الإسهام النسبي لكل من استراتيجيات تنظيم الدافعية ورأس المال النفسي الأكاديمي ودعم الاستقلال المدرك فى التنبؤ بالنجاح الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية

إعداد

د/ عائشة على رف الله عطية
أستاذ علم النفس التربوى المساعد
كلية التربية – جامعة الفيوم

د/ مروة صادق أحمد
أستاذ علم النفس التربوى المساعد
كلية التربية – جامعة الفيوم

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة تعرف قوة واتجاه العلاقة الارتباطية بين المتغيرات المستقلة (رأس المال النفسي الأكاديمي وأبعاده (الصمود، الفاعلية الذاتية، الأمل، التفاؤل) ودعم الاستقلال المدرك من المعلم والوالدين، واستراتجيات تنظيم الدافعية، والمتغير التابع (النجاح الأكاديمي)، كما هدفت الدراسة أيضًا تعرف قدرة المتغيرات التفسيرية التي تشمل (رأس المال النفسي وأبعاده (الصمود، الفاعلية الذاتية، الأمل، التفاؤل) ودعم المعلم والوالدين للاستقلال كما يدركه الطالب، واستراتجيات تنظيم الدافعية، على التنبؤ بالنجاح الأكاديمى، وذلك لدى (٢٠٠) طالبٍ وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، وقد أعدت الباحثتان مقياس رأس المال النفسي الأكاديمي، ومقياس دعم الاستقلال المدرك، والنجاح الأكاديمى وترجمة مقياس استراتجيات تنظيم الدافعية لـ Schwinger (2007) . وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين النجاح الأكاديمى ورأس المال النفسي الأكاديمي وأبعاده، علاوة على وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين دعم المعلم والوالدين للاستقلال كما يدركه الطالب والنجاح الأكاديمى لدى عينة الدراسة، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين استراتجيات تنظيم الدافعية والنجاح الأكاديمي فيما عدا استراتجية حديث الذات الموجه نحو التجنب، وأشارت النتائج أيضًا إلى إسهام بعض المتغيرات التفسيرية في التنبؤ بشكل دال إحصائيًا بالمتغير التابع (النجاح الأكاديمى) وتفسر نسبة ٥٣.٩% من التباين الكلي منه؛ حيث أسهم دعم المعلم والوالدين للاستقلال كما يدركه الطالب ورأس المال النفسي الأكاديمي، واستراتجية التحكم البيئى (من استراتجيات تنظيم الدافعية) فى التنبؤ بالنجاح الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية، بينما لم تسهم بقية استراتجيات تنظيم الدافعية فى التنبؤ بالمتغير المحك للدراسة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات تنظيم الدافعية – رأس المال النفسى الأكاديمى – دعم الاستقلال المدرك – النجاح الأكاديمي.

Abstract:

The Relative Contribution of Motivational Regulation Strategies, Academic Psychological Capital and Perceived Autonomy Support in Predicting Academic Success among the Secondary Schools Students

The current study aimed at identifying the correlation between Academic Psychological Capital, Perceived Autonomy Support, Motivational Regulation Strategies, and Academic Success at the secondary schools Students. Besides, It aimed at knowing the relative contribution of Academic Psychological Capital, Perceived Autonomy Support and Motivational Regulation Strategies in Predicting Academic Success of participants. he participants consisted of (200) students at the students from the secondary schools. The researchers prepared and administered Three scales to obtain study data are: Academic Psychological Capital, Perceived Autonomy Support, and Academic Success after verifying their validity and reliability. And translate Motivational Regulation Strategies scale prepared by (Schwinger, 2007). The study results indicated that there is a statistically significant positive correlation between Academic Success and Academic Psychological Capital. In addition, there is a statistically significant positive correlation between Academic Success, Perceived Autonomy Support and Motivational Regulation Strategies. The study also found that the Academic Psychological Capital , Perceived Autonomy Support (teacher and parants) and Environmental Control Strategy attributed in predicting Academic Success of the participants. The model explained (53.9%) of the total variance Academic Success.

Key words: Academic Success- Academic Psychological Capital- Perceived Autonomy Support- Motivational Regulation Strategies,

مقدمة الدراسة[١]:

تعد مرحلة المراهقة من المراحل المهمة في حياة الإنسان، فهى مرحلة انتقالية تقع بين الطفولة والرشد، كما أن أزمات المراهق من أعنف ازمات العمر؛ نظرًا لما يعتري الفرد من تغيرات متسارعة فى مختلف الجوانب الجسمية والمعرفية والنفسية والاجتماعية، وقد يشعر المراهق فيها بفقدان التوازن، وربما الاختلال في بعض العمليات العقلية والنفسية، مع عدم قدرته على تقبل التغيرات، دون فهم لذاته أو تقبل الآخرين ودعمهم له، ومما يزيد من أهمية هذه المرحلة أنها ترتبط بمراحل دراسية مهمة تبدأ من أواخر المرحلة الإعدادية وتمتد حتى الثانوية وربما بعدها؛ حيث يتحدد فيها مصير الطالب الأكاديمى وأيضًا الوظيفي فيما بعد.

ويُعد العصر الحالي عصر التطور التقني والمعلومات والمعارف المتزايدة المتسارعة مع تطبيق نظام تعليم وتقويم جديدة على طلاب الثانوية العامة، مما يفرض على الطلاب ضرورة مواكبة التطور من خلال إدراك مقومات النجاح في الحياة العلمية والعملية، فالتربية الحديثة تتطلب من المتعلمين قدرًا من تحمل المسئولية للتعلم الذاتى، وأن يستقلوا بذاتهم أثناء تعلمهم المعارف الجديدة والانتفاع من خبراتهم السابقة ويتوقف هذا على مدى رغبتهم في الاستمرار لتعلم المزيد باستخدام الطرق الحديثة المناسبة لتحقيق إنجاز أكاديمى حقيقي.

إن النجاح الأكاديمى للطالب بمفهومه الحديث لا يعنى حصوله على درجات مرتفعة فحسب؛ حيث إن التعبير عن النجاح من خلال المعدل التراكمى للدرجات الناتجة من الامتحانات وطرق التقويم التقليدية لا يعكس حقيقته بشكل كامل؛ لأنه يتجاهل عوامل أخرى قد يكون تأثيرها أقوى وأهم من الدرجات التي حصل عليها الطالب، فأصبح النجاح الأكاديمي يُقاس من خلال إنجاز الطالب في الجانب الأكاديمي، ومدى إدراكه لجودة تعليمه ورضاه عنه وكفاية اكتسابه للمهارات والمعرفة والكفاءات اللازمة، وقدرته على تنظيم وإدارة الوقت، وتكيفه الشخصي المدرسي (Orçanlı, Bekmezci, Boztoprak, 2021, 4001)

وقد توجهت الدراسات الحديثة نحو تحديد المتغيرات المسهمة في نجاح الطلاب أكاديميًا وفى ضوء نظرية التحديد الذاتى(تقرير المصير) (SDT)، والتي أشارت إلى أن تحديد الفرد لأهدافه واختياره لأنشطته التى تشبع حاجاته وميوله، وتتفق مع قيمه وقدراته، تُزيد من شعوره بالاستقلالية وحريته في التعبير عن ذاته، وسيطرته على البيئة وتحمله للمسئولية أثناء اتخاذ

[١] تتم كتابة المراجع وفقا لـــAPA5

قراراته وتنفيذها؛ مما وجه الدراسات للبحث في استقلالية الطالب (Ryan& Deci, 2017) فالاستقلال الذاتى للمراهق لا يأتي فجأة، ولكنه يتم بطريقة تدريجية كلما تقدم في العمر من الطفولة إلى المراهقة، إذا ما أتيح له تحقيق هوية ذاتية مستقلة عن والديه، مع بقائه مرتبطًا بهما كمصدر للنصيحة والمساندة النفسية والدعم المعنوي والمادي.

إن الاستقلالية تجعل الفرد يسلك بإيجابية في مواجهة المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة، فهي سمة ينبغي لطالب التعليم الثانوي أن يتصف بها، وعلى الوالدين والمعلمين أن يدعموا استقلاليته؛ حتى يدرك الطالب أهميتها ودورها الفعال في جعله قادرًا على مواجهة صعوبات الحياة وتحدياتها بنفسه، وتسيطر على معظم سلوكياته في مواقف الحياة المختلفة لتكون سمة سائدة وأساسية من سمات شخصيته، خاصةً وهو على أبواب الالتحاق بالجامعة التى تتطلب منه قضاء وقت أكبر بعيدًا عن أسرته، ساعيًا نحو تحقيق أهدافه ونجاحه الأكاديمي والتوافق الأسرى والاجتماعي؛ بما يسمح له باقتحام سوق العمل.

وتعد المرحلة الثانوية مرحلة حاسمة يسعى الطالب فيها إلى إشباع حاجاته النفسية كالشعور بالكفاءة والاستقلالية وتحقيق الذات، ويتم ذلك من خلال دعم ممن يشكلون شخصيته كالوالدين والمعلمين.وقدأشارت عدد من الدراسات (Wang & Eccles, 2016;Carmichael, Muir & Callingham, 2017) إلى أن استخدام المعلم للممارسات التعليمية والحياتية التي تدعم الاستقلال الذاتي للطلاب من خلال حثهم على المشاركة فى الأنشطة، وإتاحة الفرصة لهم لاختيار المهام بحرية؛ ينتج عنه زيادة في معدل أدائهم وإنجازهم الأكاديمي، كما أن استقلالية الطلاب ترتبط بالعديد من النتائج الأكاديمية الإيجابية، مثل الإبداع، والانفعالات الأكاديمية الإيجابية، والرضا عن المدرسة، مع حرص الطالب على بذل المزيد من الجهد في المهام التعليمية (Reeve, 2006; Reeve and Jang, 2006) كما أن دعم الوالدين لاستقلالية أبنائهم يزيد من دوافعهم لمشاركتهم الأكاديمية، وبذل الجهد وارتفاع الإنجاز الأكاديمى (Vasquez, Patall, Fong, Corrigan & Pine, 2016)

فقد تناول الأدب السيكولوجي المتغيرات المعرفية والاجتماعية وإشباع الحاجات النفسية المرتبطة والمؤثرة في أداء الطلاب ونجاحهم الأكاديمي، وحديثًا نشط الباحثون المهتمون بالمجال التعليمي لدراسة بعض العوامل النفسية الإيجابية المرتبطة بنجاح الطلاب، وأشاروا إلى أن رأس المال النفسي من المفاهيم الحديثة فى علم النفس الإيجابي، والذي يشير إلى اعتماد الفرد على موارده النفسية لمواجهة الصعوبات مع تركيزه على السلوكيات الإيجابية للمشاركة

بفاعلية فى الأنشطة وبذل الجهد القائم على التحفيز الذاتى لتحقيق إنجاز أكاديمى حقيقي حيث أنه يتضمن عددًا من المكونات الإيجابية؛ مثل الفاعلية الذاتية، والصمود، والتفاؤل، والأمل (Woo & Park,2017)، وقد أوضحت نتائج الأبحاث التأثير الإيجابي لرأس المال النفسي على الأداء الأكاديمي للطلاب ونتائجهم الدراسية مقاسه بالمعدل التراكمى (Jeong & Jung, 2018; Adil, Ameer & Ghayas, 2020; Luthans, Luthans & Chaffin, 2022; Chaudhary & Narad, 2022) حيث إن رأس المال النفسي مرتبط بشكل إيجابي بالتعلم ذاتى التنظيم والمشاركة الفعالة فى عملية التعلم، وبالتالي فالرصيد النفسي للطالب يمكن أن يكون مصدرًا مهمًا للنجاح الأكاديمى بصفة عامة.

يُعد وصول طالب المرحلة الثانوية للنجاح الأكاديمي هدفًا منشودًا يتطلب الاستمرارية في التعلم وأداء المهام بجدية والتغلب على صعوبة المواد الدراسية والشعور بالملل والحد من الأنشطة الجذابة التي تضيع وقته؛ فمهما تطلب الأمر من جهد فلابد أن يقوم المتعلم بإجراءات وسلوكيات هادفة تحفزه لينظم دوافعه وليزداد جهده ومثابرته ليحافظ على مستوى أدائه للمهام الأكاديمية والتي أشار إليها Wolters(2003) بأنها استراتجيات تنظيم الدافعية، وقد توصلت الدراسات لوجود ارتباط إيجابي بين استخدام الطالب لاستراتيجيات تنظيم الدافعية وأدائه الأكاديمى. (Seker, 2016; Kryshkoa, Fleischera, ;Waldeyerb, Wirthb& Leutnera,2020, عون نوري عون ،٢٠٢٠)

ونظرًا لما يتضمنه النجاح الأكاديمي من أهمية، سواء للطالب نفسه أو لوالديه ومعلميه فقد اهتم علماء النفس بالتركيز على الاستفادة من كافة الموارد والإمكانات المتاحة لتحسين نتائج الطلاب، وعلى الرغم من هذا فإن محاولات تحسين نتائجهم قد تبدو بعيدة المنال وإحدى القضايا الصعبة، وإن كانت غير مستحيلة تحتاج لمزيد من الأبحاث والدراسات، ونظرًا لأن القليل من الدراسات بحثت في عوامل النجاح الأكاديمي للطلاب بمفهومه الحديث، فحاول البحث الحالي تحديد المتغيرات النفسية والشخصية والسلوكية والمعرفية والوجدانية المنبئة بالنجاح الأكاديمى لدى طلاب الثانوية العامة، وخاصة فى ظل نظام التعليم الحديث.

مشكلة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة فى التساؤل الرئيس الآتى:

ما الإسهام النسبى لاستراتجيات تنظيم الدافعية ودعم الاستقلال المدرك ورأس المال النفسي فى التنبؤ بالنجاح الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

وتسعى الباحثتان إلى محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. هل توجد علاقة ارتباطية بين كل من استراتجيات تنظيم الدافعية ورأس المال النفسي الأكاديمى وأبعاده ودعم الاستقلال المدرك والنجاح الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية ؟

٢. ما الإسهام النسبى لاستراتجيات تنظيم الدافعية ورأس المال النفسي ودعم الاستقلال المدرك فى التنبؤ بالنجاح الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

٣. ما مدى تمتع نتائج الانحدار بالقابلية للتعميم من خلال تحليلات ثلاثة لصدق التجزئة النصفية؟

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التعرف على :

١. العلاقة وقوتها بين رأس المال النفسي الأكاديمى وأبعاده والنجاح الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢. العلاقة وقوتها بين دعم استقلالية الطالب المدركة وأبعادها والنجاح الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣. العلاقة وقوتها بين استراتجيات تنظيم الدافعية والنجاح الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٤. المتغيرات المسهمة فى التنبؤ بالنجاح الأكاديمى من خلال المتغيرات المستقلة(استراتجيات تنظيم الدافعية ودعم الاستقلال المدرك ورأس المال النفسي الأكاديمي).

أهمية الدراسة:

١. الاهتمام بمرحلة المراهقة التى تعد أساسًا لتطور المراحل العمرية التالية لها والتى تتطلب بحث العوامل المعرفية والنفسية والشخصية للطلاب والتى تؤثر فى نجاحهم الأكاديمى.

٢. تناول متغير رأس المال النفسي كمتغير من متغيرات علم النفس الإيجابي فالرصيد النفسي للطالب يمكن أن يكون مصدرًا مهمًا لنجاحه الأكاديمى، ولنجاح العملية التعليمية والتربوية بصفة عامة.

٣. تسهم نتائج الدراسة بزيادة وعى المربيين والمعلمين بأهمية دعم الاستقلالية لطالب المرحلة الثانوية لما له من تأثير على نجاحه الأكاديمى.

٤. التأصيل النظرى لمتغيرات الدراسة وإعداد مقاييس حديثة لكل من رأس المال النفسي الأكاديمي، ودعم الاستقلال المدرك، والنجاح الاكاديمى؛ مما يدعم البحث العلمي وبرامج التدريب المرتبطة بهذه المتغيرات.

٥. تسهم الدراسة فى التخطيط لبرامج تدريبية قائمة على رأس المال النفسي الأكاديمي لتعزيز النجاح الأكاديمى للطلاب ومواجهة الضغوط الأكاديمية.

٦. تسهم الدراسة فى زيادة الاهتمام باستراتجيات تنظيم الدافعية، ولفت أنظار التربويين لعمل برامج تدريبية للطلاب لكيفية توظيفها.

٧. تحديد القيمة التنبؤية لمتغيرات رأس المال النفسى الأكاديمي، واستراتجيات تنظيم الدافعية، ودعم الاستقلال المدرك بالنجاح الأكاديمى؛ ومن ثم إمكانية تحسين النجاح الأكاديمى للطلاب من خلال متغيرات نفسية ومعرفية.

٨. قد تساعد نتائج الدراسة الحالية المرشدين الأكاديمين والتربويين المهتمين بطلاب الثانوية العامة، وخاصة فى ظل نظام التعليم الجديد فى تقديم برامج تربوية وإرشادية تزيد النجاح الأكاديمى للطلاب.

التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

رأس المال النفسي الأكاديمي Academic Psychological Capital

تعرفه الباحثتان بأنه: "الحالة النفسية الإيجابية التى تجعل الطالب قادرًا على أداء مهامه وواجباته وتحقيق أهدافه بنجاح، وثقته فى قدراته على مواجهة المشكلات والصعوبات والضغوط والتغلب عليها من خلال نظرته الإيجابية للأمور والأحداث، وإعادة توجيه المسار عندما يتطلب الموقف تحقيق الأهداف التى وضعها الطالب لنفسه".

١- **الفاعلية الذاتية:** وتشير إلى معتقدات الطالب وثقته فى قدراته على إنجاز المهام المطلوبة منه بنجاح، وبذل الجهد المطلوب لتحقيق الأهداف التى يضعها لنفسه.

٢- **الأمل:** يشير إلى السعى نحو تحقيق الأهداف، واتباع طرق ومسارات عديدة وفعالة لإنجاز أهدافه أو تغييرها عند الضرورة لتحقيق الأهداف.

٣- **التفاؤل:** يشير إلى النظرة الإيجابية نحو المستقبل والإقبال على الحياة، وتوقع حدوث الأفضل والإيمان بالنجاح فى الحياة وإمكانية تحقيق الأهداف.

٤- **الصمود:** يشير إلى قدرة الطالب على مواجهة الصعوبات والضغوط ومعالجتها والتعامل معها بإيجابية؛ للتغلب عليها مع التصميم على تخطى العقبات والمشكلات.

دعم الاستقلال المدرك Perceived Autonomy Support

دعم المعلم للاستقلال كما يدركه الطالب: "هو إدراك الطالب أن المعلم يسمح له بتحمل مسئولية تعلمه، ويتيح الفرصة له لاختيار المهام والأنشطة، والعمل المستقل، والسماح له بحرية التعبير عن آرائه، والعمل بطريقته الخاصة، والاعتراف بوجهات نظره وحقه في التعبير عن مشاعره والاعتراف بها، وتزويده بفرص الاختيار وتقديم أسبابًا تفسيرية للمهام المطلوبة منه وتشجيع قراره الاستقلالي واختياراته".

دعم الوالدن للاستقلال كما يدركه الطالب : "هو إدراك الطالب الابن أن والديه يسمحون له بالخيارات التى يفضلها كلما كان ذلك ممكنًا، وتبادل الآراء معهم بطريقة متفتحة وغير مسيطرة، وتشجيع الوالدين المبادرة واستقلالية اتخاذه للقرار، وتقديم أسبابٍ منطقية لما هو مطلوب منه، والسماح له بالاعتراض مع تقبل وجهة نظره واحترامها ومناقشة آرائه".

النجاح الأكاديمى Academic Success

"هو الإنجاز الذى يحصل عليه الطالب في الجانب الأكاديمي، وإدراكه لجودة ما يتلقاه من تعليم ورضاه عنه، وكفاية اكتسابه للمهارات والمعرفة والكفاءات اللازمة للنجاح وقدرته على تنظيم وإدارة الوقت، وتكيفه الشخصي المدرسي".

استراتجيات تنظيم الدافعية Motivational Regulation Strategies

عرفها Schwinger, von der Laden & Spinath (2007,58) "بأنها مجموعة من الأساليب والوسائل التي يستخدمها الطالب للمحافظة على استمرار رغبته في الدراسة والتعلم، والتغلب على الصعاب والمواقف المحبطة التي تقابله أثناء الدراسة، وبذل المزيد من الإصرار والمواجهة والتحدي لتحقيق أهدافهم ومهامهم الأكاديمية".

الإطار النظرى ودراسات سابقة:

أولاً : رأس المال النفسي الأكاديميAcademic Psychological Capital

لقد قدم علم النفس الإيجابي متغيرًا حيويًا وحديثًا هو رأس المال النفسي للمتعلم الذي يشير إلى الموارد النفسية للفرد متمثلة فى الثقة بالنفس، والقدرة على السيطرة على العوائق وتخطيها، والشعور بالكفاءة، ووضع أهداف للحياة والعمل المستقبلى، وإيجاد مسارات متنوعة لتحقيقها، بالإضافة إلى تفسير الأحداث بشكل إيجابي، والتغلب على مشاعر الإحباط You, (2016,18).

يرى Seligman (1998) أن الحالة النفسية الإيجابية تدعم وتحسن الصحة النفسية والعقلية للفرد وتساهم في تحسين الأداء الشخصي والتنظيمي لديه. وقد واصل Luthans (2002a, 2002b) تطوير تصور رأس المال النفسي من خلال نظرية الحفاظ على الموارد Conservation of Resources (COR) theory وأوضح أن رأس المال النفسي يتحدد بالفاعلية الذاتية والأمل والتفاؤل والصمود. وعرّفه Luthans, Youssef and Avolio (2007,3) بأنه حالة إيجابية من التطور النفسي للفرد، والتي تتميز بثقة الفرد فى قدرته على تقديم الجهد اللازم لتحقيق النجاح في إنجاز المهام والأنشطة المختلفة، ويكون لديه الإمكانات والأسباب الكامنة للنجاح سواء في الحاضر أو المستقبل، بالإضافة إلى المثابرة لتحقيق الأهداف من خلال مرونته في تحديد وتوجيه أهدافه، وقدرته على تعديل المسار إذا تتطلب الأمر والاستمرار في السعي لتحقيق الأهداف إذا ما حدث إخفاق؛ أي أنه القدرات النفسية الإيجابية للفرد، ويتضمن نفس المكونات السابقة وهي الفاعلية الذاتية، والأمل، والتفاؤل، والصمود، واتفق

معهم كل من Cole, Daly and Mak (2009,465) بأنه حالة الفرد النفسية الإيجابية المتنامية التي تتميز بالفاعلية الذاتية، والأمل، والتفاؤل والصمود. وأضاف كل من Avey, Luthans and Youssef (2010,431) أن رأس المال النفسي؛ يعني الحالة النفسية الإيجابية للفرد، والتي تؤثر في سلوكه وأدائه في المهام الحياته اليومية. ويتفق Poon (2013,58) مع ما أشار إلى Luthans et al. (2007,542) أن رأس المال النفسي هو الحالة النفسية الإيجابية المتطورة للفرد التي تتميز بثقته في أداء مهامه المتطلبة للنجاح، ومثابرته نحو تحقيق أهدافه، وقدرته على استعادة توازنه في حالة التعرض للمشكلات؛ ويتكون من الأمل، والفاعلية، والصمود والتفاؤل. وهذا ما أشار إليه أيضًا(2014,2) Van Wyk بأنه المكون المعرفي والحالة النفسية الإيجابية للفرد التي تشتمل على الفاعلية الذاتية، التفاؤل، الأمل والصمود".

وأشار كل من Çavuş and Gökçen (2015,2044) بأنه دافعية الفرد ومثابرته من أجل تحقيق الإنجاز والنجاح. وأضافكل Luthans and Youssef-Morgan (2017,2)أن رأس المال النفسي؛ هو الحالة النفسية الإيجابية للفرد التي تتميز بوجود الثقة الفعالة في القيام بالمهام، وبذل الجهود الضرورية للنجاح في المهام الصعبة، وعمل عزو إيجابي(التفاؤل) حول النجاح الآن والنجاح فى المستقبل، والمثابرة نحو تحقيق الأهداف، وعند الضرورة إعادة توجيه المسارات نحو الأهداف (الأمل) لكي ينجح، وعندما يتعرض الفرد للمشكلات والمعوقات يحافظ على إعادة التوازن، وتجاوز الصعوبات (الصمود) لتحقيق النجاح. وعرفه رمضان عاشور (٢٠١٩، ٣١) بأنه" حالة معرفية انفعالية سلوكية إيجابية مستقرة نسبيًا تُعبر عن الفاعلية الذاتية، الأمل، التفاؤل والمرونة خلال مواقف الحياة اليومية المختلفة ." وعرفته هبة حسين (٢٠١٩، ٢٢) بأنه" قدرة الفرد على الاحتفاظ بالحالة الإيجابية التي تساعده على تحقيق أهدافه، والتأقلم مع مصاعب الحياة، ويتبلور من خلال أربعة مكونات هي: الفاعلية الذاتية، الأمل، الصمود والتفاؤل.

وأشارت الدراسات أن الحالة النفسية الإيجابية والموارد النفسية للمتعلم أثناء تفاعله داخل بيئته التعليمية يُشار إليها **برأس المال النفسي الأكاديمى**، ويعرف بأنه حالة نفسية إيجابية تنتج عن تفاعل الأمل والفاعلية الذاتية والصمود والتفاؤل، أثناء تعامل الطالب مع البيئة الأكاديمية (Luthans et al., 2012). وعرفه كل من Rus and Jesus (2010,143) بأنه حالة نفسية

إيجابية للفرد قابلة للتطوير، ويتضمن الفاعلية الذاتية (التى تتمثل في ثقة المتعلم بقدرته على بذل الجهود لتحقيق النجاح في مهامه المطلوبة منه). والتفاؤل (وهو التوقع الإيجابي للطالب لنجاحه في المستقبل)، والأمل (إعادة تغيير المسارات نحو تحقيق الأهداف)، وأخيرًا الصمود (يظهر في قدرة الطالب على إعادة توازنه بعد التعرض للضغوط والمشكلات حتى يصل إلى تحقيق هدفه). وعرفته جيهان عثمان (٢٠٢٠،٢١٢) بأنه" حالة انفعالية إيجابية تؤثر في سلوك المتعلم، وأدائه لعمله، وسعيه لتحقيق أهدافه، وأساليب مواجهته للضغوط المختلفة واستعادة اتزانه. كما يعبر رأس المال النفسي الأكاديمي تقييم الطالب بإيجابية للأمور، واحتمال النجاح على أساس الجهد والدافع والمثابرة (Ye, Ren, Li & Wang, 2020,29)

تعرفه الباحثتان بأنه: "الحالة النفسية المعرفية الإيجابية التى تجعل الطالب قادرًا على أداء مهامه وواجباته وتحقيق أهدافه بنجاح، وثقته فى قدراته على مواجهة المشكلات والصعوبات والضغوط، والتغلب عليها من خلال نظرته الإيجابية للأمور والأحداث، وإعادة توجيه المسار عندما يتطلب الموقف؛ لتحقيق الأهداف التى وضعها الطالب لنفسه".

مكونات رأس المال النفسي الأكاديمي:

اتفقت نتائج دراسات كل من (Alessandri, Borgogni, Consiglio and Mitidieri, 2015; Antunes, Caetano& Pina Cunha, 2017; Rad Shomoossi, Rakhshani& Sabzevari, 2017; Santana-Cardenas, Viseu, Lopez Nunez & Jesus, 2018; Gupta & Shukla, 2018) مع الدراسات السابقة على وجود أربعة مكونات لرأس المال النفسي الأكاديمي وهي: الأمل، والتفاؤل، والفاعلية الذاتية، والصمود، مما يساعد الفرد على تنظيم انفعالاته وأفكاره بصورة إيجابية، وفيما يلي تفصيل لكل منهم:

١. **الفاعلية الذاتية Self-Efficacy:**

أشار Bandura أن الفاعلية الذاتية تعبر عن معتقدات الفرد وأفكاره وثقته حول إمكاناته وقدراته واستعداداته الفردية؛ من خلال تقييمه وإدراكه المعرفي عن قدراته الشخصية وذلك وفقًا لخبراته التي اكتسبها؛ فهى حالة معرفية وجدانية تتضمن اقتناع الفرد وثقته بقدارته على امتلاكه الإجراءات والمهارات اللازمة لتحقيق النجاح فى مهمة محددة، بغض النظر عما يحيط به من ضغوط (Avey, et al., 2010). ويؤثر إدراك الفرد لمعتقدات فاعليته الذاتية في الكيفية التي يفسر بها الأحداث، وبالتالي تشكيل الاستجابات؛ فيميل الشخص ذو الفاعلية المنخفضة إلى بذل جهد أقل، والتخلي عن المهام الصعبة، وعلى الجانب الآخر يُظهر الشخص

ذو الفاعلية العالية اهتمامًا وتحفيزًا أعلى مما يؤدي إلى أداء أفضل (Diseth, 2011). في السياق الأكاديمي تعد الفاعلية الذاتية مؤشرًا قويًا للأداء الأكاديمي للطلاب.

2004)(& Cooper, DuBois Valentine, &Garcia,2001; Hu Chemers,

٢. الصمود Resilience:

يشير إلى قدرة الفرد على مواجهة الضغوط والمواقف الصعبة ومقاومة المحن والفشل مع التكيف من أجل الوصول إلى أفضل أداء، والتغلب على المشكلات التى يمر بها بنجاح وقدرته على تحمل النتائج السلبية المترتبة على الضغوط والتحديات التي تواجهه، ويظل الفرد قويًا ومشاركًا في مهام الحياة المهمة. فالسمة الأساسية للصمود هي القدرة على "الارتدادية" (إعادة التوازن) من حالات الفشل أو التغييرات الحادثة إلى مواقف النجاح ,Hobfoll (2011,4).

وأظهرت نتائج الأبحاث أن الفرد الذي يتمتع بالصمود المرتفع يميل إلى إدراك المشكلات والصعوبات بشكل أكثر إيجابية؛ لأنه يجد قيمة ومعنى في حل مثل هذه المشكلات (Luthans,2002). ويُقصد به قدرة الفرد على التغلب على المواقف الصعبة ومواجهتها مع القابلية العالية للتكيف لتخطي النكسات؛ للوصول إلى الأداء الفعال، ويتضمن الصمود المرونة لكى يتمكن الفرد من إعادة محاولاته لإعادة توازنه (Luthans et al. 2004; Masten & Reed 2002). ويتفق كل من King and Rothstein, 2010; Luthans et al. 2007 على أن الصمود عملية ديناميكية للتوافق الإيجابي، أو التكيف مع الضغوط والشدائد والمحن التي يتعرض لها الفرد في حياته اليومية، فهي تتضمن إعادة التوازن واستجماع القوى بعد مواجهة العقبات والمشاكل، والقدرة على التغلب عليها بنجاح واستمرار.

ويرى Cole et al. (2009,468) أن الصمود يُعني قدرة الفرد على التكيف الإيجابي في المِحن والشدائد التي يتعرض لها، وقدرته على التعامل معها بنجاح وفاعلية وأشار كل من Longman, (2009,283); Caza and Milton(2012,897) إلى أن الصمود يشير إلى قدرة الفرد على الازدهار في بيئة متغيرة، وليس فقط البقاء فيها، فهو عملية ديناميكية للتكيف مع ظروف الحياة الصعبة، وتتضمن العديد من جوانب الموارد الشخصية، وتعد عمية وقائية ضد الاضطرابات النفسية.

وقد توصلت نتائج بعض الدراسات أن الصمود مرتبط بشكل إيجابي بالأداء الأكاديمي والتكيف الناجح Luthans et al. ; Martin & Marsh, 2006; Avey et al. ,2010

;Luthans et al. ,2005; Mwangi, Okatcha, Kinai & Ireri (2015) ,2007 Sarwar, Inamullah, Khan & Anwar, (2010) van Breda, (2022)، إضافةً إلى أن الصمود يرتبط إيجابيًا بالنجاح الأكاديمي؛ حيث وجدت دراسة Montas, Rao, Atassi, Shapiro, Dean & Salama (2021) أن الطلاب ذوي الصمود المرتفع حصلوا على معدل تراكمي عالٍ؛ لذا من المهم للطلاب الراغبين في تحقيق النجاح الأكاديمي أن يكون لديهم صمود مرتفع.

٣. **التفاؤل Optimism:**

يشير إلى أسلوب إيجابى يتضمن إدراك الفرد أن المواقف الإيجابية تحدث بشكل دائم نتيجة العوامل الشخصية الداخلية، فالحالات السلبية يتم تفسيرها من منظور خارجى وحالات مؤقتة وليست دائمة، فالمتفائل يعزو الأحداث والمواقف الإيجابية إلى عوامل فطرية، أما المواقف السلبية فيرجعها إلى عوامل خارجية يمكن مواجهتها وتعديها ومعالجتها Luthans. & .(Youssef, 2004).

كما أشار كل من Scheier, Carver and Bridges(2001,129) إلى أن التفاؤل هو سمة لدى الفرد بتوقع نتائج إيجابية لما يواجهه من أحداث ومواقف التي يتوقعها الفرد ويتيح للفرد الدافع كى يسلك بطريقة تشير لتوقعه بتحقيق النجاح مستقبلاً، عن طريق بذل الجهد وانتظار النجاح. على عكس الأفراد ذو الفاعلية الذاتية، الذين يتوقعون نتائج مرغوبة بناءً على قدرتهم، ويتوقع الأفراد المتفائلون نتائج إيجابية بغض النظر عن قدراتهم ,Bäulke . Daumiller & Dresel, (2021).

ويُعد التفاؤل أساس رأس المال النفسي؛ حيث إنه يرتبط إيجابيًا مع الأحداث المستقبلية التي تشمل المشاعر والانفعالات الإيجابية والتحفيز، فى ضوء تقييم واقعي لتلك الأحداث عن مدى إمكانية حدوثها، مما يزيد من فاعلية الشخص وأمله (Seligman, 1998)، ووفقاً لنتائج دراسة كل من Bharti and rangnekar (2019) التى أظهرت أن التفاؤل يتكون من بُعدين هما؛ التفاؤل الشخصي، وتفاؤل الاكتفاء الذاتي. فالتفاؤل الشخصي سمة لدى الشخص بغض النظر عن أدائه أو قدراته، أما تفاؤل الاكتفاء الذاتى فيتم تقييمه من خلال ثقة الفرد بنفسه وإمكاناته.

ووفقًا لذلك، عندما يعاني الأفراد المتفائلون من الفشل، فإنهم يميلون إلى الاعتقاد بأن الفشل ليس بسبب شيء فطري؛ لذلك فهم قادرون على الحفاظ على الدافع ومواصلة مواجهة

التحديات (Seligman, 1998 وبالتالي لديهم توقعات إيجابية، تجعلهم قادرين على الأداء الجيد. وأظهرت العديد من الدراسات أن الطلاب المتفائلين يظهرون إنجازات أكاديمية أكبر من الطلاب المتشائمين بغض النظر عن إمكاناتهم الفعلية. Solberg, Evans & Swgerstrom , 2009; Holzer, Bürger, Lüftenegger& Schober (2022). Jafari, Hejazi, Jalili, & Sobhi, (2021).

٤. **الأمل : Hope**

ذكر (Snyder, et al., (2002 أن الأمل يعني حالة تحفيزية إيجابية تعتمد على قوة الإرادة والتصميم أو الطاقة الموجهة نحو الهدف ومتابعتها وإيجاد مسارات بديلة لتحقيقها عند مواجهة المشكلات، فهو نظام دينامي معرفي ودافعي، حيث يتبعه عملية معرفية نحو تحقيق الهدف، وطبقًا لذلك؛ فهو عملية التفكير في الأهداف الشخصية، مع وجود الدافعية التي تدفع الفرد لتحقيق هذه الأهداف، واستخدامه الطرق التي تساعده على تحقيقها، فالأمل تفاعل بين عدة أشياء هي مشاعر المسئولية نحو تحقيق الهدف، مع طريقة التفكير للربط بين الوضع الحالي والهدف المراد تحقيقه على المدى القريب، وكذلك على المدى البعيد. وأشار كل من Luthans, Youssef and Avolio(2015,4) بأن الأمل هو الحالة المعرفية التي يضع فيها الفرد أهداف صعبة، إلا أنها واقعية يمكن تحقيها، ويسعى بالعزم والطاقة المتوفره لديه لتحقيقها.

فالأمل يساعد على تعديل المسارات فهو مختلف عن التفاؤل. فالأفراد المتفائلون يميلون إلى التفكير فى المستقل، بينما من لديهم مستوى عالٍ من الأمل لا يسعون فقط لتحقيق الأهداف، ولكن أيضًا يفكرون في مسارات متعددة عندما يواجهون الصعوبات، ويعملون بكل جهد لديهم (Snyder, 2002).

وقد أظهرت نتائج الدراسات أن الأمل منبئ مهم للأداء الأكاديمي وإتمام الدراسة والنجاح الأكاديمى.

