

فاعلية التدريس بالاستناد إلى نموذج Rolland Viau في تعزيز الالتزام المعرفي والمثابرة والأداء لدى متعلمي المرحلة الثانوية الإعدادية بالمغرب

The effectiveness of using the Rolland Viau motivation model in enhancing cognitive commitment, perseverance, and performance among middle school students.

إعداد: الدكتور/ خنوس محسن^{1*} – الدكتور/ المصباحي عبد المومن² – الدكتور/ محمد مهدي الصيفي³

أستاذ محاضر مؤهل، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، المملكة المغربية¹

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، جهة الدار البيضاء، سطات، المملكة المغربية²

أستاذ محاضر، المدرسة الوطنية العليا للفن والتصميم، جامعة الحسن الثاني، الدار البيضاء، المملكة المغربية³

*Corresponding author email: mohc68@yahoo.com

ملخص الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى قياس أثر اعتماد نموذج رولاند فيو (Rolland Viau) للدافعية في السياق المدرسي على تعزيز الالتزام المعرفي، والمثابرة، ومستوى الأداء لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في المغرب. وقد تمحور الهدف الأساسي حول التحقق من فعالية هذا النموذج في دعم دافعية التعلم وتحقيق تحسن ملموس في سلوكيات التعلم ومخرجاته. واعتمدت الدراسة المنهج الشبه تجريبي، حيث شملت عينة البحث (320) تلميذاً من المرحلة الإعدادية، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين: مجموعة تجريبية تلقت تعليماً في وحدة من مادة التربية الموسيقية وفقاً لنموذج رولاند فيو (Rolland Viau) للدافعية، ومجموعة ضابطة تلقت نفس المحتوى التعليمي باستخدام الطرق التقليدية دون الاعتماد على هذا النموذج. وقد تم تطوير مقياس للدافعية مبني على ثلاثة مؤشرات رئيسية حددها النموذج: الالتزام المعرفي، المثابرة، والأداء. تم استخدام هذا المقياس للمقارنة بين متوسطات نتائج المجموعتين في القياسين القبلي والبعدي لتحديد الفروق في مستويات الدافعية.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في القياس القبلي، مما يشير إلى تكافؤهما قبل التدخل التجريبي. بينما كشفت المقارنات بعد تطبيق الوحدة التعليمية عن وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، سواء في المقارنة مع المجموعة الضابطة أو في التحسن الداخلي بين القياسين القبلي والبعدي داخل نفس المجموعة، مما يؤكد فعالية النموذج في تعزيز الدافعية التعليمية.

أوصت الدراسة بضرورة تفعيل نموذج رولاند فيو للدافعية في السياقات التعليمية، بالنظر إلى قدرته على تنمية جوانب حيوية في تعلم التلاميذ مثل الالتزام المعرفي، والمثابرة، وتحسين الأداء، وهو ما يجعل من هذا النموذج أداة تربوية واعدة لتحفيز المتعلمين بشكل مستدام داخل الفصل الدراسي.

الكلمات المفتاحية: الدافعية، نموذج رولاند فيو، السياق المدرسي، الالتزام المعرفي، المثابرة، الأداء.

The effectiveness of using the Rolland Viau motivation model in enhancing cognitive commitment, perseverance, and performance among middle school students.

KHNNOUS Mohcine^{1*}, MESBAHI Abdelmoumen², ESSEFI Mohammed³

¹ Faculty of Educational Sciences, Mohammed V University, Rabat/Morocco

Orcid No: <https://orcid.org/0009-0006-9072-1937>

Email: mohc68@yahoo.com

² Regional Center for Education and Training Professions

Orcid No: <https://orcid.org/0009-0000-0043-638X>

E-mail: Abdelmoumen.mesbahi@gmail.com

³ ENSAD, Hassan II University, Casablanca/Morocco

Orcid No: <https://orcid.org/0000-0003-1727-9573>

Email: mohammed.essefi@univh2c.ma

*Corresponding Author: KHNNOUS Mohcine

Abstract:

The study aimed to measure the effect of Rolland-Viau's-model-based teaching of motivation in schools on enhancing cognitive engagement, perseverance, and performance among middle school (lower secondary) students in Morocco.

The study followed a quasi-experimental approach. A sample of 320 middle school students was randomly divided into two equal groups: an experimental group that received a music education unit based on Rolland Viau's school-context motivation model, and a control group that received the same unit using traditional teaching methods without this model. A motivation scale was designed according to the indicators (cognitive engagement, perseverance, and performance) defined by Rolland Viau in his model. This scale was used to compare the mean scores of the experimental and control groups on the motivation scale before and after the educational program, as well as to compare the mean scores of the two groups before and after the teaching unit.

The study found no statistically significant differences between the mean motivation scores of the experimental and control groups in the pre-test (before the teaching unit was introduced). However, there were statistically significant differences in the post-test motivation scores

between the two groups, favoring the experimental group. Moreover, the experimental group showed a statistically significant improvement in its own motivation scores from pre-test to post-test, in favor of the post-test.

The study recommends adopting and implementing Rolland Viau's model of motivation in a school context within the educational process to enhance student motivation through increased cognitive engagement, perseverance, and performance.

Keywords: motivation, Rolland Viau's school-context motivation model, cognitive engagement, perseverance, performance.

1. المقدمة:

تُعدّ الدافعية من الركائز الجوهرية التي تمنح الإنسان الطاقة الداخلية لملاحقة أهدافه بشغف وبدون ملل، وهي القوة التي تقف خلف الكثير من أفعالنا واختياراتنا. فهي ليست فقط المحرك الذي يدفعنا للقيام بالمهام، بل هي أيضاً الوقود الذي يُبقي الحماس مشتعلًا ويوجّه السلوك نحو تحقيق الأهداف. وفي المجال التربوي، يصعب تخيل متعلم قادر على الانخراط الفعلي في الأنشطة الدراسية، أو بناء معارفه وتنمية كفاياته استعداداً للحياة المهنية، دون امتلاكه لدافعية تعليمية تواكبه طيلة مساره الدراسي.

وقد عرّفها ليوري وفينويي (Lieury et Fenouillet, 2013) بأنها العملية النفسية التي تنشط السلوك، وتوجهه نحو غاية محددة، وتحافظ على استمراريته. بهذا المعنى، تصبح الدافعية الأساس الذي يبني عليه المتعلم تركيزه واهتمامه بالمواقف التعليمية، ويقبل عليها بنشاط ووعي، ويواصل انخراطه فيها إلى أن يحقق تعلماً ذا مغزى.

ويرجع الاهتمام المتزايد في البحوث النفسية بنماذج الدافعية، لقدرتها على التنبؤ بالسلوك التعليمي، والنجاح الأكاديمي، والمثابرة (Robbins, Lauver, Le et al., 2004). إذ تركز هذه النماذج على تحليل سلوك المتعلم بناءً على عوامل داخلية مثل الحافز الشخصي، القيمة التي يمنحها للمهمة، شعوره بالكفاءة الذاتية، وطبيعة أهدافه. فهذه العناصر مجتمعة تمكّن من فهم مدى التزام المتعلمين بالمهام التعليمية، ومدى نجاحهم في أدائها.

لكن، ما يلاحظ في واقع مؤسساتنا التعليمية هو تزايد نسبة التلاميذ الذين يفتقرون إلى الحماس والاهتمام الفعلي بما يتعلمونه، ويظهر عليهم حضور رمزي أو شكلي داخل الفصل، كما أشار إلى ذلك ناكامورا وآخرون (Nakamura et al., 2005, p.33). وهو الأمر الذي جعل مسألة استثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم من التحديات الكبرى التي تواجه المدرسين، خاصة في ظل التحولات الاجتماعية والتكنولوجية المتسارعة.

ومن المؤكد أن التطور التكنولوجي قد وفّر فرصاً كبيرة للمتعلمين لاكتشاف مجالات معرفية متعددة، وعزز فضولهم الفكري. غير أن هذا الانفتاح التقني لم يخلُ من تأثيرات سلبية، أبرزها ضعف الحس النقدي، والاعتماد المتزايد على المحتويات الجاهزة، مما يعيق تطور التفكير النشط، ويجعل المتعلم أكثر سلبية وأقل تفاعلاً في وضعيات التعلم.

إن هذا الإفراط في استخدام الوسائط الرقمية قد أدى إلى بروز مشكلات حقيقية مثل الإدمان على الشاشات، وتشتت الانتباه، وتراجع التفاعل الاجتماعي المباشر، وهي عوامل تؤثر سلباً على أساليب تعلم الجيل الرقمي، وتطرح تحديات على معايير اختياراته وتفضيلاته، ومن ثم على دافعيته للتعلم عبر مختلف المواد الدراسية.

وفي هذا السياق المقلق، تشير الإحصائيات الصادرة عن معهد إحصاءات كيبك خلال عامي 2022-2023 إلى ارتفاع نسبة التلاميذ ذوي الدافعية المنخفضة أو المعدومة من 13% سنة 2010-2011 إلى 21% سنة 2022-2023، وهو مؤشر يستدعي وقفة تأمل وتدخلات جديدة.

وأمام هذا التراجع، يبرز الدور الحيوي للمدرس بوصفه فاعلاً رئيسياً في تحفيز المتعلمين؛ إذ أظهرت العديد من الدراسات أهمية التفاعل التربوي بين المعلم وتلامذته، خاصة فيما يتعلق بأساليب التقييم. (Good & Brophy, 2000; Viau, 1994) إن الملاحظات الراجعة، سواء كانت درجات أو تعليقات أو تقديرات، لها أثر كبير على شعور التلميذ بالكفاءة. حيث ترفع التغذية الراجعة الإيجابية من دافعية المتعلم، بعكس السلبية التي قد تضعفها. (Schunk, 1989)

ومن جانب آخر، أبرزت بعض الممارسات التربوية فعالية ملموسة في تعزيز دافعية المتعلم، خصوصاً تلك التي تضعه أمام وضعيات تعليمية يضطلع فيها باتخاذ قراراته ويتحمل مسؤولية تعلمه. كما أن تقديم مبررات تربوية واضحة ومقنعة للمهام المسندة إليه يساهم في ترسيخ شعوره بالتحكم في تعلمه، ويعزز إحساسه بالكفاءة والفاعلية. (Guay et al., 2013)

1.1. مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

انطلاقاً من هذا السياق، يمكن بلورة الإشكالية الأساسية للدراسة في السؤال الرئيس التالي: هل يساهم استخدام نموذج رولاند فيو للدافعية في الرفع من مستويات الالتزام المعرفي، والمثابرة، والأداء لدى تلاميذ التعليم الثانوي الإعدادي؟

الأسئلة الفرعية للدراسة:

ولتحليل أبعاد هذه الإشكالية تم تفريع السؤال الرئيس إلى مجموعة من الأسئلة التي تستقصي العلاقات المحتملة بين المتغيرات المدروسة:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلامذة المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمؤشر الالتزام المعرفي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسط درجات تلاميذ المجموعتين في القياس القبلي لمؤشر الالتزام المعرفي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسط درجات تلاميذ المجموعتين في القياس القبلي لمؤشر المثابرة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلامذة المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمؤشر المثابرة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسط درجات تلاميذ المجموعتين في القياس القبلي لمؤشر الأداء؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلامذة المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمؤشر الأداء؟

2.1. أهمية الدراسة وأهدافها:

تكتسي هذه الدراسة أهميتها من ارتباطها بإحدى القضايا التربوية الراهنة، والمتمثلة في تعزيز دافعية المتعلمين نحو التعلم، وهي مسألة باتت تؤرق المدرسين والباحثين بالشأن التربوي، في ظل تراجع الحماس والتحفيز داخل الفصول الدراسية. وتتجلى أهمية هذا البحث من خلال بُعدين متكاملين:

البعد النظري، الذي يعرض لأبرز المفاهيم والنظريات المعاصرة ذات الصلة بالدافعية التعلمية، ويُبرز نموذج رولاند فيو (Rolland Viau) بوصفه أحد النماذج التفسيرية المهمة في هذا المجال.

البعد التطبيقي، حيث تم تصميم برنامج تعليمي ومقياس للدافعية مستند إلى هذا النموذج، مع دراسة مدى فاعليتهما ميدانيًا في تحفيز المتعلمين داخل السياق المدرسي.

