نموذج MUSIC مع طلاب المجموعة التجريبية لتنمية دافعيتهم الأكاديمية وتحصيلهم الدراسي، وذلك من خلال المرور بالخطوات التالية:

١. جمع الأدبيات المرتبطة بموضوع البحث من إطار نظري وبحوث سابقة.
٢. تعريب مقياس الدافعية الأكاديمية، والتحقق من صدقه وثباته.
٣. إعداد البرنامج التدريبي في ضوء نموذج MUSIC للدافعية الأكاديمية، بعد التأكد من مناسبته لعينة البحث من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين.
٤. تطبيق مقياس الدافعية الأكاديمية على مجموعتي البحث قبل تطبيق البرنامج التدريبي.
٥. التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث في القياس القبلي للدافعية الأكاديمية والتحصيل الدراسي على النحو التالي:

أ- **التكافؤ في الدافعية الأكاديمية:** يوضح جدول (٢) التالي نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي للدافعية الأكاديمية.

جدول (٢)
نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي للدافعية الأكاديمية

الدافعية الأكاديمية	المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت"	مستوى الدلالة
التمكين	التجريبية	٣٠	١٩.٩٣	١.٥١	١.٤٨٦	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٢٠.٥٣	١.٥٧		
الفائدة	التجريبية	٣٠	١٩.٩١	١.٦٤	٠.١٩١	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٢٠.٠٠	٠.٩٨		
النجاح	التجريبية	٣٠	١٦.٨٧	١.١٧	١.٥٥٩	غير دالة
	الضابطة	٣٠	١٦.٢٠	١.٩٩		
الاهتمام	التجريبية	٣٠	٢٢.٠٧	١.٣١	١.٠٧٠	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٢٢.٤٧	١.٥٧		
الرعاية	التجريبية	٣٠	٢٢.٤٠	١.٣٢	٠.٥٦١	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٢٢.٦٠	١.٤٢		
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٠	١٠١.٣٣	٢.٧٢	٠.٦٧٢	غير دالة
	الضابطة	٣٠	١٠١.٨٠	٢.٦٦		

يتضح من جدول (٢) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي للدافعية الأكاديمية بأبعادها المختلفة والدرجة الكلية، مما يدل على تكافؤ المجموعتين.

ب-التكافؤ في التحصيل الدراسي: يوضح جدول (٣) التالي نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي للتحصيل الدراسي.

جدول (٣)
نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي للتحصيل الدراسي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٠	٦٠٨.٤٥	٢.٠٢	١.٢٢٥	غير دالة
الضابطة	٣٠	٦٠٩.١٢	٢.١٣		

يتضح من جدول (٣) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي للتحصيل الدراسي، مما يدل على تكافؤ المجموعتين.

٦. تطبيق البرنامج التدريبي على طلاب المجموعة التجريبية في (٤٦) نشاط، بدأت من الأحد ٢٠١٨/٢/٤م، واستمرت حتى الأربعاء ٢٠١٨/٤/١١م من الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م، بواقع ثلاث جلسات في كل أسبوع (نشاطين في كل جلسة)، تراوح زمن الجلسة من (٤٠) إلى (٥٥) دقيقة، مع عدم تعريض المجموعة الضابطة لأي أنشطة تدريبية.

٧. تطبيق مقياس الدافعية الأكاديمية بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج على مجموعتي البحث، والحصول على الدرجة الكلية للطلاب في مقررات الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٧-٢٠١٨م.

٨. تطبيق مقياس الدافعية الأكاديمية على المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين من الانتهاء من تطبيق البرنامج (القياس التتبعي).

٩. جمع وتبويب البيانات ومعالجتها إحصائياً للتحقق من فروض البحث.

١٠. مناقشة وتفسير النتائج وتقديم التوصيات والبحوث المقترحة.

نتائج البحث

١- نتائج الفرض الأول والذي ينص على: توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للدافعية الأكاديمية (التمكين، والفائدة، والنجاح، والاهتمام، والرعاية، والدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات غير المرتبطة، ويوضح جدول (٤) التالي نتائج ذلك.

جدول (٤)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للدافعية الأكاديمية

الدافعية الأكاديمية	المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت"	حجم التأثير
التمكين	التجريبية	٣٠	٢٨.٧٣	١.٨٤	❖❖١٩.٧٢٧	٠.٨٧٠
	الضابطة	٣٠	٢٠.٥٣	١.٢٨		
الفائدة	التجريبية	٣٠	٢٧.٨٧	١.١٧	❖❖١٨.٩٣٤	٠.٨٦٠
	الضابطة	٣٠	٢٢.٨٠	٠.٨٥		
النجاح	التجريبية	٣٠	٢٢.٤٠	١.٢٢	❖❖١٧.٧٨٧	٠.٨٢٩
	الضابطة	٣٠	١٧.٧٣	٠.٨٧		
الاهتمام	التجريبية	٣٠	٣١.٥٣	١.٦٦	❖❖١٧.٦٢٠	٠.٨٤٢
	الضابطة	٣٠	٢٣.٣٣	١.٨٨		
الرعاية	التجريبية	٣٠	٣١.٨٧	١.٦٥	❖❖١٨.٣٥٠	٠.٨٥٣
	الضابطة	٣٠	٢٣.٦٠	١.٧٨		
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٠	١٤٢.٤٠	٤.١٥	❖❖٤٤.٦٧٣	٠.٩٧١
	الضابطة	٣٠	٩٦.٠٠	٣.٧٥		

❖❖ دالة عند ٠.٠١

يتضح من جدول (٤) السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للدافعية الأكاديمية بأبعادها المختلفة والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية، كما كانت جميع هذه الفروق من النوع القوي، حيث تراوحت قيم مربع إيتا لحجم التأثير من (٠.٨٢٩) إلى (٠.٩٧١)، وهي قيم تدل على تأثير قوي للبرنامج التدريبي.

