نمذجة المحددات السببية المعرفية والاجتماعية للدافعية والإنجاز والتوافق الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين في ضوء نموذج ميوزيك MUSIC للدافعية الأكاديمية[1]

د. مصطفى حفيضة سليمان أبو بكر[2] د.هناء عزت محمد عبد الجواد حسين

لذز عك ىكف ىك –فكـ بـ جلعبـ ىئف ل

لذز عك ىكف ىك –فكـ بـ جلعبـ ىئف ل

مقدمة:

إن المتأمل لواقع الجامعات سيدرك ما يعيشه الشباب من إحباط يعكس حاله من اللادافعية Amotivation للتعلم، وهو ما يتضح في عدم رغبة الطلبة في حضور محاضراتهم، أو المشاركة الإيجابية والانخراط المعرفي في عملية التعلم داخل قاعات الدراسة، بالإضافة إلى عدم إيمانهم بأهمية التأهيل الجامعي لحياتهم بصفه عامة، وحياتهم المهنية بصفة خاصة. وإذا كانت الدافعية تقوم على معتقدات الفرد عن ما هو مهم فإن طلاب الجامعة قد افتقدوا الإحساس بما هو مهم في الجامعة.

تثير ظاهرة اللادافعية لدى طلاب الجامعة تساؤلات كثيرة عن منظومة التعلم دخل قاعات الدراسة بالجامعة، فالذي يحدث داخل قاعات الدرس بالجامعة صارت نتيجته طالب يفتقد إلى الدافعية للمشاركة وللتعلم، ولكنه يريد أن ينجح ويحصل على تقديرات مرتفعة ربما تشبع لديه إحساسا من الرضا الوقتي الذي لا

---

(١) يعبر اسم النموذج عن مكوناته الخمس وكلمة MUSIC هي اختصار للحرف الثاني من مكون Empowerment، والأحرف الأولى من مكونات Usefulness, Success, Interest, Caring

(٢) تم ترتيب أسماء الباحثين أبجديا

يلبث أن يتلاشى سريعا، لكن يظل لديه شعور بعدم الرضا عن المقرر والمعلم الجامعي وعن الجامعة بأسرها.

وقد انشغل الباحثون في علم النفس التربوي لسنوات طويلة بدراسة المحددات السببية للدافعية الأكاديمية وما يرتبط بها من سلوكيات الانخراط المعرفي والإنجاز والتوافق الأكاديمي، وقد تناولوها من منظورين بحثيين: أحداهما تناول المحددات المعرفية التي ترتبط بالطالب Student Centered Cognitive Motivational Factors ،مثل فعالية الذات، والحكم الذاتي، وإدراك الطالب لأهمية وفائدة المقرر، ونمط أهداف الإنجاز الذي يوجه الطالب، والمنظور الثاني تناول المحددات البيئية الاجتماعية -Environment Centered Factors ممثلة في إدراك الطالب للرعاية داخل الفصل الدراسي- أو ما يعرف بالانتماء داخل قاعة الدرس- وتأثير هذه الظروف الاجتماعية في دفع الطلاب لبذل المجهود والمثابرة والنجاح. (Furr& Skinner,2003 In Walker& Greene, 2009, p.463)

وقد أجريت بعض هذه الدراسات في ضوء نظريات الدافعية المشهورة مثل نظرية التحديد الذاتي Self Determination Theory -التي ثبت صحتها في ثقافات مختلفة- والتي تقوم على أن إنجاز الفرد لأي مهمة يقوم على إشباع حاجات إنسانية عامة وهي الحاجة للحكم الذاتي Autonomy ، والكفاءة Competence، والارتباط أو الانتماء Relatedness ، وإن سلوكيات الأفراد أثناء إشباع هذه الحاجات تكون مدفوعة بمحفزات أو دوافع داخلية المنشأ Intrinsic تؤدي إلى إنجاز مرتفع، في مقابل الأفراد الذين يتصرفون بدوافع خارجية المنشأ Extrinsic ، تقوم على الرغبة في الحصول على مكافئات Rewards، أو فائدة مستقبليه أو تجنب عقاب (Ryan & Deci, 2000,p.54)، وهو ما يشير إلى أن محددات الدافعية وسلوكيات الإنجاز ذاتية ترتبط بالمتعلم.

من جانب آخر أجريت مجموعة أخرى من الدراسات في ضوء نظرية القيمة – التوقع لاختيار سلوكيات الإنجاز Expectancy–Value Theory of Achievement Choice، التي افترضت أن المحددات الاجتماعية -ممثلة في علاقة الطلبة بمعلميهم وذويهم- تؤثر في إدراكهم لكفاءتهم الشخصية والتي ترتبط بدورها بتوقعاتهم حول القيمة الذاتية لمهمة التعلم، ونفعيتها لهم مستقبلا، وكل ذلك يؤثر في مقدار الجهد والمثابر والانتباه والتركيز الذي يؤدي إلى الإنجاز الأكاديمي، وهو ما يؤكد علي قيمة المحددات الاجتماعية في الدافعية والإنجاز الأكاديمي(Fan, 2011,p.158-160)

وقد اختلفت هذه الدراسات في نتائجها -حول أهمية المحددات المعرفية والاجتماعية والتفاعل بينهما في الإنجاز- وذلك وفقا للعينات المستخدمة (ابتدائي، ثانوي، جامعة)، ووفقا للمقرر المستهدف بالدراسة (لغة انجليزية، علم نفس، هندسة)، وقد انتهى بعضها إلى أهمية المحددات المعرفية المرتبطة بالمتعلم (Elias, Mustafa, Roslan & Noah, 2011; Svanum & Ainger, 2011; Cho, Weinskin,& Wicker,2011) بينما أشار البعض الآخر إلى أهمية المحددات الاجتماعية لبيئة التعلم (Chembers & Garcia, 2001; Church, Elliot, Gable, 2001; Kaufman& Dodge; Walker& Greene,2009;.

وحديثا طور Jones (2009, 2010b) نموذجا في الدافعية الأكاديمية في الجامعة يجمع بين نظريات الدافعية المتعارف عليها في صورة مكونات إجرائية، ويقوم هذا النموذج على افتراض أن سلوكيات المتعلم هي ناتج التفاعل بين المحددات المعرفية والمحددات الاجتماعية للدافعية داخل قاعة الدراسة الجامعية، ويتكون النموذج من خمسة مكونات دافعية هي التمكين E*m*powerment، الفائدة *U*sefullness النجاح Success ، الاهتمام *I*nterest ، والرعاية *C*aring ، وقد أطلق علية نموذج ميوزيك في الدافعية الأكاديمية MUSIC Model of Academic Motivation ، وهو نموذج

ثبت صدقه في البيئة الجامعية المصرية Hussein, Abo Bakar, Jones(2013)

ونظرا لحداثة النموذج فقد تناولت دراستان فقط حتى الآن اختبار العلاقات السببية بين مكوناته وبين سلوكيات الإنجاز، وهي دراسة Jones(2010) وقد انتهت إلى أن مكونات نموذج ميوزيك قد تنبأت بإدراك كفاءة المحاضر، وبالجهد المبذول وتقييم المقرر والإنجاز الأكاديمي، ودراسة(Jones, Osborne, Paretti, & Matusovich, (2012a التي توصلت إلى أن مكونات نموذج ميوزيك قد ارتبطت بمسارات سببية بالتوحد وبادراك نفعية المهنة، وبالانتماء للبرنامج وبتوقع النجاح في البرنامج، وبالجهد المبذول والتقديرات وبالرغبة في الاستمرار في الدراسة الجامعية، كما ارتبط مكون التمكين والفائدة والاهتمام بمسارات مباشره بالجهد المبذول، لكن لم تتناول أية دراسة عربية مكونات النموذج في علاقتها السببية بالدافعية الأكاديمية والجهد المبذول والإنجاز والتوافق الأكاديمي، كما لم تتناول أية دراسة أجنبية الطلاب المعلمين كعينة بالرغم من أهمية هذه الفئة لكونهم معلمي المستقبل.

وتبدو المشكلة أكثر إذا أخذنا في الاعتبار ما تنتهجه الجامعات حاليا من رغبة في تحقيق الاعتماد والجودة والتي من ركائزها عملية التقويم الذاتي؛ تقويم يعتمد على قياس إدراك الطالب لكفاءة معلمه الجامعي وللمقرر ولطريقة التدريس، وهي نتائج ربما تأتي متحيزة في ظل طالب محبط يفتقر إلى الدافعية، ولا يريد إلا الدرجات المرتفعة حتى ولو لم يستحقها، هذا التحيز لا يقتصر على واقعنا في مصر، بل أشارت إليه دراسات اجنبية (Svanum & Ainger, 2011,p.672)، ولذا ظل التساؤل حول صدق تقييم الطلاب للمقرر وللمحاضر ومدى فعاليته، والمتغيرات التي ترتبط بأسس تقييم الطلاب لمعلميهم والتي قد تجعلها تقييمات منحازة ليس له علاقة بفعالية المقرر أو المعلم.

مشكلة الدراسة:

يتضح من عرض مقدمة الدراسة ما يلي:

أولا: اختلاف الباحثين في علم النفس التربوي حول أهمية المحددات المعرفية والمحددات الاجتماعية في الانخراط المعرفي، وسلوكيات الإنجاز، وتقييم كفاءة المعلم، والرضا لدى الطالب وفقا لاختلاف نظريات الدافعية المختلفة التي تم الانطلاق منها، والتي كانت في الغالب نظريات دافعية تفسر السلوك الإنساني بصفه عامه ولا تقتصر على الدافعية للتعلم في الجامعة، كما اختلفت نتائج الدراسات أيضا وفقا لاختلاف العينة المستهدفة من الدراسة، وأيضا باختلاف المقرر الذي يتم دراسته، وهو ما يوضح الحاجة الى دراسة تجمع بين المحددات المرتبطة بالطلاب والمرتبطة ببيئة التعلم.

ثانيا: بالرغم من أن نموذج ميوزيك يجمع بين المكونات الرئيسة لنظريات الدافعية داخل الجامعة، إلا انه لم تتناوله بالدراسة إلا دراستان فقط، بالإضافة إلى عدم وجود أية دراسة عربية تناولت العلاقة السببية بين مكونات الدافعية المفترضة في نموذج ميوزيك وظاهرة اللادافعية التي يعاني منها طلاب الجامعة

ثالثا: لم تتناول أية دراسة سابقة دراسة المحددات السببية لسلوكيات الإنجاز عند عينة من الطلاب المعلمين، بالرغم من أهمية هذه الفئة وهو ما يشير إلى أهمية إجراء دراسة تتناول الدافعية لدى الطلاب المعلمين وعلاقتها بسلوكيات الإنجاز.

رابعا: انشغلت الدراسات بعلاقة الدافعية بالإنجاز الأكاديمي وتقييم الطالب للمعلم الجامعي وللمقرر، ولم تهتم بعلاقة كل ذلك بتوافق الطالب مع دراسته أو ما يعرف بالتوافق الأكاديمي.

خامسا: لم تتفق الدراسات حول المتغيرات المؤثرة في تقييم الطالب لكفاءة معلمه الجامعي، وهل تعكس هذه التقييمات تحيزا من قبل الطالب أم واقعية عملية التعليم والتعلم التي تتم في الجامعة.

وبناء على ما سبق تتضح الحاجة لدراسة تتناول نمذجة العلاقات بين متغيرات الدافعية المعرفية والاجتماعية وفقا لنموذج ميوزيك، وبين الانخراط

المعرفي للطلبة ممثلا في الجهد المبذول، وإدراكهم لكفاءة معلمهم الجامعي، وإنجازهم وتوافقهم الأكاديمي.

ولذا تختبر الدارسة الحالية نموذجا مفترضا يصف العلاقات السببية بين مكونات الدافعية وفقا لنموذج ميوزيك وهي (التمكين، الفائدة، الاهتمام، النجاح، الرعاية) وبين إدراك كفاءة المعلم الجامعي، والجهد المبذول، وتقديرات السنة السابقة، والإنجاز الأكاديمي، والتوافق الأكاديمي وذلك لدى الطلاب المعلمين.

وبالتالي تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما مدى صحة نموذج مفترض يصف العلاقات البنائية السببية بين مكونات الدافعية وفقا لنموذج ميوزيك وهي (التمكين، الفائدة، الاهتمام، النجاح، الرعاية)، وبين إدراك كفاءة المعلم الجامعي، وتقديرات السنة السابقة، والجهد المبذول، والإنجاز والتوافق الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد شبكة العلاقات التفاعلية بين متغيرات الدافعية والجهد المبذول والإنجاز والتوافق الأكاديمي داخل قاعات الدراسة الجامعية وذلك من خلال التحقق من صدق نموذج مفترض يصف العلاقات البنائية السببية بين هذه المتغيرات لدى الطلاب المعلمين.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة في تناولها لمشكلة ملحوظة وهي اللادافعية عند طلاب الجامعة وما قد يسفر عنها من فشل أكاديمي وخريج جامعي لا يقابل متطلبات سوق العمل. إن فهم المتغيرات السببية للدافعية الأكاديمية سوف تسهم في تفسير ظاهرة الأداء المنخفض لطلاب الجامعة، كما أن تحديد دور المتغيرات المعرفية والاجتماعية ستوضح الإجراءات التي يجب أن يقوم بها المعلم الجامعي وإدارة الجامعة لتحسين بيئة التعلم بما يسمح باستثارة الدافعية الأكاديمية وما يتبعها من إنجاز وتوافق أكاديمي مرتفع.

كما تتضح أهمية هذه الدراسة في تناولها للمحددات الدافعية المعرفية والاجتماعية معا بشكل جشطلتي ربما يسمح بتكوين تصور كلي عن شبكة العلاقات بين هذه المتغيرات بما ينعكس في النهاية على فهم أفضل للمتغيرات المنبئة بالجهد المبذول والتوافق الأكاديمي للطلاب. كما قد تسفر نتائج هذه الدراسة عن مضامين تربوية مهمة لتحسين الأداء الأكاديمي للطلاب، وانتمائهم للمحاضرين، كما تعطي للمعلمين فرصة للتعرف على المتغيرات المهمة التي تُضعف من الأداء الأكاديمي في المقررات الدراسية المختلفة.

