جامعة البحرين

كليـــة الآداب

قسم علم النفس
برنامج الماجستير علم النفس الإرشادي

فاعلية برنامج إرشادي في زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية للطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا بمملكة البحرين

بحث مقدم لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس الارشادي

إعـــداد

عرفات محمد يحيى

الرقم الجامعي: ٢٠٠٢٧٣٧٥

إشـــراف

أ. د. جهان العمران

أستاذ علم النفس بقسم علم النفس
جامعة البحرين

مملكة البحرين

أكتوبر / ٢٠١٩م

جامعة البحرين

كليـــة الآداب

قسم علم النفس
برنامج الماجستير علم النفس الإرشادي

فاعلية برنامج إرشادي في زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية للطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا بمملكة البحرين

بحث مقدم لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس الارشادي

إعـــداد

عرفات محمد يحيى

الرقم الجامعي: ٢٠٠٢٧٣٧٥

إشـــراف

أ. د. جهان العمران

أستاذ علم النفس بقسم علم النفس
جامعة البحرين

مملكة البحرين

أكتوبر / ٢٠١٩م

University of Bahrain
Deanship of Graduate Studies
And scientific Research

جامعة البحرين
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

استمارة إيداع البحث

اسم الباحث:	عرفات محمد يحيى محسن		
عنوان البحث:	فاعلية برنامج إرشادي في زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية للطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا بمملكة البحرين		
سنة النشر:	2019		
الكلية:	**كلية الاداب**	القسم:	**قسم علم النفس**
ذالبريد الإلكتروني:	**taalyaany@hotmail.com**	رقم الاتصال:	**00973-36833083**

إقرار الباحث بالموافقة على الشروط التالية:

يحق لجامعة البحرين إتاحة وتوفير الرسالة أو الأطروحة المذكورة أعلاه في مكتبة الجامعة أو من خلال موقع الإسهامات البحثية للجامعة أو على نطاق أوسع في الخارج؛ كما ويمكن إعادة طباعة الرسالة إذا اقتضت الحاجة لذلك أو رقمنتها مع إتاحتها على شبكة الأنترنت وذلك حسب تقدير إدارة الجامعة.

تنطبق هذه الشروط على جميع النسخ بما في ذلك النسخ الإلكترونية

تعتبر هذه الرسالة أو الأطروحة من المواد المحمية والتي تخضع إلى حقوق النشر والتأليف، ولا يجوز نشر أي اقتباس من الرسالة بدون توثيق المصدر.

توقيع الباحث:  التاريخ: 18 نوفمبر 2019

Approved at the University Council 6th meeting, 2013
In accordance with Decision No. 736/2013 dated 14/3/2013
Modified by University Council Decision No. 2043/2013 dated 20/11/2013

نموذج رقم (2)

صفحة الاعتماد من قبل لجنة التحكيم

جامعة البحرين

قسم علم النفس

برنامج ماجستير في علم النفس الارشادي

ناقش الطالب / عرفات محمد يحيى محسن(20027375) الاطروحة التي استكملت بها متطلبات الحصول

على درجة الماجستير في برنامج علم النفس الارشادي

وعنوان الاطروحة : فاعلية برنامج ارشادي في زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الاكاديمية للطلبة الجامعيين المتعثرين

دراسيا بمملكة البحرين

وذلك يوم الأحد 13 اكتوبر 2019 م

وتوصي اللجنة بمنحها درجة الماجستير في علم النفس الارشادي بتقدير :A

(لجنة المناقشة)

الاسم		التوقيع
أ.د. جيهان العمران	مشرفاً	
أ.د. محمد مقداد	ممتحنا داخلياً	
د. أحمد الشركسي	ممتحنا خارجياً	

جامعة البحرين
كلية الآداب
قسم علم النفس
Dept. Of Psychology
College of Arts
UNIVERSITY OF BAHRAIN

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي في زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا بمملكة البحرين، وقد اعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي كمنهج للدراسة، وتم اختيار أفراد عينة الدراسة من طلبة جامعة البحرين المتعثرين دراسيًا، وقد تم توزيعهم على مجموعتي الدراسة "الضابطة والتجريبية" بالطريقة العشوائية المنتظمة، مع مراعاة التجانس بين المجموعتين، وتكونت العينة من (٣٠) طالبًا وطالبة، منهم (١٥) في المجموعة التجريبية، و(١٥) في المجموعة الضابطة. وقد اعتمد الباحث في دراسته على الأدوات التالية: مقياس دافعية الإنجاز من إعداد مريم العازمي (٢٠١٣)، مقياس فاعلية الذات الأكاديمية من إعداد الباحث، البرنامج الإرشادي من إعداد الباحث. وقد تم التأكد من صلاحية الأدوات المستخدمة على عينة استطلاعية تضم (٤٦) طالبًا وطالبة. وقد جاءت نتائج الدراسة كما يلي:

١-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز وأبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياس القبلي.

٢-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز وأبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٣-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز وأبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

٤-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز وأبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياسين القبلي والبعدي.

٥-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز وأبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياسين البعدي والتتبعي.

الإهداء

إلى والديَّ الذين لا زال قلباهما يرعاني منذ بداية رسالتي. ولسانهما يلهج بالدعاء المستمر لي.....

إلى أخواتي وإخواني الذين ساندوني في طريق النجاح

إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة نجاحي وجهدي

الباحث

عرفات محمد يحيى

أكتوبر ٢٠١٩م

"شكر وتقدير"

انطلاقًا من قوله تعالى "رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ"، إقرارًا بالفضل أرى أنه لزاماً علي أن أحمد الله الذي أعانني على إكمال أطروحتي راجيًا الله تعالى أن أكون قد وفقت في إنجازها، وحققت الهدف المرجو منها.

وإنه لمن دواعي سروري أن أتقدم بالشكر الجزيل وعظيم الامتنان والعرفان لكل من ساعدني على إتمام هذا العمل سواء بجهد أو نصح أو توجيه، وأخص بالشكر سعادة الأستاذة الدكتورة / **جهان العمران** المشرفة على هذه الدراسة التي كان لها الفضل بعد الله بإتمام هذا العمل لما قدمته من رأي سديد ونصح مفيد وإرشاد نافع ليخرج في صورته النهائية.

كذلك لا أنسى فضل أسرتي التي شجعتني نفسيًا ومعنويًا طوال فترة دراستي وإعداد رسالتي.

كما أتقدم بالشكر والتقدير لجميع أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس – بجامعة البحرين – على ما بذلوا من جهد وما قدموا لنا من علم ونصح وإرشاد خلال فترة الدراسة وما بعدها وزرعوا فينا الثقة والحماس لطلب العلم.

وفي الختام أتوجه بالتحية والتقدير لكل زملائي في الدراسة ولكل من شجعني ولو بكلمة، وبث العزيمة والأمل في قلبي.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
صفحة الاعتماد من قبل لجنة التحكيم	أ
الملخص باللغة العربية	ب
الإهداء	ج
شكر وتقدير	د
قائمة المحتويات	هـ
قائمة الجداول	ط
قائمة الأشكال	ك
الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة	
المقدمة	2
مشكلة الدراسة	8
أسئلة الدراسة	11
أهداف الدراسة	12
أهمية الدراسة	12
حدود الدراسة	14
مصطلحات الدراسة	14
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
أولاً: الإطار النظري	22
١. دافعية الإنجاز	22

الموضوع	الصفحة
أنواع دافعية الإنجاز	25
العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز	26
مكونات دافعية الإنجاز	27
دافعية الإنجاز والتعلم	28
النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز	28
قياس دافعية الإنجاز	35
خصائص عامة للأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة	38
تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمية	42
٢. فاعلية الذات الأكاديمية	44
مفهوم فاعلية الذات	44
نظريات فاعلية الذات	50
أهمية فاعلية الذات	52
توقعات فاعلية الذات	55
أبعاد فاعلية الذات	56
مصادر فاعلية الذات	57
أنواع فاعلية الذات	61
فاعلية الذات الأكاديمية	64
خصائص عامة للأفراد ذوي فاعلية الذات الأكاديمية المرتفعة	67
تنمية فاعلية الذات الأكاديمية	70
٣. التعثر الدراسي	71
مفهوم التعثر الدراسي	71

الموضوع	الصفحة
أسباب التعثر الدراسي	72
التعثر الدراسي الجامعي	76
التعثر الدراسي في جامعة البحرين	77
ثانيًا: الدراسات السابقة	79
التعقيب على الدراسات السابقة	94
ثالثًا: فروض الدراسة	103
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
أولاً: منهج الدراسة	105
ثانيًا: مجتمع الدراسة	105
ثالثًا: عينة الدراسة	106
رابعًا: متغيرات الدراسة	108
خامسًا: أدوات الدراسة	109
سادسًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة	128
الفصل الرابع: النتائج ومناقشتها والتوصيات	
نتيجة الفرض الأول	131
نتيجة الفرض الثاني	134
نتيجة الفرض الثالث	137
نتيجة الفرض الرابع	140
نتيجة الفرض الخامس	143
خلاصة النتائج ومناقشتها وتفسيرها	147

الموضوع	الصفحة
التوصيات	153
الدراسات المقترحة	154
المراجع	
المراجع العربية	155
المراجع الأجنبية	168
الملاحق	-
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	-

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	التصميم التجريبي المعتمد في الدراسة	105
٢	توزيع عينة الدراسة حسب المجموعة والجنس	106
٣	توزيع عينة الدراسة حسب متغير السنة الدراسية	107
٤	دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في العمر الزمني	108
٥	توزيع الفقرات على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز	110
٦	معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس دافعية الإنجاز والدرجة الكلية	112
٧	معاملات الثبات لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز بطريقة ألفا كرونباخ	112
٨	توزيع الفقرات على أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية	115
٩	معاملات الارتباط بين أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية والدرجة الكلية	116
١٠	معاملات الثبات لأبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية بطريقة ألفا كرونباخ	117
١١	دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس دافعية الإنجاز القبلي	132
١٢	دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية القبلي	133

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١٣	دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس دافعية الإنجاز البعدي	135
١٤	دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية البعدي	136
١٥	دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس دافعية الإنجاز في القياسين القبلي والبعدي	138
١٦	دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياسين القبلي والبعدي	139
١٧	دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس دافعية الإنجاز في القياسين القبلي والبعدي	141
١٨	دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياسين القبلي والبعدي	142
١٩	دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس دافعية الإنجاز في القياسين البعدي والتتبعي	144
٢٠	دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياسين البعدي والتتبعي	145
٢١	مقارنة بين المُفكر الناقد والمُفكر غير الناقد	246
٢٢	تقييم جلسات البرنامج الإرشادي	263

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
١	ترتيب الحاجات عند ماسلو	29
٢	مصادر فاعلية الذات لباندورا	61
٣	التصميم التجريبي للدراسة	129

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

- المقدمة.
- مشكلة الدراسة.
- أسئلة الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- حدود الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.

الفصل الأول
مدخـل إلى الدراسـة

المقدمة:

يُعَدُ التحصيل الأكاديمي من أهم المتغيرات التي استدعت اهتمام الباحثين في مجال التربية وعلم النفس للوقوف على أهم العوامل والظروف التي تزيد أو تنقص منه، وقد بدأ الباحثون خلال العقدين الماضيين بدراسة العمليات المفتاحية والإجراءات اللازمة التي يُوجه من خلالها المتعلمون نحو اكتساب المعرفة الأكاديمية، ومن المعروف أن التحصيل الأكاديمي ما زال وسيظل محور اهتمام التربويين والمختصين كونه أبرز نتائج العملية التربوية، والمقياس الأساس للحكم على النتائج الكمية والكيفية لهذه العملية، وتحديد مستويات الطلبة الأكاديمية، ولقد غدت المسيرة التعليمية في عصرنا هذا مشروعًا إنسانيًا طويل الأمد، يحتاج إلى تحريك طاقات العلم والبحث والإبداع الداخلية للطالب من أجل مده بالدافعية والرغبة لتحقيق ذاته. ومع ذلك، فإن الاتجاه التربوي السائد في العديد من المؤسسات التربوية الحالية، مازال يعتمد على طرق التلقين والتعليم التقليدية، التي تقلل من شأن الطالب وتحصيله الأكاديمي، وتصنع منه متعلمًا اتكاليًا سلبيًا، ينتظر دوره دومًا للمشاركة، ولا يسعى من نفسه لذلك، وقد يؤدي ذلك إلى كبت مواهبه، وإطفاء الشعلة الإبداعية لديه، أو قد تسبب له تعثرًا في دراسته وتحصيله (المخلافي، ٢٠١٠).

إن موضوع التحصيل الدراسي من الموضوعات المهمة جدًا حيث يحظى بأولوية التقييم للعملية التعليمية، لأن الاهتمام بالطالب يعني التطلّع إلى المستقبل وبالتالي ضمان الجودة المتوخاة من المنتوج التعليمي التعلمي. والدافعية والحافزية، تُشكل أهم العوامل المحورية للإقبال على التعلم بشكل إيجابي، وتحقيق المستوى المنشود من جودة التعلم. وبالنظر لأهمية وجدارة هذا العمل في الإقبال على التعلم بالشكل المأمول؛ فإن غيابه داخل مختلف المحيطات الأسرية والمدرسية وداخل مختلف المحيطات الاجتماعية، من الأمور التي تنعكس بشكل سلبي على مستويات التعلم المنشود. وعندما تتحدث منيرة زلوف عن الجودة في التربية والتكوين؛ فإن عامل الدافعية والتحفيز، وإن كان الخطاب العام فيه متمحوراً حول المتعلم؛ فإنه في الوقت نفسه، ينبغي الاهتمام بأهميته لدى المعلمات والمعلمين والآباء والأولياء وغيرهم من العناصر البشرية التربوية المساهمة في بنية منظومة التربية والتكوين (زلوف، ٢٠١٣).

والتحصيل الدراسي أو التحصيل الأكاديمي كما يطلق عليه البعض، يُعتبر أحد الجوانب الأساسية التي تؤكد عليها المؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها من المرحلة التمهيدية حتى المرحلة الجامعية، وتكمن مهمة المعلمين والقادة الإداريين في المؤسسات التعليمية في تحسين مستوى تحصيل الطلبة إلى الحد الأعلى. وإذا وضعنا أمام أعيُننا أن جميع الطلبة لا يمكن أن يحققوا مستويات تعليمية واحدة رغم أن جميع الطلبة قابلون للنمو والتطور المعرفي والتعليمي، ولكنهم يختلفون في قدراتهم وتقبلهم للتعليم والمعرفة واختلاف ميولهم بالإضافة إلى ضغوط الحياة التي تصيبهم وتعترض طريقهم، فالإنسان يمر بمواقف متعددة في حياته، وتتعدد هذه المواقف والموضوعات التي تقابله في البيئة التي يعيش فيها، حيث يتعلم ويفهم مكوناتها ويحقق فيها التوازن النفسي والارتياح في حياته البيئية. ونجد بعض الأفراد تكون لديهم حاجة قوية للتحصيل والتفوق، بينما البعض الآخر يكون لديهم اهتمام واضح بالفن والرياضة ومتابعة الأخبار الفنية وخلاف ذلك، لذلك تجدهم يسلكون سلوكًا يتفق أو يتماشى مع تلك الاهتمامات التي لديهم كُلّ حسب ما توجهه له حاجته التي يسعى إلى تحقيقها وهي ما يمكن أن نطلق عليه الدافعية، وهي ما تعمل على توجيه الأفراد ودفعهم لتحقيق ما يرجون تحقيقه بالشكل المرغوب فيه (الشهري، ٢٠١٤).

كما يحتل موضوع التحصيل الدراسي أهمية خاصة في حياة الطالب الدراسية على اختلاف مستوياتها، فهو الوسيلة أو المقياس المعتمد في ترفيع الطلبة من مستوى لآخر، كما أنه الأساس المعتمد في توزيع الطلبة في أنواع التعليم المختلفة، وفي قبولهم في مؤسسات التعليم بأنواعها، كما أن مستوى التحصيل الدراسي عامل مؤثر في فرص التوظيف بعد التخرج (العلي، وسحلول، ٢٠٠٦).

وعلى الرغم من أهمية التحصيل الدراسي في حياة جميع الأفراد، إلا أنه تصاحبه بعض المشكلات المرتبطة فيه ومن بينها مشكلة التأخر الدراسي أو كما يطلق عليه البعض التعثر الدراسي، وهي ظاهرة قديمة قدم التعليم نفسه وقد ظلت محط اهتمام العديد من الباحثين، وليس هناك اتفاق عام بين علماء النفس والتربية حول مفهوم التأخر الدراسي؛ وذلك لغموضه، فمنهم من اعتبر التأخر الدراسي والضعف العقلي أمرًا واحدًا، ومنهم من ربط تعريف التأخر الدراسي بعامل الذكاء، كما أن التأخر الدراسي يختلط في أذهان الكثيرين بمفاهيم أخرى كالتسرب الدراسي والهدر المدرسي، ومن المعروف سلفاً مدى أثر هذه الظاهرة على مردودية التعليم وعلى مسيرة التنمية البشرية عمومًا حيث أن التعليم الناجح هو أساس كل تنمية بشرية مستدامة (سليمان، ٢٠٠٥).

كما أن التأخر الدراسي من المفاهيم التي لا يزال يشوبها نوع من الضبابية والغموض وعدم الوضوح وقد كثرت حوله التعريفات كُلّ يعرفه من وجهة نظره وحسب تخصصه وأطلق عليه عدة ألفاظ

منها: التأخر الدراسي، والتخلف الدراسي، والفشل الدراسي، والرسوب، والضعف التحصيلي، والتعثر الدراسي (القحطاني، ٢٠٠٣).

وقد ارتبط التعثر الدراسي في ذهن بعض الباحثين بمفاهيم خاطئة كالتخلف العقلي أو الغباء وغير ذلك، فبعض المعلمين يحكمون ببساطة شديدة على الطفل المتعثر دراسيًا بالغباء والتخلف العقلي؛ لمجرد عدم فهمه أو بطء تفكيره أو قلة تحصيله للمادة العلمية ومقارنته بزملائه العاديين، فهم بذلك قد خلطوا بين مفهوم التخلف العقلي والتخلف الدراسي أو التعثر الدراسي، والجدير بالذكر هنا أنه يوجد أحيانًا كثيرون متعثرون دراسيًا دون أن يكونوا أغبياء، لأسباب طارئة أو أسباب اجتماعية غير ذاتية (سليمان، ٢٠٠٥).

والتعثر الدراسي كما أشار إليه الأستاذ، وصبح (٢٠١٠) "عدم قدرة الطالب على إنجاز الساعات المقررة عليه خلال الفصول الدراسية المحدد لها من جهة، أو تدني مستوى تحصيل الطالب كما يعكسه المعدل التراكمي له عن المعدل المقبول (٦٥٪) من جهة أخرى، الأمر الذي قد يترتب عليه حصول الطالب على إنذار أكاديمي أو وقف لقيده، أو إجباره على التحويل من كلية إلى كلية أخرى من جهة ثالثة".

تُعد مشكلة التعثر الدراسي من أكثر مشكلات التعليم تعقيدًا، لتعدد الأسباب والعوامل المؤثرة والمصاحبة، وقد لفتت أنظار المهتمين بالتربية وعلم النفس، فلا يكاد يخلو منها فصل أو مدرسة أو جامعة أو منزل، الأمر الذي يعكس أثره على جميع المؤتمرات والمحافل العلمية والبحثية في مجال التربية وعلم النفس. وتتجلى أهمية ظاهرة التعثر الدراسي من ارتفاع حجم المتعلمين الذين يظهرون تأخرًا دراسيًا سواءً كان عامًا أو نوعيًا. كما تتجلى أهمية هذه الظاهرة أيضًا في الآثار السلبية المترتبة عليها، ومنها الضغوط النفسية الناتجة عن الإحساس بالعجز وعدم القدرة على المتابعة، وغيرها من المشاعر التي تنعكس في صورة اضطرابات مختلفة (إبراهيم، ٢٠١٠).

ويشكل التعثر الدراسي وتدني مستويات الطلبة مشكلة تواجه التعليم الجامعي والمجتمع بشكل عام، وهي تؤدي إلى رسوب الطلبة وتأخر تخرجهم وبقائهم مدة أطول في الجامعة، وقد يتسرب البعض منهم خارج الجامعة مما يتسبب في الإهدار التربوي الذي يؤثر بصورة مباشرة على الأسرة وعلى المجتمع بصورة عامة (عباس وعثمان، ٢٠١٧).

إن الجامعة مؤسسة تربوية تهدف إلى الإعداد المتكامل الشامل للطلبة من جميع النواحي العقلية والاجتماعية والمهارية، كما تهدف أيضًا إلى تحقيق التنمية والاستثمار لما يمتلكه الطلبة من

استعدادات وإمكانيات وتوظيف لتلك الثروة البشرية من أجل تحقيق الرقي للمجتمع. ولا شك أن تحقيق تلك الأهداف لا يتوقف على ما تقدمه الجامعات من خطط وبرامج وأنشطة أكاديمية نظرية أو عملية ولكن يتوقف بدرجة كبيرة على ما يبذله الطالب من جهد ومثابرة، وعلى مدى تفاعله الجاد النشط مع متطلبات الحياة الجامعية المختلفة ومواجهة أعبائها والتزاماتها، إلا أن الواقع في هذا المجال يشير إلى وجود تباينات واسعة في مستويات الجهد والمثابرة التي يبديها الطلبة في تفاعلهم مع متغيرات الحياة الأكاديمية الجامعية والذي يمكن إرجاعه إلى الاختلاف في ما يعتقده كل طالب عن ما يمتلكه من قدرات وإمكانات وإدراكه لذاته الإنجازية وهو ما يرتبط بمفهوم " فاعلية الذات الأكاديمية المعتقدة" التي لها دورٌ محوريٌ دافعيٌ هامٌ في تنشيط وتوجيه سلوك الطالب نحو تحقيق الأهداف (سالم، ٢٠٠٢).

إنّ التعثر الدراسي يسبب فقدانًا للطاقات البشرية مما يعطل مسار التنمية وتطوير المجتمع. ونجد أنّ الدولة تنفق كثيراً على التعليم الجامعي، لذا فإن المتعثرين دراسيًا في الجامعة يقللون من انتاجية التعليم وبالتالي خسران الدولة للكثير من الجهود الاقتصادية المنتجة. هذا بالإضافة إلى أن التعثر الدراسي يؤثر نفسياً على الطالب ويقلل من قدراته العقلية نتيجة الشعور بالدونية والخوف والقلق (سيد سعد، ٢٠١٦).

ويمكن حل مشكلة الطلبة المتعثرين دراسيًا بواسطة عدة عوامل ترتبط بنقص الدافعية لديهم؛ حيث أن عملية تعزيز الدافعية لدى هؤلاء الطلبة وخلق القدرة لديهم على النقد الذاتي تُعتبر من العمليات الصعبة التي يواجهها المرشدون، وبالتالي على المرشد أن يدرك ويقدم المكافأة لأي تغير إيجابي فور حدوثه، كما عليه أن يستخدم أسلوب لعب الأدوار المتعارضة في التعامل مع المتعلم ذي الدوافع المنخفضة (إبراهيم، ٢٠١٠).

والدافعية عندما ترتبط بالإنجاز فهي "تمثل كفاح الفرد للمحافظة على مكانة عالية حسب قدراته في كل الأنشطة التي يمارسها، والتي يحقق بها معايير التفوق على أقرانه، وحيث يكون القيام بهذه الأنشطة مرتبطًا بالنجاح أو الفشل". (غباري، ٢٠٠٨).

ومن الضروري تأمل وفحّص الدوافع الأساسية الفردية التي تحرك الفرد، ومنها دافع الإنجاز الدراسي وقد يكون هذا الدافع قويًا أو ضعيفًا، فعندما يكون المرء مدفوعًا بحبه للإنجاز يكون أهم ما يسعى إليه هو تحقيق الأهداف والنجاح في العمل، وسوف يسعد بمواصلة العمل حتى صباح اليوم التالي كي ينجز المهام قبل موعدها النهائي، وأساس كل ذلك هو أن محبي الإنجاز يرغبون في إتمام الأعمال، فعندما يشرعون في ذلك فإنهم يشعرون بسعادة لا تعادلها سعادة (الدروبي، ٢٠٠٦).

ويقصد بالدافعية للإنجاز الدراسي تلك القوة التي تثير وتوجه سلوك الطالب نحو عمل ما يرتبط بتحصيله الدراسي. ويؤكد العلماء على أن الدافع للإنجاز يتضمن أنواعًا وأنماطًا متباينة من السلوك، ولذا اتسع الاهتمام به ليشمل دراسة علاقته بمتغيرات اجتماعية وتربوية ونفسية ومحاولة التعرف على العوامل التي تسهم بشكل كبير في تفسير التباين في دافعية الإنجاز بين الأفراد (الطريري، ١٩٨٨).

وتُعدُ سمة الدافعية للإنجاز الأكاديمي من أكثر السمات المؤثرة في التحصيل، وزيادة استيعاب الطلاب للمفاهيم العلمية بطريقة صحيحة. لذا فدافعية الإنجاز أحد الموضوعات المهمة في عملية التعلم والتعليم؛ لأنها وثيقة الصلة بعملية التعلم لدى الطلاب. وكثيرًا ما تتدخل في عملية الدافعية للإنجاز عوامل كثيرة، بعضها مرتبط بالطالب وقدراته، وبعضها مرتبط بالأساليب والطرق المستخدمة في التدريس له (بدوي وعبد الجليل، ٢٠١٢).

وتبرز الدافعية للإنجاز الأكاديمي كونها عنصرًا مؤثرًا وضروريًا للأداء؛ حيث أن المتعلمين ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز ينجزون بدرجة أفضل من ذوي الدافعية المنخفضة، كما أنهم أكثر ميلاً للثقة بالنفس وأكثر تفضيلاً للمسئولية الفردية، ولديهم القدرة على تحمل المسؤولية والتنبؤ بنتيجة أدائهم ويتصفون بالسرعة في إنجاز المهمات التعليمية، ويقاومون الضغط الاجتماعي الخارجي ويتميزون بالطموح العالي (موراي، ١٩٨٨).

كما يمكن حل مشكلة المتعثرين دراسيًا بواسطة بعض المتغيرات النفسية، ففي هذا المجال يجب التركيز على تغيير مفهوم الذات لدى المتعلمين المتعثرين دراسيًا والذي يمثل أهمية خاصة جدًا في التعامل مع حالات التعثر الدراسي، وعلى هذا يمكن رفع مستوى الأداء في التحصيل الدراسي عن طريق تعديل واستخدام مفهوم الذات الإيجابي للطالب المتعثر دراسيًا ويتطلب ذلك تعديل البيئة وتطبيقها في الحقل المدرسي بحيث يمتد هذا التغيير إلى البرامج والمناهج الدراسية المختلفة، بالإضافة إلى تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لديه وتطويرها (إبراهيم، ٢٠١٠).

ويرجع الفضل في ظهور مصطلح فاعلية الذات إلى باندورا (Bandura) في نظريته الاجتماعية المعرفية التي تقدم بها في عام (١٩٨٦) حيث يُعرف فاعلية الذات بأنها: توقعات الفرد عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء، وكمية الجهود المبذولة ومواجهة الصعاب وإنجاز السلوك كما يُعرفها أيضاً بأنها

أحكام الأفراد على قدراتهم لتنظيم وإنجاز بعض الأعمال التي تتطلب تحقيق أنواع واضحة من الأداء (Bandura, 1986).

ولقد أشار باندورا إلى وجود أربعة مصادر رئيسية تؤثر على فاعلية الذات الخاصة بالفرد وهي إتقان الخبرات التي يتمكن الفرد من النجاح فيها، ومن ثم تعمل على تحسين مستويات فاعلية الذات، بالإضافة إلى الخبرات غير المباشرة التي يقوم الفرد بتكوينها من خلال النماذج الاجتماعية، والقناعات الاجتماعية التي يتلقاها من المحيطين به، فإذا نجح المحيطون به في إقناعه بأنهُ يمتلك القدرات التي تُمكنهُ من القيام بعملٍ معين، فإن ذلك يزيد من مستويات فاعلية الذات الخاصة به، وأخيراً فإن الحالة الجسدية والوجدانية تؤثر على مستويات فاعلية الذات وذلك لأن الأفراد الذين يعانون من كثرة الضغوط عادة ما يتسمون بانخفاض مستوى الأداء وهو الأمر الذي يؤثر سلباً على فاعلية الذات (Bandura, 1995).

إن الفاعلية الذاتية أكثر ما تكون ارتباطًا بالمواقف التحصيلية والإنجاز، عن طريق المواقف التحصيلية التي يمر بها الطالب وما يلاقيه من نتائج ودعم وتعزيز من قبل الوالدين قبل قدومه إلى المدرسة ثم إلى المعلمين في المدرسة ثم في الجامعة، كما تسهم المتغيرات الشخصية للمتعلم وتفاعلها مع الظروف البيئية في تطوير أفكار المتعلم وعن فاعليته الذاتية في المواقف التي يختبرها، حيث تُعّدُ العلاقة بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية والنجاح الأكاديمي ذات أهمية كبيرة، وهي ثقة الفرد بقدرته على تنظيم وتنفيذ الأفعال التي تقود للنجاح أكاديميًا، وهي متغير مرتبط بنجاح الطالب الجامعي (شرف الدين، ٢٠١٠).

وقد أصبح مفهوم فاعلية الذات الأكاديمية ذا أهمية بارزة كأسلوب خاص في دراسات التراكيب التعليمية كالإنجاز الدراسي والأكاديمي، وتحديد أسباب النجاح والفشل، وتحديد الأهداف والمقارنات الاجتماعية والذاكرة، وحل المشكلات (بن فروج، وبوفاتح، ٢٠١٧).

وهناك علاقة قوية بين فاعلية الذات الأكاديمية وكل من دافعية الإنجاز ومستوى التحصيل، حيث تعد فاعلية الذات الأكاديمية من المتغيرات النفسية المهمة التي توجّه سلوك الفرد، وتسهم في تحسين وزيادة مستوى تحصيله الدراسي، فالمعتقدات التي يمتلكها الفرد حول قدراته لها دور في تحقيق أهدافه، فالأشخاص الذين لديهم فاعلية ذات مدركة إيجابية، أي الذين يقيمون أنفسهم ولديهم القدرة اللازمة للقيام بمهمة ما، يشعرون بأنهم مندفعون نحو أداء تلك المهمة ويميلون إلى أدائها بشكل أفضل، وتكون لديهم دافعية ليس فقط للانخراط بالأنشطة الأكاديمية، بل للاستفادة والتعلم بأقصى قدرٍ

ممكن من الأنشطة التي يؤدونها أو المعلومات التي يتعرضون لها ويستخدمون العمليات العليا في التعلم، وبالتالي تحقيق النجاح الدراسي المرغوب فيه (محمد وعبد المعطي وغنيم، ٢٠١٦).

ويرى الباحث بأن دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية تؤثران تأثيرًا بالغًا في حياة كل فرد، وفي جميع مراحلة الدراسية مُنذُ الابتدائية حتى الجامعية، وعندما نتحدث عن المرحلة الجامعية خاصةً، والتي يتعرض فيها الطلبة إلى تغيرات متعددة في أنماط الحياة والدراسة، وتشمل هذه التغييرات الجوانب التعليمية والاقتصادية والأسرية والعلاقات داخل الجامعة وخارجها، إضافة إلى أنها مرحلة انتقالية تؤهل الطلبة الجامعيين إلى الانخراط في سوق العمل مستقبلا، ومن هنا يتضح أهمية امتلاك طلبة الجامعة درجة عالية من دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية، لما لهما من دور كبير في سبيل تحقيق التوافق النفسي والصحة النفسية واتزان التفكير وتحقيق النجاح والتفوق لدى الطلبة. وقد تعددت الدراسات التي تناولت هذين الموضوعين، سواءً كُلٌ على حدة، أو مع بعضهما البعض، إلا أن هناك ندرة في هذه الدراسات وخاصةً فيما يتعلق بتطبيق برامج إرشادية مستخدمة المنهج التجريبي – حسب علم الباحث – في المجتمع البحريني، مما حدا الباحث إلى بناء وتصميم برنامج إرشادي نمائي مبني وفق أساليب فعالة بهدف تنمية دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية للطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا بمملكة البحرين وهو ما يهدف إليه البحث الحالي، إذ لم يوجد في حدود علم الباحث برنامج إرشادي نمائي يتم تطبيقه على الطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا في مملكة البحرين.

مشكلة الدراسة:

تُمثل ظاهرة التعثر الدراسي خسارة بشرية واقتصادية كبيرة تضر بالمجتمع وأفراده، ومن هنا وجب الاهتمام بتلك الظاهرة؛ فالتعثر الدراسي وتدني مستويات الطلبة يشكلان مشكلة كبيرة تواجه التعليم الجامعي، تؤدي إلى رسوب الطلبة وتأخر تخرجهم وبقائهم مدة أطول في الجامعة، وقد يتسرب البعض منهم خارج الجامعة مما يتسبب في الإهدار التربوي الذي يؤثر بصورة مباشرة على الأسرة وعلى المجتمع بصورة عامة. وتُعدُ فئة الطلبة المتعثرين في المرحلة الجامعية من أكثر الفئات التي تنتشر بينهم مظاهر غير إيجابية تحصيلية، انفعالية، سلوكية، ونفسية، تُسهم في اهتزاز مستوى الطلبة ومكانتهم التعليمية مما يخلق لهم سوء توافق أكاديمي وبعضاً من القلق الدراسي بخصوص جودة أداء الواجبات والالتزام بالفروض وتأدية الامتحانات، وعدم القدرة على تحقيق التوقعات مما يستلزم تقديم مساعدة خاصة لهم، ومما يزيد المشكلة تعقيدًا ما يتصف به الطلبة المتعثرون من تباين واضح بين مستواهم التحصيلي وقدراتهم الحقيقية (عباس، وعثمان، ٢٠١٧).

ويتضح في مختلف الجامعات أن هناك تعثرًا أكاديميًا لدى بعض الطلبة يؤثر على مسيرتهم الدراسية، ويحول دون صعودهم سلم التخرج والنجاح، وقد يؤدي إلى انسحابهم من الجامعة أو تخلفهم في دراستهم، الأمر الذي يفرز بعض الآثار المادية والمعنوية على الطلبة والجامعة والمجتمع كذلك، ومن ناحية أخرى فإن بعض الطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا لا يستطيعون تحديد الأسباب الرئيسية لهذا التعثر بشكل دقيق وقد تشوبهم بعض الضبابية التي تجعلهم غير قادرين على اكتشاف ذلك، وبالتالي يجب توجيه هؤلاء الطلبة، ومساعدتهم للتعرف على أسباب التعثر الدراسي لديهم، وإرشادهم وتقديم البرامج المناسبة لهم بشكل يضمن لهم التخلص من مشكلة التعثر الدراسي بشكل مناسب وملائم (القادر، ١٩٩٣).

وتُعد مشكلة انخفاض مستوى فاعلية الذات الأكاديمية من أكبر المشاكل لدى الطلبة، حيث لاحظ العديدُ من الباحثين أن انخفاض مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلبة يتسبب في انخفاض الدافعية للإنجاز الأكاديمي والاتجاه السلبي نحو التعلم والمواد الدراسية، والذي يؤدي إلى انخفاض مستواهم في كافة المواد الدراسية ويؤدي بهم في النهاية إلى التسرب من التعليم وانضمامهم إلى المتعثرين دراسيًا، وهذه المشكلة لا يمكن الاستهانة بها، فهي تمثل ظاهرة ذات آثار سلبية على سير عملية التعلم حيث أنها تُعطل وتعوق العملية التعليمية لدى هذه الفئة، ويترتب عليها آثار وظواهر سلبية تتمثل في الكثير من الضياع المادي والنفسي في العملية التعليمية، وبمرور الوقت يتحول هؤلاء الطلبة إلى طاقة كامنة غير نشطة في المجتمع لا يمكن الاستفادة منها (محمد وآخرون، ٢٠١٦).

وبحكم عمل الباحث في مجال الإرشاد الاجتماعي بجامعة البحرين وخبرته الميدانية كمرشد اجتماعي وتواصله المستمر مع الطلبة، فقد لاحظ أن الطلبة يختلفون في قوة دافعيتهم وفي فاعليتهم الذاتية في مجال الدراسة والتحصيل الأكاديمي، فبعض الطلبة يتسمون برغبة شديدة في النجاح والتفوق وتحقيق الذات، بينما يبدو على البعض الآخر التكاسل والإهمال وعدم الاهتمام بالدراسة والنجاح وبالتالي يشكون من ضعف التحصيل الدراسي لديهم مما ينتج عنه تعثرهم الدراسي والرسوب المتكرر في بعض المواد، ونتيجة لذلك يتدنى معدلهم الدراسي، وقد استنتج الباحث بعد تواصله مع هؤلاء الطلبة ومقابلتهم أثناء قيامه بعمله، أن فشلهم في دراستهم يعود إلى أسباب تتعلق بشخصيتهم تتمثل بإنخفاض في مستوى دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية لديهم، وهو ما جعلهم يعانون من التعثر الدراسي وعدم تحقيق النجاح المطلوب في حياتهم الجامعية. فالطلبة الجامعيون المتعثرون دراسيًا – حسب علم الباحث – يفتقرون إلى الطريقة الصحيحة والمثلى التي تُساهم في مساعدتهم على تحقيق التفوق والنجاح في حياتهم الجامعية كفقدانهم القدرة على تحديد أهدافهم التعليمية والعملية، بالإضافة

إلى عدم اكتسابهم مهارات النجاح اللازمة لذلك مثل: حسن التخطيط وإدارة الوقت وتنظيمه والتمتع بمهارات الاستذكار الجيد، ومهارات التواصل الفعال، ومهارات التفكير وغيرها من الأمور والمهارات التي تُساهم في تعزيز وتنمية الطموح الأكاديمي للطلبة وتحقيق النجاح والتفوق.

وبالاستناد إلى الإطار النظري وتحليل الدراسات السابقة ونتائجها، فقد لاحظ الباحث أن هناك بعض الاختلافات في نتائج الدراسات، فبعض الدراسات قد أشارت إلى أثر فاعلية الذات الأكاديمية على التحصيل الدراسي على الطلبة وتحسنه مثل دراسة (Chemers, Hu, and Garcia, 2001) شميرز وهيو وجارسيا، ودراسة ويزلي (Wesley, 2002)، بالإضافة إلى أن أكثر المتغيرات تنبؤاً بالتحصيل الأكاديمي وحالات التعثر الدراسي كانت دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية، كما ورد في دراسة باسلانتي وماكوش (Baslanti & McCoach, 2010) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المتعثرين دراسيًا والعاديين في دافعية الإنجاز، وكانت هي أكثر المتغيرات تنبؤًا بحالات التعثر الدراسي. أما بعضها الآخر كدراسة لانغلي، وامباش، بروذين، وماديون (Langley,Wambach, Brothen, & Madyun, 2004) فقد أشارت إلى أن استراتيجيات تنظيم الذات والمعتقدات الخاصة بالتعلم كانت متساوية بين الطلبة الناجحين والطلبة المتعثرين دراسيًا. وكذلك في دراسة أمل مرسي (٢٠١٣) والتي هدفت إلى التعرف على الفرق بين مستويات فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين دراسيًا والمتعثرين في بعض المواد فقد كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية.

إن هذه الاختلافات في النتائج البحثية في تناول الموضوع سببت تظليل في المحصلة النهائية للنتائج وإشكالية لدى الباحث بالإضافة إلى خبرات الباحث الميدانية في عمله والتي لاحظ من خلالها اختلاف الطلبة المتعثرين دراسيًا والعاديين في قوة دافعيتهم وفي فاعليتهم الذاتية في مجال الدراسة والتحصيل الأكاديمي؛ الأمر الذي لامس الباحث ودفعه إلى تناول متغيرات الدراسة المتمثلة في دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا للوقوف على نتائج واضحة مبنية على مقاييس ذات بناء دقيق مستفيدًا من اطلاعه على الأدبيات والدراسات السابقة لعدم تكرار الوقوع في نفس هذا التظليل.

إن ما يعانيه الطلبة المتعثرون دراسيًا من مشكلات في دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية، وتركهم دون تدخل سريع قد يزيد من تفاقم المشكلة، ويمكن أن يكون ذلك التعثر الدراسي ذا أثر مدمر على شخصية الطلبة، لذلك فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في محاولة التعامل مع

مشكلة إنخفاض دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية التي لاحظها الباحث لدى الطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا من أجل التخلص من تعثرهم الدراسي، والعمل على تحسين دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية لديهم من خلال برنامج إرشادي يسهم في تحقيق ذلك الأمر، وعليه اهتدى الباحث واستنار بفكرة بحثه وهي العمل على تصميم برنامج إرشادي يعمل على زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية للطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا بجامعة البحرين، وما قد يتوصل إليه الباحث من نتائج لدراسته، والتي يمكن الاستناد عليها من أجل مساعدة الطلبة المتعثرين دراسيًا مستقبلاً للوصول إلى النجاح المطلوب في حياتهم الجامعية.

أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيس:

ما مدى فاعلية برنامج إرشادي في زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية للطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا بمملكة البحرين؟

ومن هذا السؤال العام السابق انبثقت الأسئلة التالية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس دافعية الإنجاز ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياس القبلي؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس دافعية الإنجاز ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياس البعدي؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس دافعية الإنجاز ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياسين القبلي والبعدي؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس دافعية الإنجاز ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياسين القبلي والبعدي؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس دافعية الإنجاز ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياسين البعدي والتتبعي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

١- التعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس دافعية الإنجاز ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياس القبلي.

٢- التعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس دافعية الإنجاز ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياس البعدي.

٣- التعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس دافعية الإنجاز ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياسين القبلي والبعدي.

٤- التعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس دافعية الإنجاز ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياسين القبلي والبعدي.

٥- التعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس دافعية الإنجاز ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياسين البعدي والتتبعي.

أهمية الدراسة:

إن تحقيق جودة التعلم والتعليم يبقى الهم الشاغل لجميع القائمين على العملية التربوية – التعليمية، ويتم إنفاق الكثير من المبالغ الطائلة وبذل الجهود العظيمة والكثيفة في كافة الأنظمة التعليمية، وإن من يعايش العملية التعليمية يستطيع أن يميّز أن الطالب إذا لم يتحلَّ بدافعية الإنجاز وكانت ذاته ضعيفة لا فاعلية لها، فهذا الأمر سوف يسبب له الكثير من الألم، وهذا الشعور قد يؤثر على نجاح الطالب في حياته العلمية والاجتماعية وتنعكس سلبًا على حياته العملية في المستقبل، فغالبًا ما يشعر الطالب الأقل في فاعليته الذاتية بين زملائه أنه غير قادر على تحقيق ما يصبو له، أو العطاء أو المواجهة، وقد يكون سببًا لاضطرابات نفسية سلوكية كالانعزال والانطواء، وفقدان الاستقلالية، والخوف، والتردد، والارتباك، والخجل، والانسحاب الاجتماعي، وعيوب النطق، والتعثر في تحصيله الدراسي وتحقيق الطموح الأكاديمي (السليتي، ٢٠٠٨).

إن فاعلية الذات تُعتبر كذلك عنصرًا مهمًا في نجاح الأفراد، وكذلك المستويات العالية منها تعتبر من السمات الإيجابية لدى الأفراد، فهي تعزز الكفاءة الشخصية والإنجاز لديهم، إضافةً إلى

أنها في مرحلة الطفولة تُعد معززًا للنمو في العديد من الصفات، ولها آثار إيجابية على مجالات واسعة مثل الخيارات الوظيفية والطموحات المستقبلية.
(Casher, Vanderveen, Cotter, Hawkins, Schab, Dykstra, & Frisella, 2012).

وتُعَدُ عملية تحسين فاعلية الذات الأكاديمية المفتاح الأساسي في التدريب على التحكم الذاتي لدى الطلبة، وهي تكسب الفرد القدرة على الدفاع عن حقوقه مما يُجنبه الوقوع مرة أخرى ضحيةً للظروف غير الملائمة، كما تُسهم في كيفية إدراكه للمهام التي يمكن أن يقوم بها، وبالتالي في اتخاذ القرار بالإقدام نحو أدائها أو الامتناع عن ذلك، كما تُؤثر على عمليات الانتباه والتفكير لدى الطلبة فتعمل على تنميتها وتنشيطها بشكل فعال ومتميز (Diehl & Prout, 2002).

ويكتسب هذا البحث أهميته من جانبين:

أ- الأهمية النظرية:

١. تُشكل هذه الدراسة خطوة مهمة نحو تدعيم بحوث دافعية الإنجاز، وفاعلية الذات الأكاديمية وتكاملها بشكل عام.
٢. تُسلط هذه الدراسة الضوء على جانبين مهمين من مجالات الدراسات النفسية والتربوية والاجتماعية وهما دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الجامعية المتعثرين دراسيًا.
٣. تلفت هذه الدراسة اهتمام الطلبة بضرورة الانتباه لموضوع دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية، لما لهما من دور كبير وفعال في تحقيق التفوق الدراسي، والاتقان، وحسن الأداء.
٤. تعمل على لفت نظر المسؤولين في التعليم الجامعي لأهمية هذا الموضوع، وإعطائه حقه واعتباره أحد الموضوعات المهمة التي تُسهم في تحسين التحصيل الدراسي، وتنمية عملية التعلم والتعليم في جامعات البحرين.
٥. تساعد المختصين والمسؤولين في وضع خطط إرشادية وعلاجية تقدم الدعم النفسي والاجتماعي للطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا.
٦. إضافة مقاييس نفسية جديدة إلى مكتبة المقاييس الموجودة في التراث النفسي، كمقياس فاعلية الذات الأكاديمية المُعّد من قبل الباحث.

ب- الأهمية التطبيقية:

١. إعداد وتصميم برنامج إرشادي يسهم في زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية للطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا بجامعة البحرين.
٢. يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة التي تهم العملية التعليمية في وضع برامج إرشادية مماثلة تسهم في تنمية وشحذ دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلبة في المراحل الدراسية الأخرى كالثانوية والإعدادية.
٣. توفير مادة علمية للمختصين والمسؤولين في جامعة البحرين يمكن من خلالها تطوير البحث، وعقد الدورات والندوات وتصميم برامج إرشادية على نفس المنوال في باقي جامعات مملكة البحرين.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: فاعلية برنامج إرشادي في زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية للطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا بمملكة البحرين.

الحدود البشرية: الطلبة الجامعيون المتعثرون دراسيًا.

الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة ما بين ٢٠١٨م – ٢٠١٩م.

الحدود المكانية: مملكة البحرين / جامعة البحرين.

مصطلحات الدراسة:

١- البرنامج الإرشادي:

تُشير نجوى عارف (٢٠٠٣) إلى أن البرنامج الإرشادي هو: "برنامج يعمل وفق نظريات الإرشاد النفسي على مساعدة الأفراد في فهم مشكلاتهم، التي تؤدي إلى سوء التوافق، ويعمل على تبصيرهم بكيفية حل هذه المشكلات، بما يحقق سعادة الفرد مع الآخرين؛ بحيث يصل إلى مستوى أفضل من التوافق والرضا، والصحة النفسية".

ويُشير حسين (٢٠٠٤) إلى أنه مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة تستند في أساسها على نظريات وفنيات ومبادئ الإرشاد النفسي، وتتضمن مجموعةً من المعلومات والخبرات والأنشطة المختلفة التي تقدم للأفراد خلال فترة زمنية محددة، بهدف مساعدتهم في تعديل سلوكياتهم وإكسابهم سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي وتساعدهم على التغلب على مشكلاتهم اليومية.

وهو كذلك برنامج منظم في أسس علمية، لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فردًا وجماعة لجميع من تضمهم المؤسسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل لتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها (زهران، ٢٠٠٥).

وعرف العاسمي (٢٠٠٨) البرنامج الإرشادي بأنه: عبارة عن مجموعة من الخبرات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة، والمنظمة على أسس علمية سليمة، تُقدم بطريقةٍ بناءة لمساعدة الأفراد للتغلب على مشكلاتهم وتنمية إمكاناتهم النفسية، والانفعالية، والاجتماعية، والنمائية، لتحقيق التوافق النفسي والنمو السوي بهدف التعامل مع مواقف الحياة.

التعريف الإجرائي للبرنامج الإرشادي في هذه الدراسة:

مجموعة أُطر تتضمن عددًا من الخبرات، والتعليمات المصممة بطريقة متكاملة ومتتابعة تخضع لمدة زمنية محددة، وفقاً لتصميم وتخطيط هدف محدد، بهدف تنمية دافعية الإنجاز، وفاعلية الذات الأكاديمية للطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا بمملكة البحرين من خلال الاستناد إلى بعض نظريات علم النفس الإرشادي (النظرية السلوكية المعرفية، نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا (Bandura)، نظرية فاعلية الذات، والنظرية العقلانية الانفعالية السلوكية)، حيث يتضمن البرنامج الإرشادي مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة العملية المختلفة التي تقدم لعيّنة من طلبة جامعة البحرين خلال فترة تنفيذ البرنامج الإرشادي والبالغة (شهر ونصف) يتم خلالها تنفيذ (١٢) جلسة إرشادية بواقع جلستين في كل أسبوع بهدف مساعدة طلبة المرحلة الجامعية المتعثرين دراسيًا في تنمية دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية لديهم من خلال إكسابهم سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي وتساعدهم في التغلب على مشكلات دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية والتي تعيق أدائهم في تحصيلهم الدراسي.

٢- دافعية الإنجاز:

تُعرف دافعية الإنجاز في معجم العلوم النفسية بأنها: النزعة المتشوقة إلى النجاح أو تحقيق هدف مرغوب فيه. وعند موراي (Murray): الحافز للتغلب على الصعاب أو التوق إلى الإنجاز السريع للأمور الصعبة (عاقل، ١٩٨٨).

وهي تعني استعداد الفرد لتحمل المسئولية والسعي نحو النجاح والتفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل (خليفة، ٢٠٠٠)

ويُعرفها مظلوم (٢٠٠١) استعداد الفرد لتحمل المسئولية، وإنجاز وإتمام ما يعهد إليه من أعمال ومهام على نحو جيد، والسعي نحو النجاح والتفوق لتحقيق أهدافه مع تجنب الفشل، والتغلب على الصعوبات والعقبات التي تواجهه.

وتُعرفها أمل الأحمد (٢٠٠١) بأنها الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح والتفوق وهو هدف ذاتي ينشط السلوك ويوجهه.

كما عرفها عيد (٢٠١٣) بأنها: "مجموعة البواعث الداخلية والخارجية التي توجه وتحرك الفرد بالاتجاه الإيجابي الذي يحقق له طموحاته وتطلعاته وخططه المستقبلية بما يحسّن من معتقدات الفرد عن نفسه".

وعرفها الحمالي (٢٠١٤) بأنها حالة استثارة وتوتر داخلي تُثير سلوك الفرد للتحدي والرغبة في العمل والطموح وتحمل المسئولية والاعتماد على النفس والرغبة المستمرة في النجاح والتغلب على العقبات بأقل جهد وأفضل مستوى وأقل وقت بالمثابرة والتخطيط لتحقيق هدف معين.

التعريف الإجرائي لدافعية الإنجاز:

دافعية الإنجاز هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة في مقياس دافعية الإنجاز لمريم العازمي (٢٠١٣) المستخدم في الدراسة الحالية، والذي يقيس خمسة أبعاد هي: التحدي، الالتزام وتحمل المسئولية، والرغبة في النجاح والتفوق، وحب الاستطلاع، والاستقلال والاعتماد على النفس. وقد عرفتها العازمي (٢٠١٣) تفصيلياً كما يلي:

أ- **التحدي:** وهو قدرة الفرد على التغلّب على الأشياء الصعبة ومواجهة التحديات والرغبة في التغلّب على المصاعب والاستمرار في القيام بالمهام حتى الانتهاء من القيام بها.

ب- **الالتزام وتحمل المسئولية:** ويقيس مدى قدرة الفرد على الشعور بالمسئولية والالتزام بها، تجاه نفسه وتجاه الآخرين، وتجاه الأعمال والمواقف والأحداث التي يمر بها.

ج- **الرغبة في النجاح والتفوق:** وهو يقيس مدى رغبة الفرد في تحقيق النجاح والتفوق والمستوى المتميز عن الآخرين في أداءاته.

د- **حب الاستطلاع:** وهو الرغبة في التعرف على الأشياء الجديدة والتعامل مع الأشياء الغريبة والاستفسار عن الأشياء غير المعروفة ومزاولة الأنشطة الجديدة.

هـ- **الاستقلال والاعتماد على النفس:** الاستقلال هو القدرة على تحمل المسئولية والاعتماد على النفس والتميز بالمبادأة، والثقة بالنفس هي إدراك الفرد لقدراته ووعيه بذاته.

٣- فاعلية الذات الأكاديمية:

أشار كيم وبارك (٢٠٠٠) Kim & Park إلى أن فاعلية الذات الأكاديمية هي إحدى جوانب فاعلية الذات العامة والتي تعني القدرة التنبؤية بمستوى الأداء الدراسي للطلبة.

ويعرف الزيات (٢٠٠١) فاعلية الذات الأكاديمية بأنها "اعتقاد أو إدراك الفرد لمستوى كفاءة أو فاعلية إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية، وانفعالية دافعية، وحسية فسيولوجية عصبية، لمعالجة المواقف أو المهام أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية، والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز ما في ظل المحددات البيئية القائمة".

وتُشير منى السيد (٢٠٠١) إلى أن فاعلية الذات الأكاديمية تعني مدى اعتقاد الطالب في قدرته على القيام بالمهام والأنشطة الأكاديمية المتاحة له بنجاح مع الرغبة في السعي المستمر لتحقيق النجاح المرغوب فيه والمثابرة في مواجهة ما يتعرض له من مواقف دراسية صعبة.

ويُعرفها الريموني (٢٠٠٨) "بالرؤية التي ينظر فيها المتعلم إلى نفسه، من حيث قدرته على التحصيل، وأداء الواجبات الأكاديمية، والرؤية المستقبلية له، وإدراكه لأبعاد القوة لديه، وقدرته على تحمل مسؤولياته الدراسية بالمقارنة مع الآخرين".

وعرفها شرف الدين (٢٠١٠) "بأنها إدراك المتعلمين للكفاءة التعليمية والاعتزاز بها، والاطمئنان إلى إيجاد الطرق البديلة المؤكدة لها والمحافظة عليها، ومحاولة تطويرها وتحسينها باستمرار، بما يمكن من مواجهة المواقف والمشكلات التعليمية (الصعبة – والمفاجئة)، والنجاح في معالجتها، وتجاوزها بنجاح وتفوق، بإرادة فردية (متمثلة في وضع الخطط الناجحة الموثوق بها، وإدارتها وتحقيق الأهداف الموضوعة) في ظل إدراك مناخ تعليمي داعم".

وتُعرفها بشرى أرنوط (٢٠١٥) بأنها: "معتقدات الطالب حول قدرته على القيام بالمهام الأكاديمية وتنظيم الوقت والأعمال والإجراءات لتحقيق نتائج إيجابية في دراسته الجامعية، وكذلك إدراك الطالب لقدرته على التغلب على المشكلات الطارئة والصعوبات التي تواجهه في مسيرته الأكاديمية".

التعريف الإجرائي لفاعلية الذات الأكاديمية:

فاعلية الذات الأكاديمية هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة في مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (من إعداد الباحث) والمستخدم في الدراسة الحالية، والذي يقيس خمسة أبعاد هي: الاستذكار والمثابرة الأكاديمية، والثقة بالإمكانيات الأكاديمية، ومهارات التواصل، ومهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير الإبداعي. وقد عرفها الباحث تفصيلياً كما يلي:

أ- **الاستذكار والمثابرة الأكاديمية:** وهي متمثلة في طرق الاستذكار الصحيحة والمؤدية للنجاح بالإضافة إلى الإصرار والصبر على مواجهة التحديات الدراسية، والالتزام بمواجهتها دون تجاوز، والجهود المستمرة والأمل في تخطي المحن والطموح المجدد للأمل وللطاقة الدراسية، وتحمل المسئولية التعليمية، وتفضيل تعلم الموضوعات الجديدة والمتحدية للإرادة، وصعوبة الإقصاء عن تحقيق الأهداف.

ب-**الثقة بالإمكانيات الأكاديمية:** والمتمثلة في الاعتزاز بالإمكانيات والمهارات الأكاديمية والثقة بها، وفهم مواطن القوة وجوانب الضعف الأكاديمي، والوعي بها، والسعي إلى تطويرها والقدرة على حل المشكلات الأكاديمية، وإيجاد الحلول البديلة وطرحها، والإصرار على تطويرها، لإنجاز المهام التعليمية.

ج- **مهارات التواصل:** وهي المهارات التي يستطيع الفرد من خلالها شرح الأفكار وعرضها في لغة واضحة ومفهومة للأفراد الآخرين، مهما كانت خلفيتهم أو مستواهم التعليمي مستخدماً

الأدوات المناسبة لذلك، والتواصل معهم سواء كان ذلك بشكل لفظي أو غير لفظي أو حتى كتابي حسب ما يتطلبه الموقف.

د-**مهارات التفكير الناقد:** وهو عبارة عن وسيلة من الوسائل التي تستخدم في تقديم الحلول والأفكار للمسائل والمشكلات المعقدة، أو التي تحتاج إلى استخدام العديد من الأدوات التي تساعد في الوصول إلى النتائج المطلوبة، وتعتمد على صياغة مجموعة من القواعد المنطقية والتي تساعد في تحليل الفرضيات، ودراسة المعطيات المرتبطة بها من أجل اتخاذ القرار المناسب، الذي يساهم في حل المشكلة، ومن أهم مهاراته: الاستنتاج، التفسير، الاستدلال، والتقويم.

هـ-**مهارات التفكير الإبداعي:** هي تفاعل عدد من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية، تؤدي إذا ما وجدت البيئة المناسبة إلى إنتاج أصيل ومفيد وجديد يساهم في تقدم وتطور الحياة الإنسانية في جميع الميادين. والتفكير الإبداعي يعتبر العملية التي تقودنا إلى ابتكار حلول جديدة للأدوات والأفكار والمناهج المكونة لأي مشكلة.

٤- التعثر الدراسي:

وهو تلك الصعوبات التي يجدها المتعلم في مساره التعليمي، وهو عدم مسايرة الطالب للمقررات الدراسية في مادة معينة أو بعض المواد الدراسية بصفة سليمة وطبيعية، يصعب معها بلوغه لأهداف التعلم (أجبارة، ٢٠١٤).

وعرفته سارة عباس، وأمينة عثمان (٢٠١٧) على أنّه: التخلّف الدراسي أو الأداء الدراسي البطيء وغير الفعال في المرحلة الجامعية الذي ينجم عنه الرسوب المتكرر في مساق أو أكثر، والإعادة أو الفصل المؤقت، ويترتب على ذلك عدة مضاعفات أقلها التخلف عن موعد التخرج المقرر، وأكثرها الفصل النهائي من الجامعة، مما يسبب ويؤدي ذلك إلى تفاقم ظاهرة الهدر في التعليم.

ويُعرف المتعثرون دراسيًا: بأنهم الطلبة المتأخرون في التحصيل الذين يكون تحصيلهم أدنى أو دون استعداده، أي أنه الطالب الذي ينجز أقل من قدراته وخاصة إذا كانت درجاته في القدرة العقلية العامة أو القدرة الخاصة تزيد عن مستوى تحصيله بمقدار ٣٠٪ وقد يقتصر القصور في التحصيل على مجال من المجالات الدراسية أو قد يشملها كلها (جابر وكفافي، ١٩٩٣).

وعرف عبد السلام (٢٠٠٩) المتعثرون دراسيًا: بأنهم الأفراد الذين يكون مستوى تحصيلهم الدراسي أقل من مستوى أقرانهم العاديين الذين هم في مثل أعمارهم ومستوى فرقتهم الدراسية.

التعريف الإجرائي للتعثر الدراسي:

يعرف التعثر الدراسي إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: عدم قدرة الطلبة على إنجاز الساعات المقرّرة عليهم في دراستهم الجامعية، أو تدني مستوى تحصيلهم الدراسي وانخفاض معدلهم التراكمي عن الحد الأدنى المطلوب للتخرج في البرنامج الأكاديمي (٢.٠٠من٤)، مما يترتب عليه حصول الطلبة على إنذار أكاديمي، وذلك حسب المادة (٣) من قانون نظام الإنذار الأكاديمي في جامعة البحرين لدفعة ٢٠١٦ وما بعدها كما هو موضح في الآتي:

المادة (٣):

يوجه الإنذار الأكاديمي إلى الطالب إذا انخفض معدله التراكمي عن الحد الأدنى المطلوب للتخرج في البرنامج الأكاديمي (٢.٠٠ من ٤)، وذلك من خلال المدة المنصوص عليها في المادة (١٦) من نظام الدراسة والامتحانات بجامعة البحرين، بدءًا من نهاية الفصل الدراسي الأول بعد التمهيدي، إن وُجد. ويُعد الإنذار الأكاديمي في هذه الحالة إنذاراً أولاً. فإذا لم يتمكن الطالب من رفع معدله التراكمي إلى الحد المطلوب (٢.٠٠) وُجه إليه (الإنذار الأكاديمي الثاني والأخير).

وإذا تلقّى الطالب الإنذار الأكاديمي (الأول أو الثاني أو كليهما) ثم تمكن من رفع معدله التراكمي إلى الحد الأدنى المطلوب؛ زال أثر الإنذار. أما إذا انخفض معدله التراكمي في مرحلة لاحقة بعد زوال الأثر؛ وُجه إليه إنذار أكاديمي جديد مستقل عن الإنذار أو الإنذارات السابقة.

التعريف الإجرائي للمتعثرين دراسيًا:

هم الطلبة الذين تقع عليهم المادة (٣) من قانون نظام الإنذار الأكاديمي في جامعة البحرين لدفعة ٢٠١٦ وما بعدها، وتحصلوا على معدل تراكمي أقل من (٢.٠٠) وبالتالي يكونون قد حصلوا على إنذار أو إنذارين لتعثرهم في دراستهم أو رسوبهم في بعض مقرراتهم الدراسية.

* موقع جامعة البحرين: **اللوائح والنظم والسياسات** / نظام الإنذار والفصل الأكاديميين (بغير الطريق التأديبي) لدفعة ٢٠١٦ وما بعدها:

http://www.uob.edu.bh/index.php/about/196-academic-probation-and-dismissal

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري.

١. دافعية الإنجاز.

٢. فاعلية الذات الأكاديمية.

٣. التعثر الدراسي.

ثانيًا: الدراسات السابقة.

ثالثًا: فروض الدراسة.

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

تضمن هذا الفصل عرضاً للإطار النظري متناولاً موضوعات دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية والتعثر الدراسي، مختوماً بأهم الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة.

أولاً: الإطار النظري:

١. دافعية الإنجاز:

- مفهوم دافعية الإنجاز:

تمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، والتي اهتم بدراستها الباحثون في مجال علم النفس الاجتماعي وبحوث الشخصية، وكذلك المهتمون بالتحصيل الدراسي والأداء المعملي في إطار علم النفس التربوي، لما له من أهمية بالغة في تفهم الكثير من المشكلات التربوية والتعليمية، وبوجه عام فقد حظي الدافع للإنجاز باهتمام أكبر بالمقارنة بالدوافع الاجتماعية الأخرى (الغامدي، ٢٠٠٠).

ويرجع الاهتمام بدراسة دافعية الإنجاز نظرًا لأهميتها في العديد من المجالات والميادين التطبيقية والعملية، ومنها المجال التربوي والأكاديمي، حيث يُعَدُ الدافع للإنجاز عاملاً مهمًا في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، وفي إدراكه للموقف وفهم سلوك الفرد وتفسيره وسلوك المحيطين به، كما يعتبر الدافع للإنجاز مكوناً أساسياً في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته، وتوكيدها، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، ومما يحقق من أهداف، ومما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل، ومستويات أعظم لوجوده الإنساني، وأن الحاجة إلى الإنجاز يمكن أن تكون واحدة من أعظم مؤثرات الدافعية قوةً واهتمامًا في حياة أي فرد (خليفة، ٢٠٠٠).

كما تُعرف دافعية الإنجاز بأنها من أهم الدوافع الاجتماعية والنفسية التي توجه الفرد للسلوك الإيجابي، الذي يحقق له قدرًا كبيرًا من الصحة النفسية من خلال الاتصال السليم والتفاعل البناء مع البيئة المحيطة التي تزوده بالخبرات والمهارات اللازمة لممارسة حياته الاجتماعية بشكل يحقق له الاستخدام السوي لطاقاته وقدراته الكامنة لتحقيق أهدافه، ولاكتساب مكانة اجتماعية معينة (عرفة، ١٩٩٤).

ويرى خليفة (٢٠٠٠) أن دافعية الإنجاز هي "استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل".

ويُعرفها ملحم (٢٠٠١) أنها عبارة عن "عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه، ويحقق فيه التكامل، ولا يمكن ملاحظته مباشرة، وإنما نستنتجه من السلوك أو نفترض وجوده حتى يمكننا من تفسير السلوك".

كما يعرفها مظلوم (٢٠٠١) على أنها "استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، وإنجاز وإتمام ما يعهد إليه من أعمال ومهام على نحو جيد، والسعي نحو النجاح والتفوق لتحقيق أهدافه مع تجنب الفشل، والتغلب على الصعوبات والعقبات التي تواجهه".

والبعض مثل عبد الخالق ومايسة النيال (٢٠٠٢) يرى أن دافعية الإنجاز هي "الأداء على ضوء الامتياز والتفوق، أو الأداء الذي تحثه الرغبة في النجاح"، وتتضمن الدافعية للإنجاز رغبة أو ميلاً إلى الأداء السريع للمهام والإتقان في العمل، واختيار أفضل الطرق للإنجاز، وهو يحث الفرد على التنافس، وإتقان الأداء والتميز وتحمل المسئولية، ويشمل الدافع للإنجاز عددًا من المكونات أهمها معرفة الهدف، السعي الجاد إلى تحقيقه، وجودة الأداء، وتعديل المسار والضبط الذاتي، والطموح والمثابرة والتحمل.

ويرى عبد الحميد (٢٠٠٣) بأنها: "الدافع للنجاح وتجاوز الصعوبات، ويتباين من شخص لآخر، ومن ثقافة لأخرى، ويعتمد جزئيًا على التنشئة الاجتماعية". وتُعرف دافعية الإنجاز في مجال العمل بأنها منظومة متعددة الأبعاد تعمل على إثارة الجهد المرتبط بالعمل والإنجاز، تحدد طبيعته ووجهته وشدته ومدته بهدف الإنجاز المميز للأهداف.

كما عرف الزيات (٢٠٠٤) دافعية الإنجاز على أنها: دافع مركب يحرك سلوك الفرد ويوجهه كي يكون ناجحًا في الأنشطة التي تعتبر معيارًا للامتياز أو في الأنشطة التي تكون محددات ومعايير النجاح والفشل فيها واضحة ومن الأمثلة على ذلك الأنشطة التنافسية سواء أكانت أنشطة معرفية كالامتياز في التحصيل أم أنشطة حركية كالألعاب الرياضية الفردية، أم أنشطة اجتماعية كالقيادة والزعامة.

ويعرفها الترتوري (٢٠٠٦) أنها "مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته، وإعادة الاتزان عندما يختل". وللدوافع ثلاث وظائف أساسية في السلوك، وهي: تحريكه، وتنشيطه، وتوجيهه، والمحافظة على استدامته إلى حين إشباع الحاجة.

وفي مجال العمل تعتبر دافعية الإنجاز مصدر الطاقة لدى العاملين حيث أنها عامل حيوي في بداية أي عمل أو تدريب وهي ضرورية للاستمرار فيه وزيادة الجهد في بيئة العمل، وهناك الكثير من البحوث التي أكدت على أن الدوافع لا تزيد الرغبة في العمل والإنتاج فحسب، بل أن الدافع القوي يؤدي إلى زيادة في تركيز الانتباه والتأخير في ظهور التعب (رشوان، ٢٠٠٦).

وتُعتبر دافعية الإنجاز واحدة من الدوافع المكتسبة التي حصلت على الكثير من النقاش والجدل عند التربويين. وعلى الرغم من أن هذا الدافع يعتبر من الحاجات المتأصلة والمرتبطة بدافع الاستحسان، إلا أنه بدأ بالاستقلال، وإذا امتلك الطلبة هذا الدافع يصبح لديهم رغبة في التحصيل من أجل التحصيل ذاته وليس من أجل أسباب أخرى، ويتطلب هذا الدافع التأكيد على القدرات العالية، وفي الوقت ذاته يجذب القدرات المنخفضة، وقد وجد "كولمان" (Coleman) بأن الشعور الشخصي بالكفاية الذاتية كان العامل الحاسم في تحديد التحصيل الأكاديمي وقد وجد أن هذا العامل كان من أهم العوامل المؤثرة في التحصيل بما فيها الفروق الطبقية الاجتماعية والعرق ونسبة الطلبة إلى المعلمين وعدد الكتب في المكتبة وحتى الخلفية التعليمية للمعلمين كما تعتمد دافعية الإنجاز بشكل كبير على مدى اقتناع الطلبة بأن يكونوا مسؤولين عن تقرير مصيرهم، ولكنهم يعوزونه إلى جهدهم وإلى قراراتهم الشخصية (غباري، ٢٠٠٨).

وتُعد دافعية الإنجاز من المفاهيم النفسية التي أثارت جدلاً ونقاشًا بين علماء النفس وحظيت باهتمامهم إذ تصدت لها البحوث والدراسات لوصفها وتفسيرها وأخذ كل باحث يُعرفها من إطار عمله ومن إطار النظرية التي يتبناها. إن استخدام مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس يرجع من الناحية التاريخية إلى " أدلر" (Adler) الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي "دافع تعويض مستمد من خبرات الطفولة"، بالإضافة إلى "ليفن" (Levin) الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح وذلك قبل استخدام "موراي" ١٩٣٨ (Murray) لمصطلح الحاجة للإنجاز وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة إلا أن موراي يُعد من أوائل المهتمين بهذا المصطلح والذي يرجع إليه الفضل في إدخال مفهوم الحاجة للإنجاز إلى التراث السيكولوجي إذ أنه أول من قدم هذا المفهوم بشكل دقيق بوصفه مكوناتها ومكونات الشخصية، وقد عرف "الحاجة للإنجاز" بأنها "تشير إلى رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة، وتناول الأفكار

وتنظيمها مع إنجاز ذلك بسرعة كلما أمكن ذلك"، وعلى الرغم من المدى البعيد الذي ذهبت إليه الكثير من الدراسات والبحوث لمفهوم الإنجاز، وانتشار هذا المفهوم على نطاق واسع في التراث السيكولوجي إلا أن تعريفه لم يخرج عن نسق موراي للحاجات النفسية (بني يونس، ٢٠٠٩).

كما أن الدافعية للإنجاز الأكاديمي تتأثر سلبًا وإيجابًا بما يحدث في الفصل الدراسي، من خلال عدة وسائل أهمها: وضوح المادة الدراسية وطرق تنظيمها، والمشاركة النشطة للطلبة في الدرس، بالإضافة إلى التنوع في وسائل جذب الانتباه، واستخدام أمثلة ملموسة ومناسبة، كما أن الدافعية للإنجاز الأكاديمي تعد محفزًا يدفع الطالب للعمل والمثابرة، والانتباه للمواقف التعليمية، والقيام بنشاط موجه الاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم كهدف (إبراهيم، ٢٠١٠).

والأفراد الذين لديهم دافعية عالية للإنجاز يضعون عادةً لأنفسهم أهدافًا ذات طابع صعب لكنها قابلة للتحقيق، وتُعد الأهداف السهلة غير مهمة بالنسبة لهم، كذلك الأهداف صعبة التحقيق. ولا ينجح هؤلاء الأفراد دائماً، لكنهم يتخذون من الفشل نقطة للانطلاق إلى الأمام مجددًا، على عكس الأفراد الذين يضعون لأنفسهم أهدافا سهلة التحقيق، وبذلك يتجنبون الفشل أو أهدافا صعبة جدًا بحيث لا يلومهم أحد عند الفشل في تحقيقها (Nevid, 2003).

وتشير دراسة إليوت وشيلدون Elliot & Sheldon (١٩٩٧) في بعد الدافعية للإنجاز، إلى أن الطلاب الذين يملكون مستويات منخفضة من تجنب الفشل ومستويات عالية من الدافعية للنجاح، يكون أداؤهم في المواد الدراسية أفضل، ويظهرون مستويات عالية من الاتزان العاطفي أكثر من الطلاب الذين يملكون مستويات مرتفعة من دافعية تجنب الفشل.

- أنواع دافعية الإنجاز:

قد ورد في (خليفة، ٢٠٠٠) أن فيروف (Verroff) وسميث (Smith) ميزا بين نوعين أساسين من الدافعية للإنجاز وهما:

أ) - **دافعية الإنجاز الذاتية:** وهي تتضمن تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز.

ب) - **دافعية الإنجاز الاجتماعية:** وتتضمن تطبيق معايير التفوق الذي يعتمد على المقارنة الاجتماعية في الموقف، أي مقارنة أداء الفرد بالآخرين.

ويمكن أن يعمل كل من هذين النوعين في نفس الموقف، ولكن قوتهما تختلف وفقًا لأيهما أكثر سيادة وسيطرة في الموقف فإذا كانت دافعية الإنجاز الذاتية لها وزن أكبر غالبًا ما يتبعها دافعية إنجاز اجتماعية والعكس صحيح (خليفة، ١٩٩٥).

كما أشار ماكليلاند McClelland (١٩٦١) إلى اتجاهين متمايزين عند وصفه لدافعية الإنجاز وذلك من خلال تفرقته بين محاولة الفرد للإنجاز من خلال التدعيم الاجتماعي أو الإثابة الفورية وبين أولئك الأفراد الذين ينجزون لتبنيهم الإنجاز على أنه قيمة فلا يحرصون على التدعيم الخارجي أو شهادة الناس لهم بالتفوق ولكنهم فقط يكونون أكثر حساسية للإشباع الذاتي والإحساس بالتفرد (رشوان، ٢٠٠٦).

وتعتبر دافعية الإنجاز من حيث المنشأ ضمن الدوافع الاجتماعية التي يكتسبها الفرد خلال مراحل حياته المختلفة من البيئة والإطار الحضاري الذي يعيش فيه، والتي تتأثر بالسياق النفسي الاجتماعي للفرد حيث يطلق عليها أحيانًا "الدوافع السيكولوجية" (خليفة، ٢٠٠٠).

ودافعية الإنجاز لا يمكن اعتبارها سلوكًا معينًا أو حدثًا يمكن ملاحظته على نحو مباشر، وإنما هي تكوين أو نظام نستدل به عليه من السلوك الملاحظ، والدافعية على هذا النحو تشبه مصطلح القدرة، وهي أكثر استخدامًا في تفسير السلوك، فكلاهما تكوين فرضي يترتب عليه ارتفاع نصيب الفرد منهما معًا وصولاً إلى مستوى أمثل من الأداء والإنجاز (عبد العظيم، ٢٠٠١).

- العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز:

تذكر آمال صادق و فؤاد أبو حطب (١٩٩٤) أن الفضل يعود إلى أتكنسون وبيرش (Birch) في تحديد العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز، التي يمكن تلخيصها فيما يلي:

١- طبيعة دافعية الإنجاز لدى المتعلم.
٢- البيئة المباشرة للمتعلم.
٣- خبرات النجاح والفشل.
٤- درجة جاذبية العمل.
٥- التنظيم الهرمي التراتبي لدوافع المتعلم وحاجاته (في: راشد، ٢٠٠٥).

- مكونات دافعية الإنجاز:

تتكون دافعية الإنجاز الأكاديمي من أنماط مختلفة من السلوك مما حدا الباحثين إلى دراسة العلاقات التي تربطها بمتغيرات بيئية وتربوية ونفسية، خاصة أن طبيعة دافعية الإنجاز الأكاديمي قابلة للنمو والتطور من خلال البيئة المحيطة بالطالب وتفاعله معها (الحامد، ١٩٩٦).

وقد قام عريفج (٢٠٠٠) بذكر مكونات دافعية الإنجاز كالتالي:

- **الطموح الأكاديمي:** الذي يمثل مستوى الإنجاز الذي يرغب الطالب في الوصول إليه أو الذي يشعر أنه يستطيع تحقيقه.
- **التوجه نحو الهدف:** وهذا المكون يُعبر عن مدى زيادة ميل الفرد نحو الاقدام نحو الهدف عن ميله عن الاحجام عنه.
- **التوجه للتحصيل:** وهو شعور الفرد بميل قوي نحو إحراز النجاح في كل إنجاز يقوم به من أعمال في الحياة.
- **الدافع المعرفي:** وهو عبارة عن الحاجة إلى المعرفة والفهم والاتقان وحل المشكلات، وينشأ من عملية التفاعل المتبادلة بين الطالب والمهمة الموكلة إليه مما يجعله مدركًا لمتطلبات هذه المهمة، ويحاول السيطرة عليها.