أما على مستوى الأهداف، فقد سعت الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- الارتقاء بالممارسات التعليمية نحو مزيد من الفاعلية من خلال تنمية دافعية المتعلمين نحو التعلم.
- التعرف بنموذج رولاند فيو للدافعية في السياق المدرسي، وإبراز آلياته النظرية والتطبيقية.
- استثمار توظيف النموذج في بناء وتطبيق مقياس علمي لقياس الدافعية لدى المتعلمين، وفق مؤشرات الالتزام المعرفي، المثابرة، والأداء.
- تقييم أثر التدريس المعتمد على نموذج رولاند فيو في تحسين التفاعل المعرفي، والمثابرة، وجودة الأداء لدى تلاميذ المرحلة الثانوية الإعدادية.

3.1. حدود الدراسة

تتحدد حدود هذه الدراسة في مجموعة من الجوانب التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند تعميم نتائجها أو الاستفادة من مخرجاتها، وتتمثل فيما يلي:

1. المجال المكاني للدراسة: تم إجراء الدراسة الميدانية على مستوى ثلاث مديرية إقليمية للتربية والتكوين بثلاث مدن كبرى وهي (فاس- الرباط- المحمدية) تمثل (81) مديرية إقليمية للتربية والتكوين وهو ما يشكل حوالي 4 % من مجموع المديرات الإقليمية للتربية والتكوين بالمغرب، مما يحدّ من إمكانية تعميم النتائج على نطاق أوسع دون إجراء دراسات مماثلة في سياقات تعليمية مختلفة. وقد تم اختيار هذا المجال المكاني نظرًا لتنوع البنية التعليمية به ولقربه من مكان عمل الباحثين، وتوفره أساتذته على تجارب موسيقية وثقافية متنوعة ورغبتهم في المشاركة في هذه التجربة.

2. المجال الزمني للدراسة

أنجزت هذه الدراسة خلال الموسم الدراسي (2024-2025)، حيث تم القيام بتدريس الوحدة وتوزيع المقياس القبلي والمقياس البعدي للدافعية على المشاركين وتحصيلها في الفترة بين يناير ومارس من السنة الدراسية، وجمعت المعطيات وتم تحليلها خلال شهر أبريل من نفس السنة الدراسية.

وبالإضافة للحدود الزمنية والمكانية اقتصرت الدراسة على:

- توظيف نموذج رولاند فيو للدافعية في سياق مدرسي دون مقارنة نتائجه أو فعاليته مع نماذج دافعية أخرى متداولة في الأدبيات التربوية.

- تدريس وحدة تعليمية واحدة، وهي "الآلات الموسيقية والمجموعات الآلية"، دون أن يشمل باقي الوحدات المنصوص عليها في برنامج مادة التربية الموسيقية للسنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي.
- تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي، ممن تتراوح أعمارهم بين 12 و 13 سنة، وهو ما يفرض التعامل مع نتائج البحث في ضوء خصائصهم النمائية والمعرفية في هذه المرحلة العمرية.
- مكون واحد من مكونات مادة التربية الموسيقية، وهو مكون "الاستماع والتذوق الموسيقي"، دون التطرق إلى باقي المكونات كالغناء أو الأداء الآلي والإيقاعي.

مما يحدّ من إمكانية تعميم النتائج على نطاق أوسع دون إجراء دراسات مماثلة في سياقات تعليمية مختلفة.

4.1. مصطلحات الدراسة

الدافعية: الدافعية هي المحرك الذي يدفع ويمنح الرغبة للشخص في إنجاز مهام معينة والاستمرار في ذلك، ولذلك تعد الدافعية ركنا أساسيا من أركان التعلم حيث لا يمكن أن ينخرط التلميذ في بناء تعلماته والتقدم في عملية التعلم والمثابرة عليه إلا إذا كانت لديه دافعية تفتح شهيته للتعلم. وقد أعطيت لها تعريفات متعددة. غالبًا ما ترتبط بـ "براديجمات" معينة إما سلوكية أو معرفية أو بنائية أو غيرها، مما يعقد فهمنا لهذه الظاهرة ويجعلها تتداخل مع مفاهيم أخرى مثل «الرغبة في التعلم»، «المتعة»، «الفضول»، «الذوق» كما تشير (Vianin, 2007). فبحسب (Tardif, 1992) تُعرّف الدافعية المدرسية بالتزام التلميذ ومشاركته وإصراره على القيام بمهمة ما، وهي بذلك تحركه في جميع مراحل القيام بالمهمة. في حين تُعتبر الدافعية بالنسبة (Ryan & Deci, 2017) بمثابة احتياطي من الطاقة موجه نحو تحقيق هدف معين، وبالتالي فالدافعية ليست سمة شخصية يمكننا من خلالها وصف المتعلم بكونه قليل أو منعدم الدافعية، بل الدافعية تتغير، بسبب عوامل خارجية وداخلية لدى نفس المتعلم حيث تكون أحيانًا مرتفعة، وأحيانًا أخرى تكون منخفضة. في كتابه المرجعي «الدافعية في السياق المدرسي»، يعرف (Viau, 1994, p.7) الدافعية بأنها «حالة ديناميكية تتغذى من في التصورات التي يمتلكها الطالب عن نفسه وبيئته، والتي تحثه على اختيار نشاط، والانخراط فيه، والمثابرة في إنجازه من أجل تحقيق هدف». وبهذا المعنى تكون الدافعية هي العنصر المحفز الذي يدفع المتعلم لبذل جهد في لحظة معينة، مما يمكنه من تحقيق نتيجة.

أما التعريف الإجرائي للدافعية في هذه الدراسة كالتالي: حالة ديناميكية متغيرة بحسب مجموعة من العوامل الخارجية والعوامل الداخلية والتي تؤثر في دفع المتعلم للالتزام المعرفي في القيام بالأنشطة التعليمية المقترحة في إطار البرنامج التعليمي (الآلات الموسيقية والمجموعات الآلية)، والمثابرة على ذلك لتحسين أدائه أي لتحقيق الأهداف المسطرة في هذا البرنامج التعليمي. وتقاس الدافعية من خلال مقياس الدافعية.

التعلم المستند إلى الدافعية: هو أحد الاتجاهات الحديثة في التدريس التي تقوم على الاهتمام بالدافعية باعتباره ركن أساسي من أركان التعلم، إذ لا يمكن للمتعم أن يتعلم ويحقق أهدافه بدون أن يكون محفزا. ويعرفه (محمد نوفل، 2020، ص 74) بـ "التعلم الذي يهدف إلى تحقيق أهداف تربوية من رفع المهارات الإنتاجية والمهارية لدى محور العملية التعليمية (الطالب). ومن هذا المنطلق فإن التعريف الإجرائي للتعلم المستند إلى الدافعية في هذه الدراسة كالتالي: هو تعلم يعتمد فيه المدرس على نموذج Viau لإثارة تحفيز المتعلمين من خلال جلب انتباههم وجعلهم ينخرطون بشكل ذاتي ونشط في بناء تعلماتهم والمثابرة على ذلك حتى تحقيق أهداف البرنامج التعليمي وفق قدراتهم العقلية.

الالتزام المعرفي: وينقسم إلى نوعين: الالتزام المعرفي السطحي والالتزام المعرفي العميق ويُعرّفه (Greene, 2015) بالتعلم العميق الذي يهدف إلى إتقان المفاهيم وتملكها ويحتاج إلى جهد عقلي لتنظيم الاستراتيجيات واختيار أفضل الطرائق بهدف التعلم. فيما يعرفه (Miller et al., 1996) بالتعلم الذي يقوم على تطوير استخدام الاستراتيجيات المعرفية أو ما يسمى بتعلم التعلم learning to learn والاستراتيجيات الميتا معرفية (معرفة المتعلم ووعيه بكيفية وطريقة تعلمه). والتعلم العميق يتميز باستخدام وظائف معرفية معقدة تتطلب دمج المعلومات الجديدة مع هياكل معرفية موجودة لدى المتعلم. وبحسب (Baeten et coll., 2010) الالتزام المعرفي العميق يتطلب استخدام المعرفة السابقة بشكل إبداعي بهدف تطوير استنتاجات معقدة أو وصف الطريقة التي توصل بها المتعلم إلى استنتاجاته.

بينما يعرف الالتزام المعرفي السطحي بالتعلم الذي يركز على القدرات العقلية البسيطة كالحفظ واسترجاع المعرفة عن ظهر قلب بدلاً من التملك الحقيقي للمفاهيم عن طريق التحليل والنقد. وهكذا، فإن المتعلم الذي يحفظ المعرفة عن ظهر قلب بهدف الحصول على علامة النجاح بدلاً من استيعاب المفاهيم بعمق لإتقانها، هو متعلم ملتزم معرفياً بشكل سطحي (Baeten, Kyndt, Struyven et al., 1996; Dochy, 2010; Miller et coll., 1996).

في هذه الدراسة يعرف الالتزام المعرفي إجرائياً "بالمجهود العقلي الذي يبذله المتعلم لتحقيق الأهداف المتعلقة بالبرنامج التعليمي (الأوركسترا السمفونية والمجموعات الموسيقية) ويترجم هذا المجهود عن طريق الإقبال بحماس على إنجاز الأنشطة التعليمية المقترحة بشكل مستمر ومتصل ودون ملل".

المثابرة: عند تصفح الأدبيات التي تطرقت لمفهوم المثابرة يتضح لنا وجود غموض واضح بين التصور المفاهيمي والإجرائي للمثابرة مما يؤدي إلى تداخلات مفاهيمية ومشكلة حقيقية في التناسق. ولذلك نجد العديد من الباحثين الذي يرون بأن المثابرة تعرف من منظور الالتزام (Robbins et al., 2004)، في حين يذهب آخرون إلى أبعد من ذلك بوضع تصور يرى في المثابرة على أنها الاستمرار في عمل أو مهمة، حتى في حالة ظهور صعوبات (Miller et al., 1996). وأن المثابرة اتجاه هدف ما هي درجة تصميم وإصرار الشخص وكذلك الجهود المبذولة من قبله لتحقيق ذلك الهدف.

وتعرف المثابرة إجرائياً في هذه الدراسة بالوقت الذي يخصصه التلميذ للقيام بالأنشطة التعليمية المقترحة في البرنامج التعليمي (الأوركسترا السمفونية والمجموعات الموسيقية)، وبعد الملل من القيام بها وبتكرار المحاولات وبذل المزيد من الجهد من أجل إنجازها والتفوق فيها.

الأداء: تعريف الأداء في السياق المدرسي يختلف بين الباحثين. فقد ربطه البعض منهم بالظروف والشروط التي توفرها المؤسسات التعليمية (Scheerens, 2004 ; Witte & Walsh, 1990)، وهناك من ربطه باكتساب مهارات التنمية الشخصية للتلميذ عند آخرين (Stoll and Fink 1996) فيما ربطه آخرون بنتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ (Muijs et al., 2011 ; Scheerens, 2004). (Glas, & Thomas, 2003)، وهو ما تهتم به هذه الدراسة. وفي هذا السياق، يشير تقرير أصدره البنك الدولي سنة (1995) بعنوان: «الأولويات والاستراتيجيات للتعليم» إلى أن مفهوم الأداء في السياق المدرسي يشوبه الكثير من الغموض لذلك، فإنه يحث على أهمية اعتماد النتائج كمؤشرات للأداء وأن "التعريف المناسب للأداء يجب أن يشمل نتائج الطلاب" (البنك الدولي، 1995، ص. 46).

وبالنسبة لهذه الدراسة يعرف الأداء إجرائياً "بدرجة النجاح في إنجاز الأنشطة التعليمية وتحقيق الأهداف المحددة في البرنامج التعليمي (الأوركسترا السمفونية والمجموعات الموسيقية)، ويتم قياسها بمتوسطات العلامات التي يحددها التلميذ في البنود المرتبطة بمؤشرات الأداء سواء في مقياس الدافعية القبلي أو البعدي".

