أثر برنامج تدريبي لاستثارة الدافعية الأكاديمية الداخلية في تقدير الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدي عينة من طلاب المرحلة المتوسطة ذوي العجز المتعلم بمدينة الطائف

د/ محمد محمود خليل سعودي
أستاذ علم النفس التعليمي المشارك (المساعد)
كلية التربية جامعة الطائف والأزهر

د/ داليا خيري عبد الوهاب
أستاذ علم النفس التعليمي المشارك (المساعد)
كلية التربية جامعة الطائف والأزهر

• **المستخلص :**

يهدف البحث الحالي إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على استثارة الدافعية الأكاديمية الداخلية في كل من تقدير الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي العجز المتعلم بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف ، ومعرفة مدى أثر هذا البرنامج التدريبي لاستثارة الدافعية الأكاديمية بعد مرور شهر من الانتهاء من التجريب في كل من تقدير الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي العجز المتعلم بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف ، وقد قام الباحثان ببناء البرنامج ومقاييس الدراسة المتمثلة في مقياس للعجز المتعلم ومقياس للدافعية الأكاديمية الداخلية ومقياس تقدير الذات الأكاديمي ، وقد طبق البحث على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة من طلاب مدينة الطائف وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء مقياس تقدير الذات الأكاديمي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء التحصيل الدراسي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على درجات مقياس تقدير الذات الأكاديمي في القياسين البعدي والتتبعي ، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على أداء التحصيل الدراسي في القياسين البعدي والتتبعي وقد تم تفسير النتائج في ضوء التطبيق والإطار النظري.

The impact of a training program to raise academic internal motivation in academic self-esteem and academic achievement among a sample of middle school students with learned helplessness in Taif

Abstract :

The current research aims to know the impact of a training program based on raising academic internal motivation on the academic self-esteem and academic achievement of middle school students with learned helplessness in Taif. It also aims to know the impact of this training program to raise academic internal motivation after month from the experimentation completion on academic self-esteem and academic achievement of middle school students with learned helplessness in Taif. The two researchers have built the program and the study measurements which include a measure of learned helplessness, a measure of academic internal motivation and a measure academic self-esteem. The research has been applied on a sample of middle school students in Taif. The results of the study show that there are

statistically significant differences between the means of the ranks degrees of the experimental and control groups on the performance of academic self-esteem measure in the post measurement for the experimental group. There are statistically significant differences between the means of the ranks degrees of the experimental and control groups on the performance of academic achievement in the post measurement for the experimental group. There are no statistically significant differences between the means of the ranks degrees of the experimental group on the degrees of academic self-esteem in the post and in the follow measurements. There are no statistically significant differences between the means of the ranks degrees of the experimental group on the degrees of academic achievement in the post and in the follow measurements. The results have been to interpret in the light of application and theoretical framework.

- **المقدمة** :

اهتم علماء النفس وكثير من الباحثين بالدافعية الأكاديمية الداخلية وتأكيدهم على المؤثرات التي من شأنها أن تزيد من الدافعية الداخلية ، وأنه أمكن تفسير كثير من أداء الفرد وإقباله على القيام بأداء أعمال وأنشطة معينة في ضوء الدافعية الداخلية ، كما يلاحظ ندرة الدراسات العربية المتعلقة بتنمية الدافعية الأكاديمية الداخلية للطلاب . مما استثار اهتمام الباحث للقيام بالدراسة التي تهدف إلى إعداد برنامج تدريبي يسهم في تنمية بعض أبعاد الدافعية الأكاديمية الداخلية ، وخاصة لدى هؤلاء الذين يعانون من العجز المتعلم ، هؤلاء الطلاب الذين يتصفون بالسلبية والاعتماد على الآخرين في التوجيه واتخاذ القرار ، ويظهرون عزوفا عن المحاولة وبذل الجهد عندما يتعرضون للعقبات أو يواجهون مواقف ضاغطة حيث يدرك الطالب ذوي العجز المتعلم تماما أنه ليس لديه المقدرة على السيطرة في عملية التعلم ، وبعد الفشل المتكرر يقلع تماما عن القيام بأي محاولة لأنه تعلم بأن محاولاته غير مجدية ولن يكون لها اي فائدة ، مما يقلل من دوافعه ويثبط من عملية التعلم وبالتالي يشعره ذلك بالعجز واليأس والسلبية وربما ينعكس ذلك على تقديره لذاته وخاصة فيما يتعلق بالعملية التعليمية .

ويذكر كل من Wadhwa & Shalini, (2005 : 228) أن التأثير الإيجابي لاستثارة الدافعية لدى الطلاب ذوي العجز الدافعي والمتمثل في عزوف الفرد عن القيام بأية محاولة أو مبادرة تجاه المواقف والأحداث المؤلمة التي يتعرض لها ، فالفرد العاجز عن التعلم يدرك تماما أنه ليس لديه المقدرة على السيطرة في عملية التعلم ، وبعد الفشل المتكرر نجده يقلع تماما عن القيام بأية محاولة لأنه تعلم أنها محاولة غير مجدية ولن يكون لها أي فائدة ، كما أن التوقع هنا يقلل من دوافع الفرد للتحكم في النواتج ، ومن ثَمَّ فإن نقص الدوافع يوقف أو يثبط عملية التعلم ويتمثل ذلك في العجز والشعور باليأس ، والسلبية والبطالة والتسويف .

ويرى الفرحاتي (٢٠٠٩: ١٩- ٢٠) أن العجز السلوكي يُعَدُّ نقصاً في مرات المحاولة نتيجة اعتقاد الفرد أن المكافآت لا ترتبط بسلوكياته واستجاباته ، وقد يحدث العجز عادة عندما لا تستطيع خبرات الفرد السيطرة على فشله الأكاديمي . بمعنى أن الشخص بعد سلسلة من الخبرات التي يرى فيها أن استجابته لا تغير شيئا من النتيجة يتعلم أنه لا يستطيع التحكم في أسباب حدوث النتائج ، ونتيجةٍ لذلك نجد لدى الفرد نزعةٍ تفضيل عدم بذل الجهد ويفضل أن يكون سلبياً بدلاً أن يكون إيجابيا ، وغالبا ما يستخدم أساليب أقل كفاءة لحل المشكلاتٍ ، وقد يفشل في إنهاء المهمة مرة ثانية . وعندما ينمو لدى الفردٍ توقعا بأن عددا من الأحداث غير قابلة للتحكم ، فإن ذلك يعتبر عاملا مهيئا لسلوكيات العجز ، نتيجة لإدراك الفرد أنه يعتاد الفشل ، وعدم جدوى محاولاته .

ويرى (Qutaiba (2010: 1326 ان العجز المتعلم يؤثر على إمكانيات التعلم بل يمكن ان يعوق عملية التعلم ، حيث المتعلم الذي يعيش خبرات فشل مستمرة في المدرسة ربما يتوقف عن بذل الجهد للتعلم ويقتنع بان ليس باستطاعته فعل اى شئ يقضى إلى نجاحه .

وذكر Gottfried (1990:525) أن الدافعية الأكاديمية الداخلية ترتبط بشكل إيجابى بتحصيل التلاميذ والأداء المدرسى الفعال من المرحلة الابتدائية وحتى المدارس الثانوية العالية؛ لأن الدافعية الأكاديمية فى الصفوف الابتدائية تتنبأ بالدافعية الأكاديمية اللاحقة.

كما أوضح Gottfried et al., (1994:104) إلى أن الدافعية الأكاديمية الداخلية تجعل الفرد يؤدى السلوك لأجل هذا السلوك ودون هدف سوى المتعة لأداء السلوك نفسه ، وهى ذات تأثير كبير فى تعلم الطلاب وعامل أساسى فى نجاحهم فى العمل المدرسى خلال سنوات دراستهم المختلفة .

ويشير أبو حطب و صادق (١٩٩٤: ٣٣ .٣٧) إلى أن الأدلة التجريبية توضح أن زيادة الدافع إلى حد معين يؤدى إلى تسهيل الأداء، ويتفق ذلك مع نتائج بعض الدراسات ؛ التى توصلت إلى أن ذوى الحاجة إلى الإنجاز العالى لا يتيسر لهم استثارة دوافعهم بالجوائز والمكافآت الخارجية ، إنهم يؤدونٍ أفضل ما يؤدون حين يحصلون على بعض الرضا نتيجة لإنجاز العمل إنجازا جيدا فى ضوء محك معين من محكات التفوق أو الامتياز .

وترى أبو عواد (٢٠٠٩ ، ٤٣٣) أن الدافعية الأكاديمية الداخلية يكون مصدرها المتعلم نفسه، حيث يقدم على التعلم مدفوعا برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعيا وراء الشعور بمتعة التعلم، وكسباً للمعارف والمهارات التى يحبهاٍ ويميل إليها لما لها من أهمية بالنسبة إليه. لذا تعد الدافعية الداخلية شرطا ضروريا للتعلم الذاتى والتعلم مدى الحياة.

ويرى Carreira (2011: 90) أن هناك اختلافات بين الجنسين فى الدافعية الأكاديمية الداخلية ، حيث ان الأولاد أكثر كفاءة في الدافعية لتعلم الرياضيات، والعلوم و تفضيل التحدي ، وأن الفتيات أعلى كفاءة في الدافع

للتعلم بصفة عامة وتعلم لغات وحب الاستطلاع والعزو السببى ، ولذا فان الفروق بين الجنسين يمكن أن تكون مؤشرا قويا على الدافع.

ويضيف Lianga et al.,(2013 : 109) أن الدوافع الذاتية الداخلية جزء لا يتجزأ من أنشطة التعلم ، وهى تساعد فى تحريك الخيال الإبداعي لدى الطالب .

ويرى الباحثان أن تقدير واحترام الذات يتطور و ينمو ضمن حياة الأفراد اليومية إذ يمكن أن نبني صورة عن أنفسنا من خلال تجاربنا مع الآخرين وتلعب التّجارب التي ارتبطت بالنجاح والفشل أثناء طفولتنا دورًا كبيرًا خصوصًا في تشكيل احترام ذاتنا ، وربما يلعب كل من تحفيز الدافعية عند الطلاب ذوي العجز المتعلم وجعلهم يصلوا لمرحلة من الاستمتاع بعملية التعلم وتشجيعهم على المثابرة في الأداء المدرسي واستحسان ما يبذلونه من جهد مهما كان وتغيير النظرة السلبية لذاتهم وإحساسهم بمشاعر الآخرين الإيجابية نحوهم دورا ما في تقديرهم لأنفسهم وتحسين تحصيلهم .

- **مشكلة البحث** :

لوحظ في الآونة الأخيرة مشكلة واضحة في انخفاض الدافعية الداخلية للطلاب وخاصة هؤلاء الطلاب ذوي العجز المتعلم ، ووجود العديد من المشكلات التي تؤثر في أداء الطلاب وتحصيلهم الدراسي ، كمشكلة تدني الدافعية لديهم ؛لأن غالبية الطلاب يهملون ولا يؤدون الواجبات الموكولة إليهم من قبل المعلم في نهاية كل درس ؛ الأمر الذي يحرمهم من التعرض إلى خبرات مهمة في التعامل وحل المواقف والأمثلة المتعلقة وبالتالي الحرمان من القدرة على تعميم التعلم.

وقد وجدت أيضا أفكار خاطئة لدى الطالب عن مدى أهمية التعلم في الوقت الحاضر ، والجو التعليمي غير المناسب ، والممارسات التعليمية الخاطئة التي تشعر الطالب بعدم الأمان ، والنبذ والحرمان والقسوة وبعض العوامل التي تؤدي بالطالب إلى انخفاض الدافعية لديه ، والمشكلات الصحية مثل الخلل في الجهاز العصبي أو غيره ، والذي يترتب عليه صعوبة في التعلم ، وبالتالي عزوف الطالب عن التعلم .

فقد أشار Tracy(2004:113) إن حالة العجز المتعلم Learned Helplessness تتجلى في عزوف الفرد عن المحاولة وبذل الجهد حين يتعرض للعقبات أو يواجه مواقف مؤلمة أو ضاغطة في حياته ، لذا نجد أن العجز المتعلم يحدث عندما يتعلم الفرد أن هناك نتائج معينة تحدث بشكل مستقل عن استجابته ، كما أن الفرد يتوقع عجزه في المواقف المقبلة وعدم قدرته على التحكم في المواقف المستعرضة عبر حياته ، كما أن هذا التوقع يتداخل مع التعلم اللاحق ، وفي النهاية يقول الفرد لنفسه : أنا لا أستطيع النجاح أو تخطي الموقف مهما بذلت من جهد ، ويصبح سلبيا مستكينا مستسلما للمؤثرات الخارجية .

كما أكد Wadhwa & Shalini (2005:228) على وجود أنواع للعجز المتعلم مثل: العجز الدافعي Motivational Defficits ويتمثل في عزوف الفرد عن القيام بأية محاولة أو مبادرة تجاه المواقف والأحداث المؤلمة التي يتعرض لها ، فالفرد العاجز عن التعلم يدرك تماما أنه ليس لديه المقدرة على السيطرة في عملية التعلم ، وبعد الفشل المتكرر نجده يقلع تماما عن القيام بأية محاولة لأنه تعلم أنها محاولة غير مجدية ولن يكون لها أي فائدة ، كما أن التوقع هنا يقلل من دوافع الفرد للتحكم في النواتج ، ومن ثَمَّ فإن نقص الدوافع يوقف أو يثبط عملية التعلم ويتمثل ذلك في العجز والشعور باليأس ، والسلبية والبطالة والتسويف والعجز المعرفي Cognitive Defficit الذي يتمثل في عدم القدرة على التعرف على توقف النتائج على الاستجابات ، بمعنى أن الفرد تعلم أن النتائج التي تعرض لها تحدث بشكل مستقل عن أفعاله ، فالفرد يدرك أن النتائج حتمية وليس له القدرة على السيطرة عليها ، ونجده يعاني من عجز في الإدراك والتفكير وفشل المفهوم المنطقي ، ويتمثل هذا العجز في تناقص القدرة على حل المشكلات والإحباط ، وانخفاض تقدير الذات والشعور بالدونية والعجز الانفعالي Emotional Defficit والذي يتمثل في فقدان الفرد القدرة على التحكم في مجريات الأمور ، مما يؤدي إلى حالة من الانفعال والسلبية مثل الخوف (انعدام الأمن) وانخفاض تقدير الذات والشعور باللامبالاة والذنب وتأنيب الضمير ، وبالنسبة للأطفال يمكن أن يؤدي هذا الاكتئاب إلى بعض المشكلات السلوكية والنفسية ، فهذه المشكلات كفيلة بتدمير رغبة الفرد في التعلم ، ومن ثَمَّ الشعور بالعجز وقلة الحيلة .

وهذا ما رآه Abramson et al., (1978) فقد قاموا بتعديل نموذج العجز المتعلم وإعادة صياغته في إطار العزو السببي ، فنظرية العزو السببي طبقت لتفسير وتقليل المساوئ المرتبطة بالعجز المتعلم (عجز دافعي Motivational deficit ، عجز معرفي Cognitive deficit ، عجز انفعالي أو وجداني Emotional deficit).

وأضاف الفرحاتي (٢٠٠٩ : ١٩- ٢٠) نوعاً رابعاً وهو العجز السلوكي Behavior Deficits ويُعَدُّ العجز المتعلم سلوكيا نقصا في مرات المحاولة نتيجة اعتقاد الفرد أن المكافآت لا ترتبط بسلوكياته واستجاباته ، وقد يحدث العجز عادة عندما لا تستطيع خبرات الفرد السيطرة على فشله الأكاديمي . بمعنى أن الشخص بعد سلسلة من الخبرات التي يرى فيها أن استجابته لا تغير شيئا من النتيجة يتعلم أنه لا يستطيع التحكم في أسباب حدوث النتائج ، ونتيجةٍ لذلك نجد لدى الفرد نزعة تفضيل عدم بذل الجهد ويفضل أن يكون سلبيا بدلا أن يكون إيجابيا ، وغالبا يستخدم أساليب أقل كفاءة لحل المشكلاتٍ ، وقد يفشل في إنهاء المهمة مرة ثانية وعندما ينمو لدى الفردٍ توقعا بأن عددا من الأحداث غير قابلة للتحكم ، فإن ذلك يعتبر عاملا مهيئا لسلوكيات العجز ، نتيجة لإدراك الفرد أنه يعتاد الفشل ، وعدم جدوى محاولاته .

ويرى السرطاوي (١٩٩٥ :٤٩١) أن خبرات النجاح السارة و خبرات الفشل المؤلمة التي يتعرض لها الطالب في المدرسة ذات أثر عظيم على درجة توافقه ،وبالتالي

على تنمية مفهوم الذات لديه وحسن تكيفه ، ولقد كشفت نفس الدراسة عن وجود انخفاضٍ في مستوى مفهوم الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم

كما يرى (Bending, 1959) أن الدافعية الداخلية الأكاديمية يمكن أن تساعد في توجيه الطالب نحو الميل إلى الانشغال ببعض الأنشطة المدرسيةوالعمل للفوز على الآخرين، والميل لمواجهة متطلبات الذات ، وذلك بدافع المنافسة والكفاءة الذاتية ، ويرى الباحثان الحاليان أنه ربما يعطي ذلك نتائج إيجابية نحو مفهومه لذاته. (فى شبيب ١٩٩٩ : ٢١٠).

ويشير(Sailera et al., (2010: 329أن الأفراد ذوى العجز المتعلم يعانون من صعوبات شديدة فى الدافعية ، حيث تستنزف مشاعر الفشل واليأس رغباتهم فى عمل اى فعل يقربهم من اهدافهم الشخصية ، وتجعلهم غير راغبين فى تعلم كيفية تحقيق اهدافهم .

- **تساؤلات البحث** :

في ضوء ما اتضح للباحثين من أن استثارة الدافعية الأكاديمية الداخلية ربما يزيد من تقدير الطالب ذوي العجز المتعلم لذاته ، وتحفزه نحو تحصيل أفضل ، تمثلت مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية .

- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على درجات مقياس تقدير الذات الأكاديمي في القياس البعدي؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على التحصيل الدراسي في القياس البعدي؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على درجات مقياس تقدير الذات الأكاديمي في القياسين البعدي والتتبعي؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على درجات التحصيل الدراسي في القياسين البعدي والتتبعي؟

- **أهداف البحث** :

تكمن أهداف البحث الحالي في التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على استثارة الدافعية الأكاديمية الداخلية في كل من تقدير الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي العجز المتعلم بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف ، ومعرفة مدى أثر هذا البرنامج التدريبي لاستثارة الدافعية الأكاديمية بعد مرور شهر من الانتهاء من التجريب في كل من تقدير الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي العجز المتعلم بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف .

- **أهمية البحث** :

يحاول البحث الحالي من خلال العمل على استثارة الدافعية الداخلية لدى الطلاب ذوي العجز المتعلم ، ويمكن تحديد الاستفادة من البحث في النقاط الآتية :

- تظهر أهمية المشروع فيما يصبو إليه من أهداف ، وذلك من خلال الوقوف على تشخيص الطلاب ذوي العجز المتعلم مما يساعد في تقديم أنسب البرامج التدريبية لمساعدتهم والوصول بقدراتهم إلي أقصي مدي ممكن .

- ندرة الدراسات العربية والأجنبية . في حدود علم الباحثان . التي تناولت فاعلية برنامج لاستثارة الدافعية الداخلية الأكاديمية وخاصة لذوي العجز المتعلم .
- زيادة الاهتمام العالمي بالطلاب ذوي العجز المتعلم وخاصة بعد أن اتضح ارتفاع نسبتهم في مدارس التعليم المتوسط .
- توجيه نظر مخططي برامج التربية وواضعي المناهج والمعلمين للاهتمام بهذه الفئة من الطلاب داخل المدرسة .
- تقديم دليل للمعلم والمربى يوضح كيفية استثارة الدافعية الداخلية لدي الطلاب والأبناء ذوي العجز المتعلم والذي ينعكس بدوره علي جميع المجالات الحياتية والتعليمية لديهم.
- مساعدة الطلاب على أن يكون محركهم داخليا لا خارجيا وتعليمهم كيف يحولون عملية التعلم إلى متعة وتصبح حاجة تشبع رغباتهم الداخلية أكثر من كونها عملية مفروضة عليهم .