أما مريم عثمان (٢٠١٠) فقد أشارت إلى أن هناك ثلاث مكونات على الأقل لدافعية الإنجاز وهي كالتالي:

- **الحافز المعرفي:** الذي يشير إلى محاولة الفرد إشباع حاجاته لأنه يعرف ويفهم، فالمعرفة الجديدة تعين الأفراد على أداء مهامهم بكفاءة أكبر فإن ذلك يعد مكافأة له.
- **توجيه الذات:** وتمثله رغبة الفرد في المزيد من السمعة والصيت والمكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المتميز والملتزم في الوقت نفسه بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها، بما يؤدي إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته.
- **دافع الانتماء بمعناه الواسع:** الذي يتجلى في الرغبة في الحصول على تقبل الآخرين، ويتحقق إشباعه من هذا التقبل بمعنى أن الفرد يستخدم نجاحه الأكاديمي بوصفه أداة للحصول على الاعتراف والتقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه.

- دافعية الإنجاز والتعلم:

اعتقد المربون لفترة طويلة بأن الثواب والعقاب لهما قدر من الكفاءة في استثارة الدوافع، ثم تبين لاحقًا أنه إذا لم يكن لدى الفرد ما يدفعه إلى التعلم فإن القدرة والفرصة والإرشاد لا فائدة لهم، فالدافع شرط ضروري لكل متعلم، وكلما كان الدافع قويًا زادت مثابرة المتعلم للتعلم والاهتمام به، وقد أثبتت العديد من الدراسات أن الدافع للإنجاز مصدر لإحداث تغير كبير في تحصيل المتعلم، فقد يغير الدافع طالبًا فاشلاً فيجعله طالبًا ناجحًا، وقد يكون الافتقار إلى الدافع سببًا في رسوب طالب ذكي، إن الدافع للإنجاز القوي يدفع الأفراد إلى زيادة معارفهم ومهاراتهم حتى يصبحوا بارعين في أعمالهم فيتعلموا بصورة أسرع وفي وقتٍ أقل ويزيد من الإنتاجية في العمل (باهي وشلبي، ١٩٩٩).

كما تظهر أهمية الدافعية من الوجهة التعليمية من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحوٍ فعال، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرات الطلاب على التحصيل والإنجاز لأن الدافعية على علاقة بميول الطلاب فتوجه انتباههم إلى بعض النشاطات دون الأخرى، وهي على علاقة بالحاجات فتجعل بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوك الطالب وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعال (نشواتي، ٢٠٠٣).

- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

١- نظرية موراي:

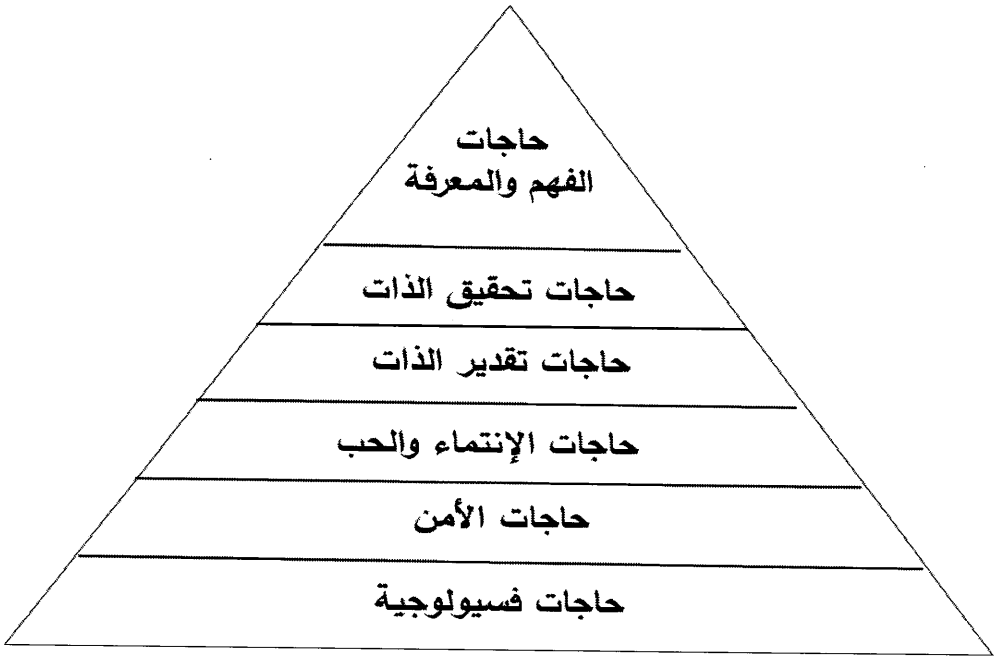
يتصدر موراي علماء التنظير في دافعية الإنجاز، وقد استخدم مصطلح الحاجة للإنجاز كأحد مكونات الشخصية في دراسته استكشافات في الشخصية، وتعتبر نظريته في الشخصية، نظرية ديناميكية تفاعلية، فهي ترى السلوك ناتجًا عن حاجات داخلية متفاعلة مع ضغوط خارجية. فالسلوك = (الحاجات الداخلية X الضغوط الخارجية) (الفرماوي، ٢٠٠٤).

٢- نظرية ماسلو (هرم الحاجات):

يعتبر ماسلو (Maslow) أحد رواد نظريات الحاجات، والذي وضع هرمًا سداسيًا لحاجات الإنسان، وكيف تنمو هذه الحاجات بشكل هرمي تصاعدي:

- الحاجات الفسيولوجية.
- حاجات الأمن.
- حاجات الانتماء والحب.

- حاجات تقدير الذات.
- حاجات تحقيق الذات.
- حاجات الفهم والمعرفة



شكل (٣) ترتيب الحاجات عند ماسلو (المصدر: خليفة، ٢٠٠٠)

وينتقل الإنسان من مستوى أدنى إلى مستوى أعلى بعد إشباع المستوى الأدنى، وقد أوضح ماسلو في نظريته عن الدافعية، أن هناك نوعًا من الارتقاء المتتالي للحاجات، حيث يكون الإنسان مدفوعًا لتحقيق حاجاته الدنيا لكي يصل للحاجات العليا وصولاً لتحقيق الذات بدافع الإنجاز (خليفة، ٢٠٠٠).

وتتوقف سعادة الفرد على مستوى الحاجات التي يستطيع إتباعها كما ترتبط الصحة النفسية بإشباع الحاجات العليا مثل الاستقلالية، التحدي، المسئولية، الإنجاز (موسى،٢٠٠٧).

٣- نظرية الدرفر:

أشارت سهيلة عباس (٢٠٠٣) إلى قيام الدرفر (Alderfer) بتطوير نظرية ماسلو (Maslow) لتصبح نظريته متضمنة لثلاث مجموعات من الحاجات وهي:

١. حاجات الوجود.
٢. حاجات الانتماء.
٣. حاجات النمو.

وقد اعتبرت هذه النظرية أن حاجات الوجود تقابل الحاجات الفسيولوجية عند ماسلو، وحاجات الانتماء تقابل الحاجة إلى التقدير، وأخيرًا تقابل الحاجة للنمو الحاجة إلى تحقيق الذات التي وضعها ماسلو.

٤- نظرية الحاجات ليمان بورتر (Lyman Portter):

قام بورتر بتكييف نظرية الحاجات لماسلو لخلق بيئة تعزز النمو في مؤسسة العمل، وقد حذف الحاجات الفسيولوجية في المستوى الأول من هرم ماسلو، لأنه يرى أن هذه الحاجات لا تشكل دافعًا للفرد، لأن اشباعها مضمون. وأكدت هذه النظرية على أن سلوك الأفراد يتجه دومًا إلى إشباع الحاجات غير المشبعة، وأن إشباع حاجات الفرد يجب أن يرتبط بأدائه في العمل، وهذه الحاجات هي:

- الحاجات إلى تحقيق الذات، على العمل بأقصى طاقة، الشعور بالنجاح، إنجاز الأهداف كما تم تحديدها.
- الحاجة إلى الاستقلالية، السيطرة على موقف العمل، التأثير في المؤسسة، الشعور باحترام الذات، الاحترام من قبل الآخرين، الترقية، المكافأة.
- الانتساب للجماعة، الأصدقاء والجمعيات المهنية.
- الحاجة إلى الأمن، الأجور، خط التقاعد، العدل، التقييم (بني يونس، ٢٠٠٩).

٥- نظرية هيرزبيرج ذات العاملين (Herzberg):

تعتبر هذه النظرية من أكثر النظريات شيوعًا والتي لاقت رواجًا من قبل الباحثين التطبيقيين، فقد حاول هيرزبيرج (١٩٦٦) تحديد خصائص محتوى الأعمال من قبل عوامل أطلقوا عليها العوامل الدافعة وجاءت هذه الخصائص كما يلي: المسؤولية، والاستقلالية، وتقدير الذات، وتحقيق الذات (النمو والتطور). وقد أشاروا إلى أنه يمكن إشباع هذه الحاجات من خلال إعطاء الصلاحيات والاستقلالية للعاملين وتكليفهم بالمهام المتسمة بالتحدي، كذلك حدد هيرزبيرج عوامل أخرى وهي العوامل الصحية وهي تقابل الحاجات الفسيولوجية وحاجات الأمان والحاجات الاجتماعية عند ماسلو، وأشاروا إلى أنه يمكن إشباع هذه الحاجات عن طريق توفير الحوافز المادية مثل توفير الظروف البيئية الجيدة، وإعطاء أجور مجزية، ومكافآت تقاعدية مناسبة، وضمانات عمل مغرية وهكذا (في: العاني، ٢٠٠٧).

٦- نظرية ماكليلاند:

تقوم نظرية العالم الأمريكي ماكليلاند (١٩٥٥) على أن الحاجات هي أكبر القوى الدافعة للسلوك الإنساني، (الحاجة للسيطرة والإنجاز وحكم الذات والعدوان والحاجة إلى النشاط الجنسي) وقد حدد ماكليلاند في دراسته الحاجة السائدة وهي الحاجة للإنجاز، التي تندرج تحت حاجة كبرى وأشمل هي الحاجة إلى التفوق، كما حدد أيضًا في دراسته خصائص الحاجة للإنجاز مستخدمًا أساليب المخيلة للإنجاز فهو يرى أن كل فرد لديه حاجات نفسية أساسية من بينها الحاجة للإنجاز والرغبة والحماية والأمن، وقد قدم ماكليلاند تفسيرًا فنيًا لدافع الإنجاز، إذ افترض أنه إذا أدت مواقف الإنجاز السابقة إلى تأثير موجب فإن الفرد سيكون أكثر مشاركة لسلوكيات الإنجاز، وعلى العكس إذا عوقب شخص على الفشل فإن الخوف من الفشل سينمو وسيكون هناك دافع لتجنب الفشل لديه. وتشير نظرية "ماكليلاند" (McClelland) ببساطة إلى أنه في ظل ظروف ملائمة سوف يقوم الأفراد بعمل المهام التي دعمت من قبل، فإذا كان موقف المنافسة – مثلاً – هاديًا لتدعيم الكفاح والنجاح والإنجاز، فإن الفرد يعمل بأقصى طاقاته ويتفانى في هذا الموقف (McClelland, 1955).

وقد عرض ماكليلاند في كتابة "الدافع للإنجاز" نموذجًا نظريًا للدافعية، أطلق عليه اسم: نموذج الاستثارة الانفعالية، حيث يرى أن الدافعية هي عبارة عن رغبة في الأداء الجيد، والنجاح في وضعية تنافسية، لكن مصدر الدافع هو استعداد في الشخصية أثناء الطفولة المبكرة، من خلال محاولات الطفل من أجل الاستقلالية والتمكين (في: دوقة، ٢٠٠٢).

ويرى ماكليلاند أن هناك ثلاث حاجات موجودة لدى كل الأفراد وإن كانت بدرجات متفاوتة، وهذه الحاجات هي:

- **الحاجة إلى الإنجاز:** بمعنى أن هناك أفراد لديهم دافع قوي بداخلهم يدفعهم للإنجاز ويتطلعون إلى الأعمال التي تضمن نوعًا من التحدي والصعوبة. فهم مدفوعون برغبة عارمة إلى التفوق في العمل وإلى حل المشكلات وإلى التميز في الأداء، وهم بناءً على ذلك يضعون لهم أهدافًا يغلب عليها الصعوبة ويسعون لتحقيقها.
- **الحاجة إلى القوة (السلطة):** وهذا يعني أن هناك أفرادًا لديهم الرغبة وميول للسيطرة على الآخرين والتأثير فيهم والرقابة الشديدة على ما يعملون أكثر من اهتمامهم بحل المشكلات، أو تحقيق أهداف معينة.
- **الحاجة إلى الانتماء:** بمعنى أن هناك أفراد لديهم الرغبة لتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين وتكوين الصداقات والعلاقات الشخصية والمحافظة عليها (آل ناصر، ٢٠٠٩).

وأن تصور "ماكليلاند" في الدافعية للإنجاز له أهمية كبيرة في أنه:

١- قدم للمشتغلين بالمجال أساسًا نظريًا ويمكن من خلاله مناقشة وتفسير نمو الدافعية للإنجاز لدى بعض الأفراد، وانخفاضها لدى البعض الآخر، حيث تمثل مخرجات أو نتائج الإنجاز أهمية كبيرة من حيث تأثيرها الإيجابي أو السلبي على الأفراد. فإذا كان العائد إيجابيًا ارتفعت الدافعية أما إذا كان سلبيًا انخفضت الدافعية.

٢- فهم وتفسير ازدهار وهبوط النمو الاقتصادي في علاقته بالحاجة إلى الإنجاز في بعض المجتمعات، والمنطلق الأساسي لهذا الجانب أمكن تحديده في الآتي:

أ- هناك اختلاف في الأفراد فيما يحققه الإنجاز من خبرات مُرضية بالنسبة لهم.
ب-يميل الأفراد ممن لديهم الحاجة المرتفعة للإنجاز إلى العمل بدرجة كبيرة في المواقف التالية بالمقارنة بالأفراد المنخفضين في هذه الحاجة.
ج- المواقف التي تتوفر فيها المعرفة بالنتائج أو العائد من الأداء: فعند ارتفاع الدافع للإنجاز يرغب الشخص في معرفة إمكاناته وقدراته على الإنجاز وذلك بمعرفته لنتائج أعماله أو ما يسمى (بالتغذية المرتدة). أما المواقف التي يكون فيها مسئولاً عن أدائه فيكون فيها الشخص هو الموجه للإنجاز ويرغب في تأكيد مسئوليته عن العمل الذي يقوم به (محروس، ٢٠١٠).

٧-نظرية أتكنسون (Atkinson):

اتسمت نظرية أتكنسون (١٩٦٤) في الدافعية للإنجاز بعدد من الملامح التي تميزها عن نظرية ماكليلاند، ومن أهم هذه الملامح أن أتكنسون أكثر توجهًا معمليًا، وتركيزًا على المعالجة التجريبية للمتغيرات، التي تختلف عن المتغيرات الاجتماعية المركبة لمواقف الحياة التي تناولها ماكليلاند، كما تميز أتكنسون بأنه أسس نظريته في ضوء كل من نظرية الشخصية وعلم النفس التجريبي.

وتتحدد مبادئ نظرية "أتكنسون" في دافعية الإنجاز على النحو التالي:

- يتمتع جميع الأفراد بكمية هائلة من الطاقة الكامنة وبعدد من الحاجات والدوافع الأساسية والتي تُعدُ بمثابة صمامات ومنافذ توجه تدفق الطاقة من هذا الرصيد وتنظمها.
- يختلف الأفراد فيما بينهم من حيث القوى النسبية لهذه الدوافع ومن حيث درجة الاستعداد.

- كون الدافع قد وضع موضع التنفيذ أم لا، أي كون الطاقة تناسب من خلال المنفذ كي تتحول إلى سلوك يتوقف على الموقف الذي يجد المرء نفسه فيه.
- أن خصائص الموقف التي تستثير دوافع مختلفة كي تفتح صمامات أو منافذ مختلفة للطاقة، فأي دافع أو منفذ للطاقة حساس في استجابته لمجموعة مختلفة من الخصائص الموقفية.
- يؤدي كل دافع إلى نموذج من السلوك يختلف عن النموذج السلوكي لدافع آخر.
- إذا تغيرت طبيعة الخصائص الموقفية أو المثيرات، فإن دوافع مختلفة تُستثار ويتمخض عنها تنشيط نماذج معينة ومختلفة من السلوك (Atkinson, 1964).

ووضع أتكنسون نظرية الدافعية للإنجاز في إطار منحنى التوقع – القيمة، متبعًا في ذلك توجهات كل من تولمان وليفن Tolman & Levin، وافترض دور الصراع بين الحاجة للإنجاز والخوف من الفشل (خليفة، ٢٠٠٠).

ورأى أتكنسون أن النزعة للانجاز تنبث من ثلاثة عوامل رئيسية هي دافع: النجاح، واحتمالات النجاح، والنجاح باعتباره باعثًا. بالنسبة لدافع النجاح فالمقصود به أن يقوم الفرد بجهد ما للحصول على النجاح، أو تجنب الفشل، أما بالنسبة لاحتمالات النجاح فالمقصود به أن يقوم الفرد بعملية تقويم ذاتي لامكانية نجاحه في عمل ما، ولذلك فقد تكون احتمالات النجاح قوية أو ضعيفة، وأما بالنسبة للنجاح باعتباره باعثا، فهذا يتوقف على مستوى العمل المطلوب، فعلى سبيل المثال يخلق السعي للنجاح في الأعمال الصعبة دافعية أقوى لدى الفرد من السعي للنجاح في الأعمال السهلة، لذلك فإن نوعية الدافعية لدى الفرد تجعله يتوجه نحو مستوى معين من الأعمال، وبذلك ميز أتكنسون بين نوعين من الأفراد: النوع الأول هم الراغبون في النجاح، والنوع الثاني هم متنجنبو الفشل، وبينت دراساته أن الأفراد الذين ينتمون إلى النوع الأول أكثر ميلاً للاستطلاع في سلوكهم، وأكثر مثابرةً على أداء المهمة، ولا يشعرون بإحباط ازاء الفشل فيزيدون من جهدهم عقب الفشل. أما الأفراد الذين ينتمون إلى النوع الثاني فإنهم أكثر اتكالية في سلوكهم، وأقل مثابرة في عملهم، ويصابون باحباط ازاء الفشل، فيبذلون جهدًا أقل عقب فشلهم، لذلك فإن ناشدي النجاح يختارون أعمالاً متوسطة الصعوبة وواقعية، بينما يختار متجنبو الفشل أعمالا صعبة جدًا حتى لا يلاموا على فشلهم، أو سهلة جدًا لضمان النجاح فيها، وكأنهم يريدون أن يحموا ذواتهم من الاحساس بالفشل (في: العمران، ١٩٩٥).

كما اهتم أتكنسون بسلوك المخاطرة، وبدافعية الإنجاز التي يعتمد عليها هذا السلوك، وهو يرى أن الفرد الذي لديه استعداد عال للإنجاز، لن يتمكن من تحقيق الإنجاز المطلوب ما لم تكن الظروف

الموقفية المحيطة به مناسبة، ومشجعة على ذلك، أي إن الإنجاز في رأيه يرتبط بخصائص الأفراد، وبالظروف الاجتماعية المحيطة بهم (الفيفي، ٢٠٠٨).

٨- نظرية أندي كيوكلا (Kukla):

على الرغم من أن نظرية "كيوكلا" (١٩٧٤) امتداد لنظرية "أتكنسون" إلا أنها فسرت الأداء بطريقة مختلفة، فهي لم تقر بوجود استعداد ثابت ودائم لدى الفرد لتحقيق النجاح وتجنب الفشل ولكنها أكدت على وجود متغيرات إدراكية تحكم أداء الفرد تبعاً للموقف الذي يواجهه فقد ساوت بين نتائج الدافع للإنجاز ومفهوم القدرة المدركة، ونفترض أنه عندما يدرك العمل على أنه سهل فإن الأفراد ذوي دافعية الإنجاز العالية ـ أي الذي يعتقدون أن قدراتهم عالية نسبيًا ـ سيبذلون جهدًا بسيطًا لإدراك النجاح، أما الأفراد منخفضي الدافع للإنجاز ـ أي الذين يعتقدون أن قدراتهم دون المستوى ـ يتوقع منهم بذل جهد أكبر لضمان النجاح، وحينما تكون القدرة متكافئة عند المجموعتين، فإن الأفراد منخفضي الدافع للإنجاز سوف يؤدون أفضل من الأفراد مرتفعي الدافع للإنجاز حينما يدركون العمل على أنه سهل، أما حين يدرك العمل على أنه صعب فإن الأشخاص ذوي الإنجاز المرتفع سيكون أدائهم أفضل من الأشخاص ذوي الانجاز المنخفض، ونجد أن نظرية كيوكلا تؤكد على النتائج والصعوبات الموضوعية للأداء وخبرات النجاح والفشل على العمل، وقد أوضحت أثر القدرة وإدراك صعوبة العمل وما يتبع ذلك من مثابرة على بذل الجهد والتحمل من أجل الحصول على النجاح باعتبارها من مظاهر تكوين الدافع للإنجاز (في: علي، ١٩٨٩).

٩- نظرية العزو لواينر:

صاغ برنارد واينر Weiner (١٩٧٢) نظرية العزو، وتُعدُ هذه النظرية من النظريات المهمة في مجال دراسة الدافعية الإنسانية بوجهٍ عام، والدافعية للإنجاز بوجهٍ خاص وتهتم هذه النظرية بكيفية إدراك الشخص لأسباب سلوكه وسلوك الآخرين، وأشار إلى أن الأفراد يرجعون الأسباب إما إلى عوامل خارجية (بيئة) مثل الحظ وصعوبة العمل، أو إلى عوامل داخلية (تتعلق بهم) مثل الجهد والقدرة.

واهتم بالتفسير الإدراكي لمسببات النجاح والفشل لدى الأفراد، وميز بين عوامل داخلية للنجاح أو الفشل، كالقدرة، وعوامل خارجية مثل الجهد والحظ وصعوبة أو سهولة المهمة. وبينت دراسات واينر (١٩٧٢) أن الطلبة ذوي الانجاز المرتفع يعزون نجاحهم لقدرتهم، وفشلهم لقلة جهدهم، أما الطلبة ذوو الانجاز المنخفض فيعزون أسباب نجاحهم للحظ، والصدفة، أو سهولة المهمة، وفشلهم إلى عدم

امتلاكهم القدرة الكافية، ولهذا التفسير الإدراكي دلالة تربوية هامة، لأن العوامل الداخلية ثابتة نسبيًا، وتحتاج إلى جهد كبير لتعديلها نظرًا لارتباطها بمسلمات الشخص ومعتقداته، وأنها أصبحت جزءًا من مكونات شخصيته. أما العوامل الخارجية فيسهل تغييرها لتحسين أداء الفرد في المهمة التعليمية. ولذلك فإن الفشل المستمر أو الاحباط المتكرر يؤدي إلى حدوث ما يسمى بظاهرة العجز للتعلم لدى الطلبة الذين يمتلكون دافعية انجاز منخفضة، لأنهم يعتقدون أن فشلهم مرتبط بعدم كفايتهم، وفقدانهم القدرة، التي تساعدهم على الانجاز، وهي قدرة داخلية ثابتة لا يمكن تغييرها بسهولة، مما يؤدي إلى لجوئهم للوم الذات، وإلى احساسهم باليأس من النجاح، حتى ولو بذلوا جهدا كافيا (في: العمران، ١٩٩٥).

١٠-نظرية العدالة لآدمز:

تُشير سهيلة عباس (٢٠٠٣) إلى أن نظرية "آدمز" (Adams) تقوم على دراسة العلاقة بين أداء الفرد وشعوره بعدالة ما يحصل عليه مقابل عمله كحافز للأداء، فإذا وجد الفرد أن ما يستلمه هو مواز لما يستلمه غيره بنفس الوظيفة فسيعني له ذلك أن مبدأ العدالة يطبق في المؤسسة مما سيولد عنده شعور مرتفع بالرضا ومن ثم يزيد دافعيته للعمل، وعلى عكس ذلك فإذا ما شعر الفرد بعدم وجود عدالة في توزيع الأجور أو المهام فإن ذلك سيؤدي إلى إحساسه بالغبن وعدم التقدير، مما سيدفعه إلى التقاعس عن العمل، ويؤدي إلى انخفاض دافعيته للإنجاز، بل ويصل في كثير من الأحيان إلى أن يترك الفرد المؤسسة أو مكان عمله ويقوم بالبحث عن وظيفة أخرى تحقق له الشعور بالعدالة والرضا.

- قياس دافعية الإنجاز:

أشار المختصين بموضوع دافعية الإنجاز وقياسها إلى أن تصنيف مقاييس دافعية الإنجاز ينقسم إلى قسمين: الأولى مقاييس إسقاطية (مقياس الإنجاز لمكلليلاند ، مقياس الاستبصار، التعبير عن طريق الرسم) والثانية مقاييس موضوعية (استخبار الدافع للإنجاز، التوجه نحو الإنجاز، ومقياس راي – لن لدافع الإنجاز)، وتقسيمها تفصيلياً كالتالي:

أولاً: المقاييس الإسقاطية:

وهي مقاييس غير مباشرة، حيث يستجيب لها الشخص لمنبه غامض، يقوم الفرد بالاستجابة وإسقاط ما لديه من دوافع، ثم يقوم المختص في هذا النوع من المقاييس بتحليل تلك الاستجابات والإسقاطات وربطها بدافعية الإنجاز (غباري، ٢٠٠٨).

ومن أمثلة هذه المقاييس ما يلي:

١- مقياس الإنجاز لمكليلاند – (McClelland) تقدير الصور والتخيلات :

أعد ماكليلاند في سنة ١٩٥٣ اختبار لقياس الدافعية للإنجاز مكون من أربعة صور تم توليد بعضها من اختبار تفهم الموضوع (TAT) الذي أعده موراي في سنة ١٩٣٨، كما صمم بعضه الآخر خصيصًا لقياس الدافع للإنجاز. وتم عرض كل صورة في أثناء الاختبار على شاشة سينمائية لمدة ٢٠ ثانية أمام المفحوصين، ثم يطلب الباحث منهم بعد ذلك كتابة قصة تغطي أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة من الصور الأربعة، والأسئلة هي:

- ماذا حدث ومن هم الأشخاص؟
- ما الذي أدى إلى هذا الموقف بمعنى ماذا حدث من الماضي؟
- ما محور التفكير وما المطلوب أدائه ومن الذي يقوم بهذا الأداء؟
- ماذا سيحدث؟ وما الذي يجب عمله؟

وبعد ذلك يجيب على هذه الأسئلة في مدة لا تزيد عن أربع دقائق، وسيستغرق الاختبار كله في حالة استخدام الصور الأربعة عشرين دقيقة. ويرتبط هذا الاختبار أصلاً بالتخيل الابتكاري من خلال تحليل نواتج تخيلات المفحوصين لنوع معين من المحتوى (عبد الباسط، ١٩٩٩).

٢- مقياس الاستبصار لفرنش :(French)

قامت فرنش (French) في سنة ١٩٥٨م بوضع مقاييس الاستبصار على ضوء الأساس الذي وضعه ماكليلاند لتقدير صور وتخيلات الانجاز حيث وضعت جملاً مفيدة، تصف أنماطًا متعددة من السلوك يستجيب لها المفحوص باستجابة لفظية اسقاطية عند تفسيره للمواقف السلوكية، والذي يشتمل عليها البند أو العبارة.

٣- مقياس التعبير عن الرسم (A.G.E.T) ارونسون:(Aronson)

صمم هذا المقياس لقياس دافعية الإنجاز عند الأطفال لأنه وجد أن اختبار ماكليلاند وزملاؤه وكذلك اختبار فرنش (French) للاستبصار صعبة بالنسبة للأطفال الصغار، وقد تضمن نظام التقدير الذي

وضعه أرونسون، لتصحيح اختبار الرسم فئات أو خصائص معينة كالخطوط والحيز والأشكال وذلك للتمييز بين المفحوصين ذوي الدرجات المختلفة لدافع الإنجاز (موسى، ١٩٩٤).

ثانياً: المقاييس الموضوعية:

وهي مقاييس أكثر موضوعية من المقاييس الإسقاطية، حاول فيها الباحثون تجنب الأخطاء التي احتوتها المقاييس الإسقاطية، ومن بينها ما يلي:

١- اختبار الدافع للإنجاز:

حاول هرمانس (Hermans) في سنة ١٩٧٠م بناء اختبار الدافع للإنجاز بعيدًا عن نظرية أتكنسون، وذلك بعد حصر جميع المظاهر المتعلقة بهذا التكوين وقد انتقت منها الأكثر شيوعًا على أساس ما أكدته البحوث السابقة وهي:

- مستوى الطموح.
- السلوك المرتبط بتقبل المخاطرة.
- المثابرة.
- توتر العمل.
- إدراك الزمن.
- التوجه نحو المستقبل.
- اختيار الرفيق.
- سلوك التعرف.
- سلوك الإنجاز.

ويتكون هذا الاختبار من ٢٩ عبارة متعددة الاختيارات (عبد الله، ٢٠٠٣).

٢- مقياس التوجه نحو الانجاز:

وهو اختبار يتضمن سبعة مقاييس فرعية تقيس المزاج التجريبي المثالي ويتكون المقياس من ٣٠ بندًا، يُجاب عليها بـ: نعم، غير متأكد، لا.

٣- مقياس (راي – لن) للدافع للإنجاز:

وضع لن (Lynn) هذا المقياس في سنة ١٩٦٠م، وطوره راي (Rai) في السبعينات وهو يتكون من ١٤ سؤالاً يُجاب عليها بـ نعم، غير متأكد، لا. وللتحكم فيه وللإجابة تم عكس مفتاح تقدير الدرجات (التصحيح) في نصف عدد العبارات والدرجة القصوى هي ٤٢، وللمقياس درجة ثبات تزيد على ٠.٧٠ (المرجع السابق، ٢٠٠٣).

- خصائص خاصة للأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة:

يتمثل دافع الإنجاز في الرغبة في القيام بعمل جيد، والنجاح فيه، وتتميز هذه الرغبة بالطموح، والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها، وتفضيل المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة بدل المهمات التي لا تنطوي إلا على مجازفة قليلة، أو مجازفة كبيرة جدًا (قطامي وعدس، ٢٠٠٢).

ودافعية الإنجاز تحفز أفرادها على مواجهة المشكلة والتصدي لها، ومحاولة حلها والتغلب على كل الصعوبات والعقبات التي تعترضهم. وأن هذه الفئة من الأفراد تعمل على أداء المهمات المعتدلة الصعوبة وهم مسرورون، ويبدون موجهين نحو العمل بهمة عالية، وعلى العكس من ذلك فإن منخفضي دافعية الإنجاز يتجنبون المشكلات، وسرعان ما يتوقفون عن حلها عندما يواجهون المصاعب (شواشرة، ٢٠٠٧).

ويتصف الأفراد ذوو دافعية الإنجاز الأكاديمي بصفات تميزهم عن غيرهم في جانب الدافعية، فهم أكثر ميلاً للثقة بالنفس وعلى تفضيل المسؤولية الفردية، والحصول على درجات مدرسية جيدة، ويقاومون الضغط الاجتماعي الخارجي، ويتميزون بالطموح العالي (موراي، ١٩٨٨).

كما يتميز الفرد ذو الدافعية المرتفعة للإنجاز الأكاديمي بالقدرة على ممارسة بعض المهام الصعبة، وتنظيم المعلومات في وقت قصير وبطريقة مستقلة، إلى جانب الرغبة الكبيرة في التفوق والتميز والسعي نحو الحصول على مركز اجتماعي (قطامي، ١٩٩٤).

ويمكن تشخيص السمات الشخصية لذوي دافعية الإنجاز المرتفع في الصفات التالية: الثقة في النفس والاعتزاز بالذات، الاهتمام والالتزام بالمسؤولية، الحصول على درجات مرتفعة في الأداء الوظيفي، القيام بأنشطة ملحوظة سواء في العمل أو البيئة، مقاومة الضغوط الاجتماعية التي يتعرضون لها، التخطيط للمستقبل بحرص والاهتمام بوضع البدائل ودراستها، الشعور بسرعة مرور وانتهاء الوقت

قبل أن ينجزوا ما لديهم، محاولة التعرف على نتائج أعمالهم بشكل مباشر منتظم، التحكم في الأفكار وتناولها وتنظيمها بشكل جيد، والتغلب على العقبات (الهميمي، ٢٠٠٧).

إن الأفراد الذين يوجد لديهم دافع مرتفع للتحصيل يعملون بجدية أكبر من غيرهم، ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم، وفي مواقف متعددة من الحياة. وعند مقارنة هؤلاء الأفراد بمن هم في مستواهم من القدرة العقلية ولكنهم يتمتعون بدافعية منخفضة للتحصيل وجد أن المجموعة الأولى تسجل علامات أفضل في اختبار السرعة في إنجاز المهمات الحسابية واللفظية، وفي حل المشكلات، ويحصلون على علامات مدرسية وجامعية أفضل، كما أنهم يحققون تقدمًا أكثر وضوحًا في المجتمع. والمرتفعون في دافع التحصيل واقعيون في انتهاز الفرص بعكس المنخفضين في دافع التحصيل الذين إما أن يقبلوا بواقع بسيط، أو أن يطمحوا بواقع أكبر بكثير من قدرتهم على تحقيقه (غباري، ٢٠٠٨).

كما يمتاز الأفراد ذوو الدافعية العالية للإنجاز بقدرتهم على وضع تصورات مستقبلية معقولة ومنطقية في تصوراتهم للمشكلات التي يواجهونها، والتي تمتاز بأنها متوسطة الصعوبة ويمكن تحقيقها (بو حمامة، وعبد الرحيم، والشحومي، ٢٠٠٧).

وهناك فروق بين ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة والمرتفعة، فقد بينت نتائج البحوث في هذا المجال أن ذوي الدافعية المرتفعة يكونون أكثر نجاحًا في المدرسة، ويحصلون على ترقيات في وظائفهم وعلى نجاحات في إدارة أعمالهم أكثر من ذوي الدافعية المنخفضة، كذلك فإن ذوي الدافعية العالية يميلون إلى اختيار مهام متوسطة الصعوبة وفيها تحدي، ويتجنبون المهام السهلة جدًا لعدم توفر عنصر التحدي فيها، كما يتجنبون المهام الصعبة جدًا ربما لارتفاع احتمالات الفشل فيها. ومن الخصائص الأخرى المميزة لذوي الدافعية المرتفعة أن لديهم رغبة قوية في الحصول على تغذية راجعة حول أدائهم، وبناءً على ذلك فإنهم يفضلون المهام والوظائف التي تبنى فيها المكافآت على الإنجاز الفردي، ولا يرغبون في العمل الذي تتساوى فيها كافة رواتب الموظفين (الترتوري، ٢٠٠٦).

كما تصف مريم عثمان (٢٠١٠) ذوي الإنجاز المرتفع بتحمل المخاطرة المتوسطة، أي أن هناك إمكانية حساب احتمالات هذه المخاطرة، مما يعني ذوي الإنجاز المرتفع يفضلون الأعمال التي يعرفون كيف ومتى يقومون بها، حيث يرى أتكنسون بأن احتمالات النجاح عندما تكون عالية لدى الفرد في المهمة التي يريد القيام بها فإن القلق المرتبط بالفشل والخوف من تلك المهمة يكون قليلاً، حتى تتلاشى احتمالات الفشل تقريبًا، وفي حالة ضعف أو انخفاض احتمالات النجاح لدى الفرد في المهمة التي يريد القيام بها وبخاصة حين تكون المهمة صعبة جدا فإن الفشل يصبح مؤكدًا.

فدافعية الإنجاز تعود إلى ما يعتقده الفرد نحو الشيء المراد إنجازه، وعليه فإن البيئة لها دور كبير في دافعية الإنجاز كما أشار إلى ذلك عدد من الباحثين، فهي ترتبط بعدد من السمات داخل البيئة والتي من شأنها أن تعمل على تقوية دافعية الإنجاز لدى الفرد، كالمنافسة والجدية في العمل والسرعة في الأداء والاستقلالية والثقة بالنفس (المشرفي، ٢٠١٠).

فالأفراد المنجزين يميلون بصورة فطرية للرغبة في أنشطة العمل لاعتقادهم بأنهم يشتركون في الأنشطة بناءً على إرادتهم الخاصة، أي بناءً على أنهم يريدون الاشتراك بالفعل، وليس عن طريق فرض الاشتراك عليهم في أنشطة العمل (زايد، ٢٠٠٣).

وترى صفاء الأعسر (١٩٨٨) أن من خصائص دافعية الإنجاز الأكاديمي أنها تنمي لدى الفرد الآتي:

١- الاتقان والتميز.
٢- القدرة على تحمل المسؤولية.
٣- القدرة على تحديد الهدف.
٤- القدرة على استكشاف البيئة.
٥- القدرة على التنافس مع الذات.
٦- القدرة على تعديل المسار.
٧- القدرة على التخطيط لتحقيق الهدف.

ويوجد أيضًا الكثير من الميزات لذوي الدافعية المرتفعة وقد قام أورمريد Ormred (١٩٩٥) بذكر بعضها كالآتي:

- سعداء ومتحمسين في المواقف التعليمية.
- الانتباه الشديد للمعلم وللمهمات الدراسية.
- تنفيذ المهمات مباشرة.
- العمل باستقلالية دون الحاجة للتذكير من أحد.
- الانخراط بالنشاطات الصفية بشكل طوعي.
- اختيارهم للمهمات التي تتصف بالتحدي.
- الحفاظ على الجهد المبذول لأداء المهمات وحل المشكلات.
- يكافحون من أجل تحسين أدائهم.
- يعملون بجد حتى بدون مكافآت.

خصائص الأفراد ذوي الإنجاز العالي:

١- يملكون النزعة للقيام بمجازفات محسوبة ومنضبطة لذلك يضعون لأنفسهم أهدافًا تنطوي على التحدي والمجازفة وهم يفعلون ذلك كحالة طبيعية ومستمرة إذا أنهم لا يشعرون باللذة والإنجاز إذا كانت المهام والأهداف التي ينفذونها سهلة ومضمونة النتائج (البرنوطي، ٢٠٠٤).

٢- الميل إلى الوضعيات والمواقف التي يتمكنون فيها من تحمل المسؤولية الشخصية في تحليل المشاكل وإيجاد الحلول لها.

٣- الرغبة في التغذية العكسية لإنجازاتهم ومراقبتها ليكونوا على علم بمستوى إنجازاتهم (عدون، ٢٠٠٤).

٤- يهتم الشخص ذو الدرجة المرتفعة من الإنجاز بما يؤديه من عمل في حد ذاته أكثر من اهتمامه بأي عائد مادي يعود عليه من إنجاز هذا العمل، وهو دون شك يرغب في الحصول على قدرٍ كبيرٍ من المال لكونه مقياسًا لدرجة امتيازه في أدائه لعمله.

٥- يتميز الأفراد مرتفعي الإنجاز بالثقة العالية بالنفس حيث يميلون للشك في آراء الأفراد الأكثر خبرة منهم، ويلتزمون بآرائهم حتى ولو كانوا لا يملكون معرفة معمقة بالموضوع الذين يريدون اتخاذ القرار فيه.

٦- يفضلون المهن المتغيرة والتي فيها تحديات مستمرة وينفرون من المهن الروتينية (عبد الله، ٢٠٠٣).

٧- يتخذون قرارات ذات درجة معقولة من الخطر المرتبطة بها، حيث يتميز ذوي الإنجاز المرتفع بتحمل المخاطرة المتوسطة أي أن هناك إمكانية حساب احتمالات هذه المخاطرة، ودرجة المخاطرة المتوسطة تعني أنها قد تكون مناسبة لحجم ونوعية قدرات الفرد، أي أن ذوي الانجاز المرتفع يفضلون الأعمال التي يعرفون كيف ومتى يقومون بها (لعويسات، ٢٠٠٢).

أما الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة فهم يرفضون أداء الأعمال التي يشعرون أن قدراتهم على أدائها أقل من الآخرين أو التي تتطلب منهم جهودًا ومثابرة وتثبط همتهم بسرعة عندما تواجههم عوائق حتى ولو كانت بسيطة ويستسلمون للفشل بسرعة عادةً ويُقبِلون على الأعمال السهلة المضمونة النجاح وكثيراً ما يقنعون أنفسهم بأن فشلهم كان نتيجةً لأسباب خارجية خارجة عن إرادتهم فالنجاح من وجهة نظرهم حظ أو مصادفة وهم ليسوا من المحظوظين (الخيري، ٢٠٠٨).

ومن هنا نلاحظ أن هناك فروقًا بين ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة والمرتفعة، أن ذوي الدافعية المرتفعة يكونون أكثر نجاحًا في العمل، ويحصلون على ترقيات في وظائفهم وعلى نجاحات في إدارة أعمالهم أكثر من ذوي الدافعية المنخفضة (علاونة، ٢٠٠٤).

تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمية:

يكتسب الفرد دافعية الإنجاز خلال مراحل حياته المختلفة من البيئة والإطار الحضاري الذي يعيش فيه، وتتأثر الدافعية بالسياق النفسي الاجتماعي للفرد، حيث يطلق عليها أحيانًا الدوافع السيكولوجية (خليفة، ٢٠٠٠).

وتُعدُ دافعية الإنجاز من السمات الثابتة لدى الفرد، غير أن هذه السمة ترتبط وتتأثر بالأسرة والمجتمع، وتعود إلى ما يعتقده الفرد نحو الشيء المراد إنجازه، فإن كان يعتقد فيه اعتقادات جيدة فإنهُ سيُقبِل نحوه ويتولد عنده مستوى عال من دافعية الإنجاز، وفي المقابل تنخفض دافعية الإنجاز لديه إذا كان توجهه نحو ذلك الأمر ضعيفًا (البيلي، ٢٠٠١).

لذلك فإن البيئة لها دور كبير في دافعية الإنجاز فهي ترتبط بعدد من السمات داخل البيئة التي من شأنها أن تعمل على تقوية دافعية الإنجاز لدى الفرد كالمنافسة والجدية في العمل والسرعة في الأداء والاستقلالية والثقة بالنفس، أما إذا ضعف دور البيئة في إكساب الفرد لمثل تلك السمات فإن دافعية الإنجاز سوف تضعف لدى الفرد، لذلك نجد أن الأسرة التي تشجع وتعزز المبادرة الذاتية والمنافسة وفرص مواجهة المشكلات المختلفة وحلها تؤدي إلى دافعية عالية للإنجاز لدى أفرادها، وطبقًا لماكليلاند، بأن الأساس الذي يبنى عليه دافع الإنجاز هو ربط العاطفة بالسلوك، فعندما يمدح الوالدان طفلهم في السنوات الأولى للطفولة على النجاحات التي يحققها ومعاقبته على الاخفاقات التي تصدر عنه، من شأنه تكوين دافع الإنجاز لديه في سن الخامسة أو السادسة ليتحول بعد ذلك إلى حاجة ثابتة تتكشف في الأنماط المختلفة للنشاط (المشرفي، ٢٠١٠).

ومن الناحية النفسية يُخفي كثير من الطلبة المستسلمين أو ذوي السلوك السيء مخاوفهم من التعامل معهم كطلبة أغبياء، إنهم يحمون أنفسهم من الإحراج الناجم عن ظهورهم كأغبياء أمام أنفسهم وأصدقائهم وآبائهم. ويشعر بعض الطلبة بالقوة والسيطرة أثناء رفضهم العمل وهم غالبًا ما يكونون كفوئين وقادرين لكن حاجاتهم إلى السيطرة تدفعهم إلى توظيف استراتيجية يسببون فيها الخسارة لأنفسهم مقابل تعبيرهم عن استقلاليتهم. ونقص الحافز لديهم هو آلية دفاعية يجب التعامل معها باحترام لمساعدة الطلبة على إيجاد خيارات أفضل، وإن من مسؤوليتنا تعليم الطلبة وتدريبهم وتحفيزهم على

بذل الجهد اللازم والضروري للنجاح والتفوق والتقدم بالإضافة إلى بذل قصارى جُهدِنا لإثارتهم وتنمية الحافز لديهم (وندلر، ٢٠٠٤).

ولكي ننجح في تحفيز اليافعين الذين يصعب التعامل معهم يجب أن تتحكم بسلوكنا المبادئ الأساسية التالية:

١- كل الطلبة قادرون على التعلم إذا امتلكوا الأدوات الأكاديمية والشخصية التي تمكنهم من النجاح.
٢- يكون الطلبة مندفعين فطريًا إلى التعلم لكنهم يتعلمون اللامبالاة عندما يفشلون بشكل متكرر.
٣- يحتاج التعليم إلى المخاطرة لذلك يجب أن تكون الصفوف أماكن آمنة من الناحية الجسدية والنفسية.
٤- إن التقدير العالي للذات يجب ألا يكون هدفًا بل هو نتيجة تأتي عند التمكن من تجاوز التحديات.
٥- يأتي الحافز العالي للتعلم في المدارس عندما يعامل الكبار الطلبة باحترام وتقدير.
٦- يحتاج كل الطلبة إلى الحاجات الأساسية التالية: الانتماء والكفاءة والتأثير على ما يحدث لهم، وينجح تحضير الطلبة للتعلم عندما تُلبى هذه الحاجات (المرجع السابق، ٢٠٠٤).

٢. فاعلية الذات الأكاديمية:

- مفهوم فاعلية الذات:

من أكثر المفاهيم النظرية والعلمية أهمية في علم النفس الحديث هو ذلك الذي وضعه باندورا تحت اسم فاعلية الذات أو معتقدات الفرد عن قدراته لينجز بنجاح سلوك معين، أو مجموعة من السلوكيات، وهذه المعتقدات تؤثر على سلوك الفرد، وأدائه، ومشاعره. ويذكر باندورا أن للأفراد نظامًا ذاتيًا يمكنهم من التدرب على ممارسة التحكم في أفكارهم، ومشاعرهم، وأفعالهم. وهذا النظام الذاتي يتضمن القدرة على الترميز، وأن يتعلم الفرد من الآخرين، وأن يضع استراتيجيات بديلة في تنظيم سلوكه الذاتي، وينتج سلوك الفرد عن التفاعل بين نظام الذات ومصادر البيئة الخارجية المؤثرة. كما يشير إلى أن معتقدات الأفراد عن أنفسهم – فاعلية الذات – تمثل المفتاح الرئيس في التدرب على التحكم الذاتي، ووجود نظام للذات لدى المتعلم يسمح له بملاحظة وتقويم أدائه حيث يتوجه المتعلم من خلال تقويمه لذاته (Pajares,1996).

وتُعدُ فاعلية الذات لدى الفرد أساسًا مهمًا لتحديد مستوى دافعيته، ومستوى صحته النفسية، وقدرته على الإنجاز الشخصي. فمستوى الفاعلية الذاتية كما وضح باندورا يؤثر على نوعية النشاطات والمهمات التي يختار الفرد تأديتها، وعلى كمية الجهد الذي يبذله لإنجاز مهمة أو نشاط ما، بل وعلى طول مدة المقاومة التي يُبديها الفرد أمام العقبات التي تعترض طريقه والعكس صحيح. وتتولد الفاعلية الذاتية من تجارب الحياة ومن أشخاص نتخذهم قدوةً لنا، وهي شيء يُبنى على مدى سنوات من القيام بردود أفعال تجاه تحديات الحياة والتدرب على التعامل معها بمرونة ومثابرة (في: الحرمي، ٢٠١٣).

وتُعدُ فاعلية الذات مكونًا مهمًا من مكونات النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا، التي تُعدُ من المعتقدات الدافعية ذات الأهمية الكبيرة في سلوك التنظيم الذاتي الذي أكد باندورا على أهمية عملياته لدى المتعلمين، وإليه يعود الفضل في إضافة مفهوم فاعلية الذات إلى التراث السيكولوجي. وفاعلية الذات هي ذلك الميكانزيم الموجه للسلوك من خلال تفاعل الفرد مع البيئة واستخدامه لإمكاناته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة، وتعكس ثقة الفرد بنفسه وقدرته على النجاح في أداء المهمة. فهي تبين لذات الفرد ما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته وللجهد الذي سيبذله ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحديه للصعاب ومقاومته للفشل (هيلات، والزعبي، وشديفات، ٢٠١٠).

إن الفاعلية الذاتية أحد المفاهيم التي قدمها باندورا في سياق عرضه لدور العوامل الاجتماعية والمعرفية في التعلم، وما يحدث فيما بينها من تفاعل، حيث يتضمن مفهوم الفاعلية الذاتية فكرة أن المثيرات الاجتماعية التي نتلقاها من الوسط الذي نعيش فيه تؤثر في شعورنا بالكفاءة عند قيامنا بمهمات تتطلب مهارات معينة. وأن هذا الشعور بالكفاءة يسمى بالفاعلية الذاتية والتي تُعرف بأنها معتقدات الفرد حول قدرته على تنفيذ مخططاته وإنجاز أهدافه، فهي الاعتقادات الافتراضية التي يمتلكها الفرد حول قدراته (العتوم، وعلاونة، والجراح، وأبو غزال، ٢٠١١).

ويشير هذا المفهوم إلى اعتقاد الفرد عن إمكانياته الذاتية وثقته في قدراته ومعلوماته، وأنه يمتلك من المقومات العقلية المعرفية، والانفعالية الدافعية، والحسية العصبية، ما يمكنهُ من تحقيق المستوى الأكاديمي الذي يرتضيه، أو يحقق له التوازن، محددًا جهوده وطاقاته في إطار هذا المستوى (الزيات، ١٩٩٩).

ويرى باندورا (١٩٩٧) أن المعتقدات الشخصية حول فاعلية الذات تُعدُ المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوك الفرد؛ لأن السلوك الإنساني يعتمد بشكل أساسي على ما يعتقده الفرد عن مخالفته وتوقعاته عن مهاراته السلوكية المطلوبة للتفاعل الناتج والكفء مع أحداث الحياة. وفاعلية الذات تعمل كمعينات ذاتية أو كمعوقات ذاتية في مواجهة المشكلات فالفرد الذي لديه إحساس قوي بفاعلية التألق يركز جل اهتمامه عند مواجهته لمشكلة ما على تحليلها بغية الوصول لحلول مناسبة. أما إذا تولد لديه شك بفاعلية الذات فسوف يتجه تفكيره نحو الداخل بعيدًا عن مواجهة المشكلة فيركز على جوانب الضعف وعن الكفاءة وتوقع الفشل. كما أكد أن تقييمنا للفاعلية الذاتية يترك آثارًا قوية على مستوى الدافعية لدينا، فعندما نعتقد أننا جيدون في مهام، فإننا نعمل فيها بكل نشاط، ونثابر عليها مهما كانت العقبات المتعلقة بها، وعندما نشكك في قدرتنا يكون عملنا أقل نشاطًا، ونصبح أكثر عرضة للاستسلام عند مواجهة الصعاب. كما بين أنّ الطلبة الذين لديهم حسًا مرتفعًا بالفاعلية الذاتية يحددون تطلعات عُليا لأنفسهم، ولديهم مرونة في إيجاد استراتيجية لحل مشكلاتهم بشكلٍ أكثر دقة، بينما يستسلم الطلبة الذين يعانون من تدنٍ في فاعليتهم الذاتية بسهولة ويسر، ويميلون إلى اللامبالاة، وعدم الاهتمام بمهمتهم إضافةً إلى شعورهم بالقلق والتوتر، ويعزون فشلهم إلى عوامل خارجية (Bandura, 1997).

وتعتبر فاعلية الذات من أهم ميكانزيمات القوى الشخصية حيث أنها تمثل مركزًا مُهمًا في دافعية الطالب للقيام بأي عمل أو نشاط دراسي، فهي تساعد الطالب على مواجهة الضغوط الأكاديمية المختلفة، والتي تعترض أدائه التحصيلي، وترتفع مستويات الفاعلية الذاتية لدى الطلبة من خلال الممارسة والتدريب المتواصل على بعض مهارات النشاط الأكاديمي (بدوي، ٢٠٠١).

كما وجد رودمان Rudman (٢٠٠٩) أن فاعلية الذات إذا تحسنت يتحسن تبعًا لها التعلم المنتج، بينما قد تشير إشارة سلبية إلى عدم القدرة على انتقال أثر التعلم من التعلم السابق إلى مواقف جديدة، نتيجة انخفاض فاعلية الذات أثناء حدوث التعلم السابق، مما جعله يؤكد على ضرورة تضمين أنشطة وإجراءات فاعلية الذات في تدريبات المعلمين والمتعلمين، وتصميم لها برامج محلية وعالمية.

ولا يجادل باندورا في أن كمية كبيرة من فاعلية الذات (الثقة العالية) تستطيع مقاومة المهارات المحدودة والمعرفة. كما تختلف فاعلية الذات في المناطق المختلفة من الحياة لذلك يكون من المهم أن نتذكر أن الفاعلية تكون خاصة بالمهمة. كما أن فاعلية الذات هي الإيمان بالقدرة على النجاح في المهمة، وفاعلية الذات العامة هي الإيمان بالقدرة العامة السابقة للقيام بالوظيفة، أما فاعلية الذات الخاصة تشير إلى الإيمان بجهد الشخص واحتمال النجاح كما أنه مزيج من احترام الذات والفاعلية الذاتية العامة (Neil, 2004).

ويعرف "كيرسش" Kirsch (١٩٨٥) فاعلية الذات بأنها "تعني ثقة الشخص في قدرته على إنجاز السلوك بعيدًا عن شروط التعزيز".

وقد عرفها "باندورا" (١٩٨٦) بأنها:"توقعات الفرد عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء. وكمية الجهود المبذولة لمواجهة الصعاب وإنجاز السلوك".

ويبين جابر (١٩٨٦) أن فاعلية الذات هي "توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبًا فيها في أي موقف معين"، وبالتالي فإنه عندما يواجه الفرد مشكلة أو موقف معين يتطلب حلاً، فإن الفرد يحاول أن يعزو لنفسه القدرة على القيام بهذا السلوك أو الحل للمشكلة قبل أن يبدأ بالسلوك، أي يتوقع أن باستطاعته مواجهة هذا الموقف، وهذه الاستطاعة أو القدرة يجب أن تكون موجودة عند الفرد على أساس من المعرفة الحقيقية وليس بشكل خيالي أو دون قناعة واقعية.

ويرى "سيرفون وبيك" (Cervone & Peake, 1986) بأن فاعلية الذات تشير إلى "الإدراك الذاتي لقدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في أي موقف معين وتوقعاته عن كيفية الأداء الحسن، وكمية الجهد والنشاط والمثابرة المطلوبة عند تعامله مع المواقف والتنبؤ بمدى النجاح في تحقيق ذلك السلوك".

كما أنها "مجموعة من التوقعات العامة التي يمتلكها الفرد، والتي تقوم على الخبرة الماضية، والتي تؤثر على توقعات النجاح في المواقف الجديدة، وبمعنى آخر فإن فاعلية الذات العامة هي فاعلية الذات لمهمة محددة والتي تعمم إلى مواقف أخرى"(Stanley& Murphy,1997). أما "باجريس" Pajares (١٩٩٧) فيرى أن فاعلية الذات تشير إلى "اعتقاد الفرد في إمكاناته الذاتية وثقته في قدرته ومعلوماته، وأنه يملك من المقومات ما يمكنه من تحقيق المستوى الذي يرتضيه أو يحقق له التوازن محددًا جهوده وطاقاته في هذا المستوى".

وذكر "زيميرمان" Zimmerman (٢٠٠٠) أن مفهوم فاعلية الذات يشير إلى "إدراكات الشخص لقدرته على تنظيم وتنفيذ الأعمال الضرورية للحصول على الأداء المحدد للمهارة من أجل تنفيذ المهمات، والأهداف الأكاديمية مثل الدرجات والتقدير الاجتماعي أو فرص العمل بعد التخرج وكلها تتنوع بصورة واسعة في طبيعة ووقت إنجازها".

وعرفها "العدل" (٢٠٠١) بأنها: "ثقة الفرد الكامنة في قدراته يعبر عنها خلال المواقف الجديدة، أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة، أو هي اعتقادات الفرد في قواه الشخصية، مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاؤل". في حين عرفها "جيليهان" Gillihan (٢٠٠٢) بأنها: "اعتقادات الفرد في قدرته لإنتاج مهمة معينة".

وهي مكون سيكولوجي دينامي منفتح للتغير سلبًا وإيجابًا بحسب متغيرات موقفية وعوامل تتعلق بمهام محددة، وهو إدراكي ذاتي فردي، وليس بالضرورة انعكاسًا لواقع فعلي وقد يكون إيجابيًا فعالاً في موقف معين وينقلب سالبًا معوقًا في موقف آخر، فهو معالجة معرفية تتشكل بناءً على خبرات الفرد عن ذاته وتوقعات الآخرين له (Jacob, 2002).

ويرى جاكسون Jackson (٢٠٠٢) أنها: "مجموعة من المعتقدات بشأن الكفاءة الشخصية في صياغة وتنفيذ مسار عمل معين". بينما عرفها فان جروين وآخرون (Van Gerwen, Van de Wal, Spinhoven, Diekstra, and Van Dyck, 2003) "بأنها مجموعة أحكام وتوقعات تتعلق بقدرات ممارسة".

وعرفها كل من "شيلي وباكنهام" Shelley & Pakenham (٢٠٠٤) على أنها "القدرة على تحقيق عائد مرغوب وإيجابي".

ويُعرفها "مادوكس" Maddux (٢٠٠٩) على أنها "معتقدات الأفراد حول قدراتهم على تحقيق نتائج مرغوبة من خلال سلوكياتهم، أو في أن يديروا بتكيف ويتحكموا في مواقف التحدي".

ويرى (المخلافي، ٢٠١٠) أن فاعلية الذات ترتبط بدرجة كبيرة بمفهوم الفرد عن ذاته، لأن الذات تمثل مركز الشخصية التي تتجمع حولها كل النُظم الأخرى، وهي أسلوب الفرد المعبر عن حياته، فالذات المبدعة هي القادرة على تحقيق أهدافها من خلال إدراك الفرد لفاعليته الذاتية التي تكونت نتيجة التفاعل مع الآخرين. بينما يعرفها كار Carr (٢٠١١) على أنها "معتقدات الفرد في قدرته على تنظيم وأداء المهام ضمن مجال محدد لكي يؤدي بفاعلية أهداف محددة".

الملامح المميزة لفاعلية الذات:

- ذات طبيعة مستقبلية وعاملة، وبالتالي يمكن وصف فاعلية الذات المدركة على أنها تستند على الكفاءة المحتملة والمتصلة بالسلوكيات (Luszczynska, Scholz, Schwarzer, 2005).

- تؤثر معتقدات فاعلية الذات على المعرفة والوجدان والسلوكيات، وقد تساعد أيضًا في التعامل مع الظروف العصبية كما يتضح من تعريف مادوكس (Maddux, 2009).

- مفهوم عبر ثقافي، مما يعني أنه يصف الاعتقاد الأساسي الكامن عند معظم الأفراد. وأن المعتقد الشائع عبر الثقافات عن الفاعلية ينتج تأثيرات متوقعة في سلوك الشخص. وعلاوةً على ذلك، يمكن للمرء أن يفترض أن ارتباطات فاعلية الذات بالبُنى الأخرى ستكون مماثلة عبر الثقافات والفئات المختلفة (Luszczynska, et al., 2005).

- ترتبط إيجابيًا بالأداء: فاعلية الذات تُعتبر من عوامل التنبؤ بأداء المهمة وهي أقوى من المهارات والقدرات الفعلية للفرد، إلا أن هذا لا يعني أن المهارات والقدرات الفعلية ليست عوامل تنبؤ مهمه للأداء، ولكن القوة الدافعية التي تكمن خلف معتقدات فاعلية الذات تميل إلى السماح للأفراد بأن يقوموا بأداء جيد عن طريق مساعدتهم على تطبيق المعرفة والمهارات والقدرات التي لديهم بالإضافة إلى الاسترشاد بها خلال مسار أفعالهم حتى عندما يواجهونها بصعوبات (Kepes, 2008).

- فاعلية الذات لا تخضع للطباع (المزاج)، وإنما هي الاقتناع بأن الاستعداد والقدرة يمكن أن يتزامنوا لتحقيق الأهداف في مجالات ومواقف الرغبة الشخصية (Maddux, 2009).

- إن تحسين مستوى فاعلية الذات الأكاديمية تتحقق من خلال مشاركة الطلبة في تحديد بنية الأهداف التعليمية، وتبادل الخبرات بين الزملاء (Kepes, 2008).

- كما أشار البعض للممارسات التعليمية التي يمكن أن تدعم فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلبة ومنها: الاستراتيجيات التعليمية التنافسية التي تتطلب إظهار أفضل مستوى للأداء، والتغذية المرتدة المرتكزة على الجُهد، واستخدام أنشطة شيقة مثيرة للاهتمام، وتقديم تحديات جديدة تعزز الاهتمام الداخلي (Brunner, Keller, Hornung, Reichert, & Martin, 2009).

- يتم قياسها على مستوى محدد موقفيًا أكثر من البنى الأخرى والتي تشكل مدركات ذات عامة مثل مفهوم الذات، على سبيل المثال: من الممكن أن يقيم الباحثون فاعلية الذات في مواقف القفز الطويل لمسافات مختلفة بنجاح، وحل أنواع مختلفة من مشكلات الجبر، والتفاعل في الأنواع المختلفة للمواقف الاجتماعية، لأنها أكثر تحديدًا.

- يمكن استخدام أحكام فاعلية الذات للتنبؤ بالسلوكيات اللاحقة بعكس الدافعية والتعلم والأداء (Schunk & Meece, 2005).

- تركز أحكام فاعلية الذات على قدرة محددة لإنجاز محك المهمة، وبالتالي الإطار المرجعي للتأثيرات لا يلعب دورًا بارزًا (Pajares, 1996).

- فاعلية الذات هي تقييم محدد السياق لكفاءة الفرد في تنفيذ مهمة محددة، ولذلك فهي أكثر حساسية للفروق في العوامل السياقية (Schunk & Meece, 2005).

- نظريات فاعلية الذات

١- نظرية شيل وميرفي (Shell & Murphy):

إن فاعلية الذات عبارة عن ميكانزيم ينشأ من خلال تفاعل الفرد واستخدامه بإمكاناته المعرفية، ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة، وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدرته على النجاح في أداء هذه المهمة، أما توقعات المخرجات أو الناتج النهائي للسلوك فهي تتحدد في ضوء العلاقة بين أداء المهمة بنجاح وما يتصوره الفرد عن طبيعة هذه المخرجات، أو الوصول إلى أهداف السلوك، وبينت النظرية أن التوقعات الخاصة بالفاعلية الذاتية عند الفرد تعبر عن إدراكه لإمكاناته المعرفية، ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالأداء أو المهمة المتضمنة في السلوك، وتنعكس على مدى ثقة الفرد بنفسه، وقدرته على التنبؤ بالإمكانات اللازمة للموقف وقدرته على استخدامها في تلك المواقف، وفاعلية الذات لدى الأفراد تنبع من سماتهم الشخصية العقلية والاجتماعية والانفعالية (Pagares,1996).

٢- نظرية شفارتسر (Schwarzer):

ينظر شفارتسر للفاعلية الذاتية على أنها عبارة عن بُعد ثابت من أبعاد الشخصية، تتمثل في قناعات ذاتية، وفي القدرة على التغلب على المتطلبات والمشكلات الصعبة التي تواجه الفرد خلال التصرفات الذاتية، وأن توقعات الفاعلية الذاتية تنسب لها وظيفة توجيه السلوك، وتقوم على التحضير أو الإعداد للتصرف، وضبطه والتخطيط الواقعي له، لأنها تؤثر في الكيفية التي يشعر ويفكر بها الناس، فهي ترتبط على المستوى الانفعالي بصورة سلبية مع مشاعر القلق والاكتئاب والقيمة الذاتية المنخفضة، وترتبط على المستوى المعرفي بالميول التشاؤمية وبالتقليل من قيمة الذات، وبين شفارتسر أنه كلما زاد اعتقاد الإنسان بامتلاكه سلوكيات توافقية من أجل التمكن من حل مشكلة ما بصورة عملية، كان أكثر اندفاعًا لتحويل هذه القناعات أيضًا إلى سلوك فاعل (Schwarzer, 1999).

٣- نظرية التوقع لفكتور فروم (Victor Vroom):

وضع أُسس هذه النظرية فروم (١٩٦٤)، وتفترض أن الإنسان يستطيع إجراء عمليات عقلية كالتفكير قبل الإقدام على سلوك محدد، وأنه سوف يختار سلوكًا واحدًا بين عدد من بدائل السلوك الذي يحقق أكبر قيمة لتوقعاته، من حيث النتائج ذات النفع التي سيعود عليه وعلى عمله. ويلعب عنصر التوقعات دورًا مهمًا في جعل الإنسان يتخذ قرار في اختيار نشاط معين من البدائل العديدة المتاحة، فدافعية الفرد لأداء عمل معين هي محصلة لثلاث عناصر:

١. توقع الفرد أن مجهوده سيؤدي إلى أداء معين.

٢. توقع الفرد أن هذا الأداء هو الوسيلة للحصول على عوائد مادية.

٣. توقع الفرد إن العائد الذي يحصل عليه ذو منفعة وجاذبية له.

وهذه العناصر الثلاثة السابقة أو التوقع والوسيلة والمنفعة تمثل عملية تقدير شخصي للفرد، وإنه باختلاف الأفراد يختلف التقدير، فما يشعر به فرد آخر، وعليه فإن هذه العناصر الثلاثة تمثل عناصر إدراكية. وترى هذه النظرية أن الفرد لديه القدرة والوعي بإمكانية البحث في ذاته عن العناصر الثلاثة السابقة وإعطائها تقديرات وقيم (في: محمود، ٢٠٠٣).

٤- نظرية فاعلية الذات لباندورا:

يشير باندورا (١٩٨٦) في كتابه (أسس التفكير والأداء: النظرية المعرفية الاجتماعية)، بأن نظرية فاعلية الذات اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية التي وضع أُسسها، والتي أكد فيها بأن الأداء الإنساني يمكن أن يُفسر من خلال المقابلة بين السلوك، ومختلف العوامل المعرفية، والشخصية، والبيئية، وفيما يلي الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها النظرية المعرفية الاجتماعية:

- يمتلك الأفراد القدرة على عمل الرموز والتي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال والاختبار الفرضي لهذه المجموعة من الأفعال من خلال التنبؤ بالنتائج والاتصال بين الأفكار المعقدة وتجارب الآخرين.
- إن معظم أنواع السلوك ذات هدف معين، كما أنها موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي، كالتنبؤ أو التوقع، وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز.
- يمتلك الأفراد القدرة على التأمل الذاتي، والقدرة على تحليل وتقييم الأفكار والخبرات الذاتية، وهذه القدرات تُتيح التحكم الذاتي في كل من الأفكار والسلوك.
- يمتلك الأفراد القدرة على التنظيم الذاتي، عن طريق التأثير على التحكم المباشر في سلوكهم، وعن طريق اختيار أو تغيير الظروف البيئية، والتي بدورها تؤثر في السلوك، كما يضع الأفراد معايير شخصية لسلوكهم، ويقومون بتقييم سلوكهم بناءً على هذه المعايير، وبالتالي يمكنهم بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد السلوك.
- يتعلم الأفراد عن طرق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها، والتعلم عن طريق الملاحظة يقلل بشكلٍ كبير من الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، ويسمح بالاكتساب السريع للمهارات المعقدة، والتي ليس من الممكن اكتسابها فقط عن طريق الممارسة.

- إن كل من القدرات السابقة (القدرة على عمل الرموز، التفكير المستقبلي، والتأمل الذاتي، والتنظيم الذاتي، والتعلم بالملاحظة) هي نتيجة تطور الميكانزيمات والأبنية النفسية – العصبية المعقدة، حيث تتفاعل كل من القوى النفسية والتجريبية لتحديد السلوك ولتزويده بالمرونة اللازمة.
- تتفاعل كل من الأحداث البيئية والعوامل الذاتية الداخلية (معرفية، وانفعالية، وبيولوجية) والسلوك بطريقة متبادلة. فالأفراد يستجيبون معرفيًا وانفعاليًا وسلوكيًا إلى الأحداث البيئية، ومن خلال القدرات المعرفية يمارسون التحكم على سلوكهم الذاتي، والذي بدوره يؤثر ليس فقط على البيئة ولكن أيضًا في الحالات المعرفية والانفعالية والبيولوجية، ويُعدُ مبدأ الحتمية المتبادلة من أهم افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية (في: الجاسر، ٢٠٠٧).

ويرى باندورا أن الفرد عندما يواجه مشكلة ما أو موقف يتطلب الحل، فإن الفرد قبل أن يقوم بسلوك معين يعزو لنفسه القدرة على القيام بهذا السلوك، وهذا ما يشكل الشق الأول من الفاعلية الذاتية، في حين يشكل إدراك هذه القدرة الشق الثاني من الفاعلية الذاتية، أي عندما يكون مُقتنعًا على أساس من المعرفة والقدرة، بأنه يمتلك الفاعلية اللازمة للقيام بسلوك ما بصورة ناجحة فإنه بذلك يوجه سلوكه نحو جهة معينة (زيدان، ٢٠٠١).

- أهمية فاعلية الذات:

تُعدُ فاعلية الذات من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية لما لها من أثر كبير في سلوك الفرد وتصرفاته، حيث تلعب فاعلية الذات المدركة دورًا رئيسيًا في توجيه السلوك وتحديده، فالطالب عندما تكون لديه فكرة عن نفسه بأنه ذكي ومواظب ومجتهد يميل إلى التصرف بناءً على هذه الفكرة والعملية تبادلية حيث إن السلوك الذي يمارسه الفرد يؤثر في الطريقة والكيفية التي يدرك فيها ذاته (العلوان، ٢٠١٢).

ويرى باندورا أن سلوك المبادرة والمثابرة لدى الفرد يعتمد على أحكام الفرد وتوقعاته المتعلقة بمهاراته السلوكية ومدى كفايته للتعامل بنجاح مع تحديات البيئة والظروف المحيطة، وهذه العوامل في رأي باندورا تلعب دورًا مهمًا في التكيف النفسي والاضطراب وفي تحديد مدى نجاح أي علاج للمشكلات الانفعالية السلوكية (حمدي وداؤود، ٢٠٠٠).

وفقًا لباندورا Bandura (١٩٩٧) فإن إدراكات فاعلية الذات تؤثر في الدافعية، فهي تحدد الأهداف التي سيضعها الأفراد لأنفسهم، والجهود التي سيبذلونها لتحقيق هذه الأهداف، واستعدادهم لمواجهة الفشل ومقاومته؛ فالأفراد الذين يثقون في مهاراتهم الأكاديمية يتوقعون الحصول على درجات عالية في الاختبارات، ويتوقعون الحصول على نتائج مميزة نتيجة قيامهم بأعمال متقنة.

إن فاعلية الذات باعتبارها وسيطًا معرفيًا للسلوك، تُسهم في تحديد أشكال ودرجات الجُهد الذي سيبذله الفرد، كما تُسهم في كيفية إدراكه للمهام التي يمكن أن يقوم بها، وبالتالي في اتخاذ القرار بالإقدام نحو أدائها أو الامتناع عن ذلك، كما تؤثر المعتقدات بكفاءة الذات على عمليات الانتباه، والتفكير، أو طريقة مساعدة للذات (Facilitating) أو بطريقة مُعينة للذات (Debilitating). فالأفراد الذين يملكون إحساسًا قويًا بفاعلية الذات، يركزون انتباههم على تحليل المشكلة، ويحاولون التوصل للحلول المناسبة، وبالمقابل فإن الأفراد الذين يساورهم الشك في فاعلية الذات لديهم يحولون انتباههم إلى الداخل، ويُغرِقون أنفسهم بالهموم عندما يواجهون البيئة الصعبة، فهم يهتمون بجوانب النقص وعدم الكفاءة الشخصية لديهم، كما يتصورون فشلهم الذي يؤدي بدوره إلى نتائج سلبية، وهذا النوع من التفكير السلبي يؤدي إلى التوتر والضغط، ويحدُ من الاستخدام الفعال للقدرات المعرفية من خلال تحويل الانتباه عن كيفية المتطلبات بأفضل شكل ممكن إلى إثارة القلق حول العجز الشخصي، واحتمالية الوقوع بالفشل (مقدادي، ٢٠٠٩).

وتعمل فاعلية الذات على تعزيز الدافعية، أو إعاقتها فالأشخاص من ذوي فاعلية الذات العالية يختارون تنفيذ المهام التي تشكل تحديًا بالنسبة إليهم، وهم يضعون لأنفسهم الأهداف العليا ويتشبثون بها لتحقيقها، إذ أنهم يستثمرون المزيد من جهودهم، ويتواصلون ويثابرون لفترة زمنية أطول من ذوي فاعلية الذات المنخفضة، وعند حدوث نكسات فإنهم سرعان ما يشفون منها ويتعافون ويحافظون على التزامهم بالأهداف (Bandura, 1997).

ويؤكد زيمرمان وكليري Zimmerman & Cleary (٢٠٠٦) أنه إذا كان لدى الفرد اعتقاد بقدرته على أداء مهمة ما فإن ذلك سيزيد من تركيزه وجهده وانهماكه في هذه المهمة، في حين إذا كان لدى الفرد مهارة ومعرفة لإتمام المهمة فإن هذا لا يعني بالضرورة قدرته على إتمامها.

ويؤكد شفارتسر Schwarzer (١٩٩٩) أن فاعلية الذات تمثل عنصرًا مهمًا في عمليات الدافعية، وعلى مستوى هذه الفاعلية يتوقف إشباع أو تعديل أو كبح هذه الدافعية.

ويؤكد شانك Schunk (٢٠٠٣) بأن الأفراد ذوي الكفاءة العالية بفاعلية الذات يعتقدون أن لديهم قدرة على إنجاز المهمات المقدمة لهم بنجاح، بينما يميل الأفراد ذوو الكفاءة المتدنية عند مواجهة معينة إلى الاستسلام بسهولة والإصابة بالكسل وبالتالي أداء هذه المهمات بأداء ضعيف وأحيانًا تركها بدون أداء.

ويرى باندورا Bandura (١٩٩٧) أن فاعلية الذات تؤثر في مظاهر متعددة من سلوك الفرد كاختيار الأنشطة، فالفرد يميل إلى اختيار الأنشطة التي يعتقد أنه سينجح فيها، ويتجنب اختيار الأنشطة التي يعتقد أنه سيفشل في أدائها، اعتماداً على معتقداته حول كفاءته الذاتية والتعلم والإنجاز؛ فيميل الأفراد ذوو الإحساس المرتفع بفاعلية الذات إلى التعلم والإنجاز مقارنة بنظرائهم ذوي الإحساس المتدني بفاعلية الذات، كما تؤثر فاعلية الذات في مقدار جُهدِ الفرد وإصراره، فيميل الأفراد ذوو الإحساس المرتفع بفاعلية الذات إلى بذل المزيد من الجهد والإصرار على تحقيق أهدافهم، بينما يميل الأفراد ذوو الإحساس المتدني بفاعلية الذات إلى الكسل وبذل القليل من الجُهدِ في تحقيق أهدافهم.

ويُشيرُ باندورا في كتابه أُسس التفكير والأداء: بأن فاعلية الذات تؤكد على معتقدات الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته، ففاعلية الذات لا تهتم بالمهارات التي يمتلكها الفرد، وإنما بما يستطيع الفرد عمله بالمهارات التي يمتلكها (اليوسف، ٢٠١٣).

كما أن الصورة التي يكونها الفرد عن إمكانياته العقلية والمعرفية التي تطورت عبر التنشئة الأسرية والمواقف الحياتية والخبرات السابقة التي تتفاعل معها، وتزوده بتصور يحدد فيه توقعاته للنجاح أو الفشل الذي يواجهه عند تعرضه لمواقف وخبرات معينة، وبالتالي فإن مفهوم فاعلية الذات المدركة يعمل على الدوافع نحو النجاح إذا كانت الخبرات السابقة ناجحة، ونحو الفشل إذا كانت الخبرات السابقة مُحبِطة، ويعتمد الفرد في تطوير مفهوم فاعلية الذات على المقارنات التي يجريها بين ما لديه من قدرات وإمكانيات واستعدادات وبين قدرات رفاقه وإمكانياتهم واستعداداتهم (العلوان، ٢٠١٢).

ويتضح مما سبق بأنه كلما امتلك الأفراد وخاصة الطلبة، فاعلية ذات مرتفعة سيكون لديهم طموح ونظرة إيجابية للمستقبل، لما لفاعلية الذات من دور مهم في تحريك الدافعية نحو الإنجاز بخلاف إذا كانت فاعلية الذات منخفضة، وهذا ما يؤكد على أهمية ودور فاعلية الذات.

- توقعات فاعلية الذات:

يؤكد باندورا (١٩٨٦) وجود نوعين من التوقعات يرتبطان بنظرية فاعلية الذات ولكل منهما تأثيراته القوية على السلوك وهما:

- **التوقعات الخاصة بفاعلية الذات:** وهي تتعلق بإدراك الفرد بقدرته على القيام بأداء سلوك محدد، وهذه التوقعات يمكن أن تساعد على تمكن الفرد من تحديد ما إذا كان قادرًا على القيام بسلوك معين أم لا في مهمة معينة، وتحدد مقدار الجهد المطلوب منه للقيام بهذا السلوك، وأن يُحدد إلى أي حد يمكن لسلوكه أن يتغلب على العوائق الموجودة في هذه المهمة.

- **التوقعات الخاصة بالنتائج:** وهي تعني الاعتقاد بأن النتائج يمكن أن تنتج من الانخراط في سلوك محدد، وتظهر العلاقة بوضوح بين توقعات النتائج وتحديد السلوك المناسب للقيام بمهمة معينة، في حين أن التوقعات الخاصة بفاعلية الذات مرتبطة بشكل واضح بالتنبؤ بأفعال الفرد المستقبلية. وتأخذ توقعات النتائج ثلاثة أشكال؛ حيث تعمل التوقعات الإيجابية كبواعث في حين تعمل التوقعات السلبية كعوائق كالتالي:

١. الآثار البدنية والسلبية التي ترافق السلوك؛ وتتضمن الخبرات الحسية السارة، والألم، وعدم الراحة الجسدية.