Snyder, Shorey, Cheavens, Pulvers, Adams & Wiklund (2002); Penzar, Shea & Edwards 2011) Seirup & Rose(؛2011 ،Rand et al. (2021).

ويتضح من العرض السابق اتفاق الدراسات الحديثة مع دراسة Luthans, Vogelgesang, and Lester (2006) التي أوضحت أن رأس المال النفسي، يُعد أحد أهم

الموارد الشخصية الإيجابية التي تساعد الفرد على تحقيق أهدافه ونجاحه في مختلف جوانب حياته، كما تتضح أهمية رأس المال النفسي من خلال ما أشارت إليه نتائج دراسة Bradley (2014) أن رأس المال النفسي يزيد من مستوى النمو المهني للفرد؛ فهو يُساعد الفرد أيضًا على تخطي الصعوبات والتغلب عليها، والمعوقات والصدمات التي يتعرض لها خلال حياته فالأفراد ذوي المستويات المنخفضة من رأس المال النفسي يعانون من مستويات مرتفعة من الضغوط، بالمقارنة بالأفراد ذوي المستويات المرتفعة من رأس المال النفسي فهم أكثر استخدامًا لأساليب إيجابية لمواجهة الأحداث الضاغطة، كما ذكر كل من Hansen, Buitendach and Kanengoni (2015) أن رأس المال النفسي يركز على خصائص الفرد الشخصية الإيجابية التي تساعد في تحسين مستوى أدائه وأكدت دراسة كل من Baron, Franklin and Hmieleski (2016) أن رأس المال النفسي يُمثل موارد الفرد الإيجابية التي تساعده على تحقيق النجاح في جميع جوانب حياته المختلفة.

ثانيًا: دعم الاستقلال المدرك Perceived Autonomy Support

تعد الاستقلالية من مظاهر النمو الاجتماعي والانفعالي في مرحل المراهقة، حيث إن الطالب فى مرحلة المراهقة يسير في طريق استقلاله عن والديه ويكون متعجلاً لهذا الاستقلال حيث تتماشى حاجة المراهق إلى الاستقلالية مع نموه وحاجاته النفسية ومطالب تطوره في مختلف الجوانب. ومن هنا فإنه بحاجة إلى الشعور أنه أصبح أهلاً لاتخاذ القرارات الخاصة به قادرًا على استثمار جهوده الشخصية والعملية، وتوجيهها بشكل مباشر في مجال اختيار مهنته أو عمله بدون مساعدة والديه، حيث يسهم الأسلوب الذي يتخذه الوالدان في إشباع حاجات الابن في زيادة أو إنقاص ثقته بنفسه وقدراته وكفاءته، فعندما ينمو الابن نموًا يسمح له بحرية وثقة أكبر فإنه سيبدأ باكتساب قدرات ذاتية تساعده على إبداء الرأى واتخاذ القرارات وبالتالي تتكون لديه درجة جيدة من الاستقلالية (صفاء معروف،٢٠٢٠).

نظرية التحديد الذاتى لدعم الاستقلال:Self-determination Theory (STD)

تشير نظرية التحديد الذاتى إلى أن الإنسان بطبيعته مبادر، ونشط، ولديه ميل تجاه النمو، والأداء الكامل، والسيطرة على المؤثرات الداخلية والخارجية، تقوم هذه النظرية على أن إنجاز الفرد لأى مهمة يتوقف على إشباع حاجات أساسية عامة، يجب إشباعها لكل البشر فى مراحل العمر المتتابعة، إلى جانب الحاجات الخاصة بكل فرد. إن إشباع هذه الحاجات سواء

العامة أو الخاصة تشعر الفرد بالأمن والأمان النفسي، وتكسبه شخصية سوية، وهي الحاجة للاستقلال الذاتي (الحاجة إلى الاختيار الحر لبدء إجراءات الفرد والحفاظ عليها وتنظيمها) Autonomy. كما يسعى كل فرد فى المجتمع إلى الشعور بقدرته على التعرف على البيئة من حوله واستكشافها بل والسيطرة عليها، وهى ما يطلق عليها الكفاءة Competence إلى جانب حاجته لتكوين علاقات ذات معنى تشبع لديه مشاعر الارتباط والانتماء Relatedness التى تتيح له التواصل مع من حوله، وتنمية علاقات شخصية مع الآخرين، وبناء روابط قوية آمنة يكون متقبلاً لمن حوله، وإن سلوكيات الفرد أثناء إشباع هذه الحاجات يكون لديه دوافع داخلية للوصول إلى إنجاز مرتفع فى مجالات حياته، بينما يكون الأفراد المدفوعين بمحفزات خارجية يكون سلوكه رغبة فى الحصول على مكافآت أو تجنبًا للعقاب أو الحصول على ثناء من حوله أى أن محددات الدافعية وسلوكيات الفرد للإنجاز ترتبط بالفرد المتعلم نفسه، وقدرته على إشباع حاجته للاستقلال الذاتى القائم على الاختيار الحر والدافع للإشباع الداخلى (Deci & Ryan,2000,54).

وقد حددت النظرية إطارًا للدوافع البشرية، والتي تتعلق باتجاهات النمو الكامنة لدى الأفراد، والحاجات النفسية الفطرية، وتفترض أن الدافع هو السبب الأساسي في اتخاذ الفرد قرارًا ما بدون تدخل أو تأثير خارجى، وسلطت الضوء على تفاعلات الفرد وإدراكه عن بيئته، وتدعم التكامل الفردي لتطوير هوية الطالب للتحفيز المستدام المستمر والمنظم في مراحل التعليم بصفة عامة والتعليم الثانوى والعالى بصفة خاصة. ويُعد التحديد الذاتى مفهومًا مهمًا يشير إلى قدرة كل فرد على اتخاذ الخيارات وإدارة حياته الخاصة باستقلالية، حيث تؤدى هذه القدرة دورًا مهمًا في الصحة النفسية للفرد، وتعطيه الشعور الكامل بأن لديهم سيطرة كاملة على خياراته، ويتميز طلبة المرحلة الثانوية بمجموعة من الحاجات والمشكلات التي يؤدي إشباعها إلى حالة من التوافق في مجالات النمو والتطور الرئيسية، والمتمثلة في الأبعاد الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية . وإذا ما أخفق الطالب في إشباع هذه الحاجات فإنه يعاني من أزمة تنعكس آثارها على حالته النفسية وعلى المجتمع، كنتيجة لحالة عدم التكيف أو سوء التوافق الناشئ عن الإخفاق في الإشباع. وآثار حالة عدم التكيف هذه يمكن أن نلاحظها فيما يبديه الشباب بعامة من مظاهر سلوكية تعكس اغترابه عن ذاته ومجتمعه. (Deci & Ryan,2000,68)

وتتضمن نظرية التحديد الذاتي ثلاثة افتراضات هي: أولاً: أن الفرد مبادر بالفطرة أي لديه إمكانية التصرف، والسيطرة على القوى الداخلية (الحوافز أو المحركات، والانفعالات) والقوى الخارجية (العوامل البيئية التي يواجهها كرد فعل دون تمكنه من السيطرة عليها. ثانيًا: إن الإنسان كنظام منظم ذاتي، وموجه نحو التطور، والأداء المتكامل، والصحة، والانخراط في بيئته الداخلية والخارجية بطرق تسهل حصول النتائج الإيجابية. وثالثًا: بالرغم من أن النمو النشط يُعد فطريًا في الإنسان إلا أنه لا يعمل تلقائيًا. ولتحقيق ذلك فإنه يحتاج إلى التغذية الراجعة والظروف المناسبة والداعمة من البيئة الاجتماعية.

Deci, Ryan& Vansteenkiste,2008).)

وقد تناولت نظرية التحديد الذاتي Self Determination الاستقلال الذاتى، واعتبرته من الحاجات الأساسية الضرورية التي يجتهد الفرد ليحققها بغض النظر عن ثقافاته، واعتبره أصحاب هذه النظرية أنه أهم جوانب الدافعية داخلية المنشأ، والتي هي أساس التعلم عالي الجودة (2000,183) Ryan& Deci، إن إشباع هذه الحاجة تجعل من عملية التعلم عملية ممتعة؛ يشعر فيها المتعلم أن لديه قدرة وحرية في اختيار سلوكه، وقد أشارت نتائج الدراسات إلى ظهور ارتباط الاستقلال الذاتى بالجهد الذي يبذله الطالب في المقرر ارتباطًا دالاً مرتفعًا وأيضًا بالتوافق الأكاديمي، وأنه يرتبط بإدراك المنفعة والانتماء عند طالب الجامعة، كما ظهر ارتباط الاستقلال الذاتى بالجهد المبذول، والرغبة في الاستمرار في الدراسة Kaufman & Dodge (2009); Xu, Du, Cunha & Rosário (2021)..

أجرى Wehmeyer (2004) مراجعة شاملة لمفهوم الاستقلال الذاتى وخلص إلى أنه بناء جوهري، يستلزم من الطالب المتعلم أن يتصرف اعتمادًا على ما يمليه عليه عقله أو إرادته الحرة، دون إكراه خارجي، ويتم تصورها على أنه بناء متعلق بالدوافع؛ Ryan & Deci(2000) وأن جميع الطلاب يمتلكون دافعًا تحفيزيًا داخليًا أو موجهًا ذاتيًا يساهم في أدائهم المدرسي بطريقة تكيفية. ويشعرهم بالاستقلالية والكفاءة والانتماء

(يطلق عليها الاحتياجات النفسية الأساسية) وهو أمر بالغ الأهمية لتعزيز دافعهم الداخلية التحفيزية؛ ومن ثم فإن استخدام المعلمين للممارسات الداعمة للاستقلالية فى الفصل الدراسى هي إحدى الطرق لتنمية مهارات الطلاب الداخلية.(Reeve, 2016).

تركز نظرية STD على قدرة الطلاب على التصرف بمحض إرادتهم، والشروع في أعمالهم وتوجيهها، والسعي وراء الأهداف التي يختارونها بأنفسهم، والتي تمثل المظاهر

السلوكية لتقرير الفرد لذاته (Wehmeyer,2004). وأن الطلاب يكونون أكثر استعدادًا لعرض هذه السلوكيات عندما يطورون ويستخدمون المهارات الأساسية التالية: (أ) تحديد وتحقيق الأهداف المختارة ذاتيًا (تحديد الأهداف وتحقيقها)؛ (ب) اتخاذ الخيارات والقرارات وحل المشكلات بأنفسهم (الاختيار / صنع القرار وحل المشكلات)؛ (ج) الدفاع عن أنفسهم والتعبير عن تفضيلاتهم (الدفاع الذاتي والتعبير عن التفضيلات) ؛ (د) معرفة نقاط القوة والضعف والمصالح، وما إلى ذلك. (الوعي الذاتي) ؛ (هـ) تنظيم سلوكياتهم (التنظيم الذاتي)؛ (و) الاعتقاد بأنهم قادرون على الوصول إلى النتائج المرجوة (الفاعلية الذاتية). Núñez, Fernández, León & Grijalvo (2015).

مفهوم دعم الاستقلال المدرك:

يُعد دعم الاستقلالية مكونًا رئيسيًا لنظرية التحديد الذاتى (Deci & Ryan,2000) ووفقًا لهذه النظرية، أُشير إلى أن الاستقلالية، واحدة من الحاجات النفسية الأساسية وتشير إلى تجربة الاختيار والحرية النفسية فيما يتعلق بأنشطة الفرد؛ أى أن يكون الفرد مسئولاً عن ذاته ويتفاعل بانسجام تام معها، وأكد Deci & Ryan(2000) أن هذا لا يعني أن يكون الفرد مستقلاً تمامًا. وطبقا لذلك، يتضمن دعم الاستقلالية أسلوبًا شخصيًا يأخذ فيه الآباء أو المعلمون منظور أبنائهم أو طلابهم في الاعتبار، ويقدمون الأسباب المنطقية للطلاب، ويعترفون بمشاعرهم، ويوفرون فرصًا للاختيار وتقرير مصيرهم (Ryan & Deci, 2000; Jungert & Koestner, 2015).

وقد حدد Little (1991) الاستقلالية على أنها القدرة التي تمكن المتعلمين من تحمل مسئولية تعلمهم, وعلى العمل المستقل، واتخاذ القرار، والتفكير النقدي. وقد أشار Benson (2010) إلى أهمية ثلاثة مستويات للاستقلالية هما: (أ) التحكم في العملية المعرفية، (ب) التحكم في إدارة التعلم، (ج) التحكم في محتوى التعلم. وفى ذات السياق ذكر Aoki (2000) بأن الاستقلالية هي عملية "تحتاج إلى معلم ملم بكل هذه المستويات وكيفية التحكم فيها"

وعرف Deci, Vallerand, Pelletier and Ryan(1991, 325-346) الاستقلال الذاتى بأنه: حالة يكون فيها إرادة الفرد داخلية تمامًا، ولا يتأثر بالظروف الخارجية. ويرى Deci and Ryan(2000), 227:268) أن دعم الاستقلال الذاتي يعنى تشجيع الطلاب على العمل المستقل مع توفير فرص الاختيار المستقل الحر، وتقليص فرض التحكم والسيطرة سواء من الوالدين أو المعلمين. كما يعرف Reeve, Nix and Hamm(2003, 376) أن الاستقلالية

شعور الطالب بأنه فرد متكامل لديه القدرة على تنظيم سلوكه بدرجة عالية من الإرادة وحرية الاختيار.

وطبقا لنظرية التحديد الذاتى، تُوصف الاستقلالية على أنها القدرة على اختيار السلوكيات التي يجب توظيفها كنتيجة للدوافع الذاتية، ويقصد بها شعور الفرد بأن أنشطته وأهدافه من اختياره وتعكس إرادته، وتتفق مع قيمه ومفهومه لذاته (Deci & Ryan,2000).

وأشار Black and Deci, (2000, 742) أن دعم الاستقلالية هو أن يتخذ الفرد الذى هو في موقع سلطة (المعلم، الوالدين) منظور الطرف الآخر(الطالب/الابن)، ويعترف بمشاعره ويزوده بفرص الاختيار، مع تقليل الاستخدام من الضغوط والمطالب. كما يرى Rouse, Ntomanis, Duda, Jolly& Williams, (2011, 731) أن دعم الاستقلال هو الاعتراف بوجهات النظر ودعم المبادرة الذاتية، وعرض الاختيارات وتقليل الضغط والسيطرة أو التحكم.

وقد أشار Van den Berghe, Soenens, Vansteenkiste, Aeltermam, Cardon, Tallir& Haerens(2013, 650:661) إلى أن الحاجة إلى دعم الاستقلال تشير إلى الشعور بالإرادة والحرية النفسية عند الاندماج فى الأنشطة. وعرفها بأنها حالة وجود شعور لدى الفرد بامتلاكه الخيارات المتاحة للمشاركة في نشاط يختاره بنفسه.

يؤكد (Chen , Jang and Branch (2009,32 أن الاستقلال الذاتي يعني قدرة المتعلم على اتخاذ القرار فيما يخص أهداف تعلمه، والخبرات المتعلمه وأيضًا طرق التقييم المستخدمة في البرنامج التعليمي. ويعرفه Mohammad (2014,3) على أنه قدرة المتعلم على تحمل المسئولية، والتصرف في المواقف التي تتطلب منه تحمل كامل المسئولية، واتخاذ قرار فيما يخص تعلمه وقدرته على تنفيذ قراره.

وقد أشارت صفاء معروف (٢٠٢٠،١٤٧) أن الحاجة إلى الاستقلال بنوعيها المادي والمعنوي من أهم الحاجات التي يحتاجها المراهق، ولا شك أن النضج الجسمي يدفعهم إلى محاولة الاعتماد على أنفسهم واستقلالهم في اتخاذ القرارات التي تتصل بحياتهم الخاصة، لذلك نجد المراهقين يرغبون في الاستقلال عن الأهل والتخلص من التبعية، وقد ينتج عن ذلك التمرد والكبرياء الزائد واتخاذ وجهات نظر يعتبرونها صحيحة ويدافعون عنها. وحديثًا عرفها Okada (2021,2) هو نوع من السياق الشخصي الذي يعزز الدافع الداخلي، ويشجع الأفراد على اتخاذ خياراتهم بأنفسهم.

وتستخلص الباحثتان أن دعم الاستقلالية يتضمن طرفين: طرف (الطالب) لديه الشعور بأنه فرد متكامل قادر على اختيار أنشطته وتحديد أهدافه بنفسه، والاستمرار فى سلوكه وتنظيمه بإرادة وحرية، وطرف (الوالدان، المعلمون) يعترف بمشاعر وأحاسيس الطرف الآخر في تقرير مصيره دون سيطرة، بل ويعمل على إتاحة الفرص للسلوك المستقل، ويزوده بالخبرات المشجعة دون تدخل أو فرض سلطته والاعتراف بوجهة نظر الطالب، وإتاحة الاختيارات المتاحة للمشاركة بأقل قدر من التحكم أو السيطرة إلا للضرورة القصوى.

إن دعم الاستقلالية يبدأ في الأسرة في مراحل العمر الأولى للطفل، وتستمر مع الطفل حتى دخوله المدرسة، ليبدأ دور المعلم. ولا يعنى هذا انتهاء دور الأسرة، فهو يظل مستمرًا، إلا أنه يتقلص ليصبح الوزن الأكبر للمعلم؛ فالوالدان والمعلمون هما الأساس لدعم الاستقلال الذاتى للطالب.

أطراف دعم الاستقلال الذاتي:

١. الوالدين:

يشجع الآباء الداعمون للاستقلال الذاتى على الأخذ والعطاء اللفظى مع أبنائهم، ويقدمون الخيارات عندما يكون ذلك ممكنًا، ويتواصلون معهم بطريقة منفتحة وغير مسيطرة ويشجعون المبادرة، وفى البيئة الداعمة للاستقلالية، يقدم الآباء لأبنائهم أسبابًا منطقية للسلوكيات المتوقعة بدلاً من تقديم توقعات بدون منطق وسبب، علاوة على ذلك يميل الآباء الذين يدعمون الاستقلالية أيضًا إلى دعم الترابط والكفاءة

.(Deci, Ryan, 2012, 416-437)

يعرّف Silk, Morris, Kanaya and Steinberg (2003,114) دعم الاستقلال المدرك من الوالدين على أنها تعزيز الوالدين للفكر المستقل للأبناء، والتعبير عن آرائهم واتخاذ القرار بما يتماشى مع مفهوم الاستقلال الذاتي باعتباره انفصالًا جسديًا وعاطفيًا عن الوالدين وما يترتب على ذلك من تمييز للأبناء. كما يُعرَّف دعم الاستقلالية بأنه بناء متعدد الأوجه، يستخدم فيه الآباء سلوكيات وطرقًا مختلفة للتفاعل مع أبنائهم لتشجيع وتنمية استقلاليتهم.

(Grolnick, Gurland., DeCourcey& Jacob(2002) Ryan& Deci,2000)

وفى ذات السياق أشار Pazner (2018, 6) أن الآباء الداعمين لاستقلالية أبنائهم يتيحون لهم حرية اختيار المشاريع التي يركزون عليها، والأنشطة المفضلة لهم وأن الأبناء الذين

يتمتعون بدرجة عالية من الاستقلالية أكثر اعتمادًا على الذات في حين كان أبناء الآباء المسيطرين أكثر انسحابًا واستياءً.

وقد أشار Grolnick and Pomerantz (2009) إلى أن تحكم الوالدين وفرض سيطرتهم على أي أفكار أو سلوكيات لأبنائهم؛ يشكل ضغوطًا وتطفلًا وتهيمنًا عليهم، ويظهر ذلك من خلال إجبارهم على فعل في سلوكيات معينة، وسيطرتهم على تفكيرهم أو مشاعرهم وأن يعملوا بطرق محددة، بغض النظر عن احتياجاتهم ومشاعرهم. ونتيجة لذلك فإنهم يحبطون الاستقلالية (أو الأداء الإرادي) لديهم، والذي يتم تعريفه على أنه قيام الابن بسلوكيات عن اقتناع بسبب القيم الداخلية الجيدة أو مصالحه.

والقطب المعاكس لإحباط الاستقلال الذاتي هو دعم الاستقلال الذاتي (Deci & Ryan, 2000). ولكي يكون الوالدان داعمين للاستقلالية يجب أن يظهروا الاهتمام بالجانب الداخلي للأبناء، وإظهار الاحترام لاحتياجاتهم ومشاعرهم الخاصة ومنحالفرص ليكون الأبناء مستقلين ويشعروا بملكية سلوكياتهم (Soenens,Vansteenkiste, Lens, Luyckx, Goossens, Beyers & Ryan,2007)

وأوضحت نظرية التحديد الذاتى أهمية دعم الوالدين في تحفيز الطلاب وزيادة تحصيلهم الأكاديمي وأن دعم الاستقلالية من الوالدين والسيطرة تعد ممارستين متميزتين للوالدين ضمن نظرية التحديد الذاتى، وتتم تفعيل دعم الاستقلالية من الوالدين من خلال ثلاث ممارسات والدية: هما تشجيع اتخاذ القرار المستقل للأبناء من خلال توفير الخيارات والفرص، وإعطائهم الأساس المنطقي لقراراتهم ومطالبهم، والاعتراف بمشاعرهم (Bureau & Mageau,2014).

من خلال ما سبق تستخلص الباحثتان أن دعم الاستقلال المدرك من الآباء هو" تقديم الآباء الخيارات للأبناء فى المواقف عندما يكون ذلك ممكنًا، والتواصل معهم بطريقة متفتحة وغير مسيطرة ويشجعون المبادرة واستقلال اتخاذ القرار، وتقديم أسباب منطقية لما يطلب منهم، أو ما هو معترض عليه.

٢. المعلمون:

أشار Reeve(2006); Reeve & Jang (2006) أن دعم الاستقلالية تظهر من خلال ممارسة المعلم الاستماع بعناية للطلاب، وتشجيع جهودهم، وتعزيز السلوكيات الجيدة والاستجابة بشكل إيجابي عن الأسئلة، والاعتراف بوجهات النظر المختلفة، والسماح للطلاب بالحرية للعمل بالطريقة التي تناسبهم بشكل أفضل.

وفى ذات السياق أشار Reeve, (2009, 160) إلى أن دعم المعلم لاستقلالية الطالب تتمثل فى تبني المعلمين وجهة نظر الطلاب، والترحيب بأفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم، ودعم قدرتهم على التنظيم الذاتي المستقل، وتقديم المبررات التفسيرية، والاعتماد على لغة التعليمات غير المسيطرة وإظهار الصبر لإتاحة الوقت للتعليم الذاتى. ويتفق ذلك مع ما أشار إليه كل من Niemiec& Ryan(2009, 139) أنه يمكن للمعلمين دعم استقلالية الطلاب من خلال تقليل ظهور الضغط التقييمي وأي إكراه الطلاب للنشاط، وكذللك من خلال تعظم تصورات الطلاب امتلاكهم فرص اختيار الأنشطة الأكاديمية التي يشاركون فيها، وتزويد الطلاب بأسباب منطقية ذات مغزى لسبب وفائدة نشاط التعلم.

ويؤكد Harmer (2007);Lamb(2011,69) أن دور المعلم في تعزيز الاستقلال الذاتي يتضح في كونه مساعدًا وليس ملقنًا، حيث يرشد الطالب لطرق البحث عن المعلومات مما يجعله أكثر اعتمادًا على نفسه أثناء تعلمه. وفى ظل نظام التعليم الجديد يجب أن يعتمد الطالب على نفسه في تعلمه واتخاذ قرارته، أي يصل إلى مرحلة الاستقلالية، وهذا لا يعني الانفراد المفرط، بل الاعتماد على النفس والاستقلال الذاتي في إنجاز المهام والواجبات، دون الاعتماد على الآخرين.

فالمعلمون الداعمون للاستقلالية يهتمون باهتمامات الطلاب وتفضيلاتهم، ومشاركة طلابهم فى الأنشطة التعليمية، وتسهيل استقلالهم الشخصي من خلال الأخذ بآرائهم، ويشجعون المبادرة وتحديد ورعاية احتياجاتهم واهتماماتهم، وتقديم أنشطة مثيرة للاهتمام ووجهات نظرهم لتقديم مواد تعليمية تتناسب مع تفضيلاتهم.

(Jang, Reeve &Deci, 2010, 589; Van den Berghe et al., 2013651)

وهذا ما أكده Whaley (2012, 70). حيث أشار إلى أن دعم الاستقلال المدرك من المعلم تتمثل فى الاستماع إلى الطلاب، والسماح لهم بالعمل بطريقتهم الخاصة فى حل مشكلة ما، والإشادة بالتحسين والإتقان، والسماح للطلاب بالتحدث والتفكير بصوت عالٍ، وتشجيع جهودهم، والاستجابة للأسئلة التى يضعها الطلاب والتعليقات، وإبداء عبارات الاعتراف بوجهات نظرهم.

ومن جهة أخرى فإن تقييد وصول الطلاب إلى المواد التعليمية، وتقديم إجابات جاهزة للطلاب دون توفير الوقت الكافي لهم للبحث، ومحاولة حل المشكلات بشكل مستقل، والوصول

للحل بأنفسهم، واستخدام التوجيهات والأوامر وإصدار عبارات "ينبغي" أثناء التدريس، وطرح الأسئلة المسيطرة على عمل الطلاب المباشر، تم تحديدها على أنها سلوكيات مسيطرة ومرتبطة بشكل كبير وسلبى باستقلالية الطلاب المدركة (Whaley, 2012).

كما أشار Wang and Eccles (2016); Núñez and León(2016) إلى أن دعم المعلم لاستقلالية الطالب تتم بالتحفيز الذى يقدمه المعلم للطلاب بشكل أساسي من خلال ديناميكيات الفصل الدراسي، وأيضًا إذا سُمح لهم بحرية التعبير عن آرائهم إذا كانت المناهج مفيدة لهم أم لا، والاستماع إلى ما يقولونه حول العملية التعليمية، والاعتراف بمنظورهم وتشجيع مشاركتهم فى الأنشطة المختلفة، والسماح لهم بالعمل بطريقتهم الخاصة، واستخدام الوسائل التعليمية وتشجيع العمل المستقل، أو تقديم مكافآت اجتماعية للسلوكيات الإيجابية.

وفى ذات السياق، يرى Marshik, Ashton and Algina (2017,41) أن دعم استقلالية الطالب من المعلم يجعل الطلاب يشعرون بمزيد من الدعم والتشجيع، وهذا لا يؤدي فقط إلى تكوين علاقة جيدة بين المعلم والطالب، بل يعزز أيضًا أسلوب التعلم العميق، ويشير إلى دعم الاستقلالية المدركة توفير الفرصة للطالب لبدء سلوكياته الخاصة به وتنظيمها. وهذا ما أكدته Kaplan(2018,224) إلى دعم الاستقلالية من المعلمين على أنها أحد العوامل الخارجية المؤثرة في التعلم العميق للطلاب، ويعني أن الطلاب يحصلون على تعريف عاطفي من المعلمين ويشعرون بدعمهم وتشجيعهم لقرارهم الاستقلالي والاختيار الحر.

يقترح Stefanou, Perencevich, DiCintio and Turner (2004,99) أن هناك ثلاثة أنواع من دعم الاستقلال هم الدعم التنظيمي، والدعم الإجرائي، والدعم المعرفي ويشير**الدعم التنظيمى للاستقلالية** إلى طرق إدارة البيئة، وتتمثل فى إشاعة مشاعر الراحة والسعادة فى البيئة الصفية التى يقوم بها المعلم. ويشير **الدعم الإجرائي للاستقلالية** إلى أشكال التدريس، مثل أن يكون للطالب رأي في كيفية تقديم وتناول الموارد التعليمية

(مقاطع الفيديو، وعروض الشرائح، والواجبات) ويشجعه بشكل أساسي على المشاركة بفاعلية في أنشطة الفصل الدراسي، ويشير **الدعم المعرفى للاستقلالية** إلى وسائل التعلم المقدمة، مثل تشجيع المناقشة الحرة تشجيع الطلاب للتفكير في محتوى التعلم على مستوى أعمق، والحصول على مشاركة نفسية أكثر استدامة. وفي ضوء هذا وجد أن دعم الاستقلالية

من قبل المعلمين، لا يمكن للطلاب الشعور بأساليب التدريس القهرية، ويتم تشجيع سلوكيات التعلم التطوعية لديهم، ومتابعة طريقهم لإكمال مهام التعلم.

وقد أشار كل من Jang, Reeve&Deci(2010, 589); Reeve& Jang(2006) (209:218. إلى أن المعلم الداعم لاستقلالية الطلاب يقوم أثناء انخراط الطالب فى أنشطة التعلم بثلاث فئات من السلوك التعليمي معهم أولهما **رعاية المعلم للموارد التحفيزية الداخلية** حيث إن، المعلم الذى يقوم برعاية الموارد التحفيزية الداخلية ينشئ فرصًا للطلاب لأخذ المبادرة لبدء أنشطة التعلم، وذلك من خلال بناء تعليمات حول اهتمامات الطلاب وتفضيلاتهم وأهدافهم الشخصية، والشعور بالتحدي، وحب الاستطلاع بدلاً من الاعتماد على المصادر الخارجية للتحفيز مثل الحوافز والعقاب والتوجيهات والمواعيد النهائية.

ثانيهما، **الاعتماد على لغة التعليمات غير المسيطرة** فالمعلم الداعم للاستقلالية يعتمد على اللغة المعلوماتية غير المسيطرة، حيث يقدم أسبابًا تفسيرية للمهام المطلوبة ويتواصل بمرونة وبالمعلومات المتعلقة بالكفاءة بدلاً من إهمال المبررات والتواصل من خلال الرسائل التقيمية والتحكمية أو الضغط أو حتى الإكراه الصارم. وأخيرًا **الاعتراف بمنظور الطلاب ومشاعرهم**، حيث يفكر المعلم فى تقييم وجهات نظر الطلاب أثناء الأنشطة التعليمية، ويقومون بالاستفسار عن مشاعر الطلاب والاعتراف بها ويقبل تعبيرات الطلاب عن التأثير السلبى كرد فعل عن تقديم أنشطة غير مثيرة للاهتمام أو منخفضة القيمة بالنسبة لهم ومحاولة تعديلها.

وحديثاً، طبّق Reeve (2016) مفهوم دعم الاستقلالية على الأساليب التحفيزية للمعلمين في الفصل الدراسي وصاغ الجوانب الستة التالية للتدريس الداعم للاستقلالية: (أ) أخذ وجهات نظر الطلاب في الاعتبار(ب) تنشيط الموارد التحفيزية الداخلية (ج) تقديم مبررات تفسيرية (د) استخدام لغة إعلامية غير ضاغطة أو مسيطرة (هـ) الاعتراف بالآثار السلبية وقبولها (و) التحلي بالصبر. باختصار فإن دعم الاستقلالية هو الجهد التعليمي الذي يدعم احتياجات الطلاب للاستقلالية.

من خلال ما سبق تستخلص الباحثتان تعريف دعم الاستقلالية المدركة من المعلم : هو إدراك الطالب أن المعلم يسمح له بتحمل مسئولية تعلمه، ويتيح الفرصة له لاختيار المهام والأنشطة، والعمل المستقل، والسماح له بحرية التعبير عن آرائه والعمل بطريقته الخاصة، والاعتراف بوجهات نظره وحقه في التعبير عن مشاعره والاعتراف بها، وتزويده

بفرص الاختيار وتقديم أسباب تفسيرية للمهام المطلوبة منه، وتشجيع قراره الاستقلالي واختياراته.

أهمية دعم الاستقلال للطالب:

طبقًا لنظرية التحديد الذاتى فإن الأنماط التعليمية للمدرسين قد تختلف على طول سلسلة متصلة من التحكم العالي إلى دعم الاستقلالية العالية (Ryan & Deci, 2000) ، وفى هذا السياق فإن استخدام المعلمين للممارسات التعليمية التي تدعم الاستقلال الذاتي للطلاب من خلال زيادة التحفيز الداخلى والمشاركة؛ يؤدى ذلك إلى زيادة الأداء الأكاديمي لديهم (Carmichael,et al., 2017; Wang & Eccles, 2016).

من ناحية أخرى، فإن المدرسين الذين يستخدمون الممارسات التربوية المسيطرة ويعززون التحفيز الخارجي ولا يمنحون الطالب الاستقلالية، يجعل ذلك المتعلم غير قادر على التكيف مع البيئة المدرسية حيث يعتبرها بيئة مهددة غير مريحة (Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens, & Van Petegem, 2015).

كما أشار كل من Reeve, (2006); Reeve and Jang, (2006) أن استقلالية الطلاب مرتبطة بالعديد من النتائج الأكاديمية الإيجابية، مثل تحسين الإبداع، وتحقيق المشاعر الإيجابية في المدرسة (مثل الرضا عن المدرسة)، أو بذل المزيد من الجهد في المهام التعليمية.

كما أظهر Black and Deci (2000) أن المعلمين الذين طبقوا ممارسات دعم الاستقلالية في مقررهم الدراسي قد عززوا نجاح طلابهم. ويتفق ذلك مع ما توصل إليه Sheldon and Krieger (2007) أن الطلاب الذين تصوروا أن أساتذتهم يعززون دعمهم للاستقلالية داخل الفصل الدراسي لديهم معدل تراكمي أعلى، ونتائج أعلى للامتحانات، ومزيد من الدافعية لإيجاد وظيفة بعد التخرج. وقد أظهرت العديد من الدراسات السابقة أن دعم الاستقلالية المدركة من الوالدين يرتبط بالدوافع والرفاهية في العلاقات المختلفة مثل التفاعلات بين الوالدين والابن٠ Abad & Sheldon,2008 ; Clark & Ladd ,2000)

وفى البيئة التعليمية، قد ثبت أن دعم الاستقلالية المدركة من المعلم يعزز سلوكيات الطالب التى تزيد من الأداء الأكاديمى مثل المثابرة، تحديد الذات، والدافعية Simon, Aulls, Dedic, Hubbard & Hall(2015).

ويرى Whaley(2012, 28) أن دعم الاستقلال المدرك للطلاب يؤدى دورًا مهمًا في البيئات التعليمية، حيث يزيد من دافعية الطلاب والانخراط فى التعلم والرفاهية النفسية، وتنمية

الدافع الداخلي ومساعدة الطلاب على العثور على القيمة الشخصية وزيادة التعلم من أجل الإتقان.

وتميل بيئات التعلم الذاتي الداعمة للاستقلالية إلى تلبية الاحتياجات النفسية الأساسية للطلاب وتنمية دوافهم الذاتية وتسهيل نتائج التعلم الإيجابية، كما يتميز طلاب المعلمين الداعمين للاستقلالية بمزيد من المسئولية الشخصية والرقابة الداخلية عن طلاب المعلمين المسيطرين، حيث يقدم المعلمون الداعمون المستقلون معلومات لطلابهم أكثر مما يقدمه المعلمون المسيطرون، وهذا يزيد من الدافع الذاتي لدى الطلاب وتقديرهم لذاتهم (Pazner, 2018, 3) .

كما أشار Aelterman, Vansteenkiste, Van Keer& Haerens (2016) إلى أن المعلمين الداعمين للاستقلالية، ومهتمين بتحديد اهتمامات الطلاب، يظهر طلابهم أداءً إيجابيًا بشكل ملحوظ فى الفصل الدراسي، ونتائج تعليمية أكثر من طلاب المعلمين المسيطرين.

وحديثًا يُنظر إلى دعم الاستقلالية المدركة من المعلمين على نطاق واسع، باعتباره أحد العوامل الخارجية الحاسمة في الأدبيات البحثية حول العوامل المؤثرة في التعلم العميق للطلاب Zhao, & Qin (2021). . في الوقت نفسه، يمكنها أيضًا إثراء الفاعلية الذاتية للطلاب (Ekatushabe, Kwarikunda, Muwonge, Ssenyonga & Schiefele 2021).

يتضح مما سبق أن إدراك الطلاب لدعم الاستقلالية من معلميهم يؤدى إلى تحسن أدائهم الأكاديمى، وزيادة تعلمهم العميق وزيادة مقدار الوقت الذي يقضيه في الدراسة، وزيادة كفاءتهم، ونجاحهم بشكل عام، وزيادة المسئولية الشخصية والرقابة الداخلية ودافعية الطلاب والانخراط فى التعلم والرفاهية النفسية.

من ناحية الجانب الأسرى، أظهرت دراسة Vasquez et al (2016) أن دعم الاستقلالية من الوالدين يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بالدوافع الجوهرية للطلاب ومشاركتهم وجهدهم وإنجازهم الأكاديمي فى المدارس الابتدائية والثانوية إلى الكلية وفي المقابل، تم تصور الوالدين المتحكمين على أنه يتضمن ثلاثة سلوكيات تحكم: جعل أطفالهم يشعرون بالذنب، والضغط على أطفالهم وتهديدهم (Grolnick & Pomerantz,2009 Bureau &Mageau,2014). تم ربط الرقابة الأبوية بسوء التكيف لدى المراهقين والأداء الضعيف Soenens & (Vansteenkiste, 2010.