بالإضافة إلى ذلك تتناول الدراسة المتغيرات التي تؤثر في إدراك الطالب الجامعي لكفاءة معلمه، وهو موضوع مهم نظرا لاعتماد وحدات التقويم بالجامعات على رأي الطلاب في تقييم المقرر والمعلم الجامعي، ولذا ففهم المتغيرات التي ترتبط بهذا التقييم ربما يسهم في معرفة هل هذا التقييم يعكس تحيزا من قبل الطالب أم بالفعل كفاءة عملية التدريس.

مفاهيم الدراسة:

١. **المحددات المعرفية للدافعية:** يعرفها الباحثان على إنها متغيرات ترتبط بإدراك المتعلم لقدراته الشخصية ممثله في إدراكه لكفاءته، ودرجة حكمه الذاتي، وأهدافه التي يتبناها، وفائدة مادة التعلم بالنسبة له بما يؤثر في تحفيزه للاشتراك في مهام التعلم، وتتحدد في الدراسة الحالية -في ضوء نموذج ميوزيك للدافعية-بمتغيرات التمكين، وإمكانية النجاح، وإدراك الفائدة، وإدراك الاهتمام بالمقرر.

٢. **المحددات الاجتماعية للدافعية:** يعرفها الباحثان على إنها متغيرات ترتبط بإدراك المتعلم لبيئة التعلم الفصلية مثل درجة الرعاية التي يتلقاها من معلمه وعلاقته بزملائه، بما يؤثر في تحفيزه للاشتراك في مهام التعلم. وتتحدد في الدراسة الحالية بمتغير إدراك رعاية المعلم الجامعي.

٣. **نموذج ميوزيك في الدافعية الأكاديمية The Music Model of Academic Motivation**

نموذج نظري وضعه Jones(2009;2010b)[٣] يلخص مكونات الدافعية التي أشارت إليها العديد من نظريات الدافعية وذلك في صورة إجرائية، ويشمل خمسة مكونات وهي تمكين الطالب، اهتمام الطالب بالمقرر، فائدة المقرر، توقع الطالب للنجاح في المقرر، الرعاية الأكاديمية والشخصية للطالب من معلمه الجامعي

٤. **الجهد المبذول**: العمل الكلي الذي يقوم به الفرد ليحقق نتيجة معينة ويقاس في الدراسة الحالية بمقياس الجهد وهو احد المقاييس الفرعية لمقياس الدافعية داخلية المنشأ لذي وضعه (Plant& Ryan,1985 In D. Jones, 2010, p.924)

٥. **إدراك الطالب لكفاءة المعلم الجامعي**: يعرف الباحثان كفاءة المعلم الجامعي وفقا لأبعاد المقياس المستخدم في الدراسة على أنها رؤية الطالب الجامعي لمدى قدرة معلمه على الإعداد الجيد للمحاضرة، واستثارة تفكير الطالب أثناء التدريس، درجة حماسة المعلم أثناء الشرح، وشرح المقرر بطريقة سهلة تعين على الفهم.

٦. **التوافق الأكاديمي**: في ضوء المقياس المستخدم في الدراسة [٤](ATCS) يشير التوافق الأكاديمي إلى الرضا النفسي للطالب عن أدائه الأكاديمي، وإحساسه بحالة من التناغم في علاقاته مع أساتذته وزملاء الدراسة ومع البيئة الجامعية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

سيتناول الإطار النظري عرض المحددات السببية المعرفية والاجتماعية للدافعية وسلوكيات الإنجاز من انخراط معرفي وجهد المبذول وإنجاز أكاديمي

---

(٣)يتقدم الباحثان بالشكر للدكتور Brett Jones كلية التربية جامعة فرجينيا بالولايات المتحدة الأمريكية على تعاونه مع الباحثين فى إجراء الدراسة الحالية.

(٤) مقياس التوافق للحياة الجامعية ترجمة وتقنين علي عبد السلام علي (٢٠٠٨)

وفقا لنموذج ميوزيك MUSIC في الدافعية مع مناقشة الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة، والتي انطلقت في ضوء نموذج ميوزيك أو نظريات الدافعية التي قام عليها النموذج، وذلك لبناء نموذج نظري يصف العلاقات السببية بين المحددات المعرفية والاجتماعية للدافعية الأكاديمية والإنجاز والتوافق الأكاديمي.

المحددات السببية المعرفية والاجتماعية للدافعية الأكاديمية والانخراط المعرفي والإنجاز والتوافق الأكاديمي في ضوء نموذج ميوزيك للدافعية.

أولا: نموذج ميوزيك للدافعية الأكاديمية:

طور Jones(2009) نموذجا في الدافعية الأكاديمية من خلال تحليله لعدد كبير من نظريات الدافعية المتعارف عليها وهي نظرية في فعالية الذات Theory of Self Efficacy، نظرية التحديد الذاتي Self Determination Theory، نظرية التوجه بالهدف Goal Orientation ، نظرية القيمة والتوقع Expectancy- Value Achievement Choices (Hussein et al, 2013, In Press)

والفكرة الرئيسة للنموذج هي انه بغض النظر عن أسباب الطلاب في الالتحاق ببرنامج أو مقرر معين، واختلافهم في درجة الاهتمام بهذا المقرر، فإن ما يحدد ما إذا كان الطلاب سيكونون مدفوعين للانخراط في عملية التعلم هو الطريقة التي يتم بها تصميم أنشطة المقرر Coursework من قبل المعلم. (Jones, 2009, p.272)، وفي ضوء ذلك فقد جاء نموذج ميوزيك في الدافعية الأكاديمية ليصف المكونات الأساسية للدافعية التي سترشد المعلم في إصدار قرارات تخص تصميم المقرر الذي يقوم بتدريسه- بلغه إجرائية تتجاوز اختلاف الأفكار والمصطلحات بين نظريات الدافعية المختلفة، وتتلافى أوجه النقد الموجهة لهذه النظرية لتركيزها على الجانب النظري دون تقديم أمثله تطبيقية فعلية في قاعة الدرس، كما أن تسمية النموذج جاءت لتكون واصفة للمعلم بدلا من استخدام المصطلحات العلمية المعقدة (Jones et al, 2013,pp.3-5)

يتبنى Jones(2009) في نموذجه تعريف Schunk et al,2008 للدافعية الأكاديمية على "أنها عملية تستنتج من الأفعال الدالة عليها مثل اختيار مهام معينة، مقدار الجهد المبذول من قبل الطالب، المثابرة، وتستنتج أيضا من تقارير الطلاب اللفظية مثل "أحب مقرر الأحياء"، كما ينطلق النموذج من منظور اجتماعي نفسي يتضمن أن للطلاب حاجات نفسية، وأن خصائص البيئة الاجتماعية التي يوجد بها الأفراد هي التي تحدد كيف تتم مقابلة وإشباع هذه الحاجات، وكيف يؤثر إشباع هذه الحاجات في مدركاتهم وسلوكياتهم .In D) Jones, 2009, 273)

يتسق نموذج ميوزيك مع الافتراض الأساسي لأشهر نظريات الدافعية وهي نظرية التحديد الذاتي Deci& Ryan(2000) التي ترى أن الدافعية ليست ظاهرة موحدة Unitary Phenomenon بل أنماطا مختلفة للدافعية، فالأفراد لا يختلفون في مقدار ما يملكونه من دافعية فقط، ولكن أيضا في أنماط الدافعية Motivation Types, (Ryan& Deci, 2000, p.54.)، حيث قدم (Jones) نموذجا يشمل خمسة مكونات دافعية يجب أن يأخذها المعلم في اعتباره أثناء تصميمه للمقرر وهي التمكين، الفائدة ، النجاح، الاهتمام ، والرعاية. وقد اشتق أسم النموذج من الحرف الثاني للمقابل الأجنبي لمكون التمكين، والأحرف الأولى من المقابل الانجليزي لمكونات الفائدة والنجاح والاهتمام والرعاية(Jones& Wilkins, 2013, p.482)

يشير التمكين إلى إدراك الطلاب لمقدار سيطرتهم على عملية تعلمهم، وأن المعلم لا يحاول أن يستغلهم أو يؤثر في سلوكياتهم ,Jones, Watson) Rakes, Akalin,2012b, p.43) ، ولا يشير التمكين إلى ما يعتقد المعلم بل ما يراه ويحتاجه الطالب لكي يتم تحفيزه للتعلم، ويختلف مقدار التحكم والتمكين الذي يحتاج الطلاب إليه ليتم تحفيزهم وذلك باختلاف قدراتهم وخبراتهم، وكذلك صعوبة المقرر(Jones, 2009, p. 273)

وقد تناولت نظرية التحديد الذاتي Self Determination مكون التمكين، واعتبرته من الحاجات الإنسانية الضرورية التي يجتهد الأفراد ليحققوها بغض النظر عن ثقافاتهم، وقد أطلق عليه أصحاب النظرية الحكم الذاتي أو Autonomy ، واعتبره أصحاب النظرية من أهم جوانب الدافعية داخلية المنشأ والتي هي أساس التعلم عالي الجودة (Deci& Ryan, 2000, p.183)، كما أن إشباع هذه الحاجة تجعل من عملية التعلم عملية ممتعة؛ يشعر فيها المتعلم أن لديه قدرة وحرية في اختيار سلوكه(Jones, 2009, p. 274).

وقد أشارت نتائج الدراسات إلى ارتباط متغير التمكين بالجهد الذي يبذله الطالب في المقرر، وأيضا بالتوافق الأكاديمي له، فمثلا توصل Kaufman& Dodge(2008) أن التمكين يرتبط بإدراك المنفعة والانتماء عند طلاب الجامعة، كما وجد Jones, Paretti, Hein, Knott(2010) ارتباط مكون التمكين بالجهد المبذول ، والرغبة في الاستمرار في الدراسة الجامعية.

ويشير مكون الفائدة إلى إدراك الطالب لفائدة المحتوى الذي يتعلمه لارتباطه بحياته المستقبلية، ويظهر في إجابة سؤال كثيرا ما يطرحه الطلاب وهو "لماذا أتعلم هذا المقرر؟، وهل يرتبط بالعالم الواقعي وبمهنتي في المستقبل؟ (Jones, 2010, p.2).

وقد وضع Jones (2009) هذا المكون في ضوء نظريات منظور زمن المستقبل Future Time Perspective التي افترضت أن دافعية الطلاب تتأثر بفائدة ما سيتعلمونه في الحياة المستقبلية، وإنها ترتفع حينما يكون لديهم أهدافا بعيده المدى (Simons et al In D. Jones, 2009, p. 275)، ونظرية التوقع والقيمة Expectancy- Value التي أكدت على أن أداء الطلاب يرتبط مباشرة بالتوقعات وقيمة المهمة وأحد مكونات هذه القيم هو قيمة المنفعة المستقبلية لهذه المهمة Utility Value (Wigfild& Eccles,2000 In W .Fan, p.158)

وبالرغم من أن نظرية التحديد الذاتي قد أشارت ضمنا إلى مكون الفائدة كأحد محفزات الدافعية خارجية المنشأ Extrinsic Motivation ، واعتبرت أن أهميته في التعلم أقل بكثير من أهمية محفزات الدافعية الداخلية مثل الكفاءة والحكم الذاتي، إلا أن أصحاب هذه النظرية قد رأوا أن المعلم الذي قد يضطر إلى تحفيز طلابه من خلال منفعة المقرر، لكن عليه أن يوجد قدرا من الالتزام الذاتي والإحساس بالاختيار من قبل تلاميذه واستثارة رغبتهم وتقبلهم الداخلي لهذه المنفعة مما يعلي من قيمة المقرر، فمثلا الطالب الذي يقوم بإنجاز تكليفاته لأهميته في وظيفته المستقبلية يكون مدفوع خارجيا بالقيمة النفعية Instrumental Value لكنه يمكن أن يتقدم في إنجاز هذا العمل بقدر من الالتزام الذاتي النشط الذي يعتبر نوعا من الدافعية الداخلية(Ryan& Deci, p.54-59)

وقد أكدت الكتابات الحديثة لأصحاب النظرية على اعتبار أن إدراك قيمة العمل يدخل ضمنا في ما أطلقوا عليه دافعية الحكم الذاتي Autonomous Motivation وذلك في مقابل دافعية يسيطر عليها المعلم بالثواب والعقاب وهي الدافعية المحكومة بعوامل خارجية Controlled Motivation (Deci& Ryan, 2004, p.182)

وقد أشارت نتائج الدراسات إلى ارتباط متغير الفائدة بالجهد الذي يبذله الطالب في المقرر، وأيضا باستمرار الطلاب في الدراسة؛ وقد توصل Cole, Bergin,& Whittaker(2008) إلى أن قيمة المهمة ترتبط بجهد الطلاب المبذول للنجاح في الامتحانات، كما وجد Jones et al (2010) أن فائدة المقرر لطلاب الفرقة الأولى في الهندسة كان أفضل المنبئات في الاستمرار في دراسة الهندسة.

