الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء بعض المتغيرات

رنده أحمد عبد العزيز

د. جيهان وديع مطر*

تاريخ قبول البحث 2019/6/15

تاريخ استلام البحث 2019/5/1

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية ودافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغيري (الجنس، والتخصص) والبالغ عددهم (37574). وقد بلغت عينة الدراسة (1000) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية، ومقياس دافعية الإنجاز وذلك لمناسبتها لطبيعة الدراسة.

أظهرت النتائج أن كلاً من مستوى الانفعالات الأكاديمية الإيجابية ومستوى دافعية الإنجاز جاءا بمستوى مرتفع وبمتوسطين حسابيين مقداره (3.86) و(3.95) على التوالي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية مع دافعية الإنجاز إذ بلغ الارتباط (0.655) عند مستوى الدلالة α (0.01) أخيراً، بينت النتائج أن متغيرات الانفعالات معامل الأكاديمية الإيجابية (المتعة والأمل) قادرة على تفسير ما قيمته (49.9%) من التباين في دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة الأردنية.

وبناءً على النتائج أعلاه يوصي البحث بإجراء دراسات بموضوع الانفعالات الأكاديمية على مراحل عمرية مختلفة.

الكلمات المفتاحية: الانفعالات الأكاديمية الإيجابية، دافعية الإنجاز، طلبة الجامعة الأردنية.

* كلية العلوم التربوية/ الجامعة الأردنية/ الأردن.

The Positive Academic Emotions as Predictors of Achievement Motivation of Jordan University Students in light of some variables

**Randa A. Abedalaziz
Dr. Jehan W. Mattar***

Abstract:

The aim of this study was to investigate the positive academic emotions as predictors of achievement motivation of students in the university of Jordan according to variables of (gender, and specialization)whose number was (37574) students.

The sample of the study consisted of (1000) students who were selected using stratified random sample method. This study was based on the correlational descriptive methodology. Two questionnaires were used to measure positive academic emotions and achievement motivation since they were suitable for the nature of the study.

The results revealed that the levels of positive academic emotions and achievement motivation were high with means of (3.86) and (3.95) respectively. The results also showed a statically significant correlation between the positive academic emotions and achievement motivation ($r=0.655$). Finally, the results showed that the variables of positive academic emotion (pleasure, hope) can interpret 49.9% of the variation in the motivation of achievement at the University of Jordan students.

Based on the results above, the research recommends to conduct similar research on the positive academic emotions at different age levels.

Keywords: positive academic emotion, achievement motivation, Jordan University Students.

المقدمة:

يُعد التعليم والإنجاز الأكاديمي من أهمّ الموضوعات التي تشغل حيزاً كبيراً من اهتمام مجتمعاتنا على اختلاف طبقاتها، إذ أنّهما يشكلان اللبنة الأساسية في عملية تعلّم الأفراد واحترافهم لمهنتهم المستقبلية، فضلاً عن بناء علاقاتهم الاجتماعية واختياراتهم لتخصصاتهم المطروحة أمامهم من بين الخيارات المتعدّدة، وهذا كلّه يعتمد على شخصيّة الفرد وإنجازه حيث يجعله في نهاية المطاف هو المسؤول الوحيد عن اختياراته وإنجازاته أمام نفسه وأمام الآخرين.

ويرى أكتنسون أنّ الأفراد ذوو الدافعية المرتفعة للإنجاز يبذلون جهداً كبيراً للوصول إلى حل المشكلات كما وأنّ الحصول على النّجاح أمرٌ مكتسب ويختلف من شخص لآخر، إذ يتأثر هذا الدافع بثلاثة عوامل هي العوامل المتعلقة بدافع تحقيق الإنجاز والقيمة الباعثة للنجاح واحتمالات النجاح المتعلقة بصعوبة المهمّة (Petri & Govern, 2004).

كما أشار الباحثون إلى أنّ دافعية الإنجاز هي طبيعة مركبة من عديد من المكونات، إذ تتضمن ثلاثة جوانب معرفيّة وانفعاليّة وسلوكيّة، وهذه الجوانب معاً تشكّل شبكة مترابطة، وقد تمّ التركيز على ارتباطها بالجوانب المعرفيّة والسلوكيّة بشكلٍ كبير بعكس الجانب الانفعالي على الرغم من أهميته الكبيرة، إذ تُعدّ الدافعية حالةً داخليةً مرتبطةً بمشاعر الفرد وانفعالاته (Bronson, 2000).

وهذا بدوره دفع علماء نفس النّمو إلى الاهتمام بمجال الانفعالات لأهميته، بوصفه أحد المكونات الأساسية لسلوك الإنسان من جهة، ومن جهةٍ أخرى يُعدّ همزة الوصل بين المكون المعرفي والمكون السلوكي، فضلاً عن الوظائف التي تؤديها الانفعالات مثل التّكيف والتواصل وتوجيه السلوك، ومن هنا لا بدّ للأبحاث في هذا المجال أن تعترف بأهمية الانفعالات في البيئات الأكاديمية، من خلال معالجة مجموعة كاملة من الانفعالات التي يواجهها الطّلبة في المدارس والجامعات لارتباطها بشكلٍ كبير بمكونات الطلبة المعرفيّة ودافعيتهم وإنجازاتهم (Pekrun, 2000).

كما أنّ الانفعالات الأكاديمية الإيجابية ترتبط بالتّحفيز وبمغرياتٍ أخرى كالمعتقدات حول الكفاءة وقيمة العمل والإنجاز وأهداف التعلّم والتي بدورها تؤثر كثيراً في الإنجاز، وهناك دراسات تؤكد أنّ نجاح الطّلبة وفشلهم بالتّعليم يؤثّر كذلك في مشاعرهم (Villavicencio & Bernardo, 2013).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تمثل دافعية الإنجاز أحد أهم الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، وقد برزت مؤخراً كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك، ولها دورٌ في تحريك السلوك الإنساني بصفةٍ عامة، وفي التعلّم والإنجاز الأكاديمي بصفةٍ خاصة (Jarwan & Dodin, 2012).

ومن الواضح أنه تمّ إهمال الانفعالات الأكاديمية بين علماء النفس التربويين الذين تناولوا الانفعالات الأكاديمية السلبية أكثر من الإيجابية، علماً بأنّ الدراسات أثبتت أنّ الانفعالات الأكاديمية ترتبط إلى حد كبير بدوافع الطلبة واستراتيجيات التعلّم والمصادر المعرفية والإنجاز (Pekrun, 2000).

أنّ الانفعالات تؤدي دوراً مهماً في جوانب التخطيط والتفكير لدافعية الإنسان، كما أنّها تمتزج بشكل واضح مع التعلّم والمعرفة، فعندما نتعلم كيفية أداء مهمة ما فإننا نتعلم في الوقت ذاته ما إذا كنا نحب عملها أم لا، كذلك فإنّ حلّ المشكلات يكون أسهل في حال كنّا مستمعين بما نعمل (Goetz, Frenzel, Hall, & Pekrun 2008). وقد لوحظ أنّ عديداً من الطلبة غير شغوفين بتخصصاتهم ولا تربطهم بها علاقة فخر ومتعة، وهذا بدوره ينعكس على أدائهم داخل غرفهم الصفية وعلى دافعية إنجازهم، ووجد أنّ كثيراً من الطلبة بمختلف أعمارهم ومقدراتهم ومراحلهم الدراسية بما فيها المرحلة الجامعية بحاجة إلى إرشاد وتوجيه ليصبحوا أكثر وعياً بعملية تعلّمهم (Nambiar, 2009). وعلى الرغم من إشارة الأدب التربوي والنقسي إلى أهمية الانفعالات الإيجابية بتفسير دافعية الإنجاز، إلا أنّ علاقة الانفعالات بدافعية الإنجاز لم توفّق حقها بعد؛ إذ لم تتناول أيّ دراسة عربية علاقة الانفعالات الأكاديمية الإيجابية بدافعية الإنجاز وخاصة طلبة المرحلة الجامعية، ولأهمية الموضوع كان لا بدّ من تقصي علاقة الانفعالات الأكاديمية الإيجابية بدافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة الأردنية.

