التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال دافعية المتعلم وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة

إعداد

د/ محمود على أحمد السيد

أستاذ علم النفس التربوي المشارك

بجامعتي: طيبة بالمدينة المنورة، والعريش

التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال دافعية المتعلم وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة

د/ محمود على أحمد السيد*

مقدمة:

تحتل الدافعية اهتمامًا كبيرًا بين جميع العاملين في العملية التربوية، لما لها من دور في تحريك السلوك الإنساني وتوجيهه، إضافة إلى دور الدافعية في بناء الشخصية وما تلعبه من دور رئيس في عملية التعلم والتعليم. (البيلى، قاسم، الصمادي، ١٩٩٧)

تعد الدافعية من العناصر الأساسية التي تؤثر في السلوك وأداء الفرد، الأمر الذي أعطاها أهمية كبيرة ضمن موضوعات علم النفس، فالإنسان يعيش حياته مدفوعًا نحو تحقيق أهدافه التي تبلور معنى الحياة عنده، كما أن التباين في السلوك من الناحية الكمية والكيفية في الموقف الواحد، أو تباين سلوكياته في المواقف المختلفة قد يكون سببه الأساسي هو الدافعية، ومن ثم يمكن تفسير كثير من السلوك الإنساني في ضوء نظريات الدافعية (العمر، ١٩٨٧، ٤-٩٥).

والدوافع عبارة عن عملية داخلية توجه نشاط الفرد نحو هدف في بيئته، وليس بالضروري أن نجد كل الأفراد لديهم درجة عالية أو متساوية من الدوافع، وتؤدي الدافعية دورًا مهمًا بالنسبة للمتعلم، فهي تخدم غرضين في وقت واحد،فهي إما أن تكون هدفا في ذاتها، أو تكون وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية. (منصور وآخرون، ٢٠٠٨، ١٦٤)

فالدافعية للتعلم لا يحدث بدونها التعلم، حيث إن المتعلم الذي يملك مستوى مرتفعًا منها فإنه يبحث عن المعرفة بقناعة ذاتية، ويكون التعلم بالنسبة له ذو معنى ويستمر طويلًا، ولا يقتصر على المعرفة الأكاديمية والبحث في حدوده الضيقة، ولكن يمتد إلى ما هو أوسع ليشمل القراءات الحرة والبحث والاستقصاء، والبحث النشط عن المعلومات الجديدة التي يحتاج إلى معرفتها، وينجذب نحو الموضوعات

* **د/ محمود على احمد السيد:** أستاذ علم النفس التربوي المشارك بجامعتي: طيبة بالمدينة المنورة، والعريش.

الغامضة التي تتطلب مزيدًا من البحث والتعلم، ويقبل التحدي في الحصول على المعلومات. (يونس، ٢٠٠٧، ٢٤٨-٢٧٠)

والدافعية وسيلة لأنها تشكل أحد العوامل التي تحدد ما إذا كان الطلبة سيتمكنون من تحقيق المعرفة والفهم والمهارات المستهدفة. فمن تستثار دافعيته؛ يحقق تعلمًا فعالًا وغير المستثارين يشكلون مصدر إزعاج، لهذا فإن العلاقة بين إثارة الدافعية والتعلم تعتبر من المهام الرئيسة الأولى للمعلم، فالدافعية شرط ضروري للتعلم وهى ليست ضرورية لبدء التعلم فحسب بل ضرورية للاستمرار فيه ولإتقانه ولاستخدامه في مواقف جديدة. وكل فرد في الحقيقة مجهز بالدافعية أصلًا من اللحظات الأولى للميلاد إلى حين وفاته، فالدافعية صفة تتميز بها المخلوقات الحية، ولكن على الرغم من ذلك فإن أسلوب المعلم قد يقلل أو يزيد من دافعية الطلبة للتعلم. وهذا يعنى أن انتباههم وطاقتهم يجب أن توجه للنشاط التعليمي الجديد، وهذا التوجيه لن يحدث إلا إذا كانت هذه الأنشطة ذات علاقة بالطالب وجديرة باهتمامه. (القطامي، ١٩٩٨، ٢٣٢-٢٦٧)

ويشير (عدس وآخرون، ١٩٩٥) إلى أن إثارة الدافعية يعنى جعل الطلبة يستمتعون بعملية التعلم ويجعلهم بالتالي يقومون بواجباتهم في حينها، ويسألون أساتذتهم أسئلة توضيحية، ويسهمون في النقاش الصفي، وربما يطلبون أعمالا إضافية وذلك كله لكونهم يعلمون أن مثل هذا التعلم مفيد لهم في حياتهم المستقبلية أو لأنهم يستمتعون بموضوع الدرس أو الاثنين معًا. وبهذا تعتبر الدافعية بمثابة الوقود الذي يديم رغبة الطالبة في حضور الدرس ومثابرتهم لمواجهة ما قد يصاحب ذلك من صعوبات، والمعلم هو الذي يقود إلى إثارة الدافعية من خلال الاهتمام بمحتوى الدرس وطرائق تقديمها من خلال اختياره لنماذج التدريس المناسبة، ونشاطات التفكير لدى المتعلمين.

وقد اهتمت كثير من النظريات النفسية بتفسير مفهوم الدافعية، فنظرية التحليل النفسي تتضمن مفهومين دافعيين هما؛ الاتزان الحيوي، واللذة، حيث يعمل الأول على استثارة وتنشيط السلوك بينما يحدد الثاني اتجاه النشاط أو السلوك، وتفسير الدافعية في ضوء نظرية "هل" كإحدى نظريات الحافز أو الباعث بأنه عندما تستثار الحالة الداخلية من خلال الحافز، يصبح الفرد مدفوعا للقيام بالسلوك الذي يقود إلى تحقيق الهدف الذي يعمل على تخفيض شدة الحافز،ويشير "سكنر"

إلى مجموعة من الأفعال التي تشكل الاستجابة، وأن البيئة –الوسيلة عنصران فاعلان في عملية التعلم (باهى، شلبي، ١٩٩٩).

وتلعب الدافعية دورًا مهمًا في تعلم الطلبة وتحصيلهم، ويعتبر مصدر الدافعية إما داخليًا حيث يعمل المتعلم من أجل التعلم وما يوفره من متعة في عملية التعلم وتحقيق الإنجاز، وقد يكون مصدر الدافعية خارجيًا وذلك في حالة التعلم القائم على تحقيق الجوائز ورضا المعلم والوالدين.(Lumsden,1994)

فمعتقدات الفرد حول فعالية الذات تحدد مستوي دافعيتهم، كما تحدد مقدار المجهود الذي يبذلونه ومدة مثابرتهم في مواجهة العقبات والعراقيل أو الخبرات الصعبة، وهى تعتبر سلوكيات تؤثر بشكل قوى في درجة نجاح الفرد في الأداء فكلما زادت ثقة الأفراد في فعالية الذات؛ زادت جهودهم وزاد إصرارهم على تخطى ما يقابلهم من عقبات وعوائق، في حين أن الذين يعانون من الشكوك الذاتية عندما يواجهون بعض المشكلات؛ فإنهم سرعان ما يقللون جهودهم فيحاولون حلها بطريقة فجة وغير ناضجة أو يتركونه. (عبد الرحمن، ١٩٩٨، ٣٦٨-٣٦٩)

وبينت دراسة (Chu&Choi,2005) أن متغيرات الفعالية الذاتية باعتبارها من السمات العامة الدالة على وحدة الذات والتعلم تؤدى دورًا مهمًا ومحوريًا في المبادرة والقيام بالمهام المطلوبة وإنجاز الأهداف بنجاح يعد من أهم البارامترات الشخصية التي تحدد للفرد متى ولماذا وكيف يقوم بالعمل.

وتبين دراسة (Hardre,2003,247-269;Ryan,Deci,2000,68-76)أن بعض عناصر الدافعية الأكاديمية لدى الطلاب تنبع من إدركاتهم الأكاديمية الذاتية ومن خلال التعامل المباشر مع المعلمين والأقران، وبينت نظريات التعلم الاجتماعي أن هناك عاملان يسهمان في الدافعية الأكاديمية هما، فعالية الذات الأكاديمية، ودعم الأسرة والمعلمين وعمليات الإرشاد من أجل بناء تعلم مستقل.

ولا يمكن فهم الأداء الأكاديمي للطلاب بدون فهم طبيعة دافعيتهم للتعلم من خلال إطار يؤكد أهداف المتعلمين، حيث يعتبر الأداء الأكاديمي للطلاب داخل الفصل الدراسي دالة لعديد من العوامل التي يتعلق بعضها بالدافعية ويتعلق الآخر بالظروف البيئية والخصائص العقلية للمتعلم. (جابر، ١٩٩٩، ٣٣٦)

وبينت دراسة شعبان وويستروم (Shaban,Westrom,1997) أن هناك علاقة بين اكتساب التعلم واستثارة الدافعية لدى الطلاب (في: حسن، ١٩٩٨).

وهدفت دراسة آليان وباكون (Allyan,Bacon,2004) إلى أن الأشخاص الذين يتمتعون بفعالية ذات عالية؛ يكون لديهم القدرة على القيام بالمهام التي يشعرون بالحماس تجاهها، ويميلون إلى أدائها بشكل أفضل، ويكون لديهم دافعية عالية للاندماج في المهام الأكاديمية المختلفة.

كما هدفت دراسة دوريت (Dorit,2015,111-119) إلى دور الدوافع الأكاديمية وعلاقتها بالمشاركة بوسائل التواصل الاجتماعي، والخوف من أعداد المفقودين أو المتسربين، ودراسة الروابط الأولى الممكنة والتي تربط بين مظاهرة الخوف من الفقد أو المتسربين من خلال المشاركة بوسائل التواصل الاجتماعي وثلاثة أنواع من الدوافع: الداخلية والخارجية والغياب الكامل للدوافع الداخلية والخارجية amotivation للتعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩٦) طالبًا من طلاب الجامعة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تحليل المسار أظهر وجود روابط إيجابية بين المشاركة بوسائل التواصل الاجتماعي واثنين من عوامل الدافعية: الخارجية والغياب الكامل للدوافع الداخلية والخارجية للتعلم ومن المرجح أن يتم بتوسط الفقد والمشاركة في وسائل التواصل الاجتماعي.

وهدفت دراسة براين وآخرون (Brian et al ;2014,295-308) إلى تحليل نموذج متعدد من خلال دراسة طولية داخل الفرد وبين الأفراد وأثر التداخل لفعالية الذات الأكاديمية على الأداء الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من(١٣٥) من معلمي المرحلة الابتدائية، من خلال دراسة أجريت لمدة ثلاث سنوات من خلال نتائج اختبارات القراءة والحساب. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين وجدوا ارتفاع فعالية الذات الأكاديمية لدى التلاميذ في درجات اختبار الرياضيات في المدرسة الابتدائية.

وهدفت دراسة ستيفن وفنست (Stephen,Vincent;2013,163-168) إلى دراسة الدوافع الأكاديمية واستراتيجيات التعلم وتوقع الاستجابة وفعالية الذات لدى طلاب السنة النهائية بالجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٥) طالبًا من طلاب السنة النهائية بالجامعة، وبينت نتائج الدراسة وجود ارتباط بين الرضا الأكاديمي والتحكم في المعتقدات التعليمية ووجود علاقة بين رضا الطلاب والدوافع الداخلية. ويشير تحليل الانحدار المتعدد أن هناك ثلاثة متغيرات (التحكم في المعتقدات التعليمية، والتنظيم الذاتي، وتنظيم الجهد) بينت أن (٣١%) من التباين المشترك عند التنبؤ بفعالية الذات، وبينت النتائج أنه لا توجد علاقة بين فعالية الذات والرضا

الأكاديمي وتوقع الاستجابة لدى الطالب الجامعي، ولكن هناك علاقة بين فعالية الذات والمدركات الحسية وسلوك تنظيم الذات.

وهدفت دراسة تايم دي وآخرون (Tim De et al;2012,439-448) إلى الكشف عن تأثير العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على الأداء الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٥) طالبًا جامعيًا وتقترح الدراسة نموذج نظري غير مباشر للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية على الأداء الأكاديمي من خلال تأثيرها على الدوافع الأكاديمية وتقترح دورا معتدلا لفعالية الذات في ارتباطها بالدوافع الأكاديمية والأداء الأكاديمي. وبينت نتائج الدراسة أن للعصابية تأثير على الأداء الأكاديمي وفعالية الذات، ووجدت أن يقظة الضمير لها تأثير مباشر على الأداء الأكاديمي؛ من خلال الدافعية الأكاديمية، ولكن أيضا شرط للتأثير غير المباشر من الانبساطية والعصابية ويقظة الضمير.

وأشارت دراسة مليون وآخرون (Molins et al;2014,571-579) إلى تصميم ألعاب الفيديو لتحسين الدافعية لدى الطلاب واستخدام الأدوات التقنية الجديدة كوسيلة لزيادة تحفيز وتحسين دافعية الطلاب للتعليم. وأظهرت اهتماما كبيرا في استخدام ألعاب الفيديو لأنها تشكل نشاطًا وقت الفراغ المشترك للعديد من الطلاب الشباب، واقترح الباحثون أن التصميم لألعاب الفيديو يمكن أن يكون نشاطًا فعالًا للغاية. وقد استخدمنا تصميم اللعبة في بيئة مناسبة لاختبار للحصول على تجربة تنطوي على طلاب علوم الحاسوب وطلاب التاريخ: تعاونت فرق متعددة التخصصات في تصميم لعبة فيديو على موضوع تاريخي. وقد تكررت التجربة على مدار
ثلاث سنوات دراسية. وقد تم تقييم الدوافع للطلاب في السنوات الأخيرة، مما يدل على أن ألعاب الفيديو تمثل وسيلة فعالة للتعلم وتحسين دافعية الطلاب بدلًا من الوسائل التقليدية لأساليب التعلم.