2. الإطار النظري (مفاهيم الدراسة والدراسات السابقة)

1.1. الدراسات التي قاربت موضوع تعزيز الدافعية

-دراسة Galand et Grégoire (2000) بعنوان: " أثر الممارسات المدرسية للتقييم على دوافع وتصور الذات لدى المتعلمين" حاولت الإجابة عن السؤال الإشكالي التالي: هل يؤثر نوع ممارسات التقييم التي ينفذها المعلم على أسلوب التحفيز وصورة الذات لدى تلامذته؟ من أجل ذلك قام الباحثان بتوزيع نسخة فرنسية معدلة من استبيان (1989) Nicholls المتعلق بالتوجهات التحفيزية على (240) تلميذا من الصفين الخامس والسادس الابتدائي لملئها، بالإضافة إلى استبيان حول مفهوم الذات لديهم. وفي الوقت نفسه، طلب الباحثان من أساتذتهم الإجابة على استبيان حول ممارساتهم التقييمية. وبعد تفريغ الاستبيانات وتحليل معطياتها توصلوا إلى نتائج تدعم موثوقية وصلاحيه التكيف الفرنسي لاستبيان Nicholls. فيما يتعلق بالعلاقات بين الدوافع ومفهوم الذات أظهرت نتائج هذه الدراسة أن التوجه نحو التعلم مرتبط إيجابياً بجميع أبعاد مفهوم الذات، باستثناء الرياضيات حيث تكون العلاقة أكثر وضوحاً مع التوجه نحو الأداء. لكن الأهم من ذلك، تظهر النتائج تأثير نوع ممارسات التقييم التي يطبقها المعلم على التوجهات الدافعية ومفهوم الذات في القراءة.

-دراسة علي محمد علي الزعبي وعلي أحمد بني دومي سنة 2012 حول أثر استخدام التعلم المتمازج في تحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات وفي دافعتهم نحو تعلمها، حيث هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر طريقة التعلم المتمازج (التي يتم فيه المزج بين الأنماط التعليمية المختلفة للحاسوب) في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وفي دافعتهم أو تحفيزهم نحو التعلم. وقد استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الشبه تجريبي والمنهج المسحي، وتوزعت العينة على مجموعة تجريبية تكونت من (38) تلميذاً تعلمت بطريقة التعلم المتمازج، ومجموعة ضابطة تكونت (33) تلميذاً تعلمت بالطريقة التقليدية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان اختبار التحصيل ومقياس التحفيز بعد التأكد من صدقهما وثباتهما. وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط علامات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي في الرياضيات ولصالح المجموعة التجريبية، وكذا وجود فروق دالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط علامات تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس التحفيز القبلي والبعدي ولصالح التطبيق البعدي. وقد عزت الدراسة النتائج المرتبطة بالتحفيز والدافعية إلى عنصر الجودة غير المألوفة في تقديم دروس الرياضيات من خلال الحاسوب، إذ دوماً يثير الجديد الاهتمام والتشويق مما يزيد من الدافعية والتحفيز، كما أن عرض الأشكال والصور وتحريكها أثناء شرح المادة التعليمية تجذب الانتباه وتجعل المتعلم يندفع إلى التعلم بهذه الطريقة، هذا بالإضافة إلى احتواء المادة المحوسبة عناصر التشويق مثل الألوان والصور والصوت والحركة، مما يثير دافعية المتعلمين لتعلم الرياضيات بالحاسوب.

- دراسة توفيق وآخرون سنة (2017) بعنوان: "أثر الممارسات التعليمية على دافعية تلامذة السلك الثانوي التأهيلي في مادة العلوم الفيزيائية بالمغرب" سعت إلى تحديد العوامل التي يمكن أن تؤثر على دافعية واهتمام التلاميذ في مادة العلوم الفيزيائية بالتعليم الثانوي التأهيلي المغربي، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي استبيان وجّه ل (85) مدرسي العلوم الفيزيائية واستبيان آخر وجّه ل (280) تلميذاً بمرحلة الثانوي التأهيلي في ثلاث مديريات تعليمية وهي: سطات، برشيد، وخريكة بجهة الدار البيضاء. أظهرت نتائج هذه الدراسة أن من أهم العوامل التي تؤثر في الديناميكية التحفيزية لتلامذتهم هي: الأنشطة في الفصل، المعلم نفسه، أنظمة المكافآت والعقوبات التي يستخدمها الأخير لتحفيز هؤلاء الطلاب، والمناخ العملي الذي يسود في الفصل.

وقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام مؤشرات الدافعية المدرسية ليس فقط لأغراض التقييم، ولكن أيضًا بهدف تعزيز تطوير الالتزام بالمهمة لدى التلاميذ، من خلال استخدام استراتيجيات التعلم والتنظيم الذاتي، وتطوير حب الجهد والمثابرة.

- دراسة الشمري، علي بن عيسى بن علي (2020) بعنوان "فاعلية برنامج إلكتروني قائم على نموذج كيلر ARCS في تنمية الدافعية نحو مادة لغتي الجميلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي" سعت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية البرنامج الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS) في تنمية الدافعية نحو مادة لغتي الجميلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الشبه التجريبي لتحقيق هدفها، حيث تم تقسيم عينة البحث التي تكونت من (58) تلميذًا من المستوى السادس ابتدائي بطريقة عشوائية إلى مجموعة تجريبية تكونت من (28) تلميذًا ومجموعة ضابطة تكونت من (30) تلميذًا. وبعد إعداد أدوات الدراسة التي تضمنت: برنامج إلكتروني قائم على نموذج كيلر ومقياس الدافعية نحو تعلم مادة لغتي الجميلة ودليل (ARCS) لاستخدام البرنامج الإلكتروني، والتأكد من صدقها وثباتها تم تطبيقها. وبعد حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل ألفا كرونباخ، واختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين. توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الدافعية نحو التعلم لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية. وتبعًا لذلك أوصت الدراسة باعتماد التعلم الإلكتروني القائم على نموذج كيلر (ARCS)، وتعميم استخدامه سواء في باقي المهارات اللغوية، أو في المستويات التعليمية المختلفة.

- دراسة صونبا سوسي وآخرون (2021) بعنوان: "أثر التعلم المنهجي على دافعية الطلاب للتعلم في سياق التعلم في البيئة السريرية" هدفت إلى دراسة الديناميات التحفيزية في سياق التعلم في البيئة السريرية عبر مقارنة تأثيرات التعلم القائم على الأهداف والتعلم النظامي على دافعية (175) طالبًا في الاختبار القبلي و(165) طالبًا في الاختبار البعدي يدرسون بالسنة الثالثة من الدراسات المسجلين في المدرسة العليا للعلوم والتقنيات الصحية بتونس. اعتمدت الدراسة المنهج المختلط لجمع معطيات كمية من خلال "استبيان استراتيجيات التعلم بالدافعية Motivated Strategies Learning Questionnaire MSLQ" في نسخته المترجمة والمصادق عليها وفقًا لطريقة (Vallerand 1989)، ومعطيات نوعية من خلال إجراء مقابلة بطريقة المجموعة البورية مع (12) طالبًا. وقد سجلت الدرجات المتوسطة للسنة مقاييس للتحفيز تحسناً ملحوظاً لصالح نموذج التعلم المنهجي باستثناء مقياس القلق من الاختبارات. كان متوسط الدرجة العامة 3.93 ($\bar{e}-t = 0.81$) لمقاربة التدريس بالأهداف و4.94 ($\bar{e}-t = 0.53$) لطريقة التعلم المنهجي. كشفت هذه النتائج عن فرق إحصائي كبير، مما أظهر ميزة ملحوظة لصالح التعلم المنهجي وهو ما أكدته تصريحات الطلاب في القابلة.

- دراسة (Girón-García & Gargallo-Camarillas) (2021) بعنوان "أنماط التعلم المتعددة الحواس والإدراكية: تأثيرها على دافعية الطلاب في بيئة رقمية". هدفت الدراسة إلى تحليل درجة تحفيز متعلمي اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة (ESP)، أي الذين يدرسون مادة "اللغة الإنجليزية المهنية للمراسلين" الذين يمتلكون «أسلوب تعلم متعدد الوسائط Multimodal learning style» مقارنةً بأولئك الذين يمتلكون «أساليب تعلم متعددة Multiple learning styles»، في جامعة إسبانية. وقد حاولت الدراسة البحث عن عناصر للإجابة لثلاث أسئلة بحثية وهي: هل يخلق التعلم الرقمي أسلوب تعلم إدراكي حديث أي «أسلوب تعلم متعدد الوسائط»؟ وإلى أي حد يعزز التعلم الرقمي من دافعية طلاب اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة مقارنة بالتعلم التقليدي؟ وهل يزيد «أسلوب التعلم المتعدد الوسائط» من درجة التحفيز مقارنة ب «أسلوب التعلم المتعدد»؟ ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة عينة من 62 طالبًا في السنة الأولى سلك بكالوريوس من برنامج اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة. تم جمع بيانات هذه الدراسة باستخدام

"Wix" كأداة البحث الرئيسية، واستبيان حول «أنماط التعلم المتعددة الوسائط»، مصمم لمساعدة الطلاب على تحديد تفضيلاتهم فيما يتعلق بعملية تعلمهم، واستبيان حول «الدافعية»، للحصول على معلومات حول تصورات الطلاب لتحسين التفاعل. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن تنفيذ "Wix" في الفصل يزيد من تفاعل الطلاب في عملية تعلمهم ويعزز نمط تعلم إدراكي جديد أي «نمط التعلم المتعددة الوسائط»

- دراسة (Reyssier et Simonian) سنة (2021) بعنوان: "تأثير بيئة حاسوبية للتعلم البشري (EIAH) على دافعية الطلاب لممارسة الرياضيات: خصائص التلاميذ وأسلوب المدرس" سعت هذه الدراسة إلى البحث في تأثير بيئة حاسوبية للتعلم البشري (EIAH)، التي تم تصميمها بالتعاون مع المدرسين، على تباين دافعية التلاميذ لتعلم الرياضيات بناءً على جنسهم، والانتماء الاجتماعي والاقتصادي، ومستوى الدافعية الأولية، وأسلوب الدافعية لدى المدرس عند استخدام هذه البيئة في الفصل الدراسي. استخدمت الدراسة مقياس فاليران للدافعية (Vallerand et al., 1989) وتم تطبيقه في قياس قبلي وقياس بعدي على عينة تكونت من (163) تلميذاً. وقد أظهرت نتائج تأثيراً إيجابياً للبيئة المعلوماتية للتعلم البشري (EIAH) بناءً على بعض خصائص التلاميذ، لا سيما بالنسبة لأولئك الذين كانوا في البداية الأقل دافعية لتعلم الرياضيات، والعكس صحيح. كما أكدت أن هذا التأثير يتعزز بشكل كبير عندما يشجع المعلم استقلالية تلامذته ويترك لهم المبادرة.

- دراسة ديانا فهمي حداد (2024) بعنوان: "أثر التدريس باستخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني على تنمية دافعية التعلم لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بجامعة أم القرى". هدفت إلى تحديد مستوى دافعية التعلم لدى عينة من طالبات البكالوريوس اللاتي يدرسن تخصص الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة أم القرى، بالإضافة إلى التحقق من أثر طريقة تدريس قائمة على استخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني وهي: منصة (Site Wix) وتطبيق (Canva) وتطبيق (App Ed) على تنمية دافعية التعلم لديهن، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي مع عينة تكونت من (51) طالبة تم توزيعهن على مجموعة تجريبية تكونت من (30) طالبة خضعن للتدريس باستخدام تطبيقات التعلم الإلكترونية، ومجموعة ضابطة تكونت من (21) طالبة تم تدريسهن بالطريقة التقليدية. أخضعت المجموعتان لتطبيق قبلي وبعدي لمقياس دافعية التعلم، وأسفرت نتائج البحث بأن مستوى الدافعية لدى طالبات المجموعة التجريبية كان مرتفعاً، وأشارت نتائج تحليل التباين المصاحب إلى وجود أثر دال لطريقة التدريس باستخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني على تنمية دافعية التعلم لصالح المجموعة التجريبية بعد ضبط المستوى القبلي للدافعية، كما أشارت قيمة مربع إيتا الجزئي إلى حجم تأثير كبير، وأن طريقة التدريس باستخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني تفسر ما نسبته (9.16) % من التباين في دافعية التعلم.