٢- نتائج الفرض الثاني والذي ينص على: توجد فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي للدافعية الأكاديمية (التمكين، والفائدة، والنجاح، والاهتمام، والرعاية، والدرجة الكلية) لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة ويوضح جدول (٥) التالي نتائج ذلك.

جدول (٥)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للدافعية الأكاديمية

الدافعية الأكاديمية	التطبيق	المتوسط	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	"ت"	حجم التأثير
التمكين	قبلي	١٩.٩٣	٨.٨	٢.٥٠	◆◆١٩.٣٠	٠.٩٢٨
	بعدي	٢٨.٧٣				
الفائدة	قبلي	١٩.٩١	٧.٩٦	١.٣١	◆◆٣٣.١٧	٠.٩٧٤
	بعدي	٢٧.٨٧				
النجاح	قبلي	١٦.٨٧	٥.٥٣	١.٥٣	◆◆١٩.٨٦	٠.٩٣١
	بعدي	٢٢.٤٠				
الاهتمام	قبلي	٢٢.٠٧	٩.٤٦	٢.٢٢	◆◆٢٣.٢٩	٠.٩٤٩
	بعدي	٣١.٥٣				
الرعاية	قبلي	٢٢.٤٠	٩.٤٧	٢.١٦	◆◆٢٣.٩٩	٠.٩٥٢
	بعدي	٣١.٨٧				
الدرجة الكلية	قبلي	١٠١.٣٣	٤١.٠٧	٤.٣١	◆◆٥٢.٢٣	٠.٩٨٩
	بعدي	١٤٢.٤٠				

❖❖ دالة عند ٠.٠١

يتضح من جدول (٥) السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في الدافعية الأكاديمية بأبعادها المختلفة والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي. كما كانت جميع هذه الفروق من النوع القوي، حيث تراوحت قيم مربع إيتا لحجم التأثير من (٠.٩٢٨) إلى (٠.٩٨٩)، وهي قيم تدل على تأثير قوي للبرنامج التدريبي.

٣- نتائج الفرض الثالث والذي ينص على: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين القياسين البعدي والتتبعي للدافعية الأكاديمية (التمكين، والفائدة، والنجاح، والاهتمام، والرعاية، والدرجة الكلية) لدى المجموعة التجريبية. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة، ويوضح جدول (٦) التالي نتائج ذلك.

جدول (٦)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للدافعية الأكاديمية

الدافعية الأكاديمية	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	"ت"
التمكين	٠.١٥	١.٣٣	٠.٦٢
الفائدة	٠.٢١	١.١١	١.٠٣
النجاح	٠.١١	١.٠١	٠.٥٩
الاهتمام	٠.١٥	١.٢١	٠.٦٨
الرعاية	٠.١٨	١.٠٨	٠.٩١
الدرجة الكلية	٠.٢٣	١.٤٦	٠.٨٦

يتضح من جدول (٦) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للدافعية الأكاديمية بأبعادها المختلفة والدرجة الكلية.

٤- نتائج الفرض الرابع والذي ينص على: توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتحصيل الدراسي (كما يقاس بدرجاتهم في نهاية الفصل الدراسي الثاني) لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات غير المرتبطة، ويوضح جدول (٧) التالي نتائج ذلك.

جدول (٧)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للتحصيل الدراسي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت"	حجم التأثير
التجريبية	٣٠	٨٤٤.٠٨	٣.٤٤	◆◆١٦٣.٩٥	٠.٩٩٨
الضابطة	٣٠	٧٠١.١٨	٣.٣١		

❖❖ دالة عند ٠.٠١

يتضح من جدول (٧) السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية، كما كان الفرق من النوع القوي، حيث بلغت قيمة مربع إيتا لحجم التأثير (٠.٩٩٨)، وهي قيمة تدل على تأثير قوي للبرنامج التدريبي.

٥- نتائج الفرض الخامس والذي ينص على: توجد فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي للتحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة ويوضح جدول (٨) التالي نتائج ذلك.

جدول (٨)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحصيل الدراسي

التطبيق	المتوسط	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	"ت"	حجم التأثير
قبلي	٦٠٨.٤٥	٢٣٥.٦٣	٥.٧٦	◆◆٧.٤٧	٠.٦٥٨
بعدي	٨٤٤.٠٨				

