مصادر التقييم فى بيئة التعلم التشاركي وعلاقتها بدافعية الانجاز

اعداد

ماريهام هاني دانيال

إشـــراف

أ.د./ نبيل جاد عزمى

أستاذ تكنولوجيا التعليم

كلية التربية– جامعة حلوان

أ.د/ منى محمود محمد جاد

أستاذ تكنولوجيا التعليم

كلية التربية – جامعة حلوان

مستخلص البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد أفضل مصادر التقييم داخل بيئة التعلم التشاركي وابعاد دافعية الانجاز لدى الطلاب، وقد كانت تلك الدراسة وصفية قامت بناءً على المنهج الوصفي التحليلي، والتى حاولت تحديد مصادر التقييم داخل بيئة التعلم التشاركي، وعلاقتها بابعاد دافعية الانجاز اللازمة للطلاب، واوضحت الدراسة الحالية من خلال الادبيات المعروضة أن هناك علاقة بين التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز والتى كانت موضوع العديد من الدراسات التى توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين التأثيرات المشتركة للدافعية والقدرة على الأداء وهو ما يفسر تأثير مستوى تحصيل المتعلم بالدافع للإنجاز لديه خاصة كما كان لمصادر التقييم المختلفة دور واضح في زيادة دافعية الانجاز لدى الطلاب والتى تمثلت فى تقييد المعلم وتقييم الطلاب لبعضهم البعض وتقييم الزملاء من مستوى دراسي اعلى وتقييم الخبراء.

الكلمات المفتاحية: مصادر التقييم – بيئة التعلم التشاركي – دافعية الانجاز

مقدمة البحث:

لقد شهدت العقود الأخيرة استخداماً واسعاً لأسلوب التعليم المبرمج كطريقة للتعلم وما لها من نتائج مزهلة فى القضاء على الفروق الفردية بين المتعلمين حيث إن كل متعلم يخطو بالخطو الذاتى الخاص به الذي يلائم قدراته، وعليه فقد تطورت بيئات التعلم التشاركي لتضم بداخلها أدوات تزيد وتكثر من عملية التواصل والتفاعل بين الطلاب بعضهم البعض وبين معلميهم، وهذه الأدوات هى أدوات الجيل الثانى للويب التى تضم العديد من الأدوات مثل الفيسبوك والتويتر ومنتديات المناقشة واليوتيوب ومئات الآلاف من الأدوات الأخرى التى تتصل بالانترنت.

ومن أهم أدوات تلك البيئات أداة التقييم والتى تمكننا من قياس المعرفة والخبرة لدى الطالب، فإذا أردنا معرفة نجاح أو فشل نظام تعليمي معين فاننا ننظر إلى مراحل التقييم الخاصة به، ويمكن استخدام التقييم لأغراض تعليمية متعددة، فقد نستخدمه لتحديد نجاح أو فشل الطلاب فى برامج معينة وما هى الإنجازات التى تم تحقيقها، ولتصنيفهم واعطاءهم درجات متفاوتة، وللوقوف على نقاط القوة والضعف لديهم والعمل عليها لتحسينها، ولتطوير مهارات كل من الطلاب والمعلمين، ولتزويد الطلاب بالتغذية الراجعة حول تعلمهم، وإعطاء التغذية الراجعة للمعلمين حول ما قدموه من تعليم، ولمقارنة مشاركات الطلاب المختلفة وتحديد أفضلها، ليكون لدى الطلاب خبرات سابقة تساعدهم على اتخاذ القرارات فى المستقبل (الجاشمي، عبد الله، 2010،ص21).

فقد ذكر ابراهيم خطاب (2020) أهم النصائح للتقييم عن بُعد حيث أكد على تحديد ما نقوم بتدريسه بعناية وما نحتاج الى تقييمه وفقًا لمعايير محددة، والتعرف على الطلبة جيدًا وما يحتاجون إلى تعلمه ثم ننظر إلى التقييم من خلال عدسة الخطوة التالية فى تعلمهم، وان نجعل التعلم مرتبطًا بحياة الطلاب مع توفير خيارات للطلبة فى كيفية اظهار نتائج تعلمهم، والتغذية الراجعة الفعالة، وأن نمنح الطلبة أهداف التعلم منذ بداية العملية

التعليمية، وأن نجعل التعليقات واضحة ومحددة ولا يجب ان تكون التعليقات من المعلم فقط بل تكون لهم الفرصة فى اظهار امكانياتهم الفردية من خلال اجاباتهم على الاسئلة المطروحة الكترونيًا، وان يتم تصميم تقييمات حقيقية وتكون مصمَّمة بعناية تعتمد على المشاريع مفتوحة المصدر حيث تصميم التقييمات التي يمكن للطلبة من خلالها إظهار تعلمهم وتطبيقه بدلاً من منحهم اختبارات متعددة الخيارات.

وفى هذا الصدد، أكد حسن الباتع (2011، ص175) على أهمية تقييم مشاركات الطلاب فى منتديات المناقشة عبر الإنترنت، حيث تُعد من العوامل المحفزة لهؤلاء الطلاب لكى يستمروا فى المساهمة والمشاركة فى تلك المنتديات والتى من شأنها تزويد القائمين على عمليتي التعليم والتعلم بمؤشرات وإرشادات للاستخدام الأمثل.

لذلك كان من الضروري التعرف على مصادر التقييم المختلفة داخل بيئة التعلم التشاركي وما هو الدور الذي تقوم به فى مساعدة الطالب لتطوير اداءه وتحسين مستوى دافعيته للانجاز، فنجد أنه فى بعض الاحيان يكون المعلم هو مصدر تقييم طلابه في حين أن المتعلمون قد يكونوا هم انفسهم مصدر التقييم لبعضهم البعض، او ان يكون هناك زملاء من مستوى دراسي أعلى يقومون بتلك التقييمات، وكل مصدر من تلك المصادر من شأنه أن يلعب دورًا فى رفع أو خفض مستوى دافعية الانجاز لدى الطلاب موضع التقييم وهو الأمر الذي سعى البحث الحالي للإجابة عنه.

ويعرف العلماء الحاجة إلى الإنجاز على أنها سمة ثابتة نسبياً فى الشخصية، حيث ترجع إلى خبرات الطفولة المتوسطة، وتدفع المرء إلى القيام بمهام يُعد احتمال نجاحها معقولاً مع تجنب كل الأعمال السهلة بدرجة متطرفة، ويشير "روبير" إلى الحاجة للإنجاز على أنها شبيهة فى تعريفها بالدافع نحو الإنجاز والذي هو دافع شخصي يظهر على هيئة كفاح من أجل النجاح (رمضان حشمت، 2008، 127-126).

ولقد جاءت التفسيرات الأولى لمفهوم الدافعية من الإتجاهات الفلسفية المتعددة حيث أكدت بعض الإتجاهات الفلسفية على الجانب العقلانى للإنسان وحرية الإرادة والاختيار كما أنها ميزت بين الإنسان والحيوان على أساس نوعي، ولاسيما أن الإنسان

يمتلك الروح والعقل اللذان يتحكمان فى سلوكاته ودوافعه (Houston، 1985)، فالدافع هو حالة نفسية أو جسمية لا نلاحظها مباشرة بل نستنتجها من الاتجاه العام للسلوك الصادر عنها كما ذكرها يوسف قطامى(1998، 128)، وينظر علماء النفس إلى الدافعية بصورة عامة باعتبارها قوة نفسية تجعل الأفراد ينوون ويختارون ويصرون على القيام بسلوك معين فى ظروف ومواقف معينة (weiner، 2000، 317).

ويعرفها عبد الرقيب البحيري (2010، 51) بأنها: « ذلك الدافع المكتسب لدى المتعلم الذي يحركه الطموح المرتفع، ويتطلب من الفرد جودة الأداء الذي يتضح فى مثابرته، وقدرته، وسرعته على تخطي العقبات، ومواجهة الصعاب، والتغلب على التحديات رغبة منه فى النجاح والتميز على الآخرين، وتحقيق أهدافه المستقبلية التى تؤدي إلى رضاه عن ذاته، وثقته بنفسه، وشعوره بالقبول الإجتماعي، وكسبه لثقة الآخرين، كما تعرّف حامد (2013، 314) الدوافع بأنها: «السعي أو الاجتهاد من أجل الوصول إلى التفوق والنجاح، وهذه تعتبر مكونًا أساسيًا فى دافعية الإنجاز، وتعتبر الرغبة فى التفوق والنجاح سمة ومعيار اساسي تميز الأفراد ذوى المستوى المرتفع فى دافعية الإنجاز».

كما عرفتها زينب خليفة، ومنى محمود جاد (2013، 50) بأنها: «استثارة الحواس الوجدانية نحو التحفيز لإنجاز عمل ما يشعر بعدها بحالة إشباع وإرتياح لتحقيق الهدف ونجاحه"، كما اتفق كلٍ من عبد اللطيف خليفة (2006) وفتحى احمد (2014، 220) على تعريف الدوافع بأنها: «استعداد الفرد لتحمل المسئولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التى قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل والاقبال على الموقف التعليمي والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم».

مشكلة البحث:

تتلخص مشكلة البحث الحالي في ضرورة تحديد أفضل مصادر التقييم داخل بيئة التعلم التشاركي وابعاد دافعية الانجاز اللازمة للطلاب وكيفية تطويرها من خلال توظيف تلك المصادر.

اسئلة البحث:

- ماهي أفضل مصادر التقييم داخل بيئة التعلم التشاركي؟
- ما هي ابعاد دافعية الانجاز ؟
- ما هي العوامل التى تؤثر فى دافعية الانجاز والتى تساعد على تنميتها لدى الطالب؟

اهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحديد أفضل مصادر التقييم داخل بيئة التعلم التشاركي وابعاد دافعية الانجاز اللازمة وكيفية تطويرها من خلال توظيف تلك المصادر، وذلك للاجابة على اسئلة البحث.

اهمية البحث:

قد يفيد البحث الحالي فى التعرف على أهم نوع لمصادر التقييم الملائمة داخل بيئة التعلم التشاركي والوصول إلى تحديد ابعاد دافعية الانجاز اللازمة للطلاب.

منهج البحث:

يعتمد البحث الحالى على المنهج الوصفى التحليلي، والذي يقوم بوصف ما هوكائن وتفسيره، وقد تم استخدام هذا المنهج فى البحث الحالي لوصف وتحليل البحوث، والدراسات السابقة، وذلك لاستخلاص المصادر التقييم داخل بيئات التعلم التشاركي ثم الدراسة الميدانية فى عرضها على مجموعة من السادة الخبراء والمتخصصين.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على استخلاص مصادر التقييم المناسبة داخل بيئة التعلم التشاركي وابعاد دافعية الانجاز اللازمة لطلاب كلية التربية شعبة اللغة الفرنسية بجامعة حلوان.

اجراءات البحث:

جراء دراسة تحليلية للبحوث والدراسات المرتبطة بمصادر التقييم داخل بيئة التعلم التشاركي وابعاد دافعية الانجاز اللازمة

الاجابة عن أسئلة البحث فى ضوء الاطار النظري

- عرض الدراسة على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصيين فى مجال تكنولوجيا التعليم لإجازتها
- صياغة توصيات البحث
- الاطار النظري للبحث:

يوجد فرق كبير بين أنواع التقييم ومصادره، فأنواع التقييم يقصد بها تصنيفاته من تقييم تكويني وتقييم نهائي وتقييم معياري وتقييم تشخيصي أما مصادره يقصد بها مَن يقوم بعملية التقييم تلك، فقد يقوم المعلم بتقييم أداء الطلاب أو قد يقوم زملاء الصف بتلك العملية لبعضهم البعض، كما من الممكن أن يقوم بتلك العملية زملاء من صفوف دراسية أعلى أو الخبراء، وهذا ما يهتم البحث الحالي بعرضه بشكل من التفصيل للتوضيح.

