مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد العدد (٤٦) – ابريل ٢٠٢٤م
الترقيم الدولي للنسخة المطبوعة: ٥٣١٩ - ٢٠٩٠ الترقيم الدولي للنسخة الالكترونية: ٣٢٦٨-٢٦٨٢
الموقع الالكترونى : website : https://jftp.journals.ekb.eg

فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التحديد الذاتي في تنمية دافعية الإنجاز لدى الطلاب المُلاحظين أكاديمياً بكلية التربية ببورسعيد

أ. د / شيرين محمد دسوقي
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية– جامعة بورسعيد

أ.د / إبراهيم رفعت إبراهيم
أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات
كلية التربية – جامعة بورسعيد

م.م نورهان أشرف صابر أبوالحسن
المدرس المساعد بقسم علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة بورسعيد

تاريـــخ استلام البحـث : ٣ / ١٠ /٢٠٢٣ م
تاريـــخ قبـول البحـث : ٢٤ / ١ /٢٠٢٤ م
البريد الالكتروني للباحث :nourhan_ashraf@edu.psu.edu.eg

DOI: JFTP-2401-1379

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التحديد الذاتي في تنمية دافعية الإنجاز لدى الطلاب المُلاحظين أكاديمياً بكلية التربية ببورسعيد، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعة واحدة، عددها (٢٠) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية بجامعة بورسعيد، تتراوح أعمارهم بين (١٩:٢٠) عاماً، بمتوسط عمر (١٩.٨٠)، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة فيما يلي: اختبار دافعية الإنجاز، وكتيب للمتدرب ودليل للمدرب(وجميعها من إعداد الباحثة)، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلاله احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات الطلاب الملاحظين أكاديمياً في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لإختبار دافعية الإنجاز ومهاراته الفرعية (شخصية، اجتماعية، وأكاديمية) لصالح القياس البعدي.

الكلمات المفتاحية:
نظرية التحديد الذاتي– دافعية الإنجاز– الطلاب المُلاحظين أكاديمياً.

ABSTRACT

The current study aimed to verify the effectiveness of a training program based on the theory of self-determination in developing Achievement motivation among academically observed students at the College of Education in Port Said. The study sample consisted of one group, numbering (20) male and female students from the College of Education. At Port Said University, their ages ranged from 20 to 19 years, with an average age of 19.80. The study used the experimental method with a quasi-experimental design. The study tools were as follows: a test of Achievement motivation, a handbook for the trainee, and a guide for the trainer (all of which Prepared by the researcher). The results of the study resulted in There are statistically significant differences at the level of significance (0.01) between the average ranks of grades of academically observed students in the pre- and post-measurements on the total score of Achievement motivation Test and its sub-skills (Personal, social, and academic) in favor of the post-measurement.

KEYWORDS:
Self Determination Theory - Achievement motivation- Academically Observed students.

مقدمة:

تشهد كليات التربية حراكا في إعداد الطلاب المعلمين خاصة في تغيير الأنظمة الدراسية التي تعتمد عليها الكليات وخاصة في ظل نظام الساعات المعتمدة؛ ويُعد التحصيل الأكاديمي المتمثل (بالمعدل التراكمي) للطالب الجامعي هو أحد المؤشرات على مستوى التعليم الجامعي، ومثل هذا التحصيل يتأثر بجملة من العوامل التي من شأنها أن تؤثر على تدني مستوى المعدلات التراكمية لدى هؤلاء الطلاب.

وعلى الرغم من القيمة التربوية لنظام الساعات المعتمدة من مساعدة الطالب بتقديم مقررات تربوية وثقافية متنوعة إلا أن الفهم الخاطيء لهذا النظام يُعد مشكلة تواجه المؤسسات التعليمية الجامعية؛ لما يترتب عليه من مشكلات أكاديمية،اجتماعية، ذاتية للطالب. فنظام الساعات المعتمدة يعتبر غير مألوف بالنسبة للطلاب ويختلف عن الأنظمة الدراسية السابقة لذلك يقع نسبة كبيرة من الطلاب تحت طائلة الإنذار الأكاديمي المتكرر وينتهي الأمر بهم بترك الدراسة والانتقال إلى دراسة أخرى، أو بقائهم في الدراسة مدة أطول من المدة المحددة لهم؛ وهو الأمر الذي قد ينتج عنه هدر لكافة الجهود التربوية والتعليمية، فضلاً عن مشاعر الإحباط التي قد ينتج عنها تركهم للدراسة أو فصلهم منها، وهو الأمر الذي يؤدي إلى ضياع كثير من الطاقات البشرية التي كان من الممكن أن تسهم في تقدم المجتمع وبنائه (آل عمرو، ٢٠٠٩؛ إبراهيم،٢٠١٣). وبالتالي تواجد أحد الطلاب الذين يحصلون على الانذارات الأكاديمية، ويُعرف الملاحظون أكاديمياً بأنهم الطلاب الذين يحصلون على معدل تراكمي من(٢) إلى أقل من(٥) درجات (القضاة، هيلات،٢٠١١).

وتعتبر الملاحظة الأكاديمية والدعم مهما للاحتفاظ بالطلاب من خلال مجموعة واسعة من أنظمة الدعم التي تركز على الطلاب، وبيئات التعلم التي تمكنهم من إكمال دراساتهم بنجاح، وتلزم سياسة الجامعة بتحديد الطلاب ذوي الأداء الضعيف، وتوفير ما يلزم لمساعدة الطلاب على التخرج في أقل وقت ممكن أو إعادة توجيههم، من خلال إلزام الطلاب بالحضور والمشاركة؛ حتى يستطيعون استكمال دراستهم بنجاح، وتخطي خطر استبعادهم بسبب ضعف أدائهم الأكاديمي، وفشل جميع السبل في استعادة أدائهم الأكاديمي في المستوى المطلوب (عطاالله،٢٠٢٢).

و تميل الأدبيات المتعلقة بضعف الأداء الأكاديمي إلى التركيز على تحديد ديموغرافية الطلاب وخلفيتهم الأكاديمية، وخلصت بعض الدراسات النفسية والتربوية مثل(حمادة والصاوي، ٢٠٠٤ ; صوالحة وأخرون،٢٠١٣؛المحروقية وكرداشة،٢٠١٨؛ عياصرة،٢٠١٩ ;Tovar et al.,2006; Balduf,2009; Weiss et al., 2011 ؛ السلمي،٢٠٢٠؛ الشدوح،٢٠١٢) أهم الأسباب التي قد تؤثر على أداء الطلاب الأكاديمي، ومقدرتهم على المنافسة والإنجاز مثل أولاً: أسباب اجتماعية تتحدد في ضعف المهارات الاجتماعية، عدم القدرة على تحمل المسئولية والاعتماد على الآخرين في القيام بالمهام واتخاذ القرارات مثل الأسرة والأقران، اتخاذ أصدقاء ضعيفي الأداء الأكاديمي كنموذج لهم، عدم

تلقي التحفيز الإيجابي من قبل الأقران وتقل مهارة الإصغاء والاستماع للأخريين، الشعور بعدم الانتماء إلى الجماعة وعدم تقبل الآخرين له، شعور الطالب بعدم الثقة بمن حوله، توتر العلاقة بين الطالب وأساتذته وهو ما أشارته دراسة كل من (طلافحة،٢٠٠٦ ؛ Turner et al., 2009). ثانياً أسباب أكاديمية متمثلة في ضعف المهارات الدراسية والجهود الذاتية، بالإضافة إلى عدم تحديد أهداف واضحة قبل العام الدراسي، الاعتماد على الآخرين في حل المهام التي يتم التكليف بها، ضعف المبادرة والإصرار نحو النجاح (León et al.,2019)، ثالثاً: أسباب تعود للطالب ذاته تتحدد في تدنى مستوى الدافعية: وتتضح في انخفاض مستوى الدافعية للإنجاز، والاستهتار بالدراسة، عدم القدرة على المثابرة والاجتهاد ، اللامبالاة، الافتقار للحوافز الخارجية، فقدان الشغف حول الدراسة. عدم الرضا عن الذات: ويبدو في تضخيم الأمور، وجلد الذات على أسباب الفشل المتكرر، والنظرة السلبية للنفس. تدنى القدرة على إدارة الذات: ويبدو في عدم كفاءة التخطيط (الأهداف- الزمني- أداءالمهام)، عدم القدرة على التحكم في الانفعالات (الإيجابية أو السلبية) والسيطرة على الأحداث عدم الاهتمام بتقييم الذات، يغلب عليهم التفكير السلبي، ضعف الثقة بالنفس، الإحساس بالعجز أمام مواجهة العقبات (Macaskill& Denovan ,2013;Sorrentino , 2006).

ويُعد متغير دافعية الإنجاز من أهم العوامل المؤثرة في إنجاز الطلاب، فإثارة دافعية المتعلمين، وتوليد اهتمامات معينة، تجعلهم يقبلون على ممارسة العمل بشكل فعال ويشجعون على المثابرة على ذلك، من أجل تحقيق النجاح والتفوق، وقد حظى مفهوم دافعية الإنجاز على اهتمام علماء النفس باعتباره من العوامل ذات الأهمية، فالإنسان يعيش حياته مدفوعاً نحو تحقيق أهدافه التي تُبرر معنى الحياة لديه، ومن ثم يمكن تفسير سلوكيات الطلاب في ضوء دافعيتهم (يعقوب،٢٠١٢). وبالرجوع إلى الأدبيات ذات العلاقة بفئة الطلاب المُلاحظين أكاديمياً (Sorrentino, 2006;Balduf,2009; kamphoff et al. , 2007)اتضح للباحثة أن الطلاب المُلاحظين أكاديمياً يعانون من تدني مستوى في دافع الإنجاز.

وقد اهتمت الدراسة الحالية بتعرف مهارات دافعية الإنجاز التي يجب تنميتها لدى الطلاب المُلاحظين أكاديمياً، والتي يُعد القصور فيها من أسباب تدني معدلاتهم الأكاديمية ووقوعهم تحت المُلاحظة، وقد توصلت الباحثة أن هناك ضعف في المهارات أكاديمية، اجتماعية، وشخصية، مما تطلب ضرورة تنميتها واقتراح الأساليب المختلفة.

وتُعد نظرية التحديد الذاتي أحد النظريات المشتقة تجريبياً عن دوافع الفرد وشخصيته التي تميز الدافع من حيث كونه مستقلاً ومسيطراً وتهتم النظرية بالدوافع الداخلية فتصفها كمحركات للفرد، حيث يعتبر الدافع الداخلي من أعلى مستويات الدافعية، فالفرد يفعل الشيء حباً فيه وشغفاً به ورغبة في تنفيذه

،وتوفر نظرية تحديد الذات إطاراً فعالاً لفهم دوافع طلاب الجامعات وتعلمهم، و تدعم النظرية مبدأ أن الناس ينمون في ظروف تلبي الاحتياجات النفسية الأساسية للاستقلالية والكفاءة والارتباط ، وأن تلبية تلك الاحتياجات للطلاب يعمل على تحسين دافعيتهم الذاتية، مما ينتج عنه الرفاهية والإنجاز.

.(Ryan , Williams, Patrick & Deci ,2009; Deci& Ryan,2012)

و تساعدهم على وضع أهدافهم بأنفسهم وبالتالي السعي وراء تحقيق هذه الأهداف كما تُعينهم في تنمية مهراتهم التواصلية، والتعبير عن أرائهم بفعالية، وتنظيم ذواتهم، ومواجهة العقبات التي تواجههم في بيئاتهم، وذلك لما لها من كفاءة في تعزيز عمليات الدوافع الداخلية.

.(Deci & Ryan, 2000; Miner, Dowson & Malone, 2013)

أثبتت بعض الدراسات مثل (Ryan &Deci,2017; Cho & Jeon, 2019; Karimi & Sotoodeh , 2020; Jang, 2008; Burton et al., 2006) أن الطلاب الذين يدركون احتياجاتهم النفسية والذين طوروا دافعاً أكثر استقلالية هم أكثر عرضة للاستفادة من العديد من النتائج الشخصية والأكاديمية الإيجابية، وإن إشباع هذه الاحتياجات يرتبط بالرفاهية النفسية والاجتماعية للطلاب، والمشاركة الأكاديمية والتأثير الإيجابي على نتائج التعلم للأفضل، وقد أشارت الدراسات أيضاً بأهمية الدافع الذاتي وارتباطه بنتائج التعلم المرغوبة مثل: التنظيم الذاتي، والإنجاز الأكاديمي، والمثابرة، وجودة التعلم، واستراتيجية الدراسة، والتنبؤ بنتائج التحصيل الأكاديمي.

ومن هنا تنطلق الدراسة الحالية مستهدفة افتراضات نظرية تحديد الذات كإحدى النظريات المهمة المؤثرة في الدافعية وبعض الحاجات النفسية المؤثرة في السلوك، في طرح برنامج تدريبي قائم عليها في تنمية دافعية الإنجاز كونه مؤثر في أداء الطلاب الملاحظين أكاديمياً، خاصةً وأن الدراسات التي عملت على فئة المُلاحظين أكاديمياً لم تستند إلى نظرية التحديد الذاتي، على الرغم من أهمية النظرية كمدخل لتنمية المتغيرات النفسية المؤثرة في أداء الطلاب الأكاديمي، كونها مبنية على الدافعية الذاتية والاحتياجات التعليمية للطلاب، كما تساعد في تعزيز قدراتهم، وارتباطهم بالبيئة الجامعية، واستقلالية اختيارهم لأهدافهم دون الاعتماد على الآخرين ؛ وتنمية جوانب نموهم الشخصي، الاجتماعي والأكاديمي وهذا ما يحتاجه الطلاب المُلاحظين أكاديمياً.

مشكلة الدراسة:

١ –الملاحظة:

انطلاقاً من واقع عمل الباحثة مدرس مساعد ومرشد أكاديمي في كلية التربية، لاحظت وجود مشكلة تتمثل في تدني المعدلات الأكاديمية عند العديد من الطلاب كما لاحظت تزايد عدد الطلاب ذو الإنذارات الأكاديمية من ١:٣ لأسباب قد تتجاوز قدرات الطلاب أنفسهم إلى أسباب أخرى تتعلق بالجانب الشخصي، الأكاديمي، و الاجتماعي.

٢- الدراسة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على (٢٣) من من بعض الأقسام العلمية والأدبية (رياضيات، كيمياء، علم النفس، E إبتدائي، تاريخ، دراسات اجتماعية). للكشف عن المتغيرات المؤثرة على أدائه الأكاديمي، وبناءاً عليه قامت الباحثة بمجموعة من الإجراءات وهي:

١- مراجعة وتحليل نتائج الاختبارات النهائية الخاصة بالمواد التربوية والأكاديمية لطلاب الفرق الدراسية بكلية التربية بورسعيد.

٢- أجرت الباحثة دراسة استطلاعية بهدف حصر كافة المشكلات المسببة لوجود الطلاب تحت المُلاحظة الأكاديمية، بالإضافة إلى مساعدتهم في الكشف عن الحل المناسب لمشكلاتهم أهم المتغيرات التي تواجههم ومدى تأثيرها على حياتهم الأكاديمية.

٣- عرضت قائمة ببعض المتغيرات النفسية إلى الطلاب لكي يتم تقديرهم الذاتي وتحديد مدى تأثير كل متغير من وجهة نظرهم على أدائهم الدراسي وذلك بوضع درجات من (١:٥) حيث تعني الدرجة (٥) مستوى مرتفع جداً من التأثير، والدرجة (١) مستوى منخفض جداً من التأثير، كما تم تعديل استمارة المقابلة لجمع بيانات من المرشدين الأكاديميين لهؤلاء الطلاب حول الأسباب المتوقعة وراء انخفاض معدلات طلابهم، بالإضافة إلى سؤالهم عن الحلول المناسبة لهذه المشكلة من وجهة نظرهم. وذلك للاستعانة بهذه الحلول والمقترحات عند وضع الخطط والبرامج للتخفيف من حدة هذه الظاهرة لما تسببه لكلية التربية من هدر وقت وجهد وإمكانات.

٤- إتفقت آراء الطلاب ومرشديهم الأكاديميين أن الأسباب المتوقعة وراء انخفاض معدلاتهم الأكاديمية (ضعف متغير الدافعية للإنجاز).

٥- استخلصت الباحثة من خلال الدراسة الاستطلاعية المظاهر السلوكية الدالة على تدنى مستوى الدافعية للإنجاز: اهتمام بعض الطلاب باجتياز المقررات فقط من أجل الحصول على الشهادة الجامعية وليس الحصول على تقديرات مرتفعة، ضعف الحماس والجدية لدى الطلاب، عدم امتلاك بعض الطلاب الاستعداد نحو التعلم، لا يدرك الطّالب أهمية الاستمرار في التعلم بل يهتم فقط بالمهنة التي تمنحه راتبا ماديا، امتلاك بعض الطلاب توقعات سلبية نحو المادة، فالبعض منهم يرى أن استذكار مادة ما أو عدم استذكارها سيحرز نفس الناتج وهو الإخفاق فيها، افتقار الطلاب للمحفزات التي تساعدهم على استذكار المواد.

٣- الدراسات السابقة:

ومن خلال الإطلاع على الدراسات التي تناولت هذه الفئة وجدت قلة في الدراسات المتخصصة مع هذه الفئة وهذا المجال، وعلى الرغم من قلة هذه الدراسات، يمكن تحديد توجهات هذه الدراسات وطيدة الصلة في توجهين: التوجه الأول الدراسات الوصفية: مثل دراسة (الفرحات، ٢٠٠٥؛ طلافحة،٢٠٠٦؛

القضاة وهيلات،٢٠١١؛ آل عمرو،٢٠٠٩؛ العنزي وسليمان، ٢٠١٣) والتي قامت على وصف الأنماط الشخصية والفكرية التي يتسم بها المتفوقين والمُلاحظين أكاديمياً، وبالإضافة إلى الأسباب الشخصية، التربوية، والاجتماعية المؤثرة في تدني المعدلات الأكاديمية، وأيضاً وصف مدى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال بعض المتغيرات (الفعالية الذاتية، ومهارات ماوراء المعرفة، والمساندة الأسرية)، التوجه الثاني الدراسات الاستطلاعية: مثل دراسة (الدرمكي و القايدي،٢٠٠٠؛ اليحي،٢٠٠٨) حيث قامت بإعداد استبانات هدفت جمع أهم العوامل المتوقعة وراء انخفاض المعدل الأكاديمي من قبل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، واستنتجت وجود عوامل (ذاتية، تربوية، واجتماعية) ، وتمثلت العوامل الذاتية في: شرود الذهن أثناء المحاضرات، الميول المهنية، ضعف الحماس والجدية في تحصيل العلم لدى بعض الطلاب، بينما تمثلت العوامل الأكاديمية في: بعض أعضاء هيئة التدريس لايراعون حالات الطلاب النفسية وظروفهم عند تحديد الامتحان، التسويف والمماطلة، وتمثلت العوامل الاجتماعية في: سهر الطالب مع أصدقائه مما يفوت عليه الحضور بانتظام، انشغال بعض الطلاب بمتابعة القنوات الفضائية.