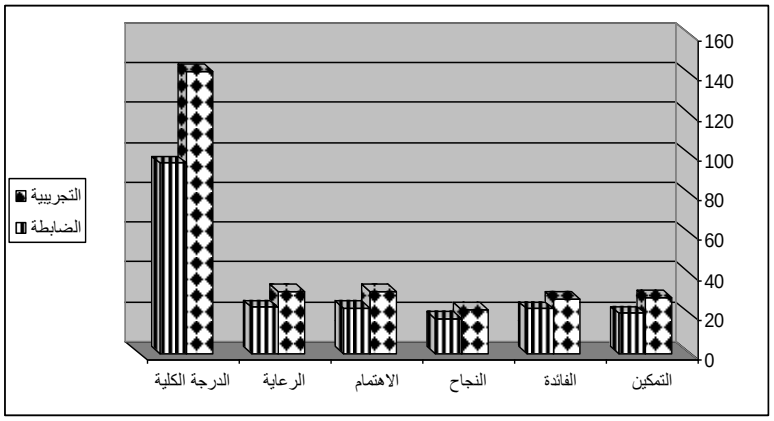
❖❖ دالة عند ٠.٠١

يتضح من جدول (٨) السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في التحصيل الدراسي لصالح التطبيق البعدي. كما كان الفرق من النوع القوي، حيث بلغت قيمة مربع إيتا لحجم التأثير (٠.٦٥٨)، وهي قيمة تدل على تأثير قوي للبرنامج التدريبي.

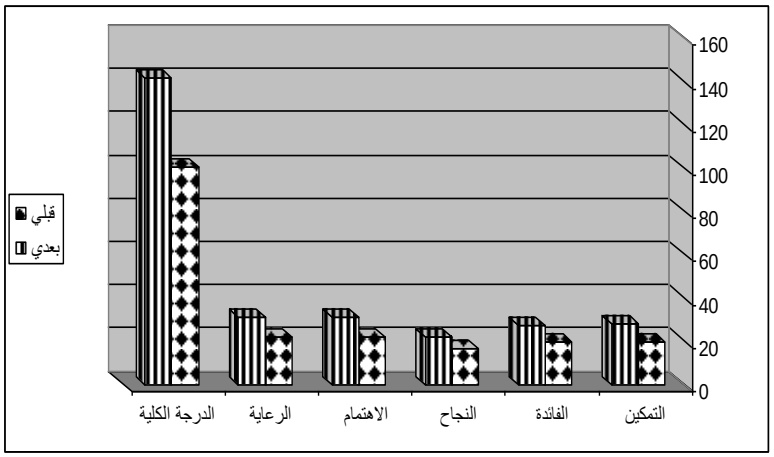
مناقشة وتفسير نتائج البحث

بينت نتائج فروض البحث الحالي فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الدافعية الأكاديمية (التمكين، الفائدة، النجاح، الاهتمام، الرعاية، والدرجة الكلية) والتحصيل الدراسي لدى طلاب المجموعة التجريبية، بصورة قوية، حيث وجدت فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للدافعية الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية (شكل٢)، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي للدافعية الأكاديمية لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي (شكل٣)، كما كانت جميعها من النوع القوي، حيث ارتفعت قيم متوسطات الدافعية الأكاديمية لدى طلاب المجموعة التجريبية بصورة دالة في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي، كما بينت النتائج بقاء أثر فعالية البرنامج لدى طلاب المجموعة التجريبية اتضح في عدم وجود فروق دالة بين القياسين

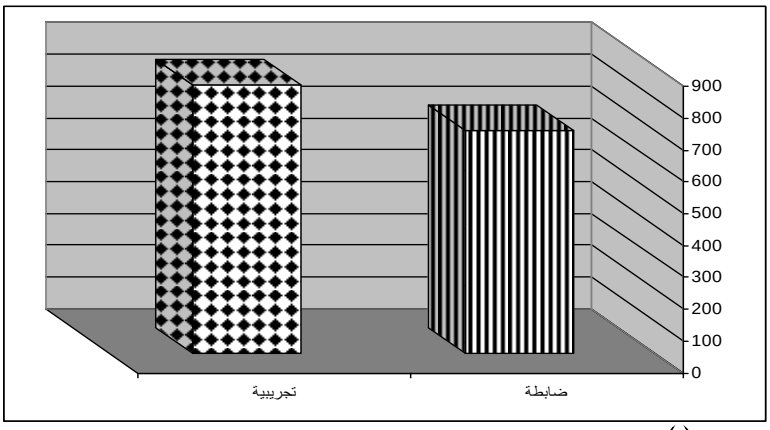
البعدي والتتبعي للدافعية الأكاديمية بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج. كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية (شكل٤)، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي للتحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي (شكل٥)، كما كانت جميعها من النوع القوي، حيث ارتفعت قيم متوسطات التحصيل الدراسي لدى طلاب المجموعة التجريبية بصورة دالة في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي.



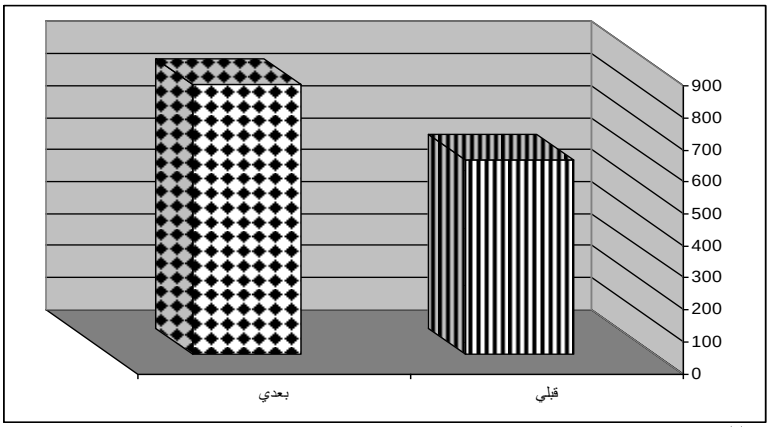
شكل (٢) متوسطات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي للدافعية الأكاديمية



شكل (٣) متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للدافعية الأكاديمية



شكل (٤) متوسطات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي للتحصيل الدراسي



شكل (٥) متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحصيل الدراسي

ويمكن تفسير ذلك بأن البرنامج التدريبي بأنشطته المختلفة ساهم في تحسين وعي وإدراك الطلاب للدافعية الأكاديمية بمفهومها، ومصادرها، والعوامل المؤثرة فيها، وأبعادها المختلفة، بتوفير استراتيجيات وأنشطة أثارت الدافعية الأكاديمية للطلاب كما ذكرها (Jones, 2009).