٢. الآثار الاجتماعية السلبية والإيجابية: فالآثار الإيجابية تشمل التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، كتعبيرات الانتباه، والموافقة، والتقدير الاجتماعي والتعويض المادي ومنح السلطة؛ أما الآثار السلبية فهي تشمل عدم الاهتمام، وعدم الموافقة، والرفض الاجتماعي، والنقد والحرمان من المزايا وإيقاع العقوبات.

٣. ردود الفعل الإيجابي والسلبية للتقييم الذاتي لسلوك الفرد: فتوقع التقدير الاجتماعي، والإطراء، والتكريم، والرضا الشخصي يؤدي إلى أداء متفوق في حين أن توقع خيبة أمل الآخرين، وفقدان الدعم، ونقد الذات يقدم مستوى ضعيف من الأداء (الدردير، ٢٠٠٤).

- أبعاد فاعلية الذات:

يحدد باندورا (١٩٩٧) ثلاثة أبعاد لفاعلية الذات مرتبطة بالأداء، ويرى أن معتقدات الفرد عن فاعلية ذاته تختلف تبعاً لهذه الأبعاد:

١- قدر الفاعلية:

وهو يختلف تبعًا لطبيعة أو صعوبة الموقف، ويتضح قدر الفاعلية بصورة أكبر عندما تكون المهام مرتبة، وفقًا لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفاعلية، ويمكن تحديده بالمهام البسيطة المتشابهة، ومتوسطة الصعوبة، ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها (Sondgerath & Snyder, 2013).

ويذكر باندورا (١٩٨٩) في هذا الصدد أن طبيعة التحديات التي تواجه الفاعلية الشخصية يمكن الحكم عليها بمختلف الوسائل مثل: مستوى الإتقان، وبذل الجهد، والدقة، والإنتاجية، والتهديد الذاتي المطلوب، فمن خلال التنظيم الذاتي فإن القضية لم تعد أن فردًا ما يمكن أن ينجز عملاً معينًا عن طريق الصدفة، ولكن هي أن فردًا ما لديه الفاعلية لينجز بنفسه وبطريقة منظمة، من خلال مواجهة مختلف حالات العدوان عن الأداء.

ويمكن تحديد قدر الفاعلية بالمهام البسيطة المتشابهة، ومتوسطة الصعوبة، ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمه، ومع ارتفاع مستوى فاعلية الذات لدى بعض الأفراد فإنهم لا يقبلون على مواقف التحدي، وقد يرجع السبب في ذلك إلى تدني مستوى الخبرة، والمعلومات السابقة (أبو هاشم، ٢٠٠٥).

ويرى الزيات (٢٠٠١) أن قدر فاعلية الذات لدى الأفراد يتباين بتباين عوامل عديدة أهمها: مستوى الإبداع أو المهارة، ومدى تحمل الإجهاد، ومستوى الدقة، والإنتاجية، ومدى تحمل الضغوط، والضبط الذاتي المطلوب، ومن المهم هنا أن تعكس اعتقادات الفرد تقديره لذاته بأن لديه قدرًا من الفاعلية يمكنه من أداء ما يوكل إليه أو يكلف به دائمًا وليس أحيانًا.

٢- العمومية:

تتعلق بسعة استعمال هذا الاعتقاد، وتعميمه وانتقاله من موقف مشابه، فالطلبة يمكنهم النجاح في أدائهم لبعض المهام مقارنة بنجاحهم في أدائهم لأعمال ومهام مشابهة لتلك، وهي تختلف في

عنونتها فمنها يكون محددًا لخلق توقعات التفوق أو تمتد لتشمل العلاج النوعي كما أن التفسيرات الوصفية وخصائص الشخص تؤثر في ذلك (McKenzie, 1999).

وتتباين درجة العمومية ما بين اللامحدودية والتي تعبر عن أعلى درجات العمومية والمحدودية الأحادية التي تقتصر على مجال أو نشاط أو مهام محددة. وتختلف درجة العمومية باختلاف المحددات التالية: درجة تماثل الأنشطة، وسائل التعبير عن الإمكانية "سلوكية – معرفية – انفعالية"، والخصائص الكيفية للمواقف ومنها خصائص الشخص أو الموقف محور السلوك (الزيات، ٢٠٠١).

٣- القوة:

يذكر باندورا (١٩٨٦) أنها تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملائمتها للموقف، وأن الفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه المثابرة في العمل، وبذل جهد أكبر في مواجهة الخبرات الشاقة، ويؤكد على أن قوة توقعات فاعلية الذات تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملائمتها للموقف، ويؤكد باندورا في هذا الصدد أن قوة الشعور بالفاعلية الشخصية تعبر عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة التي تمكن من اختيار الأنشطة التي سوف تؤدي بنجاح، كما يذكر أيضًا أنه في حالة التنظيم الذاتي للفاعلية فإن الناس سوف يحكمون على ثقتهم في أنهم يمكنهم في أداء النشاط بشكل منظم من خلال فترات زمنية محددة.

والمعتقدات الضعيفة عن الفاعلية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه (مثل ملاحظة فرد يفشل في أداء مهمة ما، أو يكون أداؤه ضعيفًا فيها)، ولكن الأفراد مع قوة الاعتقاد بفاعلية ذواتهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف، ولهذا فقد يحصل طالبان على درجات ضعيفة في مادة ما، أحدهما أكثر قدرة على مواجهة الموقف وتكون لديه فاعلية الذات مرتفعة، والآخر أقل قدرة وتكون لديه فاعلية الذات منخفضة (الشعراوي، ٢٠٠٠).

- مصادر فاعلية الذات:

اقترح باندورا Bandura (١٩٨٦) أربعة مصادر لفاعلية الذات وهي:

١- الإنجازات الأدائية:

ويعد هذا المصدر الأكثر تأثيرًا في فاعلية الذات لدى الفرد لأنه يعتمد أساسًا على الخبرات التي يمتلكها الشخص، فالنجاح عادة يرفع توقعات الفاعلية بينما الإخفاق المتكرر يخفضها، والمظاهر السلبية للفاعلية مرتبطة بالإخفاق، وتأثير الإخفاق على الفاعلية الشخصية يعتمد جزئيًا على الوقت

والشكل الكلي للخبرات في حالة الإخفاق، وتعزيز فاعلية الذات يقود إلى التعميم في المواقف الأخرى، وبخاصة في أداء الذين يشكون في ذواتهم من خلال العجز واللافاعلية في الشخصية، والإنجازات الأدائية يمكن نقلها بعدة طرق من خلال النمذجة المشتركة حيث تعمل على تعزيز الإحساس بالفاعلية الذاتية لدى الفرد وأن الأشخاص الذين لديهم إحساس منخفض بفاعلية الذات يبتعدون عن المهام الصعبة ويتجهون إلى إدراكها كتهديدات شخصية، ويمتلكون مقدرة ضعيفة في تحقيق أهدافهم، والأداء بنجاح لديهم يتوقف على العقبات التي تواجههم حيث يعزون الإخفاق إلى نقص قدراتهم وضعف مجهوداتهم في المواقف الصعبة مما يؤخر استرداد الإحساس بفاعلية الذات عقب الإخفاق، وعلى العكس الأشخاص الذين لديهم إحساس مرتفع بفاعلية الذات يقتربون من المهام الصعبة كتحدي وترتفع مجهوداتهم في المواقف الصعبة ولديهم سرعة في استرداد الإحساس بفاعلية الذات عقب الإخفاق، ويؤكد كذلك على وجود علاقة سببية بين الثقة بفاعلية الذات والإنجازات الأدائية فالمستويات المرتفعة من فاعلية الذات تلازم المستويات المرتفعة من الإنجازات الأدائية. فالخبرات والإنجازات الأدائية السابقة لها تأثيرات كبيرة على فاعلية الذات لدى الفرد، وخاصة تلك التي تحقق للفرد فيها النجاح.

ويرى الزيات (٢٠٠١) بأن المدى المحدد لاستقرار وعي الفرد بفاعلية الذات من خلال ممارسته للخبرات أو تحقيقه للإنجازات يتوقف على المحددات التالية: فكرته المسبقة عن إمكاناته وقدراته ومعلوماته، وإدراك الفرد لمدى صعوبة المهمة أو المشكلة أو الموقف، والجهد الذاتي النشط الموجه، وحجم أو كم المساعدات الخارجية التي يتلقاها الفرد، والظروف التي من خلالها يتم الأداء أو الإنجاز، والخبرات المباشرة السابقة للنجاح أو الفشل، وأسلوب بناء الخبرة أو الوعي بها وإعادة تشكيلها في الذاكرة، والأبنية القائمة للمعرفة والمهارة الذاتيتين والخصائص التي تميزهما.

٢- الخبرات البديلة:

ويشير هذا المصدر إلى الخبرات غير المباشرة التي يمكن أن يحصل عليها الفرد من خلال ملاحظة أداء الآخرين، فرؤية أداء الآخرين للأنشطة والمهام الصعبة يمكن أن تنتج توقعات مرتفعة مع الملاحظة الجيدة والرغبة في المثابرة مع الجهود، ويطلق على هذا المصدر" التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين"، فالأفراد الذين يلاحظون نماذج ناجحة يمكنهم استخدام هذه الملاحظات لتقدير فاعليتهم الخاصة (Bandura, 1986).

ويرى باندورا (١٩٨٦) أن الأفراد لا يثقون في نموذج الخبرة كمصدر أساسي للمعلومات فيما يتعلق بمستوى فاعلية الذات، ولذلك فإن الكثير من التوقعات تشتق من الخبرات البديلة، والخبرات البديلة تعني الخبرات غير المباشرة التي يكتسبها الفرد كالمعلومات التي تصدر من الآخرين، وأن الخبرات البديلة من العمليات التي تؤثر على التقييم الذاتي لفاعلية الذات، ومن هذه العمليات المقارنة الاجتماعية، حيث أن أداء الأفراد الآخرين المشابه لأداء الفرد يشكل مصدرًا مهمًا للحكم على قدرة الفرد الذاتية، كما أن مراقبة الأفراد لأدائهم تحت ظروف معينة يؤدي إلى نتائج معينة.

ويشير جابر(١٩٩٠) إلى أن ملاحظة الآخرين وهم ينجحون برفع الفاعلية، وملاحظة فرد آخر بنفس كفاءتك وهو يخفق في عمل يميل إلى خفض الفاعلية، وعندما يكون النموذج مختلف عن الملاحظ تؤثر الخبرات البديلة أدنى تأثير على الفاعلية، وللخبرات البديلة أقوى تأثير حين تكون خبرة الفرد السابقة بالنشاط قليلة، وأن آثار النمذجة بصفة عامة ليست في قوة الأداء الشخصي من حيث تأثيرها في رفع مستويات الفاعلية وقد يكون لها آثار قوية في حفض الفاعلية.

٣- الإقناع اللفظي:

إن الإقناع اللفظي كما وضحه باندورا يعني: الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والاقتناع بها من قبل الفرد، أو معلومات تأتي إلى الفرد لفظيًا عن طريق الآخرين تكسبه نوعًا من الترغيب في الأداء أو الفعل، ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولاته لأداء المهمة، ويطلق على هذا المصدر الإقناع الاجتماعي، ويكون له دور مهم في تقديم الإحساس بفاعلية الذات، ويشير هذا المصدر إلى عمليات التشجيع والتدعيم من الآخرين، فالآخرون في بيئة التعلم الاجتماعية (المعلمون، الآباء، الأقران) يمكنهم إقناع المتعلم لفظياً بقدرته على النجاح في مهام خاصة، ويمكن أن يكون الإقناع اللفظي داخليًا، ويأخذ شكلاً ما يطلق عليه "الحديث الإيجابي مع الذات". وبالرغم من أن هذا المصدر ضعيف المعلومات عن معتقدات الفرد، ويمكن أن يؤثر هذا المصدر بصورة غير مباشرة من خلال تأثيره في فاعلية التغذية الراجعة (Bandura, 1995).

ويضيف باندورا أن الإقناع اللفظي يستخدمه الأشخاص على نحو واسع جدًا مع الثقة فيما يملكونه من قدرات وما يستطيعون إنجازه، كما توجد علاقة تبادلية بين إقناع اللفظي والأداء الناجح في رفع مستوى الفاعلية الشخصية والمهارات التي يمتلكها الفرد (Bandura, 1997).

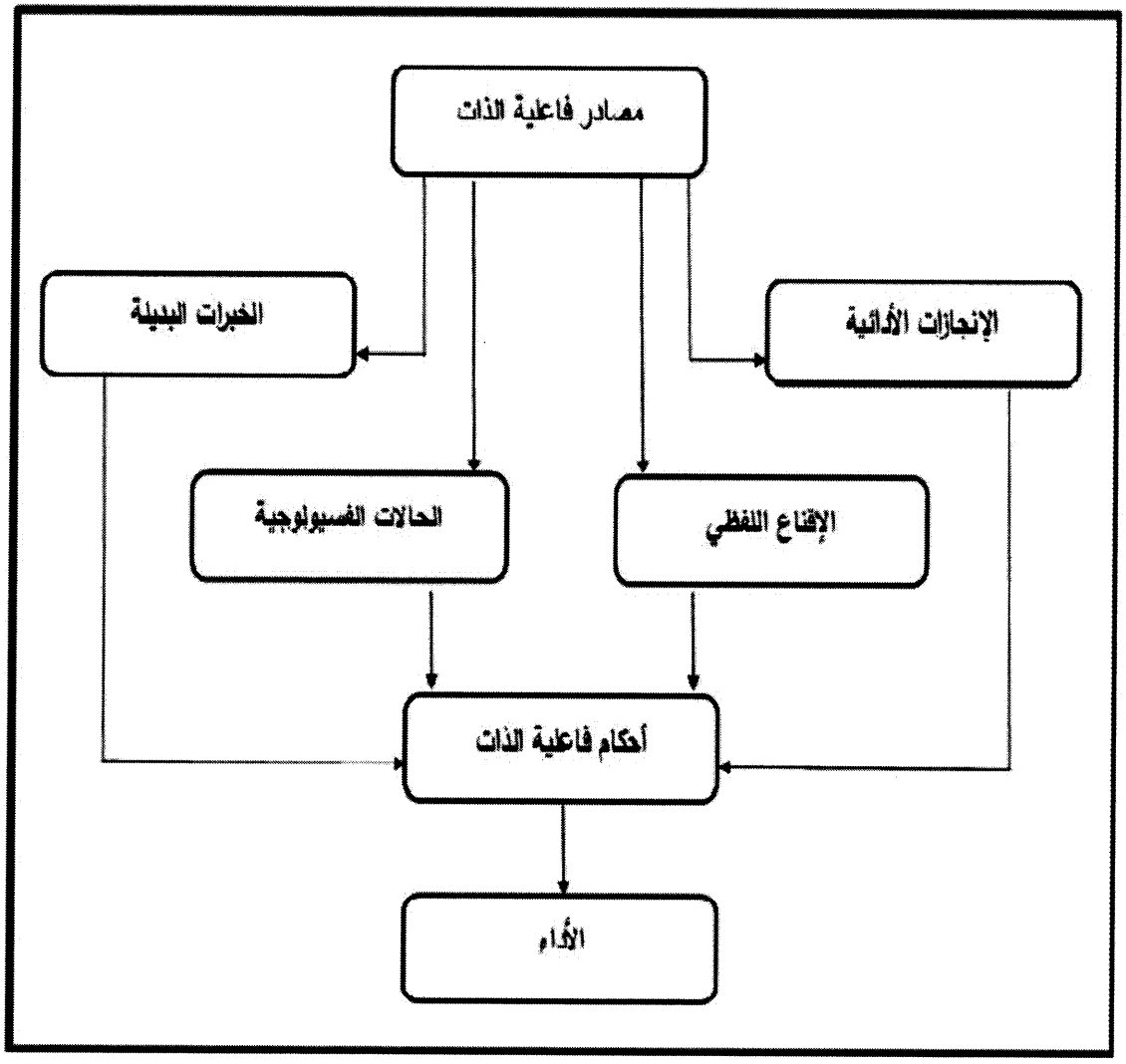
٤- الحالات الانفعالية والفسيولوجية:

أشـار باندورا إلى أن الاسـتثارة الانفعالية تظهر في المواقف الصـعبة التي تتطلب مجهودًا كبيرًا، كما أنها تعتمد على الموقف وتقييم معلومات القدرة فيما يتعلق بالكفاءة الشـخصـية، وبالتالي تعتبر مصـدرًا أسـاسـي لمعلومات فاعلية الذات، حيث أن الأشـخاص يعتمدون جزئيًا على الاسـتثارة الانفعالية في الحكم على فاعليتهم، فالقلق والإجهاد يؤثران على فاعلية الذات، والاسـتثارة الانفعالية المرتفعة عادة ما تضعف الأداء، وهذا يرتبط بظروف الموقف نفسه (Bandura, 1986).

وهي تُمثل المصـدر الأخير للحكم على فاعلية الذات، ويُشـير إلى العوامل الداخلية التي تحدد للفرد ما إذا كان يسـتطيع تحقيق أهدافه أم لا، وذلك مع الأخذ في الاعتبار بعض العوامل الأخرى مثل القدرة المدركة للنموذج، والذات، وصـــعوبة المهمة، والجُهد الذي يحتاجه الفرد، والمساعدات التي يمكن أن يحتاجها للأداء (Bandura, 1997).

ويرى الزيات (٢٠٠١) أن البُنية الفســيولوجية والانفعالية أو الوجدانية تؤثر تأثيرًا عامًا على فاعلية الذات للفرد، وعلى مختلف مجالات وأنماط الوظائف العقلية والمعرفية، والحسية العصبية لدى الفرد، ويرجع ذلك لثلاثة أساليب رئيسة من شأنها زيادة أو تفعيل إدراكات فاعلية الذات وهي: تعزيز أو زيادة أو تنشـيط البُنية البدنية أو الصـحية، وتخفيض مسـتويات الضـغوط والنزعات أو الميول الانفعالية السالبة، وتصحيح التفسيرات الخاطئة للحالات التي تعتري الجسم.

ومما سبق يتضـح للباحث بأن هذه المصـادر تجعل الفرد قادرًا على مواجهة الضـغوط وحل المشكلات وذلك في حال ثقته فيها، وهي تعتبر خاضعة لحكم الفرد على قدراته فهي بذلك تتسم بعدم الثبات. والشكل التالي كما أشارت إليه نيفين المصري (٢٠١١) يوضح مصادر فاعلية الذات لدى باندورا (Bandura):



شكل (٤) يوضح مصادر فاعلية الذات لباندورا

- أنواع فاعلية الذات:

يمكن تصنيف فاعلية الذات إلى عدة أنواع منها:

١- الفاعلية القومية:

تُشير نيفين المصري (٢٠١١) إلى أن الفاعلية القومية قد ترتبط بأحداث لا يستطيع المواطنون السيطرة عليها مثل انتشار تأثير التكنولوجيا الحديثة، والتغير الاجتماعي السريع في أحد المجتمعات،

والأحداث التي تجري في أجزاء أخرى من العالم والتي يكون لها تأثير على من يعيشون في الداخل، كما تعمل على إكسابهم أفكار ومعتقدات عن أنفسهم باعتبارهم أصحاب قومية واحدة أو بلد واحد.

٢- الفاعلية الجماعية، أو كما تسمى كذلك بالفاعلية الجمعية:

الفاعلية والكفاءة الاجتماعية المدركة تعتبر من الجوانب الهامة التي تتضمنها الفاعلية الذاتية والتي تعني إدراك الأفراد أن لديهم قدرات ومهارات التفاعل مع الآخرين، كتكوين الصداقات والعضوية الفاعلة داخل الجماعة (عبد الله، كريم، ٢٠٠٥).

فالفاعلية الجماعية هي: مجموعة تؤمن بقدراتها وتعمل في نظام جماعي لتحقيق المستوى المطلوب منها، وأن باندورا يُشير إلى أن الأفراد يعيشون غير منعزلين اجتماعيًا، وأن الكثير من المشكلات والصعوبات التي يواجهونها تتطلب الجهود الجماعية والمساندة لإحداث أي تغيير فعال، وإدراك الأفراد لفاعليتهم الجماعية يؤثر فيما يُقبِلون على عمله كجماعات ومقدار الجهد الذي يبذلونه وقوتهم التي تبقى لديهم إذا فشلوا في الوصول إلى النتائج، وأن جذور فاعلية الجماعة تكمن في فاعلية أفراد هذه الجماعة، ومثال ذلك: فريق كرة القدم إذا كان يؤمن في قدراته ومقدرته على الفوز على الفريق المنافس فيصبح لديهم بذلك فاعلية جماعية مرتفعة والعكس صحيح (المشيخي، ٢٠٠٨).

وأن هذه الذات تدرك أثناء التفاعل الاجتماعي الذي يأخذ شكلاً متصلاً أحد طرفيه، ويمثل الصورة الإيجابية من الطيبة وحب الآخرين والتضحية من أجلهم والنشاط والحيوية والاستمتاع بالحياة وتحمل المسئولية والثقة بالنفس، أما الطرف الثاني فيمثل الصورة السلبية من الغلظة والكراهية والأنانية والخمول والانطواء وعدم إثارة اهتمام الآخرين وفقدان الثقة بالنفس (علوان، ٢٠٠٩).

والتفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناجحة تعزز الفكرة السليمة والجيدة عن الذات، وأن مفهوم الذات الموجب يعزز نجاح التفاعل الاجتماعي ويزيد العلاقات الاجتماعية نجاحًا، وأن النجاح في العلاقات الاجتماعية يؤدي إلى زيادة نجاح التفاعل الاجتماعي (زهران، ٢٠٠٣).

٣- فاعلية الذات العامة:

وهي تقييم الشخص لنفسه ككل من حيث مظهره وخلفيته وأصوله، كذلك قدراته ووسائله واتجاهاته وشعوره حتى يبلغ كل ذلك ذروته حيثُ تصبح قوة موجهه لسلوكه (عبده، ١٩٨٦).

ويقصد بها باندورا (١٩٨٦) بأنها قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج إيجابية ومرغوبة في موقف معين، والتحكم في الضغوط الحياتية التي تؤثر على سلوك الأفراد، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أدائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها والتنبؤ بالجهد والنشاط والمثابرة اللازمة لتحقيق العمل المراد القيام به (في: المصري، ٢٠١١). وفاعلية الذات العامة تعني كذلك: مفهوم الفرد وإدراكه للعناصر المختلفة والمكونة للشخصية أو كينونته الداخلية والخارجية (حنون، ٢٠٠١).

٤- فاعلية الذات الخاصة:

إن مفهوم الذات الخاص هو أخطر مستويات مفهوم الذات، وهو يختص بالذات الخاصة، أي الجزء الشعوري السري الشخصي جدًا، أو (الشعوري) من خبرات الذات، الذي يقع في المنطقة الحدية بين الشعور واللاشعور، ومحتوى مفهوم الذات الخاص يكون هاماً وخطيراً يحول الانطمار في اللاشعور قبل أي خبرة أخرى من خبرات الذات، إلا أنه بأهميته وخطورته في حياة الفرد يقاوم هذا الانطمار (زهران، ٢٠٠٥).

ويقصد بها كذلك أحكام الأفراد الخاصة المرتبطة بمقدرتهم على أداء مهمة محددة في نشاط محدد مثل الرياضيات (الأشكال الهندسية) أو في اللغة العربية (الإعراب – التعبير) وغيرها (المصري،٢٠١١).

وهو ينمو مع نمو الفرد منذ الطفولة، وهو يتصف بأن معظمه مواد غير مرغوب فيها اجتماعياً، (خبرات محرمة، أو محرجة، أو بغيضة، أو مؤلمة..... إلخ (زهران، ٢٠٠٣).

٥- فاعلية الذات الأكاديمية:

يرى عبده (١٩٨٦) أن الفاعلية والكفاءة المعرفية المدركة والتي تعني اعتقاد الأفراد أن لديهم القدرة على فهم وأداء الأعمال الأكاديمية بكل اقتدار، هي السبيل إلى تحقيق النجاح الأكاديمي. ويُشير كذلك إلى أن "بروك أوفر" (Brook Over) قد عرفها بأنها: "السلوك الذي يبين فيه الفرد قدراته على التحصيل في المهام الأكاديمية بالمقارنة بآخرين يقومون بنفس المهام، وذلك بطريقة عامة أو خاصة".

ويقصد بها "زايد" "مدى اعتقاد الأفراد بأنهم يمتلكون القدرة على العمل الجيد في المجال الأكاديمي، أو مدى ثقة أو شك هؤلاء الأفراد في قدراتهم" (زايد، ٢٠٠٢).

وأن أحكام فاعلية الذات تعتمد على مصادر أخرى للمعلومات مثل: النجاح أو الفشل، وكذلك الجماعة والمساندة الخارجية للأداء، وأن المكافأة تزيد من مستوى فاعلية الذات لدى الأطفال، وتدفعهم

للعمل بجدٍ وإتقان، والمعلومات الواضحة المحددة التي تقدم للمتعلمين لتحقيق التفوق في المقررات الدراسية يكون لها تأثير واضح على فاعلية الذات، وتؤدي إلى نجاح المتعلمين وتساعدهم على إنجاز المهام بصورة أفصل (عبد المعطي، ٢٠٠٤).

وفاعلية الذات الأكاديمية هي: إدراك الفرد لقدرته على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها، أي أنها تعني قدرة الشخص الفعلية في موضوع الدراسة المتنوعة داخل الفصل الدراسي، وهي تتأثر بعدد من المتغيرات نذكرُ منها حجم الفصل الدراسي وعمر الدارسين ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي (المشيخي، ٢٠٠٨).

- فاعلية الذات الأكاديمية:

تزايد الاهتمام في الآونة الأخيرة بمفهوم فاعلية الذات الأكاديمية، حيثُ تُعدُ فاعلية الذات الأكاديمية من المتغيرات النفسية المهمة التي توجه سلوك الفرد، وتسهم في تحسين وزيادة مستوى تحصيله الدراسي، فالمعتقدات التي يمتلكها الفرد حول قدراته لها دور هام في تحقيق أهدافه، وبالتالي تحقيق النجاح الدراسي المرغوب فيه. ولفاعلية الذات دور مهم في توجيه السلوك نحو تحقيق أهداف محددة، فالطلبة ذوي فاعلية الذات نحو التفوق الدراسي يكون سلوكهم موجهًا نحو تطوير مهارات جديدة وتحسين مستوى الكفاءة لديهم على أساس معايير الذات مما يسهم بدرجة كبيرة في نجاحهم وتفوقهم (مرسي، ٢٠١٣).

ويُسهم مفهوم الذات الأكاديمي في تحسين العملية التعليمية عندما يتكون لدى المتعلم مفهوم إيجابي عن الذات الأكاديمية، مما يؤدي إلى السلوك التربوي الذي يتوقعه الآخرون منه في المواقف التعليمية المختلفة (Dickha, 2005).

ويُعرف غنيم (٢٠٠٢) فاعلية الذات الأكاديمية بأنها "تعبير عن معتقدات الطالب عن قدراته واستعداداته ودوافعه التي تمكنه من الأداء الجيد ومن التفاعل مع الحياة الأكاديمية الجامعية بنجاح في سبيل تحقيق أهدافه".

وتُشير فاعلية الذات الأكاديمية إلى إدراك الفرد لقدراته على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها، أي أنها تعني قدرة الشخص الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل الفصل الدراسي وهي تتأثر بعدد من المتغيرات نذكر منها حجم الفصل الدراسي وعمر الدارسين ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي (العزب، ٢٠٠٤).

ويُعرفها عبد المعطي (٢٠٠٤) بأنها "إدراك الطالب لمدى قدرته على التحصيل، وأداء السلوك الفعال، وبذل الجهد والمثابرة، لإنجاز الأعمال والأنشطة المرتبطة بمواقف حياته الدراسية لتحقيق أهدافه بنجاح".

كما تُعتبر الرؤية التي ينظر فيها المتعلم إلى نفسه من حيث قدرته على التحصيل، وأداء الواجبات الأكاديمية، والرؤية المستقبلية له، وإدراكه لأبعاد القوة لديه، وقدرته على تحمل مسؤولياته الصفية بالمقارنة مع الآخرين من طلاب صفه الذين لديهم القدرة على أداء المهمات نفسها (الريموني، ٢٠٠٨). كما عرفها "فريمان" Freeman (٢٠٠٨) بأنها: "مزيج من معتقدات الطلاب وأفكارهم نحو مهاراتهم التعليمية وأدائهم الأكاديمي".

ويُعرفها الزق (٢٠٠٩) بأنها "معتقدات الطالب حول قدرته على تنظيم وتنفيذ الأعمال والإجراءات اللازمة لتحقيق نتائج إيجابية في دراسته الجامعية، كما تُعرف بأنها مدى إدراك الطالب لكفاءته في المجال الدراسي، حيث تعكس مجموع مهاراته التي يواجه بها المشكلات المتوقعة ومعتقداته عن قدرته على تحقيق الإنجازات المدرسية ومثابرته في أداء المهام والتحكم في الأحداث والمواقف الحياتية المؤثرة".

ويمكن أيضًا تعريف فاعلية الذات الأكاديمية بأنها "إدراك المتعلمين للكفاءة التعليمية والاعتزاز بها، والاطمئنان إلى إيجاد الطرق البديلة المؤكدة لها والمحافظة عليها، ومحاولة تطويرها وتحسينها باستمرار، بما يمكن من مواجهة المواقف والمشكلات التعليمية (الصعبة – والمفاجئة)، والنجاح في معالجتها، وتجاوزها بنجاح وتفوق بإرادة فردية (متمثلة في وضع الخطط الناجحة الموثوق بها، وإدارتها، وتحقيق الأهداف الموضوعة) في ظل إدراك مناخ تعليمي داعم" (شرف الدين، ٢٠١٠).

ويُعرفها الشويقي (٢٠١٠) بأنها "مجموعة الأحكام التي يصدرها الفرد حول قدرته على إنجاز المهام الدراسية اللازمة لتحقيق الأهداف التربوية".

و تُعرف فاعلية الذات الأكاديمية: بأنها "ثقة الفرد في مقدرته على أداء المهام الأكاديمية المحددة بكفاءة والتحكم في الأحداث التي تؤثر في تحصيله والتنبؤ بمدى الجُهد المبذول والمثابرة والتحدي في مواجهة ما يصادفه من الصعاب والتغلب عليها والوصول إلى النتائج المرغوبة" (الشامي، ٢٠١٢).

كما تُعتبر جملة معتقدات الفرد وثقته في امتلاكه لأنماط سلوكية لمعالجة مواقف التعلم الأكاديمي وحل المشكلات الأكاديمية (سعيدة وسالم، ٢٠١٢).

بينما يُعرفها حمدي (٢٠١٣) "بأنها مدى إدراك الطلبة لفاعلية ذواتهم الأكاديمية والخاصة بمجال تخصصاتهم الجامعية الدراسية، وقدرتهم على أداء جميع ما يُطلب منهم من التكليفات الأكاديمية، مما يجعلهم يحققون أعلى الدرجات ويزيد من تحصيلهم الدراسي، ويساعدهم على التنظيم الأكاديمي المناسب، الذي يستطيعون من خلاله تأدية اختباراتهم بنجاح والتفوق".

وتُعرف كذلك بأنها معتقدات الطالب عن قدرته على التحصيل الأكاديمي والتغلب على الصعوبات التحصيلية التي تواجهه في تخصصه، والقدرة على تنظيم وقته الدراسي، والثقة في قدرته على مواجهة الموقف الاختباري بنجاح، وكفاءته في القيام بالتكليفات الدراسية المطلوبة؛ وذلك لتحقيق النجاح الدراسي المرغوب فيه (محمد وآخرون، ٢٠١٦).

ومن استعراض التعريفات السابقة لفاعلية الذات الأكاديمية نجد أنها اتفقت على أن فاعلية الذات الأكاديمية تشير بشكل عام إلى معتقدات الطالب حول قدرته على تنظيم وتنفيذ الإجراءات والمهام المرتبطة بالأداء الأكاديمي لتحقيق نتائج إيجابية، وتيسير التفوق والنجاح في الحياة الأكاديمية.

التجهيز المعرفي لمعلومات فاعلية الذات الأكاديمية:

يذكر وونج Wong (٢٠٠١) أن المعلومات المرتبطة بالحكم على المقدرة تصبح موجهة للأداء وتُمثل تغذية راجعة لها، وعندما تتعارض الخبرة بشدة مع أحكام الفاعلية، وقد لا يغير الفرد معتقداته حول نفسه، خاصة إذا كانت ظروف الأداء تقود إلى عدم تحديد أهمية هذه الخبرة، كما أن عمليات تجهيز معلومات فاعلية الذات تتضمن وظيفتين منفصلتين وهما:

١- استخلاص المعلومات من الأفراد والتي تستخدم في التنبؤ بفاعلية الذات.

٢- تكوين عدد من القواعد التجميعية ليستخدمها الفرد في معاييره، ووزن الأنشطة المساهمة، والمكونة للفاعلية، وفي النهاية تتكون أحكام الفاعلية.

واستخدم سيجل وماكوتش Siegle & McCoach (٢٠٠٧) في دراستهما ثلاثة مصادر لتحسين فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلاب من خلال تدريب القائمين بالتدريس على كيفية استخدامها أثناء الشرح، وتتمثل في تذكير الطلاب بخبرات النجاح السابقة، وتكليف الطلاب ملاحظة الأقران كنماذج، والإقناع الشفوي للطلاب من خلال تعليقات عضو التدريس، وتوصلت النتائج إلى تحسن مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلاب.

ويُشيرُ حسيب (٢٠٠١) بخصوص العلاقة بين دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلبة إلى أن مرتفعي فاعلية الذات غالبًا ما يتوقعون النجاح مما يزيد من مستوى دافعيتهم لتحقيق

أفضل أداء ممكن، والوصول إلى حلول فعالة وجيدة لما قد يعترضهم من مشكلات، وأن الطلبة منخفضي فاعلية الذات يتوقعون الفشل في مختلف المهام التي يضطلعون بها مما قد يؤدي إلى انخفاض في مستوى الدافعية والأداء.

- خصائص عامة للأفراد ذوي فاعلية الذات الأكاديمية المرتفعة:

يرى باندورا أن فاعلية الذات المرتفعة تُساعد الطلبة خلال أداء المهام الصعبة بدلاً من محاولة تجنبها وتساعدهم على التعافي السريع بعد مرورهم بالفشل أو النكسات، وتجعلهم ينسبون فشلهم في المهام إلى الجُهدِ غير الكافي أو نقص المعرفة أو نقص المهارة التي يمتلكونها، وهذه النظرة الفعالة تنتج الإنجازات الشخصية، وتُقلل من الإجهاد، وتُقلل من التعرض للاكتئاب (Bandura, 1994).

أما الطلبة ذوي فاعلية الذات المنخفضة تجعلهم يخجلون من أداء المهام الصعبة ويعتبرونها تهديدات شخصية ولديهم تطلعات منخفضة وضعف الالتزام بأهداف تم اختيارها مسبقًا، وعندما يواجهون المهام الصعبة، يشعرون بقصور الشخصية، والعقبات التي ستواجههم، والنتائج الضارة التي سيصلون إليها بدلاً من التركيز على كيفية تحقيق النجاح، ويتجنبون العمل وبذل جهودهم ويتجنبون مواجهة المشاكل، ولديهم بطء في استعادة إحساسهم بالفاعلية عقب الفشل أو النكسات ويقعون ضحية سهلة للإجهاد والاكتئاب (Judge, Jackson, Shaw, Scott, and Rich, 2007).

ويميز باندورا بين المستويات المختلفة للفاعلية الذاتية بشكل عام حيث يؤكد على أن الأفراد الذين لديهم شعور منخفض بالفاعلية في مجال معين يبتعدون عن المهمات الصفية، في حين أن الأفراد ذوي تقديرات الذات المرتفع يستمرون في المهام الصعبة (Araujoa & Lagos, 2013).

وهذا ما يؤكده باندورا Bandura (٢٠٠٢) حين حدد الفرق في مستويات فاعلية الذات الأكاديمية لدى المتعلمين في التالي: إن المتعلمين الذين يمتلكون معتقدات عالية لفاعليتهم الذاتية يحددون لأنفسهم طموحات رفيعة، ويحققون إنجازات معرفية رفيعة المستوى، كما أنهم أكثر دقة في تقييم جودة إنجازاتهم مقارنة بالمتعلمين المساويين لهم في قدراتهم المعرفية، من الذين دفع بهم الاعتقاد بافتقارهم لمثل تلك القدرات.

كما ذكر باندورا أن هناك سمات تميز كل من المرتفعين والمنخفضين في فاعلية الذات الأكاديمية، حيث:

- يتسم الطلبة ذوي فاعلية الذات الأكاديمية المرتفعة بالرغبة في أداء المهام الصعبة، وينسبون الفشل لعدم بذل الجُهدِ الكافي، ينمون اهتمامهم ولديهم طموحات عالية، يفكرون تفكير طويل المدى، ينهضون بسرعة بعد النكسات، يقاومون على الرغم من الشعور بالإجهاد.
- يتسم الطلبة ذوي فاعلية الذات الأكاديمية المنخفضة بالامتناع عن أداء المهام الصعبة ذات صبغة التحدي، يستسلمون بسرعة عند الفشل، لديهم طموحات منخفضة، يهولون المهام المُكلفين بها، ينشغلون بنقائصهم ويركزون على النتائج الفاشلة، يصعب عليهم النهوض من النكسات، ويشعرون بالإجهاد والاكتئاب بسرعة، وهم يفقدون بسرعة ثقتهم في قدراتهم الشخصية (Bandura, 1997).

ويُشيرُ صديق (١٩٨٦) إلى وجود مظاهر عديدة لفاعلية الذات يتصف بها الشخص الفعال ومنها:

١) الثقة بالنفس والقدرات:

لعل من أهم صفات الشخص الواثق من نفسه قدرته على تحديد أهدافه بنفسه، والواثق من نفسه يقوم بأصعب الأعمال بيسر بالغ، والفرد الفعال لديه القدرة على أن يثق فيما يسعى إليه، ومن ثم يصبر ويثابر على تحقيقه، والثقة بالنفس هي طاقة دافعة تُعين صاحبها على مواجهة شتى المواقف الجديدة.

٢) المثابرة:

المثابرة سمة فعالة روحها السعي، وهي تُعين الفرد على إخراج طموحاته من داخله إلى حيز الوجود، والمثابرة تعني الاستمرارية وانتقال الفرد من نجاح إلى نجاح، والشخصية الفعالة نشطة حيوية لا تفتر همتها مهما صادفها من عقبات ومواقف محبطة.

٣) القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين:

تعتمد فاعلية الفرد على تكوين علاقات قوية وسليمة مع الآخرين، فالشخص الفعال تكون لديه القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين بما له من سمات المرونة والشعور بالانتماء، والذكاء الاجتماعي هو السلاح الفعال لدى الفرد في هذا المجال وكلما كانت علاقات الفرد قوية مع الآخرين كلما كان توافقه أفضل وخاصة توافقه الاجتماعي، وعدم وجود علاقات سليمة مع الآخرين من شأنه أن يصيب الفرد بالشعور بالعزلة الاجتماعية.

٤) القدرة على تقبل وتحمل المسؤولية الاجتماعية:

تحمل المسؤولية أمرًا له قيمته، فلا يقدر على حملها إلا شخص يكون مهيأً انفعاليًا لتقبل المسؤولية، ويبدع عند أداء واجبه مستخدمًا كل طاقاته وقدراته، ويقدر على التأثير في

الآخرين، ويتخذ قراراته بحكمة، ويثق الآخرون فيه وفي قدراته على تحمل المسؤولية الاجتماعية، وفي كونه شخصًا يمكن الاعتماد عليه مستقبلاً، ويختار الأهداف المناسبة القادر على تحمل مسؤوليتها وتنفيذها، ويتصف بالواقعية فيما يتعلق بقدراته أو ظروف بيئته، ويحكم سلوكه الالتزام الخُلقي، والشخص السوي هو الذي يعتبر نفسه مسؤولاً عن أفعاله وتصرفاته ولديه القدرة على تحمل المسؤولية التي تساعده، وتُمكنهُ من الخروج عن حدود خبرته إلى الاستفادة من خبرته إلى الاستفادة من خبرة الآخرين بما يحقق التواصل بينه وبين أفراد مجتمعه.

٥) البراعة في التعامل مع المواقف التقليدية:

وهي من مظاهر فاعلية الذات المرتفعة فالفرد ذو الفاعلية المرتفعة يستجيب للمواقف الجديدة بطريقة مناسبة، ويعدل من نفسه وأهدافه وفق ظروف البيئة، فهو مرن وإيجابي وقادر على مواجهة المشكلات غير المألوفة، فيدرك ببصيرته الأسلوب الأمثل لحل المشكلات، ويتقبل الأساليب والأفكار الجديدة في أداء الأعمال (صديق، ١٩٨٦).

ويشير فريدمان Friedman (٢٠٠٠) أن فاعلية الذات تؤثر في:

١. **الاستعداد للعمل:** فالأفراد ذوو الكفاءة المرتفعة يفضلون أداء مهام أكثر صعوبة من الأفراد ذوو الفاعلية الذاتية المنخفضة الذين يتجنبون تلك المهام والمسؤوليات الاجتماعية، ويتفق باندورا (Bandura) وشفارتسر (Schwarzer) في ذلك.

٢. **درجة التوافق الشخصي والاجتماعي:** فاعلية الذات تؤثر في درجة التوافق النفسي والاجتماعي لدى الفرد؛ وكذلك قدرته على حل المشكلات، والقدرة على تحمل المسؤولية الاجتماعية، لأن فاعلية الذات تؤثر في أنماط التفكير والتصرفات والإثارة العاطفية، وأن أحكام فاعلية الذات – سواء أكانت أحكام صواب أو خطأ – تؤثر في اختيار الأفراد للأنشطة والمواقف البيئية التي تنعكس على توافقه الشخصي والاجتماعي.

٣. **الاختيار الأكاديمي والمهني:** تؤثر فاعلية الذات للأفراد في الاختيار المهني والأكاديمي بشكلٍ واضح، وتؤدي دورًا واضحًا في تحديد تلك الاختبارات.

٤. **حاجز وقائي ضد التوتر والاكتئاب:** إذ إن مجموعات فاعلية الذات المنخفضة كان لديهم مستويات أعلى في مشكلات التوتر والقلق والأفكار الانتحارية، والعجز والاكتئاب، على

العكس من مجموعات فاعلية الذات المرتفعة الذين تمتعوا بإقبال على الأنشطة وتحمل المسؤولية، وتحدي واضح للتغلب على التحديات.

- تنمية فاعلية الذات الأكاديمية:

أشار المطرفي (٢٠١٤) إلى أن هناك عدد من الأفكار والممارسات التدريسية والتي يمكن من خلالها تعزيز وتنمية فاعلية الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى الطلبة في مواقف التعلم والإنجاز ومنها:

- تعمل الأهداف والغايات المحددة للأداء على رفع الفاعلية الذاتية.
- توفير الحد الأدنى من المعرفة والمهارات الإدراكية الضرورية للتعلم.
- توفير نشاطات مثيرة والاستمرار في طرح تحديات جديدة.
- تكون الأهداف الصعبة أكثر فاعلية مع تطور مهارات المتعلمين.
- تفعيل استخدام المجموعات التعاونية، وبخاصة المجموعات الصغيرة منها.
- توفير فرص أمام المتعلمين يلاحظون فيها الأقران، ويقدمون نماذج وحلولاً صحيحة.
- إشعار الطلبة بأية درجة نجاح يحرزوها في مواقف التعلم.
- تزويد المتعلم بالتقييم المناسب والتعليق على مستوى الأداء.
- تطوير مهارة التفكير بصوت مسموع (عال) والتحدث للذات.
- توفير قدر من المساعدات الأكاديمية الهادفة للمتعلمين.

٣. التعثر الدراسي:

- مفهوم التعثر الدراسي:

تُعدُ مشكلة التعثر الدراسي من المشكلات ذات الأبعاد التربوية والنفسية والاجتماعية نظرًا لتزايد أعداد الطلبة الذين يعانون من التعثر الدراسي في مادة أو في معظم المواد الدراسية بسبب تعثرهم الدراسي، وتكرار رسوبهم في الصف الدراسي، مما يجعلهم لا يتواءمون مع الفصول الدراسية والمناهج العادية وبشكلٍ عام يعجز الطلبة المتعثرين دراسيًا في التعلم بالأساليب المعتادة ويتأخرون عن نظرائهم ويفشلون في التعلم. وهو يعتبر أيضًا من المشكلات المحيرة وغير الواضحة بشكلٍ كبير لدى الإخصائيين والعاملين بمجال التعليم؛ وذلك لأن الطالب يتمتع بقدرات عقلية متوسطة وفوق المتوسط ويخفق في دراسته لظروف غامضة قد تكون أسرية أو نفسية أو دراسية (العتل، والعجمي، ٢٠١٨).

وقد أشار جابر وكفافي (١٩٩٣) إلى أن التعثر الدراسي مصطلح يطلق على الطلبة المتأخرين في التحصيل والذين يكون تحصيلهم أدنى أو دون استعداده، أي أنه الطالب الذي ينجز أقل من قدراته وخاصةً إذا كانت درجاته في القدرة العقلية العامة أو القدرة الخاصة تزيد عن مستوى تحصيله بمقدار ٣٠٪ وقد يقتصر القصور في التحصيل على مجال من المجالات الدراسية أو قد يشملها كلها.

والتعثر الدراسي كما أشار إليه الأستاذ وصبح (٢٠١٠) هو عدم قدرة الطالب على إنجاز الساعات المقررة عليه خلال الفصول الدراسية المحددة. أو تدني مستوى تحصيل الطالب -كما يعكسه المعدل التراكمي له- عن المعدل المقبول (٦٥٪)، الأمر الذي قد يترتب عليه حصول الطالب على إنذار أكاديمي أو وقف لقيده، أو إجباره على التحويل من كلية إلى كلية أخرى (في: صوالحه والعمري، ٢٠١٣).

وقام باحمد (٢٠١٥) بتعريف "التعثر الدراسي" على أنه التحصيل المنخفض، والذي قد يكون عامًا عندما يكون مستوى التحصيل متدني لدى الطالب في جميع المواد الدراسية، وقد يكون خاصًا عندما يكون التقصير الذي يُسجل على مستوى بعض المواد الدراسية وليس جميعها. بينما عرفه "العتل والعجمي" (٢٠١٨) بأنه "عبارة عن تأخر في التعليم يظهر على شكل صعوبة في القدرة على تعلم مهارات المادة العلمية؛ مما يعيق الطالب عن القيام بتلك المهارات على الوجه المطلوب".

وقد يتحول التعثر الدراسي إلى فشل دراسي إذ لم يتدارك ذلك، إلا أن مصطلح الفشل الدراسي له نهائية مدلول ضمني حيث أن استعماله يؤدي إلى افتراض أمر واقع ونهائي يتجلى في فشل تام عن متابعة الدراسة، ويقوم مثل هذا الافتراض على أساس الاعتقاد في أن حالة الفشل الدراسي غير قابلة للتعديل والتصحيح، بعكس الأثر الحالي الذي يوحي به مصطلح "التعثر الدراسي" والذي يعني التخلف الدراسي أو الأداء الدراسي البطيء وغير الفعال في المرحلة الجامعية الذي ينجم عنه الرسوب المتكرر في مساق أو أكثر والإعادة أو الفصل المؤقت، ويترتب على ذلك عدة مضاعفات أقلها التخلف عن موعد التخرج المقرر، وأكثرها الفصل النهائي من الجامعة، مما يسبب ويؤدي ذلك إلى تفاقم ظاهرة الهدر في التعليم (عباس، وعثمان، ٢٠١٧).

- أسباب التعثر الدراسي:

تضاربت أقوال الباحثين والمفكرين في أسباب هذه الظاهرة، فمنهم من أرجعها إلى المستوى الاجتماعي والاقتصادي، ومنهم من أرجع ذلك إلى الأسرة أو (الخلافات الأسرية)، ومنهم من أرجع السبب إلى تأثير رفقاء السوء ومنهم من أرجعها إلى عوامل أخرى منها العوامل الصحية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية وغيرها. ومن هذه الأسباب التالي:

أ- **الأسباب الأكاديمية:** ومنها صعوبة التحصيل التي تتمثل أحيانًا في صعوبة الحصول على درجات مرتفعة، وينتج ذلك عن عدم المراجعة أو عدم فهم أهداف الامتحانات، وترك الطلبة للمادة دون استذكارها فترة طويلة دون الرجوع إليها مما يضعف من عملية التذكر ومن ثم يحدث النسيان (نفس المرجع، ٢٠١٧).

ب-**الأسباب الأسرية:** تُعتبر العائلة من أهم العوامل التي تؤثر على المسار الصحيح للشخصية، وما ينتج عنها من مشاكل تؤدي إلى إبعاد الطالب في الجامعة عن دافعه الدراسي، وبالتالي يؤثر على مستواه التعليمي. مثل: إتباع أساليب خاطئة في التنشئة الاجتماعية، وسوء معاملة الوالدين، والخلافات الأسرية، والتفكك العائلي، والصراعات والخلافات جميعها تؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي، فالصراعات الأسرية أو الزوجية الحادة قد تشغل الأولاد ولا تترك لهم الرغبة للنجاح في المدرسة، إذًا كيف تكون المدرسة مهمة لهم إذا كانوا يدركون أن شعورهم بالأمن مهدد بأخطار مستمرة وأن المشاجرات الحادة او التوتر المرتفع يمكن أن يؤدي إلى ولد مكتئب لا يوجد لديه أي

ميل للعمل الدراسي وكما أن هذا الولد لا توجد لديه دافعية لإرضاء الأهل الذين هم مصدر التوتر المستمر (بيبي، ٢٠٠٠).

ج- **الأسباب التربوية:** أن الأفراد يختلفون في معيشتهم وطريقتهم وتنشئتهم، وأسلوب تعاملهم مع معطيات الحياة التي تُحيطُ بهم، وحيثُ أن دافعية التحصيل مُكتسبة تأتي عن القيم السائدة في بيئة الفرد، والمفاهيم التي يتلقاها وكذلك مستويات الطموح جميعها تؤثر في عملية التحصيل لديه، فالفرد الذي ينشأ في بيئة فقيرة من حيث المستوى الثقافي، فإنه بلا شك سيتأثر بذلك المحيط وستقل عنده دافعية التحصيل لعدم وجود مستوى الطموح العالي، والفرد الذي يعيش في أسرة من ذوي الدخل المتوسط أو العالي فإن أفراد تلك الأسرة قد يحملون دافعية للتحصيل ويتجنبون الضعف، وهذا إنتاج البيئة التي يعيشون فيها، فالأب الذي أكمل دراسته الجامعية لا يقبل أن يقل تحصيل أبنائه عن المستوى الجامعي بعكس الأب الذي لا يعرف أهمية الدراسة (ربيع والغول، ٢٠٠٦).

د- **الأسباب الشخصية:** مثل غموض الرؤية والهدف لدى الطالب لالتحاقه بالكلية، واختياره التخصص الذي قد يكون اختاره من أجل إرضاء الوالدين أو الزملاء ومنها أيضًا القصور لدى الطالب في كيفية إدارة الوقت واستخدامه الأمثل خاصةً مع انتشار وسائل التواصل الاجتماعي، وما تحتويه القنوات الفضائية وشبكة المعلومات الدولية من برامج تعمل على إهدار الوقت والزمن، وقد يكون ضعف المهارات الدراسية لدى الطلبة أو بعض الصعوبات والمشاكل النفسية التي قد تواجه الطلبة كالقلق والاكتئاب وغيرها (الشمري، ٢٠١٤).

هـ- **تأثير جماعات السوء من الأصدقاء:** حيث يفقد الطالب برفقتهم الحافز للدراسة والاستذكار والمثابرة، وينصاع لهم ويسلك سلوك التمرد والعصيان بالإضافة إلى وجود المغريات في المنزل، ويعتبر تأثير الزملاء من أهم العوامل التي تساهم في تعثر طلبة الجامعة دراسيًا (عبد الله، ٢٠٠٢).

وقد أشار المرهان (٢٠١٦) بدوره إلى عدة أسباب لحدوث التعثر الدراسي ومنها:

١- ضعف القدرات العقلية للطالب مثل قلة الذكاء.

٢- إصابة الطالب بصعوبات التعلم.

٣- عدم قدرة الطالب على استيعاب المعلومات.

٤- ضعف مستوى التعلم.

٥- عدم مناسبة طريقة التدريس للطلبة.

٦- عدم مناسبة طريقة التقويم.

٧- المشكلات الجسدية مثل: ضعف النظر، أو ضعف السمع، أو ضعف البنية الجسدية مما يُسبّب التعب والإرهاق له معظم الوقت.

٨- إصابة الطالب بالمشكلات النفسية مثل التوتر والقلق وضعف الشخصية.

٩- فقدان الطالب الدافعية والرغبة في الدراسة لأسباب مختلفة مثل: كرهه للمادة الدراسية نفسها، أو كره مُعلّم المادة، أو كرهه للمدرسة وشعوره بالضيق من الطلاب المحيطين به.

١٠- تعرض الطالب لمشكلات اجتماعية مثل: انفصال الوالدين، أو وجود المشكلات الأسرية، أو التعرض للعنف الأسري، والتمييز، والظلم داخل الأسرة مما يُسبّب تشتت انتباهه في الصف.

١١- ضعف المتابعة في المنزل.

١٢- إشغال الطالب بالأعمال الخارجية التي تأخذ منه الوقت بدلاً من استغلالها في الدراسة، مثل: تأدية الأعمال المنزلية أو المشاركة بالعمل لزيادة دخل الأسرة.

وأشارت عليه سيد سعد (٢٠١٦) إلى أنه توجد مجموعة من الأسباب الرئيسة التي قد تؤدي إلى التعثر الدراسي، سواءً أكانت أسبابًا نفسية، أو اجتماعية، أو تعليمية، أو غيرها من الأسباب وهي كالتالي:

١- **الأسباب النفسية تشمل:** ضعف دافعية الطالب نحو الدراسة، وسوء الحالة الصحية النفسية، وانخفاض مستوى الطموح للدراسة، وضعف الثقة بالنفس، وتدني مستوى الذكاء، والرغبة في العمل أكثر من الدراسة.

٢- **الأسباب الأسرية تشمل:** انشغال الطالب بمتطلبات الأسرة، ووجود خلافات بين أفراد الأسرة، وتفكك الأسرة نتيجة الطلاق أو غيره، وضعف اهتمام الآباء بمستقبل أبنائهم، وضعف المستوى الثقافي للأسرة، وطريقة معاملة الأبناء، وقصور الرقابة الأسرية على الأبناء.

٣- **الأسباب الاجتماعية تشمل:** الزواج المبكر، وكثرة الارتباطات الاجتماعية بين الأسر، وقلة تفهم الوالدين لمشكلات أبنائهم، وقلة الاهتمام باستثمار أوقات فراغ الطلبة، وقصور الأجهزة الإعلامية في التوعية، والاختلاط بأقران السوء.

٤- **العوامل الخاصة بالتسجيل تشمل:** عدم كفاية التسجيل، وعدم إتاحة الشعب الكافية لتسجيل المقررات الدراسية، وصعوبة التسجيل الإلكتروني، ومشاكل تقنية تتصل بموقع الجامعة أثناء التسجيل.

٥- **الأسباب الدراسية تشمل:** قبول الطالب في قسم دون رغبته، والغياب عن المحاضرات، ووجود فراغات طويلة بين المحاضرات، وصعوبة استيعاب بعض المواد الدراسية، والمحاضرات المتتالية بدون استراحة، وكثرة المقررات الدراسية بالفصل الدراسي الواحد، وتكرار الموضوعات بين المقررات الدراسية المختلفة، وكثرة المتطلبات السابقة للمقرر الدراسي التي تعيق التقدم في الدراسة.

٦- **الأسباب الخاصة تشمل:** عدم تنظيم أوقات الاستذكار، والخوف من الامتحانات، وكثرة الاختبارات في الفصل الدراسي الواحد، وشمول جدول الاختبارات النهائية أكثر من مقرر في اليوم الواحد، وعدم تنوع أسئلة الاختبارات.

٧- **الأسباب الاقتصادية تشمل:** انشغال بعض الطلبة بأعمال خارج أوقات الدوام الرسمي، وانخفاض المستوى الاقتصادي للطلبة.

٨- **الأسباب الخاصة بالإرشاد الأكاديمي تشمل:** الجهل بالنظام واللوائح الدراسية بالجامعة، وضعف التوجيه والإرشاد في الجامعات، وعدم قيام المرشد الأكاديمي بتوجيه الطلبة لتسجيل مقررات حسب الخطة الدراسية، وعدم مواظبة المرشد الأكاديمي على الحضور بانتظام خلال فترة الحذف والإضافة في الإرشاد الأكاديمي.

- التعثر الدراسي الجامعي:

تهدف المؤسسات التربوية عامة التي يمثل التعليم الجامعي فيها قمة السلم إلى تنمية الثروة البشرية، إذ تهتم بصفوة شباب المجتمع من الفئة العمرية ١٨-٢٤ عامًا، وهم الذين يعول عليهم في بناء المجتمع وتطويره. وقد حظي التعليم الجامعي باهتمام كبير نظرًا لدوره في الاستجابة لمطالب المجتمع وخطط التنمية القومية، خاصةً بعد أن شهدت السنوات القليلة الماضية الكثير من المتغيرات في مجالات المعرفة، والحرص على جودة أداء المؤسسات التعليمية وخاصة ذوي القدرات والمواهب المميزة، من خلال تطوير إمكانياتهم وتنمية مواهبهم ومهاراتهم، لسد احتياجات سوق العمل وتحقيق التنمية والوصول بالنظام التعليمي الجامعي إلى المنافسة العالمية وتحقيق الجودة (الشميمري والدخيل الله، ٢٠٠٢).

إن برامج الجامعة تم تخطيطها لتُلبي احتياجات المجتمع، وتتواكب مع التغيرات التي تحدث في المجتمع، حيث تقوم بتعليم الطلبة علوم المعرفة إلى جانب المعرفة العامة، والتقدير للجنس البشري ابتغاء حياة كريمة، كما تعمل الجامعة على تنمية الفرد وسماته وقيمه الخُلقية والدينية على أساس تقدير واحترام الإنسان، وأخذه في الاعتبار معايير التكامل بين الفرد والمجتمع (صقر، ٢٠٠٣).

والطالب الجامعي بما وصل إليه من مستوى نضج في النواحي العقلية والاجتماعية والمهارات قادر على بذل الجهد الذاتي المستقل الذي يمكنه من إحراز النجاح، فلا يكفي أن يكون الطالب الجامعي راغبًا في النجاح، وإنما يتعين عليه بذل الجُهد الذاتي اعتمادًا على دوافع مستمرة موصولة داخلية أو خارجية، وأن يخطط ذاتيًا للوفاء بمتطلبات دراسته، وأن يعتقد في قيمه الجهد والسعي من أجل إحراز الأهداف والإدراك السببي للعلاقة بين الفعل والإنجاز (الزيات، ٢٠٠١).

وهناك العديد من المشكلات التي تؤدي إلى تعثر مسيرة الطلبة الجامعيين الأكاديمية، وتُعَدُ من أهم القضايا التي تناولتها الأدبيات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، وتتخذ هذه المشكلات صورًا متعددة ومتباينة، ولها العديد من الأسباب، فمنها ما يتعلق بشخصية الطالب، ومنها ما يتعلق بأسرته، ومنها ما يتعلق بواقعه التعليمي الأكاديمي، ومنها ما يرتبط ببيئته، ومنها ما يتصل بحالة الطلبة الثقافية أو الاجتماعية، (صقر، ٢٠٠٣).

ومن الجدير بالذكر، أن ظاهرة تدني المعدلات التراكمية من الظواهر التي يعاني منها الكثير من الطلبة في الجامعات، وهي مؤشر لتدني مستوى نواتج عملية التعليم الجامعي، وهي ظاهرة صحية

ما دامت تقع في حدود النسبة الطبيعية لها، ولكن ارتفاعها عن حدودها الطبيعية بصورة ملفتة للنظر يشكل مشكلة وطنية تستنزف طاقات المجتمع المادية والبشرية (طلافحة، ٢٠٠٦).

ولا شك أن التحصيل الأكاديمي المتمثل بالمعدل التراكمي للطالب من اهم المرتكزات الدالة على مستوى التعليم في الجامعات، التي بدورها تسعى إلى توفير بيئة أكاديمية متميزة وإعداد الكوادر البشرية المؤهلة لتلبية احتياجات المجتمع، إذ يُعَدُ التركيز على الطالب الجامعي من حيث تنمية مهاراته الأكاديمية وصقل شخصيته من أهم ملامح تطور المؤسسات التعليمية القائمة على أساس الجودة في تحقيق الأهداف على أكمل وجه (صوالحه والعمري، ٢٠١٣).

وذكرت ميثاء الشامسي (٢٠٠١) أن التعثر الدراسي الجامعي يعني التخلف الدراسي أو الأداء الدراسي البطيء وغير الفعال في المرحلة الجامعية الذي ينجم عن الرسوب المتكرر في مساق أو أكثر والإعادة أو الفصل المؤقت، ويترتب على ذلك عدة مضاعفات أقلها التخلف عن موعد التخرج المقرر، وأكثرها الفصل النهائي من الجامعة، مما يسبب ويؤدي ذلك إلى تفاقم ظاهرة الهدر في التعليم الجامعي.

- التعثر الدراسي في جامعة البحرين:

بعد التطرق لمفهوم التعثر الدراسي عامةً، والتعثر الدراسي الجامعي خاصةً والذي من الممكن اعتباره عدم قدرة الطالب أو الطالبة على إنجاز الساعات المقررة عليه خلال الفصول الدراسية المحددة، أو تدني معدله التراكمي في الجامعة عن المعدل المقبول والمطالب به من قبل الجامعة، والأمر الذي قد يترتب عليه حصول الطالب أو الطالبة على إنذار أكاديمي أو وقف لقيده، أو إجباره على التحويل من كلية إلى كلية أخرى بداخل الجامعة، أو إنهاء دراسته بنفس الجامعة واللجوء لجامعة أخرى تختلف إجراءاتها وأنظمتها للدراسة فيها. وبحكم تطبيق الباحث الدراسة الحالية في جامعة البحرين يجب عليه الأخذ بقوانين نظام الإنذار الأكاديمي في جامعة البحرين حتى يستند عليها في دراسته في تحديد المتعثرين دراسيًا الممثلين لعينة الدراسة.

- نظام الإنذار الأكاديمي (بغير الطريق التأديبي) في جامعة البحرين لدفعة ٢٠١٦ وما بعدها:

المادة (١): تسري أحكام الإنذار والفصل الأكاديميين على جميع دارسي البرامج الأكاديمية في المرحلة الجامعية الأولى (البكالوريوس والدبلوم المشارك).

المادة (٢): لا يحتسب الفصل الصيفي فصلاً دراسيًا لأغراض الإنذار والفصل الأكاديميين.

المادة (٣): يوجه الإنذار الأكاديمي إلى الطالب إذا انخفض معدله التراكمي عن الحد الأدنى المطلوب للتخرج في البرنامج الأكاديمي (٢.٠٠ من ٤)، وذلك من خلال المدة المنصوص عليها في المادة (١٦) من نظام الدراسة والامتحانات بجامعة البحرين، بدءًا من نهاية الفصل الدراسي الأول بعد التمهيدي، إن وُجد. ويُعد الإنذار الأكاديمي في هذه الحالة إنذارًا أولاً. فإذا لم يتمكن الطالب من رفع معدله التراكمي إلى الحد المطلوب (٢.٠٠) وُجه إليه (الإنذار الأكاديمي الثاني والأخير).
وإذا تلقّى الطالب الإنذار الأكاديمي (الأول أو الثاني أو كليهما) ثم تمكن من رفع معدله التراكمي إلى الحد الأدنى المطلوب؛ زال أثر الإنذار. أما إذا انخفض معدله التراكمي في مرحلة لاحقة بعد زوال الأثر؛ وُجه إليه إنذار أكاديمي جديد مستقل عن الإنذار أو الإنذارات السابقة.

المادة (٤): لا يجوز للطالب الذي وُجه إليه الإنذار الأكاديمي تسجيل أقل من (٨) ساعات معتمدة، ولا أكثر من (١٣) ساعة معتمدة في الفصل الدراسي. كما لا يجوز له خلال فترة سريان الإنذار أن يتقدم إلى عضوية هيئة إدارية لتنظيم طلابي، أو دراسة مقررات بجامعة أخرى باعتباره طالبًا زائرًا.

المادة (٥): للطالب المنذر أكاديمياً الاستفادة من الفرص المتاحة له لرفع معدله التراكمي.

* موقع جامعة البحرين: **اللوائح والنظم والسياسات** / نظام الإنذار والفصل الأكاديميين (بغير الطريق التأديبي) لدفعة ٢٠١٦ وما بعدها:
http://www.uob.edu.bh/index.php/about/196-academic-probation-and-dismissal

ثانيًا: الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات التي أُجريت في مجال هذه الدراسة، وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات التي تم الحصول عليها من التراثين العربي والأجنبي، ولقد قسمها الباحث إلى ثلاثة محاور ذاكرًا فيها الدراسات وفقًا لتاريخ إجرائها من الأقدم إلى الأحدث.

المحور الأول: الدراسات المتعلقة بدافعية الإنجاز.

هدفت دراسة ويلكيWilke (٢٠٠٣)، إلى التعرف على أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في التحصيل الدراسي وإثارة الدافعية والفاعلية الذاتية لطلبة جامعة أنجيلو في غرب ولاية تكساس الأمريكية في مساق علم وظائف الأعضاء. وشملت عينة الدراسة (١٤١) من طلبة الجامعة تم تقسيمها إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية وتضم (٧٠) طالبًا وطالبة تم تدريسها المساق من خلال توظيف استراتيجيات التعلم النشط ومجموعة ضابطة وتضم (٧١) طالبًا وطالبة تم تدريسها المساق ذاته من خلال توظيف أساليب التعليم الاعتيادية كأسلوب المحاضرة لتقييم تأثير استراتيجيات التعلم النشط على أفراد الدراسة، وخضع أفراد الفئتين لاختبار تحصيلي موحد في المساق ذاته. وقد بينت نتائج الاختبار التحصيلي أن نتائج طلبة المجموعة التجريبية كانت أفضل بكثير من نتائج طلبة المجموعة الضابطة، وكانت دافعيتهم للتعلم أفضل في أثناء تدريس المساق، وكانوا أكثر فاعلية من أقرانهم في المجموعة الضابطة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة، كما بينت أن الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة كانت لديهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم النشط، وأفادوا أن التعلم النشط يساعدهم في تعلم المساقات الجامعية بشكل أفضل من أسلوب المحاضرة التقليدية.

وقام لانغلي سيث وآخرون Langley Saith, et al. (٢٠٠٤) بدراسة استهدفت ابتكار وسائل تربوية فعالة لتقييم الطبيعة المعقدة لدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وقدرتهم على إدارة الذات، فضلاً عن شرح الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة في التعلم في برنامج التعليم الفردي (DSI) بقسم علم النفس. حيث بحثت الدراسة فيما إذا كانت هناك فروق بين الطلبة الناجحين والمتعثرين في معتقداتهم الخاصة بعمليات التعلم، وفاعلية الذات، والقدرة على إدارة الذات، وبيئة المذاكرة، والقدرة على تنظيم الجهد كما يقيسه مقياس الدافعية للتعلم (MSLQ) الذي أعده بينترش وآخرون Pintrich, et al(1991)، حيث تكونت عينة الدراسة (٧٥) طالبًا وطالبة من طلبة السنة الأولى في جامعة ميدويسترن. وقد بينت النتائج أن استراتيجيات تنظيم الذات والمعتقدات الخاصة

بالتعلم كانت متساوية بين المجموعتين، بينما كانت هناك فروقًا في فاعلية الذات وفي كمية الوقت المستخدم للاستذكار. كما أكدت الدراسة أن هناك خمسة عوامل أساسية تعمل على زيادة الدافعية للإنجاز الأكاديمي هي (المعتقدات الخاصة بالتعليم ـ فاعلية الذات ـ تنظيم الذات ـ التحكم في الوقت ـ وبيئة الاستذكار).

في حين استهدفت دراسة سكينر وكروفت Skinner and Croft (٢٠٠٩)، استخدام تقنيات البرمجة اللغوية العصبية لتحسين الكفاءة الذاتية لطلبة الجامعة، من أجل تنمية الحافز لديهم لإنجاز مشاريع التخرج حول موضوعات التسويق في كلية إدارة الأعمال على عينة من الطلبة بواقع (٢٧) طالبًا وطالبة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: الأولى تجريبية وتضم (١٦) طالبًا وطالبة، والثانية ضابطة وتضم (١١) طالبًا وطالبة. وذلك من خلال تنظيم ورشة عمل، تضمنت برنامجًا تدريبيًا مصممًا في ضوء تقنيات البرمجة اللغوية العصبية، حيث ركز البرنامج على بعض المهارات الأساسية والتي تتمثل في (تحديد الأهداف، وإدارة الوقت، والدافعية للإنجاز)، جنبًا إلى جنب مع المهارات العملية الضرورية مثل المهارات المطلوبة للاستفادة من التطورات في تكنولوجيا معالجة البيانات. وتم تطبيق بعض المقاييس المتعلقة بالكفاءة الذاتية ودافعية الإنجاز على المجموعتين قبليًا وبعديًا، كما تمت متابعة الطلبة بصورة مستمرة من خلال العديد من المقابلات المعمقة والتي تهدف إلى استكشاف تطور الدافعية للإنجاز لدى الطلبة في جميع مراحل إنجاز مشروع التخرج. ومن خلال مقارنة درجات الطلبة الذين شاركوا في جلسات ورشة العمل مع نظرائهم الذين لم يشاركوا فيها في التطبيقات البعدية للمقاييس المستخدمة، تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الدافعية للإنجاز لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة الطراونة (٢٠٠٩) في الأردن فقد استهدفت التعرف على أثر برنامج إرشادي جمعي في تنمية دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الاجتماعية لدى الطلبة منخفضي التحصيل في الصف التاسع. وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبًا من منخفضي التحصيل في مدارس وزارة التربية والتعليم التابعة لمديرية تربية لواء المزار الجنوبي، والمسجلين للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ والذين حصلوا على أقل الدرجات على مقياس دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الاجتماعية ومنخفضي التحصيل في: (الرياضيات، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والعلوم)، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وتضم (٢٠) طالبًا، وضابطة وتضم (٢٠) طالبًا. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق في متوسطات أداء أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في دافعية الإنجاز في القياس البعدي لصالح التجريبية، ووجود فروق في متوسطات أداء أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في فاعلية الذات الاجتماعية

في القياس البعدي لصالح التجريبية، وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تحقيق هدف الدراسة وهي تنمية دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الاجتماعية.

وقامتا خولة غنيمات وعبير عليمات (٢٠١١) بدراسة تستقصي أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز على طالبات السنة الأولى في كلية الأميرة رحمة الجامعية. وتألفت عينة الدراسة من (٢٨) طالبة من طالبات السنة الأولى في كلية الأميرة رحمة الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين متساويتين، تجريبية وتضم (١٤) طالبة، وضابطة وتضم (١٤) طالبة أيضًا، وقد كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي على مستوى التحصيل لدى طالبات السنة الأولى لصالح البعدي، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي بالنسبة لدافعية الإنجاز على خمسة أبعاد من أصل ثمانية لصالح القياس البعدي، وهذا يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم.

وأجرى عيد (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى اختبار مدى فاعلية برنامج إرشادي لتنمية وجهة الضبط وتقدير الذات وأثره على الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من (١٨) طالب من كلية العلوم الإدارية والإنسانية بكليات بريدة، وتم توزيعهم عشوائيًا بالتساوي إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وتضم (٩) طلاب، ومجموعة ضابطة وتضم (٩) طلاب أيضًا. وقد استخدم الباحث الأدوات التالية: مقياس دافعية الإنجاز، مقياس تقدير الذات، مقياس وجهة الضبط. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات القياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية على المقاييس الثلاثة، كما وجدت كذلك فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على المقاييس الثلاثة (دافعية الإنجاز، تقدير الذات، ووجهة الضبط) بعد تطبيق البرنامج وهذا يدل على فاعلية البرنامج، كما أتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي والقياس التتبعي لأفراد المجموعة التجريبية على المقاييس الثلاثة (دافعية الإنجاز، تقدير الذات، ووجهة الضبط) وهذا يدل على استمرارية فاعلية البرنامج المستخدم.

وفي دراسة قام بها سخسوخ (٢٠١٣) سعت إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج إرشادي مصغر يتضمن التدريب على فنيات معرفية سلوكية للاستفادة منه في التعامل مع تدني الدافع للإنجاز لدى طلبة الجامعة. وتكونت العينة من (٢٠) فرداً من الطلبة الذين كشف القياس عن تدني دافع الإنجاز لديهم، مقسمين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، كل مجموعة تتكون من (١٠) أفراد من

الطلبة بواقع (٥) ذكور، (٥) إناث في كل مجموعة. وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي وهذا يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة، كما أظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، وهذا يدل على استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية دافع الإنجاز بعدة فترة من الزمن.

وفي دراسة قامت بها إنعام المقيمية (٢٠١٤) بعنوان فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية دافعية الإنجاز لدى العاملين في دائرة تقنية المعلومات بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الشرقية، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي على عينة الدراسة المكونة من جميع العاملات في دائرة تقنية المعلومات للعام الدراسي (٢٠١٣ – ٢٠١٤) في الشرقية شمال، والبالغ عددهن (١٤) عاملة، تم توزيعهن بطريقة عشوائية بسيطة إلى مجموعتين متساويتين، المجموعة التجريبية وتضم (٧) عاملات، والمجموعة الضابطة وتضم أيضًا (٧) عاملات. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية ولصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية وذلك على مقياس دافعية الإنجاز.

وأشار كوسيوغلو Koseoglu (٢٠١٥)، في دارسته وهي بعنوان "الكفاءة الذاتية والإنجاز الأكاديمي" إلى أنه يتم النظر في قضايا الميول التحفيزية والمناهج المعرفية والفوقية الإدراكية وقدرات إدارة الموارد لدى طلبة الجامعات في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي، وكانت عينة الدراسة (٢١٤) من الطلبة الجامعيين المسجلين من أقسام مختلفة تتراوح أعمارهم بين (١٨–٢٠) سنة، بواقع (١٠٨) ذكور، (١٠٦) من الإناث، وجميعهم في السنة الأولى في الجامعة حيثُ ملأ هؤلاء الطلبة استبيان استراتيجيات تحفيز التعلّم، واستكملوا النظريات الضمنية لمقياس الذكاء، وأجابوا على مقياس مخزون هدف الإنجاز، وأبلغوا عن متوسط درجاتهم، وأشار تحليل متعدد المتغيرات للتباين المشترك (MANCOVA) إلى أن الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة يميلون إلى الاعتقاد بأن الذكاء متأصل ولا يمكن تغييره، كما أشار إلى أن الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية العالية يسعون نحو أهداف الاتقان والإبداع حيث توجد التحديات والمعرفة جديدة، إضافة إلى أهداف الأداء التي تشتمل على درجات جيدة وتتفوق على الآخرين، بالإضافة إلى ذلك، كشف تحليل الانحدار المتعدد الهرمي أن تنظيم الجهد والكفاءة الذاتية وطلب المساعدة قد وضّح (٢١٪) من التباين في المعدل التراكمي، كما وجد أيضًا أن العلاقة بين الفاعلية الذاتية و المعدل التراكمي تم توسطتها جزئيًا من خلال تنظيم الجهد، بالإضافة إلى ذلك، وبسبب حقيقة أن الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية كانوا قادرين على تحليل ومراقبة دوافعهم ونموها في مواجهة التحدي، فقد برعوا أكاديميًا، وتتم مناقشة استدلالات هذه الاستنتاجات للمعلمين الذين قد

يفضلون التركيز على الهدف المتمثل في زيادة التحصيل الدراسي من خلال تعزيز الكفاءة الذاتية وتنظيم الجهد.

أما صالح (٢٠١٦) فقد قام بدراسة بعنوان أثر برنامج إرشادي في تنمية دافع الإنجاز الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، هدفت إلى التعرف على تأثير برنامج إرشادي في تنمية دافع الإنجاز الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وذلك على عينة بلغت (٢٠) طالبًا قسموا إلى مجموعتين بواقع (١٠طلاب) في المجموعة التجريبية و (١٠طلاب) في المجموعة الضابطة، مستخدمًا مقياس دافع الإنجاز الدراسي بالإضافة إلى برنامج إرشادي قائم على أسلوب وقف التفكير، وقد كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس دافع الإنجاز الدراسي عند مستوى (٠.٠٥) لصالح المجموعة التجريبية، وعزا الباحث ذلك إلى تأثير البرنامج الإرشادي المستعمل الذي طبق على أفراد المجموعة التجريبية.