في ضوء ما سبق عرضه يتضح أنه على الرغم من التوسع النوعي للتعليم العالي لأخذ نظام الساعات المعتمدة إلا أن هذا النظام أوجد مجموعة من الطلاب تحت الملاحظة الأكاديمية، ويتعرضون لخبرة الفشل، مما يستوجب استخدام البرامج التدريبية النوعية، خاصةً مع قلة البرامج والدراسات التي تعاملت مع تلك الفئة؛ ويرجع ذلك لحداثة الأخذ بنظام الساعات المعتمدة بكليات التربية، بالإضافة إلى أن أغلب الدراسات التي تم تناولها مع الطلاب الملاحظين أكاديمياً ركزت على الأسباب دون النظر إلى كيفية حل مشكلات هذه الفئة، وكيفية مساعدتهم لتحسين معدلاتهم الأكاديمية قبل الوقوع في خطر الفصل، وهو ما يبرر أهمية العمل على الدراسة الميدانية لكيفية تنمية المتغيرات النفسية المتعلقة بالطلاب الملاحظين أكاديمياً، ويقترح في ذلك الأخذ بنظرية التحديد الذاتي، لأنها ستؤهلهم لتنمية المتغيرات النفسية الإيجابية التي تساعدهم على فهم قدراتهم ، تنمية دافعيتهم ، وتقليل المشاعر السلبية الناتجة عن الإخفاقات السابقة؛ وعليه تسعى الدراسة الحالية إلى بناء برنامج تدريبي قائم على نظرية تحديد الذات لتنمية المتغيرات النفسية المؤثرة في أداء الطلاب الملاحظين أكاديمياً بكلية التربية ببورسعيد، خاصة وأن توصيات الدراسات السابقة تشير إلى أهمية البحث عن حلول لمشكلات الطلاب الملاحظين أكاديمياً، وبذلك يتحدد السؤال الرئيس للدراسة الحالية كالتالي:

مافعالية البرنامج التدريبي القائم على نظرية التحديد الذاتي في تنمية دافعية الإنجاز لدى الطلاب الملاحظين أكاديمياً بكلية التربية ببورسعيد؟

وينبثق من ذلك السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مهارات دافعية الإنجاز التي يجب تنميتها لدى الطلاب المُلاحظين أكاديمياً؟

٢. ما صورة نموذج تدريبي قائم على نظرية التحديد الذاتي لتنمية مهارات دافعية الإنجاز لدى الطلاب المُلاحظين أكاديمياً؟
٣. ما صورة برنامج تدريبي مُعد في ضوء البرنامج التدريبي المقترح في الدراسة الحالية لتنمية مهارات دافعية الإنجاز لدى الطلاب المُلاحظين أكاديمياً؟
٤. ما صورة دليل تدريبي للمُدرب مُعد في ضوء البرنامج التدريبي المقترح في الدراسة الحالية لتنمية مهارات دافعية الإنجاز لدى الطلاب المُلاحظين أكاديمياً؟
٥. ما فعالية البرنامج التدريبي القائم على نظرية التحديد الذاتي في تنمية دافعية الإنجاز لدى الطلاب الملاحظين أكاديمياً بكلية التربية ببورسعيد؟

أهداف الدراسة:

١. تحديد مهارات دافعية الإنجاز التي يجب تنميتها لدى الطلاب الملاحظين أكاديمياً بكلية التربية ببورسعيد.
٢. تنمية مهارات دافعية الإنجاز للطلاب المُلاحظين أكاديمياً بكلية التربية ببورسعيد.
٣. التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التحديد الذاتي في تنمية دافعية الإنجاز لدى الطلاب الملاحظين أكاديمياً بكلية التربية ببورسعيد.

فرض الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى اختبار الفرض التالي، والمرتبط بالسؤال الخامس من أسئلة الدراسة: "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات الطلاب عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي في اختبار دافعية الإنجاز ومهاراته الفرعية (شخصية، إجتماعية، وأكاديمية) لصالح القياس البعدي".

أهمية الدراسة:

تحددت أهمية الدراسة في الجوانب النظرية والتطبيقية التالية:

١. إفادة الطلاب الملاحظين أكاديمياً من خلال البرنامج التدريبي القائم على نظرية التحديد الذاتي.
٢. دعم أعمال المرشدين الأكاديميين في التعاون مع الطلاب ومراعاة المتغيرات النفسية المؤثرة على أدائهم.
٣. إفادة إدارة الكلية في اتخاذ الإجراءات اللازمة في تنظيم عملية الإرشاد ولوائح الكلية وفق مايمكن أن تقدمه الدراسة الحالية.
٤. إفادة الباحثين المهتمين بدراسات نظام الساعات المعتمدة بالبرامج التدريبية.
٥. توجيه أنظار الباحثين في جميع المجالات إلى الاهتمام بفئة مهمة وهي (الطلاب تحت الملاحظة الأكاديمية) فهذه الفئة بحاجة إلى مزيد من الإهتمام البحثي.

٦. إضافة اختبار دافعية الإنجاز للمكتبة العربية.
٧. انتقال الاستفادة من البرنامج بالكليات المناظرة بالجامعة القائمة على نظام الساعات المعتمدة مع الآخذ بالإعتبار التعديلات اللازمة بما يتوافق مع طبيعة الدراسة بهذه الكليات.
٨. توجيه اهتمام القائمين على العملية التربوية لاستخدام نظرية تحديد الذات في البرامج التدريبية والإثرائية.
٩. دعم سياسات إدارة جامعة بورسعيد في إتخاذ الإجراءات النظامية للطلاب الملاحظين أكاديمياً في كليات الجامعة المختلفة.

حدود الدراسة: تتحدد حدود الدراسة بالأبعاد التالية:

١. البعد الموضوعي:

الدراسة الحالية تقتصر على متغير: دافعية الإنجاز ، طبقاً للرجوع إلى نتائج الدراسة الاستطلاعية باعتباره المتغير الأكثر تأثيراً على أداء الطلاب الملاحظين أكاديمياً.

٢. البعد البشري: تم اختيار عينة الدراسة من الطلاب الملاحظين أكاديمياً الحاصلين على إنذارات أكاديمية من (١:٣) إنذارات.
٣. البعد المكاني: كلية التربية بجامعة بورسعيد.
٤. البعد المنهجي: تم استخدام المنهج التجريبي (ذو التصميم الشبه التجريبي للمجموعة الواحدة)
٥. البعد الزمني: تم تطبيق البرنامج التدريبي في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣.

مصطلحات الدراسة:

١- التحديد الذاتي Self- Determination

بالرجوع إلى(Field,Sarver&Shaw,2003; Deci&Ryan,2012; Shogren et al.,2017 ؛ الزغبي،٢٠٢٠) تعرف الباحثة التحديد الذاتي بأنه عملية تهدف إلى مساعدة الطلاب على تحقيق الوعي الذاتي من خلال إدراكهم لقدراتهم ومهاراتهم واستعداداتهم، التنظيم الذاتي من خلال مراقبة وتقييم الذات ومكافأتها، الاستقلالية في اتخاذ القرارات، وتوجيه السلوك نحو تحقيق الذات، ثم التمكين النفسي من خلال التكيف مع الذات وكل ما يحيط بهم وحل مشكلاتهم، ومن ثم تحقيق الذات من خلال دعم كل من الإصرار والمثابرة والسعي نحو النجاح. ويوضح الشكل التالي رؤية الباحثة للعملية التي تقوم عليها التحديد الذاتي.

٢- برنامج قائم على نظرية التحديد الذاتي Program Based On Self Determination Theory

تعرفه الباحثة بأنه: مجموعة من الخطوات المنظمة والهادفة والأنشطة الإثرائية والفنيات والمهام التي تقوم على نظرية تحديد الذات والتي يتم تقديمها لعينة الدراسة من الطلاب المُلاحظين أكاديمياً بغرض تنمية المتغيرات النفسية المؤثرة على أدائهم الأكاديمي وذلك خلال فترة زمنية محددة، ويتم تدريبهم في عدد معين من الجلسات بما يُحقق أهداف البرنامج. ويتحدد إجرائيا من خلال المبادئ الأساسية لنظرية التحديد الذاتي ومكوناتها من الدافعية والاحتياجات النفسية .

٣- دافعية الإنجاز Achievement motivation

بالرجوع إلى (أبوجادو، ٢٠١١؛ الصقرية، السالمي،٢٠٢٠؛ زهران،٢٠١٣؛ إمام،٢٠١٨؛ عبدالجليل وأخرون،٢٠٢١) تُعرف الباحثة مفهوم الدافعية للإنجاز بأنه عملية موجهة ذاتياً ومعززة ببعض الظروف الخارجية يستطيع الطالب من خلالها تحويل قدراته الذاتية إلى أنشطة انفعالية، اجتماعية وأكاديمية تؤدي إلى تحريكه وتنشيطه وتوجيهه نحو التخطيط الفعال نحو النجاح وتطوير الذات، وتقليل مشاعره السلبية المتمثلة من الخوف من الفشل والقلق من الاختبارات. وذلك كما تعكسه الدرجات التي يحصل عليها الطالب في اختبار الدافعية للإنجاز المُستخدم في هذه الدراسة.

٤- الطلاب الملاحظين أكاديمياً:Academically Observed Students

بالرجوع إلى (آل عمرو، ٢٠٠٩؛ القضاة، هيلات،٢٠١١; Casey et al., 2018) تُعرف الباحثة الطلاب المُلاحظين أكاديمياً بأنهم مجموعة من الطلاب المُتعثرين دراسياً ذوي المشكلات الأكاديمية والتي قد ترتبط بمشكلات اجتماعية أو تربوية أو نفسية، ويُحدد موقفهم الأكاديمي وفقاً لانخفاض الأداء المرجعي للحد الأدنى للأداء الأكاديمي المطلوب اجتيازه بحسب اللائحة.

الإطار النظري

المحور الأول: الطلاب المُلاحظون أكاديمياً The academically observed students

أثارت ظاهرة وقوع الطلاب تحت المُلاحظة الأكاديمية قلقاً عاماً لدى الأوساط الأكاديمية، وذلك لما لها من تأثير سلبي على الجامعات، حيث تؤثر في كفاءة العملية التعليمية وفعاليتها، وتردي في أوضاع الطلاب الاجتماعية، النفسية والأكاديمية. ولذلك فإنه من المهم السعي نحو تحديد الطلاب ذوي الأداء الضعيف [المعرضين للخطر] في الوقت المناسب، وتوفير ما يلزم لمساعدتهم على التخرج في أقل وقت ممكن.

١. تعريف الطلاب المُلاحظين أكاديمياً

التوجه الاول: الطلاب المُلاحظون أكاديمياً بالرجوع لمعدلهم الأكاديمي (GPA)

عرف كل (عطاالله،٢٠٢٢؛المحروقية وكرادشة،٢٠١٦؛Sangkapan et al., 2014) هؤلاء الطلاب أنهم من ينخفض مستواهم الأكاديمي في المعدل الفصلي والتراكمي عن (٢.٠٠)، وقد عرفهم (Hensley et al.,2018) بأنهم الطلاب الذين انخفضوا عن مستوى معين من الأداء الأكاديمي ،

وعادة ما يعادل الدرجات عند أو أقل من متوسط C، وقد يتم تحديدهم بناءً على معايير على مستوى الجامعة أو من خلال معايير أكثر صرامة مستخدمة في تخصص معين. ويتم إخطار الطلاب رسميًا إذا حصلوا على هذا الوضع المتدني في الاختبار الأكاديمي وأبلغوا عواقب عدم تحسين أدائهم، مع احتمالية الفصل الأكاديمي لهم. التوجه الثاني: الطلاب المُلاحظين أكاديمياً بالرجوع إلى التشخيص التربوي

عرف كل من توفار وسيمون (2006) Tovar & Simonهؤلاء الطلاب على أنهم هؤلاء من هم يعانون من إعداد أكاديمي ضعيف، ودافعية أكاديمية منخفضة، بالإضافة إلى سوء إدارة الوقت، ومهارات دراسية منخفضة. بينما عرفتهم صوالحة و العمري(٢٠١٣) بأنهم طلاب يعانون من صعوبات في مسارهم التعليمي، والتي تعيقهم عن التخرج في الفترة الزمنية المناسبة بسبب رسوبهم في بعض المواد أو انسحابهم من بعض الفصول الدراسية. وقد حددهم موس وآخرون(2015),.Moss et al أنهم هؤلاء عادةً يقعون تحت المراقبة الأكاديمية بهدف تحفيزهم وتشجيعهم على العودة إلى المستوى الأكاديمي الجيد ، وتسعى الجامعة إلى تزويدهم بفرص تحسن من أدائهم الأكاديمي وتقلل من فرص التسرب وذلك من خلال توفير خدمات دعم قائمة في الحرم الجامعي. وقد أضافت ليرا (2020) Lira بأنهم هؤلاء من يتلقون إخطاراً بشأن حالتهم الأكاديمية عبر البريد أو البريد الإلكتروني أو الاتصال الهاتفي، وتقوم الكليات بفصلهم بعد ثلاثة فصول دراسية متتالية من الأداء الأكاديمي دون المستوى، وتقع على عاتقهم مسؤولية البحث عن حل لمشكلتهم حتى لا يترتب(عليه حصولهم على الإنذار الأكاديمي الأخير أو وقف قيدهم، أو إجبارهم على التحويل من كلية إلى أخرى.

وفي ضوء التعريفات السابقة تُعرف الباحثة الطلاب المُلاحظين أكاديمياً بأنهم مجموعة من الطلاب المُتعثرين دراسياً ذوي المشكلات الأكاديمية والتي قد ترتبط بمشكلات اجتماعية أو تربوية أو نفسية، ويُحدد موقفهم الأكاديمي وفقاً لانخفاض الأداء المرجعي للحد الأدنى للأداء الأكاديمي المطلوب اجتيازه بحسب اللائحة.

تتنوع خصائص الطلاب المُلاحظين أكاديمياً بين جوانب معرفية، انفعالية، واجتماعية، ويمكن عرضها كما يلي:

٢. الخصائص المعرفية:

بالرجوع إلى كل من(الريس،٢٠١٩؛ León et al.,2019 ;Balduf, 2009;Renzulli,2015)

تتحدد الخصائص المعرفية والتعليمية للطلاب المُلاحظين أكاديمياً في النقاط التالية:

أ.التفكير: يغلب عليهم التفكير السلبي ، عدم القدرة على تنظيم أفكارهم والتخطيط عند الامتحان، صعوبة في الربط بين المعلومات.

ب. التعلم: الطالب المُلاحظ أكاديمياً عادةً ما يواجه مشكلة في تدوين الملاحظات أثناء التعلم، الحافز للدراسة منخفضاً، ويواجه صعوبة في تلخيص المعلومات، يستخدم الحفظ والتلقين في استذكاره لدروسه، يفتقد المثابرة، التذمر من تقديم التكليفات،الأعمال، والأنشطة الأكاديمية في وقتها المُحدد، الرغبة في تأجيل مواعيد الأنشطة والأعمال، ولايلتزم بالوقت المُحدد. وتشير نتائج دراسة كل من (No&Kim,2020; León et al.,2019) أن الدعم التحفيزي يعزز نجاح الطلاب والاحتفاظ بهم مع تحسين التجربة العامة للطلاب.

ج.مشكلات الفهم:يعانون من سوء فهم أسئلة الاختبارات، ويعتمدون على حفظ المعلومات دون فهم، مما يعسر من الاحتفاظ بها في الذاكرة.

د. مهارات البحث: يجدون صعوبة في الوصول إلى المراجع البحثية، ويعانون من الملل من استخدام المكتبات كمصدر للحصول على معلومات إضافية.

هـ. ضعف القدرة على التركيز: يفقد تركيزه أثناءالتعلم، ويعاني التشتت بالانشغال باستخدام الإنترنت بشكل غير مُجدي في وقت الاستذكار، والانشغال بأمور شخصية أو اجتماعية.

و. ضعف القدرة على حل المشكلات: يتسمون باتجاهات سلبية في حل المشكلات، ويفتقرون إلى وجود حلول لمشكلاتهم الاجتماعية والدراسية، ضعف القدرة على قراءة وفهم المشكلات، ضعف الثقة في القدرة على التعامل مع المشكلة ، ويستسلمون للحزن بسبب أضرار المشكلة بدلاً من السعي لإيجاد الحل.

٣. الخصائص الانفعالية:

بالرجوع إلى كل من(حمادة والصاوي، ٢٠٠٤ ;Kamphoff et al., 2007؛ صوالحة والعمري،٢٠١٣ ;Al Akashee& El-mneizel,2020; Hensley et al.,2018) كما يلي:

أ. تقدير الذات: يتدني مستوى الثقة في النفس، ويحتقرون الذات بسبب تجارب الفشل المتكررة، ويشعرون بإنعدام قيمة الذات في مواجهة ذوات الآخرين.

ب. تطوير الذات:يتصف الطلاب المُلاحظون أكاديمياً بضعف المثابرة الأكاديمية، والحديث السلبي عن الذات، لوم الذات على أخطاء الماضي، الفشل في التخطيط والتنظيم، وضع الذات تحت الضغط بشكل مستمر، إهانة الذات. وفي ذات السياق أشارت دراسة بيري وأخرون (perry et al.(,2005 أن المبادرة الذاتية من الطالب تعد الوسيلة الأفضل لنجاحه، وقد خلصت الدراسة بأن الطلاب الذين يأخذون على عاتقهم تطوير أدائهم الأكاديمي وتحسين عاداتهم الدراسية هم الأكثر مقدرة على الإنجاز والتفوق الأكاديمي.

ج. الكفاءة الذاتية: يتسم بالقناعة بعدم امتلاك القدرة على الاستمرار، التوتر المبالغ في حالة التعامل مع مهام صعبة، التركيز على نقاط الضعف دون القوة التي لديه، ضعف الإيمان بإمكانية النجاح.

د. ضبط الذات: يتسمون بعدم القدرة على استثمار وتنظيم أوقاتهم بفعالية، يذاكرون أقل من ساعتين في الأسبوع، ويعانون من عدم القدرة على إدارة الأولويات، مشاكل في تخطيط الأهداف الأكاديمية وكذلك التخطيط للمستقبل الوظيفي، وصعوبة في إدارة الأهداف القريبة والبعيدة. وتأكيداً على ما سبق ، وقد أشارت دراسة هينسلي (2018),.Hensleyet al إلى أن الطلاب المُلاحظين أكاديمياً تتسم سلوكياتهم الأكاديمية بالمماطلة والتسويف. بالإضافة إلى دراسة أشارت دراسة سورينتينو Sorrentino (2006) إلى دور تحديد الأهداف في التأثير بشكل إيجابي على دافع الطالب وجهده ومثابرته وأداءه في نهاية المطاف.

هـ. التكيف الإنفعالي: يعانون من صعوبات في التكيف الانفعالي، وهم غير مستقرين انفعالياً، القلق والاضطراب عند الامتحان، الشعور باليأس. ولقد أشارت دراسة سيروب وروز Seirup & Rose (2011) أن الأمل يمكن أن يحسن الأداء الأكاديمي.

و. الانهزامية: يتسمون بعدم القدرة على التعامل مع التحديات والعقبات الدراسية، مرافقة الأقران الفاشلين، الاستمرار في لوم الذات بالعبارات السلبية.

ز. ويمكن التوكيد على ما سبق في ضوء دراسة(Macaskill& Denovan (2013 التي أشارت نتائجها إلى أن الطلاب المُلاحظين أكاديمياً يحتاجوا إلى تنمية كل من الثقة في النفس واحترام الذات بالإضافة إلى تقدير الذات في تنمية التعلم المستقل ومن ثم التأثير الإيجابي على موقفهم و أدائهم الأكاديمي.

٤. الخصائص الاجتماعية:

بالرجوع إلى ; (Tovar & simon,2006; Kamphoff et al.,2007; Ahmed et al., 2014 (صوالحة والعمري،٢٠١٣؛ Sangkapan & Laeheem, 2014)

أ.الاتجاه نحو السلوك الاعتمادي: يتسم بضعف الاستقلالية ، وعدم القدرة على الاعتماد على نفسه في أداء المهام الصعبة، الاتكال على الآخرين في القيام بالمهام بدلاً عنه، والاعتماد على الآخرين في التخطيط لتعلمه، وفي اتخاذ القرارات المرتبطة بتعلمه.

ب. ضعف القدرة على تحمل المسؤولية: حيث يتسمون بالهروب وعدم الإلتزام بالمهام التي يتم تكليفهم بها، التغيب المتكرر عن المحاضرات وأحياناً الامتحانات وقد يتجاوز الأمر التغيب عن الامتحانات التي تم تسجيلها للمرة الثانية، ولايهتمون بالأنظمة والتعليمات الأكاديمية، ولايلتزمون بالمواعيد المُخصصة للمحاضرات.