فقد ساهم البرنامج في تحسين مدى تحكم الطلاب وإدراكهم لتعلمهم، ووعيهم بحرص معلميهم على تمكينهم من خلال تزويدهم بفرص الاختيار للموضوعات التي يمكنهم استذكارها أو دراستها، والمصادر التي يمكنهم استخدامها، والاستراتيجيات التي يمكنهم تطبيقها، وزملائهم الذين يمكنهم العمل معهم كفريق أو كأزواج بما يحفز دافعيتهم بصورة أكبر عما لو فرضت عليهم، وتزويدهم بفرص للتحكم في تصميم وتنفيذ الأنشطة الصفية المختلفة، والسماح لهم بالاشتراك في تحديد موعد تسليم التكليفات أو الاختبارات القصيرة، حتى يشعروا بمزيد من المرونة في تقرير وقت التسليم أو مناقشة موضوع معين، وبتوفير فرص

للتعبير عن آرائهم والإنصات بعناية لهم، وبعرض مبررات للقواعد والتوجيهات، وتم ذلك عن طريق مناقشة الأفكار، وتبادل الأدوار أثناء الحوار، ووضع كل طرف نفسه مكان الآخر، وتزويدهم بمنطق للقواعد والتوجيهات، فبدلاً من منعهم من الكثير من الأمور (كالكتابة وتدوين الملاحظات أثناء المحاضرة مثلاً)، تم توضيح سبب ذلك الرفض، وهو تشتيت انتباههم وإعاقة فهمهم لبعض النقاط في موضوع المحاضرة، والسماح لهم في أول محاضرة بوضع قواعد صفية واندماجهم فيها، مثل الحضور المتأخر، وصوت الهواتف أثناء المحاضرة، والتحدث مع بعضهم بشكل غير رسمي، وكل ذلك حفز أحد مكونات الدافعية الأكاديمية وهو التمكين وفق ما أشار إليه (Ryan & Deci, 2000).

إن البرنامج التدريبي في البحث الحالي بأنشطته وفنياته ووسائله المختلفة قد عمل على تحسين اعتقاد الطلاب بفائدة ما يتعلمونه، وما يرتبط به من تكليفات، وأنشطة، وحرص معلميهم على فهمهم لسبب أهمية المحتوى لمستقبلهم المهني وحياتهم الواقعية، ففي بعض الأحيان لا يتوفر للطلاب معرفة كافية أو مستوى خبرة في مجال معين حتى يمكنهم فهم أنماط وتنوع المعرفة والمهارات، لذا يكون توضيح ذلك من الأمور التي تساعدهم في تحديد مدى فائدة المادة لهم، بجانب تزويد الطلاب بفرص للاشتراك في أنشطة تناقش فائدة المحتوى لمستقبلهم المهني، مع تزويدهم بتطبيقات عملية حتى يمكنهم الربط بين المعرفة والتطبيق، وهذا ما يتضمنه مكون الفائدة في ضوء ما ذهب إليه كل من (Tabachnick et al., 2008; Wingfield & Eccles, 2000)

إن أنشطة البرنامج الحالي دعمت شعور الطلاب بإمكانية نجاحهم عند حصولهم على المعرفة والمهارات وبذلهم للجهد المطلوب، من خلال توضيح توقعات الأنشطة لما سيتم التعرض له في الشرح أو حتى التكليفات بجانب المشاركة في تحديد مواعيد الاختبارات الشفهية والأسئلة التي يمكن أن يتناولها المقرر، وتزويدهم بأنشطة تتحدى قدراتهم وتحفزهم لبذل الجهد، مع تقسيم الأنشطة المعقدة والطويلة لأجزاء يمكن التعامل معها، وترتيبها في ضوء مستويات الصعوبة من الأسهل إلى الأصعب حتى يشعر الطلاب بالكفاءة أثناء متابعتهم، وتزويدهم بتغذية مرتدة منتظمة، والسماح لهم بإعادة التكليفات والتقييمات بتوجيهات مفهومه وواضحة لكل ما يطلب منهم، وتوضيح معايير ومحكات تقييمهم، وتشجيعهم على تحديد أهداف قصيرة المدى يمكن تحقيقها وتؤدي بهم إلى تحقيق الأهداف طويلة المدى، بجانب تقديم المساعدة لهم كالإجابة على الأسئلة وتوفير إرشادات وتوجيهات تتعلق بالاستذكار، مع تقديم تكليفات متنوعة كخرائط المفاهيم والتكليفات التحريرية والاختبارات الموضوعية والعروض التقديمية والمشروعات البحثية، وهو ما يؤكد عليه مكون النجاح في ضوء ما بينه (Elliot & Dweck, 2005)

