ممارسة برنامج إرشادي أكاديمي جماعي لتحسين دافعية الإنجاز لدى الطلاب المتعثرين دراسياً

دراسة مطبقة على طلاب برنامج الخدمة الاجتماعية- كلية الآداب والفنون -جامعة حائل

إعداد

د/إبراهيم الحسيني عبد المنعم هلال

مدرس خدمة الجماعة

المعهد العالي للخدمة الاجتماعية ببنها

أولاً: مشكلة الدراسة:

يعد ظهورعملية الإرشاد الأكاديمي في الجامعات العالمية بصفة عامة والجامعات العربية بصفة خاصة– فى السنوات الاخيرة– إستجابةً موضوعية لنظام الساعات المعتمدة بتلك الجامعات وحاجة بعض الطلاب وخاصة المتعثرين دراسيًا إلى نظام يمكنهم من التكيف الأكاديمى والاجتماعي والنفسى مع الواقع التعليمى بتلك الجامعات، والذى يختلف كليًا عما اعتاده الطالب عندما كان تلميذاً فى المراحل السابقة لدراسته الجامعية، ومن ثم أصبحت برامج الإرشاد الأكاديمي جزءًا لا يتجزأ من العملية التعليمية في غالبية الجامعات.

ويذكر ميشيل وآخرون بقولهم " يندر أن تجد طالباً لا يبدي حاجة لخدمات الإرشاد الأكاديمي أو المهني أو النفسي أو جميعها خلال مراحل دراسته الجامعية" **(Mitchell et al., 2007:233)** ، فهي تمثل عنصراً جوهرياً في الحفاظ على الطلاب ودعمهم؛ لأن نوعية الإرشاد التي يتلقاها الطلاب تؤثر بصورة كبيرة في مستوى أدائهم الأكاديمي، وكذلك استمرارهم بالجامعة.(**أحمد أبو أسعد،٢٠٠٩م: ١٣٩**)

ويعد الإرشاد الأكاديمي بمثابة القناة التي توفر اتصالاً منتظماً ودائماً بين الطالب وجامعته، فهي تهيئ الفرص لتوجيه الطالب نحو صياغة أهدافه، والعمل على تحقيقها، وتساعده على اكتشاف موقعه في العملية الدراسية، وماذا يريد منها؟ (**عبد الله الصارمي، كاشف زايد، ٢٠٠٦م: ١٥**).

ويؤكد هيو وآخرون على أن برامج وخدمات الإرشاد الأكاديمي تعد ضرورة ملحة لتحقيق أهداف التعليم الواجبة إلى حفز مواهب طلاب الخدمة الاجتماعية المتباينة سواء كانوا في مرحلة البكالوريوس أو مرحلة الماجستير والدكتوراه؛ لتنمو نمواً متكاملاً أكاديمياً وأخلاقياً ونفسياً واجتماعياً وسلوكياً بصفة عامة، وإعداد الطلاب إعداداً يتناسب مع ميولهم وقدراتهم وقيم مجتمعهم، وذلك من خلال أعضاء هيئة التدريس الذين يتم تدريبهم من خلال برامج للقيام بهذه المهمة، بالإضافة إلى تدريبهم على كيفية استفادة طلاب الجامعة من كافة موارد الجامعة". **(Hugh g.,et al., 2011:1012)**

وتشير العديد من الدراسات والبحوث إلى أن الإرشاد الأكاديمي نشاطٌ أساسي وضروري في مؤسسات التعليم الجامعي لاكتشاف رغبات الطلاب وقدراتهم وتحديد أهدافهم، حيث أظهرت نتائج دراسة (عبد الله الصارمي، كاشف زايد:٢٠٠٦م) أن الطلبة يريدون مشرفين يمتلكون المعرفة بخطط الدراسة وأنظمة الجامعة، وأن الطلبة كلما تقدموا في الدراسة أصبحوا أقل رضاء عن الإشراف الأكاديمي، كذلك أن الطلبة الذين يشرف عليهم أساتذة من جنسيات اخرى أقل رضا من الذين يشرف عليهم أساتذة عمانيون، وفي نفس الصدد أظهرت نتائج دراسة (سعاد سليمان:٢٠٠٨م) أن مستوى رضا الطلاب العام عن خدمات الإشراف الأكاديمي يقع في المدى المتدني، كما تبين أن الطلاب الذكور أكثر رضا عن خدمات الإشراف الأكاديمي مقارنة بالطالبات، كما تبين أن طلاب كليات الآداب والعلوم والطب أكثر رضا عن خدمات الإشراف الأكاديمي مقارنة بباقي كليات الجامعة.

كما أظهرت نتائج دراسة (أسماء العمري، عوينه صوالحة:٢٠١٣م) أن متوسط رضا طلبة جامعة عمان الأهلية عن تحقق الحاجات الأكاديمية بشكل عام كان متوسطًا، بينما جاء الرضا عن تحقق الحاجات في الجامعة عموماً في المستوى المتوسط، في حين أن مستوى الرضا الذي يتعلق بالهيئة الإدارية وحاجات الطلاب جاء منخفضًا، كما أوضحت نتائج الدراسة وجود فروقاً دالة إحصائيا بين متغير الجنسية وكل من مصادر التعلم وحاجات الطلاب الخاصة

وأظهرت نتائج دراسة (محمد الطراونه، نازك قطيشات:٢٠١١م) أن درجة الرضا عن الإرشاد الأكاديمي منخفضة، كما أظهرت النتائج أن درجة الرضا عن الإرشاد الأكاديمي كانت أكبر عند الطلاب الذكور وأخيراً لم تظهر النتائج أي أثراً يعزى لمتغير تخصص الطلاب في درجة رضا الطلاب عن الإرشاد الأكاديمي، كم أوضحت نتائج دراسة (Thi Tuyet :2013) انخفاض درجة رضا الطلاب عن واقع كفايات المرشد الأكاديمي، كما أن توقعات الطلاب عن الكفايات الواجب توافرها في المرشد الأكاديمي ليكون مرشداً فعالاً، كما ظهر وجود هناك تقارب بين عناصر واقع الإرشاد من جهة وتوقعات الطلاب للإرشاد من جهة ثانية في التنبؤ في تأثير قرار الطالب بترك الاستمرار في الدراسة بالجامعة.

ومن ثم فإن عدم رضا الطالب الجامعي – خاصة المتعثر – عن خدمات الإرشاد الأكاديمي يقلل من درجة شعوره بالانتماء للكلية أو الجامعة التي ينتسب إليها، وهو ما يؤثر سلباً في مستواه الدراسي، وفي بعض الأحيان يجعل الطالب يرفض الاستمرار في دراسته الجامعية، وهذا ما تؤكده نتائج دراسة (تغريد مالك:٢٠٠٨ م) التي أشارت إلى وجود ثلاثة عوامل ذات تأثير على درجة الرضا؛ وهي: الشعور بالانتماء، والحاجة إلى الأنشطة الجماعية، والحاجة إلى المساندة الحانية.

وبالنظر إلى واقع السجلات الأكاديمية للطلاب المتعثرين الذين يعانون من مشكلة انخفاض دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي في الدراسة الراهنة، تكشف للباحث أن تلك المشكلة لا ترجع في أسبابها الحقيقية إلى تدني مستوى الذكاء، ولكنها ترجع إلى مجموعة من العوامل المتشابكة والمتداخلة، وتحتاج إلى توافر خصائص مهنية في المرشد الأكاديمي، ويتفق مع ما استهدفته دراسة (داليا عبد العزيز، جيهان عبد الحميد:٢٠١٠م) والتي سعت إلى الكشف عن واقع عملية الإرشاد الأكاديمي بكلية الخدمة الاجتماعية–جامعة حلوان من وجهة نظر المرشدين الأكاديميين، وطلبة الدراسات العليا، وأوضحت أهم الخصائص المهنية للمرشد الأكاديمي في: إلتزام المرشد بمواعيد الإرشاد الأكاديمي، أما فيما يتعلق بأهم المعوقات فقد ظهر أن اقتصار فهم عملية الإرشاد لدى الطلاب على عملية التسجيل في المرتبة الأولى، وهذا المعوق من أكثر المشكلات التي تواجه برامج الإرشاد الأكاديمي بغالبية الجامعات العربية.

ومن ثم يجب وضع برامج إرشادية تتفق مع رغبات وقدرات الطلاب بصفة عامة والمتعثرين منهم بصفة خاصة، وفي هذا الصدد أوصت دراسة (هيثم الجبوري:٢٠١١م) بضرورة الإفادة من دراسة الحاجات الإرشادية لدى الطلاب لتطوير برامج الإرشاد في الكلية وبنائها على أسس علمية نابعة من

الحاجات الحقيقية للطلاب، كما أوصت نتائج دراسة (فريد فايد:٢٠١٥م) بضرورة الاهتمام بتنمية دافعية الانجاز الدراسي عبر اللقاءات الإرشادية المستمرة، إعداد برامج على مستوي الجامعة للاهتمام بالحاجات الإرشادية للطلاب، إسناد العملية الإرشادية لأعضاء هيئة تدريس تتوافر فيهم المهارة اللازمة للتوجيه والإرشاد ومساعدة الطلاب في حل مشاكلهم.

وبتحليل واستقراء ما توصلت إليه نتائج الدراسات والبحوث السابقة – سالفة الذكر– يتبين عدم رضا الطلاب بصفة عامة والمتعثرين منهم بصفة خاصة عن واقع خدمات وبرامج الإرشاد الأكاديمي، وإتساقاً مع التحليل السابق، يجب الا يقتصر دور عضو هيئة التدريس كمرشد على متابعة الجانب الأكاديمي للطالب ومدى تنفيذ خطته الدراسية فحسب، بل يتعداه إلى متابعته في الأمور النفسية والاجتماعية والحياتية، التي تؤثر بشكل بالغ في مستوى دافعية الإنجاز لديه، وتأكيداً على ذلك أجرى (خليل يوسف:٢٠٠٧م) دراسة بهدف التعرف على دور عملية الإرشاد في استثارة دافعية الإنجاز لدى الطلاب من الناحية الدراسية، والتعرف على أسباب تدني دافعية الإنجاز لدى الطلاب، والبحث عن حلول مناسبة، واعتمدت الدراسة على مجموعة من الأدوات ومنها: مقياس تقدير الذات، اختبارات تحصيلية، اختبارات ذكاء، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود انخفاض في تقديرالطلاب لذواتهم، إلى جانب وجود مشكلات سلوكية لديهم، مما يؤدي إلى تدني مستوى دافعية الإنجاز لديهم، مما ينعكس بالسلب على مستوى تحصيلهم الدراسي، ومن ثم أكدت نتائج دراسة بيكر وجريفين (**Baker&Griffin,2010**) على أهمية دور المرشد الأكاديمي في زيادة دافعية الإنجاز لدى للطلاب، حيث إن دوره الإستشاري يدعم مسيرة الطالب الجامعي ويساعده على تحسين مستواه الدراسي، ويزيل العقبات والصعوبات التي قد تواجهه، ويأخذ بيده ويوجهه إلى المقررات الأكثر ملاءمة لقدراته وميوله، كما أنه يساعده على الالتحاق بالتخصص الأكثر ملاءمة لقدراته، كما أشارت نتائج دراسة هيجوي **Synnove , Heggoy**) (**Jorunn:2003** إلى أن الدافعية للإنجاز هي العامل الأساسي للبقاء في الدراسة، كما أوصت الدراسة بأن هناك حاجة ملحة لدراسة جوانب ومظاهر الدافعية للإنجاز، بالإضافة إلي تطوير وسائل تقويم الدافعية للإنجاز، وأشارت أيضًا إلي الحاجة لدراسات أكثر عن صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية، وفي نفس الصدد تؤكد نتائج دراسة فرند **(Friend , Patricia. M ., 2004)** على أن العديد من المراهقين من ذوي صعوبات التعلم قد أظهروا مشكلات في الدافعية للإنجاز، والتي تؤثر بدورها في المعرفة لديهم، كما تتسبب في أن يشك هؤلاء المراهقون في قدراتهم، والشك في القدرات يقلل من تقدير الذات والدافعية للإنجاز داخل حجرات الدراسة لدى هؤلاء الأفراد، وتوصلت الدراسة لتصميم إستراتيجية لتقوية استخدام ما وراء المعرفة ولزيادة دافعية الإنجاز لديهم.

وتوصلت نتائج دراسة ماكيومي **(Macciomei, Nancy Ruben, 2004)** إلى وجود أثر لملفات الإرشاد التقويمي في زيادة التحصيل الأكاديمي، وزيادة معدل الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ ذوي

صعوبات التعلم، حيث كشفت النتائج عن وجود زيادة دالة إحصائيًا في مستوى الدافعية للإنجازلدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وأظهرت نتائج دراسة سافجيو **(Suvageau, Genevive., 2005)** وجود فروق دالة بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين من حيث درجة الإتقان، كما أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين دافعية الإنجاز والأداء الأكاديمي لديهم بمعني أنه كلما زاد معدل الدافعية للإنجاز زاد الأداء الأكاديمي لدى هؤلاء الطلاب والعكس صحيح .