تضمن نموذج ميوزيك في الدافعية مكون إمكانية النجاح كأحد الركائز المهمة للدافعية، ويشير إلى الإدراك الذاتي للكفاءة Competence أو فعالية الذات Self Efficacy ، بمعنى ثقة الطالب في إمكانية النجاح في مقرر ما به بعض الصعوبات والتحديات لو امتلك المعارف والمهارات اللازمة وبذل الجهد

المناسب(Jones, 2010,p.3) ، ولن يدرك الطلاب إمكانية نجاحهم لو كان المقرر شديد السهولة أو الصعوبة، وقد فسر Jones(2009) أهمية مكون إدراك النجاح في تحفيز الطلاب على أساس أن إدراك الطلاب لإمكانية نجاحهم تعمل كتغذية راجعة تسهم في تعديل مدركاتهم الذاتية لإمكاناتهم. (Jones, 2009, p.276)

وقد تناولت نظرية التحديد الذاتي Self Determination مكون إمكانية النجاح واعتبرته رغبة موروثة لدى الإنسان في أن يكون فاعلا في التعامل مع البيئة و السيطرة عليها، واعتبروه من المحفزات الداخلية للدافعية؛ بمعنى أن الأفراد قد يشتركون في أنشطة معينه ليشعروا بإحساس الفعالية والمتعة(Deci & Vansteenkiste, 2004, pp.25، كما تناولت نظرية القيمة- التوقع لاختيار سلوكيات الإنجاز الإشارة إلى هذا المكون؛ حيث اعتبروا سلوكيات الإنجاز دالة للقيمة الذاتية للمهمة، وأن الإحساس بالقيمة الذاتية للمهمة يؤدى إلى بذل الجهد والمثابرة (Eccles et al ,1983 In Fan,2011,p. 159)

وقد أشارت دراسات عديدة تناولت هذا المكون إلى أهميته في استثارة الدافعية والجهد؛ حيث وجد Schunk &Pajares (2005) أن الطالب الذي يعتقد أن بإمكانه النجاح في مهمة ما سيختار الاشتراك فيها، بل وسيستمتع بها، ويبذل جهدا ومثابرة حتى يتعلمها وخصوصا إذا كان بهذه المهمة قدرا من التحدي، وسيكون اقل قلقا من زملائه، ويحقق مستوى أعلى من التعلم (Schunk &Pajares, 2005 In D. Jones, 2009, p.276) ، كما وجد Hsieh Sullivan,& Guerra (2007) , أن فعالية الذات قد تنبأت بأهداف التمكين وبالتقديرات الدراسية لدى طلاب الجامعة، ووجد Furia & Lee (2009) أن فعالية الذات قد ارتبطت بالإنجاز في تحقيق الحمية الغذائية لدى طلاب الجامعة، كما أسفرت نتائج دراسة Shroff & Vogel (2009) عن نتيجة مفادها أهمية الكفاءة المدركة في التعلم الاليكتروني لدى عينه من طلاب الجامعة، وانتهت أيضا

دراسة Clinka & Tilfarlioglu (2009) إلى ارتباط فعالية الذات في اللغة الانجليزية بمستوى إتقانها في المرحلة الإعدادية

تضمن نموذج الميوزيك أيضا مكون الاهتمام Interest ، ويشير إلى الاستمتاع بالمشاركة في عملية معرفية، وقد اقتبس Jones تعريف Schraw& Lehman,(2001) للاهتمام على "أنه حالة نفسية تتكون من مكون عاطفي، مثل الانفعالات الايجابية Positive Emotions"، ومكون معرفي وهو التركيز والذي يظهر في المشاركة والاندماج(In D Jones, 2010b, p.4)

ويفرق Jones(2009) بين الاهتمام الموقفي Situational Interest الذي يشبه الفضول المعرفي، ويتم استثارته من خلال بيئة التعلم التي تجعل الطلاب مستمتعين بمحتوى المقرر أثناء المحاضرة، ويكون ذلك من خلال إدماج عناصر الجدة والتفاعل الاجتماعي والألعاب، وروح الدعابة، وسرد الحكايات، والأنشطة الحركية، وتغيير أساليب عرض الدروس، وعرض معلومات غير متوقعه، وإظهار الحماس، ومنح وقت إضافي لتساؤلات الطلاب الفضولية حول المادة الدراسية، وبين الاهتمام الشخصي Personal Interestويشير إلى الاستمتاع بمحتوى التعلم لارتباطه باهتمامات الفرد ليس فقط داخل قاعة الدرس، ولكن أيضا في حياته ويزداد الاهتمام الشخصي كلما زادت خبرة الفرد بمادة التعلم (Jones& Wilkins, 2013, p.484)

وقد أشارت نتائج الدراسات إلى أهمية المكون في استثارة الدافعية والتعلم؛ حيث وجد Shunk et al (2008) ارتباط الاهتمام بالانتباه، والذاكرة، والفهم، والانخراط المعرفي، والتفكير، ووضع الأهداف، واختيار التخصص، والإنجاز الأكاديمي، كما وجد Fan (2011) أن إدراك قيمة المهمة يرتبط بالانخراط المعرفي في عملية التعلم عند عينه كبيره من طلاب الصف العاشر، كما انتهى Jones,(2010) إلى أن مكون الاهتمام قد تنبأ برضا طلبة الجامعة عن المقرر، ووجد أيضا Jones et al (2012) ارتباط الاهتمام بالمحتوى وبالجهد المبذول.

وقد تضمن نموذج ميوزيك أيضا مكونا أطلق عليه Jones(2009) الرعاية Caring ويشير إلى إدراك الطلاب بوجود ارتباط وانتماء وتعلق والتزام ورابطة بينهم وبين المعلم الذي يرونه مهتما بتقدمهم ناحية تحقيق الأهداف، وأيضا بسعادتهم Well Being ، وتقدير حياتهم خارج الجامعة،(Jones, 2009, p. 279; Jones et al,2012, p.43) ، وقد قسم صاحب النموذج مكون الرعاية إلى رعاية أكاديمية تخص الاهتمام بالطالب داخل قاعة الدرس، ورعاية شخصية تخص الاهتمام بالطالب كإنسان له حياه تتأثر وتؤثر فيما يحدث في قاعة الدرس.(Jones, 2010, p.4)

ويماثل هذا المكون الحاجة للانتماء Belongingness, Relatedness, Connectedness التي أشار إليها Deci & Ryan(2004) في نظرية التحديد الذاتي والتي اعتبروها حاجة إنسانية موروثة من المحفزات الداخلية للدافعية للتعلم على أساس أن جميع البشر لديهم حاجه إلى إقامة علاقات شخصية (Deci& Vansteenkiste,2004,p.25)

وقد أشارت النظريات التي تناولت المحددات الاجتماعية للدافعية إلى هذا البعد ومن أمثلتها نظرية القيمة والتوقع للإنجاز الأكاديمي، التي تركز على التفاعل مع المعلم كمؤثر في معتقدات التلميذ حول قدراته والتي من شأنها أن تؤثر في تقديره لقيمة المهمة الشخصية والنفعية والتي تؤثر بدورها في سلوكيات الطلاب الأكاديمية(Fan, 2011,pp.159-160)

وقد أشارت نتائج الدراسات إلى أهمية هذا المكون في استثارة الدافعية داخلية المنشأ؛ حيث توصل Kaufman &Dodge(2009) إلى ارتباط الانتماء بالتمكين لدى عينه من طلاب الجامعة، ووجد Walker, Greene, &Mansell (2006) أن التوحد مع المعلم الجامعي أو الانتماء داخل السياق الأكاديمي يرتبط بفعالية الذات والانخراط المعرفي عند طلاب الجامعة، كما وجد Walker & Greene(2009) أن الانتماء لدى طلاب المرحلة الثانوية قد تنبأ بالانخراط في العمل المدرسي، والتمكين، والجهد والفائدة وتوقع النجاح بفعالية

الذات وبالإنجاز الأكاديمي، وبالدافعية الداخلية، كما وجد Fan(2011) علاقة بين رعاية المعلم وتكوين الطلاب معتقدات عن قدراتهم وانخراطهم الأكاديمي.

وقد أشار Jones (2009) إلى أنه لا يستطيع أن يجزم بأي مكون من مكونات نموذجه هو الذي سيحفز التلاميذ أكثر لأنه لا يمتلك دليلا تجريبيا على ذلك، ولكنه يرى أنه كلما سعى المعلم إلى تحقيق المكونات الخمس، كلما كان أكثر نجاحا في تحفيز تلاميذه(Jones, 2009, 273)

ثانيا: الصدق الامبريقي لنموذج ميوزيك في الدافعية الأكاديمية:

قام Jones& Skaggs(2012) بمجموعه من الدراسات للتحقق من التصورات النظرية لمكونات النموذج وتطوير أداة لقياسها داخل قاعة الدرس؛ وفي الدراسة الأولى قام الباحثان بوضع عبارات تقيس مكونات النموذج في الجامعة مع التحقق من صدقها من خلال رأي الطلاب والمحكمين، وقد أسفر ذلك عن تنقيح الصورة الأولى من استبانة تقيس مكونات نموذج ميوزيك للدافعية خمس مرات. وفي الدراسة الثانية تم تجريب النسخة المحكمة على طلاب الجامعة الملتحقين بمقرر اليكتروني، وأشارت النتائج إلى صدق وثبات بنود المقياس، وفي الدراسة الثالثة والرابعة تم التحقق من الصدق العاملي للاستبانة الذى أسفر عن خمسة مكونات نقيه، ولم يتشبع أي بند على أكثر من عامل. ثم قام الباحثان بدراسة أخرى اختبرا فيها ارتباط مكونات النموذج بمكونات دافعية متعارف عليها في الأدب النفسي ، وأشارت النتائج إلى أن مكونات النموذج قد تنبأت بمكونات مقياس مناخ التعلم Learning Climate ، مقياس قيمة المنفعة Utility Value، ومقياس الكفاءة المدركة Perceived Competence- ومقياس الاهتمام Interest، ومقياس الحياة داخل الفصل الدراسي، وعليه فقد أسفرت النتائج عن أداه مقننه لقياس مكونات نموذج ميوزيك بالجامعة تتكون من (٢٦) بندا تقيس خمسة مكونات وتعرف باسم MUSIC Model of Academic Motivation Inventory(MMAMI)

كما قام Jones, & Wilkin(2013) بدراسة هدفت إلى البحث عن أدلة فعلية للبنية العاملية المفترضة للنموذج ، وقد افترض الباحثان أن نموذج ميوزيك هو نموذج خماسي هرمي مترابط وقارنا معايير الموائمة لهذا النموذج المفترض بمعايير بديلة، وقد شملت العينة (١٢٢٨) طالبا من طلاب الجامعة، وقد أشارت النتائج باستخدام التحليل العاملي التوكيدي إلى صدق النموذج النظري المفترض.

وقد قام الباحثان في الدراسة الحالية مع صاحب المقياس Hussein, Abo Baker& Jones(2013) بدراسة هدفت إلى التحقق من الصدق عبر الثقافي للنموذج وللمقياس التابع له في البيئة الجامعية المصرية على عينة مكونة من "٢٣٣" من طلاب جامعة الفيوم. وقد أشارت النتائج باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي إلى صدق النموذج في البيئة المصرية؛ حيث ظهرت المكونات الخمسة له (التمكين، الاهتمام، الفائدة، النجاح والرعاية)، وإن اختلفت أهمية المكونات في العينة المصرية عنها في العينة الأمريكية؛ حيث كانت الفائدة هي أهم المكونات في البيئة المصرية بعكس الثقافة الأمريكية التي كان التمكين أهم مكوناتها. كما أسفرت الدراسة أيضا عن مقياس صادق مترجم لقياس مكونات ميوزيك في البيئة العربية أطلق عليه الباحثون Music Model of Academic Motivation Inventory-Arabic Version: MMAMI-AV

تعليق على الأفكار النظرية لنموذج ميوزيك في الدافعية :

يجمع نموذج ميوزيك بين أفكار عديدة مشتقه من نظريات الدافعية المتعارف عليها مثل نظرية تحديد الذات، وفعالية الذات، والتوجه بالأهداف وذلك في صورة إجرائية قابلة للتطبيق في قاعات الدراسة بالجامعة حتى من قبل غير المتخصصين في علم النفس؛ حيث أجريت كل الدراسات الخاصة بالنموذج على طلاب الجامعة.، (Jones, 2010, Jones et al, 2012a; Jones& Skaggs, 2012, Hussein et al, 2013) وهذا يجعل النموذج اقرب إلى أهداف الدراسة التي تبحث في دافعية الطالب الجامعي في مصر.

كما يظهر نموذج ميوزيك أيضا التفاعل بين المحددات السببية المعرفية والاجتماعية للدافعية؛ حيث يرى Jones أن المعلم، وهو من المحددات الاجتماعية الخاصة ببيئة التعلم، حينما يترك لطلابه قدرا من الحرية والتمكين في عملية التعلم، وحينما يجعل مادة التعلم شيقة وجذابة، وحينما يجعلهم يدركون أن بإمكانهم النجاح مع بذل الجهد، فهو يحفزهم من خلال محفزات شخصية ترتبط بإدراكهم للكفاءة والتمكين.

ويتميز نموذج ميوزيك أيضا بأنه يجمع بين نمطي الدافعية المتعارف عليه في أدبيات علم النفس وهي الدافعية داخلية المنشأ Intrinsic Motivation والتي تشير إلى فعل الشيء بمحفزات تخص الاستمتاع والفضول والتحدي والنشاط، وتشمل بعد تمكين الطالب وإمكانية النجاح والرعاية والاهتمام، والدافعية الخارجية ممثلة في بعد الفائدة(Deci& Ryan, 2008, p.182) وبذلك تخطي النموذج افتراض نظرية التحديد الذاتى أن هناك تناقض بين الدافعية الداخلية والخارجية، وأن الدافعية الخارجية تقلل من الدافعية الداخلية وأن كانت مهمة في الجامعة حينما يكون لزاما على الفرد تعلم مقررات غير شيقة بالنسبة له (Ryan& Deci,2000, p.59)

وما يميز النموذج هو التأكيد على أن المعلم هو المسئول عن تحقيق المكونات الأخرى بما يتسق مع نظريات الدافعية التي ترى أن بيئة الفرد التي يمثلها المعلم هي التي تسهل ظهور الدافعية الداخلية أو تحجبها من خلال إشباعها لحاجات التمكين والكفاءة والانتماء.