تعقيب عام على الدراسات السابقة

يتضح من الدراسة السابقة أن دراسة الدافعية قد شكل موضوع اهتمام البحث العلمي منذ سنوات حيث أجريت دراسة Galand et Grégoire سنة (2000) ولا يزال يحظى بنفس الاهتمام لحد الآن كما هو الحال بالنسبة لدراسة ديانا فهمي حداد التي أجريت سنة (2024). كما يتضح أيضاً أن الدراسة الحالية تتقاطع مع الدراسات السابقة باستخدام المنهج شبه التجريبي على الرغم من أن بعض الدراسات استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وفي استخدام الاستبيان كمقياس للدافعية. فيما تتميز عن باقي الدراسات السابقة بكون حجم العينة مقارنة مع حجم باقي العينات حيث بلغ عدد المشاركين فيها (320) تلميذاً، والمستوى الدراسي (المرحلة الإعدادية، 12 - 13 سنة). كما تعتبر هذه الدراسة من الدراسات النادرة جداً التي قامت، على حد علمنا، بدراسة التحفيز في مكون الاستماع والتذوق الموسيقي وهو المكون الوحيد في مادة التربية الموسيقية الذي يعاني فيه المدرسون من انخراط التلاميذ ومشاركتهم في الأنشطة على عكس باقي المكونات كالغناء والممارسة الإيقاعية والآلية والإبداع والابتكار الموسيقي.

2.2. أدبيات الدراسة:

لا يختلف اثنان على أن التعرف على دوافع السلوك الإنساني يساعد على تفسيره وفهمه لكون الدافعية تلعب دوراً أساسياً في تحريك وتوجيه السلوك الإنساني. ولعل هذا ما يبرر الاهتمام المتزايد لعلم النفس التربوي بدراسة الدافعية بهدف التوصل إلى المفاتيح التي تساعد على استثارتها للرفع من مستوى التعلم. إذ التعلم لا يمكن أن يكون فعالاً إلا إذا ارتكز على حوافز التلاميذ وحاجاتهم، وإلا إذا أحدث تغييراً في سلوك التلاميذ. وتعد الدافعية من الشروط الضرورية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة، سواء تعلق الأمر بتعلم أساليب التفكير وطرائقه أو تكوين الاتجاهات أو تحصيل المعارف والمعلومات، فغياب الدافعية يؤدي حتماً إلى غياب التعلم. وتتميز الدافعية بالديناميكية حيث تتغير مع الوقت، لذا نجد أن سلوك التلميذ (ة) يتميز بالنشاط والرغبة في عدد من المواقف دون أخرى، وأن اهتماماته قد تكون واضحة في عدد من المواقف وغير واضحة في مواقف أخرى، ويرجع ذلك إلى مستوى تحفزه نحو التعلم (الشرقاوي، 1991). وبشكل عام، تعبر الدافعية عن استعداد الفرد لبذل الجهد في سبيل تحقيق عدد من الأهداف التي يميلها تعامله مع مواقف الحياة المختلفة، ومن مظاهرها الطموح والحماس، والإصرار على تحقيق الأهداف والمثابرة، والتفاني في العمل، والرغبة المستمرة في تحقيق الذات، والتفوق، والإنجاز وغيره. وسيهتم هذا المبحث بتحديد مفهوم الدافعية والتعريف بمصادرها وعناصرها النفسية حركية وأنواعها وتقديم بعض الإضاءات حول بعض نظريات التحفيز كنظرية (ماسلو Maslow) ونموذج (فيو Vieu) لقياس التحفيز في سياق مدرسي.

مفهوم الدافعية ونظرياتها:

رغم أن ترجمة مصطلح (Motivation) له مرادفان في اللغة العربية وهما: (الدَّافِعِيَّة والتَّحْفِيز)، إلا أنَّ مَدلولهما نجد له اختلافاً طفيفاً. فالْتَحْفِيز يَطوِّر الدَّافِعِيَّة ويقود إليها، كما أنَّ التَّحْفِيز يأتي من الخارج، بينما تأتي الدافعية من الداخل. وقد شكَّل مفهوم الدافعية محور اهتمام العديد من الباحثين على اختلاف توجهاتهم الفكرية والنظرية. وهذا ما جعل التعاريف والمفاهيم الخاصة بالدافعية تتعدد وتتنوع كغيرها من المفاهيم النفسية الأساسية، حيث اختلفت من باحث إلى آخر ومن وجهة فكرية ونظرية إلى أخرى، حسب الحقول المعرفية المختلفة. ففي المجال التربوي يشير مُصطلح الدافعية إلى حالة فسيولوجية - نفسية داخلية، تحرك الفرد للقيام بسلوك معيَّن في اتِّجاه معيَّن؛ لتحقيق هدفٍ محدَّد، وإذا لم يتحقَّق هذا الهدف يشعر الإنسان بالضيق والتوتر حتى يحقِّقه (بوحمامة وآخرون، 2006). وتعتبر الدافعية عملية داخلية تنشط لدى التلميذ وتقوده وتحافظ على فاعلية سلوكه مع مرور الوقت، وهذه العملية الداخلية هي التي تستخدم لإنجاز النشاطات لأنها تعزز وتكافئ التلميذ ذاتياً من تلقاء نفسها. ويضيف (بوحمامة وآخرون، 2006) بأن الدافعية في سياق مدرسة تشير إلى ميل التلميذ لإنجاز أنشطة أكاديمية ذات معنى تستحق الجهد ويمكن لمس الفوائد الأكاديمية الناتجة عنها. وعموماً يمكن القول بأن الدافعية هي طاقة أو محرك يدفع بالفرد من أجل تمكينه من اختيار أهداف معينة والمثابرة من أجل تحقيقها. والدافعية نحو التعلم يمكن أن تكون سمة كما يمكن أن يكون حالة، فهو سمة عندما يكون مرتبطاً بوجود دافع لتعلم المحتوى لأن المتعلم يعلم ويدرك مسبقاً أهمية ذلك المحتوى ويشعر بمتعة في تعلمه. وأما عندما تكون الدافعية مجرد حالة مرتبطة بموقف معين، فهي تدفع المتعلم للتعلم من خلال ذلك الموقف فحسب. وسنحاول فيما يلي أن نجيب عن مجموعة من الأسئلة المرتبطة بالدافعية من قبيل: ما هي مصادر الدافعية؟ وما هي عناصرها النفسية حركية؟ وما هي أنواع الحوافز الإنسانية عموماً وتلك الخاصة بالتعلم بوجه خاص؟

مصادر الدافعية:

تعددت الآراء وجهات النظر حول مصدر الدافعية نحو التعلم، إذ يرى البعض من علماء النفس أنه سمة شخصية شبه ثابتة لدى

الأفراد وهو ذو منشأ داخلي، إذ يؤكدون أن لدى جميع الكائنات البشرية مجموعة من الحاجات الفسيولوجية والنفسية التي يكافحون من أجل إشباعها، ويعتبرون أن الحاجة إلى التعلم والتحصيل هي من أكثر الحاجات أهمية في حياة الكائن البشري ويرون أيضا بأن الأفراد مدفوعين للإنجاز وتحقيق النجاح في المهمات المختلفة ليس من أجل دافع الحصول على التعزيز أو المكافأة، وإنما من أجل الإنجاز أو التحصيل بحد ذاته. بينما يرى البعض الآخر من علماء النفس أن الدافع نحو التحصيل يتشكل لدى الأفراد بفعل عوامل خارجية ترجع لعوامل التنشئة الاجتماعية. وتلعب الأسرة دوراً هاماً في تنميته لدى الأفراد حيث يتباين مستوى تحفيز التحصيل لدى الأفراد تبعاً لمدى تلمين الأسرة للمدرسة la valorisation de l'école ولما تقدمه أيضا من دعم وتعزيز وتشجيع لأبنائها. ووفقاً لنظرية الاختيار الذاتي أو القرار الذاتي self-determination theory المرتبطة بالدافعية التي طورها (Deci et Ryan, 2002) يمكن تفسير الاختلاف في السلوكيات التي نلاحظها في فصولنا بين تلاميذ ينخرطون في التعلم بشغف ومتعة وبين آخرين يقومون بالأنشطة التعليمية للحصول على علامات جيدة أو لتجنب عقوبة العلامات السيئة وبين تلاميذ آخرين غير مباليين تماماً بالتعلم، بالعوامل التي تكمن وراء دافعتهم، ويمكن أن يكون مصدر هذه العوامل داخلياً أو خارجياً. وبحسب (Deci et Ryan, 2002) فإن كل فرد يسعى بالأساس وبشكل فطري إلى تلبية ثلاثة أنواع أساسية من الاحتياجات النفسية وهي: احتياجات الكفاءة، واحتياجات الاستقلالية، واحتياجات الانتماء أو العلاقة مع الآخرين.

أنواع الدافعية:

تميز معظم النظريات بين ثلاث أنواع من الدافعية على النحو التالي:

- **الدافعية الداخلية** Intrinsic motivation يكون مصدر محركها الرضى الخاص للشخص. كما هو الحال عندما يشارك الطالب طوعاً وبشكل عفوي في نشاط ما بسبب اهتمامه، ورغبته في الفهم، أو المتعة التي يجدها فيه، أو ببساطة ليشبع فضوله المعرفي أو لرفع تحديات جديدة. وتتجلى الدافعية الداخلية من خلال التزام أكبر وأعمق في التعلم. وتعتبر الدافعية الداخلية بحسب (Vallerand et Thill, 1993). انعكاساً لهدف الفرد الذي يسهم في زيادة معرفته والمشاركة المستمرة في أداء الأعمال المختلفة. ويتضح في ثقة الفرد بنفسه واستقلاليته الذاتية وحب الاستطلاع. وكل ذلك يكون بدافع أساسي هو تحقيق الذات. وينتج التحفيز الذاتي أو الداخلي عن مصدر داخلي، حيث يعمل المتعلم ويجتهد، بدوافع ذاتية وداخلية، كإحساسه بالمتعة أثناء التعلم أو شعوره بالفرح عند النجاح والتفوق في إنجاز مهام معينة.

- **الدافعية الخارجية** Extrinsic motivation يكون مصدر محركها كما يشير (Lieury et Fenouillet, 1996) ، إرضاء الآخرين (الآباء، المدرسين) وتجنب العقوبات أو الحصول على المكافآت. وينخرط المتعلم في النشاط لأسباب خارجية: كالخوف من العقاب، أو البحث عن المكافأة، أو تفادي الضغط الاجتماعي، أو إرضاء رغبات وطلبات الآخرين (الآباء، الأساتذة، الأقران ...)، بحيث تخلق هذه الأعمال شعوراً بتقدير الذات في نفسية الفرد، انطلاقاً من الثناء والمكافأة التي يحصل عليها أو من تفادي بعض العقوبات التي قد يتعرض لها. وتنقسم الدافعية الخارجية بدورها إلى أربع فئات فرعية وهي:

- **التنظيم الخارجي:** يبدي المتعلم دافعاً خارجياً من خلال التنظيم الخارجي عندما يشارك في نشاط لأنه مجبر من قبل والديه أو عندما يتوقع مكافأة على عمله.

- **التنظيم الداخلي:** يبدي المتعلم دافعاً خارجياً من خلال التنظيم الداخلي عندما يشارك في نشاط لأنه يشعر بضغط داخلي من الذنب أو العار إذا لم يفعل ذلك.

- **التنظيم المحدد:** يبدي المتعلم دافعاً خارجياً من خلال التنظيم المحدد عندما يشارك في نشاط لأنه يطمح في الظفر بالفرص التي قد تفتحها هذه المشاركة. فعلى سبيل المثال، يشارك في فريق كرة القدم بالمدرسة لعلمه بأن مشاركته في المنافسات المدرسية يمكن أن تفتح له آفاق مسيرة رياضية يحلم بها.

- **التنظيم المتكامل:** يبدي المتعلم دافعاً خارجياً من خلال التنظيم المتكامل عندما يشارك في نشاط لكونه يتوافق مع قيمه ويتمشى مع اتجاهاته وتفضيلاته ومع مفهوم الذات لديه.

