

فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التحديد الذاتي في تنمية التوافق مع الحياة الجامعية لدى الطلاب الملاحظين أكاديمياً بكلية التربية ببورسعيد

أ. د / شيرين محمد دسوقي

أستاذ علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة بورسعيد

أ. د / إبراهيم رفعت إبراهيم

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات

كلية التربية – جامعة بورسعيد

م.م نورهان أشرف صابر أبو الحسن

المدرس المساعد بقسم علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة بورسعيد

٢٠٢٣ / ١٠ / ٤

تاريخ استلام البحث :

٢٠٢٤ / ١ / ١٠

تاريخ قبول البحث :

nourhan_ashraf@edu.psu.edu.eg

البريد الالكتروني للباحث :

DOI: FTP-2311-1333

المستخلص

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

الكلمات المفتاحية:

نظرية التحديد الذاتي- التوافق مع الحياة الجامعية- الطلاب الملاحظين أكاديمياً.

ABSTRACT

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

KEYWORDS:

Self Determination Theory - The adjusting to the university life
- Academically Observed students.

المقدمة:

يُشكل الفهم الخاطيء لنظام الساعات المعتمدة مشكلة تواجه المؤسسات التعليمية الجامعية؛ لما يترتب عليه من مشكلات أكاديمية، اجتماعية، ذاتية للطالب، فنظام الساعات المعتمدة يعتبر غير مألوف بالنسبة للطلاب ويختلف عن النظام السابق لذلك يقع نسبة كبيرة من الطلاب تحت طائلة الإنذار الأكاديمي المتكرر وينتهي الأمر بهم بترك الدراسة والانتقال إلى دراسة أخرى، أو بقائهم في الدراسة مدة أطول من المدة المحددة لهم؛ وهو الأمر الذي قد ينتج عنه هدر لكافة الجهود التربوية والتعليمية، بالإضافة إلى تجربة الإخفاق المتكرر وما يترتب عليها من مشاعر إحباط وعدم القدرة على أداء أدوارهم الاجتماعية، وفقدان الأمل، والثقة في النفس، ومن ثم تكوين توقعات حول أنفسهم بأنهم عاجزين عن مواجهة هذه الأحداث والتصدي لها.

ويُعرف الملاحظين أكاديمياً وفق نظام الساعات المعتمدة بأنهم الطلاب الذين يحصلون على معدل تراكمي (٢) فأقل من (٥) درجات (القضاة، هيلات، ٢٠١١)، وتتنوع الأسباب المؤدية إلى الوقوع تحت الملاحظة الأكاديمية بين أسباب شخصية، اجتماعية، تربوية، وتعليمية، وتتميز بأنها ذات طبيعة معقدة ومتفاعلة وذلك لكثرة تداخلها وشدة تشعبها، حيث قد يختلف الطلاب فيما بينهم حول السبب المؤدي إلى ذلك، وقد شكلت جملة هذه التحديات وأسبابها متكاملة موضوعاً رئيساً للبحث والاستقصاء من قبل الأبحاث والدراسات وذلك للكشف عن الأسباب التي يمكن أن تكون وراء تردي أوضاع الطلاب الأكاديمية، وبالرجوع إلى كل من (حمادة والصاوي، ٢٠٠٤؛ صوالحة وآخرون، ٢٠١٣؛ المحروقية وكرداشة، ٢٠١٨؛ عياصرة، ٢٠١٩؛ Tovar et al., 2006; Balduf, 2009; Weiss et al., 2011؛ No&Kim, 2020؛ السلمي، ٢٠٢٠) اتضح أن هناك أسباب تعود للطالب ذاته (شخصية) مثل: ضعف الدافعية، عدم الرضا عن الذات، ضعف القدرة على إدارة الذات، انخفاض الكفاءة الذاتية، ضعف تقدير الذات، فقدان الشعور بالأمن، بالإضافة إلى ماسبق توجد أسباب تعود للبيئة الاجتماعية مثل: علاقة الطالب بأسرته، ضعف علاقة الطالب بأقرانه، توتر العلاقة بين الطالب وأساتذته، ضعف المهارات الاجتماعية. واستنتجت الدراسات السابقة أيضاً وجود أسباب أكاديمية تمثل تحدي في حياة الطلاب مثل ضعف كل من العادات الدراسية، الجهود الذاتية، مهارة البحث والاستقصاء، إدارة الأولويات، مستوى المثابرة الأكاديمية، والاتجاه نحو التعلم. وأيضاً أسباب إدارية مثل: الاستهتار بالقوانين المنظمة لحياته في الجامعة، عدم الخبرة بنظام الكلية، أسباب متعلقة بالإرشاد الأكاديمي: عدم استيعاب نظام الساعات المعتمدة، عدم فهم أضرار الحصول على الإنذارات الأكاديمية. تشير دراسة كل من (الرئيس، ٢٠١٩؛ León et al., 2019؛ Renzulli, 2015) أن هؤلاء الطلاب يغلب عليهم مجموعة من الخصائص المعرفية مثل التفكير الانهزامي، عدم القدرة على تنظيم أفكارهم وتخطيط الإجابة أثناء الإمتحان، صعوبة في ربط المعلومات، مشكلة في تدوين الملاحظات خلال المحاضرات، الحافز للدراسة منخفض، صعوبة في التلخيص، يستخدم الحفظ والتلقين في استذكاره

لدروسه، صعوبة في الوصول إلى المراجع البحثية، الملل من استخدام المكتبات كمصدر للحصول على معلومات إضافية، افتقار وجود حلول لمشكلاتهم الاجتماعية والدراسية، ضعف الثقة في القدرة على التعامل مع المشكلة، الاستسلام للحزن بسبب أضرار المشكلة بدلاً من السعي لإيجاد الحل.

وأشارت دراسة كل من Al Akashee, 2018; Hensley et al., 2007; et al., 2007; Kamphoff

(El-mneizel, 2020) & إلى أن الطلاب الملاحظين أكاديمياً يتسموا بمجموعة من الخصائص الانفعالية وفق استبانات لأراء كل من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة والجهاز الإداري والطلاب ذاتهم وهي ضعف تقدير الذات وذلك في صورة تدني مستوى الثقة في النفس، وإهانة الذات الناتج عن عدم القدرة على مسامحة الذات على تجارب الفشل المتكررة، الشعور بإنعدام القيمة الذاتية كنتيجة عن شعوره بأن قيمته أقل من الآخرين، ضعف الكفاءة الذاتية، عدم الاهتمام بتطوير الذات، وذلك نتيجة إلى بضعف المثابرة، والحديث السلبي عن الذات، لوم الذات على أخطاء الماضي، الفشل في التخطيط والتنظيم، وضع الذات تحت الضغط بشكل مستمر، إهانة الذات. وفي ذات السياق أشارت دراسة بيرى وآخرون (perry et al., 2005) أن الطلاب الذين يأخذون على عاتقهم تطوير أدائهم الأكاديمي وتحسين عاداتهم الدراسية هم الأكثر مقدرة على الإنجاز والتفوق الأكاديمي.

بالإضافة إلى الخصائص الانفعالية السابقة فإنهم يعانون من صعوبات في التكيف الإنفعالي، وعدم القدرة على الاستقرار الإنفعالي، القلق الزائد والإضطراب خاصة أثناء الامتحانات، الشعور باليأس. والانهازمية من خلال عدم القدرة على التعامل مع التحديات والعقبات الدراسية، مرافقة الأقران الفاشلين، الاستمرار في توجيه الذات بالعبارات السلبية. ولقد أشارت دراسة (Seirup & Rose, 2011) أن الأمل يمكن أن يحسن الأداء الأكاديمي.

كما أرجع بعض الباحثين مثل (Tovar & simon, 2006; Kamphoff et al., 2007)

Ahmed et al., 2014; Sangkan & Laeheem, 2014; ؛ صوالحة والعمرى، ٢٠١٣ ؛
(القحطاني، ٢٠١٩ السبب وراء إخفاق الطلاب الملاحظين أكاديمياً إلى خصائصهم الاجتماعية والتي تتمثل في ضعف الاستقلالية وتحمل المسؤولية، الإتكال على الآخرين في القيام بالمهام بدلاً عنه، والاعتماد على الآخرين في التخطيط لتعلمه، وفي اتخاذ القرارات المرتبطة بتعلمه، وعدم الإلتزام بالمهام التي يتم تكليفهم بها، التغيب المتكرر عن المحاضرات وأحياناً الامتحانات وقد يتجاوز الأمر التغيب عن الإمتحانات التي تم تسجيلها للمرة الثانية، بالإضافة إلى ضعف مهارات التواصل الاجتماعي الناتج عن قلق التفاعل الاجتماعي. وفي هذا الصدد تشير دراسة (Arcand & Leblanc, 2011) إلى أهمية الرفاق في تقديم الدعم الشخصي للطلاب الملاحظين أكاديمياً، وإمكانية دعم الطلاب وإثارة قوتهم الداخلية والعثور عليها، وذلك لأن الطلاب في حاجة إلى إقامة اتصالات جديدة وذلك نتيجة للتدمير الانفعالي الناتج عن النتيجة الوقوع تحت الملاحظة الأكاديمية.

من خلال العرض السابق استنتجت الباحثة أنه على الرغم من شيوع التوجه نحو نظام الساعات المعتمدة في العديد من الكليات بالجامعة، ومن المتوقع أن يقابل هذا توسعاً بحثياً نوعياً مع هذه الفئة لأنها بحاجة لدراسات متخصصة إلا أن الواقع يشير إلى قلة الدراسات المتخصصة مع هذه الفئة وهذا المجال، وعلى الرغم من قلة هذه الدراسات، يمكن تحديد توجهات هذه الدراسات وطيدة الصلة في توجيهين: التوجه الأول الدراسات الوصفية: مثل دراسة (الفرحات، ٢٠٠٥؛ طلافحة، ٢٠٠٦؛ القضاة وآخرون، ٢٠١١؛ آل عمرو، ٢٠٠٩؛ الغنزي وسليمان، ٢٠١٣) والتي قامت على وصف الأنماط الشخصية والفكرية التي يتسم بها المتفوقين والملاحظين أكاديمياً، بالإضافة إلى الأسباب الشخصية، التربوية والاجتماعية المؤثرة في تدني المعدلات الأكاديمية، وأيضاً وصف مدى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال بعض المتغيرات (الفعالية الذاتية الأكاديمية، ومهارات ما وراء المعرفة، والمساندة الأسرية). التوجه الثاني الدراسات الاستطلاعية: مثل دراسة (الدرمكي والقايدى، ٢٠٠٠؛ اليحيى، ٢٠٠٨) حيث قامت بإعداد استبانات هدفت جمع أهم العوامل المتوقعة وراء انخفاض المعدل الأكاديمي من قبل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، واستنتجت وجود عوامل (ذاتية، تربوية، واجتماعية).

مما سبق يتضح التحديات الانفعالية، والاجتماعية والذاتية التي يواجهها الطالب تحت الملاحظة الأكاديمية المرتبطة بشخصيته. ويعد اكتشاف العوائق السلوكية والنفسية لدى طلاب الجامعة وتشخيصها ومعالجتها من المجالات البحثية التي تلقى اهتماماً في البحوث التربوية والنفسية، وذلك بسبب نتائج تراكم هذه المشكلات واسهاماتها في سوء التوافق مع الحياة الجامعية (جاب الله، ٢٠١٤). يسهم التوافق مع الحياة الجامعية في إحداث توازن بين استيعاب المقررات الدراسية وتحقيق النجاح فيها وبين تكوين علاقات اجتماعية سوية مع الزملاء والأساتذة والإدارة الجامعية من خلال الاسهام في الأنشطة الصفية وغير الصفية، ويُعرف التوافق مع الحياة الجامعية بأنه الطرق التي يستخدمها الطالب الجامعي في التغلب على التحديات التي تعوق إقامته لعلاقات اجتماعية ناجحة داخل الجامعة، وتحقيق له الرضا عن الذات والثقة في النفس، والرضا على كل من أدائه الدراسي وعلاقته بالجامعة والمقررات الدراسية، مما يحقق أهدافه التي وضعها لنفسه قبل دخوله إلى الجامعة (صادق، ٢٠١٩).

وأشارت دراسة القدومي و سلامة (٢٠١١) أن ٥٧% من طلاب الجامعة تركوا الدراسة لصعوبة توافقهم مع الحياة الجامعية، بالإضافة إلى أن التوافق مع الحياة الجامعية دور مهم يترك آثار سلبية وإيجابية على مستوى التحصيل الدراسي للطلاب ومدى استعدادهم وتقبلهم للبيئة الجامعية. وفي هذا الصدد يرى الربدي (٢٠١٢) أن انخفاض التوافق مع الحياة الجامعية يُعيق الطلاب عن تأدية المهام خلال مسيرتهم الجامعية سواء ما يرتبط منها بالجوانب الشخصية و الأكاديمية أو ما يرتبط بتفاعلهم الاجتماعي؛ وبالتالي يؤدي إلى انخفاض معدلهم الدراسي أو الانسحاب من الجامعة. وبالرجوع للأدبيات ذات العلاقة بفئة الطلاب الملاحظين أكاديمياً (حمادة والصاوي، ٢٠٠٤؛ جودة وزايد، ٢٠١٢؛

معشي، ٢٠١٣؛ Sangkan & Laeheem, 2014؛ الروقي، ٢٠١٦؛ Fauzan et al., 2017؛ محمد وعبدالواحد، ٢٠١٩ (Lira, 2020) أتضح للباحثة أن الطلاب الملاحظين أكاديمياً لديهم ضعف في التوافق مع الجامعة وخاصةً في علاقاتهم بزملائهم وأساتذتهم و قدراتهم الأكاديمية، والشخصية الانفعالية، الأمر الذي استدعى ضرورة تنمية مهارات التوافق مع الحياة الجامعية لهؤلاء الطلاب لكي يستطيعوا أن يكملوا تعليمهم الجامعي بنجاح، وتغيير النتائج السلبية وتحسين أدائهم الدراسي والاجتماعي، وذلك عن طريق التنمية الشاملة لشخصية الطلاب الذاتية، وزيادة شعورهم بالسيطرة والقابلية للتعلم وتحسين مستوياتهم في الإنجاز، ولذلك فهم في حاجة إلى برامج تدريبية. تُعد نظرية التحديد الذاتي أحد النظريات المشتقة تجريبياً عن دوافع الفرد وشخصيته في السياقات الاجتماعية التي تميز الدافع من حيث كونه مستقلاً ومسيطرًا وتهتم النظرية بالدوافع الداخلية فتصفها كمحركات للفرد، حيث يعتبر الدافع الداخلي من أعلى مستويات الدافعية، والفرد يفعل الشيء حباً فيه وشغفاً به ورغبة في تنفيذه (Deci & Ryan, 2009; Ryan, Williams, Patrick & Deci, 2009; Ryan, 2012).