وقد أشار Pintrich & Zusho(2007); Ryan & Deci(2000) إلى أن دعم الاستقلالية من الوالدين يعزز إدارة الوقت الأكاديمي للطلاب، ويثبط التسويف الأكاديمى، في حين أن تحكم الوالدين يزيد التسويف الأكاديمي وتقلل إدارة الوقت الأكاديمي. كما أنه يساعد الطلاب على بدء وتنظيم سلوكياتهم لتحقيق أهدافهم الأكاديمية، وهذه السلوكيات الذاتية والمخططة لتحقيق الأهداف الأكاديمية هي السمة المميزة لما يعنيه الانخراط في التعلم.

وقد أشار Ryan &Deci(2017) أن دعم الاستقلالية المدركة من الوالدين تسهل إنشاء شعور بالذات آمن ومستقر وإيجابي، وتشجع المراهقين على التعبير عن مشاعرهم ورغباتهم. وإنشاء بيئة دافئة تسمح بمناقشة القواعد واستكشاف المشاعر وانعكاسها. وفي المقابل، يتجاهل الآباء المتحكمون نفسيًا وجهات نظر أبنائهم، ويستخدمون السلوكيات المتلاعبة مثل الشعور بالذنب والقطع العاطفي لفرض وجهات نظرهم الخاصة، وبالتالي تقليل تعبير الأبناء عن الآراء والعواطف الخاص بهم.

وقد أظهرت نتائج الدراسات أن لدعم الاستقلال المدرك من الوالدين فوائد مختلفة حيث يعزز التطور النفسي والاجتماعي الأمثل لدى المراهقين. ويرتبط ارتباطًا إيجابيًا بالرفاهية والتنمية الاجتماعية والعاطفية. ويكون بمثابة عامل حاسم لصالح التكيف النفسي للأبناء.كما وُجد أنه مرتبط بالحاجة إلى الرضا، والرفاهية، والتنظيم العاطفي، والإنجاز الأكاديمي.

& Stack Harvey, van der Kaap-Deeder,2017; Matte-Gagné, Soenens& Mabbe, Vansteenkiste, 2015; 2015; Brenning et al., Serbin, Vasquez et al., 2016; Costa et al.,2016).

ثالثًا: استراتيجيات تنظيم الدافعية Motivational Regulation Strategies

إن تنظيم الدافعية يمثل أحد المكونات المهمة للتعلم`ذاتي التنظيم، الذي يسهم في تعلم الطلاب وإنجازهم للمهام الأكاديمية؛ حيث يمنحون أنفسهم المعرفة والمهارات الأساسية المناسبة لتحفيز تعلمهم، فقد افترضت بعض نماذج التعلم ذاتي التنظيم أن المتعلم بإمكانه إدارة جوانب عملية التعلم، من خلال تحكمه في دافعيته والتركيز الهادف على سلوكياته والحفاظ على جهده ومثابرته لإكمال المهام الأكاديمية؛ عندما تواجهه مشكلات أو تحديات تعوق الوصول إلى أهدافه؛ من خلال التنظيم الذاتي لمستوى دافعيتهم الأكاديمية الذاتية.

وأشار Wolters(2003, 202) **إلى أن تنظيم الدافعية** على أنها عملية التعزيز أو الحفاظ على دافعية الفرد في مراحل مختلفة من عملية التعلم، ويمكن اعتباره شكلاً من أشكال إدارة الموارد الداخلية للفرد؛ فالطالب الذي يكون لديه طريقة أفضل لتنظيم دافعيته سيحافظ على اندماجه في المهمة حتى مع تغير الظروف والأحداث، وسيتعلم أكثر من الطالب منخفض القدرة على تنظيم دافعيته.

ولتنظيم الدافعية عدد من الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم في المواقف المختلفة والتي عرفتها Wolters(2003, 190) "بأنها تلك الأساليب والأفعال والإجراءات والتكتيكات التي يستخدمها المتعلمون بطرق هادفة ومقصودة للتأثير على دافعيتهم وللمحافظة على جهدهم المبذول وإصرارهم أثناء أدائهم للمهام أكاديمية، ولتقليل المشتتات التي يواجهونها أثناء إتمام المهام الأكاديمية من أجل زيادة اندماجهم أثناء تعلمهم ومثابرتهم في المهمة. يُعرَّف التنظيم الدافعى بأنه التحكم الواعي إلى حد ما في دوافع الفرد والتي تعمل في الغالب على زيادة الجهد والمثابرة. كما يشير إليه بتوليد وتعزيز دوافع الطلاب، وكذلك الحفاظ على السلوك المحفز المستمر وحمايته من التشتيت لاستكمال ميوله نحو المهمة" .(Dornyei, 2005, 117)

ويرى yang(2005, 164) بأنها الطرق التي تساعد الطلاب على التنظيم الذاتي لمستوى دافعيتهم الأكاديمية، لذا تعد مؤشرًا لقدرتهم على التعلم ذاتي التنظيم وتحكمهم الهادف والمباشر في أفكارهم وسلوكياتهم لتؤثر في اندماجهم ومثابرتهم في المهام الأكاديمية المختلفة.

وأشار Schwinger et al. (2007,57) أن فهم استراتيجيات تنظيم التحفيز على أنها استراتيجيات تعلم تحفيزية لإتقان مهمة التعلم. فهى النشاط الذي يستخدمه الفرد للحفاظ على مهمة معينة أو استكمالها أو التركيز عليها. ويتضمن الأفكار أو الأفعال أو السلوكيات التي يتصرف الطلاب من خلالها من أجل التأثير على اختياراتهم وجهودهم أو إصرارهم في المهام الأكاديمية. ووجد أن الطلاب الذين يستخدمون بشكل متكرر استراتيجيات التنظيم الدافعى لديهم معتقدات تحفيزية أكثر تكيفًا مثل (انخفاض التسويف، وزيادة قيمة المهمة والجهد، ومستويات أعلى من الفاعلية الذاتية، وزيادة التركيز على أهداف الإتقان).

كما عرفها Schwinger, Steinmayr and Spinath(2009, 621) بأنها مجموعة من الأساليب والوسائل التي يستخدمها الطلاب للمحافظة على استمرار رغبتهم في الدراسة والتعلم، والتغلب على الصعاب والمواقف المحبطة التي تقابلهم إثناء الدراسة وبذل المزيد من

الإصرار والمثابرة والمواجهة والتحدي لتحقيق أهدافهم ومهامهم الأكاديمية. واتفقت كل من (شحته عبد المولى عبد الحافظ، ٢٠٠٩، ١٦٥) و (شيماء محمد، ٢٠١١، ١٧) على أنها سلسلة من الأفكار والأساليب والإجراءات التي يستخدمها الطالب للحفاظ على مستوى دافعيته لإنهاء مهامه الأكاديمية وتحقيق هدفه. وأشار Trang (2015, 6) بأنها تنظيم الفرد لأفكاره وإجراءاته وأفعاله بطريقة متعمدة واعية من أجل إدارة دافعيته لإنجاز المهام، فهي كل ما يبذله الطالب للتحكم في مستوى دافعيته والذي يؤدي إلى زيادة المجهود المبذول والمثابرة على التعلم (Schwinger& Otterbohl, 2017, 123)

ويتضح من التعريفات السابقة أن استراتيجيات تنظيم الدافعية تشمل الأنشطة التي من خلالها يُقوي ويشجع ويدعم المتعلم نفسه لتحقيق هدفه، وذلك من خلال زيادة دافعيته للتعلم مما يتيح له الفرصة لبذل مزيد من الجهد لإتمام المهام، يساعد في تحسين الأداء.

وتُعرف الباحثتان استراتجيات تنظيم الدافعية إجرائيًا بأنها: تتمثل فى حرص الطالب على التركيز وبذل الجهد للحفاظ على أداء المهام، والإصرار على اتمامها بإتقان من خلال توجيه أفكاره وأفعاله، وتكييف جهوده لاختيار طرق تحفيزية ذاتية، تزيد من قيمة المهمة وتحقيق أعلى قدر من الفاعلية الذاتية، مع قدرته على التحكم الواعى فى سلوكياته واختياراته وترتيب أولوياته؛ لتحقيق أهدافه، مع حرصه على إيجاد روابط بين ما يتعلمه وخبراته الحياتية، وتوفير وسائل ترفيهية محببة له لزيادة تعلمه واستمراره فيه، وجعل المهام المكلف بها أكثر متعة وإثارة لدوافعه.

تصنيف استراتيجيات تنظيم الدافعية:

اتجهت الدراسات والنماذج لتصنيف استراتيجيات تنظيم الدافعية منها (Garcia, 1993, 25-28; Wolters, 1999, 285; Walters, 2003, 195- 199; Dowson, 2006,6-10) حيث إن المتعلمين بحاجة إلى استخدام مجموعة متنوعة من الأساليب لتنظيم دافعيتهم للحصول على مشاعر إيجابية وأفكار ذاتية من شأنها أن تقودهم إلى تحقيق أهدافهم المختلفة من خلال زيادة جهدهم لإكمال المهام التعليمية المطلوبة منهم.

و قد جمعت دراسة(2007) Schwinger et al هذه الاستراتيجيات وصنفتها كما يلي:

١. استراتجية وضع هدف أقرب Proximal Goal Setting : تشير إلى تقسيم الطالب لأهدافه الكبيرة الأساسية (طويلة المدى) إلى مجموعة من الأهداف الصغيرة الفرعية (قصيرة المدى) يسهل عليه تحقيقها على فترات زمنية قصيرة. وأشار (Baulke, Daumiller&

(Dresel, 2021,2 إلى أنها تقسيم المهمة إلى أجزاء أصغر ليجعلها قابلة للإدارة والإنجاز وتعرفها Schwinger et al. (2007) بأنها تقسيم الأهداف المعقدة طويلة المدى إلى أهداف أبسط يمكن تحقيقها بسهولة.

٢. استراتيجية التحكم البيئي Environmental Control Strategy وتشير إلى جهود المتعلم لتغيير بيئته المحيطة به من خلال ترتيبها وتنظيمها؛ لكي يتغلب على مشتتات الانتباه والعقبات التي تعرقل إكمال المهام من حوله، ويتابع أداء مهامه بشكل أفضل دون توقف وبتركيز عال. ويعرفها Schwinger et al. (2007) بأنها الترتيبات المفيدة لبيئة العمل.

٣. استراتيجية تحسين الاهتمام الموقفي Enhancement of Situational Interest Strategy: تشير إلى تنظيم الطالب لدافعيته الداخلية وزيادتها عن طريق اهتمامه بالمهمة وتحويلها إلى موقف مُهم بالنسبة له تشعره بالمتعة والرضا. وأشار (Teng, Yuan and Sun, 2020, 2) بأنها كيفية محاولة الطلاب زيادة اهتمامهم بالموقف أو جعل المهمة المطلوبة منهم أكثر إمتاعًا في عملية تعلمهم. وأشار إليها (Baulke, Daumiller and Dresel, 2021,2) بأنها: أن يزيد المتعلم من جاذبيته للمواد التعليمية، ويعرفها Schwinger et al. (2007) بأنها التحويل التخيلى لنشاط ممل لجعله أكثر إثارة.

٤. استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان Mastery Self- Talk Strategy وتشير إلى تركيز المتعلم على الحديث مع ذاته عن أسباب أدائه للمهمة بنجاح، مثل رغبته في اكتساب معارف ومهارات مفيدة؛ لتزيد من رغبته في التعلم وإنحاز مهامه. تؤكد هذه الاستراتيجة على تأثير العبارات المتعلقة بإتقان المعرفة في مساعدة المتعلمين على الحفاظ على التزامهم بأهدافهم، فقد يقنع الطلاب أنفسهم بمواصلة التعلم من أجل تحسين معرفتهم بالموضوع (Teng, Yuan, & Sun, 2020, 2). وأشار (Baulke, Daumiller and Dresel, 2021,2) بأنها حديث المتعلم مع ذاته لزيادة الوعي بأهمية التعلم. وتتبنى الباحثتان تعريف Schwinger et al. (2007) لحديث المتعلم مع ذاته عن أهمية التعلم ليزيد من رغبته في إنجاز مهامه.

٥. استراتيجية حديث الذات الموجه لتحسين الأداء Performance-Approach Self-Talk: تشير إلى أن استخدام المتعلم للأفكار والعبارات الصوتية مع ذاته للتفكير في أسباب يقنع بها نفسه للمثابرة على أداء المهمة؛ ليحث نفسه للاهتمام بالمهام الأكاديمية، وليزيد

من رغبته لأدائها وإظهار قدراته المختلفة فيها، وبذل مزيد من الجهد وذلك من خلال تركيزه على أسباب إنجاز المهمة كمقارنة أدائه بأداء زملائهم، وحرصه على أن يكون أفضل منهم مما يزيد دافعيته للتغلب على المشكلات والصعوبات التي تعوقه من إنجاز مهامه. فهي حديث الفرد مع ذاته لزيادة وعيه بردود الفعل الإيجابية بعد الأداء الجيد، أي الحوافز الخارجية، مثل الدرجات المرتفعة التي يحصل عليها (Baulke, Daumiller& Dresel, 2021,2) وتتبنى الباحثتان تعريف(2007) .Schwinger et al بأنها الحديث الداخلي للفرد عن النتائج الإيجابية التي سيحصل عليها بعد اتمام المهمة بنجاح.

٦. حديث الذات لتجنب الأداء Performance-Avoidance Self-Talk : حديث المتعلم مع ذاته ليعكس زيادة وعيه بالنتائج وردود الفعل السلبية إذا كان أداؤه متدنيًا كأن يصل على درجات منخفضة (Baulke, Daumiller& Dresel, 2021,2). وتعرفها Schwinger et al. (2007) بأنها الحديث الداخلي للفرد عن النتائج السلبية التي سيحصل عليها إذا فشل في إنجاز المهمة.

٧. المتابعة الذاتية (التعزيز الذاتي) Self- Consequating : وتتمثل هذه الاستراتيجية في مراقبة المتعلم لتطور أدائه في المهمام الأكاديمية، ومعرفته بالأهداف الجزئية التي يجب إنجازها أولاً، لينتقل إلى الخطوة التالية في تحقيق هدفه، مع تقديم المكافآت الخارجية لنفسه لتعزيز رغبته الذاتية في أداء الأفعال والسلوكيات المتعلقة بالمهام الأكاديمية؛ حتى يحقق أهدافه الجزئية المرتبطة بإنجاز المهمة؛ فتعزيز المتعلم لجهوده يحافظ على سعيه الدائم لتحقيق أهدافه. وأشار(Baulke, Daumiller and Dresel, 2021,2) وضع حوافز إيجابية بشكل مستقل لكل جزء من أهدافه. ووفقًا للنظرية الإجرائية للتعلم ذاتي التنظيم التي تؤكد أنه عندما يصدر استجابة إجرائية ويعقبها تعزيز، فإن ذلك يؤدي إلى زيادة احتمال حدوث الاستجابة للفرد مرة أخرى؛ فالتعزيز الذاتي يُعد من الاستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ المنظمون ذاتيًا لتنظيم دافعيتهم بالشكل الذي يسمح لهم بالمشاركة والأداء والإنجاز للمهام المختلفة، ومن خلالها يستطيع المتعلمون مواصلة أداء مهامهم الأكاديمية (Zimmerman, 1989, 330). ويعرفها Schwinger et al. (2007) بأنها يعزز المتعلم نفسه ذاتيًا عند تحقيقه لهدف معين.

٨. تحسين الأهمية الشخصية Enhancement of Personal Significance

يقوم فيها الطالب بربط المادة التي يتعلمها أو المهمة بخبراته الشخصية، وميوله واهتماماته ليزيد من ميوله تجاهها. ومن خلالها يقوم المتعلمون بربط المهام الأكاديمية باهتمامتهم الشخصية حتى يشعروا بمزيد من الدافعية نحو المشاركة والأداء الفعال. وأشار Baulke, Daumiller and Dresel,(2021,2) بأنها وعي المتعلم بالصلة بين المواد التعليمية وحياته وخبراته. وتعريفها Schwinger et al. (2007) بأنها إيجاد المتعلم للعلاقة بين المهمة واهتماماته الشخصية.

تبنت الباحثتان تصنيف Schwinger et al. (2007) الذي يُعد تطويرًا للنموذج الخماسي لـ(2003) Wolters؛ حيث أصبح يتضمن ثماني استراتيجيات لتنظيم الدافعية لأنه ميّز بين ثلاث استراتيجيات لحديث الذات الموجهة نحو الهدف لتحفيز الطلاب لأنفسهم على التعلم؛ حيث يمكن للطلاب تنشيط الهدف المتمثل في زيادة معرفته وتحسين قدراته

(حديث الذات الموجه للاتقان). علاوة على ذلك يمكنهم تنشيط الهدف المتمثل في الحصول على درجات مرتفعة، والتفوق على الآخرين في الامتحانات والأداء الأكاديمي

(حديث الذات الموجه لتحسين الأداء) أو الهدف المتمثل في تجنب الأداء الأكاديمي الضعيف، والفشل في المهام والإحراج (حديث الذات الموجه لتجنب الأداء).

كما تضمن التصنيف استراتيجيتين لتحسين الاهتمامات؛ فتشير أحداهما إلى جعل مهمة التعلم أكثر إمتاعًا وإثارة من خلال تعديلها (تحسين الاهتمام الموقفي)، وتشير الأخرى إلى زيادة قيمة التعلم وجدواه من خلال ربط المهام التعليمية بالتجارب والخبرات الشخصية

(تحسين الأهمية الشخصية). وأخيرًا أضاف التنصيف ثلاث استراتيجيات أخرى قد يستفيد منها الطلاب لتنظيم دافعيتهم، مثل تغيير وتحويل البيئة المحيطة بهم لتساعدهم على التعلم (التحكم البيئي)، أو إنجاز المهمة خطوة بخطوة (تحديد الهدف القريب)، أو مكافأة الذات على تحقيق النجاح (المتابعة الذاتية).

وأوضح Wolters(2003, 192) أن استراتيجيات تنظيم الدافعية تؤثر على رغبة المتعلم في معالجة المعلومات وتساعده كي يجد أسبابًا للاستمرار في المهمة، ولكنها لا تؤثر على طريقة أدائه للمهمة. ووفقًا لنموذج تنظيم الدافعية الذي أعده Schwinger and Stiensmeier-Pelster (2012) فإن التنظيم الذاتي للدافعية هو عملية معقدة تتضمن

ثلاثة مراحل تبدأ بـ **المراقبة الدافعية Metamotivational Monitoring** (مراقبة الطالب لمستوى دافعيته المستمرة ومقارنته بالمستوى المطلوب)، وذلك عندما يدرك الطالب الذي يعمل في مهمة ما الحاجة إلى دافع أعلى لكي يستمر في المهمة حتى يكملها.

وتأتي المرحلة الثانية وهي المعرفة الدافعية Metamotivational Knowledge (معرفة الطالب الإجرائية والشرطية بالاستراتيجية) وفيها يقوم الطالب بتحديد سبب العجز الدافعي لديه واختيار استراتيجية أو أكثر مناسبة لحل مشكلته؛ على سبيل المثال إذا كانت مشكلة الطالب وانخفاض مستوى دافعيته يرجع إلى صعوبة المهمة، فقد تكون إحدى طرق حلها هي استخدام استراتيجية تحديد الهدف القريب – أي تقسيم مهمة صعبة إلى وحدات أصغر من أجل تجربة الشعور بالإنجاز بسرعة أكبر– وبالتالي قد تساعده هذه الاستراتيجية في تحسين صورته الذاتية، وزيادة توقعه للنجاح في المهمة؛ أما إذا كانت مشكلته أنه يشعر بالإحباط بسبب أن المهمة المطلوبة منه مملة ولا ترتبط بميوله واهتماماته، فقد يحاول الطالب جعل نشاط التعلم أكثر متعة من خلال التعامل معه كأنه لعبة (تحسين الاهتمام الموقفي) أو يحاول أن يزيد من قيمة المهمة من خلال ربطها باهتماماته الشخصية وتفضيلاته (تحسين الأهمية الشخصية).

في الخطوة الثالثة وهي **التحكم في الدافعية Control of Motivation**

(الاستخدام الهادف لاستراتيجيات تنظيم الدافعية) وذلك من خلال تطبيق الاستراتيجيات التي اختارها لتنظيم دافعيته، وتعتمد فاعلية تطبيق أي منها على عوامل مختلفة؛ منها خصائص المهمة، بالإضافة إلى عوامل فردية مثل ذكاء الطالب.

وعندما ينجح الطالب في اختيار استراتيجية تنظيم الدافعية المناسبة للمهمة؛ فتزيد مستوى دافعيته لأداء المهمة، وبالتالي يكثف جهده ومثابرته نحوها (من المظاهر السلوكية المحتملة للدافعية المتزايدة) الذي يؤدي بدوره إلى أداء أفضل ونتائج أكاديمية إيجابية في مواقف التعلم المختلفة، حتى يصل إلى النجاح الأكاديمي (Kryshkoa, et al,., 2020 ,2).

وقد صنفت دراسة عزت عبدالحميد محمد حسن (٢٠٠٧) الاستراتيجيات الخمس الأساسية لـ(Wolters) في ضوء أشكال الدافعية إلى استراتيجيات تنظيم الدافعية التي ترتكز على الدافعية الخارجية وهي (المتابعة الذاتية، الحديث الذاتي الموجه للأداء، التحكم البيئي) وأخرى ترتكز على الدافعية الداخلية وهي (تحسين الاهتمام، الحديث الذاتي الموجه للإتقان).

بينما أشار Teng, Yuan and Sun(2020, 3) إلى تصنيف استراتيجيات تنظيم الدافعية ضمن التصنيف النظري لـ(Dornyei(2001 ، والذي أوضح أن تنظيم الدافعية عملية **ديناميكية** dynamic يصاحبها تحكم المتعلمين ووعيهم والتزامهم الموجه نحو الهدف، **ما وراء معرفية** Metacognition تتضمن مراقبة المتعلم لتركيزه حتى يصل إلى هدفه، **إشباع Satiation** من خلال القضاء على الملل واستحضار الاهتمام أوالشعور بالمتعة، **وجدانية Emotion** من خلال زيادة استعداده الانفعالي لإكمال المهمة، **بيئية Environment من** خلال القضاء على السلبيات في البيئة المحيطة بالمتعلم والتحكم فيها. حيث إن هذه المجالات الخمس لاستراتيجيات تنظيم الدافعية تعكس المنظور الاجتماعي المعرفي لعملية التعلم ذاتي التنظيم، والذي يؤكد على تفاعل السلوك والبيئة والأفراد.

ومع تعدد الاستراتيجيات والتصنيفات التي عرضتها الدراسات السابقة إلا أنها مستقلة عن بعضها ومتكاملة فيما بينها؛ فالطالب أثناء أداء مهامه الأكاديمية من أجل تحقيق أهدافه التعليمية؛ فإنه ينتقي استراتيجية الدافعية التي تطابق موقف التعلم، ويركز على الإشارات cues في بيئته التعليمية التي تظهر ثقته في قدراته على أداء المهام، مع تجاهل المشتتات التي تصرف انتباهه عن أدائها (Boekaerts, 2002, 19).

رابعًا: النجاح الأكاديمي Academic Success

نظر الأدب السيكولوجي إلى النجاح الأكاديمي بشكل عام بمثابة درجة النجاح في الفصل الدراسي أو درجة الطالب عند التخرج، إلا أن التعبير عن النجاح الأكاديمي بالدرجات المأخوذة من الامتحانات لا يعكس حقيقته بشكل كامل؛ لأنه يتجاهل العوامل الأخرى التي تؤثر على نجاحه (Orçanlı, et al., 2021, 4001) وإن الاعتماد التقليدي على درجات التحصيل الدراسي كمؤشر للنجاح الأكاديمي طريقة سهلة تقيس معرفة الطالب الحالية ولكنها تفسر ٢٥٪ فقط من التباين في متوسط درجات الطلاب، كما أنها تجهل متغيرات مختلفة لها تأثيرات غير مباشرة على النجاح الأكاديمي، منها الانضباط، والأسرة، ومجموعات الأصدقاء، والثقة بالنفس والبيئة المدرسية، والأنشطة اللامنهجية

(Festa-Dreher, 2012, 2; Prevatt et al., 2011, 26)

فالنجاح هو حالة تشير إلى تحقيق هدف منشود بشكل إيجابي على المستوى الفردى ومن البديهي في البيئة التعليمية أنه بدون التعلم لا يظهر نجاح الطالب، فالنجاح يعني ضمنًا التعلم الناجح في الفصل الدراسي (Tinto & Pusser,2006,8).

وقد أشار Arum et al. (2011) بأن النجاح الأكاديمى هو اكتساب الطالب للمهارات والكفاءات، والأداء التحصيلى الجيد، والدقة الأكاديمية ويتفق معه Ndoye, Clarke and Henderson (2020,38) هو اكتساب الطالب المهارات والكفاءات، والتحصيل الأكاديمي، وخبراته المكتسبة، وإدراكه لبيئة تعلمه.

وفي هذا الإطار، عرفه بعض الدراسات بأنه مشاركة الطالب في الأنشطة التربوية الهادفة، وشعوره بالرضا، واكتساب المعرفة والمهارات والاحتفاظ بها وامتلاكه الكفاءات المطلوبة، والمثابرة، وتحقيق النتائج التعليمية، والأداء بعد التخرج بالإضافة إلى التحصيل الأكاديمي (الذي يشير إلى جودة الأداء الأكاديمي للطالب ويعبر عنه من خلال درجات المعدل التراكمي (Kuh et al., 2006, 5).

وعرفته دراسة أحمد محمد شبيب وإبراهيم سيد أحمد (٢٠٢٠، ٣٥١) بأنه الإنجاز الأكاديمي القائم على المشاركة والاشتراك في الأنشطة المعرفية الهادفة تربويًا عن رضا واكتساب المعرفة والمهارات والكفاءة والمثابرة لتحقيق نتائج التعلم. بينما أوضحت دراسة Ndoye, et al.,(2020,37) أن النجاح الأكاديمي هو معدل إتمام الطالب لبرنامجه الدراسي بنجاح.

في حين أوضحت دراسة York, Gibson and Rankin (2015) أن النجاح الأكاديمى لا يتضمن مشاركة الطالب في الأنشطة الأكاديمية؛ حيث إن النجاح الأكاديمي بمثابة نتيجة في حد ذاته، وبالتالى فالاشتراك في الأنشطة لا يُعبر عن النجاح الأكاديمى؛ حيث إن مشاركة الطلاب يستخدم للإشارة إلى استعداد الطالب لاستثمار وقته في القيام بسلوكيات تربوية Chapman, 2003; Kuh, Kinzie, Schuh, Whitt& Associates,2010 حتى إذا كانت مشاركة الطالب بمثابة رغبة نفسية أو دافع للتعلم؛ فهو ليس معبرًا عن النجاح الأكاديمي، بل هي متغير وسيط للجوانب الستة الأخرى للنجاح الأكاديمي التى أشار لها Kuh et al., 2006، ونتيجة لذلك حدد York, et al.(2015, 2) النجاح الأكاديمي على أنه يشمل التحصيل الأكاديمي، وتحقيق أهداف التعلم، واكتساب المهارات والكفاءات المطلوبة والرضا، والمثابرة، وأداء ما بعد الدراسة.

وقد ركزت الدراسات في البداية على العوامل المعرفية التي قد تؤثر إيجابًا أو سلبًا على النجاح الأكاديمي منها المعدل التراكمي واختبارات القبول، ولكن أصبح مستوى النجاح

الأكاديمي الذي يصل إليه الطلاب لا يتوقف على مقدار القدرات العقلية والعوامل المعرفية فقط التي تميزه فحسب، بل تضمن متغيرات أخرى اجتماعية وانفعالية ودافعية التي تنشط اهتماماته وجهوده.

وقد توصل Astin (1991) لنموذج المدخلات– البيئة – المخرجات/النتائج (Input– Enveronment- output) (I– E–O) الذى يفحص إلى أي مدى كانت مخرجات البرنامج شرطًا لجودة مدخلاته، ويعمل كإطار نظري يوفر طريقة لتحديد النجاح الأكاديمي بشكل واضح كنتيجة. حيث أشارت بأن التقييم الدقيق يتطلب التحليل الصحيح لمدخلات الطلاب، والبيئة التعليمية التي يختبرها الطلاب، ونتائج الطلاب. وأوضح Pascarella and Terenzini (2005,53) وفقًا لهذا النموذج يُنظر إلى نتائج الطلاب على أنها وظائف من ثلاث مجموعات: المدخلات التى تتضمن (الخصائص الديموجرافية، والخبرات الأكاديمية والاجتماعية التي يكتسبها الطلاب)؛ البيئة وتشمل (المجتمع، والأقران والسياسات والثقافات والخبرات التي يواجهها الطلاب في حياتهم، سواء داخل المدرسة أو خارجها؛ والنتائج أو المخرجات، وتشمل (خصائص الطلاب ومعارفهم ومهاراتهم وقيمهم ومعتقداتهم وسلوكياتهم).

استنادًا إلى نموذج Astin's I-E-O تم تعريف النجاح الأكاديمي بأنه يتضمن التحصيل الأكاديمي، واكتساب الطالب للمعرفة والمهارات والكفاءات؛ والمثابرة والاحتفاظ بمستوى نجاحه؛ حيث يشير التحصيل الدراسي إلى جودة العمل الأكاديمي للطلاب، مثل المعدل التراكمي، وكذلك تضمن تعلم الطلاب لاكتساب نتائج تعلم برنامج معين ويشمل المهارات المعرفية والانفعالية. أخيرًا أضاف المثابرة والاحتفاظ لقياس النجاح الأكاديمي للطلاب (York, et al., 2015,2.)

وقد أوضحت دراسة Prevatt et al,(2011, 27) أن النجاح الأكايمي يتكون من مهارات فرعية هي المهارات الأكاديمية العامة بما تشمله من

(الجهد المبذول ومهارات الدراسة التي يمتلكها الطالب واستراتيجيات التنظيم الذاتي) والدافعية الداخلية (وتعني تحفيز الطالب لذاته وإيمانه بقدرته على الأداء الأكاديمي الجيد) بالإضافة إلى الرضا والتحدي المرتبط بالأداء. وكفاءة المعلم المدركة (التي تصور إدراك الطالب لقدرة المعلم على جذب انتباهه أثناء تعليمه وتقييمه والحكم على تقدمه وتطور معارفه). والتركيز (القدرة على الانتباه والاهتمام العقلي) والدافع الخارجي

(تحفيز الطالب ممن حوله حتى يعي بالأهمية المستقبلية لدراسته) والحسم الوظيفي (أن يحاول الطالب تطوير ذاته ليصل إلى المهنة التي يسعى إليها) ومع انخفاض القلق الدراسي. والتوافق الشخصي (تكيف الطالب مع قضاياه الشخصية حتى لا تعوق أدائه الأكاديمي).

كما أشار Festa-Dreher(2012, 9-11) إلى أن النجاح الأكاديمي يتحدد بالعوامل النفسية والاجتماعية والمهارات العملية لدى الطلاب، منها دافع النجاح، والأهداف الأكاديمية، والالتزام المؤسسي، والدعم الاجتماعي المدرك، والمشاركة الاجتماعية، والفاعلية الذاتية الأكاديمية، والإدراك الذاتي العام، والقدرة الأكاديمية. وتعد كل هذه العوامل من عوامل التقييم غير التقليدية المتعلقة بالتحصيل الأكاديمي بخلاف التقييمات التقليدية (الاختبارات الموحدة) لكل الطلاب.

وأشارت دراسة York, et al., (2015) إلى أن الفرد الناجح عليه أن يمتلك مجموعة من الخصائص والمهارات التي تُشكل نجاحه، وهي رغبته وإرادته القوية في النجاح والتخطيط وذلك من خلال وضع تصور للخطوات التي تساعده على تحقيق أهدافه، ثم إدارة الأولويات والوقت، حيث يكون حتمًا على الفرد تحديد أولوياته، وتحديد الوقت المناسب لتنفيذها، وتوزيع الوقت على المهام الضرورية، كما يجب على الفرد أن يتصف بالثقة بالنفس حتى يُكون الدافع والحافز للإنجاز. ومواجهة المشكلات التي تعوق نجاحه من خلال استخدام إمكاناته وقدراته للتكيف معها، والانسجام مع الظروف المحيطة به.

بينما أوضحت دراسة أحمد محمد شبيب وإبراهيم سيد أحمد (٢٠٢٠) أن المهارات التى تُمكن الطالب من النجاح الأكاديمي تشمل التركيز (هو مذاكرة الطالب دروسه بطريقة تساعده على تذكرها بسهولة، والمناقشة مع أقرانه، وتدوين ملاحظاته، ووضع علامات على الأجزاء المهمة)، والتواصل (التفاعل مع زملائه وأساتذته والتعبير عن أفكاره)، وتنظيم الوقت وإدارته (عمل قائمة بالمهام للقيام بها في أوقاتها)، والاستعداد للامتحان (مراجعة الطالب لدروسه مع ثقته في قدرته على اجتياز الامتحان).

وتناولت الأبحاث الحديثة **العوامل غير المعرفية** المؤثرة في النجاح الأكاديمي فأوضحت دراسة Chan-Hilton (2019, 5) أن النجاح الأكاديمي للطلاب يمكن أن يتأثر بالعوامل البنائية structural (ممارسات وموارد المؤسسة أو البيئة) والاتجاهية attitudinal

(القيم والمعتقدات والمواقف والدوافع) والعلائقية relational

(التفاعلات بين الطلاب ومعلميهم). وأشارت دراسة Ndoye, et al.,(2020) أن العوامل الاتجاهية (أخلاقيات العمل، الدافع) تسهم في النجاح الأكاديمي بنسبة (٤٢.٧٪) مقارنة بالعاملين الآخرين. وفي ذات الاتجاه بينت دراسة Farruggia, Han, Watson, Moss& Bottoms, (2018, 310) أن شعور الطالب بكفاءته الذاتية ودافعيته تعد من أكثر العوامل غير المعرفية المؤثرة في النجاح الأكاديمي. فالنجاح الأكاديمي للطلاب يرتبط بالدافعية (خاصة الدافع الداخلي عندما يركز على أهداف مستقلة موجهة داخليًا)، واتخاذ القرار، وتحديد الأهداف.

وجاءت دراسات كل من

(Bokan., Buljan, Marušić, Malički & Marušić (2020); Kryshko, Fleischer, Waldeyer, Wirth& Leutner, (2020) لتضيف بعض **العوامل لنجاح الطلاب أكاديميًا** منها المشاركة الأكاديمية، والاهتمام بالطلاب وتقديم الرعاية لهم، بالإضافة إلى مهارات تنظيم وإدارة الوقت. كما أضافت أن الفرد الناجح يتمتع بالعديد من الصفات، منها القدرة على تحمل المسئولية؛ واختياره الوجهة الصحيحة يعد هو الطريق الأساسي للنجاح والتركيز على ما يمكنه التحكم فيه في حياته، ولديه قدرة على تحديد أهدافه بواقعية، ويهتم بترتيب أولوياته، كما أنه يتصف بالذكاء والعزيمة، ولديه القدرة على تحديد نقاط القوة لديه وتعزيزها وتقويتها، بالإضافة إلى تحديد نقاط الضعف ومحاولة التغلب عليها.