فنجد أن هناك وجهات نظر متعددة تتناول عملية التقييم التربوي من زوايا مختلفة أدت إلى تعدد أنواعه وأصنافه وسوف نقوم بتوضيح مبسط لتلك الأنواع، فمن خلال البحث والدراسة نجد أن هناك التقييم حسب المجال التربوي والتعليمي وهو الذي يتمثل فى تقييم المتعلم وتقييم التعليم وتقييم المناهج، وتقييم المؤسسة والمنظومة التربوية، حيث يعد التلميذ محور العملية التربوية والتعليمية ومنتوجها الرئيس لذلك فإن تقويم نتائج تعلمه ومستواه وأداته يعد من أهم مجالات التقييم التربوي، فالتقييم هنا لا يقتصر على الاهتمام بتحصيل التلاميذ ومنحهم الدرجات وتحديد مستوى تحقق أهداف التعلم بل قد يتعداه ليشمل تقويم كافة جوانب العملية التربوية والتعليمية كتقويم فاعلية التعليم، ومحتوى المناهج، وفاعلية طرائق التدريس، وصلاحية المواد التعليمية وتقويم الإمكانيات البشرية والمادية وغيرها، ويختص التقييم هنا بتقويم العمل التربوي والتعليمي للمعلم وبصورة خاصة تقويم كفايات المعلم المهنية في التخطيط والتنفيذ والتقييم لعمليتي التعليم والتعلم، وتخضع المناهج بصورة مستمرة للتقييم والمراجعة بهدف التعرف على كفاءتها وفاعليتها في تحقيق الأهداف التربوية ويمكن تقويم مناهج المرحلة التعليمية بصورة شاملة أو تقويم بعض منها، تقويم مناهج الرياضيات أو اللغة العربية أو العلوم الطبيعية وغيرها (شناوي، 2010).

ويرافق التقييم مختلف مراحل تطور المنهج فيتم التقييم في مرحلة تخطيط المنهج ويسمى بالتقييم التمهيدي، وفي مرحلة بناء المنهج ويعرف بالتقييم التكويني الذي يعطي تغذية راجعة قبل التطبيق الواسع للمنهج، ثم التقييم الختامي أو الجمعي ويستخدم للحكم النهائي على المناهج المطورة، ويضيف البعض نوعاً رابعاً لتقويم المنهج هو التقييم التتبعي والذي يخدم مراقبة نوعية المناهج بعد تصميمها، ويشمل هذا التقييم، تقويم النظم واللوائح المنظمة للتربية والتعليم، تقويم الإدارة، المباني، التجهيزات وغيرها.

وهناك التقييم حسب وقت إجرائه، حيث التقييم التمهيدي – Initial Evaluation، ويطلق عليه أيضا التقييم التشخيصي وهو ذلك النوع من أنواع التقييم الذي يتم قبل البدء بعملية التعلم بهدف تشخيص حالة التلاميذ والتعرف على المتطلبات السابقة قبل البدء بالبرنامج التعليمي والكشف عن خلفيتهم المعرفية بما يساعد في تحديد مستويات التلاميذ وتصنيفهم وفقا لمستوياتهم الفعلية، ووضع الخطط الهادفة تمكين كل تلميذ من النمو، والارتقاء بمستواه، كما يفيد أيضاً في تحديد نقطة البدء في البرنامج التعليمي، وفي إعطاء تصور للجوانب التي تحتاج إلى اهتمام أكثر من غيرها، إضافة إلى إفادته في التعرف على مدى التقدم الذي يحدث عند التلاميذ من خلال البرنامج التعليمي وذلك بمقارنة نتائج إجراءات التقييم التي حصل عليها أثناء البرنامج التعليمي أو في نهايته بنتائج التقييم القبلي.

وهناك التقييم البنائي أو التكويني Formative Evaluationهو التقييم الذي يلازم العملية التعليمية منذ بدايتها وبصورة مستمرة ولعدد من المرات، ويكون هذا النوع من التقييم مصاحبا لكل خطوة من خطوات التدريس في الحصة الواحدة، كما يمكن أن يتم دورياً في فترات متقاربة بعد الانتهاء من تعلم كل وحدة درسية خلال الفصل أو العام الدراسي، وذلك للتعرف على مستوى تحقيق التلاميذ لأهداف تلك الوحدة، وتشخيص أسباب القوة والضعف في تعلمهم، ثم رسم العلاجات المناسبة لهم قبل الانتقال إلى الوحدات التالية.

ولذلك فإن الهدف الأساس من التقييم التكويني هو المتابعة المستمرة لمستوى نمو تعلم التلاميذ، والعمل على تقويمه أولا بأول والاستفادة من نتائجه في تحسين عمليتي التعليم

والتعلم، وهناك انواع اخرى من التقييم تتمثل في التقييم حسب الشمولية، والتقييم حسب الجهة القائمة به، والتقييم حسب الامتداد المكاني، والتقييم حسب القائمين به، والتقييم بحسب طبيعة معالجة البيانات، والتقييم بحسب أدوات جمع البيانات، وهناك أنواع للتقييم بحسب الشمولة تمثلت في التقييم المكبر Macro Evaluation و التقييم المصغر Micro Evaluation، فالتقييم المبكر هو الذي يهتم في التقييم بتبادل النظم والبرامج التعليمية لمرحلة تعليمية محددة التعليم الأساسي مثلاً، أو التعليم الثانوي أو الجامعي وما تتضمنه هذه المرحلة من أنظمة ومناهج وكتب تعليمية وتقنيات ومباني ومكتبات إضافة إلى القوى البشرية من معلمين وإداريين وكذا الخريجين للتعرف على مدى كفايتها في تحقيق أهداف المرحلة التعليمية كما يمكن أن يكون التقييم المكبر لمكون واحد من المكونات الذي ذكرناها كتقويم مناهج مرحلة التعليم الأساسي وهكذا، اما التقييم المصغر Micro Evaluation على عكس التقييم المكبّر فإن مجال التقييم المصغر محدود في إطار ضيق، كأن يتناول تقويم وحدة درسية بمفردها من دون تقويم انعكاس آثارها على الوحدات الدرسية الأخرى في نفس المساق التعليمي أو في مساقات أخرى.

ومن هنا نجد أن التقييم الذاتى واحداً من أهم مصادر التقييم التى تسمح للطلاب بالتأمل فى أنفسهم (Baldwen،2000)، وهذا التأمل يجعلهم يفكرون فى أنفسهم والحكم عليها فيصبحون متعلمين ذاتيين التوجيه (Heath،2002)، كما أكد القراسناه (P.180،2005) على اعتبار تقييم الزملاء مصدراً جيداً لردود الفعل الناتجة والتى يتم اعطاءها قبل التقييم الذاتى حيث تكمن أهمية هذا النوع من التقييم فى الحفاظ على نمو مهارات الطلاب لكونها متعلمة وموجهة ذاتياً، كما أكدت نتائج الدراسة على أن مصدر التقييم الذاتى وتقييم الأقران قد حفّزا الطلاب على التعلم الجيد، وشجعاهم على فهم هذا التعلم بالإضافة إلى تطوير قدراتهم على تقييم عملهم الخاص وعمل الآخرين، فحين يصبح الطلاب مسؤولون عن عملية التقييم يكتسبون احساساً أفضل بأنفسهم ويكون لديهم دوافع ذاتية كما يشجعون بعضهم البعض على التعلم.

لذلك فإن بيئة التعلم التشاركي من أهم البيئات التفاعلية التى أثبتت تميزها وأهميتها، حيث إنها توفر للمشاركين فرصة للتعلم ومشاركة مصادر المعلومات المتنوعة، فضلّا

عن إمكانية تبادل الخبرات فيما بينهم، حيث لا يقتصر الهدف الرئيسي لبيئة التعلم التشاركي على اكتساب المعرفة ومشاركتها فقط، بل يتعدى ذلك اكتساب الفرد القدرة على بناء المعرفة بطرق مبتكرة وجديدة (عبد الفتاح، 2015، ص30).

وقد عرف بياسوتى (2011) بيئة التعلم التشاركى بأنها بيئة قائمة على بعض أدوات التعلم الالكترونى التشاركي، مثل: محررات الويب التشاركية، والتدوين المرئي، لاحداث التفاعل الاجتماعى والمشاركة بين أعضاء المجموعة لتحقيق الأهداف أو تنفيذ مهام محددة، كما تعرفها وفاء محمود (2015، ص30) بأنها منظومة من العناصر قائمة على التفاعل الاجتماعى بين المتعلمين، حيث إنهم يعملون معّا فى مجموعات صغيرة ويتشاركون فى انجاز المهمة أو تحقيق أهداف تعليمية مشتركة من خلال أنشطة جماعية فى جهد منسق باستخدام الويب وأدواته كوسيط للاتصال وتبادل الأفكار والخبرات، ويمكن استخدام الأجهزة المتنقلة فى الدخول إلى بيئات التعلم الإلكترونية التشاركية المختلفة من خلال خاصية الإتصال بالإنترنت ورفع الملفات الصوتية، والمرئية، وكتابة التعليقات كمشاركات فعالة داخل تلك البيئات بحيث يستطيع كل فرد من أفراد العملية التعليمية الإطلاع عليها فى الوقت المناسب له، كما يمكن للقائم على هذه البيئة التحكم فى خصائصها وتحديد مصادر التقييم المختلفة، وتحديد المهام الخاصة بكل فرد داخلها.

كما أوضح محمد عطية خميس (2003، ص 269) مميزات بيئة التعلم التشاركي من حيث استخدام الطلاب لمصادر المعلومات فى بحثهم، وتوجيه جهودهم إلى التوصل للمعلوامت من مصادر التعلم المختلفة، ومسئولية الطلاب عن مشروعاتهم سواء كانت فرادى أم جماعة، وإتاحة الفرصة للمتعلمين لتوظيف خبراتهم السابقة فى مواقف جديدة لتوليد المعرفة وحل المشكلات بصورة أكثر كفاءة، وتحول المتعلم من متلقى للمعلومة إلى مشارك نشط، ونجد ذلك يتضح من خلال دراسات متعددة ومنها دراسة اية طلعت (2014) وعنوانها " أثر تصميم بيئة تعلم الكتروني تشاركي فى ضوء النظرية التواصلية على تنمية التحصيل ومهارات إدارة المعرفة الشخصية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم"، حيث تكونت عينة البحث من 40 طالبًا وطالبّة بكلية التربية النوعية – جامعة طنطا – قسم تكنولوجيا التعليم وتم توزيع عينة البحث عشوائيًا على

مجموعتين بالتساوي، ودرست المجموعة التجريبية الأولى من خلال بيئة تعلم الكترونية تشاركية حيث تم رفع المقرر على نظام إدارة التعلم موودل Moodle وربطه بأدوات التشارك وهى (الويكي والفيسبوك والمدونة) وتم تصميمها وفق نموذج جورج سيمنز (2005)، في حين أن المجموعة الثانية درست من خلال بيئة تعلم الكترونى تقليدية تم تصميمها من خلال المقرر على نظام إدارة التعلم موودل وأداة المحادثة Chat للاتصال المتزامن وأداة المنتدى Forum للاتصال غير المتزامن وتم تصميمها وفق نموذج حسن الباتع (2007)، واستمرت التجربة لمدة ستة اسابيع متتالية، وقد أكدت نتائج البحث على فاعلية بيئة التعلم الالكترونى التشاركي فى ضوء النظرية التواصلية، وبيئة التعلم الاكترونى التقليدية فى تنمية (التحصيل المعرفى – الأداء المهاري – مهارات إدارة المعرفة الشخصية) لصالح الأداء البعدى.

فقد أكدت دراسة هويدا سعيد (2014) على ذلك والتى كانت بعنوان "تصميم بيئة مقترحة للتعلم التشاركي قائمة على تطبيقات الجيل الثانى للويب وفاعليتها فى اكساب بعض الكفايات لدى أمناء مراكز مصادر التعلم"، وتكونت عينة البحث من 13 أمينة من أمينات مراكز مصادر التعلم بكلية التربية– جامعة الحائل، حيث قامت الباحثة بتصميم بيئة للتعلم الشبكي التشاركي وتضمينها ببعض تطبيقات الجيل الثاني للويب (مححرات الويب التشاركية Bloggs– أداة ناقل الأخبارRSS – واختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي للكفايات المهنية – وبطاقة ملاحظة للكفايات المهنية)، حيث أشارت النتائج إلى فاعلية بيئة التعلم الشبكي التشاركي فى إكساب المتعلم المهارات والكفايات المرتبطة بموضوع التعلم.

ومما لا شك فيه أن هناك علاقة طردية بين مصدر التقييم ودافعية الطلاب للانجاز، حيث يجمع معظم المتخصصين بالدراسات النفسية على أن سبب النشاط الإنساني وتنوعه يعود إلى كثرة الدوافع النفسية والإهتمامات لدى الإنسان، فنجد أن الأفراد فى بعض الأحيان يتصرفون بطرق معينة فى بعض المواقف ثم تتغير سلوكياتهم حيالها فى أوقات أخرى، فتكون ردة أفعالهم قوية أحيانًا وضعيفة فى أحيان أخرى، لذا يجب أن نتطرق جيدًا إلى ما هي الدوافع ووظائفها وخصائصها.

كما يعرف العلماء الحاجة إلى الإنجاز على أنها سمة ثابتة نسبياً فى الشخصية، حيث ترجع إلى خبرات الطفولة المتوسطة، وتدفع المرء إلى القيام بمهام يُعد احتمال نجاحها معقولاً مع تجنب كل الأعمال السهلة بدرجة متطرفة، ويشير "روبير" إلى الحاجة للإنجاز على أنها شبيهة فى تعريفها بالدافع نحو الإنجاز والذي هو دافع شخصي يظهر على هيئة كفاح من أجل النجاح (رمضان حشمت، 2008، 127–126).