كما أجرت سارة عباس، وأمينة عثمان (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى تصميم برنامج إرشادي لتحسين دافعية الإنجاز لدى الطالبات المتعثرات دراسيًا بكلية التربية بالزلفي، ومن ثم معرفة فاعلية ذلك البرنامج في علاج مشكلة التعثر الدراسي لدى الطالبات المتعثرات دراسيًا. واستخدمت الباحثتان في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة التجريبية الواحدة مع قياسين قبلي وبعدي، وتم اختيار العينة عن طريق الحصر الشامل لجميع الطالبات المتعثرات دراسيًا وقد شملت عينة الدراسة (١٠) طالبات، وتمثلت أدوات الدراسة في: مقياس دافعية الإنجاز (لمحمد هيكل) والبرنامج الإرشادي من (إعداد الباحثتين) لتحسين دافعية الإنجاز لدى الطالبات المتعثرات دراسيًا، واستمارة معلومات عامة من (إعداد الباحثتين). ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة تحقيق البرنامج الإرشادي المستخدم فاعلية دالة إحصائيًا في تحسين دافعية الإنجاز لدى الطالبات المتعثرات دراسيًا بعد البرنامج مقارنة بقبل البرنامج لصالح القياس البعدي. ويوجد كذلك تحسن دال إحصائيًا في معدل التحصيل الدراسي لدى الطالبات المتعثرات دراسيًا بعد البرنامج مقارنة بقبل البرنامج لصالح القياس البعدي، كما توجد علاقة دالة إحصائيًا بين التعثر الدراسي والمستوى التعليمي لوالدين الطالبات المتعثرات دراسيًا بكلية التربية بالزلفي.

وفي دراسة قام بها رامابرابو وداش Ramaprabou and Dash (٢٠١٨)، لمعرفة أثر الإجهاد الأكاديمي على دافعية الإنجاز لطلاب الكلية، إذ تم التواصل مع (٥٠) طالب جامعي من مختلف كليات المهن والفنون والعلوم العاملة في بودوتشيري وحولها بشكل عشوائي لجمع البيانات باستخدام طريقة أخذ العينات الهادفة، وتم تطبيق مقياس الإجهاد الأكاديمي الذي تم تطويره وتوحيده

بواسطة راجندران و كاليابان Rajendran and Kaliappan (١٩٩٠)، ومقياس دافعية الإنجاز الذي تم تطويره وتوحيده بواسطة براتيبادیو و أشاموهان Pratibha Deo and Asha Mohan (١٩٨٥) واستخدامهم في جمع البيانات، كما تم تحليل البيانات التي تم جمعها إحصائيًا باستخدام اختبار "ت" و (ANOVA) بطريقة واحدة، وكشفت النتائج أن الإجهاد المعتدل يؤدي إلى دافعية إنجاز عالي.

المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بفاعلية الذات الأكاديمية.

قام شميرز وهيو وجارسيا Chemers, Hu, and Garcia (٢٠٠١) بدراسة طولية على الطلبة الجامعيين في السنة الجامعية الأولى على عينة مقدراها (١٦٠٠) من الطلبة، استهدفت التعرف على أثر فاعلية الذات الأكاديمية والتفاؤل على التحصيل الدراسي للطلبة، والضغط النفسي، والحالة الصحية، والتزامهم بالبقاء في الجامعة. واستخدم المعدل التراكمي في السنة الأخيرة من المرحلة الثانوية، ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية، ومقياس التفاؤل، وقام بالإجابة على الاستبيان الأول (٣٧٣) بنسبة (٢٣٪) من الطلبة، ومن ثم تم ارسال الاستبيان الثاني لهم واستجاب له (٢٥٦) بنسبة (٦٩٪) من الطلبة. وبينت نتائج الدراسة وجود ارتباط دال احصائيًا بين فاعلية الذات الأكاديمية والتفاؤل من جهة، والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي للطلبة من جهة أخرى. وكذلك وجود ارتباط قوي بشكل مباشر وغير مباشر بين فاعلية الذات والتفاؤل والضغوط النفسية، والحالة الصحية والالتزام بالبقاء في الجامعة.

كما أجرت منى بدوي (٢٠٠١) دراسة اختبرت فيها تأثير برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية على فاعلية الذات، لعينة تتكون من (١٠٠) طالب وطالبة بالصف الأول الثانوي (٥٠ بالمجموعة التجريبية / ٥٠ بالمجموعة الضابطة)، طُبِقَ عليهم برنامج الكفاءة الأكاديمية (أعدته الباحثة لإنجاز الدراسة)، واختبار أوتيس لينون للقدرة العقلية العامة، ومقياسي الكفاءة الأكاديمية، وفاعلية الذات (من إعداد الباحثة). وكشفت النتائج عن: وجود فروق دالة احصائيًا بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في فاعلية الذات لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى (٠.٠١) بعد تطبيق برنامج الكفاءة الأكاديمية بما يتضمنه من مهارات تنظيم الوقت، ومهارات الاستذكار، ومهارة تحمل الضغوط الأكاديمية، ومهارة تنظيم الذات للتعلم، في الوقت الذي لم تكشف فيه النتائج عن فروق بين المجموعتين قبل تطبيق البرنامج.

وأوضح غنيم (٢٠٠٢) في دراسته والتي هدفت إلى تحديد طبيعة فعالية الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة من خلال الكشف عن مدركات الطلبة عن معتقداتهم المرتبطة بقدراتهم واستعداداتهم

للأداء في المواقف الأكاديمية من تحصيل أكاديمي وامتحانات وتكليفات دراسية، وتألفت العينة من عينة قوامها (٧١٦) من طلبة كلية التربية بجامعة حلوان، منهم (٢٣٣ طالب) و (٣٩٣ طالبة) من الشعب الدراسية المختلفة بالسنوات الدراسية المختلفة، وطبق عليهم مقياس فعالية الذات الأكاديمية من إعداد الباحث، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين على الدرجة الكلية لفعالية الذات الأكاديمية وعلى أبعاد(التحصيل الدراسي وتنظيم الذات والموقف الاختباري)، بينما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين على أبعاد فعالية الذات الأكاديمية لمعتقدات التكليفات الدراسية لصالح الطالبات، ولصالح الطلاب على درجات فعالية الذات لمعتقدات التخصص الدراسي، وأيضًا أظهرت النتائج وجود فروق على درجات مقياس فعالية الذات الأكاديمية تُعزى لطبيعة التخصص(علمي – أدبي) لصالح التخصص العلمي على أبعاد معتقدات التخصص الدراسي، ولصالح التخصص الأدبي على معتقدات التكليفات الدراسية ومعتقدات تنظيم الذات، وتساوت التخصصات على باقي أبعاد المقياس، كما أظهرت النتائج وجود فروق جوهرية بين المتوسطات الثلاث على جميع أبعاد مقياس فعالية الذات الأكاديمية لصالح الطلبة المتفوقين دراسيًا.

وفي دراسة قام بها ميلز، باجاريس وهيرون Mills, Pajares and Herron (٢٠٠٧)، بعنوان: "الفاعلية الذاتية لكلية اللغة الفرنسية المتوسطة: العلاقة بالإنجاز والدوافع"، استهدفت التحقق من تأثير الفاعلية الذاتية وغيرها من معتقدات الذات التحفيزية على عينة (٣٠٣) طالبًا وطالبة من طلبة اللغة الفرنسية المتوسطين. وكانت الفاعلية الذاتية للتنظيم الذاتي مؤشرًا أقوى على التحصيل اللغوي للغة الفرنسية مقارنة بالقدرة الذاتية للحصول على الدرجات في اللغة الفرنسية، والقلق الفرنسي في القراءة والاستماع، ومفهوم الذات الفرنسية في التعلم. كان الطلبة الذين ينظرون إلى أنفسهم على أنهم قادرون على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة الفعالة لمراقبة وقتهم الأكاديمي بشكل فعال أكثر عرضة لتجربة النجاح الأكاديمي في اللغة الفرنسية المتوسطة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور لصالح الإناث في الكفاءة الذاتية في التنظيم الذاتي، والفوائد، والقيمة، والتمتع في تعلم اللغة والثقافة الفرنسيتين تبعًا لمتغير الجنس. وتم تفسير النتائج من منظور نظرية الإدراك الاجتماعي باندورا (Bandura, 1986) لأنها تتعلق بدافع اللغة الأجنبية والتعلم.

وفي دراسة أجراها الزق (٢٠٠٩) في الأردن بعنوان "الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي"، هدفت إلى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية والكشف عن الفروق فيها بين الذكور والإناث وبين السنوات الدراسية (الأولى والثانية) والسنوات الدراسية (الثالثة والرابعة)، على عينة من (٤٠٠) طالب وطالبة من السنة الأولى حتى السنة الرابعة، (١٦٠) ذكور و (٢٤٠) إناث،

واستخدم مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة المطور من قبل الباحث، وانتهت الدراسة إلى وجود مستوى متوسط من الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية أفراد عينة البحث، والتي تكون في أدنى مستوياتها في السنة الثانية في الجامعة ثم تأخذ في التزايد إلى أن تُبلغ أعلى مستوياتها في السنة الرابعة، وهي أعلى لدى طلبة الكليات الإنسانية منها لدى طلبة الكليات العلمية في السنة الأولى والثانية، إلا أن الأمر ينعكس في السنة الثالثة والرابعة.

وهدفت دراسة شنغكيانغ وهوان وقوهوا وهونجلينج Shengqiang, Huan, Guohua and Hongling (٢٠١١)، إلى التحقق من أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التدريس في تحسين فاعلية الذات، ودراسة تأثير التحسن في فاعلية الذات على التحسن في الممارسة الهندسية لدى طلبة الجامعة. واعتمد البرنامج على مشاريع حقيقية أو من خلال المحاكاة لتنمية فاعلية الذات والقدرات المعرفية والعملية لدى الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (١٠٥) طلاب وطالبات تم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة وتضم (٥٠) طالبًا وطالبة، وتجريبية وتضم (٥٥) طالبًا وطالبة، وتم تطبيق اختبار قبلي وبعدي على الطلبة. وكشفت نتائج الدراسة أن التدريب العملي في الصف الدراسي حسن من قدرات الممارسة الهندسية بشكل كبير لدى الطلبة، وأن للبرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التدريس تأثير إيجابي على قدرات فاعلية الذات لدى الطلبة، وأظهرت النتائج كذلك أن تأثير البرنامج على الطالبات كان أعلى من تأثيره على الطلاب.

وفي دراسة قام بها عشا، وأبوعواد، والشلبي، وعبد (٢٠١٢) كان الهدف منها استقصاء أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي. وتم الاعتماد على المنهج التجريبي فيها، وبلغ عدد أفراد الدراسة (٥٩) طالبًا وطالبة اختيروا من طلبة السنة الثانية من كلية العلوم التربوية الجامعية تخصص معلم صف، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية وتضم (٢٩) طالبًا وطالبة، ومجموعة ضابطة وتضم (٣٠) طالبًا وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس في الفاعلية الذاتية واختبار تحصيلي في مادة الإرشاد التربوي، ومن أهم نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلبة في مجموعتي الدراسة في الفاعلية الذاتية والتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية. ومن أهم نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وبين فاعلية الذات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى لمتغير العمر، في حين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد (الوعي بالذات) لصالح الذين تتراوح أعمارهم بين (١٦ – ٢٢) سنة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى لمتغير الجنس، في حين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعدي (الوعي بالذات، القوة) لصالح الذكور.

وفي دراسة أجراها لاركن Larkin (٢٠١٢)، استهدفت التعرف على قدرة فاعلية الذات الأكاديمية بالتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي والانفعالات عندما تتعلق ببعض مهارات الاستذكار، والتعرف على العلاقة الارتباطية التبادلية بين الانفعالات والتحصيل الدراسي. وتكونت العينة من (٢٠٦) من الطلبة الجامعيين، واستخدم الباحث مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في بداية الفصل الدراسي، وكذلك الانفعالات المرتبطة بالتعلم في بداية الفصل الثاني. وتم حساب التحصيل الأكاديمي في الفصلين الأول والثاني. وبينت نتائج الدراسة أن فاعلية الذات الأكاديمية المرتبطة بمهارات الدراسة كانت قادرة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي في الفصل الدراسي الأول، وقدرًا أكبر من الانفعالات الايجابية في بداية الفصل الدراسي الثاني، وكانت هناك علاقة ارتباطية متبادلة بين الانفعالات السارة والتحصيل الدراسي. وخلصت الدراسة إلى أن فاعلية الذات الأكاديمية كانت أهم متغير في تحسين الأداء الأكاديمي والانفعالات السارة عن طريق خلق القدرة على تقدير التحديات.

وأوضح بازياد (٢٠١٣) في دراسته وهي بعنوان فاعلية برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية تأثير برنامج إرشادي قائم على نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي على عينة شملت (٣٠) طالبًا من طلاب ثانوية الخندق منخفضي فاعلية الذات، تم اختيارهم بعد تطبيق مقياس فاعلية الذات على عينة عشوائية عددها (١٥٠) طالبًا، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متجانستين الأولى تجريبية وعددهم (١٥) طالبًا، والأخرى ضابطة وعددهم (١٥) طالبًا أيضًا، وقد بينت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية فاعلية الذات للطلاب حيث كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

أما دراسة أمل مرسي (٢٠١٣) فقد هدفت إلى التعرف على الفرق بين مستويات فعالية الذات الأكاديمية لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا والراسبين في بعض المواد الدراسية لأكثر من عام دراسي، والتعرف على نسبة شيوع الظاهرة موضع البحث بين الذكور والإناث، والتعرف على أبعاد فعالية الذات الأكاديمية التي لها دلالة بالتنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى عينة البحث، والتعرف على نوعية التخصصات (علمية – أدبية) التي تتكرر فيها الظاهرة موضع البحث، وتكونت العينة من (٢٥٨) طالبًا وطالبة، منهم (٥٩) طالبًا و (١٩٩) طالبة من طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة حلوان، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية (كشوف درجات وتقديرات الطلبة، مقياس فعالية الذات الأكاديمية لطلبة الجامعة) وجاءت نتائج الدراسة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة تعزي لنوع الجنس (ذكور– إناث) على جميع أبعاد مقياس فعالية الذات الأكاديمية

والدرجة الكلية فيما عدا الفروق بين متوسطات بعد "فعالية الذات للأداء في المواقف الاختبارية" فقد ظهرت الفروق لصالح الذكور.

وأجرى كافيه وجوليج ونازاري ومظلوم وزاده Kaveh, Golij, Nazari, Mazloom and Zadeh (٢٠١٤)، دراسة بهدف التعرف على أثر برنامج تدريبي في تنمية فاعلية الذات لدى عينة من طالبات الجامعة في شيراز بإيران. وتكونت عينة الدراسة من (١٥٢) طالبة تم اختيارهن بالطريقة العنقودية متعددة المراحل، وتم توزيعهن عشوائيًا بالتساوي إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وتضم (٧٦) طالبة، ومجموعة ضابطة وتضم (٧٦) طالبة أيضًا. تم جمع البيانات من مجموعتي الدراسة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي باستخدام مقياس فاعلية الذات، ومن ثم تم تطبيق التدخل التعليمي للمجموعة التجريبية من خلال أسلوب التعلم القائم على حل المشاكل، ومجموعة المناقشة الصغيرة، وكتيبات التدريب. وبالإضافة إلى ذلك أعطيت طالبات المجموعة التجريبية كتيبات التدريب والأنشطة على أقراص مدمجة، وكان يتم إرسال رسائل قصيرة لهن، وأظهرت النتائج ارتفاع مستويات فاعلية الذات لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بمستوياتها قبل البرنامج.

وتناولت دراسة أويكاوا وساكاموتو Oikawa and Sakamoto (٢٠١٤)، أثر برنامج نفسي تربوي قصير المدى في تحسين فاعلية الذات لدى طلبة الجامعة، على عينة قوامها (٣٠) طالب تم تقسيمها إلى مجموعتين متكافئتين: مجموعة تجريبية (١٥) طالب ومجموعة ضابطة (١٥) طالب أيضًا، حيث شاركت المجموعة التجريبية في برنامج مدته (٤) أسابيع تم بناؤه استنادًا إلى نظرية العلاج السلوكي المعرفي، في حين لم يتم اخضاع المجموعة الضابطة لأي برنامج. كما تم تطبيق مقياس يقيس فاعلية الذات والصحة العقلية على أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي. وأظهرت النتائج إلى أن مستوى فاعلية الذات لدى طلاب المجموعة التجريبية كان أعلى وبشكل دال من مستواه لدى طلاب المجموعة الضابطة، كما ساهم البرنامج في تقليل مستويات الاكتئاب لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين أظهروا مستويات عالية من الاكتئاب قبل تطبيق البرنامج.

وهدفت بشرى أرنوط (٢٠١٥) في دراستها إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي قائم على نظرية العلاج الواقعي لـ "جلاسر" في خفض الكمالية العصابية وزيادة فاعلية الذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد، وذلك على عينة تكونت من (٣٤) طالبة من طالبات الماجستير والدكتوراه ممن تراوحت أعمارهن بين (٢٤-٤٠) عام، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين متكافئتين أحداهما تجريبية (١٧) طالبة، والأخرى ضابطة وعددها (١٧) طالبة، وتم تطبيق قائمة

الكمالية ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية وكلاهما من (إعداد الباحثة). وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الكمالية العصابية وفاعلية الذات الأكاديمية بعد تطبيق البرنامج، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في الكمالية العصابية وفاعلية الذات الأكاديمية، وهذا يؤكد على فاعلية البرنامج الإرشادي.

وأوضح الحمد (٢٠١٥) في دراسته أثر برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمملكة البحرين من خلال التعرف على دلالة الفروق بين أداء أفراد المجموعة التجريبية وأداء أفراد المجموعة الضابطة على مقياس فاعلية الذات القبلي، والتعرف على دلالة الفروق بين أداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات البعدي وأدائهم على مقياس فاعلية الذات القبلي، والتعرف على دلالة الفروق بين أداء أفراد المجموعة التجريبية وأداء أفراد المجموعة الضابطة على مقياس فاعلية الذات البعدي. وتم استخدام المنهج شبه التجريبي وفق التصميم القبلي البعدي للمجموعتين، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبًا من طلاب الصف الثالث الثانوي يدرسون في مدرسة المحرق الثانوية للبنين تم توزيعهم بطريقة عشوائية في مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، بواقع (٢٠) طالبًا في كل مجموعة، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى الطلاب، حيث تبين من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات البعدي، وعلى محاور المقياس لصالح أفراد المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات البعدي ومتوسطات درجاتهم على مقياس فاعلية الذات القبلي لصالح القياس البعدي.

وأجرى جي يو You (٢٠١٨)، دراسة تبحث اختبار تأثير التفاعل ثلاثي الاتجاهات للإجهاد الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية وقيمة المهمة في المثابرة بالتعلم بين طلاب الكليات الكورية، حيثُ تُمثل المثابرة مؤشرًا مهمًا للنجاح الأكاديمي في التعليم العالي، فالإجهاد الأكاديمي الذي يؤثر على حوافز التعلم لدى الأفراد وسلوكياتهم أمر لا مفر منه في الحياة الجامعية، ومع ذلك يتعامل الأفراد مع الأمر بشكل مختلف بناءً على توقعاتهم ومعتقداتهم القيّمة، وفي هذه الدراسة تم اختيار الإجهاد الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية وقيمة المهمة كمؤشرات للمثابرة في التعلم، وتم فحص العلاقة المشتركة بينهما، شملت العينة (٤٨٣) طالب في الجامعات الكورية، حيث تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد، وكشفت النتائج عن تأثيرات رئيسية وتفاعل مهم، بما في ذلك تأثير التفاعل ثلاثي

الاتجاه للإجهاد الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية وقيمة المهمة على المثابرة في التعلم، وكان الطلاب الذين لديهم دافع قوي على وجه الخصوص أقل تأثرًا في بيئة مُرهِقة ومتطلبة، وعلاوةً على ذلك، لا يبدو أن الإجهاد الأكاديمي هو العامل السلبي الحصري، إذ يمكن أن يكون عاملاً محفزًا لتعزيز الثبات في بعض الظروف، حيث تتم مناقشة الآثار المترتبة على نتائج تعزيز المثابرة في التعلم.

المحور الثالث: الدراسات التي جمعت بين دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية.

أوضح الشعراوي (٢٠٠٠) في دراسته "فعالية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلبة المرحلة الثانوية"، والتي طبقها على عينة من (٤٧٦) طالبًا وطالبة من طلبة الصفين الأول والثاني الثانوي من المدارس الثانوية في مدينة المنصورة، عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الجنسين والصفين الأول والثاني ثانوي على مقياس فاعلية الذات، وعدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين الجنس والصف على تباين درجات الطلبة على مقياس فاعلية الذات، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين فاعلية الذات والدافع للإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو التعلم.

وفي دراسة ويزليWesley (٢٠٠٢)، في الولايات المتحدة الأمريكية وهي بعنوان دراسة الإنجاز الأكاديمي وعلاقته بكل من الاتجاهات والدافعية وفاعلية الذات وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى طلبة الجامعة، وذلك على عينة شملت (٤٠٠) طالب وطالبة، طبق عليهم مقياس فاعلية الذات لشرير وآخرون (Sherer, et. Al, 1982) ، ومقياس الاتجاهات لواينشتاين وآخرون (Weinstein, et. Al, 1984)، ومن أهم نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية والإنجاز الأكاديمي وفاعلية الذات، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة من أصول عرقية مختلفة في فاعلية الذات لصالح الأمريكيين من أصل أفريقي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الإنجاز الأكاديمي والاتجاهات والدافعية لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في فاعلية الذات.

وفي دراسة ديان Dian (٢٠٠٣)، والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية وفقًا لمتغير الجنس والعمر والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم في إيطاليا ذات نظام عامين دراسيين، في تخصص علمي التشريح والفسيولوجيا، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٦) طالبًا

وطالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى: عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفعالية الذاتية وفقًا لمتغيري الجنس والعمر، بينما وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات والإنجاز الأكاديمي.

أما في دراسة ميريام Miriam (٢٠٠٣)، فقد هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على التصميم التعليمي في رفع مستوى التحصيل الدراسي وفاعلية الذات والدافعية لدى الطلبة المعرضين لخطر التسرب الدراسي، والكشف عن الممارسات الدراسية التي تتبناها المدارس في تطوير وتنمية اعتقادات فاعلية الذات، شملت عينة الدراسة (٥٢) من الطلاب المعرضين لخطر التسرب في المرحلة الثانوية قسموا إلى مجموعتين: تجريبية وتشمل (٣٧) طالبًا، وضابطة (١٥) طالبًا، واستخدم الباحث عدة مقاييس متمثلة في مقياس فاعلية الذات، ومقياس الدافعية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين في فاعلية الذات والدافعية لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى العلي، وسحلول (٢٠٠٦)، دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الدراسي وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة صنعاء. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٢٥) طالبًا وطالبة من الصف الثاني الثانوي الأدبي للعام الدراسي ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥ وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية، وقد استخدم الباحث أداتين هما: مقياس فاعلية الذات العامة لشفارتر تعريف المنصور (١٩٩٣)، واختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، لهرماتر تعريب موس (١٩٨١) واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون واختبار (T-Test) وتحليل التباين الثنائي واختبار شفهي للمقارنات البعدية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز المدرسي عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، كما توصلت أيضًا إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة إلى مستويات الدافعية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ولصالح ذوي دافعية الإنجاز الدراسي المرتفعة.

وهدفت دراسة ليلى المزروع (٢٠٠٧) إلى الكشف عن علاقة فاعلية الذات بكل من الدافع للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة قوامها (٢٣٨) طالبة من طالبات جامعة أم القرى؛ حيثُ تم اختيارهن عشوائيًا، وقد تراوحت أعمارهن بين (١٧-٢٤) سنة، وذلك في الفصل الدراسي١٤٢٥/١٤٢٦هـ حيثُ طُبِقَ عليهن ثلاثة مقاييس وهي: (مقياس فاعلية الذات، مقياس دافعية الإنجاز، مقياس الذكاء الوجداني). فكان من نتائجها، وجود ارتباط إيجابي بين درجات فاعلية الذات، وكل من درجات دافعية الانجاز والذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات دافعية الإنجاز في درجة فاعلية الذات لصالح مرتفعات الإنجاز، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات الذكاء الوجداني

في درجة فاعلية الذات لصالح مرتفعات الذكاء الوجداني مستخدمة مقياس فاعلية الذات (Fank&Mak) المقنن على البيئة السعودية من قبل مريم اللحياني.

وهدفت دراسة شودري وشهاب الدين Chowdhury and Shahabuddin(٢٠٠٧)، إلى فحص كيفية تفاعل الفاعلية الذاتية والدافعية والأداء الأكاديمي بين الطلبة المسجلين في دورة تسويق تمهيدية في جامعة خاصة في بنغلاديش. وتم جمع البيانات من خلال استبيان تم إدارته ذاتيًا من قبل الطلبة على عينة قوامها (١٢٥) من طلبة الجامعة. واستخدم في دراسته مقياس الدافعية للتعلم (MSLQ) الذي أعده بينترش وآخرون Pintrich, et al(1991)، وكشفت النتائج التجريبية أن هناك ارتباطات موجبة من الناحية الإحصائية بين الفاعلية الذاتية والأداء (r = 0.289) ، والاكتفاء الذاتي والحافز الداخلي (r= 0.490)، والاكتفاء الذاتي والدافع الخارجي (٠.٢٩٧)، الدوافع الذاتية والأداء (٠.٣٢٧)، والدافع الخارجي والأداء (٠.٢٥١). وتماشيًا مع التوقعات التي كانت في الدراسة، كان أداء الطلبة ذوي الفاعلية الذاتية العالية والتحفيز أفضل من أولئك الأقل كفاءة في الفاعلية الذاتية.

وفي دراسة قام بها باسلانتي وماكوشBaslanti and McCoach (٢٠١٠)، استهدفت التعرف على خصائص العاديين والمتعثرين دراسيًا في المرحلة الجامعية وتقصي الأسباب وراء تعثرهم. وقاما باختيار عينة عشوائية بإحدى الجامعات التركية قوامها (٩١) من الطلبة المتعثرين دراسيًا بالمقارنة مع (٧٤) من الطلبة العاديين، حيث تم استخدام النسخة المعدلة من مقياس تقدير الاتجاهات المدرسية، The School Attitudes Assessment Survey-Revised (SAAS-R) الذي يتكون من خمسة أبعاد فرعية وهي: فاعلية الذات الأكاديمية، الاتجاهات نحو الأساتذة، الاتجاهات نحو المدرسة، تقدير الأهداف، ودافعية الإنجاز. وبينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتعثرين دراسيًا والعاديين على الأبعاد الخمسة للمقياس، وكانت دافعية الإنجاز أكثر المتغيرات تنبؤًا بحالات التعثر الدراسي.

وتناولت دراسة سعيد واسلام نجاد Saeid and Eslaminejad (٢٠١٧) العلاقة بين الاستعداد الذاتي للتعلم وفاعلية الذات الأكاديمية ودافعية الإنجاز لدى الطلبة، حيث يعتبر الاستعداد الذاتي للتعلم لتوسيع وتعزيز التعلم هدف مهم في التعليم العالي، إلى جانب أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية يمكن أن تحسن كفاءة ودافعية الإنجاز، لذلك فإن فهم الطلبة لكيفية استخدام هذه الاستراتيجيات مهم جدًا، لأن الغرض من هذه الدراسة هو تحديد العلاقة بين التعلم الذاتي للطلبة والفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة بيام نور (٢٠١٢-٢٠١٣)، وفي دراسة ارتباطية-وصفية تم اختيار

(٣٢٢) من طلبة البكالوريوس من جامعة بيام نور في رفسنجان (٢٠١٤-٢٠١٥) من خلال أخذ عينات عشوائية بسيطة، حيث تم جمع البيانات باستخدام استبيان SDL واستبيان الفاعلية الذاتية الأكاديمية واستبيان دافعية الإنجاز، وتم تحليل البيانات عن طريق الانحدار المتعدد والانحدار البسيط وتحليل التباين واختبار (T)، وأظهرت النتائج التي تم الحصول عليها من هذا البحث أن هناك علاقة بين الاستعداد الذاتي للطالب للتعلم والفاعلية الذاتية الأكاديمية والدافع الأكاديمي لدى طلبة جامعة بيام نور، كما أن لدى الاستقلال في التعلم ومهارات الدراسة وحل المشكلات قدرة وترابط أكبر على تحقيق الفاعلية الذاتية الأكاديمية والتنبؤ بالحوافز الأكاديمية، ووفقًا للنتائج والاستعداد الذاتي للتعلم لتعزيز الكفاءة الذاتية والدوافع الأكاديمية، فمن الضروري تعليم الاستراتيجيات للطلبة جميعاً.

وهدفت دراسة راموس سالازار وهايوارد Ramos Salazar and Hayward (٢٠١٨)، إلى التحقق من أن الفاعلية الذاتية قد أثرت على النتائج التعليمية للطلبة في دورات الاقتصاد التمهيدية، وكانت عينة الدراسة (١٦٠) من طلبة الجامعة مقسمة إلى ذكور وإناث، بواقع (١١٥) من الذكور، و (٤٥) من الإناث مسجلين في جامعة ميدويسترن (Midwestern). وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس فاعلية الذات الخاص بباندورا (Bandura) لتدابير المشكلة الذاتية ٢٠٠٦، ومقياس الأكاديمية الذاتية الذي طوره شميرز وهيو وجارسيا (Chemers, Hu, and Garcia) ٢٠٠١، ومقياس الدافعية، وأداء الاختبار الأكاديمي. فأولاً: بحثت هذه الدراسة في الرابط بين الكفاءة الذاتية في حل المشكلات والكفاءة الذاتية الأكاديمية والدافعية، ثانيًا: بحثت هذه الدراسة فيما إذا كان حل المشكلات والفاعلية الذاتية الأكاديمية تُشكل مؤشرات لدوافع الطلبة وأداء الاختبار والدرجة المتوقعة. وتُشير التحليلات الارتباطية إلى أن حل المشكلات والكفاءة الذاتية الأكاديمية مرتبطان بالحافز لدى الطلبة، وتُشير النتائج إلى أن الفاعلية الذاتية في حل المشكلات كانت مؤشرًا على الحافز لدى الطلبة وأداء الاختبار، كما أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية والفاعلية الذاتية لحل المشكلات كانت مؤشرات أيضًا على درجاتها المتوقعة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بدافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية يمكن ملاحظة ما يلي:

أولاً: من حيث الموضوع:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة تبين أنه يوجد اختلاف في المتغيرات التي ارتبطت بجانبي الدراسة سواء دافعية الإنجاز أو فاعلية الذات الأكاديمية أو بكلاهما، فهناك دراسة ارتبطت بعلاقة فاعلية الذات بكل من الدافع للإنجاز والذكاء الوجداني كما في دراسة ليلى المزروع (٢٠٠٧)، بينما دراسة الطراونة (٢٠٠٩) فقد ربطت دافعية الإنجاز بفاعلية الذات الاجتماعية، وهناك دراسة خولة غنيمات وعبير عليمات (٢٠١١) التي هدفت إلى تحسين التحصيل الدراسي عن طريق التدريب على المهارات الأساسية في رفع مستوى الطلبة.

كما لفت نظر الباحث أن هناك دراسات عملت على الربط بين استراتيجيات التعلم والتدريب والفاعلية الذاتية الأكاديمية مثل دراسة ويلكي (Wilke, 2003) ودراسة (Shengqiang, Huan, Guohua and Hongling, 2011) ودراسة عشا وآخرون (٢٠١٢)، أما دراسة عيد (٢٠١٣) فقد ربط فيها بين تنمية وجهة الضبط وتقدير الذات وأثره على دافعية الإنجاز، كما أن هناك دراسة ربطت بين الفاعلية الذاتية والبرمجة اللغوية العصبية كدراسة سكينر وكروفت (Skinner and Croft, 2009)، بينما دراسة بشرى أرنوط (٢٠١٥) فقد ربطت بين الفاعلية الذاتية والكمالية العصابية، كما وُجِدت دراسة رامابرابو وداش (Ramaprabou and Dash, 2018) التي ربطت بدروها بين الإجهاد الأكاديمي ودافعية الإنجاز.

كما لفت نظر الباحث أيضاً دراسة باسلانتي وماكوش (Baslanti and McCoach, 2010) الي تناولت موضوع المتعثرين دراسيًا والمتفوقين وكذلك دراسة أمل مرسي (٢٠١٣)، ودراسة لاركن (Larkin, 2012) التي تناولت قدرة فاعلية الذات الأكاديمية على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي، وقد اتفق الباحث مع بعض الدراسات التي ربطت بين متغيرين الدراسة معًا، سواءً كعلاقة كُلٍ منهما بالآخر أو تأثير أحدهما في تنمية الآخر مثل دراسة الشعراوي (٢٠٠٠)، ودراسة ويزلي (Wesley, 2002)، ودراسة ديان (Dian, 2003)، ودراسة ميريام (Miriam, 2003)، ودراسة العلي وسحلول (٢٠٠٦)، ودراسة ميلز، باجاريس وهيرون (Mills, Pajares and Herron, 2007)، ودراسة شودري وشهاب

الدين (Chowdhury and Shahabuddin, 2007)، ودراسة كوسيوغلو (Koseoglu, 2015)، ودراسة سعيد واسلام نجاد (Saeid and Eslaminejad, 2017).

ثانيًا: من حيث المنهج:

يلاحظ على الدراسات السابقة أن بعضها استخدم المنهج الوصفي الارتباطي فقط، وبعضها الآخر استخدم الوصفي الارتباطي بالإضافة للمقارن. وباستخدام المسح لجميع البيانات مع تحليل المعلومات للتوصل إلى النتائج لوصف الواقع وفهمه وتطويره هناك دراسات مسحية وبعضها دراسات تنبؤية. أما الدراسات التي استخدمت المنهج التجريبي فهي كثيرة وتكاد تكون الأغلب وذلك بسبب أن الدراسة الحالية هي شبه تجريبية.

ثالثًا: من حيث الأهداف:

أ- هدفت بعض الدراسات إلى محاولة التعرف على علاقة فعالية الذات ببعض متغيرات الدافعية ودافعية الإنجاز كما في دراسة الشعراوي (٢٠٠٠)، ودراسة العلي وسحلول (٢٠٠٦).

ب- دراسات هدفت إلى التعرف على أثر دافعية الإنجاز أو أثر فاعلية الذات الأكاديمية على التحصيل الدراسي كما في دراسة شميرز وهيو وجارسيا (Chemers, Hu, and Garcia, 2001)، ودراسة منى بدوي (٢٠٠١)، ودراسة ميريام (Miriam, 2003)، ودراسة ويلكي (Wilke, 2003)، ودراسة خولة غنيمات وعبير عليمات (٢٠١١)، ودراسة عشا وآخرون (٢٠١٢)، ودراسة بازياد (٢٠١٣)، ودراسة سخسوخ (٢٠١٣)، ودراسة صالح (٢٠١٦)، بالإضافة إلى دراسة راموس سالازار وهايوارد (Ramos Salazar and Hayward, 2018).

ج- دراسات تناولت الإنجاز الأكاديمي وعلاقته بكلٍ من الاتجاهات والدافعية وفاعلية الذات وبعض المتغيرات الديموغرافية مثل دراسة ويزلي (Wesley, 2002).

د- دراسات هدفت إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات والإنجاز الأكاديمي وفقًا لمتغيرات عديدة مثل: الجنس والعمر كما في دراسة ديان (Dian, 2003)، والجنس والكلية والمستوى الدراسي كما في دراسة الزق (٢٠٠٩).

هـ- دراسات تناولت التحقق من أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم والتدريس في تحسين فاعلية الذات كما في دراسة (Shengqiang, Huan, Guohua and Hongling, 2011)، ودراسة عشا وآخرون (٢٠١٢).

و- دراسات استهدفت التعرف على خصائص العاديين والمتعثرين دراسيًا بالمرحلة الجامعية وتقصي الأسباب وراء تعثرهم كما في دراسة باسلانتي وماكوش (Baslanti and McCoach, 2010) ودراسة سارة عباس وأمينة عثمان (٢٠١٧) التي تعاملت مع المتعثرات دراسيًا لتحسين دافعية الإنجاز لديهن.

ز- دراسة إنعام المقيمية (٢٠١٤) التي هدفت إلى تنمية دافعية الإنجاز لدى العاملين في تقنية المعلومات.

ح- دراسات هدفت إلى التعرف على أثر برامج إرشادية أو تدريبية في تنمية دافعية الإنجاز لدى الطلبة كما في دراسة سكينر وكروفت (Skinner and Croft, 2009)، دراسة الطراونة (٢٠٠٩)، ودراسة عيد (٢٠١٣)، ودراسة سخسوخ (٢٠١٣)، ودراسة صالح (٢٠١٦)، ودراسة سارة عباس وأمينة عثمان (٢٠١٧).

ط- دراسات تناولت التعرف على أثر برامج إرشادية أو تدريبية في تنمية فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلبة كما في دراسة (Shengqiang, Huan, Guohua and Hongling, 2011)، ودراسة عشا وآخرون (٢٠١٢)، ودراسة بازياد (٢٠١٣)، ودراسة (Kaveh, Golij, Nazari, Mazloom and Zadeh, 2014)، ودراسة أويكاوا وساكاموتو (Oikawa and Sakamoto, 2014)، ودراسة بشرى أرنوط (٢٠١٥)، ودراسة الحمد (٢٠١٥).

رابعًا: من حيث أدوات الدراسة:

تبين من العرض السابق للدراسات السابقة تعدد الأدوات المستخدمة وتنوعها، ومنها:

المقاييس:

- **مقياس دافعية الإنجاز:** دراسة ديان (Dian,2003)، ودراسة العلي وسحلول (٢٠٠٦)، و دراسة سكينر وكروفت (Skinner and Croft, 2009)، ودراسة الطراونة (٢٠٠٩)، ودراسة خولة غنيمات وعبير عليمات (٢٠١١)، ودراسة عيد (٢٠١٣)، ودراسة سخسوخ (٢٠١٣)، ودراسة إنعام

المقيمية (٢٠١٤)، ودراسة كوسيوغلو (Koseoglu, 2015)، ودراسة صالح (٢٠١٦)، ودراسة سعيد واسلام نجاد (Saeid and Eslaminejad, 2017)، ودراسة سارة عباس وأمينة عثمان (٢٠١٧)، ودراسة رامابرابو وداش (Ramaprabou and Dash, 2018).

- **مقياس فاعلية الذات:** في دراسة الشعراوي (٢٠٠٠)، ودراسة منى بدوي (٢٠٠١)، ودراسة ويزلي (Wesley,2002)، ودراسة العلي وسحلول (٢٠٠٦)، ودراسة ليلى المزروع (٢٠٠٧)، ودراسة عشا وآخرون (٢٠١٢)، ودراسة بازياد (٢٠١٣)، ودراسة (Kaveh, Golij, Nazari, Mazloom and Zadeh, 2014)، ودراسة أويكاوا وساكاموتو (Oikawa and Sakamoto, 2014)، ودراسة الحمد (٢٠١٥)، ودراسة راموس سالازار وهايوارد (Ramos Salazar and Hayward, 2018).

- **مقياس فاعلية الذات الأكاديمية:** في دراسة شميرز وهيو وجارسيا (Chemers, Hu, and Garcia,2001)، ودراسة غنيم (٢٠٠٢)، ودراسة ديان (Dian,2003)، ودراسة شودري وشهاب الدين (Chowdhury and Shahabuddin, 2007)، ودراسة الزق (٢٠٠٩)، ودراسة سكينر وكروفت (Skinner and Croft, 2009)، ودراسة لاركن (Larkin,2012)، ودراسة أمل مرسي (٢٠١٣)، ودراسة بشرى أرنوط (٢٠١٥)، ودراسة سعيد واسلام نجاد (Saeid and Eslaminejad, 2017)، ودراسة جي ون يو (You, 2018).

- **مقاييس أخرى مختلفة:** مقياس التفاؤل في دراسة شميرز وهيو وجارسيا (Chemers, Hu, and Garcia,2001)، ومقياس الاتجاهات لواينشتاين وآخرون في دراسة ويزلي (Wesley,2002)، ومقياس الدافعية للتعلم (MSLQ) في دراسة لانغلي سيث وآخرون (Langley, et al, 2004)، ومقياس تقدير الاتجاهات المدرسية (SAAS-R) في دراسة باسلانتي وماكوش (Baslanti and McCoach,2010)، ومقياس الإجهاد الأكاديمي كما في دراسة رامابرابو وداش (Ramaprabou and Dash, 2018) ودراسة جي ون يو (You, 2018).

الاختبارات: اختبار اوتيس لينون للقدرة العقلية العامة في دراسة منى بدوي (٢٠٠١)، واختبار تحصيلي في مادة الإرشاد التربوي في دراسة عشا وآخرون (٢٠١٢).

القوائم: قائمة الكمالية في دراسة بشرى أرنوط (٢٠١٥).

الاستبيانات: استبيان (SDL) في دراسة سعيد واسلام نجاد (Saeid and Eslaminejad, 2017)، واستبيان استراتيجيات تحفيز التعلم في دراسة كوسيوغلو (Koseoglu, 2015).

البرامج: برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية على فاعلية الذات في دراسة منى بدوي (٢٠٠١)، وبرنامج تدريبي قائم على التصميم التعليمي في رفع مستوى التحصيل الدراسي وفاعلية الذات والدافعية لدى الطلبة المعرضين لخطر التسرب الدراسي في دراسة ميريام (Miriam, 2003)، وبرنامج قائم على توظيف استراتيجيات التعلم النشط في التحصيل الدراسي وإثارة الدافعية والفاعلية الذاتية لطلبة الجامعة في دراسة ويلكي (Wilke, 2003)، وبرنامج تدريبي مصمم في ضوء تقنيات البرمجة اللغوية العصبية لتحسين الكفاءة الذاتية لطلاب الجامعة في دراسة سكينر وكروفت (Skinner and Croft, 2009)، وبرنامج إرشادي جمعي في تنمية دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الاجتماعية لدى الطلبة منخفضي التحصيل في الصف التاسع في دراسة الطراونة (٢٠٠٩)، وبرنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية على طالبات السنة الأولى في كلية الأميرة رحمة الجامعية في دراسة خولة غنيمات وعبير عليمات (٢٠١١)، وبرنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التدريس في تحسين فاعلية الذات في دراسة (Shengqiang, Huan, Guohua and Hongling, 2011)، وبرنامج قائم على استقصاء أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي في دراسة عشا وآخرون (٢٠١٢)، وبرنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في دراسة بازياد (٢٠١٣)، وبرنامج إرشادي لتنمية وجهة الضبط وتقدير الذات وأثره على الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة في دراسة عيد (٢٠١٣)، وبرنامج إرشادي مصغر يتضمن التدريب على فنيات معرفية سلوكية للاستفادة منه في التعامل مع تدني الدافع للإنجاز لدى طلبة الجامعة في دراسة سخسوخ (٢٠١٣)، وبرنامج تدريبي في تنمية فاعلية الذات لدى عينة من الطالبات في شيراز بإيران في دراسة (Kaveh, Golij, Nazari, Mazloom and Zadeh, 2014)، وبرنامج إرشاد جمعي في تنمية دافعية الإنجاز لدى العاملين في دائرة تقنية المعلومات في دراسة إنعام المقيمية (٢٠١٤)، وبرنامج نفسي تربوي قصير المدى في تحسين فاعلية الذات لدى الطلبة في دراسة أويكاوا وساكاموتو (Oikawa and Sakamoto, 2014)، وبرنامج إرشادي قائم على نظرية العلاج الواقعي لـ "جلاسر" في خفض الكمالية العصابية وزيادة فاعلية الذات الأكاديمية في دراسة بشرى أرنوط (٢٠١٥)، وبرنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمملكة البحرين في دراسة الحمد (٢٠١٥)، وبرنامج إرشادي في تنمية دافع الإنجاز

الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في دراسة صالح (٢٠١٦)، وبرنامج إرشادي لتحسين دافعية الإنجاز للطالبات المتعثرات دراسيًا في دراسة سارة عباس وأمينة عثمان (٢٠١٧).

خامسًا: من حيث العينات:

تبين من عرض الدراسات السابقة أن الباحثين طبقوا دراساتهم على عينات مختلفة لمتعثرين دراسيًا ومتفوقين ذكورًا أو إناثًا أو من الجنسين معًا سواءً في بيئات عربية أو أجنبية، وتناولت الدراسات السابقة كل المراحل التعليمية من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية، وقد ركزت معظمها على المرحلة الجامعية، وتتفق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات التي تناولت المرحلة الجامعية.

سادسًا: من حيث المعالجة الإحصائية:

لقد تبين من عرض الدراسات السابقة أن بعض الباحثين اعتمدوا في معالجة البيانات على معاملات الارتباط وعلى اختبار (T-test)، وبعضهم اعتمد على (ANOVA) تحليل التباين الأحادي وتحليل التباين الثنائي ووجود الفروق، وبعضهم اعتمد على الانحدار المتعدد والانحدار البسيط، والبعض الآخر اعتمد على اختبارات مان وتني (Mann-Whitney U) واختبار ويلككسون (Wilcoxon) لدراسة الفروق بعد تطبيق البرنامج، وقد اتفق الباحث مع بعض الدراسات السابقة في الاعتماد على اختبارات مان وتني (Mann-Whitney U) واختبار ويلككسون (Wilcoxon) لمعرفة الفروق بعد تطبيق البرنامج في الدراسة الحالية.

سابعًا: من حيث النتائج:

أ- أشارت بعض الدراسات إلى علاقة فاعلية الذات بدافعية الإنجاز، حيث اتضح وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين فاعلية الذات والدافع للإنجاز الأكاديمي، كما في دراسة الشعراوي (٢٠٠٠)، دراسة ديان (Dian, 2003)، ودراسة العلي وسحلول (٢٠٠٦).

ب-وعن علاقة فاعلية الذات بالدافع للإنجاز والذكاء الوجداني، فقد بينت بعض الدراسات السابقة وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطالبات مرتفعات دافع الإنجاز والذكاء الوجداني وبين الطالبات منخفضات دافع الإنجاز والذكاء الوجداني في درجة فاعلية الذات كما في دراسة ليلى المزروع

(٢٠٠٧). واتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات في دراسة عشا وآخرون (٢٠١٢).

ج- عن علاقة كُلٍ من دافعية الإنجاز أو فاعلية الذات الأكاديمية بالإجهاد الأكاديمي فقد بينت بعض الدراسات وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الإجهاد الأكاديمي المعتدل ودافعية الإنجاز كما في دراسة رامابرابو وداش (Ramaprabou and Dash, 2018). بينما أوضحت دراسة جي ون يو (You, 2018) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الإجهاد الأكاديمي وفاعلية الذات الأكاديمية.

د- أشارت بعض الدراسات السابقة إلى أن أكثر المتغيرات تنبؤًا بالتحصيل الأكاديمي وحالات التعثر الدراسي هي دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية، فقد بين البعض منها وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتعثرين دراسيًا والعاديين في دافعية الإنجاز كما في دراسة باسلانتي وماكوش (Baslanti and McCoach, 2010)، وبعضها توصل إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي لما لها من تأثير فعال في تحسين الأداء الأكاديمي كما في دراسة لاركن.(Larkin, 2012)

هـ- أشارت بعض الدراسات السابقة إلى تأثير برامج إرشادية أو تدريبية على التحصيل الدراسي أو تأثيرها في تنمية دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية، فقد بينت وجود فروق دالة إحصائيًا بين مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي، وهذا يدل على فاعلية البرنامج المستخدم، وذلك كما أشارت إليه دراسات كُلٍ من: دراسة منى بدوي (٢٠٠١)، ودراسة ميريام (Miriam, 2003)، ودراسة ويلكي (Wilke, 2003)، ودراسة سكينر وكروفت (Skinner and Croft, 2009)، ودراسة الطراونة (٢٠٠٩)، ودراسة خولة غنيمات وعبير عليمات (٢٠١١)، ودراسة (Shengqiang, Huan, Guohua and Hongling, 2011)، ودراسة بازياد (٢٠١٣)، ودراسة عيد (٢٠١٣)، ودراسة سخسوخ (٢٠١٣)، ودراسة (Kaveh, Golij, Nazari, Mazloom and Zadeh, 2014)، ودراسة إنعام المقيمية (٢٠١٤)، ودراسة أويكاوا وساكاموتو (Oikawa and Sakamoto, 2014)، ودراسة بشرى أرنوط (٢٠١٥)، ودراسة الحمد (٢٠١٥)، ودراسة صالح (٢٠١٦)، ودراسة سارة عباس وأمينة عثمان (٢٠١٧).

و- أشارت بعض الدراسات السابقة إلى علاقة فاعلية الذات الأكاديمية بمتغير الجنس، فقد بينت العديد منها وجود فروق دالة إحصائيًا في فاعلية الذات الأكاديمية تعزى للجنس، كما في دراسة

غنيم (٢٠٠٢)، ودراسة ميلز، باجاريس وهيرون (Mills, Pajares and Herron, 2007). بينما البعض الآخر منها بينت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في فاعلية الذات الأكاديمية تُعزى للجنس، كما في دراسة أمل مرسي (٢٠١٣).

ز- وضحت بعض الدراسات العلاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية والتفاؤل والتحصيل الدراسي، فقد بينت وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين فاعلية الذات الأكاديمية والتفاؤل من جهة، والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي للطلبة من جهة أخرى كما في دراسة شميرز وهيو وجارسيا (Chemers, Hu, and Garcia,2001).

ح- أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن الطلبة ذوي الفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز المرتفعة أفضل كفاءةً من أقرانهم ذوي فاعلية الذات ودافعية الإنجاز المنخفضة، ومن بين هذه الدراسات دراسة شودري وشهاب الدين (Chowdhury and Shahabuddin, 2007)، ودراسة كوسيوغلو (Koseoglu, 2015).

ط- أشارت بعض الدراسات علاقة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية ببعض المتغيرات، فقد بينت دراسة سعيد واسلام نجاد (Saeid and Eslaminejad, 2017) وجود علاقة بين الاستعداد الذاتي للتعلم وفاعلية الذات الأكاديمية ودافعية الإنجاز لدى الطلبة، بينما أوضحت دراسة راموس سالازار وهايوارد (Ramos Salazar and Hayward, 2018) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الكفاءة الذاتية في حل المشكلات والكفاءة الذاتية الأكاديمية والدافعية للإنجاز.

ثامنًا: مدى الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية:

يمكن تلخيص الاستفادة من الدراسات السابقة فيما يلي:

١- استطاع الباحث وبعد استقراء الدراسات السابقة اختيار المنهج الأكثر ملائمة، وهو المنهج شبه التجريبي، حيث إنه الأنسب فهو يهدف إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي في زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية.

٢- استفاد الباحث من اطلاعه على الدراسات السابقة في إثراء الجانب النظري للدراسة.

٣- قام الباحث باختيار وتصميم أدوات الدراسة، وذلك بالاستفادة من المقاييس التي اطلع عليها في الدراسات السابقة.

٤- أسهمت الدراسات السابقة في إنضاج فكرة هذه الدراسة من خلال رسم صورة واضحة لدى الباحث عن متغيرات الدراسة المتمثلة في دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية، مع العلم

أن الباحث لم يعثر على أي دراسة سابقة في مملكة البحرين تتناول هذين المتغيرين في التعامل مع الطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا.

٥- تنوعت أدوات القياس في تلك الدراسات، فمن هذه المقاييس ما تم إعداده من قبل الباحثين، ومنها ما تم تقنينه، ومنها كذلك ما تم تطويره، مما ساعد الباحث على اختيار الأدوات التي تتناسب مع دراسته الحالية بشكل واضح.

٦- تنوعت المجتمعات التي أُجريت فيها هذه الدراسات، حيث شملت نطاقاً واسعاً من البلدان العربية والأجنبية، فمنها ما كان في المملكة العربية السعودية، ومنها ما كان في الأردن، ومنها ما أجري في الولايات المتحدة الأمريكية، وكذلك تركيا، وبنغلاديش، وفي إيطاليا، ومصر، وفي كوريا، والصين، واليابان، وسلطنة عمان، وإسبانيا، وإيران، وفي البحرين.

٧- من خلال مراجعة الأساليب الإحصائية التي أُستخدمت لتفسير ومعالجة البيانات في الدراسات السابقة، استفاد الباحث من ذلك في تحديد الأساليب الإحصائية التي تخدم دراسته الحالية.

٨- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في معرفة فاعلية برنامج إرشادي في زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية للطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا، وكذلك المجتمع الذي تجري عليه الدراسة، وهو من طلبة الجامعة المتعثرين في مملكة البحرين وبالأخص جامعة البحرين، فعلى حد علم الباحث لا توجد أي دراسة في بيئتنا المحلية بحثت عن فاعلية برنامج إرشادي في زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية للطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا سواءً في الجامعة الأم – جامعة البحرين – أو باقي الجامعات في مملكة البحرين، وهو ما يعتبر تمييز خاص لهذه الدراسة حيث أنها سعت إلى تنمية وزيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية للطلبة المتعثرين بشكل مباشر دون الاستناد إلى متغيرات أخرى، وذلك عن طريق تصميم وبناء برنامج إرشادي يسهم في تحقيق ذلك الهدف المنشود.

ثالثًا: فروض الدراسة:

وفقًا لأهداف الدراسة الحالية، وتزامنًا مع أسئلتها، وانطلاقًا من إطارها النظري المبني على نتائج أدبيات الدراسات السابقة، فقد تمت صياغة فروض الدراسة الحالية كما يلي:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس دافعية الإنجاز ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياس القبلي.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس دافعية الإنجاز ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس دافعية الإنجاز ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس دافعية الإنجاز ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياسين القبلي والبعدي.

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس دافعية الإنجاز ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياسين البعدي والتتبعي.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وخطوات تنفيذها

أولاً: منهج الدراسة.

ثانيًا: مجتمع الدراسة.

ثالثًا: عينة الدراسة.

رابعًا: متغيرات الدراسة.

خامسًا: أدوات الدراسة.

سادسًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وخطوات تنفيذها

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي لأنه الأنسب، حيث يهدف إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي في زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية للطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا بمملكة البحرين.

جدول (١)

التصميم التجريبي المعتمد في الدراسة

م	المجموعة	آلية المعالجة			
		القياس القبلي	البرنامج الإرشادي	القياس البعدي	القياس التتبعي
١	التجريبية	✓	✓	✓	✓
٢	الضابطة	✓	X	✓	X

١-**المجموعة التجريبية:** عمل قياس قبلي – تطبيق البرنامج الإرشادي – قياس بعدي – قياس تتبعي.

٢-**المجموعة الضابطة:** عمل قياس قبلي – عدم تطبيق البرنامج الإرشادي – قياس بعدي.

ثانيًا: مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا في جامعة البحرين الذين يقل معدلهم عن (٢.٠٠ من ٤) حسب المادة (٣) من قانون جامعة البحرين الخاص بنظام الإنذار الأكاديمي لدفعة ٢٠١٦ وما بعدها، ولم يتسنى للباحث الحصول على إجمالي مجتمع الدراسة لسرية المعلومات.

ثالثًا: عينة الدراسة:

أ- العينة الاستطلاعية:

قام الباحث بتطبيق كُلٍ من مقياس دافعية الإنجاز ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية على عينة استطلاعية بلغت (٤٦) طالبًا وطالبة من الطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا بجامعة البحرين، بهدف التأكد من صدق وثبات المقياسين ومدى ملائمة تطبيق كُلٍ منهما على العينة المستهدفة الأساسية، والتأكد من فهم ووضوح العبارات لأفراد العينة.

ب-العينة الأساسية:

وبعد ذلك تم اختيار العينة الأساسية للدراسة، وكان قوامها (٣٠) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة البحرين المتعثرين دراسيًا والذين تتراوح أعمارهم ما بين (١٨-٢٢) سنة، ويقل معدلهم عن (٢.٠٠ من ٤) حسب المادة (٣) من قانون جامعة البحرين الخاص بنظام الإنذار الأكاديمي لدفعة ٢٠١٦ وما بعدها، ثم قسَّم الباحث العينة بطريقة (عشوائية) إلى مجموعتين: تجريبية (١٥) طالبًا وطالبة، وضابطة (١٥) طالبًا وطالبة، حيث تم تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية، ثم قام الباحث كذلك بعمل قياس قبلي وبعدي ومتابعة بعد (شهر- قياس تتبعي) للمجموعة التجريبية، وعمل قياس قبلي وبعدي فقط للمجموعة الضابطة.

وصف العينة:

وقد جاء وصف العينة كما هو موضح في الجدولين التاليين:

جدول (٢)

توزيع عينة الدراسة حسب المجموعة والجنس

المجموعة	التكرارات والنسب المئوية	الجنس		المجموع
		الذكور	الإناث	
المجموعة الضابطة	العدد	٦	٩	١٥
	النسبة المئوية	٤٦.١٥٪	٥٢.٩٪	٥٠٪

المجموعة التجريبية	العدد	٧	٨	١٥
	النسبة المئوية	٪٥٣.٨٥	٪٤٧.١	٪٥٠
المجموع	العدد	١٣	١٧	٣٠
	النسبة المئوية	٪٤٣.٣	٪٥٦.٧	٪١٠٠

جدول (٣)

توزيع عينة الدراسة حسب متغير السنة الدراسية

السنة الدراسية	العدد	النسبة المئوية
الأولى	٥	٪١٦.٧
الثانية	٧	٪٢٣.٣
الثالثة	٤	٪١٣.٣
الرابعة	٦	٪٢٠
الخامسة	٨	٪٢٦.٧
الإجمالي	٣٠	٪١٠٠

وقد راعى الباحث عند اختيار العينة تجانس العينتين التجريبية والضابطة في الشروط التالية:

١- العمر الزمني يتراوح ما بين (١٨-٢٢) سنة.

٢- أن يكون جميعهم من طلبة البكالوريوس في الجامعة.

٣- أن يكون أفراد المجموعتين: الضابطة والتجريبية من طلبة جامعة البحرين المتعثرين دراسيًا حسب قانون الجامعة.

٤- أسباب التعثر الدراسي كانت واحدة وتتعلق بشخصية الطالب وواقعه التعليمي والأكاديمي.

تجانس المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية:

ولتحقيق التجانس بين المجموعتين استخدم الباحث اختبار مان وتني (Mann-Whitney-U test) للتعرف على مدى دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغير العمر الزمني، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في العمر الزمني

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان وتني	قيمة ويلككسون	قيمة Z	مستوى الدلالة
الضابطة	15	15.20	228.00	108.00	228.00	-.190	.870 (غير دالة)
التجريبية	15	15.80	237.00				

يتضح من نتائج جدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في متغير العمر الزمني، مما يشير إلى تكافؤ وتجانس مجموعتي الدراسة في متغير العمر الزمني قبل تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية.

رابعًا: متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: البرنامج الإرشادي (المهارات والفنيات والأنشطة الموجودة بداخل البرنامج الإرشادي والمراد تعليمها للطلبة في المجموعة التجريبية).

المتغيرات التابعة: دافعية الإنجاز، وفاعلية الذات الأكاديمية.

خامسًا: أدوات الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على الأدوات التالية:

١- مقياس دافعية الإنجاز لمريم العازمي (٢٠١٣)

وصف المقياس:

هو مقياس يتكون من (٥٥) مفردةً يمثل كل منها عبارة تقريرية يجيب عليها المفحوص باختيار أحد خمسة احتمالات، هي (دائمًا – غالبًا – أحيانًا – نادرًا – مطلقًا)، وتتراوح الدرجة الكلية لكل عبارة ما بين خمس درجات ودرجة واحدة بمعنى أنه يتم إعطاء (خمس درجات) للإجابة (دائمًا) و(أربع درجات) للإجابة (غالبًا) و(ثلاث درجات) للإجابة (أحيانًا) و(درجتان) للإجابة (نادرًا) و(درجة واحدة) للإجابة (مطلقًا)، وللتقليل من الميل لإتخاذ نمط ثابت للاستجابات، تم وضع عبارات في عكس اتجاه العبارات الأخرى، أي تشير هذه العبارات المعكوسة إلى الجانب السلبي لدافعية الإنجاز، وبعد ذلك يتم حساب الدرجة الكلية للمقياس لكل فرد من أفراد العينة، حيث يشير ارتفاع الدرجة إلى زيادة دافعية الإنجاز والعكس صحيح.

وتُقسم أبعاد الدافعية للإنجاز في هذا المقياس إلى خمسة أبعاد على النحو التالي:

١- **التحدي:** وهو قدرة الفرد على التغلب على الأشياء الصعبة ومواجهة التحديات والرغبة في التغلب على المصاعب والاستمرار في القيام بالمهام حتى الانتهاء من القيام بها.

٢- **الالتزام وتحمل المسئولية:** ويقيس مدى قدرة الفرد على الشعور بالمسئولية والالتزام بها، تجاه نفسه وتجاه الآخرين، وتجاه الأعمال والمواقف والأحداث التي يمر بها.

٣- **الرغبة في النجاح والتفوق:** يقيس مدى رغبة الفرد في تحقيق النجاح والتفوق والمستوى المتميز عن الآخرين في أداءاته.

٤- **حب الاستطلاع:** وهو الرغبة في التعرف على الأشياء الجديدة والتعامل مع الأشياء الغريبة والاستفسار عن الأشياء غير المعروفة ومزاولة الأنشطة الجديدة.

٥- **الاستقلال والاعتماد على النفس:** الاستقلال هو القدرة على تحمل المسئولية والاعتماد على النفس والتميز بالمبادأة، والثقة بالنفس هي إدراك الفرد لقدراته ووعيه بذاته.

والجدول التالي يوضح العبارات الإيجابية والعبارات السالبة بالنسبة للمقياس المستخدم في هذه الدراسة:

جدول (٥)

توزيع الفقرات على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز

الأبعاد	أرقام العبارات الإيجابية	أرقام العبارات السالبة
التحدي	١-٣-٤-٦-٨-١٠-١١	٢-٥-٧-٩
الالتزام وتحمل المسئولية	١٣-١٥-١٦-١٨-٢٠-٢١-٢٢-٢٣	١٢-١٤-١٧-١٩
الرغبة في النجاح والتفوق	٢٤-٢٧-٢٨-٢٩-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦	٢٥-٢٦-٣٠-٣٧
حب الاستطلاع	٣٨-٣٩-٤٢-٤٣-٤٤	٤٠-٤١
الاستقلال والاعتماد على النفس	٤٥-٤٧-٤٩-٥١-٥٢	٤٦-٤٨-٥٠

وقد قامت (العازمي، ٢٠١٣) بإتباع الخطوات التالية للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس في البيئة الأصلية وهي كالتالي:

١. الصدق الظاهري:

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية للحكم على صلاحية العبارات ومدى ملائمتها لأبعاد المقياس، بلغ عددهم (١٠) محكمين، حيث تم الإبقاء على المفردات التي بلغت نسبة الاتفاق عليها من السادة المحكمين حوالي (٨٠٪).

٢. الصدق العاملي:

تم إجراء التحليل العاملي لعدد (٥٥) عبارة يمثلون عبارات المقياس، بلغت عينة التحليل (٢٠٠) فردًا، وأسفرت نتائج التحليل العاملي لعبارات المقياس النهائية على تشبع العبارات الـ (٥٥) على خمسة عوامل وهي: (التحدي، الالتزام وتحمل المسئولية، الرغبة في النجاح والتفوق، حب الاستطلاع، الاستقلال والاعتماد على النفس) وهي تفسر (٥٣.٤٨٢٪) من التباين الكلي.

٣. الصدق التكويني (الاتساق الداخلي):

تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد، ومع الدرجة الكلية للمقياس، وأشارت النتائج إلى تمتع معاملات الارتباط بدلالة إحصائية تتراوح بين (٠.٠١ إلى ٠.٠٥).

٤. ثبات المقياس في البيئة الأصلية:

تم حساب ثبات المقياس بإستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) على عينة قوامها (٢٠٠) فردًا، وبلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس (٠.٨٥٩)، وتراوحت معاملات ثبات الأبعاد بهذه الطريقة بين (٠.٨٠٧-٠.٨٣١). وكذلك استخدمت العازمي طريقة إعادة التطبيق على عينة قوامها (٥٠) فرداً من نفس أفراد العينة الذين تم التطبيق الأول عليهم وذلك بفاصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيقين فبلغت قيمة الثبات للدرجة الكلية للمقياس (٠.٨٦٤) في حين تراوحت معاملات الثبات للأبعاد الخمسة بهذه الطريقة بين (٠.٨٢٠-٠.٨٣٧).

وللتحقق من صدق وثبات مقياس (دافعية الإنجاز) في الدراسة الحالية قام الباحث في الدراسة بتطبيق المقياس في البيئة المحلية على العينة الاستطلاعية، والتي بلغت (٤٦) من الذكور والإناث، ثم قام بالتحقق من صدق وثبات المقياس عن طريق:

أ- صدق المحتوى:

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس وأخذ آرائهم حول صياغة العبارات ومدى صدقها في قياس دافعية الإنجاز، وتم الأخذ بالآراء التي أجمع عليها غالبية المحكمين، وتم الابقاء على العبارات التي حصلت على إتفاق من المحكمين بحيث أصبح عدد العبارات في المقياس (٥٢) عبارة **(أنظر الملحق٣)**.

ب-صدق البناء (التكوين):

تم حساب صدق البناء (التكوين) Intercorrelation among cluster scale من خلال حساب الارتباطات الداخلية بين أبعاد المقياس مع درجته الكلية من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون، والجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس دافعية الإنجاز والدرجة الكلية

م	أبعاد مقياس دافعية الإنجاز	معاملات الارتباط
١	التحدي	0.840 **
٢	الالتزام وتحمل المسئولية	0.735 **
٣	الرغبة في النجاح والتفوق	0.842 **
٤	حب الاستطلاع	0.618 **
٥	الاستقلال والاعتماد على النفس	0.581 **

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول (٦) أن جميع الأبعاد مرتبطة طرديًا بشكل دال إحصائيًا مع الدرجة الكلية للمقياس، وهذا يدل على صدق المقياس المستخدم في هذه الدراسة، وأن الأبعاد الخمسة تقيس ما وضعت لقياسه وهو قياس دافعية الإنجاز.

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات مقياس دافعية الإنجاز تم حساب طريقة التجانس الداخلي لاستخراج معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) وذلك لكل بعد من أبعاد مقياس دافعية الإنجاز، ومقياس دافعية الإنجاز ككل كما يوضح الجدول (٧):

جدول (٧)

معاملات الثبات لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز بطريقة ألفا كرونباخ

أبعاد مقياس دافعية الإنجاز	عدد العبارات	ثبات ألفا كرونباخ
التحدي	١١	0.733
الالتزام وتحمل المسئولية	١٢	0.773
الرغبة في النجاح والتفوق	١٤	0.768
حب الاستطلاع	٧	0.742
الاستقلال والاعتماد على النفس	٨	0.701
المقياس ككل	٥٢	0.831

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ألفا لكرونباخ (Cronbach's Alpha) مقبولة إحصائيًا، لمقياس دافعية الإنجاز، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بمستوى ثبات مقبول.

وبعد استخراج صدق الأداة وثباتها أصبحت الأداة مستوفية للشروط العلمية في البحث الحالي وقابلة للتطبيق النهائي على أفراد عينة البحث الأساسية، حيث سيتم تطبيقها على أفراد العينة الأساسية البالغ عددهم (٣٠) طالبًا وطالبة مقسمين على مجموعتين: تجريبية وتضم (١٥) وضابطة وتضم (١٥).

٢- مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (من إعداد الباحث): (الملحق٣).

يهدف هذا المقياس إلى إدراك المتعلمين لفاعليتهم وكفاءتهم الذاتية الأكاديمية والمحافظة عليها، والعمل على تحسينها وتطويرها بشكل مستمر، ومعرفة جوانب القوة والضعف لدى المتعلمين، ومواجهة المشكلات والمواقف التعليمية الصعبة وتجاوزها بشكل مبدع ومُتقن، وتنمية مهارات التواصل و التفكير لديهم حتى تتحقق جميع الأهداف المنشودة.

وقد اتبع الباحث الخطوات التالية في بناء هذا المقياس:

أ- تم تحديد تعريف فاعلية الذات الأكاديمية من خلال الإطلاع على الأدبيات والأُطر النظرية المرتبطة بموضوع فاعلية الذات الأكاديمية.

ب-تم تحديد أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية من خلال الإطلاع على الأدبيات والمقاييس التي تناولت المفاهيم المرتبطة بمفهوم فاعلية الذات الأكاديمية، ومن أهم هذه المقاييس: مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في دراسة (شرف الدين، ٢٠١٠)، ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية المدركة في دراسة (حمدي، ٢٠١٣)، ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية في دراسة (أرنوط، ٢٠١٥).

ج-تم مراجعة الخطة الاستراتيجية لجامعة البحرين واستنباط بعض الأفكار منها، حيث أنّ الدراسة ستطبق قي جامعة البحرين، وبالتالي هدف الباحث إلى بناء مقياس يتماشى مع الخطط الاستراتيجية للجامعة.

د-قام الباحث بصياغة خمسة أبعاد ومجموعة من العبارات المرتبطة بتلك الأبعاد، والتي بلغ عددها (٥٠عبارة)، ثم قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين

المختصين في علم النفس في جامعة البحرين وجامعة الخليج العربي، بهدف استطلاع الآراء حول مدى ارتباط ومناسبة كل عبارة من العبارات بالبعد الذي تنتمي إليه، وقد أسفر هذا الإجراء عن حذف بعض العبارات وإعادة صياغة البعض الآخر طبقًا لآراء المحكمين. وتم التوصل إلى خمسة أبعاد أساسية، هي:

١- **الاستذكار والمثابرة الأكاديمية:** وهي متمثلة في طرق الاستذكار الصحيحة والمؤدية للنجاح بالإضافة إلى الإصرار والصبر على مواجهة التحديات الدراسية، والالتزام بمواجهتها دون تجاوز، والجهود المستمرة والأمل في تخطي المحن والطموح المجدد للأمل وللطاقة الدراسية، وتحمل المسئولية التعليمية، وتفضيل تعلم الموضوعات الجديدة والمتحدية للإرادة، وصعوبة الإقصاء عن تحقيق الأهداف.

٢- **الثقة بالإمكانيات الأكاديمية:** والمتمثلة في الاعتزاز بالإمكانيات والمهارات الأكاديمية والثقة بها، وفهم مواطن القوة وجوانب الضعف الأكاديمي والوعي بها والسعي إلى تطويرها، والقدرة على حل المشكلات الأكاديمية، وإيجاد الحلول البديلة وطرحها، والإصرار على تطويرها، لإنجاز المهام التعليمية.

٣- **مهارات التواصل:** وهي المهارات التي يستطيع الفرد من خلالها شرح الأفكار وعرضها في لغة واضحة ومفهومة للأفراد الآخرين، مهما كانت خلفيتهم أو مستواهم التعليمي مستخدمًا الأدوات المناسبة لذلك، والتواصل معهم سواء كان ذلك بشكل لفظي أو غير لفظي أو حتى كتابي حسب ما يتطلبه الموقف.

٤- **مهارات التفكير الناقد:** وهي عبارة عن وسيلة من الوسائل التي تستخدم في تقديم الحلول والأفكار للمسائل والمشكلات المعقدة، أو التي تحتاج إلى استخدام العديد من الأدوات التي تساعد في الوصول إلى النتائج المطلوبة، وتعتمد على صياغة مجموعة من القواعد المنطقية والتي تساعد في تحليل الفرضيات، ودراسة المعطيات المرتبطة بها من أجل اتخاذ القرار المناسب، والذي يساهم في حل المشكلة، ومن أهم مهاراته: الاستنتاج، التفسير، الاستدلال، والتقويم.

٥- **مهارات التفكير الإبداعي:** هي تفاعل عدد من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية، تؤدي إذا ما وجدت البيئة المناسبة إلى إنتاج أصيل ومفيد وجديد يساهم في تقدم وتطور الحياة الإنسانية في جميع الميادين، وهو العملية التي تقودنا إلى ابتكار حلول جديدة للأدوات والأفكار والمناهج المكونة لأي مشكلة.

وأصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٤٩) فقرة تتوزع على الأبعاد الخمسة (أنظر الملحق ٣)، والجدول (٨) يوضح توزيع عبارات المقياس على أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية.

جدول (٨)

توزيع الفقرات على أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية

أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية	أرقام العبارات الإيجابية	أرقام العبارات السالبة
الاستذكار والمثابرة الأكاديمية	١-٢-٣-٥-٧-٨-٩-١١-١٢	٤-٦-١٠
الثقة بالإمكانيات الأكاديمية	١٣-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠	١٤-٢١
مهارات التواصل	٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٨-٣٠-٣١	٢٦-٢٧-٢٩
مهارات التفكير الناقد	٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٩-٤٠	٣٦-٣٧-٣٨
مهارات التفكير الإبداعي	٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦	٤٧-٤٨-٤٩

تصحيح المقياس:

تُعطى استجابة المفحوص بـ (غالبًا) ثلاث درجات، وبـ (أحيانًا) درجتين، وبـ (نادرًا) درجة واحدة لأغلب عبارات المقياس، وللتقليل من الميل لاتخاذ نمط ثابت للاستجابات، تم وضع عبارات في عكس اتجاه العبارات الأخرى، أي تشير هذه العبارات المعكوسة إلى الجانب السلبي لفاعلية الذات الأكاديمية، وبعد ذلك يتم حساب الدرجة الكلية للمقياس لكل فرد من أفراد العينة، حيث يشير ارتفاع الدرجة إلى ارتفاع في فاعلية الذات الأكاديمية، بينما إذا انخفضت الدرجة أشارت إلى انخفاض في مستوى فاعلية الذات الأكاديمية.

صدق المقياس:

أ- صدق المحتوى:

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس وأخذ آرائهم حول صياغة العبارات ومدى صدقها في قياس فاعلية الذات الأكاديمية، (انظر الملحق٢)، وتم الأخذ بالآراء التي أجمع عليها غالبية المحكمين، وتم الإبقاء على العبارات التي حصلت على اتفاق من المحكمين بنسبة كبيرة.

ب-صدق البناء (التكوين):

تم حساب صدق البناء (التكوين) Intercorrelation among cluster scale من خلال حساب الارتباطات الداخلية بين أبعاد المقياس مع درجته الكلية من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون، والجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية والدرجة الكلية

م	أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية	معاملات الارتباط
١	الاستذكار والمثابرة الأكاديمية	** 0.849
٢	الثقة بالإمكانيات الأكاديمية	** 0.838
٣	مهارات التواصل	** 0.773
٤	مهارات التفكير الناقد	** 0.763
٥	مهارات التفكير الإبداعي	** 0.834

**** دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01**

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الرئيسية الخمسة لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٠.٧٦٣ و ٠.٨٤٩)، وهي دالة عند (٠.٠١) وهذه النتيجة تشير إلى صدق المقياس وتعطي الثقة لاستخدام المقياس.

ثبات المقياس

للتحقق من ثبات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية تم استخدام:

١- معامل ثبات التجانس الداخلي: ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha):

وفيما يلي جدول (١٠) يوضح قيم معاملات الثبات لفاعلية الذات الأكاديمية:

جدول (١٠)

معاملات الثبات لأبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية بطريقة ألفا كرونباخ

أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية	عدد العبارات	ثبات ألفا كرونباخ
الاستذكار والمثابرة الأكاديمية	١٢	0.701
الثقة بالإمكانيات الأكاديمية	٩	0.825
مهارات التواصل	١٠	0.660
مهارات التفكير الناقد	٩	0.720
مهارات التفكير الإبداعي	٩	0.827
المقياس ككل	٤٩	0.920

تم حساب طريقة التجانس الداخلي لاستخراج معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) وذلك لكل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية، ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية ككل واتضح أن جميع معاملات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) مقبولة إحصائيًا لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بمستوى ثبات مقبول.

وبعد استخراج صدق الأداة وثباتها أصبحت الأداة مستوفية للشروط العلمية في البحث الحالي وقابلة للتطبيق النهائي على أفراد عينة البحث الأساسية، حيث سيتم تطبيقها على أفراد العينة الأساسية البالغ عددهم (٣٠) طالبًا وطالبة مقسمين على مجموعتين: تجريبية وتضم (١٥) وضابطة وتضم (١٥).

٣- البرنامج الإرشادي (من إعداد الباحث): (الملحق ٩).

المرحلة الجامعية لها أهمية كبيرة، وحيوية مميزة تقود إلى اعتبارات عديدة، فهي مرحلة بالغة الخطورة لأن الطالب فيها يدخل وهو يحمل في تكوينه تأثيرات المتغيرات البيئية والاجتماعية والاقتصادية، وهو في هذه السن يكون عرضة لنوازع عديدة تتراوح ما بين الطموح والإقدام والتردد والإحجام والتطلع لتجربة حياتية جديدة يحققها له الوسط الجامعي، والاختلاط في مجتمع جديد يتميز بوجود الجنس الآخر من جهة والجو العلمي والثقافي والاجتماعي الذي يسود بين المنتسبين إليه من جهةٍ أخرى، مما يعطيه القدرة على خلق جوٍ وعلاقات نوعية داخل هذا الوسط تتسم بالنضج والتطور في الرؤية والمعالجة، وبما أن الجامعة تمثل ملتقى للطلبة القادمين من بيئات اجتماعية مختلفة وتمثل مرحلة دراسية تختلف اختلافًا جذريًا عما هو عليه الحال في المرحلة الدراسية السابقة سواءً من حيث التنظيم وطبيعة الدراسة أو من حيث طبيعة الجو الاجتماعي السائد فيها، لذلك فإن الطالب يمكن أن يتعرض في هذه المرحلة للعديد من المشاكل أبرزها عدم التوافق الأكاديمي مع المادة العلمية أو التكيف السليم مع الآخرين ومع الطلبة من الجنس الآخر.