وتقع أهمية النظرية في أنها تؤهل الطلاب لتنمية دافعتهم الداخلية، كما تساعد على وضع أهدافهم بأنفسهم وبالتالي السعي وراء تحقيق هذه الأهداف كما تُعينهم في تنمية مهاراتهم التواصلية، والتعبير عن آرائهم بفعالية، وتنظيم ذواتهم، ومواجهة العقبات التي تواجههم في بيئاتهم، وذلك لما لها من كفاءة في تعزيز عمليات الدوافع الداخلية، وتدعم النظرية ثلاث حاجات أساسية نفسية ألا وهم الاستقلال، الكفاءة، والارتباط (Deci & Ryan, 2000; Miner, Dowson & Malone, 2013) ومن هنا تنطلق الدراسة الحالية مُستهدفة الاستفادة من نظرية التحديد الذاتي في تنمية المتغيرات النفسية والوطيدة الصلة بالمُلاحظين أكاديمياً مثل: (التوافق مع الحياة الجامعية) حيث أن تلك النظرية مبنية على الدافعية الذاتية والاحتياجات التعليمية للطلاب، كما يساعد اشباع الحاجات النفسية الأساسية الطلاب في تعزيز قدراتهم، وارتباطهم بالبيئة الجامعية، واستقلالية اختيارهم لأهدافهم دون الاعتماد على الآخرين، المشاركة الفعالة في الأنشطة الاجتماعية والأكاديمية؛ وهذا ما يحتاجه الطلاب الملاحظين أكاديمياً.

مشكلة الدراسة:

نبح الإحساس بمشكلة الدراسة من خلال ما لاحظته الباحثة أثناء الإرشاد الأكاديمي من حصول الطلاب على العديد من الإنذارات الأكاديمية التي تهدد مسيرتهم الدراسية، الأمر الذي دعا الباحثة للبحث والاستقصاء حول الطلاب تحت الملاحظة الأكاديمية، من خلال أولاً: مراجعة العديد من الدراسات تبين وجود مجموعة من الأسباب والخصائص وراء انخفاض المعدل الأكاديمي للطلاب تحت الملاحظة الأكاديمية وهذا ما أشارت إليه دراسة كلاً من (حمادة والصاوي، ٢٠٠٤؛ صوالحة وآخرون، ٢٠١٣؛ المحروقية وكرداشة، ٢٠١٨؛ عياصرة، ٢٠١٩؛ Tovar et al., 2006؛

Balduf,2009; Weiss et al., 2011; No&Kim,2020؛ السلمي، ٢٠٢٠)، ثانياً قامت بإجراء مقابلة (٢٣) طالباً (ذوي الإنذارات الأكاديمية) بتحديد بعض المتغيرات النفسية المؤثرة على انخفاض المعدل الأكاديمي، وذلك من خلال تصميم استمارة مقابلة ، هدفت الاستمارة حصر كافة المشكلات المسببة لوجود الطلاب تحت الملاحظة الأكاديمية، بالإضافة إلى مساعدتهم في الكشف عن الحل المناسب لمشكلاتهم. ثالثاً: قسمت الباحثة المتغيرات النفسية المتوقعة وراء انخفاض المعدل الأكاديمي مثل ١- الدافعية للإنجاز ٢- مفهوم الذات الأكاديمي ٣- التوافق مع الحياة الجامعية ٤- الإخفاق المعرفي ٥- قلق الإمتحان ٦- إتخاذ القرار ٧- التفاوض. رابعاً: تم استطلاع رأي المرشدين الأكاديميين للطلاب في ذات المتغيرات، وتم حساب المتوسطات المرجحة لتقييمات تأثير المتغيرات من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس. خامساً: بعد الانتهاء من المقابلات الخاصة بالطلاب الملاحظين أكاديمياً، تم عرض قائمة بالمتغيرات السابقة إلى الطلاب لكي يتم تقديرهم الذاتي وتحديد مدى تأثير كل متغير من وجهة نظرهم على أدائهم الدراسي وذلك بوضع درجات من (١:٥) حيث تعني الدرجة (٥) عالي التأثير جداً، والدرجة (١) ضعيف التأثير جداً. سادساً: تم حساب كل من المتوسط المرجح و فئة المتوسط لكل المتغيرات وذلك من وجهة نظر الطلاب وأيضاً من وجهة نظر المرشدين الأكاديميين لهؤلاء الطلاب، حيث تم تصنيف الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية في المدى من خلال المعادلة التالية: المدى = (أكبر درجة- أقل درجة) ÷ عدد البدائل = $5 \div 4 = 1.25$ تم حساب المتوسط المرجح لاستجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية للتعرف على ترتيب المتغيرات النفسية من حيث تأثيرها من وجهة نظرهم على انخفاض أدائهم الأكاديمي. واستخلصت الباحثة من أراء الطلاب ومرشديهم الأكاديميين حدوث اتفاق نوعي بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب في ترتيب المتغيرات ؛ مما يعكس أن المتغيرات موضع الاستطلاع في الدراسة الحالية مناسبة وذات توافق بين المرشدين والطلاب في توقعات وجود تأثير لها أن الأسباب المتوقعة وراء انخفاض معدلاتهم الأكاديمية وأن متغير التوافق مع الحياة الجامعية له تأثير قوي في مستوى أداء الطلاب وإنجازهم الأكاديمي، وإنتاجيتهم في مختلف المجالات والأنشطة. ومن خلال الإطلاع على الدراسات (حمادة والصاوي، ٢٠٠٤؛ صوالحة وآخرون، ٢٠١٣؛ المحروقية وكرداشة، ٢٠١٨؛ عياصرة، ٢٠١٩؛ Tovar et al., 2006; Balduf, 2009; Weiss et al., 2011؛ No&Kim,2020؛ السلمي، ٢٠٢٠؛ الشدوح، ٢٠١٢). وجدت الباحثة أن أغلب الدراسات كانت تهدف الاستطلاع فقط حول الأسباب وراء وقوع الطلاب تحت الملاحظة بينما رأت الباحثة قلة الدراسات التجريبية ؛ ونظراً لأن العلم تراكمي ويتطلب التكامل بين الأبحاث والدراسات لسد الثغرات التي لم تلق الاهتمام الكافي بعد، وحاجة فئة الطلاب الملاحظين أكاديمياً للتدخل في تنمية المهارات التي يفتقرونها وتعيق توافقهم مع الجامعة؛ لذلك هدفت الدراسة من خلال الدراسة التجريبية إلى تأهيل الطلاب من خلال اكتساب مهارات التوافق مع الحياة الجامعية وتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

مافعالية البرنامج التدريبي القائم على نظرية التحديد الذاتي في تنمية التوافق مع الحياة الجامعية لدى الطلاب الملاحظين أكاديمياً بكلية التربية ببورسعيد؟
وينبثق من ذلك السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مهارات التوافق مع الحياة الجامعية التي يجب تنميتها لدى الطلاب الملاحظين أكاديمياً؟
٢. ما صورة نموذج تدريبي قائم على نظرية التحديد الذاتي لتنمية مهارات التوافق مع الحياة الجامعية لدى الطلاب الملاحظين أكاديمياً؟
٣. ما صورة برنامج تدريبي مُعد في ضوء البرنامج التدريبي المقترح في الدراسة الحالية لتنمية مهارات التوافق مع الحياة الجامعية لدى الطلاب الملاحظين أكاديمياً؟
٤. ما صورة دليل تدريبي للمُدرّب مُعد في ضوء البرنامج التدريبي المقترح في الدراسة الحالية لتنمية مهارات التوافق مع الحياة الجامعية لدى الطلاب الملاحظين أكاديمياً؟
٥. مافعالية البرنامج التدريبي القائم على نظرية التحديد الذاتي في تنمية التوافق مع الحياة الجامعية لدى الطلاب الملاحظين أكاديمياً بكلية التربية ببورسعيد؟

أهداف الدراسة:

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

فروض الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية التأكد من الفرض التالي، والمرتبط بالسؤال الخامس من أسئلة الدراسة "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي على اختبار التوافق مع الحياة الجامعية ومهاراته الفرعية (ذاتية، تواصلية، دراسية) لصالح القياس البعدي".

أهمية الدراسة:

١. إفادة الطلاب الملاحظين أكاديمياً من خلال البرنامج التدريبي القائم على نظرية التحديد الذاتي.
٢. دعم أعمال المرشدين الأكاديميين في التعاون مع الطلاب ومراعاة المتغيرات النفسية المؤثرة على أدائهم.
٣. توجيه أنظار الباحثين في جميع المجالات إلى الاهتمام بفئة مهمة ألا وهي (الطلاب تحت الملاحظة الأكاديمية) فهذه الفئة بحاجة إلى مزيد من الإهتمام البحثي.

٤. إضافة مجموعة من الاختبارات الخاصة بهذه الدراسة للمكتبة العربية مثل: اختبار التوافق مع الحياة الجامعية.

٥. تقديم برنامج تدريبي في تنمية التوافق مع الحياة الجامعية، والذي يُمكن الاستعانة به من قبل المهتمين بفئة الطلاب تحت الملاحظة الأكاديمية من أخصائيين النفسانيين، المرشدين الأكاديميين، إدارة الكلية، فهذه الفئة بحاجة إلى مزيد من الإهتمام البحثي.

حدود الدراسة:

تحدد حدود الدراسة بالأبعاد التالية:

١. البعد الموضوعي:
الدراسة الحالية تقتصر على متغير: التوافق مع الحياة الجامعية ، طبقاً للرجوع إلى نتائج الدراسة الاستطلاعية باعتباره المتغير الأكثر تأثيراً على أداء الطلاب الملاحظين أكاديمياً.
٢. البعد البشري: تم اختيار عينة الدراسة من الطلاب الملاحظين أكاديمياً الحاصلين على إنذارات أكاديمية من (١ : ٣) إنذارات.
٣. البعد المكاني: كلية التربية بجامعة بورسعيد.
٤. البعد المنهجي: تم استخدام المنهج التجريبي (ذو التصميم الشبه التجريبي للمجموعة الواحدة).
٥. البعد الزمني: تم تطبيق البرنامج التدريبي في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٢ - ٢٠٢٣ م.

أدوات الدراسة (من إعداد الباحثة):

أولاً: أدوات المعالجة التجريبية:

١. دليل المُدرّب مُعد في ضوء نظرية التحديد الذاتي (إعداد الباحثة).
 ٢. كتيب المُتدرب مُعد في ضوء نظرية التحديد الذاتي (إعداد الباحثة).
- ثانياً أدوات التطبيق وتتمثل في:

إختبار التوافق مع الحياة الجامعية. (إعداد الباحثة)

مصطلحات الدراسة:

التحديد الذاتي Self- Determination

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

دعم كل من الإصرار والمثابرة والسعي نحو النجاح. ويوضح الشكل التالي رؤية الباحثة للعملية التي تقوم عليها التحديد الذاتي.

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

التوافق مع الحياة الجامعية The adjusting to the university life
بالرجوع إلى (جين ,2010, Jean؛ طاهر، ٢٠١٦؛ الشريدة، ٢٠١٦؛ صفوري وآخرون، ٢٠١٩) تعرف الباحثة التوافق مع الحياة الجامعية بأنه قدرة الطلاب على إشباع حاجاتهم الأكاديمية، الاجتماعية، الشخصية الانفعالية وذلك من خلال اكتساب مهارات دراسية، تواصلية، وذاتية وتحقيق الأهداف التي وضعوها أثناء دخولهم الجامعة. وذلك كما تعكسه الدرجات التي يحصل عليها الطالب في اختبار التوافق مع الحياة الجامعية المُستخدم في هذه الدراسة.

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

الإطار النظري

المحور الأول: الطلاب الملاحظين أكاديمياً

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

أولاً: تعريف الطلاب الملاحظين أكاديمياً

عرف كل من (القضاة، هيلات، ٢٠١١؛ المحروقية وكرادشة، ٢٠١٦) الطلاب الملاحظين أكاديمياً بالرجوع لمعدلهم الأكاديمي (GPA) بأنهم هؤلاء من ينخفض مستواهم الأكاديمي في المعدل الفصلي والتراكمي عن (٢.٠٠) فأقل، ومعرضين لخطر الفصل من الكلية التابعين لها، وذلك لحصولهم على عدد من الإنذارات يتراوح ما بين ٣:١ إنذارات. بينما عرفت ليرا (2020) Lira الطلاب الملاحظين أكاديمياً بالرجوع إلى التشخيص التربوي بأنهم هؤلاء من يتلقوا إخطاراً بشأن وضعهم الدراسي عبر وسائل التواصل التي تتيحها الجامعة، وتقوم الكليات بإصدار قرار الفصل بعد ثلاث فصول دراسية متتالية من الأداء الأكاديمي دون المستوى، وإنذارهم خطياً بضرورة البحث عن حل لمشكلتهم حتى لا يترتب (عليه حصولهم على الإنذار الأكاديمي الأخير أو وقف قيدهم، أو إجبارهم على التحويل من كلية إلى أخرى.