لذلك جاءت التفسيرات الأولى لمفهوم الدافعية من الإتجاهات الفلسفية المتعددة حيث أكدت بعض الإتجاهات الفلسفية على الجانب العقلانى للإنسان وحرية الإرادة والاختيار كما أنها ميزت بين الإنسان والحيوان على أساس نوعي، ولاسيما أن الإنسان يمتلك الروح والعقل اللذان يتحكمان فى سلوكاته ودوافعه (Houston، 1985)، فإن الدافع هو حالة نفسية أو جسمية لا نلاحظها مباشرة بل نستنتجها من الاتجاه العام للسلوك الصادر عنها (قطامى، 1998، 128)، حيث ينظر علماء النفس إلى الدافعية بصورة عامة باعتبارها قوة نفسية تجعل الأفراد ينوون ويختارون ويصرون على القيام بسلوك معين فى ظروف ومواقف معينة (weiner، 2000، 317).

ويعرف (البحيري، 2010، 51) الدافعية بأنها: " ذلك الدافع المكتسب لدى المتعلم الذي يحركه الطموح المرتفع، ويتطلب من الفرد جودة الأداء الذي يتضح فى مثابرته، وقدرته، وسرعته على تخطي العقبات، ومواجهة الصعاب، والتغلب على التحديات رغبة منه فى النجاح والتميز على الآخرين، وتحقيق أهدافه المستقبلية التى تؤدي إلى رضاه عن ذاته، وثقته بنفسه، وشعوره بالقبول الإجتماعي، وكسبه لثقة الآخرين، كما تعرّف مروة حامد (2013، 314) الدوافع بأنها: «السعي أو الاجتهاد من أجل الوصول إلى التفوق والنجاح، وهذه تعتبر مكونًا أساسيًا فى دافعية الإنجاز، وتعتبر الرغبة فى التفوق والنجاح سمة ومعيار اساسي تميز الأفراد ذوى المستوى المرتفع فى دافعية الإنجاز"، فيما قد عرفتها زينب خليفة، ومنى جاد (2013، 50) بأنها: «استثارة الحواس الوجدانية نحو التحفيز لإنجاز عمل ما يشعر بعدها بحالة إشباع وإرتياح لتحقيق الهدف ونجاحه»، وقد اتفق كلٍ من عبد اللطيف خليفة (2006) وفتحى احمد (2014، 220) على تعريف الدوافع بأنها: «استعداد الفرد لتحمل المسئولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة

للتغلب على العقبات والمشكلات التى قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل والاقبال على الموقف التعليمي والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم».

ففي هذا الصدد يقدم عدام رابح (2017، 106- 107) نظرة شاملة لتعريف دافعية الإنجاز تتمثل في أن الدافع للإنجاز دافع بشري معقد أو مركب يتسم بالطموح والمتعة فى المناقشة والاستقلال وتفضيل المخاطر، والحرص على تحقيق الأشياء الصعبة، أو التحكم فى الأفكار مع حسن تناولها وتنظيمها، كما أنه يتسم بالسعي الجاد نحو عمل الأشياء الصعبة بإعتبارها معيار للإمتياز بأقصى سرعة وبقدر الإمكان وتزداد فيه احتمالات النجاح على الفشل ويتجه مباشرة نحو تحقيق الهدف، كما يكمن وراءه سلوك الإنسان الذي يدفعه ويوجهه نحو النجاح والوصول إلى الهدف المنشود، مما ينعكس أثره على ثقة الفرد بذاته فيدفعه إلى المزيد من الأداء الناجح فى أى شكل من أشكال النشاط الإنجازي، فهو يُكتسَب فى مرحلة عمرية مبكرة ويتم تدعيمه من خلال استحسان المجتمع الإنجازي للنجاح أو العاقب للفشل، ولذلك يظل ثابتًا فى شخصية الفرد إلى حدٍ كبير خلال مراحل عمره التالية، ويكون له بمثابة القوة المحركة والموجهة للسلوك فى آن واحد، بالاضافة إلى أنه يدفع الإنسان إلى العمل المضني والجاد لتحقيق النجاح، وهنا يختلف الأفراد بشكل ملحوظ، وتنعكس إختلافاتهم فيما يقومون به فى أى مهنة أو عمل فيه تنافس، فالأشخاص ذوى الحاجة الشديدة للإنجاز يبذلون جهدًا فى الأعمال التى يتضمن فيها النجاح أكبر مما يبذل أولئك الذين يتميزون بحاجة منخفضة للإنجاز، ولاشك أن هذه الفروق هى سبب نجاح الكثير من الناس فيما يقومون به، كما أنه يؤدي بالفرد إلى أن يحتل مكانة راقية وقيمة عالية فى مجالات الإبداع، ولا نبالغ فى أن مَن يضع الإنجاز هدفًا له هو الذي يلتمس معيارًا مرتفعًا جدًا مما يؤدي به إلى أن يحتل مكانة مرموقة فى المجتمع.

وقد ذكر كلٍ من حمروش محمد، وعدام رابح (2017، 38) أن أى رد فعل عن أى سلوك لا يمكن أن يحدث تلقائيًا وإنما يحدث كنتيجة لما يدور فى نفسية الفرد ومنه فالسلوك له أغراض تتجه نحو نقاط معينة بها هذا الفرد وغرائزه، ومنه نستخلص أن للدوافع عدة وظائف تقوم بها لتنشيط السلوك وهى ثلاثة هم السلوك بالطاقة، وأداء وظيفة الإختيار، وتوجيه السلوك نحو الهدف، أما عن السلوك بالطاقة هى أن الدوافع

تستثير النشاط الذي يقوم به الفرد ويؤدي التوتر إلى قيامه بالنشاط لتحقيق هدفه وإعادة توازنه وتدل الملاحظة على أن الإنسان والحيوان من خلال التجارب فى الحياة اليومية كلاهما خاملاً طالما حاجاته مشبعة أما إذا تعرض للحرمان فإنه ينشط من أجل إشباع هذه الحاجات والرغبات فالدافع يمد السلوك بالطاقة فمثلاً يمنح للاعب جائزة مكافأة له على تحسين قدراته وتكليلها بالنجاح، لكن سرعان ما تفقد هذه المكافأة جاذبيتها إذا أدرك المراهق أن الرياضة أخلاق قبل أن تكون من أجل المكافأة ففى هذه النقطة تصبح المكافأة غير ضرورية، فى حين أن اداء وظيفة الإختيار يتجلى فى أن الدوافع تختار نوع النشاط أو الرياضة التى يستجيب ويتفاعل معها المراهق ويهمل الأنشطة الأخرى، كالذي يهوى كرة القدم نجده لا تجذبه كرة السلة مثلاً، كما أنها تحدد إلى حد كبير الطريقة التى يستجيب بها لمواقف أخرى، بينما توجيه السلوك نحو الهدف هو مجرد عدم الرضا على حالة المراهق لا يؤدى إلى إحداث التحسن والنمو عنده بل يجب توجيه طاقاته نحو أهداف معينة يمكن الوصول إليها.

كما لخص حلمى المليجي (1984، 95-94) وظائف الدوافع فى أنها إثارة الآليات والأجهزة الداخلية أى أنها تمثل المصادر الداخلية للعمل، والسلوك بالطاقة اللازمة وبمساعدة المثيرات الخارجية التى تثير السلوك، واختيار نوع النشاط وتحديده، وتأخير ظهور التعب تحول دون الملل مما يزيد من يقظة الفرد وقدرته على الانتباه ومقاومة التشتت، كما أن للدافعية العديد من الوظائف التى تسهم فى تنشيط المتعلم، وتوجه القوة الانفعالية داخله للاستجابة إلى المثيرات، حيث يحدد كلٍ من جين، ولين (Jen، Lien، 2010، 158) وظائف الدافعية نحو التعلم فى التنشيط، والتوجيه، والتعزيز، وصيانة السلوك، حيث تعمل الدافعية على تنشيط المتعلم وتحريك قوته الانفعالية للتفاعل مع موقف معين والقيام بأداء سلوك محدد، كما أنها تعمل على توجيه القوة الانفعالية داخل المتعلم للاستجابة إلى نوع معين من المثيرات، وبالتالى توجه سلوكه نحو الهدف المخطط له، أيضًا هى تعد محركًا لسلوك المتعلم فى اشباع حاجاته، وتعمل على استمرار السلوك من أجل تحقيق التعلم المطلوب.

وتمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة فى نظام الدوافع الإنسانية، وقد برز مفهوم دافعية الإنجاز فى السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة فى الدراسة والبحث

فى ديناميات الشخصية والسلوك، ويمكن إعتبار دافعية الإنجاز واحدة من منجزات الفكر السيكولوجي، فهى تعد من العناصر الأساسية التى تؤثر فى سلوك الفرد وتساهم فى تكوين شخصيته (نجوى يحيي، 2018، 70).

ويعد البحث عن الدوافع التى تُظهر سلوك المتعلم وتوجهه أمرًا بالغ الأهمية بالنسبة لعملية التعليم والتعلم، فالدوافع هى شرط أساسي يتوقف عليه تحقيق الأهداف التعليمية فى مجالات التعلم المتعددة ولاسيما فى مجال تعلم اللغات واكتسابها لأنها تتطلب الكثير من المران والممارسة ولا يحدث تعلم لتلك اللغات إلا بدافع من المتعلم لضمان إتقانها بشكل كبير، وتحتاج اللغة الفرنسية على وجه التحديد للكثير من الممارسة نظرًا لصعوبة نُطق حروفها وقواعدها مقارنًة باللغات الأخرى كاللغة الإنكليزية.

وللدوافع العديد من الخصائص المميزة لها، حيث تتصف الدوافع بأنها عملية عقلية عليا غير معرفية، وعملية افتراضية وليست فرضية، تستخدم للتقويم والتقييم، كما أنها ناتجة عن التفاعل بين عوامل داخلية أو ذاتية من جهة وعوامل خارجية أو موضوعية من جهة أخرى، وتتصف الدوافع أيضًا بأنها فطرية ومتعلمة وشعورية ولاشعورية، فهى تؤدى إلى ضروب مختلفة من السلوك لدى الفرد نفسه وذلك تبعًا لوجهة نظره وإدراكه للموقف الخارجي (يونس، 2009، 24-23).

كما ذكر نعيم الرفاعي (1982، 11) ثلاث خصائص رئيسة تتميز بها الدوافع وهى أن كل دافع يتميز بأنه نزوع نحو التوازن، وأنه حركي أو ديناميكي حيث يتطوي على طاقة أو قوة دفع داخلية لا يستكين حتى يبلغ الدافع غرضه، كما أن كل دافع غرضي فلكل دافع موضوعًا يحقق غرضه به أو عن طريقه.

وتلعب دافعية الإنجاز دوراً هاماً وخطيراً فى رفع مستوى أداء الأفراد وإنتاجيتهم فى مختلف المجالات والأنشطة التى يواجهونها، وهو ما أكد عليه "ماكليلاند" حين رأى أن مستوى دافعية الإنجاز الموجودة فى أى مجتمع هى حصيلة الطريقة التى ينشأ بها الأطفال فى هذا المجتمع، وهكذا تبدو أهمية دافعية الإنجاز ليس فقط بالنسبة للفرد وتحصيله الداسي، ولكن أيضاً بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه هذا الفرد (عاطف حسن، 2007).

وقد ذكر احمد سليمان (2002، 158) أن هناك ثلاث استعمالات لمفهوم الدافعية على أنها تستخدم لتفسير التغيير الذي يطرأ على الانسان وذلك فى تنوع أنماط السلوك الذي يقوم به، وتستخدم لتفسير استمرار الفرد وممارسته لسلوك معين لفترة من الزمن، وتستخدم للدلالة على شدة فاعلية الفرد وتوجهه نحو ممارسة سلوك معين، كما أنها تلعب دورًا هامًا فى تحسين مستوى أداء المتعلم وزيادة إنتاجيته فى مختلف المجالات والأنشطة التى يواجهها؛ حيث يصنف كروس (Kraus، 2007) حاجات الفرد إلى خمس فئات منها: حاجات المعرفة والفهم (Needs Know and Understand) والتى تمثل أولى حاجات حب الاستطلاع، والاكتشاف والرغبة فى اكتساب المعرفة وتعلمها، وهى ليست متواجدة لدى الجميع فإن وجدت تكون مصحوبة بالرغبة فى الترتيب والتنظيم والتحليل وإدراك العلاقات، وفى ضوء ذلك تعد دافعية الإنجاز من الشروط الأساسية التى يتوقف عليها تحقيق أهداف عملية التعلم فى أي مجال، سواء التحصيل المعرفي، أو حل المشكلات، لذا تعد دافعية الإنجاز من العوامل الهامة التى توجه سلوك المتعلم نحو تحقيق النجاح والتفوق(Taylor، Smith، VanStolk، &Spiegelman، 2010، 507).