- **الإطار النظري للبحث** :

- **أولا** : **الدافعية الأكاديمية الداخلية** :

يعرف (Maslow, 1954) الدافعية الأكاديمية الداخلية على أنها "التعلم من أجل الشعور بالإنجاز والمتعة من خلال الخبرة ؛ أى التعلم من أجل التعلم ذاته" ، "المتعة المشتقة من عملية التعلم ذاتها وحب الاستطلاع ، وتعلم المهام الصعبة ذات التحدى والمثابرة والانشغال بالمهمة بدرجة عالية" (in: Gottfried &at al ,1990:104) .

ويرى (Dweck & Elliott, 1983) بأنها "إدراكات الأطفال لكفاءتهم الأكاديمية ؛ فالأطفال ذووا الكفاءة العالية فى التعلم المدرسى ويمارسون المهارة بتمكن يكونون ذوى دافعية ذاتية أعلى من غيرهم ويلاحظ على هذا التعريف أنه يركز على مكون إدراك الكفاءة" (in: Gottfried, 1985:633) .

ويشير الأشول (١٩٨٧: ٥٠٦) إلى أنها "خاصية لدى الفرد تؤدى إلى الأداء المتقن فى أداء مهمة أو واجب معين ، وذلك من خلال حافز داخل الفرد ذاته؛ بمعنى أن ميول التلميذ للتعلم أو فى أداء مهمة معينة تدفعه لأداء هذا العمل بصورة متقنة".

وينظر إليه (Lepper (1988:289 على أنها "أداء النشاط من أجل النشاط ذاته ، ومن أجل المتعة التى يوفرها التعلم الذى يتعرض له أو الشعور بالإنجاز الذى يستدعيه". ويلاحظ على هذا التعريف أنه يركز على الاستمتاع بالتعلم والدافع للإنجاز.

ويعرفها طه، وقنديل (١٩٩٣: ٣٢٨) بأنها "رغبة التلميذ وميله إلى رفع مستوى تحصيله المدرسى ، بحيث يؤدى به إلى بذل المزيد من الجهد ، وقضاء الكثير من الوقت المثمر فى عملية التحصيل ، ليحصل على أعلى ما يستطيع من درجات علمية بتقديرات ونسب ممتازة" . ويلاحظ على هذا التعريف أنه يركز على مكون الدافع للإنجاز المدرسى .

ويرى شبيب (١٩٩٤ :١٤٦ – ١٤٧) على أنها "استمتاع الطلاب بالتعلم والاهتمام بالحداثة ، وحب الاستطلاع ، والمثابرة فى أداء المهام الصعبة ، تتسم بالتحدى وإدراك الكفاءة والتفوق فى كل ما يقومون به من أعمال" ، ويلاحظ على هذا التعريف أنه يركز على المكونات التالية : الاستمتاع بالتعلم، وحب الاستطلاع والمثابرة، وإدراك الكفاءة .

ويعرفها Urdan, (1995:213) بأنها "السعادة المستمدة من عملية التعلم نفسها وحب الاستطلاع ، وتعلم المهام الصعبة المتحديِّة ، والمثابرة فى الاستغراق فى المهمة بدرجة كبيرة" ، ويلاحظ على هذا التعريف أنه يركز على مكونات الاستمتاع بالتعلم ، وحب الاستطلاع والمثابرة

ويقترح الزيات (١٩٩٦: ٤٥٣ – ٤٥٤) بأنها "الإطلاع والقراءة من أجل متعةٍ شخصية ذاتية تقوم على الدافع للمعرفة والفهم ، ويكون الفرد أكثر استمرارا وثباتا وقوة لأنه يحقق لنفسه إشباعا ذاتيا ، وتشمل دافع حب الاستطلاع والكفاءة، والإنجاز" . ويلاحظ على هذا التعريف أنه يركز على دافع حب الاستطلاع، وإدراك الكفاءة، والإنجاز، والدافع للمعرفى، والمثابرة كمكونات للدافعية الأكاديمية الداخلية .

ويعرفها شبيب (١٩٩٩: ٢٥٣) بأنها "استجابة الفرد لكل ما هو جديد، وقدرته على أداء ما يكلف به من أعمال بكفاءة تامة ، مع تمسكه بأداء الأعمال الصعبة وتغلبه على ما يعترضه من عقبات، وميله إلى تحديد مستويات عالية لنفسه من العمل المدرسى تجعله إيجابيا نحو الأعمال المكلف بها" . ويلاحظ على هذا التعريف أنه يركز على مكونات مثل حب الاستطلاع ، والمثابرة ومستوى الطموح ، والانتباه والتركيز .

وتنظر عبد الفتاح (٢٠٠١: ١٨٤) إلى التوجه الدافعى الداخلى على أنه "مدى وعى المتعلم بذاته المعرفية ، وامتلاك مهارات التنظيم الذاتى المعرفى ، وتوجيه الذات نحو مهام التعلم ، التى تتسم بالتحدى المعتدل للقدرة باعتبارها فرصة لاكتساب المعرفة مع الشعور بالمسئولية الأكاديمية تجاه نتائج المتعلم" ويلاحظ على هذا التعريف أنه يركز على مكونات مثل المثابرة، والدافع المعرفى والانتباه والتركيز .

ويعرفها درويش (٢٠٠٢: ٢٢٤) بأنها "أداء الطالب للنشاط فى حد ذاته والشعور بالمتعة أثناء أداء العمل والتى تظهر فى المثابرة ، والرغبة الدائمة فى الوصول إلى الأفضل ، والتفاعل بإيجابية مع الموضوعات الجديدة والغريبة نحو معرفة الأكثر عنها ، والشعور بالقدرة على أداء ما يكلف به من أعمال ، وتفضيل تعلم المهام الصعبة، والاتجاه الإيجابى نحو التعلم" . ويلاحظ على هذا التعريف أنه يتضمن مكونات مثل : حب الاستطلاع ، الاستمتاع بالتعلم ، المثابرة ، الاتجاه الموجب نحو التعلم ، الطموح ، إدراك الكفاءة الذاتية .

ويعرفها شبيب (٢٠٠٣: ١٧٩) على أنها "رغبة داخلية توجه سلوك الطالب نحو المثابرة فى تنفيذ المهام ، والاستمتاع والشعور بالكفاءة نحوها ، وإحساسه بحرية الاختيار فى ما يؤديه من أعمال" . ويلاحظ على هذا التعريف أنه يركز على مكونات مثل المثابرة، والاستمتاع بالتعلم، وإدراك الكفاءة، والاستقلال الذاتى .

ويشير(Meristo& Eisenschmidt (2012: 1497 أن المعلمين يستطيعون تقوية الدافعية الداخلية لدى طلابهم وذلك بجعلهم يشعرون بأنهم مسيطرون ومسئولون عن تعلمهم وكذلك إتاحة الفرصة لهم لمراقبة مدى تقدمهم في التعلم وتعزيزهم خلال تلك المراقبة .

ويرى (Ozgur et al.,(2013:1109 الدافعية الداخلية أنها رغبة داخلية ترتبط بين المشاعر الداخلية للمتعلمين وكيفية إشراكهم في المهمة ، تجعلهم على استعداد للمشاركة في هذا النشاط .

وفي إطار ما سبق من تعريفات وما يتوافق مع ما تم إعداده من مقياس يتناسب وعينة البحث يعرف الباحثان الدافعية الأكاديمية الداخلية إجرائيا بأنها : الدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في البحث الحالي والذي تضمن كلا من الأبعاد التالية : المثابرة والاستمتاع بالتعلم المدرسي والتركيز في أداء العمل المدرسي ومفهوم الذات الأكاديمي .

- **مكونات الدافعية الداخلية** :

من خلال الاطلاع على نتائج الدراسات والأبحاث يمكن تصنيف مكونات الدافعية الداخلية إلى محورين :

- **مكونات الدافعية الداخلية عامة** :

توصل ديسى ١٩٧٥ إلى أن المكونات المحددة لسلوك الدافع الذاتى هى: إدراك الكفاءة، والدافع للإنجاز، وتقدير الذات . (فى شبيب ،١٩٩٩: ٢١٧)

كما يشير (Philip & Lord (1980:211 إلى أن المكونات المحددة للدافعية الداخلية تتمثل فى : المثابرة من أجل إجادة المهمة ، وإدراك الكفاءة.

وتوصل (Yarrow (1983:171 إلى أن المكونات المحددة للدافعية الأكاديمية الذاتية تتمثل فى: إدراك الكفاءة ، والمثابرة ، والدافع للإنجاز .

يتضح مما سبق أن الدافعية الداخلية عامة لها مكونات تتمثل فى : إدراك الكفاءة ، والدافع للإنجاز ، وتقدير الذات.

- **مكونات الدافعية الأكاديمية الداخلية خاصة** :

بالإضافة إلى المكونات السابق ذكرها والمشتقة من تعريفات الدافعية الداخلية عامة والدافعية الأكاديمية الداخلية خاصة ، أشار بعض الباحثين إلى المكونات بمزيد من التفصيل:

ويذكر Gottfried (1985:631) أن المكونات المحددة للدافعية الأكاديمية الذاتية تتمثل فى الاستمتاع بالتعلم ، وحب الاستطلاع ، والمثابرة ، والانتباه والتركيز إدراك الكفاءة .

وأشار (Patrick,&Michael(1995:1-22 إلى أن مكونات الدافعية الأكاديمية الذاتية هى: حب الاستطلاع ، والمثابرة ، والاستقلال الذاتى .

ويوضح (Amabile (1995:1107أن الطلاب المدفوعين ذاتيا ، يكونون أكثر اهتماما واستمتاعا بعملية التعلم ، واستغراقا فى أداء المهمة، وأكثر نشاطا.

وتوصل شبيب (١٩٩٩: ٢٠٧ – ٢٧٤) إلى أن أهم المكونات المحددة للدافعية الأكاديمية الداخلية لدى طلاب الجامعة من الجنسين تتمثل فى : مستوى الطموح ، والاتجاه الموجب للتعلم ، والمثابرة ، وحب الاستطلاع ، والكفاءة الذاتية والدافع للإنجاز ، والحاجة للتعزيز الاجتماعى ، والاستمتاع بالتعلم ، والانتباه والتركيز ، والخوف من الفشل ، والدافع المعرفى .

وتوصل درويش (٢٠٠٢: ٢٣٣ – ٢٤١) إلى أن مكونات الدافعية الأكاديمية الداخلية هى : حب الاستطلاع ، والاستمتاع بالتعلم ، والمثابرة ، والاتجاه الموجب نحو التعلم ، ومستوى الطموح ، وإدراك الكفاءة الذاتية .

ظهرت العديد من النظريات التى تتناول الدافعية الأكاديمية الذاتية فى ضوء التقسيمات التالية :

- نظريات ركزت على الناحية المعرفية وتتمثل فى : "التنافر المعرفى والعزو السببى ، ونظرية التقييم المعرفى، ونظرية النظم الدافعية" .
- نظريات ركزت على دور البيئة وتتمثل فى "نظرية الكفاءة، والحاجة للتنوع البيئى".
- ولاحظ الباحثان أن استثارة الدافعية الداخلية يمكن من خلال ما تضح من مكوناتها أن تؤثر بالإيجاب في تقدير الذات الأكاديمي عند الطلاب وكذلك في التحصيل الدراسي لديهم .

- **وبعد استعراض ما سبق أمكن للباحثين استخلاص ما يلى** :

- أن الدافعية الأكاديمية الداخلية نوع من الدافعية الداخلية العامة .
- أن أكثر مكونات الدافعية الداخلية عامة والأكاديمية الداخلية بصفة خاصة تكرارا هى : المثابرة، والاستمتاع بالتعلم ، والدافع للإنجاز.
- يأتى فى المرتبة الثانية المكونات الآتية : حب الاستطلاع ، ومفهوم الذات الأكاديمى، والانتباه والتركيز، ومستوى الطموح ، والدافع المعرفى.
- ثم يأتى فى المرتبة الأخيرة مكونات : الكفاءة الذاتية ، والاستقلال الذاتى والثقة بالنفس ، والأداء الأكاديمى ، والرضا الاجتماعى، والاندماج الذاتىوتقدير الذات، والتحكم الذاتى، والاهتمام الذاتى، والخوف من الفشل والاتجاه الموجب للتعلم، وإدراك الكفاءة.

وسوف يأخذ الباحثان بالمكونات الأكثر تكراراً والتي رأى الباحثان علاقتهما المباشرة بمتغيرات البحث وهى : المثابرة والاستمتاع بالتعلم المدرسي والتركيز في أداء العمل المدرسي ومفهوم الذات الأكاديمي ، وهو ما تم مراعاته في البرنامج المقدم للطلاب والمقياس المستخدم .

- **ثانيا - تقدير الذات الأكاديمي** :

هو نظرة الفرد إلى نفسه ويتضمن من الوصف وليس الحكم وتتشكل هذه النظرة من خلال تفاعل مجموعة من العوامل أبرزها الخبرة مع البيئة المحيطة وعلاقته مع الآخرين إضافة إلى تفسيره لسلوكه وتقدير الفرد لقيمته ولأهميته مما يشكل دافعا لتوليد مشاعر الفخر والإنجاز واحترام النفس وتجنب الخبرات التي تسبب شعورا بالنقص، وينبغي أن يغرس هذا الشعور في الطفل من قبل البيت والمدرسة، وعندما يكون لدى الطالب قاعدة قوية من احترام

وتقدير الذات ينعكس ذلك على علاقته مع الآخرين فتتولد لديه رغبة في الاستماع لهم وتقبل آرائهم ومشاعرهم وتقدير تميزهم واختلافهم عنه.

ويتزايد الاهتمام بالذات لأنها تساعد الفرد المتعلم على أن يعد نفسه لأداء العمل بإتقان ، ويرضى عن قدراته ويحس بالابتهاج لنجاحه والحزن لفشله وتتأثر ذات الفرد وتقديره لها بخبرات من حوله كالوالدين والأسرة والمعلم والزملاء فى المدرسة . ويرتبط تقديره لذاته بمستوى أدائه العلمى . كما أن تقدير الذات ليس منفصلا عن الأداء المدرسى فى القراءة والكتابة والحساب والمهارات الاجتماعية وإنما يكون متكاملا معها .والذين يتوقعون الأداء الجيد يكون تحصيلهم الدراسى أفضل من قرنائهم غير المتأكدين من قدراتهم الذين يتوقعون الفشل فى أدائهم .(في شقير ١٩٩٣ ٨ : ٣).

ويعتبر تقدير الذات الأكاديمى مفهوماً حيوياً بالنسبة لأداء الطلاب الأكاديمى فى عملية التحصيل الدراسى داخل المحيط المدرسى . وهو جزء من تقدير الذات العام لدى الفرد ، يرتبط بالجانب الدراسى وبالحياة الأكاديمية للفرد ، وتقدير الذات الأكاديمى له أهميته فى التقدم الدراسى لأنه لا ينمو إلا فى المواقف التعليمية المختلفة . ولهذا يعتبر جانبا مهما وموجبا من جوانب الذات الموجبة .

وترى العزبى (١٩٨٥ :٢٤٩) أن الفرد يحاول أن يقارن بين استعداداته وقدراته وبين استعداد وقدرات الآخرين ومن هم فى سنه ويقومون بنفس دوره ، وكذلك من سبقوه كالآباء والمدرسين .

كما كشفت الدراسات (في الدريني وآخرين : ١٩٨٣) أن الأفراد ذوى تقدير الذات المرتفع يتميزون بقدراتهم العالية على الإنجاز الأكاديمى والاجتماعى ولديهم رغبة عالية فى التعبير عن آرائهم ، ولكنهم حساسون نحو النقد ومتفائلون نحو قدراتهم بالمقارنة بالأفراد ذوى تقدير الذات المنخفض .

ويرى Zakeria&Karimpourb (2011:758) أن تقدير الذات يقصد به تقويم الفرد العام لذاته وينقسم إلى التقدير الإيجابي للذات وهو مدى قبول الفرد لذاته وإدراكه لنفسه على أنه شخص ذو قيمة وجدير باحترام الآخرين أما التقدير السلبي للذات فهو عدم قبوله لنفسه وتقليله من شأن نفسه وشعوره بالنقص عند مقارنته بالآخرين.

ويرى عبد الأمير (٢٠١١ : ٢٩٥) أنه عندما يكون لدى الأفراد اتجاهات إيجابية نحو أنفسهم يكون تقدير الذات لديهم مرتفعا ، وعندما يكون لديهم اتجاهات سلبية نحو أنفسهم يكون تقدير الذات لديهم منخفضا ، أى أن تقدير الذات هو التقييم العام لحالة الفرد كما يدركها بنفسه بنفسه .

ويعد تقدير الذات الأكاديمي نوعا من أنواع تقدير الذات العام وهو كما يذكر شقير (١٩٩٣: ٧)هو التقييم والحكم على الذات فى ارتباطها بالأداء المدرسى فى القراءة والكتابة والرياضيات والمهارات الاجتماعية وكيفية مشاركة الطالب فى الأنشطة داخل حجرة الدراسة وخارجها ، ومعرفة مدى توافق الطالب مع زملائه ومدرسيه وإدارة المدرسة ووالديه وذلك لمعرفة مركزه من بينهم ، بقصد تسهيل تعليمه وتكيفه مع من يتعاملون معه .

وتشير نمر (٢٠١١ ، ٢٠١) إن تقدير الذات الأكاديمي يمثل القيمة التى يضيعها الطالب لنفسه طبقا لتوقعات النجاح والقبول وقوة الشخصية، وكما يدركها الآخرون من وجهة نظره هو.

وتوصل Falci (2011:586) إلى وجود اختلافات بين الجنسين في تقدير الذات الأكاديمي وتكون هذه الفروق قليلة فى الصفوف من التاسع الى الثانى عشر ، وان احترام الذات يزداد بمعدل أسرع بين الفتيات اكثر من الفتيان خلال المرحلة الثانوية.

ويرى Robinson & Cameron(2012: 227) ان تقدير الفرد لذاته يتغير تبعا للمواقف المختلفة ، حيث يكون تقدير الفرد لنفسه مرتفع في علاقاته الشخصية بالآخرين وتقديره لنفسه منخفض في المواقف التي تتطلب ذكاء وتفكيرا، ومتوسطا خلال أداء عمله.

ويرى Araujoa & Lagos (2013 :120) أن هناك علاقات إيجابية بين تقدير الذات والمتغيرات التي ذات الصلة بالإنتاج الاكاديمي ، حيث أن الأفراد ذوى تقدير الذات المرتفع يستمرون عادة فى المهام الصعبة ، وأن تقدير الذات هو أفضل مؤشر للتحصيل العلمي المباشر لدى الذكور مقارنة بالإناث .

وفي ضوء ما سبق لاحظ الباحثان العلاقة الواضحة بين كل من الدافعية الداخلية الأكاديمية وتقدير الذات الأكاديمي ومن هنا أراد الباحثان الوقوف على مدي هذه العلاقة من خلال البرنامج المقدم في الدراسة ، وهل يوجد تأثير لاستثارة الدافعية الداخلية الأكاديمية من خلال البرنامج في تقدير الذات الأكاديمية للطلاب وخاصة مع هؤلاء الطلاب ذوي العجز المتعلم .