- **الدافعية L'amotivation** أو اللامبالاة تشير إلى غياب الدافعية. إذ غالباً ما تؤدي تجربة الفشل المتكرر إلى نقص في تقدير الذات واهتزاز ثقة المتعلم بقدراته على القيام بالأنشطة وإنجاز التمارين للوصول لهذه الحالة. ويرى (Ryan et Deci, 1985) بأن هذه العوامل الدافعية لا تتعارض مع بعضها البعض بل تشكل استمرارية تمتد من نقص الدافعية إلى الدافعية الذاتية، مروراً بالدافعية الخارجية. ولذلك يجب الانتباه إلى أن الدافعية الداخلية لا تتعارض مع الدافعية الخارجية بل يجب اعتبارها استمرارية حيث يمكن أن تتحول مستويات الدافعية أو اللامبالاة إلى دافعية داخلية أو إلى دافعية خارجية والعكس صحيح وفقاً لدرجة الاختيار الذاتي أو القرار الذاتي والشعور بالكفاءة الذي يحسه الفرد. ويشير نشواتي (1998) إلى وجود علاقة بين دافعية الفرد وميوله، فالتحفيز هو الموجه لانتباهه إلى نشاط دون آخر وله علاقة بحاجاته واهتماماته فيجعل بعض المثيرات الخارجية معززات تؤثر في سلوكه وتحته على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعال (دافعية خارجية)، في حين أن التلاميذ الذين يعتبرون العمل أو النشاط الذي يقومون به غاية في حد ذاته وليس كوسيلة للحصول على مكافأة يتميزون (بدافعية داخلية). وعموماً، فإن الدافعية تتأثر بدرجة التقدير الذاتي والشعور بالكفاءة التي يشعر بها الفرد.

نموذج رولاند فيو للدافعية Rolland VIAU في سياق مدرسي

بالرجوع للأدب التربوي الخاص بالدافعية يتبين أن هناك العديد من النظريات والنماذج التي اهتمت بتفسير ومقاربة مفهوم الدافعية، لكننا اقتصرنا في هذا المبحث على تقديم نموذج رولاند فيو Rolland Viau لأنه يحل ويفسر العوامل المؤثرة في الدافعية والمؤشرات الدالة عليها في السياق المدرسي وله امتدادات تطبيقية في المجال التعليمي، عكس بعض النظريات الأخرى التي تناولت التحفيز في سياق عالم الشغل والمقاولات كنظرية ماسلو Maslow وغيرها. يرى رولاند فيو Rolland Viau أن التلاميذ لا يولون نفس القدر من الاهتمام والفائدة لنشاط ما، وأن هذا الاهتمام يختلف وفقاً لأهدافهم، وللأنشطة الدراسية المقترحة عليهم، وبدرجة رغبتهم في إثبات قدراتهم ومهاراتهم. وبناء عليه فإن استراتيجيات التعلم تكون أكثر ملائمة كلما أخذت بعين الاعتبار هذه القضايا التحفيزية. بالنسبة لرونالد فيو الدافعية هي حالة نفسية ديناميكية غير ثابتة بمعنى أنها تتغير مع الزمن. فقد تكون دافعية المتعلم مرتفعة في فترة معينة ثم تبدأ في الانخفاض ثم تعود للارتفاع وهكذا. وتتأثر الدافعية بحسبه بعوامل بيئية (خارجية) وبعوامل شخصية (داخلية) متعددة ومتغيرة بدورها لكن ما هي العوامل الخارجية التي تحدد دافعية التلاميذ في السياق المدرسي؟

من بين العوامل الخارجية يذكر رولاند فيو Rolland Viau عوامل تتعلق بالمجتمع والمدرسة والأسرة، فالقيمة الممنوحة للتعليم داخل السياق الأسري والاهتمام والتشجيع والمساندة والتتبع الذي يتلقاه التلميذ داخل أسرته، والدعم وطبيعة البيئة التعليمية والأجواء السائدة داخل المدرسة وأسلوب الأستاذ (الشخصية، البلاغة، نمط العلاقات، الإيجابية) ومناخ الفصل (العلاقة بين التلاميذ)، والمكانة التي يحظى بها التعلم داخل المجتمع ودوره في الترقى الاجتماعي وآفاق العثور على وظيفة كلها عوامل يمكن أن تؤثر على الدافعية. أما بخصوص العوامل الداخلية فيرى رولاند فيو Rolland Viau أن دافعية المتعلم تتغذى، من ثلاث مصادر مرتبطة بتصورات الطالب عن نفسه وعن بيئته وهي التي تؤدي إلى الدافعية نحو التعلم من جهة، وتفرق بين طالب وآخر من جهة ثانية،

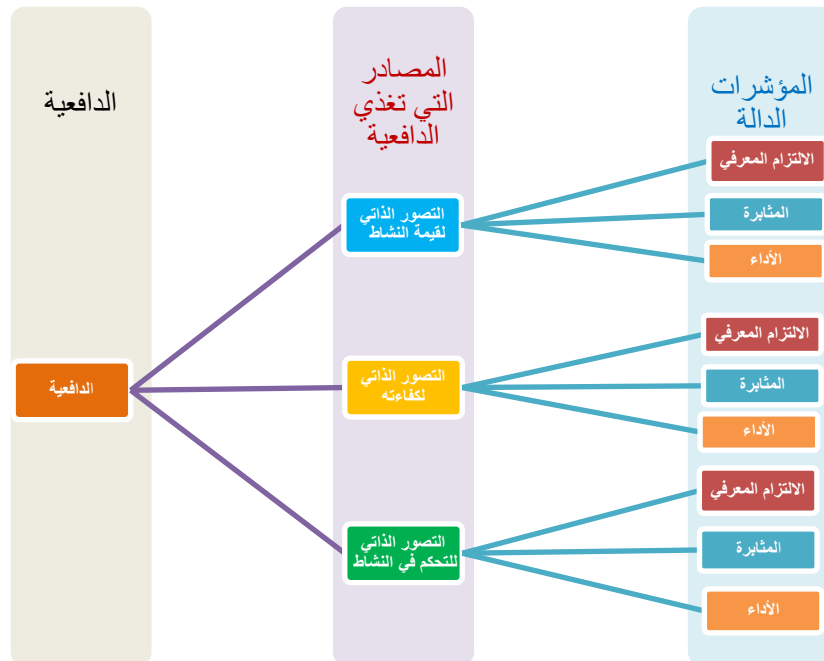
وتدفعه إلى اختيار الالتزام بتنفيذ النشاط التربوي المقترح مع المثابرة في إنجازه، بهدف التعلم. بالنسبة ل (R. Viau, 1994):

- أول هذه المصادر هو: **التصور الذاتي لقيمة النشاط** وهو الحكم الذي يحمله التلميذ حول النفعية والفائدة التي سيجنيها من خلال القيام بهذا النشاط بالنظر إلى تحقيق أهدافه التعليمية. وإلى مدى حاجته إلى هذه الأهداف في حياته اليومية.
- أما المصدر الثاني فهو: **التصور الذاتي لكفاءته** وهي النظرة التي يحملها التلميذ حول كفاءته في إنجاز النشاط أو المهمة المطلوبة منه ومدى قدرته على النجاح في القيام بها، وبمعنى آخر رأيه بخصوص حظوظ تفوقه بالقيام بالنشاط بالشكل الملائم.
- أما المصدر الثالث فهو: **التصور الذاتي للتحكم في النشاط** وهي نظرة التلميذ بخصوص درجة تحكمه في سير ونتائج النشاط أو المهمة التعليمية.

بالإضافة إلى هذه المصادر الأربعة حدد (فيو Viau) ثلاثة مظاهر سلوكية للتعلم سماها مؤشرات التحفيز، وهي:

- **المؤشر الأول: (الالتزام المعرفي)** يتعلق أو يتوافق مع المجهود العقلي الذي يقوم به التلميذ من أجل إنجاز النشاط التعليمي. ويترجم هذا المجهود عن طريق الاستخدام المنهجي والمنظم لاستراتيجيات التعلم، حيث يخطر التلميذ في إنجاز النشاط من غير ضياع للوقت وبحماس؛
- **المؤشر الثاني: (المثابرة)** وترجم بالوقت الذي يخصصه التلميذ للقيام بنشاط تعليمي، وبعدم الملل منه وبتكرار المحاولات وبذل المزيد من الجهد من أجل إنجاز النشاط والتفوق فيه؛
- **المؤشر الثالث: (الأداء)** يمثل نتائج التعلم ويعني مجموعة من السلوكيات التي تشير إلى درجة النجاح في إنجاز نشاط تعليمي.

شكل رقم (01) يمثل مصادر ومؤشرات الدافعية بحسب رولاند فيو Rolland Viau



ومجمل القول، يرى رولاند فيو Rolland Viau بأن دافعية التلميذ تتعزز عندما يتعرف أهمية النشاطات التي يقوم بها والجدوى من القيام بها والفائدة التي سيجنيها من ورائها، وعندما يشعر بأنه قادر على القيام بها وإن بدرجة دنيا من الإتقان والاستقلالية، وعندما يشعر بأنه فاعلاً أساسياً وله حرية ومرونة أكثر في التحكم واختيار الوقت والكيفية المناسبة للقيام بتعلماته. هذا الشعور بعيد عن كونه

طبيعياً أو عفوياً، بل هو نتيجة لبناء، لعملية اجتماعية غالباً ما تقلت من فهم التلميذ ومدرسيه. لكن السؤال المطروح هو كيف يمكن تعزيز هذه الديناميكية التحفيزية؟ وفقاً لرولانديو Rolland Viau، يجب أن تستوفي الأنشطة التعليمية عدة شروط لتكون محفزة. من أهمها تقديم تعليمات واضحة وأهداف دقيقة تتعلق بالنشاط التعليمي (توفير مؤشرات، وضع إطار، يجب أن يعرف الطالب ما هو متوقع منه)، وتوضيح سياق النشاط من خلال إبراز أهميته العملية (ربطه بالحياة اليومية، تقديم أمثلة توضيحية، إبراز الجدوى والمنفعة من القيام بالنشاط)، وتنويع الوسائل وطرق التدريس، وإجراء روابط بين الأنشطة التعليمية المختلفة (التكامل والتداخل بين التخصصات)، وتقديم نشاط يمثل تحدياً معرفياً للطالب (لا يكون بسيطاً جداً ولا صعباً تعجيزياً)، وتشجيع الطلاب على التعاون معاً (على سبيل المثال، من خلال تنظيم الفضاء وتوزيع التلاميذ)، ومنحهم خيارات (مثل موضوع العمل، الجدول الزمني، طريقة عرض الأعمال، تشكيل مجموعة العمل، إلخ)، وأخيراً، اختتام النشاط بتسليط الضوء على النقاط الأساسية التي يجب تذكرها.

3. الإطار التطبيقي:

1.3. منهج الدراسة ومتغيراتها:

بالنظر لطبيعة أسئلة الدراسة وفرضياتها كان من الضروري اعتماد المنهج الشبه التجريبي بغرض قياس مدى تأثير المتغيران المستقلان: (التدريس بالاستناد نموذج Rolland Viau للدافعية، والتدريس بالطريقة المعتادة) على المتغيرات التابعة: (الالتزام المعرفي، والمثابرة، والأداء).