وتُعتبر دراسة دافعية الإنجاز من الأمور المهمة فهي تعتبر مؤشرًا حيويًا من مؤشرات الأداء الأكاديمي في ظل الإصلاحات والتطورات الجديدة التي تنتهجها الجامعات من أجل تقدم الطلبة وصقل خاماتهم، بالإضافة إلى فاعلية الذات الأكاديمية ودرجتها والتي تُعَدُ أحد موجهات السلوك للطلبة لذا أصبح كُلٌ من هذين المتغيرين ذا أهمية كبيرة في تحديد أسباب النجاح أو الفشل في الحياة الجامعية وتحديد الأهداف والتغلب على المشكلات وتحقيق التفوق الأكاديمي من عدمه، والوصول إلى أعلى مستوى ممكن من التوافق النفسي والتكيف الاجتماعي للطلبة.

وفي ضوء ذلك قام الباحث بإعداد وبناء هذا البرنامج الإرشادي ليُقدم بشكل جمعي للطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا من أجل زيادة كُلٍ من دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية لديهم، وتم تصميم مكونات البرنامج الإرشادي بالصورة الأولية من خلال الخطوات التالية:

١- تحديد أفراد الفئة المستهدفة بالبرنامج الإرشادي.
٢- الاطلاع على ما ورد بالدراسات السابقة من تحليلات علمية نظرية تتعلق بمفاهيم الدراسة الراهنة من الأدبيات الإثرائية العربية والأجنبية.
٣- الخبرة العملية للمرشد (الباحث) في مجال الإرشاد الاجتماعي في جامعة البحرين.

٤- حصر عدد من البرامج الإرشادية التي تم استخدامها في الأبحاث والدراسات العلمية العربية والأجنبية السابقة وثيقة الصلة بالدراسة الحالية والتي تختص بدافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية للطلبة المتعثرين دراسيًا، والاستفادة منها في تصميم وتطبيق البرنامج الإرشادي واضافة ما هو جديد عليها.

٥- تحديد الأهداف العامة والخاصة للبرنامج الإرشادي.

٦- تحديد المكان والمدة الزمنية للبرنامج.

٧- بناء محتوى البرنامج الإرشادي وتحديد عدد جلساته والمدة الزمنية لكل جلسة، وتحديد الأنشطة والفعاليات والفنيات المستخدمة في البرنامج.

٨- تحديد أدوات القياس المناسبة.

٩- مراعاة التدرج في محتوى البرنامج.

١٠-التحقق من مضمون البرنامج الإرشادي من خلال توزيعه على المحكمين.

١١-التقييم المستمر للجلسات ومدى تحقق الأهداف والتقييم النهائي بعد انتهاء البرنامج الإرشادي.

تعريف البرنامج الإرشادي:

هو برنامج منظم في أسس علمية، لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فردًا وجماعة لجميع من تضمهم المؤسسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل لتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها (زهران، ٢٠٠٥).

تعريف البرنامج الإرشادي الحالي (الإجرائي):

مجموعة أُطر تتضمن عددًا من الخبرات والتعليمات المصممة بطريقة متكاملة ومتتابعة تخضع لمدة زمنية محددة وفقًا لتصميم وتخطيط هدف محدد بهدف تنمية دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا بمملكة البحرين من خلال الاستناد إلى نظريات علم النفس الإرشادي (النظرية السلوكية المعرفية، نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا، نظرية فاعلية الذات، والنظرية العقلانية الانفعالية السلوكية)، حيث يتضمن البرنامج الإرشادي مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة العملية المختلفة والتي تقدم لعينة من طلبة جامعة البحرين خلال فترة تنفيذ البرنامج الإرشادي والبالغة (شهر ونصف) يتم خلالها تنفيذ (١٢) جلسة إرشادية بواقع جلستين في كل أسبوع بهدف مساعدة طلبة المرحلة الجامعية المتعثرين دراسيًا في تنمية دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية لديهم من خلال إكسابهم سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق

النفسي وتساعدهم في التغلب على مشكلات دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية والتي تعيق أدائهم في تحصيلهم الدراسي.

أهداف البرنامج :

الهدف العام للبرنامج:

يهدف هذا البرنامج إلى زيادة وتنمية دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية للطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا بمملكة البحرين، وخاصةً طلبة جامعة البحرين.

ويتفرع من الهدف العام مجموعة من الأهداف الفرعية (الخاصة) وهي على النحو التالي:

- التعارف والاندماج بين الطلبة والمرشد والتعريف بالبرنامج الإرشادي.
- توضيح معنى كُلٍ من دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية.
- التعرف على أسباب التعثر الدراسي، ومدى خطورته.
- تنظيم وإدارة الوقت بالشكل المناسب .
- تدريب الطلبة على مهارات التواصل الفعال.
- تعديل الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بدافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية.
- تعزيز الثقة بالنفس، وكذلك المساهمة في رفع الفاعلية النفسية.
- التعود على عادات جيدة للاستذكار والدراسة.
- تنمية مهارات التفكير الناقد.
- تنمية مهارات التفكير الإبداعي.
- التخلص من حالة الضيق والتوتر والقلق في المواقف التعليمية، وتحسين التحصيل الدراسي لهم.
- تقييم البرنامج الإرشادي، وإنهائه.

حدود البرنامج:

زمنيًا: استغرق تطبيق البرنامج مدة شهر وأسبوعين في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٩م.

مكانيًا: مملكة البحرين / جامعة البحرين.

بشريًا: اشتملت عينة الدراسة على (٣٠) طالبًا وطالبة تم تقسيمهم بطريقة عشوائية إلى:

(١٥) طالبًا وطالبة كعينة تجريبية، (١٥) طالبًا وطالبة كعينة ضابطة.

أسس عامة تم مراعاتها في البرنامج:

حرص الباحث على مراعاة بعض الأمور عند تصميم وبناء البرنامج الإرشادي، ليساعده على تحقيق أهدافه، ومن أهمها:

١- مناسبة إجراءات البرنامج وأنشطته لأفراد العينة بالدراسة قدر الإمكان (الطلبة الجامعيين المتعثرين).

٢- مراعاة الفروق بين الجنسين.

٣- مرونة إجراءات البرنامج، حيث تم تصميم الجلسات تبعًا لمتطلبات بعض المواقف التي فرضتها كل جلسة، مع الالتزام بالخطوط العريضة للبرنامج.

٤- أن يكون البرنامج واقعيًا في حدود الإمكانات المتاحة والممكنة.

٥- عدم الانتقال من جزء إلى آخر أو من جلسة إلى جلسة أخرى إلا بعد التأكد من استيعاب الجزء السابق.

٦- التنظيم؛ إذ حرص الباحث على مراعاة التنظيم الجيد لمواد البرنامج وجلساته، ومراعاة التسلسل المنطقي لجلسات البرنامج الإرشادي بحيث تكون مترابطة، ومتتابعة.

٧- الإخلاص في العمل وبذل الجهد.

٨- الحرص على إظهار الاحترام، والاهتمام بأي قصة، أو رواية، أو سؤال يستفسر عنه أي من أفراد العينة المطبق عليها هذا البرنامج الإرشادي.

٩- أن يعتمد البرنامج على أمثلة واقعية حتى يكون ذلك دافعًا جيدًا للطلبة المتعثرين دراسيًا.

١٠- إعطاء وقت للراحة أثناء الجلسات الإرشادية حتى لا يمل الطلبة ويفقدون التركيز.

١١- تأكيد سرية المعلومات المتداولة أثناء جلسات البرنامج الإرشادي.

١٢- غرس الثقة المتبادلة، والاحترام في نفس المسترشدين، الأمر الذي يُسهل كثيرًا العمل الإرشادي، ويزيد من فرص نجاحه.

١٣- الالتزام بالقيم والمبادئ الأخلاقية عند التعامل مع الطلبة.

١٤- مراعاة الحالة النفسية للطلبة أثناء تطبيق جلسات البرنامج .

١٥- البرنامج الإرشادي سهل التطبيق.

المستفيدون:

أُعد البرنامج من أجل زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية للطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا في مملكة البحرين، وتم تطبيق البرنامج على طلبة جامعة البحرين المتعثرين دراسيًا، وهم الطلبة الذين تقع عليهم المادة (٣) من قانون نظام الإنذار الأكاديمي في جامعة البحرين لدفعة ٢٠١٦ وما بعدها، وتحصلوا على معدل تراكمي أقل من (٢.٠٠) وبالتالي يكونون قد حصلوا على إنذار أو إنذارين لتعثرهم في دراستهم أو رسوبهم في بعض مقرراتهم الدراسية.

الخلفية النظرية للبرنامج:

استند الباحث في برنامجه على مجموعة من النظريات وهي: (النظرية السلوكية المعرفية، نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا، نظرية فاعلية الذات، والنظرية العقلانية الانفعالية السلوكية).

مكان عقد البرنامج الإرشادي:

تم تطبيق أدوات الدراسة، وتنفيذ جلسات البرنامج الإرشادي في قاعة دراسية كبيرة في جامعة البحرين، تمت تهيئتها للعمليات الإرشادية مع مراعاة جاهزيتها كمحفز نفسي، ومراعاة توافر الشروط التي تتعلق بالتجهيزات المادية والأدوات اللازمة، في أجواء تتوافر فيها التهوية الجيدة والإضاءة الكافية والسعة المكانية المناسبة وتناسب الألوان، مع قدرٍ كافٍ من الخصوصية بما يتناسب مع تحقيقها لشروط ممارسة العملية الإرشادية فيها.

طول البرنامج الإرشادي (عدد الجلسات – المدة – زمن الجلسات):

تم تحديد طول البرنامج الإرشادي وعدد جلساته وزمن كل جلسة من جلساته في ضوء عددٍ من المعايير من أهمها:

١. خصائص العينة.
٢. البحوث والبرامج السابقة.
٣. الوقت المتاح للباحث والعينة.
٤. نوع الأدوات والأساليب المستخدمة في البرنامج.
٥. مكونات البرنامج.

وعليه استغرق تطبيق البرنامج الإرشادي شهرًا وأسبوعين، بواقع (١٢) جلسة (١٠+٢) بما معناه أن البرنامج احتوى على (١٠) جلسات إرشادية بالإضافة إلى الجلسة التمهيدية والجلسة الختامية، بحيث تكون مدة كل جلسة من جلسات البرنامج الإرشادي (٥٠) دقيقة يتخللها فترة راحة من (٥–١٠) دقائق

ما عدا الجلسة التمهيدية والجلسة الختامية فقد استغرقت مدة أطول عن باقي الجلسات، فمدة كُلٍ منهما (٦٠) دقيقة.

العقد الإرشادي:

نظرًا لأن عملية الإرشاد النفسي عملية تقوم على مشاركة شخصين (المرشد والمسترشد) فإنه لا يمكن أن تتم بصورة ناجحة دون تنظيم لهذه المشاركة من الطرفين، والعقد الذي لا يُكتب كالعقد الذي لا يوجد، فالعقد الإرشادي بمثابة مبرر نفسي وله قيمة اقتصادية توضح لكل طرفٍ ما له وما عليه، وقيمة قانونية تحفظ الحقوق، من أجل ذلك صاغ الباحث عقدًا إرشاديًا وأكد على عينة الطلبة بضرورة قراءة بنوده والتوقيع عليه في حال الموافقة على تطبيق البرنامج الإرشادي بعد قيام الباحث بشرحه بالتفصيل. وسيكون شكل العقد الإرشادي كالتالي:

أنا الطالب..... في السنة الجامعية.....
سأخضع لبرنامج إرشادي بهدف زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية، وسألتزم بحضور جميع جلسات البرنامج الإرشادي وعددها (١٢) جلسة، بمعدل جلستين أسبوعيًا، على مدى شهر ونصف من الساعة ٣.٠٠ م – ٣.٥٠م ، ومدة كل جلسة خمسون دقيقة، ما عدا الجلستين التمهيدية والجلسة الختامية النهائية فستكون ستين دقيقة تقريبًا، وستبدأ الجلسات يوم..... بتاريخ .....، وتنتهي في يوم..... بتاريخ.....، وسألتزم بالحضور وبتعليمات البرنامج وكل ما أُكلَّف به من مهام وأدوار وواجبات.
اسم الطالب (المسترشد) ..... التوقيع: .....
اسم الباحث (المرشد) ..... التوقيع: .....
كما سيفتح الباحث المجال للإضافة أو الحذف أو التعديل لبنود العقد حسب الاتفاق بين الطرفين (المرشد والمسترشد).

القائمون على تنفيذ البرنامج الإرشادي:

الباحث مُعد البرنامج مع مجموعة من المرشدين الإجتماعيين.

تدريب القائمون على تنفيذ البرنامج:

القائمون على البرنامج خبراء ومتخصصين في هذا المجال، وهم مرشدون اجتماعيون معدون إعدادًا علميًا ومعرفيًا، ويمارسون العملية الإرشادية.

تمويل البرنامج:

تم تمويل ميزانية البرنامج بالكامل من حساب الباحث الخاص، وعلى نفقته الشخصية، دون أي عبء إضافي على إدارة الجامعة أو الطلبة، وستكون عينة الدراسة مكونة من (١٥) طالب وطالبة كمجموعة ضابطة، و(١٥) طالب وطالبة كمجموعة تجريبية وهي من سيُطبق عليها البرنامج الإرشادي، وهو ما يأتي في مقدرة واستطاعة الباحث من حيث الوقت المتاح والجهد المبذول، حيث كلفه تقريبًا حوالي (٢٠٠) دينار بحريني.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة في البرنامج:

اعتمد الباحث في برنامج على مجموعة من الفنيات هي كالتالي:

مهارة بدء الجلسة الإرشادية، التعزيز، النمذجة، الحوار، الشرح والتفسير، المواجهة، التحصين ضد الضغوط، العصف الذهني، الاسترخاء، التعاقد السلوكي، التساؤل (طرح الأسئلة)، المحاضرات والمناقشات الاجتماعية، الاستماع والإنصات، لعب الدور، وقف التفكير، التغذية الراجعة، إعادة البناء المعرفي، كشف الذات، تحليل الذات العقلاني، الواجبات المنزلية.

الوسائل المستخدمة في البرنامج الإرشادي:

استعان الباحث في تطبيق البرنامج الإرشادي بالوسائل التالية:

١- جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض.

٢- السبورة والأقلام.

٢- مجموعة محاضرات شرائح بور بوينت (power point) وهي تتضمن: (دافعية الإنجاز، فاعلية الذات الأكاديمية، التعثر الدراسي وأسبابه، تنظيم وإدارة الوقت، مهارات التواصل الفعال، مهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير الإبداعي).

٣- مجموعة مطويات وهي كالتالي: (مطوية إدارة الوقت، مطوية مهارات التواصل الفعال، مطوية الأفكار العقلانية واللاعقلانية، مطوية تعزيز الثقة بالنفس، ومطوية مهارات الاستذكار).

٤- فيديوات توضيحية: (فيديو توضيحي عن التواصل الفعال، فيديو توضيحي عن التفكير الناقد، فيديو توضيحي عن مهارات التفكير الإبداعي، وفيديو تمارين خاصة عن الابداع).

٦- هدايا وجوائز تشجيعية للطلبة.

أساليب تقديم المساعدة الإرشادية:

ارتكز البرنامج الإرشادي على استخدام الإرشاد الجماعي، بحيث يتم فيه بناء العلاقة الإرشادية القائمة على الثقة المتبادلة بين المرشد والمسترشد، وإعطاء المسترشدين جُل الإهتمام في تزويدهم بالمهارات عن طريق المحاضرات، وكذلك باستخدام أسلوب المناقشة والحوار، والتعزيز، والنمذجة، ولعب الدور، والتدرب على الاسترخاء، والواجبات المنزلية، ومن مبررات استخدام الباحث له في البرنامج التالي:

١- يساعد على تجريب سلوكيات جديدة لتحسين مهارت التواصل الجماعي والحصول على مقترحات وأفكار من المجموعة الإرشادية.

٢- توفير مناخ يتصف بالثقة والسرية بين المرشد والمسترشدين ومناقشة صعوباتهم ومشكلاتهم بسهولة.

٣- المجموعة الإرشادية في الإرشاد الجمعي تساعد الأفراد على الشعور بالإرتياح وذلك عند معرفة أن هناك كثيرًا من الأفراد يعانون من نفس المشكلة.

٤- يوفر الوقت والجهد والمال عكس الإرشاد الفردي.

٥- يرزع التعاون بين الآخرين.

٦- يساعد أعضاء الجماعة الإرشادية في التنفيس عن مشاعرهم وانفعالاتهم.

٧- تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي من خلال التأثير المتبادل والتفاعل بين أفراد الجماعة.

٨- يساعد على تعلم كيفية الثقة بالنفس والآخرين.

تعليمات إلى الطلبة:

١. الالتزام بالتواجد في الوقت والمكان المحدد للجلسات.

٢. التركيز على التدريب المتكرر على المهارات التي يتم تعليمها خلال الجلسة وخارجها.

٣. الاستمرارية في حضور جميع الجلسات.

٤. مراجعة الجلسة السابقة ومراجعة مكوناتها الأساسية.

٥. ربط كل جلسة بالسابقة لها والحالية حتى يكون البرنامج متصلاً ومترابطًا .

٦. تقديم تلخيص في نهاية كل جلسة لما دار فيها.

٧. مراجعة الواجبات المنزلية بصورة مستمرة.

تحكيم البرنامج:

تم عرض البرنامج في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس في جامعة البحرين وجامعة الخليج العربي، وذلك للتأكد من صدق محتوى البرنامج ومضمونه ومدى ملائمته لطلبة المرحلة الجامعية، ووضوحه وإمكانية الإستفادة منه قدر الإمكان، ومدى تحقيقه للأهداف الخاصة التي تصبُ في النهاية في تحقيق الهدف العام الذي أُنشأ من أجله البرنامج وهو زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية للطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا. وفي ضوء آراء المحكمين تم التعديل على البرنامج والوصول إلى الصورة النهائية للبرنامج الإرشادي.

تقييم البرنامج:

يهدف التقييم إلى التحقق من مدى نجاح البرنامج الإرشادي، ويتم تقييم البرنامج الحالي كما يلي:

١. القياس القبلي:

وذلك من خلال تطبيق مقياس دافعية الإنجاز ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية على الطلبة الملتحقين بالبرنامج والمشاركين فيه في الجلسة التمهيدية، أي قبل تطبيق البرنامج الإرشادي.

٢. القياس المستمر:

وذلك من خلال مناقشة كل جلسة وتقييمها في نهاية الجلسة، ومن خلال ملاحظة الباحث للطلبة خلال تطبيق البرنامج الإرشادي ومدى التحسن الذي يطرأ على دافعية الإنجاز وفاعلية الذات لديهم.

٣. القياس الختامي:

وذلك من خلال تطبيق مقياس دافعية الإنجاز ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية – القياس البعدي – على الطلبة الملتحقين بالبرنامج الإرشادي في الجلسة الختامية أي بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي للتعرف على مدى تحقيق البرنامج لأهدافه.

ويفيد التقييم عمومًا في :

١- قياس مدى استيعاب الطلبة المشاركين في البرنامج لأهداف البرنامج والأنشطة التي تمت به.

٢- يمكن تحديد التغذية الراجعة أو استدراك بعض الأنشطة أو تدعيمها.

٣- تمكّن عملية التقييم من تحديد نقاط القوة والضعف للنشاط المقدم في البرنامج الإرشادي، وبالتالي يمكن تطوير البرنامج وتحسين نوعيته.

٤- عملية التقييم تساعد الباحث على عملية المتابعة فيما بعد حتى يتأكد من استمرارية نجاح وفاعلية البرنامج الإرشادي بعد فترة من الزمن.

إجراءات الدراسة:

١- بناء الإطار النظري للبحث مدعمًا بالدراسات السابقة.

٢- تحديد أفراد مجتمع الدراسة الذين سيُشاركون في الدراسة الحالية.

٣- تصميم أدوات الدراسة (مقياس دافعية الإنجاز لمريم العازمي ٢٠١٣، مقياس فاعلية الذات الأكاديمية من إعداد الباحث، إعداد برنامج إرشادي لزيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية للطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا).

٤- تحكيم أدوات الدراسة من قبل المختصين في قسم علم النفس.

٥- تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية من طلبة الجامعة وعددهم (٤٦) طالبًا وطالبة، وذلك للتأكد من الخصائص السيكومترية للأدوات.

٦- استخراج معاملات الصدق والثبات لأدوات الدراسة للتحقق من ملائمتها للدراسة وإمكانية تطبيقها.

٧- التأكد من تكافؤ المجموعتين وتجانسهم قبل تطبيق البرنامج.

٨- تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأساسية (عينة الدراسة)، وعددهم (٣٠) طالبًا وطالبة تم تقسيمهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: تجريبية وتضم (١٥) طالبًا وطالبة، وضابطة وتضم (١٥) طالبًا وطالبة، عن طريق عمل قياس قبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

٩- تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية فقط، ثم القيام بالقياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

١٠- تطبيق القياس التتبعي للمجموعة التجريبية بعد شهر من تطبيق البرنامج الإرشادي والقياس البعدي.

١١- إستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، وتحليل النتائج في ضوء فرضيات الدراسة والتأكد من صحتها، وتفسيرها بشكل جيد ومناسب.

سادسًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

١. المتوسط الحسابي: لتحديد درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.

٢. الانحراف المعياري: لتحديد بعد المجموعة عن المتوسط.

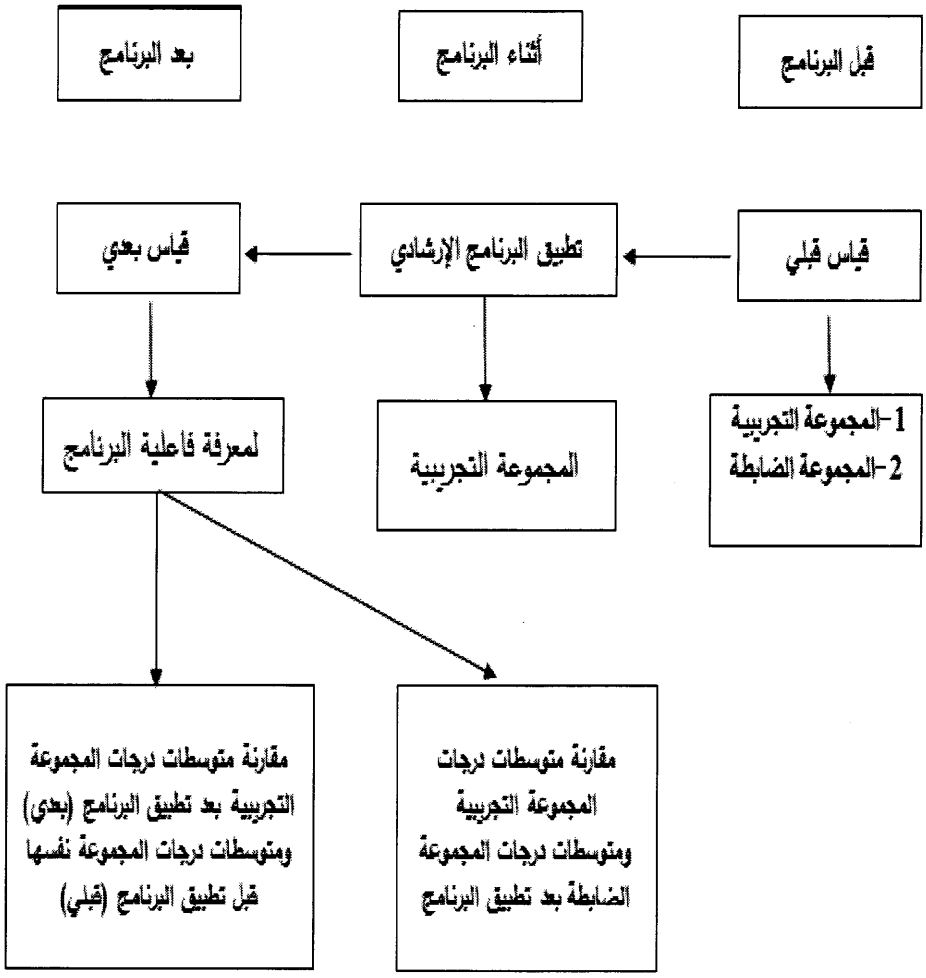
٣. معامل ارتباط بيرسون (pearson): للتحقق من الصدق التكويني لأدوات الدراسة.

٤. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha): لقياس مدى ثبات أدوات الدراسة، وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

٥. معامل ثبات التجزئة النصفية (Split half) لقياس مدى ثبات أدوات الدراسة، وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

٦. اختبار مان ويتني (Mann-Whitney U) لعينتين مستقلتين كبديل لمقياس (ت) البارامتري، وذلك بسبب صغر حجم العينة وهذا المقياس يمكن استخدامه في حالة العينات الصغيرة المتجانسة وغير المتجانسة، على حدٍ سواء، والغرض من استخدامه هنا التعرف على دلالة الفروق بين رتب متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة.

٧. اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon)؛ وهو من القياسات اللابارامترية المقابل لمقياس (ت) البارامتري لحساب دلالة فروق المتوسطات المرتبطة، ويصلح هذا المقياس لقياس دلالة فروق متوسطات درجات مجموعة من الأفراد في مقياس ما، ومتوسطات درجات نفس المجموعة في مقياس آخر، كما يصلح للتوزيعات الحرة غير المقيدة بشكل التوزيع التكراري، وللعينات الصغيرة، والغرض من استخدامه هنا التعرف على دلالة الفروق في المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي، وكذلك للتعرف على دلالة الفروق في المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج وفي المقارنة التتبعية للمجموعة التجريبية.



شكل (٥) التصميم التجريبي للدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات

- نتائج الفرض الأول.
- نتائج الفرض الثاني.
- نتائج الفرض الثالث.
- نتائج الفرض الرابع.
- نتائج الفرض الخامس.
- مناقشة النتائج وتفسيرها.
- التوصيات.
- الدراسات المقترحة.

الفصل الرابع
نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات

يستعرض الباحث في الفصل الحالي النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية ومناقشة هذه النتائج، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي في زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية للطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا، حيثُ تم التوصل إلى النتائج بإتباع عدة خطوات، أولاً: التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في مستوى دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية، ومن ثم تم التحقق من فاعلية البرنامج الإرشادي من خلال مقارنة أداء المجموعة التجريبية مع أداء المجموعة الضابطة على الاختبار القبلي والاختبار البعدي، ومن خلال مقارنة النتائج بين أداء المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي وأدائها على الاختبار القبلي، وقد قام الباحث بالتحليل الكمي للبيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

تم تطبيق القياسين القبلي والبعدي، ومن ثم تم تطبيق القياس التتبعي لكُلٍ من مقياس دافعية الإنجاز ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية على طلبة المجموعة التجريبية، وكانت المدة الزمنية بين كُلٍ من القياسين البعدي والتتبعي شهر واحد، وبعد تفريغ بيانات الدراسة تم معالجتها إحصائيًا باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS)، وفيما يلي عرض لنتائج فروض الدراسة والتحقق منها ومناقشتها كالتالي:

الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز وأبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياس القبلي.

تنص الفرضية الأولى على أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز وأبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياس القبلي)، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney U) للعينات المستقلة وذلك للتحقق من تكافؤ المجموعتين على كلا المقياسين، قبل تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية، وذلك كالتالي:

أولاً: مقياس دافعية الإنجاز:

تم تطبيق القياس القبلي لمقياس دافعية الإنجاز على كُلٍ من المجموعتين الضـــابطة والتجريبية، وكانت النتائج حسب الجدول التالي:

جدول (١١)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس دافعية الإنجاز القبلي

أبعاد المقياس	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
التحدي	ضابطة	16.03	240.50	104.500	-.334	.744 (غير دالة)
	تجريبية	14.97	224.50			
الالتزام وتحمل المسئولية	ضابطة	17.00	255.00	90.000	-.939	.367 (غير دالة)
	تجريبية	14.00	210.00			
الرغبة في النجاح والتفوق	ضابطة	16.63	249.50	95.000	-.708	.486 (غير دالة)
	تجريبية	14.37	215.50			
حب الاستطلاع	ضابطة	14.87	223.00	103.000	-.396	.713 (غير دالة)
	تجريبية	16.13	242.00			
الاستقلال والاعتماد على النفس	ضابطة	17.93	269.00	76.000	-1.524	.137 (غير دالة)
	تجريبية	13.07	196.00			
الدرجة الكلية (لدافعية الإنجاز)	ضابطة	17.00	255.00	90.000	-.935	.367 (غير دالة)
	تجريبية	14.00	210.00			

ثانيًا: مقياس فاعلية الذات الأكاديمية:

تم تطبيق القياس القبلي لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية على كُلٍ من المجموعتين الضابطة والتجريبية، وكانت النتائج حسب الجدول التالي:

جدول (١٢)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية القبلي

أبعاد المقياس	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الاستذكار والمثابرة الأكاديمية	ضابطة	13.73	206.00	86.000	-1.108	.285 (غير دالة)
	تجريبية	17.27	259.00			
الثقة بالإمكانيات الأكاديمية	ضابطة	17.20	258.00	87.000	-1.079	.305 (غير دالة)
	تجريبية	13.80	207.00			
مهارات التواصل	ضابطة	13.63	204.50	84.500	-1.175	.250 (غير دالة)
	تجريبية	17.37	260.50			
مهارات التفكير الناقد	ضابطة	13.33	200.00	80.000	-1.370	.187 (غير دالة)
	تجريبية	17.67	265.00			
مهارات التفكير الإبداعي	ضابطة	12.50	187.50	67.500	-1.891	.061 (غير دالة)
	تجريبية	18.50	277.50			
الدرجة الكلية (لفاعلية الذات الأكاديمية)	ضابطة	13.43	201.50	81.500	-1.289	.202 (غير دالة)
	تجريبية	17.57	263.50			

يتضح من نتائج الجدولين (١١، ١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز وأبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياس القبلي، وبالتالي نقبل الفرضية الأولى التي تنص على أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز وأبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياس القبلي)، وهذه النتيجة تدل على تجانس المجموعتين في درجاتهم على مقياس دافعية الإنجاز ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية والدرجة الكلية للمقياسين موضع الدراسة. ويمكن تفسير هذه النتيجة أن الطلبة جميعهم في المرحلة الجامعية ومتعثرين دراسيًا وبالتالي لا توجد فروق دالة إحصائيًا بينهم من حيث دافعية الإنجاز أو من حيث فاعلية الذات الأكاديمية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي عليهم.

الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز وأبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

تنص الفرضية الثانية على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز وأبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية)، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (مان وتني) للعينات المستقلة، وذلك كما هو موضح كالتالي:

أولاً: مقياس دافعية الإنجاز:

تم تطبيق القياس البعدي لمقياس دافعية الإنجاز على كُلٍ من المجموعتين الضابطة والتجريبية، وكانت النتائج حسب الجدول التالي:

جدول (١٣)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس دافعية الإنجاز البعدي

أبعاد المقياس	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
التحدي	ضابطة	11.93	179.00	59.000	-2.231	*.026 (دالة)
	تجريبية	19.07	286.00			
الالتزام وتحمل المسئولية	ضابطة	11.73	176.00	56.000	-2.380	*.019 (دالة)
	تجريبية	19.27	289.00			
الرغبة في النجاح والتفوق	ضابطة	11.00	165.00	45.000	-2.813	**.004 (دالة)
	تجريبية	20.00	300.00			
حب الاستطلاع	ضابطة	12.00	180.00	60.000	-2.203	*.029 (دالة)
	تجريبية	19.00	285.00			
الاستقلال والاعتماد على النفس	ضابطة	12.13	182.00	62.000	-2.112	*.037 (دالة)
	تجريبية	18.87	283.00			
الدرجة الكلية (لدافعية الإنجاز)	ضابطة	10.67	160.00	40.000	-3.010	**.002 (دالة)
	تجريبية	20.33	305.00			

*دالة إحصائياً عند مستوى دلالة= (0.05)

**دالة إحصائياً عند مستوى دلالة= (0.01)

ثانياً: مقياس فاعلية الذات الأكاديمية:

تم تطبيق القياس البعدي لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية على كُلٍ من المجموعتين الضابطة والتجريبية، وكانت النتائج حسب الجدول التالي:

جدول (١٤)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية البعدي

أبعاد المقياس	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الاستذكار والمثابرة الأكاديمية	ضابطة	11.90	178.50	58.500	-2.266	*.023 (دالة)
	تجريبية	19.10	286.50			
الثقة بالإمكانيات الأكاديمية	ضابطة	12.10	181.50	61.500	-2.155	*.033 (دالة)
	تجريبية	18.90	283.50			
مهارات التواصل	ضابطة	12.27	184.00	64.000	-2.035	*.045 (دالة)
	تجريبية	18.73	281.00			
مهارات التفكير الناقد	ضابطة	11.37	170.50	50.500	-2.610	**.009 (دالة)
	تجريبية	19.63	294.50			
مهارات التفكير الإبداعي	ضابطة	9.83	147.50	27.500	-3.570	**.001 (دالة)
	تجريبية	21.17	317.50			
الدرجة الكلية (لفاعلية الذات الأكاديمية)	ضابطة	9.60	144.00	24.000	-3.679	**.000 (دالة)
	تجريبية	21.40	321.00			

*دالة إحصائياً عند مستوى دلالة= (0.05)

**دالة إحصائياً عند مستوى دلالة= (0.01)

يتضح من نتائج الجدولين (١٣، ١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس دافعية الإنجاز بأبعاده الخمسة: (التحدي، الالتزام وتحمل المسئولية، الرغبة في النجاح والتفوق، حب الاستطلاع، الاستقلال والاعتماد على النفس) في القياس البعدي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية بأبعاده الخمسة: (الاستذكار والمثابرة الأكاديمية، الثقة بإمكانياتي الأكاديمية، مهارات التواصل، مهارات التفكير الناقد، مهارات التفكير الإبداعي) في القياس البعدي، وتكون هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث أن متوسط رتب المجموعة التجريبية في كل بعد من أبعاد مقياس دافعية الإنجاز وفي كل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية أكثر من متوسط رتب المجموعة الضابطة في كل بعد من أبعاد المقياسين وبالتالي نقبل الفرضية الثانية والتي تنص على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز وأبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية)، وهذا يعني أن دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية قد ارتفعت وازدادت لدى طلبة المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، وبالتالي هذا يبين مدى فائدة البرنامج الإرشادي المستخدم في زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية وفي تحقيقه لأهداف الدراسة المنشودة.

الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز وأبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياســين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

تنص الفرضية الثالثة على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز وأبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي)، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار ويلككسون (Wilcoxon) للعينات المترابطة، وذلك كالتالي:

أولاً: مقياس دافعية الإنجاز:

جدول (١٥)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس دافعية الإنجاز

في القياسين القبلي والبعدي

المقياس	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ن	نوع الرتب بعدي- قبلي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
التحدي	قبلي	3.6061	.35153	0	الرتب السلبية	.00	.00	-3.225	.001** (دالة)
	بعدي	3.7515	.37241	13	الرتب الإيجابية	7.00	91.00		
				2	الرتب المتساوية				
الالتزام وتحمل المسئولية	قبلي	3.2944	.35894	0	الرتب السلبية	.00	.00	-3.455	.001** (دالة)
	بعدي	3.4667	.31935	15	الرتب الإيجابية	8.00	120.00		
				0	الرتب المتساوية				
الرغبة في النجاح والتفوق	قبلي	3.5429	.30994	0	الرتب السلبية	.00	.00	-3.203	.001** (دالة)
	بعدي	3.6857	.32262	13	الرتب الإيجابية	7.00	91.00		
				2	الرتب المتساوية				
حب الاستطلاع	قبلي	3.9429	.62223	0	الرتب السلبية	.00	.00	-2.810	.005** (دالة)
	بعدي	4.0476	.60288	9	الرتب الإيجابية	5.00	45.00		
				6	الرتب المتساوية				
الاستقلال والاعتماد على النفس	قبلي	3.6500	.55138	1	الرتب السلبية	4.00	4.00	-3.092	.002** (دالة)
	بعدي	3.8583	.51941	13	الرتب الإيجابية	7.77	101.00		
				1	الرتب المتساوية				
الدرجة الكلية (لدافعية الإنجاز)	قبلي	3.5692	.28762	0	الرتب السلبية	.00	.00	-3.417	.001** (دالة)
	بعدي	3.7244	.29135	15	الرتب الإيجابية	8.00	120.00		
				0	الرتب المتساوية				

*دالة إحصائياً عند مستوى دلالة= (0.05)

**دالة إحصائياً عند مستوى دلالة= (0.01)

ثانياً: مقياس فاعلية الذات الأكاديمية:

جدول (١٦)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياسين القبلي والبعدي

المقياس	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نوع الرتب بعدي- قبلي	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الاستذكار والمثابرة الأكاديمية	قبلي	2.2889	.29356	الرتب السلبية	0	.00	.00	-2.549	*.011 (دالة)
	بعدي	2.4000	.23401	الرتب الإيجابية	8	4.50	36.00		
				الرتب المتساوية	7				
الثقة بالإمكانيات الأكاديمية	قبلي	2.3630	.22797	الرتب السلبية	0	.00	.00	-2.831	**.005 (دالة)
	بعدي	2.5185	.19548	الرتب الإيجابية	10	5.50	55.00		
				الرتب المتساوية	5				
مهارات التواصل	قبلي	2.2667	.26637	الرتب السلبية	0	.00	.00	-2.640	**.008 (دالة)
	بعدي	2.3867	.31137	الرتب الإيجابية	8	4.50	36.00		
				الرتب المتساوية	7				
مهارات التفكير الناقد	قبلي	2.2889	.26494	الرتب السلبية	1	3.00	3.00	-2.547	*.011 (دالة)
	بعدي	2.3926	.28750	الرتب الإيجابية	9	5.78	52.00		
				الرتب المتساوية	5				
مهارات التفكير الإبداعي	قبلي	2.2444	.24560	الرتب السلبية	0	.00	.00	-3.247	**.001 (دالة)
	بعدي	2.4000	.22925	الرتب الإيجابية	13	7.00	91.00		
				الرتب المتساوية	2				
الدرجة الكلية (لفاعلية الذات الأكاديمية)	قبلي	2.2898	.19179	الرتب السلبية	0	.00	.00	-3.422	**.001 (دالة)
	بعدي	2.4177	.18718	الرتب الإيجابية	15	8.00	120.00		
				الرتب المتساوية	0				

*دالة إحصائياً عند مستوى دلالة= (0.05)

**دالة إحصائياً عند مستوى دلالة= (0.01)

يتضح من نتائج الجدولين (١٥، ١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس دافعية الإنجاز في القياسين القبلي والبعدي بأبعاده الخمسة: (التحدي، الالتزام وتحمل المسئولية، الرغبة في النجاح والتفوق، حب الاستطلاع، الاستقلال والاعتماد على النفس) وكانت الفروق لصالح القياس البعدي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياسين القبلي والبعدي بأبعاده الخمسة: (الاستذكار والمثابرة الأكاديمية، الثقة بإمكانياتي الأكاديمية، مهارات التواصل، مهارات التفكير الناقد، مهارات التفكير الإبداعي) وكانت الفروق كذلك لصالح القياس البعدي، وبالتالي نقبل الفرضية الثالثة والتي تنص على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز وأبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي)؛ حيث أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي في كل بعد من أبعاد مقياس دافعية الإنجاز وفي كل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية أكثر من المتوسط الحسابي للقياس القبلي في كل بعد من أبعاد المقياسين، وهذا يعني زيادة درجات أفراد المجموعة التجريبية في دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية، وتحسنهم بعد التعرُّض لجلسات البرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة؛ مما يُبين دور البرنامج الإرشادي في تحسن وزيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلبة.

الفرض الرابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز وأبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياسين القبلي والبعدي.

تنص الفرضية الرابعة على أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز وأبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياسين القبلي والبعدي)، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار ويلككسون (Wilcoxon) للعينات المترابطة، وذلك كالتالي:

أولاً: مقياس دافعية الإنجاز:

جدول (١٧)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس دافعية الإنجاز

في القياسين القبلي والبعدي

المقياس	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ن	نوع الرتب بعدي- قبلي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
التحدي	قبلي	3.6364	.28953	2	الرتب السلبية	2.00	4.00	-.577	.564
	بعدي	3.6303	.28013	1	الرتب الإيجابية	2.00	2.00		(غير دالة)
				12	الرتب المتساوية				
الالتزام وتحمل المسئولية	قبلي	3.4167	.31810	0	الرتب السلبية	.00	.00	-1.841	.066
	بعدي	3.4556	.34195	4	الرتب الإيجابية	2.50	10.00		(غير دالة)
				11	الرتب المتساوية				
الرغبة في النجاح والتفوق	قبلي	3.5810	.34028	1	الرتب السلبية	1.50	1.50	-1.300	.194
	بعدي	3.6000	.34235	3	الرتب الإيجابية	2.83	8.50		(غير دالة)
				11	الرتب المتساوية				
حب الاستطلاع	قبلي	3.9143	.41755	3	الرتب السلبية	5.33	16.00	-.302	.763
	بعدي	3.9238	.41427	5	الرتب الإيجابية	4.00	20.00		(غير دالة)
				7	الرتب المتساوية				
الاستقلال والاعتماد على النفس	قبلي	3.9167	.46451	2	الرتب السلبية	4.00	8.00	-1.134	.257
	بعدي	3.9417	.46739	5	الرتب الإيجابية	4.00	20.00		(غير دالة)
				8	الرتب المتساوية				
الدرجة الكلية (لدافعية الإنجاز)	قبلي	3.6513	.25157	4	الرتب السلبية	6.75	27.00	-1.930	.064
	بعدي	3.6692	.26510	11	الرتب الإيجابية	8.45	93.00		(غير دالة)
				0	الرتب المتساوية				

ثانياً: مقياس فاعلية الذات الأكاديمية:

جدول (١٨)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية

في القياسين القبلي والبعدي

المقياس	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ن	نوع الرتب بعدي- قبلي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الاستذكار والمثابرة الأكاديمية	قبلي	2.2278	.20526	0	الرتب السلبية	.00	.00	-1.000	.317 (غير دالة)
	بعدي	2.2389	.19636	1	الرتب الإيجابية	1.00	1.00		
				14	الرتب المتساوية				
الثقة بالإمكانيات الأكاديمية	قبلي	2.4519	.20773	1	الرتب السلبية	1.50	1.50	.000	1.000 (غير دالة)
	بعدي	2.4519	.20344	1	الرتب الإيجابية	1.50	1.50		
				13	الرتب المتساوية				
مهارات التواصل	قبلي	2.1867	.18848	1	الرتب السلبية	1.50	1.50	.000	1.000 (غير دالة)
	بعدي	2.1867	.18074	1	الرتب الإيجابية	1.50	1.50		
				13	الرتب المتساوية				
مهارات التفكير الناقد	قبلي	2.1333	.19787	6	الرتب السلبية	5.42	32.50	-.047	.963 (غير دالة)
	بعدي	2.1333	.17916	5	الرتب الإيجابية	6.70	33.50		
				4	الرتب المتساوية				
مهارات التفكير الإبداعي	قبلي	2.0741	.20858	7	الرتب السلبية	7.86	55.00	-.680	.497 (غير دالة)
	بعدي	2.0444	.16693	6	الرتب الإيجابية	6.00	36.00		
				2	الرتب المتساوية				
الدرجة الكلية (لفاعلية الذات الأكاديمية)	قبلي	2.2150	.12904	8	الرتب السلبية	7.81	62.50	-.143	.886 (غير دالة)
	بعدي	2.2122	.09055	7	الرتب الإيجابية	8.21	57.50		
				0	الرتب المتساوية				

يتضح من نتائج الجدولين (١٧، ١٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس دافعية الإنجاز في القياسين القبلي والبعدي بأبعاده الخمسة: (التحدي، الالتزام وتحمل المسئولية، الرغبة في النجاح والتفوق، حب الاستطلاع، الاستقلال والاعتماد على النفس)، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياسين القبلي والبعدي بأبعاده الخمسة: (الاستذكار والمثابرة الأكاديمية، الثقة بإمكانياتي الأكاديمية، مهارات التواصل، مهارات التفكير الناقد، مهارات التفكير الإبداعي)، وبالتالي نقبل الفرضية الرابعة والتي تنص على أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز وأبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياسين القبلي والبعدي). ويعزو الباحث هذه النتيجة لعدم تعرُّض المجموعة الضابطة لأي تدخل إرشادي أو تدريبي، وعدم خضوعهم للبرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة والذي أثبت فاعليته في تحسن مستوى دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلبة أعضاء المجموعة التجريبية.

الفرض الخامس: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز وأبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياسين البعدي والتتبعي.

تنص الفرضية الخامسة على أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز وأبعاد فاعلية الذات الأكاديمية في القياسين البعدي والتتبعي)، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار ويلككسون (Wilcoxon) للعينات المترابطة، وذلك بهدف التحقق من استمرارية أثر البرنامج الإرشادي وفاعليته في زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد مدة زمنية وقدرها (شهر واحد)، كما هو موضح كالتالي:

أولاً: مقياس دافعية الإنجاز:

جدول (١٩)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس دافعية الإنجاز في القياسين البعدي والتتبعي

المقياس	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ن	نوع الرتب بعدي- قبلي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
التحدي	بعدي	3.7515	.37241	1	الرتب السلبية	2.50	2.50	12	.317 (غير دالة)
	تتبعي	3.7636	.35509	3	الرتب الإيجابية	2.50	7.50		
				11	الرتب المتساوية				
الالتزام وتحمل المسئولية	بعدي	3.4667	.31935	3	الرتب السلبية	3.50	10.50	-.632	.527 (غير دالة)
	تتبعي	3.4833	.28031	4	الرتب الإيجابية	4.38	17.50		
				8	الرتب المتساوية				
الرغبة في النجاح والتفوق	بعدي	3.6857	.32262	1	الرتب السلبية	2.00	2.00	-1.134	.257 (غير دالة)
	تتبعي	3.7000	.30806	3	الرتب الإيجابية	2.67	8.00		
				11	الرتب المتساوية				
حب الاستطلاع	بعدي	4.0476	.60288	1	الرتب السلبية	3.50	3.50	-.557	.577 (غير دالة)
	تتبعي	4.0667	.55029	3	الرتب الإيجابية	2.17	6.50		
				11	الرتب المتساوية				
الاستقلال والاعتماد على النفس	بعدي	3.8583	.51941	5	الرتب السلبية	7.60	38.00	-.546	.585 (غير دالة)
	تتبعي	3.8833	.49431	8	الرتب الإيجابية	6.63	53.00		
				2	الرتب المتساوية				
الدرجة الكلية (لدافعية الإنجاز)	بعدي	3.7244	.29135	5	الرتب السلبية	7.70	38.50	-.888	.375 (غير دالة)
	تتبعي	3.7410	.25030	9	الرتب الإيجابية	7.39	66.50		
				1	الرتب المتساوية				

ثانياً: مقياس فاعلية الذات الأكاديمية:

جدول (٢٠)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياسين البعدي والتتبعي

المقياس	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نوع الرتب بعدي- قبلي	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الاستذكار والمثابرة الأكاديمية	بعدي	2.4000	.23401	الرتب السلبية	0	.00	.00	-1.633	.102 (غير دالة)
	تتبعي	2.4222	.24492	الرتب الإيجابية	3	2.00	6.00		
				الرتب المتساوية	12				
الثقة بالإمكانيات الأكاديمية	بعدي	2.5185	.19548	الرتب السلبية	0	.00	.00	-1.732	.083 (غير دالة)
	تتبعي	2.5407	.18718	الرتب الإيجابية	3	2.00	6.00		
				الرتب المتساوية	12				
مهارات التواصل	بعدي	2.3867	.31137	الرتب السلبية	0	.00	.00	-1.000	.317 (غير دالة)
	تتبعي	2.3933	.30111	الرتب الإيجابية	1	1.00	1.00		
				الرتب المتساوية	14				
مهارات التفكير الناقد	بعدي	2.3926	.28750	الرتب السلبية	6	6.00	36.00	-.302	.763 (غير دالة)
	تتبعي	2.3852	.30535	الرتب الإيجابية	5	6.00	30.00		
				الرتب المتساوية	4				
مهارات التفكير الإبداعي	بعدي	2.4000	.22925	الرتب السلبية	5	6.30	31.50	-.135	.892 (غير دالة)
	تتبعي	2.4074	.20430	الرتب الإيجابية	6	5.75	34.50		
				الرتب المتساوية	4				
الدرجة الكلية (لفاعلية الذات الأكاديمية)	بعدي	2.4177	.18718	الرتب السلبية	4	9.25	37.00	-.992	.321 (غير دالة)
	تتبعي	2.4286	.19160	الرتب الإيجابية	10	6.80	68.00		
				الرتب المتساوية	1				

يتضح من نتائج الجدولين (١٩، ٢٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس دافعية الإنجاز في القياسين البعدي والتتبعي بأبعاده الخمسة: (التحدي، الالتزام وتحمل المسئولية، الرغبة في النجاح والتفوق، حب الاستطلاع، الاستقلال والاعتماد على النفس)، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياسين البعدي والتتبعي بأبعاده الخمسة: (الاستذكار والمثابرة الأكاديمية، الثقة بإمكانياتي الأكاديمية، مهارات التواصل، مهارات التفكير الناقد، مهارات التفكير الإبداعي)، وبالتالي نقبل الفرضية الخامسة والتي تنص على أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز وأبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياسين البعدي والتتبعي). وهذه النتيجة تؤكد استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم مع أفراد المجموعة التجريبية وأثره في زيادة وتحسين مستوى دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة بعد فترة (شهر) من انتهاء البرنامج الإرشادي وأن هناك أثراً باقياً للبرنامج الإرشادي على تنمية دافعية الإنجاز بأبعادها الخمسة وفاعلية الذات الأكاديمية بأبعادها الخمسة.

خلاصة النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي في زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية للطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا بمملكة البحرين، وقد أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج تتمثل في الآتي:

١. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس دافعية الإنجاز بأبعاده الخمسة: (التحدي، الالتزام وتحمل المسئولية، الرغبة في النجاح والتفوق، حب الاستطلاع، الاستقلال والاعتماد على النفس)، وعلى مقياس فاعلية الذات الأكاديمية بأبعاده الخمسة: (الاستذكار والمثابرة الأكاديمية، الثقة بالإمكانيات الأكاديمية، مهارات التواصل، مهارات التفكير الناقد، مهارات التفكير الإبداعي) في القياس القبلي، مما يشير إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) وتجانسهما في مستوى دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة منى بدوي (٢٠٠١) التي لم تظهر النتائج فيها وجود فروق جوهرية في الكفاءة الأكاديمية على فاعلية الذات بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تطبيق البرنامج. وأيضاً دراسة بازياد (٢٠١٣) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لفاعلية الذات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. وكذلك اتفقت مع دراسة (Kaveh, Golij, Nazari, Mazloom & Zadeh, 2014) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات فاعلية الذات والدافعية بين طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج.

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس دافعية الإنجاز بأبعاده الخمسة: (التحدي، الالتزام وتحمل المسئولية، الرغبة في النجاح والتفوق، حب الاستطلاع، الاستقلال والاعتماد على النفس)، وعلى مقياس فاعلية الذات الأكاديمية بأبعاده الخمسة: (الاستذكار والمثابرة الأكاديمية، الثقة بالإمكانيات الأكاديمية، مهارات التواصل، مهارات التفكير الناقد، مهارات التفكير الإبداعي) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تؤكد لنا فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وتغيير اتجاهاتهم السلبية نحو دافعية

الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية وجعلها أكثر إيجابية، حيث استفاد طلبة المجموعة التجريبية من الجلسات الإرشادية التي قُدِمت إليهم، في حين أن أفراد المجموعة الضابطة لم تتحسن دافعية الإنجاز لديهم ولا فاعلية الذات الأكاديمية كذلك، ولم يحدث أي تغيير لديهم وذلك لعدم استفادتهم من جلسات البرنامج الإرشادي الذي تم تطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية.

وقد اتفقت هذه النتيجة – على سبيل المثال لا الحصر – مع دراسة ميريام (Miriam, 2003) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات والدافعية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. كما اتفقت كذلك مع دراسة عشا وآخرون (٢٠١٢) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الفاعلية الذاتية والتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية، هذا بالإضافة إلى دراسة صالح (٢٠١٦) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي على مقياس دافعية الإنجاز وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

ويفسّر الباحث هذه النتيجة التي تم التوصل إليها إلى أن جلسات البرنامج الإرشادي التي كانت تتناول دافعية الإنجاز، وفاعلية الذات الأكاديمية، وأسباب التعثر الدراسي واستبصار خطورته وانعكاساته السلبية، وتعزيز الثقة بالنفس، وتعلُّم الطريقة الصحيحة لإدارة وتنظيم الوقت، واكتساب المهارات الدراسية، والتعُّود على العادات الجيدة للاستذكار، وتنمية الفاعلية الذاتية، وتطوير مهارات التواصل، وتطوير مهارات التفكير سواءً الناقد أو الإبداعي، جميعها قد ساهمت في زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة المجموعة التجريبية، وقد شكلت عوامل مهمة وداعمة في تحسين مستوى دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية لدى أفراد المجموعة التجريبية وتحفيزهم على بذل الجهد والنجاح في الدراسة، خصوصاً في هذه المرحلة المصيرية والتي سوف تُساهم في تحديد مستقبلهم المهني وحياتهم العملية فيما بعد التخرج، فإما التقدم والنجاح والاستمرار بخطوات واثقة لتحقيق الطموح والنجاح الأكاديمي أو التخلف عن الآخرين وعدم تحقيق النجاح.

كما يفسّر الباحث هذه النتيجة كذلك إلى ما حققته جلسات البرنامج الإرشادي في تغيير أفراد المجموعة التجريبية لأفكارهم السلبية واللاعقلانية نحو دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية واستبدالها بأفكار إيجابية بعد جلسة تعديل الأفكار اللاعقلانية، حيث جعلتهم هذه الأفكار الجديدة والإيجابية أكثر جدية وإصرار على المثابرة والتقدم وتحقيق النجاح وتجاوز الإحباطات والخوف من الفشل وتعزيز الذات وتنميتها، وهذا ما قام بتوضيحه ألبرت أليس (Ellis) في نظرية العلاج العقلاني الانفعالي عندما أكد على أن الفرد عندما يفكر بطريقة عقلانية فإنه يصبح ذا فاعلية ويشعر بالكفاءة.

كما ساهمت جلسات البرنامج الإرشادي في تنمية الفاعلية الذاتية لأفراد المجموعة التجريبية وتحسين دافعيتهم للإنجاز والتعلم؛ حيث جعلت كل فرد من أفرادها يشعر بأنه قادر على إنجاز أعماله الدراسية ونشاطاته الجامعية وتحقيق الطموح والنجاح الدراسي وعدم التعثر، مما أدى إلى تعزيز رغبته في بذل الجهد والمثابرة والتقدم وزيادة دافعيته للإنجاز وتحسين فاعليته الذاتية الأكاديمية، فالطلبة الذين يعتقدون أنهم أكفاء أفضل بكثير من الطلبة الذين يتميزون بتوقعات منخفضة لمختلف قدراتهم الأكاديمية، وقد تطرق الباحث لهذه النقطة في الإطار النظري وارتكز عليها الباحث من أجل زيادة حماس الطلبة وتنمية فاعليتهم الذاتية ودافعيتهم للإنجاز.

٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس دافعية الإنجاز بأبعاده الخمسة: (التحدي، الالتزام وتحمل المسئولية، الرغبة في النجاح والتفوق، حب الاستطلاع، الاستقلال والاعتماد على النفس)، وعلى مقياس فاعلية الذات الأكاديمية بأبعاده الخمسة: (الاستذكار والمثابرة الأكاديمية، الثقة بالإمكانيات الأكاديمية، مهارات التواصل، مهارات التفكير الناقد، مهارات التفكير الإبداعي) في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وهذا يدل على مدى فائدة تطبيق البرنامج المستخدم لهدف الدراسة وهو زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة المجموعة التجريبية خاصةً ولدى الطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا عامةً.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة خولة غنيمات وعبير عليمات (٢٠١١) والتي كشفت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي على مستوى التحصيل لدى طالبات السنة الأولى لصالح القياس البعدي. بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي بالنسبة لدافعية الإنجاز على خمسة أبعاد من أصل ثمانية لصالح القياس البعدي، وهذا يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في دراستهما والذي كان قائماً على التدريب على المهارات الدراسية من أجل تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية لطالبات السنة الأولى في كلية الأميرة رحمة الجامعية. وأيضاً دراسة إنعام المقيمية (٢٠١٤) التي بيَّنت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس دافعية الإنجاز لصالح القياس البعدي. وكذلك اتفقت معها دراسة بشرى أرنوط (٢٠١٥) والتي أظهرت تحسناً في فاعلية الذات الأكاديمية حيث بيَّنت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الكمالية العصابية وفاعلية الذات الأكاديمية لصالح القياس البعدي، وهذا يؤكد على فاعلية البرنامج الإرشادي. بالإضافة إلى دراسة الحمد (٢٠١٥) والتي بيَّنت وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات البعدي ومتوسطات درجاتهم على مقياس فاعلية الذات القبلي لصالح القياس البعدي. ودراسة

سارة عباس وأمينة عثمان (٢٠١٧) والتي كانت تهدف إلى تحسين دافعية الإنجاز لدى الطالبات المتعثرات دراسيًا بكلية التربية بالزلفي والتي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً لدى عينة المجموعة التجريبية بعد البرنامج الإرشادي مقارنة بما قبل البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي، الأمر الذي يدل على فاعلية البرنامج ونجاحه في تحسين دافعية الإنجاز لدى الطالبات المتعثرات دراسيًا.

ويفسّر الباحث أسباب تحسُّن دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية لطلبة المجموعة التجريبية كنتيجةٍ للعزيمة والإصرار والثقة التي تم اكتسابها من خلال جلسات البرنامج، وذلك عن طريق التشجيع وعرض نماذج للشخصيات الناجحة ذات العزيمة القوية ودافعية الإنجاز المرتفعة وفاعلية الذات المتميزة مثل (الحاكم الحاجب المنصور) و (هيلين كيلر) أثناء الجلسات الإرشادية، كما ساهمت الفنّيات والوسائل المتنوعة التي تم الاعتماد عليها في إدارة الجلسات الإرشادية في تحقيق نتائج إيجابية للبرنامج، حيث تُعد فنّية الحوار وفنّية المناقشة الجماعية فنّيات أساسية في الإرشاد الجماعي كونها تركّز بشكل أساسي على التفاعل الإيجابي والتواصل بين أفراد الجماعة الإرشادية، فمن خلال هذا التفاعل وهذه الفنّيات أُتيحت الفرصة لأفراد المجموعة التجريبية للتنفيس الانفعالي والتعبير عن مشاعرهم، وتبادل الآراء والأفكار مع بعضهم البعض ومع المرشد كذلك، حيثُ ساهمت في تنمية روح التعاون والعمل الجماعي فيما بينهم فخلقت لديهم نوعاً من المنافسة، والتشويق، والحماس، والإثارة والمتعة، وزيادة الثقة بالنفس، التي ساعدت في تحسين كُلٍ من دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية، وتنمية المهارات، وتحقيق التقبُّل المتبادل بين أعضاء المجموعة الإرشادية وتحقيق الأهداف المنشودة.

كما يعزو الباحث هذه النتيجة أيضاً إلى الجلسات الإرشادية التي تم تقديمها لأفراد المجموعة التجريبية والتي تناولت التدريب على المهارات الدراسية واتقانها، ومنها تنظيم وإدارة الوقت، والتعوُّد على عادات جيدة للاستذكار، ومهارة الاستعداد للامتحانات، والتي ساهمت بشكل كبير في تحفيزهم على الإنجاز والدراسة وتحقيق الطموحات الأكاديمية، حيث لم يعد عملهم عشوائياً ولا فوضوياً، وإنما مضبوط في الوقت والمكان، والطريقة والمنهج والأسلوب ووفق خطة متزنة ومعقولة وواقعية، وما يؤكد ذلك هو أن عادات الاستذكار والمذاكرة التقليدية لم تتغير لدى طلبة المجموعة الضابطة والذين لم يستفيدوا من البرنامج الإرشادي. إذ تكمن أهمية المهارات الدراسية في مقاومة مشكلة النسيان، والمحافظة على المعلومات في الذاكرة لأكبر وقت ممكن، كما أنها تقلل من مستوى قلق الامتحان لدى الطلبة، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، كما تساعدهم على تكوين اتجاهات إيجابية نحو الدراسة والجامعة، مما يترتب عليه تحسُّن نتائجهم التحصيلية والشعور بالرضا النفسي، إذ أن اكتساب الطلبة للمهارات الدراسية

يساعد على التكيف مع البرامج الدراسية، وزيادة فهمهم للدروس والتخفيف من قلق الدراسة وتحقيق النجاح الأكاديمي والدراسي.

ومن الممكن أن يكون لأساليب التعزيز المختلفة من الثناء والمدح والتشجيع والهدايا والتي قُدِمت في البرنامج الإرشادي من قبل الباحث للطلبة دور كبير في تعزيز ثقة طلبة المجموعة التجريبية بأنفسهم وزيادة دافعيتهم للإنجاز والتعلم وارتفاع فاعليتهم الذاتية وتوطيد العلاقات فيما بينهم، وتعزيز النظرة الإيجابية لديهم نحو حياتهم الدراسية والعلمية والعملية والعمل بجد واجتهاد. كما أن مواظبة أعضاء المجموعة التجريبية على جلسات البرنامج الإرشادي والالتزام بالحضور لها –قدر الإمكان– والجدية والإصرار على التدريب كانت محفزة لهم على التعلم وتحقيق النتائج الدراسية الإيجابية وتشجيعهم على ذلك، الأمر الذي ساهم بارتفاع دافع الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية لديهم.

كما ساهمت باقي الفنّيات في مساعدة طلبة المجموعة التجريبية، ومن ضمنها فنّية الواجبات المنزلية، التي عملت على مساعدة الطلبة على مناقشة أفكارهم السلبية والمراجعة الدائمة لها كما ساعدتهم على الاستفادة من تطبيق المهارات التي تعلموها في الجلسات الإرشادية، وكذلك فنّية التغذية الراجعة البناءة المدعمة للجلسات الإرشادية، والتي كانت تدعم فهم الطلبة حيث تعمل على تحقيق الأهداف الإرشادية ونقل الأثر الإيجابي الذي تعلموه وتدربوا عليه ومارسوه إلى حياتهم الأسرية والمدرسية والاجتماعية؛ فالواجبات المنزلية والتمارين تنمي المهارات المكتسبة طوال اليوم الدراسي، وبالقيام بها يتم ترسيخ المعلومات التي تم تعلمها، والاحتفاظ بها لفترة طويلة، مع اكتساب معارف جديدة.

٤. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس دافعية الإنجاز بأبعاده الخمسة: (التحدي، الالتزام وتحمل المسئولية، الرغبة في النجاح والتفوق، حب الاستطلاع، الاستقلال والاعتماد على النفس)، وعلى مقياس فاعلية الذات الأكاديمية بأبعاده الخمسة: (الاستذكار والمثابرة الأكاديمية، الثقة بالإمكانيات الأكاديمية، مهارات التواصل، مهارات التفكير الناقد، مهارات التفكير الإبداعي) في القياسين القبلي والبعدي، وذلك لعدم خضوعهم للبرنامج الإرشادي وعدم الاستفادة منه ومن أساليبه وفنّياته المتنوعة التي أُتيحت لأفراد المجموعة التجريبية واستطاعوا الاستفادة منها قدر الإمكان.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة سكينر وكروفت (Skinner and Croft, 2009) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في رتب متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي؛ حيث أن أفرادها لم يتعرضوا لتطبيق البرنامج الإرشادي عليهم. وأيضاً

دراسة أويكاوا وساكاموتو (Oikawa and Sakamoto, 2014) والتي تناولت أثر برنامج نفسي تربوي قصير المدى في تحسين فاعلية الذات لدى الطلبة، والتي لم يحدث فيها أي تغيير على المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي وذلك بسبب عدم اخضاع المجموعة الضابطة لأي برنامج إرشادي.

٥. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس دافعية الإنجاز بأبعاده الخمسة: (التحدي، الالتزام وتحمل المسئولية، الرغبة في النجاح والتفوق، حب الاستطلاع، الاستقلال والاعتماد على النفس)، وعلى مقياس فاعلية الذات الأكاديمية بأبعاده الخمسة: (الاستذكار والمثابرة الأكاديمية، الثقة بالإمكانيات الأكاديمية، مهارات التواصل، مهارات التفكير الناقد، مهارات التفكير الإبداعي) في القياسين البعدي والتتبعي، مما يؤكد استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم مع أفراد المجموعة التجريبية وأثره في زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة بعد فترة (شهر) من انتهاء البرنامج الإرشادي.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة عيد (٢٠١٣) والتي أوضحت أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي والقياس التتبعي لأفراد المجموعة التجريبية على المقاييس الثلاثة (دافعية الإنجاز، تقدير الذات، ووجهة الضبط) وهذا يدل على استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم. وكذلك دراسة سخسوخ (٢٠١٣) والتي سعت إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج إرشادي مصغر يتضمن التدريب على فنّيات معرفية سلوكية للاستفادة منه في التعامل مع تدني الدافع للإنجاز لدى طلاب وطالبات الجامعة، فقد أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، وهذا يدل على استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية دافع الإنجاز بعد فترة من الزمن.

٦. يمكن القول أن البرنامج الإرشادي كان ناجحاً في تحقيق الأهداف المحددة التي تم تصميمهُ من أجلها؛ فقد أثبت مدى فائدته في زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية، كما أن استمرار التحسن في أداء المجموعة التجريبية بعد (شهر) أثبت مدى قوة البرنامج، وإمكانية استمراره في تحقيق الأهداف المنشودة في زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا لفترة زمنية طويلة.

التوصيات:

استناداً إلى النتائج التي كشفت عنها الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١. توجيه المزيد من الاهتمام نحو زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية لدى جميع الطلبة بوجه عام، والطلبة الجامعيين بوجه خاص، وتصميم برامج إرشادية فعالة في التعامل مع ظاهرة التعثر الدراسي والعمل على زيادة دافعية الإنجاز والفاعلية الذاتية الأكاديمية لصالح جميع الطلبة المتعثرين دراسيًا.

٢. الاهتمام بمتغيري دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية كسمة من سمات التعلم؛ فهذين المتغيرين يدفعان الشخص للتعلم وتحقيق الطموح والنجاح الأكاديمي.

٣. الاهتمام بالجانب النفسي لطلبة الجامعة مما يسهم في زيادة تحصيلهم الدراسي وحل الكثير من المشكلات التي تعترض طريقهم ومن ضمنها تدني دافعية الإنجاز وفاعلية الذات لديهم.

٤. تفعيل خدمات الإرشاد الأكاديمي للكشف المبكر عن مشكلات التعثر الدراسي.

٥. توجيه الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين للاستفادة من البرنامج الإرشادي الذي تم تصميمه وبناؤه في هذه الدراسة لزيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية للطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا، كما يمكن الاستفادة من التكنيكات والأساليب والفنّيات المقدمة فيه للتعامل مع باقي الطلبة الجامعيين.

٦. توعية الطلبة بضرورة الاهتمام بموضوع دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية، لأنهما من العوامل التي تساهم في تحقيق الطموح الأكاديمي والنجاح الدراسي.

٧. استخدام طرق التعليم والتعلُّم المناسبة في الجامعة، كاستخدام طريقة التفكير الناقد والتفكير الابداعي وحل المشكلات والاستنتاج.

٨. عمل محاضرات وبرامج إرشادية مكثّفة حول إدارة الوقت والأساليب السليمة للاستذكار والمراجعة.

٩. الكشف عن نوعية الأفكار اللاعقلانية التي تقف وراء كُلٍ من تدني دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلبة، ومن ثم العلاج المعرفي لهذه الأفكار وبث روح التفاؤل والثقة في المستقبل، مما سيؤدي إلى تحسن الطلبة.

١٠. الاهتمام بالطلبة المتعثرين دراسيًا وتمكينهم من التحصيل والدراسة ومساعدتهم على بذل الجهد والتحلي بالثقة بالنفس، وعدم إشعارهم بالخوف نتيجة تعثرهم وحصولهم على درجات منخفضة،

وتشجيعهم على الالتزام وتحمل المسؤولية واتخاذ القرارات الجيدة، وتغيير عادات الاستنكار، ومواصلة التقدم لتحقيق النجاح وعدم الاستسلام، وتحفيزهم على الإنجاز الجيد والفعال.

١١. إعداد محاضرات وندوات تعمل على مساعدة الطلبة على تبني أفكار جديدة في الحياة العملية للإنجاز في شتى ضروب الحياة.

١٢. العمل على وضع برامج لتنمية وشحذ فاعلية الذات الأكاديمية، لما لها من أهمية في حياة المتعلمين الأكاديمية، والمهنية لاحقًا.

١٣. الاهتمام ببرامج الإرشاد النفسي والأكاديمي لدى طلبة الجامعة حيثُ تُسهم هذه البرامج في تدعيم فكرة الطالب عن نفسه وإمكاناته وفاعليته الذاتية.

١٤. الاهتمام بتطوير دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلبة منذ المرحلة الثانوية، لما لهما من دور كبير في مساعدة الطلبة على اختيار التخصص المناسب لهم بالجامعة.

١٥. تقديم الدعم النفسي والاجتماعي للطالب الجامعي عن طريق برامج توعية مختصة تساعد الطالب على التعامل مع الضغوط التي قد تؤثر سلبًا على أدائه الأكاديمي.

الدراسات المقترحة:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بإجراء البحوث الآتية:

١. إجراء دراسة مسحية للتعرف على أسباب التعثر الدراسي لدى الطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا.

٢. تنفيذ دراسة مشابهة للدراسة الحالية على المرحلتين الإعدادية والثانوية.

٣. تكرار تطبيق هذه الدراسة على عينات أخرى من الطلبة الجامعيين للتثُبت من النتائج.

٤. إجراء دراسة حول دور أساليب التنشئة في تنمية دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلبة الجامعة.

٥. إجراء دراسة حول الضغوط النفسية وعلاقتها بتدني دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة بمملكة البحرين.

٦. إجراء دراسة ارتباطية تقيس علاقة كُلاً من دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية ببعض المتغيرات (كالجنس، والسنة الدراسية، والمستوى الاقتصادي، وخصائص الشخصية) وتأثيرها على تحصيل الطالب الجامعي.

قائمة المراجع:

أ- المراجع العربية:

إبراهيم، سليمان (٢٠١٠). **الذاكرة الإنسانية لدى المتعثرين دراسيًا (رؤية نفس عصبية معرفية وانعكاسات تربوية)**. القاهرة: دار إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

إبراهيم، مجدي (٢٠٠٥). **التفكير من منظور تربوي**. القاهرة: عالم الكتاب.

إبراهيم، مهدي (٢٠١٠). دافعية الإنجاز والتحصيل وسبل تحقيقها في الصف الدراسي، **رسالة التربية**، جامعة نزوى، سلطنة عمان٢(٢٨)، ١١٧-١١٩.

أبو هاشم، السيد (٢٠٠٥). مؤشرات التحليل البعدي Meta- Analysis لبحوث فاعلية الذات في ضوء نظرية باندورا، جامعة الملك سعود، كلية التربية، **مركز البحوث التربوية**، ٢٣٨، ١- ٧٨.

أجبارة، أحمد الله (٢٠١٤). استراتيجيات المعالجة التعليمية والمعالجة الأولية: الأساس والتعثر الدراسي، **مجلة عالم التربية**، المغرب (٢٥)، ٣٤١-٣٦٤.

الأحمد، أمل (٢٠٠١). **بحوث ودراسات في علم النفس**. بيروت: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أديبي، عباس (٢٠٠١). قدرات التفكير الابتكاري في علاقتها بعادات الاستذكار وقلق الاختبار لدى طلاب التعليم الثانوي والجامعي، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، ٢(٣)، ٧٧-١١٦.

أرنوط، بشرى (٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشادي قائم على نظرية العلاج الواقعي في خفض الكمالية العصابية وزيادة فاعلية الذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد، **مجلة الإرشاد النفسي**، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر (٤٢)، ٢٣-٩٧.

الأستاذ، محمود، وصبح، أيمن (٢٠١٠). التعثر الأكاديمي وأسبابه لدى طلبة جامعة الأقصى ودور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في معالجته، **مجلة الجامعة الاسلامية للبحوث الإنسانية**، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين ١٨(١)، ٣٩-٨١.

الأعسر، صفاء (١٩٨٨). برنامج في تنمية دافعية الإنجاز، دراسات في علم النفس، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، الدوحة، قطر ٢٤، ١٦٠-١٧٠.

آل ناصر، مشبب (٢٠٠٩). **علاقة السلوك القيادي لمديري مكاتب التربية والتعليم بدافعية المشرفين التربويين للعمل**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

أميرة، السملق (٢٠١٠). **أثر برامج الإرشاد الأكاديمي على التحصيل الدراسي من وجهة نظر خريجات الجامعة.** (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة الملك سعود، الرياض.

باحمد، جويدة (٢٠١٥). **علاقة مستوى الطموح بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المتمدرسين بمركز التعليم والتكوين عن بعد بولاية تيزي وزو.** (مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير)، تخصص علوم التربية، قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري تيزي وزو.

بازياد، تركي (٢٠١٣). **فاعلية برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية.

باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، قسم تكنولوجيا التعليم، دمياط، مصر.

باهي، مصطفى، وشلبي، أمينة (١٩٩٩). **الدافعية: نظريات وتطبيقات.** القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

بدوي، حنان وعبد الجليل، بدر (٢٠١٢). العوامل المؤثرة على دافعية الإنجاز للتحصيل الدراسي، **مجلة الطفولة والتربية**، جامعة الإسكندرية، مصر ٤(٩)، ٦٥-١٢٤.

بدوي، منى (٢٠٠١). أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فاعلية الذات، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، القاهرة، مصر (٢٩)، ١٥١- ٢٠٠.

البرنوطي، سعاد (٢٠٠٤). **إدارة الموارد البشرية وإدارة الأفراد. ط٢.** عَمّان: دار وائل للطباعة والنشر بالأردن.

بن فروج، هشام، وبو فاتح، محمد (٢٠١٧). دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة الأغواط. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة الأغواط، الجزائر(٢٨)، ١٢٥-١٣٨.

بني يونس، محمد (٢٠٠٩). **سيكولوجية الدافعية والانفعالات، ط٢.** عَمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

بو حمامة، جيلالي وعبد الرحيم، أنور والشحومي، عبد الله (٢٠٠٧). **علم نفس التعلم والتعليم.** الكويت: الأهلية للنشر والتوزيع.

بيبي، هدى (٢٠٠٠). **المرجع في الإرشاد التربوي: الدليل الحديث للمربي والمعلم.** بيروت: دار أكاديميا.

البيلي، محمد (٢٠٠١). **علم النفس التربوي وتطبيقاته. ط٣.** الكويت: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

الترتوري، محمد (٢٠٠٦). **دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي**. مقالة منشورة على الإنترنت: www.minshawi.com.

جابر، جابر عبد الحميد (١٩٨٦). **الشخصية: البناء، الديناميات، النمو، طرق البحث، التقويم**. القاهرة: دار النهضة العربية.

جابر، جابر عبد الحميد (١٩٩٠). **نظريات الشخصية**. القاهرة: دار النهضة العربية.

جابر، عبد الحميد جابر وكفافي، علاء الدين (١٩٩٣). **معجم علم النفس والطب النفسي**. الجزء السادس. القاهرة: دار النهضة العربية.

الجاسر، البندري (٢٠٠٧). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات وإدراك القبول – الرفض الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

جروان، فتحي (٢٠٠٢). **الإبداع**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الحامد، محمد (١٩٩٦). قياس دافعية الإنجاز الدراسي على البيئة السعودية، **مجلة رسالة الخليج العربي**، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية س١٦ (٥٨)، ١٣١-١٦٩.

الحرمي، هدى (٢٠١٣). **القدرة على اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى موظفي القطاع الحكومي بمملكة البحرين**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة البحرين.

حسيب، عبد المنعم (٢٠٠١). المهارات الاجتماعية وفعالية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيًا، **مجلة علم النفس**، مصر ١٥(٥٩)، ١٢٤-١٣٩.

حسين، طه (٢٠٠٤). **الإرشاد النفسي: النظرية والتطبيق التكنولوجيا**. عَمّان: دار الفكر.

الحمالي، حسن (٢٠١٤). **الاتجاهات نحو دراسة مادة الكيمياء وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة البحرين.

الحمد، محمد (٢٠١٥). **أثر برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمملكة البحرين**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة البحرين، مملكة البحرين.

حمدي، محمد (٢٠١٣). **فاعلية الذات الأكاديمية المدركة وعلاقتها بالثقة بالنفس في ضوء بعض المتغيرات لدى طلاب كلية التربية بجامعة جازان**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جازان.

حمدي، نزيه، وداؤود، نسيمة (٢٠٠٠). علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكتئاب والتوتر لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، الأردن ٢٧(١)، ٤٤-٥٦.

حنون، رسمية (٢٠٠١). مفهوم الذات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية في فلسطين، **دراسات نفسية**، مصر ١١(٣)، ٣٧٩-٤١٦.