كما توصلت نتائج دراسة(علي مجممي:٢٠٠٦م)إلى الآتي: وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً، بين دافعية الإنجاز الدراسي، وقلق الاختبار، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي، والطلاب منخفضي التحصيل الدراسي، وذلك لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي، بين فرقة الدراسة للطلاب المبتدئين، وفرقة الدراسة للطلاب المتقدمين، وذلك لصالح الطلاب المبتدئين.

وسعت دراسة (سامي ملحم:٢٠٠٨م) إلى التعرف على الفروق في اضطرابات السلوك ودافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي بين طالبات كلية التربية بعبري في سلطنة عمان، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: لم تظهر فروقاً دالة إحصائياً على مقياس اضطرابات السلوك تعزى لكل من متغيري السكن والحالة الاجتماعية وفي التفاعل بين المتغيرين، بينما سجلت فروقاً دالة إحصائياً لمتغير المستوى التعليمي لصالح طالبات السنة الدراسية الأولى، وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز، تعزى لكل من متغير المستوى التعليمي والتحصيل الدراسي، بينما لم تظهر فروقاً دالة إحصائياً لمتغير الحالة الاجتماعية، وأن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين متغيرات كل من اضطرابات السلوك والتحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز.

وكشفت نتائج دراسة (عرفات زيدان:٢٠٠٠م) عن أهم العوامل المؤثرة في مستوى الدافعية للإنجاز؛ وهي: عدم الشعور بالنجاح وعدم الحصول على التقدير وانخفاض مستوى الطموح وعدم المثابرة، ويؤكد ذلك نتائج دراسة (هبة سالم وآخرون:٢٠١٢م) والتي أظهرت وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيًا بين دافعية الإنجاز ومستوى الطموح.

وفي ضوء تحليل واستقراء نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي تم طرحها في سياق عرض المشكلة، يتبين أهمية الارشاد الأكاديمي بالجامعات وعلاقته باستثارة دافعية الإنجاز لدى الطلاب المنتظمين بصفة عامة والمتعثرين دراسيًا بصفة خاصة، ومن ثم فإن الحاجات الإرشادية للطلاب المتعثرين دراسياً تحتاج إلى من يعمل على إشباعها لتحقيق التوازن النفسي والاجتماعي؛ مما يسهم في تحقيق مستوى مرتفع من التحصيل الدراسي، وفي هذا الصدد ، كما أكد (فهد الدليم:٢٠١٢م) في نتائج

دراسته عن معدل إستفادة الطلاب من خدمات الإرشاد؛ على أن الطلاب الذين يستفيدون من خدمات الإرشاد الأكاديمي يحققون مستويات أداء تحصيلي أعلى من غيرهم.

وبناءاً على ذلك لا يمكن لأي عملية إرشادية أن تحقق أهدافها؛ ويرضى عنها الطالب الجامعي ما لم تستند بالأساس إلى برنامج إرشادي جماعي مخطط تخطيطاً علمياً ومرتكز بالأساس على تحديد الحاجات الإرشادية التي تحدد من خلال دراسة وتشخيص المشكلات التي يعاني منها الشريحة التي يقدم لها البرنامج، وفي هذا الصدد أشارت نتائج دراسة (مختار كامل:٢٠١٤م) عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المشكلات الدراسية ودافع الإنجاز لدى طلاب الجامعة، وأيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي المشكلات الدراسية ومنخفضي المشكلات الدراسية على متغير دافع الإنجاز، وهذه الفروق لصالح منخفضي المشكلات الدراسية، وفي هذا السياق هدفت دراسة (عاطف شواشرة: ٢٠٠٧م) إلى معرفة تأثير برنامج إرشادي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي؛ حيث تمت مراقبته وتوثيق الملاحظات حول مواقفه ومعارفه واتجاهاته ومفهومه الذاتي، واختبار قدراته خلال فصل دراسي كامل كان يلتقي فيه برنامجا إرشاديا تربوياً لزيادة دافعية الإنجاز وفق أوقات محدده، وأظهرت نتائج الدراسة أن برنامج الإرشاد المطبق كان فاعلاً في إثارة دافعية الطالب ورفع تحصيله الأكاديمي، كما هدفت دراسة رونالد كراوس **(Kraus , Ronald , M . 2007)** إلى دراسة فعالية برنامج قائم على استراتيجيات معرفية ودافعية بهدف تحسين التعلم لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وقد ركز هذا البرنامج على الجوانب الدافعية والمعرفية والاتجاهات والذاكرة الكامنة في عملية التعلم، وكشفت نتائج الدراسة أن البرنامج كان فعالاً مع عينة الدراسة، وأظهرت الدراسة فعالية البرنامج عند مستوى معنوية (٠.٠٥) فيما يخص الجوانب الدافعية والمعرفية والاتجاهات والذاكرة لدى ذوى صعوبات التعلم.

ومن ثم يعد الإرشاد عملية يشترك في تحقيقها أهدافها العديد من التخصصات المهنية، وتعتبر الخدمة الاجتماعية من أهم المهن، التي تعمل مع الشباب في مختلف المؤسسات الاجتماعية ومنها الجامعات باعتبارها مؤسسة وُجِدَت لتزويد الطلاب بمجموعة من الخدمات التي يحتاجونها سواء أكانت تعليمية أواجتماعية أوثقافية...وغيرها، وأيضا وضع البرامج والأنشطة التي تسهم في تحقيق التكيف.((Fernando,J.,1995:2561

وتعد طريقة خدمة الجماعة من أهم طرق الممارسة المهنية في الخدمة الاجتماعية وحجر الزاوية في تحقيق الإرشاد الجماعي للطلاب في جوانبه الوقائية والعلاجية والتنموية، من خلال التقدير الدقيق للحاجات والتخطيط الشامل للأنشطة والبرامج الإرشادية التي من شأنها تحقيق الأهداف والمساعدة في حل المشكلات بمختلف أنواعها، وهذا ما أكدته نتائج دراسة (بواب شاكر:١٩٩٩م) والتي أثبتت فعالية برنامج الإرشاد الجمعي في مواجهة مشكلة التأخر الصباحي، وإهمال الواجبات المدرسية، والغياب

المتكرر والهروب من المدرسة، كما كشفت نتائج دراسة (صفاء عبد العظيم:٢٠٠١م) عن وجود علاقة إيجابية بين استخدام تكنيكي المناقشة الجماعية ولعب الدور في خدمة الجماعة لزيادة الدافعية للتفوق لدى أعضاء الجماعة التجريبية، من خلال زيادة الدافع للإنجاز، وزيادة مستوى الطموح لديهم.

كما أثبتت نتائج دراسة (فتحي السيسي:٢٠٠٣م) صحة الفرض الرئيس بوجود فروق دالة إحصائيًا بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على إستبيان الإستراتيجيات المحفزة للتعلم لصالح القياس البعدي، مما يشير إلى فعالية التدخل المهني باستخدام جماعة الأقران الايجابية في تنمية دافعية الإنجاز للطلاب المتأخرين دراسياً، كما أكدت نتائج دراسة (إيمان دسوقي:٢٠١١م) على وجود تأثير لممارسة برنامج خدمة الجماعة المقترح وتنمية دافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة، وذلك من خلال قياس تأثيره في تنمية مستوى الطموح والمسئولية الاجتماعية وإنجاز المهام الدراسية، وتوصلت الدراسة إلى صحة الفرض الرئيس والفروض الفرعية، مما يشير إلي فعالية برنامج التدخل المهني.

وفي ضوء ما تم طرحه في سياق عرض مشكلة الدراسة من إطروحات نظرية وبحوث ميدانية، وما تم استخلاصه من تحليل واستقراء نتائج تلك الدراسات والبحوث السابقة، تعنى الدراسة الحالية بدراسة القضية البحثية الراهنة، ومن ثم يمكن صياغة مشكلة الدراسة على النحو الآتي:

" ممارسة برنامج إرشاد أكاديمي جماعي لتحسين دافعية الإنجاز لدى الطلاب المتعثرين دراسياً "

ثانياً: أهمية الدراسة:

تبدو أهمية الدراسة الحالية والمبررات التي دعت الباحث إلى اختيارها في الجوانب الآتية:

١- اهتمام الجامعات العربية والسعودية ببرامج الإرشاد الأكاديمي لمساعدة الطلاب المتعثرين على مواجهة الصعوبات الشخصية والنفسية والاجتماعية التي تواجههم وتؤثر على تحصيلهم الدراسي.

٢- اهتمام مهنة الخدمة الاجتماعية بضرورة وجود بحوث تجريبية في مجال الإرشاد الأكاديمي للطلاب.

٣- اهتمام طريقة العمل مع الجماعات ببرامج الإرشاد الجماعي بصفة عامة؛ وللطلاب المتعثرين دراسياً بصفة خاصة.

٤- ما أكدته عليه بعض الدراسات السابقة بضرورة تطوير برامج الإرشاد، وإعداد برامج على مستوي الجامعة للاهتمام بالحاجات الإرشادية للطلاب.

ثالثاً: أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق هدف رئيس مؤداه: " اختبار فعالية ممارسة برنامج إرشاد أكاديمي جماعي لتحسين دافعية الإنجاز لدى الطلاب المتعثرين دراسياً "، **وينبثق من هذا الهدف عدة أهداف فرعية، وهي:**

١- اختبار فعالية ممارسة برنامج إرشاد أكاديمي جماعي في تشكيل الدافع المعرفي لدى الطلاب المتعثرين دراسيًا.

٢- اختبار فعالية ممارسة برنامج إرشاد أكاديمي جماعي في النمو بالذات لدى الطلاب المتعثرين دراسيًا.

٣- اختبار فعالية ممارسة برنامج إرشاد أكاديمي جماعي في تحسين درجة الانتماء لدى الطلاب المتعثرين دراسيًا .

٤- اختبار فعالية ممارسة برنامج إرشاد أكاديمي جماعي في تحسين المعدل الأكاديمي لدى الطلاب المتعثرين دراسيًا.

رابعاً: فروض الدراسة:

تسعى الدراسة للتحقق من صحة الفرض الرئيس وهو: " يوجد تأثير دال إحصائيًا لممارسة برنامج إرشاد أكاديمي جماعي في تحسين دافعية الإنجاز لدى الطلاب المتعثرين دراسياً "، **من خلال الفروض الفرعية الآتية:**

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تطبيق برنامج الإرشاد الأكاديمي الجماعي (القياس البعدي) لصالح المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق برنامج الإرشاد الأكاديمي الجماعي في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز لصالح القياس البعدي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التحصيل الدراسي(المعدل الأكاديمي) لأعضاء المجموعة التجريبية قبل تطبيق برنامج الإرشاد الأكاديمي الجماعي وبعد تطبيقه".

خامساً: الإطار المفاهيمى والنظري:

١- مفاهيم الدراسة:

يعتبر تحديد المفاهيم والمصطلحات أمراً ضرورياً في البحث العلمي، واعتمدت الدراسة الحالية على بعض المفاهيم المهمة ذات الصلة بموضوعها وهي:

أ- مفهوم الإرشاد الأكاديمي الجماعي

يُعرف الإرْشَادُ لغُويًا بأنه: مصدر أَرْشَدَ، [ر ش د]- (فعل : رباعي لازم متعد بحرف) أَرْشَدْتُ، أُرْشِدُ، أَرْشِدْ، أَرْشَدَهُ إِلَى مَا فِيهِ الخَيْرُ :- هَدَاهُ ، دَلَّهُ ، وَجَّهَهُ، أَرْشَدَهُ اللَّهُ :- أَرْشَدَهُ إلى الأَمْرِ وَلَهُ وَعَلَيْهِ.

(http://www.almaany.com/ar/dict/ar-10/3/2017)

ويعرف قاموس الخدمة الاجتماعية الإرشاد بأنه: أحد الوسائل التي يستخدمها الأخصائيون الاجتماعيون والمهنيون في مختلف أنواع التخصصات العلمية في توجية الأفراد والأسر والجماعات والمجتمعات عن طريق بعض الأنشطة مثل اعطاء النصيحة أو وضع البدائل أو المساعدة في توضيح الأهداف وتقديم المعلومات التي يحتاجها العميل سواء كان فردًا أو جماعة أو مجتمعاً.