وفي ضوء الاهتمام بالنجاح الأكاديمي وعوامله حاولت بعض النظريات إبداء تفسير التقييمات غير التقليدية (العوامل غير المعرفية) للنجاح الأكاديمي للطلاب؛ فتشير نظرية **تحديد الذات**Self-determination theory أن الأفراد لديهم الرغبة في تنمية اهتمامات، فهي تركز على اهتمام الفرد بالتعلم، وتعزيز قيمة التعليم، والثقة بالنفس والفعالية (Gutiérrez, Sancho, Galiana, & Tomás, 2018) . بينما تركز **نظرية التقييم المعرفي** Cognitive assessment theory على الدافع الذاتي فقط self-motivation. فالمكافآت أو التقييمات أو التغذية الراجعة لها أهمية ودلالة وظيفية تؤثر على الدافع الداخلي؛ مما يجعلها تؤثر في الاستقلالية أو الكفاءة (Ryan and Deci, 2017, 123) وتصنف نظرية التقييم المعرفي الاحتياجات البشرية الفطرية إلى ثلاث فئات هي الفاعلية

(تشير إلى إحساس الفرد بالمهارة أو القدرة بدلاً من النجاح الفعلي)، والعلاقة

(تشير إلى إجراء اتصالات ذات مغزى مع الأفراد الآخرين) والاستقلالية

(هي وجهة ضبط داخلية يبدأ منه السلوك بشكل عفوي) (Deci et al., 1991, 327). وأشارت النظرية أن تلبية هذه الاحتياجات يساعد الطالب على النجاح وتحسن من نتائجه في الاختبارات، وتزيد من متوسط درجاته، وتولد لديه مزيد من الدافعية للمهنة التي يسعى إليها في المستقبل

(Sheldon & Krieger, 2007)

ونظرًا لاهتمام الدراسات السيكولوجية بنجاح الطلاب أكاديميًا في مختلف المراحل التعليمية؛ فحاولت نتائج الدراسات توضيح علاقته والتنبؤ به من خلال بعض المتغيرات؛ ففي دراسة هويدة حنفي محمود (٢٠١٢) التي شملت عينة مكونة من (١٨٨) طالبًا من طلاب الدبلوم المهنية، وتوصلت لإمكانية التنبؤ بالنجاح الأكاديمي من خلال الصلابة النفسية وإدارة الذات، واعتمدت الدراسة على التحصيل الدراسي للطلاب كمؤشر لنجاحهم الأكديمي. ودراسة السيد الفضالي عبد المطلب (٢٠١٧) التي تضمنت عينة من طلاب الجامعة، وتوصلت إلى إمكانية التنبؤ بالنجاح الأكاديمي من خلال بعض أبعاد الصمود النفسي

(الإحساس بالكفاح، والدعم الأسري، والتعاطف) وبعض أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية (الإنجاز الأكاديمي، والخبرات الأكاديمية). كما توصلت نتائج دراسة آمال أحمد مصطفى ٢٠١٧) أنه يمكن التنبؤ بالنجاح الأكاديمي لدى عينة مكونة من

(٤٠ تلميذًا ذوي صوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية) من خلال أنماط التفكير وأساليب التعلم، واعتمدت الدراسة على التحصيل الدراسي للطلاب كمؤشر لنجاحهم الأكاديمي. وبحثت دراسة Ndoye, et al.,(2020) العوامل التي تتنبأ بالنجاح الأكاديمي لدى (٢٤٣) طالبًا من طلاب الجامعة، وأوضحت النتائج أن الدافع الداخلي والتوافق الشخصي ينبئ بالنجاح الأكاديمي للطلاب.

تعليق :

يتضح للباحثتين أن معظم الدراسات ركزت في قياس النجاح الأكاديمي من خلال المعدل التراكمي GPA، وبقاء الطالب في المؤسسة التعليمية حتى إنهاء دراسته، ومعدل التخرج من المؤسسة التعليمية، أي أنها نظرت إلى النجاح الأكاديمي على أنه التحصيل الدراسي للطلاب؛ في حين أن التحصيل الدراسي هو مؤشر للنجاح الأكاديمي، ويعني مدى

اكتساب واستيعاب وفهم الطالب للخبرات المعرفية والمهارية من المقررات الدراسية، ويشار إليه بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في جميع المقررات الدراسية خلال العام الدراسي، بينما النجاح الأكاديمي يتضمن عددًا من المهارات والمؤشرات والكفاءات والعوامل غير المعرفية. كما يتضح أن معظم الدراسات تضمنت طلاب الجامعة والدراسات العليا، ولكن ترى الباحثتان أهمية دراسة النجاح الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ لأنها المرحلة الأخيرة في الدراسة النظامية، ويُعد نجاح الطالب فيها هو المؤشر الوحيد لكفاءته للالتحاق بالجامعة.

ولذلك تعرف الباحثتان النجاح الأكاديمي إجرائيًا بأنه الإنجاز الذى يحصل عليه الطالب في الجانب الأكاديمي، وإدراكه لجودة ما يتلقاه من تعليم ورضاه عنه، وكفاية اكتسابه للمهارات والمعرفة والكفاءات اللازمة، وقدرته على تنظيم وإدارة الوقت وتكيفه الشخصي المدرسي.

العلاقة بين متغيرات الدراسة المستقلة والنجاح الأكاديمي:

أولاً: العلاقة بين دعم الاستقلال والنجاح الأكاديمي

لقد توصل العلماء إلى أن إدراك الطلاب لما يقدم لهم من دعم لاستقلاليتهم له تأثير مباشر على سلوكهم الاستقلالي الذي يظهر في مشاركة الطلاب وانخراطهم فى التعلم وشعورهم بجودة التعليم ورضاهم عنه، ليؤثر في النهاية على تحصيلهم الأكاديمي المرتفع (Jang, Kim and Reeve, 2012)؛ مما يشير إلى الدور الوسطي لكل من الاستقلالية ومشاعر الرضا والاندماج المدرسي في النجاح الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية.

لقد أشار Jungert & Koestner (2015) أن دعم استقلالية الطالب له آثار إيجابية على التطور الأكاديمي له؛ حيث أجريا دراسة على (٢٨٨) طالبًا من طلاب المدارس الثانوية وأظهرت النتائج أن دعم المعلم لاستقلالية طلابه يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بدافعيتهم وكفاءتهم الذاتية وإنجازهم الاكاديمى، في حين أن دعم الوالدين لاستقلالية الطالب لا يرتبط ارتباطًا مباشرًا بهذه المتغيرات خلال السنة الأخيرة من المدرسة الثانوية بصفة خاصة.

كما قام Gutiérrez et al., (2018) بالتوصل إلى نموذج وسطى يدعم الاستقلالية والحاجات النفسية والاندماج الأكاديمي للتنبؤ بالنجاح الأكاديمى لدى (٢٠٣٤) طالبًا أنغوليًا

و(٢٣٠٢) طالبًا من جمهورية الدومينيكان. وكشفت النتائج أن الاندماج المدرسى له دور وسيط قوي بين إشباع الحاجات والنجاح الأكاديمي.

كما أشار Diseth, Breidablik & Meland (2018) أن إشباع الاحتياجات النفسية الأساسية للطلاب يدعم دوافعهم الذاتية، وتحصيلهم الأكاديمي، ورضاهم عن الحياة في أي مستوى تعليمي. كما أظهرت ارتباط بين دعم الاستقلالية المدركة والأداء الأكاديمي، من خلال الأنشطة الأكاديمية الهادفة والمحفزة من جانب المعلمين. وذلك لدى (١٢٢٥) طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية.

قام Gutiérrez & Tomás (2019) بالكشف عن دور دعم الاستقلال المدرك من الطالب فى التنبؤ بنجاحه الأكاديمى، والدور الوسطى للفاعلية الذاتية والانخراط المدرسى. وذلك لدى عينة قوامها (٨٧٠) طالبًا، وقد أظهرت النتائج أن للفاعلية الذاتية والانخراط المدرسى دورًا وسطيًا بين دعم الاستقلال المدرك من الطلاب والنجاح الأكاديمي المقاس، من خلال الإنجاز الأكاديمي والرضا عن الحياة، والرضا المدرسي، وأن دعم المعلم للاستقلالية كما يدركها الطلاب لها تأثيرات مباشرة على الفاعلية الذاتية والانخراط المدرسى.

كما أظهرت النتائج أن الأبعاد المختلفة للمشاركة المدرسية مرتبطة بجوانب مختلفة من النجاح الأكاديمي، وتأثير مباشر موجب لدعم المعلمين للاستقلالية المدركة من الطلاب على رضا الطلاب عن المدرسة وعن حياتهم، وبالتالى لكي يحقق طلاب الجامعة النجاح الأكاديمي فمن المهم أن يدركوا أن معلميهم يدعمون استقلاليتهم، وأن يعملوا بأنفسهم على مواجهة المهام الأكاديمية والتفاعل معها. كما كشف النتائج أن دعم المعلمين لاستقلال طلاب الجامعة هو عامل رئيس للنجاح الأكاديمي. كما أشار Reeve, (2009, 160) إلى أهمية دعم المعلمين لاستقلال طلابهم أثناء التعلم؛ حيث إن الطلاب المراهقين الذين لديهم معلمون داعمون للاستقلال الذاتي، يحصلون على نتائج تعليمية إيجابية مقارنة بطلاب المعلمين المسيطرين.

كما قامت Demir, Burton and Dunbar (2019) بتقييم متغيرين من أقوى المتغيرات تنبؤًا بالنجاح، وهما علاقة المعلم بالطالب، ودعم الاستقلال الذاتي؛ لتحديد أكبرهما تأثيرًا على نتائج الطلاب. وذلك لدى (٤١٢) طالبًا، وتوصلت النتائج إلى أن صلة المعلم بالطالب، ودعم الاستقلالية يمكنهما التنبؤ بنسبة ٧٢% بنجاح الطالب، وأن دعم المعلم

لاستقلالية الطالب هو المنبئ الوحيد بتحسن درجات الطلاب. كما أن توفير فرص التطوير المهني للمعلمين ودعم الاستقلال الذاتي يؤدي إلى تحسين نجاح الطلاب.

وقد قام Okada (2021) بدراسة الكشف عن مدى تأثير دعم المعلمين للاستقلالية المدركة من الطلاب على زيادة التحصيل الأكاديمي والدافعية لدى الطلاب. وذلك عن طريق مسح لعدد (١٥٣) دراسة ارتباطية بين دعم الاستقلالية المدركة والمتغيرات المتعلقة بالإنجاز مثل (الأداء الأكاديمي، والدافعية، والرضا الأكاديمى، والانخراط الأكاديمي) ومن خلال فحصها ومراجعة نتائجها، توصل لوجود علاقة ارتباطية بين دعم الاستقلال المدرك والأداء الأكاديمي والدافعية، والانخراط الاكاديمى. وتشير هذه النتائج إلى أن التدريس الداعم للاستقلالية يمكن أن يكون مفيدًا لنجاح الطلاب أكاديميًا.

وفى ذات السياق قام Ekatushabe et al,. (2021) بفحص الفروق بين الجنسين والعلاقات الارتباطية بين دعم المعلم للاستقلالية كما يدركها الطلاب وتقييماتهم المعرفية (الفاعلية الذاتية وقيمة المهمة) والملل الأكاديمي، وذلك لدى عينة قوامها (٣٧٥) طالبًا من طلاب الثانوية العامة، وكشفت النتائج أن المستويات الأعلى من دعم المعلم للاستقلالية المدركة والفاعلية الذاتية وقيمة المهمة ترتبط بمستويات أقل من الملل الأكاديمى. وأن الفاعلية الذاتية وقيمة المهمة توسطت جزئيًا العلاقة بين دعم المعلم للاستقلالية المدركة والملل الأكاديمي. وظهر تأثير سالب مباشر لدعم المعلم للاستقلالية المدركة في الملل الأكاديمى. وهذه النتائج تدعم أهمية تعزيز دعم الاستقلالية للطلاب، حيث تؤثر سلوكيات المعلم الداعمة لاستقلالية الطالب على تكوين معتقدات الطلاب حول القدرة والقيمة الذاتية والملل الأكاديمي.

استكشفت دراسة Parker,Parris, Lau, Dobbins, Shatz, Porush & Wilkins (2021). كيفية ارتباط اندماج الطلاب بإدراكهم لدعم المعلم لاستقلاليتهم، والتعبير عن مهارات تحديد الذات، وذلك لدى عينة مكونة من (١٤٥) طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية وأشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين أدركوا أن معلميهم يدعمون استقلاليتهم استطاعوا أن يعبروا عن مؤشرات لتحديد الذات، وأن الاستقلالية المدركة تدعم الاستقلالية الذاتية، والتعبير عن مهارة تحديد الذات للطالب، وتنبئ إيجابيًا باندماج الطلاب في الأنشطة داخل الفصل الدراسي. كما أظهر أن التعبير عن مهارة تحديد الذات تتوسط العلاقة بين دعم استقلالية المدركة واندماج الطلاب.

وقد أكدت دراسة Harris (2021) العلاقة بين دعم المعلم للاستقلالية المدركة من الطلاب والإنجاز الأكاديمى لطلاب الثانوية العامة ذوى الإعاقة، وذلك لدى (١٠١) طالب حيث أشارت النتائج لوجود علاقة إيجابية بين دعم المعلم للاستقلالية المدركة من طلابه ودرجات تقييمهم.

من ناحية أخرى أجريت دراسات للتعرف على العلاقة بين الدعم الوالدي لاستقلال أبنائهم الطلاب والإنجاز الأكاديمى؛ فقامت دراسة Liew, Kwok, Chang, Chang& Yeh (2014) بتحدى الفكرة الشائعة بأن الرقابة المفرطة أو السيطرة من الوالدين هي السبيل الأساسي لتحقيق التحصيل الأكاديمي المرتفع؛ حيث قامت بدراسة العلاقة بين دعم الوالدين لاستقلالية أبنائهم، والتنظيم الذاتي الانفعالي، والمهارات التكيفية، والإنجاز الأكاديمي لدى عينة مكونة من (٩٢) مراهقًا، وقد كشفت النتائج أن دعم الوالدين للاستقلالية والتنظيم الذاتي الانفعالي كلاهما عوامل تشجيعية، لزيادة الكفاءات التكيفية والأكاديمية. وأن التوازن بين الإشراف الأبوي ودعم الاستقلالية يعزز النجاح الأكاديمي للمراهقين، دون الإضرار برفاهيتهم الاجتماعية والانفعالية والنفسية.

وفى ذات السياق، قام كل من Vasquez, et al., (2016) بتحليل لـ (٣٦) دراسة تبحث في العلاقات بين دعم الاستقلال الذاتي من الوالدين (PAS) والإنجاز الأكاديمي وبعض المتغيرات الشخصية والنفسية لأبنائهم، وتوصلوا إلى أن دعم الاستقلال المدرك من الوالدين كان مرتبطًا بتحقيق أكاديمي أكبر، ومؤشرات الأداء النفسي والاجتماعي التكيفي، بما في ذلك الدافع المستقل، والصحة النفسية، والكفاءة المدركة، والاندماج، والمواقف الإيجابية تجاه المدرسة أشارت النتائج إلى أن قوة العلاقة كانت أقوى عندما كان دعم الاستقلال المدرك من الوالدين انعكاسًا لكلا الوالدين، وليس مجرد أمهات أو آباء فقط.

وكذلك قام Pedersen (2017) بدراسة العلاقة بين دعم الاستقلالية من الوالدين والنتائج في المجال الأكاديمي (الإجهاد الدراسي، والدافع الأكاديمي، ومتوسط درجة الصف والرضا عن الجامعة) وذلك لدى عينة من الطلاب الجامعيين قوامها (٤٩٢)، وقد أشارت النتائج إلى أنه عندما عزز أولياء أمور الطلاب الاستقلالية لدى أبنائهم- أي عندما شجعوا أبناءهم على اتخاذ قراراتهم بأنفسهم، واختيار الدورات الدراسية، والمبادرة للتعامل مع القضايا الأكاديمية والشخصية، تولد لديهم دافع أكاديمى وإنجاز أكاديمى ورضا أكاديمى مرتفع.

لقد بحث Won & Shirley (2018) إسهام دعم الاستقلالية من الوالدين وأسلوب السيطرة كمنبئين بإدارة الوقت الأكاديمي والتسويف الأكاديمى لدى عينة مكونة من (١٩٤) طالبًا، وأظهرت النتائج في نموذج تحليل المسار أن دعم الوالدين للاستقلالية المدركة من أبنائهم تسهم إسهامًا إيجابيًا فى إدراة الوقت وسلبيًا فى التسويف الأكاديمى، وأن سيطرة الوالدين المدركة من أبنائهم تنبئ إيجابيًا بالتسويف الأكاديمى، كما أن الفاعلية الذاتية تتوسط العلاقة بين دعم الوالدين لاستقلالية أبنائهم وبين إدارة الأبناء لوقت دراستهم، فالآباء يؤدون دورًا محوريًا في مساعدة أولادهم؛ ليشعروا بفاعليتهم لإدارة وقتهم، وتجنب تأجيل المهام الأكاديمية.

كما أوضح Gutiérrez & Tomás (2019) أن الدرجات الجيدة، ليست هي الشيء المهم الوحيد. بل من المناسب أن تشعر بالرضا عن حياتهم. وفقًا لذلك، نظرًا لأن طلاب الجامعات يحتاجون عادةً إلى دعم أقل من الأسرة، كما يجب على المعلمين ومديري المدارس تقديم دعمهم؛ حتى يدرك الطلاب أنهم يحققون النجاح الأكاديمي المتوقع.

ثانيًا: العلاقة بين رأس المال النفسى والنجاح الأكاديمي:

حاولت الدراسات الكشف عن الأبعاد المتعددة للنجاح الأكاديمي من خلال المتغيرات غير المعرفية المختلفة، مثل الحياة التعليمية السابقة، واستراتيجيات المواجهة، والدعم الاجتماعي/الأسري، ونوعية حياة الفرد، وجهود الفرد لتحقيق النجاح، ودرجة التفاني في العملية التعليمية، والمشاركة في الدورات، الفاعلية الذاتية الأكاديمية، ودافع الإنجاز، ودرجة المسئولية والقدرة على إدارة الوقت، والقدرة على تحديد الأهداف المهنية المناسبة واستراتيجيات التعلم الفعالة، وجودة الدراسة ومدتها، ومفهوم الذات، والإبداع، والوضع الاجتماعي والاقتصادي، وما إلى ذلك. ونظرًا لأن الطلاب يحتاجون إلى موارد نفسية قوية تعزز نجاحهم الأكاديمي وتمكنهم من البقاء في حالة التنافس من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف (Luthans& Luthans ،Jensen(2012، فإن رأس المال النفسي والثقة الأكاديمية واستراتيجيات المواجهة الأكاديمية تصبح مكونات حاسمة في عمليتهم التعليمية (Siu, Bakker & Jiang, 2014) .

وقام Koontz (2016) بتقييم الأثر المحتمل لرأس المال النفسي، كأداة لتحسين التنبؤ بنتائج الطلاب، وأشارت نتائج دراسته إلى وجود علاقات إيجابية كبيرة بين رأس المال النفسي وأداء الطالب ورضاه.

وأوضحت نتائج دراسة Kirikkanat& Soyer (2018) أن العوامل غير المعرفية ذات تأثير دال في النجاح الأكاديمي للطلاب، والتي أجريت على عينة مكونة من (٤٠٠) طالب جامعي، وتوصل إلى أن رأس المال النفسي له تأثير مباشر وغير مباشر في النجاح الأكاديمي.

كما قام Jeong & Jung (2018) بدراسة أثر رأس المال النفسي الإيجابي والضغوط الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي على العزيمة والإصرار لدى (١٤٦) طالبًا، وأظهرت النتائج أن رأس المال النفسي الإيجابي يتوقع (٢١.١٪) من العزيمة. ووجود ارتباط دال بين رأس المال النفسي الإيجابي والتحصيل الدراسي. وقد أوصى بضرورة تطوير برنامج تعليمي لتقوية رأس المال النفسي الإيجابي للطلاب.

كما توصلت دراسة Vranješević, Simić & Stančić (2019) إلى عوامل النجاح الأكاديمي للشباب، وتحديد الخصائص الشخصية والتجارب المدرسية والأسرية التي تميز الطلاب وتؤهلهم للنجاح الأكاديمى، لدى (٢٠٧) طالب، وأظهرت النتائج أن رأس المال أسهم فى التنبؤ بالنجاح الأكاديمى.

وفى هذا السياق قام Datu & Valdez (2019) بدراسة ارتباط رأس المال النفسي بالرضا عن الحياة والانتماء للمدرسة لدى (٤٦٢) من طلاب المدارس الثانوية. أظهرت نمذجة البنائية أن رأس المال النفسي ارتبط ارتباطًا إيجابيًا بالانتماء للمدرسة، من خلال المتغير المتوسط للرضا عن الحياة. ووجود تأثير غير المباشرة لرأس المال النفسي على الرضا عن الحياة من خلال الانتماء إلى المدرسة.

وحديثًا، أجرى Vîrgă, Pattusamy& Kumar (2020) دراسة تبحث العلاقة بين رأس المال النفسي والاندماج في الدراسة والأداء الأكاديمى والملل والاحتراق، وذلك لدى عينة قوامها (٤٢٠) طالبًا، وأظهرت نتيجة النمذجة البنائية أن الاندماج في الدراسة يتوسط جزئيًا العلاقة بين رأس المال النفسي والأداء الأكاديمي، وأيضًا بين رأس المال النفسي والاحتراق والملل.

كما استكشف Adil, et al., (2020) العلاقة بين رأس المال النفسي الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي، والدور الوسطى للإعاقة الذاتية والتدفق، لدى عينة بلغت قوامها (٣٠٠) طالب، وقد أشارت النتائج إلى وجود تأثير إيجابي مباشر لرأس المال النفسي الأكاديمي على

التحصيل الدراسي. كما أن رأس المال النفسي الأكاديمي يقلل من سلوكيات الإعاقة الذاتية؛ مما يؤدي بدوره إلى تحسين المعدل التراكمي، كما توصلت إلى أن رأس المال النفسي الأكاديمى يعزز التدفق الأكاديمى؛ مما يُحسن التحصيل الأكاديمي.

وقد تناول كل من Carmona-Halty, Salanova, Llorens& Schaufeli (2021) دراسة العلاقة بين المشاعر الإيجابية والأداء الأكاديمي، والدور الوسطي لرأس المال النفسي الأكاديمي والاندماج الأكاديمي، لدى عينة مكونة من (٤٩٧) من طلاب المدارس الثانوية. وقد دعمت النتائج النموذج المفترض بأن رأس المال النفسي الأكاديمي والاندماج الأكاديمية يتوسطان العلاقة بين المشاعر الإيجابية والأداء الأكاديمي (المعدل التراكمي).

وفى هذا الاطار، قام كل من Sánchez-Cardona, Ortega-Maldonado, Salanova, & Martínez (2021) بدراسة الدور الوسطى لرأس المال النفسي في العلاقة بين توجهات أهدف التعلم والرضا الأكاديمي والأداء، وذلك لدى عينة بلغت (٧٦٨) طالبًا من طلاب الجامعات. وقد أوضحوا أن رأس المال النفسي يوفر موارد نفسية إيجابية يستطيع من خلالها الطلاب الحفاظ على الجهد في مواقف التحصيل الأكاديمي، مما يساهم في زيادة الرضا الأكاديمي والأداء الدراسي. وقد أظهرت نتائج تحليل المسار أن توجهات أهداف التعلم ترتبط مباشرةً بالرضا الأكاديمي والأداء، وترتبط بشكل غير مباشر من خلال رأس المال النفسي، وهذه النتائج تلقي الضوء على أهمية التعليم الإيجابي من خلال استثمار الموارد النفسية لزيادة الأداء والرضا لدى الطلاب.

وحديثًا، قام Chaudhary & Narad (2022) بفحص العلاقة بين رأس المال النفسي والأداء الأكاديمى لدى (٢٠١) طالب من طلاب الثانوية العامة، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة بين "الفاعلية الذاتية"، و "الصمود"، و "التفاؤل"، رأس المال النفسي العام والإنجاز الأكاديمي للمراهقين.

وقد اقترح Luthans et al., (2022) إطارًا تكامليًا، يتم فيه فهم تأثير رأس المال النفسي الإيجابي على الأداء الأكاديمي بشكل أفضل، عند النظر إليه بالاقتران مع التنظيم الذاتي، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٢٨) طالبًا، وأشارت النتائج إلى أن التنظيم الذاتي يتوسط جزئيًا العلاقة بين رأس المال الأكاديمى والأداء الأكاديمى.

يتضح من عرض الدراسات السابقة أن معظمها يقيس النجاح الأكاديمي للطالب من خلال المعدل التراكمى للتحصيل الدراسي، فى حين أن النجاح الأكاديمى ليس فقط المعدل التراكمي، وإنما يشمل عددًا من المتغيرات المعرفية والشخصية والنفسية أيضًا.

العلاقة بين استراتجيات تنظيم الدافعية والنجاح الأكاديمي:

قام Wolters بالعديد من الدراسات عن استراتيجيات تنظيم الدافعية ففي دراسته Wolters (1998) التي طُبقت على عينة قوامها (١١٥) طالبًا جامعيًا، توصلت نتائجها إلى أن الطلاب ينظمون مستوى جهدهم في المهام الأكاديمية عن طريق استراتيجيات تنظيم الدافعية المختلفة، كما توصلت لإمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال بعض استراتيجيات تنظيم الدافعية (المتابعة الذاتية، وحديث الذات الموجه للأداء، والتحكم البيئي).

وفى ذات السياق أجرى Wolters (1999a) دراسة هدفت الى تعرف العلاقة بين استراتجيات تنظيم الدافعية والتحصيل الدراسى، وذلك لدى عينة مكونة من (٨٨) طالبًا بالمرحلة الثانوية، وتوصلت نتائجها إلى أن أكثر الاستراتيجيات استخدامًا لدى طلاب المرحلة الثانوية هي الحديث الذاتي الموجه للأداء، ثم يليها استراتيجيتي التحكم البيئي والمتابعة الذاتية، ويتبعهما استراتيجية الحديث الذاتي الموجه للإتقان، وجاءت في المرتبة الأخيرة استراتيجية تحسين الاهتمام، وأكدت النتائج أثر الاستراتيجيات الخمس في التحصيل الدراسي، وأضافت أنها تفسر نحو ١٦% من تباين درجات طلاب المرحلة الثانوية في التحصيل الدراسي، وأكدت النتائج على أهمية النسبية لاستراتيجيات التنظيم الدافعي للمراهقين لزيادة تعلمهم.

كما أكد كل من onzalez, , Dowson, Brickman& McInerney(2005)على وجود علاقة بين استراتيجيات للتنظيم الدافعي

(حديث الذات الموجه للاتقان، حديث الذات الموجه لتحسين الأداء، تحسين الاهتمام بالموقف التعليمي، التحكم البيئي، والمتابعة الذاتية) وبين تحصيل الطلاب أكاديميًا.

وفى ذات السياق، هدفت دراسة عزت عبدالحميد محمد حسن (٢٠٠٧) إلى فحص النموذج البنائي الذي يحتوي على تأثيرات معتقدات الدافعية على استراتيجيات تنظيم الدافعية والتحصيل الدراسي، وتأثيرات استراتيجيات تنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي لدى عينة شملت (٣٠٢) طالب وطالبة بكلية التربية جامعة الزقازيق. وتوصلت نتائجها إلى عدم اختلاف استراتيجيات تنظيم الدافعية الخمس باختلاف كل من النوع والفرقة الدراسية والتخصص

الدراسي، وأن الاستراتيجية الأكثر استخدامًا لدى الطلاب والطالبات في تنظيم دافعيتهم هي حديث الذات الموجه للأداء، كما أوضحت النتائج أن طلاب الجامعة أكثر استخدامًا لاستراتيجية التحكم البيئي عن استخدامهم لاستراتيجيتي المتابعة الذاتية، وتحسين الاهتمام الموقفي، كما وجدت نتائج الدراسة وجود تأثير موجب دال إحصائيًا لاستراتيجيات تنظيم الدافعية في التحصيل الدراسي.

كما بحثت دراسة Cooper& Corpu (2009) تطور معرفة التلاميذ باستراتيجيات تنظيم الدافعية على عينة مكونة من (٣٢) تلميذًا وتلميذة بالمرحلة الإعدادية، و(١٦) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، وتوصلت نتائجها إلى أن طلاب الجامعة أكثر وعيًا بالاستراتيجيات، وأوضحت أن استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية في كل المراحل العمرية يزيد من التحصيل الدراسي للطلاب.

وفى ذات الإطار، كشفت دراسة Seker (2016) أن استراتيجيات الدافعية الداخلية لدى عينة من الطلاب ترتبط إيجابيًا بالأداء الأكاديمي، بينما أثرت استراتيجيات الدافعية الخارجية على الأداء تأثيرًا سلبيًا. ودراسة تامر عبد الرحمن البليهي، و إسلام أنور عبد الغني (٢٠١٩) التي هدفت إلى بحث الإسهامات النسبية لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومهارات الاستذكار في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لدى عينة مكونة من (٤٧٣) طالبًا بالمرحلة الثانوية، ووجدت نتائجها أن استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء هي الأكثر استخدامًا، وأنها تسهم إسهامًا دالاً في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي.

وحديثاً، أجرى عون نوري عون (٢٠٢٠) دراسة هدفت لمعرفة العلاقة بين استراتيجيات تنظيم الدافعية والأداء الأكاديمي لدى عينة مكونة من (٥٠) تلميذًا بالصف التاسع بمدينة طرابلس بليبيامن خلال برنامج تدريبى، توصلت نتائجها إلى أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات تنظيم الدافعية (المتابعة الذاتية، التحكم البيئي، تجزئة الأهداف، تحسين الاهتمام الموقفي) في الأداء الأكاديمي؛ حيث وجدت فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلى والبعدى فى مهارات الأداء الأكاديمي لصالح البعدى.

وفي دراسة Kryshkoa et al,. (2020) التي أجريت على عينات من طلاب جامعيين (ن١= ٢٤٩، ن٢= ٢١٠) لبحث علاقة استخدام الطلاب لاستراتيجيات تنظيم الدافعية بالنجاح الأكاديمي من خلال (الأداء الأكاديمي والتسرب)، ووجدت النتائج أن استراتيجيات

التنظيم الدافعي تتنبأ إيجابيًا بالأداء الأكاديمي، وسلبيًا بنية الطلاب للتسرب من خلال زيادة الجهد الأكاديمي، وذلك بعد التحكم في المعدل التراكمي للمدرسة الثانوية باعتباره المتنبئ التقليدي الرئيسي.

وفي ذات السياق قام إبراهيم بن عبدالله الحسينان (٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى اختبار النموذج السببي المقترح للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة لاستراتيجيات حديث الذات لتنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (١١٧) طالبًا من طلاب كلية التربية بجامعة المجمعة. توصلت نتائجها إلى أنه لا يوجد تأثير مباشر دال لاستراتيجيات حديث الذات لتنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي، ولكن وجدت النتائج تأثير غير مباشر دال لاستراتيجية الحديث الموجه للإتقان على التحصيل الدراسي عِبر الاندماج المعرفي.

من خلال الإطار النظري ونتائج بالدراسات والبحوث السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة علي النحو التالي :

فروض الدراسة:

١. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين النجاح الأكاديمى وكل من رأس المال النفسي وأبعاده، ودعم الاستقلال المدرك، واستراتجيات تنظيم الدافعية لدى طلاب المرحة الثانوية.

٢. يسهم كل من دعم الاستقلال المدرك من (المعلم، الوالدين) واستراتجيات تنظيم الدافعية ، ورأس المال النفسي، إسهامًا دالاً إحصائيًا فى التنبؤ بالنجاح الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣. نتائج النموذج الناتج من الانحدار قابل للتعميم من خلال تحليلات ثلاثة لصدق التجزئة النصفية لبيانات العينة الأساسية.

اجراءات الدراسة:

منهج الدراسة :

استخدم المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة والمتغيرات موضع الاهتمام، حيث تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن فروض الدراسة، وذلك لدى عينة من الطلبة والطالبات بالمرحلة الثانوية.

المشاركون فى الدراسة :

(أ) عينة التحقق من الصلاحية السيكومترية لأدوات الدراسة :

وقد انقسمت هذه العينة إلى قسمين، أولاً: استخدمت عينة قوامها "٥٠" طالبًا وطالبة (٣٨ طالبة، ١٢ طالبًا) وذلك للتحقق من مدى مناسبة عبارات المقاييس الأربعة للدراسة (استراتيجيات التنظيم الدافعي، ودعم الاستقلال المدرك، ورأس المال النفسي، والنجاح الأكاديمى). وبناءً على النتائج تم تعديل صياغة بعض العبارات غير الواضحة بالنسبة للعينة وذلك بناء على بعض استفساراتهم حولها.

ثانيًا: اختارت الباحثتان عينة أخرى بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة مكونة من (٢٠٥) طالب وطالبة، حيث يمثل الطلبة نسبة قدرها (١٥.٢%) من المشاركين فى الدراسة، بينما تمثل الطالبات نسبة قدرها (٨٤.٨ %).

(ب) العينة الأساسية:

طبقت أدوات الدراسة على (٢٠٠) طالب وطالبة المبينة بالجدول (١) وبعد استخدام إجراءت التحقق من مدى وجود حالات شاذة أحادية البعد أو متعددة الأبعاد اعتمادًا على مقياس التباعد لكوك **Cook's distance** حيث يحسب هذا الاختبار التشخيصي مسافات "كوك" المعنية بتحديد الحالات المؤثرة من خلال الاعتماد على المحك الآتي:

$$C = \frac{4}{(n-k-1)}$$

ترمز C لمحك "كوك" ، n تمثل حجم العينة، K تمثل عدد المتغيرات المستقلة؛ وبناء على هذا يصبح محك "كوك" لحذف الحالات المؤثرة هو كل قيمة مساوية أو أكبر من محك التباعد لكوك المساوية – وذلك بالنسبة للدراسة الحالية (0.02) – كما تم الاعتماد على الاختبار التشخيصي لـ Mahalanobis الذي يحسب مسافات "ماهالانوبيس" بالنسبة لمجموعة المتغيرات المستقلة؛ فلو كانت درجة المسافة بالنسبة لمعامل ماهالانوبيس أقل من أو مساوية (0.001) فإن درجات المتغيرات المستقلة تكون قيمًا شاذة؛ وبناءً على نتائج هذين المحكين لم تحذف أى حالة من العينة؛ وبالتالي يصبح المجموع النهائي لأفراد العينة الأساسية "٢٠٠" طالب وطالبة.

جدول(١) عينة الدراسة الأساسية وفقا للنوع والتخصص والصف

الصف	النوع				المجموع
	ذكر		أنثى		
	علمى	أدبى	علمى	أدبى	
الأول	٩	٢	١٩	٢	٣٢
الثانى	٨	٢	٣١	٢٠	٦١
الثالث	٣	٥	٦٢	٣٧	١٠٧
المجموع	٢٠	٩	١١٢	٥٩	٢٠٠

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثتان في هذه الدراسة أربعة مقاييس ؛ للتحقق من مدى صدق فروض الدراسة، وفيما يأتي عرض لهذه المقاييس الأربعة[١]

أولاً : مقياس استراتيجيات التنظيم الدافعي: إعداد Schwinger, et al., (2007). **(ترجمة وتعريب الباحثتين[٢])**

وصف المقياس: ترجمت الباحثتان المقياس الذي تكون من (٣٠) عبارة في صورته المبدئية المترجمة، ويُجاب عنه من خلال مقياس ليكرت ثلاثى (دائمًا– أحيانًا– أبدًا)، تأخذ الدرجات (٣–٢–١) ويقيس ثمانية أبعاد، وتتوزع العبارات على هذه الأبعاد كما يلي:

١- **تحسين الاهتمام الموقفي:** ويشمل (٥) عبارات (٥:١).
٢- **تحسين الأهمية الشخصية:** ويشمل (٣) عبارات (٦–٧–٨).
٣- **حديث الذات الموجه للإتقان:** ويشمل (٤) بنود وأرقامها (١٢:٩).
٤- **حديث الذات الموجه للأداء** : ويشمل (٥) بنود وأرقامها (١٧:١٣).
٥- **حديث الذات الموجه لتجنب الأداء:** ويشمل(٣) بنود وأرقامها (١٨–١٩–٢٠).
٦- **التحكم البيئى:** ويشمل (٣) بنود وأرقامها (٢١–٢٢–٢٣).
٧- **المتابعة الذاتية:** ويشمل (٤) بنود وأرقامها (٢٤–٢٥–٢٦–٢٧).
٨- **وضع أهداف قريبة:** ويشمل (٣) بنود وأرقامها (٢٨–٢٩–٣٠).

وتمت ترجمة المقياس وتكيفه للبيئة العربية على النحو التالي :

[١] ملحق ١ ادوات الدراسة
[٢] شكر خاص للأستاذة الدكتورة مديحة العزبي على ترجمة المقياس وذلك لمراجعته مع ترجمة الباحثتين والوصول إلى النسخة النهائية.

(١) الترجمة إلى العربية من قبل ثلاث من المترجمين ثنائي اللغة الخبراء (الإنجليزية–العربية) وخبراء أيضًا في مجال علم النفس التربوي.

(٢) عُقدت مقارنة بين الترجمتين لحل أي تباينات بينهما بواسطة المترجمتين والباحثتين؛ للاتفاق على المفردات النهائية.

(٣) أجريت الترجمة العكسية أي من اللغة العربية المترجمة للغة الإنجليزية مرة أخرى.

(٤) عُقدت مقارنة بين الترجمتين من العربية للإنجليزية لحل أي تباينات بينهما.

(٥) مراجعة الفروق بين النسخ المختلفة للمقياس، وحل أي فروق موجودة بينهم ومراجعتها لغويًا، وتطبيقها على عدد من الطلاب؛ للتأكد من فهم العبارات والتعرف على أى غموض في الصياغة، وبناءً عليه تم تعديل العبارات لتصبح واضحة ومفهومة للطلاب.