لذلك تسعى هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وعلاقتها بدافعية

الإنجاز لدى طلبة الجامعة الأردنية من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى الانفعالات الأكاديمية الإيجابية لدى طلبة الجامعة الأردنية؟
2. ما مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة الأردنية؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية ودافعية الإنجاز لدى طلبة

الجامعة الأردنية ذات دلالة إحصائية عند $(\alpha=0.01)$ ؟

4. ما مقدرة الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (الفخر، المتعة، الأمل) في تفسير دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة الأردنية؟

أهداف الدراسة:

1. قياس مستوى الانفعالات الأكاديمية الإيجابية لدى طلبة الجامعة الأردنية.
2. قياس مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة الأردنية.
3. التأكد من وجود علاقة ارتباطية بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية ودافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة الأردنية.
4. قياس مقدرة الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (الفخر، المتعة، الأمل) في تفسير دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة الأردنية.

أهمية الدراسة:

1. الأهمية النظرية: تبرز الأهمية النظرية لهذه الدراسة من خلال ما تقدمه من دعم نظري يتعلّق بالانفعالات الأكاديمية الإيجابية، ومن خلال الاستفادة من المعلومات التي تم إيرادها عن موضوع الانفعالات الأكاديمية الإيجابية بشكل خاص كونه مصطلحاً حديثاً ولا يوجد كثير من الدراسات عنه، فضلاً عن إثراء نظري عن دافعية الإنجاز.
2. الأهمية العملية: تبرز هذه الأهمية من خلال ما يترتب على نتائج البحث من فوائد عملية تتمثل بالاستفادة من نتائج هذه الدراسة وتوظيفها في حقل التربية وخاصة الجامعات وما تقدمه من معلومات إذ أنّها تساعدهم في وضع خطط مناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، وتساعد المهتمين والقائمين على العملية التعليمية في توجيه اهتمامهم في فهم العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (الفخر، المتعة، الأمل) ودافعية الإنجاز، فضلاً عن توفير أدوات ذات خصائص سيكومترية تمّ تطويرها؛ لتتناسب مع البيئة الأردنية التي يمكن الاستفادة منها على الصعيد النظري والعملية من قبل المختصين في مجال البحث.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها المفاهيمية والإجرائية:

الانفعالات بشكل عام عرّفها إيزارد (Izard, 2010) بأنها نظم استجابات ومشاعر تحتوي على دورة عصبية تحفّز المعرفة والعمل وتنظيمهما، كما أنّها توفر معلومات للشخص من أجل أن يجربها، وتحتوي على تخمينات معرفية مسبقة مستمرة تشتمل على تفسير للمشاعر والتعبير

ورموز التّواصل الاجتماعي وربما تحفّز سلوك الإقدام والتّجنب، وممارسة استجابات التّنظيم. أما الانفعالات الأكاديمية الإيجابية: هي الاستجابات والانفعالات التي تنتج من الموقف الصّفي وترتبط ارتباطاً مباشراً بعملية التعلّم الأكاديمي والصّفي والعملية الدراسيّة، مكوناتها (بيولوجيّة، معرفيّة، بيئيّة) كما أنّها تؤثر في العمليّات المعرفيّة للطلّبة وعلى أدائهم، فضلاً عن تأثيرها في صحتهم الجسميّة والنفسيّة، واهتماماتهم وتحفيزهم ودافعيتهم للتعلّم، كما أنّها مرتبطة بأهداف التعلّم وقيمة العمل (Pekrun, & Frese, 1992). وفيما يأتي وصف لأهمّ الانفعالات الأكاديمية الإيجابية التي تمّ تناولها في هذه الدّراسة

- **المتعة:** يظهر الشّعور بها عند المرور بأحداثٍ ايجابية كالنّجاح في مهمّة Frijda, (1986).
- **الفخر:** يرتبط بالذات إذ يشعر الفرد الفخور بأنّه ذوو مكانة (Tracy & Matsumoto, 2008).
- **الأمل:** ينطلق من التمتّي بأنّ الهدف المنشود سوف يتحقّق على أرض الواقع (Bruininks & Malle, 2005).

وتعرّف الانفعالات الأكاديمية الإيجابية إجرائياً: بالدرّجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية المستخدم في هذه الدّراسة.

دافعية الإنجاز: يرى أتكسون (Atkinson, & Litwin, 1960, 60) أنّها توقع الفرد لمستوى أدائه في مهمّة ما، وإدراكه الذاتيّ لمقدّراته، وهي حالة داخلية تثير السلوك وتوجّهه بحيث يتم ذلك عن طريق اختيار الاستجابة المفيدة وظيفياً له في عملية تكيفه مع بيئته الخارجيّة، ووضع هذه الاستجابة في مكان الأسبقية على غيرها من الاستجابات المحتملة، مما يترتب عليه إشباع حاجة معيّنة أو تحقيق هدف معين، وتعرّف دافعية الإنجاز إجرائياً: بالدرّجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس دافعية الإنجاز المستخدم في هذه الدّراسة.

محددات الدّراسة:

أجريت هذه الدّراسة في إطار بعض المحدّدات منها حجم العينة والذي بلغ 1000 طالب وطالبة، والتي تم اختيارها بطريقة عشوائية وقد لا تكون هذه العينة ممثلة بشكل كامل لجميع طلبة الجامعة الأردنيّة تحديداً الذكور، إذ أنّهم لم يكونوا متعاونين بالشكل المطلوب، كما أنّ نتائج الدّراسة تحدد بالخصائص السيكومترية للمقاييس التي تمّ تطويرها لأغراض الدّراسة، مثل: مقياس

الانفعالات الأكاديمية الإيجابية، ومقياس دافعية الإنجاز .

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري

يتناول الإطار النظري كلاً من الانفعالات الأكاديمية الإيجابية، ودافعية الإنجاز .

المحور الأول: الانفعالات الأكاديمية الإيجابية

كانت كلمة انفعال تعني التحرك، وبعدها التهيج، ثم أصبحت تعني حالة من اليقظة في الفرد (Young,1975) إذ أنها تتبثق كاستجابات للأحداث المهمة في حياتنا، وهذه الأحداث تنتج في داخلنا نمطاً مميزاً من النشاط الدماغي الذي يغير انتباهنا ومعالجتنا للمعلومات، إذ تحتوي الانفعالات على دورة عصبية ونظم واستجابات ومشاعر تحفز المعرفة والعمل وتنظّمهما (Izard,2010).