- **ثالثا : العجز المتعلم** Learned helplessness:

توصل (Seligman,1975) الذي أجرى تجاربه على الحيوانات إلى أن العجز المتعلم هو عدم التحكم في النتائج - أن هذه الأعراض توجد عند الإنسان ثم استمر العلماء في إجراء التجارب ليتوصلوا إلى أن أعراض العجز المتعلم تكون عند الإنسان أيضا. في (in: Vingerhoets,2002 : 200)

ويذكر Abramson , et. al (1978) أن العجز المتعلم " عدم القدرة على التأثير أو التحكم في النتائج المتعلمة من الظروف المحيطة ، والتي تؤدي إلى كف السلوكيات الجديدة المؤثرة في النتائج ". (in: lunney, 2009 : 239)

ويرى زهران ، (١٩٨٧ :٢١٦) بأنه "انعدام الحيلة ، أو الشعور بالعجز" .

كما يعرفه عثمان (١٩٩٤ :٣٧٨) بأنه " حالة متعلمة تكتسب من تكرار التعامل مع المشكلات التي لا تحل ، ولا يرى من يواجهها سبيلا إلى حلها أو لا يتوقع مخرجا منها" .

ويرى كل من (Martinek & Griffith, 1994) أن العجز المتعلم " حالة تأتي للشخص عندما يدرك بأن الأحداث التي يمر بها من نجاح أو فشل تحدث بشكل إجباري لايستطيع التدخل فيه ،أي مهما بذل من جهد فالنتيجة حتما تبوء بالفشل ، وبالتالي يصبح عاجزا عندما يعزو الأحداث إلى شيء بعيد عن جهده . (في Graham (2008 : 190)

كما يشير (Switzky (2001 :194) إلى أن (Seligman , 1975) عرف العجز المتعلم بأنه : عدم وجود علاقة بين الاستجابة المتحكم فيها والنتيجة (استقلالية السلوك عن النتيجة) .

ويعرفه (Atkinson (2004 : 46) بأنه الميل إلى ترك المواقف غير المحسومة بسبب الشعور بعدم القدرة في التحكم في تلك المواقف .

ويرى (Brophy (2004 : 126 أن البيئة التعليمية تعد تربة خصبة لنمو ظاهرة العجز المتعلم ، فالطلاب ذوو العجز المتعلم يحاولون الابتعاد عن الفشل في المهام الدراسية والعقاب من قبل المدرسين ، ولذلك تجدهم يسعون دائما لجذب انتباه الآخرين للحصول على التقدير والثناء أو المكافأة ، ولكن تكرار تعرضهم للفشل يجعلهم يتصفون بالاكتئاب واليأس ، وليست لديهم المقدرة أو الكفاءة لتجنب الفشل فهم يعزون فشلهم إلى القدرة وصعوبة المهمة ، ونجد تبعا لذلك بأن شعورهم بالعجز يزداد ويفقدون الأمل في التعامل الصحيح مع المواقف المماثلة في المستقبل.

كما (Barnett (2005 : 288) بأنه الاستسلام للألم أو الموقف المقلق عندما لا تنجح المحاولات السابقة في الهروب من مواقف مشابهة .

ويشير (Kern (2006 : 90 إلى أن العجز المتعلم هو السلبية والاعتماد على الآخرين في التوجيه واتخاذ القرار .

ويرى الفرحاتي (٢٠٠٩ :٣٠) أنه من الخطأ عند تفسير العجز المتعلم الاعتماد على وجهة نظر مقتصرة على تعريض الأشخاص لمواقف غير ممكن التحكم فيها ، دون النظر إلى معتقدات الأشخاص وأهدافهم واهتماماتهم ، وتاريخ تعرضهم لمثل هذه النتائج وتفسيراتهم العقلانية للأحداث وميلهم وحبهم لحل مثل هذه المشكلات وتاريخ الإنجاز لديهم ، وتجاهلهم للآثار السلبية للفشل ، ولفهم العجز المتعلم لدى الإنسان يجب أن يدرك الشخص المعنى المصاحب للفشل غير الممكن التحكم فيه ، أي الأضرار الشخصية للفشل على السعادة النفسية والتكيف النفسي .

ويرى (Dashiyeva (2010: 736 العجز المتعلم يحدث عندما يواجه الشخص سلسلة معينة من الفشل ، على الرغم من بذل قصارى جهده لتحسين الوضع ، ومع مرور الوقت يبدأ في تكوين اعتقاد انه مهما فعل سيفشل ويصبح غير راغب فى اتخاذ أى إجراءات لتحسين الوضع لاعتقاده انه لن يتغير في الأمر شئ .

- **أنواع العجز المتعلم** :

أشار Tracy(2004:113) إن حالة العجز المتعلم Learned Helplessness تتجلى في عزوف الفرد عن المحاولة وبذل الجهد حين يتعرض للعقبات أو يواجه مواقف مؤلمة أو ضاغطة في حياته ،لذا نجد أن العجز المتعلم يحدث عندما يتعلم الفرد أن هناك نتائج معينة تحدث بشكل مستقل عن استجابته ، كما أن الفرد يتوقع عجزه في المواقف المقبلة وعدم قدرته على التحكم في المواقف المستعرضة عبر حياته ، كما أن هذا التوقع يتداخل مع التعلم اللاحق ، وفي النهاية يقول الفرد لنفسه : أنا لا أستطيع النجاح أو تخطي الموقف مهما بذلت من جهد ، ويصبح سلبيا مستكينا مستسلما للمؤثرات الخارجية .

كما أشار Wadhwa & Shalini (2005 : 228) إلى أن أنواع العجز المتعلم كالآتي :

- **العجز الدافعي** Motivational Defficits :

ويتمثل في عزوف الفرد عن القيام بأية محاولة أو مبادرة تجاه المواقف والأحداث المؤلمة التي يتعرض لها ، فالفرد العاجز عن التعلم يدرك تماما أنه ليس لديه المقدرة على السيطرة في عملية التعلم ، وبعد الفشل المتكرر نجده يقلع تماما عن القيام بأية محاولة لأنه تعلم أنها محاولة غير مجدية ولن يكون لها أي فائدة ، كما أن التوقع هنا يقلل من دوافع الفرد للتحكم في النواتج ، ومن ثَمَّ فإن نقص الدوافع يوقف أو يثبط عملية التعلم ويتمثل ذلك في العجز والشعور باليأس والسلبية والبطالة والتسويف .

- **العجز المعرفي** Cognitive Defficit :

ويتمثل في عدم القدرة على التعرف على توقف النتائج على الاستجابات ،بمعنى أن الفرد تعلم أن النتائج التي تعرض لها تحدث بشكل مستقل عن أفعاله فالفرد يدرك أن النتائج حتمية وليس له القدرة على السيطرة عليها ، ونجده يعاني من عجز في الإدراك والتفكير وفشل المفهوم المنطقي ، ويتمثل هذا العجز في تناقص القدرة على حل المشكلات والإحباط ، وانخفاض تقدير الذات والشعور بالدونية.

- **العجز الانفعالي** Emotional Defficit :

ويتمثل في فقدان الفرد القدرة على التحكم في مجريات الأمور ، مما يؤدي إلى حالة من الانفعال والسلبية مثل الخوف (انعدام الأمن) وانخفاض تقدير الذات والشعور باللامبالاة والذنب وتأنيب الضمير ، وبالنسبة للأطفال يمكن أن يؤدي هذا الاكتئاب إلى بعض المشكلات السلوكية والنفسية ، فهذه المشكلات كفيلة بتدمير رغبة الفرد في التعلم ، ومن ثَمَّ الشعور بالعجز وقلة الحيلة وهذا ما رآه أبرامسون وآخرون (Abramson , et. al, 1978) فقد قاموا بتعديل نموذج العجز المتعلم وإعادة صياغته في إطار العزو السببي ، فنظرية العزو السببي طبقت لتفسير وتقليل المساوئ المرتبطة بالعجز المتعلم (عجز دافعي Motivational deficit ، عجز معرفي Cognitive deficit ، عجز انفعالي أو وجداني Emotional deficit .

- **العجز السلوكي** Behavior Deficits :

أضاف الفرحاتي (٢٠٠٩: ١٩- ٢٠) نوعاً رابعاً وهو ويُعَدُّ العجز المتعلم سلوكياً نقصا في مرات المحاولة نتيجة اعتقاد الفرد أن المكافآت لا ترتبط بسلوكياته واستجاباته ، وقد يحدث العجز عادة عندما لا تستطيع خبرات الفرد السيطرة على فشله الأكاديمي . بمعنى أن الشخص بعد سلسلة من الخبرات التي يرى فيها أن استجابته لا تغير شيئا من النتيجة يتعلم أنه لا يستطيع التحكم في أسباب حدوث النتائج ، ونتيجة لذلك نجد لدى الفرد نزعة تفضيل عدم بذل الجهد ، ويفضل أن يكون سلبيا بدلا أن يكون إيجابيا ، وغالبا يستخدم أساليب أقل كفاءة لحل المشكلات ، وقد يفشل في إنهاء المهمة مرة ثانية . وعندما ينمو لدى الفرد توقعا بأن عددا من الأحداث غير قابلة للتحكم ، فإن ذلك يعتبر عاملا مهيئا لسلوكيات العجز ، نتيجة لإدراك الفرد أنه يعتاد الفشل وعدم جدوى محاولاته .

وتُعدُّ خبرات النجاح السارة و خبرات الفشل المؤلمة التي يتعرض لها الطالب في المدرسة ذات أثر عظيم على درجة توافقه ، وبالتالي على تنمية مفهوم الذات لديه وحسن تكيفه ، ولقد كشفت نفس الدراسة عن وجود انخفاض في مستوى مفهوم الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم . (السرطاوي ، ١٩٩٥ : ٤٩١)

- **مكونات العجز المتعلم** :

أشار Peterson , et . al.(1993) إلى أن نموذج العجز المتعلم يتكون من

- **الاقتران** Contengency :

وهو العلاقة الموضوعية بين النتيجة والاستجابة .

- **السلوك** Behavior:

أي النتائج أو الآثار التي يمكن ملاحظتها لإدراك الاقتران أو عدم الاقتران بين السبب والنتيجة .

- **المعرفة** Cognition :

أي الطريقة التي يدرك ويفسر ويتوقع بها الأفراد هذا الاقتران ، وتتكون من ثلاث خطوات :

- **الإدراك** Perception:

أي إدراك الفرد بالاقتران أو العلاقة بين الاستجابة والنتيجة .

- **تفسير الإدراك** Cognition Exeplanation :

فالفشل قد يفسره الفرد على أنه نتيجة للحظ أو القدرة .

- **تفسير الفرد للتوقع عن العلاقة في المستقبل** Exoectency Explanation :

فإذا اعتقد الفرد أن قدرته هي السبب في فشله فإنه يتكون لديه توقع بأنه سيفشل ثانية إذا وجد في نفس الموقف .في كل من كريتر : Kreuter, 2006) (33 ، سنيدر ولوبس . (Snyder & Lopez, 2002 : 246)

و إدراك الفرد للعجز لا يعتمد فقط على عدم اقتران الاستجابة بالنتيجة ولكن أيضا على صيغة الفرد Schema في التحكم ومعارفه عن المهمة ، وتفكيره العقلاني ، أو انفعالاته ، أو توجهه العقلي في مواقف الفشل ، أو توقعاته المتفائلة للنجاح .

- **نتائج العجز المتعلم** :

من خلال دراسات العلماء وتجاربهم على الحيوانات استنتجوا أن خبرة الصدمة التي يتعذر ضبطها أو التحكم فيها من قبل الحيوان تتلخص في ستة عوامل ترتبط بالعجز المتعلم ، وتعد هذه الأمور مصادر إحباط وإعاقة وهي كالآتي كما أوردها (Radden , 2002 : 314)

- **السلبية** :

حيث يصبح الحيوان أو الإنسان سلبيا في مواجهة الصدمة ، بمعنى التباطؤ في بدء الاستجابة لتجنب حدة الصدمة ، ومن الممكن ألا تصدر منه استجابة على الإطلاق .

- **التأخر** :

أي أن الحيوان أو الإنسان يتأخر في تعلم استجابات التحكم في الصدمة بمعنى أنه إذا قام الحيوان باستجابة لتحقيق الارتياح فإنه يكون في هذه الحالة مضطربا ، ومتمسكا باستجابة لا طائل من ورائها .

- عدم الاهتمام بالزمن : وذلك عندا يمر به موقف لا يستطيع التحكم فيه .
- الإصابة بفقدان الشهية للطعام .
- يبدأ وزن الحيوان والإنسان في التناقص .
- استنزاف النور بنفرين Norepinephrine من الدماغ .

ويرى Badhwar (2009: 257) العجز المتعلم يرتبط باضطرابات نفسية مختلفة مثل الاكتئاب والقلق والرهاب ، الخجل والشعور بالوحدة ، والتى يمكن ان تتفاقم بسبب العجز المتعلم لدى الفرد ، وأن هذه الاعراض تؤدي إلى منعه عن المحاولة نفسها للمشاركة .

ويضيف APryce .et.al.,(2011:242) أن العجز المتعلم يؤدي إلى الاكتئاب وانخفاض تقدير الذات والعدوان والغضب والهروب و السرقة والتغيب عن المدرسة وأعمال التمرد الأخرى.

- **أبعاد العجز المتعلم** :

يمكن التعرف على العجز المتعلم من خلال ثلاثة أبعاد وهي :

- **توقع الفشل** :

فخبرات الفشل المتكررة والمتراكمة في حياة الفرد تؤدي به إلى أنه يفتقد القدرة على النجاح ، وأن الفشل من نصيبه وأنه أقل قدرة من غيره ، مما يؤثر سلبياً على بذل الجهد ، خاصة عندما يواجه مهمة صعبة .

- **انخفاض القدرة على التحكم** :

حيث يتشكل لدى الفرد منبئات قوية بأن ضعف القدرة تؤدي إلى نماذج سلوك مضطربة ، مثل تجنب المهام الأكاديمية ، واضطراب العلاقة بالزملاء ، والاعتقاد في مركز التحكم الخارجي ، ونقص تقدير الذات .

- **انخفاض الدفاعيه** :

بحيث يعتقد الفرد في ثبات قدرته ، ومن ثَمَّ يتكون لديه توقعاً بأن جهوده عديمة الجدوى في إحراز النجاح ، وينتابه تحريفات معرفية أن مستقبله مبهم وأن قدرته لا تساعده على التغلب على العقبات . (الفرحاتي ، ٢٠٠٩ :٩٠)

تبين للباحثان من العرض النظري السابق العلاقة بين كل من الدافعية الأكاديمية الداخلية وكل من تقدير الذات والتحصيل وربما مدى ما يمكن أن يسهم في تنميتهما إذا ما تم استثارة الدافعية الأكاديمية الداخلية لدى الطلاب وهو ما يتضح من العرض النظري لأبعاد كل منهم ، وبالتالي فإن الباحثان هدف من خلال البحث الحالي وبصفة خاصة للكشف عن مدى إسهام هذه الاستثارة للدافعية الأكاديمية الداخلية وخاصة عند الطلاب ذوي العجز المتعلم في المرحلة المتوسطة في تقدير الذات الأكاديمي لديهم وتحصيلهم .

- **الدراسات والبحوث السابقة** :

يتناول الباحثان في حدود ما اطلعا عليه بإيجاز الدراسات والبحوث السابقة فيما يلي:

أجرى (Rawson, 1992) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج أكاديمي مكثف فى زيادة الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى التلاميذ المعرضين

للخطر . تكونت عينة الدراسة من (٤٢) تلميذاً تراوحت أعمارهم ما بين (١٠- ١٢) سنة، وصنف التلاميذ بواسطة المدرسين ، إلى غير قادرين على التعلم أو معرضين للخطر At- risk، بناء على مشاكل صفية سلوكية مميزة أو انخفاض فى الدافعية الأكاديمية أو نقص في التقدم الأكاديمي. استخدمت الدراسة مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية للتلاميذ ، وتم تطبيقه قبلي . بعدى، واستخدمت الدراسة الأسلوب الإحصائي اختبار(t -Test) للفروق بين المجموعات، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاختبار القبلي . البعدى لصالح الاختبار البعدى ، وهذا يعنى أن البرنامج التدريبي أدى إلى زيادة الدافعية الأكاديمية الذاتية .

وهدف (Hootstein,1994) بحث إلى تحديد الاستراتيجيات التى يستخدمها معلمو الدراسات الاجتماعية لإثارة دافعية طلاب المرحلة الثانوية للتعلم . تكونت عينة الدراسة من (١٨) معلما من معلمي الدراسات الاجتماعية في الولايات المتحدة بمستوى الصف الثامن فى سبع مدارس ، وقد طلب من (٦٠) طالبا وطالبة الإجابة عن استبيانات مختصرة عن استخدام استراتيجيات الدافعية فى الفصل. من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن أهم استراتيجيات لإثارة الدافعية هي: لعب الأدوار عن طريق أسلوب المحاكاة تنظيم مشروعات مع الطلاب ، ربط التاريخ بالأحداث الجارية أو بواقع الطلاب ، قراءة روايات تاريخية كواجب منزلى .

وأجرى (Wilson, 1994) دراسة هدفت إلى التعرف على كيف يمكن لطلاب الصفوفٍ الدراسية زيادة الدافعية الذاتية للتعلم . تكونت عينة الدراسة من (٢٦) تلميذا بالصف الخامس الابتدائي . لتحقيق ذلك فإن الباحث قد استخدم الملاحظة مع المعايشة لكي يأخذ خبرة كافية داخل الفصل الدراسي . من أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة : أن الفصل الدراسي الذي يدعم ويساند رغبة التلاميذ لتحقيق الكفاءة والتحكم فى تعلمهم وعلاقاتهم يمكن أن يحسن الدافعية الأكاديمية الذاتية . أسهمت هذه الدراسة فى تطور نماذج للدافعية الموقفية في غرفة الفصل الدراسي ، الذي اقترح أن هناك مكونات يمكن أن تزيد الدافعية الأكاديمية الذاتية للتعلم وهى: الكفاءة ، الاندماج الذاتي الاستمتاع بالتعلم ، حب الاستطلاع، الانتماء ، اللعب ، التعبيرات الفخرية .

كما فحص (Fisher, 1995) طرق مساعدة الطلاب للتغلب على تمسكهم بالدرجات ، وإعادة اكتشاف المتعة الذاتية بعملية التعلم . تكونت عينة الدراسة من (٥١) طالبا جامعيا تعرضوا لقياس اتجاهات قبلية . بعدية ، وقورنت استجاباتهم لكي ترى ما إذا كانت توجهاتهم تأثرت ببرنامج تغيير الاتجاهٍ المعالج أم لا . تلقى أفراد المجموعة الضابطة (٢٦) طالبا اختبارا قبليا . بعديا لم يتم إدماجهم فى استراتيجية التدخل التي صممت لتساعد الطلاب فى إعادة التفكير فى اتجاهاتهم القديمة الموجهة خارجيا بخصوص الدرجات والتعلم من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: تغير دال نحو المتعة الذاتية بعملية التعلم لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت برنامج تغيير الاتجاه ، وعدم وجود تغير دال فى سلوك المجموعة الضابطة ، وهذا يعنى أن البرنامج قد أثر على المتعة الذاتية للتعلم .

وأجرى (Miller, 1995) دراسة هدفت إلى وصف برنامج لتنمية الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى طلاب الصف الثامن . واستخدمت الدراسة الأدوات التالية : نسبة الحضور والتقديرات وسجل الحالة والمسوح الطلابية فى قياس التغيرات التى تطرأ على اتجاهات الطلاب كما طبق مقياس على الطلاب لقياس اتجاهات الطلاب نحو المدرسة والمدرسين والواجب المنزلي والتقديرات أوضحت البيانات أن من العوامل المؤثرة فى الدافعية الأكاديمية الذاتية نقص الاهتمام الوالدى "المشاركة الوالدية "، وتأثير الأقران الذى يرتبط بالمدرسة المتوسطة . من أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة: أن الدافعية الأكاديمية الذاتية هى الحل الوحيد الممكن على المدى الطويل لعملية التعلم ، كما زادت الاهتمام الوالدى ، وبينت أهمية التعلم التعاونى فى زيادة الدافعية الأكاديمية الذاتية ، استخدمت هذه الأحداث فى تنمية تقدير الطلاب وتحقيق النجاح والدافعية الأكاديمية الذاتية، وأظهر الطلاب تحسناً ملحوظاً فى كل المجالات المقاسة ماعدا نسبة الحضور .