يرى العلماء وجود ثنائية فى الدافعية، وأنهم يعتقدون أن ثمة قوتين متقابلتين تتفاعلان، هما الذكورة والأنوثة، الخير والشر، وهما تزودانا بطاقتنا وتحددان اتجاهاتنا؛ ويذهب آخرون إلى وجود العديد من الدوافع ويقدمون لنا قائمة طويلة بها كان أفضلها ما قدمه هنري موراي وأعوانه عام 1938م والتى تضمنت الكثير من الحاجات الاجتماعية ومن بينها الحاجة لقوة وللعب وللتودد أو الانتماء والحاجة للإنجاز، وثمة طريقة أخرى لتصنيف الدوافع إلى مجموعات مثلما فعل ماسلو ورتبها هرمياً حيث ضمّ هذا الشكل الهرمى خمس مستويات اساسية للحاجات عند الانسان مثل الحاجات الجسمية، والحاجات العقلية، والحاجات الجمالية، فإن نظرية الدافعية التى نتبناها تؤثر فيما ندرس (جابر، والعزبي، 2015، 225).

ويصنفها كلٍ من عبد الرحمن عَدس، ومحيى الدين توق (2005، 233) إلى دوافع أولية ودوافع ثانوية أو دوافع بيولوجية ودوافع نفسية ولكن تقسيم الدوافع إلى

أولية وثانوية قد تكون عملية خادعة أحيانًا، كأن يعتقد القارئ أن الأولية أكثر أهمية من الثانوية، فإنه يفضل استخدام مصطلح الدوافع البيولوجية التى تعرف لها أسس بيولوجية واضحة كالجوع والعطش، أما الدوافع النفسية فهى التى لا يعرف لها أساس بيولوجي كالتملُّك، والإحترام، والتفوق وتلعب تلك الدوافع النفسية دورًا كبيرًا فى حياة الإنسان يفوق فى كثير من الأحيان الدور الذي تلعبه الدوافع البيولوجية التى تعتبر سهلة الإشباع إلى حدٍ ما.

فتشتمل على الدوافع التى تنشأ من داخل الفرد، ومنها الدوافع الفطرية التى تشير إلى مجموعة الحاجات والغرائز البيولوجية التى تولد مع الكائن الحي ولا تحتاج إلى تعلم، وتسمى هذه الحاجات بالدوافع الأساسية أو دوافع البقاء لأنها ضرورية لاستمرار الكائنات الحية فبعض هذه السلوكيات التى تنتج عن هذه الحاجات قد تكون فطرية كرد فعل طبيعي لمثل هذه الحاجات ولكن قد يطور الفرد أو يكتسب أنماط سلوكية معينة لإشباع هذه الحاجات ومنها دوافع الجوع والعطش والنوم وتجنب الألم (Smith، 1993).

ويقصد بالدافع الخارجي حصول الطالب على مكافأة خارجية جراء الأداء والممارسة ويتفق كلٍ من يجفلد، ايكلس، روسر، سكيفل (Wigfeild، Eccles، Roser and Schiefele، 2009، 95) على تحديد مصدرين رئيسيين لدافعية الإنجاز، وذلك حسب استثارتهما، وهما: دوافع داخلية، ودوافع خارجية، الدوافع الداخلية (Internal Motives) تشير إلى المكافأة المرتبطة بإتمام مهمة ما حيث تتمثل فى الشعور بالسعادة أو الراحة، ولذا يكون المتعلم مدفوع داخليًا عندما يمارس ضبطًا ذاتيًا لتعلمه، وينخرط فى مهمات تعليمية متوسطة الصعوبة، ولديه حب استطلاع تجاه المهمة أما الدوافع الخارجية (External Motives) فتشير إلى الدافعية المرتبطة بالمكافآت الخارجية، حيث يكون المتعلم مدفوع خارجيًا عندما يربط بين أفعاله وممارساته.

أيضا يصنف حسن الباتع (2011، 246) دافعية الإنجاز إلى دافعية الإنجاز الذاتية ويقصد بها أن يتنافس الفرد مع ذاته فى مواجهة قدراته ومعاييره الذاتية الخاصة، ويكون مدفوعًا بالرغبة فى الشعور بالفخر والإعتزاز بالنجاح، والدوافع الذاتية الداخلية يكون مصدرها المتعلم نفسه، فيُقبل المتعلم على التعلم مدفوعًا برغبة داخلية لإرضاء ذاته،

وسعيًا وراء الشعور بمتعة التعلم، ويتسم هذا النوع من الدافعية بالاستمرارية والبقاء، وهى شرط ضروري للتعلم مدى الحياة، ودافعية الإنجاز الإجتماعية وفيها يكون الفرد مدفوعًا بعوامل خارجية مثل الرغبة فى المعرفة والميل للاستحسان الجماعي للنجاح، ويكون مصدر الدوافع الإجتماعية خارجيًا كالمعلم، أو إدارة المدرسة، أو الوالدين.

وقد يكون من الصعب الفصل بين نوعي الداوفع فى بعض المواقف المتعلقة بالتعلم أو الإنجاز، ولا يعتبر وجود أحدهما نفي للآخر وإنما المقصود هنا هو تحديد طبيعة المحرك الرئيس الذي بدونه لن يمتلك الفرد الطاقة النفسية اللازمة للقيام بالمهمة، فقد تعددت الأبعاد المكونة لدافعية الإنجاز حيث الثقة بالنفس، والاتقان، والاستقلالية، والطموح والسعي نحو التميز، ويقصد بالثقة بالنفس أى ثقة الطالب فى نفسه، واستعداده وإمكاناته، وقدرته على التحصيل، والقدرة على القيام بالعمل والصبر على إنهائه ومواجهة كل التحديات، والشعور بأنه يمتلك الكفاءة التى تجعله قادرًا على النجاح فى الأعمال التى يقوم بها، بينما الاتقان أى الدقة فى أداء العمل وإنجازه، والتركيز أثناء القيام به، لإنجازه بشكل جيد وسريع ومنظم، واستخدام كل ما يملك الطالب من مهارات للقيام بالعمل وتحمُّل ما يواجهه من صعاب لإتمامه على أكمل وجه وتحقيق نتائج يقتنع بها الطالب، أما الاستقلالية فهى التى تعكس رغبة الفرد فى إنجاز المهام والأعمال، إعتمادًا على ذاته لا إعتمادًا على غيره، وفى ذلك رغبة من قبل الفرد بالاستقلالية مبتعدًا عن التبعية التى تكبِّل الفرد وتجعله أكثر اتباعًا للآخر ولأرائه وأفكاره، ولهذا فإن الاستقلالية هى إيمان الفرد بقدرته على العمل بصورة فردية والإعتماد على الذات وإثباتها من خلال أداء الأعمال التى تتطلب جهد وصبر لإنهائها، والمنافسة مع الآخرين وعدم الإعتماد على الحظ وإنجازها بصورة جيدة، اما السعي نحو التميز فهو سعي الفرد للنجاح والتفوق من خلال المنافسة مع الآخرين، وأن يضع أهدافًا بعيدة المدى واضحة تمامًا فى ذهنه ويسعى لتحقيقها، وتحمُّل الصعاب فى سبيل الوصول إلى أهدافه (الجغمان، 2011، 236).

إن الدوافع تقوم على مجموعة من الأسس كمبدأ التوازن أو ما يسمى بتجانس الوسط الداخلى، ومبدأ الحتمية الدينامية أو المحدودية، ومبدأ الطاقة والنشاط، ومبدأ الغرضية

أو القصدية، ومبدأ الحاجة والدافع والحافز المشبع، ومبدأ جاذبية الحوافز، ومبدأ النمو والتغير المستمر لرغبات الفرد ودوافعه، ومبدأ إنتظام رغبات الفرد وأهدافه ودوافعه حول الذات، ومبدأ الدوافع الفطرية والمتعلمة، كما توجد علاقة دينامية وثيقة بين الدوافع من جهة، والسلوك الإنساني حيث إن إحتمال ظهور السلوك المطلوب يكون قويًا إذا كان الدافع الداخلي قويًا وهذا بدوره يؤدي إلى تحقيق الهدف وإشباع الحاجة القائمة وبالتالى تحيقيق التوازن لبقاء الكائن الحى واستمراره، كما أن إحتمال ظهور السلوك يكون ضعيفًا إذا كان الدافع أو الحافز المرتبط بالسلوك سلبيًا، ونتيجة لذلك لا يتم تحقيق الهدف المطلوب ويبقى الفرد متوترًا (يونس، 2009، 28-27).

ويرجع الإهتمام بدافعية الإنجاز نظرًا لأهميتها فى العديد من المجالات والميادين التطبيقية والعملية، ومنها المجال التربوي والمجال الأكاديمي، حيث يعتبر الدافع للإنجاز عاملًا مهمًا فى توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، وفى إدراكه للمواقف وفهم سلوك الفرد وتفسيره وسلوك المحيطين به، كما يمثل مكونًا رئيسًا فى سعي الفرد نحو تحقيق ذاته من خلال ماينجزه، وما يحققه من أهداف، ومما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل، ومستويات أعظم لوجوده الإنساني، فإن الحاجة إلى الإنجاز يمكن أن تكون واحدة من أعظم مؤثرات الدافعية قوّة وإهتمامًا فى حياة الفرد (عثمان، وصبحي، وشاهين، 2014، 51).

إن معرفتنا بالدوافع التى تدفع الآخرين إلى القيام بما يقومون به من سلوك تجعلنا أقدر على فهم سلوكهم وتفسيره، وكذلك تساعدنا على التنبؤ بالسلوك الذي سيصدر عنهم فى ظروف معينة، وتهيئة بعض المواقف الخاصة التى من شأنها أن تثير فيهم دوافع معينة تدفعهم إلى القيام بالأعمال التى نريد منهم القيام بها، ومن المعروف أن النجاح فى الدراسة لا يتوقف على القدرات العقلية فقط وإنما يتوقف كذلك على الدوافع والرغبة والميول (موسى، والدسوقى، 2011، 105).

لقد تعددت العوامل التى تؤثر فى دافعية الطالب للتعلم، فهناك أربعة مؤثرات هى الأسرة، والثقافة، والمدرسة، والطالب نفسه، وكل واحد من هذه العوامل هو نظام مستقل بذاته (Wlodkowski،1990، 13)، كما أن هناك مجموعة من العوامل الأخرى التى تؤثر بشكل فعال فى دافعية الطالب بعضها عوامل ذاتية كالحاجة إلى التحصيل والإنجاز

والحاجة إلى القوة والسلطة، والرغبة فى الاستكشاف والخوف من فقدان العون، والخجل والقلق والجوع والعطش، وعوامل أخرى بيئية خارجية كالعلامات المدرسية والمواقف الإحباطية والبيئة المادية وجاذبيتها والمواقف المنفرة فهذه العوامل تتفاعل معًا إذ قد يظهر تأثير أحدها على الأخرى ولكن لا يختفى أثرها (المعراج، 2013، 59).

فيرى البعض أن زيادة دافعية الإنجاز الأكاديمي تتوقف على أربعة عوامل رئيسة هم المتعلم حيث يجب أن يكون متحملًا لمسئولية التعلم، وقادرًا على الاستمرار فى أداء الأعمال والواجبات والتطبيقات ذات العلاقة بمجال دراسته مهما كانت المشكلات المحيطة، والمعلم والذي يجب أن يتمتع بعدد من الصفات التى تساهم فى زيادة دافعية المتعلم، مثل التميز فى التدريس، والإعتماد على التعلم الإلكتروني، وتشجيع الطلاب على الاستقصاء وروح الاستفسار والمشاركة والتساؤل، كما يتقبل ذاتية المتعلم ويشجعها، بالإضافة إلى دعمه الدائم للفضول الطبيعي لدى المتعلم، والبيئات التعليمية فيجب أن تتوفر فى كل بيئة خاصية التعبير عن هوية الطلاب أو المتعلمين، وسماتهم الشخصية من خلال أعمالهم الإنتاجية وأنشطتهم التعليمية التى يمكن أن تميزهم عن غيرهم، كما تتيح مكوناتها ممارسة عمليات التشارك والتفاوض الإجتماعي فى شكل واقعي، أو فى شكل إلكتروني، كما يجب أن تتسم كل بيئة بالواقعية، فيجب أن تكون مرنة ومستجيبة لاحتياجات المتعلمين الحقيقية الأصيلة، فكلما كانت البيئة التعليمية قريبة من بيئة المتعلمين كلما كانت أكثر مصداقية وواقعية، كما يفضل أن يتوفر فى كل بيئة تعليمية خاصية المواءمة والتكيف مع ما يستجد من مستحدثات تكنولوجية كالقاعات الإلكترونية الذكية المدعومة ببعض الأجهزة الإلكترونية، والمعالجات التعليمية حيث يفضل إختيار المداخل والاستراتيجيات والأساليب التعليمية الداعمة لمركزية المتعلم ودوره الإيجابي فى التعلم، ومن هذه المعالجات ما يُعرف بالتعلم البنائي والذي يؤكد على أن بناء المعرفة يتم بواسطة المتعلم بدلًا من نقل المعرفة بواسطة المعلم، كما يفضل استخدام أدوات التقويم الحقيقي، وكل ذلك يمكنه أن يسهم فى زيادة الدافعية نحو التعلم أو الإنجاز الأكاديمي.