وأوضح (الزيات،١٩٩٩) من خلال دراسته حول البنية العاملية للكفاءة أو الفاعلية الذاتية الأكاديمية، كما تقاس بالتحصيل الدراسي أن عمومية ووحدة العوامل التي تقف خلف الإنجاز تبدو في احتفاظ الطلاب بتقديراتهم خلال معظم سنوات دراستهم على اختلاف تخصصاتهم، وكذلك احتفاظهم بمراكزهم النسبية بين أقرانهم

خلال تلك السنوات، بالإضافة إلى وجود ارتباطات دالة بين درجات المواد المختلفة التي يدرسونها؛ يرجع إلى الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

وتعبر فعالية الذات عن قدرة المرء على إنجاز المهام وتحقيق الأهداف وأن فعالية الذات تنطوي على التقييم الذاتي لينظر إلى مهارات الفرد ومدى انعكاسها للحالة التي يمرون بها (باندورا، ١٩٨٢). ويعد باندورا هو المسهم الأبرز للأفكار المتضمنة في نظرية التعلم الاجتماعي التي تنطبق على مفهوم الدوافع للطالب (باندورا،١٩٨٢،Lancellotti,2009) يفترض وجود التفاعل الغني في إطار عملية ديناميكية من الدوافع، كما تساعد البيئة الاجتماعية في توفير التغذية المرتدة عن الفرد ناجحة (أو غير ناجحة) محاولات لاستخدام مهاراتهم. ومن المعروف أن عملية من ثلاثة أجزاء (شخص والسلوك والبيئة) التي حددها باندورا (١٩٩٩) يمكن تصور الفعالية الذاتية على طول سلسلة متصلة مع الشك الذاتي في نهاية المعارضة إلى الفعالية الذاتية (زيمرمان وSchunk، 2001). وتفترض الطلاب للتحرك على طول التواصل وفقا للعديد من التجارب المختلفة التي يواجهونها في رد فعل على مهاراتهم. (Bandura,2006)

ويحدد باندورا (Bandura,1977,85) ثلاث خصائص لفعالية الذات المرتبطة بالأداء وهى :

١- **الفعالية:** ويشير إلى مستوى قوة دافع الفرد للأداء في المواقف المختلفة، ويختلف هذا المستوى تبعًا لصعوبة الموقف، ويبدو قدر الفعالية بصورة أوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقًا لمستوى الصعوبة والاختلاف بين الأفراد في توقعات الفعالية، ويمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة ومتوسطة الصعوبة. ولكنها تتطلب مستوى أداء عالٍ.

٢- **العمومية:** وتشير إلى انتقال فعالية الذات من موقف إلى مواقف أخرى متشابهة، فالفرد يمكنه النجاح في أداء مهام مقارنة بنجاحه في أداء مهام متشابهة.

٣- **القوة أو الشدة:** وتتحدد قوة فعالية الذات في ضوء خبرات الفرد السابقة ومدى ملاءمتها للموقف،ويتدرج بعد القوة على متصل ما بين قوى جدا إلى ضعيف جدا (الزيات، ٢٠٠١، ٤٩١-٥٣٨).

وقد انبثقت أبعاد فعالية الذات من النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا (Bandura, 1989,1175-1184;Chen et al,2004,375-395;Judge et al;1998,

-167 (187 تعميم محدد لفعالية الذات "إدراك الفرد على قدرته على القيام بأعمال متنوعة من الحالات المختلفة". وأعد ساشنك وزيمرمان (Schunk& Zimmerman 2009); أن الأشخاص ذوى فعالية الذات المرتفعة لديهم مشاكل منها التحديات تقابلهم ولديهم شعور بالهدوء والطمأنينة عندما يعالج المهام الصعبة. ومن ناحية أخرى، فالطلاب منخفضي فعالية الذات قد يعتقدون أنهم لا يملكون المهارات اللازمة لإنجاز المهمة (Schunck;1991,207-231) هذه القدرة لها تأثير مباشر على شعور الفرد بالإنجازات.

وتمثل فعالية الذات الأكاديمية قناعات الفرد بأنه يتمكن من أداء المهام بنجاحات أكاديمية في مستويات معينة وأن فعالية الذات متضمنة في التحصيل الأكاديمي (Schunck;1991,207-231)، وجد ارتينو (Artino;2002) أن قيمة المهمة وفعالية الذات والخبرة السابقة ترتبط إلى حد كبير بالرضا العام لدى الطلاب، وأثبتت دراسة لينش وديمبو (in:Lynch&Dembo;2004) أن فعالية المعتقدات للطلاب أظهرت أفضل تنبؤ بالدرجات النهائية للطلاب أو بالنجاح الأكاديمي، وبين روبنز وآخرون (Robbins et al;2004,261-288)بتحليل أكثر من (١٠٠) دراسة بتحليل بيانات، وجدت أن فعالية الذات تعتبر أقوي منبئ بالأداء الأكاديمي. ويتبين مما سبق أن فعالية الذات وبخاصة فعالية الذات الأكاديمية ترتبط برضا الطلاب والرضا الأكاديمي. ويوجد الكثير من الدعم للنظرية المعرفية الاجتماعية فى البيئة التعليمية (Robbins et al; 2004,261-288;Seifert,2004,137-149; Zajacova & Espenshade;2005,677-706) وهذه النظرية تتوقع الحالات التي يمكن أن يزيد فيها من فعالية الذات والاستمرار في أداء المهمة. (Bandura;1991,248-287 &Vancouver ,Williams;2001,605-620) وهناك وجهة نظر أخرى لتأثير فعالية الذات يعتمد منهجها على نظرية التحكم، ويمكن تطبيقها في النظام التعليمي، وتنص هذه النظرية على أنها تعبر عن نتائج الدوافع من التناقضات بين المدرك المحسوس والمستوي المأمول المطلوب للاستعداد للامتحانات (Vancouver &Kendall;2006,1146-1153) وتوقع فعالية الذات هو أحد عناصر الاستعداد العقلي، ونتيجة لذلك ذوى المستويات العليا من فعالية الذات لا تكون دائمًا مؤثرة أو فعالة للدوافع، كما يعتقد الطالب أنه هو أو هي بما فيه تكون كافية للاستعداد لاجتياز الامتحانات. له أو لها مستويات عالية

من فعالية الذات من شانه أن يؤدى إلى الثقة العالية وانخفاض الدوافع الأكاديمية والأداء الأكاديمي(Furnham et al;2003,47-64) وفى حالات أخرى وجدت العديد من الكتابات دعمًا تجريبيًا للعلاقة بين فعالية الذات والثقة المفرطة والدوافع والأداء الأكاديمي (Bandura &Jourden;1991,941-951;Stone;1994,452-2002,506-516). Putka; 474; Vancouver, وبين باندورا أن فعالية الذات يعتبر مفهوما أساسيًا في نظرية المعرفة الاجتماعية وفسر السلوك الإنساني على أساس التفاعل المتبادل بين الشخصية والسلوكية والبيئية وأن هذه العوامل لا تؤثر تأثيرا متساويا على أداء الفرد (Bandura;1989,1175-1184).

ويعرض الزيات (٢٠٠٧) كيفية استثارة الدافعية للتعلم والوصول بها إلى مستوى من الاستثارة المعرفية وذلك من خلال بعض المبادئ هي:إعداد بيئة تعليمية محورها أو توجهها الأساسي هو التعلم، إشباع حاجات الطلبة واستثارة دوافعهم الداخلية، جعل المادة التعليمية شيقة وممتعة للطلبة، تعديل التفسيرات السببية للنجاح والفشل، مساعدة كل طالب في وضع الأهداف وتحقيقها، إتاحة الفرصة للطلبة كي يتحملوا المسئولية تجاه الأنشطة التعليمية التي يختارونها.

وفى إطار منحي التوقع–التوقع–القيمة، يوضح "تولمان" أن الميل لأداء فعل معين هو دالة أو محصلة تفاعل بين ثلاثة أنواع من المتغيرات هي، المتغير الدافعي، ويتمثل في الحاجة أو الرغبة في تحقيق هدف معين، متغير التوقع، ويتمثل في الاعتقاد بان فعل ما في موقف معين سوف يؤدى إلى موضوع الهدف،متغير الباعث، ويعبر عن قيمة الهدف بالنسبة للفرد، ويتحدد من خلال هذه المتغيرات الثلاثة توجه الفرد ومثابرته حتى الوصول إلى الهدف المنشود(خليفة ٢٠٠٠، ١٠٧).

وفى إطار نظريات العزو، تفسر الدافعية حسب العوامل المسئولة من وجهة نظر الفرد–عن النجاح أو الفشل في المهام المختلفة، حيث العوامل الداخلية المتعلقة بالفرد كالقدرة والجهد، أو العوامل الخارجية المتعلقة بالظروف مثل الحظ والصدفة ومساعدة الآخرين أو صعوبة المهمة (السيد وآخرون، ١٩٨٨، ٢١٣–٢٨٠).

مشكلة الدراسة:

يعتبر الدافع الأكاديمي هو العامل المحرك والمؤثر في الشخص للذهاب إلى المدرسة والانتباه إلى الدراسة والحصول على الدرجات، وهناك العديد من نظريات

الدافعية (Marsh et al ;2003;Middleton&Toluk;1999) وواحدة من نظريات الدافعية هي نظرية ديسي وريان، وهى نظرية تقرير المصير في الدافعية (١٩٨٥). العديد من نظريات الدافعية ببساطة تجعل الاختلاف بين السلوك المستقل، وتلك التي تتم بشكل محكم في الشخصية إما بالاختيار أو من خلال السلوك المتحكم، وما أكره عليه أو ما فعله طواعية، ومع ذلك، تعتمد نظرية تقرير المصير على أساس النموذج الهرمي، الذي يدعي أن هناك ثلاثة أنواع من الدوافع السلوكية: الدوافع الداخلية، والدوافع الخارجية، والغياب الكامل للنوعين الداخلي والخارجي. وأربعة أنواع من التنظيم السلوكي، الدوافع الخارجية والدوافع الداخلية، والمغروس(Introjected)، والتي تم تحديدها (Identified,)، والمتكاملة (Integrated Regulation)، وأشارت العديد من الدراسات إلى أنه يمكن أن يتنبأ بالأداء الأكاديمي من خلال الدوافع الأكاديمية لطلاب الجامعات (Robbins et al;2004,261-288&Tavani,Losh; 2003) في حين أن هناك العديد من الدراسات كانت غير متسقة من حيث ارتباط الدافع الأكاديمي بالأداء، ووجدت الدراسات أن المستويات الأعلى من الدوافع الأكاديمية كانت موجودة لدى طلاب السنوات الأولى لطلاب الجامعة (Cokley,2003;Davi et al;2006; Komarraju et al; 2009) وبعض الدراسات الأخرى لم تجد أية علاقة بين الدوافع الأكاديمية والأداء الأكاديمي (Baker, 2003;Prospero & Vohra-Gupta,2007;Turner et al;2009) على الرغم من أن دراسة كومورجى وآخرون (Komarraju et al ;2009) وجدت أن هناك ارتباط جوهري بشكل ايجابي بين الدافعية والأداء الأكاديمي متمثل في نموذج ثلاثي الأبعاد، ووجد كوكلي (Cokley ,2003) أن هناك ثلاثة أنواع من الدوافع الجوهرية والمرتبطة بالإنجاز الأكاديمي وذات ارتباط موجب بالدوافع الأكاديمية لطلاب المستويات الأولى بالجامعة. والعلاقة بين الدوافع الأكاديمية الخارجية والأداء الأكاديمي كانت أقل اتساقًا لدى طلاب الجامعات، ولكن بعض الدراسات لم تجد علاقة بين الدوافع الخارجية والأداء الأكاديمي (Baker,2003;Prospero&Vohra-Gupta, 2007; Turner et al.,2009). وما زال هناك اختلاف بين الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية لدى طلاب المستويات الأولى بالجامعة، فمنهم من وجد أن الدافعية الخارجية تكون موجودة بدرجة كبيرة لدى طلاب السنوات الأولى بالجامعة، وجد بروسبيرو وفوهرا غوبتا

(Prospero&Vohra-Gupta,2007) أن الدافعية الخارجية تكون متوقعة لدى طلاب السنوات الأولى بالجامعة، بينما وجد كوكلى (Cokley, 2003) أن الدافعية الخارجية والضبط الخارجي مرتبطان بشكل إيجابي بالأداء الأكاديمي.

وفى معظم الدراسات التي تم استعراضها أظهروا الطلاب الذين تقل لديهم الدافعية الأكاديمية أن لديهم إنجاز أكاديمي أقل من غيرهم (Cokley,2003& Turner et al;2009) وهناك دراسات لم تجد تنبؤ للدوافع الأكاديمية للطلاب الجامعيين بالمستويات الأولى بالجامعة (Baker,2003&Komarraju et al ;2009) أو أن العلاقة كانت مشروطة بعوامل أخرى مثل الدافعية الخارجية (Prospero &Vohra-Gupta;2007) ووجد أن التنبؤ بالدوافع لدى طلاب المستويات الأولى بالجامعة أقل من الطلاب المبتكرين بنفس المستوي، ولكن ليس كالمستويين الأوليين لطلاب بالجامعة.

وبينت الدراسات أنه من العوامل التي تؤثر على الطالب الإنجاز والنجاح الأكاديمي، وهي أكثر شيوعًا وارتباطًا بمفهوم الدافعية الأكاديمية، ويرجع ذلك إلى زيادة الأدلة على أن الدافعية الأكاديمية تلعب دورًا مهمًا في تحقيق الإنجازات (Gilman& Anderman,2006; Gottfried,1985,631-645; Gottfried, 1990,525-538; Lin, Kim, 2003; McDermott ,Stoltzfus,2001)

وتوضح الدراسات أهمية العلاقة بين الدافعية الأكاديمية وفعالية الذات الأكاديمية وخصوصًا الدوافع الداخلية (Boggiano,katz;1988&Walkew et al; 2006) وأشارت الدراسات إلى تأثير كبير لفعالية الذات على التحصيل الدراسي (Zimmerman et al;1992).

وجدت دراسة كل من كابرارا وآخرون (Caprara et al;2011,Trautwein et al; 2009) أن فعالية الذات الأكاديمية وسمات الشخصية تسهمان بشكل كبير في التحصيل الدراسي.

وتؤثر فعالية الذات في الأنشطة التي يقوم بها الفرد في المواقف المختلفة ويتطلب هذا من الفرد المرونة في استخدام الاستراتيجيات المختلفة التي تستثير دافعية الطالب لإنجاز المهام المختلفة، وهذا يؤكد عدم ثبات فعالية الذات، وأنها ليست جامدة، ولكنها مرنة تتغير بتغير حالة الفرد والظروف البيئية المحيطة به، وأن للشخصية دورًا كبيرًا. (La,Muth,Jacqueline,2005)

هدفت دراسة كلارك وآخرون (Clark et al;2014) إلى دراسة توسط العلاقة بين الدوافع الأكاديمية والتكامل الأكاديمي والأداء الأكاديمي وتكونت عينة الدراسة من (٨١) طالبًا من طلاب الجامعة والمسجلين بمقرر علم النفس التمهيدي وبمتوسط عمري(١٩.١١) عام وانحراف معياري (٤.٥٢)، ودرس الباحثون الآثار غير المباشرة للسبعة أنواع من الدافع الأكاديمي على الأداء الأكاديمي بواسطة التكامل الأكاديمي. وأظهرت نتائج الدراسة أن طلاب السنة الأولى بالجامعة أظهروا الشعور بالإنجاز وأن الدراسة بالكلية تساعد على نمو الطالب فكريًا حتى يستطيعوا أن يؤدون بشكل أكاديمي أفضل.