ج. ضعف مهارات التواصل الاجتماعي: حيث يتسمون أن علاقاتهم الاجتماعية مضطربة، مما يؤثر مباشرةً على أدائهم الأكاديمي، ولايعانون الحساسية الزائدة وعدم تقبل انتقاد الأخريين، كما يتسمون بصعوبة في التكيف الاجتماعي، وقلق من التفاعل الاجتماعي، وتشير دراسة

(Arcand & Leblanc, 2011) إلى أهمية الرفاق في تقديم الدعم الشخصي للطلاب المُلاحظين أكاديمياً، وإمكانية دعم الطلاب وإثارة قوتهم الداخلية والعثور عليه، وذلك لأن الطلاب في حاجة إلى إقامة اتصالات جديدة وذلك نتيجة للتدمير الانفعالي الناتج عن النتيجة الوقوع تحت المُلاحظة الأكاديمية.

المحور الثاني: دافعية الإنجاز Achievement Motivation

١- تعريف دافعية الإنجاز

صنفت الباحثة التعريفات التي تناولت الدافعية للإنجاز إلى التوجهات التالية:

التوجه الأول: تعريفات ركزت على دافعية الإنجاز كموجه سلوك الفرد نحو تحقيق الذات:

يُعرف منياندو Mnyandu (2001) دافعية الإنجاز على أنها الانخراط في السلوكيات المتعلقة بالتحصيل، من خلال اختيار المهام التي تتطلب تطبيق استراتيجيات معرفية أعلى وعلى الاستمرار في أداء هذه المهام دون دوافع خارجية، والتركيز على المهام المثيرة للاهتمام، لأن المتعة تنبع من العمل من خلال هذه الأنشطة ، ولا سيما الصعبة منها. واعتبرها Singh (2011) بأنه دافع ذاتي وداخلي ونفسي، يمكن الأفراد من متابعة العمل الذي يرون أنه ذو قيمة سعياً لتحقيق الأهداف. ويُعرفها السميري(٢٠١٢) بأنها الرغبة في النجاح وإنجاز الأعمال اليومية في الوقت المحدد وبشكل مُرض، وتنعكس على إحساس الطالب بالإنجاز بصفة عامة ومحاولته للبحث عما هو جديد." وترى عليوي(٢٠١٣) الدافعية للإنجاز كمكون أساسي في شخصية الطالب الذي يسعى اتجاه تحقيق ذاته، من خلال ما ينجزه وما يحققه من أهداف، وكفاحه للمحافظة على مكانة عالية حسب قدراته في كل الأنشطة التي يمارسها والتي يحقق بها معايير التفوق على أقرانه. وعرفها كل من يلماز وكايجين Yilmaz & Kaygin(2018)بأنه مجموع الأنشطة التي يقوم بها الطلاب من أجل تحقيق هدف ما.

التوجه الثاني: تعريفات ركزت على دافعية الإنجاز كمحصلة لتفاعل العديد من الأبعاد:

عرف أوان ونورين وناز Awan, Noureen & Naz (2011) الدافعية للإنجاز أنها دافع ذي أساس نفسي اجتماعي، حيث تؤثر التفاعلات الاجتماعية في تسهيل أو تقويض المشاركة في المهام التي يتعين القيام بها. ويشير معوال ، كتيبي(٢٠١٧) إلى أنها نظام شبكي من العلاقات المعرفية والانفعالية والسلوكية المرتبطة بالسعي من أجل بلوغ مستوى الامتياز والتفوق. بينما اعتبرتها البراشدية وآخرون (٢٠١٩) بأنها بناء افتراضي متعدد الأبعاد يوجه الفرد ويدفعه للقيام بواجباته بدقة واستقلالية، والعمل على تخطي العقبات التي تصادفه، مما يبث الثقة والطمأنينة في نفسه، بهدف بلوغ معايير الامتياز، وتحقيق الأهداف المستقبلية القريبة منها والبعيدة. وحددها الدخيل، أحمد(٢٠١٩) في الأبعاد النفسية والاجتماعية والتعليمية التي تلعب دوراً في الإنجاز الأكاديمي الجامعي لدى طلبة الجامعة، وعرفتها عثمان(٢٠٢٠) بأنها استعداد الفرد للسعي في سبيل التفوق والاقتراب من النجاح،

والرغبة في الأداء الجيد، المثابرة، والتغلب على الصعوبات وتحقيق هدف معين في مواقف تتضمن مستويات من التميز والتفوق. وأوضح عبد الجليل وآخرون(٢٠٢١) أنها السعي نحو التفوق والنجاح والتميز عن الآخرين، ومقاومة ضغوط الدراسة، والاستعداد لتحمل المسؤولية، واحترام الذات. وأكدت على التعريفات السابقة سليمان (٢٠٢٣) وحددت الدافعية للإنجاز في قدرة الطالب على تحمل المسؤولية ووضعه لمجموعة من الأهداف التي يسعى جاهداً إلى تحقيقها من خلال التخطيط والمثابرة في سبيل التفوق تحقيقاً للنجاح.

التوجه الثالث: تعريفات ركزت على دافعية الإنجاز كمحفز للنشاط الفعال:

عرف زلوف (٢٠١٣) الدافعية للإنجاز أنها الرغبة الجامحة في تحقيق النجاح والتفوق في العمل وفي الحياة بصفة عامة والإنجاز المتميز، ومكون أساساً في اجتهاد الفرد نحو تأكيد ذاته. وترى جليلة(٢٠١٧) أنها السعي لبذل الجهد للتغلب على الصعوبات لأداء الواجبات والمهام الدراسية والمثابرة للوصول للأهداف في إطار استثمار الوقت. وركز علي(٢٠١٥) الدافعية للإنجاز أنها رغبة الطالب في النجاح والأداء المتميز ورضاه عن نفسه والتفاعل مع الآخرين والبيئة المحيطة، التركيز في ضوء الاهتمام بثلاث جوانب عقلية ، إنفعالية وسلوكية وعنصري الإنجاز الإتقان في العمل والسرعة في الأداء. وأقتصر تعريف (Brunstein & Heckhausen, 2018) على أنه يمكن اعتبار سلوك دافع الإنجاز على أنه "المنافسة من أجل الوصول إلى معيار التميز". وأضاف عبد الباسط(٢٠٢٠) أنها القوة التي تحرك الطالب إلى القيام بالعمل المطلوب بحماسة وتفاني وشيء من المنافسة وتحقيق النجاح والرضا على مايقوم به من أعمال في الموقف التعليمي، والغاية التي يصل إليها وغايتها هو إشباع حاجاته المعرفية وزيادة مستوى الرضا عن النفس وتحقيق النمو المعرفي والريادة في سلوك الإنجاز. في حين حددها السيد وناصف (Elsayed& Nasef(2021 في فضول الطلاب ومثابرتهم في تنفيذ المهام وتجنب الفشل.

التوجه الرابع: تعريفات ركزت على دافعية الإنجاز كعملية موجهة ذاتياً:

عرفت زهران (٢٠١٣) الدافعية للإنجاز بأنها حالة داخلية تدفع الطالب إلى بذل الجهد والمثابرة وتحدي الصعوبات والمعوقات، وإتقان العمل الدراسي لتحقيق أفضل مستوى من الأداء والنجاح والتفوق الدراسي. بينما أشار سانكابان ولاهيم (2014) Sangkapan& Laeheem إلى دافع الإنجاز بأنه الشخص الذي لديه تصميم قوي على القيام بعمل معين على الرغم من العديد من العقبات، كما عرفت إمام(٢٠١٨) الدافعية للإنجاز بأنها استعداد داخلى من الطالب لبلوغ معايير التفوق والامتياز، والمثابرة من أجل الوصول إلى أعلى المستويات، والسعي للتفوق على الآخرين، وتحمل المسؤولية والطموح والقدرة على المنافسة، متحلياً بالثقة في النفس. وعرف السيد، الحسني،و نصر(٢٠٢١) الدافعية للإنجاز بأنها حالة داخلية توجه الطالب نحو النجاح والتفوق.

وفي ضوء هذه التعريفات تُعرف الباحثة دافعية الإنجاز بأنها عملية موجهة ذاتياً ومعززة ببعض الظروف الخارجية يستطيع الطالب من خلالها تحويل قدراته الذاتية إلى أنشطة انفعالية، اجتماعية وأكاديمية فعالة تؤدي إلى تحريكه وتنشيطه وتوجيهه نحو التخطيط الفعال نحو النجاح وتطوير الذات، وتقليل مشاعره السلبية المتمثلة من الخوف من الفشل والقلق من الاختبارات.

٢- مهارات دافعية الإنجاز لدى الطلاب المُلاحظين أكاديمياً

وبالرجوع للأدبيات والمقاييس التي تناولت الدافعية للإنجاز (عبد الحميد،٢٠٠٣؛ السميري،٢٠١٢؛ زهران،٢٠١٣؛ اليوسف،٢٠١٦؛ إمام،٢٠١٨; Staniewski&Awruk,2019؛ الجناعي،٢٠١٩؛ عثمان؛٢٠٢٠;Smith etal., 2021)، وبالرجوع إلى الأدبيات ذات العلاقة بفئة الطلاب المُلاحظين أكاديمياً (Sangkapan & Laeheem, 2014; Seirup& Rose, 2011) اتضح للباحثة أن الطلاب المُلاحظين أكاديمياً يعانون من ضعف مستوى دافع الإنجاز، الأمر الذي استدعى اقتراح مخطط متكامل يهتم بتغيير اتجاه الطالب نحو النجاح ودعم مواجهته لمظاهر الفشل، وقد تناولت الأدبيات السابقة أبعاد (دافعية الإنجاز) بصورة عامة، في حين ترى الباحثة أن تصنيف الدافعية للإنجاز في مهارات عامة وفرعية وذلك من خلال دمج المهارات التي تتناول كلا من تغيير جوانب الطالب الشخصية ومن ثم الاجتماعية والأكاديمية، وقد تؤثر على تقوية دافعيته للإنجاز وتغيير وجهته إلى تبديل الإخفاقات إلى السعي نحو بذل المزيد من الجهد من أجل النجاح ، ويمكن تفصيل مهارات دافعية الإنجاز من خلال العرض التالي:

١- مهارات شخصية: تُعرفها الباحثة بأنها سلوكيات موجهه ذاتياً، تعبر عن مشاعر وانفعالات الطالب المعززة داخلياً، والتي تحثه على تحسين وتطوير شخصيته، وقدّراته، ومهاراته. وتنبثق منها المهارات الفرعية التالية:

أ. تشخيص القدرات الذاتي: ويتضمن تحديد الإنجازات الشخصية، تشخيص القوة والضعف، استثمار القدرات.

ب. تقديم الذات: ويتضمن الرضا عن الذات ، التقييم الإيجابي للذات، والفخر الواقعي للذات.

ج. تقدير الذات: ويتضمن إحترام الذات، إثبات الذات، و تجنب جلد الذات.

٢- مهارات اجتماعية: تُعرفها الباحثة بأنها سلوكيات الطالب في المواقف الاجتماعية والتي تؤثر فيه وتساعده على مواجهة العقبات والصعاب، وتخطي العوائق والحواجز للوصول إلى التميز عامة وفي المواقف التنافسية خاصةً.

أ. تحمل المسؤولية: ويتضمن الاستقلالية والاعتماد على الذات، الالتزام بقواعد الدراسة، المبادرة، الانضباط والتفاني في العمل.

ب. إدارة التعامل مع الضغوط: تجاوز العقبات، مقاومة الشعور بالإحباط، التقبل والحث على الإنجاز، والتعامل مع الضغوط بفاعلية.

ج. اتخاذ القرار: وتتمثل في الوعي الموقفي، تجنب اتخاذ القرارات المدفوعة بالعاطفة، التفكير في بدائل متنوعة، والمقارنة بين سلبيات وإيجابيات القرار.

٣- مهارات أكاديمية: تُعرفها الباحثة بأنها أنماط سلوكية يحتاجها الطالب أثناء دراسته، تسهل تفاعله مع مواده الدراسية ، وتحدياته الأكاديمية، وتساعده في التخطيط لأهدافه ذات المدى القريب والبعيد.

أ. المثابرة الأكاديمية: الاستعداد لبذل الجهد، تفضيل التحدي ، الإتقان لنيل مكانة، الشغف نحو المهام الجديدة .

ب. الاستمتاع بالتعلم: ويتضمن التهيؤ للتعلم، تحديد المكان المناسب للاستذكار، تنويع وسائل الاستذكار، والبحث الذاتي عن المادة التعليمية.

ج. التنظيم الذاتي للتعلم: ويتمثل في إعداد خطة دراسية وفق زمن محدد، التحديد الواقعي للأهداف، التخطيط الموجه نحو الهدف، تخصيص الوقت الملائم لتحقيق كل هدف، التحقق من مدى تحقق الأهداف، والتخطيط للمستقبل.

المحور الثالث: نظرية التحديد الذاتي Self Determination Theory

أولاً: التعريف بنظرية التحديد الذاتي

هي نظرية واسعة النطاق قائمة على أساس تجريبي للشخصية البشرية والدوافع المستقلة والدوافع القابلة للتحكم، والتي يُعتمد عليها في تفاعل الفرد مع البيئة الاجتماعية، والعوامل المؤثرة التي تسهل أو تقوض الدوافع ، والسلامة النفسية ، وجميع القضايا ذات الصلة المباشرة بالبيئات التعليمية، وتطرح نظرية التحديد الذاتي أنواعًا عديدة من الدوافع الخارجية، وتوضح كيف تؤثر هذه الدوافع على الاستجابات الظرفية في المجالات المختلفة ، وكذلك التطور الاجتماعي والمعرفي والشخصية، وتتمركز نظرية التحديد الذاتي على الاحتياجات النفسية الأساسية من الاستقلالية، الكفاءة، والارتباط، ودورهم الضروري في الدافع الذاتي والرفاهية والنمو، كما تصف نظرية التحديد الذاتي التأثير الحاسم للسياق الاجتماعي والثقافي في تسهيل أو إحباط الاحتياجات النفسية الأساسية للناس، والشعور المتصور بالتوجيه الذاتي والأداء والرفاهية (Deci &Ryan, 2008;Ryan& Deci,2020).

ثانياً: تعريف التحديد الذاتي

تصنف الباحثة التعريفات التي تناولت التحديد الذاتي إلى عدة توجهات على النحو التالي:

١- تعريفات ركزت على التحديد الذاتي كمهارات عقلية ومعرفية:

يذكر كونراد وأخرون (Konrad et al., 2007) أن التحديد الذاتي هو مزيج من المهارات والمعارف والمعتقدات التي تمكن الفرد من الإنخراط في سلوك موجه نحو هدف منظم ذاتياً. وحدد ويهمر وأخرون (Wehmeyer et al. ,2013) التحديد الذاتي في أنه مجموعة من المهارات مثل تحديد الأهداف، حل المشكلات واتخاذ القرارات.

٢- تعريفات ركزت على الأداء السلوكي المرتبط بتحديد الذات.

أشارت بعض التعريفات أن التحديد الذاتي هو سلوك ذاتي المنشأ، يذكر نوفل (٢٠١١) التحديد الذاتي بأنه القدرة على أداء سلوكيات محددة رجوعاً إلى الوعي بالكفاءة ودرجة الاستقلالية، وعرفه (أبوالعرب ،٢٠١٧) بأنه القدرة على اتخاذ القرار، الاعتماد على الذات، عدم الاعتماد على الأخرين، الثقة بالنفس، تحمل المسئولية، وقدرة الفرد على التفاعل بإيجابية مع المحيطين به. وأضاف جارليس (Garrels,2019) التحديد الذاتي هو عملية تساعد الفرد على تعلم مهارات وسلوكيات خالية من الحكم أو الرقابة غير المبررة تصف كيف يتعامل الأفراد في مواجهة المواقف المختلفة أو اكتشاف شيء ما.

٣- تعريفات ركزت على التحديد الذاتي كسمة يمكن تنميتها.

أشارت بعض التعريفات أن مفهوم التحديد الذاتي لايقتصر على وعي الفرد بقدراته فقط بل هي سمة مكتسبة يمكن تطويرها وتوظيفها في المواقف التعليمية المختلفة، وعرف كوب (Cobb,2009) التحديد الذاتي كبناء متعدد الأوجه يعكس سمة نفسية (أي موضع التحكم) ومجموعة مهارات سلوكية (كقدرات الاتصال) ويرتبط بزيادة جودة الحياة في مستقبلهم، كما عرف شوجرن وأخرون (Shogren et al., 2017) التحديد الذاتي أحد السمات الضرورية في حياة الفرد، والتي تساعده في كيفية الاختيار، التعبير عن أدائه، المشاركة في اتخاذ قراراته، تحديد أهدافه وتحقيقها، إدارته لذاته، ومعرفته لذاته، بالإضافة إلى اكتسابه الوعي الذاتي.

ثالثاً: مبادىء نظرية التحديد الذاتي

١- الاحتياجات النفسية نظم أولية: تتكون فكرة نظرية الدافع والشخصية العامة الرئيسة من أن السلوك البشري مدفوعًا بثلاثة احتياجات نفسية أولية: الاستقلالية (وهذا يشمل جهود الناس للشعور بأنهم يبتدعون أفعالهم ويمكنهم تحديد سلوكهم. إنها رغبة في الشعور بالمكانة الداخلية السببية) ، والكفاءة (التي تتكون من التحكم في النتيجة والتحديات المثلى وردود الفعل على الأداء) والارتباط (يشير هذا إلى الجهد المبذول للتواصل مع الأخرين والاهتمام بهم ، وكذلك الشعور بالقبول من قبل الآخرين وتجربة الرضا عن المجتمع العالمية)(Deci&Ryan,1980).

٢- التوجه نحو التحديد الذاتي فطري ولايعمل بطريقة ألية: جميع الطلاب، بغض النظر عن العمر، النوع، الوضع الاجتماعي والاقتصادي، الجنسية، أو الخلفية الثقافية، يمتلكون ميول نمو متأصلة

(على سبيل المثال: الدافع الذاتي، الفضول، الاحتياجات النفسية التي توفر أساساً تحفيزياً لجودتها العالية، فالبشر بطبيعتهم استباقيون لديهم القدرة على العمل وإتقان القوى الداخلية (دوافعهم وعواطفهم)، والقوى الخارجية (أي البيئة) التي يواجهونها، بدلاً من أن تسيطر على قواهم السلبية (Deci&Ryan, 2000).

٣- السياق الاجتماعي محفز لتحقيق الذات: فالدعم المناسب من قبل البيئة والسياق الاجتماعي يمكن أن يساهم في توجيه الدافعية الداخلية وكل من حاجتي الكفاءة والاستقلالية، يعتبر كل من المعلمين والأقران عوامل اجتماعية مهمة في هذا السياق وما يقولونه ويفعلونه يؤثر على مدى شعور الطلاب بالرضا عن الاحتياجات الثلاثة (Patterson & Joseph ,2007; Xiang et al.,2017).

٤- البيئة الاجتماعية مغذيات للتطور: يتضمن مبدأ التأثير فكرة إمكانية تعزيز التعليم عندما يكون ظروف الفصل الدراسي تدعم وتنشط الموارد التحفيزية الداخلية للطلاب (كالشعور بالسعادة والرضا عن التعلم) في مقابل تلك التي تهملهم وتحبطهم وتكون مصحوبة بشعور غير مريح (Ryan&Deci,2000).

٥- الدافع الداخلي يزدهر إذا ارتبط بشعور الارتباط والانتماء: اشباع الحاجة إلى الارتباط بالأساتذة والأقران هو مورد تحفيزي هام للطلاب للمشاركة والتعلم والأداء في البيئات الدراسية Xiang et al.,2017).

٦- الأنشطة المدفوعة ذاتياً مؤثرات إيجابية للتعلم: يكون الطلاب مدفعون ذاتياً وعلى استعداد عقلي وعاطفي وجسدي للتعلم، عندما ينخرطوا في الأنشطة المصحوبة بالمتعة والرضا وبالتالي يستمرون في الممارسة مدة زمنية أطول، بينما تختلف مع الطلاب الذين تحركهم دوافعهم الخارجية ويمارسون النشاط سعياً وراء مكافأة أو تجنباً لعقاب وبالتالي سوف لا يستمرون طويلاً في الممارسة.