ويشير (الحارثي، 2014، 21- 22) إلى أن النزعة المسببة لحصول المتعلم على النجاح أمرًا متعلمًا، وهو ما يختلف بين الأفراد، كما أنه يختلف عند الفرد الواحد فى

المواقف المختلفة، وهذا الدافع يتأثر بعوامل ثلاثة رئيسة عند قيام الفرد بعمل معين، وهذه العوامل تتمثل في الدافع للوصول إلى النجاح فإن الأفراد يختلفون فى درجة هذا الدافع، كما أنهم يختلفون فى درجة دافعهم لتجنب الفشل، فمن الممكن أن يواجه فردين نفس المهمة، فيقبل أحدهما على أدائها بحماس تمهيدًا للنجاح فيها، ويقبل الثان بطريقة تحاول تجنب الفشل المتوقع، واحتمالات النجاح حيث إن المهمات السهلة لا تعطي الفرد الفرصة للمرور فى خبرة نجاح مهما كانت درجة دافع تحصيل النجاح الموجودة عنده، أما المهمات الصعبة جدًا فإن الأفراد لا يرون أن عندهم القدرة على أدائها، وفى حالة المهمات المتوسطة، فأن الفروق الواضحة فى درجة دافع تحصيل النجاح تؤثر فى الأداء على المهمة بشكل واضح ومتفاوت بتفاوت الدافع، والقيمة الباعثة للنجاح حيث يعتبر النجاح فى حد ذاته حافزًا، وفى نفس الوقت فإن النجاح فى المهمات الأكثر صهوبة يشكل حافزًا ذا تأثير أقوى من النجاح فى المهمات الأقل صعوبة.

لذلك يحدث الإحباط حين لا يتحقق التعزيز المتوقع إى حين تكون مادة التعلم صعبة جدًا بالنسبة للطلاب بحيث لا يستطيعون أن يتمموا تعلمها بنجاح، وحين يخفق المعلم فى توفير التعزيز لطلابه أو يمنعهم من إتمام استجاباتهم التى تؤدي إلى التعزيز، والإحباط يثير دافعية الطلاب ويغير مستوى طاقتهم ووجهتها ولكنه عادة يدفع إلى السلوك غير المطلوب، وقد اتضح أنه مصدر للدافعية والإنسحاب ولعلها مشكلات تحدث بسبب نسق التعزيز (جابر، والعزبي، 2015، 240).

الإتجاهات النظرية والنظريات المفسرة للدافعية:

لدينا العديد من النظريات التى حاولت تفسير الدافعية والعوامل المرتبطة بها لدى الأفراد، فهناك النظرية البيولوجية حيث تعد نظرية التوازن الداخلى التى أدخلها والتر (Walter، 1951) إلى علم النفس من أكثر النظريات التى حاولت تفسير الدوافع على أساس بيولوجي، إذ يرى والتر أن العمليات البيولوجية وأنماط السلوك تخضع إلى حالة الإختلال فى التوازن العضوي، الأمر الذي يتسبب فى استمرار هذه العمليات حتى يتم تحقيق التوازن، وهناك النظرية السلوكية (Behavioral theory) التى ترى أن الدافعية تنشأ لدى الفرد بفعل مثيرات داخلية أو خارجية، بحيث يصدر عن الفرد سلوكًا أو نشاطًا استجابة لهذه المثيرات.

ونظرية التعلم الإجتماعي (Social learning theory) التى تتبنى أن الإنسان كائن إجتماعي يعيش ضمن مجموعات يؤثر ويتأثر بها حيث يلاحظ سلوكيات الأخرين ويتعلم الكثير من الخبرات والمعارف والإتجاهات وأنماط السلوك الأخرى من خلال ملاحظة سلوك الأخرين ومحاكاة هذا السلوك، والنظرية المعرفية (Cognitive the-ory) والتى ترى أن الأفراد لا يستجيبون للمثيرات والحوادث الخارجية أو الداخلية على نحو تلقائي، وإنما فى ضوء نتائج العمليات المعرفية التى يجريها الأفراد على مثل هذه الحوادث والمثيرات، وأيضًا نظرية العزو (Attribution theory) وهى من أكثر النظريات التى عالجت موضوع الدافعية نحو تحقيق النجاح وتجنب الفشل لأنها تهتم بتفسير وفهم طبيعة العُزُوّات التى يقدمها الأفراد لأسباب نجاحهم أو فشلهم فى المجالات الحياتية المختلفة ويُعد واينر (Wienner) أول مَن استخدم هذه النظرية لربطها بالعملية التربوية، أما نظرية التنافر المعرفى (Cognitive dissonance) فهى تؤكد على أن دافعية الأفراد نحو تحقيق التوازن والانسجام المعرفي تنشأ كنتيجة لعدم الإنسجام والتوازن المعرفي، وأخيرًا النظرية الإنسانية (Humanistic theory) حيث جاءت نظرية ماسلو (Maslow، 1970) فى الحاجات الإنسانية ردًا على النظرية التحليلية لفرويد التى ترى أن أصول السلوك بيولوجية تتمثل فى الغرائز (الزغلول، والهنداوى، 2002، 300-295).

أسفر البحث فى مجال الدافعية عن العديد من النظريات التى تحاول شرح أو تفسير أسس ومكونات وأنماط الداوفع التى تقف خلف مستويات النشاط الإنساني، وقد تباينت تفسيرات أصحاب هذه النظريات لإتجاه كل باحث فى دراسته، ومن هذه النظريات نظرية التحليل النفسي التى تعتمد على مفهوم الغريزة والتى يعتبرها "فرويد" حالة داخلية من التوتر تبحث لها عن منقذ يؤدي إلى تصريف القلق حيث تؤكد هذه النظرية على خبرات الطفولة وتأثيرها القوى على الدافعية وعلى شخصية الفرد طوال مراحل حياته، ووقد ذكر محمد عيسى (1988، 27) أن الغريزة عند فرويد لها أربعة مكونات أساسية هى المصدر والهدف والموضوع والقوة الذاتية.

وهناك نظرية الباعث-الحافز التى ذكرها السيد وآخرون (1990، 437) فهى تتبنى أن حالات الحرمان هى أساس وجود الحافز فحاجات الكائن الحي هى التى تعد بمثابة

التمثيل السيكولوجي لها، وأن هذه الحوافز هى التى تعبئ النشاط حتى يتمكن الكائن الحي من الوصول إلى موضوع الهدف أو الباعث، ثم ينخفض الحافز فى النهاية بعد إشباع الحاجة، حيث توجد علاقة بين الحافز والباعث فمثلًا حافز الجوع يدفع الكائن الحي للبحث عن الطعام كما أن الطعام يستثير حافز الجوع.

وهناك النظرية الإنسانية التى تهتم بالحاجات الإنسانية والتى يعتبرها "ماسلو" تنظيمًا يحدد خطوات الأفراد المؤدية لتحقيق ذواتهم، ويبين أن إشباع هذه الحاجات أو عدم إشباعها يمكن أن يؤدي إلى وجود نمط من أنماط الشخصية، وهى تركز على الخبرة الشخصية والنمو السيكولوجي للفرد والتوظيف الكامل لإمكاناته، حيث يتحدد السلوك البشري فى ضوء هذه النظريات من خلال مجاهدة الفرد فى سبيل تحقيق ذاته، كما قد صنف "ماسلو" الدوافع البشرية فى شكل هرمي متدرج منها الحاجات النفسية، والحاجة إلى الأمان، والحاجة إلى الحب والإنتماء، والحاجة إلى التقدير، والحاجة إلى تحقيق الذات، والحاجة إلى المعرفة والفهم، والحاجات الجمالية (المعراج، 2013، 63).

كما أن هناك النظريات المعرفية الحديثة التى تركز على التعلم المرتبط بحاجات الفرد المعرفية الداخلية وتستثير أبنيته المعرفية للتنظيم والتوازن، ومن أهم هذه النظريات النظرية المعرفية الإجتماعية حيث درس "باندورا" التأثيرات القوية للتعزيز والعقاب على سلوكيات الأفراد، ولكنه إعترض على تصور التأثير التام للقوى الخارجية على الأفراد، لذا طورالنظرية المعرفية الإجتماعية كبديل لنظرية التعزيز الصارمة، فالمعارف تتوسط تأثيرات البيئة على سلوك الفرد (زايد، 2003، 71).

ومن النظريات المعرفية الحديثة نظرية التعلم الإجتماعي "لروتر" ونظرية العزو السببي للنجاح والفشل، ففى نظرية التعلم الإجتماعى، يرى "روتر" أنه إذا لم يدرك الأفراد أن ما حصلوا عليه من مكافآت نتج عن أنماط معينة فى سماتهم الشخصية أو سلوكياتهم فإن هذه المكافآت لن تؤثر على سلوكياتهم الشخصية فى المستقبل، كما ركزت تلك النظرية على توقعات الأفراد للمكافآت على أساس أن النجاح يتبعه الشعور بالفخر والزهو، والفشل يتبعه الشعور بالخجل والخزي وذلك من خلال نظرية (التوقع-

القيمة) التى تتنبأ بميل الفرد للإقدام على النجاح أو تجنب الفشل، من خلال الأنشطة المرتبطة بالإنجاز (الزيات، 1996، 474-472).

أما فيما يخص نظرية العزو السببي للنجاح والفشل، فهى قد وجدت إهتمامًا لافتًا منذ السبعينيات من القرن العشرين، وتمكنت من تفسير قطاعات عريضة من الظواهر، فالعزو يهتم بمحاولات الفرد لفهم وتفسير أسباب سلوكه وسلوك الآخرين ك

وهناك العديد من الأبحاث والرسائل التى تؤكد على ارتباط دافعية الإنجاز بالوسائط الإلكترونية، حيث أثبتت دراسة ربيع رمود (2017) والتى بعنوان التفاعل بين نمط بيئة التعلم الإلكتروني الشخصية (التشاركية والفردية) والاسلوب المعرفى (المستقل والمعتمد) وأثره فى تنمية التحصيل الإلكتروني لدى طلاب الدبلوم التربوي أن هناك دالة احصائية عند مستوى 0.05 مما يؤكد على فاعلية نمطي بيئة التعلم الإلكتروني الشخصية فى تنمية الدافعية نحو التعلم الإلكتروني، واتفقت تلك النتيجة مع نتائج دراسة "تشو، وليو" (Chou and Liu، 2005) والتى توصلت إلى أن التعلم عبر بيئات التعلم الإلكتروني التشاركي الشخصية ساعدت على رفع مستوى الاداء والكفاءة الذاتية فى استخدام الكمبيوتر لدى عينة من طلاب بإحدى المدارس العليا فى تايوان، وذلك لأنها وفرت لهم مناخًا اجتماعيًا أكثر فاعلية وإيجابية مقارنة بأقرانهم فى بيئة التعليم التقليدية؛ كما أنها اتفقت مع نتائج دراسات كلٍ من دريكسلر (Drexler، 2010، 371) وبنجيوتدس (Panagiotidis، 2012، 421) والتى أشارت إلى أن المشاركة فى بناء بيئات التعلم الإلكتروني الشخصية واستخدامها ساعد فى تنمية العديد من الصفات والممارسات الرقمية المرغوبة لدى المتعلمين.

كما أكدت دراسة فتحي أحمد (2014) والتى بعنوان دراسة استطلاعية لأبحاث تطبيقية مختارة لتفسير دافعية الإنجاز فى التحصيل لدى بعض طلاب الجامعات السعودية: النتائج والدلالات أكدت على استمرار بقاء وتفاقم المشكلات الأكاديمية المسببة لظاهرة تدنى دافعية الإنجاز فى التحصيل الدراسي عند طلاب بعض الجامعات السعودية على مدار أكثر من عشرون عامًا ولابد من معالجتها لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

ودراسة نوف العتيبي (2013) بعنوان سجل قصاصات مقترح على الويب Scrap-book لتنمية دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية والتى أكدت على وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية التى درست باستخدام سجل القصاصات القائم على الويب والمجموعة الضابطة التى درست بالطريقة التقليدية لصالح المجموعة التجريبية مما يبرز أهمية التعلم القائم على استخدام الويب فى تنمية دافعية الإنجاز.