(أحمد شفيق السكري، ٢٠١٣م:١٨٩)

كما يعرف الإرشاد في إطار مهنة الخدمة الاجتماعية على أنه: " التأثير الإيجابي في شخصية العميل والظروف البيئية المحيطة لتحقيق أفضل أداء ممكن لوظيفته الاجتماعية أو لتحقيق أفضل استقرار ممكن لأوضاعه الاجتماعية في حدود إمكانيات المؤسسة" **(هشام عبد المجيد، وماجدة سعد،١٩٩٩م:١٥).**

ويعرف الإرشاد بأنه:"علاقة دينامية بين شخصين حيث تتنوع فيها الإجراءات تبعاً لحاجة الطالب، ولكن في جميع الأحوال تكون هناك مشاركة متداولة بين المرشد والطالب مع التركيز على الذات وتحديدها من قبل الطالب"**(سماح سالم، جمال عبد الحميد،٢٠١٥م:٢٧).**

ويعرف الإرشاد الجماعي بأنه: "أسلوب للتوجية يستخدمه المرشد مع جماعات الطلاب بغرض مساعدتهم على حل مشكلاتهم التي تعترضهم وإكسابهم المهارات المتنوعة التي تساهم في تنمية الشخصية عن طريق برامج وأنشطة جماعية مخططة يراعى عند تصميمها وتنفيذها الحاجات الإرشادية للطلاب بما تحتويه من جوانب نفسية واجتماعية وتربوية ومعرفية وأسرية وبيئية لكي تبدو متكاملة في تحقيق الأهداف".**(ماجدي عاطف،٢٠٠٦م: ٤٦٥)**

ويقصد بالإرشاد الأكاديمي الجماعي في الدراسة الراهنة بأنه: مجموعة الأساليب المهنية المتنوعة التي يستخدمها الباحث لتوجيه الطلاب المتعثرين دراسيًا نحو تحسين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لديهم، عن طريق وضع برامج وأنشطة جماعية تتفق وحاجات الطلاب، وتسهم في تحقيق الأهداف المطلوبة.

ب-مفهوم دافعية الإنجاز:

تعددت رؤى الباحثون وتباينت حول تعريفهم لدافعية الإنجاز؛ باختلاف توجهاتهم النظرية وخلفياتهم الاجتماعية والثقافية، ويمكن تناول تلك التوجهات على النحو الآتي:

تُعرف الدافعية لغويًا بأنها: مصدر صناعيّ من دافِع – رغبة، اِنْدِفاعٌ د ف ع]- مصدر اِنْدَفَعَ -اِنْدَفَعَ انْدِفاعاً :-: طَوْعاً مِنْ تِلْقاءِ النَّفْسِ.

(http://www.almaany.com/ar/dict/ar-10/3/2017)

ويعرف قاموس الخدمة الاجتماعية الدافعية بانها: مجموعة من الدوافع الغريزية، الرغبات، الاتجاهات التي تستثار وتوجه السلوك نحو تحقيق بعض الأهداف. **(أحمد شفيق السكري، ٢٠١٣م:٥٠٠)**

كما يعرف موراي دافعية الإنجاز بأنها: قدرة الفرد على تحقيق مهمة صعبة، أو السيطرة على بعض الظروف والعوامل المادية أو المعنوية وأن يتغلب على العقبات والصعوبات التي تواجهه لتحقيق ذلك، وأن يتفوق الفرد على نفسه وعلى الآخرين من خلال تحدي المعوقات ورفع نفسه واعتباره من خلال تحقيق مواهبه. **(Petri & Govern, 2004: 8)**

ويعرف دافع الإنجاز على أنه: مدى استعداد الفرد وميله إلى السعي في سبيل تحقيق هدف ما، والنجاح في تحقيق ذلك الهدف وإتقانه، إذ يتميز هذا الهدف بخصائص وسمات ومعايير معينة.**(عبد الرحمن عدس،٢٠٠٤: ٢٠٨)**

كما تعرف الدافعية بأنها: تكوين إفتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الأمتياز، وأن هذا الشعور يعكس مكونين أساسيين هما:الرغبة في النجاح والخوف من الفشل من خلال سعي الفرد لبذل أقصى درجات الجهد والكفاح من أجل النجاحوبلوغ الأفضل والتفوق على الآخرين.**(عاطف شواشرة،٢٠٠٧ م:٣)**

ويقصد بدافعية الإنجاز في الدراسة الراهنة بأنها: تلك الدوافع الداخلية والخارجية، التي تسهم في مساعدة الطالب الجامعي على زيادة معدل تحصيله الدراسي. **وفي ضوء عرض مفهوم دافعية الإنجاز، يمكن توضيح المفاهيم الفرعية الآتية:**

- **الدافع المعرفي:** ويقصد به حاجة الطالب الجامعي للمعرفة ورغبته في التغلب على حل المشكلات، وينخفض هذا الدافع عند عدم حل المشكلة.
- **الدافع لنمو الذات:** ويقصد به حاجة الطالب الجامعي للشعور بقيمته وتحقيق مكانة مميزة داخل الجامعة.
- **دافع الانتماء:** ويقصد به حاجة الطالب الجامعي إلى الانتماء للجماعة واكتساب رضا الأقران وتقبلهم.

ويمكن تعريف دافعية الإنجاز إجرائيا بأنها: الدرجة التى يحصل عليها الطالب على مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي.

٢- الإطار النظري:

يمثل الإطار النظري رافدًا محوريًا في بناء البحوث النظرية بصفة عامة؛ وبحوث التدخل المهني بصفة خاصة، كما يُشكل رافدًا لبناء برنامج التدخل المهني للبحث، ويسهم في تحليل نتائج الدراسة الميدانية ومناقشة فروضها بشكل علمي يتسق مع المنحى النظري للدراسة، **ومن ثم تتطرق الدراسة الراهنة إلى تناول الآتي:**

(أ) الإرشاد الأكاديمي:

حاولت العديد من الكتابات والبحوث النظرية المهتمه بقضايا التعليم الجامعي ومشكلاته، التأصيل النظري لموضوع الإرشاد الأكاديمي، وتنظير خطوات توجه عمل المرشد الأكاديمي وفقا لنظام الساعات

المعتمدة، وعلى الرغم من تلك الجهود إلا إن عمل المرشد الأكاديمي تحول في بعض الأحيان إلى مجرد إجراءات شكلية؛ وتسعى الدراسة الراهنة إلى استعراض جزء من التراث النظري للإرشاد الأكاديمي بما يتفق مع أهدافها، على النحو الآتي:

طرق الإرشاد الأكاديمي:

تتنوع طرق الإرشاد الأكاديمي حسب البيئة الجامعية، ولقد أورد (هادي ربيع،٢٠٠٣: ٣٦-٣٧) تقسيمات كمايآتي:

- **الإرشاد الفردي:** وهو إرشاد شخص لآخر وجهاً لوجه، حسب طلب الطالب المساعدة الفردية، ضماناً للسرية، ويلزم تصميم برنامج للجلسات الإرشادية تتضمن خطة مستقبلية.
- **الإرشاد الجماعي:** ويتم هذا النوع بين المرشد وعدد من الطلبة الذين يعانون من مشكلات متشابهة، ويفضل أن تكون المجموعة متجانسة، وأن يكون العدد مناسباً يسمح بتبادل الرأي وطرح الأسئلة.
- **الإرشاد بالحاسب الآلي:** وهوالاستفادة من الحاسب بتزويد المرشدين والطلاب بالمعلومات الضرورية مثل اللوائح والأنظمة، والإجراءات، والخطط الدراسية، ومتطلبات التخرج.
- **الإرشاد الذاتي:** يزود الطلاب بالتعليمات مكتوبة على بروشورات وكتيبات وأدله، وبالتالي يقوم الطلاب بإرشاد أنفسهم فيما يتعلق باختيار المقررات وأعضاء هيئة التدريس.
- **مراكز الإرشاد الأكاديمي:** جاءت هذه المراكز نتيجة لقلة اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالإرشاد الأكاديمي؛ وهذه المراكز هي عبارة عن أقسام إدارية صممت لخدمة الطلاب

وظائف الإرشاد الأكاديمي:

يسعى الإرشاد الأكاديمي إلى تحقيق عدة وظائف مع الطالب الجامعي، ومنها: (ماجدة متولي، هشام عبد المجيد، ١٩٩٩م : ١٨٥)

١) الإرشاد يحقق وظيفة اندماج اجتماعي.
٢) الإرشاد يحقق وظيفة اقتصادية.
٣) الإرشاد يحقق وظيفة تنموية.
٤) الإرشاء يحقق الذات.
٥) الإرشاد يحقق وظيفة إصلاح تربوي.

مهام الإرشاد الأكاديمي:

يقوم عضو هيئة التدريس في إطار تحقيق وظائف الإرشاد الأكاديمي، بالعديد من المهام، والتي يمكن تناولها في الآتي:

١) **مهام تتعلق بالنواحي التوجيهية للطلاب:** حيث يقوم بتعريف الطلاب بطبيعة دور المرشد الأكاديمي ومسئوليته الأكاديمية والتربوية تجاههم، وتوجيههم إلى فهم أوضاعهم الدراسية والتخطيط الجيد

لمستقبلهم الأكاديمي، ومعاونتهم في تحديد الصعوبات التي تواجههم بالتنسيق مع المدرسين أعضاء هيئة التدريس،... وغيرها.

٢) **مهام تتعلق بالنواحي العلمية والتعليمية للطلاب:** حيث يقوم بالتنسيق مع أساتذة المقررات للتغلب على المشكلات التي تواجه الطلاب، ودفع الطلاب على المستوى الشخصي للاستفادة من إمكاناتهم وقدراتهم الكامنة، والإبداع فيها بالترتيب مع أساتذة المقررات والمرشدين. **(نبيلة يوسف، ٢٠٠٦م: ٤٩)**

٣) **مهام تتعلق بالنواحي الاجتماعية والسلوكية للطلاب:** حيث يعمل على إحداث تغيرات إيجابية في انماط سلوك الطالب بمساعدته على التوافق والتكيف مع بيئته الاجتماعية، والتواصل مع أقرانه من خلال اللقاءات الدورية معه، وتوجيهه نحو قيم التفاعل الجماعي، عمل لقاءات جماعية بالطلاب من خلال الندوات والاجتماعات لتوطيد العلاقات الاجتماعية والإنسانية وإحداث التقارب بين الطلاب، إتاحة الفرص لكل فرد للتعبير عن آرائه وأفكاره الخاصة ومحاولة توصيلها للمختصين، تنفيذ بعض البرامج التوعوية والمحاضرات والندوات بالتعاون مع الطلاب المتطوعين لخدمة زملائهم وتنمية مهاراتهم التنظيمية...وغيرها:**(أحمد أبو أسعد ،٢٠٠٩م: ٢٦)**

٤) **مهام تتعلق بالنواحي الإبداعية للطلاب:** من خلال مساعدة الطلاب في التعرف على قدراتهم وإشباع ميولهم الخاصة، تقديم برامج وأنشطة تلبي الاحتياجات الإبداعية للطلاب، التعاون مع أعضاء هيئة التدريس في تخطيط أنشطة إثرائية لتنمية الإبداع لدى الطلاب، إتاحة الفرصة للطلاب على للتعبير عن آرائهم ومقترحاتهم الإبداعية بحرية، تشجيع الطلاب على الانخراط في أنشطة خدمة المجتمع والارتقاء بالبيئة.**(سعد الناجم، رشاد موسى،١٩٩٦م: ٢٠٧)**

(ب) دافعية الإنجاز:

تتزايد أهمية الدافعية للإنجاز يوماً بعد يوم بشكل متسارع بحيث أصبحت في عصرنا من المواضيع ذات الأهمية البالغة في كافة العلوم الاجتماعية؛ وخاصة الخدمة الاجتماعية ويعود الفضل في الأساس إلى الجهود الكبيرة التي بذلها العلماء والباحثون منذ زمن طويل، ومنهم **"Moray"- "Frend" – "Fromm"**، وتمثل دافعية الانجاز عاملاً مهمًا فى فهم التطور النمائى للطالب الجامعي للوصول بهم إلى أعلى المعدلات الممكنة لتحقيق النجاح المنشود من العملية التعليمية، **ومن ثم تتطرق الدراسة الراهنة إلى تناول الآتي:**

نشأة دافعية الإنجاز:

قد تنشأ الدافعية داخليًا ويطلق عليها الدافعية الداخلية، وهي تلك التي تحدث عندما توجد لدى الفرد الرغبة الداخلية التي تدفعه لفعل شيء ما إما لأن هذا الفعل سوف يجلب له الشعور باللذة أو السعادة أو لأن هذا الفعل أو السلوك ذو أهمية خاصة بالنسبة له أو ذو دلالة أخلاقية خاصة، وقد تكون الدافعية خارجية؛ وهي تلك التي تحدث عندما يكون الطالب مجبرًا على أداء سلوك ما بطريقة معينة بسبب تأثير بعض العوامل