وأجرى (Cordova & Lepper, 1996) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيات السياق التعليمى والتشخيص والاختيار فى زيادة الدافعية الأكاديمية الذاتية . تكونت عينة الدراسة من (٧٠) تلميذا وتلميذة بالصفين الرابع والخامس الابتدائى تراوحت أعمارهم ما بين (٩- ١١) عام ، وتم تقسيمهم إلى خمس مجموعات مجموعة ضابطة وأربع مجموعات تجريبية تمارس بعض الأنشطة التعليمية باستخدام الحاسب الآلى. ، واستخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية التالية : تحليل التغاير الأحادى ، تحليل التباين ٢×٢ . من أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة: أن السياق التعليمى والتشخيص الذاتى والاختيار أدى إلى زيادة الدافعية الأكاديمية الذاتية للتلاميذ، وزيادة اشتراكهم فى عملية التعلم ، وفى حجم ما تم تعلمه فى فترة زمنية محددة ، كما ثبت أن تلك الاستراتيجيات لها أثرٌ بالغٌ على مستوى قدراتهم وطموحاتهم.

وقامت (McCurdy, 1996) بدراسة هدفت إلى الوقوف على الفروق بين أثر استراتيجيات التعلم التعاوني والفصل التقليدي . فى زيادة الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية . تكونت عينة الدراسة من طالب واحد يتسم بسلوكيات ، مثل: الانشغال عن المهمة ونقص المشاركة ونقص الاهتمام بالعمل المدرسي ، رغم قدراته وتفوقه . تم جمع البيانات حول الطالب باستخدام المقابلات والملاحظات الميدانية ، وأنشطة الطالب . من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: تطابق النتائج الأولية للدراسة مع بحوث أثر التعلم التعاوني فى الدافعية للتعلم، وأن استراتيجيات التعلم التعاونى أدت إلى زيادة الدافعية الأكاديمية لدى الطالب ، الذي يتسم بسلوكيات الانشغال عن المهمة ونقص المشاركة والاهتمام.

وأجرى (Eisele, 1996) دراسة هدفت إلى تقييم مشروع برنامج تدريبي فى تحسين الدافعية لدى الطالب من خلال نسبة الحضور، ونسبة عمل الواجب والنمو الأكاديمي للطالب . تكونت عينة الدراسة من طلاب الصف السابع من مدرسة متوسطة، وتم تحديد مستوى الدافعية المنخفضة لدى الطالب بعدة

وسائل : معدلات الحضور ، الوقت الذي يقضيه الطلاب فى تنفيذ المهمة مشاركة الفصل وسجلات المدرسين لسلوك الطلاب فى الفصل الدراسي والإنجاز الأكاديمي . بتحليل الأسباب الممكنة وراء ذلك توصلت الدراسة إلى أن دافعية الطلاب المنخفضة ترتبط بتقدير الذات المنخفض والواجبات غير الجادة وغير السارة وبيئات الفصل التحكمية ، والإفراط فى استخدام المكافآت الخارجية . أسفرت مراجعة استراتيجيات الحل الممكنة عن اختيار ثلاث مجموعات كبرى للعلاج هى: التعلم التعاوني ، اختيار الطلاب للأنشطة والوجبات ، تصميم الفصول بحيث تعكس تفضيلات التعلم للطلاب ، وأسفرت بيانات التدخل البعدى عن زيادة الدافعية الأكاديمية الذاتية.

وفى دراسة قام بها (Schaackengerg, 1997) كان الهدف منها هو وصف وحدات تعليمية لإعداد المعلمين تتعلق بتقنيات خاصة لإثارة الدافعية الذاتية لكي يستخدمها المعلمين لاحقا في فصولهم الدراسية ، وقد صممت الوحدات بطريقة يستطيع بها الأطفال تعيين أربعة تقنيات لإثارة الدافعية واختيار الاستراتيجية التي تزيد من الدافعية الذاتية ، ووصف كيفية استخدام التقنيات الخاصة بالدافعية الذاتية في بيئة الفصل الدراسي، وقد اشتملت مواد البرنامج على دليل المعلم ودليل التلميذ وشفافيات واختبار قبلي وبعدى لكل تلميذ، وقد تم اختبار البرنامج ميدانيا على أربعة وعشرون تلميذ. أشارت النتائج أن البرنامج كان ناجحا وأدى إلى زيادة الدافعية الذاتية لدى التلاميذ وقد ظهر ذلك من خلال تحليل البيانات.

وفى دراسة قام بها (Miller, 1998) كان الهدف منها تدريب أطفال ما قبل المدرسة على اللعب باستخدام دمى متحركة (لعب الأطفال) لتشجيعهم على الكلام عن علاقاتهم بمعلميهم . وبيان أثر ذلك على الدافعية الذاتية للطفل في الفصل الدراسي ، تكونت عينة الدراسة من ٢١ معلم روضة أطفال ، ١٢٩ طفل من أطفال الروضة . أشارت النتائج إلى ذكر معظم الأطفال حبهم لمعلميهم وأنهم يشعرون أن معلميهم يحبونهم ، وإن كان هناك أطفال لديهم مشاعر أقل عن علاقاتهم بمعلميهم ، كما كشفت الاستجابات من خلال الأسئلة مفتوحة النهاية والمقابلات الشخصية أن الأطفال كانت لديهم القدرة على ربط سلوكيات معلم معين يعتقدوا أنها تكون مؤشر لمشاعر معلميهم الإيجابية والسلبية .

وقام (Klein &et al., 1998) بدراسة هدفت إلى وصف برنامج لزيادة دافعية الطلاب فى الفصل الدراسى . تكونت عينة الدراسة من طلاب شعبة الرياضيات فى مدرسة ثانوية يتصفون بانخفاض الدافعية للتعلم . استخدمت الدراسة مدخلا من ثلاث مراحل : استهدفت المرحلة الأولى : محاولة رفع مستوى الطلاب فى الدافعية الأكاديمية الذاتية لكى يزيد من شعورهم بالاستقلالية والمسئولية استهدفت المرحلة الثانية وزيادة مستوى اهتمام الطلاب فى الفصل الدراسي ، وقد زادت الجماعات التعاونية وأنشطة الذكاء المتعدد من الجو الدافعي . واستهدفت المرحلة الثالثة : عملية الشرح داخل الفصل ومن أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة: أن تقريرات المدرسين اليومية التأملية أظهرت رفع مستوى دافعية الطلاب للتعلم ، وأشارت بيانات التدخل البعدى إلى أن التعلم التعاوني وأنشطة الذكاء المتعددة، قد أدت إلى زيادة دافعية الطلاب لتعلم الرياضيات .

وقام شبيب (١٩٩٩) بدراسة هدفت إلى بناء برنامج تدريبي قائم على سلوك حل المشكلة ، ومعرفة أثره فى بعض مكونات الدافعية الأكاديمية الذاتية وإكساب المشاركين سلوك حل المشكلة ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤) مشاركا من كلية المعلمين بالمملكة السعودية . استخدمت الدراسة الأدوات التالية : مقياس الدافعية الذاتية، البرنامج التدريبي . استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية الآتية تحليل التباين الأحادي ، تحليل التغاير ، واختبار (t-Test) لدلالة الفروق بين المجموعات التجريبية والضابطة . من أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة: وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، لصالح التجريبية فى مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية وفى كل مكون على حدة (الاستمتاع بالتعلم المثابرة ، الانتباه والتركيز) ، أن هذا يعنى أن تدريب الطلاب على سلوك حل المشكلة قد أدى إلى زيادة اهتمام وتركيز الطلاب ، وأوجد لديهم دافعا ذاتيا مرتفعا نحو الاستمرار فى التدريب .

وفى دراسة قام بها (Anderman, 1999) كان الهدف منها تحسين الدافعية الذاتية من خلال الاعتماد على الخصائص البيئية للتعلم. أشارت النتائج إلى ضرورة أن يمارس المعلمون أنماط سلوكية محددة داخل قاعات الدراسة تكمن فى إدراك الأطفال خبراتهم وكيفية توظيفها والاستفادة منها ،والاعتماد على الأهداف الأكثر ارتباطا بالطفل والأكثر تكيفا . والالتزام بإتاحة الفرصة بأن يختاروا وفقا لإرادتهم وما ينبغي أن يفعلوه . وأنه إذا مارس المعلمون مثل هذه الأنماط السلوكية داخل قاعات الدراسة فإن هذا يسهم فى تحسين الدافعية الذاتية لديهم .

وفى دراسة قام بها (Apostoleris, 2000) كان الهدف منها التعرف على أثر التعليم المنزلي فى الدافعية الذاتية للتعلم ، حيث قامت تلك الدراسة بفحص العوامل المتعلقة بالدافعية الذاتية للتعلم وإدراك الحاجة النفسية في حالة المدارس المنزلية ، تكونت العينة من ٦٠ أسرة قاموا بتعليم طفل واحد على الأقل من عمر ٦- ١٦ عام وتم إسناد المهمة للعائلات بطريقة مباشرة في الاجتماعات الخاصة بالمدارس المنزلية وتم إجراء المقابلات مع الآباء في منازلهم وتم تقييم الدافعية الذاتية للتعلم على عدد من المقاييس الفرعية من مقياس توجه الدافعية الذاتية في مقابل الدافعية الخارجية داخل الفصل الدراسي وقد اشتملت تلك المقاييس الفرعية على تفضيل التحدي وحب الاستطلاع والاهتمام والإتقان المستقل والمعيار الداخلي للنجاح وتم قياس الدرجة التي بها إنجاز الحاجات النفسية للاستقلال الذاتي والمنافسة والتقارب من خلال استطلاعات الرأي الخاصة بالأطفال. أشارت النتائج إلى أن المساندة الأبوية الخاصة بالاستقلال الذاتي كانت ترتبط بالدافعية الذاتية للتعلم بالنسبة للأطفال كما ارتبط السن بشكل ملحوظ بطريقة إيجابية بالدافعية الذاتية الكلية للعينة وهذا يعني أن الأطفال الأكبر سنا يميلون تجاه المستويات الأعلى من الدافعية الذاتية أكثر منه فيما يتعلق بالأطفال الصغار .وارتبطت الظروف البيئية التي تميزت بظروف مستويات عالية من مساندة الاستقلال الذاتي بالمستويات المرتفعة من الإنجاز الخاص بحاجة الأطفال النفسية .

وفى دراسة قام بها كل من (Gutman & Sulzby, 2000) كان الهدف منها قياس الدافعية الذاتية لدى الأطفال في فترة بداية نشأة مهارات القراءة والكتابة وذلك في كل من البيئة التي تدعم الاستقلال الذاتي والتحكم ، تكونت العينة من ٢٠ طفلا من أصل أفريقي في عمر رياض الأطفال (١٠ ذكور – ١٠ إناث) من ذوى المستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض، وتم اختيار الأطفال عشوائيا ، تم تقييم الدافعية الذاتية للأطفال باستخدام تطبيقات تعتمد على معيار Harter - (١٩٨١) للتوجهات الذاتية والخارجية في الفصل الدراسي ومعيار Harter - (١٩٨٢) لكفاية الإدراك. أشارت النتائج إلى أن البيئة التي تتم فيها مهمة كتابة الخطاب تؤثر في الدافعية الذاتية للأطفال ففي البيئة التي تدعم الاستقلال الذاتي أظهر الأطفال مزيدا من الاهتمام بمهمة كتابة الخطاب وذلك بالمقارنة بالبيئة التي تدعم التحكم الخارجي . ووجد أن الأطفال الذين خضعوا لتفاعل التحكم الخارجي متبوعا بتفاعل يتم تدعيمه ذاتيا صنعوا مزيدا من عبارات التمكن الغير مستقلة وذلك بالمقارنة بالأطفال الذين تعرضوا للتفاعل الذي يدعم الاستقلال الذاتي متبوعا بالتحكم الخارجي .ووجد استخدام الأطفال مزيدا من استحداثات القراءة والكتابة وذلك في البيئة التي تدعم الاستقلال الذاتي مقارنة بالبيئة التي تدعم التحكم الخارجي .

وفي دراسة أغبارية (٢٠٠٠) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر انواع مختلفة من التغذية الراجعة على العجز المتعلم عند طلاب ذوي صعوبات التعلم. طبقت الدراسة على (٦٠) طالبا وطالبة من ذوي الصعوبات بالتساوي تم توزيعهم إلى ست مجموعات وفقا للجنس ونوع التغذية الراجعة (م ١)مجموعة تغذية راجعة متسقة ،(م٢) غير متسقة ،(م٣) إيجابية غير متسقة . وأشارت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين م١ و م٣ في الاختبار البعدي لصالح م١ بينما لم توجد فروق دالة بين م١ وم٣ في مستوى القلق وكذلك لم توجد فروق دالة بين م١ و م٢ على الاختبار البعدي واختبار القلق ووجدت فروق بين م٢ و م٣ على الاختبار البعدي لصالح م٢ ولم توجد فروق دالة بين م٢ و م٣ في مستوى القلق وكذلك توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين على الاختبار البعدي ولكن وجدت فروق دالة بين الجنسين في مستوى القلق حيث كان الذكور أقل قلقا من الإناث ، أيضا توصلت الدراسة إلى وجود أثر دال للتفاعل بين الجنس والظرف التجريبي على الاختبار البعدي وعدم وجود فروق دالة للتفاعل بين الجنس والظرف التجريبي في مستوى القلق .

وقامت فوقية عبد الفتاح (٢٠٠١) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج لتنمية التوجه الدافعى الداخلى على مستوى الكفاءة الأدائية ، خلال التدريب الميداني لدى عينة من طلاب كلية التربية ، والذين يعانون من صعوبة فى الأداء الأكاديمي . تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب من طلاب الفرقة الرابعة شعبة عامة وتعليم ابتدائي . استخدمت الدراسة الأدوات التالية : اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (تقنين فؤاد أبو حطب) ومقياس التوجه الدافعي الداخلي / الخارجي ، بطاقة تقييم الكفاءة الأدائية والتقديرات الدالة على مستويات الكفاءة الأكاديمية ، برنامج تنمية التوجه الدافعي الداخلي .استخدمت الدراسة تحليل التباين واختبار(t-Test) لدلالة الفروق بين

المجموعات . من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة : أن البرنامج بما يتضمنه من مثيرات . مكن الطلاب من تطوير ممارستهم العملية وذلك من خلال التدريب على أساليب تزويد كل طالب بتغذية مرتدة فورية للجهد والانتباه إلى الأسباب التى يمكن أن يعزو إليها الطلاب نجاحهم وفشلهم ، كما أن تدريبهم على كيفية استثارة انتباه تلاميذهم ، ودافعيتهم للتعلم وحماسهم أدى إلى اندماجهم فى العمل والاستمرار فى الانتباه والتركيز .

وفى دراسة قام بها (Ann, 2002) كان الهدف منها معرفة أثر العمر ومستوى المهارة وضبط النفس والدافعية على استمرار الانتباه في الأطفال الصغار الذين يكملوا الألغاز المعقدة ، تكونت العينة من ٣٥ طفل من أطفال ما قبل المدرسة ، حيث تم إعطائهم ألغاز محيرة ذات مستويات مختلفة من الصعوبة وذات كميات متفاوتة من الاختيار ، قيم الجزء الأول من الدراسة مستوى القدرة لكل طفل للإلغاز المعقدة ثم تم تقييم مرات الانتباه الباقي للتعامل مع ألغاز أسهل ، مستوى القدرة أصعب (صيغة عدم اختيار) ، وبعد ذلك تم تزويد الأطفال بكل المستويات الثلاث في نفس الوقت (صيغة اختيار) وسمح باختلاف اختيارهم لمستوى الصعوبة من أجل بحث تأثير الاختيار على الانتباه الباقي أثناء مرحلة الاختيار كما تم بحث ضبط النفس للأطفال الخاص باختياراتهم لتحديد أثر أنواع الاختيارات التي قاموا بها على الانتباه المستمر. أشارت النتائج إلى أن الانتباه يكون أطول بشكل كبير أثناء مرحلة الاختيار للدراسة مدعمة أهمية الاختيار في تعزيز الانتباه. وأن الأطفال ضبطوا اختياراتهم أثناء مرحلة الاختيار بطرق مختلفة مما أثر على الصعوبة الكلية للألغاز التي أكملوها .

وفى دراسة قام بها (Fast, 2002) كان الهدف منها اختبار مجموعات الاختيارات في الواجب المنزلي على التحصيل والدافعية الذاتية فيما يتعلق بتلاميذ الصف السابع في مادة العلوم. أشارت النتائج إلى أن الأطفال الذين تم إعطائهم اختيارات في واجباتهم المنزلية تبين أن لديهم زيادة في الدافعية الذاتية كما تم ذلك على مقياس التوجه الدافعى بالمقارنة بالأطفال الذين لم يتم إعطائهم اختيارات في الواجب المنزلي . وأن الأطفال الذين تم إعطائهم اختيارات في واجباتهم المدرسية حققوا زيادة في التحصيل بالمقارنة بالأطفال الذين لم يتم إعطائهم اختيارات في واجباتهم المدرسية وذلك على مقياس التحصيل . وأن الأطفال الذين قاموا بأداء واجبهم قد تحسنوا بطريقة ملحوظة في الاختبار النهائي والأطفال الذين كانوا أكثر دافعية قد أدوا بطريقة أفضل في الاختبار النهائي وكان أداء الواجب المنزلي هام جدا فيما يتعلق بالتحصيل كما ارتبطت الدافعية الذاتية بالتحصيل الدراسى.

وفى دراسة قام بها (Markes, 2002) كان الهدف منها تحسين الدافعية الذاتية من خلال استخدام المعلمين للأنشطة التربوية التي من شأنها دعم الاستقلال الذاتي ، أجريت الدارسة على عينة من ١٤٩ مديرا مدرسة شاركوا ف ي مشروع تحسين الدافعية الذاتية بولاية بنسلفانيا ، تم استطلاع آراء ١٧٩٥ معلما متخصصا في التربية. أشارت النتائج إلى أن جميع المعلمين من جميع المستويات التعليمية الذين مارسوا الأنشطة التربوية باستقلالية تحسن لديهم الدافع الذاتي وانعكس ذلك بإيجابية على تلاميذهم.

وفى دراسة قام بها (West, 2002) كان الهدف منها التعرف على تأثير الحالة الاجتماعية على دافعية الطفل لتعلم القراءة والكتابة ،. أشارت النتائج إلى أن بعض المظاهر المتعلقة بالفصل الدراسي تدعم الدوافع الذاتية لتعلم القراءة والكتابة. وأن الحالة الاجتماعية المتدنية للطفل في نطاق الفصل كان لها تأثيرا قويا على دوافعهم وظهر أيضا أن تدخلات المعلم قد حافظت أحيانا على دافعيته الذاتية.