ثانياً: خصائص الطلاب الملاحظين أكاديمياً

١- الخصائص المعرفية:

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

تتحدد الخصائص المعرفية والتعليمية للطلاب الملاحظين أكاديمياً في النقاط التالية:

أ. مهارات التفكير: يغلب عليهم التفكير السلبي التشاؤومي ، صعوبة في ربط الأفكار، وتشوش الأفكار.

ب. مهارات التعلم: لديه ضعف في مهارة تدوين الملاحظات خلال المحاضرات، وعدم الاهتمام بالتحضير للمحاضرات، قلة الحافز للدراسة والاستعداد لها، صعوبة في التلخيص، يستخدم الحفظ والتلقين في استذكاره لدروسه. وتشير نتائج دراسة كل من (No&Kim, 2020; León et al., 2019) أن الدعم التحفيزي يعزز نجاح الطلاب والاحتفاظ بهم مع تحسين التجربة العامة للطلاب.

ج. مهارات التذكر: سوء فهم أسئلة الاختبارات، الاعتماد على حفظ المعلومات لفهمها وبالتالي يصعب عليه تحديد الإجابة الصحيحة للأسئلة.

د. مهارات البحث: صعوبة في البحث عن المعلومات باستخدام محركات البحث، الملل من استخدام المكتبات كمصدر للحصول على معلومات إضافية، تجنب القيام بمهام البحث عن المراجع العلمية.

هـ. عملية الانتباه والملاحظة: يفقد تركيزه أثناء المحاضرة، التشتت بالإنشغال باستخدام الإنترنت بشكل غير مُجدي في وقت الإستذكار، الانشغال بأمر شخصي أو اجتماعي.

٢- الخصائص الانفعالية:

بالرجوع إلى كل من (حمادة والصاوي، ٢٠٠٤; Kamphoff et al., 2007؛ صوالحة

والعمري، ٢٠١٣; Hensley et al., 2018; Al Akashee& El-mneizel, 2020)

أ. تقدير الذات: تدني مستوى الثقة في النفس، واحتقار الذات الناتج عن عدم القدرة على مسامحة الذات على تجارب الفشل المتكررة.

ب. تطوير الذات: يتصف الطلاب الملاحظين أكاديمياً بضعف المثابرة، والحديث السلبي عن الذات وضعف الذات تحت الضغط بشكل مستمر، إهانة الذات.

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

د. ضبط الذات: يتسموا بعدم القدرة على استثمار وتنظيم أوقاتهم بفعالية، عدم القدرة على إدارة الأولويات، فشل القدرة على صياغة أهداف أكاديمية واقعية. أشارت دراسة (Sorrentino 2006) إلى دور تحديد الأهداف في التأثير بشكل إيجابي على دافع الطالب وجهده ومثابرته وأدائه في نهاية المطاف.

هـ. التكيف الإنفعالي: يعانون من صعوبات في التكيف الإنفعالي، ضعف القدرة على إدارة الضغوط وسيطرة مشاعر اليأس. ولقد أشارت دراسة سيروب وروز (Seirup & Rose 2011) أن الأمل يمكن أن يحسن الأداء الأكاديمي.

ويمكن تفسير ماسبق في ضوء دراسة ماكاسكيل ودينوفان (Macaskill & Denovan 2013) التي أشارت نتائجها إلى أن الطلاب الملاحظين أكاديمياً يحتاجوا إلى تنمية كل من الثقة في النفس واحترام الذات بالإضافة إلى تقدير الذات في تنمية التعلم المستقل ومن ثم التأثير الإيجابي على موقفهم و أدائهم الأكاديمي.

٣- الخصائص الاجتماعية:

بالرجوع إلى (Tovar & simon,2006 Kamphoff et al.,2007; Ahmed et al.,2014)

(القحطاني، ٢٠١٩؛ Sangkapan & Laeheem, 2014)

أ. الاعتمادية: يتسم بضعف الاستقلالية، وعدم القدرة على الاعتماد على نفسه في أداء المهام الصعبة، الإتكال على الآخرين في القيام بالمهام بدلاً عنه واتخاذ القرارات.

ب. القدرة على تحمل المسؤولية: حيث يتسموا بالهروب وعدم الالتزام بالمهام التي يتم تكليفهم بها، التغيب المتكرر عن المحاضرات وأحياناً الامتحانات عدم الالتزام بالمواعيد المخصصة للمحاضرات.

ج. المهارات التواصلية: حيث يتسموا بأن علاقاتهم الاجتماعية مضطربة مما يؤثر مباشرة على أدائهم الأكاديمي، وقلق من التفاعل الاجتماعي أو أن يتم قبولهم في عمل جماعي خاص بفئة المتفوقين، وتشير دراسة (Arcand & Leblanc, 2011) إلى أهمية الرفاق في تقديم الدعم الشخصي للطلاب الملاحظين أكاديمياً، وإمكانية دعم الطلاب وإثارة قوتهم الداخلية والعثور عليه، وذلك لأن

الطلاب في حاجة إلى إقامة اتصالات جديدة وذلك نتيجة للتدمير الانفعالي الناتج عن النتيجة
الوقوع تحت الملاحظة الأكاديمية.

المحور الثاني: التوافق مع الحياة الجامعية

يعد انتقال الطلاب إلى البيئة الجامعية تجربة صعبة للكثير من الطلاب، نظراً لكونها بيئة جديدة
عليهم، وهذا قد يؤدي إلى التعرض إلى بعض الصعوبات التي تعيق تقدمهم والتي تؤدي أيضاً إلى عدم
توافقهم مع الحياة الجامعية؛ مما ينعكس سلباً على أدائهم الأكاديمي وانسحاب بعض الطلاب لعدم
قدرتهم على التغلب عليها. ويُعرف التوافق مع الحياة الجامعية بأنه القدرة على التعامل مع التحديات
الأكاديمية، الاجتماعية، الشخصية والانفعالية، والبيئية التي تحدث في المجتمع الجامعي. Demirtaş (2020).

أولاً: مهارات التوافق مع الحياة الجامعية

صنفت الباحثة التعريفات التي تناولت التوافق مع الحياة الجامعية إلى التوجهات التالية:
التوجه الأول: تعريفات ركزت على التوافق مع الحياة الجامعية من منظور أبعاده.
تناول تعريف (طاهر ٢٠١٦) التوافق مع الحياة الجامعية على أنه تقبل المجتمع الجامعي، وهو ما
ينعكس على سلوكه ونشاطه بهدف تحقيق النجاح بمختلف أبعاده، كما تتمثل التوافق الأكاديمي،
التوافق الشخصي، والتوافق الاجتماعي، وحدد التوافق الجامعي كلا من (القاضي، ٢٠١٢؛ محمد و عبد
الواحد، ٢٠١٩) بأنه القدرة على التكيف الأكاديمي والاجتماعي في بيئة التعلم الجامعية، بهدف
الانتقال بنجاح وتفوق من سنة جامعية لأخرى، ويشير تعريف ديميرتاش (Demirtaş, 2020) إلى
القدرة على التعامل مع التحديات الأكاديمية، الاجتماعية، الشخصية والانفعالية، والبيئية التي تحدث
في المجتمع الجامعي.

التوجه الثاني: تعريفات ركزت على التوافق مع الحياة الجامعية كسلوك ذاتي إجتماعي.
وقد عرف (الرشيد ٢٠١٥) التوافق مع الحياة الجامعية كأحد طرائق تنظيم حياة الطالب بالجامعة
وعلاقته بأساتذته وزملاء الدراسة، بما يحقق له قدراً من الشعور بالرضا عن الذات والثقة بالنفس
ورغبة بالمشاركة في الأنشطة الاجتماعية. وأتفق (صفوري وآخرون ٢٠١٩) مع من سبقوا في نفس
الإطار؛ حيث عرفوا التوافق مع الحياة الجامعية كحالة تكيف وتعايش الطالب مع بيئته الجامعية،
وقيامه بسلوكيات للحصول على التوازن بما يتطابق مع قيمه وميوله وتفكيره وصولاً إلى حالة من
التوازن والتوافق.

التوجه الثالث: تعريفات ركزت على العوامل التي تحدد سلوك التوافق مع الحياة الجامعية.
عرف (حجو ٢٠١٥) التوافق مع الحياة الجامعية بأنه قدرة الطالب على التفاعل الإيجابي مع من
حوله والتعاون معهم وتنفيذ تعليمات الأساتذة وتنظيم الوقت والجهد وزيادة الدافع نحو الدراسة

والمشاركة في الأنشطة بما يحقق درجة مناسبة من الأداء الأكاديمي، ومن ثم تحقيق أهدافه الأكاديمية والشخصية المستقبلية . وعرفته (الشريدة ، ٢٠١٦) بأنه مؤشر لثقة الطالب في قدراته وإمكاناته، فالثقة في النفس تؤدي إلى تحقيق الطالب لذاته، كما أنه قدرة على مواجهة كل من التحديات والضغوط الدراسية والنفسية. وعرفت (الرقاد ، ٢٠١٧) التوافق مع الجامعة بأنه السلوك الذي يهدف به الطالب لتحقيق نجاح في موقف معين، أو يقوم به لتحاشي أضرار، وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين قدر المستطاع، ومرونة الطالب في تعديل ما يستطيع من سلوكه في بيئته الطبيعية والاجتماعية، مع تقبل ما لا يستطيع تعديله، كما حددوا (مجيد و آخرون ، ٢٠١٦) التوافق الجامعي بأنه مدى تكيف الفرد مع ما يمتلكه من إمكانيات اجتماعية، ومقدار الرضا عن علاقاته وتفاعلاته داخل الجامعة.

وفي ضوء هذه التعريفات تُعرف الباحثة التوافق مع الحياة الجامعية بأنه قدرة الطلاب على إشباع حاجاتهم الأكاديمية، الاجتماعية، الشخصية الانفعالية وذلك من خلال اكتساب مهارات دراسية، تواصلية، وذاتية وتحقيق الأهداف التي وضعوها أثناء دخولهم الجامعة.

ثانياً: مهارات التوافق مع الحياة الجامعية لدى الطلاب الملاحظين أكاديمياً

وبالرجوع للأدبيات ذات العلاقة بفئة الطلاب الملاحظين أكاديمياً (حمادة والصاوي، ٢٠٠٤؛ بالدوف Balduf, 2009؛ جودة وزايد، ٢٠١٢؛ معشي، ٢٠١٣؛ Sangkan & Laeheim, 2014؛ الروقي،

٢٠١٦؛ Fauzan et al ., 2017؛ صادق، ٢٠١٩؛ العيد، ٢٠٢٢) أتضح للباحثة أن الطلاب الملاحظين أكاديمياً لديهم ضعف في التوافق مع الجامعة وخاصةً في علاقاتهم بزملائهم وأساتذتهم و قدراتهم الأكاديمية، والشخصية الانفعالية، الأمر الذي استدعى اقتراح نموذج متكامل يهتم بجميع جوانب الطالب الذاتية والأكاديمية والاجتماعية والمؤثرة على توافقه وذلك في ثلاث مهارات رئيسية وهم (المهارات الذاتية، المهارات التواصلية و المهارات الدراسية) وقد تناولت الأدبيات السابقة أبعاد التوافق الجامعي بصورة عامة، في حين ترى الباحثة أن تصنيف التوافق الجامعي في مهارات عامة وفرعية يزيد من عمق دراسة المهارة الكلية وتنميتها للطلاب الملاحظين أكاديمياً، ويمكن تفصيل مهارات التوافق مع الحياة الجامعية من خلال العرض التالي:

١- مهارات ذاتية: تُعرفها الباحثة إجرائياً بأنها مهارات ذات طابع سلوكي تُساعد الطلاب على التعبير عن ذاتهم، التكيف والتصرف بإيجابية، تحسن من إدراكهم لذاتهم وتوجيههم لإدراك العناصر المحددة في المهام وأدائها على أكمل وجه، والسيطرة على الانفعالات المصاحبة للتحديات التي يواجهونها في حياتهم الدراسية. وتنطبق منها المهارات الفرعية التالية:

أ. مهارة الوعي الذاتي: تتضمن مهارة فهم المشاعر، تحديد نقاط القوة والضعف، والثقة في النفس.

ب. مهارة إدارة الذات: تتضمن مهارة التعبير عن الذات، تقييم الذات، وإدارة الإنفعالات.

- ج. مهارة تطوير الذات: تتضمن مهارة تحفيز الذات، العزيمة على النجاح، وإعادة بناء الأهداف.
- ٢- مهارات تواصلية: تُعرفها الباحثة إجرائياً بأنها مجموعة من مهارات متكاملة ذات طابع اجتماعي تساعد الطلاب على التواصل اللفظي وغير اللفظي، من خلال الاشتراك في الأنشطة الجماعية والفردية المتنوعة، والتفاعل الفعال مع الآخرين بالبيئة الجامعية وكذلك الحصول على التقييم الذاتي من خلال المقارنة الاجتماعية بالآخرين. وتنبتق منها المهارات الفرعية التالية:
- أ. مهارة التفاعل مع أعضاء هيئة التدريس: تتضمن المشاركة في الأنشطة الإثرائية الفردية، الإصغاء النشط والاستماع، الالتزام بالنظام والضبط الصفي.
- ب. مهارة التفاعل مع الأقران: تتضمن المشاركة في الجماعية مع الأقران، العمل ضمن فرق عمل، تعزيز الأقران، والتنافس الإيجابي.
- ج. مهارة التفاعل مع الجهاز الإداري: تتضمن المشاركة في الأنشطة الخدمية، المشاركة في الأنشطة الاجتماعية في مكتب الرعاية الشبابية، و الوعي بالنظام الدراسي للساعات المعتمدة. أشارت دراسة العيد (٢٠٢٢) الدور الإيجابي للأنشطة الترويحية في صقل شخصية الطالب وحسن توافقه الجامعي.
- ٣- مهارات دراسية: تُعرفها الباحثة إجرائياً بأنها آليات تساعد الطلاب على تحسين أدائهم الأكاديمي، وتنمية قدراتهم التحصيلية، وزيادة كفاءتهم في التعامل مع موادهم الدراسية والمهام المطلوبة منهم. وتنبتق منها المهارات الفرعية التالية:
- أ. مهارة التعلم: تتضمن الاستعداد للدراسة، تدوين الملاحظات، رسم الخرائط، و كتابة الملخصات.
- ب. مهارة التفكير: تتضمن مهارات التحديد ، التذكر ، التنظيم ، و الربط والتكامل.
- ج. مهارة البحث: تتضمن تحديد موضوع البحث بدقة ، استخدام محركات البحث الالكترونية، الاستخدام الفعال للبحث بالمكتبة.