الخارجية عليه مثل: الحصول على درجات مرتفعة في الامتحان أو الحصول على مكافأة مالية (**Wikipidia Encyclopedia, 2007** ، ويميز" فلورا" بينهما بقوله أن الدافعية الداخلية " هي ذلك السلوك الذي يظهر عندما ينخرط الفرد في نشاط ما من أجل ذلك النشاط ذاته؛ وليس من أجل أي شيء آخر ، أما الدافعية الخارجية فهي ذلك السلوك الذي تحكمه الحوافز أو البواعث الخارجية ولا تشكل جزءاً من ذلك النشاط **Flora& Flora, (4 :1999)**، ويشير " ليبر" إلى نوعًا آخر من الدافعية وهى الدافعية المتداخلة،) وهى تلك الدوافع التى كانت خارجية المنشأ، ثم تم ادخالها بمرور الوقت لتصبح جزءًا من أهداف الفرد أو جزءًا من منظومته القيمية. **(Lepper M R. 2005:193)**، وتري الدراسة الراهنة أن دافعية الإنجاز لدي الطالب الجامعي يحكمه مزيج من الدوافع الداخلية والخارجية، ويتفق ذلك مع ما طرحه " هونج وآخرون " بأنه بسؤال بعض طلاب الجامعات الأمريكية عن سبب اختيارهم للقسم الأكاديمي الذي يدرسون فيه وعن قيمهم التعليمية، جاءت إجابتهم مؤكدة على أن دوافعهم للدراسة لم تكن كلها دوافع خارجية، وإنما هي مزيج من الدوافع الخارجية والدوافع الداخلية التي تدفعهم نحو تحقيق المستقبل وتحقيق الأهداف الاجتماعية، **(Hwang, et.al., 2002: 544)** ، ويشير" الكبسي وآخرون" إلى أن معرفة الفرد للاتجاه الحقيقي لدوافعه تساعده كثيراً على ضبطها وتوجيهها، والتحكم فيها، كما أن معرفة الفرد لدوافع الآخرين ممن هم حوله تمكنه من إقامة علاقات جيدة معهم. **(محمد الكبسي، وآخرون،٢٠٠٠م: ٧٨)**

أنواع الدافعية للإنجاز: يمكن التمييز بين نوعين من دوافع الإنجاز هما:

١) **دافع الإنجاز الذاتي:** ويقصد به تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز. **(كاملة الفرخ، عبد القادر تيم،٢٠٠٠م: ٢٢٩)**

٢) **دافع الإنجاز الاجتماعي:** يخضع لمعايير يرسمها الآخرون ويقاس في ضوء هذه المعايير، أي أنه يخضع لمعايير المجتمع، ويبدأ هذا النوع من دافع الإنجاز بالتكوين في سن المدرسة الابتدائية.**(محمد العبيدي،٢٠٠٤م: ١٨٩)**

مكونات الدافعية للإنجاز:

يرى "أوزبل" أن دافع الإنجاز هو الدافع الأساسي للتعلم وحدد له ثلاثة مكونات: (داليا عثمان، ٢٠٠٨م :٦٥)

- الدافع المعرفي: الذي ينبثق من حاجة الفرد للمعرفة ورغبته في التغلب على حل المشكلات، وينخفض هذا الدافع عند حل المشكلة.
- الدافع لإثراء الذات: وذلك من خلال الإنتاج لأنه الوسيلة لحصول الفرد على مكانة اجتماعية مرموقة.
- الحاجة إلى الانتماء للجماعة واكتساب رضا الأقران وتقبلهم.

وظائف الدافعية

تلعب الدافعية الدور الأهم في مثابرة الإنسان على إنجاز عمل ما، وربما كانت المثابرة من أفضل المقاييس المستخدمة في تقدير مستوى الدافعية عند هذا الإنسان، **وهي بهذا المعنى تحقق أربع وظائف رئيسية:(شفيق علوانه،٢٠٠٤، ٤)**

١- استثارة السلوك: فالدافعية هي التي تحث الإنسان على القيام بسلوك معين مع أنها قد لا تكون السبب في حدوث ذلك السلوك.

٢- تؤثر الدافعية في نوعية التوقعات التي ينتظرها الأفراد وفقاً لأفعالهم ونشاطاتهم، وبالتالي فهي تؤثر في مستويات الطموح لديهم.

٣- تؤثر في توجيه السلوك نحو المعلومات الهامة التي يجب الاهتمام بها ومعالجتها.

٤- تساعد الفرد على الوصول إلى درجة من الأداء الجيد عندما يكون مدفوعاً نحوه، حيث نجد أن الطلاب الذين لديهم دافعية للتعلم أكثر تحصيلاً وأفضل أداء.

النظريات الموجهة للدراسة (المفسرة لدافعية الإنجاز):

اعتمدت الدراسة الراهنة على مجموعة من الموجهات النظرية في تنفيذ برنامج التدخل المهني، وكذلك تفسير نتائج الدراسة الميدانية، وهي:

- **نظرية موراي:** كان موراي أول من قدم مفهوم الحاجة إلى الإنجاز؛ حيث يرى أن الحاجة إلى الإنجاز تحدد بالرغبة أو الميل إلى عمل الاشياء بسرعة على نحو جيد، وقد قدم موراي تصوراته لقياس دافع الإنجاز من خلال اختبار تفهم الموضوع (TAT). **(عبد اللطيف خليفة،٢٠٠٠م:٩٠)**
- **نظرية أتكنسون:** ترى هذه النظرية أن توقع الفرد لأدائه وإدراكه الذاتي لقدرته والنتائج المترتبة عليها تعد علاقات معرفية متبادلة تقف خلف سلوك الإنجاز، ويرى (أتكنسون) أن النزعة أو الميل إلى النجاح أمر متعلم، وهو يختلف بين الأفراد، كما أنه يختلف لدى الفرد نفسه في المواقف المختلفة.**(شفيق علاونه، ٢٠٠٤: ٣٤)**
- **النمذجة الاجتماعية:** تلعب النمذجة الاجتماعية دوراً كبيرًا في إثارة الدافعية، حيث يلعب النموذج الإيجابي للدور الاجتماعي Positive role model دورًا في إثارة الدافعية لدى الآخرين ليحذوا حذوة ويحققوا لأنفسهم ما حققه ذلك الشخص، أما النموذج السلبي الممثل للدور الاجتماعي Negative role model دورًا في إثارة الدافعية لدى الآخرين ليتجنبوا ما مر به من فشل وألم. **(Bunnk, et al., 1990: 1238)**
- **نظرية القدرة على رؤية الذات المستقبلية:** تعد هذة النظرية من النظريات الحديثة لتفسير دافعية الانجاز الاكاديمي، ويرى أنصارها أن أفكار الناس عن المستقبل قد تؤثر في مشاعرهم الحالية وفي دوافعهم وسلوكهم، ولذلك كانت الطريقة التي يتصوربها الناس الأحداث القادمة في حياتهم محورًا للدارسة من قبل علم النفس الاجتماعي**(Vasquez et al., 2007: 1393)** ، كما يرى " Atance & O'Neill " أن القدرة على تخيل المستقبل الذي يتمنى الفرد تحقيقه يمكن أن يؤدي إلى زيادة الدافعية

والجهد المبذول للوصول إليه، فالصورة العقلية المتخيلة للمستقبل هي تجسيد داخلي للحالة التي يمكن أن يكون عليها الإنسان في المستقبل.**(Atance & O'Neill, 2001: 5)**

سادساً: الإجراءات المنهجية:

١- نوع الدراسة ومنهجها: تنتمي هذه الدراسة إلى نمط الدراسات شبه التجريبية، حيث إنها تهتم بالتعرف على أثر متغير تجريبي مستقل يتمثل في ممارسة برنامج إرشاد أكاديمي جماعي على متغير آخر تابع وهو دافعية الإنجاز لدى الطلاب المتعثرين دراسياً، وتعتمد هذه الدراسة على المنهج شبة التجريبي باستخدام التجربة القبلية- البعدية مع تصميم المجموعتين (الضابطة – التجريبية).

٢- مجالات الدراسة:

أ- المجال المكاني: أجريت هذه الدراسة ببرنامج الخدمة الاجتماعية – قسم العلوم الاجتماعية – كلية الآداب جامعة حائل.

١) المجال البشري: قد بلغ عدد مفردات مجتمع البحث (٢٥٠) طالب من طلاب برنامج الخدمة الاجتماعية، وقد اقتصر التدخل المهني للباحث على الطلاب المتعثرين دراسياً، وقد بلغ إطار المعاينة (٥٥) طالبًا من الطلاب المتعثرين دراسيًا، وقد بلغ حجم العينة الذين انطبقت عليهم الشروط (٣٠) مفردة، وفقاً للشروط الآتية: (أن يكون من طلاب ٢٠٠٩ و٢٠١٠ – أن يكون الطالب حاصل على أكثر من إنذار دراسي(معدله أقل من١) – أن يكون لديه استعداداً للمشاركة في البرنامج.

وصف خصائص عينة الدراسة

١- عينة التقنين: قام الباحث بتطبيق مقياس دافعية الإنجاز على عينة من الطلاب المتعثرين دراسياً(من غير العينة الأساسية) وبلغ حجمها(ن = ١٢) للتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس(الصدق والثبات) ومدي صلاحيتها للتطبيق.

٢-عينة الدراسة الأساسية: تكونت عينة الدراسة الأساسية للدراسة من(٣٠) مفردة من الطلاب المتعثرين دراسيًا، والذين انطبقت عليهم شروط اختيار العينة، وتم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين(١٥) مفردة؛ بعد التأكد من إجراءات تكافؤ العينة والموضحة في الجدول الآتي:

أ- تكافؤ طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في المتغيرات الديموجرافية:

جدول رقم (١) يوضح تكافؤ عينة الدراسة الأساسية **ن=٣٠**

المتغيرات الرئيسية	المتغيرات الفرعية	ضابطة	تجريبية	قيمة المعامل	الدلالة
العمر	٢٤ عام	٥	٦	قيمة "كا٢" =٠.٧٤٠	غير دالة
	٢٦عام	٣	٥		
	أكثر من٢٦ عام	٧	٤		
الدفعة الدراسية	٢٠٠٩	٦	٨	قيمة "ت" =٠.٧١٤	غير دالة
	٢٠١٠	٩	٧		
الحالة الاجتماعية	أعزب	١٣	١٤	قيمة "ت" =٠.٥٩٢	غير دالة
	متزوج	٢	١		

عدد الإنذارات	إنذار واحد	٨	٨	قيمة "كا٢" =٠.٨٥٦	غير دالة
	إنذارين	٤	٥		
	ثلاثة فأكثر	٣	٢		

يتبين من بيانات الجدول رقم(١) إنتماء كلٍ من المجموعتين الضابطة والتجريبية لإطار المعاينة، وصدق تمثيل كل منها له، حيث قد ظهر أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية درجات المجموعتين بالنسبة لمجموعة المتغيرات(العمر – الدفعة الدراسية – الحالة الاجتماعية – عدد الإنذارات).

ب- تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في دافعية الانجاز:

وتم حساب ذلك من خلال استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين للوقوف على تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تطبيق برنامج الإرشاد الأكاديمي الجماعي (القياس القبلي) على مقياس دافعية الإنجاز، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول رقم (٢) يوضح الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس دافعية الإنجاز **ن=٣٠**

دافعية الإنجاز / المجموعات	ن	م	ع	قيمة "ت"	الدلالة
ضابطة	١٥	٥٤.٧	٣.٦	٠.٤٠	غير دالة
تجريبية	١٥	٥٥.٣	٤.٤		

يتضح من الجدول رقم(٢) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لمقياس دافعية الإنجاز، مما يعني وجود تكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس دافعية الانجاز قبل تطبيق برنامج التدخل المهني.

ب- المجال الزمني:

تحددت فترة تطبيق برنامج التدخل المهني على عينة الدراسة، في زمناً فعلياً مدته ستة أشهر تقريباً بدءاً من١٥ /١٠/٢٠١٦م إلى١٥/٥/٢٠١٧م (حيث توقف البرنامج خلال فترة الأجازات).

٣- الأدوات:

استخدم الباحث مجموعة من الأدوات، التي فرضتها طبيعة المنهج المستخدم، ونوع الدراسة من جهة، وأهداف الدراسة من جهة أخرى، وهذه الأدوات هي:

- المقابلات المهنية لأعضاء الجماعة.
- مقياس دافعية الإنجاز. (إعداد الباحث)
- تحليل محتوى التقارير الدورية لاجتماعات الجماعة التجريبية.
- المعدل الأكاديمي للطلاب في الفصل الدراسي الثاني٢٠١٦-٢٠١٧م كمقياس للتحصيل للدراسي).