وأجرى شبيب (٢٠٠٣) دراسة استهدفت التحقق من أثر التدريب على استراتيجية تعزيز الاستقلال الذاتى فى تحسين الدافعية الأكاديمية الذاتية. تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبا ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية عبارة عن (٣٠) طالبا ، والأخرى ضابطة عبارة عن (٣٠) طالبا قام أفراد المجموعة التجريبية بتنفيذ استراتيجية تعزيز الاستقلال الذاتى فى الأنشطة الخاصة بالمقرر واستخدمت الدراسة: مقياس الدافع الأكاديمي الذاتى ومقياس الاستقلال الذاتى والبرنامج التدريبى القائم على استخدام استراتيجية تعزيز الاستقلال الذاتى . باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (t-Test) لدلالة الفروق بين المجموعات وتبين وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى الدافعية الأكاديمية الذاتية ، وفى كل مكون من مكوناتها (الاستمتاع بالمهمة ، الكفاءة المدركة ، الشعور بأهمية المهمة ، الاختبار المدرك) لصالح المجموعة التجريبية

وفي دراسة قام بها حسين (٢٠٠٥) تهدف إلى الوقوف على أثر برنامج تدريبى مقترح فى تنمية بعض مكونات الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي . تكونت عينة الدراسة من (٣١٧) تلميذا من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي حيث تم تطبيق برنامج تدريبى مقترح لتنمية بعض مكونات الدافعية الأكاديمية الذاتية ومقياس للدافعية الأكاديمية الذاتية ، وأسفر التحليل الإحصائي المستخدم فى الدراسة الحالية إلى النتائج التالية :وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى الدافعية الأكاديمية الذاتية لصالح المجموعة التجريبية .و وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التركيز فى أداء العمل المدرسي لصالح المجموعة التجريبية.وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى الاستمتاع بالتعلم المدرسى لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى المثابرة أثناء أداء العمل المدرسى لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة (Paulsen&Feldman,2005) إلى معرفة تأثير الاستراتيجيات الدافعية والاعتقادات المعرفية على التعلم ذاتيا لدى طلاب الجامعة و إلى التعرف على أثر بعض استراتيجيات الدافعية والمعتقدات المعرفية على التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلاب الجامعة ، ووجهة الضبط وبعض استراتيجيات التعلم المعرفية والدافعية والكفاءة الذاتية وقلق الاختبار .وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٢) طالبا من طلاب الجامعة. وتم استخدام

مجموعة من المقاييس لاختبار استراتيجيات الدافعية والاستراتيجيات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيا وقلق الاختبار والكفاءة الذاتية ، وتم تحليل النتائج باستخدام تحليل التباين ومعامل الارتباط .وأشارت أهم النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائيا لاستراتيجيات الدافعية والاعتقادات المعرفية على التعلم المنظم ذاتيا ، ووجود علاقة دالة وموجبة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم المعرفية والدافعية والكفاءة الذاتية وتوجيه الهدف الداخلي ، كانت العلاقة دالة وسالبة بين توجيه الهدف الداخلي وقلق الاختبار على حين كانت العلاقة غير دالة بين توجيه الهدف الخارجي والكفاءة الذاتية و استراتيجية التعلم المعرفية والدافعية.

وفي دراسة قام بها المحرزي (٢٠٠٦) تهدف إلى الوقوف على اثر استخدام برنامج تدريبي في بعض أبعاد الدافعية الذاتية لدى أطفال ما قبل المدرسة تكونت عينة الدراسة من ٣٠ طفل(١٧ ذكور- ١٣ إناث) ، تتراوح أعمارهم ما بين (٥,٥– ٦ سنوات) بمحافظة قنا. وتمثلت أدوات الدراسة في برنامج تدريبي في بعض أبعاد الدافعية الذاتية. (إعداد الباحث) و مقياس الدافعية الذاتية (إعداد الباحث). وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي فى الدرجة الكلية للدافعية الذاتية لصالح القياس البعدى لدى أفراد العينة الإناث. وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي فى أبعاد الدافعية الذاتية (التركيز، الاستمتاع بالعمل، المثابرة) لصالح القياس البعدى لدى أفراد العينة الإناث.

وهدفت دراسة (Joesaar et al.(2011: 500)الى التعرف على تأثير الأقران في الدافعية الذاتية لدى الرياضيين ، وتكونت عينة الدارسة من ٤٢٤ رياضيا متوسط اعمارهم ١٣ سنة ، وتم مراقبة مستوى الرياضيين لمده ١٢ شهر ، واهم ما توصلت اليه نتائج الدراسة هو أن تحفيز الاقران يؤثر بشكل غير مباشر فى الدافعية الذاتية الداخلية لدى الافراد وينمى لدى الفرد القدرة على المثابرة

واستهدفت دراسة Freiberger et al.(2012: 518) إلى التعرف على أثر كل من الدافعية الداخلية الخارجية في تحصيل الرياضيات لدى الطلاب وتكونت عينة الدراسة من ٤٥٩ طالب بالصف الثاني من(٢٧) فصلا ، وتم تزويد الطلاب بتقارير المعلمين عن كفاءتهم ، وأهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة هو أن تقارير المعلمين كان لها أثر غير مباشر في نمو الدافعية الذاتية الداخلية لدى الطلاب في الرياضيات ، وان تلميحات الآخرين كان لها دور في تنمية الدافعية الخارجية لديهم .

وهدفت دراسة Saadat et al.(2012 :10) إلى بحث تقدير الذات وعلاقته بالانجاز الاكاديمى لدى طلاب الجامعة الإيرانية ، وتكونت عينة الدراسة من ٣٧٠ طالب من طلاب الجامعة الإيرانية ، وأهم ما توصلت إليه الدراسة هو أن هناك اختلاف بدرجة كبيرة بين الذكور والإناث في تقدير الذات ، حيث اظهر الطلاب تقدير ذات أكثر من الطالبات ، أظهر طلاب كليات العلوم وعلم النفس والعلوم التربوية والحاسوب تقدير ذات أكثر من الكليات الأخرى ، وان تقدير الذات الأكاديمي واحترام الذات كان له علاقة ايجابية مع التحصيل الدراسي للطلاب

واستهدفت دراسة Rosli et al.,(2012: 582) إلى دراسة العلاقة بين تقدير الذات والأداء الاكاديمى للطلاب الجامعيين في الفرقة الثانية بكلية العلوم الصحية وكلية الطب فى ماليزيا ، وتكونت العينة من ٢٢٠ طالب بكلية العلوم الصحية ، ١١٠ من طلاب كلية الطب ، واهم ما أشارت إليه النتائج هو أن ارتفاع تقدير الذات يرتبط بالأداء الأكاديمي طرديا ، ويرتبط تقدير الذات والتوتر ارتباطا عكسيا

- **التعليق العام وأوجه الشبه والاختلاف بين البحث الحالي والدراسات والبحوث السابقة** :

- اهتمام العلماء والباحثين فى مجال علم النفس بمتغير الدافعية الذاتية وخاصة فى السنوات الأولى من المراحل العمرية .
- أجريت الدراسات السابقة على عينات من الجنسين ولم تظهر نتائج تلك الدراسات أن متغير الجنس (ذكور - إناث) له تأثير على الدافعية الذاتية لدى أطفال ما قبل المدرسة.
- أوضحت نتائج الدراسات السابقة أن هناك عوامل خارجية مثل المعلمون والجوائز والمكافآت تؤثر سلبا في الدافعية الذاتية حيث تبين وجود علاقة ارتباطيه سلبية بين هذه العوامل والدافعية الذاتية ومن هذه الدراسات
- تأكيد الباحثين على دراسة العوامل والمؤثرات التى من شأنها أن تزيد من الدافعية الذاتية وبالتالي تسهم في بناء برنامج الدراسة الحالية .
- اتفاق الباحثين على وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين دعم المعلمين والآباء للاستقلال الذاتي والدافعية الذاتية حيث أشارت بعض الدراسات إلى أن الأطفال الذين يتعلمون في ظل سياق تعليمي داعم للاستقلال الذاتي يكونون أكبر دافعية داخلية مقارنة بالأطفال الذين يتعلمون في ظل سياق تعليمي داعم للتحكم.
- اتضح للباحثين ندرة الأبحاث والدراسات السابقة التى تركز على البرامج والاستراتيجيات التي تسهم في استثارة الدافعية الذاتية لطلاب المرحلة المتوسطة سواء كان ذلك فى البيئة السعودية أو العربية ككل .
- يختلف البحث الحالي عن البحوث السابقة في أنه يجرى على عينة ذات خصائص ثقافية واجتماعية تختلف عن عينات البحوث السابقة .
- وقد استفاد الباحثان من الدراسات والأبحاث السابقة في صياغة مشكلة البحث وفروضه واختيار العينة كما سيستفيد الباحثين الحاليين من ذلك أيضا في إعداد أدوات الدراسة وتفسير النتائج التى تم التوصل إليها .

- **وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة فروض البحث الحالي على النحو الاتى** :

- "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على درجات مقياس تقدير الذات الأكاديمي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ".
- "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على التحصيل الدراسي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية" .
- "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على درجات مقياس تقدير الذات الأكاديمي في القياسين البعدي والتتبعي ".
- "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على درجات التحصيل الدراسي في القياسين البعدي والتتبعي ".

- **إجراءات البحث** :

- **أولا** : **منهج البحث والتصميم التجريبي** :

يعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي لتحديد مستوى العجز المتعلم لدى طلاب الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة بالطائف باعتبار أن البحث تجربة هدفها التعرف على فاعلية برنامج لاستثارة الدافعية الداخلية لدى طلاب العينة التجريبية(التي تتعرض للبرنامج) والمقارنة بينها وبين المجموعة الضابطة(التي لم تتعرض لهذا البرنامج) وأثر ذلك على تقدير الذات الأكاديمي لديهم وتحصيلهم الدراسي .

- **ثانيا العينه** :

استمدت عينة الدراسة من أربعة فصول للصف الثاني لمدرسة شباب الفهد المتوسطة بمدينة الطائف.تم تحديد عشر طلاب منهم ذوي العجز المتعلم طبقا للمقياس المستخدم لتحديد ذلك كمجموعة تجريبية يطبق عليها البرنامج ، وعشر طلاب آخرين ذوي العجز المتعلم كمجموعة ضابطة .وقد روعي في اختيار عينة البحث أن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين ١٣- ١٤ سنةوالاختيار العشوائي للفصلين وكونها من بيئة لها خصائص واحدة لتثبيت العديد من المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في النتائج. وقد اقتصرت العينة على الذكور لسهولة إجراءات التطبيق.

- **ثالثا** : **أدوات الدراسة** :

- **مقياس العجز المتعلم (إعداد الباحثين)** :

اطلع الباحثان على المفاهيم الأساسية التي تناولت العجز المتعلم وكذلك المقاييس التي استخدمت في تشخيصه مثل (الفرحاتي،٢٠٠٢) فقد قام الفرحاتي ببناء هذا المقياس والذي يقيس أساليب عزو العجز المتعلم ، و يتكون المقياس من (٢١) عبارة ليس فيها عبارات دخيلة تقيس ثلاثة أبعاد هي الذاتية الثبات ، الشمولية ، كل بعد يقيسه (٧) عبارات حيث كانت مرتبة بالتتالي والاستجابات تكون (نعم) ، (لا) ، (أحيانا) والدرجات هي بالترتيب (٣) ، (١) (٢) وتقع درجات المقياس بين (٢١) و (٦٣) درجة

ومقياس أساليب عزو العجز المتعلم من إعداد صباح الرفاعي (٢٠٠٢) والذي يتكون من (٣٦) فقرة ، وصيغت كل فقرة بحيث تصف سلوكا يقوم به المفحوص ويتم التصحيح حسب التدرج الخماسي (تنطبق دائما ، تنطبق كثيرا ، تنطبق أحيانا ، تنطبق نادرا ، لا تنطبق) والدرجات موزعة من ٥- ١ حسب الترتيب السابق ، فكانت أعلى درجة للمقياس هي ١٨٠ درجة ، وأقل درجة هي ٣٦ . في (صديق ، ٢٠٠٩) .

وفي ضوء ما اطلع عليه الباحثان صنف خصائص ذوي العجز المتعلم في ثلاث أبعاد هي توقع الفشل، والعجز الدافعي، وانخفاض القدرة على التحكم وفي ضوء ذلك وضع لكل بعد مجموعة من العبارات وتكون المقياس في صورته الأولية من (٥٠) مفردة وبعد التحكيم أصبحت (٤٨) مفردة ، يكون على المفحوص أن يختار بديلا من ثلاثة بدائل هي (دائما، أحيانا، نادرا) تحسب الدرجة على المقياس بإعطاء الدرجات من ٣- ١ ، حيث يحصل الطالب الذي يشير تحت دائما على ٣ درجات ، ويحصل الطالب الذي يشير تحت أحيانا على درجتين ويحصل الطالب الذي يشير تحت نادرا على درجة واحدة .

- **الخصائص السيكومترية للمقياس** :
- **الصـــدق** :
- **صدق المحكمين** :

وفيه عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بأقسام علم النفس لإبداء الرأي حول مدى مناسبة المقياس لقياس العجز المتعلم ومناسبة الصياغة اللغوية ومدى انتماء المفردة للبعد وقد أسفر ذلك عن حذف مفردتين من مفردات المقياس لم تحصل على نسبة ٨٠٪ لذا تم حذفهما كما عدلت بعض الصياغات اللفظية ليتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٨) عبارة .

- **صدق المحك** :

وفيه حسب الباحث معامل الارتباط بين المقياس الجديد والمقياس الذي أعده الفرحاتي (٢٠٠٢) لقياس أساليب عزو العجز المتعلم فوجدت معاملات ارتباط دالة بين مقياس أساليب عزو العجز المتعلم وأبعاد المقياس الجديد تراوحت بين ٠,٧٦ - ٠,٨٢ للأبعاد وللدرجة الكلية مما يشير إلى صدق المقياس الجديد.

- **صدق الاتساق الداخلي** :

حيث حسب الباحث معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وكذلك معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس وجاءت النتائج كما بالجداول التالية :-

جدول (١) : قيمة (ر) ودلالتها للارتباط بين درجة المفردة ودرجة بعد توقع الفشل

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٤٤	٢٢	٠.٥١
٢	٠.٤٥	٢٥	٠.٤٣
٤	٠.٤٨	٢٨	٠.٣٦
٧	٠.٣٩	٣١	٠.٣٨
٨	٠.٣٣	٣٤	٠.٤٥
١٠	٠.٥٦	٣٧	٠.٥١
١٣	٠.٥٨	٣٩	٠.٤٤
١٦	٠.٤٢	٤٠	٠.٤٦
١٩	٠.٤٠	٤٨	٠.٣٨

يتضح من الجدول السابق(١) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لبعد توقع الفشل دالة مما يعد مؤشرا على صدق المقياس

جدول (٢) : قيمة (ر) ودلالتها للارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لبعد العجز الدافعي

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
٥	٠.٣٩	٢٩	٠.٣٦
١١	٠.٤٢	٣٢	٠.٣٥
١٤	٠.٥١	٣٥	٠.٤٢
١٥	٠.٤٦	٣٨	٠.٥١
١٧	٠.٥٨	٤١	٠.٤٧
٢٠	٠.٤٢	٤٢	٠.٦١
٢٣	٠.٥١	٤٣	٠.٤٢
٢٦	٠.٤٩		

يتضح من الجدول السابق (٢)أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لبعد العجز الدافعي دالة مما يعد مؤشرا على صدق المقياس

جدول (٣): قيمة (ر) ودلالتها للارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لبعد انخفاض القدرة على التحكم

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
٣	٠.٥١	٣٠	٠.٤١
٦	٠.٤٢	٣٣	٠.٤٤
٩	٠.٣٧	٣٦	٠.٥٢
١٢	٠.٤٢	٤٤	٠.٦٢
١٨	٠.٥١	٤٥	٠.٤٣
٢١	٠.٤٢	٤٦	٠.٣٣
٢٤	٠.٣٩	٤٧	٠.٤٥
٢٧	٠.٤٢		

يتضح من الجدول السابق(٣) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لبعد انخفاض القدرة على التحكم دالة مما يعد مؤشرا على صدق المقياس

جدول (٤) قيمة (ر) ودلالتها للارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط
توقع الفشل	٠.٨٣
العجز الدافعي	٠.٨١
انخفاض القدرة على التحكم	٠.٧٩

يتضح من الجدول السابق(٤) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس دالة مما يعد مؤشرا على صدق المقياس

- **الثبات** :

حسب الباحث ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي :

جدول (٥): قيم معاملات ثبات مقياس العجز المتعلم

البعـــد	معامل الثبات
توقع الفشل	٠.٧٣
العجز الدافعي	٠.٧٤
انخفاض القدرة على التحكم	٠.٧٧
الدرجة الكلية	٠.٨١

يتضح من الجدول السابق(٥) أن قيم معاملات الثبات المحسوبة بطريقة ألفا كرونباخ مقبولة مما يعد مؤشرا لثبات المقياس.

- **مقياس تقدير الذات الأكاديمي** : (**إعداد الباحثين**)
- **خطوات بناء المقياس** :

تم بناء عبارات المقياس على الخطوات الآتية :

- قام الباحثان بدراسة مسحية للتراث السيكولوجي والاطلاع على المقاييس التي صممت لقياس تقدير الذات عامة كمقياس تقدير الذات لطلاب الجامعة فى البيئة القطرية . إعداد الدرينى وأخرين (١٩٨٣) ، ومفهوم الذات للقدرة الأكاديمية إعداد العزبى (١٩٨٥) ، ومقياس تقدير الذات سليمان (١٩٩٢)
- تمت صياغة مفردات المقياس في إطار أن تكون المفردات مناسبة لمستوى التلاميذ ومرتبطة بكل ما له صلة بالموقف التعليمي .
- راعى الباحثان أيضا أن تكون تعليمات المقياس مبسطة ومفهومة ولا تحتاج إلى توضيح ، ويجاب عن كل عبارة طبقا للاحتمالات الموضوعة لذلك .

- **الخصائص السيكومترية للمقياس** :
- **أولاً** : **الصدق** (**صدق المحكمين**) :

قدم المقياس لمجموعة من أساتذة علم النفس التعليمي من أقسام علم النفس بكليات التربية ، وقد أبدوا آراءهم في العبارات . وتم تصحيح بعض العبارات طبقا لآرائهم فى ذلك .

- **ثانياً** : **الاتساق الداخلي للمقياس** :

حسب الباحثان الاتساق الداخلي بعد تطبيقه على عينة استطلاعية قدرها ٥٠ طالبا عن طريق حساب معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للمقياس . والجدول التالي يوضح نتيجة التحليل .

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٤٥	١١	٠.٥٥	٢١	٠.٤٩	٣١	٠.٣٦	٤١	٠.٤٠
٢	٠.٤٠	١٢	٠.٥٦	٢٢	٠.٥٨	٣٢	٠.٤٨	٤٢	٠.٤٢
٣	٠.٤٥	١٣	٠.٣٩	٢٣	٠.٦٣	٣٣	٠.٤٧	٤٣	٠.٧٥
٤	٠.٦٠	١٤	٠.٤٢	٢٤	٠.٤١	٣٤	٠.٤٢	٤٤	٠.٥٨
٥	٠.٣٦	١٥	٠.٣٩	٢٥	٠.٤٧	٤٥	٠.٣٩	٤٥	٠.٤٧
٦	٠.٤٠	١٦	٠.٦٤	٢٦	٠.٤٨	٣٦	٠.٣٣	٤٦	٠.٤٨
٧	٠.٦٥	١٧	٠.٥٣	٢٧	٠.٥٦	٣٧	٠.٣٩	٤٧	٠.٤٠
٨	٠.٤٢	١٨	٠.٤٢	٢٨	٠.٦١	٣٨	٠.٤٤	٤٨	٠.٣٩
٩	٠.٣٣	١٩	٠.٤١	٢٩	٠.٤٥	٣٩	٠.٥٨	٤٩	٠.٤٢
١٠	٠.٥٤	٢٠	٠.٤٥	٣٠	٠.٣٩	٤٠	٠.٦٠	٥٠	٠.٥٠

يتضح من الجدول السابق(٦) أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ ويعتبر المقياس متسقا .

- **ثالثاً : ثبات المقياس** :

حسب معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة كورنباك ألفا وكانت قيمة المعامل ٠,٧٧ وهذا المعامل موثوق به بدرجة مقبولة .