وهدفت دراسة تونى (Toni;2016,63-84) إلى دراسة تأثير فعالية الذات الأكاديمية على الأداء الأكاديمي من خلال مراجعة منظمة. وقامت الدراسة بمراجعة الأبحاث والدراسات المنشورة خلال الأنثى عشر عامًا الماضية(من عام٢٠٠٣ – ٢٠١٥) والتي أجريت بين فعالية الذات الأكاديمية والأداء الأكاديمي للطالب الجامعي. والمتغيرات التوسطية التي تم دراستها مثل تنظيم الجهد، واستراتيجيات المعالجة العميقة وتوجهات الهدف. ونظرًا لندرة الدراسات الطولية التي تم تحديدها في هذه الدراسة، فأوصت الدراسة بمزيد من البحث في كيفية ارتباط هذه المتغيرات مع مرور الوقت أمر ضروري، من أجل إقامة العلاقة السببية والكشف عن التفاعل بين فعالية الذات الأكاديمية، والأداء الأكاديمي والدافعية الأكاديمية والمتغيرات المعرفية التي تؤثر عليها.

وهدفت دراسة سارا وآخرون (Sarah et al;2014,278-286) إلى التنبؤ بالدافع الأكاديمي للمراهقين والشخصية وفعالية الذات من خلال خصائص المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٥) طالبًا بالمدرسة الثانوية أكملوا اختبارات العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ومقياس الدوافع الأكاديمية وفعالية الذات وبعض المعلومات الديموجرافية (الجنس والعمر والحالة الاجتماعية والاقتصادية) وأظهرت نتائج الدراسة تباينًا كبيرًا لتأثير فعالية الذات والشخصية، وأظهرت كذلك تأثيرًا كبيرًا للحوافز الخارجية في الدوافع الأكاديمية وفعالية الذات والشخصية، وبينت أنه لا يوجد تنبؤ كبير بالدوافع الأكاديمية، وتناقش الآثار المترتبة على زيادة الدافع الأكاديمي بين الطلاب في مرحلة المدرسة الثانوية.

وهدفت دراسة ايمرسون وسانتاجو (Emarson&Santiago;1996) إلى معرفة أثر التخصص الأكاديمي على فعالية الذات الأكاديمية، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة في فعالية الذات الأكاديمية بين التخصصات الفرعية الهندسية (تخصص الدراسات الهندسية وتخصص الدراسات العلمية) لدى الطلاب الملتحقين ببرنامج الهندسة الطبية بالولايات المتحدة الأمريكية.

وأشارت دراسة كروز ولوسي (Cruz,Lucy;2015,79-93) إلى معرفة الدوافع وفعالية الذات والنموذج السببي والأداء الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية العليا ويتم قياس التحصيل الدراسي من خلال مؤشرات مثل الأداء المدرسي الذي يقوم به الطلاب وأجريت الدراسة على مرحلتين شملت المرحلة الأولى (١٤٥٣) طالبًا وفى المرحلة الثانية تكونت من (١٥) طالب منخفض التحصيل و(١٥) طالبًا مرتفع التحصيل. وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق واضحة تبعًا للمتغير الاجتماعي والديمجرافى وأظهر تحليل المتغيرات ذات التأثير في الأداء المدرسي منها الدوافع الأكاديمية والمتغيرات الأكاديمية والنمو المعرفي.

وهدفت دراسة محمد وشهاب بادين (Mohammed,Shahabuddin;2007,1-9) إلى بحث العلاقة بين الدافعية الذاتية والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٥) طالبًا جامعيًا، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين فعالية الذات وكل من الدافعية الذاتية والتحصيل الدراسي.

أشارت دراسة أتشوي وكيم (Choi,kim;2013,19-22) إلى تعرف العلاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي وفعالية الذات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٤) طالبًا، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط بين المستويات المرتفعة في كل من دافعية التعلم وفعالية الذات والتحصيل الدراسي.

بينت دراسة روستا (Rosita;2011,571-575) معرفة كيف يمكن تحسين الدافع الأكاديمي للطلاب في المدرسة الثانوية الصناعية. وتكونت عينة الدراسة من (١٤) طالبًا في الصف الثالث الثانوي الصناعي، وبينت الدراسة أن الصفات مثل الذكاء، وإمكانات الأكاديمية والدافع هي التي تحدد الشخصية التي لها دور كبير في إنجازات الطالب التعليمية وكذا تأثير المعلم على نمو الذكاء لدى الطلاب وله الدور الرئيس في استثارة الدوافع، وحاولت الدراسة أن تجد وسيلة لتحسين الدافع الأكاديمي للطلاب وتحفيزهم، وأصبح لدى معظم الطلاب خطط للزواج أو العثور

على وظيفة بعد التخرج وكان لديهم اهتمامًا عاليًا بأهداف كبيرة وكذلك دافعية مرتفعة للدراسة تؤهلهم وتدفعهم للوصول إلى الجامعة.

وبينت النتائج الخاصة ببيئة التعلم (Pajares&Graham;1999,124-139) أن الطلاب مرتفعي مستويات فعالية الذات بخصوص المهام الخاصة بالرياضيات كانت مرتبطة بالثقة العالية أو المفرطة. ووجدت تحليل القياسات المتكررة (Vancouver& Kendall;2006,1146-1153) أنه في هذا المستوى داخل الشخص من مستوى فعالية الذات كان هناك ارتباطًا سالبًا بالدوافع والأداء في الاختبار.

أسئلة الدراسة:

وعلى ضوء العرض السابق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

١- ما القيمة التنبؤية للأداء الأكاديمي من خلال دافعية المتعلم وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب جامعة طيبة؟

٢- ما مدى اختلاف دافعية المتعلم باختلاف التخصص الدراسي(علمي/أدبي) لدى عينة من طلاب جامعة طيبة؟

٣- ما مدى اختلاف فعالية الذات الأكاديمية باختلاف التخصص الدراسي (علمي/أدبي) لدى عينة من طلاب جامعة طيبة؟

٤- ما الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الأداء الأكاديمي في دافعية المتعلم؟

٥- ما الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الأداء الأكاديمي في فعالية الذات الأكاديمية؟

٦- هل هناك تأثير للتفاعل بين دافعية المتعلم وفعالية الذات الأكاديمية على الأداء الأكاديمي لدى طلاب جامعة طيبة؟

٧- ما دور الأستاذ الجامعي في استثارة دافعية المتعلم نحو التعلم وتطوير الأداء الأكاديمي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تعرف القيمة التنبؤية للأداء الأكاديمي من دافعية المتعلم وفعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة طيبة، وتعرف دافعية المتعلم وفعالية الذات الأكاديمية باختلاف التخصص الدراسي (علمي/أدبي) لدى طلاب جامعة طيبة، وتعرف دور الأستاذ الجامعي في استثارة دافعية المتعلم نحو التعلم وتطوير الأداء الأكاديمي.

أهمية الدراسة: تتجلى أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

- تتمثل أهمية الدراسة الحالية في عدم وجود دراسات عربية تناولت متغيرات الدراسة مجتمعة، (أو قلة الدراسات) في محاولة التعرف على الطلاب في التخصص العلمي والأدبي في كل من دافعية المتعلم وفعالية الذات الأكاديمية والأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة طيبة.
- إعداد وتصميم أداة مقننة لقياس فعالية الذات الأكاديمية لطلاب الجامعة.
- إعداد وتصميم أداة مقننة لقياس استبانه تنشيط دافعية المتعلم.

حدود الدراسة: يمكن تعميم نتائج الدراسة في الحدود الآتية:

- **الحدود المكانية:** كليتي التربية والعلوم بجامعة طيبة بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود البشرية:** طلاب كليتي التربية والعلوم بجامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمانية:** أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٧-١٤٣٨هـ ٢٠١٦-٢٠١٧.
- **الحدود الموضوعية:** كما تحدد هذه الدراسة بالأدوات المطبقة لجمع البيانات وطريقة تحليلها.

مصطلحات الدراسة :

- **دافعية المتعلم:** Learner Motivation

هي عملية داخلية تعبر عن رغبة الفرد في بذل الجهد بالمهمة في مواقف التعلم والتحصيل الدراسي وتتكون من عاملين، الدافعية الداخلية وتشمل (الحاجة للإنجاز وإتقان الأهداف) والدافعية الخارجية وتشمل (الخوف من الفشل، وتقبل الأقران، توقعات الآخرين، قوة الدافع) (Shih,2005,39-51).

ويعبر مفهوم دافعية المتعلم عن أحد مظاهر الدافعية في المواقف التعليمية، والسلوك داخل الصف، وكيفية التعامل مع المهام التعليمية (عبد اللطيف خليفة، ٢٠٠٠، ٦٧).

- **فعالية الذات الأكاديمية:** Academic Self -Efficacy

عرف باندورا (Bandura,1989,1175-1184) فعالية الذات بأنها معتقدات عن قدرة الفرد على إنجاز المهام المطلوبة لتحقيق الأهداف، ففعالية الذات المرتفعة

تجعل الفرد قادرًا على الأداء بشكل جيد من خلال الاستراتيجيات الفعالة في سبيل إنجاز المهمة.

وعرف سكون (Schunk,1991,207-231) فعالية الذات بأنها تشير إلى المعتقدات أو الأحكام الموجودة لدى الأفراد حول قدرتهم على أداء المهام بشكل جيد وخاصة في المهام الجديدة أو الصعبة ويعتبر من المفاهيم وثيقة الصلة بالدافعية.

وفرق باندور ا(Bandura,2006) بين فعالية الذات وتقدير الذات، حيث إن فعالية الذات مرتبطة بقدرة الفرد الشخصية وتقدير الذات مرتبط بقيمة الفرد الذاتية. وأن مفهوم الذات أشمل وأعم من فعالية الذات.

وتشير فعالية الذات الأكاديمية إلى معتقدات الطالب عن قدراته التي تؤهله لإنتاج وتنظيم سلوكه في حياته الأكاديمية.(سالم،٣٨٥،٢٠٠٢-٤٢١)

- **الأداء الأكاديمي:** Academic Performance

ويطلق مصطلح الأداء Performance على القدرة على فعل شيء ما خصوصا إذا كان يحتاج مهارة أو تنفيذ جزء من عمل أو نشاط ما بطريقة معينة.

وتتبنى الدراسة الحالية **المعدل التراكمي:** ويقصد به أداء الطالب الأكاديمي خلال فترة الدراسة، ويتم الحصول عليه بقسمة مجموع النقاط التي ينجزها الطالب في جميع المقررات الدراسية التي سبق دراستها في فصل دراسي وأكثر على عدد الساعات المخصصة لدراسة تلك المقررات خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ.

يتضح من العرض السابق التنوع في عرض الدراسات في تناولها لمتغيرات الدراسة: دافعية المتعلم وفعالية الذات الأكاديمية والأداء الأكاديمي كل منهم مستقل مع متغيرات مختلفة. ولكن في حدود علم الباحث لم توجد دراسة عربية تناولت متغيرات الدراسة معًا.

- تنوعت العينات بالدراسات المرتبطة، فقد ركزت بعضها على عينات من طلاب المرحلة الثانوية والمرحلة المتوسطة والابتدائية والبعض الآخر ركز على عينات من طلاب الجامعة وتراوح حجم العينات في الدراسات بين (١٤) إلى (١٤٥٣) طالبًا وطالبة.
- تنوعت الدراسات العربية في دراسة المتغيرات الثلاثة (دافعية المتعلم وفعالية الذات والأداء الأكاديمي) من خلال دراسة متغيرين معًا من المتغيرات الثلاثة

التي تناولها الباحث في الدراسة الحالية وفى حدود علم الباحث لم توجد دراسة عربية تناولت دراسة المتغيرات الثلاثة معًا.

- تنوعت الدراسات الأجنبية في دراسة المتغيرات الثلاثة وكل متغير منها مع متغيرات أخرى ولم توجد إلا دراسة واحدة أجنبية تناولت دراسة المتغيرات الثلاثة معًا.
- تنوعت وتباينت أهداف الدراسات السابقة ما بين دراسات تناولت فعالية الذات والتعلم وفعالية الذات والأداء الأكاديمي، وفعالية الذات والسمات الشخصية، وفعالية الذات والتخصص، والدافعية الأكاديمية ووسائل التواصل الاجتماعي والدافعية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم، والدافعية والتحصيل الدراسي، والعاب الفيديو وتحسين التعلم، والتنبؤ بالدوافع وفعالية الذات من خصائص المراهقين، والدوافع وفعالية الذات والنموذج السببي للأداء الأكاديمي والدافعية وفعالية الذات والتحصيل الدراسي.
- وتنوعت نتائج الدراسات تبعًا للمتغيرات الدراسية المختلفة، فتناول بعضها الدافعية الذاتية وعلاقتها بالتعلم وتناولت دراسة استثارة الدافعية واكتساب التعلم، دراسات تناولت الدافعية والأداء الأكاديمي (Cokley,2003;Davi et al,2006;Komarraju et al; 2009; Shaban ,Westrom,1998; Baker, 2003;Prospero & Vohra-Gupta,2007;Turner et al, 2009; Molins et al,2014) ودراسات لم تجد تنبؤ للدوافع الأكاديمية لطلاب الجامعة (Baker,2003;Komarraju et al;2009) ودراسة بينت أن فعالية الذات منبئ للأداء الأكاديمي (Lynch&Dembo;2004) ودراسات بينت دور الدافعية في تحقيق الانجازات والمتغيرات الأكاديمية (Gilman,Anderman,2006; Gottfried,1985,631-645; Gottfried,1990,525-538;Lin,Kim,2003; McDermott,Stoltzfus,2001;Cruz, Lucy; 2015,79-93) ودراسات تناولت علاقة الدافعية بفعالية الذات (Boggiano ,Katz,1988&Walkew et al ;2006) ودراسات تناولت فعالية الذات والأداء الأكاديمي (Zimmerman et al;1992;Caprara et al,2011;Trautwein et al,2009;Allyan,Bacon, 2004; Brian et al, 2014,295-308;Toni,2016,63-84; Schunk, 1991, 207-231) ودراسات تناولت فعالية الذات والشخصية (Caprara et al,2011;La Muth,Jacqueline ,2005; Sarah et al, 2014, 278-286; Stephen, Vincent, 2013,163-

168; Tim De et al;2012,439-448) ودراسات تناولت العلاقة بين الدافعية الذاتية والتحصيل الدراسي(Mohammed, Shahabuddin,2007,1-9) ودراسات تناولت دافعية التعلم وفعالية الذات والتحصيل الدراسي (Choi,kim,2013,19-22).