كما أدت أنشطة البرنامج إلى التأثير في اهتمامات الطلاب بالعديد من الوسائل كتحفيز التفاعل الاجتماعي، والألعاب، وإثارة روح الدعابة، وتزويدهم بالمعلومات في أوقات لا يتوقعونها، وباختيار محتوى يرتبط بمعرفتهم وخلفياتهم واهتماماتهم، وبتنويع أسلوب العرض، وبإتاحة الوقت لهم أثناء أو خارج المحاضرة للتساؤل عن الموضوعات التي تثير فضولهم، واختيار بعض الأنشطة التي تثير انفعالاتهم الإيجابية بما يحفز من دافعيتهم ويساعدهم على التحكم الذاتي، وتشجيعهم للمشاركة في الأنشطة عن طريق النمذجة وغيرها من الاستراتيجيات، وهو ما يتضمنه مكون الاهتمام في ضوء ما بينه (Hidi & Renninger ,2006).

كما تم الحرص على توفير أنشطة تنمي وعي الطلاب وإدراكهم لما يحصلون عليه من رعاية أكاديمية من قبل معلميهم يتضح في اهتمامهم بمدي تحقيق طلابهم لأهداف التعلم والدراسة، وبنجاحهم ومتابعة تقدمهم، ومناقشة الطلاب المنخفض مستواهم في الأسباب وراء ذلك، واستيعاب ظروفهم بتأجيل أو مد مواعيد تسليم الأنشطة أو التكليفات لهم،

لأن ذلك يشعرهم بالاهتمام، مما يزيد من تحقيق أهداف التعلم، وتقديم النصيحة والإرشادات التي تساعدهم على النجاح، وتخصيص الوقت والجهد لمساعدتهم، ومشاركتهم الخبرات وإظهار الاهتمام بمشكلاتهم، واهتماماتهم، وميولهم وبحياتهم الشخصية، وهو ما يشير إليه مكون الرعاية، في ضوء ما ذهب إليه كل من (Baumeister & Leary, 1995; Levett-Jones et al., 2009)، وانعكس ذلك على حالة الطلاب الداخلية والتي حسنت من مستوى مثابرتهم ، ودفعتهم إلى الاستمرار في أداء الأنشطة الأكاديمية المختلفة بما أدى إلى تعزيز كفاءتهم الذاتية، وتحفيز سلوكهم وتنشيطه من خلال بذل الجهد والانشغال بالمهمة بما يحقق أهدافهم والنجاح الأكاديمي، فقد وفرت أنشطة البرنامج للطلاب المتعة في التعلم، وحب الاستطلاع، والتحدي والاستكشاف.

كما ترجع تلك النتائج إلى أن أنشطة البرنامج التدريبي تم تصميمها في ضوء نموذج MUSIC للدافعية الأكاديمية والذي حددها في خمسة مكونات أساسية هي: التمكين، والفائدة، والنجاح، والاهتمام، والرعاية، والتي تجعل الطالب يأخذ قرارات مقصودة لبذل المزيد من الجهد في المهام الأكاديمية، كما أن نموذج MUSIC للدافعية الأكاديمية لا يقتصر فقط على مجرد تقديم استراتيجيات تتعلق بزيادة دافعية الطلاب، وإنما هو نموذج عملي يوفر العديد من الأمثلة والتطبيقات التربوية التي تعمل على زيادة الفهم لمبررات استخدام النظريات والاستراتيجيات الدافعية من أجل التطبيق الصحيح لهم في المجال الأكاديمي (Jones, 2009)، بما أثر بصورة إيجابية في مستوى تحصيلهم الدراسي.

كما أن البرنامج بأنشطته الحالية ساهم في سد الفجوة في الدافعية الأكاديمية التي أشار إليها (Brouse et al., 2010; Faye & Sharpe, 2008) والتي تتمثل في عدم ثقة الطالب بقدراته وإمكاناته للتعلم، ولاعتقاده بأن المهام والتكليفات مملة، وكل ذلك ساهمت أنشطة البرنامج في الحد منه بما حسن من أدائهم الأكاديمي؛ حيث تم تحفيز ثقة الطلاب بقدراتهم وإمكاناتهم على التعلم والنجاح، بتوفير أنشطة جاذبة وغير مملة بالنسبة لهم. كما أن البرنامج التدريبي بأنشطته المختلفة قد حفز الطلاب على التمكن من أداء المهام، والتطبيق العملي لأنشطة التعلم، ودعم العلاقات الإيجابية والتنافس مع الزملاء، والتعلم في مجموعات، والمشاركة الايجابية والتفاعل النشط بين بعضهم البعض، مما أدى إلى شعورهم بمزيد من الثقة، والحرية، والاستقلالية، والاعتماد على الذات، والتي بين (King & Gaerlan, 2014) في بحثهما أنها مصادر داعمة للتعلم ومحفزة للتحصيل، كما أشارا إلى أن التركيز على الجوانب المعرفية كحب الاستطلاع، والتنظيم الذاتي، والجوانب الخبراتية، والمحاكاة، والعمل على إكمال المهام يحث الطلاب على تحديد أهدافهم، والمثابرة للوصول إليها، وتوجيه إدراكهم، وتنظيم مواقف وبيئة تعلمهم، وتكوين مفهوم ذات إيجابي عن أنفسهم بما حسن من دافعيتهم وأدائهم الأكاديمي.