٧- التوجه نحو التوافق أمر فطري: جميع الطلاب لديهم ميول طبيعية وفطرية وبناءة لتطوير شعور أكثر تفصيلاً وتوحيدًا بالذات، أي تفترض أن لدى الناس ميلًا أساسيًا لإقامة علاقات ترابط بين جوانب نفسهم وكذلك مع الأفراد والمجموعات الأخرى في عوالمهم الاجتماعية(Deci&Ryan,2004).

٨- الناس كائنات نشطة ذات ميول متطورة نحو النمو: الطلاب لديهم ميل متأصل نحو ممارسة الأنشطة التي تعزز الصحة والنمو والتنمية والعمل المتكامل، واكتساب السيطرة على التحديات، فاستيعاب الخبرات الجديدة من الأمور الاساسية لتنمية الشعور المتماسك بالذات (Britton et al., 2008).

رابعاً: مكونات نظرية التحديد الذاتي: ترتكز نظرية التحديد الذاتي على مكونين أساسيين وهم:

أولاً: الدوافع

تنقسم الدوافع إلى :

١. **الدافعية الداخلية (الجوهرية): هو النوع المطلوب من التحفيز للدراسة حيث يقوم على تحفيز الطلاب على تنفيذ الأنشطة من أجل الشعور بالرضا والفضول ومواجهة التحديات في المهام المثيرة للاهتمام(Turner, Chandler & Heffer, 2009).**

٢. **الدافعية الخارجية: التي تشير إلى الإنخراط في المهام، من أجل الحصول على شيء خارج النشاط نفسه للحصول على مكافأت خارجية أو تجنب شيء خارج الذات وينطوي الدافع الخارجي على أربعة أنماط فرعية رئيسة وهم أشكال تحفيز خاضعة للرقابة (التنظيم الخارجي- التنظيم الخاضع للرقابة الداخلية)، ودوافع مستقلة ومحددة ذاتياً (التنظيم المحدد – والتنظيم المتكامل)**

.(Walker et al.,2006; Deci, 2017 ; Ryan&Deci,2020)

ثانياً: الاحتياجات النفسية الأساسية

حددت نظرية التحديد الذاتي مجموعة من ثلاث احتياجات نفسية فطرية ذات صلة بالدوافع الجوهرية والخارجية والتي يجب تلبيتها من أجل تطوير الأداء الأمثل وهم:

١. **الاستقلالية: حاجة الفرد إلى الشعور بأنه يتصرف وفق إحساسه الذاتي بحرية، وبالتالي فالاستقلالية تعني الشعور بالتصميم بدلاً من الشعور بالإكراه أو السيطرة من قبل تأثير خارجي، والتنظيم الذاتي في أفعاله، وبأن أداء لنشاط المختار كان بمبادرة ذاتية.**

٢. **الكفاءة: حاجة الفرد إلى تعرف ردود الفعل الإيجابية الغير متوقعة على المهمة التي يقوم بها، وترتبط الحاجة إلى الكفاءة بالشعور بالفعالية في سلوك الفرد ، والسعي وراء الشعور بالكفاءة الذاتية في أداء الإجراءات المطلوبة ، والسعي للتغلب على المهام الصعبة، فعندما يشعر الناس أن لديهم المهارات اللازمة للنجاح، فمن المرجح أن يتخذوا إجراءات تساعدهم على تحقيق أهدافهم.**

٣. **الارتباط: يشير إلى الحاجة الاجتماعية والنفسية للشعور بالقرب من الآخرين، والأمان مع الأخرين الذين يفهمونه ويهتمون به في بيئته الاجتماعية، وعندما يشعر الطلاب بالرضا عن هذه الاحتياجات (المعروفة باسم إشباع الحاجة) ، يصبحون متعلمين متحمسين. وهذا بدوره يؤدي إلى مستويات أعلى من المشاركة والأداء والتعلم (Deci et al.,1991; Deci &Ryan, 2008).**

خامساً: النموذج التدريبي المقترح في تنمية مهارات دافعية الإنجاز

بحسب الهدف الرئيس للدراسة الحالية والمتمثل في التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التحديد الذاتي في تنمية دافعية الإنجاز لدى الطلاب المُلاحظين أكاديمياً.تتناول الجزئية التالية البرنامج التدريبي وذلك كخلاصة للإطار النظري واستناداً للمرتكزات التالية:

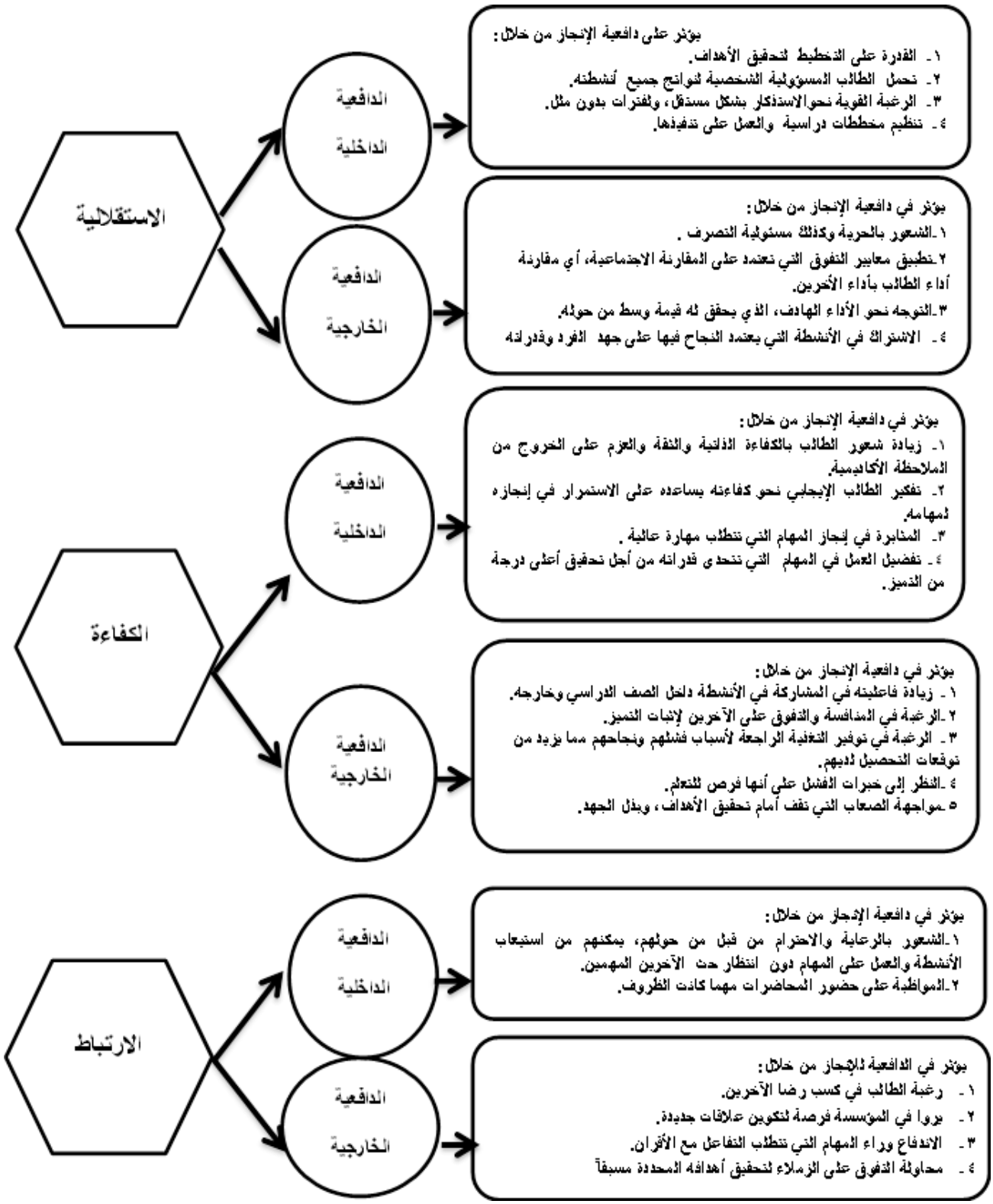
١. المباديء الأساسية التي يرتكز عليها نظرية التحديد الذاتي.
٢. مهارات دافعية الإنجاز التي تم استخلاصها من الأدبيات ذات صلة.
٣. الفنيات التي استخدمت في تنمية مهارات دافعية الإنجاز.

وفيما يلي عرضاً لمراحل نظرية التحديد الذاتي:

١. المرحلة الأولى (المرحلة الاسترخائية): واحدة من الطرق المساعدة في إدارة التوتر وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها عملية تؤهل الطالب إلى مقاومة الأحداث الضاغطة المؤدية إلى الشعور بالتوتر والإحباط، الغضب وفقدان الثقة بالنفس، وذلك من خلال إعادة التركيز على الاهتمام بشيء يستعيد الهدوء والسلام والتوازن. ومن الاستراتيجيات الفنية المستخدمة: الاسترخاء.
٢. المرحلة الثانية (مرحلة تحديد الإطار الذاتي): مرحلة ذات طابع استكشافي، وتعرفها الباحثة إجرائياً على أنها عملية استكشاف وفهم ذات الطالب من خلال توليد معلومات مفيدة عنه وتعرف تفكيره، ورؤيته عن ذاته، قيمه، معتقداته، ومشاعره، التي تشكل وتضبط وتتحكم في تعامله مع ذاته وعلاقته بالآخرين.الفنيات المستخدمة: الحوار والمناقشة ، العصف الذهني.
٣. المرحلة الثالثة(مرحلة الاندماج النشط للخبرات الذاتية): هي مرحلة تساعد على الكشف عن الخبرات الذاتية الشعورية وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها مساعدة الطالب على تغيير تفكيره السلبي من خلال الكشف عن مشاعره والتخلص من المشاعر السلبية لا الهروب منها، وتبني حديث ذاتي إيجابي، إيماناً بقدرته على الالتزام بأداء المهام المطلوبة وقدرته على الحل وتجاوز المشكلات التي يتعرض لها والأخطاء التي قام بها وتقييمها ومن ثم تقويمها. الفنيات المستخدمة: لعب الأدوار، وقف الأفكار، الحوار الذاتي، الكرسي الساخن.
٤. المرحلة الرابعة (التعديل الذاتي): تتمثل مرحلة التعديل الذاتي من المراحل المهمة للتحديد الذاتي للطالب، وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها عملية مساعدة الطالب على امتلاك إرادة التغيير نحو الأفضل، والسعي نحو مواجهة الصعوبات بمرونة ودون خوف أو قلق، مع استبدال أفكاره التي يراها غير مُجديةٍ أو تحمل الطاقة السلبية، بأُخرى إيجابية وفعالة في الحياة. الفنيات المستخدمة: النمذجة، التغذية الراجعة الإيجابية، الإقناع الجدلي .
٥. المرحلة الخامسة (التمكين الذاتي): هي المرحلة الأخيرة للتحديد الذاتي وتعرف بأنها قدرة الطالب على الاستقلال الذاتي من خلال السيطرة على حياته، وتحديد أهدافه، وإتخاذه الخيارات الإيجابية، وفهمه لنقاط قوته وضعفه، وإيمانه بقدرته وثقته بنفسه، وتركيز طاقته ووقته اتجاه الأشياء التي يريد تحقيقها؛ مما يزيد من فرص نجاحه وتحقيق ذاته. الفنيات المستخدمة: التعلم الذاتي.

سادساً: دافعية الإنجاز في ضوء نظرية التحديد الذاتي

في ضوء نظرية التحديد الذاتي ومبادئها واستراتيجياتها ومكوناتها الرئيسة الدافعية والاحتياجات النفسية وأبعاد الدافعية للإنجاز (البعد الشخصي، الاجتماعي، والأكاديمي)، وبالرجوع إلى الدراسات التي تناولت نظرية التحديد الذاتي ودورها في الدافعية للإنجاز (Sheldon et al., 1996; Renzulli,2015 ; Balduf,2009; perry etal.,200 5; Niemiec & Ryan, 2009) أمكن للباحثة استخلاص دور نظرية التحديد الذاتي في قدرتها على تنمية بعض المتغيرات النفسية التي يحتاجها الطلاب المُلاحظين أكاديمياً لتيسير دافعيتهم للإنجاز وذلك في ضوء الشكل المقترح التالي:



شكل (١) تأثير العلاقة بين دافعية الإنجاز ومكوني نظرية التحديد الذاتي.

يُلاحظ على نموذج العلاقة بين نظرية التحديد الذاتي ودافعية الإنجاز المُقترح من قبل الباحثة مايلي:

١- التكامل بين مكوني نظرية التحديد الذاتي في تأثيرهم على تنمية الدافعية للإنجاز.

٢- أساس تكوين دافع الإنجاز عوامل ذاتية وخارجية تساعده وتحركه في السعي نحو تحقيق الذات، بالإضافة إلى مساعدته على استكمال نموه الأكاديمي والاجتماعي، وهذا ما أكدت عليه دراسة كل من (جبر، ٢٠١٥; Areepattamannil, 2011).

٣- الدافعية للإنجاز تقوم على ثلاثة أبعاد (شخصية، اجتماعية، و أكاديمية معرفية)، والحاجات النفسية للاستقلالية تؤثر في دافع الطالب الذاتي وتحركه نحو التعلم المستقل، الذي يساعده على حب التفكير المستقل، وتفضيل العمل المنفرد مع الاستماع الجيد لأفكار الآخرين، وتعلم المحتوى والثقة بقدراته التعليمية، بينما الكفاءة لها دور مؤثر في الجانب الأكاديمي والذاتي والاجتماعي، فشعور الطالب وثقته بقدرته على التعلم والتغيير والكفاح من أجل الإنجاز تعزز من دافعيته للإنجاز وتغير من طرق مواجهته للفشل وعزمه على الخروج من المُلاحظة الأكاديمية، حيث إن مدركات الفرد تؤثر في سلوكه وتعلمه ، بالإضافة إلى أنها هتحرك طاقته من السلبية واللامبالاة إلى السعي نحو تحقيق الذات، في حين أن حاجته للإرتباط تؤثر اجتماعياً في اختياره لأصدقاء مُدعمين وموجهين له في خطة خروجه من الفشل إلى النجاح، وذلك مع تدعيم قيمة التنافس الإيجابي والتعاون المثمر.

٤- الدعم الاجتماعي من قبل (الآباء، الأساتذة، والأصدقاء) يعزز من مظاهر السلوك التي يتبناها الطالب.

٥- أساس تنمية الدافع للإنجاز وعي الطالب بذاته وقدرته على مواجهة مظاهر الفشل بقوة وعزم، ويرتبط هذا الجانب بالحاجة إلى الاستقلالية، وتلقي الطالب الدعم لاستقلاليته ، الأمر الذي يدفعه إلى التغلب على مخاوفه من المهام التي يُكلف بها ، وذلك بالاستعداد للمشاركة في اختيار مهام متوسطة الصعوبة وفيها تحدي، وتشجيع المبادأة والاهتمام بالتحصيل، وتمكينه من صياغة أهدافه.

٦- إن تنمية دافعية الطالب المُلاحظ أكاديمياً للإنجاز يتطلب الأمر الاعتماد على غرس قيمة التعلم من أجل الهدف (النجاح)، والتعلم من أجل الحافز (المكافأة)، حيث لا يمكن الاعتماد على نوع واحد من الدافعية في التعامل مع مثل هذه الفئة.

٧- تنبع أهمية نظرية التحديد الذاتي من إمكانية تنمية ميول الطالب الدراسية (الميل نحو تحقيق النجاح، البحث عن معلومات إضافية، الانتباه إلى جميع عناصر الموقف التعليمي والإقبال عليه بشغف، بالإضافة إلى شعور الطالب بأن التعلم في حد ذاته ممتع، و النشاط العقلي في ذاته والنجاح فيه يعد مكافأة للطالب)، واتجاهاته نحو التخصص والمواد الدراسية التي سبق أن أخفق فيها أو التي يعاني من ضعف في بعض جوانبها، وإمكانية الاعتماد على الذات واكتساب التعلم الذاتي.

٨- تؤثر نظرية التحديد الذاتي على تنمية الجانب النفسي – المعرفي للطلاب بما يتضمن (الاتجاه نحو النجاح والدافع للتعلم)، والجانب النفسي- السلوكي بما يتضمن (من طرائق التعلم وعادات الاستذكار)، الأمر الذي يترتب عليه التأثير الإيجابي على الأداء الأكاديمي.

إجراءات الدراسة

أولاً: منهج الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي ذو المجموعة التجريبية الواحدة.

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينته

تمثل مجتمع الدراسة الحالية في الطلاب المُلاحظين أكاديمياً بجامعة بورسعيد، وقد تم اختيار عينة الدراسة بكلية من التربية جامعة بورسعيد في العام الدراسي (٢٠٢٢/٢٠٢٣ م)، وبلغ عددهم (٢٠) طالب وطالبة، تتراوح أعمارهم بين (١٩:٢٠) عاماً، بمتوسط عمر (١٩.٨٠) وانحراف معياري (٠.٤١٠)، وممن انتظموا في جلسات البرنامج بعد أن تم استبعاد (٥) طلاب وذلك لعدم انتظامهم في حضور جلسات البرنامج، وقد روعي تجانس أفراد المجموعة التجريبية من حيث العمر الزمني والمستوى الاقتصادي والاجتماعي.

ثالثاً: أدوات الدراسة

الأداة الأولى: اختبار دافعية الإنجاز (إعداد الباحثة)

تحديد الهدف من بناء الاختبار

تم تصميم الاختبار بهدف قياس مهارات الدافعية للإنجاز لدى الطلاب المُلاحظين أكاديمياً بكلية التربية جامعة بورسعيد، حيث يسهم هذا التحديد في الوقوف على مستوى التغيرات التي تطرأ على عينة الدراسة الحالية بخصوص متغير الدافعية للإنجاز قبل وبعد تطبيق البرنامج.

خطوات بناء الاختبار

١- تحديد مهارات دافعية الإنجاز: طبقاً للقائمة التي استخلصتها الدراسة الحالية في الإطار النظري في الشكل (٨) .

٢-صياغة مفردات الاختبار: اعتمدت الباحثة في صياغة مفردات اختبار دافعية الإنجاز على استخدام مواقف حياتية التي يُفترض أن يمر بها غالبية الطلاب المُلاحظين أكاديمياً، وقد روعي أثناء صياغة مواقف الاختبار مايلي:

أ- الشمول: حتى يمكن أن يعطي صورة واضحة ومتكاملة عن الطالب المُلاحظ أكاديمياً من جميع النواحي الشخصية والاجتماعية والأكاديمية أيضاً.

ب- الدقة العلمية واللغوية: مُراجعة الاختبار لغوياً للتحقق من خلو الاختبار من الأخطاء النحوية، حتى لا يتشوش أذهان الطلاب.

ج- الوضوح: صياغة المواقف الاختبارية بطريقة واضحة ومُحددة؛ بحيث يفهمها جميع الطُلاب بمعنى واحد.

د- الواقعية: جميع المواقف الاختبارية هي مواقف حياتية تواكب ما يمُر به الطالب المُلاحظ أكاديمياً أثناء الدراسة بالجامعة. وهي مواقف سارت بطريقة تقليدية وفق تسلسل سببي أو زمني من البداية إلى الوسط ثم النهاية، ومواقف أخرى لأزمة يتعرض لها بعض الأشخاص في حياة الطالب وفيها يتقمص الطالب دور من تعرض للموقف ويعرض حلول أخرى أو يُقيم تصرف أو الإجابة المباشرة على الموقف ككل في حالة كونه بطل الموقف.

٣- استخدام سُلم التقدير اللفظي (Rubric) لتقييم الأداء:

تم بناء سُلم التقدير اللفظي من خلال الخطوات التالية:

أ- وصف المهمة: يتم تحديد المهارة التي يتم تحديد معايير الأداء لها، يتضمن اختبار الدافعية للإنجاز من ثلاث مهارات رئيسة : مهارات شخصية، مهارات اجتماعية، ومهارات أكاديمية.