وقد طال الجدل حول معرفة المسبب الرئيس للانفعالات حتى ظهرت وجهة نظر النظام الثنائي، والذي يُعد أن كلاً من العوامل المعرفية والبيولوجية تسبب الانفعال، إذ يمتزج النظام البيولوجي والنظام المعرفي مع بعضهما من أجل توفير آلية انفعالية تكيفية ثنائية النظام (Buck,1984).

ومن خلال النظر في تعريف الانفعالات فإننا نرى أن هناك اتفاقاً على أن الانفعالات تحتوي على دورة عصبية ونظم استجابات ومشاعر تحفز المعرفة والعمل وتنظّمهما، كما أنها توفر معلومات للشخص من أجل أن يختبرها وتحتوي على تخمينات معرفية مسبقة مستمرة، تشمل على رموز التواصل الاجتماعي وربما تحفز سلوك الإقدام والتجنب، وممارسة استجابات التنظيم (Izard, 2010).

واقترح زاجونك (Zajonc, 2000) أنه على الرغم من أن المعرفة ترتبط بالانفعالات في معظم الأحيان، إلا أن الانفعالات يمكن أن تحدث بدونها، كما يوضح أنه من الصعب التحكم بها بتغييرها أو استبدالها، ويؤكد على أنها خارج النظام المعرفي، وأنها ردود أفعال نشوية تكيفية أساسية وفطرية.

أما أرنولد فيبين أن الانفعالات هي أحداث متتابعة تبدأ بإدراك المثير ثم عملية التقييم ومن بعدها تنشأ الاستجابة الانفعالية والتي تحدد بشكل كبير بذاكرة الفرد من خلال خيال الفرد لما سيحدث، وقد أكد أن الانفعالات يمكن أن تؤثر بالمعرفة كما يمكن تنظيمها للإدراك اللاحق

(Arnold,1960).

أما سرروف (Sroufe,1989) فقد أكدت أنّ انفعالات الرضيع في الأشهر الأولى تتحول من انفعالات أساسية إلى انفعالات أكثر نشاطاً، إذ تكون قائمة على الاستجابات المعتمدة على التطور النوعي للمعاني وللمثيرات وللحدث، كما افترضت سرروف (Sroufe,1985) أنّ الخبرات الانفعالية للأجنة ذات قطبين، إذ يولدون بمقدرة فطرية تساعدهم على التعبير عن الضغظ من خلال منعكسات البكاء والسعادة، وهذه المنعكسات تبلور الشكل المبدئي التي تنطلق منها انفعالات الرضيع الأولية.

ولقد أثبتت الدراسات أنّ الانفعالات الإيجابية منظم للانفعالات السلبية، وتسهم في تطوير عمليات التخطيط بعيد المدى (Fredrickson & Branigan, 2005)، كما أنّها تدعم سلوك الإقدام إذ يتميز أصحابها بالحماس والطاقة والاستثارة والتعاون (Thayer, 2012)، كذلك فإنّها تؤثر بشكل كبير جداً في معالجة المعلومات والإبداع وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات الحاسمة (Isen,2002).

وقد تناولت الأبحاث عدداً من الانفعالات الإيجابية كالسرور والاهتمام والعرفان وفيما يأتي توضيح للانفعالات التي تمّ تناولها في هذه الدراسة وهي على النحو الآتي:

- **المتعة** : يستخدم مصطلح المتعة مع الأحداث التي تجلب السعادة والسرور، كما وأنّها تشترك مع انفعالات ايجابية أخرى مثل (الفرح والتسليّة)، وغالبا ما يظهر الشعور بالمتعة في بيئات وصفت بأنها آمنة ومألوفة، وعادة ما يتمّ الشعور بها عند المرور بأحداث ايجابية أو التّقدم نحو الأهداف الشخصية وتحقيق الإنجازات (Frijda, 1986)، أو عند تلقي الاحترام والعاطفة من الآخرين، كذلك فإنّها تظهر كدليل على أنّ الأمور تسير بشكلها الصحيح وكما هو مخطّط لها، كما أنّنا عندما نكون مستمتعين نشعر بأننا متفائلين كما ونشعر بالحماس والإنطلاق وحب الاستطلاع والإثارة والتعجب والتّحدي ونشعر بدافعية داخلية عالية وكأنّنا نمتد خارج ذواتنا (Izard,1991).

- **الفخر**: هو انفعال مرتبط بالذات، يساعد الفرد على تقديره لذاته وتعزيزها كما ويشعر الفرد الفخور بأنّ له قبول كبير، وعادةً ما يتمّ التعبير عن الفخر بابتسامة خفيفة وإرجاع الرأس للخلف وتوسيع الصدر ورفع الذراعين للأعلى، (Tracy & Matsumoto,2008) كما ويرتبط الفخر بالخبرات الذاتية المرتبطة بالنجاح والشعور بالثقة والإنتاجية، كما ويعمل الفخر

على تطوير الفاعلية الذاتية والقيادة التي تمكن أصحابه من مساعدة الآخرين وقيادتهم (Williams & Desteno, 2009).

• **الأمل:** ينشأ انفعال الأمل من الرغبة في أن بعض النتائج المستقبلية المهمة بشكل كبير للشخص ستصبح واقعاً، وعادةً ما يرتبط انفعال الأمل بهدف أو حدث مغرٍ أو علاقة مرغوبة، وأهم وظيفة لانفعال الأمل هي استمرار الشخص ومتابعته لهدفه والسعي لتحقيقه، كما أنه يوصف بالقوة المضادة والمعاكسة للانفعالات السلبية المرتبطة بالشك في أن الهدف المنشود سيتحقق (Bruininks & Malle, 2005).

المحور الثاني: دافعية الإنجاز

يشارك الأفراد في مواقف مرتبطة بالإنجاز لاعتقادهم أن عمل ذلك سيؤدي بهم للوصول لأهداف ذات قيمة، كذلك فإن وراء هذا الإنجاز إما الميل للوصول أو تجنب الفشل، وعلى الرغم من أن هذا الميل قد يتأثر بالمكافآت الخارجية كالمال مثلاً، إلا أن معظم البحوث تركز على دور الانفعالات كانهالات الفخر المرتبطة بالإنجاز أو العار المرتبط بالفشل (Petri & Govern, 2004).

كما اتفق كثير من الباحثين على أن للدافعية دوراً مهماً في تحريك السلوك وتوجيهه بصفة عامة، كما أنها تؤثر بالتعليم والإنجاز بصفة خاصة، وتؤثر في العمليات المعرفية كالتذكر والانتباه وترتبط بالتعلم والإنجاز وتؤثر وتتأثر بهما (AlZayyat, 1996).

وعلى الرغم من أن الإجماع على المعنى الكامل لمصطلح دافعية الإنجاز لا يزال غير ثابت، إلا أنه وحسب جلفورد (Guilford, 1959:437) فقد عرّفها بأنها تتكون من ثلاثة عوامل هي الطموح العام والتحمل والمثابرة على بذل الجهد.