كذلك ترجع نتائج البحث إلى ما اشتمل عليه البرنامج من أنشطة دفعت الطلاب إلى زيادة الانتباه، وبذل الجهد والاندماج في الأنشطة، والقدرة على تبرير أو عزو النجاح أو الفشل، والتحكم في العوامل المرتبطة بانجاز مهام التعلم. كذلك وفرت أنشطة البرنامج التغذية الراجعة عن الأداء، والاتجاهات الموجبة نحو التعلم، والاهتمام بالنتائج المستقبلية، والقدرة على تنظيم الذات واستراتيجيات التعلم الفعالة والتي حفزت دافعيتهم ونجاحهم الأكاديمي (Riveiro, 2014، فريال أبو عواد، ٢٠٠٩).

إن البرنامج بأنشطته المتنوعة قد عالج القصور الذي أشار إليه "محمد الديجان" (٢٠٠١) في بعض الأساليب التي تُستخدم لاستثارة دافعية الطلاب الأكاديمية، حيث قدم البرنامج أنشطة متنوعة ومختلفة تتحدى قدرات الطلاب، وتحفزهم على المشاركة بفاعلية في أنشطة التعلم، وبذلك تم تفعيل استراتيجيات تعلم مختلفة والتي بينت العديد من البحوث

(Jones & Wilkins, 2013; Schunk et al., 2008) الحاجة إليها لما تتضمنه من آثار إيجابية على دافعية الطلاب وتحصيلهم الأكاديمي.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع اهتمامات البحوث السابقة بالتعرف على أنماط مختلفة من الدافعية وطرق تنميتها بالاعتماد على نموذج MUSIC (Jones et al., 2014; Jones & Skaggs, 2016). والذي يسهم وفق ما أشارت إليه نتائج العديد من البحوث (Jones et al., 2014; Jones et al., 2015) في التنبؤ بجوانب دافعية الطلاب الأكاديمية واندماجهم وتحصيلهم الدراسي. كما تتفق نتائج البحث الحالي مع العديد من نتائج البحوث التي استخدمت النموذج والتي أشارت إلى أن تلك المكونات بإمكانها العمل معاً لإنتاج مستويات أعلى من الدافعية والأداء الأكاديمي بصورة أكبر مما إذا تم تطبيقها بصورة منفردة (Jones, 2010; Schram, & Jones, 2016).

التوصيات

في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج فإنه يمكن تقديم مجموعة التوصيات والتطبيقات التربوية التالية:

١- تضمين أبعاد الدافعية الأكاديمية لنموذج MUSIC في التوصيفات الأكاديمية للمقررات الدراسية المختلفة لطلاب الفرق الأولى بالجامعة، بما ينعكس على أدائهم الأكاديمي.

٢- توعية المعلمين بأهمية الجوانب الدافعية المختلفة للطلاب والتي فصلها نموذج MUSIC لما لذلك من آثار إيجابية على جوانب نموهم المختلفة.

٣- عقد ورش عمل للتربويين لتعريفهم بطرق وأساليب تنمية الدافعية الأكاديمية والتحصيل الدراسي في ضوء نموذج MUSIC والتي عرض البحث الحالي إجراءات تنفيذها في البيئة التعليمية.

٤- توعية الطلاب بأهمية المثابرة والإصرار على تحقيق الأهداف والنجاح في المهام والتكليفات الدراسية.

٥- عقد ندوات ومؤتمرات لعرض التوجهات الحديثة في النظريات الدافعية وطرق الاهتمام بها وتنميتها لدى طلاب الجامعة.

البحوث المقترحة

في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج فإنه يمكن تقديم مجموعة البحوث المقترحة على النحو التالي:

١. دراسة الفروق بين طلاب الجامعة بالفرق الدراسية المختلفة في الدافعية الأكاديمية.

٢. دراسة أثر التخصص والنوع في الدافعية الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة.

٣. التأكد من صدق نموذج MUSIC في المراحل الدراسية قبل الجامعية.

٤. فعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج MUSIC في تنمية التفكير الإيجابي لدى المتعثرين دراسياً في الجامعة.

٥. فعالية برنامج تدريبي لتنمية الدافعية الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسياً وبطيء التعلم في ضوء نموذج MUSIC.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١. ابتسام محمود (٢٠١٧). الذكاء الناجح وعلاقته بكل من فعالية الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية لدى عينة من طالبات الجامعة. *دراسات تربوية ونفسية، ٩٤*، ١٩٩-٢٦٦.

٢. أحمد العلوان، وخالد العطيات (٢٠١٠). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة العلوم الإنسانية)، ١٨* (٢)، ٣٨٦-٧١٧.

٣. أحمد فلاح، وخالد عبدالرحمن (٢٠١٠). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، ١٨* (٢)، ٦٨٣-٧١٧.

٤. إسماعيل محمد (٢٠٠٨). البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية (الداخلية والخارجية) وعلاقتها باستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية لدى طلاب الجامعة. *دراسات في التعليم الجامعي، ١٨*، ٤٠-٩٣.

٥. حسنى زكريا، وأمل محمد (٢٠١٧). فاعلية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحسين الدافعية الأكاديمية الذاتية والاتجاهات نحو المدرسة لدى عينة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٨* (٣)، ٤١٦-٣٦٧.

٦. سمر عبد الكريم (٢٠١٧). *فاعلية استخدام إستراتيجيتي "السؤال والإجابة في أزواج" و"جدول التعلم" في تنمية الدافعية الداخلية الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية*. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك.