وبعد ما عرض الباحث للدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

فروض الدراسة:

١-ما القيمة التنبؤية للأداء الأكاديمي من خلال دافعية المتعلم وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب جامعة طيبة.

٢-تختلف دافعية المتعلم باختلاف التخصص الدراسي(علمي/أدبي) لدى عينة من طلاب جامعة طيبة لصالح طلاب التخصص العلمي.

٣- تختلف فعالية الذات الأكاديمية باختلاف التخصص الدراسي (علمي/أدبي) لدى عينة من طلاب جامعة طيبة لصالح طلاب التخصص العلمي.

٤-توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي الأداء الأكاديمي في دافعية المتعلم لصالح الطلاب مرتفعي الأداء الأكاديمي.

٥-توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي الأداء الأكاديمي في فعالية الذات الأكاديمية لصالح الطلاب مرتفعي الأداء الأكاديمي.

٦- هناك تأثير للتفاعل بين دافعية المتعلم وفعالية الذات الأكاديمية على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة طيبة.

٧- يوجد دور الأستاذ الجامعي في استثارة دافعية المتعلم نحو التعلم وتطوير الأداء
الأكاديمي.

منهجية الدراسة:

أولًا- منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي والمنهج المقارن، ويرتبط بظاهرة معاصرة.

بقصد وصفها وتفسيرها، وهو ذلك النوع من البحوث الذي يمكن بواسطته معرفة ما إذا كان هناك ثمة علاقة بين متغيرين أو أكثر ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة (العساف، ٢٠١٠، ١٧٧).

وكذلك تم الاستعانة بالمنهج النوعي في إجراء من الدراسة حيث إنه منهج يتيح التعمق في فهم الموضوع من خلال السياق والموقف كما أنه يمكن المشاركين من التعبير عن آرائهم، وحيث إن الهدف من البحث النوعي ليس إصدار أحكام على الحوادث؛ بل الوصف والشرح والتفسير، وإعطاء الصورة الكلية للظاهرة موضع الدراسة (الزيرة،٥١،١٩٩٦-٧٥).

ثانيًا- العينـة:

العينة الاستطلاعية (عينة التقنين): تم اختيار عينة عشوائية قوامها(٤٠) طالبًا من طلاب كلية التربية (تخصص التربية البدنية وعلوم الرياضة) وطلاب كلية العلوم تخصص(الرياضيات) بجامعة طيبة، المملكة العربية السعودية بمتوسط عمري(٢١.٠٣) سنة، وبانحراف معياري(١.٠٣).

العينة الأساسية: قام الباحث باختيار العينة حسب الطريقة العنقودية وتعتمد على أن مجتمع الدراسة يمكن تقسيمه إلى عدة شرائح وكل شريحة يمكن تقسيمها إلى عدة شرائح أخرى.

تكونت عينة الدراسة الأساسية من(١٤٤) طالبًا من طلاب كلية التربية وكلية العلوم-جامعة طيبة -المملكة العربية السعودية، وتكونت العينة الخاصة بكلية التربية من(٨٨) طالبًا من طلاب التخصصات الآتية(تربية فنية، التربية البدنية وعلوم الرياضة) وتكونت العينة الخاصة بكلية العلوم من(٥٦) طالبًا من طلاب قسم الرياضيات والفيزياء وتراوحت أعمار الطلاب ما بين(١٨-٢٢)عام وبلغ متوسط العمر الزمني للعينة الكلية (٢١.٠٦) وانحراف معياري قدره (١.٠٥).

جدول (١) توصيف عينة الدراسة

عينة الدراسة	
كلية التربية	كلية العلوم
٨٨	٥٦
١٤٤ طالبًا	
إجمالي العينة ١٤٤ طالب	

ثالثًا- الأدوات: استخدم الباحث الأدوات الآتية لقياس تنشيط دافعية المتعلم وقياس فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة وفيما يلي عرض لها:

أ- استبانه تنشيط دافعية المتعلم: إعداد الباحث

الهدف من الإستبانة: تهدف الاستبانة إلى تعرف أهم المظاهر الدالة على تنشيط دافعية المتعلم واشتملت الاستبانة في صورتها الأولية على(٥٢) مفردة موزعة على خمسة أبعاد كالتالي:

١- **البعد الأول:** دور أستاذ المقرر في بناء العلاقات مع الطلاب واشتمل على(٩) مفردات.

٢-**البعد الثاني:** دور أستاذ المقرر في حث الطلاب على المناقشة والمشاركة واشتمل على (١١) مفردة.

٣-**البعد الثالث:** دور أستاذ المقرر في روح الإصرار والتحدي لدى الطلاب واشتمل على (٩) مفردات.

٤-**البعد الرابع:** دور أستاذ المقرر في الاستثارة والحماس لعملية التعلم واشتمل على (١٠) مفردات.

٥- **البعد الخامس:** دور أستاذ المقرر في بناء العلاقات بين الطالب والطالب واشتمل على (١٣) مفردة.

خطوات إعداد استبانة تنشيط دافعية المتعلم:

لكي يتعرف الباحث على أهم المواقف الدالة على كيفية تنشيط دافعية المتعلم لدى طلاب الجامعة وهى الخطوة الأولى لبناء الاستبانة اعتمد على المصادر التالية: مراجعة الدراسات التي ورد بها مقاييس عن تنشيط دافعية المتعلم وكذلك الأدبيات (Pintrich,et al,1991;Lepper et al,2005;Rosita,2011;Molins et al,2014)

صدق الإستبانة: تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة علم النفس والصحة النفسية بالجامعات السعودية والجامعات المصرية، وبلغ قوامها(٩) أعضاء، وذلك بهدف التحقق من مدى ملائمة الاستبانة للهدف الذي وضع من أجله، ومدى ملائمة مفردات الاستبانة للأفراد في المرحلة الجامعية، ومدى وضوحها من حيث سلامة الصياغة اللغوية؛ وهو ما يطلق عليه صدق المحتوى.

وفى ضوء أراء المحكمين تمت إعادة صياغة بعض الفقرات، وتعديل مسمى بعض أبعاده. وحذفت العبارات التي حازت علي نسبة اتفاق بين المحكمين بلغت

اقل من (٨٠%) وبلغ عددهم أربعة عبارات، وبذلك أصبح العدد النهائي لمفردات الاستبانة (٤٨) مفردة.

- تم حساب الصدق عن طريق صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط كل بعد مع المجموع الكلي للأبعاد والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢) معاملات صدق الاتساق الداخلي لاستبانة تنشيط دافعية المتعلم معامل ارتباط كل بعد مع المجموع الكلي للأبعاد

الأبعاد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس
معامل بيرسون	**٠.٨٠٦	**٠.٩٠٠	**٠.٨٧٣	**٠.٨٧٠	**٠.٩١٤

** الارتباط دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول(٢) أن معاملات ارتباط أبعاد استبانة تنشيط دافعية المتعلم قد تراوحت ما بين (٠.٨٠٦-٠.٩١٤) وكل من هذه المعاملات دالة عند مستوى٠.٠١؛ الأمر الذي يشير إلى أن تجانس أبعاد استبانة تنشيط دافعية المتعلم ويمكن التعامل مع أبعاده، ومع الدرجة الكلية له بثقة معقولة.

ثبات الإستبانة: وتم حساب معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) على استبانة تنشيط دافعية المتعلم الذي بلغ عدد مفرداته (٤٨) مفردة وكان ثبات الأبعاد كالتالي:

جدول(٣)

قيم معاملات الثبات لاستبانة تنشيط دافعية المتعلم

المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا
البعد الأول	٩	٠.٨٠٦
البعد الثاني	١١	٠.٨٣٠
البعد الثالث	٨	٠.٧٩٦
البعد الرابع	٩	٠.٧٩٥
البعد الخامس	١١	٠٨٥٠.
معامل ثبات الأبعاد ككل	٤٨	٠.٩٥٠

يتضح من جدول (٣) أن معاملات الثبات للأبعاد تراوحت بين(٠.٧٩٥-٠.٨٥٠)، وكانت قيمة معامل ثبات ألفا للاستبانة ككل (٠.٩٥٠). وهذه القيمة تدلل على أن الاستبانة تتمتع بثبات عالي في الأبعاد وفى درجة الاستبانة ككل.

تصحح الإجابات برصد ثلاثة درجات للإجابة(غالبًا) ودرجتان للإجابة(احيانًا) ودرجة واحدة للإجابة(نادرًا) وعليه تصبح الدرجة الدنيا لكل أبعاد استبانة تنشيط دافعية المتعلم (٤٨) درجة والدرجة القصوى(١٤٤) درجة.

ب- مقياس فعالية الذات الأكاديمية: إعداد الباحث

الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى التعرف على أهم المظاهر الدالة على فعالية الذات الأكاديمية،واشتمل المقياس في صورته الأولية على(٥٦)مفردة موزعة على ثمانية أبعاد كالتالي:

١- **البعد الأول:** مواقف في الإصرار والتحدي واشتمل على(٨) مفردات.

٢-**البعد الثاني:** مواقف في الفهم والاستيعاب واشتمل على(٦) مفردات.

٣-**البعد الثالث:** الثقة في أداء الاختبار واشتمل على(٧) مفردات.

٤-**البعد الرابع:** مواقف في القيام بتأدية الواجبات والتكليفات واشتمل على(٦) مفردات.

٥-**البعد الخامس:** مواقف في المشاركة والأنشطة المختلفة واشتمل على(٧) مفردات.

٦-**البعد السادس:** مواقف في بناء العلاقات مع الأساتذة واشتمل على(٧) مفردات.

٧-**البعد السابع:** مواقف في بناء العلاقات مع الطلاب واشتمل على(٨) مفردات.

٨-**البعد الثامن:** مواقف في اتجاهه نحو الجامعة واشتمل على(٧) مفردات.

خطوات إعداد مقياس فعالية الذات الأكاديمية:

لكي يتعرف الباحث على أهم المواقف الدالة على فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة وهى الخطوة الأولى لبناء المقياس، اعتمد على المصادر التالية:

١- مراجعة الدراسات التي ورد بها مقاييس لفعالية الذات الأكاديمية وكذلك الأدبيات دراسة سالم(٢٠٠٢،٣٨٥-٤٢١) ودراسة عطية(٢٠٠٤،٣١-٧٤) ودراسة العزب(٢٠٠٤) ،سعودي، البسيونى(٢٠٠٣).

٢- الاستفتاء المفتوح الذي تم تطبيقه على عينة من طلاب كلية التربية بجامعة طيبة للعام الجامعي١٤٣٧/١٤٣٨هـ بهدف معرفة أهم المواقف الاختبارية التي

تقابل الطالب أثناء الدراسة والدالة على فعالية الذات الأكاديمية للاسهام في بناء المقياس.

قام الباحث بإجراء دراسة مسحية لبعض المصادر العربية والأجنبية ونتائج الدراسات السابقة، وكذا الاطلاع على المقاييس المرتبطة.

صدق المقياس: تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من أساتذة علم النفس والصحة النفسية بالجامعات السعودية والجامعات المصرية وبلغ قوامها(٩) أعضاء وذلك بهدف التحقق من مدى ملائمة المقياس للهدف الذي وضع من أجله، ومدى ملائمة مفردات المقياس للأفراد في المرحلة الجامعية، ومدى وضوحها من حيث سلامة الصياغة اللغوية وهو ما يطلق عليه صدق المحتوى.

وفى ضوء أراء المحكمين تمت إعادة صياغة بعض الفقرات وتعديل مسمى بعض أبعاد المقياس وحذفت العبارات التي حازت علي نسبة اتفاق بين المحكمين بلغت أقل من (٨٠%) وبلغ عددهم ثمانية عبارات وبذلك أصبح العدد النهائي لمفردات المقياس(٤٨) مفردة.

- تم حساب الصدق عن طريق صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط كل بعد مع المجموع الكلي للأبعاد والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(٤)

معاملات صدق الاتساق الداخلي لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية

معامل ارتباط كل بعد مع المجموع الكلي للأبعاد

الأبعاد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	البعد السادس	البعد السابع	البعد الثامن
معامل بيرسون	٠.٥٤٨**	٠.٦٥٥**	٠.٦٩٢**	٠.٧١٨**	٠.٤٠٦**	٠.٥٧٨**	٠.٦٤٩**	٠.٧٦٥**

** الارتباط دال عند مستوى ٠.٠٠١.

يتضح من جدول (٤) أن معاملات ارتباط أبعاد لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية قد تراوحت ما بين (٠.٤٠٦-٠.٧٦٥) وكل من هذه المعاملات دالة عند مستوى ٠.٠٠١؛ الأمر الذي يشير إلى أن تجانس أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ويمكن التعامل مع أبعاده، ومع الدرجة الكلية له بثقة معقولة.

ثبات المقياس: وتم حساب معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) على مقياس فعالية الذات الأكاديمية الذي بلغ عدد مفرداته (٤٨) مفردة وكان ثبات الأبعاد كالتالي:

جدول (٥)

قيم معاملات الثبات لمقياس فعالية الذات الأكاديمية

المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا
البعد الأول	٦	٠.٥٥١
البعد الثاني	٦	٠.٨٠١
البعد الثالث	٦	٠.٨٢٧
البعد الرابع	٦	٠.٧٨٥
البعد الخامس	٦	٠.٧٥٩
البعد السادس	٦	٠.٧٩٤
البعد السابع	٦	٠.٧٢٢
البعد الثامن	٦	٠.٨٨٧
معامل ثبات الأبعاد ككل	٤٨	٠.٩١١

يتضح من جدول (٥) أن معاملات الثبات للأبعاد تراوحت بين (٠.٥٥١-٠.٨٨٧)، وكانت قيمة معامل ثبات ألفا للمقياس ككل (٠.٩١١). وهذه القيمة تدلل على أن المقياس يتمتع بثبات عالٍ في الأبعاد وفى درجة المقياس ككل.