كما فسرت كثير من النظريات دافعية الإنجاز ومن أهم من تحدث عنها جون اتكنسون (Atkinson, 1957) الذي وضع أنها عبارة عن كفاح فطري للإقدام مقابل التجنب، فخبرة التميز هي سلاح ذو حدين، فمن ناحية يشعر الفرد بالفخر عند إنجاز العمل بشكل جيد، ومن ناحية أخرى فإنه يشعر بالقلق والخوف من إمكانية العار الناتج عن الفشل، كما أنه أشار اتكنسون (Atkinson, 1964) إلى أن بعض المهمات لديها احتمالات عالية من النجاح وبعضها الآخر منخفضة، كما فرزت نظريته أربعة متغيرات ممثلة بسلوك الإنجاز ومتبئاته الثلاث وهي الحاجة إلى الإنجاز واحتمالية النجاح وباعث النجاح.

وينظر الباحثون لدافعية الإنجاز على أنها عبارة عن سمة ثابتة لدى الأفراد موجودة بقدرٍ أو بآخر، كما أنهم يرون أنها ترتبط ارتباطاً كبيراً بالأسرة والمجتمع الذي ينشأ فيه الفرد، ومن هنا جاء التفاوت في مستوى دافعية الإنجاز، فالأسر التي تعزز المنافسة وتشجع أطفالها على الإنجاز وتمنحهم فرصاً لحل المشكلات بأنفسهم فإن هؤلاء الأطفال يوصفون بدافعية عالية للإنجاز (McClelland & Pilon, 1983)

وبصورة أخرى يرى بعض المختصين أنّ دافعية الإنجاز مجموعة من الاعتقادات تتشكل من خلال خبرات الفشل والنجاح، ومن خلال الظروف المرتبطة بالموقف الأني كوجود بعض المحفزات أو صعوبة المهمة، وهذا يفسر مثلاً دافعيّتنا العالية لمساق تربيوي دون الآخر، فقد يكون السبب وراء ارتفاع الدافعية نحو المساق هو أدائها الجيد، أو تقديرنا للمادة العلمية، وفيما يسبب انخفاض دافعيّتنا لمساق ما هو وجود معاناة سابقة مع المساق أو صعوبة الواجبات والمهمات أو الإمتحانات (Stipelk, 1993).

ثانياً: الدراسات السابقة:

حظي موضوع الانفعالات الأكاديمية الإيجابية، ودافعية الإنجاز باهتمام الباحثين لأهميتهما، لذلك فقد أجرى الباحثون عديداً من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولتهما باهتمام، ومن هذه الدراسات:

أجرى وانغ وهاو وبين (Wang, Hu, & Yin, 2017) دراسة تناولت العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وبين العوامل التي تؤثر في التكيف النفسي، وقد أجريت الدراسة على (763) من المراهقين أعمارهم بين 14 - 16 في الصين، (339) من الذكور و(424) من الإناث، وقد أظهرت النتائج أنّ للانفعالات الأكاديمية الإيجابية تأثيراً ضعيفاً في المتغيرات الديموغرافية كالنوع الاجتماعي ونوع المدرسة ومستوى دخل العائلة.

وهدف دراسة ميغا ورونكوني ودي وروزانا (Mega, Ronconi, De, & Rosanna, 2014) لتوضيح العلاقة ما بين الانفعالات والتعلم المنظم ذاتياً ودافعية الإنجاز الأكاديمي، تم اختبار (5805) من طلبة جامعة بادوا في إيطاليا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ الانفعالات الإيجابية تؤثر بشكل إيجابي في الإنجاز الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً وفي دافعية الإنجاز وأمّا السلبية فلها تأثير سلبي.

كما هدفت دراسة أجراها فيلافينسيو وبيرناردو (Villavicencio & Bernardo, 2013)

إلى اختبار فرضيتين وهما التنظيم الذاتي والانفعالات الأكاديمية الإيجابية على أنها عوامل تنبؤية إيجابية للإنجاز الأكاديمي فقد أجريت الدراسة على (1345) طالباً في مختلف التخصصات في جامعة دي لاسال الفلبينية. وقد أظهرت النتائج أنّ الانفعالات الأكاديمية الإيجابية هي عوامل تنبؤية بالتحصيل الأكاديمي، إذ بينت أنّ المستوى المنخفض من الفخر والتنظيم الذاتي ليس له علاقة بالعلامة والإنجاز الأكاديمي، أما المستوى المنخفض من المتعة والتنظيم الذاتي له أثر سلبي في الإنجاز الأكاديمي.

كما قام بيكرون وغوتز وتيتز (Pekrun, Goetz, & Titz.2002) بدراسة تمّ من خلالها قياس الانفعالات الأكاديمية عن طريق بناء مقياس ذاتي للانفعالات الأكاديمية للكشف عن أثر الانفعالات الأكاديمية في التحصيل، تم اختبار هذه الفرضيات على مجموعة من طلبة جامعة في ألمانيا، وقد تمثلت العينة بسبع دراسات مستعرضة وثلاث دراسات طولية ودراسة للطلبة الذين قد أنهوا دراستهم من خلال مذكراتهم حول الدراسة وقد أثبتت النتائج أنّ الانفعالات الأكاديمية مرتبطة ارتباطاً مهماً بتحفيز الطلبة وتحفيز استراتيجياتهم التعليمية وتنظيمهم الذاتي وتحصيلهم الأكاديمي فضلاً عن الجوانب الشخصية.

كما هدفت دراسة عبدالرحمن (AbdulRahman,2015) للكشف عن أنماط التعلق وعلاقتها بدافعية الإنجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية تبعاً لمتغيري الجنس والتخصّص الدراسي، وقد أجريت الدراسة على عينة تكونت من (447) طالباً وطالبة في القدس، منهم (134) طالباً و(313) طالبة، وقد أشارت النتائج إلى أنّ النمط الآمن هو النمط الأكثر شيوعاً لدى طلبة المرحلة الثانوية، كما وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين النمط الآمن ودافعية الإنجاز الأكاديمي وعلاقة سالبة بين نمط التعلق القلق وبين دافعية الإنجاز الأكاديمي، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في قوة العلاقة بين نمط التعلق التّجنبي ودافعية الإنجاز الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

كما أجرت فان سوم ودونشي (Van soom, & Donche.2014) دراسة هدفت إلى معرفة أهمية تنظيم ملف دراسي للسنة الأولى استناداً إلى مبدأ الدافعية الذاتية للتعلم، ورفع مستوى مفهوم الذات الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز لدى طلبة العلوم والهندسة والتكنولوجيا، فقد تكوّنت العينة من (1400) طالب في جامعة ليفين في البرتغال، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث في الدافعية الذاتية للتعلم لصالح الإناث،

وأنّ البرنامج يسهم في رفع مستوى الطلبة في التحصيل وزيادة دافعية الإنجاز والتحصيل لديهم، ووجود علاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي ودافعية التحصيل ودافعية الإنجاز.

وقد أجرى بيتين ودوتشيو سترافين (Baeten, Dochy, & Struyven, 2013) دراسة هدفت إلى فحص أثر بيانات التعلّم المختلفة في دافعية الطلبة للتعلّم والإنجاز، حيث تم تطبيق استبيان تقييم الدوافع عليهم فضلاً عن القيام بتطبيق اختبار مسبق عليهم لمعرفة مستواهم، وقد تكوّنت العيّنة من (1098) طالباً في السنة الجامعية الأولى والذين يدرسون نمو الطفل في جامعة بلجيكا، وقد وضّحت النتائج أنّ الدافعية الذاتية للتعلّم تؤدي دوراً في زيادة التحصيل والدافعية للإنجاز والتعلّم، وأنّ البيئة التعليمية المحفّزة والتي تشجّع على التفكير والنقاش تسهم في زيادة الدافعية للإنجاز والتحصيل أكثر من البيئة التي تعتمد على المحاضرة.