٧. شيري مسعد (٢٠١٥). الدافعية الأكاديمية وعلاقتها بالاندماج المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات عربية، ١٤* (١)، ٨٩-١٦٢.

٨. طارق نور الدين (٢٠١٦). التفكير الايجابي وعلاقته بالدافعية الأكاديمية الداخلية والخارجية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بسوهاج. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس في العلوم النفسية، ٤٠* (٢)، ٢٣٧-٣١٦.

٩. عبدالرسول عبد الباقي، وطارق نورالدين (٢٠١٥). البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والمستويات التحصيلية لدى طلاب الدبلوم العام لكلية التربية. *الثقافة والتنمية، ٩٦* (١٦)، ٣٠-١٢٩.

١٠. عرين أحمد (٢٠١٥). *القدرة التنبؤية للدعم الاجتماعي من المعلمين والرفاق والآباء في الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى*. رسالة ماجستير. كلية التربية جامعة اليرموك.

١١. فريال أبو عواد (٢٠٠٩). البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية (AMS)، دراسة سيكومترية على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر في مدارس وكالة الغوث (الأونروا) في الأردن. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، ٢٥* (٣)، ٤٣٣-٤٧١.

١٢. ماجد محمد (٢٠١٧). العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية لدى طلاب جامعة البلقاء التطبيقية. *مؤتة للبحوث والدراسات، ٣٢* (٥)، ٢٢١-٢٥٦.

١٣. محمد احبيس (٢٠١٧). *المشاركة الأسرية وعلاقتها بالدافعية الأكاديمية والاندماج المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا*. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة اليرموك.

١٤. محمد الديجان (٢٠٠١). دور معلمي المرحلة الابتدائية في استثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم. *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ١٣* (١)، ٤٧-٨٥.

١٥. محمد محمود (٢٠١٣). أثر برنامج تدريبي لاستثارة الدافعية الأكاديمية الداخلية في تقدير الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة ذوي العجز المتعلم بمدينة الطائف. دراسات عربية في *التربية وعلم النفس، ٣٧* (١)، ١١٧-١٧٠.

١٦. محمد نوفل (٢٠١١). الفروق في دافعية التعلم المستمدة من نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعات الأردنية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث، ٢٥* (٢)، ٢٧٧-٣٠٨.

١٧. منتهى مشطر، وسوزان دريد (٢٠١٤). التفكير الإيجابي وعلاقته بالدافعية الأكاديمية الذاتية، والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة كليات التربية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية، ٤١*، ١١٣-١٤٢.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

18. Afzal, H., Ali, I., Khan, M., & Hamid, K. (2010). A study of university students' motivation and its relationship with academic performance. *International Journal of Business and Management, 5*(4), 80-88.

19. Areepattamannil, S. (2014). Relationship between academic motivation and mathematic achievement among Indian adolescents in Canada and India. *Journal of General Psychology, 141*, 247-262.

20. Baumeister, R., & Leary, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*, 497-529.

21. Brouse, C., Basch, C., LeBlanc, M., McKnight, K. & Lei, T. (2010). College students' academic motivation: Differences by gender, class, and source of payment. *College Quarterly, 13*(1), 296-304.

22. Chakraborty, R. (2016). Dimensional Analysis of academic Motivation scale in Indian secondary school students. *International Journal of Advanced Research in Education and Technology, 3*(2), 111-113.

23. Clark, J. (2018). *The Challenge of Community College Student Academic Motivation: The Go for Growth! Intervention.* Doctoral Dissertation. University of North Carolina at Chapel.

24. Cretu, D. (2015). A model for promoting academic motivation. *Social and Behavioral Sciences, 180*, 751-758.
25. Dogan, U. (2015). Student Engagement, Academic Self-efficacy, and Academic Motivation as Predictors of Academic Performance. *Anthropologist, 20*(3): 553-561.
26. Domene, J., Socholotiuk, K., & Woitowicz, L. (2011). Academic motivation in post-secondary students: Effects of career outcome expectations and type of aspiration. *Canadian Journal of Education, 34*(1), 99-127.
27. Elliot, A., & Dweck, C. (2005). Competence and motivation. In A. Elliot, & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 3-12). New York: Guilford.
28. Faye, C., & Sharpe, D. (2008). Academic motivation in university: The role of basic psychological needs and identity formation. *Canadian Journal of Behavioral Science, 40*(4), 189-199.
29. Gillig, B. (2016). *Academic motivation among College Students: variance and predictors*. Doctoral Dissertation. University of Iowa City, Iowa.
30. Green, J., Liem, G., Martin, A., Colmar, S., Marsh, H., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self- concept, engagement, and performance in high school: key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence, 35*, 1111-1122.
31. Guay, F., Morin, A., Litalien, D., Valois, P., & Vallerand, R. (2015). Application of explanatory structural equation modeling to evaluate the Academic Motivation Scale. *The Journal of Experimental Education, 83*(1), 51-82.
32. Hidi, S. & Renninger, K. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist, 41*(2), 111-127.
33. Jiang, Y., Rosenzweig, E., & Gaspard, H. (2018). An expectancy-value-cost approach in predicting adolescent students' academic motivation and achievement. *Contemporary Educational Psychology, 54*, 139–152.
34. Jones, B. (2009). Motivating students to engage in learning: The MUSIC Model of Academic Motivation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 21*(2), 272-285.
35. Jones, B. (2010). An examination of motivation model components in face-to-face and online instruction. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 8*(3), 915-944.