ودراسة اسامة هنداوى (2010) التى بعنوان أثر اختلاف مستوى دمج مصادر التعلم المستخدمة فى التعلم المدمج على التحصيل والدافعية نحو التعلم والتى أكدت على أن مستوى دمج مصادر التعلم كمتغير يؤثر في الدافعية نحو التعلم.

كما تعد دافعية الإنجاز عاملًا هامًا فى تنشيط الطالب نحو الموقف التعليمي، فهى تجعله يُقبل على عملية التعلم وتزيد من اصراره على التعلم وبذل أكثر جهد لديه لتحقيق النجاح المنشود فى المواد الدراسية كما ذكرها محمود منسي (2003، 55)، فالدافع للإنجاز أحد المصادر المهمة لتباين التحصيل الدراسي لدى الطلاب، بل وتعد المحصلة النهائية للعلاقة بين دوافع النجاح وتجنب الفشل والتفاعل بينهما (عبد الحميد، 2003، 222).

وقد أشار كلٍ من امينة الجندى، ونعيمة احمد (2005، 23-22)، وعبد الله الصافى (2001، 78-77)، ومدحت صالح، ورفعت ابراهيم (2006، 193-192) إلى أن الدافعية للإنجاز لها مجموعة من الأبعاد تتلخص فى حب الاستطلاع والطموح والمثابرة والاستمتاع وتجنب القلق وتجنب الفشل، ويتمثل دافع الإنجاز في الرغبة في القيام بعمل جيد، والنجاح في ذلك العمل. وهذه الرغبة كما يصفها مكليلاند أحد كبار المشتغلين في هذا الميدان تتميز بالطموح، والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها (مرسي، 2017، 139).

إن دافع الإنجاز هو دافع بشري معقد يتسم بالطموح والمتعة فى المنافسة والاستقلال وتفضيل المخاطرة والحرص على تحقيق الأشياء الصعبة أو التحكم فى الأفكار مع حسن تناولها وتنظيمها، فهو يكتَسَب فى مرحلة مبكرة من عمر الانسان ويتم دعمه من

خلال استحسان المجتمع للسلوك الإنجازي أو العقاب للفشل ولذلك يظل ثابتًا فى شخصية الفرد فى مراحل عمره المتتالية، بالإضافة إلى أنه يمكن أن يخلق سلوك الفرد الناجح والمتميز ويؤدي فى جوانب منه إلى نمو الجماعة وازدهارها اجتماعيًا واقتصاديًا (موسى، والدسوقى، 2011، 490).

وبصفة عامة فإن الدافعية للإنجاز هو استعداد داخلي يوجد لدى الفرد ويتحدد ويتبلور من خلاله مدى سعي الفرد ومثابرته للوصول إلى أهدافه وتحقيق نجاحه، كما أنها السعي تجاه الوصول إلى مستوى التفوق والتميز، وتُعد الرغبة فى التفوق والامتياز أو الاتيان بشيء ذو مستوى راقٍ خاصية مميزة للأشخاص ذوي المستوى المرتفع من دافعية الإنجاز (عواد، 2005، 10-8).

ونظرًا لأهمية الدوافع فى العديد من المجالات السلوكية التى يقوم بها الفرد على صعيد النشاط العام والخاص ولاسيما تلك المجالات المختلفة فى مواقف التفاعل اليومي والتعلم والإنجاز والنمو، فقد زاد الإهتمام بها من قبل العاملين فى حقل الدراسات النفسية، الأمر الذي دفع العديد منهم لإيجاد عدد من الوسائل والأساليب لقياس الدوافع لدى الأفراد بهدف المساعدة فى تفسير السلوك الإنساني والتنبؤ به وضبطه، وتصنف المقاييس المستخدمة فى قياس الدافعية إلى فئتين هما المقاييس النفسية والمقاييس الفسيولوجية، حيث تشمل المقاييس النفسية جملة من الأدوات والوسائل والإجراءات ومن ضمنها المقاييس الموضوعية التى تمتاز بدرجة عالية من الصدق والثبات مثل (أسلوب التغلب على العقبات، ومعدل أداء الاستجابة المتعلمة، وأسلوب التفضيل) والملاحظة ودراسة الحالة، ومقاييس التقدير الذاتى وهى من أكثر المقاييس المستخدمة فى قياس الدافعية لدى الإنسان حيث تتنوع هذه المقاييس حسب الهدف منها، والمقاييس الإسقاطية والتى تتطلب تعريض المفحوص إلى مثيرات لفظية أو شكلية غامضة يطلب منه الإستجابة لها وتفسيرها ومنها (الأساليب التفريغية، والأساليب التحريفية، والأساليب التكوينية، والأساليب التفسيرية، والأساليب البنائية)؛ وهناك المقاييس الفسيولوجية التى تقوم على قياس الدوافع الفسيولوجية لدى الإنسان من خلال بعض المؤشرات الدالة عليها مثل معدل التنفس ومعدل ضربات القلب

فى العديد من المواقف كحالات الجوع والعطش والقلق والتوتر والغضب وغيرها (الزغلول، والهنداوي، 2003، 306-303).

ويوضح عبد اللطيف خليفة (2000، 117) المعادلات التى قدمها «أتكنسون» والتى حاول من خلالها تلخيص العلاقة بين العوامل المحددة للدافعية للإنجاز سواء ما يتعلق منها بالميل لتحقيق النجاح أو الميل لتجنب الفشل، فالميل لتحقيق النجاح يشير إلى دافعية البدء فى موقف الإنجاز ويتحدد حسب أتكنسون وفق المعادلة التالية (الميل إلى النجاح = الدافع لبلوغ النجاح * احتماية النجاح * قيمة الباعث للنجاح) حيث إنه يتم تقدير الدافع لبلوغ النجاح بواسطة درجة الدافعية للإنجاز على إختبار تفهم الموضوع وهو أحد خصال الشخصية التى تتسم بالثبات النسبي عبر العديد من المواقف، وتشير احتمالية النجاح إلى اعتقاد الشخص وتوقعه بأنه سوف ينجح فى أداء مهمة ويختلف عن الدافعية لبلوغ النجاح فى أنها تتغير من موقف لآخر، كما أنه يتم تقدير قيمة الباعث للنجاح من خلال طرح احتمالية النجاح من واحد صحيح، فعندما تتغلب مشاعر القلق والخوف من الفشل على مشاعر بلوغ النجاح لدى الفرد فإن هذا يؤثر سلباً على أداءه وقيمة إنجازه.

ومن خلال العرض السابق لنظرية أتكنسون نلاحظ أن تلك النظرية تعتبر دوافع النجاح ودوافع تجنب الفشل من سمات الشخصية الثابتة نسبياً ومن ثم فهى محددات شخصية لدافعية الإنجاز كما أنها تعتبر العوامل الأخرى مثل قيمة بواعث النجاح والفشل محددات بيئية لدافع الإنجاز، وعليه فإن دافعية الإنجاز لدى أتكنسون تتمثل فى استعداد ثابت نسبياً فى الشخصية يحدد مدى سعي الفرد فى سبيل تحقيق أو بلوغ نحاج يترتب عليه نوع من الإشباع وذلك فى المواقف التى تتضمن تقييم الأداء فى ضوء مستوى محدد للإمتياز (باهي، وشلبي، 1992، 23).

مما لا شك فيه أن هناك علاقة قوية بين الدافعية والتعلم فإذا كانت الدافعية وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية، فإنها تعد من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم والمهارات وغيرها من الأهداف التي تسعي لتحقيقها مثلها في ذلك مثل الذكاء والخبرة السابقة، ومن المعروف أن المتعلمون الذين يتمتعون بدافعية عالية نحو التعلم يكون تحصيلهم الدراسي أعلي كثيرًا من المتعلمين الذين ليس لديهم دافعية عالية.

فالدافعية للتعلم هى حالة داخلية عند المُتعلم تدفعه للإنتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار فى هذا النشاط حتى يتحقق التعلم لأن الاستثارة فقط لا تحدث للتعلم، فالتعلم لا يحدث بدون الاستثارة والنشاط، وهناك عدد من المبادئ التى تعمل على استثارة الدافعية داخل الفصل التدريسي منها إقامة بيئة متمركزة حول المتعلم، إشباع وتوظيف حاجات الطلاب ودوافعهم الداخلية، جعل المادة التعليمية شيقة ومثيرة للطلاب تساعدهم على وضع أهدافهم وتحقيقها، كما أنها تتيح الفرصة أمامهم ليتحملوا المسئولية التعليمية تجاه الأهداف التى يختارونها (المعراج، 2013، 56).

وقد ذكر محمد الرفوع، وعماد الزغلول (2008، 7) أن الدافعية تُعد شرطًا أساسيًا لحدوث التعلم، حيث إنها تدفع المتعلمين إلى مواصلة التعلم والبحث عن المعلومات والتقصي والاستكشاف والابتكار وممارسة أنشطة تعلم جديدة.

وينبغي أن تنعكس تقديرات حاجة الطلاب للإنجاز فى مقاييس أخرى لأدائهم، وبدون ذلك تكون تقديرات أو درجات حاجة الطلاب للإنجاز عديمة القيمة وقد أظهرت البحوث أن قوة الدافع للإنجاز ترتبط بعدد من مقاييس الأداء المثيرة للاهتمام، فنفترض أن طالبًا لديه دافعية للإنجاز عالية خُيِّر بين شخصين ليعمل مع أحدهما، شخص ودود وأخر بارع فى أداء العمل، فإن الطالب ذو دافعية الإنجاز العالية سيختار الشخص الأخير شريكاً له فى العمل التعليمي (جابر، والعزبي، 2015، 227)؛ وتلعب دوافع المتعلمين نحو التعلم دورًا كبيرًا في إنجاح العملية التعليمية ومن هنا تأتي ضرورة توجيه كل متعلم نحو الأداء الأفضل عن طريق اختبار ما يتناسب مع استعداداته وميوله من مصادر ومعلومات.

أما إذا كان هذا التعلم من خلال التكنولوجيا الحديثة كأدوات الجيل الثانى للويب فهى تزيل عامل الملل وتساعد الطلاب على اكتساب المهارات والمعارف المختلفة كما انها تسمح لهم بالتجربة الذاتية ومعرفة مستواهم الحقيقي وتنميته وتوفير الوقت والجهد واتاحة الفرصة اما كل متعلم على التعبير عن نفسه من خلال مشاركاته ووفق خطوه الذاتى كما أنها توفر التغذية الراجعة لكل طالب على حدى والتحقق من تعلمه تلك المهارات ام لا، حيث أصبحت تلك التكنولوجيا عينها هى الدافع نحو التعلم عن

بُعد، فإن كلمة دافعية " motivation" لها جذور فى الكلمة اللاتينية "movere" التى تعني يدفع أو يحرك " to move" فى علم النفس، حيث تشتمل دراسة الدافعية على محاولة تحديد الاسباب أو العوامل المحددة للفعل المحرك وعند البحث فى الدراسات التى تناولت مفهوم الدافعية نجد أن هناك العديد من التعريفات التى قدمها الباحثون لهذا المفهوم، فقد ذكر كلنجينا وكلنجينا " A.M.Kleinginna & P.R.Kleingenna" ثمانية وتسعين تعريفاً (خليفة، 2000، 68).

كما أوضح محيى الدين حسين (1988، 6) أن تعدد تعريفات الدافعية وإختلافها يرجع إلى اعتبارات عديدة من أهمها إختلاف طريقة التعامل مع هذا المفهوم فهناك من الباحثين مَن يركز على محدداته فى حين يركز البعض الأخر على النتائج المترتبة عنه، وتضمين هذا المفهوم لمفاهيم أخرى متعلقة به وتعامل بعض الباحثين معها لكونها ذات معنى واحد، فيما يؤكد باحثون أخرون على إختلافها فى المعنى، ومن أمثلة تلك المفاهيم: الحاجة، الحافز وغيرهما، وتركيز المنظرين على مظاهر بعينها من هذا المفهوم دون غيرها، وهناك مَن يركز على كيفية تعامل الفرد مع الأهداف المنوط بها إشباع حاجاته الملحة، وكل هذا يعود لإختلاف التوجهات النظرية لهؤلاء الباحثين.