ثالثا: نمذجة العلاقات السببية بين مكونات نموذج ميوزيك للدافعية ومتغيرات الدراسة وهي إدراك كفاءة المعلم الجامعي، والإنجاز الأكاديمي، وتقديرات السنوات السابقة، والجهد المبذول، والتوافق الأكاديمي:

في ضوء الأفكار النظرية لنموذج ميوزيك في الدافعية الأكاديمية يستنتج الباحثان أن حالة اللادافعية التي يعاني منها الطالب الجامعي ترجع في الأساس إلى المعلم الجامعي، ذلك أن المعلم هو أساس استثارة الدافعية الأكاديمية داخل

غرفة الدراسة الجامعية، وبذلك يكون متغير العلاقة بالمعلم الجامعي وهو ما أطلق عليه (Jones,2009) بعد الرعاية أهم مكونات النموذج، والمؤثر المباشر وغير المباشر في استثارة الدافعية المرتبطة بالمكونات الأخرى، فالمعلم هو المسئول عن تمكين طلابه في قاعة الدرس، وهو المسئول عن تصميم أنشطة التعلم بطريقة توضح قيمتها الذاتية(الاهتمام)، وقيمتها المستقبلية (الفائدة)، وهو المسئول أيضا على إدراك الطلاب لقدرتهم على اجتياز مقرر ما مع بذل مجهود. وأن وجود مكونات الدافعية داخل قاعة الدراسة الجامعية يمكن أن يؤثر في الجهد المبذول والذي يؤثر بدوره في الإنجاز الأكاديمي في المقرر وكل ذلك سيؤدي إلى حالة من التوافق الأكاديمي والتقييم الإيجابي للمعلم الجامعي.

وقد تناولت العديد من الدراسات العلاقات السببية بين أنماط الدافعية وسلوكيات الإنجاز والتوافق لدي شرائح عمرية مختلفة وفي تخصصات دراسية مختلفة وتوصلت إلى نتائج تدعم بدرجة كبيرة الاستنتاجات السابقة مع وجود اختلافات بين الدراسات وفقا لاختلاف العينة والتخصص. ويلاحظ أن معظم هذه الدراسات قد بنيت على نظريات دافعية غير نموذج ميوزيك، ويرجع ذلك إلى حداثة النموذج؛ حيث ظهر أولا عام (Jones, 2009)٢٠٠٩، ثم تم التأكد من صدقه التجريبي عام ٢٠١٢، ٢٠١٣ (Jones& Skaggs, 2012; Hussein et al, 2013) ، مما يفسر ذلك قلة الدراسات التي تناولت النمذجة السببية لمكوناته.

وستعرض الباحثان فيما يلي نتائج مجموعه من الدراسات الحديثة التي تناولت نمذجة بعض أو كل متغيرات الدراسة سواء انطلقت من نموذج ميوزيك أو من غيره من نظريات الدافعية، وذلك في محاولة لبناء نموذج سببي يصف العلاقات بين تقديرات الطالب في الجامعة في السنوات السابقة، وبين مكونات نموذج ميوزيك للدافعية والانخراط المعرفي ممثلا في الجهد المبذول والإنجاز الأكاديمي، وتقييم الطالب لمعلمه الجامعي والتوافق الأكاديمي داخل الجامعة بصورة عامة.

قام(2001) Chembers & Garcia بدراسة هدفت إلى فحص العوامل الاجتماعية والنفسية التي تؤثر في الانتقال للجامعة من خلال دراسة أثر درجات المدرسة الثانوية وفعالية الذات الأكاديمية في الإنجاز الأكاديمي والتوافق النفسي كما يقاس بالضغوط والصحة والالتزام بالاستمرار في الدراسة الجامعية. وقد أجريت الدراسة على عينه مكونه من (١٦٠٠) من طلبة الفرقة الأولى بالجامعة. وقد توصل الباحثان من خلال النمذجة البنائيةٍ إلى نموذج يتضمن وجود مسارات مباشره لفاعلية الذات والتفاؤل وتحدي التهديد الناشئ من التقويم Challenge –Threatفي الإنجاز الأكاديمي والتوافق النفسي.

ويستخلص من هذه النتائج أن مكون إدراك إمكانية النجاح في نموذج ميوزيك -الذي يماثل متغير فعالية الذات في الدراسة السابقة- قد يؤثر إيجابيا في الإنجاز الدراسي والتوافق الأكاديمي.

وفي ذات الإطار قام Church et al(2001) بدراستين تناولتا العلاقة بين إدراك طلاب الجامعة لبيئتهم الدراسية مثل إداركهم لدرجة المشاركة في المحاضرة؛ والذي يقاس بعبارات تحمل في فحواها دور المعلم في تبسيط وعرض المقرر بطريقة شيقة تجعل الطالب منخرطا في المحاضرة، والتركيز على التقويم Evaluation Focus ويشير إلى إدراك الطلاب لاهتمام المعلم بالامتحانات أكثر من اهتمامه بتعلم طلابه، وقسوة التقويم Evaluation Harsh وتشير إلى صعوبة الامتحانات وصعوبة الحصول على تقديرات مرتفعة، ونمط الأهداف التي يتبناها الطلاب(أهداف تمكن وهي التي تعكس دافعية داخلية من رغبه في تحقيق الحكم الذاتي والانتماء والكفاءة، في مقابل أهداف الأداء التي تعكس دافعية خارجية مثل الرغبة في الحصول على تقدير أو منفعة أو تجنب عقاب)، وتقديراتهم الدراسية، وقد تكونت عينة الدراسة الأولى من"١٩٨" طالبا بالجامعة، وقد تم تحليل البيانات من خلال النمذجه الخطية الهرمية التي أشارت إلى أن كل متغير من متغيرات البيئة الدراسية قد تنبأ بمفرده بأهداف التمكن لدى الطلاب، لكن قدرتهم علي التنبؤ قد تلاشت في النموذج الذي شملهم جميعا بعد عزل أثر متغير المشاركة في المحاضرة ليصبح إدراك الطلاب لقدرة

معلمهم على إشراكهم في المحاضرة وجعل مادة التعلم جذابة ومهمة هي اقوي المتغيرات المؤثرة في تبني الطلاب لأهداف التمكن، بينما تنبأ متغير التركيز على التقويم بأهداف الأداء تنبؤا موجبا، وتنبؤا سلبيا بأهداف التمكن.

واستكمالا لهذه الدراسة قام نفس الباحثين بدراسة ثانية للتأكد من نتائج الدراسة الأولى من خلال دراسة العلاقة بين متغيرات البيئة المدرسية كمنبئات بالتحصيل والدافعية الداخلية، تكونت عينة الدراسة الثانية من (٢٩٧) من طلبة الجامعة، وقد استخدم الباحثان تحليل الانحدار المتعدد؛ حيث أشارت النتائج إلى أن المشاركة في المحاضرات قد تنبأت ايجابيا بأهداف التمكن، بينما تنبأ التقويم القاسي والتركيز على التقويم سلبيا بأهداف التمكن وبالدوافع الداخلية، وايجابيا بأهداف الأداء.

وقد انتهت الدراسة إلى نموذج يبدأ بأبعاد البيئة المدرسية المدركة (الاشتراك في المحاضرة، التقويم القاسي، التركيز على التقويم) ويرتبط بمسارات دالة ايجابية بأهداف التمكن وبمسارات دالة سلبية بأهداف الأداء، كما ارتبطت أهداف التمكن بمسارات ايجابية بالتحصيل الدراسي وبالدافعية الداخلية، بينما ارتبطت أهداف الأداء بمسارات سلبية بالدافعية الداخلية.

ويستخلص من هذه النتائج فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة أن كفاءة المعلم ستؤثر إيجابيا في مكونات الدافعية الداخلية وهي التمكين وتوقع النجاح والاهتمام بالمقرر، والرعاية.

وفي ذات الإطار قام Walker et al (2006) بدراسة هدفت إلى وضع نموذج يصف العلاقات السببية بين متغيرات الإنتماء للمعلم، ونمط الدافعية، وفعالية الذات، والانخراط المعرفي في المحاضرة وذلك لدى عينه مكونة من (١٩١) من طلبة الجامعة، وقد أشارت النتائج- باستخدام تحليل المسار وتحليل الانحدار- إلى أن متغيرات الانتماء للمعلم، والدافعية الداخلية وفعالية الذات قد تنبأت بالانخراط المعرفي تنبأ دالا موجبا.

وقد قام Walker& Greene(2009) بدراسة أخرى هدفت إلى فحص العلاقة التفاعلية بين عدد من المتغيرات داخل الفصل الدراسي وهي أنماط الأهداف التي يتبناها الطلاب، الانخراط المعرفي، فعالية الذات، الإحساس بالانتماء، إدراك فائدة الأعمال الفصلية Instrumentality، وكيف تتنبأ هذه المتغيرات ببعضها البعض لدى عينه مكونة من(٢٤٩) من طلاب المدرسة الثانوية، وقد أشارت النتائج إلى أن إدراك فائدة الأعمال الفصلية، والفعالية الذاتية والانتماء قد تنبؤا بأهداف التمكن التي تعكس دافعيه داخلية المنشأ، بينما تنبأ إدراك فائدة الأعمال الفصلية، والانتماء بالانخراط المعرفي ، كما تنبأت أهداف التمكن بإحساس الطلاب بالانتماء للفصل الدراسي.

وبتطبيق نتائج هذه الدراسة على متغيرات الدراسة الحالية فإنه يتوقع أن تكون هناك مسارات إيجابية سببية بين الفائدة ورعاية المعلم وإدراك إمكانية النجاح وبين بعد التمكين، وأيضا الجهد المبذول، كما سيكون هناك مسار ايجابي من التمكين إلى الرعاية.

كما حاول Kaufman& Dodge(2008) فهم اللادافعية التي يعاني منها طلاب الجامعة من خلال دراسة العلاقة بين متغيرات الانتماء Relatedness وفائدة المقرر، والمعلم الجامعي، ونمط الأهداف، وقد تكونت عينة الدراسة من(٢٢٢) من طلاب الجامعة، وتم معالجة البيانات باستخدام الانحدار المتعدد الذي أسفر عن علاقة سالبة بين تبني الطلاب لأهداف الأداء، وبين بعد الحكم الذاتي والانتماء، كما كان هناك أثر ايجابي للحكم الذاتي وأهداف التمكن في الانتماء والفائدة، ولم ترتبط أهداف الأداء بتقييم المعلم أو المقرر.

وبتطبيق نتائج هذه الدراسة على متغيرات الدراسة الحالية فإنه يتوقع أن يرتبط بعد التمكين والرعاية بعلاقة تفاعلية، وان يؤثر التمكين بادراك فائدة المقرر بمعنى أن تمكين المعلم لطلابه يرفع من درجة انتمائهم إليه ومن إدراكهم لفائدة المقرر.

وقد قام Clark & Schroth(2010) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الدافعية الأكاديمية وأبعاد الشخصية لدى طلاب الجامعة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٥١) من طلاب الفرقة الأولي علم نفس، وقد تم تقييم عوامل الشخصية الخمسة ومستوى الدافعية لديهم؛حيث أشارت النتائج باستخدام تحليل الانحدار إلى ارتباط مكونات الدافعية الداخلية بالانبساط، والقبول، والضمير، والانفتاح على الخبرات الجديدةٍ، كما ارتبطت الدافعية الخارجية أيضا بالقبول والانفتاح على الخبرات الجديدة، والضمير والعصابية ، كما ارتبطت اللادافعية بالرفض وعدم الاهتمام.

وقد قام صاحب النموذج وزملاؤه Jones et al(2010) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقات السببية بين مكونات الدافعية (التوقعات الذاتية، الاهتمام بدراسة الهندسة، وفائدة مهنة الهندسة، والإنجاز، وخطط المستقبل المهني، وذلك لدى عينه مكونه (٣٦٣) من طلاب الفرقة الأولى الدارسين للهندسة بالجامعة. وقد أشارت النتائج إلى أن التوقعات حول الذات قد تنبأت بالإنجاز الدراسي في الهندسة، بينما تنبأ الاهتمام بدراسة الهندسة وفائدة دراستها بالخطط المستقبلية للمهنة.

ويستنتج من هذه الدراسة فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة الحالية أن إدراك إمكانية النجاح يمكن أن ترتبط بمسار ايجابي بالإنجاز الأكاديمي

كما قام Jones(2010) بدراسة ثانية هدفت إلى معرفة أفضل مكونات نموذج ميوزيك التي تتنبأ بالجهد المبذول وتقييم كفاءة المعلم الجامعي والمقرر، والإنجاز الأكاديمي وذلك عند مجموعه مكونة من(٢٤٥) من طلاب علم النفس الذين يدرسون مقررا إليكترونيا ومجموعة أخرى مكونة من (٢١٨) يدرسون نفس المقرر بطريقة عادية.

وقد أشارت النتائج باستخدام تحليل التباين والانحدار إلى الارتباط الإيجابي بين مكونات نموذج ميوزيك وتقييم المحاضر والمقرر والجهد المبذول، وكان مكون الرعاية أفضل المكونات التي تنبأت بتقييم المعلم الجامعي، كما كان

مكون الاهتمام هو أفضل المكونات التي تنبأت بتقييم المقرر، كما كان النجاح المتوقع أفضل المكونات التي تنبأت بالإنجاز.

بالرغم من أن دراسة Jones(2010) لم تستخدم أسلوب النمذجة السببية إلا أنه يستنتج منها أن الرعاية ربما تؤثر إيجابيا بطريقة مباشره في تقييم الطلاب لمعلمهم، كما سيؤثر إدراك إمكانية النجاح في الإنجاز الأكاديمي.

كما تناول Svanum & Ainger (2011) نمذجة العلاقات السببية بين بعض المتغيرات الفصلية وهي الجهد المبذول، نمط الدافعية، التقديرات المتوقعة، التقديرات التراكمية بالسنوات السابقة وتقييم الطالب للمعلم الجامعي والمقرر، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٢٠) من طلاب الجامعة، حيث أشارت النتائج إلى أن أفضل النماذج الخطية التي تربط بين هذه المتغيرات هي نموذج يبدأ بالدافعية الداخلية التي ترتبط بمسارات إيجابية بالجهد المبذول، والذي يرتبط بدوره بمسار إيجابي بالرضا عن المعلم والمقرر، كما ارتبطت تقديرات الطلاب التراكمية بمسار إيجابي برضاهم ن المعلم والمقرر، كما ارتبطت الدافعية الداخلية بمسار إيجابي مباشر بالرضا لدى الطلاب. وتدل هذه النتائج على تحيز نسبي في متغير رضا الطالب عن المعلم والمقرر، كما تدل أيضا على ارتباط الدافعية الداخلية بالجهد والرضا بطريقة مباشرة.