<u>وفيما يلي توضيح لكل أداة تم استخدامها في الدراسة (وصف الأداة):</u>

الأداة الأولى: المقابلات المهنية بأنواعها المختلفة:

تم إجراء بعض المقابلات الفردية، كما تم إجراء بعض المقابلات المشتركة والجماعية وفقا لسير خطة التدخل المهني وتقييم الآداء الفردي والجماعي للطلاب المتعثرين عينة الدراسة.

الأداة الثانية: مقياس دافعية الإنجاز:

أ- إعداد المقياس:

١) قام الباحث بالاطلاع على بعض المقاييس ذات الصلة بموضوع الدراسة ومنها:

- مقياس دافعية الإنجاز في العمل الأكاديمي إعداد كلُ من "Duda & Nicholls:1992 " النسخة العربية ترجمة وتقنين "عادل خضر: ١٩٩٤م".
- مقياس دافعية الإنجاز الدراسي من إعداد "حسن شواشرة: ٢٠٠٧م".
- مقياس الإتجاه نحو التخصص الدراسي إعداد كلُ من " إسماعيل محمود سلامه، محمد عبد المحسن التويجري: ١٩٩٧م" .

٢) قام الباحث بالاطلاع على العديد من الكتابات النظرية والبحوث والدراسات العلمية.

٣) **تحديد الأبعاد الرئيسية للمقياس في الآتي:** البعد الأول: الدافع المعرفي – البعد الثانى: الدافع لنمو الذات – البعد الثالث: دافع الانتماء.

٤) صياغة العبارات الدالة علي كل مؤشر من الأبعاد الثلاثة، وقد راعى الباحث فى تصميم المقياس الآتي:

- تحديد نوع المعلومات والبيانات الواجب الحصول عليها من الطلاب عينة الدراسة، وضع العبارات التى ترتبط ارتباطاً وثيقاً بهدف الدراسة وفروضها، سهولة العبارات ووضوح مضمونها والتأكد من ذلك عند اختبار المقياس.

ب- صدق المقياس:

يعد الهدف من إجراء عملية الصدق هو إلغاء بعض الأسئلة، وإعادة صياغة بعضها الآخر بما يتلاءم مع أهداف الدراسة، وكذلك إضافة ما يخدم الدراسة، وقد تم التحقق من صدق المقياس **من خلال الطرق الآتية:**

١) صدق المحتوى (الظاهري): حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد (٨) من المحكمين من أساتذة الخدمة الاجتماعية، وخبراء في التوجيه والإرشاد الأكاديمي بجامعة حائل، ولقد طُلب من السادة المحكمين تحكيم المقياس من حيث ارتباط العبارات بالبعد ووضوح العبارة ومدى مناسبة صياغتها، حيث تم حذف العبارات التي تقل نسبتها عن ٨٠% والأقل اتفاقاً بين السادة المحكمين، وتعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات، وإضافة بعض العبارات، حيث كان إجمالي العبارات قبل التحكيم(٤٥) عبارة، وأصبحت بعد التحكيم (٣٦) عبارة، ولقد قام الباحث باستخدام نموذج ليكرت التدرج الثلاثى للمقياس حيث تكون الاستجابة لكل عبارة موافق (٣) ثلاث درجات، وإلى حد ما (٢) درجتان، وغير موافق (١) درجة واحدة.

٢) صدق التكوين الفرضي (الإتساق الداخلي): تم حساب معامل ارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف درجة كل مفردة من الدرجات الكلية للبُعد الذي يمثلها، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس بين (٠.٤٢١- ٠.٩٤٥) وجميعها دال إحصائياً عند مستوى دلالة(٠.٠٥- ٠.٠١)، وهذا يعنى وجود اتساق داخلي بين الأبعاد المكونة للمقياس، وكذلك وجود اتساق بين العبارات والأبعاد التي تنتمي إليها، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بالصدق ويستطيع أن يقيس ما وضع لقياسه.

٣) صدق المحك: حيث تم تطبيق مقياس دافعية الإنجاز إعداد/ دودا ونيكولز ١٩٩٢،على(عينة التقنين)، وإيجاد معامل الارتباط بين درجات الطلاب في المقياسين، التي تراوحت بين (٠.٦٥: ٠.٨٢) وجميعها دالة عند مستوي٠.٠١ ، وفي ضوء ذلك تم وضع المقياس في صورته النهائية.

ج- ثبات المقياس: يعد الهدف من إجراء عملية الثبات هو التأكد من دقة المقياس وموضوعية نتائجه، وقد تم التحقق من ثبات درجات المقياس **من خلال الطرق الآتية:**

١) طريقة إعادة الاختبار: تم حساب ثبات مقياس دافعية الإنجاز باستخدام طريقة إعادة الاختبار Test-Retest، وذلك بتطبيق المقياس على (عينة التقنين)، بفاصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني، وقد بلغت درجة معامل الثبات للمقياس ككل (٠.٧١) للأبعاد على الترتيب (٠.٧٤)، (٠.٧١)، (٠.٦٨)، وهي معاملات دالة عند مستوي معنوية ٠.٠٥، وهي معاملات ثبات عالية تدل على ثبات أبعاد المقياس كما تدل على ثبات المقياس ككل.

٢) طريقة التجزئة النصفية: تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية split- half باستخدام معادلة سبيرمان - بروان لتصحيح طول المقياس، حيث تم تقسيم المقياس إلي نصفين: يشمل النصف الأول العبارات من(١-١٨)، والثاني من(١٩-٣٦)، وقد بلغت درجة معامل الثبات للمقياس ككل (٠.٨٠)، كما بلغت درجة معامل الثبات للأبعاد علي التوالي(٠.٨٢)، (٠.٨٠)، (٠.٧٨)، وهي معاملات دالة عند مستوي معنوية ٠.٠١ وهي معاملات ثبات عالية تدل على ثبات أبعاد المقياس كما تدل على ثبات المقياس ككل.

د- وضع المقياس في صورة النهائية: بعد الانتهاء من إجراءات الصدق والثبات، والتأكد من صلاحية المقياس للتطبيق، تم وضع المقياس في صورته النهائية، وبلغت عبارات المقياس(٣٦) عبارة.

الأداة الثالثة: تحليل محتوى التقارير الدورية لاجتماعات الجماعة:

قام الباحث الثاني بتحليل محتوى التقارير الدورية التي تكتب عقب اجتماع الباحث بالجماعة التجريبية من الطلاب المتعثرين دراسيًا، ويعتمد الباحث في تحليل محتوى التقارير الدورية على العناصر الآتية: (بيانات أولية عن الاجتماع- أهداف التدخل المهني - استراتيجيات وأساليب العلاج المستخدمة في التدخل المهني - محتوى الاجتماع - نتائج التدخل المهني).

سابعا: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استعان الباحث بالعديد من الأساليب الإحصائية وتم استخراج الجداول الإحصائية باستخدام برنامج"الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية "Spss-v20 ومنها :المتوسط الحسابي والانحراف المعياري- معامل ارتباط بيرسون.

- معامل ارتباط سبيرمان – براون – معامل كا^{2}- اختبار(T.test) لعينتين مستقلتين – مترابطتين.

ثامناً: برنامج الإرشاد الأكاديمي الجماعي

١- الأسس التي يقوم عليها برنامج التدخل المهني:

استند الباحث في إعداد وتصميم برنامج الإرشاد الأكاديمي الجماعي على مجموعة من الركائز وهي:

- الأهداف الرئيسية التي تسعى إليها هذه الدراسة.
- المعطيات النظرية لكل من: الخدمة الاجتماعية بصفة عامة، طريقة العمل مع الجماعات بصفة خاصة.
- الاطلاع على برامج التدخل المهني للبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية.

٢- أهداف برنامج الإرشاد الأكاديمي الجماعي (التدخل المهني):

يسعى برنامج الإرشاد الأكاديمي الجماعي (التدخل المهني) في الدراسة الحالية إلى تحقيق هدف رئيس وهو: زيادة معدل دافعية الإنجاز لدى الطلاب المتعثرين دراسياً أعضاء الجماعة التجريبية عينة الدراسة، ويمكن تحقيق هذا الهدف؛ من خلال الأهداف الفرعية الآتية:

- مساعدة الطلاب المتعثرين دراسيًا أعضاء الجماعة التجريبية في تشكيل الدافع المعرفي لديهم.
- مساعدة الطلاب المتعثرين دراسيًا أعضاء الجماعة التجريبية على النمو بالذات.
- مساعدة الطلاب المتعثرين دراسيًا أعضاء الجماعة التجريبية على تحسين درجة الانتماء.
- مساعدة الطلاب المتعثرين دراسيًا أعضاء الجماعة التجريبية على تحسين المعدل الأكاديمي.

٣- مراحل وخطوات تنفيذ برنامج الإرشاد الأكاديمي الجماعي.

قام الباحث بتحديد أربع مراحل أساسية للتدخل مع أعضاء الجماعة التجريبية، وتنفيذ برنامج الإرشاد الأكاديمي الجماعي، وهذه المراحل متداخلة فيما بينها، وهي :

أ- المرحلة التمهيدية:

في هذه المرحلة يتم الآتي:

- اختيار الباحث لأعضاء الجماعة التجريبية في ضوء الشروط العلمية لإختيار عينة الدراسة وتكوين الجماعة على أساس مرسوم ومخطط ويراعى فيها التجانس والتماثل لتحقيق التفاعل المثمر بين أعضاء الجماعة مما يؤدي إلى زيادة التماسك بين الأعضاء لتحقيق هدف الدراسة.
- حرص الباحث على تحديد المكان المناسب لتطبيق برنامج التدخل وفقاً لشروط علمية مسبقة ومخطط لها بالاتفاق مع وحدة الإرشاد الأكاديمي بالكلية؛ ووحدة الإرشاد الأكاديمي بالجامعة.

ب-مرحلة الاستعداد(البدايات):

في هذه المرحلة يتم الآتي:

- التعاقد مع الطلاب من أجل الاستمرار في برنامج التدخل المهني.
- تعريف الطلاب ببرنامج التدخل وأهدافه.
- اتفاق الباحث مع الطلاب على كيفية تنفيذ برنامج الإرشاد الأكاديمي (التدخل المهني) على مراحل متعددة.
- تعتبر هذه المرحلة هي البداية الفعلية لتكوين العلاقة المهنية بين الباحث وأعضاء الجماعة التجريبية من الطلاب.

ج-المرحلة التنفيذية :

وفي هذه المرحلة يتم التنفيذ الفعلي لبرنامج التدخل المهني لخدمة الجماعة وذلك من خلال تنفيذ ما تم الاتفاق عليه من إجراءات وخطوات من خلال مناقشة أعضاء الجماعة، حيث تم وضع وتصميم برنامج التدخل من قبل أعضاء الجماعة حسب قدراتهم وإمكاناتهم وميولهم واستعداداتهم سواء كانت من خلال مناقشات أو اجتماعات أو مقابلات فردية – جماعية.

د- المرحلة التقويمية (النهائية):

وفي هذه المرحلة يقوم الباحث بتقويم البرنامج فى كل خطوه من خطوات بنائه من بداية تخطيطه وحتى الانتهاء من تطبيقه للتعرف على فاعليته فى تحقيق أهداف الدراسة، وقد تم تقويم البرنامج من خلال ثلاثة مراحل هى:

-**تقويم مبدئى:** وذلك من خلال إجراء قياس قبلى لعينه الدراسة للمجموعتين التجريبية والضابطة، وكذلك خلال اجتماعات البرنامج حيث ضم كل اجتماع تقويم لأداء الأعضاء ومدى قدرتهم على إكتساب االمعلومات المطلوبة وتنفيذ الواجبات المنزلية.

-**تقويم نهائى:** بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تم إجراء قياس بعدى باستخدام مقياس الدراسة، ومقارنه نتائج القياس القبلى بنتائج القياس البعدى بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.

- **تقويم تتبعى:** حيث تم تطبيق مقياس دافعية الإنجاز بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج وتم مقارنه نتائج القياس البعدى بنتائج القياس التتبعى لدى أعضاء المجموعة التجريبية للتعرف على دلالة الفروق بين التطبيقين وعلى استمرار أثر البرنامج فى تنميه دافعية الإنجاز لدى المتعثرين دراسياً.