وايضًا أوضح كلٍ من وينبرجر وماكليلاند من خلال استعراضهما للتوجهات النظرية المختلفة فى مجال الدافعية أن هناك منحنيين رئيسيين فى التعامل مع مفهوم الدافعية، يرتكز المنحنى الأول على أن الدافعية تقوم على أساس وجداني فيكون لكل دافع حالة وجدانية خاصة به كما ذُكر فى نظرية ماكليلاند وأتكنسون وافترضوا أن للدوافع آثار بعيدة المدى على السلوك وأن تأثيرها تزايد بالنسبة لسلوك غير المقيد مقارنة بالسلوك المقيد، أما المنحنى الثاني فهو يتمثل فى النماذج المعرفية للدافعية، والتى تقوم على أساس مخطط الذات، وينظر أصحابه إلى الدافعية بإعتبارها ظاهرة معرفية، ويدخل فى هذا الإطار نموذج كافر وشير " Carver & Scheier" ووفقاً لهذ النموذج فإن الذات هى أكثر الجوانب أهمية فى تشغيل ومعالجة المعلومات كما أنه يمكن تقويم وتنشيط مخطط الذات نظراً لأهميته فى التأثير على السلوك (خويلد، 2005، 47).

وقد ذكر عبد اللطيف خليفة أن هناك مَن قام بالتركيز الدائم على الذات حيث يؤكد كلٍ من ماركوس وكانتور وآخرون "Markus، Cantor & al." على أهمية الذات

فى تفاعلها مع البيئة أكثر من معالجة المعلومات فطبقاً لهذا النموذج فإن الدافعية تظهر بشكل واضح فى فهم الفرد لنفسه، وعلى الرغم من الاختلاف بين المنحنيين السابقين إلا أنه يمكن القول بوجود عدد من الملامح التى يتسم بها أى تعريف يقدم للدافعية، فيمكننا القول بأن للدافعية وظيفة تنشيطية حيث تعمل على تعبئة الطاقة لدى الفرد وتحفزه نحو الهدف إلى أن يشبع حاجته ويحقق هدفه، ولكن زيادتها فوق حد أمثل يعوق الأداء أكثر مما ييسره فزيادتها تعني زيادة درجة القلق والاضطراب كما أن نقصانها يؤدي إلى الرتابة والملل، كما أن للدافعية وظيفة توجيهية فقد أوضح ميلر "Miller & al." فى نظرية السلوك الموجه نحو الهدف أن الفرد يقوم بالمقارنة بين البيئة والهدف ومن ثم معالجة البيئة ومن أجل التقليل من التفاوت بينها وبين الهدف ثم يختبر مرة أخرى التفاوت بينها ثم يسعى بعد ذلك ويجاهد لتحقيق الهدف (توق وآخرون، 2002، 233).

فالدافعية توجه سلوك الفرد إلى أهداف بعينها والعمل على تحقيق هذه الأهداف وخير مثال يوضح لنا كيف أن الدوافع توجه السلوك وتُعرف تلك الظاهرة بـــ"الانتباه الانتقائي" فقد ذكر "لاذاروس وآخرون، 1953" هذه الظاهرة وتوصلوا إلى نتائج تقرر أن الأشخاص فى حالة الجوع الشديد يتعرفون على صور الطعام ومثيراته أسرع ما يتعرفون على صور الأشياء والموضوعات الأخريبمعنى أن دوافعنا توجه انتباهما لإلى أمور محددة فى البيئة المحيطة وتصرفنا على أمور أخرى فهى بذلك توجه نشاطنا نحو تحقيق الأهداف (قشقوش، ومنصور، 1979، 10).

كما أن الدافعية توجه الفرد بشكل عام، وفى هذا الصدد نجد أن هناك مَن يميز بين التوجه الثابت والتوجه الدينامي، كما أن هناك مَن يميز بين توجه الفعل وتوجه الحالة حيث يكون توجه الفرد دينامياً فى حالة وجود ضغوط بيئية، كما أن الأفراد أنفسهم يتفاوتون فى مستويات الدافعية فهى تتأثر بجملة من العوامل منها الداخلية مثال الاهتمامات والقيم، ومنها الخارجية مثال البيئة التى يعيش بها الفرد وعليه فإن خبرة الفرد والسياق الإجتماعى الذي يعيش فيه يحددان مدى تعبئته لطاقته فى اتجاه أو أخر (حسين، 1988، 7).

وفى ضوء تصور البعض للدافعية بأنها تعني حاجة الفرد للغلب على العقبات ومواجهة التحديات الصعبة فإن الفرد يمكنه أن يغير مسار الهدف، فيسلك طريقاً أخر

إذا شعر أن الطريق الذي يسلكه لا يوصله إلى الهدف وبذلك فإن مفهوم الدافعية يشتمل على شقين أساسيين هما النشاط العام واستقطاب هذا النشاط العام فى إتجاه بعينه بحيث يتم توظيف هذا النشاط لخدمة هدف بذاته (حسين، 1988، 8).

ومما سبق نستنتج أن الدافعية لا تعني فقط إستثارة السلوك وتنشيطه وحسب بل إنها تمتد لتوجه هذا السلوك نحو الوجهة الملائمة لإشباع الدافع، ومن أهم مظاهرها العامة الشعور بأهمية الوقت فى العمل والسعي نحو الكفاءة فى تأدية العمل والمهام التى توكل إلى الشخص والرغبة المستمرة فى الإنجاز والمثابرة والاستمرار فى العمل لفترات طويلة ومحاولة التغلب على العقبات التى تواجهه.

نتائج البحث:

تتضح نتائج البحث الحالي من خلال الإجابة عن أسئلة البحث، وتنحصر الإجابة عن هذه الأسئلة فيما يلى:

إجابة السؤال الأول:

تعددت مصادر التقييم داخل بيئة التعلم التشاركي كما ان هناك فرق كبير بين أنواع التقييم ومصادره، فأنواع التقييم يقصد بها تصنيفاته من تقييم تكويني وتقييم نهائي وتقييم معياري وتقييم تشخيصي أما مصادره يقصد بها مَن يقوم بعملية التقييم تلك، فقد يقوم المعلم بتقييم أداء الطلاب أو قد يقوم زملاء الصف بتلك العملية لبعضهم البعض، كما من الممكن أن يقوم بتلك العملية زملاء من صفوف دراسية أعلى أو الخبراء، ومن اهم مصادر التقييم وجدنا التقييم الذاتى الذي يسمح للطلاب بالتأمل فى أنفسهم فهو ما يجعلهم يفكرون فى أنفسهم والحكم عليها فيصبحون متعلمين ذاتيين التوجيه.

كما تم اعتبار تقييم الزملاء مصدراً جيداً لردود الفعل الناتجة والتى يتم اعطاءها قبل التقييم الذاتى حيث تكمن أهمية هذا النوع من التقييم فى الحفاظ على نمو مهارات الطلاب لكونها متعلمة وموجهة ذاتياً، فقد أثبتت الدراسات أن مصدر التقييم الذاتى وتقييم الأقران قد حفّزا الطلاب على التعلم الجيد، وشجعاهم على فهم هذا التعلم بالإضافة إلى تطوير قدراتهم على تقييم عملهم الخاص وعمل الآخرين، فحين يصبح

الطلاب مسؤولون عن عملية التقييم يكتسبون احساساً أفضل بأنفسهم ويكون لديهم دوافع ذاتية كما يشجعون بعضهم البعض على التعلم.

إجابة السؤال الثاني:

الدوافع هى عملية عقلية عليا غير معرفية، وعملية افتراضية وليست فرضية، تُستخدم للتقويم والتقييم، كما أنها فطرية ومتعلمة وشعورية ولاشعورية، فهى تؤدى إلى سلوك مختلف لدى الفرد نفسه وذلك تبعًا لوجهة نظره وإدراكه للموقف الخارجي، لذلك فهى تستخدم لتفسير التغيير الذي يطرأ على الانسان وذلك فى تنوع أنماط السلوك الذي يقوم به، كما انها تستخدم لتفسيراستمراره وممارسته لسلوك معين لفترة من الزمن، اضافة إلى انها تدل على شدة فاعليته فهى تلعب دورًا هامًا فى تحسين مستوى أداءه كمتعلم وزيادة إنتاجيته.

ولقد اعتبرت دافعية الإنجاز عاملًا هامًا فى تنشيط الطالب نحو الموقف التعليمي لانها شرطًا أساسيًا لحدوث التعلم، فهى تجعله يُقبل على عملية التعلم وتزيد من اصراره على التعلم وبذل أكثر جهد لديه لتحقيق النجاح المنشود فى المواد الدراسية، فالدافع للإنجاز أحد المصادر المهمة لتباين التحصيل الدراسي لدى الطلاب، بل وتعد المحصلة النهائية للعلاقة بين دوافع النجاح وتجنب الفشل والتفاعل بينهما.

ومن خلال الاطار النظري للبحث فقد أكدت الدراسات على وجود علاقة وثيقة بين الدوافع والسلوك الانساني، حيث إن إحتمالية ظهور السلوك المطلوب يكون قويًا فى حالة أن كان الدافع الداخلي ايجابيًا مما يؤدي إلى تحقيق الهدف وهو ما يسهم فى زيادة التحصيل الدراسي لدى المتعلم، وعليه نجد أن إحتمالية ظهور السلوك يكون ضعيفًا فى حالة أن كان الدافع المرتبط بالسلوك سلبيًا.

وبما أن النجاح فى الدراسة لا يتوقف على القدرات العقلية فقط وإنما يتوقف كذلك على الدوافع والرغبة والميول، وبما أن الحاجة إلى الإنجاز يمكن أن تكون واحدة من أعظم مؤثرات الدافعية قوّة وإهتمامًا فى حياة المتعلم، فإنه تعين علينا تحديد مهارات لتلك الدافعية لما لها من أهمية فى رفع مستوى كفاءة المتعلم، ومن خلال الدراسة الحالية تحددت ابعاد دافعية الانجاز لدى الطلاب فى الثقة بالنفس، القدرة على الاتقان،

الاستقلالية، السعي نحو التميز، القدرة على التحصيل، القدرة على تحدي الصعاب، تحمل المسؤولية، توظيف الممارسات والخبرات السابقة لرفع مستوى كفاءة التحصيل، المنافسة مع الآخرين، الشعور بأهمية الوقت.

إجابة السؤال الثالث:

هناك مجموعة من العوامل التى تؤثر بشكل رئيسي فى دافعية الطالب للانجاز تمثلت فى الاسرة التى يعيش بها، وثقافة المجتمع الذي يحيط به، والمدرسة التى يتلقى بداخلها التعليم، كما أن هناك مجموعة أخرى من العوامل التى تؤثر عليه بشكل ملحوظ كالحاجة إلى التحصيل والإنجاز والحاجة إلى القوة والسلطة، والرغبة فى الاستكشاف والخوف من فقدان العون، والخجل والقلق والجوع والعطش، إضافة إلى البيئة الخارجية كالعلامات المدرسية والمواقف الإحباطية والبيئة المادية وجاذبيتها والمواقف المنفرة فهذه العوامل تتفاعل معًا إذ قد يظهر تأثير أحدها على الأخرى ولكن لا يختفى أثرها.

وبالرغم من أن الأفراد يتفاوتون فى مستويات الدافعية للإنجاز، إلا أنه يمكن تنمية دافعية الطالب للإنجاز من خلال مجموعة من العوامل والتى تتمثل فى المتعلم نفسه من خلال تحمله لمسئولية التعلم، والقدرة على الاستمرار فى أداء الأعمال والواجبات والتطبيقات ذات العلاقة بمجال دراسته مهما كانت المشكلات المحيطة، ومن خلال المعلم فيجب على كل معلم أن يتمتع بعدد من الصفات التى تساهم فى زيادة دافعية المتعلم، مثل التميز فى التدريس، والإعتماد على التعلم الإلكتروني، وتشجيع طلابه على الاستقصاء وروح الاستفسار والمشاركة والتساؤل، كما يتقبل ذاتية المتعلم ويشجعها، بالإضافة إلى دعمه الدائم للفضول الطبيعي لدى المتعلم، واخيرًا البيئات التعليمية والتى يجب عليها توفير خاصية التعبير عن هوية الطلاب وسماتهم الشخصية وإظهار أعمالهم الإنتاجية وأنشطتهم التعليمية التى تميزهم عن غيرهم، كما يجب أن تتيح تلك البيئات مكونات ممارسة عمليات التشارك والتفاوض الإجتماعي فى شكل واقعي، أو فى شكل إلكتروني، وأن تتسم بالواقعية والمرونة مما يسهم فى زيادة الدافعية نحو التعلم أو الإنجاز الأكاديمي.