مؤشرات صدق وثبات مقياس استراتيجيات التنظيم الدافعي :

الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis

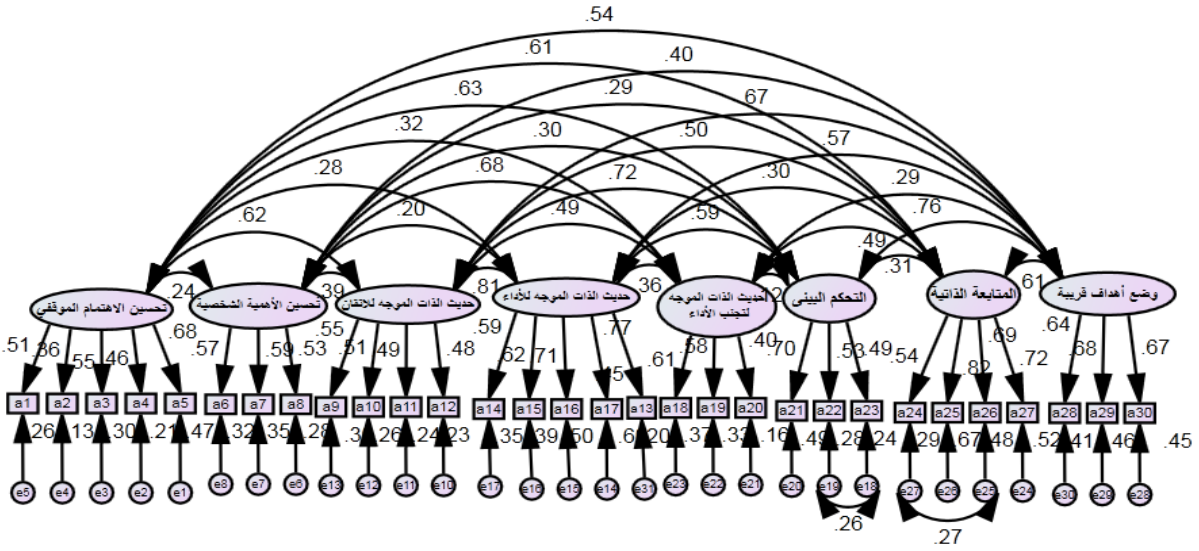
تم اختبار صدق النموذج الثمانى لبنية المقياس اعتمادًا على إجراءات التحليل العاملي التوكيدي بواسطة آموس Amos(version23) للتحقق من مدى ملاءمة هذه النموذج للبيانات التي جمعت من عينة الدراسة الحالية. وباستخدام أدلة الملاءمة، فقد كان تركيزنا على قيمة RMSEA التي تعبر عن الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقريب لتقييم جودة المطابقة. بالإضافة إلى أننا أعطينا اعتبارًا لأدلة مطابقة أخرى: مؤشر توكر– لويس Tuker–Lewis(TLI)، ومؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index(CFI)، IFI ونسبة مربع كاي لدرجات الحرية (χ^2/df)، ومربع كاي χ^2 كإحصاءة لجودة المطابقة، وتقييم تقديرات البارامتر، علاوةً على أن أننا قد اعتمدنا على محكات لحذف المفردات، بل وحذف البنية الأساسية حينما يصل عدد مفرداتها لأقل من (٣) مفردات وهي محكات : البواقي المعيارية Standardized Residual Covariances بحيث لا تزيد قيم هذه البواقي في المصفوفة لأية مفردة عن (1.96)، وقيم الأوزان الانحدارية Regression Weights التي يجب أن تكون دالة إحصائيًا لكل عبارات المقياس، ومعامل التحديد Squared multiple correlation الذي يفسر نسبة مرضية من تباين العامل، وأخيرًا أدلة التعديل Modification indices خاصة لقيم مربع كاي المساوية "٤" فأكثر. وفيما يتعلق بالقيم القطعية لهذه المؤشرات فإن القيم التي تتراوح بين (0.06 إلى 0.08) تعبر عن مطابقة مقبولة، بينما تعبر القيمة "١"

عن مطابقة فقيرة أو ضعيفة وذلك بالنسبة لمؤشر RMSEA. وبالنسبة للقيم القطعية لمؤشري IFI,CFI,TLI فإن قيمهما تمتد بين الصفر إلى الواحد الصحيح، حيث إن القيم التي تقترب من الواحد الصحيح تعبر عن مطابقة جيدة، بالرغم من أن القيم الأكبر من (0.9) موصى بها بدرجة عالية. ونسبة مربع كاي لدرجات الحرية $(\chi^2/df)\,or\,CMIN/df)$ تحدد قدرة النموذج المفترض على مطابقة بيانات العينة. القيم الأقل من "2" تشير إلى مطابقة جيدة (Hu & Bentler,1999,4). وقدرت الدلالة الإحصائية لكل تقديرات البارامتر أو المعاملات في نموذج المعادلة البنائية عند مستوى (0.05.) ويعرض الجدول (٢) أدلة الملاءمة للنموذج وفقًا لاستجابات عينة الدراسة.

جدول(٢): أدلة الملاءمة النموذج الثمانى وفقًا لاستجابات عينة الدراسة لمقياس استراتيجيات التنظيم الدافعي (ن=٢٠٥)

النموذج	أدلة الملاءمة							
المفترض	χ^2	P	CMIN/df	IFI	TLI	CFI	RMSEA
الثمانى	507.5	.005	1.35	0.91	0.90	0.90	0.042

مما يلاحظ أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك، بما يؤكد على مطابقة النموذج تمانى العامل لمقياس استراتيجيات التنظيم الدافعي لبيانات العينة. ويظهر الشكل (١) النموذج البنائي للمقياس.



شكل (١): النموذج البنائى الثمانى المفترض لمقياس استراتيجيات التنظيم الدافعي

كما أمكن التحقق من الصدق التمييزي للمقياس من خلال الاعتماد على بيانات مصفوفة Factor Score Weights المبينة بالجدول(٣)

جدول(٣): قيم أوزان الدرجات على استراتيجيات التنظيم الدافعى كمؤشر للصدق التمييزي

المفردات	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	السادس	الخامس	السابع	الثامن
a28	0.013	0.027	0.012	0.019	0.041	−0.003	0.026	0.154
a29	0.015	0.031	0.013	0.022	0.048	−0.004	0.03	0.179
a30	0.014	0.03	0.013	0.021	0.046	−0.003	0.029	0.172
a24	0.01	0.002	0.003	−0.001	0.002	0.003	0.057	0.01
a25	0.052	0.009	0.014	−0.004	0.011	0.016	0.303	0.053
a26	0.024	0.004	0.006	−0.002	0.005	0.007	0.14	0.025
a27	0.032	0.005	0.008	−0.002	0.007	0.01	0.184	0.032
a18	0.017	0.082	0.019	0.016	−0.029	0.139	0.009	−0.004
a19	0.013	0.063	0.015	0.012	−0.022	0.106	0.007	−0.003
a20	0.008	0.038	0.009	0.007	−0.013	0.064	0.004	−0.002
a21	0.06	0.028	0.035	0.033	0.175	−0.045	0.01	0.074
a22	0.026	0.012	0.015	0.014	0.076	−0.02	0.004	0.032
a23	0.02	0.009	0.011	0.011	0.058	−0.015	0.003	0.024
a13	−0.006	−0.006	0.021	0.067	0.011	0.008	−0.001	0.011
a14	−0.012	−0.011	0.041	0.131	0.021	0.016	−0.002	0.021
a15	−0.013	−0.011	0.043	0.138	0.022	0.016	−0.002	0.022
a16	−0.016	−0.015	0.056	0.179	0.029	0.021	−0.003	0.029
a17	−0.023	−0.021	0.079	0.254	0.041	0.03	−0.004	0.041
a9	0.037	0.017	0.071	0.049	0.026	0.023	0.009	0.016
a10	0.031	0.014	0.06	0.041	0.022	0.019	0.008	0.013
a11	0.03	0.013	0.057	0.04	0.021	0.018	0.007	0.013
a12	0.03	0.013	0.057	0.039	0.021	0.018	0.007	0.013
a6	−0.005	0.169	0.009	−0.007	0.011	0.05	0.003	0.019
a7	−0.005	0.193	0.01	−0.008	0.012	0.057	0.004	0.022
a8	−0.004	0.132	0.007	−0.005	0.008	0.039	0.002	0.015
a1	0.114	−0.005	0.019	−0.007	0.023	0.01	0.018	0.009

a2	0.073	−0.003	0.012	−0.005	0.015	0.006	0.011	0.006
a3	0.126	−0.005	0.021	−0.008	0.026	0.011	0.02	0.01
a4	0.097	−0.004	0.016	−0.006	0.02	0.009	0.015	0.007
a5	0.222	−0.009	0.037	−0.014	0.045	0.02	0.034	0.017

مما يلاحظ أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الأول أكبر من تشبعاتها على العامل الثاني المنافس له، كما أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الثاني أكبر لو قورنت بتشبعاتها على العامل الأول، وهكذا لباقى العوامل؛ بما يؤكد على تحقق الصدق التمييزي للمقياس.

ثبات المقياس:

اعتمدت الباحثتان على حساب ثبات كل مكون من مكونات المقياس باستخدام معامل أوميجالماكدونلد**McDonald'sω**وألفاوثباتالبنية أو التركيب(CR)Compositereliability وجدول (٤) يوضح قيمة ثبات المقياس.

جدول (٤): قيم معاملات الثبات لكل مكون من مكونات المقياس (ن=205)

المكونات	معامل الثبات ω McDonald's	Cronbach's α	CR
تحسين الاهتمام الموقفي	٠.٦٤٠	٠.٦٣١	٠.٦٠
تحسين الأهمية الشخصية	٠٦٠٤	٠.٦٠٠	٠.٦٠
حديث الذات الموجه للاتقان	٠.٦٠٣	٠.٦٠٠	٠.٦٥
حديث الذات الموجه للأداء	٠.٧٦٧	٠.٧٥٥	٠.٧٧
حديث الذات الموجه لتجنب الأداء	٠.٥٥٥	٠.٥٥٠	٠.٥٥
التحكم البيئى	٠.٦٦١	٠.٦٥٧	٠.٧٩
المتابعة الذاتية	٠.٨٠٢	٠.٧٩٨	٠.٧٠
وضع أهداف قريبة	٠.٧٠٧	٠.٧٠٢	٠.٧٠

يتضح من جدول (٤) أن قيم معاملات الثبات فى الحدودة المقبولة؛ بما يشير إلى أن المقياس يتمتع بقدر مقبول من الثبات الذي يؤهله للاستخدام في التحليلات اللاحقة.

تقدير الدرجة على المقياس: يتكون المقياس في صورته النهائية من "٣٠" مفردة موزعة على ثماني استراتجيات و**يصحح المقياس بحيث تعطى** (٣) درجات للإجابة دائمًا و(٢) درجات للإجابة أحيانًا، و(١) للإجابة أبدًا، وجدول (٥) يضح توزيع المفردات والدرجات العظمى والدنيا لكل استراتيجية.

جدول (٥): توزيع المفردات والدرجات العظمى والدنيا لكل استراتيجية.

الاستراتجيات	المفردات	أعلى درجة	أقل درجة
تحسين الاهتمام الموقفي	١-٢-٣-٤-٥	١٥	٥
تحسين الأهمية الشخصية	٦-٧-٨	٩	٣
حديث الذات الموجه للإتقان	٩-١٠-١١-١٢	١٢	٤
حديث الذات الموجه للأداء	١٣-١٤-١٥-١٦-١٧	١٥	٥
حديث الذات الموجه لتجنب الأداء	١٨-١٩-٢٠	٩	٣
التحكم البيئى	٢١-٢٢-٢٣	٩	٣
المتابعة الذاتية	٢٤-٢٥-٢٦-٢٧	١٢	٤
وضع أهداف قريبة	٢٨-٢٩-٣٠	٩	٣

ثانيًا: مقياس دعم الاستقلال المدرك (إعداد الباحثتين)

بناءً على مسح الدراسات السابقة، اطلعت الباحثتان على عدد من المقاييس التى استخدمت فى الأدبيات السابقة لقياس **دعم الاستقلال المدرك** مثل: مقياس Mageau, Ranger, Joussemet, Koestner, Moreau& Forest (2015); ومقياس Awang-Hashim, Thaliah & Kaur (2017)، ومقياس Nayernia (2020), ومقياس Burgueño, Macarro- Zimmermann, Tilga, Bachner & Demetriou (2020). Moreno, & Medina-Casaubón, (2020).

وصف المقياس في صورته المبدئية: تكون المقياس من(٢٥) بندًا في صورته المبدئية، ويجاب عنه من خلال مقياس ليكرت الثلاثى (دائمًا– أحيانًا– أبدًا)، تأخذ الدرجات (٣-٢-١) ، ويقيس بعدين، وتتوزع العبارات على هذين البعدين كما يلي:

١- **دعم المعلم للاستقلال كما يدركه الطالب: ويشمل (١٥) بندًا أرقامها** (١ :١٥).

٢- **دعم الوالدين للاستقلال كما يدركه الطالب: ويشمل (١٠) بنود أرقامها** (١٦ :٢٥).

وقد تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين، تشمل أساتذة علم النفس التربوى بكليات التربية والآداب[١]؛ بهدف معرفة رأيهم ومدى ملاءمة المفردة للهدف

[١] ملحق(٢) اسماء السادة المحكمين

منها أو لقدرتها على قياس البنية موضع الاهتمام، ونتيجة لهذا الاجراء تم الابقاء على جميع المفردات مع القيام ببعض التعديلات اللغوية لبعض المفردات .

وللتحقق من خصائصه السيكومترية فى الدراسة الحالية قامت الباحثتان

أولاً: التحقق من معامل الارتباط المصحح بين المفردة والدرجة الكلية للمقياس من خلال حساب معامل ألفا فى حالة حذف المفردة (corrected item– total correlation and cronbach's Alpha is item deleted) تم إجراء تحليل المفردات لاختبار ما إذا كانت المفردات متوافقة مع المقاييس الفرعية المحددة مسبقًا (تجانس المفردات). وتمت إزالة المفردات غير المتسقة بناءً على النتائج، والاحتفاظ بتلك المفردات التي تعكس أفضل تعريف لدعم الاستقلال المدرك.(2018) Łakuta وجدول (٦) يبين معامل الارتباط المصحح بين المفردة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٦): معامل الارتباط المصحح بين المفردة والدرجة الكلية للمقياس

المفردة	معامل الارتباط المصحح	المفردة	معامل الارتباط المصحح	المفردة	معامل الارتباط المصحح
1	**.544**	**11**	**.678**	**21**	**.439**
2	**.606**	**12**	**.670**	**22**	**.528**
3	**.704**	**13**	**.623**	**23**	**.502**
4	**.667**	**14**	**.544**	**24**	**-.086**
5	**.712**	**15**	**.576**	**25**	**.580**
6	**.605**	**16**	**.586**		
7	**.668**	**17**	**.579**		
8	**.682**	**18**	**.480**		
9	**.568**	**19**	**.594**		
10	**.700**	**20**	**.455**		

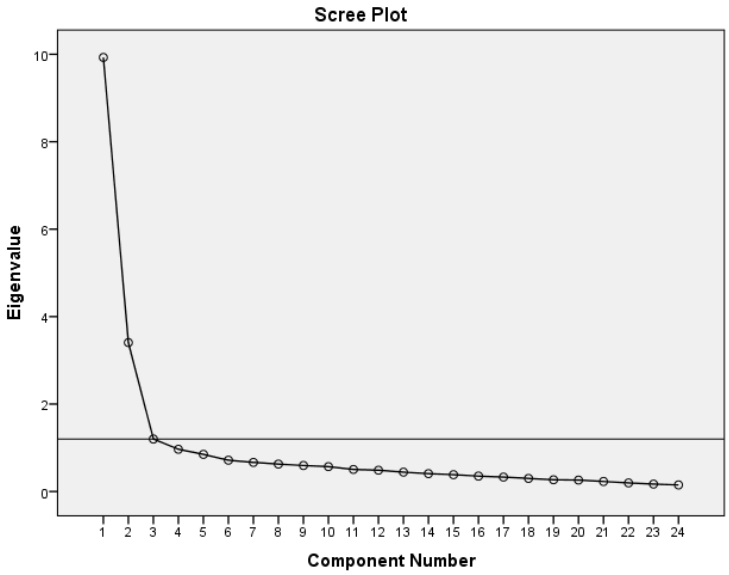
وقد تبين أن المفردة (٢٤) قيم تمييزها أقل من (٠.٢) مما تقرر حذفها.

ثانيًا: التحقق من البنية العاملية للمقياس:

١. الصدق العاملى:

ولاستكشاف البنية العاملية للمقياس، فقد استخدم أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي بواسطة SPSS (v. 21) مع استخدام التدوير المتعامد (الفاريماكس)، وقيم تشبع قطعية (0.50)، ومحك كايزر لقيم الجذر الكامن الأكبر من "١"، والقيم القطرية للمصفوفة الارتباط (Anti – Image) لا تقل عن (٠.٥)، ومعاملات الشيوع للمفردات (٠.٥) فأكثر، ومقياس

كفاية العينة Kaiser–Meyer–Olkin قيمته أكبر من (٠.٦)، ومؤشر بارتليت دال إحصائيًا للتأكد أن العينة حيث بلغت قيمة KMO ٠.٩١٣ ومصفوفة الارتباط ملائمة لهذا النوع من التحليل. وقد أشارت الطرق المستخدمة لتحديد العوامل التي يجب الاحتفاظ بها فى مقياس دعم الاستقلال المدرك إلى استخلاص عاملين ضمن التحليل العاملي النهائي للمقياس، ونتج عن هذه الإجراءات الصورة النهائية للمقياس مكون من (٢٤) مفردة فسرت نسبة مرتفعة من تباين قدرها (٥٥.٦ %). وشكل(٢) يوضح الشكل البيانى للجذور الكامنة للعوامل الناتجة من التحليل.



شكل (٢): المخطط البيانى للجذور الكامنة لعوامل دعم الاستقلال المدرك

ويعرض الجدول (٧) نتائج التحليل EFA لمفردات مقياس دعم الاستقلال المدرك.

جدول(٧): نتائج EFA وفقا لاستجابات عينة الدراسة على مقياس دعم الاستقلال المدرك

رقم المفردة	التشبع على العامل الأول	رقم المفردة	التشبع على العامل الثانى
5	.801	22	.785
10	.794	16	.769
11	.792	19	.760
4	.776	17	.748
3	.765	25	.731
8	.740	18	.721
7	.727	21	.697

13	.708	20	.691
12	.694	23	.689
6	.692		
2	.688		
15	.667		
14	.664		
1	.645		
9	.585		
قيم الجذر الكامن	8.04	5.29	
التباين المفسر	33.49	22.05	

مما يلاحظ على نتائج جدول (٧) أن تشبعات جميع المفردات على العاملين قد بلغت قيما مرضية من التشبع بل وتجاوزت المحك 0.50، وأن قيمة التباين الكلي المفسر بواسطة هذه العوامل قد وصلت إلى ٥٥.٦ %. ويتكون العامل الأول من "15" مفردة أطلق عليها عامل "دعم الاستقلال المدرك من المعلم" ويفسر نسبة التباين قدرها ٣٣.٤٩%، ويتكون العامل الثاني من "٩" مفردات أخرى أطلق عليها عامل " دعم الاستقلال المدرك من الوالدين " حيث فسر هذا العامل نسبة تباين قدرها ٢٢.٠٥%، وتشير نسب التباين المفسرة إلى التباين المفسر وفقًا لنتائج مابعد التدوير.

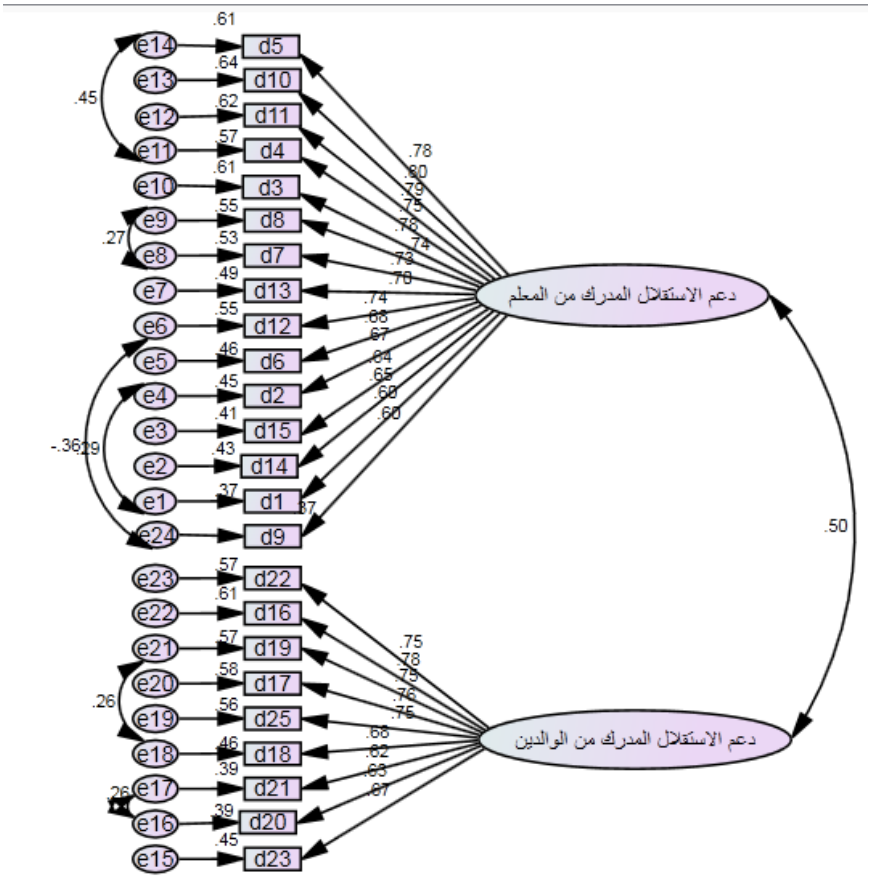
كما نفذت الباحثتان التحليل العاملي التوكيدي CFA للتحقق من مدى مطابقة النموذج ثنائى العامل للبيانات. وتظهر نتائج الجدول(٨) أدلة المطابقة للنموذج ثنائى العامل.

جدول(٨): أدلة المطابقة للنموذج ثنائى العامل

لمقياس دعم الاستقلال المدرك

النموذج الناتج	**أدلة المطابقة**						
من EFA	χ^2	**P**	**CMIN/df**	**IFI**	**TLI**	**CFI**	**RMSEA**
ثنائى العامل	٤٩٢.٥٦	٠.٠٠١	٢	٠.٩١	٠.٩٠	٠.٩١	٠.٠٦

مما يلاحظ أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك حيث بلغت قيم مؤشرات الملاءمة القيم القطعية المتفق عليها بين الباحثين بل، وبرغم أن قيمة مربع كاي χ^2 دالة إحصائيًا إلا أن نسبة مربع كاي إلى درجات الحرية قد بلغت القيمة القطعية وهي أنها تساوي القيمة "٢" بما يؤكد على مطابقة النموذج ثنائى العامل لمقياس **دعم الاستقلال المدرك** لبيانات العينة. ويعرض الشكل(٣) النموذج البنائي لمقياس **دعم الاستقلال المدرك** في صورته النهائية.



شكل(٣) النموذج البنائى لمقياس دعم الاستقلال المدرك

كما أمكن التحقق من الصدق التمييزي للمقياس من خلال الاعتماد على بيانات مصفوفة Factor Score Weights المبينة بالجدول (٩)

جدول(٩): قيم أوزان الدرجات على العاملين كمؤشر للصدق التمييزي لمقياس دعم الاستقلال المدرك

المفردة	العامل	
	الثانى	الأول
22	0.127	0.005
16	0.152	0.006
19	0.119	0.004
17	0.132	0.005
25	0.125	0.005
18	0.071	0.003
21	0.062	0.002

20	0.061	0.002
23	0.098	0.004
5	0.004	0.067
10	0.007	0.106
11	0.006	0.093
4	0.003	0.049
3	0.006	0.087
8	0.004	0.057
7	0.003	0.05
13	0.004	0.062
12	0.008	0.119
6	0.003	0.053
2	0.003	0.046
15	0.003	0.051
14	0.004	0.055
1	0.002	0.031
9	0.004	0.066

مما يلاحظ أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الأول أكبر من تشبعاتها على العامل الثاني، وهكذا بالنسبة للعامل الثانى بما يؤكد على تحقق الصدق التمييزي للمقياس.

ومن ناحية أخرى تم تقدير متوسط التباين المستخلص AVE التي تمثل مقياسًا للاتساق الداخلي للبنية العاملية، كما أنها تمثل مؤشرًا للصدق التقاربي للبنية العاملية أيضًا. وقد حدد كل من فورنيل، ولاركر (١٩٨١) قيما قطعية لمؤشر متوسط التباين المستخلص، بحيث أن $AVE \rangle 0.5$ وقد بلغ قيمته للعامل الأول ٠.٥٢٠ والعامل الثانى ٠.٥٠٨ كما أن هذه القيم أقل من معاملات ثبات البنية المبينة فى جدول (١٠) مما يشير إلى الصدق التقاربى والتمايزى للمقياس.

وفيما يتعلق بمؤشرات ثبات المقياس فقد اعتمدت الباحثتان على حساب ثبات كل مكون من مكونات المقياس باستخدام معامل أوميجا لماكدونلد **McDonald's ω** وألفا وثبات البنية أو التركيب Composite reliability(CR) وجدول (١٠) يوضح قيمة ثبات المقياس.

جدول (١٠): قيم معاملات الثبات

لكل مكون من مكونات المقياس (ن=205)

المكونات	معامل الثبات McDonald's ω	Cronbach's α	CR
دعم الاستقلال المدرك من المعلم	٠.٩٤٠	٠.٩٣٩	٠.٩٣٩
دعم الاستقلال المدرك من الوالدين	٠.٨٦٦	٠.٨٥٠	٠.٩٠٢

مما يلاحظ على نتائج الجدول(١٠) مدى تمتع المقياس بدرجات جيدة من الثبات؛ حيث بلغت جميع قيم الثبات القيمة المحكية(0.7) أى أن قيم الثبات جميعها قيمة مرضية لثبات المقياس.

تصحيح المقياس: لما أن كان المقياس في صورته النهائية مكونًا من "٢٤" مفردة؛ تقيس دعم الاستقلال المدرك للطالب، يُجاب عنها من خلال مقياس ليكرت الثلاثى (دائمًا – أحيانًا – أبدًا)، وجدول (١١) يوضح توزيع الدرجات على المكونات.

جدول(١١): توزيع المفردات والدرجات على مكونات مقياس دعم الاستقلال المدرك

الأبعاد	المفردات	الدرجة	
		أعلى درجة	أقل درجة
دعم استقلال الطالب المدرك من المعلم	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥	٤٥	١٥
دعم الاستقلال الطالب المدرك من الوالدين	١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٥	٢٧	٩

ثالثاً: مقياس رأس المال النفسي: إعداد الباحثتان:

بناءً على مسح الدراسات السابقة، اطلعت الباحثتان على عدد من المقاييس التى استخدمت لقياس رأس المال النفسي وأبعاده، ومن هذه المقاييس مقياس Coelho, Vilar, Hanel, Monteiro Ribeiro & Gouveia (2018) والذى يقيس التفاؤل، ومقياس Snyder, Harris, Anderson, HolleranIrving,Sigmon, et al.(1991) الذى يقيس بعد الأمل، ومقياس Luthans, Luthans & Radack (2019.); Jensen(2012)، ومقياس Lupșa & Vîrgă (2018) Djourova, Rodriguez& Choisay, Fouquereau,Coillot & Chevalier, ،.Lorente-Prieto, (2019); Robusto, Maeran, Colledani, Anselmi & Scioni (2019); Naik, (2021) Abdul & Khan, Shah. (2019); Matos & De Andrade (2021).

وقامت الدراسات السابق ذكرها بالتحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدى لمقياس رأس المال النفسي، وأشارت إلى وجود أربعة عوامل لرأس المال النفسي، وبناء على ذلك تم بناء مقياس رأس المال النفسي الأكاديمى للطلاب من أربعة عوامل وقد تم عرضه على السادة المحكمين لمعرفة رأيهم ومدى ملاءمة المفردات.

وصف المقياس: تكون المقياس من(٣٦) بندًا في صورته المبدئية، يُجاب عنها من خلال مقياس ليكرت ثلاثى الاستجابات، وتتراوح الاستجابات عليه من (دائمًا– أحيانًا– أبدًا) ويقيس أربعة أبعاد، وتتوزع العبارات عليها كما يأتي:

١- الصمود: ويشمل (٩) بنود وأرقامها(١ : ٩)
٢- الفاعلية الذاتية (الثقة): ويشمل (٧) بنود وأرقامها (١٠: ١٦)
٣- الأمل : ويشمل (١٠) بنود وأرقامها(١٧ : ٢٦).
٤- التفاؤل: ويشمل (١٠) بنود وأرقامها (٢٧ : ٣٦)

مؤشرات صدق وثبات مقياس رأس المال النفسي:

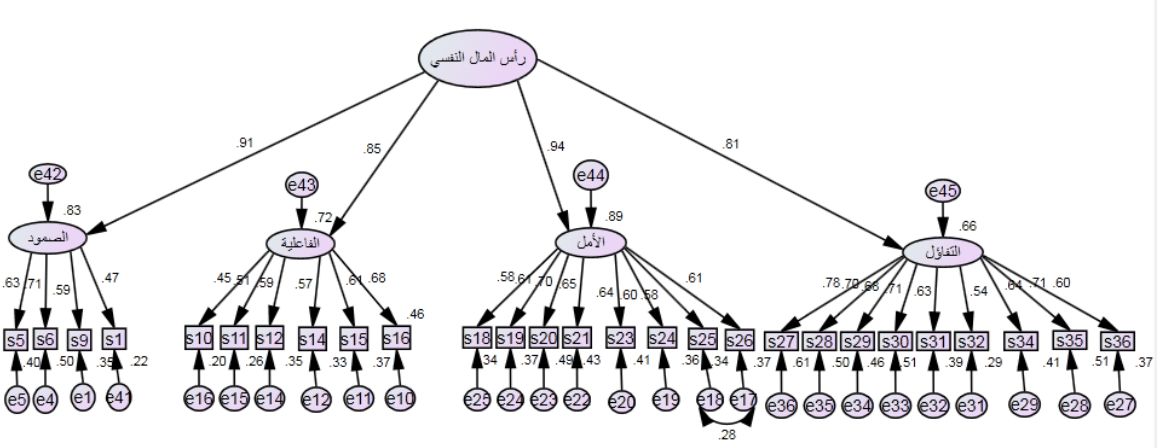
بُني هذا المقياس على أساس أنه يقيس أربعة عوامل هما الصمود، والفاعلية، الأمل التفاؤل، وتوصلت دراسات عديدة من خلال التحليل العاملي للمقياس لبنية رباعية العامل، مثل دراسة Robusto, Maeran, Colledani, Anselmi & Scioni (2019); Naik, Abdul & Khan, Shah. (2019); Rodrigues Matos & Luiz De Andrade (2021) ؛ لذا تبنت الباحثتان المدخل رباعى العامل ثنائى الرتبة: الصمود، والفاعلية، الأمل، التفاؤل. وللتحقق من صدق البنية للمقياس اتبعت نفس الإجراءات السابقة للتحليل العاملي التوكيدى، واعتمدت الباحثتان على نفس المحكات. ويعرض الجدول(١٢) أدلة الملاءمة للنموذج البنائي رباعى العامل وفقاً لاستجابات عينة الدراسة.

جدول(١٢) : أدلة الملاءمة للنموذج البنائي رباعى العامل لمقياس رأس المال النفسي وفقًا لاستجابات عينة الدراسة

النموذج	أدلة الملاءمة						
المفترض	χ^2	P	CMIN/df	IFI	TLI	CFI	RMSEA
ثنائي العامل	494.28	0.001	1.54	0.91	0.90	0.91	0.052

مما يلاحظ على نتائج الجدول(١٢):

أن النموذج رباعى العامل ثنائى الرتبة يتميز بجودة ملاءمة جيدة لبيانات الدراسة، حيث بلغت قيم مؤشرات الملاءمة القيم القطعية المتفق عليها بين الباحثين. ويعرض الشكل(٤) النموذج البنائي لمقياس رأس المال النفسي في صورته النهائية.



شكل(٤): النموذج البنائى لمقياس رأس المال النفسي الأكاديمى

كما أمكن التحقق من الصدق التمييزي للمقياس من خلال الاعتماد على بيانات مصفوفة Factor Score Weights المبينة بالجدول(١٣)

جدول (١٣): قيم أوزان الدرجات على العاملين

كمؤشر للصدق التمييزي لمقياس رأس المال النفسي الأكاديمى

المفردة	العامل			
	الرابع	الثالث	الثانى	الاول
27	0.111	0.018	0.017	0.019
28	0.091	0.015	0.014	0.016
29	0.08	0.013	0.012	0.014
30	0.084	0.014	0.013	0.015
31	0.065	0.011	0.01	0.011
32	0.052	0.009	0.008	0.009
34	0.065	0.011	0.01	0.011
35	0.085	0.014	0.013	0.015
36	0.057	0.009	0.009	0.01
18	0.009	0.061	0.023	0.026
19	0.009	0.057	0.021	0.025

20	0.014	0.094	0.035	0.04
21	0.011	0.072	0.027	0.031
23	0.012	0.078	0.029	0.033
24	0.01	0.064	0.024	0.027
25	0.007	0.045	0.017	0.019
26	0.009	0.057	0.021	0.024
10	0.005	0.013	0.079	0.014
11	0.004	0.012	0.072	0.012
12	0.007	0.018	0.112	0.019
14	0.006	0.016	0.101	0.017
15	0.008	0.02	0.125	0.022
16	0.009	0.024	0.151	0.026
5	0.011	0.03	0.028	0.104
6	0.016	0.043	0.04	0.148
9	0.01	0.026	0.025	0.092
1	0.007	0.018	0.017	0.063

مما يلاحظ أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الأول أكبر من تشبعاتها على العوامل الأخرى، وهكذا بالنسبة بالباقى العوامل بما يؤكد على تحقق الصدق التمييزي للمقياس.

وفيما يتعلق بمؤشرات ثبات المقياس فقد اعتمدت الباحثتان على حساب ثبات كل مكون من مكونات المقياس باستخدام معامل أوميجا لماكدونلد **McDonald's ω** وألفا للعوامل وألفا الطبقية للمقياس وثبات البنية (CR) وجدول (١٤) يوضح قيمة ثبات المقياس.

جدول (١٤): قيم معاملات الثبات

لكل مكون من مكونات المقياس (ن=205)

المكونات	معامل الثبات McDonald's ω	Cronbach's α	CR
الصمود	٠.٩٦٥	٠.٦٨٧	٠.٦٩٦
الفاعلية	٠.٧٤٥	٠.٧٤١	٠.٧٤٣
الأمل	٠.٨٣٩	٠.٨٣٨	٠.٨٣٤
التفاؤل	٠.٨٧٩	٠.٨٧٨	٠.٨٧٩
المقياس ككل	٠.٩٣٧	٠.٩٢٦	٠.٩٤٥

مما يلاحظ على نتائج جدول (١٤) مدى تمتع المقياس بدرجات جيدة من الثبات؛ أى أن قيم الثبات جميعها قيمة مرضية لثبات المقياس.

تصحيح المقياس: لما أن كان المقياس في صورته النهائية مكونًا من "٢٧" مفردة؛ تقيس رأس المال النفسي، يُجاب عنها من خلال مقياس ليكرت الثلاثى (دائمًا – أحيانًا– أبدًا)، وجدول (١٥) يوضح توزيع الدرجات والمفردات على المكونات.

جدول(١٥): توزيع المفردات والدرجات على مكونات مقياس رأس المال النفسي

الأبعاد	المفردات	الدرجة	
		أعلى درجة	أقل درجة
الصمود	١-٥-٦-٩	١٢	٤
الفاعلية	١٠-١١-١٢-١٤-١٥-١٦	١٨	٦
الأمل	١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦	٢٤	٨
التفاؤل	٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٤-٣٥-٣٦	٢٧	٩

رابعًا:مقياس النجاح الأكاديمى: إعداد الباحثتان

بناءً على مسح الدراسات السابقة، اطلعت الباحثتان على عدد من المقاييس التى استخدمت فى الأدبيات السابقة لقياس **النجاح الأكاديمى** مثل: مقياس

Festa-Dreher (2012); York,et al., (2015). Welles Kumar (2006) Thalib, Hanafi, Sadeghi-Gandomani& Adib-Hajbaghery (2018); (2010); Ndoye, et al,. (2020) ; Orçanlı, et al., Aufar, Irbah & Eduardus (2019); (2021).

وصف المقياس في صورته المبدئية: تكون المقياس من(٣٠) بندًا في صورته المبدئية، ويجاب عليه من خلال مقياس ليكرت الثلاثى، وتتراوح الاستجابات عليه من (دائمًا– أحيانًا– أبدًا)، فيصبح أعلى درجة عليه٩٠ وأقل درجة ٣٠ وقد تم عرضه على السادة المحكمين لمعرفة رأيهم ومدى ملاءمة المفردات.