من خلال استعراض الدراسات السابقة نجد أنّ بعض الدراسات العربية سعت إلى الكشف عن مستوى دافعية الانجاز مثل دراسة عبدالرحمن (AbdulRahman, 2015) والتي تناولت دافعية الانجاز كما أنّها اختلفت مع الدراسة الحالية من إذ الفئة المستهدفة حيث أنّها استهدفت طلبة المرحلة الثانوية، كما أنّ بعض الدراسات الأجنبية تناولت متغير دافعية الإنجاز مع فئات عمرية تشابهت مع الفئة العمرية المستهدفة بالدراسة الحالية مثل دراسة فان سوم ودونش (Van soom & Donche, 2014)، ودراسة بيتين وآخرون (Baeten et al, 2013).

وأما الدراسات الأجنبية فقد تناولت متغير الانفعالات الأكاديمية مع متغيرات أخرى كالتنظيم الذاتي والتحصيل مثل دراسة فيلافيسينكيو وبرناردو (Villavicencio & Bernardo, 2013) والتي تشابهت مع الدراسة الحالية بالفئة العمرية وهي فئة طلبة الجامعة، كما أنّ بعض هذه الدراسات تناولت متغير الانفعالات مع فئات عمرية مختلفة كفئة طلبة المدارس مثل دراسة وانج وآخرون (Wang et al, 2017)، وأما دراسة ميغا وآخرون (Mega et al, 2014) فقد تشابهت مع الدراسة الحالية من حيث الفئة العمرية وهي فئة طلبة الجامعات ومتغيرات الدراسة وهي الانفعالات الأكاديمية ودافعية الإنجاز الأكاديمي، واختلفت معها بتناول متغير التنظيم الذاتي والذي لم تتناوله الدراسة الحالية. بينما انفردت الدراسة الحالية بتناول الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة الأردنية وهذا ما يميزها عن الدراسات السابقة.

الطريقة والإجراءات

تضمن هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها وكيفية اختيارها، كما تضمن وصف أدوات الدراسة ممثلة في مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية، ومقياس دافعية الإنجاز، وطريقة إعدادهما والتطبيق الإستطلاعي لها والتأكد من صدقهما وثباتهما، وإجراءات تطبيقها وطريقة تصحيحها، كما تضمن تعريفاً بالمنهجية المستخدمة والمعالجة الإحصائية في تحليل البيانات، للوصول إلى نتائج الدراسة وتحليلها، وبيان ذلك فيما يأتي :

منهجية الدراسة

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي الارتباطي وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة من خلال الإجابة عن تساؤلاتها واستخلاص نتائجها بالاعتماد على تطبيق اداتهما والمتمثلتين في كلٍ من مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية، ومقياس دافعية الإنجاز لمناسبتهما لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية، والبالغ عددهم (37574) طالباً وطالبة وفقاً للجامعة الأردنية، قسم القبول والتسجيل، 2019/2018.

عينة الدراسة:

تم الاعتماد في اختيار عينة الدراسة الحالية على الطريقة العشوائية الطبقية إذ بلغ عدد الأفراد المشاركين في الدراسة (1000) طالب وطالبة بنسبة 2.6% تقريباً من مجتمع الدراسة بحيث كانت نسبة الذكور 30% حسب وزن الطبقة بواقع (298) طالباً، ونسبة الإناث 70% حسب وزن الطبقة بواقع (702) طالبة من بين طلبة الجامعة الأردنية، وهؤلاء الطلبة موزعين على ثلاث كليات رئيسية هي الكليات الصحية والعلمية والإنسانية كما في الجدول رقم (1).

الجدول (1) مجتمع الدراسة

المجموع	الجنس	الكليات
2314	نكر	الصحية
5415	أنثى	
4993	نكر	العلمية
6245	أنثى	
4656	نكر	الإنسانية
14033	أنثى	

وقد تم اختيار المشاركين في الدراسة بطريقة عشوائية من بعض الكليات الفرعية من الكليات

الأساسية وقد جاءت النتائج حسب الجدول (2)

الجدول (2) الكليات المستهدفة

الكليات	عدد الطلبة	عدد العينة من كل كلية
الصحية	7729	340
العلمية	11247	330
الإنسانية	18689	330

أداتا الدراسة

بغرض جمع البيانات المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المقياسين الآتيين:
أولاً: استبانة الانفعالات الأكاديمية Achievement Emotions Questionnaire والذي أعد من قبل (Pekrun, Goetz & perry, 2005) وقد تألفت صورته الأصلية من (49) فقرة موزعة على ثلاثة انفعالات إيجابية وهي (المتعة، الفخر، الأمل) وقد تم تطويره ليناسب البيئة الأردنية بعد ترجمته، وتدرج الإجابة عليه وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

**صدق مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية
 الصدق الظاهري:**

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس، بعرضه على هيئة تحكيم من ذوي الخبرة والاختصاص في علم النفس التربوي والقياس والتقييم واللغة الانجليزية، فقد طلب إليهم إبداء الرأي فيه من حيث الدقة في ترجمة الأبعاد وال فقرات، وقياس الفقرات لما أعدت لقياسه، ومدى مناسبة الفقرات للفئة العمرية المستهدفة، ومدى ملاءمة الصياغة اللغوية لهذه الفقرات، وشمولية فقرات المقياس، وإجراء أي تعديل سواء بالحذف أو بالإضافة.

وقد تم إعادة صياغة الفقرات وفق آراء المحكمين، وطبقت الباحثتان المقياس على عينة استطلاعية من طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية من غير عينة الدراسة، بلغ حجمها (50) طالباً وطالبة بهدف التأكد من الجوانب الآتية:

تحديد الوقت اللازم لتطبيق المقياس، والتأكد من درجة وضوح فقرات المقياس، وتحديد مدى استجابة الطلبة لتعليمات المقياس.

دلالة التمييز:

تم التحقق من دلالة التمييز كمؤشر لصدق البناء من خلال استخراج معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط (0.322 - 0.813) وهي قيم

مناسبة وتدل على صدق البناء.

ثبات مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية

تمّ التأكيد من ثبات أداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ- ألفا، إذ بلغت هذه القيمة (0.94).

طريقة تصحيح المقياس:

للحكم على المتوسطات الحسابية لفقرات مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية الذي استخدم تدريب ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)؛ بحيث تعطى موافق بشدة 5 درجات، و موافق 4 درجات، ومحايد 3 درجات، وغير موافق 2 درجة، وغير موافق بشدة 1 درجة. واستخدمت المعادلة الآتية:

(أعلى قيمة في التدرج - أدنى قيمة)/3

$$1.33 = 3/(1-5)$$

وبالتالي تكون فئات الحكم على المتوسطات الحسابية كما يأتي:

(1 - 2.33) منخفض

(2.34 - 3.67) متوسط

(3.68 - 5) مرتفع

ثانياً: استبانة دافعية الإنجاز (MSLQ) (The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire): تمّ استخدام مقياس دافعية الإنجاز لتحقيق أهداف الدراسة، والذي أعدّه (Duncan & McKeachie, 2005) والذي تمّ تطويره ليناسب البيئة الأردنية، والذي يتكون من (31) فقرة.