رابعًا-الأساليب الإحصائية: استخدم الباحث لهذه الدراسة تحليل الانحدار المتعدد/ التدريجي Stepwise واختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات العينة وتحليل التباين الثنائي وذلك للتحقق من صحة فروض الدراسة.

خامسًا-خطوات الدراسة:

١- تم إعداد أدوات الدراسة: استبانة تنشيط دافعية المتعلم ومقياس فعالية الذات الأكاديمية.

٢- تحكيم أدوات الدراسة بعرضها على المحكمين.

٣- بعد تقنين أدوات الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها من خلال التطبيق على العينة الاستطلاعية وذلك تمهيدا لاستخدامها مع العينة النهائية.

٤- تحديد عينة الدراسة من طلاب كلية التربية وكلية العلوم بجامعة طيبة للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي١٤٣٧-١٤٣٨هـ ٢٠١٦-٢٠١٧.

٥- تجريب أدوات الدراسة على عينة من مجتمع الدراسة للتحقق من الخصائص السيكومترية لها.

٦- تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة.
٧- تم تقسيم درجات الطلاب إلى مرتفعي ومنخفضي الأداء الأكاديمي وذلك بناء على معدلاتهم الدراسية إلى الإرباعي الأعلى(الثالث) والإرباعي الأدنى(الأول).
٨- تصحيح استجابات عينة الدراسة وإدخال البيانات على برنامج الحزمة الإحصائية(SPSS).
٩- لاختبار صحة فروض الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS) كما يلى:
- استخدم تحليل الانحدار المتعدد/ التدريجي Stepwise لمعرفة أي المتغيرات الأكثر تنبؤا بالأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
- استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات العينة المتعلقة بدافعية المتعلم وفعالية الذات الأكاديمية والتي ترجع للتخصص.
- استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الأداء الأكاديمي في دافعية المتعلم وفعالية الذات الأكاديمية.
- تحليل التباين الثنائي لأثر دافعية المتعلم وفعالية الذات الأكاديمية والتفاعل بينهما على الأداء الأكاديمي لطلاب الجامعة.

١٠-تم صياغة النتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.
١١-في ضوء إجراءات الدراسة ونتائجه قدم الباحث مجموعة من التوصيات.

سادسًا- نتائج الدراسة ومناقشتها:

١-عرض ومناقشة نتائج الفرض الأول وينص على: ما القيمة التنبؤية للأداء الأكاديمي من خلال دافعية المتعلم وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب جامعة طيبة، وللإجابة على أي المتغيرات يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال دافعية المتعلم وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب جامعة طيبة بالتخصصات العلمية والأدبية، جرى استخدام تحليل الانحدار المتعدد بأسلوب/ التدريجي Stepwise ويوضح جدول (٦) التالي.

جدول (٦)
نتائج تطبيق الانحدار المتعدد/المتدرج لتحديد أثر متغيري دافعية المتعلم وفعالية الذات الأكاديمية على الأداء الأكاديمي لطلاب الجامعة

النموذج	R معامل الارتباط	R2 معامل التحديد	F المحسوبة	Sig. مستوى الدلالة	معاملات الانحدار				
						B	الخطأ المعياري	Beta	t المحسوبة	Sig. مستوى الدلالة
١	٠.٤٥٠	٠.٢٠٣	٨.٦٣٤	٠.٠٠٦	الثابت	٣.٥٤٧	٠.١٣١		٢٧.٠٣٩	٠.٠٠٠
					فعالية الذات لأكاديمية	٠.٥١٧	٠.١٧٦	٠.٤٥٠	٢.٩٣٨	٠.٠٠٦

وتم استخدم تحليل الانحدار المتعدد/ التدريجي Stepwise لمعرفة أي المتغيرات الأكثر تنبؤا بالأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة، وقد تبين من خلال نتائج جدول (٦) أن (٠.٢٠٣) من التباين في المتغير التابع راجع إلى متغير فعالية الذات الأكاديمية، كما تظهر قيمة الإحصائي "ف" لاختبار دلالة (R2) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من(٠.٠٥)، وبالنظر إلى قيمة الإحصائي(t) ومستوى الدلالة الخاصة باختبار دلالة قيمة بيتا يتضح أن تأثير متغير "فعالية الذات الأكاديمية" في المتغير التابع تأثير دال إحصائيًا، كما تم استبعاد متغير دافعية المتعلم، حيث لم يحقق شرط البقاء في معادلة الانحدار.

يتبين من الجدول (٦) أن دافعية المتعلم ليست منبئ للأداء الأكاديمي ولكن فعالية الذات الأكاديمية منبئ للأداء الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (chu&choi,2005;pintrich&DeGroot,Ayotola&Adedeji,2009;Ferla et al,2009; 1997;Lapper,2005;Zimmerman et al, 2009;Caprara et al,2011;Trautwein et al,2009;La Muth, Jacqueline, 2005;Allyan, Bacon,2004;Brian et al,2014;Schunck,1991;Artino,2007;Lynch& Dembo, 2004;Robbins et al,2004) وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة كل من (Cokley,2003;Turner et al,2009; Baker, 2003; Komarraju et al,2009;Prosero&Vohra-Gupta,2007;Turner et al,2009;Sarah et al,2014)

ويفسر الباحث ذلك بأن: فعالية الذات ذات تأثير كبير على الأداء الأكاديمي لما تمثله من الإسهام في تنشيط قدرات الطلاب على أداء المهام الأكاديمية بفعالية أثناء عملية الاستذكار والتحصيل الأكاديمي وأثناء عملية التعلم وما يتبعه من زيادة في الجهد والقدرة على التحصيل الأكاديمي أثناء عملية الاستذكار وما يتبعه من تأثير إيجابي لفعالية الذات الأكاديمية لطلاب التخصصات

العلمية والأدبية في إنجاز وتحصيل المقررات الدراسية المختلفة، وأن الطلاب ذوى فعالية الذات الأكاديمية تجعلهم أكثر نشاطًا وفعالية في معالجة وتجهيز المعلومات واستذكارها بشكل أفضل، ويميلون إلى اختيار المقررات التي تتميز بقدرة هؤلاء الطلاب على استثارة قدراتهم على التحدي وتميزهم، كذلك بحب الاستطلاع لمعرفة كل ما هو جديد في عملية التعلم، وأن الطلاب ذوى فعالية الذات المرتفعة يصبحون حريصون على الحصول على معدلات مرتفعة في المقررات الدراسية، وذلك من خلال التغلب على المشكلات الأكاديمية ولديهم تنظيم ذاتي للتعلم. وأن فعالية الذات الأكاديمية سمة للطلاب المتميزون أكاديميا وتنعكس على أدائهم الأكاديمي من خلال إتباع أساليب استذكار جيدة وقدرة على الفهم والاستيعاب وسرعة ودقة إنجاز المهام الأكاديمية المطلوبة منهم وأن فعالية الذات هي من السمات المرنة التي تميز هؤلاء الطلاب وأنها ليست سمات جامدة مما يجعل الطلاب الذين يتميزون بفعالية ذات مرتفعة ومرونة في الشخصية للتعامل مع المواقف الاختبارية والتحصيلية المختلفة، وأن هناك خيارات مختلفة لدى هؤلاء الطلاب للتعامل مع مثل هذه المواقف ومواجهتها بأفضل طريقة، وأنهم يظهرون كذلك ارتياح وسعادة أثناء الاستذكار وأداء المهام المختلفة.

٢-عرض ومناقشة نتائج الفرض الثاني وينص على: تختلف دافعية المتعلم باختلاف التخصص الدراسي (علمي/أدبي) لدى عينة من طلاب جامعة طيبة لصالح طلاب التخصص العلمي. وللإجابة على هذا الفرض تم استخدام اختبار"ت" لدلالة الفروق ويوضح جدول (٧) التالي:

جدول (٧) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات العينة المتعلقة بدافعية المتعلم التي ترجع للتخصص

البعد	التخصص	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الأول	أدبي	٨٨	٢٢.٦٤٧	٣.٧٢٠	٠.٤٢٥ –	١٤٢	٠.٦٧١
	علمي	٥٦	٢٢.٩١٠	٣.٤٥٥			
الثاني	أدبي	٨٨	٢٦.٠١١	٤.٥٢٧	١.٢٥٥ –	١٤٢	٠.٢١٢
	علمي	٥٦	٢٦.٩٨٢	٤.٥٢٢			
الثالث	أدبي	٨٨	١٨.٨٨٦	٣.٤٢٨	١.٣٥٠ –	١٤٢	٠.١٧٩
	علمي	٥٦	١٩.٦٩٦	٣.٦٣٧			
الرابع	أدبي	٨٨	٢١.٦١٣	٣.٥٧٠	١.١٩٩ –	١٤٢	٠.٢٣٢
	علمي	٥٦	٢٢.٣٥٧	٣.٧١٤			
الخامس	أدبي	٨٨	٢٦.٠٠٠	٤.٧٨٠	١.٠٢٢ –	١٤٢	٠.٣٠٩
	علمي	٥٦	٢٦.٨٥٧	٥.١٠٠			
الكلي	أدبي	٨٨	١١٥.١٥٩	١٧.١٤٠	١.٢٠٦ –	١٤٢	٠.٢٣٠
	علمي	٥٦	١١٨.٨٠٣	١٨.٤٩٧			

يتضح من جدول (٧) أنه لا توجد فروق بين التخصص الدراسي (علمي /أدبي) لدى طلاب جامعة طيبة في دافعية المتعلم وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Lepper,2005) ويفسر الباحث ذلك بأن الطلاب بشكل عام سواء طلاب الأقسام العلمية أو الأدبية لديهم دافعية للتعلم وانه لا تختلف هذه الدافعية باختلاف التخصص الدراسي مما يدل على أن الطلاب بشكل عام ربما يكون لديهم درجة عالية من القدرة على التحدي والاستمتاع بأعمالهم الأكاديمية المختلفة، ويجعله أكثر تركيزًا أثناء أداء هذه المهام، وذلك نظرًا لما يتمتع به الطلاب من دافعية مرتفعة لديهم تجعله يصل إلى درجة إتقان الأعمال والمهام المكلف بها؛ ومن ثم يرتفع تحصيله الأكاديمي ويحصل على معدلات أكاديمية مرتفعة، لأن هؤلاء الطلاب يضعون لأنفسهم أهدافًا محددة ويسعون بشكل منظم إلى تحقيقها، ويميل هؤلاء الطلاب لإجراء المهام بأساليب متنوعة، واختيار أساليب جديدة في مواجهة هذه المشكلات، ويولد هذا لديهم تحدى كبير أمام هذه المهام، مما يجعله يزيد من جهود الطلاب ودافعيتهم لعملية التعلم. وتؤدى دافعية الطلاب إلى جهدًا زائدًا لديهم مما يؤدى بهم إلى زيادة قدراتهم على حل المشكلات الأكاديمية التي تواجههم بأفضل الأساليب وبحماس شديد، مما ينعكس على أدائهم الأكاديمي بشكل ايجابي والذي يؤدى إلى زيادة التعزيز الذاتي لديهم من خلال تحقيق أهدافهم المختلفة، ويتجه الطلاب بكافة تخصصاتهم العلمية والأدبية للتركيز على توليد الدافعية لزيادة المعرفة وأن طلاب الجامعة يميلون إلى استخدام المعززات الداخلية، فهم يميلون إلى التعلم من أجل التعلم في حد ذاته باعتباره من أهم الوسائل لمواجهة المواقف المختلفة، وأنهم يعتبرون أن لهم مركز ضبط داخلي قريب جدًا من الدافعية، فيشعرون أن لديهم تحكم في الأحداث في حياتهم، ومن المحتمل أن تصبح لديهم دافعية أعلي لأنفسهم، وأن طلاب الجامعة يميلون إلى التركيز على الترابط بين حاجات الطلاب وخبراتهم والمادة التي يدرسونها وتتيح الدافعية الداخلية للطلاب نوعًا من المسئولية في اتخاذ القرار ومنحهم فرصة للتحكم في تعلمهم قدر الإمكان فالطلاب الذين يشعرون بأن لهم دور في الموقف التعليمي وفى نتائج التعلم والبحث عما يريدون تحقيقه فتستثار دافعيتهم الداخلية.

٣- **عرض ومناقشة نتائج الفرض الثالث وينص على:** تختلف فعالية الذات الأكاديمية باختلاف التخصص الدراسي (علمي/أدبي) لدى عينة من طلاب جامعة طيبة لصالح طلاب التخصص العلمي، وللإجابة على هذا الفرض تم استخدام اختبار"ت" لدلالة الفروق ويوضح جدول (٨) التالي:

جدول (٨) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات العينة المتعلقة بفعالية الذات الأكاديمية التي ترجع للتخصص

البعد	التخصص	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الأول	أدبي	٨٨	١٥.٤٥٤	١.٧٨٠	٠.٣١٠	١٤٢	٠.٧٥٧
	علمي	٥٦	١٥.٣٥٧	١.٩٢٩			
الثاني	أدبي	٨٨	١٥.١٤٧	٢.٧٩٧	٠.٧٤١	١٤٢	٠.٤٦٠
	علمي	٥٦	١٤.٨٠٣	٢.٥٨٢			
الثالث	أدبي	٨٨	١٤.٦٢٥	٢.٩٧٤	٠.٧٣٦ -	١٤٢	٠.٤٦٣
	علمي	٥٦	١٤.٩٨٢	٢.٦٣١			
الرابع	أدبي	٨٨	١٤.٧٦١	٢.٥٥٥	٠.٢٧٢	١٤٢	٠.٧٨٦
	علمي	٥٦	١٤.٦٤٢	٢.٥٤٧			
الخامس	أدبي	٨٨	١٥.٠٠٠	٢.٧٥٤	١.٣٢٤	١٤٢	٠.١٨٨
	علمي	٥٦	١٤.٣٧٥	٢.٧٧٣			
السادس	أدبي	٨٨	١٦.٠٥٦	٢.١٠٨	١.٢٢١	١٤٢	٠.٢٢٥
	علمي	٥٦	١٥.٥٥٣	٢.٥٨٦			
السابع	أدبي	٨٨	١٤.٥٩٠	٢.٦٦٣	٠.٨٧٩	١٤٢	٠.٣٨١
	علمي	٥٦	١٤.٢١٤	٢.٢٣٧			
الثامن	أدبي	٨٨	١٣.٧٦١	٣.٥٧٥	٠.٩١٣ -	١٤٢	٠.٣٦٣
	علمي	٥٦	١٤.٣٣٩	٣.٨٩٥			
الكلي	أدبي	٨٨	١١٩.٣٩٧	١٣.١٦٧	٠.٤٦٤	١٤٢	٠.٦٢٦
	علمي	٥٦	١١٨.٢٦٧	١٤.٠٦٤			

يتضح من جدول (٨) أنه لا توجد فروق بين التخصص الدراسي (علمي /أدبي) لدى طلاب جامعة طيبة في فعالية الذات الأكاديمية، ويفسر الباحث ذلك بأن طبيعة التخصص الدراسي ليس لها دلالة في فعالية الذات الأكاديمية، وأن جميع الطلاب في التخصصات العلمية والأدبية لديهم متطلبات دراسية واحدة، ربما لا تختلف تلك المتطلبات باختلاف التخصص، ومن حيث أساليب الاستذكار والقدرة على التذكر والفهم من خلال الربط بين المعلومات الجديدة والقديمة التي تعلمها الطالب، والتركيز على الأجزاء المتشابهة والمختلفة في المقررات الدراسية والقدرة على حل المشكلات المرتبطة بالواجبات الدراسية والمقررات الدراسية، والتي جعلت طلاب المرحلة الجامعية والمستويات المتقدمة منهم لديهم قدرات وإمكانات مرتفعة تؤهلهم إلى ذلك، وأن خبرة هؤلاء الطلاب ذوى التخصصات العلمية والأدبية تسهم في فعالية ذات أكاديمية مرتفعة لمواجهة المشكلات الأكاديمية المختلفة لدى جميع الطلاب في كافة التخصصات الأكاديمية.