- **تصحيح المقياس ومفتاح التصحيح** :

أعد الباحث مفتاحا للتصحيح بناء على الآتي : إذا أجاب الطالب على العبارات الإيجابية في خانة (غالبا) فيعطى ٣ درجات وإذا أجاب بـ (أحيانا) فيعطى درجتان ، وإذا أجاب بـ (لا أبدا) فيعطى درجة واحدة عدا العبارات السالبة فى خانة (غالبا) فيعطى درجة واحدة ، وإذا أجاب بـ (أحيانا) فيعطى درجتان ، وإذا أجاب بـ (لا أبدا) فيعطى ثلاث درجات ، وأرقام هذه العبارات (١ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٨ ، ١١ ، ١٥ ، ١٧ ، ١٩ ، ٣٥ ، ٣٦ ، ٣٧ ، ٣٨ ، ٤١ ، ٤٢ ، ٤٥).

- **مقياس الدافعية الأكاديمية الداخلية (إعداد الباحثين)** :

يهدف هذا المقياس لقياس الدافعية الأكاديمية الداخلية لدى عينة من طلاب الصف الثانى من المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف .

- **خطوات بناء المقياس** :

مر بناء هذا المقياس بعدة خطوات حتى وصل إلى صورته النهائية ، وهى على النحو التالي:

- الإطلاع على تعريفات الدافعية الأكاديمية الذاتية ، والدراسات والأبحاث السابقة التى أوضحت مكوناتها.
- الإطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية الخاصة بقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية أو بعض مكوناتها مثل: مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية للأطفال Children's Academic Intrinsic Motivation Inventory إعداد Gottfried A. E ١٩٨٥، ، ومقياس الدافعية الأكاديمية إعداد شبيب ١٩٩٩ ومقياس التوجه الدافعي الداخلي إعداد فوقية عبد الفتاح ٢٠٠١ومقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية إعداد حسين ٢٠٠٥ومقياس الدافعية الذاتية إعداد المحرزي٢٠٠٦.

- **بعد الاطلاع على التعريفات والدراسات السابقة والمقاييس الخاصة بالدافعية الأكاديمية الداخلية ومكوناتها ، تم اختيار المكونات التالية** :

- المثابرة أثناء أداء العمل المدرسي Persistence in Learning
- الاستمتاع بالتعلم المدرسي Enjoyment During Learning
- التركيز في أداء العمل المدرسي Concentration During Learning
- مفهوم الذات الأكاديمي Academic Self-Concept

- **وتم اختيار هذه المكونات للأسباب الآتية** :

- أن هذه المكونات هي الأكثر تكراراً فى الكتابات النظرية والمقاييس التى تناولت دراسة الدافعية الأكاديمية الذاتية .
- ارتباط هذه المكونات بالأداء الأكاديمي في العمل المدرسي .

◄◄ تناسب هذه المكونات مع العمر الزمني للمشاركين ومستواهم .

وتم إعداد المقياس متضمنا للأربعة مكونات التي تم تحديدها ويتضمن كل مكون مجموعة من العبارات تم جمعها في مقياس واحد حيث تضمن المقياس العبارات من ١- ١٩ لتقيس المثابرة والعبارات من ٢٠- ٣٩ لتقيس الاستمتاع بالتعلم المدرسي والعبارات من ٤٠- ٥٨ التركيز في أداء العمل المدرسي والعبارات من ٥٩- ٧٠ مفهوم الذات الأكاديمي ، وهى الصورة الأولية للمقياس قبل توزيع العبارات عشوائياً . وأمام كل عبارة ثلاثة بدائل (دائماً . أحياناً . نادرا) ؛ حيث يختار الطالب بديلا واحدا أمام العبارة التي تنطبق عليه بوضع علامة (✓)، وبالتالي فقد تضمن المقياس في صورته النهائية سبعين عبارة .

تم تطبيق مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية الصورة الأولية بعد توزيع عبارات المقاييس عشوائياً لاستبعاد الميل للإجابة الثابتة من الطلاب على عينة بلغ عدد أفرادها (٧٠) طالبا من طلاب الصف الثاني المتوسط بهدف حساب الخصائص السيكومترية للمقياس وكانت كالتالي .

- **الخصائص السيكومترية للمقياس** :
- **أولا** : **صدق المقياس** :
- **صدق المحكمين** :

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أساتذة علم النفس التربوي للتحقق من مناسبة العبارات لقياس كل مكون من مكونات المقياس ، وكذلك من سلامة البناء اللغوي للعبارات وملاءمته لعينة البحث ، وقد راعى الباحثان توجيهات المحكمين المختلفة في الصياغة والتدقيق .

- **الاتساق الداخلي** :

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس ، والبعد الذي تنتمي إليه ، وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (٧٠) . والجدول التالي رقم (٧) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والبعد الذي تنتمي إليه على مقياس الدافعية الأكاديمية الداخلية بعد حذف العبارات غير الدالة .

يتضح من الجدول السابق (٧) أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ ، ٠,٠١ وبناءً على ذلك فقد تم حذف هذه العبارات من المقياس وأصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من ٧٠ عبارة ، وتم إيجاد معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الدافعية الأكاديمية الداخلية ، والجدول التالى رقم (٨) يوضح معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الدافعية الذاتية.

جدول (٧): معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه على مقياس الدافعية الأكاديمية الداخلية

المثابرة عند أداء العمل المدرسي		الاستمتاع بالتعلم المدرسي		التركيز على العمل المدرسي		مفهوم الذات الأكاديمي	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٥٧٦	٢٠	٠.٣٦٨	٤٠	٠.٤٠٨	٥٩	٠.٣٩٣
٢	٠.٣٥٦	٢١	٠.٣٦٣	٤١	٠.٦٤٢	٦٠	٠.٣٧٦
٣	٠.٤٧٢	٢٢	٠.٣٩٣	٤٢	٠.٤٢٠	٦١	٠.٣٩٣
٤	٠.٥٧٤	٢٣	٠.٤٦٥	٤٣	٠.٤٦٤	٦٢	٠.٣٧٦
٥	٠.٣٩٧	٢٤	٠.٤١٧	٤٤	٠.٥٦٤	٦٣	٠.٣٧٩
٦	٠.٦٢٥	٢٥	٠.٥٢٥	٤٥	٠.٦٧٥	٦٤	٠.٥٧١
٧	٠.٣٧٧	٢٦	٠.٤٨٦	٤٦	٠.٥٠٣	٦٥	٠.٣٩٣
٨	٠.٤٧٠	٢٧	٠.٥٣٤	٤٧	٠.٥٥٠	٦٦	٠.٦٧٥
٩	٠.٥٥٨	٢٨	٠.٦٤٤	٤٨	٠.٤٨٢	٦٧	٠.٥٧٤
١٠	٠.٥٧٣	٢٩	٠.٦٣٢	٤٩	٠.٦١٥	٦٨	٠.٣٧٧
١١	٠.٣٧٦	٣٠	٠.٦٠٣	٥٠	٠.٤٩٣	٦٩	٠.٥٧٩
١٢	٠.٤٤	٣١	٠.٥٦٢	٥١	٠.٣٧٧	٧٠	٠.٦٣٢
١٣	٠.٤٥	٣٢	٠.٥٢٥	٥٢	٠.٦٣٢		
١٤	٠.٥٦	٣٣	٠.٤١١	٥٣	٠.٦٧٥		
١٥	٠.٥٤٣	٣٤	٠.٣٦٩	٥٤	٠.٣٧٦		
١٦	٠.٤٢٣	٣٥	٠.٤٣٣	٥٥	٠.٣٧٧		
١٧	٠.٥٦١	٣٦	٠.٥٤٦	٥٦	٠.٥٧٤		
١٨	٠.٤٣٦	٣٧	٠.٤٤٢	٥٧	٠.٦٣٢		
١٩	٠.٤٢٥	٣٨	٠.٥٦٦	٥٨	٠.٦٧٥		
		٣٩	٠.٥٢٢				

جدول (٨) : معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الدافعية الداخلية

البعـــد	معامل الارتباط
المثابرة عند أداء العمل المدرسي	٠.٦٢٣
الاستمتاع بالتعلم المدرسي	٠.٤٧٧
التركيز على العمل المدرسي	٠.٤٦٥
مفهوم الذات الأكاديمي	٠.٤٩١

يتضح من الجدول السابق(٨) أن قيم معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد الدافعيةٍ الداخلية الأكاديمية (موضوع الدراسة) والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ مما يدعوا إلي الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس.

- **ثانيا : الثبات :**

تم استخدام معامل الفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس ، وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة التقنين البالغ عدد أفرادها (٧٠) طالبا من نفس أفراد المجتمع الأصلي للدراسة الحالية ، والجدول التالي رقم (٩) يوضح معاملات ثبات كل مكون من مكونات المقياس والدرجة الكلية .

جدول (٩) : معاملات ثبات كل مكون من مكونات المقياس والدرجة الكلية

م	البعـــد	معامل الثبات
١	المثابرة عند أداء العمل المدرسي .	٠.٨٨
٢	الاستمتاع بالتعلم المدرسي .	٠.٨٦
٣	التركيز على العمل المدرسي .	٠.٨١
٤	مفهوم الذات الأكاديمي.	٠.٧١
٥	الدرجة الكلية	٠.٧٩

يتضح من الجدول السابق(٩) أن قيم معاملات الثبات لعبارات كل مكون من مكونات المقياس تراوحت ما بين (٠,٧١- ٠,٨٨) وأن معامل الثبات لعبارات الدرجة الكلية للمقياس (٠,٧٩)؛ مما يدعوا إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس .

- **إعداد البرنامج التدريبي لاستثارة الدافعية الداخلية الأكاديمية : إعداد الباحثين.**
- **أسس بناء البرنامج التدريبي لاستثارة الدافعية الداخلية الأكاديمية :**

توجد بعض الأسس المهمة التي ينبغي مراعاتها عند إعداد البرنامج التدريبي لاستثارة الدافعية الداخلية الأكاديمية، والتي تسهم بدورها في نجاحه وتحقيق أهدافه وهى :

- أن تتضمن كل جلسة من جلسات البرنامج مكونات الدافعية الداخلية الأكاديمية المطلوب تدريب الطلاب ذوي العجز المتعلم بالمرحلة المتوسطة وتتمثل تلك المكونات في المثابرة عند أداء العمل المدرسي ، والاستمتاع بالتعلم المدرسي ، التركيز على العمل المدرسي ، ومفهوم الذات الأكاديمي وهى بعض المكونات التي سيتم التوصل إليها من خلال البحث الحالي.
- أن يرتبط محتوى البرنامج بطلاب المرحلة المتوسطة ، وما يناسبهم من مهارات ومفاهيم صحيحة تستثير لديهم الدافعية الداخلية الأكاديمية .
- أن يكون للبرنامج هدف عام يسعى إلى تحقيقه ، وأهداف إجرائية سلوكية لكل جلسة ، على أن تتكامل هذه الأهداف الإجرائية لتحقق الهدف العام للبرنامج التدريبي لاستثارة الدافعية الداخلية الأكاديمية .
- أن تكون هناك إيجابية للطلاب المشاركين بحيث يشارك كل طالب بفاعلية في إجراءات البرنامج التدريبي لتنمية الدافعية الأكاديمية الداخلية .
- أن تقدم مثيرات وأنشطة ومهام متعددة تضفى على المشاركين جواً من الحماس والنشاط وعدم الملل مثل : صياغة محتوى الجلسة في مقاطع من شاشات العرض باستخدام الكمبيوتر وتعرض على الطلاب عن طريق الحاسب الآلي .

- ضرورة أن تتسم بيئات المشاركين بالثقة بالنفس والابتعاد عن القلق والتوتر حيث إن المستويات المرتفعة من القلق والتوتر ترتبط بانخفاض الدافعية لديهم .
- أن تكون هناك إيجابية للمشاركين واستمتاعهم بالمشاركة في أداء المواقف التدريبية التطبيقية ، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن أنفسهم دون خوف من الفشل أو من نقد الآخرين ، وذلك بقيامهم بالتحدث والإلقاء أمام زملائهموتعريضهم لمواقف تطبيقية تتطلب منهم التصرف بذكاء ومهارة كقيامهم بالمحاورة والنقاش في قضية ما ، وتدريبهم على مهارات الإقناع.
- أن تعدد مواقف التدريب على المهارة الواحدة بما يضمن تثبيتها وصقلها كالتدريب على التحدث بثقة أمام الزملاء عن القيام بشرح محتوى الجلسة وإبداء الرأي في بعض المسائل المتعلقة بهذا المحتوى ، والحوار والمناقشة واقتراح الحلول للمشكلات التي تعرض أمامه.
- أن تتنوع الفنيات المستخدمة في الجلسات مما يشجع الطلاب على المشاركة الفعالة ، ويدفع عنهم الملل ، ويحقق أهداف كل جلسة ، ومن ثم أهداف البرنامج بأكمله مثل : الإنجازات الأدائية ، والخبرات البديلة، والإقناع اللفظيوالاستثارة الانفعالية.
- أن تنبع هذه الفنيات من مصادر الدافعية الداخلية الأكاديمية والتي تؤدى إلى تنمية الدافعية الداخلية الأكاديمية.
- استخدام التقويم البنائي خلال الجلسة التدريبية للتأكد من إتقان الطلاب لأنشطة البرنامج التدريبي لتنمية الدافعية الأكاديمية الذاتية ، واستخدام التقويم النهائي ، واستمارة تقويم أهداف الجلسات في نهاية البرنامج التدريبي .
- إعداد جلسة خاصة لكل بعد من أبعاد الدافعية الداخلية الأكاديمية التي سيتم التوصل إليها مثل : المثابرة عند أداء العمل المدرسي ، والاستمتاع بالتعلم المدرسي ، التركيز على العمل المدرسي ، ومفهوم الذات الأكاديمي لتعريف المشاركين لكل بعد وتدريبهم عليه في بداية البرنامج التدريبي .
- سيتضمن البرنامج جزءا خاصا بالمعرفة ، وبالتدريب ، وبالممارسة الفعلية ، وذلك من خلال تقديم معلومات عن المهارات اللازمة للتدريب ، ثم تدريب المشاركين على هذه المهارات أثناء الجلسات ، ثم الممارسة الفعلية للمشاركين لهذه المهارات.

- **جوانب بناء البرنامج** :

يعتمد بناء البرنامج على ثلاثة جوانب رئيسة هي :

- **الجانب المعرفي** :

ويتمثل في المعلومات المقدمة للطلاب المتلكئين أكاديميا مثل طبيعة الدافعية الذاتية وأبعادها ومصادرها ، والتي تسهم في تنميتها بالإقناع اللفظي والذي يتمثل في تقديم معلومات بطريقة مقنعة ، ومهارات التعارف والحوار والإلقاء ، وتقديم معلومات عن كيفية إنجاز المهمة من شأنه أن يجعل المشاركين قادرين على الاستجابة بشكل أفضل ، كما يتضمن هذا الجانب تقديم التوجيهات والإرشادات اللازمة لإجراء التدريب.

- **الجانب الأدائي** :

ويتضمن هذا الجانب التدريب على المثيرات والأنشطة والمهام والمهارات التي يجب أن يتقنها الطالب المتلكئ لتنمية الدافعية الأكاديمية الداخلية ومكوناتها المتمثلة المثابرة عند أداء العمل المدرسي ، والاستمتاع بالتعلم المدرسي التركيز على العمل المدرسى ، ومفهوم الذات الأكاديمي ؛ لأن المعلومة وحدها لا تكفى لتعديل السلوك بصفة عامة ، بل ينبغي تقديم النماذج التي يجب على المشاركين محاكاتها .

- **الجانب الوجداني** :

ويقصد به توفير بيئة آمنة نفسياً بالنسبة للطالب المشارك ، بحيث يشعر فيها بالاطمئنان والمساندة وعدم الخوف من النقد ، والاستماع الجيد لما يبديه من آراء ، وأخذ أفكاره مأخذ الجد ، وإتاحة الفرص لطرح الأسئلة والنقاش.

- **خطوات بناء البرنامج** :

سيمر برنامج الدافعية الأكاديمية الداخلية المعد في البحث الحالي بالخطوات التالية :

- **الإعداد لتصميم البرنامج** :

الإطلاع على البحوث السابقة والكتابات النظرية المرتبطة بالدافعية الأكاديمية الداخلية ، وكيفية التدريب عليها، والإطلاع على بعض البرامج التدريبية التي هدفت إلى استثارة الدافعية الأكاديمية ، من خلال مكوناتها الأربعة وهى : المثابرة عند أداء العمل المدرسي ، والاستمتاع بالتعلم المدرسي التركيز على العمل المدرسي ، ومفهوم الذات الأكاديمي.

- **عناصر بناء البرنامج** :

بناء على الإطلاع على البحوث السابقة والكتابات النظرية المرتبطة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية وكيفية التدريب عليها ، وما أمكن التوصل إليه من تعريفات ومكونات وبرامج خاصة بالدافعية الأكاديمية الداخلية ، وخصائص المشاركين سيعد الباحثان البرنامج التدريبي في البحث الحالي مارا بالمراحل الآتية :

- **أهداف البرنامج** :

والتي ستحدد بناء على تعريفات الدافعية الأكاديمية الداخلية ومكوناتها وسيتم اختيار محتوى البرنامج وأساليبه وفنياته وطرق تقويمه بناء على الأهداف التي سيتم تحديدها مسبقا ، وسيتم تحديد الهدف العام للبرنامج ثم الأهداف الفرعية ثم الأهداف الإجرائية الخاصة بكل جلسة.

- **محتوى البرنامج** :

تضمن البرنامج مثيرات متنوعة يتم تقديمها للمشاركين تؤدى إلى إثارة الدافعية الأكاديمية الداخلية لديهم ، وتشجعهم على التركيز وملاحظة التفاصيل الدقيقة والاستمتاع والسعادة بالتعلم والاستمرار في الأنشطة والمهام المدرسية وإمدادهم بالخبرات اللازمة للنمو، وإشباع حاجتهم للتعلم ، وقد تم اختيار الأنشطة والمهام والمشكلات من مجموعة متنوعة من المصادر مثل الكتب المدرسية والمجالات الثقافية وباب صدق أو لا تصدق والرياضيات الذهنية من بعض الجرائد والكمبيوتر

- **زمن البرنامج وعدد جلساته** :

سيوزع البرنامج على سبع أسابيع يعقد خلالها أربع عشرة جلسة تدريبية بواقع (٤٥) دقيقة لكل جلسة ، بالإضافة إلى جلستي القياس القبلي وجلستي القياس البعدي ، والجدول التالي (١٠) يوضح محتوى البرنامج التدريبي للدافعية الأكاديمية الداخلية المقترح.