ب- تحديد معايير الأداء: يتم تحديد معايير الأداء لكل مهارة رئيسة للدافعية للإنجاز من خلال تجزئة المهارة الرئيسة إلى مهارات فرعية.

مثال: المهارات الشخصية تتكون من المهارات التالية: تشخيص القدرات الذاتي، الثقة بالذات، تقدير الذات.

ج- تحديد مؤشرات الإنجاز: وصف مؤشرات الأداء الملائمة لقياس مدى امتلاك الطالب للخصائص التي تصف كل مهارة، وتحديد طرق لوصف الأداء فوق المتوسط والمتوسط والأقل من المتوسط لكل مهارة.

مثال: تتمثل مؤشرات الأداء لمهارة تحمل المسؤولية كمهارة اجتماعية فيما يلي:

- الاستقلالية والاعتماد على الذات. - الإلتزام بقواعد الدراسة.

- المبادرة - الانضباط والتفاني في العمل.

د- وصف مستويات الأداء: وصف لمستويات السلوك في سلسلة متصلة تتراوح من الأداء المتميز إلى الأداء الضعيف في كل سمة .

مثال:

حاول زملائك في فريق المسرح بالكلية إقناعك بالمشاركة في فريق التمثيل معهم، كيف يمكنك تشخيص قدراتك للتحقق من جاهزيتك للمشاركة؟

مستوى أداء مرتفع: يعكس التفاعل الفعلي، وذلك إذا وصف المفحوص طريقة التشخيص مع ذكر الإجراءات من خلال تأمل نقاط قوته وضعفه والبحث في كيفية علاج نقاط الضعف والتغلب عليها بنقاط القوة.

مستوى أداء متوسط: يعكس التفاعل الفعلي غير المتميز، وذلك إذا وصف المفحوص طريقة التشخيص عامةً من خلال تأمل نقاط قوته ونقاط ضعفه في التمثيل.

مستوى أداء منخفض: يعكس التفاعل الشكلي قليل التأثير، وذلك إذا وصف المفحوص طريقة التشخيص عامة من خلال تأمل نقاط قوته في التمثيل.

يتم رصد درجات الاستجابات على النحو التالي:

بالرجوع إلى سلم التقدير اللفظي لاختبار مهارات دافعية الإنجاز للطلاب المُلاحظين أكاديمياً ، يتم تقدير استجابات المفحوص وفق المستويات المعيارية التالية:

١- لايُعطى درجات للمفحوص في حالة عدم الاستجابة على المفردات.

٢- مستوى منخفض: يُخصص للمفحوص درجة واحدة.

٣- مستوى متوسط: يُخصص للمفحوص درجتان.

٤- مستوى مرتفع: يُخصص للمفحوص ثلاث درجات.

٥- صياغة تعليمات الاختبار وطريقة تطبيقه: جاءت تعليمات الاختبار لتوضح الآتي: الهدف من تطبيق الاختبار، كيفية الإجابة على الاختبار، وأهمية الإجابة على الاختبار وعلى كافة المواقف، وأن الاختبار يتطلب الإجابة عليه فردياً دون الاستعانة بالآخرين، وعدم ارتباط الاستجابة بزمن مُحدد. وتتم الإجابة على مفردات الاختبار عن طريق كتابة المفحوص للحل يدوياً، وتخضع الإجابة للتصحيح وفق سُلم التقدير اللفظي (Rubric).

٦- وصف الاختبار: تكون الاختبار في صورته المبدئية التي طبقت على عينة الخصائص السيكومترية من (٢٩) موقف يتم الإجابة عليه من خلال الإجابة الحرة والتعبير عن الرأي ، وهذه المواقف تنبثق من مهارات دافعية الإنجاز الفرعية كما هو موضح بالجدول (١).

جدول (١) توزيع المواقف على مهارات دافعية الإنجاز بالصورة المبدئية.

م	المهارات	عدد المواقف التي تقيس المهارات
١	مهارات شخصية المواقف من (١: ٨)	يتكون من المهارات الفرعية التشخيص الذاتي للقدرات (المواقف من١:٣) تقديم الذات (المواقف من ٤: ٦) تقدير الذات (المواقف من ٧:٨)
٢	مهارات اجتماعية المواقف من (٩: ١٨)	يتكون من المهارات الفرعية تحمل المسؤولية (المواقف من ٩: ١٣) إدارة التعامل مع الضغوط (المواقف من١٤: ١٦) إتخاذ القرار (المواقف من ١٧:١٨)
٣	مهارات أكاديمية المواقف من (١٩: ٢٩)	يتكون من المهارات الفرعية المثابرة الأكاديمية (المواقف من ١٩ :٢٠) الاستمتاع بالتعلم (المواقف من ٢١: ٢٥) التنظيم الذاتي للتعلم (المواقف من ٢٦: ٢٩)
مجموع المواقف=٢٩		

٧- الخصائص السيكومترية لاختبار دافعية الإنجاز في الدراسة الحالية:

أولاً: صدق الاختبار

أ- صدق المحتوى

تم التحقق من الصدق الظاهري من خلال: عرض الاختبار على المحكمين: قامت الباحثة بعرض الصورة الأولية للاختبار فضلاً عن التعريف الإجرائي لكل من الدافعية للإنجاز ومهاراته الفرعية إلى (١١) مُحكما من ذوي الخبرة والاختصاص العلمي في مجال العلوم النفسية والتربوية، مُلحق (١) قائمة بأسماء أعضاء لجنة التحكيم، حيث طلب منهم التفضل بإبداء الرأي حول سلامة الصياغة اللغوية لكل موقف وبدائله، وبيان مدى انتماء كل موقف للمجال الذي تندرج تحته، ومدى مناسبة فقرات الاختبار لخصائص الطلاب المُلاحظين أكاديمياً، ووضع علامة (√) تحت كلمة منتمية أو غير منتمية وأيضاً تحت كلمة مناسبة وغير مناسبة مع إضافة تعديل أو حذف ما يرونه غير مناسب، وأبقت الباحثة على المواقف التي أتفق عليها أعضاء لجنة التحكيم، وبناء على ذلك تم إجراء بعض التعديلات تحت كل بُعد بناء على رأي أعضاء لجنة التحكيم وتمت مُراجعة هيئة الإشراف في التعديلات اللغوية وإجرائها، والجدول (٢) يبين ما تم تعديل صياغته.

جدول (٢) يُبين بعض مواقف اختبار دافعية الإنجاز الذي تم تعديله بناءاً على آراء المُحكمين

م	رقم العبارة	المهارة التابع لها	بدائل المواقف قبل التعديل	بدائل المواقف بعد التعديل
١	١	مهارات شخصية (تشخيص القدرات الذاتي)	- وصف طريقة التشخيص عامة. - وصف طريقة التشخيص بالتفصيل. - وصف طريقة التشخيص مع ذكر الإجراءات.	-وصف طريقة التشخيص عامة من خلال تأمل نقاط قوته في التمثيل. -وصف طريقة التشخيص عامةً من خلال تأمل نقاط قوته ونقاط ضعفه في التمثيل. - وصف طريقة التشخيص مع ذكر الإجراءات من خلال تأمل نقاط قوته وضعفه والبحث في كيفية علاج نقاط الضعف والتغلب عليها بنقاط القوة.
٢	١٨	مهارات اجتماعية (إتخاذ القرار)	- عدم الحضور مع ذكر المبرر. - الإهتمام بالحضور. - الإهتمام بالحضور ودعوة زملائه لمشاركته الورشة التدريبية للسعي نحو تحسن المعدل الأكاديمي.	- الاستعانة بأحد الأصدقاء لاستشارته في هذا الأمر. - الحضور في حالة عدم وجود مهام يتطلب إعدادها. -الإهتمام بالحضور مع إنجاز بعض المهام قبل الحضور ودعوة الزملاء للورشة التدريبية للسعي نحو تحسين المعدل الأكاديمي.
٣	٢٧	مهارات أكاديمية (التنظيم الذاتي للتعلم)	- وضع أهداف واقعية وتحديد الإجراءات لتحقيقها.	وضع أهداف واقعية وتحديد إجراءات تحقيق الأهداف.
٤	٩	مهارات اجتماعية (تحمل المسؤولية)	- طلبت من أحد الزملاء بمجموعة التربية العملية، إعداد وسيلة تعليمية نيابة عنك، وذلك لعدم قدرتك على إعدادها لأنك مسافر في اليوم السابق للتربية العملية، ولكنهم رفضوا ذلك لانشغالهم في مهامهم فما موقفك من ذلك؟	طلبت من أحد الزملاء بمجموعة التربية العملية، إعداد وسيلة تعليمية نيابة عنك، وذلك لعدم قدرتك على إعدادها لأنك مسافر في اليوم السابق للتربية العملية، ولكنه رفض ذلك لانشغاله في مهامه فما موقفك من ذلك؟

يتضح من جدول (٢) أنه تم تعديل (٤) مواقف بناءً على ما أسفر عنه التحكيم للاختبار، وذلك دون المساس بجوهر المواقف المُراد تعديلها بحيث تكون أقرب لفهم الطلاب ولاتفقد معناها أو قدرتها على قياس الأسلوب الذي أعدت له.

ب-صدق الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار، من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على كل موقف والدرجة الكلية للمهارة الذي تنتمي إليه لمواقف الاختبار البالغ عددها (٢٩) موقف. وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول(٣): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للبعد في اختبار دافعية الإنجاز

المهارة الأولى		المهارة الثانية		المهارة الثالثة	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٤٩٥**	٩	٠.٥١٧**	١٩	٠.٦٢٤**
٢	٠.٧٤٨**	١٠	٠.٥٦٨**	٢٠	٠.٣٩٦**
٣	٠.٦٤٧**	١١	٠.٧٠٨**	٢١	٠.٧٩٣**
٤	٠.٧٧٥**	١٢	٠.٦٤٧**	٢٢	٠.٣٩٠**
٥	٠.٧٢٣**	١٣	٠.٤٩٠**	٢٣	٠.٦٨٩**
٦	٠.٦٧٧**	١٤	٠.٤٩١**	٢٤	٠.٧٧٩**
٧	٠.٣٦٥*	١٥	٠.٦١٨**	٢٥	٠.٦٠٧**
٨	٠.٦٠٢**	١٦	٠.٦٤٧**	٢٦	٠.٧٨٠**
		١٧	٠.٧٠٩**	٢٧	٠.٦٢٨**
		١٨	٠.٥٤٥**	٢٨	٠.٧٢٩**
				٢٩	٠.٨٠٠**

(*) داله عند مستوي (٠.٠٥) (**) داله عند مستوي (٠.٠١)

يتبين من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للمهارة دالة عند مستوي دلالة إحصائية (٠.٠١) أو (٠.٠٥)، وكذلك حسبت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مهارة، والدرجة الكلية للاختبار ككل، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٤): قيم معاملات الارتباط بين درجة المهارة والدرجة الكلية في اختبار الدافعية للإنجاز

مهارات	معامل الارتباط (ر)
مهارات شخصية	٠.٨٥٤**
مهارات اجتماعية	٠.٨٨٩**
مهارات أكاديمية	٠.٨٥٩**

(**) داله عند مستوي (٠.٠١)

يتبين من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية في مقياس الدافعية للإنجاز دالة عند مستوي دلالة إحصائية (٠.٠١)، ومما سبق يتضح أن مؤشرات الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية للإنجاز جيدة، مما يجعلها مقبولة علمياً.

ثانيا : ثبات الاختبار

الثبات الكلي للاختبار بطريقة معامل ألفا كرونباخ:

حسب قيمة معامل ثبات الاختبار ككل بطريقتي ألفا كرونباخ(α)، والتجزئة النصفية للمقياس حيث بلغت قيمة معامل الفا كرونباخ(α) للاختبار ككل (٠.٩١٤) ، وقيمة معامل سبيرمان – بروان المصحح من أثر تنصيف الاختبار بالتجزئة النصفية (٠.٨٢٧) لاختبار الدافعية للإنجاز ككل، وقد حسب قيم معامل ثبات الفا كرونباخ(α) للمقياس ككل بعد استبعاد درجة كل مفردة على حدة وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٥): قيم معاملات ألفا كرونباخ للاختبار ككل مهارة استبعاد درجة كل موقف على حدة في اختبار دافعية الإنجاز

المهارة الأولى		المهارة الثانية		المهارة الثالثة	
م	قيمة (α)	م	قيمة (α)	م	قيمة (α)
١	٠.٩١٤	٩	٠.٩١٢	١٩	٠.٩٠٩
٢	٠.٩١١	١٠	٠.٩١٢	٢٠	٠.٩١٢
٣	٠.٩١٣	١١	٠.٩١٢	٢١	٠.٩٠٨
٤	٠.٩٠٩	١٢	٠.٩١١	٢٢	٠.٩١٤
٥	٠.٩١١	١٣	٠.٩١١	٢٣	٠.٩١٠
٦	٠.٩٠٩	١٤	٠.٩١١	٢٤	٠.٩٠٨
المهارة الأولى		المهارة الثانية		المهارة الثالثة	
م	قيمة (α)	م	قيمة (α)	م	قيمة (α)
٧	٠.٩١٣	١٥	٠.٩٠٩	٢٥	٠.٩١٢
٨	٠.٩٠٩	١٦	٠.٩٠٩	٢٦	٠.٩٠٩
		١٧	٠.٩١١	٢٧	٠.٩١٠
		١٨	٠.٩١٣	٢٨	٠.٩١١
				٢٩	٠.٩١٠

وعند مقارنة قيمة معامل الثبات الفا(α) بعد حذف كل مهارة على حدة بقيمة الفا(α) الكلية للاختبار، كانت قيمة ألفا(α) الكلية للاختبار أكبر من أو تساوي جميع قيم ألفا(α) بعد حذف كل موقف على حدة ؛ مما يدل على توافر شرط الثبات بدرجة مقبولة علمياً في اختبار الدافعية للإنجاز. يتضح من خلال ما سبق الثبات الكلي للاختبار وكذلك المهارات الثلاث المكونة لاختبار الدافعية للإنجاز لدى العينة الاستطلاعية الحالية.

الأداة الثانية: كتيب المتدرب (إعداد الباحثة)

في ضوء أهداف البرنامج التدريبي، والمهارات التي تم تحديدها، وخصائص الطلاب المُلاحظين أكاديمياً، قامت الباحثة بإعداد دليل المتدرب، وتضمن مايلي:

أولاً: الهدف العام الكتيب: وهو تنمية المتغيرات النفسية المؤثرة على أداء الطلاب المُلاحظين أكاديمياً بكلية التربية.

ثانياً: مكونات الكتيب: تضمن الدليل على (٩) جلسات موزعة على مراحل محددة، وتتمثل فيما يلي:

١- مرحلة التجهيز الاسترخائي (الجلسات من ١-٢): وهي المرحلة التمهيدية للبرنامج وهي خاصة بالتعارف بين المُدرب وأعضاء المجموعة التدريبية وبين الأعضاء وبعضهم والهدف من البرنامج.

٢- مرحلة تحديد الإطار الذاتي الأولي (الجلسة ٣): وهي خاصة بالجانب المعرفي بنظرية التحديد الذاتي التي يقوم عليها البرنامج.

٣- مرحلة الاندماج النشط للخبرات الذاتية (الجلسات من ٤-٥): وهي خاصة بالمهارات الذاتية للتوافق مع الحياة الجامعية).

٤- مرحلة التعديل الذاتي (الجلسات من ٦-٧): وهي الخاصة بتنمية المهارات التواصلية للتوافق مع الحياة الجامعية.

٥- مرحلة التمكين الذاتي(الجلسات من ٨-٩): وهي الخاصة بالمهارات الدراسية للتوافق مع الحياة الجامعية، والجلسات الختامية بما فيها من جلسة لمواجهة الإنتكاسة).

ثالثاً: مكونات الجلسة: تتضمن الجلسة مايلي:

١- عنوان الجلسة: روعي أن يكون العنوان واضح وجذاب ومدعوم بصور لجذب انتباه المتدرب.

٢- أهداف الجلسة: روعي صياغة أهداف إجرائية قابلة للقياس والتحقق ويتحدد فيها السلوك المتوقع من المتدرب كمؤشر تعلمه بعد إنتهاء الجلسة.

٣- المخطط العام للجلسة: ويتضمن عرض لمحتوى الجلسة والربط بين أنشطة الجلسة وأهدافها، وروعي أن يكون المُخطط بسيط قدر الإمكان ليسهل على المتدرب إدراكه.

٤- محتوى الجلسة: مجموعة من الأنشطة التي يتم من خلالها تحقيق أهداف الجلسة، وروعي تنوع الأنشطة بين الفردية والجماعية، وبين الفنية والقصصية والتمثيلية، والتدعيم بالصور وذلك للتنوع في الأنشطة وتيسير الجلسات، ومراعاة أن لا يُصاب المتدرب بالملل ويُشتت تركيزه.

٥- تقييم الجلسة: من خلال تقييم بعد كل نشاط في الجلسة، وروعي أن يقيس جميع أهداف الجلسة.

٦- التطبيقات: تكليف المُتدرب ببعض الأنشطة في كافة الجوانب العقلية،السلوكية والانفعالية عقب كل جلسة، ويتم مناقشتها في الجلسة التالية بهدف نقل أثر التعلم إلى خارج الجلسة.

الأداة الثالثة: دليل المُدرب (إعداد الباحثة)

بعد الإنتهاء من بناء دليل المتدرب وفق البرنامج التدريبي المقترح بالدراسة الحالية، تم تصميم دليل المُدرب، وقد تضمن الدليل:

مقدمة الدليل: يتم فيه التمهيد لاستخدام البرنامج التدريبي، وتوضيح فلسفة الدليل، وطبيعة عينة الدراسة من الطلاب المُلاحظين أكاديمياً، وماهية مهارات دافعية الإنجاز.

أهداف الدليل: يشمل كلاً من الهدف العام من الدليل، والأهداف الفرعية المرجو تحقيقها حيث شملت أهداف معرفية، وجدانية ومهارية.

النموذج المقترح للبرنامج التدريبي: يتم فيه وصف للخطوات المتبعة بكل مرحلة فيه.

تصور لطريقة السير في جلسات البرنامج التدريبي: يتم توضيح الإرشادات التي يجب مراعاتها أثناء السير في الجلسات باستخدام النموذج التدريبي المُقترح لتحقيق الهدف المطلوب، ويشتمل التصور على الفنيات المستخدمة في الجلسة، زمن الجلسة، الأدوات المستخدمة، الخطوات الإجرائية التي يتبعها المدرب في كل مكون من مكونات الجلسة (التمهيد للجلسة، الأنشطة، التقييم، التطبيقات).

التجربة الميدانية:

أولاً: القياس القبلي: تم تطبيق اختبار دافعية الإنجاز على المجموعة التدريبية في بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (٢٠٢٢/٢٠٢٣م)؛ وذلك بعد شرح المُدربة للغرض من التطبيق للمجموعة، مع توضيح التعليمات الخاصة بالإجابة على فقرات الاختبار، ومن المُلاحظات التي لاحظتها الباحثة خلال هذا التطبيق:

أ- أثناء التطبيق القبلي: سيطرت بعض المشاعر السلبية على بعض الطلاب في بداية التطبيق مثل: ضعف الشغف: وذلك راجع إلى أن الملل من السمات الشخصية التي يتسم بها الطالب المُلاحظ أكاديمياً، ولذلك ليس لديه أي دافع لقراءة كافة المواقف حتى وإن كانت مُرتبطة بمشكلات دائماً مايتعرضوا لها، المقاومة: عدم تقبل بعض الطلاب فكرة أنهم الأقل معدل أكاديمي وفي حاجة إلى تعديل معدلهم الأكاديمي، الكراهية: شعور الطلاب بالغضب والحزن من أنهم في حاجة إلى التدريب لتحسين بعض المهارات التي يفتقروا لها بالمقارنة بأقرانهم في نفس التخصص والفرقة الدراسية وأن هذا الأمر إجباري، وتطلب ذلك من الباحثة إعداد جلسات تمهيدية للبرنامج لكسر حاجز الجليد بينها وبين الطلاب والطلاب وبعضهم لتقبل التدريب كونه ليس إجباراً ولكنه عامل مُساعد للكشف عن قُدراتهم وتنمية بعض المهارات التي يفتقروها. وقد لاحظت الباحثة أيضاً عند تطبيق الأدوات فقدان دافعية بعض الطلاب في تكملة بعض المفردات الاختبارية مُدعين أن صفحات المقياس كثيرة ونتج عن ذلك إصابتهم بالملل وأن في مناقشة المفردات دون الكتابة للإجابات هو الأفضل، بينما رأى بعض الطلاب أن أغلب المفردات تصف العديد من المُشكلات التي تعرضوا لها أثناء حياتهم الأكاديمية، وتناولوا مشكلات أخرى أيضاً تتعلق بعلاقاتهم بالأساتذة تُمثل تحدي أيضاً أكاديمي واجتماعي لهم ومؤثر على صحتهم النفسية. ولكن كمُلاحظة عامة ترى الباحثة أن هؤلاء الطلاب في حاجة إلى التدريب على عدة متغيرات أخرى كونها مؤثرة أيضاً على أدائهم الأكاديمي مثل : التوافق الأسري وذلك لتأثير الأسرة الملحوظ بقوة على بعض السلوكيات التي أظهرها الطلاب.