المحور الثالث: نظرية التحديد الذاتي Self Determination Theory

أولاً: التعريف بنظرية التحديد الذاتي

هي نظرية واسعة النطاق قائمة على أساس تجريبي للشخصية البشرية والدوافع المستقلة والدوافع القابلة للتحكم، والتي يُعتمد عليها في تفاعل الفرد مع البيئة الاجتماعية، والعوامل المؤثرة التي تسهل أو تقوض الدوافع ، والسلامة النفسية ، وجميع القضايا ذات الصلة المباشرة بالبيئات التعليمية، وتطرح نظرية التحديد الذاتي أنواعاً عديدة من الدوافع الخارجية، وتوضح كيف تؤثر هذه الدوافع على الاستجابات الظرفية في المجالات المختلفة ، وكذلك التطور الاجتماعي والمعرفي والشخصية، وتتمركز نظرية التحديد الذاتي على الاحتياجات النفسية الأساسية من الاستقلالية، الكفاءة، والارتباط، ودورهم الضروري في الدافع الذاتي والرفاهية والنمو، كما تصف نظرية التحديد الذاتي التأثير الحاسم للسياق

الاجتماعي والثقافي في تسهيل أو إحباط الاحتياجات النفسية الأساسية للناس ، Deci & Ryan, (2008; Ryan& Deci,2020).

ثانياً: تعريف التحديد الذاتي

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

- ١- تعريفات ركزت على التحديد الذاتي كمهارات عقلية ومعرفية:
يذكر كونراد وآخرون (Konrad et al., 2007) أن التحديد الذاتي هو مزيج من المهارات والمعارف والمعتقدات التي تمكن الفرد من الإنخراط في سلوك موجه نحو هدف منظم ذاتياً. وحدد ويهمر وآخرون (Wehmeyer et al., 2013) التحديد الذاتي في أنه مجموعة من المهارات مثل تحديد الأهداف، حل المشكلات واتخاذ القرارات.
- ٢- تعريفات ركزت على الأداء السلوكي المرتبط بتحديد الذات.
أشارت بعض التعريفات أن التحديد الذاتي هو سلوك ذاتي المنشأ، يذكر نوفل (٢٠١١) التحديد الذاتي بأنه القدرة على أداء سلوكيات محددة رجوعاً إلى الوعي بالكفاءة ودرجة الاستقلالية، وعرفه (أبوالعرب، ٢٠١٧) بأنه القدرة على اتخاذ القرار، الاعتماد على الذات، عدم الاعتماد على الآخرين، الثقة بالنفس، تحمل المسؤولية، وقدرة الفرد على التفاعل بإيجابية مع المحيطين به. وأضاف جارليس (Garrels, 2019) التحديد الذاتي هو عملية تساعد الفرد على تعلم مهارات وسلوكيات خالية من الحكم أو الرقابة غير المبررة تصف كيف يتعامل الأفراد في مواجهة المواقف المختلفة أو اكتشاف شيء ما.

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

ثالثاً: مبادئ نظرية التحديد الذاتي

- ١- الاحتياجات النفسية نظم أولية: تتكون فكرة نظرية الدافع والشخصية العامة الرئيسة من أن السلوك البشري مدفوعاً بثلاثة احتياجات نفسية أولية: الاستقلالية (وهذا يشمل جهود الناس للشعور بأنهم يبتدعون أفعالهم ويمكنهم تحديد سلوكهم. إنها رغبة في الشعور بالمكانة الداخلية السببية) ،

والكفاءة (التي تتكون من التحكم في النتيجة والتحديات المثلى وردود الفعل على الأداء) والارتباط (يشير هذا إلى الجهد المبذول للتواصل مع الآخرين والاهتمام بهم ، وكذلك الشعور بالقبول من قبل الآخرين وتجربة الرضا عن المجتمع العالمية)(Deci&Ryan,1980).

٢- التوجه نحو التحديد الذاتي فطري ولايعمل بطريقة آلية: جميع الطلاب، بغض النظر عن العمر، النوع، الوضع الاجتماعي والاقتصادي، الجنسية، أو الخلفية الثقافية، يمتلكون ميول نمو متأصلة (على سبيل المثال: الدافع الذاتي، الفضول، الاحتياجات النفسية التي توفر أساساً تحفيزياً لجودتها العالية، فالبشر بطبيعتهم استباقيون لديهم القدرة على العمل وإتقان القوى الداخلية (دوافعهم وعواطفهم)، والقوى الخارجية (أي البيئة) التي يواجهونها، بدلاً من أن تسيطر على قواهم السلبية (Deci&Ryan, 2000).

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

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

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

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

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

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

رابعاً: مكونات نظرية التحديد الذاتي

ترتكز نظرية التحديد الذاتي على مكونين أساسيين وهم:

أولاً: الدوافع

تنقسم الدوافع إلى :

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

٢ - الدافعية الخارجية: التي تشير إلى الإنخراط في المهام، من أجل الحصول على شيء خارج النشاط نفسه للحصول على مكافآت خارجية أو تجنب شيء خارج الذات وينطوي الدافع الخارجي على أربعة أنماط فرعية رئيسية وهم أشكال تحفيز خاضعة للرقابة (التنظيم الخارجي - التنظيم الخاضع للرقابة الداخلية)، ودوافع مستقلة ومحددة ذاتياً (التنظيم المحدد - والتنظيم المتكامل) (Walker et al.,2006; Deci, 2017 ; Ryan&Deci,2020).

ثانياً: الاحتياجات النفسية الأساسية

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

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

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

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

خامساً: النموذج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التوافق مع الحياة الجامعية

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

١-المبادئ الأساسية التي يركز عليها نظرية التحديد الذاتي.

٢-مهارات التوافق مع الحياة الجامعية التي تم استخلاصها من الأدبيات ذات صلة.

٣-الفنيات التي استخدمت في تنمية مهارات التوافق الحياة الجامعية.

وفيما يلي عرضاً لمراحل نظرية التحديد الذاتي:

١- المرحلة الأولى (المرحلة الاسترخائية): واحدة من الطرق المساعدة في إدارة التوتر وتعرفها

الباحثة إجرائياً بأنها عملية تؤهل الطالب إلى مقاومة الأحداث الضاغطة المؤدية إلى الشعور بالتوتر والإحباط، الغضب وفقدان الثقة بالنفس، وذلك من خلال إعادة التركيز على الاهتمام بشيء يستعيد الهدوء والسلام والتوازن. ومن الاستراتيجيات الفنية المستخدمة: الاسترخاء.

٢- المرحلة الثانية (مرحلة تحديد الإطار الذاتي): مرحلة ذات طابع استكشافي، وتعرفها الباحثة إجرائياً على أنها عملية استكشاف وفهم ذات الطالب من خلال توليد معلومات مفيدة عنه وتعرف تفكيره، ورؤيته عن ذاته، قيمه، معتقداته، ومشاعره، التي تشكل وتضبط وتتحكم في تعامله مع ذاته وعلاقته بالآخرين. الفنيات المستخدمة: الحوار والمناقشة ، العصف الذهني.

٣- المرحلة الثالثة (مرحلة الاندماج للنشاط للخبرات الذاتية): هي مرحلة تساعد على الكشف عن الخبرات الذاتية الشعورية وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها مساعدة الطالب على تغيير تفكيره السلبي من خلال الكشف عن مشاعره والتخلص من المشاعر السلبية لا الهروب منها، وتبني حديث ذاتي إيجابي، إيماناً بقدرته على الالتزام بأداء المهام المطلوبة وقدرته على الحل وتجاوز المشكلات التي يتعرض لها والأخطاء التي قام بها وتقييمها ومن ثم تقويمها. الفنيات المستخدمة: لعب الأدوار، وقف الأفكار، الحوار الذاتي، الكرسي الساخن.

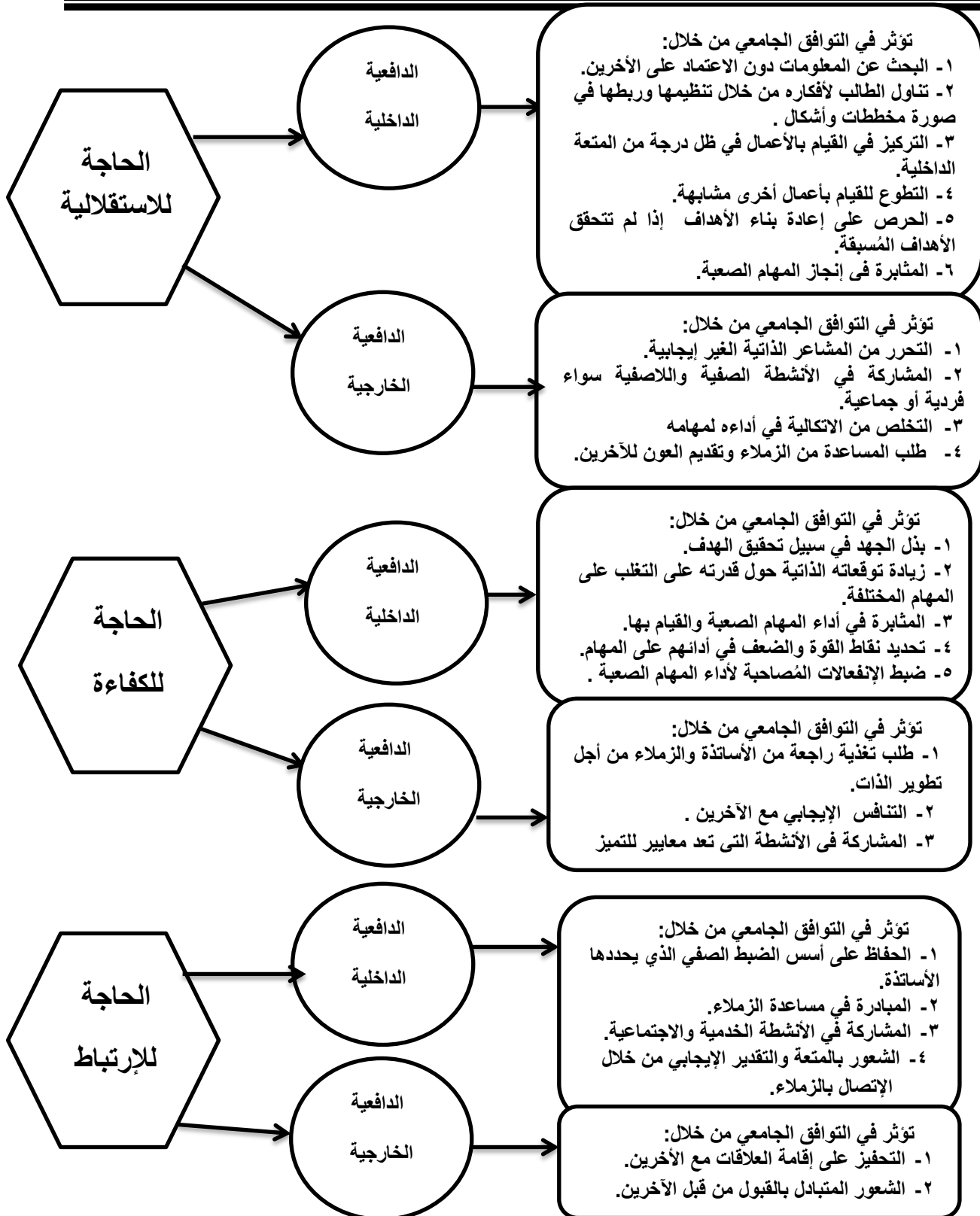
٤- المرحلة الرابعة (التعديل الذاتي): تتمثل مرحلة التعديل الذاتي من المراحل المهمة للتحديد الذاتي للطالب، وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها عملية مساعدة الطالب على امتلاك إرادة التغيير نحو الأفضل، والسعي نحو مواجهة الصعوبات بمرونة ودون خوف أو قلق، مع استبدال أفكاره التي يراها غير مجدية أو تحمل الطاقة السلبية، بأخرى إيجابية وفعالة في الحياة. الفنيات المستخدمة: النمذجة، التغذية الراجعة الإيجابية، الإقناع الجدلي .

٥- المرحلة الخامسة (التمكين الذاتي): هي المرحلة الأخيرة للتحديد الذاتي وتعرف بأنها قدرة الطالب على الاستقلال الذاتي من خلال السيطرة على حياته، وتحديد أهدافه، وإتخاذ الخيارات الإيجابية، وفهمه لنقاط قوته وضعفه، وإيمانه بقدرته وثقته بنفسه، وتركيز طاقته ووقته اتجاه الأشياء التي يريد تحقيقها؛ مما يزيد من فرص نجاحه وتحقيق ذاته. الفنيات المستخدمة: التعلم الذاتي.