٤-عرض ومناقشة نتائج الفرض الرابع وينص على: توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي الأداء الأكاديمي في دافعية المتعلم لصالح الطلاب مرتفعي الأداء الأكاديمي. وللإجابة على هذا الفرض تم استخدام اختبار"ت" لدلالة الفروق ويوضح جدول(٩)التالي:

جدول (٩) نتائج اختبار "ت"

لدلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الأداء الأكاديمي في دافعية المتعلم

البعد	التخصص	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوي الدلالة
الأول	منخفض الأداء	٣٩	٢٤.١٧٩	٢.٤٤٨	١.٥٤٤	٥٧.٦٩	٠.١٢٨
	مرتفع الأداء	٣٦	٢٣.٠٠٠	٣.٩٣٥			
الثاني	منخفض الأداء	٣٩	٢٧.٦٤١	٣.٥٥٠	٠.٠٩٠	٧٣	٠.٩٢٩
	مرتفع الأداء	٣٦	٢٧.٥٥٥	٤.٦٦٢			
الثالث	منخفض الأداء	٣٩	١٩.٩٤٨	٣.٤٥٦	- ٠.٣٦٢	٧٣	٠.٧١٨
	مرتفع الأداء	٣٦	٢٠.٢٢٢	٣.٠٥٢			
الرابع	منخفض الأداء	٣٩	٢٣.٠٢٥	٣.٣٩١	٠.٤٠٨	٧٣	٠.٦٨٤
	مرتفع الأداء	٣٦	٢٢.٦٩٤	٣.٦٣٩			
الخامس	منخفض الأداء	٣٩	٢٧.٧٦٩	٤.٩٢٨	٠.٠٦٨	٧٣	٠.٩٤٦
	مرتفع الأداء	٣٦	٢٧.٦٩٤	٤.٥٥٣			
الكلي	منخفض الأداء	٣٩	١٢٢.٥٦٤	١٥.٧٩٤	٠.٣٦١	٧٣	٠.٧١٩
	مرتفع الأداء	٣٦	١٢١.١٦٦	١٧.٧٣٨			

يتضح من جدول (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الأداء الأكاديمي في دافعية المتعلم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Hardre,2003;Ryan,Deci, 2000; Shaban,Westrom,1988;Komarraju et al ,2009;Cokley,2003; Gilman &Anderman,2006;Gottfried,1985; Gottfried ,1990 ;Lin,Kim,2003; McDermott,Stoltzfus,2001;Boggiano,Katz,1988; Walkew et al,2006; Mohammed,Shahabuddinm2007;Choi,kim,2013; Molns et al,2014)

ويفسر الباحث ذلك بأن الطلاب المرتفعين والمنخفضين تحصيليًا يبذلون جهدًا لتحقيق الأهداف التي وضعوها من خلال قدرة الطلاب على التخطيط والتنفيذ وتجهيز المعلومات، والتي تسهم بشكل كبير في عملية التعلم وارتفاع قدرتهم على التحصيل والطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل لديهم دافعية أكاديمية من خلال التعامل مع المعلمين والأقران، ولديهم دافعية للاشتراك في الأنشطة التعليمية وجميع الأنشطة المختلفة داخل الجامعة وأن جميع الطلاب يجتهدون في استخدام

استراتيجيات الدافعية لعملية التعلم من خلال حسن التصرف في مواجهة المواقف التعليمية المختلفة فالدافعية صفة تتميز بها جميع الأفراد، وأنها تلعب دورًا كبيرًا في عملية التعلم، وهى من أهم المؤثرات التي تؤثر فيها، وتؤدى إلى زيادة الانتباه وبذل الجهد من المتعلم، لدفعهم إلى تحقيق الأهداف والأنشطة المنشودة من خلال المواقف التعليمية التي يتعرض لها الطالب فالدوافع الداخلية والخارجية تمثل عامل منشط ومحفز ومعزز للطلاب لتحقيق أهدافهم من خلال: استغلال أقصى طاقات للطلاب، لتحقيق الأهداف، وإشباع دوافعهم المعرفية والتعليمية.

٥- عرض ومناقشة نتائج الفرض الخامس وينص على: توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي الأداء الأكاديمي في فعالية الذات الأكاديمية لصالح الطلاب مرتفعي الأداء الأكاديمي. وللإجابة على هذا الفرض تم استخدام اختبار"ت" لدلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الأداء الأكاديمي في فعالية الذات الأكاديمية ويوضح جدول(١٠) التالي:

جدول (١٠) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الأداء الأكاديمي في فعالية الذات الأكاديمية

البعد	التخصص	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الأول	منخفض الأداء	٣٩	١٤.٧٤٣	١.٩٢٩	٢.٣٤٣ -	٧٣	٠.٠٢٢*
	مرتفع الأداء	٣٦	١٥.٧٥٠	١.٧٧٨			
الثاني	منخفض الأداء	٣٩	١٤.٤٨٧	٢.٤٠٤	٠.٥٤٦ -	٧٣	٠.٥٨٧
	مرتفع الأداء	٣٦	١٤.٨٣٣	٣.٠٦٥			
الثالث	منخفض الأداء	٣٩	١٥.٠٥١	٢.٣٣٩	٠.٨٢٨ -	٥٩.٩١٤	٠.٤١١
	مرتفع الأداء	٣٦	١٤.٤٧٢	٣.٥٤١			
الرابع	منخفض الأداء	٣٩	١٤.٤٨٧	٢.٢٤٦	٠.٨٨٦ -	٧٣	٠.٣٧٨
	مرتفع الأداء	٣٦	١٥.٠٠٠	٢.٧٥٦			
الخامس	منخفض الأداء	٣٩	١٤.٢٠٥	٢.٦٧٧	٣.٣٩٥ -	٦٢.٧٠٩	٠.٠٠١*
	مرتفع الأداء	٣٦	١٥.٩١٦	١.٥٩٢			
السادس	منخفض الأداء	٣٩	١٥.١٧٩	٢.٨١٧	٢.١٦٠ -	٦٨.٤٥٢	٠.٠٣٤*
	مرتفع الأداء	٣٦	١٦.٣٨٨	١.٩٨٩			
السابع	منخفض الأداء	٣٩	١٣.١٥٣	٢.٤٧٦	٢.٥٩٩ -	٧٣	٠.٠١١*
	مرتفع الأداء	٣٦	١٤.٦١١١	٢.٣٦٩			
الثامن	منخفض الأداء	٣٩	١٣.٤٨٧	٤.٢٤٨	٠.٤٤٣ -	٧٣	٠.٦٥٩
	مرتفع الأداء	٣٦	١٣.٨٨٨	٣.٥٢٧			
الكلي	منخفض الأداء	٣٩	١١٤.٧٩٤	١٢.٤٥٧	١.٩٥٢ -	٧٣	٠.٠٥٥
	مرتفع الأداء	٣٦	١٢٠.٨٦١	١٤.٤٣٨			

$p < .05$ *

يتضح من جدول (١٠) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الأداء الأكاديمي في فعالية الذات الأكاديمية: في البعد الأول(مواقف في الإصرار والتحدي)، والبعد الخامس(مواقف في المشاركة والأنشطة المختلفة)، والبعد السادس(مواقف في بناء العلاقات مع الأساتذة)، والبعد السابع(مواقف في بناء العلاقات مع الطلاب)؛ لصالح الطلاب مرتفعي الأداء الأكاديمي. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من:

(Chu&Choi,2005;Boggiano,katz,1988&Walkew et al; 2006; Caprara et al;2011,Trautwein et al;2009; La ,Muth,Jacqueline,2005; Allyan,Bacon, 2004;Stephen,Vincent,2013,163-168) وتعارضت هذه النتيجة مع دراسة (Vancouver&Kendall,2006,1146-1153)

ويمكن تفسير ذلك بأن فعالية الذات تساعد على تيسير العمليات المعرفية للطلاب مرتفعي الأداء الأكاديمي، وأن تحصيل المتعلم يتوقف على مستوى فعاليته الذاتية في التعلم، وتبدو فاعلية الذات في التعلم من خلال استيعاب وفهم واسترجاع المعرفة، ولما يظهره هؤلاء الطلاب من مثابرة ومجهود كبير في زيادة التركيز على العمل، لأن ذوى الأداء الأكاديمي المرتفع يستخدمون استراتيجيات معرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة، وأن لديهم قدرة عالية على التنظيم الذاتي، عكس الطلاب منخفضي الأداء الأكاديمي، الذين يعتقدون أن الأشياء التي تواجههم تكون أقوي من قدراتهم؛ وبالتالي يشعرون بالقلق والفشل في حل مشكلاتهم، ويتطلب توجيهًا من خلال اعتقادهم حول قدراتهم على تحقيق النجاح في أداء المهام وتوقعاتهم للنجاح في أداء المهام المختلفة وأن الطلاب مرتفعي الأداء الأكاديمي يظهرون التحدي والإصرار في المواقف التي تواجههم في الجانب التعليمي، ويتعاملون مع هذه المواقف بدرجة عالية من المرونة في حل المشكلات التي تواجههم، وكذلك في استخدام استراتيجيات مختلفة للتعامل مع المواقف التعليمية بمرونة ويسر، وكذلك قدرتهم على مواجهة الضغوط المختلفة للوصول إلى أفضل حل للموقف الذي يواجه المتعلم، وأن فعالية الذات تلعب دورًا مهمًا في اكتساب المعرفة والاحتفاظ بها؛ لأنها تمثل القوى المحركة والموجهة في عملية التعلم، وفى اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة للمتعلم، سواء أكانت أنشطة صفية أو لا صفية،

يستطيع هؤلاء الطلاب مرتفعي الأداء الأكاديمي المشاركة فيها بفعالية مرتفعة تجعل لديهم قدرة علي الإحساس بفعالية ذات مرتفعة من خلال الإنجازات الأكاديمية وغير الأكاديمية التي يحققها الطلاب مرتفعي الأداء الأكاديمي لأنهم يرجعون نجاحهم إلى بذل الجهد والتحدي في أداء المهام المختلفة، وحتى المهام الصعبة منها التي تجعلهم يطلقون قدراتهم العقلية في سبيل إنجاز هذه المهام والتغلب على المشتتات التي تعترض طريق تحقيق نجاحاتهم، وبالتالي تنعكس على أداء أكاديمي مرتفع، ومن خلال قدرة الطلاب على بناء علاقات إيجابية مع زملائهم، ومع أساتذتهم، وميلهم إلى العمل الجماعي، والجهود التعاونية على نحو أفضل عند تفاعلهم مع الطلاب الآخرين للمشاركة في مجموعات عمل متنوعة من الأنشطة التعاونية والتنافسية، والعمل بروح الفريق؛ للوصول إلى عملية التعلم. ويتميز الطلاب مرتفعي فعالية الذات بأنهم واثقون في قدراتهم، ويخططون لمستقبلهم، ولديهم مهارات اجتماعية عالية، وقدرة فائقة على التواصل مع الآخرين، ولديهم قدرة عالية على المثابرة والتحدي؛ للسعي إلى تحقيق أهدافهم، وواثقون أنهم سيحققونها؛ لأن لديهم مستوى طموح مرتفع.