ب- قبل تطبيق البرنامج: يتضح أن المجموعة التجريبية لديها مستوى متوسط لمهارات دافعية الإنجاز ككل بمتوسط (١.٢٩٨٦) قبل تطبيق البرنامج التدريبي، فقد حققت المجموعة التدريبية مستوى أداء متوسط في كل من المهارات الشخصية (١.٢٣٧٥) ،المهارات الاجتماعية (١.٣٩٠٠)

والمهارات الأكاديمية (١.٢٦٨٢)؛ ويرجع ذلك إلى أن المتدربين كانوا يتسمون بمعتقدات غير عقلانية وتفكير محدود يسوقه الخوف، خاصةً الخوف من الفشل، بالإضافة إلى تركيزهم الدائم على نقاط الضعف التي يمتلكونها، ووجهة نظر من حولهم المتدنية عنهم وخاصةً الأهل الأمر الذي زعزع لديهم شعورهم بذاتهم بإيجابية وجعل من تقييمهم لذاتهم متدني، فقدان الشغف نتيجة لتلقي كلمات سلبية إفتقار المتدربين لكيفية تقدير إنجازاتهم الشخصية، بالإضافة إلى رؤيتهم السلبية لنقاط الضعف لديهم، حتى نقاط القوة التي تحدثوا عنها كانت في أمور خارج الإطار الأكاديمي، ومهني وذلك راجع لعدم رغبتهم في اختيار مهنة التدريس، والإفتقار للطموح المهني، احتياجهم لجلسات تدريبية عديدة في تنمية تقدير الذات وخاصةً احترام الذات وخاصةً أنهم متأثرين نفسياً بسبب الأهل وهو ما أثر في تكوين صورة ذاتية سلبية، وعدم الإيمان بوجود فرصة للنمو والتطور. كما أن البعض منهم يرون أنفسهم أنهم غير قادرين على إنجاز الأشياء بشكل صحيح، كما أن تدني الدافعية عامةً وإلى التعلم في الكلية خاصةً كان سبب من الأسباب الذي أثرت على علاقتهم بمن حولهم من زملاء وأساتذة والأسرة، بالإضافة إلى أن الضغوط والتحديات التي يتعرضوا لها بدون قدرة على إدارة الموقف تُعد مؤثر سلبي أيضاً على تفكيرهم وعواطفهم، كما أن الإتكالية في إتخاذ القرارات جعلت منهم أشخاص إعتماديين على من حولهم في إدارة أمورهم، وأيضاً صياغتهم للأهداف كانت مبالغ فيها وبالتالي صعوبة في تحقيق هذه الأهداف، غير منتبهين لأهمية التهيؤ للتعلم، إذا فشلوا في أحد الأدوار التي توكل إليهم لا يحاولون مرة ثانية، بالإضافة إلى القصورفي ثلاث أمور المعرفة (المعارف والمعلومات التي يجب عليه استذكارها والأدوات التي يستخدمها، المهارة (كيفية الاستذكار عن طريق الأساليب الجيدة ، والدافعية (الرغبة للإنجاز والمثابرة لتحقيق الأهداف).

ثانياً: تطبيق البرنامج التدريبي:

بعد تطبيق أدوات الدراسة تطبيقاً قبلياً على المجموعة التدريبية، قامت المُدربة بالبدء في جلسات البرنامج، وقد استغرق تطبيق البرنامج ثمانية أسابيع بواقع ثلاث أيام أسبوعياً، وذلك في الفترة من (٢٠٢٣/٢/١٢م إلى ٢٠٢٣/٤/١٣م)، ويُمكن تلخيص الملاحظات العامة على تطبيق البرنامج في :

أ- ملاحظات على دليل المُدرب: لاحظت الباحثة عدم وضوح بعض الفنيات مثل: فنية الاسترخاء(التنفس)، لم يتناسب إسلوب الكتابة مع البعض، وبناءاً على ذلك أجرت المُدربة تعديلات على الدليل وإضافة بعض الأنشطة.

ب- ملاحظات على كتيب المتدرب: أبدت المجموعة التدريبية إعجابها بإخراج الكتيب، وساهمت الصور في إيصال الهدف من الجلسة بوقت وجهد أقل، بالإضافة إلى تنوع الأنشطة وإرتباطها بمواقف حياتية يمر بها المتدرب وأن الأمثلة الحياتية والصور المستخدمة تتعلق بإهتمامات الطلاب من النواحي العلمية والأدبية والرياضية، أثار من دافعية المتدربين في التواصل بفعالية مع المُدرب.

ج- ملاحظات على زمن الجلسة: لاحظت الباحثة أن بعض الأنشطة تحتاج إلى زمن أكبر وخاصة الأنشطة التي تتطلب من المجموعة التدريبية التحرر من المشاعر السلبية، إرتبط زمن التدريب بعدة ظروف : إنتهاء المتدربين من المحاضرات الخاصة بهم، مواعيد العمل المؤقت، وبناءاً على ذلك تم إجراء تعديلات للزمن المخصص لبعض الجلسات والأنشطة.

د- التعزيز: استخدمت المُدربة التعزيز المادي واللفظي أثناء الجلسة التدريبية والانتهاء من الأنشطة، ولاحظت أن التعزيزات المادية لم يكن واقعها مفيد بقدر التعزيزات اللفظية، من خلال التأكيد على أن كل متدرب يستحق الأفضل وأن إجابته على النشاط اتسمت بالفعالية، وأنه يتم الإنصات لرأيه وتقدير من حوله لإجابته، وأنتقل التدعيم المستخدم من بداية الجلسات من تدعيم خارجي إلى تدعيم ذاتي متمثل في تنمية قدرة المتدرب على تحفيز لذاته بفعالية وخفض كل من السمات السلبية المتمثلة في إنكار وتحقيز الذات ولومها على الإجابة الخاطئة أو الخوف من المشاركة.

هـ- تفاعلات المجموعة التدريبية خلال مراحل البرنامج التدريبي: بدت المجموعة التدريبية في أول جلسة أقل تفاعلاً ومن ثم بدأت الاستجابة على الجلسات أكثر فاعلية في مراحل البرنامج التدريبي، ويمكن توضيح تلك التفاعلات في كل مرحلة كما يلي:

١- المرحلة التمهيدية: هي "مرحلة التجهيز الاسترخائي" لاحظت الباحثة ضعف دافعية المتدربين في الجلسة التمهيدية للبرنامج التدريبي، وتكون انطباعات سلبية مسبقة حول خضوعهم للتدريب دون زملائهم في الكلية، وخوفهم من تعرف الأسرة حول ذلك، بالإضافة إلى التهكم من المشاركة في التدريب لإنخفاض أدائهم الأكاديمي وأنهم ليسوا في حاجة إلى التدريب كونهم على حد قولهم يحققون ذاتهم بالعمل في مهن أخرى غير مهنة التدريس، وإتضح ذلك من خلال الحوار والمناقشة وتقييم الجلسة، وممارسة أحد الأنشطة المتعلقة بالتعريف عن الذات.

٢- مرحلة تحديد الإطار الذاتي الأولي: بدأت المجموعة التدريبية في محاولة استكشاف وفهم ذاتهم ومشاعرهم، وإتضح ذلك من خلال الفروق بين بداية الجلسة التدريبية وعزوف البعض من التعبير عن ذاتهم ومعتقداتهم وأفكارهم في البداية والخوف من تقييم الآخرين لردود أفعاله وإجاباته في النشاط التدريبي، وأنطلاقه تفاعلهم في نهاية الجلسة التدريبية والجلسات التي تليها في مرحلة تحديد الإطار الذاتي، وأتضح للباحثة من خلال ذلك أن المتدربين كانوا في حاجة إلى الإنصات لهم وتشجيعهم على التعبير عن مابداخلهم دون أن يخضعوا للتقييم السلبي من قبل الآخرين وهذا راجع للعديد من العوامل منها فقدان الثقة في الذات وفي التعبير الصحيح.

٣- مرحلة الاندماج النشط للخبرات الذاتية: أصبحت المجموعة التدريبية أكثر تفاعلاً في الكشف عن مشاعرهم، والتعبير عن مشاعرهم السلبية، واكتساب مهارات التخلص من المشاعر السلبية، وتبني حديث ذاتي إيجابي، إيماناً بقدرتهم على الالتزام بأداء المهام المطلوبة وقدرتهم على تجاوز التحديات.

٤- مرحلة التعديل الذاتي: بدأت المجموعة التدريبية خلال أنشطة الجلسات التدريبية لهذه المرحلة أكثر تفاعلاً وحماساً نحو الرغبة في تغيير اتجاهاتهم السلبية نحو الدراسة وعلاقاتهم الاجتماعية مع من حولهم، والسعي نحو مواجهة الصعوبات الأكاديمية دون خوف، والتعبير عن المواقف التي يمروا بها أثناء الدراسة وبكيفية إدارتهم لمهامهم قبل وبعد الجلسات التدريبية.

٥- مرحلة التمكين الذاتي: بدت المجموعة التدريبية أكثر إيجابية وإدراكاً لقدراتهم وإمكاناتهم في التغيير وتعديل أدائهم الأكاديمي، وعدم الخوف من إتخاذ قرارات محفوفة بالمخاطرة أثناء دراستهم، كما أنهم أشاروا إلى شعورهم بحدوث تغير في شخصيتهم وذلك من خلال التقييم النهائي للبرنامج التدريبي ورسائل عبر منصات التواصل الاجتماعي بعد الإنتهاء من التدريب مع الباحثة وكتبوا عن التغييرات التي طرأت عليهم، ومن التغييرات التي طرأت عليهم على حد قولهم هو عدم الخضوع للأراء السلبية من قبل الأسرة والتي كانت أحد المشكلات التي تواجههم، وإيمانهم بقدرتهم وثقتهم بنفسهم، وتركيز طاقتهم ووقتهم اتجاه الأشياء التي يريدوا تحقيقها؛ بالإضافة إلى تغير رأي أحد أساتذتهم حول تغير سلوكيات الطلاب المتدربين وتواصلهم بفعالية أثناء المحاضرة والإمتحان الشفوي وعرضهم لأرائهم وإجاباتهم دون خوف، ومبادرتهم في إنجاز المهام المطلوبة في الموعد المحدد، وأبدى بعض المتدربين استعدادهم للخضوع لبرامج تدريبية أخرى جديدة، ومنهم من تطوع فعلياً في برنامج تدريبي أخر على الرغم من أنهم في بداية البرنامج التدريبي كانوا من الرافضين للخضوع للتدريب ظناً منهم أنهم ليسوا في حاجة لذلك.

ثالثاً: القياس البعدي

يُعد التطبيق البعدي هو المرحلة الثالثة في إجراءات تطبيق البرنامج، يتم إعادة تطبيق اختبار دافعية الإنجاز، وذلك بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي مباشرةً، وإعادة التذكير بالتعليمات الخاصة بالإجابة على فقرات الاختبارات، ومن الملاحظات التي لاحظتها الباحثة أثناء هذا التطبيق مايلي:

١- ملاحظات حول زمن التطبيق: كثرة الضغوط على أعضاء المجموعة التجريبية في نهاية البرنامج وذلك بسبب كثرة الأعباء الدراسية وقرب الإمتحانات، وقد تم التغلب على ذلك من خلال إعطاء الطلاب المقاييس وتحديد موعد لاستلامها منهم.

٢- ملاحظات حول المتدربين: تميزت المجموعة التدريبية في إستجاباتها على الاختبارات بالمقارنة بالاختبار القبلي، زادت دافعية المتدربين في تعرف مدى تحسن أدائهم والرغبة في تلقي درجات الاختبارات، التمكن في المهارات التي تم التدرب عليها.

٢.مستوى دافعية الإنجاز: حققت المجموعة التجريبية مستوى متقدم من مهارات دافعية الإنجاز ككل بمتوسط (٢.٢٨٩٦) بعد تطبيق البرنامج التدريبي، وحققت المجموعة التدريبية مستوى أداء متقدم في

كل من المهارات الشخصية بمتوسط (٢.٢٤٣٨)، والمهارات الأكاديمية بمتوسط (٢.٢٥٠٠)، والمهارات الاجتماعية (٢.٣٧٥٠) وبذلك يتضح مايلي:

أ- ساعد برنامج التنمية في تحسين مهارات دافعية الإنجاز الأمر الذي يفسر بدوره مدى استفادة المجموعة التجريبية من البرنامج المقدم لهم في الدراسة الحالية، فطلاب المجموعة التجريبية وما قُدم إليهم من فنيات ومهام وتدريبات وأنشطة وتغذية راجعة لتحسين مهارات الدافعية الإنجازساعدهم على تنمية الإمكانات الكامنة لديهم ومكنهم ذلك من تحسين وتطوير شخصيتهم وذلك من خلال التشخيص الذاتي لقدراتهم، وتحديد الإنجازات الشخصية، ومكنهم أيضاً من الكشف عن نواحي القوة والضعف لديهم وبالتالي تقوية جوانب الضعف، ومساعدتهم على تقديم الذات بإيجابية، الرضا عن الذات تقبل الحياة وتجنب جلد الذات عند التعرض لمواقف ضاغطة، ومعاونتهم على تحقيق أهدافهم والاستفادة من إمكاناتهم وقدراتهم التي لم يكونوا مُدركين لها.

ب- المشاركة في البرنامج التدريبي زادت مستوى الدافعية لتنمية مهاراتهم الشخصية، فقد عُرض عليهم نماذج حقيقية كانت تعاني من تجارب فشل واستطاعوا الوصول إلى مكانة متميزة في مجالهم، مما جعلهم على يقين أن الفشل بداية إلى النجاح، بالإضافة إلى أن جلسات البرنامج كانت تتطلب المشاركة في أنشطة فردية وجماعية، مما زاد من فعالية التفاعل الاجتماعي وأن جميعهم يعانوا من مشكلات متقاربة، ودافعيتهم للاستمرار في جلسات البرنامج.

ج- المتدربين أستطاعوا تطوير المهارات الاجتماعية، فقد عُرض عليهم أدوار لنماذج في الحياة وطُلب منهم لعب هذه الأدوار و تحمل المسؤولية، كما دربوا على السيطرة على أفكارهم الذاتية السلبية، واستبدالها بأفكار عقلانية، وطريقة التعامل مع الضغوط بفعالية، وتقييم موقف إتخاذ قرار من خلال الحوار والمناقشة.

د-بالإضافة إلى ما سبق وفرت المجموعة التدريبية ردود صادقة عندما شعروا أنه لن يتم الكشف عن هويتهم وهو الأمر الذي أثر في فعاليتهم في المشاركة على أنشطة البرنامج التدريبي، كما أن المشاركة في البرنامج زاد لديهم الدافعية لتنمية مهاراتهم الأكاديمية وخاصة في مهارات الاستمتاع بالتعلم، وأيضاً الأنشطة التنافسية كان لها تأثير فعال في تحسين الرغبة في إثبات الذات ومهارة التحدي، وقد أعرب المتدربين عن فرحتهم بالمشاركة في مثل هذه الأنشطة، كما طور البرنامج التدريبي من قدرة المتدربين على البحث الذاتي عن المعلومات، وكيفية صياغة أهداف يُمكن تحقيقها، وبالتالي ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الدافعية للإنجاز قبل وبعد البرنامج لصالح القياس البعدي.

نتائج الدراسة

تتضمن هذه الجزئية الإجابة على السؤال الخامس " مافعالية البرنامج التدريبي القائم على نظرية التحديد الذاتي في تنمية دافعية الإنجاز لدى الطلاب الملاحظين أكاديمياً بكلية التربية ببورسعيد؟" من خلال التحقق من الفرض الأول، وينص على" توجد فروق ذات دلاله احصائية بين متوسطي رتب درجات الطلاب الملاحظين اكاديمياً في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية على اختبار دافعية الإنجاز ومهاراته الفرعية لصالح القياس البعدي". وحساب حجم تأثير البرنامج التدريبي في تنمية دافعية الإنجاز لدى المجموعة التجريبية ، وفيما يلي عرض النتائج:

التحقق من الفرض

للتحقق من الفرض تم تعيين متوسط ومجموع رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي وذلك باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المرتبطة، بهدف المقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار دافعية الإنجاز، تم استخدام معادلة كوهين Cohen's d لحجم الأثر لاختبار ويلكوكسن $r = \frac{z}{\sqrt{n}}$ وذلك لأن المعادلة مناسبة لطبيعة العينة وحجمها، جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦) نتائج اختبار Wilcoxon للفروق بين متوسطي رتب درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار دافعية الإنجاز ومهاراته الفرعية

المتغير	اشارة الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	حجم التأثير	نوع التأثير
مهارات شخصية	سالبه	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٤.١٨**	٠.٩٣	مرتفع
	موجبه	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠			
	تعادل	٠					
مهارات اجتماعية	سالبه	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٣.٩٩**	٠.٨٩	مرتفع
	موجبه	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠			
	تعادل	٠					
مهارات أكاديمية	سالبه	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٤.٠٩**	٠.٩١	مرتفع
	موجبه	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠			
	تعادل	٠					
الدرجة الكلية لاختبار دافعية الإنجاز	سالبه	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٣.٩٥**	٠.٨٨	مرتفع
	موجبه	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠			
	تعادل	٠					

(**) داله عند مستوى دلالة (٠.٠١)

ويتضح من الجدول السابق ما يلي :

١. بالنسبة للمهارات الشخصية:

بلغت قيمة (Z) : (-٤.١٨)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) ؛ مما يعني وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي رتب درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي على المهارات الشخصية لصالح القياس البعدي.

٢. بالنسبة للمهارات الاجتماعية:

بلغت قيمة (Z): (-٣.٩٩) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) ؛ مما يعني وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي رتب درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي على المهارات الاجتماعية لصالح القياس البعدي.

٣. بالنسبة المهارات الأكاديمية:

بلغت قيمة (Z): (-٤.٠٩) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) ؛ مما يعني وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي رتب درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي على المهارات الأكاديمية لصالح القياس البعدي.