2.3. إجراءات الدراسة وخطواتها:

للإجابة على أسئلة الدراسة، عمل الباحثان على تنظيم إجراءات الدراسة وفق مسار من خمس خطوات:

- الخطوة الأولى: تتعلق بتصميم سيناريو لتدريس وحدة تعليمية (الأوركسترا السمفونية والمجموعات الآلية)، بالاستناد إلى نموذج (Viau, Rolland) للتحفيز في سياق مدرسي.
- الخطوة الثانية: تتعلق بإعداد مقياس لقياس مؤشرات الدافعية (الالتزام المعرفي والمثابرة والأداء المتعلمين) وإخضاعه لقياسات السكومترية للتأكد من صدقه وثباته.
- الخطوة الثالثة: عقد لقاءات مع المدرسين المشاركين في التجريب لتقديم العدة التجريبية (البرنامج والمقياس) وشرح كيفية التجريب والإجابة عن أسئلتهم.
- الخطوة الرابعة: تحديد عينة الدراسة وتوزيعها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة،
- الخطوة الخامسة: إجراء قياس قبلي لمؤشرات الدافعية (الالتزام المعرفي والمثابرة والأداء المتعلمين) لدى تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة.
- الخطوة السادسة: تتعلق بتجريب تدريس وحدة تعليمية (الأوركسترا السمفونية والمجموعات الآلية) بطريقتين مختلفتين:
 - أ- وفق الطريقة التعليمية المعتادة التي اعتاد المدرس على استعمالها في تدريس هذه الوحدة التعليمية وبدون الاستناد إلى نموذج (Viau, Rolland) للتحفيز في سياق مدرسي.
 - ب- وفق الطريقة التي تستند إلى نموذج (Viau, Rolland) للتحفيز في سياق مدرسي.
- الخطوة السابعة: إجراء قياس بعدي لمؤشرات الدافعية (الالتزام المعرفي والمثابرة والأداء المتعلمين) لدى تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة.

- الخطوة الثامنة: المعالجة الإحصائية الكمية المعطيات المحصل عليها بواسطة المقياس.

- الخطوة التاسعة: تقديم النتائج والاستنتاجات والمقترحات

3.3. أداة الدراسة:

مبررات اختيار الاستبيان كمقياس الدافعية: من خلال مراجعة الأدبيات حول الدافعية يتبين أنه يمكن استخدام عدة أدوات، استبيانات، مقابلات، ملاحظات، ... لجمع البيانات حول مؤشرات الدافعية (الالتزام المعرفي والمثابرة والأداء المتعلمين). إلا أن الأدوات التي تم استخدامها بشكل رئيسي من قبل الباحثين هي الاستبيانات الذاتية (Fredricks et McColskey, 2012). بحكم أن تعباتها من قبل المشاركين تمكن من استكشاف تصوراتهم الذاتية، على عكس ملاحظة مؤشراتهم سلوكية التي تقتصر على جمع بيانات موضوعية مثل معدل الحضور في الفصل أو معدل تسليم الواجبات.

علاوة على ذلك، فإن الاستبيانات الذاتية مفيدة لقياس الالتزام المعرفي، وهو بناء لا يمكن ملاحظته مباشرة، ولكن يمكن استنتاجه من خلال السلوكيات التي يتبناها المشاركون بحسب (Appleton, Christenson et Furlong, 2008).

وصف الاستبيان: انطلاقاً مما سبق، طور الباحثان مقياساً على شكل استبيان لقياس الدافعية تكون من 15 فقرة ذات صلة بمؤشرات الدافعية الثلاث للدراسة وهي: الالتزام المعرفي، والمثابرة، والأداء، وتضمن كل مؤشر (5) فقرات أعطيت لها (5) خيارات للإجابة من نوع ليكرت، من " لا أتفق تماماً" إلى " أتفق تماماً"، ويتم ترميزها من 1 إلى 5. صياغة هذه البنود جاءت انطلاقاً من الخلفية النظرية للدراسة مع التركيز على نموذج (Viau, Rolland) للتحفيز في سياق مدرسي،

في البداية كان كل مؤشر يضم 6 فقرات وبعد تحليل معاملات الاتساق الداخلي (المقاس بواسطة ألفا كرونباخ) 6 الذي أشار إلى أن عنصراً واحداً داخل كل مؤشر كان يقل بشكل كبير من موثوقية مقياسه الخاص، لذلك تم استبعادهم من الاستبيان. وبذلك أصبح لكل مؤشر من المؤشرات الثلاث (05) فقرات في كل فقرة يختار التلميذ عدداً من 0 إلى 5 يمثل درجة اتفاه أو عدم اتفاهه مع مضمون الفقرة. وعليه فإن أدنى درجة إجمالية يمكن أن يتحصل عليها التلميذ في هذا المقياس هي (0) درجة، وأعلى درجة هي (75) درجة.

صدق الاستبيان: قدم الاستبيان في صيغته الأولى على 5 من محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، 3 أساتذة باحثين في علم النفس وأستاذين في التربية الموسيقية، قبل أن يعمل الباحثان على تنقيح الاستبيان بناء على الملاحظات والاقتراحات التي تقدم بها الخبراء، حيث تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات وحذف بعضه بسبب صعوبتها وعدم ملاءمتها لمستوى تلامذة العينة أو للتشابه بينها.

ثبات الاستبيان: تم التحقق من ثبات الاستبيان بطريقتين:

(1) بحساب معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ حيث جاءت قيمة معامل الثبات بالنسبة لكل مؤشر على النحو التالي: (0,81) للالتزام المعرفي و(0,74) للمثابرة و(0,83) للأداء فيما بلغ معامل الثبات العام للمقياس ككل (0,77) وهي مقبولة علمياً في مجال البحث التربوي.

جدول (1): معاملات ثبات مقياس الدافعية لدى تلامذة عينة الدراسة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

الدرجة	ألفا كرونباخ	مؤشرات الدافعية
جيد	(0,81)	الالتزام المعرفي
مقبول	(0,74)	المثابرة

الأداء	(0,83)	جيد
المقياس العام	(0,87)	جيد

كيفية قياس الوزن المعياري للاختيارات

استخدم مقياس ليكرت الخماسي لقياس اختيارات أفراد العينة) لا أتفق تماماً، أتفق شيئاً ما، أتفق، أتفق بشكل كبير، أتفق تماماً)، ولتصحيح أداة البحث أعطي لكل اختيار درجة على النحو التالي: (1) درجة منخفضة جداً و (2) منخفضة و (3) متوسطة و (4) عالية و (5) عالية جداً. ويتم تحديد درجة التحقق لكل مؤشر بناء على ما يلي:

$$\text{طول الفئة} = (\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى}) / \text{عدد المستويات أي } 4 = 5/20 = 5/(5-25)$$

جدول (2) المتوسطات والمديات والتقديرية المقابلة لكل منها

الاختيارات	المدى المتوسط	درجة التحفيز
1	من 5 إلى 9	تحفيز منخفض جداً
2	من 9.1 إلى 13.1	تحفيز منخفض
3	من 13.2 إلى 17.1	تحفيز متوسط
4	من 17.2 إلى 21.2	تحفيز مرتفع
5	من 21.3 إلى 25	تحفيز مرتفع جداً

4.3. المعالجة الإحصائية

لمعالجة البيانات استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية الوصفية لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختيارات تلامذة المجموعتين، وللإجابة على أسئلة الدراسة وقياس الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات T. test

5.3. خصائص عينة الدراسة

تكونت عينة البحث من (256 تلميذاً وتلميذة) من المرحلة الإعدادية يدرسون بثلاث مديريات إقليمية للتربية والتكوين، وقد جاء توزيع أفراد العينة حسب خصائصها كما هو مبين الجدول التالي:

الجدول رقم (2) يبين توزيع أفراد العينة حسب خصائصها

النسب المئوية	التكرارات	الخصائص
53.5 %	137	إناث
46.5 %	119	ذكور
100 %	256	المجموع
32.8 %	84	فاس
31.3 %	80	الرباط
		المديريات الإقليمية للتربية والتكوين

المحمدية	92	% 35.9	المجموعة
المجموع	256	% 100	
ضابطة	127	% 49.6	
تجريبية	129	% 50.4	
المجموع	256	% 100	

يتضح من الجدول (2) أن نسبة الإناث في عينة الدراسة بلغت (53.5%) وكانت أكبر من نسبة الذكور المشاركين في الدراسة حيث بلغت (46.5%)، أما بالنسبة لتوزيع أفراد عينة الدراسة على المديريات الإقليمية للتربية والتكوين التي يدرسون بها فجاءت نسبة أفراد العينة بالمديرية الإقليمية للتربية والتكوين بالمحمدية بنسبة (35.9%) تلتها المديرية الإقليمية للتربية والتكوين بفاس بنسبة (31.3%) ثم المديرية الإقليمية للتربية والتكوين بالرباط بنسبة (32.8%). وبخصوص توزيع أفراد عينة الدراسة على المجموعات جاءت نسبة أفراد المجموعة الضابطة (49.6%) في بلغت نسبة أفراد المجموعة التجريبية (50.4%)

- مجموعة ضابطة تكونت (127 تلميذا وتلميذة) تلقوا وحدة تعليمية (الألات والمجموعات الموسيقية) بمادة التربية الموسيقية بالطريقة المعتادة وبدون الاستناد إلى نموذج Rolland Viau للدافعية.

- مجموعة تجريبية: تكونت (129 تلميذا وتلميذة) تلقوا نفس الوحدة التعليمية (الألات والمجموعات الموسيقية) بمادة التربية الموسيقية بالاستناد إلى نموذج Rolland Viau للدافعية.

4. نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

- نتائج السؤال الأول:

✓ هل يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المقياس القبلي لمؤشر الالتزام المعرفي؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الاستجابة ودرجات الحرية وقيمة (ت)، لدلالة الفروق في المقياس القبلي لمؤشر الالتزام المعرفي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وقد جاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (04) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الاستجابة ودرجات الحرية وقيمة (ت)، لدلالة

الفروق في المقياس القبلي لمؤشر الالتزام المعرفي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

المؤشرات	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
الالتزام المعرفي	التجريبية	11.55	3.53	منخفضة	1.7	254	0.47	غير دال
	الضابطة	10.85	2.94	منخفضة				

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام لاختبارات تلاميذ المجموعة التجريبية في بنود مؤشر الالتزام المعرفي قد بلغ (11.55) وبانحراف معياري بلغ (3.53) وبدرجة استجابة منخفضة، فيما بلغ المتوسط العام لاختبارات تلاميذ المجموعة الضابطة في بنود

مؤشر الالتزام المعرفي (10.85) وبانحراف معياري بلغ (2.94) وبدرجة استجابة منخفضة أيضا. وهو ما يبين بأن الالتزام المعرفي للمجموعتين في المقياس القبلي كان منخفضا ومتقاربا. وبخصوص الفروق الإحصائية يبين الجدول أن قيمة (ت) بلغت (1.7) فيما بلغ مستوى الدلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة (0.47) وهو ما يسمح لنا بالقول بأنه لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المقياس القبلي لمؤشر الالتزام المعرفي.

- نتائج السؤال الثاني

✓ هل يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المقياس البعدي لمؤشر الالتزام المعرفي؟
للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الاستجابة ودرجات الحرية وقيمة (ت)، لدلالة الفروق في المقياس البعدي لمؤشر الالتزام المعرفي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وقد جاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (05) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الاستجابة ودرجات الحرية وقيمة (ت)، لدلالة الفروق في المقياس البعدي لمؤشر الالتزام المعرفي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

المؤشرات	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
الالتزام المعرفي	التجريبية	18.75	2.56	مرتفعة	26.06	254	0.002	دال
	الضابطة	11.46	1.86	منخفضة				

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام لاختيارات تلاميذ المجموعة التجريبية في بنود مؤشر الالتزام المعرفي البعدي قد بلغ (18.75) وبانحراف معياري بلغ (2.56) وبدرجة استجابة مرتفعة، فيما بلغ المتوسط العام لاختيارات تلاميذ المجموعة الضابطة في بنود مؤشر الالتزام المعرفي في نفس المقياس (11.46) وبانحراف معياري بلغ (1.86) وبدرجة استجابة منخفضة أيضا. وهو ما يظهر بأن المتوسط العام لمقياس الالتزام المعرفي للمجموعة التجريبية كان مرتفعا بالنسبة بأن المتوسط العام لمقياس الالتزام المعرفي للمجموعة الضابطة في المقياس البعدي. وبخصوص الفروق الإحصائية يبين الجدول أن قيمة (ت) بلغت (26.06) فيما بلغ مستوى الدلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة (0.002) وهو ما يسمح لنا بالقول بوجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المقياس القبلي لمؤشر الالتزام المعرفي لصالح المجموعة التجريبية.