صدق مقياس دافعية الإنجاز:

الصدق الظاهري:

تمّ التّحقّق من الصدق الظاهري للمقياس، بعرضه على هيئة تحكيم من ذوي الخبرة والاختصاص في علم النفس التربوي والقياس والتقويم واللغة الانجليزية، فقد طلب إليهم إبداء الرأي فيه من حيث الدقة في ترجمة الأبعاد والفقرات، وقياس الفقرات لما أعدت لقياسه، ومدى مناسبة الفقرات للفئة العمرية المستهدفة، ومدى ملاءمة الصياغة اللغوية لهذه الفقرات، وشمولية فقرات المقياس، وإجراء أي تعديل سواء بالحذف أو بالإضافة.

وقد تمّ إعادة صياغة الفقراتِ وفق آراءِ المحكمين، وطبّقت الباحثتان المقياسَ على عيّنة استطلاعية من طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية من غير عيّنة الدّراسة، وقد بلغ حجمها (50) طالباً وطالبة بهدف التّأكد من الجوانب الآتية:

تحديد الوقت اللازم لتطبيق المقياس، والتّأكد من درجة وضوح فقرات المقياس، وتحديد مدى استجابة الطلبة لتعليمات المقياس.

دلالة التمييز:

تم التحقق من دلالة التمييز كمؤشر لصدق البناء من خلال استخراج معاملات ارتباط الفقرات مع الدّرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط (0.272 - 0.659) وهي قيم مناسبة وتدل على صدق البناء.

ثبات مقياس (دافعية الإنجاز)

تمّ التّأكد من ثبات أداة الدّراسة بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ- ألفا، إذ بلغت هذه القيمة (0.859).

طريقة تصحيح المقياس:

للحكم على المتوسطات الحسابية لفقرات مقياس دافعية الإنجاز والذي تتدرج الاجابة عليه وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) بحيث تعطى موافق بشدة 5 درجات، وموافق 4 درجات، ومحايد 3 درجات، وغير موافق 2 درجة، وغير موافق بشدة 1 درجة. واستخدمت المعادلة الآتية:

$$\text{(أعلى قيمة في التدرج - أدنى قيمة)} / 3$$

$$1.33 = 3 / (5 - 1)$$

وبالتالي تكون فئات الحكم على المتوسطات الحسابية كما يأتي:

$$\text{منخفض} \quad (1 - 2.33)$$

$$\text{متوسط} \quad (2.34 - 3.67)$$

$$\text{مرتفع} \quad (3.68 - 5)$$

المعالجة الإحصائية:

تمت الإجابة عن أسئلة الدّراسة باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:
للإجابة عن السؤالين الأول والثاني تمّ إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

للإجابة عن السؤال الثالث تمّ ايجاد معاملات ارتباط بيرسون.

للإجابة عن السؤال الرابع تمّ إيجاد معاملات الانحدار الخطي المتعدد الهرمي بطريقة

. Stepwise

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما مستوى الانفعالات الأكاديمية الإيجابية لدى طلبة الجامعة الأردنية؟ تمّ

الإجابة عن السؤال الأول بإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة

الدراسة على مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (3):

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الانفعالات الأكاديمية الإيجابية لدى

طلبة الجامعة الأردنية للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس مرتبة تنازلياً

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	الفخر	4.03	0.584	مرتفع
2	الأمل	3.96	0.600	مرتفع
3	المتعة	3.65	0.637	متوسط
	الدرجة الكلية	3.86	0.564	مرتفع

يبين الجدول (3) أنّ المتوسط الحسابي الكلي لمقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية بلغ

(3.86) وبمستوى مرتفع، في حين جاء بعد (الفخر) بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ

(4.03) وبمستوى مرتفع، تلاه بُعد (الأمل) بمتوسط حسابي (3.96) وبمستوى مرتفع، في حين

جاء بُعد (المتعة) بالرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.65) وبمستوى متوسط.

وقد يُعزى هذا الارتفاع في الانفعالات الأكاديمية الإيجابية إلى أنّ هذه الانفعالات الإيجابية

تدعم سلوك الاقدام كما يتميز أصحابها بالحماس والطاقة والاستثارة والتفاؤل (Thayer, 2012)،

ويمكن أن يعود ذلك إلى الاحساس بالفخر الذي يشعر فيه الطلبة في هذه المرحلة إذ أنّهم أنّهم

مرحلة الدراسة المدرسية وأنهم في طريقهم نحو تحقيق ذواتهم وحصولهم على شهادات جامعية

ستكون مدخلهم إلى سوق العمل إذ ستمنحهم الاستقلالية والاعتماد على الذات، كما ويتفق هذا

الارتفاع بشكل جزئي مع دراسة (Pekrun et al.2002) التي طبقت على مجموعة من طلبة

الجامعة والتي أثبتت نتائجها أنّ الانفعالات الأكاديمية مرتفعة لديهم كما أنّها مرتبطة ارتباطاً مهماً

بتحفيز الطلبة وتحفيز استراتيجياتهم التعليمية ومصادرهم المعرفية وتنظيمهم الذاتي وتحصيلهم

الأكاديمي فضلاً عن الجوانب الشخصية.

السؤال الثاني: ما مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة الأردنية؟ تمّ الإجابة عن

السؤال الثاني بإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز، فقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي لمقياس دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة الأردنية بلغ (3.95) وبمستوى مرتفع، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مقياس دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة الأردنية بين (3.75 - 4.21) بمستوى مرتفع كما بلغ الانحراف المعياري (0.607).

وقد يُعزى هذا الارتفاع في مهارات دافعية الإنجاز إلى أنّ الأشخاص ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز يوصفون بأنّ لديهم الرغبة بالقيام بالمهام الصعبة وإلى رغبتهم في التفوق والتميز، كما أنّ الشعور المرتبط بالإنجاز قد يعكس أحد الأمرين إما الرغبة في النجاح أو الخوف من الفشل وذلك من خلال سعي الفرد لأقصى درجات النجاح من أجل التفوق على الآخرين وبلوغ الأفضل (Shawashreh, 2007)، ويمكن تفسير ذلك أنّ معظم الطلبة الموجودين في الجامعة الأردنية من ذوي التحصيل المرتفع في الثانوية العامة إذ يُعد معدل القبول في الجامعة الأردنية أعلى معدل في جميع جامعات المملكة كونها الجامعة الأولى محلياً، كما أنّ الأمر قد يعود لأهمية التعليم ومكانته في الأردن لما له من قيمة اجتماعية عالية جداً لدى جميع طبقات المجتمع، كما أنّ معظم هؤلاء الطلبة يسعون لإرضاء ذويهم من خلال إنجازاتهم وحصولهم على شهادات علمية، كذلك فإنّ معظم هؤلاء الطلبة هم ممن يمتلكون دافعاً عالياً للنجاح ويميلون إلى تكرار مواقف الإنجاز التي حققوها بالسابق، كما ويتفق هذا الارتفاع في دافعية الإنجاز جزئياً مع دراسة بيتين ودوتشيو سترافين (Baeten, Dochy, & Struyven.2013) التي أشارت إلى أنّ الدافعية الذاتية للتعليم تؤدي دوراً في زيادة التحصيل والدافعية للإنجاز والتعلم، وأنّ البيئة التعليمية المحفزة والتي تشجّع على التفكير والنقاش تسهم في زيادة الدافعية للإنجاز.