الخالدي، أديب (٢٠٠٩). **الصحة النفسية. ط٣**. العراق: مطبعة وائل.

خليفة، عبد اللطيف (١٩٩٥). الدافعية للإنجاز: دراسة ثقافية مقارنة بين طلاب الجامعة من المصريين والسودانيين، **مجلة العلوم الاجتماعية**، جامعة الكويت، الكويت ٢٣(٣)، ٢٢٤-٢٢٧.

خليفة، عبد اللطيف (٢٠٠٠). **الدافعية للإنجاز**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

الخيري، حسن (٢٠٠٨). **الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظتي الليث والقنفذة**. (رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الدردير، عبد المنعم (٢٠٠٤). **دراسات في علم النفس المعرفي**. القاهرة: عالم الكتب.

الدروبي، سليمان (٢٠٠٦). **التحفيز عن طريق إدراك الذات**. عمان: دار عالم الثقافة.

دوقة، أحمد (٢٠٠٢). الأبعاد المعرفية والانفعالية للدافعية للعمل، **مجلة العلوم الإنسانية**، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر (١٧)، ١٤٧- ١٥٦.

راشد، راشد مرزوق (٢٠٠٥). **علم النفس التربوي**. القاهرة: عالم الكتب.

ربيع، هادي والغول، إسماعيل (٢٠٠٦). **المرشد التربوي ودوره الفاعل في حل مشاكل الطلبة**. الأردن: دار عالم الثقافة.

رشوان، ربيع (٢٠٠٦). **التعليم المنظم ذاتياً وتوجيهات أهداف الإنجاز**. القاهرة: عالم الكتب.

الريماوي، محمد (٢٠٠٨). **علم النفس العام**. عَمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الريموني، هيثم (٢٠٠٨). **أثر البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم في الإنجاز الدراسي ومفهوم الذات**. عَمّان: دار الحامد.

زايد، نبيل (٢٠٠٢). النموذج البنائي للكفاية المدركة ومعتقدات القدرة والأهداف الدافعية للإنجاز واستراتيجيات التعلم لدى تلاميذ الصفوف الرابع والخامس الابتدائي والأول الإعدادي من الجنسين، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر (٢٦)، ج١، ٢٤٥-٣٠٦.

زايد، نبيل (٢٠٠٣). **الدافعية والتعلم**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الزق، أحمد (٢٠٠٩). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، ١٠(٢)، ٣٧- ٥٨.

زلوف، منيرة (٢٠١٣). الدافعية للإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي: كمؤشر على تحقيق جودة المنتوج التربوي، **مجلة عالم التربية**، الرباط، المغرب (٢٣)، ٢٦٩ -٢٨٠.

زهران، حامد (٢٠٠٣). **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة. ط ٦**. القاهرة: عالم الكتب.

زهران، حامد (٢٠٠٥). **التوجيه والارشاد النفسي**. القاهرة: عالم الكتب.

الزيات، فتحي (١٩٩٩). **البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها. بحوث المؤتمر السنوي السادس عن جودة الحياة**، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، ٣٧٣-٤١٧.

الزيات، فتحي (٢٠٠١). **علم النفس المعرفي الجزء الثاني "مداخل ونماذج ونظريات"**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي (٢٠٠٤). **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. ط٢**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

زيتون، حسن (٢٠٠٣). **تعليم التفكير (رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة)**. القاهرة: عالم الكتاب.

زيدان، سامي (٢٠٠١). **فاعلية الذات ودور الجنس لدى التلاميذ الأيتام والعاديين في مرحلة الطفولة المتأخرة**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.

سالم، محمد (٢٠٠٢). **طبيعة فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، المؤتمر العلمي السنوي العاشر**، كلية التربية، جامعة حلوان، القاهرة ج٢، ٣٨٥ -٤٢١.

سخسوخ، حسان (٢٠١٣). فعالية برنامج إرشاد مصغر للتعامل مع تدني الدافع للإنجاز لدى طلاب وطالبات الجامعة، **مجلة عالم التربية**، مصر، ١٤(٤٣)، ٢٢١-٢٤٨.

سعيدة، أماني، وسالم، سيد إبراهيم (٢٠١٢). أثر التفاعل بين فعالية الذات الأكاديمية وكل من استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت مرتفع على كل من مراقبة الفهم والتحصيل

الأكاديمي لدى طالبات الجامعات، **مجلة دراسات عربية في علم النفس**، مصر ١١(٤)، ٦٨٧ -٧٥٥.

السليتي، فراس (٢٠٠٨). **استراتيجيات التعلم والتعليم: النظرية والتطبيق**. الأردن: جدارا للنشر والتوزيع.

سليمان، سناء (٢٠٠٥). **مشكلة التأخر الدراسي في المدرسة والجامعة. الأسباب – التشخيص – الوقاية والعلاج. ط١**. القاهرة: دار عالم الكتب.

سيد سعد، عليه (٢٠١٦). التحليل العاملي لأسباب التعثر الأكاديمي لطالبات جامعة الدمام، مجلة الدراسات العليا، جامعة النيلين، الخرطوم، السودان ٥(١٥)، ١-٢٥.

السيد، منى (٢٠٠١). أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فعالية الذات، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر ١١(٢٩).

الشامسي، ميثاء (٢٠٠٢). أسباب التعثر الأكاديمي لدى الطلبة بجامعة الإمارات العربية المتحدة، **مجلة على الطريق**، الكويت (٢٠)، ١٩٣-٢٧٦.

الشامي، عبد الواحد (٢٠١٢). **الدافع للإنجاز وعلاقته بفاعلية الذات الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية**. (رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية، جامعة بورسعيد.

شرف الدين، نبيل (٢٠١٠). **تطوير نموذج تعليمي توافقي وتأثيره في فاعلية الذات الأكاديمية المدركة لدى عينة طلاب الدراسات العليا التربوية**، المؤتمر العلمي السنوي العربي الخامس، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، مجلد١، ٤١٢-٤٤٩.

الشعراوي، علاء (٢٠٠٠). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، مصر (٤٤)، ٢٨٦-٣٢٥.

الشمري، موضي (٢٠١٤). التعثر الدراسي لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك سعود: دراسة مطبقة على كليات الآداب والتربية وإدارة الأعمال، **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية**، الرياض (٣٦)، ٥٤٤٥-٥٤٩١.

الشميمري، أحمد والدخيل الله، خالد (٢٠٠٣). العوامل المؤثرة في توظيف الجامعيين في القطاع الخاص السعودي، **مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية**، الكويت ٢٩(١٠٨).

الشهري، عبد العزيز (٢٠١٤). **الدافعية للإنجاز وارتباطها بالتحصيل الدراسي (دراسة مطبقة على طلبة قسم الدراسات الاجتماعية بكلية الآداب بجامعة الملك سعود**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الآداب، المملكة العربية السعودية.

شواشرة، عاطف (٢٠٠٧). **فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي (دراسة حالة).** (رسالة ماجستير منشورة)، كلية الدراسات التربوية، الجامعة العربية المفتوحة، الأردن.

الشويقي، أبو زيد (٢٠١٠). النموذج البنائي للعلاقة بين الذكاء العملي والذكاء العام وفعالية الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات الجامعة، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، مصر (٤٢)، ٥٨- ١٠٨.

صادق، آمال وأبو حطب، فؤاد (١٩٩٤). **علم النفس التربوي. (ط٤)**. القاهرة: الأنجلو المصرية.

صالح، عبد الكريم (٢٠١٦). أثر برنامج إرشادي في تنمية دافع الإنجاز الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، **مجلة الفتح**، جامعة ديالي، بغداد، العراق ١٢(٦٦)، ١٠٨-١٤٢.

صديق، عمر (١٩٨٦). **الفاعلية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى قطاعات من الشباب المصري.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

صقر، عبد العزيز (٢٠٠٣). مشكلات الشباب الحالية والمستقبلية كما يراها طلاب جامعة طنطا، **مجلة مستقبل التربية العربية**، المركز العربي للتعليم والتنمية، مصر ٩(٢٩)، ٢٥-١٢٧.

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

الطراونة، عبد الله (٢٠٠٩). **أثر برنامج إرشادي جمعي في تنمية دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الاجتماعية لدى الطلبة منخفضي التحصيل في الصف التاسع.** (رسالة ماجستير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤته، عمان، الأردن.

الطريري، عبد الرحمن (١٩٨٨). العلاقة بين الدافع للإنجاز وبعض المتغيرات الأكاديمية والديموغرافية، **مجلة كلية التربية في جامعة قطر**، الدوحة، قطر (٦)، ٥٥٣-٥٦٩.

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

الطيب، عصام (٢٠٠٦). **علم النفس المعرفي. ط١**. القاهرة: عالم الكتب.

عارف، نجوى (٢٠٠٣). برنامج إرشادي مقترح لتحسين التواصل اللفظي بين الأزواج في المجتمع الأردني في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، **مجلة الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر (١٧)، ٢٤٧-٢٨٠.

العازمي، مريم (٢٠١٣). تقنين مقياس دافعية الإنجاز للراشدين، **مجلة عالم التربية، مصر**، س١٤ (٤٣)، ٣٣٣-٣٥١.

العاسمي، رياض (٢٠٠٨). **برامج الإرشاد النفسي**. منشورات جامعة دمشق: كلية التربية.

عاقل، فاخر (١٩٨٨). **معجم العلوم النفسية**. بيروت: دار الرائد العربي.

العاني، نزار (٢٠٠٧). **المناخ التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي والدافعية للإنجاز لدى العاملين في المؤسسات الرياضية المختلفة بمملكة البحرين**. (رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية، جامعة البحرين.

عباس، سارة، وعثمان، أمينة (٢٠١٧). فاعلية برنامج إرشادي لتحسين دافعية الإنجاز لدى الطالبات المتعثرات دراسيًا بكلية التربية بالزلفي، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، المملكة العربية السعودية (٨٧)، ٤١٣ -٤٥٢.

عباس، سهيلة (٢٠٠٣). **إدارة الموارد البشرية: مدخل استراتيجي**. عَمّان، الأردن: دار وائل للنشر.

عبد الباسط، رشاد (١٩٩٩). **دراسات نفسية**. ج٤. القاهرة: دار الشروق للنشر.

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

عبد الخالق، أحمد والنيال، مايسة (٢٠٠٢). الدافع للإنجاز وعلاقته بقلق الموت لدى طلاب من دولة قطر، **مجلة دراسات نفسية**، مصر ١٢(٣)، ٣٨٣ - ٣٩٥.

عبد السلام، محمد (٢٠٠٩). **صعوبات التعلم والتأخر الدراسي عند الأطفال**. القاهرة: مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع.

عبد العظيم، صفاء (٢٠٠١). **استخدام تكنيكي المناقشة الجماعية ولعب الدور في خدمة الجماعة لزيادة الدافعية للتفوق لدى الطلاب**، المؤتمر العلمي الرابع عشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، مصر.

عبد الله، أحلام؛ وكريم، عادل (٢٠٠٥). الاتجاه الإيجابي نحو اللعب بالألعاب الإلكترونية وتأثيره على السلوك العدواني وكفاءة الذات المدركة لدى عينة من المراهقين "دراسة شبة تجريبية"، **مجلة التربية المعاصرة**، جامعة الإسكندرية، مصر س٢٢ (٧٢)، ١-١١٧.

عبد الله، جوزيت (٢٠٠٢). أسباب تعثر الطالب في دراسته الأكاديمية ومساهمة الإدارات المختلفة والأقسام العلمية في طرق علاجه، **مجلة على الطريق**، الكويت (٢٠)، ٣٥١-٣٦٦.

عبد الله، مجدي (٢٠٠٣). **السلوك الاجتماعي وديناميّاته: محاولة تفسيرية**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبد المعطي، محمد (٢٠٠٤). **المساندة الاجتماعية والمساندة الأكاديمية وفاعلية الذات المدركة في ضوء مستويات متباينة من التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول بالتعليم الثانوي العام، كلية التربية**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة حلوان، القاهرة، مصر.

عبد النبي، محســـن (١٩٩٦). **مهارات التعلم والاســـتذكار للمتفوقين عقلياً والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية**، المؤتمر الســـنوي الثاني لقســـم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.

عبده، عبد الهادي (١٩٨٦). نمذجة العلاقات السببية والنمائية بين مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية وبعض المتغيرات الأخرى لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسية (الحلقة الأولى والثانية)، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، جامعة المنصورة، مصر ١(٨)، ١٠٢-١٥٩.

العتل، محمد؛ والعجمي، خالد (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي قائم على التعزيز في تنمية مهارات استخدام الحاسوب عند الطلاب المتعثرين دراسيًا بالصف السادس بدولة الكويت، **مجلة التربية الخاصة**، جامعة الزقازيق، مصر ٧(٢٤)، ٣٠٢-٣٢٦.

العتوم، عدنان، وعلاونة، شفيق، والجراح، عبد الناصر، وأبو غزال، معاوية (٢٠١١). **علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق**. عَمّان: دار المسيرة.

عثمان، مريم (٢٠١٠). **الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أعوان الحماية المدنية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

العدل، عادل (٢٠٠١). تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فاعلية الذات والاتجاه نحو المخاطرة، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر ١(٢٥)، ١٢١ – ١٦٥.

عدون، ناصر دادي (٢٠٠٤). **إدارة الموارد البشرية والسلوك التنظيمي (دراسة نظرية وتطبيقية)**. الجزائر: دار المحمدية العامة.

عرفة، فاتن (١٩٩٤). **العلاقة بين ممارسة طريقة العمل مع الجماعات وتنمية دافعية الإنجاز لدى مرضى شلل الأطفال**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، مصر.

عريفج، سامي (٢٠٠٠). **مقدمة في علم النفس التربوي**. عَمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

العزب، محمد (٢٠٠٤). **الأنشطة المدرسية وعلاقتها بفعالية الذات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

عشا، انتصار؛ أبو عواد، فريال؛ الشلبي، إلهام؛ عبد، إيمان (٢٠١٢). أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية، **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية**، سوريا ٢٨(١)، ٥١٩ – ٥٤٢.

علاونة، شفيق (٢٠٠٤). **الدافعية**. عَمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العلوان، سالي (٢٠١٢). الكفاءة الذاتية المدركة عند طلبة جامعة بغداد، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، جامعة بغداد، العراق (٣٣)، ٢٢٤–٢٤٨.

علوان، محمود (٢٠٠٩). **فاعلية برنامج مقترح لزيادة كفاءة الذات لدى المعاقين حركياً بقطاع غزة**، (رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

علي، حسن (١٩٨٩). ضعف التوجه الإنجازي العام لدى الأفراد في المجتمع المصري، محاولة تفسيرية في ضوء خمسة نماذج معاصرة في علم النفس، **مجلة علم النفس**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر (٩)، ٥٧–٦٦.

العلي، نصر وسحلول، محمد (٢٠٠٦). العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية بمدينة صنعاء. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية ١٨(١)، ٩٢– ١٣٠.

العمران، جهان (١٩٩٥). دافع الانجاز وعلاقته بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من الطلبة في المرحلتين الابتدائية والاعدادية بدولة البحرين، **مجلة دراسات العلوم الانسانية**، الأردن ٢٢(٦).

عنان، محمود، وباهي، مصطفى (٢٠٠٠). **مقدمة في علم نفس الرياضة**. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

عيد، يوسف (٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية وجهة الضبط وتقدير الذات وأثره على الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، كليات بريده الأهلية، جامعة القصيم، السعودية ٦(٢)، ١٠٤٩–١٠٩٣.

الغامدي، عبد الله (٢٠٠٠). **الفروق في مفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المحرومين من الأسرة وغير المحرومين في محافظة جدة**. (رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.

غباري، ثائر (٢٠٠٨). **الدافعية: (النظرية والتطبيق)**. عَمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

غنيم، محمد (٢٠٠٢). طبيعة فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، **المؤتمر العلمي السنوي العاشر**، كلية التربية، جامعة حلوان، القاهرة، مصر ١٣-١٤مارس، ٣٨٥-٤٢١.

غنيمات، خولة، وعليمات، عبير (٢٠١١). أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن ١٩(٢)، ٥١٣- ٥٥٨.

الفرماوي، حمدي (٢٠٠٤). **دافعية الإنسان بين النظريات المبكرة والاتجاهات المعاصرة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الفيفي، سميرة (٢٠٠٨). **المهارات الإدارية لسيدات الأعمال السعوديات وعلاقتها بدافعية الإنجاز**. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية للاقتصاد المنزلي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

القادر، علي (١٩٩٣). الهدر الطلابي في التعليم الجامعي، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، عَمّان، الأردن (٢٨)، ٣٣-٥٦.

القحطاني، محمد (٢٠٠٣). **إسهام برامج التوجيه والإرشاد الطلابي في علاج التأخر الدراسي في مدارس التعليم العام (المتوسط والثانوي) من وجهة نظر المعلمين والمرشدين الطلابيين في (العاصمة المقدسة – الطائف – جدة)**. **ط١**. جامعة أم القرى، مكة المكرمة: معهد البحوث العلمية.

قطامي، نايفة (١٩٩٤). أثر النوع وموقع الضبط والمستوى الأكاديمي على دافع الإنجاز لدى طلبة التوجيهية العامة، **دراسات الجامعة الأردنية في العلوم الإنسانية**، الأردن ١٢(٤)، ٧- ٢٥.

قطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن (٢٠٠٢). **علم النفس العام**. عَمّان: دار الفكر للطباعة والنشر.

لعويسات، جمال الدين (٢٠٠٢). **السلوك التنظيمي والتطوير الإداري**. الجزائر: دار هومة.

محروس، منال (٢٠١٠). **استخدام تكنيك لعب الدور وتنمية دافعية الإنجاز**. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

محمد، ريحان، وعبد المعطي، محمد السيد، وغنيم، محمد (٢٠١٦). بعض المتغيرات المرتبطة بنمو فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، **مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية**، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر ٢٢(١)، ٣٩١-٤٢٩.

محمود، ماهر (٢٠٠٣). **نظرية الاختيار: رؤية تحليلية لنظرية وليم غلاسر السيكولوجية**. الإسكندرية: مركز الدلتا للطباعة.

المخلافي، عبد الحكيم (٢٠١٠). فعالية الذات الاكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صنعاء، **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية**، ملحق دمشق، سوريا ٢٦، ٤٨١-٥١٤.

مرسي، أمل (٢٠١٣). **فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا ونظرائهم من ذوي التخلف الدراسي**. (رسالة ماجستير منشورة). كلية التربية، جامعة حلوان، القاهرة، مصر.

المرهان، حمد (٢٠١٦). **الموهبة والتفوق العقلي (ط٢)**. الكويت: الدار الأكاديمية.

المزروع، ليلى (٢٠٠٧). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، ٨(٤)، ٦٧-٨٩.

المشرفي، راشد (٢٠١٠). **الصلابة النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز وتحقيق الذات لدى عينة من طلبة التعليم ما بعد الأساسي في السلطنة**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية، القاهرة.

المشيخي، غالب (٢٠٠٨). **قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف**. (رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

المصري، نيفين (٢٠١١). **قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة**. (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة.

المطرفي، غازي (٢٠١٤). أثر استخدام استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) (TPS) في تنمية التحصيل وفعالية الذات الأكاديمية في العلوم لدى طلاب الصف الثاني متوسط، **مجلة التربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ١٧(١)،١ – ٦٨.

مظلوم، مصطفى (٢٠٠١). فعالية برنامج إرشادي أكاديمي في تنمية دافع الإنجاز لدى عينة من طلبة الجامعة، **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق، مصر ١٢(٤٨)، ١٦١-٢٠٤.

مقدادي، يوسف (٢٠٠٩). **فاعلية التدريب التوكيدي في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة وخفض القلق: دراسة نظرية**. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي السادس، جودة الحياة وعلم النفس، جامعة طنطا، الجمهورية العربية المصرية، ٢٦-٢٨ أبريل.

المقيمية، إنعام (٢٠١٤). **فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية دافعية الإنجاز لدى العاملين في دائرة تقنية المعلومات بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الشرقية**. (رسالة ماجستير منشورة)، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

ملحم، سامي (٢٠٠١). **سيكولوجية التعليم والتعلم: الأسس النظرية والتطبيقية**. عمان: دار المسيرة.

موراي، إدوارد (١٩٨٨). **الدافعية والانفعال**. ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة ومحمد عثمان نجاتي، القاهرة: دار الشروق.

موسى، رشاد (١٩٩٤). **علم النفس الدافعي**. القاهرة: دار النهضة العربية.

موسى، محمد (٢٠٠٧). **الدافعية للتدريب الإداري في ضوء التحديات العالمية والمحلية**. الهرم: الدار العالمية.

موقع جامعة البحرين: **اللوائح والنظم والسياسات** / نظام الإنذار والفصل الأكاديميين (بغير الطريق التأديبي) لدفعة ٢٠١٦ وما بعدها:

http://www.uob.edu.bh/index.php/about/196-academic-probation-and-dismissal

نشواتي، عبد المجيد (٢٠٠٣). **علم النفس التربوي. ط٤**، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

الهميمي، بدر (٢٠٠٧). **بعض أساليب المحادثة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الصف العاشر بسلطنة عمان.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الدول العربية، مصر.

هيلات، مصطفى، والزعبي، أحمد، وشديفات، نور (٢٠١٠). أثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة البحرين ١١(١)، ٢٦٥-٢٩٠.

وندلر، آلن (٢٠٠٤). **تحفيز الطلاب اللامباليين ـ أساليب ناجحة للمربين. ط١**. تعريب د. ياسر العتيبي. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

اليوسف، رامي (٢٠١٣). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، جامعة حائل، السعودية ٢١(١)، ٣٢٧ -٣٦٥.

ب- المراجع الأجنبية:

Aroujoa, P., & Lagos, S. (2013). Self-esteem, education and wages revisited. *Journal of Economic Psychology*, (34), 120-132.

Atkinson, j. (1964). An introduction to motivation, Princeton, N.J.: Van No strand.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A Social cognitive theory. New Jersey: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental psychology,* 25(5), 725-739.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior,* 4(2), 71-81.

Bandura, A. (1995). Self Efficacy in changing societies. New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York, NY: Freeman.

Bandura, A. (2002). Self-efficacy in changing societies. New York: Cambridge University Press.

Baslanti, U., & McCoach, D.B. (2010). Factors related to the underachievement of university students in Turkey. *Journal Roeper Review*, 28(4), 210-215. Retrieved online http://www.tandfonline.com.

Brunner, M., Keller, U., Hornung, C., Reichert, M., & Martin, R. (2009). The cross-cultural generalizability of a new structural model of academic self-concepts. *Learning and Individual Differences,* 19(4), 387-403.

Carr, A. (2011). Positive psychology: the science of happiness and human strengths. New York: Brunner-Routledge.

Casher, G., Vanderveen, J. D., Cotter, R., Hawkins, K., Schab, A., Dykstra, S., & Frisella, A. (2012). *The effects of a nature-based intervention*

program on the early development of self-efficacy in preschool-aged children. 11th Annual Celebration for Undergraduate Research and Creative Performance, the National Science Foundation, USA, 4-13-2012.

Cervone, D., & Peake, P. K. (1986). Anchoring, efficacy, and action: The influence of judgmental heuristics on self-efficacy judgments and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology,* 50(3), 492-501.

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

Chowdhury, M. S., & Shahabuddin, A. M. (2007). Self-efficacy, motivation and their relationship to academic performance of bangladesh college students, *College Quarterly,* 10(1), 1-9.

Diane, L. W. (2003). Student self efficacy in college science: An investigation of gender, age and achievement, *Publication Manual of the American Psychological Association,* (5), 1-62

Dickha, O. (2005). Teachers' in ferences about students' selfconcepts the role of dimensional comparison, *Learning and Instruction,* (15), 225-235.

Diehl, A. & Pront, M. (2002). Effects of posttraumatic stress disorder and child sexual abuse on self-efficacy development, *American Journal of Orthopsychiatry,* 72(2), 262-266.

Elliot, A. J., & Sheldon, K., M. (1997). Avoidance achievement motivation: A personal goals analysis. *Journal of Personality and Social Psychology,* 73(1), 171- 185.

Feldman, R. S. (2002). Understanding psychology. New York: McGraw – Hill.

Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology,* 56(5), 555-595.

Gillihan, S. J. (2002). Sex differentces in the provision of skill ful emotional support: The mediating role of self-efficacy. *Journal of communication Reports,* 15(1), 6-21.

Jackson, J. W. (2002). Enhancing self-efficacy and learning performance. *The Journal of Experimental Education*, 70(3), 243- 254.

Jacob, A. V. (2002). Translating theory into practice: Self-efficacy and weight management. *Healthy Weight Journal,* 16(6), 86-89.

Judge, T. A., Jackson, C. L., Shaw, J. C., Scott, B. A., & Rich, B. L. (2007). Self-efficacy and work-related performance: The integral role of individual differences. *Journal of Applied Psychology,* 92(1), 107-127.

Kaveh, M. H., Golij, M., Nazari, M., Mazloom, Z., & Zadeh, A. R. (2014). Effects of an osteoporosis prevention training program on physical activity-related stages of change and self-efficacy among university students, Shiraz, Iran: a Randomized Clinical Trial. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism,* 2(4), 158-167.

Kepes, S. (2008). Sales self- efficacy: Scale development and nomological validation. Doctoral Dissertation, University of Arkansas.

Kim, A., & Park, I. (2000). Hierarchical structure of self-efficacy in terms of generality levels and its relations to academic performance: general, academic, domain-specific, and subject-specific self-efficacy. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, Louisiana.

Kirsch, I. (1985). Response expectancy as a determinant of experience and behavior. *American Psychologist*, 40(11), 1189-1202.

Koseoglu, Y. (2015). Self-efficacy and academic achievement--a case from turkey. *Journal of Education and Practice,* 6(29), 131-141.

Kukla, A. (1974). Performance as a function of resultant achievement motivation (perceived ability) and perceived difficulty. *Journal of Research in Personality,* 7(4), 374-383.

Langley, S., Wambach, C., Brothen, T., & Madyun, N. (2004). Academic achievement motivation: differences among underprepared students taking a psi general psychology course, general college. *Research and Teaching in Developmental Education,* 21(1), 40-48.

Larkin, D. (2012). Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: Relations with learning-related emotions and academic success. Journal of Educational Psychology, 83(4), 633-650.

Luszczynska, A., Scholz, U. & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: multicultural validation studies. *The Journal of Psychology,* 139(5), 439- 457.

Maddux, J. E. (2009). Self-efficacy. In S. J. Lopez(Ed), *the encyclopedia of positive psychology* (pp. 874-880). Oxford: Wiley-Blackwell.

McClelland, D.C. (1955). Studies in motivation New York, Appleton Century, Crofts.

McClelland, D.C. (1961). The achieving society, Princeton, N.J.: Van No strand.

Mcenzie, 1. K. (1999). Correlation between self-efficacy and self-esteem in students. Doctoral dissertation, University of Wisconsin-Stout.

Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2007). Self- efficacy of college intermediate french students: realation to achievement and motivation. Journal of Research in Language Studies, 57(3), 417-442.

Miriam, A. (2003). Promoting The will and skill of student at academic risk: An evaluation of an instructional design geared to foster achievement,

self-efficacy and motivation. *Journal of Instructional Psychology,* 30(1), 28-41.

Neil, J. (2004) Definitions of various self constructs: self-esteem, self-efficacy, self-confidence & self Concept. Psychology of Growth out door Education & Self Constructs.

Nevid, J. S. (2003). Psychology: Concepts and Applications. Boston: Houghton Mifflin Company.

Oikawa, M., & Sakamoto, S. (2014). Effects of a short psycho-educational program on self-efficacy in undergraduates. *Personality and Individual Differences,* 60, S56.

Ormred, J. (1995). Educational Psychology: Principles and Application. New York: Merill.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543- 578.

Petri, H. L., & Govern, J. M. (2004). Motivation: Theory, Research and Applications. Australia: Thomson – Wadsworth.

Ramaprabou, V.; Dash, S. K. (2018). Effect of academic stress on achievement motivation among college students. *Journal on Educational Psychology,* 11(4), 32-36.

Ramos Salazar, L.; Hayward, S. L. (2018). An examination of college students' problem-solving self-efficacy, academic self-efficacy, motivation, test performance, and expected grade in introductory-level economics courses. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 16(3), 217-240.

Rudman, N., & Webb, P. (2009). Self-efficacy and recognitation of prior learning. *Africa Education Review,* 6(2), 283-294.

Saeid, N.; Eslaminejad, T. (2017). Relationship between student's self-directed-learning readiness and academic self-efficacy and

achievement motivation in students. *International Education Studies,* 10(1), 225-232.

Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2005). Self-efficacy development in adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), Self-efficacy beliefs of adolescence (pp.71-96). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Schwarzer, R. (1999). General perceived self-efficacy in 14 cultures, Washington, DC: Hemisphere.

Shelley, M., & Pakenham, K. I. (2004). External health locus of control and general self-efficacy: Moderators of emotional distress among university students. *Australian Journal of Psychology,* 56(3), 191-199.

Shengqiang, L., Huan, L., Guohua, G., & Hongling, Y. (2011). Influences of program-based teaching methods on improving the self-efficacy of university students' engineering practice. *Research in Higher Education of Engineering,* (3), 21-27.

Siegle, D., & McCoach, B. (2007). Increasing student mathematics self-efficacy through teacher training. *Journal of Advanced Academics,* 18(2), 278-312.

Skinner, H., & Croft, R. (2009). Neuro – linguistic programming techniques to improve the self-efficacy of undergraduate dissertation students. *Journal of Applied Research in Higher Education,* 1(1), 30-38.

Sondgerath, T.; & Snyder, L. J. U. (2013). Self-efficacy as a predictor of academic perfonnance among students in an entry-level crop science course. *NACTA Journal,* 57(1), 55-61.

Stanley, K. D., & Murphy, M. R. (1997). A comparison of general self-efficacy with self-esteem. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs,* 123(1), 79-99.

Van Gerwen, L. J., Van de Wal, C., Spinhoven, P., Diekstra, R. F. W., & Van Dyck, R. (2003). Differential effects on self-efficacy of treatment components for fear of flying. *International Journal of Applied Aviation Studies,* 3(2), 291-309.

Weiner, B. (1972). Theories of motivation: From mechanism to cognition, Chicago: Mc Nally.

Wesley, J. (2002). A study of academic achievement, attitude, motivation, general self-efficacy, and selected demographic characteristics of community college. Unpublished Doctoral dissertation the University of Mississippi.

Wilke, R. (2003). The effect of active learning on student characteristics in a human physiology course for nonemajors. *Advances in Physiology Education,* 27(4), 207-223.

Wong, S. (2001) Motivation: General overview theories in moray (Ed), Emerging Perspectives on Learning, Teaching & Technology. www.coeuga.edu/epltt/Motivation.htm.

You, J. W. (2018). Testing the three-way interaction effect of academic stress, academic aelf-efficacy, and task value on persistence in learning among Korean college students. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research,* 76(5), 921-935.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn, *Contemporary Educational Psychology,* 25(1), 82-91.

Zimmerman, B., & Cleary, T (2006). Adolescents Development of Personal Greenwich, CT: Information Age Publishing.

الملاحق

قائمة الملاحق

ملحق (١): قائمة بأسماء السادة المحكمين على مقياسي دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية.
ملحق (٢): نموذج لتحكيم مقياسي دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية.
ملحق (٣): مقياسي دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية (في صورتهما النهائية).
ملحق (٤): خطاب الموافقة على تعيين المشرف واعتماد عنوان الأطروحة.
ملحق (٥): خطاب طلب تطبيق الاستبيان والحصول على المعلومات.
ملحق (٦): استمارة طلب الموافقة على صيغة الاستبيان.
ملحق (٧): نموذج لتحكيم البرنامج الإرشادي.
ملحق (٨): قائمة بأسماء السادة المحكمين على البرنامج الإرشادي.
ملحق (٩): البرنامج الإرشادي.
ملحق (١٠): قصة الحاكم الحاجب المنصور.
ملحق (١١): قصة هيلين كيلر.
ملحق (١٢): مصفوفة الوقت.
ملحق (١٣): ميكانيكية التواصل وعناصره.
ملحق (١٤): ٤٠ طريقة لتبقى مبدعاً.
ملحق (١٥): التقييم النهائي للبرنامج الإرشادي.

ملحق (١)

قائمة بأسماء السادة المحكمين على مقياسي دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية

م	الاسم	التخصص	الجامعة التي ينتمي إليها
١	د. أحمد سعد	قسم علم النفس الإرشادي	جامعة البحرين
٢	د. أماني الشيراوي	قسم علم النفس الإرشادي	جامعة البحرين
٣	د. توفيق عبد المنعم	قسم علم النفس الإرشادي	جامعة البحرين
٤	د. شيخة جنيد	قسم علم النفس الإرشادي	جامعة البحرين
٥	د. محمد المطوع	قسم علم النفس الإرشادي	جامعة البحرين
٦	أ.د. محمد مقداد	قسم علم النفس الإرشادي	جامعة البحرين
٧	أ.د. نعمان الموسوي	قسم القياس والتقويم	جامعة البحرين

❖ قائمة أسماء السادة المحكمين مرتبة طبقاً للترتيب الأبجدي.

ملحق (٢)

نموذج لتحكيم مقياسي دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية

جامعة البحرين
كلية الآداب
قسم علم النفس
برنامج ماجستير علم النفس الإرشادي

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية بعنوان "**فاعلية برنامج إرشادي في زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية للطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا بمملكة البحرين**" وذلك للحصول على درجة الماجستير في علم النفس الإرشادي.

ومن أجل ذلك قام الباحث بدراسة العديد من الاستبانات والمقاييس المتعلقة بدافعية الإنجاز، وفاعلية الذات الأكاديمية، وتم الاعتماد على:

١- مقياس دافعية الانجاز لمريم العازمي (٢٠١٣) لتنوع أبعاده الخمسة (التحدي، الالتزام وتحمل المسئولية، الرغبة في النجاح والتفوق، حب الاستطلاع، الاستقلال والاعتماد على النفس) وملائمته لموضوع الدراسة.

٢- مقياس فاعلية الذات الأكاديمية من إعداد الباحث ويحتوي على خمسة أبعاد وهي (الاستذكار والمثابرة الأكاديمية، الثقة بإمكانياتي الأكاديمية، مهارات التواصل، مهارات التفكير الناقد، مهارات التفكير الإبداعي).

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة وممارسة في هذا المجال، أرجو منكم التكرم بإبداء رأيكم ومقترحاتكم السديدة بشأن فقرات الاستبانة فيما إذا كانت صالحة أو غير صالحة، ومدى انتماء كل فقرة للبُعد المحدد لها، وبنائها اللغوي، وأية اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة.

مع فائق الشكر والتقدير لحسن تعاونكم ومساندتكم

الباحث/ عرفات محمد

مقياس دافعية الانجاز

أولاً: البيانات الشخصية:

- الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى ، العمر: .....
- السنة الدراسية: ☐ الأولى ☐ الثانية ☐ الثالثة ☐ الرابعة ☐ الخامسة

ثانياً: التعليمات:

أخي الطالب ... أختي الطالبة

يقوم الباحث بدراسة علمية تتناول موضوع **فاعلية برنامج إرشادي في زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية للطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا بمملكة البحرين** لغرض تحسين وتطوير دافعية الإنجاز لدى الطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا والعمل على زيادتها لديهم. ويمكن تقسيم أبعاد الدافعية للإنجاز في هذا المقياس إلى خمسة أبعاد على النحو التالي:

١- **التحدي:** وهو قدرة الفرد على التغلب على الأشياء الصعبة ومواجهة التحديات والرغبة في التغلب على المصاعب والاستمرار في القيام بالمهام حتى الانتهاء من القيام بها.

٢- **الالتزام وتحمل المسئولية:** ويقيس مدى قدرة الفرد على الشعور بالمسئولية والالتزام بها، تجاه نفسه وتجاه الآخرين، وتجاه الأعمال والمواقف والأحداث التي يمر بها.

٣- **الرغبة في النجاح والتفوق:** يقيس مدى رغبة الفرد في تحقيق النجاح والتفوق والمستوى المتميز عن الآخرين في أداءاته.

٤- **حب الاستطلاع:** وهو الرغبة في التعرف على الأشياء الجديدة والتعامل مع الأشياء الغريبة والاستفسار عن الأشياء غير المعروفة ومزاولة الأنشطة الجديدة.

٥- **الاستقلال والاعتماد على النفس:** الاستقلال هو القدرة على تحمل المسئولية والاعتماد على النفس والتميز بالمبادأة، والثقة بالنفس هي إدراك الفرد لقدراته ووعيه بذاته.

وستظل استجابتكم في سرية تامة، ولن يطلع عليها أحد غير الباحثين، وسأكون شاكراً تفضلكم بالإجابة عن الاستبانة مؤكداً أن كل ما تدلون به من بيانات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط. مع أطيب تمنياتي لكم بالتوفيق والنجاح..... وشكراً لتعاونكم الصادق مع الباحثين.

*	نص العبارة	خيارات الاستجابة					آراء المحكمين في العبارة		
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً	تبقى	تعدل	تلغى
*	البعد الاول: التحدي								
١	عندما أبدأ في أي عمل أصمم على الاستمرار فيه حتى النهاية.								
٢	أفضل أداء المهام السهلة عن المهام الصعبة.								
٣	أن في الحياة تحديات كبيرة يجب أن نعمل على مواجهتها.								
٤	أحب القيام بالأنشطة الصعبة التي تتطلب بذل مجهود كبير فيها.								
٥	عندما تواجهني مشكلة أقوم بتجاهلها بدلاً من التفكير في حلها.								
٦	أستمر في العمل مهما شعرت بالتعب.								
٧	أفضل الهروب من مواجهة أي تحدي.								
٨	أشعر بالسعادة عندما أنجح في إنجاز شيء صعب.								
٩	أشعر بسعادة عندما لا يكون أمامي أي عمل لكي أنجزه.								
١٠	أرى أنه يمكنني التغلب على الأشياء الصعبة بالصبر والتحدي.								
١١	أشعر بالرغبة في التحدي والتغلب على المصاعب.								
*	البعد الثاني: الالتزام وتحمل المسئولية								
١	أرفض أن اكون مسؤول عن أي شيء.								
٢	أعتمد على نفسي في القيام بأعمالي دون الاستعانة بأحد.								
٣	أرى أن فشلي في أي شيء يكون بسبب الآخرين وليس بسببي.								
٤	أحافظ على مواعيد ذهابي إلى العمل.								
٥	أحرص على تحقيق مركز متقدم في عملي بالجد والاجتهاد.								
٦	يرى زملائي أنني شخصية مسئولة وملتزمة.								
٧	أشعر بالتعب سريعاً وأترك الكثير من الأعمال دون أن أنهيها.								
٨	أتجنب تأجيل عمل اليوم إلى الغد.								
٩	يصنفني زملائي بأنني شخصية عديم المسئولية.								
١٠	أحرص على أداء المهام المطلوبة مني بصورة منتظمة وبدون إهمال.								
١١	أكره تضييع الوقت بلا فائدة.								
١٢	أبذل كل جهدي للقيام بأعمالي بطريقة جيدة.								
١٣	أخطط لأي عمل أقوم به وأستعد له قبل القيام به بوقت كاف.								
*	البعد الثالث: الرغبة في النجاح والتفوق								
١	يصفني زملائي بأنني إنسان ناجح.								
٢	أرى أن سوء الحظ هو سبب فشلي في كثير من الأعمال.								
٣	أغار من زملائي الناجحين بدون أن أحاول تقليدهم.								
٤	أحرص على تحقيق مركز متقدم في عملي بالجد والاجتهاد.								
٥	أشعر بأن رغبتي في النجاح أكثر من زملائي.								
٦	أتجنب صداقة الأشخاص الفاشلين.								
٧	الحصول على الجوائز أو المكافآت في العمل يأتي في مرتبة أدنى من أولوياتي.								
٨	أحب التفوق والنجاح في أي عمل أقوم به.								
٩	أعتقد أن الفاشلين فقط هم الذين لا يحبون العمل والنجاح.								
١٠	أشعر بالرضا والسعادة عندما أفوز في أي مسابقة.								
١١	عندي أحلام وآمال كبيرة للنجاح في الحياة.								

١٢	عندما أفشل في عمل أي شيء أكرر المحاولة إلى أن أنجح في عمله.									
١٣	أكره الكسل لأنه يؤدي إلى الفشل.									
١٤	أشعر بأن أي عمل أقوم به ينتهي بالفشل.									
*	البعد الرابع: حب الاستطلاع									
١	أحرص على الاشتراك في الأنشطة التي تعلمني أشياء جديدة.									
٢	أسعى لكي أعرف كل ما يدور حولي بوضوح.									
٣	أفضل التعامل مع الأشياء التي أعرفها على الأشياء الغريبة.									
٤	أفضل ألعاب الجيم واللعب في الكمبيوتر بدلاً من الاطلاع على أشياء جديدة.									
٥	أرى أنه من الضروري أن نستفسر عن أي شيء لا نعرفه من الرؤساء في العمل.									
٦	أحب التعرف على الأشياء الجديدة.									
٧	أحب القراءة والبحث من خلال الكمبيوتر و معرفة الأشياء الجديدة.									
*	البعد الخامس: الاستقلال والاعتماد على النفس									
١	أرى أن طلب المساعدة من الاخرين أمر مستحب.									
٢	اتأثر بأداء الآخرين وأفكارهم في المواضيع المختلفة.									
٣	يصفني زملائي بأنني شخص مستقل أعتمد على نفسي.									
٤	اعتمد على الآخرين في أداء الكثير من أعمالي ومتطلباتي الشخصية.									
٥	أحل معظم مشكلاتي بنفسي.									
٦	يرى زملائي أنني أعتمد عليهم في أداء أشياء كثيرة.									
٧	أفضل أن أعتمد على نفسي في أداء أعمالي.									
٨	أمنع الآخرين من التدخل في شئوني الخاصة.									

تعليق المحكم بشكل عام:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

مقياس فاعلية الذات الأكاديمية

أولاً: البيانات الشخصية:

- الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى ، العمر: .....
- السنة الدراسية: ☐ الأولى ☐ الثانية ☐ الثالثة ☐ الرابعة ☐ الخامسة

ثانياً: التعليمات:

أخي الطالب ... أختي الطالبة

يقوم الباحث بدراسة علمية تتناول موضوع **فاعلية برنامج إرشادي في زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية للطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا بمملكة البحرين** لغرض تحسين وتطوير فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا والعمل على زيادتها لديهم. ويمكن تقسيم أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية في هذا المقياس إلى خمسة أبعاد على النحو التالي:

١- **الاستذكار و المثابرة الأكاديمية:** وهي متمثلة في طرق الاستذكار الصحيحة والمؤدية للنجاح بالإضافة إلى الإصرار والصبر على مواجهة التحديات الدراسية، والالتزام دون تجاوز، والجهود المستمرة والأمل في تخطي المحن والطموح المجدد للأمل وللطاقة الدراسية، وتحمل المسئولية التعليمية، وتفضيل تعلم الموضوعات الجديدة والمتحدية للإدارة، وصعوبة الإقصاء عن تحقيق الأهداف.

٢- **الثقة بالإمكانيات الأكاديمية:** والمتمثلة في الاعتزاز بالإمكانيات والمهارات الأكاديمية والثقة بها، وفهم مواطن القوة وجوانب الضعف الأكاديمي، والوعي بها، والسعي إلى تطويرها والقدرة على حل المشكلات الأكاديمية، وإيجاد الحلول البديلة وطرحها، والإصرار على تطويرها، لإنجاز المهام التعليمية.

٣- **مهارات التواصل:** وهي المهارات التي يستطيع الفرد من خلالها شرح الأفكار وعرضها في لغة واضحة ومفهومة للأفراد الآخرين، مهما كانت خلفيتهم أو مستواهم التعليمي مستخدما الأدوات المناسبة لذلك، والتواصل معهم سواء كان ذلك بشكل لفظي أو غير لفظي أو حتى كتابي حسب ما يتطلبه الموقف.

٤- **مهارات التفكير الناقد:** وهو عبارة عن وسيلة من الوسائل التي تستخدم في تقديم الحلول، والأفكار للمسائل، والمشكلات المعقدة، أو التي تحتاج إلى استخدام العديد من الأدوات التي تساعد في الوصول إلى النتائج المطلوبة، ويعتمد عل صياغة مجموعة من القواعد المنطقية والتي تساعد في تحليل الفرضيات، ودراسة المعطيات المرتبطة بها من أجل اتخاذ القرار المناسب، والذي يساهم في حل المشكلة، ومن أهم مهاراته: الاستنتاج، التفسير، الاستدلال، والتقويم.

٥- **مهارات التفكير الإبداعي:** هو تفاعل عدد من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية، تؤدي إذا ما وجدت البيئة المناسبة إلى انتاج أصيل ومفيد وجديد يساهم في تقدم وتطور الحياة الإنسانية في جميع الميادين، وهو العملية التي تقودنا إلى ابتكار حلول جديدة للأدوات والأفكار والمناهج المكونة لأي مشكلة.

*	نص العبارة	خيارات الاستجابة				آراء المحكمين في العبارة		
		غالبا	أحيانا	نادرا		تبقى	تعدل	تلغى
*	البعد الاول: الاستذكار والمثابرة الأكاديمية							
١	أفضل تعلم المقررات التي تتحدى قدراتي وإمكانياتي.							
٢	عندما أستذكر موضوعا فإني أحاول ربط عناصره ربطا منطقيا.							
٣	استمر في محاولاتي حتى لو فشلت حتى أصل لهدفي.							
٤	أجد صعوبة في البدء بالاستذكار.							
٥	أحافظ على مكان استذكاري منظما.							
٦	أترك الموضوعات الصعبة دون استذكار.							
٧	عندما أريد حفظ بعض المعلومات أكون صورة ذهنية عن المادة.							
٨	من الصعب إقصائي عن تحقيق أهدافي الأكاديمية المحددة.							
٩	ابذل كل جهدي للحصول على درجات مرتفعة.							
١٠	أشعر بالتعب والسأم وقت الاستذكار.							
١١	أقضي فترات الراحة بين الدروس في الاستذكار حتى لا أصاب بالملل.							
١٢	أنا من الذين يتبعون جدولاً دراسيًا محدد ويلتزمون به.							
*	البعد الثاني: الثقة بالإمكانيات الأكاديمية							
١	أعتز بكفاءتي الدراسية.							
٢	أفتقد الثقة في قدراتي وإمكانياتي.							
٣	أحقق أهدافي الدراسية التي أضعها لنفسي مهما كانت صعبة.							
٤	أتطلع لمستقبلي بكل أمل وتفاؤل وثقة.							
٥	لدي القدرة على التخطيط الجيد.							
٦	استمد ثقتي في قدراتي الدراسية من خبراتي الأكاديمية السابقة.							
٧	أنا غير راضي عن المناخ الدراسي الذي تعلمت فيه.							
٨	امتلك مستوى مرتفع من العزيمة والإرادة.							
٩	أتمتع بالتفكير الإيجابي حول كل شيء من حولي.							
١٠	أشعر أني لا أبذل جهدا كافيا لإنجاز مهامي الأكاديمية.							
*	البعد الثالث: مهارات التواصل							
١	استمع إلى آراء الآخرين.							
٢	أتجنب الكلمات والمعاني الصعبة والغامضة أثناء الحديث.							
٣	أعبر عن أفكاري بطلاقة في الفصل الدراسي.							
٤	أستطيع قراءة مشاعر الآخرين بسهولة.							
٥	أفتقد إلى مهارات التعبير الكتابي في أداء بعض المهام الأكاديمية.							
٦	أميل إلى العبوس في وجه من أتحدث معه.							
٧	اختار نبرة الصوت التي تتناسب مع موضوع الحديث.							
٨	اظهر انفعالاتي بشكل مبالغ فيه عندما لا تعجبني آراء الآخرين.							
٩	امتلك القدرة على التحدث بأسلوب يبين بوضوح ما أقصده.							
١٠	استخدم عبارات متماسكة ذات صياغة لغوية سليمة أثناء الكتابة.							
*	البعد الرابع: مهارات التفكير الناقد							
١	لدي القدرة على تحليل كافة المعلومات ودراستها بشكل جيد.							
٢	اعتمد على وضع أحكام وحلول منطقية قابلة للتطبيق.							
٣	أتجنب الخوض في جدال عقيم دون الاتيان ببرهان أو دليل.							
٤	أتخلى عن موقفي إن ثبت لي أن رأي الآخرين صحيحا.							

٥	أفتقد القدرة على الربط بين السبب والنتيجة.								
٦	يصعب على مقارنة الأفكار أو النظريات أو الآراء لأنها تتطلب جهداً خاصاً.								
٧	عندما أجادل الآخرين أبتعد عن النقطة الأساسية في الجدال إلى موضوعات أخرى.								
٨	عندما أتحدث تكون أفكاري متسلسلة بشكل منطقي وواضح.								
٩	لدي قدرة كبيرة على الربط بين الأفكار والاسئلة المطروحة.								
*	**البعد الخامس: مهارات التفكير الإبداعي**								
١	أستطيع طرح عدد كبير من الأفكار حول موضوع ما.								
٢	أستطيع أن أقوم بإنتاج عدد متنوع من الحلول للمشكلة الواحدة.								
٣	لدي القدرة على انتاج أفكار أو حلول جديدة وغير مألوفة.								
٤	استخدم الموارد العلمية المتاحة بالجامعة بشكل أصيل لم يفكر به أحد قبلي.								
٥	أركز على التفاصيل الدقيقة والمهمة في أي مهمة أكاديمية أتناولها.								
٦	أميل إلى رؤية الاشياء بطريقة جديدة ومختلفة.								
٧	أميل إلى الامتثال وتقليد الآخرين في مشاريعهم وأعمالهم.								
٨	أخاف من تجريب موضوعات جديدة غير مألوفة.								
٩	أشعر بالعجز عن الاتيان بعدة حلول للمشكلة الواحدة.								

تعليق المحكم بشكل عام:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق (٣)

مقياسي دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية في صورتهما النهائية

جامعة البحرين
كلية الآداب
قسم علم النفس
برنامج ماجستير علم النفس الإرشادي

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية بعنوان "**فاعلية برنامج إرشادي في زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية للطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا بمملكة البحرين**" وذلك للحصول على درجة الماجستير في علم النفس الإرشادي.

ومن أجل ذلك قام الباحث بدراسة العديد من الاستبانات والمقاييس المتعلقة بدافعية الإنجاز، وفاعلية الذات الأكاديمية، وتم الاعتماد على:

١- مقياس دافعية الانجاز لمريم العازمي (٢٠١٢) لتنوع أبعاده الخمسة (التحدي، الالتزام وتحمل المسئولية، الرغبة في النجاح والتفوق، حب الاستطلاع، الاستقلال والاعتماد على النفس) وملائمته لموضوع الدراسة.

٢- مقياس فاعلية الذات الأكاديمية من إعداد الباحث ويحتوي على خمسة أبعاد وهي (الاستذكار والمثابرة الأكاديمية، الثقة بإمكانياتي الأكاديمية، مهارات التواصل، مهارات التفكير الناقد، مهارات التفكير الإبداعي).

مع فائق الشكر والتقدير لحسن تعاونكم ومساندتكم

الباحث/ عرفات محمد

مقياس دافعية الانجاز

أولاً: البيانات الشخصية:

- الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى ، العمر: .....
- السنة الدراسية: ☐ الأولى ☐ الثانية ☐ الثالثة ☐ الرابعة ☐ الخامسة

ثانياً: التعليمات:

أخي الطالب ... أختي الطالبة

يقوم الباحث بدراسة علمية تتناول موضوع **فاعلية برنامج إرشادي في زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية للطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا بمملكة البحرين** لغرض تحسين وتطوير دافعية الإنجاز لدى الطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا والعمل على زيادتها لديهم. ويمكن تقسيم أبعاد الدافعية للإنجاز في هذا المقياس إلى خمسة أبعاد على النحو التالي:

١- **التحدي:** وهو قدرة الفرد على التغلب على الأشياء الصعبة ومواجهة التحديات والرغبة في التغلب على المصاعب والاستمرار في القيام بالمهام حتى الانتهاء من القيام بها.

٢- **الالتزام وتحمل المسئولية:** ويقيس مدى قدرة الفرد على الشعور بالمسئولية والالتزام بها، تجاه نفسه وتجاه الآخرين، وتجاه الأعمال والمواقف والأحداث التي يمر بها.

٣- **الرغبة في النجاح والتفوق:** يقيس مدى رغبة الفرد في تحقيق النجاح والتفوق والمستوى المتميز عن الآخرين في أداءاته.

٤- **حب الاستطلاع:** وهو الرغبة في التعرف على الأشياء الجديدة والتعامل مع الأشياء الغريبة والاستفسار عن الأشياء غير المعروفة ومزاولة الأنشطة الجديدة.

٥- **الاستقلال والاعتماد على النفس:** الاستقلال هو القدرة على تحمل المسئولية والاعتماد على النفس والتميز بالمبادأة، والثقة بالنفس هي إدراك الفرد لقدراته ووعيه بذاته.

وستظل استجابتكم في سرية تامة، ولن يطلع عليها أحد غير الباحثين، وسأكون شاكراً تفضلكم بالإجابة عن الاستبانة مؤكداً أن كل ما تدلون به من بيانات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط. مع أطيب تمنياتي لكم بالتوفيق والنجاح..... وشكرا لتعاونكم الصادق مع الباحثين.

*	نص العبارة	خيارات الاستجابة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
*	البعد الاول: التحدي					
١	عندما أبدأ في أي عمل أصمم على الاستمرار فيه حتى النهاية.					
٢	أفضل أداء المهام السهلة عن المهام الصعبة.					
٣	أن في الحياة تحديات كبيرة يجب أن نعمل على مواجهتها.					
٤	أحب القيام بالأنشطة الصعبة التي تتطلب بذل مجهود كبير فيها.					
٥	عندما تواجهني مشكلة أقوم بتجاهلها بدلاً من التفكير في حلها.					
٦	أستمر في العمل مهما شعرت بالتعب.					
٧	أفضل الهروب من مواجهة أي تحدي.					
٨	أشعر بالسعادة عندما أنجح في إنجاز شيء صعب.					
٩	أشعر بسعادة عندما لا يكون أمامي أي عمل لكي أنجزه.					
١٠	أرى أنه يمكنني التغلب على الأشياء الصعبة بالصبر والتحدي.					
١١	أشعر بالرغبة في التحدي والتغلب على المصاعب.					
*	البعد الثاني: الالتزام وتحمل المسئولية					
١٢	أرفض أن اكون مسئولا عن أي شيء.					
١٣	أعتمد على نفسي في القيام بأعمالي دون الاستعانة بأحد.					
١٤	أرى أن فشلي في أي شيء يكون بسبب الآخرين وليس بسببي.					
١٥	أحافظ على مواعيد ذهابي إلى العمل.					
١٦	يرى زملائي أنني شخصية مسئولة وملتزمة.					
١٧	أشعر بالتعب سريعاً وأترك الكثير من الأعمال دون أن أنهيها.					
١٨	أتجنب تأجيل عمل اليوم إلى الغد.					
١٩	يصنفني زملائي بأنني شخصية عديم المسئولية.					
٢٠	أحرص على أداء المهام المطلوبة مني بصورة منتظمة وبدون إهمال.					
٢١	أكره تضييع الوقت بلا فائدة.					
٢٢	أبذل كل جهدي للقيام بأعمالي بطريقة جيدة.					
٢٣	أخطط لأي عمل أقوم به وأستعد له قبل القيام به بوقت كاف.					
*	البعد الثالث: الرغبة في النجاح والتفوق					
٢٤	يصفني زملائي بأنني إنسان ناجح.					
٢٥	أرى أن سوء الحظ هو سبب فشلي في كثير من الأعمال.					
٢٦	أغار من زملائي الناجحين دون أن أحاول تقليدهم.					
٢٧	أحرص على تحقيق مركز متقدم في عملي بالجد والاجتهاد.					
٢٨	أشعر بأن رغبتي في النجاح أكثر من زملائي.					
٢٩	أتجنب صداقة الأشخاص الفاشلين.					
٣٠	الحصول على الجوائز أو المكافآت في العمل يأتي في مرتبة أدنى من أولوياتي.					
٣١	أحب التفوق والنجاح في أي عمل أقوم به.					
٣٢	أعتقد أن الفاشلين فقط هم الذين لا يحبون العمل والنجاح.					
٣٣	أشعر بالرضا والسعادة عندما أفوز في أي مسابقة.					
٣٤	عندي أحلام وآمال كبيرة للنجاح في الحياة.					
٣٥	عندما أفشل في عمل أي شيء أكرر المحاولة إلى أن أنجح في عمله.					
٣٦	أكره الكسل لأنه يؤدي إلى الفشل.					
٣٧	أشعر بأن أي عمل أقوم به ينتهي بالفشل.					

*	البعد الرابع: حب الاستطلاع					
٣٨	أحرص على الاشتراك في الأنشطة التي تعلمني أشياء جديدة.					
٣٩	أسعى لكي أعرف كل ما يدور حولي بوضوح.					
٤٠	أفضل التعامل مع الأشياء التي أعرفها على الأشياء الغريبة.					
٤١	أفضل ألعاب الرياضة واللعب في الكمبيوتر بدلاً من الاطلاع على أشياء جديدة.					
٤٢	أرى أنه من الضروري أن نستفسر عن أي شيء لا نعرفه من الرؤساء في العمل.					
٤٣	أحب التعرف على الأشياء الجديدة.					
٤٤	أحب القراءة والبحث من خلال الكمبيوتر و معرفة الأشياء الجديدة.					
*	البعد الخامس: الاستقلال والاعتماد على النفس					
٤٥	أرى أن طلب المساعدة من الاخرين أمر مستحب.					
٤٦	اتأثر بأداء الآخرين وأفكارهم في المواضيع المختلفة.					
٤٧	يصفني زملائي بأنني شخص مستقل أعتمد على نفسي.					
٤٨	اعتمد على الآخرين في أداء الكثير من أعمالي ومتطلباتي الشخصية.					
٤٩	أحل معظم مشكلاتي بنفسي.					
٥٠	يرى زملائي أنني أعتمد عليهم في أداء أشياء كثيرة.					
٥١	أفضل أن أعتمد على نفسي في أداء أعمالي.					
٥٢	أمنع الآخرين من التدخل في شئوني الخاصة.					

مقياس فاعلية الذات الأكاديمية

أولاً: البيانات الشخصية:

- الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى ، العمر: .....
- السنة الدراسية: ☐ الأولى ☐ الثانية ☐ الثالثة ☐ الرابعة ☐ الخامسة

ثانياً: التعليمات:

أخي الطالب ... أختي الطالبة

يقوم الباحث بدراسة علمية تتناول موضوع **فاعلية برنامج إرشادي في زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية للطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا بمملكة البحرين** لغرض تحسين وتطوير فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا والعمل على زيادتها لديهم. ويمكن تقسيم أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية في هذا المقياس إلى خمسة أبعاد على النحو التالي:

١- **الاستذكار و المثابرة الأكاديمية:** وهي متمثلة في طرق الاستذكار الصحيحة والمؤدية للنجاح بالإضافة إلى الإصرار والصبر على مواجهة التحديات الدراسية، والالتزام دون تجاوز، والجهود المستمرة والأمل في تخطي المحن والطموح المجدد للأمل وللطاقة الدراسية، وتحمل المسئولية التعليمية، وتفضيل تعلم الموضوعات الجديدة والمتحدية للإدارة، وصعوبة الإقصاء عن تحقيق الأهداف.

٢- **الثقة بالإمكانيات الأكاديمية:** والمتمثلة في الاعتزاز بالإمكانيات والمهارات الأكاديمية والثقة بها، وفهم مواطن القوة وجوانب الضعف الأكاديمي، والوعي بها، والسعي إلى تطويرها والقدرة على حل المشكلات الأكاديمية، وإيجاد الحلول البديلة وطرحها، والإصرار على تطويرها، لإنجاز المهام التعليمية.

٣- **مهارات التواصل:** وهي المهارات التي يستطيع الفرد من خلالها شرح الأفكار وعرضها في لغة واضحة ومفهومة للأفراد الآخرين، مهما كانت خلفيتهم أو مستواهم التعليمي مستخدما الأدوات المناسبة لذلك، والتواصل معهم سواء كان ذلك بشكل لفظي أو غير لفظي أو حتى كتابي حسب ما يتطلبه الموقف.

٤- **مهارات التفكير الناقد:** وهو عبارة عن وسيلة من الوسائل التي تستخدم في تقديم الحلول، والأفكار للمسائل، والمشكلات المعقدة، أو التي تحتاج إلى استخدام العديد من الأدوات التي تساعد في الوصول إلى النتائج المطلوبة، ويعتمد على صياغة مجموعة من القواعد المنطقية والتي تساعد في تحليل الفرضيات، ودراسة المعطيات المرتبطة بها من أجل اتخاذ القرار المناسب، والذي يساهم في حل المشكلة، ومن أهم مهاراته: الاستنتاج، التفسير، الاستدلال، والتقويم.

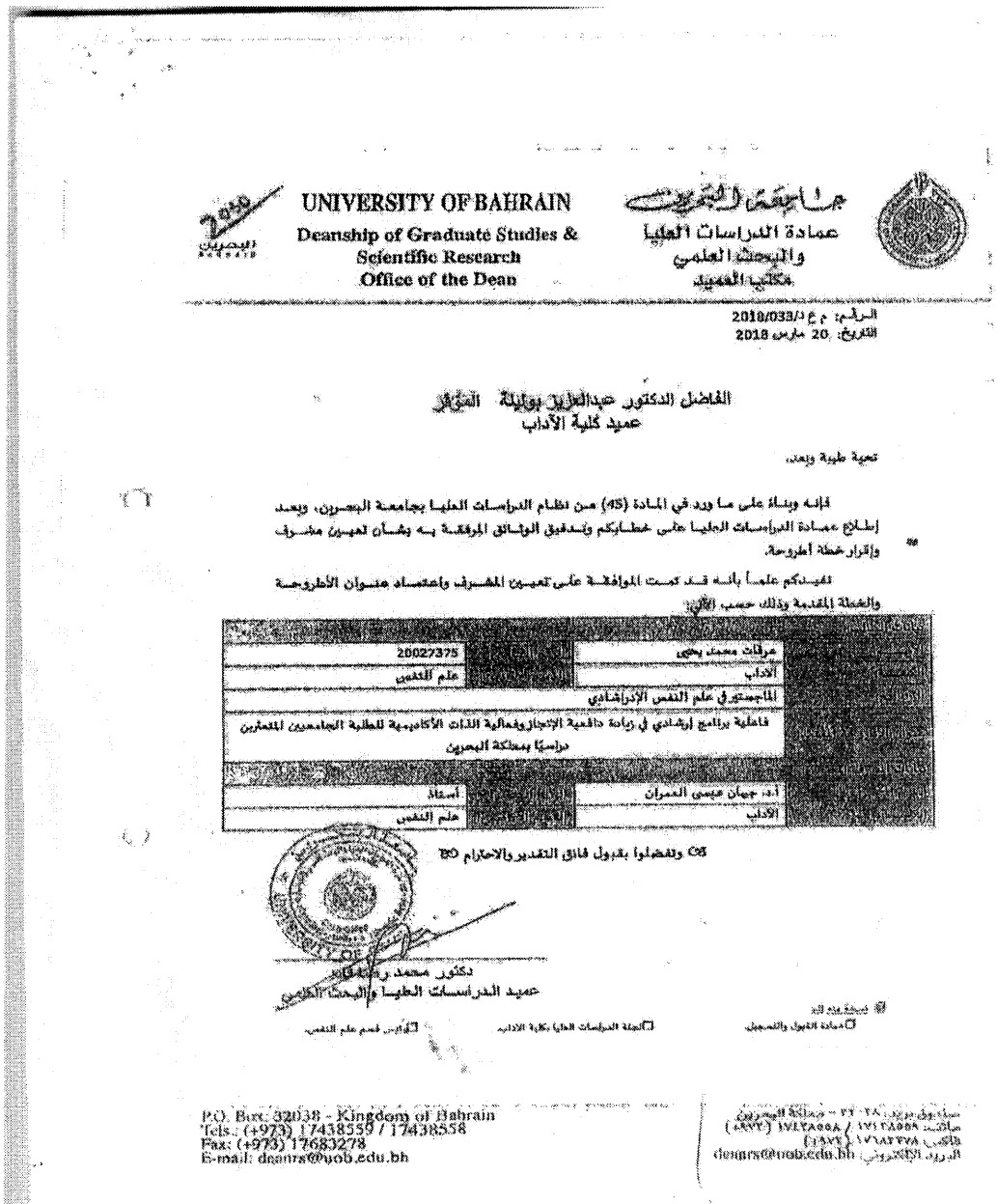
٥- **مهارات التفكير الإبداعي:** هي تفاعل عدد من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية، تؤدي إذا ما وجدت البيئة المناسبة إلى انتاج أصيل ومفيد وجديد يساهم في تقدم وتطور الحياة الإنسانية في جميع الميادين، والتفكير الإبداعي يعتبر العملية التي تقودنا إلى ابتكار حلول جديدة للأدوات والأفكار والمناهج المكونة لأي مشكلة.

*	نص العبارة	خيارات الاستجابة		
		غالبا	أحيانا	نادرا
*	البعد الاول: الاستذكار والمثابرة الأكاديمية			
١	أفضل تعلم المقررات التي تتحدى قدراتي وإمكانياتي.			
٢	عندما أستذكر موضوعا ما فإني أحاول ربط عناصره ربطا منطقيا.			
٣	استمر في محاولاتي حتى لو فشلت حتى أصل لهدفي.			
٤	أجد صعوبة في البدء بالاستذكار.			
٥	أحافظ على مكان استذكاري منظما.			
٦	أترك الموضوعات الصعبة دون استذكار.			
٧	عندما أريد حفظ بعض المعلومات أكون صورة ذهنية عن المادة.			
٨	من الصعب إقصائي عن تحقيق أهدافي الأكاديمية المحددة.			
٩	ابذل كل جهدي للحصول على درجات مرتفعة.			
١٠	أشعر بالتعب والسأم وقت الاستذكار.			
١١	أقضي فترات الراحة بين الدروس في الاستذكار حتى لا أصاب بالملل.			
١٢	أنا من الذين يتبعون جدولاً دراسيًا محدداً ويلتزمون به.			
*	البعد الثاني: الثقة بإمكانياتي الأكاديمية			
١٣	أعتز بكفاءتي الدراسية.			
١٤	أفتقد الثقة في قدراتي وإمكانياتي.			
١٥	أحقق أهدافي الدراسية التي أضعها لنفسي مهما كانت صعبة.			
١٦	أتطلع لمستقبلي بكل أمل وتفاؤل وثقة.			
١٧	لدي القدرة على التخطيط الجيد.			
١٨	استمد ثقتي في قدراتي الدراسية من خبراتي الأكاديمية السابقة.			
١٩	امتلك مستوى مرتفعاً من العزيمة والإرادة.			
٢٠	أتمتع بالتفكير الإيجابي حول كل شيء من حولي.			
٢١	أشعر أني لا أبذل جهدا كافيا لإنجاز مهامي الأكاديمية.			
*	البعد الثالث: مهارات التواصل			
٢٢	استمع إلى آراء الآخرين.			
٢٣	أتجنب الكلمات والمعاني الصعبة والغامضة أثناء الحديث.			
٢٤	أعبر عن أفكاري بطلاقة في الفصل الدراسي.			
٢٥	أستطيع قراءة مشاعر الآخرين بسهولة.			
٢٦	أفتقد إلى مهارات التعبير الكتابي في أداء بعض المهام الأكاديمية.			
٢٧	أميل إلى العبوس في وجه من أتحدث معه.			
٢٨	اختار نبرة الصوت التي تتناسب مع موضوع الحديث.			
٢٩	اظهر انفعالاتي بشكل مبالغ فيه عندما لا تعجبني آراء الآخرين.			
٣٠	امتلك القدرة على التحدث بأسلوب يبين بوضوح ما أقصده.			
٣١	استخدم عبارات متماسكة ذات صياغة لغوية سليمة أثناء الكتابة.			
*	البعد الرابع: مهارات التفكير الناقد			
٣٢	لدي القدرة على تحليل كافة المعلومات ودراستها بشكل جيد.			
٣٣	اعتمد على وضع أحكام وحلول منطقية قابلة للتطبيق.			
٣٤	أتجنب الخوض في جدال عقيم دون الاتيان ببرهان أو دليل.			
٣٥	أتخلى عن موقفي إن ثبت لي أن رأي الآخرين صحيح.			
٣٦	أفتقد القدرة على الربط بين السبب والنتيجة.			
٣٧	يصعب على مقارنة الأفكار أو النظريات أو الآراء لأنها تتطلب جهداً خاصاً.			

٣٨	عندما أجادل الآخرين أبتعد عن النقطة الأساسية في الجدال إلى موضوعات أخرى.				
٣٩	عندما أتحدث تكون أفكاري متسلسلة بشكل منطقي وواضح.				
٤٠	لدي قدرة كبيرة على الربط بين الأفكار والاسئلة المطروحة.				
*	البعد الخامس: مهارات التفكير الإبداعي				
٤١	أستطيع طرح عدد كبير من الأفكار حول موضوع ما.				
٤٢	أستطيع أن أقوم بإنتاج عدد متنوع من الحلول للمشكلة الواحدة.				
٤٣	لدي القدرة على انتاج أفكار أو حلول جديدة وغير مألوفة.				
٤٤	استخدم الموارد العلمية المتاحة بالجامعة بشكل أصيل لم يفكر به أحد قبلي.				
٤٥	أركز على التفاصيل الدقيقة والمهمة في أي مهمة أكاديمية أتناولها.				
٤٦	أميل إلى رؤية الاشياء بطريقة جديدة ومختلفة.				
٤٧	أميل إلى الامتثال وتقليد الأخرين في مشاريعهم وأعمالهم.				
٤٨	أخاف من تجريب موضوعات جديدة غير مألوفة.				
٤٩	أشعر بالعجز عن الاتيان بعدة حلول للمشكلة الواحدة.				

ملحق (٤)

خطاب الموافقة على تعيين المشرف واعتماد عنوان الأطروحة



UNIVERSITY OF BAHRAIN
Deanship of Graduate Studies & Scientific Research
Office of the Dean

جامعة البحرين
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
مكتب العميد

الرقم: م ع د/2018/033
التاريخ: 20 مارس 2018

الفاضل الدكتور عبدالعزيز بوبايلة المحترم
عميد كلية الآداب

تحية طيبة وبعد،

فإنه وبناءً على ما ورد في المادة (45) من نظام الدراسات العليا بجامعة البحرين، وبعد إطلاع عمادة الدراسات العليا على خطابكم وتدقيق الوثائق المرفقة به بشأن تعيين مشرف وإقرار خطة أطروحة.

نفيدكم علماً بأنه قد تمت الموافقة على تعيين المشرف واعتماد عنوان الأطروحة والخطة المقدمة وذلك حسب الآتي:

مرفات محمد يحيى		20027375
الآداب		علم النفس
الماجستير في علم النفس الإرشادي		
فاعلية برنامج إرشادي في زيادة دافعية الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية للطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا بمملكة البحرين		
أ.د. جيهان عيسى العمران	أستاذ	
الآداب	علم النفس	

وتفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام

دكتور محمد رشاد فايد
عميد الدراسات العليا والبحث العلمي

نسخة منه إلى:
☐ عمادة القبول والتسجيل ☐ لجنة الدراسات العليا بكلية الآداب ☐ قسم علم النفس

P.O. Box: 32038 - Kingdom of Bahrain
Tels.: (+973) 17438559 / 17438558
Fax: (+973) 17683278
E-mail: deanrs@uob.edu.bh

ص.ب: 32038 - مملكة البحرين
هاتف: 17438558 / 17438559 (973+)
فاكس: 17683278 (973+)
البريد الإلكتروني: deanrs@uob.edu.bh

ملحق (٥)

خطاب طلب تطبيق الاستبيان والحصول على المعلومات

UNIVERSITY OF BAHRAIN
College of Arts
Department of Psychology

جامعة البحرين
كلية الآداب
قسم علم النفس

14 أكتوبر 2018

سعادة عبد العزيز بوليلة المحتـــــرم

عميد كلية الآداب

تحية عطرة وبعد،،،،

الموضوع : معلومات حول إعداد الطلبة وتطبيق استبيان

تقدمت الدكتورة جيهان العمران المشرفة على أطروحة الطالب عرفات محمد يحى محسن ذو الرقم الجامعي 20027375 بطلب ترغب في الحصول على معلومات حول الطلبة الجامعيين المشاركين دراسيا بمملكة البحرين و السماح له بتطبيق الاستبيان على عينة منهم، وقد أرفقت نسخة من هذا الأستبيان.

الرجاء التكرم بالقيام بما تروله مناسبا في حدود ما هو مسموح به، لتمكينها من الحصول على البيانات المطلوبة ، وإجراء التطبيقات الميدانية لإنجاز بحثها .

وتفضلوا بقبول فائق عبارات الشكر الامتنان ،،،

أ.د. محمد حسان
رئيس قسم علم نفس

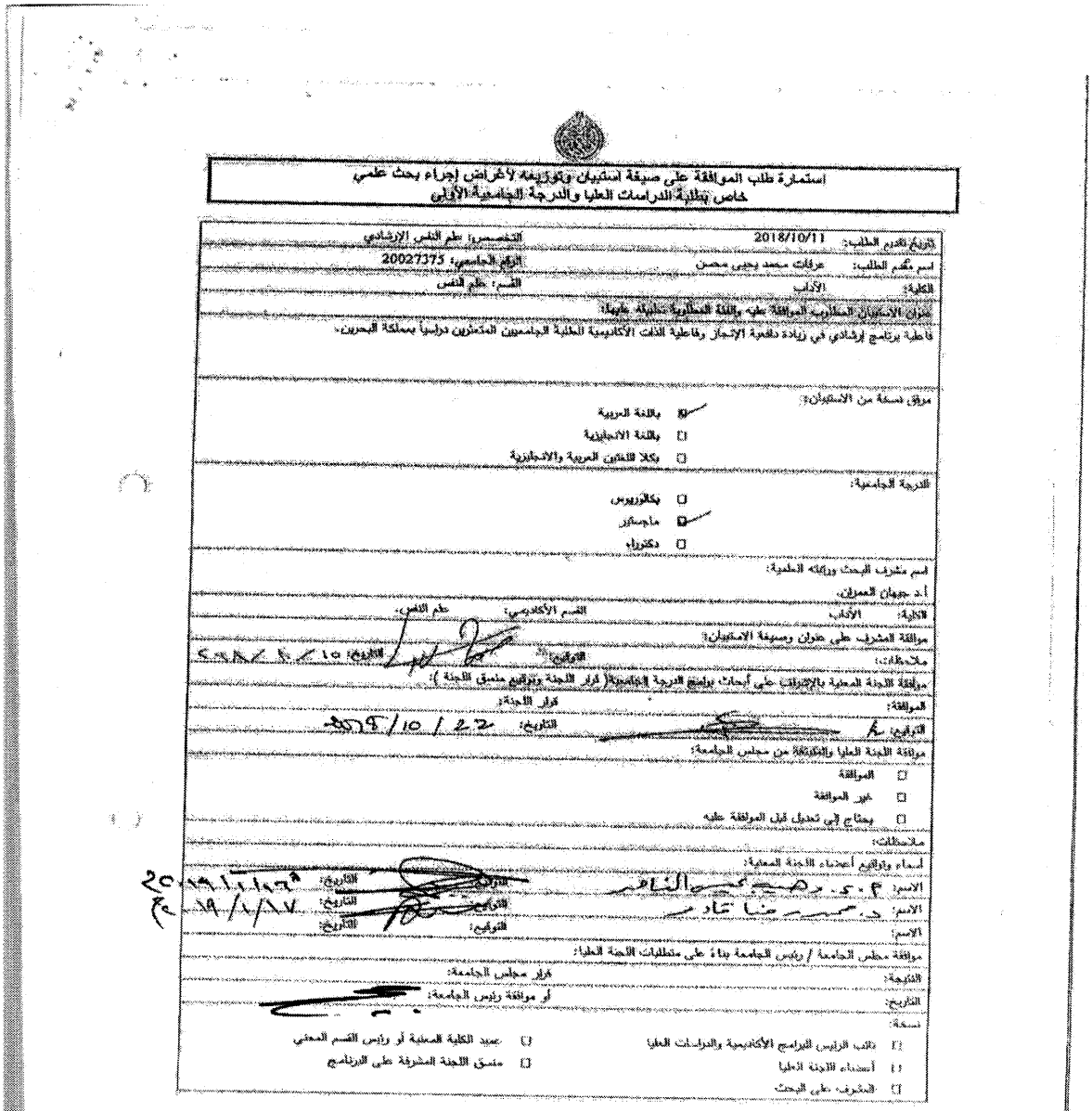
المرفقات:
- الطلب
- الاستبيان
- قرار الاشراف على الأطروحة

P.O. Box: 32038 - Kingdom of Bahrain
Tel.: (+973) 17437176 / 17437167
Fax: (+973) 17449037

صندوق بريد: ٣٢٠٣٨ - مملكة البحرين
هاتف: ١٧٤٣٧١٦٧ / ١٧٤٣٧١٧٦ (+٩٧٣)
فاكس: ١٧٤٤٩٠٣٧ (+٩٧٣)

ملحق (٦)

استمارة طلب الموافقة على صيغة الاستبيان



استمارة طلب الموافقة على صيغة استبيان وتوزيعه لأغراض إجراء بحث علمي
خاص بطلبة الدراسات العليا والدرجة الجامعية الأولى

(تاريخ تقديم الطلب: 2018/10/11 التخصص: علم النفس الإرشادي

اسم مقدم الطلب: عرفات محمد يحيى محسن الرقم الجامعي: 20027375

الكلية: الآداب القسم: علم النفس

عنوان الاستبيان المطلوب الموافقة عليه واللغة المطلوبة تطبيقه عليها:

فاعلية برنامج إرشادي في زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية لطلبة الجامعيين المتعثرين دراسياً بمملكة البحرين.