- نتائج السؤال الثالث

✓ هل يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المقياس القبلي لمؤشر المثابرة؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الاستجابة ودرجات الحرية وقيمة (ت)، لدلالة الفروق في المقياس القبلي لمؤشر المثابرة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وقد جاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (06) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الاستجابة ودرجات الحرية وقيمة (ت)، لدلالة الفروق في المقياس القبلي لمؤشر المثابرة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

المؤشرات	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
الالتزام المعرفي	التجريبية	10.17	1.82	منخفضة	0.14	254	0.23	غير دال
	الضابطة	10.14	1.46	منخفضة				

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام لاختيارات تلاميذ المجموعة التجريبية في بنود مؤشر المثابرة قد بلغ (10.17) وبانحراف معياري بلغ (1.82) وبدرجة استجابة منخفضة، فيما بلغ المتوسط العام لاختيارات تلاميذ المجموعة الضابطة في بنود مؤشر المثابرة (10.14) وبانحراف معياري بلغ (1.46) وبدرجة استجابة منخفضة أيضاً. وهو ما يبين بأن مؤشر المثابرة للمجموعتين في المقياس القبلي كان منخفضاً ومتقارباً. وبخصوص الفروق الإحصائية يبين الجدول أن قيمة (ت) بلغت (0.14) فيما بلغ مستوى الدلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة (0.23) وهو ما يسمح لنا بالقول بأنه لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المقياس القبلي لمؤشر المثابرة.

- نتائج السؤال الرابع

✓ هل يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المقياس البعدي لمؤشر المثابرة؟
للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الاستجابة ودرجات الحرية وقيمة (ت)، لدلالة الفروق في المقياس البعدي لمؤشر المثابرة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وقد جاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (08) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الاستجابة ودرجات الحرية وقيمة (ت)، لدلالة الفروق في المقياس البعدي لمؤشر المثابرة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

المؤشرات	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
الالتزام المعرفي	التجريبية	21.4	1.46	مرتفعة جداً	51.05	254	0.000	دال
	الضابطة	10.5	1.93	منخفضة				

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام لاختيارات تلاميذ المجموعة التجريبية في بنود مؤشر المثابرة البعدي قد بلغ (21.4) وبانحراف معياري بلغ (1.46) وبدرجة استجابة مرتفعة جداً، فيما بلغ المتوسط العام لاختيارات تلاميذ المجموعة الضابطة في بنود مؤشر المثابرة في نفس المقياس (10.5) وبانحراف معياري بلغ (1.93) وبدرجة استجابة منخفضة أيضاً. وهو ما يظهر بأن المتوسط العام لمقياس الالتزام المعرفي للمجموعة التجريبية كان مرتفعاً بالنسبة بأن المتوسط العام لمقياس المثابرة للمجموعة الضابطة في المقياس البعدي. وبخصوص الفروق الإحصائية يبين الجدول أن قيمة (ت) بلغت (51.05) فيما بلغ مستوى الدلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة (0.000) وهو ما يسمح لنا بالقول بوجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المقياس القبلي لمؤشر المثابرة لصالح المجموعة التجريبية.

- نتائج السؤال الخامس

✓ هل يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المقياس القبلي لمؤشر الأداء؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الاستجابة ودرجات الحرية وقيمة (ت)، لدلالة الفروق في المقياس القبلي لمؤشر الأداء للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وقد جاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (09) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الاستجابة ودرجات الحرية وقيمة (ت)، لدلالة الفروق في المقياس القبلي لمؤشر الأداء للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة

المؤشرات	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
الالتزام المعرفي	التجريبية	11.05	2.34	منخفضة	3.31	254	0.329	غير دال
	الضابطة	10.07	2.37	منخفضة				

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام لاختيارات تلاميذ المجموعة التجريبية في بنود مؤشر الأداء قد بلغ (11.05) وبانحراف معياري بلغ (2.34) وبدرجة استجابة منخفضة، فيما بلغ المتوسط العام لاختيارات تلاميذ المجموعة الضابطة في بنود مؤشر الأداء (10.07) وبانحراف معياري بلغ (2.37) وبدرجة استجابة منخفضة أيضا. وهو ما يبين بأن مؤشر الأداء للمجموعتين في المقياس القبلي كان منخفضا ومتقاربا. وبخصوص الفروق الإحصائية يبين الجدول أن قيمة (ت) بلغت (3.31) فيما بلغ مستوى الدلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة (0.329) وهو ما يسمح لنا بالقول بأنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المقياس القبلي لمؤشر الأداء.

- نتائج السؤال السادس

✓ هل يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المقياس البعدي لمؤشر الأداء؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الاستجابة ودرجات الحرية وقيمة (ت)، لدلالة الفروق في المقياس البعدي لمؤشر الأداء للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وقد جاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (10) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الاستجابة ودرجات الحرية وقيمة (ت)، لدلالة الفروق في المقياس البعدي لمؤشر الأداء للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

المؤشرات	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
الالتزام المعرفي	التجريبية	21.89	1.86	مرتفعة جدا	55.00	254	0.005	دال
	الضابطة	10.26	1.51	منخفضة				

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام لاختيارات تلاميذ المجموعة التجريبية في بنود مؤشر الأداء البعدي قد بلغ (21.89) وبانحراف معياري بلغ (1.86) وبدرجة استجابة مرتفعة جداً، فيما بلغ المتوسط العام لاختيارات تلاميذ المجموعة الضابطة في بنود مؤشر الأداء في نفس المقياس (10.25) وبانحراف معياري بلغ (1.51) وبدرجة استجابة منخفضة أيضاً. وهو ما يظهر بأن المتوسط العام لمقياس الالتزام المعرفي للمجموعة التجريبية كان مرتفعاً بالنسبة بأن المتوسط العام لمقياس مؤشر الأداء للمجموعة الضابطة في المقياس البعدي. وبخصوص الفروق الإحصائية يبين الجدول أن قيمة (ت) بلغت (51.05) فيما بلغ مستوى الدلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة ($0.05 \geq \alpha$) وهو ما يسمح لنا بالقول بوجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المقياس القبلي لمؤشر الأداء لصالح المجموعة التجريبية.

مناقشة نتائج الدراسة:

كشفت نتائج القياس القبلي أن مستويات مؤشرات الدافعية الثلاثة، والمتمثلة في الالتزام المعرفي، والمثابرة، والأداء، وفقاً لنموذج رولاند فيو (Rolland Viau)، كانت منخفضة بشكل عام لدى كلٍّ من تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. ويُعزى هذا الانخفاض، حسب تقدير الباحثين، إلى التحديات المتزايدة في شد انتباه المتعلمين للنماذج الموسيقية المقدمة ضمن أنشطة التربية الموسيقية، خاصة في ظل هيمنة التكنولوجيا الحديثة على أنماط الاستهلاك الفني والموسيقي لدى فئة الشباب.

إن الانفتاح الواسع على المنصات الرقمية مثل YouTube، Spotify، Deezer، وTikTok، أدى إلى توجيه أنواق المتعلمين نحو أنماط موسيقية محددة، مثل الراب، والهيب هوب، وموسيقى New Wave، والأفروبيتس، والأما بيانو، Afrobeats et Amapiano فضلاً عن اتجاهات جديدة كـ L'ethnotronica و e-trap، وهي أنماط تلقى رواجاً كبيراً، لكنها تُقصي الألوان الموسيقية الكلاسيكية أو "العالمية" التي تتضمنها أنشطة التعليم المدرسي.

وفي حقيقة الأمر هذه الظاهرة لا تقتصر على الموسيقى، بل تمتد إلى مختلف أنماط الذوق والاختيارات، من اللباس إلى العادات الغذائية والقراءة، ما يعكس حالة من التنميط والانغلاق الثقافي، تجعل المتعلم حبيس اختيارات محدودة، يصعب إقناعه بتجاوزها أو التفاعل مع بدائل أخرى. ونتيجة لذلك، يجد المدرسون صعوبة متزايدة في تحفيز تلامذتهم للانخراط في أنشطة معرفية تتطلب التركيز والمثابرة، خصوصاً حين يتعلق الأمر بنصوص أدبية أو أعمال فنية خارجة عن نطاق المعتاد.

هذا وتتجلى هذه الإشكالية بشكل حاد في تدريس اللغات، حيث يواجه المعلمون تحديات في دفع التلاميذ نحو قراءة نصوص كلاسيكية عميقة في زمن تهيمن فيه النصوص السطحية والمحتويات الفارغة. كما يعاني مدرّسو التربية الموسيقية بدورهم من صعوبة تقديم نماذج موسيقية عالمية ذات قيمة ثقافية وفنية عالية مثل مؤلفات بيتهوفن، وموتزارت، وتشايكوفسكي، وشوبان، في ظل عزوف المتعلمين عن الاستماع المتأن والتذوق الواعي لهذه الأعمال، وهو ما ينعكس سلباً على قدرتهم على تطوير مهارات التحليل والتأمل الموسيقي، وبالتالي على بناء رصيد معرفي وفني رصين.

أما في ما يتعلق بالقياس البعدي، فقد كشفت النتائج عن تحسن واضح وملحوظ في مؤشرات الدافعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، مع تسجيل فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، وهو ما يعكس الأثر الإيجابي لتطبيق نموذج رولاند فيو للدافعية في السياق المدرسي.

ويرجع هذا التحسن إلى تفعيل العوامل الثلاثة الرئيسية التي يركز عليها النموذج، والتي تتكامل فيما بينها لتغذية دافعية المتعلم بشكل فعال:

1. إدراك قيمة النشاط: (Perception of Value)

يتجلى ذلك حين يوضح المدرس لتلاميذه أهداف النشاط، وجدواه، وما يمكن أن يكتسبوه من خلاله، فإن ذلك يعزز تصورهم لقيمتهم، ويُكوّن لديهم مواقف إيجابية تجاه المهمة، مما يرفع من دافعتهم ويحفّزهم على الانخراط فيها.

2. إدراك الكفاءة الذاتية: (Perception of Competence)

يظهر ذلك تعزيز شعور المتعلم بثقته بنفسه، وبقدرته على النجاح، يسهم في تنمية تصور إيجابي عن إمكانياته، ويقلل من مخاوفه من الفشل. فالمتعلم الذي يعتقد بأنه قادر على إتمام مهمة معينة يكون أكثر حماساً وإقبالاً عليها، حتى وإن كانت صعبة أو غير مألوفة.

3. إدراك التحكم: (Perception of Control)

يبرز ذلك حين نمنح التلميذ حرية معينة في كيفية تنفيذ النشاط، من حيث اختيار الطريقة أو توقيت الإنجاز، يُنمّي شعوره بالتحكم في عملية التعلم، ويعزز استقلاليتته. وعندما يشعر المتعلم أن لديه قدرة على اتخاذ القرار، تنمو دافعيته ويزداد استعداده للانخراط الفعّال. إن تفعيل هذه الأبعاد الثلاثة داخل البيئة التعليمية يخلق مناخاً محفّزاً، تتراجع فيه أشكال الإكراه الخارجي وتُفسّح فيه المساحة أمام المبادرة الفردية، مما يجعل النموذج أداة تربوية فعالة إذا ما طُبّق في سياق ملائم وبشروط مناسبة.

5. خلاصة واقتراحات:

أثبتت نتائج الدراسة أن نموذج رولاند فيو للدافعية يوفر إطاراً نظرياً وتطبيقياً قوياً لتوجيه العملية التعليمية نحو تحفيز حقيقي للمتعلمين، رغم أن مسألة الدافعية تبقى معقدة ومتداخلة العوامل. فالنموذج، كما أبرزته الأدبيات (Pelaccia et Viau, 2017; Lamsyah, El Bouazzaoui, & Kanjaa, 2022)، يتيح للمدرسين تصوراً عملياً يدمج بين الأبعاد النفسية والبيداغوجية والاجتماعية، مما يساعدهم على تصميم بيئات تعلم محفزة وموجهة نحو المتعلم.

وأخيراً، فإن فعالية النموذج لا يمكن فصلها عن السياق العام الذي يُفعل فيه. فحين تتوفر بيئة تعليمية إيجابية، وتُمارَس فيها استراتيجيات تربوية داعمة تُراعي الفروق الفردية، تكون دافعية المتعلمين أكثر استجابة وفعالية. أما في غياب هذه الشروط، فقد يبقى النموذج إطاراً واعدًا دون أثر ملموس. ومن هنا، تبرز الحاجة إلى رؤية شمولية تراعي خصوصيات السياقات التربوية عند التفكير في تطبيق النموذج وقياس نتائجه.