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha=0.05$) بين

الانفعالات الأكاديمية الإيجابية ودافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة الأردنية؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج معامل ارتباط بيرسون بين الانفعالات الأكاديمية

الإيجابية ودافعية الإنجاز، وكانت النتائج كما في الجدول (4)

الجدول (4) معامل ارتباط بيرسون بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية ودافعية الإنجاز

دافعية	
معامل الارتباط	
0.597**	الأمل
0.625**	المتعة

دافعية	
0.588**	الفخر
0.655**	الانفعالات الأكاديمية الإيجابية

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

يبين الجدول (4) أنّ معاملات الارتباط جاءت جميعها دالة إحصائياً وموجبة فقد بلغ معامل ارتباط بُعد الأمل مع دافعية الإنجاز (0.597) وبُعد المتعة مع دافعية الإنجاز (0.625) وبُعد الفخر مع دافعية الإنجاز (0.588) ومقياس الانفعالات الإيجابية مع دافعية الإنجاز (0.655)، وهي قيم دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) ويدل الارتباط الإيجابي على أنّ الزيادة في الانفعالات الإيجابية بأبعادها الفرعية والدرجة الكلية تؤدي إلى الزيادة في دافعية الإنجاز.

وقد يُعزى هذا الارتباط إلى أنّ الانفعالات الإيجابية ذات صلة كبيرة بإنجاز المهمات وخاصة المهمات التعليمية فضلاً عن أنها تؤثر في العمليات المعرفية والأدائية للطلبة وهذا ما يبرر ارتباطها المباشر بالتعلم الأكاديمي وإنجازاتهم الأكاديمية ودافعية الإنجاز لديهم خلال مسيرتهم التعليمية سواء بالمدارس أو بالجامعات (Scherer, Walbott, & Summerfield, 1986)، كما أنّ الأبحاث التي درست المتغيرات الداخلية كالفخر المرتبط بالإنجاز بينت أنّ دوافع النجاح يتعلمها الفرد في الفترات المبكرة من حياته من خلال ارتباطها بمكافآت الوالدين إذ تتكون مثيرات مرتبطة بالإنجاز عند تقديم المكافأة ويرتفع بذلك دافع النجاح عندهم كما ترتبط مثيرات الإنجاز لديهم مع تلك الانفعالات الإيجابية التي حدثت بالماضي (Atkinson & Birch, 1978)، إذ يمكن تفسير ذلك من خلال الإحساس الذي يشعر به الطلبة كالفخر الذي يعتليهم كونهم من أصحاب المعدلات المرتفعة، وكذلك في أن تكون أجواء المنافسة الموجودة في بيئتهم التعليمية والأسرية لها دور كبير على تحفيزهم للوصول إلى الإنجاز والنجاح، وهذا يتفق بشكل جزئي مع دراسة ميغا ورونكوني ودي وروزأنا (Mega et al, 2014) والتي أظهرت نتائجها أنّ الانفعالات بنوعها عند طلبة الجامعة تؤثر على الإنجاز الأكاديمي وعلى دافعية الإنجاز.

السؤال الرابع: ما مقدرة الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (الفخر، المتعة، الأمل) في تفسير دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة الأردنية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معاملات الانحدار الخطي المتعدد الهرمي المستخرجة بطريقة Stepwise لقياس مقدرة الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (الفخر، المتعة، الأمل) في

تفسير دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة الأردنية، وكانت النتائج كما في الجدول (5):

الجدول (5) معاملات تحليل الإنحدار الخطي المتعدد بطريقة Stepwise لقياس مقدرة الانفعالات

الأكاديمية الإيجابية (الفخر، المتعة، الأمل) في تفسير دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة الأردنية

النموذج	المعاملات غير المعيارية		قيمة ت	الدلالة الإحصائية	R	R2	التغير في R2	قيمة ف	دلالة التغير في مربع الارتباط
	معامل الانحدار	الخطأ المعياري							
الثابت	.425	.122	3.496	*.000					
المتعة	.244	.035	6.907	*.000	.625	.390	.390	638.829	*.000
الامل	.244	.036	6.874	*.000	.706	.499	.499	330.141	*.000

* دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha=0.05$)

يبين الجدول (5) معاملات الإنحدار الخطي المتعدد بطريقة Stepwise أقيمت على المتغيرات (المتعة والأمل) والتي تفسر مجتمعة (49.9%) من التباين في دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة الأردنية وهذا التفسير دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha=0.05$)، ويظهر الجدول أن قيم معاملات الإنحدار المعيرة جاءت موجبة ودالة إحصائياً على متغير المتعة ($\beta = 0.256$ ؛ $t = 6.907$ ؛ $p = 0.000$) وموجبة ودالة إحصائياً على متغير الأمل ($\beta = 0.242$ ؛ $t = 6.874$ ؛ $p = 0.000$) وقد بلغ معامل الارتباط الكلي R2 بين المتغيرات ودافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة الأردنية (0.499) وهذا يعني أن 49.9% من التباين في دافعية الإنجاز يفسر من خلال المتغيرات أي أن متغيرات (المتعة والأمل) لها المقدرة على تفسير (49.9%) من دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة الأردنية.

وقد تُعزى هذه المقدرة في التفسير إلى العلاقة ما بين الانفعالات الإيجابية ودافعية الإنجاز إلى أن انفعال المتعة يظهر كدليل على أن الأمور تسير بشكلها الصحيح وكما هو مخطط لها، كما أننا عندما نكون مستمتعين نشعر بأننا متفائلين كما ونشعر بالحماس والإنطلاق وحب الاستطلاع والإثارة والتعجب والتحدي ونشعر بدافعية داخلية عالية وكأننا نمتد خارج نواتنا (Izard, 1991)، كما وأن أهم وظيفة لانفعال الأمل هي استمرار الشخص ومتابعته لهدفه والسعي لتحقيقه (Bruininks & Malle, 2005). ويمكن أن يظهر ذلك من خلال شعور الطلبة

بالمتمتع في دراستهم للتخصصات التي قد اختاروها حسب رغبتهم وإلى تواجدهم بالجامعة التي يفضلونها، كما أنّ انفعال الأمل لديهم مرتبط بخبرة النجاحات السابقة وهو بمثابة المحرك الداخلي لدافعتهم للإنجاز، ويمكن أن يعزى انخفاض مستوى انفعال الفخر لدى الطلبة إلى أسباب مختلفة كإنخفاض تقدير الذات عندهم أو عدم الرضا عن التخصص الذي يدرسه أو بسبب انخفاض تحصيلهم الأكاديمي والذي يتسبب بشعور العار داخل محيطهم الجامعي والأسري، كما ويتفق ذلك بشكل جزئي مع دراسة فيلافينكسيو وبيرناردو (Villavicencio & Bernardo, 2013) والتي أظهرت نتائجها أنّ الانفعالات الأكاديمية الإيجابية هي عوامل تنبؤية للإنجاز الأكاديمي، كما أنّ المستوى المنخفض من المتعة له أثر سلبي في الإنجاز الأكاديمي. ويتفق ذلك جزئياً مع دراسة كل من بيكرون وغوتز وتيتز (Pekrun et al, 2002) والتي أثبتت نتائجها أنّ الانفعالات الأكاديمية بنوعها الإيجابي والسلبي مرتبطة ارتباطاً مهماً بتحفيز الطلبة وتحفيز استراتيجياتهم التعليمية وتنظيمهم الذاتي وتحصيلهم الأكاديمي.