بتطبيق نتائج دراسة Svanum &Ainger(2011) على متغيرات الدراسة الحالية فإنه يتوقع أن يؤثر بعد التمكين والرعاية والنجاح والاهتمام - الذي يماثل الدافعية الداخلية بالدراسة سابقة العرض- بمسار مباشر في الجهد المبذول الذي سيؤثر بدوره بمسار مباشر برضا الطالب عن المعلم وتوافقه الأكاديمي، كما ستؤثر مكونات التمكين والنجاح والرعاية والاهتمام وتقديرات السنة السابقة مباشره في إدراك الطالب لكفاءة المعلم.

في ذات الإطار قامت دراسة Elias et al (2011) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين نمط الدافعية الذي يمكنه التنبؤ بالأداء الأكاديمي، وقد تم قياس ست متغيرات للدافعية وهي منظور زمن المستقبل Future Time

Prospective، والحاجة للإنجاز،وأهداف التعلم ، وقيم التوقع Expectancy Values، وفعالية الذات، وتحديد الذات Self Determination وذلك لدى عينه مكونة من (٣٧٧) من طلاب الثانوية العامة، وقد أشارت النتائج إلى أن منظور زمن المستقبل وفعالية الذات كانت أفضل المنبئات بالأداء الدراسي تليها توقع الفائدة وتحديد الذات وأهداف التمكن.

ويستدل من هذه الدراسة على أن الدافعية الداخلية كما يتم التعبير عنها بأهداف التمكن تتنبأ بالإنجاز الأكاديمي، ويدل ذلك على أهمية مكونات إمكانية النجاح والتمكين والاهتمام التي أشار إليهم نموذج ميوزيك في الإنجاز الأكاديمي أكثر من الفائدة الفعلية للمقرر.

كما قام Cho, Weinskin,& Wicker (2011) بدراسة هدفت إلى تحديد دور متغيرات الكفاءة المدركة والحكم الذاتي كمتغيرات تتوسط العلاقة بين الاهتمام والجهد المبذول واستخدام استراتيجيات التعلم وبين أنماط الأهداف التي يتبناها الطلاب، وقد أشارت النتائج إلى أن الكفاءة تؤثر في استراتيجيات التعلم والجهد من خلال تأثيرها في تبني الطلاب لأهداف الإتقان.

في ذات الإطار قام Fan(2011) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقات البنائية للتأثيرات الاجتماعية في الدافعية الأكاديمية من خلال دراسة العلاقة بين المعلم والتلاميذ ومعتقدات الطلاب عن قدراتهم، وإدراكهم لقيمة المهمة، والانخراط المعرفي والتوقعات التربوية طويلة المدى. تكونت عينة الدراسة من (١٦٢٥٧) من طلاب الصف العاشر، وقد افترض الباحث نموذجا بنائيا تم التحقق من صدقه يشير إلى أن العلاقات الاجتماعية داخل الفصل ترتبط بمسارات مباشرة بالقدرة المدركة وبقيمة المهمة، وأن القدرة المدركة ترتبط بمسارات إيجابية بقيمة المهمة وبالتوقعات التربوية، كما أن التوقعات التربوية وقيمة المهمة سيؤثران بمسارات مباشرة بالأنخراط الأكاديمي، بالإضافة إلى علاقات تفاعلية بين مكونات الدافعية.

ويستنتج من هذه النتائج أهمية الأبعاد الاجتماعية للدافعية ومن أهمها علاقة الطالب بمعلمه، وأن بعد الرعاية وإدراك كفاءة المعلم الجامعي ستؤثران في إدراك إمكانية النجاح والذي سيؤثر بمسار مباشر في الاهتمام والفائدة واللذان ستؤثران مباشره في الجهد المبذول.

كما قام Jones et al (2012) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة السببية بين توحد طلاب الهندسة مع المهنة، معتقداتهم الدافعية(فائدة مهنة الهندسة، الانتماء للكلية، توقع النجاح)، والجهد المبذول والتقديرات الدراسية والاستمرار في دراسة الهندسة، وقد شملت عينة الدراسة(٣٦٥) من طلاب السنة الأولى في تخصص الهندسة. وقد تم تحليل البيانات من خلال اختبار أكثر من نموذج بنائي وأشارت النتائج إلى أن مكونات نموذج الميوزيك قد ارتبطت بمسارات موجبة بالتوحد مع المهنة، وبادراك نفعية المهنة، وبالانتماء للبرنامج، وبتوقع النجاح في البرنامج، وارتبط مكون التمكين والفائدة والاهتمام بمسارات مباشره بالجهد المبذول، وارتبط مكون إدراك إمكانية النجاح بمسار مباشر بالتقديرات، وارتبط التمكين والرعاية بمسار مباشر بعزم الطلاب على الاستمرار في تخصص الهندسة.

ويستنج من هذه الدراسة فيما يتعلق بالدراسة الحالية أن مكونات التمكين والاهتمام والفائدة قد تؤثر بمسارات مباشره بالجهد المبذول، وقد يؤثر مكون إمكانية النجاح بمسار مباشر بالتقديرات الدراسية

تعليق على الدراسات السابقة

يتضح من عرض الدراسات السابقة ما يلي:

١. اختلاف نتائج الدراسات في تحديد مدى أهمية المحددات المعرفية مثل إدراك إمكانية النجاح والاهتمام بالمهمة، والتمكين، والمحددات الاجتماعية وهي العلاقة بين المعلم وتلاميذه في الدافعية الأكاديمية، الانخراط المعرفي، والإنجاز الأكاديمي، وذلك باختلاف عينات الدراسة ونوع التخصص.

٢. لم تهتم الدراسات بمتغير تقديرات السنوات السابقة في علاقته باستثارة الدافعية والانخراط المعرفي فيما عدا دراسة Svanum &Ainger (2011)

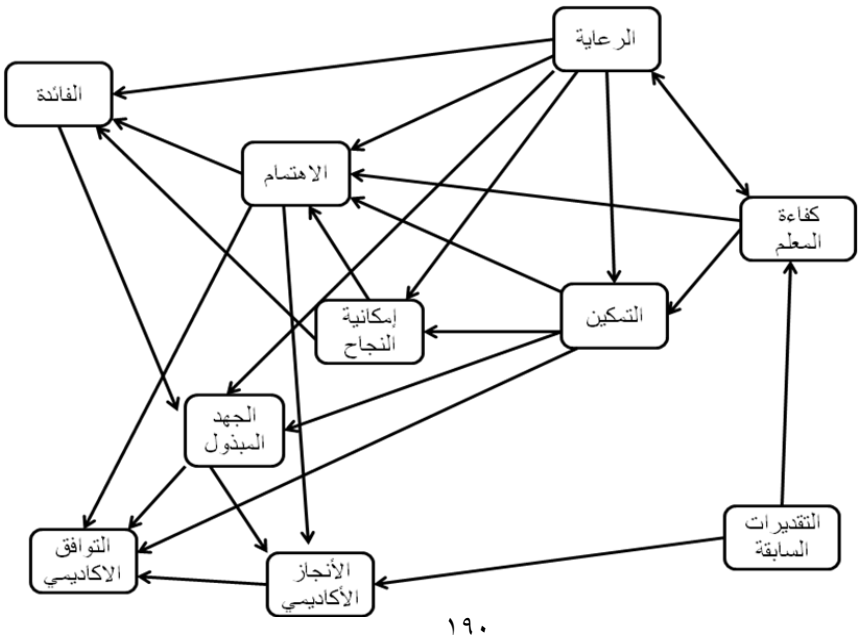
٣. قلة عدد الدراسات التي تناولت النمذجة السببية بين متغيرات قاعة الدرس وفقا لنموذج ميوزيك

٤. عدم وجود دراسة عربية –على حد علم الباحثين- تناولت النمذجة السببية لمتغيرات الدراسة

نموذج مفترض للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة:

قام الباحثان ببناء نموذج نظري يصف العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات الدراسة في ضوء المراجعة النظرية لفروض نموذج ميوزيك، ومراجعة العديد من الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة وانطلقت من نموذج ميوزيك ومن نظريات دافعية أخرى، وأيضا في ضوء نتائج مناقشة مجموعة من الطلاب المعلمين في حالة اللادافعية التي يعانون منها ومدى رضاهم عن الحياة الجامعية.

وفي ضوء ما سبق يفترض الباحثان النموذج التالي الموضح في شكل(١)



شكل(١)

نموذج مفترض للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة

وملخص النموذج هو ان:

١. رعاية المعلم الجامعي لطلابه ستؤثر بمسارات ايجابية مباشرة في تمكين الطلاب وإستمتاعهم بالمقرر (الاهتمام)، إدراكهم لإمكانية النجاح، وإدراكهم لفائدة المقرر، وجهدهم المبذول والذي سيؤثر بمسار مباشر في الإنجاز الأكاديمي كما يقاس بدرجات الطلاب في مقرر الدراسة(الفروق الفردية والقياس النفسي).

٢. تمكين الطلاب يؤثر بمسارات مباشره في الاستمتاع بالمقرر (الاهتمام) وفي إدراكهم لإمكانية نجاحهم فيه، وفي الجهد المبذول، وفي التوافق الأكاديمي

٣. توقع الطلاب لإمكانية نجاحهم سيؤثر بمسارات مباشره في استمتاعهم بالمقرر، وفي إدراكهم لفائدة المقرر والذي سيؤثر بدورة بمسار مباشر في الإنجاز الأكاديمي

٤. الاستمتاع بالمقرر(الاهتمام) سيؤثر بمسارات مباشره في إدراك فائدة المقرر وفي الإنجاز والتوافق الأكاديمي.

٥. تقديرات السنوات السابقة ستؤثر بمسارات مباشرة في تقييم الطلاب لمعلمهم الجامعي (إدراك كفاءة المعلم الجامعي) وفي الإنجاز الأكاديمى.

وفي ضوء النموذج المفترض تم اشتقاق الفروض الإحصائية التالية:

(١)توجد ملاءمة إحصائية بين النموذج المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة والبيانات الفعلية لعينة الدراسة من الطلاب المعلمين بكلية التربية، كما تعكسها مؤشرات الملائمة الإحصائية(مربع كاي، CMIN/DF, NFI,Delta1, RFI, IFI, TLI, RMSEA, IFN, CFI)

(٢)يوجد تأثيرات مباشرة موجبه داله إحصائيا عند مستوى 0.05 لبعض المتغيرات التي تعمل كمتغيرات خارجية Exogenous Variables، والمتغيرات التي تعمل كمتغيرات داخلية Endogenous Variables في النموذج السببي المقترح لمتغيرات الدراسة.

(٣)يوجد تأثيرات غير مباشرة موجبة دال إحصائيا عند مستوى 0.05 لبعض المتغيرات التي تعمل كمتغيرات خارجية، والمتغيرات التي تعمل كمتغيرات داخلية من خلال متغيرات وسيطة في النموذج السببي المقترح لمتغيرات الدراسة.

المنهـــــــج:

العينة:

تكونت عينه الدراسة من (٢٤٣) من طلاب الفرقة الرابعة عام وأساسي العام الجامعي(٢٠١٢-٢٠١٣) بكلية التربية بجامعة الفيوم الذين يدسون مقررا في الفروق الفردية والقياس النفسي، وقد بلغ متوسط أعمارهم عند التطبيق (٢٠,٩) سنه وانحراف معياري (٠,٥)، بالإضافة إلى عينة التقنين التي تكونت من (٢٣٣) طالبا بالفرقة الرابعة عام وأساسي بالعام الجامعي (٢٠١١-٢٠١٢)، وقد أصبحت العينة التي تم عليها التحليل (٢٢٣) طالبا، وذلك بعد استبعاد الطلاب الذين لم يسجلوا أسماءهم، وعددهم عشرون طالبا. وقد تم إخبارهم بأن الهدف هو معرفة أرائهم حول مقرر الفروق الفردية الذي تم تدريسه بغرض الجودة والتحسين وأن ذلك لن يؤثر في تقديراتهم، واشترك في الدراسة فقط الطلاب الذين أبدوا رغبتهم في ذلك وسمح لبقية طلاب الفرقة الرابعة بمغادرة القاعة.

الأدوات:

١. قياس مكونات نموذج ميوزيك في الدافعية الأكاديمية(٥)

(٥) ملحق(١) استبانة ميوزيك للدافعية الاكاديمية-النسخة العربية.

تم استخدام نسخه معربة من أستبانة نموذج ميوزيك للدافعية الأكاديمية (MMAMI-AV) التي قام بتعريبها وتقنينها الباحثان بمشاركة صاحب المقياس Hussein et al(2013) وذلك على عينة مكونة من (٢٣٣) من طلاب جامعة الفيوم باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي. وقد أظهر التحليل أن المقياس يقيس المكونات الخمسة الموجودة بالنسخة الإنجليزية.

أ. **هدف الاستبانة:** تهدف الاستبانة إلى تحديد إدراك الطلاب لوجود مكونات الدافعية الخمسة: التمكين، إمكانية النجاح ، الاهتمام، الفائدة، الرعاية داخل قاعة الدرس.

ب. محتوى الاستبانه: تتكون النسخة العربية من الاستبانة من (١٩) عبارة يجاب عنها من خلال مقياس ليكرت سداسي يتدرج من "لا أوافق بشدة" إلى "أوافق بشدة"، وتقيس العبارات(٣، ٥، ١٩، ٢١، ٢٣) مكون الفائدة، وتقيس العبارات(١٦، ٢٢، ٢٤، ٢٥) مكون الرعاية، وتقيس العبارات (٧، ١٤، ١٨) مكون إدراك إمكانية النجاح، وتقيس العبارات (٦، ٩،١١، ١٣) مكون الاهتمام، وتقيس العبارات(٢،٨،١٢) مكون التمكين.