مرفق نسخة من الاستبيان:

☑ باللغة العربية

☐ باللغة الانجليزية

☐ بكلا اللغتين العربية والانجليزية

الدرجة الجامعية:

☐ بكالوريوس

☑ ماجستير

☐ دكتوراه

اسم مشرف البحث ورتبته العلمية:

أ.د. جيهان العمراني.

الكلية: الآداب القسم الأكاديمي: علم النفس

موافقة المشرف على عنوان وصيغة الاستبيان:

التوقيع: التاريخ: ١٥ / ١٠ / ٢٠١٨

ملاحظات:

موافقة اللجنة العلمية بالإجراءات على أبحاث برامج الدرجة الجامعية (قرار اللجنة وتواقيع منسق اللجنة):

الموافقة: قرار اللجنة:

التوقيع: التاريخ: ٢٠١٨/١٠/٢٢

موافقة اللجنة العليا والمكونة من مجلس الجامعة:

☐ الموافقة

☐ غير الموافقة

☐ يحتاج إلى تعديل قبل الموافقة عليه

ملاحظات:

أسماء وتواقيع أعضاء اللجنة العليا:

الاسم: التوقيع: التاريخ: ٢٠١٨/١١/٢٦

الاسم: التوقيع: التاريخ: ٢٠١٨/١١/٢٧

الاسم: التوقيع: التاريخ:

موافقة مطلس الجامعة / رئيس الجامعة بناءً على متطلبات اللجنة العليا:

النتيجة: قرار مجلس الجامعة:

التاريخ: أو موافقة رئيس الجامعة:

نسخة:

☐ نائب الرئيس للبرامج الأكاديمية والدراسات العليا ☐ عميد الكلية المعنية أو رئيس القسم المعني

☐ أعضاء اللجنة العليا ☐ منسق اللجنة المشرفة على البرنامج

☐ المشرف على البحث

جامعة البحرين
كلية الآداب
قسم علم النفس
برنامج ماجستير علم النفس الإرشادي

ملحق (٧) نموذج تحكيم البرنامج الإرشادي

استمارة تحكيم برنامج إرشادي في زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية للطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا بمملكة البحرين

سعادة الدكتور المحترم ..... وفقه الله،،،،

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية شبة تجريبية بعنوان "فاعلية برنامج إرشادي في زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية للطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا بمملكة البحرين" وذلك للحصول على درجة الماجستير في علم النفس الإرشادي.

ونظراً لما تتمتعون به من علم وخبرة في الميدان، وكونكم من المتخصصين في هذا المجال، فإن الباحث يأمل منكم تحكيم البرنامج المرفق من اعداده.

ونرجو منكم التكرم بتحكيم البرنامج الإرشادي والحكم على مدى ملائمته، وسيكون لملاحظاتكم وتوجيهاتكم وآرائكم أكبر الأثر في الارتقاء بهذا البرنامج وهذه الدراسة للوصول إلى الأهداف المرجوة بإذن الله تعالى.

مع فائق الشكر والتقدير لحسن تعاونكم ومساندتكم

الباحث/ عرفات محمد

استمارة تحكيم برنامج إرشادي في زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية للطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا بمملكة البحرين

أولاً: تحكيم بناء البرنامج الإرشادي:

م	الموضوعات	مناسب	غير مناسب	التعديل المطلوب إن وجد
١	عنوان البرنامج			
٢	أهداف البرنامج			
٣	محتوى البرنامج			
٤	الفنيات المستخدمة في البرنامج			
٥	زمن تطبيق البرنامج وعدد الجلسات			
٦	ترتيب جلسات البرنامج			

الملاحظات والتوجيهات التي ترونها مناسبة:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ثانياً: تحكيم جلسات البرنامج الإرشادي:

م	الجلسة الإرشادية	عنوان الجلسة مناسب –غير مناسب	أهداف الجلسة مناسب –غير مناسب	مدة الجلسة مناسب –غير مناسب	إجراءات الجلسة مناسب – غير مناسب	فنيات الجلسة مناسب – غير مناسب	تنفيذ الجلسة مناسب – غير مناسب	تقييم الجلسة مناسب – غير مناسب	التعديل المقترح إن وجد
١	التمهيدية								
٢	الأولى								
٣	الثانية								
٤	الثالثة								
٥	الرابعة								
٦	الخامسة								
٧	السادسة								
٨	السابعة								
٩	الثامنة								
١٠	التاسعة								
١١	العاشرة								
١٢	الختامية								

الملاحظات والتوجيهات التي ترونها مناسبة:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق (٨)

قائمة بأسماء السادة المحكمين على البرنامج الإرشادي

م	الاسم	التخصص	الجامعة التي ينتمي إليها
١	د. أحمد سعد	قسم علم النفس الإرشادي	جامعة البحرين
٢	د. أماني الشيراوي	قسم علم النفس الإرشادي	جامعة البحرين
٣	د. توفيق عبد المنعم	قسم علم النفس الإرشادي	جامعة البحرين
٤	أ. سامي المحجوب	قسم علم النفس الإرشادي	جامعة البحرين
٥	د. شيخة جنيد	قسم علم النفس الإرشادي	جامعة البحرين
٦	أ. عبد الله العاثم	قسم علم النفس الإرشادي	جامعة البحرين
٧	أ.د. عماد الزغول	علم النفس الإرشادي	جامعة الخليج العربي
٨	أ.د. محمد مقداد	قسم علم النفس الإرشادي	جامعة البحرين
٩	أ.د. نعمان الموسوي	قسم القياس والتقويم	جامعة البحرين

❖ قائمة أسماء السادة المحكمين مرتبة طبقاً للترتيب الأبجدي.

ملحق (٩) البرنامج الإرشادي
برنامج إرشادي في زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية للطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا بمملكة البحرين

مقدمة:

المرحلة الجامعية لها أهمية كبيرة، وحيوية مميزة تقود إلى اعتبارات عديدة، فهي مرحلة بالغة الخطورة، لأن الطالب فيها يدخل وهو يحمل في تكوينه تأثيرات المتغيرات البيئية والاجتماعية والاقتصادية، وهو في هذه السن يكون عرضة لنوازع عديدة تتراوح ما بين الطموح والإقدام والتردد والإحجام والتطلع لتجربة حياتية جديدة يحققها له الوسط الجامعي، والاختلاط في مجتمع جديد يتميز بوجود الجنس الآخر من جهة والجو العلمي والثقافي والاجتماعي الذي يسود بين المنتسبين إليه من جهةٍ أخرى، مما يعطيه القدرة على خلق جوٍ وعلاقات نوعية داخل هذا الوسط تتسم بالنضج والتطور في الرؤية والمعالجة، وبما أن الجامعة تمثل ملتقى للطلبة القادمين من بيئات اجتماعية مختلفة وتمثل مرحلة دراسية تختلف اختلافًا جذريًا عما هو عليه الحال في المرحلة الدراسية السابقة سواءً من حيث التنظيم وطبيعة الدراسة أو من حيث طبيعة الجو الاجتماعي السائد فيها لذلك فإن الطالب يمكن أن يتعرض في هذه المرحلة للعديد من المشاكل أبرزها عدم التوافق الأكاديمي مع المادة العلمية أو التكيف السليم مع الآخرين ومع الطلبة من الجنس الآخر.

وتعتبر دراسة فاعلية الإنجاز من الأمور المهمة فهي تعتبر مؤشرًا حيويًا من مؤشرات الأداء الأكاديمي في ظل الإصلاحات والتطورات الجديدة التي تنتهجها الجامعات من أجل تقدم الطلبة وصقل خاماتهم، بالإضافة إلى فاعلية الذات الأكاديمية ودرجتها والتي تُعَدُ أحد موجهات السلوك للطلبة، لذا أصبح كُلاً من هذين المتغيرين ذا أهمية كبيرة في تحديد أسباب النجاح أو الفشل في الحياة الجامعية وتحديد الأهداف والتغلب على المشكلات وتحقيق التفوق الأكاديمي من عدمه، والوصول إلى أعلى مستوى ممكن من التوافق النفسي والتكيف الاجتماعي للطلبة.

وفي ضوء ذلك قام الباحث بإعداد وبناء هذا البرنامج الإرشادي ليُقدم بشكل جمعي للطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا من أجل زيادة كُلٍ من دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية لديهم، وتم تصميم مكونات البرنامج الإرشادي بالصورة الأولية من خلال الخطوات التالية:

١- تحديد أفراد الفئة المستهدفة بالبرنامج الإرشادي.

٢- الاطلاع على ما ورد بالدراسات السابقة من تحليلات علمية نظرية تتعلق بمفاهيم الدراسة الراهنة من الأدبيات الإثرائية العربية والأجنبية.

٣- الخبرة العملية للمرشد (الباحث) في مجال الإرشاد الاجتماعي في جامعة البحرين.

٤- حصر عدد من البرامج الإرشادية في الدراسات السابقة التي تم استخدامها في الأبحاث والدراسات العلمية العربية والأجنبية وثيقة الصلة بالدراسة، والتي تختص بدافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية للطلبة المتعثرين دراسيًا، والاستفادة منها في تصميم وتطبيق البرنامج الإرشادي واضافة ما هو جديد عليها.

٥- تحديد الأهداف العامة والخاصة للبرنامج الإرشادي.

٦- تحديد المكان والمدة الزمنية للبرنامج.

٧- بناء محتوى البرنامج الإرشادي وتحديد عدد جلساته والمدة الزمنية لكل جلسة، وتحديد الأنشطة والفعاليات والفنيات المستخدمة في البرنامج.

٨- تحديد أدوات القياس المناسبة.

٩- مراعاة التدرج في محتوى البرنامج.

١٠- التحقق من مضمون البرنامج الإرشادي من خلال توزيعه على المحكمين.

١١- التقييم المستمر للجلسات ومدى تحقق الأهداف والتقييم النهائي بعد انتهاء البرنامج الإرشادي.

تعريف البرنامج الإرشادي:

هو برنامج منظم في أسس علمية، لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فردًا وجماعة لجميع من تضمهم المؤسسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل لتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها (زهران، ٢٠٠٥).

تعريف البرنامج الإرشادي الحالي (الإجرائي):

مجموعة أُطر تتضمن عددًا من الخبرات والتعليمات المصممة بطريقة متكاملة ومتتابعة تخضع لمدة زمنية محددة وفقًا لتصميم وتخطيط هدف محدد بهدف تنمية دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا بمملكة البحرين من خلال الاستناد إلى نظريات علم النفس الإرشادي (النظرية السلوكية المعرفية، نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا، نظرية فاعلية الذات، والنظرية العقلانية الانفعالية السلوكية)، حيث يتضمن البرنامج الإرشادي مجموعة من المعلومات

والخبرات والمهارات والأنشطة العملية المختلفة والتي تقدم لعينة من طلبة جامعة البحرين خلال فترة تنفيذ البرنامج الإرشادي والبالغة (شهر ونصف) يتم خلالها تنفيذ (١٢) جلسة إرشادية بواقع جلستين في كل أسبوع بهدف مساعدة طلبة المرحلة الجامعية المتعثرين دراسيًا في تنمية دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية لديهم من خلال إكسابهم سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي وتساعدهم في التغلب على مشكلات دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية والتي تعيق أدائهم في تحصيلهم الدراسي.

الهدف العام للبرنامج:

يهدف هذا البرنامج إلى زيادة وتنمية دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية للطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا بمملكة البحرين، وخاصةً طلبة جامعة البحرين.

ويتفرع من الهدف العام مجموعة من الأهداف الفرعية (الخاصة) وهي على النحو التالي:

- التعارف والاندماج بين الطلبة والمرشد والتعريف بالبرنامج الإرشادي.
- توضيح معنى كُلٍ من دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية.
- التعرف على أسباب التعثر الدراسي، ومدى خطورته.
- تنظيم وإدارة الوقت بالشكل المناسب .
- تدريب الطلبة على مهارات التواصل الفعال.
- تعديل الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بدافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية.
- تعزيز الثقة بالنفس، وكذلك المساهمة في رفع الفاعلية النفسية.
- التعود على عادات جيدة للاستذكار والدراسة.
- تنمية مهارات التفكير الناقد.
- تنمية مهارات التفكير الإبداعي.
- التخلص من حالة الضيق والتوتر والقلق في المواقف التعليمية، وتحسين التحصيل الدراسي لهم.
- تقييم البرنامج الإرشادي، وإنهائه.

حدود البرنامج:

١- **الحدود الزمنية:** ٦ أسابيع بمعدل جلستين أسبوعيًا، مدة الجلسة حوالي (٥٠) دقيقة، ما عدا الجلسة التمهيدية والجلسة الختامية فمدة كُلٍ منهما (٦٠) دقيقة.

٢- **الحدود المكانية:** مملكة البحرين / جامعة البحرين.

٣- **الحدود البشرية:** تتضمن عينة الدراسة (٣٠) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة البحرين المتعثرين دراسيًا حسب قانون الجامعة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية يطبق عليها البرنامج الإرشادي (ن=١٥)، ومجموعة ضابطة لم يطبق عليها البرنامج الإرشادي (ن=١٥).

بحيث يتكون البرنامج الإرشادي الحالي من (١٢) جلسة إرشادية، تشمل هذه الجلسات كُلاً من الجلسة التمهيدية (جلسة التعارف الأولى)، وجلسة الختام والتقييم النهائي (التطبيق البعدي) بمعدل جلستين أسبوعياً. أما الاختبار القبلي فسيجري قبل البدء بهذه الجلسات.

أسس عامة تم مراعاتها في البرنامج:

حرص الباحث على مراعاة بعض الأمور عند تصميم وبناء البرنامج الإرشادي، ليساعده على تحقيق أهدافه، ومن أهمها:

١- مناسبة إجراءات البرنامج وأنشطته لأفراد العينة بالدراسة قدر الإمكان (الطلبة الجامعيين المتعثرين).

٢- مراعاة الفروق بين الجنسين.

٣- مرونة إجراءات البرنامج، حيث تم تصميم الجلسات تبعًا لمتطلبات بعض المواقف التي فرضتها كل جلسة، مع الالتزام بالخطوط العريضة للبرنامج.

٤- أن يكون البرنامج واقعيًا في حدود الإمكانات المتاحة والممكنة.

٥- عدم الانتقال من جزء إلى آخر أو من جلسة إلى جلسة أخرى إلا بعد التأكد من استيعاب الجزء السابق.

٦- التنظيم؛ إذ حرص الباحث على مراعاة التنظيم الجيد لمواد البرنامج وجلساته، ومراعاة التسلسل المنطقي لجلسات البرنامج الإرشادي بحيث تكون مترابطة، ومتتابعة.

٧- الإخلاص في العمل وبذل الجهد.

٨- الحرص على إظهار الاحترام، والاهتمام بأي قصة، أو رواية، أو سؤال يستفسر عنه أي فرد من أفراد العينة المطبق عليها هذا البرنامج الإرشادي.

٩- أن يعتمد البرنامج على أمثلة واقعية حتى يكون ذلك دافعًا جيدًا للطلبة المتعثرين دراسيًا.

١٠- إعطاء وقت للراحة أثناء الجلسات الإرشادية حتى لا يمل الطلبة ويفقدون التركيز.
١١- تأكيد سرية المعلومات المتداولة أثناء جلسات البرنامج الإرشادي.
١٢- غرس الثقة المتبادلة، والاحترام في نفس المسترشدين، الأمر الذي يُسهل كثيرًا العمل الإرشادي، ويزيد من فرص نجاحه.
١٣- الالتزام بالقيم والمبادئ الأخلاقية عند التعامل مع الطلبة.
١٤- مراعاة الحالة النفسية للطلبة أثناء تطبيق جلسات البرنامج .
١٥- البرنامج الإرشادي سهل التطبيق.

المستفيدون:

أُعد البرنامج من أجل زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية للطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا في مملكة البحرين، وتم تطبيق البرنامج على طلبة جامعة البحرين المتعثرين دراسيًا، وهم الطلبة الذين تقع عليهم المادة (٣) من قانون نظام الإنذار الأكاديمي في جامعة البحرين لدفعة ٢٠١٦ وما بعدها، وتحصلوا على معدل تراكمي أقل من (٢.٠٠) وبالتالي يكونون قد حصلوا على إنذار أو إنذارين لتعثرهم في دراستهم أو رسوبهم في بعض مقرراتهم الدراسية.

الخلفية النظرية للبرنامج:

استند الباحث في برنامجه على مجموعة من النظريات وهي: (النظرية السلوكية المعرفية، نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا، نظرية فاعلية الذات، والنظرية العقلانية الانفعالية السلوكية).

مكان عقد البرنامج الإرشادي:

تم تطبيق أدوات الدراسة، وتنفيذ جلسات البرنامج الإرشادي في قاعة دراسية كبيرة في جامعة البحرين، تمت تهيئتها للعمليات الإرشادية مع مراعاة جاهزيتها كمحفز نفسي، ومراعاة توافر الشروط التي تتعلق بالتجهيزات المادية والأدوات اللازمة، في أجواء تتوافر فيها التهوية الجيدة والإضاءة الكافية والسعة المكانية المناسبة وتناسب الألوان، مع قدرٍ كافٍ من الخصوصية بما يتناسب مع تحقيقها لشروط ممارسة العملية الإرشادية فيها.

طول البرنامج الإرشادي (عدد الجلسات – المدة – زمن الجلسات):

تم تحديد طول البرنامج الإرشادي وعدد جلساته وزمن كل جلسة من جلساته في ضوء عددٍ من المعايير من أهمها:

١. خصائص العينة.
٢. البحوث والبرامج السابقة.
٣. الوقت المتاح للباحث والعينة.
٤. نوع الأدوات والأساليب المستخدمة في البرنامج.
٥. مكونات البرنامج.

وعليه استغرق تطبيق البرنامج الإرشادي شهراً وأسبوعين، بواقع (١٢) جلسة (١٠+٢) بما معناه أن البرنامج احتوى على (١٠) جلسات إرشادية بالإضافة إلى الجلسة التمهيدية والجلسة الختامية، بحيث تكون مدة كل جلسة من جلسات البرنامج الإرشادي (٥٠) دقيقة يتخللها فترة راحة من (٥-١٠) دقائق ما عدا الجلسة التمهيدية والجلسة الختامية فقد استغرقت مدة أطول عن باقي الجلسات، فمدة كُلٍ منهما (٦٠) دقيقة.

العقد الإرشادي:

نظرًا لأن عملية الإرشاد النفسي عملية تقوم على مشاركة شخصين (المرشد والمسترشد) فإنه لا يمكن أن تتم بصورة ناجحة دون تنظيم لهذه المشاركة من الطرفين، والعقد الذي لا يُكتب كالعقد الذي لا يوجد، فالعقد الإرشادي بمثابة مبرر نفسي وله قيمة اقتصادية توضح لكل طرفٍ ما له وما عليه، وقيمة قانونية تحفظ الحقوق، من أجل ذلك صاغ الباحث عقداً إرشادياً وأكد على عينة الطلبة بضرورة قراءة بنوده والتوقيع عليه في حال الموافقة على تطبيق البرنامج الإرشادي بعد قيام الباحث بشرحه بالتفصيل.

وسيكون شكل العقد الإرشادي كالتالي:

أنا الطالب..... في السنة الجامعية.....

سأخضع لبرنامج إرشادي بهدف زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية، وسألتزم بحضور جميع جلسات البرنامج الإرشادي وعددها (١٢) جلسة، بمعدل جلستين أسبوعيًا، على مدى شهر ونصف من الساعة ٣.٠٠ م – ٣.٥٠م، ومدة كل جلسة خمسون دقيقة، ما عدا الجلستين التمهيدية والجلسة الختامية النهائية فستكون ستين دقيقة تقريبًا، وستبدأ الجلسات يوم..... بتاريخ .....، وتنتهي في يوم..... بتاريخ.....، وسألتزم بالحضور وبتعليمات البرنامج وكل ما أُكلَّف به من مهام وأدوار وواجبات.

اسم الطالب (المسترشد) ..... التوقيع: .....

اسم الباحث (المرشد) ..... التوقيع: .....

كما سيفتح الباحث المجال للإضافة أو الحذف أو التعديل لبنود العقد حسب الاتفاق بين الطرفين (المرشد والمسترشد).

القائمون على تنفيذ البرنامج الإرشادي:

الباحث مُعد البرنامج مع مجموعة من المرشدين الإجتماعيين.

تدريب القائمون على تنفيذ البرنامج:

القائمون على البرنامج خبراء ومتخصصين في هذا المجال، وهم مرشدون اجتماعيون معدون إعدادًا علميًا ومعرفيًا، ويمارسون العملية الإرشادية.

تمويل البرنامج:

تم تمويل ميزانية البرنامج بالكامل من حساب الباحث الخاص، وعلى نفقته الشخصية، دون أي عبء إضافي على إدارة الجامعة أو الطلبة، وستكون عينة الدراسة مكونة من (١٥) طالب وطالبة كمجموعة ضابطة، و(١٥) طالب وطالبة كمجموعة تجريبية وهي من سيُطبق عليها البرنامج الإرشادي، وهو ما يأتي في مقدرة واستطاعة الباحث من حيث الوقت المتاح والجهد المبذول، حيث كلفه تقريبًا حوالي (٢٠٠) دينار بحريني.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة في البرنامج:

اعتمد الباحث في برنامج على مجموعة من الفنيات هي كالتالي:

مهارة بدء الجلسة الإرشادية، التعزيز، النمذجة، الحوار، الشرح والتفسير، المواجهة، التحصين ضد الضغوط، العصف الذهني، الاسترخاء، التعاقد السلوكي، التساؤل (طرح الأسئلة)، المحاضرات والمناقشات الاجتماعية، الاستماع والإنصات، لعب الدور، وقف التفكير، التغذية الراجعة، إعادة البناء المعرفي، كشف الذات، تحليل الذات العقلاني، الواجبات المنزلية.

الوسائل المستخدمة في البرنامج الإرشادي:

استعان الباحث في تطبيق البرنامج الإرشادي بالوسائل التالية:

١- جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض.

٢- السبورة والأقلام.

٣- مجموعة محاضرات شرائح بور بوينت (power point) وهي تتضمن: (دافعية الإنجاز، فاعلية الذات الأكاديمية، التعثر الدراسي وأسبابه، تنظيم وإدارة الوقت، مهارات التواصل الفعال، مهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير الإبداعي).

٤- مجموعة مطويات وهي كالتالي: (مطوية إدارة الوقت، مطوية مهارات التواصل الفعال، مطوية الأفكار العقلانية واللاعقلانية، مطوية تعزيز الثقة بالنفس، ومطوية مهارات الاستذكار).

٥- فيديوات توضيحية: (فيديو توضيحي عن التواصل الفعال، فيديو توضيحي عن التفكير الناقد، فيديو توضيحي عن مهارات التفكير الإبداعي، وفيديو تمارين خاصة عن الابداع).

٦- هدايا وجوائز تشجيعية للطلبة.

أساليب تقديم المساعدة الإرشادية:

ارتكز البرنامج الإرشادي على استخدام الإرشاد الجماعي، بحيث يتم فيه بناء العلاقة الإرشادية القائمة على الثقة المتبادلة بين المرشد والمسترشد، وإعطاء المسترشدين جُل الإهتمام في تزويدهم بالمهارات عن طريق المحاضرات، وكذلك باستخدام أسلوب المناقشة والحوار، والتعزيز، والنمذجة، ولعب الدور، والتدرب على الاسترخاء، والواجبات المنزلية، ومن مبررات استخدام الباحث له في البرنامج التالي:

١- يساعد على تجريب سلوكيات جديدة لتحسين مهارت التواصل الجماعي والحصول على مقترحات وأفكار من المجموعة الإرشادية.

٢- توفير مناخ يتصف بالثقة والسرية بين المرشد والمسترشدين ومناقشة صعوباتهم ومشكلاتهم بسهولة.

٣- المجموعة الإرشادية في الإرشاد الجمعي تساعد الأفراد على الشعور بالإرتياح وذلك عند معرفة أن هناك كثيرًا من الأفراد يعانون من نفس المشكلة.

٤- يوفر الوقت والجهد والمال عكس الإرشاد الفردي.

٥- يرزع التعاون بين الآخرين.

٦- يساعد أعضاء الجماعة الإرشادية في التنفيس عن مشاعرهم وانفعالاتهم.

٧- تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي من خلال التأثير المتبادل والتفاعل بين أفراد الجماعة.

٨- يساعد على تعلم كيفية الثقة بالنفس والآخرين.

تعليمات إلى الطلبة:

١. الالتزام بالتواجد في الوقت والمكان المحدد للجلسات.
٢. التركيز على التدريب المتكرر على المهارات التي يتم تعليمها خلال الجلسة وخارجها.
٣. الاستمرارية في حضور جميع الجلسات.
٤. مراجعة الجلسة السابقة ومراجعة مكوناتها الأساسية.
٥. ربط كل جلسة بالسابقة لها والحالية حتى يكون البرنامج متصلاً ومترابطاً .
٦. تقديم تلخيص في نهاية كل جلسة لما دار فيها.
٧. مراجعة الواجبات المنزلية بصورة مستمرة.

تحكيم البرنامج:

تم عرض البرنامج في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس في جامعة البحرين وجامعة الخليج العربي، وذلك للتأكد من صدق محتوى البرنامج ومضمونه ومدى ملائمته لطلبة المرحلة الجامعية، ووضوحه وإمكانية الإستفادة منه قدر الإمكان، ومدى تحقيقه للأهداف الخاصة التي تصبُ في النهاية في تحقيق الهدف العام الذي أنشأ من أجله البرنامج وهو زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية للطلبة الجامعيين المتعثرين دراسيًا. وفي ضوء آراء المحكمين تم التعديل على البرنامج والوصول إلى الصورة النهائية للبرنامج الإرشادي.

تقييم البرنامج:

يهدف التقييم إلى التحقق من مدى نجاح البرنامج الإرشادي، وتم تقييم البرنامج الحالي كما يلي:

١. القياس القبلي:

وذلك من خلال تطبيق مقياس دافعية الإنجاز ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية على الطلبة الملتحقين بالبرنامج والمشاركين فيه في الجلسة التمهيدية، أي قبل تطبيق البرنامج الإرشادي.

٢. القياس المستمر:

وذلك من خلال مناقشة كل جلسة وتقييمها في نهاية الجلسة، ومن خلال ملاحظة الباحث للطلبة خلال تطبيق البرنامج الإرشادي ومدى التحسن الذي يطرأ على دافعية الإنجاز وفاعلية الذات لديهم.

٣. القياس الختامي:

وذلك من خلال تطبيق مقياس دافعية الإنجاز ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية – القياس البعدي – على الطلبة الملتحقين بالبرنامج الإرشادي في الجلسة الختامية أي بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي للتعرف على مدى تحقيق البرنامج لأهدافه.

ويفيد التقييم عموماً في :

١- قياس مدى استيعاب الطلبة المشاركين في البرنامج لأهداف البرنامج والأنشطة التي تمت به.

٢- يمكن تحديد التغذية الراجعة أو استدراك بعض الأنشطة أو تدعيمها.

٣- تمكن عملية التقييم من تحديد نقاط القوة والضعف للنشاط المقدم في البرنامج الإرشادي، وبالتالي يمكن تطوير البرنامج وتحسين نوعيته.

٤- عملية التقييم تساعد الباحث على عملية المتابعة فيما بعد حتى يتأكد من استمرارية نجاح وفاعلية البرنامج الإرشادي بعد فترة من الزمن.

جلسات البرنامج الإرشادي

الجلسة (التمهيدية):

عنوان الجلسة: التعارف والاندماج والتعريف بالبرنامج الإرشادي.

زمن الجلسة: ٦٠ دقيقة.

أهداف الجلسة:

١- التعارف بين الباحث والطلبة أفراد العينة.

٢- بناء الثقة بين الباحث كمرشد وأفراد العينة كمسترشدين.

٣- وضوح دور كل طرف منهم، وتحديد قواعد العمل.

٤- تعرف الطلبة على بعضهم البعض بطريقة ودية ومناسبة.

٥- إشاعة جو من الراحة والطمأنينة بين أفراد العينة.

٦- كسر الحواجز بين المشاركين في البرنامج وتسريع عملية اندماجهم مع بعض.

٧- زيادة التفاعل داخل المجموعة الإرشادية، وحث الطلبة على الحديث عن حاجاتهم والإجراءات اللازمة لكيفية إشباعها.

٨- تعريف أفراد العينة بأهداف البرنامج ومحتواه، وأسسه وتطبيقاته.

٩- التوقيع على العقد الإرشادي بعد الاتفاق على بنوده.

١٠- تطبيق الاختبار القبلي المتمثل في (مقياس دافعية الإنجاز / ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية).

١١- تقييم الجلسة الإرشادية.

١٢- تحديد موعد الجلسة القادمة والتأكيد على الطلبة أن يحضروا في الموعد.

الفنيات المستخدمة:

مهارة بدء الجلسة الإرشادية – المحاضرة والمناقشة الجماعية – الحوار – الشرح والتفسير – الاستماع – الإنصات – التعاقد السلوكي – الواجبات المنزلية.

إجراءات الجلسة:

١- الترحيب بالطلبة المشاركين بالبرنامج الإرشادي، والسعي لتكوين علاقة قائمة على الاحترام والتقدير والتقبل والثقة للأفراد المشاركين بالبرنامج، وإعطائهم فرصة للتعريف بأنفسهم.

٢- يوضح الباحث أدوار جميع الأطراف المشاركين بالبرنامج والمهام المطلوبة لإتمام ونجاح أهداف البرنامج وتقبلها، وتحديد قواعد العمل.

٣- القيام بشرح الهدف من البرنامج الإرشادي وهو زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية للمشاركين بالبرنامج، وكذلك توضيح الأسس ومعايير البرنامج الإرشادي.

٤- يقوم الباحث بشرح إجراءات تنفيذ الجلسات وإعطاء الطلبة الفرصة لإبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم على البرنامج.

٥- يطلب الباحث من الطلبة المشاركين في البرنامج الإرشادي التوقيع على العقد الإرشادي بعد الاتفاق معهم على بنوده.

٦- يقوم الباحث بالقياس القبلي عن طريق إعطاء الطلبة مقياس دافعية الإنجاز ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية للإجابة على كُلٍ منهما.

٧- إنهاء الجلسة الإرشادية، ثم يقوم الباحث بتقييم الجلسة مع تذكيرهم بموعد الجلسة اللاحقة، والتعليمات الخاصة بالعقد الإرشادي بينهم والبنود التي تم الاتفاق عليها، بالإضافة إلى اتمام الواجبات المنزلية التي يقوم بإعطائهم إياها.

التنفيذ الفعلي للجلسة الإرشادية:

النشاط الأول: التعارف ووضع قواعد العمل:

- بدايةً قام الباحث بإتاحة المجال للتعارف بينه وبين الطلبة أفراد المجموعة التجريبية؛ إذ عَرفَ الباحث بنفسه لأفراد المجموعة التجريبية.
- قام بإعطاء فكرة مبدئية عن الخدمة الإرشادية والتوجيهية المقدمة لهم، ومن خلال ذلك أكدَ الباحث على دوره في البرنامج وكذلك دور الطلبة الفاعل في تحقيق البرنامج لأهدافه ونجاح العملية الإرشادية.
- قام الباحث بكسر الجليد والحواجز الموجودة بينه وبين الطلبة المشاركين في البرنامج بحديثه معهم، وأنه كان في يوم من الأيام طالب في نفس الجامعة ويحس بهم ويفهم شعورهم ويتقبلهم.
- طلب الباحث من الطلبة الحديث عن حاجاتهم والإجراءات اللازمة لكيفية إشباعها حتى يزداد التفاعل داخل الجماعة الإرشادية.
- أكد الباحث على أهمية الالتزام والحضور لمثل هذه الجلسات، وعلى فكرة البرنامج الإرشادي وهو التغيير المنشود في زيادة دافع الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلبة.

- اتفق الباحث مع الطلبة المشاركين في البرنامج على قواعد العمل التي يجب أن يلتزم بها الجميع سواءً هو أو الطلبة وكانت كالتالي:
  - **السرية:** فما يتم داخل المجموعة الإرشادية وهو خاص بها ولا يجوز اطلاع الآخرين عليه سواءً من قبل المرشد أو من قبل الطلبة.
  - **الإنصات وعدم المقاطعة:** من خلال التركيز على ضرورة إعطاء الفرصة للآخرين للحديث والإنصات لهم، مع حق الجميع بمناقشة ما يطرح دون مقاطعة الآخرين وأن يتم النقاش على أسس علمية.
  - **عدم استخدام الهاتف النقال خلال الجلسات الإرشادية:** سواءً من قبل المرشد أو من قبل الطلبة.
  - **إتباع التعليمات:** ضرورة إتباع التعليمات، مع إعطاء الطلبة الحق في مناقشتها وإبداء الرأي فيها.
  - **تحديد مواعيد الجلسات والتأكيد على الالتزام بحضور جميع جلسات البرنامج.**
  - **عدم الانصراف قبل انتهاء أي جلسة من جلسات البرنامج الإرشادي.**

النشاط الثاني: البرنامج الإرشادي:

- قام الباحث بالتحدث عن البرنامج الإرشادي وأهدافه ومقوماته وأسسه وما يمكن أن يتحقق من خلاله للطلبة المشاركين فيه.
- شرح الباحث للطلبة المشاركين في البرنامج إجراءات تنفيذ الجلسات وقام بإعطائهم الفرصة لإبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم على البرنامج.
- توضيح الأساليب المستخدمة للتدريب عليها خلال الجلسات الإرشادية.
- التأكيد من الباحث للمرة الثانية وليست الأخيرة على ضرورة الالتزام بالحضور لجلسات البرنامج الإرشادي في موعدها الذي تم الاتفاق عليها وعدم التخلف عن حضورها.
- قام الباحث بتوزيع أوراق على الطلبة وتكليفهم بالتعبير عما يتوقعونه من البرنامج الإرشادي، وذلك بعد إجراء مناقشة جماعية معهم حول النقاط الرئيسية في توقعاتهم.
- طلب الباحث من الطلبة المشاركين في البرنامج الإرشادي التوقيع على العقد الإرشادي بعد الاتفاق معهم على بنوده، والتي من ضمن تعليماته التعهد بالالتزام بمعايير الجماعة الإرشادية وحضور الجلسات في الزمان والمكان المحددين، واحترام النظام داخل المجموعة، والمحافظة على العلاقة الطيبة مع أعضاء المجموعة، وتقبل التغذية الراجعة الصادرة من الباحث لأي عمل أو تصرف

يقومون به أثناء جلسات البرنامج، والقيام بأداء ما يُطلب منهم من واجبات وأنشطة ضمن البرنامج وخارجه، والحفاظ على سرية المعلومات التي تحدث أثناء الجلسات وعدم البوح بها إطلاقاً.

- قام الباحث بالقياس القبلي عن طريق إعطاء الطلبة مقياس دافعية الإنجاز ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية للإجابة على كُلٍ منهما.

فترة راحة (٥-١٠) دقائق

الواجب المنزلي:

طلب الباحث من الطلبة قبل إنهاء الجلسة الإرشادية القيام بواجب منزلي كلفهم فيه بالتعبير عما يتوقعونه من البرنامج، وتسجيل استجابتهم حول مدى استفادتهم من الجلسة الإرشادية الأولى (التمهيدية) والانطباعات التي خرجوا بها مع ذكر الإيجابيات والسلبيات ويقومون بتسليمه للباحث في الجلسة القادمة.

تقييم الجلسة:

- تلخيص الجلسة الإرشادية.
- شكر الباحث الطلبة على المشاركة في البرنامج الإرشادي، والتأكيد على موعد الجلسة الثانية، وأهمية الحضور في الموعد.
- قام الباحث بإنهاء الجلسة الإرشادية، ثم وزع استمارة على الطلبة تتكون من عدة عبارات، بهدف تقييم الجلسة الإرشادية، ومدى استفادة الطلبة المسترشدين منها حسب الجدول التالي:

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق
١	المستوى العام للجلسة كان ممتاز.			
٢	ترتبط الموضوعات المقدمة في الجلسة بأهداف البرنامج.			
٣	المادة العلمية التي تم تقديمها كانت متنوعة ومفيدة.			
٤	تمكن المرشد من إدارة الجلسة بقدرة وكفاءة عالية.			
٥	الزمن المخصص للجلسة كافي ومناسب.			
٦	أُتيحت الفرصة للأعضاء لتبادل الأفكار والآراء خلال الجلسة.			

الجلسة الأولى:

عنوان الجلسة: دافعية الإنجاز.

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة.

أهداف الجلسة:

١- مناقشة الواجب المنزلي مع الطلبة.

٢- التأكيد على قواعد العمل التي تم الاتفاق عليها سابقاً وضرورة الالتزام بها.

٣- التعرف على مفهوم الدافعية ووظائفها وأهميتها.

٤- توضيح مفهوم دافعية الإنجاز.

٥- التعرف على معنى دافعية الإنجاز من وجهة نظر المشاركين في البرنامج.

٦- أن يشعر أفراد المجموعة الإرشادية بأهمية دافعية الإنجاز.

٧- أن يتدرب أفراد المجموعة الإرشادية على تنمية دافعية الإنجاز وكيفية استثارتها لديهم.

٨- إنهاء الجلسة الإرشادية، ثم تقييمها مع تذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الفنيات المستخدمة:

المحاضرة والمناقشة الجماعية – الحوار – طرح الأسئلة – العصف الذهني– التعزيز – التغذية الراجعة – الواجبات المنزلية.

إجراءات الجلسة:

- قام الباحث بالترحيب بالطلبة المشاركين في البرنامج الإرشادي في بداية الجلسة الثانية وشكرهم على حضورهم وأهمية استكمال البرنامج بما سيعود عليهم بالفائدة.
- قام الباحث باستعراض ما تم تناوله في الجلسة السابقة، ثم قام بمناقشة الطلبة في الواجب المنزلي، الذي قام بطلبه منهم في الجلسة التمهيدية.
- التأكيد على قواعد العمل التي سبق ذكرها في الجلسة السابقة من غلق الجوال، وضرورة الالتزام بالحضور في الموعد المحدد... إلخ.

التنفيذ الفعلي للجلسة الإرشادية:

النشاط الأول: التعرف على مفهوم الدافعية ووظائفها وأهميتها:

- قام الباحث بسؤال الطلبة المشاركين بعض الأسئلة عن الدافعية لإثراء المشاركة الجماعية والمناقشة بينه وبين الطلبة، ومن بينها:
  - ماذا تعني الدافعية؟
  - وضح أهمية الدافعية ووظائفها؟
  - هل الدافعية مهمة في حياتنا اليومية أم لا؟

- بعد انتهاء المناقشة الجماعية مع الطلبة بخصوص هذه الأسئلة، قام الباحث بالإجابة عليها بالشكل المناسب بما يخدم البرنامج الإرشادي ويُساهم في تحقيقه لأهدافه المنشودة.

النشاط الثاني: التعرف على مفهوم دافعية الإنجاز ومدى أهميتها:

- قام المرشد بعرض محوسب على جهاز العرض (البروجكتر) لموضوع دافعية الإنجاز في شرائح بور بوينت (Power point) يتحدث فيه عن معنى دافعية الإنجاز، وأهميتها، وأنواع دافعية الإنجاز، وما هي مكونات دافعية الإنجاز، ووضع صور دافعة ومحفزة للإنجاز؛ الأمر الذي ينمي الذات لدى الطلبة المشاركين في البرنامج ويثري المناقشة مع المرشد.

- ثم قام الباحث باستثارة دافعية الإنجاز وتحفيزها لديهم عن طريق سؤالهم هل من الممكن أن يصبح شخص عادي من حمال إلى حاكم أو ملك، فأجاب الطلبة هذا أمر مستحيل!!!؟؟؟ فقام المرشد بسرد قصة مشهورة من حياة الناجحين والأشخاص ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة وهي قصة تاريخية معروفة وهي قصة الحاكم الحاجب المنصور وكيف حقق حلمه وهو حمال في أن يصبح حاكماً للأندلس. ملحق (١٠).

فترة راحة (٥-١٠) دقائق

الواجب المنزلي:

طلب الباحث من الطلبة أن يقوم كل منهم بعرض شريط حياته الماضية ومراجعة ما قد تم إنجازه في حياته الأكاديمية وهل هو راضي عما حققه أو لا؟ وما هو الحلم الذي يرغب في تحقيقه مستقبلاً وهل يستطيع تحقيقه كما قام الحاكم الحاجب المنصور بتحقيقه؟ وأن يقوم بكتابته وتسليمه للباحث إن أمكن.

تقييم الجلسة:

- تلخيص الجلسة الإرشادية.
- تقديم التغذية الراجعة للجلسة.
- قام الباحث بإنهاء الجلسة الإرشادية، ثم وزع استمارة على الطلبة تتكون من عدة عبارات، بهدف تقييم الجلسة الإرشادية، ومدى استفادة الطلبة المسترشدين منها حسب الجدول التالي:

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق
١	المستوى العام للجلسة كان ممتاز.			
٢	ترتبط الموضوعات المقدمة في الجلسة بأهداف البرنامج.			
٣	المادة العلمية التي تم تقديمها كانت متنوعة ومفيدة.			
٤	تمكن المرشد من إدارة الجلسة بقدرة وكفاءة عالية.			
٥	الزمن المخصص للجلسة كافي ومناسب.			
٦	أُتيحت الفرصة للأعضاء لتبادل الأفكار والآراء خلال الجلسة.			

الجلسة الثانية:

عنوان الجلسة: فاعلية الذات الأكاديمية

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة.

أهداف الجلسة:

١- مناقشة الواجب المنزلي الخاص بالجلسة السابقة والذي تم الاتفاق عليه.

٢- توضيح مفهوم فاعلية الذات.

٣- التعرف على أنواع فاعلية الذات ومن ضمنها الأكاديمية.

٤- تعريف الطلبة بمفهوم فاعلية الذات الأكاديمية.

٥- توضيح مدى أهمية فاعلية الذات الأكاديمية للطلبة.

٦- الوعي بعواقب انخفاض فاعلية الذات الأكاديمية.

٧- تدريب الطلبة على زيادة فاعلية الذات الأكاديمية لديهم، وعرض نموذج حي لشخص كانت لديه فاعلية ذاتية مرتفعة.

٨- إنهاء الجلسة الإرشادية، ثم تقييمها مع تذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الفنيات المستخدمة:

المحاضرة والمناقشة الجماعية – الحوار – العصف الذهني- كشف الذات – التغذية الراجعة – النمذجة – الواجبات المنزلية.

إجراءات الجلسة:

- قام الباحث بالترحيب بالطلبة وشكرهم على حضور الجلسة.
- قام الباحث باستعراض ما تم تناوله في الجلسة السابقة، ثم قام بمناقشة الطلبة في الواجب المنزلي الذي قام بطلبه منهم.
- قام الباحث بتوضيح مفهوم فاعلية الذات من خلال ذكر مجموعة من التعريفات التي ساعدت الطلبة على فهم ماهية فاعلية الذات ومعانيها.
- قام الباحث باستعراض أنواع فاعلية الذات وهي:

  ١- الفاعلية القومية.

  ٢- الفاعلية الجماعية.

٣- فاعلية الذات العامة.

٤- فاعلية الذات الخاصة.

٥- فاعلية الذات الأكاديمية.

- قام الباحث بعرض محوسب على جهاز العرض (البروجكتر) لموضوع فاعلية الذات الأكاديمية في شرائح بور بوينت (Power point) تحدث فيه عن عدة أمور تخص فاعلية الذات الأكاديمية وكانت البداية تعريف الطلبة بمفهوم فاعلية الذات الأكاديمية، بالإضافة إلى ذكر النقاط التي توضح أهمية فاعلية الذات الأكاديمية للطلبة، ثم قام بتوعية الطلبة بعواقب انخفاض فاعلية الذات الأكاديمية لديهم.

- قام الباحث بتدريب الطلبة على زيادة فاعلية الذات الأكاديمية وعرض نموذج حي لشخص ذو فاعلية ذاتية مرتفعة وهي ((هيلين كيلر)) ملحق (١١)، والتي فقدت السمع والبصر وهي طفلة ولكنها لم تيأس وكانت ذات فاعلية ذاتية أكاديمية مرتفعة وواصلت دراستها ونجحت في حياتها العلمية والعملية.

فترة راحة (٥-١٠) دقائق

الواجب المنزلي:

طلب الباحث من الطلبة أن يقوم كل واحد منهم باختيار شخصية بارزة كانت تتحلى بفاعلية الذات الأكاديمية وتحدت الظروف البيئية المحيطة بها ووضعت لها بصمة في هذا العالم، ويقوم بالكتابة عنها وسرد قصتها ولما اختار هذه الشخصية بالذات عن غيرها ومناقشة ذلك في الجلسة القادمة.

تقييم الجلسة:

- تلخيص الجلسة الإرشادية.
- تقديم التغذية الراجعة للجلسة.
- قام الباحث بإنهاء الجلسة الإرشادية، ثم وزع استمارة على الطلبة تتكون من عدة عبارات، بهدف تقييم الجلسة الإرشادية، ومدى استفادة الطلبة المسترشدين منها حسب الجدول التالي:

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق
١	المستوى العام للجلسة كان ممتاز.			
٢	ترتبط الموضوعات المقدمة في الجلسة بأهداف البرنامج.			
٣	المادة العلمية التي تم تقديمها كانت متنوعة ومفيدة.			
٤	تمكن المرشد من إدارة الجلسة بقدرة وكفاءة عالية.			
٥	الزمن المخصص للجلسة كافي ومناسب.			
٦	أُتيحت الفرصة للأعضاء لتبادل الأفكار والآراء خلال الجلسة.			

الجلسة الثالثة:

عنوان الجلسة: التعثر الدراسي.

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة.

أهداف الجلسة:

١- مناقشة الواجب المنزلي السابق.

٢- توضيح مفهوم التعثر الدراسي ومؤشراته.

٣- مناقشة أفراد المجموعة الإرشادية حول أسباب تعثرهم الدراسي وتدني تحصيلهم الأكاديمي.

٤- التوعية بخطورة التعثر الدراسي.

٥- إنهاء الجلسة الإرشادية، ثم تقييمها مع تذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الفنيات المستخدمة:

المحاضرة والمناقشة الجماعية – الحوار – المواجهة – النمذجة – التعزيز الإيجابي – التغذية الراجعة – الواجب المنزلي.

إجراءات الجلسة:

- الترحيب بالطلبة أفراد المجموعة الإرشادية، وتقديم الشكر لهم على الحضور والالتزام بالحضور بالموعد وعلى تعاونهم.
- مناقشة الواجب المنزلي مع الطلبة المسترشدين لتبادل الآراء والأفكار وتقييم مدى استفادتهم من الجلسة وتقديم التغذية الراجعة والتعزيز الإيجابي للأفكار الإيجابية مثل: أحسنتم، ممتاز، وهذا عمل مميز ورائع.
- قام الباحث بالتوضيح لأفراد المجموعة الإرشادية مشكلة التعثر الدراسي ومؤشراتها المتمثلة في: تدني التحصيل الدراسي والرسوب المتكرر، وانخفاض المعدل الأكاديمي، وتعريفات التعثر الدراسي واختلافاتها حسب اختلاف الجامعات، والتعثر الدراسي الجامعي بشكل عام، وفي جامعة البحرين بشكل خاص ومناقشة نظام الإنذار الأكاديمي بجامعة البحرين لدفعة ٢٠١٦ وما بعدها، وذلك عن طريق عرضها بجهاز الكمبيوتر وجهاز العرض في شرائح بور بوينت (Power point).
- المناقشة مع الطلبة حول أسباب تعثرهم الدراسي وتدني معدلاتهم التراكمية، وتقديم بعض النصائح والإرشادات لتغيير الأفكار السلبية بأفكار إيجابية وتشجيعهم على التعلم وتحفيز دافعية التعلم

والإنجاز لديهم وتنمية فاعلية الذات الأكاديمية بداخلهم، وتوعيتهم بأهمية التحصيل الدراسي في تحقيق النجاح والتميز والطموحات المستقبلية.

- المناقشة مع الطلبة حول علاقاتهم في الجامعة وعلاقاتهم تجاه الأساتذة في الجامعة وزملائهم.
- توعية الطلبة وتبصيرهم بخطورة مشكلة التعثر الدراسي وانعكاساته السلبية على تحصيلهم ومشوارهم الدراسي والمهني، وذلك بإحضار طالب سابق بجامعة البحرين يعرفه المرشد الاجتماعي بحكم عمله في الارشاد الاجتماعي بالجامعة، وقد كان يعاني من مشكلة التعثر الدراسي ولم يستطيع إكمال دراسته في الجامعة وذلك للتحاور مع الطلبة حول مدى شعوره بالذنب والإحباط لعدم استطاعته مواصلة مشواره الدراسي في الجامعة ومدى انعكاس ذلك على حياته، وهذا من أجل توضيح سلبيات التعثر الدراسي ومدى أهمية التعلم والدافعية للتعلم وتغيير أفكارهم السلبية بخصوص الدراسة وتحفيزهم على تحقيق تحصيل دراسي مرتفع وطموح أكاديمي متميز.

فترة راحة (٥-١٠) دقائق

الواجب المنزلي:

طلب الباحث من الطلبة أن يقوم كل واحد منهم بتحديد أسباب تعثره الدراسي من وجهة نظره، وكتابتها في ورقة وتسليمها له إن أمكن في الجلسة القادمة، ومناقشتها معه ومع بقية الطلبة.

تقييم الجلسة:

- تلخيص الجلسة الإرشادية.
- تقديم التغذية الراجعة للجلسة.

قام الباحث بإنهاء الجلسة الإرشادية، ثم وزع استمارة على الطلبة تتكون من عدة عبارات، بهدف تقييم الجلسة الإرشادية، ومدى استفادة الطلبة المسترشدين منها حسب الجدول التالي:

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق
١	المستوى العام للجلسة كان ممتاز.			
٢	ترتبط الموضوعات المقدمة في الجلسة بأهداف البرنامج.			
٣	المادة العلمية التي تم تقديمها كانت متنوعة ومفيدة.			
٤	تمكن المرشد من إدارة الجلسة بقدرة وكفاءة عالية.			
٥	الزمن المخصص للجلسة كافي ومناسب.			
٦	أُتيحت الفرصة للأعضاء لتبادل الأفكار والآراء خلال الجلسة.			

الجلسة الرابعة:

عنوان الجلسة: إدارة الوقت بفاعلية.

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة.

أهداف الجلسة:

١- مناقشة الواجب المنزلي السابق.

٢- توضيح مفهوم إدارة الوقت وتنظيمه، وأهميته في العمليات الإنجازية.

٣- تدريب الطلبة على إدارة الأولويات.

٤- التعرف على بعض مُعيقات ومبددات الوقت وكيفية التعامل معها.

٥- تصحيح العادات السيئة في استخدام الوقت.

٦- إنهاء الجلسة الإرشادية، ثم تقييمها مع تذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الفنيات المستخدمة:

المحاضرة والمناقشة الجماعية - الحوار - طرح الأسئلة - التعزيز - التحصين ضد الضغوط - الواجب المنزلي.

إجراءات الجلسة:

- الترحيب بالطلبة أفراد المجموعة الإرشادية، وتقديم الشكر لهم على الحضور والالتزام بالموعد وعلى تعاونهم واهتمامهم بالبرنامج الإرشادي.
- مناقشة الواجب المنزلي الخاص بالجلسة السابقة مع الطلبة، وتقديم التشجيع والعبارات ذات الأثر الإيجابي لهم ولأفكارهم ومقترحاتهم.
- قام المرشد بعرض محوسب على جهاز العرض (البروجكتر) لموضوع إدارة الوقت في شرائح بور بوينت (Power point) وضح فيه عدة أمور من بينها مفهوم إدارة الوقت وتنظيمه للطلبة، حيث أن إدارة الوقت هي: الطرق والوسائل التي تُعين الفرد على الاستفادة القصوى من وقته في تحقيق أهدافه وخلق التوازن في حياته ما بين الواجبات والرغبات والأهداف. ثم قام الباحث بتوضيح أهمية إدارة الوقت في الحياة اليومية وبالأخص في الحياة الأكاديمية.
- تدريب الطلبة على إدارة الأولويات التي تساهم في التخطيط الجيد وتحقيق الأهداف، وقام الباحث من أجل ذلك بعرض مصفوفة الوقت - ملحق (١٢) - على الطلبة ليتعلموا ويتقنوا مهارة إدارة الأولويات ويتدربوا على استخدام الوقت بكفاءة، وكانت بنود مصفوفة الوقت هي:

١- مهم وضروري (يجب).
٢- مهم وغير ضروري (ينبغي).
٣- غير مهم وضروري (ضائع).
٤- غير مهم وغيري ضروري (لا يجب).

- قام المرشد بتوجيه سؤال للطلبة المشاركين في البرنامج ما هو أهم مربع من مربعات مصفوفة الوقت حسب وجهة نظركم؟! ولماذا؟! فأجابَ أغلب الطلبة الحاضرين (مهم وضروري) طبعاً هو الأهم، ما عدا إثنين هما طالب وطالبة كانت إجابتهم أنه من الممكن أن يكون مهم وغير ضروري وأن إنجاز العمل لا يتطلب العجلة ولكن يتطلب التأني والتفاني في الإنجاز وتحقيقه بفاعلية وتميز. فقال المرشد هذه هي أهمية مصفوفة الوقت.

- التعرف على معيقات الوقت وكيفية التعامل معها؛ حيث قام المرشد بذكرها للطلبة وابتكار بعض الحلول للتعامل معها والتصدي لها، ومناقشتها مع الطلبة.

- تحفيز المرشد للطلبة المشاركين في البرنامج على تصحيح العادات السيئة في إدارة الوقت والعمل على تغييرها للأفضل بما يضمن لهم تحقيق النجاح والطموح الأكاديمي.

- قام الباحث بمساعدة الطلبة على وضع جدول زمني يومي أو جدول زمني أسبوعي لتنظيم وبرمجة الأعمال اليومية (الجامعة، المذاكرة، الراحة، النشاط الترفيهي، الخلود للنوم)، مع عدم التقيد بجدول زمني محدد، لأن برمجة هذا اليوم أو الأسبوع قد تختلف عن برمجة يومٍ آخر أو أسبوعٍ آخر مع مراعاة بعض التعليمات كالآتي:
  - أعد قائمة بالأشياء التي يجب عليك إنجازها (محاضرات، بحوث، زيارات، تقارير..... إلخ).
  - قدر الوقت المتوقع لكل نشاط من هذه الأنشطة، وصمم جدول يتناسب مع قدراتك وظروفك.
  - تعديل الجدول بما يتناسب مع الأمور الطارئة والظروف المفاجئة (جدول يتصف بالمرونة).
  - سجل الأشياء التي لم تُنجز من الأمس مع ذكر السبب حتى تنجزها في اليوم الذي يليه.
  - هل تعتقد أن الجدول الذي قمت بوضعه منطقي ومن الممكن إنجازه؟

- توزيع مطوية إدارة الوقت على الطلبة وقراءتها معهم ومناقشتها جماعياً حتى تعم الفائدة عليهم.

فترة راحة (٥-١٠) دقائق

الواجب المنزلي:

كتابة أو تصميم جدول زمني يومي وأسبوعي تتم فيه برمجة مختلف النشاطات الأسبوعية مع تحديد الأيام والتواريخ لمناقشتها في الجلسة القادمة مع الطلبة.

تقييم الجلسة:

- تلخيص الجلسة الإرشادية، وتقديم التغذية الراجعة لها.
- قام الباحث بإنهاء الجلسة الإرشادية، ثم وزع استمارة على الطلبة تتكون من عدة عبارات، بهدف تقييم الجلسة الإرشادية، ومدى استفادة الطلبة المسترشدين منها حسب الجدول التالي:

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق
١	المستوى العام للجلسة كان ممتاز.			
٢	ترتبط الموضوعات المقدمة في الجلسة بأهداف البرنامج.			
٣	المادة العلمية التي تم تقديمها كانت متنوعة ومفيدة.			
٤	تمكن المرشد من إدارة الجلسة بقدرة وكفاءة عالية.			
٥	الزمن المخصص للجلسة كافي ومناسب.			
٦	أُتيحت الفرصة للأعضاء لتبادل الأفكار والآراء خلال الجلسة.			

الجلسة الخامسة:

عنوان الجلسة: مهارات التواصل الفعال.

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة.

أهداف الجلسة:

١- مناقشة الواجب المنزلي الخاص بالجلسة السابقة (الجدول الزمني الأسبوعي)، والتعرف على الإيجابيات الجديدة المكتسبة من خلال تعلم كيفية إدارة الوقت.

٢- توضيح مفهوم التواصل.

٣- تحديد دور التواصل وأهميته.

٤- التعرف على عناصر عملية التواصل.

٥- تعريف الطلبة بأنواع التواصل.

٦- تدريب الطلبة على مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي.

٧- تحديد معوقات التواصل، وكيفية التعامل معها والتغلب عليها.

٨- إنهاء الجلسة الإرشادية، ثم تقييمها مع تذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الفنيات المستخدمة:

المحاضرة والمناقشة الجماعية – الحوار – طرح الأسئلة – لعب الأدوار– التعزيز – الواجب المنزلي.

إجراءات الجلسة:

- قام الباحث بالترحيب بالطلبة وشكرهم على الحضور والتزامهم وعدم تغيبهم عن الجلسات قدر الإمكان.
- قام الباحث باستعراض ما تم تناوله في الجلسة السابقة، ثم قام بمناقشة الطلبة في الواجب المنزلي الذي قام بطلبه منهم في الجلسة السابقة.
- قام المرشد بالتحاور مع الطلبة ومناقشتهم حول مفهوم التواصل وذلك عن طريق توجيه السؤال التالي لهم: ماذا نعني بالتواصل؟ وما هو الدور الذي يلعبه التواصل في حياتنا اليومية سواءً العامة أو الخاصة أو العملية أو الأكاديمية؟
- قام المرشد بعد ذلك بعرض محوسب على جهاز (البروجكتر) لموضوع التواصل الفعال في شرائح بور بوينت (Power point) وضح فيه عدة أمور انطلاقاً من مفهوم التواصل وقام بشرحه

لأعضاء المجموعة الإرشادية بشكل بسيط وسلس، ثم قام بتوضيح دور التواصل وأهميته في الحياة اليومية.

- مناقشة الطلبة حول عناصر عملية التواصل، حيث حاول المرشد من خلال هذه المناقشة الوصول إلى تلك العناصر وما هو المقصود بكُلٍ منها. فعملية التواصل في أبسط صورها هي نقل فكرة معينة أو معلومات أو رأي (رسالة) من شخص (مُرسِل) إلى شخص (مُستقبِل) عن طريق معين (قناة اتصال) تختلف باختلاف المواقف. وتنتقل الرسالة عبر قناة الاتصال على شكل رموز مفهومة ومُتفقٌ عليها بين المُرسِل والمُستقبِل أو رموز شائعة في المجتمع يتم عمل تغذية راجعة لها بين المُرسِل والمُستقبِل حتى يتم توضيح المعنى الخاص بها، ثم قام المرشد بعرض شكل مبسط يوضح ميكانيكية التواصل وعناصره وكيفية حدوثه كما هو موضح في ملحق (١٣).

- قام الباحث بتعريف الطلبة بأنواع التواصل وتوضيحها لهم ومناقشتهم فيها، حيثُ أخبرهم أن أنواع التواصل تختلف وتتقسم حسب عدة أسس:

❖ **أساس الطريقة أو اللغة المستعملة:**

- الاتصال اللفظي (الشفهي المباشر): وهو الاتصال الشفهي الذي يرسل الألفاظ عبر الهواء مباشرة، ويغلب عليها أنها مباشرة: اتصال شخصي، الهاتف.
- الاتصال اللفظي (الكتابي غير المباشر): وهو الاتصال عبر تدوين الألفاظ والكلمات بالأبجدية أو الرموز أو الأرقام: خطابات، تعليمات، قرارات، دراسات.
- الاتصال غير اللفظي (المرئي غير المباشر): الذي تحظى العين فيه بتركيز كبير وعالي فهو مشاهد، وعادةً ما يكون بالإعلان أو لتوضيح الأفكار: الصور، الرموز، الرسوم البيانية.
- الاتصال غير اللفظي (المباشر بلغة الجسم): وهي كل التعابير التي يحملها الجسم، أو أعضاؤه خلال عملية الكلام، أو كردود فعل صامتة: العين، حركة الأيدي والأرجل، تعابير الوجه، الجلسات.

❖ **أساس البُعد الزمني:**

- اتصال فوري أو متزامن: كأن يتحدث شخص إلى آخر بطريقة مباشرة.
- اتصال غير متزامن: يكون هناك فاصل زمني بين إرسال الرسالة وتلقيها من المستقبِل، مثل الرسائل البريدية ورسائل البريد الإلكتروني.

❖ **أساس اتجاه الاتصال:**

- اتصال من أعلى إلى أسفل.

- اتصال من أسفل إلى أعلى.
- اتصال أفقي.

❖ **أساس السلطة أو الرسمية:**

- اتصال رسمي: مثل أغلب الاتصالات والمعاملات داخل بيئة العمل في المؤسسات الحكومية وغيرها.
- اتصال غير رسمي: مثل ما يحدث بين الأصدقاء وأفراد الأسرة من حديث ودي بعيد عن الرسميات.

❖ **أساس أطراف الاتصال:**

- اتصالات داخلية.
- اتصالات خارجية.

- قام المرشد بالتحدث عن مهارات التواصل اللفظي ومهارات التواصل غير اللفظي، ومناقشتها مع الطلبة، فكانت مهارات التواصل اللفظي هي: مهارة التحدث، مهارة الاستماع أو الإصغاء، مهارة الإقناع، مهارة الإدراك، مهارة الكتابة، مهارة القراءة، مهارة فن التعامل مع الآخرين. أما مهارات التواصل غير اللفظي فكانت: التواصل غير اللفظي الجسدي، التواصل البصري، التواصل غير اللفظي الحركي، التواصل غير اللفظي المرتبط باللغة، التواصل غير اللفظي المرتبط بالإشارة.

- قام المرشد باختيار مجموعتين تضم كل مجموعة طالبين من الطلبة يقومون بلعب الدور وممارسة عملية التواصل؛ فطرح المرشد فكرة معينة وطلب من كل طالب مُرسِل في كل مجموعة أن يختار الطريقة المناسبة لإيصالها للمُستقبِل (الطالب الآخر) الذي معه في نفس المجموعة، ثم يتبادل الطالبين أدوارهما في كل مجموعة بحيث يصبح المُرسِل مُستقبِل، والمُستقبِل مُرسِل، ويقوم المرشد وبقية الطلبة بالحكم على كل مجموعة من حيث نجاحها في اتمام عملية التواصل بشكل فعال من عدمه، الأمر الذي استمتع به الطلبة وعزز لديهم مهارات التواصل بشكل جيد وفعال.

- توزيع مطوية مهارات التواصل الفعال على الطلبة وقراءتها معهم ومناقشتها جماعيًا حتى تَعمُ الفائدة عليهم.

- قام المرشد بمناقشة الطلبة حول معوقات التواصل حسب وجهة نظرهم، ومن ثم قام بتحديد معوقات التواصل وشرحها لهم، وتوعية الطلبة بخصوصها وتوضيح عدة نقاط تساعدهم على التغلب على هذه المعوقات والصعوبات التي تحدثُ أثناء عملية التواصل من خلال مراعاة الآتي:

التحقق من جدوى التواصل، تقديم المعلومات في وحدات صغيرة مبسطة، وسع دائرة التفكير لديك، استمع بدقة إلى الرسالة التي ينقلها إليك الآخرون وقم باستيعابها، صمم رسالتك بما يتناسب مع المستمعين، كن واضحًا ومحددًا، اطرح الأسئلة، اعرف ما ستتحدث عنه وكن مُلماً به، لا تخفف من قول أنا لا أعرف، تذكر أن أي شيء يصل للآخرين هو وسيلة اتصال، ابتعد عن الوقوف في مصيدة عبارة (إما / أو)، لا تقاطع الشخص الآخر، حاول طرح أفكارك في المكان والوقت المناسبين، توجه إلى أولئك الذين تتحدث إليهم بكل انتباه.

فترة راحة (٥-١٠) دقائق

الواجب المنزلي:

قام المرشد بإعطاء كل عضوين من أعضاء المجموعة الإرشادية تمريناً بسيطاً فيه عملية تواصل من أجل التدرب عليه في المنزل، ثم يقومون بتطبيقه في أول عشر دقائق من الجلسة القادمة وملاحظة التحسن عليهم في اتمام عمليات التواصل.

تقييم الجلسة:

- تلخيص الجلسة الإرشادية.
- تقديم المرشد لتغذية راجعة لعملية التواصل وأهميتها ودور التواصل في الحياة اليومية، وكيفية التغلب على معوقات التواصل لتحقيق النجاح.
- قام الباحث بإنهاء الجلسة الإرشادية، ثم وزع استمارة على الطلبة تتكون من عدة عبارات، بهدف تقييم الجلسة الإرشادية، ومدى استفادة الطلبة المسترشدين منها حسب الجدول التالي:

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق
١	المستوى العام للجلسة كان ممتاز.			
٢	ترتبط الموضوعات المقدمة في الجلسة بأهداف البرنامج.			
٣	المادة العلمية التي تم تقديمها كانت متنوعة ومفيدة.			
٤	تمكن المرشد من إدارة الجلسة بقدرة وكفاءة عالية.			
٥	الزمن المخصص للجلسة كافي ومناسب.			
٦	أُتيحت الفرصة للأعضاء لتبادل الأفكار والآراء خلال الجلسة.			

الجلسة السادسة:

عنوان الجلسة: تعديل الأفكار اللاعقلانية، تدريبات استرخاء.

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة.

أهداف الجلسة:

١- مناقشة الواجب المنزلي الخاص بمهارات التواصل في أول عشر دقائق من الجلسة لملاحظة التحسينات في تواصل الطلبة مع بعضهم البعض.

٢- توضيح مفهوم الأفكار العقلانية والأفكار اللاعقلانية.

٣- التعرف على مصادر الأفكار اللاعقلانية الخاطئة.

٤- التعرف على بعض الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بدافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية، والعمل على تعديلها.

٥- ممارسة الطلبة لجلسة استرخاء عضلي وذهني.

٦- إنهاء الجلسة الإرشادية، ثم تقييمها مع تذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الفنيات المستخدمة:

المحاضرة والمناقشة الجماعية - الحوار- طرح الأسئلة - التعزيز - وقف التفكير - إعادة البناء المعرفي- تحليل الذات العقلاني - التأمل والاسترخاء - الواجب المنزلي.

إجراءات الجلسة المقترحة:

- قام الباحث بالترحيب بالطلبة وشكرهم على الحضور والتزامهم على المواظبة على حضور الجلسات، وذكرهم بأنهم قد حضروا نصف الجلسات الإرشادية وتبقى النصف الآخر وحثهم على مواصلة الالتزام والمواظبة على حضور الجلسات المتبقية.

- قام الباحث باستعراض ما تم تناوله في الجلسة السابقة، ثم قام بمناقشة الطلبة في الواجب المنزلي الخاص بمهارات التواصل في خلال أول عشر دقائق كما تم الاتفاق عليه في الجلسة الماضية.

- قام المرشد بسؤال الطلبة عن مفهوم الأفكار العقلانية ومفهوم الأفكار اللاعقلانية، والاستماع لإجاباتهم ومن ثم مناقشتهم في إجاباتهم، ثم قام بتعريف وتوضيح مفهوم كُلٍ من الأفكار العقلانية والأفكار اللاعقلانية.

- قام المرشد بمناقشة الطلبة والتحاور معهم حول مصادر هذه الأفكار اللاعقلانية موضحاً لهم أن البيئة المحيطة بالفرد تلعب دوراً كبيراً في اكتسابه لهذا النوع من الأفكار، فهي ليس موروثة،

ولكنها مكتسبة، حيث يكتسبها الفرد من حوله، من الأسرة، والأصدقاء، والمجتمع الخارجي، أو نتيجة التعامل العقيم مع البيئة الاجتماعية المحيطة به، ثم ذكر أهم هذه المصادر المكونة والمسببة لهذه الأفكار وهي: ثقافة المجتمع، أساليب المعاملة الوالدية السلبية، العزلة الاجتماعية، المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للفرد، الجمود الفكري، العوامل الوراثية، وقام بتوضيح مفصل لكل مصدر وكيف يكون مسببًا لتكوين الأفكار غير العقلانية لدى الأفراد.

- التعرف على بعض الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بدافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية، ومناقشتها مع الطلبة ووضع الحلول البديلة لها، ولكن قبل ذلك قام الباحث بشرح بعض النقاط المهمة التي يجب أن يرتكز عليها الطلبة في تعديل أفكارهم اللاعقلانية وتصحيحها إلى عقلانية وهي كالتالي:

١. التعرف في بداية الأمر على الفكرة اللاعقلانية الخاطئة.
٢. إيقاف التفكير في هذا الاعتقاد الخاطئ (البحث عن الأدلة).
٣. إيجاد أفكار عقلانية صحيحة ومنطقية بديلة للأفكار اللاعقلانية.
٤. العمل على تنفيذ الأفكار البديلة تدريجياً.
٥. إحلال الأفكار الإيجابية الجديدة بدلاً من الأفكار الأولى الخاطئة.

- قام الباحث بتوضيح بعض الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بدافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية، والعمل على تعديلها بشكل منطقي وسليم بالتعاون مع الطلبة والتحاور معهم وكانت كالتالي:

الرقم	الفكرة اللاعقلانية	بعض نقاط الحوار العقلاني والمنطقي لتعديل الفكرة
١	ينبغي أن يكون الفرد على درجة كبيرة من الكفاءة والإنجاز والفاعلية ليصبح شخصاً ذا أهمية.	– الشخص الذي يعتقد بهذه الفكرة لا يعترف بطبيعة الإنسان الذي يحمل الإيجابيات والسلبيات معاً، فالمنطق يتطلب قبول احتمالات النجاح والفشل معاً. – إذا علمت أن إنجازاتك لا تعكس ذاتك ولكن تعكس قدراتك وخبراتك، لعرفت أنك عندما تحقق نجاحاً ما، فليس هذا دليلاً على أنك الأفضل، ولكن دليل على أنك أديت بشكل جيد. – الإصرار على ضرورة تحقيق الإنجاز المتقن ذو الفاعلية الكبيرة، قد يؤدي إلى أمراض نفسية.

٢	تُعد الأشياء الخطرة أو المخيفة سبباً للانشغال الدائم، والهم الكبير، ويجب أن يكون الشخص دائم التوقع لها، وعلى أهبة الاستعداد لمواجهتها والتعامل معها.	– الانشغال الزائد بالحدث قبل وقوعه يؤدي إلى تشويش الأفكار وعشوائية خطط مواجهته عند وقوعه. – الانشغال الزائد بالحدث يجعله أكبر حجماً وأكثر خطراً، في حين أنه لا يبدو كذلك. – الشخص العاقل هو الذي يقيم إمكانية وقوع الأحداث تقييماً موضوعياً، ثم يعايش هذه الأحداث التي يخشاها لكي يثبت لنفسه أنه لا يخشاها، وقادر على تحديها.
٣	من الأسهل للفرد أن يتفادى بعض المشكلات أو المسئوليات بدلاً من مواجهتها.	– التجنب المستمر للمشكلات والمسئوليات التي يمكن التعامل معها يؤدي إلى مشاعر عدم الرضا وعدم الثقة بالنفس ثم الشعور بالإحباط. – الذين يعتقدون بهذه الفكرة يفضلون الراحة لوقت قصير، لأن تفادي المشكلة لا يعني حلها. والهروب منها يؤدي إلى تكرارها، وربما يؤدي إلى ظهور مشكلات أخرى. – الحياة السهلة ليست بالضرورة هي الحياة السعيدة، ولكن الحياة المتسمة بتحمل المسئولية والتحدي والمثابرة هي الحياة الممتعة.
٤	يجب على الشخص أن يكون مستنداً على آخرين، وأن يكون هناك شخص أقوى منه يستند عليه (يعتمد عليه).	– الاعتقاد المستمر بأن الشخص يحتاج دائماً إلى من هو أقوى منه ينبع من ضعف ثقته بنفسه، وهذا بدوره يرسخ شعوره بالفشل. – من الممكن قبول العون من الآخرين في المواقف التي تستدعي ذلك، ولكن ألا يصبح واجباً وضرورة ملحة في كل موقف تتعرض له.

- قام المرشد بتهيئة الطلبة المسترشدين لعقد جلسة استرخاء ذهني وعضلي لعضلات الظهر وعضلات الرقبة والذراعين واليدين وعضلات الوجه والعينين وعضلات البطن وعضلات الساقين والقدمين، بحيث تكون على مدى ما تبقى من الجلسة الإرشادية، مع تنبيههم على أن الفائدة من هذه التمارين هو خفض التوتر النفسي لديهم بشكل عام، وتتم الجلسة بعد ذلك وفق الإجراءات التالية:

✓ توفير كراسي بعدد المسترشدين تكون خلفيتها من قبل الظهر متحركة أو مرنة بشكل مريح للظهر.

- ✓ ثم يبدأ المرشد بعقد جلسة الاسترخاء بقوله: "اجلس على الكرسي بطريقة ووضع مريح لجسمك كله بقدر استطاعتك، ثم أغمض عينيك، وأصغ إلي، وسأنبهك إلى بعض الإحساسات أو التوترات في جسمك، وسأساعدك على التقليل منها والتحكم فيها.....".

- ✓ **عضلات الظهر**: اثنِ ظهرك محاولاً لمس أصابع قدميك بأصابع يديك حتى تشعر باشتداد في عضلات الظهر، ثم استرخِ وعد بظهرك للوضعية الطبيعية... وكرره مرة ثانية ولاحظ الفرق بين التوتر السابق والاسترخاء... وكرره أكثر من مرة وفي كل مرة ستشعر باسترخاء أكثر.

- ✓ **عضلات الرقبة**: اسند رأسك إلى الخلف على المنطقة التي تستند عليها إلى أن تشعر بالتوتر في منطقتي الرقبة وأعلى الظهر، ثم أرجع رقبتك إلى الوضعية الطبيعية المريحة... ثم حرك رأسك تجاه صدرك إلى أن تشعر بحدوث توتر واشتداد وشد في العضلات الأمامية للرقبة.. ثم أرجع رأسك إلى الوضعية المريحة العادية... ولاحظ الفرق بين التوتر والاسترخاء (عشر ثواني) كرر هذا عدة مرات... وفي كل مرة ستشعر باسترخاء أكثر وأكثر.

- ✓ **الذراعان**: جميل! إن جسمك الآن لا يزال في وضعه المريح، ولا تزال عينيك مغمضتين في استرخاء لطيف (لحظة صمت)، وجه انتباهك إلى ذراعك اليسرى أولاً.... وخلال ذلك ابدأ بإغلاق راحة يدك اليسرى بإحكام وبقوة (لحظة صمت)، لاحظ الآن أن عضلات يدك وعضلات مقدمة الذراع اليسرى تنقبض وتتوتر وتشتد، انتبه لهذا التوتر وهذا الشد ولاحظه، والآن دع هذا وابدأ بفتح يدك اليسرى وضعها في مكان مريح (على مسند الكرسي أو وسادته)، ولاحظ الفرق فيما كانت عليه من شد وتوتر وما هي عليه الآن من استرخاء (عشر ثواني صمت) ..... وهكذا التكرار لمرتين.

- ✓ **اليدان**: لنتجه الآن ليدك اليمنى، أغلق بإحكام راحة اليد اليمنى، ولاحظ التوتر في اليد اليمني والذراع (خمس ثوان صمتاً)، والآن استرخ، استمر في وضعك المريح وأرخ يدك، ولاحظ الفرق بين ما كانت عليه من توتر وما هي عليه الآن من شد وتوتر، أرخها وضعها في وضع مريح وحرك أصابعك باسترخاء، لاحظ أيضاً أن هناك تنميلاً ولیناً قد بدآ ينتشران في ذراعيك اليمنى واليسرى، كلتا ذراعيك قد بدأتا الآن تسترخيان وتسترخيان.... الآن دعنا نتجه إلى راحة يدك اليسرى، اثن راحتيك كلتيهما إلى الخلف إلى أن تشعر بالشد والتوتر في المعصم وظهر اليد... وركز على هذا التوتر ولاحظه... الآن استرخ وعد بمعصميك إلى وضعهما المريح، ولاحظ الفرق بين التوتر والاسترخاء (عشر ثواني) كرر هذا عدة مرات... وفي كل مرة ستشعر باسترخاء أكثر وأكثر.

- ✓ **عضلات الوجه:** الآن أغمض عينيك وقطب جبهتك وحاجبيك إلى أن تشعر بأن عضلات الجبهة قد اشتدت وأن جلدها قد شد، والآن استرخ وعد بعضلات الوجه إلى وضعها المسترخي، أرخها أكثر فأكثر (عشر ثوان)، كرر هذا من جديد، ولاحظ التوتر في منطقة الجبهة، وأعلى العينين، والآن أرخ الجبهة... واسترخ بعضلاتها... ولاحظ من جديد التعارض بين التوتر والاسترخاء في الجبهة (عشر ثوان) ... وهكذا.