توصيات الدراسة:

1. الاهتمام من قبل الباحثين والتربويين في موضوع الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وكيفية تطويرها لدى الطلبة في جميع المراحل الدراسية، لما لها من تأثير في الجانب الأكاديمي والمعرفي المتمثل في دافعية الإنجاز.
2. إجراء دراسات على مراحل عمرية مختلفة أخرى.
3. إجراء دراسات على أنواع أخرى من الانفعالات بنوعها الإيجابي والسلبي كأنفعالات (الراحة والقلق والعار والغضب) لتقصي أثرها في النواحي الأكاديمية بأوقات مختلفة سواء أثناء المحاضرات أم أثناء الدراسة داخل وخارج الصف ووقت الامتحانات.

References:

- AbdulRahman, A. (2015). **Types of Attachment and its relationship to academic motivation achievement and study achievement among secondary students at Jerusalem**. Unpublished Master Thesis. Yarmouk University. Irbid, Jordan.
- AlZayyat, F. (1996). **The psychology of education between the correlative perspective and the cognitive perspective**. Cairo: University Press
- Arnold, M.B. (1960). **Emotion and personality: Vol. I. Psychological aspects**. New York. Columbia University Press.

- Atkinson, J. W., & Birch, D. (1978). **Introduction to motivation** (2nd Ed.). New York: D. Van Nostrand.
- Atkinson, J. W. (1964). A theory of achievement motivation. In J. W. Atkinson, **An introduction to motivation** (pp. 240-268). New York: Van Nostrand.
- Atkinson, j.w., & Litwin, G, H. (1960). Achievement motive and test anxiety conceived as motive to approach success and motive failure. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, 60, 52-63.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. **Psychological Review**, 64, 359-372.
- Baeten, M. Dochy, F, & Struyven, K. (2013). The effects different learning environments on students motivation for learning and their achievement. **British Journal of Educational Psychology**, 83,484-501
- Bronson, Marth.(2000). **Self-regulation in early childhood: nature and nature** (p 55). The Guilford. New York
- Bruininks, P., & Malle, B. F. (2005). Distinguishing hope from optimism and related affective states. **Motivation and emotion**, 29, 327-355.
- Buck, R.(1984).**The communication of emotion**. New York: Guilford Press.
- Duncan, Teresa Garcia, and Wilbert J. McKeachie (2005):. The making of the motivated strategies for learning questionnaire. **Educational Psychologist**, 40 (2), 117 -128.
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden thought-action repertoires: Evidence for the broaden-and-build model. **Cognition and Emotion**, 19, 313-332.
- Frijda, N. H. (1986). **The emotions**. New York: Cambridge University Press.
- Goetz, T., Frenzel, A.C., Hall, N.C., & Pekrun, R. (2008). Antecedents of academic emotions: Testing the internal/external frame of reference model for academic enjoyment. **Contemporary Educational Psychology**, 33, 9-33.
- Guilford, J.P. (1959) "Personality"N.Y.: McGraw-Hill, PP. 66 -70, 407-430, 463-465.
- Isen, A. M. (2002). A role for neuropsychology in understanding the facilitating influence of positive affect on social behavior and cognitive processes. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), **Handbook of positive psychology** (pp. 528-540). New York: Oxford University

- Press.
- Izard, C.E. (2010). The many meanings/aspects of emotion: Definitions, functions, activation, and regulation. **Emotion Review**, 2, 363-370.
- Izard, C. E. (1991). **The psychology of emotions**. New York: Plenum Press.
- Jarwan, F., Dodin, T. (2012). The Impact of the Application of acceleration and enrichment programs on the motivation for Learning Achievement and Self – esteem of Gifted Students in Jordan. **Journal of the University of Open Jerusalem for Research and Studies**, 26, 105-148, Palestine
- McClelland, David C., and David A. Pillon. (1983). "Sources of adult motives in patterns of parent behavior in early childhood." **Journal of Personality and Social Psychology**, 44, 564-574.
- Mega, C., Ronconi, L. De B. and Rosanna, F. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. **Journal of Educational Psychology**. 106 (1), 121-131.
- Nambiar, R. (2009). Learning Strategy Research — Where Are We Now? **The Reading Matrix, Volume 9, Number 2, September University Kebangsaan Malaysia**
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). **Achievement emotions questionnaire (AEQ)**. User's manual. Munich, Germany: University of Munich, Department of Psychology, 14.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. **Educational Psychologist**, 37, 91-105.
- Pekrun, R. (2000). **A social cognitive, control–value theory of achievement emotions**. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development* (pp. 143–163). Oxford, England: Elsevier.
- Pekrun, R. and Frese, M. (1992). **Emotions in work and achievement**. In C. L.
- Petri, II; and Govern, J. (2004). **Motivation: Theory, research and applications**. Thomson- Wadsworth, Australia
- Scherer, K. R., Wallbott, H. G., & Summerfield, A. B. (1986). *Experiencing emotion: A cross-cultural study*. Cambridge, England: Cambridge University

- Shawashreh, A. (2007). The effectiveness of a program in educational guidance in raising the achievement motivation in a student suffering from low motivation in study achievement. A case study. **Journal of College of Educational Studies**. Open Arab University. Jordan.
- Sroufe, L. A. (1989). Relationships, self, and individual adaptation. In A. J. Sameroff & R. N. Emde (Eds.), **Relationship disturbances in early childhood: A developmental approach**. New York: Basic Books.
- Sroufe, L. A. (1985). Attachment classification from the perspective of infant-caregiver relationships and infant temperament. **Child Development**, 56, 1-14.
- Stipelk, D. J. (1993). **Motivation to learn: From theory to practice** (2nd Ed) Boston: Allyn & Bacon.
- Thayer, R. E. (2012). Moods of energy and tension that motivate. In R. M. Ryan (Ed.), **The Oxford handbook of human motivation** (pp. 408-419). New York: Oxford University Press.
- Tracy, J. L., & Matsumoto, D. (2008). **The spontaneous expression of pride and shame: Evidence for biologically innate nonverbal displays**. *PANS*, 105, 11655-11660.
- Van soom, C. Donche, V. (2014). Profiling first-year students in stem programs based on autonomous motivation and academic self-concept and relationship with academic achievement. **PLoS ONE** 9(11): e112489. doi:10.1371/journal.pone.0112489
- Villavicencio, F. T. and Bernardo, A. B. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. **British Journal of Educational Psychology**, 83(2), 329-340.
- Wang, D., Hu, M., & Yin, X. (2017). Positive academic emotions and psychological resilience among rural-to- urban migrant adolescents in china. **Social Behavior and Personality: Journal international journal**, 45(10), 1665-1674.
- Williams, L. A., & DeSteno, D. (2009). Pride: Adaptive social emotion or seventh sin? **Psychological Science**, 20, 284-288.
- Young, P.T. (1975). **Understanding your feelings and emotions**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Zajonc, R.B. (2000). **Feeling and thinking: Closing the debate over the independence of affect**. In J. P. Forgas(Ed). *Feeling and thinking: The role of affect in social cognition* (pp.31-58). New York: Cambridge.