ج. **تصحيح المقياس:**

يصحح المقياس كما يلي:إعطاء المفحوص درجة "٦" إذا كانت استجابته أوافق بشدة، ودرجة "١" إذا كانت لا أوافق بشدة، ويتم تصحيح كل مكون على حده.

٢. **مقياس إدراك كفاءة المعلم الجامعي(إعداد الباحثين)**[٦]

أ- **هدف المقياس:** يهدف المقياس إلى تحديد إدراك الطالب لكفاءة معلمه الجامعي، وقد قام الباحثان ببناء المقياس مسترشدين بمراجعة بعض من مقاييس تقييم المعلم الجامعي.

---

(٦) ملحق(٢) مقياس إدراك كفاءة المعلم الجامعي(ك.م.ج)

ب- **محتوى المقياس:** يتكون المقياس من (١٧) عبارة تقيس أربعة أبعاد وهي: الإعداد الجيد للمحاضرة، طريقة التدريس، واستثارة التفكير، والحماسة، والعبارات مدرجة على مقياس رباعي يتدرج من لا أوافق إلى أوافق بشدة.

ت- **تصحيح المقياس:** يمنح المفحوص درجة "٤" إذا كانت استجابته أوافق بشدة، ودرجة "١" إذا كانت لا أوافق. وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع كفاءة المعلم، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض الكفاءة وذلك من منظور الطلاب.

ث- **الخصائص السيكومترية للمقياس**

- **الصدق العاملي**: تم حساب الصدق العاملي لبنود المقياس باستخدام طريقة المكونات الأساسية مع التدوير المتعامد الذي كشف عن عامل واحد فسر ٨٧% من تباين الدرجات وقد تشبعت به جميع بنود المقياس ويدل ذلك على الصدق العاملي للمقياس.

- **ثبات الاختبار**: تم حساب ثبات ألفا للمقياس ككل وعند حذف كل مفردة، وقد أشارت النتائج إلى أن جميع المفردات جيدة، ولم يؤد حذف اي منها إلى رفع قيمة ثبات الاختبار الذي بلغت ٠,٩١٢٧

٣. مقياس التوافق الأكاديمي[٧]

استخدم الباحثان مقياس التوافق الأكاديمي وهو أحد المقاييس الفرعية لمقياس التوافق للحياة الجامعية، من إعداد (Baker& Siryk,1984)،وترجمة وتقنين على عبد السلام على (٢٠٠٦)، وهو أداة تقرير ذاتي، ويحتوى المقياس الفرعي في الأساس على (١٥) عبارة مدرجة على مقياس ثلاثي(تنطبق تماما، تنطبق إلى حد ما، ولا تنطبق)، وتشير إلى قدرة الطالب على التوافق مع الحياة

(٧) ملحق(٣) مقياس التوافق الأكاديمي

الجامعية، والتوصل إلى حالة من الرضا النفسي عن أدائة الأكاديمي وإحساسه بحالة من التناغم في علاقاته بأساتذته وزملاء الدراسة ومع البيئة الجامعية.

الخصائص السيكومترية للمقياس

قام علي عبد السلام علي(٢٠٠٦) بحساب الصدق العاملي للمقياس التوافق مع الحياة الجامعية ككل على عينه مكونه من (١٠٠) من طلبة الجامعة، وقد تشبعت البنود جميعها على عامل واحد كان مسئولا عن تفسير ٧٨,٢% من تباين الدرجات، كما قام الباحث أيضا بحساب ثبات إعادة التطبيق على عينة مكونة من (٣٠) من طلاب الجامعة وبلغت قيمة معامل الارتباط بين فترتي التطبيق ٠,٧٣.

وفي الدراسة الحالية قام الباحثان بحساب معامل ألفا لمقياس التوافق الأكاديمي ككل، وفي حالة حذف كل مفرده من مفرداته على حده، وقد بلغت قيمة معامل ألفا للمقياس الفرعي هي ٠,٦، وعند مقارنة قيم ألفا عند حذف كل بند من بنود على حده اتضح أن البنود (١٢، ١٤، ٢٨، ٣١) هي بنود غير جيدة، وحذفها يرفع من قيمة ثبات الاختبار، ولذا تم حذفها وصار المقياس الفرعي يتكون من إحدى عشرة عبارة.

٤. الجهد المبذول:

اعتمد الباحثان على مقياس الجهد المبذول وهو مقياس فرعي من مقياس الدافعية داخلية المنشأ الذي طوره (Plant& Ryan,1985 In Jones, 2010, p.924)، وأعاد تقنينه Jones(2010) ، وقد قام الباحثان بترجمته والتأكد من صدق الترجمة من خلال مراجعة اثنين من المتخصصين في اللغة الانجليزية للترجمة الأولى، ومراجعة الترجمة العكسية معBrett Jones صاحب نموذج ميوزيك.

أ. **هدف المقياس:** يهدف المقياس إلى تحديد إدراك الطالب للجهد الذي يبذله في مقرر ما.

ب. **محتوى المقياس:** يتكون المقياس من (٤) عبارات مدرجة على مقياس سباعي يتدرج من تنطبق بشده(٧) إلى لا تنطبق(١)

ج. **تصحيح المقياس:** يمنح المفحوص درجة "٧" إذا كانت استجابته تنطبق بشدة، ودرجة "١" إذا كانت لا تنطبق. وتشير الدرجة الكلية إلى جهد مرتفع، كما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض الجهد المبذول وذلك من وجهة نظر الطلاب.

ح. الخصائص السيكومترية للمقياس:

الصدق: قام Jones(2010) بإعادة تقنين مقياس الجهد وحذف بند من بنوده الخمسة التي لم يفهمها الطلاب أثناء التطبيق، وقد قام الباحثان في الدراسة الحالية بتحكيم ترجمة المقياس من قبل اثنين متخصصين في اللغة الانجليزية، كما قاموا بتحكيم الترجمة العكسية للمقياس مع Brett Jones صاحب نموذج ميوزيك وذلك التأكد من سلامة الترجمة.

الثبات: تم حساب ثبات ألفا للمقياس ككل وعند حذف كل مفرده من مفرداته، وقد أشارت النتائج إلى أن جميع المفردات جيدة ولم يؤدي حذف إي منها إلى رفع قيمة ثبات الاختبار الذي بلغ للمقياس ككل ٠,٨٤

إجراءات الدراسة:

- تحديد مجتمع الدراسة
- التحقق من صدق الأدوات للتطبيق
- تطبيق مقياس ميوزيك في نهاية الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٢-٢٠١٣ بعد انتهاء تدريس مقرر الفروق الفردية والقياس النفسي وقبل نهاية امتحانات الفصل الدراسي.

- الحصول على درجات الطلاب في مقرر الفروق الفردية في العام الجامعي ٢٠١٢-٢٠١٣، والدرجات الكلية للطلاب في العام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢ من واقع سجلات الكلية
- التحقق من النموذج المفترض باستخدام أسلوب النمذجة بالمعادلة البنائية.

نتائج الدراسة:

إجابة تساؤل الدراسة الرئيس الذي ينص على " ما مدى صحة نموذج مفترض يصف العلاقات البنائية السببية بين مكونات الدافعية وفقا لنموذج ميوزيك وهي (التمكين، الفائدة، الاهتمام، النجاح، الرعاية)، وبين إدراك كفاءة المعلم الجامعي، وتقديرات السنة السابقة، والجهد المبذول، والإنجاز والتوافق الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين؟

للإجابة على تساؤل الدراسة الرئيس، تم استخدام منهج النمزجه بالمعادلة البنائيةA Structural Equation Modelling (SEM) Approach لفحص المسارات المباشرة وغير المباشرة في النموذج المفترض الموضح في شكل(١) والذي يرتكز على أثر الرعاية وكفاءة المعلم الجامعي، وتقديرات السنوات السابقة في مكونات نموذج ميوزيك الدافعية وفي الجهد المبذول، وفي الإنجاز الدراسي والتوافق الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين.وقد قام الباحثان أولا بحساب معاملات الأرتباط بين متغيرات الدراسة التي يوضحها جدول (١)

جدول (١)

معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة، ن=٢٢٣

المتغيرات	الإنجاز الأكاديمي	التوافق	الجهد	النجاح	الاهتمام	التمكين	المنفعة	الرعاية	الكفاءة	التقديرات السابقة
الإنجاز الأكاديمي	-	0.018	0.085	0.089	0.045	0.015	0.036	-.032	0.103	0.504**
التوافق		-	0.318	0.119	0.199**	0.311**	.204**	.188**	.156*	0.028
الجهد			-	.215**	.329**	.276**	.367**	.321**	.245**	.143*
النجاح				-	.501**	.443**	.429**	.401**	.295**	.129
الاهتمام					-	.701**	.665**	.628**	.574**	.109
التمكين						-	.539**	.529**	.505**	.075
المنفعة							-	.526**	.494**	.097
الرعاية								-	.603**	.027
الكفاءة									-	0.189**

ويتضح من جدول(١) وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين مكونات نموذج ميوزيك بعضها البعض وبين بعض متغيرات الدراسة، كما يتضح أن الإنجاز الأكاديمي لم يرتبط بأي من متغيرات الدراسة فيما عدا تقديرات السنة السابقة.

أولا: التحقق من فرض الدراسة الأول الذي ينص على "توجد ملاءمة إحصائية بين النموذج المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة والبيانات الفعلية لعينة الدراسة من الطلاب المعلمين بكلية التربية، كما تعكسها مؤشرات الملائمة الإحصائية (مربع كايCMIN/DF, NFI,, RFI, IFI, TLI, RMSEA, IFN, CFI)

يهتم الفرض الأول للدراسة بالملاءمة الكلية للنموذج المقترح بالنسبة للبيانات الواقعية المستمدة من الميدان من خلال استجابات الطلاب المعلمين بالفرقتين الثالثة والرابعة (عام، وأساسي) من التخصصات المختلفة ممن يدرسون مقررا للفروق الفردية والقياس النفسي . وقد استخدم الباحثان طريقة الأرجحية القصوى Maximum Likelihood لتقدير بارامترات النموذج باعتبار أنها إجراء تكراري يزيد لأقصى حد ممكن من أرجحية التنبؤ بشكل صحيح بقيم المتغير التابع(المحك)، ويبحث في التقليل لأدنى حد ممكن من التباعد بين النموذج المقترح، ومصفوفة التباين المتلازم للعينة، ويوضح جدول(١) مؤشرات الملاءمة للنموذج المقترح

جدول (٢)

قيم مؤشرات الملائمة للنموذج المقترح للعلاقة السببية بين متغيرات الدراسة

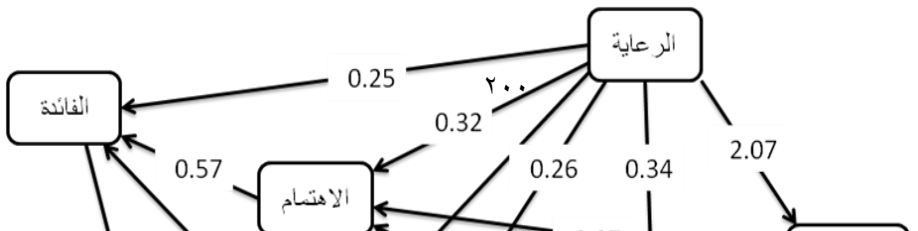
مؤشر الملاءمة	قيمة المؤشر	القرار	مؤشر الملاءمة	قيمة المؤشر	القرار
χ^2 Df=20,P-Value = .918	11.949	مقبول	CFI	1	مقبول
CMIN/DF	0.597	مقبول	RMSEA	.000	مقبول
NFI,Delta1	0.985	مقبول	IFI, Delta2	1	مقبول
RFI,rho1	.965	مقبول	TLI,rho2	1	مقبول

يتضح من جدول(٢) وجود ملاءمة للنموذج تصل لحد التطابق مع البيانات التي جمعت من العينة؛ حيث وصلت جميع مؤشرات الملاءمة إلى محكات الملاءمة المقبولة كما حددها Hu, & Bentler.(1999) وهي مؤشر الملاءمة المقارن Comparative Fit Index (CFI) ، وهو مؤشر مطابقة تدريجي أو متزايد يشير إلى درجة جودة المطابقة للنموذج مقارنة بالنموذج الصفري المشتمل على" انعدام الارتباطات أو عدم وجود علاقات". وكلما اقتربت القيمة من الواحد الصحيح كلما دل ذلك على مطابقة مرتفعة بين البيانات

والنموذج المفترض، وقد بلغت قيمته بالنسبة لنموذج الدراسة المفترض الواحد الصحيح، وهو ما يدل على التطابق بين البيانات الفعلية والعلاقات المفترضة، كما كانت قيمة مؤشر الملاءمة النسبي Relative Fit Index(RFI) هي ٠,٩٦٥وهي قيمة تعبر عن ملاءمة جيدة، كما يتضح أن قيمة معيار Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) ويعني الجذر التربيعي لمتوسط الخطأ، وقيمته تشير إلى نقص الملاءمة للنموذج مقارنة بنموذج يلائم بشكل مكتمل البيانات الواقعية بسبب أنه يشتمل على كل العلاقات المحتملة، ولذا فكلما قلت قيمته كلما دل ذلك على ملاءمة مرتفعه بين نموذج الدراسة وبيانات العينة، وقد وصلت هذه القيمة في الدراسة الحالية إلى الصفر وهو ما يعكس جودة المطابقة للنموذج المفترض؛ كما يتضح أن قيمه مؤشر (NFI) هي ٠,٩٨٥، وقيمة مؤشر (RFI) هي ٠,٩٦٥، وقيمة مؤشر (IFI) هي الواحد الصحيح، وقيمة مؤشر (TLI)هي الواحد الصحيح، وجميعها قيم تجاوزت المحك المقبول وتؤكد على جودة ملائمة نموذج الدراسة المفترض، ويؤكد ذلك قيمة مربع كاي كمؤشر للملاءمة حيث كانت غير دالة إحصائيا، وبالتالي فإن هذه النتائج لا تتطلب إعادة التوصيف Re-Specification لاكتشاف نموذج يعطي ملاءمة أفضل Better Fit للبيانات الواقعية التي جمعت من عينة البحث.