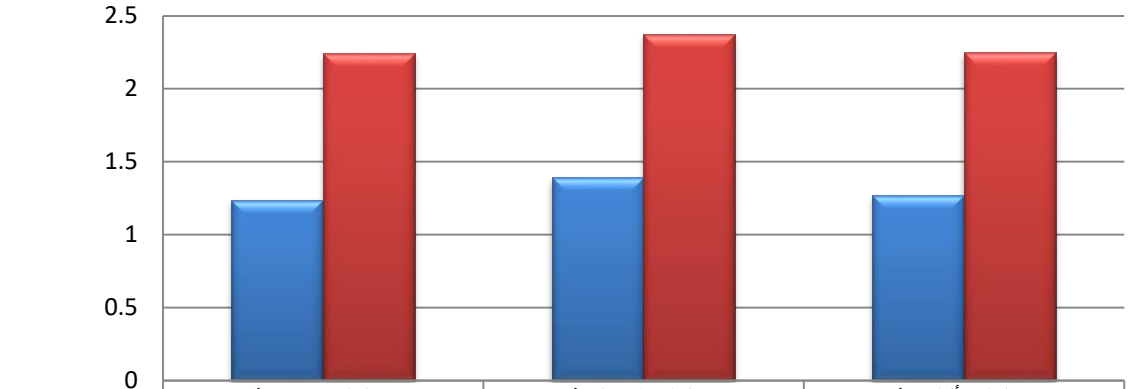
٤. بالنسبة للدرجة الكلية لاختبار دافعية الإنجاز:

بلغت قيمة (Z): (-٣.٩٥) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) ؛ مما يعني وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي رتب درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار الدافعية للإنجاز لصالح القياس البعدي، وتراوحت قيم حجم الأثر للدرجة الكلية لاختبار الدافعية للإنجاز ومهاراته الفرعية بين (٠.٨٨ - ٠.٩٣)، وهي قيم مرتفعة؛ مما يدل على أن البرنامج التدريبي له تأثير قوي وكبير على دافعية الإنجاز لدى الطلاب الملاحظين اكاديمياً.

مما سبق يتضح أنه توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات الطلاب الملاحظين أكاديمياً في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار دافعية الإنجاز ومهاراته الفرعية لصالح القياس البعدي.

تفسير نتائج الدراسة:

دلت نتائج الفرض الاول على وجود فروق ذات دلاله احصائية عند مستوى دلالة احصائية (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات الطلاب الملاحظين أكاديمياً في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار دافعية الإنجاز ومهاراته الفرعية (مهارات شخصية ، مهارات اجتماعية، ومهارات أكاديمية) لصالح القياس البعدي، والشكل التالي يوضح وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على مهارات دافعية الإنجاز.



	مهارات شخصية	مهارات اجتماعية	مهارات أكاديمية
التطبيق القبلي	1.2375	1.39	1.2682
التطبيق البعدي	2.2438	2.375	2.25

شكل (٢) التمثيل البياني للفروق بين متوسطي رتب درجات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار دافعية الإنجاز.

ويُلاحظ أن أداء طلاب المجموعة التجريبية كان أكثر تميزاً بعد تطبيق البرنامج التدريبي في المُخاطرة الأكاديمية على النحو التالي كترتيب تنازلي(مهارات اجتماعية ، مهارات أكاديمية، ومهارات شخصية)، وتفسر الباحثة تحسن أداء المجموعة التجريبية في الدافعية للإنجاز من خلال ثلاث محاور:

١. تفسير الفرق الدال بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في المهارات الشخصية لصالح القياس البعدي

يتضح من شكل (٢) وجدول (٦) وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي على مهارات شخصية (١.٢٣٧٥) والتطبيق البعدي لنفس المجموعة على مهارات شخصية(٢.٢٤٣٨) لصالح القياس البعدي، وتعزو الباحثة هذه الفروق إلى:

أ- الفنيات المستخدمة: أن استخدام الحوار والمناقشة وسيلة قد ساعدت في الكشف عن الجوانب الإيجابية والشخصية في المجموعة التجريبية، فقد أتاحت للمتدربين ممارسة التفكير والإنصات والإتصال الشفهي، وتمكنوا من التعبير عن أفكارهم والاستماع إليهم وذلك عند عرض القضايا المختلفة وإيجاد حلول لها، وتم تخصيص أنشطة وقصص ومواقف لشخصيات، اشتهرت بنجاحها من خلال مناقشة أهمية الدافع كمحرك وموجهة لسلوك الفرد، وفي التخطيط الفعال نحو النجاح ،تشخيص نقاط الضعف والقوة للاستعداد لتعديل السلوك، وذلك على اعتبار أن مناقشة المتدرب تدفعه لتنمية مهاراته الشخصية واستثمار هذه المهارات في الحياة الشخصية.

ب- تعديل المجموعة التجريبية من مهارات تقديم الذات لديهم: استخدام البرنامج التدريبي لفنية الحوار الذاتي أسهم في تحديد الكلمات السلبية التي تؤثر على دافعيتهم وتهدم ثقتهم بقدراتهم، وقد خصصت أنشطة لتغيير طريقتهم في التفكير، والسيطرة على أرائهم السلبية حول

أنفسهم وذلك من خلال تنمية الرضا عن الذات، والتقييم الإيجابي للذات، والفخر الواقعي بالذات، وذلك تأكيداً على أهمية التركيز على الأمور الإيجابية وإنجازاتهم السابقة عند مواجهة الأفكار السلبية أو التعامل مع المهام الجديدة وهو ما أشارت إليه نتائج دراسة كل من (No&Kim,2020; León et al.,2019) أن الدعم التحفيزي يعزز نجاح الطلاب والاحتفاظ بهم مع تحسين التجربة العامة للطلاب.

ج- تأثير الفنيات المستخدمة في زيادة مستوى تقدير الذات: درب الطلاب على الحكم الإيجابي على درجة كفاءتهم أو جدارتهم ، وتقبلهم لأنفسهم ، وتعرف أفكارهم ومعتقداتهم عن ذاتهم وذلك من خلال الحوار الذاتي؛ وهو الأمر الذي إنعكس على تحليل وتقييم مواقف تقدير الذات بإيجابية وتعديل الأفكار المشوهة المؤثرة في قيمتهم الذاتية، وعلى كل من إحترامهم لذاتهم، وأهمية كل من إثبات الذات، وتجنب جلد الذات.

وقد أوصت الدراسات مثل (حمادة والصاوي، ٢٠٠٤؛ Kamphoff et al., 2007؛ صوالحة والعمري،٢٠١٣ ; Hensley et al.,2018 Al Akashee& El-mneizel,2020) بأهمية تنمية المهارات الشخصية والانفعالية وتأثير ذلك بشكل مباشر وغير مباشر على نموهم الشخصي وأدائهم الأكاديمي.

٢. تفسير الفرق الدال بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في المهارات الاجتماعية لصالح البعدي

يتضح من شكل (٢) وجدول (٦) وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي على مهارات اجتماعية (١.٣٩٠٠) والتطبيق البعدي لنفس المجموعة على مهارات اجتماعية (٢.٣٧٥٠) لصالح القياس البعدي، وتعزو الباحثة هذه الفروق إلى:

أ- تناسب الطريقة المستخدمة في تنمية مهارات تحمل المسئولية: عمل البرنامج التدريبي على تعزيز مهارة تحمل المسؤولية من خلال لعب الأدوار، ويمكن تفسير الأثر الإيجابي للبرنامجبما يشمله من إجراءات وفنيات ووسائل تقويم ووسائل مساعدة إلى ممارسة بعض أنشطة لعب الدور والذي أهلتهم إلى فهم أهمية تحمل المسئولية وأن بلوغ الاستقلالية يُعد عملية تدريجية تُساعد في تحمل المسئولية، وتتطلب إتاحة الفرصة أمام المتدرب لكي يمضي قدماً في المواقف المتنوعة وفقاً لقدرته، وأخذ المبادرة والتفاني في العمل كتعبير عن تحمل المسئولية، ولوُحظ ذلك من خلال تغير سلوك المتدربين في بعض المواقف مثل: المشاركة في الأنشطة الأكاديمية ، والمشاركة في مناقشات العمل الجماعي، مما دعم المهارات الاجتماعية.

ب- اكتساب مهارة إدارة التعامل مع الضغوط: استخدم البرنامج التدريبي فيديو توضيحي لأهمية إدراك الفرد للأحداث الضاغطة وتفسيره لها والتعامل معها بفعالية دون الإنسحاب منها أو سلبية رد

الفعل، واعتمد على أكثر من طريقة (وقف الأفكار، الحوار الذاتي) ؛ وهو ماساعد على السعي إلى مواجهتها، وإدراك أهمية تجاوز العقبات والحواجز وخاصةً في المواقف التنافسية والأكاديمية، بالإضافة إلى الأنشطة المستخدمة في البرنامج كانت أنشطة تفاعلية للمتدربين أسهمت في مقاومة الشعور بالإحباط الناتج عن المواقف الضاغطة والحث على الإنجاز واستعادة التوازن النفسي والاجتماعي.

تنمية مهارات إتخاذ القرار في المواقف الحياتية: عمل البرنامج التدريبي على تدريب المجموعة التدريبية على مهارات إتخاذ القرار من خلال: الحوار الذاتي ولعب الأدوار في إكساب المتدربين الوعي الموقفي قبل إتخاذ القرارات، وتطبيق المعارف المكتسبة في إصدار الحكم على القرارات. وقد لاحظت الباحثة من مشاركات المتدربين نمو قدرتهم على الوعي الموقفي؛ وزيادة ثقة المتدرب في قدرته على إتخاذ القرار، بالإضافة إلى أن المواقف الحياتية المستخدمة في البرنامج أوضحت التأثير السلبي للقرارات المدفوعة بالعاطفة، كما أن معرفة المتدربين من أن هناك أكثر من طريقة واحدة لعمل الأشياء تساعدهم في اختيار من بين البدائل، أزاد من إحساسهم بأهمية التريث وعدم الإندفاع في دراسة جميع العوامل المؤثرة في القرار. وهو ما أشارت إليه الدراسات ذات الصلة بفئة المُلاحظين أكاديمياً حول أهمية تنمية هذه المهارات الاجتماعية التي يفتقروا إليها مثل دراسة كل من: ; et al.,2007; (Tovar & simon,2006; Kamphoff Ahmed et al., 2014

(القحطاني،٢٠١٩؛ صوالحة والعمري،٢٠١٣؛Sangkapan & Laeheem, 2014

٣. تفسير الفرق الدال بين القياسين القبلي والبعدي في المهارات الأكاديمية لدى طلاب المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

يتضح من شكل (٢) وجدول (٦) وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي على مهارات أكاديمية (١.٢٦٨٢) والتطبيق البعدي لنفس المجموعة على مهارات أكاديمية(٢.٢٥٠٠) لصالح القياس البعدي، وتعزو الباحثة هذه الفروق إلى:

أ- تعزيز المثابرة الأكاديمية: عمل البرنامج التدريبي على أتاحة الفرصة أمام الطلاب للعمل في مجموعات تعاونية والتشارك أثناء القيام بمهام، من خلال تفعيل فنية لعب الأدوار، والقيام بتقسيم الأدوار وتوليد عدد أكبر من الأفكار، بالإضافة إلى مرور الطلاب بمواقف تتيح لهم استكشاف قدراتهم على المثابرة لتحقيق النجاح والمبادرة لممارسة أدوارهم بفعالية، هذا بالإضافة إلى تعريضهم إلى أجواء صحية من التنافس التي تقودهم إلى تطوير شخصياتهم في حياتهم الأكاديمية المستقبلية، ما إنعكس في رغبة المتدربين في المشاركة في أنشطة أخرى أكاديمية.

ب-السعي إلى الاستمتاع بالمواقف الدراسية: ساهم البرنامج التدريبي في تعديل آراء المتدربين حول معايير حكمهم على مدى استمتاعهم بالتعلم، وذلك من خلال تبني أساليب تدريسية تدفع للاستقصاء والاكتشاف وهو الأمر الذي نقل عملية التعزيز الخارجي إلى تعزيز داخلي، وهذه الطريقة قد زادت من

ثقة المتدربين في القدرة على البحث الذاتي للمعلومات ، بالإضافة إلى زيادة وعي المتدربين بأهمية التهيؤ للتعلم ، من خلال تأثير خصائص بيئة التعلم في الإندماج النشط أو النفور من العملية التعليمية، كما أسهم البرنامج في إتقان المتدربين للطرق السليمة لتحقيق أفضل عائد.

ج- إكساب المجموعة التدريبية مهارات التنظيم الذاتي للتعلم: ساعد البرنامج التدريبي طلاب التجريبية على اكتشاف أن طريقتهم في صياغة الأهداف كانت خاطئة من خلال الحوار والمناقشة بين المُدرب والمتدربين ، مما يستلزم التعديل، كما كشفت فنية الكرسي الساخن عن قيمة وجود الهدف لدى المتدرب مما ساعد ذلك على تحديد الاتجاه الصحيح نحو أهمية تحديد الهدف بشكل صحيح قبل إنجاز المهام، كما أن المواقف التي تم عرضها لمهارات التنظيم الذاتي، ساعدت على توليد الرغبة والحماس نحو أداء المهام الأكاديمية. وقد دعمت الباحثة تفسيرها للنتائج خصائص الطلاب المُلاحظين أكاديمياً قبل التدريب وما إفتقروه من مهارات أكاديمية وفق دراسات كل من(الريس،٢٠١٩؛ León et al.,2019; Balduf, 2009;Renzulli,2015) والتي تتؤام مع خصائصهم وما حققوه بعد التدريب من تنمية لمهاراتهم الأكاديمية وتأثير ذلك المتوقع على أدائهم الأكاديمي.

توصيات الدراسة

التوصيات الخاصة بكلية التربية:

١- تفعيل استخدام البرنامج التدريبي المقترح: أوصى كليات التربية باستخدام البرنامج المقترح وتعميمه على كليات الجامعة ومواءمته بحسب طبيعة الكليات المختلفة وظروف الطلاب.

٢- تقديم برامج مختصة ولقاءات تربوية: نظراً لحاجة الطلاب المُلاحظين أكاديمياً لتنمية المهارات الشخصية، والثقة بالنفس لديهم، وجوانب الاستمتاع بالتعلم،وتطبيق برامج التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي الوقائي والعلاجي وذلك لطلاب الجامعة المتعثرين دراسياً.

٣- إعداد ورش تدريبية للمرشدين الأكاديمين: نظراً لأهمية المهارات التواصلية، توصي الدراسة بأهمية عقد ورش تدريبية للمرشدين الأكاديميين من قبل المتخصصين بكلية التربية للتدريب على فنيات التعامل مع مشكلات الطلاب والأزمات التي يتعرضوا لها لمساعدتهم على التغلب عليها.

٤- عقد ندوات توعية: نظراً لتأثير العديد من العوامل البيئية على الطلاب عامة والطلاب تحت المُلاحظة الأكاديمية خاصةً حيث يجب توفير لقاءات مستمرة مع أهالي الطلاب المُلاحظين أكاديمياً لإشراكهم فيما يتعلق بالعوامل المؤثرة في أدائهم الأكاديمي ، ويجب عقد لقاءات وندوات إرشادية تفاعلية تهدف إلى تطوير الجوانب الشخصية والاجتماعية والأكاديمية للطلاب حتى تمكنهم من استثمار طاقاتهم وقدراتهم.

٥- الاهتمام بالمقابلات الشخصية في بداية الإلتحاق بالكلية: نظراً لضرورة أن يختار الطالب للتخصص الذي يستطيع أن يُحقق أهدافه بدراسته وفق مهاراته واتجاهاته والذي يُلبي ميوله

واحتياجاته، والكشف الدوري لاتجاهات الطلبة نحو التخصصات الدراسية لمعرفة مستواها ، أوصت الدراسة إلى تحديث وتطوير إجراءات القبول لإيجاد آلية مناسبة تمنح الطلاب فرصة اختيار التخصص.

٦- الاهتمام بالجداول الدراسية: أوصت الدراسة الحالية بضرورة الاهتمام بإتاحة وقت للطلاب لحضور كافة المحاضرات سواء قاموا بالتسجيل فيها للمرة الأولى أو كمواد باقية إضافية، وذلك حتى لا تمثل عبء على الطالب.

٧- توفير خدمات إضافية من مكتبة الكلية: نظراً لأهمية مهارة البحث والتقصي عن المعلومات ولحاجة الطلاب لتوفير وقت يؤهلهم للتوافق بين إحتياجاتهم البحثية وحضور المحاضرات بشكل لايتعارض مع مواعيد محاضراتهم، فتوصي الدراسة كليات التربية أن توفر وقت إضافي مسائي بحيث يستثمره الطلاب في القراءة والبحث في المراجع من المكتبات وذلك لدعم التعلم المنظم ذاتياً ومهارات البحث.

ثانياً: التوصيات الخاصة بالبحث العلمي:

١-التوجهات البحثية نحو قضايا ومشكلات المُلاحظين أكاديمياً: توجيه اهتمام الباحثين للنظر في المشكلات والعوائق التي تؤثر على معدلاتهم الأكاديمية وذلك من خلال رصد المشكلات التي لها علاقة بالطالب المُلاحظ أكاديمياً وذلك لتدارك المشكلات وحلها في بدايتها تحقيقاً لإنتاج معلم متميز.

٢- التوجهات البحثية نحو برامج تدريبية تهتم بالعوامل الداخلية والخارجية المؤثرة على الطلاب: توجيه الباحثين في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية بالعمل على الاهتمام بالعوامل الداخلية والخارجية المؤثرة على أداء الطلاب المُلاحظين أكاديمياً ومن ضمن العوامل الداخلية (المهارات الشخصية الذاتية)، والعوامل الخارجية دور كل من (الوالدين، أعضاء هيئة التدريس، و الأقران).

ثالثاً: وزارة التعليم العالي

١- تفعيل دور مراكز الرعاية الطلابية: نظراً لما توصلت له الدراسة من أهمية تقديم الاستشارات النفسية والاجتماعية والأكاديمية لطلاب الجامعة واهتمام مراكز الخدمات الإرشادية بكليات الجامعة بمعرفة مدى توافق الفئات الطلابية داخل الكلية ممثلة في الطلاب والطالبات العاديين وغيرهم من الفئات الطلابية التي يبدو على بعضها التوافق مع الحياة الجامعية ويبدو عدم التوافق مع بعضها الآخر.

٢- تبني استراتيجيات التدخل: نظراً لتأثير قرارات المجلس الأعلى للجامعات في وضع اللوائح والقوانين من الضروري أن يتبنى استراتيجيات للتدخل لحل مشكلة الوقوع تحت المُلاحظة الأكاديمية من خلال النظر في كافة العوامل المؤثرة على أداء الطالب، ووضع خطط لتعميمها على كافة الجامعات المصرية، وتنظيم ورش تدريبية، وتخصيص أحد دورات الترقي بعنوان دعم الطلاب المُلاحظين أكاديمياً وذلك لأن أغلب التدخلات من قبل المسؤولين كانت إضافة ساعات عملية، تقليل عدد المواد، أو تقليل

المعدل الأكاديمي الذي يحكم وقوع الطالب تحت الملاحظة الأكاديمية دون النظر إلى سيكولوجية الطلاب الواقعين في المشكلة.

٣- تحديث وتطوير إجراءات القبول: نظراً لأهمية اختيار التخصص الذي يتناسب مع ميول وقدرات الطلاب، وما أدركته الباحثة من خلال المناقشات بينها وبين الطلاب ، توصي الدراسة وزارة التربية والتعليم بتحديث وتطوير إجراءات القبول في كليات التربية لإيجاد آلية مناسبة تمنح الطلاب فرصة إختيار التخصص بصورة أكثر مما هو إليه.

٤- مناهج دراسية تؤيد أهمية دافعية الإنجاز: يجب أن يهتم القائمون على إعداد المناهج الدراسية بضرورة تضمينها معارف نظرية وتطبيقية عن أهمية، ومهارات إدارة الأولويات، وكيفية التغلب على الصعوبات الأولويات حتى يُمكن أن تُحقق العملية التربوية أهدافها.

رابعاً: توصيات خاصة بالإعلام:

١- تقديم التوعية للأهالي: الاهتمام بضرورة مشاركة الأهل في برامج تحسين الأداء الأكاديمي ودافعية الإنجاز وتوجيههم لأساليب التعامل معهم ولإحتياجاتهم. توعية الأسرة بكيفية التعامل مع الأبناء تعاملاً يساعده على الرضا عن نفسه وثقته بنفسه وعدم إشعاره بالعجز مما سينعكس على توافقه النفسي في الجامعة.