سادساً: التوافق مع الحياة الجامعية في ضوء نظرية التحديد الذاتي

طبقاً لما تم عرضه من نظرية التحديد الذاتي ومبادئها واستراتيجياتها ومكوناتها الرئيسية الدافعية والاحتياجات النفسية ومهارات التوافق مع الحياة الجامعية (المهارات الذاتية، المهارات التواصلية،

والمهارات الدراسية)، استنتجت الباحثة أنه كلما كان للطالب دافعية عالية انعكس ذلك على مدى قدرته في مواجهة المشكلات الناشئة عن إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية والأكاديمية وتحقيقها من خلال إقامة علاقات اجتماعية بناءة مع زملائه وأساتذته وبالرجوع إلى الدراسات التي تناولت نظرية التحديد الذاتي ودورها في توافق الطلاب مع الجامعة (Martin et al., 2003; Deci&Ryan,2004;Baker,2004; Thomas,2009; Shogren et al., 2017; Girelli et al.,2018) أمكن للباحثة استخلاص دور نظرية التحديد الذاتي في قدرتها على تنمية المهارات التي يحتاجها الطلاب الملاحظين أكاديمياً لتيسير توافقهم مع البيئة الجامعية وذلك في المخطط المقترح التالي:



شكل (١) تأثير العلاقة بين التوافق مع الحياة الجامعية ومكوني نظرية التحديد الذاتي

- وقد أفاد الباحثة من مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت التوافق مع الحياة الجامعية ومهاراته وخصائص الطلاب المُلاحَظين أكاديمياً والعلاقة بين نظرية التحديد الذاتي والتوافق الجامعي في:
- ١- معرفة مظاهر ضعف أداء الطلاب المُلاحَظين أكاديمياً في مهارات التوافق مع الحياة الجامعية والعمل على تنميتها في البحث الحالي.
 - ٢- إعداد قائمة مهارات التوافق مع الحياة الجامعية المناسبة للطلاب المُلاحَظين أكاديمياً والتي اشتقت من خلال احتياجات الطلاب من مهارات محددة لتنمية توافقهم.
 - ٣- الاطلاع على منهجية البحث لتلك الدراسات ذات الصلة بعينة البحث والإفادة منها في تحديد المنهج المستخدم.
 - ٤- تصميم أدوات البحث الحالي، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.
 - ٥- الإفادة من نتائجها في تفسير نتائج البحث الحالي، وكذلك توصيات الدراسات السابقة بعد الإطلاع عليها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة:

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

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينته

تمثل مجتمع الدراسة الحالية في الطلاب المُلاحَظين أكاديمياً بجامعة بورسعيد، وقد تم اختيار عينة الدراسة بكلية من التربية جامعة بورسعيد في العام الدراسي (٢٠٢٢/٢٠٢٣ م)، وبلغ عددهم (٢٠) طالب وطالبة، تتراوح أعمارهم بين (١٩:٢٠) عاماً، بمتوسط عمر (١٩.٨٠) وانحراف معياري (٠.٤١٠)، وقد روعي تجانس أفراد المجموعة التجريبية من حيث العمر الزمني والمستوى الاقتصادي والاجتماعي.

ثالثاً: أدوات الدراسة

الأداة الأولى: اختبار التوافق مع الحياة الجامعية (إعداد الباحثة)

- ١- الهدف من بناء الاختبار: يهدف هذا الاختبار إلى تحديد مستوى أداء الطلاب المُلاحَظين أكاديمياً في مهارات التوافق مع الحياة الجامعية، حيث إن هذا التحديد يسهم في الوقوف على مستوى التغيرات التي تطرأ على عينة الدراسة بخصوص متغير التوافق مع الحياة الجامعية قبل وبعد تطبيق البرنامج.
- ٢- بناء الاختبار:

أ- تحديد مهارات التوافق مع الحياة الجامعية: بالرجوع للأدبيات التي تناولت مهارات التوافق مع الحياة الجامعية عامة والدراسات التي تناولت الطلاب المُلاحَظين أكاديمياً وخصائصهم كما هو موضح

بالإطار النظري؛ وبناءً على ذلك تم إعداد قائمة بمهارات التوافق مع الحياة الجامعية الواجب تنميتها لدى الطلاب الملاحظين أكاديمياً.

ب- صياغة مفردات الاختبار: اعتمدت الباحثة في صياغة مفردات اختبار التوافق مع الحياة الجامعية على مواقف حياتية تتشابه مع ما يمر به الطلاب في الجامعة، وقد روعي أثناء صياغة مفردات الاختبار مايلي:

١. ملائمة الصياغة اللغوية لمواقف الاختبار بحيث تصبح مناسبة للطلاب الملاحظين أكاديمياً.
 ٢. خلو المواقف من أية تلميحات للإجابة الأفضل.
 ٣. شمولية المواقف للأحداث شائعة الحدوث في حياة الطالب الجامعية حيث شملت مهارات التوافق مع الحياة الجامعية الذاتية ، التواصلية، و الدراسية.
 ٤. وضوح المطلوب من المواقف الحياتية بحيث يكون الموقف قابل أن يطرح تساؤلات تحتاج الإجابة عليها وتكون هذه الأسئلة مرتبطة بالمهارة المقاسة.
 ٥. وجود حبكة قصصية للمواقف الاختبارية منها مواقف سارت بطريقة تقليدية وفق تسلسل سببي أو زمني من البداية إلى الوسط ثم النهاية، ومواقف أخرى لأزمة يتعرض لها بعض الأشخاص في حياة الطالب وفيها يتقمص الطالب دور من تعرض للموقف ويعرض حلول أخرى أو يُقيم تصرف أو الإجابة المباشرة على الموقف ككل في حالة كونه بطل الموقف.
- ٣- استخدام سلم التقدير اللفظي (Rubric) لتقييم الأداء:
- تم بناء سلم التقدير اللفظي من خلال الخطوات التالية:
- أ. وصف المهمة: يتم تحديد المهارة التي يتم تحديد معايير الأداء لها، يتضمن اختبار التوافق مع الحياة الجامعية ثلاث مهارات رئيسية: مهارات ذاتية، مهارات تواصلية، ومهارات دراسية.
 - ب. تحديد معايير الأداء: يتم تحديد معايير الأداء لكل مهارة رئيسية من خلال تجزئة المهارة الرئيسية إلى مهارات فرعية.
 - مثال: المهارات الذاتية تتكون من المهارات التالية: الوعي بالذات، إدارة الذات، تطوير الذات.
 - ج. تحديد مؤشرات الإنجاز: وصف مؤشرات الأداء الملائمة لقياس مدى امتلاك المفحوص للخصائص التي تصف كل مهارة، وتحديد طرق لوصف الأداء فوق المتوسط والمتوسط والأقل من المتوسط لكل مهارة.
 - مثال: تتمثل مؤشرات الأداء لمهارة التفاعل مع أعضاء هيئة التدريس كمهارة تواصلية فيما يلي:
 - المشاركة في الأنشطة الإثرائية الفردية.
 - الإصغاء النشط والاستماع.
 - الإلتزام بالنظام والضبط الصفي.

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

مثال:

طرح أستاذ أحد المواد غير التخصصية موضوعاً بحثياً ليتم البحث عنه باستخدام أحد محركات البحث، وقد نصحك صديقك بالاستعانة بأحد المراكز البحثية التي تيسر للباحثين ذلك، فما موقفك من ذلك؟
يمكن تحديد مستويات الأداء في المفردة السابقة كما يلي:

١. مستوى أداء مرتفع: يعكس التفاعل الفعلي من خلال المشاركة ذات التأثير الإيجابي الواضح وذلك من خلال تحديد الموضوع البحثي واستخدام أحد المحركات البحثية دون الاستعانة بأحد والبحث عن الموضوع باللغة العربية والإنجليزية.

٢. مستوى أداء متوسط: يعكس التفاعل الفعلي غير المتميز، وذلك إذا حدد المفحوص الموضوع البحثي ورفض الاستعانة بأحد وأقترح استخدام أحد المحركات البحثية.

٣. مستوى أداء منخفض: يعكس التفاعل الشكلي قليل التأثير، وذلك إذا حدد المفحوص الموضوع ووافق على الاستعانة بالمراكز البحثية لجمع المعلومات.

يتم رصد درجات الاستجابات على النحو التالي:

بالرجوع إلى سلم التقدير اللفظي لاختبار مهارات التوافق مع الحياة الجامعية للملاحظين أكاديمياً ، يتم تقدير استجابات المفحوص وفق المستويات المعيارية التالية:

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

٢ - مستوى منخفض: يُخصص للمفحوص درجة واحدة.

٣ - مستوى متوسط: يُخصص للمفحوص درجتان.

٤ - مستوى مرتفع: يُخصص للمفحوص ثلاث درجات.

٤ - صياغة تعليمات الاختبار وطريقة تطبيقه: جاءت تعليمات الاختبار لتوضح الآتي: الهدف من تطبيق الاختبار، التأكيد على التطبيق بشكل فردي، وأهمية الإجابة على كافة المواقف الاختبارية، وعدم ارتباط الاستجابة بزمان مُحدد. وتتم الإجابة على مفردات الاختبار عن طريق كتابة المفحوص للحل يدوياً، وتخضع الإجابة للتصحيح وفق سلم التقدير اللفظي (Rubric).

٥ - الخصائص السيكومترية لاختبار التوافق مع الحياة الجامعية في الدراسة الحالية:

أولاً: صدق الاختبار:

أ - الصدق الظاهري

تم التحقق من الصدق الظاهري من خلال:

١ - عرض الاختبار على المحكمين: قامت الباحثة بعرض الصورة الأولية للاختبار فضلاً عن التعريف الإجرائي لكل من التوافق مع الحياة الجامعية ومهاراته الفرعية إلى (١١) مُحكم من ذوي

الخبرة والاختصاص العلمي في مجال العلوم النفسية والتربوية، حيث طُلب منهم التفضل بإبداء الرأي حول سلامة الصياغة اللغوية لكل موقف وبدائله، وبيان مدى انتفاء كل موقف للمجال الذي تندرج تحته، ومدى مناسبة فقرات الاختبار لخصائص الطلاب الملاحظين أكاديمياً، ووضع علامة (√) تحت كلمة منتمية أو غير منتمية وأيضاً تحت كلمة مناسبة وغير مناسبة مع إضافة تعديل أو حذف ما يرويه غير مناسب، وأبقت الباحثة على المواقف التي أتفق عليها المحكمين، وبناء على ذلك تم إجراء بعض التعديلات ، ومن هذه التعديلات حذف (وأندفع باتجاهه لضربه) واستبدالها (ياندفع باتجاهه وقام بسبه وتوبيخه بصوت عالٍ) وتعديل بعض الكلمات التي لا تؤثر على طبيعة الموقف المقدم.

ب- صدق الاتساق الداخلي للاختبار

تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار، من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على كل موقف والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليه ، لمواقف الاختبار البالغ عددها (٣٢) موقف. وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للمهارة في اختبار التوافق مع الحياة الجامعية

المهارة الذاتية		المهارة التواصلية		المهارة الدراسية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	***.٠٦٢٠	٩	*.٠٣٠٤	١٦	***.٠٦٣٩
٢	***.٠٥٠٤	١٠	***.٠٤٣٢	١٧	***.٠٥٦٠
٣	***.٠٦٧٣	١١	***.٠٣٩٩	١٨	***.٠٥٣٢
٤	***.٠٤٧٤	١٢	***.٠٤٦٤	١٩	***.٠٥٥٦
المهارة الذاتية		المهارة التواصلية		المهارة الدراسية	
م	معامل	م	معامل	م	معامل
٥	***.٠٥٥١	١٣	***.٠٤٨٢	٢٠	*.٠٣٥٠
٦	***.٠٤٦٧	١٤	***.٠٤٣٤	٢١	*.٠٣٦٤
٧	***.٠٤٠٢	١٥	*.٠٣٦٧	٢٢	***.٠٥٦٦
٨	***.٠٤٧٦			٢٣	*.٠٣٠٥
				٢٤	***.٠٣٩٥

(*) داله عند مستوى (٠.٠٥) (**) داله عند مستوى (٠.٠١)

يتبين من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد دالة عند مستوى دلالة إحصائية (٠.٠١) أو (٠.٠٥)، وكذلك حسبت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد، والدرجة الكلية للمقياس ككل، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٢) : قيم معاملات الارتباط بين درجة المهارة والدرجة الكلية في اختبار التوافق مع الحياة الجامعية

المهارات	معامل الارتباط (ر)
مهارات ذاتية	٠.٨٣٢**
مهارات تواصلية	٠.٧١٥**
مهارات دراسية	٠.٧٠٣**

(**) داله عند مستوي (٠.٠١)

يتبين من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة المهارة والدرجة الكلية في التوافق مع الحياة الجامعية دالة عند مستوي دلالة إحصائية (٠.٠١)، ومما سبق يتضح أن مؤشرات الاتساق الداخلي لاختبار التوافق مع الحياة الجامعية جيدة، مما يجعلها مقبولة علمياً.
ثانياً : ثبات الاختبار

ثبات مفردات الاختبار بطريقة معامل ألفا كرونباخ:

تم حساب قيمة معامل ثبات الاختبار ككل بطريقتي ألفا كرونباخ (α) والتجزئة النصفية للاختبار، و بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (α) للاختبار ككل (٠.٧٨٩) ، وقيمة معامل سبيرمان - بروان المصحح من أثر تنصيف الاختبار بالتجزئة النصفية (٠.٧٠٨) لاختبار التوافق مع الحياة الجامعية ككل.