٤- البرنامج الزمني لمراحل التدخل المهني والأستراتيجيات والأدوات:

جدول (٣) يوضح البرنامج الزمني لمراحل التدخل المهني

م	الأسبوع	الموضوع	الأدوات	الأستراتيجيات والأساليب
١.	الأول والثاني	تشكيل الجماعة:التعاقد مع الجماعة وشرح أهداف الدراسة والتمهيد لإجراء الدراسة وإجراء القياس القبلى.	اجتماع	إستراتيجية التعبير الحر عن المشاعر والأفكار - المناقشة الجماعية – الشرح – التوضيح.
٢.		تنظيم الجماعة: الهدف منه توزيع الأدوار والمسؤوليات والعمل على تقوية العلاقات والتفاعلات، والقدرة على تحمل المسئولية واتخاذ القرار الجماعى.	اجتماع	إستراتيجية الاستثارة- إستراتيجية التعبير الحر عن المشاعر والأفكار- المناقشة الجماعية – الشرح – التوضيح.
٣.		وضع وتصميم البرنامج: الأتفاق مع أعضاء الجماعة على ما يحتاجونه من أنشطة وبرامج.	اجتماع	إستراتيجية الاستثارة- إستراتيجية التعبير الحر عن المشاعر والأفكار- المناقشة الجماعية – الشرح – التوضيح.
٤.	الثالث والرابع	مفهوم الإرشاد الأكاديمي الجماعي - طرق الإرشاد الأكاديمي - وظائف الإرشاد الأكاديمي - مهام الإرشاد الأكاديمي – الصعوبات التي يواجهها الطلاب مع المرشدين – كيفية التعامل الصحيح مع المرشد الأكاديمي – الحقوق والواجبات.	محاضرة	الشرح – التوضيح – التشجيع – المناقشة – الإستفسار – الواجبات المنزلية.
٥.	الخامس والسادس	مفهوم دافعية الإنجاز- السلوك ودوافع الإنجاز -خصائص السلوك الإنجازي- توضيح المشكلات المترتبة على انخفاض الدافع للإنجاز- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز.	محاضرة	إستراتيجية إعادة البناء المعرفي - الشرح – التوضيح- التنبيه- التشجيع- المناقشة الجماعية.
٦.	السابع	أسباب التعثر الدراسي - كيفية التغلب على التعثر الدراسي- المقررات الدراسية والتعثر الدراسي.	اجتماع	إستراتيجية توجيه التفاعل الجماعي- إستراتيجية إعادة البناء المعرفي - إستراتيجية الاستثارة- إستراتيجية التعبير الحر عن المشاعر والأفكار - الشرح – التوضيح.

٧.	الثامن	مقابلات إرشادية فردية مع بعض أعضاء الجماعة التجريبية	المقابلة	إستراتيجية العمل مع العضو كفرد داخل الجماعة- إستراتيجية التعبير الحر عن المشاعر والأفكار – التوضيح – التشجيع.
٨.	التاسع	تحمل المسئولية الاجتماعية – تدعيم السلوك الإيجابي – تنمية الاتجاه نحو الدراسة.	ندوة	إستراتيجية إعادة البناء المعرفي – إستراتيجية توجيه التفاعل الجماعي- إستراتيجية التعبير الحر عن المشاعر والأفكار – إستراتيجية تغيير السلوك – التدعيم الإيجابي.
٩.	العاشر والحادي عشر	كيفية الأستذكار الجيد – كيفية إدارة الوقت – تبني مفاهيم الاستقلالية والاعتماد على النفس.	محاضرة	إستراتيجية إعادة البناء المعرفي – إستراتيجية تغيير السلوك – أسلوب المساعدة الذاتية – الواجبات المنزلية.
١٠.	الثاني عشر	مقابلات مع بعض أعضاء الجماعة بصورة فردية ممن يعانون من ضعف التجاوب والتفاعل والمشاركة في الحياة الجماعية.	المقابلة	إستراتيجية العمل مع العضو كفرد داخل الجماعة- إستراتيجية التعبير الحر عن المشاعر والأفكار – التوضيح – التشجيع.
١١.	الثالث عشر	عرض نماذج للأقتداء بها: نماذج من شخصيات محلية وعالمية ذات السلوك الإنجازي المرتفع – نماذج طلابية ذات السلوك الإنجازي المرتفع – نماذج مشرفة من التاريخ الإسلامي، التأكيد على إمكانية التفوق الدراسي.	محاضرة	إستراتيجية إعادة البناء المعرفي – إستراتيجية تغيير السلوك – النمذجة السلوكية – التشجيع- التعبير الذاتي- الواجبات المنزلية
١٢.	الرابع عشر	- عرض تمثيلي لمواجهة المواقف وإدراك الذات وإدراك الواقع المحيط بمشكلة التعثر الدراسي، وكيفية تحقيق التفوق الدراسي.	السيكودراما	لعب الدور- التشجيع
١٣.	الخامس والسادس عشر	التحدث الجيد والإنصات الواعي وتشمل: إلقاء الأسئلة أثناء المحاضرات – إعطاء معلومات للزملاء – الاستماع الجيد أثناء المحاضرات – امتلاك الأفراد القدرة على الأنصات للآخرين – ابداء الانتباه لما يقوله الآخرين...وغيرها.	محاضرة	إستراتيجية إعادة البناء المعرفي – إستراتيجية التعبير الحر عن المشاعر والأفكار – إستراتيجية تغيير السلوك – المناقشة – الواجبات المنزلية

١٤.	السابع عشر	مقابلات مع بعض أعضاء الجماعة بصورة مشتركة ممن يعانون من ضعف التجاوب والتفاعل والمشاركة في الحياة الجماعية.	المقابلة	إستراتيجية العمل مع العضو كفرد داخل الجماعة- التوضيح – التشجيع.
١٥.	الثامن عشر	تقريب وجهات النظر وتبادل الأفكار – لتعبير الأعضاء عن آرائهم حول التحسن الذي طرأ عليهم – تصحيح بعض الأفكار والمعتقدات الخاطئة والمستمرة لدى بعض الأعضاء.	اجتماع	إستراتيجية توجيه التفاعل الجماعي- إستراتيجية إعادة البناء المعرفي – إستراتيجية الاستثارة- إستراتيجية التعبير الحر عن المشاعر والأفكار – الشرح – التوضيح.
١٦.	التاسع عشر والعشرون	يطلب من كل عضو أن يكتب بعض الأهداف الإنجازية التي يتوقع تحقيقها في المقررات الدراسية – تصنيف الأهداف والتدريب على تحقيقها.	التدريب	التوجيه الذاتى – التعزيز – التعميم – التدريب – الواجبات المنزلية
١٧.	الواحد والعشرون	تقويم نهائى ختام البرنامج: قياس مستوى دافعية الإنجاز بعد تطبيق برنامج التدخل المهني (القياس البعدي) – تشجيع الطلاب على الحديث الشفوي عما يشعرون به من تقدم في مهاراتهم خلال البرنامج.	مقياس دافعية الإنجاز	
١٨.	الثاني والعشرون	تقويم تتبعى: حيث تم تطبيق مقياس دافعية الإنجاز بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج وتم مقارنه نتائج القياس البعدى بنتائج القياس التتبعى.	مقياس دافعية الإنجاز	
١٩.	الثالث والعشرون	مقارنة المعدلات الأكاديمية للطلاب أعضاء الجماعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده- وتم ذلك بعد إعلان المعدل الأكاديمي للفصل الدراسي الثاني ٢٠١٦- ٢٠١٧م	المعدل الأكاديمي كمقياس لمستوى التحصيل الدراسي	

تاسعاً : نتائج الدراسة الميدانية

تهتم الدراسة الميدانية بجدولة البيانات، وتصنيفها، وعرضها، ثم تحليل، وتفسير البيانات على نحو يحقق استخلاص النتائج، التي انتهت إليها الدراسة، وفقا لنوع الدراسة، ومنهجها واتساقًا مع أهدافها، إضافة إلى الإجابة على فروضها، ونتناول ذلك تفصيلاً على النحو الآتي:-

١- مناقشة نتائج الفرض الفرعي الأول:

وينص الفرض على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تطبيق برنامج الإرشاد الأكاديمي (القياس البعدي) لصالح المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز" وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب اختبار T.Test لعينتين مستقلتين للمقياس ككل على النحو الآتي:

جدول رقم (٤)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية

في القياس البعدي على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي ن =٣٠

المعامل الإحصائي	المجموعات	
	الضابطة	التجريبية
المتوسط الحسابى	٥٤.٧	٨٠.٨٦
الانحراف المعيارى	٣.٦١	٣.١٤
قيمة T	٢١.١٤	
درجة الحرية	٢٨	
مستوى الدلالة	٠.٠٠٠**	
** دال عند مستوى معنوية ٠.٠١		

تبين من الجدول السابق؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تطبيق برنامج الإرشاد الأكاديمي (القياس البعدي) لصالح المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز، حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة (٢١.١٤) وهى أكبر من قيمة " ت " الجدولية عند درجات حرية (٢٨) ومستوى دلالة (٠.٠١).

مما يدل على تحقق الفرض وقدرة المتغير المستقل " برنامج الإرشاد الجماعي وفنياته" فى التأثير على المتغير التابع وهو " تنمية دافعية الانجاز لدى المجموعة التجريبية "الطلاب المتعثرين دراسيًا"، مقارنة بالمجموعة الضابطة والتى لم تتعرض للمتغير المستقبل والتى لم تظهر أى تغيرات دالة من حيث حدوث تغيير في مستوى دافعية الإنجاز لديهم.

وبتحليل ذلك في ضوء المنحى النظري للدراسة، وأدبيات الدراسات السابقة، يتضح أن برنامج الإرشاد الجماعي وفنياته قد ساعد أعضاء المجموعة التجريبية في السيطرة على بعض الظروف والعوامل المادية والمعنوية والتغلب على العقبات والصعوبات التي تواجههم دراسيًا، ويتفق ذلك مع ما أكدته دراسة هيجوي **Heggoy) (Synnove Jorunn:2003** , بأن تنمية الدافعية للإنجاز تساعد الطلاب المتعثرين علي تقبلهم للصعوبات التي لديهم ومحاولة تخطيها، كما أن الدافعية للإنجاز هي العامل الأساسي للاستمرار في التعلم، كما يتفق مع نتائج دراسة (عاطف شواشرة: ٢٠٠٧م) التي أظهرت تأثير برنامج إرشادي في استثارة دافعية الإنجاز لدى من يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي، وأيضاً يتفق مع نتائج دراسة (صفاء عبد العظيم:٢٠٠١م)، والتي أكدت فعالية تكنيكي المناقشة الجماعية ولعب الدور في نجاح برنامج التدخل المهني.

٢- مناقشة نتائج الفرض الفرعي الثاني:

وينص الفرض على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين **متوسطات درجات** المجموعة التجريبية بعد تطبيق برنامج الإرشاد الأكاديمي في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز لصالح القياس البعدي"، وتم التحقق من صحة هذا الفرض، على النحو الآتي:

- حساب اختبار T.Test (لعينتين مترابطتين) لأبعاد المقياس:

جدول رقم (٥)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين
القبلي والبعدي في أبعاد مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي
ن= ١٥

المعامل الإحصائية الأبعاد	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
البعد الأول	١٨.٦	١.٧	٢٧.٤	١.٨	١٣.٣	**٠.٠٠٠
البعد الثاني	٢٠.١	١.٧	٢٦.٣	١.٢	١١.٩	**٠.٠٠٠
البعد الثالث	١٦.٦	٢.٧	٢٧.٢	٢.٨	١٠.٤	**٠.٠٠٠
** دال عند مستوى معنوية٠.٠١						

يتضح من نتائج الجدول السابق الآتي:

- **فيما يتعلق بالبعد الأول:** تبين أن قيمة المتوسط للقياس القبلى بلغت (١٨.٦) والذي ارتفع إلى (٢٧.٤) في القياس البعدى بعد تطبيق برنامج الإرشاد الأكاديمي الجماعي، كما أسفرت نتائج اختبار" ت " عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في البعد الأول (الدافع المعرفي) قبل وبعد ممارسة البرنامج، حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة (١٣.٣) وهى أكبر من قيمة " ت " الجدولية عند درجات حرية (١٤) ومستوى دلالة (٠.٠١)، وهذا يؤشر إلى أن برنامج الإرشاد الجماعي وفنياته قد ساهم بقدر كبير في إستثارة الدافع المعرفي لدى أعضاء المجموعة التجريبية من خلال إشباع به حاجاتهم للمعرفة ورغبتهم في التغلب على حل المشكلات الدراسية، بتكوين أبنية معرفية جديدة جعلتهم أكثر حرصاً على حضور المحاضرات، وأيضاً الاعتماد على ذاتهم في إعداد الأبحاث والتقارير، ووجود دافعية لمناقشة زملائهم للإستفادة من قدراتهم وخبراتهم وظهر ذلك من خلال اجتماعات الجماعة وما أعرب عنه بعض الأعضاء من عبارات إيجابية مثل(أشعر بالراحة عند مناقشة دروسي مع زملائي – أصبحت أشعر بضيق عند تأخري عن المحاضرات ...وغيرها)، ويتفق ذلك مع دراسة فرند (**Friend, 2004**) التي توصلت إلى أن وجود مشكلات في الدافعية للإنجاز يؤثر بدوره