جدول (١٠) : محتوى البرنامج التدريبي لاستثارة الدافعية الأكاديمية الداخلية المقترح

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	رقم الجلسة	عنوان الجلسة
١	التعريف بالبرنامج التدريبي والدافعية الأكاديمية الذاتية	٨	أسئلة الحفظ والفهم وهمزتا الوصل والقطع
٢	بناء الإنسان	٩	الحروف والنموذج الرياضي
٣	صورة الطائرة	١٠	أنواع الفعل المعتل
٤	تعلم بعض مهارات الكتابة	١١	طريقة الجمع البشرية
٥	تعلم بعض قواعد الكتابة	١٢	التعبير عن الشيء بطرق متعددة
٦	أنواع الفعل الصحيح	١٣	حقوق الإنسان
٧	ظاهرة الرعد والبرق	١٤	صورة السيارة والعربة

- **خطوات الدراسه** :

لتنفيذ التجربة اتبع الباحث الخطوات والإجراءات التالية :

- قام الباحث بزيارة مدرسة شباب الفهد المتوسطة بنين بمدينة الطائف التى تم الاختيار من أفرادها كلا من المجموعة التجريبية والضابطة وذلك للاتفاق على تنفيذ خطوات البرنامج واختيار الوقت المناسب .
- قبل البدء فى تنفيذ البرنامج التدريبي . تم تطبيق مقياس العجز المتعلم على الفصول الأربعة وذلك لتحديد عشرة طلاب من كل فصلين كعينة تجريبية وعشرة طلاب من الفصلين الآخرين كعينة ضابطة مما اتضح من درجاتهم على المقياس أنهم ذوي العجز المتعلم.
- تم تطبيق مقياس الدافعية الأكاديمية الداخلية وكذلك مقياس تقدير الذات الأكاديمي(قياسا قبليا) لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة للتأكد من عدم وجود فروق دالة إحصائية بين كل من المجموعة التجريبية والضابطة ، وقد تبين من التحليل الإحصائي عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين فى الدافعية الأكاديمية الذاتية وتقدير الذات الأكاديمي.
- قام الباحث بإعداد كتيب تضمن محتوى البرنامج التدريبي ، وكان يتم تقديمه للمشاركين في المجموعة التجريبية قبل بداية الجلسة ، ويجمعه منهم بعد نهاية الجلسة ، وكان الهدف من ذلك أن يتابع كل مشارك جلسات البرنامج والمواد التدريبية المقدمة في كل جلسة ، وإتاحة الفرصة لهم لأداء المهام المطلوبة منهم بالإجابة أو التعليق أو إبداء الرأي في ممارستهم للتركيز فيما هو مقدم أو معروض عليهم ، واستمتاعهم به ، واستمرارهم فيه ، دون ملل .
- وأثناء تنفيذ التدريب في الجلسة يتم تشجيع المشاركين بتقديم التعزيز اللفظي المناسب، وذلك بهدف متابعة ممارستهم للتركيز على أداء المهام المقدمة أو المعروضة عليهم ، والاستمتاع بها والاستمرار فيها، وتوجيههم فى حالة الانشغال بأشياء أخرى خارج الجلسة.

- **بعد نهاية كل جلسة كان يتم ما يلي** :

- تطبيق بطاقة تقييم أهداف الجلسة ، ويطلب من كل مشارك الإجابة عن عباراتها .
- تطبيق استمارة التقييم الذاتي ، ويطلب من كل مشارك إعطاء نفسه درجة عن كل عبارة من عباراتها.
- تم تكليفهم بأداء واجب منزلى لمتابعة ممارستهم للتركيز على كل ما هو مقدم أو معروض عليهم واستمتاعهم به ، واستمرارهم فيه .

استغرقت إجراءات التدريب فترة زمنية مقدارها سبع أسابيع ، تم خلالها تقديم أربع عشرة جلسة كل جلسة استغرقت فترة زمنية مقدارها خمس وأربعون دقيقة ، بالإضافة إلى أربع جلسات ، تم خلالهما تطبيق مقياس الدافعية الأكاديمية الداخلية جلسة القياس القبلى ، وجلسة للقياس البعدي ومقياس العجز المتعلم قياس بعدي .

بعد انتهاء فترة التدريب ، تم القياس البعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة ؛ حيث تم تطبيق مقياس الدافعية الأكاديمية الداخلية ومقياس تقدير الذات الأكاديمي ، والحصول على متوسط درجات الطلاب العشرة في التحصيل لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد التجربة من خلال اختبارات المدرسين الدورية ،وتم إعادة التطبيق للمقاييس بعد مرور شهر من انتهاء التدريب للتعرف على مدى استمرارية تأثير البرنامج ، وتم تصحيح استجابات المشاركين فى كل مجموعة، ثم نظمت درجاتهم فِى جداول خاصة حتى يسهل إدخال البيانات فى وحدة الحاسب الآلى تمهيدا لإجراء عمليات التحليل الإحصائى لها.

- **نتائج البحث** :

- **أولا - نتائج فاعلية المعالجة التجريبية** :

حسب الباحثان متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء مقياس الدافعية الأكاديمية الداخلية في القياس البعدي ، وذلك لمعرفة مدى فاعلية المعالجة التجريبية ، وتم استخدام اختبار مان ويتنى Mann Whitney للأزواج غير المتماثلة ، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (١١) : نتائج اتجاه فروق متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء مقياس الدافعية الأكاديمية الداخلية في القياس البعدى لمعرفة مدى فاعلية المعالجة التجريبية.

متغيرات البحث	المجموعة التجريبية ن = ١٠		المجموعة الضابطة ن = ١٠		معامل مان ويتنى U	Z
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
مقياس الدافعية الأكاديمية الداخلية	٥.٥	٥٥	١٥.٥	١٥٥	صفر	٣.٧٨٤

يتضح من الجدول (١١) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء مقياس الدافعية الأكاديمية الداخلية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية التدريب على بعض مكونات استثارة الدافعية الأكاديمية الداخلية لدى عينة البحث التجريبية.

وتظهر هذه النتيجة فاعلية البرنامج مع الطلاب ذوي العجز المتعلم ومدي ما يمكن أن يسهم في أن يجعلهم أكثر مثابرة في العمل المدرسي واستمتاعا به وتركيزا في واجباتهم ورفعا لمفهومهم نحو ذاتهم مما ينعكس على تحصيلهم وتقديرهم لذاتهم .

- **ثانيا - نتائج فروض البحث الأساسية** :
- **نتائج الفرض الأول** :

ينص الفرض الأول على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء مقياس تقدير الذات الأكاديمي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ". ولاختبار صحة هذا الفرض حسب الباحثان متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء مقياس تقدير الذات الأكاديمي في القياس البعدي، وتم استخدام اختبار مان ويتنى Mann Whitney للأزواج غير المتماثلة، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (١٢) : نتائج اتجاه فروق متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء مقياس تقدير الذات الأكاديمي في القياس البعدى.

متغيرات البحث	المجموعة التجريبية ن = ١٠		المجموعة الضابطة ن = ١٠		معامل مان ويتنى U	Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
مقياس تقدير الذات الأكاديمي	٥.٥	٥٥	١٥.٥	١٥٥	صفر	٣.٧٨٠	٠.٠١

يتضح من الجدول(١٢) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء مقياس تقدير الذات الأكاديمي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية التدريب على بعض لاستثارة الدافعية الأكاديمية الداخلية لدى عينة البحث التجريبية.

وتؤكد نتيجة الفرض الحالي التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي لاستثارة الدافعية الداخلية الأكاديمية على تقدير الذات الأكاديمي .

ويتفق ذلك مع أن البعض من الدراسات ما يعتمد تقدير الذات بعدا من أبعاد الدافعية الداخلية الأكاديمية حيث توصل ديسى ١٩٧٥ (فى شبيب،١٩٩٩ ٢١٧) إلى أن المكونات المحددة لسلوك الدافع الذاتى هى: إدراك الكفاءة، والدافع للإنجاز، وتقدير الذات ،وما توصل اليه Markes (٢٠٠٢) من أن تحسين الدافعية الذاتية من خلال استخدام المعلمين للأنشطة التربوية التي من شأنها دعم الاستقلال الذاتي وبالتالي تقديره لذاته .

وربما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Paulsen & Feldman) , 2005 من تأثير الاستراتيجيات الدافعية والاعتقادات المعرفية على التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة ووجهة الضبط والكفاءة الذاتية ، .والتي أشارت أهم نتائجها إلى وجود تأثير دال إحصائيا لاستراتيجيات الدافعية والاعتقادات المعرفية على التعلم المنظم ذاتيا ، ووجود علاقة دالة وموجبة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم المعرفية والدافعية والكفاءة الذاتية .

- **نتائج الفرض الثاني** :

ينص الفرض الثاني على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على التحصيل الدراسي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ". ولاختبار صحة هذا الفرض حسب الباحثان متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على درجات التحصيل الدراسي في القياس البعدي، وتم استخدام اختبار مان ويتنى Mann Whitney للأزواج غير المتماثلة، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (١٣): نتائج اتجاه فروق متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء التحصيل الدراسي في القياس البعدى.

متغيرات البحث	المجموعة التجريبية ن = ١٠		المجموعة الضابطة ن = ١٠		معامل مان ويتنى U	Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
درجات التحصيل الدراسي	٥.٥	٥٥	١٥.٥	١٥٥	صفر	٣.٧٨٨	٠.٠١

يتضح من الجدول (١٣) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء التحصيل الدراسي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية التدريب على درجات التحصيل الدراسي لدى عينة البحث التجريبية.

وتعني نتيجة الفرض الثالث التأكيد على التأثير الإيجابي لبرنامج استثارة الدافعية الداخلية الأكاديمية في التحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي العجز المتعلم بالمرحلة المتوسطة .

وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصل إليه West (٢٠٠٢) من أن بعض المظاهر المتعلقة بالفصل الدراسي تدعم الدوافع الذاتية لتعلم القراءة والكتابة ،وما ذكرته عبد الفتاح، فوقية (٢٠٠١: ١٨٤) من أن التوجه الدافعى الداخلى والذي يعني مدى وعى المتعلم بذاته المعرفية ، وامتلاك مهارات التنظيم الذاتى المعرفى يؤثر بشكل إيجابي في توجيه الذات نحو مهام التعلم ، التى تتسم بالتحدى المعتدل للقدرة باعتبارها فرصة لاكتساب المعرفة .

- **نتائج الفرض الثالث** :

ينص الفرض الثالث على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على درجات مقياس تقدير الذات الأكاديمي في القياسين البعدي والتتبعي ". ولاختبار صحة هذا الفرض

حسب الباحثان متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي على أداء مقياس تقدير الذات الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية، وتم استخدام أسلوب إحصائي لابارامتري (اختبار ويلكوكسون Wilcoxon) للأزواج المرتبطة ذات الإشارة للرتب للكشف عن اتجاه الفروق وحجم تلك الفروق، وتم استخدامه في هذه الدراسة لصغر حجم العينة، وللتحقق من وجود فرق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لنفس أطفال المجموعة، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (١٥) : نتائج اتجاه فروق متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على درجات مقياس تقدير الذات الأكاديمي في القياسين البعدي والتتبعي.

المتغير	ن	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة Z	مستوى الدلالة
		المتوسط	المجموع	المتوسط	المجموع		
مقياس تقدير الذات الأكاديمي	١٠	٥.٤٠	٢٧	٣	٩	١.٢٧٤	غير دالة

يتضح من الجدول(١٥) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على درجات مقياس تقدير الذات الأكاديمي في القياسين البعدي والتتبعي ، مما يدل على استمرارية فاعلية التدريب على مقياس تقدير الذات الأكاديمي لدى عينة البحث التجريبية.

ويعد ذلك مؤشرا على استمرارية فاعلية البرنامج وتأثيره على المدى الطويل في تقدير الذات الأكاديمي للطلاب ذوي العجز المتعلم بالمرحلة المتوسطة .

- **نتائج الفرض الرابع** :

ينص الفرض الرابع على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على درجات التحصيل الدراسي في القياسين البعدي والتتبعي ". ولاختبار صحة هذا الفرض حسب الباحثان متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي على أداء التحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية، وتم استخدام أسلوب إحصائي لابارامتري (اختبار Wilcoxon) للأزواج المرتبطة ذات الإشارة للرتب للكشف عن اتجاه الفروق وحجم تلك الفروق، وتم استخدامه في هذه الدراسة لصغر حجم العينة، وللتحقق من وجوود فرق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لنفس أطفال المجموعة، ويتضح ذلك في الجدول التالي :

جدول (١٦) : نتائج اتجاه فروق متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على أداء التحصيل الدراسي في القياسين البعدي والتتبعي.

المتغير	ن	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة Z	مستوى الدلالة
		المتوسط	المجموع	المتوسط	المجموع		
التحصيل الدراسي	١٠	٥	٢٥	٣.٦٧	١١	١.٠٥٥	غير دالة

يتضح من الجدول(١٦) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على أداء التحصيل الدراسي في القياسين البعدي والتتبعي ، مما يدل على استمرارية فاعلية التدريب على التحصيل الدراسي لدى عينة البحث التجريبية.

ويعد ذلك مؤشرا على استمرارية فاعلية البرنامج وتأثيره على المدى الطويل في التحصيل الدراسي للطلاب ذوي العجز المتعلم بالمرحلة المتوسطة .

- **توصيات البحث** :

من خلال النتائج التي أسفر عنها البحث يوصي الباحثان بما يلي:

- عقد دورات تدريبية للمعلمين لتدريبهم على تنمية الدافعية الأكاديمية الداخلية لدى طلابهم .
- التركيز على أهمية وجود تعليمات واضحة عند استخدام برامج تدريبية تتضمن وصفاً للأساليب والإجراءات الواجب اتباعها بما يساعد المتعلمين على التعامل معها .
- ينبغى على المعلمين أن يوضحوا للمتعلمين الأهداف من موضوع الدرس وأهميته لهم مع ربط مادة التعلم الجديدة بما هو متوفر من محتوى معرفى سابق لديهم بما يجعل مادة التعلم الجديد ذات معنى يساعد على تنمية الدافعية الأكاديمية الداخلية .
- ينبغى على المعلمين أن يتحمسوا لمادتهم وأن يبرزوا قيمتها ، ويشركوا المتعلمين معهم فى إعداد الدرس أو شرحه أو توزيع الأوراق .
- تجنب أساليب التعلم التقليدية وتبنى استراتيجيات متنوعة تعزز العملية التعليمية ، وتكسب المهارات والخبرات اللازمة للتعلم .
- توعية أولياء الأمور والمعلمين بضرورة تشجيع الأبناء على التركيز والمثابرة وبذل الجهد ، وتعرضهم لمثيرات ذات صعوبة متوسطة تتحدى قدراتهم وتتميز بالحداثة والجدة والتعارض ، مع إتاحة الفرصة لهم لاختيار الأنشطة التى يحبون أن يمارسوها ؛ لأنها تحسن دافعيتهم للتعلم .
- ينبغى على المعلمين أن يهتموا بتقديم التعزيز اللفظى الإيجابى للمتعلمين فى صور مختلفة، سواء عن طريق مدحهم أو شكرهم أو الثناء عليهم؛ لأن هذا يثير دافعيتهم للتعلم.
- تضمين المناهج أو المقررات الدراسية بعض الألغاز أو المشكلات أوالصور التى تتميز بخصائص تنشط الدافعية الأكاديمية الداخلية للمتعلمين وتحثهم على التركيز والاستمتاع والمثابرة أثناء أداء العمل المدرسى .
- ضرورة الاهتمام بإتاحة الفرصة للمتعلمين لزيادة الدافعية الأكاديمية الداخلية ؛ لأن هذا يؤدى إلى ثقتهم بأنفسهم .

- **دراسات مقترحة** :

أثارت الدراسة الحالية العديد من التساؤلات التى مازالت فى حاجة إلى مزيد من البحث ، وفيما يلى بعض الدراسات المقترحة فى هذا المجال : يكتفى بـ٥ فقط

- أثر استخدام استراتيجيات التعلم التعاونى فى الدافعية الأكاديمية الداخلية لدى ذوي العجز المتعلم .
- التعرف على العوامل والمتغيرات المسهمة فى زيادة الدافعية الأكاديمية الداخلية فى المراحل الدراسية المختلفة لدى ذوي العجز المتعلم.
- أثر التفاعل بين بعض الذكاءات المتعددة ومستويات تجهيز المعلومات فى الدافعية الأكاديمية الداخلية لدى ذوي العجز المتعلم .

- أثر برنامج تدريبى قائم على التصور العقلى فى بعض مكونات الدافعية الأكاديمية الداخلية لدى ذوي العجز المتعلم.
- أثر برنامج تدريبى مقترح فى تنمية بعض مكونات الدافعية الأكاديمية الداخلية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم .

• المراجـــــــع :

• المراجع العربية :

- أبو حطب ، فؤاد عبد اللطيف ؛ صادق ، آمال أحمد (١٩٩٤) . علم النفس التربوي ، ط (٤) . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- أبو عواد، فريال (٢٠٠٩)، البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية (AMS): دراسة سيكومترية على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر فى مدارس وكالة الغوث (الأونروا) فى الأردن، مجلة جامعة دمشق- المجلد ٢٥- العدد (٣،٤)، ص ص ٤٣٣- ٤٧١
- أغبارية ، قتيبة على (٢٠٠٠) . أثر أنواع مختلفة من التغذية الراجعة على العجز المتعلم عند طلاب ذوي صعوبات التعلم في مدينة إربد . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك .
- باحكيم ، شهرزاد أحمد (٢٠٠٣) . علاقة توقعات النجاح والفشل بأساليب عزو العجز المتعلم لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى في مدينة مكة المكرمة . رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى .
- باهى ، مصطفى حسين ؛ شلبى ، أمنية إبراهيم (١٩٩٩) . الدافعية الذاتية "نظريات وتطبيقات. القاهرة : مركز الكتاب للنشر.
- بخاري ، نسيمة قاري (٢٠٠٥) . التفاؤل والتشاؤم وأساليب عزو العجز المتعلم لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى.
- حسين ، ربيع شعبان (٢٠٠٥) . أثر برنامج تدريبى مقترح على بعض مكونات الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر.
- درويش ، هاني محمد (٢٠٠٢) . الفروق فى بعض أبعاد الدافعية الأكاديمية الذاتية بين الغاشين وغير الغاشين من طلاب الجامعة . جامعة الأزهر : مجلة كلية التربية ، العدد (١١٤) ، الجزء (١) ، ص ص ٢١٩ – ٢٦١.
- الدرينى، حسين عبد العزيز ؛ سلامه ، محمد أحمد ؛ كامل ، عبد الوهاب محمد (١٩٨٣) . مقياس تقدير الذات (كراسة التعليمات) . القاهرة : دار الفكر العربى.
- ديماس ، محمد (٢٠٠٢) . كيف توقظ طاقات . لبنان : دار ابن حزم.
- زهران ، حامد عبد السلام (١٩٨٧) . قاموس علم النفس . القاهرة : عالم الكتب .
- الزيات ، فتحى مصطفى (١٩٩٦) . سيكولوجية التعليم بين المنظور الارتباطى والمنظور المعرفى . القاهرة : دار النشر للجامعات .
- السرطاوي ، زيدان أحمد ، (١٩٩٥) . دراسة مقارنة لمفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم ، مجلة جامعة الملك سعود : العلوم التربوية والدراسات الإسلامية ، مجلد ٨ ، العدد ٢ ، ص ص ٤٨٩ – ٥٢٨.

- سليمان ، عبد الرحمن سيد (١٩٩٢) . بناء مقياس تقدير الذات لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية بدولة قطر . القاهرة : الهيئة العامة.
- شبيب ، أحمد محمد (١٩٩٩) . دراسة عاملية للدافعية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة من الجنسين . جامعة الأزهر : مجلة كلية التربية ، العدد (٨٣) .
- شبيب ، محمود محمد (١٩٩٩) . أثر استخدام برنامج للتدريب على سلوك حل المشكلة فى بعض مكونات الدافعية الذاتية . جامعة الأزهر : مجلة كلية التربية ، العدد (٨١) ص ص ٢٤٣ – ٢٩٦ .
- شبيب ، محمود محمد (٢٠٠٣) . أثر استخدام استراتيجية لتعزيز الاستقلال الذاتية فى الدافعية الأكاديمية لطلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية . جامعة الأزهر مجلة كلية التربية ، العدد (١١٨) ، ص ص ١٧١ – ٢٤٦ .
- شبيب، أحمد محمد (١٩٩٤) . الاتجاه النمائى للدافعية الأكاديمية الذاتية فى مراحل عمرية مختلفة لدى الجنسين . المجلة المصرية للتقويم التربوى ، المجلد (٢) ، العدد (١) ص ص ١٤٠ – ٢٠١ .
- شقير، زينب محمود أبو العينين (١٩٩٣) . نمو تقدير الذات فى السلوك الاكاديمى والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى الأطفال والمراهقين من الجنسين من المملكة العربية السعودية وعلاقته بالتحصيل الدراسي . جامعة الأزهر : مجلة كلية التربية ، العدد ٢٨ ص ص ١- ٤٠ .
- الشمايلة ، نسرين بهجت (٢٠٠٦) . أثر برنامج تدريبي للدافعية الداخلية للتعلم على درجة التعلم المنظم ذاتيا لطلبة المرحلة الأساسية العليا . رسالة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة الأردنية.
- الأشول ، عادل عز الدين (١٩٨٧) . موسوعة التربية الخاصة . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- صديق ، محمد إبراهيم (٢٠٠٩) . الشعور بالوحدة النفسية وأساليب عزو العجز المتعلم لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة . رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى .
- طه ، فرج عبد القادر ؛ قنديل ، شاكر (١٩٩٣) . موسوعة علم النفس والتحليل النفسى الكويت : دار سعاد الصباح .
- عبد الامير ، نصر حسين (٢٠١١) . تقدير الذات وعلاقتها بالأداء المهاري للاعبين الناشئين والشباب بكرة السلة . مجلة علوم التربية الرياضية ، العدد الثالث،المجلد الرابع ، ص ص ٢٩٥ - ٣٣٠ .
- عبد الفتاح، فوقية (٢٠٠١) . أثر برنامج لتنمية التوجه الدافعى الداخلى على تحسن الكفاءة الأكاديمية والأدائية لدى الطالب المعلم . القاهرة ، جامعة الأزهر : مجلة كلية التربية ، العدد (١٠١) ، ص ص ١٧٧ – ٢٣٢ .
- عبد الله ، محمود محمد إبراهيم (١٩٩٧) . أثر كل من الدافع المعرفى والتغذية الراجعة على مقدار المعلومات التلقائية فى إطار النموذج الرباعى للعمليات المعرفية . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة القاهرة.