كما تم حساب قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ (α) للاختبار ككل بعد استبعاد درجة كل موقف على حدة وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٣): قيم معاملات ألفا كرونباخ للاختبار ككل بعد استبعاد درجة كل مفردة على حدة في اختبار

التوافق مع الحياة الجامعية

المهارة الذاتية		المهارة التواصلية		المهارة الدراسية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٧٧٦	٩	٠.٧٧١	١٦	٠.٧٧٧
٢	٠.٧٨٤	١٠	٠.٧٨٠	١٧	٠.٧٨٩
٣	٠.٧٧٣	١١	٠.٧٨٧	١٨	٠.٧٨٣
٤	٠.٧٧٩	١٢	٠.٧٨٠	١٩	٠.٧٧٧
٥	٠.٧٧٤	١٣	٠.٧٨٧	٢٠	٠.٧٧٥
٦	٠.٧٨٢	١٤	٠.٧٨٣	٢١	٠.٧٨٨
٧	٠.٧٨٥	١٥	٠.٧٧٢	٢٢	٠.٧٨٩
٨	٠.٧٨٢			٢٣	٠.٧٨٩
				٢٤	٠.٧٨٣

وعند مقارنة قيمة معامل الثبات ألفا (α) بعد حذف كل موقف على حدة بقيمة ألفا (α) الكلية للمقياس، كانت قيمة ألفا (α) الكلية للاختبار أكبر من أو تساوي جميع قيم ألفا (α) بعد حذف كل مفردة على حدة ؛ مما يدل على توافر شروط الثبات بدرجة مقبولة علمياً في اختبار التوافق مع الحياة الجامعية. ويصبح عدد مواقف الاختبار (٣٢) موقف .

الأداة الثانية: كتيب المتدرب (إعداد الباحثة)

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

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

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

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

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

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

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

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

ثالثاً: مكونات الجلسة: تتضمن الجلسة مايلي:

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

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

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

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

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

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

الأداة الثالثة: دليل المُدرّب (إعداد الباحثة)

بعد الإنتهاء من بناء كتيب المتدرب وفق البرنامج التدريبي المقترح بالدراسة الحالية، تم تصميم دليل المُدرّب، وذلك للاسترشاد به عند تطبيق البرنامج وقد تضمن الدليل: مقدمة الدليل: يتم فيه التمهيد لاستخدام البرنامج التدريبي، وتوضيح فلسفة الدليل، وطبيعة عينة الدراسة من الطلاب الملاحظين أكاديمياً، وماهية مهارات التوافق مع الحياة الجامعية. أهداف الدليل: يشمل كلاً من الهدف العام من الدليل، والأهداف الفرعية المرجو تحقيقها حيث شملت أهداف معرفية، وجدانية ومهارية.

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

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

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

النفسية. ولكن كملاحظة عامة ترى الباحثة أن هؤلاء الطلاب في حاجة إلى التدريب على عدة متغيرات أخرى كونها مؤثرة أيضاً على أدائهم الأكاديمي مثل : التوافق الأسري وذلك لتأثير الأسرة الملحوظ بقوة على بعض السلوكيات التي أظهرها الطلاب.

ب- قبل تطبيق البرنامج: يتضح توسط مستوى مهارات التوافق مع الحياة الجامعية ككل بمتوسط (١.٢٠٩٨) قبل تطبيق البرنامج التدريبي، فقد حققت المجموعة التدريبية مستوى أداء متوسط لكل من المهارات الذاتية بمتوسط (١.٣٢٦٧) ، المهارات التواصلية بمتوسط (١.١٢٧٨) والمهارات الدراسية بمتوسط (١.١٧٥٠)؛ وتبدو هذه النتيجة مبررة فالطلاب الذين يعانون من انخفاض معدلاتهم الأكاديمية لا يمكنهم أن يتوافقوا مع محيطهم الجامعي بالشكل الصحيح ويرجع ذلك إلى إفتقار المتدربين للعديد من المهارات وأيضاً عدم الرضا عن دراستهم في الكلية من حيث التخصص والمواد الدراسية والمهنة التي يطمحوا الانخراط بها في المستقبل، مواقف الحياة الضاغطة تساهم في إحداث تشويش للأفكار التي يحملونها والأفكار الجديدة المطلوب تحقيقها، الشعور بالتهديد والخوف والقلق الناتج عن ضعف التفاعل الإيجابي مع أعضاء هيئة التدريس وزملاء والجهاز الإداري، وعدم تقبل المتدربين لحياتهم الجامعية، إنعكس في توافقهم الذاتي، التواصل، والأكاديمية.

ثانياً: تطبيق البرنامج التدريبي:

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

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

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

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

د- التعزيز: استخدمت المُدربة التعزيز المادي واللفظي أثناء الجلسة التدريبية والانتهاء من الأنشطة، ولاحظت أن التعزيزات المادية لم يكن واقعها مفيد بقدر التعزيزات اللفظية، من خلال التأكيد

على أن كل متدرب يستحق الأفضل وأن إجابته على النشاط اتسمت بالفعالية، وأنه يتم الإنصات لرأيه وتقدير من حوله لإجابته، وانتقل التدعيم المستخدم من بداية الجلسات من تدعيم خارجي إلى تدعيم ذاتي متمثل في تنمية قدرة المتدرب على تحفيز لذاته بفعالية وخفض كل من السمات السلبية المتمثلة في إنكار وتحقير الذات ولومها على الإجابة الخاطئة أو الخوف من المشاركة.

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

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

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

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

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

٥ - مرحلة التمكين الذاتي: بدأت المجموعة التدريبية أكثر إيجابية وإدراكاً لقدراتهم وإمكاناتهم في التغيير وتعديل أدائهم الأكاديمي، وعدم الخوف من إتخاذ قرارات محفوفة بالمخاطرة أثناء دراستهم، كما أنهم أشاروا إلى شعورهم بحدوث تغير في شخصيتهم وذلك من خلال التقييم النهائي للبرنامج التدريبي

ورسائل عبر منصات التواصل الاجتماعي بعد الإنتهاء من التدريب مع الباحثة وكتبوا عن التغييرات التي طرأت عليهم، ومن التغييرات التي طرأت عليهم على حد قولهم هو عدم الخضوع للأراء السلبية من قبل الأسرة والتي كانت أحد المشكلات التي تواجههم، وإيمانهم بقدرتهم وثقتهم بنفسمهم، وتركيز طاقتهم ووقتهم اتجاه الأشياء التي يريدوا تحقيقها؛ بالإضافة إلى تغير رأي أحد أساتذتهم حول تغير سلوكيات الطلاب المتدربين وتواصلهم بفعالية أثناء المحاضرة والإمتحان الشفوي وعرضهم لأرائهم وإجاباتهم دون خوف، ومبادرتهم في إنجاز المهام المطلوبة في الموعد المحدد، وأبدى بعض المتدربين استعدادهم للخضوع لبرامج تدريبية أخرى جديدة، ومنهم من تطوع فعلياً في برنامج تدريبي آخر على الرغم من أنهم في بداية البرنامج التدريبي كانوا من الراضين للخضوع للتدريب ظناً منهم أنهم ليسوا في حاجة لذلك.

ثالثاً: القياس البعدي

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

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

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

مستوى التوافق مع الحياة الجامعية: حققت المجموعة التجريبية مستوى متقدم من مهارات التوافق مع الحياة الجامعية ككل بمتوسط (٢.١٩٥٦) بعد تطبيق البرنامج التدريبي، وحقق المتدربين مستوى أداء متقدم في كل من المهارات الذاتية بمتوسط (٢.٢٨٣٣)، المهارات الاجتماعية (٢.١٢٢٢)، والمهارات الأكاديمية بمتوسط (٢.١٨١٣)، وبذلك يتضح مايلي:

أ- تقدم التنمية الشاملة لشخصية الطالب الذاتية، وزيادة شعوره بالسيطرة والقابلية للتعلم وتحسين مستوياته في الإنجاز.

ب- زيادة تصوراته الذاتية حول إمكاناته وقدرته على التغلب على المهام المختلفة.

ج- زيادة الدافعية نحو المشاركة في الأنشطة المتنوعة (الصفية واللاصفية) التي تعد معايير المتميز.

د- تنمية قدرته على إقامة علاقات اجتماعية إيجابية ومتوازنة في المحيط الجامعي.

هـ - بناء شخصية المتدرب من جميع جوانبها نفسياً، اجتماعياً، و أكاديمياً الاندماج الإيجابي مع مسؤوليات الدراسة الجامعية، العلاقات مع الزملاء والإدارة والامتحانات والنشاطات الجامعية والتعامل مع مقتضيات البيئة الجامعية وأنظمتها وقوانينها وما تفرضه من قيود على حركتهم وحريرتهم.

نتائج الدراسة

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

التحقق من الفرض

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

جدول (٤) نتائج اختبار Wilcoxon للفروق بين متوسطي رتب درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لمقياس التوافق مع الحياة الجامعية ومهاراته الفرعية

المتغير	اشارة الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	حجم الأثر	نوع التأثير
مهارات ذاتية	سالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٣.٩٨**	٠.٨٩	مرتفع
	موجبه	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠			
	التساوي	٠					
مهارات تواصلية	سالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٤.٠٦**	٠.٩١	مرتفع
	موجبه	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠			
	التساوي	٠					
مهارات دراسية	سالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٤.١٣**	٠.٩٢	مرتفع
	موجبه	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠			
	التساوي	٠					
الدرجة الكلية لمقياس التوافق مع الحياة الجامعية	سالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٣.٩٥**	٠.٨٨	مرتفع
	موجبه	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠			
	التساوي	٠					

(**) داله عند مستوى دلالة (٠.٠١)

ويتضح من الجدول السابق ما يلي :

- بالنسبة للمهارات الذاتية:

بلغت قيمة (Z) : (-٣.٩٨)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) ؛ مما يعني وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي رتب درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي على المهارات الذاتية لصالح القياس البعدي.

- بالنسبة للمهارات التواصلية:

بلغت قيمة (Z) : (-٤.٠٦)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) ؛ مما يعني وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي رتب درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي على المهارات التواصلية لصالح القياس البعدي.

- بالنسبة للمهارات الدراسية:

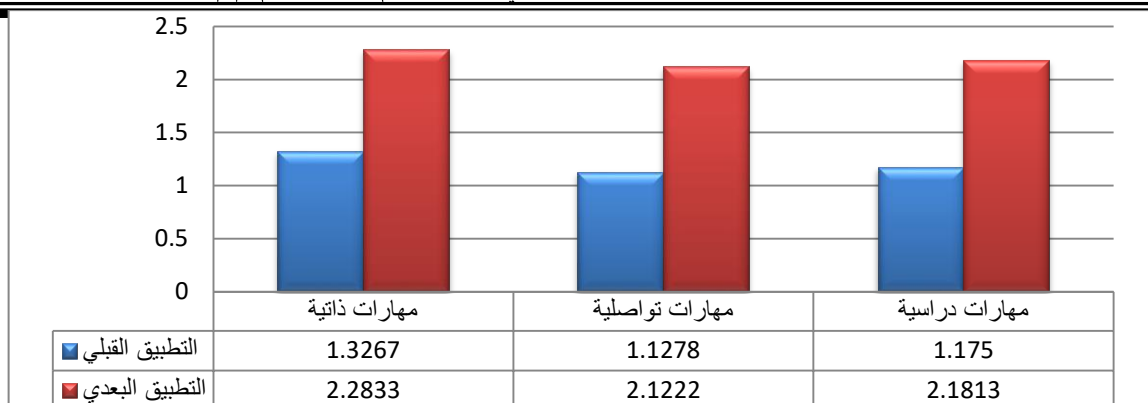
بلغت قيمة (Z) : (-٤.١٣)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) ؛ مما يعني وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي رتب درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي على المهارات الدراسية لصالح القياس البعدي.

- بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس التوافق مع الحياة الجامعية:

بلغت قيمة (Z) : (-٣.٩٥)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) ؛ مما يعني وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي رتب درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لإختبار التوافق مع الحياة الجامعية لصالح القياس البعدي، وتراوحت قيم حجم الأثر للدرجة الكلية لمقياس التوافق مع الحياة الجامعية وابعادة الفرعية بين (٠.٨٨ - ٠.٩٢)، وهي قيم مرتفعة؛ مما يدل على ان البرنامج التدريبي له تأثير قوي وكبير على توافق الطلاب الملاحظين اكااديمياً مع الحياة الجامعية .
مما سبق يتضح انه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات الطلاب الملاحظين اكااديمياً في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لإختبار التوافق مع الحياة الجامعية ومهاراته الفرعية لصالح القياس البعدي.

تفسير نتائج الدراسة:

تدل نتائج الفرض على وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات الطلاب الملاحظين اكااديمياً في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لإختبار التوافق مع الحياة الجامعية ومهاراته الفرعية (الذاتية، التواصلية، والدراسية) لصالح القياس البعدي. حيث أظهر أفراد المجموعة التجريبية مستويات منخفضة في مهارات التوافق مع الحياة الجامعية قبل تطبيق البرنامج التدريبي، ولكن بعد تطبيق البرنامج التدريبي سجل أفراد المجموعة التجريبية تحسن واضح في مهارات التوافق مع الحياة الجامعية، والشكل التالي يوضح وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على اختبار التوافق مع الحياة الجامعية.