في المعرفة وأوصت بضرورة تصميم إستراتيجية لتقوية استخدام ما وراء المعرفة لزيادة دافعية الإنجاز لدى الطلاب المتعثرين دراسياً، كما يتفق مع دراسة رونالد كراوس **(Kraus , Ronald , M . 2007)** التي أثبتت فعالية برنامج قائم علي استراتيجيات معرفية ودافعية لتحسين التعلم لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

- **فيما يتعلق بالبعد الثاني:** تبين أن قيمة المتوسط للقياس القبلى بلغت (٢٠.١) والذي ارتفع إلى (٢٦.٣) في القياس البعدى بعد تطبيق برنامج الإرشاد الأكاديمي الجماعي، كما أسفرت نتائج اختبار" ت " عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في البعد الثاني(الدافع لنمو الذات) قبل وبعد ممارسة البرنامج، حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة (١١.٩) وهى أكبر من قيمة " ت " الجدولية عند درجات حرية (١٤) ومستوى دلالة (٠.٠١) وهذا يؤشر إلى أن برنامج الإرشاد الجماعي وفنياته قد ساهم في إستثارة الدافع لنمو الذات لدى أعضاء المجموعة التجريبية من خلال إشباع حاجاتهم للشعور بقيمتهم وتحقيق مكانة مميزة بين أقرانهم، وتؤكد دراسة (فتحي السيسي: ٢٠١٣م) وجود تأثير لممارسة نموذج ثقافة الأقران الايجابية في خدمة الجماعة لتنمية دافعية الإنجاز للطلاب المتأخرين دراسياً.
- **فيما يتعلق بالبعد الثالث:** تبين أن قيمة المتوسط للقياس القبلى بلغت (١٦.٦) والذي ارتفع إلى (٢٧.٢) في القياس البعدى بعد تطبيق برنامج الإرشاد الأكاديمي الجماعي، كما أسفرت نتائج اختبار" ت " عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في البعد الثالث قبل وبعد ممارسة البرنامج، حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة (١٠.٤) وهى أكبر من قيمة" ت " الجدولية عند درجات حرية (١٤) ومستوى دلالة (٠.٠١). وهذا يؤشر إلى أن برنامج الإرشاد الجماعي وفنياته قد ساهم في إستثارة الدافع

للانتماء لدى أعضاء المجموعة التجريبية من خلال إشباع حاجاتهم للانتماء لجماعة واكتساب رضا الأقران وتقبلهم، حيث ركز برنامج التدخل المهني على تشجيع الطلاب المتعثرين على إختيار أصدقاء من الطلاب المجتهدين، وحثهم على مقارنة أنفسهم بزملائهم الذين يحققون معدلات دراسية مرتفعة، كما شجعهم على المشاركة في الأنشطة التي تقام بالكلية، وتحمل المسئولية الاجتماعية تجاه المجتمع، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (تغريد مالك:٢٠٠٨ م) التي توصلت إلى جود ثلاثة عوامل ذات تأثير على درجة دافعية الإنجاز وهي: الحاجة إلى الأنشطة الجماعية، والشعور بالانتماء، الحاجة إلى المساندة الحانية، كما يتفق مع نتائج دراسة(الجوهرة الصقيه:٢٠١٢م).

- حساب اختبار T.Test ومعامل (ايتا)٢ للمقياس ككل:

جدول رقم (٦)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مقياس دافعية الإنجاز- وحجم تأثير برنامج الإرشاد الجماعي

ن = ١٥

المعامل الإحصائي	نوع القياس	
	القياس القبلى	القياس البعدى
المتوسط الحسابى	٥٥.٣	٨٠.٩
الانحراف المعيارى	٤.٤	٣.١

قيمة T	١٨.٧
درجة الحرية	١٤
مستوى الدلالة	*٠.٠٠٠
معامل (ايتا)^{٢}	٠.٩٦
حجم التأثير	**كبير**

كشفت نتائج الجدول السابق أن قيمة المتوسط الحسابي للقياس القبلى قد بلغت (٥٥.٣) والذي ارتفع إلى (٨٠.٩) في القياس البعدى بعد تطبيق برنامج الإرشاد الأكاديمي الجماعي، كما أسفرت نتائج اختبار" ت " عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس دافعية الإنجاز بعد ممارسة برنامج، حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة (١٨.٧) وهى أكبر من قيمة " ت " الجدولية عند درجات حرية (١٤) ومستوى دلالة (٠.٠١).

كما بلغت قيمة حجم تأثير برنامج التدخل المهني وفقاً لمعادلة إيتا سكوير (٠.٩٦) وهى قيمة أكبر من (٠.٨٠)، وهي تؤشر إلى أن هناك فعالية كبيرة لبرنامج الإرشاد الأكاديمي في زيادة معدل دافعية الإنجاز لدي طلاب المجموعة التجريبية المتعثرين دراسيًا، حيث ارتكز البرنامج على بعض الأسس النظرية مثل نظرية موراي، نظرية ماكيلاند، نظرية اتكسون، نظرية العزو السببى، نظرية القدرة على رؤية الذات المستقبلية، إستراتيجية إعادة البناء المعرفي...وغيرها ، فى إعداد البرنامج، إلى جانب البرامج السابقة والإرشادات الموصى بها من خلال نتائج البرامج، ويتفق ذلك مع ما أكدت بعض الدراسات على فعالية برامج التدخل المهني في تنمية دافعية الإنجاز للطلاب ومنها: دراسة (فتحي السيسي:٢٠٠٣م) ودراسة (عاطف شواشرة: ٢٠٠٧م) ودراسة (Kraus , Ronald , M . 2007) ودراسة (إيمان دسوقي: ٢٠١١م).

وللتأكد من استمرار تأثير برنامج الإرشاد الأكاديمي الجماعي على أعضاء المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تطبيقه، قام الباحث بإجراء قياس تتبعى لمقياس دافعية الإنجاز للتأكد من استمرار أثر البرنامج بعد الانتهاء من تقديم

أنشطته بفترة كافية، وأن تأثيره لم يكن فقط تأثيراً وقتياً، وهذا ما يوضحه مناقشة الفرض الفرعي الرابع.

٣- مناقشة نتائج الفرض الفرعي الثالث:

وينص الفرض على أنه:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي"، وللتحقق من صحة هذا الفرض؛ تم حساب اختبار T.Test لعينتين مترابطتين للمقياس ككل؛ وأبعاده الفرعية، على النحو الآتي:

جدول رقم (٧)
يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين
البعدي والتتبعي في مقياس دافعية الإنجاز وأبعاده الفرعية

ن = ١٥

المعامل الإحصائية الابعاد	القياس البعدي		القياس التتبعي		قيمة " ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
البعد الأول	٢٧.٤	١.٨	٢٧.٣	١.٣	٠.٢٣	٠.٨١٨
البعد الثاني	٢٦.٣	١.٢	٢٨.١	١.١	٦.٤	**٠.٠٠٠
البعد الثالث	٢٧.٢	٢.٨	٢٩.٧	٠.٩٧	٤.١	**٠.٠٠١
المقياس ككل	٨٠.٩	٣.١	٨٥.١	٢.٥	٦.٩	**٠.٠٠٠
** دال عند مستوى معنوية ٠.٠١						

يتضح من نتائج الجدول السابق الآتي:

- **فيما يتعلق بالبعد الأول:** أن قيمة المتوسط الحسابي للقياس البعدي قد بلغت (٢٧.٤) والذي انخفض إلى (٢٧.٣) في القياس التتبعي بعد إنتهاء تطبيق برنامج الإرشاد الأكاديمي الجماعي، كما أسفرت نتائج اختبار" ت " عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في البعد الأول في القياسين البعدي والتتبعي، حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة (٠.٢٣) وهى أقل من قيمة " ت " الجدولية عند درجات حرية (١٤)، ويظهر ذلك وجود ثبات في الدافع المعرفي على الرغم من تغير طفيف في قيمة

المتوسط الحسابي بين القياسين، وقد يعزي ذلك إلى تأثر بعض الطلاب بدوافع سلبية داخلية المنشأ من جهة، أو دوافع خارجية من جهة أخري.

- **فيما يتعلق بالبعد الثاني:** أن قيمة المتوسط للقياس البعدي قد بلغت (٢٦.٣) والذي ارتفع إلى (٢٨.١) في القياس التتبعي بعد إنتهاء تطبيق برنامج الإرشاد الأكاديمي الجماعي، كما أسفرت نتائج اختبار" ت " عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في البعد الثاني في القياسين البعدي والتتبعي، حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة (٦.٤) وهى أكبر من قيمة " ت " الجدولية عند درجات حرية (١٤) ومستوى دلالة (٠.٠١)، ويمكن تفسير ارتفاع الدافع لنمو الذات لدى العينة فى ضوء ما تلقوه من تعزيز أثناء أنشطة البرنامج والذى كان له أثر فى نمو دافع تقدير الذات ومن ثم ارتفاع دافعية الإنجاز بصفة عامة– حيث حرص الباحث أثناء تنفيذ البرنامج على تقديم ألوان التعزيز للمجموعة التجريبية لحثهم على بذل الجهد والاستمرارية للإتقان والتفوق فى التحصيل، مما يساعدهم فى اكتساب الثقة فى أنفسهم وفى قدرتهم على إنجاز الأعمال الدراسية التى توكل إليهم، وبالتالى تكوين مفهوم إيجابى عن الذات الأكاديمية.
- **فيما يتعلق بالبعد الثالث:** أن قيمة المتوسط للقياس البعدي بلغت (٢٧.٢) والذي ارتفع إلى (٢٩.٧) في القياس التتبعي بعد إنتهاء تطبيق برنامج الإرشاد الأكاديمي الجماعي، كما أسفرت نتائج اختبار" ت " عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في البعد الثالث في القياسين البعدي والتتبعي، حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة (٤.١) وهى أكبر من قيمة " ت " الجدولية عند درجات حرية (١٤) ومستوى دلالة (٠.٠١).
- **فيما يتعلق بالمقياس ككل:** بلغت قيمة المتوسط للقياس البعدي (٨٠.٩) والذي ارتفع إلى (٨٥.١) في القياس التتبعي بعد إنتهاء تطبيق برنامج الإرشاد

الأكاديمي الجماعي، كما أسفرت نتائج اختبار" ت " عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس دافعية الإنجاز في القياسين البعدي والتتبعي، حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة (٦.٩) وهى أكبر من قيمة " ت " الجدولية عند درجات حرية (١٤) ومستوى دلالة (٠.٠١).

وإجمالاً يمكن للباحث أن يفسر ارتفاع مستوى دافعية الإنجاز للعينة في القياس التتبعي، فى ضوء ما احتواه البرنامج من استراتيجيات وأساليب ساهمت في تدريب العينة على كيفية صياغة الهدف، بحيث يقوم الطالب بتحديد هدف لنفسه ثم يضع خطة لتحقيق هذا الهدف فى زمن محددة ثم يقيس تقدمه، ومن جهة أخرى فإن نجاح البرنامج يظهر من خلال قدرته على استمرار تأثيره لفترات طويلة فى إحداث تغيرات إيجابية مرغوبة على الطلاب المتعثرين دراسياً، والذى يكون خطوة فى طريق تنمية دافعية الإنجاز لديهم.

٤- مناقشة نتائج الفرض الفرعي الرابع:

وينص الفرض على أنه:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التحصيل الدراسي(المعدل الأكاديمي) لأعضاء المجموعة التجريبية قبل تطبيق برنامج الإرشاد الأكاديمي الجماعي وبعد تطبيقه"، وللتحقق من صحة هذا الفرض؛ تم حساب اختبار T.Test لعينتين مترابطتين.

جدول رقم (٨)
يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات التحصيل الدراسي (المعدل الأكاديمي)
للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي
ن = ١٥

المعامل الإحصائي المعدل الأكاديمي	م	ع	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
المعدل قبلي	٠.٨٤	٠.٠٧	٥.٧	**٠.٠٠٠

المعدل بعدي	١.١٧	٠.٢٩		
**** دال عند مستوى معنوية١٠.٠**				

كشفت نتائج الجدول السابق أن قيمة المتوسط الحسابي للمعدل الأكاديمي القبلى قد بلغت (٠.٨٤) والذي ارتفع إلى (١.١٧) في المعدل البعدى ، كما أسفرت نتائج اختبار" ت " عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التحصيل الدراسي لطلاب المجموعة التجريبية قبل تطبيق برنامج الإرشاد الأكاديمي الجماعي وبعد تطبيقه ، حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة (٥.٧) وهى أكبر من قيمة " ت " الجدولية عند درجات حرية (١٤) ومستوى دلالة (٠.٠١).