- عبد الواحد ، إبراهيم سيد أحمد (٢٠٠٣) . إدراك الطلاب لتوجهات المعلمين نحو التحكم مقابل الاستقلال وعلاقته بالدافعية الذاتية وبعض قدرات التفكير الابتكارى . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر .
- العزبى ، مديحة محمد (١٩٨٥) . مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية لدى المتفوقين والمتأخرين تحصيلياً وعلاقته بمستوى تحصيل الدراسى والتقييم المدرك من الأخرين (فى) بحوث المؤتمر الأول لعلم النفس ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، ص ص ٢٤٩- ٢٦٦.
- العلوان، أحمد فلاح: العطيات، خالد عبد الرحمن (٢٠١٠). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمى لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسى فى مدينة معان فى الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد الثامن عشر، العدد الثانى، ص ص ٦٨٣ - ٧١٧ .
- الفرحاتي ، السيد محمود (٢٠٠٢) . فعالية برنامج للإرشاد المعرفي في خفض العجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .
- الفرحاتي ، السيد محمود (٢٠٠٩) . العجز المتعلم ، سياقاته وقضاياه التربوية والاجتماعية. القاهرة : مكتبة الأنجلو .
- فرير ، فاطمة حلمى (١٩٩٥) . الدافعية الداخلية للدراسة لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى . جامعة الزقازيق : مجلة كلية التربية ، الجزء (١) ، العدد (٢٤) ، ص ص ١١٥ – ١٣٧ .
- الفقي ، إبراهيم (١٩٩٩) . المفاتيح العشرة للنجاح . المركز الكندي للبر مجة اللغوية العصبية.
- الفقي، إبراهيم،(٢٠٠٠). قوة التحكم في الذات . المركز الكندي للبر مجة اللغوية العصبية
- كليغهورن ، باتريشيا (١٩٩٩) . تعزيز الثقة بالنفس . لبنان : الدار العربية للعلوم.
- المحرزى ، محمد عبد النعيم (٢٠٠٦) . أثر استخدام برنامج تدريبى فى بعض أبعاد الدافعية الذاتية لدى أطفال ما قبل المدرسة . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر.
- نمر، سهام كاظم (٢٠١١). أحلام اليقظة وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية، مجلة لعلوم النفسية، العدد ١٩، ص ص ٢٠١- ٢٤٦ .

• ثانيا المراجع الأجنبية :

- Alesia, B. ; Terri, H. ; Laura, J. ; Brian, L. & Bridget, M. O. (1998) . Teaching Techniques which enhance Intrinsic motivation **:** ***A Group Investigation*****,** EDP 603**,** 1 – 9.
- Amabile, T. M. ; Conti, R., & Pollak, S. (1995) . The positive impact of creative activity : Effects of creative Task engagement and motivational focus on college students, ***Personality and Social Psychology Bulletin*****,** 21, 1107 – 1116.

- Amy, M.; Leah. P. M., (1999) . ***A study of Academic motivation of high school students,*** Wakeforest University Department of Education, PP. 1-4.
- Anderman, L. (1999) . Motivation students de secundarid (motivation and middle school students). ***clearinghouse on Elementary and early childhood Education Champaign, Eric Digest.*** DC. 42128, pp. 63.
- Anderman, L. H. & Midgley, C. (1998) . Motivation and middle school students, ***ERIC clearinghouse on Elementary and Early childhood education Champaign, IL .*** (BBB 34257) **,** U. S., Illinois, ERIC : ED421281, PP. 1-6.
- Anderson, R.; Manoogbm, S. T. & Reznick, J. S. (1976) . The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children, ***Journal of Personality and Social Psychology,*** 34(5), 915-922.
- Ann, G.L. (2002):sustained self – regulation and motivation during amaze task for preschool children :A motivation cognitive analysis of the process of sustained interest ***Dissertation Abstract International***. 63 (63-3B),P. 1586.
- Anshel, M. H. ; Weinberg, R. S. & Jackson, A. (1992) . The effect of goal difficulty and Task complexity on intrinsic motivation and motor performance, ***Journal of Sport Behavior,*** 15(2) , 159-176.
- Apostoleris, N. H. (2000) . The development of children motivation in home school setting. ***paper presented at the Biennial meeting of the society for research in child development albuquque*****,** nm, April 15-18, p. 9 .
- Araujoa , P. & Lagos, S. (2013). Self-esteem, education, and wages revisited **.** ***Journal of Economic Psychology,*** 34, 120-132
- Arie, W. K. ; Avioh. R. ; Asher. A. ; Bath-Shevah. M ; Learsh. S. & Daliah. Z., (1975): Can money enhance intrinsic motivation? : A test of the content-consequence Hypothesis, ***Journal of Personality and Social Psychology*****,** 31(4), 744-750.
- Atkinson , W. (2004) . ***Eliminate stress from your life forever : a simple program for better living*** . AMACOM Div American Mgmt Assn . ISBN 0814472338, 9780814472330

- Badhwar , N.(2009) . The Milgram Experiments, Learned Helplessness, and Character Traits . ***The Journal of Ethics,*** 13 (2-3) , 257-289.
- Barnett, O. W. (2005) . ***Family violence across the lifespan an introduction.*** SAGE . ISBN 0761927565, 9780761927563
- Bomia, L. ; Beluzo, L. ; Demeester, D. ; Elander. K. Johnson, M. K. ; Sheldon. B. (1997) . ***The impact of teaching strategies on intrinsic motivation***, U. S ; Michigen, P.28.
- Brophy. J. E. (2004) . ***Motivating students to learn.*** Routledge. ISBN 0805847723, 9780805847727
- Burns, D. D. (1999) . ***Ten Days to Self-Esteem.*** New York Quill.
- Carlton, M.P.(1996):Intrinsic motivation in young children :Supporting the development of mastery motivation in the early childhood classroom . ***Paper presented at the annual meeting of the mid –south educational research Association Tuscaloosa ,AL*** ,Novermber 6-8,PP.18.
- Carreira, J. (2011) . Relationship between motivation for learning EFL and intrinsic motivation for learning in general among Japanese elementary school students **. *System,*** 39(1) 90-102.
- Cordova, D. I., & Lepper, M. R (1996): Intrinsic motivation and the process of learning : Beneficial effects of contextualization, personalization and choice, ***Journal of Educational Psychology,*** 38(4) , 715-730.
- Dashiyeva, B. (2010). Role of family factors in formation of mental health of children with disabilities . ***European Psychiatry*** **,** 25(1) , 736.
- Dev., P. C. (1997) . Intrinsic Motivation and Academic Achievement What does their relationship Imply for the classroom teacher, ***Remedial and Special Education***, 18(1) 12-19.
- Eisele, T. (1996) . Improving the motivation of middle school students through the use of curricular and instructional adaptations, ***Master's Acttion Research Project, Seint Xavier University and IRI /Sky light field. Based Master's. Program. U.S., Illinois***, October, ERIC : ED 412010.

- Falci, C. (2011) .Self-esteem and mastery trajectories in high school by social class and gender. ***Social Science Research*** 40(2) , 586–601.
- Fast , C.E .(2002) . The effect of homework choices on achievement and intrinsic motivation.***Dissertation Abstract International***.62(26-10A) , 183.
- Fisher, R. W. (1995) . Enhancing intrinsic motivation to learn through attitude change, ***Dissertation Abstract International***, Vol. 56, No. (4 : A), P. 1289.
- Flowers, C. P. ; Hancocock, D. R. & Joyner, R. E. (1999) . Enhancing students motivation to learn by matching conceptual level with Instructional type, ***Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association U.S, North Carolina,*** Montreal, Quebec, Canada April 19-23, ERIC. ED 430988.
- Ford, D. Y. ; Alber, S. R., & Heward, W. L., (1998) . Setting motivation traps for underachieving gifted students, ***Gifted Child Today Magazine,*** 21(2) , 28-33.
- Ford, M. E. (1995) . Motivation and competence development in special and remedial education, ***Intervention in School & Clinic,*** 41(2), 1-23.
- Freiberger,V. , Steinmayr,R. & Spinath , B.(2012) Competence beliefs and perceived ability evaluations: How do they contribute to intrinsic motivation and achievement? ***Learning and Individual Differences,*** 22(4) , 518-522
- Gottfried A. E (1985) . Academic intrinsic motivation in Elementary and Junior school students, ***Journal of Educational Psychology,*** **77**(6), 631 – 645.
- Gottfried A. E (1990) . Academic intrinsic motivation in young elementary school children, ***Journal of Educational Psychology***, 82, 525 – 538.
- Gottfried A. E.; Flening J. S. & Gottfried, A. W. (1994) . Role of parental motivational practices in children's Academic intrinsic motivation and achievement, ***Journal of Educational Psychology,*** 86(1), 104 – 113.

- Graham , Human . (2008) . ***Teaching Children Physical Education: Becoming a Master Teacher.*** V3. Human Kinetics.ISBN 0736062106, 9780736062107
- Gutman ,L.M.;Sulzby ,E.(2000) .The role of autonomy support versus control in the emergent writing behaviors of African American Kindergarten children, ***Reading Research and instruction***,39(2), 170-840.
- Harackiewicz, J. M. (1979) . The effects of reward contingency and performance Feedback on intrinsic motivation, ***Journal of Personality and Social Psychology*** 37(8), 1352-1363.
- Hootstein, E. W. (1994) . Motivating students to lean ***Clearing House,*** 67(4) , 213-216.
- Jacobs, P. A., & Newstead, S. E. (2000) . The nature development of student motivation, ***British Journal of Educational Psychology,*** 70**,** 243-254.
- Joesaar , H. , Heina,V.& Hagger , M. (2011) . Peer influence on young athletes' need satisfaction, intrinsic motivation and persistence in sport: A 12-month prospective study ***Psychology of Sport and Exercise,*** 12(5) , 500-508
- Kern, D. E. (2006) . ***Praxis II: Principles of Learning and Teaching . John Willey and Sons*** . ISBN 0471752126, 9780471752127
- Klein, C. ; Pflederer, B. & Truckenmiller, M.A. (1998) ***Increasing student motivation through cooperative learning, writing in mathematics and multiple intelligence's***, Master's Action Research Project, Saint Xavier University& IRI/Skylight, U.S, Illinois, May1, ERIC: ED436351.
- Kreuter , E. A. (2006) **.** ***Victim vulnerability: an existential-humanistic interpretation of a single case study.*** Nova Publishers. ISBN 1600212824, 9781600212826.
- Lefebvre, J.E.(2004) . Motivation to learn , ***Journal of Educational psychology***, 3 (39), 1-2
- Lepper, M. R., (1988) . Motivational considerations in the study of instruction, ***Cognition and Instruction,*** 5(4) , 289-295.

- Lianga , C. , Hsub, Y. & Changc, C. (2013) . Intrinsic motivation as a mediator on imaginative capability development. ***Thinking Skills and Creativity,*** 8 , 109-119
- Lunney . Margret , (2009) . ***Critical Thinking to Achieve Positive Health Outcomes:*** Nursing Case Studies and Analyses . V2 . John Wiley and Sons . ISBN 0813816017, 9780813816012
- Markes , A. (2002) . ***Defining intrinsic motivation of continuing professional education containing education,*** faculty development , incentives , self motivation.
- Martin, D. & Tony, C. (1997) . School improvement that works: Enhancing the Academic motivation, cognition and Achievement of senior secondary students, ***Paper Presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education,*** University of Western Sydney, Macar Thur, December, PP. 1-16.
- Maslow, A. (1954) . ***Motivation in the classroom,*** University of California, IRVINE, Department of Education, PP. 1-9.
- McCurdy, A. (1996) . A study of the effects of cooperative learning strategies on the motivation of a high – Ability student, ***An Action Research Project Presented for Elementary Education Licensure the University of Tennessee***, PP. 1-19.
- Meristo ,M. & Eisenschmidt, E. (2012) . Does Induction Programme Support Novice Teachers' Intrinsic motivation to Work?. ***Procedia - Social and Behavioral Sciences ,***69(24) 1497–1504
- Middleton, J. A. & Spanias, P. A.,(1999) . Motivation for achievement in mathematics : Findings, generalizations and criticism, ***Journal for Research on Mathematics Education,*** 30(1) , 65-89.
- Middleton, J. A. (1995) . A study intrinsic motivation in mathematics classroom : A personal constructs approach, ***Journal for Research in Mathematics Education,*** 26, No. 3, PP. 254-279.
- Miller, C. A. (1995) : Improving motivation in eighth grade students, ***Master's Research Paper, Saint Xavier University,*** U.S., Illinois, December 20, ERIC : ED 394099.

- Miller, S. J. (1998) . Kindergarten teacher`s and children`s perception`s of the teacher-child relationship (Motivation). ***Dissertation Abstract International ,*** 59 (9A), 159.
- Ozgur , B. & Carol Griffithsb , C. (2013) . Second language motivation . ***Procedia - Social and Behavioral Sciences ,*** 70 1109 – 1114
- Patrick, H. T. & Michael, A. R. (1995) . The influence of perceived social competence on school Beginner's Emergent Academic intrinsic motivation, ***Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*** (San Francisco, CA, April 18-22, U.S. Michigan).
- Paulsen & Feldman, (2005) . The Conditional and Interaction Effects of Epistemological Belief on the self Regulated Learning of College Students : Motivational Strategies, ***Research in higher Education***, 46(7) , 731-768.
- Philip, J. S. & Lord, R. G., (1980) . Determinants of intrinsic motivation : Locus of control and competence information as components of Deci's cognitive evaluation theory, ***Journal of Applied Psychology,*** 65(2) , 211-218.
- Prycea,C. , Azzinnaria,D.,Spinellia,S.,Seifritza,E. , Tegethoffb M. & Meinlschmidt, G. (2011). Helplessness: A systematic translational review of theory and evidence for its relevance to understanding and treating depression ***Pharmacology & Therapeutics ,*** 132(3) , 242–267.
- Qutaiba, A. (2010). The relationship between the level of school-involvement and "Learned helplessness" among special-education Arab-Palestinian teachers in Israel. ***Procedia - Social and Behavioral Sciences ,*** 5, 1326–1333
- Radden . Jennifer , (2002) . ***The nature of melancholy From Aristotle to Kristeva.*** Oxford University Press US. ISBN 0195151658, 9780195151657
- Raffini,J.P.(1996) . ***150 Ways to increase intrinsic motivation in the classroom***_. Boston. Allyn and Bacon.
- Rao, N.; Moely, B. E. & Sachs, J. (2000) . Motivational beliefs, study strategies and mathematics attainment in high and low

achieving chinese secondary school students, ***Contemporary Educational Psychology,*** 25, 287-316.

- Rawson, H. E. (1992) . Effects of intensive short-term remediation on academic intrinsic motivation of "at –risk" Children, ***Journal of Instructional Psychology,*** 19(4) , 274-285.
- Robinson, K. & Cameron, J. (2012) . Self-esteem is a shared relationship resource: Additive effects of dating partners' self-esteem levels predict relationship quality **.** ***Journal of Research in Personality*** , 46(2) , 227–230
- Rogers, C. S. & Ponish, K. K. (1987) . Control of Level of challenge :effects intrinsic motivation to play. ***Paper presented in child development,*** P.13.
- Rosli,Y. , Othman, H. , Ishak,I. , Lubis,S. , Saat , Z. & Omar B. (2012).Self-esteem and academic performance relationship amongst the second year undergraduate students of Universiti Kebangsaan Malaysia, Kuala Lumpur Campus **.** ***Procedia Social and Behavioral Sciences ,*** 60 , 582 – 589.
- Saadat ,M. , Ghasemzadeh , A. , Soleimani, M.(2012) . Selfesteem in Iranian university students and its relationship with academic achievement . ***Procedia - Social and Behavioral Sciences ,*** 31 , 10 – 14.
- Sailera,U., Fischmeistera,F. & Bauera , H. (2010) . Effects of learned helplessness on performance and event-related potentials in a learning task **.** ***International Journal of Psychophysiology ,*** 77(3) , 329.
- Schnackenberg, H.L.(1997) . Practical motivation technques for preservice teachers and instructional design strategies .***Paper presented at the annual meeting of the Association for educational communications and technology*** (Albuquerque) P. 10.
- Sinnott, K. & Biddle, S. (1998) . Changes in attributions, perceptions of Success and intrinsic motivation after attribution retraining children's sport. ***International. Journal of Adolescence and Youth***, 7(2) , 137-144.
- Snyder, C. R. ; Lopez, S., J. (2002) . ***Handbook of positive psychology*** . Oxford University Press US. ISBN 0195135334 9780195135336.

- Switzky . Harvey N. ,(2001) . ***Personality and motivational differences in persons with mental retardation***. Routledge. ISBN 0805825703, 9780805825701
- Tracy , Brian . (2004) . ***Goals! : How to Get Everything You Want Faster Than You Ever Thought Possible***. Berrett- Koehler Publishers . ISBN 1576753077, 9781576753071
- Turner,L.A;Johnson ,B.(2003) . Amodel of mastery motivation for A Risk preschoolers .***Journal of Educational psychology***, 95(3), 495-505.
- Urdon, T. M. (1995) . Theory of motivation and achievement A case for social go, ***Review of Education Research,*** 65(3) 213-243.
- Vingerhoets, A. J. (2002) . ***Assessment in Behavioral Medicine***. Psychology Press . ISBN 1583912266 9781583912263
- Wadhwa , S. (2005) . ***Teaching And The Learning*** . Vol. 12 Sarup & Sons . ISBN 8176255998, 9788176255998
- West ,J.(2002) .Motivation and Access to help : The influence of status on child`s motivation for literacy learning. ***Reading and writing Quarterly. over coming learning Diffculties,*** 18 (3), 205.
- Wilson, J. T. (1994) . Situational motivation: Structuring classrooms to enhance intrinsic motivation to learn ***Dissertation Abstract International***, 55 (10-A) , 3090
- Yarrow, L. J. ; Mcquiston, S. ; Macturk, R, H. ; Mccarthy, M. E, ; Klein, R. P., & Vietze, P. M. (1983) . Assessment of mastery motivation during the first year of life Contenpovaneous and cross - age relationship, ***Developmental Psychology***, 19(2) , 159-171.
- Zakeria,H. & Karimpourb, M. (2011) . Parenting Styles and Self-esteem . Procedia ***- Social and Behavioral Sciences ,*** 29 758–761

❋❋❋❋❋❋❋