وللتحقق من خصائصه السيكومترية قامت الباحثتان

أولاً: التحقق من معامل الارتباط المصحح بين المفردة والدرجة الكلية للمقياس من خلال حساب معامل ألفا فى حالة حذف المفردة (corrected item– total correlation and cronbach's Alpha is item deleted) تم إجراء تحليل المفردات لاختبار ما إذا كانت المفردات متوافقة مع المقاييس الفرعية المحددة مسبقًا (تجانس المفردات). وتمت إزالة

المفردات غير المتسقة بناءً على النتائج، والاحتفاظ بتلك المفردات التي تعكس أفضل تعريف للنجاح الأكاديمى. وجدول (١٦) يبين معامل الارتباط المصحح بين المفردة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١٦) معامل الارتباط المصحح بين
المفردة والدرجة الكلية للمقياس

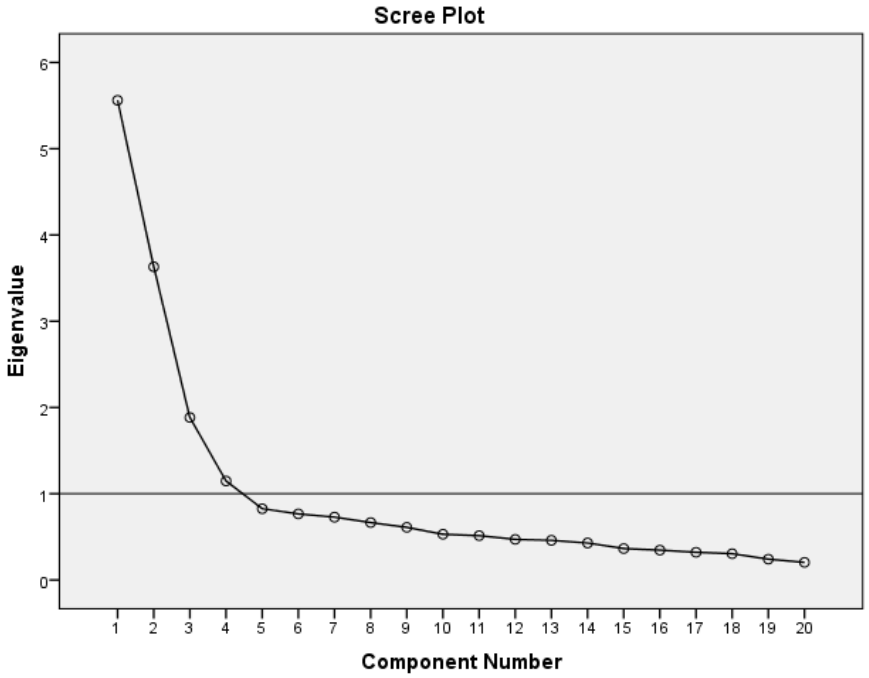
المفردة	معامل الارتباط المصحح	المفردة	معامل الارتباط المصحح	المفردة	معامل الارتباط المصحح
1	.538	**11**	.621	**21**	.464
2	.526	**12**	.419	**22**	.471
3	.481	**13**	.483	**23**	.517
4	.497	**14**	.020	**24**	.373
5	.480	**15**	.479	**25**	.247
6	.399	**16**	.584	**26**	.409
7	.547	**17**	.541	**27**	.292
8	.599	**18**	.511	**28**	.354
9	.420	**19**	.485	**29**	.333
10	.463	**20**	.495	**30**	.267

وقد تبين أن المفردة (١٤) أن قيم تمييزها أقل من ٠.٢ مما تقرر حذفها.

ثانيًا: التحقق من البنية العاملية للمقياس:

١. الصدق العاملي:

وقد استخدمت نفس الإجراءات السابق ذكرها فى مقياس دعم الاستقلال المدرك للتحقق من صدق مقياس النجاح الأكاديمى ونتيجة هذه الإجراءات قد حذفت ١٠ مفردات (٢-٤-٥-١٢-١٣-١٤-١٥-١٨-٢٣-٢٤). وشكل (٥) يوضح الشكل البيانى للجذور الكامنة للعوامل الناتجة من التحليل.



شكل(٥): المخطط البيانى للجذور الكامنة لعوامل النجاح الأكاديمى

وتكشف النتائج المبينة بالجدول(١٧) عن نتائج EFA للمقياس وفقًا لاستجابات عينة الدراسة

جدول(١٧): نتائج EFA لمفردات مقياس النجاح الأكاديمى

رقم المفردة	التشبع على العامل الأول	رقم المفردة	التشبع على العامل الثاني	رقم المفردة	التشبع على العامل الثالث	رقم المفردة	التشبع على العامل الرابع	
27	.828	20	.803	8	.773	6	.738	
28	.822	21	.772	9	.725	1	.682	
29	.808	17	.719	10	.696	3	.574	
26	.796	22	.717	7	.667			
30	.743	16	.692	11	.650			
25	.714	19	.636					
قيم الجذر الكامن	3.8		3.51		2.93		1.97	
التباينالمفسر	19.01		17.55		14.68		9.86	
التباين الكلي	61.11%							
KMO, Bartlett	0.852			$\chi^2(435) = 2793.57, P\langle 0.01$				

مما يلاحظ على نتائج جدول (١٧) أن تشبعات جميع المفردات على الأربعة عوامل قد بلغت قيمًا مرضية من التشبع، بل وتجاوزت المحك 0.50، وأن قيمة التباين الكلي المفسر بواسطة هذه العوامل قد وصلت إلى٦١.١١%. ويتكون العامل الأول من "6" مفردات أطلق عليها عامل "التكيف الشخصى" ويفسر نسبة التباين قدرها ١٩.٠١%، ويعنى **احتفاظ الطالب بقدر من التوافق مع ظروفه الشخصية ومشكلاته، حتى لا تعوق إنجازه للمهام الدراسية المختلفة.**

ويتكون العامل الثاني من "٦" مفردات أخرى أطلق عليها عامل " جودة التعليم المدركة والرضا عنه " حيث فسر هذا العامل نسبة تباين قدرها ١٧.٥٥%، ويعنى **شعور الطالب بالرضا عن البيئة التعليمية التي يتواجد فيها، وما تتتضمنه من المواد الدراسية التي يدرسها وعدالة وموضوعية طرق التقييم وكفاءة المعلمين حتى يحقق أهدافه المنشودة.**

ويتكون العامل الثالث من "٥" مفردات أطلق عليها عامل " التنظيم وإدارة الوقت " حيث فسر هذا العامل نسبة تباين قدرها ١٤.٦٨%، ويعنى **امتلاك الطالب القدرة على إدارة وقته وتنظيم مهامه اليومية حسب أولوياته حتى ينجز واجباته ومهامه في الوقت المحدد.**

ويتكون العامل الرابع من "٣" مفردات أطلق عليها عامل "المهارات العامة والأكاديمية" حيث فسر هذا العامل نسبة تباين قدرها ٩.٨٦% وتعنى **أن يبذل الطالب قصارى جهده للحصول على درجات مرتفعة من خلال من مذاكرة دروسه من مصادر التعلم المختلفة، مع ممارسة الأنشطة المتنوعة التي تساعده على الإلمام بالمواد الدراسية، ووضع جدول مذاكرة والالتزام به.**

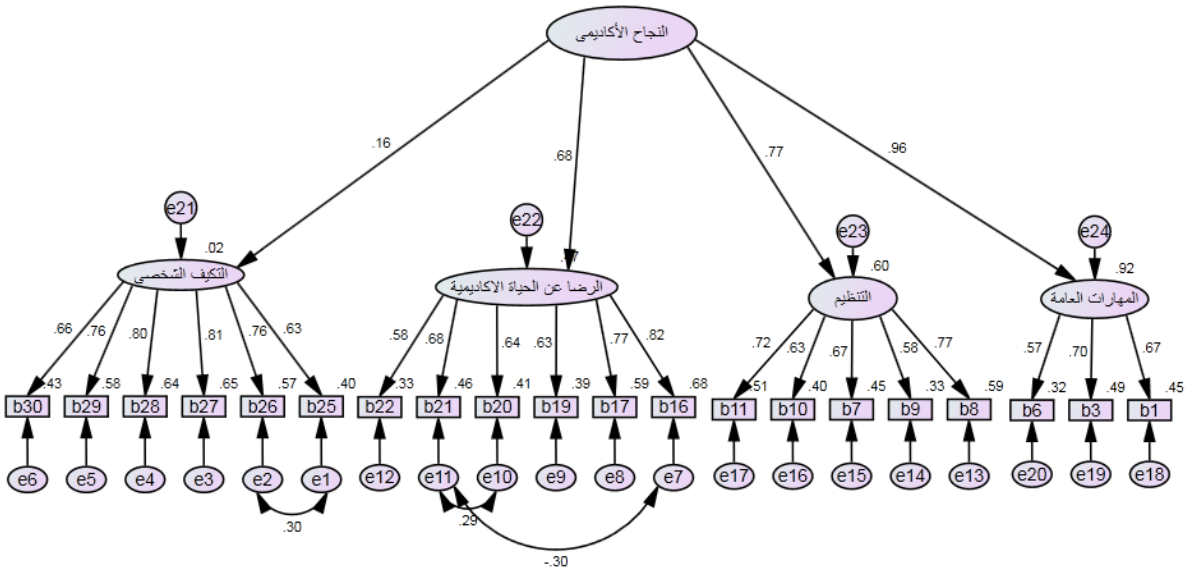
وتشير نسب التباين المفسرة إلى التباين المفسر وفقًا لنتائج ما بعد التدوير.

كما نفذت الباحثتان التحليل العاملي التوكيدي CFA للتحقق من مدى مطابقة النموذج رباعى العامل للبيانات. وتظهر نتائج الجدول (١٨) أدلة المطابقة للنموذج رباعى العامل.

جدول(١٨): أدلة المطابقة للنموذج رباعى العامل لمقياس النجاح الأكاديمى

النموذج الناتج من EFA	أدلة المطابقة						
	χ^2	P	CMIN/df	IFI	TLI	CFI	RMSEA
رباعى العامل	271.56	0.001	1.66	0.93	0.92	0.93	0.05

مما يلاحظ أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك؛ حيث بلغت قيم مؤشرات الملاءمة القيم القطعية المتفق عليها بين الباحثين، وبرغم أن قيمة مربع كاي χ^2 دالة إحصائيًا إلا أن نسبة مربع كاي إلى درجات الحرية قد بلغت القيمة القطعية وهي أنها تساوي القيمة "٢" أو أقل؛ بما يؤكد على مطابقة النموذج رباعى العامل لمقياس **النجاح الأكاديمى** لبيانات العينة. ويعرض الشكل(٦) النموذج البنائي لمقياس **النجاح الأكاديمى** في صورته النهائية.



شكل(٦): النموذج البنائى لمقياس النجاح الأكاديمى

كما أمكن التحقق من الصدق التمييزي للمقياس من خلال الاعتماد على بيانات مصفوفة Factor Score Weights المبينة بالجدول(١٩)

جدول(١٩): قيم أوزان الدرجات على العاملين كمؤشر للصدق التمييزي لمقياس النجاح الأكاديمى

المفردة	العامل			
	الرابع	الثالث	الثانى	الاول
6	0.114	0.03	0.02	0.002
3	0.188	0.049	0.033	0.003
1	0.176	0.046	0.031	0.003
11	0.047	0.166	0.012	0.001
10	0.038	0.134	0.01	0.001
7	0.04	0.143	0.011	0.001
9	0.029	0.101	0.007	0.001

8	0.065	0.231	0.017	0.002
22	0.015	0.006	0.093	0
21	0.029	0.011	0.187	0.001
20	0.009	0.004	0.061	0
19	0.017	0.006	0.107	0
17	0.028	0.011	0.177	0.001
16	0.049	0.019	0.318	0.001
30	0.003	0.001	0.001	0.086
29	0.004	0.001	0.001	0.128
28	0.005	0.002	0.001	0.159
27	0.005	0.002	0.001	0.158
26	0.004	0.001	0.001	0.117
25	0.001	0.001	0	0.05

مما يلاحظ أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الأول أكبر من تشبعاتها على العامل الثاني، وهكذا بالنسبة لباقى العوامل؛ بما يؤكد على تحقق الصدق التمييزي للمقياس.

ومن ناحية أخرى تم تقدير متوسط التباين المستخلص AVE التي تمثل مقياسًا للاتساق الداخلي للبنية العاملية، كما أنها تمثل مؤشرًا للصدق التقاربي للبنية العاملية أيضًا. وقد بلغ قيمته للعامل الأول ٠.٥٤٥ والعامل الثانى ٠.٥٠٢، والعامل الثالث 0.501، والعامل الرابع 0.500 والمقياس ككل ٠.٥١٣ ، يتضح أن جميع القيم بلغت المحك المطلوب ٠.٥ بل وتجاوزته $AVE \rangle 0.5$ ، كما أنها أقل من معاملات ثبات البنية المبينة فى جدول () مما يشير إلى الصدق التقاربى والتمييزى للمقياس.

صدق التكوين الفرضي:

قدر صدق التكوين الفرضي لمقياس النجاح الأكاديمى من خلال بالاعتماد على ارتباطه بالتحصيل الدراسى للطلاب، فقد أشارت معظم الدراسات أن الإنجاز الأكاديمى يُعد مؤشرًا للنجاح الأكاديمى للطلاب مثل دراسة Kuh et al., 2006; York, Gibson, & Rankin, 2015; Kryshkoa et al., 2020 وبالتالى يمكن صياغة الفرض أنه توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين الأداء الأكاديمى (المعدل التراكمى للدرجات) والنجاح الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية. ولاختبار صحة الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين

المتغيرين، وقد بلغت قيمتها ٠.٦٦٨ مما يدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النجاح الأكاديمى والأداء الأكاديمى للطلاب. وبناءً عليه يمكن استنتاج أن يكون مقياس النجاح الأكاديمى صادقًا صدقًا تكوينيًا فرضيًا، وفقًا لتحقق الفرض الذى صيغ حول علاقة النجاح الأكاديمى بالتحصيل الدراسى للطلاب.

وفيما يتعلق بمؤشرات ثبات المقياس فقد اعتمدت الباحثتان على حساب ثبات كل مكون من مكونات المقياس باستخدام معامل أوميجا لماكدونلد **McDonald's ω** وألفا وكذلك ألفا الطبقية للمقياس ككل وثبات البنية وجدول (٢٠) يوضح قيمة ثبات المقياس.

جدول (٢٠): قيم معاملات الثبات

لكل مكون من مكونات المقياس (ن=205)

المكونات	معامل الثبات McDonald's ω	Cronbach's α	CR
التكيف الشخصى	0.881	0.880	0.877
الرضا عن الحياة الأكاديمية	0.847	0.847	0.856
التنظيم	0.807	0.804	0.832
المهارات العامة الأكاديمية	0.685	0.684	0.743
المقياس ككل	0.860	0.857	0.954

مما يلاحظ على نتائج الجدول(٢٠) مدى تمتع المقياس بدرجات جيدة من الثبات حيث بلغت جميع قيم الثبات القيمة المحكية أى أن قيم الثبات جميعها قيمة مرضية لثبات المقياس.

تصحيح المقياس: لما أن كان المقياس في صورته النهائية مكونًا من "٢٠" مفردة؛ تقيس النجاح الأكاديمى، يُجاب عنها من خلال مقياس ليكرت الثلاثى (دائمًا – أحيانًا– أبدًا)، جدول (٢١) يوضح توزيع الدرجات والمفردات على المكونات.

جدول(٢١): توزيع المفردات والدرجات على مكونات مقياس النجاح الأكاديمى

الأبعاد	المفردات	الدرجة	
		أعلى درجة	أقل درجة
التكيف الشخصى	٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠	١٨	٦
(جودة التعليم المدركة)الرضا عن الحياة الأكاديمية	١٦-١٧-١٩-٢٠-٢١-٢٢	١٨	٦
التنظيم	٧-٨-٩-١٠-١١	١٥	٥
المهارات العامة الأكاديمية	١-٣-٦	٩	٣

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثتان الأساليب الإحصائية الآتية لفحص الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة والتحقق من صحة فروض الدراسة:

(١) التحليل العاملي الاستكشافي (٢) التحليل العاملي التوكيدي (٣) ألفا كرونباخ، معامل الثبات McDonald's ω ، CR (٤) الإحصاءات الوصفية (المتوسط، الانحراف المعياري، معاملي الالتواء والتفلطح، تشخيص الحالات المؤثرة Influential case بواسطة محكي: التباعد لكوك Cook Distance، وماهالانوبيس Mahalanobis). (٥) معامل ارتباط بيرسون، معامل الانحدار.

نتائج الدراسة:

أولاً: الإحصاء الوصفي لمتغيرات البحث:

قامت الباحثة برصد الدرجات الخام للأدوات وتبويب النتائج، تمهيدًا لعمل الانحدار الخطى للتحقق من فروض الدراسة باستخدام برنامج (R). وقد تطلب هذا الكشف عن افتراضات الانحدار الخطى، وذلك من خلال استخدام استراتجية التحليل الكامل للانحدار كالتالى:

١. حجم العينة المبدئي قبل استبعاد القيم الشاذة والحالات المؤثرة هو (٢٠٠) وباستخدام ثلاثة متغيرات مستقلة (منقسمة إلى ١١ بُعدًا كمتغيرات مستقلة) فإن نسبة الحالات إلى المتغيرات هو ١٨.٢ إلى كل متغير مستقل؛ وهذا يفي بكل من الحد الأدني (وهو ٥ حالات لكل متغير مستقل) والمفضل لحجم العينة (وهو ١٥ حالة لكل متغير مستقل) المطلوبة لتحليل الانحدار. (مصطفى حفيضة،٢٠١٣).

٢. **الكشف عن القيم الشاذة والحالات المؤثرة**

فى تحليل الانحدار، وذلك من خلال:

أ. بحساب الاختبار التشخيصي لـ Mahalanobis D^2 الذي يحسب مسافات "ماهالانوبيس" بالنسبة لمجموعة المتغيرات المستقلة؛ لتحديد القيم الشاذة متعددة التغاير multivariate outliers بالنسبة للمتغيرات المستقلة؛ فلو كانت درجة المسافة بالنسبة لمعامل ماهالانوبيس أقل من أو مساوية (0.001) فإن درجات المتغيرات المستقلة تكون قيمًا

شاذة. وقد تم التأكد من جميع القيم أكبر من ٠.٠٠١ مما يدل على عدم وجود درجات شاذة للمتغيرات المستقلة.

ب. **باكتشاف القيم الشاذة أحادية التغاير؛ وتمثل هذه القيم بواقي studentized residuals** للمتغير التابع، حيث إن الدرجة على المتغير التابع شاذة أو غير عادية لو كانت قيمة studentized residual الخاصة بها أكبر من ±٣.٠ وقد تم التأكد أن جميع القيم لا تتجاوز المحك؛ مما يدل على عدم وجود درجة شاذة للمتغير التابع.

ج. كشف الحالات التى ربما تكون مؤثرة بشكل كبير في تحليل الانحدار، بما يؤدي إلى تحليل يكون أقل تمثيلاً لمجتمع البحث المُمثل بالعينة. وقد تم استخدام محك الكشف عن الحالة المؤثرة هو درجة Cook's distance[١] المساوية ٠.٠٢١ أو أكبر منها ونتيجة لذلك لم يتم حذف أية حالة.

٣. التحقق عن مدى اعتدالية توزيع الدرجات، فتم حساب الإحصاءات الوصفية وهي المتوسط، الوسيط، الانحراف المعياري، معاملي الالتواء والتفلطح، وهذا ما يوضحه جدول (٢٢) التالي:

جدول (٢٢): الإحصاء الوصفي لمتغيرات البحث (ن=٢٠٠)

البيان الإحصائي / المتغيرات		المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	الخطأ المعياري لمعامل الالتواء	معامل التفلطح	الخطأ المعياري لمعامل التفلطح
النجاح الأكاديمى		41.87	43.00	7.19	-0.11	0.17	-0.12	0.34
استراتجيات تنظيم الدافعية	تحسين الاهتمام الموقفي	11.96	12.00	1.85	-0.35	0.17	-0.20	0.34
	تحسين الأهمية الشخصية	6.87	7.00	1.55	-0.46	0.17	-0.53	0.34
	حديث الذات الموجه للاتقان	10.65	11.00	1.39	-0.87	0.17	-0.11	0.34

[١] **4 / (n – k – 1)** عدد المتغيرات المستقلة فى الدراسة ١١ متغير مستقل (رأس المال كدرجة كلية + استراتجيات التنظيم(٨) + دعمالاستقلال المدرك للمعلم+دعم الاستقلال المدرك للوالدين)

	حديث الذات الموجه للأداء	13.60	14.00	1.72	-1.13	0.17	0.27	0.34
	حديث الذات الموجه لتجنب الأداء	6.70	7.00	1.58	-0.28	0.17	-0.68	0.34
	التحكم البيئى	7.34	7.00	1.33	-0.45	0.17	-0.51	0.34
	المتابعة الذاتية	9.91	10.00	1.98	-0.83	0.17	0.15	0.34
	وضع أهداف قريبة	7.58	8.00	1.35	-0.81	0.17	0.19	0.34
رأس المال النفسى	الصمود	9.78	10.00	1.66	-0.38	0.17	-0.52	0.34
	الفاعلية	15.02	15.00	2.45	-0.51	0.17	-0.52	0.34
	الأمل	19.34	20.00	3.20	-0.32	0.17	-0.62	0.34
	التفاؤل	56.24	57.00	3.36	-0.74	0.17	-0.13	0.34
	الدرجة الكلية	64.22	65.00	8.92	-0.34	0.17	-0.55	0.34
دعم الاستقلال المدرك	دعم استقلال المعلم	34.75	36.00	7.55	-0.54	0.17	-0.34	0.34
	دعم استقلال الوالدين	21.23	22.00	4.66	-0.62	0.17	-0.38	0.34

يتضح من جدول (٢٢) اعتدالية توزيع درجات المتغيرات؛ حيث إن معامل الالتواء والتفلطح محصور بين (±١)، كما يتضح من اقتراب درجة المتوسط والوسيط، بالإضافة إلى ذلك فإن قيمة معامل الالتواء/الخطأ المعياري وقيمة للالتواء، معامل التفلطح/الخطأ المعياري للتفلطح تنحصران بين (±١,٩٦)؛ مما يدل على أن متغيرات البحث تتميز باعتدالية البيانات.

وقد تم حساب قيمة Tolerance، وحساب قيمة معامل تضخم التباين Variance Inflation Factor (Vif)، للتأكد من عدم وجود تعددية خطية بين المتغيرات التفسيرية، وحساب قيمة Durbin-Watson وهذا ما يوضحه جدول(٢٣) للتأكد من استقلالية الأخطاء بين المتغيرات، والتي تؤكد عدم وجود ارتباط خطي متعدد بين المتغيرات التفسيرية.

جدول(٢٣): قيم Tolerance، Variance Inflation Factor، Durbin-Watson

المتغيرات		Collinearity Statistics		Durbin-Watson
		Tolerance	VIF	
دعم الاستقلال	دعم الاستقلال المدرك من الوالدين	.654	1.529	1.173
	دعم الاستقلال المدرك من المعلم	.624	1.602	
استراتجيات تنظم الدافعية	تحسين الاهتمام الموقفي	.540	1.853	
	تحسين الأهمية الشخصية	.809	1.236	
	حديث الذات الموجه للإتقان	.520	1.924	
	حديث الذات الموجه للأداء	.621	1.610	
	حديث الذات الموجه لتجنب الأداء	.792	1.263	
	التحكم البيئى	.653	1.533	
	المتابعة الذاتية	.638	1.568	
	وضع أهداف قريبة	.548	1.826	
رأس المال النفسي	الصمود	.456	2.195	
	الفاعلية	.499	2.004	
	الأمل	.365	2.741	
	التفاؤل	.504	1.983	

يتضح من جدول(٢٣) مايلى

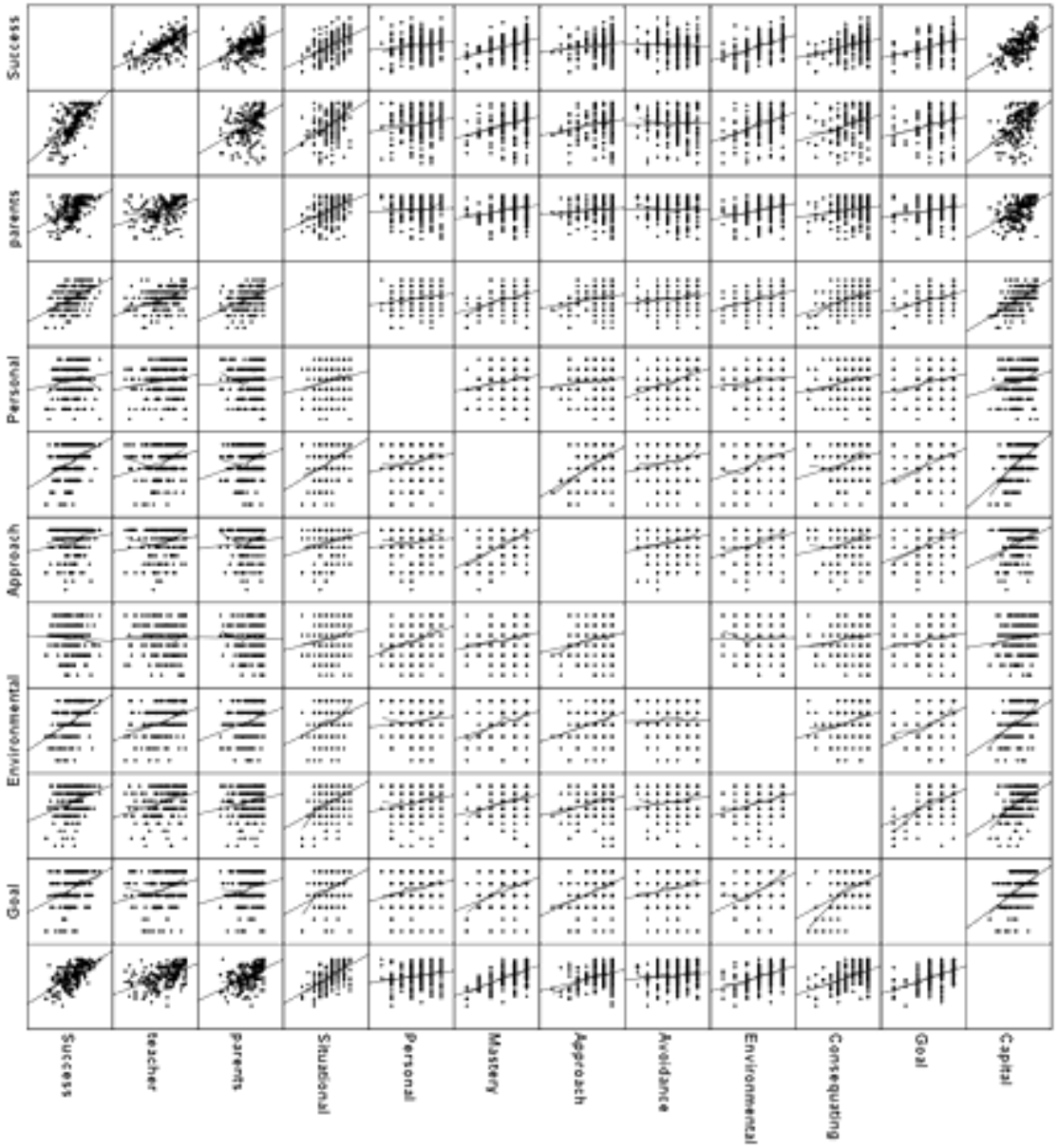
١- إن قيمة Tolerance لجميع المتغيرات المستقلة أكبر من (0.1) بما يؤكد عدم وجود مشكلات تتعلق بـ MultiColinearity ، حيث يمثل اختبار Tolerance مقدار التغير أو التباين في المتغير المستقل الذي لا يفسر بواسطة متغيرات مستقلة أخرى، وتشير قيم

Tolerance الأقل من (0.1) إلى Colinearity، وتعد قيمتها مناسبة لمتغيرات الدراسة الحالية.

٢- تعد قيمة معامل تضخم التباين (VIF) مناسبة؛ حيث إنها أقل من (10) مما يدل على عدم احتمالية وجود تعددية خطية؛ وهذا يؤكد عدم وجود ارتباط خطي متعدد بين المتغيرات التفسيرية للدراسة.

٣- قدرت افتراضية استقلال الأخطاء التي يؤدي انتهاكها لمشكلات في التحليل، وتعبر هذه الافتراضية عن أنه ليس هناك ارتباط متسلسل Serial Correlation (يعني أن لكل حالة نسبة خطأ تؤثر في حجم الخطأ للحالة التالية). والأخطاء هي البواقي بين الدرجة الحقيقية (الفعلية) للحالة والدرجة المقدرة باستخدام معادلة الانحدار، وحينما لا يكون هناك ارتباط متسلسل، فهذا يعني أن حجم البواقي لحالة ما ليس له تأثير على حجم البواقي للحالة التالية، وتستخدم إحصاءة Durbin-Watson لاختبار وجود ارتباط متسلسل بين البواقي وحيث إن قيمة هذه الإحصاءة تتراوح بين (0 – 4) وكقاعدة عامة متعارف عليها؛ فإن البواقي لا تكون مرتبطة لو كانت قيمة إحصاءة Durbin–Watson مساوية (2) تقريبًا والمدى المقبول يتراوح بين (2.5 – 1.5)، وكما هو موضح بجدول (15) فإن قيمة Durbin–Watson وقعت ضمن المدى المقبول، بما يشير إلى أن البيانات لا تعاني من مشكلة تسلسل الأخطاء. (مصطفى حفيضة، ٢٠١٣، ١).

كما تم التحقق من خطية المتغيرات كافتراض من افتراضات الانحدار، وذلك بعمل مخططات الانتشار للعلاقة الخطية المتغيرات التفسيرية (استراتجيات تنظيم الدافعية ورأس المال النفسي، ودعم الاستقلال المدرك مع المتغير التابع (النجاح الأكاديمى) وشكل (٧) يوضح ذلك.



شكل (٧) لوحة انتشار العلاقة الخطية بين متغيرات الدراسة

يتضح من الشكل (٧) أن هناك شبه تطابق بين خط لويس Lewis والخط المثالي المعبر عن انحدار y على x؛ مما يؤكد أن فروق البواقي Residual بين الخط الواقعي والخط المثالي ضئيلة، وبما يؤكد مرة أخرى خطية العلاقة بين المتغيرات التفسيرية للدراسة والمتغير التابع.

ثانيًا: التحقق من صحة فروض الدراسة:

بعد التحقق من ملائمة البيانات لافتراضات تحليل الانحدار استخدمت الباحثتان أساليب التحليل الاحصائية المناسبة باستخدام برنامج **ال R** للتحقق من صحة فروض الدراسة[١].

التحقق من صحة الفرض الأول :" توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين النجاح الأكاديمى وكل من رأس المال النفسي وأبعاده، ودعم الاستقلال المدرك، واستراتجيات تنظيم الدافعية لدى طلاب المرحة الثانوية. تم حساب مصفوفة الارتباطات البينية بين متغيرات الدراسة بمعامل ارتباط بيرسون، وهذا ما يوضحه جدول (٢٤) وشكل (٨).

جدول(٢٤) معاملات الارتباط بين بين النجاح الأكاديمى

وكل من رأس المال النفسي، ودعم الاستقلال المدرك، واستراتجيات تنظيم الدافعية

المتغيرات		معامل الارتباط
دعم الاستقلال المدرك	المعلم	.624**
	الوالدين	.489**
استراتجيات تنظيم الدافعية	تحسين الاهتمام الموقفي	.508**
	تحسين الأهمية الشخصية	.142*
	حديث الذات الموجه للإتقان	.395**
	حديث الذات الموجه للأداء	.159*
	حديث الذات الموجه لتجنب الأداء	-.045
	التحكم البيئى	.446**
	المتابعة الذاتية	.314**
	وضع أهداف قريبة	.355**
رأس المال النفسي	الصمود	.540**
	الفاعلية	.486**
	الأمل	.580**
	التفاؤل	.470**
	الدرجة الكلية	.629**

** الارتباط دال عند ٠.٠١

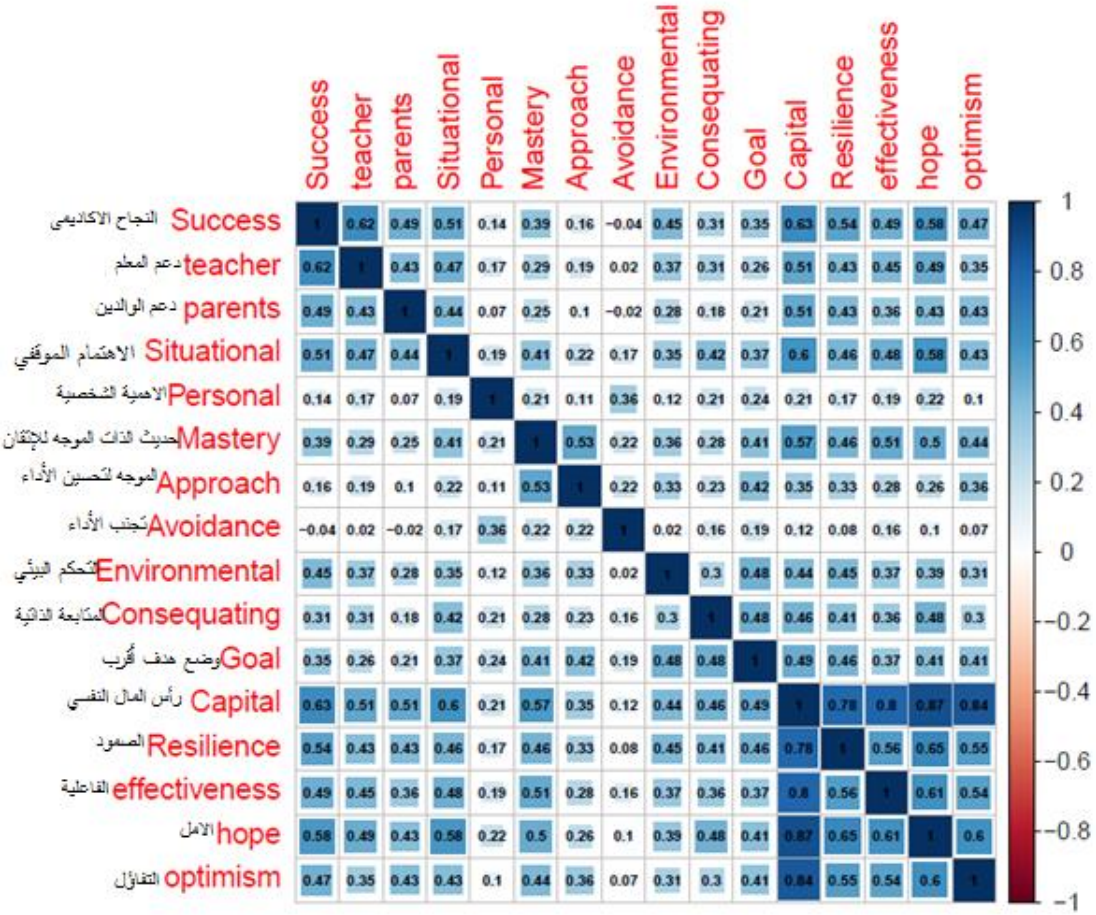
[١] ملحق(٣) نتائج المستخرجة من برنامج R

يتضح من جدول (٢٤) أن:

١- قيم معاملات الارتباط بين النجاح الأكاديمى واستراتجيات تنظيم الدافعية تراوحت بين (0.142 : 0.51) وجميعها دالة عند مستوى دلالة (0.01) ما عدا استراتجية الحديث الذاتى الموجه نحو التجنب غير دالة إحصائيًا عند أي مستوى من مستويات الدلالة. مما يدل على وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين استراتجيات تنظيم الدافعية جميعها ماعدا استراتيجية الحديث الذاتى الموجه نحو التجنب والنجاح الأكاديمى لطلاب الثانوى.

٢- معامل الارتباط بين النجاح الأكاديمى ودعم الاستقلال المدرك من المعلم (٠.٦٢)، وللوالدين (٠.٤٩) والمعاملان دالان عند مستوى دلالة (0.01). وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين دعم الاستقلال المدرك والنجاح الأكاديمى لطلاب الثانوى.

٣- قيم معاملات الارتباط بين النجاح الأكاديمى ورأس المال النفسي وأبعاده تراوحت بين (0.355 : 0.540 وجميعها دالة عند مستوى دلالة (0.01). وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين رأس المال النفس وأبعاده والنجاح الأكاديمى لطلاب الثانوى. وشكل(٨) يوضح مصفوفة الارتباط بين متغيرات الدراسة.