توصيات البحث:

- ضرورة الاهتمام بمصادر التقييم المختلفة داخل بيئات التعلم الالكتروني والتشاركي
- العمل على توظيف مواقع مشاركة الفيديو لخدمة العملية التعليمية لما لها من خصائص
- الاهتمام بدراسة العوامل التى تزيد من دافعية الطلاب للانجاز

المراجع العربية:

- احمد، فتحي ابراهيم محمد (2014). دراسة استطلاعية لابحاث تطبيقية مختارة لتفسير دافعية الإنجاز فى التحصيل لدى بعض طلاب الجامعات السعودية، المجلة العربية للإدارة- المنظمة العربية للتنمية الادارية، مج34، ع2.
- الباهي، مصطفى حسين، و شلبي، أمينة إبراهيم (1988). الدافعية نظريات وتطبيقات. القاهرة: الكتاب للنشر، ط1.
- البحيرى، عبد الرقيب.(2010). المرونة لدى األطفال والشباب الموهوبين فى ضوء ميكانيزم التقييم المعرفى، المؤتمر السنوى الخامس عشر الارشاد الاسري وتنمية المجتمع نحو آفاق إرشادية رحبة. مركز اإلرشاد النفسى. جامعة عين شمس، 02 0-.
- توق، محي الدين، و قطامي، يوسف، و عدس، عبد الرحمن (2002). أسس علم النفس التربوى، الأردن: دار الفكر العربي.
- جابر، جابر عبد الحميد، و العزبي، مديحة محمد (2015). أساسيات علم النفس التربوي، القاهرة: دار الفكر العربي، ط(1).
- الجندي، أمينة السيد، و احمد، نعيمة سحسن (2005). أثر نموذج سوشمان للتدريب الاستقصائي فى تنمية الاستقصاء العلمي وعمليات العلم التكاملية ودافعية الإنجاز للتلاميذ المتأخرين دراسيًا فى العلوم بالمرحلة الإعدادية، مجلة التربية العلمية -الجمعية المصرية للتربية العملية، مج8، ع1، ص ص 79-8.

- حسن، مروة حسن حامد، و عزمي، نبيل جاد، واخرون (2013). فاعلية التكامل والدمج بين بيئات التعلم الافتراضية والعوالم الافتراضية Sloodle على زيادة دافعية الإنجاز لدى الطلاب، تكنولوجيا التربية: دراسات وبحوث.
- حسين، محي الدين أحمد (1988). دراسات فى الدافعية الدوافع، القاهرة: دار المعارف.
- حسين، محيي الدين أحمد (1977). الدافعية للإنجاز عند الجنسين، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتب.
- خليفة، زينب محمد حسن، و جاد، منى محمود محمد (2013). أثر التفاعل بين نمط الإبحار فى برنامج الألعاب التعليمية الإلكترونية والدافعية فى تنمية بعض المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية والميل نحوها، رابطة التربويين العرب، كلية التربية– جامعة حلوان، مج 43.
- خليفة، عبد اللطيف محمد (2000). الدافعية للإنجاز. القاهرة: دار الغريب.
- خليفة، عبد اللطيف محمد (2006). مقياس الدافعية للإنجاز، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- خميس، عطية محمد. (2003). منتوجات تكنولوجيا التعليم. القاهرة: دار الحكمة.
- خويلد، أسماء (2005). الدافعية للإنجاز فى ظل التوجيه المدرسي بالجزائر– دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي بمدينة ورقلة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ورقلة.
- الرفاعي، نعيم (1982). الصحة النفسية: دراسة فى سيكولوجية التكيف، دمشق: جامعة دمشق، ط11.
- الرفوع، محمد، و الزغلول، عماد (2008). الدافع المعرفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والجنس والمستوى الدراسي والتخصص لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية، مجلة العلوم التربوية، مج 16، عدد 4.

- رمود، ربيع عبد العظيم (2017). التفاعل بين نمط بيئة التعلم الإلكتروني الشخصية (التشاركية، الفردية) والأسلوب المعرفي (المستقل، المعتمد) وأثره في تنمية التحصيل المعرفي والدافعية نحو التعلم الإلكتروني لدى طلاب الدبلوم التربوي، مجلة كلية التربية– جامعة الأزهر، مج174.
- زايد، نبيل (2003). الدافعية والتعلم، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- الزغلول، عماد عبد الرحيم، و الهنداوي، على فالح (2002). مدخل إلى علم النفس، العين: دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
- الزيات، فتحي (1996). سيكولوجية التعلم بين المنظور الإرتباطي والمنظور المعرفى، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- سليمان، السر احمد محمد (2002). دافعية الإنجاز والتقدم العلمي، البحوث التربوية– كلية المعلمين فى حائل– السعودية، ع3.
- الصافي، عبد الله طه (2001). المناخ الدراسي وعلقته بدلفعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، مجلة رسالة الخليج العربي، الرياض، مج79، ص ص78–61.
- صالح، مدحت محمد، وابراهيم، رفعت ابراهيم (2006). فاعلية المدخل التكاملي القائم على حل المشكلات فى تنمية التحصيل بمادة العلوم والرياضيات والدافع للإنجاز لدى تلميذ المرحلة الابتدائية متباينى المستويات التحصيلية، مجلة كلية التربية، بورسعيد، ع1.
- صفوت فرج (2000). القياس النفسي. القاهرة: الأنجلو المصرية، ط4.
- عبد الحميد، أيمن عبد العزيز (2003). تصميم مقياس الدافع للإنجاز للاعبي كرة السلة، الثقافة والتنمية، مج220، ص ص254–7.
- عبد العاطى، حسن الباتع محمد. (2011). «مشاركات الطلاب فى منتديات المناقشة عبر الانترنتوتصوراتهم بشأن استخدامها فى دعم دراسة مقرر تكنولوجيا التعليم والمعلومات». تكنولوجيا التعليم: 21 (4): 175.

- عبد الفتاح، وفاء محمود.(2015). «استراتيجيات التفاعل فى بيئة التعلم التشاركي باستخدام تطبيقات الويب 2 وأثرها على تنمية مهارات تصميم وحدات التعلم الرقمية وإنتاجها لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية»، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة المنصورة.
- العتيبي، نوف محماس المقاطي (2013). سجل قصاصات مقترح على الويب Scrapbook لتنمية دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز.
- عُدس، عبد الرحمن، و توق، محي الدين (2005). عِلم النفس، عمان: دار الفكر والنشر والتوزيع، ط(6).
- عرفات، هشام. (2010). «التعليم المتنقل». مجلة التعليم الالكترونى: (5): 16.
- عيسى، محمد (1988). الدافعية دراسة نقدية مع نموذج مقترح، الكويت: دار القلم.
- قشقوش، ابراهيم، و منصور، طلعت (1979). دافعية الإنجاز وقياسها،القاهرة: الأنجلو المصرية، ط1.
- قطامى، يوسف (1998). سيكولوجية التعلم والتعليم الصفى، عمان: دار الشروق.
- محمد، حمروش، و رابح، عدام (2017). دور الألعاب الترويحية فى رفع دافعية الإنجاز لدى أطفال متلازمة داون، مذكرة تخرج لنيل درجة الماجستير غير منشورة، جامعة الجلفة.
- المعراج، سمير عطية (2013). الذكاءات المتعددة والدافعية للتعلم، القاهرة: المكتب العربي للمعارف، ط(1).
- المليجي، حلمى (1984). علم النفس المعاصر، لبنان: دار العربية، ط(6).
- منسي، محمود عبد الحليم (2003). التعلم (المفهوم – النماذج – التطبيقات)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- منصور، احمد (1982). الفيديو والعملية التعليمية، المركز العربي للتقنيات التربوية، الكويت، (10): 46.

- موسى، رشاد على عبد العزيز، و الدسوقى، مديحة منصور سليم (2011). علم النفس بين المفهوم والقياس، القاهرة: عالم الكتب، ط1.
- هنداوى، اسامة سعيد على (2010). أثر اختلاف مستوى دمج مصادر التعلم المستخدمة فى التعلم المدمج على التحصيل والدافعية نحو التعلم، كلية التربية، جامعة الأزهر، مج144، ع2.
- يونس، محمد محمود بني (2009). سيكولوجيا الدافعية والإنفعالات، عمان: دار المسيرة للنشر والطباعة، ط(2).

المراجع الاجنبية:

- Al Gashami، abd allah. (2010). Good practice for effective E3-asG sessment. These of master، Britain، De Montfort university، faculty of thechnology، 1-70.
- Al karasnah. Samih. (2005). Self and peer- assesssment as a learning tool to teach social studies: students› view. El ordon educational studies: 32(1).
- Baldwen، M. 2000. Does Self-assessment in a Group Help Students to Learn. Social Work Education، 19 (5).
- Bell، L.، & Bull، G. (2010): Digital video and teaching، Contemporary Issues in Technology and Teacher Education، Vol.10(1)، pp. 1-6.
- Biasutti، M. (2011). The student experience of a collaborative E-Learning university module. Computers & education، 57(3)، 1865-1875.
- Bravo، Edna. Enache، Michaela. Fernandez، Vicenc and Simo، Pep (2010): An innovative teaching practice based on online channels: A qualitative approach، World Journal on Educational Technology، Vol 2، issue 2 (2010)، pp. 112-122.
- Cayari،Christopher (2011): The YouTube Effect: How YouTube Has Provided New Ways to Consume، Create، and ShareMusic، International Journal of Education & the Arts، VOL 12، No6.

- Chou، S. W.، & Liu، C. H. (2005). Learning Effectiveness in Web-Based Technology-Mediated Virtual Learning Environment. International Conference on System Sciences، Proceeding or the 38th Hawail.
- Drexler، W. (2010). The networked student model for construction of personal learning environments: Balancing teacher control and student autonomy. Australasian Journal of Educational Technology، 26(3)، 369-385.
- Duffy، P. (2008): Engaging the YouTube Google-Eyed Generation: Strategies for Using Web 2.0 in Teaching and Learning، The Electronic Journal of E-Learning، VOL 6، No 2، pp 119- 130.
- Gentry، Jeffery (2008): Using YouTube: Practical Applications for 21st Century Education، Online Classroom Ideas For Effective Online Instrucation، Manga Publication.
- Greenberg، Alan D. & Zanetis، Jan. (2012): The Impact of Broadcast and Streaming Video in Education، Report commissioned by Cisco Systems Inc. to Wainhouse Research، LLC، March 2012.
- Heath، M. 2002. Electronic Portfolios for Reflective Self- Assessment. Teacher Librarian، 30 (1): 5-19.
- Houston، J. P. (1985). Motivation. Macmillan Publishing company.
- http//:educationaden50.webs.com/kinds20%of20%evaluation.htm
- https://www.neweduc.com/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%82%D9%8A%D9%8A%D9%85-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%85-%D8%B9%D9%86-%D8%A8%D8%B9%D8%AF
- Hughes، J.، & Robertson، L. (2010): Transforming practice: Using digital video to engage students، Contemporary Issues in Technology and Teacher Education، Vol.10(1)، pp. 20-37.
- Jen، C. & Lien، Y. (2010). What is the source of cultural differences?- Examining the influence of thinking style on the attribution process. Acta Psychologic، 133، 154-162.

- Kozeki، B. & Entwistle، N. J. (1984). Identifying dimensions of school motivation in Britain and Hungary. British Journal of Educational Psychology، 54، 306-319.
- Kraus، R. M. (2007). Cognitive Motivational Strategies for reaching individuals with learning disability: developing toolkit for practitioners. (PhD). Union Institute University.
- Léaudre Maillet (1995). Psychologie et organisation، 2e édition، études vivantes، Paris.
- Panagiotidis، P. (2012). Personal Learning Environments for Language Learning. Social Technologies، 2(2)، 420–440.
- Smith، R. E. (1993). Psychology. (3th ed.). Allyn & Bacon، Boston.
- Suyder، S.، and Burke، C.(2007). Students' Perceptions of Youtube Usage in the College Classroom. International journal of Instructional Technology and Distance Learning. NOV،2007.
- Taylor، J. L.، Smith، K. M.، van Stolk، A. P.، & Spiegelman، G. B. (2010). Using invention to change how students tackle problems. Life Sciences Education، 9، 504–512.
- Watkins، Jon. & Wilkins، Michael (2011): Using YouTube in the EFL Classroom1، Language Education in Asia، Vol. 2(1)، pp. 113119.
- Weiner، B. (2000). Motivation. In: Kazdin، et al. (Eds.) Encyclopediaof psychology، 5، 314-317. New York: Oxford University Press.
- Wigfield، A.، Eccles، J. S.، Roeser، R. W.، & Schiefele، U. (2009). Development of Achievement Motivation. In W. Damon & R.M. Lerner (Eds.)، Developmental Psychology: An Advanced Course book. New York: Wiley.
- Wlod Kowski، J. (1990). Egar to learn. Jossy Bass publisher، son Francisco- oxford.