شكل (٢) التمثيل البياني للفروق بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التوافق مع الحياة الجامعية. يلاحظ أن أداء طلاب المجموعة التجريبية كان أكثر تميزاً بعد تطبيق البرنامج التدريبي في التوافق مع الحياة الجامعية على النحو التالي كترتيب تنازلي (مهارات ذاتية ثم مهارات دراسية ثم مهارات تواصلية)، وتفسر الباحثة تحسن أداء المجموعة التجريبية في مهارات التوافق مع الحياة الجامعية إلى الأسباب الآتية:

١- مهارات ذاتية

يتضح من شكل (٢) وجدول (٤) وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي على المهارات الذاتية (١.٣٢٦٧) والقياس البعدي لنفس المجموعة على المهارات الذاتية (٢.٢٨٣٣) لصالح التطبيق البعدي، وتغزو الباحثة هذه الفروق إلى:

١- مزايا الحوار الذاتي الإيجابي: ساهمت فنية الحوار الذاتي في تأهيل المتدربين على وصف مشاعرهم الذاتية ومشاعر الآخرين بفعالية، تقدير المشاعر كونها سلبية أو إيجابية، التفاعل مع المواقف الاختبارية ذات الطابع الانفعالي، حيث أن الإنفعالات المرتبطة بالتحصيل ترتبط بعدة متغيرات معرفية والدافعية وبالتنظيم الذاتي، بالإضافة إلى ماسبق ساهمت الفنية أيضاً في تنمية التفكير بإيجابية وعلى تحديد نقاط القوة كجزء من الحديث مع الذات وتقبل الثناء على ماتم تحقيقه وهي مؤثرة في تحويل الحديث السلبي إلى حوار ذاتي محايد أو إيجابي، مما لاشك في الحوار الذاتي من الفنيات المؤثرة على الصحة العقلية وعلى العلاقات مع الآخر، قد يكون داعماً ومحفزاً وقد يكون سلباً ويقوض الثقة بالنفس.

٢- الدعم الاجتماعي وتنشيط الأفكار السلبية: ساهمت الأنشطة الجماعية في التأثير الإيجابي على المتدربين من حيث التعبير الحر على المشاعر السلبية والمساهمة في تقبل الذات وتحفيزها بشكل إيجابي، تقييم الذات دون الخوف من تقييمات الآخرين، إنتقاء الجوانب الإيجابية في الشخصية سعياً للتخلص من السلبيات، تقبل الفشل السابق، والنظر إلى المواقف المختلفة من عدة جوانب (السلبيات والإيجابيات)، وإظهار الإنفعال المناسب للمواقف المختلفة.

٣- تطوير الذات بتحفيز الذات: كما ساهم عرض نماذج لتجارب متنوعة لمشاهير في تنمية أهمية أن يطور الفرد ذاته وفق إيمانه بقدراته وتحفيزه لذاته، وأهمية أن يثق المرء بقدراته دون الإنصات إلى إحباط الآخرين له، وأهمية إعادة بناء الأهداف إذا لم تتحقق، مما ينعكس ذلك على التحرر من المشاعر الذاتية غير الإيجابية الناتجة عن خبرات الفشل وتكوين مشاعر إيجابية والنظر إلى جميع الحالات والمواقف بإيجابية مع توقعات ناجحة لها.

٢- مهارات تواصلية

يتضح من شكل (٢) وجدول (٤) وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي على المهارات التواصلية (١.١٢٧٨) والقياس البعدي لنفس المجموعة على المهارات التواصلية (١.١٢٢٢) لصالح التطبيق البعدي، وتغزو الباحثة هذه الفروق إلى:

١- تنمية التوافق الاجتماعي: أتاح البرنامج التدريبي مواقف تتشابه مع بيئتهم الأكاديمية حتى يشعروا بالاندماج النشاط ، وتعرف المهارات المختلفة اللازمة لتعديل سلوكياتهم في سبيل التغلب على الصعوبات التي تقف حائلاً بينهم وبين إقامة علاقات ودية بينهم وبين أعضاء هيئة التدريس، الأقران، والجهاز الإداري بالكلية، بالإضافة إلى أن استخدام المدربة للإقناع الجدلي التعليمي والتغذية الراجعة أهل المتدربين على عرض المواقف الإيجابية والسلبية التي تعرضوا لها في علاقاتهم بمن حولهم، والكشف عن أهمية تحقيق أكبر قدر من العلاقات الاجتماعية الصحية مع المحيطين وتقبل القيم والأعراف الجامعية.

٢- الأنشطة الجماعية ذات الطابع التفاعلي: ساهمت الأنشطة الجماعية في البرنامج التدريبي على اكتشاف المهارات التي يجب تنميتها في مهارة التواصل، من خلال التحفيز على إقامة العلاقات مع الآخرين، الشعور المتبادل بالقبول من قبل الآخرين، وقد أثمر هذا التفاعل في تنمية عدم التردد من العمل ضمن فرق عمل، تعزيز الأقران، والتنافس الإيجابي.

٣- التنمية الشاملة لتوافقه المؤسسي: أتاح البرنامج للمجموعة التدريبية مجموعة من الأدوار التي تمثل أعضاء الجهاز الإداري، مع توجيه المدربة للمتدربين من خلال التعليمات وتمثيل الدور إلى تعرف أهمية المشاركة في الأنشطة المتنوعة الخدمية والتطوعية، الأخطاء التي قد يقع فيها البعض نتيجة عدم فهمهم لنظام الساعات المعتمدة، ومن ثم الانتقال إلى كيفية التواصل مع الجهاز الإداري بفعالية وإختيار الأنشطة التي تتناسب ميوله ووقته الدراسي دون الإنشغال عن الدراسة، وسرد المتدربين لردود فعلهم السابقة على الأنشطة الخدمية التي تم عرضها عليهم ووجهة نظرهم المختلفة حول هذا الأمر، مما أنعكس ذلك بالإيجاب على التفاعل مع الجهاز الإداري والإيمان بأهمية تنمية المهارات التواصلية للتوافق مع المحيط الجامعي.

٣- مهارات دراسية

يتضح من شكل (٢) وجدول (٤) وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي على المهارات الدراسية (١.١٧٥٠) والقياس البعدي لنفس المجموعة على المهارات الدراسية (٢.١٨١٣) لصالح التطبيق البعدي، وتعزو الباحثة هذه الفروق إلى:

١- إكتساب مهارات التعلم: ساهم البرنامج التدريبي في تشكيل شخصية المتدرب الدراسية والعملية وذلك من خلال إكتساب مجموعة من المهارات التي تؤهله للتكيف الدراسي الاستعداد للدراسة، تدوين الملاحظات، رسم الخرائط، و كتابة الملخصات، وقد أنتقل أثر إكتساب المهارات في التصرف بشكل إيجابي وسليم مع ماواجهه من مواقف وخبرات تعليمية ومهام صعبة المحتوى.

٢- تبني استخدام مهارات التفكير في المواد الدراسية للرفع من مستوى الأداء: سمح البرنامج التدريبي للمتدربين تعرف النقاط التي تحتاج إلى تطوير في أسلوب تفكيرهم أو في سلوكهم الأكاديمي، وأهمية توظيف وتبني مهارات التحديد ، التذكر ، التنظيم ، و الربط والتكامل في المواقف التعليمية المختلفة، ومن خلال عرض المواقف المشابهة التي يمر المتدرب بها في حياته الأكاديمية، وطرح أسئلة حول رد فعلهم حيال المواقف، كُشف عن الممارسات الخاطئة عند استذكار المواد الدراسية وضعف مهارات التفكير، وعزز تقديم التغذية الراجعة، إدراك وزيادة ثقة المتدربين بأنهم قادرين على التكيف مع المواد الدراسية متفاوتة الصعوبة.

٣- إتقان مصادر متنوعة للبحث والدراسة: ساهم النشاط المتضمن في البرنامج التدريبي في رفع قدرة المتدربين على التقييم الذاتي لقدرتهم على البحث عن المعلومات، وقد بدت المجموعة التدريبية الاهتمام في تعرف كيفية استخدام المحركات البحثية المتنوعة في التقصي عن المعلومات المختلفة الموثقة، مما انعكس على تنمية قدراتهم على البحث عن المتغيرات البحثية بسرعة ودقة وأقل وقت.

٤- تكوين مهارات أكاديمية جديدة مرتبطة بالبيئة الجامعية: عمل البرنامج التدريبي على توظيف فنيتي التغذية الراجعة الإيجابية والتعلم الذاتي في تحسين مهارات المتدربين والتعامل مع المطالب التربوية المثيرة للتحدي والتي يتعامل فيها كشخص مستقل ناضج بعيداً عن تدخل المحيطين، بالإضافة إلى الدافعية لإكمال الأعمال الأكاديمية، النجاح في مواجهة المتطلبات الأكاديمية و الجهد الأكاديمي، الرضا عن البيئة الأكاديمية.

وعلى أثر ماسبق ساعد البرنامج التدريبي على تحريك المتدرب وجعله أكثر فعالية وبحث لاكتساب المعارف والمهارات لإثراء رصيده المعرفي الذي يساعده على النجاح وتحسين معدله الأكاديمي في نهاية المسار الجامعي ومن ثم الحصول على وظيفة تناسب ميوله واتجاهاته وتخصصه. وقد أكدت العديد من الدراسات بأهمية التوافق مع الحياة الجامعية للطلاب الملاحظين أكاديمياً وتأثير ذلك المباشر على أدائهم الدراسي ومن هذه الدراسات (حمادة والصاوي، ٢٠٠٤؛ Balduf, 2009؛ جودة وزايد، ٢٠١٢؛ معشي، ٢٠١٣؛ Sangkan & Laeheem, 2014؛ الروقي، ٢٠١٦؛

Al Akashee&El Lira, 2020; ٢٠١٩؛ محمد وعبد الواحد Fauzan et al,2017؛ mneizel,2020؛ العيد، ٢٠٢٢) وأتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أهمية ودور التوافق مع الحياة الجامعية وضرورة الاهتمام بالنمو الذاتي، التواصل والدراسي للطلاب تحت الملاحظة الأكاديمية وعلى الرغم من أن جميع الأدبيات تناولت الكشف عن الأسباب التي أدت إلى وقوع الطالب في هذه المشكلة فقط إلا أن الدراسة الحالية عملت على التدخل في تنمية جوانب القصور التي رصدتها الدراسات وقد أثبتت فعالية البرنامج التدريبي في التأثير على شخصية الطالب وتطور أدائه وتوافقه مع الحياة الجامعية.

توصيات الدراسة:

طبقاً لنتائج الدراسة الحالية فإن الباحثة تستخلص التوصيات التالية:

١. وعقد كليات التربية لقاءات وندوات إرشادية تفاعلية تهدف إلى تطوير الجوانب الذاتية والتواصلية والأكاديمية للطلاب الملاحظين أكاديمياً حتى تمكنهم من استثمار طاقاتهم وقدراتهم.
٢. توجيه الباحثين في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية بالعمل على الاهتمام بالعوامل الداخلية والخارجية المؤثرة على أداء الطلاب الملاحظين أكاديمياً ومن ضمن العوامل الداخلية (المهارات الشخصية الذاتية)، والعوامل الخارجية دور كل من (الوالدين، أعضاء هيئة التدريس، و الأقران).
٣. تطوير أدلة تدريبية لوحدة الإرشاد النفسي والتربوي يمكن أن يُعتمد عليها المسؤولين لتنمية مهارات التوافق مع الحياة الجامعية لدى الطلاب الملاحظين أكاديمياً.
٤. أوصت الدراسة وزارة التربية والتعليم بتحديث وتطوير إجراءات القبول في كليات التربية لإيجاد آلية مناسبة تمنح الطلاب فرصة إختيار التخصص بصورة أكثر مما هو إليه.
٥. حث السادة أعضاء هيئة التدريس على ما يمكن تقديمه لدعم الاستقلالية المعرفية عن طريق السماح بمناقشات الطلاب، والتدريس بالطرق التي يفضلها الطلاب، وإتاحة الخيارات أمام الطلاب، وتأثير التعزيزات الملائمة والعمل على نشر ثقافة الإرشاد الأكاديمي وتقديم الدعم للطلاب شخصياً وأكاديمياً.

المقترحات البحثية:

طبقاً لمضمون الدراسة الحالية، ونتائجها تقترح الباحثة التوجه بصورة عامة نحو المجالات التالية:

١. نمذجة العلاقات السببية بين العوامل الأكاديمية وغير الأكاديمية المؤثرة على الأداء الأكاديمي للطلاب تحت الملاحظة الأكاديمية.
٢. التنبؤ بالعوامل المؤثرة في الأداء الأكاديمي في الفرقة الأولى لطلاب كلية التربية جامعة بورسعيد.

٣. الإسهام النسبي للعلاقة الوالدية و المهارات الشخصية في التنبؤ بالتعثر الدراسي لدى طلاب كلية التربية بجامعة بورسعيد.
٤. أثر أساليب التنشئة الأسرية على الأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
٥. برنامج إثرائي مقترح قائم على نظرية التحديد الذاتي لخفض مستوى بعض المتغيرات المؤثرة سلبياً على أداء طلاب الجامعة.
٦. نمذجة العلاقات السببية بين الاتجاهات نحو الدراسة وعادات الاستذكار وكفاءة الذات الأكاديمية والمعدل الأكاديمي.
٧. الأسباب التي تسهم في مشكلة الوقوع تحت الملاحظة الأكاديمية كما يدركها الطلاب " دراسة وصفية"
٨. العلاقة بين التوافق الأسري والاتجاه نحو مهنة التدريس والدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة منخفضي الأداء الأكاديمي.
٩. الفروق بين ذوي الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية في كل من المخاطرة الأكاديمية والتوافق الأسري لدى طلاب الجامعة.