٢- تقديم برامج إذاعية وأعمال فنية تحث أعضاء هيئة التدريس بدورهم في مساعدة الطلاب على النمو الشخصي: أوصت الدراسة الحالية من خلال النتائج بضرورة حث السادة أعضاء هيئة التدريس على ما يمكن تقديمه لدعم الاستقلالية المعرفية عن طريق السماح بمناقشات الطلاب، والتدريس بالطرق التي يفضلها الطلاب، وإتاحة الخيارات أمام الطلاب، وتأثير التعزيزات الملائمة والعمل على نشر ثقافة الإرشاد الأكاديمي وتقديم الدعم للطلاب شخصياً وأكاديمياً.

٣- تقديم قصص نجاح مُلهمة لشخصيات مشهورة: نظراً لتأثير النمذجة في الطلاب وخاصةً هؤلاء الذين نجحوا في حياتهم على الرغم من تجارب الفشل، فقد يُمثل الإعلانات عن شخصيات مؤثرة حافز لهؤلاء الطلاب على تجاوز التعثر الأكاديمي.

المراجع

إبراهيم، دعاء (٢٠١٣). دراسة تقويمية لتطبيق نظام الساعات المعتمدة في برامج الدراسات العليا بجامعة الإسكندرية. *مجلة الدراسات التربوية والانسانية*،٥(٢)١-١١٧.

أبو جادو، صالح (٢٠١١).علم النفس التربوي. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبوالعرب، ماجد (٢٠١٧). التحديد الذاتي وعلاقته بالاكتئاب لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة. رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس.

آل عمرو، محمد (٢٠٠٩). العوامل المؤثرة في تدني المعدلات التراكمية كما يراها الطلاب ذوي المعدلات المنخفضة في كلية المعلمين في محافظة بيشة.*المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل – العلوم الإنسانية والإدارية*،١٠ (٢)، ١٤٥-١٧١.

إمام، أميرة (٢٠١٨). غياب الأب وعلاقته بالدافع للإنجاز. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها*، ٢٩(١١٦)،١-١٦.

البراشدية، حفيظة؛ الظفري، سعيد؛ الخروصي،حسين؛ الراجحي، مروة؛ الحارثي،إبراهيم؛ آل سعيد، تغريد؛ و الهدابي، أمل(٢٠١٩). فعالية برنامج توجيه جمعي قائم على مهارات التفوق الدراسي في تحسين التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طالبات الصف الثاني عشر بسلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية*، ٣١(٢)،٢٥٩-٢٩٠.

الجناعي، منى (٢٠١٩). الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة الكويتيين: دراسة في الفروق بين الجنسين. *مجلة العلوم التربوية بجامعة القاهرة*، ٢٧(٣)، ٧٦-١٤٩.

حمادة، عبد المحسن؛ الصاوي، محمد(٢٠٠٤). العوامل الكامنة وراء تعثر الطلبة المنذرين بجامعة الكويت دراسة ميدانية. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، يناير(١١٢)، ١٧١-٢٤٦.

الدخيل، علي؛ أحمد، عصام (٢٠١٩). الدافع للإنجاز الأكاديمي وعلاقته بقلق المستقبل المهني لدى عينة من طلاب وطالبات قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ٣(٩)، ٢٧-٦٢.

الدرمكي،فاطمة؛ القايدي،سيف (٢٠٠٠).دراسة استطلاعية لأسباب حصول طلبة جامعة الإمارات على الإنذار الأكاديمي. *ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر (٢١) للمنظمة العربية للمسؤولين عن القبول والتسجيل في الجامعات العربية*، بكلية شرطة دبي،٢٧-٣٠/٣.

الريس، أحمد(٢٠١٩). التعثر في التحصيل الأكاديمي للطالب الجامعي الأسباب والحلول: جامعة الأمير سطام بوادي الدواسر.*مجلة البحث في التربية وعلم النفس*،٣٤(٣)،٦٦٠-٦٩٥.

زلوف، منيرة(٢٠١٣). الدافعية للإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي: كمؤشر على تحقيق جودة المنتوج التربوي. *مجلة عالم التربية*،(٢٢)،٢٦٩-٢٨٠.

زهران، سناء (٢٠١٣). إساءة المعاملة المدرسية وعلاقتها بكل من مفهوم الذات والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*،٣(٣٤)،١٤٤-١٩٤.

السلمي، عادل(٢٠٢٠). التعثر الدراسي لدى الطالب الجامعي؛ الأسباب والمقترحات. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث ـ *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤(٤١)، ١١٥-١٢٨.

سليمان،أمينة(٢٠٢٣). التفاعل بين تقديم الفيديو التفاعلي بمحفزات الألعاب وبدونها في بيئة تعلم إلكترونية، ومستوى الدافعية للإنجاز (مرتفع/منخفض) وأثره في تنمية مهارات استخدام بعض تطبيقات جوجل التعليمية وخفض الإرجاء الأكاديمي لدى الطالب المعلمين. *المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي*، ١١(٢١)،٣٥٦-٤٣٦.

السميري، نجاح (٢٠١٢). استخدام الانترنت وعلاقته بالدافعية للانجاز ومركز الضبط الداخلي – الخارجي : دراسة على عينة من الطلاب المسجلين في منتدى جامعة الأقصي. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، يناير(٢)، ٤٢٩-٤٦٣.

السيد، محمد؛الحسني،إبراهيم؛ نصر،فتحي(٢٠٢١). الأمل وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالقنفذة. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*،٥(١)،١٨١-٢٠٢.

الشدوح، وليد (٢٠١٢). أسباب إنخفاض المعدلات التراكمية لطلبة جامعة جرش من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس فيها. *مجلة إتحاد الجامعات العربية*. ديسمبر(٦٢) ٣٠٩-٣٤٠.

الصقرية، رابعة ،السالمي، محسن (٢٠٢٠). أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني الإلكتروني ببيئة التعليم المدمج في تنمية دافعية الإنجاز لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة التربية الإسلامية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*،٧(١)،١٣٣-١٤٧.

صوالحة، عونية؛ العمري، أسماء (٢٠١٣). أسباب التعثر الأكاديمي في جامعة عمان الأهلية كما يراها الطلبة المتعثرون. *البلقاء للبحوث والدراسات*. ١٦(١)،١٢٣-١٦٧.

طلافحة، فؤاد (٢٠٠٦). أسباب تدني المعدلات التراكمية للطلبة المُنذرين (دراسة تشخيصية ميدانية على عينة من طلبة جامعة مؤتة. *مجلة جامعة دمشق*.٢٢(٢)،٢٧٩-٣١٩.

عبد الباسط، القني (٢٠٢٠). دافعية التعلم ودافعية الإنجاز مفهوم وأساسيات. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*،١٢(٢)،١٩٣-٢٠٤.

عبد الجليل، ربيعة ؛العجيل،فرج؛أبوسطاش،حواء(٢٠٢١).الفاعلية الذاتية وعلاقتها بدافع الإنجاز .*مجلة التربوي*،يناير(١٨)،٢٣٠-٢٥٦.

عبدالحميد،إبراهيم (٢٠٠٣). الدافعية للإنجاز وعلاقتها بكل من توكيد الذات وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من شاغلي الوظائف المكتبية. *المجلة العربية للإدارة*،٢٣(١)، ١-٤١.

عثمان، أماني (٢٠٢٠). فاعلية استخدام ملف الإنجاز على الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، يونيو(٧٤)، ٤١-٦١.

عطاالله،محمد(٢٠٢٢). فعالية برنامج تدريبي قائم علي بعض عادات العقل المنتجة في خفض التجول العقلي غير الوظيفي وتنمية الشغف الأكاديمي المتناغم لدى الواقعين تحت الملاحظة الأكاديمية من طلبة الجامعة.*المجلة التربوية جامعة سوهاج*، ١(٩٨)،٨٦-١٥١.

علي، جعفر (٢٠١٥). الدافع للإنجاز لدى طلاب الثانوية العامة. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة المنصورة، ١(٤)، ٢٣٥- ٢٥٤.

عليوي، نوال (٢٠١٣). الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة.*المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية* ، ١٤(٤٢)، ٣٠٣-٣٢٥.

العنزي، خالد؛ سليمان، محمد (٢٠١٣). بعض المتغيرات المنبئة بتدني التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب المعرضين للتسرب بجامعة الحدود الشمالية. *مجلة التربية جامعة الأزهر*، ٢(١٥٤)،٤٧٧-٥٢٥.

عياصرة، وفاء (٢٠١٩). أسباب التعثر الأكاديمي لدى الطالب الجامعي: دراسة حالة طالبات جامعة حائل. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٨(٥)، ١٥-٢٥.

الفرحات،آمنة(٢٠٠٥). الأبعاد الشخصية للطلبة المتفوقين والمنذرين أكاديمياً في جامعة مؤتة من مستوى البكالوريوس. *رسالة ماجستيرمنشورة*، كلية العلوم التربوية جامعة مؤتة بالأردن.

القضاة، محمد ؛ هيلات، مصطفى (٢٠١١). الأنماط الفكرية للطالبات المتفوقات والمنذرات أكاديميا في كلية الأميرة عالية الجامعية. *دراسات العلوم التربوية*،٣٨(١)،٣٥٩-٣٧١.

المحروقية، رحمة؛ كرادشة، منير(٢٠١٦). الأسباب المؤدية لوقوع طلبة جامعة السلطان قابوس تحت الملاحظة الأكاديمية. *دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية*،٤٣(٣)،٢٣٤٣-٢٣٦٠.

نوفل، محمد (٢٠١١). الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)*، ٢٥(٢)،٢٧٨-٣٠٨.

معوال،أحمد؛كتيبي،ليلى(٢٠١٧). دراسة للتعرف على الفروق في مستوى الدافعية للإنجاز حسب متغيري التخصص والجنس. *مجلة القلعة بجامعة المرقب*، يونيو(٧)، ٣٥٩- ٣٨٦.

اليحي، محمد (٢٠٠٨). عوامل انخفاض المعدلات التراكمية لطلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود. *مجلة كلية التربية بالفيوم*،ابريل(٨)،٥٥٢-٦٢١.

Arcand, I. & Leblanc, R. (2011). Academic probation and companioning: three perspectives on experience and support. *Mevlana Intenational Journal of Education (MIJE)*.1(2),1-14.

Kamphoff,C.,Hutson,B.,Amundsen,S.,&Atwood,J.(2007). Amotivational/empowerment model applied to students on academic probation. *Journal of college student retention: research,theory&practice*,8(4),397-412.

Lira, H. (2020). College academic probation: an empirical test of whether the "wake-up call" is working ,*Doctoral dissertation*, California State University, Sacramento.

Awan, R., Noureen, G., & Naz, A. (2011). A Study of relationship between achievement motivation, self-concept and achievement in english and mathematics at Secondary level. *International education studies*, 4(3), 72-79.

Balduf, M. (2009). Underachievement among college students. *Journal of advanced academics*, 20(2), 274-294.

Britton, P., Williams, G., & Conner, K. (2008). Self-determination theory, motivational interviewing, and the treatment of clients with acute suicidal ideation. *Journal of clinical psychology*, 64(1), 52-66.

Burton, K. D., Lydon, J. E., D'Alessandro, D. U., & Koestner, R. (2006). The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: Prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*(4), 750–762. https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.750

Brunstein, J., & Heckhausen, H. (2018). *Achievement motivation*. In Motivation and action (pp. 221-304). Springer, Cham.

Casey, M., Cline, J., Ost, B., & Qureshi, J. (2018). Academic probation, student performance, and strategic course-taking. *Economic Inquiry*, 56(3), 1646-1677.

Cho, E., & Jeon, S. (2019). The role of empathy and psychological need satisfaction in pharmacy students' burnout and well-being. *BMC Medical Education, 19*(1), 1–12. https://doi.org/10.1186/s12909-019-1477-2

Cobb, B., Lehmann, J., Newman-Gonchar, R., & Alwell, M. (2009). Self-determination for students with disabilities: A narrative metasynthesis. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), 108-114.

Deci, E. & Ryan, R. (2012). ***Self-determination theory. In P. A. Van LangeA. W. Kruglanski & E. T. Higgins Handbook of theories of social psychology*****. London: SAGE Publications Ltd.**

Deci, E. (2017). Intrinsic motivation and self-determination. ***Neuroscience and biobehavioral psychology*****. Retrieved from. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.05613-3.**

Deci, E., & Ryan, R. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In Advances in experimental social psychology (Vol. 13, pp. 39-80). Academic Press.

Deci, E., & Ryan, R. (2000) 'The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. ***Psychological Inquiry*****, 11(4), 227–268.**

Deci, E., & Ryan, R. (2000) 'The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. ***Psychological Inquiry*****, 11(4), 227–268.**

Deci, E., & Ryan, R. (2004). ***Handbook of self-determination research.USA*****: University Rochester Press.**

Deci, E., & Ryan, R. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. Canadian psychology, 49(3), 182-185.

Deci, E., & Ryan, R. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. Canadian psychology, 49(3), 182-185.

Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L., & Ryan, R. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. ***Educational psychologist*****, 26(3-4), 325-346.**

Elsayed, S., & Nasef, H. (2021). The Effectiveness of a Mathematics Learning Program Based on the Mind Habits in Developing Academic Achievement Motivation and Creative Thinking among Prince Sattam Bin Abdulaziz University Students. ***International Journal of Higher Education*****, 10(1), 55-75.**

Garrels, V. (2019). Promoting self-determination for adolescents with mild intellectual disability. Validation of a self-determination measure and evaluation of an educational intervention. ***Doctoral dissertation*****, Faculty of Educational Sciences, University of Oslo.**

Hensley, L. C., Wolters, C. A., Won, S., & Brady, A. C. (2018). Academic probation, time management, and time use in a college success course. ***Journal of College Reading and Learning*****,** ***48*****(2), 105-123.**

Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning

experiences of collectivistically oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 644–661. https://doi.org/10.1037/a0014241

Karimi, S., & Sotoodeh, B. (2020). The mediating role of intrinsic motivation in the relationship between basic psychological needs satisfaction and academic engagement in agriculture students. *Teaching in Higher Education, 25*(8), 959–975. https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1623775

Konrad, M., Fowler, C., Walker, A., Test, D., & Wood, W. (2007). Effects of self determination interventions on the academic skills of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 30(2), 89-113.

León, M., Guest-Scott, A., Koke, A., Fiorini, S., & Rangazas, A. (2019). Claiming their education: the impact of a required course for academic probation students with a focus on purpose and motivation. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 19*(4), 43-57.

Macaskill, A., & Denovan, A. (2013). Developing autonomous learning in first year university students using perspectives from positive psychology. *Studies in Higher Education*, 38(1), 124–142.

Miner, M., Dowson, M., & Malone, K. (2013). Spiritual satisfaction of basic psychological needs and psychological health. Journal of Psychology and Theology, 41(4), 298-314.

Mnyandu, P. (2001). The relations between self-determination, achievement motivation and academic achievement .*Doctoral dissertation*, university of south africa.

Moss, B., & Yeaton, W. (2015). Failed warnings: evaluating the impact of academic probation warning letters on student achievement. *Evaluation Review, 39*(5), 501-524.

Niemiec, C., & Ryan, R. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *theory and research in education*, 7(2), 133-144.

No, S. & Kim, K. (2020). A Model and contents for competency enhancement education program of underachieving college students. *Journal of Korea Digital Contents Society*, 21(1), 31-41.

Patterson, T., & Joseph, S. (2007). Person-centered personality theory: support from self-determination theory and positive psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 47(1), 117-139.

Perry, R., Hladkyj, S., Pekrun, R., Clifton, R., & Chipperfield, J. (2005). Perceived academic control and failure in college students: A three-year study of scholastic attainment. *Research in Higher Education, 46*(5), 535-569.

Renzulli, S. (2015). Using learning strategies to improve the academic performance of university students on academic probation. *The Journal of the National Academic Advising Association*, *35*(1), 29-41.

Renzulli, S. (2015). Using learning strategies to improve the academic performance of university students on academic probation. *The Journal of the National Academic Advising Association*, *35*(1), 29-41.

Ryan, E., & Deci, E. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory Perspective: definitions, theory, practices, and future directions. *contemporary educational psychology*, 61, Article ID: 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Ryan, E., & Deci, E. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory Perspective: definitions, theory, practices, and future directions. *contemporary educational psychology*, 61, Article ID: 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Ryan, R. M. , Williams, G. C. , Patrick, H. , & Deci, E. L. (2009) . Self-determination theory and physical activity: The dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 107- 124.

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 66 –78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Guilford Publications. http://ebookcentral.proquest.com/lib/purdue/detail.action?docID=4773318.

Sangkapan, J., & Laeheem, K. (2014). Factors affecting students academic achievement into probation status at prince of songkla university. *Paper presented at The 3rd International Conference on Humanities and Social Sciences*, Hat Yai, Songkhla, Thailand,2/4.

Sangkapan, J., & Laeheem, K. (2014). Factors affecting students academic achievement into probation status at prince of songkla university. *Paper presented at The 3rd International Conference on Humanities and Social Sciences*, Hat Yai, Songkhla, Thailand,2/4.

Seirup, H., & Rose, S. (2011). Exploring the effects of hope on GPA and retention among college undergraduate students on academic probation. *Education Research International,(* 381429) Retrieved from https://doi.org/10.1155/2011/381429

Sheldon, K., Ryan, R., & Reis, H. (1996). What makes for a good day? competence and autonomy in the day and in the person. ***Personality and social psychology bulletin, 22*****(12), 1270-1279.**

Shogren, K., Wehmeyer, M., Little, T., Forber-Pratt, A., Palmer, S., & Seo, H. (2017). Preliminary validity and reliability of scores on the Self-determination inventory: student report version. Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 40(2), 92-103. Retrieved from https://doi.org/10.1177/2165143415594335

Singh, K. (2011). Study of achievement motivation in relation to academic achievement of students. ***International Journal of Educational Planning & Administration,*** **1(2), 161-171.**

Smith, J., Guimond, F., Bergeron, J., St-Amand, J., Fitzpatrick, C., & Gagnon, M. (2021). Changes in students' achievement motivation in the context of the COVID-19 pandemic: A function of extraversion/introversion?. ***Education Sciences,*** **11(1), 30.**

Sorrentino, D. (2006). The SEEK mentoring program: An application of the goal-setting theory. ***Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice,*** **8(2), 241-250.**

Staniewski, M., & Awruk, K. (2019). Entrepreneurial success and achievement motivation–A preliminary report on a validation study of the questionnaire of entrepreneurial success. ***Journal of Business Research, 101,*** **433-440.**

Tovar, E., & Simon, M. A. (2006). Academic probation as a dangerous opportunity: factors influencing diverse college students' success. ***Community College Journal of Research and Practice,*** **30(7), 547-564.**

Tovar, E., & Simon, M. A. (2006). Academic probation as a dangerous opportunity: factors influencing diverse college students' success. ***Community College Journal of Research and Practice,*** **30(7), 547-564.**

Turner, E., Chandler, M., & Heffer, R. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. ***Journal of college student development, 50*****(3), 337-346.**

Turner, E., Chandler, M., & Heffer, R. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. ***Journal of college student development, 50*****(3), 337-346.**

Walker, C., Greene, B., & Mansell, R. (2006). Identification with academics, intrinsic /extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of

cognitive engagement. Learning and individual differences, 16(1), 1-12.

Wehmeyer, M., Palmer, S., Shogren, K., Williams-Diehm, K., & Soukup, J. (2013). Establishing a causal relationship between intervention to promote self-determination and enhanced student self-determination. *The Journal of special education*, 46(4), 195-210.

Weiss, M., Brock, T., Sommo, C., Rudd, T., & Turner, M. (2011). Serving community college students on Probation: four-year findings from Chaffey College's opening doors program. MDRC.

Xiang, P., Agbuga, B., Liu, J., & McBride, R. (2017). Relatedness need satisfaction, intrinsic motivation, and engagement in secondary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *36*(3), 340-352.

Yilmaz, E., & Kaygin, H. (2018). The relation between lifelong learning tendency and achievement motivation. *Journal of Education and Training Studies*, 6, 1-7.