وهذا يدل على أن أنشطة برنامج التدخل المهني من منظور طريقة العمل مع الجماعات قد أدت إلى حدوث تحسن واضح فى معدل التحصيل الدراسى والمصاحب لنمو دافعية الإنجاز الأكاديمي، ويتفق ذلك مع نتائج بعض الدراسات السابقة، التي اهتمت بتنمية دافعية الإنجاز والتحصل الدراسى، مثل دراسة (Heggoy, 2003) ودراسة (Duddley ,2003) ودراسة يوسف أنشاص:٢٠٠٧) ودراسة(Kraus, Ronald, 2007) .

وفي ضوء مناقشة فروض الدراسة الفرعية وتفسيرها، يتحقق صحة فرض الدراسة الرئيس والذي ينص على: " يوجد تأثير دال إحصائيًا لممارسة برنامج إرشاد أكاديمي جماعي في تحسين دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب المتعثرين دراسياً ".

عاشراً : توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التى توصلت إليها الدراسة الحالية، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١- الاهتمام بتقديم المزيد من البرامج الإرشادية لضمان توجيه وارشاد الطلاب المتعثرين دراسياً، وتقديم الخدمات الإرشادية لمساعدتهم في حل مشكلاتهم.

٢- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بصفة عامة، والجدد منهم بصفة خاصة لزيادة فعالية دوره كمرشد أكاديمي، حتى يتسنى له أن يقدم كافة الخدمات الإرشادية للطلاب وخاصة الطلاب المتعثرين دراسياً منهم.

٣- الإستفادة من تطبيق البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية فى تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب المتعثرين دراسياً في كليات جامعة حائل.

مراجع الدراسة

١. أحمد أبو أسعد (٢٠٠٩م): المهارات الإرشادية، عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع.

٢. احمد شفيق السكري(٢٠١٣م): قاموس الخدمة الاجتماعية والخدمات الاجتماعية، الإسكندرية، دار الوفاء للطباعة والنشر.

٣. أسماء العمري، عونية صوالحة (٢٠١٣م): دراسة وصفية لأهمية الحاجات الأكاديمية في جامعة عمان الأهلية ومستوي رضا الطلبة عن تحقيق هذه الحاجات، مجلة العلوم الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مجلد(٢١)، العدد(١).

٤. إيمان محمود دسوقي(٢٠١١م): فعالية برنامج مقترح في خدمة الجماعة لتنمية دافعية الإنجاز لدى المراهقات المتصدعات أسريًا، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، كلية الخدمة الاجتماعية – جامعة حلوان، ع (٣٠)، ج(٩).

٥. بواب شاكر علي (١٩٩٩م): اختبار فاعلية أسلوب الإرشاد الجمعي في مواجهة التأخر الدراسي وبعض المشكلات المرتبطة بها، المؤتمر العلمي الثاني عشر، كلية الخدمة الاجتماعية – جامعة حلوان.

٦. تغريد مالك جليدان (٢٠٠٨م): دراسة وصفية للحاجات التعليمية وقياس مدى الرضا عنها لدى الطالبة الجامعية بالمدينة المنورة، مجلد ندوة التعليم العالي–الأبعاد والتطلعات، بتاريخ ٢٧–٣٠مارس.
٧. الجوهرة الصقية (٢٠١٣م): الحاجات الإرشادية لطالبات كلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن وعلاقتها بالمستوى الدراسي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، مج(١٤)، ع(٥).
٨. خليل يوسف أنشاص (٢٠٠٧): "ظاهرة تدنى دافعية التعلم ودور الإرشاد التربوى فى استثارة دافعية الإنجاز لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم"، رسالة ماجستير غير منشورة. http://www.elazayem.com.
٩. داليا عبد الخالق عثمان يوسف(٢٠٠٨م): معنى الحياة وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي والرضا عن الدراسة لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة،قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
١٠. داليا عبد العزيز، جيهان رمضان، (٢٠١٠ م): واقع الإرشاد الأكاديمي لطلبة الدراسات العليا بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، كلية الخدمة الاجتماعية – جامعة حلوان، ع(٢٨)، ج(٥) .
١١. سامي علي ملحم (٢٠٠٨م): تأثير خبرات السكن الداخلي على اضطرابات السلوك والتحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز لدى طالبات كلية التربية بعبري في سلطنة عمان، مجلة البصائر، الأردن: مجلد(١٢)، ع(٢).
١٢. سعاد محمد سليمان (٢٠٠٨م): الرضا عن خدمات الإشراف الأكاديمي لدى طلاب جامعة السلطان قابوس، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، المجلد(٩)، ع(٢).
١٣. سعد الناجم، رشاد موسى (١٩٩٦م): إدارة الصف المدرسي من وجهة نظر الطالب المتدرب وفقا للجنس والتخصص الأكاديمي، مجلة التعاون، الرياض، ع (٤٤).
١٤. سماح سالم، جمال عبد الحميد (٢٠١٥م): الإرشاد الاجتماعي، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
١٥. شفيق علوانه (٢٠٠٤): الدافعية، محرر علم النفس العام، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
١٦. صفاء عبد العظيم محمد (٢٠٠١م): استخدام تكنيكي المناقشة الجماعية ولعب الدور في خدمة الجماعة لزيادة الدافعية للتفوق لدى الطلاب، المؤتمر العلمي الرابع عشر، كلية الخدمة الاجتماعية – جامعة حلوان.
عاطف حسن شواشرة (٢٠٠٧م): فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي (دراسة حالة)، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية.
١٧. عبد الرحمن عدس (٢٠٠٤م): علم النفس التربوي، عمان. دار الفكر.
١٨. عبد الله الصارمي، كاشف زايد (٢٠٠٦م): مدى رضا طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس عن الإشراف الأكاديمي وطبيعة توقعاتهم منه، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة (٢١)، ع(٢٣).
١٩. عرفات زيدان خليل (٢٠٠٠م): الدافعية للإنجاز في العمل وتصور مقترح لدور طريقة خدمة الفرد في زيادتها، المؤتمر العلمي الثالث عشر، كلية الخدمة الاجتماعية – جامعة حلوان.
٢٠. على مجممى (٢٠٠٦م): دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في جازان، رسالة ماجستير منشورة، مكة المكرمة، كلية التربية- جامعة أم القرى.

٢١. فتحي السيسي (٢٠٠٣م): التدخل المهني باستخدام جماعة الأقران الإيجابية لتنمية دافعية الإنجاز للطلاب المتأخرين دراسيًا، المؤتمر العلمي السادس عشر" عالمية الخدمة وخصوصية الممارسة"، كلية الخدمة الاجتماعية – جامعة حلوان، مج(١).
٢٢. فهد الدليم (٢٠١٢): واقع الاستفادة من خدمات الإرشاد في الجامعات السعودية، المجلة السعودية للتعليم العالي، العدد السادس، محرم١٤٣٣، وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.
٢٣. كاملة الفرخ، عبد القادر تيم (٢٠٠٠م): مبادئ التوجيه والارشاد النفسي، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.
٢٤. ماجدة سعد متولي، هشام سيد عبد المجيد (١٩٩٩م): الإرشاد الاجتماعي(أصوله النظرية وتطبيقاته العملية)، دبي، دار القلم للنشر والتوزيع.
٢٥. ماجدي عاطف محفوظ (٢٠٠٦م): معوقات ممارسة الإرشاد الجماعي بالمجال المدرسي وإطار تصوري لمواجهتها، المؤتمر العلمي التاسع عشر" ضمان الجودة في تعليم الخدمة الاجتماعية"، كلية الخدمة الاجتماعية – جامعة حلوان، مج(١).
٢٦. محمد الرفوع، وآخرون (٢٠٠٤م): أثر برنامج تدريبي لتنمية دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي لدى بطيء التعليم في المدارس الأساسية بالأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج(٥)، ع(٤).
٢٧. محمد الطراونة، نازك قطيشات (٢٠١١م): درجة رضا طلبة كلية الآداب في جامعة الزيتونة الأردنية الخاصة عن الإرشاد الأكاديمي، مجلة اتحاد الجامعات العربية، عمان: مج (٥)، ع (٥٧).
٢٨. محمد الكبسي، وآخرون (٢٠٠٤م): علم النفس العام، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
٢٩. محمد جاسم العبيدي (٢٠٠٤م): مشكلات الصحة النفسية وأمراضها وعلاجها، ط ١، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
٣٠. مختار كامل (٢٠١٤م): المشكلات الدراسية لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بدافع الانجاز، مجلة كلية التربية ببنها، مج (٢٥)، ع(٩٧).
٣١. عبد اللطيف محمد خليفة (٢٠٠٠م): الدافعية للإنجاز، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر.
٣٢. منال فاروق (٢٠٠٥م): معوقات ممارسة الارشاد الأكاديمي بجامعة السلطان قابوس ودور الخدمة الاجتماعية في مواجهتها، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، كلية الخدمة الاجتماعية – جامعة حلوان، ع(١٩).
٣٣. نبيلة يوسف الكندري (٢٠٠٦م): التوجيه والإرشاد في جامعة الكويت: دراسة ميدانية، المجلة التربوية، جامعة الكويت، مج(٣٢)، ع(١٢٣).
٣٤. هادي ربيع (٢٠٠٣): الإرشاد التربوي– مبادئه وأدواره الأساسية، عَمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
٣٥. هبة الله سالم وآخرون (٢٠١٢م): علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان، المجلة العربية لتطوير التفوق، مج(٣)، ع(٤).
٣٦. هيثم الجبوري (٢٠١١م): الحاجات الإرشادية لدى طلاب كلية التربية الرياضية –جامعة بابل، مجلة علوم التربية

37. Atance, C.M. & O'Neill, D.K. (2001): Episodic future thinking: Trends in cognitive science, No.5, PP.533-539.
38. Baker, Vicki& Griffin, Kimberly,(2010).Beyond Mentoring and Advising Toard Understanding the role of faculty " Developers" in student success Wiley inter science,U.S.A
39. Buunk, B.P. Collins, R.L., Taylor, S.E., Van Yperen, N.W., & Dakof,G.A., (1990): The Affective Consequences of Social Comparison:Either Direction Has its Ups and Downs. Journal of personality and Social Psychology, N.59, PP.1238-1249.
40. Fernando, J. (1995): Youth Services, (in) Encyclopedia of social work, 19th Edition, (N.Y, NASW Press).
41. Flora, David B. & R. Flora. (1999): Effects of Extrinsic Reinforcement for Reading During Childhood On Reported Reading Habits of College Students. The Psychological Record V. 49, N.1, pp.3-14.
42. Friend, Patricia M., (2004): "The effects of a motivation strategy that incorporates goal setting on the test-taking performance of young adolescents with learning disabilities. Ed. D., University of South Carolina.
43. Heggoy Synnove Jorunn, (2003): Motivation and the learning disabled college student: A quall Taative study (self- Actu All Zation). Ph, University of Georgia.
44. Hugh G. Clark, Brenda A. Moore, Lon B. Johnston & Linda Openshaw (2011): Using Adjuncts in Social Work Education: Challenges and Rewards, Journal Social Work Education, 207, PP 1012-1021.
45. Hwang, Y.S., Echols, C. & Vrongistinos, K. (2002): Multidimensional Academic Motivation of High Achieving AfricanAmerican Students. College Student Journal, Vol.36, N.PP. 544-554.
46. Kraus, Ronald M., (2007): Cognitive and Motivational Strategies for reaching individuals with learning disabilities: Developing a tool king for practitioners. Ph. D. Union Institute and University.
47. Lepper, M.R., Corpus, J.H., Iyengar S.S., (2005): Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Psychology. Vol. 97. No. 2, PP.184-196.
48. Macciomei, Nancy Ruben (2004): "The effect of part folio assessment on academic achievement and intrinsic motivation for students with specific learning disabilities. Ed. D., University of South.
49. Petri, H, and Govern, J. (2004): Motivation: Theory, Research and Applications. Thomson-Wadsworth, Australia.
50. Sauvagean, Genevleve (2005): A comparison of motivational and attribution characteristics among university students with or without learning disabilities. M.A., York University (Canada).

51. Thi Tuyet (June) Tran (2013): Enhancing academic skills for first-year overseas business students, Journal of International Education in Business, 6.2 , 165-178.
52. Vasquez, N.A. & Buehler, R. (2007): Seeing Future Success: Does Imagery Perspective Influence Achievement Motivation?Personality and Social Psychology Bulletin. N. 33,PP 1329- 1405.
53. http://www.almaany.com/ar/dict/ar-10/3/2017