المراجع

- أبوالعرب، ماجد (٢٠١٧). التحديد الذاتي وعلاقته بالاكنتاب لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة. رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس.
- آل عمرو، محمد بن عبدالله بن محمد. (٢٠٠٩). العوامل المؤثرة في تدني المعدلات التراكمية كما يراها الطلاب ذوي المعدلات المنخفضة في كلية المعلمين في محافظة بيثية. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل - العلوم الإنسانية والإدارية، ١٠ (٢)، ١٤٥-١٧١.
- جاء الله، عبدالله (٢٠١٤). التنبؤ بالتوافق الجامعي من الذكاء الوجداني والقدرات الإبداعية وبعض المتغيرات الديموجرافية كالجنس والتخصص الدراسي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، سبتمبر (٥٣)، ٢٢٥-٢٦٢.
- جودة، يسري، زايد، أحمد (٢٠١٢). المشكلات الأكاديمية ونوعيتها من وجهة نظر طلاب كلية التربية بجامعة حائل. مجلة العلوم التربوية بجامعة القاهرة، ٢٠ (١)، ١٣٣-١٧٣.
- حجو، مسعود (٢٠١٥). التوافق مع الحياة الجامعية وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، ٥ (١)، ٢٨٢-٣٠٩.
- حمادة، عبد المحسن، الصاوي، محمد (٢٠٠٤). العوامل الكامنة وراء تعثر الطلبة المنزولين بجامعة الكويت دراسة ميدانية. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، يناير (١١٢)، ١٧١-٢٤٦.
- الدرمكي، فاطمة، القايدي، سيف (٢٠٠٠). دراسة استطلاعية لأسباب حصول طلبة جامعة الإمارات على الإنذار الأكاديمي. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر (٢١) للمنظمة العربية للمسؤولين عن القبول والتسجيل في الجامعات العربية، بكلية شرطة دبي، ٢٧-٣٠/٣.
- الربدي، سفيان (٢٠١٢). التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية بجامعة قصيم. مجلة العلوم العربية والإنسانية، ٦ (١)، ٤٢٩-٤٧٢.
- الرشيد، لولوة (٢٠١٥). التوافق مع الحياة الجامعية وعلاقته بالصلاية النفسية وإدارة الذات. العلوم التربوية، ٢ (١)، ٤٨٩-٥٢٠.
- الرقاد، هناء (٢٠١٧). الرهاب الاجتماعي وعلاقته بالتوافق الجامعي لدى طلبة الجامعة الهاشمية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١ (٣)، ٢٣٢-٢٨٤.
- الروقي، مطلق (٢٠١٦). المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلاب السنة الأولى بكليات محافظة عفيف وعلاقتها بمستوى الأداء الأكاديمي لهم. مجلة التربية بجامعة الأزهر، ١ (١٧٠)، ٧١١-٧٤٩.
- الريس، أحمد (٢٠١٩). التعثر في التحصيل الأكاديمي للطلاب الجامعي الأسباب والحلول: جامعة الأمير سطاتم بوادي الدواسر. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ٣٤ (٣)، ٦٦٠-٦٩٥.

الزغبى، أمل (٢٠٢٠). أثر برنامج تدريبي قائم على نظرية تقرير المصير في تحسين مفهومي الذات الاجتماعي والأكاديمي لذوات صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة المتوسطة. *مجلة العلوم التربوية*، (٢٢)، ٦٥٦-٥٦٦.

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

الشريدة، أمل (٢٠١٦). الثقة بالنفس والتوافق مع الحياة الجامعية كمنبئات بالرضا عن الحياة لدى طالبات كلية التربية جامعة القصيم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، أغسطس (٧٦)، ٣٠٢-٢٨١.

صادق، مروة صادق أحمد. (٢٠١٩). الإسهام النسبي لمعتقدات فاعلية الذات الأكاديمية والتوجه المستقبلي "المهني / الأسري" في التنبؤ بالتوافق مع الحياة الجامعية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٩ (١٠٢)، ٤١١ - ٤٥٨.

صفوري، مصطفى، العتوم، عدنان، الحموري، فراس (٢٠١٩). نموذج سببي للعلاقة بين كل من التوافق الجامعي وجودة الحياة والتحصيل الدراسي لدى الطلبة العرب في جامعات الداخل في فلسطين، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٧ (٥)، ٥٧٧-٦٠٢.

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

ظاهر، ميسون (٢٠١٦). الحواجز النفسية وعلاقتها بالتوافق مع الحياة الجامعية عند طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية للبنات*. ٢٧ (٣)، ١٠٣٢-١٠٤٢.

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

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

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

العيد، بن سميثة (٢٠٢٢). طبيعة المشاركة في الأنشطة الترويحية وعلاقتها بالتوافق الجامعي لدى طالبات المركز الجامعي بالببيض. *المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية بمعهد التربية البدنية والرياضية لجامعة الجزائر*، ٢١ (١)، ١٩٠-٢٠٠.

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

- القحطاني، عبدالله (٢٠١٨). التوافق الجامعي لدى طلبة جامعة شقراء وعلاقته بمتغيري الجنس والتخصص. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٦(٢)، ٢٤٤-٢٦١.
- القدومي، عبدالناصر، سلامة، كمال (٢٠١١). التوافق الجامعي لدى طلبة السنة النهائية في الجامعة في الأكاديمية الفلسطينية للعلوم الأمنية في أريحا. *مجلة دراسات تربوية ونفسية جامعة الزقازيق*، ٧٣(٧)، ٢٦٣-٣٠٧.
- القضاة، محمد ، هيلات، مصطفى (٢٠١١). الأنماط الفكرية للطلقات المتفوقات والمنذرات أكاديميا في كلية الأميرة عالية الجامعية. *دراسات العلوم التربوية*، ٣٨(١)، ٣٥٩-٣٧١.
- مجيد، عبدالحسين، القريشي، أثير، خضر، حيدر (٢٠١٦). الأمن النفسي وعلاقته بالتوافق الجامعي لدى طلبة كلية التربية في الجامعة المستنصرية. *مجلة الأستاذ*، ٢(٢١٨)، ١٧٩-٢٠٢.
- المحروقية، رحمة، كرادشة، منير (٢٠١٦). الأسباب المؤدية لوقوع طلبة جامعة السلطان قابوس تحت الملاحظة الأكاديمية. *دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٤٣(٣)، ٢٣٤٣-٢٣٦٠.
- محمد، عبد المنعم، عبدالواحد، ابراهيم (٢٠١٩). أثر التدريب على بعض مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في الاندماج الجامعي ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة. *العلوم التربوية*، ٢٧(٤)، ١٧٩-١٠٦.
- معشي، محمد (٢٠١٣). المشكلات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية لدى طلاب جامعة جازان في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة التربية بجامعة الأزهر*، ١(١٥٢)، ٢٩١-٣٣٧.
- نوفل، محمد (٢٠١١). الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)* ، ٢٥(٢)، ٢٧٨-٣٠٨.
- اليحي، محمد (٢٠٠٨). عوامل انخفاض المعدلات التراكمية لطلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود. *مجلة كلية التربية بالفيوم*، ابريل (٨)، ٥٥٢-٦٢١.

المراجع الأجنبية

- Arcand, I., & Leblanc, R. (2011). Academic probation and companioning: Three perspectives on experience and support. *Mevlana Intenational Journal of Education (MIJE)*, 1(2), 1-14.
- Ahmed, J., Chowdhury, M., Rahman, S., & Talukder, A. (2014). Academic probation: An empirical study of private university students. *Research in Education*, 92(1), 1-17.
- Al Akashee, B., & El-mneizel, A. (2020). Academic Adaptation and Achievement: A Comparative Study of Outstanding Students and Students under Academic Probation at the University of Sharjah. *International Journal for Research in Education*, 44(2), 12-46.

- Baker, S. (2004). Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology*, 23(3), 189-202.
- Balduf, M. (2009). Underachievement among college students. *Journal of advanced academics*, 20(2), 274-294.
- Britton, P., Williams, G., & Conner, K. (2008). Self-determination theory, motivational interviewing, and the treatment of clients with acute suicidal ideation. *Journal of clinical psychology*, 64(1), 52-66.
- Casey, M., Cline, J., Ost, B., & Qureshi, J. (2018). Academic Probation, Student Performance, and Strategic Course-Taking. *Economic Inquiry*, 56(3), 1646-1677.
- Cobb, B., Lehmann, J., Newman-Gonchar, R., & Alwell, M. (2009). Self-determination for students with disabilities: A narrative metasynthesis. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), 108-114.
- Deci, E. & Ryan, R. (2012). *Self-determination theory*. In P. A. Van Lange A. W. Kruglanski & E. T. Higgins *Handbook of theories of social psychology*. London: SAGE Publications Ltd
- Deci, E. (2017). Intrinsic Motivation and Self-Determination. *Neuroscience and Biobehavioral Psychology*. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.05613-3>.
- Deci, E., & Ryan, R. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, pp. 39-80). Academic Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185.
- Deci, E., & Ryan, R. (2004). *Handbook of self-determination research*. USA: University Rochester Press.
- Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L., & Ryan, R. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000) 'The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). *Handbook of self-determination research*. USA: University Rochester Press.

- Demirtaş, A. (2020). Optimism and happiness in undergraduate students: Cognitive flexibility and adjustment to university life as mediators. *Annals of Psychology* , 36(2), 320-329.
- Fauzan, M., Vellasamy, K., Prabha, S., Gurusamy, E., & Alias, A. (2017). Factors of students' academic probation in an american degree transfer program (ADP) in malaysia. *International Interdisciplinary Journal of Scientific Research*, 2(3), 10-20.
- Garrels, V. (2019). Promoting self-determination for adolescents with mild intellectual disability. Validation of a self-determination measure and evaluation of an educational intervention. *Doctoral dissertation*, Faculty of Educational Sciences, University of Oslo.
- Girelli, L., Alivernini, F., Lucidi, F., Cozzolino, M., Savarese, G., Sibilio, M., & Salvatore, S. (2018). Autonomy supportive contexts, autonomous motivation, and self-efficacy predict academic adjustment of first-year university students. *Education Frontiers*, 95(3), 1-11.
- Hensley, L., Wolters, C., Won, S., & Brady, A. (2018). Academic probation, time management, and time use in a college success course. *Journal of College Reading and Learning*, 48(2), 105-123.
- Kamphoff, C., Hutson, B., Amundsen, S., & Atwood, J. (2007). A motivational/empowerment model applied to students on academic probation. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(4), 397-412.
- Konrad, M., Fowler, C., Walker, A., Test, D., & Wood, W. (2007). Effects of self-determination interventions on the academic skills of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 30(2), 89-113.
- León, M., Guest-Scott, A., Koke, A., Fiorini, S., & Rangazas, A. (2019). Claiming Their Education: The Impact of a Required Course for Academic Probation Students with a Focus on Purpose and Motivation. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 19(4), 43-57.
- Lira, H. (2020). College academic probation: an empirical test of whether the "wake-up call" is working ,*Doctoral dissertation*, California State University, Sacramento.
- Macaskill, A., & Denovan, A. (2013). Developing autonomous learning in first year university students using perspectives from positive psychology. *Studies in Higher Education*, 38(1), 124-142.

- Martin, J., Mithaug, D., Cox, P., Peterson, L., Van Dycke, J., & Cash, M. (2003). Increasing self-determination: Teaching students to plan, work, evaluate, and adjust. *Exceptional Children*, 69(4), 431-446.
- Miner, M., Dowson, M., & Malone, K. (2013). Spiritual satisfaction of basic psychological needs and psychological health. *Journal of Psychology and Theology*, 41(4), 298-314.
- No, S. & Kim, K. (2020). A Model and contents for competency enhancement education program of underachieving college students. *Journal of Korea Digital Contents Society*, 21(1), 31-41.
- Patterson, T., & Joseph, S. (2007). Person-centered personality theory: Support from self-determination theory and positive psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 47(1), 117-139.
- Perry, R., Hladkyj, S., Pekrun, R., Clifton, R., & Chipperfield, J. (2005). Perceived academic control and failure in college students: A three-year study of scholastic attainment. *Research in Higher Education*, 46(5), 535-569.
- Renzulli, S. (2015). Using learning strategies to improve the academic performance of university students on academic probation. *The Journal of the National Academic Advising Association*, 35(1), 29-41.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 66 –78.
- Ryan, R., & Deci, E. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Ryan, R. , Williams, G. , Patrick, H. , & Deci, E. (2009) . Self- determination theory and physical activity: The dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 107-124.
- Sangkapan, J., & Laeheem, K. (2014). Factors affecting students academic achievement into probation status at prince of songkla university. *Paper presented at The 3rd International Conference on Humanities and Social Sciences*, Hat Yai, Songkhla, Thailand, 2/4.
- Seirup, H., & Rose, S. (2011). Exploring the effects of hope on GPA and retention among college undergraduate students on academic probation. *Education Research International*, (381429)
- Shogren, K., Wehmeyer, M., Little, T., Forber-Pratt, A., Palmer, S., & Seo, H. (2017). Preliminary validity and reliability of scores on the Self-

- determination inventory: student report version. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 40(2), 92-103. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/2165143415594335>.
- Sorrentino, D. (2006). The SEEK mentoring program: An application of the goal-setting theory. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(2), 241-250.
- Thomas, D., Love, K., Roan-Belle, C., Tyler, K., Brown, C., & Garriott, P. (2009). Self-efficacy, motivation, and academic adjustment among African American women attending institutions of higher education. *The Journal of Negro Education*, 159-171.
- Tovar, E., & Simon, M. (2006). Academic probation as a dangerous opportunity: Factors influencing diverse college students' success. *Community College Journal of Research and Practice*, 30(7), 547-564.
- Turner, E., Chandler, M., & Heffer, R. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of college student development*, 50(3), 337-346.
- Walker, C., Greene, B., & Mansell, R. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and individual differences*, 16(1), 1-12.
- Wehmeyer, M., Palmer, S., Shogren, K., Williams-Diehm, K., & Soukup, J. (2013). Establishing a causal relationship between intervention to promote self-determination and enhanced student self-determination. *The Journal of special education*, 46(4), 195-210.
- Weiss, M., Brock, T., Sommo, C., Rudd, T., & Turner, M. C. (2011). Serving Community College Students on Probation: Four-Year Findings from Chaffey College's Opening Doors Program. MDRC.
- Xiang, P., Agbuga, B., Liu, J., & McBride, R. E. (2017). Relatedness need satisfaction, intrinsic motivation, and engagement in secondary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 340-352.