- ✓ **العينان:** والآن أغلق عينيك بإحكام... أغلقهما بإحكام وقوة حتى تشعر بالتوتر قد أخذ يشمل كل المنطقة المحيطة والعضلات التي تحكم حركات العينين (خمس ثوان) والآن دع تلك العضلات على سجيتها ولاحظ التعارض بين التوتر السابق والاسترخاء (عشر ثوان) ... كرر هذا من جديد... أغلق عينيك بإحكام وقوة... التوتر يشملهما... استمر (خمس ثوان) ... والآن استرخ... ودع عضلات عينيك على سجيتهما في وضع المريح المغمض.
- ✓ **عضلات البطن:** اقبض على عضلات بطنك نحو الداخل، واحتفظ بهذه الوضعية (عشر ثوان)، ثم استرخِ وعد للوضع الطبيعي، ثم كرر هذا الأمر بحيث تشعر أن بطنك سوف تلمس العمود الفقري.. لاحظ التوتر في المعدة وأن التنفس أصبح الآن أكثر انتظاماً.. شد عضلات البطن مرة أخرى ولاحظ مشاعر التوتر في البطن والمعدة ثم استرخِ... ولاحظ من جديد التعارض بين التوتر والاسترخاء في عضلات البطن.

- ✓ **عضلات الساقين والقدمين:** مدّد ساقيك وأبعدهما عن بعضهما قدر الإمكان حتى تشعر بتوتر وشد عضلي في منطقة الفخذين، ثم استرخِ وعد للوضعية الطبيعية... ثم ألصق ركبتيك ببعضهما، ثم أبعد رجليك قدر الإمكان حتى تشعر بالشد العضلي، ثم استرخِ وعد للوضعية الطبيعية... ثم اثنِ قدميك نحو الأمام تجاه وجهك بحيث تشكل الساق مع القدم زاوية قائمة حتى تشعر بالشد العضلي أسفل الساقين، ثم استرخِ وعد للوضعية الطبيعية... ثم اثنِ قدميك نحو الخلف تجاه رسغ القدم بحيث تشكل الساق مع القدم زاوية منفرجة، وحافظ على الوضعية لعدة ثوان حتى تشعر بالشد العضلي في المنطقة أعلى الساقين، ثم استرخِ وعد للوضعية الطبيعية المريحة... ولاحظ الفرق بين التوتر والاسترخاء (عشر ثواني) كرر هذا عدة مرات... وفي كل مرة ستشعر باسترخاء أكثر وأكثر وستلاحظ الفرق في ذلك.

- توزيع مطوية التفكير العقلاني والتفكير اللاعقلاني على الطلبة وقراءتها معهم ومناقشتها جماعياً حتى تعم الفائدة عليهم.

فترة راحة (٥-١٠) دقائق

الواجب المنزلي:

طلب المرشد أن يقوم كل شخص من الطلبة بأخذ ورقتين، يكتب في الورقة الأولى فكرة غير عقلانية تؤرقه باستمرار في دراسته الجامعية، وفي الورقة الثانية يضع بعض الحلول المنطقية لتعديل هذه الفكرة اللاعقلانية التي لديه، ومن ثم يرمي الورقة التي تحتوي على الفكرة اللاعقلانية في سلة المهملات في الجلسة القادمة وتتم مناقشة الحلول مع باقي الطلبة.

تقييم الجلسة:

- تلخيص الجلسة الإرشادية.
- تقديم التغذية الراجعة للجلسة.
- قام الباحث بإنهاء الجلسة الإرشادية، ثم وزع استمارة على الطلبة تتكون من عدة عبارات، بهدف تقييم الجلسة الإرشادية، ومدى استفادة الطلبة المسترشدين منها حسب الجدول التالي:

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق
١	المستوى العام للجلسة كان ممتاز.			
٢	ترتبط الموضوعات المقدمة في الجلسة بأهداف البرنامج.			
٣	المادة العلمية التي تم تقديمها كانت متنوعة ومفيدة.			
٤	تمكن المرشد من إدارة الجلسة بقدرة وكفاءة عالية.			
٥	الزمن المخصص للجلسة كافي ومناسب.			
٦	أُتيحت الفرصة للأعضاء لتبادل الأفكار والآراء خلال الجلسة.			

الجلسة السابعة:

عنوان الجلسة: تعزيز الثقة بالنفس.

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة.

أهداف الجلسة:

١- مناقشة الواجب المنزلي الخاص بالأفكار اللاعقلانية مع الطلبة في بداية الجلسة.

٢- توضيح مفهوم الثقة بالنفس وأهميتها.

٣- مناقشة أسباب نقص الثقة بالنفس.

٤- المقارنة بين الثقة بالنفس والغرور.

٥- خطوات بناء الثقة بالنفس.

٦- التدريب على تقنيات تعزيز الثقة بالنفس.

٧- إنهاء الجلسة الإرشادية، ثم تقييمها مع تذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الفنيات المستخدمة:

المحاضرة والمناقشة الجماعية – الحوار – المواجهة – التعزيز – التغذية الراجعة – التفريغ الانفعالي – الواجب المنزلي.

إجراءات الجلسة:

- قام الباحث بالترحيب بالطلبة وشكرهم على المثابرة والتزامهم بالحضور المستمر للجلسات الإرشادية، وعلى تعاونهم معه.

- قام الباحث باستعراض ما تم تناوله في الجلسة السابقة، ثم قام بمناقشة الطلبة في الواجب المنزلي الخاص بالأفكار اللاعقلانية لتبادل الآراء والأفكار وتقييم مدى استفادتهم من الجلسة السابقة وتقديم التشجيع والعبارات ذات الأثر الإيجابي لآرائهم وأفكارهم الجديدة العقلانية التي حلت محل أفكارهم القديمة غير العقلانية.

- التعرف على معلومات الطلبة حول الثقة بالنفس ومفهومها لديهم ومناقشتهم في ذلك، ثم قام المرشد بتوضيح مفهوم الثقة بالنفس وأهميتها من خلال تطرقه لبعض التعريفات التي تشرح ماهية الثقة بالنفس وشرحها تفصيليًا للطلبة بشكل واضح ودقيق.

- قام الباحث بعد التطرق لمفهوم الثقة بالنفس بتوضيح أهمية الثقة بالنفس حيث أنها تعتبر أساس كل نجاح وإنجاز، فالفرد الواثق بنفسه يعمل جاهداً لتحقيق طموحاته وأهدافه دون الخوف من الفشل، وتحقيق التوافق النفسي وتحقيق النجاح والتفوق، فالثقة بالنفس مفتاح الحياة الناجحة والجرأة على تخطي الفشل وتحدي الصعاب لتحقيق الأهداف واستمرار اكتساب الخبرات. وبعكس ذلك فإن انعدام الثقة بالنفس تجعل الشخص يتصرف وكأنه مراقب ممن حوله فتصبح حركاته وتصرفاته بل وآرائه في بعض الأحيان مخالفة لطبيعته ويصبح القلق حليفه الأول في كل عمل يقوم به وقرار يعمل على اتخاذه حيث أنه سوف يخاف من الفشل ولن يتجرأ لحظتها على اتخاذ أي قرار.

- فتح المجال للمناقشة والحوار مع الطلبة حول أسباب نقص الثقة بالنفس حسب وجهة نظرهم، ومن ثم تعديل الأفكار السلبية التي تراودهم بخصوص ذلك بنفس الطريقة التي تم تدريب الطلبة عليها في جلسة الأفكار اللاعقلانية. ومن ثم قام المرشد بذكر مجموعة من الأسباب التي تؤدي في غالب الأحيان إلى نقص الثقة بالنفس وتوعية الطلبة بخصوص التصدي لها ومواجهتها.

- قام المرشد بمناقشة الطلبة في الفرق بين الشخص الواثق بنفسه والشخص المغرور، وقد تم التوصل إلى بعض السمات التي تتعلق بكُل واحد منهما وهي:
  - أن الثقة بالنفس هي انبثاق داخلي وحقيقي من صلب شخصية الإنسان، أما الغرور فهو اصطناع خارجي.
  - الشخص الواثق بنفسه يعرف أنه يقف على أرض صلبة قوية لا تميد من تحت قدميه، أما المغرور فأنه يعرف أن شخصيته خاوية وأنه زيف وبهتان.
  - أن هناك فروقًا شاسعة بين الاتجاهات لدى الواثق بنفسه وبين تلك الاتجاهات لدى الشخص المغرور، فمثلاً: نرى أن الشخص الواثق بنفسه يقول للآخرين "لستُ أقل منكم"، أما الشخص المغرور فهو يقول للآخرين "أنتم لستم أفضل مني".
  - أن الثقة بالنفس هي نمو تدريجي ومستمر، بينما الغرور يكون بمثابة طفرة تترك من ورائها فجوات ضخمة في شخصية الإنسان المغرور.
  - الثقة بالنفس تستلزم من الشخص الواثق بنفسه أن يكون متواضعًا ومحترمًا عارفًا قدر نفسه ويحترم الآخرين، وعلى عكس هذا فإن الشخص المغرور يتعاظم ويصعر خده، ويحتقر الآخرين، وينتفخ كالبالون الذي يكون على وشك الانفجار.

- توضيح خطوات بناء الثقة بالنفس والتي يجب على الشخص أن يحذوها من أجل أن يبني ثقته بنفسه بطريقة صحيحة ومتكاملة قدر الإمكان مستنداً على أساس أنها في الحقيقة سمة مكتسبة

قد يفقدها الفرد نتيجة ما يواجه من صعوبات وضغوطات في حياته اليومية، أو من خلال البيئة المحيطة به والتي يعيش فيها، وحتى يبني الفرد ثقته بنفسه لا بد أن يراعي عدة خطوات أهمها: تقييم الذات ثم تقبُلها، إقناع الذات بتميزها، التواصل الجيد مع الآخرين، حل المشكلات في مواجهتها والتصدي لها، تجنب مقارنة الذات بالآخرين، الاطلاع على كل جديد والتعلم من التجربة، التحلي بالواقعية والمنطقية، المخاطرة بشكل مدروس، المسؤولية في الحياة، اختيار الإيجابيين ليكونوا رفاقك، اتخاذ قراراتك بنفسك، يكون لحياتك هدف تحققه بالمثابرة، لا تنظر للماضي بل فكر في الحاضر.

- توزيع مطوية كيفية تعزيز الثقة بالنفس على الطلبة وقراءتها معهم ومناقشتها جماعيًا حتى تعم الفائدة عليهم.
- قام المرشد بتدريب الطلبة المشاركين في البرنامج على تنمية الثقة بالنفس باستخدام مجموعة من التقنيات التعزيزية لزيادة ثقتهم بأنفسهم، وكانت كالتالي:

أ- طلب المرشد من أحد الطلبة الجلوس على كرسي في وسط دائرة مكونة من الطلبة والمرشد، وطلب منه التعريف بنفسه بشكل معمق وبحرية تامة، ويقوم باقي الطلبة المشاركون في الدائرة بتوجيه الاستفسارات والأسئلة له مع احتفاظه بحق الإجابة أو عدمها إن أراد، وهذا النشاط يحفز القدرة على التعبير عن النفس بحرية، ويساهم في تنمية الثقة بالنفس من خلال التعبير عن الذات والتعرف على المواقف التي تزيد من الثقة بالنفس، وتعزيز الإيجابيات وتصحيح السلبيات التي يكتشفها أثناء حديثه.

ب- تعويد العقل الباطني على الأفكار الإيجابية وذلك من خلال استخدام تقنية المرآة، حيث قام المرشد بشرح كيفية تطبيق هذه الطريقة للطلبة من خلال الوقوف أمام المرآة وأخذ نفس عميق عن طريق عمليتي الشهيق والزفير لمدة معينة من الدقائق، ثم النظر في المرآة بابتسامة، ومحادثة النفس بالعبارات الإيجابية الداعمة، ومن بين هذه العبارات: أنا متميز، سأنجح في الجامعة، أنا قادر على التفوق، لدي قدرات تساعدني على تحسين تحصيلي الدراسي، لن أجعل أي عثرة تقف أمام طريقي في تحقيق أهدافي المستقبلية..... وماهي على شاكلتها من العبارات الإيجابية الداعمة للنفس.

ج- الاستحضار الذهني للمواقف والإنجازات الناجحة التي تشحن الثقة بالنفس وتُنميها لدى الأفراد، فيطلب المرشد من الطلبة الجلوس في مكان هادئ وخالي من الضوضاء والقيام بالتحاور مع الذات بأفكار إيجابية، وتجنب التفوه بالكلمات المدمرة التي تحطم الثقة بالنفس مثل: "أنا فاشل"

أو "أنا ضعيف"، وجعل فكرة (سوف أحقق أهدافي) وفكرة (سأنجح) هي الأساس الرئيس السائد في العقل؛ فالتفكير بالنجاح يهيئ العقل بوضع خطط ناجحة، ويجنب التفكير في الفشل وبالتالي فإن هذا الاستحضار الناجح يساهم في شحذ الهمم وتنمية الأنفس بالثقة العالية.

فترة راحة (٥-١٠) دقائق

الواجب المنزلي:

تقديم واجب للطلبة يقتضي بكتابة ما استخلصوه من هذه الجلسة ومدى استفادتهم من التوجيهات والتقنيات الخاصة بتعزيز الثقة بالنفس التي قدمها لهم المرشد، وتكليفهم بالتدرب على التقنيات التي تم توضيحها أثناء الجلسة الإرشادية بالإضافة إلى كتابة فروق أخرى بين الشخص الواثق بنفسه والشخص المغرور غير التي تم مناقشتها أثناء الجلسة.

تقييم الجلسة:

- تلخيص الجلسة الإرشادية.
- تقديم المرشد تغذية راجعة للثقة بالنفس وأهميتها وكيفية تعزيزها، والفرق بين الشخص الواثق بنفسه والشخص المغرور.
- قام الباحث بإنهاء الجلسة الإرشادية، ثم وزع استمارة على الطلبة تتكون من عدة عبارات، بهدف تقييم الجلسة الإرشادية، ومدى استفادة الطلبة المسترشدين منها حسب الجدول التالي:

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق
١	المستوى العام للجلسة كان ممتاز.			
٢	ترتبط الموضوعات المقدمة في الجلسة بأهداف البرنامج.			
٣	المادة العلمية التي تم تقديمها كانت متنوعة ومفيدة.			
٤	تمكن المرشد من إدارة الجلسة بقدرة وكفاءة عالية.			
٥	الزمن المخصص للجلسة كافي ومناسب.			
٦	أُتيحت الفرصة للأعضاء لتبادل الأفكار والآراء خلال الجلسة.			

الجلسة الثامنة:

عنوان الجلسة: التعود على عادات جيدة للاستذكار والدراسة.

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة.

أهداف الجلسة:

١- مناقشة الواجب المنزلي الخاص بالجلسة السابقة الذي تم الاتفاق عليه.

٢- توضيح مفهوم عادات الاستذكار، وأهميتها.

٣- تقديم إرشادات حول كيفية الاستذكار بالصورة الصحيحة للفهم الجيد.

٤- التعرف على معوقات الاستذكار، وكيفية التعامل معها.

٥- مهارة الاستعداد للامتحانات وأهميتها.

٦- إنهاء الجلسة الإرشادية، ثم تقييمها مع تذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الفنيات المستخدمة:

المحاضرة والمناقشة الجماعية – الحوار – طرح الأسئلة – التغذية الراجعة – الواجبات المنزلية.

إجراءات الجلسة المقترحة:

- قام الباحث بالترحيب بالطلبة وشكرهم على الاستمرار في الحضور للجلسات والتزامهم بالموعد وعلى تعاونهم.

- قام الباحث باستعراض ما تم تناوله في الجلسة السابقة، ثم قام بمناقشة الطلبة في الواجب المنزلي الخاص بالثقة بالنفس، وعمل مراجعة سريعة لتقنيات تعزيز الثقة بالنفس والتي تم تدريب الطلبة عليها في الجلسة الماضية.

- قام المرشد بالتحاور مع الطلبة ومناقشتهم حول مفهوم عادات الاستذكار وذلك عن طريق توجيه السؤال التالي لهم: ماذا نعني بعادات الاستذكار؟ وبعد التحاور معهم ومعرفة وجهة نظرهم حول مفهوم عادات الاستذكار، قام المرشد بالتوضيح لهم ما تعنيه وذلك كما يلي:

  – عادات الاستذكار هي: "الطرق الخاصة التي يتبعها الطالب في استيعاب المواد الدراسية التي درسها، أو التي سوف يقوم بدراستها، والتي من خلالها يُلم الطالب بالحقائق، ويتفحص الآراء والإجراءات، ويحلل، وينقد، ويفسر الظواهر، ويحل المشكلات، ويبتكر أفكاراً جديدة، ويتقن

وينشئ أداءات تتطلب السرعة والدقة، ويكتسب سلوكيات جديدة تفيده في مجال تخصصه" (عبد النبي، ١٩٩٦).

- وكذلك هي تعتبر المهارات الخاصة التي يسعى الطالب إلى امتلاكها للقيام بالأنشطة الأكاديمية من أجل الحصول على متطلبات دراسية محددة وواضحة، مثل تنظيم الوقت، والمذاكرة، والاستعداد للامتحان، واختيار الطريقة المناسبة للدراسة، وتنظيم المعلومات، واستخدام التفكير الناقد، واستخدام التفكير المبدع، وتعزيز مهارات التواصل.. وغيرها من المهارات التي لا بد أن يتحلى بها الطالب في جميع المراحل الدراسية.

- قام المرشد بتوضيح أهمية عادات الاستذكار الصحيحة فهي توفر الكثير من وقت الطالب وجهده، وتضمن له استغلال الوقت أحسن استغلال ممكن، كما تضمن له تحقيق أفضل النتائج ليس فقط في التحصيل الأكاديمي في الأجل القصير فقط، بل كذلك في مضمار الحياة في الأجل الطويل..

- قدم الباحث بعض الإرشادات المهمة حول كيفية الاستذكار بالصورة الصحيحة، والتي تساعد الطلبة على الفهم الجيد وكانت كما يلي:

١- أخلق مناخ مناسب للدراسة والاستذكار.

٢- ضع قائمة مسبقة بالمهام المطلوبة منك.

٣- تحديد الأولويات بالنسبة لك، وترتيبها بجدول حسب الأهمية.

٤- اختر مكاناً مناسباً ومهيئاً للمذاكرة بحيث يكون هادئاً وبعيداً عن الضوضاء، لا يساعد على الاسترخاء والنوم، ذو تهوية جيدة ومتجددة، ويكون ذات درجة حرارية مناسبة مع مراعاة أن تكون الإضاءة فيه كافية ومعتدلة.

٥- ركز على الفهم أولاً ثم الحفظ إذا استطعت.

٦- استعمل الورقة والقلم وحاول القراءة الجهرية أثناء الاستذكار.

٧- نظم وقتك بحيث يكون هناك وقت للاستذكار ووقت للعب ووقت للراحة.

٨- أقرأ الموضوع قراءة مجملة ثم قراءة ثانية بتركيز على العناصر الأساسية للموضوع، ثم أربط عناصر الموضوع ببعضها ثم ضع ملخصاً يمكن الرجوع إليه فيما بعد.

٩- قم باستعادة أهم ما قرأت، ودون النقاط التي يصعب عليك استيعابها ثم عُد إليها في الكتاب، وستجد أن المعلومة أصبحت مفهومة وسهلة.

١٠- لا تسرف في تناول القهوة والشاي والمشروبات الغازية.

١١- راجع بصفة مستمرة ما سبق أن استذكرته ودونته في فترات متقاربة لعدم نسيانه.

١٢- أعط نفسك قدراً من الراحة بين استذكار مادة وأخرى.

١٣- ارجع إلى مدرسك ولا تتردد في سؤاله.

١٤- أعط نفسك القدر الكافي من النوم مُبكراً في الليل وتجنب السهر.

١٥- احرص على أن تذاكر دروسك مع زملائك وتناقشهم، ولكن بعد أن تكون قد استذكرتها منفرداً.

١٦- ضع فوائد الدراسة نصب عينيك إذا شعرت بالملل أثناء الاستذكار.

١٧- كافئ نفسك فوراً عن كل فترة استذكار وذلك بعمل الأشياء المفضلة لديك، إذا ما كنت قد حققت الهدف المنشود من تلك الفترة، على أن تجعل المكافآت بسيطة وفورية بعد العمل مباشرة وليس قبله.

١٨- قم بعمل تقييم ذاتي لنفسك أثناء عملية المذاكرة من وقت لآخر.

١٩- قم بعمل الخرائط الذهنية وهي (خرائط تسجل فيها الأفكار والمعلومات المهمة من المادة الدراسية والعلاقة المتداخلة بين هذه الأفكار والمعلومات، وهذه الخرائط سوف تساعدك على استرجاع المعلومات بسهولة.

٢٠-ايقاف الافكار السلبية التي تراودك وقت المذاكرة مثل: المقرر صعب، سوف أفشل، لن أستطيع الدراسة، أشعر بالتعب والملل، الدراسة ترهق جسمي، والتخلص منها واستبدالها بأفكار ايجابية دافعة للنجاح وتحقيق الطموح والتفوق الأكاديمي.

- التعرف على بعض معوقات الاستذكار وكيفية التعامل معها؛ حيث قام المرشد بذكرها للطلبة والتحاور معهم ومناقشتهم فيها وابتكار بعض الحلول للتعامل معها والتصدي لها ومن ضمن هذه المعوقات والصعوبات التالي:

١- صعوبة بعض الموضوعات الدراسية.

٢- عدم التركيز أثناء الاستذكار.

٣- النسيان المتكرر.

٤- التداخل.

٥- المعوقات العقلية والنفسية.

٦- المشتتات الكثيرة التي تعيق عملية الاستذكار كالضوضاء مثلاً.

- وضح المرشد مفهوم مهارة الاستعداد للامتحان، وذلك باعتبارها أنماط سلوكية يكتسبها التلميذ من خلال التعلم والممارسة، وتكون قبل وأثناء الامتحان، ويقصد بها القدرة على الإجابة الصحيحة على أسئلة الامتحان باستخدام المعلومات السابقة المُكتسبة، والسلوك والأداء السليم أثناء الامتحان،

وذلك من أجل تعزيز الثقة في النفس، وتحقيق نتائج جيدة وتحقيق النجاح والتفوق. والاستعداد الجيد للامتحان يحتم على الطالب مراعاة بعض الخطوات الآتية:

❖ **قبل الامتحان:** يجب أن يكون الطالب جاهزاً لأداء الامتحان من خلال ما يلي:

١- أحضر كل الأدوات التي قد تحتاجها مثل الأقلام والحاسبات الآلية والساعة وما شابه ذلك.

٢- اذهب إلى قاعة الامتحان مبكراً ومن غير عجلة.

٣- استرخِ قُبيل الامتحان، ولا تحاول أن تُراجع كل شيء في اللحظات الأخيرة قبل الامتحان.

٤- كن جاهزاً وادرس المواد بشكل كامل.

٥- لا تترك نفسك فريسة للقلق، ولا تتحدث مع باقي الطلبة قبل الامتحان لأن ذلك قد يولد لديك شعوراً بالقلق، ولكن بدلاً عن ذلك ذكر نفسك أنك مستعد وأنك ستقدم امتحاناً جيداً.

٦- لا تذهب إلى الامتحان ومعدتك خاوية، خُذ معك قطعة من الحلوى أو البسكويت وما شابه ذلك لتساعدك على نسيان القلق.

٧- أبتعد عن الأشخاص المتشائمين حتى لا تتأثر بهم.

٨- مارس الحركات الرياضية التي تساعد على شحن الذهن.

٩- حافظ على استرخائك وثقتك بنفسك ولكن مع اليقظة.

١٠- واجه الامتحان بثقة تامة، واعتبره فرصة لعرض ما ذاكرته، واستخدم وقت الامتحان بدقة.

❖ **أما خلال الامتحان:** فيجب عليه ما يلي:

١- اجلس بشكل مريح وحافظ على استقامة ظهرك وراحتك على الكرسي.

٢- انتقل إلى سؤال آخر إذا واجهت سؤالاً صعباً، إذا كان الامتحان صعباً أختر أحد الأسئلة وأبدأ الكتابة والإجابة عليه فذلك قد يُعيد إلى ذاكرتك ما قد نسيته.

٣- خطط لحل الأسئلة السهلة أولاً والصعبة لاحقاً.

٤- خصص (١٠٪) من وقتك لقراءة الامتحان بدقة وعمق وتحديد الكلمات المهمة وتقسيم وقتك لحل الاختبار.

٥- لا تقلق عندما ترى الطلبة الآخرين يسلمون أوراقهم، فليس هناك جائزة لمن ينتهي أولاً.

٦- أعد قراءة إجاباتك للتأكد من صحة اللغة كالإملاء والقواعد والتنقيط وغيرها.

٧- تأكد من صحة إجاباتك في المواد العلمية كالرياضيات، وافحصها لتلافي الأخطاء الناجمة عن الإهمال في كتابة وترتيب الأرقام.

٨- تأكد أنك أجبت على كل الأسئلة.

٩- ضع في الاعتبار أن كل امتحان تجتازه يساعدك على الاستعداد للامتحان القادم.

١٠- استخدم الاختبارات القديمة وراجعها من أجل التحضير للامتحان النهائي.

- توزيع مطوية مهارات الاستذكار على الطلبة وقراءتها معهم ومناقشتها جماعياً حتى تعم الفائدة عليهم.

فترة راحة (٥-١٠) دقائق

الواجب المنزلي:

طلب الباحث من الطلبة أن يقوموا بوضع خطة دراسية للمذاكرة تتضمن طرق الاستذكار السليمة التي تناسبهم حسب وجهة نظر كل واحد منهم ومناقشتها في الجلسة القادمة.

تقييم الجلسة:

- تلخيص الجلسة الإرشادية، وتقديم تغذية راجعة لما تم تنفيذه في الجلسة.
- إعطاء الطلبة المشاركين في البرنامج الفرصة للتحدث عن مدى الاستفادة منها وعن مشاعرهم الحالية، ومعرفة ما استنتجوه فيما يتعلق بعادات الاستذكار وكيفية الاستعداد للامتحانات بالطريقة الصحيحة.
- قام الباحث بإنهاء الجلسة الإرشادية، ثم وزع استمارة على الطلبة تتكون من عدة عبارات، بهدف تقييم الجلسة الإرشادية، ومدى استفادة الطلبة المسترشدين منها حسب الجدول التالي:

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق
١	المستوى العام للجلسة كان ممتاز.			
٢	ترتبط الموضوعات المقدمة في الجلسة بأهداف البرنامج.			
٣	المادة العلمية التي تم تقديمها كانت متنوعة ومفيدة.			
٤	تمكن المرشد من إدارة الجلسة بقدرة وكفاءة عالية.			
٥	الزمن المخصص للجلسة كافي ومناسب.			
٦	أُتيحت الفرصة للأعضاء لتبادل الأفكار والآراء خلال الجلسة.			

الجلسة التاسعة:

عنوان الجلسة: مهارات التفكير الناقد.

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة.

أهداف الجلسة:

١- مناقشة الواجب المنزلي الخاص بالجلسة السابقة الذي تم الاتفاق عليه.

٢- التعرف على مفهوم التفكير الناقد، وأهميته في الحياة اليومية.

٣- توضيح مهارات التفكير الناقد.

٤- مقارنة بين المُفكر الناقد والمفُكر غير الناقد.

٥- التعرف على معوقات التفكير الناقد.

٦- طرق تنمية التفكير الناقد.

٧- تقييم الجلسة الإرشادية، ثم يقوم الباحث بإنهاء الجلسة مع تذكيرهم بموعد الجلسة اللاحقة.

الفنيات المستخدمة:

المحاضرة والمناقشة الجماعية – الحوار – طرح الأسئلة – التعزيز – التغذية الراجعة – التفريغ الانفعالي – الواجبات المنزلية.

إجراءات الجلسة المقترحة:

- قام الباحث بالترحيب بالطلبة وشكرهم على الاستمرار في الحضور للجلسات والتزامهم بالموعد وعلى تعاونهم.
- قام الباحث باستعراض ما تم تناوله في الجلسة السابقة، ثم قام بمناقشة الطلبة في الواجب المنزلي الخاص بالجلسة السابقة.

قام المرشد بالتحاور مع الطلبة ومناقشتهم حول مفهوم التفكير الناقد وذلك عن طريق توجيه السؤال التالي لهم: ماذا نعني بالتفكير الناقد؟ وما هي مهاراته وأهميته في حياتنا اليومية سواءً العامة أو الخاصة أو العملية أو الأكاديمية؟

- قام المرشد بعد ذلك بعرض محوسب على جهاز (البروجكتر) لموضوع التفكير الناقد في شرائح بور بوينت (Power point) وضح فيه عدة أمور انطلاقاً من مفهوم التفكير الناقد وما المقصود به من خلال بعض التعريفات التالية:

- يُعرف زيتون (٢٠٠٣) التفكير الناقد على أنه: "عملية تفكيرية مركبة عقلانية أو منطقية يتم فيها إخضاع فكرة أو أكثر للتحقيق والتقصي وجمع وإقامة الأدلة والشواهد بموضوعية وتحرر عن مدى صحتها ومن ثم إصدار حكم بقبولها من عدمه اعتماداً على معايير أو قيم معينة".
- ويُعرف إبراهيم (٢٠٠٥) التفكير الناقد على أنه: "مهارة التمييز بين الفرضيات والتعميمات، وبين الحقائق والادعاءات، وبين المعلومات المنقحة وغير المنقحة، وهو بذلك يعني تكوين عادة الامتناع عن إصدار الأحكام إلا إذا اكتملت الأدلة، وعدم إصدار الأحكام على أساس من الميل الشخصي أو التحيز لوجهة نظر بعينها".

- قام المرشد بتوضيح أهمية التفكير الناقد للطلبة المشاركين في البرنامج الإرشادي من خلال عدة أمور تطرق لها الباحثين في مجال التفكير الناقد وأهميته وهي كالتالي:

١. أصبح تعليم التفكير الناقد حاجةً ملحةً، وممارسة مهارات التفكير تساعدنا على أن نصبح مفكرين بشكل أفضل.
٢. التفكير الناقد يقود المتعلم إلى الاستقلالية في تفكيره وتحرره من التبعية والتمحور حول الذات.
٣. يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي.
٤. إن الأساليب الجديدة في التفاعل مع المعلومات خلال المحاضرات والقراءات والنقاشات الجماعية لتعزيز التعلم والفهم تؤكد أن التفكير الناقد فاعل وليس سلبياً.
٥. يشجع على التفكير المتروي واستخدام المحكات المنطقية المناسبة؛ للحكم على المعلومات المتاحة وفهم طبيعة المهمة.
٦. يُكسِب الطلبة تعليلات صحيحة ومقبولة للمواضيع المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية ويعمل على تقليل التعليلات الخاطئة.
٧. استخدام العقل بدلاً عن العاطفة، وبالتالي تكون القرارات والأفكار أكثر دقة وأكثر صحة.
٨. تُتيح للشخص فرصة التعلم الذاتي وفرص النمو والتطور والإبداع والبحث الجاد في كثير من الأمور.
٩. زيادة الاهتمام بعمليات التفكير المنطقي تؤدي إلى الاهتمام بمعرفة كيفية صنع القرارات والاستنتاجات وتوضيح طبيعة مثل هذه القرارات والاستنتاجات.

١٠. تزيد من ثقة المتعلم في نفسه وترفع من مستوى تقديره لذاته عند مواجهة مشكلات الحياة المعقدة بذكاء، والاعتماد على النفس في مواجهتها وحلها واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها.
١١. التفكير الناقد يساهم في إدراك التناقضات والانتباه إلى المغالطات وبالتالي تجنب الأخطاء والأفكار غير الصحيحة.
١٢. ينمي لدى الأفراد مهارات التواصل والاتصال والتثقيف العلمي.
١٣. تطوير استراتيجيات جديدة تساعد على الاستفادة من آلية عمل دماغنا وهذا ما يضمن حفظ المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد، وهي تشكل عادات جيدة للاستقصاء.
١٤. يساهم في رفع المعدلات التراكمية.
١٥. المشاركة بفاعلية في القضايا المهمة، ونجاح العمليات الديموقراطية.
١٦. يساعد في فهم وجهات النظر المختلفة وكيفية التواصل مع الثقافات الأخرى.
١٧. أصبح من أهم أهداف التربية المعاصرة في المجتمع.
١٨. يُكسِب الفرد المرونة والموضوعية والعقلانية في مقابلة القضايا التي تواجهه، كما يساعد الفرد على التكيف بدرجة كبيرة مع المجتمع وتغيراته.
١٩. يجعل المتعلم أكثر إيجابية وتفاعلاً ومشاركة في عملية التعلم.
٢٠. يزيد من تقدير المتعلم لذاته.

- توجد تصنيفات عديدة لمهارات التفكير الناقد، ولعل ذلك يعود إلى تعدد تعريفاته والنظريات المفسرة له، ولقد قام الباحث بذكر بعض التصنيفات المهمة للتفكير الناقد قدمها الباحثون المختصون في مجال دراسة التفكير الناقد وعرضها على الطلبة حتى يتسفيدوا منها وتتكون لديهم فكرة عن التفكير الناقد بشكل دقيق ومميز.
- قام الباحث بالتحدث عن مهارات التفكير الناقد وعرضها على الطلبة بشكل تفصيلي وتوضيحها لهم وكانت عبارة عن خمس مهارات وهي كالتالي:
  - مهارة الاستنتاج.
  - مهارة التفسير.
  - مهارة الاستنباط.
  - مهارة معرفة الافتراضات.
  - مهارة تقويم الحجج.

- قام المرشد بعمل مقارنة بين المُفكر الناقد والمُفكر غير الناقد وذلك من خلال عدة أمور اختصرها ووضعها في جدول توضيحي وهي كالتالي:

جدول (٢١) مقارنة بين المُفكر الناقد والمُفكر غير الناقد

الخاصية	المُفكر الناقد	المفُكر غير الناقد
الانتباه	يعرف ما الذي يلاحظ عندما تواجهه مشكلة أو سؤال أو مهمة تعليمية.	ينظر إلى المشكلات كما لو كانت حقائق غير مترابطة، ويركز انتباهه على أشياء غير مهمة.
الوعي بالذات	لديه وعي يمكنه من معرفة متى فهم الموضوع ومتى لم يفهمه.	ليس لديه الوعي الذاتي؛ فهو لا يعرف متى يفهم ومتى لا يفهم.
المعرفة	يعرف الكثير من الحقائق، وهذه الحقائق منظمة جيداً.	يعرف القليل من الحقائق، وهذه الحقائق غير منظمة.
الذاكرة	يتذكر بشكل أفضل وأسرع.	ذاكرته سيئة وبطيئة.
الفهم	يمتلك فهماً عميقاً للموضوع وينظر إلى الطريقة التي تترابط بها أجزاء الموضوع.	سطحي الفهم وينظر إلى مدى التشابه بين أجزاء الموضوع ولكن بشكل سطحي ظاهري.
الاستراتيجيات	يعرف العديد من استراتيجيات وأساليب حل المشكلات، ويعرف متى يستخدم كل أسلوب أو استراتيجية.	يعرف القليل من أساليب حل المشكلات، كما أنه لا يعرف متى يستخدمها.
حل المشكلات	يحلُ كثيراً من المشكلات بشكلٍ سريع، ويأتي بحلول أفضل، ويتعامل مع المشكلات بهدف الفهم.	يحلُ قليلاً من المشكلات، وبشكل بطيء وحلوله روتينية، ويتعامل مع المشكلات بهدف الحل وليس الفهم.
آلية عملهم	يعرف المهارات الأساسية جيداً وتعمل لديه آلياً.	يعمل بمشقة حتى في المهارات الأساسية؛ لذلك معظم انتباهه يذهب على ذلك.
النماذج العقلية	النماذج العقلية لديه أكثر تنظيماً، ويعرف متى يستخدمها.	النماذج العقلية لديه غير منظمة حتى ولو امتلك نفس المعلومات، ولا يعرف متى يستخدمها.
المرونة	لديه مرونة وعقله يتقبل الأفكار الجديدة.	لا توجد لديه مرونة، ويتحيز لأفكاره حتى لو كانت قديمة وغير صحيحة.

المصدر: الريماوي (٢٠٠٨).

- قام المرشد بالتحدث مع الطلبة حول معوقات التفكير الناقد ومناقشتهم حول ذلك، ثم قام بعرض موجز لأهم المعوقات والصعوبات التي تواجه التفكير الناقد وهي كما يلي:
  - الجهل بالموضوع والافتقار للمعلومات؛ فيكون الشخص بحاجة إلى معلومات أكثر.
  - خداع النفس وإلقاء اللوم على الآخرين: (المدرس والطالب)، (الطبيب والمريض).
  - الشعور بالنقص والضعف.
  - الكسل والخمول.
  - ضعف الحساسية للمشكلات.
  - الانشغال بالأعمال الروتينية.
  - الإيحاء والخضوع لرأي الكبار والخبراء في غير تخصصهم.
  - غياب الدافعية لدى المعلم والمتعلم التي تدفعهما للالتزام بالأعمال التي ينبغي عليهما تنفيذها لتعليم التفكير الناقد ومهاراته.
  - غياب التأهيل العلمي والتربوي لمعلم مهارات التفكير الناقد، وبالتالي فإن قدراته في تعليم وتعلم مهارات التفكير الناقد ستبقى موضع شك.
  - عدم تحمل المسئولية.
  - ضعف الثقة بالنفس يعوق التفكير الناقد.
  - ضعف الحافز الذاتي، والافتقار إلى المرونة.
  - الاعتقاد بالأفكار الخاطئة وغير العقلانية.
  - إن الإيمان بقيم الحرية والديمقراطية واحترام الدستور وقبول الاختلاف في الرأي والتعددية السياسية والمشاركة في تحمل المسؤولية ومحاربة التبعية والانقياد الأعمى للسلطة يمثل مقومات أساسية لتعليم مهارات التفكير الناقد، وبالتالي غياب مثل هذه المقومات وغيرها من مقومات التحضر سينعكس سلباً على تعليم وتعلم مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة.
  - دور الأسرة في تنمية روح المناقشة والحوار والمناظرة بين الأبناء والآباء من العوامل التي تساعد على تدريب الأبناء على تقبل وجهات نظر الآخرين، وبالتالي غياب هذا الدور يجعل الأسرة حجر عثرة في طريق تنمية التفكير الناقد لدى أبنائها.

- قام المرشد بمناقشة الطلبة حول طرق تنمية التفكير الناقد والتحاور مع الطلبة بخصوص ذلك، وذكر بعض الطرق التي تساهم في تعزيز التفكير الناقد لدى الأفراد كالتالي:

١- تهيئة بيئة معلوماتية جيدة.

٢- تحليل المعلومات.

٣- قضاء وقت بصحبة المفكرين الأكفاء.

٤- إطلاق العنان للخيال.

٥- الجلوس في مكان مناسب للتفكير.

٦- التعلم المستمر.

٧- النقاش العلمي.

٨- النقد العلمي وعدم الانقياد للآراء الشائعة التي يتناقلها الناس.

٩- التمسك بالمعاني الموضوعية.

فترة راحة (٥-١٠) دقائق

الواجب المنزلي:

طلب الباحث من الطلبة – بحكم أنهم طلبة جامعيين – أن يكتبوا في ورقة خارجية حسب وجهة نظرهم الدور الذي من الممكن أن تساهم به الجامعة في تنمية التفكير الناقد ومهاراته، وأن تتم مناقشته مع المرشد في الجلسة القادمة.

تقييم الجلسة:

- تلخيص الجلسة الإرشادية.
- تقديم المرشد تغذية راجعة عن التفكير الناقد ومهاراته، والفرق بين المفكر الناقد وغير الناقد، ومعوقات التفكير الناقد والتخلص منها وطرق تنمية التفكير الناقد.

قام الباحث بإنهاء الجلسة الإرشادية، ثم وزع استمارة على الطلبة تتكون من عدة عبارات، بهدف تقييم الجلسة الإرشادية، ومدى استفادة الطلبة المسترشدين منها حسب الجدول التالي:

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق
١	المستوى العام للجلسة كان ممتاز.			
٢	ترتبط الموضوعات المقدمة في الجلسة بأهداف البرنامج.			
٣	المادة العلمية التي تم تقديمها كانت متنوعة ومفيدة.			
٤	تمكن المرشد من إدارة الجلسة بقدرة وكفاءة عالية.			
٥	الزمن المخصص للجلسة كافي ومناسب.			
٦	أُتيحت الفرصة للأعضاء لتبادل الأفكار والآراء خلال الجلسة.			

الجلسة العاشرة:

عنوان الجلسة: مهارات التفكير الإبداعي.

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة.

أهداف الجلسة:

١- مناقشة الواجب المنزلي الخاص بجلسة التفكير الناقد الذي تم الاتفاق عليه.

٢- التعرف على مفهوم التفكير الإبداعي، وأهميته في الحياة اليومية.

٣- صفات الشخص المُبدع.

٤- تحديد مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة / الأصالة / المرونة / الإفاضة).

٥- طرق تعليم وتنمية مهارات التفكير الإبداعي.

٦- معوقات التفكير الإبداعي.

٧- عمل مسابقة للطلبة تقوم على التفكير الإبداعي.

٨- إنهاء الجلسة الإرشادية، ثم تقييمها مع تذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الفنيات المستخدمة:

المحاضرة والمناقشة الجماعية – الحوار – طرح الأسئلة – العصف الذهني – التغذية الراجعة – التعزيز – الواجبات المنزلية.

إجراءات الجلسة المقترحة:

- قام الباحث بالترحيب بالطلبة وشكرهم على الاستمرار في الحضور للجلسات والتزامهم بالموعد وعلى تعاونهم.
- قام الباحث باستعراض ما تم تناوله في الجلسة السابقة، ثم قام بمناقشة الطلبة في الواجب المنزلي الخاص بالجلسة السابقة.
- قام المرشد بالتحاور مع الطلبة ومناقشتهم حول مفهوم التفكير الإبداعي وذلك عن طريق توجيه السؤال التالي لهم: ما المقصود بالتفكير الإبداعي؟ وما هي أهميته في الحياة اليومية، وما هي مهارات التفكير الإبداعي؟

- بعد التحاور مع الطلبة المسترشدين ومعرفة وجهة نظرهم حول مفهوم التفكير الإبداعي قام المرشد بعرض محوسب على جهاز (البروجكتر) لموضوع التفكير الإبداعي في شرائح بور بوينت (Power point) تطرق فيه لعدة أمور منها معنى التفكير الإبداعي، ومهارات التفكير الإبداعي وصفات المبدعين...وكانت البداية بتوضيح مفهوم التفكير الإبداعي من خلال التعريفات التالية:

- عرف أديبي (٢٠٠١) التفكير الإبداعي بأنه: "قدرة الفرد على الإنتاج الذي يتميز بأكبر قدر ممكن من الطلاقة الفكرية، والمرونة التلقائية، والأصالة، وذلك كاستجابات لمشكلة، أو موقف مثير".
- ويُعرفه جروان (٢٠٠٢) بأنه "نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن الحلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً، ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة".

- قام المرشد بتوضيح أهمية التفكير الإبداعي للطلبة المشاركين في البرنامج الإرشادي من خلال عدة أمور تطرق لها الباحثين في مجال التفكير الإبداعي وأهميته وهي كالتالي:

١. إيجاد الحلول المبتكرة.
٢. توفير العديد من البدائل.
٣. زيادة الإنجاز.
٤. إحداث النهضة والتقدم.
٥. المرونة الفكرية.
٦. حل المشكلات.

- قام الباحث بتحديد بعض الصفات الخاصة للأشخاص المبدعين، وهي كما يلي:

١. يعتز المبدع بنفسه، ويثق بقدراته كثيراً.
٢. يتجنب التعامل مع الأشياء العادية، ولكن لديه القدرة على صياغة الأشياء والأفكار بطريقة سهلة ومفهومة.
٣. يتصف الشخص المبدع بأنه حيوي، نشط وفعال، ويتفاعل مع متغيرات البيئة بطريقة مختلفة عن تفاعلات الآخرين.
٤. يتميز بالاستقلال عن الآخرين والبيئة.
٥. يميل إلى العزلة أحياناً، وتدني قيمة العلاقات الاجتماعية لديه.
٦. يتحمل المضايقات ويتسامح في المنازعات.

٧. يستغرب تفكير الآخرين في تفسير أداءه وأعماله.
٨. لديه القدرة على السيطرة، وهو يميل إليها إذا ما توافرت الظروف المناسبة.
٩. يجابه الصعوبات، ويقدم على مواقف المخاطرة لاستمتاعه بها.
١٠. ينظر للأشياء من أوجه وزوايا مختلفة، ولديه درجة عالية من حب الاستطلاع.
١١. يتمتع بالثقة العالية بالنفس، وبعد النظر.
١٢. لديه سرعة بديهة في حل المواقف والمشكلات التي يواجهها دون أن يستغرق ذلك منه وقتاً طويلاً.
١٣. يقاوم الإحباط لأنه محكوم بعوامل داخلية كالإنجاز، والتفرد، والانتقال من موقف لآخر سعياً نحو الجدة.
١٤. يفضل التعامل مع المواقف المتشابكة والمعقدة حيث يعطيه ذلك فرصة لإظهار موقف جديد وحلاً جديداً مغايراً لما توصل إليه الآخرين.
١٥. مشارك اجتماعي وراضي عن نفسه، ولديه القدرة على الحصول على مراتب اجتماعية عالية.
١٦. يتصف بالمرونة وسرعة التكيف مع الخبرات الجديدة، ويرى في المواقف الجديدة أشياء لا يدركها الآخرون.
١٧. يكلف نفسه فوق طاقتها، ويتحمل الأعباء، ويتصف بالقدرة على التحمل والمعاناة أكثر من الأفراد العاديين.
١٨. يتصف بتعدد الأفكار والإجابات وتنوعها.
١٩. يميل إلى إطلاق العنان بخياله، وللصور الذهنية التي ينشئها ولا يحددها بالعقل أو التفكير المتماثل.
٢٠. المثابرة والحماس والمبادأة في مجال العمل والتفكير.
٢١. يتميز بالحساسية العالية للمحيط الذي يكون فيه.
٢٢. يميل للمواقف الجديدة والمتنوعة، ولديه قدرة على الإلمام بالتفاصيل.
٢٣. يمتلك ذخيرة معرفية واسعة.
٢٤. يمارس عمليات عقلية عُليا في التفكير مثل: التحليل، التركيب، والتقويم.
٢٥. تُثير أفكاره الدهشة والاستغراب لصعوبة فهمها في بعض الأحيان.
٢٦. يمتلك قيم جمالية رفيعة وقدرة جيدة على التفكير والتحكيم.
٢٧. خوض المغامرات والتمتع بالإرادة القوية لمواجهة الفشل وتحقيق الطموح والنجاح.

- قام المرشد بمناقشة الطلبة والتحاور معهم حول مهارات التفكير الإبداعي، وذكر أنها تنقسم إلى أربعة أقسام وهي كالتالي:

١- **الطلاقة:** وهي تعني القدرة على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار أو البدائل او الأسئلة أو المترادفات أو الاستعمالات عند التفاعل مع موقف ما يتطلب عمل الذهن لإيجاد حل لهذا الموقف أو لفهم جوانب المشكلة فيه. ويُشار إلى أن هناك أربعة أشكال للطلاقة وهي:

أ- **الطلاقة اللفظية:** وهي قدرة الفرد على إنتاج عدد كبير من الكلمات بشرط أن تتوفر في تركيب الكلمة خصائص معينة.

ب-**الطلاقة الارتباطية (التداعي):** وهي القدرة على إنتاج أكبر عدد من الكلمات التي تتوافر فيها شروط معينة من حيث المعنى.

ج- **الطلاقة الفكرية:** وهي القدرة على ذكر أكبر عدد من الأفكار في زمن محدد ولا يؤخذ في الاعتبار نوع هذه الأفكار أي لا يؤثر على تقييم الشخص.

د- **الطلاقة التعبيرية:** وهي تشير إلى القدرة على التفكير السريع في الكلمات المتصلة والملائمة والمرتبطة بموقف معين، كما هي عبارة عن القدرة على صياغة الأفكار في عبارة مفيدة.

٢- **المرونة:** ويُقصد بها القدرة على التنوع في الأفكار، والتغيير في وجهات النظر بسهولة حسبما تقتضيه مثيرات الموقف إذا ما كان ذلك ضرورياً. كما أنها تعني القدرة على تعديل زوايا التفكير استجابةً لمعطيات الموقف، وتقديم مقترحات تدعو إلى إجراء بعض التعديلات عليها مما يدل على أن الشخص يفكر تفكيراً إبداعياً. ومن أشكال المرونة:

أ- **المرونة التكيفية:** تعني قدرة الفرد على التحول من وجهة نظر إلى وجهة نظر أخرى بسهولة وسرعة.

ب-**المرونة التلقائية:** وهي تشير إلى سرعة الفرد في إعطاء استجابات متنوعة لا تنتمي إلى اتجاه واحد.

٣- **الأصالة:** هي بمعنى الجدة والتفرد، والبحث في الذهن عن الأفكار التي يندر تكرارها أو حصولها، وتُعَدُ الفكرة أصيلة إذا كانت لا تكرر أفكار الآخرين، وصاحب التفكير الأصيل لا يُولد أفكاراً أو حلولاً تقليدية لما يواجه من مواقف أو مشكلات. وتختلف مهارة الأصالة في التفكير عن مهارتي الطلاقة والمرونة؛ فهي لا تشير إلى كمية الأفكار الإبداعية التي يتم تقديمها، بل تعتمد على قيمة تلك الأفكار ونوعيتها، وجدتها، وأصالتها.

٤- **التوسع (الإفاضة):** وتعني القدرة على إضافة تفصيلات جديدة ومتنوعة تساهم في تحسين وتجميل الأفكار البسيطة أو الاستجابة العادية وتجعلها أكثر تطوراً وفائدةً وجمالاً.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول إن التفكير الإبداعي يتضمن مجموعة من القدرات والمهارات العقلية (الطلاقة، المرونة، الاصالة، الإفاضة)، وبذلك يكون الطالب مبدعاً إذا كان قادراً على توليد أفكار جديدة كثيرة ومتنوعة وتتضمن تفصيلات واضحة ومحددة.

- تحدث المرشد عن طرق تعليم وتنمية مهارات التفكير الإبداعي، وبين أن عملية تنمية الإبداع لا تتم عن طريق التعليم، وإنما عن طريق التدريب والتمرين على استخدام العقل والتفكير الابتكاري، أي أنها عملية ترويض موهبة الإبداع، وذلك بوضع الشخص في مواقف يستخدم فيها قدراته العقلية، ويستغل تفوقه العقلي ويستثمر ذكاءه في رؤية الأشياء من زوايا غير اعتيادية، واقتراح الحلول تجاه خلق وتوظيف الموارد البشرية بشكل فعال ومنتج.

- قام المرشد بالتحدث مع الطلبة حول معوقات التفكير الإبداعي ومناقشتهم حول ذلك، ثم قام بعرض موجز لأهم تلك المعوقات والصعوبات وهي كما يلي:

أ- **المعوقات البيئية:** وهي الموجودة في الطبيعة، المتمثلة بالبيئة المكتظة، وطريقة ترتيب الأشياء المحيطة بالفرد، وعدم تأييد الزملاء، وجود رئيس متسلط لا يقدر الأفكار الإبداعية، عدم توفر المال لدعم المشاريع الإبداعية.

ب-**المعوقات الثقافية:** وتظهر في مجالين وهما:

١- **المعوقات الثقافية (الشعورية الفردية):** تظهر في اعتقاد الفرد بأن الخيال والتأمل مضيعة للوقت، وتفضل التقليد على التغيير والتجديد، والاعتقاد بأن أي مشكلة يمكن حلها بالتفكير العلمي.

٢- **المعوقات الثقافية (الشعورية الاجتماعية):** تظهر في العادات والتقاليد حيث تقف عائق أمام إنجاز عمل ما وبالتالي تؤدي إلى عدم القدرة على إتمام العمل، والخوف هنا أن الشخص المبدع يخشى أن يأتي بأشياء قد يعاقبه عليها المجتمع، ويكون النقد بدل الاقتراح، وهنا يلجأ الأفراد إلى نقد الأفكار المبدعة، ولا يقدم الشخص هنا أفكاراً بديلة للأفكار التي فقدها، فالإبداع يحتاج لمسار حر طليق لتنميته، فإن لم يكن المسار حُراً فإن هذا الأمر يؤدي إلى موت الأفكار قبل أن تأخذ مسارها الصحيح.

ج- **المعوقات الفكرية:** تؤدي إلى استعمال أساليب فكرية غير مناسبة، أي أنها أفكار غير مرنة، واستعمال الأفكار غير الصحيحة تؤدي إلى حل غير صحيح.

د- **المعوقات البصرية:** وهي قدرة الفرد على رؤية الأمور التي تهمه وإهمال سائر القضايا التي لها صلة بالمشكلة، ويعتمد في ذلك على استعمال حاسة واحدة في التفكير، وعدم استعمال جميع المدخلات الحسية، الأمر الذي يُعيقه عن الإبداع.

هـ-**المعوقات العاطفية (الانفعالية):** الغموض، الحكم على الأفكار بدل توليدها وإنتاجها، وعدم التطور أو عدم الرغبة في التطور، وعدم القدرة على الاسترخاء والراحة والنوم، وعدم تمييز الحقيقة من الخيال.

و- **المعوقات التعبيرية:** تتمثل هذه العوائق في نقص التغذية الراجعة في عملية التواصل والاتصال، مثل الاحباط والفشل في محاولة عرض واستعمال مفاهيم لغة أجنبية لا يعرف الشخص عنها سوى القليل، فمثل هذه المواقف يؤدي بطأ التعبير فيها إلى إعاقة الشخص الذي يقوم بحل المشكلة، وبالتالي تُعيقه عن الإبداع والابتكار.

ز- **الوقت (الزمن) الحقبة التاريخية:** إنجازات إبداعية لم تقدر أثناء قيام أصحابها بها، وإنما قدرها المجتمع بعد مماتهم، والزمن هنا على كمية الإبداع ونوع الإبداع وطبيعة تقييم المجتمع له.

ح- **المعوقات الإدراكية:** وهي تتمثل في النظرة النمطية للمشكلة. أي بصورة تقليدية تخلو من الجدية في حل المشكلات، والميل إلى تقيد المشكلة، وعدم النظر إلى المشكلة من وجهات نظر مختلفة، وعزل المشكلة؛ فكلما عزلت المشكلة ساهم ذلك في حلها.

ط- **معوقات شعورية ولا شعورية (تصارع الانا والانا الأعلى):** المبدع يخشى من الأفكار الجديدة، من الأنا المثالية، ويخشى من معاقبة المجتمع له على هذه الأفكار، وتبقى الأفكار حبيسة للانا الأعلى وهذا الصراع قد يؤدي إلى وهن عصبي.

- قام المرشد بتقسيم الطلبة إلى مجموعتين: الأولى تضم الطلاب، والثانية تضم الطالبات، وعمل مسابقة تقوم على التفكير الإبداعي وذلك بعرض فيديو يحتوي على تمارين إبداعية وأسئلة تكون إجابتها خارجه عن المألوف وتعمل على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة وانتهت المسابقة بتعادل الفريقين وكان أداء الطلبة جيداً للغاية.

- عرض المرشد (٤٠) طريقة لتبقى مبدعاً على الطلبة وقام بمناقشتها معهم. ملحق (١٤).

فترة راحة (٥-١٠) دقائق

الواجب المنزلي:

طلب الباحث من الطلبة أن يعملوا على إيجاد حلول إبداعية لمشكلة تدني دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية والتعثر الدراسي معتمدين على طرق تنمية مهارات التفكير الإبداعي التي قام بشرحها لهم وكتابتها وتقديمها للمرشد في الجلسة القادمة ومناقشتها.

تقييم الجلسة:

- تلخيص الجلسة الإرشادية.
- تقديم المرشد تغذية راجعة عن التفكير الإبداعي ومهاراته، وصفات الأشخاص المبدعين، ومعوقات التفكير الإبداعي وطرق تنمية التفكير الإبداعي.
- قام الباحث بإنهاء الجلسة الإرشادية، ثم وزع استمارة على الطلبة تتكون من عدة عبارات، بهدف تقييم الجلسة الإرشادية، ومدى استفادة الطلبة المسترشدين منها حسب الجدول التالي:

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق
١	المستوى العام للجلسة كان ممتاز.			
٢	ترتبط الموضوعات المقدمة في الجلسة بأهداف البرنامج.			
٣	المادة العلمية التي تم تقديمها كانت متنوعة ومفيدة.			
٤	تمكن المرشد من إدارة الجلسة بقدرة وكفاءة عالية.			
٥	الزمن المخصص للجلسة كافي ومناسب.			
٦	أُتيحت الفرصة للأعضاء لتبادل الأفكار والآراء خلال الجلسة.			

الجلسة الختامية:

عنوان الجلسة: إنهاء البرنامج الإرشادي.

زمن الجلسة: ٦٠ دقيقة.

أهداف الجلسة:

١- مناقشة الواجب المنزلي الخاص بجلسة مهارات التفكير الإبداعي الذي تم الاتفاق عليه.

٢- إعادة مناقشة أفراد العينة بعناصر البرنامج الرئيسة وأهدافه.

٣- الاستماع لانطباعات أفراد العينة بعد تطبيقهم للبرنامج.

٤- تطبيق الاختبار البعدي.

٥- تقديم الشكر للطلبة المشاركين بالبرنامج على تعاونهم في إتمام جميع الجلسات وتطبيق البرنامج.

٦- إنهاء الجلسة الختامية والتي يتم فيها إنهاء البرنامج الإرشادي، ثم تقييمها.

الفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار – التعزيز – التغذية الراجعة – مهارة إنهاء الجلسة والبرنامج.

إجراءات الجلسة المقترحة:

- قام المرشد بالترحيب بالطلبة أعضاء المجموعة الإرشادية وشكرهم على الحضور والالتزام طيلة البرنامج الإرشادي، وعلى تعاونهم، وإعلامهم بأن هذه الجلسة هي الجلسة الختامية في البرنامج الإرشادي.

- قام الباحث باستعراض ما تم تناوله في الجلسة السابقة، ثم قام بمناقشة الطلبة في الواجب المنزلي المقدم في الجلسة السابقة الخاص بمهارات التفكير الإبداعي وتبادل الآراء والافكار لتقييم مدى استفادتهم من الجلسة وتقديم التشجيع والعبارات ذات الأثر الإيجابي لآرائهم وأفكارهم الإيجابية، وتقديم التحفيز لهم لتحقيق المشاريع المستقبلية.

- قام المرشد بإعادة مناقشة الطلبة بعناصر البرنامج وأهدافه المنشودة، كما قام بمراجعة وتلخيص ما تم من خلال الجلسات الإرشادية السابقة، مع التأكيد على أهم الافكار فيها مع التطرق للهدف العام للبرنامج والتذكير به وهو – زيادة دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية – وترسيخ المعلومات والأنشطة التي تم تنفيذها خلال البرنامج الإرشادي ومناقشة مدى الاستفادة التي حصل عليها الطلبة المشاركين من خلال مشاركتهم في هذا البرنامج الإرشادي مع تقديم التغذية الراجعة.

- استمع المرشد لانطباعات وتعليقات الطلبة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، وقام بأخذها بعين الاعتبار ومناقشتهم فيها وتحديد أثر البرنامج عليهم وتحديد المكتسبات الرئيسة من البرنامج الإرشادي.

- قام المرشد بتطبيق القياس البعدي على الطلبة المشاركين في البرنامج وذلك بإعطائهم كُلٍ من مقياس دافعية الإنجاز، ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية مرة أخرى للإجابة عليهما.

- وأخيراً قام المرشد بتقديم الشكر لأعضاء المجموعة الإرشادية على مشاركتهم في هذا البرنامج وتعاونهم طيلة فترة تطبيق البرنامج الإرشادي، مع توزيع بعض الجوائز التشجيعية والتقديرية لهم على التزامهم وعلى جهودهم المبذولة في سبيل إنجاح البرنامج وتحقيقه لأهدافه.

تقييم الجلسة:

- قام الباحث بإنهاء الجلسة الإرشادية، ثم وزع استمارة على الطلبة تتكون من عدة عبارات، بهدف تقييم الجلسة الإرشادية، ومدى استفادة الطلبة المسترشدين منها حسب الجدول التالي:

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق
١	المستوى العام للجلسة كان ممتاز.			
٢	ترتبط الموضوعات المقدمة في الجلسة بأهداف البرنامج.			
٣	المادة العلمية التي تم تقديمها كانت متنوعة ومفيدة.			
٤	تمكن المرشد من إدارة الجلسة بقدرة وكفاءة عالية.			
٥	الزمن المخصص للجلسة كافي ومناسب.			
٦	أُتيحت الفرصة للأعضاء لتبادل الأفكار والآراء خلال الجلسة.			

ملحق (١٠) قصة ((الحاكم الحاجب المنصور))

كان هناك حمال يحمل أمتعة الناس من السوق إلى بيوتهم بواسطة حمار له وكان كل يوم على تلك الحالة يعمل في حمل أمتعة الناس وفي إحدى الأيام وبعد تعب الدوام سأل صاحبنا أصحابه ماذا يتمنى كل واحد منكم أن يكون في المستقبل؟؟

لم يجبه أحد منهم والسبب أنهم كانوا متعبين ولم يكن عندهم الاستعداد على الإجابة عن السؤال فقال لهم: أما أنا فأتمنى أن أكون حاكم للأندلس... فأجابوه باستغراب... حاكماً للأندلس!!!!

فقال: نعم.

فقال لصاحبه الذي عن يمينه: ماذا تتمنى أن أصنع لك لو أصبحت أنا حاكم للأندلس؟

قال: إذا أصبحت أنت حاكم للأندلس أريدك أن تضعني على ظهر حماري وتجعل ظهري للخلف وتجعل جنودك يضربونني بالعصي ويقولون هذا الكذاب هذا الكذاب!

فقال صاحبنا الحمالي: حسناً

وسأل صاحبه الذي عن يساره: ماذا تتمنى أنت؟ قال: أنا أتمنى إذا أصبحت أنت حاكم الأندلس أن تعطيني قصراً كبير وحصاناً أبيضاً وجواري حسان وبدأ صاحبنا يعدد أمانيه.

وتمر الأيام ويبدأ صاحبنا بوضع يده على الخطوة الصحيحة عندما التحق بالجيش وأصبح القائد... ولن أطيل في هذا الجانب، فالذي يهمني أن صاحبنا استطاع أن يحقق حلمه ويحكم الأندلس بل هو الحاكم الذي توسعت فيه أرض الأندلس إلى أكبر سعة وحققت على يديه الفتوحات ووسعت المساجد، إنه الحاكم الحاجب المنصور وبعد مرور الأيام والسنين أمر الحاجب المنصور وزيره أن يبحث عن صاحباه فوجدهم في السوق كل منهم يعمل في نقل الامتعة بحماره كما كان، فلما حضروا للحاجب المنصور قال لصاحبه الأول الذي كان عن يمينه: ماذا كنت تتمنى في أيامنا الغابرة؟! فقال أنا...أنما كانت أحاديث ولت وانتهت أيها الحاكم!! فقال: لا لم تنتهي فقال: هو ذاك فقال لوزيره: اجعله على حماره وافعل به كما أراد

وقال لصاحبه الثاني: ماذا تمنيت؟ فقال: الجواري الحسان وأن تعطيني قصراً وسط بستان وحصاناً أبيضاً فقال: لوزيره أعطوه ما أراد

فسال الوزير الحاكم الحاجب المنصور: كأنك قسيت على صاحبك الأول بقدر ما عطفت وأكرمت الثاني؟! فقال ليعلم أن الله على كل شيء قدير

ملحق (١١) قصة ((هيلين كيلر))

ولدت هيلين كيلر بأمريكا عام ١٨٨٠م، ولم تولد وهي عمياء وصماء ولكن بعد بلوغها ١٩ شهراً أُصيبت بمرض شخصه الأطباء أنه التهاب السحايا والحمى القرمزية مما أفقدها السمع والبصر. وفي ذلك الوقت كانت تتواصل مع الآخرين من خلال مارتا واشنطن ابنه طباخة العائلة التي بدأت معها لغة الإشارة وعند بلوغها السابعة أصبح لديها ٦٠ إشارة تتواصل بها مع عائلتها.

ذهبت هيلين إلى مدينة بالتمور لمقابلة طبيب مختص بحثاً عن نصيحة، فأرسلها إلى ألكسندر غراهام بل الذي كان يعمل آنذاك مع الأطفال الصم فنصح والديها بالتوجه إلى معهد بركينس لفاقدي البصر. وهناك تم اختيار المعلمة آن سوليفان التي كانت في العشرين من عمرها لتكون معلمة هيلين وموجهتها ولتبدأ معها علاقة استمرت ٤٩ سنة.

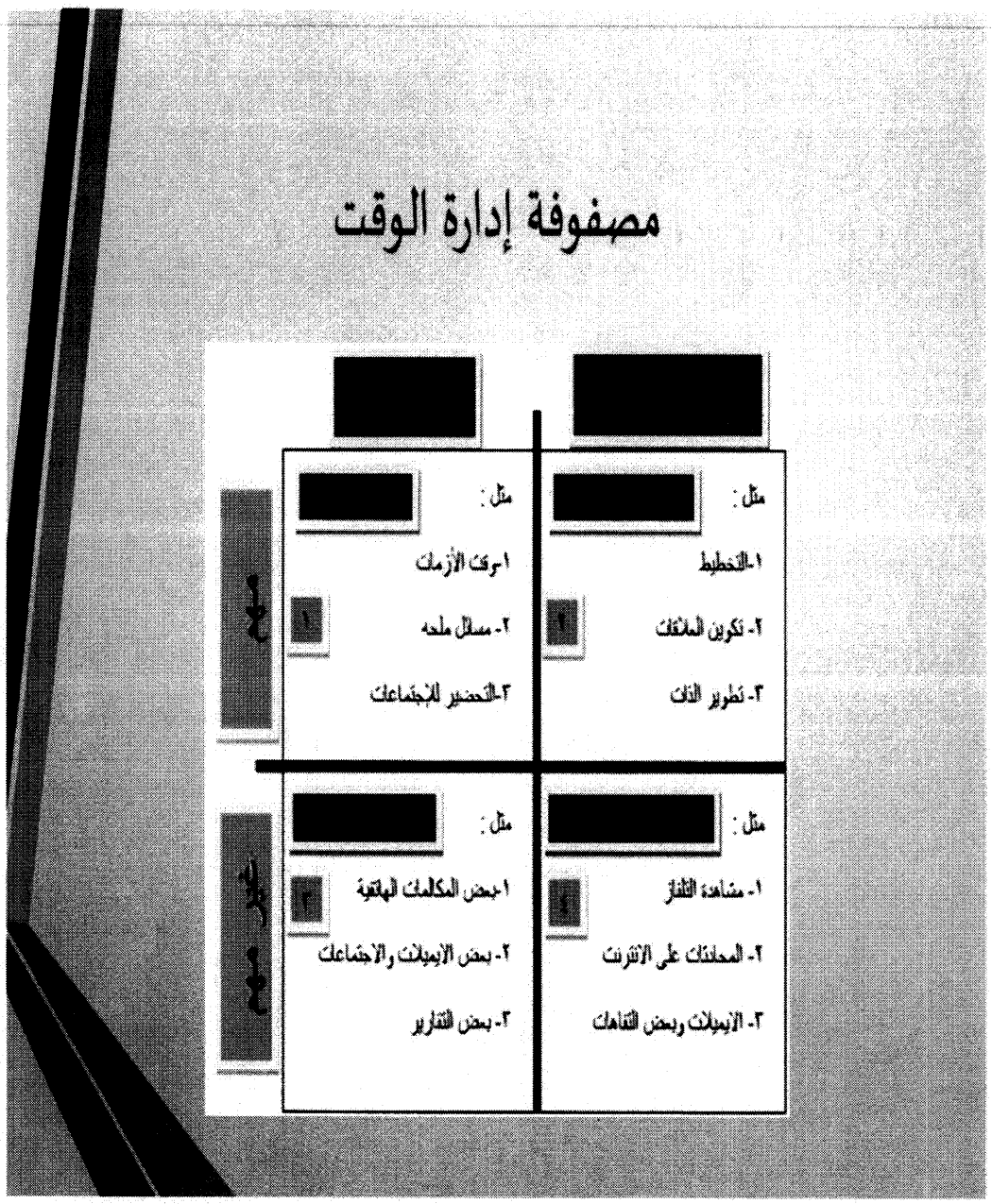
وتخرجت هيلين من الجامعة عام ١٩٠٤م وهي حاصلة على شهادة بكالوريوس علوم وفلسفة في سن الرابعة والعشرين. ثم ألفت كتاب (أضواء في ظلامي) وكتاب (قصة حياتي في ٢٣ فصلاً و١٣٢ صفحة في ١٩٠٢م)، وكانت وفاتها عام ١٩٦٨م عن عمر ٨٨ سنة.

واحدة من عباراتها الشهيرة:

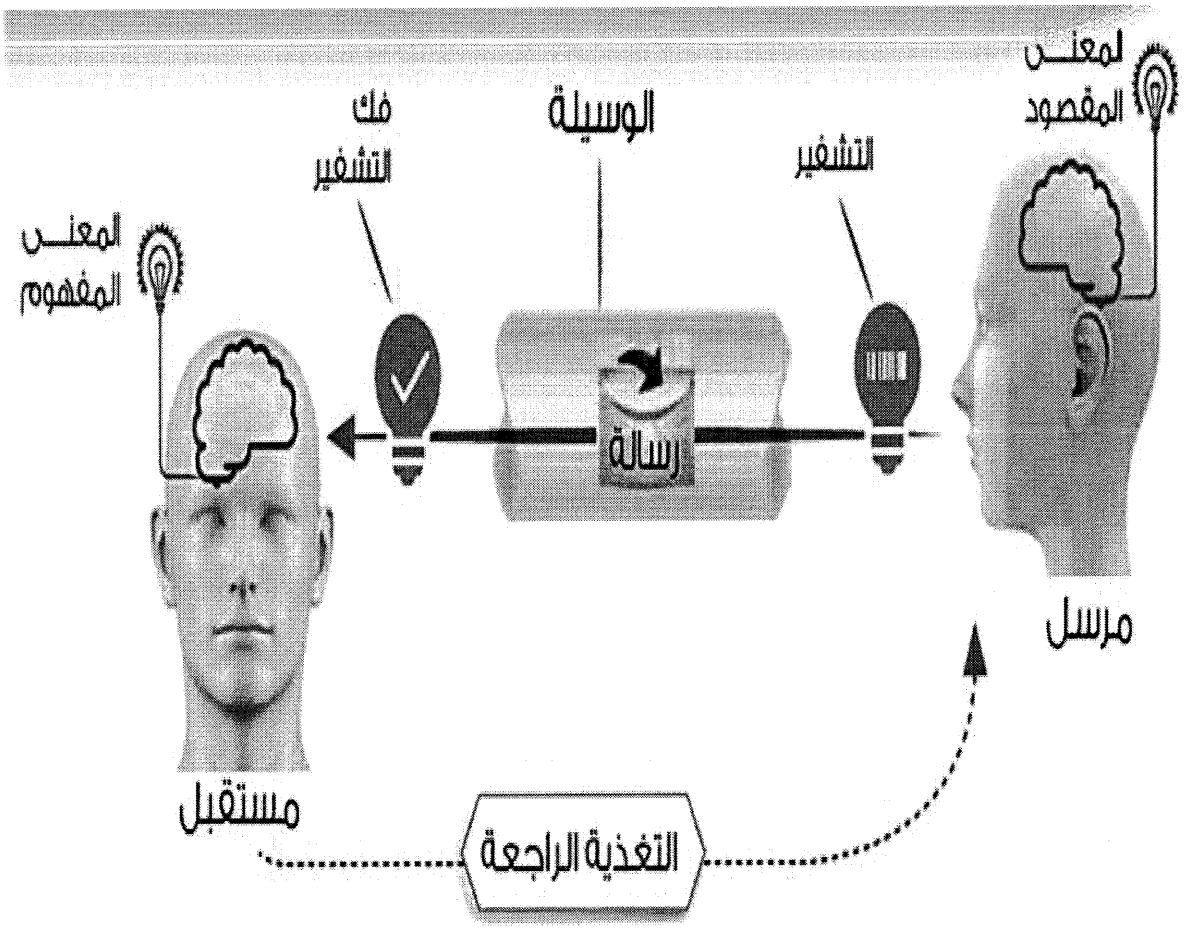
((عندما يُغلق باب السعادة، يُفتح آخر، ولكن في كثير من الأحيان ننظر طويلاً إلى الأبواب المغلقة بحيث لا نرى الأبواب التي فُتحت لنا)).



ملحق (١٢) مصفوفة الوقت



ملحق (١٣) ميكانيكية التواصل وعناصره



ملحق (١٤) ٤٠ طريقة لتبقى مبدعاً



ملحق (١٥) التقييم النهائي للبرنامج الإرشادي

قام الباحث في كل جلسة بعد الانتهاء منها بتوزيع استمارة على الطلبة لتقييم الجلسة الإرشادية، ومن ثم قام بجمع كل تقييم من التقييمات واستخرج النتيجة النهائية لتقييم جلسات البرنامج الإرشادي حسب وجهة نظر أفراد المجموعة التجريبية والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢٢) تقييم جلسات البرنامج الإرشادي

الرقم	الجلسة الإرشادية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية %	المستوى
١	الجلسة التمهيدية (التعارف)	٢.٤٠	٠.٧٣	٨٠	مرتفع
٢	الجلسة الأولى (دافعية الإنجاز)	٢.٥٣	٠.٦٣	٨٤.٣	مرتفع
٣	الجلسة الثانية (فاعلية الذات الأكاديمية)	٢.٦٦	٠.٤٨	٨٨.٦	مرتفع
٤	الجلسة الثالثة (التعثر الدراسي)	٢.٥٣	٠.٦٣	٨٤.٣	مرتفع
٥	الجلسة الرابعة (تنظيم وإدارة الوقت)	٢.٦٣	٠.٤٨	٨٧.٦	مرتفع
٦	الجلسة الخامسة (مهارات التواصل الفعال)	٢.٨٠	٠.٤١	٩٣.٣	مرتفع جدًا
٧	الجلسة السادسة (تعديل الأفكار اللاعقلانية)	٢.٧٣	٠.٤٥	٩١	مرتفع جدًا
٨	الجلسة السابعة (تعزيز الثقة بالنفس)	٢.٧٣	٠.٤٥	٩١	مرتفع جدًا
٩	الجلسة الثامنة (عادات الاستذكار)	٢.٨٦	٠.٣٥	٩٥.٣	مرتفع جدًا
١٠	الجلسة التاسعة (مهارات التفكير الناقد)	٢.٨٦	٠.٥١	٩٥.٣	مرتفع جدًا
١١	الجلسة العاشرة (مهارات التفكير الإبداعي)	٢.٩٣	٠.٢٥	٩٧.٦	مرتفع جدًا
١٢	الجلسة الختامية (إنهاء البرنامج الإرشادي)	٢.٨٦	٠.٣٥	٩٥.٣	مرتفع جدًا

يتضح من الجدول (٢٣) أن تقييم الطلبة أفراد المجوعة التجريبية لجلسات البرنامج الإرشادي كانت مرتفعة في جميع المحاور والبنود الموضوعة لتقييم الجلسات الإرشادية، وهذا يؤكد على نجاح البرنامج الإرشادي لتحقيقه لأهدافه كما قد تم الإشارة إلى ذلك في الفصل الرابع – نتائج الدراسة – بالإضافة إلى تقبل الطلبة لموضوعات الجلسات، وللمرشد وطريقته في إدارة الجلسة بقدرة وكفاءة، واستطاعتهم أن يتبادلون الأفكار والآراء خلال الجلسات بما يعود عليهم بالنفع.

Abstract

The present study aimed to identify the effectiveness of a counseling program in increasing the Achievement motivation and Academic self-efficacy of underachieving students at the University of Bahrain. The researcher employed the quasi-experimental design as a methodology, and the study sample was selected from students at the University of Bahrain, and was divided into two groups: "control and experimental", by using the systematic random sampling and the two groups were ensured to be homogeneous. The sample consisted of 30 students, (15) of them in the experimental group, and (15) in the control group. The researcher employed the following tools: 1- Achievement Motivation Scale that was developed by Maryam Al-Azmi (2012), 2- Academic self-efficacy Scale by the researcher, 3- The counseling program that was developed by the researcher. The psychometric properties of study tools were validated on a pilot study of (46) students. The results of the study showed the following:

1)- There were no significant differences between the mean ranks of the control and experimental groups on the pretest.
2)- There were significant differences between the mean ranks of the control and experimental groups on the posttest in favor of the experimental group.
3)- There were significant differences between the pretest and posttest of the experimental group in favor of the posttes.
4)- There were no significant differences in the mean ranks of the control group between the pretest and posttest.
5)- There were no significant differences between the mean ranks of the posttest and follow-up test of the experimental group.

UNIVERSITY OF BAHRAIN

College of Arts

Department of Psychology
M. A. of Counseling Psychology

The Effectiveness of a Counseling Program in Increasing Achievement Motivation and Academic Self-efficacy of Underachieving University Students in the Kingdom of Bahrain

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master's Degree in Counseling Psychology

Submitted by

Arafat Mohammed Yahya

ID number: 20027375

Supervised by

Dr. Jihan I. A. Alumran

Professor of Educational Psychology
University of Bahrain

Kingdom of Bahrain

October 2019