٦-عرض ومناقشة نتائج الفرض السادس وينص على: هناك تأثير للتفاعل بين دافعية المتعلم وفعالية الذات الأكاديمية على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة طيبة وللإجابة على هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الثنائي ويوضح جدول(١١) التالي:

جدول (١١) تحليل التباين الثنائي لأثر دافعية المتعلم
وفعالية الذات الأكاديمية والتفاعل بينهما على الأداء الأكاديمي لطلاب الجامعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
دافعية المتعلم	٠.٥٦٩	١	٠.٥٦٩	٢.١٠٤	٠.١٥٧
فعالية الذات الأكاديمية	١.٨٠٥	١	١.٨٠٥	٦.٦٧٣	٠.٠١٥
دافعية المتعلم* فعالية الذات الأكاديمية	٠.٢١٩	١	٠.٢١٩	٠.٨٠٨	٠.٣٧٥
الخطأ	٨.٦٥٧	٣٢	٠.٢٧١	---	---
الكلي	٥٤٠.٩٦٨	٣٥	---	---	---

يتبين من جدول (١١) وجود أثر دال إحصائيا لفعالية الذات الأكاديمية على الأداء الأكاديمي لطلاب الجامعة.$F(1, 32) = 6.673, p < .05$. اتفقت مع دراسة (Mohammed, Shahabuddin, 2007,1-9; Choi,kim,2013,19-22)

وتعارضت مع دراسة (Baker, 2003; Prospero & Vohra-Gupta, 2007; Turner et al.,2009; Komarraju et al,2009; Cokley,2003; Boggiano, katz,1988 & Walkew et al; 2006; Zimmerman et al, 1992; Rosita, 2011, 571-575; Molins et al,2014,571-579) والتي أظهرت وجود ارتباط بين دافعية المتعلم والأداء الأكاديمي. ويمكن تفسير ذلك بأن فعالية الذات الأكاديمية تمثل مجموعة المعتقدات التي يحملها الفرد عن نفسه، فيما يتعلق بقدراته على التعلم، وتعكس مدي امتلاك الطلاب لقدرات تساعدهم على إنجاز المهام المختلفة، فهي مؤشر أساسي للنجاح والتفوق في مجالات الحياة المختلفة، وزيادة الأداء والانجاز للطلاب، فالطلاب الذين يشعرون بأن لديهم فعالية ذات مرتفعة، ينظرون لأنفسهم أنهم أصحاب كفاءات مرتفعة، يستطيعون من خلالها إنجاز المهام التعليمية وغير التعليمية بكفاءة عالية، وبطريقة يشعرون من خلالها أنهم يستمتعون بإنجاز هذه المهام وأن لديهم رغبة في تحقيق أهدافهم بشكل أفضل من غيرهم؛ وذلك لتحقيق أقصي استفادة من عملية التعلم، ومن الأنشطة التابعة لها، فالطلاب ذوى فعالية الذات المرتفعة يميلون إلى كفاءة عالية في تفكيرهم وقدرتهم العقلية على قبول التحدي في حل المشكلات التي تواجههم، لأنها تتولد لديهم الثقة في معالجة المشكلات التي تواجههم، ويجيدون التعامل مع المواقف الجديدة والمشكلات الطارئة، لأنهم يتوقعون ذلك ويجيدون الاستعداد لمثل هذه المواقف، وكيفية التعامل معها؛ لأنه يتولد لديهم شعور بارتفاع مفهوم الذات لديهم في كافة جوانب الشخصية، وأن فعالية الذات تعد من أهم المتغيرات المؤثرة في دافعية الفرد نحو أداء المهام، ولها دور كبير في تنشيطه في عملية التعلم، وأنها تلعب دورًا كبيرًا في الجهد والمثابرة والرغبة في التعلم، والذين يعتقدون أنهم أكثر فعالية يستخدمون استراتيجيات التعلم المناسبة؛ التي تساعدهم على التحدي للمواقف الصعبة، والتي ينهمكون في أدائها، ولذلك يحصلون على معدلات تحصيلية عالية مقارنة بالآخرين، ولذلك يشعرون بالقدرة على الإنجاز أكثر من غيرهم لأنهم يستطيعون التفوق والتميز على الآخرين تحصيليًا.

٧- **عرض ومناقشة نتائج الفرض السابع وينص على:** يوجد دور للأستاذ الجامعي في استثارة دافعية المتعلم نحو التعلم، وتطوير الأداء الأكاديمي، وللإجابة على هذا السؤال تم الاستعانة بالمنهج النوعي، وذلك لإتباع الباحث لأسلوب الحوار والنقاش، وجلسات التعلم التعاوني في أثناء محاضراته لطلابه، وكان يتتبع هؤلاء الطلاب (لطلاب كلية التربية) خلال الفصل الدراسي الأول

من العام الجامعي ١٤٣٧-١٤٣٨هـ في مقرري: ثقافة الطفل، ومهارات البحث التربوي، وكانت النتائج كالتالي:

في الأسبوع الأول: حاول الباحث أن يجعل لنفسه دورًا مهمًا في الاطلاع على كل طالب تلو الآخر، ويكون له علاقة ودية وحميمية معهم، وفي هذه الأثناء؛ حاولت مساعدتهم على اختيار بعض أهدافهم للتعلم، وأن يتم تعليمهم الطريقة الصحيحة للدراسة؛ من أجل أن تتوفر لهم درجة عالية من التفوق والتميز، ومساعدتهم على إدارة وتخطيط وقتهم الخاص، وسألهم عن السبب في أنهم لا يحبون مسار معين.

في الأسبوع الثاني: سعى الباحث إلى حل مشاكل الطلاب الواحدة تلو الأخرى، من خلال: الاستعانة بلغة الجسد المختلفة (Body language)؛ النظرات، الرتب على الكتف، الابتسامة، الإيماءة، وكذا طرح الأسئلة، والاهتمام بجميع أسئلة الطلاب، والإجابة عليها، واستمع لهم بعناية وإعجاب وتشجيعهم على السؤال، وطلب من الطلاب الآخرون؛ أن يسأل كل منهم عن أي شيء لا يعرفه، وعدم ترك أي سؤال؛ حتى يعلم وتفهم الإجابة عنه تمامًا، كما أوضح لهم أن الطلاب مختلفون، الأمر الذي يعني أن هناك ثمة خلافات في وجهات النظر المختلفة حول القضية التي يتم طرحها، و"خلافات الطلاب" هي في الواقع أمر طبيعي، الأمر الذي يتطلب احترام ومساعدة بعضنا البعض. ثم كلفهم بالقيام بكتابة بعض الواجبات فيما يتعلق بمحتوى المحاضرة، وأوضح لهم طريقة القيام بذلك وتوقع منهم أن يفعلوا ذلك وأنهم يشعرون بالنجاح، وقد تفاعل معظم الطلاب في القيام بالواجبات؛ إلا أن هناك مجموعة منهم لم يبدو أي اهتمام في عمل واجباتهم.

في الأسبوع الثالث: عمد الباحث إلى استخدام درجاتهم بمثابة التحفيز الخارجي، إلا أن بعض الطلاب قد أقروا أن علاماتهم ليس لها أهمية كبيرة بالنسبة، وقد شرح الباحث لهم مدى تأثير درجاتهم الحالية في سجلات الامتحانات النهائية؛ بُغية استثارة دافعيتهم، حتى تصبح درجاتهم أكثر أهمية بالنسبة لهم، كما قدم الباحث دعمًا معنويًا لهم بتشجيعهم لفظيًا مثل "عمل ممتاز ما تقومون به، أحسنتم، عمل رائع" في كثير من المواقف التعليمية. وقام الباحث بتقسيمهم إلى مجموعات تعلم تعاوني، واستخدام المنافسة والدرجات بين مجموعات التعلم التعاوني؛ لتوظيفها لأغراض التعلم، والتأكد من أن الطلاب في كل المجموعات قاموا بالعمل بشكل

صحيح، ومن ثم المجموعة التي تحصل على أعلى درجة؛ كانت تأخذ درجات إضافية عن باقي المجموعات والتي تستخدم بمثابة تعزيز إيجابي.

في الأسبوع الرابع: ظل هناك مجموعة من الطلاب الذين لم يظهروا أي اهتمام في عمل واجباتهم (ثمانية طلاب)، سأل الباحث أحدهم: "لماذا لا تريد أن تفعل واجبك؟"، وأجاب: "أنا لا أعرف كيف." شرح الباحث له المطلوب مرة أخرى، وقام بمساعده الطلاب على القيام بالواجبات، ومن خلال الالتفات إلى كل واحد منهم، ومع المتابعة واللطف والتدعيم أثناء مساعدتهم على حل المشاكل التي تواجههم؛ للتأكد من أنهم تعلموا دروسهم تمامًا، بحيث يشعرون بالنجاح والكفاءة في إنجاز المهام المختلفة. وحاول الباحث أن يجعلهم يركزون على طريقة طرح الأسئلة أثناء وبعد الدرس، واستخدام الطريقة الفردية والجماعية لاستعراض واختبار الدروس، ولوحظ أنهم كانوا أفضل بكثير مما سبق، وكانوا يدفعون المزيد من الاهتمام لهذه الطريقة المتبعة في أداء واجباتهم، ولكن كان هناك بعض الطلاب (خمسة طلاب) غير مُرضى لهم هذا الوضع بالدرجة الكفاية، ولا تزال هناك حاجة ليطلب منهم تعرف الدور الذي يقومون به حتى يتمكنوا من التعلم بشكل أفضل.

في الأسبوع الخامس: الطلاب يعتقدون أنهم من الممكن أن يتعلموا بشكل أفضل، وكيف يحصلون على علامات جيدة ومرتفعة، وأن المعتقدات السلبية السابقة التي نشأت من فشل في المرات السابقة؛ قد حلت محلها المعتقدات الإيجابية، والشعور بالكفاءة والإنجاز. الآن بدأ السؤال عن الاختبارات النهائية، وأخبرهم الباحث بأن هذا متروك لموعد ما قبل الاختبار النهائي، وكانت مكافأتهم تتم من خلال أخبارهم في نهاية المحاضرة بجودة أعمالهم المقدمة، وكان الباحث يعمل على فتح أهداف كبيرة من قبلهم، وتسليط الضوء على الدافع المادي للدراسة وإحراز التقدم. وطلب منهم اختيار الأهداف الكبيرة، وبعد ذلك تقسيمها إلى أصغر، والمضي قدمًا خطوة خطوة، والتأكد من أنك ستحقق أهدافك الكبيرة.

في الأسبوع السادس: حاول الباحث جعلهم يلتفتوا إلى بعضهم البعض، على سبيل المثال، قال: لكل واحد أنا حاولت التحدث إلى كل واحد منكم على حدة، والآن والجميع يشارك بجدية في المراجعة والقيام بالأعمال والواجبات المكلف بها. وفي تلك المرحلة حدث اضطراب طفيف في القاعة، وكنت أنتظر منكم الانضباط التام وأن تقوموا بالأعمال وأنتم أكثر هدوءًا، والآن أصبح كل طالب قادر على

العمل بحماسة، وطُلب منهم إرسال التعليقات، والإيجابيات، والسلبيات، والمقترحات الخاصة بالمقرر، وأستاذ المقرر وكل ما هو متعلق به وذلك على ورقة بدون كتابة الاسم أو أية بيانات عليها بهدف مراعاتها لتطوير المقرر وأساليب التدريس المتبعة(رغم أن هناك استمارة تقييم للمقرر معتمدة من قبل الجامعة توزع على الطلاب بنهاية الفصل الدراسي).

في الأسبوع السابع: تمت المشاركة بعمق من جميع الطلاب في دراستهم وتعليمهم، وطرح الأسئلة الخاصة والقيام بمهامهم المختلفة، وارغب في البقاء على الدرجة حتى من خلال فترة الاستراحة، وهذا سبب في إعجاب الطلاب بطريقة العمل، وأنا مكافأة هذا العمل والجهد من خلال هذه المحاضرة وقدم الباحث لهم بعض الأمثلة من الأشخاص الناجحين والمتميزين جدًا في أعمالهم، وكذلك الأشخاص الذين لديهم جهود في خدمة العلم والمجتمع، الآن حان الوقت لتحفيزهم من خلال دليل لهم للطريق إلى النجاح والتفوق والتميز. وأبلغهم أنهم يستطيعون أن يبنوا مصيرهم مع العمل والمثابرة والجهد الشاق، وأنهم مسئولون ومؤثرون في صنع مصير مجتمعهم والعالم أيضًا.

تعقيب:

وكانت أهم نتائج هذه الطريقة بالنسبة للباحث في أهمية استثارة الدافعية للطلاب لزيادة الاهتمام المناسب لاختيار وخيارات للطلاب في جميع أنحاء التعلم، ولكن هذا يتطلب تغيير الصورة السلبية للمعتقدات لبعض الطلاب، وتحويلها إلى معتقدات إيجابية، والتي نتج عنها النجاح والقدرة على الشعور بالإنجاز في القيام بالمهام المختلفة المكلف بها الطلاب. وهذا يؤكد على أهمية أن يشارك الطلاب في الأنشطة المختلفة بطريقة جذابة؛ تستثير لديهم الدافعية للتعلم. وأكدت نتائج الدراسة؛ أنه إذا كان الطلاب قادرين على فهم العلاقة بين معتقداتهم والمشاعر والدوافع، ثم يمكنهم السيطرة على محتوى وعمليات أفكارهم، والاعتراف بدور تلك الأفكار؛ فإنه يمكن تحفيزهم. كما تؤكد الدراسة على أن الطلاب يشكلون مؤشرًا قويًا لجوانب من التحفيز مثل: الجهد، والمثابرة، والاهتمام، وبناء مناخ من الصداقة، والتعاون، وذلك باستخدام أساليب تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة، وتوضيح الغموض، وأن استخدام التعزيزات الإيجابية لها تأثير عميق على الدافع لدى الطلاب، وتم هذا من خلال بناء علاقات حميمية، ومن خلال الاحترام والاهتمام ببناء العلاقات الإيجابية بين الأستاذ وطلابه.

سابعًا- توصيات الدراسة: في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن صياغة التوصيات الإجرائية التالية:

١- في ضوء نتائج الفرض الأول؛ يجب التركيز على بناء برامج إرشادية لتنمية فعالية الذات للطلاب؛ للإسهام في الارتقاء بها، مما يساعد في رفع الأداء التحصيلي للطلاب.

٢- في ضوء نتائج الفرض الثاني والثالث؛ يجب الاهتمام ببناء برامج إرشادية لتنمية دافعية المتعلم للطلاب والذي يسهم في الارتقاء برفع المعدلات الأكاديمية للطلاب.

٣- في ضوء نتائج الفرض الخامس؛ الاهتمام ببرامج التوعية لحث الطلاب على التركيز على بث روح التحدي والإصرار من خلال: معرفة وأهمية ما يتم تعلمه والتركيز على المشاركة في الأنشطة المختلفة، والإسهام في بناء العلاقات الحميمية بين الطالب والأستاذ وبين الطالب والطالب.

٤- في ضوء نتائج الفرض السادس؛ يجب العمل على تنمية مستوي فعالية الذات والاهتمام به لدى طلاب الجامعة مما يسهم في رفع مستواهم الأكاديمي، وذلك من خلال إعداد البرامج والدورات المتخصصة في ذلك.

٥- في ضوء نتائج الفرض السادس؛ يجب أن يركز أساتذة الجامعة على تحفيز واستثارة دافعية طلابهم لعملية التعلم من خلال: بناء علاقات إيجابية مع طلابهم، واستخدام الأساليب والطرق المناسبة في التدريس.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

باهى، مصطفى حسين، شلبي، أمينة إبراهيم (١٩٩٩): **الدافعية: نظريات وتطبيقات**، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

البيلي،محمد، وقاسم، عبد القادر، والحمادي، أحمد.(١٩٩٧): **علم النفس التربوي وتطبيقاته**، مكتبة الفلاح. الكويت.