شكل(٨): معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة

للتحقق من صحة الفرض الثانى: ينص الفرض الثانى على أنه: "يسهم كل من دعم الاستقلال المدرك (المعلم، الوالدين) واستراتجيات تنظيم الدافعية، ورأس المال النفسي إسهامًا دلاً إحصائيًا فى التنبؤ بالنجاح الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد التدريجي بطريقة Stepwise لمعرفة أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بالنجاح الأكاديمي لدى طلاب الثانوية العامة، وقد أسفرت النتائج عن وجود أربعة نماذج للانحدار، وجدول (٢٥)،(٢٦) يوضحان **نتائج تحليل الانحدار** للمتغيرات الداخلة في معادلة انحدار النجاح الأكاديمي، من خلال دعم الاستقلال المدرك (المعلم، الوالدين) واستراتجيات تنظيم الدافعية، ورأس المال النفسي كمتغيرات منبئة، بينما يمثل النجاح الأكاديمي كدرجة كلية متغيرًا تابعا في التحليل الذي أجري على طلاب الثانوى.

جدول (٢٥): نتائج تحليل الانحدار المتعدد لدراسة تنبؤ دعم الاستقلال المدرك (المعلم، الوالدين) واستراتجيات تنظيم الدافعية، ورأس المال النفسي كمتغيرات منبئة بالنجاح الأكاديمي كمتغير متنبأ به

النماذج	معامل المتعددR	معامل التحديد	معامل المعدل	Change	Change	دلالة Change	قيمة"ف"	دلالة النموذج	SSE
الأول	0.629	0.396	0.393	0.396	129.9	0.001	129.9	0.001	6219.12
الثانى	0.720	0.519	0.514	0.123	50.35	0.001	106.3	0.001	4953.14
الثالث	0.731	0.535	0.528	0.016	6.60	0.01	75.09	0.001	4791.6
الرابع	0.740	0.548	0.539	0.013	5.72	0.01	59.11	0.001	4654.9

جدول (٢٦): دلالة المتغيرات المستقلة الداخلة فى معادلة الانحدار

المتغيرات المنبئة		beta	B	الخطأ المعيارى	قيمة "ت"	الدلالة	قيمة الثابت	C(p)	AIC	RMSE
نموذج١	رأس المال النفسي	0.629	0.507	0.045	11.39	0.001	9.27	70.75	1260.9	5.60
نموذج٢	رأس المال النفسي	0.419	0.338	0.046	7.27	0.001	6.62	18.45	1217.4	5.01
	دعم الاستقلال المدرك للمعلم	0.409	0.389	0.055	7.09	0.001				
نموذج ٣	رأس المال النفسي	0.370	0.298	0.048	6.17	0.001	4.41	13.52	1212.8	4.94
	دعم الاستقلال المدرك للمعلم	0.382	0.364	0.055	6.61	0.001				
	التحكم البيئى	0.142	0.770	0.3	2.57	0.01				
نموذج٤	رأس المال النفسي	0.318	0.256	0.051	5.04	0.001	3.77	9.66	1209.05	4.88

	دعم الاستقلال المدرك للمعلم	0.350	0.334	0.056	5.97	0.001				
	التحكم البيئى	0.138	0.753	0.296	2.54	0.01				
	دعم الاستقلال المدرك للوالدين	0.137	0.212	0.089	2.93	0.05				

يتضح من جدول (٢٥)،(٢٦) أن:

١. بإدخال رأس المال النفسي فى النموذج الأول كانت قيمة معامل التحديد المعدل ٠.٣٩٣ ، وتفسر ٣٩.٣% من تباين المتغير التابع ، وبإضافة متغير دعم الاستقلال المدرك للمعلم الى النموذج الثانى ارتفعت قيمة معامل التحديد الى ٠.٥١٤ أى تفسر ٥١.٤% من تباين المتغير التابع، وبإضافة استراتجية التحكم البيئى إلى النموذج الثالث، ارتفعت نسبة الإسهام إلى ٥٢.٨%، وأخيرًا بإضافة دعم الاستقلال المدرك للوالدين إلى النموذج الرابع قد ارتفعت نسبة الإسهام إلى ٥٣.٩% لتفسر تباين النجاح الأكاديمى.

٢. مجموع مربعات البواقى فى النموذج الرابع تساوي٤٦٥٤.٩ وهى أقل من قيمته فى النماذج الثلاثة الأخرى (١-٢-٣) ، كما أن قيمة F Change للفروق بين مجموع مربعات البواقى للنموذج الرابع ٥.٧٢ وهى قيمة دالة إحصائيًا، وهذا الفرق دال عند أقل من٠.٠١ لصالح النموذج الرابع؛ وهذا يدل على أن إضافة المتغيرات المنبئة إلى النموذج الرابع رفع من القدرة التنبؤية له بعد الإضافة مقارنة بالنماذج الثلاثة الأخرى.

(أحمد طه، هناء عزت،٢٨٥، ٢٠٢١).

٣. كما أن قيم C(p) AIC, RMSE(Residual standard error), بالنسبة للنموذج الرابع أقل من النماذج الثلاثة مما يدل على النموذج الرابع أفضل نسبيًا والأكثر ملاءمة من النماذج الأخرى. (أحمد طه، هناء عزت، ٢٨٥، ٢٠٢١).

٤. أن قيمة F تساوى ٥٩.١١ وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١). مما يدل على دلالة النموذج الرابع في التنبؤ بالمتغير المحك للدراسة.

٥. قيم ت لكل المتغيرات المنبئة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠١).

٦. قيمة معامل التحديد المعدل للنموذج الرابع ٠.٥٣٩ وتشير هذه القيمة إلى أن (رأس المال النفسي، ودعم الاستقلال المدرك للمعلم، ودعم الاستقلال المدرك للوالدين واستراتجية التحكم البيئى كاستراتجية تنظيم للدافعية) يفسرون معًا (٥٣.٩%) من تباين النجاح الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية.

٧. رأس المال النفسي دال إحصائيًا في التنبؤ بالنجاح الأكاديمى؛ حيث إن قيمة T= 5.04 ، β = 0.318 ، (S.E) =0.051 , B = 0.256 وحيث إن قيمة الاحتمال أقل من مستوى الدلالة المقبولة لذا يوجد أثر دال إحصائيًا لرأس المال النفسي في النجاح الأكاديمى لطلاب الثانوى.

٨. دعم الاستقلال المدرك للمعلم دال إحصائيًا في التنبؤ بالنجاح الأكاديمى حيث إن قيمة T= 5.97 ، β = 0.350 ، (S.E) =0.056 , B = 0.334 وحيث إن قيمة الاحتمال أقل من مستوى الدلالة المقبولة؛ لذا يوجد أثر دال إحصائيًا للدعم الاستقلال المدرك للمعلم في النجاح الأكاديمى لطلاب الثانوى.

٩. استراتيجية التحكم البيئى كأحد استراتجيات تنظيم الدافعية دالة إحصائيًا في التنبؤ بالنجاح الأكاديمى؛ حيث إن قيمة T= 2.54 ، β = 0.138 ، (S.E) =0.296 , B = 0.753 وحيث إن قيمة الاحتمال أقل من مستوى الدلالة المقبولة؛ لذا يوجد أثر دال إحصائيًا لاستراتيجية التحكم البيئى في النجاح الأكاديمى لطلاب الثانوى.

١٠. دعم الاستقلال المدرك للوالدين دال إحصائيًا في التنبؤ بالنجاح الأكاديمى حيث إن قيمة T= 2.93 ، β = 0.137 ، (S.E) =0.089 , B = 0.212 وحيث إن قيمة الاحتمال أقل من مستوى الدلالة المقبولة؛ لذا يوجد أثر دال إحصائيًا للدعم الاستقلال المدرك للوالدين في النجاح الأكاديمى لطلاب الثانوى.

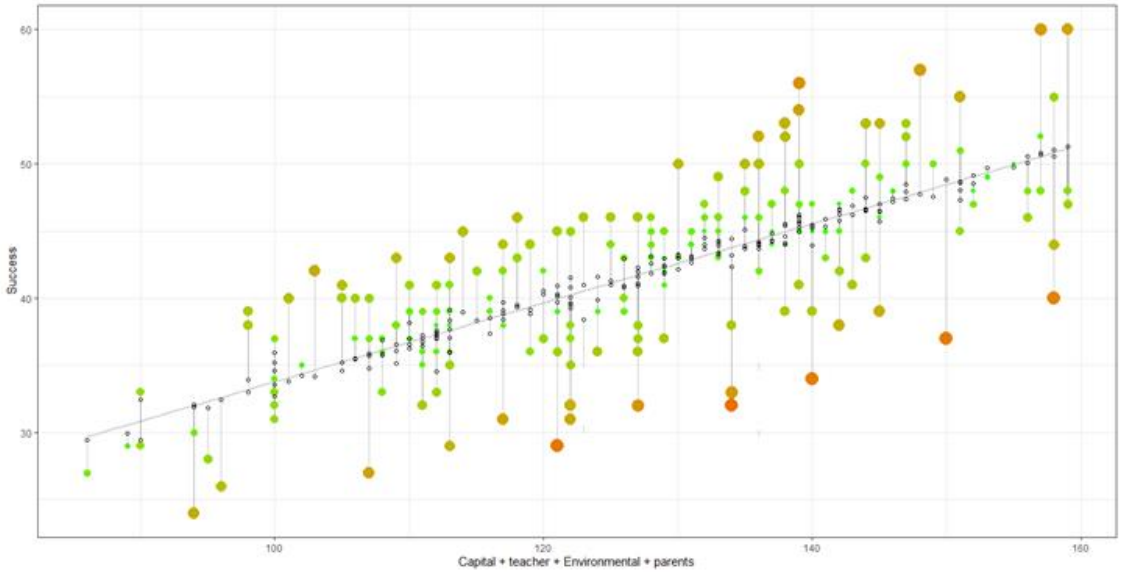
ومن خلال بيانات جدول (٢٦) يمكن صياغة معادلة التنبؤ بالنجاح الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية بدلالة رأس المال النفسي، ودعم الاستقلال المدرك من المعلم، ودعم الاستقلال المدرك من الوالدين واستراتجية التحكم البيئى كالتالى.

النجاح الأكاديمي = ٣.٧٧+ ٠.٢٥٦ (رأس المال النفسي) + ٠.٣٣٤

(دعم الاستقلال المدرك من المعلم)+

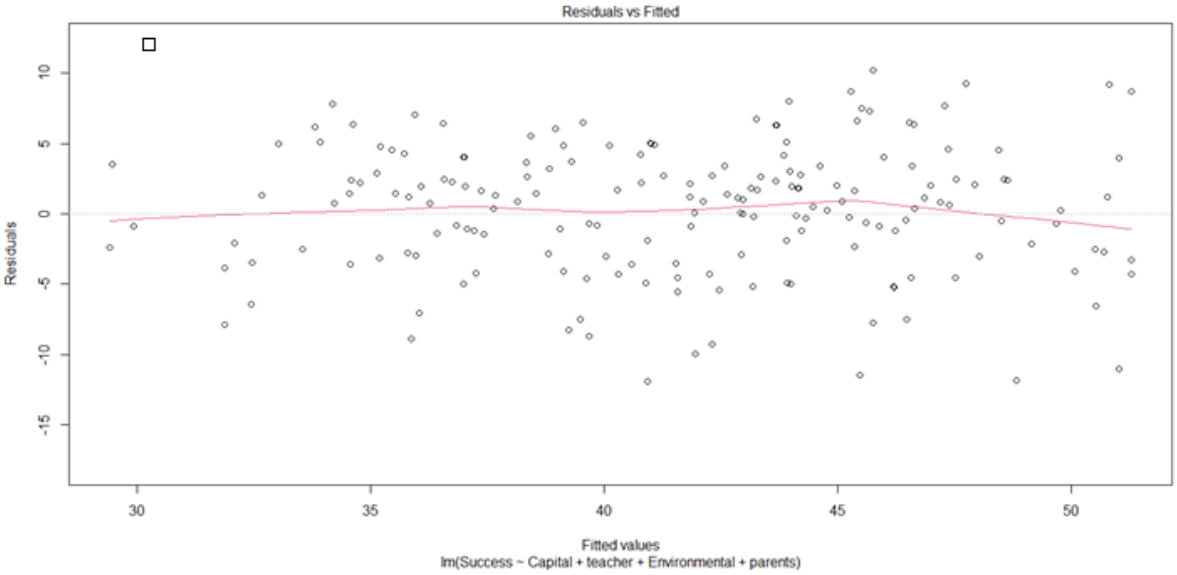
٠.٧٥٣(دعمالاستقلالالمدرك من الوالدين)+٠.٢١٢(استراتجية التحكم البيئى).

وقد تم التحقق من افتراضات النموذج النهائى بيانيًا، كما هو موضح فى الأشكال التالية

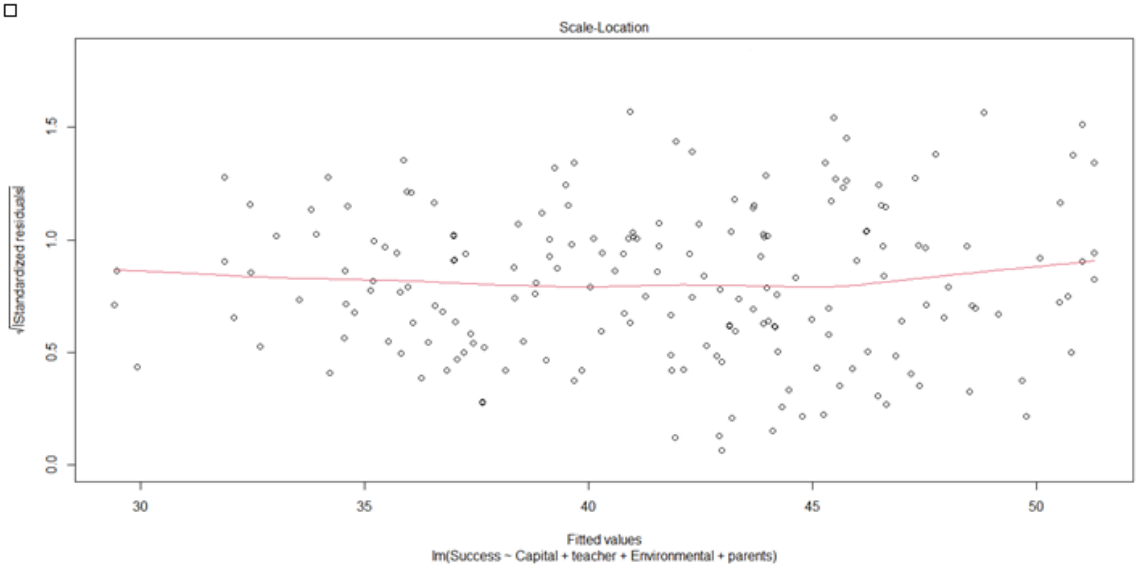


شكل (٩) مخطط انتشار الفروق بين خط انحدار النموذج والبيانات الملاحظة الحقيقية

يظهر شكل (٩) مخطط انتشار الفروق بين خط انحدار النموذج والبيانات الملاحظة الحقيقية ويتضح منه أن خط الانحدار ملائم بدرجة كبيرة للتنبؤ بدرجات النجاح الأكاديمي.

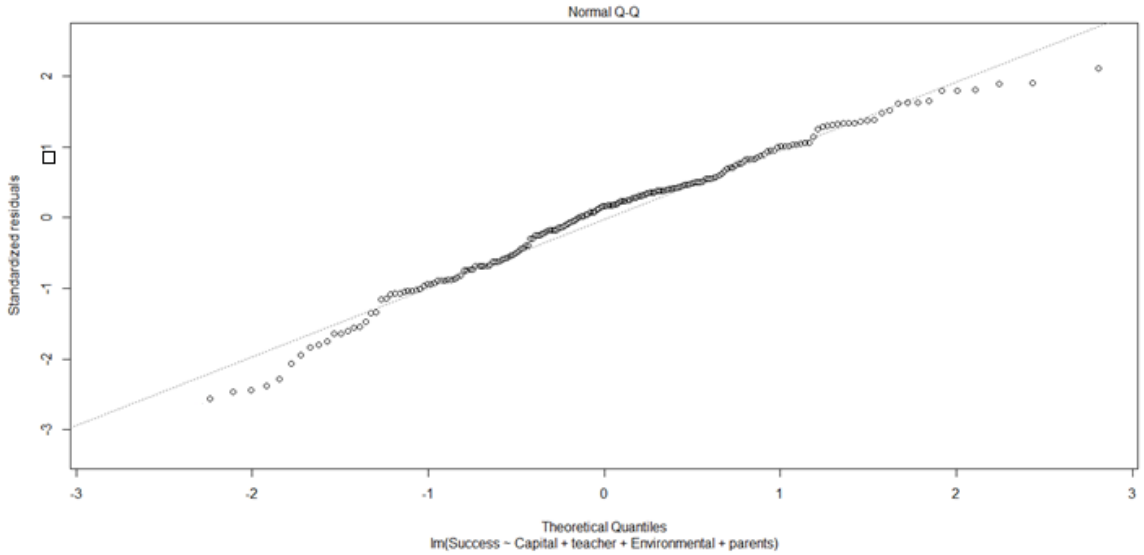


شكل (١٠) مخطط انتشار لقيم البواقي مقابل قيم ملاءمة النموذج



شكل (١٠) مخطط انتشار لقيم البواقي مقابل قيم ملاءمة النموذج

يتضح من الشكلين (٩ &١٠) لمخطط انتشار البواقي مقابل قيم ملاءمة النموذج (التنبؤ) أن النقاط منتشرة بشكل عشوائي حول الخط، مع عدم وجود اتجاهات غير خطية، كم أن خط الاتجاه الأحمر مسطحًا تقريبًا، وقريبًا من الصفر (شكل٩)، مما يشير إلى أن قيم البواقي تقريبًا ثابتة ولا تتغير بتغير قيم الملاءمة، أي أنه لا يوجد ارتباط بين قيم البواقي وقيم التنبؤ، وموزعة توزيع اعتدالي، كما يتضح من شكل (١١) أيضًا أن قيم البواقي مطابقة بصورة كبيرة للخط القطري، أي أن قيم البواقي المعيارية موزعة بشكل اعتدالي؛ مما يدل على تحقق افتراض اعتدالية قيم البواقي من أجل التأكيد على دقة الاعتماد القيم الحرجة P–value، ونستنتج من هذه النتائج وفقًا لتحليل البواقي أن نموذج الانحدار جيد في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي.



شكل (١١) منحنى

Q-Q للتحقق من اعتدالية قيم البواقي المعيارية

وتشير هذه النتيجة إلى قبول الفرض بشكل جزئى، ويمكن تفسير هذه النتيجة التي تشير إلى دلالة إسهام كل من استراتجيات تنظيم الدافعية، ورأس المال النفسي، ودعم الاستقلال المدرك في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي لدى طلاب الثانوي.

التحقق من الفرض الثالث:

نظرًا لأن عينة البحث ليست كبيرة؛ فإن تحليل صدق التجزئة النصفية split half validation analysis يمثل ضمانًا أوكفيلاً لاكتشاف الفروق الإحصائية بشكل أكثر دقة، وذلك اعتمادًا على عينات الصدق، وقد تبنت الباحثتان حساب التحليل الأول للصدق، وكذلك التحليل الثانى للصدق على عينات ممثلة بنسبة (٧٥%- ٨٠%) من العينة الأساسية الكلية للبحث، مع مقارنة النتائج بمخرجات التحليل للعينة الكلية. ويعرض جدول(٢٧) نتائج تحليل صدق التجزئة النصفية لثلاث عينات بنيت على (٧٥%- ٨٠%) من العينة الأساسية (٢٠٠) طالبٍ وطالبة للتحقق من مدى قابلية تعميم نتائج الانحدار.

جدول(٢٧): نتائج تحليل صدق التجزئة النصفية لثلاث عينات بنيت على(٧٥%- ٨٠%) من العينة الأساسية للتحقق من مدى قابلية تعميم نتائج الانحدار

Split = 1 ٨٠%	Split = 0 75%	بالنسبة للمجموعة الكاملة من البيانات	
<0.001	<0.001	<0.001	ANOVA significance (sig <= 0.05)
0.578	0.508	0.548	R^2
رأس المال النفسي دعم الاستقلال المدرك للمعلم التحكم البيئى دعم الاستقلال المدرك للوالدين	رأس المال النفسي دعم الاستقلال المدرك للمعلم التحكم البيئى دعم الاستقلال المدرك للوالدين	رأس المال النفسي دعم الاستقلال المدرك للمعلم التحكم البيئى دعم الاستقلال المدرك للوالدين	Significant Coefficients (sig <= 0.05)

يتضح من جدول (٢٨) تطابق فى النتائج بالنسبة لكل تحليل تقريبًا باستثناء الفروق الصغيرة فى قيم معامل التحديد؛ مما يشير إلى استخلاص النتيجة، يمكن تعميم نتائج الدراسة الحالية أو أنها قابلة للتعميم.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

تشير النتائج إلى أن رأس المال النفسي يرتبط ويسهم فى التنبؤ بالنجاح الأكاديمى للطلاب.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التى توصلت لوجود علاقة بين رأس المال والأداء الأكاديمى كمؤشر للنجاح الأكاديمى للطلاب

Koontz (2016); Kirikkanat& Soyer (2018); Jeong, & Jung. (2018); Vranješević, Simić & Stančić (2019); Datu & Valdez (2019); Vîrgă, Pattusamy & Kumar, (2020); Sánchez-Cardona et al.,(2021)

وطبقًا لعلم النفس الإيجابي فإن رأس المال النفسي يعمل على تيسير نواتج التعلم فيساعد الطلاب على إنتاج العديد من الأفكار، واكتشاف قدراتهم الذاتية، وزيادة الصمود عند مواجهة الطالب المواقف الصعبة، بالمثابرة والتكيف مع المتطلبات المتغيرة للمواقف، كما يمكنهم

من توسيع منظورهم لتحديد أهداف أكثر تنوعًا، وتغيير مساراته إذا لزم الأمر، وتضييق منظور السلبية والنظر إلى الأمور والأحداث بإيجابية والتعامل معها؛ وبالتالي يستطيع بالتحدى والمثابرة تخطى العقبات التى تواجهه؛ ومن ثم تحقيق النجاح الأكاديمي بشكل أكثر فعالية، كما أن رأس المال النفسي يوفر موارد نفسية إيجابية، يستطيع من خلالها الطلاب الحفاظ على الجهد في مواقف التحصيل الأكاديمي؛ مما يساهم في زيادة الرضا الأكاديمي والأداء الدراسي. Sánchez-Cardona et al.,2021

كما أن الطلاب مرتفعي رأس المال لديهم مستوى مرتفع من الكفاة الذاتية تمكنه من مواجهة المهام الصعبة بهدوء وتحدى، وتساعدهم على تطوير مهارات التنظيم الذاتى والجهد والمثابرة، كما يتمتعون بالمرونة فى التعامل مع المواقف. والطلاب مرتفعي الفاعلية الذاتية يعتقدون أن لديهم القوة الكافية للتغلب على جميع المهام والمسئوليات الأكاديمية في مجالاتهم.

كما يمكن أن ترجع هذه النتيجة إلى أن الطالب الذى يتمتع برأس مال نفسي مرتفع لديه قدر من الصمود الذى يمكنه من التغلب على المشكلات، والإصرار لتحقيق الأهداف الأكاديمية، وذلك من خلال تطبيق عوامل الحماية الداخلية، بما تتضمنه من السمات الشخصية والقدرات المعرفية، والصورة الذاتية الإيجابية، والاستقرار الانفعالي الخارجي؛ مما يجعله يزيد من تكيفه الشخصي والتعامل مع المشكلات الشخصية والاجتماعية والأكاديمة أيضًا بمرونة وإرادة واستثمار وقته وتنظيمه وإدارته.

ويسهم **الصمود فى** نجاح الطلاب حيث إنه بمثابة التكيف الإيجابي للطالب مع الظروف الصعبة التي يشارك فيها، ومقاومته لجميع أنواع الضغوط في حياته؛ فيحاول الطلاب الذين يتمتعون بدرجات عالية من الصمود أن يحافظوا على وضعهم الأكاديمي في المستوى الأمثل على الرغم من المشكلات الصعبة التي تواجههم في بيئتهم التعليمية؛ مما يدفعهم أن يعتبرون هذه الصراعات والمشكلات بمثابة فرص لتعزيز أنفسهم.

كما أن الطلاب مرتفعى الأمل يتميزون بقوة الإرداة، واتباع أساليب واستراتجيات مختلفة لتحقيق أهدافهم، وتطوير مسارات بديلة، ويستخدم موارده لمحاولة تحقيقها بشكل فورى أو على المدى البعيد، كما يمنح الطالب الحرية والسيطرة على عمله من أجل تحقيق أهدافه.

ويسهم الأمل في النجاح الأكاديمي للطلاب، ويمكن تفسير ذلك من خلال أنه يزيد من قدرة الفرد على إيجاد مسارات لتحقيق الأهداف الفردية، واستخدام هذه المسارات بشكل فعال.

فالطلاب الذين يتمتعون بمستويات عالية من الأمل يكونون أكثر نجاحًا في المجالات الأكاديمية لأنهم يحاولون إنشاء الكثير من الحلول البديلة للوصول إلى أهدافهم الأكاديمية، كما أنهم لديهم دافع داخلي لمتابعة طرق الحلول، بالإضافة إلى أنهم حريصون على العثور على كل فكرة ذات صلة بأهدافهم في البيئة التعليمية.

كما أن الطلاب الذين يتمتعون بقدر من التفاؤل، يقيمون احتمالية نجاحهم بطريقة إيجابية ويحافظون على نظرتهم الإيجابية للأمور، فالطلاب المتفائلون أكثر قدرة على التكيف مع نظام التعليم الحديث، والتغلب على التحديدات التى تواجههم؛ لأن توقعاتهم الإيجابية تساعدهم على التفاعل بشكل أفضل، وتقديم أفضل ما لديهم لتحقيق نجاح أكاديمى حقيقي على الرغم من الصعوبات التى تواجههم، فهم لديهم نزعة إيجابية عند مواجهته التحديات؛ لذا يحفز التفاؤل الطالب على الإصرار والتحدى بصرف النظر عن قدراته؛ مما يؤدى إلى مزيدٍ من النجاح الأكاديمى. فالتفاؤل (توقعات المرء بشأن المستقبل) يجعل لديه توقعات إيجابية تجاه حياته الأكاديمية، تجعله يستمر في مواجهة الصعوبات والعقبات بشكل فعال، ويرجع ذلك إلى اعتقاده بأنه يمكنه تخطي الصعوبات والمشكلات، لأن أسبابها متغيرة، فيمكن تقليل الفشل الأكاديمي نظرًا لأنها مواقف قابلة للتغيير.

كما كشفت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استراتجيات تنظيم الدافعية والنجاح الأكاديمى، ويتفق ذلك مع دراسات كل من ;Wolters (1998) ;(Wolters (1999a Seker (2016), Kryshkoa et al., (2020); Cooper& Corpu (2009) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استراتجيات تنظيم الدافعية والأداء الأكاديمى للطلاب.

وجد فقط ارتباطات بين بعض استراتيجيات التنظيم التحفيزية المحددة والأداء الأكاديمي لطلاب الثانوى، وقد يرجع ذلك إلى أن استراتجيات تنظيم الدافعية تزيد من الرضا العام لدى الطالب وتقليل التسويف لديه Grunschel et al. (2016). كما أن استراتجيات تنظيم الدافعية تزيد لدى الطالب الجهد والإرادة؛ مما يزيد من انخراطه فى عملية التعلم وزياده أدائه الأكاديمى Schwinger et al. (2009).

كل استراتيجية من استراتجيات تنظيم الدافعية تعالج ميول الطلاب لتنظيم اندماجهم فى المهام الأكاديمية، ورغم أنها مرتبطة إيجابيًا ببعضها البعض إلا أن الطلاب لا يستخدمونها بطرق متساوية، فاستراتجية الحديث الذاتى الموجه للأداء، تركز على أهداف الأداء بإكمال

المهمة والحصول على درجات مرتفعة؛ مما يجعلهم يستمرون فى العمل لأداء المهام، وتساعد على تركيز رغبتهم فى الحصول على درجات مرتفعة، كوسائل لزيادة دافعيتهم؛ مما يجعلهم يبذلون مزيدًا من الجهد، ويصرون على استذكار دروسهم رغم الصعوبات والعقبات التى قد تواجههم، كما يستخدم التعزيزات والمكافآت الذاتية للوصول لأهدافهم، كما يحاول ضبط البيئة المحيطة لتساعدهم على إتمام مهامه الأكاديمية والدراسية، مما يؤدى إلى ارتفاع مستوى تحصيلهم الدراسي، كما أنه توجد علاقة ارتباطية بين استراتجيات الحديث الذاتى الموجه نحو الإتقان وتحسين الاهتمام الموقفى، وتساعدهم هذه الاستراتجيات على تركيز رغبتهم فى التعلم والإتقان للمهام التى يقومون بها، مما يجعلهم يبذلون مزيدًا من الجهد لتحقيق أهدافهم، كما يساعد استخدامهم لهذه الاستراتجيات في جعل المهام والأنشطة أكثر متعة، وذات أهمية؛ مما يؤدى هذا إلى زيادة رضاهم الأكاديمى وتحصيلهم الدراسى.

ومن هنا يمكن القول أنه ليست كل استراتيجية مفيدة في كل موقف، ولكن يمكن الحكم على أهمية الاستراتيجية وفقًا لمنظور قيمة التوقع، وبالنظر إلى متطلبات المهمة المطلوب تنفيذها من الطلاب، يتضح أي من الاستراتيجيات يبدو مناسبًا لهم؛ فاستراتيجيات تنظيم الدافعية يمكن اعتبارها فعالة وفقًا للسياق الذي يقع فيه الطالب، وفي ضوء المشكلة التي يواجهها؛ وبالتالي تفسر الباحثتان النتيجة في ضوء طبيعة المرحلة العمرية لعينة الدراسة (طلاب المرحلة الثانوية) والهدف الذي يسعون إلى تحقيقه (وهو النجاح الأكاديمي).

وأوضحت نتيجة الدراسة الحالية أن استراتيجية التحكم البيئي تسهم في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية؛ حيث يتضمن التحكم البيئي جهود الطلاب لتركيز الانتباه وتقليل المشتتات في بيئتهم، أو بشكل عام ترتيب البيئة المحيطة بهم لجعل إكمال المهمة أسهل بدون مقاطعة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Wolters (1998) التي توصلت أن استراتيجية التحكم البيئي ملائمة للطلاب الأكبر سنًا،؛ حيث إن طالب المرحلة الثانوية في سن المراهقة يميل لأن يتعامل مثل الكبار من حوله، ويتحكم فيما حوله، ويقرر ما يناسبه. فيمكنه تحديد كيف ومتى وأين يدرس؟ كما أنه يتحكم في استعداده البدني أو العقلي، فهو من يحدد بيئة مذاكرته، ومقدار الراحة الذي يحتاجه كي يواصل تعلمه وتنبيهه، وعدم إزعاجه أثناء المذاكرة؛ خاصة مع كثرة مشتتات الانتباه التي يتعرض لها الطلاب الآن عبر الإنترنت، ووسائل التواصل الاجتماعي، وزيادة العلاقات الاجتماعية الافتراضية، والحديث مع الأشخاص الآخرين

حتى إذا كانوا غير معروفين، وغيرها من الأمور الأخرى، بالإضافة إلى تعدد المهام الأكاديمية المطلوبة منهم، فأصبح الاقتصاد الحقيقي للطالب هو اقتصاد الانتباه، ليوفر له الوقت لإكمال مهامه، مما يسهم في نجاحه الأكاديمي.

إن المثيرات تنهال على حواس الطلاب من مصادر متعددة دفعة واحدة في كل لحظة من لحظات الوعي والإدراك، لهذا فإن طالب المرحلة الثانوية وفقاً لطبيعة المهام الأكاديمية المطلوبة منه في هذه المرحلة يحتاج إلى التحكم البيئي، وقدرته على عزل المثيرات أثناء أداء مهامه الأكاديمية وواجباته، لجعله أكثر استقرارًا في أداء مهامه. فقد تؤثر استراتيجية التحكم البيئي في النجاح الأكاديمي للطلاب، من خلال تخصيص وزيادة الجهد المبذول للأداء الأكاديمي بعيدًا عن معوقات البيئة من حوله.

كما كشفت النتائج أن دعم الاستقلال المدرك من المعلم يفسر أعلى نسبة تباين من النجاح الأكاديمى لطالب المرحلة الثانوية؛ وتتفق النتيجة الحالية مع دراسات كل من (Makto, Maličkib& Marušićb, 2020; Waldeyerb, Wirthb& Leutnera, 2020) التي أشارت أن عوامل النجاح الأكاديمي عديدة منها المشاركة الأكاديمية، والاهتمام بالطلاب وتقديم الرعاية والدعم لهم، فالطالب الناجح يتمتع بالعديد من الصفات، منها القدرة على تحمل المسئولية؛ واختياره الوجهة الصحيحة، والتركيز على ما يمكنه التحكم فيه في حياته، ولديه قدرة على تحديد أهدافه بواقعية، ويهتم بترتيب أولوياته، والعزيمة على تحقيق أهدافه مستقلاً عمن حوله، ولديه القدرة على تحديد نقاط القوة لديه وتعزيزها وتقويتها، بالإضافة إلى تحديد نقاط الضعف ومحاولة التغلب عليها.

إن المعلمين الذين يظهرون أسلوبًا داعمًا لاستقلالية طلابهم أثناء التدريس يساعدونهم على إشباع حاجاتهم النفسية؛ فتزداد دافعيتهم نحو التعلم، ويؤدى إلى زيادة التحصيل الأكاديمي من خلال الرضا بشعورهم أنهم قادرين على التأثير في بيئتهم التعليمية، فيعزز إقبال الطالب على التعلم، ويزيد من تحصيلهم الأكاديمي. حيث تؤكد نظرية تحديد الذات أن المعلم الذي يدعم الاستقلالية يشبع الحاجات النفسية لطلابه؛ مما يسهل تنظيم التعلم والنجاح الأكاديمي. وأكدت دراسات عديدة العلاقة الموجبة بين دعم المعلمين لاستقلالية الطلاب

(عن طريق الأنشطة الأكاديمية الهادفة والمحفزة من جانب المعلمين) وبين الأداء الأكاديمي المرتفع للطلاب ويتفق ذلك مع

Gutiérrez, Sancho, Galiana & Tomás (2018); Raufelder et al., Demir et al., (2019); .(Jang et al., (2010); Reeve & Jang, (2006), (2014); Harris (2021).) Ekatushabe et al., (2021); Parker,Parris, et al., (2021);

كما أن دعم المعلم للاستقلالية الطالب تزيد لديه الفاعلية الذاتية، وقيمة المهمة، وتقلل لديه الشعور بالملل الأكاديمى، الذى يعوقه عن عملية التعلم، بل تزيد لديه الصمود والمثابرة لمتابعة عملية التعلم، وخاصة فى نظام التعليم الجديد، وما به من نظام تدريس وامتحانات مختلفة تحتاج إلى زيادة دعم لاستقلالية الطالب، وقدرته على التعلم الذاتى والبحث، وهذا يزيد من نجاحه الأكاديمي لزيادة مهاراته العامة والأكاديمية، التى تيسير تعلمه. كما أن دعم المعلم لاستقلالية الطالب يزيد من انخراطه فى العملية التعليمية، والمشاركة فى الأنشطة المختلفة والتعلم من خلال منصات تعليمية كثيرة ومتنوعة، فإدراك الطالب لدعم استقلاليته من المعلم تزيد لديه قدرته على تحديد ذاته، ويستطيع التعبير عنها؛ مما يجعله أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والتكيف الشخصى مع كل ما هو جديد فى العملية التعليمية، وزيادة رضاه عن جودة التعليم، ويكون أكثر ميلًا إلى الإيمان بقدرته على النجاح. مما يسهم فى زيادة نجاحه الأكاديمي بشكل حقيقى، وليس فقط الحصول على معدل تراكمى مرتفع.