اقتراحات الدراسة:

تأسيساً على نتائج الدراسة، والتي أبرزت فعالية نموذج رولاند فيو للدافعية في رفع مستويات الالتزام المعرفي والمثابرة والأداء لدى المتعلمين يقدم الباحثون مجموعة من التوصيات التي تستهدف مختلف الفاعلين في المنظومة التعليمية، من مدرسين ومكونين ومخططي مناهج، ومهتمين بالتطوير التربوي، وذلك بهدف تحسين بيئة التعلم وتعزيز دافعية التلاميذ بشكل مستدام من خلال التدخل على المستويات التالية:

- العمل على تعزيز التصور الإيجابي لدى التلاميذ حول قيمة الأنشطة التعليمية والمضامين الدراسية، من خلال إظهار أوجه فائدتها وارتباطها بمسارهم التعليمي والمهني.
- دعم تطوير الشعور بالكفاءة الذاتية، وتمكين التلاميذ من ممارسة تحكم فعّال في مهام التعلم.

- استخدام مؤشرات الدافعية المدرسية، ليس فقط كأدوات للتقييم، بل كوسائل لتحسين التزام المتعلمين تجاه المهام التعليمية، وتشجيعهم على تبني استراتيجيات التعلم الذاتي، وتنمية روح المثابرة وحب الجهد لديهم.
- العمل على إدراج نموذج رولاند فيو للدافعية ضمن البرامج التكوينية الخاصة بالأساتذة، سواء في مرحلة التكوين الأساس أو عبر التكوين المستمر، حتى يتمكن المدرسون من فهم آليات تحفيز المتعلم وتفعيلها ميدانيًا بطريقة ممنهجة وفعالة.
- تحفيز التعلّم الذاتي والمنظم ذاتيًا عبر تمكين المتعلمين من آليات التخطيط والتتبع الذاتي والتقييم الذاتي لأدائهم، عبر استخدام أدوات بيداغوجية تُنمّي الاستقلالية وتُحفّز الدافعية الداخلية، مثل جداول التقدم الفردي، بطاقات الإنجاز الذاتي، أو دفاتر التعلم الشخصي.
- تحسين المناخ الصفّي وتشجيع مجهودات المتعلمين من خلال خلق مناخ تعلم إيجابي يقوم على التشجيع والتقدير والاعتراف بمجهودات التلاميذ لا فقط بنتائجهم، يُساهم في ترسيخ الثقة لديهم وتعزيز شعورهم بالكفاءة والانتماء، وهو من الشروط الأساسية لنمو الدافعية الأكاديمية.

6. المراجع:

1.6. المراجع العربية

- بوحمامة، جيلالي وعبد الرحيم، أنور رياض والشحومي، عبدالله. (2006). *علم نفس التعلّم والتعليم*. الأهلية للنشر والتوزيع، الكويت.
- حداد، ديانا فهمي. (2024). "أثر التدريس باستخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني على تنمية دافعية التعلم لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بجامعة أم القرى". *مجلة كلية التربية ببنها*. جامعة بنها، كلية التربية.
- الشرقاوي، أنور محمد (1991). *التعلم: نظريات وتطبيقات*. القاهرة، الأنجلو المصرية.
- الشمري، علي بن عيسى بن علي. (2020). *فاعلية برنامج إلكتروني قائم على نموذج كيلر ARCS في تنمية الدافعية نحو مادة لغتي الجميلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي*. *مجلة العلوم الإنسانية*، 6، 87-98.
- علي محمد علي، الزعبي وحسن علي أحمد، بني دومي. (2012). *أثر استخدام طريقة التعلم المتمازج في المدارس الأردنية في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وفي دافعتهم نحو تعلمها*. *مجلة جامعة دمشق*—المجلد 28. العدد الأول.
- محمد، بكر نوفل. (2020). *التعليم المستند إلى التحفيز*، دار المسيرة لمنشر والتوزيع، الأردن.
- نشواتي، عبد المجيد (1998). *علم النفس التربوي*. ط9. الأردن. مؤسسة الرسالة.

2.6. المراجع الأجنبية

- A, Beutler. et M, Pidoux. (2013). *Les stratégies motivationnelles*. Haute école pédagogique.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. et Furlong, M. J. (2008). *Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct*. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386

- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K. et Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5(3), 243-260.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Fredricks, J. A. et McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In Christenson et coll. (dir.), *Handbook of research on student engagement*. Boston, MA: Springer
- Gagnon B. et Guay, M.-H. (2013). Apprendre à accompagner en étant soi-même accompagné. *Le Point sur le monde de l'éducation*, 16(1), 60-61.
- Galand, B et Grégoire, J. (2000). "L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves", *L'orientation scolaire et professionnelle* [Online], 29/3 | 2000, Online
- Girón-García, C., & Gargallo-Camarillas, N. (2021). Multimodal and Perceptual LearningStyles: Their Effect on Students' Motivation in a Digital Environment. *The EuroCALLReview*, 28(2), 23-38.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2000). *Looking in Classrooms* (8th éd.). New York: Longman.
- Greene, B. A. (2015). Measuring Cognitive Engagement With Self-Report Scales: Reflections From Over 20 Years of Research. *Educational Psychologist*, 50(1), 14-30.
<https://doi.org/10.1108/09513541111100116>
- Lamsyah, R., El Bouazzaoui, A., & Kanjaa, N. (2022). Impact of the Flipped Classroom on the Motivation of Undergraduate Students of the Higher Institute of Nursing Professions and Health Techniques of Fez-Morocco. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 17(22), pp. 39–60. <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i22.33365>
- Lieury, A. & Fenouillet, F. (2013). *Motivation et réussite scolaire*. Paris: 3ème Edition Dunod.
- Lieury, A. et Fenouillet, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Dunod. Paris.
- Miller, R. B., Behrens, J. T., Greene, B. A., et Newman, D. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation, and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18(1), 2-14.

- Miller, R., Greene, B., Montalvo, G. P., Ravindran, B. & Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: the role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 388-422. DOI: [10.1006/ceps.1996.0028](https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0028)
- Muijs, D. (2011), "Leadership and organisational performance: from research to prescription?", *International Journal of Educational Management*, Vol. 25 No. 1, pp. 4560.
- Nakamura, C. & al. (2005). Motivação no trabalho. *Revista de Ciências Empresariais*, v. 2, n. 1, p. 20-25.
- Pelaccia, Th. & Viau, R. (2017) Motivation in medical education, *Medical Teacher*, 39:2, 136-140, DOI: [10.1080/0142159X.2016.1248924](https://doi.org/10.1080/0142159X.2016.1248924)
- Reyssier, S et Simonian, S. (2021). Effet d'un EIAH sur la motivation des élèves à faire des mathématiques : caractéristiques des élèves et style de l'enseignant. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 2021. <hal-03474048>
- Robbins S., 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*, vol. 130, n° 2, p. 261-288. DOI: [10.1037/0033-2909.130.2.261](https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261)
- 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(2), 261-288. DOI: [10.1037/0033-2909.130.2.261](https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261)
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Scheerens, J., Glas, C. A., & Thomas, S. (2003). *Educational evaluation, assessment, and monitoring: A systemic approach* (Vol. 13). Taylor & Francis.
- Scheerens, Jaap 2004 Review of School and Instructional Effectiveness Research. <http://doc.utwente.nl/92593/1/Effective-teaching-scheerens.pdf>
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1(3), 173–208. <https://doi.org/10.1007/BF01320134>
- Sonia, S., Abdelmajid, N., Dominique, B., Atf Ghérissi, A. B., et Ihsen, Z., (2021). « Impact de l'apprentissage systémique sur la motivation à apprendre des étudiants dans un contexte

d'apprentissage en milieu clinique », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 37(2) | 2021, mis en ligne le 15 mars 2021, consulté le 12 mars 2025. URL: <http://journals.openedition.org/ripes/2900>; DOI: <https://doi.org/10.4000/ripes.2900>

- Stoll L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Taoufik, M., Moufti, A., Lenda, F-Z., Barka, N., Elmoubarki R., & Wazady Y. (2027) Impact des pratiques enseignantes sur la motivation des élèves du seconfaire qualifiant aux sciences physiques au Maroc. *American Journal of Innovative Research and Applied Sciences*.5(2): 95-107.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques. P. 91
- Vallerand, R et Thill, E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Etudes vivantes. Laval Québec. (p: 533-582).
- Vianin, P. (2007). Chapitre 2. Les définitions de la motivation. La motivation scolaire Comment susciter le désir d'apprendre? (p. 23 -25). De Boeck Supérieur. <https://shs.cairn.info/la-motivation-scolaire--9782804156138-page-23?lang=fr>.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec: Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Wald-Fuhrmann, M., O'Neill, K., Weining, C., Egermann, H., & Tröndle, M. (2023). The influence of formats and preferences on the aesthetic experience of classical music concert streams. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/aca0000560>
- Witte, J. F., & Walsh, D. J. (1990). A Systematic Test of the Effective Schools Model. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(2), 188-212. <https://doi.org/10.3102/01623737012002188> (Original work published 1990)

ملحق الدراسة (أداة الدراسة)

مقياس التحفيز باستخدام وسائط رقمية لتدريس وحدة في التربية الموسيقية

مقدمة:

أعزائي عزيزاتي، نحيطكم علماً أن الإجابة عن هذا المقياس تدخل في إطار إجراء بحث علمي حول "فاعلية استخدام وسائط رقمية لتدريس وحدة في التربية الموسيقية في رفع مستوى دافعية المتعلمين"، لذا نطلب منكم المساهمة في إنجاز هذا البحث من خلال الإجابة على أسئلة الاستبيان بروح من الجدية والصدق والموضوعية انطلاقاً من التجربة التي عشتوها. ونتعهد لكم بأن أجوبتكم ستحاط بالسرية التامة.

الاسم: الثانوية الإعدادية: القسم:

انطلاقاً من التجربة التي استفدت منها، ضع علامة (X) أمام الاختيار الأنسب الذي يعبر عن رأيك الشخصي لخصوص استخدام وسائط رقمية في التدريس.

5 = أتفق تماماً					4 = أتفق بشكل كبير	3 = أتفق	2 = أتفق شيئاً ما	1 = لا أتفق تماماً
5	3	3	2	1	العبارات			م
					يوفر أجواء ممتعة ومفيدة مما يجعلني أشارك في جميع أنشطة الحصة.			1
					تساعدني في فهم المعلومات وتعلمي بالاعتماد على نفسي.			2
					تشدد انتباهي وتحثني على المشاركة أكثر في الحصص.			3
					تزيد من رغبتني في التعلم.			4
					يوفر أجواء ممتعة ومفيدة مما يجعلني أشارك في جميع أنشطة الحصة.			5
					تجعلني أنتبه فقط في البداية لكن بعد دقائق يتشتت انتباهي فأفقد التركيز.			6
					تحفزني على تكرار المحاولات للوصول إلى الأجوبة رغم الصعوبات.			7
					تجعلني أشعر بالحماس لمتابعة الدرس.			8
					تجعلني أكثر إصراراً على الفهم والاستيعاب.			9
					تساعدني على مسايرة الدرس وتوضيح أهدافه.			10
					تزيد من فهمي واستيعابي للمفاهيم.			11
					أحياناً تختلط الأمور، فلا أتمكن من التعرف على أهداف الدرس.			12
					توفر الكثير من المعلومات مما يسبب لي تشويشاً في التعلم.			13
					تمر المعلومات بسرعة مما يجعلني أعجز عن مواكبة الدرس.			14
					تجعلني أكثر تفوقاً في التوصل للإجابات الصحيحة.			15

جميع الحقوق محفوظة © 2025، الدكتور/ خنوس محسن، الدكتور/ المصباحي عبد المومن، الدكتور/ محمد الصيفي، المجلة

الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي (CC BY NC)

Doi: doi.org/10.52132/Ajrsp/v7.76.5