جابر،عبد الحميد جابر(١٩٩٩): **استراتيجيات التدريس والتعلم**،القاهرة،دار الفكر العربي.

حسن،حسن على (١٩٩٨): .**سيكولوجية الانجاز:الخصائص المعرفية والمزاجية للشخصية الإنجازية**. القاهرة :مكتبة النهضة المصرية.

خليفة،عبد اللطيف محمد (٢٠٠٠): **الدافعية للانجاز**،القاهرة،دار غريب للطباعة والنشر.

الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٩): البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها، **بحوث المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد النفسي بالقاهرة.**

الزيات، فتحي مصطفى(٢٠٠١): **البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها.** في: سلسلة علم النفس المعرفي (٦) جـ٢ "مداخل ونماذج ونظريات"، القاهرة، دار النشر للجامعات، ٤٩١ -٥٣٨ .

الزيات،فتحي مصطفى (٢٠٠٧): **صعوبات التعلم.الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية**.سلسلة علم النفس المعرفى، دار النشر للجامعات. ج.م.ع.

الزيرة، زهراء عيسي(١٩٩٦): معايير التقييم في منهج البحث النوعي:دعوة للبحث عن الجذور. **مستقبل التربية العربية-مصر**، ابريل/ يوليو، مج ٢، ع (٦،٧)

سالم،محمد عبد السلام(٢٠٠٢): طبيعة فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، المؤتمر العلمي السنوي العاشر (التربية وقضايا التحديث والتنمية في الوطن العربي)، القاهرة، **كلية التربية-جامعة حلوان، ج ٢**،٣٨٥- ٤٢١.

السيد، أحمد البهي؛ شلبي، أمينة؛ السميع، محمد عبد(١٩٨٨): العزو السببي للنجاح والفشل لدى ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، بحوث مؤتمر علم النفس الرابع عشر،**الجمعية المصرية للدراسات النفسية**، فبراير، ص ص ٢١٣-٢٨٠.

سعودي، محمد محمود؛ البسيوني، محمد محمد(٢٠٠٣): أثر تفاعل كل من الفعالية الذاتية والتغذية الراجعة في التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر. **مجلة البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية**، ١١٤(١)، ١٨١-٢٧١.

عبد الرحمن، محمد السيد.(١٩٩٨): **نظريات الشخصية**،القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

عدس،عبد الرحمن، توق، محي الدين، قطامي يوسف.(١٩٩٥): **أسس علم النفس التربوي**. دار الفكر. عمان. الأردن.

العزب،محمد سامح(٢٠٠٤): **الأنشطة المدرسية وعلاقتها بفعالية الذات لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.

العساف، صالح حمد (٢٠١٠): **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، الرياض، دار الزهراء.

عطية،كمال إسماعيل(٢٠٠٤): دراسة لبعض المتغيرات النفسية المرتبطة بمفهوم الرجاء، **مجلة التربية ببنها**، ١٤(٥٨)،٣١-٧٤.

العمر، بدر عمر(١٩٨٧): دراسة مسحية للدافعية لدى طلاب جامعة الكويت، **مجلة العلوم الاجتماعية**-جامعة الكويت،(١٥)،٣٥،٤-٩٥.

منصور، عبد المجيد، التويجرى، محمد، محمد، إسماعيل(٢٠٠٨): **علم النفس التربوي**، ط ٥، الرياض، مكتبة العبيكان.

القطامى، يوسف (١٩٩٨): الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر فى مدينة عمان. **دراسات**،٢٠(٢)،٢٣٢-٢٦٧.

يونس، وفاء محمود (٢٠٠٧): اثر أنموذج هيلدا تابا في الدافع المعرفي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في الأحياء **مجلة كلية التربية والتعلم**، كلية التربية، جامعة الموصل، (١٤)، ٢٤٨،٣-٢٧٠.

ثانيًا – المراجع الأجنبية:

Allyan, P & Bacon, D.(2004).**Motivating students to learn**, Retrieve From:www.Quik.com.

Ayotola,A &Adedeji,T.(2009).The relationship between gender ,age ,mental ability, anxiety ,mathematics self-efficacy and achievement in mathematics ,Cypriot Journal of Educational Sciences,4,113-124.

Baker, S. R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. **Personality and Individual Differences**, 35, 569–591.

Bandura, A.(1989).Human agency in social cognitive theory. **American psychologist**, 44,1175-1184.

Bandura, A. (1991).Social cognitive theory of self-regulation Organizational **Behavior and Human Decision Processes**, 50, 248–287.

Bandura, A., & Jourden, F. J. (1991).Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. **Journal of Personality and Social Psychology**,60,941–951.

Bandura,A.(2006).**Guide for constructing self-efficacy scales**. In F.pajares &T. Urdan (Eds).self-efficacy beliefs of adolescents ز

Boggiano, A. L., Main, D. S., & Katz, P. A. (1988). Children's preference for challenge: The role of perceived competency and control**. Journal of Personality and Social Psychology**, 54,134–141. http://dx.doi.org/ 10.1037/0022-3514.54.1.134. 5,307-337. Greenwich, CT: information Age publishing.

Brian M. G, Jeffrey J. W, Eli T, Kim H, Angela W.C, David A. L.(2014).A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful

engagement and academic self-efficacy on academic performance. **Journal of School Psychology.**52 (2014) 295–308.

Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., & Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. **British Journal of Educational Psychology**, 81, 78–96. http:// dx. doi.org/ 10.1348/2044-8279.002004.

Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2004). General self-efficacy and self-esteem: Toward theoretical and empirical distinction between correlated self-evaluations. **Journal of Organizational Behavior**, 25, 375-395.

Choi, k& kim, D(2013).A cross cultural study of antecedent on career preparation behavior: learning motivation academic achievement and career decision self-efficacy. **Journal of hospitality leisure sport** & tourism education,vol.13,p.13-32.

chu, h.c & choi, j.(2005).rethinking procrastination: positive effects of 'active' procrastination behavior on attitudes and performance. **the journal of social psychology,145,245-264.**

Clark M.H; Steven C. Middleton b,1, Daniel Nguyenb, Lauren. K, Z wick. (2014).Mediating relationships between academic motivation, academic integration and academic. **performance. Learning and Individual Differences**.33 (2014) 30–38.

Cokley, K. O. (2003). What do we know about the motivation of African American students? Challenging the "anti-intellectual" myth. **Harvard Educational Review**, 73, 524–558.

Cruz E.B, L ucy. M.R.(2015).Motivation, Self-Efficacy, Attributional Style and Academic Performance of High

School Students. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**,17(3),79-93.Recuperado de

Davis, K. D., Winsler, A., & Middleton, M. (2006).Students ' perceptions of rewards for academic performance by parents and teachers: Relations with achievement and motivation in college. **The Journal of Genetic Psychology**, 167, 211–220.

Dorit Alt.(2015).College students' academic motivation, media engagement and fear of missing out. **Computers in Human Behavior**. 49 (2015) 111–119.

Emarson, M &Santiago, A(1996).Background characteristics as predictors of academic self-confidence and academic self-efficacy among graduate science and engineering students: An exploration of gender and ethnic differences; **paper presented at annual forum of the association for institutional research** (36th Albuquerque NM,May5-8).

Ferla,J; Valcke, M; Cai, Y.(2009).Academic self-efficacy and academic self-concept; Reconsiderir structural relationships. Learning & individual Differences,19,499-505.

Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T., & McDougall, F.(2003).Personality, cognitive ability, on behalf about intelligence as predictors of

academic performance. **Learning and Individual Differences**, 14, 47–64

Gilman, R., & Anderman, E. M. (2006). The relationship between relative levels of motivation and intrapersonal, interpersonal, and academic functioning among older adolescents. **Journal of School Psychology**,44,375–91. http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.03.004.

Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. **Journal of Educational Psychology**, 77, 631–645. http://dx.doi.org/10. 1037//0022-0663.77.6.631.

Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. **Journal of Educational Psychology**,82, 525–538. http://dx.doi.org/10.1037//0022-0663.82.3.525.

Hardere, p; Crowson, H; Debacker, T; White, D.(2003). Predicting The Academic Motivation of Rural High School Students. **The Journal of Experimental Education**,75,(4),247-269.

Judge, T. A., Erez, A., & Bono, J. A. (1998). The power of being positive: the relation between positive self-concept and job performance. **Human Performance**,11, 167-187.

Komarraju, M., Karau, S. J., & Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. **Learning and Individual Differences**, 19,47–52. http://dx.doi.org /10.1016/ j.lindif.2008.07.001.

Lepper, M.R., Corpus, J.H. and Iyengar, S.(2005)Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. **Journal of Educational Psychology**, 97(2): 185-196.

la Muth, Jacqueline (2005).**A comparison of formal and non-formal managers within ohio state university extension: An examination of self-efficacy**, **Training choices and job satisfaction**. unpublished doctoral dissertaion ,the ohio state university.

Lin, Y., McKeachie, W. J., & Kim, Y. C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. **Learning and Individual Differences**,13, 251–258. http://dx.doi.org/10.1016/S1041- 6080(02)00092-4.

Lumsden, L. S.(1994).**Motivation to Learn** ,ERIC Digest, Number 92, (ED 370200).

Lynch, R., & Dembo, M. (2004).The relationship between self-regulation and online learning in a blended context. **The**

International Review of Research in Open and Distance Learning, 5(2).

Marsh, H. W., Craven, R. G., Hinkley, J. W., & Debus, R. L. (2003). Evaluation of the bogtwo-factor theory of academic motivation orientations: An evaluation of jinglejangle fallacies. **Multivariate Behavioral Research**, 38, 189–224. http://dx.doi.org/10. 1207/ S15327906 MBR3802_3.

McDermott, P. A., Mordell, M., & Stoltzfus, J.C.(2001).The organization of student performance in American schools: Discipline, motivation, verbal, learning, nonverbal learning. **Journal of Educational Psychology**, 93, 65–76. http://dx.doi.org/10.1037//0022- 0663.93.1.65.

Middleton, J. A., & Toluk, Z. (1999). First steps in the development of an adaptive theory of motivation. **Educational Psychologist**,34, 99– 112. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3402_3.

Mohammed, S & Shahabuddin, A.(2007).Self-efficacy, motivation and their relationship to academic performance of Bangladesh College Students. **college quarterly**,10,1-9.

Molins-Ruano b, C. Sevilla a, S. Santini b, P.A. Haya c, P. Rodr guez b, G. M. Sacha b (2014).Designing videogames to improve students' motivation. **Computers in Human Behavior.**31(2014) 571–579.

Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. **Contemporary Educational Psychology**,24, 124-139.

Pintrich, p; Smith, D; Garcia & McMeachie, W.(1991).A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire, national center for research to improve postsecondary teaching and learning ,Ann Arbor: University of Michigan.

Prospero, M., & Vohra-Gupta, S. (2007). First generation college students: Motivation, integration, and academic achievement.
Community College **Journal of Research and Practice**,31,963–975.http://dx.doi.org/10.1080 /1066892060090205.

Rosita Abootorabi. (2011). How I could improve academic motivation of my students in an industrial high school ? **Procedia Social and Behavioral Sciences**.15 (2011) 571–575.

Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. **Psychological Bulletin**,130,261–288.

Ryan, R; Deci, E.(2000).Self-Determination Theory and Facilitation of Intrinsic Motivation ,Social Development and well being, **American Psychologist**, 55, (2),68-76.

Sarah.P. M, Dave. P, Emma.G. S, Elizabeth. B,J, Adrienne. V.(2014). Predictors of adolescents' academic motivation: Personality, self- efficacy and adolescents' characteristics. **Learning and Individual Differences**.32 (2014) 278–286.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. **Educational Psychologist**,26,207–231.http://dx.doi.org/ 10.1207/ s15326985ep2603&4_2.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2009). Motivation and self-egulated learning: theory, **research and application**. New York, NY: Routledge.

Seifert, T. L. (2004). Understanding student motivation**.** **Educational Research**, 46,137–149.

Shih, s.(2005).Taiwanese Sixth Graders ,Achievement Goals and Their Motivation, Strategy use, and Grades; An Examination of the Multiple Goal Perspective. **Elementary School Journal**,106,(1).39-51.

Stephen M, Vincent D.(2013). Motivation And Learning Strategies, And Academic And Student Satisfaction In

Predicting Self-Efficacy In College Seniors .**The Quarterly Review of Distance education**, Volume14(3), 2013, pp.163–168.

Stone, D. N. (1994). Overconfidence in initial self-efficacy judgments: Effects on decision processes and performance. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**,59, 452–474.

Tavani, C. M., & Losh, S.C. (2003). Motivation, self confidence, and expectations as predictors of the academic performances among our high school students. **Child Study Journal**, 33, 141–151.

Tim De F, R& Claudia. V& Dries.B.(2012).Unraveling the impact of the Big Five personality traits on academic performance: The moderating and mediating effects of self-efficacy and academic motivation. **Learning and Individual Differences.**22(2012)439–448.

Toni.H, Jaclyn. B.(2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. **Educational Research Review.** 17 (2016) 63-84.

Trautwein, U., Ludtke, O., Roberts, B.W., Schnyder, I., & Niggli, A. (2009). Different forces, same consequence: Conscientiousness and competence beliefs are independent predictors of academic effort and achievement. **Journal of Personality and Social Psychology**,97,1115–1128.http://dx.doi.org/10.1037/a0017048.

Turner, E. A., Chandler, M., & Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. **Journal of College Student Development**, 50, 337–346 (doi: 0.1353/csd.0.0073.

Vancouver, J. B., Thompson, C. M., & Williams, A. A. (2001).The changing signs in the relationship among self-efficacy, personal goals, and performance. **Journal of Applied Psychology**,86,605–620.

Vancouver, J.B., Thompson, C.M., Tischner, E. C.,& Putka, D. J.(2002). Two studies examining the negative effect of self-efficacy on performance. **Journal of Applied Psychology**,87, 506–516.

Vancouver, J. B., & Kendall, L. N. (2006). When self-efficacy negatively relates to motivation and performance in a learning context. **Journal of Applied Psychology**, 91,1146–1153.

Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. **Learning and Individual Differences**, 16,112.http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2005.06.004.

Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. **Research in Higher Education**, 46, 677–706.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992).Self motivation for academic attainment: The role of self efficacy beliefs and personal goal setting. **American Educational Research Journal**, 29, 663–676. http://dx.doi.org/10.3102/ 00028312029003663.