كما كشفت النتائج أن دعم الوالدين لاستقلالية الأبناء يسهم فى التنبؤ بالنجاح الأكاديمى لهم، وقد يرجع ذلك إلى أن دعم الوالدين لاستقلالية الأبناء يُعد من العوامل التشجيعية لزيادة الكفاءات التكيفية والأكاديمية. فهومرتبط بتحقيق أكاديمي أكبر، ويزيد من تكيف الأبناء، وزيادة الدافع المستقل لديهم، وتمتعهم بالصحة النفسية الجيدة، وزيادة الفاعلية المدركة، والاندماج داخل العملية التعليمية، كما أن التوازن بين الإشراف الأبوي ودعم الاستقلالية يعزز النجاح الأكاديمي للمراهقين دون الإضرار برفاهيتهم الاجتماعية والانفعالية والنفسية. ويتفق ذلك مع نتيجة Liew, Kwok, Chang, Chang& Yeh (2014); Vasquez,et al., (2016); Pedersen (2017); Won & Shirley (2018)

وقد ترجع هذه النتيجة إلى إن دعم الوالدين للاستقلالية الأبناء يزيد لديهم الرضا الأكاديمى والدافعية، ويقلل لديهم الإجهاد الدراسي؛ أي عندما يشجع الوالدان أبناءهم على اتخاذ قراراتهم بأنفسهم، واختيار الدورات الدراسية، والمبادرة للتعامل مع القضايا الأكاديمية والشخصية؛ يُولد لديهم دافع أكاديمي وإنجاز أكاديمي ورضا أكاديمي مرتفع؛ مما يساعدهم أيضًا على إدارة وتنظيم الوقت للدراسة، ويقلل لديهم التسويف الأكاديمى، فالآباء لهم دور محوري في مساعدة

أبنائهم على أن يشعروا بالفاعلية لإدارة وقتهم، وتجنب تأجيل المهام الأكاديمية، فكلما أدرك الطلاب أن والديهم وفروا لهم فرصًا لاتخاذ الخيارات، وقدموا أسبابًا منطقية لقراراتهم، واعترفوا بمشاعرهم، كلما ساعدهم ذلك في قدرتهم على اتخاذ قراراتهم الخاصة، فيما يتعلق بكيفية إدارتهم لقراراتهم. وإدارة وقت الدراسة من حيث التخطيط والمذاكرة؛ مما يزيد هذا من نجاهم الأكاديمي ويتفق ذلك مع دراسة

Cheung, Pomerantz, Wang, &u,2016;Grolnick & Pomerantz,2009

التوصيات:

١. عقد ندوات للتوعية بأبعاد رأس المال النفسي لطلاب الثانوية.

٢. زيادة وعى المعلمين وأولاياء الأمور بأهمية دعم استقلالية الطالب؛ لما لها من أثر كبير فى نجاحه الأكاديمى.

٣. بناء برامج وأنشطة تدريبية لتنمية شعور الطلاب بالفاعلية الذاتية والتفاؤل والأمل وزيادة الصمود.

٤. عقد ورش تدريبية للطلاب لتحسين استراتجيات تنظيم الدافعية لديهم.

٥. إلقاء الضوء على أهمية التعليم الإيجابي من خلال استثمار الموارد النفسية لزيادة الأداء والرضا الأكاديمي لدى الطلاب.

البحوث المقترحة:

١. برنامج قائم على رأس المال النفسي لتحسين النجاح الأكاديمي لطلاب الثانوية.

٢. نمذجة العلاقات السببية بين دعم الاستقلال المدرك وإدارة الجهد والمثابرة والاندماج الدراسى لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣. برنانج تديبى قائم على الأمل الأكاديمى لتحسين النجاح الأكاديمى.

٤. برنامج تدريبى لتحسين استراتجيات تنظيم الدافعية وأثره فى تحسين النجاح الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٥. تكافؤ قياس مقياس دعم الاستقلال المدرك للطالب باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة.

٦. البنية العاملية لمقياس النجاح الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع

إبراهيم بن عبدالله الحسبان (٢٠٢٠). نمذجة العلاقات السببية بين استراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية والاندماج الطلابي والتحصيل الدراسي. **مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية** بالمدينة المنورة، ٤، ٦١- ١٢٥.

إحسان شكري عطية (٢٠٢١). التفكير الانتحاري في ضوء النجاح الأكاديمي وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلبة الفرقة الرابعة كلية التربية جامعة الزقازيق. **مجلة كلية التربية،** ١٠٢(١٨)، ٧٠- ١٠٦.

أحمد طه محمد و هناءء عزت محمد (٢٠٢١). **دليل الباحث في التحليلات الإحصائية المتقدمة. الجزء الثانى تحليل الانحدار الخطى وتطبيقاته في العلوم النفسية والاجتماعية والاقتصادية باستخدام لغة R** ٠ القاهرة : عالم الكتب

أحمد محمد شبيب وإبراهيم سيد أحمد (٢٠٢٠). الدافعية المهنية وعلاقتها بمهارات النجاح الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية جامعة الأزهر**،١٨٧(٤)،٣٤٣- ٣٧٦.

آمال أحمد مصطفى (٢٠١٧). النموذج البنائي للعلاقات بين أنماط التفكير وأساليب التعلم والنجاح الأكاديمي لطلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم. **مجلة الطفولة والتربية،** ٣٢ (٩)، ٢٤٣ - ٢٩٤ .

تامر عبد الرحمن البليهي، وإسلام أنور عبد الغني (٢٠١٩). الإسهامات النسبية لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومهارات الاستذكار في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس،** رابطة التربويين العرب، ١٠٩، ١٩٩- ٢٤٤.

جيهان عثمان(٢٠٢٠). رأس المال النفسي والامتنان كمتغيرين وسيطين في العلاقة بين جودة حياة العمل المدركة والهناء الذاتي لدى المعلمين بالمرحلة الإعدادية.المجلة التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج.**٧٥(٧٥)،٩٩-١٧٦.**

حسن سعد محمود (٢٠١٣). الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بكل من المعتقدات المعرفية واستراتيجيات تنظيم الدافعية لدى طلاب كلية التربية جامعة الأسكندرية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية،** ٨٠(٢٣)، ٢١١- ٢٧٥.

رمضان عاشور حسين (٢٠٢١). بناء نموذج للعلاقات السببية بين أبعاد كل من رأس المال النفسي ومستوى الطموح والتدفق النفسي وراحة البال لدى عينة من طلبة الجامعة. **مجلة البحث العلمى فى التربية** ، كلية البنات جامعة عين شمس، ٢٢(٧)،١٦٥-

سومية شكرى محمد، أمل محمد زايد (٢٠٢١). نمذجة العلاقات السببية بين الرفاهية النفسية ورأس المال النفسي والضغوط الأكاديمية وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلبة الجامعة أثناء جائحة كورونا. المجلة التربوية –كلية التربية –جامعة سوهاج .٩٢، ١١٧٧- .١٢٢٦

السيد الفضالي عبد المطلب (٢٠١٧). الصمود النفسي وفعالية الذات الأكاديمية المدركة كمنبئات بالنجاح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. **مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية**، ١١ ،٢٠٢ – ٢٤٢.

شحته عبد المولى عبدالحافظ (٢٠٠٩). استراتيجيات تنظيم الدافعية والتعلم ما وراء المعرفية وعلاقتهما بفعالية الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلة التربية**، جامعة بنها، ٨٠(١٩)، ١٥٦- ٢١٦.

شيماء محمد ربيع أبو القاسم (٢٠١١). **استراتيجيات تنظيم الدافعية للتعلم وعلاقتها بتوجه الهدف والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

صفاء معروف (٢٠٢٠). سيكولوجية المراهقة. **المجلة الدولية أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات**، جامعة البصرة، ١(٦) ،١٣٨ – ١٥٢ .

عزت عبدالحميد محمد حسن (٢٠٠٧). النموذج البنائي لاستراتيجيات تنظيم الدافعية ومعتقدات الدافعية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٥٧(١٧)، ٢٩٧- ٣٤٦. مسترجع من http//:search.mandumah.com/Record/1

عون نوري عون. (٢٠٢٠ .(العلاقة بين استراتيجيات تنظيم الدافعية ومهارات الأداء الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في دولة ليبيا. **مجلة كلية التربية**،٧٨(٢).٧٨٤-٧٣٩، مسترجع من http//:search.mandumah.com/Record/1

مسعد ربيع عبدالله أبو العلا، ومحمد محمد محمود العجوز (٢٠٠٤). علاقة الذكاء الوجداني وبعض متغيرات دافعية التعلم بالنجاح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ذوي العمر التقليدي وذوي العمر غير التقليدي. مجلة التربية، ١٢٦،ج٢. ٢٩٧ – ٢٦٥.

مصطفى حفيضة سليمان (٢٠١٣). **التحليل الإحصائى البارامترى باستخدام SPSS** .الفيوم : دار العلم.

هبة حسين إسماعيل . رأس المال النفسي وعلاقته بأساليب مجابهة الضغوط لدى معلمي التربية الخاصة. **مجلة البحث العلمي في الآداب**. جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. (٢٠)،ج٤٧،٤-٧٢.

هويدة حنفي محمود (٢٠١٢). الصلابة النفسية وإدارة الذات وعلاقتهما بالصحة النفسية والنجاح الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات لدى طلاب الدبلوم المهنية بكلية التربية. **مجلة دراسات عربية رابطة الإخصائيين النفسيين المصرية**، ٤(١١)، ٥٤١- ٦١٨.

Abad, N. S., & Sheldon, K. M. (2008). Parental autonomy support and ethnic culture identification among second-generation immigrants. *Journal of Family Psychology*, *22*(4), 652.

Adil, A., Ameer, S., & Ghayas, S. (2020). Impact of academic psychological capital on academic achievement among university undergraduates: Roles of flow and self-handicapping behavior. *PsyCh Journal*, *9*(1), 56-66.

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., & Haerens, L. (2016). Changing teachers' beliefs regarding autonomy support and structure: The role of experienced psychological need satisfaction in teacher training. *Psychology of Sport and Exercise*, *23*, 64-72.

Alessandri, G., Borgogni, L., Consiglio, C., & Mitidieri, G. (2015). Psychometric Properties of the I talian Version of the Psychological Capital Questionnaire. *International Journal of Selection and Assessment*, *23*(2), 149-159.

Antunes, A. C., Caetano, A., & Pina e Cunha, M. (2017). Reliability and construct validity of the Portuguese version of the Psychological Capital Questionnaire. *Psychological reports*, *120*(3), 520-536.

Aoki, N. (2002). Aspects of teacher autonomy: Capacity, freedom and responsibility. *Learner autonomy*, *7*, 110-124.

Artino Jr, A. R., & Jones II, K. D. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *The Internet and Higher Education*, *15*(3), 170-175.

Arum, R., Roksa, J. (2011). Academically adrift: Limited learning on college campuses. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Astin, A. W. (1991). Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education. New York: Macmillian.

Avey, J. B., Luthans, F., & Youssef, C. M. (2010). The additive value of positive psychological capital in predicting work attitudes and behaviors. *Journal of management*, *36*(2), 430-452.

Awang-Hashim, R., Thaliah, R., & Kaur, A. (2017). A cultural insight into the development of teacher autonomy support scale: A self-determination theory perspective. *Journal for Multicultural Education*.

Baron, R. A., Franklin, R. J., & Hmieleski, K. M. (2016). Why entrepreneurs often experience low, not high, levels of stress: The joint effects of selection and psychological capital. *Journal of management*, *42*(3), 742-768.

Bäulke, L., Daumiller, M., & Dresel, M. (2021). The role of state and trait motivational regulation for procrastinatory behavior in academic contexts: Insights from two diary studies. *Contemporary Educational Psychology*, *65*, 101951.

Benson, P. (2010). Measuring autonomy: Should we put our ability to the test. *Testing the untestable in language education*, 77-97.

Bharti, T., & Rangnekar, S. (2019). Employee optimism in India: validation of the POSO-E. *Benchmarking: An International Journal*.

Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science education*, *84*(6), 740-756.

Boekaerts, M. (2002). Motivation to learn: educational practices series. International Bureau of education, *Publications Unit, P.O. Box 199, 1211 Geneva 20, Switzerland. For full text:http://www.ibe.unesco.org/publications*

Bokan, I., Buljan, I., Marušić, M., Malički, M., & Marušić, A. (2020). Predictors of academic success and aspirations in secondary nursing education: A cross-sectional study in Croatia. *Nurse Education Today*, *88*, 104370.

Bradley, K. (2014). *Educators' positive stress responses: Eustress and psychological capital*. DePaul University.

Bureau, J. S., & Mageau, G. A. (2014). Parental autonomy support and honesty: The mediating role of identification with the honesty value and perceived costs and benefits of honesty. *Journal of Adolescence*, *37*(3), 225-236.

Burgueño, R., Macarro-Moreno, J., & Medina-Casaubón, J. (2020). Psychometry of the multidimensional perceived autonomy support scale in physical education with Spanish secondary school students. *Sage Open*, *10*(1), 2158244019901253.

Carmichael, C., Muir, T., & Callingham, R. (2017). The impact of within-school autonomy on students' goal orientations and engagement with mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, *29*(2), 219-236.

Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2021). Linking positive emotions and academic performance: The mediated role of academic psychological capital and academic engagement. *Current Psychology*, *40*(6), 2938-2947.

Çavuş, M. F., & Gökçen, A. (2015). Psychological capital: Definition, components and effects. *British Journal of Education, Society and Behavioural Science*, *5*(3), 244-255.

Caza, B. B., & Milton, L. P. (2012). Resilience at work: Building capacity in the face of adversity. *Oxford handbook of positive organizational scholarship*, 895-908.

Chan-Hilton, A. (2019). Student success and retention from the perspectives of engineering students and faculty.

Chapman, E. (2003). Assessing student engagement rates. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation. ERIC identifier: ED482269

Chaudhary, R., & Narad, A. (2022). Relationship in Psychological Capital and Academic Achievement of adolescents. *Journal of Positive School Psychology*, *6*(2), 2274-2281.

Chemers, M. M., Hu, L. T., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational psychology*, *93*(1), 55.

Chen, K.C. & Jang, S.J. & Branch, R.M. (2009). Autonomy, affiliation and ability: Relative salience of factors that influence on line learner motivation and learner outcomes. Knowledge Management & ELearning. An International Journal, 2 (1), 30- 50.

Choisay, F., Fouquereau, E., Coillot, H., & Chevalier, S. (2021). Validation of the French Psychological Capital Questionnaire (F-PCQ-24) and its measurement invariance using bifactor exploratory structural equation modeling framework. *Military Psychology*, *33*(1), 50-65.

Clark, K. E., & Ladd, G. W. (2000). Connectedness and autonomy support in parent–child relationships: Links to children's socioemotional orientation and peer relationships. *Developmental psychology*, *36*(4), 485.

Coelho, G. L., Vilar, R., Hanel, P. H., Monteiro, R. P., Ribeiro, M. G., & Gouveia, V. V. (2018). Optimism scale: Evidence of psychometric validity

in two countries and correlations with personality. *Personality and Individual Differences*, *134*, 245-251.

Cole, K., Daly, A., & Mak, A. (2009). Good for the soul: The relationship between work, wellbeing and psychological capital. *The Journal of Socio-Economics*, *38*(3), 464-474.

Cooper, C. A. & Corpu, J.H. (2009). Learners developing knowledge of strategies for regulating motivation, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(33), 525- 536.

Costa, S., Cuzzocrea, F., Gugliandolo, M. C., & Larcan, R. (2016). Associations between parental psychological control and autonomy support, and psychological outcomes in adolescents: The mediating role of need satisfaction and need frustration. *Child Indicators Research*, *9*(4), 1059-1076.

Datu, J. A. D., & Valdez, J. P. M. (2019). Psychological capital is associated with higher levels of life satisfaction and school belongingness. *School Psychology International*, *40*(4), 331-346.

Deci, E.L.; Ryan, R.M. (2000).The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychol*. Inq., 11, 227–268

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory.

Deci, E. L., Ryan, R. M., & Vansteenkiste, M. (2008). Self-determination theory and the explanatory role of psychological needs in human well-being. Oxford University Press.

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

Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. ve Ryan, R.M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3and4), 325-346. .

Demir, M., Burton, S., & Dunbar, N. (2019). Professor–student rapport and perceived autonomy support as predictors of course and student outcomes. *Teaching of Psychology*, *46*(1), 22-33.

Diseth, Å. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences, 21*(2), 191-195.

Diseth, Å., Breidablik, H. J., & Meland, E. (2018). Longitudinal relations between perceived autonomy support and basic need satisfaction in two student cohorts. *Educational Psychology, 38*(1), 99-115.

Djourova, N., Rodriguez, I., & Lorente-Prieto, L. (2019). Validation of a modified version of the Psychological Capital Questionnaire (PCQ12) in Spain. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional, 37*(2), 93-106.

Dornyei, Z. (2005). The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. *New Jersey: Mahwah*.

Farruggia, S. P., Han, C. W., Watson, L., Moss, T. P., & Bottoms, B. L. (2018). Noncognitive factors and college student success. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 20(3), 308–327.

Festa-Dreher, D.V. (2012). The academic success ınventory for college students: An ıtem response theory analysis. *Electronic Theses*, Florida State University College of Education, USA.

Garcia, T. (1993). *Skill and will in learning: Self schemas, motivational strategies, and self-regulated learning*. PhD, The University of Michigan.

George, J., & Jones, G., (2008). *Understanding and managing organizational behavior* (5th ed). New Jersy: Pearson- Prentice Hall.

Gonzalez, S., Dowson, M., Brickman, S., & McInerney, D. (2005). Self-regulation of academic motivation: Advances in structure and measurement. In *AARE Annual Conference, Parramatta, Australia. http://www. aare. edu. au/data/publications/2005/gon05371. pdf*.

Grolnick, W. S., & Pomerantz, E. M. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives, 3*(3), 165-170.

Grolnick, W. S., Gurland, S. T., DeCourcey, W., & Jacob, K. (2002). Antecedents and consequences of mothers' autonomy support: an experimental investigation. *Developmental psychology, 38*(1), 143.

Gupta, D., & Shukla, P. (2018). Role of psychological capital on subjective well-being among private sector female employees. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, *9*(5), 740-744.

Gutiérrez, M., & Tomás, J. M. (2019). The role of perceived autonomy support in predicting university students' academic success mediated by academic self-efficacy and school engagement. *Educational Psychology*, *39*(6), 729-748.

Gutiérrez, M., Sancho, P., Galiana, L., & Tomás, J. M. (2018). Autonomy support, psychological needs satisfaction, school engagement and academic success: A mediation model. *Universitas Psychologica*, *17*(5), 1-12.

Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of sport and exercise*, *16*, 26-36.

Hansen, A., Buitendach, J. H., & Kanengoni, H. (2015). Psychological capital, subjective well-being, burnout and job satisfaction amongst educators in the Umlazi region in South Africa. *SA Journal of Human Resource Management*, *13*(1), 1-9.

Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Pearson longman.

Harris, N. S. (2021). *The Relationship Between Teacher Autonomy Support and Academic Achievement for High School Students with Disabilities* (Doctoral dissertation, Concordia University Chicago)..

Hobfoll, S. E. (2011). Conservation of resources theory: Its implication for stress, health, and resilience.

Holzer, J., Bürger, S., Lüftenegger, M., & Schober, B. (2022). Revealing associations between students' school-related well-being, achievement goals, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, *95*, 102140

Jafari, L., Hejazi, M., Jalili, A., & Sobhi, A. (2021). Investigating the Mediating Role of Meaning of Education in the Relationship between Academic Optimism and Academic Performance of Students. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, *8*(1), 14-26.

Jang, H., Kim, E. U., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of Self-Determination Theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1175-1188.

Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of educational psychology*, *102*(3), 588.

Jeong, E., & Jung, M. R. (2018). Effects of positive psychological capital, academic stress and academic achievement in nursing student on grit. *Journal of digital convergence*, *16*(9), 309-317.

Jungert, T., & Koestner, R. (2015). Science adjustment, parental and teacher autonomy support and the cognitive orientation of science students. *Educational Psychology*, *35*(3), 361-376.

Kaplan, H. (2018). Teachers' autonomy support, autonomy suppression and conditional negative regard as predictors of optimal learning experience among high-achieving Bedouin students. *Social Psychology of Education*, *21*(1), 223-255.

Kaufman, A., & Dodge, T. (2009). Student perceptions and motivation in the classroom: Exploring relatedness and value. *Social Psychology of Education*, *12*(1), 101-112.

King, G. A., & Rothstein, M. G. (2010). Resilience and leadership: The self-management of failure. In *Self-management and leadership development*. Edward Elgar Publishing.

Kirikkanat, B., & Soyer, M. K. (2018). A path analysis model pertinent to undergraduates' academic success: Examining academic confidence, psychological capital and academic coping factors. *European Journal of Educational Research*, *7*(1), 133-150.

Koontz, R. D. (2016). Psychological capital as a predictor of student performance and persistence: An exploratory study. (Order No. 10594730, Anderson University). *ProQuest Dissertations and Theses,* , 121. Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/psychological-capital-as-predictor-student/docview/1896654217/se-2?accountid=178282

Kryshko, O., Fleischer, J., Waldeyer, J., Wirth, J., & Leutner, D. (2020). Do motivational regulation strategies contribute to university students' , academic success?. *Learning and Individual Differences*, *82*, 101912.

Kryshko, O., Fleischer, J., Waldeyer, J., Wirth, J., & Leutner, D. (2020). Do motivational regulation strategies contribute to university students' academic success?. *Learning and Individual Differences*, *82*, 101912.

Kuh, G. D., Kinzie, J. L., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature* (Vol. 8). Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative.

Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., Whitt, E. J., & Associates, (2010). Student success in college: Creating conditions that matter. San Francisco, CA: Josey-Bass Publishing.

Kumar, P. K. (2006). Academic Life Satisfaction Scale (ALSS) and Its Effectiveness in Predicting Academic Success. *Online Submission*.

Lamb, T. E. (2011). Fragile identities: Exploring learner identity, learner autonomy and motivation through young learners' voices. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, *14*(2), 68-85.

Liew, J., Kwok, O., Chang, Y. P., Chang, B. W., & Yeh, Y. C. (2014). Parental autonomy support predicts academic achievement through emotion-related self-regulation and adaptive skills in Chinese American adolescents. *Asian American journal of psychology*, *5*(3), 214.

Little, D. (1991). Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems. Dublin: *Authentik.*

Longman, K. A. (2009). The high impact leader: Moments matter in accelerating authentic leadership development. *The Review of Higher Education*, *32*(2), 282-284.

Lupșa, D., & Vîrgă, D. (2018). Psychological Capital Questionnaire (PCQ): Analysis of the Romanian adaptation and validation. *Psihologia Resurselor Umane*, *16*(1), 27-39.

Luthans, B. C., Luthans, K. W., & Chaffin, T. D. (2022). Character matters: The mediational impact of self-regulation on PsyCap and academic performance. *Journal of Education for Business*, *97*(1), 1-7.

Luthans, B. C., Luthans, K. W., & Jensen, S. M. (2012). The impact of business school students' psychological capital on academic performance. *Journal of Education for Business*, *87*(5), 253-259.

Luthans, F. (2002a). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Perspectives*, *16*(1), 57-72.

Luthans, F. (2002b). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, *23*(6), 695-706.

Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage.

Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. Published in *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavio*r 2017..1–17.

Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel psychology*, *60*(3), 541-572.

Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge* (Vol. 198). Oxford: Oxford university press.

Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2015). *Psychological capital and beyond*. Oxford University Press, USA.

Marshik, T., Ashton, P. T., & Algina, J. (2017). Teachers' and students' needs for autonomy, competence, and relatedness as predictors of students' achievement. *Social Psychology of Education*, *20*(1), 39-67.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. Psychology in the Schools, 43(3), 267-281. https://doi.org/10.1002/pits.20149

Masten, A. S., & Reed, M. G. J. (2002). Resilience in development. *Handbook of positive psychology*, *74*, 88.

Matos, F. R., & De Andrade, A. L. (2021). Psychometric Properties of the Psychological Capital Scale in the Student Context (PsyCap-S). *Paidéia .(Ribeirão Preto)*, *31*.

Mohammad, F.S. (2014). The effectiveness of a suggested self- autonomy based program in developing EFL students Teachers' writing skills. Journal of Faculty of Education Benha, 25 (99), 1-30.

Montas, M., Rao, S. R., Atassi, H. A., Shapiro, M. C., Dean, J., & Salama, A. R. (2021). Relationship of grit and resilience to dental students' academic success. *Journal of Dental Education*, *85*(2), 176-186.

Mwangi, C. N., Okatcha, F. M., Kinai, T. K., & Ireri, A. M. (2015). Relationship between academic resilience and academic achievement among secondary school students in Kiambu County, Kenya.

Naik, Abdul & Khan, Shah. (2019). DIMENSIONALITY AND PSYCHOMETRIC CHARACTERISTICS OF PSYCHOLOGICAL CAPITAL SCALE. 5. 79-85

Nayernia, A. (2020). Development and validation of an e-teachers' autonomy-support scale: A SEM approach. *Development*, *14*(2), 117-134.

Ndoye, A., Clarke,S.,& Henderson, C. (2020). Predicting College Students' Academic Success. *Journal of Student Success and Retention*, 6(1), 37- 61.

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

Núñez, J. L., & León, J. (2016). The Mediating Effect of Intrinsic Motivation to Learn on the Relationship between Student´ s Autonomy Support and Vitality and Deep Learning. *The Spanish Journal of Psychology*, *19*.

Núñez, J. L., Fernández, C., León, J., & Grijalvo, F. (2015). The relationship between teacher's autonomy support and students' autonomy and vitality. *Teachers and Teaching*, *21*(2), 191-202.

Okada, R. (2021). Effects of Perceived Autonomy Support on Academic Achievement and Motivation Among Higher Education Students: A Meta-Analysis. *Japanese Psychological Research*.

ORÇANLI, K., Bekmezci, M., & Boztoprak, H. Adaptation of Academic Success Inventory Scale for College Students to Turkish: Validity and Reliability Study(2021). *OPUS International Journal of Society Researches*, *17*(37), 3999-4026.

Parker, J. S., Parris, L., Lau, M., Dobbins, A., Shatz, L., Porush, S., & Wilkins, B. (2021). Perceived teacher autonomy support and self-determination skill expression: predictors of student engagement among African American high school students. *Journal of Black Psychology*, *47*(6), 445-475

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research. Volume 2*. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley. 10475 Crosspoint Blvd, Indianapolis, IN 46256.

Pazner, H. (2018). *Parental autonomy support in academically talented adolescents: Evaluating predictors, mediators, and moderators for academic outcomes*. University of California, Berkeley.

Pedersen, D. E. (2017). Parental autonomy support and college student academic outcomes. *Journal of Child and Family Studies*, *26*(9), 2589-2601.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, *37*(2), 91-105.

Penzar, E. C., Shea, M., & Edwards, C. N. (2021). College Students' Academic Achievement: Exploring the Role of Hope and Academic Self-Efficacy. *International Dialogues on Education Journal*, *8*(1), 4-23.

Poon, R. (2013). *The impact of securely attached and integrated leadership on* psychological capital in predicting work attitudes and behaviors. *Journal of* psychological strengths. *Academy of Management Perspectives*, *16*(1), 57-72.

Prevatt, F., Li, H., Welles, T., Festa-Dreher, D., Yelland, S. ve Lee, Jiyoon (2011). The academic success inventory for college students: Scale development and practical ımplications for use with students. *Journal of College Admission*, 26-31.

Rad, M., Shomoossi, N., Hassan, R. M., & Torkmannejad, S. M. (2017). Psychological capital and academic burnout in students of clinical majors in Iran. *Acta facultatis medicae Naissensis*, *34*(4), 311-319.

Radack, B. M. (2019). *The predictive relationship between psychological capital and academic burnout in post-graduate students* (Doctoral dissertation, Grand Canyon University).

Rand, K. L., Martin, A. D., & Shea, A. M. (2011). Hope, but not optimism, predicts academic performance of law students beyond previous academic achievement. *Journal of Research in Personality*, *45*(6), 683-686.

Raufelder, D., Kittler, F., Braun, S. R., Lätsch, A., Wilkiinson, R. P., & Hoferichter, F. (2014). The interplay of perceived stress, selfdetermination and school engagement in adolescence. School *Psychology International*, 35(4), 405-420. https://doi.org/10.1177/01 43034313498953.

Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The elementary school journal*, *106*(3), 225-236.

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational psychologist*, *44*(3), 159-175.

Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of educational psychology*, *105*(3), 579.

Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. In *Building autonomous learners* (pp. 129-152). Springer, Singapore.

Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209-218.

Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of educational psychology*, *95*(2), 375.

Robusto, E., Maeran, R., Colledani, D., Anselmi, P., & Scioni, M. (2019). Development of two scales for measuring academic psychological capital and locus of control in fresh graduates. *Statistica Applicata-Italian Journal of Applied Statistics*, (1), 13-28.

Rouse, P. C., Ntoumanis, N., Duda, J. L., Jolly, K., & Williams, G. C. (2011). In the beginning: role of autonomy support on the motivation, mental health and intentions of participants entering an exercise referral scheme. *Psychology & Health*, *26*(6), 729-749.

Rus, C., & Jesus, S. N. (2010). Psychological capital in organizational context: A meta-analytic study. *Modern psychology research: Quantitative research vs. qualitative research*, 142-151.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications..

Sadeghi-Gandomani, H., & Adib-Hajbaghery, M. (2018). Psychometric properties of persian version of academic success inventory for college students. *Nursing and Midwifery Studies*, *7*(4), 174-179.

Saman, A., & Wirawan, H. (2021). Examining the impact of psychological capital on academic achievement and work performance: The roles of procrastination and conscientiousness. *Cogent Psychology*, *8*(1), 1938853.

Sánchez-Cardona, I., Ortega-Maldonado, A., Salanova, M., & Martínez, I. M. (2021). Learning goal orientation and psychological capital among students: A pathway to academic satisfaction and performance. *Psychology in the Schools*, *58*(7), 1432-1445.

Sancho, P., Galiana, L., Tomás, J. M., & Gutiérrez, M. (2018). Autonomy support, psychological needs satisfaction, school engagement and academic .success: A mediation model. *Universitas Psychologica*, *17*(5), 1-12.

Santana-Cárdenas, S., Viseu, J., Lopez Nunez, M. I., & Neves de Jesus, S. (2018). Validity and reliability evidence of the Psychological Capital Questionnaire-12 in a sample of Mexican workers. *Anales de psicología*, *34*(3), 562-570.

Sarwar, M., Inamullah, H., Khan, N., & Anwar, N. (2010). Resilience and academic achievement of male and female secondary level students in Pakistan. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, *7*(8).

Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (2001). Optimism, pessimism, and psychological well-being.

Schwinger, M, Steinmayr,R, & Spinath, B. (2009). How do motivational regulation strategies affect achievement: Mediated by effort management and moderated by intelligence, J*ournal of Learning and Individual Differences*, 19, 621_627.

Schwinger, M.& Otterbohl, N. (2017). Which one works best? considering the relative importance of motivational regulation strategies. *Learning and individual Differences.* 53(2), 122-132.

Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2012). Effects of motivational regulation on effort and achievement: A mediation model. *International Journal of Educational Research, 56*, 35-47..

Schwinger, M., von der Laden, T., & Spinath, B. (2007). Strategien zur Motivationsregulation und ihre Erfassung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *39*(2), 57-69.

Seirup, H., & Rose, S. (2011). Exploring the effects of hope on GPA and retention among college undergraduate students on academic probation. *Education Research International*, *2011*.

Seker, M. (2016). The use of self-regulation strategies by foreign language learners and its role in language achievement. *Language Teaching Research*, *20*(5), 600-618.

Seligman, M. (1998). *Learned optimism*. New York, NY: Pocket Books.

Sheldon, K.M. ve Krieger, L.S. (2007). Understanding the negative effects of legal education on law students: A longitudinal test of self-determination theory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(6), 883-897.

Silk, J. S., Morris, A. S., Kanaya, T., & Steinberg, L. (2003). Psychological control and autonomy granting: Opposite ends of a continuum or distinct constructs?. *Journal of research on adolescence*, *13*(1), 113-128.

Simon, R. A., Aulls, M. W., Dedic, H., Hubbard, K., & Hall, N. C. (2015). Exploring student persistence in STEM programs: a motivational model. *Canadian Journal of Education*, *38*(1), n1.

Siu, O. L., Bakker, A. B. & Jiang, X. (2014). Psychological capital among university students: Relationships with study engagement and intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, 15(4), 979-994.

Snyder, C. R. (2000). Handbook of hope. San Diego: Academic Press.

Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., ... & Harney, P. (1991). The will and the ways: development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of personality and social psychology*, *60*(4), 570.

Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams, V. H., III, & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. Journal of Educational Psychology, 94(4), 820–826. doi:10.1037/0022-0663.94.4. 820

Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., & Ryan, R. M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental psychology*, *43*(3), 633.

Solberg Nes, L., Evans, D. R., & Segerstrom, S. C. (2009). Optimism and college retention: Mediation by motivation, performance, and adjustment. Journal of Applied Social Psychology, 39(8), 1887–1912. doi:10.1111/j.1559- 1816.2009.00508.x.

Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational psychologist*, *39*(2), 97-110.

Teng, L. S., Yuan, R. E., & Sun, P. P. (2020). A mixed-methods approach to investigating motivational regulation strategies and writing proficiency in English as a foreign language contexts. *System*, *88*, 102182.

Thalib, T., Hanafi, S. P., Aufar, F., Irbah, S., & Eduardus, J. S. (2019, May). The academic persistence scale. In *Proceeding International Seminar on Education* (Vol. 2).

Tinto, V., & Pusser, B. (2006). Moving from theory to action: Building a model of institutional action for student success. *National Postsecondary Education Cooperative*, *1*, 51.

Trang, K. (2015). *Validity evidence for a measure of motivational self-regulation strategies.* Master Thesis , University of Kansas, USA.

Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational psychologist*, *39*(2), 111-133.

van Breda, A. D. (2022). Contribution of psychosocial vulnerability and resilience to academic achievement of primary school children in South Africa. *Child & Family Social Work*.

Van den Berghe, L., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B., & Haerens, L. (2013). Observed need-supportive and need-thwarting teaching behavior in physical education: Do teachers' motivational orientations matter?. *Psychology of Sport and Exercise*, *14*(5), 650-661.

Van Wyk, R. (2014). Nelson Mandela's defence: A psychological capital documentary analysis. *South African Journal of Science*, *110*(11-12), 01-07.

Vasquez, A. C., Patall, E. A., Fong, C. J., Corrigan, A. S., & Pine, L. (2016). Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A meta-analysis of research. *Educational Psychology Review*, *28*(3), 605-644.

Vîrgă, D., Pattusamy, M., & Kumar, D. P. (2020). How psychological capital is related to academic performance, burnout, and boredom? The mediating role of study engagement. *Current Psychology*, 1-13.

Vranješević, J., Simić, N., & Stančić, M. (2019, March). Psychological Capital as a Factor of Roma College Students' Academic Success. In *Proceedings of the XXI scientific conference Empirical Studies in Psychology* (pp. 61-63).

Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2016). Retracted: Multilevel predictors of math classroom climate: A comparison study of student and teacher perceptions.

Wehmeyer, M. L. (2004). Beyond self-determination: Causal agency theory. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *16*(4), 337-359.

Welles, T. L. (2010). Analysis of the Academic Success Inventory for College Students: Construct Validity and Factor Scale Invariance.

Whaley, K. A. (2012). *The relationship between teachers' autonomy support and students' intrinsic motivation and academic achievement in middle grades mathematics: A self-determination theory perspective*. Mercer University.

Wolters, C. A. (1998). Self- regulated learning and college student regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 224-235.

Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivation regulation and their ues of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning & Individual Differences*, 11(3), 281-299.

Wolters, C. A.(2003a). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self- regulated leaming. *Educational Psychologist*, 38(4), 189_205.

Wolters, C. A., & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International journal of educational research*, *33*(7-8), 801-820.

Won, S., & Shirley, L. Y. (2018). Relations of perceived parental autonomy support and control with adolescents' academic time management and procrastination. *Learning and Individual Differences*, *61*, 205-215.

Woo, C. H., & Park, J. Y. (2017). Specialty satisfaction, positive psychological capital, and nursing professional values in nursing students: A cross-sectional survey. *Nurse education today*, *57*, 24-28.

Xu, J., Du, J., Cunha, J., & Rosário, P. (2021). Student perceptions of homework quality, autonomy support, effort, and math achievement: Testing models of reciprocal effects. *Teaching and Teacher Education*, *108*, 103508.

yang, M. (2005). Investigating the structure and pattern in self- regulated learning by high school students. *Asia Pacific Education Review*, 6(2), 162-169.

Ye, X., Ren, S., Li, X., & Wang, Z. (2020). The mediating role of psychological capital between perceived management commitment and safety behavior. *Journal of safety research*, *72*, 29-40.

York, T., Gibson, C, & Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20(5).

You, J. W. (2016). The relationship among college students' psychological capital, learning empowerment, and engagement. *Learning and Individual Differences*, *49*, 17-24.

You, J. W., & Kang, M. (2014). The role of academic emotions in the relationship between perceived academic control and self-regulated learning in online learning. *Computers & Education*, *77*, 125-133.

You, J. W., Kim, B., & Kang, M. (2014). The effects of psychological capital on self-directed learning and learning engagement for college students. *Journal of learner-centered curriculum and instruction*, *14*(3), 45-70.

Zhao, J., & Qin, Y. (2021). Perceived Teacher Autonomy Support and Students' Deep Learning: The Mediating Role of Self-Efficacy and the Moderating Role of Perceived Peer Support. *Frontiers in psychology*, *12*, 2177.

Zimmerman. B.J (1989). A Social view of self – regulated academic learning. *Journal of educational Psychology*, 81 (3), 329-339.

Zimmermann, J., Tilga, H., Bachner, J., & Demetriou, Y. (2020). The German multi-dimensional perceived autonomy support scale for physical education: Adaption and validation in a sample of lower track secondary school students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(19), 7353.