36. Jones, B. (2015). *Motivating students by design: Practical strategies for professors*. Charleston, SC: CreateSpace.
37. Jones, B. & Sigmon, M. (2016). Validation evidence for the elementary school version of the MUSIC Model of Academic Motivation Inventory. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 14*(1), 155–174.
38. Jones, B. & Skaggs, G. (2012). Validation of the MUSIC Model of Academic Motivation Inventory: A Measure of Students' Motivation in College Courses. *Paper presented at the International Conference on Motivation*, 28- 30 August, Frankfurt, Germany.
39. Jones, B., & Skaggs, G. (2016). Measuring students' motivation: Validity evidence for the MUSIC Model of Academic Motivation Inventory. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 10*(1), 1-9.
40. Jones, B., & Wilkins, J. (2013). Testing the MUSIC Model of Academic Motivation through confirmatory factor analysis. International *Journal of Experimental Educational Psychology, 33*(4), 482-503.
41. Jones, B. & Wilkins, J. (2015). More validity evidence for the use of the MUSIC Model of Academic Motivation Inventory with upper-elementary and middle school students. *Poster presented at the annual meeting of the Eastern Educational Research Association*.
42. Jones, B., Li, M., & Cruz, J. (2017). A Cross-Cultural Validation of the MUSIC Model of Academic Motivation Inventory: Evidence from Chinese- and Spanish-Speaking University Students. *International Journal of Educational Psychology, 6*(1), 25-44.
43. Jones, B., Osborne, J., Paretti, M., & Matusovich, H. (2014). Relationships among students' perceptions of a first-year engineering design course and their engineering identification, motivational beliefs, course effort, and academic outcomes. *International Journal of Engineering Education, 30*(6A), 1340–1356.
44. Jones, B., Tendhar, C., & Paretti, M. (2015). The effects of students' course perceptions on their domain identification, motivational beliefs, and goals. *Journal of Career Development*. Advance online publication.
45. Jones, B., Watson, J., Rakes, L., & Akalin, S. (2012). Factors that impact students' motivation in an online course: Using the MUSIC Model of Academic Motivation. *Journal of Teaching and Learning with Technology, 1*(1), 42–58.

46. King, R., & Gaerlan, M. (2014). How you perceive time matters for how you feel in school: investigating the link between time perspectives and academic emotions. *Current Psychology, 33*(3), 282-300.
47. Koseoglu, Y. (2013). Academic motivation of the first year university student and the self-determination theory. *Educational Research and Reviews, 8*(8), 418-424.
48. Jiang, Y., Rosenzweig, E., & Gaspard, H. (2018). An expectancy-value-cost approach in predicting adolescent students' academic motivation and achievement. *Contemporary Educational Psychology, 54*, 139–152.
49. Lavender, M. (2005). *A comparison of academic motivation and academically prepared and academically unprepared community college students*. Doctoral Dissertation. Florida State University, USA.
50. Levett-Jones, T., Lathlean, J., Higgins, I., & McMillan, M. (2009). Staff-student relationships and their impact on nursing students' belongningess and learning. *Journal of Advanced Nursing, 65*, 316-324.
51. Li, M., Yu, L., Qin, Y., Lu, P. & Zhang, X. (2016). College Student Academic Motivation and Engagement in the College English Course. *Theory and Practice in Language Studies, 6*(9), 1767-1773.
52. Maurer, T., Allen, D., Gatch, D., Shankar, P., & Sturges, D. (2013). A comparison of student academic motivations across three course disciplines. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, *13*(5), 77-89.
53. Mizuni, K., Tanaka, M., Fukuda, S., Imai-Matsumura, K., &Watanabe, Y. (2011). Relationship between cognitive function and prevalence of decrease in intrinsic academic motivation in adolescents. *Journal of Behavior and Brain Functioning, 7*(4), 117-125.
54. Renee, S. (2016). *The Effect of Motivation on Academic Performance in Traditional and Non-traditional Freshmen College Students*. Doctoral Dissertation. Grand Canyon University. Phoenix, Arizona.
55. Riveiro, S. (2014). Optimistic and defensive- pessimist students: differences in their academic motivation and learning strategies. *Spanish Journal of Psychology, 17*, E26.
56. Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.

57. Schram, A. & Jones, B. (2016). A cross-cultural adaptation and validation of the Icelandic version of the MUSIC Model of Academic Motivation Inventory. *Icelandic Journal of Education, 25*(2), 159-181.
58. Schunk, D., Pintrich, P., & Meece, J. (2008). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications (3rd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
59. Schweinle, A., & Helming, L. (2011). Success and motivation among college students. *Social Psychology of Education, 14*(4), 529-546.
60. Tabachnick, S., Miller, R., & Relyea, G. (2008). The relationships among students' future-oriented goals and subgoals, perceived task instrumentality, and task-oriented self-regulation strategies in an academic environment. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 629-642.
61. Wigfield, A. & Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 68-81.
62. Yoshida, M., Tanaka, M., Mizuno, K., Ishii, A., Nozaki, K., Urakawa, A. et al. (2008). Factors influencing the academic motivation of individual college students. *International Journal of Neurosciences, 118*, 1400-1411.
63. Young, A., Johnson, G., Hawthorne, M., & Pugh, J. (2011). Cultural predictors of academic motivation and achievement: A self-deterministic approach. *College Student Journal, 45*(1), 151-163.