على الرغم من ذلك إلا أن مراجعة جدول القيم المعيارية للبارامترات التي تم تقديرها بواسطة عينة الدراسة قد كشف عن وجود ست مسارات غير دالة إحصائيا في النموذج الأول مما يستوجب حذفها لكي نصل للنموذج النهائي؛ وهذه المسارات هي:التمكين في الجهد، والجهد في الإنجاز الأكاديمي، والاهتمام في الإنجاز الأكاديمي، والإنجاز الأكاديمى في التوافق الأكاديمي، والاهتمام في التوافق الأكاديمي، وإدراك كفاءة المحاضر في الرعاية.

وقد قام الباحثان بإعادة اختبار النموذج بعد حذف هذه المسارات غير الدالة والذي يعبر عنه شكل(٢)



شكل(٢)

النموذج الثاني المعبر عن البناء السببي للمتغيرات المتضمنة في الدراسة

ويوضح جدول(٢) مؤشرات الملاءمة للنموذج الثاني المعدل - كما تم توصيفه في الشكل(٢) باستخدام العينة الكلية المكونة من(٢٢٣) طالبا وطالبة .

جدول (٣)

قيم مؤشرات الملائمة للنموذج الثاني المقترح للعلاقة السببية بين متغيرات الدراسة

مؤشر الملاءمة	قيمة المؤشر	القرار	مؤشر الملاءمة	قيمة المؤشر	القرار
χ^2 Df= 27, P - Value = 927	17.173	مقبول	CFI	1	مقبول
CMIN/DF	0.636	مقبول	RMSEA	.000	مقبول
NFI,Delta1	0.978	مقبول	IFI, Delta2	1	مقبول
RFI,rho1	.963	مقبول	TLI,rho2	1	مقبول

ويتضح من جدول(٣) ارتفاع مؤشرات جودة المطابقة بين النموذج المفترض وبين بيانات العينة بعد حذف المسارات الست.

ويؤكد هذه النتيجة أن قيم البارامترات التي حسبت بواسطة عينة الدراسة كانت دالة إحصائيا عند مستوى اقل من ٠,٠٠١، كما يوضح جدول(٤) مصفوفة البواقي المعيارية لمتغيرات النموذج والتي تكشف عن وجود قيم منخفضة للبواقي المعيارية، وأنها لم تتجاوز القيمة الحرجة 1.96± ، وبعضها كان منخفضا جدا ووصل لقيمة الصفر أو قيمة قريبة منها بما يدلل على أن النموذج الثاني المعدل يتمتع بملاءمة داخلية عالية بالنسبة للبيانات Local – Model – Data Fit ، علاوة على الملاءمة الكلية للنموذج.

إن هذه النتائج في مجملها تدعم الفرض الأول للدراسة والذي ينص على وجود ملاءمة إحصائية بين النموذج المقترح للعلاقات بين متغيرات الدراسة وبيانات الطلاب المعلمين، كما تعكسها مؤشرات الملاءمة الإحصائية، ولكن بعد التعديلات التي أجريت على النموذج الأول كما ورد في النتائج السابقة.

جدول(٤)

مصفوفة البواقي المعيارية للنموذج الثاني

المتغيرات	الرعاية	تقديرات العام السابق	الكفاءة	التمكين	النجاح	الاهتمام	المنفعة	الجهد	الإنجاز الأكاديمي	التوافق
الرعاية	.000									
تقديرات العام السابق	.396	.000								
الكفاءة	.059	.234	.058							
التمكين	.018	.350	.043	.015						
النجاح	.006	1.684	-.08	.011	.004					
الاهتمام	.018	.807	.032	.020	-.007	.014				
المنفعة	.010	1.007	.980	.675	-.002	.011	.006			
الجهد	.003	1.92	.345	.725	.387	.526	.004	.001		
الأداء	-.477	.000	.23	-.16	1.196	.253	.322	1.199	.000	
التوافق	-.276	.199	-.31	.184	-.524	-.630	-.091	.173	.166	.065

ثانيا اختبار الفرض الثاني والثالث وينصا على "يوجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة موجبه داله إحصائيا عند مستوى 0.05 لبعض المتغيرات التي تعمل كمتغيرات خارجية Exogenous Variables، والمتغيرات التي تعمل كمتغيرات داخلية Endogenous Variables في النموذج السببي المقترح لمتغيرات الدراسة.

يوضح جدول(٥) قيم البارامترات التي تم تقديرها باستخدام عينة الدراسة ودلالتها الإحصائية للنموذج الثاني المعدل والذي لائم البيانات، كما تم التحقق منه سابقاً.

جدول(٥)
التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية لمتغيرات الدراسة لدى عينة الدراسة الكلية(ن=٢٢٣)

المتغير	التاثير	كفاءة المعلم	التمكين	إمكانية النجاح	الاهتمام	الفائدة	الجهد المبذول	التوافق الأكاديمي	الانجاز الأكاديمي
الرعاية ---->	المباشر	*2.07	**0.34	**0.26	**0.32	**0.25	*0.206		
	غير المباشر							**.277	
	الكلي	*2.07	**0.34	**0.26	**0.32	**0.25	*0.206	**.277	
التقديرات السابقة ---->	المباشر	**0.28							**0.187
	غير المباشر		**0.024	**0.01	**0.03	**0.02	**0.004	**0.09	
	الكلي	**0.281	**0.024	**0.01	**0.03	**0.02	**0.004	**0.09	**0.82
الكفاءة ---->	المباشر		**0.084		**0.07				
	غير المباشر			**0.03		**0.07	**0.02	**0.032	
	الكلي		**0.084	**0.03	**0.07	**0.07	**0.02	**0.03	
التمكين ---->	المباشر			**0.36	**0.56			**0.33	
	غير المباشر					**0.42	**0.09		
	الكلي			**0.36	**0.56	**0.42	**0.09	**0.33	
إمكانية النجاح ---->	المباشر				**0.21	0.15			
	غير المباشر						**0.06	**0.02	
	الكلي				**0.21	*0.15	**0.06	**0.02	
الاهتمام	المباشر					**0.72			

<----	غير المباشر					**0.12	**0.035	
	الكلي					**0.12	**0.35	
الفائدة <----	المباشر					**0.3		
	غير المباشر						**0.06	
	الكلي					**0.3	**0.06	
الجهد المبذول <----	المباشر						**0.41	
	غير المباشر							
	الكلي						**0.41	

بناء على نتائج تحليل المسار فيما يتعلق بالتأثيرات المباشرة، وغير المباشرة بين المتغيرات المتضمنة في النموذج يتضح من بيانات جدول(٥) ما يلي:

١. وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيا عند مستوى أقل من 0.05 للرعاية في إدراك الطلاب لكفاءة المعلم الجامعي، وفي إدراكهم لمستوى تمكينهم، وفي إدراكهم لإمكانية النجاح، وفي الاهتمام بالمقرر وفي إدراكهم لفائدة المقرر، وفي الجهد المبذول ، كما أن هناك تأثير موجب غير مباشر عند مستوى دلالة أقل من 0.05 للرعاية في التوافق الأكاديمي من خلال متغيرات التمكين، الفائدة، وبذل الجهد، إمكانية النجاح، والاهتمام، وإدراك المنفعة، وهو ما يدل على أن إدراك الطالب لرعاية معلمه الجامعي هي أساس استثارة مكونات الدافعية الأخرى وأساس تقييم الطالب الايجابي لمعلمه كما إنها تؤثر في توافقه الجامعي.

٢. وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيا عند مستوى أقل من 0.05 لتقديرات السنة السابقة في إدراك الطلاب لكفاءة المعلم الجامعي، وفي انجازهم الأكاديمي في العام الحالي، كما كان هناك تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيا عند مستوى 0.05 للتقديرات الماضية في شعور الطلاب بالتمكين وإدراك إمكانية النجاح من خلال إدراكهم لكفاءة معلمهم الجامعي ، كما وجد تأثير غير مباشر

موجب عند مستوى أقل من 0.05 للتقديرات الماضية في الاهتمام والمنفعة والجهد المبذول من خلال متغيري إدراك كفاءة المعلم الجامعي، والشعور بالتمكين، وتوقع النجاح؛ ومن ثم تلعب متغيرات إدراك كفاءة المعلم الجامعي، والشعور بالتمكين، وتوقع النجاح دورا وسيطا بين التقديرات الماضية، والاهتمام بالمقرر وإدراك منفعته، علاوة على وجود تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيا عند مستوى أقل من 0.05 للتقديرات التي حصل عليها الطلاب في العام الماضي في التوافق الأكاديمي من خلال متغيرات إدراك كفاءة المعلم الجامعي، والتمكين، وتوقع النجاح، والمنفعة، وبذل الجهد، ويستدل من هذه النتائج أن تقديرات السنة السابقة تؤثر في استثارة دافعية وفي الجهد المبذول وفي التوافق الأكاديمي الطلاب بطريقة غير مباشرة يلعب فيها المعلم الجامعي دورا وسيطا.

٣. وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائيا عند مستوى أقل من 0.05 لكفاءة المعلم الجامعي كما يدركها الطلاب المعلمون، وشعور الطلاب بالتمكين، والاهتمام، كما وجد تأثير غير مباشر موجب ودال إحصائيا عند مستوى أقل من 0.05 لكفاءة المعلم الجامعي في توقع الطلاب للنجاح في المقرر من خلال متغيري الرعاية، والتمكين، وفي إدراكهم لمنفعة المقرر عبر متغيري التمكين، وتوقع النجاح، والاهتمام، وفي الجهد المبذول من جانب الطلاب لتعلم المقرر عبر متغيرات التمكين، وتوقع النجاح، وإدراك المنفعة، والاهتمام،وفي التوافق الأكاديمي من خلال متغيرات توقع النجاح، والاهتمام، والمنفعة، وبذل الجهد.

٤. وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائيا عند مستوى أقل من 0.05. لشعور الطلاب بالتمكين في توقع الطلاب للنجاح في المقرر، واهتمام الطلاب بالمقرر، والتوافق الأكاديمي، بينما وجد تأثير غير مباشر موجب دال احصائيا عند مستوى أقل من 0.05. للتمكين في الاهتمام وفي إدراك الطلاب لمنفعة المقرر عبر توقع النجاح والاهتمام، وفي الجهد الذي يبذله الطلاب للتعلم من خلال متغيرات توقع النجاح وإدراك المنفعة، والاهتمام، وإدراك المنفعة.

٥. وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائيا عند مستوى أقل من 0.05 لإدراك إمكانية النجاح فى الاهتمام، بينما وجد تأثير غير مباشر موجب ودال إحصائيا عند مستوى أقل من 0.05 لتوقع الطلاب للنجاح في الجهد الذي يبذلونه للتعلم من خلال الاهتمام بالمقرر، وإدراك فائدة المقرر، وفي التوافق الأكاديمي للطلاب عبر متغيرات إدراك فائدة المقرر، والجهد المبذول للتعلم، والاهتمام بالمقرر.

٦. وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائيا عند مستوى أقل من 0.05 لاهتمام الطلاب بالمقرر في إدراك الطلاب لفائدة المقرر، بينما وجد تأثير غير مباشر موجب ودال إحصائيا عند مستوى أقل من 0.05لاهتمام الطلاب بالمقرر في الجهد المبذول للتعلم عبر إدراك الطلاب لفائدة المقرر، وفي التوافق الأكاديمي عبر إدراك الطلاب لفائدة المقرر، والجهد المبذول.

٧. وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائيا عند مستوى أقل من 0.05... لإدراك الطلاب لمنفعة المقرر، والجهد المبذول للتعلم ووجود تأثير غير مباشر موجب في التوافق الأكاديمي بما يحقق فرضي الدراسة الثاني والثالث.

المناقشة:

هدفت الدراسة إلى بناء نموذج يصف العلاقات البنائية السببية بين مكونات الدافعية وفقا لنموذج ميوزيك وهي (التمكين، الفائدة، الاهتمام، النجاح ، الرعاية) وبين إدراك الطالب لكفاءة معلمه الجامعي، وتقديرات السنوات السابقة، والجهد المبذول، والإنجاز والتوافق الأكاديمي في الجامعة لدى الطلاب المعلمين.

كانت أهم نتيجة توصلت إليها الدراسة هو دور المحددات الاجتماعية ممثله في بعد رعاية المعلم الأكاديمية والشخصية في استثارة مكونات الدافعية الأكاديمية ممثله في شعور الطالب بالتمكين وبالاستمتاع بالمقرر وبإمكانية النجاح فيه وبفائدته العملية، وهو ما يؤثر بدوره في شعور الطالب بالتوافق الأكاديمي، ويتسق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة Fan(2011) من أن معتقدات الطالب

التي يكونها عن نفسه من خلال التعامل مع معلميه وزملائه تؤثر في اعتقاده في إمكانية نجاحه وهو ما ينعكس في الإحساس بقيمة المهمة الذاتية والمستقبلية، ودارسة Walker et al (2006) التي توصلت إلى أن الانتماء للمعلم لدى طلاب الجامعة قد تنبأ بالانخراط المعرفي في عملية التعلم، ودراسة Walker& Greene (2009) التي توصلت إلى أن الانتماء للمعلم لدى طلاب المدرسة الثانوية قد تنبأ بأهداف التمكن التي تعكس دافعية داخلية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء افتراضات نظرية التوقع في مقابل القيمة Expectancy–Value Theory of Achievement Choice، التي تقوم على أن العلاقة بالمعلم تشكل معتقدات الطلبة عن إمكانيتهم وقدرتهم على النجاح، وترتبط بتوقعاتهم حول قيمة المهمة الذاتية ودرجة استمتاعهم بها، هذا التوقع نحو نفعية المهمة وقيمتها الذاتية يرفع من درجة الانخراط المعرفي وسلوكيات الإنجاز (Fan, 2011, p. 159-160)

وهكذا يتضح انه المعلم الجامعي هو المسئول الرئيس عن استثارة أو تثبيط طلابه وذلك من خلال اهتمامه بإشباع حاجات التمكين والكفاءة والانتماء لديهم والتي تولد بدورها اهتماما بالمقرر وإدراكا لقيمته المستقبلية، كل ذلك يدفع الطلبة لبذل الجهد في تعلم المقرر ويحقق لهم التوافق الجامعي. ويؤكد هذا التفسير وجود تأثير مباشر لإدراك الطلبة لكفاءة معلمهم في مكونات الدافعية ،.ويستنتج من هذه النتائج أن حالة الإحباط واللادافعية التي يعاني منها الطلاب في الجامعة المصرية ترجع إلى حد ما إلى ضعف العلاقات الاجتماعية معلميهم، وعدم وجود الانتماء داخل غرفة الدراسة؛ حيث صارت العلاقة داخل قاعة الدرس هي علاقة بين المعلم والسبورة و جهاز عرض البيانات، ولم يعد المعلم مهتما حتى بمعرفة أسماء طلابه.

من ناحية أخرى أشارت الدراسة إلى أهمية المحددات الذاتية المعرفية ممثله في التمكين وإدراك النجاح في بذل الجهد والتوافق الأكاديمي، حيث اتضح أن إدراك الطالب لدوره في تعلمه لمقرر ما من خلال إشراكه في اختيار

الموضوعات التي يرغب في دراستها وباختياره للطريقة التي يحقق بها أهداف التعلم، يؤثر بصورة مباشرة في شعوره بكفاءته وقدرته على النجاح، وفي إحساسه بالقيمة الذاتية للمقرر وبفائدته المستقبلية، كما يؤثر في درجة الجهد التي يبذلها لينجح وكذلك في توافقه الأكاديمي، وهو ما يستنتج منه أن أساس رضا الطلاب عن حياتهم الجامعية هو شعورهم أن لهم استقلالية ودور مؤثر في عملية تعلمهم وأنهم ليسوا مجرد أدوات في يد المعلم الجامعي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية التحديد الذاتي التي ترى أن الحكم الذاتي- الذي يقابل التمكين في نموذج ميوزيك- من الحاجات الإنسانية الموروثة التي يؤدي إشباعها إلى الإحساس بالرضا، وإلى تحفيز الدافعية الداخلية التي تؤدي بدورها إلى جهد ومثابرة واستمتاع بالتعلم وما يترتب على ذلك من أداء أفضل (Deci& Ryan,2000, p.183)

وتتسق هذه النتائج مع ما توصل إليه Kaufman& Dodge(2008) من أن الحكم الذاتي (يماثل التمكين في نموذج ميوزيك) يرتبط بادراك الطالب لانتمائه لمعلمه وفائدة المقرر، ودارسة Svanum & Ainger (2011) التي أشارت إلى أن الدافعية داخلية المنشأ قد أثرت في درجة الجهد المبذول والتقديرات ورضا الطالب عن المقرر وعن المعلم، ودراسة Elias et al (2011) التي انتهت إلى أن تحديد الذات كان من المنبئات بالأداء الدراسي، ودراسة Jones et al (2012) التي انتهت إلى أن التمكين قد أثر في الجهد وبعزم الطلاب على الاستمرار في دراستهم الجامعية لتخصص الهندسة.

أظهرت النتائج أيضا أهمية إدراك إمكانية النجاح في بذل الجهد والاستمتاع بدراسة المقرر، وفي التوافق الأكاديمي بمعنى أن الطالب يحتاج إلى الإحساس بأن المقرر به قدر من التحدي ولكنه تحدي يمكن التغلب عليه ببذل الجهد ليشبع الحاجة إلى الكفاءة التي تؤثر بطريقة مباشره في اهتمامه بالمهمة وفي إدراكه لقيمتها المستقبلية، وهي متغيرات تزيد الجهد وتؤثر في التوافق الأكاديمي.ويتسق ذلك مع افتراضات نظرية التوقع في مقابل القيمة التي تقوم على

أن معتقدات الأفراد حول قدرتهم على النجاح ترتبط بتوقعاتهم حول قيمة المهمة ودرجة استمتاعهم بها، هذا التوقع نحو نفعية المهمة وقيمتها الذاتية يرفع من درجة الانخراط المعرفي وسلوكيات الإنجاز (Fan,2011,pp.159-160)، كما يمكن أيضا تفسير النتيجة في ضوء نظرية تحديد الذات التي تقوم على أن الكفاءة هي حاجة إنسانيه يسعى الأفراد لإشباعها وأنها أساس الدافعية داخلية المنشأ.(Deci& Ryan, 2008, p.183)

أشارت نتائج الدراسة الحالية أيضا إلى أن التوافق الأكاديمي يرتبط بإدراك الطلاب للقيمة الذاتية للمهمة وإلى فائدته المستقبلية، وهي نتيجة منطقية لأن إدراك الطلبة لأهمية وفائدة ما يدرسون لابد وأن يؤثر في شعورهم بالرضا عن دراستهم وحياتهم الجامعية.

من ناحية أخرى اتضح أن تقديرات الطلاب في الأعوام السابقة كانت من المتغيرات التي تؤثر بطريقة مباشرة وغير مباشرة في تحفيز الطلاب وفي انجازهم وتوافقهم الأكاديمي من خلال تأثيرها في إدراك الطلاب لمعلمهم الجامعي، ويفسر الباحثان هذه النتيجة على أساس أن تقدير السنة السابقة لابد وأنه يشكل نظرة الطلاب للعوامل المرتبطة بالنجاح، وهل هي متغيرات ترتبط بدرجة الجهد الذي يبذلوه، أم أن التقديرات الدراسية تتأثر بمتغيرات أخرى غير الجهد المبذول مثل نظام التقويم.

بالإضافة إلى ذلك أظهرت الدراسة إن تقديرات الطالب هي المتغير الوحيد الذي أثر في الإنجاز الأكاديمي للعام الحالي، وهي نتيجة منطقية لأن العوامل التي ترتبط بحصول الطالب على التقديرات في الجامعة واحده، وان كانت الدراسة لم تكشف عنها، ويتسق ذلك مع دراسة Svanum & Ainger (2011) التي انتهت إلى أن متوسط تقديرات الطلاب من المحددات السببية للدافعية والرضا لدى طلاب الجامعة وأنها تؤثر بطريقة غير واضحة في تقديرات العام الحالي.

من النتائج الهامة التي أشارت إليها الدراسة أيضا هو أن التقديرات التي يحصل عليها الطلاب ليس لها علاقة مباشره بتوافقه الجامعي، وقد فسر الباحثان هذه النتيجة - التي لم تشر إليها آية دراسة أجنبية- في ضوء مناقشتهما مع الطلاب الذين صاروا يرون أن التقديرات لا معنى لها لأنها لا تؤدي إلى عمل بعد التخرج، كما صار الطلاب يعتقدون أن التقديرات فرض يجب إن يلتزم به المعلم الجامعي وخصوصا في المقررات التربوية، وللأسف فإن هذا المعتقد يسيطر على بعض أعضاء هيئة التدريس الذي يرون إن حصول الطالب على التقدير لن يؤدي إلى عمل وبذلك فهم يمنحوا لطلابهم تقديرات يرون إنها بلا معنى.

من النتائج المهمة التي كشفت عنها الدراسة هو وجود تأثير مباشر للتقديرات السابقة في تقييم كفاءة المعلم الجامعي بمعنى أن الطلاب يعتقدون أن المعلم الكفء هو من يمنحهم تقديرات أعلى، ويظهر ذلك تحيز تقييمات الطلاب، وعدم دقة تقييمات وحدات التقويم التربوي والجودة بالجامعات التي تعتمد على الطلاب، وتتسق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات الأجنبية التي أشارت إلى تقييم الطلاب لمعلمهم يعتمد على الدرجات التي يمنحها لهم وإنها تقييمات متحيزة غير دقيقة(Svanum& Ainger,2011)

التطبيقات التربوية:

انتهت نتائج الدراسة إلى أن بيئة التعلم الاجتماعية داخل القاعة الجامعية هي متغير أساسي في استثارة دافعية الطلاب والتي تؤدي بدورها إلى بذلهم لجهد والتوافق الأكاديمي وتثير هذه النتيجة قضية إعداد المعلم الجامعي والتي تنحصر في دوره تدريبيه تقدمها كلية التربية لتؤهل الحاصلين على الدكتوراه لأن يقوم بأدوار أشارت الدراسة إلى أنها أساس مشاركة الطالب وحضوره المحاضرات وجهده المبذول وتقييمه لمعلمه والتوافق الأكاديمي له، ويوضح ذلك ضرورة إعادة النظر في أسلوب إعداد المعلم الجامعي حيث تتضح الحاجة إلى دورات مكثفه لإعداد معلم قادر على الرعاية الأكاديمية والشخصية لطلابه.

توضح الدراسة أيضا أهمية أن يصمم المعلم الجامعي أنشطة المقرر الذي يقوم بتدريسه بطريقة تمكن طلابه وتشعرهم بقدر من السيطرة على تعلمهم، وأن يكون بهذا المقرر قدرا من التحدي، كما عليه أن يعرضه بطريقة جذابة شيقة تجعل طلابه يستمتعون بدراسته، كما يجب عليه أن يوضح فائدة المقرر المستقبلية وارتباطه بحياتهم المهنية ، وأن يقلل المعلم بقدر الإمكان من الاعتماد على الجوائز والعقوبات في إنجاز مهام التعلم لأنها تولد دافعية خارجية تؤدى إلى تعلم غير جيد.

المراجع:

علي عبد السلام علي(٢٠٠٨). دليل تطبيق مقياس التوافق مع الحياة الجامعية(ATCS) ط الثانية القاهرة: ، مكتبة الأنجلو المصرية.

Chembers, M. M. , Hu, L. , & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 55-64.

Cho, Y. , Weinstein, C. E. , & Wicker, F. (2011). Perceived competence and autonomy as moderators of the effects of achievement goal orientations. *Educational Psychology*, 31,393–411.

Church, M, A. , Elliot, A, J. , Gable, S, L. (2001). Perception of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes, *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 43-54.

Clark, M. H. , & Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Learning and Individual Differences, 20*(1), 19-24.

Cinkara, E. , & Tilfarlioglu, F. T. (2009). Self-efficacy in EFL: Differences among proficiency groups and relationship with success. *Novitas-ROYAL, 3*(2), 129-142.

Cole, J. S. , Bergin, D.A. , &Whittaker,T.A.(2008). Predicting student achievement for low stakes with effort and task value.*Contemporary Educational Psychology*, 33,609-624.

Deci, E, L. , & Ryan, R. M. (2008). Self Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, *Development, and Health.Candain Psychology*, 49(3), pp. 182-185.

Deci, E. L. , & Vansteenkiste, M. (2004) self –Determination theory and basic need satisfaction: understanding human development in positive psychology, *Ricerche di Psicologia*, 1, 25-36.

Elias, H. , Mustafa, S, S., Roslan, S. , &Noah, S.(2011).Motivational predictors, of academic performance in end year examination, *Procedia, Social& Behavioral Sciences*,29,pp.1179-1188.

Furia, A. C.,& Lee, R. E. (2009). College Students motivation to achieve and maintain a healthy weight, *American Journal of Health Behavior*, 33,256-263.

Fan, W. (2011). Social influences, school motivation and gender differences: an application of the Expectancy-Value Theory, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 31: 2, 157-175, DOI: 10.1080/01443410.2010.536525

Jones, B. D. (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.

Jones, B. D. (2010a). An examination of motivation model components in face-to-face and online instruction. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *8* (3), 915-944.

Jones, B. D. (2010b, October). Strategies to implement a motivation model and increase student engagement. *Paper presented at the annual meeting of the International Society for Exploring Teaching and Learning, Nashville, TN.*

Jones, B. D. , Osborne, J. W. , Paretti, M. C. , & Matusovich, H. M. (2012, April). Relationships among students' perceptions of a first-year engineering design course and their identification with engineering, motivational beliefs, course effort, and academic outcomes. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, Canada.*

Jones, B. D. , Paretti, M. C. , Hein, S. F., & Knott, T. W. (2010). An analysis of motivation constructs with first-year engineering students: Relationships among expectancies, values, achievement, and career plans. *Journal of Engineering Education*, 99, 319–336.

Jones, B. D. , & Skaggs, G. (2012, August). Validation of the MUSIC Model of Academic Motivation Inventory: A measure of students' motivation in college courses.

Research presented at the International Conference on Motivation. Frankfurt, Germany.

Jones, B. D. , Watson, J. M. , 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.

Jones, B. D. , & Wilkins, J. L. (2013). Testing the MUSIC Model of Academic Motivation through confirmatory factor analysis, Educational Psychology: *International Journal of Experimental Educational Psychology*, 33:4, 482-503, DOI:10.1080/01443410.2013.785044.

Hsieh, P. , Sullivan, J. , & Guerra, N. (2007). A Closer look at college students: self-efficacy and goal orientation. *Journal of Advanced Academics*, *18* (3), 454-476.

Hu, L. , & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, *6* (1), 1–55. http:// dx.doi.org/ 10.1080/10705519909540118.

Hussein, H. E. M., Abo Bakar, M. , Jones, B. (2013). A cross cultural Validation of the Music Model of Academic Motivation and Its associated Inventory. *Psychological Counseling Journal*, 36.xx.

Kaufman, A. , & Dodge, T.(2008) .Students perception and motivation in the classroom: Exploring relatedness and value. *Social Psychology Education*, 12,101-112. doi:10.1007/s11218-008.

Ryan, R. M. , &Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic definition and new directions, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Shroff, R. H &,Vogel, D. R.(2009). Assessing the factors deemed to support individual student intrinsic motivation, *Journal of Information Technology Education*,8,59-85.

Svanum, S. , Aigner, C. (2011). The influence of course effort, mastery and performance goals, grade expectancies, and earned course grades on student ratings of course satisfaction, *British Journal of Educational Psychology*, 81,667-679.

Walker, C . O. ,& Greene, B. A.(2009).The relations between student motivational beliefs and cognitive engagement in high school, *Journal of Educational Research,*102(6)46

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*,16,1-12.